

# 無意識と身体感覚を通じた芸術学習支援活動

## —鑑賞と表現の統合を課題として—

直江俊雄

### 一 目的と背景,ならびに方法

本研究の目的は、ドイツ中等教育における美術の授業方法に関する実践事例の分析を通し、我が国の中等美術教育ならびに美術科教員養成課程における鑑賞と表現の統合に関わる諸課題についての提言を試みることにある。

本研究は、「鑑賞と表現の統合を図る美術教育の方法論に関する研究」と題する十一人の研究者による共同研究の一部である(1)。この共同研究は、平成十二年に横浜国立大学で開かれた「ドイツ・ギムナジウムにおける鑑賞と表現の授業方法」と題する、三つのコースからなる合計六日間の公開講座を出発点としている。この講座は、ドイツの美術教育者アネマリ・シュルツェ・ヴェスラレン講師の指導のもとに、ドイツの中等教育における美術学習のプログラムを基礎として一般向けに授業を実践したものである。第一コースでは、美術史的背景を考慮した作品解釈の方法、第二コースは無意識と舞踏を通しての美術への接近、第三コースは芸術家の伝記と文化の相互影響を通しての考察をテーマとして、それぞれが美術作品の鑑賞と受講者自身による作品制作その他の活動を関連させながら学習するよう計画されていた。これらのコースで提示された学習支援活動

には、我が国における現状と比較して、理論および鑑賞と作品制作が密接に結びついているという特色が見られたことから、この授業の詳細な検討より、「鑑賞と表現の統合」という、我が国におけるこの課題に対する取り組みへの示唆が得られるのではないかと仮定されたのである。

共同研究のプロセスとしては、まずこの公開講座の授業過程における講師と受講者の間の発話や動きを克明に記録し、その上で各コースの授業の構成、目的、方法、実際の展開、それらの効果や意味等に対する検討を、研究者が分担して行った。筆者は主として第二コースの検討に携わったので、以下に、コースの授業構成、実際の授業の展開とそれに対する解釈、コース全体を通しての結論、最後に、本研究全体を通して得られる、我が国の教育における課題と変革の方向について指摘していく(2)。

### 二 第二コースの授業構成

第二コースの授業は、「芸術への全体的な、行為を伴った、理性的、創造的接近」というテーマのもとに、二日間にわたって実施された。第一コースが美術史的アプローチを中心にし、第

三コースでは作者の伝記からのアプローチと、文化的影響関係からのアプローチに焦点を当てているのに対し、中間の第二コースでは、どちらかというところと包括的なテーマを掲げている。このような全体構成をとった効果としては、初期の導入段階にあたる第一コースでは、初対面の多数の受講者を安定した学習軌道に乗せる必要から、美術学習の堅固な基礎として美術史的観点に依拠しながら確実に学習過程を始動させ、中間にあたるこの第二コースでは、一層の挑戦が求められる包括的アプローチを試みて活性化と飛躍を目指し、まとめにあたる第三コースではより絞り込まれた特殊なアプローチ、すなわち個人的履歴と文化影響という観点から考察を深めさせる、という意義が認められる。

その、助走段階を経て一層の冒険に踏み込む段階と考えられる第二コースの包括的アプローチとはどのようなものか。冒頭のテーマでは、「全体的」「行為」「理性的」「創造的」という用語が列挙されるが、それらが具体的にこの授業のどのような側面と対応し、この授業を特徴づけるのかは、必ずしも明確ではない。「行為を伴った」が言語のみでなく、身体の動作や制作活動を伴う鑑賞活動を意味し、「理性的」と「創造的」とが、鑑賞活動における分析的理解と積極的な解釈の両面、あるいは知的解釈とそこから得られた芸術の基本原則を応用した制作活動の両面を指すのであれば、これらの方法は、第二コース以外でも積極的に用いられている側面であり、本コース独自の目的や性格を明確に示すものとは考えがたい。

内容にもとづいて第二コースのテーマを再考するならば、第一日目、無意識との交流における視覚芸術の役割であり、第二日目、身体的演技と視覚芸術の間の相互作用に焦点をあててみると見ることができよう。その意味から、本コースの

特色は、あらためて、「無意識と身体感覚を通じた視覚芸術への冒険的アプローチ」とでも再定義することもできるかも知れない。なぜ「冒険的」と形容するかというと、無意識との交流も、身体的演技（舞踏）の経験も、ともに日常的な感覚を超えて、ある意味で別種の感覚の中に沈潜することを促す作用をもつ機会であり、通常の段階を踏んだアプローチでは到達し得ないような方向から、もともとなる芸術作品の世界を拡張する可能性をもつと考えられる一方、どのような世界を見ることになるか、実際に経験するまでは、受講者自身にも担当講師の側にも明らかではない、という両方の側面をもつからである。したがって、このコースの実施にあたっては、「冒険」一般に要求されると思われる条件のうちいくつか、すなわち、周到な予測と準備、大胆な実行、変化や予想外のものへの遭遇を歓迎し、発展させていく姿勢などが重要であったと考えられる。

さて、講師によって計画されたコースの内容は、以下のようなものであった。第一日目の主題は「無意識のテーマ化」であり、ルドルフ・ツァー・リッペのテキスト『絵はこの世界から何をするのか』に示された考え方を基調としている。午前は、受講者はパウエル・クレイとマックス・エルンストの作品を出発点にして受講者が創作した物語を紹介しながら、一つの作品が契機となって呼び起こされる多様な解釈の世界を経験し、それらを生み出す受講者の個人的・文化的背景と芸術家の表現との相互作用の中で作品が新しい意味を獲得していくことに、単なる外部世界の模倣ではない絵画の役割があることを、体験を通して理解できるように構成されている。第一日目の午後は午前の内容の発展であり、何点かのクレイとエルンストの作品の複製を出発点として、受講者はいくらか本格的な物語を執筆し、それらの朗読や紹介を聞きながら作品の新しい意味を味わって

いく。第一日目の夕方は、まず、クレーのテキスト『創造的告白』の一部を講師が口述し、その刺激を受けて受講者が紙に線を描きながら「散歩」を経験する。そのあとでクレーあるいはエルンストの「作業方法」に従いながら、各自が「何か連想を起こさせるような」作品を制作するように指示される。制作時間の後、受講者がそれぞれの作品を描いた意図や経験について紹介する。

第二日目のテーマは、「踊りを通しての芸術への接近」である。午前は、ボッチョーニとドロシーらの作品を鑑賞しながら、特に動きについて注意を向け、午後の「踊り」へとつなげていく。午後は、マイヨールの彫刻のポーズを受講者の何人かが実際に経験することから始まり、ドロシーらの作品をもとに踊りを試みることを促される。白髪一雄の制作方法を紹介しながら、受講生は各自、踊りや動きを表現する作品を制作するように指示される。制作の後、受講者がそれぞれの作品や経験したことについて語る。最後に講師を囲んで質問や考えを交換する時間をもった。

### 三 授業の展開と解釈

次に、実際の授業の展開に沿って検討し、それらの示す意味について考える視点をいくつか提供していきたい。ここでは特に、第一日目の授業展開に焦点を当て、時系列と内容に沿って三つの部分に分けて述べていく。

#### (一) 記述・連想から作品解釈の多重世界へ

##### ―クレー《花の神話》から紡ぎ出される新しい童話

講師は、作品の複製をスライド投影し、タイトルを紹介したあと、冒頭から、リッペの文章を朗読する。この授業の主調と

なる基本的思想の要点をまず示し、そのあとで、具体的な作品に取り組みながら、先の基本思想の意味を具体的に経験していくという展開計画を見ることが出来る。特に講師は、朗読した文章から、「絵はものの再現ではなく、見る人の文化的背景を伴った解釈の世界にあるもの」との観点を明確に指導している。

その後、二つの具体的な活動が指示される。一つは、絵の中にある全てのものを観察すること、もう一つは、それについて物語を考えることである。さらに、第一の指示から「まず簡単に、この絵で何を認めますか」という質問が発せられる。受講者からの最初の回答は、「花が生まれてくる母胎」である。講師は、それはすでに豊かな解釈になっていると指摘した上で、回答の理由を問う。講師からの「何を認めるか」という発問の意図は、「まず簡単に」と述べているように、単純に、絵の中に見える個別の対象を列挙し、共に確認することから始め、それを出発点として物語を考える中で、解釈へと発展させるという計画があったのであろう。しかしこの場合は、「すでに豊かな解釈になっている」と講師が述べたように、受講者が最初からすでに絵全体から感じられる解釈を述べてしまったので、その展開の早さに少々驚いたのではないかと思われる。しかし、一人の人間が自分の背景をもとに行う解釈のプロセスを、ここでは授業として他の受講者とも共有する必要がある。そのため、絵に描かれている個別の対象とのつながりへと注意を戻す意図から、回答の理由を尋ねたのであろう。受講者が具体的に「赤い形全体」「中にいろいろ」などを指摘すると、講師はそれらが「何かの模像」ではないことを確認する。個々に描かれているものの性質として、鑑賞者にとって個人的な意味を示唆する、内面的な像であること、すなわち冒頭の文章でリッペの提示する考えを、具体的に確認する機会をここでもっている。

次に講師は、別の受講者を指名し、画面の具体的な部分を次々に指して、包括的な解釈ではなく、個々のものからの連想を述べることを求める。受講者は「鳥、月」等をあげた上で、丸い形を「楽しく踊っている子どもみたい」と表現し、講師はそれに深い共感を表明する。この質問の中で、まず「包括的な解釈」を制限し、個々のものに着目するよう促している点に留意する必要がある。短時間で絵全体の解釈に進まないで、まず個々の部分に気づきながら探索していく過程を共有しようとしているのではないだろうか。次に、「連想」という用語で示唆している点が重要である。先に、「何かの模像ではない」ことを確認したが、そのことを実際の回答に反映させる上で、「連想」を促すことは、単に「鳥」などと名詞を列挙する段階から進んで、回答者の精神活動を自由にしていく効果があるものと思われる。

次に、別の受講者にも同じ質問を続ける。受講者は、種、花粉などについて植物の成長との連想を述べ、赤い全体の形が女性の体にも人の顔にも見えることを指摘する。ここで、なぜ先の受講者の回答を全面的に肯定したにも関わらず、次の受講者にもまた全く同じ問いを発したのであるか。個々の名詞は回答者に共通でも、そこからの「連想」には、各個人の生育歴や文化的環境を反映した、多様な展開への萌芽が含まれているはずであり、「連想」について別の受講者からの回答を続けて求めた意図はそこにあると思われる。複数の回答者からの連想を求めたことは、絵の中の同じ対象が「語り手」の精神の反映として、異なった解釈を発展させる可能性があることを示すためであったと思われるが、この回答からは、一人の人の内部でも、一つの対象から複数の連想が引き出されることが明らかとなった。講師はここでリッペの文章を再び引用し、不変の芸術作品から、多様な解釈が発生する芸術的作用について明らかにして

いく。作品が鑑賞者の精神との対話の中で新たに解釈され続けることが、芸術の本来のあり方の一つであることを強調すると共に、物語をつくる過程が、芸術解釈の過程と重なっていることを示唆するものであると考えられる。

ここまでの発問と回答の経過を振り返ると、画面に見えている個々の対象物を観察して列挙する発問から始めたのは、一般的な美術批評の学習の第一段階として、作品の客観的事実を共有することと、その過程で見落としていた部分に全て気づくという目的があるものと考えられる。この学習では、作品のもつ多義性、それが喚起する鑑賞者自身の内面的背景と対応した多様な世界観への扉、すなわち解釈によって作品が鑑賞者のもつで再び豊かになる過程を経験させることが主要な目的と考えられる。したがって、作品の観察から得られる個々の対象の列挙の過程で、連想と解釈へ徐々に導いた上で、物語の考案を通じた解釈の活動へと導くことは、適切な展開過程であったということができよう。その際に、教材として、個々の描かれた対象がすでに多様な連想を生みやすい作品を選択したことは、観察による列挙を問うている第一の指示の中ですでに受講者の中から豊かな解釈への傾向性が見られ、それを容認するような形で多様な世界観の開示をもとめる物語の作成へといざなったことにも見られるように、このあとの活動への動機付けと、学習の意味の深化という点で効果的であった。一方では解釈へと急ぎすぎた回答を描かれた画面との関連へと戻しながら、もう一方で複数の受講者からの回答を比較する中で作品の多義性に気づかせるなど、質問者と回答者の相互からのプロセスを、両者が同時に気づき、その活動の方向を見いだしていくような場としていることが注目される。

ここまでの展開で、約二十分が経過した。講師は、この絵に

小さな物語を書くことを受講者に指示して、執筆のための時間をとる。さらに約三十分間が経過し、受講者の進行状況を見た上で、講師は、会場から物語を朗読する受講者を求める。会場からは次々に、多様な物語が語られる。人間が花の世界を焼き尽くしてしまったという悲劇、「博士の独り言」というユニークな視点、鳥と共に別の世界に逃れる花の物語、月の流した涙の物語、命の種を求めて舞い降りるカラスの物語、大地の中で夢見る種子の物語を朗読。その間、講師は、ある物語には深い共感を示し、また別の物語には驚きを示したり、注釈を加えたりしながら、次の発言者を求めていく。ここでの授業展開の趣旨は、「多様な解釈」の発生を見守ることにあり、特定の主題の解釈へと導くことではない。その一貫した方針は、このあとで、多様な解釈の生じる理由を、作品に描かれたものに即して示しながら確認し、「明日は同じ絵を今日とは別に見る」可能性を指摘して締めくくったことにも表れている。ここまでで冒頭より約一時間十分が経過した。約十五分の休憩の後に、次の、エルンストの作品をもとにした鑑賞の授業を開始する。

## (二) 詩と哲学の共感の場合

### — 物語の導く、絵と内面世界との出会い

講師は、エルンスト《青とピンクのハト》のスライドを投影し、受講者に作者名は知らせるが、タイトルはまだ知らせない。そして、絵の中に何が描かれているかを問うが、会場からの発言はなかったため、五、六名の受講者を次々に指名する。受講者からは、鳥、馬、竜の頭、馬を食べようとしている狼か犬、魚の死骸、朽ちる肉体などの連想が報告され、それらに対して講師は、「どんな馬か、どこから「食べようとしている」とわか

のかなどの根拠をさらに問いかけて、画面上で共に確認する時間が続く。最後に、一人の受講者が、現在行っている活動を「揺れ動く視覚」と形容する。講師は、多様な連想を促す知覚の心理について述べ、作品タイトルを紹介する。また、「鳥の目」が人間に与える印象について指摘する。

講師は、次々に異なった「連想」のバリエーションを出させている。先にとりあげた、クレール《花の神話》では、花、種子、天体、植物などは比較的、共通の認識が容易な対象であり、早い時期から物語的連想を含んだ解釈が受講者から出された。このエルンスト《青とピンクのハト》は、描かれている対象が一層明確さを欠き、また複雑な構成となっているので、より多様な連想を発生させうる性質があると思われる。また、その複雑さから、一つの物語的解釈を受講者が形成するまでにも、より深い沈潜を必要とするのではないだろうか。ここで講師は、《花の神話》の時のようには受講者からの解釈を含んだ回答を吟味せず、まず、同じ絵から紡ぎ出される連想の多様さをできる限り引き出す作業に集中しているように思われる。ここでは、画面上に見えている形のみからどこまで多様な連想の展開が可能かをまず示す。そして、知覚の心理に言及した後で、タイトルと技法について説明し、最後に、それらを総合して物語的解釈へと統合する作業へと入らせている。

ここで講師は、あとでこの絵から物語を書くかもしれないと予告した上で、作品の技法について問う。受講者より、フロツタージュという答えがあり、講師は、作者がこの技法を用いながら、「そこに見えたものをどんどん利用していった」というプロセスを指摘する。そして、受講者にこの作品をもとに物語を書くことを指示する。ここまで、開始より約二十分が経過している。講師がここで技法についてとりあげた意味であるが、単に技法について知っておいた方がよいという程度の問題ではな

いであろう。先のクレーの作品では、あまり技法の点についてはとりあげていなかった。フロッタージュ自体が連想の作用を活用した創作方法であることと、物語の解釈における連想の役割とを関連させるといような意図があったのかも知れない。

約二十分間の執筆時間のうち、講師は受講者に朗読を指示する。第一に、鳥の目に着目し、傷ついた仲間の鳥に口づけすることで蘇生させ、美しい目を取り戻した話が語られる。講師は、最初に死や危険を感じ、やがて生まれ変わるといふ発想に関心を示し、その過程を聞く。受講者はフロッタージュのもやもやしたものの中から形が見えてきて、白い鳥だけが生きた目をしていたので、周りの目もそのようにしたいと思つたと述べる。

講師は、「死んでいるような目と生きている目」を具体的に指すように求め、受講者が画面を示して説明すると深くうなずいて、了解を示す。第二の受講者は、ねぐらへ帰ろうとする鳥の群が、突然の黒雲によって大量に死滅する物語を語る。講師がこの絵から黒い雲を連想した過程を尋ねると、青い空との対比と屍から化学工場の爆発や戦争などを想像したと説明する。講師は、絵では全てが同時に表現されるが、今の物語では絵の要素が時間的経過を伴って解釈されているという点を評価する。第三の受講者は、少年だった頃、家畜の死骸置き場を垣間見た経験を述べる。講師が、その物語と絵との関連を聞くと、絵から自分の体験が呼び覚まされ、「もう絵には戻れない」自分の物語であるという。講師は、鑑賞者と作者の世界の相互関係について述べたリップペのテキストの内容と一致する、と高く評価する。第四の受講者が、先の物語を称賛した上で自作の詩を朗読する。講師は、「今この教室には詩的潜在力があります。これはマックス・エルンストの作品との非常に生き生きした出会いだと思いません。」と感銘を示す。第五の受講者が、夜が更け、潮が引き、

マンガローブ林に生きるあらゆる動物たちが許された時間に向かつていく、という物語を朗読すると、「許された時間」とは何か、について講師とやりとりがある。講師は、まとめとして、作者エルンスト自身の制作過程における解釈に、受講者の解釈が加わって、作品がさらに豊かになっていくという過程を指摘する。《青とピンクのハト》に関しては、ここまでで約一時間の授業展開であった。

このエルンスト作品からの物語の朗読と、講師からのそれらに対する応答を見ていくと、先のクレー作品のときよりも、さらに充実した展開が達成されているということが出来る。講師は、一つ一つの物語について、深い共感を示し、また、画面の中のどの要素がそうした独自の物語の解釈を発生させたのか、他の受講者と共に興味深く探り、理解しようとしている。特にどの解釈を正統であると絞り込まれてしまうことを心配する必要はない。それほどそれぞれの物語が独自であり、なおかつ絵の中にその具体的な起源をもつという意味で、説得力をもっていた。これは一つには、クレーの作品に続いて二回目の物語執筆のため、受講者の側が本来の想像力をより効果的に解放し、また文章形式にまとめる力が付いてきたことにもよるであろう。またもう一つには、作品のもつ性質も、大きく作用していると思われる。クレーの《花の神話》は、すでに検討したように多義性をもった連想を呼び起こす作品であるが、鳥、花、天体など、個々の描かれた対象は比較的明確に指摘できるため、具体的に物語を書き始める上では抵抗が少ないであろう。ただし、物語に登場する道具立てに限られているため、結果として創作される物語には、一定の傾向や類似性が見つかりやすいことは十分想定できる。一方、エルンスト《青とピンクのハト》は、描かれている対象を具体的に特定しがたい作品である。これは

もちろん、フロッタージュを基本にして作者自身が沸き上がる連想の中で制作を進めたプロセスと大いに関連があるが、受講者自身も、あいまいな画面を探るうちに、徐々に想像力が喚起されてきた経験を語っている。すなわち、即座に物語を構成できるような対象物の明確さには乏しいが、それだけに、作品世界に深く沈潜した場合には、鑑賞者の側の内面世界からの呼び声に導かれた、あらたな作品解釈の展開が広がる可能性が大きくなるのである。その意味で、講師は、エルンストの作品解釈そのものから大きく飛躍しているかのようにも思われる、死骸置き場を垣間見た自己の経験を語った物語に関して、非常に深い感銘を示したのである。いずれにしても、『花の神話』から『青とピンクのハット』への展開は、受講者の無意識世界への旅を、効果的に導く教材配列であったと評価することができる。

午後の授業では、エルンスト、クレーの作品をもとにして、物語を書くという学習活動を、さらに長時間を設定して行った。講師は、十二種類の絵（エルンスト十一種、クレー一種）の複製を用意し、受講者に対し、いずれかの絵をもとに物語を書くよう指示する。約執筆中、受講者より作品のタイトルが示されていないので質問があり、スタッフがタイトルの日本語訳を黒板に書く。また、タイトルに注意してもしなくてもよいし、あるいは全く新しいタイトルをつけてもよいことを説明する。約二時間後、スタッフの方で、すでに物語が完成した受講者についてある程度調べてあり、その中から朗読を求めめる。この授業では、次の三点の作品を元にした物語について紹介した。

マックス・エルンスト《有名な夢の鍛冶屋》（一九五九年）  
パウル・クレー《黄色い鳥のいる風景》（一九二三年）  
マックス・エルンスト、タイトル不明《黄色い風景に樹木が

立っている）

講師はそれぞれの作品について、何人かの受講者に創作した物語を朗読させ、称賛し、その意義を強調する。絵の作者と物語の作者の、二つの世界の呼応によって、作品の意義が深められていく過程である。その中で講師が強調した観点は、鑑賞者の文化的背景や個人的経験を伴った解釈が、作品を新たに活性化させるということ、超現実主義の作品と無意識の世界とに関わる、物語を通じた鑑賞活動の意義、そして、これらの活動によってこの教室を包んでいる、詩的高揚や哲学的な刺激に満ちた経験のすばらしさ、などである。執筆時間が長くなったために、当然、それぞれの物語の完成度はさらに高められたようであり、一つひとつが独立した奥深い内面世界に呼応しており、物語を傾聴するだけで新しい経験がある。ただ、授業展開形式は、物語執筆と朗読に関して時間が長くなったことと作品の選択の幅が広がったこと以外は、午前の授業のうち全員で作品を探索した時間を除いた部分と基本的に同一である。すなわち、執筆から全員の前の朗読、講師による注釈と称賛、という形式が三回続いたわけである。

私は、この三回目の授業では、より大胆に実施形式を変更することで、効果をさらに高めることも可能だったのではないかと考える。例えば、この授業形式では、講師のみが、朗読した受講者から物語の解釈の源泉を問う役割を果たしているが、他の受講者にも、物語の解釈について質問したり、意見を述べたりする役割を分け与えることで、物語の朗読の時間への参加の態度を変えることもできるのではないだろうか。解釈を聞き出す上での原則などを示した上で、「今の物語への質問、意見」を求めたり、類似した、あるいは正反対の解釈などの紹介を求めたりすることは、この授業の主要な目的のひとつであった、絵

画芸術のもたらす多様な世界解釈への理解を、また別の角度から展開する機会にもなりうると思われる。また、小グループの中で発表し合ったりすることも有効であろう。大多数の受講者が、講師と一人の受講者のやりとりを聞くという役割から、より積極的な役割を果たしていく機会を与えることは、授業への参加意欲をさらに高めていく上で有効であると思われるし、受講者が、将来自分の教室で指導する際には、物語の聞き出し役になることも想定した研修ともなるであろう。また、それだけの潜在能力をすでに有した受講者集団であったと思う。

(三)「作業方法」への出会いとまどい

—クレール『創造的告白』の体験から

以下に、受講した体験と、ビデオ記録の観察から、やや詳細に授業の展開を記述してみたので紹介する。発話などの記録に対し、会場内の雰囲気や動き、それぞれの発言者の意図の分析などを加えている。なお、行頭の数字は、時分で時間の経過を表し、受講者の発言には順に番号が付されている。

0:00 講師 以後の活動について、概要、以下のように伝達する。  
エルンストとクレールの作業方法を試みるが、最初に、クレールのテキスト『創造的告白』を講師が口述する。その要約は、各受講者に配られているが、冒頭に述べられている「芸術は、目に見えるものを再現するのではなく、目に見えるようにするのである。」ということを、受講者が理解できるように、「口述書き取り」を行う。  
0:02 講師 用紙の配布をスタッフに指示。用紙は一枚で足りること、ボールペンか鉛筆を用意するよう受講者に指示。

0:03 講師 口述を開始。口述の中で講師が指定したことだけを書き取るよう指示。「地理的プランにおいて、より良い認識の国へ小さな旅をしましょう。最初の動きの行為が死んでいる点を飛び越えた。」

0:05 通訳 講師に何か問い合わせた上で、受講者に次のことを指示する。口述の中で、通訳者が「紙に描いてください。」と指定したことだけを紙に描くように。口述を再開。「地理的プランにおいて、より良い認識の国へ小さな旅をしましょう。最初の動きの行為が死んでいる点を飛び越えた。『線』。『線』を描いてください。」

0:06 受講者の間でざわめき。

0:06 通訳 再度、指示の説明をする。文字や言葉ではなく、「線」と言ったら「線」を引くよう、身振りを交えて示す。

0:07 通訳 口述再開。「線。ちよつとしてストップ、呼吸する。途切れた、または休憩によって切断された線。」

0:08 受講者三一 質問。「さつき線を…。」後半聞き取りにくい。

通訳 さつき線を引いたか確認。受講者が引いていなかったよ  
うなので、引くように指示。

受講者三二 質問。「線」というのは、直線、曲線どちらでも良いのか。

講師 「どちらでも結構です。」

会場、講師ともに笑い。

0:09 講師 口述。「どのくらい進んできたか振り返ってみる。反対方向の動き。頭の中であちこちへの道を考える。線の束。川が妨害している。ボートを利用する。」

0:10 口述。「波線の動き。はるか上の方には、橋があったのだろう。アーケードのつながり。」

0:11 口述。「気の合う仲間に出会う。彼もより大きな認識を見つけたところへ行きたい。最初は喜んで意見が一致している。近似現象。次第に相違点が出てくる。」  
0:12 口述。「二本の線が自立していく。両者の間で一種の刺激が生じる。線の表出、線のダイナミック、線の心理。」会場に一齐に笑いが起こる。  
0:13 受講者の中でざわめきが広がる。  
講師 紙の向きを回してもよいことを指示。  
ここで起きている受講者のざわめきは、口述の指示が良く理解できないことによるのではないかと思われる。講師の、紙を回して使ってよいという指示は、このざわめきに答えようとしたものではないようである。  
0:14 講師 口述再開。「耕された畑を横切る。線が引かれている平面。木がたくさん生えた、鬱蒼とした森。」  
0:15 口述。「彼は、道に迷う。道を探す。犬が走る、そのクラシクな動きを記述してみる。」  
受講者の中で「クラシクな？」等とつぶやきが広がる。  
0:16 口述。「もはや、それほど冷静ではない。川のある方には霧がかかっている。空間的要素。そのうち、また霧が晴れてくる。かご作りをする人が来るまで家に帰っていく。車輪。」  
0:17 口述。「かご作りをする人の中には、とても面白い巻き毛の子どもがいる。ネジを回す動き。やがて蒸し暑くなり、暗くなる。空間的要素。」  
0:18 口述。「水平線に稲光。ジグザグ線。頭上にはまだ星がある。たくさんの点。」会場に点を打つ音が充満し、講師が喜ぶ。  
0:19 口述。「やがて我々の最初の地に到着。(中略)同じ意見、異なる意見。迷う線、力を付けていく線。ダイナミック。(中略)稲光は、当時、病気だった子どもの、あの体温の上がり下がり

のカーブを思い出させる。」口述終了。  
0:23 講師 クレーがこのテキストを『創造的告白』と名付けた理由について、今の経験からどう理解するか、問う。  
0:25 受講者三三 「描いていくときに、一つのことを画面いっぱい描いていいのかわるか、迷いました。」  
講師あるいは通訳 「その迷うことが『創造的』、という意味ですね？」  
受講者三三 (繰り返し)「画面にどのように入れていったらいいか、迷いました。」  
0:26 講師 「最後まで、迷いましたか？」  
受講者三三 「やっていくうちに、私が描けないような画面ができあがったので、これだったら自信を持って最後は迷わずに描けました。」  
0:27 講師 「別の経験をなさった方。」返答がない。講師は、最初、不安だったというのはよくわかるが、次第に緊張感がなくなり、星の点を打つところではとても熱心で、怖さがなくなっていた、と指摘(会場から笑い)。  
受講者三三は、とにかく、この活動の中で自分が最も強く感じていた感情、不安、について訴えようとしているようである。特に講師の質問であった、クレーがこのテキストを『創造的告白』と名付けた理由について直接に答えたものではないが、講師(多分、通訳者)の側で、「迷い」があることを「創造的」と意味しているのか、と問答を関係づけようとしている。それでも受講者は、この不安、ということだけを訴えたかったようである。次に講師の側では、その不安が、活動の進行と共に解消していったことを指摘して、まとめていく。受講者の側ではおそらく、口述の進行中も、ざわめきや質問が相次いだように、どういう活動を受講者に求めているかの指示が、必ずしも明確

であるように感じられなかった、という状況はあったのである。それに対して、講師の方は、ほとんど問題にしていないうである。泰然として、受講者の不安顔など気にしないように、むしろ一方的に口述を進めた。実際に手を動かして、音を立てて、描き進めるといふ行為そのものが不安を解消し、描画による散歩そのものを心地よく感じ始める、という効果を、最初から意図していたようでもある。

講師 クレーはこのテキストで何を目的としていたのか、と問う。

しかし、先の、「なぜ『創造的告白』というタイトルを付けたのか」という問いに対する回答は、明確には出されないままである。ただ、テキストの目的を問うことは、最初の問いを別の面から言い換えたことなのかも知れない。すなわち、受講者が活動中に抱いた不安な感情を受け止める問答を閉じ、再び本来の検討課題に戻す質問である。

0:28 受講者三四 自分のかいた線を見て、自分がその言葉、例えばダイナミックな線をどう認識していたのかわかった。

これも、自分の経験を語ってはいるが、クレーの目的は何か、という質問に直接答えているわけではない。あえて解釈すれば、言葉に対する自分の認識に気づくため、となるであろう。

0:30 講師 クレーの言葉を紹介。グラフィックの形の要素は、点、線的、平面的、空間的エネルギーであること。具体的に表す対象に関係なく線で何かを表出できること。紙の上で出できる散歩の過程が重要で、最後にできあがったものは重要ではないこと。

講師 クレーの理論と実際は一致しない例を示す。クレー《建設地の「」という場所》スライド投影。質問「この絵は、私たちが先ほど口述したこと、何を思い起こさせますか？」問。

受講者からの答えを待っているようだが、だれからも返答はない。

0:33 講師 画面の中に描かれたものを指摘していく。散歩道、分かれ道、建物、木、区画整理された場所、耕作地、文字、矢印、等々。口述テキストと並行するものがあるが、他方で全く異なっていることを指摘。例えば、平面における釣り合いのとれた配置。

0:37 講師 作品制作の指示。クレーの作業方法、あるいはエルンストの作業方法に従って、制作をするように。ファンタスティックな、連想を起させるような作品を。水彩、デカルコマニー、フロッタージュでもよい。

講師の問い、すなわち、クレーがテキストを『創造的告白』と名付けた理由、また、テキストの目的についての答えは、受講者の側からはあまり活発には出なかった。講師が伝えたのは、対象を具体的に再現しないで線で何かを表現できることと、結果としての作品より認識の過程を重視する、ということであった。

制作への指示で、クレーもしくはエルンストの「作業方法」に従って、という条件を与えたが、その際に「作業方法」という用語の指す一般的な内容が、受講者に明らかであったかどうかは疑問である。その定義は、例えば、技法だけではなく、画家が自分の制作において設定する、制作のプロセス全体を貫く基本原則のようなもの、と考えてよいのだろうか。また、より個人的に、クレーあるいはエルンストの「作業方法」が、これまでの授業で明らかになったであろうか。このあと制作、そして受講者の作品を掲示して、それぞれの作者による解説が語られた。解説の観点は様々であるが、記録に残る作品とその裏に書かれたコメントともあわせて、受講者がこの授業から、クレー、

エルンストのどのような観点を「作業方法」として、あるいは芸術に近づくための道程として採用しているか、具体的に示すものとなっている。

#### 四 芸術形式間の相互浸透

第二コースで行われた実演授業のうち、一日目の、作品を見た連想から物語を創作する活動は、大きな成功を収めたといつてよい。適切な作品選択と、多様な解釈を促す講師との対話、そして物語創作を通して作品世界と自己の内部に沈潜するかけがえない時間とそれらを共有する朗読の時間。これら適切に計画された学習過程が受講者の真剣に求める姿勢を十分に刺激し、「詩的潜在力」「哲学的刺激」に満ちていると講師が感嘆したとおり、「冒険」は新たな成果をこの場に現出させた。

一日目の夕方、クレイの文章を口述して描画の散歩を行う授業では、冒険の跳躍度はさらに高くなったが、そのために受講者の中に生じる多少の困惑などには、講師の側では全く動ずることなく、悠々と指導を進めているように見えた。そうした小さな障害などは、冒険をするからには、すでに予想の範囲内である、とでもいうような態度である。ここでは、クレイの文章と実際の彼の描画の間に生じている懸隔についても解説しているのであるから、講師の意図とそれぞれの受講者の理解と、そしてそこで発生する描画体験との間の接近と不一致との引き起こす多少の幻惑感をも、作品への接近という共通課題によって共有される学習空間の特質を示すものとして理解すれば興味深い。ただし、リップの文章をもとに、多様な作品解釈を生み出すことの意義を学習した昼間の内容とは異なり、「作業方法」の経験と理解というテーマの意義をどうとらえるかということについては、それぞれの受講者に任せられた部分が大きく、明確な共

通理解を打ち立てる過程にまであえて進まなかったように思われる。今後、私たちが今回のような展開を基本にした学習活動を計画する場合、拡散した活動を収束させる必要があると考えるならば、例えば、受講者の作品の解説をする時間においても、どのような「作業方法」の解釈が彼らの制作に影響を与えたか、を見いだすことに、より絞り込んでいく可能性も追究できるかもしれない。

二日目の授業内容については、本論文では授業展開に即した分析を示さなかったが、授業展開の「冒険」的度合いは、一日目よりもさらに高められていた、ととらえることができるであろう。また、学習計画上も、必然的な配置である。午前中は、スライドを用いて、講師と受講者との対話によって作品を探索していく活動にすべてがあてられた。発問は絵の中に認められる事実の指摘から始まり、その後、作品に表れた「動き」と造形的表現手段の関係を中心とした問いへと発展していく、という流れを見ることができるといえる。講師側の学習計画としては、「動き」に関する考察から、「踊り」という行為を介した身体感覚と造形表現との関係へとつなげていく意図が見て取れるが、それぞれの受講者がその時々絵の中に読みとる観点は多様であり、必ずしも授業計画や講師の発問に対応したもののばかりではない。第一日目の授業ですでに強調したように、作品解釈の多様性自体は歓迎しながらも、「動き」―「踊り」という授業の主要な展開過程を維持する上で、対象とした作品の選択は、大きな役割を果たしていたといえる。特に、午前の部の最後、ドロローネーの決闘に関連する作品は、探索の過程で様々に拡散した観点を、「踊り」を連想させる環境設定、色の用い方とリズムの発生などを指摘しながら絞り込む上で、適切な選択であったということが出来る。

午後は、スライドで提示された作品をもとに、同じようなポーズをとってみたり、即興的に踊ってみたりする活動を行ったが、これはこのコース中で、もっとも冒険度の高い試みであったといっても過言ではないであろう。受講者の大多数は美術教育関係者であり、作品に表現されたポーズを実演する学習については、おそらく見聞したか実施してみた経験があると思われる。また、何人かの受講者の発言にも見られたとおり、舞踏に関心をもったり、実生活で踊りを実践したりしている方々も含まれていたと推測される。また、受講者の受講動機や参加意識も非常に高いものであったから、突然、多数の受講者の前で踊るように要請されても、積極的に貢献する方々がおられたことは、不思議ではない。この、踊りを通して作品世界を探究する経験は、おそらく第二日目の学習計画で、もっとも重要な役割を果たす時間であったかもしれない。それ以前の作品探究と、これ以降の作品制作との間をつなぐものであり、この小論の冒頭に述べたように、日常的な経験、予測可能な経験を脱し、新たな目で芸術の役割を認識するために、自らの身体を動かしながら感覚を味わうことは、実は非常に大切な役割を果たすはずであったと思われるのである。

第一日目の学習計画では、受講者が一人ひとり自ら考え、それを表現して共有する機会は、作品制作以前に、物語創作という活動を通じて十分に確保されていた。第二日目の「踊り」については、限られた時間・空間の中で、実際には物語創作ほどの根本的な作用を授業展開と受講者の内面に及ぼすまでには至らなかったというのが筆者の評価である。もしこの過程の重要性を十分に認識するのであれば、困難ではあるが、この学習展開の計画をより丁寧に、一人ひとりがより参加意識をもてるような環境設定を準備する必要があるであろう。例えば、踊りに

抵抗の少ない受講者かスタッフに依頼して、作品を元にした踊りを即興で準備してもらい、授業時には複数の作品を受講者に見せて、ダンサーがどの作品を元に踊りを創作したかを一緒に探る、という活動は、美術作品における造形手段と、それを受け取った身体感覚への変換がどのように行われたかに関心を向ける経験を提供することはできないだろうか。また、時間と場所が許せば、この時間は小グループでのワークショップに向く内容であろう。例えばグループ内で舞台監督と俳優を決め、作品のポーズを含む世界を、必要ならば動きや時間的展開を含めて演じる、という活動をグループごとに全員に披露するのである。もちろん、その次に、美術作品をもとに踊りを演じるという経験を位置づける。その際も、グループ全員で相談しながらひとつの演技を即興的に作ることで、一人で突然歌ったり踊ったりするような場合に比較して、緊張感や抵抗感は薄れ、むしろグループ内で認めあう経験が、活動の喜びを促進することが期待できる。また、ある程度成熟した小グループが形成されてきたら、そのグループの輪の中で個人が踊りを表現することも可能になるであろう。

ここまで、無意識と身体感覚という領域を通過しながら、視覚芸術へのより深いアプローチを経験する「冒険」として、この第二コースの授業がもたらすものについて考えてきた。その上で改めて指摘したいことは、このアプローチが、物語の創作（文学）と、舞踏という、現代の一般的観点では、視覚芸術とは独立した、別個の芸術形式を用いている、という点である。絵画が刺激となって解放された無意識の経験が文学的形式で表現され、それが聴衆に共有されて、もとの絵画世界をより豊潤なものへと変えていく。また、彫刻や絵画が身体感覚や動きを刺激し、舞踏として解放され、その経験をもとにあらたな絵画

表現への展開を示唆する。これらの経験は、単に絵から思ったことを言葉で説明したとか、絵の中の動きを演じてみたとかいうような、二次的なレベルで言葉や身体を用いるのではない。言葉そのものの、身体表現そのものが、たとえ即興的で初歩的なものだったとしても、独自の作用をもつ芸術形式としての世界と作用をもっている。もとより、古来、祭りや儀式と一体となつて行われてきた諸芸術の作用に思いをいたしてみるならば、現代では分断されている諸芸術形式間の相互作用という、より根本的な問題をも示唆する観点であると思う。美術(視覚芸術)、物語(文学・言語芸術)、舞踏(身体芸術)など、諸表現形式間の複合感覚を用いた(intemodal)経験が、学習者の内面と美術学習の過程に及ぼす作用について注意を向けることは、本事例の提起する課題の一つでもあると思われる。

## 五 ままとめと課題

筆者は本共同研究では主として第二コースの分析と考察を担当したが、本研究の主要課題である「鑑賞と表現の統合」という観点からこの授業をあらためてとらえ直してみると、統合を図る以前に、鑑賞と表現が分裂した状態を想定しがたい、という見解が得られる。美術作品を見て語る学習活動も、各受講者が提示された課題を出発点にそれぞれの発想で作品を制作する学習活動も、あるいはそのいずれにも分類しがたい学習活動(美術作品をもとに物語を作る活動は、文学表現でありながら、美術作品の解釈の側面をもっている。舞踏もまた同じである)も、すべて美術を探究する学習の諸側面の一つとして作用する。それらが一貫して一つの学習活動を形成しているのであり、形式上のいわゆる「鑑賞」活動は「表現」活動にとつて、また逆にいわゆる「表現」活動は「鑑賞」活動にとつて、互いに欠くこ

とできないものとなつている。狭い意味でいえば美術の「鑑賞」でも「表現」でもない物語創作や舞踏という過程が、一連の指導計画の中で必須のものとして位置づけられていた本コースに対する考察は、こうした統合状態の性質を一層明らかにするものであると述べてよいであろう。

現代の我が国の美術教育において、なぜ改めて鑑賞と表現の統合が課題とされるのか。諸説は立てうるであろうが、筆者のこれまでの研究からは、我が国の美術教育に特徴的な鑑賞と表現の分裂状態は、学校で制作される作品の技術的卓越性にも関わらず、芸術活動の社会的意味を、将来の社会構成員である学習者の内面に経験として確立することを困難にし、結果的に、我が国の芸術とそれを支援する環境の成熟を妨げている、という見解を提示しておきたい(3)。

ただし、美術教育の学習プロセスにおける分裂状態の解消という課題は、新しい問題ではない。例えばすでに一九八〇年代の我が国でも、藤江充氏が国内外の研究成果を参照しながら「表現・鑑賞を含めた美術に関する総合的な活動」として、「美術すること」という鍵概念のもとに、感性的認識と技能という二つの側面を統合するあり方を提唱したことなど(4)、今日の課題を再認識する上で重要な先行研究の意義を見逃してはならない。最後に、本研究の共通課題である、鑑賞と表現の統合という観点から、主としてこれからの教育者養成に関連して具体的な課題としていきたいと考えることを述べてみたい。第一に、今後の教育者養成においては、できる限り鑑賞と表現の学習を分離した領域として扱わない、ということである。これには慎重な配慮を必要とする。まず、すでに初期教師教育を終えた現職教師等に関しては、統合的な方法論の教育を受けていないため、「鑑賞」領域を表示しないことが従来の制作指導偏重を助長す

ることになる可能性がある点に十分注意すること。また、新しく教職課程を学ぶ学生に関しては、第二以下に述べるような観点を十分に研修させ、統合的な方法論を自明のものとして基礎づけられるように計画することが必要である。

第二に、諸芸術形式間の相互浸透の効果を積極的に探ることである。狭義の「鑑賞」―「表現」という分立を回避する上で、例えば文学的表現や舞踏がどのような役割を果たしたかは、本論で指摘したとおりである。視覚芸術はその特性を生かして、諸形式間の循環における軸または結節点の役割を果たすことができると思われる。また、拡大解釈すれば遊びやゲームのような、日常の認識過程を揺り動かす経験は、芸術諸形式間の関係と類似した効果をもつことが期待されるので、これらを積極的に活用した学習支援方法の開発を試みたい。

第三に、芸術文化の内容に立脚したカリキュラム編成を行うことである。例えば、筆者が以前に試みた、モノプリントの技法による感情伝達の実験的な学習を、抽象表現主義等との関連で行うという試みもその一端である(5)。もちろん、常に何か特定の美術様式をもちいて制作するように指導するわけではない。学習の成熟した段階では、より広い表現の様式の中から、学習者自身が選択したり創案したりする活動を行うべきであるが、その際でも、既存の文化からの方法論と全く関連づけられないことは、かえって学習者の無自覚な様式の模倣を助長し、気づかないままに「偽りの自由表現」(6)へと陥る可能性がある。いうまでもないことであるが、想像力と物質的素材の有機的結合が、精神的意味をもつ芸術表現として成立するためには、何らかの方式によって現実の日常生活とは独立した領域をそこに発生させる必要がある。その「何らかの方式」が、様式と呼ばれたり、様式の打破と呼ばれたり、方法論と呼ばれたり、「作業

方法」と呼ばれるものの役割である。こうしたことへの認識が、美術の社会的機能を経験的に学ぶ上で重要な要素となっていると思われるのである。

第四に、「美術について語ること」のトレーニングである。美術の専門教育を受ける学生は、言葉で語ることが実技制作の妨げになるという先入観をいつの間にか刷り込まれている場合がある。こうした先入観を打破するためには、早期からの継続的な学習経験が不可欠である。筆者の担当する教職課程では、科目ごとにそうした機会を重点的に設けるように計画している。美術批評学習における厳格な「記述」「分析」等の訓練が単調であるならば、ゲームを活用してみるのもよい。例えば学部生向けのある科目では、「ブライインド・トーク」と称して、二人組になって絵の前に立ち、目隠しをした一人の学生にもう一人が絵の様子を語って聞かせるという活動を導入している。目隠しをした学生が絵の様子を十分にイメージできなければ、語り手に質問してよい。質問がなくなれば、語り手か、もしくは一緒に観察していたグループの学生が聞き手のイメージの中の絵について質問する。双方が、絵について言葉で記述する上での盲点について気づくことができる。最後に目隠しを取ったときの想像と実際の絵との比較はまた、新鮮な発見である。

第五に、グループ・ワークの力を活用することである。筆者の担当するある授業では、社会における美術教育活動を支援するプロジェクトをグループ単位で企画し、提案にまとめる活動を行っている。美術館等の展覧会活動を实地に調査し、一般の来館者や子どもたちなどの視点から評価し、課題を指摘し、実現可能でかつ斬新な改善案や教育プログラムを提示するというものである。これにより、美術専門家以外の観衆の視点に目を向けること、芸術について説明したり解釈したり討論したりす

ること、わかりやすく語り、示し、理解を得ること、グループ内で意見を調整し、役割を生かして責任を果たすことなどを経験し、美術と学校あるいは一般の人々を結び、支援していく視点を育てている。このようなグループワークは、社会的な組織においては当然の活動形態であるが、美術の専門家養成の課程では、学年進行と共に一層、個人の仕事の中に沈潜していく傾向があるので、こうした学習は貴重であると考えている。

以上、およそ五点にわたって簡潔に指摘した諸課題は、本研究を主要な契機として、筆者のこれまでの日本および英国における美術教育方法史とカリキュラムの適用に関する研究成果を背景としながら、教育実践の中で浮上してきたいくつかの萌芽であり、今後の教育研究の中で発展させていく計画である。

註

- (1) 平成十三〜十四年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(1) 「鑑賞と表現の統合を図る美術教育の方法論に関する研究—ドイツの後期中等教育における実践事例の分析を踏まえて—」(研究代表者 堀典子)
- (2) 本研究における「第二コース」を中心とした学習支援活動の検討は、厳密な適用ではないが、主として以下の文献による美術批評ならびに教育批評の理論と方法を基礎としている。  
Edmund Burke Feldman, *Becoming Human Through Art*, Prentice-Hall Inc., 1970.  
Elliott W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and Enhancement of Educational Practice*, Macmillan, 1991.
- (3) この見解については、主として以下の研究の結果をもとに指摘した。

直江俊雄「日本と英国—芸術と教育の連続性を巡って」(宮

脇理編『緑色の太陽—表現による学校新生のシナリオ』国土社、二〇〇〇年)、四五〜六二頁。

Rachel Mason, Norihisa Nakase, Toshio Naoe, "Craft Education at the Cross Roads in Britain and Japan," *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, Vol. 16, 1998, pp. 7-25.

(4) 藤江充「美術教育にデイスプリンは存在するか?」『愛知教育大学研究報告』三六(教育学編)、一九八七年、二〇一〜二一三頁。(研究成果報告書『DBAEの課題とその意義に関する研究』二〇〇〇年に所収)

(5) 直江俊雄、「モノプリントによる抽象表現」(東山明編『中学校・高校美術科ヒット教材集 平面造形編』(明治図書出版、一九九四年) 六九頁。

(6) 直江俊雄、『二十世紀前半の英国における美術教育改革の研究—マリオン・リチャードソンの理論と実践—』(建帛社、二〇〇二年) 一五五頁。

(なおえ としお)