

## 教科教育キャリアアップフィールド

### 鑑賞教育を充実させよう

美術教育専修 野村幸弘

#### 中学校における美術教育の現状

岐阜県多治見市から研修を受けにきたHさんは、中部・東海圏の美術大学を卒業したあと、この12年間、ずっと中学校の美術教育に携わってきた。その間、教育現場における美術のあつかいは、大きな変化を蒙ってきた。その中でも、特筆すべきなのは、Hさんの話によると、当初、週に20時間受けもっていた美術の授業が、今ではほぼ半分の10.5時間に減ったことだ。

大激減である。

学校教育における美術、芸術の重要性は、ここ10年ほどでほとんど顧みられなくなったようだ。美術の授業が減った分、Hさんは他の科目を担当しているというのが現状らしい。そんな限られた時間数の中で、これまで通り、美術の実技と、それに加えて、鑑賞教育をも行わなければならない。これは現場の先生にとって、かなり厳しい状況だと思われる。いや、それ以上に、生徒たちの、芸術、文化に対する興味や関心が薄まるのが、何よりも気がかりだ。

#### 鑑賞教育の重視

平成10年に学習指導要領が改定されるさい、何が変わったかという、美術教育の場合、ひとつは「鑑賞教育」を重視し始めたことである。

指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」には、

「鑑賞」の指導については、各学年とも適切かつ十分な授業時数を配当すること。

という一文が新たに起こされている。これは平成元年の指導要領にはなかった文言である。

さらに、

各学年の「鑑賞」の題材については、日本や諸外国の児童生徒の作品、アジアの文化遺産についても取り上げるとともに、美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用するようにすること。

と付け加えられている。

しかし指導要領が変わったからといって、これまで長らく続いてきた教育内容や指導方法が、そう簡単に変わるわけではない。鑑賞教育が重要であることを、頭では分かっている、それをじっさいの授業で実践することは容易ではない。実践にいたるまでには、数多くの試行錯誤、そ

して新たな知識と経験の蓄積が必要とされるからだ。

カリキュラムのじっさい

Hさんの勤める中学校3年間の美術のカリキュラムがどのように組まれているのか訊ねたところ、

- 1年では、色彩構成、ロゴ・デザイン、風景画、写実的な自画像、
- 2年では、ポスター制作、スプーンに映った顔をレリーフにする、ジャクソン・ポロック風の抽象画、
- 3年では、ゴッホ風、ピカソ風、写楽風の自画像、ランプシェード、篆刻、

といった教材を用意しているという。

言うまでもなく、ほとんど実技である。

もちろん、このなかに部分的に鑑賞の要素を組み入れているとのことだが、単独で鑑賞の時間は取っていないようだ。

このカリキュラムを見て、すべての学年で「自画像」もしくは「自刻像」が教材として取り上げられているのが特徴だと思った。

Hさんは、美術大学では彫刻を専攻し、卒業制作はFRP（繊維強化プラスチック）で人体を作ったが、ただ顔の表現が苦手で、うまく行かなかっただけらしい。その心残りが、「自画像」「自刻像」へのこだわりとなっているのかもしれない。「自画像」「自刻像」とは、とりもなおさず、「顔」の表現のことなのだから。

Hさんにかぎらず、いっばんに日本の美術教育は、「自画像」が大好きである。とにかくさかんに「自画像」を取り上げる。これまでの日本美術の伝統に「自画像」「自刻像」がほとんどないにもかかわらず。

しかし明治以降、事情はがらりと変わる。

現在、美術教育に「自画像」が「繁殖」しているのは、東京美術学校、そして東京藝術大学の卒業制作の課題に「自画像」があるからだろう。

わたしは教育現場に子供たちの「自画像」が氾濫していることに、正直、食傷気味だ。自分の顔を描くより、父や母、先生や同級生、友だちや恋人の顔を描いてほしい。それが新たな人間関係を作ると思うからだ。

それはともかく、実技中心のカリキュラムを行うなかで、Hさんがなぜ鑑賞教育の研修を訪れたのか、その理由を訊ねてみた。

Hさんは、全校教科別授業研究会で、中学3年の美術の授業に、教材として「自画像」を取り上げたという。しかしその自画像は、鏡を見て自分の顔を写実的に描く、というものではなく、ピカソのキュビズムの手法を使って表現するというものだったらしい。

ピカソ自身だって、キュビズムの自画像を残していないのに、なんと大胆な！

わたしは正直、驚いた。いや、美術教育には、驚くべき教材がいっぱいあって、わたしはそのつど驚いてきたので、この驚きはべつに特別なことではない。まあ、いつものように驚いたわけである。

この教材は、Hさんが考えたんですか。

わたしが訊ねると、Hさんは、こう答えた。

—いえ、そういう教材がすでにあるんです。

わたしは、ふたたび驚いた。

ピカソのキュビズム様式で自画像を描く。そんな課題を中学生に与え続けてきたのかあ。これをもし音楽の授業に置き換えるなら、シェーンベルクの十二音技法で作曲しなさい、ということにでもなるだろうか。あるいは、国語の授業に置き換えると、ジョイスの技法で小説を書きなさい、なんてことになるのではないだろうか。そんな芸当を中学生にさせるとは、なんと大胆な！

わたしが驚いたのは、そのようなわけである。

Hさんが、この既製の教材をつかって研究授業を行ったとき、ピカソの作品の鑑賞と、自画像の制作をどのようにリンクさせればいいのか、ずいぶん頭を悩ませたという。

鑑賞の授業というのは、純粹に美術作品を鑑賞するというよりも、制作と鑑賞を組み合わせるという方法を取ることが多いようである。それはおそらく、学習指導要領に、

各学年の内容の「表現」及び「鑑賞」の指導については、それぞれ相互の関連も図るようにすること。

と書かれているからだろう。

しかしこのやり方は、一石二鳥、一挙両得のようにも思えるが、二兎を追うものは一兎も得ずで、じっさいはなかなかうまく行かないようだ。最初に作品を見せたあと、制作にうつると、先に見た作品に引きずられて、発想や想像力が限定されてしまうという、うらみがある。一方、じっさいに制作することで、作品鑑賞の理解が深まるというメリットはあるが、結局、制作した作品そのものには面白みが欠けてしまう。このように制作と鑑賞をひとつの授業のなかで行うことは、予想以上にむずかしいことなのだ。

Hさんが研究授業で苦労したのは、だから当然のことなのである。

ましてや、ピカソのキュビズムである。

そもそも、なぜキュビズムのような独特のコンセプトと技法が生まれたのか、専門家ですら分からないのだから。その分からない技法でもって、自分でもよく分からない「自分」というものを描け、というのだから、これはもう大変である。この教材で美術がきれいになったとしても、それは仕方のないことではないだろうか。

この苦い経験から、Hさんは、どのように鑑賞の授業をすればいいのか、考えるようになったという。

鑑賞教育の目的とは

学習指導要領では、

「美術を愛好する心情を育てる」

「感性を豊かにする」

「豊かな情操を養う」

この3つを目標にかかげ、鑑賞とは、「よさ、美しさを感じ取り、味わうこと」、そして「自己の美意識や美的選択能力を高めること」だとしている。

たしかにその通りだが、わたしは「感じ取る」「味わう」「高める」だけでは足りないと思う。というのは、わたしの考えでは、鑑賞とは、

「美術作品を言葉で言い表すこと」

だからである。

このことをあえて指導要領のなかから探すと、「作品に対する自分の価値意識をもって批評し合う」という部分にあたるのかもしれない。しかし「美術作品を言葉で言い表すこと」というのは、そのまま作品を「批評する」ことを意味するわけではない。

もっと平たく「美術を言葉にする」と言い換えてもよい。

こう言うと、かならず反論がある。

言葉にならないから、美術で表現しているのだ、と。

もちろん、その通りである。そんなことは百も承知だ。

しかし、そこをあえて言葉にすることが鑑賞だと私は考える。言葉にすることで、見えてくるものがたしかにあるからである。そのことで逆に見えなくなってしまうこともあるだろう。とはいえ、ただ「感じ取り」「味わっている」だけでは、少なくとも美術を通したコミュニケーションは成立しない。美術作品の「よさ、美しさ」を人に伝えたり、あるいは、美術作品の制作者に、作品の印象や感想を伝えるには、やはり言葉によらざるをえないからである。もちろんすべて言葉で言い尽くせるものではない。しかしだからと言って、沈黙を守るだけでは、美術作品も人もそこで孤立してしまうほかないだろう。

### 比較しながら鑑賞する方法

もちろん、美術を言葉で語ることはむずかしい。だからこそ学校教育のなかで「美術をどのような言葉で語るのか」を教える必要があるのだ。そのためには、まず、先生が「美術作品を言葉にする能力」を身につけなければならないだろう。

どうすれば「美術作品を言葉にする能力」が身につくのか。

それは、美術作品をとにかく2つならべて、比較してみることだ。

わたしはまずレオナルド・ダ・ヴィンチの画集をHさんの前に広げて見せた。ページを繰り、レオナルドのミラノ時代の作品「最後の晩餐」(図1)を開いて、この作品を言葉にするとしたら、どんなことが言えますか、と訊ねた。

無理に何か言え、といえ、何か言えるかもしれないが、いきなりそう問われても、ふつうはどんな言葉を口にしたらいいのか、戸惑ってしまうはずだ。美術作品の何をどんなふうに語ればいいのか、小・中学・高校でほとんどだれも教えてくれないからだ。たとえば、教えてほしいと望んだところで、せいぜい、自分の感性、感覚で好きなように見ればいいんです、と突き放されるのがオチだろう。だから美術作品を見たときに口にするわたしたちの言葉は、きわめて貧しいと言わなければならない。好き、きれい、上手い、下手、きれい、こわい、明るい、暗い、すごい、

しぶい、などなど。これで終わってしまえば、鑑賞とは言えないだろう。

しかし、レオナルドの「最後の晚餐」の横に、レオナルドより少し前の世代の画家、ドメニコ・ギランダイオの「最後の晚餐」(図2)をおいてみると、好き、きれい、上手い、下手、以外の言葉がいろいろと出てくる。これが美術作品を比較して見ることの最大の効用だ。両者の似ているところや、異なっているところなど、かなり具体的に作品について言葉で語れるからだ。

ともに横長の画面に長机を左右いっぱい配置し、中央にキリストを描いている。これが両者の大きな共通点だ。あとの表現はふたりの画家の間で、かなり異なっている。同じ「最後の晚餐」というテーマを描きながら、そこには、ふたりの画家の考えや経験、個性のちがいが、あるいは、絵の注文主の意向などが反映して、それぞれ別の絵になっている。そのちがいを言葉にしていけば、両者の絵の特徴がしだいにはっきりしてくるだろう。

ギランダイオの「最後の晚餐」では、ひとりユダだけが机の手前に座らされているが、レオナルドでは、そのユダが机の向こうにうつされて、どこにいるのかすぐには分からないようにしてある。ギランダイオでは、キリストの弟子たちの動きは少なく、みな穏やかに見えるが、レオナルドでは、12人の弟子すべてが異なる動きと、大きな身振りで描かれている。ギランダイオは、猫や孔雀や空を飛ぶ鳥を7羽も描いているが、レオナルドは、人間しか描いていない。

「最後の晚餐」の比較  
その1



図1  
レオナルド・  
ダ・ヴィンチ

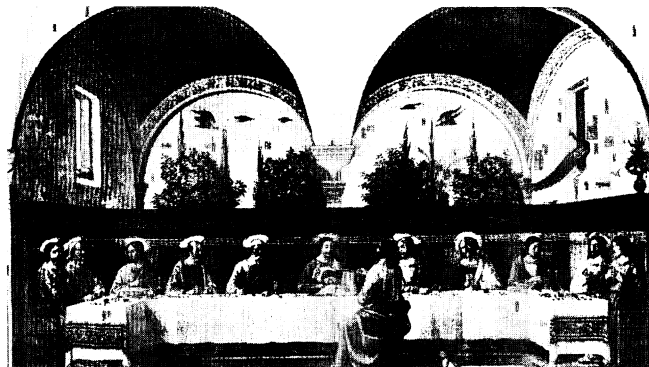


図2  
ドメニコ・  
ギランダイオ

このように「批評」まで踏み込まなくても、比較することによって、これだけのことが言葉になったのである。これはレオナルドの作品1点だけを見ていたのでは出てこない言葉である。

次は、同じレオナルドの作品を、ギルランダイオとはまた別の「最後の晚餐」と比べてみたい。ここにあげたのは、レオナルドよりあとの時代、ヴェネツィアで活躍したティントレットの「最後の晚餐」(図3)である。

レオナルドとギルランダイオとの比較とはちがって、今度は両者でかなり大きく異なっていることが一目で分かる。

最大のちがいは、長机の配置だ。レオナルドでは、机が画面に平行におかれ、左右対称の構図となっているが、ティントレットでは、机が画面の対角線上に沿って、左下から右上に向かって斜めに配置されている。しかもキリストと12人の弟子たち以外の人物がおおぜい登場している。キリストの姿は、画面のほぼ中央に見出せるが、画面右側に立っている晚餐の給仕をしている男にくらべると、ずいぶん小さく描かれている。

そういったことが次々と見えてくる。

以上の比較は、同じ主題を別々の画家が描いている場合を見比べる、非常にポピュラーな例だが、こうした鑑賞のための教材は、古今東西の美術作品を見ていくなかで、ほかにも数多く見つかるだろう。

そこで、わたしはHさんに、そのような比較の例を集めて、美術作品を言葉にする、という課題を出したのだった。

「最後の晚餐」の比較  
その2



図1  
レオナルド・  
ダ・ヴィンチ



図3  
ティントレット

## 広隆寺の《弥勒菩薩半跏思惟像》とロダンの《考える人》

1週間経って、Hさんがふたたびわたしの研究室を訪ねてきた。授業のない夏休みを利用して、ふだんはあまり足を運ぶことのない中学校の図書室へ通い、美術全集や画集、図版に目を通したのだという。

図書室には画集がたくさん収蔵されているのだが、そのほとんどが買った当初のまま、いちどもページを開かれることなく、ひっそりと書棚にしまわれ、あるものはカビが生えていたことにHさんは愕然としたらしい。複製とはいえ、美術作品に触れる環境や機会が中学校にあるにもかかわらず、それが活用されていない実態。そこからまず変えなければならない、とHさんは強く思ったという。

わたしも同じ考えだ。ちょっとしたきっかけを先生が作ってあげれば、生徒たちは、すべてとは言わないまでも、何人かは活用し始めると思うのだ。ただ、大事なものは、先生自身が時間を作って、できるだけ多くの美術作品に接することだろう。

美術大学の彫刻科出身というだけあって、Hさんが持ってきた図版は、京都、広隆寺にある《弥勒菩薩半跏思惟像》(図4)だった。そしてその横にロダンの《考える人》(図5)をおいた。

ともに考えている、という点が同じである。そして形の上では、上半身をやや前傾させて座り、右手のひじを鋭角的に曲げているところが類似している。しかし共通点はそこまでだ。同じ考える姿といっても、両者では、おそらく考える内容も方法もまったく異質だろう。

《半跏思惟像》では、右手の人差し指と中指が、右頬、あるいは口元にかぎりなく近づいているが、決して触れてはいない。それに対して、《考える人》では、大きな拳が口全体を覆い隠す、というか、押し潰さんばかりに、あごに食い込んでいるようだ。《半跏思惟像》の右ひじは、

東西の彫刻の比較



図4 《弥勒菩薩半跏思惟像》



図5 ロダン 《考える人》

やや外側に開いて、右脚に軽くそっとおかれているが、《考える人》のほうは、右脇を締めて自らの内臓を突き刺すかのように右ひじを深く内側に引き寄せている。

解剖学的な筋肉表現の有無も、決定的なちがいだ。

そしてHさんがもっともこだわる顔の表情。

ロダンの《考える人》が、苦渋に満ちた顔をしているように見えるのに対して、《半跏思惟像》は平穏で瞑想的な表情を浮かべているようだ。

苦悩と平安。そんな対照的な表現になっているように思われる。

わたしは2つの彫刻作品を見比べながら、あらためて日本の仏像の表情の豊かさに思い至った。仏像には、この《半跏思惟像》のように、悟りをひらきつつある者の、なんとも言葉に言い表せない（ここが美術作品を言葉にしようとするさいの限界だ）表情もあれば、仁王や四天王のような憤怒（とも言ってしまえないような）相もある。法隆寺五重塔の涅槃の場面に登場する十大弟子像の悲嘆の表情もあれば、慈愛にみちた運慶の無著・世親像や、念仏を唱える独特の顔つきをした康勝の空也上人像など、その表現の幅は非常に広い。意外に、ヨーロッパやインド、中国よりも表情の変化に富んでいるのではないかとさえ思った。

こうした考察は、平成10年度の学習指導要領に新たに加わった、

日本及び諸外国の美術の文化遺産を鑑賞し、表現の相違と共通性に気付き、それぞれのよさや美しさ、創造力の豊かさなどを味わい、文化遺産を尊重するとともに、美術を通じた国際理解を深めること。

に該当するだろう。

卒業制作で人体の彫刻に取り組み、顔の表現に挫折したHさんだが、しかし、それを自らの手で創造できなくとも、現に存在するすぐれた彫刻作品の「よさ、美しさ」を感じ取り、それが具体的にはどういうことなのかを、なんとか言葉で言い表そうとすることで、私はHさんの「顔」が今後、完成していくのだと思う。

言うまでもなく、すべての人が画家や彫刻家になるわけではない。またなれるわけでもないし、なる必要もない。ただ、すべて、とは言わないまでも、できるだけ多くの人が、美術作品に触れ、その「よさ、美しさ」を感じ取り、それを言葉で語り合うことは可能だし、それこそが鑑賞教育の重要性だとわたしは思うのだ。