



メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2012-11-07
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 福田, 隆眞
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00003335

# 福 田 隆 眞

#### 1. 一般教育における美術

美術の教育には三つの場面が設定できる.ひとつは、美術の専門家を養成する専門教育である.二つめは、社会人を対象として、美術を専門としない立場の人に対する教育で、教養的な色彩の強い美術教育である.三つめは教科としての美術科教育である.これら三つの分類以外に属すると考えられるものが更に二つある.ひとつは大学教育における一般教養課程での美術であり、もうひとつは教員養成課程での美術科の教育である.

大学教育での教養課程での美術の教育は、前述の三つの分類に当て嵌めて考えると、二番目の社会教育としての意味あいが強く、専門家を対象としないで幅広い内容において美術の教育を進めるものである。また、教員養成課程での美術科の教育内容は、美術の専門家でもなければ、教養的要素でもない。いわば、教科としての美術科教育の高度な専門化と捉えることができる。したがって、教員養成課程での教育内容、教育目標の設定は、前述の分類のような明快さには欠けている。しかし、現在の大学教育の中で、美術の教育の多くは、単に専門の芸術学部だけで為されているのではなく、教員養成を主目的とする教育学部での美術科においても多くなされている。更にもっと多くは、一般教養課程での美術の教育がある。本稿では教員養成と関連して一般教養課程での美術の教育について考察を試みるものである。

大学教育での一般教養の存立要件についてその必要性として考えられるのは、専門教育のための幅広いイントロダクションの役割と、他の専門分野に対する観点の多様性を計るという役割の二つであると考えられる。往々にして一般教養の対象は、様々な分野に専攻として分かれる前の段階であるから、単純に美術を専門とする前段階を考えるよりは、むしろ、他分野に対する観点の多様性をもたせることを考慮した方が妥当である。つまり、美術を専門としない人のための科目であり、幅広いものの見方や考え方を養うことに意義があると考えられる。このような意義を満たすための教育方法は、いかなる方法が考えられるのであろうか。大学を含めて学校教育での美術の教育は、表現活動を主体とする方法の二通りがある。小、中学校での美術教育や専門家育成の場合には、表現活動を中心として、作品制作に教育方法の意義を見出すという方策がとられている。小、中学校では、制作者としての立場から美術の世界を知り作品を制作することに喜びや創造性を見つけ出そうとするものであり、究極的な目的として人間形成という全人教育の基に為されていることに因むものである。また、専門教育においては、作家養成という目的から制作を主体としているのは自明である。

一般教養課程での美術の教育の場合,究極的に美術の世界を知ることにその目的があると考えられるので,表現活動によっても鑑賞活動によるものでも不都合はない. しかし,現在の私達の視覚的環境を考慮すると,直接的な実材による表現活動の教育よりも,視覚教育をも包含した鑑賞教育

の方が、一般教養のもつ意義を充実させることができる.

美術の鑑賞はいくつかの機能,意味をもっている.まず,美術のもつ本質のひとつとして「快」がある.この快を得るために鑑賞の意味があり「少なからぬ芸術作品が鑑賞者に快感を与えることは事実であり,また,快感を得んがために鑑賞するという場合が少なくないことも事実である.この局面では,芸術作品には一種の興奮剤の役割を果たしうるし,また,不快感を抑制し快感の方に近づけるという形で鎮静剤の役割を果たす場合もある.」<sup>1)</sup>として,感性的快を根拠として美術作品に触れることが考えられる.さらにこの感性的快は対象についてのイメージ(表象)によって引き起こされるものである.このイメージによって,快から喜びに連係する.美術作品は鑑賞者に喜びを与えるものであり「この喜びは,部分的な快感がひとつの全体なものに向ってそれぞれの機能を果たしつつ参与することによって実現した喜びである.この喜びは,他の何かを目指して,その何かのために存在理由を持つ喜び,というのではなく,それ自体が眼目の自己充足的な喜びである.」<sup>2)</sup>とし,作品と鑑賞者が一体となって得られる喜びであり,感動である.

このような快や感動をより深く得るためには、制作活動による体験でも可能であるが、一般的には、美術作品の理解によって得ることができるとされる。「すぐれた芸術作品は深い味わいの可能性を豊かに持っている。この可能性を現実のものにするのに重要な役割を果すのが、鑑賞者の側の<知>である。絵画を見ることは、ある程度以上の視力さえあれば誰にでもできるし、音楽を聴くことは、ある程度以上の聴力さえあれば誰にでもできる。しかし、それを深く鑑賞し、精神的喜びを得ることは、それ相応の<知>がなければできない。 $]^{3}$ こうした知の獲得のためには単に知識を得るだけでなく、やや広義に受けとめて、表現活動ではなく、視覚を通した全般的な理解を<知>と見做すことができる。

鑑賞の方法としては、直接的に知的な方法のみならず、いくつかの方法と観点を設定することができる。例えば観点としては、

- ① 美術史的観点
- ② 技術、技法の観点
- ③ 造形要素の観点
- ④ 主題や発想の観点
- ⑤ 用途や機能の観点4)

が考えられる. 更に,これらの観点に対して二つの方法があり,直観的方法と分析的方法である.この二つの方法は,何を見ようとするかという観点と関係するものであり,作者の発想,イメージ,主題といった内的世界観に属するものは,直観的な訓練によって把握されるものである. その反対に,技術的側面,技法,造形要素,形式といった作品の表層部分に属するものは,分析的方法によって把握することが可能である.

こうした鑑賞活動によって、美術の世界、いわば「美術観」<sup>5)</sup>を把握することが一般教養における美術教育の第一義であると考えられる.

#### 2. 教員養成課程における専門教育と一般教育の美術教育について

#### (1) 教員養成課程の美術教育

教員養成課程における美術科の専門とは、美術教師の養成である、美術科に限られることではな

いが、実技を伴う教科の場合、教員養成課程においては、教育内容としての専門性についての解釈が多面的な傾向を持つ、美術科の教員養成ということに限定して考えると、三つの特性が考えられる。制作、鑑賞、教育である。教員養成課程の美術教育では、この三つの特性の関係を明らかにすることにより、明確に専門性を措定することができる。

小、中学校の美術教育は、表現と鑑賞の二領域の学習により美術の教育を行っている。周知のように普通教育での美術教育の目的は、美術による人間形成ということが大前提となっているが、人間形成は究極の教育目的であり、ひとり美術だけが負うものではない。学校教育という教育機関を設定して教科の教育を考えると、個々の教科による教育目標が教科教育の目的と多くの部分で重複すると見做すことができよう。そのように考えて行くならば、小、中学校での美術科としての目標は、美術の教育というテーゼに帰結することが可能である。ひとまずここでは、人間形成という究極目的を美術だけの目的とせず、より卑近な到達目標としての美術の教育ということを前提として、普通教育と教員養成の関係、並びに、一般教育との関連を考えて行く方が理解しやすいと思われる。

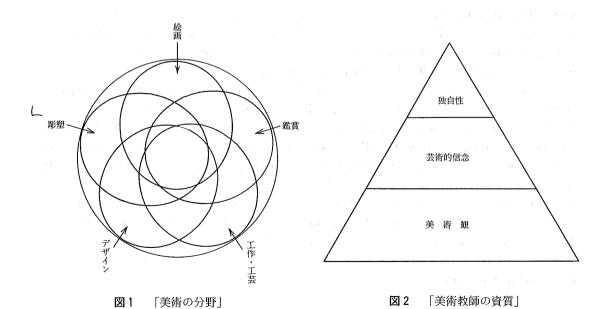
教員養成課程の美術教育は、美術の教育を専門とする課程である。したがってそこには芸術家養成といういわゆる専門家養成にはない教育的特性を考慮しなくてはならない。美術の専門家の養成という場合には、美術の作家と研究者の育成ということから、単に制作活動と、美術史、芸術学といった知的、分析的研究の二つの側面を備えることで可能となる。教員養成課程での美術教育の内容は、目的となる教員の資質の問題まで関与してくるので、一義的なとらえ方ができない。強いて定義づけるならば、美術の教育と、美術による教育とを包含した教育内容とされる。つまり、美術の教師が教科の教育目標としての美術を理解したうえで、教育全体としての目的とする人間形成を行うのであるから、美術による教育という基盤に立つ教育方法の習得、研究という内容が必要とされる。これらのことを遂行するためには教員養成課程では、いくつかの資質が要求される。とりあえず、小学校の図画工作科と中学校美術科の教育を考えてみる。

小学校教員養成においては、小学校の教育が教科の目標よりも人間形成としての教育目的を重視 する傾向にあり、その状況を受けて、教科の内容に対する習得が軽視されることがある、ひいては 曖昧な教科内容の理解のまま教育現場に出て、混乱をきたすという状況もみられる、この状況の回 避のためには教科内容の充実がなされるべきで、次のような試案がある、「教員養成においては、 しばしば、教える立場を強調するあまり、教える人の個人的な資質と能力の開発が軽視されがちで ある、高度な知識と技能、研究推進能力は子どもを教える上で一見必要のないように考えられるけ れど、それを基盤として学問、芸術と人間の発達との関係を深く考究し授業をルーティンとしてで はなく創造的に展開していくために是非とも必要とするであろう. |6)こうした考え方から図画工作 の教師としての資質を導くと、ひとつは美術に対する総括的な理解、美術観の習得である、更にひ とつは、芸術的な信念である.<sup>7)</sup>美術観が根源的で原理的、普遍的な美術の世界の共通理解である のに対して、芸術的信念は個人の独創性や美術に対する制作面と鑑賞面での熱情であるといえる. この二つに加えて、中学校教員養成課程においては、制作による美術的表現の重要性から、表現技 術の習得が要求される.技術や技法は美術的表現のための基礎であり、客観性のある伝達内容であ る. この基礎技術,基礎技法に加えて,生徒個人の獲得する技能があり,表現活動をより充実させ ることができる。技術の指導に関しては、自由画教育の運動や戦後の民間教育運動のなかにその是 非についての論争が見られるが、基礎技術の教育のうえに個々の技能が築かれるものであるから、 表現の画―化を避けて教授することが適切である.特に教員養成課程においては表現の多様性に対 応できる技術の習得は必修である.

#### (2) 一般教育との関連

一般教育と専門教育は本質的には高度なパースペクティヴの基で連繋されているはずである。それらは原理や真理の探究ということで、本来、同一次元である。そのことは美術の世界においても言えることである。ただ、美術をはじめとする実技を伴う教科の専門性については、制作と享受という二通りの方向性を考慮しなければならない。そして、この制作と享受の関係に教育的意義を折り込むのが、教員養成課程での美術教育の適切な立場であると考えられる。教員養成ということを専門とした場合の一般教育の美術の教育は、制作と享受の関係の教育的意義を考慮して設定しなくてはならない。そのためには、美術の世界を理解することから必要となる。しかも一般教育という限定された時間と多種の専門科目に進む学生を対象としている現実から、享受者の多様な立場を想定しなくてはならない。享受者の側からの美術の理解は、主として鑑賞活動にその任を負っている。しかし、それは必ずしも系統化された美術史の教授である必要はなく、より卑近な美術作品に接することであってもよいと考えられる。美術の享受は美術史の研究である必要はなく、美術とは何か、という莫然とした理念を何かの媒体を通して知ろうとすることが一般教育としての本質的な意義であると考えられる。つまり、専門に連続するパースペクティヴは、探究する態度や直観的理解の方法にその重要性があるのである。

例えば図1にみられるように、美術の世界を知るための観点や立場は、制作と享受という二つの立場のいずれでもよく、又、その観点は表現領域のいずれからでもよいのである。いずれの観点から見ても総体の厳密な理解はむずかしく、それぞれの共通領域を理解することで、すなわち美術観を会得することになり、同時に審美感の獲得にもなる。このような美術観を会得することが、図2のように教員養成課程にみられる資質の基礎となる。美術観の上に芸術に対する意欲、独自性といった信念が必要であり、それらの結集が個性的表現へと連続するものであると考えられる。以上のように教員養成を考慮しての一般教育においては特に美術観の理解が重要となる。この美術観の把握のためには、主として鑑賞活動が想定できる。



138

#### 3. 鑑賞教育としての美術作品の享受

## (1) 鑑賞の対象としての美術作品

学校教育において鑑賞の対象としての美術作品は、小学校の低学年においては、自己や友達の作 品を見ることへの関心から、造形品の理解や興味へと対象領域を拡大し、中学校においては、いわ ゆる美術史上の作品の鑑賞へと繋がって行く、小学校図画工作科においては表現と鑑賞が一対に なっており、表現に反映される鑑賞にその意義を見出すものである。したがって、鑑賞対象は自己 の制作に関連した造形物が主要となる. それは鑑賞によって, 具体的には構図の理解やタッチのよ うな表面に表われた技法、技術や更に制作過程における造形方法などのような表現や創造のための 実践に即した能力を養うことに関連するものである.これは鑑賞によって表現の理解を深めること を目的とするものであるが、必ずしも、美術に対する美的体験ではなく、美術観の会得にも繋がり にくい場合もある。それは、鑑賞のもつ意味と作品内容の複雑さ、多様さによるものであり、鑑賞 対象としての作品を表現のための素材や技法の理解だけに意義を見出すことはできないと考えられ る、作品には個々の「生」があり、その内容を把握することが鑑賞の一義であり、山本正男は次の ように指摘している.「鑑賞はじつは素材としての内容そのものをちょくせつ鑑賞するわけではな いのですし、またほんらい作品としても、内容の素材性がなまのまま表現されているような作品は、 熟したものとはいえません、問題は内容としての諸価値がそのまま表現されるのではなく、諸価値 を体験した創作者の生の高揚がどのように表現されるかという点にあります。この体験において、 諸価値は新しい感情価値 ―― 美的とよばれる価値に転換されます。この点からすれば、芸術を単 に表現や構成,あるいは造形とのみ規定するのは、大きな誤りといわねばなりません.」<sup>8)</sup>こうした 鑑賞の第一義である作品の「生」を知ることは、年令の低い段階では困難であり、鑑賞の介在者と しての教師が必要となる.この「生」と美的体験とを関連させて山本は更に次のように指摘してい る.「鑑賞者は創作者が作品の中心にたたみ込んだ、その内容の捉え方や態度を跡づけつつ、あら たな人間的高さと美的深さとに分け入らねばなりません。このように鑑賞者が創作者の作品の高さ に重なることは、特に鑑賞者が人生経験に浅く、創作者と隔たりのある青少年のばあい、困難なく り返し多い課題となるでしょう、そこに美的教育者自身の人間をかけた先達が要求されるわけで す. |<sup>9)</sup>

このように鑑賞として作品の生をも把握するには、ある程度の鑑賞経験を必要とし、知的発達を考慮した鑑賞作品の選択がなされるべきであろう。中学校美術科では、芸術家の作品例が個々の教材の中にとり入れられており、又、美術史の学習を兼ねた教材が学年が高くなるにつれて増してくる。これは前述の人生経験の長さとともに知的発達を加味した鑑賞対象の選択といえる。しかしながら、鑑賞による生の感受は人生経験の長さを問わず作者の人生観や時代背景、社会背景などを含めた周辺的な解説を介在者である教師が行うことによって、感動を、児童、生徒が受ける場合があり得る。したがって、小学校図画工作科においても単に表現に直接的に関連する作品のみで鑑賞対象を選定するのではなく、知的発達の進む中、高学年においては表現活動の躓きも出てくるので、鑑賞による美術の喜びを知る方法も一助となる。また、鑑賞の意義は作品の生を知ることだけではなく、作品に表われた表面上の問題を分析的に見ることを経験することによって、自己の表現方法に有益となり、それによって単なる心象表現の分野のみならず、機能表現の分野への鑑賞を深めることができる。

#### (2) 美術史の流れと鑑賞

鑑賞対象としての作品については、心象表現を主とした絵画や彫刻から、機能的な表現としての建築、工芸、更に日用品の造形品に至るまで幅広く設定することができる。しかし、先にあげた作品に内在する「生」を感受するためには、心象表現を目的とした絵画や彫刻といった純粋美術の作品が鑑賞対象としては適切である。

一般教育の美術教育においては、いわゆる教養としてのディレッタンティズム<sup>10)</sup>であることが教育目的に合致しやすいと考えられる。ディレッタンティズムは、美術の表現活動と鑑賞活動の両方に共通する教育像のひとつであると考えられる。そもそも創作活動が作品による自己の美術観の外在化であり、自己表現によるコミュニケーションであるとすると、鑑賞活動は作品を通しての感情移入による作者との共感であり、追創作であるとされる。感情移入は美的享受の重要な契機である。また、感情移入美学の捉えるように、美的享受は客観化された自己享受<sup>11)</sup>であり、その点からしても追創作である。こうした美的享受は美術作品のなかでも絵画や彫刻のように心象表現の分野での美的経験によって得られる。私達の美術教育においては、美術の分野を平均的に学習するはずであるが、中でも最も身近な分野は絵画であろう。それは、幼児期のなぐり描きから始まり、小、中の学校教育の中でも、最もウエイトの大きい分野である。そこには美術のもつ心理的機能や教育的機能を、直接的に見出すことができ、美術の教科としてのひとつの指針ともなっている。又、一般社会における美術的な環境においても、絵画は受容されやすい条件を備えているといえる。

以上の点から、一般教育での美的享受を促すに当って、絵画の分野を設定することは、妥当な決定である。次に、時代様式を考えると、近代以降の自己表現や自己主張の顕著な印象派以降をとりあげることによって、創作者の個性的表現を通じて作品に内在する生命力を美的享受として捉えることが可能である。印象派以降の絵画の様式は、それ以前と比較して、多くの主義を形成しており、絵画表現に対する理念の捉え方に多様性を示している。この多様性こそが美術を享受する際の重要な意義をもち、多様な価値観を備えた人間形成を構築する手段となり得るのである。

また,美術作品の美的経験において,リードは次の三つの段階を区分している.

- ① 対象についての即時的な知覚または理解.
- ② 理解された対象の形体に対しての情緒組織の反応.
- ③ 対象の概念上の性質,つまり芸術作品の「内容」,そしてすべての二次的な連想としての, 観想者の心の反応である.  $^{12)}$

これら三つの区分によって、作品を理解する方法として、作品の知覚、作品の美術史上の位置づけ、作者の生活レベルでの位置づけ、及び、同時代の作家、作品との関連などを知ることがあげられる.

#### (3) 美術作品の鑑賞と理解 —— ピカソの代表作を例として ——

一般教育の美術教育において、鑑賞を中心にした場合のひとつの例としてピカソの作品をとりあげることができる。美術家を理解し受容することは、美術教育の一特性である.<sup>13)</sup>ピカソの作品を鑑賞対象とする根拠はいくつか考えられる。そのひとつは、著名であること。次に、近代、現代において、いくつかの様式の変遷を経ていること。さらに、一般に難解とされる作品があり、著名ではあるが作品への理解度の低い面があることなどが考えられる。ここではピカソを例として、美術の理解として主要作品を追うことによって一般教育の教材例を試みる。

初期の「科学と慈愛」(1896) やいくつかのデッサンを見ることは、ピカソの対象の解体以降の **乍品に対してもより深い理解をすることが可能となる.ピカソの写実的作品は様式の変遷を通じて** 可度か現われるが、それはピカソが対象から完全に離れることをしなかった根拠でもある. 初期の 写実的な作品は、この作家を受容するうえで重要となる。一般にピカソの作品の受容は、キュビズ ム以降の対象の解体後のものが多く、初期の古典的な作品を鑑賞することは、ピカソの様式の変遷 の必要性を知ることに繋がるものである. 初期の作品においては、青の時代とバラ色の時代のもの が,まずひとつの結接点となる.両時代に共通するテーマは「新しい世紀がまきちらす興奮と陶酔 のなかで,何者も信ぜず,異様にさめきっている自己の孤独な心境」<sup>14)</sup>を画面に表現していること であり、そのモチーフは盲目の乞食や貧しい女、役者、旅芸人、アルルカン、サーカスの芸人など である.こうした作品を見ることに、我々は、ピカソの意図する心境を、青やローズの支配する画 面のもつ雰囲気によって直観的に把握することができ、作品制作上の解説を通じて作者のテーマを 知ることができる.図3「盲人の食事」(1903) においては直接的に盲人をモチーフとした表現が なされている. 図4「馬を曳く少年」(1906),図5「化粧」(1906)はバラ色の時代の作品である. 青の時代との相違は、造形面において、青の時代の作品が比較的、平板な表現であるのに対して、 バラ色の時代においては、量感と動感が加わっている、このような造形上の変化については、我々 は作品をいくつか鑑賞することによって感覚的に受けとめることができる。特に人体の表現が立体 的に為されていることに鑑賞の対象として着目する必要がある、この立体感は、その後のキュビズ ムの開始へと繋がるのである.

キュビズムの始まりは、図 6 、「アヴィニョンの娘たち」(1907)であるが、そこに至るまでの人体の表現やアフリカの黒人彫刻をモチーフとした作品は、すでにいくつか見られる。この作品はあまりにも有名で、中学校美術や高等学校美術の教科書にもとりあげられている。 $^{15)}$ しかし、この作品が著名であるにもかかわらず、内容の解説等は少なく、今世紀の絵画の理念の大きな転換となった作品に対しての理解を、図版によってのみ把握することは、困難であると思われる。教科書を通しての受容のみが美術の鑑賞教育ではないが、教科書はひとつの指針となりうるものであり、美術書と同じような図版を中心とした作品集である必要はない。むしろ中学校や高等学校の教科書においては、時代を象徴する作品について、成立過程、時代背景などの周辺的な情報を伝える必要があると思われる。鑑賞によって作品を受容する場合、原則的には作品だけから作者の意図、生といったものを直観的に把握する必要があるのだが、近代・現代の作品には多様な情報が盛り込まれており、周辺的知識によって鑑賞から得られる感情移入は、より体系化された受容へと導かれる。

美術教育において、美術の一様式を理解することは、美術の全体像を知るうえでは些細な一例としかならないかも知れないが、美術作品の受容と鑑賞の態度の育成と興味の啓発という点からすると、重要な教育方法のひとつと考えられる。ひとつの様式を概観し理解することは、作品の直観的な印象と分析や解釈による内容の確認の両方の方法を含んでいるからである。ピカソのキュビズムの一連の作品を鑑賞することにより、その変遷である①セザンヌの影響によるキュビズム、②分析的キュビズム、③総合的キュビズムの三つの段階を比較的明確に把握することができる。更に、この三段階を通鑑することで、各々の作品の造形的視覚的思考のみならず、言語に変換された概念的思考を各々の段階を通して行うことになる。鑑賞における視覚的思考と言語への変換は、本来、矛盾した構造ではあるが、160教育機関における美術作品の受容においては必要な矛盾であるとも考え

られる.

キュビズムの開始が、セザンヌの影響を受けているという歴史の流れから作品を見ることは、美 術作品やひとつの様式が単独に成立するものではなく、近代、現代の流れの中の位置付けにも関連 し、より理解を深くする教材例でありうる. 図7の「クロヴィス・サゴの肖像 | (1909) や図8の「貯 水池」(1909) においては、セザンヌの形体の把握を直接的に表現しているといえる。また、分析 的キュビズムのように、画面構成を論理的に構築して行く過程においても、シュプレマディズムや 構成主義のように、対象から離れた造形表現へと向かわず、対象の解体と再創造によって鑑賞者に 対象と作品との直接的相似性を感受させるのである.例えば、図9の「ザオラールの肖像」(1910) においても対象の具体的知覚を促しているといえる. これは、カンディンスキーやモンドリアンの ように対象から非対象へと変化する創造過程を受容するよりも理解しやすいプロセスであるといえ る、我々の受ける学校教育での美術教育において、表現活動、特に絵画の分野においては、対象を 明確に促えることに重点がおかれている.それと同時に、純粋に色や形といった造形要素の学習と、 それらによる表現活動も構成やデザインの分野として学習するのであるが、絵画との関係付けにつ いては、同一次元では理解されにくく、非対象美術作品の受容は、小、中学校においては、その機 会が皆無といえる.こうした教育環境においては、対象の有無は、一般教育において重要度を増す ものである. 更に、総合的キュビズムの作品、図10「卓上の酒瓶」(1912) や、キュビズムの立体 構成の作品、図11「ヴァイオリント(1915)は、オブジェの概念を形成するものであり、近代から 現代への橋渡しをするものである.

キュビズム以降の様式の変遷は、多様性と複雑さを増す、そこにはいくつかの様式が並行しながら進められる。そのひとつは新古典主義的作風である。ローマ美術の影響を直載に表現した一連の人物画は二つのオルガの肖像、図12「肘掛椅子のオルガ・ピカソ」(1917)と図13「オルガ・ピカソ」(1923)に代表される。しかもこの二つのオルガの表情には、ピカソのオルガに対する感情的な発露が鑑賞者に伝わってくるものである。同時に息子のパウロの肖像、図14「ろばに乗るパウロ」(1923)においてもオルガとの関係に関連してその表情を読みとることも出来るが、親の子に対する愛情を作品から享受することができる。「17」ピカソの様式の変遷は、単に芸術上の変化の観点だけから促えることは困難であり、変遷の背後には、ピカソ個人の生活や人生観の変化や変貌を見落す訳には行かない。もうひとつの様式はシュールレアリズムに関連する人体表現である。これはピカソの自然と芸術に対する概念の把握であり、自然と芸術が別箇のものであることを形態の再編成によって示している。「18)代表的な作品として図15「肘掛椅子の裸婦」(1929)がある。

次にマリー・テレーズ・ワルテルをモデルとした有機的な形態をもつ人物画がある。図16「鏡の前の少女」(1932) などである。これらは、顔の二重表現 $^{19}$ )に見られる曲線、及び静物をモチーフとした作品に見られる配色の結合であるとも解される。この人物像は後のゲルニカのモチーフのひとつとなっている。1930年代の作品では「>1/2 クウロマキア」(1935)や「フランコの夢と嘘」(1937)、そして「ゲルニカ」(1937)がある。これらの作品を享受することは、美術作品のもつ社会的な機能を把握することにつながる。これら三つの作品は必ずしも政治的、社会的理念を直接的に表現した結果ではなく、むしろ、ゲルニカにおいては、その制作過程の変貌からもうかがえるように、記述性を捨象して普遍性をもたせた作品となっている。 $^{20}$ )美術のもつ教育的機能として、心理的側面と社会的側面を設定することができる。 $^{21}$ )ピカソのこの時期の代表作三点のもつ意味は直接的ではないにしろ、明らかに政治的根拠をもつ内容を持っている。このような社会的な機能を鑑賞者に享受させる作品の鑑賞においては美術の純粋な発露としての感性的形式に加えて、社会的な存在意義をもつ美術作品として受容されなくてはならない。しかし、ゲルニカにおいてはそうした社会的存

在意義よりも、矢張り、画家ピカソとしての第一義である感情の発露を色彩と形態のなかに見出す ことができる. 社会的存在意義が限定された社会体制を意味するものではなく, それを超越した普 遍的な世界観を、色と形を通じて読みとることができるのである。また、ゲルニカが造形上の分析 的理解からしても、キュビズムの開始以降の多様な様式の変遷の凝縮でもある. ゲルニカに対する 理解は、単に図式的なモチーフの解説だけに留まるのではなく、ゲルニカ爆撃といった社会的事実 の背後関係を知る必要がある. そのうえで人類の共通の感情の発露の結果として、ゲルニカを再発 見することが,美術教育のもつ心理的,社会的機能を充足することになると考えられる.



「盲人の食事」(1903年)

図 6



「化粧」(1906年) 図 5

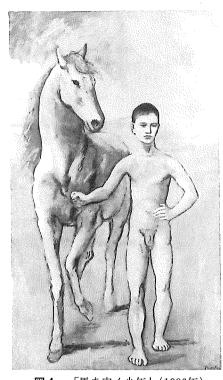
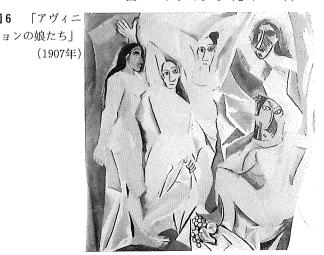


図 4 「馬を曳く少年」(1906年)



# 福田隆眞



図7 「クロヴィス・サゴの肖像」(1909年)

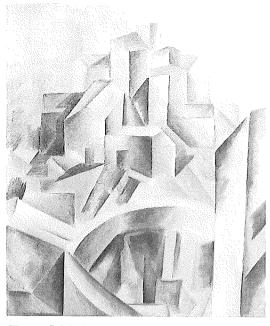


図8 「貯水池, オルタ・デ・エブロ」(1909年)



**図9** 「アンブロワーズ・ヴォラールの肖像」 (1910年)

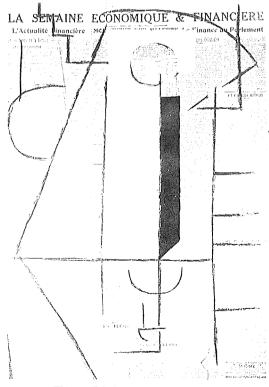


図10 「卓上の酒瓶」(1912年)

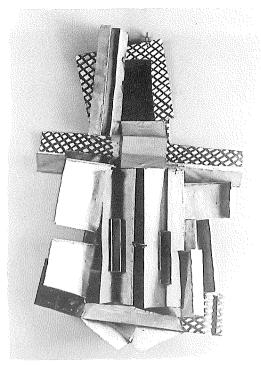


図11 「ヴァイオリン」(1915年)



図12 「肘掛椅子のオルガ・ピカソ」(1917年)



図13 「オルガ・ピカソ」(1923年)



図14 「ろばに乗るパウロ」(1923年)

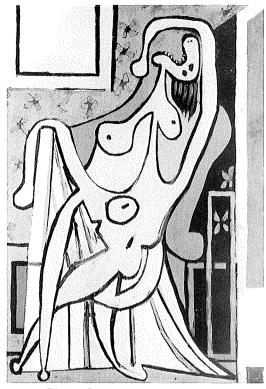




図16 「鏡の前の少女」(1932年)

図15 「肘掛椅子の裸婦」(1929年)

#### 4. 鑑賞教材の構造と一般教育の意義

一般教育の美術の教育方法を鑑賞活動を中心に述べてきた.原則的に鑑賞の教材は、美術作品を対象とするならばいかなるものでも可能となる.教材の構造には、中心内容と補助内容がある.<sup>22)</sup>この二つの構造をもってなされるならば、全ての美術作品は鑑賞対象の教材になる.中心内容は美術のもつ特質を知るための美術観の習得であり、そのための具体的な例として補助内容がある.ピカソの主要作品を概観し、その背景を知ることは、具体的な例としては効果的である.近代、現代の美術の流れを知るうえで適切な対象である.ピカソ個人の様式の変遷を追うことにより、近代から現代までの他の様式との関連を知ることになり、美術の表現の多様性を、ピカソという固定的な観点から把握することが可能となり得る.それは絵画表現という一観点から美術の世界を促える方法であり、美術観の会得である.ピカソの個人的様式という特殊的内容から一般的内容である美術観を明らかにすることができる.この教授、学習過程には、「直観」を方法として、一般的なものを「見通す」という点に特色がある.<sup>23)</sup>

美術の鑑賞における「直観」は単なる感覚的知覚ではない。直観は個々の特殊な具体的なものを対象とする感覚の働きではあるが、特殊なものの枠内にのみ留まるもではなく、特殊なものから一般的なものを促えようとする働きをもっている.<sup>24)</sup>したがって、ピカソという特殊的内容の枠の中において、個々の作品を鑑賞によって感覚的に促えることは、キュビズム、あるいはピカソの作品という領域に留まらず、鑑賞による美術作品の見方によって、享受者が個々に美術観を形成して行

くのである。また、特殊から一般への直観は、できるだけ多数の特殊的な場面を積み重ねることによって一般的なものを明らかにしていくという過程ではなく、少数の特殊的、具体的場面への取り組みによって一般的なものを見通して行くことであり、一般的なものをさらに明確にしていくのが直観の過程である。<sup>25)</sup>そのために効果的な直観を引き出すための適切な場面、すなわち鑑賞対象を選定することが、美術教育の重要な問題となる。ピカソの様式の変遷を見ることは、美術教育の教材の一例にしか過ぎないが、その主要作品には時代精神を明快に反映した様式や、作者個人の内的世界観を簡潔に表現したもの、あるいはゲルニカに代表されるように芸術の社会的意義を示唆するものなど含蓄の深い内容があり、その深さゆえに一般的内容を見通すことが可能となると考えられる。

#### 注

- 1) 武藤三千夫,石川毅, 增成隆士 「美学/芸術学教育」 35頁 1985年 勁草書房
- 2) 前掲1) 38-39頁
- 3) 前掲1) 49頁
- 4) 宮脇理監修 福田隆眞,福本謹一,茂木一司,編集 「美術科教育の基礎知識」 111頁 1985年 建 帛社
- 5) 「美術観」という言葉は一般的ではないが、美術の世界の総体的な認識であり、井島勉は「美術教育の理念」(光生館 1969年)の中で「美学的見識」という説明をしている。(52頁)
- 6) 須田勇序、小林哲也編 「教員養成を考える」102頁 1982年 勁草書房
- 7) 井島勉は美学的見識と芸術的信念の二つをあげている. 前掲書5) 52-53頁
- 8) 山本正男 「美術教育学への道| 122頁 1981年 玉川大学出版部
- 9) 前掲8) 123頁
- 10) ディレッタンティズムについて、山本正男は普通教育での美術教育において、創作と鑑賞の活動に共通する人間形成への一方法として促えている.(前掲8,120-121頁)そのことは、教員養成課程の一般教育についても同様であると考えられる.
- 11) W・ヴォーリンガー著 草薙正夫訳 「抽象と感情移入」 18-19頁 1953年 岩波書店
- 12) H・リード著 増野正衛,多田稔訳 「今日の美術」 39頁 1973年 新潮社
- 13) 美術家の受容の意義について、大勝恵一郎は次のことを指摘している。「美術教育は、かならずしも常に人類史的な規模の美術史の作例を典型として模倣追随することを当然とはしない。子ども独自の文化の範疇で創作する要素も大きいし、それに伴う多くの独自性こそ重要だからである。それにもかかわらず、子どもは、成長のある段階から成人の文化に合流するし、その過程にあっても成人の文化にとり囲まれて影響をうけていることを見過ごせない。また、ある年齢以上では、意識的に人類史的規模での高水準の芸術を、美術教育が積極的に受容し位置づけるところに、今日の美術教育の意義があることも確かである。そのことを認めた上で、人類の美術史と子どもの制作との異質性と関連性とについての考察は独自に必要なことである。」(大勝恵一郎、鈴木寛男監修 「美術教育学概論」 333頁 1984年 黎明書房)
- 14) 瀬木慎一 「ピカソ 二十世紀美術の象徴」 19頁 1971年 読売新聞社
- 15) 例えば、日本文教出版「高校美術3」(1980年版)などの絵画鑑賞の項目にとりあげられているが、立体派の簡単な説明がされているだけである。
- 16) 川上実 「鑑賞 —— その構造について —— 」『美術教育の方法』(山本正男監修,川上実編集)収録 157頁 1985年 玉川大学出版部
- 17) ローランド・ペンローズ著, 高階秀爾, 八重樫春樹訳 「ピカソ」 276頁 1978年 新潮社
- 18) 前掲17) 272-273頁
- 19) William Rubin, PABLO PICASSO A RETROSPECTIVE, (The Museum of Modern Art, New York, 1980) 邦訳 ニューヨーク近代美術館編 「パブロ・ピカソ」1981年 旺文社 253頁
- 20) 柏倉康夫 「ピカソの祈り ゲルニカ帰郷」 159-176頁 1981年 日本放送出版協会
- 21) 柴田和豊 「図工科の基礎的理解のために」 23-31頁 1983年 宮崎大学教育学部紀要 芸・保・家・

#### 福田隆眞

技 53号

- 22) 高久清吉 「教科教育の内容と方法」(井坂行男編著『教育学研究全集 第9巻 現代の教育方法』収録 129-131頁 1976年 第一法規出版
- 23) 前掲22) 133頁
- 23) 前掲22) 133頁 24) 前掲22) 134頁
- 135頁 25) 前掲22)

図 3 ―― 図16は19) による

## 参考文献

- ・藤枝晃雄 「ピカソ『アヴィニヨンの娘たち』(1907年)」武蔵野美術大学研究紀要 14 1981年
- ・日本アイ・ビー・エム「無限大」昭和56年4月,特集:ピカソ 人間模様 日本アイ・ビー・エム(株) 発行 1981年
- · HANS. L. C. JAFFE 高見堅志郎訳 「PICASSO」美術出版社 1965年
- ・後藤茂樹編 「現代世界美術全集14ピカソー集英社、1972年

(本学助教授・函館分校)