

<報告・記録>

視覚的イメージと言語認識の往還としての作品分析

—— ドイツにおける理論展開と実践から ——

清 永 修 全

東亜大学 芸術学部 アート・デザイン学科
kiyonaga@toua-u.ac.jp

《要 旨》

1990年代後半以来、本邦では鑑賞教育をめぐる議論が芸術教育や博物館教育の領域において活発な展開を見せている¹。ところで、こうした動向は日本のみならずドイツにおいても確認することができる。過去20年、公教育の場における視覚文化の受容と伝達に関する議論は一層の高まりを見せつつあり²、その中で、たとえば、芸術教育における美術史学の位置付けを見直し、再検討しようとする動向も顕在化してきている。もっとも、芸術教育に関し、独自の伝統に根ざすドイツでの議論、とりわけ理論構築の際の指向性や枠組みは、日本はもとより、英米圏の流れとも幾分その様相を異にする。そこで、そうした理論的動向の一端を把握し、かつそれを実践の場において確認すべく、3月上旬ドイツ連邦共和国ノルトライン＝ヴェストファーレン州ケルン市とヘッセン州の州都ヴィースバーデンを訪ね、意見交換や授業視察を行った。以下は、その報告書である。

キーワード：ドイツ、芸術教授学、鑑賞教育、美術史、視覚文化、イメージ、解釈、パノフスキー

《目 次》

1. 訪問日程
2. 調査目的および対象
3. 調査校について
4. 授業視察—画像分析とそのアプローチ
5. 理論的背景
6. おわりに

後、意見交換

1. 訪問日程

3月11日（火）フランクフルトに移動、帰国

3月5日（水）フランクフルト着

3月6日（木）ケルンに移動

3月7日（金）ヴァルラフ・リヒャルト美術館でウルリッヒ・ハイネン教授と意見交換

3月9日（日）ヴィースバーデンに移動

3月10日（月）ヘレーネ・ランゲ総合学校にクリスチャン・ニレ氏を訪ね、授業参観

2. 調査目的および対象

現在、筆者が従事している科学研究費のテーマは「現代ドイツにおける鑑賞教育論の現在—視覚文化の伝達と教授に向けて—」である。現代における視覚メディアの驚異的な発展とそれに伴う日常の視覚経験や生活環境の変容を背景

に、芸術教育研究の領域においても、芸術作品を含む視覚文化の受容と伝達に関わる適切な能力や資質をいかに養うかという問題が盛んに議論されている。この課題に対する取り組み、特にそのためのアプローチの刷新の動向をドイツに調査し、本邦での議論への示唆を得ることがその目的である³。その中で、当該年度の後半は、特に本潮流とも密接な関係にある《芸術教育学における美術史の位置付けの見直し》というテーマを課題の一つに据えて調査を進めてきた。というのも、この問題は、芸術教育における美術史的な内容をどう位置づけるかという問題とともに、美術史学という関連学術研究領域との関係をどう捉えるか、という二重の課題を含んでいるからである。そればかりか、単に教育内容上の一領域の問題を超えて、芸術を含む視覚文化の伝統に加え、現代社会におけるその変容をも視野に入れた、芸術教育の自己理解とその再定義に関わる次元さえ含んでいるように思われる。この取り組みの一環として行ったのが、今回のドイツでの調査である。期せずして、上記の理論的動向のみならず、実践現場における方法論の刷新の試みについても実地調査を行う機会を得ることができた。本報告書では、今後の研究調査の段取りも考慮に入れ、ひとまず後者の実地視察の内容とそれに付随する問題に焦点を絞って紹介する。

今回の訪問の発端は、それに先立つ 2024 年の 10 月、ノルトライン＝ヴェストファーレン州 (Nordrhein-Westfalen) のヴッパタール大学 (Bergischen Universität Wuppertal) で教鞭を執るウルリッヒ・ハイネン教授 (Ulrich Heinen, 1961-) に連絡を取ったことに始まる。2015 年、ドイツ美術教育家連盟 (Bund Deutscher Kunsterzieher: 以下 BDK⁴) 内における「ワーキンググループ: 芸術教育学における美術史 (Arbeitsgruppe „Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik“)⁵」の立ち上げ以来、そのイニシアチブを取ってきた同氏に、その経緯とその後の活動の展開について伺うというのがそもそもの意図であった。ハイネン教授は、現在同大学芸術・デザイン学部

(Fakultät für Kunst und Design) において造形技術 (Gestaltungstechnik) と美術史を担当されており、とりわけドイツのジーゲン (Siegen) 出身の画家でバロック期のフランドルを中心に活躍したペーテル・パウル・ルーベンス (Peter Paul Rubens, 1577-1640) についての研究で知られる著名な美術史家⁶である。しかし、その一方で芸術教育の問題にも精力的に取り組んでいる異色の研究者である。幸い当方の研究課題に対して少なからぬ関心を示していただき、予想外に早期の訪問が実現することになった。

今回は、同氏の奉職校のあるヴッパタール (Wuppertal⁷) ではなく、その故郷でもある居住地のケルンで、かつ教授の提案により、同地のヴァルラフ・リヒャルトツ美術館 (Wallraf-Richartz-Museum⁸) でお目にかかることになった。同館の入り口前で待っていると、ケルン大聖堂の南側から伸びるウンター・ゴルトシュミード通りをずんぐりとした大柄の男性が陽気に手を振りながら下ってくる。ハイネン氏であった。まずは同館の常設展を回りながら所蔵作品、特に中世、ルネサンスからバロックの時代にかけての作品の解説をしていただき⁹、その後美術館のカフェやロビーなど、場所を転々としながら当方の議論にお付き合いいただいた。ところが、それでも時間が足りず、館外のカフェに移動し、最後は市内のレストランでケルン名物に舌鼓を打ちながら、さらに話を伺うことになった。午前 10 時に始まった語らいはとめどなく続き、気がつけばいつしか夜の 9 時を回っていた。そのテーマも、ドイツにおける美術史研究の動向、ケルンでの美術運動の歴史的展開とドイツ美術史におけるその位置付け、ルーベンス研究の現在、教授の研究者としての半生、氏の主要な研究テーマとその背景や目論見、現代芸術教育論、とりわけ現在のドイツにおける鑑賞教育論の動向、今回の渡航と同氏訪問の本来の目的である上記のワーキング・グループ創設の背景と経緯および展開、戦後から現在に至るドイツの著名な芸術教育研究者に対する評価、「PISA ショック」以降の教育政策¹⁰とその問題点、2月に行われたドイツの総選挙

の結果¹¹とその分析、ドイツにおける社会状況など、多岐に亘った。そのいちいちを本稿において詳らかに報告できないことが残念でならない。いずれにしても、疲れを知らない同氏の無尽蔵なエネルギーと博覧強記さに圧倒されながらの1日であった。

実際、ハイネン教授の研究業績には夥しいものがある。芸術教育関連の文献だけに限ってみてもすでに相当数のものがあり、到底短期間で目を通せるものではない。その中で筆者が今日まで直接通読したものはなお極めて限られており、それゆえ、現在のところ、そのスタンスや意義について包括的な判断をする立場にない。先のドイツ美術教育家連盟のワーキンググループの活動に関する今回のインタビューの内容も含め、ハイネン氏のポジションや芸術教育に関する考察については、しかるべき研鑽を積んだのち、目下計画中の論考「芸術教育学における美術史の役割」において取り上げ、後日紙面を改めて公にするつもりである。その旨あらかじめご了承ください。

さて、そのハイネン氏からご紹介いただいたのが、お隣のヘッセン州の州都ヴィースバーデンの市内にあるヘレーネ・ランゲ総合学校(Helene-Lange Gesamtschule)で教鞭を執るクリスチャン・ニレ氏(Christian Nille, 1982-)であった。2019年の8月以来当校に奉職している。実は、ニレ氏も美術史学で博士号を取得した人物¹²である。鑑賞教育に関する研究を多く公にしており、とりわけ「イコノロジー(Ikonologie)」という美術史上の方法論の確立で知られる美術史家エルヴィン・パノフスキー(Erwin Panofsky, 1892-1968)の理論の分析に根ざした研究が出色である。ドイツならではの学術的伝統に根ざす一方で、現代の文化状況とも向き合いつつ、何より教育現場という具体的な実践の場において、その具体的な条件下で、芸術および視覚文化の受容や媒介のための方法論の刷新に取り組む同氏の活動に、大いに興味を持たれた。それが、今回同氏を訪問することになった動機である。

3. 調査校について



図1 撮影筆者

授業分析に入る前に、現在ニレ氏の勤めるヘレーネ・ランゲ総合学校(図1)についても若干触れておく必要があるだろう。当校は、ヴィースバーデン市内中心部から南東に徒歩20分ほど歩いた閑静な住宅街にある。周囲を19世紀以来の歴史主義様式の住宅が取り囲む。その歴史は、1847年にヴィースバーデンのルーゼンプラッツに設立された高等女学校(Höhere Töchter Schule)まで遡る。戦後、1955年には、女性運動家ヘレーネ・ランゲ(Helene Lange, 1848-1930¹³)の名前を学校名に冠することで、学校としての理念とアイデンティティを明確に打ち出すことになる。1971年に男女共学校に変わり、1974年には第11学年から第13学年までが切り離され、マーティン・ニーメラー学校(Martin-Niemöller Schule)として独立する。戦後のとりわけ大きな改革は、校長エンヤ・リーゲル(Enja Riegel)のもとで遂行される。ここにおいて当該学校は、1986年、総合学校(Gesamtschule)へと変貌するからである。総合学校とは、ドイツの伝統的な三分岐型学校制度(基幹学校・実科学校・ギムナジウム)に対する批判から1960年代末以降導入されることになった新たな統合型の学校種である¹⁴。以後、当該学校は、改革教育学的な実験学校としてのプロフィールを強く打ち出していくことになる。現在、当校には、第5学年から第10学年までで、24学級、約620名の生徒が学んでいる¹⁵。

4. 授業視察—画像分析とそのアプローチ

今回視察させていただいたのは、第6学年（日本でいえば小学校6年生に相当）の授業2つと第10学年（日本でいえば高等学校1年生に相当）の授業の合わせて3つであった。ここでは、特に最初の第6学年の授業（8:10-9:40）を中心に報告したい。その理由は、この後に触れるニレ氏の研究スタンスが比較的分かりやすく反映されているように思われたからである。筆者が訪れた日は、たまたま性教育に関する特別授業が同学年に対して実施されており、最初の授業は女子生徒たちが外される中、男子生徒8名のみで行われ、次の授業ではその女子生徒たち14名のみを対象とした補講がなされるというイレギュラーな状況にあり、あいにく本来の編成ではなかった。しかしながら、結果として、同じ構成の授業を続けて二度参観することにはなり、かえって同氏のインテンションを正確に把握することができたように思う。

筆者が参観させていただいたニレ氏の授業は、造形的要素に基づいた画像分析とその認識、さらに言語化による描写を往還的に展開していくことで、理解の深まりをねらうものであった。立ち上がりからかなり異例の展開で、筆者は驚きの中にその成り行きを見守った。授業は、全体が大きく二段構えの構成となっていた。基本的な流れは以下の通りである。

最初のステージから説明したい。まず、クラスの中から自主的に名乗りをあげた一人の生徒が選ばれ、教壇の前に設けられた席に座る。この席は、ちょうど教壇の背後にあるホワイトボードに対して背を向けるように置かれている。つまり、名乗り出た生徒は、一人クラス・メイトの方を向いて座ることになる。次に、ホワイトボード上にプロジェクターから、あるイメージが映し出される。上記の生徒は、自らの背後に映し出されるこのイメージを見ることはできず、また振り返って見てはならないというルールがあらかじめ確認されている。

ここでは、この学年の教育テーマ¹⁶として掲

げられていた「愛と友情（Liebe und Freundschaft）¹⁷」にちなみ、19世紀前半を生きたフランスの文豪オノレ・ド・バルザック（Honoré de Balzac, 1799-1850）の1843年の小説『幻滅（Illusions perdues）』に画家エイドリアン・ニコラ・モロー（Adrien Moreau, 1843-1906）が寄せたエッチングによる挿絵の一枚が取り上げられた¹⁸。この時、授業者はこの銅版画について取り立てて何も説明はしていない。そのほかの生徒たちには、プロジェクターからホワイトボードに映し出された画像が見えている。見ている生徒たちは、一人につき一言だけ、この作品について説明することが許される。その際、すでに出ている他の生徒の意見を反復してはならないというルールも確認される。プロジェクターに提示されたパワーポイントの右端には、「縦長のフォーマット／横長のフォーマット」「写真・絵画・デッサンなど」「全体の印象：何の話なのか〔何が問題なのか〕」「主要な登場人物」「描かれている場所〔出来事が起きている場所〕」「ディテイル」と、その際のポイントとなるものが6点あらかじめキーワードとして箇条書きにされていた。見ている生徒たちは、恐らくそれらも参考にしつつ「二人の男性が長机を挟んで座っている」「二人は屋外にいる」「一人は本を片手に何かを語っている」「もう一人は興味深そうに聞いている」「右側の男性の頭上には日陰棚（パーゴラ）があり、陰が垂れ込めている」など、その都度名乗りを挙げ、順にコメントを続けていく。途中、全体の陰影の配置やバランスなどにも注目するよう授業者が促す。コメントがひとしきり出尽くすと、今度は逆に教壇の前に座っている当事者が、クラスに対してこれまでに聞いた画像イメージの説明に関してよくわからなかった要素や箇所について質問する。「男性たちの年齢はいくつくらいか」「イメージの色合いはどうか」「男性たちは帽子は被っているのか、あるいはいないのか」など。その際、メモをとったり、スケッチブックに自らが他の生徒のコメントから理解したイメージを描いても構わないとされていた。こうして、たどたどしいながら、かなり充実したやり取りが生徒たちの間でなされる

ことになる。それが出尽くしたところで、いよいよ教壇前に座る生徒が振り返って作品を見るタイミングとなる。歓声とともに、幾分笑いも溢れる。ここで、授業者は教壇の前に座っている生徒に話しかけ、実際の画像が、イメージしていたものとどんなところが異なっていたか、どんなコメントや説明があればもっと厳密に、あるいは正確に理解できたと思うか、という質問がなされる。こうしたエクササイズが生徒を替えてさらになされる。今度は別の生徒が替わって教壇の前にやってくる。手続きは上記と同じで、ただし異なる画像をもとに活動は展開していく。これが最初のウォーミングアップとなる。一見他愛のないゲームに見えるかもしれない。しかし、決してそうではない。それについては、しばらく後のところで詳述する。

さて、授業はここから二つ目のセクションに入っていく。生徒たちは、まず二人一組のグループとなる。ここで授業者は、作品の画像が印刷されたワークシートを三種類配布する。PCも各グループに一台ずつ配られる。生徒たちは、このプリントされた3つの作品から一つを選び取り、その作品について構造など、いくつかのキーワードを頼りに話し合いながら言語化し、準備されたPCを使って文章化し、記入していくことになる。作品には、ドイツ・ロマン主義の画家カスパー・ダーヴィット・フリードリヒ (Caspar David Friedrich, 1774-1840) による1818年から1819年にかけての作品「月を眺める二人の男 (Zwei Männer in Betrachtung des Mondes)¹⁹」、ドイツ表現主義の画家として知られ、ベルリン芸術アカデミー (Universität der Künste Berlin) の学長でもあったカール・ホーファー (Karl Hofer, 1878-1955) による1926年の油彩画作品「二人の友人 (Zwei Freunde)」, アメリカの現代具象画家ジェリー・ワイス (Jerry Weiss, 1959-) の2008年の油彩画作品「期待, ウェンディとエイドリアン (Expectation. Wendy and Adrian)」があった。それぞれ19世紀初頭, 20世紀初頭, 21世紀初頭と、ほぼ100年刻みで異なる時代からの選出になっているのみならず、様式的にもドイツ・ロマン主義、ドイ

ツ表現主義、現代具象絵画と三者三様のものが選定されていた。加えて、それらの作品は主題上、上記の学年の学びのテーマである「愛と友情」への関連性も配慮されており、そうした作品群が時代を貫いてテマトロジ的に浮かびあがるような構想になっていた。その際、原則具象絵画作品が選ばれていたのは、生徒たちの発達段階にも考慮してのことであろう。いずれにしても、それらは予想以上に周到に用意された素材であったことが分かる。

ここで、その中の一つのグループのワークシートに目を向けてみることにしよう。彼らを選んだのは、カール・ホーファーの作品「二人の友人」であった。本作は、現在フランクフルトのシュテーデル美術館 (Städel Museum) の所蔵となっている。描かれているのは、上半身裸の二人の男性である。暗がりの中で、恐らく年長者の男性が、幾分不安な表情で両手を胸のあたりで組み合わせた手前の若い金髪の男性の背後から、その左肩と腰の右側に手をあてている。当館の作品解説によれば、もともと1931年まで付けられていたタイトルは「ダヴィットとヨナタン (David und Jonathan)」となっており、ホーファーは、『旧約聖書』(新共同訳「サムエル記上」pp. 461-463)において触れている二人の男性の性的な関係を暗示することで、1920年代、同性愛者たちが集まっていたベルリンの文化に言及する一方、社会的に受け入れられない人間関係の実存的な苦悩を描こうとしたのだという²⁰。その意味では、繊細な仕方でやはり当該学年の教育テーマに結びつく内容の作品となっていた。ところが、この生徒たちは(表現主義に独特の造形原理が彼らにとって異質なものであったことや、本来のテーマが彼らにとって恐らくまだ理解の届かぬものであったこともあるのであろうが)そこに二人の男性ではなく、手前の若い男性を女性と認識していた。彼らは作品について話し合いながら、ある程度話がまとまったところでPC上に理解した内容を記入していく。そのデータから引用してみよう。「上半身裸の一人の男の人と女の人が見える。下半身には布をズボン代わりに巻いている。男の人は女の人の少し後ろに

幾分ズレて立っている。その男の人は、女の人の腰のあたりを掴んでいる。男の人は黒髪だが、女の人の方はブロンドで、両手を上半身のところに置いている。背景は黒だが、多少色味がある。作品は描かれた絵である。女の人は、下の方が白で上の方は赤で、明るく青い垂直の縞模様の入った布を巻いている。男の人の方は、暗い黄味を帯びたオレンジ色の布を巻いている。男の人は、左手を女性の肩に置いている。男の人も女の人も痩せていて、女の人は青い目をしているが、男の人は黒い目をしている。男の人は女の人よりもやや暗い肌の色をしていて、二人ともどこかしらアジア的に見える。²¹⁾」上記に触れた授業の前半のトレーニングでアクティブ化された感受性が、ここでの活動にフルに動員されているのが分かる。生徒たちも、かなり細かいディテールまで読み取って言語化しようと努力していることが確認された。もっとも、無理やり翻訳してしまうと見えなくなってしまうが、実際には上記の文章には文法上や表記上のミスがかなり含まれていた。とはいえ、それでもこの作業の最中、いずれのグループにおいても、対象のイメージの問題はもちろんのことながら、ドイツ語の綴りを含め、文章についても相互に相談・指摘し合いながら彫琢していた。もちろん、それが比較的功を奏しているグループもあったが、多くの課題を残したままのグループもあった。

テキストがある程度仕上がったところで、生徒たちは、授業者のサポートのもと、その文章を生成 AI に入れ、その文章から立ち上がる画像を出力させることになる。ここでもまた、ある種の歓声が上がることになる。それをワークシートの作品と比較する。ここで授業者は、机間巡視をしつつ、それぞれのグループのところで、どんな要素の言語化が不足していたのかについて考えるよう促す。早く進んでいるグループの生徒たちに対しては、それをもとに再度自分たちのテキストを読み直し、作品と照らし合わせながら相談して内容を追加・修正していくことが要求される。授業自体は、ここで概ね終了となる。この限られた時間内では、もっとも進んでいるグループでさえも、二度生成 AI の

イメージを出すのがやっとで、残りは次回の授業の課題となる。以上が、筆者の見た授業の流れと展開である。

さて、勘違いしてはならないのは、この授業の要諦は、決して美術の授業における最新の生成 AI テクノロジーの投入などにあるのではなく、まして作業の成果の AI による生成技術への一致が問題なのでもない、ということである。その眼目は、あくまで学習者が、このトレーニングを通じてイメージ＝画像に対する観察力を高め、画像分析の際のポイントやアプローチの仕方を理解し、それを言語化することによって一般化し、それを通じて他者と理解を共有可能なものにするということにある。その際、理解や認識に関して個人の中で自己完結するのではなく、たえず他者とのコミュニケーションの中で深め、時には修正し、豊かにしていくプロセスこそが重要なのである²²⁾。

しかしながら、この課題は、このクラスの状態を知るとき、決して平易なものではなかったことが改めて明らかになる。というのも、授業後伺ったところでは、今回の学習者の一人はウクライナからの難民の子どもで、まだドイツ語が十分に身についていない状況にあったし、もう一人の生徒は学習障害を持っていた。明らかに挙動に落ち着きのない生徒もいた。加えて8人のうち3人は海外にルーツを持つ生徒であった。実は、こうしたイメージ分析のトレーニングを始める前は、彼らの大半は、作品を提示しても、ごく漠然とした他愛もない印象を一言二言言うのがやっとだったようである。その意味で、今回の成果にはやはり目を見張るものがあるというべきであろう。

とかく鑑賞教育というと、価値の定まった「名画」なるものを前に漠然と取り留めもない印象を語るか、心にとまった内容をワークシートに記入して終わるお座なりなスタイルのものが依然少なくないのではないだろうか。もっぱら作品に対する作者の心情や人生に共感を通して感情移入し、単なる主観的な「感想」や「想い」を綴ってよしとするような鑑賞教育²³⁾は、果たして芸術作品や視覚文化の理解や認識、そ

れらに対する受容の資質や能力を養い、高めるという教育課題に実質的に貢献しているのか、という疑問を抱かざるをえない。やはり、そこには、芸術教科ならではの固有のアプローチがあってしかるべきではないだろうか。イメージを漠然と「眺める」のではなく、方法論に従って精神的に距離を取りつつ、冷静にいくつかのポイントを押さえて仔細にかつ的確に「分析」し、かつ、それを客観的に言語化して他者に伝える努力をする。今回の授業は、なお予備段階的なもののようにも見えるが、それでもその場限りの単なる感情移入的な印象批評に終わらない、持続的で確実な能力と資質を養おうと努力する姿勢において評価できるものであった。くわえて、言語とイメージという、異質な媒体（メディア）の微妙な関係についても間接的ながら反省を促しているという意味においても意欲的な試みであったといえる。もっとも、上記の授業をそれ自体として説明して終わったのでは、授業者の本来の意図は片鱗も理解できない。ニレ氏の授業の背景には、彼自身の研究があるからである。そこで、次にニレ氏の実践研究に目を向けてみることにする。

5. 理論的背景

ところで、一口に「鑑賞教育」といっても、たとえば日本語の「鑑賞」という概念がまさにそうであるように²⁴、それぞれの国で当該活動のために使われている概念は、それが指示する意味内容ともども極めて多様であり、必ずしもニュートラルなものでもなければ、まして相互に齟齬なく重なり合うものでもない。そして、それらは当然のことながら、それらの概念を用いて行う認識や思考、行為にも影響を及ぼし、規定することになる。筆者は、2018年度の科研費研究調査²⁵の際に知己を得て以来個人的にも交流のあった現ミュンヘン大学講師エルンスト・ヴァーグナー氏（Ernst Wagner, 1952-）と南アフリカ大学教授で美術史家のベアネデット・ファン・ハウテ氏（Bernadette van Haute, 1957-）とともに、『1001の見方（1001 Ways of Seeing）』のタイトルのもと国

際共編著を編纂し、2024年度の5月にドイツの Waxmann-Verlag から上梓した。本書は、特に大学の教員養成系の課程における芸術を含む視覚文化教育の問題に焦点を当て編まれたもので、日本、韓国、中国、インド、ブラジル、南アフリカ、ウガンダ、ナイジェリア、ドイツの9ヶ国における現状と課題を比較分析し、その成果を世に問おうとしたものである。その中で、ヴァーグナー氏がその寄稿「いかにアートを見るか—ドイツの中等教育学校における基本コンセプトと美術教員養成²⁶」において仔細に論じていることだが、ドイツの場合、戦後しばらくは「Kunstabetrachtung（芸術鑑賞）」という用語が一般的に使用されていた。そこでは、明確に「芸術（Kunst）」に焦点が当てられており、しかもどちらかといえば「観想」のニュアンスの強い「観察・省察（Betrachtung）」という語がそのあり方を規定していた。しかし、1960年代から1970年代にかけてここに大きな変容が生じることになる。その結果、現在「受容」の活動に用いられる主要な概念は「作品分析（Werkanalyse）」や「イメージ分析（Bildanalyse）」となっている。その際「分析（Analyse）」という言葉に明らかであるように、そこでは文字通り特定の理論や方法論に裏付けられた活動が問題となっていることが分かる。その意味で、日本語の「鑑賞」という言葉から想起するような、感情移入による共感的な理解に重きを置いた発想とは趣きを異にする。とりわけ後者の「イメージ分析」という概念については、芸術作品も含めて造形物全般からメディアにおけるイメージ全般を射程に含めたスタンスとして際立っている。これは、作品に対する価値評価などの側面を強く持つ英語圏での「art criticism」という概念で表わされるものとも興味深い対比をなしている。こうした概念上の差異は、一見些細なものに思えるようでも、看過しえない実践上の差異を帰結することになるはずである。ニレ氏の実践も、「作品分析」「イメージ分析」といったドイツに特有の枠組みの中でなされたものであることは、すでに明らかである。

ところで、ニレ氏によれば、今回冒頭で見せていただいたプロジェクターを使ったウォーミングアップの形式は、実は第6学年を対象とする授業では初めての試みであったという。もともとそれ以前に、第10学年の授業で導入したものを、そこでの成果に基づいて、当該学年でも取り入れたということであった²⁷。その意味で、筆者は幸運にも新規のコンセプト導入の場面に立ち会わせていただいたことになる。ここで、ニレ氏が前年の2024年に相次いで発表している実践研究報告²⁸に目を通してみると、すでに以前から一貫して授業における「作品分析」「イメージ分析」のための効果的な方法論の確立に向けて試行錯誤を続けていたことが伺える。では、それはどのようなもので、そのねらいとは一体何であったのか。

とかく芸術の授業が制作偏重に傾いてしまうのは、何も日本に限ったことではない。その上、当該校での芸術科の授業時間数は、もとより年間約40時間と限られているという。この極めて限られた授業回数と支配的な傾向の中で、なお「イメージ・コンピテンシー (Bildkompetenz)」²⁹、すなわちイメージに対する基礎的で持続的な読解・分析・操作能力を育むことはできるのか、もしできるとすればそれはどのような仕方であるのか³⁰、これがニレ氏に取り組んできた課題であった。たしかに「デジタル・ネイティブ」として高度に発展した電子メディアによって織り上げられる生活環境と社会の只中に生まれ落ちた今日の青少年たちにとって、日々の生活における上記のイメージとの関わりは、もはやことの初めから生活のごく基本的な要素の一つとなっている。しかしながら、とりわけソーシャル・メディアなどを通じて享受されるイメージの大半は、もっぱら消費財として気軽に、かつ瞬時に読み流し、文字通り「消費」されているのであり、「密度の濃い関わり」を要求するようなイメージと取り組む経験を、学習者の多くは持たない。ここでニレ氏は、スイスの高名な美術史家ゴットフリート・ベーム (Gottfried Boehm, 1942-) が哲学者ハンス・ゲオルグ・ガダマー (Hans-Georg Gadamer, 1900-2002) の主著である『真理と

方法 (Wahrheit und Methode)』(1960年)における議論を敷衍する中で提起する「強いイメージ (starke Bilder)」³¹という概念を引き合いに出す。それは、ベームが指摘する「弱いイメージ」と対概念になっているものである。ベームは、「状況を叙述したり、視覚を通じて情報を伝える」ことをその主要な目的・役割とする、「自らの存在の重要性を否定し、表現される対象に像として同化することを強調する」ような、「単に模倣や伝達に尽きる」今日の「マスメディア特有の視覚効果」を「弱いイメージ」と呼び³²、その対極にある「像そのものを通してでなければ経験できないような現実を可視化」しうのような、「表現と題材の相互作用」を引き起こすイメージを「強いイメージ」と定義している³³。ニレ氏は、この定義に依拠しつつ、芸術作品を媒介とする鑑賞活動の中に「歴史的に基礎付けられた、文化的なオリエンテーション」を養う可能性を見て取り、これを授業の課題として提起するのである³⁴。

さて、限られた授業時間数の中、さらに限られた個々の授業時間の中で効果的に「イメージ・コンピテンシー」を育むという上記の課題に対して、ニレ氏は、あるウォーミングアップ・トレーニングを構想する。それは、日々の授業の中で、他の授業課題を犠牲にしたり、圧迫することなく可能になるものでなくてはならない。そのため、そのトレーニングに割かれる時間は、5分からせいぜい10分に限定される。この中で、平均して25名いる学習者たちと、あるイメージ(芸術作品)を共に分析し、言語化するエクササイズをしようというのである。まず、基本原則として、クラスの一人一人全員がこのプロセスに関わることを、少なくとも誰もが一度はコメントすることが掲げられる。また、ルールとして、すでに他の人が行ったコメントを繰り返してはならないことを取り決めている(反復を禁止することで他者の発言への注意力が増すのみならず、意識的な共同性が育まれるという³⁵)。毎回の授業の導入時にこうしたウォーミングアップを慣例化することで、他の教科の授業時間からの精神的な移行を円滑にする一方、「より優れたイメージに対する記憶」

を育もうという目論見である。そこでは、学習者が「イメージやイメージとの関わりを外国語の語彙や文法のように学ぶことで、生産的にもそこに立ち返ることができるようになる」ことが期待されている。その際、取り上げる作品の選択に関しても、一定の枠組みを設定する。生徒の年齢的な問題やイメージや作品の描写についての経験の不足にも配慮して、具象的なものが選ばれるべきであること、また、理想的には古代から現代に至る歴史的なスパンで、かつ極力教科書等で目にすることができるような作品が選択されるべきであること、といった原則である。さらに、作品のテーマは、その都度の授業内容に関連性があるものが望ましいともされる³⁶。

この2024年の研究報告の中では、前の時間に分析した作品を記憶を頼りに描写させるといった試みも紹介されている³⁷。その一例として、初期イタリア・ルネサンスの画家ピエロ・デラ・フランチェスカ(Piero della Francesca, 1412-1492)の「ウルビーノ公夫妻の二連肖像画(Diptych of Federico da Montefeltro and Battista Sforza)」を題材とする実践例が挙げられている。ウルビーノ公フェデリーコ・ダ・モンテフェルトロを右に、バッティスタ公爵夫人を左に双方が向き合う形で配し、プロフィール(横顔)で表現された二連肖像画である。最初の時間では、本作をもとに、先に見たような共同の分析がなされる。次の時間では、ウルビーノ公の部分だけが白抜きの空白となっているワークシートが配布され、生徒たちは、前回の授業の分析に基づきつつ、ワークシートの空白の部分に各自が記憶を頼りにあるべきイメージを描き足す、というものである。紙面の都合上、その詳細は割愛せざるを得ないが、その実践報告からは、学習者たちが日常生活や自らの経験のコンテキスト・地平に立って、そこに引き寄せながらこの歴史的な作品を理解しようとする様子が伺えて興味深い³⁸。

では、そこでの教育成果は、どのようなものだったのであろうか。本研究報告では、こうしたウォーミングアップを継続的に実施する中で、次第に生徒たちのもとで、イメージを保持

する力が養われていったのみならず、コメントを述べたり記述したりする際の表現にも変化が現れてきたことが報告されている。つまり、「ぼく(わたし)に見えるのは、(…)(„Ich sehe ...“)」という、子どもたちにとって入りやすくはあるが、滑らかで包括的な描写を行うにはふさわしくない表現が次第に出なくなる一方で、(描写する際に作品の構造が伝わるような表現を入れることという取り決めが功を奏してか)イメージの構造やその中に表現された対象の方向性を叙述するにあたって欠かせない「背景」や「～の右側」「～の左側」といった表現が見受けられるようになったという。さらに、前の話者の発言の内容に接続したり、内容を補って付け足したり、という行為が無理なくできるようになっていったことも、同様に成果として挙げられている³⁹。つまり、これらの実践を通してイメージに対するアプローチの仕方のみならず、それを表現するための言葉遣いも次第に身についていったことが見て取れるのである。こうしてみると、今回筆者が参観させていただいた授業も、まさにこのような試行錯誤の延長線上で新たに構想された実践の一端であったことが明らかになる。

では、こうした一連の努力をさらに奥深いところで支えているニレ氏自身の本来の学術的な関心とは何であろうか。それについて、2024年の実践研究では、ごく簡潔に書かれた次の一文の中に辛うじて暗示されるにとどまる。「本取り組みの目標は、学校でのイメージの受容に典型的なスリー・ステップへの指向とその刷新のもとで、先立って述べられた様々な問題を解決することである。⁴⁰」では、ここでいう「スリー・ステップ」とは、一体何を指しているのであろうか。残念ながら、それ以上のことはここでは何も触れられていない。しかしながら、この点をクリアにしないでは、本調査報告書の目的を十全に達成したことにはならない。それゆえ、以下に続けて、ニレ氏が上記の実践報告に先立って発表した幾つかの研究論文に目を向けることにする。そして、これが本調査報告書の最後の課題となる。

上記の引用で触れられている「スリー・ステップ」とは、かつてドイツ出身の美術史家エルヴィン・パノフスキーが提唱した図像解釈のプロセスの通俗化・一般化したスタイルのことを示している。「描写 (Beschreibung) - 分析 (Analyse) - 解釈 (Interpretation)」という三つの段階を踏んで行われるため、その名がある⁴¹。さて、パノフスキーは、ユダヤ系ドイツ人としてハノーファーに生まれ、1920年、第一次大戦後の1919年に設立されたばかりのハンブルク大学⁴²において教授資格論文を提出すると、同年私講師として採用され、さらに1926年には初代美術史教授として就任するが、ナチスの台頭と1933年の公職追放を受け、翌1934年にアメリカ合衆国に移住し、1968年にプリンストンで逝去するまで当地で活躍する⁴³。そのため、「アーヴィン・パノフスキー」と英語読みで表記されることも多い。数々の美術史研究上の古典的著作を世に送り出すパノフスキーであるが、とりわけ「イコノロジー」という方法論の確立者として歴史にその名を残している。ところで、19世紀末から20世紀初頭のドイツ語圏における美術史学の研究アプローチの主流となっていたのは、芸術作品をもっぱら形態・形式として捉えようとする「フォーマリズム」のスタンス、わけでもオーストリア人美術史家アロイス・リーグル (Alois Riegl, 1858-1905) やスイス人美術史家ハインリッヒ・ヴェルフリン (Heinrich Wölfflin, 1864-1945) らに代表される「様式史」研究であった。それゆえ、その後の研究は、いずれもこのスタンスを超克することを内的な動機としてスタートすることになる。その中でも、後世においてとりわけ大きな影響を持つことになるのが、ここで取り上げるパノフスキーによる「イコノロジー」の立場であった。それは、むしろ「様式史」研究において看過されていた芸術作品の内容の側面に着目し、図像の意味を解釈することをその課題に掲げる⁴⁴。そのアプローチは、パノフスキーが1932年に発表した論文「造形芸術作品の記述および内容解釈の問題について」⁴⁵以来、都合三度に亘って発表した方法論についての論考によって広く流布され⁴⁶、

以後スタンダードな研究方法の一つとして定着することになる。

芸術教育の領域においても、パノフスキーの研究は早くから注目されており、その受容は1934年に遡るという。しかしながら、当該領域において本格的な取り組みが始まるのは、1955年に出版された論文集『視覚芸術の意味 (Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History)』のドイツ語版が世に出る1975年以降になるとされる⁴⁷。中でも、同書に収められた論考「イコノグラフィとイコノロジー—ルネサンス美術研究への序論—」は、イ

解釈の対象	解釈の行為	解釈のための素地	解釈の修正原理 (伝統の歴史)
I 第一段階的・自然的内容——(A) 実際の (B) 表現的——芸術的モチーフの世界を構成する	イコノグラフィ以前の記述 (と) 擬形式的分析	実際の経験 (客体および出来事への精通)	様式の歴史 (移りゆく歴史的条件のもとで、客体や出来事が形式によって表現される方法の洞察)
II 第二段階的・慣習的内容。イメージ・物語・寓意の世界を構成する	イコノグラフィ的分析	文献資料についての知識 (特殊なテーマや概念への精通)	型の歴史 (移りゆく歴史的条件のもとで、特殊なテーマや概念が客体や出来事によって表現される方法の洞察)
III 本質の意味もしくは内容。「象徴的」価値の世界を構成する	イコノロジー的解釈	総合的直観 (人間精神の本質的傾向への精通) これは個人心理および「世界観」に左右される	文化的徴候または「象徴」の全般的歴史 (移り行く歴史的条件のもとで、人間精神の本質的傾向が特殊なテーマや概念によって表現される方法の洞察)

図 2

コノロジー研究のバイブルとも言えるもので、パノフスキー自身の研究アプローチおよびその体系化された方法論の詳細な解説となっている。この中でパノフスキーは、自らの作品解釈の方法論をあえて簡潔に図式化してみせるのだが、これが芸術教育の領域においてさらに一般化され、普及することになったのが、先に挙げた「スリー・ステップ」である。パノフスキーは、すでに1932年の論考でもこの図式化を試みているが、1955年のものがその最終版ということになる(図2⁴⁸)。それによると、芸術作品の解釈は、①まず作品上において見てすぐに理解されうる、画像の現象に即したそれぞれの要素の記述を第一段階とし(「イコノグラフィ以前の記述」)、②次なる段階において、表現上先行する作品や文献上の調査を通して個々のモチーフの意味が明らかにされる(「イコノグラフィ的分析」)。③それらの分析に基づいて、いよいよ第三のステップとして、作品の文化的・世界観的な次元が考察される(「イコノロジー的解釈」というプロセスにおいて進むことになる⁴⁹)。歴史的なモチーフの単なる象徴的あるいは寓意的な意味の詮索を超え、作品の意味を時代の「文化的兆候」として読み解こうとするこの「イコノロジー」のアプローチは、それゆえ日本語では「図像解釈学」という言葉で表現されることになる⁵⁰。

ニレ氏のねらいは、近年のイメージ学研究等の成果も踏まえつつ、上記のパノフスキーの「イコノロジー」の方法論を、改めてパノフスキー自身の本意に立ち戻って読み直し、そこから得られた洞察をもとに、芸術科の授業の実践に対して有意義な視座を提供することにある。つまり、パノフスキー流の「スリー・ステップ」を原理的に刷新・アクチュアル化することで、現代芸術教育論、とりわけ鑑賞の活動における新たな理論的基盤を提供しようとするものである。では、以下にその論点の祖述を試みることにする。その際、拠り所となるのは、2020年に発表された「描写・分析・解釈のスリー・ステップ—美術史・イメージ学・芸術教育の狭間にある学校実践における問題領域の素描⁵¹」と2022年に発表された「芸術教育におけるエ

ルヴィン・パノフスキーの著作の受容について—有機的状態の概念を例にとった充実化の試み⁵²」という二本の論考である。いずれも、「雑誌アート・メディア・教育(Zeitschrift Kunst Medien Bildung)(略称:zkmb)」のサイトにおいて公開されており、上記のニレ氏の実践研究報告に先行する学術論文である。ここでは、ひとまず前者を中心に、後者の内容でそれを補いつつ、論点をまとめてみたい。

ニレ氏が論の起点とするのは、この「スリー・ステップ」の方法論が一般的に定着しているという否定しようのない事実である。ギムナジウムにおける教育内容を規定する学習指導要領、授業で使用される教科書やワークブックの記述、「アビトゥーア(Abitur)」(高校卒業資格試験＝大学進学資格試験)における出題傾向、さらにはインターネット上で公開されているアビトゥーア対策のサイトである「アビペディア(Abipedia)」の内容などの精査・分析を通して、ニレ氏は、概ねそれらが(執筆者の意図や創意に応じて多様なバリエーションはありつつも)根底においてこの「スリー・ステップ」を念頭においたものになっていることを確認する。中でも、アビトゥーアにおける芸術作品の分析に関する出題が「スリー・ステップ」をベースに考えられていることは看過できない意味を持つ。なぜなら、ギムナジウムにおけるそのための対策授業が自ずとその出題傾向に沿って実施されることになるからである。こうして、「スリー・ステップ」の枠組みに基づいた作品解釈というアプローチが、学校における芸術を含む視覚文化の受容に関する教育活動(＝鑑賞教育)に対して規定的に作用していることが明らかになる⁵³。ここにドイツならではの、自国の伝統と事情に根ざした独特の鑑賞教育のスタンスの一端を見ることになる。

では、このパノフスキー流の「スリー・ステップ」は、研究領域においてはどのように取り扱われてきたのだろうか。ここでニレ氏は、美術史、イメージ学、芸術教育学それぞれの領域における関心の払い方を比較し、その実態と問題点を浮き彫りにしてみせる。この中でもとりわけ興味深いのが、芸術教育の領域における状況であ

る。奇妙なことに、上記に見たような実践上の明白な指向性にも関わらず、そして、その際しばしばその名が挙げられるにもかかわらず、芸術教育研究の領域においてこの「スリー・ステップ」の問題は、これまでもっぱら周縁的にしか扱われてきていないというのである。仮に説明がなされる場合も、それらは議論の細部にまで立ち入ることはなく、逆に批判がなされる場合も特に厳密な根拠が示されることはなかったという⁵⁴。つまり、多くのものが形骸化し、慣例的に触れられるに留まっており、紋切り型の域を出ず、「スリー・ステップ」の問題は、長らく今さら省みるまでもない自明のテーマとしてみなされていたということであろう。

2020年の論考では、そうした幾多の先行研究の中でも、とはいえ実質的に「スリー・ステップ」の問題と取り組んでいるものとして、ドルトムント工科大学のクラウス＝ペーター・ブッセ（Klaus-Peter Busse, 1953-）や前出のヴァーグナー、シュトゥットガルト国立造形美術大学のマクダレーナ・エッケス（Magdalena Eckes, 1982-）らによる近年の研究が俎上に挙げられ、吟味されている。たとえば、ブッセは、芸術教育学の美術史に対するスタンスそのものの不明確さを揶揄する一方で、「スリー・ステップ」に依拠した作品解釈の実践が、しばしばあらかじめ学ばれた概念や知識を学習者に使わせることによってなされる傾向にあることを批判し、そうしたアプローチによって学習者が自らにとっての「作品固有の意味」に到達することの困難さを指摘する。さらに、パノフスキー流の積み上げ式に構成された解釈図式自体の問題にも触れている⁵⁵。他方エッケスは、学習者がイメージ（芸術作品）と取り組む際の「主観的な契機」をどう扱うかという点から議論を展開する。対象を知覚可能なものにするのが鑑賞教育の中心課題とするならば、はじめに学習者に主観的な印象を語らせておいて、次いでそれを客観的な認識によって矯正するというのは賢明なやり方とは言えない。すでに作品を記述する時点で対象の認識は主観的に刻印されているのであって、そのことを十分に意識・反省した上で、その前提に立って対象との関わり

の中で解釈はなされなければならないというのである⁵⁶。しかしながら、いずれの場合も、それぞれ貴重な指摘であるにもかかわらず、議論が必ずしも教育現場の実践に即してなされているものではなかったり、その先の分析や説明が不十分なままにとどまっている点に課題を残すことが指摘される。

こうした現状を踏まえ、ニレ氏は論点を明確にすべく、改めて「スリー・ステップ」のアプローチのメリットとデメリットを明らかにした上で、上記に挙げられたような問題点を克服する方途を示そうとする。そもそも「スリー・ステップ」に基づく作品解釈の実践が普及する背景には、何らかの明白な実践上のメリットがあるはずである。ニレ氏は、ここで都合8つの長所を数え上げている。まず、①何より「スリー・ステップ」による作品解釈は、アプローチが明確で、課題としてどこまで、どうやってたどり着けばよいのかが学習者にも分かりやすいという利点がある。それゆえ、すでに上記にも見た通り、②授業や試験での課題として取り上げるのに都合がよい。加えて、③その明快な図式のおかげで学習者にも学びやすいという点も挙げられる。さらには、④直感的にも分かりやすく、実生活にも繋げやすいだけでなく、⑤試験のための準備学習などにあたって、学習者が比較的安心して取り組めるというメリットもある。また、⑥「記述－分析－解釈」という作業のプロセスは、単に知識の習得のみに終わることなく、多様な活動内容の中に含んだ「コンピテンシー指向（Kompetenzorientierung）」の学習⁵⁷を促進するという当代の教育学や教育政策の潮流にも馴染むものであり、見逃すことはできない。それだけに⑦日々の課題の克服や将来の職業にとっても有意義な要素を内に含んでいると言える。最後に、上記にみた通り、⑧アビトゥーアの課題としてもうってつけである⁵⁸。

では、「スリー・ステップ」による作品解釈というアプローチのデメリット、問題点とは何であろうか。一番の問題点は、すでにブッセが先立って指摘しているように、そしてまさにその通俗名称が示しているように、一つ一つ確

かな土台の上に順次築き上げていくような、リニアで漸次的なプロセスとして作品解釈を考えているという、その発想そのものにある。それがどのような名称やキーワードで語られようとも、この「スリー・ステップ」をベースに作品解釈を考えようとするコンセプトのもとでは、すでに終えられたステップに再び戻ってくることは、原則想定されていない。しかし、それは解釈行為の現実には即していないという。それゆえ、ブッセはそこに「知覚と記述と調査の往還」を要請する。他方、鑑賞の活動が単なる主観的な恣意性の世界の問題に終わってはならないことは確かであるにしても、エッケスの指摘する「知覚の〔中に介在する〕主観的な要素」(補足筆者)という問題は、同じくこの「スリー・ステップ」のそもそものあり方を問いに付すことになる⁵⁹。

こうした一連の批判に対して、ニレ氏は、実は批判者のいずれもが、パノフスキー流の発想の根底に「確実な知識による確かな基礎」に基づいたステップアップのプロセスが想定されている、という暗黙の前提に立ってその批判を展開していることを見て取る。その上で、哲学者カール・ポパー (Karl Popper, 1902-1994) の理論を援用しつつ、この前提自体がすでに認識の理解として誤っていることを論証する⁶⁰。それに対してニレ氏は、こうした誤解を解きつつ、学校の具体的な授業の場においても実践可能な解決策として次の5つの改善案を提示する。まず、①「スリー・ステップ」のあらゆる

段階に主観的な要素が介在するとすれば、そのことを自覚し、客観化しておく必要がある。次いで、②もしいかなる認識も最終的なものではありえないという自覚と洞察からスタートするなら、そもそも「主観的な言明と確かで客観的な認識」というエッケスの二項対立図式自体が無効になるはずである。作品の最初の印象を後の分析を通して正すことはもちろんのこと、「スリー・ステップ」のあらゆる段階においてすでに成し遂げられた内容をその都度立ち戻って校正する契機を担保することが、認識論的にみても妥当な対処だということになる。さらには、③あらかじめ学習者に対して、解釈のプロセスが決して完結するものではないことを伝えておく必要も出てこよう。また、④通例解釈の拠り所となり土台となるような作家名や作品に関する情報についても、事前にコメントを添えることでそもそも「確かな基礎がある」という臆断自体に抗することができるに違いない。ここでは例として、学習者に作者名のない作品画像と作品名を伴った複数の画像を提示することで、当該作品がどの作者によるものであるかを造形的な観点から根拠立てて答えさせるような課題を設定することが提案されている。これなどは、いわゆる美術史学の古典的な課題である作品の帰属判断という問題に通じるもののだといえる。最後に、⑤「スリー・ステップ」のリニアな展開を、「記述－分析－解釈」の三つの項を巡りながらスパイラル状に高まっていく(深まっていく)構造として捉え直し、改編することが提案される(図3⁶¹)。こうして、その都度前のステップに立ち戻って考える機会を保証しつつ、イメージの解釈が終わりなき「無限のプロセス」であることをも認識させ、学習者が自らの行為を反省し、自覚する機会を与えることができるようなモデルが提示されることになるのである⁶²。

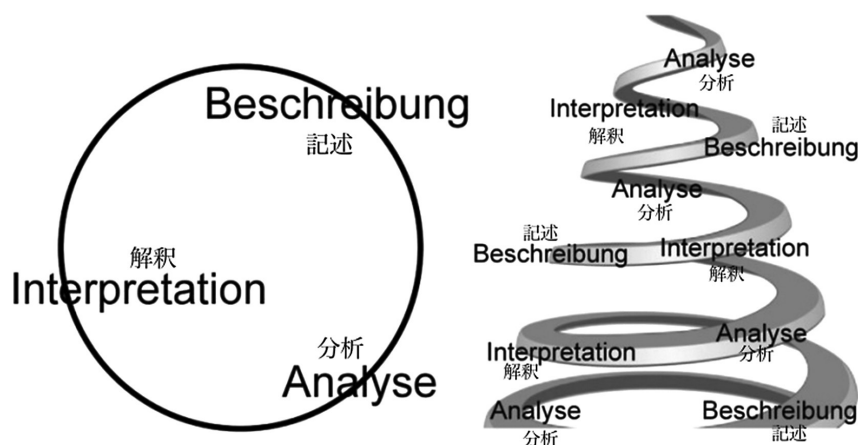


図3

とはいえ、この2020年の論考では幾つかの問題がなお十分に踏み込んで論及することのできないまま残されていた。それを、パノフスキー自身の問題意識に立ち返ってその本意を汲み取ることによって究明しようとしたのが、2022年に発表された「芸術教育におけるエルヴィン・パノフスキーの著作の受容について」である。したがって、内容において2020年の論考を補い、深めるものとなっているように思われる。ここでも、その精緻な論証を半ば強引なかたちで平板化してしまう危険を覚悟で、あえてその論点を要約してみたい。

この中でも、前出のブッセをはじめとする論者によるパノフスキー流の「スリー・ステップ」による作品解釈というアプローチに対する批判が取り上げられている。たとえば、ブッセによれば、パノフスキーの解釈理論は、芸術作品を様式史や図像学、文化史的な知見によりながら方法論的に厳密に描写できるような「全知の鑑賞者 (der allwissende Betrachter)」を暗黙のうちに前提としているという。しかしながら、そもそもこのような高度な教養は教育現場において学習者から期待できるはずもなく、その意味でこの方法論による分析作業を通して学習者が経験することになるのは、ただ自らの無知を知らしめられるということに尽きるとし、その方法論が学校教育現場の現実にそぐわないのみならず、教育学的にも極めて疑わしいものだとして批判する⁶³。確かに、パノフスキーの解釈図式を表面的に眺めているとすぐにも出てきそうな指摘である。一方、ルドルフ・プロイス (Rudolf Preuss, 1951-) は、パノフスキーの議論は様式史的なものを目標にしており、そのためか、教育現場においてもあらかじめ美術史上の基礎的な知識を教えておき、年表をもとに時代と様式を対応させるような授業実践があとを絶たないと指摘する。確かに学校での授業には、学習者の認識を呼び覚ますという課題があり、そうしたプロセスを組織していく使命がある。しかしながら、知識の単なる実証主義的な媒介にとどまっていた問題は問題だと非難する⁶⁴。そのことによってプロイスは、パノフスキー理

論の普及がもたらす弊害を指摘しているのである。

こうした一連の誤解を正し、パノフスキーの作品解釈理論を教育現場で実り豊かに受容し、活用することを可能にしていく観点として、ここでニレ氏は、1955年にパノフスキーが刊行した『視覚芸術の意味』の冒頭に序として収められた論考「人文学としての美術史」で言及される「有機的状況 (Organische Situation)⁶⁵」という概念に目を向けることを促す。これは、パノフスキーがアメリカ人哲学者セオドア・マイヤー・グリーン (Theodore Meyer Greene, 1897-1969) から援用したもの⁶⁶であるが、問題になっているのは、まずは作品の帰属の判断をめぐる問題、とりわけ「作品と文書と全般的歴史概念との相互関係」をめぐる避けがたいジレンマである。個々の作品も、それにまつわる様々な文献も、歴史についての一般的な了解事項に照らして理解されることになるが、一方でそれらの歴史についての一般的な理解は、まさに個々の作品や文献に基づいているという「悪循環」(解釈学的循環) がそこには否応なく介在する。しかし、パノフスキーはこうした状況を必ずしもニヒリスティックに捉えているわけではない。それゆえ、次のように述べている。「この事情は決して永久の停頓ではない。未知の歴史的事実のあらゆる発見と、既知の歴史的事実についてのあらゆる新解釈は、普及している全般的概念と『一致し』、それによってこの概念を強めゆたかにするか、さもなければ普及している全般的概念に微妙な、また時には根本的な変化を生じせしめ、それにより以前から知られているすべてのものに新しい光を投げかけるかであろう。どちらの場合にしても、『意味をなす体系』は個々の手足に対する生物に匹敵し、一貫した、しかも柔軟な有機体として働くのである。⁶⁷」つまり、解釈行為という営みは総体として「柔軟な有機体」として機能し、生産的に刷新されていくのであって、必ずしも解釈学的循環の中に閉塞されたままには終わらないと考えているのである。この視点は、さらに、美的・感性的な対象としての芸術作品に美術史家が研究者として知的に関わろうとする際

のジレンマにも適用されることになる。芸術作品が本来「非合理的で主観的な作用によって生まれてくる」ものだとなれば、それを対象とする美術史はそもそもいかなる意味で「学問」たりうるのか、という問いに美術史家は否応なく直面させられる。この問いに対してパノフスキーは次のように応じる。「真の解答は、直観的・美的再創造と考古学的調査〔文献調査などの一連の学術的調査の手続きのことをそう呼んでいる〕とが互いに結び合わされ、それによって、また『有機的状態』とよぶものを、形成していくという事実にある」（補足筆者）。さらに、それに続けてこう論じる。「現実には、これの二つの作用〔直観的・美的再創造と考古学的調査〕はそれぞれつづいて起こるのではなく、互いに錯綜している。再創造的総合は、考古学的調査の基盤として役立つだけでなく、考古学的調査が今度は再創造的作用の基盤として役立つ。両方とも、相互に内容を与え、また修正しあうのである⁶⁸⁾」（補足筆者）。パノフスキーのこの洞察は、平板化されながら一般に流布された例の解釈図式とその硬直した理解に対して一石を投じることになる。

何より上記の洞察は、先にみた2020年のニレ氏の論考で挙げられていたブッセの批判に見られるような、パノフスキー流の「スリー・ステップ」のリニアな理解を「一貫した相互作用」へと置き換えることを可能にする⁶⁹⁾。その意味で、2020年のニレ氏の論考で提起された「螺旋モデル」を裏付けるものにもなろう。それだけではない。ブッセが揶揄するような「全知の鑑賞者」などパノフスキーが意図していなかったことも、ここからおのずと明らかになる。実際、上記の「人文学としての美術史」の冒頭で、パノフスキーは「人間的価値（合理性と自由）」と「人間的限界（過失性と弱さ）」を自らが拠って立つ「ヒューマニズム」の理念をなす二つの支柱として挙げているほどである⁷⁰⁾。それゆえまた、学習者があらかじめ十分な知識を有していないことも、問題にはならない。なぜならば、この「人間的価値」と「人間的限界」こそが、人間が最終的な究極目標に達することなく学び続けることを可能にしているから

だ、とニレ氏は論じる。むしろ、知らないことと、それを自覚していることが、学んでいくことの不可欠にして必然的な条件である。その意味で、学習者があらかじめ十分な教養を持ち合わせていないことも、パノフスキーの精神に照らしてみれば、なんら「スリー・ステップ」による学習を妨げるものではないということになる⁷¹⁾。また、プロイスの揶揄するような皮相な「様式史」学習への頹落という批判も、そもそも確固として揺るぎない最終的な知識などありえないことがパノフスキーの説く「有機的状態」の議論から導出される認識であるとすれば、パノフスキーの本意の誤解からなされたものということになるであろう⁷²⁾。

さて、この「有機的状態」をめぐるパノフスキーの議論に立ち返って学校教育現場におけるイメージの受容をめぐる学習の問題を振り返るとき、それは他にも様々な帰結をもたらすことになる。たとえば、ここでは、前出のヴァーグナー氏らが出版した教科書における「スリー・ステップ」による解釈のプロセスを示した表が俎上に載せられている。それは、上記（図3）にみたパノフスキーの図式をほぼそのまま踏襲したものになっている。しかし、そこには一点だけ違いがある。パノフスキーが最後の欄に記していた「解釈の修正原理」の部分がカットされているのである。一見些細なことにみえるかもしれない。しかし、「有機的状態」を語るパノフスキー自身の精神に照らしてみれば、これも看過できない問題ということになる。なぜならば、弁証法的に絶えず進展していく終わりのない解釈への努力を支えるはずの、その都度の自らの解釈を批判的に検証する可能性が、それによって奪われてしまうことになるからである。そのため、解釈行為の全体が単に主観的なものに陥ってしまう危険性が出てくる。本来のあるべき解釈は、たえず個々の作品と、様式史や類型史、文化的兆候の歴史といった一般的なコンセプト（それ自体決して絶対のものではなく、その都度修正されるべきものであるということなのだ）の両方の間に立ってなされなければならない。この基本的なあり方が見逃されている、というわけである⁷³⁾。さらに、この「有機

的状態」の認識は、作品解釈の問題を視座としつつも、それを越えてより大きな議論にもその帰結を見出すことになる。取り上げられているのは、フランクフルト大学のゲオルグ・ペーツ (Georg Peez, 1960-) による『芸術教授学入門 (Einführung in die Kunstpädagogik)』(2018年)の記述である。その中で、ペーツは、現代の芸術教育研究の現状を、教育活動を「繰り返されることのない一回性」の現象として捉える旧来の「陶冶理論に基づいた解釈学的な研究」と、もっぱら観察に基づくデータをベースとする「実証主義的な研究」が相互に対峙した状況として描いている。しかし、ポッパーも言う通り、そもそも「純粋に経験的な認識」などありえず、またパノフスキーが芸術作品に関する「完全に『うぶな』観賞者⁷⁴」に関して述べている通り、どんな人間も必ずや何らかの文化的・精神的な認識上の負荷を負っているものであり、文字通りの全く無垢な鑑賞者など存在しない。ここでも「有機的状態」の認識に立つことによって、二項対立図式によるアポリアは解消される⁷⁵。最後に、ニレ氏は、あらためて「スリー・ステップ」の問題に戻ってくる。そして、パノフスキー流の「スリー・ステップ」の後戻りすることのないリニアなプロセスという、先のブッセのような誤解を払拭すべく、「イコノグラフィとイコノロジー—ルネサンス美術研究への序論—」で掲げられた、上記(図3)にみた図式の手前に書かれた文章の一節を引用してみせる。「これまでに明らかにしようとしたものを、私は一覧表にまとめてみた。しかし、この一覧表で、三つの意味の独立した領域を示すと思われるはっきりと区別された範疇は、実際には一つの現象、つまり統一体としての美術作品の諸面を述べていることを心に留めておかなければならない。そこで、ここに三つの互いに無関係の探究活動のように見える研究方法が、実際の作品では、互いに合体して一つの有機的な分割できない方法となるのである。⁷⁶」ここにニレ氏は、パノフスキーの「有機的状態」についての洞察が、その作品解釈の理解の根底にあることを改めて示唆するのである。総じて、2022年のこの論は、先行する2020年の論文で

提起される5つの改善点をより深い次元で理論的に根拠づけ、支えるものになっている。

ここでようやく円環が閉じることになる。この地点から振り返ってみると、筆者が今回の渡独の際に視察の機会を得たヘレーネ・ランゲ総合学校でのニレ氏の授業実践が、単なるその場しのぎの思いつきでもなければ、何かしら新規性をねらったトリッキーな授業などでもなく、一貫してパノフスキー流の「スリー・ステップ」の解釈モデルを刷新することを通して作品分析の方法論を確立しようとする同氏の探求と模索のうちになされた試みの一端であったことが改めて明らかになる。その研究は、パノフスキーを芸術教育のスタンスから読み直す新鮮な視座を提供してくれるのみならず、電子メディアの、もはや後戻りできない生活への浸透に象徴されるような人間の視覚経験そのものの変容を背景にあらためてパノフスキーの遺産を再評価する契機⁷⁷ともなるもので、その射程と思考の奥行きにあらためて深い感銘を覚えずにはいられない。

6. おわりに

授業後の意見交換の際にも伺ったことではあるが、ニレ氏の基本的なスタンスをなすものの一つに「リファレンス」としての芸術作品という歴史的・文化的存在=対象に対する徹底したこだわりがある。恐らくそれは、ハイネン教授も共に共有するものであろう。それゆえ、絶えずそこに戻りつつ、作品の解釈を試み、その認識を深めようとすることへの一貫した指向性が、その研究や実践の基調をなしているように思われる。しかし、それは、よくあるパノフスキーに対する誤解に満ちた批判に見られるような、芸術作品を言語的に理解可能なものとして、もっぱら知的にアクセス可能なものとして馴致し、そこに回収しようなどという企てでは全くない⁷⁸。パノフスキーのよき理解者であるニレ氏であればこそ、作品解釈における主観性の問題には人一倍の関心を払っていることはすでに上記の「有機的状態」の議論のところで見

た通りである。しかし、対象を単にその都度の自分に分かる程度において、持ち合わせの知見によって理解することに甘んじ、もっぱら審美的に鑑賞し、享受してよしとするようなスタンス⁷⁹は、パノフスキーのものではないと同様に、ニレ氏のものではない。それゆえ、対象としての作品を言語的に描写するという初動の手続き(エクフラス)にもこだわることになる。

実のところ、すでに今から93年前にパノフスキーが指摘しているように、とりあえず目に映るものを形式的に記述するというごく素朴な作業にさえ、実際にはすでに複雑な解釈のプロセス、あるいはシンボル化のプロセスが介在しているのである。たとえば、パノフスキーは1932年の論考「造形芸術作品の記述および内容解釈の問題について」の中で、マティアス・グリューネヴァルト(Matthias Grünewald, ca. 1470-1528)の代表作である《イーゼンハイムの祭壇画(Isenheimer Altar)》におけるキリストの復活図(Auferstehung Jesu Christi)を例に挙げて次のように述べている。「画面上方の暗い平面を『夜空』、画面中央の際立つ明色を『人体』と説き、ましてやこの人体は夜空の『前に』あると語ろうものなら、すでにわれわれは、現に呈示しているものを、何か呈示されているものへと、空間的に多義曖昧な形式所与を明確に三次元の表象内容へと関係づけてしまったことに」なる。つまり、本当に純粋に形式的な記述をしようと思えば、目に見えるものをあっさり「石」や「人」として表現することすら許されないことになる。それゆえ、パノフスキーは「厳密な意味での形式記述」は現実には不可能だという⁸⁰。このいわば優れて「現象学的な」洞察を通して、パノフスキーは彼の唱える解釈プロセスの複雑さはもちろんのこと、何より現象(作品)の記述という手続きに秘められている優れて文化的・歴史的行為としての次元を明らかにしていく。

ところで、日本の美学者で、現象学的美学の代表的な論者の一人でもある金田晋は、かつてその主著『絵画美の構造』(1984年)で次のように記している。「絵画を読むためには、見ることから感動することへの一足とびの飛躍を断

念しなければならない。その意味で読むとは迂遠な回路を自覚的に歩むことを要請する。(…)絵を読むというとき、そこで明らかにされるのは、筆者の内面だけではないであろう。読むことを通じて私、この時間空間に限定されている経験的自我としての私のありかたも同時に照射されてくる。読む主体はあくまで今ここに生きている私であり、時空の限定を脱した理想的読者ではない。(…)絵を読むとは、絵の構造の有意義性に依拠している。たんに描写された内容だけでなく、画面や構図や線や色彩がこの有意義的構造を構成する単位とならなければならない。絵を読むというとき、われわれは顔の表情から相手の心的状態を読む場合のように、ともすれば画家の内面的生に向かって急ぎすぎる⁸¹」(中略筆者)。こう指摘する金田は、美的判断をエポケーし、まずもって「絵の構造」に向かうことを説く。そして、絵画を読むことを、歴史的・文化的地平における鑑賞者の存在に照らしての「作品の概念化の過程」として提示するのである。印象批評を排し、あくまで現象に即しつつ、たえず「具体的であれ」と呼びかける美学者。本稿で取り上げたニレ氏のストイックかつ丹念な読解のプロセスに、そうした精神にも一脈通じるスタンスを筆者は感じた次第である。いずれにせよ、ドイツにおけるイメージの受容をめぐる研究と実践の動向は、これからさらに多様な展開を見せるに違いない。それだけに、一層目が離せない。

今回の訪問調査は、こうして教育実践の視察を経て、はからずも現在ドイツにおける鑑賞教育に関する理論研究の最前線の営みに触れる機会となった。それは、翻って、現在筆者が温めている《芸術教育学における美術史の位置付けの見直し》というテーマの意義についても、あらためて確信させてくれるものとなった。その意味で、今回の訪問調査に道を開いてくださったヴッパータール大学のハイネン教授と、筆者の訪問を快く受け入れてくださったヘレーネ・ランゲ総合学校のニレ氏に改めて深い感謝を捧げつつ、筆を置くこととしたい。

本報告は、令和5年度科学研究助成事業によ

る個人研究「現代ドイツにおける鑑賞教育論の現在—視覚文化の伝達と教授に向けて—」(研

究代表者 清永修全)の一環として本年度3月に行われた海外調査の成果である。

注

- 1 この展開については、以下の拙稿を参照のこと。Nobumasa Kiyonaga: Bemerkungen zum Impuls der dialogischen Kunstvermittlung in Japan, in: *Schule als Lern- und Lebensraum Nationale und internationale Perspektiven der Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung*, hrsg. v. Makhabbat Kenzhegaliyeva. Leverkusen, Verlag Barbara Budrich (2023) S. 115-126
Nobumasa Kiyonaga: On the Development and Tendencies of Teaching Art Interpretation in Japan, in: Nobumasa Kiyonaga, Bernadette Van Haute, Ernst Wagner (Eds.) *1001 Ways of Seeing*, Münster/New York, Waxmann Verlag (2024) pp. 11-25.
- 2 清永修全「イメージ・コンピテンシーとその射程—現代ドイツにおける芸術教育学の潮流—」『東亜大学紀要 第29号』(2019) pp. 23-55.
- 3 筆者の当該研究の概要については、日本学術振興会の以下のサイトを参照のこと。
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-23K02495/> [閲覧: 2025年3月6日]
- 4 ドイツ美術教育家連盟は、1950年に結成された美術教育関係者による社団法人であり、2000年の時点で3500名を越える会員を有している。以下のサイトを参照。
<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/JU2A5C5VMSDLXSDLFJS552AJ7FEFKU4N> ならびに http://www.historische-bildungsforschung-online.de/hbo_set.html?Id=188. [閲覧: 2025年4月14日]
- 5 詳しくは、BDKのホームページの以下のトピックスを参照のこと。<https://bdk-online.info/ag-kunstgeschichte-in-der-kunstpadagogik/> [閲覧: 2025年4月14日]
- 6 ハイネン氏は、1994年に提出された博士論文『ルーベンス 垂訓と芸術の間で—アントワープ・ヴァルブルゲン教会の主祭壇』(Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen)を皮切りに、ルーベンスに関する夥しい研究を発表している。上記の博士論文は、受容美学的美術史研究の確立者として名高い美術史家ヴォルフガング・ケンプ(Wolfgang Kemp, 1946-)が上記の研究方法を説いた芸術学事典の当該項目の参考文献一覧にも登場する。Wolfgang Kemp: Rezeptionsästhetik, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe*, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, Stuttgart (2011), S. 391. また、本邦でも、ルーベンスをはじめとするバロック美術研究で知られる中村俊春氏の著書『ペーテル・パウル・ルーベンス 絵画と政治の間で』(三元社)2006年において参考文献一覧にその名を連ねる。同書参考文献一覧 pp. 61-62を参照のこと。
- 7 ヴッパタールはノルトライン＝ヴェストファーレン州の都市で、2024年9月30日時点での人口は36万5千人ほど。歴史的には、ドイツの産業革命揺籃の地として知られ、18世紀後半の1784年には大陸で最初の紡績工場が同地に誕生している。かつて19世紀には「ドイツのマンチェスター」とも呼ばれていた。カール・マルクスの盟友だったフリードリヒ・エンゲルス(Friedrich Engels, 1820-1895)の出生地でもある。その生家は、現在ヴッパタール産業博物館の一部となっている。市内を走る現役最古ともされる懸垂式モノレールはことに有名で、1901年の落成式には当時のドイツ皇帝ヴィ

ルヘルム2世夫妻が立ち会っている。市内には、小さいながら近代から現代に至る良質なコレクションを有するフォン・デア・ハイト美術館 (Von der Heydt-Museum) があるほか、郊外には現代美術家トニー・クラッグ (Tony Cragg, 1949-) の彫刻作品を集めたトニー・クラッグ彫刻公園 (Tony Cragg's Skulpturenpark) などもある。詳細については、同市の公式ホームページを参照のこと。https://www.wuppertal.de/wirtschaft-stadtentwicklung/daten_fakten/index.php および https://www.wuppertal.de/kultur-bildung/stadtarchiv/stadtchronik/600_stadtarchiv_chronik_Wuppertal.php [閲覧: 2025年4月16日]

- 8 当館は、ケルン大司教を務めたこともある神学者フェルディナント・フランツ・ヴァルラフ (Ferdinand Franz Wallraf, 1748-1824) がその生涯に蒐集した夥しい数の絵画やデッサン、書物や硬貨、美術工芸品等を含む潤沢なコレクションが、1824年に遺言によってケルン市に寄贈されたことに端を発する。その30年後の1854年、同地出身の実業家であったヨハン・ハインリヒ・リヒャルト (Johann Heinrich Richartz, 1796-1861) が上記のコレクションのための専門館建造費用を拠出、これを受けて美術館の建設が始まり、1861年に開館に漕ぎ着けている。現在、当館は、ケルン派をはじめとする中世美術、ルネサンス絵画、ルーベンスやレンブラントに代表されるバロック時代の絵画、印象派やポスト印象派、表現主義の充実したコレクションを所蔵するドイツでも有数の美術館として知られている。詳細については、同館のホームページを参照のこと。https://www.wallraf-museum/das-museum/geschichte/historie/ [閲覧: 2025年4月15日]
- 9 至福の時間であった。思わず、かつてハンブルク美術館の初代館長であったアルフレート・リヒトヴァーク (Alfred Lichtwark, 1852-1914) がその就任講演で語った有名な

言葉を思い出さずにはいられなかった。曰く、「物事 (作品) について [抽象的に] 語りたいのではなく、[あくまで具体的にそれらの] 物事 (作品) に関して [即して]、[かつ] それらの前で語りたいのだ (Wir wollen nicht über die Dinge, sondern von den Dingen und vor den Dingen reden.)。』 (補足筆者) Alfred Lichtwark: Die Aufgabe der Kunsthalle. Antrittsrede Den 9. December, 1886, in: Ders.: *Drei Programme*, Berlin: Bruno Cassirer 1902, S. 26.

- 10 特に芸術教育の視点からこの問題を扱った研究として、以下の拙稿を挙げておきたい。清永修全「PISA ショック後の芸術教育の行方」久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育をどうとらえるか — ドイツをとおしてみる』(八千代出版) 2013年, pp. 135-160 および清永修全「美的・感性的教育とコンピテンシー (1) — 美的・感性的教科の問題からスタンダード化を考え直す —」『東亜大学紀要 第22号』(2016) pp. 1-17.
- 11 2025年2月23日に執行された2025年ドイツ連邦議会選挙 (Bundestagswahl 2025) は、波乱に満ちた総選挙となった。まず、与党であり連立内閣の中核を担っていた社会民主党 (SPD) が前回2021年の総選挙から9.3%も議席を失い、党にとって戦後最悪の選挙結果となり、同じく連立内閣の一翼を担った自由民主党 (FDP) に至っては、5%のハードルすら越えることができず、議会入りさえ果たせず終わった。第1党となったのは、キリスト教民主同盟 (CDU) とキリスト教社会同盟 (CSU) だが、圧倒的な勝利というには程遠く、その一方で、不穏なことに、極右政党であるドイツの選択枝 (AfD) が前回の選挙からの得票数を倍に伸ばし、20%以上の議席を獲得し、事実上、連邦議会第2政党となるにまで躍進を遂げるようになった。総じて、連立内閣への国民の不満がネガティブな私たちで吹き出した結果となった。2022年2

月 24 日に勃発したウクライナ戦争に伴う社会的動揺と不安、相次いで起こった移民がらみの事件に起因する治安の悪化や社会不安が争点となって大きくクローズアップされたことで、かつてのように環境問題には関心が集まらず、さしもの同盟 90/ 緑の党も票を伸ばすことができず、第 4 党に終わった。2024 年 11 月 5 日のアメリカ合衆国の大統領選挙でのドナルド・トランプの再選の煽りもあってか、リベラル政党の退潮が顕在化した総選挙であった。選挙の分析の詳細については、以下のものを参照のこと。<https://www.deutschlandfunk.de/bundestagswahl-2025-wahlanalyse-afd-cdu-spd-gruene-linke-bsw-fdp-100.html> [閲覧：2025 年 4 月 15 日]

- 12 ニレ氏には、2013 年に刊行された中世の教会建築の解釈をテーマとする以下の入門書 Christian Nille: *Mittelalterliche Sakralarchitektur interpretieren: Eine Einführung*, Darmstadt 2013 のほか、2016 年に出版され博士論文をベースとした実に 870 ページにおよぶ大著 Christian Nille: *Kathedrale – Kunstgeschichte – Kulturwissenschaft Ansätze zu einer produktiven Problemgeschichte architekturhistorischer Deutungen*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2016 がある。ところで、筆者がこれまでに関わったドイツの研究者の中で、同様に美術史学で博士号を取得した後、美術教育領域で活躍する人物は彼らが唯一ではない。2020 年の共著の執筆に際してお世話になったクニベアト・ベーリング教授 (Kunibert Bering, 1951-) がそうなら、2018 年の訪問以来いくつかのプロジェクトを共にし、今日まで交流のあるエルンスト・ヴァーグナー氏 (Ernst Wagner, 1952-) もそうである。ちなみに、前者の博士論文のテーマは、初期ルネサンスの画家フラ・アンジェリコであり (Kunibert Bering: *Fra Angelico: Mittelalterlicher Mystiker oder Maler*

der Renaissance? Essen 1984), 後者の博論は 20 世紀初頭のドイツ人画家マックス・ベックマンについてのものであった (Ernst Wagner: *Max Beckmann. Apokalypse. Theorie und Praxis im Spätwerk*, Berlin 1999)。美術史学領域における研究成果やその研究方法に通暁したエキスパートの存在と活躍は、本稿で取り上げているテーマに関する議論の深化にも大きく貢献しているように思われる。

- 13 1848 年、パリで 2 月革命が勃発し、ドイツにも飛び火して 3 月革命を誘発するこの年の 4 月、ヘレーネ・ランゲは、ドイツのオルデنبルク (Oldenburg) に生まれている。当時ドイツ領だったエルザスや帝都ベルリンで教師として働く傍ら、1890 年にドイツ女教師協会 (der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein) を結成、他にも女性のためのさまざまな社会教育施設を設立するなど、生涯を通じて女性の教育機会の向上と改善に尽力する。その功績が評価され、1923 年にはチュービンゲン大学から名誉教授号を授与されている。ドイツにおける女権運動の象徴的な存在として知られている。そうした背景もあってか、ドイツでランゲの名前を冠する学校は少なくない。なお、ランゲのプロフィールについては、同校のホームページを参照のこと。Ein Kurzportrait der Namensgeberin – Helene Lange, in: <https://www.helene-lange-schule.de/helene-lange-namensgeberin/> [閲覧：2025 年 4 月 22 日]
- 14 従来の三分岐制に対しては、小学校 4 年の時点で大学進学か職業教育かの道が分かれてしまう早期選抜システムにおけるその後の進路修正の難しさや、個々の生徒の適正に応じた教育機会を提供することの困難さ、現代社会の要請や実情に合わせた刷新に対して柔軟性を欠くこと、社会的な不平等の再生産などといった問題が常々指摘されていた。こうした中で、1969 年になって、常設文部大臣会議の指導のもと、これらの問題を是正をすべく、総合制学校を実験的に

施行するプロジェクトがスタートするが、総合学校は、これによって次第に定着するようになった、戦後に登場する新たな学校種である。「すべての者に対する学問的な学校、多様化された授業、生徒を選別しないこと、および共通の基礎教育の提供」を理念とし、政治的・社会的には「すべての社会階層の生徒が共に学ぶことによって、後の世代に共通の学校文化の経験を与えること」を目指して、やがて多くの州で導入されるようになる。しかし、その導入の度合いは、かなりまちまちである。また、その導入からほぼ半世紀が過ぎた現在、この総合学校のプロジェクトに関しては、一方で厳しい批判もあがっている。たとえば、多年に亘りフンボルト大学で教鞭を執り、常設文部大臣会議の専門家委員会のメンバーとして「PISA ショック」後のドイツの教育改革においても重要な役割を果たした教育史家のハインツ・エルマー・テノルト (Heinz-Elmar Tenorth, 1944-) は、総合学校が機会均等・学習成果の向上・社会的多様性のいずれの点においても当初の目的を達成できていないことを指弾する一方で、一般教育の拡大、科学の成果への一貫した指向性、社会性の涵養や学習習慣の指導といった主要な課題においてドイツの教育水準の維持に貢献しているのはむしろ常々批判の矢面に立たされてきたギムナジウムの方であることを強調している。詳しくは、天野正治・結城忠・別府昭郎編『ドイツの教育』(東信堂) 1998年、第7章、とりわけ pp. 119-122 を参照のこと。また、テノルトによる批判については、以下の新聞記事を参照されたい。Martin Spiewak: Schulreformen: Comics statt Goethe. Der Bildungshistoriker Elmar Tenorth erklärt, warum der Kulturkampf um die richtige Schulform typisch ist, Zeit-Online vom 17. Juli 2010, URL: <http://www.zeit.de/2010/25/C-Interview-Tenorth> [閲覧: 2025年4月24日] ならびに Thomas Kerstan: Gymnasium: "Wir

haben klügere Schüler". Ein Gespräch mit dem Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth über das Erfolgsgeheimnis des Gymnasiums, Zeit-Online vom 16. Februar 2012, URL: <http://www.zeit.de/2012/08/C-Interview-Tenorth> [閲覧: 2025年4月28日]

- 15 Menschen – Zahlen – Räume, in: <https://www.helene-lange-schule.de/menschen-zahlen-raeume/> [閲覧: 2025年4月22日]
- 16 年間4つほど設定される学年の教育テーマの一つである。一つのテーマが掲げられる期間はおおよそ2ヶ月ほどで、その間、生物学、ドイツ語、芸術など、各種の教科において何らかのかたちでテーマにちなんだ授業が実施される。[2025年5月4日付のニレ氏からの返信による。]
- 17 本来のテーマは、「愛、友情、性 (Liebe, Freundschaft und Sexualität)」であったが、芸術科の授業では、この最後の「性」の問題は外して設定しているのだという。[2025年5月4日付のニレ氏からの返信による。]
- 18 次の授業では、ゲッティ・イメージズ (Getty Images) の「Friend」に関連するイメージ写真が最初のエキササイズのところでは取り上げられていた。これは、芝生の上にチューインガムを膨らませて寝そべる黒人と白人の少女が画面上下から互い違いに顔を寄せ合う姿が映されたものであった。ちなみに、女子生徒を対象とした次の授業におけるコメントは、その質・量ともに明らかに男子学生を対象とした本授業のものより充実していた。何よりリアクションが積極的であった。その点を授業後ニレ氏に伺ったところ、やはり平時からその傾向は見受けられるということで、部分的には発達の程度にも関わる問題ではないかと話されていた。ちなみに、この女生徒たちは、この後の休み時間に、共同学習ルームでパウラ・モーターゾーン＝ベッカー (Paula Modersohn-Becker, 1876-1907) の1904年の絵画作品「白樺の森における猫を抱いた

少女 (Mädchen mit Katze im Birkenwald)」に着想を得て自分たちで作り上げた全員参加による自作の演劇を披露してくれた。訪問者にとって光栄の至りであった。

- 19 言わずと知れたフリードリヒの代表的な作品の一つである。1810年の実質的なデビュー以来、解放戦争時代のドイツにあって、初期ロマン主義的な国民感情の高揚の中で峻厳な宗教性を色濃く漂わせる作品の制作を続けてきたフリードリヒは、1815年のウィーン体制確立により、次第に時代の風潮と折り合いがつかなくなり、それまでのスタイルの行き詰まりを経験することになる。しかし、そんな折、1817年の画家・医師カール・グスタフ・カールス (Carl Gustav Carus, 1789-1869) との出会いと親交、1818年のカロリーネ・ボンマー (Caroline Bommer, 1793-1847) との結婚、さらには1819年のノルウェー画家ヨハン・クリスチャン・クラウゼン・ダール (Johann Christian Claussen Dahl, 1788-1857) との出会いといった人間関係を通して新たな展開の糸口を見出していく。ここでの「月を眺める二人の男」は、まさにそうした制作上の転換期に誕生した作品で、「友情」をテーマとする一連の作品群の一つをなす。その意味で、今回の授業テーマにも合致した作品選択といえる。対角線上に太い幹をもった樹が斜めに伸びるシンメトリーを崩した大胆な構図の中に、あえて中景を脱落させ、遠景と近景をダイレクトに結びつける緊張感あふれる空間構成を設定し、その左手中程に寄り添いながら月を眺める二人の後ろ姿の男性像を配置する。「二人の魂がみることに一つに溶け合い、自然との神秘的和合が成就される瞬間」がこの作品に形象化されている。ところで、フリードリヒの作品に特有のモチーフの一つである「後ろ姿の人物像」について、美術史家の木村和美は、それが「無限なるものへの憧れに満ちたまなざしによって自然との合一を成就」するものであるとし、同時代にベルリンでキリスト教の刷新を掲げて活躍した

神学者フリードリヒ・シュライアマハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834) の議論を引き合いに出しつつ、「近代的・主観的宗教の要請に呼応したフォルム」であることを指摘する。上記のテーマについては、以下の文献を参照のこと。木村和美「後ろ姿の人物像—《リュージェン島の白亜岩》」『ドイツ・ロマン主義の世界フリードリヒからヴァーグナーへ』(神林恒道編) 法律文化社 (1990) pp. 48-56. なお、フリードリヒの作品にしばしば登場する「後ろ姿の人物像」については別様の解釈もある。美術史家エバーハート・ロータース (Eberhard Roters, 1929-1994) は、それが「鑑賞者が画中の人物と同一化する」ことを可能とすべく「鑑賞者の前を行き、鑑賞者を絵の中に導き、鑑賞者自身が立つべきところに立ち止まる」「同伴人物」であることを指摘するのだが、哲学者小林敏明はこの議論を敷衍しつつ、それが鑑賞者を単に外部から作品に対峙しつつまなざす者としての存在から、文字通り作品の中に、「風景の中心」に移し替える機能を担っていることに着目する。それによって、鑑賞者は「臨場感溢れた独特の視覚効果」を体験することになる。小林は、この独特の作用をこの時代に登場する新たな視覚装置である「パノラマ」の流行とも関連させつつ、「パノラマ効果」と呼んでいる。それは、同時に鑑賞者を自然の中で孤立させることにもなるが、その際に「この孤立が外へのまなざしを内に反転させるという現象が生じる」と指摘する。「広大な自然を前にしたとき、それを見る者は同時に自分自身をも、というか自分自身のみを見るのである。こうしていわゆる『内省』とか『反省』と呼ばれるものが自然観察の対現象のように生じてくる」というのである。小林は、それをルソーや柄谷行人の「風景の発見」の議論とも関らせながら、人間関係やその社会が自然から乖離した近代においてはじめて可能となる「内面性を備えた近代的な自我」の生成の問題として語るのである。小林敏明

- 『風景の無意識 C・D・フリードリヒ論』作品者(2014) pp. 202-212. ちなみに、ここでの小林のロータースからの引用は、原著では以下の箇所となる。Eberhard Roters: *Jenseits von Arkadien. Die romantische Landschaft*, Köln 1995, S. 68-69.
- 20 KARL HOFER. *Zwei Freunde*, 1926. ÜBER DAS WERK, in: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/werk/zwei-freunde> [閲覧: 2025年5月18日]
- 21 生徒たちの全員の最終的な成果については、後日ニレ氏から提供していただくことができた。この場を借りて感謝の意を示したい。
- 22 ここには、1990年代末以降本邦において大きな関心を集めたいわゆる「対話型鑑賞教育」の方法論と一見すると親和性がありそうにも見えるが、そうではない。ポスト構造主義的な意味での「作者の死」の議論を文字通りに受け取って展開する対話型鑑賞教育論は、確かに共感と感情移入による主観的な鑑賞の活動という旧来のあり方を乗り越えることに成功するという大きな功績がありながら、そして、認知心理学の成果にも依拠したその斬新なコンセプトの一方で、作家の意図や制作状況、時代状況、文化的コンテクストに対する配慮を欠くのみならず、図像分析・イメージ分析上の一貫した方法論も欠如している。その意味で、持続的な画像分析の資質や能力を体系的に育成しようという意図は感じられない。ましてメディア環境まで含めた射程は感じられない。加えて、授業者がもっぱら中立的な「ファシリテーター (facilitator)」として関与し、いかなる意味でも教授することを一切排除しようとするイデオロギー的な姿勢には、やはりいささか疑問を感じざるを得ない。さらに本稿とのつながり而言え、日本でも高い知名度を誇る当該理論の主導者の一人であるアメリア・アレナス (Amelia Arenas, 1956-) 自身のアクション主义的な身振り (恐らく本稿で触れているパノフスキーはもとより) 美術史学研究に対して示すあからさまな嫌悪にも問題を感じる。いずれにしても、鑑賞者が作品を可能な限り自らのコンテクストに引きつけて解釈しつつ、複数の他者の間にあって、自分なりの根拠を示しつつ、対話を通して自己の形成をはかることに主眼を置くこの方法論に関しては、稲賀繁美がいみじくも指摘しているように、「社会的発言権確保としての芸術」という発想のもと「構成員の自己主張権の確保に社会的義務を見出す北米社会」での鑑賞教育論という、特殊な社会的・文化的背景とコンテクストは十分考慮に入れる必要があるであろう。これについては、以下の文献を参考のこと。稲賀繁美「美術館教育から視覚文化教育とその彼方へー国際シンポジウム『鑑賞教育はいかにあるべきか』より」『あいだ』98号 (2004) pp. 19-25. アレナスの美術史学研究批判に関しては、特に以下の書に顕著である。アメリア・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 (2010) の特に第7章を参照のこと。この中でアレナスは「作品の制作技法や歴史的な知識は、技法や歴史に関心を抱いたひとの役にしかたない。美術史に関する興味は、作品をみて私たちが抱くさまざまな想いのひとつにすぎない」と述べ、さらにヨハン・ヨアヒム・ヴィンケルマン (Johann Joachim Winckelmann, 1717-1768) やウォルター・ペイター (Walter Pater, 1839-1894) の著作のもとではなお見られた「個人の感性」が、19世紀末以降のドイツ語圏における美術史学の「学」としての確立に向けた努力の中で失われていったと論じている (pp. 63-64)。なお、当該潮流に関する筆者自身による批判的検討については、前掲の拙稿参照のこと。Kiyonaga: *Bemerkungen zum Impuls der dialogischen Kunstvermittlung in Japan*, a.a.O.
- 23 金子一夫は、文科省による学習指導書をはじめ、日本で展開される鑑賞教育に関する議論が概ね作者の人生や内面の心情を追体験し共感することを求める「感動主義」を

- ベースとしたものであったことを指摘する。それゆえ、結果としてそれを「感想」としてまとめて終わるという展開を帰結しがちであったというのである。こうした動向に対して、金子は、仮に「共感」が「日本人に特徴的な認識方法」かつ「美德」の一つであったとしても、感動や共感は本来の教育目標たり得ないとし、表現活動にも通じるような「美術の方法論の理解」こそをテーマとすべきであると主張する。金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社（1998）p. 74.
- 24 日本語の「鑑賞」という概念についてだが、「鑑」という漢字は、もともとはブロンズ製の鏡を示しており、転じてそこに映る自分自身を反省する、という含みを持つ概念である。「賞」の漢字は褒めること、評価することを意味している。総じて、先例、すなわちある種の社会的・文化的な価値規範に照らして評価するという意味になる。しかしながら、1961年に初版が出される竹内敏雄編『美学事典』（弘文堂）を見る限り、この時点ではなお厳密な学術用語とはみなされていない。したがって、それが一般に用語として定着するのは、しばらく後のことであるように思われる。つまり、比較的新しい概念ではないかということである。Nobumasa Kiyonaga: On the Development and Tendencies of Teaching Art Interpretation in Japan, in: Nobumasa Kiyonaga, Bernadette Van Haute, Ernst Wagner (Eds.) *1001 Ways of Seeing*, Münster/New York, Waxmann Verlag (2024) pp. 11-25. 特に 11 頁を参照のこと。
- 25 本科研費研究調査については、以下の拙稿を参照のこと。清永修全「岐路に立つ芸術教育—現代ドイツにおける芸術教授学と芸術の関係をめぐる論争について—」『東亜大学紀要 第 26 号』（2018）pp. 75-94.
- 26 Ernst Wagner: How to look at Art. Basic Concepts in German Secondary Schools and Art Teacher Training: On the Development and Tendencies of Teaching Art Interpretation in Japan, in: Nobumasa Kiyonaga, Bernadette Van Haute, Ernst Wagner (Eds.) *1001 Ways of Seeing*, Münster/New York, Waxmann Verlag (2024) pp. 123-134. ちなみに、美術史家マーティン・ヴァルンケ（Martin Warnke, 1937-2019）によれば、この「Kunstbetrachtung」という概念の定着の背景には、かつてナチス・ドイツの宣伝大臣だったヨーゼフ・ゲッベルス（Joseph Goebbels, 1897-1945）が「美術批評（Kunstkritik）」という言葉を好まず、それを上記の概念で置き換えることを要請したことが尾を引いているという。Martin Warnke: Erwin Panofsky: 1. Kunst und Reflektion, 2. Dürer als Denker, 3. Versprengter Europäer, in: Ders.: *Künstler, Kunsthistoriker, Museen. Beiträge zu einer kritischen Kunstgeschichte*, Luzern/ Frankfurt am Main 1979, S. 77.
- 27 2025 年 5 月 4 日付のニレ氏からの返信による。
- 28 Christian Nille: Gemeinsame Bildrezeption im Kunstunterricht, in: BDK-Mitteilungen, 2/2024, S. 10-14 ならびに Christian Nille: Gemeinsame Bildbetrachtung im Kunstunterricht, in: BÖKWE, 3/2024, S. 26-32.
- 29 現代ドイツの芸術教育における「イメージ・コンピテンシー」をめぐる議論の詳細については、前出の拙稿「イメージ・コンピテンシーとその射程—現代ドイツにおける芸術教育学の潮流—」を参照のこと。
- 30 Christian Nille: Gemeinsame Bildrezeption im Kunstunterricht, in: BDK-Mitteilungen, 2/2024, S. 11.
- 31 Christian Nille: Gemeinsame Bildbetrachtung im Kunstunterricht, in: BÖKWE, 3/2024, S. 27. ここでのニレ氏のバームからの引用は、2007 年に出版された以下の書からのものである。Gottfried

Boehm: *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*, Berlin 2007. 邦訳では以下の箇所に該当する。ゴットフリート・ベーム「存在の増加 解釈学的反省と図像芸術」『図像の哲学 いかにイメージは意味をつくるか』(塩川千夏・村井則夫訳) 法政大学出版局 (2017) pp. 265-291. 当該キーワードは、邦訳では「強い画像」となっている。もとよりこのドイツ語の「Bild」という概念は、英語でいう「image」や「picture」の意味をも内に含み持つ広い幅を持った概念として知られているものである(上掲書, p. 3)。それゆえ、ここでは文脈から「強いイメージ」の訳語をあてておくことにする。ちなみに、本論考におけるベームの意図は、とりわけガダマーの『真理と方法』の第2章第2節「美的帰結と解釈学的帰結」で展開されている画像理論を、そこでは触れられるはずもなかった現在のメディア環境におけるイメージの経験までを射程に収めつつ刷新し、「解釈学を『像の現象』として考察する」ことにある。

- 32 ベーム上掲書, pp. 269-270 および p. 290.
- 33 前掲書, p. 275.
- 34 Nille: *Gemeinsame Bildbetrachtung im Kunstunterricht*, S.27. その意味では、ニレ氏の研究と実践は、その根本的な動機において、以前別の紙面で紹介したことのある「イメージ・コンピテンシーとしての芸術教育」を唱える主導者たちとも幾分重なるところがある。前出の拙稿「イメージ・コンピテンシーとその射程—現代ドイツにおける芸術教育学の潮流—」, とりわけ pp. 24-25.
- 35 Nille: *Gemeinsame Bildbetrachtung im Kunstunterricht*, S.27.
- 36 Nille: *Gemeinsame Bildrezeption im Kunstunterricht*, S. 11. 当該論考では、この課題のために取り上げた作品例として、エドゥアール・マネ (Édouard Manet, 1832-1883) の《アトリエ舟で描くクロード・モネ》(1874年), ルードヴィッヒ・クナウス (Ludwig Knaus, 1829-1910) の《金

婚式》(1858年), マルティン・ショーンガウアー (Martin Schongauer, ca. 1448-1491) の《キリスト降誕》(1475年), ルーベンスの《イカロスの墜落》(1636年), ティツィアーノ・ヴェチェッリオ (Tiziano Vecellio, ca. 1490-1576) の《エウロペの略奪》(1560年-1562年), フリードリヒの《教会のある冬景色》(1811年), ロイ・リキテンシュタインの《た, たぶん》(1965年), 葛飾北斎 (1760-1849) の《神奈川沖浪裏》(1830年-1834年) が挙げられている。

- 37 Ibid., S. 11.
- 38 Nille: *Gemeinsame Bildbetrachtung im Kunstunterricht*, S.27-29.
- 39 Nille: *Gemeinsame Bildrezeption im Kunstunterricht*, S. 13.
- 40 Ibid., S. 11.
- 41 学習者向けのより平易なテキストでは、しばしば「何が (Was) —どのように (Wie) —どうして (Warum)」という形で言い換えられることになるが、内容としては同じものを示している。Christian Nille: *Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik*, in: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, 2020, in: URL: <https://zkmb.de/der-dreischritt-beschreibung-analyse-interpretation-skizze-eines-problemfelds-schulischer-praxis-zwischen-kunstgeschichte-bildwissenschaft-und-kunstpädagogik/> S. 17. [閲覧: 2024年10月24日]
- 42 ハンブルク大学の設立までの歴史経緯についての詳細は、以下の拙稿を参照のこと。清永修全「エートスとしてのリベラリティー—自由ハンザ都市ハンブルクの政治と文化の伝統—」『東亜大学紀要 第20号』(2014) pp. 11-20, とりわけ p. 20以降。
- 43 パノフスキーについての概説としては、以下の4点を参考にしている。Horst

- Bredenkamp: Erwin Panofsky (1892-1968), in: *Klassiker der Kunstgeschichte. Band II Von Panofsky bis Greenberg*, hrsg. v. Ulrich Pfisterer, München 2008, S. 61-75, Wolfgang Brasset/ Hubertus Kohle: *Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft*, Köln (2009), S. 62-76, Martin Warnke: Erwin Panofsky: 1. Kunst und Reflektion, 2. Dürer als Denker, 3. Versprengter Europäer, in: Ders.: *Künstler, Kunsthistoriker, Museen. Beiträge zu einer kritischen Kunstgeschichte*, Luzern/ Frankfurt am Main 1979, S. 77-84 および加藤哲弘『美術史学の系譜』中央公論美術出版 (2018) pp. 239-260. パノフスキーの伝記的記述に関して、最初の文献では S. 61-65, 二つ目の文献については S. 62, 最後のものについては pp. 239-242 および pp. 414-415 を参照のこと。とりわけ、最初のもは現在の「イメージ学」研究の第一人者によるもので、パノフスキーの理論とそれに対する一連の批判はもちろんのこと、その影響を「イメージ学」の台頭と展開までを射程に収めて論じており、パノフスキーのアクチュアリティを理解する上でもことのほか有益である。また、パノフスキーの芸術理論の要諦とその学説上の位置付けをめぐる問題に関しては、『芸術学の根本問題』の訳者である細井雄介がイギリス人美術史家マイケル・ポドゥロ (Michael Podro, 1931-2008) の説に拠りながら論じている「あとがき」が参考になった。エルヴィーン・パノフスキー『芸術学の根本問題』(細井雄介訳) 中央公論美術出版 (2003) pp. 92-109.
- 44 井面信行「イコノロジー」『芸術学ハンドブック』(神林恒道・潮江宏三・島本浣編) 勁草書房 (1996) pp. 33-38, 特に p. 35.
- 45 エルヴィーン・パノフスキー「造形芸術作品の記述および内容解釈の問題について」『芸術学の根本問題』(細井雄介訳) 中央公論美術出版 (2003) pp. 92-109.
- 46 1932 年の論考は、1939 年に英語で出版された『イコノロジー研究—ルネサンス美術における人文主義の諸テーマ (Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance)』の序論として大きくリライトされた形で収録され、その後さらに手を加えたものが、1955 年の『視覚芸術の意味 (Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History)』の第 1 章として収録されることになる。それぞれの邦訳は以下の通りである。アーウィン・パノフスキー「序論」『イコノロジー研究—ルネサンス美術における人文主義の諸テーマ (上)』(浅野徹ほか訳) 筑摩書房 (2011) pp. 31-81 およびアーウィン・パノフスキー「イコノグラフィとイコノロジー—ルネサンス美術研究への序論—」『視覚芸術の意味』(中森義宗ほか訳) 岩崎美術社 (1991) pp. 37-66.
- 47 Christian Nille: Zur Rezeption von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik. Versuche einer Fruchtbarmachung am Beispiel des Konzepts der organischen Situation, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, 2022, in: <https://zkmb.de/zur-rezeption-von-erwin-panofskys-arbeit-in-der-kunstpaedagogik-versuche-einer-fruchtbarmachung-am-beispiel-des-konzepts-der-organischen-situation/>, S. 1. [閲覧: 2024 年 10 月 24 日]
- 48 パノフスキー「イコノグラフィとイコノロジー—ルネサンス美術研究への序論—」p. 53 より転載。
- 49 Bredenkamp: a.a.O., S. 61-62 および井面前掲論文 pp. 35-38.
- 50 井面前掲論文参照。
- 51 Nille: Der Dreischritt Beschreibung, a.a.O.
- 52 Nille: Zur Rezeption von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik, a.a.O.
- 53 Nille: Der Dreischritt Beschreibung, a.a.O., S. 1-7. これらの分析の中で、ニレ

- 氏は、説明の内容が具体的な実践に近づけば近づくほど「スリー・ステップ」の傾向は一層明白なものとなり、逆に抽象的なものとなればなるほどこのアプローチは不明瞭なものになる傾向があることを指摘する。同掲論文 S. 7.
- 54 Ibid., S. 13-19.
- 55 Ibid., S. 13-14.
- 56 Ibid., S. 17-18.
- 57 「コンピテンシー (Kompetenz)」とは、教育内容の規定自体に重きを置く旧来の教育観に対し、客観的に検証可能な遂行能力・問題解決能力のことを示す概念である。ドイツでは、とりわけ 2001 年以降本格化する教育改革のキーワードとして頻繁に取り上げられるようになる。詳しくは、清永修全「精神分析学者・芸術教育学者カール＝ヨーゼフ・パッツィーニ教授との対話 (前編)」『東亜大学紀要 第 24 号』(2017) p. 67 および p. 75 の註 28 を参照のこと。
- 58 Nille: Der Dreischritt Beschreibung, a.a.O., S. 19-20.
- 59 Ibid., S. 20.
- 60 Ibid., S. 20-21.
- 61 Ibid., S. 22 より転載。
- 62 Ibid., S. 21-22.
- 63 Nille: Zur Rezeption von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik, S. 3.
- 64 Ibid., S. 4.
- 65 アーウィン・パノフスキー「人文学としての美術史」『視覚芸術の意味』(中森義宗ほか訳) 岩崎美術社 (1991) p. 21.
- 66 前掲書 p. 328 の註を参照のこと。
- 67 前掲書 p. 21. 本引用はニレ氏のテキストでは以下のページになる。Nille: Zur Rezeption von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik, S. 2.
- 68 前掲書 p. 27. Nille: a.a.O., S. 2.
- 69 Ibid., S. 3.
- 70 前掲書 p. 23. Nille: a.a.O., S. 3-4.
- 71 Ibid., S. 4.
- 72 Ibid.
- 73 Ibid., S. 4-6.
- 74 パノフスキー「人文学としての美術史」p. 28.
- 75 Nille: a.a.O., S. 6.
- 76 パノフスキー「イコノグラフィとイコノロジー―ルネサンス美術研究への序論―」p. 52. Nille: a.a.O., S. 8.
- 77 実際、美学者の加藤哲弘は、1929 年のいわゆる「ファクシミリ論争」におけるパノフスキーの議論を分析し、それを映画をはじめとする複製技術やメディア・テクノロジー全般の発展とも関連付けて読み込むことで、デジタル時代の現代においてパノフスキーの視点を批判的に活かす視座を提示している。加藤前掲書, pp. 242-260. また、メディア時代の視覚経験に鑑みて「ピクトリアル・ターン (pictorial turn)」の標語を提唱したことでも知られる英文学者・美術史家の W・J・T・ミッチェル (William John Thomas Mitchell, 1942) がパノフスキーに傾倒していることはつとに有名である。W. J. T. Mitchell: Der Pictorial Turn, in: *Bildwissenschaft und Visual Culture*, hrsg. v. Marius Rimele, Klaus Sachs-Hombach, Bernd Stiegler, Bielefeld 2014, S. 41-66.
- 78 Bredekamp: a.a.O., S. 66.
- 79 パノフスキーは、こういうスタンスを「鑑賞主義 (Einschätzung und Würdigung)」と呼んで懐疑のまなざしを向ける。パノフスキー「人文学としての美術史」p. 29. ドイツ語版の該当箇所は以下の通り。Erwin Panofsky: Einführung. Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin, in: ders.: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, Köln 1996, S. 22.
- 80 パノフスキー「造形芸術作品の記述および内容解釈の問題について」p. 94.
- 81 金田晋「序―絵を読む」『絵画美の構造』勁草書房 (1984) pp. 1-13 参照。なお上記の引用は、p. 7 および 10.

Werkanalyse im Zusammenspiel von bildlicher und sprachlicher Erkenntnis

— Theorie und Praxis in Deutschland —

Nobumasa KIYONAGA

Universität Toua, Fach Kunst, Kunst und Design Fakultät

e-mail : kiyonaga@toua-u.ac.jp

Abstract

Im vorliegenden Text stellt der Verfasser die Ergebnisse der Diskussionen während seines Aufenthaltes vom 5. bis 11. März 2025 in Köln und Wiesbaden mit Prof. Dr. Ulrich Heinen von der Bergischen Universität Wuppertal sowie Dr. Christian Nille von der Helene-Lange Schule Wiesbaden dar. Das Thema war vor allem die Lage der Kunstpädagogik in Deutschland, insbesondere Fragen zur Bilder-Rezeption und deren Methodik, zu denen sie sich intensiv austauschten.

Keywords: Deutschland, Kunstpädagogik, Kunstbetrachtung, Kunstgeschichte,
Visuelle Kultur, Bild, Interpretation, Panofsky