

人間教育の立場から見た芸術史

アルフォンソ・ファウゾーネ

I. 世界観の変遷と芸術理解

1. 中世における芸術作品の精神

中世の芸術（仮にゴシック様式を例にとるとすれば）は、現代人にとっての現代芸術とは違い、当時の人にとっては何らの説明や理由づけを必要としないほどに「自明」のものであった。それらの芸術は、スコラの体系や神秘神学などの総合的な世界観を基礎として成立したものであった。また、当時の芸術作品の中でも、ゴシック様式の大聖堂は最高傑作の一つに数えられるが、そこにおいては絵画及び彫刻等が一体のものとして見事に収束している。それは紛れもなく総合芸術作品として成立している。¹⁾

その総合芸術の中には、当時の知と能力のすべてが結集されている。たとえば、円蓋の構造を技術的にみても、当時のどれよりも最高の形式を誇り、最少限度の資材をもって最大限の規模を現出させている。また、ゴシック様式の均育のとれたレリーフや記念像、あるいは、救いの歴史を描出したおびただしいステンドグラス等一切が見出される。それは、救いの真理と美を具現するために、たゆまず集中的な努力が傾けられた結果である。そこでは、精神が物質を凌駕している。また、芸術はひたすら宗教に寄与しつつ、当時の次のような基本的真理によって特徴づけられている。すなわち「死は人生の終局であるかのごとく見えながらも、それはあくまで現象であり、実はその逆である。つまり、先ず死があり、その後生命の

本来の始まりが来る」ということを当時の人は悟っていた。²⁾

これは、中世の人間にとって、あらゆる努力の目的と方向が彼岸に向けられていたことを意味するものである。当時の人間は、神秘神学の方法や手段をもって、あるいは祈りや観照を通じて、此岸にありながら本来のあるべき生命を既に分有すべく試みていたわけである。したがって、当時の芸術はもはや単なる仮象的な事柄の表現ではなく、自己の事実体験に基づくものであった。そこから、本来考えられていた内容が表現される際には、おびただしい象徴的図像（シンボル）、彼岸的なもの及び此岸にありながら彼岸的な人生を送った聖人たちの不思議な生活等がその主題となっただけでなく、仮象と存在の相互作用が多く取り上げられた。そして、ある主題の下に具現された作品は、芸術の領域にまで高められたのであった。これらのことを要約すれば、存在は仮象にうち勝ち、知と精神的真理とは可視的真理よりも上に位置づけられていたということになる。³⁾

精神的真理の結果として精神的な美がもたらされた。そこから、肉体的な美ではなく、精神的・道徳的な美が表現されたわけであるが、その具体的な対象となったのは、徳と恵みとにおいて超人的な業を実践した聖者たちであった。しかし、一方ではまた、たとえば天使のごとく徹底的に非此岸的な対象もゴシックの芸術的テーマとなっている。その際、それら天使は性別を有しない存在者として描かれており、人間的・肉体的な特徴も有していないものとなっている。彼らは明らかに此岸のものではなく、彼岸のものであり、そこに神への内的観照の最高の目的がおかれていた。したがって、精神と真理の王国による美もそこから発現している。

2. 工業化時代における芸術理解

物質がその勝利を謳歌している現20世紀ほど、ゴシックの世界像と対立する世紀はほかにあるまい。伝統的世界から近代への転回は、芸術家たちの自己理解の変化においても端的に示されるが、彼らの創作意欲も次のような時代的状况に根拠がおかれている。すなわち、「現代の芸術家たち

の批判的意識は、科学によって真理概念が相対化された状況の中におかれており、そこから彼らは自己の芸術的表現法及び造形上の方法論的条件に関して深い検討を加えざるを得ない。」⁴⁾

芸術家たちが創作を通して、自覚的にその自立性を獲得してからというもの、過去における世界像の全体が崩壊してしまった。これは、19世紀のブルジョアジー向け「芸術」に対する反抗運動及び内容と形式の倒錯した表象に対してなされた反動にその原因を見出すことができる。⁵⁾

1836年、V・クサンが「芸術のための芸術（芸術至上主義、l'art pour l'art）」の表現をもって、芸術の自由に関する考えをうち出してからは、あらゆる方向への芸術の解放が探し求められるに至った。⁶⁾ かくして、世紀が移ると、加速度的に入れかわり立ちかわり、あたかも互いに競争するかのごとくに、印象主義（派）をはじめとして、未来主義（派）、表現主義（派）、立体主義（派）、ダダイズムなどの種々の芸術「イズム」を産み出す結果となった。⁷⁾ それはまた、新たな社会理念の台頭及び社会の工業化が進む中での政治体制の変革によって、全体的に結果されたものであった。それまでの秩序体系であった封建社会の崩壊の下に個人が解放され、そこから社会と個人の共存のための新たな理念的構想（たとえば、自由主義、マルクス主義など）が探られていた頃である。⁸⁾ かくして、どの精神的活動をとっても、その求めるところは科学的に基礎づけられていることが言わば最高の掟とされるに至った。すなわち、それは芸術の領域においては実証可能な研究をもってあいまいな意味を排除することであり、かつ、潤色された空想よりも現実との関連が重要視されたことを意味する。

この見解は、物質の真理概念において明瞭に示されている。ゴシック時代、人が描き出したものはそれらしく目に映るものではなく、「知っているもの」であった。ルネッサンス時代は、遠近法の利用からもわかるとおり、物がそのようにあるがままでなく、どう見えるかという観点から対象が描かれた。それゆえ、その芸術は物の現われ方の上に成立していた。現代の芸術は、すべての空想に対して拒絶の態度をとり、「物に忠実な」

あり方を創り上げようとしているが、それは物はその特性を通じて、作品の一部として影響を与え得るように仕向ける試みである。「これらの『物質』についての真理は、現代のあらゆる時期を通して一貫しているが、その見解の根底には、人間や創造主よりも素材としての物がより重要視されている傾向が多々見られる。」⁹⁾

絵画芸術は、各種各様の方向への展開を試みてきたが、その途上で人々との接触を失ってしまっただけでなく、そして、現代の「文化的矮小化」(S・フロイト)も、その孤高性と人間についての相互共通な世界観が欠如しているところから説明され得る。過去の4世代を通じて「凡作」の数は増大したとは言え、いわゆる「大傑作」は比較的少数のままである。これは、『大衆』が芸術に対して無関心になり、人を月並みな物質の喜びへ導き、また、購買者向けの通俗的作品へその関心を引いている。結局、人が偉大な芸術作品と親しく交わる機会を与えられなくなってしまった」という若干の副次的現象を招来するに至っている。¹⁰⁾

人間は代替可能な数字のごとき存在ではありたくない。その「最高の幸福は人格にある」。芸術家の独自性も彼個人の特殊な地位にかかっている。芸術家は、一般市民社会においては理解されないアウトサイダーの役を演じている。¹¹⁾ その関連で、キューネルレーディンは次のように述べている。「それゆえ、大衆文化の中ではきわめて不快なるものが独特な盛況をみる。そのうちの一つは、美術や詩が商業的・グノスティック的方向へあくなき努力を傾けていることである。それゆえ芸術は象牙の塔の上に高くとどまっているが、それはひょっとしたら来たる技術専制時代の先駆けとなっているのかもしれない。衰亡の前兆であろうか。大衆迎合への反対峰起であろうか。知る人ぞ知る。」¹²⁾

II. 「芸術」の概念について

以上概観したところから、時代的芸術観の相違がある程度明らかにされ

たと思う。しかし、芸術史及び（教授論的問題と並んで）芸術科目においては、芸術についての理解が中心問題となるところから「芸術」の概念については更に詳しく検討される必要がある。とは言ってもこれは、ほんの極く一部に触れ得るにすぎない。というのも、これまで芸術家、芸術批評家、哲学者及び一般大衆は一応それなりの定義づけを試みているが、必ずしも成功を取めていないからである。

芸術とは何であるかという問いに対して、ある考えが主張されると、それに対する逆のことがまた主張されるところから、何も言われていないのと同様である。それゆえ、T・W・アードルノは、普遍妥当する一般規範的な美学の定式は不可能であるとの結論を引き出しているが、これは芸術上の永遠の価値について語ることも不可能であることをも意味する。¹³⁾

1. 芸術的創造の起源

一連の偉大なる芸術作品を眺めやるとき、それらのうちのほとんどが、栄光に満ちた時代、あるいは満ち足りた平穏無事な時期に製作されたのではなく、戦争、圧制、または貧困の時代に創作されたものであるということに、人はまず驚かざるを得ない。それゆえ、危機の時代においては、個人の子期しない意外な力が目覚めたように見える。とは言っても、それら個人がその都度の危機を「表現」したということではない。むしろ、危機を克服するために、彼ら個人の最高の力が覚醒され、新しい価値の創造及び個人的理想が表現されたということの意味するものである。¹⁴⁾

ところで、プラトン以来、芸術家の現象のうちにアイデアが存在しており、それが作品のうちにアイデアに類似したものとして再現、表出される、という見解がある。¹⁵⁾ しかし、それは、たとえば、芸術論家K・フィドラーによると次のように反論される。芸術家は自己の活動を通じてそのアイデアを他者に可視的にするとともに、それが存続し得るために表出したい意欲をもつのである。芸術家のあくなき目標をより近似したものとして表現し得る何らかの器官が人間の内側にあるわけではない。アイデアの表出のた

めの唯一の可能性は外的感覚による行為であるが、それはアイデアの表現すなわち再現やその完成のための仲介行為でもなく、ひたすら「芸術的世界の現出」である。¹⁶⁾ また、意識の中の表象による像のみを固定化させるのは不可能である。芸術活動のプロセスは、先ずアイデアを明確にすることであり、次いでそれを「可視的で検証可能な構成体」にすることである。この表出は製作活動からかけ離れて起こるものではない。「芸術的形式は直接に芸術作品であり、すなわちそれは『芸術意識そのものである。』」¹⁷⁾

芸術家を芸術家たらしめる前提条件としては、繊細で敏感な感受能力が挙げられるが、根本的には「生き生きとした解釈、熟達、理解である。」¹⁸⁾ それらの能力に磨きがかけられるためには、当人の人格的発達が前提とされるが、それは内面の完全な自由性と密接につながっている。すなわち、内的・精神的な自由は外的（危機の時代におけるがごとき）肉体的自由性を克服させ、芸術的創作活動にとっての阻害要因を排除できるほどのものである。

芸術家の目標は、理性的・概念的認識の抽象化を通じて世界を支配することにあるのではない。むしろ言うなれば、彼は「造形的に」思索するのである。たゆまない創作活動において得られた幅広い豊かな表象が芸術活動の前提となっている。これは、芸術家がそれまでに勝ち得た明瞭な精神、広い関心、それまでの製作活動などを通じて、表象を独自の解釈の下に秩序づけるときに初めて開始されるものである。すなわち、芸術家が完全にその活動に没頭し、精神とメカニズム的創作との間に区別がつかないまま、その視覚は瞠目し始め、体全体が躍動し始める時、彼は初めて「自ら洞察しているものを、その創作作業において、世界への関連、及びこれまでいかなる形象にも表出しなかった世界の意味を具現化し得るのである。」¹⁹⁾

2. 芸術作品の本質

ところで、芸術と非芸術とはいかに区別され得るのか。それに対する厳密な解答はほとんど不可能である旨、前章の冒頭で指摘された。とは言

え、たとえばレオナルド・ダ・ビンチの「モナリザ」、マティアス・グリューネヴァルトの「イーゼンハイムの祭壇」、レオナルドの「最後の晩餐」、ミケランジェロの「ピエタ」、デューラーの「母」あるいはレンブラントの「自画像」など、一般に傑作として広く認められている作品を細かく鑑賞することは、この問いの関連で出発点になると思われる。それらの作品の芸術的価値に関しては、一致して積極的な意見が存在しているところから、芸術と非芸術との間には何らかの区別が存在しているはずである。人はすべての芸術作品と言われるものの中から、ある基本的特性を明確に認めることができるとともに、更にその特徴に関して言表することができる。それは、本物の芸術作品の中に存在している特質である。芸術作品には常にこの特質が存在していなければならないもので、それなしには作品が単なるルポルタージュ、画像レポートあるいは単なる習作ではあっても、決して芸術作品とはならない何かである。²⁰⁾

「才能とは技術のことである」とはメンツェルの言葉である。しかし、人はそれを判断するために各々の芸術作品において、技術が第一義的要因として働いているとか、あるいは逆に反意的にそれを用いているとか、と言うように深入りする必要はない。²¹⁾

「芸術は能力より出ずる」という言葉も言わずもがなである。あらゆる芸術作品は、筆であれ、鑿であれ、道具を使いこなすという意味では、手作業的能力にかかっていることは論を俟たない。リンネカンプは、「芸術は表象を（対象物として）表現へと置換することである」と定義づけたが、それは当時の工作技術が最高の水準に達していた頃のことである。²²⁾

ここで言う技術能力には、特にルネッサンス時代においては解剖学、色彩学、必要とされる素材の用途方法に関する知識がその基本に含まれていた。当時の熟練者たちの完成点は、技術面からみれば発明発見または独創性にあったが、それは直線または曲線の描き方、あるいは構成法または色彩の用法によっても示され得るものであった。ここで、「モナ・リザ」にみられる曲線形態及び「イーゼンハイマーの祭壇」にみられる構成法並び

に色彩上のコントラスト法と、レンブラントの光の表現法とを比較してみよう。K・ユルゲン＝フィッシャーの解説に従えば、ある芸術作品の美的条件としては、「先ず、物体の形、色彩、輪郭などの視覚的データが含まれる。これらの手法の厳密な連関は、何か新しい視覚連関が形成されるときにのみ崩壊される。無連関の図像データは、決して何ら意味ある像を形成することはできない。」²³⁾したがって、構成の一貫性、すなわち、思考対象の「表一現」及び「In-den-Mittelpunkt-Rücken」が必要となってくるし、それによって初めて、観る者の注意を喚起させ、鑑賞(Schauen・美しいの意の schön はこれと同根)意欲と精神への刻印の刺激が起こることになる。「また、無教養の人間が粗野な造形をものにした場合でも、それが独自の『精神的』表出により、その『造形』が産み出されて存立し、かつ、『造作』されているがゆえに芸術となり始めるのである。」²⁴⁾

イーゼンハイマーの祭壇における「キリストの磔刑」の場面を目のあたりにした場合、誰であれその前に立ち止まらざるを得ないであろう。また、その発言力の強さゆえに、誰もそれを看過できまい。これほど、観る人の感情を強く引きつける絵画も珍らしい。ここで、我々は芸術作品のある重要な基準に接近していると言えないだろうか。それはすなわち発言(Aussage)力である。ルヒナーの意見によれば、芸術作品のもつこの発言力は「『世界観の特殊な表現様式』、または真実及び美の教え並びに事実報告として、人間を品性的に高め、驚異させ、かつ人間に警告を発する」目的をもっているとされる。²⁵⁾ 前章で既に指摘したごとく、真と美とは、極めて分ち難く密接なつながりを有している。したがって、精神的な美は精神的な美を前提としている。一例として、デューラーの「母」を取り上げよう。そこに表出された婦人は、表面的にはむしろ醜いと言えるが、作者は、構成、線とコントラストの柔らかみをもってその婦人の内面的・精神的美しさを浮き彫りにすることに成功している。また、視覚的一此岸的真理は、同時に視覚的一此岸的美を表出している。真理はその都度の時代的世界観に依存している。芸術史上においては、その芸術的作品上の発言(Aus-

sage) が同時代の基本的真理と一致していない大家はこれまでのところ見当らない。²⁶⁾

ここで、文化は芸術に、あるいは芸術は文化に影響を与えるか、という問いが設定され得る。この関連で、レアドは次のテーゼをもって応戦している。「存命中の製作者である芸術家の具体的な造形による芸術は、決して文化の副産物ではない。むしろ、文化こそが一連の傑出した芸術家たちの人格による最終産物である」と。²⁷⁾ もちろん、偉大な芸術家なしにも文明は可能である。たとえば、古代スパルタ、あるいは第三帝国時代のドイツなどが例として挙げられ得るが、法的秩序による文明は、芸術家、哲学者たちが圧制を克服しながらの作業と人間性の回復を求めることによって、その最盛期がもたらされている。しかるに、芸術の荷う課題は社会的でもあると言える。画家のペルンハルト・エンゲルトはそれに関し、次のごとく述べている。「画家が明らかに限定された社会的機能を持つなどということは、私にとっては論外である。今日その機能は以前と比較して微塵も意味が薄れたとは言えない。過去の50～60年間をとってみても、ピカソ、クレーがいなかったら、あるいはレーガー、マティス、ブランキューシ、グリス及びアルプがいなかったら、あるいはまた、カンディンスキー、モンドリアン、シロー、ダリ、ポロック、また、ベーコン、ジャコメッティらの人がいなかったらどうであったろうか。芸術と社会との間に敵として存在する分裂に関して嘆くことは無意味なことである。ここでは社会的な慣性の法則としても影響を与えなくなってしまっているかもしれない。」²⁸⁾

K・ユルゲン＝フィッシャーは、歴史と芸術の相互関係について次のように断言する。「芸術は、先ず何よりも、芸術史と関わりを持っているが、それは芸術史が政治史、社会史というごとき広い意味での歴史とともに並行して進展していくと言う限りにおいてである。……また、政治上発達した特殊な考えが、特定の意味において芸術を潤色したごとき相互影響は存在するが、少なくとも、人間精神及び芸術的力が、歴史上政治的軌道を変革させたごとき相互影響も存在している。芸術はむしろ、人間的・社会的

・政治的諸問題を測り得る規準である。……芸術の真理は超社会的である。しかるに、芸術の社会的影響は、芸術が社会に対して、超社会的現実が存在していること、そしてそれが社会に対して意味を付与することによって初めて社会になるということを確信させるところに、見出されると言える。」²⁹⁾

彫刻家 J・ヒルトンは「社会にとっての芸術」の声価を支持しながらも、政治に直接影響を与える芸術を拒否する。彼の考えによれば、そのような芸術は、解釈の上でも唯一の可能性しかなく、単に誤解の余地のない図解に帰着するからである、とされる。³⁰⁾

そうなると、芸術はその意味が一度理解されるや、その瞬間にもはや古くさいものとなり、あってもなくてもどうでもよいものになってしまうからである。しかし、偉大な作品は、中世より今日に至ってもなおそのアクチュアリティを保持している。また人は長年、飽きることなく一つの絵を壁に掛けておくことさえできる。それは、芸術作品が幾通りもの解釈の余地を有しており、また、その中に常に新しい発見がなされるという、もう一つの特徴を示していることにもなる。因に、ゲーテはシュトラスブルでその大聖堂を自然光の下で念入りに観察したが、その際彼は時の経過とともに移り行く太陽の位置の変化と共に、さまざまな角度から新しい意味を発見すべく試したとされている。

芸術論家 S・J・シュミットは、「多様な機能的構造を有するがゆえに多様な価値を有する対象のみが美的である」と指摘している。³¹⁾ ここでは、多様な機能とは芸術作品の多層性、多義性をも意味し、多様な価値とは、鑑賞者の解釈の余地を指していると言えるし、また、多様な機能性が多様な価値をもたらすための前提となっている余地を意味している。³²⁾

芸術は、情報伝達手段として意味論構造をも有している。すなわち、芸術作品はそこですべての記号がある意味を有している総合的理解のための記号である。しかし、それは他の記号との結びつきによっては異なる意味連関が成立し得る記号でもある。記号は記号によって秩序づけられねばな

らない。芸術家たちは、人生を経ることによりその体系を自らの経験に基づいて勝ち得たものである。コミュニケーションの問題は、芸術作品とそれを観る者との間に、意味を持った記号として存立しているが、それは、その記号を認識することにより解釈が可能になるという大きな可能性を秘めた合意性の下にある。

Ⅲ. 西ドイツにおける芸術教育のモデルの一側面

1. 「文芸教育」

西ドイツの芸術教育及び教育改革に関しては、ラングベーンが常に引き合いに出されるが、彼はいわゆる文芸教育の関連においても、最たる代表者としてその名が挙げられる。彼の考えは、非合理的・反文明的かつ文化批判的傾向を持った芸術教育の理論並びに実践として、1945年以降展開されてきたものである。³⁴⁾

1950年代の文芸教育の中では、生徒たちの経験的能力と内面性とは失われていくことに対する危惧があった。それゆえ、教育方針も人知学（アントロポゾフィー）に強く傾斜し、「生」のために必要とされる準備を整えることは、客観的な情報を与えることよりも重要である、という基本的考えに根ざすものであった。この芸術教育における総合的な要求及びその適用範囲に関する問題性は、ベッツラーの次の主張にも端的に表現されている。「文芸的なものは、精神と感覚の純粋に内面的なところから生じてくるものであるがゆえに、それは制約、限定、有益性、合理性というようなものはるかに超えている。」³⁵⁾同様な関連の中でたとえばJ・A・ソイカは、「目まぐるしいほどの生活テンポと合理化された生活環境の中に生きている現代人は、一時的なりとも日常のあわただしさの中から自己を取り戻し、瞑想や内的集中のために、いわば精神的孤島の中に閉じこもるべきである」との提言を行っている。³⁶⁾ それに対し、芸術という現象との客観的な対決はそこではさほど重要視されていない。すなわち、芸術は手段メソッド

として考えられながらも、その実態、特殊構造、作用効果及びこの分野におけるコミュニケーションを理解可能なものにしようとする意図はみられない。文芸教育 (musische Erziehung) に携わる者の代表的な意見としては次のごとき確信さえ聞かれる。「われわれの教師グループにとっては、一人一人の生徒が各々自分の中にいわば正しい羅針盤を有しているという考えがより重要なことである。そして、それが事実であるとすれば、その内的 (羅針盤) の力が引き続き増強されていくことが重要になってくるが、それを言葉で明確に表現することは容易ではない。それは本人の中に形成された価値構造の一部とも言われ得るものである。」³⁷⁾

そこでは、心理的健全さ、自然と結びついた生活様式、感覚文化、合理性の阻止、現代文明の成し遂げた業績の擁護など、これら全ての事柄は芸術科目の教授学習の目標や情報の意図または学習計画の内容などよりも重要視されている。西ドイツにおける文芸教育は、50年末に行われた合理的芸術科目をめぐる議論の結果、反動的な動きとして開始された。当時、芸術科目の授業内容は、造形美術の構造的諸問題に関する情報を提供することに終始していた。かくして、そのうちの特殊問題は文芸教育の一般的な方向へその行方が定められ、客観的・専門的な問題は人間論の方向へと向かったのであった。その際、従前の運動とは逆に、意味論 (semantisch) 及び社会的側面を含んだ芸術の文章論的 (syntaktisch) 諸問題にそのアクセントが置かれた。³⁸⁾

また、芸術の成立、構造及び作用効果などに関する伝達は、全体的には一応教授法の基礎づけがなされており、かつ学習過程として明確な表現がとられていた。しかし、この方法をもって、以前に例をみない芸術科目の授業が実現されるに至ったが、その内容は教科教育法的にみればその専門的教授法の基礎づけが充分でなく、構想的には描写面での技術的訓練はもはや重要視されないものになり、生徒の学習能力に出发点が置かれるというものになってしまった。³⁹⁾

この関連での R・プフェニヒのテーゼは、芸術は教え得るものではない

けれども、それへと案内し得る方法はある、というものである。彼はこの目的のために、ある要素が一つの作品に集合している場合、それをもって（生徒が）芸術作品であると認定し得るための基準原理を措定した。そして彼はこの原理判別を授業における訓練の中心課題とした。⁴⁰⁾

G・オットーは、子供たちの秘める可能性と芸術家とが長い間類比的に宣伝された後を受けて、芸術家たちの製作過程と生徒の受ける教授法的教授—学習過程とを区別する。彼の措定した目標は、造形的手段をもって構造づけを行い、美的対象物をもってコミュニケーションを図るところにあった。製作と省察との内的相互性が彼の方法論上の基本的立場であったが、これは次のことを意味していた。「造形的行為は、常に省察的動機や関心を含んでいるだけではなく、省察能力のために媒介し得る機能並びに経験的基礎をも有している。分析は、学習過程の破綻の際であれ、作用効果の実験の際であれ、造形的行為に寄与することになる。」⁴¹⁾

この教授法は、既に以前から狭義に解されていた芸術の概念を基にして出発し、やがて普及していったが、その普及先は、新たな芸術概念を形成する方向か、または、第一義的に視覚あるいは聴覚をもって代表とされるあらゆる知覚的コミュニケーションの対象（広告、映画、テレビジョン、漫画などに至るまで）の方向のいずれかであった。⁴²⁾

G・オットーに対する批判は、彼の構造には社会的関連が欠如しているというものである。彼らの論拠は、造形芸術は上層階級的手段であって、下層階級のものは他の手段から強い興味を起こされるものであるというものであるが、これに対しては更に反論が加えられ、まさにこの理由からして、造形芸術は社会の全階層にとって明らかなものとされるべきであると主張もある。⁴³⁾

2. 視覚伝達 (visual communication)

「視覚伝達」というこの新しい科目は、上述の見解に対立するとともに、芸術概念についての重要な拡大解釈を意味するものでもある。かくし

て、「マスメディアの及ぼす社会的影響から、『芸術は次第に歴史的な化石となりつつある』（ハイノ・メラ）と推測されるし、他方、『視覚伝達』による授業は、映画、写真、テレビジョン、広告、漫画、イラストレーションなどをもって、従来の芸術科目の代替としてよく理解されている。」⁴⁴⁾

それに対し、H・ハートヴィヒは、住居、余暇、公共性、家族、職業などという視覚的情報の担い手をそれらの社会的関わり合いのコンテキストから分析することにより、それらがいかに社会に影響を与え、いかなる関係を要求し、かつその作用効果としていかなる関心を引き起こすかとの調査を試みている。⁴⁵⁾

視覚伝達における造形芸術は、視覚的手段の特殊な形態としての低い意味しか有していない。そして、それは一部、イデオロギーの内容が明らかにされることによってのみ、教授法にも自己正当化されるものである。造形美術を対象とした場合でも、視覚的な伝達が可能であるために、他方ではマスメディアは明らかに授業の教材になり得るものである。両者の相違は設定される目標のいかにかかっている。

IV. 芸術史の教授法について

1. 授業における芸術作品の取り扱い方

芸術の教授目的に関する決定と学校教育が伝達しようとする意図との間には明確な相違が存在するところから、注意を要するものである。その際、学校教育の目標は、芸術という総合的な現象が、大体一部しか経験され得ないある特定の見通しの中に、芸術作品を押し込んでしまう。⁴⁶⁾ しかるに、芸術に関して教育的伝達を行うとする場合、(解釈学上であれ、批判的または空想的な機能であれ) 教授及び作用方法の可能性が個人的判断のみによって選択され、教授法上の標準として取り扱われることになれば、芸術教育のための十分な伝達とはならない。それゆえ、たとえば、和陸、自覚、反映、利用価値などという芸術的現象にのみ作品を引いて解釈

しようとするならば、それには信が置けない。そうすることは、機能及び価値の多様性に逆らうことになるからである。また、教授法上、芸術作品の構造や社会的条件、関連、あるいは表現内容についてのみ観察を凝らすとすれば、それもまた誤りである。教授法の関連から言えば、伝達されるものは教授する内容（発言）の可能性を有するものでなければならないからである。芸術分野における教説は、単に意図され、かつ、実際に表現されたことに関する教授意図のみではなく、作品が構成しているもののペールをはぎ取り、むき出しにしたところへも向かわねばならない。ここで言う教授の可能性とは、換言すれば作品の啓蒙からそれを味わうことまでを意味する。先ず、啓蒙に関しては次の事柄が言われ得る。すなわち、作品の中に含蓄的に表現されているイデオロギーの意味を明らかにすること。芸術の階級意識的性格、現実改革の方法、芸術家と作品依頼主の関係などの検討調査。ある時期における芸術作品から明瞭化されてくる不等質的・進歩的・肯定的あるいは遅滞的傾向並びにそれらの機能性の意味。芸術作品において生き生きとした、かつ、記録風の『変革への渴望』、ひいては、改革の方向及びいかなる関心の下で『改革』が生起するのかなど。⁴⁷⁾次に、「味わうこと」(Genuß)と言う標語は、たとえば、芸術作品を鋭く観察することにおいて、予期しなかった問題の解決や、問題解決の新たな可能性の発見などにおける知的及び感情的満足をも含んでいる。その言葉は更に、個人的及び集団的要求の明瞭化、並びに、芸術作品において隠されている個人的要望が、作品との対決または作品からの再生によって明瞭化されてくることをも意味している。⁴⁸⁾

そのためには、芸術作品の及ぼす作用効果を明らかにしたり、その構造を分析したりするだけでは充分とはいえない。芸術作品についての教授内容の意図及び可能性が批判的にみられ得るためには、作品の作用効果、構造、訴えという三つの事柄がすべて分析され、それらにかかっている制約が調査されねばならない。

「芸術作品についての教授に関する意図は、それが生徒に伝達される際

に、できる限り経験され、むき出しにされ、かつ批判されねばならない」とする主張は、従来の芸術科目の授業の目標としたところからは大きくかけ離れている。従来のその目標は、不明確でありすぎて、わずかな省察しかたなされていなかったか、あるいは逆に、あまりにも専門的に偏り過ぎていたかのどちらかであった。ところが今や人は「古くなり過ぎた芸術科目の授業の正当なる反訴により、伝達に関する楽観主義と芸術への適対性が同調した、新たな教条主義が生じようとしている」という印象を受けている。⁴⁹⁾

2. 芸術作品の今日性

既に歴史的になった芸術作品には、その本質に時間を超えた意味が宿されている。そして、作品がそれを観る者に対して何らの今日的発言を有していない場合には、芸術作品として語ることはできない。また、歴史的に名作として理解されてきた芸術作品が、常時（模写として、あるいは美術館あたりに）存在しているだけでも、それは現在のわれわれの重要な一部を構成するものとなっている。それゆえ、芸術作品は『『現在』が固定的にでなく、『今後へ向けて』ダイナミックに把握される限り、この真実は将来への変革のために」寄与するものである。⁵⁰⁾

芸術作品の今日性という問題は授業の上でも重要な意味をもっているが、たとえば、ロビンソンはこの関連で次のように考えている。「教養は……世界内における関係づけのための準備である。これと教養の形成過程がある既存の文化の下で方向づけられていること、真実についての解釈が歴史的（伝統的）形成と内容の助けを借りてその完成へ向かうことは、決して矛盾するものではなく、準備の中に包含されるものである。」⁵¹⁾すなわち、これを教授法的観点から見直せば、歴史上における出来事の中での明瞭な人間の行為は、今日の社会にとってもなお促進さるべき原動力として認識されねばならないものであり、それによって、現在は、生き生きとした、過去の人間の種々の行為（学術、宗教、政治、芸術）の総体として存

立するものとなるとともに、現状を具体的でかつ歴史的な理解で満たされた有益なものとし得るために、何よりも教養形成の過程における課題がある、ということの意味する。同様のことは、ボルノーのディルタイ解釈においても述べられている。すなわち、「新たな客観化によって、人間の本质についてのわれわれの理解が深められるだけでなく、同時にその本质そのものも深められてくる。またそれによって、人間が新たな創造を行うとき、人間とは何であるかというその本质が深められ、変革される可能性が生起してくるのである。」⁵²⁾

過去における人間の行為は、現在と未来のために、歴史が社会を成立させ得るのだという結論を導くが、それは、未来における生の実践の完成のために資する第一義的なものが存在していることを指す。

真の芸術作品は、二元的な歴史概念（1. 現在との関連。2. 未来への志向）を有するが、それはパーテスが日常的生のシステムを説明するために援用したモデル構造に類似している。彼は、各神話の中には現在についての発言が秘められており、同時にわれわれに対する伝達システムを隠し持っているとし、次のように述べる。「伝統的であれ、今日的であれ、芸術作品はすべてこの伝達システムへ包含、関係づけられねばならない。というのも、いかなる芸術であれ、その存在をもって単にわれわれの時代においてのみその作用効果を及ぼそうとしているだけではなく、同時にわれわれに真実についての自覚を呼び醒まし、作品を今日的なものにするために寄与しようとするからである。」⁵³⁾

芸術史の授業のために採用される記録は、それが現在の問題性へ志向しているか否かという点に、その選択基準が置かれねばならない。この関連で、クルツカートは、芸術作品を単に、その都度重要な精神的背景から説明しようとすることは、一見内在的方法よりも進歩的に見えながら、実際にはわれわれの要求を満たすものにはなっていない、と断言している。

3. 学習目標の方向づけ

美術史が美術科の授業の一部である限り、それは学習目標のために何か独自の規定を必要とするものではなく、美術科全体の学習目標の中で問われかつ試行さるべきものである。すなわち「美術史の特殊な教材及び特殊な美術史的方法がこの学習目標へと方向づけられねばならない。」⁵⁴⁾

最高学習目標は解放 (emancipation) ——このところ月並な標語になってしまった——である。今やこれに関しては、生徒たちがどこから、何のために解放されねばならないか、ということが明確にされなければならない。それは、われわれの社会の中で、われわれの精神を操作しようとする諸々の力からであり、かつ、愛、休暇及び芸術などというわれわれになお残されている自由空間さえも商品化しようとする諸力からの解放であることには疑いない。それゆえ、解放とは「商品」と言う呪物へ還元されてしまった意識からの帰還ということになる。⁵⁵⁾

美術教育法をめぐる議論を通じて、美術科の総合的学習目標のために次の五つの項目が挙げられているが、それらはほとんどの場合、どの美術科の授業計画であれ当てはめられるものである。すなわち、それらは感受性、創造性、合理性、伝達能力、協調性である。

美術史の授業は、これらの総合学習目標から個別の細分目標へと方向づけられ、かつ、そこで定義づけられることになる。その個別細分目標は、総合目標及び教材や美術史の方法の上からも、共に行き届いた内容を持つものでなければならない。

総合目標としての「感受性」の下では、たとえば次のような個別細分目標が設定され得る。——観察、発見、認識、把握、命名、特徴づけ、再確認、区別、比較など。そこから、——様式上の特徴、構成方法、形式処理、配色、均衡、素材、技巧、動機、象徴、表現方法など。作品例としては——絵画、グラフィック、彫刻、建築、過去及び現在からの応用美術 (第一義的な美的領域)。加えて同時代の作品——明確な目的をもった視

覚的コミュニケーション及び機能的環境形成、たとえば、建築デザイン、広告デザイン、商品デザイン、情報伝達デザイン（第二義的な美的領域）。

総合目標「創造性」のためには、たとえば次のような個別細分目標が挙げられ得る。——「変革」の原理の認識及び芸術上の変遷についての歴史的推移に関する連続性及び不連続性。基本的絵画美術の手段の新たな応用による芸術上の変遷の認識。新技術の発明発見に関する相互的關係。製作情況の変化のための相互關係（修道院の製作所、工房、アトリエなど）。現在優勢を占めるメディア（絵画においては、たとえば壁画、板面画）の排除。美術の果たす機能及び受け手グループの変遷による社会的状況の依存度。⁵⁶⁾ 個人的—創造的過程についての認識。美術史において個人の果たした役割についての理解。能動的活動及び反動の關係についての理解。美術的諸価値の歴史的及び体制による制約についての洞察。美術評論及び美術取引による美術の可能性についての洞察。美術作品は、環境変化の要素であることについての洞察。

総合目標「合理性」のための個別細分目標は次の例が挙げられ得る。——分析、解釈、転用、秩序、順位、推論、根拠、判断などのための用意及び能力。

「伝達能力」の下では、過去及び現在の美学上の理論及び実践を情報として利用し、かつ、言語表現による継承のための用意並びに能力。

「協調能力」としては、過去及び現在の美学上の理論及び実践上の諸問題に関し、積極的に自己投機を図りつつ、討論のための用意性及び能力が考えらるべきである。

美術史の授業は、教育学的にみれば、それが美学上の理論と実践にのみ専念するとどまらず、美術的価値についての転換または今日化のための意味での教育に寄与するときにその意義が見出されるものである。それゆえ、美術史の特殊な学習目標計画は洞察に向かうよう方向づけられている。H・フォン・ヘンティヒによれば、美術を通じてなされる教育は、美術について、または、美術のための教育でもなければ、美術による教育で

もない。それは「美術における教育」である。⁵⁷⁾

翻訳・生田千秋

注

1. Heinz BRAUN, Formen der Kunst-Eine Einführung in die Kunstgeschichte, München 1974, S. 410.
2. Laurin LUCHNER, Was sagt uns die Kunst?, Freiburg i. Br. 1962, S. 11.
3. cfr. L. LUCHNER op. cit., S. 12.
4. Werner BORNHEIM, Wissen im Überblick: Die Kunst, Freiburg i. Br. 1972, S. 606.
5. W. BORNHEIM, op. cit., S. 56.
6. H. BRAUN, op. cit., S. 410.
7. W. BORNHEIM, op. cit., S. 55.
8. W. BORNHEIM, op. cit., S. 606.
9. L. LUCHNER, op. cit., S. 14.
10. Erik von KUEHNELT-LEDDIHN, Moderne Kunst und Massenkultur, in: Rheinischer Merkur 45 (1974).
11. H. BRAUN, Formen der Kunst, S. 410.
12. E.v. KUEHNELT-LEDDIHN, op. cit., ebd.
13. Gianni VATTINO, Estetica moderna, in: Il Mulino, Bologna 1977, S. 354ff.
14. Herbert READ, Wurzelgrund der Kunst, Berlin/Frankfurt 1951, S. 22.
15. W. BORNHEIM, Wissen im Überblick, S. 22.
16. ebd., S. 22.
17. ebd., S. 22.
18. ebd., S. 22.
19. ebd., S. 22.
20. L. LUCHNER, Was sagt die Kunst?, S. 14.
21. Rolf-Gunter DIENST, Noch Kunst/Neuestes aus deutschen Ateliers, Düsseldorf 1970, S. 137.
22. Rolf LINNENKAMP, Begriffe der modernen Kunst, München 1974, S. 71; ferner Heinrich WÖLFFLIN, Kunstgeschichtliche Grundbegriffe-Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst, Basel-Stuttgart 1970¹⁴.
23. R.G. DIENST, Noch Kunst, a. a. O., S. 144.
24. K. BUSCH u. H. REUTHER, Welcher Stil ist das?, Stuttgart 1961, S. 8.

25. L. LUCHNER, Was sagt die Kunst, S. 45.
26. L. LUCHNER, op. cit., S. 28.
27. H. READ, Wurzelgrund der Kunst, S. 20.
28. cfr. R.G. DIENST, Noch Kunst, S. 93.
29. ebd., S. 147.
30. ebd., S. 130.
31. Gunter OTTO, Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig, 1974, S. 87.
32. G. OTTO, op. cit., S. 86.
33. Umberto ECO, La struttura assente-Introduzione alla ricerca semiologica, in: Nuovi Saggi Italiani, Milano 1977⁹.
34. W. BORNHEIM, Wissen im Überblick, S. 128.
35. ebd., S. 129.
36. ebd., S. 129.
37. ebd., S. 129.
38. BREYER-OTTO-WIENECKE, Kunstunterricht, Düsseldorf 1973², S. 20.
39. W. BORNHEIM, Wissen im Überblick, S. 129.
40. ebd., S. 129.
41. ebd., S. 130.
42. ebd., S. 130.
43. ebd., S. 130.
44. ebd., S. 131.
45. ebd., S. 131.
46. ebd., S. 134.
47. ebd., S. 134.
48. ebd., S. 135.
49. Peter GORSEN, Wider den Medienoptimismus, in: Kunst im Unterricht, Velber b. Hannover 1974, S. 84.
50. Ehrenfried KLUCKERT, Zur Legitimation der Kunstgeschichte für den Unterricht, in: Zeitschrift f. Kunstpädagogik 2 (1973) S. 73—77.
51. E. KLUCKERT, op. cit., S. 74.
52. ebd., S. 74.
53. ebd., S. 74.
54. Wolfgang PILZ, Erziehung durch Kunstgeschichte, in: Kunst und Unterricht 21 (1974) S. 44—47.
55. Nikolaus HIMMELMANN, Utopische Vergangenheit (Archäologie und

moderne Kultur), Berlin 1976.

56. cfr. G. MATTHIAE, Pittori, Committenti, Fruitori nell'Italia Altomedioevale, Roma 1977.
57. cfr. W. PILZ, op. cit., S. 46; Sabatini MOSCATI, Il passato che vive, Vicenza 1980.

Kunstgeschichte als Erziehungsfach?

Alfonso M. FAUSONE

In diesem Artikel greift der Autor kurz die schulische Nachkriegsentwicklung in West-Deutschland als Beispiel auf, um den Wandel der Weltanschauungen dem Fach Kunst im Erziehungsprogramm nach Vereinseitigungen, wie auch nach Lernzielsetzungen zu beleuchten.

Die besondere Lage des Nachkriegsdeutschland und die Anstrengungen um den Wiederaufbau, die Industrialisierung und der verstärkte Einfluß des praktischen Materialismus, zeigten die Schwächen einer auf Zweck, Erfolg und materiellen Wohlstand ausgerichteten Gesellschaft und ihre Zielsetzungen im Erziehungsbereich auf.

Da ähnliche Vereinseitigungen bewußt auch in anderen hochindustrialisierten Ländern ähnlicher oder verschiedener politischer Rangordnung stattfanden, kann der Artikel Anstöße geben, ein allzu einseitiges Schulprogramm, welches eine humanistisch, weltoffen-nach vorn hin geöffnete Gesamterziehung der Jugend vernachlässigt, neu zu überdenken.

Die Didaktik der Kunstgeschichte—als Beispiel—kann an Hand des Kunstwerkes seine Aktualität, seinen Gegenwartsbezug und seine Zukunftsorientierung aufzeigen. (Ähnliches würde natürlich von allen musischen Fächern gelten.) Die Auswahlkriterien eines Kunstwerkes orientieren sich dabei an der konkreten Problemstellung der Gegenwart.

Die Lernzielorientierung hat dabei als oberstes Anliegen die 'geistige Emanzipierung' des Menschen, der in der Lage sein soll, sich und seine FREIRÄUME zu erhalten, pflegen, vertiefen und gegen jede Art von Totalitarismus zu verteidigen.

Grob- und Feinziele einer so verstandenen Ausbildung durch den Kunstgeschichtsunterricht sind die Förderung der SENSIBILITÄT geistigen Werten gegenüber, KREATIVITÄT und KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT. All diese Eigenschaften, als zu erreichendes Ziel, die den Wert eines freien und reifen Menschen ausmachen.