

# 新井義史論文集





A, 鑑賞教育の指導スキル

A-1	鑑賞教育における観察段階の指導について（上）	MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより	1995/12
A-2	鑑賞教育における観察段階の指導について（下）	MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより	1996/11
A-3	鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（1）	感想内容のタイプと美術感想文のスタイル分類	2006/02
A-4	鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（2）	質問法による解釈の事例	2006/10

B, 批評的観点による鑑賞指導の方法

B-1	美術批評の観点による鑑賞指導の方法	ミケランジェロ作 ダビデの授業例	1997/11
B-2	美術科の題材開発における文献資料の活用（1）	モンドリアンの教材化による事例	1997/08
B-3	美術科の題材開発における文献資料の活用（2）	カンディンスキーの教材化	2000/11
B-4	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（1）	- 仏教の造型（仏像） -	2002/09
B-5	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（2）	水墨画	2003/02
B-6	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（3）	メディアの観点による浮世絵版画へのアプローチ	2008/02
B-7	絵画制作におけるイメージ形成の指導	C.D. フリードリヒの象徴と崇高の理解	2009/08

C, ワークショップと造形教育

C-1	ワークショップと造形教育（1）	実践報告：コラボレーション／釧路市公民館フロッタージュ・プロジェクト	1993/07
C-2	ワークショップと造形教育（2）	ワークショップの拡がりとその理念	1996/02
C-3	アート・カンテラづくりワークショップの実践	使用済み一斗缶のカンテラへの利活用の事例	2003/02
C-4	地域情報パンフレット制作による総合演習	フィールドワークを生かした視覚デザインの指導	2010/02

D, 抽象絵画の構造理解

D-1	非再現的ドローイングにおける視覚的力動性の検証		2011/03
D-2	抽象絵画の構造理解（1）	視線測定データの分析	2014/03
D-3	視覚心理の観点による抽象絵画の構造理解	視覚の生理的メカニズムから生じる画面構造のしくみ	2015/05
D-4	身体感覚の観点による美的形式原理の理解	抽象絵画の普遍的心理構造の検討	2016/03
D-5	構成的観点によるコンポジションの心的理解	一造形用語を活用した絵画構造の検討	2017/03

E, その他

E-1	図工・美術教員の研修の現状（1）	釧路管内の教員を対象としたアンケート調査から	1995/03
E-2	図工・美術教員の研修の現状（2）	指導者の支援機関について	1995/08
E-3	子どものための造形教育施設の考察		1997/02
E-4	デジタル・グラフィック教育への視点		1998/10
E-5	e - ラーニングの手法を用いた美術史学習の方法		2009/03

< 発表誌 >

北海道教育大学紀要（第1部C）  
 釧路論集第（北海道教育大学釧路校研究紀要）  
 環境教育研究（北海道教育大学環境教育情報センター紀要）  
 年報岩見沢（北海道教育大学岩見沢校研究紀要）

芸術・スポーツ文化学究（芸術・スポーツ文化学研究会編）  
 大学美術教育学会誌  
 日本教育大学協会 全国美術部門 三次報告書

# 論文概要

A, 鑑賞教育の指導スキル		
A-1	鑑賞教育における観察段階の指導について（上） MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより	ニューヨーク近代美術館（MOMA）において、その教育理念および方法について研修する機会を得た。先進的な美術館での諸実践を検討することは、今後の学校教育での鑑賞教育を確立するための有意義な方法の一つであると考えられる。本稿ではMOMAの教育プログラムの基本に置かれている「ステージ理論」およびステージ理論の理解のために行われたワークショップ部分の実際を報告した。
A-2	鑑賞教育における観察段階の指導について（下） MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより	MOMAでは多くのボランティアたちの手によってビギナーに対する鑑賞教育の実際と、美術館職員による地元の学校教員への再教育が行われている。本稿では、MOMAにおけるビジュアルリテラシー教育、それにもとづいたギャラリートークの実際を報告し、絵画鑑賞の際の観察段階の指導法について述べた。
A-3	鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（1） 感想内容のタイプと美術感想文のスタイル分類	美術作品を見た感想文を「美術感想文」と呼び、6年前から演習の一部や講義後の課題に活用してきた。本稿は、鑑賞教育方法としての可能性を検証する目的で行った。美術感想文に対する「タイプ分類」「スタイル分類」の2種類の分析結果を報告した。
A-4	鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（2） 質問法による解釈の事例	本稿では、シャガール「誕生日」および、クレー「バルナッソス山へ」の2種類の絵画を鑑賞対象とし「質問法」を取り入れた感想文の分析結果を報告した。結果に関しては、2作品に対する学生の記述内容を分類・要約して一覧表にまとめる形で整理した。まためでは、美術感想文における質問法の扱い方と、感想文を教育活動に活用することの効用に関する意見を述べた

B, 批評的観点による鑑賞指導の方法		
B-1	美術批評の観点による鑑賞指導の方法 ミケランジェロ作 ダビデの授業例	批評的観点による美術鑑賞教育に関する論考（鑑賞と美術批評、アイズナーの批評学習）および美術科の1年生を対象にした「ダビデ像鑑賞」の授業記録概要とその分析について述べた。
B-2	美術科の題材開発における文献資料の活用（1） モンドリアンの教材化による事例	幾何学的抽象表現の代表者として知られているモンドリアンを例に取り上げ、彼の作品における造形要素の果たす意味を文献資料をもとに解釈し、それを生かした教材化の例を示した。
B-3	美術科の題材開発における文献資料の活用（2） カンディンスキーの教材化	抽象絵画の教材化「その2」として、表現主義的抽象のパイオニアであるカンディンスキーについて述べたものである。基本的には前稿のモンドリアンの場合と同様な構成とした。モンドリアンと今回のカンディンスキーの両名をセットにして、抽象絵画の教材化例とした。
B-4	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（1） - 仏教の造型（仏像） -	東洋美術における鑑賞教育の指導の留意点を、以下の4つの観点から扱った。(1)日本人の西欧的文化への意識傾斜の問題点、(2)批評的・歴史的鑑賞方法の必要性、(3)東洋と問、洋の芸術観・芸術論の相違の認識、(4)比較文化の観点による文化史理解。
B-5	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（2） 水墨画	中等・高等教育における芸術教育では、人格形成よりもむしろ文化理解としての側面を重視し、そのための教育プログラムを構築していく必要があると考える。したがって本稿では、東洋画において主要な役割を果たした水墨画について、西洋と東洋の絵師表現の相違を述べ、さらに水墨画に関する鑑賞教育の具体的な事例を紹介した。
B-6	文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（3） メディアの観点による浮世絵版画へのアプローチ	浮世絵版画が制作された当時の文化的背景ならびに大衆による受容状況を考察し、加えて2点の鑑賞事例を検討した。これらの考察を通じて、浮世絵版画は大衆の嗜好に合わせて制作販売された実用品であり、今日のジャーナリズムの活動にきわめて近いものであることを指摘した。「3、鑑賞事例」では、浮世絵版画の生産と受容に触れうる鑑賞指導の具体例を提示する目的で、内容の読み取り例を示した。
B-7	絵画制作におけるイメージ形成の指導 C.D.フリードリヒの象徴と崇高の理解	C.D.フリードリヒは遠近法の軽視、平面性・抽象性の強調など革新的な表現を行った。さらに1960年代の抽象絵画との関連も指摘されている。この北方的イメージの一連の系譜を辿り教材化すると考える。本稿では、フリードリヒの作品における象徴表現と崇高表現を考察し、その指導のための方法を例示した。



## C, ワークショップと造形教育

C-1	ワークショップと造形教育(1) 実践報告：コラボレーション / 釧路市公民館フロッタージュ・プロジェクト	老朽化により取壊しが予定されていた釧路市公民館の床面 43 メートルを「版」に見立て、版画の一手法であるフロッタージュにより原寸大に刷り取る集中講義を実施した。本稿では教員養成系大学美術科の実技授業改善の観点から、学習の場を地域社会に求めた実験的な授業形態として一連の経過を報告した。
C-2	ワークショップと造形教育(2) ワークショップの拡がりとその理念	コミュニティ・デザイン・自己変革・カウンセリング・芸術の革新運動・美術館教育等で行われているワークショップの諸例をとりあげ、それらを通してワークショップとは、自己と環境に対する洞察と改変の意志を生み出す、能動的・生産的な創造的行為であることを明らかにしようとした。
C-3	アート・カンテラづくりワークショップの実践 使用済み一斗缶のカンテラへの利活用の事例	地元団体から依頼を受け、学生指導するかたちの造形ワークショップを実施した。資源の利活用、地域住民へのイベント、住民と学生との触れ合いの観点からの事例分析を報告した。
C-4	地域情報パンフレット制作による総合演習 フィールドワークを生かした視覚デザインの指導	素材を身近な地域社会に求め、フィールドワークで得た情報をパンフレットにデザインする内容の「総合演習」の授業実践を報告した。一連の経過とともに、受講生の感想文の内容を検討することで学習到達目標の達成度を検証した。

## D, 抽象絵画の構造理解

D-1	非再現的ドローイングにおける視覚的力動性の検証	カンディンスキーとアルンハイムの両者が重視した「視覚的力動性＝緊張体験」の分析結果を、学生が作成したドローイングサンプルに適用し、その有効性を検証した。
D-2	抽象絵画の構造理解(1) 視線測定データの分析	注視点測定システムを用いて具象画・抽象画の視線を測定した。30 秒間の視線移動の軌跡を「視線プロット図」で表わし、その視覚体験の「発語記録」を分析した。具象画・抽象画の感受内容の相違、観察時のスピードと方向、そして集中・分散、広角的視野、見方の経験差等の諸特性の確認ができた。
D-3	視覚心理の観点による抽象絵画の構造理解 視覚の生理的メカニズムから生じる画面構造のしくみ	抽象絵画が課題として担っていると考えられる非可視的な内容を、知覚や認知の基本的なメカニズムの観点から検討し、具体的な作品に関する構造分析事例を示した。
D-4	身体感覚の観点による美的形式原理の理解 抽象絵画の普遍的な心理構造の検討	諸心理学における研究の成果から、造形や絵画表現の基底に共通する構造理解に有効な知見を整理した。特に「美的形式原理」に関する内容を文献から抽出・整理し、それらを「身体感覚」の観点から検討した。
D-5	構成的観点によるコンポジションの心的理解 一造形用語を活用した絵画構造の検討一	さまざまな造形要素を「層的構造」に分類・配置して、用語の相互関係を明らかにすることを試みた。さらにそれらの「造形用語」を用いて絵画作品の構造や特性の理解を行った。

## E, その他

E-1	図工・美術教員の研修の現状(1) 釧路管内の教員を対象としたアンケート調査から	教員の教材研究に対する関心と実践状況、指導上の悩みや問題点、さらに指導者育成機能をもつ社会教育施設として設立予定の釧路芸術館(仮称)に期待する機能などを質問紙法によって調査し、分析・考察した。さらにそれぞれの教員の要求の違いを、大学教育での美術の専攻経験の有無や美術の免許の有無という観点から捉え、様々な教員の支援を保障する機関のあり方を考察した。
E-2	図工・美術教員の研修の現状(2) 指導者の支援機関について	
E-3	子どものための造形教育施設の考察	学校外の「子どものための造形教育施設」の現時点での状況確認を行うことを目的とした。社会教育としての新たな施設例を中心に、新しいタイプの3施設を取り上げ検討を加えた。
E-4	デジタル・グラフィック教育への視点	今日の絵画および絵画教育が抱えている問題点を再確認した上で、グラフィック教育へのデジタル化の導入について考察した
E-5	e-ラーニングの手法を用いた美術史学習の方法	入門的・概論的内容への学習意欲や動機付けのための授業内容の工夫が求められている。本稿は、受講者が自由記述した授業感想文をもとに、オンデマンドVTR視聴による美術史学習の方法を検証した。



鑑賞教育における観察段階の指導について (上)  
—MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより—

新井 義史  
北海道教育大学釧路校絵画研究室

Guidance of Observative Stage  
in the Education for Appreciation (1)

Yoshifumi ARAI

はじめに

- 1、MOMAの教育部門の概要
- 2、MOMAの教育プログラムの基本
- 3、ステージ理論の特色
- 4、ステージ理論理解のためのワークショップの実際

以下、次号

- 5、ビジュアル・リテラシーの開発方法
- 6、ギャラリー・トークの実際
- 7、観察段階の指導方法の考察

まとめ

はじめに

学習指導要領の改訂<sup>(1)</sup>により、鑑賞教育に関しては、小学校高学年で美術品を扱った授業、さらには鑑賞の指導だけを独立して行う授業の成立も示唆され、鑑賞教育重視の傾向が明確になって来ている。その一方、社会教育の場においても、広範な公衆にとっての鑑賞活動の機会が増加し、日本においても、美術館の教育普及活動が急速な発展を見せている。美術鑑賞教育は、学校教育と美術館教育との連携活動が今後の重要な課題となってくるであろう。

美術館教育・鑑賞教育の分野では、最も先端的な研究・教育活動を行っていると評されるニューヨーク近代美術館 (The Museum of Modern Art, New York : 略称MOMA) において、その教育理念および方法について研修する機会を得た<sup>(2)</sup>。MOMA には、鑑賞教

育にとって最も入り口である「観察段階」の指導への新たな視点と明確な方法論があった。先進的な美術館での諸実践を検討することは、今後の学校教育での鑑賞教育を確立するための有意義な方法の一つであると考えられる。そこで、本稿では1～4において、MOMAの教育プログラムの基本に置かれている「ステージ理論」およびステージ理論の理解のために行われたワークショップ部分の実際を報告し、次号の5～7で具体的な観察段階の指導方法に関して述べる。

## 1、MOMAの教育部門の概要

MOMAはマンハッタンの中心、5番街に位置し、世界屈指の充実したヨーロッパ近代美術のコレクション群を有し、60年代まではアメリカ現代美術の推進的役割をはたしてきた。10万点を越えるコレクションは、絵画・彫刻はもとより、写真・建築・映画・産業デザインと、幅広いジャンルにわたっている。とりわけ、絵画・彫刻に関するコレクションは充実し、後期印象派以降1960年代までの一連の主要な流れを概観出来ることから、教科書的美術館とも称されている。MOMAは、大恐慌の年1929年に現代の視覚芸術全般にわたる啓蒙を目的として創設された。ヨーロッパの美術館が、文化遺産を収蔵・保存する目的で設立されたのとは異なり、アメリカの美術館は、その設立当初から国民への啓蒙活動を柱に活動を展開してきた。教育部は1938年に開設され、現在では年間二億円の予算をさいて様々な教育普及活動を行なっている。

エドワード・ジョン・ノーブル教育センター（教育センター）は、美術館の建物内部にあり一般入場者とは別の入り口も持っている。教育センターの中心はオリエンテーション・ルームであるが、スライド映写機のみが配置されたシンプルな構造である。ルームは極めて狭いものの、工夫された椅子の設定により、40人以上を収容できる機能的な構造を持っている。ここでは、アダルト講座、ティーチャー・ワークショップ、レクチャー、親子ワークショップ、そしてグループ・オリエンテーション用として有効に使用されている。教育部門は、以下のような多様な教育プログラムを用意している。

### 1、パブリック・プログラム

- (1)ギャラリー・トーク（毎日3回、オリエンテーション・ルーム及び展示室を使用）
- (2)ブラウン・バック・ランチ・レクチャー（週2回、ランチ持参の気軽なスライド・トーク）
- (3)短期集中講座（週1回で4回連続、通常2種類を開講）
- (4)カンパセーション・プログラム（現代作家との対話）
- (5)スペシャル企画（単独の不定期企画）
- (6)特別展プログラム（特別展示の内容に関連したレクチャーあるいはスライド・トーク）

### 2、ファミリー・プログラム

(1)ギャラリー・トーク（5～10才の親と子が対象。一回完結、展示室で作品を見ながらのトーク、毎週土曜日、一般客入館前の朝1時間）

(2)ファミリー・フィルム（映画鑑賞の仕方、毎週土曜日、午後一時間）

### 3、スクール・プログラム

(1)ビジュアル・シンキング・カリキュラム（VTC=MOMAが開発した鑑賞力開発プログラムを、教師のために教えるプログラム。一年間に40時間のワークショップを通じて実施される。美術館スタッフが学校の美術の授業の相談にも応じる）

(2)ニューヨーク・シティ・パブリック・プログラム

学校の教師と美術館の講師とが連携して、学校の授業を組み立てるプログラム。①計画立案、②スライド・ディスカッション、③美術館での鑑賞、④学校で事後指導する、4パートと2パートの2種類のプログラムがあるが、後者は②と③で構成されている。

(3)PIP（両親を巻き込んだプログラム）

スクール・プログラムを拡大したもの。美術館で親子のディスカッションを中心とした鑑賞を、家庭に帰ってから継続して話題にしていくためのプログラム。

(4)TIC（ティーチャーズ・インフォメーション・センター）

スライドセット、ビデオなどの教育用具を学校の授業のために短期間貸し出すシステム。

(5)サタデー・モーニング・クラス

高校生のための授業。（インストラクターと共に現代アートを見て考える。毎週土曜日午前1時間）

### 4、メンバー向けプログラム（各種あり）

これらMOMAの数多いプログラムの中で注目されるのは、生徒や先生を対象としたスクール・プログラムである。スクール・プログラムは、美術館と学校とのパートナーシップを図り、近年特に重要視されている。このプログラムの最終目的は、アートへの回路を開き、作品を通して自己を啓発する手助けをすることであり、アートの知識を与えることにあるのではない。アートを身近に感じ、個人レベルでアートとの関係を作り、そして自分自身で感じ、考え、伝達できる人間を育てることにある。

## 2、MOMAの教育プログラムの基本

これまで、美術館職員の調査報告では、「来館者の増加とか、教育レベル、展示会の好みに関しては多くの報告がなされてきたが、これらの見地は、来館者がアートをいかに知覚したり考えたりしているのか、あるいは彼らの美術館体験がいかなるものであるのかに関しての理解を加えるものではなかった。来館者の美的発達のステージを理解することは、

原則として、来館者がアート作品にいかにか近づき、言葉で述べるかを予測することが可能である。もしかすると、ステージ理論は、美術教育の資料と美術館プログラミングの影響を予言する頼りになり数値化するための有効な枠付けを与えるかもしれない<sup>(3)</sup>」MOMAの美術館教育は、このアビゲル・ハウゼン<sup>(4)</sup>による鑑賞者の現状及び実態分析にもとづく研究・分析結果をもとに組み立てられた「ステージ理論」を基本に置いている。

「ステージ理論=美的発達段階 (Stages of Aesthetic Development)」は、人間の「美的」反応・思考・判断などの特徴を分類し、5段階のカテゴリー化を図ったものである。このステージ・モデルは、ハウゼンが、1970年代後半以降、二次元のアート作品を用いて、14歳から80歳までの数千人もの被験者の「オープン・エンディッド」反応<sup>(5)</sup>を試し、それらを使って、各ステージに経験的にあてはまる典型的な分配にマッチさせることのできるスコアに分類したものである。ハウゼンは、結局、思考形態を13に分け、それぞれの思考形態をシンプルなものから複雑なものまで25段階に分けた。その後、ハウゼンは、若者や大人の鑑賞段階の初心者において、「美的発達段階」として、以下に挙げる5つの主要ステージを識別した<sup>(6)</sup>。

#### I. 物語段階 (Accountive Stage)

観察者はストーリー・テラーである。彼らは具体的な観察や個人的連想や感覚を用いて物語を創造する。彼らの美術の評価は、好きなことや知っていることや、アートについて知ってると思っていることに基づいている。観察者はひろがっているドラマの一部からなる美術作品が頭に浮かぶように思われるので、解説は、感情的な物語によって特徴付けられている。

#### II. 構築段階 (Constructive Stage)

観察者は彼ら自身の知覚、自然界の知識、そして社会的、道徳的な価値、平凡な世界観を駆使して、美術作品を見るための構造を組み立てる。作品が想像するようには見えない場合（たとえば、木が茶色でなくオレンジ色で塗られていたり、母性のテーマが性別の争いに置き換えられていたりする場合）、そうした時には、観察者は、その作品を「変な」、何か欠けている、価値がない作品だと判断する。彼らにとっては、技巧、技術、テクニク、難しさ、有益性、機能などは判断基準にならない。このように観察者自身と芸術家の意図が集中した作品との距離が離れている時には感情的な反応がストップしてしまう。

#### III. 分類の段階 (Classifying Stage)

観察者は、美術史家に似た分析的、批評的な専門用語で作品を述べる。彼らは、場所や流派や様式や時期そして起源に関して識別する。彼らは歴史的事実や絵についての知識を使って手掛かりとなる絵画の表面を解説する。ひとたびカテゴリーに入らなれば、観察者は作品の意味やメッセージを説明したり合理化する。

#### IV. 解釈の段階 (Interpretive Stage)

観察者は、一種の個人的な美術作品との出会いを創造しようと試みる。彼らは、画面を探求し、作品の解釈をゆっくりと広げていく。すなわち線、形、色の巧妙さを指摘する。観察者が、作品の意味やシンボルが現れるのを認めるとき、感情や直感は、批評の技能を越えてより重要である。美術作品とのそれぞれの新しい出会いは、新しい対象、眼識、経験を引き出す。観察者は、美術のアイデンティティや価値が、新たに解釈して存在し、変更することによって初めて与えられた解釈を理解するという考えを受け入れる。

#### V. 再創造の段階 (Re-Creative Stage)

美術作品について考え、熟考することを長い経験の中で樹立しているので、今や観察者は、「喜んで疑惑を停止する」。慣れ親しんだ絵画は、いわば親密に知っている旧友のようなものである。しかしながら、驚きで満たされても日常レベルと同時に、高い段階での注意が必要である。全ての重要な親交において、時代は構成要素の鍵となる。作品の生態すなわちその時代、歴史、疑問、外交、複雑さを知ることや、特に作品で、また一般に考えることで、彼ら自身の歴史を書くことは、この観察者により個人的な予期と、全人類に関することをより広く包含するものと結合させる。ここで記憶は個人と全人類が複雑に結び付いている絵画の風景を吹き込むのである。

1980年代の半ば以降、ADI (美的発達インタビュー) とマスター・スコアリング・マニュアル、およびステージ記述などは、美的発達面での美術教育プログラムの影響を評価するのみならず、統計的データ分析のために、幾つかの美術館で取り入れられるようになった。MOMAの教育プログラムの基本に置かれているのが、このステージ理論である。

### 3、ステージ理論の特色

5つの美的発達段階からなる「ステージ理論」は、芸術作品の受容=鑑賞の構造的な問題として、従来定説とされてきた「3段階説」ないしは「4段階説」に新たなるステージを加えると同時に、その構造が、個人レベルでの発達段階に適用するという点で極めて重要な視点を提供するものである。

美学や芸術学の領域では、鑑賞に相当する概念を芸術観照、芸術認識、芸術解釈、あるいはまた芸術享受、芸術受容、芸術知覚などの多様な分野で考察し、この疑問を芸術に関する中心的課題のひとつとして論議してきた。鑑賞活動に含まれているこれら多様な内容は、これまでに幾多の学的寄与がなされてきている。

イコノロジー研究で知られる、E・パノフスキーの作品解釈の構造は、「自然的主題の観察」「伝習的主題の解明=図像学」「反省」の3段階<sup>(7)</sup>であり、古典的名作解説を行なったケネス・クラークは、「最初の衝撃」「画面の検討」「記憶の再生」「新しい見方の獲得」の四段階を提唱している<sup>(8)</sup>。両者共に作品鑑賞に際して、人文学的な教養を前提とし、歴史性の



中で、社会と芸術の関わりを読み取ろうとする解釈の方向を持っている。芸術の中に、自然と神と人間の魂との相関を見ようとした、ゼーデルマイアーの「構造分析」では、「形式の地平の観察」「直接的寓意的な意味の解明」「霊的、または脱時間的な意味の汲み取り」という構成になっている<sup>(9)</sup>が、基本的には同様の組み立てである。E・フェルドマンは、「記述（描写）」「分析」「解釈」「価値判断」の四段階<sup>(10)</sup>をとり、いずれにしても、大方の提案は、「観察・記述」-「分析・解明」-「解釈・価値把握」の三分肢を柱とした組み立てとして共通している。

鑑賞行為の、この三段階構造説は芸術作品の理解・解釈のための一般的鑑賞プロセスとして位置づけることができる。しかしながら、初動印象・観察に始まり、最終的段階である解釈までのプロセスは不可逆的性格を持っている。「分析段階から解釈段階への移行の困難さ（大学生を対象とした調査）<sup>(11)</sup>」、あるいは「それが抱えている構造的な障壁を克服すべき何らかの方法化の必要<sup>(12)</sup>」等の指摘に見られるように、鑑賞活動の三段階プロセスで、解釈・価値判断の段階にまで至る者は、そのための十分な教育と経験を経た、いわば美術史家・評論家のみには過ぎない。今日のように芸術鑑賞が日常的に可能となり、鑑賞者層が広がってきた中でも、そのほとんどの者は第一段階ないしは第二段階にとどまっているのが現実である。したがって、芸術鑑賞教育は、「芸術言語」のリテラシーを高め、更には鑑賞の深化を計画的に図ること等が、鑑賞教育に固有の一般的課題として求められている<sup>(13)</sup>ことになる。

上述した一般的に認知されている三分肢を柱とした鑑賞プロセスと、ステージ理論との最も大きな相違は、観察・記述・描写と呼ばれている、鑑賞活動の最初の段階のさらに前段階に、「物語段階」を設定していることである。三分肢を柱とした鑑賞プロセスでの、観察・記述・描写の方法は、「自然な観察」を意味している。これは、「作品の主要部から周辺部にわたる全体を改めて入念に観察すること、先ずは無批判な態度で、作品の意味内容や機能などに関する関心を方法的に排除し、専ら造形的な要素に準拠した自然な観察を加えること<sup>(14)</sup>」である。しかし、ハウゼンは、美的発達段階の初期の時点には以下のような特徴があることを経験的に見出した<sup>(15)</sup>。

#### (ステージ1、物語の段階の特徴)

- 作品を見る時間が極めて短い
- 作品について話す時間も極めて短い
- 内容と自分の経験とを結び付ける
- 主観的な反応のみ
- 好き嫌いを明確に表現する
- 鑑賞行動にシステムが無い
- 質問も浮かんでこない
- 作者の存在を意識しない

自分の経験のみで語る  
自分の主観を言うことに満足している  
無知に根ざしたオープンさを持ち、思考を止める制限がない

ハウゼンは、この段階を「1、物語の段階」と名付け、以下の「2、構築の段階」と区別した。

(ステージ2、構築の段階の特徴)

作品を理解したいと望んでいる  
理解するためのテクニックを学ぼうとする  
質問が浮かんでくる  
作品を読む機能が備わっている  
私はこう思う・・・なぜならばと言えるようになる  
見て感じたことを、作品の中の情報により理論的に説明しようとする  
特別な美術言語は必要ない  
部分だけでなく、全体との関係で見ることが出来る  
作者の意図を見つけようとする  
作者の存在に気づいている  
自分が知らないことに気づいている  
いろいろな解釈をすることができる  
局所的な知識をもつ

同様に、ステージ3～5の特徴を以下に挙げる。

(ステージ3、分類の段階の特徴)

作品の善し悪しを言わない  
自分の判断を言わない、他の情報を重視している  
作品をとりまく情報だけに興味がある  
全部知っていないから分からないと思っている  
情報に価値を置く  
正しい判断をしたいと願っている  
美術館勤務者の初期のころ

(ステージ4、解釈の段階の特徴)

作品を自分で翻訳、解釈する姿勢がある  
自分の知っているある範囲の知識にわりと満足している

アートが自分にとって意味のあることを理解している  
美術史家、評論家

(ステージ5、再創造の段階の特徴)

アートを信頼している  
アートはもっとも重要なもの  
美術に対する膨大な情報量を持っている  
自分が知らないことをストップさせない  
既知の情報から推測して理解していく  
喜びをもって考えたり理解していく  
アートは最良の友であり空気のように必要な存在となっている  
興味も知識もユニバーサル  
アートなら何でも興味がある  
情報に裏付けられた自信ゆえのオープン  
哲学者

この、ハウゼン・リサーチを受け、10年前からMOMAの教育部では、鑑賞活動のビギナーに対する教育活動に力を注いできた。それは、子供に限らず、MOMAの来館者のほとんどが美術に関してのファンクショナル・リテラシーにも達していない人であることが、MOMA独自の調査結果にも現れたからであった。言語活動に例えれば、直接的な言葉(単語)はわかる、しかし、詩やシェークスピアなどのような、言葉と言葉の間の意味するもの、複雑なものは分からない。「これノート、書ける、分かる」そういう状態にあることが判明したことによる。加えて、従来の美術館が鑑賞者の立場ではなく、美術の専門家の立場から専門的レベルでの情報を発信する立場をとり、ビジターのレベルへの配慮を怠ってきたことへの反省からも、ビギナーへの鑑賞スキルの確立の必要に目覚めたことにもよる。

「われわれの学校で実際に行なわれている美術鑑賞では、多くの場合鑑賞者の理解と情緒的関係の水準(程度)が、ほとんど無視されている。美術があまりにも一方的に扱われ過ぎていて、教師は、美術作品について話すのにも、大げさな形容詞をつかって説明をするが、聞いている子供のほうは、それが少しも理解できないということを全く忘れていることがしばしばである<sup>(16)</sup>」ローエンフェルドによる約50年前の指摘が、美術館でも学校でも依然としてそのまま続いている場合が多い。

ステージ理論の5段階説は、従来の3段階説が対象外としていた、ビギナーをも含めることによって、専門家のための理論から、一般大衆に向けての理論に拡大されたといえることができる。

#### 4、ステージ理論理解のためのワークショップの実際

鑑賞作品には、日本の浮世絵（作者名、制作年代不詳）が用いられた<sup>(17)</sup>。このワークショップはMOMA教育部のアメリア・アリナス<sup>(18)</sup>により、1枚の作品スライドを約30分間映写し続ける中で質疑形式で行われた。なお、通訳者の福のりこは、大阪弁であるため、以下の再現記録の一部に大阪弁が混在している。（ANS-「…」部分は、研修参加者による回答である）

アメリアー MOMAでは、ビジュアル・シンキング・カリキュラムというのをやっているのですが、その中で、10歳の子供達を対象にこの絵を見せました。10歳の子供達は、この絵についてどういうことを言ったのか、ちょっと考えてもらいたいと思います。

ANS-「鏡の中の顔の方が大きい」

アメリアー ベリーグット、他には？

ANS-「どこの国の人？」

アメリアー 10歳の子供はそんなことは聞かないよ。

ANS-「まんがみたい」

アメリアー NO。マンガというのは、平面的でアブストラクトでシンプルだから、私達が見たらマンガと関連づけられるかもしれないけれど、これはマンガのようだとは言わない。

ANS-「この女の人は何をしているの？」

アメリアー 子供達は何をしているのか言えるよ。この女の人は〜シテルねって言うよ。フィリップが発達心理学のレベル1〜5まで言ってくれましたが、理論としてだけ聞いたって左から右へ抜けていく。このレッスンをやれば、そのことが頭に入ってくるから、今しているわけです。

10歳の子供って、どのステージだと思いますか？

ANS-「ステージ1」

アメリアー ステージ1ってどんなだったっけ？

ANS-「主観的、自分の経験の中の判断しかない。絵に対して判断しなくて、自分の話をしてしまう。」

アメリアー イグザクトリー。ステージ1は何て名前でした？ …ストーリー・テリングね。物語を話そうとする。それがステージ1。じゃあ、10歳の子はなんて話すんだろう。

ANS-「女の人が座って、鏡を見て、髪を整えてる」

アメリアー それはベリーグッド・ストーリーね。しかしそれはステージ1のストーリーじゃない。それはすごく客観的でしょ。ステージ1は主観的なんだよ。

ANS - 「鏡に映っている自分に手を振っている」

アメリカー 南アメリカの10歳の子は、友達が窓から顔がみえてて、ハイって言っているとこだと言ったことはある。それは、ステージとは関係なくて、それよりも絵の様式にベネズエラの10歳の子が慣れていなかったから。日本の美術に慣れていない子供達には、すごく抽象的な絵ですよね。彼らにとって白い部分は壁か床か明確でない。しかしマンガとある意味では似ているから、アメリカの子供達は、この空間を壁という風には見ない。アメリカの子供たちは、「ボーイフレンドとパーティに行く準備をしてるんだ」と言った。どこにパーティがあるの？ボーイフレンドはいないよ。

ステージ1の人は絵のことを言うけれど、すぐ絵の外にジャンプしてしまうの。絵からはじまるけれど、どこかへ行ってしまふ。こんなふうにするんじやないかな、と思うことをもって言って。

ANS - 「お母さんのお化粧道具を使っている」

アメリカー でも子供はそこにもっとストーリーを作るね。たとえば「お母さんはお仕事に行っていて居ないから、お母さんの部屋に忍び込んで、それでお母さんの道具を使って遊んでいる。でもお母さん帰ってくるかもしれない」って、どんどん行っちゃう。

ANS - 「小鳥がドレスの後ろにいていたずらしている」

アメリカー ポジブリー。もっと具体的に言う。「子供は女性のドレスの中で絡まっている」ストーリーは、絵の中にある何かを説明するストーリー。たとえば「ねむたそう、病気かもしれない」、「髪の毛グチャグチャや（笑）ベッドに服のまま寝てしまったので、朝早いからグチャグチャや」、「お母さんの服着ている、大きすぎるモン」そういう風に言うね。

私達は、いまステージ1の状態について話しました。一番ある意味では、美術に対して遠い人達、まだ理解していない人達です。こういう反応が出ることは、ステージ1だからということもありますけれど、子供だから、そういう反応がでるということもありますよね。じゃ、ステージ1の大人はどうでしょう？

ANS - 「床に座っていて、あまり行儀がよくない」

アメリカー ベリー・グッド。家具がないから貧しんじゃないのか？他に？

ANS - 「おふろ上がり」

アメリカー OK、他は？自分の体験を持ってくるんだよ、絵から始まって。これは皆さんが習ったことと想像力の問題。間違っているとかいうことじゃなくって。

ANS - 「オカンに似てきたなッテ」(笑)

アメリカー ベリーグッド(笑)

こんなこと言うよ。「ダンナが居ないから、今恋人が来るところと違うか？」ミス・サイゴンでミュージカルのね。それじゃないかって。ステージ1に重要

なことは、メイビー、たぶん、はない。たとえば、「この女の人はお母さんに似ているかもしれないな」というようなのはない。NO・スペキュレーション。推測はないんだよ。OK？

たとえば、ひとりの人が、「こうじゃないか？」という。別の人がもっとすてきなストーリーを言ったら、最初に言った人は、「そうかもしれないナー」ってすぐ影響されてしまう。

OK？なぜそういう状態が起こるのでしょうか？なぜかと言えば、ステージ1の人にとって作者は存在しない。NO、アーティスト。もちろんその人達は、誰かが作ったってことは知っているのよ。しかし、この絵を考えたときに、彼らの思考形態の中には、アーティストの存在というものは入ってこない。わかりますか、その違い。この絵、たとえば一枚の絵を語るときに、この作品はある時期に、どこかでアーティストが作ったということをもとに話されるのではなくて、まるでアーティストが、私達の目の前で作り上げているような、そういう状況のもとでの、この絵についての話し合いが行われる。わかりますか？考えの中にアーティストということが入ってこない。

では、ステージ2について、ほとんどの人達ですけれども、構築するネ。私が今ステージ2の人の役割をします。言います。こうこうこうや、言ったことをもとに、ステージ2っていうのは、こういう特徴があるっていうのを、今度はみんなが考えてください。

「貧しいから家具がない。でも着ているものはわりと豪華に見えるな」「トランクがあるからたぶん部屋の中にいるんじゃないかしら。でも、ちょっと待ってよ、壁ないなア。床も無いワ。ひょっとしたら浮かんでいるかもしれない。でも、それちょっとおかしいね、着物の裾がだらんとなって、これ多分アーティストは未完成の作品じゃないかなア。だって部屋描いてないし、白い部分がようけ残ってる」「男かな、あまり綺麗に見エへんし」「何であんなに小さい手？子供が大人の顔のお面かぶってるのかな。へたくそな作家がプロポーションを間違って描いたのかもしれない。嫌いやこれ」「なんでこれがアートなの？」OK、たくさん情報をあげましたよ。同じステージ2でもアホなステージ2とスマートなステージ2があるけれど、ステージ2の中でも、日本の美術がすごく好きなステージ2と、すごく嫌いなステージ2もいるけれど、いろんな人がいるよという意味ね。でも私が今演じたステージ2の彼らの思考形態ということにおいては、ほとんどのステージ2に当てはまる。

ANS - 「絵のなかで考える」

アメリア - OK、他に？

ANS - 「なぜこれがアートなのっていう質問が出てくるので、自分なりにアートとはこういうものではないかというものがある」

アメリカー ベリーグッド、偏見というのは体験を通して得られる。体験もなかったら、偏見だってない。「これじゃ無い」って誰かが言った場合には、なんで「それアートじゃない」って言うの？

ANSー「自分の考えにあてはまるアートを見たから」

アメリカー OK、アートの定義ってのは、今まで私達が見た、アートのレポーターに基づいて「これがアートだ」って私たちは思っているということですよ。日本でこれ見せたら皆、これアートだと思うでしょう。19世紀のアメリカの人たちにこれを見せたら、「これはアートかな？」って思うかも知れない。何を、どんなアートを今まで見てきたか、自分の中でアートはこうであるという観念がある。育ってくる。決定する。しかし、「なんでこれがアートなの？」って、この段階の人が言えるということは、自分で気づいていないかも知れないけど、心の中で、「これがアートやろな」って思うものがあるから、その答えが出てくるんだから、「何でこれがアート？」っていうステージ2の人の質問から考えて、ステージ2の人のどんな特徴があると思う？

「なんでこれがアート？」っていう時には、「なんでアーティストがこれを創った？」っていうことを言っていることでもある。ステージ1には、WHYということは無い。すべて知らないということを知っているからこそ、「なんで？」ということが出てくる。自分がみんな知っているなら「なんで？」ということとは出てこない。何かそこに知らないことがあるなってことがあるから出てくる。つまり、その人が持っている知識だけでは、その人を満足させないね。だから、他の人の情報や知識なんかを考慮しよう、求めるということ。OK他にステージ2について。

ANSー「自分の解釈を述べるんだけど、それを理由づけ、正当化してある」

アメリカー どのステージでも、ある意味ではそうです。

ANSー「自分の解釈はこうなんだけれど、そうかも知れない、他の解釈もあるかも知れないという可能性を持っている」

アメリカー OKある意味ではそこに会話がある。「あたしこう思うんだけど、でも私がこう思っていること、この視覚情報から考えると正しくないかも知れない」って、自分の中に会話が存在する。ステージ2の一番重要な特徴というのは、ステージ1の人は物語を作ろうとするのに対して、ステージ2は絵の中にある部分を取って、部分と全体がマッチするかどうかを見ようとする。「家具が無いから貧しいかも知れないけど、でも、すごく豪華な洋服を着てるじゃない」とか、「子供みたい、だって手が小さいから、でも顔は大きい」部分でしょ。こうかな？、ああかな？、っていう、そういう予想っていうのは、ある意味ではフラストレーションでしょ。答えを欲しいの。だからいろいろ想像したりするわけよ。それでも答えは出てきへんから、フラストレーション。OK。こういうのを



ステージ3までやりますね。なんでかという、ステージ4、5というのはあまり興味ない。だってもう知ってるんやから、教師としてはあんまり教えるというものは無いからね。ほんの少しの人しかいないしね。ステージ1～3の人のことをもっと私たちは研究していきたい。

ステージ3、習いましたね。クラスファイ・ステージ。ステージ3の芝居をします。「日本の版画、ひょっとしたら肉筆画かもしれない。どっちにする日本の絵。美術ヤ。19世紀の西洋の美術にすごい影響を与えたね。すごい平面的でしょ。すごい近代的に見える」、誰かが、「ちょっと待ってよ、この作者はどんなことを思って描いたの?」って聞く人がいたら、そうしたらステージ3の人はこう答える。「この作者の装飾的なパターンとか模様とか...」こんな風に話したがる。でも、「ちょっと待ってよ。実際この絵をよく見てどんなことが起ってるの?この絵の中で?」ってまた質問したら、「ゲイシャが準備しているところか、歌舞伎の女形が準備しているところかな。ちょっと待って、タイトル何なの?」って、そういう風に答える。OK?ステージ3はどんな人?

ANS - 「絵に描いてあることから判断するんだけど、知識がありすぎて、説明ばかりになってしまう」「美術史的な知識ばかりで解釈してしまう」

アメリカー 美術史って言ったけど、それだけじゃなくもっと大きい状況などからね。他には?

ANS - 「主観で見ない、技術で見る」

アメリカー ベリーグッド

ANS - 「知識的なことに興味がいって、なぜ作家がそれを作ったかという核心的なところに触れない」

アメリカー アーティストに興味があるけれども、アーティストを単独で見のではなくて、19世紀とか、日本とか大きい状況の中で捉えようとしている。カテゴリーに分けていこうとする。カテゴリー1、「写真?肉筆?オー肉筆」、カテゴリー2、「日本?、中国?、韓国?、オー日本」、カテゴリー3、「19世紀の北斎?いやもっと早いかもしれん、18世紀かな?、18世紀のイミテーションのポスト・モダンかな?」(笑い)

分類。この絵とマッチするカテゴリーを探そうとする。そういうカテゴリーをいっぱい作って、それを全部ひとつにすることで、絵の状況というのを判断しようとする。1～3のステージの中で、例えば教師が質問したら、誰が一番答えてくれる?質問に反応すると思う?

ANS - 「ステージ1」

アメリカー ステージ1は、反応してくれるけれども、「この絵どう思う、何が描かれているの?」って言った時に、「ボーイフレンドと～」、「パーティに行く準備～」とか、それだけ。でも、そういう話をしていくにつれて、ステージ2に段々昇っ

てくることは可能ですよ。なぜって、そういうことを通じて他の人の話を聞いて、いろんな見方があるんだなってことが、そこでわかってくるから。で、いろんな人がいろんな答えを言うから、「ちょっと待てよどれが正しいの？」っていう、そういう「ちょっと待てよ」っていう質問が出てくる。ステージ2の人が、一番学ぼうとする時期です。何ででしょう。

ANS-「美術に興味を沸いてきたときだから」

アメリカー ステージ3も興味はあるよ、でも答えは言はへん。みんな黙ってんねん。いわゆるカテゴリーに入れることに質問したら答える。もちろん絶対言はへんということじゃないよ。でもステージ2の人が一番答える。会話がどんどん発展していく。何ででしょ？

ANS-「カテゴリーに入れる前の段階だから、感情的なところで見ているから、何が間違いで正しいかも分からないから」

アメリカー それはステージ1？2？ステージ1が主観的よ。ステージ2の人も正しい答えを求めている。でも何でも吸収できるわけじゃない。正しい答えを探している。なぜステージ2の人に質問するのがよいかというと、ステージ2の人自体、自分達の心のなかで質問しているから。だからステージ2の人というのは、まるで自分に質問しているかのように考える。「なぜだろう？これで合っているのかな？」そういうふうに。だからディスカッションすることで、その人達は何か学んでゆく。

どのステージでも、質問して答えるというテクニック、教授方法というのは大切だと思います。でも、ジャアどういう風にその質問をやっていくかということが重要になってくる。

ステージ3の人、その人がステージ3に孤立しているわけじゃない。2も3も持っている。もっとたくさんのアートを見て経験を積むことで、新しいスキル、アートに対する、アプローチや考えや感じ方を学んでくるけれども、しかし、その前に持っていた1、2のスキルがなくなるわけじゃない。包括されている。

OK. 1から5に移行する大きな違いというものは、教育や知識ではなくアートに対する親密感。ステージ1の人がなぜ絵を平面的やとか、空間を捉えたり、色とかテクニックとかタッチとか見ないかと言えば、他のアートを見ていないから、これと別のことを較べるようなそういう状況にいてへんから。OK. 主観的なステージ1、じゃステージ4の人、皆さんみたいに4か3の人、それでもまだ主観的なところがある。でも、主観的なところに止っていない。それにクラスファイしたり、いろんなことが、それにプラスされていく。OK？

【註】

- 1) 平成元年に改正された小学校学習指導要領を指す。
- 2) 「第二回ニューヨーク近代美術館研修」は、1993年11月28日～12月5日に実施された。参加者は美術館に勤務する学芸員を中心に約15名。MOMA教育部前部長フィリップ・ヤノワインによる講義「美術館教育、その哲学と理論」「MOMA 教育部の歴史と活動」、教育プログラム責任者：コロンビア大学美術史教授アメリア・アリナスによる講義「アートとは何か」、ワークショップ「ティーチング・テクニク」「ボイス・オブ・ミュージアム」など、16時間の講義と演習を行った。
- 3) Abigail Housen, (1992), "Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools," *ILVS Review*, (Vol. 2, No. 2, 1992)
- 4) Dr. Abigail Housenは、マサチューセッツ美術大学美術学部教授であり、観客の心理、美術館カリキュラムの調査・研究をしている。また多くの美術館において、観客の調査にもとづき教育プログラムの立案をしてきた。
- 5) 被験者に対し、複製作品に関して、彼らが「見た」ものについて、声を出して語るよう、そしてもう言えなくなるまで答えるよう尋ねる方法。ハウゼンは、この方法を、美的発達インタビュー (ADI:Aesthetic Development Interview) と呼ぶ。
- 6) Housen,op.cit.
- 7) エルヴィン・パノフスキー『イコノロジー研究』(浅野徹他訳、美術出版社、1971年)
- 8) ケネス・クラーク『絵画の見方』(高階秀爾訳、白水社、1977年) 10頁以下参照。
- 9) ハンス・ゼーデルマイアー『美術史の理論と方法』(島本融訳、みすず書房、1974年) 114頁以下参照
- 10) Edmund Burke Feldman, *Becoming Human Through Art*, Prentic-Hall, (U. S. A1970)
- 11) 石川千佳子「美術鑑賞の基礎理論－作品の解釈と価値判断をめぐって－」『大学美術教育学会誌第24号』(平成3年) p.41
- 12) 川上実「鑑賞－その構造について－」『美術教育の方法』(玉川大学出版部、1985年) p.160
- 13) 長田謙一「現代における芸術鑑賞問題－その素描的考察－」『教育美術1982、12月号』 p.28
- 14) 川上実, 前掲書p.160
- 15) 各ステージの特徴は、MOMAの研修におけるワークショップの内容から筆者がまとめたものである。
- 16) ヴィクター・ローエンフェルド『美術による人間形成』(黎明書房、昭和38年) p.64
- 17) 鑑賞作品として、一般に知られていない浮世絵が選定されたのは、事前の予備知識無しでワークショップが行われるようにとの配慮でもある。この作品は、梳っている着

物を着た女性が、手鏡に自分の姿を映しているだけの、とりたてて特徴の無い画面構成である。墨摺りによる白と黒の木版画であり、菱川師宣の作風に類似していた。

- 18) Amelia arenas は、1956年ベネズエラ生まれ、コロンビア大学・大学院で美術史を学ぶ。1993年現在、MOMA の教育部でProgram Designer and Teaching SpecialistおよびSenior Lecturer and Writerとして活躍している。

鑑賞教育における観察段階の指導について(下)  
—MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより—

新井 義史  
北海道教育大学鋼路校絵画研究室

Guidance of Observative Stage in the Education for Appreciation (2)

Yoshifumi ARAI

はじめに

1. MOMAの教育部門の概要
  2. MOMAの教育プログラムの基本
  3. ステージ理論の特色
  4. ステージ理論理解のためのワークショップの実際  
    以上、前号<sup>(1)</sup>
  5. ビジュアル・リテラシーの開発方法
  6. ギャラリー・トークの実際
  7. 観察段階の指導方法の考察
- まとめ

5. ビジュアル・リテラシーの開発方法

(1)ビジュアル・リテラシー教育の問題点

リテラシー (Literacy)とは、一つの集団が情報の媒体(言語)の規約的意味を共有することであり、表現と理解の能力を意味する。一般的には「言葉の読み書き能力」をさす。それに対し、ビジュアル・リテラシー (Visual Literacy)は「視覚言語の読み書き能力」を意味する用語として、言語リテラシーとの対比の中で用いられる。ビジュアル・リテラシーは、言語でいえばく話す聞く>にあたる生得的な能力を、視覚という媒体の性格に応じて操作する手法や、要素を理解し受容し解釈するといった、く読み書き>に相当する能力として位置づけられて来た。

人間の感覚機能の一部である「視覚」は、生理学的メカニズムから言っても自然的である。私たちは視覚を、何等の学習あるいは努力を必要としない生来の能力として単純に受

け入れている。そのような視覚を、言語・文法・リテラシーといった用語と結びつけ、造形領域におけるコミュニケーションを構造的に分析しようとしたのはG・ケベシュであった。彼は色彩や形態は言語同様に強力なコミュニケーション機能を持っていると考え、「視覚言語」という考えをデザインのみならず、絵画の領域にまで拡大し、科学的に分析し解釈しようとした。<sup>2)</sup>

ケベシュが発見した視覚言語の原理は、人間世界をとりまいている環境が、視点を変化させることで如何に美しいものであるかを気づかせるものであった。しかし、彼の考えは解釈の時点で誤解され、「造形文法」という用語は、言語で言う「単語や文法」に当たる存在として、「造形要素や造形原理」を操作することが良い造形物を生み出す条件であるかのように取り上げられた。

視的な要素である線、色、形、リズム、バランス、コントラストなど、ゲシュタルト心理学とも関連づけた知覚研究あるいはデザイン論に基づいた学習こそが、ビジュアル・リテラシーの最も有効な開発方法であるかのようなイメージを生じさせてきたのはそうした経過にもよる。しかし、たとえ造形文法を操る技術を習得したとしても、それが良い作品を生み出すことと直接的に関係づけられるかどうかは疑問がある。それは、言語の場合でも、文法を駆使すれば良い文章ができるとは言えないことと同様である。

言語と言語リテラシーとは同じものではない。言語を<話す聞く>ということと、<読み書き>を通してリテラシーを達成することとは著しく異なる。言語リテラシーは簡単なメッセージから複雑な芸術的形式にいたるまで、多くの水準で働く。ノアム・チョムスキーの言語学によれば、言語の深層構造は生物学的に生得的であり、話し言葉だけが自然的に発達するとされる。したがって、言語リテラシーすなわち読み書きは、多くの段階を経て学習されるべきものである。そのための学習は、まず記号体系として指示された音声を表す抽象的な形(文字)を覚えること。ついで文字の連結とその発音(語)を学習する。さらに構文の学習などの基本的要素を習得してはじめて、読み書きと情報の表現やその理解が可能となるといえる。

「視覚言語の構造と分析」を著したドニス・A・ドンディスによれば、「視覚リテラシーの究極的関心は、全体的な形、選択された要素の結合の累積的效果、各種の技法による基本的要素の操作、および意図した意味との形式的構成的関連といった諸問題である」とされる。<sup>3)</sup>ただし、従来のビジュアル・リテラシー研究は、言語リテラシーを意識しすぎ、言語と同様に論理的に体系化しようと試みたがゆえに、行き詰まり状態に陥ってしまったとしている。「人間のコミュニケーションの中で、視的コミュニケーションはまさに無政府的であり、方法論を欠いている。教育界を見るとわかるが、特に関心があり才能に恵まれている学生に対して以外には、視覚的学習の構成法の発展はほとんど省みられていない。視的コミュニケーションにおいて何が適切で効果的かという判断は、好みあるいは主観的評価に任ざされており、言語でいえばリテラシーと呼ぶものに期待する一定の水準を実現しようというような試みはほとんどない。」<sup>4)</sup>

ドンディスの指摘にもあるように、中級以上あるいはエキスパートのためのビジュアルリテラシー研究は相当解明されてきている。しかし、ビジュアル・リテラシーは、一部のデザイナーや訓練を積んだ芸術家のみが扱えることができる特殊な能力としての状況にあるのが実状であると言えよう。問題となっているのは、そうした専門家レベルに向けた教育方法ではなく、広い一般大衆のレベル、すなわちビギナーのための教育システムの開発である。<sup>5)</sup>

ビジュアル・リテラシーは、単に見ること以上にある程度一般的な意味伝達の方法を知ingことを意味している。それには、人間の既得能力としての視覚能力やあるいは個人的な趣味や好悪などの直感的能力を超えて、多少なりとも共通の基盤に立っての判断をなすことが必要である。言語リテラシーは言葉の読み書きのことであるが、この定義がく教育>を意味するように、ビジュアルリテラシーにも同様に教育が必要である。視覚要素の最も簡単な要素を明らかにし、十分な時間をかけた視的要素との関わり合いを経て、はじめて心で使用することが出来る。従来の芸術家の養成や技術訓練といった側面を脱し、言語と同様に万人によって学ばれる能力としての視点からの教育方法の開発が必要とされている。

## (2) MOMAにおけるビジュアル・プレ・リテラシー教育

MOMAで実施されている教育プログラムにはさまざまなレベルのものが含まれているが、その多くは初心者を対象にしたものである。一般的に言って、これまで美術館が行ってきた教育活動は、すでに相当な知識を持っている、あるいはアートへの関心が高い鑑賞者のためにデザインされたものが多かった。しかし、MOMAの独自の調査活動の中で、美術館のビジターの大人も含めて圧倒的多数は、言語に例えればまだやと文字が読め・発音できるようになってきた8～10歳ぐらいの状態に相当することが判明した。したがって、MOMAでは従来行われてきた初心者を専門家にするような活動を反省し、初心者としての段階にある彼らの情熱や知的好奇心・興味をいかに誘導すべきかという問題に取り組むこととなった。

「初心者」に向けてのMOMAの教育システムは、第一に鑑賞者として最低限必要な基本的鑑賞姿勢の確立に向けたものであった。それはビジュアル・リテラシー教育以前の問題として位置づけることが出来、いわばビジュアル・プレ・リテラシー教育とも呼びうるであろう。この新たな方法論の基本は、アビゲル・ハウゼンの調査結果に基づいている。美的発達段階の5段階のステージのうち、ステージ1およびステージ2の前半に位置する者がそうした教育を必要としている。ステージ1＝「物語の段階」に類別される一番の初心者は、ほとんどが子どもであるが大人も含まれている。ステージ2＝「構築の段階」には幅広いレベルが含まれているが、自分の力で美術を読みとりたいと考えている。そして読むための一種の技法やテクニックの必要性に気づいている段階である。MOMAでは、ステージ2の途中から字を読むレベルに相当するとしている。

このファンクショナル・リテラシーにも達していない状態の者に対し、作品の周辺の



さまざまな情報を与えることや、作品を語るために必要な言語（バランス・ハーモニー・インプレッション等の用語）を教えることは無意味であるとMOMAでは判断をした。逆に彼らが現在持っている状態を生かすことからスタートさせる方針をとった。すなわち彼ら初心者に共通する特徴を明確に把握し、さらにその特徴を否定することなく次のステップへと誘導していくことこそ必要な作業であるとの認識をした。

初心者の特徴を再確認しておきたい。ハウゼンによって見いだされたステージⅠ＝物語段階の特徴は、作品観察の態度では、見る時間の短さ、作品内容の自分自身の経験への置き換え、鑑賞行動のシステムの不在が特徴である。観察結果の表明では、作品について話す時間の短さ、主観的な反応＝主観を語ることへの満足、好き嫌いの明確な表現、作者の不在、などが共通した特徴であるとされる。上記のいずれの態度もが、望ましいとされる鑑賞活動の裏返しの傾向である。プレ・リテラシー教育のための最も重要な活動は、いわばこれらの自然な観察活動を阻害している諸傾向をいかに改善するかが問題となる。

上記のような初心者の特徴を生じさせている最も大きな要因は、「事実」と「自分の解釈」との混同にあると考えられる。それは作品について語らせた場合について言えば、直ぐに作品外へジャンプしてしまい、作品内の出来事（事実）が鑑賞者自身の現実（過去）の経験と混交してしまうことから解る。こうしたビギナーの態度を改善させる最も有効な方法は「質問をし考えさせること」だという。

被教育者が発表する・語り合う・議論するなど、質問法を媒介させた教育活動はいわば学校教育では普通に行われている活動であり目新しいものではない。しかし、従来美術館での教育活動は、レクチャーやパンフレットやキャプションを通じて、伝える・紹介するといった一方向的な何かを語る教え方が一般的であった。初心者たちへの質問の反応は幾多の主観的な回答が併存することとなるが、多くの意見を比較検討する経過を経て、ビギナーは次第に客観的な観察方法の存在に近づくことができる。ステップ・バイ・ステップで自らがそのことに気づくことが発達心理学的にも自然であり可能であるとしている。

ビジュアルアートを解説するというのは、難解な文学を解説するのと同じような時間がかかる行為である。ビジュアル・リテラシーによる理解は解説のための一つの手段ではあるが全てではない。プレ・リテラシーとしての教育の方法も必要であると共に、造形言語をキー・ワードとしても読み切れないビジュアル・アートも多くある。次章のギャラリー・トークの実際では、ビジュアル・リテラシーによっても解説仕切れない作品（現代アートに多く見られる）を如何に解説させるかといった方法的観点を紹介する。そこには作品の外にある情報をどの時点で鑑賞者に提供し解釈のきっかけとするかのテクニクの要素が含まれている。

## 6. ギャラリー・トークの実際

ギャラリー・トークは、展示されている実際の作品を前にして行われた。ここで選定さ

れた作品は2点ある。1点はバーネット・ニューマン (Barnett Newman) の大作「The Voice」<sup>69)</sup>、2点目はアド・ラインハルト (Ad Reinhardt) の「Abstract Painting」<sup>70)</sup>であり、共に1950～60年代前半にアメリカで展開されたカラーフィールド・ペインティングに属する作品である。この2点は色彩の面では対照的である。ニューマンの作品は「白」、ラインハルトの作品は「黒」である。いずれの作品も、一瞥しただけでは白あるいは黒の唯一色で塗り込められたものしか見え、画面内の手がかりが少ないことから理解不可能な印象を与え、作者の意図を読みとることが極めて困難な部類の作品である。解説者はMOMA教育部のアメリア・アリナスであり、以下のANS「——」部分は、研修参加者の回答である。

<バーネット・ニューマンの作品を前にして>

アメリアー 30秒間この作品を見てください。その後でこの作品についてディスクリライブして下さい。

...

アメリアー はい、誰から始めましょうか。最初に言った方が簡単だよ。

A N S— 「なにか人の家の白い壁を切り取ったような」

アメリアー OK。もっと言って。

A N S— 「真ん中じゃなくってちょっと端に白い線がある」  
「繋ぎ目のある感じ」

アメリアー OK。ベリーグッド。

A N S— 「ずいぶん色がたくさん重ねられているように見える」

アメリアー 他には？

A N S— 「額縁が無い」

アメリアー ベリーグッド。他には？もっと言って下さい。壁のことを言った人、ほんとの壁と比較してもらいたい。何が違うの？どこが違うの？

A N S— 「大きさが限定されている」

アメリアー OK。他には？

A N S— 「壁は平たい感じがするけれど、この作品はもっとムラムラっと塗られた感じがする」

アメリアー OK。作品の方が濃いところとか薄いところがあって、フラットな壁に比べると雰囲気があって、もう少し別な感じがするね、解るね。

絵のムードということについて話して下さい。絵を理解しているかどうかは別としても、それぞれの絵にはあるムードがある。そのムードについてディスクリライブして下さい。

A N S— 「初めは静かだと思ったんだけど、見ているとだんだんノイジィになってくる。

アメリカー ベリーグッド。うるさいけれどもコソコソする。ムードについてよ。他には？  
この作品は、先ほど見たマレーヴィッチの作品と同じくらいの時期に描かれました。なぜあのような理解し難い作品をMOMAが収蔵しているのか疑問だといった抗議にも似た質問があったことを紹介しましたが、質問者はなぜこの作品について抗議をしないでマレーヴィッチの作品について抗議したんだろう？

これはものすごく重要な問題です。マレーヴィッチの作品と比べると、この作品の方がもっと悪いかも知れない（笑）あの作品は同じ白でもブルーがかっていたけれど、こっちの作品は、唯の真っ白なもの（笑い）

A N S— 「サイズが大きいことと、飲み込まれるような雰囲気みたいなものに圧倒されて文句を言えなくなるようなところがあるのじゃないか」

アメリカー OK。小さな作品というのは、自分が何かコントロールできるような感じにさせられるけれども、大きな作品だと圧倒される。それも一つあるでしょうね。

しかし、多くの人々はマレーヴィッチの作品の方をもっと嫌いって言います。何故なんだろう？

スケールっていうのは正しいと思いますよ。でもポロックの作品の方がもっと大きいですよ。でも観衆はこの作品の方をもっと受け入れている。

A N S— 「ラインが上から下にあって垂直で、なにか安心感がある」

アメリカー OK。じゃあ、ポロックとの比較じゃなくて、一般の人々の頭の中の構造を考えて欲しい。

A N S— 「壁として見ようと思えば壁に見えるけれども、マレーヴィッチの方がほんとは見慣れないモノ」

アメリカー OK。例えばこの作品はある意味で静かだね。他には？描かれ方やテクニックについては？

A N S— 「わりに伝統的な描き方をしてる」

アメリカー 色は？ピュアでクリーンな感じがする。これがもし真っ赤だったら、マレーヴィッチよりこちらの方がショッキングではないでしょう。マレーヴィッチの方がもっとショッキングです。この作品は皆にショッキングを与えようと思って描かれたものではないと思います。クワイエットで神秘的なことを表現しようとしていることは皆さんすでにちゃんと認めている。

ところで、この作品は1950年に描かれた「ザ・ヴォイス」です。ザ・ヴォイスよ。ア・ヴォイスじゃないよ。誰のヴォイス？ ザって言っているからには誰かのヴォイスでしょ。

...

A N S— 「神様」  
（拍手・笑い）

アメリカー 大統領や犬の声じゃない。神とかエンジェルとか幽霊か、なにか静かでしかもミステリアスな、そういったもののヴォイス。で、バーネット・ニューマンはユダヤ人の作家です。何かを再現したり提示する具象みたいなものに反対した人です。クリスチャンは違う。だからユダヤ教というのはそういうアイコンや偶像を持たない。だからこそ何かをもう一度アイコン化するとか、具現化する、具体的に像にしてしまうことに反対してる人です。

GODという名前すらユダヤ教では言うてはいけない。それはもう神聖なものだから。GODというのも書かない、Gで書く。彼はべつに宗教的に信じていた人では無いけれど、名前すら言わない、見ない、そういう存在に対して私たちは何を観念として持ち得るでしょうか？ 具現化とか具体的に像にしないでイマジネーションでどんな効果を与えられるでしょうか。ニューマンという人は五感ではなくって、視覚とか聴覚ではなくって、もっとメンタルなものに意味を持たせるということに興味があった。彼の作品には垂直がいつも出てくる。ここにあるジャコメッティの作品のように垂直線は人間に見えるでしょ。<sup>9)</sup>ユダヤ教によると、私たちは神様のイメージによって作られた。だから垂直線は人間でありしかも神であることもある。

じゃ、次いきます。

<展示室を移動して、アド・ラインハルトの作品の前で>

アメリカー じゃ、この作品をしばらく見て、また記述してください。もう慣れてきたでしょ、このエクササイズに (笑い)

...

<真っ黒な画面のみが見える>

アメリカー 何か見えた？

...

A N S— 「これは、絵ですか？」

アメリカー ン？ (笑い) キャンパスの上に描いてあるでしょ。ペイントもあるし、壁に架けてあるでしょ。「絵」ってみんなそうでしょ。そういう特質を持ってるとでしょ。そういう意味で「絵」でしょ。冗談ですけどね。

もっとしっかり見てごらん。注意深くみてごらん。

...

何か見えた人？

<ほとんどの者が挙手する>

A N S— 「十字架が見えてきた」

アメリカー アー、ベリーグッド、十字架があったでしょ。どんな十字架かちょっと説明してみ。

A N S— 「9つのスクエアに分けてあって、ほんの少しずつ黒の色味が違っている。  
だから中央に十字架があるように見えてくる」

アメリカ— <画面の部分を指さしながら>

ここは真っ黒ね、ここは紺色がかかっている。ここもそう、ここも。・・・さっき  
絵かって質問した人に聞くよ、これは絵ですか？

A N S— 「アー、絵です」(笑い)

アメリカ— ただの真っ黒で、なんにも描いて無いんだから、これは絵ではないって最初  
に思ったけれど、でもこの中に何か描いてあったじゃない。これ、理解するの  
簡単ですか？制作するの簡単かしら？とても難しいね。私たちが目で見ること  
すらこんなに難しかったわけだから、この微妙な違いを描いていくということは、  
すごく難しいことですよ。部分的に見ていくと次第に十字架だって解る  
けれども、パッと見ただけではすぐには解らない。スイスの旗のようにはいか  
ないよね。焦点を合わせようと思ったら消えてしまう。リラックスして見てい  
たら目の中に残る。すごく綺麗なブルー。

これは、ある意味で良い例だと思います。一見シンプルに見えてるのに、作  
るのはすごく難しい。だからといってこのアートが良いとか、そういう意味で  
言ってるんじゃないですけどね。

じゃあ質問です。ニューマンの「ボイス」、それからこの「アブストラクト・  
ペインティング」は、1950年から65年の間に描かれた作品です。この時代に私  
たちの文化や日常生活の中で、世界中で起こったことの中で、何が一番重要な  
ことでしょうか？

A N S— 「高度経済成長？」

アメリカ— 文化よ。

・・・

A N S— 「TV」

アメリカ— そう、TV。私もそう思うよ。

テレビが出現して、みんなハッピーとした。そのテレビ文化の真っ直中に突入  
しようとしている状況の中で、これを描いた作家がいる。私たちの日常の視覚  
情報というものは、ドンドン入って来るわけね。その状況の中であって私たち  
はだんだんショックを受けなくなってしまってくる。そういう状況の中であっ  
て、必死で時間をかけて見なかったら見えないような絵を描いた。

このギャラリー・トークでは、皆さんが指導するにあたって、情報の与え方  
についての例を示しました。テレビ、歴史の中にある参考になるレファレンス。  
この場合はテレビ。さっきの場合はユダヤ教ではゴッドという名前すら発音し  
てはいけない。興味のある情報には皆フーンって思ったでしょ。そういう情  
報を与えれば良いんです。

## 7. 観察段階の指導方法の考察

鑑賞活動の最初のプロセスである「観察（記述）段階」では、「自然な観察」がなされる必要がある。しかしながら、作品の純粹な受容ともいえる自然な観察は、人間の精神活動の構造からも、実は相当困難な作業であると言われている。「鑑賞者は作者と同じくさまざまな現実経験を持った意識であるから、作品の受容経験は鑑賞者の現実経験と混交し、両者はしばしば区別がつかなくなる。作品の受容が鑑賞者の回想に占められてしまったならばもはや作品の受容は無いといわなければならない」<sup>10)</sup>

MOMAが識別したステージ1＝物語段階のレベルにある者の最も大きな特徴である「作品外へのジャンプ＝鑑賞者の現実経験との混交」は、初心者に限らず全ての人間が持っている特徴である。さまざまな鑑賞体験を積み重ねることで、鑑賞者は自分の目の前にある作品内部にある事実と自分の回想とを区別することが次第に可能となる。MOMAで行われているビジュアル・シンキングやギャラリー・トークの方法は、この主観的な観察をより客観的な観察へと導くための方策として有効に機能しているように考えられる。

したがって、ここではMOMAで行われたワークショップの内容の中から、ビギナーにとっての観察段階の指導スキルを取り上げてみたい。

### (1) 鑑賞者の現状確認

- (a) 鑑賞者はたとえ集団であったとしても、その時点で持っている個々人の背景は皆違っていることを前提にする必要がある。例えばアートとは何であるのかといった概念的な内容に関しては各々の解釈には相当の開きがある。とりわけ指導者のアート感との解釈の開きは大きい。
- (b) 指導者は、専門家になる以前にどのようなプロセスで自分がここまで来たかということは忘れがちである。エキスパートにとって素晴らしいことがビギナーにとっても同様に素晴らしいことであると勝手に想像してしまいがちである。
- (c) 知らない知識を与えるのではなく、その人たちが独自で美術作品と自分と対峙出来るスキルを与えることが大切である。そのためにはビギナーが現在どのような時点に居て何を知っているのかを発見することが最初に行われる作業である。
- (d) それはアートだけではなく、彼らが価値・モラルなどどんなものをバックグラウンドとして持っているかを知ることである。
- (e) また、アート以外に皆が持っている視覚体験、例えばテレビ、広告、コミックなどビジュアルということだけをとれば、過去のどの世紀よりも大量の情報に囲まれて生きているわけだから、そうしたビギナーの背後にある日常環境にも配慮しなければならない。
- (f) さらにその人たちが美術館に何を期待しているのかも見つけなければならない。

## (2) 作品選定の重要性

- (a) ビジュアルアートにはシンプルなものと同様に複雑なものがある。見た目ではシンプルだが逆に複雑なものもある。ビギナーにとってシンプルなものとは、見る者にとっての経験や価値に直接働きかける要素を持った作品である。
- (b) 写真はビギナー自身にとって入りやすいアートであると同時に解説しやすいジャンルである。そこから効果的に段階を追って上がって行くことができる。大切なことは、鑑賞者に不安感を与えずに安心できる領域からまず始めることである。例えば日常を表した写真からもう少し進んでアブストラク的な表現に進むことは可能である。
- (c) 大人の価値判断と子どものそれとは相違点があることも考慮すべきである。例えば、印象派の作品は誰もが好み、かつ理解しやすいかのように受け取りがちであるが、子どもたちは印象派の絵には興味が無い。子どもたちを惹き付けるようなものは印象派の中には無い。
- (d) 子どもたちあるいはビギナーの人々に最もアピールするのは物語性がある作品である。「物語の段階」にいる者に対しては、話を作りやすい作品を与える方が良い。その時期の能力を存分に発揮させる場を設定することが次のステップに移行する準備が整ってくる。人物を扱ったものならば、心理的な表情に満ちた一人のポートレートよりも、二人の人たちが何かをしている作品の方が望ましいといえる。
- (e) 社会的なバックグラウンドや価値観を反映出来るような作品を選ぶことは最も大切である。その意味から、文化や民族性を考慮することは作品選定の重要なポイントである。日本人の場合ならば西欧の絵よりも日本に関係した内容を備えた作品を選ぶ方がビギナーにとってはずっと解りやすいはずである。
- (f) 鑑賞者と具体的に密接に関係するところから入って行くことで、彼らは拒否反応なしにそれを受け入れることができる。それはテーマによることもあるが、技術的な面でそれぞれの文化にとって価値を見いだされているものもある。したがって教育者は鑑賞者の背後の文化について注意を払う必要がある。

## (3) 到達目標の設定

- (a) アートを分析するということは、ある意味では文字と同様に技術がまず必要とされる。作品は、アーティストが作った複雑な視覚情報であると認識すべきである。見る技術にも段階があり、ある程度の時間と体験が必要とされる。したがって鑑賞時間が1時間であるならば、指導者はその時間の目標をどこに定めるのか、そしてどこまでのスキルを与えるのかを明確に持っていないといけない。
- (b) 例えば1時間の鑑賞活動の後で、鑑賞者たちが自分たちが出来ると思っていた以上のことが出来ていたというような、実際の結果が表れるような状況を作り出さなければいけない。そのことによって鑑賞者自らに自分が高まったという手応えのある実感を持たせることが出来、もっと学びたいという意欲が生じてくる。美術館への来館は、学校教



育とは異なり個人の意志に委ねられている。したがって、美術館教育の場合は、特にそうした結果の積み重ねにより継続的な教育活動が可能となる。

#### (4) ビジュアル・シンキングの方法

- (a) 質問をし鑑賞者がそれに答えるという方法において、鑑賞者がいかなる活動を行っているかは次のように言うことが出来る。質問に答えるためには第一に質問自体を自分の中で解釈する必要がある。次に自分の中で答えを出してくる。しかもその答えの出し方は、目の前に示されている作品のイメージから持ってくる。それはその際に新たに発見した事実の場合もあるが、彼がすでに持っている情報とか経験を活動させている場合もある。そういったものを引き出すような質問の仕方がある。
- (b) 鑑賞者たちが質問に反応し答えを出し合っているうちに、正解ともいえる回答が現れてくる。それは実は教育者による誘導の作用による部分が大いなのであるが、鑑賞者たちにとっては、自分たちが答えを発見したかのような気分させられる。
- (c) 質問の方法は2種類ある。①は一般的な質問の仕方であり、これは何だろうか？という質問である。「何が起きているの？」「その他には？」「もっと言ってよ」「それ以外に新しいことを言える人？」「皆それで賛成するの？」「なぜそう思うの？」それらは一般的な質問である。
- (d) ②は誘導する質問であり、特定の事柄への注目を促すための質問である。「このバックを見てごらん」「これから何を考えられる？」「これは20世紀の初めに描かれたものです。20世紀の初めと聞いてどんなことを考える？」それは誘導している質問である。質問することで鑑賞者が考え、次の質問によりまた考えさせる。そして答えに到達するような質問を常に考えることが大切である。そういう誘導をするためには、教育者は自分の中で知識もあり答えを解っていないといけない。どこに誘導したいのかが明らかでなくてはならない。
- (e) 一般と誘導の両方の質問を行っていくことは極めて大切なことである。
- (f) 本当のビギナーに対しては一般的な質問にとどめて置くことが大切である。そうすることで彼らは何か間違ったことを言ったのではないのかなどの不安なしにその授業を体験できるから。もちろんレベルが上がって来たら、答えが限られた、誘導する質問をすることが重要である。そのことで観察者は一層見たり考えたりする。
- (g) 鑑賞者からの答えに対してどのように対応していくかは大切なことである。重要なことは、何かを質問して誰かが答えた。それだけでその答えは正しいと考えなければいけない。間違った答えをあくまでも主張する場面もありうる。そうした際には、ジャッジメントしてはいけない時もある。その場合には一旦「うん、解った」と答える。そして、その人自体の意味を持たせながら、他の意見の人たちと彼とを議論させる。
- (h) 回答に対してはそれを何らかの形で必ず受けとめること。OKの一言だけでも答えた人に安心感を与えることが出来る。意味を変えることなく答えを咀嚼して別の言葉に置

き換えることもある。その場合には答えた人は、教育者に自分の意見がより理解されたと解釈する。

- (i) ビギナーの回答からは個々人の勝手な解釈が次々と出されてくる。それらの中で相異した意見や類似した意見について皆で考えさらに意見交換しているうちに多数派が生じてくる。それは一般的解釈に近い場合が多く、そうした会話や議論を通じて、個人の主観的解釈以外の理解があることに気づき始める。
- (ii) 客観的解釈の存在に気づき始めると、質問への回答を個人の経験からではなく、作品の内部から探すようになる。同時に「～だと思う。なぜならば～だから。」といった論理性が明確化してくる。

上記のようなMOMAにおける鑑賞スキルには、言葉を介してのコミュニケーション活動が重要なウエイトを占めている。すなわち造形活動や作品そのものには言語活動は直接必要とはされないものの、鑑賞活動の分野においては言語活動が極めて重要な役割を与えられていることが解る。「横山大観は、真の名画は見る者を啞としてしまうものと言ったが、そのとおり、ほんとうの美の世界は人間を沈黙させるところで成り立っている。言葉に表せない名伏しがたい感動がおそい、これを深く味わうところに意味がある」<sup>(11)</sup>ことは感覚的にはその通りであるが、そうした状況の中からは鑑賞教育は成り立ち得ない。コミュニケーションの基本にはやはり言語活動が不可欠である。そうした面からも、質問や対話や議論を中心に置きながら指導方法を確立して行こうとするMOMAの試みは、鑑賞教育の基本に根ざした活動であると言えよう。

## ま と め

「見るという行為」は、瞬時にして膨大な情報を受容しうる視覚のメカニズムにより、一瞬にして、その意味までも読みとってしまったかのごとき錯覚に陥らせる。作品鑑賞における観察活動の不足は、視覚に関わるこうした日常習慣に起因する問題でもある。ものを見て考えるというシステムが自分の内部に組み上がっていない人間にとっては、作品は石や岩と同様に「もの」としての存在でしかない。もちろん作者も存在しない。そこでは作品に関する情報やビジュアル・ランゲジのような、解釈を促す手法はほとんど役立たない。「物語の段階」にあるビギナーに対して、作品を糸口にして物語らせる方法が最も有効である理由は、じつと作品を見る習慣が無い彼らに、作品を注視させる時間を少しでも長くさせることが出来るからである。この段階を経た後にビジュアル・ランゲジを生かした解説方法が有効に作用してくる。

ビジュアル・アートについて言葉で語ることの無意味性の指摘も多くある。しかし思想に先立つ言葉の存在や言葉があってこそ対象の概念化が可能であるとの指摘もある。言葉があってこそ他者とのコミュニケーションが初めて可能となる。ビジュアル・ランゲジの問題においても、そこにはビジュアルな要素をいかなる言葉に変換しそれをコミュニ

ケートするかという点が課題となっている。美術教育の場においても、今後重視すべきとされる活動のひとつとして、この「視覚的イメージによるコミュニケーションの能力の育成」がある。『21世紀を展望する芸術【美術】教育の基礎的展望（平成8年1月）』は、日本教育大学協会全国美術部門の新教育課程検討特別委員会がまとめた第一次報告であるが、3-1(1)「人間形成に果たす美術教育の意義と役割」の項目において以下のような指摘がなされている。

「今日、視覚的イメージは、私たちの日常生活において広い範囲にわたってきわめて重要な役割を果たしている、伝達手段としての機能の大きさにも、そして人に及ぼす影響力の大きさにも計り知れないものがある。(中略)高度情報化社会の到来は、多くの人々や国々を接近させ、否応なしに言葉や習慣の異なる人々とのコミュニケーションの機会を増やすことであろう。そうした社会では、ますます視覚的なコミュニケーションの役割が拡大することは明らかであり、そのための〈視覚言語〉に関する読み書き能力〈ビジュアルリテラシー〉の教育の重要性が高まることが当然のこととして予測される。このような点を考慮に入れるならば、特に小・中学校において、すべての子どもにビジュアルリテラシーの教育としての美術教育の機会を保障することは、新しい時代を心豊かにたくましく生きる力を育てる上からも、きわめて重要なことである。」<sup>(12)</sup>

ここには、情報の受容と発信の両面を考慮した、コミュニケーション教育の重要な方法論の一つとしてのビジュアルリテラシー教育の必要性がうたわれている。もちろん発達段階に応じて、多くの人間が共通して年齢が進むにしたがって作品を見る態度は定着されるものではある。したがって従来、ほとんどの人は作品を鑑賞する方法や技術は、誰か他人から教わったものではなく、自分自身で学んだと思っている。それゆえにアートを理解するようなプロセスとかシステムがあること自体を理解しようとしないうし、美術作品が理解出来ないのは自分自身の責任だと考えている。

人々に与えるべき教育の内容は社会や文化がその重要性を決定して教えようとしている。もちろんそれと同時に、人々が学ぶ必要がないと決めたら教えない。従来、私たちは複雑なアートを理解しなくてよいと、ある意味では決めてしまっていた。したがってそれを理解するような、いわゆるビジュアル・ランゲジを教えようとはしてこなかったし、指導者自体も圧倒的に不足している。MOMAでは多くのボランティアたちの手によってビギナーに対しての鑑賞教育の実践と、美術館職員による地元の学校教員への再教育が行われている。ビジュアル・コミュニケーションにおける教育方法の確立と共に、指導者育成のためのシステムの検討も考慮されねばならないだろう。

## 注

<sup>11</sup> 新井義史 「鑑賞教育における観察段階の指導について(上)」釧路論集第27号 (1995)

年12月) p.219~234

- 2) G.ケペシュ. グラフィック社編集部訳『視覚言語』グラフィック社. 1973
- 3) D.A.ドンディス、金子隆芳訳『形は語る』サイエンス社.1979. p.IV
- 4) 前掲書 P.14
- 5) 視覚言語の教育は、バウハウスの基礎課程を初めとし、芸術家養成のための基礎としてデザイン教育の中で行われてきた。したがって、そこでは表現活動のための感覚訓練の要素が強く、鑑賞活動を通じてのそれは弱かった。
- 6) Barnett Newman. The Voice. Oil on canvas. 243×298cm.
- 7) Ad Reinhardt. Abstract Painting. 1963. Oil on canvas.152×152cm.
- 8) Kasimir Malevich. Suprematist Composition : White on White.1918?Oil on canvas. 79.4×79.4cm.
- 9) 人体を細い一本の垂直線に近いまでに還元したジャコモメッティの彫刻作品は、ニューマンの作品のすぐ脇に展示してある。常設展示自体がギャラリートークに使用出来るような配慮がなされている。
- 10) 近藤耕人『映像と言語』紀伊國屋書店、1974、p.185
- 11) 河北倫明『芸術教育と人間形成』中等教育資料.1967
- 12) 『21世紀を展望する芸術 [美術] 教育の基礎的検討』日本教育大学協会全国美術部門・新教育課程検討特別委員会、1996、p.55





# 鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（1）

— 感想内容のタイプと美術感想文のスタイル分類 —

新 井 義 史

北海道教育大学釧路校 美術教育講座

## Possibility of the Fine Arts Book Report as the Appreciation Educational Method (1)

—The type of the comment and the classification of the style  
of a fine arts book report—

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

### 概要

「読書感想文」は、かねてから学校教育の一環として盛んに行われてきた。しかし、美術作品をもとに感想を記述する活動は、これまでほとんど行われてはこなかった。筆者は、美術作品を見て記述した感想文を「美術感想文」と呼び、その方法を演習や課題に組み込んで実践してきた。本稿は、収集した感想文のうち、ミロ「パイプを吸う男」及びワイエス「クリスティーナの世界」の感想文に関して、「文のタイプ」と「感想文のスタイル」の2種類に関する分析結果を報告するものである。

「文のタイプ」では、「文（単文）」を8つのタイプに区分した。それらの分類により、いわゆる「感想」と呼ばれる活動にも、さまざまな意識活動が混在していることが分かる。また、個々人における知識レベルや鑑賞体験の相違、あるいは文章表現能力の違いによって、「感想文のスタイル」を幾種類かに区別することが可能である。

### 1、はじめに

学校教育において「鑑賞」の活動が含まれている教科には、芸術教科以外にも国語科がある。国語科の文学鑑賞の分野では、小中高を通じて児童文学から純文学まで、幅広い領域の文章や詩歌を鑑賞するためのトレーニングが行われてきた。国語科の教育内容のうち、鑑賞が占めている分量は相当なものがあるといえる。

しかも10年程前から、多くの学校において「朝の一斉読書」と名づけられた読書運動が展開されるようになった（註1）。この読書活動の基本は極めてシンプルである。自分が選択した好きな本を、毎日決まった時間、ただ読むだけである。この読

書運動誕生の背景には、子どもたちに読書感想文を書かせることが読書嫌いを生み出してしまったことへの反省があるという。感想文を書くために本を読む、あるいは感想文コンクールのために読書するような、目的と行為とが逆転した活動への反省があるという（註2）。

そうした国語科の状況とは異なり、わが国の美術科では鑑賞教育は長い間軽視されてきた。鑑賞重視の方針が浮上してから、すでに相当の年数を経た。しかし、その後いまだ体系的な鑑賞教育方法論を確定しえない現状であり、教育現場の実態としては、子どもたちへの有効な鑑賞能力トレーニングの方法が導入されているとはいえない

い。

私たちは、日常の生活の中で視覚を通じて活動しているものの、一つの事物や一つの光景を「凝視する」あるいは「見つづける」行為は、予想外に少ない。

美術鑑賞もまた同様である。鑑賞者が一つの作品の前に佇む時間はわずか 5 秒程度との調査結果もある。美術館での鑑賞者の行動では、ゆったりとした散歩のペースで歩きながら作品を眺め、時おり気に入った作品に出会った際に歩みを止めるといったことも珍しくない。美術館以外にも、たとえば図版といえども一枚の絵画作品に 5 分間以上向き合うような機会はほとんど無いであろう。子どもの場合にはなおさらである。落ち着いて一つの事物を見つめる習慣が身につけていない小学校低学年の子どもたちへの鑑賞指導では、最初の活動として、じっくりと一つの事物を見つめさせるトレーニングの必要性が説かれている。

鑑賞体験が未熟な者に最初に必要なことは、ひとつの作品をじっくり観る機会を設定することである。以前、一般教養の授業の折、一枚の絵画をもとに「感想」を記述させたことがあった。その際に、初めて美術感想文を書いた学生から次のような感想がよせられた。「感想文を書くという目的がなければ、これだけ長い時間一枚の絵を見続けるような経験は一生持てなかったかもしれない。」

絵を見ることにより生じた思いや疑問を、文章に書き記すという行為には時間がかかる。文章を書くための時間も必要だが、そのために見るという時間が必要となる。おそらく一枚の絵を見て、その感想文を書くためには少なくとも 30 分はかかるだろう。こうした活動は、作品に向き合いじっくりと対話する機会を得るための一つの方法になりうるだろう。そしてこの方法を有効に活用できるならば、子どもたちが絵を見ることのトレーニング方法として機能しうると考えられるのである。

筆者は、美術作品を見て感想文を記述することを「美術感想文」と呼び、6 年前から演習の一部や講義後の課題に組み込み、鑑賞教育活動に活用してきた。2005 年度には、教養科目「美術」の講

義において 4 種類の「美術感想文」を学生に課し、それらの提出物を用いて「美術感想文」の記述内容を検討した。

本稿は、鑑賞教育方法としての可能性を検証する目的で行った、美術感想文に対する「タイプ分類」「スタイル分類」の 2 種類の分析結果を報告するものである。

## 2、調査方法

### (1) 感想文の記述方法

- ① 選定された一枚の絵画図版を見て、その感想を文章で記述させる(自由記述法)。
- ② 1 回の感想文提出には最低 1 週間の余裕を持たせ、指定期日までに記名して提出させる。
- ③ 記述する分量は 800～1200 字程度とし、各自の自由時間を使い記述させる。

### (2) 調査日時

2005 年 5 月～7 月

### (3) 対象者

教養科目の「美術」選択者 70 名  
(北海道教育大学釧路校 1～4 年次学生)

### (4) 感想文の素材

あらかじめ計 4 枚の作品を選定し、それぞれの感想文作成時の留意点を指示しておく。以下に 4 作品の作者名とタイトル、及び感想文作成時の留意点を記載した。

#### 1) ミロ「パイプを吸う男」(図 2)

- ① 作品のタイトルを考える(題名を伏せ作品図版のみ提示した)
- ② 自由に感想を記述する。

#### 2) アンドリュー・ワイエスの「クリスティーナの世界」(図 3)

- ① 全体観察—主役探し—脇役—周囲の状況観察—(意味の解説)分析といった、課題提示日の講義にて解説した手順を参考に、感想文を記述する。

#### 3) シャガール「誕生日」

- ① 自由な感想を記述する。
- ② 疑問点をいくつか挙げ、自分なりに解明し



てみる。

#### 4) クレー「パルナツソス山」

以下の3点を含めた感想を記述する。

- ① 何を描いたものだろう。
- ② なぜこのような描き方をしたのだろう。
- ③ クレーはどのような人だろう。

### 3、感想文の分析方法

#### (1) 鑑賞と言語行為

美術作品の鑑賞は言い換えれば作品の解釈行為であるともいえる。作品に存在する(含まれる)情報は、鑑賞者の観察力により抽出され、刺激として作用し、内容の解釈行為が開始される。しかしながら、絵画を見ることにより生じた意識というのは、瞬間的であり移ろいやすいものである。最初の出会いの一瞬の思いも、次の瞬間には消え去り既知の情報となり、すぐさま別種の次元に向かってしまう、はかない精神活動でもある。したがって、個人における鑑賞能力や鑑賞活動の過程を、外部の人間が確認するためには、それらの思いを言語化(音声や紙への文字記述)することによって初めて可能になる。

ところで、美術作品の読み取りおよび内容の解釈行為は、はたして言語メディアに記述することが可能であるのかとの素朴な疑問がある。だが、今回同一作品について記述された多くの感想文の内容を比較検討した際には、文章表現によっても、読み取りの過程(手順)や解釈方法の個性的な特徴が明示されていることが十分に感じられた。

#### (2) 分析方法

感想文の内容を分析する方法としては、①単語レベルまで分解し、それを分類整理する方法、②「文」のレベルにて分類整理する方法がある。前者のように、単語レベルまで文章をバラバラに分解し整理した場合には、1枚の作品に含まれている要素や情報をピックアップし、分類することが可能になる。しかし、それでは個人の読み取り技術(鑑賞能力)向上のためのトレーニングにはつながらないと考えられる。したがって、以下のように

「文」の単位を基本において分解しそれらをタイプ分類することを試みた。

#### (3) 分析の手順

- ① はじめに、感想文を「文」単位に/(スラッシュ)で区切った。
- ② 次に、それらの「文」が感想活動の7タイプのいずれに該当するかを判定した。
- ③ 判定の根拠にした、主たる単語はアンダーラインで示した。
- ④ 斜体の単語は「美的性質」と考えられる箇所を示している
- ⑤ 各事例ごとに、文章表現内容を示唆するようなスタイル名称を付した。

### 4、感想内容の8タイプ

以下に示した感想活動のタイプ分類は、1998年11月に実施した鑑賞記録の分析に基づくものである。その際の調査対象者は、北海道教育大学釧路校の美術専攻1年次学生11名であり、講義「造形概説」の授業時間内に実施した演習活動内容から筆者が導き出したものである。その際の調査方法と分析結果は以下のようである。

#### ●調査方法

- ①ピカソ作「腕を組んで座るサルタンバンク」の図版(図1)を見て、感想をメモ(記述)する。
- ②記述内容を口頭で発言し、教師が板書する。
- ③感想の内容を教師が分類・整理する。

#### ●分析結果

ピカソの絵を見た感想内容を分類した結果、以下の8種類に分類することができると考えた。

#### ① 連想タイプ

絵画に描かれた内容をきっかけにして、画面の外部へ意識が抜け出してしまうこと。勝手にお話を作ってしまうことから「物語」タイプとも言える。幼い子どもによく見られるが、主観的傾向が強い大人にも起こりうる。

— イタリア人のダンスの先生が、生徒の踊りをチェックしているように見える。

— どこかの都会の郊外の結構高さの或るマンションの一室の…気がする。

## ② 好き嫌いタイプ

直感的に好き嫌いを表明する。理由を説明することもあるが多くの場合は言い放つことで満足する。これもやはり①連想タイプと同様に、幼い子どもや主観的傾向が強い大人にみられる。

- 色使いが自分の好み。
- 妙な髪形と髪の色。

## ③ 推測タイプ

自分の主観によって意味を特定しようとする。あるいは象徴的な意味のように、絵画に描かれている可視的な属性を見て、それとは異なる別の何かを指し示すこと。相当幅の広い解釈を意味している。

- 年齢は20歳代後半のようだ。
- たぶん男だろう。

## ④美的性質タイプ

描かれている人や物の存在に感覚的に反応し、それらを共感的に受け入れる状態。全ての人々に一様に生じるものではない。また「美」そのものでもない。(註3)

- ナイーブな感じ。きれいな女の人だ。
- 柔らかい雰囲気、静か。

## ⑤形式的タイプ

色や形などの造形性や視覚的属性についての発言。外面的な要素に関する言及で、意味に対する形式をさす。

- 肌に色味がない。構図はオーソドックス。
- 壁の線がゆがんでいる。絵の具を平らに塗ってあるのに肉感や厚みがある。

## ⑥疑問タイプ

意味が不明確なことに対する反応。疑念の表明。

- 男か女か区別できない。白いものは何だろう。
- なぜこんな格好をしてるのかな。考え事をしてるのかな。

## ⑦自問自答タイプ



図1 ピカソ  
「腕を組むサルタンバンク」

自分が発した疑問に対して、自らが答えを推測すること。自己の内部であれかこれかと思ひ悩むこと。

- なぜこういう描き方をしたのだろう、気だるい感じを出したかったからかな。
- 自由な生活の青年っぽいかな、でもやっぱり悩みも抱えていそうだな。

## ⑧知識タイプ

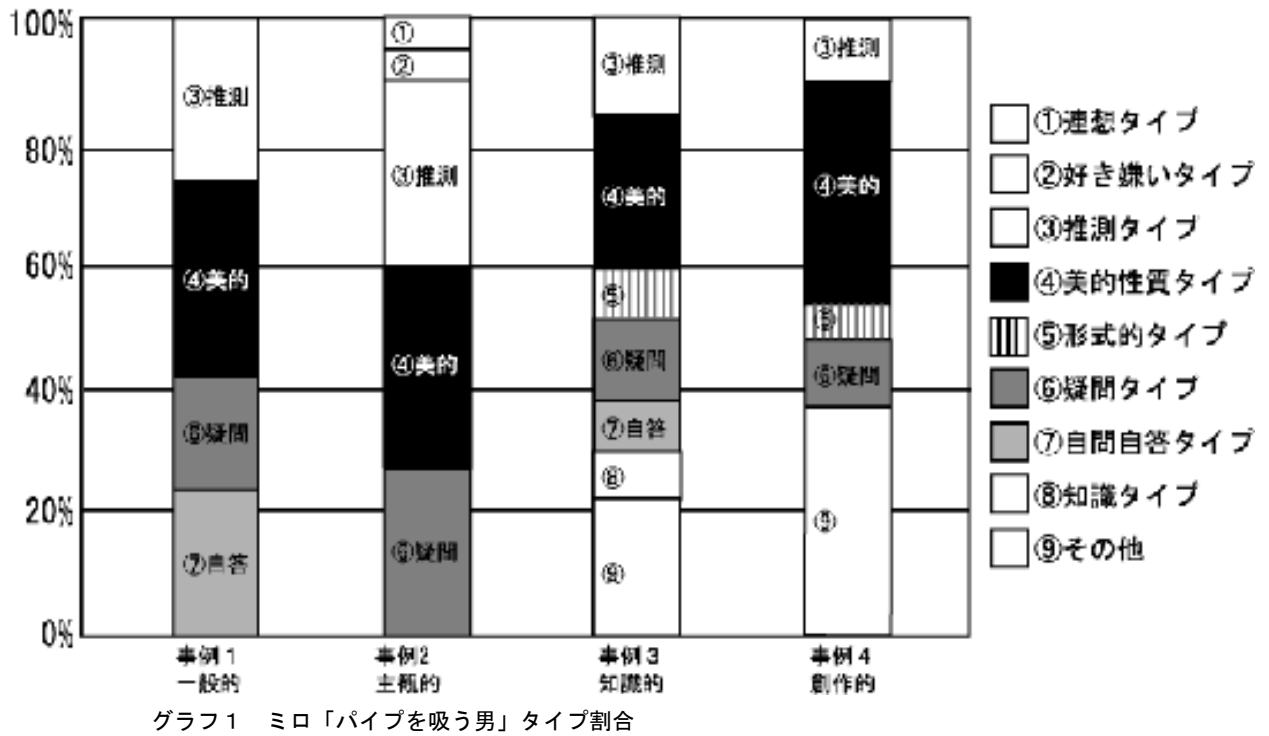
画面以外からの情報に関する言及をさす。

- ピカソの絵だ。
- 制作時期は20世紀初期だろう。

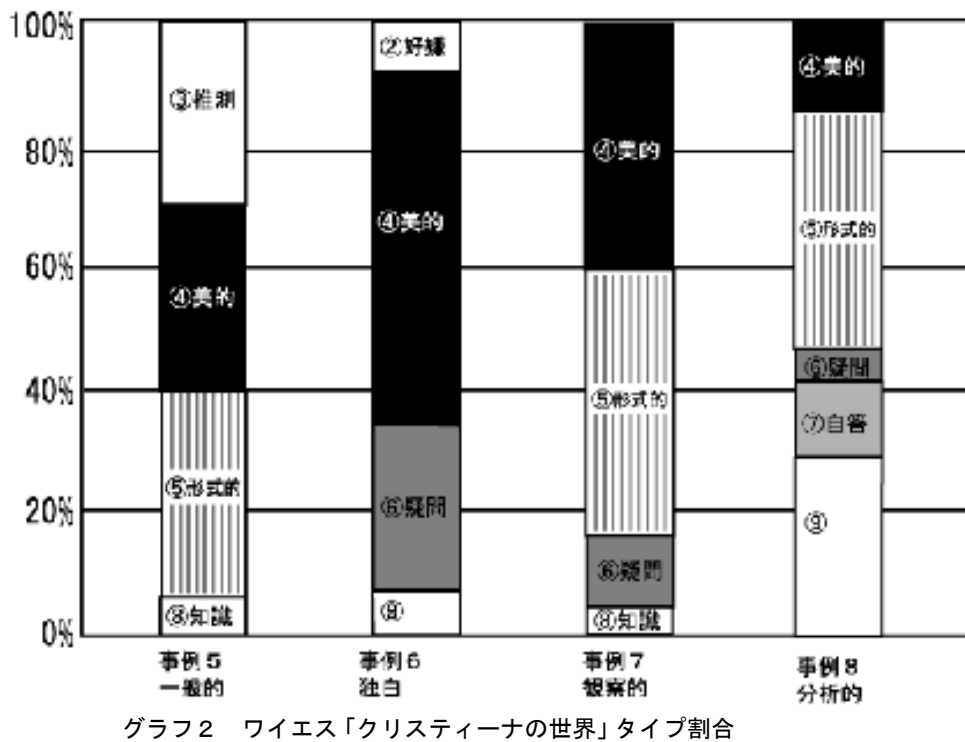
## 5、美術感想文の内容分析

### (1) 感想内容のタイプ分類の割合

前節では、①連想タイプから⑧知識タイプまで、8種類の「文」の「タイプ分類」を区別した。ただし、感想文には、そのいずれにも当てはまらない種類の「文」が含まれていることから、それを収容する「⑨その他」の項目を加える必要がある。これら合計9種類の分類を、ミロおよびワイエスの感想文の事例に適用した結果が、グラフ1及びグラフ2である。以下、この表も参考にしつつ、を分析したい。



グラフ1 ミロ「パイプを吸う男」タイプ割合



グラフ2 ワイエス「クリスティーナの世界」タイプ割合

(2) ミロ作品の感想文の分析

1) タイプ別の検証

①連想

ミロの絵からは、連想(物語)は生じにくいようである。全体の感想文の中から、ただ一人のみ次の

ような記述があった。

— まず、左端に描かれている黄色い物体は月のようだ。(③推測) / 月が、その隣にいる白い生物が息を吸い込むことによって、ふにゃふにゃの形に歪められてしまっている。

### (①連想)

ここから分かることは、前段に記述された「黄色い物体は月のようだ」と推測し、その後に黄色い物体を「月」と決め付けた上で、「月が…」と物語を作り始めている。このケースは特例であって、他の人はいずれもが、推測の段階に留まり、連想には至っていない。

### (②好き嫌い)

好き嫌いの表明もまた、全感想文の中にただ一人のみいた。

— 私は黄色が好きなので…

「連想」も「好き嫌い」も、子どもや主観性が強い大人によって表明されがちな傾向である。〈事例2〉は①連想、②好き嫌いの双方を記述しており、そうした面からもこのような雰囲気を持った感想文は「主観的スタイル」と呼びうるだろう。

### (③推測と⑥疑問)

ミロの「パイプを吸う男」の絵は、形態が不明瞭でその意味するものも曖昧な作品である。したがって(③推測)も(⑥疑問)も、そのほとんどが形態や意味が茫洋とした「半具象表現」であることから生じている。とりわけ今回のケースでは、タイトルが伏せられていることから、イメージが固定されにくく、多様な読み取りが行われたことが伺われる。

— 丸い線は土の部分を表すのかな？ (③推測)

— 白いものは人だと思う。(③推測)

— これは何を描いてあるのか？ (⑥疑問)

— 目と思われるところから何か出ている。(⑥疑問)

このような如何様にも考える内容に対する推測や疑問は、気楽に記述しやすいことから、初めて感想文に取り組む者には適した絵画であるといえよう。

美術鑑賞の経験が未熟な者にとっては、抽象傾向の強い表現を前にした際にはとまどいを示し、具象傾向の絵画であれば安心感を示すことが通例である。しかし、だからと言って鑑賞初心者が感想を記述するためには、抽象傾向が強いことが妨げになるとは考えにくい。

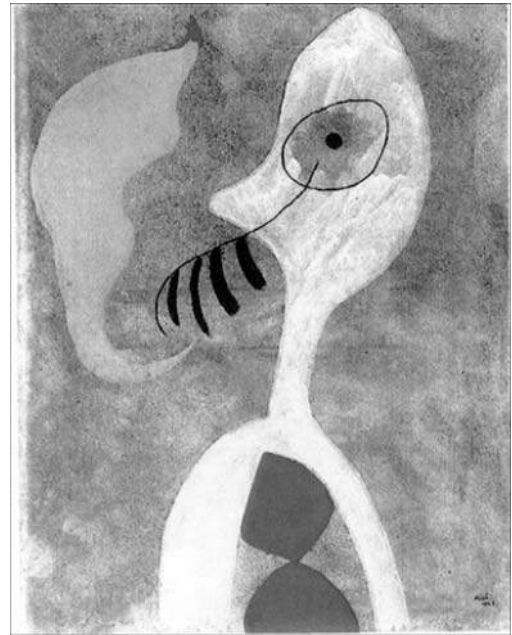


図1 ミロ「パイプを吸う男」タイプ割合

### (④美的性質)

美的性質についての記述は、鑑賞者と作品との間について行われる感情をベースにした活動であり、おそらく作品鑑賞においては最も重要な発言であると考えられる。表●からも読み取れるように、ミロ作品について記述された「文」のうち、3割から4割もの比率を占めて記述されているのが、この美的性質のタイプである。

— とても違和感を感じる。

— ツンと押ししたら倒れてしまいそうだ。

— これは「静」が感じられる。

いわゆる「感動体験」はこれに属する内容である。これは願望や意思にはかかわらず、惹き起こされる心的な反応である。外部刺激により知覚される性質のものでありながら、思考によって生ずるものではなく、「感じられる性質」の内容である。

この「美的性質」には、「論証の手続きを伴わずに表明されるもの」と、「論証を伴う発言」との2種類がある。(註) 上に挙げた3つの例文は、論証の手続きを伴っていない例である。

— 色が鮮やかできれいだなと思った。

この場合には、「きれい」だと思ったその理由として、感情を惹き起こした原因となる「色が鮮やか

で」という、理由が言及されている。しかし、ミロの絵から生じる美的感想は、論証の手続きを伴っていないケースがほとんどなのである。論証を伴う美的感想の発言については、ワイエスの項目で詳述したい。

### ⑤形式的

- 描写しているものもわずかである。
- 背景は…塗り残しの跡が多く見られる。

「形式的性質」にあたる、形や色、視覚的効果や造形要素に関する言及は、ミロ作品に関しては驚くほど少なかった。「形式的性質」を取上げるためには、ある程度客観的な見方が必要とされる。ところがミロの作品へのほとんどの関心は不明瞭な形態や色彩への疑問や推測に向かっているがために、客観的な捕らえ方にまでは至らなかったようである。

### ⑦自問自答

ミロ作品の内容に対する自問自答は、通常のものとは異なり、③推測的な内容ばかりに占められているケースが目立った。これはやはり、不明瞭な形態に対する意味づけのために揺れ動いている気持ちの表明である。

- …やっぱり人にみえる気がする。
- …だが、「ため息」とすることにした。

### ⑧知識

日本人にとってミロという作家は、まだなじみが薄いようである。作品にとっての「外在的要素」ともいえる知識に類する記述は、この例以外にはほとんど無かった。ちなみにこれを記述したのは美術を専攻している学生のものであった。

- ミロにはもっと鮮やかな印象があったのだが
- 「生」を感じさせるミロの作品にしては

### ⑨その他

この「未分類」に分類されるのは、絵の内容に直接結びついていない次のような「文」である。

- 自分の認識にはあまり自信がないのだが。
- とにかく意味が分からない。
- 一度深呼吸してからもう一度作品を見てみる。

ミロ作品の感想文全体の中でも、その他タイプ

に収められる「文」は、驚くほど少なかった。言い換えれば感想文のほとんどの「文」は、①～⑧のタイプに配置できたわけである。

ところで、後に挙げた<事例4>は、3分の1以上の「文」が「未分類」タイプに分類された特殊なケースである。しかも、この学生の感想文のそれ以外の「文」は、4割もが「④美的感想」であり、他の学生に見られるような、「③推測」と「⑥疑問」の記述がきわめて少ない。

- まるで悲しみに満ち溢れたモヤのような印象を受けた。 (③主観的な感想)
- このモヤは、見開かれた瞳の中に溢れ、さらには力強く赤く彩られた心臓までも包み込んでいる。 (③主観的な感想)
- そして悲しみの色に満ち溢れた目は、そこから伸びる線を伝って、その思いのたけを吐き出しているように見えた。(⑨その他)

この3つのうち上2つの「文」は③主観的な感想に分類した。しかし、3つめの文についてはミロの絵のイメージをはるかに抜け出し、創作的な領域に踏み込んでいよう。こうした表現内容を(①連想)と呼べなくも無いが、あまりにも質的に昇華されていることから、別扱いすべきであると考えた。

## 2) ミロ作品の感想文の特徴

④推測と⑥疑問および⑦自問自答、これらの3種類のタイプは、画面に描かれている不明瞭な形態が持つ「意味」の部分を探ろうとしている箇所である。自分自身に問いかけたり推測したりする活動という面で、質的には相当類似した記述といえる。したがって、グラフ●のように、この3種類の感想タイプを集めてみると、<事例2:ミロ2「主観的スタイル」>では約6割、<事例1:ミロ1「一般的スタイル」>に至っては、約7割近くを占めることになる。

つまり、これらスタイルの感想の記述者は、ミロの半具象に描かれた画面の物体を、具体的なイメージと結びつけるために、文章を書いている時間の相当多くを費やして、「ああかな?こうかな?」と、様々な思いを巡らしていることが読み取れる。明ら

かな正解が存在しているわけではないミロの絵の  
解説ならば、感想文の初心者であっても、記述す  
る内容が次々噴出してくるだろうことが予想される。  
普通に考えると、見るからに不明確な内容の、ミロ  
のような絵は、感想行為には適さないように考えら  
れるが、実際は逆に文章表現しやすい対象である  
と言えるのだろう。

### (3) ワイエス作品の感想文の分析

#### 1) タイプ別の検証

##### ①連想

大学生程度の年齢になると、原則的には①連  
想作用はあまり生じない。しかしながら、これは個  
性に関わる問題であり、ワイエス作品に関しては 2  
件の興味深い事例が見受けられた。

— クリスティーナは、きっと走って自分の家から  
飛び出してきたのだ。「はあ、疲れた…」と言  
っているような気がする。何か家でいやなことが  
あって抜け出してきたのだ。恋人となにか  
いざこざがあって逃げ出してきたのかも知れ  
ない。…

— この女性は病気でかなり重症です。だんだ  
ん視力がなくなってしまいます。体調が悪く  
なり誰かに助けを求めているけれど、携帯も  
ないので誰にも気づいてもらえません。この  
女性の病気を治す治療費が高いので家族  
に捨てられたのかも知れません。この家は放  
蕩をしていたので彼女は家族に騙されてこ  
の草原に連れてこられたのでしょうか。…

主観的な物語を、ここまで長く記述する例は珍し  
いのであるが、低年齢の子どもにとっては多くの場  
合いこの例に類した記述が期待できるだろう。

##### ②好き嫌い

連想と同様に好き嫌いの表明も、大学生にもな  
ると、感想文の中にはほとんど表明されなくなる。  
ワイエス作品については、描かれた状況の雰囲気  
に関する反応は数件あった。

— この画面の寂しい雰囲気はあまり好きでは  
ない。

— 牧場のように広がっている景色が好き。

— まるで写真のようで、私自身はこの絵は好き  
です。

##### ③推測⑥疑問

「推測」を示す言葉としては、…気がする。…だろ  
う。…かも知れない。などが代表的である。

— 20 代の女性かなという気がします。(③推  
測)

— あの倉庫にたべものを取りに行くのかも知れ  
ない。(③推測)

— 季節は秋だろうか、収穫が終わったように見  
えます。(③推測)

この作品では、女性の年齢や女性の行動の推察、  
季節感や時刻についての推定などが記述される  
ケースが多い。

— どうしてこの女性は一人でこの場所にいる  
のでしょうか？(⑥疑問)

この「文」は「疑問」に類別しうるが、次の「文」は  
「推測」「疑問」のいずれでも構わない内容である。

— この女性は体の弱い女性なのでしょうか？

— もしかしたらこの女性は家族がいないのでし  
ょうか？



##### ④美的性質

画面中心にいるクリスティーナの後姿や彼女を  
取り巻く周囲の自然からは、美的感想に類する言  
葉を生じさせている。寂しい、悲しそう、孤独感、  
落ち着いた感じ、不安、いらだちなどの用語は、  
ほぼ全員の学生が共通して述べている内容であ  
る。しかも複数を組合すことにより、その感情表現

を増幅して表現している。

ミロの検討の際に言及した、「論証を伴う美的感想の発言」の例は、ワイエスの感想文からは多くの事例を挙げるができる。

- 色合いも何だか寂しい感じで
- この女性は腕がとても細く病弱そうに見えます。
- 家も画面からはみ出してしまいそうでバランスが悪い感じだ。

下線の箇所が美的性質の表現であり、その前の部分(前件)が「理由」を示している。「色合いも(黄土色で)」→何だか寂しい感じ。「腕がとても細く」→病弱そうに見えます。「はみ出してしまいそう」で→バランスが悪い感じ。

これらの事例の「前件」は、通常の知覚を備えた人であれば、誰でも識別できる性質のものである。それに対して後ろの部分(後件)は、趣味や感受性、美的判断力を備えた人が感じる直感的な性質のものである。文章表現においては、「後件」の美的性質の部分の表現が豊かであればあるほど、美的な(芸術的な)感覚に訴えかける文章であるといえるのだろう。

### ⑤形式的

ワイエスの作品はテンペラや水彩絵の具を用いて克明にリアルに描かれている。したがって当然のことながら、誰にとっても客観的な観察的事実(形式的性質)の把握が可能である。グラフを見ても明白のように、感想文全体の3分の1以上を形式的性質についての記述が占めている。

- 座り込んでいる女性。
- 一面黄色くなった草で
- 空の色は鉛色

きわめてリアルに描かれたワイエス作品ではあるが、実際のところそれほど多くの事物が描かれているわけではない。主なものは女性と、2軒の建物と、草原と空だけである。限られたモチーフであるがゆえに落ち着いてじっくりと視覚的な情報から意味を組み立てることのトレーニングに適しているだろう。

- 色使いも野原の黄土色が画面の半分以上

を占めており、(⑤形式的) / 落ち着いた感じだという印象を受けた。(④美的)

先の例にあげた「色合いも何だか寂しい感じで」のような、短い文章表現では分かりにくいのであるが、「美的感想」の理由を示す「前件」には、通常ならば「形式的性質」の言葉が置かれる。これが、シブリーが言うところの、目に見える物質を通じて、目に見えない「美的感情」の伝達を可能にする有効な方法と言われるものである。

### ⑦自問自答

興味深いことは、ワイエスのこの作品については、自問自答がほとんど見られないことである。⑥疑問自体が少ないのであるから当然ともいえるのではあるが。ただし、<事例8>のように、描写された細部にまでこだわって厳密な分析を積み上げていった場合には疑問や自問自答が生じることもあるようである。

- しかし、疑問が溢れてくるばかりで、何を訴えかけている絵なのかが読み取れない…中略…  
何だかもう分からないことだらけになってしまった。／むしろ前回のミロの絵の方がいろいろと創造をめぐらせられるので書きやすかった。／ワイエスの絵の方が具体的で分かりやすいはずなのに余計に分からなくなってしまった。

### ⑧知識

ほとんどの学生にとって、外部からもたらされた知識といえば、次の一文のみである。

- この絵のタイトルはクリスティーナの世界です。

絵画のタイトルは絵の内容を大きく示唆したり、鑑賞する際の思考に影響を与えることも考えられるが、「クリスティーナの世界」というタイトルの情報は、ほとんど思考を制約するような情報たりえていない。これが「思い出」や「農場」というような一般的なタイトルであっても思考への影響は少ないだろう。しかし、「イメージの裏切り」とか「略奪」というタイトルが付けられていたら、この作品に対する見方は大きく変化してしまうだろう。

## ⑨その他

ミロ同様にワイエス作品の場合も、感想文のほとんどの「文」が①～⑧までのタイプに分類することが可能であった。例外であったのは、⑦自問自答で例文に採り上げた「しかし、疑問が…余計に分からなくなってしまった」の事例だけであった。

### 2) ワイエス作品の感想文の特徴

「クリスティーナの世界」と名づけられた作品は、中学校美術の教科書にも度々掲載されてきたものである。

— なぜそんな無理をした体勢なのか？ (⑥疑問)

— 寝転がっていて体を起こしたからなのか (⑦自答)

この作品では、中心の女性の足が不自由であることが作品理解のための重要なポイントとなっている。しかし、提出された感想文のうち半数以上の学生が、女性の足が不自由であることを見抜けなかった。一瞥すれば容易に全てを理解し得るように感じられる具象画である。しかし、女性の年齢についても、少女から中年まで相当の幅があった。そして、仔細に観察にすると気が付かなかった多様な内容を発見することができる、

— 髪の毛がほつれている→風が吹いているんだ。

— 秋のようなのに半そでで寒そうだ。

— 左側の家には屋根が無い。煙突に煙が出ていない留守のようだ。

— 柵があるのに動物がいない。家畜がいない。

— タイヤの跡が見える。

具体的に描写された個々の事物を検討していけば、単なる観察・記述レベルを超えて、より深い意味の分析にまで踏み込む可能性を持っている。その点では、感覚的な鑑賞活動を楽しむことが出来るミロの作品とは異なり、論理的思考を働かせる鑑賞教育トレーニングとしての発展的な内容を含んでいるといえるだろう。

ワイエス作品のように、内容が整理されており、

しかもリアルに描かれた具象画の場合には、1枚の作品を読み取っていくための基本的な手順をトレーニングするのに適していると考える。そのことを<事例5>において示した。

① **作品全体を見渡す** 全体から受ける印象を確認する。漂っているムードや直感的なイメージを見て取るよう心がける。

② **中心は何かを探す** 人物が描かれていれば主役は誰なのか。芝居で言うところの脇役は誰になるのかを考える。静物画や風景画においても、同様に中心や脇役にあたる役割が存在するはずである。

③ **周囲の状況を把握する** 人物を見渡した次には、手前にある事物やバックの状況について目を行き渡らせる。全体を一巡した後で、中心(主役)と周囲の状況とを全体的に眺めるようにする。

④ **意味を探る** 作品のタイトルや、作家や制作された時代に関する知識や情報にも関心を払い、改めて総合的に作者が絵に込めた意味を考える。

## 6、代表的事例とスタイル分類

### (1) 感想文のスタイル分類

ミロおよびワイエスの美術感想文の提出者はそれぞれ50名程であった。全ての感想文を見渡した際に、多くの文章表現が、ある種の類似した傾向または共通した内容を持っているように感じられた。それらはいわば「基本スタイル」と考えられる感想文である。また、それら多数派の感想文とは異なる内容を持った個性的な感想文もあった。したがってここでは、ミロおよびワイエスに関する各4点ずつ合計8点の感想文を選定した。標準的な書き方であろうと判断した2件を「基本スタイル」と名づけた。そして個性的あるいは標準的でない内容の記述のもの6件をピックアップし、文章表現をイメージしやすいようなスタイル名称を付して掲載した。

<事例1=ミロ1>、<事例5=ワイエス1>は「**一般的スタイル**」



<事例2=ミロ2>は、主観的スタイル  
<事例3=ミロ3>は、知識的スタイル  
<事例4=ミロ4>は、創作的スタイル  
<事例6=ワイエス2>は、独白スタイル  
<事例7=ワイエス3>は、観察的スタイル  
<事例8=ワイエス4>は、分析的スタイル

## (2) 事例紹介

### 事例1：ミロ1 「一般的スタイル」

(女)タイトル=「想像」

この絵を見て最初に思ったのは「ひと?」でした。  
(③推測) / 人にしてはのっぺりしているし、(④美的) / 鼻はあっても口は無い。髪も無いし耳も無い。(③推測) / でも目のようなものはある。(③推測) / しかも良く見てみると体にあたる部分が空洞!(③推測) / やはり人ではないのか?(⑥疑問) / でも全体を通してみるとやっぱり人にみえる気がする。(⑦自答) / 目から葉っぱらしきものがぶらさがっているのかな。(③推測) / そう考えてみると周りの細い丸い線は土の部分を表すのかな?(③推測) / でもどうして目を種とするのかな?(⑥疑問) / 目は私たちが生活する上で最初に活動する部分だからかな(⑦自答)。 / では、あのまぶしく目立っている黄色い煙のようなものは何だろう。(⑥疑問) / 良く見ると先が赤い。(⑦事実) / 普通に考えると煙だが、「ため息」とすることにした。(⑦自答) / そう考えると絵全体が暗く感じてきた。(④美的) / しかもものすごく大きなため息だ。(④美的) / なにをそんなに苦労しているのだろう。(⑥疑問) / 仕事が上手いかないな。(⑦自答) / 魂まで抜けてしまったようにやつれて見える。(④美的) / 病んでいるのかな。(⑥疑問) / 薄い紫に混ざりながらもややと浮かんでいる白い色。(④美的) / 空の色がこんな色だったらぱっとしないように、(④美的) / この絵の人も何か抱えているんだなと思った。(④美的)

### 事例2：ミロ2 「主観的スタイル」

(女)タイトル=「深呼吸」

まず、左端に描かれている黄色い物体は月のようだ。(③推測) / 月が、その隣にいる白い生物が息を吸い込むことによって、ふにゃふにゃの形に歪められてしまっている。(①連想) / 白い生物はいったい何者だろう?(⑥疑問) / しかし、月と白い生物は向かい合っているようにも見える。(③推測) / 黄色い月は本当は三日月のふっくらした形だったのだろうか?(⑥疑問) / 月の黄色い色が鮮やかできれいだなと思った。(④美的) / 私は、黄色が一番好きなので最初に目に入った。(②好き嫌い) / 黄色い月の先端は赤くなっている。(⑧事実) / ここは何だか熱そうな感じがする。(④美的) / 次に、白い生物を見てみよう。目が大きいのだろうか?(⑥疑問) / でも目は、何かの草とつながっている。(③推測) / 草からしてみれば白い生物の目は草の根っここの部分だ。(③推測) / 目は種なのだろうか?(⑥疑問) / 目からニョキニョキと草が生えている。(④美的) / この生物と草は一体化しているんだ。(④美的) / この白い生物の鼻は高い。(③推測) / けれど頭は細いな。(③推測) / 色が白いからこの生物は弱々しく見える。(④美的) / ツンと指で押したら倒れてしまいそうだ。(④美的) / もしかしたらこの生物は呼吸するだけでも精一杯なのかな(⑥疑問) …

### 事例3：ミロ3 「知識的スタイル」

(男:美術専攻生)タイトル=「休憩」

ミロの抽象画を見る。 / 抽象画にははかり知れない意思が介在している気がするのでいつもは手が出ないジャンルではあるのだが…。 / これは何を描いてあるのか?(⑥疑問) / 白いものは人だと思う。(③推測) / 少なくとも嘴がふつとんで鶏冠がどうかなってしまった鶏には見えない。 / では赤い瓢箪のような形をしたものは何だろう?(⑥疑問) / …胃?(③推測) / 外部に見えているのか?(⑥疑問) / そんなはずはない。だが、そうだとしたらこれはなかなか悲惨な絵を描いていることになる。(⑦自答) / なんとなく見えてきた。 / これは「くつろいでいる姿」ではないのか。(④美

的) /赤いものを椅子とすれば、人が思い切り椅子に寄りかかっている姿に見えなくもない。(4美的) /目らしきものから出ているこの草のようなものは髭だろうか。(3推測) /めがねのアクセサリーあるいは黄色いものを煙と考えればタバコに見える気もする。(3推測) /だがこれは髭だろう。(7自答) /全体的に使っている色は少なく(5形式的)、描写しているものもわずかである。(5形式的) /わりと殺風景だ。(4美的) /ミロにはもっと鮮やかな印象があったのだが(8知識)、ミロにしては淡白な感じがする(4美的) /「生」を感じさせるミロの作品にしては(8知識)、これは「静」が感じられる。(4美的) /そう思うのは自分だけだろうか? /この絵を見てどことなく落ち着いた感情が生まれるのだ。(4美的) /自分の認識にはあまり自信がないのだが。

#### 事例4 : ミロ4 「創作的スタイル」

(女) タイトル=「涙」

「何も感じない」これが、この作品に対する第一印象だった。 /とにかく意味が分からない。 /何を描いているのかも、何を表現しているのかも全く伝わってこなかった。 /一度深呼吸してからもう一度作品を見てみる。 /すると最初見たときには気づかなかったものが段々と姿を現し始めた。 /まず、絵全体に目を向けてみる。 /中央に描かれている白いものはおそらく人だろう。(3推測) /その胸元で赤く色づいているのはこの人の心臓だろうか?(3推測) /目と思われるところから何か出ている。(6疑問) /あの黄色く塗りつぶされているものは何だろう?(6疑問) /数々の疑問が浮かび上がってくる。 /次に視線をバックに移してみる。 /背景はなぜだか白い塗り残しの跡が多く見られる。(5形式的) /それを包み込む薄紫色は柔らかな印象を受けるが決して明るいイメージではない。(4美的) /まるで悲しみに満ち溢れたモヤのような印象を受けた。(4美的) /目を凝らしてみると、このモヤは、見開かれた瞳の中に溢れ、(4美的) /さらには力強く赤く彩られた心臓までも包み込んでいる。(4美的) /そし

て悲しみの色に満ち溢れた目は(4美的)、 /そこから伸びる線を伝って、その思いのたけを吐き出しているように見えた。(4美的) /この思いのたけこそ絵の中で強烈な印象を放つ黄色が表現するものではないだろうか?(4美的)

#### 事例5 : ワイエス1 「一般的スタイル」

全体を見ると、殺風景で寂しい印象を受けます(4美的)

中心は小屋のほうを向いて座り込んでいる女性。

(5形式的) /後姿なのでぜんぜん定かではありませんが、20代の女性かなという感じがします。

(3推測) /なぜなら、服や靴の形や手がきれいだと思うからです。(4美的) /そして女性の髪がなびいていることから、風が吹いているのが見て取れます。(5形式的)

女性の周囲は一面黄色くなった草で(5形式的) /私はここは何かの畑なのではないかと思います。

(3推測) /色の濃い部分と薄い部分とに分かれていて、(5形式的) /薄い部分は収穫が終わったように見えます。(3推測) /でも畑にしては草の丈が低すぎるのではないかと思います。(5形式的)

/また、遠くに大きな小屋と中くらいの小屋と小さい小屋とが並んで建っていて、その反対側にやや大きめの小屋が建っています。(5形式的) /他には柵のようなものが見えます。(5形式的)

この絵のタイトルは「クリスティーナの世界」です。

(8知識) /ということはこの絵の女性はクリスティーナということになります。(3推測) /そしてこの絵の風景は彼女の世界そのものということになります。

(3推測) /そうすると、彼女の世界はとても寂しいもののように見えてしまいます。(4美的)

/まるで、家を追い出されてしまって、すがるようにまだ家を見つめているという感じがします。(4美的)

/この絵は草原でひとりぼっちというような「孤独」というもの、もしくは「寂しさからの開放」を願っている彼女の気持ちを表している絵かなと思いました。(4美的)【

## 事例6：ワイエス2 「独白スタイル」

(女)

最初に感じたことはとても悲しい感じがする絵だなということでした。(④美的) / 色合いも何だか寂しい感じで、(④美的) / 初めにそういう印象をもって見ると、女性の髪の毛の乱れも体勢も、この絵の全てが悲しいような寂しいようなそんな感じに思えました。(④美的) / この広大な草原の上でこの女性はたった一人で向こうに見える小さな家に行きたがっているように私には思えました。(④美的) / どうしてこの女性はたった一人でこの場所にいるのでしょうか？(⑥疑問) / 女性が一人であるということも寂しさを思わせるのですが、(④美的) / この女性がいる何も無い広大な草原がさらにこの絵を寂しいような印象を持たせたように思います。(④美的) / 色が全体的に何となく悲しい気持ちになる気がするので私はこの絵をあまり好きになれませんでした。(②好き嫌い) / この女性は腕がもとても細く病弱そうに見えます。(④美的) / この女性は体の弱い女性なののでしょうか？(⑥疑問) / もしそうだとしたら、この情勢の家族はなぜこんな時間までこんな場所に一人で居させるのか疑問に思いました(⑥疑問) / もしかしたらこの女性は家族がいないのでしょうか。(⑥疑問) / この絵を見ているとそういったような疑問が次々と出てきます。

## 事例7：ワイエス3 「観察的スタイル」

(男) 美術科学生

ワイエスの絵は、野原が画面のほとんどを埋め尽くし、(⑤形式的) / 遠くには家が何軒かポツリとあり、(⑤形式的) / 女性が一人いるというとてもシンプルだと思うような絵だ(⑤形式的) / 写実的で風景画に近いような感じで、(⑧知識) / 野原の表現や女性の描き方がキレイだと感じる。(④美的) / 色使いも野原の黄土色が画面の半分以上を占めており、(⑤形式的) / 落ち着いた感じだなという印象を受けた。(④美的) / しかし、その落ち着いた反面なにか不安と言うか苛立ちと

言うか、そんなマイナスの雰囲気も感じることができそうなフシギな絵だ。(④美的) / 私がこの絵を眺めていて、構図がとても変わっているということに気づいた。(⑤形式的) / 画面の大半は野原で空は画面の上部にほんの少ししかなく、(⑤形式的) / 家も画面からはみ出してしまいそうでバランスが悪い感じだ。(④美的) / しかしそのバランスの悪さから何か不安的なものも感じるのだろうか。

(④美的) / さらに不安を感じるものがある。主役であろう女性の仕草だ。(④美的) / 何かを訴えかけるかのように、遠くを見つめている。(④美的) / きつと奥にある家を見ているのだろう。(⑤形式的) / しかし家と女性とはかなりの距離がある。(⑤形式的) / 一生かかってもたどり着けないのではないかと思わせる。(④美的) / 手は前に進もうという仕草は見せているがなぜか足がついていないという感じだ。(④美的) / そこにとっても違和感を感じる。(④美的) / この女性は障害か何かで足が満足に動かせないのではないだろうか。(⑥疑問) / 遠くの家は彼女の家であり帰ろうとしているが思うように動けない。(④美的) / もしかしたら心の中で誰かの助けを求めているのかも知れない。(⑥疑問) / 自分の体が思うように動かないことへの苛立ち、悲しみみたいなものも感じさせられる。(④美的)

## 事例8：ワイエス4 「分析的スタイル」

(男) 国語科学生

まず全体的に見た。/ 最初の印象は、寂しげで悲しげだなあという感じを受けました。(④美的) / 画面の大部分を占める野原の色は、(⑤形式的) / 秋を感じさせる色合いであり、(④美的) / 手前に描かれた人物の服の色も淡いピンクであり、(⑤形式的) / 画面上部に描かれた家も少なく色合いも明るくはないのである。(⑤形式的) / やはり目に付く部分は、手前の人物と上の方に描かれた家であろう。(⑤形式的) / 手前の人物は、状態だけを起こし、少し体をひねって家のほうへ体を向けている。(⑤形式的) / 上の家のうち、わずかに見える道の右側の家は、大きな母屋に

二つの倉庫のようなものが並べられている。(⑤形式的) / 人物の方から見てみよう。/ 黒い髪を後ろで束ね、(⑤形式的) / 野原の色から見ると季節は秋なのに、少し季節はずれな印象を受ける淡いピンクの半そでのワンピースを着ている。(④美的) / 状態を少し起こした格好で、両手をつき家のほうへ体をひねっている。(⑤形式的) / なぜそんな無理をした体勢なのか? (⑥疑問) / 寝転がっていて体を起こしたからなのか、 (⑦自答) / または今転がってしまって両手をついたところなのか。 (⑦自答) / もしかしたらこの人物は足が不自由で立てないし歩けないのではないだろうか。 (⑦自答) / 服装からして決して裕福な家庭で育った感じは受けない。 (④美的) / しかし、疑問が溢れてくるばかりで、何を訴えかけている絵なのかを読み取れない。/ 次に上部の家に目を移してみよう(…中略…)

／何だかもう分からないことだらけになってしまった。／むしろ前回のミロの絵の方がいろいろと創造をめぐらせられるので書きやすかった。／ワイエスの絵の方が具体的で分かりやすいはずなのに余計に分からなくなってしまった。

<次号に向けて>

本稿では、ミロ「パイプを吸う男」及びワイエス「クリスティーナの世界」の感想文に関して、感想内容のタイプと感想文のスタイル分類を試みた。次号では、シャガール「誕生日」及びクレー「パルナツソス山へ」の2作についての感想文を分析した後に、美術感想文による教育方法としての可能性を検討したい。

#### 註及び参考文献

- 1) 朝の一斉読書は、read-in として 1960 年代アメリカで始められた。日本では 1988 年が最初だとされる。
- 2) 読書という行為が作文のための手段にすぎなくなっていたり、道徳教育の一環となっていたりすることなど、感想文による読書への弊害について指摘されている。(代田昇「子どもの文化と読書活動」岩崎書店、1984、pp.156-160,参考)
- 3) 感想内容のタイプ分類は、当初は「主観的な感想

タイプ」、「客観性が強い感想タイプ」の 2 種類に分類していた。しかしその後、③推測タイプ、④美的性質タイプ、⑤形式タイプの 3 種類に分類することにした。

- 4) ここで用いている「美的」とは、シラーが「美的教育」でいうところの「他人の人格や自然界とのかかわりの中でそれらの人や物の存在の仕方を共感的に受け入れることができる状態」をさす。「感覚による知覚、特に感じる、見る、聞くことなどによる知覚」の意味であり、美醜の概念ではない。(藤江充「美的教育と社会」、美術教育学研究 2、p.77-80、参考)





# 鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性（2）

—質問法による解釈の事例—

新井 義史

北海道教育大学釧路校 美術教育講座

## Possibility of the Fine Arts Book Report as the Appreciation Educational Method (2)

—The example of the interpretation using the question method—

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

### 概要

「読書感想文」は、かねてから学校教育の一環として盛んに行われてきた。しかし、美術作品をもとに感想を記述する活動は、これまでほとんど行われてはこなかった。筆者は、美術作品を見て記述した感想文を「美術感想文」と呼び、その方法を演習や課題に組み込んで実践してきた。

前稿では「自由記述」による感想文を分析した。本稿では、シャガール「誕生日」および、クレー「パルナッソス山へ」の2種類の絵画を鑑賞対象とし、「質問法」を取り入れた感想文の分析結果を報告した。

結果に関しては、2作品に対する学生の記述内容を分類・要約して一覧表にまとめる形で整理した。シャガール作品については、疑問とその解明内容および記述スタイル等について検討した。クレー作品では、絵画情報のみによる解釈と、文献資料を参考にした場合の解釈の相違等について論じた。まとめでは、美術感想文における質問法の扱い方と、感想文を教育活動に活用することの効用に関する意見を述べた。

### 1. はじめに

前稿では、ミロおよびワイエスの2作家の代表作について、「自由記述法」によって記述された、学生の感想文の内容について検討した。そこでは、感想文の内容を「文」の単位に分解し、感想内容のタイプ別、および文章表現の傾向を分類整理し

た（註1）。

今回は、「質問法」を取り入れた感想文の分析結果を報告したい。「質問法」を用いた課題は、「自由記述法」による2種類の感想文課題に続くプログラムとして筆者が実施しているものである（註2）。

教育活動の面から言えば、前回の2課題では、

作品を「じっくり観る」姿勢を持たせる点にウエイトを置くものであった。今回の課題では、それを一歩進めて次の4点にポイントを置いた。

「疑問の発見」

「主観的解釈」

「客観的解釈」

「資料による理解」

いずれもが鑑賞教育における重要な観点であり、これらに関連する質問を行った。

本稿は、この質問に対する学生たちの多様な発言や解釈を整理して報告するものである。

## 2. 調査方法

### (1) 課題の内容

指定した2枚の絵画のカラー図版を与え、次のような課題を課した。

#### A : シャガール「誕生日」(図1)

- ① 自由な感想を記述する
- ② 疑問点をいくつか挙げ自分なりに解明してみる。

#### B : クレー「パルナッソス山へ」(図2)

- ① 何を描いたものだろう。
- ② なぜこのような描き方をしたのだろう
- ③ クレーはどのような人だろう。

### (2) 調査日時および対象者など

前稿を参照されたい。

### (3) 感想文の素材

#### A : シャガール「誕生日」

シャガールの作品は我が国において最も人気が高いもののひとつである。描かれている内容は、夢幻的なイメージを持ち情緒に訴えかけるものである。また、華麗な色彩を持ち、平面化されたモダンな手法を用いている。

今回、題材に採りあげた作品は「誕生日」と名付けられた、シャガールの代表作とも呼びうるものである。この作品の内容には、スラブ人としての民族的要因は含まれているものの、謎めいた象徴はほとんど描かれてはいない。したがって、素

直な連想によって解釈可能な作品であり、幅広い年齢や鑑賞レベルの異なる者であっても相応の解釈が可能だろう。

#### B : クレー「パルナッソス山へ」

パウル・クレーは、ピカソやマティス、ミロと並ぶモダニズム絵画の創始者の一人である。自由で素朴な子供の表現活動をベースに置いた実験絵画に取り組んだことで知られている。

「パルナッソス山へ」の作品は、一見すると自然の情景を半具象的に描いたものと見えながら、実のところは、音楽に造詣が深いクレーが、音楽文法を絵画表現に転用した実験的な作品である。

純粋な抽象作品を正しく解釈しうるにはある程度の予備知識が必要である。しかしクレーのような具象形体のイメージを残しているスタイルの半具象作品は、抽象作品理解の入門期のレッスンに適した作品といえよう。

### (4) 文章の記述方法

今回の2種類の課題では、幾つかの質問に文章で答えさせるスタイルをとった。したがってそれは、「感想文」と言うよりも「質問への回答文」と呼ぶ方が正しいだろう。

一般的に感想文といえは、各個人が自由な立場で記述したものを指すだろう。それに対して、質問に答えさせることは、意識を意図的に誘導することになる。したがって、その場合には、感想文とは異なるものではあるが、便宜上それらも「美術感想文」と呼ぶことにしたい。

今回提示した2作品は、もともと疑問点を生じさせやすい内容を持つ絵画を選定したつもりである。

いずれの感想文も、授業時間外の各自の自由時間を使い記述させた。記述する分量は800～1200字程度とした。

### (5) 質問内容について

#### 1) シャガール作品

シャガール作品では、「疑問点をいくつか挙げ自



分なりに解明してみる」という課題を設定した。自分が感じた「疑問点」を幾つか採りあげて、自らが答えるという内容である。それは、「自問自答」をさらに一歩進めた、解明のための活動といえる。

## 2) クレー作品

クレー「パルナツソス山へ」の場合には、明確な課題（疑問）を3点設定した。

「①何を描いたものだろう」は、作品のテーマは何かを問うものである。

「②なぜこのような描き方をしたのだろう」は、クレーが特殊な表現手法を選択した理由を聞いている。

「③クレーはどのような人だろう」は、作者クレーの人柄を尋ねたつもりである。

## 3, 結果

### (1) シャガール「誕生日」

44名からの回答があった。疑問およびその解明を抜き出して「表1」にて示した、

### (2) クレー「パルナツソス山へ」

46名からの回答があった。3つの質問への回答を個人別に要約して「表2」にて示した、表の左列の数字は、課題提出者の各個人を示す。また、グレーの網掛け部分は、学生たちが何らかの「文献資料」を調べた上で記載した内容であることを示している。

## 4, 結果の分析

### (1) シャガール「誕生日」

#### 1) 疑問の種類

表1には、「誕生日」の作品から生じた「疑問」とその「解明」を一覧で示した。或る一枚の作品に関して生じる疑問というものは、限りなくあるわけではない。今回の「疑問」内容は、以下の4種類に大別することが可能であった。

「①男性に関する疑問」

「②女性に関する疑問」

「③室内表現に関する疑問」

「④それ以外の内容に関する疑問」

#### ①男性に関する疑問

- a.なぜ宙に浮いているのか
- b.なぜ腕が無いのか
- c.なぜ首と体が違う方向を向いているのか
- d.なぜ体が曲がっているのか
- e.なぜこんなに首が長いのか
- f.なぜ顔色が悪いのか
- g.目が無いように見える

#### ②女性に関する疑問

- h.なぜ驚いた表情をしているのか
- i.目を見開いているのはなぜか
- j.足が浮かびあがりそう
- k.前方に転びそう
- l.片腕がない
- m.服が背景にとけ込んでいる

#### ③室内表現に関する疑問

- n.部屋がゆがんでいる
- o.二人の陰がない
- p.部屋が平面的だ・遠近感がない
- q.テーブルが傾いている
- r.椅子が不自然
- s.テーブル上のコップと皿の見え方が変だ
- t.床と壁の境界が適当

#### ④それ以外の内容に関する疑問

- u.どちらの誕生日なのか?
- v.なぜタイトルが誕生日なのか?
- w.壁の布はなぜこんなに細かく描き込んでいるのか
- x.口から人が出ている
- y.二人の関係は?
- z.昼か夜か?

## 2) 解明内容

### a) 男の姿の解明

シャガール作品の鑑賞では、多くの者が常識的な思考を超越した表現に対する驚きを表明し、さらに子供が描いたような素朴で平面的な描画手法への疑念を記述した。

表1 シャガール「誕生日」感想文の記述内容一覧

	疑問	解明
01	境目がはっきりしない。立体感がない。簡略化。 壁の布はなぜこんなに細かく描かれてるのか	主役を引き立てるためだろう。 未解明
02	なぜ宙に浮き、首が曲がっているのか。 女性はなぜ驚いた表情なのか。 壁の布のアラベスク表現は？	シャガール自身が感動したことのため。が大げさな動作をとらせた。 男性の突然の行動に驚いたからだろう。 マティスの作品の影響。
03	なぜ変な体制で腕と目がなく宙に浮かんでいるのか？	昔、事故で腕と目を失った。彼女が思い出しているのだから。
04	なぜ変な体制で腕と目がなく宙に浮かんでいるのか？ 背景の描き方（斜めのテーブル、壁床の境界不明）	幽霊だから。 印象強くするためにわざと。
05	なぜ二人は飛んでいるのか？	男は魂として描かれ、女はそれに気づいた所を描いたから。
06	不自然な男性（首・目） 遠近法・明暗法なし不自然な描き方	女性の想像上の人物だから 不思議な魅力を作り出すため。
07	宙に浮いてキスするのはおかしい。	嬉しさを、体を浮かせることで表現したのだから。普通では印象に残らないから
08	考えられない人物のぬじれや体勢	理解しがたい
09	なぜ宙に浮き、首が曲がってキスしているのか。 なぜ部屋をゆがんで描いたのか？	シャガール自身が感動した真実をそのまま描いたのだから。 背景を写實的に描いたら人物が浮いてしまうから
10	男性が骨が無いように描かれてるのか？ 男は目を閉じ、女性が目を開けているのか？	女性がかわいくて、その感情表現。 女性は突然キスされて驚いたから。
11	なぜ宙に浮き、首が曲がっているのか。 遠近法が用いられていないのは？	部屋にいない男性を非現実的に描くことで彼女の思いを表現するため。 人物同様、非現実な世界であることを表現したかったからでは。
12	なぜ宙に浮き、首が曲がっているのか。	男性が女性を追いかけて止めたかったからでは。
13	なぜ宙に浮き、首が曲がり、肌が悪いのか？	「死人」だから。彼女は還らぬ彼を待ちわびている)
14	なぜ宙に浮き、顔が青白いのか？ 床と壁、女性の服があいまい。	幽霊なのか。 現実味の薄い夢のような雰囲気を出すためでは。
15	なぜバランスが狂っているのか。 なぜ男性はこういう風に描かれているのか。	セザンヌと非常に似ている。セザンヌから影響を受けたから。 女性のイメージの中の人物だから
16	蛇のような男性の体勢	誕生日を二人で祝う喜びの思いを、奇妙に描くことで強く表出させようとした。
17	なぜ体が変な体勢なのか なぜ部屋がゆがんでいるのか	少しでも早く恋人を祝いたいという気持ち、ウキウキした気持ちの表現のため 浮遊感を出そうとしたのだから。
18	なぜ二人は流れるように描かれているのか。	ウキウキしすぎて浮かんでしまうぐらいだということを表したいのだ。
19	男性はなぜ蛇のように描かれているのか 床と壁の境界、テーブルの向きが変だ。	魂や幽霊のような存在で、女性の幻想として描かれているから。 わざと歪んだ空間を作るため。セザンヌ同様の方法だろう
20	男性の首が変。 男性が浮いているのは変。	急いでいる女性に追いつこうとするため この世にはいない人で、女性の中のイメージだから。
21	なぜ変な体制で腕と目がなく宙に浮かんでいるのか？	幽霊だから。
22	なぜ男性はクネクネしてるのか。 なぜ女性は花束を持っているのか。	死んでいて魂が会いに来たから 男性に貰ったのだから。
23	なぜ宙に浮いているのか。	すでに亡くなっている人だから。
24	誰の誕生日か。 なぜ宙に浮いているのか。 なぜ男女の腕がきちんと描かれていないのか。	花束を持ってると女性の家らしいので、女性の誕生日だろう。 浮いてしまうほど幸せな気持ちを表現したかったからだろう。 男女の幸せな雰囲気を伝えることが大事で、絵にとってあまり必要ないから。
25	なぜ男性は姿勢がおかしいのか。	心おどる作者の幸せそうな雰囲気をふわふわ感で表そうとしたからだろう。
26	記述なし	文献調査記述
27	この女性と男性は誰か	シャガールと妻ベラ、文献調査記述
28	テーブルの上に置いてあるのは何だろう。 なぜ男性は浮いてるのか。	コップ、ケーキ、 いきなりキスしたことを表現するためだろう。
29	なぜ宙に浮き、首が曲がり、肌が悪いのか？	誕生日前に男性が亡くなってしまい、女性はそれに気づいていないから。
30	なぜ男性は浮いてるのか。 画面が緩い感じで描かれてるの。	調べた結果、シャガールは生きる喜びを表すとき、しがしば人体を浮遊させるから。 独自のリアリズムを確立するのにモダンな方法を学んでいたから。
31	なぜ男性は浮いてるのか。	愛とか喜びとかが男性を浮かせている。
32	なぜ男性はクネクネしてるのか。	男性の心の中の想像の世界だから。
33	なぜ男性は浮いてるのか。	亡くなった人の蘇りを描いたものだから。
34	なぜ男性は浮いてるのか。 どちらの誕生日か	気持ちが嬉しくなって浮かれているから。 女性の家で花束のプレゼントを貰っているから、女性の誕生日だろう。
35	なぜ男性は浮いて、おかしい体勢なのか。 誰の誕生日か	妖精なのだろう。 質素すぎるから、二人以外の別な人の誕生日ではないのか。
36	どちらの誕生日か なぜ男性は浮いて、おかしい体勢なのか。	中心に描かれているのは女性だから、女性の誕生日だろう。 幽霊だからか？それでは安易すぎる気がする。
37	なぜ女性の口から人のようなモノが出ているのか。	生まれ変わった自分が出てきたのだから。
38	なぜ男性は浮いて、おかしい体勢なのか。 家具の立体感や遠近感が狂っているのは。	幽霊なのだろう。 写實的では、幻想的でせつない感じを出せないからではないか。
39	どちらの誕生日か なぜ男性は浮いてるのか。	男性の誕生日に女性が花を持ってやってきたのだから。 喜びを表しているのだから。
40	どちらの誕生日か	中心に描かれているのは女性だから、女性の誕生日だろう。
41	誰の誕生日か	女性の誕生日だろう。
42	遠近感なし、テーブルが斜めなのは？	省略や強調することで幻想的な不思議な世界を作り上げているから。
43	ふわふわした雰囲気は何だろう。	登場人物の気持ちだろう。
44	室内が歪んでビックリハウスのようなのはなぜ？ なぜ男性は浮いてるのか。 影がなく非論理的なのは？	平面図を立体図とが混合するような描き方によるのだから。 気持ちが嬉しくなって浮かれているから。 文献調査記述

表2 クレー「パルナツソス山へ」感想文の記述内容一覧

	A：何を描いたのか？	B：なぜこんな描き方を？	C：クレーはどんな人？
01	ギリシア神話 = パルナッソス山、太陽、門	芸術を極める長い道のりをモザイクが積み重なっていくことで表現下のだろう	記述なし
02	パルナッソス山、ピラミッド、ドア	作品が高く売れるため	文献によるクレーの略歴を記載
03	ギリシア神話 = パルナッソス山、太陽、門	小さな点で描くことで、重みと神々しさとリズムを表現使用とした	文献によるクレーの略歴を記載、音楽好き。
04	ピラミッド、月、雲	ピラミッドの石のような点で描いた。	主夫をした人
05	ピラミッド、月、雲、門	普通に描いたのでは見栄えがしないから	他人が思いつかないことができる頭のよい人
06	パルナッソス山、夕暮れの太陽	点で描くことで、リズムを生み出そうとした。太陽の光加減の表現。	音楽の才能があった人
07	家、夕焼け、	わからない	考えつかない
08	パルナッソス山、	単純に山を描いたら興味がわかないから。	見えるものをそのまま描くことはつまらないと思う人
09	どこかの山、ピラミッド、満月、らくだ、扉	子供の絵の単純さに影響を受けたから。	身近に子供がいた人、変わった人。
10	入り口、神聖な場所	神聖な場所であることを伝えなかったから	心のきれいな人、強い信念を持った人。主夫をした人。
11	黒い線、青空、大地	物体が分子でできていて、世界は秩序があることを伝えるため	記述無し
12	パルナッソス山、入り口、月か太陽、家	普通の描き方に飽きた。立体的に見せたかったから。	オリジナリティを大事にする人。
13	ギリシア神話 = パルナッソス山、太陽、神殿の門	ポリフォニーと対位法との音楽のアイデアを絵画的に表現しようとした。	色彩の音楽家と呼ばれた人。絵画に音楽や詩を導入した人
14	山、雲、月、ドア、	でこぼこした山の岩肌を描こうとした	ものをいろいろな視点から見ていく人。
15	パルナッソス山、太陽、トンネル、	モザイクを連想させることで山に現れた霧を表現したかったのでは。	とても几帳面で集中力のある人。
16	家、パルナッソス山、大地、太陽、門	色とりどりのギリシャの大地を描いたのでは。	遊び心があり根気と集中力のある人
17	山、湖、朝日、ピラミッド、	普通ではつまらないし、色のグラデーションを見せたかったから。	ユニークな変わり者真剣に考える人
18	ギリシア神話 = パルナッソス山、太陽、家の門	色彩によるリズムや詩情を込めるため。	文献によるクレーの略歴を記載
19	家、山、太陽、雲、夕暮れ	優しい雰囲気と視覚効果のため	繊細な変わり者
20	山、太陽、戸、ギリシア神話 = パルナッソス山、門	色彩とタッチを視覚的に楽しむため	几帳面な。挑戦者。
21	家、月、夜	暖かな雰囲気を伝えられるから。	几帳面で臆病な人
22	ピラミッド	視覚的なリズムを生み出すから	優しいおじさん。繊細。熱い思いを持つ人。
23	夕暮れ、家、山、夕日	あやふやさを表現するため	新しい発想ができる人
24	ギリシア神話 = パルナッソス山、太陽、家の門	音符のようにリズムとメロディを点で描いた。	文献によるクレーの略歴を記載
25	パルナッソス山、太陽、雲、入り口	一つ一つの色を強調するため	自然が好き、几帳面、根気強い、発想豊か
26	山、太陽、門	点と線のみで描くこと	少年のような発想、暖かくて優しい人
27	山、ピラミッド、ドア、太陽	印象に残るようにするため	個性的で目立ちたがり、創造力がある
28	山、日没、家の屋根、パルナッソス山 = ギリシア神話	音楽も含めた総合芸術観から	略歴、幻想、象徴、写実の折り合いをつけた大人
29	パルナッソス山、隕石、家、ドア	単調に見えても実は違うというギャップをつくるため	集中力ある努力家。自分をストレートに出さない人
30	家、太陽、月	記述なし	几帳面、感受性豊か
31	パルナッソス山 = 古代ギリシア神話、太陽、門	音楽の要素を組み合わせた	略歴、
32	太陽、夕日、山	普通とは違った絵を描きたかった	根気強い、几帳面
33	太陽、山、川	わかりません	神経質、几帳面いえ
34	家、ドア、満月、夜の家	パッチワークのようにしたかったのでは	オリジナリティ、斬新さを大切に人、几帳面
35	山、入り口、ピラミッド、	不適當	ユーモア、野心、向上心がある人、略歴
36	山、太陽、扉	わからない	略歴
37	ピラミッド、扉、太陽、雲	普通とは違った絵、人目を惹くため	他人と違う考えを持った人
38	パルナッソス山、太陽、入り口	微妙な色合いの違いを描くため	形にこだわらない、自分を信じている人
39	夜、山、月、湖	ぼんやりみえるよう	想像力豊か、几帳面
40	ギリシア神話のパルナッソス山、入り口、ピラミッド	離れると違った色に見える方法を実験的に描いてみた	無垢な心、理論的な人
41	ギリシア神話のパルナッソス山、神殿の門、太陽	子供の絵のような素朴な技法から	勇気ある人
42	ギリシア神話のパルナッソス山、神殿の門、太陽	音楽のポリフォニーの手法の絵画への活用	記載なし
43	ギリシア神話のパルナッソス山、畑、太陽	目に見えないものを感じて欲しいから	気が長くて辛抱強い
44	ギリシア神話のパルナッソス山、神殿の門、太陽	音楽的な要素から、子供の絵のように	記載なし
45	家、太陽、月	小さなものの集積で大きなものを描きたかったから	新しいことに挑戦する人
46	ギリシア神話のパルナッソス山、神殿の門、太陽	音楽のポリフォニーの手法の絵画への活用	略歴、



図1, シャガール「誕生日」(1915年)  
ニューヨーク近代美術館蔵

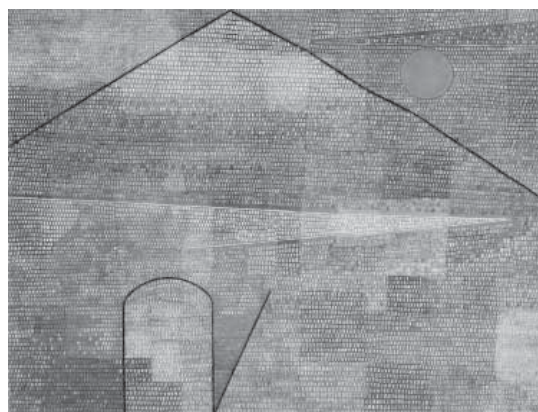


図2, クレー「パルナツソス山へ」(1932年)

今回の課題内容では、初めに「感想」を記述し、その後「疑問とその説明」を記述させた。したがって学生は初めに10行程度の「感想」を記述しているのであるが、そこではほぼ全員が作品から受けた印象を、「奇妙」「不思議」「不可解」「変な」「不気味」「非現実的」「気味悪い」「驚いた」「幻想的」のように表現している。

中でも、男性の体勢が尋常なものでないことに関しては、ほとんど全員が指摘していた。この男性は実は作者であるシャガール自身が描かれたものであるが、次のような異様な姿で描かれている。

「青白い顔色の青年は、腕もなく軟体動物のような体つきで浮かび上がり、長い首を大きく曲げて女性にキスしている」

しかし、なぜシャガールが男性をこのように描いたのかという理由に関しては、学生たちからは異なる解釈がなされていた。以下、解釈の例をあげてみる。

**i) 「幽霊説」男性は死人であり霊としてそこに現れた場面**

この男性は「幽霊」だろう。後ろ向きにジャンプして首をぐりとひねっている。幽霊ならばどんな格好だろうと不思議はない。女性と比べると顔色が悪く血の気がない。女性は突然幽霊にキスされたから驚いているのだろう。

**ii) 男性が亡くなっていることを絵の鑑賞者に知らせるため**

この二人は恋人同士であり今日はこの男性の誕生日です。しかし誕生日を迎える直前にこの男性は亡くなってしまったのです。そのために男性は宙に浮き腕がなく顔色が悪いのです。しかし女性は男性の死を知らずにいるのでなにも気づいておらずとても幸せそうなのです。

**iii) 彼女の心の中のイメージとして描かれている**

この彼は実際にこの場にはおらず遠くの地から彼女に誕生日の花束を贈ったのではないのでしょうか。彼を非現実的に描くこ

とによって感情を鑑賞者に解らせていると思います。

**iv) 男性の喜びに浮き浮きした感情表現である**

このふわふわ浮遊した状態はまさしく日本で言う嬉しくて「天にも昇る気持ち」「地に足が着かない」気持ちを表しているのでしょう。自分の誕生日に花束を持って彼女が来てくれて嬉しくて舞い上がってキスしてしまったという場面です。

i) ~ iv) までの4種類の解釈のうち、i)に類する記述をした者が最も多かった。いずれの解釈もそれなりの合理性を備えており間違いとは言えない。しかし、絵の中に描かれている女性「ペラ」本人の説明を参照すると、2人は喜びにより浮遊し、窓から外に出ようとする場面であるとされる。したがって、4つの解釈の中では「iv」の解釈が最も近いものである(註3)。

**b) 室内表現の解明**

シャガールの描き方は、パリにおいて接触したピカソやマティスなど、当時のモダニズム絵画の影響を受けていることは良く知られている。ただし、そうした美術史的知識が無い者にとっては、シャガールの室内表現は異様に感じられ、疑問を生じさせることになるだろう。

「部屋がゆがんでいる」、「部屋が平面的だ・遠近感がない」その他、椅子やテーブル、コップや皿の表現がおかしいとの指摘が多く挙げられた。

なお、本課題の実施直前の授業では、セザンヌを例に取り、モダニズムの思考・手法を授業にて説明した。シャガール作品の平面的で省略化された表現方法を、セザンヌ解説と関連させた解釈を行った者もいた(表1に太字部分で示した)。

**i) 感情を強く表すために省略や強調をおこなった**

シャガールは見えるものをそのまま写実的に描くことよりも現実にあるものを省略したり強調することの方が人の心の底

にある思いや感情を表すことができると考えたのに違いない。そのことにより幻想的で不思議なシャガール独自の世界が作り上げられたのだろう。

ii) 主役を引き立たせるため

壁と床の境目がグジャグジャでどこが本当の境目なのかはつきりしない。しかも机は壁にべったり張り付いてしまい立体感が無い。女性の顔や花束、壁に貼られた布やベッドなどは比較的是つきりと描かれているがその他のものは適当に省略してある。これは「主役」となるものを引き立てるためではないのか。

iii) 自分の感覚的真相を「記憶」により描こうとしたから

部屋がゆがんでいるように見える。これは実際にシャガールが感じた真相をそのまま描いたのだと思う。人物のバックに写実的な空間が描かれていたとしたらきっと人物だけが浮いてしまうことだろう。シャガールがかつて見た「記憶を描いた」からこのようになったのではないだろうか。

iv) 技術が未熟だと考えたがその後調べてみるとモダニズムの画家たちの影響だということが解った

私の考えではシャガールはデッサンなどの勉強をしないで独学で描いていたと思っていたのですが、調べた結果彼は独自のレアリズムを確立するにあたってフォービズムのマティスほかゴッホやゴーギャンといった画家、さらにはキュビズムから複数の視点で描くことを学んだことが影響してシャガール独特の描き方が生まれたのだということがわかりました。

これら4種類のいずれもが論理的な解釈であることには間違いない。しかし、表現様式の由来にまで言及している点では、ivの説明が最も説得力あることは納得できるだろう。

c) それ以外の疑問の解明

男性女性どちらの「誕生日」なのかは、多くの者が疑問に感じたようであった。

i) 「女性の誕生日」

描かれている部屋の飾りや色合いが明るく華やかだから、これは女性の部屋だと思う。また花束は誕生日を祝いに来た男性にもらったものだと考えられるから女性の誕生日であると考ええる。

ii) 「女性の誕生日」

女性が真ん中に描いてあることから女性の誕生日で、男性が祝ってくれているように見える。

iii) 「男性の誕生日」

女の人が持っているのはこれから男の人にあげようとしている花だろう。だから男性の誕生日だ。

iv) 「男性の誕生日」

彼の誕生日にこの女性が祝っているのだろう。その証拠に彼女は花束を持っている。そうした愛とか喜びとかが彼を浮かせているのだろう。

タイトルが「誕生日」であることを情報として知らせておくことは、この作品鑑賞に際しては極めて重要なことである。もしも題名が誕生日であることを知らなければ、女性が手に持っている花束の意味や、テーブルの上の赤いブツブツがある白い円がケーキであるだろうことも推測が難しいかもしれない。

この疑問に関しても、作者本人による記述によれば、ivの解釈が正当であることが分かる。

3) 解明の記述スタイル

記述文は大別すると次の3タイプに区別できた。

- 1) 未解明スタイル (疑問の多くが未解明)
- 2) 主観的解明スタイル (自分なりの解釈を示す)
- 3) 客観的解明スタイル (他文献などを調べる)

1) は、疑問を提示することはできているものの、その多くが未解明のままの場合である。2)

は、主観的ながらも幾種類かの解釈を示すことが出来るようになっていく。さらに、3)では文献を調べることで客観的な解釈を求めた場合と言えるだろう。以下に、この3種類のスタイルの代表例を示した。

#### i) 未解明スタイル (疑問の多くが未解明)

この絵で疑問といえばやはり男性だろう。女性も異質な感じがするが男性は明らかにおかしい。宙に浮いているし顔も青白いしやはり幽霊なのだろうかと考えてしまふ。よくよく見ると腕がないばかりか目もないように見える。女性の見開かれた目が男性を捉えていないように見えるのも不自然だ。さらに床と壁の境界線などが曖昧に描かれている部分が多いのも疑問だ。なぜこのような描き方をしたのだろう。女性の服の一部も境界がはっきりせずに壁にとけ込んでしまっているところがある。男性の描き方でもそうだが曖昧ではっきりしない描き方で現実味が薄い。夢のような雰囲気を出すためなのだろうか。

この文章には「疑問」と「解明(下線部分)」の両者が含まれている。ただし、疑問点は見いだすものの解明作業はほとんど行われていない。多くの「疑問」に対し「解明」の部分はごくわずかしかない。

#### ii) 主観的解明スタイル (自分なりの解釈を示す)

##### 疑問1: どちらの誕生日なのか?

男の人が女性に花をプレゼントしたというのであれば女の人の誕生日ということになる。私は初めてこの絵を見た時からそうなのだろうと思っていたがこんな考え方もできることに気づいた。男の人の誕生日に女性が花を持ってやってきた所。絵を見ているうちにこちらが正しい気がしてきた。結局どっちなのでしょう?

##### 疑問2: なぜ宙に浮いているのか?

喜びを表しているのではないかと思う。どっちの誕生日なのかははっきりとは分からないけれど、その時の自分の気持ちを体全体で表現しているのではないか?宙に舞い上がるほどうれしかったのだろう。

ほとんどの学生はできるだけ客観的な解釈を求めながらも主観的な一つの解釈に満足していることが多い。しかしこの例に見られるようにひとつの疑問に対して複数の解釈の可能性を示す場合もある。

#### iii) 客観的解明スタイル (文献等による分析)

##### 疑問点1: なぜ宙に浮きさらに首が曲がっているのか?

これはジャガール独自の表現方法だ。宙に浮くといえばジャガールでそれは一般的には幻想的だといわれる。宙に浮くだけならまだしも首の曲がっているし腕もない足の組み方もおかしい。明らかにおかしいのだがしかしジャガール自身が感動したことへの感情の表明なのだろう。

##### 疑問点2: 女性(ベラ)はなぜ驚いた表情なのか?

ジャガールはベラの持ってきた花に大きく感動した。そして今すぐにでもその感謝の気持ちを表したいと思った。それが一瞬であったため突然のことにベラは驚いたのだろう。「1915年の誕生日にベラは花束を持ってやってきた。私は貧しく私のそばに花などはなかった。私にとって花は人生の至福を意味するものだ」というジャガール自身の言葉を見つけた。私たちが思う以上に、きっとジャガールは花に価値を持っていたのだと思う

生じた疑問点を何らかの文献を用いて解明しようとした者が6名いた。彼らは疑問を解明するため、あるいは検証のために「調べる」行為を行っている。



「iii) 客観的解明スタイル」のような記述内容は、もはや画集の解説文に見られる文章表現に近づいている。

## (2) クレー「パルナッソス山へ」

### 1) 質問の意図

「①何を描いたものだろう」

「②なぜこのような描き方をしたのだろう」

「③クレーはどのような人だろう」

この3種類の疑問には、2種類の答え方が考えられる。ひとつは個人的な推測レベルの「主観的な解釈」である。もうひとつには、文献資料などによって得られる「客観的な解釈」である。

クレー作品の感想文は、学生に課した4種類の感想文の最後である。この課題の時点では、一通りの鑑賞方法論は講義の中で説明し終えている。学生の何割かは、すでに主観的な解釈には飽き足らずに、客観的な解釈を求める者も生じている。したがって、作品を観て、そこで感じた疑問点を、自主的に調べて記述する者がそろそろ始めている。

クレーの「パルナッソス山へ」は、主観的に解釈することはもちろん可能である。しかし、インターネットや文献を調べることにより、目で見ただけでは分からない、作者クレーの制作意図を明確に確認することも可能な作品である。学生が、努力を惜しまずに資料を調べた場合に得られた「明快な解答」への満足感が得られるはずの作品なのである。

### 2) 描画内容の分析

「パルナッソス山へ」は、クレーの作品の中でも記号性が相当強い作品である。通常の鑑賞者であれば、作品のタイトルから推測して、三角形をパルナッソス山と考えるだろう。そして、円を太陽と解釈し、それ以上の解釈を試みることは少ないと考えられる。

46名のうち31名は主観的な解釈をしていた。そこでのイメージは、「山」・「ピラミッド」・「家」、

そして「太陽」または「月」・「雲」や「ドア」などであった。

残りの15名は、図形的なクレーの表現を解釈するために、「文献資料」にあたっている。

その結果、「ギリシャ神話」、「神殿の門」など、クレーが元にした具体的なテーマを発見することができたのだ。もちろんこれらのテーマは、作品を目で見ただけでは決して想像しえない内容である。

「A:何を描いたのか」の質問への回答として、「視覚情報（絵画の表面的な見かけ）のみ」による記述と、「文献資料」を調べた回答とを比較してみたい。

#### i) 視覚情報のみによる記述（その1）

後ろに見える三角形のものはパルナッソス山であろう。手前は何を描いたものだろうか。丸く入り口みたいになっているものがある。月なのか太陽なのかわからないが右上に出ている。山の下にある家の雰囲気でも描いたのであろうか。

#### ii) 視覚情報のみによる記述（その2）

「この絵は、山と湖がある所で、ちょうど朝日が昇ったところを描いているのだと思います。私は最初この絵を見たとき、山が直線で描かれているので思わず「ピラミッド?」と思ってしまいました。よくよく見てみると地面と湖の境界線が描かれているから違うのかなと思いました。きっとこの絵は、見えるものをそのまま描いたのではなく、景色を見て心で感じたことをそのまま描いているのだと思います。」

#### iii) 「文献資料」を調べた回答

第一印象は、夕暮れ時の家の風景かと思った。しかし、調べてみるとクレーがこの絵を描いた意図が分かってきた。この絵には元になる題材があることが分かった。ギリシャ神話が題材だったのだ。パルナッソス

はアポロ神が祭られた場所で、音楽と詩の聖地だったらしい。この神話をもとにクレーは三角形を山に、右上は太陽に、下の部分は神殿の門を描いたのだと分かった。

授業にて課題を提示した際には、隠されたテーマがあることや、そのための文献があることには一切触れてはいない。15名の学生たちは、誰に言われたのでもなく、自主的に文献を探しだしたのであった。

おそらく、それまでの10回の講義の中で触れた、アレゴリーやイコングラフィやイコノロジーといったイメージ解釈の方法に関する説明を受けたことが、自らの関心によって、画像の不明な意味を探ってみるといふ行動をとらせたのであろう(註4)。

### 3) なぜこんな描き方を?

クレーは、バウハウスで教鞭をとり、絵画理論以外に音楽理論にも精通していた。作風は独自の変遷をたどり、記号的な抽象形態に接近したが、音楽を連想させる詩情に満ちたものであった。1915年ごろ、クレーはこの作品に見られるような小さなドットを集積させた画面を数枚描いており、その内の一枚のタイトルは「ポリフォニー」とされている。

ポリフォニーは、複数の旋律の絡み合いのことを指す音楽用語である。「なぜこんな描き方を」の質問に対して、3名の学生が「ポリフォニーの絵画への応用」と答えている。また、それ以外にも絵画技法と音楽とを関連させて答えた者が5名いた(註5)。

クレーの作品と音楽文法との関連は、文献にあたらない場合には見出し難いだろう。この8名の者は、明らかに文献資料を調べた上で回答をしているといえる。

視覚情報のみから解釈した学生の場合には、当然のことではあるが、点・線・面・色彩・タッチなど、造形要素の組み立てに関係した技術的側面からの解釈が多く記述されていた。

#### i) 視覚情報による技法的観点

- a. 視覚的なリズムを生み出すから
- b. 一つ一つの色を強調するため
- c. 点と線のみで描くこと
- d. パッチワークのようにしたかったのでは
- e. 微妙な色合いを描くため
- f. 離れると違った色に見える方法を実験…

#### ii) 論理的ではないあいまいな解釈

- g. 作品が高く売れるため
- h. 単純に描いたら興味がわからないから
- i. 普通の描き方に飽きたから
- j. 暖かな雰囲気を伝えられるから
- k. 印象に残るようにするため
- l. 目に見えないものを感じてほしいから

#### iii) 「文献資料」を調べた回答

- m. 芸術を極める長い道のりをモザイク的に表現
- n. ポリフォニーと対位法の音楽のアイディアを…
- o. 音符のようにリズムとメロディを点で描いた
- p. 音楽も含めた総合芸術化から
- q. 音楽のポリフォニーの手法の絵画への活用

### 4) 人柄に関する分析

19世紀後半以後の絵画表現では、それ以前の「時代様式」に代わり「個人様式」が優勢になってきた。或る作家が固有の表現を自己主張することも多くなってきた。

クレーの作品は極めて抽象傾向が強いものである。作者の人柄を問う疑問は、このような抽象的な作品から、学生たちは作家の人柄をどの程度推測し得るものであるかとの関心により設定したものであった。

表2および下記に整理したように、多くの者が視覚情報のみから推測しているものの、ほぼ正当な判断が出来ていることが分かる。「繊細な・変わ



り者・几帳面・やさしいおじさん・感受性豊か」など、表現は異なるもののいずれもが的確な表現であろう。

それに対して、文献資料を調べた上で回答している者の場合は、主観的判断はほとんどなく、文献で調べた事実のみを記載する例が多く見られた。調べた略歴を延々と記述することに満足している者も5名いた。

### **i) 視覚情報のみによる記述**

- a. 繊細な変わり者
- b. 几帳面な挑戦者
- c. やさしいおじさん、繊細
- d. 几帳面、感受性豊か
- e. 無垢な心、理論的な人
- f. 新しいことに挑戦する人

### **ii) 「文献資料」を調べた回答**

- g. 文献によるクレーの略歴の記述のみ
- h. 音楽の才能があった人
- i. 主夫をした人
- j. 色彩の音楽家と呼ばれた人

生じた疑問を文献等で調べ、そこから得た内容をさらに自分の解釈に反映させることが理想である。しかし、一旦調べることに関心を持った者は、次第に主観を述べることを避ける傾向に陥るといわれる。

客観的解釈を求める段階に至った者へは、調べ上げた文献資料を記述するだけに終わらせず、資料を参考にした上で、さらに妥当な解釈を引き出す活動に向かうように指導することが必要であろう。

## **5. まとめ**

### **(1) 美術感想文における質問法の扱い方**

鑑賞教育方法として、これまで一般的なのは「対話による方法」であった。これは、生徒と教師とが作品を媒介させ、「話し合い」を通じて意見を交換し、そこから何らかの解釈を導き出そうと

する方法である。このスタイルは、学校教育の通常の授業方法と同様である。

しかし、授業時間の中で、美術作品に対する感想や考えを口頭で述べあう場合には、おそらく誰でも、周囲の意見によって自分の思考が影響を受けたり中断されたりするだろう。

それに対して、自由な時間を用いて、自分の感想や疑問を文章で記述する場合には、他人の考えや時間の制約を受けずに、ゆっくり味わいながら作品と対話することができるはずである。

「自由記述法」による美術感想文は、「作品をじっくり見る」、「作品を味わう」という観点を重視した方法であった。

それに対して、今回の「質問法」による文章記述は、「疑問の発見」、「主観的解釈」、「客観的解釈」、「資料による理解」などの観点にウエイトを置いたものである。そのような観点からの質問に対して思考することは、「観察内容を分析」し、「合理的な解釈」を導き出していく、思考トレーニングになると考えている。

これらは、一時期に獲得できるスキルではなく、段階的に可能になっていくものであろう。学生たちが記述した感想文の内容を見ると、同じ大学生とはいえ、主観的な解釈に満足している段階の者もいれば、客観的な解釈を求める姿勢が生じ始めた者もいる。生じた疑問を疑問のままにしておく者もいれば、自主的に調べる姿勢を持つ者もいる。

まずは、何ら制約を受けない「自由記述」によって、美術感想文を記述することに慣れること。その後、「質問法による感想文」のトレーニングを行うことは、個人が自分の力で少しずつ鑑賞能力をステップアップしうるための有効な手法であると考えられる。

### **(2) 授業データ蓄積への活用**

感想文を教育活動に組み込むことの効用としては、授業データの蓄積という点を挙げることができるだろう。

これまでの鑑賞教育で行われてきた方法は、口頭による意見交換のスタイルであり、発言内容を

残し難かった。

それに対して、作文による記述では個人における作品観察や解釈の内容が文字として残されることから、その内容を別人が参考にすることが可能である。さらに、それら多数の回答を整理し鑑賞の授業に活用することも可能になる。

これまで美術の鑑賞教育が不振であった理由のひとつには、鑑賞授業のデータ（記録）がほとんど残されて来なかったということが挙げられよう。鑑賞の授業を実施しようにも、教育者自身が鑑賞教育を受けた経験もなく、さらには参照すべき授業実践データが少なければ、子供たちからどのような発言があるのかも予測が出来ない。それがこれまでの鑑賞教育の状況であった。

美術鑑賞教育における「実践的データの蓄積」は急務である。今回の2点の作品に関する学生たちの回答は、内容を一覧表にまとめ上げることが可能であった。例えば対象者が中学生であったとしても、今回のデータを参考にすれば、発言内容が予測でき、それらを参考にし、教師が鑑賞の授業を開発できるのではないかと考えられる。

### <註>

- (註1) 「鑑賞教育方法としての美術感想文の可能性(1) —感想内容のタイプと美術感想文のスタイル分類—」, 北海道教育大学紀要(教育科学編集)第56巻 第2号, 平成18年2月, pp161-174
- (註2) 14回の実施授業のうち, 自由記述法による「美術感想文」の課題は第3回目・第4回目に実施し, 今回の「質問法」によるそれは第9回目・第10回目に実施した。その間には, 平易なテーマで, 入手しやすい文献を調べるレポートと, 具体的で, 答えやすい質問内容によるレポートを3題挟んでいる。
- (註3) ダニエル・マルシェッソー著 「シャガール—色彩の詩人」(「知の再発見」双書)は, 入門書であるが資料篇にて、「誕生日」制作時のエピソードをはじめ, シャガールの妻ベラの伝記的著作からの抜粋が豊富に記載されている。
- (註4) 授業では, 鑑賞活動の方法として, 連想・感想・分析・解明などについて第四回～第7回にかけ, 実例をあげてじっくりと紹介した。自主的に文献資料を探す行為は, これらの授業の中から生じていると思う。
- (註5) 「ポリフォニー」は, モノフォニーに対応する音楽用語である。多旋律の同時的な絡み合いを本領とし, 10～17世紀の西洋音楽の主要な形態であったとされる。多声音楽, 複音楽とも言う。

### <参考・引用文献>

- 1, ヴァージニア・ハガード, 「シャガールとの日々(語られなかった7年間)」, 西村書店, 1997.
- 2, ダニエル・マルシェッソー, 「シャガール—色彩の詩人」創元者, 1999.
- 3, ジル ホロンスキー, 「シャガール」, アート・ライブラリー, 西村書店, 2003
- 4, モニカ・ボーム=デュシェン, 「シャガール」(岩波世界の美術), 岩波書店, 2001
- 5, 高見 堅志郎, 「シャガール」(ヴィヴァン 25人の画家), 講談社, 1995.
- 6, 西田秀穂『パウル・クレーの芸術 —その画材と技法と—』東北大学出版会, 2005.
- 7, 坂崎乙郎, 「クレー」, 美術出版社, 1963
- 8, 南原実 訳, 「クレーの日記」, 新潮社 1961
- 9, ピエール・ブーレーズ, 「クレーの絵と音楽」, 筑摩書房, 1994.
- 10, W. ハフトマン, 「パウル・クレー 造形思考への道」, 美術出版社, 1982.

(釧路校 教授)





## 美術批評の観点による鑑賞指導の方法 1

ミケランジェロ作「ダビデ」の授業例

新井 義史

北海道教育大学釧路校絵画研究室

### The Method of Guiding Art Appreciation in terms of Art Criticism (1) A Report on Class of "Michelangelo's David"

Yoshifumi ARAI

#### はじめに

美術ならびに美術鑑賞活動の現代の特徴は、大幅な大衆化と多様化であると言えるだろう。かつては、美術作品を鑑賞する人々といえば、もともと美や芸術に対する感受性の高い人であり、彼らは自分から鑑賞の対象を求めて、特に指導されるまでもなく鑑賞の世界を深めたり広げたりすることができた。そこでの鑑賞活動は個人的な関心事にすぎない面があった。しかし、社会における美術鑑賞の機会の増加とともに、美術鑑賞は、美や芸術に無縁であった人々や、無関心で自ら触れようとしなかった人々へいかに興味を持たせ新鮮な喜びを与えうるか、すなわち社会教育の一部として、あらゆる人々に向けた教育の課題として浮かび上がってきた。

したがって、従来は学校教育の枠の内部で構想されてきた図工・美術教育における鑑賞教育は、社会教育でのそれと運動させた拡がりを持った教育活動としてとらえる必要が生じてきた。そこにはそのための新たな視点からの教育の理念と方法とが明確に構築されねばならないであろう。

美術教育において、鑑賞教育が軽視されてきたことの問題性はかねてより指摘されてきた。しかし、表現教育への偏りは、美術教員を養成する現場においても状況は同じである。美術作品の鑑賞方法に関する授業は、いずれの大学を見てもカリキュラムの中には無い。将来的に美術・図工教師として、鑑賞活動を指導することになる者への教育活動なしには、これからの鑑賞教育を展望することは困難であろう。

筆者は先に、MOMAで行われている初心者に向けての鑑賞教育の指導方法について報告した。そこでは、芸術作品の受容=鑑賞の構造として、従来定説とされてきた3段階ないしは4段階説の最初の段階である「観察段階」において必要とされる「自然な観察」以

前の段階があること、したがって子どもを中心とした、彼らの指導には、そうした発達段階に見合った適切な指導がなされる必要があることを指摘した。<sup>11)</sup>

その際にMOMAで実施されたティーチング・テクニク・ワークショップの内容についても報告したが、そこには、美術批評的観点の指導スキルと、鑑賞者と指導者との対話形式をもって作品の意味を読み解いていく具体的指導方法について学びうる多くのものがあった。筆者はその経験を教師教育の場に生かすべく鑑賞活動を媒介させる授業において、そうした手法を取り入れた授業案を構成し、3年間にわたって修正を加えつつ実践してきた。

本稿で報告する授業記録は、美術科の1年生を対象に、美術・造形世界の概略を紹介することを目的とした授業の一部である。鑑賞教育が主として用いる道具は言葉である。その面から言えば、授業記録としては記述しやすいといえる。芸術作品の鑑賞という点では、国語科における文学教育も同様に、作者—作品—鑑賞者の問題を扱っている。しかしながら文学教育の授業方法に関する研究や授業記録の豊富さに比較すれば、美術作品の鑑賞教育のそれは無きに等しい感がある。かねてより鑑賞指導の問題点として、教育学的研究の不足と指導理念の不明確さが指摘されてきた。教授行為を批評・検討あるいは共有しうる具体的な授業記録の作成は、それらの問題に向けてのアプローチのひとつであると考えられる。

## 1 鑑賞意識の変化

人間の美や芸術への関わりとして、鑑賞というものあるいは鑑賞作用については、すでに何らかの共通認識が得られているかのように思われている。一般的に言って、鑑賞とは「芸術作品を味わい理解すること」とした了解がそれである。しかしこの了解事項の内容は実のところきわめて曖昧であり、単純に考えてもここには2種類の異なる活動が混在していることがわかる。

### ①主観的態度

芸術作品をそれ自体においてあるがままに見ることにより、もっぱら作品の美点を享受し、これを称揚しようとする。既成の基準や判定を避けようとする点で、広義の印象批評に含まれる。

### ②客観的態度

作品に関する史実や図像学などの実証的美術史による検討をおこなう。また、時代・社会・政治・宗教・経済などの文化的要素と関連づけて解釈し理解してゆく方向。いわば文化史のアプローチをも含む。

価値判断に対する態度の問題として、前者は「作品—鑑賞者」の関係における解釈を問題とした見方であり、美術作品自体に対して鑑賞者の主観的判断基準にもとづいた作品の質の理解である。後者は、「作者—作品」の問題に関心があり、文化の総体としての歴史の

文脈のなかに美術作品を置き、その価値を判断しようとする態度である。

鑑賞活動の初心者あるいは不慣れな者は、主観的態度による鑑賞は可能でも、客観的態度による価値判断は知識不足のため不可能であること、さらに、そのことにより作品鑑賞が不十分であるとともに鑑賞活動への自信を持ち得ないことを素直に表明することが多い。

この点に関して、鑑賞の目的と方法には以下のような歴史性を踏まえた多様なものがあること、主観的評価はそのひとつであることなどを鑑賞教育の場において紹介することは、彼らにとって鑑賞活動を継続させようとする意欲を持続させるためには必要な教育内容であると思われる。また、鑑賞活動の目的や意味は、いつでもどこでも同じだという先入観も強いようである。しかし、元来、美あるいは芸術の「表現」が時代や民族によってそれぞれ考えが違っているように、美や芸術への「見方」もまた時代や民族によって違っていることは見過ごしがちである。

表1では、芸術意識と鑑賞意識に関する西欧文化圏における時代変遷の概略を示した<sup>42</sup>。これによれば、芸術様式が変遷するに伴い、鑑賞の問題もまた多様な変化を示してきたことがわかる。このような歴史的跡づけを通して明らかなのは、鑑賞には、鑑識や批評、図像解釈や追創造などの美術史や芸術学の方法論も含めて、きわめて多様な意味内容が含まれているということである。そのことはまた、美学的思索としての批評や美術理論、また美術史的解釈の諸方法が鑑賞活動の展開のためには役立つことを示唆していると言えよう。

## II 美術批評と批評学習

### 1、鑑賞と美術批評

一般に、人間の行為・活動についてその文化的意義を評価し判定する活動は広く批評といわれる。芸術作品特に美術を対象とする際

時代	芸術意識	鑑賞意識
古代ギリシャ	イデア (idea) 模倣技術	メテクシス (methexis) カタルシス (katharsis)
中世	象徴	図像学 (Iconography) による読みとり「図像解釈 (Iconology)」、 エクスタシス (ekstasis)
ルネサンス	レアリズム 王知主義的感傷	鑑識
バロック ロココ	感情 (Sentiment) 感情的良美・情念。 美や芸術の本質が「何かわからないもの」になってしまった。	良き趣味 成熟した感情の中にこそ鑑賞の可能性がある
18世紀後半	古典主義による「原理」の重視。 ローマン主義	批評 (批判) 作品の精神の読みとり、一般人への芸術の手引き 遊技本能の展開
19～20世紀	人間の孤独 孤独の叫び	追創作 (Nachschaffen) 表現と鑑賞との同質性の目覚め コミュニケーション 人間の自己発見

表1 西欧圏における観賞意識の変化 (概略)

には「美術批評」と呼ばれる。ここでの批評では、一般に美術作品のできばえや芸術的意義を評価する。専門家によるこれらの批評は、芸術家や鑑賞者に指針を与えることとなる。批評と鑑賞の関係は次のように言うことができる。

「批評とは鑑賞者のための作品の手引きとなり、鑑賞者はこれに導かれつつ真に芸術的な作品に出会い、自分の美の世界をもつことができるといえる。このことからわかるように、批評とは鑑賞にとってもきわめて深いかわりを持ち、しかもそれは美術作品を正しく鑑賞するための、いわば助産術の役割を果たすものであるといえよう」<sup>43</sup>

美術教育において批評的側面に関心が払われ始めたのは比較的最近のことと言えるだろう。そのきっかけとなったのは、1966年のフェルドマン (E.B.Feldman) らによるセミナーであるとされる。フェルドマンは、「鑑賞の指導であろうと制作指導であろうと美術教師がすることは、基本的には美術批評である。つまり、美術教師は、指導の間に、記述し、分析し、解釈し、評価する」と述べ、ここでフェルドマンが提唱している4つの過程(記述、分析、解釈、評価)は、形を変えながらも美術教育における美術批評の原型となった。<sup>44</sup>

80年代に生まれた、アメリカ合衆国でのDBAE、「学問にもとづく美術教育(Discipline-Based Art Education)」では、「美術制作」「美術批評」「美術史」「美学」という4つのディシプリン(基本となる領域原理)が設定され、そのうちの一つに美術批評がある。このDBAE理論にもとづくカリキュラムの形成には、エリオット・アイズナー (Elliot W. Eisner) における美術学習への考え方が先導的な役割を果たしたとされている。<sup>45</sup>

## 2、アイズナーの批評学習

アイズナーは、「美術の学習は、美術形態を創り出す能力を発達させることにかかわっている。すなわちそれは、美的知覚力の発達や一つの文化現象としての美術を理解する能力にかかわっている」<sup>46</sup>「視覚形態の創造に関する質的知能を発達させることは美術教育のひとつの側面にすぎない。表現的領域と呼ばれるこの領域は、批評的および文化的領域を伴って初めて完全になる」<sup>47</sup>とし、美術学習に「表現的」「批評的」「文化的」と呼ぶ3つの領域(諸相)を設定した。

「表現的領域」は、従来の子どもの創造性にもとづいた制作活動を主とした授業形態をさしている。「文化的領域」は美術史や文化史などの学問的領域をベースに置いており歴史的領域と言い換えてもよいであろう。アイズナーは、批評的領域による学習効果の実例をあげ、従来表現学習中心のカリキュラムに比較して有効性がある旨を述べている。<sup>48</sup>

彼は「批評的領域」の学習には、次の2つのタイプの能力を含ませている。(a)作品の2つの側面、すなわち質的形態的構造と情緒的性格の両方を見てとる能力と、(b)視覚形態を構成する質を言葉で適切に記述する能力とである。もちろん、美術作品に対して美的に反



応でき、しかもそれを記述できるこの能力とは、美術批評家において最もよく示されているところの能力である。

アイズナーは、批評的領域による美術学習によって、「芸術作品とよぶ諸形態を子どもが楽しみ、経験する能力を開発することができる」とし、そこでの作品鑑賞の指標となる解釈的言語表現を5つのタイプに分類している。<sup>19</sup>

#### ①経験的なもの

作品を見てどのように感じたかを述べるもの。作品の質に対する個人の反応が述べられる。わかりやすい例としては、子どもが作品を見た感じを伝える際に見られる。

#### ②形態的なもの

作品の視覚形態の全体構成や各々の関係について述べるもの。構成・配置・図と地の関係などの分析によって作品の構造・組み立てを明確にする。作品の中で、ビジュアルな造形要素がいかに関係しているかを見る。

#### ③素材的なもの

作品の中で特に素材が形態や主題と直接関係している（相互に作用する）場合がある。どのように材料が芸術家の表現内容に影響しているのか、など表現の本質に影響を与える性質があるという事情に気づくようになる。

#### ④テーマ的・象徴的なもの

作品のテーマ的分析とは、作品の底に流れている作者の思想的側面に注目することである。作品のテーマの十分な理解は、作品が生み出された背景を理解することによって得た知識によって決まる。象徴的な意味を含む場合、象徴の意味を理解し、解説するための適切な経験が必要となる。

#### ⑤文脈的なもの

作品の背景に目を向けることである。作品の背景にはその時代や他の作品との関係、作者の性格および意図などが含まれる。時代様式、社会慣習などが作品に与えた影響など、文化的領域とも似ている。

作品解釈のために、この5つの判断基準を意識化して実践することは、従来よく行われていたような、作者や作品の断片的な紹介やエピソードによる作品解釈の方法論から抜け出して、分析と総合の作用による生き生きとした価値の読みとりを可能にするものと考えられる。また、アイズナーは、このような解釈の実践活動を、教師が授業として現実に展開することができれば、その教えている教師の姿そのものが、特に重要な教育的意義を持つものであるとして、次のように主張している。

「人間によって作られたどのような美術作品も、美術史的展開に関係しないものではなく、一つの文化的な価値に関連しないものはない。とすれば、そこには、こうした関連性を示し、分析しようとする教師の姿、そうした分析によってすばらしい考えを見いだそうと必死になっている教師の姿があれば、そのような姿を生徒が目あたりに

する時、美術の文化性を探求しようとする活発な精神を持つ人間のモデルを生徒は見いだすだろう。このような人間的な授業が、今のアメリカの公立学校では非常に欠缺しているのである。<sup>210)</sup>

### III 授業記録の目的と方法

ところで、アイスナーは、ケタリング・プロジェクトの開発に関する記述の中で、美術教育の数多く（ほとんど）の重要問題が、現在は実証によってひもつかれる所まで行っていないとし、したがってあらゆる場面で実証をもとに問題点を解明すべきである、と理論の実験や検証の必要性を強調している。<sup>211)</sup>

前述の、5つの判断基準による批評的領域の美術学習は、さまざまな先行研究や調査研究によって得られた一つの見解であり、これもまたいわば理論である。アイスナーの批評的学習方法で明らかにされていることは、5つの判断基準、およびその評価との関連についてであって、限定し選択された美術作品を用いての実際的な授業実践を紹介したのではない。それゆえに、現実に授業に適用しようと考えた際には、授業形態、具体的な指導過程、作品選定の基準、そして最も重要に思われる教師の言語行動などは、全く明らかにされてはいない。

したがって筆者は、MOMAで行われているギャラリー・トークの方法の中から、幾つかのスキルを参考にする中で、アイスナーの5つの判断基準による批評的領域の美術学習の「授業モデル」を構成しようと考えた。授業モデルは、美術科専攻の1年生が後期に履修する講義科目の「造形概説」において平成6・7・8年の3回実施した。約13回の授業全体が鑑賞活動を重視した演習形式であり、表2のようなプログラムを組んでいる。各テーマ毎に、鑑賞方法として、さまざまな方法を取り入れており、鑑賞教育の具体的な方法を学生に実体験させることも授業目的の一つである。

本稿では、第5回目の授業「アートの変化(1) 過去の彫刻」として実施した授業記録を報告する。授業の題材に選択した作品はミケランジェロ作「ダビデ」である。メインとなる1枚のスライド映像による作品観察、および指導者と8名の受講学生との対話的な言語活動を通じて、1点の作品の意味とその価値を90分間をかけてじっくりと読み解いていく演習である。

全体の授業過程は表3「指導案」において示した。指導言は、ビデオ記録を元にした再現（太字部分は指導言のキーワードにあたる）であり、授業方法の意味やコメントなど、教授行為の解説は枠線内に記

回	「造形概説」 授業内容
1	概要解説
2	アートを考えるための方法
3	美術館を通じてアートを考える (1)
4	美術館を通じてアートを考える (2)
5	アートの変化 (1) 過去の彫刻
6	アートの変化 (2) 彫刻の現在
7	アートの変化 (3) アートの意味
8	アートの変化 (4) 静物画・風景画
9	アートの変化 (5) 絵画から映画
10	アートの変化 (6) 抽象の方法
11	アートの価値 (1) 日本画の歴史
12	アートの価値 (2) 現代のアーティストの意味

表2 授業構成（枠内が本稿の授業）

載した。また、学生の観察記述の結果（板書内容）については図1に表示した。

#### IV 「過去の彫刻—ダビデ」授業記録

過去の彫刻（ミケランジェロ作—ダビデを読む）— 指導案			
過程	学生の活動	教師の活動（主な働きかけ）	提示資料
導入	彫刻に関する既得知識を確認する	「どんな彫刻家を知っているか」	発し内容の板書
課題把握	提示作品に関する既得知識を確認する 授業の方法と目的を理解する	「この彫刻について知っていることを何でも言って下さい」 発言を確認後、授業の方法・目的を説明する (疑問の喚起、作品の意味を読みとること)	メイン・スライド (ダビデ像・正面)
観察・記述	作品を見て、感じたこと・考えたことをできるだけ多く箇条書きで記述する 【①経験的なもの】	「5分間作品を見つめ、感じたことを何でもメモして下さい」	
	<発表> メモを一つずつ発表する	学生全員から、順にメモにもとづき発表させる 異なる内容は全て発表させる	発表を要約し板書する。 (①類して板書する)
分析	<分類> 感じた内容が個人によって異なることを知る	板書内容を分類する（感想と疑問を区別する）	
	観察結果の再確認をする (他人の観察結果も含めた全体的再観察)	発表内容をスライドに照らし合わせて再確認させる (主観的・情緒的、好奇心、客観的・分析的、全体的) 疑問点の解明（最も重要な5項目以外の内容の解明）	メイン・スライド (ダビデ像・正面)
	実物のイメージ化をする 【③素材的なもの】	材料・サイズなどの事実について解説する 【大理石、5.2m】	
	形態の造形的理解をする 【②形態的なもの】	形態の構造を分析的に把握させる 【手と顔と全体のバランス】	異なる角度・拡大スライド
	象徴的形態を理解する 【④テーマ的・観感的なもの】	形態に関連した意味を解説させる 【武器、ポーズ、顔の表情】	学生にポーズさせる
解釈	ダビデの意味を知る 作品の価値付けの根拠を知る 【⑤文脈的なもの】	扱われた主題の解説をする 【ダビデの解説】 文化・歴史的背景の解説をする 【フィレンツエ—都市と市民】	解説文 関連スライド

①～⑤は、アイズナーによる批評学習の5つの判断基準（解釈的言語表現）の適用箇所を示す

##### (1)課題把握

「さて、今日はこの彫刻を見ていきます。この彫刻は図版などを通じてこれまでに見た

ことがあるかな。見た覚えのある人、ちょっと手を挙げてくれるかな[メイン・スライド(ダビデ全身像・正面向)を映す。〈質問に対しては学生全員が挙手する〉]

「全員が見たことがある訳ですね。どこで見ただろう」

「世界史の教科書」、「美術の教科書」

「でも、考えてみれば、日本人の作品じゃないのに、ここにいる全員が知ってるなんていうのは、すごいことだとは思いませんか。ということは、この彫刻は芸術作品として相当に重要なものなんでしょうね。じゃあ、この像について何か知っていることを言ってみてください。」

鑑賞教育の多くの場面では、最初に図示した時点で作者と作品名を教師が言うてしまうことが多い。しかし開始時の目的は、とにかく作品をじっくりと観察させることにある。図示と同時に内容に関する情報を伝えてしまうことは、その時点で学生を受け身にしてしまいがちである。作品についての既知の知識の確認の際に作者と題名が学生から引き出せない場合には無理に伝える必要もない。この授業の時には、学生からは何等の既得知識も確認できなかった。

『作者や題名についてはどうだろう』〈知っている者が数名いた〉

『テレビのクイズ番組では、作者や題名を知っていたらそれで十分な場合が多いですよ。はい、良くご存じですね、じゃ次の問題…。といった感じで進むのですが、美術作品の鑑賞では、その時点がスタートになります。この彫刻の題名がダビデだということを知らなかった人に尋ねるよ。ダビデってどういう意味なの』

「街の名前かな…」

「この彫刻は、人の形をしてるよ。おかしくないかな」

「あ、人の名前だ」

「きっとダビデは人の名前なんだろうね。じゃあダビデってのはどういう人なんだろう。誰か知らないかい」

「……」

作者や作品名を知っている学生でも、ほとんどの者が意味のある内容は持ち得ていないと想定して良い。学生たちが知っているものは、作品を特定出来るようなレベルでの情報に過ぎないことを、一步踏み込んだ質問によって自覚させる。併せて今日の授業の目的と方法について解説しておく。

「作者はミケランジェロだって知ってた人もいたよね。ミケランジェロはなぜダビデを作ったんだろう。そんな疑問が生じないか？ あるいは、なぜこういうポーズをしているのか？ とか、スライドの映像を見ているうちに、いろいろな疑問が生じて来ないかな。」

私は、今日の授業で皆さんに望んでいることは、スライドの作品をじっと見つめること。作品を隅から隅までよく観察すること。そうしているうちに、あれ、これは何だろうとか、この部分はこういうことなんじゃないかな、などといった、疑問とか意味づけなどを生じさせるような自分の姿勢、言い換えればそんな関心を喚起してほしいと思っているんですね。たぶん皆さんはこれまで、作品を見るということにおいて、見ることを通じて疑問を生じさせたり、そしてその疑問を調べたりすることで解決しようとした経験を持っていないと思うんですね。そうしたことが出来るためには慣れが必要です。今日はそうしたトレーニングも含んでいます。さて、この彫刻がミケランジェロのダビデであることはわかりました。でも、知識的な情報っていうのはその程度までじゃないのかな。今日の時間のうちに、ミケランジェロがこの像に込めた意味と、この彫刻作品の芸術としての価値について考えて行きたいと思います」

## (2)観察記述

「それでは、もう一度5分間じっくりとスライドのダビデを見つめて下さい。そして、感じたこと、考えたことなど何でも良いからメモして下さい。箇条書きで構いませんよ。どんなささいなことでも良いです。思いついたことを記録してみてください」

作品に対する反応を学生から出来るだけ多く引き出し、それを作品分析の際の材料に用いる。この活動は、アイスナーの言う「経験的なもの」の確認に該当する。作品を観察し、感想や疑問を一旦メモさせた後に、それを発表させる。メモ無しに、観察させながら発表させた場合には、雄弁な者1～2名のみによる発言しか得られない。

## (3)発表・分類

五分後、学生全員からメモにもとづき発表させる。発言に対しては、教師は必ずそれを要約したり、言い換えたり、同意を示すなどのコメントを加える必要がある。また、教師は学生の発表内容を感想と疑問の二種類に分類してキーワードを板書する。全員からの意見が出尽くすまで繰り返して学生に発表させる。学生の意見が全て出尽くした時点で、板書事項を確認する。感想と疑問の区別、さらに感想の中には、主観的、情緒的、好奇心、客観的、分析的、全体的などといった異なるタイプの感想があることを示唆する。

「皆さんから出された感想の内でも多かったのは、筋肉がたくましくて、リアルである。理想的スタイル、などといった、外見上の格好良さとか力強さに対する反応でしたよね。もちろん、手や足の大きさや長さのバランスがちょっと変だゾっていう指摘もありまし

たけどね。ミケランジェロはカッコ良い、若く逞しい青年を創り出すことが目的だったと言えるのかな」

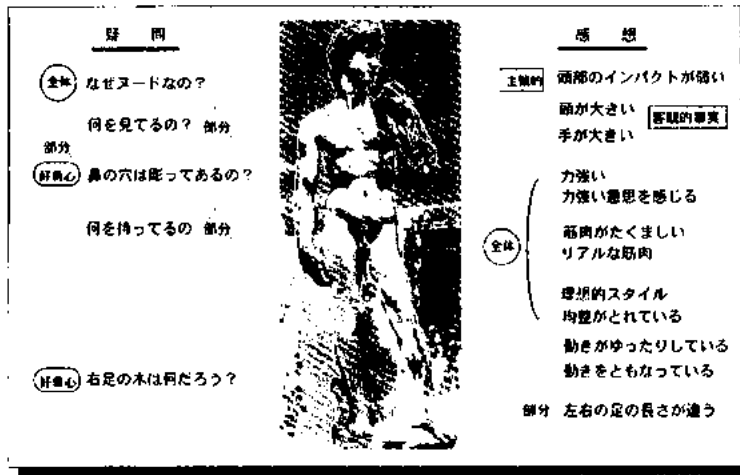


図1 観察結果の整理 (板書記録)

「……」

「もしそうだとしたら、ミケランジェロの彫刻の意味を、皆さんは簡単に見抜いてしまったことになってますよね。果たしてそういうことなんだろうか?」

「ところで、皆さんから出された疑問の中に、何を見てるんだろう。手に持っているのは何だろう。なぜヌードなのっていうのがありました。実はこれらの疑問はダビデの意味を考える上ですごく重要なポイントだと思うんですね。美術作品を見た際には、見ただけでその意味を理解できるものや、できる部分もあります。しかし目で見ただけでは意味が良く理解できないものもあります。疑問というものは、おや、これは何だろうといった、自分にとって意味不明な内容ですよね。皆さんは象徴という言葉聞いたことがあると思います。例えば、十字架はキリスト教を象徴している、という例などは一番わかりやすい例ですね。宗教的な象徴以外にも民族や社会での伝統的な象徴もあるし、美術作品の場合には作者が自分で新しい象徴を考え出してしまうことも多くあるんですね。ダビデは何を持ってるの、何を見てるのという疑問は、おそらく象徴としての意味があるような気がしませんか。なぜヌードなのっていうのもすごく大切な疑問だと思いますよ。だって、普通人間は裸でいたら社会的にもおかしいですよね。美術の作品だったらおかしくないと思われていますけど、子どもたちだったら、この彫刻を見た時に絶対そのことを言うと思いますよ。裸なのは変だとか、ちんちん出してるとかきつと言うはずなんです。ヌードに関しては次回の授業で扱う予定ですので今日はちょっと説明は控えますけどね」

(4)分析段階—①素材的なものの確認、実物のイメージ化

「さて、これから、作品を見ることから生じた皆さんの感想や疑問を元にして、ダビデの意味を解説して行きたいと思いますが、その前にちょっと、ダビデ像の材質は何だろうかを考えてみて欲しいんですね」

「石膏かな」

「なぜ石膏だと思うの」

「白いから」

「彫刻に使われる白い材料は石膏だけかな」

「……」

「大理石かな」

「石膏と大理石とが出たけれど、どちらだろう」

「分からない」

「ミケランジェロは、この像を屋外に展示してほしいと願ったんだよ。だとすればどちらだろう」

「大理石だ」

「そう、このダビデ像は大理石です。じゃあ、なぜ大理石を使ったのかを考えてみよう。スライドの雰囲気から見てどう思う」

「きれいだから」

「彫り易そうだから」

「そう、大理石は石の中でも相当に柔らかい石なんですよね。しかも光を吸収する。だから見た日にもソフトな印象を与える。ブロンズ像は黒ずんでどこか冷たい感じがするけれども、大理石は穏やかで暖かな感触を持っていますね」

「さて、この像の大きさはどのぐらいだろうか。スライドでは分かりにくいでしょうが推測してみてください」

「等身大かももう少し小さい」

「もっと大きいんじゃないか」

「この像は、台座も入れて5.2メートルとされています。しかも一個の石から掘り出されたものです。今、皆さんが座っている机が6個分の塊に相当しますよね。それが立っているようなものです。大変大きいですね。彫られる前の石は、その当時、一度は別の作家が彫り始めたものの中断され、25年間放置されていたものだと言われています。その大きさゆえに巨人という渾名がついていたということですから、大理石の本場のイタリアでもまれな大きさの石だったんでしょうね。16世紀の初頭、1501年から2年半をかけて、ミケランジェロによってダビデは完成しました」

対話形式の授業に慣れてくるまでは、学生からの発言は極めて少ない。そうした中では、学生が発言しやすい内容の質問を行うことで、対話を活性化しておく

必要がある。そのためには、作品の素材やスケールなどの具体的な内容に関する質問が適している。また、スライドや図版を通じての作品観察であることから、作品の実際のスケールについてを周囲の身近な事物に例えて具体的にイメージさせる。

#### (5)分析段階—②形態の造形的理解

『さっき、理想的スタイルだと言った人がいましたよね。本当にこのダビデはスタイルが良いんでしょうか』

「……」

『手が大きいって言った人がいましたが、全体的なバランスからみて、他に気づいたことは無いかな』

「頭が大きい」

『そういえば、頭も大きいですね。ミケランジェロは、なぜ頭と手をこんなに大きく作ったんだろう』

「力強さを出すため」

『そういう目的もあったのかも知れない。たしかに、手をひとまわり大きく作るとは彫刻では一般的に行われていることなんですよ。それは、体から離れている部分は原寸サイズだと小さく見えてしまうという視覚心理面での性格があるからなんですよ。だから手は大きめに作ってある。じゃあ頭が大きく作ってあるのはなぜなんだろう』

「……」

『さっき、この像の大きさを確認しましたね。5メートル近い巨大な像です。像を見ている自分の姿をイメージしてみてください』

「下から見上げるから、大きめに作らないと」

『そうですね。ミケランジェロは見る人の立場に立って、見上げられることを計算して頭を大きく作ったわけです。だから正確に言えばダビデはアンバランスなんですけど、見上げた際にバランスがとれるように作ってあるわけです』

全体と部分とのバランスに注目させる。ほとんどの者が、著名な美術作品は完璧であるかのような先入観を持っている。しかし子細に検討してみると意外に多くの作品が、バランスをくずしたりデフォルメされている。それは、作者の意図的な操作によるものである。先入観を除外して作品を観察させることで、形態的に奇妙な部分を発見していくことは学生にとっては楽しい作業となる。また、なぜ作者がそのような形態操作を必要としたかを学生に発見させることは難しいことではない。

#### (6)分析段階—③テーマ的・象徴的なものの理解

『外見的に、ミケランジェロがどんな工夫をしたのかを見たわけですが、次にこの像は



何を意味しているのか。ミケランジェロが像に込めた意味を読みとっていきましょう。さっき発表してもらった際に、左手は何を持っているんだろう、眼は何を見ているんだろうという疑問点が上げられましたね。そのあたりが関係していると思うんですね。まず、手に持っているものは何かという点です】

「布みたい」

「タオル…お風呂上がりかな（笑）」

「右手の方も見てみましょう。右手はどうかね」

「何かつかんでる」

作品を観察した時点で、学生たち自らが発した感想や疑問を材料にすることは、自分たちの発見の成果によって、作品のテーマや・象徴を読み解いているような感じを与えられるものである。この段階では、学生たちが、疑問点を解明したりより新たな発見が可能になるように、部分を拡大したり別の角度から撮影されたスライドを見せる。この授業の際には、その目的によるサブ・スライドは作品に関しては6枚用意しており、必要に応じてサブ・スライドに切り替えながら分析を進めている。

【実は、これに関しては、実物の像を眼で見た場合でも何を持っているのかは分かりません。これはつり帯と呼ばれる、袋に石を入れてそれを振り回すことで敵と戦うための素朴な武器だと言われています。右手には石を持っていると言えますね。ダビデは、ただの裸じゃなくて武器を持っているんです】

【ところで、さっき脚の長さが違うと言った人がいましたが、長さが違うというよりも、こうした脚の表現は遊び脚といって、片方の脚に重心をかけたポーズなんですね。でもなぜ遊び脚にしたんだろう】

「外見上のバランスじゃないの」

【単なる見かけだけなんだろうか。ちょっと誰かに同じポーズをとってもらいましょう】

〈一人を選び、ダビデのポーズをとらせる〉

【どんな感じがする】

「 …… 」

【両足に体重をのせた時と比べて、どこか違いがあるかな】

「 …… 」

【そのポーズの次に来る動作を考えてみてください】

【動きやすい】

【そう、長距離走のスタートの時も片方の脚を浮かせるよね。野球のボールを投げる時もそうでしょ。つまり、このポーズはすぐに動ける状態を示していると言えないかな】

ポーズの意味を考えるためには、実際にそのポーズを取ってみることが効果的である。また、立ち上がったり、動いたりなど、身体を行動させることは、教室内の雰囲気を一変させる効果もある。

「じゃ、次に顔を見てみましょう。何を見ているのっていう疑問があったけれども、眼を見て下さい。どんな目つきですか」

「睨んでいる」

「一点を見つめている」

「何か警戒しているような」

「そう、ポーッと見ているわけじゃなくて、鋭い目つきで注意深く見つめているようですよ。ところで、左右のどちらを見てるのかな」

「左側」

「西洋人にとっては右と左とは異なる意味がある。右は神に守られていて、左には悪魔が住んでいるとも言われている。そうしてみると、左側を見つめているのは、何か良くないものを見つめているともいえるね。敵を睨んでいるのかも知れない」

「さて、いろいろなことが分かりました。整理してみましょう。まず、武器を持っている。そしてすぐに動ける態勢で敵を睨んでいる。私たちは、今日の始めの時点では、このダビデ像を見た時には、像の持つ意味は全く分からなかった。しかし今は違う。この彫刻は、健康的で見事な肉体を持ったただの青年じゃない。戦いに備えた、あるいは何かを守っている若い勇士の像としての意味を持っていることが分かってきた」

#### (7)解説段階

「皆さんが感じとった疑問点はほとんど解決できました。でも、まだ一番重要な解明すべき問題が残っています。それは、なぜダビデなのかという点です。ダビデとは何者かということについてはまだ不明なままです。そして、ダビデは芸術としてどのような価値を持っているかということについて、最後にそれらについて検討してみましょう」

以下、次の3点についての解説を行った。(1)は解説文を、(2)(3)は10枚のスライドを使用した。ここでは、文化面と歴史的背景を解説することによって、ダビデの価値について理解させることが目的である。なお、具体的な指導言については省略した。

(1)ダビデの意味について。旧約聖書上の伝説的存在であること、解説文による紹介。

(2)ルネサンスにおけるフィレンツェという都市の位置づけについて。中世の農奴制と都

市の関係(外敵からの防衛の必要性)。ダビデはフィレンツェの守り神的存在として市民から愛されていたこと。

(3)ミケランジェロのダビデ像が、フィレンツェには3つあることの意味。市民にとってのダビデ＝ミケランジェロが如何に大切にされているかという事実確認。

## まとめ

芸術の概念は地域や民族によっても異なり、そして時代とともに変化してきた。同時に、西欧における「鑑賞意識」もまた、芸術意識の変化にともなって変遷あるいは概念の拡大が見られた。中世の芸術意識が「象徴」であるとするならば、例えば、そこでの宗教表現を、20世紀の鑑賞意識とされる「人間の自己発見」として見る鑑賞姿勢は意味を持ちえないだろう。逆に、20世紀の芸術意識の中の「人間の孤独、孤独の叫び」としての表現を、図像学的に読みとろうとすることも同様に無意味である。

芸術作品は、等しく歴史的な意味と本質的な意味を担うものであり、それが作られた環境の中から抽出して、作品を観る自己と関係づけする中で本質的な意味を汲み出していくこと、つまり二つの意味の交叉のなかで作品を理解するのが本来の鑑賞の姿であろう。感性的にのみ作品に対峙しようとする姿勢も、ひとつの鑑賞行為には違いない。しかし、そうしたいわば安易な主観的受容や個人の趣味的な好みのみによる価値判断から抜け出るためには、それとは異なる価値把握のための判断基準とそこに至る手続きとが必要である。

鑑賞活動のための教育にとって重視されねばならないことは、鑑賞力の発達に応じた鑑賞法とそれに適した教材の選択にある。その点からいえば、美術批評の観点による鑑賞教育の方法は、小学校の教育現場においてそのまま取り入れるというわけにはいかないだろう。また、芸術学や美術史の成果あるいは文化や歴史的背景などをベースにすることからも、知識教授型の従来の美術史学習のようなイメージと結びつけられやすい面もある。

しかし、「観察・記述」―「分析・解明」―「解釈・価値判断」といった、美術批評の方法が、美術鑑賞の一つの形態としてあり、それを鑑賞学習に用いた場合の指導事例を自分自身を被教育者の立場に置いて体験しておくことは、いずれのレベルの生徒の指導にあたるにしても貴重な経験となるであろう。

小・中学校の図工・美術教育の現場では、表現と鑑賞とが表裏一体の関係にあることへの認識は次第に深まりつつある。しかしながら、教師教育が行われている大学の表現指導(実技授業)ではそうした意識の変化は薄く、相変わらず美術大学並みの作家養成的な「自己表現」が奨励されているのが実状であろう。表現活動においてもまた美術批評的認識に立った指導が望まれているものと考えられる。

## 【註】

1) 新井義史 「鑑賞教育における観察段階の指導について(上・下)―MOMA:ティ

- ーチング・テクニク・ワークショップより」、銅路論集、第27号/1995、第28号/1996
- 2) 山本正男監修『造形教育大系=鑑賞1、鑑賞の基礎』、開隆堂出版、1976、表1は山本正男「鑑賞の成立」P.10~22をもとに筆者が作成した。
  - 3) 同上、P.119、武藤三千夫「美術批評と美術理論」
  - 4) 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、第28号、P.75
  - 5) 福本謹一、「アイスナーとDBAE」『新版 美術科教育の基礎知識』建ばく社、平成3年、P.39
  - 6) エリオットW.アイスナー、「美術教育と子どもの知的発達」中瀬律久訳、黎明書房、昭和61年、P.86
  - 7) 同上、P.162
  - 8) 同上、P.165
  - 9) 同上、P.132~138、P.260~271
  - 10) 同上、P.216
  - 11) 同上、P.210





## 美術科の題材開発における文献資料の活用(1)

### モンドリアンの教材化による事例

#### Use of Literature in Theme Development of Art Education (1)

新井 義史

#### はじめに

教師が、目に見える要素のみを材料にして、作品や作者について語ろうとすれば、「感覚的」・「主観的」な解説になりがちである。それに対し、文献資料による裏付けのもとで、作品について語る場合には、視覚的な特質（形態・色彩・構図、筆づかいなど）をすらし、その背景をなす思想や社会現象、歴史条件などから切り離すことなく、社会史の文脈のなかにおいて説明することを可能にする。

中・高等学校の美術教育では、鑑賞教育に限らず表現教育も含めて、文献資料による教材解釈をより重視する必要があると考える。本稿は、幾何学的抽象表現の代表者として知られているモンドリアンを例に取り上げ、彼の作品における造形要素の果たす意味を、文献資料をもとに解釈し、それを生かした教材化の具体例を示したものである。

#### 1 「モンドリアンの教材化」を事例に選択する意味

「絵画を蔽うている非絵画的なもの一切をつぎつぎと剥ぎつくし、最後に残されたもの、それは絵画であって絵画でない一つの核であり、絵画自らにつきつけられた糾問の刃である。<sup>1)</sup>」純粋な絵画を求めるがゆえに、絵画表現における純粋成分を抽出していった結果、もはや伝統的な絵画とはかけはなれ新たな表現へと至ったモンドリアンの作品は、人間が意識的に開拓した純粋な抽象表現の最も初期の例のひとつである。

たとえ純粋抽象といえども、人間のコミュニケーションの道具のひとつである。モンドリアンは、自分の造形思考の伝達は作品だけでは不可能であり、言語による解説が必要であると考えたがゆえに、多くの著作を通じて自分の思考を表明したのであろう。「モンドリアンの作品を、彼の理論的表明や彼に関する評論をもとにすることなしに、正確に解釈することはまず不可能である」との筆者の判断により、彼の作品を事例に取り上げることにした。また、モンドリアンの抽象化への展開はリニア（直線的）であり分かりやすいこともその理由に含まれている。

#### 2 モンドリアンの教材化のために必要な文献の種類

モンドリアンの作品を解釈しようと試みる際に参考となる文献資料には2種類がある。ひとつは彼が自身自身で書き残した論文形式による絵画論や芸術論であり、ふたつには彼の伝記的な事実や作品についての批評など、後世に他者によって書かれた資料である。結論からいえば、モンドリアン自身が書き残した難解な言い回しによる理論（論文）を重視しすぎることは不必要である。

モンドリアンの画家としての特異性は、理念の表明とその造形的実践とを表裏一体の創作活動としたところにある。彼は、造形要素を限定し、それらの組み合わせの可能性を意識的に追求した結果、驚くべき視覚的バリエーションを生みだした。「その作品からあらゆる個人的、慣習的なメチエ（技術）を追放し、素材への依存を拒否し、視覚的な快感よりも観念を優先させた、という意味において、今日のコンセプチュアル・アートに先行する観念的要素をみることさえできる<sup>2)</sup>」「かれほど真の新しさとは何か？を深く考え、新しさを追い求めた芸術家はないだろう、その意味でモンドリアンが絵画におけるベルグソンと呼ばれるのは正しい<sup>3)</sup>」とまでに評されている彼の作品は、その斬新さゆえに、作品を視覚的印象からのみ解釈することは難しいともいわれる。

抽象絵画の理解のしかた、そして楽しみかたのいくつかを提案しようとして書かれたフランク・ウッドフォードの好著「抽象美術入門<sup>4)</sup>」には次のような一節がある。「モンドリアンの制作の動機を知り、かれが作品を通して鑑賞者にどのような印象をあたえようと望んだのかを理解したいと思う人は、作家自身の書き残した大量のエッセイにとりくむ必要があるでしょう。内容は難解なものもあるが、芸術と自然、そしてあらゆる実在に対する思考を包括するめくるめくような理論が展開されている」

モンドリアンの作品は視覚的な面から楽しむこともできる。しかし、内容を正当に解釈するためには作品を見るだけでは不十分であり、彼の思考の論理性に基づいた造形要素の限定による純粹性（絶対性）の追求の意味は、多くの資料をもとに考察せねばならないという。この言葉を真実のものとするれば、大人にも理解しがたいモンドリアンの理論を中・高校生に理解出来るようにときほぐすことは不可能にすら思えてくる。

しかし、モンドリアンやドースブルグなどのデ・ステール（新造形主義）のメンバーが、造形のための法則化や理論化にあれほどまでに熱心だったのは、彼らがオランダ人ゆえの民族性が関係しているようである。「かれらの祖国の伝統は、法典化に熱中するような精神傾向とはおよそ縁遠いものである。また、抽象作用自体がかれらの民族性や感情形式からは受け入れがたいものであった。そこでかれらは、知性を優越させ理屈ばった立場をとることで、それらを乗り越えようと努力した」とする見方<sup>5)</sup>、あるいは、「抽象絵画の創始者とされるモンドリアン、カンディンスキー、マレーヴィッチの3人はいずれも自分の作品を言葉で説明するために文章をかなり書いている。それは、簡単には理解されそうもない抽象絵画をわかってもらうために、彼らが言葉で説明せずにはいられないような欲求にかられたことはまず間違いがない」という見方<sup>6)</sup>からすれば、彼らが、なぜあれ程に説得調な解説を繰り返したのかがうなずける。したがって、作者自身の言葉からの解釈も可能であるが、客観的な解釈という面からいえば、むしろ他者による評論を資料にする方が望ましいと判断できる。

### 3 教科書における扱い（高等学校の例）

モンドリアンを扱った教科書の5つのケースを取り上げてみた。教材としてのモンドリアンの扱いには2種類がある。下記A・Bのような抽象化へのプロセスを示す扱いと、C・D・Eのような幾何学的抽象表現の典型としての扱いである。

前者のように、作家による制作段階の記録を順次示すプロセスの公開は、ピカソの「ゲルニカ」やマチスの「桃色の裸婦」、あるいはドースブルグの「牡牛」のような例が知られている。しかし、モンドリアンの「樹」の連作は、作家自らが自分の意志で具体物を意識的に抽象化していく過程を保存した、最も貴重な例として知られている。それはモンドリアンが一連の抽象過程に絶大な自信を置いていたと同時に、論理的展開の証明作業を他者に向けても教育的意味を込めて公開しようとした意思の表れでもあったといえる。芸術における抽象の意味は、抽象の意味の二面性のうち、「とらえどころがなくはっきりしない様子（例：一でわかり



にくい)」ではなく、「個々の事物の多くの性質から、共通のものを抜き出すこと<sup>7)</sup>」を明瞭に示してくれる好例である。

後者としての扱いにおいて、いずれの教科書の解説にも共通していることは、以下の3点である。

①幾何学的構成による抽象作品である。

②形について：水平・垂直の直線の使用とそこから生じた矩形による構成。

③色彩について：三原色と白・黒のみの使用。

もちろんこれらの解説は、1917年以降に制作された作品、とりわけ「赤・黄・青のコンポジション(図4)」に代表されるような、純粋に幾何学的な抽象作品を指している。

#### A、題材名：「抽象の世界—秩序とリズム—」(日文/高校美術1, 昭和56年, p.24-25)

題材解説：絵画は具体的なものを描かなくても、形や色を美的に組み合わせることにより、複雑な内容や作者の意図を明確に表現することができる。主題を設定したり、また音楽を聞いたりして、そのイメージを具体的なものによらないで表現してみよう。(要約)

掲載作品：モンドリアン①「赤い木(図1)」, ②「灰色の木(図2)」, ③「花咲くりんごの木(図3)」, カンディンスキー「変化する動き」, サム＝フランシス「無題：青い球」

解説：①写実的な木の表現から、次第に単純化が進む。②形は曲線化され、背景と一体となり、リズム感が生まれている。③最終的には、幾何学的な秩序を作り出す造形の要素になっている。

#### B、題材名：「抽象—変化と統一—」(光村図書/高校美術1, 平成3年, p.30-31)

題材解説：抽象絵画は、画面を点や線や面などの幾何学的要素だけで構成したり、心の内面の動きをそのまま形や色彩に置き換えたりして表そうとする。また、自然の形や仕組みを単純化したり変形することも多い。抽象絵画は対象に依存しないだけに、形や色それ自体のリズム・バランスなどをいっそう厳密に考慮し、統一感と美しい構成をもつように表現しなければならない。

掲載作品：モンドリアン①「赤い樹」, ②「灰色の樹」, ③「花咲くりんごの樹」, カンディンスキー「適度なバリエーション」, サム＝フランシス「ミドルブルー」, 菅井汲む「鬼の散歩」

解説：上記Aとほぼ同じ

#### C、題材名：「抽象の世界」(日文/新高校美術1, 昭和62年, p.30-31)

題材解説：抽象とは、現実に見られる具体的な事物の形を表すことなく、線や面や色彩だけからなる形の世界を、どこかから「ひきだして」くることであり、現代美術の主要な分野を占めている表現法である。

掲載作品：モンドリアン「赤・黄・青のコンポジション(図4)」, カンディンスキー「黒い弧のある絵」, ベン＝ニコルスン「カーブする面上の二つの円」

解説：「モンドリアンは、対象を単純化していき、出てきた線や形を平面的に再構成したが、やがて水平線、垂直線と三原色、そして無彩色の色面だけを使ったぎりぎりのバランスによる幾何学的構成の作品を描いた。」

#### D、題材名：「抽象の世界」(日文/高校美術1, 昭和64年, p.26-27)

題材解説：抽象絵画について考え方を理解し、純粋な形や色だけによって構成する。

掲載作品：モンドリアン「タブローI(図5)」, カンディンスキー「青の中で」, デ＝クーニング「ルツの驚き」, ジャン＝ベイエ「コンポジション」, マークロスコ「ナンバー16」, ブリジット＝ライリー「大滝3」

解説：「モンドリアンは、白と黒、青、赤、黄の三原色だけを使った幾何学的な構成の中に、明快で純然とした美をつくり出そうとしている」

E、題材名：「構成された形の美」（日文／高校美術3，平成5年，p.10-11）

題材解説：美しい形や好ましい形は、自然や美術作品のなかであり、それらに接することで心の中につちかわれてくる。だが、作品としての現れ方は人の心の状態や状況によって違っている。（要約）

掲載作品：モンドリアン「コンポジション（図6）」、バザルリ「作品」、チャールズ＝ジェンクス「ガラジア・ロトンダ（木造建築）」、グナー＝バーカッ「ミネアポリス連邦準備銀行（鉄骨建築）」

解説：「抽象主義のモンドリアンは、黒い線によって分割された白い面、それに加えられた赤、青、黄の色面だけによってきわめて幾何学的な作品をつくり上げている。彼の言葉によれば、この作品もまた、彼が自然から受けたイメージによって生み出されたものなのだという。ここまできると、ものを見たり感じたりする芸術家の心の不思議な働きについて想いをはせないではいられない。そうしたことが可能なのも、個々の芸術家の経験の違いによるものであろう。」

#### 4 解釈のためのポイント

純粹抽象にたどり着いた後のモンドリアンの作品について、すべての教科書に共通している解説は、「水平・垂直線」および「三原色と白・黒のみ」を用いて制作されている点である。簡潔ではあるが要領を得ているこの解説内容は、たしかに、モンドリアン作品の現象的側面（目に見えている造形的な成分）の確認、およびモンドリアンの構成方法（何をルールにしたのか）の理解にはなる。しかし、多くの造形要素の内から、モンドリアンはなぜ「水平・垂直」と「三原色」とに限定したのか？ その「理由＝なぜ」については教科書では触れられてはいない。モンドリアン解釈のためには、この点を明確にすることが最も重要なポイントであろう。

この二点に関連すると考えられる資料を以下にあげた。これらの資料に一通り目を通すことで、モンドリアンが造形要素を限定して使用した意味と、その結果としての作品への評価の概要を見ることが出来るだろう。なおここでは、資料が煩雑になることを避けるために、モンドリアン自身による理論表明は含めず、評論的資料のみを集約した。

#### 5 解釈のための資料

##### (1) 宗教（思想）の影響

###### ① カルヴィニズム

(a) モンドリアンの父は青年期のかれに厳格なカルヴィニズムに即した家庭教育を強いた。偶像崇拝を排して清教徒的な厳格な倫理生活と道徳的訓練を要求した。その影響は、「聖像が神の絶対的、不可視的な神聖さをくもらせると信じた1550年以降のオランダの宗教改革の先駆者たちの信仰の伝統が、形を変えて抽象芸術に対するモンドリアンの思考のなかに深く根をおろした」

≪『ピート・モンドリアン』、赤根和生、美術出版社、1984、p.160≫

(b) 自然の現象形態のこの拒絶にはオランダのカルヴィニズムの最初の自己表明、すなわち16世紀における偶像破壊運動との、単なる一致より以上の照応がある。

◀『MONDRIAN -世界の巨匠シリーズ』, HANS L. C. JAFFE, 乾由明訳, 美術出版社, 1971, P.41▶

- (c) モンドリアンはプロテスタントの中でも最も厳格な宗派で、感覚とは異であり妄想にすぎないという教えを守っている、カルヴァン派の伝統の中で育った。カルヴァン派の教会では目を楽しませる装飾は排され、香も焚かれず音楽も奏されない。知性は感覚によって惑わされるために、知性に対する働きかけは自然のみを通じておこなわれる。モンドリアンの用いる表現手段の乏しさはこれと同じとは言えないまでも似たような信念に由来しているのは確かでしょう。

◀『抽象美術入門』, フランク・ウッドフォード, 美術出版社, 1991, p.17▶

## ②神智学 (Theosophy)

モンドリアンは青年時代にエドゥアール・シュレの神秘主義的な書物から感銘を受け、さらにブラヴァツキー夫人、ルドルフ・シュタイナーなどの神智学 (人智学) の著作を読んだと言われる。

- (a) テオゾフィーは、ギリシャ語の神を意味する <theos> と智を意味する <sophia> の結合語で、神に関する知恵を意味する。哲学と宗教の両方にまたがり、哲学と同じく知性をほりおこして人間を救う可能性を示し、また宗教と同じく人間を解脱させて神への道を開こうとする。Madame Bravatsky により1875年に創立された。その教義はヒンズー教と仏教に負っているが、源流は新プラトン学派やグノーシス派までさかのぼり、東洋の特にインドの宗教および密教性をもつものほとんどがこれに流入している。

◀『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.160▶

- (b) 「モンドリアンの思考の展開に最も重要な貢献をしたのが、神智学の運動であることは、疑う余地がない (が、しかし神智学の原理や象徴によって彼の芸術の全てをかたることが出来るわけではない。)」

◀『モンドリアン展図録 (西部美術館)』, ヘルベルト・ヘンケルス, 東京新聞発行, 1987, p.156▶

モンドリアンが神智学協会に入会したのは1909年 (37歳) であり、1917年 (45歳) に退会している。ただしアムステルダムにおける協会の浅薄な内容には反感を抱いており、会員であることはあまり重要ではない。

◀『モンドリアン展図録 (西部美術館)』, ヘルベルト・ヘンケルス, 東京新聞発行, 1987, p.173▶

- (c) 「モンドリアンの多くの絵画と思考の大部分は、神智学の運動や、アンベール・ド・シュペルヴィーユ (Humbert de Superville) の著作の中で彼が知った新プラトン主義の重要な考え方から直接導くことができる。」

◀『モンドリアン展図録 (西部美術館)』, ヘルベルト・ヘンケルス, 東京新聞発行, 1987, p.157▶

「人間は垂直で、かつ空の方へ向かう、垂直というのは、身体の高軸、つまりわが地球の中心点からの線の延長が水平線に直交するからである。空の方へ向かうというのは、この軸の方向が、頭上の天頂点を正確に指し示すからである。この二つの性質は、暗に一方が他方に含まれると同時に、厳しく区別されてもいる。(中略) すべての人間は、唯一無二の原初的で絶対的な垂直方向である自らの固有の軸の表現の中に含まれるのである。(シュペルヴィーユ、『芸術における絶対記号論』1827-32)」

◀『モンドリアン展図録 (西部美術館)』, ヘルベルト・ヘンケルス, 東京新聞発行, 1987, p.156▶

- (d) 赤・青・黄を閉じられた輪郭の中に入れる必要を私たちは感じません。とらわれのない、芸術的な感情から、この3つの色彩の中で平面を輝きださせる要求を私たちはもちます。淡紅色、緑、黒、白は影の色ということが出来ます。反対に、赤・青・黄は輝きの色と呼ぶことが出来ます。影のような像から輝き出る色です。赤は生命の輝き、青は魂の輝き、黄は霊の輝きを感じとる。今日私たちはもう一度、絵画の本性へと立ちかえらねばなりません。何よりもまず、画家は平面を材料にしているという事実を

確認しておく必要があります。三次元空間を消去したときのみ、平面を知覚することができます。平面を三次元空間の表現として知覚し、青を遠ざかるもの、赤を近づいてくるものと知覚し、色彩の中に三次元が生きるようにすると、三次元空間を消し去ることができます。空間遠近法を否定しているのではありません。ある期間、唯物論を通過し、空間遠近法で表現したあと、私たちは再び、色彩遠近法に戻るのです。

◀『シュタイナー芸術と美学』, R・シュタイナー, 西川隆範訳, 平河出版, 1989, p.29-35▶

### ③スヘンマーケルス (M. H. T. Schoenmaekers)

(a) 彼は、カソリックの牧師の出身。『実証的神秘主義』あるいは『造形数学』と彼自身が呼んだ神智学的、ネオ・プラトニスティックな思想体系の創始者。そのミステシズムを平明に説いた数冊の著書により当時のオランダではひろく知られていた。

◀『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.53▶

(b) 「デ・スティール運動の造形的で哲学的な原理を、実質上公式化したのはスヘンマーケルスである。彼の著書『世界の新しいイメージ』の中で直角の宇宙的卓越性を以下のように述べた」「地球を形作る二つの完全に正反対の基本一力強い水平線、つまり太陽をめぐる地球の軌道、そして垂直、つまり太陽の中心から発する光線の深遠なる空間運動……」また、この本の後のほうには、デ・スティールの基本的色彩体系が書かれている。「三原色とは本来、黄、青、赤である。存在するのはこの三色だけである。……黄色は光線の動き……青は黄色の反対色だ……単独の色としての青は大空だ、線だ、水平状態だ。赤は黄色と青の仲間だ……黄色は放射し、青は、“後退し”、赤は漂う」

◀『デ・スティール』, ケネス・フランプトン, 『20世紀美術』, 宝木範義訳, PARCO 出版, 1985, p.147▶

(c) モンドリアンの、大部分が分断された水平線と垂直線で出来上がっている精密な後期キュビズムのコンポジションが出現したのは、この画家が1917年7月にパリからオランダにもどり、続いてラーレンで毎日のようにスヘンマーケルスに会っていた頃である。

◀『デ・スティール』, ケネス・フランプトン, 『20世紀美術』, 宝木範義訳, PARCO 出版, 1985, p.148▶

(c) スヘンマーケルスの著作『新しい世界像』は終生持ち歩いたらしく、モンドリアンの遺品の中から発見されているほどである。スヘンマーケルスの思考体系とモンドリアンのそれとは、驚くほどの類似と符号を見せ、またモンドリアンがその文章表現で述語の大部分をスヘンマーケルスの著作、特に『造形数学』から借りていることはH. L. C・ヤッフエの研究で明らかにされているが、なによりもまず、モンドリアンがその造形思考をまとめるうえで採用した『新しい造形』というタイトルそのものがスヘンマーケルスの述語から借りてきたものであることによって決定的である。

◀『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.53-54▶

## (2)周囲の作家からの影響

### ① ファン・ドゥースブルグ (Theo van Doesburg)

(a) デ・スティールの中心的人物であったが、1912年ごろから抽象芸術の新原則について指摘し、絵画と建築においては、直線と直角形(矩形)がその原則の方向を示すことを力説していた。デ・スティールは、3人の中心人物、すなわち、セザンヌからキュビズムにつながる近代的造形の論理的帰結を追求するモンドリアンと、ファン・ゴッホからカンディンスキー(青騎士)、へとつながる表現主義的抽象の流れをくむファン・ドゥースブルグと、モーリス・ドニやトーラップらによって強調された壁画芸術の系統をひくファン・デル・レックという異質な三者の融合による化学反応が招来した総合芸術運動であっ

た。

◀『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.57>

- (b) モンドリアンの教書は、ドゥースブルグが1916年に著した『絵画芸術における新運動』の中で規定した一般的性格の理念を、いっそうの厳格さと冷徹な要求とをもって明確化しているものである。ドゥースブルグは次のように考えた。「水平線と垂直線だけで構成されるべき作品、言い換えればふたつの普遍的方向によって構成されるべき作品というものがあるに違いない。これら二方向の直線はもっとも直接に神的なものを表現することができるだろう。」

◀『抽象芸術』, マルセル・ブリヨン, 瀧口修造訳, 紀伊國屋書店, 1968, p.103>

## ② ファン・デル・レック (Bart Van der LECK)

- (a) ファン・デル・レックが寄与したのは、三原色の使用と結びついた諸形態の幾何学的構築であった。モンドリアン自身が1932年のエッセイの中で彼の3原色の絵画の幾何学的に構成された様式が彼自身の行程で役に立ったことを認めている。

◀『MONDRIAN -世界の巨匠シリーズ』, HANS L. C. JAFFE, 乾由明訳, 美術出版社, 1971, P.30>

- (b) 1916年、モンドリアンはレックと知り合い、お互いに相手から刺激を受けた。翌年のモンドリアンの作品からは細い線の+と-の記号が姿を消し、画面には平塗りの正方形と長方形が配置される。色彩は原色ではなく、ニュートラルな傾向である。

◀『抽象の形成』, 二見史郎, 紀伊國屋書店, 1970, p.184>

## (3)批判と評価

- (a) 遊技規則として定められたこの原則は、確かに決して論理的ではない。なぜなら黒から白への移行行きの中へ灰色が入ることを許されているのに、なぜ赤と黄、黄と青、青と赤との間に色が入ることを許されないのか、水平と垂直の間に45度以下の角が入ることを許されないのか、は了解しえないからである。ちょうど人工言語を考え出すような具合に任意に、まったく別の要素と、まったく別の構成法をもった和声学をかなりの一貫性をもって発明することができる。この「遊技規則」がどの程度まで「純粹」絵画を基礎づけ得るか、この問いは答えられぬままだし、また答えることもできぬのである。

◀『近代芸術の革命』, ハンス・ゼーデルマイヤー, 石川公一訳, 美術出版社, 1962, p.57-58>

- (b) モンドリアンの用いる原色と縦横の直線は、分割も変換も不能な要素として絵画を構成し、自然界全体を統括する根元的な原理に対応しています。これらの要素を組み合わせてモンドリアンがつくりあげる調和は、宇宙そのものの落ちつきと相似の関係にある。黒と白は両極端である。縦と横についても同様である。これらは、完全な幸福を達成するために必要となる自然界の相対立する力の和解を象徴している。

◀『抽象美術入門』, フランク・ウッドフォード, 美術出版社, 1991, p.17>

- (c) ドゥースブルグは1924年、それまでの垂直線、水平線を45度回転して、基本的要素として対角線構図を採用、自らくエレメンタリズム(要素主義)を唱えた。モンドリアンはその共通原則の改変を不満として、翌25年「デ・スチール」を離脱した。◀前掲/赤根和夫『ピート・モンドリアン』, p.62-63>

1925年以降しきりに試みられている菱形の作品(図7)は、ドゥースブルグのエレメンタリズムの斜角構図の問題に対する無言の応答であったとっていいだろう。

◀『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.80>

- (d) モンドリアン芸術の到達した革命的な新しさは、ゲオルグ・シュミットも指摘しているとおり、なに

よりもまず左右対称の破壊であった。「左右非対称における均衡の可能性を初めて認識したのはモンドリアンである。かれに先立つ芸術家たちはすべて、中央を縦に貫く線を軸とするシンメトリカルな構成のなかにのみ均衡は得られるものつつねに考えてきたのである。……モンドリアンは数千年にわたる静止的できびしいシンメトリの足かせからの解放を約束した」「モンドリアンの作品と日本の伝統的建築との相似についてはいくつかの実例をあげることができるが、それはいうまでもなく直線的構造のなかに示されたこのアシンメトリックな均衡に囚われている。」ブルーノ・タウトは「桂離宮では、芸術は意味である」と断定しているのだが、かれが奇しくも「意味」と呼んだものこそ、モンドリアンにおける「リアリティの宇宙的様相」そのものである。しかし、日本の芸術について無知に等しかったモンドリアンが、日本の建築から直接的にはなんらの示唆をうけることなくここに到達したのはひとつの驚異だろう。

◀『ピート・モンドリアン』、赤根和生、美術出版社、1984、p.131-134▶

## 6 モンドリアンの教材化例

### ■教材例, 1

○題材 分割と比例を生かした平面構成

○対象 高等学校2年

○題材設定の理由

平面造形においては限られた形や面積の中で作業が行われる。それ故にスペースの分割やそれを生かした構成がきわめて重視される。例えば、エディトリアル・デザインにとっては、文字や写真や図をレイアウトするために、水平・垂直の分割方法をもとに配置を工夫する。この場合、分割による構成が造形行為の基本となる。ファイン・アートの分野でもモンドリアン以後の幾何学的抽象では、画面の分割は基本的造形行為になっている。ここでは、分割の基礎理論としてのプロポーションの種類を知り、それを使った平面構成を試みる。それにより、われわれの日常の暮らしの中にある分割と比率による構成美への関心を深めたい。

○指導目標

- (1) 分割と比率の方法について、作例を通じて具体的に理解させ、その方法を生かした平面構成を行う。
- (2) 芸術家やデザイナーの発想力やシャープな美的感性と呼ばれるものは、彼らが造形方法の技術と知識を有効に機能させることで生み出しているものであり、単なる特殊な才能のみによるものではない。平面構成の体験を通じて、造形における分割と比率による知識や技術への関心を促す。

○指導計画の概略

- (1) 幾何学的形態を用いた数学的規則性による分割方法を、具体的作例をもとに紹介する<sup>8)</sup>。作例に関しては、規則性を直感的に把握しやすい事例を選定する。また、植物の形態（相似形分割・拡大）や巻き貝の形状の性格、あるいはルート2矩形が書籍や紙のサイズとして用いられていることなど、分割の規則性は、自然の中に存在したり日常生活においても使われていることを気づかせる。導入の時点では、個々の分割方法の詳細にまで立ち入ることは避けたい。

①等形・等量分割

②漸変分割 1) 垂直・水平, 2) 斜め, 渦巻き

③相似形分割 1) 幾何学的形態, 2) 具象形態

④ルート2矩形

⑤黄金比

⑥数列

(2) 上記分割方法のうち、ここでは黄金比を取り上げる。黄金比は無理数を含む扱いにくい数ではあるが幾何学的には簡単に求められ、しかも美しい比率を持っている。生徒にとっても、すでに簡単な知識としては持っており、興味を持ちやすい比例である。

①正方形と黄金比の関係

②黄金矩形の作成と性格<sup>9)</sup>

③絵画における黄金比の使用

1) 油彩キャンバスと黄金矩形(φ) F型とM型,<sup>10)</sup>

2) 具象画での利用例〔カラー「ロニーの春(図8)」〕M型,<sup>11)</sup>

(3) 抽象画での利用例〔モンドリアン「タブロー(図9)」〕M型の分割プロセスの分析<sup>12)</sup>

(4) 制作

上記Aの例を参考に、黄金比による画面分割を使用した平面構成をおこなう

条件：1) 水平・垂直線による分割

2) 面のみによる、あるいは線の使用も可

3) 色彩の使用に関しては自由

■ 教材例2

○題材 パソコンを利用した配色研究

○対象 中学校2年生

○題材設定の理由

中学校での平面構成では、「色や形などによる構成と伝達のためのデザインができるようにする」という内容が含まれている。1学年では、自然物や人工物を対象にして観察や構成の方法についての制作をおこない、2学年では、具体的な対象を離れて、独立した形態を操作することを学ぶ。幾何学的形態の操作は、中学生の段階ではまだ不慣れなことから、最も単純な矩形による単位形を集散的に用いた構成をもとに配色を工夫させる題材が多く行われている。配色に関する内容としては「色の面積や配置の調和を考える」ことがあげられている。色彩調和のための色選びのために最も効果的な方法は、多くの試行を重ねることである。しかし、彩色の技術や時間的制約の面からも試行を繰り返すことは現実には不可能である。したがってパソコンを用いた彩色シュミレーションにより、色選びの経験を効率的に行わせたい。

○指導目標

(1) パソコンのグラフィックの基本操作を習得させる。後段の実材による制作では、意図した色彩を彩色するための確実な方法を工夫させる。

(2) 色彩の効果を考え配色シュミレーションを行わせることで、扱える色彩の幅を広げさせる。

○指導計画の概略

(1) モンドリアンの作品「赤、青、黄色のコンポジション(図10)」の彩色されていない構図をフォーマットにして、パソコンのグラフィックツールを用いて彩色シュミレーションをおこなわせる。

①パソコンの立ち上げとフォーマットの読み込み

②フォーマットについての解説—ここでは作者についての説明は行わない方が良い。また作者が三原色を三カ所にのみ使用したことも説明しない。

- ③ペイントツールによる選色と彩色－「色の面積や配置の調和を考え」彩色可能な7カ所の矩形に、ペイントパレットの全ての色を自由に使用させる。望ましいと思える組み合わせを幾種類か考えさせる。
- ④彩色結果の記録－フォーマットを縮小し複数(5以上)印刷したプリントに配色結果をメモさせる。使用するソフトのペイントパレットのカラーコピーを用いることが望ましい。
- (2) 絵の具を使用した彩色 ③のうちから1つを選びポスターカラーで彩色する。黒線部分は最後にフェルトペンを用いると効率的である。
- (3) まとめの鑑賞
  - ①生徒自身による選色と配色についての自己評価－プリントへの記述とその発表,
  - ②生徒相互の評価, 教師の評価
  - ③モンドリアンの現色図版の提示と解説
    - ・生徒が制作した画面と、モンドリアンの作品との比較を行う。前年に描かれた全く同じ分割ながら、赤・黒のみの彩色による「コンポジション (1929年) (図11)」、「菱形のコンポジション (図7)」も提示できることが望ましい。
    - (解説のポイント)
    - ・三原色に限定した理由。
    - ・純粋さと厳格さを追求したこと。

### ■教材例3

○題材 鑑賞・視覚世界の発明家－初めての抽象絵画

○対象 中学校3年生

○題材設定の理由

ピカソやマティス、モンドリアンの作品は教科書に必ず掲載されているが、中学生には受け入れにくいようである。これら20世紀初期の一連の作家たちの活動は、いわば絵画における発明・発見を目指した実験的な傾向である。西洋の文化や宗教を背景を持つ19世紀以前の西欧絵画に比べれば、抽象絵画は、実はむしろ「分かりやすい」はずである。エジソンの功績を始めとした発明や発見という言葉には心躍らせる夢とロマンの響きがある。純粋抽象に初めて到達したモンドリアンを「視覚世界の発明家」として紹介し、抽象絵画を考案するに至るプロセスを論理的に解説することで、抽象絵画に親しむきっかけとしたい。

○指導計画の概略

(1) 導入－発明・発見について

エジソンやニュートンなどの機器や物理に関する発明・発見および、写真・映画・テレビなどの映像世界での発明事項の確認。写真の発明が画家の役割を大きく変化させたことなどの紹介をおこなう。抽象絵画はいつ・誰が最初に描いたのかを考えさせる発問をおこなう。

(2) 展開－2枚の図版を用いて「対比」にポイントを置くことで、モンドリアンの発明のポイントを推理させる。

①「風車 (図12)」と「赤・青・黄色のコンポジション (図10)」の図版を提示し、相違点と共通点とを上げさせる。前者の画面では、風車の羽、水平線、空と海、明暗のコントラストが特徴的である。後者には水平・垂直、線の交差による直角と矩形、幾何学的な要素しかない。自然から幾何学的要素を抽象したことへの誘導的発問も必要となろう。



②「抽象」の意味について考えさせる。(抽象原理の確認)

特殊から一般的性質(共通のもの)を抜き出す意味と、はっきりしない様子を指す場合(例:抽象的で分かりにくい)との、用語の使い方の違いに注意させる。(生徒が使っている辞書を読み上げると良い)前者が「抽象絵画」での意味である。

③抽象化のプロセスの提示(抽象化の構造の理解)

1)「赤い木(1908年)(図1)」「灰色の木(1912年)(図2)」「花咲くりんごの樹(1912年)(図3)」の図版を提示し、具体物の解体・単純化・再構成の過程を追う。

2)「コンポジション:樹Ⅱ(1912年)(図13)」「海(突堤と海原)(1914年)(図14)」「色彩のコンポジションA(1917年)(図15)」「コンポジション:灰色の輪郭線のある色面(1918年)(図16)」の図版を示すことで水平・垂直による再構成と彩色の確立までのプロセスを確認させる。

④制作の理念と法則—見えざる部分の解説(特殊内容の解釈)

モンドリアンの抽象作品は、図版を見ることにより理解を促すことが可能な部分と理解不可能な部分とがある。見ただけでは理解できない部分とは、なぜ水平・垂直のみを使用したのか?、なぜ三原色のみ限定するようになったのか?の2点である。これに関しては、人智学的、ネオ・プラトニスティックな思想的影響関係を解説する以外には不可能である。しかしながら、スフーンマーケルスとの交友や影響を紹介することは、中学生にとってはそう難しいことではないだろう。

(3) まとめ—できれば以下のような内容を図版やVTRで簡単に紹介することで一般内容への転移を促したい。

①モンドリアンの生涯を簡単に紹介するビデオを見せることで授業を振り返る。

②カンディンスキーの抽象作品とその特徴を紹介するビデオを見せることで、もう一つの主要な抽象表現があることを紹介する。

③さまざまな抽象絵画の例を示し、それぞれの作家が制作の理念と法則に基づいて制作したものであることを紹介する。

## おわりに

教科書に掲載されている作例(参考作品)に関していえば、小学校では児童作品が圧倒的に多い。だが、中学校美術の場合には、学年進行に伴って芸術家や専門家による作品が多くなり、高校では参考作品のほとんどがアーティストやデザイナーなどの作品である。いずれの教科書においても、ひとつの題材に関し、幾人もの作品がレイアウトされており、中学・高校6年間の教科書が扱っている作家や作品はトータルすると相当な数になる。

これまでも、中学や高校の美術の授業を担当するためには、ある程度の美術史的知識や理解が必要であると見なされてはいた。しかし、教科書の図版レイアウトを検討してみると、表現題材の場合でも、さまざまな美術家やデザイナーに関する知識・理解を必要とすることが多いことを感じる。また、教科書の解説はキーワードを押さえたものではあるが簡略すぎる。したがって「教材研究」では、幾人もの作家やその作品に関する知識と、教科書のキーワードを補足し関連づけるための資料の収集が必要となる。

最近、一般書店にも美術史や美術作品に関する入門書を目にする機会が多くなった。しかし、それらの解説内容は教科書の記載と同程度のもが多い。また、美術関係の理論や美術史の解説書には、やや詳しい内容を記載した中級書が意外に不足している。そのために、授業において教科書の内容を補足しようとする資料を求めるとなると、個々のアーティストについての解説や、時代様式や表現様式に関する専門書に頼ら

ざるをえない面がある。

ところが、これまでの中学校教員養成課程のカリキュラムでは、実技能力育成の観点が強くと、美術史や芸術学の学習はあまりおこなわれなかった。したがって、多くの美術教師は、理論面での知識レベルや関心は高いとはいえず、資料を探し・読み込み・解釈するといった、作家や美術史の文献を用いた解釈方法には不慣れである。専門家を相手にしたメタ言語を使った美術史や芸術学あるいは作家論などの専門書を資料として、生徒に教えるべき内容の考察を行うことは、時間的にも経済的にも困難な作業に違いない。教師には、作家自身や評論家の文章を抜粋した「教材研究のための資料集」が切に望まれていると考える<sup>13)</sup>。本稿はその事例のひとつである。

## 註

- 1) 『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984, p.136
- 2) 前掲書 P.142
- 3) 前掲書 P.108
- 4) 『抽象美術入門』, フランク・ウッドフォード, 木下哲夫訳, 美術出版社, 1991
- 5) 『抽象芸術』, マルセル・ブリヨン, 瀧口修造訳, 紀伊國屋書店, 1968, P.99
- 6) 『新しい造形』 ピート・モンドリアン, バウハウス叢書5, 宮島久雄訳, 中央公論美術出版, 1991, P71
- 7) 「角川国語事典」, 久松潜一編, 角川書店
- 8) 『芸術・デザインの平面構成』, 朝倉直巳, 六光社, 1984, P.108~137 「分割と比例」参照
- 9) 前掲書, P.129 「黄金比」「ルート矩形」参照
- 10) 『構図法一名作の分析と図解』, 柳亮, 美術出版社, 1957, P.168~176参照
- 11) 前掲書, P.188~190の解説参照
- 12) 前掲書, P.192~197 「モンドリアンの黄金分割」参照
- 13) 美術史を教育機関で講じるための教育用アンソロジーとも呼ぶべき出版物が増えてきたといわれる。出版されたアーティスト自身や評論家の文章を抜粋して編纂したもので、専門家の文章に直に触れられるのがこれらの出版物の特徴とされる。

## 参考文献

- 『ピート・モンドリアン』, 赤根和生, 美術出版社, 1984
- 『MONDRIAN - 世界の巨匠シリーズ』, HANS L. C. JAFFE, 乾由明訳, 美術出版社, 1971
- 『抽象美術入門』, フランク・ウッドフォード, 木下哲夫訳, 美術出版社, 1991
- 『モンドリアン展図録 (西部美術館)』, ヘルベルト・ヘンケルス, 東京新聞発行, 1987
- 『シュタイナー芸術と美学』, R・シュタイナー, 西川隆範訳, 平河出版, 1989
- 「デ・ステイル」, ケネス・フランプトン, 『20世紀美術』, 宝木範義訳, PARCO 出版, 1985
- 『抽象芸術』, マルセル・ブリヨン, 瀧口修造訳, 紀伊國屋書店, 1968
- 『抽象の形成』, 二見史郎, 紀伊國屋書店, 1970
- 『近代芸術の革命』, ハンス・ゼーデルマイヤー, 石川公一訳, 美術出版社, 1962
- 『新しい造形』 ピート・モンドリアン, バウハウス叢書5, 宮島久雄訳, 中央公論美術出版, 1991
- 『新しい造形芸術の基礎概念』 テオ・ファン・ドースブルグ, バウハウス叢書6, 宮島久雄訳, 中央公論美術出版, 1993
- 『構図法一名作の分析と図解』, 柳亮, 美術出版社, 1957
- 『芸術・デザインの平面構成』, 朝倉直巳, 六光社, 1984
- 『現代美術入門』, 中原祐介, 美術出版社, 1979
- 『モンドリアンと抽象絵画 - 現代の美術18』, 平凡社, 1975

< 本学助教授 銅路校 >



図1 「赤い木」  
油彩，キャンバス70×99cm 1908年



図2 「灰色の木」  
油彩，キャンバス78×107cm 1912年

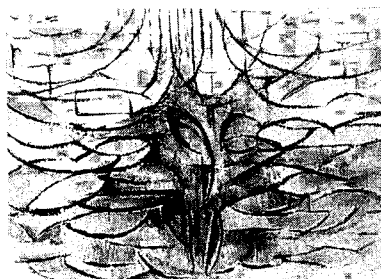


図3 「花咲くりんごの木」  
油彩，キャンバス78×106cm 1912年

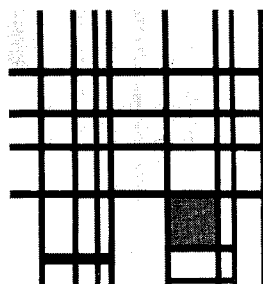


図4 「赤・黄・青のコンポジション」  
油彩，キャンバス72×69cm 1939-42年

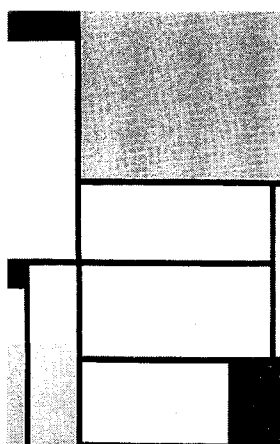


図5 「タブロー 1」  
油彩，キャンバス96×61cm 1921年

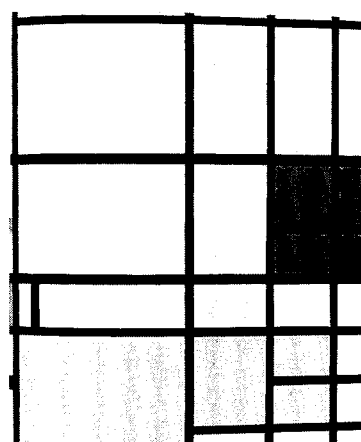


図6 「コンポジション・ロンドン」  
油彩，キャンバス82.5×71cm 1940-42年

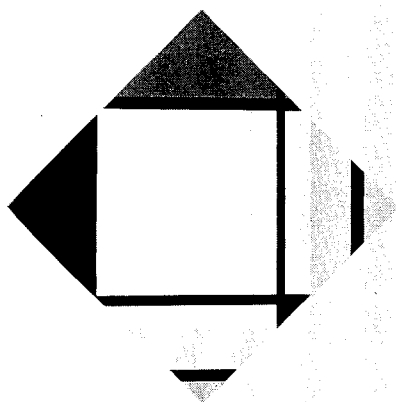


図7 「菱形のコンポジション」  
油彩，キャンバス対角線109cm 1939-42年

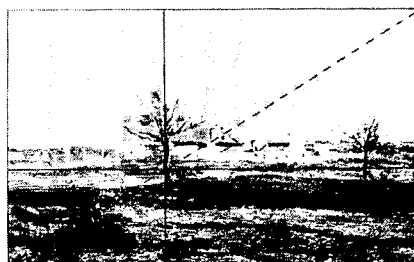


図8 カラー「ロニーの春」分析図  
『構図法—名作の分析と図解』，柳亮，美術出版社，  
1957，P.189より転載

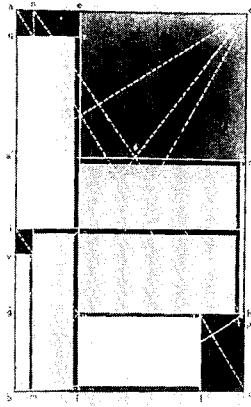


図9 「タブロー1」分析図  
『構図法—名作の分析と図解』, 柳亮, 美術出版社,  
1957, P.197より転載

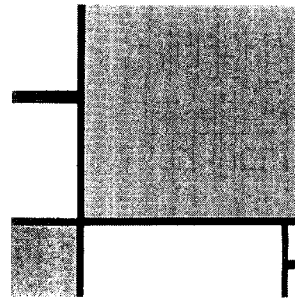


図10 「赤・青・黄のコンポジション」  
油彩, キャンバス51×51cm 1930年

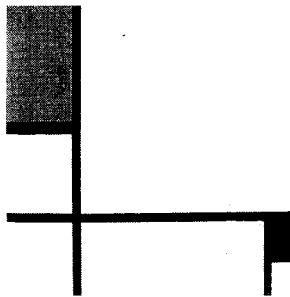


図11 「コンポジション」  
油彩, キャンバス52×52cm 1929年

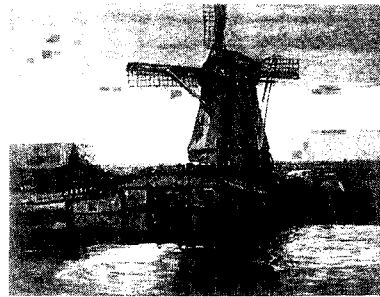


図12 「風車」  
油彩, キャンバス64×79cm 1905—6年

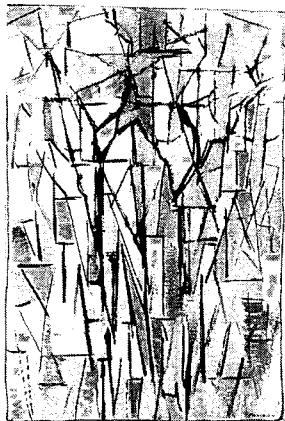


図13 「コンポジション: 樹II」  
油彩, キャンバス98×65cm 1912年

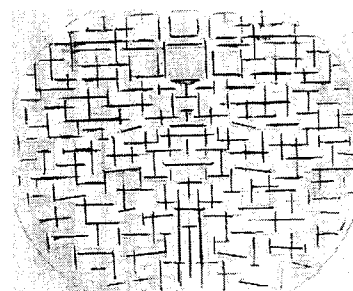


図14 「海 (突堤と海原)」  
木炭・紙51×63cm 1914年

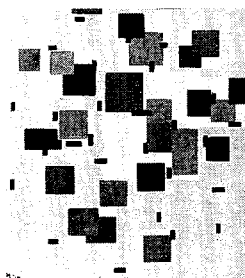


図15 「色彩のコンポジションA」  
油彩, キャンバス49.5×44cm 1917年

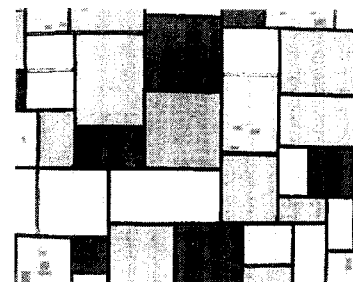


図16 「コンポジション: 灰色の輪郭線のある色面」  
油彩, キャンバス49×60.5cm 1918年





美術科の題材開発における文献資料の活用(2)  
カンディンスキーの教材化

新井義史

北海道教育大学釧路校美術教育講座

Use of Literature in Theme Development of Art Education (2)  
Materialization of KANDINSKY

Yoshifumi ARAI

Department of Art Education, Hokkaido University of Education at Kushiro

はじめに

具象から抽象へ ミクロからマクロへ 海底から宇宙へと展開しうるがごとき、カンディンスキーのイメージ世界は限りなく広い。抽象表現主義の創始者とされるカンディンスキーの表現スタイルはさまざまに流転し変貌を遂げている。

本稿は、抽象絵画の教材化「その2」として、表現主義的抽象のパイオニアであるカンディンスキーについて述べたものである。基本的には前稿のモンドリアンの場合と同様な構成とした。モンドリアンと今回のカンディンスキーの両名をセットにして、抽象絵画の教材化例としたい。

1節では、カンディンスキーを事例に取り上げる意味について述べた。

2節では、カンディンスキーに関する教科書の5例を掲載した。

3節では、解釈のための文献を掲載した。

4節には、カンディンスキーの教材化の3つの具体例を挙げた。

#### 1、「カンディンスキー」を教材化の事例に選択する意味

『抽象芸術』の著者であるマルセル・ブリヨンは、その著作において、抽象芸術と大衆との関係について次のように述べている。

「抽象芸術が具象芸術にくらべて、それを見る者からずっと多くの努力を要求するということは疑う余地のない事実だし、これこそ具象芸術の場合に昔から存在していた作者と鑑賞者のあいだの交流が、いまだに抽象芸術家と公衆とのあいだで達成されていない理由でもある。抽象芸術は公衆にいっそう多くの知性を要求する。」

鑑賞者にとっての抽象芸術は、具象芸術よりもより多くの知性的努力を要求すると述べた上で、彼はさらに次のように続けている。

「知的な抽象芸術作品は、感性的な作品の場合よりも直接に、公衆に近づくことができる。理性や知性、さらには完全さへの一種全感的な本能 根源的調和の法則は、精神のものであると同時に肉体のものでもあるのだから にさえ訴える。これに対して感性的な作品は、具象芸術を見る場合のそれとは異なった柔軟性、自由にそれを受取る能力を要求する。ここでは空白とでもいうべき状態における長い注視が要求される。」

上記引用内での、「知的な抽象芸術」とは「幾何学的抽象」を指し、感性的な作品とは「表現主義的抽象」を指しているとするれば、大衆にとって理解度や鑑賞の最も高い難易度が要求されるのは「表現主義的抽象」であるということになる。また、「感性的な = 表現主義的抽象」作品の理解には、「空白とでもいうべき状態における長い注視が要求される」としているが、この「空白とでもいうべき状態」とは、おそらくマルセル・ブリヨン言うところの「純粹思考」や「純粹感情」にもとづく精神の状態である。したがって、抽象表現とりわけ表現主義的抽象作品の理解や鑑賞手法としては、従来の具象的作品に対する方法以外の新たな方法が構築されねばならないだろう。そのためには「純粹思考」や「純粹感情」とは何か明らかにされる必要があるだろうが、カンディンスキーは、表現主義的抽象絵画の創始者であると同時に、著作においても思考や感情の「純粹さ」を繰り返し表明している。美術の授業において、カンディンスキーの作品と著作を解きほぐし紹介することは、彼の作品理解という以上に、抽象表現における制作や享受といった、より根源的な内容を考察するためにも極めて重要な意味を持っているといえよう。

## 2、教科書における扱い（高等学校の例）

カンディンスキーを扱った教科書の5つのケースを取り上げてみた。教材としてのカンディンスキーは、抽象表現の作例として扱われるのが一般的であり、モンドリアンと対比させて扱われる（B・Cの例）ことが最も多い。その際には、モンドリアンの幾何学的抽象に対する表現主義的抽象として扱われている。表現主義的抽象としての扱い以外にも、まれにはあるが、カンディンスキーの抽象化へのプロセスを紹介する例（Aの例）もある。また、抽象としての作例以外に、D・Eの例のように幻想的（心象的）表現例として扱われることもある。

A, 題材名:「抽象の世界」(日文/新高校美術1,昭和61年,p22-23)

題材解説:抽象絵画について、考え方や表現手法の理解を深め、具象的な形を単純化することなどから、抽象表現を試みる。

掲載作品:「抒情詩」油彩 94×130cm 1911

「即興35」油彩 110.5×112cm 1914

「いくつかの円」油彩 140×140cm 1926

「連鎖(連続)」 | 油彩 81×100cm 1935



同時掲載：村井正誠 / 「黄色い太陽」1950、「芸術家の肖像」1951 / 「顔」1967 / 「風の中の除幕式」1968

解説：カンディンスキーは、点、線、面の形や色などの造形要素が、人間の内面と直結した意味や感情をもっているため、これらを内面的な必然性により多様に組み合わせ、具象的なものを描かないでも、絶対的な美を表現できると考えたのである。音楽に深く親しんでいた彼は、絵画を形と色による音楽と考えた。初期には、具象的な形の残る表現をしていたが、やがて、点や線による組み合わせから生ずる反発や引き合いなどに注目するようになり、奔放な線の動きと変化で、豊かな叙情性を展開させるようになった。それは、さらに直線、円などの基本的な形を組み合わせ、多彩な装飾性を示す作品へと発展していく。晩年に至り、顕微鏡下の細胞やアメーバー的な奇異な形が、記号のように浮遊する不思議な世界をつくり出している。

B, 題材名：「抽象への変身」( 日文 / 高校美術 1 , 平成 5 年, p28-29 )

題材解説：抽象絵画は、20 世紀に誕生した新しい絵画の領域である。目に見える具体的な形態を描くのではなく、画面を線や面などの幾何学的要素で構成したり、心の中の感情を色彩と不定形な図形やタッチで表現したりする絵画である。

モンドリアンとカンディンスキーは、抽象画を誕生させた先駆者である。彼らの初期の具象的絵画と後にたどり着いた抽象絵画を比べ、抽象画の成立について考えてみよう。

現代アメリカの画家であるステラは、直線や円弧による美しい幾何学的な抽象画を描いている。しかし最近では、半立体的な荒々しい表現主義的な中小作品に変貌している。抽象画にもさまざまな傾向の作品があることが理解できるだろう。

掲載作品：「馬上の二人」 | 油彩 55.0×50.5cm 1906 - 7 |

「多彩なアンサンプル」 | 油彩・ラッカー 116×89cm 1938

同時掲載：モンドリアン / 「しょうが壺のある静物」1912、「ブロードウェイ・ブギ・ウギ」1942、フランク・ステラ / 「クレイサン・ゲイト」1969、個展会場( 1991・川村記念美術館 ) での光景写真。

C, 題材名：「抽象ー変化と統一」( 光村図書 / 美術 1 , 平成 4 年, p26-27 )

題材解説：抽象絵画は、画面を点や線や面などの幾何学的要素だけで構成したり、心の内面の動きをそのまま形や色彩に置き換えたりして表そうとする。また、自然の形や仕組みを単純化したり、強調したり、あるいはユーモラスな形に変形したりすることも多い、さらに、無意識や偶然の結果から生まれた形や色から展開することもある。

掲載作品：「適度なバリエーション」 | 油彩 70×70cm 1941

同時掲載：モンドリアン / 「赤い樹」1908、「灰色の樹」1912、「花咲くりんごの樹」1912、  
サム・フランシス / 「ミドル・ブルー」1960、菅井汲「鬼の散歩」1962

作品解説：図形のような、記号のような形が描き込まれている。宗教的な図像のように、人間の力ではとらえきれない宇宙の法則、生命の神秘を暗示的に表現しようとしたのかもしれない。

D, 題材名：「形に込められた心 樹木と人間」(日文 / 高校美術3, 平成5年, p14-15)

題材解説：ここに上げた作品は、表現の手法も様式もそれぞれに違っているが、現実を超えた世界、人間の心の中に起こる夢や幻想の世界を描こうとしている点で共通している。それは、ヨーロッパ近代美術の伝統である写実主義の考え方とも、また、その頂点でもあった印象主義の理念とも大きく異なるもので、近代美術の中に流れているもう一つの重要な分野を占めているものである。...雪をかぶって奇怪な円錐形となった大木の列...現実と非現実とが共存し、その交錯や均衡から、時には思いがけないドラマが展開する。日常的な自然は、その時、新しい美の世界へと変貌するのである。

掲載作品：「コッヘルに雪に埋もれた木」油彩 32.8×44.5 cm, 1909年

同時掲載の他作品：シャガール / 「赤い樹」1966、クリムト / 「生命の樹」1905-09、速水御舟「名樹散椿」1929

E, 題材名：「幻想を木版画で表現する」(日文 / 美術2, 現代美術社, p36-37)

題材解説：「心の中なるもの」とか「無意識の領域」など曖昧模糊としたものを考てみよう。不思議さとかを扱った世界各地の民話に共通するものが多いということは、人間として共通して抱いている「無意識下の領域」があるのだという心理学者の説がある。この説の当否はわからないが、与えられた課題の絵を漫然と描くのではなく、表現に対する内面の欲求を「確立するために、内面に刺激を与えつつ、イメージをどう視覚化するか、試みよう。

掲載作品：「夜」木版画、手彩色. 29.9×12.7 cm, 1903年

同時掲載の他作品：ムンク / 「声」1966、生徒作品2点

### 3、解釈のためのポイントと文献資料

#### (1) 解釈のポイント

カンディンスキーの抽象化への道のりには同士と呼べるような友人はいなかった。彼は独自に道を切り開いていった。第一次大戦前のヨーロッパでは、多くの画家が抽象的傾向に向かっていた。パリでは何人かの画家たちが1910年か、そのわずか後に完全な抽象に到達している。「その中に、カンディンスキーのように自由で直観にしたがった手法をとった

ものはなく、すべてはより形式が整っていて、操作も容易な表現法を編み出していた。これらフランスの初期中抽象画家たちはそれぞれに個性的なスタイルをとっていたが、全員がキュビズムから大きな影響を受けていたことは疑いようがない。」

キュビズム的発想から導き出された「操作が容易」な幾何学的抽象表現に対して、「自由で直観に従った手法」による抽象表現主義的手法は、カンディンスキーただ一人が目指し、そして確立したものである。

カンディンスキーを抽象的表現へと導いたのは時代の要請であろう。しかしながら、カンディンスキーは、なぜ幾何学的手法を選ばずにより困難な表現主義的傾向に向かったのだろうか。その要因は何なのかを探ること、それはカンディンスキーのアイデンティティとも関連するカンディンスキー解釈の最も重要なポイントであろう。ここでは、カンディンスキーの抽象絵画の形成に重要な役割を果たしたと考えられる、音楽・色彩とフォルム、および宗教・民族性・感覚的抽象に関する文献を抜粋した。

## (2) 音楽

### (a) 音楽からのヒント1

画家としてのカンディンスキーの創作活動と理論家としての研究活動を助長する上で大きな刺激となったのが、音楽における次のふたつの要素であった。第一に、作曲家は対象なしに、また物語的な要素をまじえることなく芸術を創造できる点であり、第二に、音楽には一定の和音の法則があり、それはたとえ「客観的」なものでもなくともその独自のよく鍛えられた方式に従って実用にたえるものであった。

『KANDINSKY』HANS K. ROETHEL, 千足伸行訳, 美術出版社, 1980、p.20

### (b) 音楽からのヒント2

彼の作品がしばしば「音楽的」と評されるのは事実としても、彼が「音楽を描いた」のではないことは声を大にしてことわっておく必要がある。...中略...芸術における精神的なものの中で、カンディンスキーは、色彩におけるトーンと音楽におけるそれとは相対的に対応するにすぎないことを強調しているのである。

彼にとって絵画は音楽と同様に、形而上的なメッセージを伝えるのに最も適した手段であった。 前掲書, p.20

### (c) 特異な能力 = 共感覚

カンディンスキーはまた特異な能力にも恵まれていました。この能力が発揮された状態を心理学の用語では共感覚と呼びますが、ある感覚が刺激を受けると、別の感覚がそれに反応を起こすのです。カンディンスキーの場合には眼と耳がとくに密に結びついていました。なにかの色を見ると、それが音にもなって聞こえるのですが、たんに漠然とした音というだけではなく、特定の楽器による特定の音程が聞こえるというところまで緊密な関係があるのです。またこれとは逆にある音は曖昧な色を喚起するのではなく、クローム・イエローとかアラザリン クリムゾンというようにきわめて限定された色となって眼に見え

るのです。…カンディンスキーは、音楽と絵画の間の類縁性から抽象絵画へと導く道が見出されるだろうと考えました。

『抽象美術入門』フランク・ウッドフォード，木下哲夫訳，美術，1991，p78

### (3) 色彩を重視したフォルム

#### (a) 色彩のコンポジションとしての使用

「もし運よく私に十分な時間が与えられたら、不滅でしかも絶えず自己をより豊かにしていくような新しい国際的な言語を発見できるだろう。しかも、その名は「エスペラント」ではないだろう。その名はマーレイ（絵画） 濫用されてきたこの古い言葉であるだろう。それは写し絵アブマーレイと呼んでもいいものだったかも知れない。今まではもっぱら模倣でそれは成り立っていたのだから。色彩がコンポジションとして使われることはほとんどなかったのである。」

『KANDINSKY』HANS K. ROETHEL, 千足伸行訳, 美術出版社, 1980, p.13

#### (b) 色彩の心理的効果

彼は暖かさと冷たさ、あるいは明るさと暗さの対比による新しい調和の色調理論を系統立てて・表す感覚表現を彼の知識と経験の総合により導きだしている。色彩とフォルムの新しい概念により続粋な絵画に到達することができる。「それぞれが独自に存在し、だが内的必然性によって、共通の生命へと融合する色彩とフォルムの構成を絵画という」。この意味における緻密な構成の初期ののすばらしい実例は「コンポジションV」である。

『WASSILY KANDINSKY』, Hajo Duchting, Benedikt Taschen, 1995, p38

#### (c) モネ「積藁」の体験

カンディンスキーの出発点には、このモネの作品との出会いがある。有名な「積藁」の体験である。陽に映えて輪郭線を失い、こがね色の色彩の堆積と化していきつつあるこの絵の前で、彼は最初、対象をはっきりとつかむことができなかった。しかし、画面に何が描かれているかは別として、すぐさま画面の全体が彼を魅了し、心に深い感動が迫ってくるのを彼は感じた。のちにこのときの感動を回想して彼はこういつている。「絵画は信じられないほどの力と輝きはあるが、疑わしいものになろうとしている。結局、ぼくは、ぼくのもスクワの夢の微粒子が、すでにキャンバスの上に存在している印象をもったのだ」。

彼はこのあと間もなく、法律学究のアカデミックなコースを放棄し、画家修業のためミュンヘンへ赴くのである。一八九六年、すでに三十歳であった。

『カンディンスキーと表現主義』世界の名画 14, 中央公論社, 1995, p.105

#### (d) マチスの影響

1906年5月、カンディンスキーはパリに行き、郊外のセーブルでほぼ1年を過ごした。彼はのちに「芸術における精神的なもの」の中で、純粋に絵画固有の手段である色彩と形態のみを用いて芸術の新しい法則を求める画家としてマチスを論じている。1906年はマチスらのフォーヴィスムの運動が最高潮に達した年である。カンディンスキーがフォーヴィ

スムから大きな刺激を受けたことは明らかである。

『カンディンスキーと青騎士』現代の絵画 13, 平凡社, 1974, pp.148-149

(e) 書道を連想させるフォルム

変動する色彩と表現豊かな線描の作品は、...開かれた、それはカンディンスキーが生涯賞賛した日本の書道を連想させる。この線描の独創性は、色彩感覚と並んで、カンディンスキーの本来の長所であっただろう。この作品はアンフォルメル絵画の初期の実例と考えられる。

『WASSILY KANDINSKY』, Hajo Duchting, Benedikt Taschen, 1995, p48

(f) 晩年の有機的フォルム

すでにカンディンスキーが、バウハウス時代から自然科学やテクノロジー関係の新聞、雑誌のきりぬきをしていたことは遺品のなかに確認されている。そうした方面への関心はすでに『点、線から面へ』のなかにも投影されているが、パリ時代には生物学的形態、とりわけ、胎生学的形態や原生動物のモチーフがさかんにとりいれられる。いわゆる有機的形態の時代である。V, E, パーネットがパリ時代の生物学的イメージの導入を実証的にあとづけたなかで、有機体が胚の発生中に祖先がたどった進化段階の概略をくり返すという反復説に、カンディンスキーが、関心をもった理由が紹介されているが、生物の根源的の同一性、個のなかに宿る全体という観点から、反復説がかれの総合の理念、あるいは個の相対論と自然との平行関係を確証させたということはおおいにありうると思われる。

『KANDINSKY』カンディンスキー展図録, 東京国立近代美術館, 1978, p.18

(4) 宗教・哲学

(a) 青騎士とその友人たちは極めて教養豊かな知識人であり、科学技術の急速な進歩にも十分ついていけるだけのエリート集団であった。彼らは自然科学の領域における大発見についても知っており、また、哲学、神学、宗教における変化をも十分意識していた。とりわけカンディンスキーは、「神智学、心霊学、人智学等、精神的なものをあらわにするための新しいあるいは一般的な方法に対して敏感に反応した。ただし彼はそれらのどれにも転向することはなかった。しかしながら、フランツ・マルクの「彼らは未来の精神的宗教の祭壇に供えるための現代の象徴を創造しよう」という言葉は決して空念仏ではなかった。カンディンスキーも全く同じ考えをもっていたのである。

『KANDINSKY』HANS K. ROETHEL, 千足伸行訳, 美術出版社, 1980, p.32

(b) カンディンスキーは物質主義を否定したばかりではなく、五感によって知覚される範囲を超えた世界の存在を信じており、そのため、催眠術、心霊術、あるいは色彩療法などの非合理的な成果を是認した。かれはこうした現象を、より高次の世界を自覚するためのひとつの道として信じた。精神的なものの中で、神智学について書きながら、「完全無欠な処方や絶対に安全な手段」を信じているわけではないと言明している。 前掲書 p.21

(c) カンディンスキーの思考は、当時の多くの理念や原理をもれなく反映していた。ロシ

ア人であり、ギリシャ正教徒であるという彼の素姓が、彼をオカルトに向かわせた。またパリに住んで、さまざまな創造的影響を吸収した。その中には哲学者ベルグソンの影響もあった。彼は神智学に興味を抱き、ミュンヘンのルドルフ・シュタイナーの講義に出席した。科学と技術の進歩に直面して、それとは反対の、未来派と表現主義が歩んだ道をとった。彼は物質の世界に背を向けた。少なくとも、物質的進歩に重きを置いた世界がもたらした不均衡を、精神の世界に芸術を関わらせることによって救済しようとした。

『20世紀美術 「表現主義」』ノーバート・リントン、PARCO出版、1985、p.43-44

## (5) 民族性

### (a) ロシアの中世芸術・イコン

カンディンスキーの抽象的な芸術とロシアのイコンとのあいだに見られる血縁性は、後者がたとえ全く具象的なものであるにせよ、その内部に抽象作用を有し、それを表現の手段にしていたかを示すものである。ロシアでは中世芸術の生命は極めて長かったので、今日でもなお宗教芸術や、またある程度まで農民芸術に靈感を与え続けている。

『抽象芸術』マルセル・ブリヨン、滝口修造訳、紀伊国屋書店、19681、p.113

### (b) 民族性の強固さ

カンディンスキーの抽象芸術への過程を調べていて、常に思うことは、モスクワからミュンヘンへ移住した彼が依然としてロシアの芸術的動向と強く結ばれ、故郷のモスクワ体験を自己の芸術的発展の源泉と確信していることである。

『抽象絵画の誕生』土肥美夫、白水社、1984、p.12

### (c) ヴォログダ体験

1889年、大学の研究所から農民法や民族学上の調査のため彼はヴォログダ州に派遣された。民俗衣裳をきた住民たちは彩り豊かな生きた絵が二本の足を生やして歩いているようだった。木造の家は彩り豊かな彫りもので飾られ、内部もテーブル、椅子、ストーヴご戸棚などすべて《非対象的に》装飾されていた。「私は何も《語ら》ない絵画の中に入りこんだ感じがしました。

プリミティブな装飾で蔽われた家具、そして壁には、象徴的な手法で描かれた英雄、戦い、絵になった民謡。隅々に飾られたイコンを照らす小さな赤い吊ランプは思慮深く、柔和で謙虚な、しかも活気と自信をもった星の輝きのようだった。...(中略)... ヴォログダの経験は「蔽われたもの」「隠されたもの」を見出し、それを感じとる体験だった。また、それは観る者を「絵の中に<逍遥させ>絵の中に全く溶けこんで、我を忘れ」させる体験だった。それは周囲の色彩や形象が我が内奥の感情と共鳴し合う瞬間だった。この「ヴォログダ」体験は彼が抽象絵画を生み出すときの重要な伏線の一つとなるのである。

後年、カンディンスキーはニーレンドルフに「絵画において抽象的な意匠を創造したいきさつ」を尋ねられて、このヴォログダ体験とモスクワでの印象派画家展と、1906年に初めて見たマチス初期の絵のことを語っている。

『抽象の形成』二見史郎，紀伊国屋新書，1970，pp.142-143

(6) カンディンスキーの抽象方法(感覚的抽象)

(a) 幾何学的構成手法以外を使って

「何が対象にとって代わるべきか」 ミュンヘン時代のテーマは，このことであったといっても過言ではないだろう。それは，絵画はどのように構成されるかの問いでもあった。カンディンスキーは，構成ということについては外面的な，つまり，たとえば，幾何学的構成のように，絵画的要素以外の原理をそこに適用した方法については批判的であり，「むしろ隠された構成，画面からそれと気づかずに現われて，したがって，眼よりも魂に訴えるような構成」をめざしていた。...(中略)...カンディンスキーは，あたまから幾何学的構成に反対なのではなく，それを「もっとも可能性に富み，したがって，もっとも表現豊かなものではあるが」と認めながらも，その時点での幾何学的構成の一面性，その調和的解釈を拒否し，今の調和である不協和の原理に立ってその構成を唱えたのである。

『KANDINSKY』カンディンスキー展図録，東京国立近代美術館，1978，p.11

(b) 隠された構成

いずれにせよカンディンスキーの発展過程では，色彩とフォルムが単純化され，強まるにつれて，象徴的、宗教的モチーフが現われ，しかもそのイメージが多くの場合顕な形では描かれず「隠された構成」で表現される。つまりモチーフの通俗的意味での破壊と新しい意味での暗示とが同時に行なわれるのである。山のモチーフにしても，最初は自然の一部にすぎなかったものが，特に青い山の場合，一個の独立した象徴的存在となり，塔のある町と結びつき，写実的意味が否定されて...

『抽象絵画の誕生』土肥美夫，白水社，1984，p.154

(c) 抽象と「非対象」の違い

彼(カンディンスキー)はまた，グッゲンハイム美術館のヒラ・レベイ宛ての手紙で，...(中略)...レベイの区別にしたがって，何らかの対象からの抽象を「抽象」とし，作品の成立に対象を必要としないものを「非対象」と呼んでいる。 前掲書 p.224

(d) 表現内容：内的生命 = 宇宙

芸術のなかでこのように神秘的な背景をなしているものを明敏に感じとり，さらに大へんな熱意をもってこれをとりあげようとした人としては，カンディンスキーが第一人者である。カンディンスキーの目には，あらゆる時代の偉大な芸術作品の値打ちが“表面的なところ，外的な面にあるのではなく，あらゆる根源のさらに根源をなしているもの 芸術の神秘的な内容 にある”のであった。だから彼は芸術家の目は，いつも自分の内的生命に注がれるべきであり，またその耳は，いつも内的な必然性の声にたいして敏感にきき耳を立てているものでなければならない。これこそ，神秘の幻像が命ずるものを表現することのできる唯一の方法なのだ と述べる。...(中略)...カンディンスキーは，自分の絵を、宇宙を精神的に表現したもの、天球の音楽、色彩と形のハーモニーと呼んだ。

『人間と象徴 下』C.G.ユング，河合隼雄訳，河出書房，p.189

(e) 普遍の基盤、さらに内側の確実性

「抽象」芸術家たちが関心を寄せてきたのは、形の問題とか、「具象」と「抽象」つまり、形あるものとなないものを区別する問題とかいうものよりも、もっとはるかに大きい何物かであったことを知らねばならない。彼らが目的としていたのは、生き物や物の中心であり、それらの背後にある普遍の基盤、さらに内側の確実性であった。 前掲書 p.188

#### 4、カンディンスキーの教材化の具体例

教材例 1

題材：「表現主義的抽象画を考える」

対象： 高等学校1年

題材設定の理由

表現主義的抽象絵画は一見すると誰でもたやすく描くことが可能に見える。しかし実際にトライしてみて初めて、その困難さがわかるものである。形や明暗を注視して描く具象画の上達には、相応のトレーニングが必要であることは理解されている。しかし、一見無造作に見える表現主義的抽象も、相応の訓練をつまなないことには、なかなか作品として成立しがたいものである。ここでは、初めに、ある手法を明示して制作実験を行い、その後にカンディンスキーの作品鑑賞を行うこととする。したがってここでは表現主義的抽象絵画の制作実験と、その経験をもとにしたカンディンスキーの作品理解ということになり、自己表現的な要素は含まれていない。

指導計画の概略

(1) 表現主義的抽象絵画の制作実験（水彩絵具を使用）

A, タッチを生かした抽象画

1色を選定させ、彩色筆による短めの塗跡（書道でいう「点」、短かめの「払い」）を生かして、画面のいずれか3箇所に大胆に配置させる。次々と色彩を変え同様に作業を繰り返し、画面がほどほどにタッチで埋まるまで続けさせる。（好きなように描かせるということ自体が大変難しいことである。したがってここでは、毛筆的な「筆跡を生かす」こと、「一色につき3箇所」に塗る。という一定のルールを示すことで、作業内容を明確化させる）

B, かすれを生かした抽象画

1色を選定させ、彩色筆を用いて、捨て紙にかすれが出るまでこすらせる。その状態で、白色画用紙に絵具が載らなくなるまで描画させる。次々と色彩を変え（薄い・薄い色彩から次第に濃い色へ）同様に作業を繰り返し、画面がほどほどにタッチで埋まるまで続けさせる。画面全体が、かすれた色彩によるオールオーバーな画面ができあがる。



(2) カンディンスキーの作品鑑賞

「初めての抽象水彩画」および「赤と青」あたりの純粹抽象に近い画面を用いて、自分の制作実験の結果とを比較させる。カンディンスキーの描画ルールを発見させる（この時期の作品では、面的・線的のある種のルールが見出される）。表現主義的抽象にも何らかの表現ルール（手法）が必要であることを理解させる。また、カンディンスキーの抽象表現のスタイルの変化にも気づかせたい。

教材例、2（本題材は、釧路校美術科4年、眞鍋幸恵さん考案の例である）

題材：「カンディンスキーを動かそう」（PCによるアニメーション）

対象：中学校2～3年

題材設定の理由

平成10年度に告示された新学習指導要領では、2～3年に映像メディア等が新たに配置された。ここにはアニメーションも含まれている。従来のアニメーションの教材例には、パラパラアニメやフェナキスティコープ、ゾートロープや8ミリなどが使われてきた。しかしながらアニメーション本来の動きや効果を十分に表現し、体験することは限られた授業時間の範囲では困難であった。

したがって、コンピュータを用いてアニメーションの表現を効率良く体験させたい。今回はカンディンスキーの後期の作品にみられる抽象形態を選択した。アニメーションを扱う場合では、生徒が動かしてみたいという意欲や、イメージがわくような題材の選定が重要だからである。

指導計画の概略

(1) カンディンスキーの作品「伴奏つきの作品」や「連続」などの作品から好きな形を5つ選び、グラフィックツールで描かせる。アウトラインの下絵がフォーマットされており、生徒はそれを参考に描く。

パソコンとソフトの起動。フォーマットの読み込み。

ソフトのインターフェイスの説明。ツールの使い方の確認。

フォーマットされた下絵や配布された作品の図版を見ながら、形や色を作っていく

(2) 全体の動きを与えながら、形のイメージにあった動きを与えて、25秒間アニメを作る。

図形 や を利用して、アニメの設定の仕方を説明する。直線移動・パスに沿った移動、回転・色の変化などを説明する。

プレビュー画面で確認し、設定して、全体のバランスを考えながら修正していく。

完成したファイル名に自分の名前を記入し、気に入った場面をプリントアウトしてファイルとともに提出する。

## 教材例、3

鑑賞：「色と形のオーケストラ（カンディンスキーとステラ）」

対象：高校2～3年生

## 題材設定の理由

カンディンスキーとステラは時代こそ異なるが、独自に抽象表現を開拓してきたフロンティアと言えるだろう。ステラは、幾何学的抽象から出発したものの、ついには立体的な抽象表現主義にまで到達した。

表現主義的抽象の解説は難しい作業であるが、カンディンスキー一人を扱うよりも、ステラの1900年代に入ってから活動を比較させながら検討させることは、表現主義的抽象の新たな解説方法であると考えられる。

この二人の忍耐強い長期的な努力のプロセスをバランスよく配置した鑑賞素材を作成し、幾何学的抽象と表現主義的抽象とが、相反するものではなく、表裏一体のものであることを理解させたい。

## 指導計画の概略

(1) カンディンスキー、およびステラの制作傾向が異なる代表作各4点の図版を掲示

(2) カンディンスキーとステラを比較させ、両者の表現の類似と相違点について

短時間で記述させる

をもとに話し合いを行う

(3) 両者の経年的な制作の変化を収録したVTR（各10分以内に編集）を見せ、その後再度話し合いを行う。

（註）この授業では図版・およびVTRを素材として、生徒の意見発表中心に討議スタイルでおこなう。この方式の場合には、事前にある程度トレーニングが必要である。すなわち、教師主導型の対話形式の鑑賞授業をすでに幾度か経験しており、生徒同士が相互に意見交換できるレベルに至っている場合に可能となる。

## おわりに

抽象絵画の種類は多くまたその範囲はじつに幅広いとはいいいながら、漠然とはしていても二つのグループに分けることは可能である。幾何学的なものとは有機的なものが、大きく分けたその二つにあたるというような、抽象絵画の2分類法は、従来より一般的に行われてきた。実際に教科書においてもそうした記述は多く見られる。しかしながら、カンディンスキーについての文献を調べていくうちに、カンディンスキー自身においては、途中からそうした2分類が無意味なものとなっていることが分かる。同様なことは、幾何学的抽象から表現主義的な抽象へとスタイルを移したステラの例からも伺われる。

抽象絵画の発明以来すでに90年近くを経た。そうした時間を経ることで、抽象絵画はベ

ーシクな部分においては一つの人間精神に還元されることが明確になりつつある。それはカンディンスキーが最も重視した「内的必然性の原理」のうちの第三の要素「純粹にして永遠なる芸術性の要素」と、おそらく同一のものであろう。だが、カンディンスキーが主張した「純粹にして永遠なるもの」が何かは依然として解明されていない。

しかしながら、カンディンスキーがさまざまな紆余曲折を経ながらも具体物の抽象化を押し進め、ついには非対象絵画に辿りついたという事実は極めて重要である。カンディンスキーの教材化に際しては、不明瞭な問題を抱えつつも、彼の忍耐強い実験的制作活動の一連のプロセスをこそ紹介することが重要であると考えられる。

### 参考文献

- 『抽象芸術論 芸術における精神的なもの』,カンディンスキー, 西田秀穂訳, 美術出版社, 1958
- 『Point and Line to Plane』Wassily Kandinsky, Dover Publications,
- 『KANDINSKY 世界の巨匠シリーズ』HANS K. ROETHEL, 千足伸行訳, 美術出版社, 1980
- 『WASSILY KANDINSKY』,Hajo Duchting, Benedikt Taschen,1995
- 『カンディンスキーと表現主義』世界の名画 14, 中央公論社, 1995
- 『カンディンスキーと青騎士』現代の絵画 13,平凡社, 1974
- 『KANDINSKY』カンディンスキー展図録, 東京国立近代美術館, 1978
- 『抽象絵画の誕生』土肥美夫, 白水社, 1984
- 『抽象芸術』マルセル・ブリヨン, 滝口修造訳, 紀伊国屋書店, 1968
- 『抽象美術入門』フランク・ウッドフォード, 木下哲夫訳, 美術, 1991
- 『抽象の形成』二見史郎, 紀伊国屋新書, 1970
- 『現代芸術入門』中原佑介, 美術出版社, 1979
- 『十二人の芸術家』高階秀爾, 講談社現代新書, 1974

### 註

- 
- 『抽象芸術』マルセル・ブリヨン, 滝口修造訳, 紀伊国屋書店, 1968, p.16  
前掲書, p.16
- 『抽象美術入門』フランク・ウッドフォード, 木下哲夫訳, 美術, 1991, p.88



## 文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育 (1)

新井 義史

北海道教育大学釧路校 美術教育講座

### 1. はじめに

これまで、中学校の鑑賞学習では「鑑賞＝芸術作品を味わい理解すること」といった、個々の作品鑑賞を重視するものであった。しかし、平成10年度に改訂された学習指導要領<sup>1)</sup>では、日本の美術の変遷の学習や、美術を通して国際理解を深めることとし、文化理解としての観点が加わった。また、日本美術の理解に関連し、アジアの作品を取り上げることとするなど鑑賞内容の範囲がより拡大されている。今後の鑑賞の指導方法には、従来行われてきた感性的理解による活動に加えて、作品を歴史的 position 付けも含めた形で学ぶための「批評的・歴史的学習」指導の方法を取り入れる必要に迫られていると考える。

本稿では、2節で鑑賞教育における文化理解重視の傾向について平成元年版と平成10年版の学習指導要領および指導書とを比較検討して述べた。3節では、東洋美術における鑑賞教育の指導に際しての留意点を、以下の4つの観点から扱った。

- (1) 日本人の西欧的文化への意識傾斜の問題点
- (2) 批評的・歴史的鑑賞方法の必要性
- (3) 東洋と西洋の芸術観・芸術論の相違の認識
- (4) 比較文化の観点による文化史理解

鑑賞指導の授業において最もネックとなっていたのは図版提示の問題であった。拡大図版ひとつ作成するのにも相当な困難を伴っていた頃と比べると、デジタル機器の活用でほとんどの問題は解決することができるようになった。4節では、多様な映像情報を活用した有効な機器使用の例として、パワーポイントによる授業実践例を紹介した。この実践例は、アジア・日本・仏教・仏像をキーワードとし、文化理解を目的とする鑑賞指導として、比較文化の手法を用いた事例である。

### 2. 鑑賞教育における文化理解重視の傾向

「鑑賞」の内容に関し、中学校学習指導要領の平成元年版と平成10年版を比較してみると、明瞭な相違点として次の2点を指摘できる。

- ① 1「絵画・彫刻」の鑑賞と2「デザイン・工芸」の鑑賞と、項目を別立てにしていたものが、平成10年版では「鑑賞の活動」と一本化され、すっきりと整理された。
- ② 3年間を通じた鑑賞の目的として「よさや美しさを味わう」ことの強調（平成元年版）から、1学年では作品鑑賞の基本的な学習を行い、2・3学年では作品についての相互批評活動、調べ活動による鑑賞研究などを行うとして「方法」について言及（平成10年版）。



保存への関心を持つこと、さらに自国の文化のよさを理解してもらえるように説明したり、他国の文化を共感的に理解したりすることができるようになることである。(要約) (100頁) と、より具体的な内容を明示している。

10年度版で新たに取り上げられた特徴的な内容として、アジアへの関心があげられる。指導要領の第3指導計画の作成と内容の扱い2の配慮事項(5)に、鑑賞の題材について諸外国の児童作品、アジアの文化遺産について取り上げる旨の記述がなされた。これは、これまで日本やアジアの美術に対する関心が薄く、西洋美術の学習に傾斜しがちであった鑑賞の学習の改善策としてであり、これまでの鑑賞の題材でどちらかといえはあまりに取り上げられてこなかった日本及びアジアなど諸外国の児童生徒の作品や、日本の文化遺産などとの関連の深いアジアの文化遺産についても取りあげることとされた。(118頁)

10年度改定では、鑑賞指導の充実の方向がより明確化したと同時に、作品そのものの文化的な価値や特質、それらの歴史的な位置付けも含めた形で学ぶことなど、鑑賞を独立したものとして扱う方向性が強く打ち出されている。こうした内容を持つ改定の平成14年度完全実施に向けて、鑑賞指導の改善を図るために取り組むべきこととして、次のような項目を挙げられよう。

- ① 日本の美意識と日本美術の特質 (中学生レベルの指導内容の整備)
- ② アジア諸国の美術と日本との影響関係
- ③ それら鑑賞教材の整備 (内容の精選)
- ④ 文化理解を目的とした鑑賞教育方法の検討

### 3. 東洋美術における鑑賞教育の観点

#### (1) 日本人の西歐的文化への意識傾斜の問題点

平成10年版指導書では、「伝統的な工芸」、「美術文化の継承と創造」、「文化遺産」などの指導に関して以下のような記述がなされている。

「アジアを含む文化遺産についての歴史やそれらを創った創造的知恵と技能のすばらしさ、また、それらを大切に守ってきた人々の心や生活文化などに着目させ、現代の文化や美術が古来からの美への願いや憧れを受け継ぎ、その過程で次々と日本らしい美術文化や芸術を創造し、さらに、現代の国際的視野に立つ美術へとつながってきているという文化の連続性に気付かせ、それらを大切に継承していく態度を形成していかなければならない。」(87頁)

西洋・東洋・日本、この3者の美術文化をいかに学習として組織していくかという点について、新たな鑑賞指導の方法論の工夫が要求されているわけであるが、第一に確認されねばならないことは生徒＝学習者の現状の認識であろう。

明治以降、とりわけ第二次大戦以降の日本人の意識に占める西歐・アメリカ的文化と価値観への追随には強いものがある。大戦後の日本人は、欧米文化の主導による世界文化の画一化現象の只中で、むしろできるだけ日本を意識化しないよう努めてきた。また、現在の日本人の心の中には、理想化された欧米を最上位に、日本を下位に置く価値の座標が設定され、しかも日本の下にはアジアなどの後進国を置くランク付けがなされている。その結果、文化においても日本やアジアは二流のローカルな文化と見る感覚を産み、日本の文化に対する誇りや愛着の念は希薄になり文化伝統の継承にも支障が生じている状況といえる。

現代の日本人にとっては、もはや伝統的日本文化に触れる機会は減少し、身近に感じている文化はむしろ西歐文化である。しかしながら、美術に関して明確に言えることは西洋美術と東洋美術とでは相当な異質性があるということである。19世紀以降の西洋では、芸術ジャンルの分化が推進されてきた。それは表現感覚

の質的差異によるジャンル区分によるものであった。その結果、「美術上のいわゆる近代性の意識——美術の純粋性の主張」として造形性の純粋性の傾向に発展してきた。それに比較して、東洋の芸術は伝統的に生活美術としての総合性を持っていた。とりわけ精神主義的な感覚＝精神＝生命感といった一元論的自然観・宇宙観を備えていた。

美術教育における「表現」に関しても同様に西欧的内容で占められている。絵画における遠近・明暗法をはじめ、彫刻のボリュームと材質感に至るまで、ほとんどの表現感覚ないし表現手法は西欧的である。たとえば、日本やアジアの絵画上の空間・色・線の意識を西欧のそれと比較してみても、まったく異質的な表現性格・造形感覚を持っている。したがって、東洋的造形感覚・能力の育成・理解のためには、教育の手段や教材としての食い違いがあり、そこに当然ある種の抵抗が生じてくる。もちろんそれは鑑賞活動にも同様に類似した抵抗があるだろう。

表現感覚の質的差異によるジャンル区分は、鑑賞者の側にすれば作者の表現テーマや目的が絞りやすく、高踏的である場合は別にしろ、その面では解りやすいと言える。西洋美術の分化したジャンル観に慣れた目にとっては、生活に活用されしかも精神性や生命感を重視した総合芸術的かつ精神主義的な日本美術が、逆に理解不可能に感じられるだろう。

## (2) 批評的・歴史的鑑賞方法の必要性

鑑賞指導の重視が打ち出された現行の学習指導要領改定から10年を経た現在にあっても、鑑賞指導はいまだ十分に実施されてはいない。現場の教員からは、授業方法がわからない、扱いにくい、教材の不足など鑑賞教育に関する困惑の声が相変わらずあげられている。学校現場の困惑の理由の一つにはかねてより問題とされてきた鑑賞指導の方法論の混乱がある。

「鑑賞の活動」とは、美術作品などのよさや美しさを味わう美的体験であり、作者の個性などに気付きそれを美として価値付けていく活動である。また「味わう」「感じ取る」「関心を持つ」「親しむ」「大切に」「尊重する」など、感性と深くかかわっており、極めて個性的、主体的な活動である。したがって、生徒自身が主体的に感じ取ることを大切に、教師の一方的な説明による知的理解に偏ったり、独善的な価値観や好みを押し付けたりすることのないよう留意する<sup>4)</sup>。

すなわち、知的理解による押し付けを極力避け、生徒の主体的な感覚的理解を促すこと、そのためにはいかなる指導方法をとるべきかという点での混乱である。ここで生徒に望まれているのは、生徒が自分自身の力によって自分なりの価値の基準や体系を築いていくことである。教師はそのためのサポート役であるとする意向は根強い。鑑賞の教材開発や指導方法についての研究を立ち遅れさせているのは、まさにこの点にあると考える。

鑑賞指導へのアプローチの仕方としては2つの方法があろう。美術作品を歴史の文脈の中で把握する方向と、美術作品自体に対する鑑識眼を高める方向である<sup>5)</sup>。前者は近現代における美術史の方法論の中に示唆を見出すことができ、文化の総体としての歴史の文脈の中に美術作品を位置付ける方法である。この方法は批評的鑑賞あるいは歴史的鑑賞とも呼びうる方法と類似している。また、従来の学校教育の鑑賞指導が重視してきたのは後者の直感的な鑑識眼の育成、いわば審美的鑑賞だったろう。

たしかに、これまでの小・中学校での鑑賞には、作品を通じて作者を読み取りそれを自分の表現に役立たせるという役割も大きかった。しかし、今回の指導要領の改定では文化の理解・継承という側面がクローズアップされている。したがってそこにおいて鑑賞を学習として組織していくためには、批評的・歴史的鑑賞方法の導入が避けられないものと考えられる。

批評的鑑賞とは、作品がその社会の動向といかに関わり、作品が社会の中でどのように受け容れられてい



るか、いわば作品をその時代の社会との関係から読み取ることである。「いつの時代でもどんな天才的芸術家であっても、それは、その時代の関係が生み出したものである、生まれるべくして生まれたものであるとすれば、社会と作品との関係を読みとることは、芸術家の在り方、その生き方を考えることでもあり、このことは、翻って、鑑賞者自身の社会との関係を問うことにもなるのである<sup>6)</sup>」

また、歴史的鑑賞とは、批評的鑑賞がその時代の社会的関係を共時的に扱うのに対して、これは時間の軸に沿って通時的に扱う鑑賞と違ってよいであろう。時代の前後関係を考えながら作品の生まれてきた背景を捉えようということである。「例えば、セザンヌ…ピカソ…立体派…抽象派の関係には必然性があり、その時代の共時的関係だけでは捉えられないものである。しかし、批評的鑑賞と歴史的鑑賞はいわば縦系と横系の関係であり、有機的に双方は何時も交差していることが本来の姿である批評的・歴史的鑑賞方法を学校教育に即して解きほぐせば〈知識的理解〉と呼びかえることもできよう<sup>7)</sup>」遠藤友麗は、指導要領の指導事例集において、鑑賞指導の5つの視点のひとつに「文化としての美術の理解(知識的理解)」として述べている。

「文化は人間の生活が広範に広まり、ある時代、ある地域に一つの生活様式や独得の価値観などを根づかせたものの集積である。ただ一人の個人の作家が、個人として絵を描いたというだけでは、文化たり得ない。それぞれ一個人であっても、それぞれの考え方や主張、傾向に共通性・普遍性があり、人々がそれを受容し親しみ定着したとき、文化として残るものである。それらの時代背景や特色などを知ることによって、人間かにかに美にあこがれ、美を追い求めたかを知る活動である。決して、単に暗記するという知識の記憶ではない。<sup>8)</sup>」

そこでの観点としては、次の3点に要約できるとしている。

- ア 美術史的扱い—時代の変遷、民族、風土と作品や表現の傾向、
- イ 作家・作品に関する知識(社会科的知識)→時代の流れに沿って作風や作品名、作家名を知ることにより、美術館等での鑑賞に役立てたり、文化の系統的な理解に役立たせる。
- ウ 文化遺産と生活との関連の理解—日本、東洋、西洋の文化遺産としての美術作品を知り、その時代に生きた人々の美に対する願いや生活の様子を知る。

ただし、批評的・歴史的鑑賞指導には、教師・生徒の双方にそれなりの知識がなければならないし、時代感の形成がなければならない。したがって、従来危惧されてきた知識偏重の鑑賞指導に陥らないための方法が、そこにおいて工夫されなければならない。

### (3) 東洋と西洋の芸術観・芸術論の相違の認識

芸術は、歴史と地域とが密接に関連し、それぞれの民族や時代の特徴・価値観が明瞭に反映している。ここに「美術に世界性と民族性の両面あり」という美術の二面性を見ることができ、東洋および西洋が世界文化史上に二大系統の発達をなしていることは間違いなく、比較美術史はその差異と共通との識別を研究する領域である。東西の芸術を比較するために、テーマや内容あるいは個々の現象を比較しても仕方なく、むしろそれら表現の基底にある、すなわち二つの文化の中における芸術観あるいは芸術論を比較する必要がある。

鑑賞活動は、作者と鑑賞者との作品を介してのコミュニケーション活動である。しかしながら、日本と西洋の芸術論を比較すると、この「伝達」の点において非常に大きな考え方の相違があるとの主張がある。西洋の芸術観では、「一元的な主体」すなわち作家一人というものが芸術を作り上げるのであって、ほかの人はたまたまやってきて、「ご勝手」にそれを鑑賞するのが鑑賞体験であるとされる。これは、基本的に芸術というものは世界の認識であるとする考えに由来している。これに対して日本の芸術論は、芸術家(表現者)

が、きわめて強く他人を意識し、同時に自分が他人にどう見えるかを意識している。つまり鑑賞者の存在を意識しながらの自己顕示行為である。そこから生じた特色は、抑制されたあるいは屈折した自己表現である。理由の如何にかかわらず、日本人はそのようにして生きてきたのであり、表現の特殊性もそこから生じてきた<sup>2)</sup>。

西欧的文化の価値観に基準を置いた場合には、日本美術に被せられた感性的ベール（抑制あるいはアイロニー）を、ニュアンスとして読み解くことが困難である。もはや日本人の多くが、日本的感性とは何か不明瞭になりつつある。それゆえに、日本美術の鑑賞のためには、西洋美術の鑑賞とは異なる方法によって、表現や作品を取り巻いている「日本的感性とは何か」を新たに獲得すべき学習目標のひとつとして組み入れる必要が生じていることになる。

東洋やアジアの美術へのアプローチの方法は、したがってヨーロッパ中心主義の文化意識・芸術意識に親しんできた者にとっては、従来とは異なる教育プログラムが必要となるだろう。

#### (4) 比較文化の観点による文化史理解

比較文化的手法とは、相互の文化間の交渉や影響の仕方を考究する方法である。欧米、特にフランスで、20世紀に入ってこうした視野に立っての研究が深まりを見せ始め、日本でも戦後、盛んになりつつある。すでに一般用語化されているものの、その手法が明確になっているとはいえないが、既成の国家を枠組みにした文化理論の限界を踏まえた「異なる地域文化の比較」というところにポイントがある。たとえばヨーロッパ・アメリカと日本、東アジア（特に中国）と日本を複眼的に見比べることで、互いの文化を深く理解しようとする。それも単に比較するだけでなく、双方の接触・交流によってどのように特色ある文化が形成されてきたか、その動的な面を重視する。あるいは、ある文学作品や作家を研究する際に、対象をその作家の属している一国に限定せず、もっと視野を拡げ、外国文学との交流や影響関係の中で文化交流のダイナミックな動きをとらえ考察しようとする。

日本美術を例にした場合、日本のみの視野に限って批判する場合と、それを世界の美術現象のうちにおいて批判する場合と、その特色として現われるところが違うはずである、ということである。とりわけ、日本の美術の歴史性を考えてみると、前半の上代から中世にかけての日本美術の中心は伽藍仏教であり仏教を中核においた総合芸術であった。それはとりもなおさず大陸および中国の強力な影響下にあった文化である。元来インドに発生した仏教という宗教が、中国・朝鮮・日本へと伝播していく中で、どのような異なる社会的立場づけを有してきたのか、その歴史的変容について全体の流れの中での観点抜きに生き生きとした理解につながるものであるかは疑問である。

アジア大陸においてインドと中国とでも美術文化は明瞭に相違する。インドでは西洋の遠近法に類する透視図法を採用するのに、中国においては異なる諸法則による画法を用いてきた。人体の肉付け、立体感の表現もインドのそれは西洋に近い。また、中国の絵画は隅々までがっちり描くリアルさを備えているのに対して日本の絵は物事を全部描いてしまわずに、色彩もあっさりとした、思い入れを含ませたものへ、いわば楷書に対する草書としての日本の美術へと変容した。中国は西洋と同様に建築でも巨大であることを誇る面があるが、日本の場合は巨大さを誇ることは悪趣味と受け取られる。これらさまざまな相違ならびに類似点を比較検討することといった、このような関心が、むしろ日本美術の文化的理解にとって本質的な要素ではないだろうか。

こうした観点による学習活動の組織化は、歴史学と類似したスタンスととらえられがちであろう。しかし、美術史が対象とするのは、過去に生まれたものでありながら、時間・空間を越え現在にまで生き長らえている作品である。それゆえ、美術史に要求されるのは、何よりも直接的な視覚体験であることが歴史学と異な

る。

学校教育においてとりわけ中学校では、教科レベルによるテリトリー意識が存在している。これまで文化領域の学習は社会科の歴史分野に委ねられ、そこでは広範な時代と地域を網羅した美術史的内容が、実は扱われている。しかしながら、美術の授業では知識の注入を避けるべきとの了解の中で、美術作品の理解に関しては美的感受性の育成を目的とする観点から、造形性に傾斜した感覚的理解のみが奨励されてきた。美術という教科における「鑑賞」活動は、従来より重視してきた「美術作品自体に対する鑑識眼を高める」指導いわば審美的鑑賞にとどまらず、加えて「歴史の文脈の中に美術作品を位置付け」理解する方法にも目が向けられ実践される必要があると考える。

#### 4. 鑑賞授業実践例

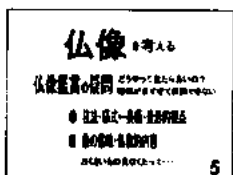
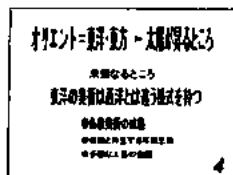
ここで報告する授業実践は、北海道教育大学釧路校の教養科目「美術（美術の見方・考え方）」の授業の一部として実施したものである。教養科目の「美術」は、2000年度に初めて実施したが、美術専攻学生の入門的な概説の授業としての役割を持たせる意味もあり、若干踏み込んだ内容となっている。全12回の前半4回を鑑賞能力の発達段階と鑑賞教育の方法について理論の紹介を行い、後半ではテーマを設定し、西洋・東洋の作品鑑賞の実践を行っている。

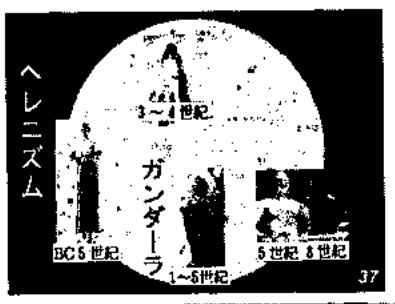
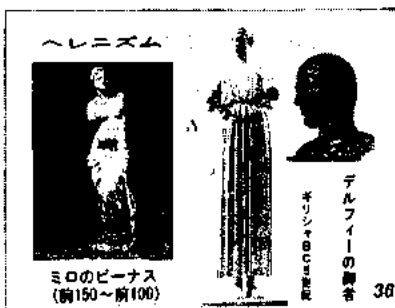
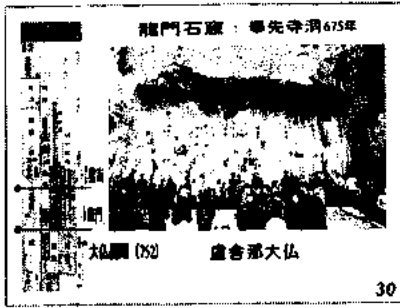
報告事例は、アジア・日本・仏教・仏像をキーワードとし、「仏教の造形—東洋・日本の仏像」をタイトルとし、その前回の日本美術の特質をテーマにした授業に引き続くものである。この授業は、文化理解を目的とする鑑賞指導として、比較文化の手法を用いた事例である。したがって、仏像を中心とした文化交流の歴史をグローバルな視点で捉えることを目的としており、個々の作品の審美的鑑賞とは異なるものである。

##### (1) 授業内容と構成

授業の主体は学生であり、授業は学生の学習活動のあくまでも一部分にすぎない。したがって、授業において多くの知識を扱うよりも、授業を通じて、学生自らが調べ主体的に吸収していく姿勢や態度の育成こそが必要である。

知識重視に陥らず、かつ文化理解につながるための鑑賞指導の方法としては、授業で扱う知識の質と量のバランスを考慮することがポイントになると考える。つまり、授業で与える新規知識は、学生がすでに持っている既得知識を結び合わせ、若干膨らませていくため必要な知識に制限すること、そして、知識を用いて歴史的・文化的事象を解明しうることへの興味と関心を呼びさますことが必要であろう。したがって授業においては次の点を工夫した。第一に学生の既得知識の状況把握。第二に





既得知識の有効活用。第三に新規知識の情報量の制限。

本授業に関しては、中学校レベルの歴史分野の学習内容を基準に、学生たちの既得知識として以下の6点を想定した。①日本にある大仏（東大寺・鎌倉）、②ガンダーラ仏とギリシャ彫刻の影響関係、③仏像に幾種類かのタイプがあること、④仏陀の仏教、小乗と大乘仏教、⑤法隆寺金堂の3種類の仏像、⑥観音信仰。これらの内容は、世界史および日本史に関係しているが、多くの学生の知識は細切れで、離れ離れになっていることが想定される。仏像に関するこれらの既得知識をベースにして時間と空間（時代と地域）を結び付けていく作業をおこなうことになる。

今回の授業において新規に加えるべき新たな知識は以下の点である。①大陸における仏教遺跡（石窟寺院・石造大仏）、②ヘレニズム彫刻の特徴、③仏像のタイプわけ（顕教・密教・禅）、如来部と菩薩部・天部の違い、④哲学としての原始仏教と救済としての大乘仏教との違い、⑤インドの神々の仏像への影響力、⑥仏像の中の盧舎那仏の位置と意味、⑦聖観音と変化観音。

解説にはパワーポイントによるスライドを用いて、説明すべき作品のすべてをビジュアルに確認できるようにした。また、暗めになった教室でメモをとる必要が無いよう、文字を中心としたスライドは縮小して1枚のプリントにまとめ事前配布した。

(2) 指導プロセス

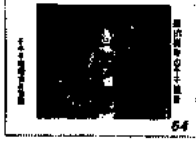
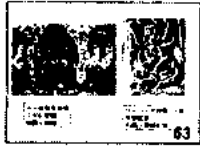
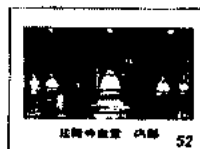
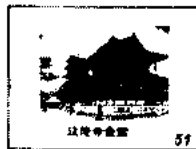
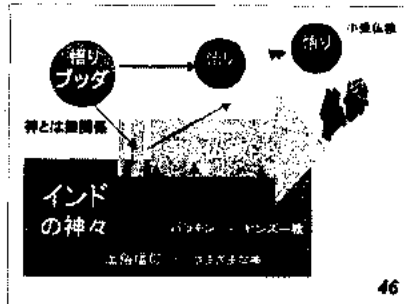
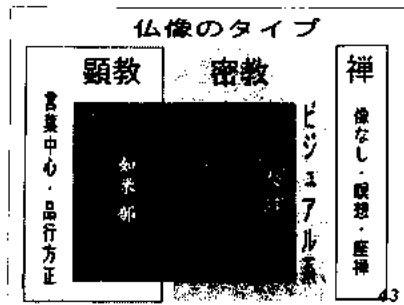
パワーポイントで作成したスライド69枚のうち、29枚を指導のプロセスとして掲載した。カラーによる写真図版が多いためにファイルの総データ量は73MBであった。しかし、1枚のスライドは極力1MBを超えないように配慮しており、この程度であれば画像表示に問題を生じることはなかった。以下に<スライド番号>とそれに対応する若干のコメントを記載した。

<スライド1~2：授業の目的の確認>

国際化が叫ばれている現在、自分は何者か、日本の文化の特質は何かが理解できていないと外国人とも対応できないだろう。日本人としての最低限の教養として、仏教や仏像とは何なのかを考えるきっかけとして仏教の造形をテーマにした。理解のためには東洋と日本をトータルに見ていく必要がある。

<スライド3~5：東洋の地理的概念の確認>

オリエントは、ヨーロッパを基本にした相対的な地域の呼び方である。当初は中近東を意味していたが、現在はインドや東南アジアも含めた呼称となった。今日の授業では、西欧から極



東までの広範な地域の仏像を扱う。

<スライド7: 2001年3月のタリバンによるバーミアン大仏の爆破の動画(30秒)を映写>

<スライド8: 世界の宗教人口の円グラフにより仏教徒の割合が少ない現状を確認する>

<スライド9~16: 日本仏教の経過・大仏について>

日本仏教の経過として、国家仏教、民衆仏教、檀家制度、習俗化したマナーとしての仏教の経過の概略の確認。最初に「大仏」について考える。アジア大陸にある大仏と日本の大仏とを比較したい。何を大仏と呼ぶか。

<スライド17: シルクロードは仏陀ロードでもあった。シルクロードによる大乘仏教の伝播>

<スライド18: 中国三大石窟寺院の位置と大仏の規模>

大陸の大仏は石造であり、日本の銅像大仏は素材としては異質であること

<スライド19~25: インドの石窟寺院の構造と規模、中国の石窟寺院(麦積山・雲岡石窟)の紹介>

<スライド26~29: 雲岡大仏の意味>

特徴からいえばブッダを示しているが、北魏の初代皇帝だとされている。宗教的な仏が国家の最高権力者と同一視され、北魏の国家宗教形成の第一歩となった。北魏では、仏教を国家を治めるための政治の重要な道具とした。したがって雲岡の大仏は大規模な国家政策事業だった。

<スライド30~31: 竜門石窟>

雲岡の200年後に作られた、竜門石窟の奉先寺洞も国家プロジェクトで作られたものであり、この大仏が東大寺の大仏のモデルとなった。造形的に写実性が増し中国化された。尊像としての超越感が薄れた。

<スライド32: 3種の大仏の比較>

雲岡の大仏の超人的な威厳に対する竜門大仏の肌を隠す民族性と円満な風貌の中国的なスタイルの確立、東大寺の大仏との類似。

<スライド34・36: ガンダーラ仏の特徴>

仏陀の死後500年後に初めて作られたガンダーラ仏の特徴紹介。ギリシャ的風貌、衣服のリアルな表現。ギリシャ彫刻との対比、ヘレニズム文化の彫刻の特徴との類似。

<スライド37: BC5世紀のギリシャから8世紀半ばの日本までヘレニズム文化が融合し、仏像は日本まで伝わってきた>

<スライド38・43: 主要な仏像とタイプわけ>

密教的仏教観は学生の意識の中には希薄である。密教の思想

性については若干説明を加えないと菩薩・天部の仏像のスタイルは理解不能だろう。

<スライド46：原始仏教と仏像との関係>

ブッタ死後五百年間はブッタ自体の像は作られず、インドの土俗的信仰による神がさまざまな仏像として作られてきた。

<スライド49：ルシャナブツとは何か？>

大乘仏教の救済神として、宇宙神的な巨大な存在の神が創造された。

仏像の中では特殊な神であることの理解。

<スライド50～52：日本への仏像導入時、法隆寺金堂仏の種類と意味>

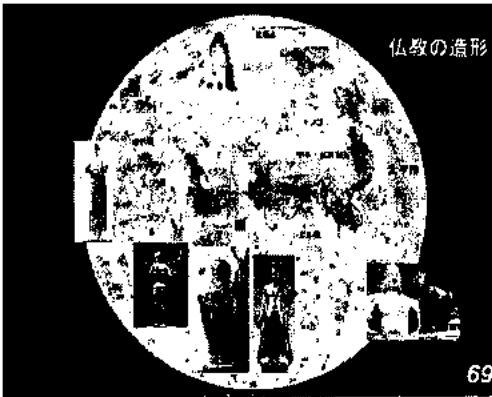
<スライド57～64：菩薩部の仏像と観音>

菩薩には多様な種類があるが、基本は聖観音であり、現世利益によって分化した。これらの形態には、ヒンズー教やチベットの仏教観が強く影響している。

<スライド66～67：阿修羅と仏像の世界性>

アシュラの名前の由来はアッシリアにある。インドへの民族移動による神の移入。その際に悪神となった。大仏や仏像を日本の国内に限らず、広く東洋の視点にたって捉えることで、歴史や文化そのものがいかにグローバルに影響しあい、長い年月をかけて形成されてきたかが分るだろう。

受講後の学生の感想には次のようなものがあった。多くの図版を見ながらの解説で分かりやすい。これまで持っていたばらばらの知識が相互に結びついて関連付けられるようになった。アジアと日本との関係についてあまり考えたことがなかったが強い影響関係があったことに気づかされた。学ばされているという気がせず、楽しみながら見ることができた。



## 5. おわりに

現代のテレビを中心とした映像メディアでは、ニュース解説一つをとっても、豊富な映像イメージが利用されておりグラフィカルな工夫に満ちている。私たちが「理解」するための方法としては、もはや口頭による言語解説だけでは物足りず、またもどかしく感じられてしまう。しかしながら、美術科では、様々な映像情報を主体的・積極的に利用し効果を上げていくための工夫が、実のところ追求されてきたとは言いがたい。

作品の複写スライドや美術解説番組のビデオ映像などを用いることがメディア活用の方法としていまだ多用されているが、テーマとのズレを承知で市販のスライドを用いたり、無駄な部分を含んだ未編集のビデオを長時間映写するなど、方法的に問題がある授業も多い。こうした従来の鑑賞指導の資料提示の方法と比べると、パワーポイントによるスライドは、格段に教師の意図を伝達しやすい。とりわけ画像と解説文字を組み合わせて作成したスライドは、1枚の中に多くのまとまりのある情報を組み入れることが可能である。

しかしながら、美術の教員となる学生の指導に際しては、鑑賞指導の手法としてのデジタル機器の活用を指導することはもちろん必要であるが、それ以上にウェイトを置くべきは、美術作品を文化史的に位置付け解釈できる理解力を育成するための美術史的授業の重視であろう。美術科の教員養成の場面でも、実技能力重視の中で、美術史や芸術学の教育活動は十分に行われてはこなかった。加えて従来の美術史学習は西洋的な芸術批評（芸術家と芸術作品についての判断）への傾斜があり、日本ないしは東洋美術への問題意識を軽視してきた感がある。様式史として把握しやすい西洋美術史に比べ日本美術の作品理解には困難が伴う。

西洋の美術が、合理的な視覚認識からリアルな写実意識を持つことに対して、精神的な内容が様式化された主観的で情緒的な日本・東洋的な意識は、今日の日本人が持っている作品・文化観とはズレが生じてしまっている。西洋化された生活様式の中で、日本美術や日本文化が持っている特質を再認識することは相当な困難が伴うことを覚悟せねばならないだろう。中学校の美術科の鑑賞教育において、美術史の学習や知識重視に陥らずに日本やアジアの美術や文化の全体像を掴みつつ作品と対話できる態度を生徒に培うためには、まず教師教育の場面からの改善が不可欠である。そのためには大学教育での理論的学習の方法の見直しと強化がまずはなされねばならないだろうし、現職教員の再教育も考えねばならない問題だろう。

#### 註

- 1) 中学校学習指導要領、第6節美術、文部省、平成10年12月
- 2) 中学校指導書美術編、日文、平成元年7月
- 3) 中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—美術編—、開隆堂出版、平成11年9月
- 4) 前掲書2）、p.59～61
- 5) 石川千佳子、「美術の鑑賞」、大学美術教育学会誌第20号、昭和62年、p.179
- 6) 大橋皓也、「鑑賞教育の指導と内容」、造形教育事典、真鍋一男、宮脇理監修、建帛社、1991.p.475
- 7) 同上、p.475
- 8) 遠藤友麗、「中学校美術科・新学習指導要領の指導事例集・3鑑賞」、明治図書、1999、p.9
- 9) 山崎正和、「日本人の美意識—芸術—」、朝日新聞社、昭和49年

(釧路校教授)





## 文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育(2) —水墨画—

新井 義史

北海道教育大学釧路校 美術教育講座

### 1. はじめに

我々は、学校教育の中の芸術に関連した教材によって、文学や音楽や美術の多様な表現方法に触れ、その歴史に関する一連の知識を得てきた。しかしながら、一般大衆の人文的知識の大部分が学校教育によっているということは見逃されがちである。

今日、教育の主体を子どもたちに置くという視点の変化と、子どもたちに楽しみながら学習させようとする傾向から、本来的に求められていた芸術の教育活動が軽佻浮薄化してきた感がある。国語科の教科書においては、純文学の削減と日常的表現への傾斜が進みつつある。音楽ではポップス系の今日的表現が、美術ではイラストや漫画的手法の導入などがある。日常的表現を教育活動に組み込むこと自体が問題なのではない。問題なのはこれら題材の導入により、従来求められてきた本来的な「芸術」と「芸術による教育」が、排除あるいは抜け落ちる面があるからである。

我々が他民族の文化を知るためには、まず何よりも芸術によるということも事実である。民族の相互理解という21世紀前半の大きな課題の実現のためには、芸術を媒体とした教育活動が果たす役割は重要である。小学校教育の課程で音楽や絵画や身体表現を課すことは、人間教育としての教育的機能を果たしうることが重要である。だが、それに引き続く中等・高等教育における芸術教育では、人格形成よりもむしろ文化理解としての側面を重視し、そのための教育プログラムを構築していく必要があろう。

本稿は、東洋画において主要な役割を果たした水墨画について扱った。

3. 東西絵画の異質性では、①再現性と表出性、②空間と空白、③用語に関して、西洋と東洋の絵画表現の相違について述べた。
4. 水墨・山水画の鑑賞指導に必要な知識では、①技法として水墨画を捉えること、②山水画と西洋的風景画との相違、③中国水墨画の南北二宗の問題、④水墨画の日本への諸来とその後の日本化について述べた。
5. 鑑賞授業実践例では、水墨画に関する鑑賞教育の具体的な事例を紹介した。

### 2. 自国文化の現状認識と鑑賞教育の必要性

我々が美術史を語る時、無意識裏に一種のランク付けを行っているのではないだろうか。美術史と聞いて、まず思い浮かぶのは16世紀から19世紀までの約400年の西ヨーロッパのそれだろう。もちろんギリシャ・ローマまで時代を拡大することもあろうが、美術史=西洋美術史という構図は多くの人々に共通しているだ

ろう。しかし、西ヨーロッパの歴史は、世界史的視野からいえば限定されたある地域の歴史である。その表現の歴史や思想は普遍性を持ちえないにも関わらず、西ヨーロッパをベースに置いているという意識が窮える。また、日本美術や東洋美術を、一連の美術史として概要をイメージできる日本人は、はたしてどれだけいるであろうか。ほとんどの者が断片的な知識を思い浮かべるにすぎないだろう。この違いを生じさせている原因は、おそらく両者の芸術体験の差にあるのだろう。

芸術体験には様々なケースがある。実物を見ること、複製を見ること、見ながら一人で考えること、見ながら会話すること、見た人の話を聞くこと、経験を記載した文章を通じて考えることなど多様である。しかし体験の前提となる芸術（作品）が存在しなければ始まらない。西欧化された現代生活の中では、かつては多くの家にあった床の間も見られなくなってきた。床の間があれば山水や書が掛けられており、それを通じて会話する機会もあった。床の間をはじめ襖や屏風などが見られる家屋はもはやほとんどない。日本の文化は日本人にとっても過去のものとなり、日常性から隔離された遺産となってしまった。遺産となった自国の文化は、もはや自分の文化とはいえない。この現状を危機的な状況にあると認識するか否かである。

文化の伝達は教育活動の目的の一つでもある。日常的に触れる機会があるものならば自己教育力に期待できよう。しかし通常、触れ得ないものに関しては、学校教育や社会教育において、見て・触れ・考える機会を設定しなければならない。そして、もはやその必要に迫られていることを認識すべきである。

### 3. 東西絵画の異質性

東洋および日本の伝統的美術は、表現形式・内容はもとよりその追求の方法において、西洋の美術のそれとは著しく異なった性格をもっている。西洋では、人間中心主義・美術の純粋性への指向・感情移入、東洋では自然中心主義・美術の総合性への指向・感情汲出など、東西の美術には大きな意識の隔りがある。芸術表現においてもグローバル化が進んでいるとはいえ、民族性に根ざした表現特性というものは決して消え去ることはないだろう。たとえ西欧的な生活文化を日常とする今日の我々日本人にとっても、日本絵画に見られる諸特性は、時代を超えて感覚の底流においては共感しうるだろう。

美術の表現では、何らかの形で必ず自然と関わることになる。したがって表現の特性を形成する出発点となるものは、その民族の自然の感じ方や自然観察の態度にある。ここには主観と客観の重点の置き方によって2つの対立する態度がある。自然を客観的に写そうとする態度と主観的印象を表す態度との2種類である。この点において西洋と東洋は対照的である。

西洋と東洋とでは、芸術や美についての理念が歴史的には全く逆の展開を行なってきたともいわれる<sup>1</sup>。東洋も西洋も、その表現特性を自己の文化圏の中でのみ検討しても露わになりにくい。両者を比較した場合に相対的に特質が浮かび上がってくる。ここでは、鑑賞活動への活用という観点にたち、絵画における再現と表出性、空間と空白とに関して、西洋と東洋の表現特性を比較検討した。

#### (1) 再現性と表出性（写意）

西洋に関する芸術の古典的理念はミメシス（模倣的再現）であり、ギリシャ時代より鮮明な視覚形式が追求されてきた。見えるものをそのまま再現しようとする意志は、神の像をも可視的な人間の姿に還元して表した。西洋においては、近代的理念として「表現（表出）」があらたに成立し、しかもその後にはいわば未完成の作品や空白への理解が生じた。これに対して、東洋では古典的な理念はむしろ写意として表現することであり、再現（写生）はきわめて近代的な考えである。絵画について示されたこの傾向は、他のすべての芸術についても妥当するとし、しかも美についての思想にもある程度みることができるとされる<sup>2</sup>。

中国絵画の表現を歴史的に見ると、明瞭な筆線で対象の形をかたどり、これに対象のもつ個有の色を施してゆくのが古代の標準的作画法である。その表現のためには、個々の対象の自然な形象性を再現することであり、中国ではこのような表現を「形似」と称する（形似：単なる外形の模写、素朴な再現）。しかし「形似」だけでは表現としては高いところに到達していることにはならず、「気韻生動」つまり生き生きとして胸うつような表現性がなければならないと考える。これを別の言葉で言えば「写意」性が無ければならないというのであるが、写意の解釈は時代によって変化してきたこともあり、その意味は確定的ではない。「ものの精神を写す<sup>3</sup>」、「画家の高潔な人格や高い精神性<sup>4</sup>」、「情思を輝き出すこと<sup>5</sup>」などと言われるが、西洋の表現様式に対応させれば、内面の表出 expression をめざす「表現主義的」傾向に類似しているともいえよう。ただし、そこには高い人格性を伴わせているところが異なるのであるが、そうしてみると写意という用語は、精神を表す作家の「態度」として理解することもできる。ともあれこの概念は、リアリズムを基本的な概念とする西洋絵画とは顕著に異なる性格である。

## (2) 空間と空白

三次元的な空間とその現実を二次元に表現しようとする渴望は15世紀以降の西欧絵画にあらわれた。平面に空間のイリュージョンを構成することへの関心は、遠近法的な法則の発展を促した。光学理論にもとづく透視図法は教えることが可能であり、客観的な空間構成の描出は誰にでもできるリアリズムの手法として共有されることとなった。対象物が空間内のどこに位置するのか、またそれによって大きさと形がどのように変形するのかは、形態に関する描写技術である。それに加えて、光の効果への関心と活用は、西洋画におけるよりリアルな現実再現と、立体感の描出とを可能にした。

東洋の絵画表現では、ヨーロッパで起きたような空間に対する渴望は生じなかった。中国では自然物の位置関係を合理的に解釈する意識に欠けており、また一定の視点に立って自然全体を観察する態度も育たなかったため、西洋のような透視図法による遠近法は発達しなかった。中国絵画における遠近表現は主として山水画に関係しているが、山水画の構図上の基本的な3方式、すなわち高遠（山の麓から山頂を見上げる見方）、平遠（前の山から後の山を眺める見方）、深遠（山の手前から山の背後をうかがう見方）の三遠を説いたのは北宋の画家郭熙であった。しかしこれらは西洋画のように合理的な線的遠近法の原理に基づくものではなく、遠近法というよりも構図法というべきであろう。

科学的な透視遠近法は、定まった視点を設定しその一点から見える状態をのみ問題とする。しかし中国の画家が描きだそうとするものは単なる視覚的な事物ではなく、自然の美に触れ自己と調和した美的経験である。東洋の絵画の空間の処理および構図の法則性を明らかにすることはなかなか難しい。中国の絵画に表現された事物は、現実の姿ではなく一種の象徴的な世界である。

透視図法や陰影法への関心が育たなかった東洋の絵画表現は、西洋とは別種の表現効果を生みだした。それが東洋画の特質としての平面性および装飾性であった。自然物を写す際の装飾的変形は、とりわけ日本美術において顕著である。関心を持った部分への執着と強調など、子どもに見られる素朴な感じ方を、日本人は中国人以上に持っていたといえる。

東洋美術に特有な空白の美・余白の愛好は、東洋人に完結という概念が弱いことに起因するともいわれる。東洋絵画の構図は、西洋の絵が額縁で囲まれているように、限られた四角形の窓、断ち切られた空間とは考えていない。画面に描かれる部分は切り取られた断片であるには違いないが、それが永久不変の断片であるということである。科学的教育を受けた近代意識の立場からみれば不合理な、これらの東洋美術に特有な感覚は、自然法則や合理性とは別種の調和感覚あるいは宇宙観として了解する以外ないのである。

### (3) 用語に關する相違

東洋美術の鑑賞指導の際に困惑させられるのは、使用する用語に關してである。西洋美術で使われる用語のほとんどは東洋美術に用いることが難しい。画題・技法・形式・理論のいずれをとっても、用語自体が異なり西洋美術の用語の意味に置き換えることが極めて困難である。

〈画家集団・画派〉：院体画、浙派、呉派、土佐派、狩野派、琳派

〈画題〉：山水画、道釈人物画、花鳥画、瀟湘八景図

〈技法〉：白描画、破墨、潑墨、減筆、垂らし込み、鉄線描、没骨法、皴法

〈形式〉：著色画、絵巻物、詩画軸、大和絵、障壁画、浮世絵、文人画、写生画

〈理論〉：氣韻生動、形似、三遠法

これら東洋画に關する用語を用いることなく、西洋画の用語にて鑑賞指導を行うことは不可能ではない。しかしそのことは、東洋画への接近と理解とを阻害することになる。東洋美術のほとんどの用語には精神性ともいえる無形の意味が潜んでいるからである。

東洋画の概念や用語の意味を、言葉を通じて理解することが困難になりつつある状況への対応には、実技活動を用いる方法が考えられる。模写や技法レッスンなど、実技制作を通じて用語の意味を感覚的に把握することは可能である。筆と墨を中心とした水墨的描画の経験がほとんど無い現代の我々にとっては、東洋的感覚の世界を理解するためには、眼と頭だけではなく、手と道具を用いた学習活動も必要となりつつあるようだ。

## 4. 水墨・山水画の鑑賞指導に必要な知識

### (1) 技法としての水墨画

ひと口に水墨画と言っても、それを定義することは極めて困難である。水墨画という用語から思い浮かぶイメージは「墨だけで描かれたモノクロームの世界」であろう。しかし、水墨画に類するものには彩色が施された画面も多く、単色の絵画のみを指す言葉ではない。東洋の絵画表現では筆と墨は常に使われてきた。何をもって水墨画と呼ぶかを明確に定義することは難しいが、中国では唐時代に中国固有の絵画形式といえる水墨画を生み出したとされる<sup>6</sup>。

中国絵画史では水墨画を「遠近や明暗を表現するための写實的技法」を主因として自立的に成立したとの解釈がある<sup>7</sup>。また、墨で輪郭線をきっちり描いて色を塗るそれまでの方法に対して、幅に変化を持たせた勢いのある線と微妙な諧調によっていろいろな物が表現できることを水墨表現の基本とするとの解釈もある<sup>8</sup>。

ともに表現のための様々な可能性を持った技法（技術）として水墨を理解している。こうして生まれた水墨技法は、当初は異端視されたもののやがては教養ある士大夫階級の理念的な裏付けを得て、水墨画を描くことが人生修養として正当化され、以後の中国絵画の基本形式のひとつとなった<sup>9</sup>。

### (2) 水墨山水画と風景画との相違

初唐にあっては、絵画は墨による均質な太さの輪郭線とそこに施される固有色とを持っていた。絵画は人物を描くためのものであり人物画が主題の中心を占め、山水画が独立して描かれることはまれであった。写實的な山水画が描かれるようになったのは盛唐になってからである<sup>10</sup>。山水は水墨画の特質を最も有効に發揮しうる題材であり、北宋の初め頃には人物画に代わって絵画の中心的位置を獲得した。

「水墨」が技法であるのに対し「山水」は画題である。英語に訳すると landscape 風景画ということに

なる。しかし水墨風景画と呼ばずに山水と呼ぶのには相応の理由がある。山水画は、人間の眼に映じた自然景観を「写生」という近代的な意識で描いたものではなく、相当において観念的であり、理想化され人為的に構築された景観図である。したがって、西洋画の風景画とは全く異質の意識に基づくものであり、そこには山水画の思想とも呼びうる中国人に独特の宇宙観が影響している。

中国における古典的自然観は、人間の道は自然の道とする、自然と人間との融合を説いた老子や荘子にもとを辿ることができる。星の運行や年月の推移、四季の変化といった大きな周期の中に、人間の生活は小宇宙として位置づけられ、常に大自然のもつ根源的な力に対する畏敬の念を持ち、自然と人間の精神とが同質であるような意識をもつに至った。そこから、山中に隠遁生活を営むことを理想とする神仙思想を成立させ、詩画による山水への逃避へと受けつがれた。山水画は、中国人の自然観が生み出した、人間が都会に住みながら俗世間を越え理想郷に遊ぶことのできるイメージ図である<sup>1)</sup>。

### (3) 南北二宗論の問題

中国絵画史を分かり難くしている要因に、南北二宗と呼ばれる北宋画と南宗画の二つの流派的様式の問題がある。ここにはさらに、華北山水画と江南山水画の相違が絡み合い、さらに南宋画院、南画、人文画などが入り混じり、それぞれの用語の概念規定がきわめてあいまいになっている。また、それら中国の用語が日本にもたらされた時、日本ではやや変身化し独特のスタイルを生み出してしまったことも事態を複雑化させている。水墨画の鑑賞指導に際しては、厳密な用語の使用にこだわる必要もないのであるが、指導する側にとってはある程度の用語の概念や相違を心得ておくべきであろう。

#### ① 南宋画と北宋画

南宋画と北宋画の南北二宗論は、山水画が描き始められた唐代の宮廷画家の李思訓と、多芸をもって知られた詩人の王維とをそれぞれ祖とし、前者を北宋画、後者を南宋画として明代にまで続く2つの系譜として示されるものである。しかし、このような中国絵画を2つの系列に分類する方向および対をなす概念を生み出したのは、明代に活躍した文人画家を自認する董其昌や莫是庵らの画家であったとされる<sup>2)</sup>。彼らが南宗・北宗論を唱えた意図は、明の宮廷画院およびその流れをくむ画家たちを攻撃し、社会的・商業的に優位に立ちとうとすることにあつたものと思われる。また、文人画家による職業画家への攻撃は、技巧着想においては平凡な文人画家側のコンプレックスの顕われであつたと見ることもできる。

董其昌が唱えた北宋画の系譜にはもともと無理があつた。李思訓により始められた彩色山水画は、厳格な線描に装飾的な色彩を配する技法であり繊細な表現である。その傾向は、宋時代の徽宗に代表される細部描写の写実や洗練された詩情性を重んじるアカデミックな画風、いわゆる「院体画」の様式に通じるものがあるとしても、その後の「バカ派」すなわち馬遠と夏珪を代表とする「南宋画院」(南宋院体画)の、やや粗暴ながら逞しいタッチで余白を生かした構図法、非対称的な対角線構図を生み出した余情的な画風とは異なっている。明代の画院系の画派の浙派になると、様式にこだわらない粗放な水墨画の影響も強くなってきた。したがって北宗画を一連の様式的系譜とみることに意味は見出せず、南宋画と北宋画の表現様式の相違を比較することは中国の絵画の歴史を見誤ることにつながると考えられる。したがって宮廷画家・職業的画家の系統を北宋画、非職業的画家つまり文人の系統を南宗画とする程度が望ましい。

#### ② 華北と江南山水画の相違

六朝の書、唐の詩、宋の画と評されるように、宋代の美術界で主導的な地位を占めたのは絵画であつた。山水画は宋代に最も注目すべき発展をみせた。この山水画展開の先駆としての役割を果たしたのが、唐末五代の戦乱の中それぞれの地方性を踏まえた南北の対立の図式であつた。この時期以降の山水画は大きく二つに分類することができる。それは前節に述べた様式的な対比による南宗画と北宗画の区別ではなく、中国の

北方と南方の違い、すなわち描かれた土地の地理的・気象的特色がもたらした相違であり、華北山水画と江南山水画と呼ばれている。空間構成を重視する華北山水画と、紙や墨などの造形素材の効果もあわせて追究する江南山水画は、以後の中国山水画史の展開の基本的な枠組みとなった。

もともと中国の山水画は黄河流域の風景描写をもとにして発展を開始したといつてよい。高い峰・険しい山稜や幽谷・広大な平原といった雄大な自然をモチーフとし、ダイナミックな構成による技巧的な性格が特徴といえる。華北山水画は、ごつごつと厳しい山容を見せる高さを強調した画面を生み出した。李成、范寛らが華北系の山水画の代表作家としてそれぞれに地方色の強い画風を形成させたが、これらは北宋後半に郭熙の様式に総合されていく。また、郭熙は中国山水画の基本的構図法である「三遠法」を完成させ、画院の長として君臨した。

江南では、董源、巨然らが唐代後半の水墨の伝統に立ち、対象を陰影によってとらえる画風を開いた。揚子江の下流域の丘陵はなだらかで、陽光は霞とともにあり冬の寒さも厳しくはない。江南の自然は豊かな湖沼に恵まれており雨量も多いことから木々が繁茂し、山々に立ち込める水蒸気や雲が特色である。この溼潤な景観表現が、紙や墨などの素材の持つにじみの効果など、造形素材それ自体のもつ効果を生かす表現への取り組みとあまって、江南山水画の特色が形成された。

峻険で厳しい華北の自然環境に比べ、温暖な江南地域に生じた江南山水画は、類似した気候風土を持つわが国にとっては相当の影響を持つことになった。江南の景色を四季と時間の関係で捉えた「瀟湘八景図」は、本来は湖南省の洞庭湖の南・瀟水・湘水の合流するあたり一帯の八つの景勝地を選んだものである。山市晴嵐、漁村夕照、遠浦帰帆、瀟湘夜雨、煙寺晚鐘、洞庭秋月、平沙落雁、江天暮雪をいう。北宋の文人宋迪が始め、11～12世紀に画題として成立した。牧溪、王洪、馬遠らがよく描き日本でも流行した画題で、雪村、相阿弥、狩野元信・永徳・山楽などの作品がある。

#### (4) 日本における水墨画の特徴

##### ① 南画的描法の定着

10世紀以降、唐の崩壊により中国の強力な影響力は一時的に衰え、東アジアの文化は全体として地方化が図られた。その際に日本で生じたのが平安時代のいわゆる大和絵であった。その後12世紀後半になり、日本は再び中国文化の輸入を開始し、その中で新たな「唐絵（からえ）」として受容されたのが水墨画である。鎌倉時代中期以降、宋朝文化のわが国への移入はめざましいものがあり、すでに中国で大きく発展していた水墨画は、唐物として貴重視された中国美術の請来品の中でも珍重され収集されていった。その際に、中国では写実的表現のための技法として成立した水墨画を、日本では完成された絵画形式として受容した。つまり主題・構図・技法・鑑賞形式などを包括した形で、新たな「唐絵」としてとらえた。中国の水墨画が本格的に日本へもたらされ、描きはじめられたのは鎌倉時代の後半13世紀半ば頃であった。したがって中国での水墨画の発生とは約400年の隔りがある。

鎌倉時代は武家の帰依を受けた禅宗が盛んになり、中国からさまざまな禅文化が流入し、その1つが水墨画であった。当時の日本の禅僧にとって中国の禅寺は憧れの世界であり、その文化を日本においても共有してみたいという憧憬が、中国の禅寺で流行していた文人の墨戲という絵画をもたらした。文人の墨戲あるいは禅余的といわれる水墨画は、墨梅、墨蘭などの草木や鳥獸を描く世俗画をさす。禅林におけるこうした嗜好により、中国の世俗的水墨画が大量に輸入された。この時期に輸入された牧谿や玉澗など南画＝文人画的水墨画が日本の水墨画法の重大な骨格を作り出すことになった<sup>14</sup>。

墨梅、墨蘭などとともに瀟湘八景図は中国の実景を題材にした水墨画であったが、日本へも早くから伝えられ愛好されていた。こうして、禅林を中心とするわが国の水墨画の受容と展開は、江南的・南画的・文人

画的要素をもった水墨画が大勢を占めていった。簡単にいえば粗々しい筆法と豊かな水墨法であり、中国の伝統的言葉の借りれば非形似性、写意性だということになる。こうした特徴をもとに日本の水墨画の表現や画法が形成されていった。

## ② 詩画軸の形成

鎌倉時代の初期に律宗・禅宗がもたらされ、禅寺が建立され活動を始めるようになると中国の文物の請来とともに新しい活動が開始された。次第に禅宗が武家との関係を強くしたことで、中国の絵画は禅林社会からさらに武家社会へと拡大することになり、中国絵画の請来は、それまでの仏画中心から禅林画と世俗的絵画へと移行した。しかし、水墨画は本来は禅の教義そのものとは関係がなかった。「公案図」「十牛図」や「寒山拾得」などはもちろん禅宗的テーマといえるが、これらはたまたま禅林が媒介者となったためにこうした画題が比較的多く残っていると考えるべきである。それは深山幽谷に庵を開いて密やかに暮す姿を描いた隠逸指向の山水画についても同様である。禅林と水墨画とを密接に関係づけてしまうのは、墨色の枯淡な水墨画の画観が禅の目指す空とか無の境地を彷彿とさせるものがあり、禅機と相通じるものが感じられるからであろう。

14世紀の後半には禅僧たちに中国文学熱が非常に高まり、いわゆる五山文学が開花した。その中で詩文を得意とした禅僧たちは、詩書画一致の理念を唱え、そうした一種遊びの世界の中から「詩画軸山水画」が隆盛することとなった。詩画軸は、あらかじめ描かれた水墨山水画などの掛軸の上部に、それぞれの禅僧たちが思い思いに文学的才能を生かして、その画についての賛を書いたものである。詩と絵画の響き合い、賛を寄せた者同士の掛け合いを楽しむものである。いわば絵画と文字が互いに補足しあって一つの作品を完成させるものである。中国においても掛軸に詩歌や文章を連ねるものは見られるが、水墨山水画と五山の禅僧の賛とのかかわりを主体とするこのスタイルは日本独自のもののようだ<sup>1)</sup>。

詩画軸として取り上げられるテーマは、宗教的境地の具象化や中国の古典的詩文の絵画化などが大部分を占めていた。禅林を覆っていた隠逸思想にもとづいて、現実の風景ではない理想化された山水としての深山幽谷の境地にある書齋が描かれた例も多い。日本の水墨山水画は、この詩画軸という画面形式の中で大きく成長した。

## ③ 筆様という概念

「芸術作品を生み出すことは創造的な行為である」というのは、きわめて近代的な考えである。かつては手本によって制作することはごくありふれた制作のしかたであった<sup>2)</sup>。そのまま直輸入する受身の形で始まった水墨画は、15世紀後半からはそれらを咀嚼して受容するという方向をとるようになった。それが「筆様」という概念であり、中国水墨画をいくつかの「型」に整理して定着させていった。

筆様制作とは、中国画家の名前と、それに強く結びついた山水・人物・花鳥などのジャンルと、それを表現する様式（真体・行体・草体）という3つの概念が総合されたものであり、当時の画壇を支配した一種の制度であった。

また、手本にもとづいた筆様制作が盛んに行われたことには別な理由もあった。当時の日本の画家たちに求められたものは、中国の輸入絵画の代用品であった。絵画は芸術品として鑑賞されるよりも、座敷飾りの中心となるべきであって、道具類はすべて中国から渡来したものでなければならなかった。日本の画家たちが、その道具の中に存在価値を認めさせるには、中国の作品そっくりのものを提供するほかなかった<sup>3)</sup>。絵画は金銭価値で評価される室内装飾品に他ならず、当時の画家は模造品を作る職人以上の何ものでもなかった。ところが、中国の大家の名前とともに、自分の名前を画面に平気で記入する画家が現れた。それが雪舟であり、宋元の巨匠と並んで劣ることのない価値を持っていることを表明した初めての日本人画家であった。

#### ④ 南宋画院様式の導入

南画的水墨画には、巧拙が判断でき安心して鑑賞できる堅実な描写が欠けていた。粗々しい筆法と豊かな水墨法による大胆な南画的手法に驚きと興味を示した人々も、対象物をきちんと描いた堅実な画家の技術を求めるようになった。わが国の水墨画は、時間の経過とともに技術化し職業的洗練さを加えて行った。永享・文安年間の頃になると詩画軸は様相を変え、次第に鑑賞画へと向かった。

相国寺の如拙・周文は南宋時代の院体画風を意識的に取り入れて作画した。広がりや遠さなど、それまでの詩画軸では弱かった空間構成が、南宋画院のスタイルにより表わされるようになった。馬遠の山水画の特長は「馬の一角」と評されるように風景の一部分を取り出して画面の片隅におき、余白を残し余情や無限感を持たせるものである。この馬遠・夏珪に由来するスタイルを「新様式」とも呼んだ。

室町水墨画が本格的に水墨画らしい様相を呈し始めるのは、この如拙・周文から後のことである<sup>17</sup>。周文の水墨画は禅余的要素を極めて薄くしており、南画的ダイナミックさとは反対の様式美と職業的な技巧を備えていた。周文らによって鑑賞性や装飾性を持たせた画面が創出され、禅院の襖や屏風にも山水画が描かれた。これらの普及につれ日本の水墨画のアカデミズムが形成されて行った。

#### ⑤ 雪舟の意義

「秋冬山水図、濃墨山水図などは、中国の自然を描いた作品ですが、日本の画家が初めて確立しえた山水画と言えましょう。さらに雪舟は、わが国の自然を実写した天橋立図などによって、純粋な日本の山水画を創造しようとしていました<sup>18</sup>。」「形骸化していく幕府のアカデミーを離れ、自由な画風を求めて宋元の絵画を学び、明に渡って新しい筆法をとり入れつつ独自の日本の水墨画の世界を作り上げた<sup>19</sup>。」

この記述のように、「日本の水墨画の確立」を果たした中世日本の最高の画家として雪舟を意義付けようとする記述は多くある。日本の山水画の展開は周文で基礎段階を終わり、真に日本独自の山水画の創造を待つ時期に来ていた<sup>20</sup>。雪舟は周文を師としており、その面では雪舟は日本の水墨画の転換点に位置しているといえる。しかし、雪舟により日本的な水墨画が形成されたという点に関しては、もう少し明確にしておくべきだろう。

それは、すでに記述したように、日本の水墨画は中国のスタイルや技法を全面的に輸入したわけではなく、日本的嗜好によって選択的な受容を経てきたわけである。その結果すでに雪舟以前に日本的な特性を十分に備えていたのであるから、雪舟はその点において貢献をしたわけではない。

雪舟の山水画に描かれた風景は「中国の風景」という感じがしない。現実の日本にありそうな景色である。雪舟の水墨山水画は、中国画を模倣して描くことから脱し、描かれた対象物である自然の光景が日本的な雰囲気を持っているという意味で、日本の水墨画であると言えるだろう。つまり「日本的（光景を連想させる）水墨画」ということになる。そして、師匠格にあたる中国画と比べたとき、日本の水墨画を画技において自他ともにその実力を、対等あるいは優位に導いたのが雪舟であるということができよう。

#### ⑥ 障壁画への展開

障壁画といえは、16世紀後半桃山時代の壮大で豪華な金碧障壁画を思い浮かべる。しかし、日本絵画史の主流は、仏画と世俗画を問わず大画面の障壁画を中心として発達してきたものである。日本絵画史は作品すなわち遺品を中心とした考え方であり、建築と一体化していた障壁画は、焼失などにより保存率が低いことからその歴史を浅いものと感じがちにしている。現存する13世紀末に成立した絵巻物の中にすでに多数の水墨障壁画が描出されており、中国から水墨画が移入されると同時に、水墨画による障壁画も描かれていたと考えられる<sup>21</sup>。室町後期に登場する狩野派は、日本の水墨画の歴史を変える重要な働きをなした。禅宗の画僧たちに育まれてきた水墨画が専門の職業絵師の集団の手による時代が訪れた。禅宗の精神性は次第に弱まり、視覚に訴えかえる造形的な鑑賞画としての性格を備えるようになってきた。桃山時代には、装飾性が求



められる風潮に伴い、金地や金泥を用いて墨との融合をはかり、華々しい金碧画を誕生させた。また、金碧画とあわせて水墨による雄渾な筆を駆使した水墨の大作も描かれている。

## 5. 鑑賞授業実践例

実践事例は、北海道教育大学釧路校の教養科目「美術（美術の見方・考え方）」の授業の一部として実施したものである。授業全体としては西洋美術にウエイトをおいており、東洋美術に関する内容は、前稿で報告した「仏教の造形<sup>2)</sup>」と、本稿の「日本の美術」の2回である。この授業の主な目的は、水墨画鑑賞のための基礎知識を与えることである。

水墨画は、学生たちが授業で扱ってほしいと希望する題材の中では最も要望が高いものであった。関心はあるのだが理解しにくい、あるいはどのように見たら良いか分からないことがその理由であった。東洋美術や日本美術は一見すると親しみやすく見えながら、実際に鑑賞してみると西洋美術以上に不明瞭な部分が多く分かるようで分からないという曖昧な状態に陥りがちである。また、中国と日本の水墨画の歴史性や相違点に関してもほとんど知識を持ち得ていないのが学生の状況である。それに対し宗達や光琳などの金碧障壁画や浮世絵に関する知識は少しは持ちえている。それらは水墨画よりも時代性が明確であるし、作品の範囲もある程度限定されているからであろう。古代から連綿と繋がる筆と墨の歴史の中で、どこからどこまで、どのスタイルのものを水墨画と呼ぶのか、水墨画の展開した時代を限定できないことも曖昧さを増幅させている理由である。

日本で描かれてきた絵画を意味する用語には、「やまと絵」・「和画」・「唐絵」・「漢画」・「日本画」などの用語が使用される。時代によって同じ言葉の意味する内容が変化することもあり、一般にはなかなか理解しがたい<sup>3)</sup>。水墨画は、「やまと絵」から「漢画」にいたるこれら日本の絵画様式とは別の、技法的概念として理解すべきだろう。つまり、題材や様式や流派の違いにもとづいた「やまと絵」・「唐絵」などの区別とは異なり、水墨画はある種の精神性を伴った「技法」である。

したがって、授業では水墨画に特有な形式や様式を解きほぐして紹介することに主眼を置いた。また、用語の意味は言葉のみによる解説では理解しにくいことから、できるだけ作例を示して視覚を通じた理解が促進されるよう配慮した。

### (1) 授業内容と構成

作例としては「雪舟」の作品を多く取り上げた。雪舟は、涙でねずみを描いたとして、昔も今も誰もが知っている日本を代表する画僧である。この雪舟を中心に水墨画に関する諸般の状況を紹介した。水墨画の技法や画軸のスタイル、中国的表現の特徴と日本的表現の相違など、雪舟の作品の中には多くの要素が含まれている。広範な知識を与えることが目的ではなく、水墨画に関する基礎知識とそれを活用した鑑賞への興味付けが目的であり、範囲をある程度限定したほうが望ましいと考えたからである。

解説にはパワーポイントスライド50枚を用い、主な図版は14枚を1枚のプリントに印刷して配布した。

### (2) 指導プロセス

<スライド1～10：授業の目的の確認>

掛軸と床の間の例を示し、日本の文化が現代の生活からは遊離してしまっていることを示し、仏像と神像および室町期以降の日本の焼物と中国によるそれとを比較し、日本と中国の文化の嗜好の違いと、両者が混在してきた状況を確認する。

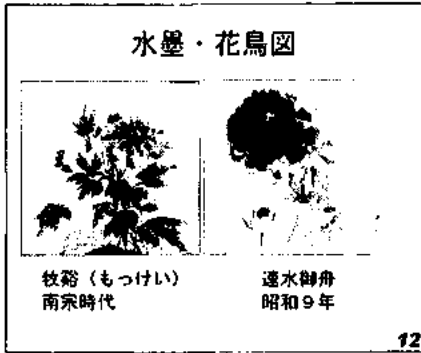


<スライド10~12:水墨画の概要確認>

多くの日本人が抱えている水墨画を代表するイメージとして<11>の山水図を示した。そして<12>の花鳥図により、水墨画が日本に請来された当初は、牧谿に代表されるような粗放な技法として受容されたことを解説する。

<スライド13~15:詩画軸について>

絵をもとに詩を詠み込む詩画軸の代表例に柴門新月図がある。図の上部に序と18人の禅僧による題詩が書かれており、この形式は日本において生み出された特殊な形式である。



<スライド16~18:禅との関係について>

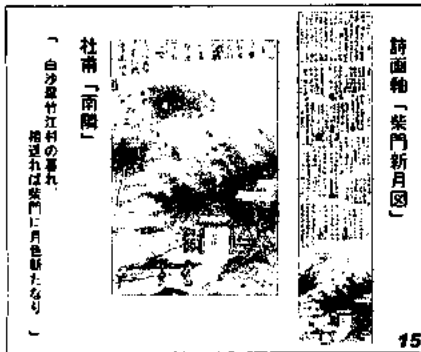
水墨画は、墨と筆と紙さえあればよいから、素人にも書きやすい。仙崖義梵の例は水墨画と呼びうるかどうかは別にして、禅との関係について示した。

<スライド19~21:雪舟について>

頂相という白画像形式と、号・諱などの呼称について

<スライド22~23:唐絵と筆様>

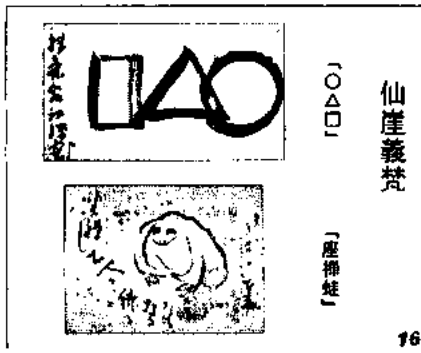
水墨画は8世紀頃の中国に発生し、鎌倉時代の後期に日本へ伝わり唐絵と呼ばれ、中国文化を尊重するステータスとして受け入れられていた。それを示す例として「筆様」という概念が用いられた。そうした歴史の簡単な紹介。



<スライド24~27:日本的な表現特質>

<25>顔輝と明兆のガマ仙人の図を並べ、再現的で精緻な中国的な表現に対し、日本的な穏やかな線とを比較した。

<26>この表現の違いは、中国の漢字と日本のカナ文字の相違と類似関係にある。



<スライド28~31:恵可断臂図>

<28>図をもとに、だるまと恵可の逸話を紹介する。雪舟が衣服の描写に用いた線は、日本的な柔らかな線で大胆な太さや薄墨を使用しており、硬質な中国的線とは異なるものである。拡大した部分図を用いて恵可が腕を切断したばかりの状態が血糊で描かれている点に着目させる。

<スライド32~33:秋冬山水図>

秋冬山水図は雪舟の代表作の一つである。大胆な抽象性がとり入れられていることでも知られる。また、画面下部中央の汚れのような岩の描写が、雪舟の造形力の発露であることに触れる。

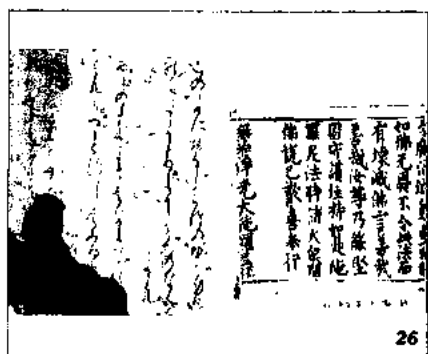
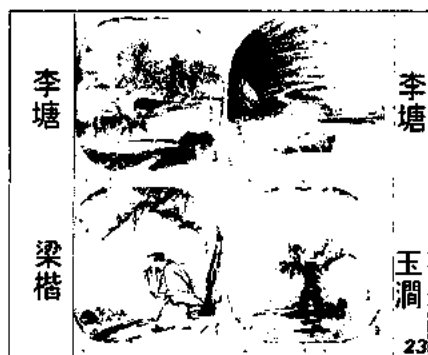


<スライド34~40:破墨山水図>

破墨山水図は、大胆な澱墨の技法が用いられていることと、雪舟白筆の文章により雪舟の中国体験とその後についての記述がなされていることで、きわめて興味深いものとされる。一般

雪舟の名前は何か？  
「雪舟等楊」  
雪舟Ⅱ号  
等楊Ⅱ諱（本名）

21



的には図の部分のみが扱われるが、賛や自賛とを併せて読み解いていく。この部分に関しては、授業で解説した文面を以下に記載しておく。

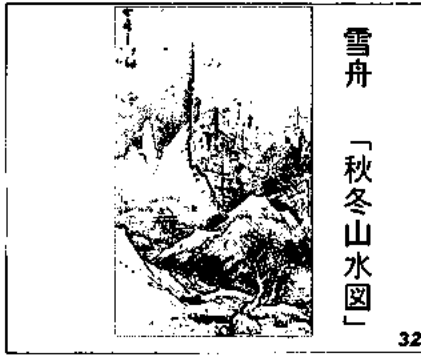
<34> さて、雪舟の水墨画の中でもすごく興味深いものがこの絵なんですね。これは、雪舟が描いた「破墨山水図」である。現在は国宝に指定されている。「雪舟で、室町時代で、国宝で、水墨画…ということになると、もうなにがなんだか分からない」の典型のようなものである。第一ここには「なに」が描いてあるのかがよく分からない。どこを見て「いい」と言えいいのかも分からない。大体これは「絵」なのかどうか？幅が32cmちょっとで縦が1m48cmある。この絵も詩画軸ですから、掛け軸の上、三分の二は字だけなんです。

<35> これが全体です。さっきお見せした詩画軸と同様に、漢字ばかりで、やたらハンコが押してあって、その下に「汚れ」だか「しみ」のような絵らしきものが描いてある。タイトルは「破墨山水図」である。「破墨」というのがよく分からないが、「山水画」であることだけは確からしいから、これはきっと「風景画なのだろう」などと思う。墨で描かれているのも確かなんだから、「これはやっぱり水墨画なんだろうな」と思う。しかしそう思っても、それ以上は分からない。一体これは何で、ここには何が描いてあるのかをこれから探ってみましょう。

<36> この絵は3つの部分からなる構造をしている。下は雪舟が書いた絵、その上は雪舟自身が書いた文章、自分の絵について書いた文章を自賛という。その上に2段になった漢文があるけど、この部分は京都五山のえらい坊さんが、雪舟の絵についての感想を書いたもの。じゃ、まず自賛の部分を読んでみましょう。

<37> 相陽（相模の国の南＝鎌倉）の宗淵という蔵主（禅僧の職掌）は、私について画を何年も学んだ。既に基本はマスターしている。自由に絵を描き、いかにも勉強熱心である。今年の春「国に帰る」と言っ、その彼の言うことには、「先生の絵が1点ほしいのです、それを私のところの代々続く家宝にしたいのです」そう何日も私にせがんだ。私は老眼だし頭もぼけて、そういうことのやり方は知らないのだけれども、彼の志に押されて、それでまア、先のすり切れた筆を持って、淡墨を注いで、これを与えてこう言ったのである。

<38> 「私はかつて偉大なる宋の国へ行っ、・・・（中略）・・・弟子が書けと言うので、笑われるのを承知で書きました」なんとまあ、こんなことが書いてあるんですね。この絵は、弟子が卒業記念に書いてくれてしつこくねだったからしょうが



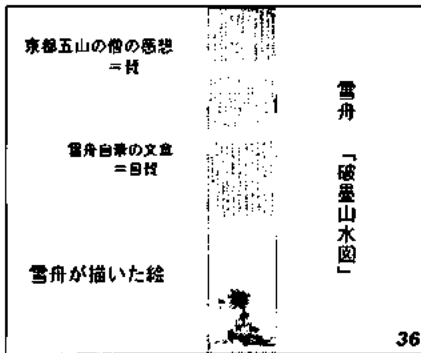
雪舟 「秋冬山水图」

32



雪舟 「破墨山水图」

34

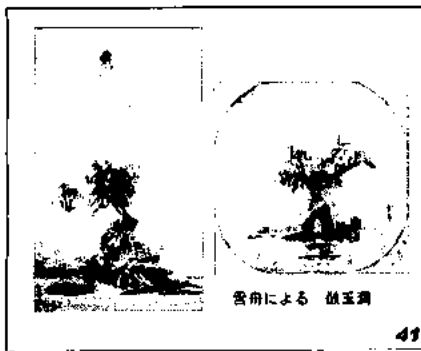


雪舟 「破墨山水图」

36



38



雪舟による 破玉潤

41

なしに書いたんだよって。それから、自分は中国まで行っただろクな先生はいなくて日本に帰ってきてみたらやっぱり如拙先生と周文先生はすごかった。本場に行ったけど、昔はいざしらず今の本場にゃロクなものはない。でも日本じゃまだ知られていないやり方があったのでそれだけをとにかく習ってきたよって書いてある。

<39> (34と同じ) この「破墨山水图」のなんだかよく分からないところは、淡い墨が主体になって形がはっきりしなくて、しかもこすり付けたような部分がある。これらは何なのかといえば、つまりは「霧の中の風景」なんですね。遠くに中国特有の切り立った山がボーとかすんでいて、画面一番下は水面ですね。その水面に崖が突き出している。家があって旗ざおらしきものが書き加えられている。そういわれると、そんな風に見えてくるでしょ。この霧の絵の上に書いてある文章は、雪舟自身が語る、この絵を描いた由来です。そして、雪舟の中国体験も書いてある。

<40> (36と同じ) 上の2段にゴチャゴチャ書いてある漢字の文章は、当時の京都にすんでいた禅宗のえらい坊さんたち、6人の坊さんたちが雪舟の絵について、「いやーすごいね、いいね」って皆さん書いてある。どうしてここに京都の坊さんたちの文書があるかといえば、これを書いてもらった弟子が、山口から鎌倉へ帰る途中に京都によって、えらい坊さんたちにこの絵を見せて一筆かいてもらったから。「あの雪舟先生が私のために書いてくれたんですぜ。すごいでしょ」と白げげに見せびらかしてまわったからなんですね。それに対して坊さんたちは「いや、すごいね」「この墨のタッチはすごいものである」とか「私は素晴らしい画家の雪舟を以前から知っているが・・・」とか書いてある。

雪舟が描いた絵があって、その由来となる雪舟自身の白賛もあって、しかも京都五山のえらい坊さんたちの賛、つまりお褒めの言葉もある。こんなすごい宝物はない、家の家宝だぜってことになったけど、それどころか国宝になっちゃった。

<スライド41：芸術家意識の誕生>

雪舟は、自分の名前を画面に記載した初めての日本人としても知られている。玉潤に倣った画面では、自分の名前と玉潤の両者を記しており、単なる職人から脱皮した芸術家意識が伺える。

## ＜スライド42～50：日本美術ベスト10＞

NHKが日本美術の傑作100点を選ぶアンケートをおこなった際のベスト10の紹介と、1位となった長谷川等伯の松林図屏風について。

## 6. おわりに

日本の歴史と文化は大陸と朝鮮半島との交流によって形成されてきた。絵画の歴史もまた同様であり中国や朝鮮から作品や絵画材料などが請来され、表現と様式に影響を与えている。政権交代の度に多く破壊されてしまった中国に対し、日本は島国であったことから国家間の戦闘から逃れ、中国からの渡来品を護ってきた。これ自体が歴史的・文化的な行為であったといえる。中国と日本との関係の中で水墨画を捉えることは、東洋的精神と感受性を具体的に考える機会となるであろうし、水墨画を抜きにしては日本絵画史の展開を理解することは困難であろう。東洋美術の鑑賞教育の契機になることを期待して水墨画を題材に選んだのはそうした理由からである。

西洋美術史が方法的に言って体系的な整理がなされているのに比較すると、日本美術史は、諸資料の調査・整理を目的とする研究がいまなお盛んに行われていて、まだ基礎的な作業段階にとどまっている状態にあるといわれる<sup>1)</sup>。鑑賞教育に関しても状況は同じである。日本や東洋美術の鑑賞教育事例は極端に少ない。東洋画や日本美術の鑑賞教育のためには、西洋美術の鑑賞指導の方法論とは別な手法が検討される必要があると考える。本稿の実践事例はそのための手法を検討した一つである。

## 註および引用文献

- 1 今道友信、「美について」講談社現代新書、1973、p.94
- 2 同上、p.94
- 3 水尾比呂志、「日本美の意匠」、鹿島出版会、昭和46、p.176
- 4 河野道房、中国の画論、「日本美術を学ぶ人のために」、世界思想社、2001、p.111
- 5 前掲書1) p.92
- 6 唐時代の吳道子および王維を水墨画の創始者とする解釈が一般的である。
- 7 高見沢明雄、「日本の水墨画」、東京国立博物館編、1987、p.7
- 8 島尾新、「水墨画と語らう」、新潮社、1997、p.171、
- 9 上大夫の語の意味するところは、時代によって異なる。宋代に入り科擧万能の世となり、上大夫とはもっぱら教養ある文化人を指し、高尚な趣味の向を士大夫画と呼ぶ。
- 10 張彦遠は吳道玄や李思訓・李昭道父子によってそのような変革が達成されたというが、さらにすすんだ山水画が、破墨を用いる張杲や王維、澹墨を用いる王墨らによって描かれた。
- 11 郭熙は、山水画を楽しむのは徳の高い人に限られると言っている。その理由は、徳が高ければ、社会的責任を負い、都会での公的生活に縛られ山川を彷徨することもできない。できることは山水画の中へ想像の旅に出て心を潤し、爽快な精神で再び仕事場に戻ることである。この説明は、水墨山水画の理解の一助となる。
- マイケル・サリバン、「中国美術史」、新潮選書、昭和48、p.240
- 12 董其昌は、明代末期の高級官僚で文人画を描いた。画院画家の浙派と文人画家の呉派を北宗と南宗にわけその優劣を論じた。
- 13 渡邊明義、「水墨画の鑑賞基礎知識」、1997、至文堂、p.172
- 14 塚本成雄、「水墨画の流れ」、日貿出版社、1986、pp.34～36
- 15 前掲書4) 並木誠士、手本、p.74
- 16 吉村貞司、「雪舟」、藝流社、p.130
- 17 金沢弘、禅林の水墨画「別冊太陽：水墨画」、平凡社、1978、p.44
- 18 水尾比呂志、「日本の美術」、岩波ジュニア新書、1982、p.123

- 19 前掲書17) p.49
- 20 前掲書3) p.180
- 21 前掲書17) 榎藤 駿, 水墨画から装飾画へ, p.138
- 22 新井義史, 文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育(1), 北海道教育大学紀要(教育科学編)第52号第2号, 2002, pp.115~125
- 23 千野香織, やまと絵の形成とその意味, 『芸術学フォーラム5:日本の美術』勁草書房, 1994, p.106
- 24 この部分の解説内容は, 橋本治氏の平明な解説をもとにしたものである。  
橋本治, わかりにくいもの, 『ひらがな日本美術史2』新潮社, 1997, pp.164~173
- 25 前掲書23) 清水善三, 日本美術史の方法論, p.2

(本稿は, 平成13~14年度文部科学省科学研究費補助金による研究-「学校教育におけるアジア造形文化の鑑賞教材開発に関する研究」-の研究  
成果の一部である)

(釧路校教授)

# 文化理解を目的とする東洋美術の鑑賞教育（3）

—メディアの観点による浮世絵版画へのアプローチ—

新井 義史

北海道教育大学岩見沢校絵画研究室

## Appreciation education of the Orient art to understand culture (3)

—Approach to Japanese print by viewpoint of media—

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

### 概要

本稿では、浮世絵版画が制作された当時の文化的背景ならびに大衆による受容状況を考察し、加えて2点の鑑賞事例を検討した。「1.大衆文化の中の美術とメディア」では、庶民向け商品としての展開が始まった江戸期の美術状況について述べた。「2.江戸期の出版と印刷技術」では、錦絵制作の背景となった当時の出版状況と印刷技術を扱った。これらの考察を通じて、浮世絵版画は大衆文化の中で発生し、そして大衆の嗜好に合わせて制作販売された実用品であり、今日のジャーナリズムの活動にきわめて近いものであることを指摘した。「3.鑑賞事例」では、浮世絵版画の生産と受容に触れうる鑑賞指導の具体例を提示する目的で、内容の読み取り例を示した。

### はじめに

浮世絵版画は、日本を代表する美術分野のひとつである。今の私たちは、通常の絵画作品を鑑賞するのと同様に、浮世絵版画も美術館で額縁に入れられた状態で目にする場合がほとんどである。現在では、浮世絵版画が「芸術作品」であることを疑う人はほとんどいないだろう。

しかし、それが生産された当時には、制作目的や美的内容はかなり特殊なものであった。江戸の人々にとっての浮世絵版画は、庶民のために大量生産された「商品」であり、今でいえばポスター・チラシ・パンフレットのような日常生活の消耗品であった。したがって、美術作品である以前に、

関心ある情報を伝えるためのメディアであったといえる。

通常の「美術の造型」すなわち一般的な絵画作品として、浮世絵版画を鑑賞することはもちろん可能である。しかし、そうした鑑賞の仕方のみでは文化史的な位置づけからいえば偏向した理解の仕方であるともいえる。

これまで浮世絵版画の鑑賞では、ほとんどコミュニケーションの問題としての扱いがなされてこなかった。メディアとしての観点から浮世絵版画にアプローチすることは、当時の文化と、そこに生きる人々の生活を垣間みることを可能にする。さらにその視点からは、海外でも評価され活況を呈している我が国のポップカルチャー（アニメ、マンガ、ゲーム）との間に、多くの共通点を見い

だすことが可能である。

メディアの観点による浮世絵版画へのアプローチは、日本の伝統文化理解のための教育方法の一つであると同時に、現代日本の大衆文化のルーツ理解のための手法にもなりうるものと考える。

本稿では、まず芸術の大衆化傾向の中で、作品が量産化され店頭で販売されるようになった江戸時代の状況について述べた。ついで、当時最先端の情報メディアであった出版の状況と浮世絵版画の制作システムの特殊性について述べた。その後、鑑賞事例として、錦絵の制作過程および絵草紙屋の店頭を描いた2点の浮世絵作品からの読み取りを行った。これらの作品は、浮世絵版画が生み出され、大衆によって消費されていた当時の状況をリアルに物語るものである。これはメディアの観点からの鑑賞教育の場においても実際に活用できる作品であろう。

## 1. 大衆文化の中の美術とメディア

### (1) 需要者層の変化

絵画は長く、公家および上級武士が独占的に享受してきたものであった。市民の新興諸勢力の登場以前には、絵画の需要者は社会の上流階級の僧侶・貴族・武家であった。彼らは知識階級であり学問や教養があり、彼らにとっての絵画は、信仰のためあるいは精神を高めるためのものであった。

室町後期以後、都市の商工人が経済力と教養を身につけ始めることにより、絵画の需要層が拡大した。しかし、高踏な学問の素養を欠く江戸の町民階級が欲していたものは、学問や教養を必要とせず、本能や感覚で直ぐに理解できる簡単で美しいものであった。ましてや社会の汚い部分や暗い側面を採り上げることは無く、人々の夢を楽しく美しく視覚化して喜ばせる必要が、商品としての錦絵に求められていた。

浮世絵版画は、芝居と遊里を主題とするその享楽性および秘戯画の量産などにより、好色性・退廃性を本質とみる傾向もある。しかし、絢爛たる高価な錦絵から、ごく廉価な安絵に至るまで、商品としての種類も多く、あらゆる段階の町人たち

の需要に応じてきた。

応仁・文明の乱以後、商工業により富を蓄えた「町衆」による独特な文化の形成から、その後、大都市の「町人階級」を担い手として発展した、江戸時代の「大量消費」の「大衆社会」に向けては、美術品に関しても「大量生産」が求められることになった。

以下、近世の「大衆化現象」の中で、そのあり方を変化させていった美術品の状況に関して述べる。

### (2) 庶民アート＝民画

西洋美術史の解説では、その多くの部分が油彩を中心とした「絵画」のジャンルで占められている。それに対して日本美術史では、造型ジャンルが絵画以外にも多様なことが特徴的である。西洋美術史に親しむ者にとっては、この点が日本美術を理解し難く感じられる理由でもある。

屏風絵や水墨画は室内調度品であり鑑賞画でもあった。陶芸や石庭にしても茶道や禅と結びつき、かつては生活の一部であった。こうした日本美術史の諸造型ジャンルに共通しているのは、そのほとんどが「実用」に即した造形であるという点である。

日本美術史を「用」の観点から捉え直す試みを行った中で、水尾は次のように述べている。

「およそ人間の物を作る行為は『用』に発する、そして現実の生活の『用』に即するものとして生活の造形が営まれ、宗教的生活の『用』に即して宗教の造形が行われ、それらの『用』から離れたものとして美術の造型が生じる。」<sup>1)</sup>

扇絵、団扇絵、大津絵、泥絵、絵馬など、民衆の生活の装飾や娯楽や信仰の用に供するために、民衆みずからの手で生み出した絵画は、「民画」と呼ばれる。民間の職人的な画工により、不特定多数の一般大衆を顧客として制作され、広範な層の共感を求めて描かれて、しかも生活人が自ら身銭を切って買い求めるようなタイプの造型が民画の特徴でもある。

水尾はそこで、庶民的な民画の典型的な例として浮世絵を取り上げているのであるが、それは、上層階級のために奉仕する絵画や、天才画家の個



性発現のために描かれる絵画と異なり、著しく工芸的な性格を持っていると指摘する 2)。

庶民がその需要者になり、出来事・事件などを取材し、広く公表・伝達した浮世絵版画の作者は職人＝画工であった。浮世絵版画は絵画による表現でありながらも、民衆への情報提供を目的に多量に描かれ、しかも安価で売られたメディアであった。

### (3)「師宣工房」による肉筆浮世絵の量産

浮世絵は桃山時代の洛中洛外図等の風俗画に源を持つ。たくましい姿態を備えたいわゆる寛永風俗画のほとんどは、貴族や武家の注文であったと考えられる。しかし、それらは次第に同一図様のものが多数描かれるようになり、しかも小形屏風が増加するようになった。そのことは鑑賞者が武家のみではなく、一般庶民の内富豪者にも拡大されてきたことを意味している。それがさらには注文者の比率が逆転し、やがて肉筆風俗画は町人の独占物になった。

17世紀半ばには、「寛文美人」と呼ばれている美人像の掛軸画が流行した。この美人画は、無背景のひとり立ちを特徴としている。のびやかに描かれた寛文美人はその後の浮世絵の前史にあたとされている。

肉筆美人画の流行に応えたのが「菱川工房」であった。菱川師宣は、自身が主宰する工房において「菱川師宣ブランド」の大量の肉筆画を世に送り出してこの需要に応じた。さらには大量生産が可能な木版画という表現手段により、単価の低い浮世絵版画を作成し販売することを可能にした。

師宣は、肉筆浮世絵、絵本挿絵から一枚摺りの大判の版画まで描き、さらに丹絵(墨摺版画に鉱物性で赤色の丹で手彩色した)を開発するなど、流派としての菱川派を形成すると共にこれに続く浮世絵師たちの活動を呼び起こした。師宣の死後、「漆絵」を経て改良を加えられ黄・紫・緑などの絵の具を用いて手彩色した「紅絵」は、一日に二百枚程刷り上がり、若衆たちを売り子として売りさばかれたという 3)。

### (4)「見世＝店」による既製美術品販売

「美術品」に関して人々が店で買い物をしている実態

が、史料の上から具体的に確認出来るのは、室町時代に入ってからとされる 4)。

京や堺などの町中にある「見世＝店」で買い求められる商品としての屏風や扇は「町物」と呼ばれた。屏風屋、扇屋はそれぞれを専門に扱う見世である。このような見世では扇絵や貝絵、掛幅や屏風などの実用的美術品を一種のレディメイド(既製品)として制作・販売していた。その多くは、複雑な知識を必要としない画題が選択された 5)。

ところで、これら既成美術品の「町物」の購入品に対して、「下品(かひん)」なる価値付けを行った記述が散見される。「下品」と呼ばれる品々は高級品(＝上品)ではなく、安価なものであるということを言っているわけであり、絵画でいえば宮廷の絵所絵師の作るような「上品」の対概念であり、一般庶民の需要も満たすような品々であった。

### (5)「仕込み絵」の特徴

江戸時代に入り、宮廷や寺社に所属していた御用絵師たちには変化が生じた。所属の絵所が解散縮小する中で、多くの絵師が町絵師として民間に流出していかなければならなかった。大都市の市中には小規模の民間絵画工房が誕生し、不特定多数の顧客を相手に絵を商品として商う「絵屋」(新興の美術店)という名の新しい職種が誕生した。

絵屋とは、特定の客の注文を待たず、一定量の既製品としての絵画作品をあらかじめ用意しておかねばならない。そのためには、売れ行きの良いさうな絵の作画を町絵師に大量に依頼する必要がある。そうした作品は「仕込み絵」、「仕入れ絵」と呼ばれた。

特定の鑑賞者を予期せずして制作されるような絵画というものは、従来はほとんど考えられなかった。したがって、「仕込み絵」には従来の絵画とは異なる幾つの特徴が見られる。小林忠は、江戸時代の庶民向け絵画＝仕込み絵の特徴を以下のようにまとめている 6)。

#### 1) 通俗的な主題への偏向

人々の関心と欲求の最大公約数的な題材を採り上げることで、身近に触れうる通俗的な題材に限定されがちであった。とりわけ享乐的、好色的な歓楽として遊

里と芝居町という当時の二大悪所に取材する傾きが強かった。流行現象に極めて敏感に反応する。高位の遊女や人気役者など、彼らによって先導される最新の服飾、デザイン、髪型、化粧法などが早急に紹介された。

## 2) 廉価にするために

第一に廉価であることが優先され、その上で内容への努力が加えられた。当初は肉筆画の量産が図られ、版画という複製手段の利用へと進んだ。そこでは図の代用にとどまらず、独自の美術特質が自覚された。

## 3) 趣向の変化

奥村政信の始めた「浮絵」(西洋画法の摂取応用)、常套的な表現を避ける機知的な「見立て」「略(やつし)」「誰もが知る有名な故事や逸話を原点に選び、当世風俗の情景に翻案)など、常に新鮮なスタイルの変化が要求された。

## 4) 様式の混交

高い世評の作家の様式を他から取り入れたり、注目を集めた傾向にいつせいになびく。剽窃や模倣も頻繁に行われた。その結果、流行はきわめて短期サイクルで回転した。

## (6) 市場原理に基づく情報の流通・発展

浮世絵版画の歴史は、時代ごとに横に切ってその断層を積み重ねるように成立している。一人の人気作家が現れると、その人気作家に様式が統一されてしまったという。享保年間には政信一人の様式に統一され、明和年間には春信、寛政年間には歌麿一人に塗りつぶされてしまった。

人気作家のスタイルは直ぐに他の浮世絵作家に模倣され、流行のスタイルとして同時期を埋め尽くした。とりわけ浮世絵版画を、実用的な文化の観点から見た場合には、商業ベースに乗った大衆文化そのものであったといえる。

浮世絵版画は絵師の芸術性を自由に発露するような代物ではなかった。浮世絵版画が採り上げた題材は、文学・演劇・音曲とも密接に関連し、庶民・町人・都市生活者といった大衆の嗜好に合わせて制作する必要があった。

どのような内容のものが売れる物であるのか、商品として売り上げが見込める物であるのかは、版元が社会

情勢から読み取り、絵師に制作を依頼した。売れそうにないものを制作することはまず無く、あえて損が見込まれるようなものには手を出さなかった。

浮世絵版画が常に人気作家の様式に統一されてしまったことの裏には、売れ筋のブームに乗っかることが最も安全な選択であるという、版元にとっての商業的な理由があった。

こうした事情は、現代のマンガ界・歌謡界・大衆小説の世界などと通じ合うものがある。マス文化に特有な現象として理解してよいだろう。

## 2、江戸期の出版と印刷技術

### (1) 営利出版の開始

「印刷」という行為は、「販売」という経済的活動を伴って社会に供給する「出版」という形態へと発展していく。日本において、出版事業が初めて登場したのは、寛永年間(1622～1644)京都においてであった。この頃までは、そもそも当時の社会の中で書物に接するのは貴族や知識層だけであり、一般的な書物は写本を行うことで充分とされており印刷本は一段下に見られていた。主に印刷を行っているのは文化人や寺社といったところであり、どちらかといえば社会事業という意識が抱かれており、営利性は薄かったと考えられる。その後、出版の中心は大阪に移り、さらには文化の中心地となった江戸に移った。

都市人口の増加、商業の発達と現金を所有する庶民の急増などにより、江戸における大衆消費文化が発生した。多くの人々が豊かな食文化や観劇を楽しむようになり、現在につながるいわゆる日本の大衆文化が発見されたのもこの時代であった。

吉宗時代から普及し始めていた寺子屋の普及により、文学に縁遠かった中流以下の武家や町人階級も読み書き出来るようになった。庶民の識字率の急上昇に合わせて、出版物も急増し、出版業を中心とした情報メディア・マスコミ世界が形作られてきた。

それまではもっぱら手書の本(写本)であったものが、商業的印刷出版の始まりにより、多くの部数を複製された図書が生み出されるようになった。かつてはほとんどが漢字で表記された「物之本」であったものが、元禄期へと至る間に庶民文学が隆盛し、ひらがなを主体と

した挿絵入の小説本や随筆本の「仮名草紙」が出版されるようになった。井原西鶴や近松門左衛門などの人気作家が登場し「好色一代男」以降の一連の作品を、それまでの仮名草紙と区別して浮世草紙と呼ぶようになった。浮世には世間一般という意味と、色事、好色といった意味がある。

## (2) 江戸地本としての草双紙

西鶴が没した頃から、浮世草紙に代わって出版文化のリーダーシップをとったのが、江戸の生んだ独自の出版物「地本」の「草双紙」であった。「草双紙」は、寛文年間(十七世紀後半)、「赤本」に始まり、時代が下るにつれて「黒本」、「青本」に、そして大ブームをおこした「黄表紙」およびその合本形式である「合巻」へと発展した、大衆向け出版物の総称である。

草双紙は、絵が主体で文は付け足しのないいわば大人の絵本である。本文と挿絵が同一のページの中で同時進行する。もともとは子ども向けに作られた短編集で、次第に大人も楽しめる読み物へと発展した。絵がストーリー同様に大切に、別名を「絵双紙」と言われ今日の「マンガ」に近い。浮世絵師の多くが草双紙の挿絵を描いている。

江戸地本には、この他に「洒落本」(遊里を舞台にした江戸小説本。60~80 ページの中に略画風挿絵が2~10 図入る)、「人情本」(江戸町人の恋愛話で48 ページものも多く安価。口絵に登場人物をあしらった錦絵が2~3 枚入り、本文には墨一色の挿絵入)、「滑稽本」(絵は巻頭に1~2 枚。本文は文字がぎっしり詰まった読本)、「読本」(仇討や御家騒動、英雄伝説などを扱った文主体の読み物)などがあつた。これらは草双紙とは呼ばない。

## (3) 草双紙から浮世絵版画へ

草双紙は、近世期全般を通じて、もっとも広く大勢の読者に読み継がれてきた文芸ジャンルであった。近世小説の一ジャンルとして異例な息の長さを保った理由は、継続的な需要に支えられた商品価値を維持すべく、時世の流行に合わせて体裁と内容とを変化させ続けたからにほかならない。

やがて、これらの挿絵が庶民の人気を呼ぶようになる。

純粹に絵を楽しみたいという庶民の願いに応え、版元は挿絵を、本の一部としてではなく「一枚絵」として木版印刷し、出版するようになった。そして、庶民の日常生活を描いた一枚絵はいつしか「浮世絵」と呼ばれるようになった。

## (4) 出版物の多様性

### ①「版本」

江戸期の印刷・出版物の呼称には説明が必要だろう。一般的に木版で印刷された書物などは「版本」と呼ばれた。また、手書きによる写本に対応する用語としては「刊本(かんぼん)」がある。これは印刷本の総称であり、意味としては版本と同様である。

### ②「一枚摺」

それに対して、浮世絵版画のように、一枚で独立して鑑賞するための印刷物は「一枚摺」または「一枚絵」と呼んだ。また、版本の挿絵などを指す場合もある。丹絵、紅絵、紅摺絵、錦絵などはこの一枚摺に含まれる。二枚・三枚と画面が続く物もこの中に含める。「揃物」はシリーズ化したものを指している。

### ③「墨摺絵」(すみずりえ)

浮世絵版画初期の様式で墨一色だけを用いて摺られたもの。寛文・延宝期(1661~81)に江戸で始まった。

### ④「錦絵」

一枚摺の市販木版画が完全な多色摺りの段階を迎えた以後のものを指す。多色刷りの際の色ズレは「見当」の完成により解消した。明和2年(1765)の好事家や趣味人の中の絵暦(絵入りの暦で新年の挨拶に配ったもの)発行ブームを契機として作られた多色摺版画は、錦のように美しいという意味で、その名を呼ばれることとなった。

### ⑤「摺物」

用途からの呼称としては「摺物」がある。これは木版で複数摺ったものであり、非売品の一枚物を指す。個人出版物で新年の挨拶用や催し物案内、役者の襲名披露などに用いられた。絵暦もこの類である。個人出版のため取り締まりを恐れ、費用も度外視しているために贅を尽くした摺りを行うものが多かった。

### ⑥「引札」

商店が開店の挨拶や大安売りの時に宣伝のために配ったもので、現在のチラシ(広告)にあたる。越後屋(三越の前身)が、天和3年(1683)、日本橋駿河町に開店した折りに出したものがよく知られている。一般に江戸では引札(ひきふだ)、上方では散(ちらし)と称された。明治初期頃までは、一色か二色で刷り上げた粗雑なチラシであったが、明治十年ごろから、多色石版による広告ポスターの影響を受けて、きらびやかな錦絵の技術を引札に応用し始め、近代の商業広告デザインへと引き継がれた。

#### ⑦「掛物絵」

大判錦絵を上下2枚つないだ掛軸の代用品とした版画。絵草子屋に注文することによって簡単な表装仕立てをした。

#### ⑧その他

##### 「団扇絵」

団扇に貼るために作られた版画で、役者絵や美人画のものが主流。季節物であるが、生活用品であったため、人気の役者やその年の大当りした芝居の一場面、これから大入を狙う芝居の一場面が描かれて売出されたりした。改印も団扇絵独自のもので、一般の浮世絵とは、流通経路が異なっていた。

##### 「玩具絵」

子供の遊戯用・鑑賞用に作られた玩具としての浮世絵のこと。芝居の一場面をプラモデルのように組立てる組上絵(立版古)、切り離して着せ替え人形のようにして遊ぶきせかえ絵、色々な姿の女性の裏表両面を描き、これを切り抜いたものを貼りあわせて遊ぶ姉様絵などの細工絵や、動物を題材にした擬人絵、絵双六、絵加留多など、その種類は多様である。

### (5) 木版印刷の利便性

西洋では活字を用いた「活版印刷」が発達し、日本では手彫りによる「木版印刷」が発達した。このことが浮世絵版の誕生には大きく関係したとされる。

活版印刷は、一文字だけが彫られた凸版を並べていくことにより、1ページ分の版を作る方法であり、活字組版や活字版とも呼ばれる。近代的活版印刷技術は1440年頃ドイツで発明され、グーテンベルグ(ドイツ)によってまとめられ西洋の三大発明の一つとなっている。

日本でも江戸時代の初期に一時、活版印刷が行われたが、すぐに姿を消し、木版印刷だけになった。かなと漢字による日本語の印刷には、膨大な数の活字が必要である。少ない字数のアルファベットとは異なり、日本語の活版印刷はあまりにも大変だったというのがその大きな理由であった。

さらに、活字印刷の場合には一旦印刷した後は版組を解いていることから、増刷時に再度新しく活字を組み直さなくてはならない。本の需要が増した時代になると逆に不便さが増加し、結局のところ版木に直接彫る方式の「整版」にとって代られるようになった。

整版技術は奈良朝時代に中国から伝来したものである。整版の方法は、薄い紙に本文を清書して版下を作り、それを裏向きに板に貼り付けて上から彫刻し、その版木に墨をつけ、上から紙をあてて馬棟でこすって印刷した。寛永以降、古活字版に代わって再び盛んになり、江戸時代を通じて広く行われた。

この技術により挿絵が簡単に入るようにもなった。寛永末期頃(1640頃)には伝統的な整版が復活し、以降、幕末に至るまで木版印刷が主流となり江戸の出版文化を支えてきた。

木版印刷の最大の特徴は、レイアウトが自在であることだろう。平安時代から絵巻物が作られていた日本では、画面には絵と文字が同居するのが当たり前であり、活版印刷では対処の仕様がなかったことだろう。

日本人には、安価で早く出来て修正も可能な木版印刷が適していたのであろう。江戸時代の出版物のほとんどは木版印刷である。色を重ねた多色摺に加えて、仮名、漢字さらにルビ付き文字まで自在に彫ることが出来る上、再版が可能であった。木版印刷は活字印刷と比べて利便性と経済性が高かったといえる。

### (6) 多色刷りの工夫

師宣による、独立した一枚絵のいわゆる浮世絵版画が登場して以来、鳥居派や奥村政信や西村重長などの巨匠たちは、黒一色の墨摺絵から少しでも美しい表現を目指し、丹絵・紅摺絵等の工夫をこらしてきた。しかし、いずれも多色刷の木版技術を開発するまでには至らなかった。



その原因として挙げられるのは、浮世絵の出版をあらゆる地本問屋つまり当時の版元の多くが零細な経営であったことに加え、投機的な出版にのみ心血を注いでいた点にある。多色刷という新技術の開発は、多大な経費と手間のかかるため、なおざりにされてきた。

フルカラーの印刷技術を開発したのは「巨泉連」と呼ばれる狂歌のグループである。彼らは、年始に交換し知恵を競い合う「絵暦」を作ることに熱中していた。江戸時代は太陰暦が用いられており、大の月(29日)と小の月(28日)とがあり、どの月が大か小かが分かるカレンダーのようなものが存在した。

絵暦はそれを謎かけにして絵で表したものである。絵暦は、多数と交換する必要があることから、版画による多色摺りの技術が必要だった。美しい絵暦を作るために種々模索し、フルカラー印刷「吾妻錦絵」を生み出したのが「巨泉連」であった。

彼らのメンバーには、絵師である鈴木春信、発明家でもある平賀源内や主催する旗本の「巨泉」こと大久保甚四郎、他に武士、商家、彫師、摺師、そして普通の庶民がいた。エレキテルなど数多くの発明をした平賀源内がメンバーだったことは、多色摺り技術の完成に大きな貢献をしたことだろう。

位置合わせの技法である「見当」の導入により、複数の色版を色ズレなしに印刷することが可能になった。さらにいわゆる錦絵に見られる多色摺のさまざまな技術が工夫された。中間色を出す重ね摺り、盛り上がった感じを出すキメ出し、凹凸による模様を浮き立たせる空刷りなどが考案されて、版画というメディアに技術革新がもたらされた。

## (7)大量生産のためのシステム

一枚の浮世絵版画の制作には、絵師および彫師と摺師、そしてこの3者を統括した版元が存在した。北斎など今日よく知られた名前は、浮世絵の「絵」、それも墨の線だけを描いた「絵師」のことを指している。

当時の出版文化の担い手は版元である。版元とは、出版のスポンサーであり、企画立案者であり、販売元であった。現代風に言えば、出版・印刷・販売を一手に扱う「出版社」であろう。

錦絵を出版する全ての主導権は「版元」にあった。版元が人気の出そうなテーマを選定して絵師に作画を依頼する。出来上がった版下絵を彫師が版木に起こし、版元と絵師が摺師の元を訪れ、色校正のための試し摺りを行う。試し摺りが了解されれば、200枚ぐらいの単位で摺師が摺って作品が完成する。版元はその錦絵を宣伝し、店頭で販売する。

当時の大版元といわれているのは、仙鶴堂鶴屋喜右衛門、須原屋茂兵衛、蔦屋重三郎、和泉屋市兵衛である。彼らは文化的な関心が高く、時流を先取りする企画・編集の能力があり、しかも優れた絵師と腕のいい職人達をネットワーク化するだけの資力と経営感覚があったと言われる。

このような版元と絵師の関係は、今日の出版社と漫画家あるいはイラストレーターとの関係に似ている。当時の浮世絵師は、今日の私たちがイメージしている芸術家ではなく、むしろ製品を製造する立場におかれている職人という存在に近いことがわかる。

浮世絵版画の制作プロセスにおいて、絵師の力と彫師・摺師の関係がどのようなものであったのかはいくぶん誤解されているようである。浮世絵師として名を残すことができたのは「絵師」だけであり彫師・摺師たちの多くはその日暮らしの貧しい職人に過ぎなかったのであるが、彼ら彫師・摺師は、単に絵師の描いた原画を忠実に再現するだけの立場にいたわけではなかった。そうした彫師の例を脇本は次のように紹介している。

「春信の美人は封建時代の日本女性のあらゆる好姿とあらゆる美德とを練り合わせて、それに息を通わせたものだが、面白いことにそれは一人の彫師の独特の磨きを春信の原画に加えた場合に限るのだった。春信は彫師を二人(親子)抱えていた。一人は市井の典型的な美人に仕立て上げるのだが、もう一人の方の手になれば退廃色を帯びた墮落的な美人に化するのだった

。7)」

すなわち、彫師の力の相違により、原画が磨き上げられたり墮落したりしたわけである。これは摺師の場合にも言えることである。色使いの冴えや暈しの入れ方のほとんどは、摺師の技術や力量にかかっていた。彫師は

頭彫と胴彫とに、摺師は色摺師と墨摺師とに分かれている場合もあったという。

彫師や摺り師の名は浮世絵版画の画面に出ていることは少ないが、錦絵が誕生した明和二年（1765）や幕末・明治期にはしばしば名前が彫り込まれていることがある。

浮世絵版画は、墨摺絵の単純な作業から次第に技術を錬磨して複雑なプロセスを経る錦絵へと発展した。これらは、さまざまな技術を持った職人たちに手による分業体制により成し遂げられた技であり商品である。

「創作版画」の流れをくみ、複製品でありながらもオリジナリティを主張する今日の版画作品とは、この点で大きく異なることを理解する必要があるだろう。

### （8）「創作版画」との相違

大量生産が可能な木版画という表現手段により浮世絵は単価の引き下げに成功した。しかし、こうして生まれた「浮世絵版画」を理解しようとする際に、今日の我々が考えている「美術品としての版画」と浮世絵版画とは種々相違することに留意したい。

私たちが、通常「版画」と呼び表しているものは、「油彩画」「日本画」に対応する「版画」であり、材料技術的な区別を指すものである。

また、今日の版画制作は、版表現が持っている表現特性を生かして、個人作家の意志を表現する絵画ジャンルの一つとして認知されている。そこには絵画作品の量産化のための手段あるいは印刷技術の一つという意識は薄い。

日本において版画が、純粋な美術作品として価値づけられるようになったのは、明治40年（1907）に山本鼎らにより始められた「創作版画」の活動が一般にも認知されるようになって以後のことである。今日の版画作品は、一人の作家が「自画・自刻・自摺」するものであり、その面では、純粋美術の絵画制作と同質に理解されている。

しかしながら、浮世絵版画は絵師が版下絵から彫り・摺りまでを一人で手がけるのではない。出

版資本である地本問屋が、絵師に版下絵の制作を依頼し、それをもとに彫師が版木を彫り、摺師が摺り出すという分業の課程を経て生み出される商品であった。

錦絵の制作と流通に関して、大久保は次のように述べている。「原則的には錦絵は版元が利潤追求のために生産する商品である。この点を忘れて、錦絵に対して芸術第一主義的な見地のみから解釈をほどこすと、本質を大きく見誤るおそれがある。出資者の意向により、主題のみならず、ときには図様もでも左右される例があることを考えるならば、錦絵を読み解く際の姿勢には、そうした背景事情をも念頭にいた柔軟さが要求されることになる<sup>8)</sup>」

### （9）絵師の位置づけ

錦絵の絵師たちの多くは専門的絵描きなどではなく、職人としての町絵師であった。彼らの浮世絵師としての作家生命は、庶民の人気に左右され、人気を失った絵師はまたたくまに消え失せてしまう存在だった。それは今日のマスコミの世界における人気作家と同様の存在であった。

しかし、歌麿や北斎、広重など、その中でも抜きん出た者が個性的な創造力を発揮して歴史に残った。彼らの表現は、大衆が求める写実の要求に充分応えるものであった。しかしながら、その背後に横たわる、過去の貴族文化の「雅」の美につながる敏感なる精神性を働かせ得た者であるがゆえに、今日に至っても芸術としての位置を占めているのだということも出来るだろう。

## 3、鑑賞事例（錦絵の制作と流通）

浮世絵版画は「版元」から「絵師」への注文により制作され、絵双紙屋の店先で「販売」された。これらは主に「町人」と呼ばれた社会階層により消費された。家庭に持ち帰られた浮世絵版画は、見られた後は反古紙のごとくに扱われたとも言われる。

こうした当時の人々の浮世絵版画の受容状況を感じ取り、あわせて浮世絵版画の制作現場にも触れうるような理解のあり方として、以下に2点の鑑賞事例（内容の読み取り例）を示した<sup>9)</sup>。





図1 喜多川歌麿「江戸名物錦画耕作」(絵師・版木師・どうさ引) 1803年頃



図2 歌川豊国(3代)「今様見立士農工商・職人」1857年頃



図3 右図拡大



図4 歌川豊国(3代)「今様見立士農工商・商人」1857年頃



図7 左図拡大



図6 中図拡大



図5 改印・絵師名・版元印

### (1)「江戸名物錦画耕作」(錦絵の制作)

錦絵の制作プロセスを描いたものとして良く知られているのは、歌麿の「江戸名物錦画耕作」(図1)および豊国「今様見立て土農工商・職人」(図2)である。これらは美人画風に描いた3枚続きの大判錦絵である。ただし、人物の姿の多くが共通しており、歌麿の図を豊国がコピーしたものであることは明白である。

ところが、この両者には場面の扱いに違いがある。歌麿の右図が絵師による版下絵描きの場面であるのに対し、豊国の右図は、板木師による版の彫刻の場面である。また、歌麿の左図はドウサ引の場面であるのに、豊国の左図は刷場の場面となっている。彫りとドウサ引の場面は2者に共通しているのだが、版下描きと摺りの場面は、いずれか一方にしかないのである。

3枚続絵のためにこのような場面選択になったとも推測されるが、2者の画面を併せて見ることによって、錦絵の制作プロセスを完結させることが出来る。ここでは、歌麿「江戸名物錦画耕作」3枚に、豊国の左図を付け加えて読み取っていききたい。

#### ①右図

本図には3人の人物がいる。筆を握った右手で頬杖をついているのが絵師である。絵師の背後には芥子園画伝が収蔵されている木箱が置かれている。絵師の手前で版下図を手に見入っている者と、絵師に茶を運んできた女中が描かれており、まさに今、絵師が版下絵を仕上げたばかりであるような雰囲気が感じられる(図3)。

版下は、墨の線だけで明瞭に描かれており、着物の模様などは描かれていない。版下は、彫刻のための直接原稿で、板に直接張り込まれる。細部に関しては彫師の技量に委ねられていることもあり、あまり細部までは書き込むことはしなかったようである。

版下は、この時点で出版規制の一環として定められた「改印」チェックを受けた。「改印」は、自主規制であり、問屋仲間である版元の中から選任された行事と呼ばれる立場の者により行われた。

#### ②中図

中図には、版木に版下を貼り付けたところと、木槌を振り上げた彫りの最中の様子、および彫刻刀を研いでいる3人の姿が描かれている。

出版許可印の改印を捺してもらった版下絵が、彫り師に渡されると彫り師は裏返して版木に糊付けする。版下絵は薄紙に描かれているために反転した状態で透けて見える。本図では、その透けた状態が描かれている。彫り師がこれを彫ったものが主版(墨版)である。この時点で絵師が描いた原画は消滅する。

主版を渡された摺師が主版の墨摺を10数枚摺る。これが「校合摺(校正用の刷りのこと)」と呼ばれる色版彫刻用の版下になるもので、一旦絵師のもとへ戻される。絵師は校合摺に対して版木別の「色ざし(色指定)」を行う。この時に着物の模様などを描き込む場合もある。

中図では、右の女が主版を担当し、左の女が色版を彫っているところを表している。色版の彫りは大胆に浚う部分が多いことから、大きめの鑿を使用する場面が多い。

#### ③左図

摺りの際の下準備として、ドウサを引いている者、それを吊して干している者とが描かれている。木版画の多色刷りが可能になった背景には、複数回の刷りに耐えられる丈夫な和紙が大量生産されるようになったことがあげられる。

錦絵には、一般的には奉書紙が使用された。奉書紙は楮を原料とした紙肌のきめが細かく軟らかくしかも強靱で厚味もある純白の和紙である。室町末期(十六世紀)から儀式用紙として、武家や公家用に愛用されたことからこの名がつけられた<sup>10)</sup>。

#### ④豊国の左図

本図には摺りに用いる道具類が詳しく描写されている。向こうに向かって傾斜している摺台、馬連、刷毛、絵の具皿などが、どのような配置で使用されたのかが良く分かる。

西洋では早くから油性インクによるプレス機印刷が発達した。しかし、日本においては馬連による手摺りの技法が近代まで出版の主力として存続した。



摺りは錦絵制作において極めて重要な役割を占めている。とりわけ、一文字ぼかし当てなしぼかし、拭きぼかしなど、ぼかしの技法は空間性に深みを持たせ、しかもデリケートな味わいをもたらした。用紙ならびに版をも湿らせることから、正確に複数の色を合わせて印刷するためには高度の技と熟練を必要とした。摺りの技術の進歩は錦絵の芸術性を飛躍的に高めたと言って良いだろう。

## (2)「今様見立士農工商・商人」(販売)

「今様見立士農工商・商人」(図4)は、下谷にあった地本問屋の店頭を描いたもので、大判錦絵三枚続の極彩色の錦絵である。本図は、三代豊国の安政四年(1857)作であり、「今様見立士農工商・職人」と同じ揃物に属す。印刷図部分のサイズは縦35×横25センチである。

「魚栄」は魚谷栄吉の略で、実際に下谷新黒門町上野広小路に存在した。魚栄は、広重の「名所江戸百景」を出版した版元としても知られおり、同時に店先で小売りも行っていた。人物はすべてが女性で描かれたており、タイトルに「今様見立」とあるように、一種の「見立絵」である(11)。

### ① 右図

本図の背景には一枚物の藍染めの長暖簾が掛けられ、大きく「東錦絵」と白抜きされている。浮世絵という言葉の方が一般化したのは明治以降であり、当時は東錦絵と呼ばれていた。東錦絵は江戸の特産品として地方へのお土産にうってつけの名産であった。

暖簾の左右には「新板そうし品々」「けい古本」と書かれている。「新板そうし」は「新版草双紙」で新発売の絵双紙という意味であろう。したがって、魚栄で扱っている商品が錦絵をはじめ草双紙、浄瑠璃や長唄などの稽古本を取り扱っていることが分かる。

画面右下隅には、赤地に絵師の名前を示す「豊国画」とあり、その右下に「下谷魚栄」の版元名が記されている。また、左側の白地の二つの円には「極」の略字と「巳八」らしき字が読み取れる(図5)。これは錦絵が自主検閲の検問を経て、内容に問題が無いことを示す「改印(あらため印)」である。「巳八」印は干支の文字と月を表す数字とで構成されている。

本図は3枚続絵であるが、改印は3図のいずれにも入れられている。なお、中図には「横川彫竹」も記されている。彫竹は当時最も有名な彫師の一人であり、「名所江戸百景」などの広重のものを多く手がけた人物であった。

暖簾の前には町人の女が立ち話をしている。右の女は胸に幼子を抱きかかえ、左の女は背中に幼女(赤衣着物であることから)をおぶっている。手に持った丸めた筒は、今買ったばかりの錦絵であろうか。錦絵が町民の子女にとっても身近な存在であったことが読み取れよう。

### ② 中図

中図と左図からは、店内の様子を詳しく知ることができる。二人の客と三人の店員とが見える。

左図の店先には、武家の姫君であろうか、赤い長振袖をまとった子女が役者絵に見入っている(図6)。浮世絵版画は、店頭で手にとり間近に眺めて選んで買う物であったことが分かる。

女性の着物に比べ帯の巨大さに驚かされる。帯は、桃山の紐状から次第に広さを加え、寛文頃には10センチ、元禄頃に20センチ幅へと広がり、安永・天明期には40センチにもなった。この女性の結びは「やなぎ」という二重に回して残りの長い部分を二つ折りにして下げる形であろう。

店内にいる二人については、大久保氏の記述を参考にしたい。

「長火鉢の前に煙管を手座すのは魚栄のおかみであろうか。その傍らには美麗な色摺の袋に入った新版の合巻が束になって積み上げられている。女が袋から合巻を出しておかみに見せており、その傍らの解かれた風呂敷包みには板に挟まれた分厚い紙の束が入っているが、これは新版の錦絵に違いない。女はおかみに商品の説明をしているように見えるが、彼女は実は別の版元からの遣いであり『本替え』と呼ばれる版元同士の商品の交換のために訪れたとみなされている。

### (12)」

「本替え」は版元同士が商品を交換し合うもので品揃えを増やしたり在庫整理のためでもあった。本図の背景には「妙々車」「豪傑譚」と読める札が下がっている。それぞれ「童謡妙々車」「兎雷也豪傑譚」のことである

が、いずれも魚栄が版元ではない。

## ② 左図

本図には奥女中らしき客に店員が応対している場面が描かれている。店の奥には色鮮やかな錦絵がところ狭しと並べられている。竹バサミを使って上下二段に吊し、さらにその下には傾斜した板を用いて並べられている。武者絵(上段右3枚)、役者絵、名所絵などが並べられている。左端の壁には、「(広重筆)名所江戸百景」、「(一陽斎豊国画一世一代)源氏後集余情(極彩色大錦画二枚続)」という錦絵の揃物の宣伝コピーが見える(13)。

「名所江戸百景」は魚栄の主力商品である。上段左の2枚がそれにあたる。右が「玉川堤の花」左が「浅草金龍寺」であろう。(図7)

## まとめ

「1、大衆文化の中の美術とメディア」では、絵画の需要者層が上流階級から町民階級へと変化したことに伴い、美術品制作はその目的から制作方法に至るまで、相当大きな変化が生じたことを述べた。それは簡略すれば、個人の注文依頼による単品制作から、既製品の大量生産＝商品としての美術品生産への変化であった。

「2、江戸期の出版と印刷技術」では、錦絵制作の背景となった当時の出版状況と印刷技術を扱った。ここでは近世の出版文化の多様化と急速な発展状況の中で、「文字プラス絵」から「絵の独立」そして「錦絵」へと、浮世絵版画が独立するまでの展開を追った。

これらの検討の中で特筆したいことは以下の4点である。

(1) 誕生したばかりの浮世絵版画は単色のプリミティブな表現であった。しかしその後約100年をかけ、彫りおよび摺りの技術が改良され、フルカラーの錦絵へと飛躍的に発展した。

(2) 浮世絵師の作業原理は、まさにグラフィックデザイナーの業務とほとんど変わらない。「見当あわせ」等のデザイナー用語など、江戸時代からの原理、習慣に則っているものも多い。江戸時代に確立された出版の基礎スタイルは、視覚情報の大衆化、マスプロ化の幕開けとなったといえる。

(3) 浮世絵版画は、江戸の庶民にとって関心ある情報を伝達するためのメディアであり、生活の中に浸透していた日常の文化の一部であった。

(4) もともとは人々の間でメディアとして機能していたものが、職人たちの高い技術を集積することにより、美しさや楽しさを味わう対象へと至った。すなわち当初は「メディア」であったものが次第に「アート」へと進化していった姿をそこに見ることができる。

「3、鑑賞事例」では2点の錦絵作品を採り上げ、内容の読み取り例を示した。この作品からは、浮世絵版画の制作現場と、当時の人々の浮世絵版画の受容状況をリアルに感じ取ることが出来る。これは当時の社会状況理解のための読み取りを目的としており、上記の「(3)浮世絵版画は庶民の生活文化の一部であった」ことへの理解を促すものと考えられる。

ところで、視覚文化に関して、現在の日本の文化を見渡した場合には、漫画、コンピューター・ゲーム、アニメ、特撮モノ等、いわゆるサブカルチャーに対する海外からの評価にはきわめて高いものがある。これらはおそらく将来において、浮世絵版画同様に日本を代表する文化となるであろう。

かつてのように、「メディア」と「アート」とは異なるものとする認識はすでに薄れつつある。今日では「メディア・アート」としての新たな領域が認知されつつあるが、その先駆けとなったものが日本においては浮世絵版画であったといえよう。

従来のように、浮世絵版画を造形美の観点からのみ鑑賞することは、作品を歴史から切り離し、判断を鑑賞者個人の主観に委ねてしまうことでもあろう。しかし、浮世絵版画をコミュニケーションの問題やメディアの観点からアプローチすることは、芸術の社会的機能にも着目させることになる。それは、日本の伝統文化理解とりわけ大衆文化理解につながる教育方法の一つになりうるものと考えられる。

## 註

1) 水尾比呂志、「日本美術史—用と美の造型」、筑摩書房、1970、p.1

2) 同上、p.102

3) 鈴木敏夫、「江戸の本屋(上)」、中央公論社、1980、p.75

4) 中村興二・岸文和編、「美術の流通」『日本美術を学ぶ人のために』、2001、p.146

5) 同上、p.164、清長美人が好まれたということは、18世紀後半の江戸町民は、社会的風俗のありのままの写実、自然な人間描写を好んだといえる。

6) 「江戸庶民の絵画」『日本美術全集 22 風俗画と浮世絵』小林忠・編、学習研究社、1979、pp.115-117

7) 脇本楽之軒、「日本美術随想」、新潮社、1966、p.119-120

8) 大久保純一、「錦絵の制作と流通」『講座日本美術史4』、東京大学出版会、2005、p.347

9) 「錦絵の制作過程」および「錦絵の販売」の図の読み取りに関しては、同上、大久保 PP.328-336を参照した。

10) 浮世絵版画(錦絵)では丈長(77×52cm)、大広(58×44cm)各奉書のほか大奉書(54×39cm)、中奉書(50×36cm)、小奉書(47×33cm)の各サイズ・形状があった。今日では、奉紙は手漉きと機械漉きがあり、それぞれ厚手と薄手がある。

11) 「見立て」は、本来あるべき時や状況を変えて、別な人や事になぞらえて表す主題操作が加わった絵のことであり、「やつし」とも言う

12) 店内にいる二人については、大久保氏の記述を参考にしたい。前掲書 8)、p.336

13) 三代歌川豊国は、江戸時代で最も売れた浮世絵師、50年に渡って人気の先頭を保持した彼の作品数は1万点以上と云われている。1点あたりの発行枚数は平均で500~1000枚ぐらいだろう。最多は1点で7000枚という。

#### 付記

本稿は、平成17~19年度科学研究補助金基盤研究(C)「芸術的アプローチによるメディア教育のモデル開発基礎研究」(課題番号17530626、研究代表者:佐々木幸、研究分担者:新井義史、伊藤隆介、佐々木けいし、三浦啓子)の研究成果の一部である

(岩見沢校 教授)



# 絵画制作におけるイメージ形成の指導（1） —C.D.フリードリヒの象徴と崇高の理解—

新井 義史

北海道教育大学岩見沢校絵画研究室

## Instruction of the image formation in pictures work（1） —The understanding of symbol and sublime in C.D.Friedrich—

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

### 概要

C.D.フリードリヒは遠近法の軽視、平面性・抽象性の強調など、造形性において革新的な表現を行った。さらに、象徴の新たな解釈・崇高概念の導入などにより神秘的な風景画のビジョンを確立した。フリードリヒの表現は、その後バックリン・デ・キリコ・マグリッド・エルンストへと次々に受容されていった。さらに1960年代の抽象絵画との関連も指摘されている。この北方的イメージの一連の系譜を辿り教材化することは、入門期学生の絵画制作におけるイメージ形成の指導に向けた有効な方法になりうると考える。本稿では、フリードリヒの作品における象徴表現と崇高表現を考察し、その指導のための方法を例示した。

### I.はじめに

フリードリヒは、自然の内に超越的存在を見出し、極めて主観的な風景画を制作した初期ドイツロマン派の作家である。彼の作品にはゴシック教会や森の中の廃墟、荒涼とした北方海岸や深遠な山中が登場する。まるで彼の視線は革命期の市民社会そして都市の躍進には背を向けているかのように見える。ところが、その造形方法を分析した際には、遠近法の新たな解釈と改変、幾何学的構成、平面性・抽象性の強調など、近代化に向けた画面形成の革新が果たされていることがわかる。

さらにフリードリヒには、その造形性に加えて、イメージ形成における革新的要素として新たな象徴の解釈、人物の特殊な扱い（後姿人物像）、崇高の概念による構成された風景画など、独特なビジョンがある。これらフリードリヒの新たなイメージは、その後バックリンを経てデ・キリコに強い影響を与えた。さらにキリコの作品はマグリッドからエルンストへと受容されていった。こうした経過の中で、フリードリヒに始まった近代的な象徴性やイメージの形成方法が変化を遂げ、しかも次第に現代化されていった。さらにその一方、ファイニンガーやリヒターへ、そして1960年代の

アメリカで展開したカラーフィールド・ペインティングへと連なって行ったと見ることもできる。

この北方的・象徴主義的なイメージ傾向の系譜は、新古典主義から自然主義そして印象派へと向かったフランスの写実傾向とは異なる展開を見せた。本稿では、フリードリヒの作品における象徴表現と崇高表現を考察し、入門期の学生に向けたその指導例を検討する。

## II.フリードリヒの風景画の特殊性

### (1)「山の中の十字架(1812)」

#### ①ゴシック的垂直性

深遠な山中にひっそりと立つ十字架を描いたフリードリヒの作品は、「十字架風景画」と呼ばれる。それは、フリードリヒがデッサンとセピア画から本格的な油彩画制作に移行した1805～12年の期間に集中して制作された。「山の中の十字架<スライド01.02>」は、背後にゴシック教会を浮かび上がらせており、この作品以降フリードリヒの作品にはゴシック建築が幻影のように配置されるようになる(註01)。

「山の中の十字架」は、幾何学的構成による特殊な組み立てであり、一見して通常の風景画とは異なることがわかる。前景には荒涼とした岩の領域があり、その後方には暗い縦の木とゴシック教会の切妻正面がある。手前の岩部分を除けば、ほぼ完全な左右相称構図であり、その中間に十字架が配置されている。しかもキリスト像の頭部にあたる十字架の交差部分は、正確に画面中央に位置している。ゴシック建築の空間の持つ特性は、言うまでもなく、水平性と垂直性ということである。建物の軸に添った水平方向と天に向かう垂直方向とのふたつの方向性の相剋から生まれるドラマチックな緊張感にある。

「山の中の十字架」は、モノトーンに近いセピア色によって、奥へと抜けていく遠近法の枠組みは弱く、平面的な構図の訴求力が極めて強い。フリードリヒは、上部を霧の中に漂わせ出現するゴシック聖堂を画面中央に屹立させることで、ゴシ

ックの精神性をより強調させている。

#### ②客観的リアリズムとの相違

ここでの大聖堂の構図としての扱いは極めて特殊である。画面上半分に描かれた大聖堂は左右の縦の木立と相似形である。大聖堂を意識的に自然物である樹木の中に溶け込ませ、自然の一部であるように仕組まれていることが読み取れる。ところで、ゴシックの大聖堂は建築本来の目的から言えば、都会に住む住民の精神の安寧を図るために都市の中心部に建造された。フリードリヒの画面に見られるような自然の木々に囲まれた山中や、辺鄙な場所に建てられたものではなかった。したがって、フリードリヒが描いたゴシック大聖堂は、彼のヴァーチャルイメージによる構成物であるといえる。

彼と同時代のゴシック教会を描いた他の作家と比較してみると、フリードリヒのゴシック教会の扱いの特殊性が分かる。例えば、コンスタブルが描いた「ソールズベリー大聖堂の眺め(1823)<スライド01>(註02)」は、木々に取り巻かれはっきりと空いた空間に、鋭くそびえ立つ大聖堂の姿を描いている。コンスタブルの大聖堂は、手前に描かれたイギリス庭園の自然と一体化し、穏やかに日の射すその気分は晴朗である。ゴシック教会が持っている超越的なメッセージを伝えようとするためにはあまりに絵として美しすぎる。

シャルトル大聖堂を描いたコロアの絵(1830)<スライド01>(註03)は、人間の手による人造物としてのゴシック教会として捉えようとした画家の姿勢が感じられる。この絵は、中世のモニュメンタルな建造物を観光客の目で見えた眺めであり、キリスト教や超越的神秘についてのその解釈もせいぜい暗示的なものでしかありえない。

フリードリヒの作品は一見、写実的に見えながら客観的なリアリズムではない。水平垂直による幾何学的構成を下敷きに練り上げられた構造を持ち、さらに主観的な宗教的象徴性を秘めた複雑な建造物である。

## (2)「山上の十字架(テッチェン祭壇画)(1807)」

### ①ラムドール論争

フリードリヒの油彩画家としての出発は遅く 30 歳を超えていた。それまでの彼は版画・素描・セピア画の手法による丹念な細部描写による作品を制作している。同時に彼は風景モチーフを求めて旅行し、多くのスケッチを残した。これらはその後合成・改変され、彼の風景画のパーツとなった。

伝統的な図像に頼らず、十字架と風景だけで宗教性を暗示しようとする発想から制作された「山上の十字架」はいわゆる「テッチェン祭壇画」と呼ばれる彼の出世作である<スライド 03> (註 04)。この作品は 1808 年のクリスマスの日に公開された。しかし、この作品をめぐる、彼を批判する批評家と彼を擁護する友人たちとの間の論争が 3 ヶ月に渡っておこなわれた。それは、古典主義的立場から詳細な批評を發表した批評家の名前をとってラムドール論争と呼ばれている。

ラムドールの批判の一つは、伝統的な宗教画に対するフリードリヒの不敬な挑戦に対するものであった。「風景画が教会へ忍び込み、祭壇の上にはい上がろうとしている。・・・概して安上がりで手早く仕上げることのできる風景画が、文句なしにより品位あるものとみられる歴史画と同じ地位を占めるとすれば、歴史画家はこのうえいったいどこにその敬虔な作品を飾り付ける機会を見出しえようか(註 05)」

彼の批判は、さらに個々のモチーフの関連を欠く孤立性、遠近法の欠如、ポスターのような風景の様式化など、フリードリヒの表現スタイルにも及んだ。しかしこの論争のおかげでフリードリヒは一躍時の人となったとされる。公開された当時のラムドールの批評を引用する。

「彼はこの絵の背景全体をたったひとつの岩山の尖頂でうずめてしまった。彼は地上に薄闇をひろげ、それによって光の入ってくる様を表現する際の好ましい効果をすべて拒んだのである。・・・光学上のすべての規則が破られている。そして彼は岩山を直接手元におくことができないものだから、粘土と蠟からなる模型をこしらえ上げ、同じくには運搬できぬ樹木の代わりに、樅や銀松の先を切ってきて、この模型にさしこみ、花崗岩塊の代わりに花崗岩のくずや苔をくっつけた。かくしてできあがったかたまりのうしろに人口照明をとりつけ、前の方から彼はその姿を熱心に写生したのである(註 06)」この批評記事により、期せずしてフリードリヒが「山上の十字架」を制作した際に模型を作成しそれをもとに制作を行ったことがわかる。

ら、粘土と蠟からなる模型をこしらえ上げ、同じくには運搬できぬ樹木の代わりに、樅や銀松の先を切ってきて、この模型にさしこみ、花崗岩塊の代わりに花崗岩のくずや苔をくっつけた。かくしてできあがったかたまりのうしろに人口照明をとりつけ、前の方から彼はその姿を熱心に写生したのである(註 06)」この批評記事により、期せずしてフリードリヒが「山上の十字架」を制作した際に模型を作成しそれをもとに制作を行ったことがわかる。

### ②表現スタイルの特徴

「テッチェン祭壇画」は、もともと 1805 年に習作として制作された「山上の十字架(鉛筆とセピア)」に由来する。この習作は、テッチェン祭壇画の上下中央部にあたる部分のみが描かれており、内容は全く同一であるが、テッチェン祭壇画に比べて左右がやや伸び気味でゆったりした雰囲気を持っている。油彩でテッチェン祭壇画が描かれた際には、空が夕やけに赤く染まり、5本の放射状の光線が加えられ、樅の木は深緑に塗られ、全体的に明暗のコントラストが強められた。

「テッチェン祭壇画」は、フリードリヒが油彩画を始めてまもなく描かれた作品であるものの、すでにその後の基本的な表現スタイルが示されている。しかし、フリードリヒのこの風景画と当時の一般的な風景画との相違は、現在の私たちにとっては分かりにくい。むしろ発表当時のラムドール論争時の批判的言説により、当時一般的であった伝統的風景画の表現スタイルとフリードリヒの表現との相違が浮かび上がってくる。

それによると、古典主義的な原理では、第一に自然空間の構成方法として、「美しい風景画は線遠近法の美しい形態があらわれるような遠景、中景、近景という複数の景を必ず表現していなければならない」それに対して、フリードリヒは、前景に唐突に岩山が立ちはだかり、その先の視界をさえぎっているのは不自然である<スライド 04>。また、フリードリヒの岩山にしる樅の木にしる、平面的なシルエットとして捉えられ、立体感を全く

欠いている。「風景の個々の物の描写は決して美しい風景画ではない。したがってあたかも空中の霞を払って近くで物を見るかのように細部を表現してはならない。」「空気遠近法や光の表現が完全に脱落しているような薄明かりや暗闇を特に描写してはならない」など、ラムドールの言葉に従えば、「一切の視覚の法則の侮辱」ということであった(註07)。

「前景と際限なく広がる背景」、「画面全体の平面性＝奥行きの欠如」に加えて、「モチーフの単純さ」、「中央部を照らす特殊な明暗」なども通常の風景画には見られない特殊な表現手法である。影の中に沈み込んだ暗い前景、夕焼けに照らし出された雲＝遠景との極端なコントラストは、観る者を絵の中に導き入れることを拒絶する。鑑賞者は、ただ岩の手前から二次元的に広がる平面的なシルエットを眺めやるのみである。通常ならば鑑賞者に正面を向けて描かれるはずの磔刑の十字架が、左手遠方に向けて掲げられ対角線構図を用いている。このため画面の中心すら不明確で、観る者の視線も導線に従い岩陰の向こうに逃してしまう。テッチェン祭壇画におけるフリードリヒの特殊な表現は、ヨーロッパ絵画を長らく支配してきた、遠近法を用いた絵画のイリュージョニズムとは異なる位置にある。

### Ⅲ.フリードリヒにおける象徴

#### (1) テッチェン祭壇画の象徴

この作品の構図はいたってシンプルで構成要素はわずかである。画面中央に三角形の岩山があり、その上にイエス・キリストが磔刑された十字架がある。山の背後からは曙光が輝いているが完全な逆光により、岩山と樅の木立はシルエットと化している。太陽は5本の放射状の光線として表され、昇るものか沈むものかもわからない。光線の1本は山頂の十字架を背後から照らし出し、磔られた人物に光の反射を生み出している。この輝くような強い反射光によって、磔刑の人物が金属製の彫刻であることがわかる<スライド03>。

フリードリヒ自身は、このモチーフについて

次のように語っている。「磔刑柱に架けられたイエス・キリストは、ここでは万物を生気づける永遠なる父の象徴としての沈みゆく太陽に向かい合っている。イエスの教えと共に古い世界、父なる神がじかに大地を逍遥した時代は滅んだのである。この太陽は沈み、大地はもはや沈みゆく光を捉えることはできなくなった。そこでは純粹で、高貴な金属によって十字架上の救世主が夕焼けの黄金色に照らし出され、やわらげられた輝きで大地に光を照り返している。岩の上に直立する十字架は、イエス・キリストに対する我々の信仰のようにゆるぎなく確固として立っている。十字架の回りには、四季を通じて変わらぬ緑で、樅の木が十字架に架けられたかの人によせる人間の希望のように立っている。(註08)」

通常のキリスト教における象徴ならば、磔刑図は血肉をもって生きたキリストが十字架に架けられているはずである。しかし、この画面の十字架は人造物であり、儀式のためあるいは作品として作られたモニュメントを描いたものである。しかもフリードリヒ自身が明らかにしているように、この作品における象徴内容は、「沈みゆく太陽＝永遠なる父」、「十字架＝信仰」、「樅の木＝人間の希望」である。したがって、昔ながらのキリスト教の象徴とは異なるフリードリヒ独自の象徴を用いて信仰を表明したものとといえる<スライド05>。

#### (2) 象徴表現の近代性

17世紀のイギリスに始まり、18世紀にはフランスやドイツに広まった啓蒙思想の中で、教会の権威は弱体化し、体系的な信仰が凋落に向かっていった時、ドイツではフリードリヒに見られるような自然への信仰が宗教の一形式と化する現象が始まった。

美術史における通常の風景画の展開は、コンスタブルやコローから印象派へと展開した、客観的な自然主義傾向の流れを指す。このカトリックの南方とは異なり、プロテスタントの北方では神聖の力が風景画の領域に浸透し、汎神論的で精神的な風景画が登場した。フリードリヒに見られるド



イツ・ロマン派の絵画の特徴を一言で言えば、不可視なもの、見えざるものへの関心である。フリードリヒは、主観的な体験を個人的な象徴形式として表明したドイツロマン主義における最初の画家の一人であった。

フリードリヒ・シュレーゲル（1772-1829）は、フリードリヒと同時代に生きたドイツ初期ロマン派の思想家である。シュレーゲルは、初期ドイツロマン主義の代表者であり、「新しい神話の創造」を唱えた。シュレーゲルによれば、新しい神話は古い神話と全く対立的な過程で現れる。新しい神話は、新しい理想主義と新しい自然哲学がその基盤となり、すべての芸術作品のうちでも最も人為的なものとして、精神の最も深いところから創造されるはずだとした。この新しい神話の表現手段として、シュレーゲルはアレゴリーとアラベスクをあげている。ここでのアレゴリーは、「およそ、教科書や今日の画家の頭の中で、この名称で知られ考えられているようなものではない。すなわち、個々の抽象的な、つまり一定の限定された概念を、感覚的な形態へ翻訳しようとするようなアレゴリー（註09）」ではなくて、逆に、感覚的な個別の中で無限の全体を反映し、特殊の中で普遍を再現することのできるような象徴をもっぱら指している。すなわち、フリードリヒにとっての象徴は、通常の意味でのアレゴリーとは異なり、シュレーゲルが表明し始めたところの「私」に結びついた「私」の主観が投影された何物かであった。

「芸術家の眼は、外なる自然から内なる自然に向かい始める。古代芸術に代表されるかつての芸術が、人間と外なる自然との幸福な一体感の美しい表現とすれば、新しい時代の芸術は、芸術家と内なる自然との孤独な対話にその出発点を見出している。芸術家が求めるものはもはや誰にとっても美しく真実な自然ではなく、ただ少なくとも『私』にとっては美しく真実な自然である（註10）」  
表現における作者である「私」の獲得は、それまで縛られていたさまざまな伝統という束縛からの解放を意味した。芸術家は、自己の様式や自己の象徴を用いて、思い思いに私的な言語で語り始め

ることになる。その意味で、ロマン主義は芸術における新しい自由主義であり個人主義である。しかし自律化する反面、いわゆるわからない作品、世に理解されない作品が生み出されることになった<スライド07.08>。

### Ⅲ.象徴から崇高へ

#### （1）「海辺の修道士（1809）」

「海辺の修道士<スライド09>」は、フリードリヒの風景画を代表する作品の一つとして最も有名である。型破りな造形にもかかわらず当時15歳だった皇太子の希望でプロイセン王家に購入され、その結果フリードリヒはベルリン・アカデミーの在外会員に選ばれるという、画家にとっての最初の成功を収めた作品である。鉛色の海原と低い水平線の上の広漠とした空、このほとんど何も無い風景に一人たたずむ修道士を描いた特異な作品は、驚くべき造形である。画面の5分の4を茫漠たる空が占め、残りをわずかに草が生えた荒涼とした白い浜と、青黒く荒れる海が分け合う。奥行きを示唆するのは、浜辺の稜線と、空の明部と暗部の境に現れる緩い斜めの線のみである。

画面全体がほぼ単一な空によって埋め尽くされた風景は、それまでの西欧絵画に類を見ない「無」の空間を提示している。「この絵は、疑いなくフリードリヒの創造の代表作であり、ドイツ・ロマン主義全体を通して最も大胆な作品である。構成は一切の伝統との結びつきを絶ち切っている。もはや遠近法的な奥行きはまったくない。（註11）」

「海辺の修道士」は、白い岩あるいは砂浜の前景と、海と空との後景二つに大きく分けた対照的な画面構成が特徴的である。こうした方法は、手前から奥へと視線をなだらかに導く古典的な風景画法とは明らかに異なっている。現実のスケールを示すものは小さく描かれた修道士のみである。画家の自画像とも言われるが、この修道士が描かれていなければ、陸と海と空の光景がどのようなスケールを示すものであるか縮尺が全く不明確になる<スライド10>。

この作品の必須のコンテクストとされるクライ

ストの記述から当時の言説を見てみたい。

「広大な死の国で唯一の生命の花火、孤独な領域で孤独な中心点、この世においてこれ以上に悲哀に満ち、不安を掻き立てる状況はありえない。この絵はあたかもヤングの夜の想いに想を得たかのようにまるで黙示録のように、二、三の謎めいた対象とともにそこにある。その上単調で果てしない光景の前方には、額縁以外何もないので、それを眺めるものには、あたかも瞼をきりとられたかのように思われるのである。(註12)」

広大な海原とそれを前にした一人の人間を描いたギュスターブ・クールベの「パラバスの海岸(1854)〈スライド09〉」は、この作品に影響を受けたと考えられる作品である。しかし、クールベにあっては広大な海原に向かって胸を張り大きく腕を掲げている。自然と自己との一体感と精神の昂揚ぶりを肯定的に示している。「おお、海よ！君の声はすさまじい。しかしそれでも、僕の名を世界中にのべ伝える名誉の声を打ち消すことはないだろう」とクールベ自身も語っている(註13)。楽天主義的なクールベのリアリズムに比べるとフリードリヒの「海辺の修道士」は瞑想的で悲劇的である。

## (2) フリードリヒの崇高

### ① 18世紀の崇高概念

「海辺の修道士」は、美学研究において特にバークからカントに至る崇高論を背景に、崇高性を表現する風景画として解釈できるとされる(註14)。崇め高める意味の「崇高」という用語が、自然に対する感情と関連付けられ、新たな美的カテゴリーとして位置づけられるようになったのは17世紀後半のイギリス(デニス)であり、その後18世紀中旬にエドモンド・バークの著作を経て、ドイツ美学に影響しカントによる「崇高の分析論」へと影響した(註15)。

バークが1757年に出版した「崇高と美の観念の起源についての哲学的考察」は、崇高と美の感情がどのように引き起こされるかを研究したものであった。バークは、「美」の本体は「小ささ」や「僅

かさ」から生じ、繊細な構造を有し、力強さの外見があらわでないことが「美」を生ぜしめる条件になっていく説明した。

それに対して、「崇高」とは美の概念の対極としての「大なるもの」「威力あるもの」あるいは「高さ」であるとした。そこでは第1には「曖昧」がもたらす不安な印象であり、第2には「欠如」そして第3には至上や壮麗を突き動かす「闇のような力」であると記述した。

崇高という言葉は、今日では肯定的なニュアンスで捉えられ、「不快」であるというネガティブな意味合いはそこに含まれていないように思われる。カントは、構想力(創造力)の不快と理性の快は同時に生起するのではなく、まず構想力の不快があつて、その後に、理性が復権し、最終的に快のみが生まれるとした。構想力の挫折は、理性の登場のきっかけとして機能しているように思われる〈スライド11〉。

カントにとって崇高経験とは、まず、大きさと力において圧倒的な自然現象をまえにしての、かたちを把握し美の調和を楽しむ構想力の挫折における不快にはじまる。しかし、感性においては挫折という不快の経験を生じさせるものの、理性においては「どのような大きな自然をも凌駕するわれわれの精神の能力に対する、自尊と誇りの快」の経験が生じる。このような感性における不快と理性における快が並存する状態、それがカントの述べる「崇高」という概念である(註16)。

一般にわれわれは、自分の抱いていたイメージーションが、ある対象によって満たされることを好む。例えば、漠然と広がる空を見て宇宙に思いをはせたり、壮麗なゴシック建築の教会を前にして神という超越的なものに想像をめぐるとき、その場合には我々には快の感情が生じているといえるだろう。

### ②無限の象徴としての崇高

「海辺の僧侶」を前にした鑑賞者は、前景の海岸から突如海原と空との無限の空間へと突き放される。無際限にひろがる圧倒的な自然現象を前に

したときに、われわれの構想力（想像力）はもはや一定の形像を結ぶことができず、構想力にとっては暴力的に作用するひとつの脅威、恐怖であり、不快である。ここに従来型のいわゆる美の概念とは異なる、超越的な感情表現である崇高に類する感情がある。

こうした感情は「スペクタクル」映画においても体験される。今日では、巨大なセットあるいはCGによって、自然のあらゆる壮大な光景にも匹敵するものを観客に提示することが可能である。しかし、それらはフィクションであるという前提があるため、たとえどんなに画面が迫ってこようとわれわれに危険が生じないことはわかっている。従って、恐怖は緩和され、パークの論のごとく、神経の適度の緊張と痙攣が心身の弛緩と倦怠に対する刺激となって、それが喜びという快樂をうむだろう。「海辺の僧侶」を前にした戸惑いと鑑賞者のその後の心理状態は、このスペクタクル映像の視覚体験と類似したものといえよう<スライド 12 >。

R・ローゼンブラムは、フリードリヒの海辺の僧侶の中に「汎神論的神性の無限の広大さと神の被造物の無限の卑小さととの痛烈な対象」を見出す。そして、そこから喚起される擬似宗教感情を「崇高」呼び、彼はそこにロマン主義絵画の本質を最も端的に認められるとする。

「海辺の僧侶」は、画面全体が無限定的な空間に満ちており、そこから空虚・闇・沈黙・孤独といった精神的なイメージを生じさせている。ローゼンブラムは、このような無限定的な空間は1960年代初めのアメリカの抽象作家にも共通する空間表現であると指摘した。彼は「海辺の僧侶」を始めとするフリードリヒの風景画を「自然的崇高」のヴィジョンと呼び、60年代の現代作家たちによる表現を「抽象的崇高」と呼んだ（註17）。

### （3）その後の崇高表現

「崇高」という言葉は、現代美術との関連から言えばB・ニューマンのエッセイ「崇高は今」が有名である。J=F・リオタールがニューマンの

問いをカントの崇高論と接続し、R・ローゼンブラムが抽象表現主義を「抽象的崇高」と述べたことで、今日では芸術作品の批評において度々見受けられる用語となった（註18）。

「抽象表現主義」あるいは「アクション・ペインティング」およびその後の展開として60年代登場した「カラーフィールド・ペインティング」における代表作家とは、具体的にはポロック、ニューマン、ロスコ、スティールらを指す。彼らによって生み出されたアメリカ型絵画は、従来のフランス型絵画には見られない広大で超越的な要素を備えていた。その特殊性はアメリカの風土性から生じたものとも評されてきたが、ローゼンブラムによれば反フランス的「北方ロマン主義の伝統」であるとされる<スライド 13 >。

バーネット・ニューマン（註19）の「英雄にして崇高なる人<スライド 14 >」は、242.2×513.6cmの横長の矩形をした画面のほとんどが赤一色で平坦に塗り込められた色面で、そこに細い直線が5本垂直に貫く簡単な画面構成である。ほんのわずかな構成要素からなるニューマンの絵画の前に立つ時、鑑賞者は意味を読み取ろうとするよりも先に、絵画から圧倒されるような印象を受ける。ニューマンは、巨大な色面を鑑賞者に正しく見せる方法を積極的に取り入れた作家である。彼は、鑑賞者に作品を観る際には、画面に近寄って鑑賞することを要求する。その結果として、圧倒的な大きさの絵画であることから、鑑賞者の全視界が色彩に溢れ、色に包み込まれたような感覚を覚えることになる。鑑賞者は、視界に色が広がる時、自分は現実の地面に立ったまま、その絵画に包み込まれた空間に立っているような感覚を覚える。これがニューマンの絵画が鑑賞者にもたらす新しい知覚体験である。

マーク・ロスコ（註20）といえ、絵の具が滲んだようなあいまいな境界をもった数個の矩形を並べたスタイルが思い浮かぶ<スライド 13 >。色面を積み重ねただけの構成でどこまで深遠な感覚を表現できるのかがロスコの最大の関心事であった。彼は、夕暮れ時に感じられる悲惨、恐怖、挫

折といった感覚を作品にこめたいのだと語っている。彼は巨大なサイズのカンヴァスを使用して、左右対称の構図の中に浮かんだ色彩と矩形のバリエーションを自己の様式として確立した。彼の作品の多くは、じっと見つめて瞑想にひたるための対象として制作されている。

ロスコが彼の絵画を見る正しい位置として、2フィート離れるように指示したり、作品の設置に関して詳細な指示を残していることから、鑑賞者に大きさの影響を正しく与えることが重要であったことをうかがわせる。ロスコのやや濁った滲んだような色彩は、見る者の心の深いところに訴えてかけてくるような人間味ある神秘性を持っている。

スティル（註 21）の作品は、画面の上下左右にすべてに開かれており、無限定の広がりをもっている<スライド 15>。色彩は暗い茶、明るい茶色、クリーム色、黄色、青、オーカーに限定され、不規則に濃密な色で塗りこめられている。わずか2色か3色の抑制された色彩を使用して地と図の互換的な関係によってお互いを打ち消し合い、画面

の非実体感を招いている。強いコントラスト、切り裂かれたような塗り、ささくれのような筆触の跡はスティルの特徴になっている。絵の具によって塗り潰された色彩の隙間から、黒い闇の谷間が覗いているような虚無的で暗い空間こそはアメリカ人の畏怖を表現したともよくいわれる。

彼らのいずれの作品においても主題や対象物が不在で、人間の知覚や認識を超えた「見えないもの」や「とらえがたいもの」への傾斜があり、しかも造形的には、枠も継ぎ目もない単色キャンバスなどで表現されており、難解で解読困難な作品として多くの鑑賞者を悩ませてきた。しかし、「カラーフィールド・ペインティング」と「海辺の僧侶」とが共に「崇高」の概念を有しているならば、それらに関連付けることで作家の意図を解釈することを可能にすることが考えられるであろう。

#### IV. 指導例

「象徴表現」および「崇高表現」が、如何なる概念であるかを「絵画制作者の観点」から理解させることが今回の指導目的である。本稿に掲載した図版は、パワーポイントスライド 50 枚を用いて構成したプログラムの中の 15 枚である。

「象徴表現」理解のためには、フリードリヒの「山の中の十字架」、「テッチェン祭壇画」、「朝日を浴びる女」3点の油彩画を用いた。これらの作品はフリードリヒの作品の中でもモチーフの種類がシンプルで、そこに託された象徴内容が比較的読み取りやすい。また「崇高表現」理解のためには、フリードリヒ「海辺の修道士」をメイン作品とし、比較検討できるよう 19 世紀の具象画数点を選んだ。さらに、「崇高」の概念を用いることで 1960 年代のカラーフィールド・ペインティングと呼ばれる抽象作品の解釈に活用できることを示した。

解説の進め方としては、作品分析として具体的な作品図版を示し、まず学生にじっくり考えさせる。効果的に分析を進めるためには、オリジナル絵画図版以外に、文字を配置した説明図解・説明内容に応じた修正が施された加工画像等の用意が望ましい。「象徴」・「崇高」ともに、美学的観点からの厳密な理解のためには相当複雑な手続きを踏むことになる。しかし、ここでは入門者向けとして極力簡単明瞭に図解したことを断っておく。



図 1



図 2



図 3



図 4



図 5

<スライド 01 : 山の中の十字架 ◆演習>

「山の中の十字架」は、背後にゴシック教会を浮かび上がらせており、一連の十字架風景画の発展形の中の最終形態ともいわれる。幾何学的構成による特殊な組み立てである。ほぼ完全な左右相称構図であり、その丁度中間に主役の十字架が配置されている。◆コンスタブル、コローの大聖堂を描いた絵と比較させることで、通常の風景画とは異なることが良くわかる。

<スライド 02 : 山の中の十字架 象徴解説 >

ゴシックの大聖堂は、都会に住む住民の精神の安寧を図るために都市の中心部に建造された。フリードリヒが描いたゴシック大聖堂は、ヴァーチャルな構成物といえる。フリードリヒの作品は一見、写実的に見えながら客観的なリアリズムではない。水平垂直による幾何学的構成を下敷きに練り上げられた構造を持ち、さらに主観的な宗教的象徴性を秘めた複雑な構造物である。

<スライド 03 : テツチェン祭壇画 (全体・拡大)>

通常ならば鑑賞者に正面を向けて描かれるはずの磔刑の十字架が、左手遠方に向けて掲げられ対角線構図を用いている。このため画面の中心すら不明確で、観る者の視線も導線に従い岩陰の向こうに逃してしまう。テツチェン祭壇画におけるフリードリヒの特殊な表現は、ヨーロッパ絵画を長らく支配してきた、遠近法を用いた絵画のイリュージョニズムとは異なる位置にある。

<スライド 04 : テツチェン祭壇画 構造の図解>

「前景と際限なく広がる背景」、「画面全体の平面性＝奥行き」の欠如」ラムドール論争時の批判的言説により、当時の伝統的な風景画の表現スタイルとフリードリヒの表現との相違が浮かび上がってくる。前景の岩山がその先の視界をさえぎっており中景が不在。前景が平面的なシルエットとして捉えられ、立体感を全く欠いている。

<スライド 05 : テツチェン祭壇画 象徴解説・◆演習>

◆3つのモノが何を象徴しているのかを考えさせ発表させる。「沈みゆく太陽＝永遠なる父」、「十字架＝信仰」、「縦の木＝人間の希望」と、この作品における象徴内容は、フリードリヒ自身が明らかにしている。したがって、昔ながらのキリスト教の象徴とは異なるフリードリヒ独自の象徴を用いて信仰を表明したものであることがわかる。





図 11

<スライド 11:「美」と「崇高」の解説>

崇高と美の観念について簡単に紹介する。「美」の本体は「小ささ」や「僅かさ」から生じる。「崇高」とは美の概念の対極としての「大いなるもの」「威力あるもの」あるいは「高さ」である（バーク）。まず構想力の不快があってその後には理性が復権し最終的に快のみが生まれるとした（カント）。



図 12

<スライド 12:「崇高」解説>

こうした感情は「スペクタクル」映画においても体験される。それらはフィクションであるという前提があるため、たとえどんなに画面が迫ってこようとわれわれに危険が生じないことはわかっている。従って、恐怖は緩和され、バークの論のごとく、神経の適度の緊張と痙攣が心身の弛緩と倦怠に対する刺激となって、それが喜びという快樂をうむ。

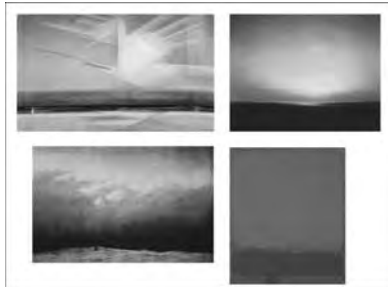


図 13

<スライド 13:「その後の崇高表現」>

「海辺の僧侶」に類似した無限定的な空間を描いた作家には、具象的表現ではファイニング、リヒターがいる。ローゼンブラムは、1960年代初めのアメリカの抽象作家にも共通する空間表現であると指摘した。フリードリヒの風景画を「自然的崇高」のヴィジョンと呼び、60年代の現代作家たちによる表現を「抽象的崇高」と呼んだ。

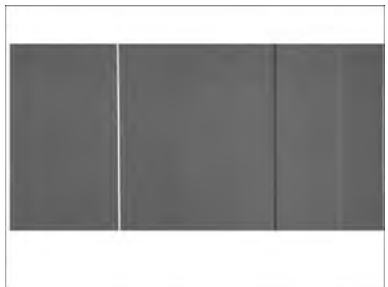


図 14

<スライド 14:「象徴表現」の解説 ◆演習>

◆感想を述べさせる。バーネット・ニューマンの「英雄にして崇高なる人」は、赤一色で平坦に塗り込められた色面で、そこに細い直線が5本垂直に貫く簡単な画面構成である。ニューマンの絵画の前に立つ時、絵画から圧倒されるような印象を受ける。鑑賞者の全視界が色彩に溢れ、色に包み込まれたような感覚を覚えることになる。



図 15

<スライド 15:「象徴表現」の解説>

「カラーフィールド・ペインティング」における代表作家とは、具体的にはポロック、ニューマン、ロスコ、ステイルらを指す。彼らのいずれの作品においても主題や対象物が不在で、人間の知覚や認識を超えた「見えないもの」や「とらえがたいもの」への傾斜がある。難解で解説困難な作品として多くの鑑賞者を悩ませてきた。しかし、「カラーフィールド・ペインティング」と「海辺の僧侶」とが共に「崇高」の概念を有しているならば、それらを関連付けることで作家の意図を解釈することを可能にすることが考えられるであろう。

<註>

- (01) ノルベルト・ヴォルフ, 『カスパー・ダヴィト・フリードリヒ』, TASCHEN, 2006, p44  
「山の中の十字架 (1812)」は, テッチェン祭壇画の発展系であり, 一連の十字架風景画の最終形態ともいわれる最も幾何学的な構成による神秘的風景画である.
- (02) 「主教の庭から見たソールズベリー大聖堂の眺め (1823)」, 87.6x111.8cm, ヴィクトリア・アンド・アルバート博物館 (ロンドン) 蔵
- (03) 「シャルトル大聖堂 (1830)」, 64×51.5 cm, ルーブル美術館 蔵
- (04) 「テッチェン祭壇画」は, ボヘミアのテッチェン城の礼拝堂のために描かれたと言われていることから, この名称で呼ばれる祭壇画ではなく当初は政治的なプロパガンダとして制作されたとの見方もある.
- (05) ヘルベルト・フォン・アイネム, 神林恒道訳, 『ドイツ近代絵画史 (古典主義からロマン主義へ)』岩崎美術社, 1985, P169  
バジリウス・フォン・ラムドール (1757-1822) は, この作品に非難の声を上げ, 批判文を1809年の1月に四回にわたって『上流新聞』紙に掲載した. 一方ラムドールの批判に対してフリードリヒは書簡で反論するなどした.
- (06) 高橋 巖, 『ヨーロッパの闇と光』, イザラ書房, 1977, p. 183
- (07) 仲間裕子『C. Dフリードリヒ (画家のアトリエからの眺め—視覚と思考の近代)』, 三元社, 2007, pp. 69-73
- (08) ヘルベルト・フォン・アイネム, 前掲書, p. 168
- (09) ヘルベルト・フォン・アイネム, 藤縄線州訳, 『風景画家フリードリヒ』高科書店, 1977, p p 36-38
- (10) 千足伸行, 『ロマン主義芸術 フリードリヒとその系譜』, 美術出版社, 1978, p. 58  
ロマン主義者にとっては, すべてが精神的, 非物質的な何かを反映し象徴すべきものであつた. 少なくともそれらは常に「私」に結びついた「私」の主観が投影された何ものかであった.
- (11) ノルベルト・ヴォルフ, 前掲書, p. 31
- (12) クライスト, 『フリードリヒの海景画を前にした印象』「ベルリント刊」1810年10月13日の記事によるハインリヒ・フォン・クライストは独の劇作家 (1777-1811). なお, 「ヤングの夜の想い」とは, エドワード・ヤング (1683-1765) の『生, 死, 不死についての愁傷と夜想 (1742)』を指す. これは, 盲人の老人オシアンがハーブの音色と共に戦いにまつわる伝説を, 荒涼とした自然と風景の憂愁を謳う内容. ロマン主義の時代において, こうしたメランコリックなムードが好まれた.
- (13) 千足伸行, 前掲書, p. 93
- (14) 神林 恒道編, 『芸術における近代』, ミネルヴァ書房, 1999, p. 91
- (15) 桑島 秀樹, 『崇高の美学』講談社 (講談社選書メチエ), 2008, pp. 66-67
- (16) 崇高は, カントに言わせると「大きさと力」に関係する限定されず知覚では捉えきれない巨大なもの強力な力, そういうものを前にした時に感じるであろうある種の感動, それをカントは崇高と呼んだ. ただし, カントは崇高とは自然の問題であつて芸術の問題であるとは考えなかった. ニューマンはそれを芸術の問題として捉えなおした.
- (17) ロバート・ローゼンブラム『近代絵画と北方ロマン主義の伝統 (フリードリヒからロスコへ)』 神林恒道・出川哲郎共訳 岩崎美術社, 1988
- (18) ジャン=フランソワ・リオタールはフランスの哲学者. 限定されたものの中に夢幻的をどれだけ込められるかそれが問題意識だとした. フォーマリズムの立場のグリーンバークと違う捉え方をした.
- (19) バネット・ニューマン Barnett Newman (1905 - 1970) 抽象表現主義とカラーフィールド・ペインティングの代表的存在.
- (20) マーク・ロスコ Mark Rothko (1903年 - 1970年) 他の抽象作家とは一線を画したロスコ独特の人生における安息や絶望を表現しているとされ, 不思議な詩情と崇高さを湛えている.
- (21) クリフォード・スティル Clyfford Still (1904-80) 他の画家や美術界からは孤立した孤高の中から生まれた強靭さがある.

(岩見沢校 教授)







# ワークショップと造形教育(1) 実践報告 「コラボレーション／釧路市公民館 フロッタージュ・プロジェクト」

新 井 義 史

## はじめに

1992年1月6日から10日にかけて、本学美術科の集中講義「版画特講」を市立公民館・市立図書館および大学構内の各所を用いて実施した。題材に採り上げたのは、老朽化により取壊しが予定されていた釧路市公民館の床面43メートルである。この床面そのものを「版」に見立て、版画の一手法であるフロッタージュにより、原寸大に刷り取ることが今回の授業実践の中心的な制作内容である。実際の制作にあたっては、地域在住の教員・作家にも参加を呼び掛け、学生ならびに学外の協力者が一体となつてのコラボレーション（共同制作）により作品を制作する方法をとった。この「フロッタージュによるコラボレーション」は、本授業を担当した岡部昌生氏が用いている制作コンセプトであり、美術館の企画などにより様々な場所で試みられ、ワークショップとしての成果をあげている方法である。今回の企画は、この制作コンセプトおよびワークショップ的手法を大学の美術科の授業として採り入れた実践である。

本稿では、教員養成系大学美術科の実技授業改善の観点から、学習の場を地域社会に求めた実験的な授業形態として一連の経過を報告する。

## 1. 企画の背景と目的

近年になって、社会教育施設である公共の美術館が美術教育活動に意欲的な取り組みを始めている。これは、社会教育・生涯教育への関心の高まりとともに、美術館を日々の生活においてより大衆化し、恒常的な市民の利用を促すための普及活動の必然性が生んだ新たな動向である。「教育」を媒介として利用者の裾野を拡げてゆく美術館の活動展開の中でも、いわゆるワークショップと銘打った従来型の実技講座の枠にとらわれない自由で大胆な創作活動がある。ここでのワークショップには鑑賞活動も含めてさまざまな方法が試みられており、特定の形態を示すものではない。しかし、これまでの講座形式を脱した、受講者による主体的な体験を重視した学習形態といえる<sup>(1)</sup>。

「版画特講」の講師に依頼した岡部昌生氏は、十数年間にわたって、フロッタージュの技法を用いて実験的な試みを行ってきた札幌在住の作家である。彼は「現在のモノの表情の下にある埋め込まれた時間——人の営み・時代・歴史——これらの痕跡をフロッタージュにより呼び戻し、そして封じ込めていく」ことを制作のコンセプトの基盤に置いている。都市の路上・壁などを擦り取る対象とした制作活動を通じて、従来の版画概念に変革をもたらしてきた。しかも近年は美術館のワー

クシヨップ企画として、日本に限らず海外における各所からも招聘され、スケールの大きなコラボレーション活動を展開してきている<sup>12)</sup>。岡部氏には、これまで本学としては過去二回(87.89年)リトグラフの実習という形で集中講義を担当してもらってきた。筆者は、彼が用いる「フロッタージュによるコラボレーション」の方法が、きわめて教育的要素が濃いものであることに着目し、版画の授業として導入することを考え、岡部氏と連絡を取り合い授業計画を組み立てていった。

教員養成系大学における美術科の実技授業は、造形表現における多領域の知識・技能を習得させる側面を持っている。そこにはさらに各種の技法が存在し、版表現ひとつを見ても凹・凸・孔・平版など明確に異なる技法があり、美術科のカリキュラム上ではそれらは別個の実技授業として扱われている。こうした現状の中では、学ぶ側・教える側双方にとって、個々の実技授業がいわば技術的なものに終始し、本来重視されるべき自己言及的知的思考の場までに至っていない場合が多い。芸術をどう捉えいかに価値つけていくのかという思考訓練は、実のところ学ぶ者が授業とは別の場で意識的にせざるを得ないのが実情である。その点ではワークショップ的手法は、従来の慣習的「技法」習得のための作品主義あるいは課題中心主義を脱して、制作現場の中から自己確立していく知的思考訓練としての機会になりうると考えられるのである。

現在の学校教育の美術教育には、美術活動を通じて創造的で自由な個人を完成させるという目標がある。しかしながら、そこにおける個性主義・創造主義の強調ゆえに、没社会的な情緒的・個人的な造形活動に陥る傾向があるのも事実である。美術という教科は社会生活における実的な効用という面からはあまりその必要を要請されない教科であるとの認識すらうまれてくる。美術は生活から遊離した非日常的で趣味的なジャンルであるとの意識は大学の美術科の学生にも感じられる。実際のところ、学校や大学という閉鎖的な学習の場の中で、我々を取り巻く文化・社会的現実の位置に立って、実践的に制作していく実技授業を設定することは極めて難しい。今回、大学の柵を越えて地域社会を実習の場に設定しえたのは、美術と社会との関連を考えるにふさわしい素材があったからである。

教材化をはかったのは、地域の公共建築物としての「釧路市公民館」である。公民館は昭和33年に開館し、以来今日までの35年間、社会教育施設として住民に開かれた文化活動の中心的施設であった。しかし、新たに構想された「生涯学習センター」にその機能を引き継ぐこととなり、平成3年12月末をもって全ての活動を終了し、翌4年5月に解体される予定になっていた。市民の文化の拠点として利用されてきた施設を、現実の素材を直接「版」として用いることが可能な点に特徴があるフロッタージュの手法を用いて作品化し記録することは、その行為そのものが貴重な文化活動になりうると考えられた。

「表現技法」としてのフロッタージュ・「制作形態」であるコラボレーション・「学習行為」のワークショップ、これら三者の融合による制作活動が、地域の文化活動に寄与するとの意識のもとに実施されることは、受講する学生にとっては、造形活動におけるさまざまな面での思考訓練および刺激になりうることが予想された。

また、今回の授業では一部公開授業の形式をとり、地域在住の美術・図工教員ならびに作家の授業参加により、ワークショップにおける人間的交流圏の拡大を図った。これは、学生および授業に参加した地域住民の双方において、日常の人的環境からは得られない刺激を得られるであろうことが期待されたからであると同時に、現代美術的造形活動を地域社会に紹介することをも目的としたからである。

## 2. 実施計画

### (1) 企画＝授業の構成

#### ① 釧路市公民館床面の記録・作品化

公民館建物内部床面(メイン通路＝幅2.14メートル、長さ43メートル)をコラボレーションでフロッタージュにて擦り取る

#### ② 上記フロッタージュの一部を使った「小作品」の制作

#### ③ 作品展示を兼ねた、活動報告会

①②は制作活動、③は発表活動である。

### (2) 主催：本学美術科

### (3) 期日：1992年1月6日～10日

### (4) 使用場所

釧路市立公民館内通路、教育大学、市立図書館

### (5) 制作コンセプト・制作指導者

岡部昌生氏(札幌大谷短期大学教授・北教大釧路分校非常勤講師)

### (6) 企画責任者：筆者

### (7) 制作協力者(延べ参加者数 24名)

#### ① メインスタッフ(6日～10日の全ての過程に参加)

集中講義受講生6名

#### ② サブスタッフ(7・8の両日および報告会参加)

釧路大美術科学生2名

#### ③ その他のサブスタッフ(7・8の両日および報告会参加)

a. 地域在住の美術・図工担当教員 11名

b. 地域の作家 5名

## 3. 経過

### (1) 準備段階

今回の企画を立案するにあたり、事前に解決しておかねばならない点としては以下の問題があった。①授業としての実施の可否、②公民館使用の可否、③使用材料の準備である。フロッタージュ制作が学外者も含めての共同制作であることから、教務を通して、大学の「授業」としての実施の可否を確認する作業を行った。その結果、1)一部公開授業の形式とみなす2)収入が無い形で実施すること、として了承を受けた。公民館を使用するためには館長の許可が必要である。当初は館長の姿勢は、「大学の授業であることから協力する」とのことであった。しかし、初期のプランが一般市民の参加を想定していたこと、およびそのために報道機関に積極的に働き掛けることを含んでいたことから、許可出来ないという姿勢に変わった。したがって、1)フロッタージュ制作は、学生・教員・作家のみに限定し、事前に参加者名簿を提出する。2)報道は公民館での全作業終了後とし、見物人などが入館しないようにする、との条件付きで許可される見込みとなった。

フロッタージュそのものはきわめてシンプルな手法である。材料も1)棒状の描画材料、および

2) 紙があれば可能である。しかし、43メートルの長さとなると、一般的に市販されている画材類では不可能であるし経費的にも問題がある。そこで1)に関しては、岡部氏が使用している「オイル・チョーク」を用いることとした。これは、「木材チョーク」とも呼ばれるが、営林署が使用しているマーキング用の用具である。

2)については、当初は岡部氏が使用しているテトロン布を考えたが、少量の入手が困難なことから断念した。代わって、段ボールの表面部の厚紙である「ライナー」を使用することにした。これは、地元の製紙会社の好意により、幅170センチ×50メートルのロールを2本提供をうけることで解決した<sup>9)</sup>。

## (2) 事前指導

実施の見通しがついた11月下旬に、授業計画を受講学生たち自らが設定する機会を設けた。ワークショップ的授業としては、授業の目的・方法・場所などが学生たちにより自主的に選定されるプロセスが有効だと考えたからである。ここではまず、「版画特講」の授業を従来の「リトグラフ実習」として行うか「フロッタージュによる実習」を行うのかを選択させることから始められた。前者に関しては過去の実習の作例を通じて内容を把握させ、後者については、講師の岡部氏に関する展覧会カタログ・評論などの資料をもとに彼の制作コンセプトを解説した。その結果、共同制作の方法に加えてスケールの大きな制作活動への関心から後者を行う方向に傾いた。したがって「講師の制作コンセプトに合う場所がある際にはフロッタージュを実施しよう」ということに決定した。

学生によるフロッタージュの実施場所の検討は、計2回のべ11名が参加した。市内の約十カ所の主だった歴史的建造物をピックアップし、現場にて簡単なフロッタージュの試作をおこない、VTR映像などの資料をもとに検討会を行った。その結果、歴史的意味から見て「公民館の床面」が最適であるとの結論が学生側から提出された。「公民館メイン通路床面のフロッタージュ」プランが授業として確定したのはこの時点においてであるといえる。

その後、使用許可を巡っての公民館との折衝が終わり、最終企画書が出来上がった12月上旬、地域の教員・作家への案内状を発送した。対象者は、筆者と面識のある教員16名、作家14名とした。教員に関しては学校長を通じて研修扱いを願い出た。参加する旨の返信は、教員11名・作家5名から得られた。

## (3) 制作の実際

1月6日(初日) 大学

午前中2時間を用いてオリエンテーションを行った(18名参加)。オリエンテーションは、ワークショップのプロセスの中で、講師が最も重視しているものである。ここでは、コラボレーションのコンセプト理解を目的に、資料・VTRを用いて講義形式で行った。フロッタージュ/ラビングについての技法的特徴、および岡部氏のフロッタージュによる10数年間の制作の考え方と展開とが解説された。レクチャーの後、大学地下通路にてトライアルを行う。実際に制作に使用する段ボールライナーとオイルチョークを用いての作業手順の演習である。地下通路は普段は人通りも少ない暗い場所である。だが大学の構内にはほとんどの床にはPタイルが貼られており、コンクリートの床面のような場所はこの場所ぐらいしか残されていない。そうした面でも日頃慣れ親しんでいる環境を再確認する機会にもなった。約40分間で、幅170センチ×8メートルのコンクリートの床面がフロッタージュされ作業の進行が大変早いことが確認された。午後、メインスタッフによる小作品制作の打合せと準備作業を行う。

1月7日(2日目) 公民館

10時半より、昨日のトライアル作品を囲んで簡単なレクチャーと作業手順の再確認から開始された。その後、公民館のメイン通路全面にライナーを敷きガムテープで固定する作業をおこなう。公民館の床面はワックスが染み込み、強い光沢をもった黒に近い色である。その床面がライナーの明るい色に敷き詰められた。長さ43メートルの約3分の1の範囲に、18名が思い思いの場所に分散し制作を開始する。各自が青と黒のオイルチョークを持ち、交互に塗ることで混ぜ合わせていく。オイルチョークを通して感じられる床の質感は、トライアルの際の感触とは大きく異なり、硬く重いものであった。同じコンクリート製といえども相当な違いがあることが感じられた。予想外に作業が進み、約1時間の作業で床の凹凸の基本的な形が浮かび上がってきた。午後になると、参加者は11名に減った。午後の作業は午前中のフロッテ部分に再度オイルチョークを重ねることで密度を増すことから始められた。一度塗りの部分にはまだ個人のストロークが残っているが、二度塗り重ねられることで個人的行為の痕跡は消し去られ、全体が重厚で均一なフロッターージュに変化していく。約20メートルを完了させ、16時半に作業を終える。

1月8日(3日目) 公民館および大学

10時より開始。参加者は午前10名、午後12名であった。教員・作家の参加者は、自分の都合にあわせての参加であり、次々と入れ替わっていく。初対面同士であっても、共通の制作活動を通じていることから親しげな会話がなされている。10名近い人間がオイルチョークを用いて床面を擦る行為からは相当な「音」が生まれる。一人ひとりの肉体的な活動が音となって混ざり合い、共同の行為として通路の空間に響きわたる。床にしゃがみこむ不自然なスタイルであるが、慣れるに従い苦痛は感じられなくなり、さまざまな表情を現してくる床面と対話するような奇妙な実感が沸き上がってくる。後半の作業ではコンクリート床の大きなひび割れや、思いがけない凹凸が現れたりもした。午後4時に通路部の入口から出口までの全ての床面がオイルチョークに覆われ、響き続けていた音が止んだ。余白のライナー部に参加者がサインを記入し、公民館でのフロッターージュ制作が完了した。ロール状態に巻き戻されたライナーは塗り重ねられたオイルチョークによって元の数倍の重量を備えていた。

その後大学に戻り小作品制作に取り掛かる。これは、公民館でのフロッターージュの一部を20×42センチに切り取り、版画プレス機を用いて全判の版画用紙に圧着する作業と、段ボール板でそれを収納するケースの装丁・制作作業である。2人ずつペアを組み、圧着・ケース制作・レイアウトに分かれて作業していく。

1月9日(4日目) 大学

前日の小作品制作の継続である。公民館での作品と大学のトライアルの2種入りの企画参加者配付用26部および、公民館作品のみを収納したものの計45部を作成した。小作品は、機械的に切り取られた部分によるものである。したがって個々の作品は、奇妙な凹凸が広がったものから真っ黒に近いものもある。またガムテープが貼りついたものなどさまざまである。それら床の断片が白色の版画用紙に貼りつけられると、突然作品としての存在物に変化する。この小作品は、今回の行為の記録・記憶として制作に参加した者の手元に残ることとなる。小作品制作は作業量としては公民館でのフロッターージュ作業と同程度の時間を要したが、出来上がっていく作品のそれぞれが異なった表情をもつ興味深さに驚きながら終日続けられた。21時に全作業を完了した。筆者はこの日に公民館での制作行程を約20分のドキュメントVTRに編集した。

1月10日（5日） 市立図書館視聴覚ホール

9時に会場に集合し、企画の「報告会」の作品展示・会場設営を行う。公民館でのフロタージュ作品がステージ天井から吊り下げられ、客席の赤いシートの上を横断して約20メートルの長さに広げられた。10時から2時間をかけて、観客は作品をはさんで座り今回の行為を再び確認する。内容は①岡部氏と筆者による企画に関するトークショー②ドキュメントVTRの放映③スライドによる岡部氏のワークショップについてのレクチャー④制作参加者の感想・意見発表などである。報道機関を通じて一般市民にも参加を呼び掛けたが参加者は少なかった。しかし学生をはじめとする教員等の参加者からは、今回の体験が自己の精神に与えた影響について口頭での感想・意見が発表され、企画総括の場にふさわしい場となった。

#### 4. 参加者からの感想・意見

7・8日の公民館でのフロタージュ制作が終了した時点で、自由記述を含む簡単な質問紙調査を実施した。コラボレーションによるワークショップが、参加者にとっていかに受け止められたかを探ることは、こうした形態による授業実践を評価し今後の一助とするために必要と考えたからである。

今回の企画は、教育的な意味としては主体的な思考訓練的側面を重視したものである。ここではそうした観点から①大学の授業の枠を拡大し、学生・教員・作家が加わった形のワークショップについて②地域社会に視点を置いた制作活動などについて記述された感想を報告しておきたい。

調査方法は、無記名とし職業・年齢・性別は記入させた。回答率は24人の参加者中19人の83%であった。内訳は、学生7人、教員9人、作家が3人である。教員・作家の年齢は20代6人、30代3人、40から60代が3人であった。

##### ① 大学の授業の枠を拡大し、学生・教員・作家が加わった形のワークショップについて

今回、制作に参加した者のほとんどにおいてコラボレーションによるワークショップの形態は初めての経験のようである。参加者の年代や職業は異なるものの、この形態に対しての違和感を感じたような記述は見当たらなかった。しかし、学生からの回答と学外者からの回答とは多少の相違があった。学生からは「変わった授業を経験できて、刺激があって良かった」「制作中、授業であることを忘れていた。新鮮だった」など授業としての捉え方が多く、学外者からは「心が豊かになる感じがかった（教員）」「学生と一緒に仕事をすることで、感覚が若くなった気がした（教員）」「今後の制作活動における意識の面で大きな意味があった」と、自分自身がいかに感じたかを記述する傾向があった。また、「一緒になってひとつの作品を作り上げることはすごいことだと思った（学生）」「多くの人とコミュニケーションがとれ、楽しくできた（学生）」「同一の作業をすることで、初対面の人とも気軽に新たな触れ合いが持てた（学生）」「教員や作家の人と話ができて勉強になった（学生）」「開かれたムードの中で、出会いのきっかけとなり、とても良い刺激になった。ありがたいと思った（教員）」「生徒相手に教える日々なので、話を聞いたり実践できて今後の活力になる。ありがたい企画だった（教員）」「もっとこういう機会が欲しい。この企画は良かった」「大学の門をこのような形で開くことは、とても望ましいと思う（作家）」などの感想からは、学生の立場からは、学外者との人間的交流に関しての肯定的反応がなされ、教員の立場からは、日常生活環境に対する刺激となる好機であったことが述べられているといえよう。これまでも教員からは、就職後は自分の専門領域に関して、考えたり話し合ったりする機会が極端に少ない状況に陥っていることを聞か



されることがあったが、「ありがたい」という言葉からは、学び続けることができる機会を強く望んでいることが伺われる。また、「制作参加だけでなく、企画の段階から加わってみたいかった」との積極的な意見もあった。感想の中で「楽しかった」との用語を用いた人が7名いた。これは自分が主体的に係わりえた体験の中からのみ発せられる言葉であろう。その他、一般の人の参加があればもっと意義深く楽しかったろうという意見が4名あった。

## ② 地域社会に視点を置いた制作活動について

素材となった公民館は釧路市の中心部にあり、これまで長年にわたってさまざまな展覧会が開催され、美術科の学生にとっても校外展の場として最も利用されてきた。公民館はそうした経緯からも、今回の企画に参加した者全員が、さまざまな形で関わりを持ち慣れ親しんできた施設である。多くの市民によって踏み締められてきたメイン通路の床面を、フロタージュの手法で原寸大に擦り取る行為は、取り壊される施設の原寸大の記録＝作品化という造形的な意味とともに、制作に参加した者にとっては、この建築物と自己がかかわってきた過去の記憶を再び呼び戻す機会にもなる。今回の企画は、そうした個人を取り巻く文化・社会的現実とも密接に関連してなされる表現活動の一例であったが、参加者からは企画者側の意図を的確に受け止めた感想が述べられていた。

「美術は個人的なものだと思っていたが、社会・市民・歴史にとって意義ある美術の形態があることを感じた(学生)」「社会と美術が別々のものだと思っていたが、身近なところで深い繋がりがあふことを感じた(学生)」「庶民から遠い美術ではなく、本当に必要とされる美術という気がする(学生)」「参加した多くの人の、心の中にも『記録』として残せることが、その人にとっても大切であることを感じた(学生)」「これから美術を追求していく上での課題だと思う。自分はなぜこれをしていなければならないのか、などと考えていきたいと思う(教員)」

美術に限らず、表現活動は自己が生活する環境や社会とのかかわりなしに展開することはありえないはずである。しかし現実の制作活動では、なまの生活実感とは隔たった情緒的な表出活動に留まる場合が多くある。そうした表現活動がいったんパターン化してしまうと、積極的に現実や現象を見つめたり、体験の中で感じとった内容を追求していく活動を高める姿勢が減退していつてしまう。「美術は個人的なもの」「社会と芸術が別々なもの」という捉え方は、美術活動のもつ今日的な意味を失わせてしまう大きな要因ともなっているのであろう。「今回の経験の後、これまで見過ごしていた何気ない事物が、違ったものに見えてくるような気がした(学生)」との記述が代表するように、フロタージュによる公民館の記録＝作品化は、制作に参加した人々の過去の内的な生活感情を再び蘇らせ、表現活動の意味をより広い視野から捉え直す機会となりえたといつて良いであろう。

## 5. ま と め

「公民館フロタージュ」は170センチ×43メートルの長大な作品と45部の小作品、そして一連の経過を撮影したドキュメントVTRを生み出して完了した。大学の授業が地域に乗り出して現代美術を制作するという観点に加えて、地域在住の教員・作家にも開かれた授業ということもあり、地元マスコミの関心にも高いものがあった。今回の企画のポイントであるコラボレーションによるワークショップ的手法が思考訓練として効果的であるかは、参加者の感想からも確かめられたと思う。また授業が学生の教育活動にとどまることなく、地域の文化活動に寄与する可能性を示した点でも一定の成果を上げたとはいえる。

しかしながら、今回確認されたこれらの成果は、美術館の教育・普及活動としてのワークショッ

ブを通じて、講師による豊富な実践経験の中で、すでに確認されていた内容でもある。したがってここでは、今回の企画の要素が日常的な学生の授業に不足している内容をいかに補強するか、すなわち大学の実技授業改善の側面から考察してみたい。

### ① 思考訓練のための技法的観点

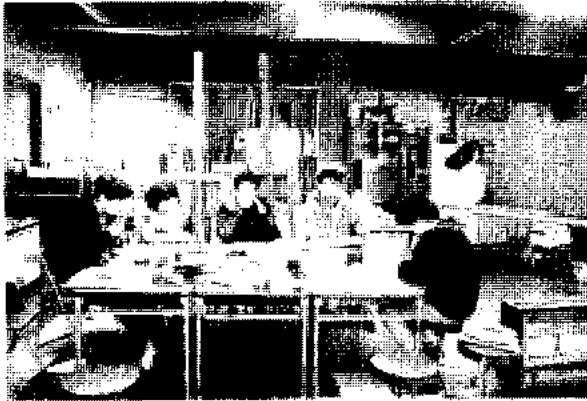
フロタージュの技法は、美術の多様な表現技法の中でも最もシンプルな技法であると言ってよいだろう。とりわけ版表現では複雑な制作プロセスを要する技法が多く、それらとの比較においてもフロタージュは技法習得の労力が軽減される技法であろう。したがって、その分創造的思考のプロセスに関心の主体を向けることが可能になるといえよう。簡便な技法が適切な表現目的と組み合わせられたとき、予想以上に創作活動の原点を問い直す体験を生み出すことが出来ると思われる。身近で単純すぎる程の技法をクローズアップし、表現実践へと導入されることは、思考訓練を重視した実技授業の設定には有効な方法であると考えられる。コラージュやフォト・モンタージュ、ドリッピングなど、今世紀になって開発された絵画技法の多くも技法としてはいたって単純である。これらの技法は、公教育の現場で扱われることも試みられているが、いわばモダン・テクニックとして作品制作のための安易な手段として用いられることも少なくない。これらの技法が人間の心的活動を活性化させる目的をもって積極的に教材化された場合には、知性を軽やかに機能させる要素を十分に備えていると思われる。

### ② 学ぶ者自らの課題設定

大学生はすでに被教育者としての長い経験を有し、講義形式はもとより、実技授業においても与えられた課題を条件内部において解決していく学習の形態には慣れている。しかし自発的な意思に基づいて自ら課題設定していく教育プログラムを提示した場合には当初相当な戸惑いを見せる場合が多い。相応の能力に至っていないながらも受け身的な姿勢に留まりがちなる原因は、そうした経験の絶対的不足によるものだろう。今回の企画で、講師の制作コンセプトを受けて、学生たちにフロタージュの制作場所を選定する作業から取り寄せたのは、学生たちの主体的な課題設定として欠かせない作業であると考えたからである。約一ヶ月半の準備期間を通じて、実施場所の調査・選定、関係機関・大学との折衝、材料の調達、教員・作家との連絡など、さまざまな事項を解決せねばならなかった。その都度、学生と筆者とで状況話し合いプランを確定していった。これらの事前準備段階での経験は、授業当日から得た体験よりも大きな成果があったかも知れない。本学の学生のほとんどは、卒業後は道内の各地で教職に従事することになる。当然僻地校に勤務することも予想される。僻地での教員は地域での文化的リーダーとしての役割が求められている。今回の企画は単に美術の制作活動にとどまるものではなく、地域の文化と住民と造形活動との総合的な実践活動ともいえる。学生たちの経験は、今後の自らの教育活動においても大きな自信となりうるということが予想されるのである。

### ③ 現代美術的視点

現在世界のさまざまな地域で生起している美術すなわち「現代美術」は、現代社会に潜在する精神の深層を明らかにしようとする思想的な局面をもって多様な展開を示している。現在の時空の中で生み出されている表現は、一見無定見なカオスのごとき相を呈してはいるものの、それを取り巻く文化・社会的現実とも密接に関連して新規な表現世界を開きつつある。美術館ひとつ無く現代美術的作品に直に接する機会が殆ど得られないローカルな土地で美術教育を受ける学生にとっては、集中講義の形式で外部からの刺激を得ることは貴重であり必要な体験であろう。講師に依頼した岡部氏は現代美術の先端に位置する作家でもある。その作家から情報や技術を知識として受け取るのではなく、ワークショップの形態で共に制作活動を実体験する中から自己発見することは、造形表



1) 事前指導 (実施場所の検討)



4) トライアル開始



2) 事前指導 (現地調査)



3) オリエンテーション



5) トライアル終了



6) 手順の再確認



7) 通路にライナーを敷く



8) ガムテープでライナーを固定する



9) ライナー敷き完了



10) フロッタージュ制作開始



11) フロッタージュ制作



12)



15)



13)



16)

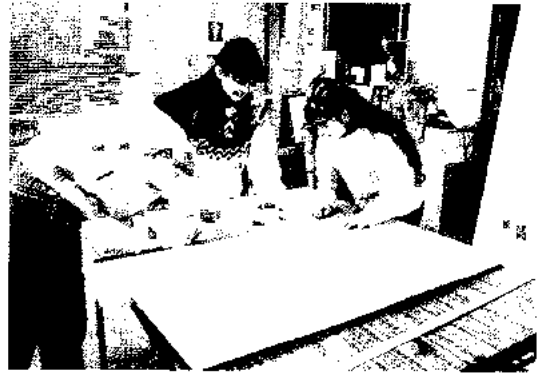


14)

12)~16) フロッタージュ制作



17) 小作品制作打合せ



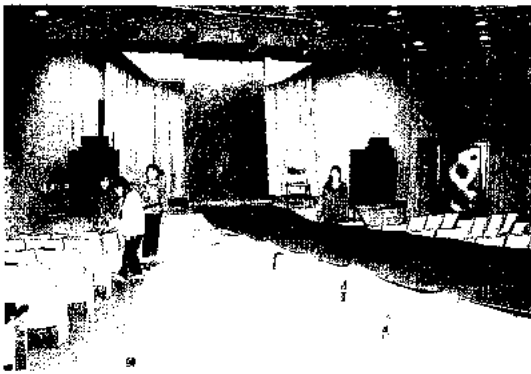
18) 小作品ケース制作



19) 小作品圧着作業



20) 小作品制作完了



21) 報告会準備



22) 報告会 (トーク・ショー)

現を現在位置の視点から捉え直す機会になるであろう。従来の慣習的美術の域を越え現実の環境に立脚した表現活動を体験する実技授業は、視野の広い美術科教員を育成するためには必要なことであると考えている。

今回のワークショップ・コラボレーションの手法を導入した授業では、共同制作の場で教師と学生、および参加者相互の「対話」を中心としたコミュニケーションを重視した、教師と一人ひとりの学生という関係の形を越えてなされるワークショップの手法は、人間関係における前向きで具体性をもった自己教育力を促進させる教育実践の可能性をもっているといえよう。教育系大学における美術の実技授業が、実技能力育成にのみ焦点をあてることなく、教科教育の問題とかかわりながら実践されることは、将来公教育に携わることになる学生の側の美術の実技授業への価値観を考えさせ変更させていく上でも、今後重要な視点の一つであると考えられる。

〔註〕

- (1) ワークショップ (workshop) の一般訳としては 1) 「仕事場, 作業場」を意味する。 2) 「研究集会」特に参加者に自主的に活動させる方式の講習会をさす、の 2 つがあげられる。美術館教育では、実技講習などの体験型実技講座から、講演会・作品解説などのセミナー型教育活動まで、幅広くワークショップと呼ぶ場合が増えており一種の混乱すら見受けられる。しかしいずれのワークショップにおいも、「指導者」対「被指導者」の関係が、従来の一方向的な知識や技術の切り売りからは脱皮した場として設定されているといえる。
- (2) 岡部昌生氏のフロッタージュ・コラボレーション・プロジェクトは、1988 年のオーストラリアヌーサ美術館の企画を初めとし、以後札幌・界川 (1989 年)、福岡天神地区 (1990 年)、帯広 (1991 年) など、各地で展開されてきた。なお、ヌーサ美術館企画に関する詳細な記録は、「DOCUMENTATION; 150METRES LONG RUBBING HASTINGS STREET IN NOOSA 1988 記録/報告: ワークショップ [NOOSA-A NEW DIMENSION] に参加して」札幌大谷短期大学紀要第 21 号 1989 年がある。今回の企画立案では、この紀要報告を参考にした。
- (3) ライナーは、ダンボールの表面に用いられる腰の強い用紙である。当地の製紙工場では 3 種類の異なる厚さのライナーを製造しており、本企画では中間の厚さの用紙を用いた。ライナーは本来ダンボールの部品であり、ライナーのみが工場外に出ることはない。今回提供を受けたものは不純物が混入した「損紙」である。この材料の提供がなかったら、経費の面でも企画実現は困難だったと思われる。

なお今回使用した主な材料はライナーを除いて以下のものであり、教官研究費を使用した。

・オイルチョーク	黒 8 ダース、青 7 ダース	17,250 円
・ダンボール板	120×200 センチ 20 枚	4,000 円
・ブレゲン	50 枚	9,000 円
・スプレー糊 99	6 本	10,800 円
		計 41,050 円

<本学助教授 釧路分校>





## ワークショップと造形教育（2）

——ワークショップの拡がりとその理念——

新井 義 史

### はじめに

「ワークショップ」という言葉がさまざまな領域においてひんぱんに用いられるようになった。とりわけ、日本の美術館における教育普及活動においては、この10年間、従来の美術館のイメージからの脱皮のための合言葉のように用いられてきた。しかし、なぜ美術館教育にワークショップが必要とされたのだろうか。

美術館教育がワークショップに意欲的に取り組み始めた背景には、市民・来場者に対する美術館側のかかわり方の意識の変化がある。すなわち、公共の美術館が社会教育施設として、美術教育に積極的にかかわろうとする姿勢への変化があった。ワークショップをはじめとする普及事業の活性化は、開かれた美術館、市民のための美術館としての活路を見出すための突破口として考えられてきたのである。

我が国の美術館教育の実践においてワークショップという用語は、当初は一種の「体験型実技講座」に近い体験学習や創作教室の活動を指す場合が多かった。その後しばらくの間は、ワークショップという用語は、多くの日常語と同様に、恣意的に用いられる傾向が続いていたが、10年間にわたる試行錯誤の結果、ある種の共通認識が確立してきているといえる。

「現代的ワークショップ」の用語は、1960年代のアメリカにおいて創出された。以来30年を経てこのシステムは、社会・文化のさまざまなジャンルで用いられ、そして発展してきた。演劇の領域では、この方法論により新しい形態が創造された。それら幾多の諸実践によれば、ワークショップは、人間による言葉と道具と物を媒介にしての創造的な行為であることがわかる。それは人と人との交わりのエネルギーであり、社会的なエネルギーである。芸術的・身体的な自己表現と、コミュニケーションをベースにした実践活動である。したがってそれは、基本的には「豊かな人間」の形成を目指す造形教育の性格と同義である。

前稿では、ワークショップ的手法を大学の美術科の授業として取り入れた実践報告をおこなった<sup>1)</sup>。1992年のその実践以後、ミュージアム・ワークショップの活動はいっそう活性化されてきている。

本稿は、造形教育においてワークショップを論じる時の、用語としての位置づけを明確にすることが目的である。したがってここでは、人間的・社会的コンテクストの観点から、社会と文化の諸領域の中で、ワークショップが、いかなる拡がりを持って展開されて来たかを概観することに力点をおいた。それらを通して、ワークショップの理念がいかなるものであるかを検討してみたい。

### 1. ワークショップの語義

#### (1) ワークショップの一般訳

ワークショップ workshop は、英語であり、日本語への一般訳としては、次のようなものがあげられる<sup>2)</sup>。

- 1) 特に機械仕事をする仕事場、職場、作業場、工場
- 2) 研究会、討論会、学習会、講演会、セミナー

## 3) 作家、芸術家などの創作の場、創作室

## 4) 実習室、研究室

これらの用法の意味は、大別すると2つに分けられるようである。つまり、1)・3)・4)にあたる「仕事場、作業場」を意味する。特に、機械類を作ったり修理するための部屋・建物など「人間が物にかかわる場所」を指す場合と、2)の研究会・講習会をさすseminarとしての意味である。アメリカでは、専門的な技術やアイデアを試験的に実施しながら検討をおこなう研究会やセミナーをさす言葉としても使われている。この意味では特に、講義式を改めて、参加者に自主的に活動させる方式の講習会を指している。したがって、ワークショップの現代における一般訳は、「場所」を示すstudioの意味と、「研究集会」を指すseminarとしての意味との両者を含んだものといえよう。

## (2) 古典的ワークショップ=工房

英語のworkshopには「工房」としての意味もある。「工房」の用語の起源は、都市の発達にともなって発展した中世の工房にあると考えられている。現在では「工房」はstudioの意味が強く、この意味から言えばフランス語のatelier、ドイツ語のWerkstatt、イタリア語のbottegaと同義である。現代の美術家の仕事場としての呼称には、アトリエ、スタジオ、工房、ワークショップなどが混在し、違和感なしに日常語として受け込んでいる。しかし、各国による言語の相違はあれども、その語源および意味の変遷はほぼ同様の推移を示して来た。

bottegaは用例の最も初期にあたるであろうが、見た目に楽しいものを作るという意味であり、多様な美術品を制作し販売する職人による職能組合(ギルド)の組織を指していた。15世紀後半のフィレンツェの周辺にはこうした工房が20箇所ちかくあり、大富豪だけでなく市民もそこで美術品を買ったり注文できたとされる<sup>3)</sup>。美術工房の実態は、ギルドの管理体制が整った14世紀頃からかなり具体的に知られている。一般的に工房は、①教育の場、②共同制作の場、③製品の倉庫・展示場の3機能を兼備していた。それは美術工房も例外ではない。しかし、工房制度はルネサンス以後の個性への関心、芸術と手工業との理念的分離により、盛期ルネサンスには、早くも否定的立場を生み出している<sup>4)</sup>。atelierも語源としては工房の意味を持っていた。bottegaが中世ギルド生活の束縛を受けるものとして権利を剝奪され解体されて行くのに対して、フランスのatelierは18世紀から19世紀にかけて芸術家の教育の場=塾という形に変化していった。19世紀前半フランスでのJ. L. ダヴィッド、P. N. ゲラン、J. A. D. アングルなどの巨匠のアトリエ活動が知られている<sup>5)</sup>。

共同制作の場としての工房あるいはアトリエは、19世紀以後の天才あるいは個性の概念が絶対化されるにおよんで意義を失った。現在では、「工房」の用語は、制作の場としての意味が強調され、「個人の仕事場」のニュアンスで用いられる場合が多い。しかし、「版画工房」・「木工芸工房」・「陶芸工房」など、手工業的要素を基本にしながらも、個人では賄い切れないたぐいの設備・機器を要するジャンルにおいては、一部、中世以来の分業・共同作業および教育機能を有する工房形式が存続している。中世以来の工房は、いわば親方個人の仕事場である。美術工房の場合、親方は多少とも万能人であることが要求された。この親方の指揮下で、職人・徒弟による工房活動がおこなわれたが、中世の工房は、ギルドの管理体制と相互扶助により、一種の共同社会を形成し集団活動を展開した。ここで重要なことは、そこが「教育の場」であり、「共同制作の場」であったことである。こうした、経済的配慮に裏打ちされたうえでの技術者育成システムは、いわば古典的ワークショップと呼びうるであろう。

現在のワークショップが持つ「場所」と「研究集会」という意味の2面性は、18世紀頃までの「工房」が持っていた多面的な機能の幾つかが、継続してきたものであるといえよう。

## 2. ワークショップの拡がり

現代におけるワークショップとは何か、この問は広範な社会・文化領域の中で、ワークショップという活動がいかに関根づいているかを捉えることで確かめられるであろう。ここでは社会的・心理的・文化的・教育的な諸例を取り上げて、ワークショップが多岐の分野にわたって展開されていることを見ていくことにする。それらの方法と内容を拠り所にして、ワークショップの概念を探ることができるだろうと考える。

### (1) コミュニティ・デザインとしてのワークショップ

「テーキング・パート・ワークショップ<sup>6)</sup>」は、アメリカの環境デザイナーであるローレンス・ハルプリンが1960年に創案した集団的創造性開発のための理論である。これは、民族・宗教観が錯綜するアメリカにおいて、価値観の異なる人々が共同して、より良い環境を計画していくシステムとして発案されたものである。まちづくりにおいて、地域にかかわる多様な人々が参加し、各種の共同作業を通じて計画づくりを進めていく方法である。

参加者が共通して理解できる感覚的な事項から出発し、信頼関係を構築しながら、創造的成果に集約していく点に特徴がある。具体的には、ハルプリンが提唱した目隠し歩行や絵画描写・模型作製のように、実際にその場を感じる作業が重要であり、その作業を通じて、固定観念にとらわれない発想が生まれ、新しい町づくりに結びつくものとして期待されている。

こうした地域におけるワークショップは、最終的には地域における住民の権利を獲得していくために、住民が集団で運動体として機能していくことが必要とされるが、柔らかな武器という側面がある。道路を子どもが遊べる場所にしよう、というスイスでの市民活動の例ではいろいろなワークパーティやチャリティ・ショーなどを企画した。それにより市民を巻き込み、そして、市から道路改造費の助成を受けてしまう。そういうノウハウと市民社会の健全な行動の形が出来上がってきた。現在、単なる「ワークショップ」と言う場合には、ハルプリンが提唱した、このテーキング・パート・ワークショップを指すことが多い<sup>7)</sup>。コミュニティ・デザインとしてのワークショップは、アメリカに限らず広く行われるようになってきた<sup>8)</sup>。

### (2) 演劇創造母体としてのワークショップ

集団活動が最も存在価値を発揮しうる芸術は演劇である。演劇は集団的規模でひとつの経験を生み出す。この劇団という集団は、基本的には、ある精神的な欲求の実現を追求した集団のルールを持っている。そして、その集団によって共有されているルールがどのようにフィクショナルかで、演劇の表現行為なり、表現形式の質が決定されてくる。われわれは、芸術や表現を考える時、まず個人芸術をそのモデルとして思いつかべる傾向がある。しかし、歴史的にみればまったく逆である。美術工房の例同様、芸術行為とは、個人の行為に所属して発展してきたのではなく、集団の表現として存在してきたのである。

アメリカの演劇界では、1960年代から、「新しい形態の演劇を創造する母体」としてのワークショップに大いに関心が持たれるようになった。アメリカでのこれらの試みが注目をあび、演劇界では広く世界的に「ワークショップ」の呼び方が使われるようになった。それは、固定した理論や方法論を持つ学校方式の修行の場とは異なり、新しい理念と技術を参加者全員で模索しながら、流動的に訓練を重ねて行くことを特徴としている。そこでは、演者・演出者・作者が一緒に研修を重ねながら、共同作業としての舞台づくりが行われる。当初の目的は、劇団などの上演グループ内での技術の研修と、活動内容の追求であった。しだいにオープン・シアターやポーランドのJ. グロトフスキーの演劇実験室が評判を呼び、劇団組織の枠を越えるものも増えていった。こうした、実験の成果としての舞台は、作品と演出と演技とが有機的に関連し、生

きた総体としての迫力を持ち、さまざまな意味で前衛的なものであった。ここからさらに、太陽劇団の作品のように、ワークショップを通じて作品が共作される集団創作への道も開かれていった。

演劇ワークショップの実践者であるグロトフスキーは、演劇を「観客と俳優とのあいだで起こるもの」と定義している<sup>9)</sup>。それがなければ演劇が存在しないと思えるもの、それが演劇の定義であると述べている。鈴木忠志は、「観客と俳優とが同時に共存する場で起こるもの=作品」であると、それを言い換えている<sup>10)</sup>。これらの定義は、演劇が社会的行為であることをものがたるものである。鈴木はさらに、芸術の存在理由を「個人の内面の表現のためにあるより、人間理解あるいは人間関係の創造のためにある」さらに、人間関係の創造とは「ある表現行為を契機にして他人と共に人間について考え創造すること」だとし、だから芸術行為の存在は貴重だと述べている<sup>11)</sup>。日本では演劇集団黒テントが1970年代になってから各地において演劇ワークショップを展開している。

### (3) カウンセリング・ワークショップ

人間的「交わりの芸術」とも呼びうる「カウンセリング」は、対話による自己発見という、人間にとっての基本的な営みを前提にしている。これは、もともとは職業指導における助言指導に始まったものである。しかし、C・R・ロジャーズの功績により、治療教育的ガイダンスと心理療法とが統合され、総合人間学的実践としてのカウンセリングが確立された<sup>12)</sup>。

カウンセリングの考え方は、生物学的な性欲の抑圧という、フロイトの精神分析から大きな影響をうけている。しかしその後、もっと全体としての人間性が管理され抑圧されていることに目をつけるようになった。特に、本質を覆っている自我の防衛機能がすべての人間に存在し、それゆえに生命力を十分に発揮できていないことを重視した。常識や習慣も、大部分の人間にとっての共通な防衛的な枠である。そこで、心の深い探究のためにも、深い苦悩に対処するためにも、常識をこえ生の人間がふれあう世界を求めずにはいられなくなる。これがカウンセリングの関係である。ここに、カウンセリング的な精神を生かした集団づくりや、人間性訓練集団(Tグループ)、カウンセリング・ワークショップが盛んになってきた理由がある。因習や体制をこえて、人間的なものを回復していこうとする意欲がある限り、人々の間に一致点が出てくるからである。

カウンセリング・ワークショップの用語は、グループ・アプローチの概念による集団カウンセリングの一種である。グループ・アプローチという概念は、多義的な意味を持っているが、「カウンセリングや人間相互の理解、自己の成長のためのグループ状況における機能や特性を活用したアプローチ」という意味で用いられている<sup>13)</sup>。Tグループ、感受性訓練、エンカウンター・グループ、カウンセリング・ワークショップ、Lグループなどがある。包括して人間性訓練集団と呼ばれているこれらの方法は、単にカウンセリングを集団化して、一般に利用しやすくしたことにとどまらない。むしろ、カウンセリングとは別の発生源を持つものが多い。これらの実践を通じて、カウンセリング自体が広がりをもつようになったといえる<sup>14)</sup>。こうした実践の源流は、第2次大戦直後にさかのぼるものであるが、1960年代のアメリカにおいて急速に発展した。その中で特に際立っているのが「エンカウンター運動」である。エンカウンターとは、人と人が出会うという意味であり、C・R・ロジャーズが運動の創始者とされている。その基本的立場は、1) 指導者と被指導者、または教育者と被教育者という概念体系を捨てて、真の意味の学習者としての人間を育成する。2) 講師が抽象概念を注入するのではなく、常に前進的・建設的・創造的に探索し行動することのできるパーソナリティを、参加者自身が体験的に発見し、改変していくための、学習の場としてのワークショップを用意する、ということである。この小集団の出会いは、本質的には集団精神療法でもあるが、数え切れない程の多数のアメリカ人が、教会や会社や個人の家で、又その他のセンターで行われるワークショップに参加してき

た。その結果、カウンセリングは個人回復にとどまらず、組織開発や地域住民活動と結びつき、あるいはフリー・スクールやオープン・スクールなどの教育改革運動への理論的根拠を提示するに至った<sup>15)</sup>。日本では1970年代に初めて実践がおこなわれ今日に至っている。

#### (4) 美術館教育とワークショップ

美術館教育におけるワークショップは、アメリカの美術館の教育活動で始まったとされている。もともとは作家と観客とのアトリエでの親睦的なトークを指していたが、それが次第に拡大解釈され、美術館での幅広い実習の講座や研修の場を意味するようになってきた。その後も様々な模索の中で青少年向けの基礎造形講座や定所得者層、障害者のためのプログラムなどへと、その対象を広げてきた<sup>16)</sup>。日本の公立美術館では講演会、作品解説などのセミナー型教育活動は従来から行われていたが、1970年代から、「実技講座」「実技教室」のような呼称で成人向けの体験型美術実技教育が始まっている。しかし、そこでの内容の専門化傾向、閉鎖的傾向への指摘と、学校教育との連携性の欠如への反省から、1980年代からは児童向けに重点が置かれるようになってきた。それと共に、これまでの講座の概念を越えた「ワークショップ活動」として認識されるようになってきた。

日本で最初にワークショップの言葉を用いたのは、1981年に開館した宮城県美術館であるとされる<sup>17)</sup>。以来、多くの美術館の教育普及活動が、ワークショップの呼称を用いた実践を行うようになった。また、ワークショップという言葉が日常化するにつれて、これらの「作る」ことから美術へのアプローチを図る企画を「ワークショップ」と呼ぶ場合が増えてきた。子どもを対象にした、感受性訓練が目的の体験学習は、ワークショップの代表例のように使われている。

当初は、従来の実技講習の域を出ない個人的な体験学習を呼ぶこともあれば、セミナー形式による、「見る」ことを通じてのそれにも用いるようになり、そこには美術館教育における、「実技教育」と「鑑賞教育」の2領域をいかに扱うべきかの問題と相まって、一種の混乱すら見受けられる状況もあった。1981年に開館した宮城県美術館と1990年に開館した水戸芸術館は教育普及活動に関する最も先進的な活動を行っていると評されている。しかし、この両美術館でのワークショップという言葉の解釈には相当な開きがある。宮城の場合には創作活動中心、しかも個人レベルに対応した制作およびアドバイスのことを指している<sup>18)</sup>ことに対して、水戸では用語の意味を最大限拡大解釈している。水戸における『ワークショップの定義と目標<sup>19)</sup>』によれば、「現在、ワークショップは様々な活動にその名称が使われており、本来の仕事場、工房、実験室というニュアンスを離れて意味を拡大してきている。」との前提に立ち、「水戸芸術館では、“ワークショップ”を①ギャラリー脇にあるアトリエの呼称として、②教育普及部門の総称として、③教育普及部門の呼称として使うものとする。」またその目標としては、「①関わる人が、様々な本当の出会いの可能性を持てること。②出会いに対し、心を素直に開いて新しい発見が出来ること。③見つけたものと個人の関係を見極め、自分で反応出来ること。④また芸術館そのものを、自己啓発していく活動の場であることも忘れてはならない」としている。宮城がいわゆる従来型の美術館であることに対して、水戸は現代美術を紹介することに主眼を置いていることにもよるが、ワークショップという用語は、美術館に欠落している問題に対処するための方法的意図から、経験を皆の所有物として分かち合っていく活動そのものを指すようになったともいえる。

世田谷区立美術館は前二者の中間にあたる1986年に開館した。以来、従来の威圧的な美術館の雰囲気を壊し、地域住民や子供にとっての日常的な遊び場としての美術館を目指し、独自のワークショップ活動を展開してきた。しかし、それまで盛んに用いられていたワークショップという用語が、1994年の時点から使われていない。世田谷のワークショップ企画を一人で立案してきた高橋直裕<sup>20)</sup>のこの判断について、「高橋はワー

ワークショップという言葉を使い切ろうとしているようだ、そのことは高橋の中でとうとうワークショップが借り物ではない何かになったということのあらわれかも知れない<sup>21)</sup>と言われるように、日本の美術館教育におけるワークショップは、その先端に位置してきた美術館やプログラムを開拓してきた学芸員にとっては、約10年間で、用語としての成熟を果たしたと言えるのかも知れない。

「最近のワークショップは作品完成を目的とせず、遊技の中で自由な発想を育てる方向性が明確化したのが特徴であり、それ以上に『素材』や『行為』そのものと取り組ませて、むしろ『美術』から離れる実験的なプログラムも行われている(中略)21世紀の美術館の顔は、私の予想では、映像を含む『複製』とこの『ワークショップ』となるはずなので、これからはコレクションの展示活動と有機的に結ばれた総合的なプログラム作りの時代となろう。<sup>22)</sup> こうした表現からは、日本の美術館のワークショップは、その活動そのものがすでに教育普及活動のベーシックな位置づけを確立し、変化の過渡期を向かえたとも言うことができよう。

したがって、この10年間における日本の美術館教育のワークショップの状況は、現在の時点でその形態を以下のように整理することが出来るだろう。

- 1) 講義・講演形式の教養講座ではなく、そこでは「一種の体験や創作が可能な場」であること指す。
- 2) いわゆる従来型の実技講習・講座のカルチャー・センター的概念にとらわれない「自由な創作活動が可能である」ことを指す。
- 3) たとえ指導的な人が中にいても、そこで「参加者が相互に交流し、自主的に何かを体験したり創作する場」を指す。
- 4) 「全員が対等な立場で協力しあいながら、ひとつの目的あるいはテーマに向かって、活動を展開してゆく場」を指す。

これらいずれのワークショップにおいても、「指導者」対「被指導者」の関係が、従来の一方向的な知識や技術の切り売りからは脱皮した場として設定されているといえる。しかも、形態が発展するに従って、複数の人間の相互のかかわり合いが重視され、それによる創造的な価値が発揮されることになる。この4種の形態は、いわばワークショップの発展形式でもある。しかしながら、4)の形態は仮定としての状態であり現実には不可能である。3)の形態は指導、被指導の関係を越え相互主体的なコミュニケーションの関係を追求するプロセスでもある。「つまりワークショップは、単に何かを作る活動ではなく、人と人、人とモノに対話的な関係をつくり、共通の目的に向かって、個々の能動的な意識を築き上げていく、創造的な行為である<sup>23)</sup>」との認識は、美術館スタッフにはすでに普及しつつある。今後はいかなるプログラムをもって、一般市民への普及を図るかが課題とされているといえよう。

### 3. 精神活動としてのワークショップ

ワークショップ的システムが創案され、社会にとって必要な方法として受け入れられ、さまざまな領域で展開されてきた理由はどこにあるのだろうか。ワークショップの理念とは何かを考察するにあたり、ここではまず、ワークショップという方法が生み出された時代背景をたどることにする。前節の(1)～(3)のワークショップの手法は、いずれもが1960年代のアメリカにおいて展開されはじめたものである。それには、60年代のアメリカの社会が、「文化的解体と再生の時代」と呼ばれた、急激な転換をみせた時期であることが背景にあるのだろう。北部から南部への大規模な人口移動、キング牧師を指導者とする公民権運動(差別廃止運動)、およびインディアン・黒人・メキシコ系など、さまざまな人種・民族の主体性を求める文化的・政治的運動、ベトナム反戦運動、婦人開放運動、既存の価値体系に挑戦するいわゆるカウンターカルチャー(対

抗文化)の登場など、60年代のアメリカは、社会・文化の両面から体制の変革が図られた時代であった。

また、この時代は、現代人の疎外状況と神経症的傾向の増加が顕著になってきた時期でもあった。爛熟した文明が自由をもてあます人間像を生み、社会における管理化傾向を増大させ、個性的エネルギーの発露は押さえられ、人は慢性的欲求不満に陥っていく。ワークショップがひとつの解決手段として、期待され、受け入れられてきたのは、まさにこのような、社会生活におけるこれら現代の、社会学的人間論において問われているところの、不安感、飢餓感を背景にした、人間的問題のゆえであったのだろう。

共同社会が解体し、孤独なまま大衆社会に投げ出されている現代人の疎外化状況は、芸術家においては、さらに一層深刻であると言えるだろう。個人の個性的スタイルに絶対の価値をおく社会の要請に応えるためには、現代の芸術家は、あえて孤立化を選ぶしかないのであるから、そこには人間関係の慢性的飢餓感が生じることになる。ギルドの管理体制と相互扶助により、一種の共同社会を形成し、集団活動を展開しえた中世の工房は、見方にもよるが、精神的には、むしろ豊かなシステムであったと考えられる。

日本におけるワークショップの草分け的存在として知られている及部克人<sup>24)</sup>は、この用語が日本にはいつてくる以前から、同種の独自の活動を展開していた。1973年からの子どものための遊具作りに始まり、83年から90年までの東京都美術館での基礎造形講座は美術館におけるこの種の活動の先駆けの実践と評されている。及部はその後、まちづくり活動への参加などの地域活動、地域にある社会活動施設(公民館、美術館)との協同作業などへと活動の幅を広げていった。

「ワークショップは、多国籍、多世代の人々が、同時多発、多重交流を通じて、身体で考える集団創造の方法です<sup>25)</sup>」との認識は、演劇ワークショップとの交流(1977)、テーキング・パート・ワークショップとの出会い(1978)など、彼の拡大的活動の中で確立されてきたものである。多様な民族、言語、習慣が混在するアメリカのように、コミュニケーションの手段としての切実な必要には迫られていないまでも、日本においても、都市化による社会連帯的な意識の崩壊をはじめ環境から心理にいたるまでの状況の回復という面に意を払うべき時期に来ていよう。

日本の美術館教育における当初のワークショップは、それまでの「講座」による学習方式への批判から、参加者の自発性や参加意識を深めていこうとすることを目的に取り入れられた手法でもあった。そこには「作ること」「見ること」といった、美術という分野の中での一種の技術としての位置づけもあった。しかし、及部を始めとする多くの指導者による実践的経験の積み重ねにより、ワークショップの概念の深化が図られてきた。その結果、美術館でのワークショップは街へと持ち込まれるようになり、美術という分野にとどまらない活動原理としての作用に関心が払われるようになってきた。ミュージアム・ワークショップはその特殊性を越え、創造的な活動のためのコミュニケーションの方法としてのワークショップ原理を明確に意識するようになったといえるだろう。

これまでに見てきた、(1)地域社会形成(コミュニティ・デザイン)、(2)自己変革・人間性開発(カウンセリング)、(3)芸術の革新運動(演劇の創造母体)、(4)人間に目を向け始めた美術館(美術館教育)等の諸例を通じて言えることは、「現代的ワークショップ」は、まず本来的にはグループワーク、すなわち「グループの機能や特性を活用したアプローチである」ということである。「手法」としては、集団活動をはじめ、さまざまな対話・行動を通して、特定の課題に従った、芸術的・身体的な自己表現とコミュニケーションがベースになると言えよう。そしてまた、集団活動の中で、出会いとコミュニケーションを通じての自己変革、すなわちひとりひとりの人間存在の基本を問うことにまでつながっていく活動だということである。

したがって、小はさまざまなサークル活動、職場の民主化運動から、大は文化組織、住民運動、まちづくりに至るまでの、人間や環境のあり方を問い直す、広い視野に挑む姿勢に発展して行くのである。それらの諸実践を通じて、ワークショップ自体が、その理解と一層の広がりを持ちうるのだと言って良い。いわば

ワークショップの「理念」とは、ものをつくり出すための人間相互の啓発的な行為には違いないものの、そのプロセスにおいて、自己と環境（社会）に対する洞察と変更の意思を生み出し、そして一種の社会的なエネルギーとなりうる能動的・生産的な創造的行為であるといえるのだろう。

## おわりに

個人をとりまく世界は限り無く広い。タテの生命意識の深さ、横の社会意識の広さ。その交錯するところに個人の位置がある。その世界と個人とを媒介するものが、言葉であり、芸術である。学校教育における造形教育は、これまで、タテの生命意識を主たるテーマとして展開されてきた。ワークショップは、人と人、人と社会をコミュニケーションする手法として浮上してきた。人に向かい始めた美術館が、ワークショップに寄せる期待もそこにある。

ワークショップにおける行為の重視、という面に関していえば、学校教育に取り入れられるようになった「造形遊び」にも同様の考え方が含まれているといえよう。造形遊びは平成元年の学習指導要領改訂時に3・4年生にまで広げられたが、これまでの美術教育での、先ず初めにイメージありきという「意味づけ」を主にした内容に対して、造形遊びは、子どもは「行為」をすることによって「意味」を明確化していく存在であるとの考え方に立っている。そこには従来のように作品を残すのではなく、活動そのものに意義を認めようとの認識がある。これは人間形成の機能への重視であり、図工教育の拡大意識とも思われる。

「地域によっては造形遊びがなかなか定着しにくいところがあるようです。造形遊びによって何が育つかということが、先生方にはっきり認識されていないことがその理由としてあげられる<sup>26)</sup>」との指摘がある。造形作品は目に見えるものであり、そのための能力育成にウエイトを置いてきた従来型の図工教育からの、指導者における意識の脱却が図られる必要があろう。また、児童への教育活動へと目を向け初めた美術館の活動に関して、そこでのワークショップ的活動と学校での図工教育との棲み分けの問題も今後明確にされる必要があろう。公教育として「造形遊び」が果たすべき機能と、ミュージアム・ワークショップが確立すべき機能との役割り分担が明確化され、しかも両者が有機的な連携活動がなされるような配慮が当面の重要な課題であろう。

(本学釧路校助教授)

## 註

- 1) 新井義史. 1993: ワークショップと造形教育 (1) 実践報告「コラボレーション/釧路市公民館フロタージュ・プロジェクト」北海道教育大学紀要 (第一部C) 第44号, 第1号, 83-95頁
- 2) 中島文雄編『英和大辞典』1978 岩波書店, 渡辺静夫編『ランダムハウス英和大辞典』1994 小学館, A.S.Hornby 『Oxford Advanced Learner's Dictionary』1980を参考にした。
- 3) ロバート・カフラン『巨匠の世界 ミケランジェロ』36頁 タイムライフブックス
- 4) 16世紀以降には職人とは区別された芸術家の団体としての美術アカデミーが設立された。しかしアカデミーでは主として理論面の教育が行われ、17, 18世紀になっても、芸術家の技術的育成は依然として工房を中心に行われていた。
- 5) N. ベブスナー 『美術アカデミーの歴史』1974 p. 232 中央大学出版部
- 6) Taking part process Workshopを指す。
- 7) 『imidas』1992. 798頁。 集英社。イミダスの分野別解説では、ワークショップを「都市」の項目で扱っており、内容としてはコミュニティ・デザインのみが述べられている。
- 8) 精神科医の宮田国男は道東のつるい養生邑設立のための活動として1982年に「新しい治療・生活共同体創造に向けてのワークショップ」を実施している。彼は、この一連の活動の中で、エンカウンター合宿、テーキング・パート・ワークショップなど、本稿



で扱った多くのワークショップ活動に関し早期より極めて正確な把握を实践している。

- 9) グロトフスキーはポーランドの演出家、『実験演劇論』で知られる。
- 10) 鈴木忠志『演劇とはなにか』1988、55頁、岩波書店
- 11) 前掲書 103頁
- 12) C. R. ロジャースはアメリカの心理学者。クライアント中心療法やエンカウンター・グループの創始者として知られる。
- 13) 水島恵一編。『カウンセリングを学ぶ』1979、123頁、有斐閣社
- 14) 水島恵一『自己探求と人間回復』1978、大日本図書を参照した。集団カウンセリングの方法には各々に名称が付けられているが、それらの相違点は不明確である。
- 15) ロジャースは、60年代後半、全米をあげてブームとなった「人間性開発運動」の理論的旗手と目され、教育の問題にも強く関心を寄せていた。
- 16) 井出洋一郎『美術館学』1993、190頁 明星大学出版部
- 17) 高橋直裕 「美術館とワークショップ」『BT』Vol. 44. NO. 650.1992年、2月号、76頁、美術出版社
- 18) 『DOME』VOL. 11. 1993. 日本文教出版 18-23頁を参照した。宮城県美術館の普及部では、現在はオープンアトリエとワークショップとを配置している。前者は通常のベース活動にされ、主に美術相談を行っている。造形課長の齋正弘が中心となっている。彼は、一般的なグループ・ダイナミクスとしてのワークショップには批判的な意見を持ち、そこから抜け出る必要を述べている。
- 19) 教育学芸員を志し、水戸芸術館に研修に来る者に配付した資料の一部である。
- 20) 高橋直裕：世田谷美術館学芸員
- 21) 『DOME』. VOL. 19. 1995. 17頁、日本文教出版
- 22) 前掲書 16) 191頁
- 23) 降旗千賀子：目黒区美術館学芸員「ワークショップの可能性を求めて」『街から美術館へ美術館から街へ。日本・ドイツ美術館教育シンポジウムと行動1992報告書 1994. 180頁、日本文教出版
- 24) 及部克人：武蔵野美大造形学部デザイン学科教授
- 25) 及部克人 1994年5月「香北今昔地区人布絵づくり呼びかけ文」より。
- 26) 岩崎由紀夫 『DOME』VOL. 11. 1993. 日本文教出版 27頁



[実践報告]

## アート・カンテラづくりワークショップの実践

### —使用済み一斗缶のカンテラへの利活用の事例—

新井義史

北海道教育大学釧路校美術教育講座

## Practice of Art Lantern-making workshop: Case with profit use to lantern of used Ittogan

Yoshifumi ARAI

Department of Art and Craft Education, Hokkaido University of Education, Kushiro 085-8580, Japan

### 1 はじめに

本稿では、学生と地域住民によるカンテラ制作ワークショップの事例を報告する。

今回の企画は、地域振興事業に取り組む地元団体から依頼を受けた筆者が仲介者となり、生涯教育課程造形文化領域の学生がボランティアとして造形ワークショップの指導をおこなったものである。

「カンテラ」とは、一般的には石油ランプの普及に先立ち用いられた灯火具のことをいう。ランプの普及後はもっぱら携行用灯火として角型でレンズ付きの形態のものをさすようになった。風除けのために枠張りした紙に囲まれた「行燈(あんどん)」や、折りたたみ式でロウソクを用いる「ランタン」とも類似している。

今回ワークショップで作成したものは、ロウソクを用いて床に設置する形態であるので、正確にはランタンや行

燈に近いのであるが、ここでは依頼者側が名づけた「カンテラ」という用語を用いた。

ロウソクやカラー電飾を用いて夜のイベントを飾る催しは全国で行われている。最近では神戸ルミナリオのような大規模なものをはじめ、クリスマス時期にはツリーや樹木を彩るイルミネーションが各所で見られるようになった。あるいは上川郡下川町の例が示すように、氷でつくったランプシェードにロウソクを灯す「アイスキヤンドル」が、新たなタイプの催しを形づくるなど、「光」を活用した試みは多様な展開を見せている。

今回のワークショップの特徴は、以下のような点にあると考える。

- ①資源の利活用的視点を持つ造形活動
- ②子どもにも可能な材料や方法の研究
- ③地域住民にイベントへの新たな関わり方を促す
- ④造形活動を通じた住民と学生との触れ合い

## カンテラで会場入り口 照らそう！ 阿寒ほろろん祭り

場入り口を照らそうという試み。阿寒らしいイベントを目指して今年新たに企画したもので、100個のカンテラを展示することを計画している。

1 日体験工房  
22 日 11 時～15 時

体験工房は22日午前10時～午後1時30分から合わせて2回行う。小学生以上が対象で、参加料は500円。実行費は「カンテラ」を制作する際に「ア」と呼ばれる紙の、間に合わねばならない。

「阿寒」27、28の両日間開かれる「阿寒ほろろん祭り2004」で「一斗缶を使ったカンテラ」を展示する「アート・フェスタ」。まじりを主催する実行委員は、カンテラづくり体験を町公民館で行う。

アートフェスタは「一斗缶」を開けて阿寒の動植物を描く「ア・缶テラ」で会場で行う。

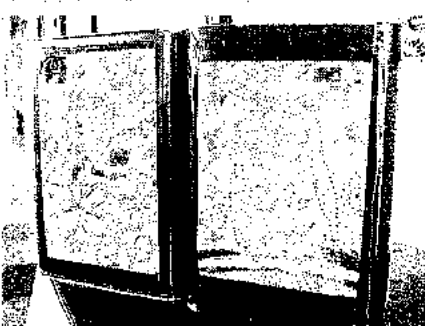


図1 参加者募集記事(釧路新聞)

## 2 企画の背景と経緯

### (1) 「阿寒ほろろん祭り」への追加企画として

「阿寒ほろろん祭り」は、阿寒町の「阿寒ほろろん音頭」をアレンジした曲で踊る、阿寒独自の音楽と踊りの祭典として1996年に開始された。その後、次第に規模を拡大し、道内外から3000名以上の踊り子が参加する大イベントとなった。

あらたな「特産品づくり」「祭り開催」など、地域振興事業の一環として各地で行われてきた催しの中でも、「阿寒ほろろん祭り」は成功した例の一つだろう。

今回の造形ワークショップは、この祭りの企画内容の一部として、さらに夜の会場のエントランス部分を照らすオーナメントづくりとして学生への協力を依頼されたものである。

これまで、祭りそのものは規模も拡大し順調に展開してきた。しかし、この祭りが「踊る人」と「見る人」とに二極分化してきたことから、あらたに造形活動を加えることで、地域住民の参加意識を促したいというのが、主催する実行委員会側の考えであった。

### (2) 一斗缶カンテラ作りのきっかけ

一斗缶カンテラづくりの元々のアイデアは、標茶在住の吉村氏の「缶(キャン)ドルアート」にある(図2参照)。



図2 釧路新聞 H16.6.17

これらの作品を目にした実行委員が、吉村氏に会い、材料から制作方法にいたるまでよく承知していた。一斗缶はスチール製で耐熱性であることからカンテラとしての利用が可能である。阿寒湖畔のホテルでは加熱用パラフィンの運搬保管用として、日頃から大量に廃棄物となっていた。

一斗缶カンテラ作りは、廃物の利活用という視点および夜の祭り会場を照らすオーナメント(装飾)の実用性という面からも適当であろうことから、ワークショップとしての実現を検討することにした。また、この企画には「阿寒」をもじり、「ア・缶テラー日体験工房」という名称が付けられた。

当初、実行委員会側からは、缶づくりをはじめとする数種のプランが提案されたが、筆者と検討した結果、この「カンテラづくり」と「リサイクル・アート」の2種のみを実行可能と判断した(「リサイクル・アート」に関しては、作品募集を行ったものの応募者はいなかった)。

### (3) 学生への制作指導依頼

造形ワークショップの実施にはさまざまな材料用具の工夫ならびに準備が必要である。また、当日の制作指導や作業補助に介助者が必要とされる。実行委員会は、それら実務補助を町内の文化協会に依頼したものの高齢化を理由に断られたとのことであった。もともと、ワークショップの主要な参加者として小中学生を想定していたということもあり、筆者を通じて教育大学生に依頼されたわけである。

最低4名程度の学生を予想して掲示による募集を行った結果、7名の学生からの申し込みがあった。学生指導に際しては、できるだけ学生たちの自主的な活動を尊重することを基本に置き、リーダーと役割分担を決定した後で、カンテラ作りの材料や作成方法については、学生たち自身で検討させることとした。

ただし、いわゆるワークショップ的な活動を経験している学生は含まれていない。したがって、それに必要な部分については筆者が随所にアドバイスを加える形で実施した。

## 3 実施内容

### (1) 企画概要

- ①阿寒町住民を対象とした、一斗缶を用いたアート・カンテラ制作ワークショップ
- ②参加学生によるアート・カンテラ共同制作
- ③「阿寒ほろろん祭り2004」期間中(8月27・28日)の点灯展示

- (2) 主催：阿寒ほろろん祭り実行委員会（窓口：阿寒町役場まちづくり推進課）  
制作指導協力：北海道教育大学生涯教育課程造形文化領域学生
- (3) ワークショップ期日：2004年8月22日（準備期間：7月27日～8月21日）
- (4) 会場：阿寒町公民館、視聴覚教室
- (5) 参加者 本学学生7名、地域住民約40名
- (6) おもな使用材料  
使用済み一斗缶 110 個、太キヤンドル 100 個、0.1ミリの市販アルミプレート、コルクボード（掲示板用）30枚、アルミ粘着シート（水道工用）25M×3本、五寸釘、

#### 4 経過

##### (1) 準備段階

準備段階の作業には（A）カンテラ制作方法の検討と（B）学生作品制作との2種類がある。7月27日と8月2日には、学生全員が参加して、両日とも約四時間程度を使って試作材料の購入や試行を行った。なお、本稿では、住民とのワークショップを中心に報告することが目的であることから、（B）学生作品制作に関しては省略した。

##### (A) カンテラ制作方法の検討

7月21～27日：参加学生の募集

7月27日：打合せ① 概要把握、役割分担、制作方法・材料用具の検討

8月2日：打合せ② 試作を持ち寄り検討し、制作方法を確定

8月10日：住民参加人数の確定、材料購入着手

##### (B) 学生作品制作

8月10日：打合せ③ 学生作品に関する検討

8月13～17日：学生作品作成

##### ①子どもにも制作可能な「素材」と「方法」の変更

吉村氏は、一斗缶に砂を詰め込み、五寸釘をトンカチで叩き穴を開ける方法を用いていた。そこで同様の方法を試してみたのであるが、スチール製の一斗缶は薄いものとはいえ、穴を開けるには相当な力が必要で、子どもの力では困難なことがわかった。また、叩く際に大きな音が出るため、室内で多人数が作業するには不適當である。したがって、穴開けしやすい別な不燃性の材料を種々検討した。その結果、一斗缶はフレームとしてのみ使用し、図柄を開ける部分の素材には、厚さ0.1ミリの市販アルミプレートを使用することが最も望ましいと考えた。

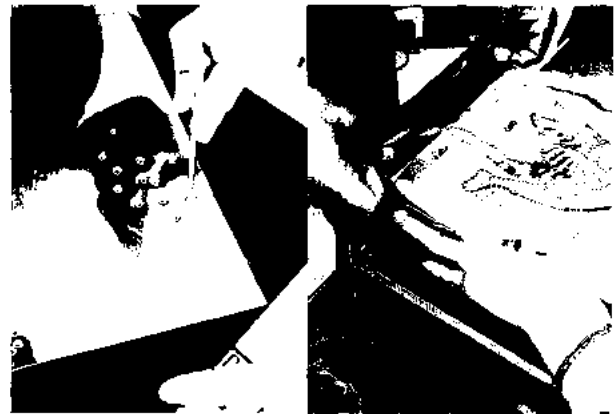


図3 薄手のアルミ板に図柄を穴開けし、一斗缶に貼り付ける方法に変更した。

##### ②怪我しないための「安全な方法」の検討

0.1ミリのアルミ板は、子どもでも強めに釘を押し付けることで穴が開く。また、トンカチを使うと、大・小の穴の大きさを加減することが可能であり、今回の作業に適した素材であることが分かった。ただし、アルミとはいえ金属板である。うかつにエッジ部分に触れると簡単に指が傷つく。安全面での配慮と穴開けの際の下支えを兼ね、あらかじめアルミ板をコルク板にテープ止めしてから参加者に渡すこととした。

##### ③一斗缶のくり抜き作業

一斗缶の、アルミ板を貼り付ける部分をジグソーで切り取ることは実に大変な作業である。当初は大学へ運搬し学生がくり抜くことになっていた。しかし、運搬作業自体にも多大な労力を要することから、実行委員会の方で対応してもらった。

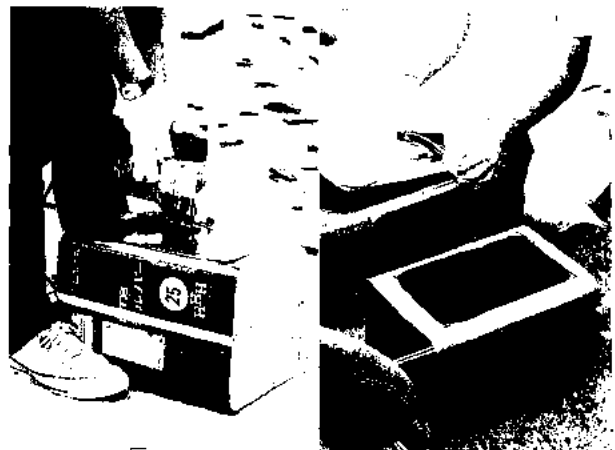


図4 ジグソーを使い一斗缶を四角くり抜く。大きな騒音が出るうえに、曲線切りの際にブレード（刃）が折れるなど、いろいろと苦勞させられた。

#### ④下絵の準備

通常、このような作品制作のワークショップに参加する方々に問題になることは、適当な図柄を自分で用意できないということである。そこで、今回はマイクロソフト社のOffice Web ホームページから、著作権フリーのクリップアートをダウンロードし、プリントアウトした。動物や植物など、今回の企画内容に適した図柄を約80枚準備した。

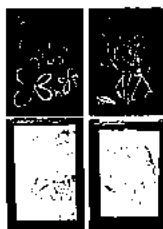
#### ⑤説明プリントの作成

参加者に一連の作業内容と手順を理解させるための説明プリントは筆者が準備した。これを用いて、学生の代表者ができるだけ平易に説明することにした。

## カンテラを作ろう

### ■使うもの (1人1冊)

- 一斗缶 (顔彩燃料が入っていたもの)
- アルミ板 (300mm×200mm厚1mm) ・コルク板
- カーボン紙 (600mm) ・ボールペン
- くさし ・トンカチ
- アルミ粘着テープ
- ろうそく



### ① 下絵をうつす

ボールペンで描き下す下絵の図柄を



下絵  
カーボン紙  
アルミ板

●必ずこの順番で準備してください。

### ② 穴をあける

コルク板で穴をあけます



穴の大きさを工夫しよう

- 穴の大きさを調節して、ろうそくが通る大きさにする。
- トンカチで、コルク板の穴をあける時に、コルク板が割れないように注意しよう。

### ③ 一斗缶にはりつける

アルミ板をはりし、一斗缶のフタに固定してください



1. アルミ板をはがす

2. 一斗缶にはる

●必ずこの順番で準備してください。

アルミ板は指が切れます  
アルミ板の裏面にテープを貼ってください

- 必ずこの順番で準備してください。
- 必ずこの順番で準備してください。

### ●完成 ●ろうそくを入れてみよう

完成品で、ろうそくを入れて、ろうそくを燃やそう



●必ずこの順番で準備してください。

ろうそくが通らない場合は、  
「おろし」をしてみてください

図5 配布プリント

#### ⑥その他の準備

上記までの事前準備に加えて、ワークショップ当日に、参加者が集まる前の約1時間で行った準備作業としては以下のようなものがあった。

- ①アルミシートのカッティング
- ②アルミシートのコルク板への貼り付け
- ③アルミ粘着シートのカッティング



図6 当日開始前の諸準備。これらの作業は本来は事前に済ましておくべきもののだが、材料が揃わなかったことから慌ただしい当日の作業になったものである。

#### (2) ワークショップ当日

約40名の参加者は、大別すると小中学生、青年、年配者の3タイプに分けられる。そのうち20歳代の約10名の青年は、日頃から街づくりに関心を持ち活動を行っているメンバーであり、今回の企画には「動員」されたかたちであった。小中学生の多くは年配者とともに参加しており、自主的な意思で参加してきたようである。



図7 開始時の紹介(上)と、作業内容の説明(下)



図8 カーボン紙をはさみ下絵転写する。

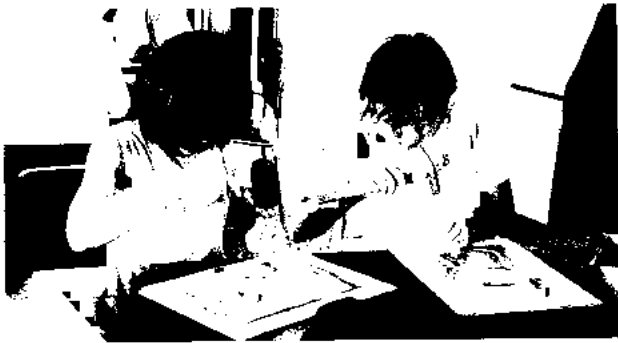


図9 穴開け：一時間程度で完了する



図10 動員された青年グループ。多い人は、ひとり4点を作成した。



図11 穴開けが終わり、一斗缶にアルミ粘着テープで貼り付ける。



図12 廊下の暗がり、ロウソクの灯をともし



図13 予想以上に美しく見える。一作品の出来映えに感激し、多くの参加者が2点作成した。

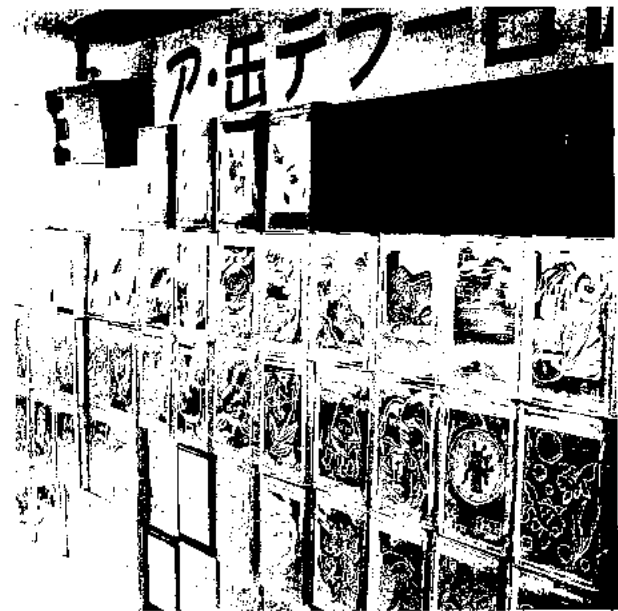


図14 完成した作品。午前・午後の部をあわせ、約80個ができた。

## 5 学生たちの感想

(A) 4年生 参加者は親子やお年寄り、高校生といった幅の広い年齢層の人々でした。教育実習の際に体験したやる気のない生徒達と比べると、意欲をもって参加されており、私たちが教えてもらうことの方が多かったように思います。道具の指導に関しても、子どもの隣には必ず保護者がいたので、私たちが口を出すまでもなかったと思いました。全体を通して、私たちが指導側に立っての参加よりも、一緒に制作に参加したいと思えるような、和気藹々とした雰囲気の良いものだったと思います。

(B) 4年生 はじめて取り組む内容のため、思いどおりにならない点も多く大変だった。ワークショップ当日の参加者の皆さんが制作している様子から感じたことは、皆さん制作するほど缶テラにのめりこんでいった様子でした。制作が簡単で分かりやすいといった点が良かったと思います。楽しみながら制作する皆さんの様子を見て、私たち自身の制作について考えさせられました。学生同士の作業の連携については、2年生が中心となりしっかりと行動してくれた点が良かったと思う。学生作品についてはもっとしっかりと制作すべきだったと、町民の参加者の方々の優れた作品をみて反省しています。

(C) 2年生 このような形でお手伝いをするのは初めての経験だった。年齢層は小学生から年配の方々までさまざまだった。自分がいくら作業工程を理解していても、人に説明するとなると緊張した。あらためて人に説明することの難しさを感じた。参加者の方々とのお話もでき、とても楽しく作業ができた。またこのような機会があったら参加してみたい。

(D) 2年生 事前の注意点の説明などが参加者に明確に伝わっていたと思う。参加した皆さんが初めての作業だというのに、驚くほど手馴れた感じでとても上手に作品をつくっていたことに驚いた。多くの知らない人とこのような機会を知り合えるのはひじょうに良い経験となった。

## 6 おわりに

当初目標は100個のカンテラを作成することであり、この目標は達成された。約40名の町民の手によって作成されたアート・カンテラは、図14の写真のように、集合させると相当美しい展示物になった。ただし、その後の「阿寒ほろろん祭り」期間中の展示では、会場の周囲が明るすぎたことから、本来めざしていた展示効果を発揮させるには至らなかった。展示方法に関しては今後十分に検討する必要がある。

地域の活性化に関しては、全国各地でいろいろな試みが行われてきた。今回実施したワークショップも地域づくりの一環に位置づけられる。だが、地域の資源を生かした特産品づくりやイベント開催などに比べ、造形ワークショップはまだまだ珍しい活動であろう。今回の企画に関しても、地元住民の参加者の多くは、「何が行われるのか」明確な自覚なしに参加していたようである。ふだん造形活動に無縁な人々の方が圧倒的に多いのであるから、ワークショップの内容は、参加者の興味関心や表現レベルをよく理解した上で組まれる必要がある。

また、住民参加型の「造形ワークショップ」では、純粋に造形作品を制作するという活動だけでは、参加者の理解を得にくいことが予想される。

今回のカンテラづくりの活動は、使用材料の面から、資源の利活用という観点が見えやすい形であった。使い捨てによる資源の無駄遣いに目を向けるという観点があったことも企画の重要な要素であったろうと考える。







# 地域情報パンフレット制作による総合演習

—フィールドワークを生かした視覚デザインの指導—

## A Project for Comprehensive Learning by Making Booklets of Local Information

—Teaching Visual Design Based on Fieldwork—

北海道教育大学 三浦啓子

北海道教育大学 新井義史

### I. はじめに

北海道教育大学では、五つのキャンパスに分散していた芸術分野とスポーツ教育分野を、2006年度から岩見沢キャンパス一箇所に集約した。その結果、岩見沢校は教員養成課程を廃止して、芸術課程・スポーツ教育課程のみとなった。再編後4年を経て、課程やコースにおけるDP（ディプロマポリシー）・CP（カリキュラムポリシー）の見直し、及びFD（ファカルティ・ディベロップメント）の構築など、個々の教員の枠を超えた組織的な教育・授業改善が進行中である。

教員養成課程の枠が外されたことにより、教員養成に対するキャンパス全体における意識低下ならびに教科担当教員の意識低下が危惧された。したがって、私たちは美術の教科担当教員の誰もが指導に関わることが出来る「総合演習」の授業プログラムを試作し実践した。今回報告した実践は、岩見沢キャンパス美術コース教員14名全員が担当しうる「総合演習」の一例として検討し実施した内容である。

平成12年度入学者から適用された「総合演習」には、教職と専門科目とをつなぐものとする視点があり、教科担当教員の教員養成に対する意識改革を求める要素があった(註1)。「総合演習」の導入後10年を経て、教員の関わり方や指導体制など、この授業実施に関する様々な取り組みを見ることができる。多様な教科専門教員を擁する総合大学では、受講生が自由に選んだテーマにしたがって、関連した教員の指導のもとで調査・レポート作成(京都大学「教職総合演習」)を行っている。また、教員養成系では新聞社とのコラボレーション授業＝新聞発行の現場担当者からの講義ならびにグループ新聞の発行(愛知教育大学・美術教育講座)、小中学生に向けた芸術創造のワークショップの企画・運営の検討(宮城教育大学・美術講座)2009など、専門の特徴を生かした指導が見られる(註2)。

また、山形大学教育学部が取り入れた「総合演習」の方策では、鈴木隆が「新しい教育システム」の中で、「総合演習」の担当教員として、全教員が関わり責任を持って運営する新しい指導体制を導入したと記している(註3)。

文部省(当時)から研究プロジェクト経費の助成を受け、「教育課程における教育内容・方法の開発研究事業」として「総合演習」に取り組んだ成田滋は、「総合演習」の教育的意義や特徴を端的に4点にまとめて述べている(註4)。

①大学の創意と工夫によって指導内容が決められる

②演習の形態は大学の独自の考えで工夫できる

③「ねらい」の解釈は自由である

④指導の内容や名称は「ねらい」にそって決められる。

「総合演習」の導入は、授業における学生の主体的活動の重視や、教員養成と教科専門教員との新たな関係性など、従来には見られない大学教育における自由な発想・工夫による授業運営の模索を促すものであったといえよう。

### II. 研究の目的

この授業の対象者は、全員が美術コースの所属学生であることから、地域に関連したデザイン演習として計画した。演習の概要は、素材を身近な地域社会に求め、フィールドワークで得た情報をパンフレットにデザインするものである。授業目標としては「総合演習」の観点をベースに、以下の3点を設定した。

(1) 見学・調査・資料収集・とりまとめ方法など一連の方法を体験的に学習する。

(2) 活動を通じて地域社会・地域文化・街づくり・労働・消費者問題などについて考える。

(3) パソコンあるいは手書きによる印刷物のレイアウト製作を体験する。

デザインの分野は本来的に社会と密接に関わるものである。今回の演習では、とりわけ社会との結びつきを強く実感する過程を重視した。大学における通常教育活動では、地域社会や市民社会と断絶あるいは孤立しているケースが多い。学生が地域フィールドへ入り込み、視覚デザインを通じた表現活動を体験することは、自らが属している美術という分野が現実の社会状況と繋がっていることを改めて実感させ、その後の学習意欲を喚起するものと考えられる。

本研究の目的は、受講生の感想文の内容を検討することで上記3点の学習到達目標の達成度を検証することである。

る。

## II. 授業展開

### 1. 授業概要

授業タイトルは「岩見沢市内商店ミニガイドの作成」とした。受講者は4～6名が6つのグループに分かれ、それぞれが関心を持った市内商店をインタビューし、商店の情報パンフレットをA4サイズに作成する。5週間をかけて取材・編集・レイアウトなど一連のプロセスを体験し内容を印刷物にまとめる。1作目（1店目）のパンフレット作成後は全員で発表会を行う。そこでの反省・経験を生かして2作目（2店目）を作成する。

授業実施期間：2008年10月1日～2009年1月14日（授業時間としては水曜日1講目に配置）

### 2. 授業の位置付け・対象者

この授業は、教員免許取得希望者向け授業の「総合演習」において実施した。本校の総合演習は、カリキュラム委員会の定めた実施要領に基づき、芸術課程の各コース（美術、音楽、スポーツ教育）に分かれて行っている。したがって受講者は美術を専攻する学生に限られている。2008年度の実践者数は2年生30名であり、内訳は絵画専攻10名、彫刻専攻5名、工芸専攻4名、メディアデザイン2名、実験芸術専攻3名、書専攻6名であった。

【表1】 授業スケジュール

回	授業日の内容	グループ活動
初回	ガイダンス	グループ分け
第2回	全体説明・グループ相談	方針・1店目決め
第3回	レイアウトソフトレクチャー	インタビュー 編集活動
第4回	レイアウトソフトレクチャー	
第5回	*オフィスアワー	
第6回	1店目原稿提出	
第7回	1店目発表会	
第8回	*オフィスアワー	インタビュー 編集活動
第9回	*オフィスアワー	
第10回	*オフィスアワー	
第11回	*オフィスアワー	
第12回	2店目原稿提出	
第13回	2店目発表会	

### 3. 授業プロセス

#### (1) ガイダンス・グループ分け（全体指導）

〔初回〕4名程度のグループを自主的に組ませ、構成員の間での役割分担を行う。役割は、CAP=ディレクター、レイアウトデザイナー、カメラ、イラスト、ライター、営業などとした。その後、候補店選定と取材日予定を検討する。〔第2回〕選定した店名報告、取材方法の具体的検討、取材日程の確定を話し合わせる。1店目として取材した店のジャンルは、食品2店、飲食2店、生活用品1店・銭湯1店であった。

#### (2) レイアウト講習

〔第3・4回〕各グループのレイアウトデザイナーに対して、レイアウトアプリケーション（Adobe illustrator）の基本操作の指導を行った。2回に分けてレイアウトデザイナー役割の学生のみを対象とした。ここでは以下の内容を指導した。

- ・ベクターグラフィックとラスターイメージの違い
- ・出力先としての用紙設定
- ・レイアウト術（グリッド、ガイドの効果的な使い方）
- ・文字の扱い（FONTのデータ構造）
- ・写真の扱い（イラストなどの画像を含む。データの所持の仕方など）
- ・オブジェクトの概念について（前後関係など）
- ・配置データのリンク紛失、FONTの問題回避方法

#### (3) フィールドワーク

〔第3～6回の期間中：授業時間外での活動〕グループ毎に商店に向き直接話を聞く。インタビュー活動では、ぜひ聞き取りたい内容や、話の切り出し方などを事前に準備しておく。

#### (4) 編集・レイアウト

〔第3～6回の期間中：授業時間外での活動〕フィールドワークでの聞き取り内容を整理・分析する。レイアウトの参考になるサンプルを持ち寄り、情報発信する側の立場としての立ち位置を考え、編集・デザインを話し合う。CAP=ディレクターを中心に、文章や写真を検討してレイアウトデザイナーが作成する。

#### (5) 1店目の発表（全体指導）

〔第7回〕発表予定日前日までに各グループが作成したデータを教員へ提出しておく。発表当日は教員がA4サイズでカラー印刷したものを全員に配布し、さらにスクリーンに拡大した中で発表させる。発表時間は各10分とし、①経過・②自己評価・③今後に向けての三点について簡潔に述べさせる（5分以内の発表+教員コメント5分）。

#### (6) 2店目の制作・発表

〔第8～13回〕1店目と同様に、取材と制作期間に5週

間を設定した。2店目に取材に行った店は、食品1店、飲食2店、生活用品・雑貨2店、サービス1店であった。

### (7) 感想レポートの提出

活動を振り返り、400字～500字を目安とした感想レポートを提出させた。グループ制作であるがレポートは個々で書くものとした。

## III. 指導の重点ポイント

### 1. フィールドワークの留意点

(1) **役割分担**：進行役・記録者・機材担当者など、各メンバーの役割分担を明確にする。

(2) **取材の準備**：相手方の都合確認およびアポイントメントをとる。聞き込み・口コミの状況・既存のパンフレット等の確認・外観の雰囲気などから、予備的に調査対象の概要を把握しておく。

(3) **直接観察**：商品の体験・展示オブジェクト・店内の観察など、直接観察では視覚はもちろんのこと、味覚・触覚・嗅覚といった五感から得る情報を採集する。

(4) **インタビュー**：直接観察だけではとらえにくい事柄に関するデータを、当事者との会話を通じて得る方法である。質問する事柄についておおざっぱな計画（インタビューガイド）は立てて臨むものの、相手の話の流れに応じた柔軟さを持つこと。

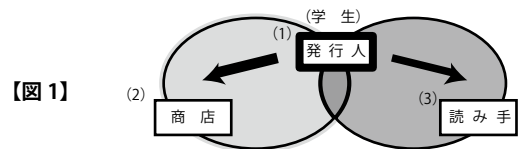
### 2. 発信者としての立ち位置

フィールドワークによって得られた内容は、分析・編集を行い、そして視覚化のプロセスを踏むことによって人への伝達を行うことになる。その際には、「立ち位置」すなわち「情報発信する側の立場」を明確に意識させたいと考えた。

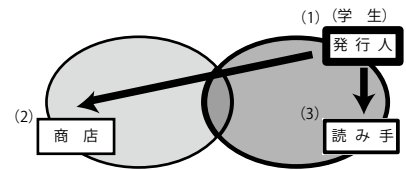
今回の制作はグループによる共同制作である。したがって一つの商店に対して、グループ全員が共通イメージを持つためにも「立ち位置」を明確にして編集方針を固める必要がある。それにより写真の使い方・コピーの定め方・レイアウト方法などに一貫性を持たせられることになる。発信する側の立ち位置には、大別して「情報伝達者」・「コンテンツ所持者」・「読者」の三つの立場がある。

この三つの立場の関係をどのように定めるかによって編集方針が大きく変わってくる。

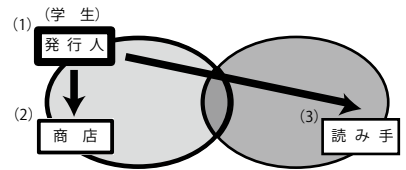
【図1】は、イエローページや、市販タウン誌の多くに見られる、編集者の目からみた店の案内である。【図2】は、多くはweb上のブログ方式で取られていることが多い。また、自分への記録をも兼ねていることも多い。一番口コミに近い情報の提供手段であると言える。



【図1】



【図2】



【図3】

【図3】地域が出版元となり、現地配布しているフリーペーパーなどに多く見る事ができる。この方法では立ち位置が、商店側なので、商品や商店にまつわる複合的な情報にまで触れることができる。商店の成り立ちを物語のような形で紹介したり、店員の人柄に関する内容の提供は、この立ち位置によるものである。

立ち位置に関する編集方針を、取材開始以前にグループにおいて良く検討してからインタビューに向かうように指導した。

## IV. フィードバックによる課題追求の深化

今回の情報パンフレット作成では、同じ手順による制作を2度繰り返して行った。ほとんどの受講学生は、フィールドワークから編集・視覚化といった一連のデザイン作業は初めての体験である。したがって、1作目はとにかく技術的なプロセスを踏むこととし、その後の2作目では、1作目に生じた問題点の解決、あるいは的確な伝達内容のための新たな工夫を促した。

1作目では、各グループとも作業工程をなぞることで手一杯になっており、タイトル・解説文・図版の3者のバランスがとれていない。1作目の講評の際に受けた指摘内容が、2作目ではどのように改善されているのか、ここでは6グループの作品を採り上げて、1作目と2作目とを比較してみる（見出しは指導の概要）

### 1. 写真配置と読みやすさの工夫

【図4】1作目は、写真配置を重視したレイアウトにより、文字領域が圧縮されて内容が読み取りにくい。【図5】2作目では、文章量は同じではあるが、それらを段階別に3つ



【図4】A班1作目  
「雑貨店」



【図5】A班2作目  
「軽食喫茶」

に分け、小見出しをつけて全体の流れが見えやすいように工夫されている。視線の移動を写真と連動させ、言葉より先に視覚で内容を読み取らせることを可能にしている。

## 2. テーマ性の喚起

B班は、穏やかな雰囲気を感じさせるレイアウトが特徴的である。【図6】1作目は、和菓子の持つ柔らかなムードが感じられる。ただし、店名が不明確であることと文字が全面に広がり読み難い点を指摘した。

【図7】2作目では、店名が強調され最初に目に付くようになった。『プレゼント』をキーワードにして、そのイメージ喚起のためにリボンを配置したことでテーマ性が明瞭になった。



【図6】B班1作目  
「和菓子店」



【図7】B班2作目  
「雑貨店」

## 3. メッセージの明瞭性

C班【図8】1作目の「カレー屋」は、独特な店のムードが伝わるものの、写真が纏まりすぎて文章との配置バランスがとれていない。読者に向かって何を伝えたいか、そのための工夫を促した。【図9】2作目では、店主が商品



【図8】C班1作目  
「カレー屋」



【図9】C班2作目  
「和雑貨店」

を優しく見ている写真をメインに、全体的に暖かい色のイメージでまとめられた。C班の一番伝えたいところは、店主の人柄であることが伺える。

## 4. 基本スタイルの踏襲



【図10】D班1作目  
「ラーメン屋」



【図11】D班2作目  
「美容室」

D班は、メンバー全員が書道専攻生であった。【図10】1作目の「ラーメン屋」は、元気ある筆文字が特徴的である。ただし、レイアウトの基本を無視していることから、情報物としての機能が弱い点を指摘した。【図11】2作目では、オーソドックスなレイアウトのスタイルを元にして、タイトル文字や写真と文章の配置に留意していることがわかる。

## 5. 若さと楽しさ



【図12】E班1作目  
「銭湯」



【図13】E班2作目  
「菓子店」

E班【**図12**】1作目の「銭湯」は、落ち着いた雰囲気と、番台に座った女主人の性格がにじみ出た顔写真はそれなりに風情があるものの、あまりに普通すぎて面白みに欠ける。レイアウトの方法に、もう少し若さと楽しさが欲しいとコメントした。【**図13**】2作目「菓子店」ではスペースに空間的な変化が与えられ動きが出た。手書きの文字とイラストによって味わい豊かな感じを生じさせている。

## 6. さらなるレベルアップ



【**図14**】F班1作目  
「銭湯」



【**図15**】F班2作目  
「菓子店」

F班は、レイアウトのためのアプリケーション操作に高度な能力をもった学生がいた。それにより【**図14**】1作目の時点から、洗練された完成度を持っていた。【**図15**】2作目では、さらに雰囲気を換え、複雑なレイアウトを試みている。レイアウトを担当した学生の感想文には「チームワークがうまく行かず2作目も最後に失速した。正直言って2度とやりたくないが、自分にとっての凄くプラスになり有意義だった。」と記載されていた。出来上がった制作物から作成に苦労した跡を感じさせないということは、それだけ高い能力をもっていることの現れだろう。

## V. 学生の感想からみた教育効果

今回の実践は以下の3点を授業目標に設定したものである。

- (1) 見学・調査・資料収集・とりまとめ方法など一連の方法を体験的に学習する。
- (2) 活動を通じて地域社会・地域文化・街づくり・労働・消費者問題などについて考える。
- (3) パソコンあるいは手書きによる印刷物のレイアウト製作を体験する。

ここでは、今回の演習全体を振り返った受講学生の感想レポートを検討し、授業目標に対する教育効果を検証した。

### ① グループ活動やコミュニケーションにおける問題発見、およびその解決に向けた工夫や活動に取り組むことができた。

フィールドワーク時のインタビューに関しては、経験不足による対話や対人関係の困難さを訴える、以下のような内容があった。

- ・「1作目は質問内容もまとまっていなかった。結局、説教に近い内容の話を2時間され、断られてしまった。」
- ・「自ら積極的にコミュニケーションをとり、話の流れの中で欲しい情報を引き出すという点がうまくいかず、歯痒い思いをしました。」
- ・「社会に出て人と関わるために、コミュニケーション能力をもっと磨かなければならないと実感させられました。」

当初は、それまでほとんど話した事のない商店街の人たちから、必要な情報を引き出す手だてを想定できずにいたことがわかる。しかし、その後の展開の中からは、

- ・「店主と顔をつきあわせて話すことができ、とても良い経験をしました。」
- ・「インタビューの内容以外にもたくさんお話することができた。」「地域の方のお話を聞いてコミュニケーションをとることの楽しさを感じた。」

など、インタビューや資料収集を進めていく中で、地域の人々と接することの喜びが生じていた。また、「一店目は一度しか行かなかった取材も、二店目では全員で店に三回も足を運んだり、積極的に行動出来た。」と、活動の改善がなされたことが伺える記述もあった。

### ② 今迄見過ごしていた状況や様々な価値観を知ることとなり、地域に対する関心が深まった。

- ・「取材を進めるうちに、私自身が商店街に対して無自覚だったことを知りました。」
- ・「駅前商店街にはお年寄りが多く、今使っている機械が壊れたら店を閉じるとのこと。岩見沢で何十年と経営していたお店が一つずつなくなっていくことが、とても悲しく感じました。」
- ・「岩見沢市民は私たちが考えている以上に、私たち学生に大きな期待をしていると感じた。街の活性化のためにもっと地域貢献しなければと感じた。」

学生たちは、取材し制作することにより、地域側の視点に立って考える姿勢が出たのだろう。地域の人との会話を通して、街が抱えている問題を学生自身の身近な問題として捉える機会になったようである。日常見ている岩見沢とは違う一面を発見する事ができたであろう。

また、あらためて自らの住む土地の魅力を見直し、地域への深い関心を生じさせようと考えた。我々が見て



いる社会は、通常はうわべの姿しか見えていない。今回のフィールドワークのような活動によってこそ、日頃は見過ごしがちな身近な地域の価値について発見し、地域社会への深い理解に繋がるものと考えられる。

### **③情報媒体の一連の作業プロセスを直接体験することで、デザインワークフローを再認識することができた。**

美術コースの学生とはいえ、デザイン領域に関心を抱いていない学生も多い。いつもは何げなく接している印刷物を、自分たちの手で実際に制作してみて、完成にいたるまでには様々な苦労があることを実感したことが分かる。

- ・「文章内容・文字の大きさ・写真の撮り方・配置・見やすく目を惹く配色など、考えていた以上に色々なことに配慮し、大変な仕事だと実感しました。広告を作る側の苦労を知ることが出来ました。」
- ・「日常生活で当たり前のように広告や雑誌をみていたが、実際に自分たちで作ってみて、仕事でこれを作っている人たちはすごいと思った。」

ページレイアウトの面では、取材内容を効果的にレイアウトし、読みやすく理解しやすいページを作成することの困難さを身を持って感じたはずである。

- ・「雰囲気や味など、感覚的な感情をいかに言葉にするのか、言葉選び・文章作りの難しさに悩んだ。」
- ・「伝えたい言葉をよりシンプルに、タイトにまとめることの難しさを学んだ。」
- ・「イメージに沿ったフォントや配色を選ぶのは予想外に大変な作業だった。ほんの数ミリのズレも気になるものだと感じた。」

これらの感想からは、レイアウトやフォントの選定などの編集作業が、店の取材において発見したイメージを視覚化し明確に伝えるための方法としていかに重要であるのかを実感したことが伺える。

### **④「情報デザイン」は、単なるテクニックにとどまらず、企画・取材・編集まで含めた複数のメンバーによる総合的活動であることを理解できた。**

通常制作活動においては、ファインアート系の学生は自己表現に類する個人的な表現を行っているケースが多い。そのような学生をはじめとして以下の感想があった。

- ・「自分が普段行っている制作活動とは異なる作業ばかりが必要とされました。」
- ・「グループで活動し一つのを完成させていくことが大変だった。」
- ・「取材するときの積極性や態度、グループで良く話し合うことの大切さを感じた。」

- ・「指導する立場になった際には、グループ活動を通して、社会と交流できる良い機会を見つけて、生徒が意欲的に取り組み、糧となるよう工夫していきたいと思えます。」

話し合うことでイメージを摺り合わせ、統一したビジョンを作り上げ、ひとつの方向に向かっていく。映画・演劇などが集団的な芸術活動であることは誰もが周知している。しかし、情報デザインの仕事においても様々な分野で集団的活動により制作・表現活動が行われていることを知ることが出来、その苦労も体験したことだろう。

情報デザインは、人間とモノや環境との関係性にカタチを与える方法とも言われる。その実現のためには、情報を効果的に伝えるための単なるテクニックにとどまらず、企画・取材・編集まで含めた総合的な能力が必要である。今回実施したフィールドワークに基づくデザイン活動は、教職教育のために「総合演習」が求めている「見学や参加・調査などの体験的学習」という観点に十分に応えた内容であったと考える。

## **VI、まとめにかえて**

### **一指導上の問題点と今後に関して一**

岩見沢校美術コース 14 名の教員はすべて教科専門教員であり、教科教育担当者は含まれていない(註5)。再編後の「総合演習」の内容検討においては、誰が担当するのかではなく「全教員が指導する」ことを前提にした。「総合演習」のような教職科目の授業運営に直接携わる機会を設けることが、全ての教員が教員養成に携わっているという自覚を深めることになると考えたからである。そのためには、いずれの教科専門の教員にも担当可能な授業内容を開発する必要があった。

演習における「学び方」としては、以下のような「総合演習」と「美術の分野特性」の双方の視点を含みうる内容を考えた。○情報の集め方やまとめ方、○報告や発表、ディスカッションの仕方を学ぶ、○コミュニケーション能力の育成、○地域の人々の経験や知恵とのかかわり、○ものづくりや生産活動への体験、○パソコン利用、○支援型授業と位置づける、などである。これらの要素を含み、かつ美術コース全教員が指導可能な内容として定めたものが「学生が地域フィールドへ入り込み、情報をパンフレットにデザインする」という演習内容であった。

この内容による演習は、初回は 2007 年度に絵画専攻の教員 2 名が担当し、2008 年度は絵画・デザイン専攻教員、2009 度はデザイン・工芸専攻教員が担当した。以下、演習担当者の立場から内容を振り返ってみる。



制作内容は普段目している情報媒体のデザインで特殊なものではない。したがって、美術関係の教員であれば誰でも作品講評することができた。パンフレット制作にはレイアウトソフトの使用が予想された。ソフトの操作をこの授業内で指導する余裕はないことから、グループの編成に際して、ソフト操作可能な学生を必ず配置することで解消できるもの考えた。しかしながら、学生の操作レベルには相当の開きがあり、2回のみ操作レッスンでは不足したグループがあり、第5回以降のオフィスアワー時にも指導を行った。したがって、複数の担当教員のいずれかがレイアウトソフトを操作できる必要があった(註6)。

全13回の授業回数のうち、指導や発表のために学生全員を集合させたのは4回だけである。授業実施前には、グループによる学生たちの自主活動に委ね過ぎるとの疑念もあった。そこで、授業日以外の期間には、各グループの班長は、毎週かならず教員に状況報告することとした。グループの人間関係や作業の進行状況に問題が生じた際には班長を呼び出し指導するケースもあった。

予想以上に学生たちは主体的に役割分担のもとでグループ活動することができた。とりわけ、フィードバックによる2回目の制作の際には、いずれのグループもメンバー相互が協力し合いスムーズに進んだようである。今回の「総合演習」の実践は、学生自身の前向きな行動力を感じることが出来たとともに特定の授業においては、従来の教育主体型から学生へと主客を転換した指導スキルの可能性を感じた次第である。

ところで、「総合演習」は、教育職員免許法施行規則の改正により、平成22年度入学生からは「教職に関する科目」には位置づけられないこととなった。代わりに「教職実践演習」が新設されることになった。その授業方法については、基本的に各大学の判断に委ねられるものであり、「役割演技(ロールプレイング)やグループ討議、事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業等を取り入れることが適当である。」とされる。指導教員については、「教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が、共同して、科目の実施に責任を持つ体制を構築することが重要である。」と記されている(註7)。私たちは、今回の「総合演習」への取り組みの体験を生かして、新たな「教職実践演習」の具体的方策に対しても教科専門の教員全員が関わる事が可能な指導方法・指導体制を検討していきたい。

【註】

- 1) 『教育職員養成審議会総会(第15回)議事要旨』1997/07/04には、次のような記述がある。  
"教員養成制度発足以来、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を講義すれば予定調和的に優れた教員養成ができるとしてきたが、そのことが破綻した。「総合演習」はその克服のため両者をつなぐものとして構想・新設された今回の「改善方策・答申」の目玉であり、他の授業科目で読み替えたり、演習形式をなくしては意味を失う。"
- 2) 京都大学、愛知教育大学、宮城教育大学、各大学のシラバスより。
- 3) 鈴木隆は、次の3項目からなる「新しい教育システム」の導入を記している。"1.「学生主体・体験重視型授業」、2.「授業・教育実習一体型授業」、3.「全教員指導・支援型授業」。鈴木隆、第1章「総合演習」のねらいとその達成に向けての方策、『教職課程における教育内容・方法の開発研究書(開発研究事項・総合演習)』, P. 1~4, 山形大学教育学部山形大学カリキュラム開発研究会, 2000。
- 4) 坂井 旭、『総合的な学習の時間』と「総合演習」の動向—パート2.「総合演習」ノート—, 愛知江南短期大学紀要, 32(2003) 69—912
- 5) 再編後の岩見沢校の芸術課程では、美術コースと音楽コースおよび芸術文化コースの3コースを設置した。美術・音楽教科教育の教員は芸術文化コースに属しているため、美術コースには教科専門教員のみによる構成である。
- 6) レイアウト方法はPCを用いずに、手書きや切り貼りによるアナログ制作でも構わない旨、当初より伝えたのであるが、結果的に全てのグループがレイアウトアプリケーション(Adobe illustrator)を用いた制作であった。受講学生は2年生であり、まだillustratorを使いこなせる学生は各グループに一人ふたりしかいなかった。グループでの制作活動を進める中で、レイアウトソフトの柔軟な使い勝手を目にして、この機会に操作方法を友人から教わった学生も多かった。
- 7) 「教職実践演習」の授業内容については下記のように記述されている。  
・「課程認定大学が有する教科に関する科目及び教職に関する科目の知見を総合的に結集するとともに、学校現場の視点を取り入れながら、その内容を組み立てることが重要である。」  
・「指導教員については、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携の下に、授業計画の作成や授業の実施、学生の指導や評価に当たるなど、両者が共同して、科目の実施に責任を持つ体制を構築することが重要である。その際、特に教科に関する科目の担当教員の積極的な参画が求められる。」  
『今後の教員養成・免許制度の在り方について』, 5-II-1-(2) 『「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化—教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認—, 中央教育審議会中間報告』, 平成17.12

# **A Project for Comprehensive Learning by Making Booklets of Local Information**

—Teaching Visual Design Based on Fieldwork—

MIURA, Keiko, ARAI, Yoshifumi

Hokkaido University of Education Iwamizawa School

We held a comprehensive learning class for students of the Visual Art Department of Iwamizawa Campus of Hokkaido University of Education in 2008, which is aimed at learning through experience of examining editorial design, which is based on a fieldwork in a local community. The activity named “Making a Mini Guidebook for Shops and Retailers in Iwamizawa” began with collecting information from local commercial area. The students then made out the A4 paper-sized guidebook by utilizing these data. This thesis is about details of the activity and a review of its results. What the students asked for were not only to bring creativity to visual design such as layouts of photos and articles in the booklet, but to research and edit it by sharing roles in group working. The quality of the activity were more than what we expected, the layouts succeeded in bringing about each student’s characters. According to their reports, interviewing the shop clerks was a good opportunity to have more communications beyond generations, and it eventually promoted a better understanding of the local community.

# 非再現的ドローイングにおける視覚的力動性の検証

新井 義史

北海道教育大学岩見沢校絵画研究室

## Verification of the Visual Dynamism in Nonfigurative Drawing

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

### 概要

本稿では、カンディンスキーとアルンハイムの両者が重視した「視覚的力動性＝緊張体験」の分析結果を、収集したドローイングサンプルの分析に適用し、その有効性を検証した。検証に際しては両者の主要著作の『点・線・面（カンディンスキー）』及び『美術と視覚（アルンハイム）』の本文中から「視覚的力動性」に関連する内容を抽出し、「分析内容一覧リスト」「参照図」等を新たに作成した。この理論的分析内容を、学生が作成したドローイングサンプルに適用し、その適用状況を図に明示し数値化することで両者の分析項目の有意性を検証した。検証の結果、力動性に基づく視覚心理的情動性は、抽象絵画がもつ本質的な要素理解に有効であることが確認できた。

### 1 はじめに

カンディンスキー（W. kandinsky 1866-1944）が最初の抽象水彩画を描いたのは1910年であるとされる。その後100年を経た現在、抽象絵画は絵画表現の中で相応の位置を占めるようになり、大衆の眼に触れる機会も多くなってきた。しかしながら、抽象絵画は「解りにくいもの」「難解なもの」といった反応が相変わらず強くある。その原因には「抽象とは何か」「芸術活動における抽象表現とは何か」という認識自体が、ほとんど曖昧なままの状況がその背後に横たわっているからだと考えられる。

『見えないものを見る：カンディンスキー論』

を著したミシェル・アンリ（Michel Henry）（註1）は、カンディンスキーの言う「内的必然性の原理」について次のような解釈を述べた。

抽象的な内容とは、主観性に属する眼に見えないものである。目に見えるフォルムは、＜内部＞にもとづく絶対的な必然性にしがたって出現する。内容そのものを必然的に決定しそして示す＜内的必然性＞であり、それに従属しているフォルムにとって自由を意味する。それは必然性の印象であり、それとは逆の偶然性ということである。カンディンスキーの才能とは、眼に見えないものを描き出す能力の説明をつけてくれたということでもあるのだ。カンディンスキーの理論的研究は、芸術作品の疑い得ない普遍的な性質を明らかにする

ことを目的としているのであり、抽象絵画とはそうした解明に最大の力を傾注している絵画なのである (註2)。

カンディンスキーの理論のほとんどは彼の名著『点・線・面』の中に残された (註3)。しかしながら、そこで述べられた抽象的フォルムに関する諸原理は、難解で神秘的なものとされ、一般に理解されるには至らなかった。

アルンハイム (Rudolf Arnheim 1904-2007) は、児童心理学の基礎的な調査結果を活用するなど、従来とは異なる手法で、表現の抽象的な性格を説明した。彼が著した『美術と視覚：美と創造の心理学』には、絵画表現が芸術心理学の領域から幅広く解明されている (註4)。ここで扱われている知覚刺激の種類や心理的プロセスの種類が多くが、カンディンスキーの理論と重複している。したがってこの両者の理論と解釈を参考にすることは、抽象や抽象絵画の解明作業に有用であろうと考えられる。

以上のような問題の所在により、抽象絵画における表現および鑑賞指導研究のための基礎資料とするため、収集したドローイングサンプルの分析に、カンディンスキーとアルンハイムの両者が重視した「視覚的力動性＝緊張体験」の分析結果を適用し、その有効性を検証した。

検証には新たに作成・収集した以下の資料を用いた。

- (A) カンディンスキー『点・線・面』とアルンハイム『美術と視覚』の2著作の解説本文中から、絵画の形態およびコンポジション分析に関する記述を抜き出し、整理分類した「一覧リスト1～4」及び「参照図」
- (B) ドローイングサンプル300点＝学生作成の墨と筆による最も単純な抽象表現

個別的・具体的事例である「(B) ドローイング」に対して、理論的分析項目である前者を適用させ、その状況を判断し数値化することで、カンディンスキーとアルンハイムの分析項目の有意性を検証することが本稿の目的である。

## 2 視覚的力動性の普遍性

### 2-1 力動的な傾向

われわれの眼は外界をそのまま映し込む装置である。しかし、そこから呼び込まれた光学的視覚情報は、脳の中では外界像を創り上げるための非常に巧妙な組み立て作業が行われている。「知覚過程」と呼ばれるこの作業の中から、脳との運動によって視覚世界に意味づけを与え、さまざまな感情が生じることになる。

「あらゆるイメージ経験は、人が受ける外的な物理的力と、それを自己の尺度に合わせて同化し秩序づけ形作る彼の内的な力との相互作用によるものである」『視覚言語』を著したケペシュは、視覚情報に影響するさまざまな生理的・心理的反応を「内的な力」と表現した。この内的な力とは、環境が及ぼすさまざまな力を、一つの全体に統合しようとする神経の力であり、この平衡に達しようとする傾向をもつ主観的なさまざまな力を、ケペシュは「力動的な傾向」と呼んだ (註5)

### 2-2 方向のある緊張(カンディンスキー)

ケペシュが『視覚言語』において対象とした表現形式は、主として写真・広告デザインにおけるグラフィック・イメージであった。それに対し、絵画作品に関する視覚表現の理論を究明したのが、画家でありかつバウハウスの教育者のカンディンスキーであった。カンディンスキーは抽象絵画の諸原則を説明する中で、力動的な傾向を「運動不在の力」として次のように述べている。

「ほとんど一般化している＜運動＞なる概念の代わりに、わたしは、＜緊張＞という言葉を用いたい。＜緊張＞とは、要素に内在する一ただし創造的な＜運動＞の一部を意味するにすぎぬ一力のこと。別の一部を形づくるのは、これまた＜運動＞によって規定される＜方向＞。そこで絵画の要素は、運動の現実態として、「1. 緊張と、2. 方向とを」プラスしてできる形態にあるわけである。 (註6)」

カンディンスキーは、絵画作品における力動性を、力と運動とは別ものであり、前者は後者なし

で生起しうる、すなわち「運動不在の力」＝「方向のある緊張」と呼び表わした。

### 2-3 知覚的ダイナミクス（アルンハイム）

「物は方向のある力をもっているので、それをダイナミックという…それは、形、色と色との関係、運動を生きいきさせるものである（註7）」ゲシュタルト理論を方法とする芸術心理学を専門としたアルンハイムは、カンディンスキーが名付けた「方向のある緊張」のことを「知覚的ダイナミクス」と呼んだ。音楽ではダイナミクスという言葉は演奏の音の大きさを言うが、彼はそれを美術ではもっと広い意味で視覚について用いたいと述べ、形、大きさ、色、テクスチャなどの「物理的特質から知覚されたものがダイナミックであるという心」であるとした。また、同様の意味を「方向力」「力のパターン」とも呼んでいる。

「われわれは、あらゆる知覚的形態が力動的であることを考察することから研究をはじめたのだった。こうした基本的な属性は芸術上にもっとも重要であることがわかる。絵画にしる彫刻にしる、力動的緊張がなければ、それは生命をうつすことができないからだ。…われわれが受け取る個々の映像について体験する力の形態は普遍的なものであるからである（註8）」

「視覚的力動性＝緊張体験」は、筋肉や関節をうごかす物理的な力＝運動感覚によるものではなく、刺激によって大脳に起こされた感覚神経による知覚的な力による。こうした知覚や運動感覚の力学は生理学的性格のものである。これらの反応は人間にとっては生得的・自然な能力であり学習により後天的に獲得すべきものではない。したがって、すべての人間に共通な基本的な視知覚系であり、そのことによって「普遍性」を備えているといえる。

## 3 カンディンスキーによる要素分析

### 3-1 外部要素と内部要素

カンディンスキーは、画家として自らの作品を

制作すると共に、制作のための諸原則をテキストにより提示した。彼の二大著作といえる『芸術における精神的なもの（1912年）』では色彩に関して、『点・線・面（1926年）』ではフォルムに関して分析・考察されている。『点・線・面』は、抽象絵画に関する彼の最も主要な理論的著作であり、この内容はバウハウスでの基礎理論の講義に用いられた。本書は「絵画的要素の分析のために」という副題をもっており、科学・疑似科学・心理学をはじめ文学・音楽・舞踏などの雑多な分野の知識を交えながら、主として抽象絵画の形態的要素とその構成について分析したものである。

「点・線・面」は、彼が「フォルムの基本的要素」と呼ぶものである。カンディンスキーによると、フォルムとしての点や線は、外部要素としては眼に見える形象ではある。しかし、それらは「外面的形態のうちに働いている種々の力＝緊張」を持つものである。そしてその形態にみなぎっている「内面の緊張」こそが本来の＜要素＞であるとされる。

したがって著書『点・線・面』は、絵画のフォルムのもつ「外部要素」と、感覚的で純粹なく内部要素の二重の要素に関するカンディンスキーの理論を表明したものであるといえる。

### 3-2 点・線の分析

「点」は、もっとも簡潔な形態・瞑想・沈黙を意味し、最高度の抑制を伴った一種の主張であり、その位置にあつて毅然と自己を主張し、水平・垂直のいかなる方向に対しても動く気配すら示さない。カンディンスキーにおける内面的理解として、点は基礎平面に喰い込んで永遠に自己を主張しつづける「求心的緊張」の性質をもつ要素であると要約できる。

それに対して、「線」は、点が内蔵している完全な静止を破壊し、静的なものから動的なものへの飛躍があるとし、カンディンスキーは線の限りない表現力の可能性について言及した。彼は『点・線・面』の中で、直線、曲線、折線、およびその変動に関し、およそ考え得るかぎりの線を採り上げ、それに対して多様な変動と変形を加えて詳細

な検討を行った。

「リスト1」は、『点・線・面』で扱われた、各種タイプの「線」に関する分析を一覧したリストである。ここには「無限の温かい(冷たい)運動性」「力強い根源的な響き」「円熟したエネルギー」など、直観的・主観的な用語が多く含まれている。用語のこのような特殊な使い方はカンディンスキーの創意であり独特の手法である。そして、これらの「内面的分析の語彙」こそが、通常的形象表現を典型的に区別しただけのフォルム分類を超えて、形象内部の眼に見えない情動性(音色となっている力の情念)を分析的に説明することを可能にしたものといえよう。

### 3-3 基礎平面と異方性

基礎平面とは、作品の内容を受け入れるべき、物質的平面のことである。これはいわゆるキャンバスや画用紙といった、通常の絵画作品に多く見られる矩形(四角形)の画面を指している。外部の要素として客観的に基礎平面を眺める限り、それはただの「白紙の四角形」にすぎない。しかし、この白紙の平面は実は「生き物」であり、「息吹が感じられ」「生命をもつ有機体」であるとカンディンスキーは強調する。

基礎平面はその基本的特性として、二組の水平・垂直線により四角形が取り囲まれていることから生じる冷暖の感覚をもつ。したがって、縦に長い長方形は暖かい性格を、横長のそれは冷たい性格をもつとされる(図1-1~図1-3)。縦横が異なるサイズだけで、作者がまったく関与しないうちから、独特の音色を与えることができる。

画面の上・下・左・右に関しては、さらに決定的な感覚・情動性をもつ(図2-1, 2-2)

重さ・濃密さ・束縛・重力・あるいは逆に軽さ、上昇、解放、自由といった一般的な感覚が、基礎平面の各部において領域的特性として認められる。したがって、上・下・左・右のそれぞれがもつ感覚を相乗させると(図3)のように、画面左上部(A)は軽い感じ、画面右下部(B)は重い感じとなる。

基礎平面に関するこれらの非凡な認識の根拠は、

本書の中では明確に示されてはいない。しかし、その後に展開された知覚心理学分野の諸研究から判断するに、長さや空間の隔たりに関する「幾何学的錯視」、あるいは「視空間の異方性(註9)」による効果が影響していることが推測される。現実の物理的空間とは異なり、人間の視空間把握は、上下・左右・斜めの方向により一様ではない。方向によるこの非等質な性質は、視空間の非等方向性あるいは異方性と総称されるものである。これは動物がもつ生物的な要因からくるといわれ、形の知覚に影響を与えるとされる。

カンディンスキーは、基礎平面に潜在的なこれらの要素を生かし、この上に描かれるもろもろのフォルムがもつ緊張の質を意識的に制御することで、彼特有の抽象芸術を生み出したものともいえる。

## 4 アルンハイムによる心理分析

### 4-1 視覚心理学の活用

心理学研究の諸分野とりわけゲシュタルト理論の視覚芸術への応用として、ルドルフ・アルンハイムは最も優れた成果を残している。知覚は人の受容器官の上に物理的世界の刺激が与えたものを機械的に記録するものではなく、すぐれて能動的で創造的な構造把握である。それは形や色や楽音にダイナミックな表現を与え、そうした広範な知覚的表現が芸術を可能にするものであると考え、それぞれの視的要素の特質と、最終的な全体への統合について論及することで、芸術の解明に貢献しようとした。彼は、美術作品の創作および鑑賞の際の視覚過程を分析し、多くの心理学的美術論を著した。

見ることは、これすべて心理学者のあつかう領域であり、何人も心理学を語ることなしに芸術創造や芸術体験の過程を論ずることはできないとし、ゲシュタルト理論をベースに芸術における視覚の働きを論じた。アルンハイムの主著『視覚的思考(1969年)(註10)』は児童画からレンブラントの絵画、ムーアの彫刻までを扱っている。その中で、



彼はイメージという言葉で、無意識下の概念から外的な絵画・映像までも含む、広義に用いて、人間はイメージによって思考が行われていると主張した。

#### 4-2 『美術と視覚』における分析

アルンハイムの心理学的思考の原理は、主としてゲシュタルト理論からきている。しかし、彼はその一般的な知覚論を超え、より情動的な観点からの芸術表現の分析をおこなった。『美術と視覚—美と創造の心理学—上・下（1963/64）』では、心理学の方法と成果を芸術研究に応用し、心理学の専門用語を平易に解きほぐし、具体的な事例を用いて解説している。アルンハイムが本書で採り上げている項目は、バランス、形、形式、成長、空間、光、色彩、運動、緊張、表現の10項目である。

彼はこの中で、視覚的な内容をいかに解りやすい言葉で説明し記述できるか、そして、芸術作品を理解したり説明するための指導原理の構築の必要性に言及している。たとえば、建築を例にして以下のように述べている。

「…建物は上向きと下向き方向のスケール上の位置が特徴になる。どの建物も両方の傾向を含んでいる。しかし、ある建物はそびえ立つような全面的効果がある一方で、他の建物は地上に重々しくのしかかっている。私たちは重力の場に住んでいるから、上と下の二つの方向はシンメトリカルではない。下降方向ということは、服従すること、じっとしていること、安全第一であることを意味する。しかし、上昇方向は征服、努力、誇り、冒険を意味する。こうした一般的意味はそれを用いた建物に影響を与える。同じことは、重さと軽さ、明暗、その他の次元についても言える、どの場合でも、物理的・心理的特徴は、人間的な意味を非常に多く含んでいる。芸術作品を知覚する次元のスケールに関する体系的な研究があれば、それは大いに役に立つでしょう（註11）」

ここでは、「上下方向」に関する人間の情動性の

原因は「重力」によると解説されている。これはカンディンスキーの「基礎平面の上下左右の情動性（図2-1）」および「重さの配分（図3）」に対応するものである。また、カンディンスキーが基礎平面について述べた「視空間の異方性」は、アルンハイムにおいては「バランス」の項目の中で、「知覚的な力とはどういうことか」「心理的バランスと物理的バランス」「重さ・方向・上下と下部」などの標題で詳細に説明している。両者の分析内容は、多くの部分が重複している。そしてカンディンスキーの直感的・主観的な分析内容を、アルンハイムは心理学的にその原理を説明している箇所を見出すことができる。

## 5 サンプル収集と検証の方法

### 5-1 サンプルの収集方法

- ・実施期日：2010年4月
- ・対象者：芸術課程美術コース1年生30名
- ・課題名：「墨と筆による非対象的ドローイング」
- ・材用・用具
  - ①墨は市販の墨汁を用いあらかじめ濃墨・中墨・淡墨の三色を準備した
  - ②彩色筆は中サイズを貸与して使用させた
  - ③用紙は「画仙紙（厚口）」13×18センチのもの500枚を用意し、各自に10枚ずつ渡す（追加使用は任意）
- ・描画方法の指示
  - 条件は「与えられた用紙を画面と考え、具体物を描かずに表現する」30分間に10枚を作成する

### 5-2 収集結果

- (1) 墨と筆および和紙を用いたドローイングによる300枚のサンプルを収集した。
- (2) サンプルのうち、最初の頃に描かれた約半数は、材料と方法に不慣れなため、サンプルとして使用不可能であった。それらの多くは、線の太さ・濃淡調整の失敗、塗りつぶし過ぎや途中放棄などによるものであった。
- (3) 検証に用いることが可能と判断できるサン

プルは、6分の1の約50枚であった。

(4) 検証に用いた内、23枚を本稿に掲載した。

### 5-3 参照図と分析リストの作成

(1) <参照図：図1-1～図7-2>

カンディンスキーの著書『点・線・面』の、「線」および「基礎平面」に関する掲載図を元に用語の追加等を行い、参照図を作成した。

(2) <分析リスト1・2>

カンディンスキーの著書『点・線・面』の本文中から、「線」及び「基礎平面」に関する分析内容を抽出し、一覧表を作成した。リストには、番号、分類内容、ページ(『点・線・面』記載ページ)、関連図、及び頻度を示した。ここでの「頻度」は、著者による検証の際の該当数である。

(3) <分析リスト3・4・5>

アルンハイム『美術と視覚』の本文中から、水平・垂直、上下など、コンポジション用語別に、アルンハイムによる分析内容を一覧表に作成した。

### 5-4 検証と考察の方法

(1) 検証には、コンポジション・情動性における以下の4要素を扱った。

検証A：水平・垂直

検証B：上下・左右

検証C：斜め・対角線

検証D：動き・スピード

(2) サンプルの一部は、回転・左右反転させ、コンポジションによる力動性・情動性の見え方の相違を比較して検討した。

(3) 各サンプルの検証項目は、以下の6項目とした。

①力動性の特徴

②分析リストとの対応(カンディンスキー)

③分析リストとの対応(アルンハイム)

④検証概要(最初の注視点、視点の移動、図の力動性、情動性など)

⑤連想

⑥基礎平面との共鳴(共鳴しにくいサンプルに関してのみ記述)

(4) 考察方法

考察結果は次節において示した。考察のベースには<分析リスト1～4>に記載した「頻度」を置いた。この「頻度」は、カンディンスキー及びアルンハイムの力動性分析に関する所説のうち、サンプル・ドローイング分析に適用できると判断した項目数を示したものである。ここでの適用の判断は筆者の主観によるものであり一般的傾向を示すものではない。しかし、検証の試行事例としては意味を有するものとする。

## 6 考察

### 6-1カンディンスキーによる分析の有意性

#### 6-1-1「線」に関する内容

( )内は(番号=頻度)

- a) 筆のタッチによる、ザラついた触感覚性は移動感覚が認められやすい(L15=9)
- b) 筆の強弱のタッチ、曲線の強弱の変化からは緊張度が生じやすい(L13=5)
- c) 冷暖の情動的感覚(L1～L13)や、角度がもつ性格(L16～L19)から生じる力動性は、今回は認められなかった

#### 6-1-2「基礎平面」に関する内容

- d) 基礎平面がもつ情動性が共鳴しないケースが相当多くある(K14=13)
- e) その要因には以下が考えられる。①地と図が不明確、②画面がほとんど図で覆われている③図の多くが辺からはみ出している、④画面に空間感(奥行感)が生じている
- f) 形態が、画面の辺と接近する=緊張感増加、辺に接する=緊張解消(K18=8)は明確である
- g) 画面の上部がもっている情動性(希薄・軽やかさ・解放・自由)は認められやすい(K3=5)

### 6-2 アルンハイムによる分析の有意性

- h) 左右(=25)・斜め(=21)・軸(=18)・明暗(=17)・引力(=17)は有意性が高い。
- i) くさび形(=2)・水平垂直(=3)・図形的(=6)・



参照図

カンディンスキーの著書  
掲載図を元に作成

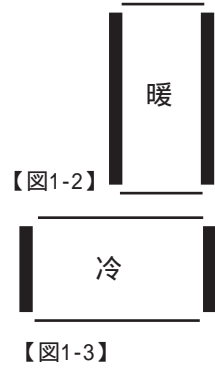
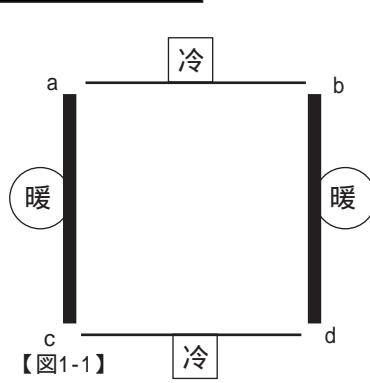


【図1-0】

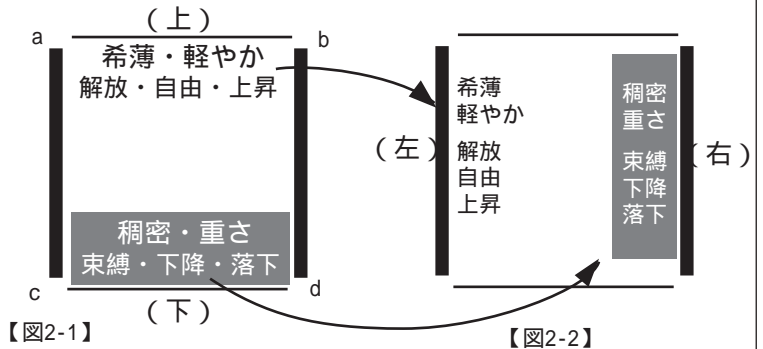
ニューマン 『3番目』 1962  
画布・油彩 257×316cm  
Pasaden Art Museum, California

ニューマンの作品は、最も理解が困難な抽象絵画とみなされる。「基礎平面」を理解することは、この作品を理解する手がかりを得ることになる。

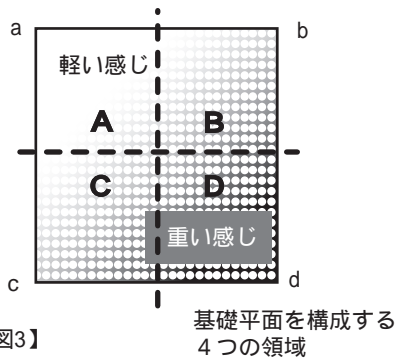
1. 基礎平面の基調



2. 基礎平面の上下左右の情動性



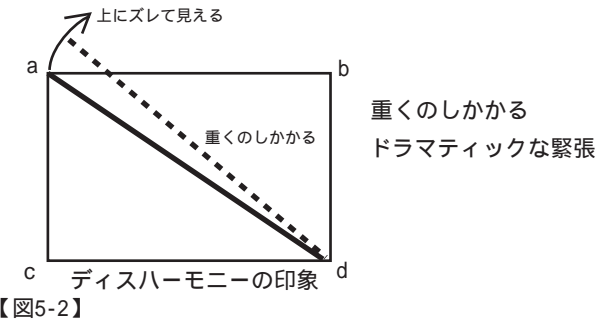
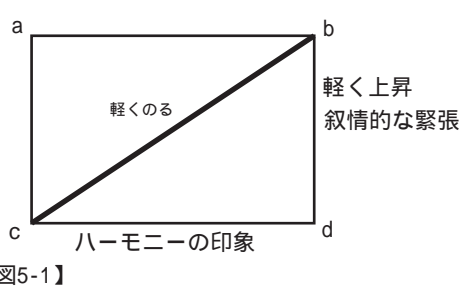
3. 重さの配分



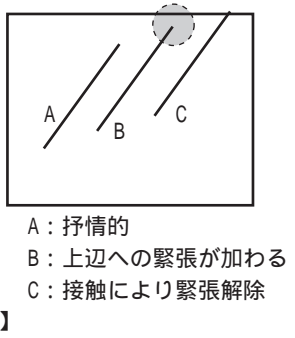
4. 図形の方向性と基礎平面の関係



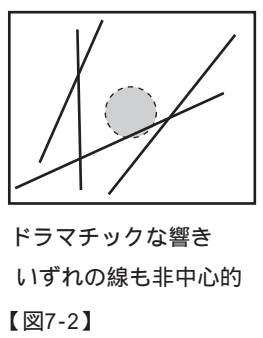
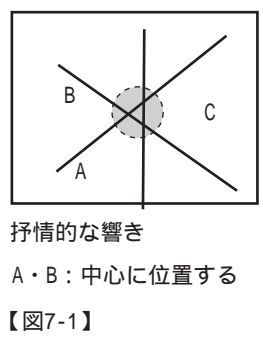
5. 対角線（緊張測定線）



6. 辺への接近による緊張



7. 基礎平面の中心と、配置図形との関係



番号	■リスト1 線に関する分析 (カンディンスキー『点・線・面』より)	ページ	図・関連	頻度
L-1	水平線は無限の冷たい運動性を表す最も簡潔な形態(基線)。	61	1-1~1-3	
L-2	垂直線は無限の暖かい運動性を表す最も簡潔な形態。	61	1-1~1-3	
L-3	対角線は、冷と暖とを含む、無限の運動性を表す最も簡潔な形態。	62		2
L-4	純公式的な直線以外の直線は、平面に融合密着していない感じを与える。	64	k-14	
L-5	正方形の中心を通る水平線垂直線による構成は、力強い根源的な響きを生じ、コンポジションの原型である。	69	7-1	2
L-6	直線は、明確で単純な2つの緊張を持つ(第一・二の緊張)	85		
L-7	直線は平面の完全な否定(方向のみをもち面的広がりをもたない)	86		
L-8	曲線は、平面へと発展する核を包蔵している	86		1
L-9	螺旋は、線である。(円が平面であるのに対して)	87		
L-10	曲線にとり主役となる緊張は、弧に潜んでいる(第三の緊張)	85	k-20	
L-11	曲線は円の緊張を内蔵している	91		1
L-12	弧には円熟したエネルギーが潜んでいる	91		2
L-13	アクセントが減じてゆく曲線は緊張度が高められる	96		5
L-14	短い直線の肥大は、点が拡大する場合と類似の意味をもつ	95		2
L-15	滑らかな、ギザギザした、凸凹した等の性質は、必ず観念のうちに或る種の触覚を呼び覚ます	97		9
L-16	直角は、最も冷たい感じの角、自制、冷静さと感情の抑制。	75		
L-17	鋭角は、最も緊張感があり、最も暖かい感じの角でもある。尖鋭さと極度の能動性。	75		
L-18	鈍角は、当惑と優柔不断、受動、無力感	75		
L-19	鈍角は、角度が増大してゆく場合、そこにできる形態は円に近づこうとする強い傾向がでてくる	85		
L-20	時間の要素は、点より線にはるかに認められる(長さはすでに時間概念なのだから)			
番号	■リスト2 基礎平面に関する分析 (カンディンスキー『点・線・面』より)	ページ	図・関連	頻度
K-1	基礎平面とは、作品の内容をうけいれるべき、物質的平面である	127		
K-2	公式的な基礎平面は、二本の水平線と二本の垂直線により限定され、それによってその周辺のスペースから独立の存在として区画されているもの	127	1-1~1-3	
K-3	<上>は、希薄、軽やかさ、解放、自由、上昇の感じを呼び覚ます	129	2-1	5
K-4	<上>の部分に置かれた形態は、重たい感じがする。	130	2-1, 3-1	2
K-5	<下>は、稠密、重さ、束縛、下降、落下の感じを呼び覚ます	130	2-1	2
K-6	<下>に重い感じの形態を、<上>に軽い感じの形態を置くと、上下両方向に向かう緊張は、著しく増大させられる。	131	2-1, 3-1	1
K-7	<下>に軽い感じの形態を、<上>に重い感じの形態を置くと、上下両方向に向かう緊張は、その方向が変えられる。	131	2-1, 3-1	
K-8	<左>は、<上>と同様の感じをよび覚ます	133	2-2	
K-9	<右>は、<下>と同様の感じをよび覚ます	133	2-2	
K-10	人間は、大多数が右側が発達している。右側は自由である。基礎平面は左右が逆になる	133		
K-11	<左>に近づく一自由を求める、遠方をめざす運動、解放される	135	2-2	1
K-12	<右>に近づく一束縛を求めていく、家へ戻る運動、疲労が伴う、生気を失う	135	2-2	
K-13	要素が、基礎平面上に割合と物質的に載っている場合。このとき要素は、基礎平面の響きをとくに強く強調するように作用する	139		5
K-14	要素が、基礎平面とさほど緊密に結びついていない場合。このとき、基礎平面はまるっきり共鳴しない。空間に<浮動する>ようになる	139		13
K-15	対角線が垂直水平線からごく僅かでもズレていることが、抽象芸術において極めて重要。基礎平面上の個々の形態がもつすべての緊張は、そのズレに応じて、そのつど変化と違った音色を帯びる	140	7-2	3
K-16	二本の対角線の交点が、基礎平面の中心を決定する。緊張は、対角線的な方向に放射する	141	7-1	
K-17	対角線には、軽々と下の三角形に載っている<ハーモニーをもつ>対角線と、下の三角形に圧迫を加え、その上に重くのしかかっている<ディス・ハーモニーをもつ>対角線とがある	142	5-1, 5-2	4
K-18	基礎平面の辺に接近することにより、形態は緊張を獲得するが、この緊張は、辺と接触する瞬間、忽ちなくなってしまう	155	6-1	8
K-19	基礎平面の中心近くに集まっている形態は、構成に<抒情的な>響きを与える	155	7-1	2
K-20	直線に比べ、曲線の場合には、響きの総数は三倍にふえることになる。(曲線は、第三の緊張を生む二つの緊張よりなりたっているから)	156		1

<p><b>I. バランス</b></p> <p>正方形には隠れた構造がある 知覚的な力とはどういうことか 正方形の中に2つの円盤がある場合</p> <p>●心理的バランス 物理的バランス バランスはなぜ必要か</p> <p>●重さ ●方向 バランスの諸形態 ●上部と下部 ●右と左 バランスと人間の心</p>	<p><b>II. 形</b></p> <p>視覚は積極的な探索である 大事な点をとらえること 知覚的概念 形とはなんであるか 過去の影響 形をみること 簡潔 簡潔の条件 物理的簡潔 簡潔化の証明 水準化と尖鋭化 生理学的理論 なぜ眼は真実を語るか 芸術における文節</p>	<p>部分とは何であろうか グルーピングの法則 芸術の例 構造骨格</p> <p><b>III. 形式</b></p> <p>●方向の変化 ●転倒 投影 立体の視覚的概念 エジプト式方式 短縮法 重複 重複の利益 平面と奥行きの相互作用 傾斜の力動性 写実主義</p>	<p>近代芸術の新しい自由 何が本物に見えるか 透明 競争する面 簡潔な表現 子どもと未開人 こといまからの逃避 近代画における幾何形 装飾 実在と形式 想像力 泉 視覚的知識</p> <p><b>IV. 成長</b></p> <p>&lt;略&gt;</p>	<p><b>V. 空間</b></p> <p>平面は分裂する 輪郭の共有 図形と地面 深さの水準 絵画への応用 額縁と窓 彫刻における凹み 重なり合いによる深さ 歪みが空間をつくりだす 脳髓模型 単純は真実に生きる 過去の経験と筋肉運動感覚 ものが空間をつくる</p>	<p>ピラミッド空間 根底にある原理 正面と斜め 空間の統一に向かって 中心透視画法 焦点のある世界の象徴性 写真透視画法 絵画における無限性 キリコと立体主義者</p>
<p><b>VI. 光</b></p> <p>光の体験 相対的な明るさ 照明 光は空間をつくる 影 光のない絵画 光の象徴性 近代絵画の中で</p>	<p><b>VII. 色彩</b></p> <p>形と色 色に対する反応 暖色と寒色 色の表現 色の好み ハーモニーの探求 スケールの要素 混色の構成法</p>	<p><b>VIII. 運動</b></p> <p>時間と順序 ダンス及び演劇の構成 ●いつ運動をみるか 方向 速度の啓示 驚き盤運動 フィルム編集の問題 道具としての体 運動感覚的身体像 器械運動と記録された運動</p>	<p><b>IX. 「緊張」</b></p> <p>●移動のない運動 ●方向のある緊張 ●運動をつくるものは何か ●斜線の力学 歪みにおける緊張 驚き盤効果 物理的な力が見える 力動的構図</p>	<p><b>X. 表現</b></p> <p>内面は外面につらなる 構造に内在する表現 表現の優先 自然の相貌性 芸術における象徴 精神分析的考え方 すべての芸術は象徴的である</p>	

■リスト4	番号	アルンハイムによる分析（『美術と視覚』より）	ページ	頻度
水平・垂直	a-1	上昇運動の方が水平運動よりも速く動くように見える（ブラウン）	534	2
	a-2	垂直の方向をとる形は斜めになっているものよりも重い	34	1
	a-3	運動効果の主要条件は水平または垂直からどれだけ逸脱するかということである	540	
軸・基線	b-1	描かれた形には、軸ができる	36	4
	b-2	軸には方向のある力ができる	36	4
	b-3	視覚対象は主軸の方向に動くことを好む	534	4
	b-4	形の軸はふたつの反対方向への運動を生ずる。ひとつがいろいろの理由で選ばれる	36	5
	b-5	基線の上に位置するものは、それをはずれたものよりも同じものでも軽く感じられる	27	
	b-6	主軸から少し離れた位置にある細長い形は、構造的に強い方向に引っ張られる、対角線に向かっても同様な引力が存在する	36	1
上下	c-1	画面の上部にあるモノは、下部にあるものよりは重く感じる	32	5
	c-2	視覚的形態（モノ）の、下部の重さが小さい	39	1
	c-3	視覚対象（モノ）の上部と下部のあいだには「重さ」の相違があるので、視覚的中心がすこし上におしあげられる	27	2
左右	d-1	右側に在るものは、目立つ	44	4
	d-2	左側にあるものを注意するのはこの不調和を補うため	44	2
	d-3	形は、左から右へ方向をもっているように見える	36	8
	d-4	視覚形態（モノ）は左から右へよむ傾向が一般にある	36	11
斜め	e-1	斜め位置は、強い力動的な効果を生み出す	117	7
	e-2	左下から右上への対角線は上昇的（ベルフリン）	42	4
	e-3	左上から右下への対角線は下降的（ベルフリン）	42	2
	e-4	斜線が方向のある緊張を生ずるのは正常な一からズレたものと認められるから	540	3
	e-5	斜め方向位置は方向のある緊張をつくりだす最も有効な手段であろう	538	5
明暗	f-1	薄暗い方が動き、明るい方は静止する	485	2
	f-2	ぼやけて薄くなっているものは動きを感じさせる（車輪・旗・腕・脚）	526	15

■リスト4 (続き)	番号	アルンハイムによる分析 (『美術と視覚』より)	ページ	頻度
軽重	<b>g-1</b>	重さは位置によってきまる (構造地図の主軸)	32	1
	<b>g-2</b>	絵画的要素の重さは、バランスの中心から離れるほど増大する	32	1
	<b>g-3</b>	輪郭だけのものは中身の充実した形よりも軽い	32	1
	<b>g-4</b>	複雑な輪郭よりは、規則的な輪郭は重い	34	
	<b>g-5</b>	幾何学的に整理された輪郭は重い	34	1
	<b>g-6</b>	他の要素が同じなら、ひとつだけ大きい場合、重く感じられる	34	3
	<b>g-7</b>	全体の中で孤立したのも重い	33	
	<b>g-8</b>	絵画的空間の中でもものは観察者から離れているほど重くなる	34	
引力	<b>h-1</b>	モノとモノとの間隔は力動的である	543	3
	<b>h-2</b>	小さい形 (モノ) の方が動く	484	5
	<b>h-3</b>	そばに描かれたモノの方に引きずられる傾向がある	489	9
図形	<b>j-1</b>	正方形では、横の運動が著しく、上昇運動は弱く、下降運動はほとんど無い	533	
	<b>j-2</b>	正方形が等辺であれば、高さの方が高く見える	534	
	<b>j-3</b>	正方形や長方形は、辺の方向に展開する、しかし隅の方向にも運動をもつ	533	
	<b>j-4</b>	直線や長方形は、運動の方向と一致したときの方が、直角よりも速く動く	533	
	<b>j-5</b>	長方形や一様な線における運動は強くない (その形がシンメトリでバランスがとれているから)	535	1
	<b>j-6</b>	円では、力動的な力はあらゆる方向にシンメトリカルに放射する	534	2
	<b>j-7</b>	楕円と長方形では、長い方の軸に沿って、方向のある緊張ができる	534	2
	<b>j-8</b>	楕円や線の比率は、方向だけを規定し、運動の方向は規定しない	535	1
	<b>j-9</b>	三角形は、形そのものが上への方向をもつ	534	
	<b>j-10</b>	円は、水平方向よりも上昇方向の方が、ずっと速く動くように見える	534	
くさび形	<b>m-1</b>	くさび形は移動の残像効果をもつ	526	
	<b>m-2</b>	輻輳する直線は移動を感じさせる	526	1
	<b>m-3</b>	くさび形は広さのクレッシェンドを表している	535	1
		くさび形の運動は、好んで尖端のほうに向いている、それは矢の効果を生み出す	536	
その他	<b>o-1</b>	緊張は開かれた端の方に向けられる	535	
	<b>o-2</b>	バランスが不完全な構図では、形態はもっと適した場所へ動きたいように見える	528	
	<b>o-3</b>	構造に未完成なところがあると完成の緊張が生ずる	545	
	<b>o-4</b>	形の或点が支点と一致し、そこに「いかりを下ろして」いる場合には、そこから力が発しているように見える	36	1
	<b>o-5</b>	中心部は安定しやすい (画面中心ではすべ手の力は釣り合っているから)	19	4
	<b>o-6</b>	構造地図の特質に合致した位置は、どれも安定要素を含んでいる	19	2
	<b>o-7</b>	芸術作品は強調点をバランスハーモニー統一におくよりもバランス化され秩序化され統一される方向力の形態におく	47	1
	<b>o-8</b>	引いたり押ししたりする運動、拡大収縮全ては方向のある緊張をつくりだし、それをもとに生命を与えるのである	544	2
	<b>o-9</b>	正方形の内的構造といわれるものは、目に見える図形である正方形のふちからいろいろな力がおちあつて二次元的に出来たものである	21	
	<b>o-10</b>	(移動のある運動に関しては) 人が動きを見たというのは一般になにかが位置を変えるのを見たということである。	526	
	<b>o-11</b>	斜め方向位置は移動を感じさせる (水平垂直のような静止状態からズレているので)	44	4
	<b>o-12</b>	傾斜はつねにクレッシェンドかデクレッシェンドをふくんでいるそれは縦横の安定した位置から樹所に離れるように見えるか近づくように見える	148	3
	<b>o-13</b>	画面の右は、左より重く感じる		1
	<b>o-14</b>	右側の位置は、左側の位置より重い	32	2
一般法則		人間の目は間隔を小さくする方向へ動く (Denman Ross)	51	
		形の歪みは三次元知覚の動きの一つである (Denman Ross)	543	
		構造の簡単な形態に到達し、その形を維持しようとする傾向がある (Wertheimer)	20	
		凝視されたものは図形の性質をもつ (Duncker)	485	
		図形は動き、地面 (背景・地) は静止する (Oppenheimer)	485	

< 例示 >

数字：視線の動き	
：力動性の特徴	
カンディンスキー	・分析リスト との対応
アルンハイム	
検証概要	
連想	
基礎平面が共鳴しない	

検証A：水平・垂直

1	下・上へ個別の動き
K3	
a1, b4, h2, h3	
<p>左 (2列) は 下降感, 右 は 上昇感, 左右別の動きを感じる                  小さな点から大きな点の方向性をもつ                  これら垂直の動きに比べの水平の動きは緩い</p> <p>雨だれ, 水泡を連想</p>	


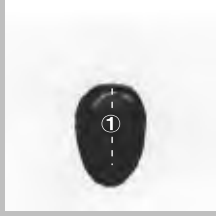
2-1	安定・ゆっくり上昇	2-2 (2-1を左90度回転)	水平に安定・静止
L5, K3, K13		L5, K13	
b1, b2, b3, j7			
b4, o5			
<p>画面中央の図は垂直的安定感をもつ                  注視点は から緩やかに上昇する・安定しすぎて面白みにかける</p> <p>煙の連想, あるいは人間が直立しているようにも見える</p>		<p>画面中央に水平に配置された図は, 水平的安定感をもつ                  上下左右への動き無く静止した感じ・墨の滲みにより, 外側の白地へ向かう動感がある</p> <p>水平性により風景的連想を生じさせる・下側の白地Aが水面, 上側の白地Bが空の連想もできる</p>	

3-1	3-2 (3-1を右90度回転)
伸びやかな上昇感	流れのような水平な動き
K14 K18	
b1, b2, b3, b4 c1, d4, f1, f2	
最初に, 画面全面が埋まっていることを感じ「地と図」の関係が不明確になる・点Aからは動きを感じない	
次に, 最も明瞭な形をもつ黒いタッチの付近に眼が向く・やや上昇感あり・その後, 視線が右へ移動し, カスレの要素によって上部へのスピードを感じる・	最初の注視点は, 左側や上部 近辺・からへ移動する・からやや右下がり気味の速い動きを感じる・ 水平の帯状の図・カスレは水流を連想させる

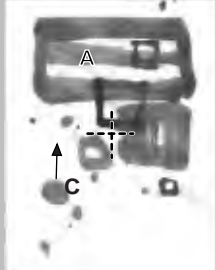
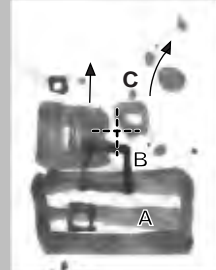
4-1	4-2 (4-1を右側へ傾斜)
太い垂直の柱の印象	右側への傾斜感
K18	K15 K17 K18
b1, b2, b3, b4, c1	
a2, c3, o7, o8	b6, d3, d4, e1, e2
軸の左右の細い線は纏わりつくような上昇感 樹木の幹の連想	
中央の太い垂直軸は, 左右の真ん中にあることで安定感・固定感がきわめて強い注視点は中央部 あたりに置かれ, その後ゆっくりへと上昇し, あたりのゆるやかな上昇を感じる	の太い軸の部分にも動きを生じる・上辺に向って が拡がりつつ上昇する・左右への拡散的動きも相当生じる A-B斜めの位置は, 左下から右上へのハーモニー・抒情的印象をもつ



検証B：上下・左右

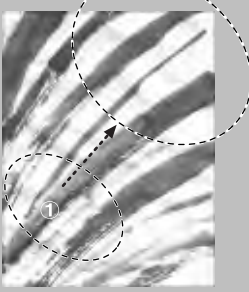
	
5-1	5-2
安定, ゆっくり上昇	安定, 水平に安定・静止
K4 K13	K5 K13
b1, b2, b3, b4, j7, j8	
c1, g5, o6	j6, o4, o5
<p>注視点は中央部 あたりに置かれる 楕円の中心には垂直の軸を感じる 垂直軸が左右の真ん中にあることで安定感・固定感がきわめて強い 楕円の「形」自体には, 中心に向かう集中感がある</p>	
<p>注視点は, 楕円の中心よりやや上側 図は, わずかに上辺方向への浮遊感をもつ 空に浮かぶ風船の連想</p>	<p>注視点が, に置かれることで, 正方形の画面の中央と重なって見える にアンカーが置かれ, 図には上昇感はない</p>

	
6-1	6-2 (2-1を180度回転)
右角へのわずかな上昇感	右上への動き
K3 K4	K5 K6 K18
f1, g2	
c1, c2, c3, d1, g1	d3, d4
<p>最初に, 濃い四角 に眼が向く, 両図ともに, 点線矢印のような辺の外へ向かう動きがあり, 画面に無理に押し込められたような圧迫感を感じる 薄いグレーの塗り面にはほとんど動きが感じられない</p>	
<p>に注視点が置かれ, 右上方向への動きを感じる 黒面と白地面:Bとは, バランスがとれているように感じる</p>	<p>注視点が定まり難く, あたりをさ迷いがち 黒面は, 白矢印の力動性が画面の辺に阻まれて窮屈な感じがする 黒面と白地面:Bとが極めてアンバランス</p>

	
7-1	7-2 (3-1を180度回転)
小さな図が上方へ	右上方向への浮遊感
K3 K13 K18	K19
a1, g3, g6, h2, j5, o5	
c1, d1, d2, o14	d3, d4, e2, h3
<p>四角形 = 図:Aは, 輪郭線で描かれていることから, 重さはあまり感じられない 大きな四角形の図:Aは, 安定感あり, 固定して見える</p>	
<p>四角形 = 図:Aと, 上辺・右辺との間に, 緊張感がある 四角形の動きはほとんど感じられない 小さな円のパーツは上方へ吸い寄せられる</p>	<p>四角形 = 図:Aはきわめて安定 図:Bは画面中央部に位置し, 安定して動かない 小さな円のパーツ類 = 図:Cは, 上・右隅方向へ分散しながら上昇気味</p>

	
8-1	8-2
窮屈・ギスギスした感じ	バランスがとれた感じ
L15	
K18	K14
d1, d2, f3, h3, o13, o14	
<p>全体的に, あまり重さが感じられない 図が, 下辺によってロックされた感じ カスれた線は素早い動きを感じる 右側が目立つ</p>	
<p>最初の注視点が定め難い 視線の動きは, 緊張ある右上隅に向かうゆえ になるうか 上辺と左右の辺との間に生じる緊張感により, 全体敵に不自由な感じ</p>	<p>視線は, 中央部 から, 右側のカスれた線部分へ向かい右上へ上昇 各辺と図との間に, abcのスペースができたことで全体として余裕が生じた</p>

検証C：斜め・対角線



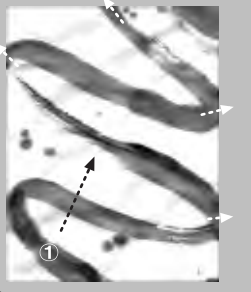
9

右上への激しい動き

L3 L15 K14 k17

d3,d4,e1,e2,e5,  
f2,o11,o12

視線は、黒・白の帯による刺激を捕らえる  
左やや下部から右上隅への素早い動きを感じる  
カスレによりスピード感が強調されている  
線がほとんど辺からはみ出していることで、「地と図」を区別するの意識は生じ難い  
基礎平面が、ほとんど共鳴しない例



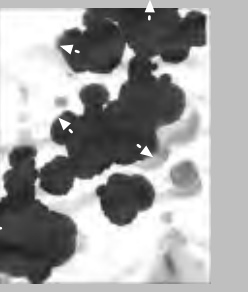
10

左右にふれながら上昇

L8 L12 K14 k20

d4,e1,e4,e5,  
f2,o8,o11

画面左下から右上へ、曲線の大きなうねりに沿って視線が上昇する  
大きなエネルギーを感じるが、辺からはみ出した箇所緊張が緩む  
カスレた箇所視線移動のスピードが増す  
線が全面に渡っていることで、基礎平面がほとんど共鳴しない例



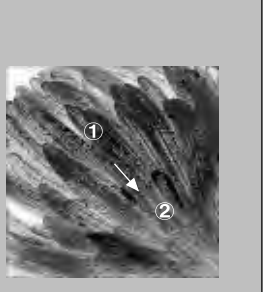
11

にじみの拡がり

L15 K14 k19

f2,j6

視線は、黒白の強烈なコントラスト刺激を受ける  
点の性質に似て、黒の形は、位置移動の力動性を生じない  
辺からはみ出している箇所は、緊張が逃げ去る  
黒の形態のニジミの要素が拡がり感を生じる  
基礎平面が、ほとんど共鳴しない例



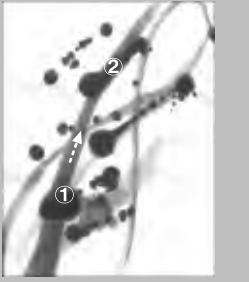
12

右下への収斂

L15 K14 k18

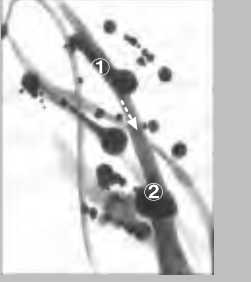
d3,d4,e1,e3,e5,  
f2,m2,o11,o12

視線は、左上側の筆のタッチの始まりに向けられる  
左やや右下部への素早い動きを感じる  
この場合は、カスレが空間感  
「地と図」を区別する意識は全く生じない  
基礎平面が、ほとんど共鳴しない例



13-1

右上へ曲線気味に上昇感



13-2 (13-1を水平に反転)

右下への大胆な下降感

L3 L13 K15 k17


d3,d4,e1,e4,e5,f2,h2,h3,o11,o12

e2                      e3

実線の曲線の動きと共に点が付随して動く  
共に、ダイナミックな力動性を感じさせる

左下 から右上 への対角線的な動き  
軽やかな上昇感  
ハーモニーの印象

右上 から左下 への対角線的な動き  
重くのしかかる下降感上昇感  
ディス・ハーモニー印象



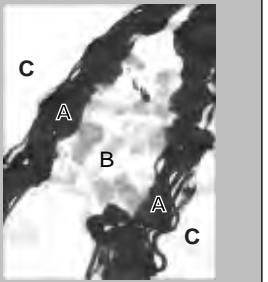
14

下・上へ個別の動き

L13 L14 k14

f2,h1,h3,m3

大別して4種類の図形からなることで力動性が混在している  
強弱ある筆のタッチ＝、細長い線、カスレた大きな動きの曲線、点、これらが、別個の動きを生じている  
空間性（奥行き性）があつることで、基礎平面が共鳴し難い



15

左から右上への視線移動

L15 k15 k17 k18

d3,d4,e1,e2,e4,  
e5,

濃く太い楔形のタッチAは左下から右上隅へと上昇感を生む  
しかし、辺からはみ出することで、緊張感が薄れている  
薄墨の図Bは、移動感を生じない  
画面がA B Cの3種類分かれ「図と地」の区別が付き難い

## 検証D：動き・スピード

			
16	17	18	19
点は個々に独立して安定	小さな点に収斂感あり	各点は個々に回転運動	回転し続ける円運動
K14	K3 K11	L15 K14	L11 L13 K14
h2	d1, d3, d4, e1, e3, f2, g6, h1, h2, h3	f2, g6, h1	f2, o5, o6
<p>注視点は中央部分 視線は、同じ大きさの点を追いかけ、その後小さな点の位置を確認する それぞれの点は、固定的で動きは感じられない 安定しすぎて、情動性に訴えるものがほとんど無い</p> <p>基礎平面がほとんど共鳴しない</p>	<p>注視点は右下の濃い2点 薄墨の小さな点が、濃い点から上左へ向かって、飛び散ったようにも見える 逆に、小さな点が濃い2点に引き寄せられるようにも感じられる 濃い2点が中心軸より右側に位置していることで、画面全体のバランスが良い</p>	<p>注視点は、右下の一番大きな点 その後、他の同程度の大きさの点を、順不同で眼が追いかける 各点が回転方向を持っていることに気づくと、急にそれぞれの点が、その場で回転しはじめる 作者の意図が明確に伝わってくる</p>	<p>画面中央を中心点として回転運動を感じる 一般的には右回りであるが、カスレの状態を眼が追いかけるため、回転方向が不明確</p> <p>墨の濃淡の差により、空間感が生じていることから、基礎平面がほとんど共鳴しない</p>
			
20	21	22	23
全く響きあわない	左右にブレて下降する	激しく全面に動き回る	やさしく少し移動する
L14 L15 K14	L12 L13	L13 L15 K14	L15 K14
f2,	d4, f2, h3	f2, h3	f2, h3
<p>点でも、筆のタッチでもなく図の「形態が不明確」 濃い塗り部分が眼を惹くのだが、左右に分かれているために、混乱させられる 左右分離、上下アンバランス、とりとめなく、眼の焦点が定まらない</p> <p>濃淡による空間性により基礎平面がほとんど共鳴しない</p>	<p>初めの注視点は、上部2本の太い筆のタッチ 視線は右下へ降り、その後はカスレのタッチに翻弄される 上半分の画面には、基礎平面の効果が感じられる</p>	<p>視線の始まりと終わりが不明確なため、いつまでも視線が動き続ける カスレのタッチが、視線の高速移動を促す ダイナミックだが落着きのない全体的な異動運動</p> <p>カスレによる空間性のため基礎平面がほとんど共鳴しない</p>	<p>注視点が定まり難い 眼が、細い線のタッチの方向を追いかけるが、いつまでも視線が動き続け終わりが無い 視線の移動方向が常に変動してしまい不確定 重さを感じない</p> <p>基礎平面がほとんど共鳴しない</p>



軽重 (=7) は有意性が低い

- j) 「左右」に関する力動性は最も明瞭に現れる。
- k) 形態は左から右へ読む傾向がある (d-3・d4), および視線が画面左から右へ移動する傾向が明確に認められる
- l) 斜め方向, 対角線の位置に関係する力動性は明瞭に認められる (e1~e5=計21)
- m) ボケ, カスレなど, 明暗や不明瞭性に関係する力動性は明瞭に認められる (f2=15)
- n) 近くに置かれた形態に引きずられる傾向が強く見られる (L15=9)
- o) 楕円や太い直線などの単純な図形的形態には軸が感じられる

### 6-3 両者に共通した分析の有意性

- p) 形態の配置および方向性が「上下」, 「左右」, 「対角線」に関係した場合に力動性が感じられやすい
- q) とりわけ「対角線」に関連した際の力動性は, 左上がり右下がりによる情動性の相違が明確である
- r) 画面の上部に配置された形態は, 重く感じられる
- s) 配置された形態が「単純」「数が少ない」場合に, 力動性や情動性が明瞭に現れる
- t) 形態が単体であっても複雑な形, あるいは複数の形態が重なり合う際には, 力動性が不明確
- u) 画面中央部分に配置された形態は, 安定感をもつ
- v) 画面を取り囲む4つの辺に近い形態には, 辺に吸い寄せられるような力動性が働く
- w) 水平・垂直に関係した形態および配置の状況は連想を生じさせやすい。特に, 水平状態は自然との連想を生じさせる傾向が強い

## 7, まとめ

カンディンスキーの「基礎平面」および、アルンハイムの「コンポジション」に関する分析内容は、ドローイング・サンプルの分析に際しても多くの有意性が見られた。この結果から、これら視覚心理的理解の内容は、抽象絵画の本質的な理解

に活用しうるものと考えてる。

1950年代には表現主義的な絵画運動が世界的な広がりを示した。ヨーロッパにおいてはアンフォルメルが、ニューヨークでは抽象表現主義が登場した。アンフォルメルは絵具や素材性が、抽象表現主義では作家の身体的アクションが特徴であった。物質性や身体感覚に裏付けられたこれらの抽象絵画は、一般大衆にとっては「まだ理解可能」な範囲にあった。

ところが、その後のニューマン、ロスコ、ステイル等のカラーフィールド・ペインティングに至って、抽象絵画は大衆の理解から乖離した難解なハイアートとなった。とりわけ数本の直線と画面表面が単色面に覆われただけで、奥行きやイリュージョンも無ければ、ほとんど解釈の手がかりが無い、ニューマンの作品(図1-0)を前にして、鑑賞者のほとんどが言葉を失ってしまった。

ところで、最も難解とされているニューマンの作品を、カンディンスキーの「基礎平面」に関する分析の観点から解釈を試みた場合にはどうなるであろうか。「g)画面上部が本来持っている情動性である希薄・軽やか・解放感…(K3~K12)」, 「(K13) 平面的で空間性が無い色面であるからこそ基礎平面の効果が響き渡る」, s)形態が「単純」「数が少ない」場合に、力動性や情動性が明瞭に現れる。そして、「赤」の色彩が呼び起こす共感覚などを解釈の手引きとしたならば、おそらく、鑑賞者の多くは、ニューマンが作品に込めた「精神性」を理解する手がかりとなるであろう。併せて「基礎平面」の情動性に関する理解、ひいてはカンディンスキーが強調した、眼に見えない抽象的な内容「内的必然性の理論」の存在にも意識が及ぶことになるかも知れない。

墨と筆によるごくシンプルなドローイングを作成し、それに対して本稿で実施したような検証作業をおこなえば、描かれた形態には力動性や情動性が潜んでいる事実を、自作の分析を通して具体的に実感することが可能であろう。

例えば、次のような1~5の解説と演習とを組み合わせた指導が考えられる。

- 1, 「基礎平面」の持つ情動性について（重力・磁場・自然・生物学的理解）
  - 2, 「対角線」のハーモニーについて（具象画・抽象画の作例をもとに理解）
  - 3, 「左右」に関する視線移動と感覚的相違（反転図形・バランス変化）
  - 4, 「辺」と「中心」における形態の力動性の相違と額縁効果
  - 5, 「演習：墨と筆によるドローイング」および自作をアルンハイムの分析項目で検証すること
- これらの学習から得られる成果は、単に絵画作品における情緒的理解にとどまるものではない。ケペシュが述べたような写真・グラフィックデザインをはじめ、華道や床の間の事物配置などの伝統文化の視覚的理解から、室内デザインなど現実空間における情動性をも理解することになる。

また、デザイン分野において「平面構成」が基礎能力として欠かせないように、造形全般における必要な基礎能力として考えられるべき内容であるともいえよう。

## 註

- 1) ミシェル・アンリ (Michel Henry, 1922年- 2002) はフランスの哲学者、現象学者として著名。
- 2) ミシェル・アンリ, 『見えないものを見る：カンディンスキー論』法政大学出版局, 1999, ここでの記述は、彼がこの著作の「フォルム」の項目で述べた解釈を筆者が要約したものである。
- 3) W.カンディンスキー『カンディンスキー著作集2』西田秀穂訳, 美術出版社, 2000
- 4) R.アルンハイム『美術と視覚：美と創造の心理学』（上・下）（波多野・関訳）美術出版社, 1963/64.)
- 5) G.ケペシュ『視覚言語：絵画・写真・広告デザインへの手引』グラフィック社編集部 訳, グラフィック社, 1981年, p 18
- 6) [3] Op cit, pp. 59-60
- 7) R.アルンハイム『芸術心理学』（関計夫訳）地湧社, 1987, p. 258
- 8) [4] Op cit, p. 588
- 9) 本明 寛『造形心理学入門』美術出版社, 1962, p 43, 物理的空間には一定の方向性があるが、人間のような動物ではそれと異なった方向性をもつ。このような性質を異方性 (anisotropy of space) といっている。
- 10) R.アルンハイム『視覚的思考：創造心理学の世界』（関計夫訳）美術出版社, 1974
- 11) [7] Op cit, p.386

## 参考文献

- 1) V.カンディンスキー『カンディンスキー著作集1』西田秀穂訳, 美術出版社, 2000
- 2) D・A・ドンデス『形は語る：視覚言語の構造と分析』（金子隆芳訳）サイエンス叢書, 1979
- 3) クライント『造形論・人間の視覚』（岩城見一ほか訳）シーグ出版, 1991
- 4) 朝倉 直巳『芸術・デザインの平面構成』六耀社, 1984
- 5) 本明 寛『造形心理学入門』美術出版社, 1962
- 6) 小町谷 朝生『キュプロプスの窓』, 日本出版サービス, 1989
- 7) 鳥居 修晃『視覚の心理学』サイエンス社, 1982
- 8) 松田 隆夫『知覚心理学の基礎』培風館, 2000
- 9) 竹内 敏雄『現代芸術の美学』東京大学出版会, 1967
- 10) 林 美樹雄『画面の力動的均衡に関する一研究：美的観照に関する研究—第二報告』教育心理学研究 Vol13, No. 1, 1955

<付記> 本研究は、文部科学省による科学研究費補助金、基盤研究 (C)「抽象絵画における表現および鑑賞指導のための統合的研究」(課題番号 21530905) の一部である。  
(岩見沢校 教授)

# 抽象絵画の構造理解 (1)

— 視線測定と発語データの分析 —

新 井 義 史

北海道教育大学岩見沢校絵画研究室

An Understanding Structure of Abstract Pictures

— Analysis of Eye Tracking and Word Data —

ARAI Yoshifumi

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

## 概 要

絵画作品は誰にでも同じように見えているわけではない。人の視線は関心を持った部分を注視し、視線移動を積み上げて画面を理解しようとしている。視線測定機器を用いることで、人が絵画作品の「何に」「どこに」関心を示したかを調べることができる。本研究では、抽象絵画を観察する際の「感受」の段階を扱う。注視点測定システムを用いて具象画・抽象画の作品図版 10 枚の視線を測定した。30 秒間の視線移動の軌跡を「視線プロット図」で表わし、その視覚体験を聞き取り「発語記録」を得た。それらの分析結果から、具象画・抽象画の感受内容の相違、観察時のスピードと方向、そして集中・分散、広角的視野、見方の経験差等の諸特性の確認ができた。

### 1、はじめに

具象絵画では、そこに描かれた対象が持っている事物的存在の意味及び場面構成等により、作者の意図する「内容」が提示されている。そのために、形式とりわけ形態を通じて相応の内容を作者と鑑賞者とが共有することが可能である。ところが抽象絵画では、対象的内容を用いずに何らかの秩序づけられた形式のみが提示される。抽象絵画は点・線・形や質感など、いわゆる広義のフォルムをエレメントとして、リズム・バランス・対比等の要素相互の配置（コンポジション）をその技法として用いる。抽象絵画は、実際の色や材料など具体的な物質が、それらの関係として「まさにそこに見えるもの＝形式」として提示される。ま

た、抽象的傾向の絵画が鑑賞者に伝えるべき「メッセージ＝内容」の多くは、作者が感じた気分とか情緒に類し、これが従来の具象絵画のモチーフに代わるものである。

誰にでも把握できる客観的なものが映し出されていれば、それを手がかりにして作者のイメージ世界入り込みやすい。しかし、具体物あるいはそれを連想させる対象性なしに、フォルム等の造形的形式がそのまま提供されることになると、その了解がなかなか困難になる。多くの鑑賞者は、具象絵画になじんできたので、抽象絵画の論理を原理上では知っていても実際には適用しがたい。抽象絵画の分かりにくさはこうした事情によるところが大きい。

ともあれ、抽象絵画の構造理解を進めるに際して、抽象絵画を観察する際の「感受」の段階をまず問題にしたい。

私たちは、絵画作品は誰にでも「同じように見えている」と考えがちである。そして絵画の鑑賞行為とは、現象的に見えているものを「受容する活動」とも捉えている。しかし、心理学の立場から言えば、モノの形は眼球と眼筋の協力によって初めて知覚され、その上で鑑賞者の意識の中に内在するものである。絵画を含めてあらゆる芸術作品は、作者だけが作るものではなく、それを見る鑑賞者が作るものでもある。

人の視線が着目するものは、「気になるもの」「目立つもの」「好みのもの」等である。視線を測定することにより、人が絵画作品の「何に」「どこに」関心を示したかを調べることができる。

視線計測機器で画像を読み取る研究は、少女の顔と注視点軌跡の図で知られるヤーブス(Yarbus,1967)に始まるとされる。ところが、その後の研究者においてもほとんどが人物写真や具象絵画を調べた事例である。抽象絵画を視線測定の対象にした事例はほとんどない。<sup>1</sup>

本論では、具象画・抽象画を大学生および大学の美術教員の被験者に鑑賞してもらい「視線測定」を行う。それにより、我々は抽象絵画の画面の中に「何を」「どのように」見ているのか、「具象・抽象の感受内容の相違」そして「見方の経験差」等を分析し、我々が絵画を観察する際の特徴を明らかにする。

## 2、方法

### 2-1 被験者

学部学生4名、大学教員2名(32歳、42歳)<sup>2)</sup>

### 2-2 装置

刺激は、注視点測定システム TE-9200(テクノワークス社)のプログラムで制御され、PCを経て32インチディスプレイ(以下モニターと呼ぶ)上に提示した。観察距離は約1.6mである。図1【視線測定方法】を参照。<sup>3)</sup>

### 2-3 刺激

提示画像は具象画・半具象画各3点、抽象画4点の計10点、<sup>4)</sup>

### 2-4 手続

#### 2-4-1 準備

被験者をモニター前の椅子に着席させ、器具で顎を支えることで頭部の位置を安定させる[図1]。被験者の眼球測定に必要な基本データを取得するために、「キャリブレーションプログラム」を用いる。モニター画面に順次示される5つのポイントを凝視し、その測定データを注視点検出ユニットに記憶させる。個人差はあるものの1~2分を要する。<sup>5)</sup>

#### 2-4-2 注視点測定

「目を閉じていて、合図があれば目を開き、モ

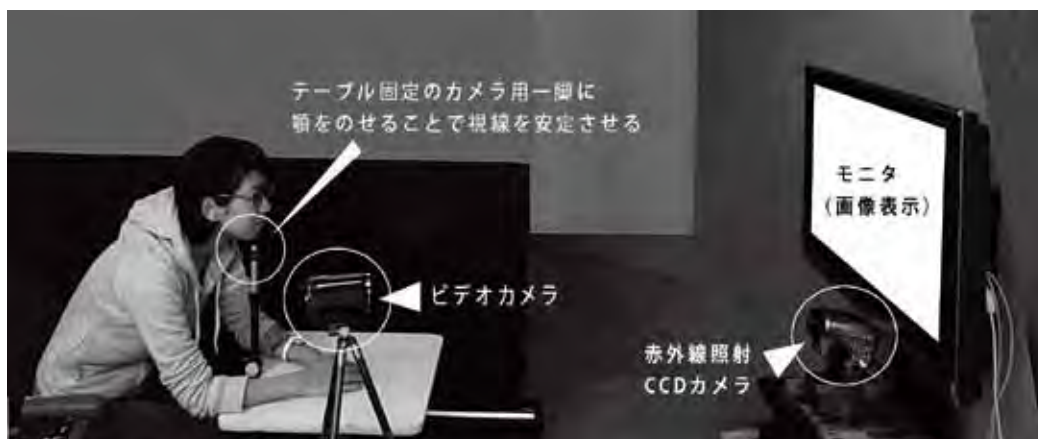


図1【視線測定方法】 CCDカメラを用いて、レンズ中央部から微量の近赤外光を眼球に照射し、被験者の眼球を撮影する。

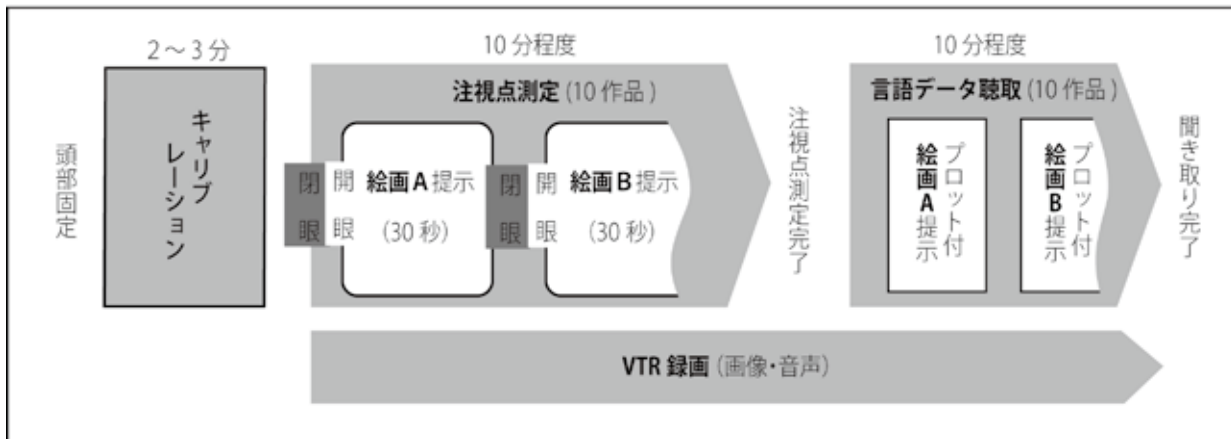


図2【測定手順】

モニターの絵画図版を1枚につき30秒間見てください」と教示後、測定プログラムを通じて10枚の画像を順次モニターに提示する。1枚見終える毎に測定データを保存する。

### 2-4-3 視覚体験の聞き取り

10枚全ての測定完了後、「注視点プロット（赤印）付絵画図版」を順次モニターに提示する。

「この視線移動記録を見ながら、先ほどの観察活動を振り返ってください。最初に画面のどこを視たのか、その後の視線の動きがどうだったのか、その時感じたことなどを話してください。」と最初に教示し、10枚の視覚体験の聞き取りを行う。発語はモニター画面を撮影したビデオカメラにより録音する。

## 3、結果

### 3-1「発語記録」

視線測定時にビデオカメラで録音した発語データを文字に書き起こし、[表4]【発語類別リスト】に分類した。ここでは感受内容の言語データを、[感覚的側面]、[単純感想]、[見方の特徴]に分類した。

また、[表2]【用語分類】および[表3]【見方分類】は、学生と教員の経験差を比較する目的で作成した。

### 3-2「視線プロット図」

注視点測定プログラム（TE-9101）により

	A	B	C	D	E	F
1	File=	D:\01ワイエス●マガの娘.bmp				
2	Window=	-4	-4	1360	698	
3	Start=		Stop=		Lengt	0:00:29
4						
		時間(秒)	閉眼	X軸	Y軸	
7	field	time	Pupil	Blink	X	Y
8	Trace=	1750				st
9	0	0.029		Blink	641	586
10	1	0.041		Blink	641	586
11	2	0.042		Blink	641	586
47	38	0.034		Blink	641	586
48	39	0.651		Click	641	586
49	40	0.668	閉眼		641	586
50	41	0.685	Pupil		641	586
51	42	0.701	Pupil		648	617
128	119	1.986	Pupil		748	21
129	120	2.002	Pupil		746	25
130	121	2.019	Pupil		748	32
131	122	2.036	Pupil		746	36
307	298	4.973	Pupil		542	358
308	299	4.99	Pupil		542	354
309	300	5.006	Pupil		539	354
310	301	5.023	Pupil		539	354
311	302	5.04	Pupil		537	354
1743	1734	28.938	Pupil		813	456
1744	1735	28.955	Pupil		813	445
1745	1736	28.972	Pupil		813	437
1746						
1747						

表1【注視点測定データ】

得られた「測定データ」はCSVファイル形式で、[表1]【注視点測定データ】のようなフォーマットで保存される。ファイルは、A列＝データ番号、B列＝経過時間、C・D列＝は開・閉眼の状態表



示、E・F列＝画面上の注視点座標が記録される。

測定直後に〔図4〕【視線プロット図】のようなプロット画像が生成される。また、一旦保存後に、再度エクセルで開きデータ修正すると、その変更がプロット画像に反映される。

「注視点」（被験者の注視位置）の検出速度は1秒間に60データで、リアルタイムで赤字で表示される。今回行った30秒間のデータ数は30秒×60＝1800個(エクセルで1800行)である。このデータは、平均の算出方法を変えることで、各種の表示が可能となる。〔図3〕【視線プロット作成の種類】の4種類のうち、〔D〕（1秒表示）では、ショートカットされるため視線を辿ることはできない。本稿ではPhotoshopを用いて、〔A〕のプロット（+記号の点の集積表示）を白色変換し太字化した。



図3 【視線プロット作成の種類】

A＝注視点履歴表示（+記号の点の集積表示）  
B＝視線移動表示（0.1秒）  
C＝同上（0.5秒）  
D＝同上（1秒）

同一データを用いても、左図A～Dのような異なる視線記録が作成できる。



図4 【視線プロット図】

### 3-3 移動スピード表示

視線移動の特徴や移動スピードの個人差を見るために、「図版提示開始後2～5秒間の視線移動」を、矢印付黒色実線でプロット画面に重ね

て表示した。<sup>6)</sup>

### 3-4 「滞留度図」

滞留度の算出は、測定後のPC操作で画面を格子（マトリクス）に分割することでおこなう。本プログラムの視線滞留カウントは1/60秒である。したがってカウンターが60であれば1秒

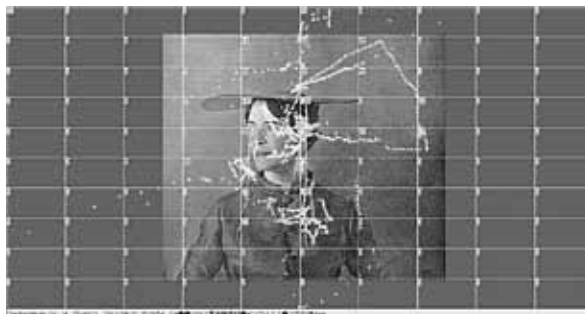


図5 【格子表示状態のモニター画面】



図6 【滞留度図】

の視線が滞留したことになる。本稿では被験者の視線が滞留した数値を円の大きさで表した。円のサイズの大きさに滞留度を判断することができる。

### 3-5 「結果一覧」の作成

以上の、「発語記録」・「視線プロット図（移動スピード付）」・「滞留度図」の3種をセットにして、〔図表1〕【結果一覧】を作成した。なお、B北斎、Eカンディンスキー、Hルイスの3作品は、被験者の視線プロット図が類似しているため発話記録のみを載せた。

## 4、結果の考察

### 4-1 計測方法に関する問題

#### 4-1-1 測定時間

最初の被験者に、画像提示時間として10秒間、30秒間、60秒間の3種を試みた。一通りの観察を終えるには20～30秒かかり、また60秒では時間を持て余してしまうことから測定時間は30秒間とした。

#### 4-1-2 発語データの収集方法

発語データの聞き取りは、絵画観察時の「行為」や「感じ」の収集が目的である。当初は、視線測定と発語データをリアルタイムで同時収集可能と考えていた。しかし、視線測定中には発語がほとんど出来ず、視覚と発語を同時に求めることは極めて困難であることが、一人目の測定時に判明した。そこで、視点測定は30秒間の無言観察とし、発語データは別に聴取することにした。

#### 4-1-3 聞き取り時の参照図

発語データの聞き取りは10枚の視線測定完了後に、モニター画面を見ながら行った。視線測定時に使用した「提示画像（絵画のみ）」では、被験者が自分の視線の動きを思い出すことは相当困難であった。しかし、軌跡が記入された視線プロット図を見ながらの再確認では、いずれの被験者もスタート時から30秒後の終了時点まで、大まかな記憶を取り戻すことが可能であった。

### 4-2 発語データの特徴

#### 4-2-1 具象画と抽象画との発語の相違

提示絵画 A ワイエス・B 北斎・C セザンヌ・D マティスは、いわゆる具象画である。〔表4〕【発語類別リスト】の「具体物/連想」の欄では、全ての被験者において、顔・人物・波・富士・船といった具体的な対象物が挙げられており、観察内容や行為の口頭説明にさしたる困難を感じる事が無かった。

それに対して提示絵画 G アルツング・H ルイス・I サーラ・J ロスコは、非対象絵画＝純粹抽象である。これらの作品は、画面内に具体物が無いために、「何を」「どこを」見ているかを口頭で説明することが具象画ほど容易ではない。上・下・左・右・中央（位置）や、白・黒・グレー・オレンジ（明暗や色彩）、線・面・カスレ（形）などの用語で説明することになる。

具象画では、具体物を名前でも表現でき、視線の記憶も再生しやすい。それに比して、抽象画

分類	教員の発語	学生の発語
形	形、台形 黒の形 形の流れ 余白(余白の形) いろいろな形	円形 黒い形 余白(余白の形) 輪郭 隙間
明暗	暗い 陰影	暗い(暗め(暗くて強い)) 影
色彩	色面(大きな色面) 色が詰まる 色が垂れる	青い(白い)ところ、濃い赤色 色の重なり 色の流れ 色の方向
点・線	線描 線の太さ(線の細さ) 線の流れ 線的な構造	細長い線、縦の線 線に沿う
造形用語	調子(調子が強い) 色調 トーン(トーンの違い) リズム(リズムを道う) 焦点 質感 構造 ディテール 奥行き	
技法	塗り方 絵具の重ね方 塗りの順番 ボケ(ボケ具合) カスレ 塗隙	筆先、筆跡  ボケ カスレ具合 飛び散り 垂れたところ
感覚的	印象 表情 ニュアンス	

表2 【用語分類】

分類	教員の見方	学生の見方
広角的視野	全体的に見渡す 広くあたりを見る 焦点を定めず全体を見る 真ん中で全体を見る	見渡す 全体の形を広く眺める ぼんやり全体を見る
位置・方法	四隅を見る 周辺を見る 集中的に見る 左右交互に見る 繰り返して見る 構造を探るような見方で	左半分を見る  左右移動を繰り返す 交互に見る
感覚的表現		ぼーっと見る ずっと見る ぱっと目に入る ぐるぐる見る ふわっと見る ふわふわ見る
疑問		何だろう タッチを数えた

表3 【見方分類】

に描かれた諸要素を、他人に言葉で表現することはむずかしい。コミュニケーションのための何らかの「用語」を知っている必要がある。

今回の計測では、聞き取り時に被験者にマウスを使って視点や対象物を指示させた。そのため「これ」、「ここ」、「このあたり」といった指示代名詞が頻繁にもちいられた。ポインターによる画面の直接指示ではなく、言葉だけで示す方法も考えられる。

#### 4-2-2 教員の「造形用語」使用

〔表2〕【用語分類】には、発語を教員・学生別に造形要素や造形用語などに類別して示した。形・明暗・色彩等のいわゆる「造形要素（エレメント）」に類する用語、およびボケ・カスレなどの材料用具の扱いや技法は、教員・学生に共通して同程度出現する。それに対して、調子・トーン、リズム等の造形用語（エレメントの構成、コンポジション）は、教員の発語に限られていた。

#### 4-2-3 学生の「見方」の曖昧さ

〔表3〕【見方分類】には、見方の方法すなわち「視覚の操作方法」に関する発語を類別した。教員は、四隅・集中的・繰り返し等、目的や意図を持った意識的な見方を試みている。しかも一枚の絵画の中で複数の見方を組み合わせて観察していることが〔表3〕から分かる。それに対して学生は、「ぼーっと」「ぱっと」「ふわふわ」等、感覚的で曖昧な用語で自らの見方を表現している。

### 4-3 視線移動の特徴

#### 4-3-1 求めるものを見る

人間の顔を見た場合、注視点は目と口に集中し、絵画を見た場合にも、背景より人物、樹木より動物といった具合に、その絵画の中心にあるいは特徴的な部分がより多く注視されることが報告されている。<sup>7)</sup>

人はほぼ一瞬のうちにもものを見てしまい、そこに継時的な探索が関わっているとは想像し難

い。しかし、被験者の視線は瞬時に画面全体を見ているわけではない。次々に移動しながら確認したパーツを積み上げることで画面全体を理解しようとする。人は「求めるものを見る」「見たいものを追いかける」、そうした意識を伴った能動的な行為を行っていることが〔図表1〕【結果一覧】の視線の軌跡から読み取れる。

#### 4-3-2 スピードと方向

人間の視野の中で、焦点が合う範囲は網膜中心部にある中心窩（直径 300 $\mu$ m）のわずかな部分に限られている。一方、周辺部は視力は劣るものの、通常は周辺視によって、まず注意すべきモノの存在がみつけ出され、その点に視線を移すという眼球行為が行われる。読書時や静止対象を見ている時には、サッカードと呼ばれる跳躍的運動が行われることがある。サッカードの移動に要する時間は 1/20 ~ 1/100 秒もの高速である。「視線プロット図」セザンヌ〔図7〕（B - エ - a）の、計測開始時の外から画面内への瞬時の移動や、〔図8〕マティスのダンス（C - オ - a）のダイナミックな回転運動への視線追従は、サッカードに準ずる高速の視線移動である。<sup>8)</sup>

【視線プロット図】には2~5秒間の視線の移動も併記した。1秒にも満たない僅かな時間にも、

図7 【セザンヌ】

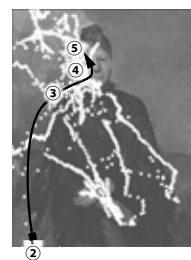


図8 【マティス】

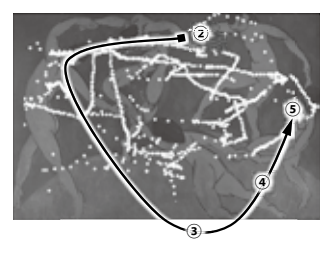


図9【アルツング】



図10【サーラ】

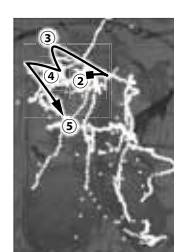


図11【ロスコ】





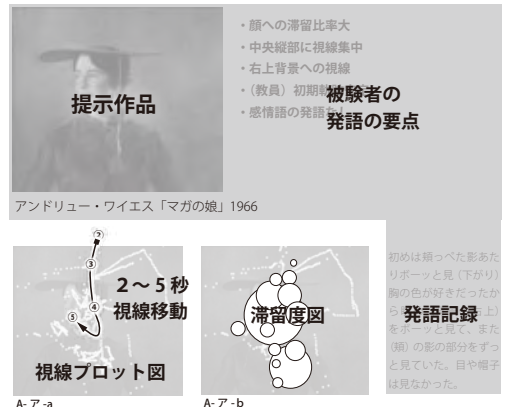
作品	被験者	感覚要素		感情	見方の特徴
		具体物/連想	造形用語/イメージ説明		
A ワイ エ ス	ア 1年生	頬、胸	影、背景		(背景右上を)ボーツと見た
	イ 1年生	顔、帽子、頭、体	輪郭		
	ウ 2年生	顔、白い紐、ボタン			左右(の縁辺部)も見た
	エ 4年生	目、平らな頭、左右紐			(背景の右下部)を見た
	オ 教員具象系	顔、服	目線に特徴、服のディテール		背景の左半分を見た
カ 教員抽象系	顔の表情、クラシックな服	顔の陰影、背景全体の暗さ加減		比較するような見方	
B 北 斎	ア 1年生	波頭、小さな人間		面白い	
	イ 1年生	波頭、囲み文字、富士、人、船			時計回り
	ウ 2年生	波頭、頭下げた人、富士、船			何だっけ、気づく、ずっと見る
	エ 4年生	波頭、4人、富士、船、水しぶき	数	水しぶきがきれい	時計回り
	オ 教員具象系	波頭、船、富士			全体を広く眺める
カ 教員抽象系	波頭、富士、波しぶき			逆になぞった、全体的に見渡した	
C セ ザ ン ヌ	ア 1年生	手			ずっと手を見ていた
	イ 1年生	顔、手、体を一周			全体
	ウ 2年生	顔、手、体	人物の傾き		上下移動、左側背景
	エ 4年生	顔、手、黒い服	手が明るい、目立つ	雰囲気、好み	背景左上を見ていた
	オ 教員具象系	顔、手		変わった顔	広く辺りを見た
カ 教員抽象系	顔、手、体	陰影、体が台形、背景全体の調子、調子が強いところ			
D マ テ ィ ス	ア 1年生	人物、おなかが凄い、足			右回り、ぐるぐる見た
	イ 1年生	人物、足			右回り、一周
	ウ 2年生	人物、足が交差	繋がる感じ		右回り
	エ 4年生	人物、手、上半、髪髪の毛の形			男か女か
	オ 教員具象系	腕の形	ハート型		右回り
カ 教員抽象系	手	形、形の流れ		左回り	
E カ ン テ ィ ン ス	ア 1年生	人っぽいあたり、サイン	青いところ		
	イ 1年生	サイン	黒い部分		何だろう
	ウ 2年生	お寿司か	黒い部分、暗がり		何か、戻る
	エ 4年生	サイン、人か花か	黒い部分、暗がり		何だろう、ふわっと見た
	オ 教員具象系		黒い弓形の線り返し、構造、奥行き、大きな色面	面白い、妙な	大きな色面は自然に目に入る
カ 教員抽象系		黒い線描、リズムを追う		四隅を見る	
F ブ ラ ッ ク	ア 1年生	人っぽい	白・黒境界部分		
	イ 1年生	座る人のような、椅子の手すり	白いところ		一周した
	ウ 2年生		暗めのところ		ふわふわ見た
	エ 4年生		白い明るい、暗いところ、線り返す		上下を線り返す
	オ 教員具象系	具体物があるような気がした			焦点が定まらず全体を見た
カ 教員抽象系	ソファのよう	色と線・暗い部分をなぞる		作者の意図を考えて	
G ア ル ツ ン グ	ア 1年生		筆先、カスレ具合、数		タッチを数える
	イ 1年生		長く延びた白い隙間、上に向かう黒い筆跡		
	ウ 2年生		カスレた筆先、隙間	ふわっとした	
	エ 4年生		白黒2色、余白の形、黒い形、飛び散り、垂れたところ		全体の形を広く眺める
	オ 教員具象系		黒の形、いろいろな形、微妙な形	形が面白い	周辺は見なかった
カ 教員抽象系		黒い点々、白い所の質感、余白の形、しぶき、印象		周りを見た	
H ル ィ ス	ア 1年生		色の数		真ん中でボーツと、数える
	イ 1年生			色の組み合わせが好き	ぼっと目に入る、ぼんやり見る
	ウ 2年生		つながった色、色の重なり		左右を見る
	エ 4年生		余白、暗くて強い、色の流れ、色の方向、線に沿う		(左右移動)線り返す
	オ 教員具象系		色が詰まっているところ		集中的に・左右交互・全体的、線り返す
カ 教員抽象系		色が垂れた部分、表情、線の太さ細さ、インクの垂れか		真ん中で全体を見る	
I サ ー ラ	ア 1年生		黒い弧の線、オレンジ、グレー		交互に見る
	イ 1年生	煙のような	黒い弧の線、長い線の線、グレーの固まり、オレンジ		
	ウ 2年生		黄色い縦の線		全体、見渡す
	エ 4年生		強めのオレンジ、2本の円形の線、細い縦長の線		反時計まわり
	オ 教員具象系		塗り方、グレーのトーンの違い、絵具の重ね方順番		(方法に)関心をもった
カ 教員抽象系		線の流れ、線のな構造、はっきりしたニュアンス		構造をさぐるような見方	
J ロ ス コ	ア 1年生		青い色、濃い赤色	綺麗、おいしそう	
	イ 1年生		真ん中を見た		ぼんやり全体を見た
	ウ 2年生		赤の中央のボケ		
	エ 4年生		赤い帯、		中央をじっくり見た
	オ 教員具象系		色調や印象、焦点、ディテール		全体をボワッと見た
カ 教員抽象系		塗際、かすれ、ボケ具合	塗際が好き		

表4 【発話類別リスト】

〔図表1-1〕【結果一覧】



<解説>

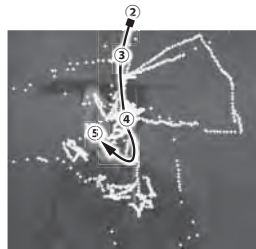


〔図表 1-1〕【結果一覧】

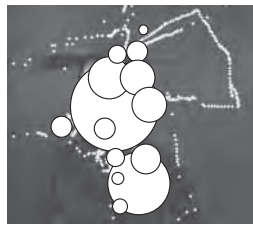


アンドリュー・ワイエス「マガの娘」1966

- ・顔への滞留比率大
- ・中央縦部に視線集中
- ・右上背景への視線
- ・(教員) 初期軌跡安定
- ・感情語の発語なし



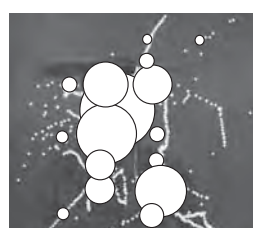
A-ア-a



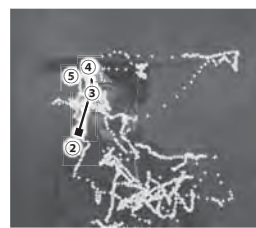
A-ア-b



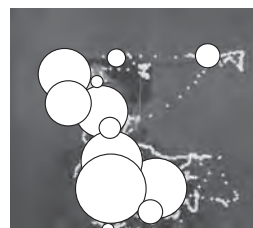
A-イ-a



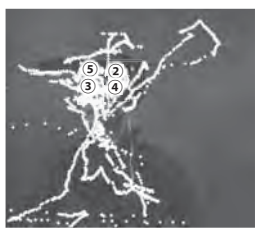
A-イ-b



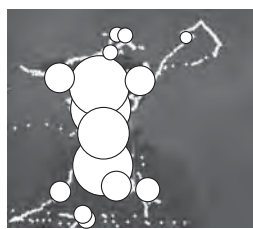
A-ウ-a



A-ウ-b



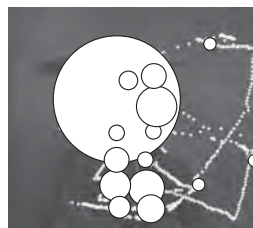
A-エ-a



A-エ-b



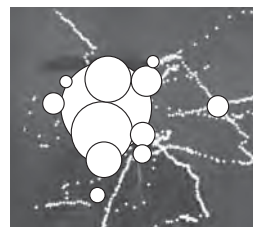
A-オ-a



A-オ-b



A-カ-a



A-カ-b

初めは頬つぺた影あたりポーッと見(下がり)胸の色が好きだったから眺め(背景の右上)をポーッと見て、また(頬)の影の部分はずっと見ていた。目や帽子は見なかった。

最初、顔の輪廓を追った。体をひと通り見て、帽子を見て、ここ(頂頭部)が小さいと思って見ていた。

顔を見た。それから右の白い紐から、ボタンを見て(下がって)。顔のあたりを広めに見て、(その後)左右(の縁辺部)も見た。

目のあたり、こ(左)の紐、体を見て、右の紐を上げて行って、平らな頭が気になってけっこう長く見ていた。(その後)時間があつたのでこあたり(背景の右下部)を見ていた。

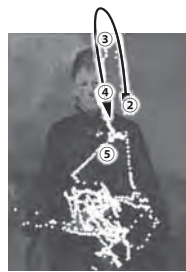
顔を見た後、このあたり(背景の左半分)を見た。(人物の)視線に特徴があると思った。その後、服のディテールを追った。

顔の表情、陰影を追った。背景全体の暗さ加減を右(半分)や左(下部)で探るように見た。顔の前(左背景)の背景描写を、比較するような見方をした。クラシックな服の形だと思った。



セザンヌ「セザンヌ夫人の肖像」 1885-7 89×71 cm

- ・顔と手への滞留比率大
- ・傾斜軸(左上から右下)への視線傾向
- ・左上背景への視線



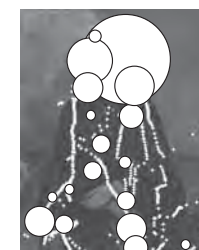
C-ア-a



C-ア-b



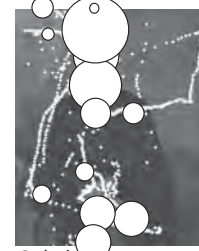
C-イ-a



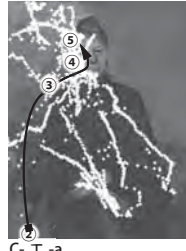
C-イ-b



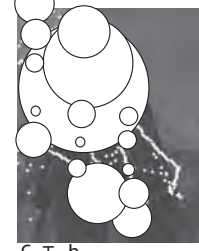
C-ウ-a



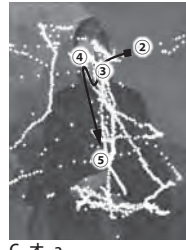
C-ウ-b



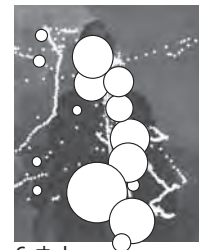
C-エ-a



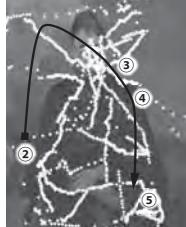
C-エ-b



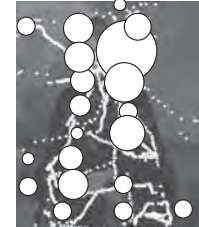
C-オ-a



C-オ-b



C-カ-a



C-カ-b

最初から手をズット見ていた。(上がって)(また下がって、その後は)ずっと手を見ていた。

女性の顔を見て、手を見て、(時計まわりに)体を一周する感じで全体を見た。

顔を見てから、手に移動して、それから(人物の)傾きを(上下繰り返し移動して見て確認)その後はここ(左側背景)を見た。

まず顔を見た。黒い服が強烈に感じて、(それから黒服の中の)手が明るいので目立ったから手が気になった。背景の色の雰囲気が好きだったのでこの辺り(背景左上)を見ていた。

変わった顔なので気になって(顔を見た)。手の描写を見てから、(上に)見返して、ポーッと広く辺りを見た。

顔から、手を見て、体が台形であるあたりを目で追った。(上部の)背景の全体の調子や陰影を追った。(それから)調子が強いところを追った。



〔図表 1-2〕 【結果一覧】



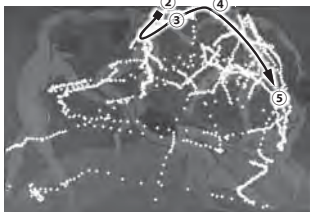
- ・左2人目人物への開始時注視
- ・回転する軌跡
- ・右回りの印象の共通性（初期軌跡とは異なる）
- ・分散視（集中的滞留少）

アンリ・マティス「ダンス」1909 260×391 cm

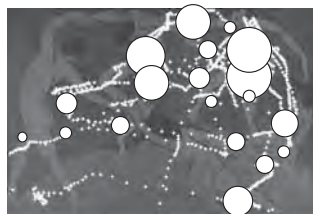


- ・（学生）初期軌跡が混乱
- ・（教員）初期軌跡安定
- ・滞留個所の相違
- ・具体イメージの探索
- ・上下の視線移動
- ・明暗に対する反応
- ・やや分散視（集中的滞留少）

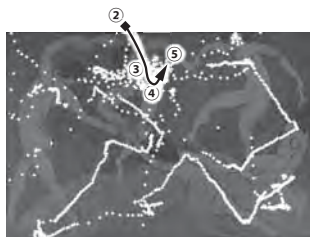
ジョルジュ・ブラック「読書する女」1911 130×81 cm



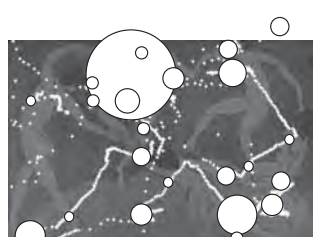
D-ア-a



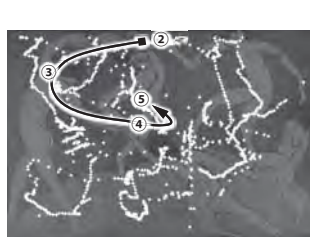
D-ア-b



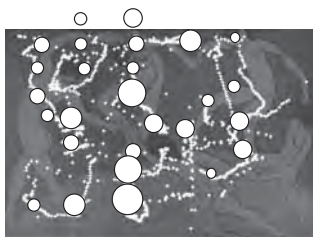
D-イ-a



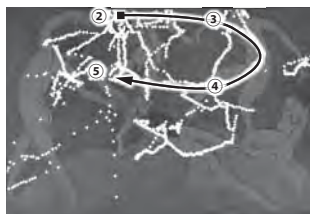
D-イ-b



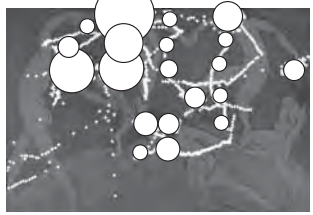
D-ウ-a



D-ウ-b



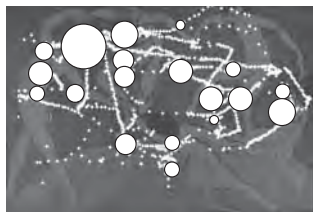
D-エ-a



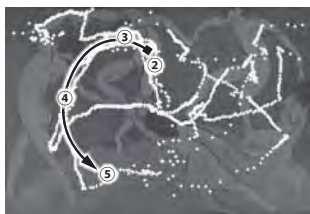
D-エ-b



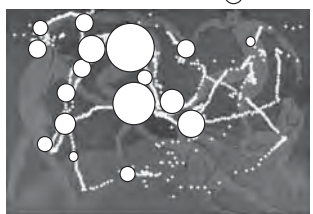
D-オ-a



D-オ-b



D-カ-a



D-カ-b

最初、右回りにぐるぐる見た。(上部左人物) お腹がすごいなとじっと見て(その後右端人物の) 足がたくましいと思った。また、ぐるぐる回って見た

ここ(左から二人目) から右回りに順に見た。(左端) この人の二本の足を、上がって一周した

(真ん中やや左) 足が交差しているところを見て、この(左はじ) 人物から時計回りにぐるっと見て、つながっている感じで見た。背景はここあたり(左下足元のを) 少しだけ見た。

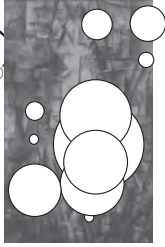
この(左端) 人物を見て、手をつないでいるので、主に上半身そのラインを追った。(髪の毛の) 形がアーモンドのようで追いかけた。男か女か気になった

最初に(左上部の) 二人の腕が形づくっているハート形が気になった。それから上部の辺に沿って時計回りで見て行った

反時計回りで見た。手を中心にした形の流れ追いかけた



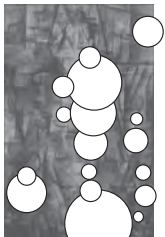
F-ア-a



F-ア-b



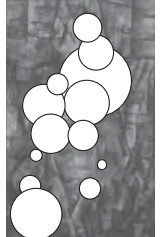
F-イ-a



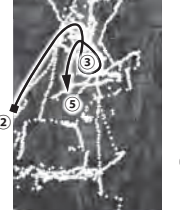
F-イ-b



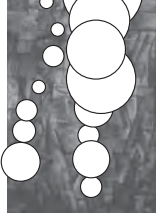
F-ウ-a



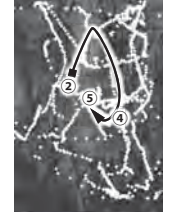
F-ウ-b



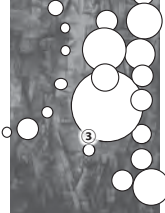
F-エ-a



F-エ-b



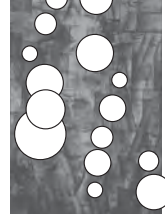
F-オ-a



F-オ-b



F-カ-a



F-カ-b

(中央上部の) 白・黒の境界部分を見て。(右) 上から、下に降りてきた。上っぽい気がしてきた。他にも探そうとした。最後は(中央右) ここあたりを見ていた。何を描いているのか全く分からなかった

椅子の手摺りがあるのに気づき、(画面左下) を見た。(時計まわりに) 上昇し、中央上部の) 白い所を見た。(下) がって) 一周した。椅子に座っている人のような気がした

真ん中から、すぐ下がって、それから(中央部へ) 戻った。ふわふわしながら、その後、(下部の) 暗めのところを見た。

まず(中央の) 白い明るいところを見た。(左右下の) 暗い所が気になった。上下を(見る) ことを) 繰り返し、周りには目がいかなかった

焦点が定まらず、どこという意識無く、全体を見ていた感じ。具体物があるような気がした、自然に顔のように見える所があり、それを探したりした。

暗い部分をなぞっていった。どのような流れで観させようとしたのかも考えた。ソファがあるように見えた。人は分からなかった) 色と線、暗い部分の入り方をみて、何が描いてあるかは気にしなかった



〔図表 1-3〕【結果一覧】

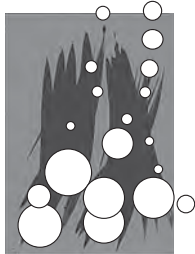


アルツング

- ・(全員) 初期軌跡不安定
- ・視線スピード大
- ・画面外への視線飛出し
- ・傾斜軸 (右上-左下) への注視移動
- ・中央隙間 (白) 部への関心
- ・左右縁辺部への視線
- ・カスレ・筆跡への関心

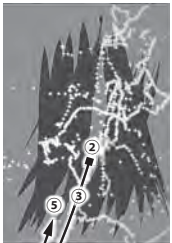


G-A-a



G-A-b

最初右上を見た。何だろう？(下がって下の方の) 筆先の数を数えたり、カスレ具合を見たりした。

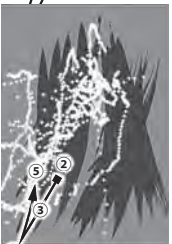


G-I-a

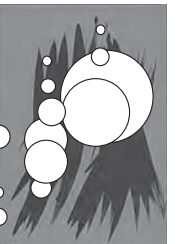


G-I-b

最初どこを見て良いのか解らなかった。中央部分の、縦に長く伸びた白い隙間に関心を持って見ていた。そして、右上の黒い筆跡のシュッと上に向かって出たところ、下の方も見ていた

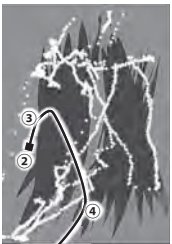


G-U-a

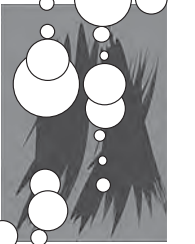


G-U-b

最初(中央の) 隙間を見て、後は筆先がかすれた感じで終わっているふわっとしたところを見ていた。



G-I-a



G-I-b

白黒 2 色なので、全体の形を広く眺めて、周りの飛び散ったところ (墨跡) を見た。黒い形 (を見終った) 後に、余白の形に目をやった。カスレや、垂れたような所に、自然に目が行った。



G-O-a



G-O-b

黒の形が面白かったので、そのいろいろな形を追いかけた。微妙な形とかも自然に見えてきた、周辺はあまり見なかった。

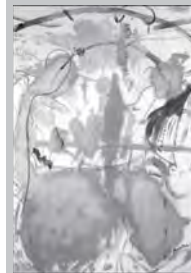


G-K-a



G-K-b

黒い部分も見たのだが、それ以外の所に目が行った印象がある。周辺の黒い点々が、どのようなしびきで出来ているのか、白い所の質感や、点々がどうなっているのか。黒い部分は勢いで描かれているので、あまり興味を持たず、周りがどのようになっているのかを見た。

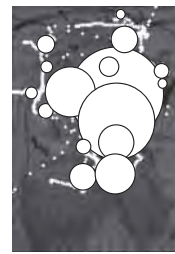


ヘレン・フランケンサーラ 「あいまいさの7つの型」 1957 220 x 297.8 cm

- ・(全員) 初期軌跡が不安定
- ・視線スピード大
- ・(学生) ジグザグ (直線的な) 視線軌跡
- ・オレンジの色彩への共通した注視
- ・面よりも「線」描への注視
- ・上半分への滞留傾向



I-A-a

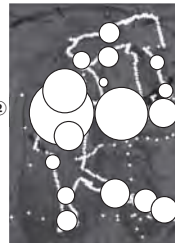


I-A-b

最初に上部の黒 (い弧) の線が気になりちょっと見た。すぐに (中央部を) 下がり (真ん中の) オレンジに目が留まった、(上部の左右の薄い) グレーを交互に見て、最後にまたオレンジを見た。



I-I-a

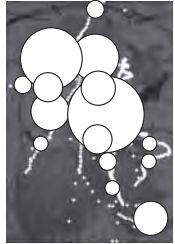


I-I-b

なぜか左端の長い縦の線が気になった。(右端の濃い) オレンジを見て、(上部の) 黒い (弧の) 線、(中央の薄い) オレンジから (右下部) に下がった。(下半分にある) 煙のような薄いグレーの固まりを煙のようだと思った

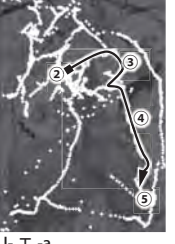


I-U-a

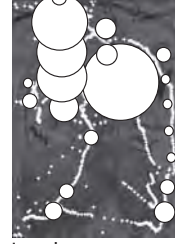


I-U-b

(中央) 黄色い縦の線を始めに見た。それから全体を見まわして、ここ (上の方) から時計まわりで見た。

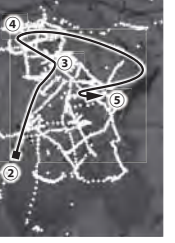


I-E-a

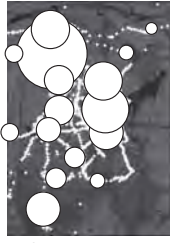


I-E-b

真ん中のオレンジが目に入って、すぐ (右横の) 強めのオレンジを見た。(上部の) 2 本の円形の線が気になって、(反時計回りで) ひとまわり見てから、全体を見た、(その後) 左 (端) の細い縦長の線が気になって見た。

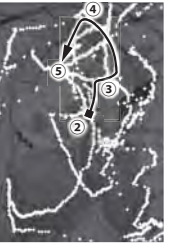


I-O-a

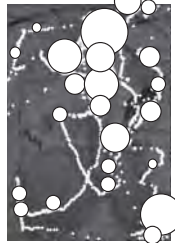


I-O-b

これは特にどこかという見方をしたかは覚えていない、どのように塗ったのか気になった。グレーのトーンの違いは何なのかとか、絵の具の重ね方、順番とかに関心を持った。



I-K-a



I-K-b

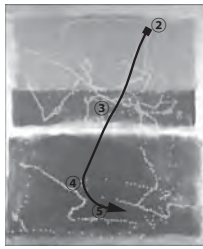
線の流れを追いかけた。線的な構造を探るような見方をした。はっきりしたニュアンスの部分もあると思った。

〔図表 1-4〕【結果一覧】

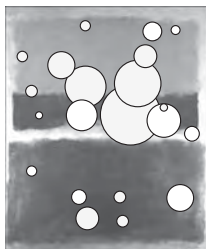


- ・赤色への共通した注視
- ・視線の水平移動傾向
- ・中央部への滞留大
- ・背景への分散視
- ・広角視野による全体視傾向
- ・(学生) 初期軌跡スピード大
- ・(教員) 初期軌跡安定

ロスコ 『Untitled (Yellow Red and Blue)』 1953 187 x 155cm



J-A-a

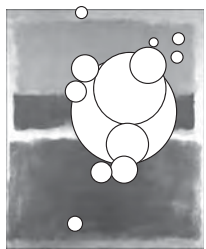


J-A-b

青い色が綺麗だと思って見ていた。(上の方に行つて)黄色もおいしそうと思った。最後にこの(中央部の赤い帯に)濃い赤色があり、そこをずっと見ていた。

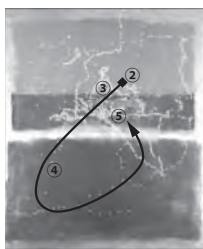


J-I-a

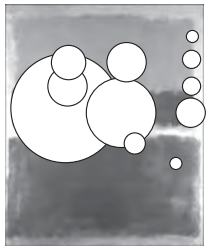


J-I-b

まず真ん中を見た。見せ場が無い絵だから、ぼんやりと全体を見たいと思い、真ん中あたりに視線を置いた。



J-U-a

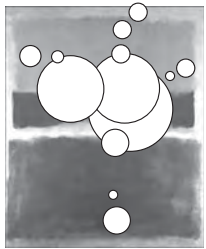


J-U-b

最初は(中央の)赤(い帯のやや左)のボケがかかっている所が気になった。その後全体を見た後で、(再度中央の帯に)戻って見ていた。

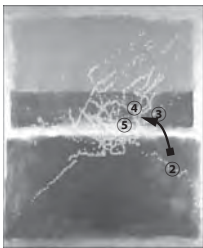


J-E-a

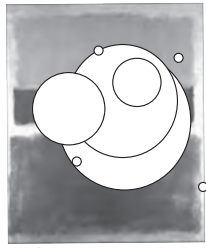


J-E-b

目を開けた時に(中央の)赤い帯を見た。そのこともあり、ここ(赤帯部分)をじっくり見えた。その後、少し上に目線が行って、その後で下側を見た。ここ(画面下部)に、気がかりな(小)点がありそれも見た。

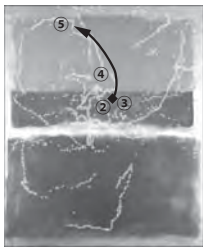


J-O-a

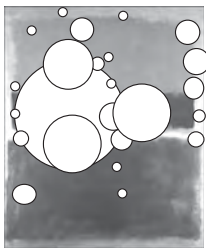


J-O-b

ディテールは気にならなかった。むしろ画面全体、色調や印象を感じようとした。画面のどこかに焦点を合わせるよりも、真ん中あたりに視線を置いて、全体をボワッと見ようとした。



J-K-a



J-K-b

【ロスコの作品は塗際の部分が好き。だから色彩の色味そのものよりも、かすれやボケ具合を見ていた



葛飾北斎  
「神奈川沖浪裏」  
1831 25×37cm

波(波頭)を見て、(その後左と下の)船を行き来し、小さな人間が面白いと思いつつも見ていた。

波(波かしら)を見て、(次に左上の囲み)文字を見て、(時計廻りで)富士山に下りて、ここ(右中の船に)人がいるなと思い、それからここ(下と右の船)の人を見て、また(波かしら)に戻った。

波(波かしら)を見た。(下の船3艘に移動し)何だっけと思って、頭を下げた人を見つめて見ていた。最後に富士山があったことに気づいた。

一番大きい波が目に入って、その流れで(波下の船に)人が居るなと思い、また上の波から時計回りに降りて、ここ(右下のサイン)を良く見て、(その後は)全体をふわっと見ていた。

ここ(波頭の内側の紺色部分)が目に入った。(左下へ下がり)船のあたりを見て、下がって富士を見た。それから、全体を広く眺めた。

波頭を見てから、波の動きとは逆にぞって見た。波の部分を見ながら、富士を見て、細かい(船上)部分を見てから、波しぶきを全体的に見渡した。



カンディンスキー  
印象3 コンサート  
1911 77.5×100cm

(左上の)青いところ、(その後、下の)人っぽいあたり、右下のサインを見て、また人のあたりに戻った。

これ(人部分)何だろうと思って見た。(左上)何だろう、ここに(右下のサイン)何か書いてあると思いつつ見て、黒い部分を見ていた。

(真ん中やや左)こちらへん、(左上)黒い部分、こ(右下)の暗がり、最初に戻り、(中央人物部分)をお寿司かと思つた。

何だろうと思った、大きな黒い部分が目に行った。その後、人か花か?気になったので長めに見ていた。ここ(右下のサイン)を良く見て、(その後は)全体をふわっと見ていた。

黒い弓形の繰り返しが目に入ったので、それを結構追って見ていた。妙な興行きがあると思つた。大きな色面は目で追わなくても入ってくるのであまり見なかった。

黒い線描の部分に目が行つた。どういうリズムかと追つた。右下や四隅を見た。リズムを追った感じ。



モーリス・ルイス  
「Alpha-Pi」  
1960 260×460cm

真ん中を見て、すぐ左の色を見て、すぐ真ん中に戻り、(真ん中で見たら)どういふふうに見えるのかと思つてボーッと見た。(そして右側の)色(群)の数も数えた、また(左色群に)移つたりした。

左側(の色群)が、パッと目に入った。(それから)右(の色群)に行つて、(その後)真ん中に目を置いてぼんやりみたらどうかと思つた。(その後は)右側の色の組み合わせが好きだったから(右の色群)を見た。

全体を見た後に、(左の)細かいつながっている色、右(の色群)、色が重なったところが気になり、それを左右見た。

真ん中の余白が目に入って(その後)すぐ、右(側の)色群を見た。たぶん色が暗くて強く見えたからだと思う。色の流れの方向をたどって、それからぱっと左(色群)へ移動して、線にそって見ていった。(その後は)それを繰り返した。

(色が)詰まっているところを集中的に見て、左・右・交互に見たり、全体を見たりの繰り返しを繰り返した。

真ん中を見ることでどう見えるかと思つた、(中央に視線を置いて)全体を見ようとしていた。色の垂れた部分、表情、線の太さ細さ、インクを垂らしたのかと思つた。



予想以上の急速な視線移動や激しい方向転換が行われている。

伸びやかで奔放な筆のタッチを描いたアルツングの画面〔図9〕(G-エ-a)では、タッチの方向に引きずられるように、多くの被験者の視線が画面外へ飛び出してしまった。また、なぐり描きで勢いある線描や染みのようなフランケンサーラ〔図10〕(I-ウ-a)の画面では、直線的なジグザグの視線の軌跡が特徴的である。初期3秒の軌跡は速い動き、急角度の方向変更など不安定である。これは、何を・どこを見てよいか困っている状態を示している。一方、ロスコの作品〔図11〕(J-エ-a)では、被験者の視線は中央部を穏やかに漂っている。ロスコの絵画は、瞑想に浸るためあるいは観る者に自分との対話を促す絵画とも言われる。こうした被験者の視線移動のスピードや動き方には、絵画制作者の意図の反映を伺うことができる。

### 4-3-3 集中・分散

視線の滞留数からどの部分を特に良く見ているかが分かる。セザンヌ(C-エ-b)の画面の測定結果のように、具象画では顔、手などの重要部への注視が顕著である。一方、南フランスのカタロニアの円形ダンスから想を得たという、激しい動きが印象的なマチスのダンス(D-ウ-b)では、被験者の視線が曲線的に動き続けて

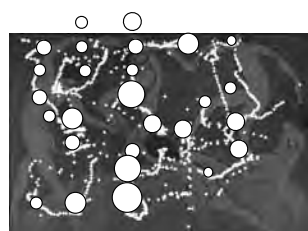
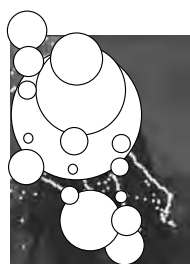
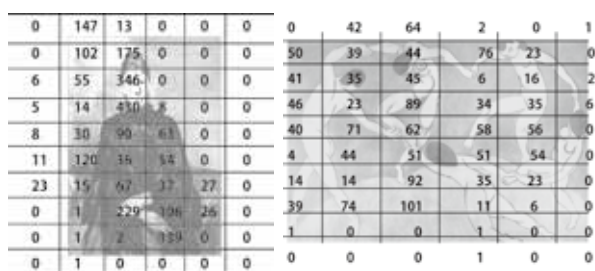


図12【滞留数データ(上)にもとづき作成した滞留度図(下)

5人の人物に分散した。

### 4-3-4 広角的視野

中心窩から外れた部位では視力は格段に低下する。しかし、中心窩以外の網膜部位でも対象を見ることができる。網膜中心部で視対象を捉えることを「中心視」、それ以外の網膜周辺部で捉えることを「周辺視」と呼んでいる。

〔表3〕【見方分類】の「広角的視野」には、全体的・見渡す・広くあたりを・焦点を定めず・真ん中で等の用語をあげた。「中心視」だけでは全体としてのつながりが捉えられない。「周辺視」を使った広角的視野と中心視の両者を組み合わせた視知覚行為が行われていると考えられる。<sup>9)</sup>

広角的視野で見ている際には、視線が滞留することから大きな滞留値が示される。しかし、その注視スポットに被験者の関心が狭く集中しているわけではない。広い視野で見ていることは、聞き取りによれば判明するものの、プロット図や滞留度からは読み取ることはできない。

## 5、まとめ

私たちの視線は画面の上を漂っているのではなく関心を持った部分を注視し、視線移動を積み上げて内容を理解しようとする。しかもそれは瞬間的な意識化された能動的な行為であることが、被験者の視線分析からあらためて確認できた。

「色でおおわれた、ひらたい表面」を、ある秩序をもっていかに形づくるのか。これが抽象絵画を制作する者に与えられた課題である。そこには、絵具・筆・キャンバスなどの実際の材料と、線・色・質感の造形要素、そして要素相互の配置いわゆる視的技法としてのコンポジションが問題となる。それゆえに、バランス・ハーモニー・ユニティなど、美的原理とも呼ぶべき用語の意味理解とより多くの語彙を持ち活用しうることが必要となる。

今回の測定で、被験者の2名の教員は造形用語の語彙を多く持ち、多様な用語を用いて抽象画の見方について説明できた。抽象絵画に向けた視線を言葉で表現するためには用語の知識理解が有効であることが確かめられた。

ところで、人間には反射に近い情動は瞬時に起きるものの、感情が湧き上がるためには時間がかかる。今回の測定は30秒という短時間の観察であった。その結果、[表4]【発語類別リスト】に示したように、[感覚的要素]すなわち刺

激を感じ取る語は多く収集できたものの、[感情]を伝える語は極めて少なかった。

感情は、広義には情動・情緒・気分を含む包括的な用語である。内にとどまる見えない心でもある。感情は基本的に誰もが持っている共通言語のようなものであり、抽象絵画は実のところ感情をその内容としている。抽象絵画の構造理解のためには、今後は造形的な[感覚的要素=形式]と[感情=内容]との関係を明らかにする必要があると考える。

付記：本研究はH24～26年度文部科学省研究費補助金 基盤研究(C) 課題番号24531093「抽象絵画の構造理解のための感性心理的認知過程の計測と分析」(研究代表者：新井義史)の成果の一部である。

#### 註

- 1) ヤーブス(Yarbus,1967)は視線測定機器が用いられるようになった初期の研究者。視線計測を使ったその後の研究には、画像以外に文章の読解や楽譜を読む行為がある。美術関連では、モルナール(1981)によるレンブラントやマネの作品における目の動きの研究がある。山田ら(1988)は、視線の動きから写楽の浮世絵の分析を行った。杉浦ら(2002)は、アイカメラを装着して風景画における注視行動を観察した。絵画作品への視線測定機器の活用事例は具象絵画においても多くは無い。
- 2) 測定日：平成25年9月9日、学生は、本学芸術課程美術コース在籍の1年生2名、2・4年生各1名。32歳教員は具象タイプの油彩画を指導、42歳教員は抽象タイプの制作を行っている。
- 3) 注視点測定システムTE-9200(テクノワークス社)は、角膜反射法を用いて測定する。角膜反射法は、角膜の鏡面性と眼球の構造を利用した方法で、市販の計測器の中では最も多く用いられている。被験者の眼球に近赤外線を照射し、その際に角膜表面にできる輝点(プルキニエ像と呼ぶ)をCCDカメラで撮影し、プルキニエ像と瞳孔との位置関係によって眼球の回転角度を算出する。この角膜反射法を用いた計測機器を一般的にアイカメラとよぶことが多い。視線測定では、頭部位置を固定させることが求められる。テーブルにクランプで固定するカメラ用一脚を用いて、顎を乗せることで視線を安定させた。
- 4) 提示画像の画像サイズは1360×698pixel、Photoshopを用いて、モニタの縦横比率と同一にし、画像の周囲(背景)を無地の暗めにした。
- 5) メガネ装着は測定に関係ないとされていたが、キャリブレーションに相当の時間がかかり、なおかつ測定結果も不安定なことがあった。
- 6) 目を閉じた状態から、スタートの合図によって目を開けるよう指示した。その場合、画面中央部から開始するはずだが、画面下部や画面外から開始されることが多い。被験者の視点が安定するまでには1～2秒が必要のため、2秒～5秒までの3秒間の視点移動を→で示した。
- 7) 磯貝芳郎ほか(1969)『色彩と形態』『眼球運動』福村出版,p125

- 8) 日本視覚学会編,2000,『視覚情報処理ハンドブック』「眼球制御系の役割と動作の概要」,朝倉書店, p 369,  
9) 小町谷朝生,小町谷尚子(1992)『キュクロプスの窓:色と形はどう見えるか』,日本出版サービス,P29の以下の記載(概要)が参考になる。

「網膜の構造は均質ではない。中心は、高い解像度と鋭い色覚を持っているが中心視の範囲は視界にして約10度にすぎない。中心視では対象は明るくはっきり見える。形態・色彩・テクスチャを細かく分析的にとらえ、さらにそれを言語に結び付けて理解させるように働く。これに対して周辺視は、対象の位置や運動、あるいは周囲の状況をとらえ、それを非言語的な反応つまり雰囲気とか感情として受け止める。周辺部になるにしたがって解像力が減ずる。我々の日常の視は、この両者の合成・協調によって遂行されている。」

## 参考文献

- 荻阪良二,中溝幸夫,古賀一男編(1993)『眼球運動の実験心理学』名古屋大学出版会  
K.T. スペアー, S.W. レムケール共著; 荻阪直行他訳(1986)『視覚の情報処理:「見ること」のソフトウェア』サイエンス社  
J.M. フィンドレイ, I.D. ギルクリスト; 本田仁視監訳(2006)『アクティヴ・ビジョン:眼球運動の心理・神経科学』北大路書房  
中島義明(2006)『情報処理心理学:情報と人間の関わりの認知心理学』サイエンス社,  
岩田誠(1997)『見る脳・描く脳:絵画のニューロサイエンス』東京大学出版会  
バート・L・ソルソ著; 鈴木光太郎, 小林哲生共訳(1997)『脳は絵をどのように理解するか:絵画の認知科学』新曜社  
仲谷洋平, 藤本浩一編著(1993)『美と造形の心理学』北大路書房  
いぬいたかし, かまやちかずこ(1965)『形象コミュニケーション:視覚伝達の基礎理論』,誠信書房  
近江源太郎(1984)『造形心理学』福村出版  
子安増生編著(2005)『芸術心理学の新しいかたち』誠信書房  
村山久美子(1988)『視覚芸術の心理学』誠信書房  
三浦佳世(2007)『知覚と感性の心理学』岩波書店  
リタ・アイエロ編; 大串健吾監訳(1998)『音楽の認知心理学』誠信書房  
B・クライント, 岩城見一(1991)ほか訳『造形論・人間の視覚』京都書院  
W. メッツガー, 大智浩, 金沢養訳(1962)『視覚の法則』白揚社  
D.A. ドンデイス, 金子隆芳訳(1979)『形は語る:視覚言語の構造と分析』サイエンス社  
竹内敏雄(1967)『現代芸術の美学』「抽象芸術の問題」東京大学出版会  
海保博之, 原田悦子編(1993)『プロトコル分析入門:発話データから何を讀むか』新曜社  
阪田眞己子(2006)「目は口ほどにモノを言う:眼球運動計測の研究事例」表現文化研究6(1) pp103-116,  
吉田直子(1981)『描画活動における視覚的探索活動』教育心理学研究 Vol. 29, No. 2, pp.63-66  
守山敦子ほか(2002)「一視点の風景画における注視行動—アイカメラによる日本の風景画鑑賞時における構図と注視行動の関係に関する研究その1—」日本建築学会大会学術講演梗概集, pp787-788  
杉浦徳利・守山敦子・岡崎甚幸(2002) ILPを用いた風景画の観賞時における注視行動パターンの発見、電子情報通信学会技術研究報告・HIP, ヒューマン情報処理 02(44), pp.1-5







# 視覚心理の観点による抽象絵画の構造理解

## 視覚の生理的メカニズムから生じる画面構造のしくみ

新井 義史

### はじめに

19世紀までの伝統的絵画は、描写芸術としての本質をもち、遠近法をもとに現実世界の仮象＝イリュージョンを作りだし、そこに意味論的世界を生じさせるものであった。具象絵画は、事件・出来事の表示、普遍的なものの象徴、感情表出などを内包し、そこに描かれる「モチーフ自体が持っている意味」を組み立てることにより現実世界に類似した意味を構成する。

それに対して20世紀の抽象絵画は、造形的特性以外のあらゆる在外的に規定されていた約束事を排除し、線や、形や、色彩などの純粹に造形的な要素によってのみ語る画像となった。物理的視点にたてば「平面」と「絵具（色彩）」という物質に従って制作されるもの、すなわちキャンバスと絵具から成り立つ「モノ＝事物」として捉えることができる。そもそも絵画がなにかを語るということと、絵画が美的価値をもつということとは別のものである。抽象絵画は、純粹な感性的美を求めるものであり、そのための有意義的構造が明らかにされる必要がある。

本稿では、抽象絵画が課題として担っていると考えられる非可視的な内容を、知覚や認知の基本的なメカニズムの観点から検討した。考察の筋道を示しておきたい。まず、感情の生理学的メカニズムの基本には恒常性があることを指摘した。そこから生じる緊張＝視覚的力動性こそが抽象絵画の作品内容を担っているものと考え、カンディンスキーWassily Kandinsky、アルンハイム Rudolph Arnheim、ケペシュ Georgy Kepes の三者の知見を確認した。それに続き、画面構造の基底にある物理的平面＝画面に関する基礎平面および構造地図について紹介し、その後「図」にあたる視的要素もっている内面的性質＝律動性について私見を述べた。第四節では、バランスおよびリズムの二種類が、生理学的見

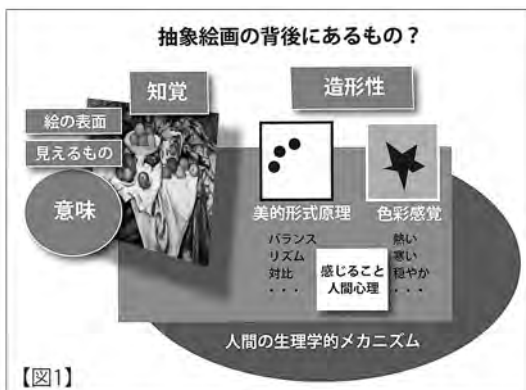
地から美的形式原理の基本となるべき感情効果であると位置づけて解説した。第五節では、以上の内容を踏まえた具体的な作品に関する構造分析事例を示した。【図1】は、本稿で解説した抽象絵画の構造が「重層的」であることを図解したものである。

## 第一節 生理的システムとしての力動的恒常性

### 1) 感覚における恒常性のしくみ

人間の内部環境の究明において、決定的な役割を演じたとされるキャノン W.B.Cannon は、身体の構造的本質は力動的恒常性 dynamical constancy にあると考え、これにギリシャ語を組み合わせたホメオスタシス(恒常性) homeostasis という名称を与えた。いわゆる生体のホメオスタシス機能は自律神経によって無意識的に維持されている。そして一旦その平衡 balance が破られると、自動的な生理的反応によって平衡が回復=フィードバックするところに、生理学的次元における動的平衡の根本的特徴がある。ホメオスタシスは、まわりの環境が変動しても、安定にほぼ一定の化学的狀態を保つことであり、この化学的調節とフィードバック機構により、あらゆる生活環境の多様を貫いて統一的生命を維持することができる。そしてこの身体的力学的恒常性の場の平衡が、外部から刺激され、その破れを感知したところに違和感を覚えそこに「意識」が生まれる\*1。教育人間学の提唱で知られる下程勇吉(1992)<sup>7)</sup>は、「身魂・意識の次元における人間の本質的構造」の中で、意識に関して次のように述べている。

「異質・不平衡・不均衡等が全然なくて、一切の現象が一様に停止するか、または一様に運動するところでは、事物の知覚や意識は現成せぬ・・・生



活の場の平衡の破れを力動的に鋭敏に感知して欲望を抱き行動を起こし生活の場を再組織して、日々これ新なる力動的恒常性の場を開くところに、人間のあらゆる文化的活動が動機づけられるのである\*2。

もともと広く感覚刺激とは、心身両面の生活の場の平衡を破るものという意味をもっている。この点で、意識の問題は身体的生理学的知見からも多くの示唆を得ることができるといえる。

人間にとって最も敏感なバランス感覚は水平・垂直である。セザンヌ Paul Cézanne の後期の作品は、いずれも左に5度の傾斜が見られる。【図2】では、人物の中心軸のズレを垂直に復帰させようとする意識が誰にでも生じるはずである。セザンヌが軸を傾斜させた目的は、鑑賞者の心の中に刺激＝テンションを与えるためだと考えられる。均衡状態へ復帰させようとするこの意識は視覚の恒常性維持によるものである。

## 2) 絵画空間の力学＝視覚的力動性

心理学では、人の感覚器官に感受されるエネルギーまたはエネルギーの変化を「刺激 stimulus」という。人体の感覚器への刺激によって大脳に起こされた感覚神経による力は、筋肉や関節をうごかす物理的な力＝運動感覚によるものではなく、力学的恒常性の場の平衡の破れにより生じた生理学的性格のものである。絵画作品に関する視覚表現の理論を最初に究明したのは、画家でありかつバウハウスの教育者のカンディンスキーである。カンディンスキーは、絵画作品における力動性を、力と運動とは別ものであり、前者は後者なしで生起しうる、すなわち「運動不在の力」＝「方向のある緊張」と呼び表わした。彼は抽象絵画の諸原則を説明する中で、力動的な傾向を次のように述べている（カンディンスキー、2000）<sup>6)</sup>。

ほとんど一般化している<運動>なる概念の代わりに、わたしは<緊張>という言葉を用いたい。<緊張>とは、要素に内在する一ただし創造的な<運動>の一部を意味するにすぎぬ一力のこと。別の一部を形づくるのは、これまた<運動>によって規定される<方向>。そこで絵画の要素は、運動の現実態として、〔1.緊張と、2.方向とを〕プラスしてできる形態にあるわけである。

「緊張」は、ドイツ語ではシュパンヌング *spannung* といい、広義では五感に働きかける何らかの感覚刺激すべてを意味し、造形的には事象の間に派生する緊張関係を意味する。この言葉は、カンディンスキーがバウハウス時代の1926

年に出版した『点・線・面』のキー・ワードでもあった。

ゲシュタルト理論を背景にした芸術心理学を専門としたアルンハイムは、「物は方向のある力をもっているので、それをダイナミックという…それは、形、色と色との関係、運動を生きいきさせるものであると述べ、カンディンスキーが名付けた「方向のある緊張」のことを「知覚的ダイナミクス」と呼んだ（アルンハイム、1987）<sup>1)</sup>。音楽ではダイナミクスという言葉は演奏の音の大きさを言うが、彼はそれを美術ではもっと広い意味で視覚について用いたいと述べ、形、大きさ、色、テクスチャなどの「物理的特質から知覚されたものがダイナミックであるという心」であるとした。また、同様の意味を「方向力」「力のパターン」とも呼んでいる。

われわれは、あらゆる知覚的形態が力動的であることを考察することから研究をはじめたのだった。こうした基本的な属性は芸術上にもっとも重要であることがわかる。絵画にしる彫刻にしる、力動的緊張がなければ、それは生命をうつすことができないからだ。…われわれが受け取る個々の映像について体験する力の形態は普遍的なものであるからである（アルンハイム、1964）<sup>2)</sup>。

アルンハイムの心理学的思考の原理は、主としてゲシュタルト理論からきている。しかし、彼はその一般的な知覚論を超え、より情動的な観点からの芸術表現の分析をおこなった。『美術と視覚—美と創造の心理学—上・下（1963/64）』では、心理学の方法と成果を芸術研究に応用し、心理学の専門用語を平易に解きほぐし、具体的な事例を用いて解説している。アルンハイムが本書で採り上げている項目は、バランス、形、形式、成長、光、色彩、運動、緊張、表現の10項目である。カンディンスキーの直感的・主観的な分析内容を、アルンハイムが心理学的にその原理を説明している箇所を見出すことができる。

その後、主として写真・広告デザインにおけるグラフィック・イメージを分析対象にし『視覚言語』を著したのがケペシュ（1981）<sup>3)</sup>であった。彼は、「あらゆるイメージ体験は、人が受ける外的な物理的力と、それを自己の尺度に合わせて同化し秩序づけ形作る彼の内的な力との相互作用によるものである」と述べ、視覚情報に影響するさまざまな生理的・心理的反応を「内的な力」と表現した。この内的な力とは、環境が及ぼす諸力を、一つの全体に統合しようとする神経の力であり、この平衡に達しようとする傾向をもつ主観的な力を、ケペシュは「力動的な傾向」と呼んだ。

「視覚的力動性＝緊張体験」は、人間にとっては生得的・自然な能力であり学

習により後天的に獲得すべきものではない。したがって、すべての人間に共通な基本的な視知覚系であり、そのことによって「普遍性」を備えているといえる。

## 第二節 画面

### 1) 画面枠の機能

芸術記号論の分野で新生面を拓いたマイア・シャピロ M.Schapiro は、視覚芸術においてまず問い直すべきは「長方形の紙と、人がその上で描いたり書いたりする明瞭に限定されたその紙の滑らかな平面」であると言う\*3。ルネサンス以後の現実イメージのイリュージョンを映し出す具象絵画に慣れ親しんだわれわれは、画面という存在をほとんど意識せず「透明視」してしまっている。しかし、この枠によって整えられた画面の囲いと平滑さは、「人類の比較的新しい段階の発明物」であり、イメージは先史時代の壁画やレリーフと対照的に「それ自身のための明確な空間」を獲得した。「平面＝画面」は、最も根底的に問いかえされなければならない「意味論的単位」である。

画面の枠取りからさらに進め、「額縁」に関してはツアロサー H.Zaroser の論考が詳しい。彼女は額縁を一般に考えられているように、絵画の装飾品と考えるのではなく、絵画の内在的機能と考える。ツアロサーの指摘によれば、額縁の「枠取りする原理」を本質的だと最初に認識したのはフィッシャー R.A.Fisher だとされ、その後リップス T.Lipps は額縁の機能を彫刻の台座機能と類比的にとらえ、それ自身画像の一部をなすという画像的性格と、周囲の環境と結合してゆく装飾的性格との二面性をもつことを指摘した。画面枠および額縁は画面の最も周辺的な限界である。しかし、画家にとっては画面が形成されるための空間＝絵画の、「形を支える形」としての重要な内的要素なのである\*4。

### 2) 基礎平面の基本的特性

カンディンスキーは、四角の枠に限定された画面を「基礎平面」という語で呼びその性格を明らかにしようとした。基礎平面とは、作品の内容を受け入れるべき物質的平面のことである。これはいわゆるキャンバスや画用紙といった、通常の絵画作品に多く見られる矩形（四角形）の画面を指している。外部の要素として客観的に基礎平面を眺める限り、それはただの「白紙の四角形」にすぎない。しかし、この白紙の平面は実は「生き物」であり、「息吹が感じられ」「生命をもつ有機体」であるとカンディンスキーは強調する。





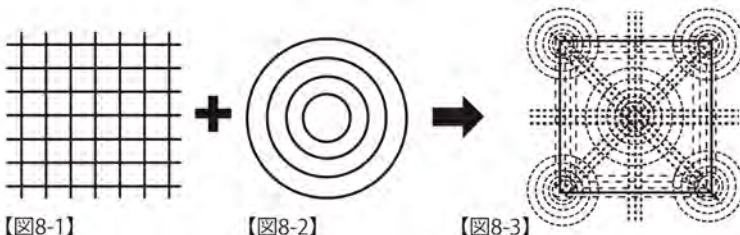
は異なり、人間の視空間把握は、上下・左右・斜めの方向により一様ではない。方向によるこの非等質な性質は、視空間の非等方向性あるいは異方性と総称されるものである。これは動物がもつ生物的な要因からくるといわれ、形の知覚に影響を与えると考えられる。

カンディンスキーは、基礎平面に潜在的なこれらの要素を生かし、この上に描かれるもろもろのフォルムがもつ緊張の質を意識的に制御することで、彼特有の抽象芸術を生み出したものともいえる【図7】。

### 3) 心理バランスの構造図

リード H.Read (1958)<sup>18)</sup> は構図の原則を次のように簡潔に述べた。「構図にとって明らかに必要なことは、何かの法則に従わねばならないということである」アルンハイムは、「中心性」が視覚芸術の構成に欠くことのできない構造特性である点に注目した。彼によれば、造形の基本的な軸には2種類ある。水平—垂直を表わす感覚的な軸は、2つの体系のうちの一つにすぎない。水平—垂直は地球の重力による生態学的軸であり、もう一つには地球の引力の及ばない領域にある「中心の力」による宇宙的な系がある。

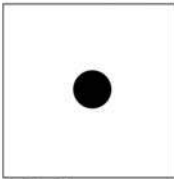
垂直—水平の枠組みは中心を持たないという欠点がある。そこでこの軸に加えて、中心に向かって放射状に集中する重力そのものにそった軸(中心系)が必要となる。これは惑星の宇宙モデルに対応する。同心系が中心のまわりに組織され、各層が中心からの距離によって限定され、階層を生み出している。この水平—垂直軸と、中心の力の系とを結びつけると、われわれの必要に完全に役立つ図3-3のようなグリッドが出来上がる(村山、1988)<sup>16)</sup>。アルンハイムに、このような宇宙論的ビジョンによる心理的効果を思考させたのは、精神物理学の創始者で実験心理学の基礎を築いたフェヒナー G.T.Fechner の神秘的な自然哲学だった(松田、1995)<sup>15)</sup>。フェヒナーの、身体と精神、物的エネルギーと心的強度の関係の精神物理学研究は、当時の科学界にとっては異質な存在であった。アルンハ



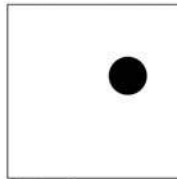
イムは、科学者でありながら汎神論的な世界観をもつフェヒナーの思想から多大な影響をうけて、宇宙的な円の構図などからアプローチすることで、枠内の「見えない視覚的な力の分布構造」を説明した。

アルンハイムによる「心理バランスの構造図」は、感覚的な軸に沿った水平、垂直に斜線が加わったものと、この軸をグリッド化した正方形、および宇宙的な円の構図などの角度から成り立っている。彼は構図の心理的効果を、配置された「図形」に働く力の拮抗、すなわちバランスと関連させて次のような特徴をあげている（アルンハイム、1964）<sup>2)</sup>。

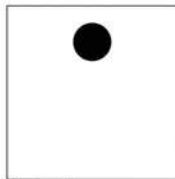
- ・ 正方形の枠内に配置された図形を見る際、図形への重さの印象を受ける
- ・ 上方の物は軽いものでも見かけ上重く見える
- ・ 左右の関係では右が重く左が軽い
- ・ 枠の中心に配置された図形を見る場合は安定した印象をうける
- ・ 中心を外れた図形を見る場合は不安定な印象を受ける。中心にひきよせられる緊張感を感じるためである（彼はこれを心理的な力または視覚的な力と呼んだ）
- ・ 知覚者の視野の垂直と水平は、知覚に強く影響する
- ・ 枠の四つの頂点が枠内の円板を引き寄せると見える
- ・ 水平・垂直の4つの辺には図形を惹きつける力を感じる



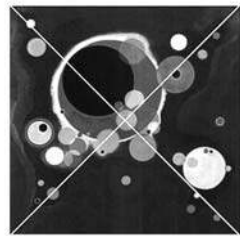
【図9-1】  
円形が基礎平面の中心にあるときは静止して感じる



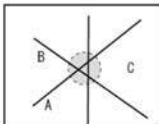
【図9-2】  
中心を外れた円形は不安定(中心に吸寄せられる)



【図9-3】  
円形が上方にあるときには上辺に引き寄せられて感じる



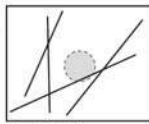
【図10】



【図11-1】  
叙情的な響き



【図11-2】



【図12-1】  
ドラマチックな響き



【図12-2】

これらの状態から、画面内で図形が安定する箇所は、枠の中心を通過する垂直線・水平線そして二本の対角線の交点が安定する点であるといえる。

【図 10】は円形のみによるカンディンスキーの作品である。大小さまざまな円が一見無造作に置かれているようにみえるが、補助線を引くと、画面中央あるいは対角線に沿って小円が配置され、バランスが考慮されていることがわかる。【図 11・12】は画面の中央を配慮した画面と、あえて中央を外した作品を比較したものである。カンディンスキーはこの配置を、叙情的な響きとドラマチックな響きと呼んで区別した。アルンハイムの中心の力の言説は、絵画の構図一般における感情効果の重要な観点でもある。

### 第三節 図

#### 1) 地と図の性質

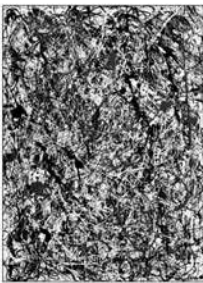
画面に描かれるものには、主体となるものと、サブ的な背景になるものがある。一般的に主体になるものが知覚され、背景はそれほど意識されない。「主体と背景」の関係は、ルビン E.Rubin によって提出されたゲシュタルト心理学の「地と図」にあたる。ルビンは、図形に相当する領域が「図」となり、それ以外の領域が「地」になっていると定義し、図と地の現象的特徴を次のように要約した \*6。

- (1) 図となった領域は形をもつが、地は形の印象を伴わない
- (2) 共通の境目に生じる輪郭は図に帰属して知覚される
- (3) 地は図の輪郭の背後にまで拡がって感じられる
- (4) 図は物の性格を有し、地は形状のない素材の性格をもつ
- (5) 図はより豊かで個性的
- (6) 図は色が堅く面色、密で定位が確定的
- (7) 図は前面、地はその後方にひっこんで見えがちである
- (8) 図は地よりも印象的で意味を担いがちで一層記憶されやすい

地と図の性質を考える上で最も重要なことは「地」として意識された部分は、見えているにも関わらず「見えているという意識が無い」ことである。

抽象絵画の地と図の扱いの相違を、作品を元に見てみたい。【図 13】図ポロック Jackson Pollock のドリッピングによる画面を覆い尽くした表現は、地と図の区別が判然としない代表的な事例である。オールオーバーと呼ばれるこうした表現は、焦点の意識を感じさせず中心を持たない。【図 14】マチュー G.Mathieu の筆による無意識的・感覚的表現はポロックとの比較において語られることが

多い。マチューの画面には明らかな「地」が存在し、そのことによってタッチが瞬時に鑑賞者の眼に捉えられ、ダイナミックな律動感を感じさせている。通常は、分量が広い方が「地」として感じられ、明るい面の方が「図」として意識される。モノトーンの強いコントラストで描かれた【図15】マザウエル R.Motherwell や【図16】スティル C.Still の作品は、地と図の関係を曖昧に提示した事例である。もともと黒色を持つ象徴性は鑑賞者の心理に不安を生じさせる。色彩の排除と地と図の不安定な関係性による効果を活用した画面であるといえる。



【図13】



【図14】



【図15】



【図16】

## 2) 図＝視的要素がもつ内面的性質

視的要素とは材料や媒体つまり木や粘土、紙や絵の具などのことではない。それは人の手によって描かれた画面の表面に見るものの基本的実体である。すなわち点、線、形、方向、明階、色、テクスチュア、奥行き、大きさ、運動である。抽象絵画は、これらの要素を視覚情報の素材として、ある要素の強調や要素の技法的操作を通してそこに感情あるいは雰囲気と相互に関係づけて作品の意図を計画する。ドンディス D.A.Dondis による『形は語る—視覚言語の構造と分析—』は、ビジュアル・リテラシーに関する基本的マニュアルとされる。彼女はその中で、視的形式における意味の理解のための指標—視的リテラシーにおける構文論—の多くは人間の知覚過程の研究に由来するとして、抽象的表現に関して次のように述べている（ドンディス、1979）<sup>11)</sup>。

視的構造の心理生理学的要素は抽象的ながらその一般的性格について定義することができる。抽象的表現に内在する意味は強力である。それは知性を短絡し、情動と感情に直接ふれる。本質の意味を内包し、意識から無意識へと貫通するのである。（中略）＜抽象的＞というのは基本的な視的要素

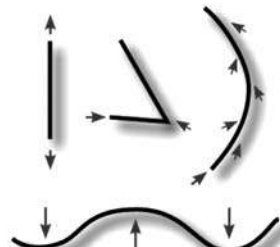
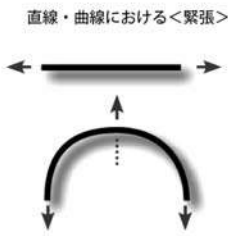
に還元した視的事象の運動的性質のことであり、より直接的な感情的な、さらには原初的なメッセージ生成の方法を強調する。

伝統的絵画においてわれわれが見ていると思っていたものは、風景や肖像、神話や宗教的出来事といった既存のモデルに従属して現れたなものかであった。絵画活動が目に見えるものの絵画であることをやめれば、絵画活動が課題とするものは一体何なのか。具体的イメージを用いずに何を描くことができるのだろうか。つまりそれは、目に見えないもの、カンディンスキーが「内部」と呼ぶものなのである。カンディンスキーの名著『点・線・面』は次のように始まっている（カンディンスキー、2000）<sup>6)</sup>。

どのような現象も、二種の方法により体験される。この二種の方法は、任意のものではなく、現象とは不可分離のもの—現象の本質、つまり現象の二つの特質、＜外面性＞—＜内面性＞に由来するものである。

「点・線・面」は、彼が「フォルムの基本的要素」と呼ぶものである。カンディンスキーによると、フォルムとしての点や線は、外部要素としては目に見える形象ではある。しかし、それらは「外面的形態のうちに働いている種々の力＝緊張」を持つものである。そしてその形態にみなぎっている「内面の緊張」こそが本来の＜要素＞であるとされる。感覚的で純粋なく＜内部要素＞は、視的要素から感情（エネルギー、緊張感、方向性等）を直接、純粋に普遍的に感じ取れること、つまり主観的に体験できること、言い換えれば、それに同化し心も通して動くという性質を感じることで理解できる。【図17・18】参照

カンディンスキーが表明した理論によれば、「点」は、もともと簡潔な形態・瞑想・沈黙を意味し、最高度の抑制を伴った一種の主張であり、その位置において毅然と自己を主張し、水平・垂直のいかなる方向に対しても動く気配すら示さない。内面的理解として、点は基礎平面に喰い込んで永遠に自己を主張しつづける



	線に関する分析（カンディンスキー『点・線・面』より）	ページ
水平 垂直 対角線	水平線は無限の冷たい運動性を表す最も簡潔な形態（基線）。	61
	垂直線は無限の暖かい運動性を表す最も簡潔な形態。	61
	対角線は、冷と暖とを含む、無限の運動性を表す最も簡潔な形態。	62
	純公式的な直線以外の直線は、平面に融合密着していない感じを与える。	64
	正方形の中心を通る水平線垂直線による構成は、力強い根源的な響きを発し、コンポジションの原型である	69
直線 曲線	直線は、明確で単純な2つの緊張を持つ（第一・二の緊張）	
	直線は平面の完全な否定（方向のみをもち面的広がりをもたない）	85
	曲線は、平面へと発展する核を包蔵している	86
	螺旋は、線である。（円が平面であるのに対して）	86
	曲線にとり主役となる緊張は、弧に潜んでいる（第三の緊張）	87
	曲線は円の緊張を内蔵している	85
	弧には円熟したエネルギーが潜んでいる	91
	アクセントが減じてゆく曲線は緊張度が高められる	91
	短い直線の肥大は、点が拡大する場合と類似の意味をもつ	96
角度 ほか	滑らかな、ギザギザした、凸凹した等の性質は、必ず観念のうちに或る種の触覚を呼び覚ます	95
	直角は、最も冷たい感じの角、自制、冷静さと感情の抑制。	97
	鋭角は、最も緊張感があり、最も暖かい感じの角でもある。尖鋭さと極度の能動性。	75
	鈍角は、当惑と優柔不断、受動、無力感	75
	鈍角は、角度が増大してゆく場合、そこにできる形態は円に近づこうとする強い傾向がでてる	75
	時間の要素は、点より線にはるかに認められる（長さはすでに時間概念なのだから）	85

【図19】

る「求心的緊張」の性質をもつ要素であると要約できる。

それに対して「線」は、点が内蔵している完全な静止を破壊し、静的なものから動的なものへの飛躍があるとし、カンディンスキーは線の限りない表現力の可能性について言及した。彼は『点・線・面』の中で、直線、曲線、折線、およびその変動に関し、およそ考え得るかぎりの線を探り上げ、それに対して多様な変動と変形を加えて詳細な検討を行った。

【図19】は、『点・線・面』で扱われた、線に関する分析を一覧したリストである。ここには「無限の暖かい（冷たい）運動性」「力強い根源的な響き」「円熟したエネルギー」など、直観的・主観的な用語が多く含まれている。用語のこのような特殊な使い方はカンディンスキーの創意であり独特の手法である。そして、これらの「内面的分析の語彙」こそが、通常形象表現を典型的に区別しただけのフォルム分類を超えて、形象内部の眼に見えない情動性（音色となっている力の情念）を分析的に説明することを可能にしたものといえよう。

### 3) 東洋的表現にみる律動性

カンディンスキーがおこなった線の内部要素に関する分析は、東洋に発達し



た水墨画や書芸術の中に、より明確にその特質を読み取ることができる。

東洋画では線が特に重要な意義を有する。というのは東洋では古来「書画一致」などといわれているように、運筆法や筆触・筆勢が重んじられているからで、個々の線は物象の形を描くものとしての機能を有するのみならず、作者の精神の表出としての効果をもっている・・・現代では西洋画においても抽象絵画の傾向として線の意義が重要視され、書事の研究を行う一派さえあらわれている（竹内、1961）<sup>10)</sup>。

東洋的表現における線の特質は、毛筆を用いることによる線質の変化によるところが大きいとして、平山は『書の芸術学（1971）<sup>12)</sup>』において次のような分析をおこなった。まず、書線の形体には長短、縦横、太細等の変化があり、線質には遅速、柔剛、流動、潤渴、濃淡等の多様性があり、多様な変化の妙を尽くすことができる。そもそも文字の属性なるものは抽象的、線描化、平面的といえることができる。文字は抽象的形式であるところの線と形によって成され、したがって文字を書く場に成り立つ書は、自己の内なる生命を線と形とに託して表現する芸術、すなわち抽象芸術なのであり、「書」の特質は抽象性と象徴性および一回性と律動性にある。筆の跡は心につながる直接の反映である。人間の生命の律動が、紙という小天地に、みずからの平面的空間を構成してゆくことが、すなわち書を書くゆえんなのである。



【図20-1】



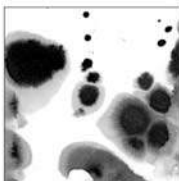
【図20-2】



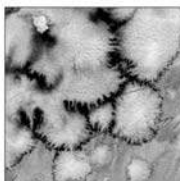
【図20-3】



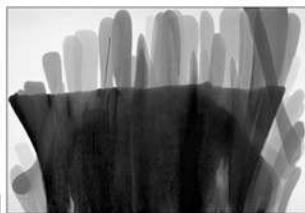
【図20-4】



【図21-1】



【図21-2】



【図22】

毛筆や水墨画に親しんだ日本人にとっては「滲み」がもたらす感覚を特殊なものとは感じない【図 20-1~21-2】。ところが西洋画にあっては、その長い歴史の中でも滲みを用いた表現はほとんど見られず、西洋人にとっての滲みは汚れに近いものであった。矢代幸雄は、水墨画について考察する中で、西洋と東洋の絵画表現を比較しながら滲みの感覚について次のように述べている(矢代, 1991) <sup>17)</sup>。

水墨画は、色彩を欠くが故に、その表現はすべて筆線と墨量しとに託され、比類なき線と濃淡とによる純粹なる芸術を發達させて東洋絵画一般に甚大なる影響を及ぼした。滲みの感覚は、その最も主なる根源を、墨色の變化ある面白さ、あるいは意味深さに胚胎するのであった。・・・ぼかしやにじみのムラムラが適当に加えられると、平面図案にいつぺんに奥行きがつき、厚みがでたように感じられる。

滲みやボカシの効果が西洋絵画の表現の手法として受け入れられるようになったのは、大戦後に水墨等の日本の絵画の影響をうけたサム・フランシスやルイスによるカラーフィールドペインティング【図 22】からである。

## 第四節 美的形式原理

### 1) バランス

美学上の概念では、ある対象の美しさを左右する条件を形式的に見ていく場合、これを「美的形式原理」という。通常それらは、統一・調和・リズム・バランス・比例・プロポーションなどをさす。中でも「多様における統一の原理」はあらゆる形式法則の根柢をなすものとされる。この統一の原理は、美的対象が構成要素に関して可能なかぎり複雑多様でありながら全体として統一されていることを要求するものであり、これが美感の前提条件といわれる。統一とは秩序づけられた状態である。諸素材の空間的配置の仕方が均衡ある場合に美しく感じられる。人間の知覚に対する最も重要な心理的および物理的影響は、恒常性の面からも均衡＝バランスであることは明らかであるとして、ドンディス (1979) <sup>18)</sup> は次のように述べた。

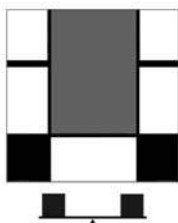
バランスは人間のもっとも確固とした強い視的基準、視的判断のための意識的無意識的基準である。人間の知覚におけるバランスの直観的感覚ほど速く、正しくかつ自動的な計算法は他にはない。水平―垂直の構成は人間と環境との基本的関係であり、バランスは人間においても自然においても基本的で、それは崩壊に対抗する状態である。

地球の重力を受けて生活する動物がもつ生物的な要因から、見るという行為





【図23-1】



【図23-2】



【図24-1】



【図24-2】



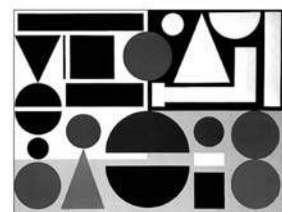
【図25】



【図26】



【図27】



【図28】

における見えないけれども支配的な重力による垂直軸が存在する。さらにそこから水平の二次的基準が与えられ、それらがバランスを規定する要因となる。通常われわれがシンメトリーsymmetry、ハーモニーharmony、コントラストcontrastなどと呼ぶ造形的な感情効果の用語は、原理的に「平衡＝バランス」を元に検討することができる。シンメトリーは、今日では左右対称の意味をもつが古代にはプロポーシオンと同義で部分相互間の配置が調和していることを意味した。ハーモニーは、二つ以上のものが対立しながらも相まって統一感を与えることを表し、安定＝均整＝静的な状態をさす。それに対して対比＝コントラストは、緊張＝不均整＝動的の意味をもつ。これら美的形式原理は、自然界のさまざま領域、鉱物結晶の構造、植物の組成のうちに類似した形態を見いだすことができる。『抽象芸術』の著者マルセル・ブリオンは、抽象芸術の野心のひとつには、あらゆる自然の形態を支えているように思える＜原型的な形態＞をみいだそうとすることにあつたと述べ、ハーバート・リードの次のような記述を引用している（ブリオン、1968）<sup>13)</sup>。

抽象芸術家はつぎの事実をはっきり示している。すなわちかれらの創造する形態は、適当な素材、適切な尺度によって、宇宙の構造に本来そなわっており、また人体の成長をも含めて有機体の成長を支配しているある種の

比例、ある種のリズムを再現しているという点で、装飾的な意味以上の意味をもっているということである。こうしたリズムや比例と同調することによって、抽象芸術家は宇宙を反映する小宇宙を創造し、世界をひとにぎりの砂によってとは言わぬまでも、少なくとも石のかたまりや色の集積のうちに把握することができる。なぜならかれは自然の世界が提示するあらゆる偶然的な変化の下にひそむ原型的な形態に近づいているからだ\*7。

【図 23-1】は、大中小 3 つの色面からなるモンドリアン P.Mondrian の代表作である。【図 23-2】は、元絵の左右のアンバランスをシンメトリーに改変したものである。また【図 24-2】は、図形を顔に見立てたクレー P.Klee の作品の、眼の位置のズレを修正してある。両者を比較してみると、視覚的にバランスがとれていることは実は退屈であり、むしろアンバランスによる訴えかけ＝心理的刺激が、作品の魅力になっていることが分かる。ド・スタール N.De.Stael 【図 25】は風景イメージを平面的な絵具の塗り面に置き換えた作風で知られる。叙情的雰囲気の後には、自然がもっている水平・垂直によるバランス感覚が控えている。【図 26】マレービッチ K.Malevich、【図 27】リシツキー El Lissitzky、【図 28】エルバン A.Herbin は、幾何学的な図形と単純な色彩とを組み合わせた作風で知られる。シンプルな円・矩形の形態がリズムカルに配置されたこれらの画面には、バランス・シンメトリー・リズム・コントラスト・反復など、さまざまな美的要素がもちいられている。幾何学的抽象は、造形要素を理性の支配下において秩序を作り出すものであり、バランスによる美的構成がその基本にある。

## 2) リズム

リズム＝律動は、人体を含めた動植物の有機体の成長を支配している生理現象とも深く関わる、基本的な形式原理のひとつである。自然界のリズムは四季の移り変わり、昼夜の変化、潮の満ち引きなど、時間の流れのなかで一定のパターンが規則的に表れることでリズムを刻んでいる。リズムに関する研究は知覚心理学の中の時間知覚において研究されてきた。通常は音楽や身体の動きに関する感覚として扱われる場合が多い。

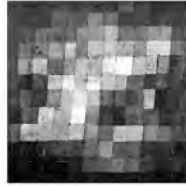
視覚においては、反復された形態や配置、連続線や断続する線、配色や風合いなどの多様な要素に認められる。基本的には規則性や一貫性、繰り返しのよって視覚以外の運動感覚的な共感覚が生じることでリズムが発生する。したがって反復＝リピテーションやグラデーションとも深く関係している。また、全



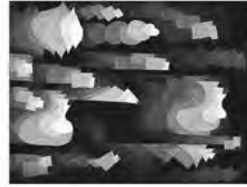
【図29】



【図30】



【図31】



【図32】

体における部分間の快適な比例関係を意味するプロポーションを生み出す要因でもある。単一性（秩序の簡潔さ）、有機的なテンポ、間の感覚、基調と強調により生じたリズムは心の内に快感を生じさせる。

視覚的なリズムと音楽のリズムとの間には単なる比喩を超えた関係がある。伝統的な芸術の範疇を超えた「メルツ芸術」を作ったシュヴィッターズ K.Schwitters は、戦後になってからの現代美術の中で広く受け入れられるようになったのであるが、彼の構成原理には、以下のように一貫してリズムという概念が持ち出されている(大河内、2014) <sup>4)</sup> 【図 29・30】。

絵画において重要なことはリズム、線や面における、明暗における、そして色彩におけるリズム、要するに芸術作品の諸部分のリズム、素材のリズムである。リズムは抽象作品においてもっとも明瞭になる\*8。

このように述べたシュヴィッターズにとって、絵画のリズム、言語のリズム、そして音楽のリズムは類縁関係にあり、相互に転移可能な現象だった。カンディンスキーは主著『芸術における精神的なるもの』において、シェーンベルク A. Schönberg の『和声論』に言及しているし、クレーのパウハウス時代の講義用の著作の『造形思考（1956）』には音楽のポリフォニーを造形的なものに移し入れようとする試みが記述されている。当時のパウハウスが、新たな造形を構築するためには諸芸術間の壁を取り払うことが求められた。ポリフォニーや対位法といった音楽の概念の絵画分野での受容は、抽象芸術における動的なフォルムの形成のための重要な造形原理となったと考えられる【図 31・32】。

## 第五節 分析事例

前節まで、恒常性・力動性・心理バランス・形式原理など、抽象絵画を組み立てている重層的構造について概観してみた。ここでは、これらの観点を講義で解説した後には学生に課した「作品分析の課題レポート」を紹介する。このレポートには、講義解説に使用した用語を有効活用して作品構造を分析することを求め

た。関連した用語が使われている個所は下線で示した。

<分析事例1> 【図33】

『On White II』カンディンスキー(1923)

一見ごちゃごちゃとした色の塊に見えるが、少し冷静に見ると、線や色面で構成されていることがわかる。最初に目が行くのは、直角に重なる2本の黒い線だろう。ひとつは画面左上からだんだんとはねて右下へ下降し、もうひとつは画面左下から右上へすっと上昇していく。動きのある2つの線が、ちょうど画面を対角線状に分けているように見える。



【図33】

しかし、ここで気になるのが、正対角線上に配置していないところだ。角をわずかに避けていることがわかる。この微妙な変化は、ホメオスタシスの効果が出ていると言って間違いないだろう。「対角線が垂直水平線からごくわずかでもズレていることが、抽象芸術において極めて重要。基礎平面上の個々の形態が持つ全ての緊張は、そのズレに応じて、その都度変化と違った音色を帯びる」と彼自身が言っている。

次に色面のことについて書きたい。線の黒、原色の黄、赤、水色、橙、紫に目が行きやすいが、この絵を支えている土台は、少し透明な黒の色面だ。画面の真ん中に配置していることで、重なる他の構成物をばらつかせないように下支えをしている。黒い線の対角線の交点が色面と重なっていることも大きいだろう。故にこまごまとした要素が自由な動きをしていても、ちぐはぐな印象を持つことはなく、安心して視線を動かすことができる。

最後に再びカンディンスキーの言葉を借りたい。「基礎平面の中心近くに集まっている形態は、構成に抒情的な響きを与える」と言っている。抒情的、つまり感情的、有機的、ということになる。しかしこの絵の要素だけを見ると、無機的な線と色面だ。おそらくカンディンスキーは、線と色面という無機的な要素を、配置や構成によって、いかに有機的に見せるかを、画面の中で探求していたのかもしれない。

<分析事例2> 【図34】

『神酒』 モーリス・ルイス M.Louis (1958)



【図34】

ふわふわと浮かぶような、それでいて安定感のある不思議な感覚にさせられる絵画だ。重さが上にあることで、目線が上に引かれる。上に行くにつれて太くなる色帯が、キャンバスの端ぎりぎりでピタッと止まっている。端に接する訳でなく、微妙な隙間をあけるとことで画面に緊張感が生まれている。

色帯は横長の画面に対し、縦に配置されており、垂直的要素があるが、下部の中央に向かっての緩やかな傾斜があるため、あまり重さを感じさせない。この作品をぱっと見た際に、左右にあいた三角形の空間や中心の垂直に近い白い地の線から、一見左右対称の構成に見える。しかし細かい部分を見ていくと中心が微妙にずれていたり、左右の色帯の数や見える地の面積の違いなどが目に入り、均衡状態への復帰がなされ、画面にテンションが生まれる。ホメオスタシスの効果によって、絵画が揺れ動くような心地よい動勢を感じる。また、下にいくにつれて細くなるという線の強弱によっても動勢が生まれているのではないか。なだらかなゆっくりとした動きを感じる。ルイスの絵の魅力の一つは傾斜なのだろう。人為的な雰囲気を感じさせず、どことかやさしい曲線を感じる。絵具を流すことによってできた自然の曲線によって、やわらかな暖かみを感じることができる。

上記の、抽象絵画の構造分析の2事例には、いわゆる「造形言語」に類する言葉が適宜用いられている。抽象絵画が何を意味しているのか理解すること、あるいは作者のさまざまな感覚や感情を呼び覚ますためには、鑑賞者の側にそれを読み取るための見方が要る。だから抽象的表現による作品を読むためには、それを読むための「言語」に関する知識を要するのではないか。そうした用語＝造形言語を介してこそ抽象絵画の重層的構造を、さまざまな観点から分析的に解きほぐし、その作品を理解することが可能になる。「作品分析レポート」は、そのための有効な方法だと考える。

おわりに

われわれの眼は外界をそのまま映し込む装置である。しかし、そこから呼び込まれた光学的視覚情報は、脳の中では外界像を創り上げるための非常に巧妙な

組み立て作業が行われている。「知覚過程」と呼ばれるこの作業の中から、脳との連動によって視覚世界に意味づけを与え、さまざまな感情が生じることになる。現実空間における知覚・認知も絵画の知覚・認知も、その基本的なメカニズムは変わらない。

色彩やフォルムなど、目に見える要素を用いて組み立てられている抽象絵画が何を意味しているのかを理解することは、画面に見えるものの底を流れる心の響きを聴き取ることでもある。だから究極においては、作者の体験に鑑賞者が同化することを目標におくことになる。作品を読む主体はあくまでも、いま生きている鑑賞者である。視覚的力動性や心理バランスは、精神のものであると同様に身体的なものでもある。そこにこそ作者と鑑賞者との結びつきを見いだすことができる。

本稿では、抽象絵画から感じるあいまいな渾然とした生理的感覚内容を、その背後にあるメカニズムや形式原理の観点から分類して述べた。古典的な具象絵画の画面構造に関する分析手法では、もはや抽象絵画においては説得力ある解説に適用しえない。鑑賞者が、抽象絵画にむけて能動的にアプローチしうる仕方をさらに検討する必要があるだろう。

#### <註>

- \*1 生体全体の恒常性は、何重もの調整メカニズムによって保たれている。下程勇吉はキャンノンにおける生体の調整機能としてのホメオスタシスを人間の精神構造のしくみに適用した。この内容に関しては下程勇吉(1991)、下程勇吉(1992)において詳細が述べられている。
- \*2 下程勇吉(1992) 「魂・意識の次元における人間の本質的構造」、モラロジー研究 No. 36、p. 14
- \*3 M.Schapiro:On some problems in the semiotics of visual art、金田 晋『絵画美の構造』P57からの引用による
- \*4 金田 晋は、『絵画美の構造』の中で、ツアサローの『美学芸術学誌』第 19 卷 1974 H.Zaroser:Versuch einer Phänomenologie des Rahmens,in:Zeitschrift für Ästhetik und Kunstwissenschaft,XIX/2 1974,S.199.「画枠(額縁)の現象学試論」からの論考を引用して、額縁がもつ画面の意味論価値を述べている。
- \*5 異方性 anisotropy of spaceは、空間内に置かれた事物の長さや大きさが、その位置や方向によって同一の物とは知覚されない非等質性(ひずみ)現象をさす心理学用語。
- \*6 心理学では、地と図の現象的差異と呼んでいる。平面に描かれたものであっても奥行きをもった三次元的分化であることが特徴的である。
- \*7 リード『芸術と社会』Art and Society, p. 260、ブリヨン『抽象芸術』p. 26からの孫

引

- \*8 Schwitters:Der Rhythmus im Kunstwerk,p245 大河内朋子(2014)「クルトシュビッ  
タースのメルツ芸術作品における音楽的なもの」p. 133 からの孫引

<引用文献>

- 1) アルンハイム, R (1987) 『芸術心理学』(関計夫訳)、地湧社、p. 258
- 2) アルンハイム, R (1964) 『美術と視覚：美と創造の心理学(下)』(波多野・関訳)、美術出版社、p. 588
- 3) アンリ・ミシェル(1999) 『見えないものを見る：カンディンスキー論』(青木研二訳) 法政大学出版局、p. 12
- 4) 大河内朋子(2014) 「クルトシュビッターースのメルツ芸術作品における音楽的なもの」、人文論叢：三重大学人文学部文化学科研究紀要、p. 133
- 5) 金田 晋(1984) 『絵画美の構造』、勁草書房、p. 57
- 6) カンディンスキー(2000)、『カンディンスキー著作集2』(西田秀穂訳)、美術出版社、pp. 59-60
- 7) ケペシュ, G (1981) 『視覚言語：絵画・写真・広告デザインへの手引』(グラフィック社編集部 訳)、グラフィック社、p. 18
- 8) 下程勇吉(1991) 「身体性の人間学的構造」、モラロジー研究 No. 32、pp. 6-27
- 9) 下程勇吉(1992) 「魂・意識の次元における人間の本質的構造」、モラロジー研究 No. 36、p. 14
- 10) 竹内敏雄 編(1961) 『美学事典』、弘文堂、pp. 239-240
- 11) ドンディス, D. A(1979) 『形は語る：視覚言語の構造と分析』、(金子隆芳訳)、サイエンス叢書、pp. 27-28、p. 78
- 12) 平山観月(1971) 『書の芸術学』、有朋堂、p. 69
- 13) ブリヨン(1968) 『抽象芸術』、(瀧口修造訳)、紀伊国屋書店 p. 26
- 14) 本明 寛(1962) 『造形心理学入門』美術出版社、p. 43
- 15) 松田隆夫(1995) 『視知覚』、培風館、p. 83
- 16) 村山久美子(1988) 『視覚芸術の心理学』、誠信書房、pp. 46-47
- 17) 矢代幸雄(1991) 『水墨画』岩波新書、p. 99
- 18) リード, H (1958) 『芸術の意味』(瀧口修造訳)、p. 43

<挿入作品図版>

- 図 2 セザンヌ 《セザンヌ夫人の肖像》 1885-7 89×71 cm
- 図 6-1 モネ 《国会議事堂。霧を貫く陽光》1889-1901 オルセーM
- 図 6-2 モネ 《アルジャンツイユの橋》1874 69 × 80 cm ワシントンNG
- 図 10 カンディンスキー 《いくつかの円》 1926 140×140 cm グッゲンハイムM
- 図 11-2 シャガール 《私と村》1911 192×151cm Moma
- 図 12-2 カンディンスキー 《灰色の中で》 1919 129×176 cm ポンピドーセンター
- 図 13 ポロック 《Number 19》 1948
- 図 14 マチュー 《BOULOGNE SUR MER》1921
- 図 15 マザウエル 《Elegy for the Spanish Republic、 #126》177×335cm 1965 G フィリプス蔵
- 図 16 スティル 《PH-455》1949 Clyfford Still Estate
- 図 22 ルイス 《Floral V》 1959-60 250x 350 cm Private collection、 Denve
- 図 23-1 モンドリアン 《赤、黄および青のコンポジション》1930 51×51 cm テートギャラリー
- 図 24-1 クレー 《セネシオ》1922 40.5 x 38cm バーゼルM
- 図 25 ド・スタール 《海のそばの像》1952 162×130 cm Eペイレル蔵
- 図 26 マレービッチ 《シュプレマティスム黄と黒 58番》1916 80×70 cm ロシアM
- 図 27 リッツキー 《プロウン 12E》1923 57×42 cm ハーバード大学付属M
- 図 28 エルバン 《金曜日 I》1951 96×129 cm パリ国立近代M
- 図 29 シュビッターズ 《Mz 410 irgendsowas (something or other)》1922 Collage
- 図 30 シュビッターズ Untitled from Merz Mapped 3 by Kurt Schwitters
- 図 31 クレー 《いにしへの響き》1925、38x38cm、バーゼル美術館
- 図 32 クレー 《赤のフーガ》 1921 パウル・クレーセンター
- 図 33 カンディンスキー 《On White II》105 x98cm ポンピドーセンター
- 図 34 ルイス 《神酒》 1958 248×365 東京国立近代美術館



# 身体感覚の観点による美的形式原理の理解

## — 抽象絵画の普遍的心理構造の検討 —

新井 義史

### はじめに

20世紀初頭にカンディンスキーVassily Kandinsky やモンドリアン Piet Mondrian により始められた抽象絵画は、誕生後百年を経た現在でも「理解し難い」表現として敬遠されがちである。抽象絵画は、気まぐれな絵具遊びゆえに分かりにくいのではない。具体物の描写をもたない抽象絵画における「内容」は、造形行為そのものに内在する造形原理、すなわち視覚法則や造形法則をベースに生まれる感覚の探求といえる。造形原理が備える視覚上の感覚的な特徴を知識として持っていないことが鑑賞を妨げていると考えられる。

造形原理とはすなわち、統一の原理や体制化そしてバランスやリズムなどの「美的形式原理」を指す。人が「こころ」で感じる感覚は、そのままでは眼で見ることはできない。通常では不可視の心理構造を素材を通じて直接眼に見える状態で示すものが「美的形式原理」である。それは人間の生理的メカニズムにおける視覚的力動性や心理バランスから生じるものであるが、原理生成の由来までは一般に理解されていない。

知覚心理学をはじめ、視覚・芸術・造形・ゲシュタルト等の諸心理学における研究の成果には、造形や絵画表現の基底に共通する構造理解に有効な多くの知見が蓄積されている。しかしながら、それらは様々に分化した心理学や生理学および造形芸術論の中に分散して論じられており、まとまった形で把握し難い状況にある。したがって本稿では、「美的形式原理」に関する内容を文献から抽出・整理し、それらを「身体感覚」の観点から検討した。

第1節では、(1) 脳における視覚認知のプロセス (2) 重力による身体感覚 (3) ゲシュタルト心理学の概要。第2節では、(1) 美的形式原理の分類 (2) 統一・調和・バランス (3) シンメトリー・コントラスト・リズムについて、その生成理由を中心に述べた。これにより、具象から抽象に至るまで、あらゆる絵

画表現の背後に共通して存在する「心理的構造」を理解するための一助にしたい。

## 第1節 造形性と身体感覚

### (1) 脳における視覚認知のプロセス

私たちはふだん物が視えることを意識することはない。視えることは呼吸と同様にあたりまえでありそのメカニズムに注意をはらうこともない。人間が眼を通じて得るさまざまな画像は、脳において非常に巧妙な仕組みで処理されており、その視覚認知の過程の中に造形表現に関連するさまざまな要素が含まれていることを見ておきたい。

外光は眼球内部の網膜に到達すると、光受容細胞によって電気的エネルギーに変換される。変換された電気信号は神経節細胞においてデジタル(感覚信号)に変換され中枢へ送られる(図1-①)。信号は最初に第一次視覚野(V1)にて輪郭線の部分抽出がおこなわれ垂直線、水平性、曲線、角度といった分析がおこなわれる。「視覚野」はV8まで階層的に分かれ、第一次の処理ののち奥行きや色(V3、V4)動きの処理(V5)等がおこなわれる(図1-②)。

こうして後頭葉で知覚処理された視覚情報は、それぞれ側頭葉と頭頂葉で認知、記憶される。「色や形」あるいは「顔や模様」といった情報は側頭葉連合野に送られ、これとは別に「物の位置や配置、動き」などは背側視覚路から頭頂葉連合野に入力される。頭頂葉には身体全域から「体性感覚情報」が入力されており、ここでは常に自分の身体や姿勢などを基準とした「三次

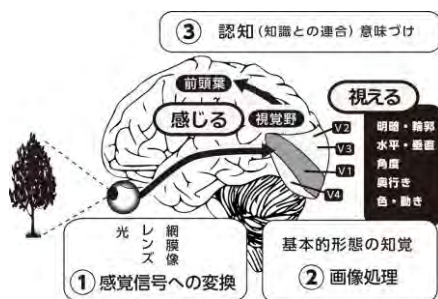


図1 脳における視覚認知のプロセス

元空間座標」が作られている。この頭頂葉の三次元座標を使って物の位置や配置を把握することを「空間認知」と言う。ところで「認知」とは、知覚を包括する認識機能全般と考え「思考・記憶・知識・経験などの心理機能を働かせて外部環境を知ること(図1-③)」と定義できる。

このような一見、造形性とは無関係と思われる生理学的・解剖学的な身体の器

官の構造や仕組みの中に、形・色彩・水平性・空間性等の造形表現における基本的な要素が関係していることがわかる。

## （２）重力による身体感覚の基軸

バランスやリズムなどのいわゆる造形性は、人間の心理に生ずる感覚であるゆえにそれらの「生成の由来」を人間の生理的メカニズムに求めることができる。我々の生活空間において最も支配的な力すなわち重力を身体の基軸と位置づけ、「垂直軸」ならびに「水平軸」を日常の実生活以外にも絵画をはじめとする造形作品の「骨格」にあたるものと考えがさまざまな芸術論・芸術心理学にみられる。

芸術学の開拓者のひとりシュマルゾーAugust Schmarsow は、私たちの空間表象の設立資本は、事物との交わりの中で身体運動から生まれてくる。芸術活動を規制するのは外界と創造的にかかわる人間の身体構造であるとみて、身体の高さ、幅、奥行きから比例、対称、律動という創作上の主要形式原理を導きだした。その身体が触覚や視覚により周囲を把握し、また前後に移動することから奥行きの概念を重視し、「建築の空間性」の理論的根拠を明らかにした<sup>1</sup>

絵画や映画などの視覚的芸術における知覚構造を分析したアルンハイム Rudolph Arnheim は『中心の力：美術における構図の研究』（1983）において、重力をもとに絵画・彫刻・建築の形をつくり上げる原理を述べた。「物理的に、私たちの日常活動の世界には、一つの優越した力、重力が行きわたっている。あらゆるものは常に地球の中心に向かって引っ張られている。<sup>2</sup>」したがって、壁に架けられた絵画もまた垂直的世界に所属し、画面に配置された諸要素が重力の感覚とのバランスの中で相互に結びつけられ、全体的な調和・均衡がもたらされるとした。

身体から生み出された知覚を手がかりに、身体そのものと世界を考察したとされるメルロー＝ポンティ Merleau-Ponty は、知覚の分析に基づいて、主体とは意識や精神であるよりも前にまず身体であり、この意味において、身体は知覚の真の主体であると論じた。『知覚の現象学』（1982）では、まず「私の身体」は私によって意識されるとされないとかかわらず、ある種の「身体図式 Schema corporal」のようなものをもって、これがいろいろな知覚や体験の変換や翻訳をおこなっているとみなした<sup>3</sup>。金田(1984)は、見る者を画家に見えるものを画面に対応させ、メルロー＝ポンティの言を次のように要約した。

画家の身体は見えるものの一部であり、したがって、画面の奥底まで身体の生地で織り込まれているということになる。だからこそ身体の基軸としての垂直－水平軸が

画面の骨格にもなるのだし、見える他者への関係軸として前後軸も発生してくるのである。画面とは投影された身体であり、見えるものたちの地積図ということになる。

4

アルンハイムの芸術心理学そしてメルロー＝ポンティの現象学のいずれにおいても、ゲシュタルト心理学は大きな影響を与えた。ゲシュタルト心理学は、生体というものは刺激の個々の要素の内容に対応しているのではなく、個々の要素的な刺激がかたちづくる“形態的で全体的な特性”に対応しているという仮説をたて、被験者の人間が感じることを整理分類して研究した。図形による印象などの研究が中心であることから、造形表現に関する人間の感覚構造の仕組みとその原理を心理学的に伺い知ることができる。

### (3) 身体性が求める体制化（ゲシュタルト）

ゲシュタルト Gestalt は、「形づくられたもの」とか「形態」とか「形態素」といった意味のドイツ語で、もともとはエーレンフェルス C.V.Ehrenfels らのグラーツ学派が名づけた「ゲシュタルト質」（形態質）という言い方に端を発した。ゲシュタルトを成立させる一般的な原理・法則はプレグナンツの法則（Principle of Pregnanz）と呼ばれている。プレグナンツは「意味をもった」という意味であるが、ものを見たときに最もよいまとまりをなすように体制化する傾向のことで、知覚された世界は個々の要素の特性からではなく、全体の形態特性からのみ理解されるという。この原理に従って物事がまとまって知覚される現象を「群化」という。狭義のプレグナンツの法則は、仮現運動の研究で知られるウェルトハイマー Max Wertheimer が提案した知覚特性の法則を指すことが多く、「よい形態の法則・群化の法則（群化の要因）・知覚の体制化」とも呼ばれる。

プレグナンツの心理学的意味は、私たちの心が環境の中に安定した規則的な図形を求めがちであり、そのような対象をみつけないと、落ち着かなく感じることがある（その不快さの原因がなにかは意識できないことが多い）ということである（ソルソ R.L.1997）。<sup>5</sup>

ゲシュタルトを作りやすい性質には、近接の要因・類同の要因・共通運命の要因・客観的調整の要因・よい連続や形の要因・閉合の要因等がある（図2）。これらの要因は人間にとって、ごくあたりまえだと思われる視覚体験を指しており、あらゆる人間が生まれながらに所有している感覚システムでもある。視覚対象や形を、誰もが同じ方法で自然に処理しているという考え方は、当初はアカデミックな心理学者からは理解され難かったのであるが、その後、情報理論の

研究者であるアトニーヴ Attneave, F(1968)により、プレグナンツが情報量の少ない冗長なパターンと再定義された<sup>6</sup>。

ゲシュタルト心理学では、もっとも簡潔でエネルギーの低いものを「よい」と考えた。

ゲシュタルトにおける「よい形」とは、知覚においてより簡潔な、バランスのとれたまとまりが優位になることを意味する。したがって必ずしも規則的であったり、左右対称であったりはせず、不規則な図形であってもまとまりのある「よい形」となりうる。また、偶発的なものを「捨象」したり、知覚によって

得られたさまざまなデータから規則性として目につくものを引き出したりするのはゲシュタルト知覚に特有の機能である。人間の感覚システムにおける「簡潔」とは「刺激の軽減」を意味する。すべての入力情報を同じように処理するのはエネルギーの浪費となる。「バランスのとれたまとまり」とは整然とした秩序が保たれた状態のことである。

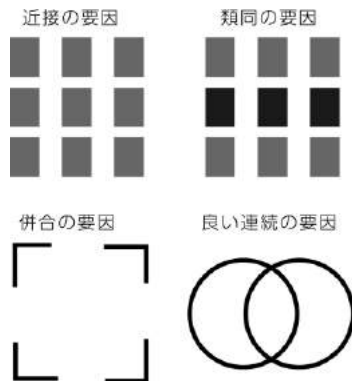


図 2 プレグナンツの法則

## 第 2 節 美的形式原理の心理

### (1) 美的形式原理とは

芸術は、形式 (Form) と実体 (Substance) から成立する。実体は芸術の内容 (Matter) であり、形式はその内容を形づくるものである。芸術表現においては、素材 (Material) によって感覚的性質の意味が凝集され一つの美的表現となったときにその素材は形式となり、またそこに備わる性質が内容となる。「形式原理 (Principles of form)」という用語は、対象が目に見える状態で、そのものが美しいかどうかの基準のことであり、内容とか目的は除外している。

「美」は主として視覚や聴覚における快感情からもたらされると述べたのはソクラテスである。対象の知覚特性について感じる「美」を問題とした場合には、私達は一般的に、統一 (Unity) しているものを「美」に感じ、不統一からは心が乱されると感じる。リード Read, H. は「芸術の意味」(1958) で美感について次のように語った。

美感は、われわれの五官の知覚が形式上の統一とか調和を認識するときに満足させられるのである。・・・形と面と量塊がある一定の比例をもって配列されているときは快感を感じるが、一方、このような配列が欠けていると、人は無関心であるか、あるいは積極的に不快の念と反発をさえおこすものなのということである。快適な諸関係を知覚することが美感であり、その反対を知覚することが不快感である。<sup>7</sup>

美的形式原理は造形秩序とも言え、人間の個人的な感情や環境における諸条件を一切排除し客観化された美的概念であり、普遍的かつ抽象的な概念である。形式美に関しては、その主なものとしては、調和(ハーモニー Harmony)、平衡=釣合(バランス Balance)、均斉(シンメトリ Symmetry)、プロポーシオン(Proportion)、律動(リズム Rhythm)などを挙げるができる。このほかに、対比=対照(コントラスト Contrast)、反復(Repetition)、累積(Accumulation)などの諸法則がある。その中で、総称した意味(上位形式:大分類)になるのは「統一(ユニティ)」と「調和(ハーモニー)」そして「平衡・釣合(バランス)」である。これら美的形式原理の最高の形式原理たるのが「多様における統一」である(図3)。



図3 美的形式原理の分類ならびに造形手法

## (2) 上位形式としての統一・調和・バランス

### 1) 統一

統一(ユニティ)をわかりやすく言えば「まとまりの感覚」である。「多様における統一の原理は美的対象が構成要素に関して可能なかぎり複雑多様でありながら全体として統一されていることを要求するものであり、この点で他のあ

らゆる形式法則の根柢をなすものである（『美学事典』<sup>8</sup>）デザインの文法書とも呼ばれる『デザイン宣言＝美と秩序の法則』（1967）を著したティエグ Teague, W. D. は、生命の本質はそれ自身の生命の目的のために統一を要求し、芸術も同じように、統一をその作品における生命力と同一性の条件として求めるとして次のように述べた。

花びらが裂けていたり、鳥の羽が変なふうにくっついていたり、ある部分が無かったり、損傷していたり、不恰好だったりすると、即座にそれらは首尾一貫したデザインとして欠陥があると感じられる。そして、そのように見える段階から顕微鏡の構造にいたるまで、生物の組織を追及してゆくと、そこには、同じ統一がわれわれの知覚のおよぶかぎり敷衍しているのが分かる。生命の本質は、それ自身の生命の目的のために統一を要求する<sup>9</sup>。

幼児について、美的基礎能力の発達過程を調べた研究によると、3～5歳児においてもバランスが取れている状態を好み、年齢の増加に伴い視覚的なリズム反応も増大する。ただし、シンメトリーを感知・把握する能力の発達は遅い。また、低年齢では統一感受性はきわめて稀である。ウオーリー Whorley, K.S. (1933) は、これらの結果から統一という概念を検討し、バランス・シンメトリー・リズム・反復など、他の美的原理が同時に実現するところに統一という状態が成立する。したがって統一とはこれらの個々の美的原理以上のものと考えられると述べた<sup>10</sup>。

## 2) 調和・バランス

調和（ハーモニー）は主に音楽用語として用いられる。「ともに音を出す、ともに響く」という意味のラテン語 *consono*（コーンソノー）に由来し、「音」を意味するラテン語 *sonus*（ソナス）とつながりを持つ。狭義では音楽上のいわゆる和声において、水平的・時間的に連結されたときの音響現象を意味する。同時に鳴らした二つ以上の音が心地よく響く状態を調和がとれているという。通常（広義）には二つ以上の部分または要素が、互に相違し対立しながら、しかも相まって統一的印象をあたえる場合をいい、「相互関係についての統一された感覚内容」となって現れるときを指す。造形においては、ユニティとコントラストとの中間相のことをいい、またコントラストの対語として、ハーモニーの中に狭義のユニティを含めることがある<sup>11</sup>。色彩に関しては、シュブルーール Chevreul M. E. をはじめとし、これまでに幾つかの調和理論が考案されてきた。アメリカの色彩学者ジャッド Judd D. B. は、さまざまな色彩調和論の中で述べられている調和の原理を次の4つに要約した。ここにはゲシュタルトの諸要因をみること

ができる。

- 1) 秩序の原理：規則的に選ばれた色同士は調和する
- 2) なじみの原理：いつも見慣れている色の配列は調和している
- 3) 類似性の原理（共通性の原理）：色の感じに何らかの共通性がある色同士は調和する

4) 明瞭性の原理：明度や色相などの差が大きく明瞭な配色は調和しやすい  
バランスは、物理学的に言えば物体に働く力が相互に補い合っている状態ということである。「人間の知覚に対するもっとも重要な心理的および物理的影響はバランスの追求です。<sup>12)</sup>」視覚言語の基本的な分析を試み『視覚リテラシー』(1979)を著したドンディス Dondis D.A.は、バランスは人間のもっとも確固とした強い視的基準であり、しかもそれは無意識の基準であると述べた。ドンディスのいうバランスには、垂直と水平の見えないけれども支配的な視的座標軸による人間と環境との関係がある。すなわち重力に対応して安定が保たれるかどうかということである。

ティーク Teague, W. D. (1967)は、「われわれはあらゆるものを擬人化して考えやすい」との立場からバランスを説明した。人間が二本足で立つようになるとバランスの保持は重大事となる。デザインの構成は常に人間の身体活動のポキョブラリーに翻訳されるもので、意図したものがバランスのとれた静けさを持っていないと心の静寂が乱される。すなわちバランスは、心の平和や安心感を生むのだと述べた<sup>13)</sup>。

しかしながら、「美」の基準は統一にあるとし、調和やバランスが保たれたとしても、あまりに整然としたものばかり見せられていると人間は満足しない。息詰まりあるいは飽きて、違うものや変化を求めることが常である。盛期ルネサンスがわずか数十年の後に終焉を向かえ、バロックのアンバランスで動的な様式に移り変わったのも、あまりに完全なバランス感覚への息苦しさゆえであったと言われる。

### (3) シンメトリー・コントラスト・リズム

「統一・調和・バランス」のいわば「下位形式：中分類」にあたるのが、シンメトリー・コントラスト・リズムそしてプロポーションである。これらの美的形式は諸造形を形づくる公分母であるわけだが、作品においては、それぞれを明確には区別し難く、どれか一つの形式だけが孤立して現れることはめったに無い。何か一つの形式が支配的である場合もあれば複合からなる場合もあり、複雑な



関係に置かれている。

### 1) シンメトリー

シンメトリーは、生物や結晶の構造の例から、自然界の動植物や人間の身体にも頻繁に見られる特性である。古代ギリシャ語を語源とし、Sym-(一緒に)とmetron(測定)、つまり一つのを他のものによって測定することを原意とする<sup>14</sup>。古代にはプロポーションと同義で部分相互間の配置が調和していることを意味した。シンメトリーは、ホメオスタシス=平衡状態を求める人間の生物的感覚活動に由来する。狭義のシンメトリーは垂直軸あるいは点を基準にして左右または互いに鏡像のような向き合った類似の関係あるときに成立する。いわば「左右相称」と理解されている(図4・図5)。ところが広義の意味では、シンメトリーはアナロジー(類似、類推)に近い概念だともいわれる。アナロジーは、似ているけれども厳密には同一ではない。また、原意=広義のシンメトリーは、釣合や調和をもつ全体の意味となり、広く釣合いがとれ調和を維持した状態をさし、上位にある美の概念に近いものである。加藤(2008)は、美的形式としてのリズムやシンメトリーが感性に快い理由を次のように述べた。

人間には安定や統一への根深くやみ難い憧憬がある。・・・自己の秩序と調和へ向かって開かれた自己の窓が、シンメトリーではないだろうか・・・われわれによるおのれの身体の構造や律動の、外部への無意識的な投影に始まり、あわせて周囲の諸事物の類似現象の観察によって裏付けられた原形式が、造形家によっていっそう洗練・純化されて美的形式になり、その美的形式がこんどは、われわれが自我の物理的拠点たる身体のココ・いまを超越して自己を実現するための一つの扉を開くのである<sup>15</sup>。

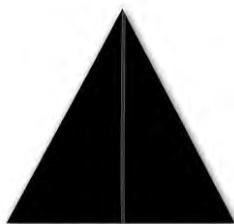


図4 ニューマン



図5 オキーフ



図6 柱頭(回転対称軸)

左右相称のシンメトリーに対して、平行移動の対象および回転対称がある。く

り返しだけの平行移動もシンメトリーと呼ぶ。また、壺の周囲を取り囲む帯状文様や円柱の周りのくりかえし模様は、円柱状の中心を回転軸とした空間的シンメトリーである（図 6）。絵画や彫刻に装飾のための手法として積極的に取り入れられたのは中世の時代においてであったが、建築やそれに付随した柱や窓枠などの設計原理としては古代から多様なシンメトリーが考案されてきた<sup>16</sup>。

## 2) コントラスト

コントラストとは、正反対か著しく異なる関係にある 2 つの要素が、同時または継的に配列される際の対比・対照の形式と定義される。明暗・色・形・大きさなどにおいて対比される相互の特質をいっそう際立たせて、見る者の注意を喚起するだけでなく、差異や特徴を際立たせることによって、緊張させたり美意識を刺激する。ドンディス(1979)は、視的表現のあらゆる媒体において、対比の技法と概念がきわめて重要だとしてその役割を強調している。

人間は調和を求めています。それは開放と解決の状態であり、禪におけるいわゆる<絶対的安息の瞑想>です。そこにはゲシュタルト心理学が主張するような合理的全体にすべての刺激を体制化しようとする要求があります。・・・人間の精神がその思考過程の中で強く求めているもの、もしそれに達してしまつたらどうでしょう。それは無重力な固定的な、不動のバランス、絶対的バランスです。対比はこの要求に対する拮抗的な力です。対比はアンバランスを起し、ショックを与え、刺激的かつ誘意的です<sup>17</sup>。

私たちが日常生活でコントラストを最も意識するのは「明度対比」である（図 7）。明度対比とは明るい部分と暗い部分との関係を示す用語である。もともと「かたち」が見えるということは、ものが周囲から区別して眼に映ずることであるが、それはかたち（図）と背景（地）の間に明暗の差があることによる。視覚は薄暗い中では色よりも明度に依存し、色彩の 3 要素の色相・明度・彩度のうちでは明度が色相に優先する。人は生理的には平穏な状態を求める。コントラストが微弱になると、脳に安らかな刺激が流れ、睡眠を誘うホルモンが分泌されると

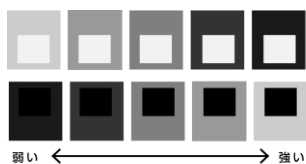


図 7 明度対比

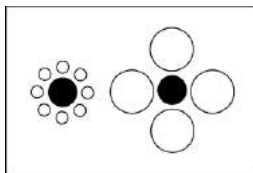


図 8 大きさ感覚の対比



図 9 スティル

いう<sup>18</sup>。しかしその一方では刺激と驚きも求めている。見る人の目はまずコントラストの強いところにひかれる。コントラストが強いものは対立が激し意味をシャープにする。コントラストが強いものは近く、弱いものは遠くにあるように見える。これは遠方の景色がかすんでみえることからの心理的・経験的連想による。対比的な視覚情報の形成にはいろいろな可能性がある。グラデーションは明度差や彩度差を段階的に推移させ、対比による刺激を弱める方法であり、類似の手法には「ぼかし」や濃淡法がある。コントラストには、性質や状態の対比だけではなく、分析／総合、細分化／統一化、微分化／積分化、求心化／遠心化など、反対の度合いのそれも含まれる（図8・図9）。

### 3) リズム

リズムとは、「流れる」という意味を語源とするギリシヤ語 *rhythmos* に由来し、律・律動などと訳す。同様な現象が周期的に反復されることによって生じるもので形式原理の中で唯一時間感覚の要素を持つ。もともと天体・生物界などの自然界には、さまざまなリズムが存在し、身体にも脈拍・呼吸をはじめ多様なリズムが備わっている。「自然がわれわれにとってその常ならざる変化のうちにも秩序をもち、単なる流転以上のものである限り、また混乱の渦巻き以上のものであるかぎり、自然はリズムによって特徴づけられている（デュイ、J 1969）<sup>19</sup>」

リズムは運動において顕著に現れるので音楽・詩・舞踏・映画などの時間芸術における基本的な形式原理であるが、空間的連続にも転用されすべての芸術の形式原理でもある。村上は『音楽表現の心理』（1972）において、リズムに関して次のように述べている。

音楽におけるリズムは音の経過における時間的秩序である。リズムとは力感のバランスのことをさすとみてよいだろう。さらにリズムが拍子感と結合する時、一定の力感・形態の反復性ということが生じてくる。リズムが異なりつつも同じ拍子を形づくるということは、力感のバランスの形態の相違にかかわらず、力感がバランスを保持、回復する周期性の中に、同等性が見出されうるということである。・・・拍子は安定性、基底となるべき土台の役割を果たし、リズムは変化と動揺をあらわす。このリズムと拍子のコントラストの中に力感の美感があるといえる<sup>20</sup>。

造形作品の場合には、点・線・面が反復された形態や連続したり断続的な線などに認められる。三井（2006）は、「構成の原理と要素」を分類した中で、リズムを生み出す要素として以下の4つを挙げた<sup>21</sup>。

- ・リピテーション（くり返し；Repetition）

- ・オルタネーション (Alternation)
- ・グラデーション (Gradation)
- ・プログレッション (Progression)

作品そのものは静止していても、形態の配列により視線の動きやそれらを時間の流れにおいて受け取ることによってリズムを感じるとることができる。音楽のリズムは時間軸により感じられる。それに対して、グラフィック表現では一度に全部が見えてしまうことが異なる (図 10)。しかしながらリズムカルな構成の面では、基本的に音楽のリズムと同様である。リズム感は動きの中でも小刻みな躍動感を指している。大きな動きというよりも、生き生きとした表現やほどよい変化を求めるときには考慮しなければならない手法である (図 11・図 12)。デューイは『経験としての芸術』(1969)において次のように書いた。

リズムとは変化の中の秩序ある変動であり、芸術家はリズムおよびバランスという形式で素材を選択し、強化し、凝集する。なぜなら、明確にし秩序だてる芸術の作用を素材が受けるとき、この素材のつねにおびる形式が、すなわちリズムであり、均整だからである<sup>22</sup>。

ホドラーHodler.F は、写実的な再現と装飾的な配置とを結びつけたコンポジションを追及し、そこから発してリズムへの関心を強めた (図 11)。点と線のレベルからあらゆる造形的組立てを研究したクレーKlee.P は、芸術家にとってのリズムを極めて深く意識していた画家である (図 12)。

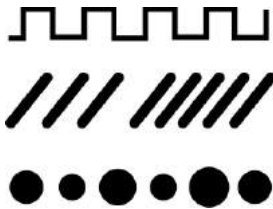


図 10 リズム例



図 11 ホドラー



図 12 クレー

## おわりに

身体そして身体感覚こそが美的形式原理を生み出す要因である。造形の生命線である秩序や調和はもともと直立する身体のバランス感覚にもとづいている。バランスを規定する基本的構成要因となるものは水平・垂直の二軸であり、シンメトリーは身体の左右相称的な構造を反映し、リズムは身体の鼓動・脈動をそれぞれ定式化し洗練したものである。身体はあらゆる形式法則の根柢をなし、美的形式原理は安定化を志向する生命の本質そのものでもある。

しかしながら、秩序・比例・均衡・調和などの安定化志向によるバランス感覚は、そのままでは造形表現にはならない。安定や統一へのやみがたい憧憬が人間にはあるとしても、平衡と安定に満ちただけの世界ではマンネリと退屈に陥る。「鏡のような水面に偶然できたさざ波が趣を沿え、海岸や湖畔の曲がりくねった松の幹や枝が背景の水平線にひときわ映えるように<sup>23</sup>」むしろその合理的・規則的特徴の中に、それらと対立すると同時にそれらを補足する不規則的な諸要素を任意に散りばめることが求められる。加藤(2008)はそれを「差異の隣接化」と名付けた。差異の隣接化とは、形式原理を破壊するのではなく適度にずらすことである。それは造形の「文法」の意図的・計画的な攪乱・揺さぶりである。美的形式原理の諸形式の適度な変形や複合こそが、安定と同時にバラエティを求め人間の要望に応える美的造形である。

バランスに対するアンバランス、対称と非対称、規則と不規則、簡潔と複雑、統一と分離など、これら視的要素の操作のことをドンディス(1979)は「視的技法ーコミュニケーションの方略ー」と呼んだ<sup>24</sup>。美的形式原理は、造形表現においてどのような要素や手法を考えなければならないか、その出発点である。そしてまた視的コミュニケーションのための基本的な意味を担った素材でもある。

ブリオン Brion. M (1968)は、あらゆる形態の根源的、調和的、普遍的な構造、宇宙自身の構成のうちに最初から刻みこまれていた調和の法則、種々の形態の違いを超えた、あらゆるフォルムの生命の本質を現代の抽象絵画から把握することができる。と抽象絵画の普遍性について述べている<sup>25</sup>。すなわち、美的形式原理はいわゆる抽象化の精神に類似し、そして抽象絵画はそれらの心理構造を直接眼に見える状態で示している。それゆえに具体的な個々の抽象絵画についてその内容を検討することは、美的形式原理ならびに絵画空間を形成している心理的構造を理解するための合理的な方法にもなりうると言えよう。

- 1 シュマルゾー A. (2003) 『芸術学の基礎概念』(井面信行訳)、p.23、中央公論出版社
- 2 アルンハイム.R (1983) 『中心の力：美術における構図の研究』(関計夫訳)、p.21、紀伊国屋書店
- 3 メルロー=ポンティ Merleau-Ponty (1982) 『知覚の現象学』(中島盛夫訳)、法政大学出版局、
- 4 金田 晋 (1984) 『絵画美の構造』、p.82、勁草書房
- 5 ソルソ R.L. (1997) 『脳は絵をどのように理解するか—絵画の認知科学』(鈴木光太郎・小林哲生訳)、p.111、新曜社
- 6 アトニープ F. (1968) 『心理学と情報理論—基本概念、方法、結果』(小野茂・羽生義正訳)、丸善
- 7 リード.H (1958) 『芸術の意味』(滝口修造訳)、p.12、みすず書房
- 8 竹内 敏雄編 (1961) 『美学事典』、p.194、弘文堂
- 9 ティーグ,W.D. (1967) 『デザイン宣言=美と秩序の法則』(G Kインダストリアル研究所訳)、美術出版社
- 10 Whorley,K.S. (1933) An experimental investigation of the sensitivity of children to compositional unity. Psychol Monogr. vol. 45.
- 11 山崎 幸雄 他 (1968) 『デザイン小辞典』、p 234 ダヴィッド社
- 12 ドンディス.D.A (1979) 『形は語る：視覚言語の構造と分析』(金子隆芳訳)、p28、サイエンス叢書
- 13 ティーグ,W.D (1967) 『デザイン宣言=美と秩序の法則』(G Kインダストリアル研究所訳) p .222、美術出版社
- 14 ブーロー.C (1975) 『構図法 (名画に秘められた幾何学)』、p 49、小学館
- 15 加藤 茂 (2008) 『身体・空間・造形』、p 159、晃洋書房
- 16 ブーロー.C (1975) 『構図法 (名画に秘められた幾何学)』、p 51、小学館
- 17 ドンディス.D.A (1979) 『形は語る：視覚言語の構造と分析』(金子隆芳訳)、p 100、サイエンス叢書
- 18 南雲 治嘉 (2009) 『視覚デザイン』、p 121、ワークスコーポレーション
- 19 デューイ,J (1969) 『経験としての芸術』、p 163、晃洋書房
- 20 村上 嘉隆 (1972) 『音楽表現の心理』、p 29、新書館
- 21 三井 秀樹 (2006) 『新 構成学—21世紀の構成学と造形表現』、p 27、六耀社
- 22 デューイ,J (1969) 『経験としての芸術』、p 195、晃洋書房
- 23 加藤 茂 (2008) 『身体・空間・造形』、pp.125-6、晃洋書房
- 24 ドンディス.D.A (1979) 『形は語る：視覚言語の構造と分析』(金子隆芳訳)、p120、サイエンス叢書
- 25 ブリヨン.M (1968) 『抽象芸術』、(瀧口修造訳)、p. 22、紀伊国屋書店

---

## 挿入作品図版

- 図4 ニューマン Newman. B、《Jericho》、1968-1969、(269 x 285 cm) 、Pompidou, Paris.
- 図5 オキーフ O'Keeffe. G 《Cow's Skull with Calico Roses》1931、(91 x 61 cm) 、The Art Institute of Chicago
- 図9 スティール Still. C、《1957-DNo.1》、1957、(287 x 404 cm)、Albright-Knox Art Gallery
- 図11 ホドラー Hodler. F 《Eurhythmy》1895、(167 x 245 cm)、Kunstmuseum Bern
- 図12 クレー Klee. P 《Kamel in rhythmischer Baumlandschaft》、1920、(48 × 42 cm)、K20 de Dusseldorf

(本研究は JSPS 科研費 15K04392 の助成を受けたものです。)





# 構成的観点によるコンポジションの心的理解

—造形用語を活用した絵画構造の検討—

新井 義史

## はじめに

伝統的具象絵画における「構図」は、画面上の諸形象の配置、遠近法、明暗、バルールなどを考慮して、画面に密度や緊張度の高い統一性を与えるものであると、一般にその意味が理解されてきた。ところが、20世紀以後の抽象絵画においては構図の意味が大きく変化した。独自の法則性をもって色や形を画面に秩序づけるという抽象絵画の新たな手法は、次第に平面化と純粋性に向かい、絵画自体の構造についての言及へと展開してしまった。これらの作品が内包する作品構造の特徴は、むしろ「構成」や「レイアウト」の傾向をより強く示しているといえる。したがって、抽象絵画の分析・理解には伝統的具象絵画における意味内容の了解をベースにした構図の理解とは異なる観点、すなわち「構成」の観点からの新たな理解が有効になると考える。

抽象絵画の底流には、視覚を通じて身体感覚に直接訴えかける心的構造が基本にある。前2稿では、抽象絵画の心理構造に関して、「視覚の生理的メカニズム」および「身体感覚から生じる造形秩序」の観点から述べた<sup>1)</sup>。本稿では、そこにおいて検討した「造形用語」を活用した絵画作品の特徴分析の試行を報告する。伝統的具象絵画や抽象絵画がいかに関成され、どのような構造や特性を持つものであるのかを、「構成」的観点によって示すことを目的としている。

第1節では、構図や構成そしてコンポジションといった用語の意味と、絵画表現の構図から構成への移行過程を確認した。第2節では、画面構造が持つ心理的多層性と造形諸要素の構造を示した。第3節では、再現性を放棄し平面化へと向かった絵画作品の過程を辿りつつ、個々の作品に含まれる造形要素（造形用語）を抽出・分類し、背後にある心理構造を検証した。

## 第1節 コンポジションの意味とその変化

### (1) 構図・構成・レイアウトの類似と相違

コンポジションという語には極めて多様な意味が含まれる。一般的な辞書には、作文（特に英作文）、作曲・音楽作品、構図（写真・絵画・図案）、構成（組合物・結合）との和訳がある<sup>2)</sup>。ところが「構図」と「構成」は、通常の用語使用では本来性格が違うものとして扱われる。

「構図」は画面に描かれるものの配置や組合せの状態をいう。シンメトリカルな構図とか、三角形構図はその一部であって、普通は画面に見えるものである。これに対して「構成」という用語は、立体的な組立て、構築、骨組という意味を持ち、おもに「構造 Structure)」の意味が強い。構成の仕方＝Construction、構成の要素＝Compositionということもでき、構成するとは言うが、構図するとは言わないなど、いささか意味においては紛らわしい。

「構成」という用語はドイツ語の Gestaltung を訳出したものである。構成学の権威、高橋正人は Gestaltung の本来の意味は「造形」や「形」の方が適していると提言している<sup>3)</sup>。実用目的を持つ構成のことを「デザイン」と呼び、装飾や写実的描写の意識などを持たない、知的操作を含む直観的操作のことを「構成」と解釈することが最も適しているのであろう。

なお、Gestaltung は英語では形成 (formation) またはレイアウト (layout) と訳される。「レイアウト」は、もともとは「横たえる」の意味で、デザイン・広告・編集などにおいて、写真・文字・絵・記号など諸種の構成要素を紙面に効果的に配列することおよびその技術をいう。全体として素材を統一的に働かすよう視覚的效果をねらって、精神力学的に組織することともいえよう。

いずれにせよコンポジション

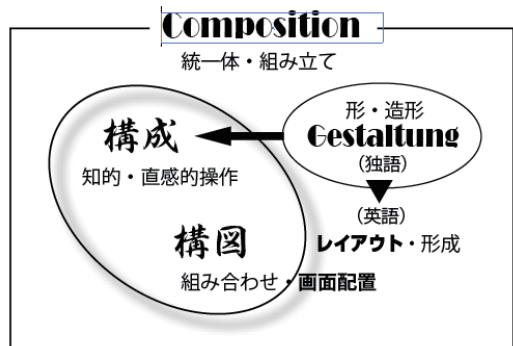


図1 コンポジションの多様な意味

は、建築物に例えると画面全体の骨組ということであり、表面に現われるものも現われないものもある。「構図」は平面に限って用いられ、「構成」「レイアウト」は平面に限らず立体の造形表現やデザインにおいても用いられる用語である。

## (2) 具象絵画における構図様式

西洋絵画における「構図」は、もともとは主題を明確に伝達するための画面構成の工夫を意味していた。そこでは登場人物の役割の明確化、物語り内容の正確な伝達、すなわち「構図即主題」とする考え方であった。古代やゴシック、イタリア初期ルネサンスには厳格明瞭の印象を与えるものとしてのイソケップファリー (Isokopferie) が用いられ、盛期ルネサンス期にはピラミッド型の構図が好まれた。そしてバロック期にかけては、自然主義的精神と共に透視図法が絵画の空間表現の基本となり、構図は単なる遠近法の代名詞化し、人や事物を遠近法的統一に配置するだけの消極的な技術となった。

『黄金分割』の著者として知られる柳亮は『構図法—名作の分析と図解』において、画家が枠組みとして慣用している構図様式は大別すると3つの系統的な流れがあると述べた。

第1様式=三尊像を起源とした「古典様式 (支配的・三角構成)」

第2様式=写実・対位法ベースの「自然主義様式 (相対的・調和的構成)」

第3様式=未限定の画面における「超自然的構図・非遠近法的系列」



図2 第1様式



図3 第2様式



図4 第3様式

ヒューマニズムに基づく「西洋絵画」では、一貫して人物画を中心に発達し、宗教・物語り・歴史的事実に関する意味伝達をその目的とした。したがってルネサンス以後のヨーロッパの具象絵画では人間美がすべての基準になり、第1様式から第2様式を経て、絵画は自律し独立したそれ自身の統一的な空間を表現する画面構図を築きあげてきた<sup>4)</sup>。

柳(1957)は、今日の我々の構図研究の課題は、一つには完成された様式だけを対象にすることなくそこに至ったプロセス、いわばそこに込められた本来の精神を発生史的に突き止めようとする事、今一つは近代作家における作品の古典的構図要素を分析抽出することであると述べた。さらに、セザンヌ(P,Cézanne)を分水嶺として、それ以後の絵画が描写絵画から「構成を主とする絵画」へと方向を転じてきた以上、そこにこそ現在の構図研究の目的と広範な題目が置かれていることを知らねばならぬとも述べている<sup>5)</sup>。

### (3)「見える構図」から「感じる構成」へ

コンポジションの用語を、近代的思考の「構成」として、絵画の分野に初めて積極的に取り入れたのはセザンヌである。彼は色や形を対象から抽象し、独自の法則性をもって画面を秩序づけた。セザンヌはそれまで音楽用語であったモチーフやトーンなどの用語と共に、コンポジションを自作を説明するための用語として盛んに使用した。

パウル・クレー(P,Klee)は、多様な実験的手法の試行や理論的著作により、ピカソ以上に絵画の現代化に貢献した作家であった。「芸術とは見たものを表現するのではなく、見えないものを見えるようにすることである」とは彼の最も有名なことばである。クレーは、現象として画面に見えている造形要素、すなわち線とフォルムと色彩の、その背後にある響きを描き出すことに挑戦し続けた画家だった。音楽に対して多大な関心を持っていたクレーは、音楽的絵画思考を追求し、絵画的リズムとも呼びうる一連の作品を生み出した。

「コンポジションとは、画家が自分の感情を表現するために扱える様々な要素を装飾的なやり方で案配する技のことである<sup>6)</sup>」と述べたマティス(H,Matisse)には、形態や色彩の各要素を結合して新しい統一体を完成する手段としてコンポジションを「構成」の意味として捉える意識が明瞭であった。

## 第2節 作品構造の層的特性

### (1) 内容理解のためのアプローチ方法

伝統的絵画では人物や出来事など、いろいろな要素が交わりあるいは並列して画面の中にそれぞれの位置を占めている。それは現象としては日常生活の実際上の知覚に似ている。通常の視覚体験では対象物を順を追って視線で辿り、それらの部分イメージを継ぎ合わせて全体状況を理解する。具象絵画を観察し理解する際にも手順的には同様の操作が行われている。

アルンハイム (R. Arnheim) は、絵画に描かれた内容を分析するには2つの方法があると述べた。構図全体から出発する「上からの見方」と、単位から出発する「下から」の近づき方の2種類である。要素を集めて作品を継ぎ合わせる仕方で見える場合を、彼はゴヤ (F. Goya) の「闘牛 (図5)」を例に説明した。画面の左右には、それぞれ突撃してくる雄牛に面する闘牛士が描かれている。この2つの闘牛士と雄牛は、それぞれが自立した完全なシステムとして独立を保っている。演者のグループの他にも観客のグループがいる。こうした全く別のベクトル (方向量) をもった個々の知覚対象が集められた作品を理解するには、各部分が果たしている役割を全体としてコントロールせねばならず、それは「上から」の近づき方によって補う必要がある。

「構図全体から出発すれば、織りなす単位とそのインターバルを見出すでしょう。すべては一つの断ち切れない全体的システムになっていて、内部空間に集まっています。・・・作品の意味は両方の見方を要求しています。それは全体としての本質と部分としての作用です<sup>7)</sup>」



図5 ゴヤ「闘牛」



図6 モネ「睡蓮」

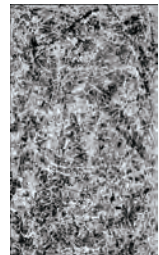


図7 ポロック  
「Number 5」

伝統的絵画には、まず中心となる部分があり、その中心に他の部分が従属し、それらがさまざまなバランスを保ちつつ、部分と部分に関係づけて全体としてのメッセージを組み立てている。具象的作品がこうした構想のもとで描かれている以上、鑑賞者がその意味を理解するにあたって、各部分の観察内容を組み上げていく、いわばボトムアップ的なアプローチを期待するものと理解されてきた。

ところが、19世紀後半になると次第に絵画を全体として取り扱おうとする傾向が増大し、モネ (C. Monet) の晩期に作成された「睡蓮 (図6)」のシリーズのような、画面全体が一枚の面と化したオールオーバー的な作品が登場した<sup>8)</sup>。20世紀に至ると画面に中心を持たせることなく、全体性や単一性および均質性を保ちながら平面性を重視する構造の抽象作品が次々と誕生した (図7)。遠近法のルールに従って組み立てられた様式には妥当なカノン (Canon: 規範) が、20世紀の抽象作品には適応しえなくなり、新たなアプローチの手法が求められることとなった。

## (2) 画面の多層性

われわれが普段知覚している世界は、全体・部分という層構造を持っている。顔は、眼・口・鼻といった構成部分から成り立っている全体であり、人間は日常的に目にする光景ですら幾重もの階層構造で捉えている。批判的存在論を提唱したハルトマン (N. Hartmann) は、芸術作品に多層性による文節 (全体の中の構成部分) を見るとして図8のような階層性を示唆した<sup>9)</sup>。

作者 (芸術家) の能力は、表現しようとする精神的な内容や心的な内容が、観る人の眼前に明瞭かつ鮮明に現れるように「前景」を形成する。そして、「背景」には、物的な層・生命性の層・心的な層・精神的な層に弁別されるという。したがって、作品の制作および読み取り (理解) には、作品世界の抽象の度合いに応

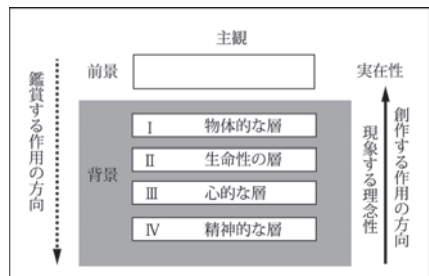


図8 芸術作品の多層性 (ハルトマン)

じた階層が存在することになる。

絵画作品の「前景」は、現象として眼に視える画面の表面すなわち実体として



の絵具とキャンパス（用紙）にあたる。ハルトマンが言うところの「背景」に内在する4種類の層を、絵画作品に適用してみると図9のように構想できる。

さらに、絵画の画面における造形諸要素の層的構造を図10に示した。①「視的要素」は実際に眼で視ることができる図をさす。具象絵画の場合は「事物の形態」を、抽象等では「点・線・面」や「フォルム・色彩」にあたる。③「地」にあたる「画面心理」には、「基礎平面の基本的特性（カンディンスキー）」と「心理バランスの構造図（アルンハイム）」をあてた<sup>10)</sup>。

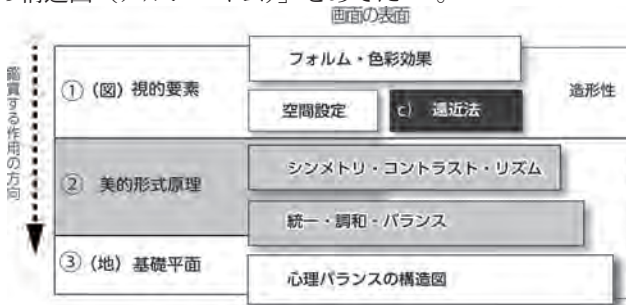


図9 画面構造の多層性（作成：筆者）

① (図) 視的要素	フォルム	具体的形象（人・物）、記号的、抽象的
		幾何学的形態、点・線
	色彩効果	テクスチャー、タッチ、ぼかし・滲み
		方向、緊張、力動性
空間設定	線遠近法、奥行	
	浅い空間、平面化、平坦	
② 美的形式原理	シンメトリ	対称、相称、中心軸、重力的な均衡
	コントラスト	対比、大小、強調、鮮明
	リズム	規則、連続、繰り返し、変化
	統一	融合、合体、全体、部分、分離
③ (地) 画面心理	基礎平面 心理バランス	秩序、均衡
		水平垂直、上下左右、対角線
		重力、軽重、遠近、集中、拡散
		中心の力、グリッド
		安定、動的、静的

図10 造形諸要素の層的構造（作成：筆者）

### 第3節 多層構造と造形用語による特徴分析

#### (1) 多層構造の概念図

伝統的具象絵画（古典的な絵画）の場合には、視る人の多くの意識が個々の象形物の意味とアクションに集中し、それによって意味内容を読み取ろうとする。それに対して、描写を持たない抽象絵画では過去の経験を呼び戻せないから、体験や知識に根ざしたイメージを動員することができない。したがって、抽象絵画の分析・理解には、画面全体から知覚を通して響き渡ってくる感覚に身を委ねることになる。そこでは、人間の生理的メカニズムから生じる造形性の観点、すなわち図10における②③の心理的要素が関係してくるといえる。

図11は、「視的要素」・「美的形式原理」・「基礎平面」の多層構造の概念図である。以下、これらの概念図に該当すると考えられる作品をとり上げて、作品に含まれる各種用語を抽出し、表現の効果を検討することで「作品内容」と「造形用語」の理解につなげたい。

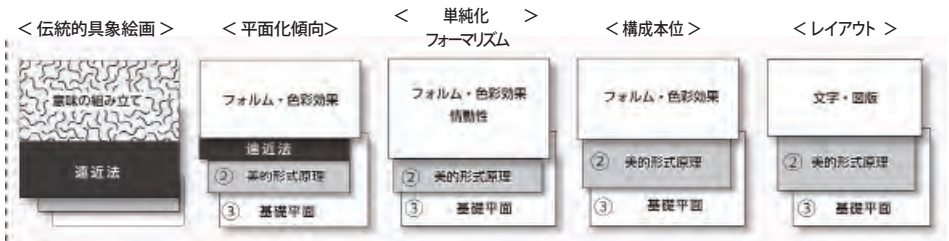


図11 多層構造の概念図

#### <伝統的具象絵画>

基礎平面は「遠近法的空間秩序」によってほぼ覆われている。②③の心理効果が現れにくい

#### <平面化傾向の作品>

遠近法が弱められたことから、「基礎平面」および「心理バランスの構造図」の効果が現れ出る

#### <単純化・フォーマリズム・構成本位の作品>

幾何学的抽象およびカラーフィールド・ペインティングタイプの表現は、ほとんどこのタイプといえる。②③の心理効果が全面的に発揮される

#### <レイアウト>

文字と図版の配置に関して、単純化と同様の②③の心理効果が現われる



## (2) 「奥行き空間」を持つ作品

「伝統的具象絵画」の構図は「意味」の世界でもある。実際はフレームの「外」の世界そのものの秩序に依拠している。描かれる場面は虚構としても、何らかの「世界の一部分」でありトリミングの結果であるかのごとく描かれておる。

「線遠近法」をベースに奥行感を強調した画面は極めて強力な心理印象を持っており、「基礎平面・心理バランスの構造図」による知覚的な力は覆い隠され、多くの場合は感じる事が難しい。



図12 < 伝統的具象絵画 >

### ■人物の動的リズムにより画面心理が覆われている



図13 ブリューゲル「農民の踊り」

ブリューゲル (P. Bruegel) の「農民の踊り」は、寓意的意図があるというよりは、伝統的な結婚式の様子を描いたものである。画面前景に大きく人物が描かれ、近景・中景に配置された人物のさまざまな動きに関心が向けられ、ほとんど「基礎平面や心理バランス」などの画面心理は感じられない。

### ■遠近法的空間秩序・余白による水平・垂直感



図14 ブリューゲル「狩人の帰還」

「狩人の帰還」はルネサンス的田園風景画の代表作と言われる。近景に狩人を配置し、中景にスケートに興じる村民、右上に遠景の山岳を配し遠近法を巧みに用いている。画面右の中・遠景は「融合により平面化」している。そのために、等間隔に縦に3本並んだ樹木による垂直性やリズムを明瞭に感じることができる。



図15 ホッペマ「ミッデルVRニスの並木道」

ホッペマ (M. Hobbema) の風景画は、一点透視図法の好例である。消失点に向かう強烈な印象は、「心理バランスの構造図」の特性を超えて全てのものを焦点に吸引していく力を持つ。通常は、遠近法的空間秩序は「基礎平面などの画面心理を遮蔽」するだけの力を備えている。ただし、本作のような広大な空による余白感をもたせた場合には、基礎平面に潜在的な水平・垂直感が効力を発揮する。

### (3) 「平面化」傾向の作品

マネ (É,Manet) により始まった、物語性への無関心・画面の平面化と視覚の重視は、印象派の心理的な主観主義を生んだ。その後セザンヌの構成的アプローチを経て「現代絵画=オブジェとしての絵画」を誕生させた。遠近法の軽視は、新たな空間設定を可能にし、純粋に造形的なフォルム配置を生み出すに至った。

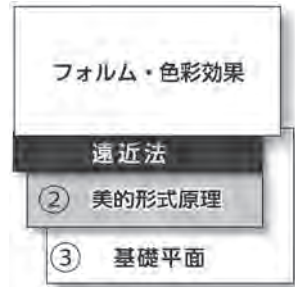


図 16 <平面化傾向の作品>

#### ■平面化・水平・垂直線の強調による構成の強調



図 17 マネ「バルコニー」

この絵は、垂直と水平の線によって極めてはっきりと構成されている。掃き出し窓も、バルコニーの鉄柵もキャンバスの水平・垂直線を再現しており、この絵全体が水平線と垂直線に囲まれており、しかもより強調していることが分かる。

ミシェル・フーコ (M,Foucault) は、「マネの絵画」において次のように語った。「(遠近法を用いたマネ以前の絵画は) 直角に交わる直線からなる正方形や長方形の内部に描きこまれるのだ、という事実を覆い隠し、否定しようとする絵画だったのです。…マネが行ったことは…覆い隠すことを使命としていた、キャンバスの物質的特性、性質、そして限界を再び出現させてということなのです<sup>11)</sup>」

#### ■色面の斑点 (タッチ) に感じられる強い二次元性



図 18 セザンヌ「ビクトワール山」



図 19 実景写真

アール・ローラン (E,Loran) の「セザンヌの絵画」は、構図というきわめてテクニカルな視点から分析を試みたものとして知られている。

ローランは、現場の実景写真とを比較した上で、セザンヌは、広大な空間の奥行きを比較的浅くしつつも、面が空間中を後退してゆく動的な効果を失っていない。全面的な色面の斑点、水平・垂直・斜めに感じられる強い構造線は、更に二次元性を増していると述べる<sup>12)</sup>。

浅い奥行きの中でタッチが重なっている様子は、キュービズムと同じ原理といえる。絵画史の大きな流れは、ルネサンスの透視図法以降の三次元的表現の精緻化を経て、再び古代・中世の二次元性へと回帰したようにも感じられる。

#### (4) 「単純化」・「フォーマリズム」傾向の作品

「単純化」は、大胆な省略により属性の構造を節約することである。それにより生じる「平らな形」は、統一・調和を生み出し、心を穏やかにしてくれることを明らかにした作家がマティスであった。

「フォーマリズム<sup>12)</sup>」は、純粋に視覚的な言語のみを作品の分析手段に用いた用語で、線、形態、色彩などの形式的諸要素を重視する美学的な方法である。カラーフィールド・ペインティング (Colorfield painting) は、滲み・染みこませるステイニング (Staining) により、絵の具と画面とを一体化させ、全くフラットな画面を生み出した。そこでは地と図の区別を曖昧化し、イリュージョンを排した純粋な色彩のみの画面を生み出した。

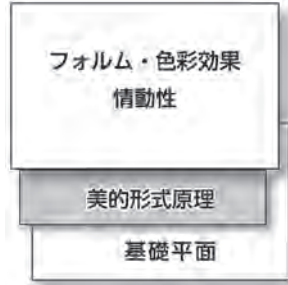


図 20 <単純化・フォーマリズム作品>

#### ■形と色の単純化による平面化・リズム感の演出



図 21 マティス「イギリスの娘」(部分)

目も鼻も口も無い、形と色を極端に単純化してある。「衣服と背後の鏡が同色になっており、そこには統一のための作者の意図があり、秩序がある。作者の統一の意図は画面に盛られているといってもよい。」本明(1962)は、ゲシュタルト心理学の立場から、構造の簡潔化とは認知の場における根本的な原理と考えて良いと、マティスのこの作品を例にあげて論じた。<sup>13)</sup>



図 22 基礎平面と図の関係

#### ■カラーフィールド・ペインティングタイプの情動性・律動性

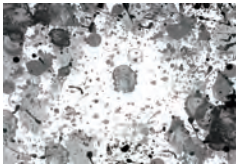


図 23 学生作品

- ①点、タッチ、滲み・色、透明、地と図
- ②大小
- ・繰り返し、変化
- ③集中、拡散、動的

この傾向の表現には、地と図の区別がつきやすいタイプ(上図)とつきにくいものがある(下図)。いずれの傾向も、情動性や律動性を引き起こしやすい。

中村(1993)は、「形=フォルム」には「エイドス」を語源とする、明確な輪郭をもったカタチと「モルフェ」という語源による非常に動的なカタチの2種類がある。モルフェは、はるかに人間に馴染みやすいカタチであると述べる<sup>14)</sup>。

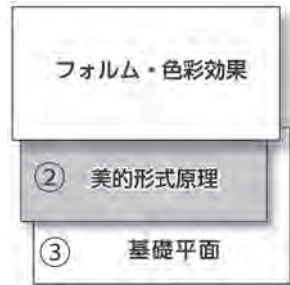


図 24 学生作品

- ①ぼかし・滲み
- ・明暗、色、平面
- ②対称、変化、均衡
- ③上下左右、重力
- ・安定、静的

## (5) 「構成本位」の抽象絵画

抽象絵画は、「画面枠(フレーム内)」の世界である。抽象絵画を構成するそれぞれの要素は、関連性「@」を持たない雑多な要素である。ベースには長方形のフレームがあり、四辺との関係性から各要素の形・面積比率・配置が決定される。それゆえに各要素の構成秩序は、フレームがなくなった場合には必然性を失ってしまう。



このタイプの作品は、「基礎平面」と「心理バラン 図 25 <構成本位の作品>」の構造図」そして「幾何図形」・「色彩」とが造形要素の全てであり、それ以外を不純要素として遠ざけた。これらの作品は、情緒的感情や律動性などとは異なる、構成本位の実験的作品であることが多い。

### ■幾何学的・輪郭明瞭なフォルム・直線による心的効果の発揮

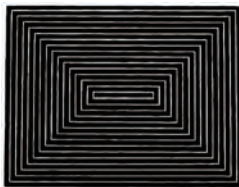


図 26 ステラ「Tomlinson Court Park」

- ①線、明暗、平坦
- ②シメトリ(対称)
  - ・リズム(規則)
  - ・統一
  - ・バランス、
- ③集中、安定

ステラ(F,Stella)は、ストライプが画面から奥行きを消滅させると考え、黒いモノトーンの単純な線の反復による「ブラック・ペインティング・シリーズ」を制作した。色彩をなくし感情を一切排除したような作者の冷徹な態度を感じる。



図 27 アルバース「正方形礼賛」

- ①幾何学的形態
  - ・色、トーン、平面
- ②対称、中心軸
  - ・繰り返し
  - ・秩序、均衡
- ③水平・垂直
  - ・安定

アルバース(J, Albers)の「正方形礼賛」シリーズは、約25年に渡り描き続けられ総数が1000点にもものぼる。色彩や位置の若干の変化により、視感覚への働きかけの相違を感じさせることが目的である。これらはいわば視覚効果の実験と捉えることができる。

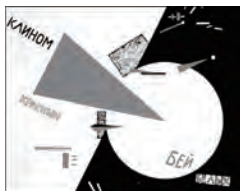


図 28 リシツキー「赤きくさびで白を撃て」

- ①抽象的
  - ・方向、力動性
  - ・平面化、地と図
- ②変化、部分、分離
- ③軽重、拡散
  - ・動的

リシツキー(E, Lissitzky)がマレーヴィチのシュプレマティズムの影響を受け、三角や円の幾何学的形態を、意味を担った記号として制作したポスター。白はブルジョワを表し、赤はそれを打倒する社会主義を示す。政治的なプロパガンダ・メッセージを持たせている。

## (6) ベースとしての「グリッド・システム」

グリッド・システムは、配置、分割、グループ化などの構造を整然とレイアウトできるグラフィックデザインの代表的な手法である<sup>15)</sup>。この手法は、もともとはモンドリアン(P.Mondrian)らの新造形主義やロシア・アヴァンギャルドが切り開いた手法であった。したがって、幾何学的抽象絵画の中に、グリッド・システムの前身にあたる各種の分割手法を見ることができ

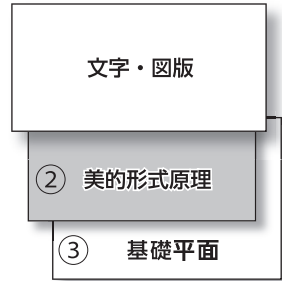


図 29 <レイアウト>

### ■モジュール・グリッドによる分割的構成



モンドリアンにとって「本質的な要素」として残されたものが水平・垂直、三原色であった。この作品はコラム型グリッド(変形)にあたる。画面には中心が無く、非対称におけるバランス感のみが存在している。

図 31 モンドリアン 「Composition 赤・青・黄」



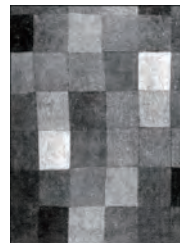
ホフマン(H.Hofmann)は、造形要素の調和よりも「拮抗」を求め、それを「押しと引き」と呼んだ。彼の作品から感じる苛立ちはそこにある。この作品は垂直・水平による階層状モジュールの重層的色面により構成されている。

図 32 ホフマン「鏡の中のヴェール」



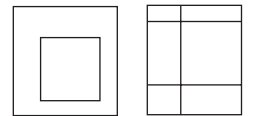
マティス作品の中で、最も純粹抽象に近いとされる。真っ黒に見える中にバルコニーの手すりが見え、わずかながら現実的光景を残している。強い垂直性を持ち、コラムグリッドに連想させる作品である。

図 33 マティス「コリウールのフランス窓」

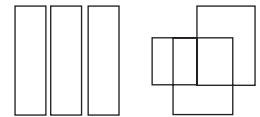


「グリッド」はクレーにとってのモダンな抽象表現であり、多様なタイプのグリッド表現を試みている。

図 34 クレー 「New Harmony」

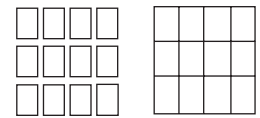


ブロック



コラム

階層状



モジュール  
複合型

モジュール  
単一型

図 30 モジュールのタイプ



## (7) マトリックス的配置による造形性の理解

一枚の画面には多様な要素が含まれている。図 10 に分類したような、直接眼に見える「視的要素」から、美的形式原理や画面心理など、直接は見えないが「感じられるもの」に至るまで、種々の要素が混合している。

「構成本位」の抽象絵画や「グリッド・システム」にもとづいた表現では、幾何学的形態が直接カタチとして眼に見える。「カラーフィールド・ペインティング」には絵具の滲み・ぼかしの「視的要素」の背後には、見えない構成の「美的形式原理」や「地の画面心理」が潜んでいる。これら抽象絵画の分析や作品理解のためには、人間の生理的メカニズムから生じる視覚心理面からの検討が有効と考えられる。

方法の一例として、美的形式原理のリズム・シンメトリー・コントラストを3軸に設定し、本稿で扱った図版をマトリックス的に配置したサンプルを図 35 に示した。こうした造形用語を活用した抽象絵画へのアプローチ方法の工夫は、抽象絵画理解のための手法であると同時に、造形用語理解のための方法にもなりうると考えられる。

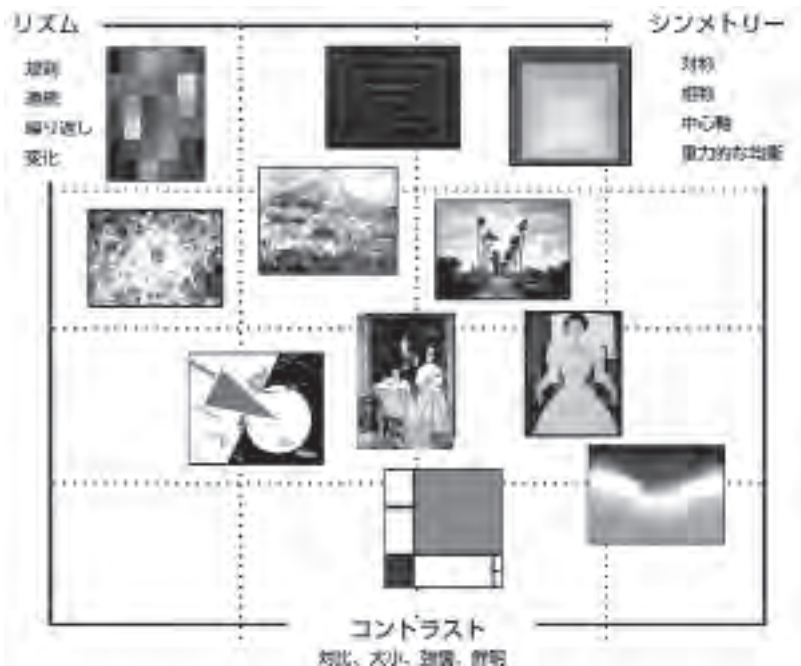


図 35 美的形式原理をもとにした配置例

## おわりに

一般に「造形」という概念は、絵画・彫刻・建築・工芸デザインなどのジャンルを包括する上位概念と捉えられている。基礎的な造形力を養うためのトレーニングは「基礎造形」・「造形文法」とも呼ばれ、デザインや「構成」領域において行われてきた。そこでは形や色の構成力や発想力の実習を通じて「造形用語」を実践的知識として獲得できる。それに対して、「意味」伝達を重視する「伝統的具象絵画」では、恣意的・感情的な用語による指導が多く、感覚を造形用語に置きかえるためのトレーニングが十分に行われているとはいえない。「美的形式原理」や「画面心理」などの造形用語を体系的に学ぶ機会はほとんどなく、絵画学生が身につけている造形用語の語彙はきわめて少ない。

本稿では、さまざまな造形要素を「層的構造」に分類・配置して、用語の相互関係を明らかにすることを試みた。さらにそれらの「造形用語」を用いて絵画作品の構造や特性の理解を行った。このような造形用語を活用したコンポジション理解のためのアプローチは、「抽象作品の内容理解」に加えて「造形用語の知識獲得」や「語彙増加」につながるものと考えられる。なお本稿では、「構成」の観点による分析・理解を試みたことから、主としてモンドリアンに代表される「幾何学的」抽象絵画を扱った。その一方で、カンディンスキーにより始められた「叙情的・表現主義的」抽象表現は、今回とは異なる「情動性」や「視覚的力動性」の観点からの検討が求められるであろう。これらの検証については稿を改めることとしたい。

## 注

- 1) 抽象表現の構造分析をおこなう目的で、これまで以下2点の論考を発表した。
  - ①新井義史(2015)「視覚心理の観点による抽象絵画の構造理解—視覚の生理的メカニズムから生じる画面構造のしくみ—」大学教育出版、pp.22-45
  - ②新井義史(2016)「身体感覚の観点による美的形式原理の理解—抽象絵画の普遍的心理構造の検討—」大学教育出版、pp.3-18
- 2) Compositionの語幹 pose は「置くこと」を表すラテン語、接頭辞 com- は「一緒に、共同の」、接尾辞 -ition は「動作・状態をあらわす」名刺語尾である。「デザイン小辞典」によると「諸部分の一つの全体に組立てる」手段、造形的には「形態や色彩の各要素を結合して新しい一つの統一体を完成する」手段で、表現のための論理的構造または文法を持たせうとの記述がある(福井晃一「デザイン小辞典」ダビッド社、p.122)。

- 3) 三井 (2006) は『新構成学』の中で、こうした高橋の提言について述べると共に、今日「構成」や「構成学」がわかりにくいのは、水谷武彦が Gestaltung に構成という訳語をあてたことに由来すると思われると述べている。三井 秀樹 (2006) 『新構成学』六耀社、P18 を参照。
- 4) 東洋と西洋では構図に対する概念が大きく異なっていた。風景画を中心に発達した「東洋画」では、山や川、花鳥風月といった、形が規定しがたいものにテーマが置かれてきたために、事実よりも気分を重視した観念的な表現スタイルにならざるを得なかった。そこでは意味伝達よりもむしろ情緒性が優先され、自然法則を無視したデフォルメや図案化による「第3様式」の装飾的畫面構造が特徴的である。
- 5) 柳 亮 (1957) 『構図法 一名作の分析と図解一』美術出版社、P43
- 6) アンリ・マティス、二見 史郎 訳 (1978) 『画家のノート』みすず書房、p.42
- 7) R.アルンハイム、関 計夫訳『芸術心理学』地湧社、p 99
- 8) オールオーバー (All-over) は「全面を覆う」という意味の絵画用語。「ドリッピング」や「ポーリング」といった技法を開発し画面の全体を均質に処理していく 1947 年以降の J・ポロックの絵画に対して、主として 50 年代以降に使用された。
- 9) N.Hartmann はマールブルグ派とも呼ばれる新カント主義から出発し、フッサール現象学の影響を受けて、独自の批判的存在論を展開した。
- 10) 美的形式原理の分類に関しては、注 1)-②新井義史 (2016) p.9 「第 2 節 (1) 美的形式原理とは」を参照されたい。
- 11) アル・ローラン、内田 園生訳『セザンヌの構図』1972、美術出版社、p 166
- 12) 本明 寛 (1962) 『造形心理学入門』美術出版社、p24
- 13) フォーマリズム (Formalism) は、内容や主題ではなく、純粋な視覚性を重視しそれを分析することで作品を解釈しようとした批評方法。
- 14) 中村 雄二郎 (1993) 『デザインする意志』青土社、pp.69 -70
- 15) Grid System (独 :Raster System), ラテン語の Rastrum、熊手や格子の意味から派生した語。グリッド・システムを考案したのは、スイスのグラフィックデザイナー、ヨゼフ・ミュラー = ブロックマン (Josef Müller-Brockmann) (1914 ~ 1996 年)。彼は、デザインされる媒体の面積と文字の大きさの比例を研究した。後に「Grid systems」でその理論を発表した。グリッド・システムは、エディトリアルなどの分野で広く使用されるようになった。「コラムグリッド」は通常 2 ~ 3 段の段組で、間に若干スペースが入る。段を複数行に再分割したものを「モジュールグリッド」と呼ぶ。

## 挿入作品図版

図 2 ヤコボ・ペリーニ《Trittico della Madonna》1464 頃、アカデミア美術館 (ヴェニス)

図 3 ティツィアーノ《田園の奏楽》1511 頃、ルーヴル美術館

図 4 作者不詳《グレゴリーウスと写字生》983 以後、トリーア州立図書館

図 5 ゴヤ《Bullfight in a Divided Ring》1825 頃、メトロポリタン美術館

図 6 モネ《睡蓮》1916、国立西洋美術館 (東京)

図 7 ポロック「Number 5」1948、個人蔵

図 13 プリュージェル《農民の踊り》1568 年頃、ウィーン美術史美術館



- 図 14 プリュージェル《狩人の帰還》1565、ウィーン美術史美術館  
図 15 ホッペマ《ミッデルハルニスの並木道》1689、ロンドン・ナショナル・ギャラリー  
図 17 マネ《バルコニー》1868 年頃、オルセー美術館  
図 18 セザンヌ《ピクトワール山》1904、フィラデルフィア美術館  
図 19 ピクトワール山実景写真(リーウォルド撮影)、ローラン「セザンヌの構図」p166、より転載  
図 21 マティス《イギリスの娘》(部分)、本明寛「造形心理学入門」p 25 の図をトリミング作成した  
図 26 ステラ《Tomlinson Court Park》1959、Harris Gallery  
図 27 アルバース《正方形礼賛》1957 頃、静岡県立美術館  
図 28 リツキー《赤きくさびで白を撃て》1919-20、ポスター  
図 31 モンドリアン《Composition 赤・青・黄》1930、テート・ギャラリー  
図 32 ホフマン《鏡の中のヴェール》1952、メトロポリタン美術館  
図 33 マティス「コリウールのフランス窓」1914、ポンピドゥーセンター  
図 34 クレー「New Harmony」1940 グッゲンハイム美術館  
なお、図 23, 24 は学生作成によるものであり、図 1、8、9、10、11、12、16、20、25、29、30、35  
は筆者が作成した。

(本研究は JSPS 科研費 15K04392 の助成を受けたものです。):



## 図工・美術教員の研修の現状(1) ——釧路管内の教員を対象としたアンケート調査から——

新井 義史・佐々木 幸

### はじめに

現在の図画工作科・美術科教育は、学校教育に関わる様々な問題と、造形教育そのものの質的な問題の双方を抱えている。実際の指導にあたる教師は、こうした問題に加えて、自分自身が教師としてどうあるべきかという立場や態度、ひいては自分の生き方を、日々の教育活動の中で模索している現状にあるといえる。それは、教材研究を含む研修の問題と深く関わるものでもある。

ところで、現在、釧路地域における北海道立の芸術・文化施設として、「釧路芸術館(仮称)」設立構想が具体化されている。<sup>1)</sup>これは、従来の美術館的機能に加え、「指導者育成機能」を重視するものとしての方針が打ち出されているが、具体案としては明確化されていない。

本研究は、釧路管内の図工・美術担当教員の研修に関わる実態を把握するとともに、このような指導者育成・支援機関の機能を実地的な見地から提言していくための基礎的な資料を得ることと、今後の美術教育の展開を実践的側面から考察していくことを目的として行ったものである。

### 1. 調査の概要

#### (1)調査の目的

釧路管内の図工・美術科担当教員の学校に置かれている立場、教材研究や研修の実践状況と抱える問題点、指導者の支援機関に期待する内容などを含めた教員の实態を明らかにする。

#### (2)調査の内容

調査内容を設定するにあたっての事前調査として、釧路管内の7名の現職小学校教諭、中学校教諭から、日々の指導の状況や教材研究、悩みなどの聞き取り調査をした。その結果をもとに、調査内容を次のように設定した。(資料-1 調査内容参照)

調査内容Ⅰ 教員と学校について(年齢・経験年数・現在校勤務年数、担当学年と時間数、美術の専攻経験の有無、美術免許の有無と免許外担当教科、関連購読誌)

調査内容Ⅱ 図工・美術の教材研究と研修について(各教材研究の内容についての関心と実践状況、指導上の悩みや問題と解決の状況)

調査内容Ⅲ 指導者の支援機関について(所属する研修会や研修機関、美術鑑賞の機会、期待する指導者育成機関の機能と利用方法)

これらの調査内容は、質的な違いによる二つの側面をもつ。1つは、教師の置かれている状況についてを客観的事実として回答を求めるものである。(調査内容Ⅰ、調査内容Ⅲのうち所属する研修会や研修機関、美術鑑賞の機会)。もう1つは、設定された質問項目に対する関心、共感、期待の度合いなどについて、教

師の主観的な意識にもとづいて回答を求めるものである（調査内容Ⅱ，調査内容Ⅲのうち期待する指導者育成機関の機能と利用方法）。すなわち，教師の実態を，客観的事実調査と教師の意識調査の双方から据えようとした。

### (3)調査の方法

①回答方法 無記名による質問紙法による。

②調査対象 釧路管内の小・中学校95校の教員95名（1校につき1名）。小学校では，校長が適任者を選定するように依頼し，中学校では美術担当教諭に依頼した。対象校は，小学校51校（釧路市内の全小学校27校，市外9町村の小学校24校），中学校37校（釧路市内の全中学校13校，市外9町村24校），釧路管内の小・中併置校7校とした。

③調査期間 平成6年7月8日から15日まで。

(4)回収状況 回収数は，小学校27，中学校21の計48校で，回収率は50.5%であった。

## 2. 調査結果と分析

調査の結果は，資料-2として示した。分析を行う調査内容は，教師の意識調査として設定した内容について行い，客観的事実調査の結果は分析を確認する基礎資料として扱った。したがって，ここで分析を行う調査内容は，(1)調査内容Ⅱ：図工・美術の教材研究と研修について（Ⅱ-1教材研究の関心と実践），(2)調査内容Ⅱ：図工・美術の教材研究と研修について（Ⅱ-2指導上，研修上の悩みや問題点），(3)調査内容Ⅲ：指導者の支援機関について，（Ⅲ-3指導者育成機関の機能）の3つである。これらは，それぞれの内容として考えられる事項を20項目設定し，それに対する教師の意識の度合いを調べる方法を用いている。それぞれの20の項目は，理念的内容，授業即応的内容，情報・図書・資料，教養的内容の4つの類型に分類される。分析を行う上では，それぞれの20項目の調査用紙上での記載順を無視し，類別順に記載し直してグラフを作成している。

### (1)調査内容Ⅱ：図工・美術の教材研究や研修について（教材研究の関心と実践についての分析）

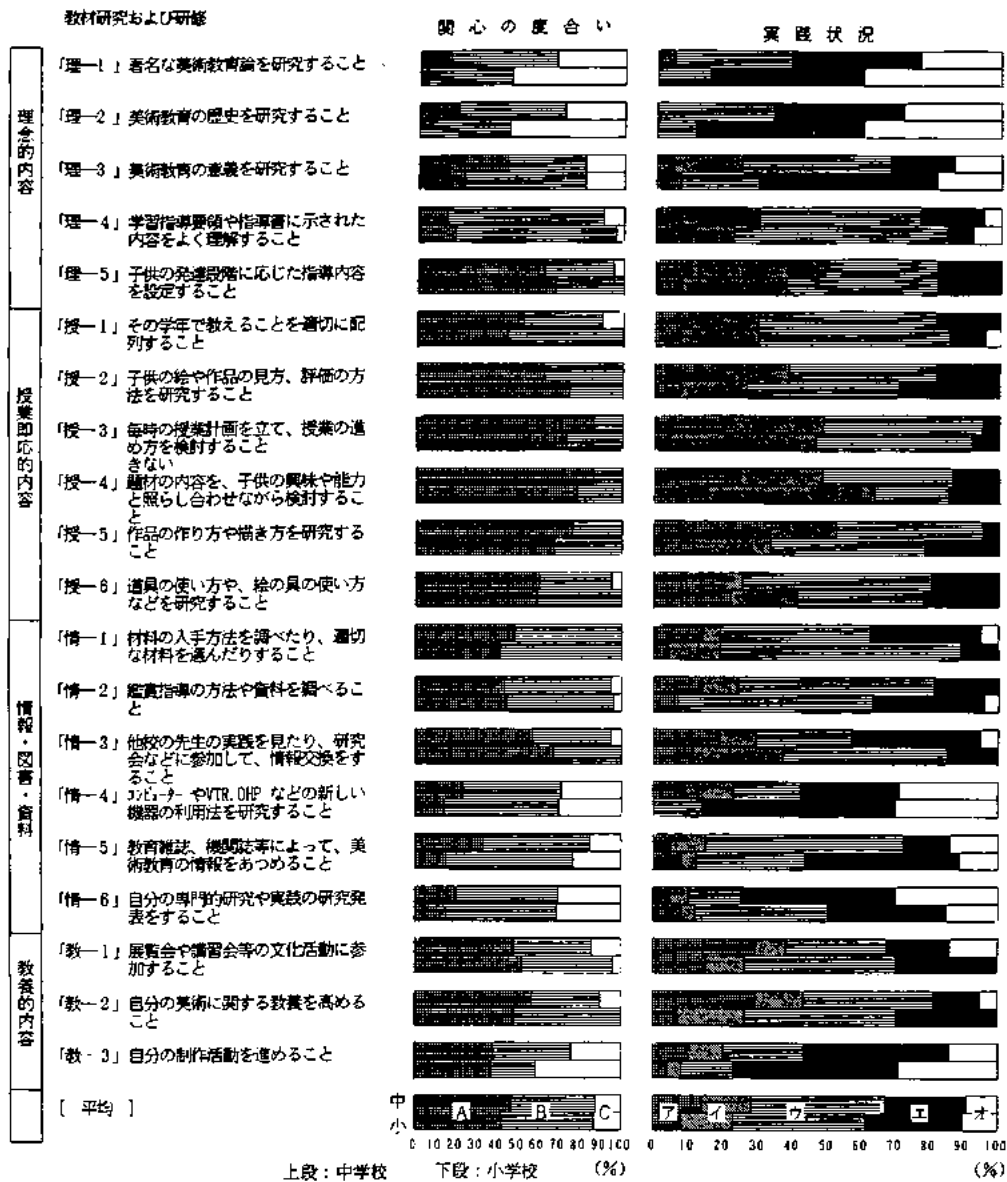
図工・美術の担当教員としての教材研究や研修は，様々な内容が考えられる。これらの言葉の解釈の幅は広く，教育現場においてはある程度の共通認識がなされているといえども，実際には教師個人の教育観に委ねられており，効果的な教育活動のために学校の実態や必要において取捨選択して教材研究や研修がなされている。ここでは教師の関心が高い，あるいは低い教材研究や研修の内容やその実践の状況を把握するための調査を行った。

調査は，教材研究や研修として考えられる内容を20項目設定し，それぞれについての「関心の度合い」をA：関心が高い，必要を感じる，B：あまり意識しないが関心はある，C：関心はない，特に必要性を感じない，の3段階での回答を求めた。同時に，20項目についての「実践状況」を，ア：積極的に平素から行っている，イ：年間を通して定期的に行っている，ウ：不定期だが必要に応じて行っている，エ：諸々の事情によってできない，行っていない，オ：必要性を感じないので行っていない，の5段階での回答を求めた。

#### ①全体的な傾向

20項目を通してのA，B，C，それぞれの回答数の合計の比率（Aの計：Bの計：Cの計）は，小学校では42%：45%：13%，中学校では47%：41%：12%となった。小学校，中学校ともに概ね関心が高いといえる。

図11・美術教員の研修の現状(1)



グラフー1 教材研究の関心と実践

・Aの回答の傾向（積極的な関心の高さ）

Aの回答率が高い、すなわち関心の高い内容は、授業即応的内容の類別項目に集中している。このことから、教材研究や研修の中心を毎時の授業に位置づけ、そこから研究や研修の内容を拡大していこうとする教師の姿勢が想定できる。

他の類別の中で、Aの高さが特徴的な内容は、「理-5：こどもの発達段階に応じた指導内容を設定すること（小：67%、中：62%）」、「情-3：他校の先生の実践を見たり、研究会などに参加して、情報交換をすること（小：67%、中：57%）」、「教-1：展覧会や講習会などの文化活動に参加すること（小：52%）」、「教-2：自分の美術に対する教養を高めること（中：57%）」などが挙げられる。

反対にAの回答率の低さ、すなわち積極的な関心の低さが特徴的なものは、ほとんどの理念的的内容（理-5を除く）と情報的内容のうち、情-4、5、6に集中する。特に、「理-2：美術教育の歴史を研究すること」は、小学校ではAの回答は皆無である。これらは、授業との直接的な関連が顕在化されにくい内容であると同時に、児童生徒との接触をもたず、教師個人が新しい研究の契機を必要とするためと考えられる。

・Bの回答の傾向（消極的な関心の度合い）

Bの回答率は、内容に対して肯定的な要素を持つものの、Aに比べ、消極的な意味合いが強く、ほとんどの項目に対して比較的高い比率で分布している。ただし、授業即応的内容の項目は、Aの回答率が極めて高いので、Bの回答率は比較的少ない。Bの最高値は「理-4：学習指導要領や指導書に示された内容をよく理解すること（小：78%，中：76%）」である。Bの高い回答率は、Aの回答率の低い項目に多く見られる。

- ・Cの回答の傾向（関心の低さ、否定的要素）

Cの回答率は、Aの回答率の低さと共に、関心の低さや否定的傾向を表す。Cの特徴的な分布は、理念的内容、情報・図書・資料の類別に認められる。特にAの回答率の低い項目で、Cの回答率の高さが目立つ。「理-1：著名な美術教育論を研究すること（小：55%，中33%）」、「理-2：美術教育の歴史を研究すること（小：56%，中：29%）」、「情-4：コンピュータやVTR、OHPなどの新しい機器の利用方法を研究すること（小：30%，中：29%）」、「情-6：自分の専門的研究や実践の研究発表をすること（小：31%，中：30%）」などがその例である。教養的内容の類別では、「教-3：自分の制作活動を進めること（小：41%，中：24%）」がある。

## ②小・中学校の関心の相違

全体を通しては、小学校と中学校との際立った相違は認められない。傾向としては小学校、中学校ともほぼ同じであるといえるが、「理-1：著名な美術教育論を研究すること」では、小学校の方がAの回答率が低く、Cの回答率が高いため、関心が低いといえる。「理-2：美術教育の歴史を研究すること」も同様のことがいえる。「教-3：自分の制作活動を進めること」では、小学校におけるAとCの回答率がほぼ同数で（A：37%，C：41%）、Bが22%と低く、中学校でのA、B、Cの傾向（A：38%，B38%，C24%）と異なる。これは、自分の制作に対して、小学校教諭の方が態度で明確であることを示すと考えられる。

## ③実践状況の傾向

Aとイの回答率は、内容に対しての積極的な実践の傾向を示すものとして考えられる。ウの回答は、消極的要素を残すものの、実践がなされていると判断できる。エは実践に対する障害の存在を示している。オは実践の必要性を感じない、否定的要素である。

A、イ、ウ、エ、オそれぞれの回答数の合計の比率（Aの計：イの計：ウの計：エの計：オの計）は、小学校では8%：15%：38%：29%：10%であり、中学校では、14%：14%：39%：24%：9%である。小学校中学校ともにA、イ、ウを加算した回答率は60%を越え、比較的实践がなされていると判断できる。しかし、エの回答率は予想以上に高く、注目される。

内容毎の実践の傾向は、関心の度合いとほぼ同じ傾向を示している。すなわち、関心の度合いが高いものは、よく実践もなされている。反対に関心が低く、否定的な傾向を示すものは、実践においても否定的な要素を残す。したがって、授業即応的内容の類別項目にA、イ、ウの回答率の高さが認められる。

エの回答は、理念的内容、情報・図書・資料、教養的内容の3つの類別にわたって、比較的高い数値で分布している。とくに注目されるのは、「理-1：著名な美術教育論を研究すること（小：44%，中：38%）」、「理-2：美術教育の歴史を研究すること（小：48%，中：38%）」、「理-3：美術教育の意義を研究すること（小：52%）」、「情-4：コンピュータやVTR、OHPなどの新しい機器の利用方法を研究すること（小：56%）」、「情-5：教育雑誌、機関誌等によって、美術教育の情報を集めること（小：46%）」、「情-6：自分の専門的研究や実践の研究発表をすること（小：35%，中：45%）」、「教-3：自分の制作活動を進めること（小：48%，中：43%）」などである。エの回答率の高さは、中学校よりも小学校において顕著であり、前述のうち、理-3の回答率は小学校は52%であるが、中学校では19%にしかすぎない。同様の差は、情-

4で小学校が56%に対し中学校が29%、情-5では小学校が46%に対し中学校が14%、などに認められる。教材研究や研修の障害となる事情が何であるかということについては、この調査の対象とはしていないため、断定することはできないが、日々の校務の煩雑さやそれに伴う研究、研修時間の不足などが予想される。さらに、理念的内容にエの回答数の高さが目立つことから、美術教育の理念に関する研究が教育現場において漠然と必要なものとして認識されてはいるものの、具体的な研究の方法については浸透していない現状にあると予想される。

## (2)調査内容Ⅱ：図工・美術の教材研究と研修について（指導上、研究上の悩みや問題点）の分析

図工・美術の担当教員は、指導上、研究・研修上の様々な問題点や悩みを持っていると考えられる。それらは教師個人の力量で解決が可能なものもあるだろうが、学校教育全般に関わる問題や、学校教育における美術教育のあり方などの美術教育の理念に関わる問題、さらには学校の置かれている地域的な問題や教師の労働条件に起因する問題などのように、教師個人の能力を越えた次元の問題も想定される。種々の問題を明確にするとともに、教師の解決に向けての対応を明らかにすることは、学校や様々な教育関係機関、あるいは社会が、どのように支援しているかということをも示唆するであろう。

調査は、指導上の悩みや問題点として考えられる内容を20項目設定し、それぞれについて「共感の度合い」をA：共感できる、同じ状況である、B：時々そう思うこともある、C：共感しない、そうは思わない、の3段階での回答を求めた。同時に、20項目についての「解決の状況」を、ア：既に解決済みである、イ：自分で解決できる、自力で解決しようとしている、ウ：何らかの支援があれば解決できる、支援を必要としている、エ：現段階では解決を保留している、解決できそうにない、オ：特に解決の必要を感じない、の5段階での回答を求めた。

### ①全体的な傾向

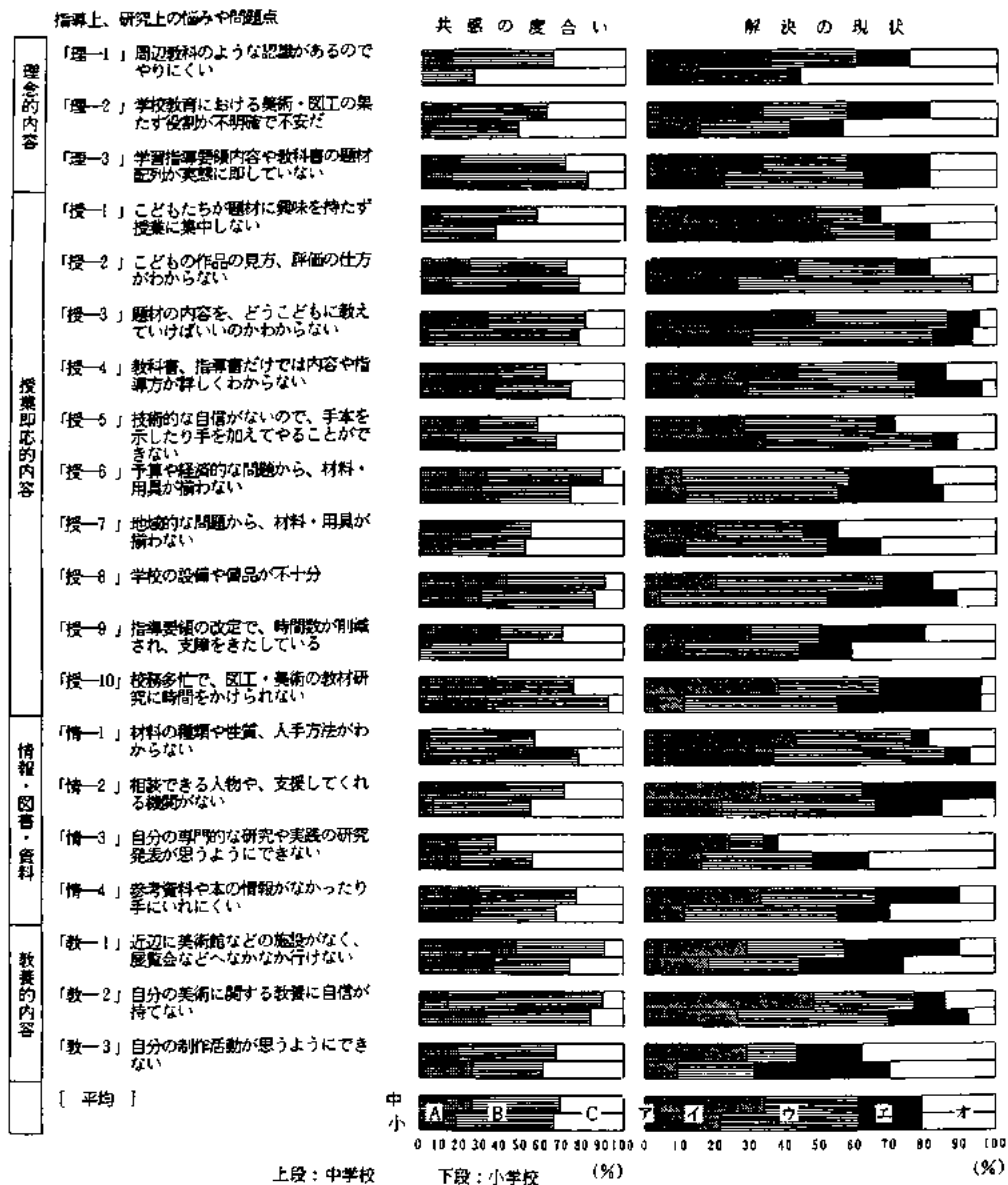
20項目を通してのA、B、Cそれぞれの回答数の合計の比率（Aの計：Bの計：Cの計）は、中学校では26%：43%：31%、小学校では18%：48%：34%となった。小学校中学校ともにBの回答率が約半数を占め、次いでC、Aとなる傾向にある。予想よりもAの回答率が低く、Cの回答率が高いことから、漠然とした悩みは感じているものの、切実な悩みや問題は生じていない傾向があるといえる。

#### ・Aの回答の傾向（切実な悩みを示す）

Aの回答率は高いとはいえ、50%を越すものはない。その中でも高い回答率を示すものは次のような内容である。「教-1：近辺に美術館などの施設がなく、展覧会などへなかなかいけない（小：37%、中：48%）」、「授-8：学校の設備や備品が不十分（小：30%、中：43%）」、「授-4：教科書、指導書だけでは内容や指導方法が詳しくわからない（小：37%、中：38%）」、「授-9：指導要領の改訂で、時間数が削減され、支障をきたしている（中：40%）」、「授-10：校務多忙で、図工・美術の教材研究に時間をかけられない（小：33%、中：38%）」。美術館等の施設がないことは、釧路管内の地域的な問題である。学校の設備や教科書等の不備を指摘する傾向は、教師が現実的な授業実践について問題意識を強く持っていることを示している。校務多忙という点については、教師の労働条件の実態がうかがえる。類別によるAの回答率の差異は、理念的内容の類別においてわずかに回答率の低さを示すが、その他は際立った差異は認められない。

#### ・Bの回答の傾向（悩みや問題点に対する漠然とした共感）

Bの回答率は、全体を通して最も高い。これは、内容に対して切実な問題として認識するというよりも、漠然とした共感を示すものと考えられる。Bの回答はほぼ類別に関係なく、高い数値で分布している。最も回答率の高い内容は、「教-2：自分の美術に対する教養に自信が持てない（小：52%、中：76%）」であり、



グラフー2 指導上、研究上の悩みや問題点

次いで「授-3：題材の内容を、どう子供に教えていけばいいのかわからない（小：74%）」などがある。これらのことから、日々の授業を行う上では切実な問題として認識されるわけではないが、指導者としてこれでいいのだろうかというような漠然とした不安感を抱く教師の姿を想定できるのではないか。

・Cの回答の傾向（悩みに対して否定的な要素）

Cの回答は、示された内容に対して問題意識を感じないという教師の意識の他に、既に問題を解決してしまっている場合、問題や悩みを生じさせない恵まれた環境下に置かれている場合などが考えられる。Cの回答率が高い内容は、「理-1：周辺教科のような認識があるのでやりにくい（小：74%）」、「授-1：子供たちが題材に興味を持たず授業に集中しない（小：63%）」、「情-3：自分の専門的な研究や実践の発表が思うようにできない（中：62%）」などである。その他の内容についても、概ねAよりも高い回答率で全体的に分布している。

②小・中学校の共感の相違

全体を通しては、小学校よりも中学校の方が、悩みや問題点を多く抱えている傾向にある。特徴的な相違



は次のような内容に表われている。「理-1：周辺教科のような認識があるのでやりにくい」では、中学校のAの回答率が15%であるのに対し小学校では皆無、中学校のCの回答率が35%であるのに対して小学校では74%である。これは、中学校の方が教科としての専門性が増し、さらに高校受験を意識した教科観から美術の周辺教科としての意識が増すことが考えられる。また、「授-1：子供たちが題材に興味を持たず授業に集中しない」でも、AとCの回答について同じような比率の傾向がある。これも、中学校の方が専門性が増し、生徒の成長に伴って高まる表現の質的な欲求に実際の表現力が追い付かないために、いわゆる「美術嫌い」として表われる傾向と考えられる。「情-2：相談できる人物や、支援してくれる機関がない」についても、中学校の方が、小学校よりも強く共感を示している。ほとんどの中学校では、ひとつの学校に配属される美術教師が1名のみという現状によるものと考えられる。

反対に、中学校よりも小学校で強く表われている悩みや問題点は、「情-1：材料の種類や性質、入手方法がわからない」、「情-3：自分の専門的な研究や発表が思うようにできない」、などがA、Bともに小学校の方が高い回答数である。また、「教-2：自分の美術に対する教養に自信が持てない」、「教-3：自分の制作活動が思うようにできない」などは、Aの回答率が小学校に高く表われている。

### ③解決の現状の傾向

ここでの回答は、解決の事実の有無の他に、教師の解決へ向けての態度としても解釈できる。アの回答率は問題を既に解決した望ましい状態を表わし、イの回答率は解決に向けての教師の自主的積極的な態度を示す。ウは自己の能力を超えた問題であり、支援の要求度を示している。エは、解決を保留する消極的な態度、オは問題意識を持ちえない否定的な態度、または問題そのものが存在していない事実を示している。

ア、イ、ウ、エ、オのそれぞれの回答数の合計の比率（アの計：イの計：ウの計：エの計：オの計）は、小学校では7%：12%：40%：18%：21%、中学校では4%：30%：27%：18%：21%である。小学校ではウが最も高く、支援の要望度が高いが、中学校ではイが最も高く、自力で解決しようとする場合が多いといえる。しかし、両者ともにオが全体の約2割をしめ、教師の意識している問題や悩みが予想よりも少ないことがわかった。

アの回答は、低い回答率ではほぼ全体に分布している。イの回答は、中学校において比較的高い回答率で表われ、教師個人で対応できる内容について分布しているが、学校の制度や設備上の問題や経済的な問題、地域的な問題に起因する内容については、当然自力で解決できるものではないので低い回答率となる。ウの回答は、全体にわたって比較的高い回答率で分布しており、特に小学校において顕著である。中学校では自力での解決を指向している内容について、小学校では支援を求めている傾向にある。概して小学校の方が、依存度が高いといえるが、小学校教員が全教科を担当しなければならない立場にあること、中学校教員は美術の専門教員の立場であることの違いによるものであると考えられる。

エの回答も、教師個人の能力を超えた次元の問題について高い回答率を示している。オの回答率は予想以上に高く、「情-3：自分の専門的研究や発表が思うようにできない」では、中学校で62%を示している。また、「理-1：周辺教科のような認識があるのでやりにくい」では、小学校で63%を示している。前者は、教師が問題意識を持ちえないことを表していると考えられるが、後者は問題そのものが存在しにくいことを表わしていると考えられる。ほかにも、比較的高い回答率が表われている内容もあるが、いずれにせよ、様々な問題に対する教師の意識構造を機会を別にして調査する必要がある。

### (3)調査内容Ⅲ：指導者の支援機関について（指導者育成機関の機能）の分析

ここでの指導者育成機関とは、北海道立の公的機関として平成10年度に設立が予定されている「釧路芸術

館（仮称）」を指すものである。調査の実施の時点では、この芸術館構想は、大枠として「指導者育成機能」を重視する方針案が打ち出されているが、そのための具体的な事業内容及び施設計画は、まだ明確には決定されていない。また、釧路管内の図工・美術に関係する教員であっても、その多くは構想概要すら知りえていない状況にある。したがって、ここでの調査は、新設される「指導者育成機関」を白紙の状態と考え、それに対する個々の教員の要望を明らかにすることを目的としている。

調査は、指導者育成機関として考えられる内容を20項目設定し、そのうち特に期待する項目を5つ選択し、同時に選択した項目についての利用条件を、ア：夏・冬休みの時期に集中して利用できる、イ：放課後、退勤後に利用できる、ウ：土曜、日曜に利用できる、エ：学期中に外勤・出張の形で利用できる、オ：時間に制約がなく、希望によって即時利用できる、の5段階の回答を求めた。

①全体的な傾向

- 要望度が高い内容(回答率が51%を越すもの)を挙げると次の3項目である。

授-2：子どもの興味や意欲を喚起する題材例などの紹介の講習会（中：53%，小：58%）

授-4：様々な技術技法の体験的講習会（中：53%，小：68%）

授-3：子どもの絵や作品の見方や評価についての講習会（中：58%，小：68%）

いずれも授業即応的な内容に集中している。

- 要望度がやや高い内容（回答率が30～50%のもの）

理-3：子どもの特性や発達についての講演、講習会（中：12%，小：32%）

授-5：様々な素材の種類や性質、教材化などの実践的講習会（中：22%，小：54%）

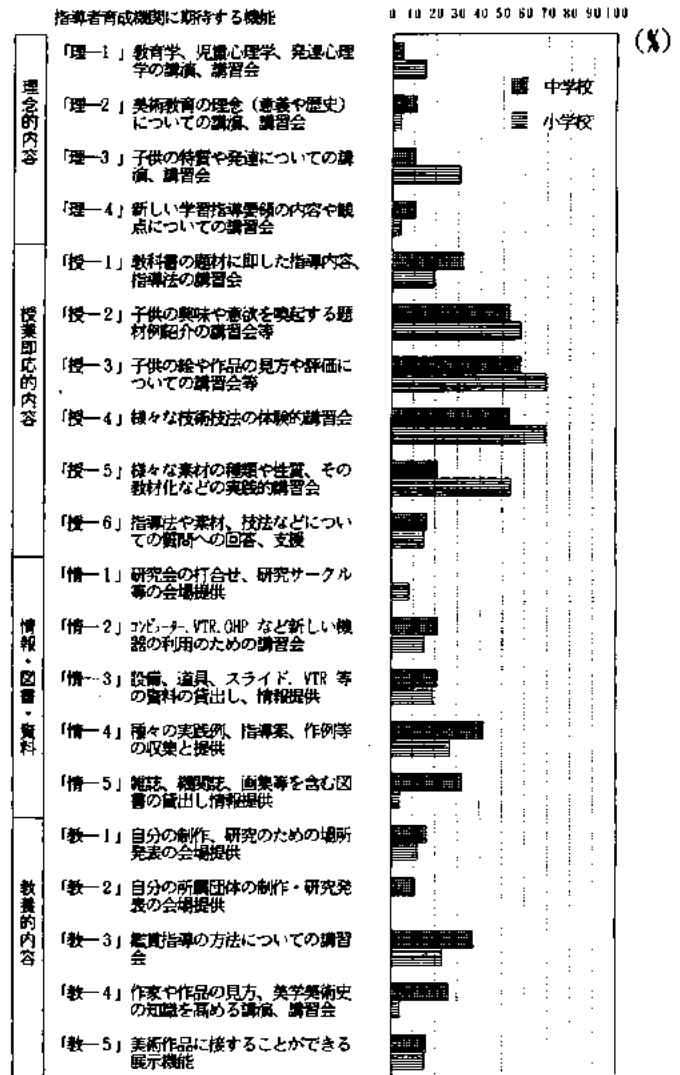
授-1：教科書の題材に即した指導内容、指導法の講習会（中：33%，小：18%）

情-4：実践例、指導案、作例等の収集と提供（中：43%，小27%）

教-3：鑑賞指導の方法についての講習会（中：37%，小：23%）

やや高い要望度は、各類型にそれぞれ1～2項目あることがわかる。

多少の差はあるものの、要望は、20項目のいずれにも広範に分散しており、皆無である項目はない。しかし、類別では、授業即応的な内容に要望が集中している。したがって、全体的な傾向としては、要望度が「高い」、「やや高い」項目は、そのすべてが日常の授業実践と緊密に関係しており、それ以外の理念的な内容、情報・図書・資料、教養的内容に関しての要望は、いたって「低い」と言えるだろう。



グラフ-3 指導者育成機関に期待する機能

## ②小学校、中学校との要望の相違

・小学校と中学校を比較して、要望度に大きな相違（25%以上の差が）がある内容は、以下の4項目である。

授-5：様々な素材の種類や性質、その教材化などの実践的講習会

理-3：子どもの特性や発達についての講演、講習会

教-4：作家や作品の見方、美学や美術史の知識を高める講演や講習会

情-5：雑誌、機関誌、画集を含む図書の貸し出し、情報提供

小学校教諭の要望度が高い授-5は、授業で使用する素材や技法の多様性に起因し、理-3は6年間での子どもの発達が極めて大きなことによるのであろう。中学校教諭の割合の方が高い教-4、情-5は、ともに専門性に基づく「一般的な美術」理解のための情報提供への要望と受け止めることができ、小学校教諭に比較して「教養的」関心は、やや高いと言えよう。

## ③利用の条件について

この質問内容は、選択した5項目の「期待する機能」に関して、利用しやすい、あるいは利用したい条件をAからオの中から選択するものである。調査票作成の時点では、選択した項目の内容により利用条件が異なることを予想していた。しかし、結果を見ると、5項目すべてにはほぼ同一の回答をした者が59%いた。このことは、講習会の内容によって利用の条件が相違するというよりも、むしろ個々の教員の諸事情による相違の方が大きいことを示している。また、質問方法自体にも問題があったと考えられる。したがって結果の分析は、調査によって得られた結果以外の様々な要因の混在とその影響度の高さが考えられるので、今回は割愛した。

## 3 考察と課題

図工・美術担当教員の実態を、小・中学校別に分析してきたが、教材研究、悩み、期待される指導者支援機関の機能のいずれも、教師の日々の授業実践に直接的に結びついている内容に対する回答率の高さが共通した傾向であることがわかった。また、その授業実践は、題材を扱う上での技法や指導法などの、授業の中での教師の活動として、極めて具体的な営みから想起されるものであった。したがって、図工・美術の担当教員は、造形に関する確かな技術と教養に裏付けされたものでなければならないという概念が、教育現場に定着しているといえよう。反面、美術教育の理念的な内容に対する回答率の低さは、前述の概念が先行するため、美術教育の将来的展望を見通してその意義を考えるという理念的な営みの必要性が積極的に認識されえない現状を示唆していると考えられる。

しかしながら、美術教育を教育実践の場で支える教師の問題を総合的に考えた場合、そこには様々な問題の要因が重層的に存在しており、限定的、部分的な視点からの分析では把握し得ない、あるいは看過してしまう要素もあるだろう。それは、巻頭にも述べたが、学校教育の制度的な問題や、教師の教師観や人生観に深く関与するものでもあり、さらにそうした教師の観念形成が行われる教員養成の教育内容との繋がりも予想できる。今回の調査で得られた結果をもとに、別の観点で分析をすることによって、教員の研修のありかた、あるいは支援機関のありかた、さらに教員養成のありかたなど、様々な側面からの提言が可能になると考えられるが、それは機会をあらためて行うものとする。

## 注

- 1) 釧路芸術館構想については、1994年5月4日付け「釧路新聞」において、美術館的機能、演劇の機能、音楽の機能、指導者の研修機能を兼ね備えた北海道立の文化施設として報道されている。

## 付記

本研究の調査の実施に関しては、新井、佐々木の両者で行った。分析に関しては、調査内容Ⅱの「教材研究の関心と実践」、「指導上、研修上の悩みや問題点」について佐々木が行い、調査内容Ⅲの「指導者育成機関の機能」について新井が行った。全体のまとめに関しては、新井、佐々木の両者で行った。

また、本研究の調査の回答に当たり、釧路管内の小学校、中学校教諭の方々に多大な協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

(新井義史 本学助教授釧路校)

(佐々木幸 本学講師 釧路校)

資料-1 調査内容(質問内容)

調査内容(質問内容)

I 教員と学校について

1 <年齢と教職経験>

現在の年齢(回答時現在)、教職経験年数、現在校勤務年数をお答えください。

2 <担当学年・時間数>

美術(図工)の担当学年と、それぞれの担当学年における美術(図工)の週当たりの時間数をお答えください。

3 <美術の専攻経験>

(小学校教諭対象)大学での美術の専攻経験はありますか。

4 <免許の有無と免許外教科>

(中学校教諭対象)美術の免許を持っていますか。また、美術以外で現在担当している教科があれば、教科名と週当たりの時間数を教えてください。

5 <雑誌、情報誌>

美術、及び美術教育の情報を、どのような雑誌、情報誌、または機関誌などで得ていますか。主なものをお答えください。例:「教育美術」(定期購読)、「美術手帖」(時々購読)

II 図工・美術の教材研究と研修について

1 <教材研究の関心と実践>

「教材研究」や「研修」の意味するところは幅広く、様々な捉え方が考えられますが、聞き取り調査もとに(1)~(20)の内容を設定しました。

また、それぞれの内容についての関心の度合いをA~Cとして設定し、実践状況をア~オとして設定しました。

それぞれの内容について、関心の度合い、実践状況を、該当する記号に○印を付けて教えてください。

- 関心の度合い A:関心が高い、必要を感じる  
 B:あまり意識しないが関心はある  
 C:関心はない、特に必要性を感じない
- 実践状況 ア:積極的に平素から行っている  
 イ:年間を通して定期的に行っている  
 ウ:不定期だが必要に応じて行っている  
 エ:諸々の事情によってできない、行っていない  
 オ:必要性を感じないので行っていない

番号 教材研究および研修としての内容

- (1) 毎時の授業の計画を立て、授業の進め方を検討すること
- (2) 題材(単元)の内容を、子供の興味や能力と照らし合わせながら検討すること
- (3) 作品の作り方や描き方を研究すること
- (4) 材料の入手方法を調べたり、適切な材料を選んだりすること
- (5) 道具の使い方や、絵の具の使い方などを研究すること
- (6) 子供の絵や作品の見方、評価の方法を研究すること
- (7) 鑑賞指導の方法や資料を調べること
- (8) その学年で教えることを、適切に配列すること(系統性を意識した教材の配列)
- (9) 子供の発達段階に応じた指導内容を設定すること
- (10) 学習指導要領や指導書に示された内容をよく理解すること
- (11) エンペラやVTR, OHPなどの新しい機器の利用法を研究すること
- (12) 美術教育の意義を研究すること
- (13) 著名な美術教育論を研究すること
- (14) 美術教育の歴史を研究すること
- (15) 他校の先生の実践を見たり、研究会などに参加して、情報交換をすること
- (16) 自分の専門的研究や実践の研究発表をすること
- (17) 教育雑誌、機関誌等によって、美術教育の情報を集めること
- (18) 自分の美術に関する教養を高めること
- (19) 自分の制作活動を進めること
- (20) 展覧会や講習会等の文化活動に参加すること

関心の度合い 実践状況

- ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ  
 ABC アイウエオ

## 2 &lt;指導上、研修上の悩みや問題点&gt;

図工・美術を指導していく上で、また、教材研究や研修を進めていく上で、先生方が困っておられる、悩んでおられる内容を、聴き取り調査をもとに、(1)~(20)の内容として設定しました。  
また、それぞれの内容についての共感の度合いをA~Cとして設定し、解決の現状をア~オとして設定しました。  
それぞれの内容について、共感の度合い、解決の現状を、該当する記号に○印を付けて教えてください。

- 共感の度合い A：共感できる、同じ状況である、  
B：時々そう思うこともある、  
C：共感しない、そうは思わない
- 解決の現状 ア：既に解決済みである  
イ：自分で解決できる、自力で解決しようとしている  
ウ：何らかの支援があれば解決できる、支援を希望している  
エ：現段階では解決を保留している、解決できそうにない  
オ：特に解決の必要を感じない

番号	指導上、教材研究上の悩みや問題点の内容	共感の度合い	解決の現状
(1)	題材（単元）の内容を、どう子供に教えていけばいいのかわからない。	ABC	アイウエオ
(2)	子供たちが題材に興味や関心を示さず、授業に集中しない。	ABC	アイウエオ
(3)	教科書、教科書用指導書だけでは内容や指導法が詳しくわからない。	ABC	アイウエオ
(4)	材料の種類や性質、入手方法がわからない。	ABC	アイウエオ
(5)	技術的な自信がないので、手本を示したり、手を加えてやることができない。	ABC	アイウエオ
(6)	学校の設備や備品が不十分	ABC	アイウエオ
(7)	予算や、経済的な問題から、材料、用具、資料を揃えられない。	ABC	アイウエオ
(8)	地域的な問題から、材料、用具が揃わない。	ABC	アイウエオ
(9)	こどもの作品の見方、評価のしかたがわからない。	ABC	アイウエオ
(10)	学習指導要領に提示された内容や教科書の題材配列が子供や学校の実態に即していない	ABC	アイウエオ
(11)	指導要領の改訂で、時間数が削減され、支障をきたしている。	ABC	アイウエオ
(12)	主要教科に対する周辺教科のような認識が子供や親にあるので、やりにくい。	ABC	アイウエオ
(13)	学校教育における美術・図工の果たす役割が不明確で教えるほうとしても不安だ。	ABC	アイウエオ
(14)	校務多忙で、図工・美術の教材研究等に時間をかけられない。	ABC	アイウエオ
(15)	相談できる人物や、支援してくれる機関がない。	ABC	アイウエオ
(16)	自分の専門的研究や実践の研究発表が思うようにできない。	ABC	アイウエオ
(17)	自分の美術に関する教養に自信が持てない。	ABC	アイウエオ
(18)	自分の制作活動が思うようにできない	ABC	アイウエオ
(19)	近辺に美術館などの施設がなく、展覧会などへなかなか行けない。	ABC	アイウエオ
(20)	参考資料や本の情報がなかったり、手に入れにくい。	ABC	アイウエオ

## III 指導者の支援機関について

## 1 &lt;研修会や研修機関&gt;

年間を通して、種々の研究会、研修会に参加されていることと思います。さしつかえがなければ、先生が所属、又は参加している研究会、研修会名をお答えください。また、その研究会、研修会についての感想・所感をお答え下さい。（団体名を記入したくなければ、それでもかまいません。）

## 2 &lt;美術鑑賞の機会&gt;

釧路市には美術館がありません。したがって、指導者自身の鑑賞体験も様々な制約を受けますが、美術鑑賞の機会（児童生徒作品の鑑賞は除く）を次のように設定しました。(1)~(5)について、昨年度の利用回数をお答えください。

- (1) 釧路市内及び管内の画廊、ギャラリーでの鑑賞
- (2) 釧路市内及び管内の公的機関（生涯学習センター等）での鑑賞
- (3) 道立帯広美術館など、釧路管内以外での道東の美術館での鑑賞
- (4) 道立近代美術館、旭川、函館美術館など、上記以外の道内の美術館での鑑賞
- (5) 道外、国外の美術館での鑑賞

3 <指導者育成機関の機能>

釧路芸術館(仮称)は、指導者育成の機能を持つ公的機関として構想されています。この、「指導者育成」の機能について、その内容を(1)~(20)として、具体的に設定しました。

また、それぞれの内容に対して、先生方が利用しやすい条件をア~オとして設定しました。

それぞれの内容について、特に期待するものを5つ選び、それについての利用条件を、教えてください。

- 利用の条件     ア：夏・冬休みの時期に集中して利用できる  
 (複数回答可)   イ：放課後、退勤後に利用できる  
                   ウ：土曜・日曜に利用できる  
                   エ：学期中に外勤・出張(研修)の形で利用できる  
                   オ：あまり時間的な制約がなく、希望によって即時利用できる

番号	指導者育成機関の機能の内容	利用の条件				
(1)	教科書の題材(単元)に即した指導内容、指導法の講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(2)	こどもの興味や意欲を喚起する題材例などの紹介の講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(3)	様々な技術技法の体験的講習会等(例：絵画の技法、工芸の技法など)	ア	イ	ウ	エ	オ
(4)	様々な素材の種類や性質、その教材化などの実践的講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(5)	指導法や素材、技法などについての質問に対する回答、支援	ア	イ	ウ	エ	オ
(6)	設備、備品、道具、スライド、VTRの資料の貸出、情報提供	ア	イ	ウ	エ	オ
(7)	こどもの絵や作品の見方や評価についての講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(8)	鑑賞指導の方法についての講習会	ア	イ	ウ	エ	オ
(9)	種々の実践例、指導案、作例等の収集と提供	ア	イ	ウ	エ	オ
(10)	子供の特性や発達についての講演、講習会	ア	イ	ウ	エ	オ
(11)	新しい学習指導要領の内容や観点についての講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(12)	コンピュータやVTR、OHPなど新しい機器の利用のための講習会等	ア	イ	ウ	エ	オ
(13)	美術教育の理念(意義や歴史など)についての講演、講習会	ア	イ	ウ	エ	オ
(14)	教育学、児童心理学、発達心理学の講演、講習会	ア	イ	ウ	エ	オ
(15)	研究会の打ち合わせ、研究サークル等の会場提供	ア	イ	ウ	エ	オ
(16)	作家や作品の見方、美学や美術史の知識を高める講演や講習会	ア	イ	ウ	エ	オ
(17)	自分の制作、研究のための場所、設備の提供	ア	イ	ウ	エ	オ
(18)	自分や所属団体の制作・研究発表の会場提供	ア	イ	ウ	エ	オ
(19)	美術作品に接することができる展示機能	ア	イ	ウ	エ	オ
(20)	雑誌、機関誌、画集等を含む図書への貸出、情報提供	ア	イ	ウ	エ	オ

資料-2 回答結果集約

I 教員と学校について

I-1 <年代と教職経験>

	平均年齢(歳)	経験年数(年)	教職割合(%)	20代	30代	40代	50代	人数計
小学校	36.9	14.3	3.48	7人	10人	6人	4人	27人
中学校	37.2	15.5	3.57	10人	2人	3人	6人	21人
全体	37.0	14.8	3.52	17人	12人	9人	10人	48人

I-3 <美術の専攻経験>、I-4 <免許の有無>

	あり	なし
大学での美術の専攻経験(小学校教諭対象)	7人(26%)	20人(74%)
中学校美術免許の有無(中学校教諭対象)	12人(57%)	9人(43%)

I-4 <免許の有無と免許外教科>

美術のみ	他に1	他に2	授業なし
7人	7人	6人	1人

I-5 <雑誌・情報誌>

(単位:人)

	芸術新潮	教育美術	美術手帖	美術の教室	アトリエ	子供と美術	アート・アーティスト	楽遊777
中学校	4	2	1	1	1	1	1	0
小学校	2	2	1	1	0	0	0	1

II 図工・美術の教材研究と研修について

II-1 <教材研究の関心と実践>

番号	教材研究および研修としての内容		関心の度合い			実践状況					計	
			A	B	C	ア	イ	ウ	エ	オ		
(1)	毎時の授業の計画を立て、授業の進め方を検討すること	中小	18 19	3 7	0 0	4 1	6 11	10 12	1 2	0 0	21 26	人数
(2)	題材(単元)の内容を、子供の興味や能力と照らし合わせながら検討すること	中小	18 21	3 6	0 0	5 4	5 13	8 6	3 4	0 0	21 27	
(3)	作品の作り方や描き方を研究すること	中小	16 18	5 9	0 0	7 3	4 6	9 12	1 6	0 0	21 27	
(4)	材料の入手方法を調べたり、適切な材料を選んだりすること	中小	10 11	11 16	0 0	3 1	1 4	9 19	7 3	1 0	21 27	
(5)	道具の使い方や、絵の具の使い方などを研究すること	中小	12 16	7 11	1 0	4 6	1 5	11 10	4 6	0 0	20 27	
(6)	子供の絵や作品の見方、評価の方法を研究すること	中小	13 20	8 7	0 0	4 2	4 5	9 12	4 8	0 0	21 27	
(7)	鑑賞指導の方法や資料を調べること	中小	9 12	11 14	1 1	3 2	2 0	12 15	4 9	0 1	21 27	
(8)	その学年で教えることを、適切に配列すること(系統性を意識した教材の配列)	中小	11 12	8 15	2 0	2 2	4 6	11 15	4 3	0 1	21 27	
(9)	子供の発達段階に応じた指導内容を設定すること	中小	13 18	7 9	1 0	2 2	8 8	7 12	4 5	0 0	21 27	
00	学習指導要領や指導書に示された内容をよく理解すること	中小	3 5	16 21	2 1	1 3	5 3	10 17	4 2	1 2	21 27	
01	コンピューターやVTR、OHPなどの新しい機器の利用法を研究すること	中小	5 4	10 15	6 8	2 0	3 0	4 4	6 15	6 8	21 27	
02	美術教育の意義を研究すること	中小	9 6	8 16	4 5	1 2	4 0	9 6	4 14	3 5	21 27	
03	著名な美術教育論を研究すること	中小	3 1	11 11	7 15	1 0	0 0	7 4	8 12	5 11	21 27	
04	美術教育の歴史を研究すること	中小	4 0	11 12	6 15	0 0	0 0	7 3	8 13	6 11	21 27	
05	他校の先生の実践を見たり、研究会などに参加して、情報交換をすること	中小	12 18	8 9	1 0	4 3	2 7	6 13	8 4	1 0	21 27	
06	自分の専門的研究や実践の研究発表をすること	中小	4 4	10 14	6 8	1 2	1 1	3 10	9 9	6 4	20 26	
07	教育雑誌、機関誌等によって、美術教育の情報を集めること	中小	7 4	11 16	3 6	1 2	2 1	12 8	3 12	3 3	21 26	
08	自分の美術に対する教養を高めること	中小	12 13	7 14	2 0	6 2	3 5	8 12	3 8	1 0	21 27	
09	自分の制作活動を進めること	中小	8 10	8 6	5 11	2 1	2 1	5 4	9 13	3 8	21 27	
00	展覧会や講習会等の文化活動に参加すること	中小	10 14	8 12	3 1	6 4	2 3	6 12	4 8	3 0	21 27	
合 計		中小	197 225	171 240	50 71	59 41	59 79	163 206	98 156	39 54	418 536	



図工・美術教員の研修の現状(1)

11-2 <指導上の悩みや問題点>

番号	指導上、研究上の悩みや問題点の内容	共感の度合い			解決の現状					計	
		A	B	C	ア	イ	ウ	エ	オ		
(1)	題材(単元)の内容を、どう子供に教えていけばいいかわからない	中 小	7 1	10 20	4 6	0 2	10 6	8 14	2 3	1 2	21 27
(2)	子供たちが題材に興味や関心を示さず、授業に集中しない	中 小	2 0	10 10	9 17	2 5	8 9	3 5	1 3	7 5	21 27
(3)	教科書、教科所用指導書だけでは内容や指導法が詳しくわからない	中 小	8 10	5 10	8 7	2 2	7 6	6 13	3 5	3 1	21 27
(4)	材料の種類や性質、入手方法がわからない	中 小	1 2	11 19	9 6	2 2	7 8	7 13	1 2	4 2	21 27
(5)	技術的な自信がないので、手本を示したり、手を加えてやることができない	中 小	6 5	6 13	9 9	3 1	3 8	8 13	1 2	6 3	21 27
(6)	学校の設備や備品が不十分	中 小	9 8	10 15	2 4	2 0	2 1	10 13	3 10	4 3	21 27
(7)	予算や、経済的な問題から、材料、用具、資料を揃えられない	中 小	7 8	12 12	2 7	1 2	1 1	10 12	5 8	4 4	21 27
(8)	地域的な問題から、材料、用具が揃わない	中 小	5 4	6 10	9 13	0 1	4 2	5 11	2 4	9 9	20 27
(9)	子供の作品の見方、評価の仕方がわからない	中 小	5 4	10 17	6 6	0 1	9 6	6 18	2 0	4 2	21 27
(10)	学習指導要領で提示された内容や、教科書の題材配列が、子供や学校の実態に即していない	中 小	4 4	11 18	6 5	0 0	7 6	5 11	5 5	4 5	21 27
(11)	指導要領の改訂で、時間数が削減され、支障をきたしている	中 小	8 0	6 12	6 15	1 1	5 2	4 9	6 4	4 11	20 27
(12)	主要教科に対する周辺教科のような認識が、子供や親にあるので、やりにくい	中 小	3 0	10 7	7 20	1 2	6 2	5 7	3 1	5 15	20 27
(13)	学校教育における美術・図工の果たす役割が不明確で、教えるほうとしても不安だ	中 小	3 1	10 12	8 14	1 1	6 3	5 7	5 4	4 12	21 27
(14)	校務多忙で、図工・美術の教材研究に時間をかけられない	中 小	8 9	8 16	5 2	0 1	8 2	6 12	6 11	1 1	21 27
(15)	相談できる人物や、支援してくれる機関がない	中 小	7 2	8 13	6 12	0 6	7 0	6 12	8 5	0 4	21 27
(16)	自分の専門的研究や実践の研究発表が思うようにできない	中 小	4 5	4 9	13 11	0 3	5 1	2 8	1 4	13 9	21 25
(17)	自分の美術に関する教養に自信が持てない	中 小	3 8	16 13	2 4	0 3	10 4	6 10	2 6	3 2	21 25
(18)	自分の制作活動が思うようにできない	中 小	4 6	10 8	7 9	0 0	6 2	3 5	4 9	8 7	21 23
(19)	近辺に美術館などの施設がなく、展覧会などへなかなか行けない	中 小	10 10	9 10	2 7	2 1	4 4	6 7	7 8	2 7	21 27
(20)	参考資料や本の情報がなかったり、手に入りにくい	中 小	6 7	10 11	5 9	0 1	7 2	7 12	5 4	2 8	21 27
合 計		中 小	110 94	182 255	125 183	17 35	122 75	118 212	72 98	88 112	417 532

人数

III 指導者の支援機関について

III-1 <研修会や研修機関> (回答のまま掲載) ( )内数字は人数、数字なしは1人

中学校	釧路道形教育研究会(2)、北海道道形教育研究会、北教組教研美術部会、学教研、自主研、北海道合同教育研究会、村内授業研究会、研究所図工・美術部会、新しい絵の会
小学校	釧路道形教育研究会(2)、市教組図工美術サークル(2)、釧路市教研、新しい絵の会(2)、全道道形教育研究会、町研究所美術・図工部会

Ⅱ-2 <美術鑑賞の機会> (昨年度の平均回数) (単位:回)

	小学校			中学校			全体		
	市内	市外	平均	市内	市外	平均	市内	市外	平均
①劇路市内・管内の画廊・ギャラリー	0.93	0.45	0.73	1.88	1.00	1.37	1.26	0.73	1.00
②劇路市内の公的機関(生涯学習センター等)	2.31	0.91	1.74	2.78	0.27	1.40	2.48	0.59	1.60
③道立帯広美術館など、①②以外の道東の美術館	1.44	0.73	1.15	1.00	0.91	0.95	1.28	0.82	1.06
④道内の美術館(③以外の道立美術館など)	0.94	0.64	0.81	1.22	0.55	0.85	1.04	0.59	0.83
⑤道外・国外の美術館	0.13	0	0.08	0.89	0.64	0.75	0.42	0.32	0.37

Ⅲ-3 <指導者育成機関の機能>

番号	指導者育成機関の機能の内容	選択者数 (人)	利用の条件				
			ア	イ	ウ	エ	オ
(1)	教科書の題材(単元)に即した指導内容、指導法の講習会等	中小 6 5	4	0	1	2	1
(2)	子供の興味や意欲を喚起する題材例などの紹介の講習会等	中小 10 15	6	1	3	2	0
(3)	様々な技術技法の体験的講習会等(例:絵画の技法、工芸の技法)	中小 10 19	6	2	1	3	1
(4)	様々な素材の種類や性質、その教材化などの実践的講習会等	中小 4 15	3	0	2	0	1
(5)	指導法や素材、技法などについての質問に対する回答、支援	中小 3 4	1	1	0	0	1
(6)	設備、備品、道具、製作、VTRの資料の貸出し、情報提供	中小 4 5	1	1	2	0	2
(7)	こどもの絵や作品の見方や評価についての講習会等	中小 11 19	5	1	3	5	0
(8)	鑑賞指導の方法についての講習会	中小 7 7	2	2	1	3	0
(9)	種々の実践例、指導案、事例等の収集と提供	中小 8 7	3	2	1	4	1
00	子供の特性や発達についての講演、講習会	中小 2 8	2	0	1	1	0
01	新しい学習指導要領の内容や観点についての講習会など	中小 2 1	1	0	1	1	0
02	コンピュータやVTR、OHPなどの新しい機器の利用のための講習会等	中小 4 4	4	0	2	0	0
03	美術教育の理念(意義や歴史など)についての講演、講習会	中小 2 1	2	0	1	1	0
04	教育学、児童心理学、発達心理学の講演、講習会	中小 1 3	1	0	0	1	0
05	研究会の打合せ、研究サークル等の会場提供	中小 0 2	0	0	0	0	0
06	作家や作品の見方、美学や美術史の知識を高める講演や講習会	中小 4 1	3	0	1	4	0
07	自分の制作、研究のための場所、設備の提供	中小 3 3	1	0	1	0	2
08	自分や所属団体の制作・研究発表の会場提供	中小 2 0	1	0	1	0	1
09	美術作品に接することができる展示機能	中小 3 4	1	1	1	0	1
20	雑誌、機関誌、画集等を含む図書等の貸出し、情報提供	中小 6 1	2	4	1	0	2

人数

(利用の条件は複数回答可)





## 図工・美術教員の研修の現状 (2)

—指導者の支援機関について—

新井 義史・佐々木 宰

### はじめに

筆者は、平成6年7月に、釧路管内の図工・美術担当教員を対象として、研修の現状について、質問紙法による調査を行った。この調査は、指導者育成機能を含めた釧路地域の芸術文化施設として平成10年に開館が予定されている「釧路芸術館」（仮称）の設立計画の発表を契機に、今一度あらためて釧路管内の教員の実態を明らかにし、美術教育を現場で支える教員の支援のあり方を考察することを目的としている。

調査の内容は、教員と学校の現状調査（調査内容I；年齢、経験年数、勤務年数、担当学年と時間数、美術の専攻経験の有無、美術の免許の有無など）、図工・美術の教材研究と研修について（調査内容II；各教材研究の内容についての関心と実践状況、指導上の悩みや問題点）、指導者の支援機関について（調査内容III；所属する研修会等、美術鑑賞の機会、期待する指導者育成機関の機能）であった。

このうち、各教材研究の内容についての関心と実践状況、指導上の悩みや問題点、期待する指導者育成機関の機能の回答結果については、小学校・中学校別に分析を行い、前回報告した<sup>1)</sup>、これを踏まえ、今回の報告では、指導者の支援機関あるいは組織に要求される機能や内容に焦点を当て、さらにそれぞれの教員の要求の違いを、大学教育での美術の専攻経験の有無や美術の免許の有無という観点から捉え、様々な教員の支援を保障する機関のあり方を考察する。

### 1. 図工・美術教員の多様な実態

#### (1) 教員の置かれている状況と研修の意識

図工・美術教員の置かれている状況は、学校教育に関わる様々な問題や、図工・美術を含めた造形教育そのものの質的な問題、さらには教員個人の実践経験や研修の動向などの問題などが重複しあい、複雑な様相を呈している。それは、図工・美術の教科としての問題をこえて、学校教育全体に関わる問題でもあり、教員の資質という面では大学における教員養成の問題をも提起するものでもある。

前回の報告での分析では、「教員の教材研究や研修についての関心と実践状況」、「指導上、研修上の悩みや問題点」、「指導者育成機関に期待する機能と利用条件」のいずれの調査内容についても、日々の授業実践に直接的に関わる項目への回答率の高さが特徴的に現れた。こうした傾向は、自己の日常的な教育実践を通して質的な向上を求めていこうとする教員の基本的な姿勢として理解できる。またそれは極めて一般的な教員の研修意識でもあるといえる。しかし、同じ調査内容についての理念的な項目については、回答率が一様に低く、授業に関わる研修への意識とは対照的に、造形教育の理念に関わる研修はあまり顧みられていない現状にあると理解される。つまり、図工・美術の研修は、自己の授業実践に直に反映され、即効性のあるもの

を中心として捉えられる傾向にあると考えられる。このような傾向が生まれる原因を特定することは難しいが、全体的な傾向として調査結果に反映されていることを考えると、授業に関する研修を優先せざるをえない教員の置かれている状況があるのではないかと予想される。それは、単に時間的な多忙さだけでなく、学校に配置された教員の資質やそれを支援する周囲の人材や環境、支援組織の機能との関わりも予想される。

ただし、授業を中心とした研修への姿勢そのものは、なんら問題ではないし、前述のとおり教員にとって基本的で一般的な姿勢である。しかし、教員の研修そのものの意義を考えるならば、それは授業や単元という枠をこえて、教科を形成する文化としての造形芸術全般についての教養や、教科教育の理念的内容が意識されるべきであるし、さらに教科教育と学校教育全体の関連が重視されるべきである。したがって、授業を中心とした具体的な内容に関わる研修を通して、より拡大された意味での研修への意識がもたされることが望まれる。反対に、授業にかかわる表面的な指導技術や知識や技能として連続性を持たず、特殊状況への表面的な対処というような研修では、学校教育全体の向上のための教師の研究・修養という意識を喚起できないだろう。

研修の必要性や研修に対する意識を喚起するものは、現状に対する問題意識や、指導上、研修上のゆきづまりによると考え、「指導上、研修上の悩みや問題点」についての調査内容を設定した。しかし、教員自身が指導上の悩みや問題点を切実に意識しているとはいえないような分析の結果も現れている。あらかじめ設定した指導上の悩みや問題点として考えられる項目に対する共感の度合いをA（強く共感する）・B（ときどきそう思う）・C（共感しない）の3段階での回答を求めたところ、Aの回答率は予想に反して低く、Bの回答率が高い回答率で全体的に分布していた。Bの回答率の高さは、様々な問題に対する切実な悩みというよりも、漠然とした悩みや不安を抱えている教員の多さを示すものと想定できる。日常的な教育実践には際だった支障は生じていないが、図工・美術の教育として、また指導者としてはたしてこれでよいのだろうかというような、不安感を示すものでもある。

教育の営みは継時的なものであるから、授業実践の成功・失敗というような評価は、短期的な視点では不可能である。美術教育も、小学校図画工作、中学校美術を中心として幼稚園や高等学校での教育のつながりを意識しながら、子どもの情操の陶冶、創造性の伸長を標榜するものである。しかし、それは当該時点での学習や指導の問題点がある意味で不明瞭にする可能性も残し得る。つまり、仮に計画されたプログラムを支障なく消化していだけならば、問題点がことさらに意識されることもないということである。

上記の漠然とした悩みは、このような問題の所在の不明瞭さや意識のしにくさに対する一つの反応としても考えられる。それは、より理想的な教育のあり方、指導者の資質の向上を意識的・無意識的に求める教員の姿勢でもある。

## (2) 教員配置と美術の専攻経験の有無

さて、図工・美術担当教員の実態をめぐる問題の大きな要素として、教員配置の問題が挙げられる。中学校では、地域的な学校の規模による教員定数の事情から、中学校美術の教員免許をもたない者が、授業を担当せざるを得ない状況も少なくない。いわゆる免許外教科の担当の問題である。中学校美術科の内容は、小学校の内容の関連の上に、系統的に構成されており、学年の進展に伴って造形的な専門性が強くなる。学習指導要領に提示されている内容や、教科書の内容をみても、専門的な造形の知識や技術を多分に要するものがほとんどである。さらに、美術科の内容は、授業の多くは表現の実習形態をとるため、指導者も体験的に獲得した技能が必須となる。しかしながら、現実問題として免許外で美術を指導する教員は少なからず存在する。学校の規模が小さくなるほどこうした傾向は多くなる。しかも、ほとんどの学校では美術担当教員は単数配置であるから、免許外の教員は独力で研修を行うか、研修組織の支援を必然的に求めざるをえない状

況である。

小学校では、担任教諭が、全教科を担当することが通常であるから、免許外ということはありません。学校の規模によっては専科の教員が指導を行う場合もあるが、釧路管内で図工の専科教諭を配置している学校はない。しかし、中学校美術と同じように、図工の授業は表現実習が中心となり、指導者は様々な造形の専門的知識や技能を要求される。これは、図工ばかりではなく、体育や音楽などの教科も同様であろう。小学校教員は、大学教育においてこれらの教科を含む小学校全教科に関する教育を受けているものの、内容のすべてを網羅する知識や技能を修得することは実際には極めて困難である。したがって、特別に専攻した経験がない教科については、必然的に指導を通して研修を進める必要にかられる。そうした意味においては、中学校の免許外教科を担当する場合に近い状況に置かれているといえる。

中学校での免許外教科担当教員、美術専攻経験をもたない小学校教員は、必然的に授業に即時対応するような内容の研修を求める傾向が強くなる。特に表現技法に関する研修は、単独で行うことが難しく、施設や設備、経験の豊富な指導者が必要になる。また、教員相互の情報交換やまとまった研修会、さらに美術の教養を高めるための美術鑑賞の機会も必要となるだろう。しかし、このような支援を受ける機会は、市内からの距離が増すほど少なくなる傾向にもある。つまり、免許外担当者が多く分布する地域になるほど、地域的な実情による研修の制限が増すという現状が生まれている。

このように、図工・美術を担当する教員には、資質や素養としての様々なタイプがある。また、そのことは、研修として考えられる内容や取り組む姿勢、悩みとして意識される内容、指導者の支援機関に対する要求の違いとなって現れると考えられる。加えて、学校が置かれている地域的な条件の違い、学校そのものの規模や運営方針の違いなどによって、教員の実態は様々に異なるであろうことが予想される。

しかしながら、教員の実態が、学校教育が現段階ではこえることのできない諸条件によって生じている場合もあるとするならば、教育をめぐる諸機関の相互の協力によってこれを支援し、改善に向けて努力する必要があるだろう。また、その支援の内容は、教員の様々な実態に即して、多様なメニューが設定されるべきである。

以下は、このような観点にたつて、指導者育成機関に対する教員の現段階での要求を分析し、構想されている釧路芸術館の機能をも含めて、教員の支援のあり方を考察する。

## 2. 校外研修と自己研修の現状

教員の研修の方法としては、校内研修、校外研修、自己研修などに大別できるだろう。

校内研修は、校内の専門性にすぐれた経験者を充てることで、必要な知識・技能を交流させることができ、段階的・継続的な実施を図ることが可能な方法であろう。ことに小学校の場合には有効な研修方法といえるだろう。しかし、中学校の美術の場合には、校内に専門を同じくする複数の教諭を得ることができない場合が多く校内研修が不可能な場合が多い。

校外研修は、教育委員会、教育センターなどの行政機関が計画する研修会、教科を中心とする研究団体、あるいは民間教育団体が主催する研究会などがある。これらの研修会の内容は、題材研究から効果的な指導法の研究などの公開・交流・検討などとともに実技研修にウエイトが置かれている場合が多い。図工・美術にたずさわる教員にとっての主たる研修意識は、こうした技能面および教育指導面での内容、いわば図工・美術を教える立場に立つ者としての研修を指していると思われる。

これらの研修会とは別に、美術館や各種展覧会での作品鑑賞を始めとし、画集・雑誌などを通して作品に

接し、そのことによって自らの目と心を養う活動は、自己研修と呼ばれる部類に入るであろう。今回のアンケートでは、「調査内容Ⅲ：指導者の支援機関について」の項目において、校外研修と自己研修に関する実践状況を調査した。

### (1) 美術鑑賞の機会

個々の教員の昨年度の美術館利用回数により、校外研修としての美術鑑賞の頻度を計ることとし、調査項目を以下のように設定した。①釧路市内・管内の画廊・ギャラリー、②釧路市内の公的機関（生涯学習センターなど）、③道立帯広美術館など、④①②以外の道東の美術館、④道内の美術館（③以外の道立美術館など）、⑤道外・国外の美術館

釧路管内には、現在の時点では本格的な美術館としての機能を備えた機関は無い。したがって②釧路市内の公的機関では、最もそれに類した施設として「生涯学習センター」内の市民ギャラリー・アートホールおよび市民文化会館での展示ホールなどの鑑賞会場を充て、①市内・管内の画廊・ギャラリー、といった民間施設と区別した。

表 1. 美術鑑賞の機会（平成 5 年度の平均回数）

	小 学 校			中 学 校			全 体		
	市内	市外	平均	市内	市外	平均	市内	市外	平均
①釧路市内・管内の画廊・ギャラリー	0.93	0.45	0.73	1.88	1.00	1.37	1.26	0.73	1.00
②釧路市内の公的機関（生涯学習センター等）	2.31	0.91	1.74	2.78	0.27	1.40	2.48	0.59	1.60
③道立帯広美術館等①②以外の道東の美術館	1.44	0.73	1.15	1.00	0.91	0.95	1.28	0.87	1.06
④道内の美術館（③以外の道立美術館等）	0.94	0.64	0.81	1.22	0.55	0.85	1.04	0.59	0.83
⑤道外・国外の美術館	0.13	0	0.08	0.89	0.64	0.75	0.42	0.32	0.37
①～⑤の合計	5.65	2.73	4.51	7.77	3.37	5.32	6.48	3.10	4.86

結果の集計は、表 1 のように小・中学校別、市内・市外勤務地別に、総回数を人数で割った平均回数として表わした。全体平均としては、①・③が各 1 回、②が 1.6 回となっている。したがって帯広も含めた道東での鑑賞機会としては 3.6 回（①から③の和）、釧路での鑑賞機会が 2.6 回（①、②の和）といえる。また④は 0.83 回、⑤は 0.37 回である。この数値を言い換えれば、道東以外の道内の道立美術館には、5 人のうち 4 人が、道外の美術館には 3 人に 1 人が行ったと言えるだろう。

全体平均は 4.86 回である。小・中学校別では、小学校平均が 4.51 回、中学校平均が 5.32 回で、さしたる差はない。しかし、市内勤務者と市外勤務者とを比較してみると差異が大きいことがわかる。前者は後者の 2 倍となっている。ことに②の釧路市内の公的機関（生涯学習センターなど）の鑑賞では、その差が著しい。市内と市外との差は小学校で 2.5 倍、中学校では 10 倍であり、全体平均でも市外に勤務する教員の利用回数は、市内勤務者の 4 分の 1 の 0.59 回となっている。この数値は、道東以外の道立美術館の利用回数と同一である。勤務地によるこうした相違の原因が、僻地勤務という地理的条件によるものか、あるいは教員個々人の研修意欲によるものかは、今回の結果だけでは判断することは出来ない。しかし、生涯学習センターを中心とした管内の鑑賞のための施設が、釧路市外に勤務する教員にとっては身近な鑑賞機会になっていないということは明瞭であろう。

ところで、今回の回答者は図工・美術を指導する立場にいる教員である。地域の一般住民よりも、美術鑑賞に対する意識は格段に高いと言えるはずであろう。しかし、それが実際の行動となって現われているのかどうかは疑問に思われる。地域の一般住民における美術鑑賞の状況を集約した資料としては、「釧路市生涯学



習年報ステップ(平成5年度, 釧路市教育委員会発行)」が参考になる。それによれば, 平成5年度の生涯学習センターのアートホールでの展覧会企画では, 11の企画に対して35, 250人という入場者数があげられている。この鑑賞者数は, 20万人の都市人口に比すれば多い数値とは言えないであろうが, それにも増して教員の利用回数は少ないといわざるをえないだろう。自己の意志で積極的に鑑賞の機会を求める姿勢を促すためにも, 公的機関による魅力的な鑑賞機会の設置も当然ながら一層推進されなければならないだろう。

(2) 研修会・研究会への参加

この質問項目では, 所属・参加している研究会, 研修会名を記述回答する形をとった。その結果, 表2-1のように, 13もの名称があげられていた。研修会等は日頃から通称で呼ばれていることが多く, 正式な名称が把握しきれないものもあり, 重複しているものも幾つかあるであろうが, 回答のまま掲載した。

表2-1. 参加研修会の名称(回答のまま)( )内は人数, 数字無しは1人

中学校	釧路造形教育研究会(2), 北海道造形教育研究会, 北教組教研美術部会 学教研, 自主研, 北海道合同教育研究会, 村内授業研究会, 研究所図工・ 美術部会, 新しい絵の会 (複数回答あり)
小学校	釧路造形教育研究会(2), 市教組図工美術サークル(2), 釧路市教研 新しい絵の会(2), 全道造形教育研究会, 町研究所美術・図工部会

表2-2. 年代別研修会参加者 (人)

	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	1つ以上の参加者	不参加者
中学校	0	0	2	4	6人(28.6%)	15人(71.4%)
小学校	1	3	2	2	8人(29.6%)	19人(70.4%)

研修会に参加している旨回答した教員は, 小・中学校ともに30%弱である。しかし, 年齢別では小学校では, 年代にかかわらず分散しているのに対して, 中学校では40・50歳代の教員のみが参加していると回答しており, 若手ないしは中堅の前半にあたる20~30歳代の教員の不参加が目立っている(表2-2参照)。こうした状況を生み出している要因としては, 中学校教員が複数の教科を担当することも多く, そのため自分が専門としてきた教科以外の研修会に参加することを余儀なくされている場合もあると聞いている。特に, 僻地校勤務の教員には, そうした例が多いようである。しかしながら, こうした状況が継続的に続くことになれば, 研修会そのものの質的低下を招くことともなることが予想されるとも言えるであろう。

研修会についての感想, 所感については以下のような記述があった。

- 釧路造形教育研究会 ・お互いの教育実践やつまづきがわかるが, 時間不足で十分な研修ができない悩みがある。・他校の授業実践や指導法を知り, 管内の美術教育のレベルアップに勤める。・情報交換ができ, 自分の授業を振り返ったり参考にできる。
- 釧路市教育研究会 ・講演や実技指導などで大きな力を得ることができる。
- 全道造形教育研究会 ・授業実践豊富な先生方の話を聞いたり, 見せていただくことができ参考になっている。・実践上の話し合いができて勉強になる。
- 全道合同教育研究会 ・小・中・高の教師による実践交流ができること。
- 北教組教研美術部会 ・いつも授業実践の結果を持ち寄るので大変研修になるが, やはり時間不足である。・他校教師の実践交流と理論研究。

- 新しい絵の会
  - ・授業実践上の課題や成果が交流検討できるので有意義である。
  - ・全道または全国の図工美術教育の状況を知る。
  - ・児童の発達に即した指導過程を学ぶことができ、児童の心にせまった実践例を多く学ぶことができる。
- 不明
  - ・いろいろな実践例や支援の仕方など交流できて参考になる。研究大会への取組みが形式的で納得いかないこともある。

これらの記述が表わしているように、様々な研修会があるといえども、ほぼ共通していることは、他教師の授業実践を通じて指導方法を学び取る姿勢が最も強く、しかもそのことが極めて有効に機能していることをほとんどの教員が自覚しているということであろう。表現を変えれば、教員が研修会・研究会に参加する目的はひとえに他教師の授業実践を実際に目にしたり状況を知りたいがため、ということができよう。とはいうものの、小・中学校の違いこそあれ図工・美術というほぼ同一の教科において、このように多くの研修会が存在しているということには多々問題があると言わざるを得ない。現状の研究会を整理・統合・体系化する必要があると思われる。

### 3. 指導者育成機関への要望度について

前回の報告では、この項目についての調査結果は、①全体的な傾向、②小学校と中学校とを比較しての要望内容の相違、の2点についてのみ報告した。そこでは、小・中学校を比較した場合には、対象となる児童・生徒への指導内容に起因して、期待する機能の4項目において要望度に大きな相違があることを指摘した。

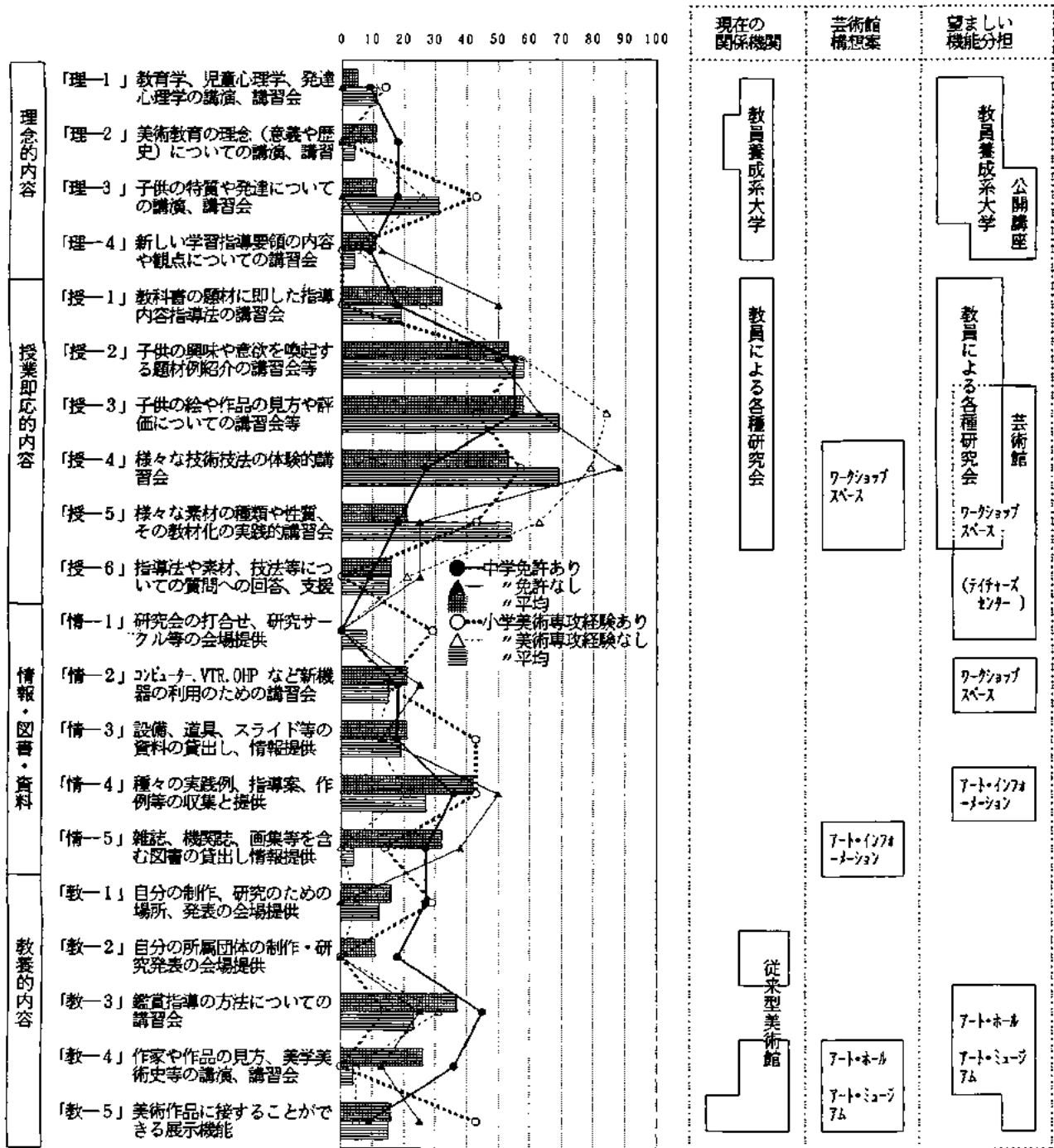
しかし、学校教員にはさらに大学教育の4年間に、専攻分野として、美術を専攻した者とそうでない者とが存在している。つまり、中学校教員の美術免許の有無（以下「中免あり」「中免なし」と表記する）、小学校教員の美術専攻経験の有無（以下「小美あり」「小美なし」と表記する）による、4タイプがいることになる。調査内容Ⅲ：指導者の支援機関について（指導者育成機関の機能）をこの4タイプ別に集計した場合、小・中学校別の平均には見られない極めて特徴的な結果が現われている。そこで、この項目に関しては、小・中学校別平均と、「中免あり」「中免なし」「小美あり」「小美なし」の4タイプ別平均とを重ね合わせたグラフとして示した。（グラフ1参照）

#### (1) 各類別における要望度の分析

「理念的内容」は、4類別の中では最も要望度が低いものであるが、そのうちで最も高いものは、「理-3：子供の特質や発達についての講演・講習会」である。小学校平均は32%で、20項目全ての中でも、5番目に位置している。中でも「小美あり」が43%と、要望の高さがきわだっている。逆に「中免なし」は0%であり、要望の度合いが対照的である。「中免なし」は理念的内容の4項目のうち3項目までが要望度0%である（理-1, 2, 3）。現実の授業運営に追われている「中免なし」の教員にとっては、日常的な授業内容に直に反映しにくい理念的内容は、たとえその必要性を感じたとしても、そこまでの余裕を持ってないであろう状況を、こうした要望の部分でも明確に示していると言えよう。

「授業即応的内容」のうち「授-2, 3, 4, 5」は、いずれも要望度がきわめて高いものといえるが、とりわけ「小美なし」は要望項目の8割近くがこの4項目に集中している。「授-3：子供の絵や作品の見方や評価についての講習会等」および「授-4：様々な技術技法の体験的講習会」との2項目は、制作・評価・指導活動のためにベーシックな部分として重要視し、研修の機会を強く要望していることがわかる。「中免な

グラフ1. 指導者育成機関に期待する機能



し」の「授—4：技術技法」に対する要望度は88%と突出している。また、「授—1：教科書の題材に即した指導内容の講習会」も、他の3タイプの要望度があまり高くないことに比べると、特徴的な傾向であるといえよう。アンケート項目作成のための事前調査の際に話題となった内容に、「中免あり」の教員は授業題材をオリジナルに設定し直し教科書には頼らない傾向が強い（教科書すら使わない場合が多い）ことに対して、「中免なし」の教員は「教科書から決して離れず、教科書を極めて重視している」。また、毎年「中免なし」を対象とした実技研修会には、定員をはるかに越える希望者が遠隔地からも殺到する現状である、といった内容を良く裏付ける結果となっている。

「授—4、5」は、技法・材料といった最も実技的な内容であるが、「中免あり」では「授—4」が27%「授—5」が18%と、全体的な項目の中では中程度かむしろ低い方に入れられる。事前調査でも、「中免あり」の教員に希望する実技講習の内容を尋ねても、「特に思いあたらない」との答えが返ってくることが多いとのことであった。いわゆる美術大学に比べ、教員養成系大学では様々な美術ジャンルにわたって広く実技演習を経験させるようなカリキュラム構成となっている。その結果が、ここにあらわれたような、技法・材料面に関しての研修希望の低さとなっているのであろう。

「情報・図書・資料」などに関する機能は、4類別の中では、次にあげる教養的内容とほぼ同程度の要望度である。「小美なし」の要望は5項目の全てにわたってきわめて低い。逆に「小美あり」は「情—3、4」が共に43%で要望の高さが目立つ。「情—4：実践例、指導案、作例などの収集と提供」は、「小美なし」の要望が若干低いものの、「中免なし」は50%「中免あり」「小美あり」が40%程度と揃って高率である。現状では、これらの機能を果たす機関が無いことが理由であろうかと思われる。「情報—1：研究会の打ち合わせ、研究サークル等の会場提供」は、「小美あり」が30%近く、それに対して、他の3タイプは揃って0%である。おそらくこの回答は、現状を反映しての内容であろう。つまり、「小美あり」の教員たちは現在の時点でも研究会等をなんらかの形で実施しており、しかもその会場選定に苦心しているか、あるいは研究・交流の場を強く求めているであろうということである。

「教養的内容」は、従来型的美術館が持つ機能に近い内容であるが、「教—4：作家や作品の見方、美学・美術史の知識等の講演」に関する要望は、「中免あり」を除いては低いといえる。それに対して、「教—3：鑑賞指導の方法についての講習会」への要望は、この類別の中では最も高い。特に「中免あり」は45%と、全20項目の中でも要望度が高い部類に入る。これはおそらく最近の中学校での指導内容における鑑賞領域重視の傾向と直接的に関係があると思われる。また、「小美あり」は、この項目の要望が最も低くなっている。これは、従来では小学校においては、いわゆる美術作品を図工の授業の中では鑑賞活動として扱う場面が少なかったことと関連していると思われる。しかしながら、これまでの教員養成系大学の美術科の授業内容のなかでは、この鑑賞指導の方法についてはほとんど配慮がなされてはいなかったことも事実である。「中免あり」の要望の高さは、このことをも反映しているのであろう。

これらの結果からみても、大学での美術専攻経験の有無は、小・中学校教員の要望に相当な相違を生み出しているといえよう。全ての図工・美術教員が同程度に強く要望している「授—2：子供の興味や意欲を喚起する題材例紹介の講習会等」のような内容は、特殊な例である。もちろんこの場合においても、該当する子供の発達段階によって相応の内容区分がなされなければならないだろう。したがって、研修内容を設定する際には、最低限でも「中免あり」「中免なし」「小美あり」「小美なし」による要望の相違を十分に考慮し、より細かなメニュー設定がなされることが望ましいといえよう。

#### 4. 「釧路芸術館（仮称）」における、指導者育成機能について

平成10年に開館を予定している道立の文化施設である「釧路芸術館（仮称）」は、平成6年3月の道議会の承認によって建設に着手することとなった。これまで道が推進してきた道立の美術館建設構想とは異なる位置づけによる、「地域の文化活動の拠点として」の施設建設がスタートしたといえる。設置基本構想案<sup>2)</sup>によれば4点からなる基本的機能の1点に「指導者育成を中心とした美術、音楽等について鑑賞、発表を含めた教育普及機能」がある。施設および事業内容案のうち、教員の研修活動に関係する部分には以下のような項目がある。

##### ■教育普及系事業関係

###### ●アートワークショップ事業（創作体験の場の提供）

指導者育成を中心とした音楽、美術等に親しむため創作体験活動などの教育普及及び普及の拡大のための活動、団体の自主的利用

###### ●ティーチャーズセンター事業（主に指導者を対象とした専門的情報の提供）

アートインフォメーションの一環として、美術、音楽等について、学校教員や社会教育指導者、文化活動指導者に対する館の利用相談や専門的情報の提供

##### ■施設

###### ●ワークショップルーム（工房・創作室）

指導者育成を中心とし、自然の素材を活用した絵画、彫刻、版画、音楽等の実技指導等の創作体験活動の場

###### ●アートインフォメーションスペース

ホールの一部を利用した文化関係誌、資料等を整備した閲覧、レファレンスサービス、情報の提供及び求めに応じた利用相談及び指導者のためのティーチャーズセンター及び喫茶コーナーに隣接したスペース

###### ●アートホール

指導者の育成を中心とした自然に係わる芸術に関する鑑賞及び発表の場であり、特に音楽を主体とした活動が中心となる他、各種の教育普及活動の場、フィルムアートの上映など

ワークショップルームでの事業内容案としては、事業規模40名、指導者育成を中心とする事業と位置づけた上で、次のような内容紹介によって、事業内容をイメージさせるような記述がなされている。

##### (1) 環境芸術クリエイティブセミナー

対象 芸術文化活動指導者（団体の代表、教員、市町村職員等）

内容 環境芸術に係わる美術、写真、音楽等の創作活動及び指導方法（道内外の講師）

部門 絵画、写真、オブジェ、木工、音楽

##### (2) エコアートセミナー（環境芸術創作セミナー）

対象 芸術文化活動指導者及び一般道民

内容 空缶、廃材、機械の備品等を活用したジャンクアートの創作活動及び指導方法

##### (3) ファミリー自然と芸術スクール（親子芸術創作教室）

対象 小学生と親

内容 自然と芸術に親しむため、美術、音楽、写真、工芸などの部門に分かれて創作体験活動を行う

## (4) ジュニアアートセミナー（子供芸術創作教室）

対象 小・中学生など

内容 自然と芸術に親しむための美術鑑賞、美術、工芸、音楽、などの創作活動及び発表を行う

以上のように、「設置基本構想（案）」では、具体的な事業内容のサンプルまで示して、従来型の美術館の閉鎖的な展示空間、受け身的な鑑賞中心型から脱皮して、開放的な社会教育施設のイメージを打ち出していることが強く感じられる。しかしながら、これら実技指導や創作体験などの内容は、すでに最近の各地の地方美術館のほとんどがこうした要素は取り入れるようになってきている。ここで問題にしている、教員にとっての研修に益するための「指導者育成機能」という点に関しては、実のところ、上記の構想案の中からはほとんど明確な姿は浮かび上がってこない。

日常的に、芸術や美術の指導にあたっているいわゆる「指導者」を、一般市民や子供を対象とした単発的な体験学習と同レベルで捉えることは出来ないはずである。指導者層に向けての再教育活動は、段階的・継続的・長期的な息の長い機会設定がなされなければならないだろう。

## 5. 支援機関の協業的分業によるサポートのために

図工・美術の授業は、さまざまな点で他教科の授業とは異なった特質を持っている。中でも特質として上げられることは、題材設定から指導法、教室環境の整備に至るまで、個々の教師の姿勢や態度をも含めた諸要因が、授業における子供たちの興味や意欲づけに深く関係しているという点であろう。教師の資質や力量が直接的に反映される図工・美術の授業では、とりわけ教師自身の工夫による自主的な教材研究が不可欠であるといえる。

今回の調査結果に現われた、多くの教師の興味・関心の度合いは、平均化された数値から見れば、「授業即応的内容」への要望が極めて高いといえた。しかし、すでに指摘したように、教員の研修に向けた意識は、当初は実技研修的な内容への関心の片寄りを生じさせるものの、それが次第に教養的内容を始めとする多様な内容に分散していく傾向がある。しかも大学教育で一応の実技教育を受けた経験を持つ教師の研修内容への要望は、実技・技法的な内容からは離れて、教師自身による自主カリキュラム編成のための、その他の研修内容に向かっている。

教師が持つ多様な研修への要望を満たしうるような支援機関は、現状の公的機関には無い。しかし、既設の機関および研究会組織のそれぞれの機能の見直しと再編成によって、それらの有効性を発揮させることは可能であるように思われる。グラフ1の右側図は、今回の調査結果に現われた要望が高い研修内容を満たしつつ、新設予定の「美術館の指導者育成機能」と「現在の美術・図工教員の養成・研修機関」との機能分担・連携性を考慮した概念図である。以下、類別にそって、教員の研修状況改善のための指導者育成機関の機能について考察していく。

「理念的内容」は、主として大学時に学習する内容であろう。調査結果に基づけば、教師が対象とする児童・生徒の年齢が低いほど、「理-3：子供の特性や発達についての学習」を望む傾向が強い。大学在学時での美術教育に関する内容のうち、特に小学校教員を希望する学生に対しては、児童心理学、教育学、指導法等の学習を強化する必要があるだろう。ただし、現実に大学に在学する学生の一般的傾向からいえば、造形活動を制作的観点から感覚的に捉える、実技領域への関心の強さに比較すると、教科教育学的領域へのそれは、きわめて弱いといえる。こうした傾向を改善するためには、大学教官自体の教師教育に対する意識改善も緊

急の課題とされるであろう。加えて、現場実践を経る中で生じた、教員における切実な学習意欲に応えるためには、現職の小学校教員を対象にした、この内容に関する公開講座の開設も当然ながら検討されねばならないであろう。

「授業即応的内容」に関する教員の研修活動は、市町村の研究センター等が仲介する場合もあろうが、教員が相互に協力し合って実施している各種研究会の活動に委ねられているのが現状である。「釧路芸術館基本構想案」では、ティチャーズセンター、ワークショップルームが指導者育成に関わる施設内容として中心的に盛り込まれる計画であるが、「技術・技法」に関する事業内容がメインとなっているために、「授一2・3」のような、実際に子供の作品や子供の興味や意欲を対象にした研修機会とは結び付かない内容が想定されている。これらの内容は、前述したように、現状では各種研究会が担っている極めて要望が高い内容であり、教員たちが会場と設備不足の中で苦勞しながらも地道に続けている活動である。したがって芸術館が設定した自らのプログラムに加えて、これら既存の研究会の活動を、施設使用等の面で援助するシステムを確立することで、教員の研究会活動を尊重しつつ、より活性化を図ることは有効な方法であろう。

芸術館の施設のうち、「情報・図書・資料」の項目に対応するのはインフォメーションスペースの図書資料室といえるが、その内容は「文化情報誌、パンフレット等の整備」となっており、いたって曖昧である。今回の結果では、「情一5：雑誌、機関誌、画集等を含む図書」よりも、「情一4：実践例、指導案、作例等の収集と提供」に対する要望の方が高率であった。教員にとっての教育実践・研究の成果などを地域的に集約し閲覧に供する場は現実的には存在していない。こうしたことから、学校教育と美術館教育との双方に関する教育実践資料を積極的に収集・整理し、それらの情報発信を現場教員に向けて定期的に行うこと（機関誌の発行等）は、指導者育成機能を発揮させる方法としては至って有効であろう。

「教養的内容」では、「教一4：作家や作品の見方、美学・美術史について」「教一5：美術作品の展示機能」といった、従来の美術館の一般的な内容よりも、「教一3：鑑賞指導の方法についての講習会」の要望のほうが高い。現在あらゆる美術館が教育普及事業の中心として、鑑賞のためのアドバイスシステムや多様なプログラムの研究開発に重点を置いているが、一般観客のそれに加えて、学校教員に向けての鑑賞指導の方法についての研究活動に力を注ぐことは重要なことであろう。それは結果的に児童・生徒の鑑賞力を高めることとなり、そのこと自体が極めて有効な教育普及活動になると考えられるからである。

「釧路芸術館」が対象としている美術・音楽の「指導者」は、現段階では明確にされていないが、その対象者の多様な存在が想起できる。小・中学校の教員以外にも、幼稚園・児童館・高校・子供から大人にいたる画塾・音楽教室・趣味のサークル・町村役場勤務の文化活動担当者など、広範な指導者層が存在している。今回の調査は、釧路管内における美術に関する「指導者」の現状と要望を把握するために、小・中学校の教員を対象に実施したものである。その結果、研修状況と新機関への要望はほぼ集約することができたものと考えている。新設される公的機関が、本気で指導者育成を行うのであれば、まずはその指導者たちの現状と要望とを明確に把握する作業を実施せねばならないだろう。

従来建設されてきた公的機関には、突発的ともいえる必要性と、何らかの政治的要因によって設立されてきたものも少なくない。その結果、地域における社会的要求とは異なる本来の機能を果たすことなく、利用価値の極めて乏しい空虚な建築物のみが残される場合も多くあった。「地域の文化活動の拠点として」という表現のもとで、さまざまな公的機関や組織が新設された場合でも、常にインター・ディシプリナリー（芸術領域の統合）よりはむしろ拡散的な状況を生み出す傾向にあった。そうした状況の中での、これまでの当地域の文化面でのコミュニティ活動には、文化活動の諸ジャンルや諸組織が相互に関連して、地域におけるトータルな文化を創造するという明確な意識はほとんど見られなかった。しかし「釧路芸術館基本構想案」は、美術・音楽・演劇の芸術ジャンルを対象とし、しかも美術館の持つ4つの機能である研究・収集・展示・教

育のうち、教育の部分を重視する方針を打ち出している。ここには、従来の文化財保護中心の行政から、市民を文化創造の主体とする活動へむけての視座がある。現実にこれらの要素を実現するに際しては極めて多くの困難を克服して行かねばならないだろうが、そのために基本として押さえて置くべきは、それまで地域コミュニティで継続されてきた諸活動をベースに、それらに対して日常的活動を活性化させるための触媒としての役割を付与していく姿勢を持つことであろう。

図工・美術教員の研修の現状は、すでに実態として見てきたように、ほとんどの場合が自己研修として教員個人の自発性に委ねられている。しかし、そこにおいて当然必要となる受け皿としての研修機会、および研修意欲を増加させたり持続的に支えるために必要な組織的支援という面においては、教師が置かれている現実には極めて劣悪である。自己教育力（自ら学び続ける態度・能力）の育成と保持は、児童・生徒に限らず、教師にとっても重要な行動基盤である。自発性の尊重は、それ自体は重視すべきであろうが、満足な学習機会の供給（＝研修プログラムの提供）なしに、学習（＝研修）意欲を喚起することは出来ない現状も事実である。教員が置かれている困難な状況が、一般には知られ難いことも状況改善にいたらない原因のひとつであろう。

生涯教育や生涯学習熱の高まりとともに、行政は公的資源を使って心の豊かさや生きがいのためのスポーツ・文化活動など、その振興への積極的な取り組みを見せている。このような我が国で一般的な生涯学習の概念においては、芸術諸ジャンルは社会教育の中で、その政策の一環として組み込まれ、学習活動が促進されつつある。もちろん、そこには図工・美術教師の研修活動に有益に反映する部分も多々あろう。また、学校5日制の部分的導入の開始により、学校教育と学校外教育との関係にも配慮すべき部分が出始めている。これら最近の諸状況は、ことに造形教育を考える場合、学校教育と社会教育との機能分担あるいは相互協力を必要としているように思われる。教師の研修活動への支援体制を充実させていくためには、その体制が作られることを受け身的に待つだけでなく、教師が学校外の機関に積極的にアプローチしていく姿勢も必要であろう。すなわち、学校教員と社会教育諸機関との協同あるいは人的交流は、それ自体が研修活動と同一の意義を持つと言えると同時に、双方の機関にとって有効に機能するに違いないと考えられるからである。

## 注

- 1) 新井義史、佐々木幸 「図工・美術教員の研修の現状(1)——釧路管内の教員を対象としたアンケート調査から——」 北海道教育大学紀要（第1部C）第45巻第2号 1995年
- 2) 平成6年3月の道議会において設置が承認された際に用いられた資料である、「道立釧路芸術館（仮称）設置基本設計費（営—P35）」、「道立釧路芸術館（仮称）設置基本構想（案）」、「釧路芸術館（仮称）室別面積（案）」、「釧路芸術館の機能構成」による。

## 付 記

本研究の調査の実施に関しては、新井、佐々木の両者で行った。本文の記述に関しては「1、図工美術教員の多様な実態」を佐々木が、「2、校外研修と自己研修の現状」以降を新井が担当した。

（新井 義史 本学助教授釧路校）

（佐々木 幸 本学講師釧路校）







# 子どものための造形教育施設の考察

新井 義史

## はじめに

地方自治体によって造られる公共施設の中に、子どものための設備を備えた美術館や造形活動施設が生まれてきた。1985年に設置された「おかざき世界子ども美術博物館」や「子どもの城」は、我が国における「子どものための創作・体験型施設」の初期の例である。したがって、まだ十数年の歴史しか持っておらず、その内容や運営は今後の検討に委ねられている。完全学校週5日制の実施に向け、学校外活動の充実が求められている中で、子どものための造形活動施設は、今後一層増加していくことが予想される。

本稿は、学校外の「子どものための造形教育施設」の現時点での状況確認を行うことを目的としている。「Ⅰ、学校外の造形教育の場」では、従来から行われてきた、社会教育としての造形（美術）教育の分布を確認した。「Ⅱ、日本における新たな施設例」では、新しいタイプの3施設を取り上げ検討を加えた。「Ⅲ、創作・体験型施設の考察」では、造形活動施設の体験活動の特徴を、他分野の体験型施設との比較の中で考察した。

なお、本稿では「施設」という用語を、「機関」の意味を含めた幅広い意味で用いている。

## Ⅰ 学校外の造形教育の場

### 1, 美術館

従来わが国では、美術という概念の理解を欧米並の美術館や欧米並の芸術家像の中で捉えており、身近な美術についての明晰な理解がないという点とともに、子どもの造形活動と大人の作家のそれとを基本的に分化して扱う傾向があった。そうした構造と体質の中で、アートがごく日常的に必要なものであるというような認識は稀薄であったと言わざるをえなかった。旧来の美術館は、「美術の歴史の殿堂」であり鑑賞を主とした教育の場であるとした、固く閉鎖的なイメージがあった。そこには、大人のしかも関心を寄せる一部の人間のための文化活動の場としての認識が一般大衆の中には根強くあった。したがって、子どもの鑑賞者はとりわけ特殊な存在として、美術館では十分なサポートなしに扱われてきた。

子どものための美術館教育という問題は、かねてより必要性もあり要望もされてきた。常に理想的とされていたのは、欧米の規模の大きな美術館で実施されているような、20人程度の子どもを一つの単位として床に座らせ、先生あるいは学芸員が他の鑑賞者のじゃ

まにならないようにしながら対話形式で鑑賞教育をするスタイルであった。しかし、日本の美術館には子どもの美術館教育を担当するとい、余裕はなかなか出てこなかった。その一方、学校教育の立場からは、地域の美術館と組んで何か新しい教育プログラムを創案し、実施しようとしても学校現場の時間数や学校行事の規定からも割り込むゆとりはなく、相互の交流関係はいたって閉塞的状况にあった。

近年、社会教育機関としての美術館側からの教育・普及分野への活動の広がりに伴い、これまでの作品解説、講演会などのレクチャー形式の教育活動に加えて、市民へのアトリエの提供や多様なジャンルの技法講座、図書資料の公開など、工夫を凝らした活動が実施されるようになってきた。大人への教育活動の充実傾向と同様に、子どもに対しても、創意に満ちた鑑賞プログラムや教育的な活動が実施されるようになってきた。アートツーリングと名付けられた、セルフガイドやワークシートを併用してのギャラリートーク、移動美術館、子どもと親が同時に鑑賞出来るような平易なテーマ設定による展示企画など、従来の鑑賞活動の枠にとらわれない多様な試みが行われるようになってきた。これら鑑賞を中心とした活動以外に、体験的要素を取り入れ、触れる・動かすなど、対象物への積極

的な行動を起こすことで遊び心を伴って作品と接することが可能な展示形態の考案、さらには行為を重視した創作活動やワークショップなど、実技的内容を含む企画などが意欲的に行われるようになってきている。

## 2、地方自治体の社会教育

社会教育は、「学校教育（教育課程として行われる教育活動）以外の教育機会の総称」を指し、狭義には、学校教育の対置概念に置かれている。広義には、社会における人間形成にかかわる環境条件の全てを対象とし、奨励のための施設の設置、学習機会や必要な資料の作成など、環境条件の整備は、国および地方公共団体の任務とされている。音楽や演劇などの文化イベントをはじめとし、市町村主導の文化祭や子ども祭りなどのプログラムは社会教育事業として、日常生活における交流や親睦の目的を兼ねて活発に行われている。

社会教育における造形分野は、わが国の経済的発展、生活の豊かさの実現に伴って、文化や芸術への関心の高まりの中で積極的な関心が浮上してきた。いわゆる公民館活動と呼ばれる成人を対象とした活動の中には、従来から実技指導を含めた住民のための文化活動を可能とする恒常的な場が設定されていた。これらは、趣味・娯楽・文化活動など、グループ活動的要素と楽しみを軸とした自主的な活動によるコミュニティ作りを目的としている。住民の自己実現・個性的なライフスタイルの創造にとって、こうした造形教育形態の環境整備はいっそうその必要性を増している。また、完全学校週5日制の実施に向け、増加した休日に、子どもたちの学校外活動を提供する体制整備の問題は、従来以上に家庭教育・学校教育と社会教育との関係を複雑にしつつある。

## 3、児童館

児童館は、児童福祉法に基づき設置された「児童福祉施設」である保育所、精神薄弱児施設などをはじめとする14種類の施設の一つ「児童厚生施設」に属している。児童厚生施設は、「児童遊園」と「児童館」の2種類を含み、「健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操を豊かにすることを目的」としている。1963年に厚生省通達により、設置および運営費に対する国庫補助が開始されてから児童館の数は増加し実質的に機能し始めた。70年代半ば以降はそれまでの要保護児童の保護を主たる機能としていたのに対し、社会の変動による児童問題に対処するため、留守家庭児童の保護・育成機能、運動や遊びを通じて体力増進を図るた

めの指導などの機能を持たせ、広く家庭や地域社会を支える役割を担うようになってきた。子どもの遊び空間、仲間意識を回復していく上で、社会教育施設として果たす役割には大きなものがあるとされる。

児童館は17歳以下のすべての児童を対象にしているが、利用者の多くは小学生である。児童館には、児童厚生員の配置が義務づけられており、来館する不特定多数の小中学生を対象に遊びや工作、文化活動などの指導・援助を行っている。児童館の主な目的は遊びを通じて健全な育成活動を行うことであるから、評価はなく、明確なカリキュラムも作成はしないのが基本方針である。この点が学校教育とは大きく異なる点といえ、学校ではあまり行うことが出来ないような内容の活動に力を入れている。造形的な活動に積極的に取り組んでいる所も見られ、似顔絵コンクール、飛行機・凧づくり、創作手工芸、年賀状づくりなどはその一例である。

## 4、民間（個人・企業）

子どもを対象とした個人経営の小規模な造形教育活動は、一般的に絵画教室や画塾（お絵かき塾）と呼ばれ情操教育の一旦を担っていた。昭和30年代半ばの児童画展過熱時代には、絵画を指導する民間教育は盛んであったが、その後は知育教育、音楽教育、スポーツ教育への関心が強まり、絵画教室に通う子どもたちの比率は相対的に低下してきた。現在では子ども以外にも、一般社会人を対象にした新聞社やデパートが開設する複合的なジャンルを扱うカルチャーセンターに関心が高まっている。朝日新聞社主催による朝日カルチャーセンターの開設は1974年であり、西部百貨店も5年後の79年にコミュニティカレッジを開いている。これらを初めとする企業文化活動は、直接利潤と結びつけられない「メセナ（文化の擁護）」的なものも含まれている。アマチュア活動の活性化として、美術団体展が果たしてきた役割も、造形教育活動の一つとして数えることができる。美術団体展の功罪は相半ばするが、制作活動への刺激と参加者間の相互交流など、個人の積極的な活動を促進させる実践の場の設定としては評価できるであろう。

余暇社会の出現は、レジャーの大衆化や自己実現要求を増大させ、併せて地域作りの重点化として地方自治体における文化・スポーツ振興の強化がなされようとしている。その一方で学校教育の画一性・限界性批判があり、多様な民間教育産業の台頭がある。こうした中で、幼児から社会人一般にいたるまで、造形活動が、

学校の美術室での制作活動といった狭い意味での自己表現活動にとどまらず、家庭や地域社会の生活一般にまで広がりうるような条件整備が次第に整いつつある。

## Ⅱ 日本における新たな施設例

ミュージアムという言葉が指し示すものには、歴史・芸術・民俗・産業・自然科学など、一般的にはあらゆる種類の博物館的機能を備えた施設を含んでいる。そこには、さまざまな立場のさまざまな年齢層に応えるための驚くほどのバリエーションがある。法律・行政いずれの点からも社会教育施設として位置づけられているミュージアムは、昨今の生涯学習ブームの中で、文化財の保護・研究活動を中心としたミュージアム側から利用者への、一方的なメッセージの投げかけではなく、利用者とのコミュニケーションの活性化に意を注ぎ、その相互協力態勢の中で館自体が成り立つ傾向も強くなって来ている。既設の美術館は施設・設備面の制約からも、いずれにせよ鑑賞活動を主体とした中での教育活動を拡大・工夫することに対し、新設されるミュージアムの中には、子どもを対象をあて、加えて体験や創作活動にポイントを置いた構想も生まれてきた。本章で取りあげた3つの施設は、日本における、子どもの活動に視点をあてた新しいタイプのミュージアムの代表的な例といえる。いずれの施設も、設立の背景やその目的や果たすべき機能も異なっているが、わが国に将来、設立されていく施設のprogタイプとして位置づけることができよう。

### 1、おかざき世界子ども美術博物館

#### 1 - (1) 設立の背景と目的

岡崎は、従来より小中学校の児童・生徒の造形活動が活発に行われていた土地柄であり、住民全体の美術教育に対する理解には深いものがあつた。1964年以来催されてきた「造形おかざきっ子展」は、1年に1度子どもたちの造形作品を一堂に展示する大々的な「造形作品展」として知られており、そこに見られる作品は、当時一般的に催されていた児童・生徒の美術展の域を大きく越え、造形遊びの要素を持たせたダイナミックな野外展示をも含んでいた。

おかざき世界子ども美術博物館は、この「造形おかざきっ子展」が推進の原動力となったものである。収蔵されている世界の子どもたちの絵や民芸品、玩具、

教科書などは各国の大使館、ユネスコからの支援を受けたものであり、くわえて篤志家、海外の日本人学校勤務の教員、郷土の美術家たちのチャリティなどによる市民総ぐるみの収集活動の成果である。したがってこの施設は、地域の美術教育に携わる指導者、関係者をはじめとする長期にわたる地道な活動の結晶として建設された施設である。児童画の収集と研究、世界の子どもたちとの交流、創作実習指導などを通じて次代を担う子どもたちに国際的視野を与え、表現の自由・自分で作り出すことの喜びを味わわせるとする、親を含めた子どもたちへの教育的役割を明確に定めた美術博物館であるといえよう。

#### 1 - (2) 施設概要

おかざき世界子ども美術博物館は、岡崎市街が一望できる郊外の丘陵地に設けられた岡崎地域文化広場の一角にある。5万4628㎡という広大な地域文化広場の敷地内には、芸術の森、展望の丘、モニュメントが配置されたふれあい広場、野外ステージなどが作られている。美術博物館は、その中心的施設として1985年5月にオープンした。美術博物館の建物は、愛知県と岡崎市とが共同で建設を行ったものであり、県の事業としての「おかざき世界子ども美術博物館」と、市の事業である「親子造形センター」とを連結させている。

#### 1 - (3) 活動の概要

施設の機能としては、「THINKゾーン」と「SEEゾーン」と呼ばれる美術博物館と、参加体験型のスペースの「DOゾーン」の3つのゾーンを一体化させている。これは子どもたちが美術の鑑賞をするだけでなく、感動の新たなうちにその場で創作活動ができるようにとの考えに基づくものである。

THINKゾーンでは、古代から現代に至る、美術写真による年表的構成による紹介と、に、造形材料・素材などを実物展示した「美術のあゆみ」コーナー・手軽な作画ができるコンピュータ・コーナー・世界の美術教科書、子どもの絵本、美術・美術教育関連図書を収集した造形資料室がある。

SEEゾーンには、世界の著名な芸術家の子ども時代の作品・原始美術品の展示（アフリカ、南太平洋諸島民族の祭具・仮面・土器・装身具）・63ヶ国から収集した玩具・民芸品・97ヶ国から収集した世界の児童画、などをコーナーに分けて常設展示してある。

DOゾーンである親子造形センターは、第一造形（工



作)第二造形(粘土)第三造形(絵画)の3つの教室および視聴覚教室からなる。・第一造形(工作)では、低学年児童を対象にした紙やウレタンを使った工作、伝承的玩具や民芸品制作の作り方の指導。・第二造形(粘土)では、低学年児童を対象にした粘土遊び、高学年児童には一般陶芸並びに立体陶画の創作についての指導。・第三造形(絵画)はハンカチやTシャツに短時間でプリントするアート染め。絵バッジや描いた絵を下敷きに加工するラミアート。科学石膏板に描き、陶画のように仕上がるEB(電子線)アートなどを制作することができる。

工作・粘土・絵画の3コースは、来館した親子がいつでも気軽に創作活動が出来るように通常カリキュラムとして設定されている。3つの造形教室とも一定の完成度を求める内容のものは3～6回の講座に組んであり、夏休みなどには特別および臨時の講座も開かれ、来館者の要望に応えるようになっている。指導には退職した美術や木工の教員5名があたり、制作活動をサポートしている。

## 1 - (4) 造形活動の特徴と問題点

DOゾーン(親子造形センター)は、「美術博物館とその周囲をとり巻く豊かな造形環境の中で、SEE,THINKゾーンで得た感動をもとに、親と子が心をふれあいながら楽しく絵を描いたり、物を作ったり、創造力を高めていく場<sup>1)</sup>」として設定されている。教室も広く設備・機材も充実しており、土・日には親子が連れだって来館し、学校や家庭では経験しにくい素材を使った造形活動に取り組んでいる姿が見られる。市民運動の成果として、地域に根ざした活動を基盤とし、さらに国際的視野を持つものをというねらいには先見性が伺えるが、運営自体にはさまざまな問題を抱えている。

親子造形センターでは、子どもとその親に視点が置かれ、基本的には教育組織との連携は考えられていない。自然環境には恵まれているものの、市街地からは遠く離れており交通は不便である。交通手段としては最寄りの駅からのバスがあるが、日に3便しかなく、子どもたちが日常的に気軽に訪れるような立地条件にはない。また平常時の学校単位の利用も、団体輸送の交通費の問題からも現実的とはいえない。したがって利用者は、学期間中は幼児と親の造形活動が中心となり、休日あるいは長期休暇の期間の特別講座などを除けば、積極的な利用がなされているとはいいがたい。

造形活動の内容にも、そこに如何なる意義があるのかが不明確なところがある。材料費相当のチケットを自動販売機にて購入し、見本を参考にしたセット化された材料による制作活動は、学校教育の現場に見られるセット教材をイメージさせるものがある。そこにはカリキュラム・教材開発の不備が感じられ、親子造形センター自体の姿勢が明確に現れていない。

## 2、こどもの城

### 2 - (1) 設設立の背景と目的

こどもの城は、1985年11月、東京・渋谷にオープンした。この施設は、厚生省が国際児童年を記念して建設したものであり、財団法人日本児童手当協会(日本の出生率の低下により、政府からの児童手当金の余剰分が年々ストックされてきたものをなんとかうまく社会に還元しようと設立されたもの)が運営している。こどもの城は、17歳までを対象とした、子どもの精神と肉体を健全に育成するための多角的・総合的な施設であり、芸術・科学・体育・保健・保育など、子どもの文化と福祉のための設備が総合的に整えられている。全国約4000の児童施設、児童館(約500)の総本山的な位置にあり、各地と連絡・交流し、児童の文化・福祉に関する情報交換や研修活動を続けている。造形事業部のセクションでは、子どもたちが「見る・触る・つくる」ことによって、また、作った物で遊ぶことで、自由で新鮮なイメージの広がりや創造の楽しさが体験でき、併せて集団としての活動の中から、社会性・協調性の育成を図ることを目的としている。

### 2 - (2) 施設概要

設置場所は渋谷の青山通りに面し、渋谷駅から徒歩10分という極めて交通の便の良い位置にある。施設は、地上13階建て、延床面積は4万平米強と大規模である。ここでの活動は大別すると4つのエリアで行われている。

#### ■ 子どもの活動エリア

- ・ **動** 体育室(336・)、健康開発室(測定機器)、25・プール
- ・ **遊** プレイホール(800・、空中チューブ・ネットなどの大型遊具) パソコンルーム25台
- ・ **創** 造形ス^ジオ
- ・ **歌** 音楽スタジオA、B、シンセサイザー室、個人練習室、和洋楽器1200点

- ・見 AV ライブラリー (35 ブース)、ソフト (6000 タイトル)、映像制作室

#### ■ 小児保健・保育エリア

- ・小児保健・クリニック 言葉、知的発達等の遅滞に関する専門医、保健婦による診療・相談・指導

#### ■ 保育研究開発

就学前の児童対象に、家庭を支援する保育プログラムの開発

#### ■ 劇場エリア

- ・青山劇場 最新の設備を誇る 1200 人収容の劇場。
- ・青山円形劇場 舞台と客席パターンを自由に変えられる完全円形劇場

#### ■ サービスエリア

喫茶、レストラン、研修室、会議室、ホテル (65 名収容)

創造性や情操の育成、健康と体力づくりといった、子どもの育成のためのほとんどの領域をカバーする総合的な設備を備えており、年間の来館者数は 100 万人を越える。それぞれの施設には指導員数人が控えており、来館するこどもに対応している。

## 2 - (3) 造形事業部の活動の概要

造形活動に関するスペースは、3階に位置する「造形スタジオ」と、1階エントランス脇の「ギャラリー」で行われている。「造形スタジオ」は、なだらかな曲面を持つ壁に囲まれたワンルームを可動式のパネルによって仕切り、プログラムに応じた柔軟な活動を可能とさせている。ここでは主に個人の造形活動の場としてさまざまなプログラムが実施されている。

#### ・一般来館児プログラム

造形スタジオの最も基本的な活動であり、年齢を問わず来館する全ての子どもに向けて設定されるものである。内容は「くむ」「つつむ」「きる」などテーマを設定し、比較的手軽に制作できるプログラムが主体となっている。子どもたちは、同時に設定されている3種類ほどのメニューの中からいずれかを選択し、インストラクターの実演による制作手順の紹介を受けた後で、用意されている材料・用具を使って制作活動を行う。約 30～40 分ほどで完了出来る内容が多い。

#### ・グループ活動

15～30名のグループによる集団的な利用形態で、園単位、学級単位での利用に適したプログラムである。

1週間のうち2回、午前中で、造形スタジオのプログラムによる指導型のグループ活動である。

#### ・オープンスタジオ

春・夏の学校が休みの子どもたちが十分に時間的に余裕のある期間に展開される。木、土、紙、プラスチック、金属など素材によって製作台が区別・配置されている。各製作台には、活動の意図と工程が指示されていて、参加者は自分の作りたいコーナーで作業する。各コーナーのプログラムは年齢で創作に差別が出ないように子どもたちの力に応じて柔軟に対応できるような配慮がしてある。

#### ・こどもクリエイティブクラブ

小学生を対象とした、素材との新しい関わりや発想の広がり大切にしながら、見る、聞く、感じるなど全身の感覚を使うプログラムである。毎週1回、3回で1テーマを完結する内容。その後、制作内容に広がりとりゆとりを持たせるため、7～10回で完結する形式になった。

#### ・造形講座

子どもの造形活動の理解あるいは現代造形の理解のために、大人を対象とした講座である。毎週1回12回で完結する。美術教育の啓蒙的活動を担っている。

・「ギャラリー」は、1階から2階にかけての螺旋型のスペースを持ち、主に展示活動に使用される。モニタなども併用し、いわば科学館的な雰囲気を持たせた、見て・触れて理解するハンズオン・タイプの展示形態が多い。

## 2 - (4) 造形活動の特徴と問題点

こどもの城全体の巨大な規模から見れば、造形スタジオのスペースは決して十分な広さとはいえない。とはいえ、長さ17mの落書き可能なプレイングボードや機能的な作業台の配置により、子どもたちにとっては、ある程度の開放感の中で活動することができる。造形スタジオでのプログラムは、来館した子ども個人の自主的な活動をベースにしており、学校教育組織など外部団体との連携は考えられていない。教育機関からは全く独立していることが、独自の活動を展開しうる要素にもなっている。来館する子どもたちへの日常的な対応と共に、スタッフによるオリジナルなプログラム開発や研究活動も盛んに行われている。「造形発見展」のワークショップも、テーマを明確に解説したパンフレットを作成するなど、活動記録の整理といった面でもしっ

かりした運営がなされていることを感じさせる。

一般来館児プログラムでは、人間の手仕事の動作をテーマに、素材が備えている可能性を柔軟に引き出させるような試みが多い。「素材との出会い展」「造形発想展」「オープンスタジオ」など、年間に3回行われるワークショップでは、素材からの造形の可能性、素材と用具についての視点など、素材からいかに発想するかといった構成教育的視点および現代美術への関心が強く現れている。開館時の記念企画ではイタリアのデザイナー・造形作家であるブルーノ・ムナーリの展覧会やシンポジウムが行われたが、以後の企画においても類似した傾向が続いている。造形の原理的な発想作用を重視した、ややこじんまりとしたデザインの活動をベースにしており、ダイナミックな造形活動とは異なっている。大都市の一等地に位置した巨大なビルの中の遊園地といった雰囲気の中では、子どもたちが造形素材とゆっくりと対話するといった、穏やかな心のゆとりは持ちにくい。設定されているプログラムがなにか既製品の・商品的なイメージを与えてしまう点の改善は、今後のカリキュラム開発の課題といえよう。

### 3、子どものアトリエ

#### 3 - (1) 設立の背景と目的

横浜美術館は、21世紀に向けて新しい都心作りをめざす横浜を象徴する新機能をもつ大規模な美術館で、都市再開発中の「みなとみらい21地区」の中心に1989年3月に開館した。港を基盤として発達した横浜の国際性を生かし、国際文化都市の観点から市民に開かれた美術館・市民に向けて活動する美術館として建設されたものである。延床面積2万6829平米、運営は財団法人横浜市美術振興財団が行っている。横浜美術館は「観る・創る・学ぶ」の3つの機能を果たすために、学芸部門、アトリエ部門、情報センター部門が独立して設置され、それぞれ相互の連携によって運営されている。「観る＝学芸部門」は、20世紀美術および写真が中心のコレクションとし、作品収集と鑑賞の場を提供する。「学ぶ＝美術情報センター」は美術図書館・美術情報ギャラリーとして施設対応している。「創る」部門は、「子どものアトリエ」と「市民のアトリエ」の2つで構成されたセクションである。

美術館に子どもの施設を併設させるという考え方は、昭和56年の横浜美術館の基本構想の答申当初からあった。そこでは「メトロポリタン(教育)+ボンピドウ(遊

び)のような」という海外の先進例を参考に新しい美術館をめざす意欲が感じられた。その答申を具体化するために美術教育関係者による「子どものアトリエ研究会」が組織され、施設、設備、活動内容(カリキュラム)、運営システムなどに関して各委員会による具体的な調査・検討活動が行われた。約5年間にわたる準備期間を経て、学校教育との連携、ダイナミックな素材体験型活動の重視など、従来の美術館教育を乗り越える積極的な方向性が実現されることとなった。

#### 3 - (2) こどものアトリエの施設概要

アトリエセクションの1階は子ども用、2階が大人向きの市民のアトリエとなっており、出入口は美術館のメインエントランスとは別に設けられている。こどものアトリエは、アトリエA、アトリエB、視聴覚室、準備室からなり、総面積は746平米である。

アトリエAは、プレイルーム的機能を持たせてあり、全面ガラスを隔てた中庭と自由に行き来できるようになっている。ここでは幼児たちが全身を使った自由な造形活動が体験できるように、体の汚れを洗い流せる大きな水場・シャワー室が設備されている。アトリエBは、イーゼルや作業台を使用する絵画や工芸制作を可能とするスペースとして設定されており、一般的な美術・図工室の雰囲気を持つ。視聴覚室は、ミラーボールやブラックライトなどの照明器具が設備され、椅子や机を並べた映像鑑賞ではなく、床面を多面的に活用し光遊びや小劇などがおこなえるようになっている。

#### 3 - (3) 活動の概要

こどものアトリエは4～12歳児を対象としている。中学生は市民のアトリエを使用することを前提にすることで、子どもに特有の造形活動をより限定した内容として扱うことを可能としている。こどものアトリエは恒常的には4つの事業を行っている。

##### ■ 学校のためのプログラム

保育園・幼稚園・小学校と連携しての活動で平日に行われる。各学校からの利用申し込みは、前年度末に確定し、利用2週間前にアトリエのスタッフと学校の教師との打ち合わせが行われる。内容としては、素材そのものに働きかける行為自体を重視したものが多い。模造紙や新聞紙を切り、丸め部屋いっぱい張り巡らすこと。段ボールを切り抜き、組み合わせペイントすることによる装飾された巨大迷路。全身を筆代わりにし、床一面に拡げられた紙へのアクションペインティ



ング。抱えきれないほどの粘土を使っただけの全身体験など、高い天井と広いスペースという、教室とは違った場の機能を生かし、ダイナミックで自由な造形活動が実施されている。

### ■ 個人の造形プログラム

個人レベルでの応募による造形講座で、日曜日あるいは長期休暇期間中に開設される。制作方法を明示した活動であり3種類用意されている。「わくわく日曜造形講座」は、クラフトクラブ（木材工作）・粘土クラブ（陶芸）など、流木や木の枝あるいは粘土など、素朴な原材料を使用しての作品作りを行う。「長期日曜造形講座」は、日本画を描くといった例のような、技術・技法的な観点から捉えた実技講習会であり、比較的長期間（9回程度）を費やして行われる。「夏休み造形クラブ」は、夏休み期間中の連続した3日間で実施される。七宝焼、水彩画など内容は幼稚園・小学校低学年・高学年別に設定されている。定員は10名ないし20名となっており、従来の「絵画教室」的な内容のプログラムであるといえる。

### ■ 親子のフリーゾーン

子どものアトリエの場所と素材を提供する、無料で自由参加できるプログラムである。月に3回、日曜日午前中に実施されている。低学年向きに設定されており、粘土・紙・絵の具などを使って、親子で自由な造形遊びを楽しむことができる。フリーゾーンでは参加者の自由な活動が目的であり、スタッフは基本的には指導を行わず要望がある時のみ対応をしている。

### ■ 教師のためのワークショップ

年8回、土曜日の午後スタッフと教師のためのトレーニングの場として設定。「読んで学ぶ」「描いて知る」「素材で遊ぶ」の3コースが用意されている。

## 3-(4) 造形活動の特徴と問題点

こどものアトリエの活動の特徴は、第一に学校との連携という面にある。学校での図画工作のいろいろな制約を外して、自由な造形体験の場を用意することが施設プランの基本にある。開館当初は、平日の学校利用の機会を危惧する旨もあったようだが、現在では年度初めに年間利用スケジュールは埋まってしまうほど活用されているとのことである。横浜の再開発地区とはいえ、平日の授業時間の中で訪れることが可能な学校は極めて限られている。遠足や社会見学といった名目により利用する場合も多いようだが、子どもたちにとって有効な活動の場であることが認識されるがゆえ

に、学校現場から期待されるようになったのであろう。子どもたちの自由な活動と自主性を尊重するためには、その背後に多くの大人たちの裏方的作業が必要とされる。子どものアトリエの準備室の設備自体は、それほど充実したものとは言えない。子どもたちが直ぐに使用できるよう粘土を練り直すこと、大量の絵の具を用意すること、木片を適当なサイズに切りそろえることなど、準備から後片づけにいたるまで、年間を通じてのプログラム内容と離れ難く結びついた地道な作業が多くある。設備を初め人的支援からも、学校現場では、子どもたちのダイナミックな活動を裏付ける背景が圧倒的に不足している。こどものアトリエが活況を呈していることもその現れであろう。

子どものアトリエの特徴の二点目は、従来型の美術館と統合されていることにより、実技体験と鑑賞活動とを融合させた新たな活動体験の機能が期待されたことである。

「子どものアトリエが美術館に付設されることは、単に子どもたちの造形活動の場であるのではなく、子どもが大人と互いの造形性に拠って本質的に出会うことが可能な場であると考えられる。子どもを造形教育という造形活動の中に押し込めておくことはない。造形そのものに羽ばたかせるべきである。美術館は子どものアトリエをもっているものであり、子どものアトリエは美術館をもっているのである。<sup>3)</sup>」

研究会の時点から強く求められていた、美術館の中にあるという条件を生かす試みは、全てが実験的な独自の活動である。しかしながら展示セクションとアトリエセクションとの部門としての交流や企画はまだスムーズに行われていないようである。鑑賞活動と造形活動との間を如何につなぎ共有化していくかの問題は、学芸員と教育学芸員あるいはインストラクターとの、造形教育についての活動認識の相異の問題でもあり、今後の展開を待たねばならないだろう。

## III 創作・体験型施設の考察

### 1、体験型ミュージアムの多様性

前章で取りあげた3施設とも、創作・体験活動を重視した新しいタイプの施設である。設立の際に参考にしたのは「ポンピドー国立芸術文化センター<sup>4)</sup>」であったとされる。ポンピドーセンターの「子どものアトリエ」における、芸術表現のさまざまな分野にわたる遊び体験を重視した運営の方向性は、わが国で以後に新設された文化施設において、子どもの活動や教育について

の視点を開かせることとなった。将来的には、このような「体験」活動をキーワードにした子どものためのミュージアムが増加することが予想される。

造形活動以外の分野では、「体験的ミュージアム」と呼ばれる施設は、すでにさまざまなものが存在している。例えば、子どもを主たる対象者とし教育活動を重視した施設には、理工学系博物館に属する「青少年科学館」がある<sup>5)</sup>。科学博物館は体験的要素を強く持ったミュージアムである。実物や模型に直接触れたり操作することで、実感を伴った認識を促す体験的な展示が多く親しみやすい。また、来館者を参加させた実験のデモンストレーションなど、より楽しく学べるような工夫が随所に凝らされている。昨今の若い世代の間での理工系離れへの危機感から、物理学会・応用物理学会・物理教育学会の三学会が1994年4月に深刻な問題であるとの共同声明を出した。学校で学ぶ理科のイメージを変え、楽しむものとしてのサイエンスの認識への転換を図るための科学館のリニューアル化がさらに進められている。

科学館は、サイエンスの領域にテーマを絞ったものであるが、従来のミュージアムに一般的な、科学、美術、文学、民族の文化などといった、ジャンルによらずにこだわることなく、幾多のジャンルを併存させ、それらのつながりを広く見せるスタイルを取るミュージアムが存在する。それらの多くは明確に子どもを対象としたものであり、「チルドレンズ・ミュージアム<sup>6)</sup>」と呼ばれている。この呼称には、館の名称自体にチルドレンズを付けることで対象者が子どもであることを明確に示す施設と、利用者としての子どもたちの存在を強く意識した配慮がなされている施設の両者を含んでいる。現在のアメリカ国内には200館を超えるチルドレンズ・ミュージアムが存在すると言われている。

1913年に基礎が作られたボストン・チルドレンズ・ミュージアムは、世界のチルドレンズ・ミュージアムの草分け的存在として知られる。60年代に館長として就任したマイケル・スポックが打ち出したコンセプトは、その後の多くのチルドレンズ・ミュージアムに影響を与えている。スポックが活動の理念としたのは、「自発的に見て・触れて・試して・理解する」という一連の行為を重視したハンズ・オン（体験学習）であった。五感の重視。体験し参加するミュージアムは、現在の子ども自身が現実の生活や社会を正面から見つめ、今を如何に生き抜いて行くのかという視点に立っている。

それに対し、アメリカの各地に設置されている、「ジュ

ニア・アートセンター」は美術・音楽・言語など、芸術を中心に、制作活動とあわせて展示などを行っており、主に創作・表現活動を媒介させる点で、チルドレンズ・ミュージアムとは異なるといえる。プログラムに関しては、俳優・音楽家・作家など地域のアーティストなどと共同してのさまざまな活動が行われている。周辺の学校教師との協力態勢の中で、感覚や全身を動員してのワークショップなど、子どもたちが楽しく過ごす中で芸術についての学習活動がなされるような工夫が施されている。

## 2、「ハンズ・オン型」と「表現型」

以上の例が示すように、科学館やチルドレンズ・ミュージアムなど、体験的ミュージアムの一般的な「体験活動」は、「ハンズ・オン」が基本にあるといえよう。すなわち、内容を観念的にではなく実感として伝えるために、ハンズ・オンの手法で展示物が活用されており、展示物や用意された事物を、実際に操作する中で発見し感じ取らせる活動を重視する。

その一方、ジュニア・アートセンターでは、素材を加工して作品化する、あるいは身体活動により表現を行うものであり、学校での図工・美術の授業で行われている活動と類似している場合が多い。これらの活動は、「表現型」の体験活動と呼ぶであろう。前章の3つの施設で実施されているプログラムを検討してみると、・日常的プログラム（一般来館者のための短時間プログラム）と、・長期間をかけておこなう講座形式のプログラムの2種類がある。講座形式のプログラムは、「表現型」といえるが、前者の日常的プログラムは、自己表現的な内容面での深まりに至らないものが多い。つまり一見表現活動を行っているように見えながら、実はその活動は、子どもが科学館で模型を操作する活動、すなわちハンズ・オンの体験に近いと思われる。

例えば、粘土板と抜き型が用意されたプログラムの場合、子どもたちは、粘土板を円や四角に型抜きし、ドベを塗って張り合わせる作業を楽しげに行っている。しかし、そのプロセスや手触りは楽しんでものの、創作活動としての思い入れは、いたって稀薄であるように見える。そこでの子どもたちの活動は、自己を表現する活動とはやや次元を異にしているように見える。

「表現型」体験活動には、経験を個人の内部で熟成させるための時間的プロセスが必要である。試行錯誤やフィードバックなどを行いながら、じっくりと経験を積み重ねていくような活動は、継続的教育活動が可

能な学校教育でこそ効果が発揮される内容であろう。ミュージアムにおける造形教育と、学校での造形教育とが、どのような関係に置かれるべきかは、かねてより課題とされてきた。体験的ミュージアムにおける「日常プログラム＝ハンズ・オン型」では、原材料的素材への接触経験や、簡単な加工を通じての造形原理の理解などの面で、従来にはない斬新な切り口が伺えるものが多くある。そこでは、プログラムの目的と教育的配慮がいたって明確なものが多い。子どもたちが楽しみながらも、何か醒めた姿勢を持つことを感じるのもそこに理由があるのかも知れない。子どもたちのそうした反応からは、「学校という制度が持ついろいろな制約の中で図工・美術教育を工夫せざるをえない教師」とは異なる立場や発想によるアプローチが行われつつあることを感じる。造形活動を知的遊びとして捉えたり、造形とは直接関わりのないものを造形と結びつけることにより新しい発見を促すプログラムなど、ハンズ・オン型造形教育は、従来の情操教育的観点が強い、学校の造形教育には見られなかったタイプである。

体験的ミュージアムは、設置にいたる経緯や設立の目的・主体がそれぞれに異なっており A 一つとして同じものはない。施設の地理的環境（交通アクセス）、地域の文化的背景、周辺施設との関係など、さまざまな要因により、施設設備や運営方法に相違が生じることは当然である。現状では、まだそれが創作・体験活動のプログラムやカリキュラム内容の差異として明確に現れている。しかし今後、蓄積したプログラムやアイデア、あるいは知識の複数の機関における共有化が進めば、たとえ小規模の施設であっても、学校とを結んだプロジェクトや教師の再教育などの面でも、有効な機能を発揮出来ると思われる。体験的ミュージアムは、「子どもの造形活動が可能なる場」としての存在のみならず、「ニュータイプの造形教育の研究・実践機関」としての独自の位置づけがなされる必要がある。その認識が確立されることによって、来館した児童のみならず教師や父母に対しても造形活動への啓蒙的役割を果たす大きな可能性が予感される。

## おわりに

公立学校ならば、日本中どこを見ても画一的であるし、従来型の美術館もほとんどが類似した施設と機能を持っている。しかし、本稿で扱った新設されつつある施設は、設備にしても運営方針にしても全く異なっている。このような多様性は、いずれの施設においても、設立の背景や目的を「内側から」主体的に検討したことの現れであろう。そのような中で工夫し生み出されてきたプログラムは、絵画や彫刻といった、従来の美術のアカデミックなスタイルとは異なる内容を持っている。日常生活や自然環境、あるいはサイエンスとの関係などをアートを通じて考えさせるための新しいタイプのプログラムが試行されつつある。惜しむらくは、これまではプログラム開発に追われて、実践内容の検証と公表が不足していたことである。学校外の機関における、柔軟性に富んだ新しい試みが広く公表され、学校の造形教育に刺激を与えることになれば、現在の硬直化しつつある状況の改善につながるものと考えられる。

### 【註】

- 1) 『おかざき世界子ども美術博物館・概要集』、おかざき世界子ども美術博物館編集・発行、1986.6、 p.7
- 2) 三ツ山一志、「体を、心を、動かす冒険」 DOME、3号、日文、1992.8、 p.13
- 3) 海野阿育、『子どものアトリエ』調査委託報告書』、子どものアトリエ研究会発行、昭和 61 年 3 月、 p.7
- 4) ポンビドー国立芸術文化センター」は、美術館、工業デザイン、図書館、音響研究所、子どものアトリエ、言語研究所、映画館を併設し、多量域・多価値的企画活動を実践しており、国際的な評価を確立している。ポンビドーセンターは、従来のミュージアムのイメージを払拭し、現代文化のセンターとして大衆に直結した先端的な企画と運営により、1977 年 2 月の開館以来毎日 2 万人を越える来館者を迎えている。千人を越える館員により運営され、芸術表現を網羅的にカバーする「総合的複合型施設」である。
- 5) 日本の科学博物館は、第二次大戦後の科学技術の振興がうたわれたことに伴い、1955 年頃から各地に建設されたものである。そこでは、・科学あるいは技術の発達資料の収集・展示と、・科学の原理を理解させるための実験装置や解説装置、模型等の考案と設置、との 2 点が重要な活動であるが、日本の理工学系博物館は、前者の機能を持つものは少なく、後者の科学の諸原理を解説することに重点を置くものが多い。
- 6) アメリカにおいてチルドレンズ・ミュージアムが設置されている理由には、現在のアメリカの悪化した治安状況を背景にし、「子どもたちが安心して遊べる」場所としてのニーズに起因するものもあるが、多民族国家としての事情が、他国とは異なる事情としてあげられる。国外からのあらゆる人種の流入によって成立しているアメリカには、異なる民族における宗教・文化などのバックグラウンドの相異から生じた、多民族国家が抱える数々の問題がある。チルドレンズ・ミュージアムには、それらの理解を促す目的がある。

<本学助教授 釧路校>





# デジタル・グラフィック教育への視点

新井 義史

視覚情報のデジタル化とマルチ化は今日の環境を特徴づけるキーワードである。私たちをとりまく環境としての情報の洪水、複製メディアの氾濫によるヴァーチャルイメージが人間にひきおこしているさまざまな問題は、いま美術教育に投げかけられている今日的課題である。表現教育に携わる者は、高度化された機械および電子テクノロジーを基盤とした「グラフィック＝映像」環境に対して、表現機能と伝達機能とを統一的に把握し、批判的な態度とともに実際の利用方法を模索していく姿勢が最も望まれているのだろう。

絵画表現は、芸術の歴史の中で長きにわたって主要な位置を占めてきた。そして美術教育においても表現活動に必須の基礎能力として重視されてきた。しかし、今日における絵画には、もはや時代の表現文化を担っていきけるようなダイナミズムは失われ、メディアとしての存在意義自体が危ぶまれている。美術教育の新たなパラダイムの中では、絵画やグラフィックデザインの領域は、写真や映像一般、コミュニケーションメディアまでも視野に入れた、マルチ・グラフィック領域へと脱皮せねばならないだろう。また、視覚教育を配慮した基礎教育はこれまで以上に必要となるだろう。ここでは、今日の絵画および絵画教育が抱えている問題点を再確認した上で、グラフィック教育へのデジタル化の導入について考察してみたい。

## 1. メディアと絵画教育の状況

### (1) グラフィックメディアの統合化

この一世紀にわたって視覚偏重型の文化を形成し、さらに現在の情報化社会の強力な推進力となってきたものは、写真的映像を媒介させた多様なメディアである。今日のコミュニケーションメディアの特徴は、従来のそれぞれのメディアが決定した表現構造・伝達構造を超えた、ワクを持たない「グラフィック＝映像」情報を中心に展開されているところにある。グラフィックデザインやイラストレーションは、写真や印刷メディアと一体となり現代の視覚的表現の中心的位置にある。

われわれは今日、絵画とイラストレーションおよびグラフィックデザインや写真、さらには映画やテレビの画面に至るまで、それらをいちいち区別して受け取ったりはしない。もはや多様なコミュニケーションメディアは、ヨコのつながりとして浸透しながら今日のイメージ環境を作り上げているのであって、イラストレーションの中に絵画的要素を発見し、ポスターの中に写真を、テレビの中に名画を見ることはごく自然な状況となっている。一時期喧伝されたマルチメディアは、

文字・映像・音声などをデジタル技術をもって統合的に処理することを意味していたが、絵画、版画、写真、グラフィックデザインは、コミュニケーションの観点からは、グラフィック＝映像情報として、すでにデジタル技術出現以前に統合化を済ませていた。これらは、従来の観点あるいは表現者の側からいえば形式的相違を持っているが、伝達形式としては内容を区別することはもはや困難であり無意味になりつつある。

## （２）メディアとしての絵画の位置

今日、画像という用語は、一般的には写真・映画・テレビなどにおける写真的映像による伝達媒体をさしており、「絵画＝タブロー」を画像と呼ぶことはほとんどない。現在でも絵画作品自体は、作者のメッセージが込められた情報であることに変わりはない。しかし、もはや絵画は視覚情報の主要なメディアとして社会的な機能を果たしているとは言いがたい。

かつてマクルーハンは「古くなったメディアは芸術になる」と語ったが、現在の職業作家たちが生み出している「絵画＝タブロー」の多くは、芸術の肩書きをつけた商品として消費社会の一部に組み込まれた存在であり、メディアとしてはすでに形骸化してしまっている。

たしかに、現在でも絵画は個人の世界観を表象させうる純粋芸術としての要素を備えていることは疑いない。しかし、絵画も版画も「技術」があまりにも老練化しすぎてしまった。例えを油彩画にとれば、ファン・アイクの絵画からは、新たな技術を獲得しえたこと、それをもって平面に世界を投影しうることへの新鮮な喜びを感じ取ることができる。だが、今日の油彩画には時代や社会を映し出す鏡としての機能は衰退し、マンネリ化した技術への依存と、過剰描写・工芸的技巧による他人の表現との差異性のみに終始しているのが実状ではないだろうか。

表現技術に備わった本来の、そして同時代的な意味や特質を見失ってしまっているのは版画界も同様である。現代の版画は資材・設備の点であらゆる技法を可能にしたが、逆にそれらを駆使した工芸的技術への埋没と、版画としてのメディア性の欠如を生じさせている。グラフィックメディアの統合化現象は、今日の絵画・版画界をよりいっそう孤立化させ、特殊な視覚的愛玩物へと向かわせる傾向を孕んでいる。

## （３）絵画教育の問題点

伝統的表現形式あるいは価値観からいえば、絵画と版画は主観的な感情をベースにした自己表現として位置し、ビジュアルデザインは用途・目的・条件に基づいて制作する活動であるとして、両者の相違に

は一定の了解が得られてきた。しかし、もはやその区別自体が今日の統合化されたグラフィックメディアの状況下においては不適當であると言えよう。

学校の美術教育の現場では、生徒の「絵画」に対する関心の低下をなげく教師の声は多い。しかしながら、絵画離れは現代の子供たちを取り巻いている今日的文化現象の当然の反映である。いまだに根強く残っている、絵画は美術教育の基本であり中心的活動であるとする教師の認識には問題がある。

教師教育のための表現制作の目的は、単なる基礎的な技能を積み上げさせ、職業作家へと近づけるといえるものではもちろんない。作品制作を通じ、そこから問題解決のための一連のプロセスを獲得し、さらにその造形的思考を自らの生き方の問題として一般化する視点の育成こそが目的とされるのであろう。絵画をはじめとする自己表現領域の教育では、こうした面における教育方法の構造化が最も不足してきた。実技トレーニングや創作活動を通じて、造形能力は自ずから養われるものとする傾向があった。そこでは、経験の積み上げだけでも表現力は何とか形成されるものとし、造形的思考力や創造性獲得のための

プロセスの指導などは置き忘れられていたと言わざるをえない。絵画をメインとした従来の教育手法が、はたしてまだ状況への適応力を持っているかどうかは、はなはだ疑問である。

## 2 , デジタルグラフィックの種類と特徴

### (1) CG表現へのアプローチ

近年のパソコンのハイスペック化・低価格化は、一般人や大学の学生に対してもプロユースの制作環境を身近にしつつある。以前ならば考えも及ばなかった3D・CGのアニメーション作成や、映像のデジタル編集にまで手が届くようになってきた。アプリケーションソフトも使い手の立場に立った改善がなされつつある。かつてはデザイナーのみが使いこなし得たグラフィックソフトは、もはやその気さえあれば誰でも用いることが可能である。

しかしながら、商業ベースでのCGの利活用のテンポと多様化の進展は、あまりに急速であった。したがって、CGによる表現上の特徴や教育活動との関係などは、立ち止まってじっくりと考える場面を設定できずに来た。表現教育に活用するための視点としては、まずCGによる表現と、従来の表現活動との関係を整理してみることが必要だろう。

### (2) 3D・CGと2D・CG

新しい技術に対しては、新たな技術に特有の機能により積極的に

その効果を生かそうとする試みと、従来の手法をベースにしながら新たな機能を取り入れようとする試みとがあるだろう。3D・CGは前者であり、コンピュータが持つ数学的処理の法則性を生かす手法といえる。その一方、2D・CGは従来型の画像表現にデジタル技術を活用しようとする手法であり、コンピュータグラフィックと呼ぶよりも「デジタルグラフィック」と呼ぶ方が適当であろう。

しかし、表現教育という面では、3D・CGの活用を考えることには疑問がある。今日の教育の問題としては、グラフィック環境における映像およびそのコミュニケーション性こそが問題なのであり、そこにおいては2D・CGにおける表現の問題をしっかりと見極めていく方向性が必要だと考えられるからである。

### (3) 2D・CGの種類と特徴

2D・CGのグラフィック・アプリケーションは、画像データの処理方法として、データフォーマットの違いによって2種類に大別される。ドット単位にデータを保存するタイプをペイント系、図形をベクトルデータとして保存するタイプをドロー系と呼んでいる。この二種類のタイプが備えている特徴を、従来の表現活動と対応させると以下のようなになる。

a. ペイントソフト系 = 再現ないし描画活動、絵画、素描、写真

b. ドローイングソフト系 = 形式を操作する、デザイン、構成  
ペイントソフトもドローイングソフトも、それぞれに長所と短所がある。ペイントソフトには伝統的な画材を彷彿とさせるツールがあり、絵を描くということでは従来の画材と類似している。したがって、実材による表現経験とのアナロジーから取っつきやすい面があり、描画としての方法はいたって明解である。キッズ向けのお絵かきソフトはこのタイプである。しかし、印刷時のジャギー（ドットによるギザギザ）や高解像度でのファイル容量の問題がある。

ドローイングソフトは、線や図形や文字を方程式として定義するので、制作のプロセスはドローイングというよりも「構成」に近い。点と点を結びあわせて図形を作成し、それらをパズルのように組み合わせしていく。従来の形態描写にあたるのはベクトルを用いたベジェ曲線であり、感覚を適合させ、ラインを操作できるようになるためには、ある程度のトレーニングを必要とする。ただし、印刷された線は拡大されても滑らかで、しかもファイル容量も比較的少なくてすむ。

画像処理の手法が全く違う2種類のソフトは、使用する目的の違いもまた明確である。ペイントソフトは、写実的なアートワーク、光と陰の操作、実在するテクスチャの取り込みと再現、ソフトな形態感や映り込みを取り入れた文字などの処理、とりわけ写真画像の修正



やカラーズを得意とする。ドローイングソフトは、ポスター、ハイコントラスト・明瞭な形態によるグラフィック、なめらかな文字、精密な線、文字やグラフ等によるプレゼンテーション・ワークなどの作成に適している。

デジタルグラフィックの制作および表現教育への活用を考える際には、3D、2D、ペイント系、ドロー系など、デジタル表現ならではの表現特性の相違を使い分けることができ初めて、それらの持つ機能を有効に引き出すことができるだろう。

#### (4) デジタル表現の特異性

デジタルグラフィックの制作に取り組みはじめた者は、パソコンによる表現活動からは実材によるそれとの違和感を、身体・精神の両面から与えられる事実に気づかされるだろう。ユーザー・フレンドリーになってきた現在のアプリケーションを用いれば、文字や図形を配置したり、またそれらを合成、反復、変形することや彩色を施すなどの基本操作はすぐに習得できる。タブレットを使えば絵筆の感覚も再現でき、多くの部分で従来の表現活動に類似していることが理解できる。ところが、デジタルグラフィックには表現活動に共通しているはずの、ある種の「アクチュアリティ」が大きく欠落していることを痛感させられるはずである。従来と異なる欠如感は、第一に、表現する時の触覚的な手触りの頼りなさであり、第二に、デジタル画像のモノとしての存在感の希薄さからくる精神的なものだろう。

表現技術に対する情緒的違和感そのものは、デジタルグラフィックに限らず、造形表現に用いられる道具や素材においても何らかのかたちで感じられるものである。ただ、従来行われてきた表現行為には必ず伴っていた触感が不在であることが、デジタルグラフィックの制作をきわめて特異的にしている。これまでも平面表現においては、グラフィックデザインを好むタイプと絵画表現を好むタイプとがあった。前者においてはブラウン管表面での表現行為にさしたる違和感を感じないであろうし、後者の場合には不応に終わるか、あるいは適応するための努力を必要とするであろう。この点からいえば、デジタルグラフィックは誰にとってもフレンドリーであるとは言えない。

デジタル画像の実体はきわめてあいまいである。ブラウン管や液晶を媒介させるかプリントアウトしてはじめて映像として現象するものであって、データそのものが蓄積メディアに存在していても認識することができない。操作ミスによりデータが一瞬にして消え去った時には、もちろん画像も存在しない。デジタル画像は、実在するものの知覚的イメージと人間の心的イメージとの問題を、あらためて浮かびあがらせてみよう。コピー&ペースト、消去、変形、複数回のやりなおしなどは、デジタルゆえに可能な操作であるが、同時に安易な行為を許容する。デ

デジタルグラフィックでは、表現から伝達にいたる全てにおいて、表現活動の一回性 = アウラは不在ならぬ否定に近い。

表現活動の際の手応えの頼りなさや安易さ、画像のモノとしての存在感の不確かさなど、デジタルならではの特殊性に対しては、表現する者自らの情緒構造の順応が必要とされるだろう。

### 3 , グラフィック教育へのデジタル化導入の視点

#### (1) デジタル画像処理の特性

デジタル情報は基本的に数字の列である。特に整数値として情報を表現できることが、アナログの連続した値からのサンプリングを可能にした。アナログの連続した値が整数値の並びとなることで、数字による情報に「つぎめ」ができ、このつぎめの単位でさまざまな処理をおこなえるようになった。画像処理の面では、視覚的イメージを点やブロックの集合として、一定の色や明るさの数字で処理する手段を生み出した。

画像データを数値により記憶する方法は、同一パターンの複製化や修正などを可能にし、画像処理に柔軟性をもたらした。加えて、蓄積メディアの開発により高集積に大量のデータ保存が可能となり、画像情報の共有や交換への有効な道が開けてきた。デジタル技術がもたらした、「制御」「効率」「蓄積」などの諸側面を、従来の絵画やデザインの教育活動に組み入れることで、グラフィック教育の手法の組み換えや再構造化の促進が考えられる。

#### (2) デザイン領域のデジタル化

ウインドウやアイコンを用いてマウスで操作できる GUI 化により、専門的技術家集団から開放されたコンピュータを、画像表現のツールとしていち早く取り入れたのはデザイナーたちだった。はじめのうちは彼らの多くが、コンピュータのワープロ機能の応用ともいえるロゴタイプの作成機能を重視した。その後、アプリケーションの改良およびカラー化に伴い、図表・図形作成や写真の取り込みというように適用範囲を広げてきた。現在では、それまでデザイナーの役割だった写植指定は死語になり、原稿は通信を用い、カンブ作成はカラープリンタの仕事となった。デジタルデザインは、企画・デザイン・写植・製版・校正・印刷など、印刷・出版に関する一連の制作フローを効率化させた。

デザイン界がデジタル化に積極的だったのは、グラフィック・アプリケーションのデジタル特有の様々な機能が、思考支援としての側面を持っていたことも要因のひとつだったと考えられる。それは、ワードプロセッサやアウトライン機能が文章の構想から印刷レベルまでの過程をカバーすることで、文章作成の一連の思考プロセスに支援を与えることと類似している。秩序や整理すること、新たな組み合わせや合成・変換など、コンピュータの能力特性は、デザイン制作のためのクリエイテ

ィブな発想方法へのアプローチとしてきわめて有効であった。先達としてのグラフィックデザイナーが、デジタル技術と関わってきたプロセスと思考支援として機能させてきた方法は、デジタル表現の教育活動への活用にとって大いに参考になるだろう。

#### <事例 A：構成教育でのバリエーション作成>

構成(基礎デザイン)教育では、条件学習の中で分析と総合により、色・形・材質感などの造形要素を調和ある関係に秩序立てようとする。そこで行われるのは、抽象的なものに対する論理的操作であり、造形的可能性の展開と発想力の拡大のためには、バリエーションの要素は重要である。ドロー系ソフトが持つ図形作成とそれらのバリエーション作成機能には絶大な能力がある。従来行われてきた構成学習の、形態と色彩(配色)トレーニングをシミュレートさせることで、質・量・効率性の面で多大な効果を期待できる。

#### <事例 B：フォント活用によるレイアウト感覚の育成>

グラフィックにおけるレタリングの領域は、もはや完全にフォント(文字表示用データ)に置き換わってしまった。とりわけアウトラインフォントの登場により、いかなるサイズにも拡大縮小可能となり、しかも字間や線幅調整、フォントの創作までが自在となった。フォント活用による文字や文章レイアウトのトレーニングは、レイアウト感覚育成にはきわめて効果的であり、また情報伝達の側面からもいっそう重視すべきだろう。

#### <事例 C：映像活用によるイメージ操作>

コラージュやフォトモンタージュの手法は、いまやイメージ操作のトレーニングとしては欠かすことができないだろう。今日では、ペイント系ツールのデジタル機能を駆使すれば、商業ベースで作成された画像に近い斬新なイメージすら作成可能となった。印刷物を切り貼りする手作業によるフォトモンタージュから、デジタル加工によるそれへと発展的に進めていく制作活動は、心的イメージを外在化させるシミュレーションとしても優れた手法であろう。

### (3) 表現活動へのレファレンス(参照)性

言語は、あらゆる教育活動の主要な媒介物として機能してきた。絵画の実技教育でもそれは同様である。しかし、表現指導で教師が主に用いる造形用語の意味が、学生に正確に伝達されているかどうかは疑わしい。例えば、「形をよくみなさい」といった指導の際、「形」という単語が何を意味しているのか、学生にとっては不明確な場合もあるだろう。とりわけ、絵画教師によくある経験論的・印象批評的指導では、学生にとっては意味不明な言語が多い。このような指導では、学生の将来の教育実践には役立たないし、表現学習の教材化能力も育ちようがない。

言語による意味伝達を補強するのもグラフィックの役割である。一般の

教育活動ではマルチ化が着々と推進されてきた。しかし、絵画の実技指導は非マルチ化のままである。教員養成の現場にて、絵画の表現指導のために優れた美術品のサンプルを多く提示したり、制作のプロセス例を随所で活用するといった、ビジュアル資料の積極的な活用例はあまり聞かない。明瞭な指導言語の研究と、ビジュアル資料の利活用は、絵画の表現教育が見過ごしてきた課題であろう。

#### <事例D：視覚教育のための映像の活用>

これまで、描写を目的とした実技指導では見ることの訓練は重視されてこなかった。だが、目の前のモチーフを撮した写真と実物との比較や、視点・視角・視野などの映像文法用語を、実際の観察描写のトレーニングの一環に取り入れることで、見る能力の育成としての絵画実習が可能になる。デジタルカメラで撮したモチーフの映像を、モニターやプリントアウトを通じて具体的に参照する手法は、事物の認知活動の理解や視覚的思考へのアプローチに有効に機能しうるだろう。

#### <事例E：情報機器を用いたイメージ教育>

絵画における表現は、自己における見えざる心的イメージを何とか目に見えるようにしよ

うとする活動であり、そのための教育は、本来的にはイメージ教育そのものである。これまでの造形教育では、イメージという用語は盛んに用いるものの、イメージ自体を正面から扱うことは行われていなかった。それは、イメージの概念そのものが定義しにくいという点もあげられるだろうし、講義調の解説以外に教育方法を手段化しえなかったということもあるだろう。スキャニングから画像合成、そしてプリントアウトといったコンピュータによるプロセスは、人間のイメージングプロセスをアナロジーとして具体的に示すことが可能だろう。

#### <事例F：学生作品のデータベース>

レファレンスとして用いることができるものは、作家の作品や名画とは限らない。表現実習で制作される学生作品も貴重な作例である。むしろ同世代の表現の方が刺激や参考になることも多い。毎年、学生数と課題数の乗数分の作品が生み出されるわけであるが、教師の手元には残りにくいのが実情だろう。課題終了毎に、学生に自分の作品を撮影させ、データベースに組み入れるまでを一連の制作プロセスとして義務づけておくと、勝手に学生作品のデータベースが充実していくことになる。その画像データは、必要に応じて教師と学生の双方が活用することができる。

## 4 , デジタルメディアとの共存

### (1) 理想イメージとしてのグラフィック = CG

全ての子どもたちがテレビゲームに夢中になるのと同様に、ほとんどの人間がコンピュータに興味を抱いていることは疑いようがない。美術科に所属する学生ならば、CGに興味を示さない者はまず皆無である。人々がコンピュータやCGに魅力を感じたり関心を示すのはなぜなのか。

ワードプロセッサは実はコンピュータの機能そのものだが、それが登場した時も人々は強い魅力を感じた。当時においてもその是非を問う議論は多々あったものの、ほとんどの

人間が道具として使用する側を選択した。コンピュータは、まだ現時点では一般家電と違ってひどく使いにくいものではあるが、過剰なほどの期待を抱かせている存在である。コンピュータに対する強い関心の要因は、技術がもたらす利便性は後退しないという進歩論的発想、いわば技術神話への信頼という面以上に、その可能性が未知であることへの期待と、21世紀に向けての夢を予感させるからではないだろうか。そして何よりも、コンピュータやCGが、まだ見ぬ自分の新たな能力を呼び起こしてくれる万能の創造的ツールとして映るからだろう。

コンピュータによって図形や画像を生成する技術は、きわめて長足の進歩を遂げてきた。3D・CGはシミュレーションとしての実用的な利用とともに、アートとテクノロジーの統合を試みたサイエンスアートとしての新たなジャンルを切り拓いた。コンピュータアートによる実験的な取り組みとその成果は、本来的に実用的であったかつてのアートの概念と、人間のアートに対するエネルギーを取り戻した感がある。

## (2) 新たなグラフィック環境への態度

コンピュータに対しては、その非人間性が精神や感覚に与える影響を問い沙汰されてきた。しかしコンピュータは技術であり、技術自体が問題なのではない。コンピュータを取り巻く今日的課題は、テクノロジーをいかにヒューマンに使いこなすかという、対応する人間の側にある。

技術がもたらす利便性は人間に対して必ず負の側面を要求する。人間の総合的な感覚を揺り動かさない新技術というものはない。しかしながら、人間の豊かで創造的なイメージとは、つねに非人間的なものとの対決を通じてのみ生み出されるはずである。今世紀初頭に試みられた造形芸術のあらゆる活動は、加速度的に影響力を強めていった視覚偏重型の文化の負の側面に対する、いわばアンチテーゼとしての芸術家たちの反応だったと捉えることもできる。

表現活動は時代と共にあり、時代精神そのものの反映である。今日の

マルチ化したメディアの中では、従来のような表現領域による区別はさして重要ではない。最も重要なことは、絵画・映像・グラフィックデザインが、ひとつのグラフィックメディアとしての意識を持って、デジタルメディアとの共存化の中で、ヒューマンなコミュニケーション環境の形成に務めることであろう。グラフィックは、今後ともこれまで以上にコミュニケーション・メディアの中核となり、視覚文化を形成していく重要な位置にある。グラフィック表現に関係する者は、文化環境の未来を担っていることへの責任と誇りとを、もっと強く認識せねばならないだろう。

# eラーニングの手法を用いた美術史学習の方法

新井 義史

北海道教育大学岩見沢校

The method of art history study using the technique of e-learning

YOSHIFUMI ARAI

## 1、はじめに

再編後の岩見沢校芸術課程には、美術史および美術理論の授業がカリキュラム上は多く設定された。しかしながら、美術コース学生の理論系科目の受講状況は芳しいとは言えず、また美術史に関する学生の知識レベルが不十分であることも指摘されている。そもそも美術史・美術理論の領域は、ある程度の基礎知識が備わっていないことには興味・関心すら湧かないものである。入門的・概論的内容の授業設定や、学習意欲や動機付けのための授業内容の工夫が求められている。

理論科目の実施に関しては、現実的な問題として時間割の面からも困難がある。最も学習を必要とする1～2年生の時間割はすでに実技系の授業で埋められており、理論系の授業を配置する余裕が無い。

岩見沢校芸術課程のカリキュラムには、通常の授業では実施困難な内容を実施するための「プロジェクト科目」という名称の授業枠がある。この科目は、時間割外に設定することを原則にしている。今回の実施内容は、この制度を活用し、さらに「eラーニング」の手法を採り入れることで、不足する学生への美術史学習対策となりうるかを検証したものである。

授業のタイトルは「eラーニング風西洋美術史（古代・中世編）」とした。内容としては、西洋における古代から中世までの芸術活動の変遷紹介が中心である。原始芸術から始め、エジプト・ギリシャ・ビザンティン・初期中世・ロ

マネスク・ゴシックの主要な表現様式の特徴を説明する。そこにおいて、写實的・象徴主義的・幾何学的の3種の異なる表現傾向が、いかなる形で現れたか、その変容と変遷とを概観する。

授業の大きな特徴は、古代から中世に至る西洋美術を、社会学の立場をベースに解説することである。芸術理解には、文化史的観点、心理学的観点、造形史的観点など種々のアプローチ方法がある。古代・中世の芸術は、近代以降とは異なり社会の構造や権力者の意向に強く制約された。したがって、その解説に際してはアーノルド・ハウザーの「芸術の歴史」を指針にした。(註1)

1回の授業には、3～4種の興味深い話題をテーマに採り上げ、1テーマ20分程度の解説を行った。それぞれの表現様式の特徴を最も喚起するようなテーマを探し出し、それらを組み合わせることで授業を構成した。

美術作品の図版を扱う授業の性格上、全てパワーポイントを使用して、大量の写真・解説図版・短編に編集したビデオを活用した。

## 2、目的と方法

本稿の目的は、オンデマンドVTR視聴による美術史学習の方法を検証し、その効果を確認することである。

「オンデマンド」(On Demand)は、1990年代中頃に広まった用語である。ケーブルテレビ網や光ファイバー網にコンピュータシステムを組み合わせ、個々のユーザの要求に

合わせて、見たいときに見たい映画を放送する「ビデオオンデマンド」(VOD: Video On Demand) システムが注目されたことによる。

大学で行なわれている「授業VTR(授業を撮影した動画)」は、すでにインターネットを介して公開されたり、eラーニングの学習材料の一部としてオンラインで提供されている。(註2)

eラーニングといえば、通常はLMS(教材作成・登録・管理・掲示板機能・レポート提出機能などを備えた学習管理システム)により運営されるオンラインサービスのことを言う。時間的・場所的な制約を受けないことがeラーニングの最大メリットである。

eラーニングは、本来的には遠隔教育を実施する手段としてのツールである。しかし、ここでは通常の対面授業を補完する目的で、その手法の一部を組み合わせて、LMSを用いることなく実施した。

今回は、eラーニングで通常用いられている様々な方法のうち、①授業VTRのオンデマンド視聴と、②「メールによるレポート提出」との2種類を組み合わせ実施した。

使用したビデオ映像は、2004年度に釧路校で実施した7回分の講義を授業記録の目的で録画したものである。(註3)

今回は、その授業ビデオ画像とパワーポイントスライドを、専用ソフトを使用してシンクロ(同期)させてDVDに収録した。そのため、受講者のパソコンの画面の中で、実際に教室で行なわれた授業にきわめて近い状況をヴァーチャルに再現出来るようにした。

受講生は授業に出席する必要は無く、自分の都合の良いときに一人でDVDを視聴することで学習を進めることができる。しかし、この方法によれば、正課授業の外で時間割の外で展開しうる反面、独習に近い形になる。通常の対面授業に慣れている受講者にとっては、教室における教育活動抜きの授業実施には、人間的な関わりの欠如と言う面に違和感を感じるだろう。したがって、授業担当者と受講者との双方向性、受講生同士の共同あるいは相互性、それを担保するための工夫が必要になる。

そこで、学習意欲を持続させるための配慮として、メールによるレポート提出に「相互作用効果」の役割を持たせた。具体的には、毎週提出されるレポートへの添削とコメントの記入、そして全員分の提出レポートを一覧できる形に編集し、速やかに受講者に一括送信した。これにより、個別に行っている学習活動が場所を隔てながらも、2ヶ月の間、同時期に受講者全員で進めている連帯意識・実感を持たせられるだろうと考えた。

本稿では、受講者が自由記述した授業感想文をもとに、これらの効果を検証した。

### 3、授業実施方法と教材

#### (1) 事前準備

- ①案内掲示：掲示期間7月25日～8月12日、  
受講対象者:芸術課程(美術・芸文・音楽)2・3年生、人数制限なし
- ②受講申込：指定場所の申込用紙に記名、申込締切り8月12日
- ③授業データ配布：受講申込者は、全ての授業データが入ったDVD-R:1枚を指定場所に出向き受領する(8月6～20日の間随時)。

#### (2) 授業実施

- ①授業実施期間：2008年9月1日～11月2日の2ヶ月間。全7回(1回約90分)で構成。
- ②受講学生の活動
  - 1) 授業視聴：1回の教材視聴は月曜～日曜の1週間、受講者は各自の都合にあわせてパソコンで視聴する。  
毎回課題の提出：毎回の指定期間内に下記2点をメールで送付する。
    - A) 感想(300～500字)
    - B) 疑問1点(初回の例：9/01～07の間に、第1回分のVTRを視聴し、その授業内容の感想・生じた疑問をメールにて送付する、ただし、期限に遅れそうな場合には期限前に提出可能、期限後は一切受けとらない)
  - 2) 最終課題：7回を視聴し終え、全体を通した感想(1000～2000字)をメール送付。



3)A 課題（評定 A をとるための課題）：各自が毎回提出した疑問の中から 1 件を選び、自分で調べ疑問点を解明する。（2000 ～ 10000 字）

### ③授業担当者の活動

#### 1) 毎回課題・最終課題のメール処理

専用のメールアドレスを、通常使用のメールと混在しないよう、G メールを利用して設定した。

受領したメールは、記載内容を一旦 EXCEL にコピーし学生番号順にソート。受講者全員の感想文を In Design を用いて、A4 サイズ 2 ～ 3 枚にレイアウトする。その後、4 ～ 5 名をピックアップして添削を行う。それを PDF データに変換し添付ファイルにして、締め切りの翌日に全員に返信する（全員分一括送信）。

#### 2) 評価

評価方法は当初以下のように周知した。

- ・ 7 回分 + 最終課題 = 評定 B
- ・ 6 回分 + 最終課題 = 評定 C
- ・ 5 回分以下 = 不合格
- ・ 評定 A については前述した

5 回終了時点（10/13）で、その時点までの課題提出状況をリストにして送付した。

全回終了時（11/03）の課題提出状況および評定結果をリストにして送付した。

#### (3) 配布 DVD - R のデータ内容

DVD - R の内容構成は、図 1 のようである。操作の際には、■START（図 1-①）、■西洋美術古代中世（図 1-③）の順にクリックする。目次ページ（図 2）の見出し文字を選ぶことで、各チャプターを視聴する画面（図 3）が表示される。データ量は 1GB 以下であった。

#### (4) オンデマンド VTR の作成

##### ①授業の撮影

デジタルビデオカメラ（DVカメラ）を三脚を使用して授業を固定撮影する。60 分テープを LP モードで使用。

##### ②キャプチャー・エンコード

1) 撮影済みテープを DV カメラで再生し、Windows ムービーメーカー（Windows Movie Maker）を用いて動画キャプチャーする（実

時間が必要）。

2) 視聴しやすくするために、1 回分（90 分）の授業を 5 ～ 8 のチャプターに区切る。1 チャプターを 5 ～ 20 分で再エンコードする（実時間の半分程度を要する）。

##### ③動画とスライドの同期

Microsoft Producer を使用して、授業ビデオ（動画）と PowerPoint プレゼンテーション（スライド）を同期させる。作成されたファイルは、Web ブラウザで開いて視聴することができる。（註 4）

##### ④目次ページへのリンク作成

- 1) 見出しページを目次ファイル（HTML ファイル）として作成し、各チャプターに分かりやすいタイトルを付ける。
- 2) Producer により作成された同期データをタイトルにリンクさせる。

#### (5) 視聴方法

DVD-R に収納されたデータは、Windows Internet Explorer および Windows Media Player を使って、動画と音声と解説スライドとをシンクロさせて再生する。したがって、視聴者側のパソコンにそれら WEB ブラウザ等の環境が整っている必要がある。パソコンが MAC の場合でも視聴可能との記述も見受けられたが、確実な再生が確認できなかったため、今回は「Windows 環境でのみ視聴可能」ということで受講者を募集した。

#### (6) 視聴時の画面表示

視聴時の画面表示は図（3）のようである。画面全体は大別すると 3 つの部分に区分できる。

##### ①動画 VTR 表示部

動画サイズは 320 x 240 ピクセルで、左上部分に表示されるよう設定した。

##### ②スライド表示部

右側に表示されるパワーポイントスライドは、可変サイズに設定してあり、任意に拡大縮小可能。通常サイズでも画像は極めて精細に表示される。

##### ③動画・スライド操作部

動画表示下部には、左から「再生 // 一時停止」「前へ」「次へ」「10 秒巻戻し」「10 秒早送り」「音量調整」の 6 つの機能ボタンがある。さらにその下には、「スライド選択」スペースがあり、パワーポイントスライドが全て順に表示されている。スライドを選択することで、希望する動画とスライドの位置へ移動できる。

#### 4、課題提出と評価

##### (1) 受講者の状況

美術コース 11 名、芸文コース 9 名の計 20 名。全員が最後まで受講を継続した。

##### (2) 課題提出状況

###### ①「毎回課題（各回の感想文）」

7 回全部提出者 13 名、1 回未提出者 7 名。

提出状況は、夏季休業中（第 4 回まで）より後期授業開始後の方が提出状況がやや悪かった。毎回課題の提出基準は、7 回のうち 6 回以上の提出を求めた。5 回以下は不合格と明示した。結果は、全員がその基準に達していた。

###### ②「最終課題（全体の感想）」

最終課題の提出者は 16 名。未提出者が 4 名いたが、これは最終課題未提出の場合の扱いを明示しなかったことにもよるであろう。提出物に関しては、明瞭な指示の必要を感じた。

###### ③「A 課題」

提出者 2 名、未提出者 18 名。

アドバンス課題としての「A 課題」では、感想記述とは異なり「調べ学習＝疑問とその解明」を求めた。5 名程度の提出を予想したが、2 名のみであった。「最終課題」「A 課題」共に、期間設定が短すぎたと考えられる。

##### (3) 単位認定

当初設定した評価条件を適用したところ、4 名が単位不認定となった。そこで「最終課題」・「A 課題」の提出〆切期間が短かすぎたことを配慮し、評価基準を少し変更して、全員を単位認定した。A 評定 2 名、B 評定 15 名、C 評定 3 名の結果となった。

#### 5、メールによる課題提出について

##### (1) 提出方法

3 種類の課題は全てメールを使用して提出するように指示した。メール提出できる者のみが受講申し込みをしたものと考えられ、受講申し込み時にメール提出を問題にしたものはいなかった。ただし、前半の夏休み期間に実家へ帰省のためメールアドレスの一時変更が 2 名、その時期のみ携帯メールを使用した者が 1 名いた。

##### (2) 送付時間

メールの送付時間は、締切りの 2 日前から締切り当日に集中した。その中で夜 23 時から 24 時にかけて駆け込み提出する者が毎回 5～6 名いた。早めに送付するよう度々指摘したものの改善されなかった。これは個人の習慣の問題であろう。

##### (3) メールに関する受講者の意見

提出物をメールにて提出する方法に関しては、次のような意見があった。

- (A)「感想をメールで済ませることができたのでとても楽だった。」
- (B)「大学に行かなくても提出できるので便利だった。」
- (C)「夏休みの期間中、自宅・実家にも提出できて良かった。」

#### 6、添削と全員分一括送信による相互作用

##### (1) 感想文の扱い

感想文の分量は 300～500 字とし、自分で文字数をカウントして記載させることで、分量を意識化させた。ほとんどの提出文は 350～450 文字程度であった。この分量は感想文として適当であったと考える。

##### (2) 添削と全員分一括送信

授業担当者を受講者との双方向性に配慮し、「添削」と「全員分一括送信」を行なった。「添削」の内容としては、「質問」に対する応答、文章表記に関する注意、補足などを行なった。全員分一括送信は、受講者同士の共同あるいは相互性を意識させることを目的にした。

### (3) 相互作用への受講者の意見

授業担当者からの添削・一括送信に関しては、次のような意見があった。

- (A)「感想への添削や一括送信は、自分が使っているおかしい日本語がどこなのか分かるし、全員が全員の感想を読めて気が引きしまる。」
- (B)「自分の文と他者の文を読み比べることによって文を書く上で参考になる」
- (C)「添削された受講生の感想を読めるというのも魅力的だと思います。あまり話す機会が無い人の意見も知ることができます」
- (D)「私の感想は、他の受講生と視点が著しく違う場合が多く、とても参考になります」
- (E)「感想と疑問点を挙げるという課題は、こうした意識をもって鑑賞すると、今までとは違った見方をする自分に気づく。決して暗記や知識を売ることを前提に学ぶのではなく、常に何かを感じながら能動的な学習が出来た」
- (F)「全員分の感想と文章の添削メールは、毎回とても楽しみにしていた」

### ④添削の具体例

(下線は添削時に付けたもの。コメントは下線付ゴシックで表記した)

#### <添削例1：文言・言回しに関する指摘>

0000 (氏名) 第三回 エジプト ギリシャ

#### (A) 感想

エジプト美術は、権力者の墓の為のものだという事、生産の標準化を目指し形式化されていた事という今では見られない概念でできていた。芸術の目的が異なると特種な表現方法になるのだと思った。

ギリシャ美術は概念の変化がはっきりと解る文化だ。私はコントラポストに向かっていく彫刻の変化が興味深いと思った。初期の、エジプトに影響を受けた正面性を持つ彫刻も丁寧で美しい、また、クラシック期の量感を持ち動きが感じられる彫刻は作者の造形思考を思わせる。スポーツ選手を題材としていたクラシック期前半は良い印象を受ける。ギリシャの文明は洋式(→様式)が沢山あり地域も異なる、混乱しないように区別をしっかりと付けなくてはと思

った。

ギリシャ美術に移るとエジプト美術は本当に特種なものだと感じた。

(326) (用語の使い方に違和感を感じます。まずは普通の表現をしてみてください)

#### (B) 疑問

エジプトの彫刻が(→は)記念碑(+)であったが、ギリシャ彫刻は記念碑という意味合いが薄い。彫刻の用途の変化が何故おこったのか。(スポーツを表した彫刻には記念碑的なものが多くあった事は説明したはず)

#### <添削例2：質問への回答、補足>

0000 (氏名) 第6回 初期中世美術

#### (A) 感想

イコンの前で祈ることがなぜ偶像崇拝にならないのか以前から疑問を持っていましたが、イコンが神の世界に開かれた窓になる決まりがあることを知り納得しました。

ケルト、ゲルマン美術は工芸的だということですが、しかし、これまでの美術も王侯や神のためであったり制度的には工芸的であったように思うので、工芸的、というのが具体的にどのような物を指すのかは少々ピンと来ませんでした。

日用品の装飾として使われている、という点でしょうか。(=移動民族なので、芸術活動の中では絵画・彫刻よりも工芸品が発達した、ということをお話したつもりです) それにしても特にゲルマンの装飾模様は緻密で現代でも十分にファッションブルだと感じました。

ケルトの兜がキャラクター的な形でしたが、あの兜をかぶって剣を振るっていたのかと思うと複雑な気持ちです。(=現代のキャラクターが、過去のスタイルを参照したり模倣しているわけですね)

「創造的な絵を描きたいとは思わないか」と修道士にインタビューする場面がありました。同じようなものを描いているようにみえても、その時々心の有り様はいつも違うことに意味があるのでしょうか。(393文字)

#### (B) 疑問

彩色写本がとても鮮やかな色で驚きました。当時の印刷、またインクはどのような物を使っていたのか、もっと調べたいと思いました。

## 7、オンデマンドへの反応

今回の授業形態は、授業時間割外の個別学習である。2ヶ月の期間、毎週定期的な課題提出が求められているとはいえ、授業VTRの視聴は、受講者個人のスケジュールに委ねられている。

時間的・場所的制約を受けないことは、結果として学習効率を散漫にさせる要素があると危惧した。しかし、受講者から寄せられた意見は大別すると以下の4種類のように肯定的なコメントが多かった。①～③は当初から予想していた意見であった。対面授業より「④集中して受講できる」という感想は予想外であった。

- ①他の授業と重ならない (A)
- ②自分のペースで進められる (A) (B) (C)
- ③再確認できる (D) (E) (F)
- ④集中して受講できる (G) (H)

- (A)「他の授業や予定と重ならず、家で好きな時間に好きなだけ視聴でき、感想を送るのがとても魅力的で都合良かった。
- (B)「自由な時間に視聴して講義を聴くことができる形式は、自分のペースで講義内容を理解していくことができ良かった。
- (C)「空いた時間に少しずつ視聴できる点良かった。
- (D)「聞き逃した言葉やもう一度確認したいときなどに便利だった。
- (E)「気になるところは巻き戻したり自分で資料を調べたりしながら受講できたので自由度が高かった。
- (F)「気になった部分や興味を惹かれた部分は何度でも巻き戻して見ることができたり、止めておけるのは便利だった
- (G)「通常授業と比較してのメリットは、常に集中して講義を受けることができる。
- (H)「通常授業では、目が覚めたら講義が終わっていたなど、毎回常にずっと集中することは難しい。しかし、眠かったら寝ればいいし、気になることがあればそっちをやってからでもいい。そのような自由な講義であるので、常に集中する事がそんなに難しい事ではないように思う。

## 8、授業内容の理解

### (1) 実施授業のポイント

制作することに強い関心を抱いている学生には、「芸術」とは作家個人が思い思いの表現の探求に向かうものと理解している者が多い。たしかに近・現代の芸術は個人の考え方や姿勢を基盤にしており、そこではロマン主義に始まる個性的な美意識を優先させた芸術観が存在する。しかし、19世紀以前の権力者や特権階級に奉仕する目的で制作された作品や、民衆の間で愛された実用的な工芸品への理解を抜きにしては正当な芸術理解とはいえない。

この授業は主として、古代から中世までの西洋美術の大局的把握、芸術活動と社会・宗教・歴史との関連性の意識化の2点にポイントをおいて内容を構成したものであった。個々の作品の造形的な関心よりも表現様式に底流する一貫した志向や、民族性の違い、歴史の動向を通しての表現活動の変遷などとの関連の中で芸術がいかに存在してきたのかに視線をあてた。

「最終課題(7回の授業VTRを視聴し終えて全体を通じての感想)」に記載された文面の中から、授業内容の理解に関係する箇所を以下に抜粋した。

①通史的理解、②社会・宗教との関連、③歴史との関連、④現代と関連させる視点の、4種類に分類して示した。

### (2) 授業理解に関する受講者の意見

(下線は筆者)

#### ①通史的理解

(A) 原始芸術からゴシックまでの価値観や、文化はぶつぶつと途切れるわけではなく、必ずどこかが繋がっているように思った。創造的で、今の私たちでは想像できない意味合いが込められた古くから続いてきたものが、今の私たちが理解しようとしている世界と繋がっている事がとても不思議ではない。

(B) 今回の授業を通して強く感じたことは、芸術とは途切れることなく次の時代に脈々と受け継がれていっているということである。

今までの自分の勉強の仕方では「原始」なら「原



始。「中世」なら「中世」と、それぞれの時代の繋がりがあまり感じられない虫食い状態の勉強をしていた。

しかし、今回の授業と自分での更なる研究課題によって、人々は何かを作るときには必ず既にあるものを参考とし、そこから新たな芸術が発展しているのだということを改めて感じた。

(C) この授業を受講する前は、様々な美術様式のそれぞれを単体として、部分として理解していて、それらの様式同士がどう関わり、繋がっているのかをうまく想像できていませんでした。今回の授業で通史として古代・中世美術の全体を俯瞰してみる事ができ、大まかな美術様式の流れや関わりを知る事ができました。それぞれの美術様式がどういう流れにそって、どういうものを汲んでできあがってきたのか、また衰退していったのか、また、全体からみてそれぞれの美術がどのような位置づけになるのかを理解する事ができてよかったです。

(D) 何千年も前から多様な環境の中で様々な目的の芸術作品がつくりだされ、中には今も受け継がれているスタイルがある。人の創造性は計り知れず、本当に驚くべきものだ。芸術はその時代の時代背景や情勢をそのまま反映してつくられていっていると強く感じた。

(E) 美術の教科書の写真などで見たことがあって、つくられた時代や場所もよくわからずに、何となく覚えているといったものもいくつかあったのですが、今回の講義でそれらを自分の中でまとめられたと思います。時代の流れをつかむだけではなく、エジプトやギリシャなど、様々な地域の美術作品も見ることができ、また、自分自身の視野も広げることができて、非常に充実した講義でした。

(F) 西洋美術史の誕生から中世美術（ゴシック建築）までの流れとそれぞれの美術様式の特徴や成り立ちを分かりやすく学ぶことができ、西洋美術史に関しての知識があまりなかった私にとっては大変有意義なものとなりました。また、講義の中のスライドでは初めて見る美術作

品の写真も多く紹介されていたので、興味を持って学べたと思いました。

## ②社会・宗教との関連

(G) 美術というものは、個人の精神ではなく社会に存在するものなのだと感じました。何故なら、どの時代に於いても美術の形態は社会情勢に左右されるからです。美術は鑑賞して楽しむものだという認識も、現代だからこそ有り得る発想だということです。

(H) 土地の風土や暮らし方、政治の行なわれ方等の環境と、民族性によって様々な美術の形が生まれた事がわかり、絵画でも工芸でも建築でも、美術作品にはそれを作った人達の性質や特徴がはっきりとでているような気がしました。

(I) 全体を受講し終えて西洋美術史の古代から中世の概要をよく把握することができたと思う。中世アートでは教会権力や市民の財力など社会の背景がよく反映されていると感じる。ことにキリスト教、ひいては芸術自体が美術だけでなく私たちの社会や文化に多大な影響を与えている事に改めて感じ入った。

(J) 時代ごとに表現の様式が違いますが、どの美術においても神という存在から切り離して考えることはできないということを全体を通して感じました。今回の芸術プロジェクトを受け、人と宗教、そして芸術との関係についてももう少し深く考えてみたいと思いました。

## ③歴史との関連

(K) 「西洋美術史」という名前のとおり、この授業では美術だけではなく美術を軸とした歴史も学ぶことができた。漠然としか「西洋」のくくりもわかっていなかったので、地図を使っての基礎からの授業は非常に勉強になった。

(L) 原始芸術からロマネスク、ゴシックまでの十三世紀後半、ルネサンスに入る以前の美術の歴史を見てきた。今まで余り触れていない部分の芸術で、歴史と直にかかわり歴史を把握していないと解らないものだった。歴史が重要に感

じたのは、芸術の用途が近代とは明らかに違い、時代を動かした権力者が主に関わっているからだろう。

(M) 高校の世界史の教科書を片手に復習を余儀なくされた。当時の世界史の勉強の姿勢が再度試されたかのようで、後悔と共に自分がこれからせねばならないものが大きな輪郭を持って姿を現した。

(N) それぞれの時代や文化で価値観が変わり、そのつど最適な形となる。その形自体は、時代が変わった今の私達が見ると美しく思えるもの、芸術品と思えるものがたくさんあり、価値観は共有できるものだと思った。

#### ④現代と関連させる視点

(O) 純粹に自分が描きたいものだけを自由に描くことが出来るというのは、今の私達にとっては当たり前のことだ。しかし、芸術の世界において現在の状態がいかに特別で奇妙なことかが、今回勉強してみて始めて分かった。

(P) 今まで私にとって芸術とは、自己を表現したものに限っていたように思う。作家の考えが作品に表れていて、それに共感できるものが自分にとっての芸術であった。そのため、古代・中世の美術は目的があって描かれたものであり、私にとっては「歴史」でしかなかった。だが今回の講義を受けてその考えは変わった。絶対的な信仰が生む芸術のパワー。想像もできないほど昔にあった巨大な芸術の存在に、美術の新しい価値を見出すことができたように思える。

(Q) 美術は一般的に余暇として認識されているが、どんな形であれ美術に救われることもあるだろう。古代から連綿と連なってきた祈りや願いが今後も美術のとして次に伝えていくのではないだろうか。美術史を通して今の私たちの行き方や芸術を見直すことができたと思う。まさに温故知新である。

#### 9、まとめ

#### (1) 教材としてのオンデマンドVTR

「動画＝スライドシンクロ画面」のパソコン再生に関しては、受講者からの問題指摘は全く無かった。また、一時停止・10秒戻すなどの操作がスムーズでストレスを感じさせないとして、受講者の評判はいたって良かった。

動画と静止スライドとのシンクロ画面による方式は、オンデマンド教材の他の方法、すなわち「動画のみによる視聴」や「音声付パワーポイントスライドの自動再生」と比較すると、圧倒的に優れているといえる。

DVDデータとして一度作成すれば、教科書(テキスト)と同様、以後毎年活用できる。チャプターで区切ってあることから、後で一部を修正したり内容の差し替えも可能である。

LMS(多機能な学習管理システム)を用いてオンラインサービスにより運営する「eラーニング」には、相当の経費と運営スタッフが必要である。

DVD配布による「動画＝スライドシンクロ画面」のオンデマンドVTRであれば、授業担当者個人のレベルで実施できるし、なによりも極めて低コストである。そうした観点からも、通常使用の学習教材に適していると考える。

#### (2) メールによる相互作用効果

今回、最も配慮したことは、受講者の学習意欲をいかに持続させるかであった。オンデマンド学習は、自分のペースで自由にどこでも学習できる反面、制約を受けないことにより、学習動機欠如をもたらすことが予想された。

途中で興味を失わせない方法として考えたことは、授業担当者と受講者との間のメールによる双方向性である。対面授業の場合でも、出席確認が出席意欲の持続に有効であることは明白である。1週間単位で定期的に提出される感想文に対して、授業担当者が添削やコメントを記入した返信を、メールによりきちんと応答することは、出席確認に相当する大切な活動であることを感じた。

また、メールの一括送信により、20名の受講者全員が、毎週1度文章を通じて授業の感想を共有することの効果は予想以上であった。感

想文の記述からは、意欲喚起や授業継続に大きく役立ったことが伺える。

### (3) 美術史学習の方法としての可能性

「何のために美術史の学習が必要なのか」、「自分にとって何の意味があるのか」という実技系学生の疑問に対して、説得力ある説明をすることはきわめて難しい。しかし、今回の試行結果には、「8、授業内容の理解」で採り上げた意見のように、より高い次元から芸術を捉えなおす学生たちの意識がうかがえる。授業内容へのこれらの感想を見る限り、適切な学習機会が与えられた場合には、美術史学習への姿勢の変化を生じさせる可能性がある。

実技系学生の美術史学習の問題は、時間割配置の困難さにあるのではなく、学生の意識を喚起し、自学自習を促すきっかけとなるような、学習内容の精選や方法にあると考える。学生に「教える」「学ばせる」のではなく、「学びたいという気持ちを起こさせる」のは何よりも授業プログラムの内容による。

通常の対面による講義科目でも、一方的な情報伝達に終始した授業では教育効果が期待できない場合が多い。今回の試行結果から、たとえ対面的要素を欠いたとしても人間的なかわりのバランスが配慮されるならば、相応の効果が期待できることが分かった。

今回実施した「古代・中世編」に加えて、「近世（ルネサンス・バロック）編」・「近代（19世紀）編」のオンデマンド授業を計画している。

1年生前期（9-10月）と1年生後期（2-3月）、そして2年生前期（9-10月）の期間を使い、これらの授業を一連のオンデマンド方式で受講する機会を設け、そこでの反応をさらに確かめてみたい。

註2、例えば、iii onlineは、東京大学大学院 学際情報学府とメディア教育センターが2002年4月に開設したeラーニング・サイト。東京大学の大学院生が履修して単位を取得できるほか、学外にも一般公開している。ただし、今後の継続性は不透明と言われている。

註3、釧路校の授業で録画したビデオ映像の活用方法に関しては、新井義史：「WEB利用による授業記録の公開（1）—学習システムとしてのWEB活用の方法—」釧路論集第37号（北海道教育大学釧路校研究紀要、1～6頁、2005年10月発行）において報告した。「2、レポート提出後の処理に関する試行」では、提出レポートをPDFデータ化し、添削やコメントを記入してWEBに掲載することで、受講学生が自分や他学生のレポートの閲覧を可能にする方法について報告した。「3、講義VTRの作成とその活用」では、パワーポイントを用いたビジュアルベースの講義形式の授業を、丸ごとVTRに記録しWEBにて視聴する方法と効果について述べた。

註4、「Microsoft Producer for Microsoft Office PowerPoint 2003」は、動画とスライドを融合させたオンラインプレゼンテーションコンテンツを簡単に作成できる。同社Webサイトでの無償ダウンロードが可能のほか、PowerPoint 2003パッケージ製品と同梱される。作成したデータの一部がWebにアップロードできず、スライド表示が不完全であったことから、今回の試行はDVD-Rを配布する方法で行なった。

教授（デジタル絵画研究室）

### 註

註1、アーノルド・ハウザー『芸術の歴史』、1・3、高橋義孝訳、平凡社、1958年

2018年10月 新井圭史