



Title	大正期・昭和初期の「対話型鑑賞」：岸田劉生、小堺宇市、関衛の鑑賞教育論から（一）
Author(s)	今村, 信隆
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 157, 49 (右)-74 (右)
Issue Date	2019-03-29
DOI	10.14943/bgsl.157.r49
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/73440
Type	bulletin (article)
File Information	157_02_Imamura.pdf



[Instructions for use](#)

大正期・昭和初期の「対話型鑑賞」

— 岸田劉生、小堺宇市、関衛の鑑賞教育論から — (一)

今 村 信 隆

「対話」を用いた芸術作品の鑑賞教育（いわゆる「対話型鑑賞」）は、とりわけ近年、国内外を問わず多くの美術館で行われるようになってきている。日本にも紹介され、対話型鑑賞を広めるきっかけとなったアメリカ・アレナスの試み^①や、フリーリップ・ヤノウインが説くヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ^②、そしてこれらを紹介しながら対話による鑑賞を日本国内で研究する京都造形芸術大学のプログラム「ACOP」(エイコップ)など、その具体的な実践は枚挙に暇がないほどである^③。

こうした実践が認められ成功を収めていること背景には、無論、複数の要因があるだろう。まず挙げられるのは、他者と語りながら芸術作品をみるという行為自体に一定の意義を認めるといふ考え方の浸透である。確かにかつては、美術館にいる鑑賞者は大声で会話をしたりせず、一個の眼として孤独に作品と向き合うというイメージがあつたかもしれない^④。また、カントの美学思想がそうであつたように、趣味判断の局面には他者を介在させないという考え

方もあつただろう。たとえばカントが、「何びとにせよ或る建築物や景色或は詩を自分で美しいと思うのでなければ、たとえ百人の声 *hundert stimmen* が一齐にこれを称揚したところで、それによって心からの同意を強いられるものではない⁽⁵⁾」というとき、彼が想い描く鑑賞の場面は孤独である。あるいは同じくカントが、よく知られている趣味の「規則」が自分の判断に合致しないときでも、「私は耳をふさいで、いかなる根拠をもまたいかなる理屈をも聞こうとしないだろう⁽⁶⁾」と述べるとき、彼が想い描く鑑賞者は頑である。しかし、現代の美術館における鑑賞の実践は、こうしたイメージと必ずしも相容れるものではないようである。ニューヨークのフリッツ・コレクションで美術教育を実践してきたリカ・バーナムらは、カントと同じ「声」という語を用いながらも、絵の前においては、「たくさんの声はひとつの声より良いものだ⁽⁷⁾」と主張している。すなわちバーナムらによれば、「芸術作品について人びとが最も重要な理解のなかには、対話のなかで至る理解が含まれる」のであり、さらには、「よいティーチングは、個人の鑑賞者には至ることができない共有された理解を育む⁽⁸⁾」のだというのである。

また、対話型鑑賞の実践を支えているもうひとつの要因は、ミュージアムにおける教育のあり方が根本から転換したということである。先述したヤノウイン自身も、作品や作者に関する正しい知識・情報を伝達するという教育手法の限界を認識し、鑑賞教育の目的自体を大きく転じていった経緯を述懐している⁽⁸⁾。あるいはこのことは、ジョージ・E・ハインが整理しているとおり、既定の知識を伝達するという学習・教育モデルから、学習者の内面で知識を構成するという学習・教育モデルへと、博物館教育全体が軸足を移していくプロセスの一環だと言うことも可能である⁽⁹⁾。

加えて、教育手法や学習観の変化と軌を一にして、ミュージアムの来館者研究の側からも、博物館・美術館における会話の重要性を指摘する研究があらわれている。たとえばジョン・H・フォークは、来館者にとっては、ほかの来

館者との社会的・社会的な相互作用が、意味を発見したりつなげ合わせたりする際のひとつの方法になっているのだと指摘する。特に来館者同士の会話は、フオークによれば、「展示物やラベルそのもの以上に、この経験についての来館者の記憶に究極的にインパクトを与えうる」⁽¹⁰⁾というのである。

要するに、今日の美術館においては、誰かと語り合いながら作品への理解を深めたり、これを味わったりすることが、ごく日常的な光景となっている。わたしたちは、たとえば作品の美点や欠点について、あるいはその作品の意味や価値について、そしてときには作品とはあまり関係がない何かしらの話題について、作品の前で語り合う。こうした語らいが何らかの意義をもっているであろうということは、通常の経験と照らし合わせてみても、異論の余地のない事実であると思われる。

とはいえ、今日的な対話型鑑賞の実践に一定の意義があることは是認しつつも、次の点については、考えてみる価値と必要があるのではないだろうか。すなわち、現代の対話型鑑賞とは別様の、しかし何かしらの意味で一方的な講義形式とは異なる鑑賞教育の実践がこれまでもあったということ、そしておそらくは今後もありえるということについてである。いまは簡単に、二つだけ、そうした過去の鑑賞の例を挙げてみよう。

ひとつは、ニューヨーク近代美術館の礎を築いた人物として知られるアルフレッド・バー・ジュニアのレクチャーである。多くのスライドを見せながら行われたという彼の講義は、長い沈黙を繰り返すことで、聴衆を困惑させるほどだったと伝えられている。このことに関連して、ある書簡のなかでバーは、多弁を弄する美術講師のやり方を批判しつつ、そうした方法に接する聴衆は「一時間ほど受動的に聴いていけば、理解するのに何年もかかる事柄を理解したと信じさせられてしまう」のだと警告している⁽¹¹⁾。一方的な講義形式による教授を嫌うという点において、バーの

出発点は現代の対話型鑑賞の理論と同じである。けれども彼は対話とは別の方法を探る。その方法とはすなわち「沈黙と中立性によって」⁽¹²⁾、聴衆に自分自身の意見を形成させることである。対話によってではなく沈黙によって、バーは鑑賞教育を行おうとする。

もうひとつの例は、やや時代を遡ることになるが、十七世紀フランスの絵画愛好家ロジェ・ド・ピールが表明する所説である。ド・ピールは、一六七七年に刊行された会話篇のなかで、絵画について学ぶためには、実際に絵をみることに、しかも他者とともにみることが重要であると説く。なぜなら、一緒に絵をみる同行者は、わたしたちと話し合い、わたしたちが良いものを選択することを助けてくれるからである。⁽¹³⁾ところで、この部分だけをみるとド・ピールの見解は現代の対話型鑑賞を先取りしているように思われるのだが、ただし彼の会話篇は、少なくとも二つの意味で今日の鑑賞実践とは異なっている。第一に、ド・ピールが想定している絵をみるという行為は、限られた者だけに許された、いわば閉ざされた共同体のなかでの特権的な出来事だということである。そして第二に、会話篇のなかで彼が描出するフィクションとしての絵画談義は、ときには相手の性格や人格にまで言い及ぶような、極めて論争的な調子を帯びうるものだということである。つまり、端的に言えばここでの絵画談義は、一方では紳士的な交流の場でありながら、しかし他方では良い趣味を理解する者とそうでない者とを弁別するような仕組みでもあるのだと考えられよう。これもやはり、現代の実践とはいささか様相が異なった、けれども確かに対話や会話を介した鑑賞の一場面である。⁽¹⁴⁾

そして、以上のような文脈を踏まえて言うならば、本稿でこれから考察を試みる大正期から昭和初期にかけての鑑

賞教育論もまた、現代の対話型鑑賞教育を相対化し、その意義や是非をより冷静に吟味するうえで、重要な視座を提供してくれるものであると考えられる。取り上げる論者は、当然のことながら、いずれも近年の対話型鑑賞理論とは相当に異なるものばかりである。しかし、現代のアプローチとは別の仕方ではありながら、鑑賞教育の場面に何らかの指導者やほかの鑑賞者・学習者を立ち合わせようとしているという意味においては、今日的な文脈においても、十分に再考してみる価値があるものばかりである。

本稿では、大正期から昭和初期にかけて登場した鑑賞教育論のなかから、それぞれに特徴的であると思われる三人の論者の著作に的を絞り、検討を加える。取り上げる論者は、『図画教育論』（一九二五（大正一四）年）を著した岸田劉生、『図画の鑑賞教育』（一九三〇（昭和五）年）等の著作がある小堺宇市、そして『児童図画心理学』（一九三三（昭和八）年）等の著作によって鑑賞教育に科学的アプローチを試みた関衛である。もちろん議論の手法としては、この時期に発表された鑑賞教育論を出来るだけ多く網羅的に集め、その見取り図を作成するというやり方もありうるのだが、ここでは、鑑賞教育という困難な課題に取り組んだ著者たちの議論に可能な限り肉薄し、個別的教育論の特徴を抽出してその意義を探るために、ある程度数を絞って検討することとしたい（なお、本編においては岸田劉生と小堺宇市を取り上げ、関衛については次稿で報告する）。

一・ 歴史的前提

ところで、上述した論者たちの著作の検討へと入る前に、ごく簡単にでも、鑑賞教育をめぐる歴史的前提について

整理しておく必要があるだろう。

日本の美術教育史上、教育内容として純粋な鑑賞が登場するのは、金子一夫によれば、いわゆる「教育的図画」の時代になってからのことであるという。ここでいう「教育的図画」の時代とは、金子の区分によれば、明治三〇年代後半から大正時代前半あたる。すなわち、図画教育は鉛筆画に拠るのがよいのか、それとも毛筆画に拠るのがよいのかという論争からようやく抜け出し、美術家を養成するための専門教育と普通教育とがはつきり分離しはじめるという時期である。この時期になって、手本の模写とは異なる、ということとはつまり創作と混然一体となったものではない、純粋な鑑賞が教育の場面に登場すると金子はいうのである。¹⁵⁾

本稿でもこの金子の見解を踏襲する。確かに、一八八六（明治一九）年の小学校令によって尋常小学校と高等小学校とが分けられた後、科目としての図画科には、かなり早い段階から、単なる技術的側面を超えた何かしらの美的教育が求められていた。このことが端的に判るのは、各教科の「要旨」に言及した一八九一（明治二四）年十一月七日の文部省令「小学校教則大綱」である。すなわち、この大綱の第九条にあるとおり、尋常・高等小学校の図画科では、眼や手の訓練によって「通常ノ形体ヲ看取シ正シク之ヲ画クノ能」を養うばかりでなく、加えて、「意匠ヲ練リ形体ノ美ヲ弁知セシムル」ことが求められたのである。ただし、ここで挙げられている「美ヲ弁知セシムル」という文句は、金子も指摘するのとおり、毛筆画運動の美術主義的な見解の影響下にあるものと考えるのが自然である。¹⁶⁾つまりこれは、毛筆で描くことの利点として頻繁に挙げられていた、単なる技術的側面を超えた美術的側面の学習を指しているのであって、鑑賞に特化した教育を指しているのではない。

これに対し、小学校令の改正に伴って一九〇〇（明治三三）年八月二一日に公布された「小学校令施行規則」では、

この部分の文言が若干変更されている。つまり同八条において、以前は「意匠ヲ練リ形体ノ美ヲ弁知セシムル」とされていた箇所が、より簡略に、「美感ヲ養フ」と改められているのである。文言としては僅かな修正ではあるものの、このことは少なからぬ意味をもつ。「小学校教則大綱」では、形体の美を「弁知」することと意匠を練ることが切れ目なく連続して語られており、言うなれば、美の判別・理解・享受が制作と一連の流れのなかに置かれていた。他方、新しい「小学校令施行規則」では、制作とはひとまず独立したものとして美感を養うという要求が掲げられ、鑑賞の実践が教育の枠内に入り込む通路を準備している。また、以前の大綱において「弁知」するべき目標とされていたものは、「形体ノ美」という、具体的な対象あるいは形象に根差した美であった。これが新しい施行規則では、「美感」という、いっそう多義的な用語に置き換わっている。この「美感」は、鑑賞教育論にひとつの立脚点を与えることになるものである。

こうして法令の文言が置き換わったことと並行して、鑑賞教育をめぐる議論も、次第に本格化してくる。たとえば、図画教員らが開催していた各種の研究会において鑑賞をテーマとした報告・発表が登場してくるのがこの時期である。さらに、中学校等の教科書として一九〇四（明治三七）年に出版された『図画教科書』（図画教育会編纂）に、鑑賞用教材が採録されたことも、図画教育に携わる者たちの意識を大きく転換させる一因になったであろう。また、山本鼎らの自由画教育運動のなかで、鑑賞の意義が鋭く問われ始めたのも、大正期に入ってからのことである。

本稿で取り上げる三人の論者も、こうした歴史的経緯を背景に背負っている。すなわちこれらの論者は、明治三〇年代の後半によくよく教育の表舞台に登場してきた鑑賞に関する認識が、次第に深まりつつあった時期の書き手である。しかし同時に、鑑賞教育に関する議論が一定の方向に向かって収束するのではなく、諸説が百出していた時期の

書き手だと言うこともできるだろう。その証拠に、取り上げる著者たちは、同時代の鑑賞教育の不備を指摘し、あるいは嘆きながら、自らの議論を展開しているのである。最初に検討する岸田劉生は、「鑑賞教育をもっと、何か組織だった方法に於いてなすの必要を感じる」と述べる一方で、現状の教員たちにも不満をもらし、「先生も教育しなくては」と指摘している。次の小塚宇市は、現今では鑑賞教授が重要視され、実際に実施されてもいるが、「尚暗中模索の状態を脱し得ず、鑑賞教育の必要を高唱しながら、其の方法論に於ては可否論難も少なくない様に思われる」という認識から、議論を開始する。心理学的な知見を図画教育に持ち込もうとする関衛は、「見方（鑑賞）」の教育と「描方（創作）」の教育に力が注がれるようになってきたことは評価しつつも、「見方の教育、即ち児童の観察力や、鑑賞力や、視覚表象や、美的感情を培う所の教育を如何にすべきか」という点については、「悲しい哉、未だ何等の系統的研究が出来て居ない」と断じている。

要するに、本論で扱う三点の著作は、鑑賞教育の必要性が叫ばれながら、その具体的な方法についての模索が続いていた時期のものである。

二．岸田劉生『図画教育論』

画家・岸田劉生の『図画教育論』は一九二五（大正一四）年に刊行されている。¹⁵岸田はこのあと、一九二九年に三八歳で早世してしまうから、彼の短い生涯のなかでは晩年にあたる著作だと言えるだろう。

ただ、予め断っておくならば、この『図画教育論』は、その後の美術教育の動向に大きなインパクトを与えた書籍

であるとは言い難い。大著『日本美術教育史』を著した山形寛は、「異色ある図画教育説」のひとつとして同書を紹介しながらも、「岸田の所説は、当時はあまり大きな反響は起さなかった」と記している。¹⁸ 西野範夫も、岸田の教育論に関する言及が、その後の図画教育関連書のなかにほとんど見当たらないことを報告している。¹⁹ もちろん後世の研究者たちは岸田の『図画教育論』を、たとえば自由画教育運動に対する批判の一例としてそれなりに認識してはいるものの、同時代に影響を与えた著作であるかと問われると、確かに首肯し難いところがある。その理由は種々考えられるが、なかでも最大の理由のひとつは、芸術家である岸田劉生の教育論が、現場で図画教育にあたる教員たちにとってはリアリティに欠ける、一種の理想論と映ったことにあるのではないかと思われる。²⁰ また、同書の後半にあたる「第二章 我子への図画教育」は、岸田の娘である麗子への教育について、彼女が描いたとされる絵画図版をもとに論じたものとなっている。けれども、画家の子という境遇は、普通教育一般へと安易に敷衍することができないある種の特殊性を帯びたものであり、このこともまた、同書を教育の現場で活用することを難しくしていると言えるだろう。

しかし、にもかかわらず本稿においてこの書に触れるのは、先ほどの山形寛が述べているとおり、岸田の『図画教育論』が、「鑑賞教育に相当重要な新しい意義を持たせている」という特色をもつためである。すなわち、「児童への美的教育は製作よりもどうも鑑賞教育の方が本当である」と明言する岸田が、それではどのような鑑賞教育の場面を想定しているのかを確認しておくことは、この小論にとっては大きな関心事になりうる。

さて、岸田の議論の出発点となるのは、図画教育の真の目的は、「児童の感情の美化」であるという前提である。無論こうした言い方自体は、一九〇〇年の「小学校令施行規則」ですでに掲げられていた、「美感ヲ養フ」という大目標を踏襲しているようにも思われる。ただ、岸田が標榜する感情の美化は、もう一步進んで、全人的な教育としての「徳

「育」に直結している。岸田はこう述べている。

図画教育の目的は何にあるか、一言に云えば、児童の感情の美化にある。児童の感情の美化は何にあるかと云えば、児童の心に内から有識的に「善」を植えつける事にある。かくて図画教育の第一の目的は必ずしも美術や絵を教える事ではなく、美術や絵によって真の徳育を施さんとする事であると云い得る。⁽²³⁾

とはいえ「徳育」を、たとえば当時の重要な科目であった修身科だけに頼るのではなく、美術や絵によっても施さなくてはならないのはなぜか。少し後の箇所で岸田は、「『善』は外から教える時、堅い氷の様なものになってしまつて、枯れてしまふ⁽²⁴⁾」のだと記している。この「外から」という語が、先ほどの引用箇所にあった、「児童の心に内から有識的に『善』を植えつける」という部分に対応していることは明らかであるだろう。「美」は、修身科のように「外から」ではなく、「内から」善を感じさせる。この理由のために、「善を感覚的に触れさずのは、『美』によるのが一番である⁽²⁵⁾」ということになるのである。美的な教育を徳育・人格教育へと結びつけるこうした岸田の考え方は、当時広まっていたシラーの美学思想や、さらにいえば古代ギリシア以来のカロカガティアの伝統に連なりうるものであり、その意味では十分に古典的な思想だと言えなくもない。⁽²⁶⁾

しかし、図画教育のなかにこうした徳育の理念を持ち込もうとする姿勢は、理想としてはともかく、現実的に実現することは極めて困難であると予想される。困難を招く最大の要因は、おそらく、美や善を「内から」感じさせなくてはならないという、岸田の前提そのものである。なぜならば、「内から」湧き上がってくる感覚を重視するあまり、

外からの働きかけの力を否定することは、教育の力を否定することにもつながりかねないからである。たとえば岸田は、「或る程度迄、『美』の感じを内から知っていると生徒に『美』を教える事は出来ない」と述べている。けれどもその一方で、美を内から知っていると云いうるような人が、実のところほとんどいないということもまた、彼の議論の大きなポイントである。すなわち岸田によれば、「普通の人が単に奇麗だとか美しいだとか感じる感じ」は、真の美ではない。そうではなくて、「人心の教化に役立つ程の美は、単に普通の人々の感じる程度のものでなく、もう一歩高い程度のものである」と、彼は考えるのである。

これを突き詰めていくならば、岸田が記しているとおり、「厳密に云うと図画教育という事は出来ない事になる」に違いない。適切な教員が現状においてほとんど見当たらないばかりではなく、優れた教員を今後、「外から」知識を与えるような教育方法によってシステムティックに養成することもできない。もちろん、偶然にも「本当に美を知った優れた先生」がいるという理想的な状況も考えられなくはないが、これはあくまでも「例外的場合」である。ならば、どうするか。岸田が提案するのは、美を教えないという方法である。すなわち彼の言葉を引用するならば、「『美』を教えるという考を止めて、『美』を自然に知らしめる様な機会を与えそれを助ける様に導く」ということである。教えるのではなく、助けるように導くという岸田の提言は、ここにおいて、学習者の主体性に着目する今日の対話型鑑賞教育に接近しているようにも思われる。

さて、岸田の議論はその後、いよいよ図画教育の方法論へと移っていく。彼が挙げるのは、写生・想像画・記憶画を織り交ぜた①「自由画法」、鑑賞と臨画から成る②「見学法」、素材や技法について教える③「手法教授」、工芸やデザイン分野に関係する④「装飾法」の四つの方法である。このうち①「自由画法」は、何かを描きたいという児童の本

能を活かしたものであり、山本鼎らの自由画教育運動にも通じる方法論であるが、ただし岸田は、児童の美意識を成長させるという意味において、この方法は消極的で不十分なものと見なしている。それゆえ、テーマを絞らない自由な描画に加えて、美をより積極的に提示する鑑賞や臨画(②)、ならびに美的法則を啓発する装飾法(④)を同時に施すことが肝要になってくるのだという。また、現代的な意味での鑑賞教育に最も近いと思われる②の「見学法」について、岸田は主として二つの提案を行っている。ひとつは鑑賞に適した良い参考書類を編纂することであり、自身自身がこうした仕事に携わることにも、意欲を示している。もうひとつは、価値が認められる美術作品を、子どもが自発的に、そして興味本位に模写するように仕向けるという方法である。この二番目の方法を岸田は、「手本の通りに」模写させる旧来の臨画とは別のものであるという意味で、殊更に「自由臨画」と呼び、強調している。³⁴⁾

しかし、それだけと言ってしまうと、それだけである。これ以上の具体的な方法、たとえば鑑賞の場面における指導の手順等について、ここで岸田が語ることはない。たとえば「見学法」を論じる節の後半で岸田は、「博物館等を、先生に引きつれられて、何の感興もなく、乱暴に歩きまわっている小児を見る時、この美術品鑑賞法の至難を(35)実(35)に思う」と記している。だが、その解決策を積極的に示すことはしていない。当該箇所において彼はただ、「先生が本当の美を愛する人だったら生徒の注意をそっちに引くことがどうにか出来そうに思われる」と述べるのみである。ではこの、生徒の注意を「どうにか」引くということの具体的な方法や技術に、岸田の『図画教育論』はまったく触れることができなかったのだろうか。「美」を自然に知らしめる様な機会を与えそれを助けるように導くことを求めているはずの岸田劉生の『図画教育論』は、美術作品の前で行われる鑑賞について、具体例を示すことがないのか。

結論から先に言うならば、そのようなことはない。同書の第二章「我子への図画教育」が、岸田の娘・麗子の成長

を彼女の絵画とともにたどるといふ内容だったことを思い起こしたい。岸田自身も章の冒頭と末尾で二度、「親馬鹿」であると漏らしているが、麗子が描いた絵が延々と紹介されていくこの第二章は、なるほど、画家と娘との極めて私的な交流の記録であるようにも読めてしまうものである。しかしその反面、同章は、岸田の議論が前提としていた困難のほとんどが取り除かれた状態、いわば例外的な理想状態について教えてくれる優れた実例になっている。つまり岸田によれば、「或る程度迄、『美』の感じを内から知っている人でないと生徒に『美』を教える事は出来ない」のだが、この場合は、すでに成功を収めている画家・岸田劉生という、「本当に美を知った優れた先生」が例外的に、しかも継続的に麗子の傍にいたのである。

第二章での岸田は、ときには「もつとよくみてかいてごらん」と娘に声をかけたり、ときには忘れているモチーフを指摘して描き足させたりしている。あるいは、油画を描きたがった麗子が、岸田の画架を占領してしまうといったエピソードなどは、親娘の信頼関係がにじみ出ている部分だと言えそうである。⁽³⁸⁾

さらに、新しく購入した絵画作品をみせるときには、次のようにしているのだと岸田は記している。

一体私は、いい画を求めた時とか何かそういう機会があるごとに、麗子に示し強い程度に実にいいと賞めて聞かせる様になっている。それが決して外面的に云うのではなく、自分も感心のあまりに発する嘆声なのだから子供(39)の心にそれが適うものと思っている。

引用箇所自体は確かに短い、些細な一節であり、岸田と娘との私的なやり取りを報告したものに過ぎないという見

方もできるかもしれない。けれどもこの部分は、『図画教育論』第一章の、少なくとも次の二つの箇所とあわせて理解する必要がある。ひとつは、第一章の前半、図画教育の目的を論じるなかで述べられている、「或る時は必ずしも絵を描かせず、美しい芸術品をとりかこんで先生と絵の御話をするのもいい」という部分である。ごく簡単に、さりげなく述べられてはいるものの、この箇所は興味深い。作品を「とりかこんで」という状態は、「先生」と「生徒」とが似たような地点から作品をみているということを示唆している。当然のことながら、「先生」が、たとえば壇上のような特権的な位置から語りかけるような講義形式の場面ではない。のみならず、ここで言われているのは、先生「から」絵の講話を聴くということではない。先生「と」絵について「御話」をするということが推奨されているのである。岸田と娘・麗子との間の、教室ではなく自宅で行われるやり取りは、絵を取り囲んで行われるこうした談義であったのかもしれない。

また、先ほどの引用箇所とあわせて読みたいもう一つの箇所は、第一章の中盤、図画教育の四つの方法が論じられる直前に置かれた、次の一節である。

図画教育の目的が、画を描く事を教えるという事ではなく、又必ずしも美を教えるという事でもなく、生徒ともに美の中に遊び、美を味い、美を不識の中に体得するという事にある事は如上に於て明らかにしたと思う。⁴¹

ここでいう、「生徒とともに美の中に遊び、美を味い、美を不識の中に体得する」という態度は、岸田が思い描く図画教育の、ひとつの理想の姿であるだろう。しかし岸田は、『図画教育論』のいわば理論編にあたる第一章では、この

理想に至るための具体的な道筋なり方法なりを詳細に説明することが出来ていない。その結果が、すでに確認した、「先生が本当の美を愛する人だったら生徒の注意をそつちに引くことがどうにか出来そうに思われる」などと述べて、議論を曖昧なままに放置してしまふくだけりである。

ところが、娘の絵画遍歴をたどる第二章では、こうした曖昧さは姿を消している。「生徒とともに美の中に遊び、美を味い、美を不識の中に体得する」という態度は、岸田自身と娘・麗子との具体的なエピソードの積み重ねとして、存分に語られている。とりわけ、先の引用箇所にあらわれていた、強いるのではなく、一緒に感心しながら、同じ絵画をみるという親娘の態度などは、「生徒とともに」美を味わうという理想の教育態度の具体的なあらわれにほかならない。

無論、こうした親愛に満ちた親娘の態度を、美術教育全般にまで拡張して一般化することは、とてもできそうにない。しかしながら、この一般化できないという性質そのものが、『図画教育論』という著作全体の結論であるということとはできるだろう。つまるところ、理論化・一般化を目指す第一章が所期の目的を充分には果たすことができないままに終わり、代わって娘の教育を記録した第二章が始まるという構成自体が、岸田の図画教育論の結論なのである。児童の「内から」美を呼び起こしさらには「善」を植えつけるという、ある種の全人格的な仕事としての教育は、その性質上、個別の「例外」としてしか語ることができない。

三、小堺宇市『図画の鑑賞教育』

小堺宇市は、一九二〇年代から三〇年代かけて、図画教育をめぐる実用的・実践的な著作を複数著している。たとえば、小学校教員検定の受験者を対象に、独学の仕方を具体的に説いた参考書『小検図画科精説』⁽¹²⁾や、主に小学校における図案（デザイン）の指導方法を研究した『新式図案構成法と其指導』⁽¹³⁾などは、そのような実用的・実践的な著作であると言って差し支えないだろう。ここで検討する『図画の鑑賞教育』（一九三〇（昭和五）年）⁽¹⁴⁾も、確かに一方では美や芸術、そして鑑賞教育の理論的考察にも踏み込むのだが、他方では、実際の鑑賞教育に携わる現場の教員たちの役に立つよう、実用的に書かれているという側面をもつ。

『図画の鑑賞教育』における小堺の議論は、まず、美と芸術についての諸家の論点を紹介したうえで、芸術の定義を試みることから始まっている。プラトンやアリストテレスといった西洋の古典から、シラー、シェリング、ショーペンハウアーまで、広範に、しかしそれぞれの論者の要点をごく簡単に、小堺はたどっていく。そして、次のような一応の結論に至る。

藝術とは、美的感情の表現であって、其の作品は客観性並に主観性を帯び、仮象であり無関心であるべく、更に独創であり個性を現わし、時代や民族精神の現われたものである⁽¹⁵⁾

さまざまな要素が盛り込まれてはいるが、個々の要素間のつながりは必ずしも明瞭であるとは言い難く、読みにくい部分がないでもない。ただ、差し当たってここで問題にしたいのは、定義自体の妥当性ではなく、このように定義された芸術作品をみるといとき、鑑賞はいかなるものでありうるのかという点である。

まず、芸術作品がそもそも「美的感情の表現」であり、何らかの「主観性」を帯びているということから、鑑賞においては、作品だけでなくその作者への接近が求められることになる。すなわち、作品は「藝術家の精神が外象事物にふれ、其の美的感動を具体的に表現したものであるから、作品を真に理解するためには、「作者の心情に同感し、其の作品の表わす形式内容に渡って、其の美を震感せなければならぬ」のだと、小堺は言う。このように考えるならば、鑑賞は、「結局作者の精神を味う事」になるだろう。

また、定義にある「無関心であるべく」という文言は、小堺自身が触れているように、カントの美学を踏襲したものである。小堺はこれを「利害の観念を超越した心情」だとみなし、創作する芸術家にも、鑑賞する観者にも、こうした「没我無関心の状態」が必要であると説く。⁴⁹ここから導き出される鑑賞態度は、「虚心平気で作品に接する事」である。少し長くなるが、彼の見解がよく判る部分を一箇所、引用しておきたい。

鑑賞に当たっては、虚心平気で作品に接する事が必要である。よくよく繰返して静観熟視せなければならぬ。徒らに他人の噂や評判などに動かされてはいけない。尤も其の噂や評判が立派なものであれば左程でもないが、つまらぬ風評等に動かされて、それが先入主となれば、自分の本当の心で観る事をせないで先入観念の色眼鏡を透して視る事となり、結局は本当の鑑賞心が練れない事になる。それで何処までも自分の心自分の感情を活かせて

凝視する事が何より大切である。

虚心平気に視ると言う事の中には利害の觀念や物欲情欲等の念を去つて、自己の感情を没入し我を忘れて視入ると言う意味も当然含まれている。⁵⁰

小堺が後ほど具体的に説明していくことになる鑑賞教育のエッセンスが、この引用箇所において、ほぼ出揃っている。「静観」は、「静観熟視」や「凝視静観」といった言い方で、『図画の鑑賞教育』にしばしば登場するキーワードのひとつである。また、「自己」の感情を没入して我を忘れて視入る」という状態は、特に鑑賞の初期段階における指導の注意点として後段で再び登場してくるものであり、これもやはり、彼の鑑賞教育の特色となる要点である。ちなみに、いまここで論を尽くすことはできそうにないのだが、「静観」することを通じて没我の状態に至ることを理想とする鑑賞の様態は、美術教育史のみならず、美学史や美術館史にも関連する大きな問題を含んでいるのではないかと考えられる。話を日本に限ってみても、明治一五年の『美術真説』においてアーネスト・F・フェノロサが、「静坐潜心シテ之〔美術もしくは美術作品〕ヲ熟視セバ神馳七魂飛ビ爽然トシテ自失スルガ如キモノアラン」と述べているように、静かに黙して作品をみるという態度は、美術鑑賞の多くの局面に根強く存在し続けた理想だったのでないだろうか。美術教育史を、美学史や美術館史と接続するという意味でも、この点は今後の検討課題としておきたい。

また、右記の引用箇所にもられる「徒らに他人の噂や評判などに動かされてはいけない」という指摘も、『図画の鑑賞教育』の後の箇所での議論を予告するものである。静観と忘我という二つの論点からも予想されるとおり、小堺の鑑賞教育論は、教育論でありながら、他者からの介入を可能な限り省こうするものとなっている。「何処までも自分の

心自分の感情を活かせて凝視する事」が要請されるとき、他者からの知識の伝達や感情の強要は、決して歓迎されるものではないのだろう。

さて、このような理論的整理を経た後、同書の論点は、鑑賞教育の指導へと移っていく。そこで小堺は、再びさまざまな論者の説を羅列的に引きつつ、指導における三つの主たる注意点を抽出する。第一に、鑑賞の指導にあたっては、「生徒の程度と教育の目的を充分に考慮してかからねばならぬ⁽³²⁾」ということである。具体的には、とりわけ専門教育ではなく一般教育である小学校の鑑賞教育の場合には、児童の興味や経験を鑑みつつ、平易簡明な指導が必要になるのだと小堺は説く。第二の注意点は、理論的・知的教授に偏らないことを心がけ、「直接絵画に直面する事によって、美的感受性を覚醒⁽³³⁾」させることである。それゆえ、美学や美術史のような知的な要素を深く取り扱うことは推奨されない。

そして注意すべき第三の点は「批評や意見発表等の制限⁽³⁴⁾」である。この第三の注意点は、現代の対話型鑑賞に親しんだわたしたちにはいささか奇異に感じられるかもしれない。だが、小堺の議論の着地点としては、無理なく想定しうるものだとと言えるだろう。もとより、芸術家の精神を味わうことを目指して無関心に作品を静観し、さらには忘我の境地に至ろうとするのである。ほかの子供や教師とのコミュニケーションが、かえってそのような鑑賞の妨げになりかねないということは、想像に難くない。加えて、ここには同時に、言語そのものの限界に対する認識も潜んでいる。小堺は、今日の対話型鑑賞へと差し向けられた過去からのある種の批判としても読みうるような、以下のような指摘を行っている。

鑑賞教授が言語の説明によってなされるとしたらそれは結局浅薄な鑑賞に終るであろう。何故ならば、藝術作品には言語的の説明を超越した深奥の妙趣が含蓄されている筈であるから、此の点から考えても浅薄な意見の発表や、皮層的な批評等をなす事は出来るだけ避くべきであると思う。更に教師の説明にしても出来るだけ制限するがよいと思う。何故なれば、批評をさせる事によって、外面的な観察に陥れたり、又僭越な皮相的な理屈によって作品に対する様な悪傾向を助長し、返って藝術の感受性を鈍らす様な結果となるからである。⁵⁵⁾

小堺はこうして、「浅薄な意見の発表」、「皮相的な批評」、「教師の説明」をことごとく制限してしまう。すると鑑賞の場面はどうなるか。印象的であるのは、彼が、アメリカで活用されているものとして、鑑賞用の小さな作品カードを紹介するくだりである。児童は、各々、このカードを手元にもっているのだという。そして、「教師が何番のカードを観ようと指示すると、全児童はそれを手にしてしんみりと凝視する事になる」と、小堺は説明を加えるのである。先ほど検討した岸田劉生の『図画教育論』には、「美しい芸術品をとりかこんで先生と絵の御話をするのもいい」という短い一節があった。言うまでもなくこれは、同じ作品を取り囲んで「御話」をするということである。これに対して小堺が示す作品カードの鑑賞は、それぞれの児童が自分の分のカードを手にしながら、「しんみりと凝視する」という風景である。現代のタブレット端末を用いた授業を思わせると言えなくもないが、作品カードについて小堺は、「将来我国でもこんなものが出版される事であろう」と予言している。⁵⁷⁾

しかし、とはいうものの小堺は、児童による意見の発表や教師による一定の説明を、まったく禁じてしまうことはない。このことは、最後に、言い添えておかなくてはならないだろう。小堺宇市は、すでに触れたとおり、図画教育

に関する多くの実用的書籍の著者でもあった。ごく一例ではあるが、たとえば教員志望者向けの参考書として書かれた『小検図画科精説』をみると、鑑賞の指導法についても、かなり穏当な見解が披露されているように思われる。つまり、「最初は静かに観察させ、よく第一印象を味わわせねばならぬ」が、その後は形式や内容に関する観察、判断、理解が続くのだと、この参考書は説く。そして、その際には「問答」や「講話」という方法を採用することができ、さらには作者に関する逸話や美術史の流れを話してやることも「有効」だと、小堺は平易な言葉で説明しているのである。⁽⁵⁸⁾

本稿で検討してきた『図画の鑑賞教育』においても、前半で「批評や意見発表等の制限」を求めている小堺の議論は、後半では次第に、より現実的・実用的な面を前面に押し出すように転じていく。その際に彼が講じた工夫は、鑑賞の局面を「第一印象」とそれ以降とに分けて考えるというものである。「第一印象」とは、「絵画に直面した最初の刹那」、「作者の心情、藝術の美を震撼するに最も意味深き刹那」⁽⁵⁹⁾に受ける印象である。そしてこの第一印象においては、「静観熟視させる事が最も大切である」⁽⁶⁰⁾と小堺は主張する。あるいは別のところでは、最初に作品と出会わせる際には、「之を静観凝視させなければならぬ。この場合真に作品の美を感得し、没我的な情態に至るまで導かなければならぬは言うまでもない」⁽⁶¹⁾とも述べている。残念ながら小堺は、そのような没我の境地へと児童を導くテクニクについては語っていないが、ともかくもこうした鑑賞指導の方法は、他者の介入を極力避けようとする彼の理論的前提ともそれほど矛盾することはないだろう。言語的なコミュニケーションを最低限にまで抑えた、おそらくはもの静かな、鑑賞の場面である。

これに対して、第一印象に続く局面には、言語を交えたもう少し積極的な指導が介入してくる。たとえば小堺は、第一印象を獲得した後での指導方法について、「多くは感想の発表等をやらせて居る様であるが、それは至当な事と

思う⁶²」という穏当な見解を表明している。また、これも第一印象後の指導に関する指摘であるが、「弊害の伴わぬ程度に於て問答をなすとか、教師から補説をなして、一層判断を良好ならせる如きは有意義な事である⁶³」と評している箇所もある。

小堺宇市の『図画の鑑賞教育』は、一方において、その頃までの美学思想が論じてきていた、無関心な静観、あるいは作品への感情移入、そして没我的な境地といった理想を、はっきりと掲げてみせている。その意味では、たとえば岸田劉生の『図画教育論』に比べると、理論書的な雰囲気をも分に持ち合わせていると言えるだろう。だが、こうした理論は、教育の現場では用いることが極めて難しい。一体、「作品の美を感じし、没我的な情態に至るまで導かなければならぬ」といった要求に、図画教員はどう応えればよいというのか。そこで小堺は、美学的な理論や理想を、現場の教員に向けた実用書としての体裁を借りながら巧みにかみくだき、美術教育・鑑賞教育という現実の場面へと落とし込む。その結果が、「弊害の伴わぬ程度」の「問答」や「補説」である。昭和初期の、ミニマムな「対話型鑑賞」の姿だとも言えようか。

注

- (1) アメリカ・アレナス『なぜ、これがアートなの?』、福のり子訳、淡交社、一九九八年。アメリカ・アレナス『みる・かんがえる。はなす——鑑賞教育へのヒント』、木下哲夫訳、淡交社、二〇〇一年。
- (2) フィリップ・ヤノウイン『どこからそう思う? 学力をのばす美術鑑賞——ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳、淡交社、二〇一五年
- (3) 直江俊雄は、こうした方法を総括して「学習者中心のギャラリートーク」と呼んでいる。直江俊雄「創造的な美術鑑賞を目指して」

- (神林恒道・ふじえ みつる監修 『美術教育ハンドブック』、三元社、二〇一八年、一六二ページ。これに対して本稿では、鑑賞教育の場面において、作品の前での対人コミュニケーションが発生するという事態そのものの意義を重視し、一連の動向をひとまず広い意味での「対話型鑑賞」と呼んでおきた。
- (4) Brian O'Doherty, *Inside the White Cube — The Ideology of the Gallery Space (Expanded Edition)*, University of California Press, 1999
 - (5) カント『判断力批判(上)』、篠田英雄訳、岩波文庫、一九六四年、二一五ページ
 - (6) カント、前掲書、二一六ページ
 - (7) Rika Burnham and Elliot Kai-Kei, *Teaching in the Art Museum-Interpretation as Experience*, Paul Getty Museum, 2011
 - (8) ヤノウイン、前掲書、特に一四一三ページ
 - (9) ショージ・E・ハイン『博物館で学ぶ』、鷹野光行監訳、同成社、二〇一〇年
 - (10) John H. Fork, *Identity and the museum visitor experience*, Routledge, 2009, p99-100
 - (11) Sybil Gordon Kantor, *Alfred H. Barr, Jr and the Intellectual Origins of the Museum of Modern Art*, Massachusetts Institute of Technology, 2002, p96
 - (12) op.cit., p97
 - (13) Roger de Piles, *Conversations sur la connaissance de la peinture et sur le jugement qu'on doit faire des tableaux*, 1677(Genève, Slatkine Reprints, 1970)
 - (14) ド・ピールの会話篇については、拙稿「美術の批評と絵画談義——物語としてのロジエ・ド・ピール『会話』」(『美学』二四七号)、二〇一五年
 - (15) 金子一夫『近代日本美術教育の研究——明治時代——』、中央公論美術出版、一九九二年、一六一—一八ページ
 - (16) 金子、前掲書、四六ページ
 - (17) 岸田劉生『図画教育論——我子への図画教育』、改造社、一九二五年。なお、この著作は、同年一月・三月に雑誌『改造』に掲載された二篇の論考を一冊にまとめ、同じ改造社から刊行されたものである。『岸田劉生全集第三卷』(岩波書店、一九七九年)の後記に

において、初出と単行本との異同に触れられている。

- (18) 山形寛 『日本美術教育史』、黎明書房、一九六七年、五五三ページ
- (19) 西野範夫 『徳育としての図画教育——岸田劉生の人生と図画教育論』（『皇學館大學紀要』第一八集、一九八〇年）、二四六ページ。ただし、たとえば後でみることになる小塚宇市『図画の鑑賞教育』では、岸田の『図画教育論』の一節が肯定的に紹介されている。小塚宇市『図画の鑑賞教育』、三省堂、一九三〇年、二〇ページ。また、『図画教育論』を刊行するより前にも岸田は、講演や『図工と手工』第三一号（一九二二年七月）に掲載された「岸田劉生氏の図画教育観」等において、独自の図画教育論を示している。これらをもぐって新井溶之助はすでに一九二三年の段階で、岸田の図画教育観を詳しく紹介しつつ、「岸田氏の此説はなぜもう少し世の中に浸潤しないのであろうか。岸田氏のこの所説には、非常な真理と、非常な尊厳とを存していることを、自分は信ずるものである」と述べている。新井溶之助『図画教育の新思潮と其批判』、大同館書店、一九二二年、一七五ページ。
- (20) 岸田の著作を名指して批判しているわけではないが、関衛は、教育経験のない芸術家による図画教育論を、「恰も霧の中でヴァイオリンを弾く様な、詩的ではあるが曖昧な種類の提議」だと難じている。関衛『児童図画心理学』、南光社、一九三三年、二二一ページ。
- (21) 山形、前掲書、五五三ページ
- (22) 岸田、『図画教育論』、一九ページ
- (23) 岸田、『図画教育論』、二ページ。岸田は、一九二三年に雑誌『中央美術』に掲載された短文でも、芸術教育と「善」とを結びつけながら、「善」という感じを不知の中に教える事が根本だと思ひ居り候」と記している。岸田劉生「子供の芸術教育についての短見——例えば絵画・音楽・舞踏など——」（『岸田劉生全集第三卷』、岩波書店、一九七九年、二九四ページ）。
- (24) 岸田、『図画教育論』、一四ページ
- (25) 同上
- (26) 岸田の論をシラーの思想と結びつける議論の例として、佐々木秀一『芸術教育論』、成美堂書店、一九三七年、五二―五三ページ。
- (27) 岸田、『図画教育論』、三〇ページ
- (28) 岸田、『図画教育論』、二九―三〇ページ
- (29) 岸田、『図画教育論』、三〇ページ

- (30) 岸田、『図画教育論』、三一ページ
- (31) 同上
- (32) 図画教育の四つの具体的方法については、岸田、『図画教育論』、三三―七七ページ。
- (33) 山本鼎が徹底的に否定した臨本模写と、それに対する岸田劉生のより柔軟な態度については、上野浩道『芸術教育運動の研究』、風間書房、一九八一年、一一四―一二〇ページ。
- (34) 岸田劉生の絵画論を「写生」「写実」を軸に再考した塚田美紀は、図画教育におけるこの「自由臨画」を、「表現的自己」を立ち上げようとする装置」だと指摘し、その重要性を明らかにしている。塚田美紀「岸田劉生の『図画教育論』——大正期図画教育における〈写生〉の一断面」（『東京大学大学院教育学研究科紀要』第三六巻、四〇七―四一四ページ）、一九九六年。
- (35) 岸田、『図画教育論』、六五―六六ページ
- (36) 岸田、『図画教育論』、六六ページ
- (37) 岸田、『図画教育論』、六六ページ
- (38) 岸田、『図画教育論』、一一五ページ
- (39) 岸田、『図画教育論』、一一三ページ
- (40) 岸田、『図画教育論』、一五ページ
- (41) 岸田、『図画教育論』、三三ページ
- (42) 小堺宇市『小検図画科精説』、大同館書店、一九二九年
- (43) 小堺宇市『新式図案構成法と其指導』、大同館書店、一九二七年
- (44) 同書の書誌情報は注19を参照。
- (45) 小堺、『図画の鑑賞教育』、一七ページ
- (46) 同上
- (47) 小堺、『図画の鑑賞教育』、一七―一八ページ
- (48) 小堺、『図画の鑑賞教育』、一八ページ

- (49) 小堺、『図画の鑑賞教育』、一五ページ
- (50) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二二―二二二ページ
- (51) アーネスト・F・フェノロサの「美術真説」は、周知のとおり、龍池会が主宰したフェノロサの講演会を大森惟中が訳述したものである。引用は、『フェノロサ美術論集』、山口静一編、中央公論美術出版社、一九八八年、一三ページに拠った。
- (52) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二五―二六ページ
- (53) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二五―二六ページ
- (54) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二六―二七ページ
- (55) 同上
- (56) 小堺、『図画の鑑賞教育』、九五―九六ページ
- (57) 同上
- (58) 小堺、『小検図画科精説』、特に三五八―三五九ページ
- (59) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二七―二八ページ
- (60) 小堺、『図画の鑑賞教育』、二八―二九ページ
- (61) 小堺、『図画の鑑賞教育』、九―一〇ページ
- (62) 小堺、『図画の鑑賞教育』、三〇―三一ページ
- (63) 小堺、『図画の鑑賞教育』、九二―九三ページ

※なお、本稿は文部科学省の科研費若手研究B「美術館における声と公共性に関する史的研究」(研究代表者・今村信隆)〔課題番号一七K一八二四六〕の助成による研究の成果報告の一部である。