

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

1997年11月

釧 路 論 集

第 29 号 別 冊

## 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連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>41)</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、鑑賞者と指導者とが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・検討あるいは共有す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)<br>模倣技術  | メテクシス (methexis)<br>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)」、<br>エクスタシス (ekstasis) |
| ルネサンス       | レアリズム<br>主知主義的態度  | 鑑識  |
| バロック<br>ロココ | 物行 (Sentiment)<br>感情的真実・情念。<br>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<br>成熟した感情の中にも鑑賞の可能性はある                                       |
| 18世紀後半      | 古典主義による「原理」の重視。<br><br>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<br>遊技本能の展開                         |
| 19～20世紀     | 人間の孤独<br>孤独の叫び  | 追創作 (Nachschaffen)<br>表現と鑑賞との同質性の自覚<br>コミュニケーション<br>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・アイスナー (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、アイスナーの批評学習

アイスナーは、「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。アイスナーは、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。

アイスナーは、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>49</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か構成されているかを見る。

#### 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、アイスナーは、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のあたりに

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落しているのである。<sup>10)</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>11)</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ものではない。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ことで、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) スケッチの意味      |
| 8  | アートの変化 (4) 静物画・風景画      |
| 9  | アートの変化 (5) 版画法の起源       |
| 10 | アートの変化 (6) 抽象の方法        |
| 11 | アートの価値 (1) 日本画増のしくみ     |
| 13 | 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、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<br>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」<br>発言を確認後、授業の方法・目的を説明する<br>(疑問の喚起、作品の意味を読みとること)       | メイン・スライド<br>(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<br>【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<br>異なる内容は全て発表させる  | 発表を要約し板書する。<br>(分類して板書する) |
| 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<br>(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<br>(主観的一情緒的、好奇心、客観的一分析的、全体的)<br>疑問点の解明（後の主要な分析項目以外の内容の解明） | メイン・スライド<br>(ダビデ像・正面)     |
|                             | 実物のイメージ化をする<br>【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<br>【大理石、5.2m】   |                           |
|                             | 形態の造形的理解をする<br>【②形態的なもの】                        | 形態の構造を分析的に把握させる<br>【手と頭と全体のバランス】  | 異なる角度・拡大スライド              |
|                             | 象徴的形態を理解する<br>【④テーマ的・象徴的なもの】                    | 形態に関連した意味を解説させる<br>【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<br>作品の価値付けの根拠を知る<br>【⑤文脈的なもの】         | 秘められた主題の解説をする 【ダビデの解説】<br>文化・歴史的背景の解説をする<br>【フィレンツェ都市と市民】                         | 解説文<br>関連スライド             |

(①～⑤)は、アイス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っ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いまいがちである。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ってた人に尋ねるよ。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、一歩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ください。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]

| 疑問  | 感想   |
|---|--|
| <p>全体 なぜヌードなの？</p> <p>何を見てるの？ 部分</p> <p>部分</p> <p>好奇心 鼻の穴は庇ってあるの？</p> <p>何を持ってるの 部分</p> <p>好奇心 右足の木は何だろう？</p> | <p>主観的 頭部のインパクトが弱い</p> <p>筋が大きい <b>客観的事実</b></p> <p>手が大きい</p> <p>力強い</p> <p>力強い意思を感じる</p> <p>筋肉がたくさんい</p> <p>リアルな筋肉</p> <p>理想的スタイル</p> <p>均整がとれている</p> <p>動きがゆったりしている</p> <p>動きをとまなっている</p> <p>部分 左右の足の長さが違う</p> |

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となりますよね。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。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。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。だから見た目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くらいだろうか。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だろうか』

「……」

『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、頭も大きいですよ。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枚用意してあり、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) 解釈段階

『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びの作家養成的な「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」、鉦路論集、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』建ぱく社、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