

# La rappresentazione dello spazio nell'educazione dell'arte

|       |                                                                                             |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2017-10-03<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者:<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/2297/369">http://hdl.handle.net/2297/369</a>                 |

# 美術教育における空間表現の問題

## —カルロ・ピアントーニの『イメージ教育』から—

宮下 孝晴・柴田 純江\*

### La rappresentazione dello spazio nell'educazione dell'arte —da "Educazione all'immagine" di Carlo Piantoni

Takaharu MIYASHITA・Sumie SHIBATA

#### はじめに

本稿は第一部と第二部から構成されている。第一部はカルロ・ピアントーニの『イメージ教育—絵画表現の現象学』の第2章を訳出したもので、第二部は訳稿の延長線上に浮かび上がってきた問題として、「空間の表現」を美術教育の現状において考察したものである。

まず、原著『イメージ教育—絵画表現の現象学』(Educazione all'immagine)について紹介しておこう。本書は1985年にイタリアで刊行された教育論集『新しい教育—その理念と方法論』(Educazione Nuova—Le idee e gli strumenti, Giunti & Lisciani Editori, Teramo)全85巻のうち、第68巻に収められた論考である。このジュンティ&リッシャーニ出版社の「新しい教育」シリーズは、イタリア及び諸外国で活躍する第一線の教育学者による体系的な論集で、密度の高い教育学便覧として高く評価されているものである。『イメージ教育—絵画表現の現象学』の著者カルロ・ピアントーニ(Carlo Piantoni)は、小学校教師としての豊かな経験を踏まえ、現代のイタリアで実践されている幼児・児童期の造形指導に関する授業や研究発表を総合的に分析する教育学研究者である。とくに描画指導の分野では、優れた業績が認められており、現在はイタリアの小学校における新教育課程審議会委員(Commissione Ministeriale per i nuovi programmi della Scuola Elementare)として、あるいはまた、イ

メージ教育に関する問題を調査研究する造形表現センター(Centro Forma ed Espressione)の副所長として活躍している。本書以外の主著には次のようなものがある。

- ◇『描画における教育経験』(L'esperienza didattica del disegno, 1968)
- ◇『表現活動』(Le attività espressive, 1974)
- ◇『表現活動に関する72の技術(72 tecniche per le attività espressive, 1977)
- ◇『幼児のための創造的表現』(Espressione creativa per i più piccoli, 1981)

なお、『イメージ教育—絵画表現の現象学』の全体構成は以下の通りである。

- 第1章 表現する欲求から美的意図へ (Dalla istanza rappresentativa alla intenzione estetica)
- 第2章 空間の表現 (La rappresentazione dello spazio)
- 第3章 色彩 (Il colore)
- 第4章 装飾 (La decorazione)
- 第5章 表現の媒体 (I media espressivi)

本稿に訳出した第2章「空間の表現」は、カルロ・ピアントーニの論考というより、これまでの研究者の「空間表現」に関するさまざまな見解を概観したものといえよう。特筆すべきは、

それが決して狭義の教育学者たちの見解ではなく、つまり、ハーバード・リードやローウェンフェルドのような美術教育に寄与したことで知られる人物だけでなく、ピアジェのような心理学者、ランガーのような美学者、アルンハイムやパノフスキー、フランカステルのような芸術学者や美術史家などの著作をも網羅したという多面的な視点にある。(T.M.)

### ◆空間の表現

(La rappresentazione dello spazio)

#### I 知覚される空間と表現される空間

スザンヌ・ランガー (Susanne Langer) 【註-1】によれば、空間は、我々が現実の世界の中で了解しているとおり、形態をもたない。空間とは、視覚や触覚といった知覚能力に限定された我々の体験の単なる基盤である。しかし、「日常生活における空間の中の体験が、正確さの追求と科学的な技能によって研ぎ澄まされるとき、空間は数学的な意味における座標となる」のだ。【註-2】とはいえ、我々がその中で生き、感覚でとらえるところの空間は、描かれた空間と同一ではない。ピアジェ (Piaget) 【註-3】も、現実の感覚が対象物との接触を通しての認識であるのに対して、絵画の表現は実際には眼前にない対象物を想起することで成立するという両者の差異を主張する。つまり、絵画の表現は眼前に対象物の複製を作り出し、直接には感覚されない他の物体の介在によって対象物の感覚的認識を完成させるのである。

あらゆる表現は、意味するものと意味されるものとの区別をもたらす。意味するものとは、ピアジェの言によればグラフィックシンボルであり、イメージであり、描画にほかならない。一方、意味されるものは、空間の変転と状態から構成される。したがって、問題となるのは表現され、視覚化された状態を創り出すことである。つまり、概念を空間表現へと発展させる困難さ、概念的思考をイメージに転化する困難さ

が問題なのである。しかし、空間とはいったい何だろうか。本稿では、いかなる空間について語ればよいのだろうか。

子どもの絵画表現に関する100年来の研究と調査が提出する回答は不十分な空間概念に過ぎず、明確で一貫したものとは言い難い。したがって、このテーマに関する研究の結果を分析する前に、基本的な全体像を明らかにする必要があるだろう。

可視空間の知覚に関する意義深い評論を行ったマリオ・ファルネ (Mario Farné) は以下のことを明らかにした。すなわち、「空間を知覚するためには、対象物とそれを観察する主体との間の距離 (絶対的距離) や複数の対象物間の距離 (相対的距離) の知覚に加えて、個々の対象物自体の幾何学的性質と空間的性質 (大きさ、ヴォリューム、方向性など) を知覚することが肝要である。このことは、無秩序に定められた対象物の配置を我々の知覚上の秩序に置き換える際に有効となる。」【註-4】したがって、上記の定義の根底には空間の概念があり、子どもの絵画に関する省察から導き出されるひとつの分離に陥る。たとえば、形態の概念は空間の概念に融合され吸収される。つまり、フランカステル (Francastel) が鋭く指摘するように、「すべての造形芸術は空間芸術である。形態に関する基本理念にはこの認識が欠けており、絵画と彫刻を語る上でしかるべき制約を設けずにこの用語を使うという誤りを犯している。形態は造形的である以上に音楽的であり、文学的であり、数学的である。形態の基本理念は精神のあらゆる解釈行為に応用することができる。造形芸術は空間の中で表現し、必然的に造形の形態をとる以上、空間と人間の思考の外には存在しない。したがって、すべての造形的記号は空間的なものである。」【註-5】

#### II 幼児の図形空間に関する研究および調査

1882年から現在にいたる、幼児の空間表現に関する研究を以下に概観してみよう。当初から

空間の問題は、幼児の絵画表現を組織的研究によって究明する試みの焦点となっている。この分野の草分けたちは、調査の対象を家や山、広場、道路といった日常的な物体の描写に限定していた。しかし、空間の本質的問題は幾何学的あるいはトポロジー的な検討を必要としており、個々の物体の描写よりもそれらの配置を重視するべきなのである。この配置を意識したトポロジー的あるいはユークリッド的空間に関する本質的な考察は、後述するピアジェの研究を待たねばならない。彼は、子どもの描く人体や樹木、その他のモチーフが子どもの成長とともにどのように発達するかについて論証した。

コッラード・リッチ (Corrado Ricci) は、彼の『幼児の美術』の中で、家を描く幼児の態度に限定して遠近法的空間の問題を間接的にとりあげた。スペングラ (Spengler) は、幼児や原始人にみられる遠近法的 (感覚) の欠如を説明するために、奥行きを感じる視覚体験の象徴化の欠如という仮定を提起している。遠近法的空間について多くを論じているルーマ (Rouma) は、幼児の遠近法的感覚の発達を4つの連続する段階に分割している。彼の観点は進化論的図式主義と結びついて、その後の研究に多かれ少なかれ直接的な影響を与えることになった。この、幼児の発達段階に応じて動的にとらえられた空間の原理は、ルケ (Luquet)、ダル・ピアツ (Dal Piaz)、スターン (Stern)、マントヴァーニ (Mantovani) といった多くの幼児の美術の研究者によって論じられている。

ローウェンフェルド (Lowenfeld) 【註-6】は、後に進化論的論争を取りあげて、幼児に検証される二種類の心理作用 (視覚的心理と非視覚的心理) がもたらす二種類の空間概念を提唱した。知覚される空間と表現される空間との関係を規定するというこの試みが、空間の概念をより整然と、より豊かにするものであったことは事実である。形態心理学の分野の研究もまた、空間表現の解明に多大な寄与をもたらすものであった。ルドルフ・アルンハイム (Rudolf Arn-

heim) 【註-7】は1954年に『美術と視覚』を発表し、美術作品 (その均衡、形態、空間、光、色、動き) の構造的モデルを追求し、子どもの絵画と同様に示唆に富んだ古代の絵画表現の観点からこの問題を考察した。当然ながら、この研究は視覚のメカニズムに関するものであり、人間の知能を対象としていた他の研究者の見解とは対照的である。アルンハイムによれば、幼児は知っているものを描くのではなく見たものを描くのであり、彼らが発明する図像表現は、現実に対する生きた探求の成果にはかならないのだが、遺伝心理学に貢献したジャン・ピアジェは、幼児の空間表現に対して単なる図形分析からのみアプローチすることは危険であると述べている。彼は、種々の実験的な試みとともに絵画表現の分析を行い、空間表現の研究に大胆な道を拓いた。ピアジェは、子どものおかれた状況とその行動の相関関係を調査し、その結果を発展させて、空間表現が子どもの認識能力の発達段階とともに進化することを論証した。ただし、彼は「表現された空間」を論じる前に「知覚された空間」を明確に定義しようとしている。すなわち、「知覚された空間とは、トポロジー的な位置関係から測量法に基づく統一された透視的位置関係へと移行する過程が従うところの秩序である。」と述べている。【註-8】表現とは、知覚の段階で得た対象物間を再構成することであり、この新しい構成とそれ以前になされていた知覚による構成とのあいだの機能的継続である。知覚の段階から表現の段階へといたる子どもの状況に関する研究の中で、ピアジェは空間の中に描かれるモチーフ相互の関係諸相を以下のように分類している。

- 1) トポロジー的相互関係の表現。換言すれば、挿入、隣接 (二つの物体の間にもう一つの他の物体が存在していないこと)、分離、規則によって規定される物体間の位置関係である。
- 2) 透視図的相互関係の表現。これは、唯一の視点から対象物を観察した場合の視界を表

現する、形態と配置の位置づけである。（再生産）

- 3) ユークリッド的相互関係の表現。この表現は対象物自体の間の位置関係と距離が考慮されてはじめて完成する。

したがって、幼児の空間表現についての論考は、吟味すべき種々の用語、側面、問題にスポットを当てることになる。また、比較論的調査は、特殊な状況におかれている、この分野の文化的位置を考察するのに有益な要素を我々に提供してくれるだろう。

### III トポロジー的関係の表現

従来の見解とは逆に、基本的な空間原理はユークリッド的な直観（直線や角度、表面、ヴォリューム等に対する直観）に基づくのではなく、現実中存在する物体間の位置（トポロジー的）関係に基づいている。現実中存在する物体の位置関係とは、「（ユークリッド的空間において）ある物体の中の一地点から他の地点までの距離が変化しようと、また、（透視図的關係において）ある物体が眺められる視点が変化しようと」【註-9】不変なものである。

このことについてルケは、次のように述べている。子どもの空間表現は、眼の前にあるすべての物体を与えられた空間の中に収める必要性に導かれた、物体のトポロジー的關係を認識することから始まる。しかし、これらの物を統合する能力は備わっていないために、子どもの画面の中にはさまざまな要素が非常に原始的な方法で配置されるのである。

子どもが考えるトポロジー的關係の表現の中には、最も初歩的な物体の位置関係である《隣接》が現れる。たとえば、人間の顔を描く場合には、眼、鼻、口などは互いに近寄った状態に描かれ、画用

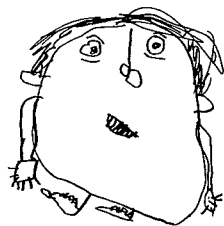


Fig-1 『人物』  
マルコ（4歳）

紙の四方にばらばらに描かれることはない。

[Fig-1]しかし、ピアジェが言うように、それは手も足も頭部にくっついた人間の図のように概観を表す線に現れるのであって、もっと複雑なモチーフの各部分にはこの《隣接》は使用されない。

物体の大きさについては、トポロジー的關係の表現に比べれば従属的な問題に過ぎない。人間の頭部は、つねに他の部位に比して非常に大きく描かれるが、顔には大変重要な器官が集中しているために大きな空間を必要とするに過ぎないのである。この時期に、子どもは空間表現における《隣接》と《分離》の統合を形成する《秩序》の關係について把握し始める。《秩序》とは、眼は口の上にあり、口は鼻の下にあるといった2つの物の相対的な位置關係のことである。その他に、《挿入》の原理がある。《挿入》の表現は、単純な図像（目の中の瞳孔など）を描く場合には明確だが、複雑な形態を扱う場合には、かなりの間違いが生じ得る（顔からとびだした目や洋服の外についたズボンなど）。それとは別に、《連続》と《非連続》に関する初歩的表現は、一般的に見られる限りでは、複雑な形態の描写においても異なった要素がみられる（馬に乗る人は馬上に、髪の毛は頭の上に描かれるなど）。

### IV 空間における基本的枠組みと座標軸

4歳から5歳の頃の子どもは、我々が自然界を規定する（水平と垂直の）座標軸の枠外に物体を位置づける。ルーマによれば、子どもの絵は、あるときは足が画用紙の上方を向いていたり、あるときは下方を向いていたりする。実際、机の上に置いた画用紙には上も下もなく、したがって、そこに描かれる人物はあらゆる方向を向いているわけである。つまり、アルンハイムが強調するようにモチーフの方向性は絶対的なものではなく、相対的なもののなのだ。「基準となるモチーフのない空虚な空間の中のモチーフに、まっすぐも逆さまもないはずである。つま

り、方向性は基準となる枠組みによって相対的に規定される。幼い子どもは、方向の相



違にはたいして注 Fig-2 『テニスをするアンド  
意を払わない。方 レア』マルコ（5歳）  
向性を重要視し始めるのは、6歳頃になってからのようである。」【註-10】

ところで、美術教育に関わる者は、子どもの絵画がいつまでも基準となる枠組みを欠いた空間に漂ってはいないことを知っている。絵画表現の発達に関するある研究では、子どもがある時点からモチーフをとりまく状況を充分に考慮するようになることを明らかにしている。

〔Fig-2〕初期の段階では任意に列挙されていた現実世界の種々の要素は、相互の関係が吟味され、それらを互いに結びつける共通の空間の中に位置づけられるようになる。普遍的かつ具体的な相互関係を定着する視覚的要素が芽生えるにしたがって、子どもの描画には一本の基本線が登場する。ローウェンフェルドは、「子どもは、この基本線の上にあらゆるモチーフを乗せるが、それはただその上に物体を配置するための便宜的な基本線ではなく、床や道路といった子ども自身がその上に存在するところのあらゆる面を表現できるのである。」と言う。「現実の世界においては、物体も人物も唯一の基準線上に置かれることはないという事実は明白である。したがって、子どもの絵に表れる基準線が、実際に眼にする視覚的体験から導き出されたものではないと結論してよいだろう。この基準線は、絵画中のモチーフにとっての想像上の地面なのである。」【註-11】

子どもが、絵画のモチーフを空間中に配置する際のこのような方法は、さらに進んで、画面の上部にまた別の基準線を引くところに行き着く。子どもは、道路や海岸線、山といったモチーフが形成する水平あるいは傾斜した線の上に、大人のやり方とはまったく矛盾する方法でモチー

フを配置する。アルンハイムが強調するように、この時期の子どもは自分の生活する状況のすべてを一連のものとして画面の中に反映させるのだ。ピアジェは、こうした絵画の中に見られるモチーフの相互関係は、ユークリッドの理論に従っているのではなく、あくまでもトポロジー的理論のうちにがあると述べている。【註-12】

## V 透視図的空間の表現——視点の多様と統一

遠近法的空間は、一つの到達地点である。子どもはそれを視点の同時性（時間的統一）に基づく絵画表現をもって開始し、その後に唯一の視点からの観察に基づく空間表現にいたる。ルケによれば、初期段階では子どもは何かに隠されているはずの物（肩などの障害物の後ろにある対象物）を表現しようという意図のうちに、空間を折りたたんでしまう。したがって、その画面には多様な視点が混在していることになる。たとえば、花びらのように外側に向かって開かれた木々に囲まれた広場を描いた絵などがそうである。

ローウェンフェルドは、この種の《おりたたみ方式》からなる主観的表現の原点には、視る主体を前述した《基本線》の中へと押し込むという心理的な体験があるとする。この主観的な空間体験のもう一つの側面には、水平と垂直の両要素の混合がある。アルンハイムは、《おり

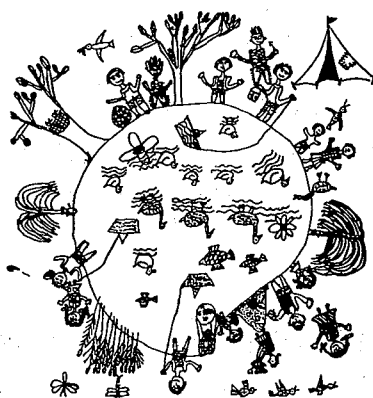


Fig-3 『公園の池』ドイツの子ども（7歳）

たたみ方式》について分析する過程で、同様の例がエジプトの壁画にもみられることを明らかにし、この表現上の解決は「ある物体の部分と部分の、あるいは物体と物体との組合せの中から、絵画の表現に最も適合する側面を選ぶことによって」成立した、と述べる。

「絵画の構成は限定された視覚世界の構造を再現する骨組みであるべきだという強制は、憂慮すべき結果を導くことにもなる。エジプト人たちは、視覚世界の再現を実現するにあたって自らの視覚に非常に忠実であった。つまり、正方形は正方形にシンメトリーはシンメトリーに、外を向いているものはそのように表現したのである。エジプト人も子どもも同様に、現実には四角い物は絵画の中でも具体的な正方形を用いて表現し、形態の知覚上の効果を強化する。彼らはこのようにして、見たままの形態を効果的に描こうとしているのだ。」【註-13】【Fig-3】

絵画表現の発達のある段階で、子どもは三次元空間を表す必要に気づく。そして、彼らの家に正面と側面と屋根を加えることになる。このような視点の同時性に立つ表現は、結果的に、知覚した概念をより自然で洗練された方法で表わす。ピアジェによれば、立体を把握する能力は自発的かつ規則的な進化の過程で獲得されるが、それは主観的な《おりたたみ方式》を捨てた段階で始まるものであるという。ほんとうの透視図法的表現は表現能力の発達の後期に現れる。「視点の相対性を意識することによって、視点の交換性を仮定できた段階で透視図法的表現が獲得される。初期の自己中心的な態度とは反対の態度、すなわち、自分自身の視点を突き放した態度からしかこの種の表現はなされ得ない。」

【註-14】

## VI 透視図法的空間からユークリッド的空間への変転

これまでにみてきたトポロジ的空間や透視図法的空間、ユークリッド的空間のそれぞれの

区別は、かなり先天的な要因に関係している。これらの空間が個々に独自の発達過程をもつにしても、子どもの絵画空間の表現方法には、知覚による獲得よりも先天的な要素がみられる。ピアジェによれば、直線を表現上の手法にとり込むためにはユークリッド的空間の把握と同時に透視図法空間の把握も必要である。だが、物体のトポロジ的相互関係が視点の設定をとまなう透視図法的空間の意識によって変化することも事実である。したがって、透視図法的空間とユークリッド的空間は互いに独立しながら、両者ともトポロジ的空間にその原点をもっているということを忘れてはならない。

ユークリッド的空間は、どのようなかたちにして、知能と直結した知覚を前提としている。この空間の中では、並行関係をきちんと組み立てたり、角度の形成や形態の類似性と均斉を分析したりすることが重要になるからである。ピアジェは、「9歳頃の子どもは、モチーフを整理するための軸として水平線と垂直線の構成を完成することからも分かるように、知覚領域の知能的発達の頂点に達している」【註-15】と述べている。ユークリッド的空間と透視図法的空間との明確な比較を試みるのならば、「透視図法的空間における整合は、視点の統一をその本質とする。この視点とは現実の視点、あるいは現実でありそうな視点であり、空間におけるすべてのモチーフはこの唯一の視点との関係において規定されているため、全体としての整合を果たすことになる。一方、ユークリッド的空間における整合とは、モチーフ自体の相互

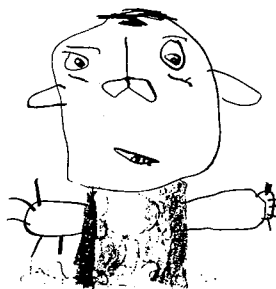


Fig-4 『人物』マルコ（4歳）

関係、つまりモチーフ間の配置関係が測量するように客観的に吟味されることによって生まれる整合である。【註-16】アルンハイムも、直

線性が獲得される前の段階における子どもの絵画の中での直線性が持つ特別な意味を明らかにしながら、ユークリッド的空間を見直すピアジェの見解を再検討している。大きく両腕を広げた人間の体を描いた図とは、「腕と胴体との方向性の相違を最も明確に表現したものにはかならない。」【註-17】(Fig-4)

さらにつけ加えるべきことは、「子どもが角度の関係に関する単純な方法をいったん身につけてしまえば、斜めの線を扱う能力もずっと複雑になる。初期の段階では、斜線は水平線と垂直線との間につけ加えられたものに過ぎないが、やがて、自然の空間の中に存在するいっそう難しい角度の関係も追求されるようになる」【註-18】ということである。

## VII 空間に関する二種の概念の発展——視覚的空間と非視覚的空間

ローウェンフェルドによれば、人間が現実空間を表現する方法は環境の中での体験によって決定される。たとえば、子どもは、視覚心理によって遠くにある物は小さく見えることを学習する。つまり、空間はその三次元的側面によって視点を形成するのだ。非視覚的な心情的表現では光と影によって立体感が表されるが、それは意識された行為ではない。したがって、美術教育の立場では、個々の子どもの発見についてよく意識させ、高度なテクニックを押しつけないう留意しなければならない。

非視覚的精神に基づいて描かれた児童の絵は、自分と、自分の印象の源である感情を表現することに専心する。視覚的精神が傍観者として対象物の輪郭を把握するのに対して、非視覚的精神は、それが情感に訴える意味を帯びるときにのみ関心をもつ。子どもの絵画では、明暗やトーンによって登場人物の感情と感情的行動が強調される。また、子どもが非視覚的精神をもつことによって、前述した絵画の基本線による表現に逆行することがある。しかし、子どもによっては非視覚的要素と視覚的要素が同時に

興味の対象になることも考慮する必要があるだろう。彼らの絵画表現の中では、両方の要素が同時に刺激となっているからである。

視覚的なタイプと触覚的なタイプとの相違に関する論議は、弱視あるいは盲目の子どもとの空間表現にも言及する。視覚能力の限定された表現者は、あたかも正常な視覚をもつかのように描いたり彫刻したりするものである。それは触覚によって得た情報の成果だが、いずれにしろ、それは心情的な行動に基づいている。【註-19】

## VIII 情感の要因と印象を伝えるメディア

あらゆる空間表現において、情感の要因は非常に重要である。ある種の体験に結びついた動機づけは、実際、何にもまして子どもを絵画表現へと駆り立てる。描かれた空間の様相は、ときに特殊な挑発による発見であったりする。残念ながら多くの場合、子どもの空間表現の研究者は、情感の要因をなおざりにして形式的な調査による分析に留まったり、描かれた空間表現の時間的あるいは方法論的定義に不安を感じたりしている。この問題については、ピアジェもまた、子どもの描写力に関する一連の力強い研究で積極的な貢献をしながら、ある種の体験については結局のところ不自然な論考をまねかれていない。ペッター(Petter)によれば、この方法は、単に頭の中で考案したシチュエーションに子どもを相対させたり、子どもに研究者の判断を表現させたり、また、子どもにおけるある種の知的構成力と信念の存在ないしは不在、あるいはその性質を暴いてしまうような決定的な態度を記録したりすることで構築されるのである。この実験的方法是柔軟なやり方で試みられたとはいえ、しばしば現実の経験を度外視した、ひどく活気のない表現を引き出してきた。

マントヴァーニは、「その中で描かれた空間が膨らんでいくところの境界線は、子どもが我がものとし、子どもの行動と社会の基準線となる生きた空間を表している」【註-20】とする。また、アルンハイムは、知覚すること自体が、こ

の上なく創造的な行為における意識の獲得であるという。彼は、単に受動的受容ではない意識的な情報獲得の過程自体を創造的行為として重要視するのである。つまり、知覚的、情感的、社会的、知性的なレベルにおいて機能する獲得のメカニズムである。子どもの情報獲得の過程では、それらすべての構成要素が存在している。さもなければ、すでに古くなったテーマについて、つねに新しい表現手段を見出す子どもの態度について説明できないだろう。

画用紙上の空間の使い方は、描く者が周囲の状況とどのような関係にあり、どのように反応しているかを示しているとする立場がある。すなわち、空間の投影的な側面を重視する空間象徴主義であるが、この種の見解はあくまでも保留つきで受けとめられるべきだろう。ウィドルカー (Widlöcher) の指摘によれば「この空間象徴主義は子どもの見慣れた描画においてのみあてはまる。」【註-21】彼はまた、情緒的生活と絵画表現との関係を規定したアメリカの二人の研究者、ロゼ・アルシュラー (Rose Alschuler) とベルタ・ワイス・ハットビック (Berta Weiss Hattvick) が行った空間表現についての真摯な考察に触れている。彼女たちは描画に使われる空間の量とその配分の方法にも注目した。たとえば、画用紙の端からはみ出して描く傾向のある子どもは成熟度が低く、甘やかされていることを示している。また、ごく小さな空間のみを使って描く子どもは精神的に不安定で、はにかみやである。画用紙の上方に集中して描く態度は、ある種の傲慢さを示す。

ロース・コールマン (Lous Corman) は、モーリス・ポロ (Maurice Porot) による『家庭の事典』に改変を加えて、空間象徴主義の古典的定義を示した。「紙の下部分は人生における原初的な本能が保存されている場所であり、無気力と神経症と抑うつ症を表す部分である。紙の上の部分は膨張と想像力を表し、夢想家や理想主義者の場所である。紙の左の部分は過去を表す。したがって、この部分を使用する者は幼児

退行する傾向にある。紙の右の部分は未来を表す。」【註-22】ただし、コールマンは、このような空間の象徴化は同時に他の兆候が証拠づけるときのみ信憑性をもつのであり、慎重に扱わねばならないことを説いている。

空間に関するもう一つの大切な問題は、印象を伝える媒体の問題である。知覚が受容したデータは、現実には媒体を通すたびに弱まっていく。このようにして知覚概念は表現概念に置き換えられるのである。この操作の中で、子どもは明確な構造把握を行い、適切な形態パターンを発明しながら知覚概念を整理する。表現は物体のレプリカを作ることではなく、限定された媒体による構造把握にほかならない。媒体の種類は表現の内容を決定する。鉛筆で描かれた円はコラージュによるそれとは異なるのが当然である。「円を表す形態は、その媒体によって異なる。円形あるいはレコードは、平面上に描かれる絵画において完全に表現されるだろう。逆に、三次元的表現である彫刻は、丸さと平面性の組み合わせであるレコードを表現する最適の媒体とはいえない。油彩画に描かれたリングは、モノクロームのリトグラフで表されれば色を失ってしまう。」【註-23】

要するに、空間とその表現媒体に関する問題は、決してなおざりにしてはならないのである。この分野に注目した研究は、必ず子どもの絵画表現について非常に興味深い解答を提出するにちがいない。

## IX 大人と子どもの表現における先天的空間と造形的空間

一般に、子どもの絵画の研究では、ある面ではまったく表現の異なる大人の絵画については度外視され、両者に類似点はないと考えられているようだ。しかし、パノフスキー (Panofsky)

【註-24】とフランカステルは、先天的空間と造形的空間の観点から研究を行い、心理学と数学の最新の成果を踏まえながら両者を比較した。この考察は明らかに美学の範疇に入るもの

だが、子どもの表現方法を研究する我々が子どもの態度の真の意味を把握するためにも貢献している。

パノフスキーは、遠近法概念を論じるにあたって「不変で均一な無限空間、すなわち純粋に数学的な空間の構造は、心理的にとらえられた空間に比べて二律背反の性格をもつ」【註-25】ことを強調した。ここでは、遠近法は現実世界を客観的に表現するための確固たるシステムではなく、象徴的な形態として了解されている。この象徴的な形態を通して、精神的な内容は感覚でとらえ得る具体的記号と結びつき、その性格が確立される。重要なのは、各時代と地域において遠近法が知られていたか否かではなく、どのような遠近法が使われていたかということである。それぞれに異なる遠近法の表現は、ある時代のある地域において、科学者や時間哲学者によって提出された空間一般に関する概念を反映している。「したがって、遠近法の歴史は、現実世界を客観視し征服する人間の感覚の勝利として、あるいはあらゆる対象物との距離を消滅させる人間の能力の勝利として考えることができる。」【註-26】

フランカステルは、上のパノフスキーの主張をさらに拡張し、それぞれの状況の中で遠近法が伝統的方法としてどのように確立されたのかを示した。ここでは遠近法が、歴史上の伝統や慣習、宗教上の戒律などとともに形成する現実世界から任意に抽出された諸要素を互いに結びつけ、統合するシステムとして考えられている。要するに、遠近法で表現された現実世界は歴史的要因の中に条件づけられながら形成された独特の現実の姿であり、社会を映す鏡なのである。したがって、このフランス人研究者が明らかにしたのは、「自然で不変の空間という考え方は、我々の知っている視覚と思考の構造や作品批評が明らかにするところの事実とは矛盾している」【註-27】ということである。さらにフランカステルは、子どもの描く空間の内容が、いくつかの現代芸術、あるいは過去の芸術の基本的

概念に合致していることをも示した。

ピアジェとウォロン (Wallon) は、フランカステルの見解を踏襲してその研究を推し進めた。彼らは、トポロジー的空間の直観がユークリッド的空間に先行することが数学者たちによって証明されたまさにその時に、子どもの描く絵画にトポロジー的空間が顕在することを発表した。この二つの思想上の発見は、キュービズムの画家の方法論と照合することもできる。キュービズムの画家とは、まさにユークリッド的空間よりもトポロジー的空間に重きをおくものだからである。フランカステルの明らかにするところによれば、子どもは、社会的な意味において他の人々との協調を図ようになる時期に、世界を知覚する自らの力を発達させる。たとえば、現代美術の潮流の多くを特徴づけるトポロジー的空間の強調では、芸術家がモチーフに委ねた、あるいは芸術家がモチーフ間の相互関係に委ねた意味が重要視される。しかし、ここでつけ加えるべきことは、「視覚世界におけるトポロジー

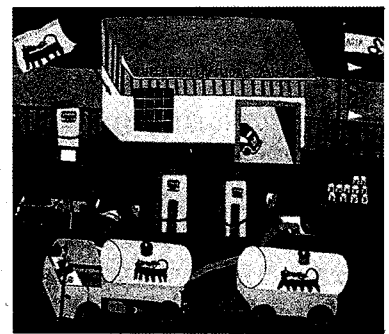


Fig-5 『ガソリンスタンド』

ルイジ (13歳)

作品を目前

にしたときに我々が感じる感覚を説明する。一般に原始的と呼ばれる社会の中で生まれた多くの作品が興味深いのは、そこにトポロジーの意味が認められるからである。【註-28】

10才頃の子どもは、客観的な現実主義に基づく空間表現に到達する。その空間の中では、子どもは対象物があるべき位置に配置し、全体の中で主体となるモチーフと従属的なモチーフとを把握している。[Fig-5] こうした概念は、

視覚と触覚の発達の結果である。もちろん、この点についても、美術史の分野はそれを検証するための豊富な例を提供してくれている。中世の絵画は客観芸術の典型を我々に見せてくれるが、それは画家と鑑賞者との関係の間にモチーフが置かれる世界であるといつてよい。この世界は物体の性質や属性にしたがって階級分けされ、区別されたアリストテレス的な概念を基礎としている。また、中世の絵画については他にも注目すべき点がある。たとえば、宗教教育の意図から、中世の画家がユークリッド的な空間概念から完全に離れた物語空間を構成することがある。したがって、絵画の中の物体や人物は、物語的、宗教的秩序の規則に則って規定された関係へと入っていく。

だが、子どもの発達段階においては、ある時期から大きさも恒久的な性質ももたない要素から成立する世界を描くことがなくなる。子どもは物体と物体との相互関係においてモチーフを配置するという問題、または物体の相対的な大きさを把握するという問題に突き当たる。この過程、すなわちユークリッド的空間との協調を受け入れるという点で特徴づけられる過程は、ルネサンス期に提出された典型的な描写方法と一致する。しかし「ルネサンスの芸術家たちにとって、数字で表すことのできる理論だけが唯一のインスピレーションだったわけではないという事実を見逃してはならない。彼らは価値観の視覚化を行ったのだ」【註-29】

フランカステルによる子どもの発達段階と絵画史の発展との比較はきわめて示唆に富むものであり、リード(Read)【註-30】が『芸術による教育』の中で指摘したところの両者の類似性を想起させる。しかし、明確にするべきことは、フランカステルが文明の発達と個人の発達を安易にひき比べたのではないという事実だ。彼の考えとは、子どもがその成長の過程で発見する表現の方法は一般論としての人間の知能の発達に対応しているが、また同時に、その各過程は人間と社会にとっての必要性を表現するために

利用されやすいシステムを形成するということである。

空間表現は、芸術において、人間の風俗史と社会の中で生きる人間の憧憬の歴史を解き明かす可能性を我々に与えてくれるのである。(S. S.)

## 註

- \* 【1】 スザンヌ・ランガー (Susanne Langer 1895-1985) アメリカの美学者。新カント派の構想を受け継いで、象徴をキー概念とする芸術哲学をうち立てた。
- 【2】 Langer, S. *Feeling and Form. A Theory of Art*; trad. it. *Sentimento e forma*, a cura di L. Formigari, Milano, p.89, 1965 (ランガー著『感情と形態芸術の理論』フォルミガーリによるイタリア語訳)
- \* 【3】 ジャン・ピアジェ (Jean Piaget 1896-1980) スイスの心理学者。ヌーシュテル大学、ジュネーブ大学、ルソー研究所、ソルボンヌ大学の教授を歴任。生物学と倫理学を基礎とした独自の理論と、観察、質問による臨床法を用いて、児童の知的活動の研究に重要な貢献をした。
- 【4】 Farné, M. *La percezione dello spazio visivo*, Cappelli, Bologna, p.15, 1972 (ファルネ著『視覚的空間の知覚』)
- 【5】 Francastel, P. *Espace génétique et espace plastique*, in "Revue L'Esthétique" tome premier, fasc.4 octobre-décembre, p.350, 1948 (フランカステル著『先天的表現と造形的表現』＜美学レビュー＞)
- \* 【6】 ヴィクター・ローウェンフェルド (Viktor Lowenfeld 1903-1961) ウィーン大学を卒業後、ウィーン美術アカデミーで美術教授の資格を得た後に渡米し、1946年にペンシルバニア州立大学教授となる。心理学的理論に裏づけられた美術教育を論ずる多数の著書があるが、とくに『創造的発達と精神的成長 (Creative and Mental Growth)』は彼の業績の集大成と呼ぶべき

ものである。

- \* 【7】 ルドルフ・アルンハイム (Rudolf Arnheim 1904— ) ベルリン大学卒業。1933年、ナチス政権に追われてイタリアに渡り、映画関係書の編集に携わる。後にロンドンでBBCの海外番組を担当。1940年、アメリカのサラ・ローレンス大学の教授に就任。ゲシュタルト理論による芸術心理学を中心とする幅広い著作がある。主著に『美術と視覚』、『芸術心理学』などがある。
- 【8】 Piaget, J.-Inhelder, B. La représentation de l'espace chez l'enfant; trad. it. La rappresentazione dello spazio nel bambino, a cura di Garau, B. Giunti-Barbera, Firenze, p.48, 1976 (ピアジェ, インヘルダー著『幼児の空間表現』ガラウによるイタリア語訳)
- 【9】 G.Petter, Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget, Giunti-Barbera, Firenze, p.97, 1961 (ペッター著『ジャン・ピアジェによる精神的成長に関する研究』)
- 【10】 Arunheim, R. Art and Visual Perception; trad. it. Arte e percezione visiva, a cura di Dofles, G. Feltrinelli, Milano, pp.66—69, 1962 (アルンハイム著『美術と視覚』デュフレスによるイタリア語訳)
- 【11】 Lowenfeld, V. Creative and Mental growth; trad. it. Creatività e sviluppo mentale, a cura di Baruzzi, A. e Tettucci, R. Giunti-Barbera, Firenze, P.163, 1967 (ローウェンフェルド著『創造的成長と精神的成長』, パルッツィ, テットウッチによるイタリア語訳)
- 【12】 ピアジェ, インヘルダー著, ガラウ訳 前掲書 p.397
- 【13】 アルンハイム著, デュフレス訳 前掲書 p.77
- 【14】 ピアジェ, インヘルダー著, ガラウ訳 前掲書 p.197
- 【15】 ピアジェ, インヘルダー著, ガラウ訳 前掲書 p.431
- 【16】 ピアジェ, インヘルダー著, ガラウ訳 前掲書 p.432
- 【17】 アルンハイム著, デュフレス訳 前掲書 p.41
- 【18】 アルンハイム著, デュフレス訳 前掲書 p.143
- 【19】 Cfr. Lowenfeld, V. The Nature of Creative Activity; trad. it. La natura della attività creatrice, a cura di Tomasi, T. e L.Ton girgi Tomasi, La Nuova Italia, Firenze, 1968 (ローウェンフェルド著『創造活動の自然性』トマーシ監修によるイタリア語訳) 参照
- 【20】 Mantovani, E. Il mondo pittorico infantile, La Scuola, Brescia, p.134, 1964 (マントヴァーニ著『幼児の絵画世界』)
- 【21】 widlöcher, D. L'interpretations des dessins d'enfants; trad. it. L'interpretazione dei disegni infantili, a cura di Goeta, G. Armando, Roma, p.79, 1968 (ウィドルカー著『幼児のデザインにおける解釈』ゴエタによるイタリア語訳)
- 【22】 Corman, L. Le Tesi du dessin de famille dans la la pratique médico-pédagogique; trad. it. Il disegno della famiglia: test per bambini, Boringhieri, Torino, 1970, p. 33 (コールマン著『家族のデザイン』のイタリア語訳)
- 【23】 アルンハイム著, デュフレス訳 前掲書 p.125
- \* 【24】 アーウィン・パノフスキー (Erwin Panofsky 1892—1968) ドイツの美術史家。ナチスの台頭により渡米し、プリンストン高等研究所およびハーヴァード大学で教鞭をとる。従来 of the イコノグラフィー (図像記述学) を推し進めてイコノロジー (図像解釈学) を構築し、後の美術史の方法論に大きな影響を与えた。主著に『イコノロジー研究』、『視覚芸術の意味』などがある。
- 【25】 E.Panofsky, Die Perspektive als "symbolische Form"; trad. it. La prospettiva come "forma simbolica", a cura di E.Filippini, Feltrinelli, Milano, p. 37, 1979 (パノフスキー著『象徴的形態としての線遠近法』フィリッピンニによるイタリア語訳)

【26】パノフスキー著 前掲書 p.66

【27】P.Francastel, Peinture et Scîété, Nais-  
sance et destruction d'un espace plasti-  
que; trad. it. Lo spazio figurativo dal  
Rinascimento al Cubismo, Einaudi, Tor-  
ino, p.65, 1957 (フランカステル著『造形  
的空間—ルネサンスからキュービズムま  
で』)

【28】フランカステル著 前掲書 p.46

【29】フランカステル著 前掲書 p.184

- \* 【30】ハーバート・リード (Herbert Read 1893—  
1968) イギリスの詩人, 文学批評家, 美術  
評論家。第一次世界大戦から帰還した後,  
ヴィクトリア・アンド・アルバート美術館  
での勤務を契機に美術評論活動を開始す  
る。彼の美学思想は, フロイトの精神分析  
およびユングの無意識学説の深い影響の  
もとに形成された。主著に『芸術による教  
育』, 『アイコンとアイデア』などがある。

#### \* 付記

- ① 原文にはないが, 訳出した部分については便  
宜上, I—IX節に分割した。
- ② 紙数の関係で, 「空間表現」の章のうち次の3節  
を割愛した。
  - ・透明 (La trasparenza)
  - ・時空間の表現 (Le rappresentazioni spazio-  
temporali)
  - ・色彩空間の関係と表面性の克服 (Il rapporto  
spazio-colore e la conquista della super-  
ficie)
- ③ 註に付した\*印は訳註を示す。

本稿に訳出したカルロ・ピアントーニの「空  
間の表現」は, 児童画における空間表現につ  
いてさまざまな分野から提出された研究成果を,  
著者自身の見解をまじえながら概括したもの  
である。「空間の表現」を含む『イメージ教育』の  
意義は, 児童画の空間表現に関する研究成果と

視点を網羅し, より深いアプローチへの導入を  
果たした点にあるだろう。ただし, ここで言及  
されている内容の大部分は実例に基づいた現象  
面における分析であり, 美術教育の方法論の中  
で空間表現の問題をどのように位置づけ, 活用  
するかという具体的な提言には及んでいない。  
そこで, 本稿で追及された内容を美術教育の現  
状へと積極的に結びつける手がかりとして, 「表  
現」と「鑑賞」という2つのテーマの中で空間  
表現の問題が果たし得る役割に関して, 以下に  
論考を試みたい。

#### 1. 「表現」と空間表現——思春期以降の子ども たちに対する動機づけと空間表現の可能性

現行の小学校図画工作科の学習指導要領に  
は, 「表現及び鑑賞の活動を通して, 造形的な創  
造活動の基礎的な能力を育てるとともに, 表現  
の喜びを味わわせ, 豊かな情操を養う。」という  
目標が掲げられている。【註—1】つまり, 日本  
の美術教育に通底するのは, 美術を通して創造  
性や情操を豊かにするという人間の成長を中心  
に据えた基本理念である。その出発点には, 山  
本鼎 (1882—1946) らによる大正時代の民間運  
動【註—2】が提唱した「子どもの精神的成長  
に寄与する美術教育」の理念がある。山本は,  
国家主導による美術教育が殖産興業に急ぐあまり  
技術主義に陥ったことに対して強い批判を向  
け, 美術教育はあくまでも子どもの内面に根ざ  
すべきであると主張した。この主張が「美術に  
よる豊かな人間形成」という美術教育の共通認  
識となって現在にいたっている。

こうした理念に基づく美術教育は, あくまで  
も子どもの内面的発達に寄与すべきとの観点  
から, 技術主義や作品主義を排してきた。つま  
り, 美術教育の表現においては, 技術の習熟度  
よりも子ども自身の内面世界がいかに表出され  
ているのかという点に到達度の基準が置かれた  
のである。現行の教科書で「自分らしさ」の表  
現が重要視されているのは, その結果だろう。  
たとえば, 開隆堂出版が発行した平成8年度用

の図画工作の教科書を紹介する題材系統表【註-3】を見ると、中学年から高学年にかけてのテーマとして、自分の力で試しながら表わし方をみつけること、自分の考えや感じを大切にして自分らしい表わし方で表わすことなどが設定されている。こうした表現における「自分らしさ」の重視は、美術教育の現場からのレポートに生き生きとした作品が満ちていることから分かれるとおり、豊かな創造性と情操の発達という課題において明確な成果を上げてきたことは事実である。

しかしながら、こうした成果が見られる一方で、小学校の高学年から中学校へと年齢層が進むにつれて表現活動が不振となる事実も存在する。思春期にさしかかった子どもの指導にあたって、彼らを表現に向かわせること自体が困難になるという美術教師の悩みはしばしば耳にすることである。ところで、この時期の表現の停滞は「自分らしさ」を重視する表現指導の限界に起因しているのではないだろうか。柴田和豊氏は思春期以降の表現活動の停滞に関して「その原因としては、すぐに受験体制の影があげられるが、美術教育自体大きな欠陥を潜めることも否めない」としている。【註-4】柴田氏は続けて、「人間の成長過程において、(中略)停滞や挫折こそが特徴となる時期が存在する」と述べ、「青年期に至っては、自分が内なる固有の法則に則って、なるべきところのものへ自動的に展開していくとは、もはや誰も信じはすまい。すでに、自ら生き方を主体的に決定すること(当為的存在)が問題となってくるのである」

【註-5】としている。上述の指摘に見えたとおり、自我の確立に向けて試行錯誤を始める小学校高学年から中学校の時期においては、「自分らしさ」とは何かという問題がそれ以前とは比較にならないほどの重大性と深刻性を帯びてくる。したがって、この時期の子どもにとっては「自分らしさ」を把握すること自体がきわめて重要かつ困難な精神的作業なのである。それにもかかわらず、美術教育が「自分らしさ」の把

握に加えてその造形的表現をも当然のように科しているとすれば、あまりにも自然主義的な成長観に基づいた楽観的な方針と言わざるをえない。そして、この楽観性こそが、思春期以降の美術教育における表現の閉塞状態を生み出しているように思われるのである。

思春期以降、急速に困難になる美術への動機づけをいかに行うかという問題について、ローウェンフェルドは「青年期美術の動機づけのためには、心理学者によって研究されてきた青年の特性を十分考慮しなくてはならない」と述べ、「野心、持続性、自己批判、自省心、さらには『ロマンス』、『冒険への欲求』といった特性は、技倆や技法を用いようとする実験的な態度によって最も満足されるものなのである」として、技術指導の積極的導入を提案している。【註-6】ローウェンフェルドによる技術重視の提案は、表現に行き詰まった思春期の動機づけを考える上で重要な意味をもっている。それは、ストレートな自己表現に困難と逡巡を感じ始めた子どもたちをいったん自己の模索から離れさせ、技術という客観的な価値基準をもつ世界の中で美術への新しい興味のきっかけを与えることができる点である。もちろん、現行の美術教育の中でも造形表現の技術は指導されているが、技術主義の排除という歴史的背景を反映してか、純粋な技術指導に十分な時間が割かれているとは言い難い。上記の引用文中にあるとおり、新しい技術による実験的表現は、思春期以降の子どもたちの野心や自己批判、冒険への欲求心などを刺激する方法としてさらに積極的に導入されるべきではないだろうか。

ところで、ローウェンフェルドは続けて、人物・空間・色彩・デザインなどの表現の各分野においてどのような技術を指導するべきかをまとめている。【註-7】彼はここで、被教育者を《視覚型》と《非視覚型》の2つのタイプに分類した上でそれぞれのタイプに対して重点的に指導する技術の内容を記しているのだが、この中に示した空間表現の技術導入のポイントとし

て次のような点をあげている。すなわち、《視覚型》のタイプに対しては「遠近画法による空間の再現」、「水平線の意味」、「三次元の特性の強調」などを、《非視覚型》のタイプに対しては「自己との関係をもった価値の遠近画法」、「物体相互の価値の関係」などを重視するべきとしているのである。これらの空間表現のポイントはいずれも、思春期の子どもたちが最も重視するからこそ困難に直面せざるを得ない「自分らしさ」の探求という課題に直結する問題を内包するものである。つまり、《視覚型》においても《非視覚型》においても、自己と他者（ないしは環境）との関係を見据えることが基盤となる空間表現の技術習得の過程は、まさに「自分らしさ」の探求の過程そのものと言っても過言ではないのである。さらに言えば、二次元と三次元、ないしは物体相互の関係に関する表現の追及は数学的・物理的理論にも深く関与するところであり、この時期に本格的なアプローチが始まる理系教科との質的融合という観点からも、空間表現の指導の可能性は拡がっていくだろう。したがって、美術教育における実験的表現の試みとして導入すべき技術のなかでも、とくに空間表現の技術は動機づけの方法として効果的であると考えられるのである。

## 2. 「鑑賞」と空間表現——美術館における鑑賞教育と空間表現の可能性

人間は、日常の中で接する事象や環境などに対して、それらを知的に認識するばかりではなく、感情的な尺度からも判断し自己と関係づけている。こうした対象に対する感情的な関係づけの中でも美的感情または美的価値感情による関係づけ（関係のとり結び）を、熊田真幸氏は「美的価値定位」と概括し、主体が対象世界の中で自己と他との関係を見定め、自分の態度を決定する際の重要な契機であるとしている。

【註－8】個人の成長や個性に応じてさまざまな深さと拡がりをもちうる「美的価値定位」は、

美術における鑑賞の基本的概念に直結する。この美術鑑賞の基本概念に照らせば、美術鑑賞の教育とは、作品を美的価値感情によって自己（鑑賞する主体）と関係づける方法の指導にほかならないと言えるだろう。

ところで、自己の位置づけの問題と深く関わる美術鑑賞教育は、価値観の多様化する現代社会において、社会教育の場でも注目を集めている。社会教育施設の中でその主たる担い手となるのは美術館であり、美術館の活動は、作品の収集、保存、展示の全般にわたって美術鑑賞教育の問題を孕んでいる。とりわけ、展示の内容と方法を考える上では、上述した鑑賞者と対象作品との関係づけという鑑賞教育の本質がつねに模索されているのである。この模索の過程において1985年前後から注目されてきたのがドーセント【註－9】や、ワークショップ【註－10】などに代表される鑑賞者と作品とのコミュニケーションを促すための教育活動である。これらの活動は、美術館を「作品を見る場」から「作品とコミュニケーションする場」へ転換することによって、鑑賞者と作品のより有機的な関係づけを目指すものと言えるだろう。

コミュニケーションを重視する教育活動は、鑑賞者と対象作品との関係づけというもくろみにおいて多くの美術館で重視され、ますます積極的に展開されつつある。しかし、現状では、鑑賞者と作品とのコミュニケーションが、どちらかの価値観からの一方的なアプローチに終始している例も多見される。たとえば、作品側の価値観に立つ研究者によって作品の自律的理論が鑑賞者の感情とは乖離したままに伝授されたり、あるいは逆に、作品への感情移入を急かす解説者によって鑑賞者の日常感情という尺度のみから作品理解が促されたりする実践がしばしば見られるのである。これらの例では、鑑賞者と作品との形式的繋がりとは結ばれるものの、両者の価値観は現状に据え置かれたまま終わってしまう。人間相互のコミュニケーションと同様、鑑賞者と作品とのコミュニケーションに関

しても、両者に共通する価値観を構築することなしには皮相的で空疎な結果しか得られない。そこで、あらためて考えるべき問題は、鑑賞者と対象作品がどのように共通価値観を構築するかという点である。

本節の冒頭に述べたとおり、美術鑑賞の本質とは鑑賞者と対象とが美的価値感情によって関係をとり結ぶことにある。したがって、ここで問題としている鑑賞者と対象作品との共通価値観は、美的価値感情に置換することが可能だろう。この美的価値感情について、既述の熊田真幸氏は「美的感情は（中略）生活感情から区別され、隔てられ、間接化されているが、同時により普遍的な性格を帯びている。美的感情が、情動や情念と区別されて美的情操と呼ばれうるのも、それが感性的、情動的なものでありながら、直接的な感覚・知覚に対応した感情ではなく、精神作用の理性的レベルに対応した感情（情操）であるからであろう」と考察している。【註－11】つまり、美的価値感情とは、感覚レベルに直結する生活感情を理性の働きによって止揚した価値感情であると換言できる。

ここまで考察した内容を踏まえれば、美術館における鑑賞教育の今後の課題は以下のように整理できる。すなわち、鑑賞者と対象作品との間に、安易なコミュニケーションによる形式的関係づけではなく美術鑑賞に本来の関係づけを図るために、どのようにして美的価値感情（日常生活感情を止揚し、精神レベルに引き上げた結果として生み出される普遍的価値感情）を育成するかという問題である。この問題について、あらためて美術館という施設の独自性を確認しながら考えてみたい。

第一に、美術館とは、鑑賞者が一回性をもつ本物の作品と対面できる場である。このことは、美術館における鑑賞が、美術書や写真資料といった複製からは得られない作品の詳細な情報を鑑賞者にもたらすと同時に、特定の時間と空間における鑑賞者と作品との対面の場を設定することを意味している。この、鑑賞者と作品が

一回的に対面する場としての美術館の役割はきわめて大きいのではないだろうか。なぜなら、こうした出会いの一回性もたらす精神の高揚は、生活感情にいわば呪縛された状態にある鑑賞者を非日常的な普遍的世界へと連れだし、美的価値感情を抽出せしめるエネルギーを秘めているように思えるからである。この観点から美術館が重視すべき課題は、鑑賞者と作品とが効果的に出会う空間をデザインし、鑑賞者の美的価値感情を引き出すための演出を行うことである。そのためには、学芸員が、ヒトとモノとの心理的關係という視点に立脚した空間原理を熟知し、「作品のある空間」をいかに表現するかについて、つねに積極的に問いかけていかなければならない。

第二に、美術館とは、ある作品の性格や時代的・社会的背景も含めた文脈を、言語によらずあくまでも視覚的に示すことが可能な場である。学校教育における美術鑑賞では、教科書に美しい図版が溢れてはいても、作品の性格や美術史的位置づけについて最終的には言語で定義され、伝えられているようだ。しかし、美術教育における美的価値感情は、視覚芸術を対象としている以上、あくまでも視覚を契機として生み出されるべきではないだろうか。もちろん、言語が作品理解の補助的役割を果たすことは事実であり、美術館でも解説パネルを中心に言語による解説が行われている。だが、視覚芸術における本質的なメディアが言語でないことは自明であり、言語に頼り過ぎる鑑賞は作品の本質をむしろ曖昧にってしまう危険を秘めていると言わざるをえない。事実、すでに述べた「作品の自律的理論の一方的な押しつけ」に終わるコミュニケーションの例は、ほとんどすべての場合、言語によって行われているのである。それでは、作品の性格や背景といった抽象的あるいは説明的な事柄を、言語に頼ることなく視覚的に伝達するためにはどのような方法があるのだろうか。そのヒントを提示するのが、1992年に目黒区立美術館で開催された所蔵作品展『美術

が2倍半くらいわかりそう逆入門展』である。この展覧会は、あくまでも自分の目で見るといって鑑賞者側の態度を徹底させるために「トラノマキ的な解説パネルを用いない」という原則を立て、展示室内に視覚的ヒントをちりばめることによって鑑賞者の作品理解を促したものである。【註-12】そこでは、展示室に座布団を置いて低い視点から作品を眺めるよう誘ったり、絵画作品の裏面も見られるようにしたりといった工夫によって、通常とは異なる鑑賞者と作品との出会いを演出している。こうした方法は、第一の観点として述べた「作品のある空間」の表現に関連するものだが、同展ではさらに進んで、作品そのものの空間にも切り込んでいる。すなわち、あるコーナーでは作品の傍らに「もしやまなみがなかったら……」「もしすいへいせんがさがったら……」などの文が添えられ、それらの仮定の解答が、上部を切り取ったり海の位置を低くしたりした作品の写真を周囲に展示することで提示されているのである。この企画は常識ではタブー視されている美術作品の改変をあえて行った大胆な試みと言えようが、ここで重要だと思われるのは、作品の性質を視覚的に際立たせるための手法として空間表現の改変が採用された点である。このことは、作品の空間表現というものが、作品について「視覚的に語る」ための不可欠な要素としてとらえられた結果だと言えるだろう。つまり、視覚メディアである美術作品の空間表現をいわば言語における文法に置き換え、その文法をあえて改変することによって原作品の特質というものが語られているわけである。

ここまで、美術館という施設の独自性に基づいて、鑑賞者の美的価値感情を抜き出す方法としての空間表現の可能性について考察してきた。最後に付言すれば、一般に難解だとされる現代美術の鑑賞においても、空間表現というテーマは重要な示唆を与えるだろう。コンセプチュアル・アートをはじめとする現代美術の多くは、自己と他者や自己と環境との関係性への

問いかけを内包しており、この関係性の問題こそ、空間表現の原点にほかならないからである。(S.S.)

## 註

- 【1】文部省発行『小学校図画工作科学習指導要領』1992年(平成4年度改定版)より
- 【2】大正時代初期には民主主義の高揚とともにさまざまな自由教育運動が活発化した。美術教育では山本鼎の「自由画運動」や石野隆らの「創作手工運動」などがその代表である。
- 【3】日本造形教育研究会編『図画工作内容案内』開隆堂出版 pp.24-25 1995年
- 【4】柴田和豊著『美術教育の問題点』(山本正男監修 川上実編集『美術教育の方法』玉川大学出版部 第I章1節 p.46) 1985年
- 【5】柴田和豊著前掲書 前掲ページ
- 【6】V. ローウェンフェルド著 竹内清/堀ノ内敏/武井勝雄訳『美術による人間形成』黎明書房 p.426 1995年
- 【7】V. ローウェンフェルド著前掲書 p.486
- 【8】熊田真幸著『美術教育の問題点』(山本正男監修 久保尋二編集『美術教育の理念』玉川大学出版部 第II章2節 p.167) 1984年
- 【9】ドーセント(docent)とは、「教える」「導く」「伝える」などを意味するラテン語「docent」を語源とする言葉で、美術館においては展示室で鑑賞者を案内する解説員を指す。
- 【10】ワークショップ(workshop)とは、英語圏では何人かの参加者が1つの主題について討議したり工房で作業を行ったりする活動を指す言葉だが、日本の美術館では、一般市民の積極的な参加を促すための教育活動の総称として広い範囲で用いられるようになってきている。
- 【11】熊田真幸著前掲書 p.168(引用文中のアンダーラインの部分には原文では傍点が付されている)
- 【12】家村珠代著『美術鑑賞(その2 入門展)』(美術館教育研究会編『美術館教育研究 Vol.4 No.3』特集2 pp.10-15) 1993年