

DA
3627
2004
(H19)

平成 16 年度
博士論文

20 世紀のアメリカ合衆国における

美術鑑賞教育論の史的展開

- 「ピクチャー・スタディー」から「美術批評」へ -

筑波大学大学院博士課程
芸術学研究科

学籍番号 200205715

和田 学

寄贈
和田学氏

05009291

目 次

序章 . . . 2

1. 本研究の目的と対象 . . . 3
2. アメリカ合衆国の美術教育史研究 . . . 3
3. 美術鑑賞教育史の時代区分 . . . 8
4. 本研究の方法 . . . 12
5. 本研究の構成内容 . . . 14

第1章 19世紀末~20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」 . . . 23

第1節 プラング商会と複製画時代の美術指導書出版 . . . 25

1. 美術鑑賞教育前史としての「複製画」の出現 . . . 25

- (1) 19世紀の産業革命期における印刷技術の向上 . . . 25
- (2) プラング商会 . . . 28
- (3) プラング商会の先行研究 . . . 28

2. プラング商会の美術教育事業 . . . 30

- (1) プラング(1824~1909) . . . 30
- (2) 商会の規模と運営 . . . 31
- (3) 美術教育指導書の出版 . . . 32

3. プラング商会と美術教育 . . . 33

- (1) W.スミスと美術指導書 . . . 33
- (2) ダウ(1857~1922)と『モダン・アート』 . . . 35
- (3) ペーレー(1865~1931)と『スクール・アーツ』 . . . 37

第2節 ペーレーの美術教育 . . . 40

1. ペーレーの生い立ちと著書 40

- (1) 生い立ち . . . 40
- (2) 描画指導主事の時代 . . . 41
- (3) 『スクール・アーツ』編集長の時代 . . . 43

2. 「偉大な画家達」シリーズ . . . 44

- (1) 「偉大な画家達」 . . . 44
- (2) シリーズ無記名 . . . 50
- (3) 「ピクチャー・スタディー」 . . . 51

3. 美の教育と「ピクチャー・スタディー」・・・53

- (1) 「美の要素」シリーズから『美術教育』(1914)へ・・・53
- (2) 『ピクチャー・スタディーからの喜び』(1926)・・・59
- (3) カッフィン(1854~1918)の著書・・・59

第3節 19世紀末~20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」・・・61

1. 先行研究にみる「ピクチャー・スタディー」の時代特性・・・61

- (1) 19世紀末の「ピクチャー・スタディー」・・・61
- (2) 20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」・・・63

2. 1900~1910年代初頭の「ピクチャー・スタディー」・・・67

- (1) 1900年代~1910年代の「ピクチャー・スタディー」・・・67
- (2) サージェント(1888~1927)・・・69
- (3) E.スミス・・・71
- (4) ヒュアール(1863~1924)・・・75

3. 1920年代の「ピクチャー・スタディー」・・・77

- (1) 1920年代の「アート・テスト」からダ・ミコ(1904~1987)へ・・・77
- (2) ニール(1873~1957)・・・81
- (3) ファーナム・・・82
- (4) ホワイトフォード・・・82

4. 「ピクチャー・スタディー」の特性と変遷・・・84

- (1) 「スクールルーム・デコレーション」と「ランゲージ・ワーク」・・・84
- (2) ウインスロー(1888~)・・・87
- (3) 「ピクチャー・鑑賞」・・・89

結・19~20世紀初頭の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」・・・93

第2章 20世紀中期の一般教育としての生活と美術・・・97

第1節 マンロと1930年代の鑑賞教育・・・100

1. 1929年の世界恐慌以降の美術教育プロジェクト・・・100

- (1) オワトナ美術教育プロジェクト・・・100
- (2) 『アメリカ人の生活と美術における教育』の準備委員会・・・102

2. マンロ(1897~1974)と1920年代のバーンズ財団・・・103

- (1) マンロの生い立ち・・・103
- (2) マンロとバーンズ財団・・・107
- (3) バーンズ(1872~1951)の「鑑賞の問題」(1929)・・・109

3. 『経験としての芸術』(1934)以降・・・111

- (1) デューイ(1859~1953)の『経験としての芸術』(1934)・・・111
- (2) マンロとアート・テスト・・・114
- (3) マンロの「美術鑑賞の評価と力」(1941)・・・116

第2節 NAEA発足とフォークナの鑑賞の定義・・・121

1. フォークナー(1906~)・・・121

- (1) フォークナーと鑑賞の定義・・・121
- (2) 「美術における価値の基準」(1941)・・・123
- (3) 日常生活における美術と教育の思潮・・・126

2. NAEA(全米美術教育協会)の発足・・・127

- (1) NAEAの発足(1947)・・・127
- (2) 『アート・エデュケーション』(1948)発行・・・129
- (3) NAEA第1回会議(1951)・・・130
- (4) マンロとジグフェルド・・・132

第3節 1950年代のローウェンフェルドの時代・・・134

1. ユネスコ主催「ブリストル・セミナー」(1951)・・・134

- (1) セミナー・・・134
- (2) ジグフェルドと室・・・137
- (3) ユネスコの勧告・・・139

2. 1950年代のローウェンフェルドの時代と人文主義・・・144

- (1) 「国際美術交流」・・・144
- (2) NAEAとローウェンフェルド・・・146
- (3) バークンの「美術教育の基礎」(1955)・・・148

3. 1950年代後半の人文主義と美術教育・・・151

- (1) ブラウディーの『教育哲学の構築』(1954)・・・151
- (2) マンロの『美術教育:その哲学と心理学』(1956)・・・153
- (3) タイラー(1914~)とウイングスプレッド会議・・・156

結・「一般教育としての美術」と「美的価値基準」・・・161

第3章 ブラウディーと20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育・・・165

第1節 1950~1960年代のブラウディー・・・168

1. 1950年代のブラウディーの美的教育論・・・168

- (1) 1950年代の「美的教育」・・・168

(2)「教育的美学理論における義務」(1951)・・・171
(3)『教育哲学の構築』(1954)・・・174
2.1960年代のイリノイ大学時代・・・180
(1)1960年代のイリノイ大学とブラウディー・・・180
(2)1960年代の「美的教育」・・・182
3.1960年代の美術教師教育観・・・185
(1)ブラウディーの教師教育観・・・185
(2)教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト(1964~1967)・・・188
(3)ブラウディーの美術教師教育観・・・190
第2節「美的走査」・・・192
1.1970年代の美術教師教育とリサーチの時代・・・192
(1)1970年代前半の「鑑識眼」の育成・・・192
(2)1970年代後半の「基礎」としての「美的技能」・・・192
(3)「EAA」プロジェクト(1977~1980年)・・・194
2.「美的眼のプロジェクト」(1975~1976)・・・197
(1)プロジェクトの発端と経緯・・・197
(2)サマー・セミナー(1975)・・・201
(3)「美的眼」・・・202
3.「美的走査」の影響・・・203
(1)「美的走査」シート・・・203
(2)パーカーの『美術の分析』(1926)の影響・・・205
(3)1980年代DBAEへ・・・206
第3節ブラウディーと1980年代のDBAE・・・208
1.1980年代DBAEへの影響・・・208
(1)「DBAE(Discipline-based art education)」・・・208
(2)DBAEの語源・・・212
(3)「美術批評」としての「美的走査」・・・214
2.「美的走査」・・・215
(1)SWARL『初等美術プログラム』(1977)への影響・・・215
(2)『SPECTRA』(1988)プログラムへの影響・・・217
(3)DBAEと「美的走査」・・・218
結・ブラウディーと「学問に基づいた」美術教育・・・220

第4章 パーカンとオハイオ州立大学の美術鑑賞教育改革・・・223
第1節 パーカンと1960年代の「学問に基づいた」美術教育・・・228
1.1960年代前半のパーカン・・・228
(1)パーカン(1913~1970)と1960年代・・・228
(2)1960年代初頭のブルーナー(1915~)の影響・・・230
2.「ローウェンフェルド記念講演」・・・233
(1)第8回NAEAのフィラデルフィア会議(1965)・・・233
(2)西欧視察報告・・・235
(3)ローウェンフェルド記念講演・・・236
3.InSEAプラハ会議からCEMRELの美的教育会議へ・・・238
(1)NAEAベルグラード会議(1966)・・・238
(2)InSEAプラハ会議(1966)・・・240
(3)CEMRELの美的教育会議(1967)・・・243
第2節 オハイオ州立大学の美術鑑賞教育改革・・・244
1.美術鑑賞教育の改善会議(1965年)・・・244
(1)会議の研究報告書・・・244
(2)「美術鑑賞における先進的な研究のための研修会」(1966)・・・248
(3)「全公立学校の一般教育において基礎となる美術鑑賞の概念を教えるための、指導プログラムに向けたガイドラインを確立するための開発会議」(1967)・・・254
2.1960年代のエッカーの美的教育論・・・258
(1)1960年代前半の質的思考・・・258
(2)1960年代の言葉と定義・・・263
(3)1970年の美的探求へ・・・267
第3節 1960年代の美術鑑賞教育改革の思想的背景・・・270
1.ラニアーのコミュニケーション・モデル・・・270
(1)NAEAの「最新メディアの用途」プロジェクト・・・270
(2)1965年12月の会議・・・272
(3)ラニアーのコミュニケーション・モデル・・・274
2.ケリンの「現象学的」・・・278
(1)ケリン(1926~)・・・278
(2)研修会へのケリンの影響・・・282
(3)『ガイドライン』(1970)への影響・・・283

3. B.スミスの「美術における教授法の論理」・・・286

- (1) NAEA 第6回会議とB.スミス・・・286
- (2) 1960年代の開発会議のディレクターへの影響・・・289
- (3) CEMREL 関係者への影響・・・291

結・バーカンと1960年代の美術鑑賞教育改革・・・293

第5章 フェルドマンと1960年代後半の「美術批評」教育・・・297

第1節 1960年代の「美術批評」教育と「探求」・・・300

1. バークンの「探求」と「美術批評」・・・300

- (1) NAEA 会議「美術教育:個人と社会」(1959)・・・300
- (2) NAEA 会議「美術教育-教授法における質」(1961)・・・301
- (3) ペンステイト・セミナー(1965)・・・284

2. アイスナーの「批評的側面」・・・304

- (1) アイスナーへのバークンの影響・・・304
- (2) スタンフォード・ケッタリング・プロジェクト・・・305
- (3) 「質的知性」と「探求」・・・306

3. エフランドと「P-D理論」・・・308

- (1) エフランドへのバークンの影響・・・308
- (2) 「P-D理論」・・・308
- (3) 「探求」と「記述・分析・解釈」・・・311

第2節 フェルドマンと「批評的学習」・・・312

1. フェルドマン(1923～)・・・312

- (1) 生い立ち・・・312
- (2) 1950年代・・・317
- (3) 1960年代・・・320

2. 1970年の「批評的学習」とカリキュラム・・・303

- (1) 『イメージとアイデアとしての美術』(1967)と『視覚経験の多様性』(1972)・・・323
- (2) 1970年の美術教育カリキュラムと学習方法・・・324
- (3) 「批評的学習」の性質・・・327

3. イリノイ大学のカリキュラムへの影響・・・329

- (1) 「範例の学習方法」・・・329
- (2) 「範例の学習方法」を応用したカリキュラムの理論と構造・・・331

- (3) 「範例の学習方法」を応用した「授業」・・・335

第3節 R.スミスの「美的範例の学習方法」・・・337

1. 「美的範例の学習方法」の形成過程・・・337

- (1) R.スミスとフェルドマンの「美術批評」・・・337
- (2) 「美的教育:人文的プログラムにおける美術の役割」(1968)・・・339
- (3) 『イメージとアイデアとしての美術』(1967)・・・341

2. 「美術批評」の影響関係・・・344

- (1) 批評用語・・・344
- (2) 『美術教育における美学と批評』(1966)・・・345
- (3) アメリカ美学会に発表されたとされる論文(1966)・・・347

3. 「美術批評」用語の比較・・・348

- (1) 「美的教育への同意」(1967)・・・348
- (2) フェルドマンの影響について・・・350

結・1960年代の「美術批評」教育・・・357

第6章 『美的教育ジャーナル』とR.スミス・・・361

第1節 1960年代の「学問に基づいた」教育改革とR.スミス・・・363

1. R.スミスの編集活動・・・363

- (1) R.スミス(1929～)・・・363
- (2) 1960年代の「学問に基づいた」教育時期の編著・・・365
- (3) 1970年代の教師教育とリサーチの時代の編著・・・367
- (4) 1980年代のDBAE時期の編著・・・368

2. 1960年代の教育政策とR.スミス・・・369

- (1) イリノイ大学の美的教育会議・・・369
- (2) 連邦教育局支援下の政策会議(1964～5)・・・372
- (3) NAEAとR.スミス・・・374

3. 1960年代の教育哲学からの影響・・・376

- (1) ブルーナー(1915～)の『教育の過程』(1960)・・・376
- (2) シェフラー(1923～)の『教育のことば』(1960)・・・377
- (3) フェニックス(1915～)の『意味の領域』(1964)・・・381

第2節 1970～1980年代の「美的教育」の政策・・・383

1. 1970年代の「アート・ワールド」と「美の繁栄」・・・383

- (1) 1970年代の美的教育の政策・・・383

- (2) 美的教育の政策研究と批判・・・386
- (3) 「アート・ワールド」と「美的技能」・・・387
- 2. 1980年代の『美術教育における優秀性』・・・389
 - (1) 「教育における優秀性の委員会」・・・389
 - (2) NAEAの「美術教育における優秀性の委員会」・・・391
 - (3) 『美術教育における優秀性』（初版1986年、再版1987年）・・・393

第3節 R.スミスの「美術批評」教育・・・396

1. 各年代のR.スミスの「美術批評」教育・・・396

- (1) 1960年代: 「美的範例の学習方法」・・・396
- (2) 1970年代: 「探求的批評・論証的批評」・・・397
- (3) 1980年代: 「美術批評教育単元」・・・399

2. エリート主義と大衆主義論争・・・401

- (1) 1980年代のエリート主義と大衆主義論争・・・401
- (2) ピアズリー(1915~1985)受容への批判・・・404

3. ピアズリーの紹介とその影響・・・405

- (1) 1960年代のピアズリーの紹介・・・405
- (2) 1970年代の紹介・・・407
- (3) チャップマン(1935~)への影響・・・409

結・R.スミスの美的教育政策と「美術批評」・・・411

第7章 1980年代DBAE以降の「美術批評」教育・・・315

第1節 1980年代DBAEと「美術批評」・・・418

1. 20世紀後半の「美術批評」教育の普及・・・418

- (1) 1960年代のペンステイト・セミナー以降・・・418
- (2) 1980年代後半のDBAE関係の出版物・・・419
- (3) 1980年代後半のDBAEの政策会議・・・420

2. 1980年代後半のDBAE政策下のスノーボード・プロジェクト・・・422

- (1) ユタ州スノーボード・セミナー(1987)・・・422
- (2) セミナーの美術教員養成プログラム開発に関する講演の考察・・・425
- (3) 「スノーボードII」(1989)・・・427

3. カリフォルニア州立大学とオハイオ州立大学・・・428

- (1) カリフォルニア州立大学のスノーボード・プロジェクト報告・・・428
- (2) 「スノーボードII」のプロジェクト全体の報告文の考察・・・432

- (3) オハイオ・パートナーシップ・・・432

4. DBAE政策下の「美術批評」研究者・・・433

- (1) ランクフォード・・・433
- (2) バレット・・・435
- (3) アンダーソン(1949~)・・・436

第2節 1980年代の「美術批評」教育研究者・・・438

1. 「美術批評」教育研究・・・438

- (1) 『美術教育における美術批評の歴史、理論、実践』(1991)・・・438
- (2) 『美術批評と教育』(1997)・・・439

2. 1980年代の「美術批評」教育研究者・・・442

- (1) ミッテラー・・・442
- (2) ハンブレネン・・・444

第3節 フェルドマンとゲーヒガンの「美術批評」教育論争・・・446

1. ゲーヒガン・・・446

- (1) フェルドマン受容・・・446
- (2) ゲーヒガンによるフェルドマン批判・・・450
- (3) ゲーヒガンによるフォーマリズム批判・・・456

2. デューイの「探求」と「問題解決学習」・・・458

- (1) ゲーヒガンのデューイ受容・・・458
- (2) ゲーヒガンのデューイ影響下の方法論・・・461
- (3) 「探究」と「批評」の相違点・・・464

結・20世紀末の「美術批評」教育・・・467

結章・・・471

1. 本研究の考察・・・472

2. 本研究の結論・・・482

3. 本研究の独自性・・・486

4. 今後の研究課題・・・487

図一覧・・・490

表一覧・・・492

文献目録(欧文・和文)・・・496

図版・図版出典・・・509

凡例

1.引用文中における(*)は、引用者の注記・補足を示す。

1.著書・雑誌名は二重括弧『 』で示し、その中に括弧()を含め、英語表記による原文題目をイタリック表記で記し、続けて、発行年度を西暦の年号を括弧()として、記載している。

1.機関誌・雑誌・編著に掲載された論文・記事の題目は、括弧「 」のみで表記し、発行年度は記していない。

1.人名の表記はセカンドネームをカナ表記し、続けて、括弧()において、ミドルネームを除いた、フルネームを英語表記で記し、点の後、生没年度が判明した人物に限り西暦で記した。

1.絵画・映画タイトルなどの諸芸術の作品は、亀甲[]にカナ表記、その中に括弧()を含め英語表記による作品題目をイタリックで表記している。

1.スミスという人名に限り、文中に多く表記され、混乱を招くことから、ファーストネームのイニシャルを付加する。

例)Elsie Smith→E.スミス

Ralph Smith→R.スミス

Christiana Smith→C.スミス

1.本文では、Art を芸術ではなく、美術と統一して訳すようにしているが、既に、Visual Arts を視覚芸術、Fine Arts Museum を美術館、と訳すことが慣例となっており、この場合はそれに従う。

序 章

1. 本研究の目的

本研究の目的は、20 世紀のアメリカ合衆国における美術鑑賞(Art Appreciation)教育の各時代の研究方法の特性について考察し、その変遷の経緯を位置付けることにある。より、具体的にいえば、各時代の先導的な役割を果たした鑑賞教育研究の提唱者・擁護者による教育目的・方法論を調査し、歴史展開の中での各時代の特性と変遷を位置づける。

美術鑑賞、という言葉が示すように、学習者個人の制作活動と異なり、鑑賞活動は、美術館のオリジナル作品にしる、教科書・美術専門書の複製画にしる、点・線・面などの造形要素自体の理解を目標とし日常生活の対象を教材に選定したにしる、美術専門の諸学門の領域で定められた内容を、ある程度、反映されたものである必要がある。つまり、美術史・美学・美術批評など諸学問に設定された理論・作品の価値が、程度こそあれ、少なからず教育現場に浸透することにより、その教育意義を何等かの形で認めなければならない、という定義の問題に直面するのである。

しかし、次の2点が問題となる。まず、何が美術鑑賞として定義可能なのか、次に、各時代の鑑賞教育が衰退・普及、という時代変化を明確に経ているという予めの想定、である。アメリカ合衆国の美術教育の歴史文献は多く存在する。よって、本研究の具体的な目的・方法を記述する前に一般的な歴史文献における時代区分を先ず検証する。だが、美術教育史研究は、学位論文を範疇に入れると、未確認の文献も膨大に存在するであろう。よって、本研究では、以下に著名な執筆者による代表的、且つ広く普及した文献を対象に時代区分の設定、を考察する。

2. アメリカ合衆国の美術教育史研究

19 世紀を主に対象としたものは、発行年代順に主な著書を挙げると、ベーレー(Henry Bailey, 1865~1931)の『マサチューセッツ州の公立美術教育の歴史の素描(A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts)』(1900)¹、ベネット(Charles Bennett)の『手工教育と産業教育の歴史:1870~1917 年(History of Manual and Industrial Education:1870 to 1917)』(1937)²、ウィーガント

¹ Henry Bailey, *A Sketch of the History of Public Art Instruction* (Boston, MA.: Wright & Potter Printing Company, 1900).

² Charles Bennett, *History of Manual and Industrial Education:1870 to 1917* (Peoria, IL: The Manual Arts Press, 1937).

(Foster Wygant)の『19世紀のアメリカンの学校における美術(*Art in American Schools in the Nineteenth Century*)』(1983)³と『アメリカ文化における学校の美術:1820~1970年(*School Art in American Culture: 1820-1970*)』(1993)⁴がある。また、コーゼニック(Diana Korzenik, 1941~)の『美術を描きなさい:19世紀アメリカの夢(*Drawn to Art: A Nineteenth-Century American Dream*)』(1985)⁵も、普通学校の描画指導について詳細が述べられている。イングランドが中心であるが、邦訳もされた、マクドナルド(Stuart Macdonald, 1924~)の『美術教育の歴史と哲学(*The History and Philosophy of Art Education*)』(1990)⁶にも、一部アメリカの歴史記述がマサチューセッツ州におけるスミス(Walter Smith)の渡米後の産業図画の普及活動を中心に考察されている。

20世紀を中心とした体系的な歴史文献には、先ず、『教育の百科事典(*A Cyclopedia of Education*)』の第1巻(1911)⁷がある。この事典は、教育哲学者のデューイ(John Dewey)、キルパトリック(William Kilpatrick)、そして、美術科教育の項目は、ダウ(Arthur Dow)、ベーレー等により執筆されている。この中には「教育における美術」・「学校における美術」・「美術の教授法」・「美術学校」という項目により美術教育が記されている。特に「教育における美術」には、「美的鑑賞(aesthetic appreciation)」が「美のセンス(sense of beauty)」と同等に定義され、扱われている。20世紀の体系的な美術教育史文献としては、ローガン(Frederick Logan)の『アメリカの学校における美術の成長(*Growth of Art in American Schools*)』(1955)⁸、エフランド(Arthur Efland)の『美術教育の歴史:視覚芸術における知識の現在と社会の現在(*A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*)』(1990)⁹、前述したウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術:1820~1970年』、スミス(Peter Smith)の

³ Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1983).

⁴ Foster Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993).

⁵ Diana Korzenik, *Drawn to Art: A Nineteenth-Century American Dream* (Hanover and London: University Press on New England, 1985).

⁶ Stuart Macdonald, *The History and Philosophy of Art Education* (London: University of London Press, 1970)(邦訳 中山修一・織田芳人『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版局、1990年)。

⁷ Paul Monroe, ed., *A Cyclopedia of Education* (N.Y.: The Macmillan Company, 1911).

⁸ Frederick Logan, *Growth of Art in American Schools* (New York: Harper & Brothers, 1955).

⁹ Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (New York and London: Columbia Teachers College, 1990)

『アメリカの美術教育の歴史:アメリカの学校における美術に関する学習(*The History of American Art Education: Learning About Art in American Schools*)』(1996)¹⁰が、著名である。

本文の性質上、各歴史書の全体像を詳細に考察していくことは相応しくないが、ローガン、エフランド、ウィーガント、スミスの著書のコンテンツを取りあげ、「鑑賞(Appreciation)」という言葉が巻末のインデックスに記された部分を検証しておく。ウィーガントの著書のみ、主要な出来事を抜粋した。

表 0-1・「20世紀の美術教育史文献の20世紀の時代区分」

ローガン (Frederic Logan)『アメリカの学校における美術の成長』(1955年)	エフランド (Arthur Efland)『美術教育の歴史:視覚芸術における知識の現在と社会の現在』(1990年)	ウィーガント (Foster Wygant)の『アメリカの文化における学校の美術:1820~1970年』(1993年)	スミス(Peter Smith)の『アメリカの美術教育の歴史:アメリカの学校における美術に関する学習』(1996年)
「I.美術教育におけるパースペクティヴ」には歴史研究の方法論が記述されている。よってII.新しい世紀の新しい「VI.進歩主義的教育」にのみ「鑑賞」が位置付けられている。	*「I.美術教育:その社会的背景」として歴史研究の方法論が記述されている。よって、以下の2章から史的展開が始まる。 1.美術教育:その社会的背景 2.美術教育の西洋起源 3.視覚芸術と産業革命 4.コモン・スクールの	*各章に時代特性別の見出しはない。全章に「鑑賞」の特性が考察されている。以下に主なトピックを抜粋した。 1.19世紀	*各章が時代特性ではなく、人物のトピック重視、歴史研究方法の見直しに向けられている。「5.アメリカの民主主義的美術への試み:ピクチャー・スタディー」 1.アメリカの視覚芸術における教育の始まり 2.ウォルター・スミスの退去:19世紀後期におけるアメリカン・アート・シーンと視覚芸術教育の歴史図象学的説明 3.ドイツの影響 4.フランツ・チゼックと歴史的知識の捉どころのなさ 5.美術を大衆化するためのアメリカの試

¹⁰ Peter Smith, *The History of American Art Education: Learning About Art in American Schools* (Westport, Connecticut, London: Greenwood Press, 1996).

い学校における美術	美術の開発	2.1900~1915年	み
III.ヨーロッパからの知的輸入:アメリカからの美術家の略奪	5.美術教育におけるロマン主義的理想の系譜	3.1916~1929年	6.視覚芸術教育におけるアメリカの女性:傑出し指導者と性差の基盤と美術の異議の間の相互作用
IV.新しい教育	6.社会的ダーウィン主義と美の克服	4.1930~1945年	7.カリスマ的アメリカ
V.美術、教育と近代主義	7.表現主義者と美術教育における再構築の思潮	5.1946~1959年	8.性差と視覚芸術教育の歴史:生存競争と失意
VI.進歩主義的教育	8.第二次世界大戦から戦後期間の現在のアメリカン・アートまでの美術教育	6.1960~1969年	9.~の女性と美術教育:重要な役割
VII.美術教育のための心理学と哲学			10.巨像の群れ
VIII.美術教育:形成期が訪れる			11.ポスト・ローウェンフェルドの時代:根本的な減退と思考的な見直し主義
			12.美的教育から学問に基づいた美術教育(Discipline-based Art Education):教養化の波と混乱

1955年出版のローガンの『アメリカの学校における美術の成長』は、当然であるが、1960年代以降に現われた「美術批評」教育が考察されていない。だが、重要な点は、20世紀初頭主流となった「ピクチャー・スタディー」のインデックスの項目もない。よって、「鑑賞」自体、歴史研究として軽視されているといえる。インデックスによると、「Appreciation, Art」が「VI.進歩主義的教育」の156~163頁に指定してある。

1990年のエフランドの『美術教育の歴史』は、マクドナルドと同様、世界的な視野から考察したもので、日本を含めた諸外国にも普及しているが、20世紀後半にアメリカ中心に展開していく点に疑問が残るかもしれない。先ず、ギリシャのスパルタの時期と、20世紀後半以降は母国アメリカへと急速に飛躍している。

1993年のウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術:1820~1970年』は各年代別に1970年までバランスを考えて均等に、「社会と文化の状況」・「視覚芸術」・「教育における条件」・「美術教育」というカテゴリーにより考察されている。さらに「美術教育」は「美術教育のステータス」・「目的と課題点」・「美術カリキュラム」・「美術カリキュラムの内容」・「リサーチ」のサブカテゴリーから構成されている。後述するが、各時代に「鑑賞」の特性が考察されているので後述において、美術鑑賞教育史研究と共に考察にする。

20世紀末の1996年に出版されたスミスの『アメリカの美術教育の歴史』は、その発行年度からみても最も1世紀全体を考察するに相応しい著書である。だが、女性、ジェンダーの観点を特に重視し、従来の美術教育史観の再考察を展開しているため、厳密な時代経過順の構成ではなく、また、制度ではなく人物を中心としたトピックを重視したものとなっている。

以上の20世紀の体系的な美術教育史の歴史区分を参考に、鑑賞教育に関係した時代を大きく区分すると、以下の3期になる。

1) 19世紀末~20世紀初頭(1880~1920年代):「美(Beauty)の教育の時代」

市民戦争以後、産業革命の時代を過ぎて、シカゴ博覧会などの影響下、西洋・東洋の美術文化が導入され、美を愛好する教育が、定着した。その結果、19世紀後半のイギリスから招聘されたボストンのスミス(Walter Smith)の産業図画指導に代わり、20世紀初等のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのダウ(Arthur Dow)の造形要素自体の学習へと変遷していく。また、ボストンのL・プラング商会(L. Prang Company)という教員指導用・生徒用テキストの出版元を中心に、西欧絵画の「複製画」普及が背景にもなっていた。

2) 20世紀中期(1930~1950年代):「進歩主義教育の時代」

世界恐慌から戦中・戦後までの期間、デューイ(John Dewey)影響下の進歩主義教育から1950年代のローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)による創造性の育成重視まで、子供を画家にみたとした制作中心の美術教育が展開していた。1930年代のオワトナの美術教育プロジェクトにより日常生活における美術と教育の思潮が普及し、1940年代バウハウスの影響からデザイン教育が主流となっていく。そして1950年代は美的経験を重視した美術教育へと展開していく。また、1947年のNAEA(全米美術教育協会)発足、ユネスコ支援下の国際美術教育会議など、組織だった会議が1950年前後に開催され、影響を及ぼした。

3) 20世紀後半(1960~1980年代):「学問に基づいた(Discipline-based)美術教育の時代」

1960年代初頭、米ソ冷戦下、「学問に基づいた」美術教育を指標とした「構造主義」からの工学的なアプローチがあり、カリキュラム開発がそのターゲットとなった。1980年代に入り、経済成長の不信から「教育における優秀性」の委員会調査により発行された『危機に立つ国家』は、1960年代の教養主義のリバイ

バルと呼ばれ、「学問(Discipline)」を重視した教養主義の思潮へと再び全米を巻き込むことになった。制作以上に美学・美術史・美術批評の内容のバランスが重視された。こうした背景の発端は連邦政府支援下、1965年にペンシルバニア州立大学で開催されたセミナーのバーカン(Manuel Barkan)の研究報告書を大きな影響を及ぼしていた。

では、美術鑑賞教育を対象とした先行研究は、どう時代区分が設定されているのだろうか。

3. 美術鑑賞教育史の時代区分

20世紀内に発行された美術鑑賞教育の歴史を中心テーマとした著書は、アメリカだけに限らないだろうが、体系的な著書は特に見当たらない。

20世紀、美術鑑賞教育史研究のみを扱った詳細な論考は、1965年7、8月にオハイオ州立大学で開催された、「中等学校における美術鑑賞教授法のためのリサーチと開発チーム」のセミナーの報告論文の一部であるサンダース(Robert Saunders)の「パブリック・スクールにおける美術鑑賞教授法の歴史」¹¹、前述したウィーガントの『アメリカ文化におけるスクール・アート:1820-1970』にも各年代に「鑑賞(Appreciation)」の項目が付けられ、特性が位置付けられている。そして、1997年のウルフ(Theodore Wolff)とゲーヒガン(George Geahigan)の『美術批評と教育(Art Criticism and Education)』¹²がある。第2部のゲーヒガンの「美術教育における美術批評:我々は何処にいたのか?現在、何処にいるのか?」により以下のような「ピクチャー・スタディー」から「美術批評」教育への3つの時代区分が設定されている。ゲーヒガンは1960年代の美術批評教育を激しく批判しており、観点に偏重があるかもしれない。[表0-2]に、その3つの文献における時代区分を掲載する。

3つの先行研究は、20世紀のアメリカ合衆国における美術鑑賞教育の展開に目的が置かれたものである。しかし、20世紀の美術教育は、「制作」・「表現」活動を中心に展開され、画家・美術家などが専門家として深く関与してきた。先行研究を

¹¹ David Ecker, *Research and Development Team for the Improvement of Teaching Art Appreciation in the Secondary Schools* (Columbus, Ohio: the Ohio State University Research Foundation, 1966), pp.1-48.

¹² Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1997)

考察してきたように、20世紀は、1900~1930年の「ピクチャー・スタディー」、1960年代後半の「美術批評」教育、そして1980~1990年代の「美術批評」教育、と「美術鑑賞」への関心が強く向けられ独自性が発揮された時期は、合計でも約半世紀、50年間ということになる。しかし、具体的に「美術鑑賞」あるいは「鑑賞」がどう時代変遷したかという史的考察をされたことはない。

表0-2「美術鑑賞教育史の先行研究における時代区分」

サンダース (Robert Saunders)「公立学校における美術鑑賞教授法の歴史」 (*1966年までが歴史記述の対象のため、20世紀後半の美術批評が考察されていない。)	ウィーガント (Foster Wygant)『アメリカ文化における学校の美術:1820~1970年』 (*1970年までが歴史記述の範囲のため、1980年代のDBAE以降の「美術批評」教育の隆盛期が考察されていない。また、各時代、均等に「鑑賞」の項目が設定され考察されているが、特性が見出しにより明確に指摘された時代とそうでない時代がある。)	ウルフ (Theodore Wolff)とゲーヒガン (George Geahigan)『美術批評と教育』 (*執筆はゲーヒガンが担当であり、1950年代移行の美術批評教育が主な対象である。その結果、1980年代のDBAE以降に重点が置かれている。)
「1900年以前の美術鑑賞と公立学校」 プラング商会の美術教育事業	1900~1915年 「ピクチャー・スタディー」 「ピクチャー・スタディーを超えて」 「創造的な作品を通じた鑑賞」 「日常生活における美術」	「ピクチャー・スタディーと美術鑑賞」 約2ページに渡り、ピクチャー・スタディー運動と複製画の関係、絵画のストーリーを重視した鑑賞教育の内容として記述されている。
「美術鑑賞と美術の低迷」	1916~1929年 ・「ピクチャー・スタディー」 ・「他教科との関連性」	「進歩主義教育と美術」 僅か1ページの中に、ピクチャー・スタディーは消失し学校カリキュラムの中に美術鑑賞のレッスンが取り込まれるようになったとしている。ほ
「1900年後のArt Appreciationの方法」	1930~1945年 「ピクチャー・スタディー」の消失。	

「スクール・アーツ・ブック とピクチャー・スタディー の方法」	1946~1959 年 「諸美術領域との関係性」 ・パウハウスの教授法がモデルとして活 用。	とんど鑑賞の重要性が説明さ れていない。
「美術史の筆記帳 (Art History Notebooks)」	1960~1969 年 ・1964 年のニューヨーク大学のセミ ナー以降、中等学校の鑑賞教育が重視 された。	「美術批評の出現:美的教 育と学問に基づいた美 術教育」 教育文献における美術批評の 出現、マンロ(Thomas Munro) ブラウディー (Harry Broudy)、バーカン (Manuel Barkan)。 美術批評の古典的モデルと美 術教育におけるそれらの適応 性、アイズナー(Elliott Eisner)、 フェルドマン (Edmund Feldman) スミス (Ralph Smith)、ケリン (Eugene Kaelin)。
「デューイと融合を通じた 美術鑑賞」	・スミス (Ralph Smith)、フェルドマ ン (Edmund Feldman) による記述 (description)、分析 (analysis)、解釈 (interpretation)、評価 (evaluation) に よる美術へ反応する力の育成の提案。	
「1917~1940 年のスクール・ アーツと美術鑑賞」	・初等学校ではランジグ (Kenneth Lansing) の美術への適応と実践的な生 活以上に美学知識を通じた「鑑定家 (connoisseurs) の育成が重視された鑑 賞、そして、Rueschhooff と Swartz	
「美術鑑賞とラジオ」	・美術史の知識の学習が重視された。	
「教育としての美術と学校美 術ギャラリー」		
「現代美術が学校美術プログ ラムに入る」		
「美術鑑賞:第二次世界大戦後 -1965」		
「美術鑑賞と余暇の時 間:1960~1970」		

先行研究の時代区分と対象を踏まえて、20 世紀全体を大きく区分すると、以下の
ような、19 世紀後半~20 世紀初等(1890~1920 年代後半)・20 世紀中盤
(1930~1950 年代)、20 世紀後半(1960~1980 年代)、3 つの段階に応じて鑑賞教育
の性質が分類出来る。

1. 19 世紀後半~20 世紀初頭(1890 年代~1920 年代後半)まで「ピクチャー・ス
タディー」という道徳的規範としての美(Beauty)の鑑賞教育が、教師と生徒が

問答を通じて学習する方法として定着していた。これは、次第に子供の反応を重
視する傾向へと変遷していく。この鑑賞教育の研究方法は、現在(*2004 年時点)
の機関誌『スクール・アーツ(School Arts)』を媒体に普及した。

2.20 世紀中盤(1930~1950 年代)教育の 1929 年の世界恐慌から第 2 次世界大戦
中・戦後まで、美術館のアート・テストの隆盛と、進歩主義教育の台頭の時代、
制作と鑑賞の両行為を経験として融合的に定義する傾向があった。

3.20 世紀後半(1960~1980 年代)は、「美術批評(Art Criticism)」教育が普及
した。米ソ冷戦下の影響から教養主義が台頭し 1960 年代の「学問に基づいた
(Discipline-based)」美術教育の影響から「プロセス」を重視した教育が主流と
なり、1970 年代は美術教師の批評家の鑑識眼や、リサーチ・カテゴリーとして
美術批評が提唱され、1980 年代以降、ゲッティ・センターの DBAE の提案に
より最盛期を向えた。

[表 0-2]においても示しているが、以上に挙げてきた 3 つの鑑賞教育史の先行研
究の 20 世紀全体の時代範囲の不十分な点を挙げると以下ようになる。

サンダースの「公立学校における美術鑑賞教授法の歴史」は、1966 年までが歴
史記述の対象のため、20 世紀後半の「美術批評」が全く考察されていない。ウィ
ーガントの『アメリカ文化における学校の美術:1820~1970 年』は、1970 年まで
が歴史記述の範囲のため、1980 年代の DBAE 以降の「美術批評」教育の隆盛期が
考察されていない。ウルフとゲーヒガンの共著『美術批評と教育』は、歴史記述の
執筆担当が、ゲーヒガンであり、1950 年代移行の美術批評教育が主な対象である。
その結果、1980 年代の DBAE 以降の「美術批評」に重点が置かれすぎている。ま
た、[表 0-2]に示した時代区分の後に、「美術批評:いくつかの先導的な定義」、「美
術批評から教授法の実践への変遷」、「批評的探求としての美術批評」、「美術作品へ
の個人的反応」、「生徒のリサーチ」と続き、ゲーヒガン自身の美術批評教育観を肯
定するために、意図的に歴史記述した傾向がある。こうした持論を肯定するために
歴史記述を前提にする記述方法はアメリカに限らず美術教育研究に非常に多いため、
作者自身の偏重を考慮せねばならない。

以上の先行研究の不十分な点には、先ず 20 世紀全体の鑑賞教育史の流れを考察
したものがない、という点に加え、次いで第 2 に歴史研究の方法論として、「ピク
チャー・スタディー」や「美術批評」が、何故、出現・普及したのかが、20 世紀
全体の経過の中で具体的に考察されていない点が挙げられる。

以上の先行研究の 20 世紀全体の研究範囲、研究方法の不備を受けて本研究の方

法は以下のようになっている。

4. 本研究の方法

まず、19 世紀末~20 世紀初頭の NAE(全米教育協会)の会議で位置づけられたとされる「ピクチャー・スタディー」の歴史変遷を考察する必要がある。この鑑賞教材として、19 世紀後半の「複製画」の普及時期、美術教育教科書の出版基として先行研究の中で必ず言及される、プラング商会が焦点となる。次いで「ピクチャー・スタディー」自体は、どの先行研究においても、20 世紀初頭的美術教育機関誌『アプリード・アーツ・ブック、スクール・アーツ・ブック』(1901~)を主な資料としている。そして、1900~1920 年代までの「ピクチャー・スタディー」と「美術鑑賞」を題目とした論考を考察し、特に専門的に扱った研究者個人ごとの考察を行っている。本研究もそのアプローチを扱う。また、編集長のベーレー(Henry Bailey)の掛かり合いも背景にあることから、彼の考察も踏まえて機関誌の論考を考察する。この考察方法は、1900 年代、1910 年代、1920 年代、と 10 年単位に区切って考察する。

20 世紀中期は、進歩主義教育の基、美術館のアート・テストや、子供の反応を重視した鑑賞教育が定着した、教育課程の一部として取り込まれたなど、各研究者により統一感はあるものの、具体的な人物や舞台背景となると、各自散らばりがある。むしろ、20 世紀全体を俯瞰した場合、この時期は「鑑賞」が衰退していたと受け止める方が妥当といえる。よって、本研究では、明らかに主流であった世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」と、世紀後半から末の「美術批評」教育を結ぶ転換点として、1940~1950 年代の歴史的出来事に何か変化が含まれていたのではなか、という仮定の基で考察する。よって、[表 0-1]に示したような、一般的な美術教育史に沿った考察を行う。

20 世紀後半、1960 年代~1980 年代の「美術批評」教育普及の背景には、1957 年のソ連のスプートニク号打ち上げによるアメリカの宇宙開発競争の遅れに対する危機感から理数系学問の重視と、工学的なアプローチによる徹底したカリキュラム開発への期待感が存在している。この時期、連邦教育局の支援した美術教育の開発会議やカリキュラム開発のプロジェクトは、世界的美術教育史上でも例を見ない大規模な資金援助と政策改革が展開された。1960 年代の「美術批評」教育台頭の背景には、この会議やセミナーの公的影響力を抜きにして理解不可能である。

しかし、日本の文部科学省のような法的権限を有した学習指導要領がないアメリ

カにとって、公式とはいえ各研究者等に共通の期待感がない限り、「美術批評」は浸透しなかったはずである。つまり、1960 年代、「美術批評」教育が出現と共に受け入れられた背景には、教科内部の「美術鑑賞」教育改革への期待感と、教科外部からの「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育への期待感、という双方の存在が必要不可欠となる。よって、鑑賞教育改革の期待感、その新しい教育としての「美術批評」の受け入れ、という一連の経過が仮定できる。

1960 年代、オハイオ州立大学には、主要な 1960 年代の開発会議において声明文を発表したバーカン(Manuel Barkan)という「学問に基づいた」美術教育の指導者がいる。更にこの大学では、1960 年代、実際に美術鑑賞教育の改善会議が継続的に開催されており、美術批評教育の提案者とされるフェルドマン(Edmund Feldman)が 1966 年に客員教授として招聘されるなど、明らかに時代の変遷を知ろうえでの鍵となっている。

さて、1960 年代の「美術批評」出現の考察に次いで問題点となるのが、1980 年代のゲッティ・センターによる DBAE(学問に基づいた美術教育)の時代に向けた普及経過である。1970 年代に空白の期間が生まれるため、何処に焦点を当てればいいのか。20 世紀後半の、「学問に基づいた」美術教育の思想の最も重要な点は 3 つある。1 つは、「美的教育」が存在しているという点である。次いで重要な点は、1980 年代 DBAE が教師教育を重視した運動であった、という点である。最後に、「コンセプト」を重視した哲学的アプローチへと傾向を強めていく、という点にある。この、20 世紀末に向け、美術教育から教科性を超えた「美的教育」へ、生徒の教育から「教師教育」へ、「コンセプト」の重視、という傾向は最も必要である。

1980 年代こうした「美的教育」、「教師教育」、「コンセプト」を重視した教育、が最も根付いた場所がイリノイ大学である。同大学の教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)や、同大学から出版されていた機関誌『美的教育ジャーナル(Journal of Aesthetic Education)』を基に、編集長スミス(Ralph Smith)により展開された。スミスの編集自体、美的教育政策として「美術批評」が最重要視されており、同機関誌はその普及に向けた媒体として活用された。また、ブラウディーの思想は、実際に 1980 年代のゲッティ・センターの「学問に基づいた美術教育」のアプローチに強い影響を及ぼしている。1960~1980 年代の「美術批評」教育普及の背景は、イリノイ大学の人文主義を重視した「美的教育」思想が深く根付いている。よって、本研究では、オハイオ州立大学により出現した「美術批評」はイリノイ大学の「美的教育」運動により普及したという図式の基に考察を展開している。

本研究の対象は、美術鑑賞の隆盛や浸透の時期を、多くの研究者により美術教育機関誌にテーマとして扱われ多くの提案がされた時期、とも位置付けている。よって、一般的な美術教育機関誌を主要な資料としている。その一般的な機関誌は 20 世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」の時期、1901 年から現在まで 1 世紀刊行し続けられている『スクール・アーツ(School Art*アブリード・アーツ・ブックとして刊行開始、以後何度も名義を変更している)』がある。次に 20 世紀後半からは、NAEA(全米美術教育学会誌)から 1947 年に発行開始された『アート・エデュケーション(Art Education)』、1958 年に発行開始された『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション(Studies in Art Education)』、そして「美術批評」普及の時期に該当する『美的教育ジャーナル』、を主な対象としている。この他の一般教育機関誌も扱う。また、美術教育文献として完成度の高いものは 1985 年、1989 年、1995 年と、3 度に渡りペンシルバニア州立大学で開催された美術教育史会議の報告書となる 3 冊に含まれた論考も扱っている¹³。20 世紀後半の教育政策・各大学のプロジェクトの考察は ERIC マイクロフィッシュを活用する。

5. 本研究の構成内容

第 1 章では、19 世紀末~20 世紀初頭までの時期を対象として、アメリカにおける初期の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」について考察する。最初期の鑑賞方法は、「複製画」の印刷行程の向上と、学校への鑑賞教材の普及が背景となっており、その経過と対象として考察している。また、アーツ・アンド・クラフト運動とラスキン影響下の「美(Beauty)」の教育から、次第に心理学的アプローチによる「子供の反応」を重視した教育へと変遷していく、という特性を追っている。また、この時代は 19 世紀後半のマサチューセッツ州のスミス(Walter Smith)の産業図画の学習から、20 世紀前半のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのダウ(Arthur Dow)のデザイン原理の学習へと美術教師教育の中心地が移行していく時期であり、プラング商会も彼等と深い関連性を持っている。

¹³ 以下にその 3 冊を提示する。Brent Wilson and Harlan Hoffa, ed., *The History of Art Education: Proceedings from the Penn State Conference* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1985). Patricia Amburgy, Donald Soucy and Marry Stankiewicz, et.al., ed., *The History of Art Education: Proceedings from the Penn State Conference* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1992). Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceeding of the Third Penn State International Symposium* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1997).

第 1 節では、19 世紀末の美術教科書の出版元であり、「多色刷り石版」でも有名なプラング商会の規模と教育活動から、1861 年のプラング教育商会設置について概観している。創設者のプラング(Louis Prang)の生い立ちからマサチューセッツ州ボストンに本店を置く、商会の運営に関して概観した。そして、1871 年にイングラントからマサチューセッツ州に招聘されたスミス(Walter Smith)の美術教育指導書の出版元として、またコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのダウが装丁のデザインを担当した商会発行の機関誌『モダン・アート』の経緯について考察している。

第 2 節では、「ピクチャー・スタディー」と同時期、『スクール・アーツ』の編集長を務めたベーレーの「美(Beauty)」の教育について、同機関誌の彼の論考を年代順に追っている。彼の美の教育は、鑑賞教育を軸とした「偉大な画家達」シリーズから「美の要素」シリーズへと続けられていくが、そうした時期は道徳的規範としての美の鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」と時代を並行した展開を見せている。

第 3 節では 19 世紀末から 1900 年代、1910 年代、1920 年代の「ピクチャー・スタディー」の時代変遷について特性を追っている。1910 年代に体系的な教授-学習法として確立した「ピクチャー・スタディー」は、1920 年代に心理学的リサーチの時代に入り「鑑賞」という言葉が普及し、「子供達の反応」を重視した方法論へと変遷していく。その変遷を『スクール・アーツ』の論考を追うことで考察している。そして、「ピクチャー・スタディー」の各年代の代表的な研究者と、その鑑賞教育の特性について結論付けている。

第 2 章は、1930~1950 年代までの児童の創造性の育成を重視した進歩主義教育の時代における、美学者のマンロ(Thomas Munro)を中心に 1930 年代のオワトナの美術教育プロジェクトから NAEA 発足、ユネスコ国際会議までの期間を考察している。この時期は「生活における美術」から「一般教育における美術」へと緩やかに変遷していき、20 世紀中盤フォークナー(Ray Faulkner)から 20 世紀後半の「学問に基づいた美術教育」の基礎原理を提唱した教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)へと「美的価値の基準」設定が受け継がれていく。これは、進歩主義教育の時代以降、創造性の育成を重視した 1950 年代のローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)の時代にあって、水面下で人文主義を基盤とした美的教育論が浸透し始めていたといえる。

第 1 節は、ハガーティ(Melvin Haggerty)からジークフェルド(Edwin Giegfeld)へと指導者が移行する 1930 年代のオワトナ美術教育プロジェクト、そ

してハガーティからマンロへと移行する 1941 年の『アメリカ人の生活と教育における美術』の制作委員会の動向、次いで 1947 年の NAEA 発足から、NAEA 会長ジグフェルドとアメリカ美学会会長マンロの会合によるユネスコの「一般教育における美術」政策の受容、そして、ユネスコ国際会議までの展開を考察している。先ずマンロの美的教育論を年代順に考察し、次に、フォルクナーの美術教育における美的価値基準の定義について考察している。

第 3 章は、1960 年代後半のカリキュラム開発時期から 1980 年代ゲッティ・センターの DBAE 政策までの、「学問に基づいた」美術教育の定義へ決定的な影響を及ぼした教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)の「美的教育」論について考察している。1950 年代のブラウディーの美的教育観は、フォークナーの影響下、美的価値基準を設定し、更に美学者デュッカスを頻繁に引用する。1970 年代にバーカーの『美術の分析』を更に導入することで、定義づけとして現代社会の文脈に応じた道徳的規範とした美を確立する。彼の「美的教育」論は、学校教育に美術が必要不可欠な点を「定義づけ」した「基礎教育としての美術」の理論、そして、読み・書き・算術と同等の社会における必要性を兼ね備えた「美的技能(Skill)」としての「美的走査(Aesthetic Scanning)」の提案、の 2 つに代表される。

第 1 節は、1950 年代の教育哲学学会における「美学」の提唱から 1954 年の著書『教育哲学の構築』、そして、1960 年代のイリノイ大学における人文主義の復興による「美的教育」の提唱までのブラウディーの論考を考察している。1960 年代、彼の「美的教育」論は、美術教科教育の領域、特に NAEA 会議の発表に代表される。

第 2 節は、1960 年代の過度のカリキュラム開発への反省も兼ねた 1970 年代の教師教育とリサーチ開発の時代が範囲となる。この節では、カリフォルニア州でブラウディーと 1980 年代の DBAE スタッフが講師を務め、教師教育セミナーからカリキュラムの提示、セミナー参加者の現場実践の調査、という体系的な教師教育の要素を兼ね備えた「美的眼のプロジェクト(Aesthetic Eye Project)」を考察している。このプロジェクトから「美的走査」という鑑賞方法が完成した。また、1960 年代のイリノイ大学から台頭してきた音楽養育学者リーマーの美的教育と彼が指揮したプロジェクトも考察している。

第 3 節は、1970 年代末の「基礎への回帰(Back to Basic)」運動から 1980 年代の DBAE までの教養主義の台頭からブラウディーの「基礎教育としての美術」と彼の提案した批評方法、「美的走査」が普及されていく経過について考察している。彼自ら DBAE の相談役になり、「学問に基づいた美術教育」の擁護者として活躍し

た。

第 4 章は、1960 年代後半~1970 年までのオハイオ州立大学の美術鑑賞教育改革から同大学と CEMREL(Central Midwestern Regional Laboratory の略称、中央中西部地区教育研究所)における共同の美的教育カリキュラム開発までの期間、同大学の美術教育研究者バーカン(Manuel Barkan)、鑑賞教育改革ディレクターのエッカー(David Ecker)、同大学に招聘されたウィスコンシン大学の美学者ケリン(Eugene Kaelin)等、の活動・論考について考察している。この章では美術鑑賞教育の改革の期待感から「美術批評」出現の背景を考察するものである。この鑑賞教育改革からは、特に「現象学的「美学」から作品と「出会う」ことが定義づけられるようになり、「美術批評」を受け入れる素地が出来上がる。

第 1 節は、オハイオ州立大学のバーカンによる NAEA の会議を中心とした「美術教育の転換期」を指標とする教育政策の展開を考察した。その教育政策は 1950 年代の創造性の育成を中心としたローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)の美術教育への異議か、制作・美術史・美術批評を中心とした美術内容自体の理解へ美術教科教育の学習内容を設定したことにある。この背景には、ブルーナー(Jerome Bruner)の『教育の課程』からの影響から、教科モデルとして専門家の仕事内容をモデルにしたことにある。本節では 1960 年代のバーカンの NAEA から InSEA という全米、国際的な美術教育会議へと至る「美術教育の転換期」の改革声明の展開を考察している。

第 2 節は、1965 年~1967 年のオハイオ州立大学のエッカー(David Ecker)をディレクターとして展開された美術鑑賞教育改革のプロジェクトの展開について考察している。同大学の鑑賞教育改革は、エッカーと馴染み深い美学者ケリンが査定を、バーカンが奨励する美術批評家フェルドマンを 1966 年の研修会へ実演教師そして 1967 年のオア(Jenne Orr)をディレクターとしたプロジェクトへ迎えたことが中心として考察されている。

第 3 節は、1960 年代の鑑賞教育改革に影響を及ぼした 3 人の研究者について考察している。まず、NAEA の「最新メディア・プロジェクト」のディレクターでもあり、又、自ら鑑賞教育のモデルを提案したラニアー(Vincent Lanier)について考察している。彼の鑑賞モデルは体系的な鑑賞教授-学習法を提案したもので、美術批評教育の出現背景を知るうえで貴重なものである。次いで、オハイオ州立大学のプロジェクトの研究報告書の査定の権限を持ち、CEMREL の美的教育カリキュラム制作の指標にも影響を及ぼしたウィスコンシン大学の美学者ケリンの社会制度における「現象学的美学」について考察している。彼が提案した、美術作品への現

象学的な「出会い」と「各文脈」に応じた美的教育の方法論の提案は、美術鑑賞教育に教授-学習法-リサーチという工学的アプローチを活用可能とする素地を与えた。これは、「知覚」と「言葉」、「感覚」と「論理」をモデルにした「美術批評」が「美術鑑賞」に取って代わる重要な素地となったのである。最期にイリノイ大学の教育哲学者 B.O.スミスによる、言葉と論理的な思考を鑑賞教育に関連づけた論考が、強い影響を及ぼしていた点について考察している。

第5章では、連邦教育局支援下の1965年8月31日~9月9日までペンシルバニア州立大学におけるリサーチとカリキュラム開発のセミナー以降、セミナー参加者を中心に1960年代後半の初期「美術批評」教育が出現する背景について考察している。この章では、「学問に基づいた」美術教育とカリキュラム開発への期待感に最も応えるものとして「美術批評」が出現した背景を考察している。この章で考察する「美術批評」とはフェルドマン(Edmund Feldman)とスミス(Ralph Smith)が提案したとされる、「記述」→「分析(形式分析)」→「解釈」→「評価(判断)」という「プロセス」による方法論の出現背景に焦点が当てられている。

第1節は、バーカンと彼の影響を受けた、アイスナー、エフランドを中心に、「学問に基づいた」美術教育の志向から「美術批評」がどう「定義」されていたかを考察している。このバーカン-アイスナーの影響関係から美術史・美術批評・美術制作のバランスが、美術批評教育が普及するための先導的な役割を果たす。1960年代末のアイスナー指揮下のスタンフォード・ケタリング・プロジェクトには「批評領域(Critical Domain)」が位置付けられ、エフランドはマクフェー(June McFee)の「P-D(Perception-Delineation, 知覚-叙述)」理論を背景に、美術批評家の解釈、評価を導入している。

第2節は、1960年代後半~1970年までのフェルドマンのカリキュラム開発における「批評的学習」の提案までの、経過を追っている。まず、フェルドマンの生い立ちを考察し、そして、彼の著書『イメージとアイデアとしての美術』(1967)に現れた「批評パフォーマンス」(記述・形式分析・解釈・判断)、『美術を通じた人間形成: 学校における美的経験』(1970)のカリキュラム内容などを考察している。また、フェルドマンが提案した美術教師の評価モデルとして批評家を位置付けた点も、考察している。

第3節は、1964~1970年のイリノイ大学の美的教育カリキュラム開発の背景を追っている。ここでは、フェルドマンの批評方法を導入した経緯について考察している。同大学のカリキュラム開発は、ブラウディーを中心とした同大学の教育哲学者等の共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』を基に実行された。

実際、同大学美術教育教授スミス(Ralph Smith)のフェルドマンの「美術批評」モデルが受容され、記述・分析・解釈・評価が導入された。

第6章では、20世紀後半の美術批評教育を奨励し、普及に尽力を尽くしたイリノイ大学出版局の『美的教育ジャーナル』編集長スミスの教育批判と美術批評教育について考察している。スミスはブラウディーの「学問に基づいた美術教育」と「基礎教育としての美術」を同大学のブラウディーの「美的教育」観から移植することで、「一般教育学における美術」を「美的教育」を通じ徹底して政策的に推し進めた研究者である。彼の「美的教育」論の根底には、同時代の課題を批評的姿勢により熟考することで、絶えず変化して止まない社会問題に関し、普遍的な一般教育学・美学を「定義づけ」し直すことにあった。

第1節では、1960年代後半、ペンシルバニアのセミナーと、イリノイ大学の美的教育思潮影響下の1966年『美的教育ジャーナル』と『美術教育における美学と批評』を編集、1967~1970年のフェルドマン影響下の美術批評教育の開発、を中心にその背景を考察している。

第2節は、1971年のマニユアル・バーカン記念賞受賞後の、スミスの美的教育の政策研究者としての論考について考察している。彼の提案する政策のリソースには、ダントー(Arthur Danto)の「アート・ワールド」とピアズリーの「美の繁栄」が活用されていることが判明した。そして、1977年の「アート・ワールドと美的技能」により、政策と教授-学習法-リサーチ、という「美術批評」の体系化が完成することになる。

第3節は、1980年代は、「教育における優秀性」委員会が調査・発行した『危機に立つ国家』(1983)に対し、「美術教育における優秀性」委員会の委託を受けスミスが執筆した『美術教育における優秀性』(1986年)について考察している。また、1980年代後半からゲッティ・センターのDBAE政策を受け、スミスの編著活動は大きな影響を受けることとなる。1980年代のスミスは、特に幼稚園から高等学校までを視野に入れたカリキュラム、そして美術批評教育の教育単元の作成に当てられている。

第7章は、1980年代以降のゲッティ・センターのDBAE(Discipline-based Art Education)政策下の美学・美術史・制作・「美術批評」、の4領域の普及時期から、20世紀末期「学問に基づいた美術教育」の反論から現われたフェルドマンとゲーヒガン(George Geahigan)の美術批評教育論争に焦点を当てている。1960年代後半にフェルドマン→スミスにより確立した「美術批評」教育は、1980年代にDBAE政策の後押しにより隆盛を極め、また、批判も起こる。

第1節は、1980年代中盤ゲッティ・センターのDBAE政策による美学、美術史、美術批評、制作の4領域の提唱からその政策会議と出版物を考察している。その後、1980~1990年代に各研究者個人により様々な「美術批評」教育が美術教育機関誌に提案されるようになった。よって、DBAE関連の会議について考察している。

第2節は美術批評教育の創始者とされたフェルドマンの影響下に置かれた美術批評教育研究者を考察している。美術批評教育の研究書の中でフェルドマンは先駆者として位置づけられ、アメリカのみに限らず世界的にそう解釈されてきた。1970年代~1980年代にかけ、ミッテラー(Jean Mittler)、ハンプレン(Karen Hamblen)等は、教授-学習法以上にリサーチのカテゴリーとしてフェルドマンの批評教育を積極的に導入することとなる。この各研究について考察している。

第3節では、1997年に起こった「美術批評」教育論争に焦点をあて、その問題点に着目している。20世紀後半、特に1960年代頃から美術教育のリソースとして美学者の批評を紹介してきたイリノイ大学のスミスは、1980年代に入り、再び美術批評教育が隆盛することで、美学・美術批評のアンソロジーを多く編纂することとなる。20世紀末端となる、1997年、スミスが編集する『美的教育ジャーナル』で、フェルドマンとゲーヒガンの美術批評教育の論争が、展開された。この静かな論争は、「美術批評」教育のリソースが美学者・美術批評家の文献を直に導入してきたことと、ブルーナー以来のプロセスを重視する教授-学習法とリサーチ方法へと向けられた。そして、デューイに由来する「探求」と「問題解決」の意味が改めて美術批評教育の意味自体が再び問われることとなった。

本研究の内容は、以下の学会誌・研究紀要に掲載された拙論を基に構成されているが、忠実に各章に分割されているのではなく、大幅に変更・加筆修正を加え、本章に加えている。よって、厳密に章のどの節に当たるかは特に言及しない。

- (1)和田 学、「1960年代のラルフ・アレクサンダー・スミスの美的教育における定義づけの研究」『美術科教育学会』第24号、2003年、363-373頁。
- (2)和田 学、「ハリー・ブラウディの美的教育における価値基準の研究」：『大学美術教育学会誌』第35号、2003年、543-550頁。
- (3)和田 学、「一九六〇年代後半におけるラルフ・スミスとエドムンド・フェルドマンの美術批評教授法の研究-記述・分析(形式分析)・解釈・評価(判断)の史的関係性について-」：『藝術教育學』第11号、2003年、87-114頁。
- (4)和田 学、「イリノイ大学における美的教育カリキュラムの開発背景とその構造に関する研究(1964~70)」『美術教育学会』第25号、2004年、493-506頁。
- (5)和田 学、「オハイオ州立大学における美術鑑賞教育の開発プロジェクトに関する研究(1)-マニユアル・バーカンとエドムンド・フェルドマンの役割について(1965~7)」：『大学美術教育学会誌』2004年、第36号、513-520頁。
- (6)和田 学、「アメリカの美術教育政策に関する研究-NAEA 発足からユネスコ国際会議まで-」『芸術学研究』第8号、2004年、121-130頁。
- (7)和田 学、「DBAE政策下における美術教員養成プログラムの開発セミナーに関する研究」『日本美術教育研究紀要』第37号、2004年、3-10頁。
- (8)和田 学、「アメリカ合衆国における美術鑑賞教育の歴史-『ピクチャー・スタディー』から『美術批評』へ-」、『大学美術教育学会誌』、第37号、511~518頁、2004年。
- (9)和田 学「20世紀後半のアメリカ合衆国における美術批評教育の史的展開」『芸術学研究』第9号、57~70頁、2004年。

第1章

19 世紀末~20 世紀初頭の

「ピクチャー・スタディー」

19世紀後半、産業革命期のアメリカ社会において、一般の公立学校の範囲を超え、社会における公教育と研究対象を拡張した際、美術館や雑誌の複製画の役割を幅広い大衆層に向けた美術教育の黎明期、と位置付けた研究は少なくない。これは、パートン(James Parton)の「美術の大衆化(Popularizing Art)」¹に象徴されるような、美術を大衆へ広く開放する動向を、民主主義公教育における美術の在り方として捉え、美術教育史の起源と位置付けた研究である。例えば、限られたエリート階層や都市部の美術館・個人蔵にのみ鑑賞行為と美の価値判断が限定されたオリジナル(original)作品を、地方や中産階級、貧窮した人達へ広く複製画(reproduction)として、公開することを示す。

パートン以外に、こうした美術教育史研究の視点による代表的な文献を挙げると、マージョ(Peter Marzio)の『民主主義的美術:19世紀アメリカのためのピクチャー(The Democratic Art: Pictures for a 19th-Century America)』²(1979)、コーゼニック(Diana Korzenik)の『美術を描きなさい:19世紀アメリカの夢(Drawn to Art: A Nineteenth Century American Dream)』³(1985)、クレーパー(Michael Clapper)の博士論文「ボストンにおける美術の大衆化:1865~1910年:プラング商会と美術館」⁴、などがある。以上の先行研究は、専門的な美術家の育成を対象とした教育機関を対象としているための価値に関する小冊子)』⁵において、以上に挙げた文献を引用し、美術教科領域を民主主義社会における公教育としての美術の開放、という視点から研究を展開している。本来、スタンキエウイチは19世紀末~20世紀初頭に出現した鑑賞教育、ピクチャー・スタディー(Picture Study)の出現・普及の背景として、学校現場への複製画の普及に注刷石版、というオリジナルに近い印刷手法の出現と美術教育を関連づけた点も、その点を考慮したことにある。

¹ James Parton, "Popularizing Art," *The Atlantic Monthly*, Vol.23 (April 1869), pp.348-357.

² Peter Marzio, *The Democratic Art: Pictures for a 19th-Century America* (Boston, MA: David R. Godine, Publisher, 1979).

³ Diana Korzenik, *Drawn to Art: A Nineteenth Century American Dream* (Hanover and London: University Press of New England, 1985).

⁴ Michael Clapper, *Popularizing Art in Boston, 1865-1910: L. Prang and Company and Museum of Fine Arts* (Doctor's thesis, Northwestern University, 1997).

⁵ Mary Stnkiewicz, "Chromo-Civilization and the Genteel Tradition (An Essay on the Social Value of Art Education)," *Studies in Art Education*, Vol.40, No.2 (Winter 1999), pp.101-113.

第1節 プラング商会と複製画時代の美術指導書出版

1.美術鑑賞教育前史としての「複製画」の出現

(1)19世紀の産業革命期における印刷技術の向上

19世紀末~20世紀初頭の鑑賞教育ピクチャー・スタディーが、美術鑑賞教育の歴史において注目され始めた時期はいつの時代からだろうか。これはウィーガンが指摘するように、1960年代、美術史・批評などの鑑賞教育分野の教育への関心が高まり、その結果、同国の鑑賞教育史を考察する視点が研究者等に現われ始めた、とする解釈が妥当である⁶。その背景には、米ソ冷戦下のスプートニク号打ち上げの影響から、体系的なカリキュラム開発が注目され、制作分野と鑑賞分野のバランスを考慮するため、急速に鑑賞教育独自の専門的な研究方法の検証が始まった点にある。

主な例として、1960年代の「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育のカリキュラム開発において、先導的な役割を果たしたスタンフォード大学のアイスナー(Elliot Eisner, 1933~)[第4章 第1節参考]を考察してみよう。彼の代表的な1960年代の教育改革を考慮し論考「危機の時代におけるカリキュラム理念」⁷には、ニール(Oscar Neal)の『各学年におけるピクチャー・スタディー(Picture Study in the Grade)』(1927)⁸が取りあげられ、「道徳的教育と美(beauty)の性質に関する関心の発展」⁹したものとして位置付けられている。こうした、美術教育の歴史研究者等による「ピクチャー・スタディー」の研究方法の特性に関して、教材・目的・方法を簡潔に概観すると以下ようになる。

教材としては、ルネッサンスからバロックの時代までの、西欧の油彩画家の複製画がよく取りあげられる。教育目的は、画家の伝記や道徳的な規範・嗜みとして美(Beauty)・構図の理解などが当てられた。また、教育方法としては、教師による生徒への問いかけが主に用いられ、言葉を通じた活動という意味から、「ランゲージ・ワーク(Language Work)」とも呼ばれた。普及した背景としては、イギリスからのラスキン、アーツ・アンド・クラフト運動の影響を指摘する研究者は多い。

⁶ Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970*, p.36.

⁷ Elliot Eisner, "Curriculum Ideas in a Time of Crisis," *Art Education*, Vol.18, No.7 (July 1965), pp.7-12.

⁸ Eisner, "Curriculum Ideas in a Time of Crisis," p.12.には「Oscar Neal, *Picture Study in the Grades* (Milwaukee: O.W.Neal Publishing Co., 1927)」と記されている。

⁹ *Ibid.*, p.7.

1980年代、こうしたピクチャー・スタディーの出現背景の考察に対し新しい歴史研究が向けられた。美術教育史家のスタンキェウイッチは、「ピクチャーの時代: ピクチャー・スタディーにおける複製画」¹⁰の中で、多色摺石版の普及により美術鑑賞の図版を大衆が手に入れやすくなった結果、精巧な「複製画」としての鑑賞教材の普及を位置付けている。スタンキェウイッチは、「美術作品を抽象化した複製画は、思想が感覚的な形式(form)か全体で強調され、形式から輪郭線が減らされ、詳細が省略され、色と表面のテクスチャーが省略された」、そして「美術は印刷者の眼と手を通じた解釈として線と構図として定義されていった」、という位置付けをしている¹¹。これは、印刷行程における摺師の審美眼に基づいた線・色の取捨選択が、完成した複製画に影響を与えている、というものである。そして、スタンキェウイッチは、ピクチャー・スタディーの運動を、「19世紀の美術作品を複製可能とした印刷行程の発展結果の一部であった」と位置付けている。

20世紀前半に主流であったピクチャー・スタディーの研究手法へ、美術教科書の複製画の印刷技術が向上し、学校に普及した時代背景を前提としている。スタンキェウイッチはこの美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディーの擁護者達は、より古い沈み彫り(intaglio)や浮き彫りの印刷行程に見出せる、線と調子の性質を共有し、写真の構造を持った中間の明暗調子の複製画を生産し、これらの活用を支持した」と説明している。この背景には「鑑賞のために利用可能な教材が実際の美術作品ではなく、複製画に対し、オリジナル作品の色・テクスチャー・大きさの欠如に何が起るのか」という問題を扱っている。

「ピクチャー・スタディーの鑑賞教材として用いられた複製画は、知覚的にオリジナルとは異なっている。何人かのピクチャー・スタディーに関係した美術教育者達は、この事実を認識した。しかしながら、生徒達がまるでオリジナル作品と美の自我を共有したかのように、複製画へ反応することを多く期待されていた。2つの要因がこの仮定に貢献している。まず、第1に、形式主義・ロマン主義的な美の理論は、美術家の美徳が鑑賞者へ移行するという信条の結果、観念主義的な美術教育へ結びつけられた。なぜなら、美術の本質は非-素材的なものである。粗悪な複製画でさえも、傑作の秘められた精神的影響を伝達することが見込まれたのである。第2にある種の複製画の知覚的性質は、必要不可欠な美の性

¹⁰ Mary Stankiewicz, "A Picture Age: Reproductions in Picture Study," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.2 (Winter 1985), pp.86-92.

¹¹ *Ibid.*, p.89.

質として受容されてきた。」¹²

スタンキェウイッチは、美術作品の複製画が、オリジナル作品と同様の価値を持つため、鑑賞者に対し同様の知覚的性質を与える前提を挙げる。また、ジャンセン(Charles Jansen)の「美術鑑賞学習における歴史的発展」¹³には、「美術鑑賞が常に政治的役割を持ち、アメリカ教育のカリキュラムに加えられることを余儀なくされた」とし、『『全ての階級において(among all classes)』、美術に向けた趣味意識を養うこと』となった、と記述されている。アメリカの消費者主義(consumerism)社会と美術の大衆化(democratizing arts)を、鑑賞教育の歴史研究に結びつけた、系譜を辿るものといえる。

以上の先行研究の共通点は、前述したように、19世紀中後半の産業革命期、特に1860年代からの南北戦争以降の印刷技術の向上による美術の大衆化に、鑑賞教材の普及と民主主義的公教育の起源を求める傾向がある。こうした歴史研究の方法は、19世紀のアメリカ社会の印刷技術の進歩による精緻な複製画の出現へ、鑑賞教材の起源を求めるものであり、教育を美術の大衆化へ、鑑賞者を消費者の1人として位置付けた美術鑑賞教育史への観点といえる。例えば、クレーパーの論考「美術の大衆化」は、ボストンに限らず「複製画」の普及と「美術館」設立の2点に、社会における美術普及の民主主義的公教育の歴史的起源が求められている。この中でも、複製画の普及は、地方の遠隔地からは来館が困難な都市部の美術館、エリート層の個人蔵のみ、作品の美的価値の判断が限定されたオリジナル作品以上に、大衆に向け解放された出版物や美術教科書に掲載された「複製画」にその起源が置かれている。

19世紀後半のアメリカは、多色刷りによる印刷技術の向上により、従来のモノクロームの複製画以上に精巧さを与え、オリジナルと同様、更には美的価値が取って代わるような、美の普及へ促進していった。その背景には、美術館や個人蔵の巨匠の絵画の複製画として大衆に浸透させること、あるいは風刺画により政治家や戦争の光景を揶揄することが存在していた。その基として、先行研究に必ず取りだされるのがマサチューセッツ州ボストンのプラング商会による、多色摺石版によるカードや教科書の出版事業である。

¹² *Ibid.*, p.87.

¹³ Charles Jansen, "Historical Developments in Art Appreciation Studies," in Patricia Amburgy, et al., ed., *The History of Art Education: Proceedings from the Second Penn State Conference, 1989* (Reston, VA: The National Art Education Association, 1989), pp.215-219.

(2) プラング商会

1893年、シカゴで開催されたシカゴ・コロンブス記念博覧会、通称シカゴ・フェア(Chicago Fair)は、183日間、入場者数2750万人、会場面積277.0万m¹⁴という19世紀末の博覧会の中でも大規模なものであった。日本趣味、いわゆるジャポニズムが浸透し、建築家のライト(Frank Wright, 1869~1959)に平等院鳳凰堂を模した日本建築が影響を及ぼしたことや、ダウ(Arthur Dow, 1857~1922)の多色刷り木版の展示など、後に来日に至る美術家達のエピソードでも有名である。この博覧会では、日本趣味の影響下、歌川広重などの多色摺木版が注目を浴びていたが、マサチューセッツ州ボストンのプラング商会(L. Prang & Company)は、多色摺石版の印刷技法により、南北戦争(1861~64)をテーマとして、戦地の光景をイラストとして発行し、一躍有名となった。「多色摺り石版(chromolithographs)」は、「クロモ(chromo)」とも略され、クロモリトグラファーと呼ばれた専門の摺り師により、オリジナル作品の分析と解釈がされ、印刷工程が進む[図1-1]。よって、摺り師の美に対する価値判断が大きな影響を与えるものといえ、大量印刷機械を通じた複製画と比較しても、手工業の要素が加わったものであった。

(3) プラング商会の先行研究

マージョの『民主主義的美術』には「第6章ルイス・プラング:実用主義的な理想主義者」¹⁵が1章をさいて位置付けられ、同商会の重要性が認められる。また、創設者プラングの生涯に関しては、1979年のクレーパーの博士論文にも記述されている。マージョとクレーパーに記されたプラングの自伝は、両者とも、シッティング(Mary Sitting)のジョージ・ワシントン大学の修士論文「プラング商会:美術の出版者達」¹⁶に含まれた、「ルイス・プラングの自伝」を基に記述されている。また、他のプラングの伝記を含めた専門研究には、プラング商会の発行物を多くの図版により掲載し、研究方法を展開したマクリントン(Katharine McClinton)の『ルイス・プラングの多色刷石版(The Chromolithographs of Louis Prang)』(1973)¹⁷がある。また、ホルザー(Harold Holzer)が編纂した『プラングの市民戦争のピク

¹⁴ 橋本 泰幸、『ジャポニズムと日米の美術教育-濃淡の軌跡-』建帛社、2001年、174頁。

¹⁵ Mazio, *op.cit.*, pp.94-105.

¹⁶ Mary Sitting, "L. Prang & Company, Fine Art Publisher," (Master's thesis, George Washington University, 1970).

¹⁷ Katharine McClinton, *The Chromolithographs of Louis Prang* (NY: Clarkson N. Potter, Inc., 1973).

チャー:ルイス・プラングの完全なバトル・クロモ(*Prang's Civil War Pictures: The Complete Battle Chromos of Louis Prang*)』(2001)¹⁸もある。この両著書は、プラングの生い立ちだけでなく、商会設立の経緯・運営規模・運営方針を理解することが可能である。

また、公立学校を対象とした美術教育史研究にも、美術指導書の出版元であったプラング商会の重要性は頻繁に記述されている。ウィーガント(Foster Wygant)の『19世紀のアメリカの学校における美術(*Art in American Schools in the Nineteenth Century*)』(1983)¹⁹には、「美術教育における指導書」として「プラングは、標題紙のラスキンからの引用と、黒と白の膨大な数の写真の複製画(photographic reproduction)と共に『ピクチャーを楽しむための方法(*How to Enjoy Pictures*)』を出版した」と記されている。この記述は、エメリー(Martin Emery)の『ピクチャーを楽しむための方法(*How to Enjoy Picture*)』(1988)²⁰を指したものだろう。この商会の美術教育関係の出版物に関しては後述で検証する。また、ウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術: 1820~1970年(*School Art in American Culture 1820-1970*)』(1993)²¹にも、「プラングの出版物は、アメリカの美術教育において、主要な影響を及ぼした」²²とし、2頁近くに渡り記述されている。更に、ウィーガントはプラング商会の『プラングの産業美術指導書(*Prang's Industrial Art Text Book*)』(1915)²³を図版付きで挙げて、考察している。体系的な美術教育史文献において、プラングを集中して記述した文献は珍しいといえる。

しかし、以上に挙げた先行研究では、詳細な調査がされているが、各研究者ごとに視点が異なり、創設者プラングの生い立ち、商会の規模・事業運営などが断片的に記述され、全体像が掴みにくい。以下では、先行研究を整理して、創設者のプラングの生い立ちから商会の設立まで、プラング商会の規模・運営、美術教育関係の出版物、を焦点に記述する。

¹⁸ Harold Holzer, ed., *Prang's Civil War Pictures: The Complete Battle Chromos of Louis Prang* (NY: Fordham University Press, 2001).

¹⁹ Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1983).

²⁰ Martin Emery, *How to Enjoy Picture* (Boston, MA: Prang Educational Co., 1889).

²¹ Foster Wygant, *School Art in American Culture 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993).

²² *Ibid.*, pp.25-26.

²³ *Ibid.*, p.26..

2. プラング商会の美術教育事業

(1) プラング(1824~1909)

プラング[図版 1-2]は、1824 年、プルーシア(Prussia*旧ドイツ)のブレスロー(Breslau)において生まれた。彼の父は更紗印刷(Calico painting)のパートの雇い主であったとされている。プラングは7歳の時、奇妙な病気になるが多くの医者にかかっても何の手立てのないまま、5年の歳月が過ぎた。12歳の時、プラングの不健康な状態が、学校生活を妨げ、父はコットン商品のその5年後、プラングは毎日、午前5時から午後7時まで働き、父の貿易の様々な視点を学習し実践した。マリゾのプラングの自伝によると、「プラングは政治活動家であり、『Silesiak の Hershberg における通称、民主主義的クラブ(Democratic Club)』の指導者であった」²⁴とされる。1848年、民主主義運動が失敗し、ドイツを立ち、1849年後半にはプラークへ移動し、1850年1月スイスへ行き4年前に出会った若い女性ジャバー(Rosa Gerber)に婚約を受け入れられる。1850年4月5日、多くの移民達と、婚約者のジャバーと共にニューヨークに到着した。そしてボストンへ向かう。この間、ジャバーはオハイオ州に滞在し、少なくとも、1851年後半まで、ボストンへ赴かなかったとされる。しかし、1851年11月1日、この2人は結婚している。

渡米後6年間、プラングはも職から職へと転々とし、建築著書の出版者として、石版に線を引くことを教わり、純粋なモロッコ革細工と宝石箱のファンシー・ボックスの製造者、独学の彫版師、最終的に、1865年リトグラフの印刷兼出版者となった。1856年にプラングは、ボストンのリトグラフ画家(lithographic painter)のメイヤー(Julius Mayer, 1833~1885)と共に1860年には「L. Prang & Company」の名義となる。1864年、プラングは、妻と幼い娘と共に彼が移住したヨーロッパへ戻る。この旅行の目的はヨーロッパにおける多色刷石版の印刷の状態を調査することと、プラング商会で働くためボストンへ訪れる専門的な職人を雇うことにあった。そして、雇われたハーリング(William Harring)はリトグラフを熟知し、水彩画もこなす商会のチーフ・クロモリトグラフターとなった。ハーリングの仕事は堅実であり、プラングは1865年に最初に印刷された油彩画の多色刷石版化のプロジェクトを着手した。1898年、妻のジャバーが死去し、1900年4月15日、プラングは教育著書部門で長く同僚であったヒックスと再婚する。1909年6月4日、プラングはカリフォルニアのサナトリウムで呼吸器の病気が原因で死去している。以下

²⁴ Mariso, *op.cit.*, p.97

に調査した範囲だが、彼が立ち上げた商会の規模と運営に関して簡潔に記しておく。

(2) 商会の規模と運営

プラングの渡米後から死去までの期間、1860~1900年にかけ、商会の会社名と所在地は頻繁に変遷しており、正式な把握は出来ていない。1860年のボストンのプラング・アンド・メイヤー(Prang & Mayer)の正式な番地は不明である。1867年のプラング商会は、マサチューセッツ州ボストンのラックスブリー(Roxbury)地区のラックスブリー286番街(286 Roxbury Street)に所在地があった[図版 1-3]。1878年以降、4階建てのニューヨーク支店を38ボンド街(bond street*一流商店街の意味を指す)へ、3階建てビルの一部の一角にあったフィラデルフィア支店はウォルナット1110番街(1110 Walnut Street)にあった。また、プラングの代理店をサンフランシスコのパシフィック・コースト(Pacific Coast)へ、外国の代理店もロンドン、ベルリン、メルボルンにあったとされるが正式な所在や規模は不明である。1897年8月、プラング商会は、1862年設立のマサチューセッツ州のニュー・ベッドフォード(New Bedford)のタバー美術商会(Taber Art Company)と合併が承諾され、マサチューセッツ州のスプリングフィールド(Springfield)にタバー・プラング美術商会(Taber-Prang Art Company)の名義により運営が始まる。この商会となって以降、1874年に教育部門が設置され、5年後、1882年にプラング教育商会(Prang Education Company)が設立されるが、正式な所在地は不明で、出版物には所在地がニューヨーク、シカゴ、フィラデルフィアとなっており、前述した支所内に設けられていたのかもしれない。

教育商会はプラングの後妻となるヒックス(Hicks Prang, 1836~1927)が指導員、及び編集者となった。1918年、アメリカン・クレヨン商会(American Crayon Company)は教材にプラングの名義を用いる権利を獲得する。1900年代以降、『スクール・アーツ・マガジン(The School Arts Magazine)』に掲載されていた画材販売の広告を確認した限り、会社名は英語表記によると、「The Prang Company」となり、所在地は「ニューヨークの5番街(358 Fifth Ave.)」、「シカゴの南ミシガン通り(100 So. Michigan Ave.)」、「ボストンの120ボイルストン街(120 Boylston St.)」、「アトランタのカンドラー・ビル(Candler Building)」、「ダラスのウイルソン・ビル(Wilson Building)」の4地区に位置していたとみられる。

商会の多色摺り石版は、主にカードにより販売され、1863年、「玩具本(Toy Book)」と呼ばれ、連続する1ページが見開きするように折り込まれ、「パノラマ(Panorama)」と称されていた。「玩具本」には「人形シリーズ(Doll Series)」と「ク

リスマス・ストッキング・ライブラリー(Christmas Stocking Library)」という2つのシリーズがあった。1874~1880年付近までプラング・クリスマス・カードの販売は、主要なビジネスとして定着していった。しかし、外国との競争が原因で、プラングは1890年にクリスマス・カードのビジネスから撤退し、彼の関心は著書の印刷、特に美術教育の指導書へ移っていった。商会の声明文、多色摺り石版の意義や出版物の目録、として発行されていたものが、『プラングのクロモ:大衆美術ジャーナル(Prang's Chromo: A Journal of Popular Art)』(1868~1897)²⁵、次いで『モダン・アート(Modern Art)』(1893~1897)という機関誌も発行された。

(3)美術教育指導書の出版

19世紀後半、プラング商会の教育部門と、プラング教育商会、の双方から美術教育関係の出版物の発行が確認される。また、20世紀初頭には、プラング商会という会社名義で美術教育機関誌『スクール・アーツ・マガジン(School Arts Magazine)』の広告欄に画材・指導書・夏期講習会の内容が多くに掲載されている。19世紀後半、最初のプラング教育商会の編集長のヒックスに関しては、スタンキューウィッチの先行研究が詳しく、「マリー・ダナ・ヒックス・プラング:ダイナミックな美術教育者の肖像」²⁶、1986年「描画本論争」²⁷がある。

更にアイスナー(Elliot Eisner)とデイ(Michael Day)の共編『美術教育におけるリサーチと政策の手引き(Handbook of Research a Policy in Art Education)』(2004)²⁸に編纂された「過去の課題:19世紀美術教育におけるコンテキスト・機能・利害関係者」²⁹においても言及されている。1880年代以降、最初期のプラング教育商会の出版物としては、マクリントンによると、『美術家の挿し絵付きカタログと価格リスト(Illustrated Catalogue and Price List of Artist's Materials)』(1882)が発行されたとされる。

前述したウィーガントの美術教育史文献にはプラング発行の指導書が多く言及さ

²⁵ Prang's Chromo: A Journal of Popular Art, No.1 -5(1868-April 1869).

²⁶ Mary Stankiewicz, "Mary Dana Hicks Prang: A pioneer in Art Education," in E.Sommerman and Mary Stankiewicz, ed., *Woman Art Educators II* (Bloomington, IN.: Indiana University, 1985), pp.22-38.

²⁷ Mary Stankiewicz, "Drawing Book Wars," *Visual Arts Research*, (1986), pp.59-72.

²⁸ Elliot Eisner and Michael Day, eds., *Handbook of Research and Policy in Art Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004).

²⁹ Mary Stankiewicz, Patricia Amburgy and Paul Bolin, "Questioning the Past: Contexts, Functions, Stakeholders in 19th-Century," in *op.cit.*, pp.33-54.

れている。『19世紀におけるアメリカの学校における美術』³⁰には、商会の出版著書が多く言及され史的意義が位置けられている。プラング教育商会発行の美術教育指導書は、ウィーガントの研究の中でいくつかリスト・アップされている。19世紀末には、ヒックスが著者名となった『形態学習と描画におけるプラングの短期課程にむけた教師用指導書(Teacher's Manual for Prang's Shorter Course Form Study and Drawing)』(1888)³¹や、プラング、ヒックス、クラーク(Clark)の共著『公立学校のための色彩における教授法の教育課程に向けた示唆(Suggestion s for a Course of Instruction in Color for Public Schools)』(1893)³²もある。また、ウィーガントによると「Koehlar & Pickering の『美術と美術産業へ関連付けたうえでの色彩論(The Theory of Color in Its Relation to Art Industry)』(1876)の、『プラングの標準的アルファベット(Prang's Standard Alphabet)』(1878)」などが発行されたとされるが、詳細は不明である。後述するが、ベーレー(Henry Bailey)の『小冊子の制作(Booklet a Making)』(1912)という著書もある。

3.プラング商会と19世紀末の美術教育研究者

(1)W.スミスと美術指導書

プラング商会は、後に教育部門の設置、次いでプラング教育商会(Prang Educational Company)が設置され、美術教師と生徒の美術指導書の出版元として名を広めていた。この商会から19世紀後半、出版された美術教育文献には1871年に英国から渡米したスミス(Walter Smith)の美術指導書のシリーズ本や、後述するが、商会から出版された機関誌『モダン・アート(Modern Art)』(1893~1897)をダウが装丁したこともある。また、教育商会から1904年に出版され、日本では大正4年に霜田静志(しもだ せいし・1890~1973)、また、大正10年に西宮藤朝(にしみや とうちょう・1891~1970)に、それぞれ翻訳されたハーバード大学の心理学の教授ミュンスターバーグ(Hugo Munsterberg, 1863~1916)³³の『芸術教育の

³⁰ Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1883).

³¹ John Clark, *Teacher's Manual for Prang's Shorter Course Form Study and Drawing*

³² Louis Prang, Mary Hicks and John Clark, *Suggestions for a Course of Instruction in Color for Public Schools* (Boston, MA: Prang Educational Company, 1883).

³³ ちなみに、井上 勇訳、ヴァン・ダイク『ベンスン殺人事件』創元推理文庫、1959年、25頁。の注釈には、「ミュンスターベルグ」と表記され、生没年が記され、文中の探偵バンスがハーバード大学で講義を受けた心理学の教授として詳細が記されている。それによると、「実験心理学の大家で、フライブルグ大学の教授をしているとき、ウィリアム・ジェームス(1842-1910)の知遇を

原理 (*The Principles of Art Education*) 』(1904)³⁴も出版されている。更に、教育商会と日本に関係する著書としては、1910年に発行された『新定畫帳』に影響を与えた他、フローリッヒ(Hugo Froehlich)とスノー(Bonnie Snow)の『美術教育の指導書 (*Text of Art Education*) 』(1904~1905)(全8巻)³⁵も出版されている。

また、プラング商会は、美術教師・描画指導員・美術学校の学生などの高等教育機関の関係者を対象に、定期的に夏季講習会である、サマー・スクールを開催していた。スンケウイッチによると、プラング教育商会は、「1889~1893年の期間、プラング商会の教師のための土曜会議」を開催したとされている。こうしたプラングの教師会議については、ローガンの『アメリカンの学校における美術の成長』における「1892年4月2日においてプラング・サプリー商会(Prang Supply Company)によって美術教育会議が開催された」「その集会は、主題『教室における美術-ピクチャーとそれらの影響(Art in the Schoolroom-Pictures and Their Influence)』を考慮した」という記述が残っている³⁶。これと同様のものに、サンダースの「公立学校における美術鑑賞の教授法の歴史」³⁷にも、「1982年4月2日にボストンにおいて『教室における美術-ピクチャーとそれらの影響の教師会議を開催した』³⁸という記述が残っていることから、主要な出来事といえる。こうした商会による美術教育の普及活動の具体例は、1912年7月9日~8月17日にプラングが開催した夏の講習会(summer seminar)にみられる。ニュージャージー州のネットワーク(Newark)の描画指導員のブランチ(Elizabeth Branch)が指導員を務め、『進歩主義の描画本』を用いていたことなどが挙げられる。『進歩主義の描画本』は、西部バージニアとヴァスコシア(Nova Scotia *カナダ南東部)州の全ての公立学校、そして、キューバの英語圏の学校において、近年、5年間専用に扱われることが採択されていた。

ところで、多くの先行研究において、プラング教育商会の最初的美術教育の刊行

えて、ハーヴァード大学に招かれた。アメリカ心理学会の会長をしていたこともある」と記されている。

³⁴ Hugo Munsterberg, *The Principles of Art Education: A Philosophical, Aesthetical and Psychological Discussion of Art Education* (Prang Educational Company,)(邦訳、霜田静志、『芸術教育の原理』図画教育通信社、大正4年; 西宮藤朝『芸術教育の原理』天佑社、大正10年)

³⁵ Hugo Froehlich and Bonnie Snow, *Text of Art Education 1-8*(Boston, MA: Prang Educational Company, 1904-5).

³⁶ Logan, *Growth of Art in American Schools*, pp.95-96.

³⁷ Robert Saunders, "A History of the Teaching of Art Appreciation in the Public Schools," in David Ecker, ed., *Improving the Teaching of Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University Reserch Foundation, 1966).

³⁸ *Ibid.*, p.4.

著書は、1873年にマサチューセッツ州の美術師範学校の指導員(director)であったスミス(Walter Smith)の1874~1876年にかけて美術教育(Art Education)のシリーズ本について言及されているが、実際の著書名が記されていない。19世紀のアメリカ美術教育史の中枢に位置づけられるスミスは、産業図画の指導員として著名な人物であり、彼はイギリスのリード市のサウス・ケンジントン産業図画・工芸の学校(South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts)の校長であったが、1870年5月16日にマサチューセッツ州議会のコモン・スクール(*普通学校を指す)の図画必修化に伴い、1871年にボストンに招聘された。スミスの代表的な著書は、オズグッドから出版された『教師用自在画指導書(*Teacher's Manual for Freehand Drawing*) 』(1874)³⁹と『美術教育:学術と産業(*Art Education: Scholastic and Industrial*) 』(1874)⁴⁰などがある。では、プラング商会発行のスミスのシリーズ本とはどういうものなのだろうか。

コーゼニックの研究には、『アメリカンの美術教育の指導書(*American Text Books of Art Education*) 』が第1号の「自在対象描画(*Free Hand Object Drawing*)から始まり、モデルと対象の描画(*Model and Object Drawing*)、平面図象的対象の描画(*Plane Geometrical Object Drawing*)、遠近法描画(*Perspective Drawing*)、構造の投影(*Mechanical Projection*)」という順序も従えてシリーズを明らかにし、更に第2号の『自在画(*Freehand Drawing*) 』の表紙も図版で掲載している⁴¹[図版1-4]。他にプラングから出版されたスミスの著書には、ウィーガンが歴史研究の中で、再版を取上げた『アメリカの美術教育指導書(*American Text Book of Art Education*) 』(1879)(全14巻)、または、シッティングが挙げた『中等学校における自由画のための教師用指導書(*Teacher's Manual for Freehand Drawing in Intermediate School*) 』(1879)⁴²の書名が確認出来る。

(2)ダウ(1857~1922)と『モダン・アート』

1900年代初頭、著名な美術指導書の出版元となる商会にはマサチューセッツ州

³⁹ Walter Smith, *Teacher's Manual for Freehand Drawing* (Boston, MA: James R.Osgood, 1874).

⁴⁰ Walter Smith, *Art Education: Scholastic and Industrial* (Boston, MA: James R.Osgood, 1874).

⁴¹ Korzenik, *op.cit.*, pp.163-164

⁴² シッティングの文献リストを参考にすると、Walter Smith, *Teacher's Manual for Freehand Drawing in Intermediate School* (Boston, MA: L. Prang and Company, 1879).

⁴³ 『青い目の浮世絵師たち-アメリカのジャポニズム展』、56-58頁。

のウォーセスター(Worcester)のアプリード・アーツ・ギルド(The Applied Arts Guild)や、ボストンのボイストン 380 番街(380Boyston)のブンキョー・マツキ(Bunkio Matuki)があった。マサチューセッツは、そうした美術関係の出版社が集中した場所でもあったが、ここで、美術教育史に必ず記される人物が関係者として浮上してくる。アメリカ在住の日本人最初の美術商の1人といわれる、松本文恭(まつき ぶんきょう・1867~1934)⁴³のダウとの交友関係である。1888年にエドワード・S・モースの紹介でマサチューセッツ州セイラムに船で渡り、その4年後セイラム・スクールを卒業した。そして、ボストンのボイルストン街にギャラリーを開いた後、1898年までに、ボストン、ニューヨーク、フィラデルフィアで日本美術オークションを開催し、1923年のダウの遺産売り立てにおいて最高潮に達したとされる。

ダウは、1914年にコロンビア大学において画家オキーフ(Georgia O'Keefe, 1887~1986)に指導し創作上の影響も与え、1904年(明治36年)には、日本に滞在するなど日本研究者にも馴染み深い、造形原理を美術教育に導入した人物である。ダウと日本趣味の関係は、武井勝雄「アメリカの図画教育に及ぼした日本美術の影響」⁴⁴、金子一夫の「アーサー・ウェズリー・ダウの鑑賞教育」⁴⁵、岡崎昭夫の「ダウの美術教育への貢献と日本における調査旅行の日程」⁴⁶と「ダウ(Arthur Wesley Dow)の京都滞在」⁴⁷、前述した橋本泰幸の『ジャポニズムと日米の美術教育』、などで、ダウの足跡も含めた詳細な研究がなされている。日米、美術教育と美術史の守備範囲を拡張しつつ独自性を更新するような試みである。世田谷美術館発行『青い目の浮世絵師たち-アメリカのジャポニズム展』(1990)⁴⁸にも、ダウの足跡が掲載されている。

ところで、ダウとプラング商会との関係は、ほとんど美術教育史において考察されたことがない。マクリントンの研究にはプラング商会が発行した機関誌『モダン・アート(Modern Art)』について興味深い言及がされている。それは、「アーサー・W・ダウの見事なポスターの複写」が掲載され、「そのポスターはニュー・イング

⁴³ 武井勝雄「アメリカの図画教育に及ぼした日本美術の影響」『スクールアート』第1巻第6号 昭和24年、6-8頁。

⁴⁴ 金子一夫「アーサー・ウェズリー・ダウの鑑賞教育」『美術教育論ノート』(大橋・宮脇 共編、開隆堂出版、1982年)32-38頁。

⁴⁵ 岡崎昭夫「ダウの美術教育における貢献と日本における調査旅行の日程」『宇都宮大学教育学部紀要』第45号第1部(1995年)153-170頁。

⁴⁶ 岡崎昭夫「ダウの京都滞在」

⁴⁸ 『青い目の浮世絵師たちアメリカのジャポニズム展』世田谷美術館 1990年、172-184頁。

ンドのイプスウィッチ川の日暮れの光景」で、「その色はデリケートな黄色とピンクであり、深緑の影の中に蓮華模様の装飾に緑の縁取りがあった」という記述である⁴⁹。1893年当時、ダウはイプスウィッチで2ヶ月間夏期講習しており、『東海道五十三次』の影響がしばしば指摘される、「イプスウィッチの川沿いの眺めをあらわす1枚摺りのポートフォリオ」や、「ピクチュア・ブック」と名付けられたシリーズ木版が残っている⁵⁰。

しかし、マクリントンが記述したイプスウィッチ河川の作品は、他の先行研究にも明らかにされていない。この作品は、おそらく橋本のダウ研究の文献にカラー図版として掲載されているダウの日暮れのリトグラフで、「Modern Art」、

「EDITED BY J.M.BOWLES」、「PUBLISHED BY L.PRANG & CO.」、「Arthur W Dow」と英語記されたものとみられ、⁵¹[図版1-5]、雑誌名・編集者・出版元が完全に一致している。また、マクリントンの先行研究にみられる色彩・構図の記述の特性と、一致している。マクリントンが示す、ルヘッド(Louis Rhead)による、『1895年のモダン・アート』秋号の表紙デザインには、蓮模様装飾の地の中に「Modern Art」、「Edited by Bowles」などの英語表記の形式が配置され、ダウによる表紙の意匠と類似している。よって、ダウがデザインした機関誌『モダン・アート』の意匠は、従来の表紙の形式に従っており、書体は異なるが全く同様の形式が用いられていたといえるだろう⁵²。

第1節では、19世紀後半を中心にプラング商会の美術教育に関する出版物について考察してきた。一般の公立学校における美術教科領域の研究方法の中心は、19世紀末のマサチューセッツのW.スミスの産業図画を中心とした美術教育指導から、20世紀初頭のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのダウの造形原理の理解を中心とした指導へと変遷してく時期である。

(3)ベーレー(1865~1931)と『スクール・アーツ』

プラング商会の教育部門に勤務していたダニエル(Fred Daniel)という人物は、ウィーガントによると『装飾の教授法(The Teaching of Ornament)』(1900)⁵³の著者とされている。彼がボストンの描画指導主事のベーレーに当てた手紙の中で、

⁴⁹ McClinton, *op.cit.*, p.128.

⁵⁰ 『青い目の浮世絵師たち-アメリカのジャポニズム展』、173頁。

⁵¹ 橋本、前掲書、200頁。

⁵² McClinton, *op.cit.*, p.129.

⁵³ ウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術』の200頁によると、「Daniel, Fred Hamilton. *The Teaching of Ornament* (New York, 1900)」と記述されている。

「私はニューヨークのミスター・ジェームス・C・ウィッターが『アート・エデュケーション(Art Education)』の出版を見合わせる必要性を見出したことに深く失望した。私はそのような機関誌が理にかなった有益な注意が向けられるべきだと信じる。私のプラング商会の教育部門における体験は、この確信を助成した」という記述が残っている⁵⁴。

この美術教育機関誌出版に関する記述の手掛かりを、ウィーガントの先行研究に戻り、考察してみる。19世紀末の草創期の美術教育機関誌として、ニューヨークのウィッター(James Witter)という人物が1894~1901年まで不定期に機関誌『アート・エデュケーション(Art Education)』を出版したという記述が残っている⁵⁵。更に、この機関誌は、NEA(National Education Associationの略称、全米教育協会)の美術部門などの会議経過などを報告していたらしい。この協会は、後に1909年からNEAの手工訓練・美術の部門となり、1947年からNAEA(National Art Education Associationの略称、全米美術教育協会)として独立する。ウィーガントは詳細を記していないが、この記述から察するに、1901年の美術教育専門の機関誌『アプリード・アーツ・ブック(Appried Arts Book)』(1901~)の発行開始は、ウィッターの機関誌『アート・エデュケーション』の発行打ち切りに発端があったとみられる。

では、1900年次点の『アプリード・アーツ・ブック』の出版経緯の考察へ戻ると、編集長ベーレーが1920年の同機関誌において、以下のように機関誌の出版経緯について記述を残しており、以下に引用する。

「1900年、ジェームズ・ホール(James Hall)がマサチューセッツ州のスプリングフィールドの描画指導主事であった時、私(*ベーレー)は『産業図画促進に向けた州職員』であった。我々は、何度も美術に関して語り尽くせない価値について議論した。我々は、初等美術の教授法を促進するための雑誌が絶対不可欠である、という結論に至った。そのような雑誌は、明確な定義の示唆、手助けとなる挿し絵、有効な教師達からの言葉で先導すると共に、毎月、教室へ入り、その必要性を満たす言い分がそこにはある。」⁵⁶

⁵⁴ Henry Bailey, "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine* 20, No.1 (September 1920), p.5.

⁵⁵ Wygant, *op.cit.*, p.12.

⁵⁶ Bailey, "A Lusty Lad of Twenty," p.5.

ホール(James Hall, 1869~1917)[図版1-6]は、1901~1903年まで同機関誌の初代編集長を務めた他、ベーレーやディビス出版局の会長ディビス(Ronald Davis, 1888~1919)と共に機関誌発行へ尽力した人物である。ホールが死去した際の記事⁵⁷を考察したところ、彼は1869年にボストンで生れ、ウィーガントによると『ブラシとペン(With Brush and Pen)』第3版(1897)⁵⁸、の著者とされるが詳細は不明な人物である。また、ディビスの方は、1919年1月27日にニューヨークのバーノン(Vernon)において31歳で亡くなっている。この後、この機関誌は、1903年第3巻第1号から『スクール・アーツ・ブック(School Arts Book)』に、更に1912年第12巻第1号から『スクール・アーツ・マガジン(School Arts Magazine)』と、何度も機関誌名が変わった[図版1-8]。この機関誌は、1901年9月から第1巻第1号の刊行が開始されたため、翌1902年9月から第2巻第1号となる。よって、以後毎年9月から巻号が一つ新しくなる。1903年当時、『スクール・アーツ・ブック』の本部は「マサチューセッツ州ウォーセスターの、ディビス印刷・出版商会(Davis Printing and Publishing Company)」⁵⁹[図版1-9]とされ、プラング商会の関係者が機関誌設立の背景に関与していただけでなく、広告欄には商会の画材を中心に、美術指導書・夏の講習会の開催、など定期的に掲載されていた。

1903~1917年までの第2代編集長がベーレー[図版1-7]であり、1917年以降の3代目の編集者であるコバ(Anna Cobb)[図版1-10]が1919年11月にアトランティック海岸の休暇中に亡くなったことで、以降、スタンフォード大学美術館のディレクターであり、1930年代、何度も重版を重ねた『美術教師:子供達と教師達のための著書(The Art Teacher: A Book for Children and Teachers)』(1931)⁶⁰の著者レイモス(Predo Lemos)が4代目の編集者となる。また5代目編集者はカービー(Valentine Kirby)となる。ベーレーは編集長の当時、産業図画を促進していた「マサチューセッツ州の教育委員会の機関において、16年間」⁶¹働いており、

⁵⁷ Non author, "Editorial Comment and News: James Hall," *School Arts*, Vo.16, No.8 (April 1917), pp.335-340.

⁵⁸ ウィーガント『アメリカの文化における学校の美術』199頁によると「Hall, James. With Brush and Pen. 3rd ed. New York, 1897」と記されている。

⁵⁹ The Applied Arts Guild, "New Headquarter," *The School Arts Book* 2, No.10 (June 1902), pp.308.

⁶⁰ Pedoro Lemos, *The Art Teacher: A Book for Children and Teachers* (Worcester, MA: The Davis Press, Inc., Publishers, 1931).この指導書はよく売れたのか、筆者のたもとにある第4版を確認した限り、少なくともこの著書は、1931年、1935年、1937年、1939年の4度再版され続けている。

⁶¹ *Ibid.*

編集者になる以前と以後も含めて、美術教育研究に関する膨大な数の論考と著書を残している。

第2節 ベーレーの美術教育

1. ベーレーの生い立ちと著書

(1) 生い立ち

ベーレー(Henry Bailey, 1865~1931)の執筆活動を含めた活躍時期は、主に1980年代~1920年代であり、当時の美術教育史の時代に必ず記述される主要人物ダウと重複している。だが、ベーレーの美術教育論自体はその著書・論考の量が多いにも関わらず、軽視される傾向があった。また、日本でも霜田静志(1890~1973)により『普通教育に於ける藝術教育』(1917)として和訳された『美術教育(Art Education)』(1914)の著者としても著名な人物である⁶²。和訳の第1章の「藝術教育の目的及びその方法」には「藝術教育の目的は美に対する鑑賞及び美なるものを創作する能力を發達せしむることにある」⁶³という書きだしから始まり、鑑賞が重視されている点が特徴的である。

また、美術鑑賞教育の歴史の中でベーレー、サンダース(Robert Saunders)の「公立学校における美術鑑賞の教授法の歴史」⁶⁴において、『スクール・アーツ・ブック』誌上に定期的に掲載された彼のシリーズの論考「偉大な画家達(The Great Artists)」が考察されている。この点は、オカザキ(Akio Okazaki)の「日本の美術教育におけるアメリカの影響：霜田静志のケース」⁶⁵や、スタンキェウイッチの「描画指導書論争」にも考察されている。以下、エフランドの『美術教育の歴史』を中心にベーレーの生い立ちを概観しておく。

ベーレーは1865年12月9日、マサチューセッツ州のシチュート(Scituate)に

⁶² Henry Bailey, *Art Education* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1914) (邦訳 霜田静志 『普通教育に於ける藝術教育』大日本図書1917年)

⁶³ 霜田、前掲書、1頁。

⁶⁴ Robert Saunders, "A History of the Teaching of Art Appreciation in the Public School," in David Ecker, ed., *Improving the Teaching of Art Appreciation: Research and Development Team for the Improvement of Teaching Art Appreciation in the Secondary Schools* (Columbus, OH: The Ohio State University Research Foundation, 1996), pp.1-48.

⁶⁵ Akio Okazaki, "American Influence on the History of Japanese Art Education: The Case of Seishi Shimoda," in Brent Wilson and Harlan Hoffa, ed., *The History of Art Education: Proceedings from the Second Penn State Conference, 1989* (Reston, VA: National Art Education Association, 1989), pp.109-117.

おいて生れ、産業図画を中心とした描画指導者である「ウォルター・スミス」の思想がまだ浸透した時期にマサチューセッツの一般美術学校に通っていた」と記されている⁶⁶。1871年、イングランドのサウスケンジントン学校からマサチューセッツへ渡米したスミスのベーレーへの影響は、マクドナルド(Stuart Macdonald, 1924~)の『美術教育の歴史と哲学』にも、「ヘンリー・T・ベイリーは合衆国の美術教育についての記述の中で、『十二年にわたってスミスは教育に携わり、講義を行い、教科書を発行し、至るところに展覧会を巡回させた。アメリカの美術教育の基礎を築いた功績は、他の誰にもまして、彼にこそ与えられるべきである』と評している」⁶⁷とある。

その後、ベーレーは、1884年9月~1885年3月までの学期(school year)間、ボストンの夜間の描画学校で教授し、また、1886年9月~1887年3月までマサチューセッツ州のロウェル(Lowell)において描画の指導主事(supervisor)として働いた。また、拙稿が調査した所、1905年からNEAの美術部門に加盟しており、1932年、この協会機関誌である『全美教育協会ジャーナル(The Journal of the National Education Association)』2月号には、ベーレーの遺稿となる「生活の美術」⁶⁸が掲載され、彼の死が写真付きで報告された。それによると、1931年11月26日に死去している。

(2) 描画指導主事の時代

1889~1893年の期間、プラング教育商会在主催した、プラング商会の教師のための土曜会議に参加しており、この間商会側と指導書を巡り論争を起こしている。1890年代、筆者は確認出来なかったが、ウィーガントの提示したリストに2冊みられる。まず、『描画における最初の年(A First Year in Drawing)』(1894)⁶⁹と、ベーレーの描画指導主事の手助けをし、1892年にマサチューセッツ州の西部郡の「特別代行人(special agency)に任命された、類い稀なる精神と能力の人物」⁷⁰とされるサージェント(Walter Sargent)との共著『単級学校のための描画の授業の

⁶⁶ Efland, *A History of Art Education*, p.171.

⁶⁷ Stuart Macdonald, *The History and Philosophy of Art Education* (University of London Press, 1970). (邦訳、中山修一・織田芳人『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部、1990年。

⁶⁸ Henry Bailey, "The Art of Living," *The Journal of the National Education Association* (February 1932), p.45.

⁶⁹ ウィーガントによると、「Bailey, Henry Turner, *A First Year in Drawing*. Boston: Educational Publishing Company, 1984.」と記されている。

⁷⁰ Henry Bailey, *A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts* (Boston, MA: Wright & Potter Printing Company, 1900). *Ibid.*, p.42.

概略(*An Outline of Lessons in Drawing for Ungraded Schools*)』(1895)⁷¹である。描画指導主事の説明は、後に1902年ベーレー自身の論考「指導主事の主な仕事」⁷²においてその職務が説明されているが、1890年代時点のこの仕事の特性を代行人の役割を含めて簡潔に補足しておく。

前述したベーレーの著書によると、「1.学校訪問(*School Visitation*)-生徒に質問し、描画を調査し、客観的な教授方法を説明するため授業を行う」際に、「特に良い作品例は蒐集し、他の町の説明する教材として活用する」ために、代行人は最も良いものを見つけ、よく認知され、見習われるよう最善の努力をする」こと、また、「2.教師達との会合(*Teachers' Meeting*)-都市・地方の教師達は、その中で、中心に位置する学校に招集され、「他の地域における良い作品が、展示され、他の地域の結果を改善するための示唆を与える」他、「代行人は実際に教室で教授する」と記されている⁷³。

さて、サンダースによるとベーレーは1898年、マサチューセッツ州の教育委員会の年度報告に基づいてコモンウェルスの学校における壁やスクールルーム・デコレーションを調査したとされる⁷⁴。その翌年、ベーレーのアメリカ公立健康協会(*American Public Health Association*)の会員でパードゥ大学衛生科学の教授ブレッジ(*Sverance Burrage*)との共著『学校の公衆衛生とスクール・デコレーション: 公立学校へ関係する健康と美の実践的研究(*School Sanitation and Decoration: A Practical Study of Health and Beauty in Their Relations to the Public School*)』(1899)⁷⁵が発行されている。ベーレーは、「第6章 教室(*The Schoolroom*)」「第7章 スクールルーム・デコレーション(*Schoolroom Decoration*)」の執筆を担当しているが、「スクールルーム・デコレーション」には、相応しい「ピクチャー」の選定がされており、少なくともベーレーにとっては学校環境に複製画を導入し、美の教育を指標とすることが当時の主要職務であったといえよう。この中には、後述するが、後にベーレーの「偉大な画家達」シリーズの1回目、2回目に主題となり、モノクロームの図版として掲載された、コロ-

⁷¹ウィーガントによると、「Bailey, Henry T, and Walter L. Sargent. *An Outline of Lessons in Drawing for Ungraded Schools*. Boston: Wright and Potter Printing Company, State Printers, 1895」と記されている。

⁷²Henry Bailey, "The Supervisor's Chife Business," *The School Arts Book* 2, No.2 (October 1902), pp.33-38.

⁷³Bailey, *A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts*, P.42.

⁷⁴Sanders, *op.cit.*, pp.4-5.

⁷⁵Henry Bailey, *School Sanitation and Decoration: A Practical Study of Health and Beauty in Their Relations to the Public School* (Boston, MA: D. C. Heath, 1899).

(Camille Corot, 1796~1875)の[モルトフォンテーヌの思い出(*Souvenior of Mortefontanie*)]とバーン-ジョーンズ(*Edward Burne-Jones*, 1833~1898)の[黄金の階(きざはし)(*The Golden Stair*)]が、ここでは、セピア色の2色の図版により掲載されている。同年、『日曜学校における黒板(*The Blackboard in Sunday-schools*)』(1899)⁷⁶もある。

ベーレーは、1909~10年に東部地区の美術・手工訓練の協会の初代会長を務めている。1900年代に入ると、『偉大な画家達の福音書:我々の主イエス・キリストの人生における光景と出来事を再現したピクチャー:聖書の引用と共に比較研究に向けた言及と暗示(*The Great Painter's Gospel: Picture Representing Scenes and Incidents in the Life of Our Lord Jesus Christ: with Scriptural Quotations, References and Suggestions for Comparative Study*)』(1900)⁷⁷という、キリスト教関連の文献が出版されている。また、同年、ウィーガントのリストには、『産業図画についての報告書(*Report on Industrial Drawing*)』(1900)⁷⁸が記されているが、これも現物が確認出来なかった。『偉大な画家達の福音書』は、キリストの各場面が説明された後、その一場面に絵画がつき4~5枚ずつほど掲載され、同主題の絵画ごとの違いが記されている。また、『マサチューセッツ州における大衆的な美術教授法の歴史の素描(*A Sketch of the History of Public Art Instruction*)』(1900)⁷⁹もある。

(3)『スクール・アーツ』編集長の時代

1900年代、ベーレーは『スクール・アーツ』の編集長を務める。1907年9月号には、20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」研究に必ず取りだたされる、「ピクチャー・スタディー:シンポジウム」⁸⁰が掲載された。この「ピクチャー・スタディー」の論考は、編集長ベーレーの導入から始まり、ボストンの描画訓練と手工訓練のディレクターのサージェント(*Walter Sargent*, 1868~1927)や、同機関誌の初

⁷⁶Henry Bailey, *The Blackboard in Sunday-school* (Boston and Chicago: W.A. Wilde Company, 1899).

⁷⁷Henry Bailey, *The Great Painter's Gospel: Picture Representing Scenes and Incidents in the Life of Our Lord Jesus Christ: with Scriptural Quotations, References and Suggestions for Comparative Study* (Boston, MA: W. A. Wilde, 1900).

⁷⁸ウィーガントによると、「*Report on Industrial Drawing*. Boston: Wright and Potter Printing Company, State Printers, 1900」と記述されている。

⁷⁹Henry Bailey, *A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts* (Boston, Mass.: Wright & Potter Printing Company, 1900).

⁸⁰Henry Bailey, "Picture Study: A Symposium," *The School Arts Book* 7, No.1 (September 1907), pp.482-499.

代編集長ダニエル、そして、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの美術学科のディレクターのダウなどの研究者等により「ピクチャー・スタディー」の研究方法が様々な観点から論じられている。よって、1906、1907 年は、20 世紀初頭において「ピクチャー・スタディー」の関心が高まった年として位置づけられている。また、1909 年に機関誌『教育局の報告(Bulletin of the Bureau of Education)』の第9号となる『アメリカ合衆国における美術・手工美術における教授法:統計的モノグラフ(Instruction in the Fine and Manual Arts in the United States: A Statistical Monograph)』(1909)⁸¹を編集している。

1910 年代以降には『自然描画(Nature Drawing)』(1910)⁸²が、前述したようにプラング商会から出版された『小冊子の制作:美術工芸の問題(Booklet Making: An Art-Craft Problem)』(1912)⁸³が、前述した霜田静志にも和訳された『美術教育』(1914)が発行されている。ベーレーの著書には、彼が編集する『スクール・アーツ・ブック』に執筆し続けた論考のシリーズに関係したものが少なく、同機関誌の広告欄に頻繁に紹介されていたが、発行年度も特定出来ない『The City of Refuge』、『12 人の偉大な画家達』、『写真と美術』という著書もある。1920 年代以降は、ファーマム(Royal Farnm)との共著『美術教育:現在の状況(Art Education: The Presentation)』(1923)⁸⁴が発刊されている。そして『美術家のためのシンボル:創造的と鑑賞的(Symbolism for Artists: Creative and Appreciative)』(1925)⁸⁵、『ピクチャーからの喜び(Pleasure from Picture)』(1926)⁸⁶もそれぞれ発行されている。

2. 「偉大な画家達」シリーズ

(1) 「偉大な画家達」

1909 年 4 月号~1911 年 1 月号にかけ、『スクール・アーツ』においてベーレーの「偉大な画家達(The Great Artists)」シリーズ[図版 1-13]が続けられた。サン

⁸¹ Henry Bailey, *Instruction in the Fine and Manual Arts in the United States: A Statistical Monograph* (? : In-house reproduction, 1909).

⁸² Henry Bailey, *Nature Drawing* (NY: Atkinson, Mentzer Co., 1910).

⁸³ Henry Bailey, *Booklet Making: An Art-Craft Problem* (NY: Prang Co., 1912).

⁸⁴ Royal Farnum and Henry Bailey, *Art Education: The Present Situation* (Washington: D.C.: Government Printing Office, 1923).

⁸⁵ Henry Bailey, *Symbolism for Artists: Creative and Appreciative* (Worcester, MA: David Press, 1925). Reprint, Henry Bailey, *Symbolism for Artists: Creative and Appreciative* (Detroit: Gale Research Co., 1972).

⁸⁶ Henry Bailey, *Pleasure from Pictures* (Chicago, IL: American Library Association, 1926).

ダースの先行研究により詳細に調査された「偉大な画家達」の絵画鑑賞と絵画批評の実演は、『スクール・アーツ・ブック』の発行年と共に、全て、モノクロームの図版にベーレーの文章、構成の分析が添えられている。ベーレーのみに限らず、「ピクチャー・スタディー」の論考には、エマーソン(Ralph Emerson, 1803~1882)の詩の引用がよくみられ、叙情的な文芸批評を理想とした絵画の見方が、特性としてみられなくもない。また、サンダースも指摘したように、ベーレー自身、第1回目の[黄金の階]の導入部において、10 の傑作について書き記すと記述していたが、何故かシリーズの10 回目掲載されなかった。

前述したように彼の 1899 年の共著『学校衛生とスクール・デコレーション』の中で、[黄金の階]は、セピア色の図版により著書に導入されている。また、シリーズ第1回の[黄金の階]は、既にシリーズ開始直前の 1908 年 12 月号⁸⁷、1909 年 1 月号⁸⁸と続いた、当時、ロンドンのクリスタル・パレス美術学校(Crystal Palace School of Art)のウェブ(Matthew Webb)の論考「拝啓、エドワード・バーン・ジョーンズと『黄金の階』」により精密に分析されており、更にウェブは、ベーレーに向け 1908 年 8 月 28 日付けの手紙を送っていることから、この因果関係も考慮すべきといえる。

サンダースの「偉大な画家達」の先行研究には、発行年代順にシリーズ各論考が提示されているが、カラー図版なのかモノクローム図版なのかが言及されていない。結論から述べると、筆者自身の調査[表 1-1]から、全てモノクロームの図版であることが判明した。また、第2回目コローとホイッスラーに限り、作品名と論考題目が一致しておらず、最終回となった第9回目には、主となったベラスケス(Diego Velazquez, 1599~1660)の[教皇イノケンティウス10世の肖像(Pope Innocent X)](1605)の他に、ボッティチェリ(Sandro Botticelli, 1444/45~1510)の[婦人横顔図(*または、単に[女の横顔]とも呼ばれており、ベーレーはシモネッタの肖像(Portrait of Simonetta)と記しているがこれは、通俗的な呼び名である)、ペルジーノ(Perugino)[マリー・マグダリーノ(Mary Magdalene)]の図版も掲載されている。

⁸⁷ Matthew Webb, "Sir Edward Burne-Jones and 'The Golden Stairs'," *The School Arts Book* 8, No.4 (December 1908), pp.312-323.

⁸⁸ Matthew Webb, "Sir Edward Burne-Jones and 'The Golden Stairs'," *The School Arts Book* 8, No.5 (January 1909), pp.421-430.

表 1-1・「偉大な画家達」

1. 「黄金の階〈きざはし〉」(1909年4月号)[図版 1-12-1] ⁸⁹ バーン・ショーンズ(Edward Burne-Jones)[黄金の階 (<i>The Golden Stair</i>)] [図版 1-12-1-1] 「構図の分析」[図版 1-12-1-2]
2. 「通常、『春』と呼ばれる風景」(1909年5月号)[図版 1-12-2] ⁹⁰ コロー(Camille Corot)[モルトフォンテーヌの思い出(<i>Souvenir of Mortefontaine</i>)]
3. 「母」(1909年9月号)[図版 1-12-3] ⁹¹ ホイッスラー(James Whistler)[灰と黒のアレンジメント:画家の母の肖像 (<i>The Mother</i>)]
4. 「ポリュフェーモスを嘲弄するユリシース」(1909年10月号)[図版 1-12-4] ⁹² ターナー(Joseph Turner)[ポリュフェーモスを嘲弄するユリシース (<i>Ulysses Deriding Polyphemus</i>)]
5. 「サン・シストの聖母」(1909年12月号)[図版 1-12-5] ⁹³ ラファエロ(Raffaello Sanzio)[サン・シストの聖母*または聖会話(<i>The Sistine Madonna</i>)]
6. 「聖母被昇天」(1910年3月号)[図版 1-12-6] ⁹⁴ ティティアーニ(Tiziano Vecellio)[聖母被昇天 (<i>The Assumption</i>)]
7. 「アダムの創造」(1910年9月号)[図版 1-12-7] ⁹⁵ ミケランジェロ(Michelangelo Bounarroti)[アダムの創造(<i>The Creation of Man</i>)] [図版 1-12-7-1] 「主要線の分析」[図版 1-12-7-1]
8. 「キリストの変容」(1910年11月号)[図版 1-12-8] ⁹⁶ ラファエロ(Raffaello Sanzio)[キリストの変容(<i>The Transfiguration</i>)] *同号にシリーズ明記のないカラー図版レイノルズ[無垢の時代]が掲載される。

⁸⁹ Henry Bailey, "The Golden Stairs," *The School Arts Magazine* 9, No.8 (April 1909), pp.793-800

⁹⁰ Henry Bailey, "Landscape, Usually Called 'Spring'," *The School Arts Magazine* 9, No.9 (May 1909), pp.914-919.

⁹¹ Henry Bailey, "The Mother," *The School Arts Magazine* 9, No.1 (September 1909), pp.11-15.

⁹² Henry Bailey, "Ulysses Deriding Polyphemus," *The School Arts Magazine* 11, No.4 (October 1909), pp.132-137.

⁹³ Henry Bailey, "The Sistine Madonna," *The School Arts Magazine* 11, No.4 (December 1909), pp.321-328.

⁹⁴ Henry Bailey, "The Assumption," *The School Arts Magazine* 9, No.7 (March 1910), pp.732-737.

⁹⁵ Henry Bailey, "The Creation of Man," *The School Arts Magazine* 10, No.1 (September 1910), pp.41-47.

⁹⁶ Henry Bailey, "The Transfiguration," *The School Arts Magazine* 11, No.5 (January 1911), pp.244-250.

9. 「教皇イノケンティウス 10 世の肖像」(1911 年 1 月号)[図版 1-12-9]⁹⁷

ベラスケス[教皇イノケンティウス 10 世の肖像(*Pope Innocent X*)] [図版 1-12-9-1]

ボッティチェルリ(Sandro Botticelli)[婦人横顔図]とペルジーノ(Perugino)[マリー・マグダリーノ(*Mary Magdalene*)] [図版 1-12-9-2]

10. (*ペーレー自身により予定されていたが掲載されず。)

このシリーズ名の由来について、少し時代背景を考察しておく。ペーレー自身にとって、この「偉大な画家達」という主題は、1900 年の彼の著書『偉大な画家達の福音書』に既に現われた他、既に 1989 年に刊行開始が確認される、ボストンのペリー・ピクチャー商会(The Perry Picture Company)の「偉大な画家達シリーズ(Great Artists Series)」のシリーズ名と同じである。実際、このシリーズ本には、1898 年に出版されたウェア(Irene Weir)の『バーン・ジョーンズ(*Burne-Jones*)』⁹⁸があり、ペーレーのシリーズ第 1 回目が、バーン・ジョーンズ(Edward Burne-Jones, 1833~1898)を扱っている、という共通点がみられる。両シリーズ、一冊ごとの画家名と照らし合わせたうえでの詳細な研究は、今後の課題となるだろう。だが、19 世紀末の「ピクチャー・スタディー」研究には、ペーレー・ピクチャー商会の出版物が頻繁に参考読本として指定されており、後のペーレーの自著『ピクチャーからの喜び(*Pleasure From Pictures*)』(1926)⁹⁹にも、ラファエロ、レノルズ、ミレー等を「偉大な画家達(the great artist)」と名付け、「指導書に言及されている全てのピクチャーは、マサチューセッツ州マルデン(Malden, Mass)のペリー・ピクチャー商会から各作品 1~2 セント確保できるだろう」¹⁰⁰と注釈欄に記されていることから、この商会が特にペーレーに注目されていたといえる。

補足しておく、この商会とピクチャー・スタディー運動自体の関係は先行研究に指摘されており、ウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術:1820~1970』には、ペリー・ピクチャー商会から発行されていた『ペリー・ピクチャー(*Perry Picture*)』、ここでは 1899 年 11 月号に掲載された「マサチューセッツ州ブルックリンの公立学校第 5 学年の子供達によるピクチャー・スタディー」の図版が提示されている¹⁰¹。また、19 世紀末の「ピクチャー・スタディー」

⁹⁷ Henry Bailey, "Pope Innocent X," *The School Arts Magazine* 10, No.5 (January 1911), pp.494-500.

⁹⁸ Irene Weir, *Burne-Jones* (Boston, MA: The Perry Pictures, 1898).

⁹⁹ Henry Bailey, *Pleasure From Picture* (Chicago, IL: American Library Association, 1926).

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp.16-17.

¹⁰¹ Foster Wygant, *School Art in American Culture:1820-1970*(Cincinnati, OH: Inerwood

とペリー・ピクチャー商会の関係を詳細に研究したものに、マクドナルド(Bonnie MacDonald)の「学校と家庭のためのペリー・マガジン(1898~1906):スクールルーム・デコレーションとピクチャー・スタディー運動におけるその歴史的 위치づけの分析」¹⁰²もある。

さて、筆者が確認した所、ベーレー「偉大な画家達」は、全てモノクローム図版を扱ったシリーズであるが、1910年10月号の彼の論考「色彩の世界」が掲載された、次号となる、1910年11月号はラファエロの[キリストの変容]が掲載された論考が掲載される同時に、シリーズ明記のない筆者ベーレーのレノルズ[無垢の時期]が、カラー図版により記述と共に掲載されている。にも関わらず、次のシリーズのベラスケスの[教皇イノケンティウス10世の肖像]はモノクローム図版に戻っている。ベーレーの「偉大な画家達」が、印刷行程・オリジナルの入手に関して何等かの問題があるのか、また、ピクチャー・スタディーの研究者等の定説となったモノクロームの複製画により故意に偉大さを強調していたか、など諸説考えられる。では、このシリーズにおける複製画の意義について、ベーレー自身の記述から考察しておく。

「偉大な画家達」シリーズには、ベーレーの「オリジナル」と「複製画」の色彩に関する相違点に向け記述が多く見受けられる。第1のバーン・ジョーンズの[黄金の階]には、構図を分析した図が掲載され、「私は黄金階段を最初に写真で見た際、黄金は表出していなかったが、優雅な淑女達の静けさに耽溺した」としモノクロームの複製画から、「写真におけるピクチャーから20年後、私はオリジナルの絵画を見たとし、その階段は全くもって黄金だった」と説明している。

また、第2回目の「通常、『春』と呼ばれる風景」には、コロアの[モルトフォントリフォンテーヌの思い出]が掲載され、図版の下にコロア自身の記述として、「私の風景画の中で真実を得るため、あなたは待たなければならない」「あなたは、最初に全体を見ることは不可能であり、それは徐々に可能となる」などが引用され、更にその下に、「H.T.B.」の著書名と共に、ベーレー自身の記述によりエマーソンの「5月の日(May-Day)」が「感情移入的な鑑賞(sympathetic appreciation)」の手助けとして簡潔に補足してある。コロアの図版を叙情味あるものとして扱って

Press, 1993). p.13.

¹⁰² Bonnie MacDonald, "The Perry Magazine for School and Home (1898-1906): An Analysis of its Historical Location Within the Schoolroom Decoration and Picture Study Movement," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education Proceedings of the Third Penn State International Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997),

いるためか、第1回目のような「コンポジション」分析の図が掲載されていない。しかし、複製画を見た時と現在のオリジナルを前にした自分とを比較した記述が、マサチューセッツ・タウ美術館の市庁舎の管理人から、「見せたいものがある」と言われ、ベーレーはルーブルにかけられた「写真は力強いものであるが、オリジナルと比較すると弱いものである」ことや、「私がキャンバスを見た際、私は少年時代から遠ざかっていることに気づいた」など、再び現われている。

1909年の第3のホイッスラー(James Whistler, 1837~1903)の[灰と黒のアレンジメント: 画家の母の肖像]は、シリーズの全てが西欧圏の著名な画家達の中で、唯一、アメリカのマサチューセッツ州出身者作家の作品である。小熊佐智子の「1880年代から1900年代のアメリカにおけるジェームズ・マクニール・ウィスラーの評価について」¹⁰³によると、ホイッスラーはボストンのエリート層のみに限らず、「An American of Americas」という愛国者として19世紀末の新聞紙や機関誌に讃えられていたとされる¹⁰⁴。愛国主義者と変貌していくベーレーの「偉大な画家達」から「アメリカにおける傑作」シリーズの変遷に限らず、小熊の述べるアメリカ人のピューリタンの要素を、画家の母親アン・マクニール・ウィスラーが道徳的な人物像と結びつけた、アメリカ的要素の証は、当時の一般学校の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」には「複製画」教材として頻繁に現われていた。また、前述した1904年~1905年までボストンのプラング教育商会から発行されたフローリッヒとスノーの『美術教育の指導書』の、1905年の第7巻にもホイッスラーの同作品は掲載されている。

当時、色彩に関する教育理論の定義が盛んに展開していたわけだが、前述したように、以下に考察するベーレーの鑑賞教育研究に関するシリーズ化した論考は、モノクローム図版しか用いられていない。ベーレーは、1907年の「色彩の教育課程」にマンセルからの手紙が掲載され、更に「1912年10月28日」付けのダウからの書簡「色彩の問題」を受け取っていることから、主要な問題といえる。橋本は、ダウの1912年に出版された『美術指導の理論と実践』、翌1913年の改訂版『コポジション』が、「線」・「濃淡」に加え、「色」が加わり、マンセル(Albert Munsell, 1858~1918)の色彩論の影響を指摘する。橋本によると、『美術指導の理論と実践』には「XIV 色彩理論」「XV 濃淡に由来する色」「XVI 日本の版画と布地模様か

¹⁰³ 小熊 佐智子「1880年代から1900年代のアメリカにおけるジェームズ・マクニール・ウィスラーの評価について」『芸術学研究』第8号、2004年、155-157頁

¹⁰⁴ 同上、156頁。

らの色彩計画」が加わる¹⁰⁵。

(2) シリーズ無記名

1910~1912 年にかけて、[表 1-2]で示したように、ベーレーのシリーズに含まれない論考と図版[図版 1-14]が、数多くある。その中でも、ベッキオの[セント・バーバラ]のみがモノクローム図版でありダ・ビンチの[モナ・リザ]、レンブラントの[自画像]に図版が無い他は、全てカラー図版である。これらのカラー図版は、ベッキオのモノクローム図版を除き、皆「美術拡張プリント(Art Extension Print)」と名付けられており、「偉大な画家達」シリーズが、全てモノクローム図版である点とは対照的である。また、図版の下にイタリック表記により図版出典に関する詳細な説明が加えられている点も異なっている。ベーレーの文中にも詩の引用がなくなり構図の図解も示されない。

表 1-2・「シリーズ無記名」

・「無垢の時期」(1910 年 11 月号)[図版 1-13-1] ¹⁰⁶ レノルズ(Joshua Reynolds)[無垢の時期(<i>The Age of Innocence</i>)]
・「椅子の聖母」(1911 年 2 月号)[図版 1-13-2] ¹⁰⁷ ラファエロ(Raffaello Sanzio) [椅子の聖母*または、聖母子と幼児聖(<i>The Madonna of Chair</i>)]
・「セント・バーバラ」(1911 年 3 月号)[図版 1-13-3] ¹⁰⁸ ベッキオ(Palm Vecchio)[セント・バーバラ(<i>Saint Babara</i>)] [図版 1-13-3-1] 「構図の主用線の跡付け」[図版 1-13-3-2]
・「エラスムス」(1911 年 5 月号)[図版 1-13-4] ¹⁰⁹ ホルバイン(Hans Holbein)の[エラスムス(<i>Erasmus</i>)]
・「8 歳のマルガリータ王女」(1911 年 9 月号)[図版 1-13-5] ¹¹⁰

¹⁰⁵ 橋本、前掲書、252-253 頁。

¹⁰⁶ Henry Bailey, "The Age of Innocence," *The School Arts Magazine* 10, No.3 (November 1910),pp.266-268.

¹⁰⁷ Henry Bailey, "The Madonna of The Chair," *The School Arts Magazine* 10, No.6 (February 1911),pp.422-425.

¹⁰⁸ Henry Bailey, "Saint Babara," *The School Arts Magazine* 10, No.7 (March 1911),pp.540-555.

¹⁰⁹ Henry Bailey, "Erasmus," *The School Arts Magazine* 10, No.9 (May 1911),pp.785-788.

¹¹⁰ Henry Bailey, "The Infant Marguerite," *The School Arts Magazine* 11, No.1 (September 1911),p.29.

ベラスケス(Diego Velasquez) [8 歳のマルガリータ王女(<i>The Infant Marguelite</i>)]
・「モナ・リザ」(1911 年 10 月号)(*図版掲載されず) ¹¹¹ ダ・ビンチ(Leonardo Da Vinci) [モナ・リザ(<i>Mona Lisa</i>)]
・「レンブラント」(1911 年 11 月号)(*図版掲載されず) ¹¹² レンブラント(Rembrandt Harmensz) [自画像(<i>Portrait of The Artist</i>)]
・「幼児キリストとヨハネと 2 人の天使」(1911 年 12 月号)[図版 1-13-6] ¹¹³ ルーベンス(Pieter Rubens) [幼児キリストとヨハネと 2 人の天使(<i>A Group of Infants</i>)]
・「ワトーとそぞろ心」(1912 年 1 月号)[図版 1-13-7] ¹¹⁴ ワトー(Jean Watteau) [そぞろ心(<i>L' Indifferent</i>)]

レノルズ、ラファエロ、ホルバインの「美術拡張プリント」は、シカゴの美術ビルの学校学習局(School Study Department)アメリカの美術促進部(American Art Extension)に由来する、「ペインティング・プルーフ(*Painting Proof*)」という印刷物を複製画としている。ベーレーによると、「ペインティング・プルーフとは、キャンバス地に写真をコピーしたものである。この新しい手法によりオリジナルの色彩・テクスチャー・調子、全ての豊かさと円熟さは保持される」と説明されている。何故か、2 番目となるモノクロームのベッキオの図版には出典先が説明されていない。そこでは「偉大な画家達」と同様、詩の引用と「コンポジション」を分析した図版が提示されている。また、図版掲載がない文章のみのモナ・リザの論考も詩の引用がみられる。

(3) 「ピクチャー・スタディー」

1911 年 3 月号にはベーレーの論考「ピクチャー・スタディー」¹¹⁵が発表されている。その中では各学年の系統的な研究方法がみられ、「第 1 学年:ペット・小さな子供・家庭生活・日常経験に関するピクチャーにおけるストーリーの鑑賞」、「中等学年(intermediate grade*小学校上級から中学校の 12~14 歳あたりを指す)野生動物・活動中の少年と少女」、「グラマー学年(Grammar Grade):ストーリーの鑑賞、

¹¹¹ Henry Bailey, "Mona Liza," *The School Arts Magazine* 11, No.2 (October 1911),pp.138-141.

¹¹² Henry Bailey, "Rembrandt," *The School Arts Magazine* 11, No.3 (November 1911),pp.235-239.

¹¹³ Henry Bailey, "A Group of Infants," *The School Arts Magazine* 11, No.4 (December 1911),p.318-321.

¹¹⁴ Henry Bailey, "Watteau and 'L'indifferent," *The School Arts Magazine* 11, No.5 (January 1912),p.476-480.

¹¹⁵ Henry Bailey, "Picture Study," *School Arts Book* 10, No.7 (March 1911),pp.585-594.

ピクチャーの諸要素を選定・配列することにより、それがどう語られる方法。ピクチャーのコポジションやデザインの最初の喜び、「高等学校:ピクチャー自体・コンポジション・その技術・その精神とムード・その個人的メッセージの鑑賞」から構成されている。

グラマー学年から、各絵画個別の特徴ではなく、ダウが奨励した普遍的な原理の学習が開始されている。ベーレーが重視する、「ピクチャー・スタディーにおける2つの主題」とは、「ピクチャーのストーリー」と「ピクチャーの美術性」であり、「美術家が何を語っているか、それをどう語っているか」¹¹⁶が重要視されている。しかし、ベーレーは「ピクチャーの年代学的学習(archeological study)」と「誰がそれを描いたか、何時描いたか、美術家が所属する学派は何か、そのピクチャーは何処に展示されているか、いくらくらい値打ちがあるものなのか」は、「歴史の段階でありピクチャー・スタディーではない」と注意を促している¹¹⁷。

これは、同時期、ベーレーが同機関誌においてシリーズ化していた巨匠の絵画の美術史的説明とは相反する見解である。明らかにシリーズ名の無記名の時期は、「偉大な画家達シリーズ」と比較しても、複製画の主題として子供・母子像、または情愛豊かな人物が選ばれている。この後、[表 1-3]のように、ベーレーは、アメリカ母国愛国心の育成に向けてか、1912年9月号~12月号の4回にかけて、9月号「アメリカの傑作(Masterpiece of American)」を始めている。以後「アメリカの美術の傑作(Masterpiece of American Art)」としてシリーズ化している[図版 1-15]。このシリーズの図版も全てモノクロームである。

表 1-3・「アメリカの傑作(*または、アメリカの美術の傑作)」

1. アレクサンダー[バジルのポット] 1912年9月号 [図版 1-14-1] ¹¹⁸ アレクサンダー(Jhon Alexander)[バジルのポット(The Pot of Basil)]
2. ザイヤー[カリタス](1912年10月号) [図版 1-14-2] ¹¹⁹ ザイヤー(Abbot Thayer)[カリタス(Caritas)]
3. ベッダー[ミネルバ] (1912年11月号) [図版 1-14-3] ¹²⁰

¹¹⁶ Ibid., p.586.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Henry Bailey, "American Masterpieces: I. The Pot of Basil," *School Arts Book* 12, No.1 (September 1912), pp.23-27.

¹¹⁹ Henry Bailey, "Masterpieces of American Art: II. Caritas," *School Arts Book* 12, No.2 (October 1912), p.85-89.

¹²⁰ Henry Bailey, "Masterpieces of American Art: III. Minerva," *School Arts Book* 12, No.3

ベッダー(Elihu Vedder)[ミネルバ(Minerva)] [図版 1-14-3-1]

「光源の主要線」[図版 1-14-3-2.]

4. 母親と子供 (1912年12月号) [図版 1-14-4]¹²¹(*ブラッシュがメインである)

ミレー(Jean Millet)[母親と子供(Mother and Child)] [図版 1-14-4-1]

ブラッシュ(George Brush)[母親と子供 (Mother and Child)] [図版 1-14-4-2]

以上のモノクローム図版によるシリーズの4作品は、掲載図版下にベーレー自身の記述によりオリジナルの所蔵場所や実際のサイズを説明してあるが、ベッダー[ミネルバ]がワシントン国会図書館所蔵を除くと、アレクサンダー[バジルのポット]とザイヤー[カリタス]とブラッシュ[母親と子供]の3作品は、皆、ボストン美術館所蔵作品と記されている。何故、母国の近隣の美術館にも関わらずカラー図版でないのかは、定かではない。また、このシリーズの各論考の副題に注目すると、何故か、1.[バジルのポット]と4.[母親と子供]には「ヘンリー・ターナー・ベーレーによる鑑賞(Appreciation)」と記されているが、2.[カリタス]と3.[ミネルバ]には「ヘンリー・ターナー・ベーレーによる解釈(Interpretation)」と各題目の下に付けられている。

3. 美の教育と「ピクチャー・スタディー」

(1)「美の要素」シリーズから『美術教育』(1914)へ

1911年9月号~1912年6月号にかけ、[表 1-4]のように、10回に渡りベーレーの「編集部(Editorial)」の中に、美の要素(Elements of Beauty)」シリーズが展開された。1911年1月号の「偉大な画家達」シリーズが完全に終わった後となるが、前述したようなシリーズの途中、1911年9月号に掲載されたベラスケスの論考と同時に「美の要素」の第1回目、「統一性」が始まる。この1910年代初頭における、ベーレーの論考発表の経緯は、愛国心の育成に向けた「アメリカの美術の傑作」を除けば、彼自身、個別作家・作品の知識習得から、多様な作品に応用可能な概念としての美術の理解へ、変遷しているともいえる。

(November 1912), pp.159-164.

¹²¹ Henry Bailey, "Masterpieces of American Art: IV. Mother and Child," *School Arts Book* 12, No.4 (December 1912), pp.227-.

表 1-4・「美の要素」

1.統一性(Unity)(1911年9月号) ¹²²
2.色彩(Color)(1911年10月号) ¹²³
3.形態(Form)(1911年11月号) ¹²⁴
4.暗示(Suggestion)(1911年12月号) ¹²⁵
5.バランス(Balance)(1912年1月号) ¹²⁶
6.リズム(Rhythm)(1912年2月号) ¹²⁷
7.ライム(Rhyme*韻、脚韻、などのリズム、律動を指す。Rimeとも表記される)(1912年3月号) ¹²⁸
8.拡散(Radiation)(1912年5月号) ¹²⁹
9.歪曲(Curvature)(1912年6月号) ¹³⁰
10.一貫性(Coherence)(1912年6月号)(*9.と同論考に掲載) ¹³¹

ベーレーは、「美の要素」シリーズにおいて、絵画図版をほとんど用いることなく、装飾やイラストといったものを重視し、線を優先した図版を用いている。

1912年1月号においてこのシリーズが完結した後、1913年、ヘーゲルの影響が強い「色彩の象徴主義」¹³²を発表した。第一次世界大戦開戦時期の1914年、霜田静志が後に日本で和訳したベーレーの代表的な著書『美術教育』が出版される。同1914年には論考「花をアレンジする方法」¹³³も発表されている。「フラワー・アレンジメントの狙いは美(beauty)にある:(1)植物の自然美(natural beauty)の展示、また、(2)美しい(beautiful)花の素材の創作、にある」とされ、美の要素が説明される¹³⁴。その見出しを以下に概括すると、「(1)植物美は2つの主要な要素:色

¹²² Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.1 (September 1911), pp.75-85.

¹²³ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.2 (October 1911), pp.183-190.

¹²⁴ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.3 (November 1911), pp.290-296.

¹²⁵ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.4 (December 1911), pp.412-417.

¹²⁶ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.5 (January 1912), pp.528-539.

¹²⁷ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.6 (February 1912), pp.643-650.

¹²⁸ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.7 (March 1912), pp.743-752.

¹²⁹ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.9 (May 1912), pp.965-972.

¹³⁰ Henry Bailey, "Editorial," *School Arts Book* 11, No.10 (June 1912), pp.1087-1088.

¹³¹ *Ibid.*, pp. 1088-1094.

¹³² Henry Bailey, "the Symbolism of Color," *School Arts* 12, No.8 (April 1913), pp.518-522.

¹³³ Henry Bailey, "How to Arrange Flowers," *School Arts* 13, No.10 (June 1914), pp.754-758.

¹³⁴ *Ibid.*, p.754.

(color)と形式(form)の結びつきである」、「(2)美しい(beautiful)植物の形式の集まりは、(A)統一性(unity)、(B)リズム(rhythm)、そして(C)バランス(balance)を提示する」というものである。

さて、ベーレーは特に1910年代当時、美の教育を、英語表記で「Beauty」を用いた教育を提唱している。20世紀初頭この表記が大部分の研究者により用いられていたが、例外として、コーネル大学の科学と美術の教授デガーモ(Charles DeGarmo)の『美的教育(Aesthetic Education)』(1913)¹³⁵という著書も発行され、「Aesthtic」という言葉も少数であるが、用いられていた。デガーモの『美的教育』は、学校教育に即した内容ではなく、美的教育(Aesthetic Education)の目的と手段から、美的見解(Aesthetic view)の見通し、美(Beautiful)の構成要素、表現の特長・意味・手段、と論点が続くが、ベーレーの『美術教育』は直接、学校現場の環境整備を基に出発した美術教育論となっている。

霜田訳を参考に記すと、先ず「第一章 藝術教育の目的及びその方法」には、「美に對する鑑賞及び創作能力の養成/趣味と熟練/趣味は選擇によって次第に發達す/熟練は練習によって次第に發達す/藝術教育は、趣味と熟練の發達すべき機界を興ふるにあり」などが論じられる。そして、学校環境における美術の作用として、「第二章 校舎運動場花壇等の藝術教育作用」、「第三章 教室の藝術教育作用」「第四章 學校の整頓」、「第五章 學校に於ける服裝」と続き、「第六章 學校の課業の藝術教育作用」へと繋がる。そして、「第七章 藝術教育の為めの特殊の教授」では、「美の要素」シリーズにみられる専門用語の説明と、1915年以降の「写真と美術」、「印刷における美の要素」などの多様な媒体にも共通する美の要素を求めた傾向が現われる。

「第七章/藝術教育の為めの特殊の教授

色彩(一)スペクトラム(二)標準色(三)色彩の濃淡(四)色相(五)餘色(又は補色)(六)クロマ又は色彩の強度

植物寫生(一)成長の趣(二)鈎合(三)色彩(四)輪廓(五)構造(六)外觀(七)魅力

物體の描寫(一)想像畫(二)説明畫(三)シルウェット(四)立體的の描寫(五)凹凸遠近の表現(五)遠近法に於ける選の集合(七)暗示的描寫

圖案(一)反復(二)リズム(三)空間の文割(四)鈎合(五)適慶(六)相互の關係(七)様式

¹³⁵ Charles DeGarmo, *Aesthetic Education* (Harrisburg, PA: .Horace McFarland Company, 1913).

構作法(手工)(一)觀念の表示(二)釣合の決定(三)材料との関係(四)組立(五)布及び皮の細工(六)裁縫と木工(七)印刷と製本)」¹³⁶

『美術教育』発行の翌年、『スクール・アーツ』において1915年10月号~1917年9月号の11回に渡り、ベーレーは[表1-5]のように、「写真と美術(Photography and Fine Art)」シリーズとして、写真と絵画作品との類似点を指摘していくシリーズを始める。最初の論考、1.は、1915年10月号から始まり、翌1916年の11月号「美術の宮殿からのピクチャー」¹³⁷を挟み、シリーズは2.へと継続する。同機関誌の広告欄によると、このシリーズはベーレーの著書『写真と美術(Photography and Fine Art)』¹³⁸として出版されているらしいが、発行年度は不明であり、現物も確認出来なかった。また、[表1-6]のように、1918年9月号~翌1919年11月号にかけ、「印刷における美の要素(Elements of Beauty in Printing)」のシリーズも12回にかけ掲載されている。以下に、ピクチャー・スタディーとは直接関係ないが、この両シリーズの論考の発表経過を提示しておく。

表1-5・「写真と美術」

1.我々が皆、始める場所(Where We All Begin)(1915年10月号) ¹³⁹
2.我々共通の第2のステップ(Our Common Second Step)(1915年12月号) ¹⁴⁰
3.美術の偏見(The Slough of Art)(1916年2月号) ¹⁴¹
4.手法の分割(The Parting of the Way)(1916年3月号) ¹⁴²
5.一つの主題(The Subject Only)(1916年4月号) ¹⁴³

¹³⁶ 霜田、訳、3-4頁。

¹³⁷ Henry Bailey, "Pictures from the Place of Fine Arts," *School Arts* 15, No.3 (November 1915), pp.153-159.

¹³⁸ Henry Bailey, *Photography and Fine Art* (Worcester, Mass.,: The David Press, ?).

¹³⁹ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.2 (October 1915), pp.89-93.

¹⁴⁰ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.4(December 1915), pp.242-251.

¹⁴¹ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.6(February 1916), pp.390-398.

¹⁴² Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.7(March 1916), pp.468-475.

¹⁴³ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.8(April 1916), pp.547-552.

6 場所における主題(The Subject in Place)(1916年5月号)¹⁴⁴

7.主題の画質向上(The Subject Enhanced)(1916年6月号)¹⁴⁵

8.完成されたピクチャー(The Completed Picture)(1916年10月号)¹⁴⁶

9.調和(Harmony)(1917年9月号)¹⁴⁷

10.(*バランス、が存在するとみられるが手に入らなかった)¹⁴⁸

11.魅惑的な女性(Sirens)(1917年5月号)¹⁴⁹

表1-6・「印刷における美の要素」

1. *題目無し (1918年9月号) ¹⁵⁰
2.ギリシャ分割(The Greek Division)(1918年10月号) ¹⁵¹
3.マージン(Margin)(1918年11月号) ¹⁵²
4.印刷者達の和解(The Printer's Compromise)(1918年12月号) ¹⁵³
5.2ページのマージン(Twin-Page Margin)(1919年1月号) ¹⁵⁴
6.基礎的な印字体のタイプ(The Fundamental Styles of Type)(1919年2月号) ¹⁵⁵
7.タイプの印字体における多様性(A Variety in Type Faces)(1919年4月号) ¹⁵⁶

¹⁴⁴ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.9(May 1916), pp.640-647.

¹⁴⁵ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.10 (June 1916), pp.718-729.

¹⁴⁶ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 15, No.2(June 1916), pp..

¹⁴⁷ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 16, No.9 (May 1917), pp.368-374.

¹⁴⁸ (*バランス、が存在するとみられるが手に入らなかった)

¹⁴⁹ Henry Bailey, "Photography and Fine Art," *School Arts* 16, No.1 (September 1917), pp.1-9.

¹⁵⁰ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.1 (September 1918), pp.35-38.

¹⁵¹ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.2 (October 1918), pp.84-89.

¹⁵² Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.3 (November 1918), pp.130-135.

¹⁵³ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.4 (December 1918), pp.194-198.

¹⁵⁴ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.5 (January 1918), pp.260-264.

¹⁵⁵ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.6 (February 1919), pp.306-309.

¹⁵⁶ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.8 (April 1919), pp.428-431.

8.統一性(Unity)(1919年5月号) ¹⁵⁷
9.安らぎ (Peace)(1919年6月号) ¹⁵⁸
10.引きつけの調整 (The Adjustment of Attraction * s は付いていない)(1919年9月号) ¹⁵⁹ (*視線を過敏にさせる、という主題)
11. 引きつけの調整 (The Adjustment of Attractions) (1919年10月号) ¹⁶⁰ (*視線の活用、という主題)
12. 引きつけの調整 (The Adjustment of Attractions) (1919年11月号) ¹⁶¹ (*バランス、という主題)

以上、1910年代のベーレーの主要な美術教育研究を概観してきたが、彼の論考には、色彩に関するものが多い反面、何故か、シリーズ化した論考は、モノクローム図版を詳細に歴史記述・構図分析によるものである。

ベーレーの『スクール・アーツ・マガジン』における色彩論に関する論考は、以下、表題に目立ったものを確認しておく、1907年5月号に「色彩における教育課程」¹⁶²、1910年10月号「色彩の世界」¹⁶³、1911年10月号「美の要素シリーズ」の「II 色彩」、1913年4月号「色彩の象徴主義」、1920年「色彩の象徴」¹⁶⁴と発表している。これらは、カラー図版を用いて論じられたものである。しかし、同時期、ベーレーは同機関誌の1909年4月号~1911年1月号にモノクローム図版により、「偉大な画家達」シリーズを発表した他、1912年9月号~12月号に「アメリカの傑作(*途中、アメリカの美術の傑作に表題を変更している)」を、1911年9月号~1913年6月号に「美の要素」シリーズ、1915年10月号~1917年9月号に「写真と美術」、1918年9月号~1919年11月号に「印刷における美の要素」を発

¹⁵⁷ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.9 (May 1919), pp.484-488.

¹⁵⁸ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 18, No.10 (June 1919), pp.536-538.

¹⁵⁹ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 19, No.1 (September 1919), pp.6-10.

¹⁶⁰ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 19, No.2 (October 1919), pp.68-73.

¹⁶¹ Henry Bailey, "Elements of Beauty in Printing," *School Arts* 19, No.3 (November 1919), pp.136-141.

¹⁶² Henry Bailey, "Courses in Color," *School Arts Book* 11, No.9 (May 1907), pp.720-733.

¹⁶³ Henry Bailey, "The World of Color," *The School Arts Book*, Vol.10, No.2 (October 1910), pp.107-115.

¹⁶⁴ Henry Bailey, "Symbolism of Color," *The School Arts Magazine*, Vol.19, No.10 (June 1920), pp.567-571.

表している。しかし、1910年11月号~1912年12月号に発表され続けたシリーズ無記名の論考には、カラー図版が何部が含まれていた。

(2)『ピクチャーからの喜び』(1926)

赤い表紙の薄く小型の34頁たらずの小冊子『ピクチャーからの喜び』には、ベーレーの「偉大な画家達」などのシリーズ論考から内容が要約されている。しかし、特筆すべき点は、各学年に相応しいものとして選定されてきた画家と作品という個別の内容の学習と異なり、「範例(Examples)は、どう巨匠の絵画が技巧に優れているのか主題に限らず、適度な雰囲気を観察者の心へ、オリジナルの概念(conception)として再創造(recreate)する手段を皆知ったうえで用いている」¹⁶⁵のように、造形要素、画家の素性などをより重要視したうえで、美術作品を「1範例(an example)」と位置付けている点である。1920年代のベーレーのピクチャー・スタディー観が、1910年代前半の「偉大な画家達」から「アメリカにおける美術の傑作」というシリーズ論考発表の時期において各著者と各作品の複製画自体の美術内容をオリジナルに近い形で確保することであったが、1910年代後半の「美の要素」や「写真の美術」を経て、美術史学に定まった専門的な知識・教養の内容の確保と、また、概念の学習重視へと移行していった点が伺える。実際、この小冊子は後半部がベーレーによる美術史の文献紹介とその書評に費やされている。

原本が不明であるが、その書評され推薦された文献を文中から取りあげると、「マザー(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史(A History of Italian Painting)』」、「バテス&ギルド商会(Bates and Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』」、「カッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、ライト(Willard Wright)の『近代絵画(Modern Painting)』(1915)、ブラッシュフィールド(Edwin Blashfield)の『アメリカにおける宗教絵画(Mural Painting in America)』(1913)、がある。

この中でも美術史家カッフィンの文献は度々、様々なピクチャー・スタディー研究者の論考に現われることから、以下にその文献を考察しておく。

(3)カッフィン(1854~1918)の文献

多くの研究者における「ピクチャー・スタディー」の研究論考には参考文献として子供向けの美術史文献が掲載されることが多い。その中でも最も頻繁に紹介され

¹⁶⁵ Bailey, *Pleasure from Pictures*, pp.18-19.

る美術史家のカッフィン(Charles Caffin, 1854~1918)の著書には、『ピクチャーを学習するための方法(How to Study Pictures)』(1905)¹⁶⁶と『ピクチャーのための子供のガイド(A Child's Guide to Pictures)』(1908)¹⁶⁷がある。当時の薄い美術指導書が多い中、美術史出身のせい、カッフィンの著書はどれも大変厚い本である。彼の美術史・美術指導書は非常に多く、「ピクチャー・スタディー」のための参考読本として頻繁に指定されていた。ちなみに、プラング商会からは、『生活のための美術(Art for Life's Sake)』(1913)¹⁶⁸が、同年にはカッフィン監修、デ・フォレスト(Julia Forest)著『美術史の概説(A Short History of Art)』(1913)¹⁶⁹が発行されている。以下の[表 1-7]にカッフィンの2つの文献の目次を掲載する。

表 1-7・『ピクチャーを学習するための方法』と『ピクチャーのための子供のガイド』

カッフィン(Charles Caffin)『ピクチャーを学習するための方法』(1905)	カッフィン(Charles Caffin)『ピクチャーのための子供のガイド』(1908)
I.導入、II.チマブーエ-ジョット、III.マザッチョ-マンテグナ、IV.フラ・アジェリコ-ジャン・バン・ダイク、V.ボッティチェリ-メムリング、VI.ベルギー-ジョバンニ・ベリーニ、VII.ラファエロ-ウォルゲムス、VIII.ダ・ビンチ-デューラー、IX.ティチアーノ-ホルベイン・ザ・ヤンガー、X.コレッジョ-ミケランジェロ、XI.ペロネーゼ-ティントレット、XII.ルーベンス-ベラスケス、XIII.バン・ダイク-フランス・ハルス、XIV.レンブラント-ムリーリョ、XV.ジャコブ・バン・ルイスダール-ブッサン、XVI.ホッバマ-クラウド・ローレイン、XVII.ワトナー・ホガース、XVIII.レノルズ-ゲインズブルフ、XIX.コンスタブル-ターナー、XXI.ルソー-コロ、XXII.プレトン-ミレー、XXIII.クールベ-ベックリン、XXIV.ロセッティ-ホルマン・ハント、XXV.ピロティー-フォートニー、XXVI.マネ-イスラエルズ、XXVII.プービス・デ・チャパネーゼ-ジェローム、XXVIII.ホイッスラー-サージェント、XXIX.マネ-橋本雅邦	I.美のための感情、II.美術と彼女の2人の姉・自然、III.自然は偶然である；美術は配列である、IV.コントラスト、V.図像的コンポジション、VI.図像的コンポジション(続き)、VII.活動・動き・人物のコンポジション、VIII.古典的風景、IX.自然のコンポジション、X.自然のコンポジション(続き)、XI.自然風景、XII.形式と色彩、XIII.色彩、XIV.色彩・明暗・微妙さ、XV.色彩-テクスチャー・雰囲気・調子、XVI.色彩-調子、XVII.ブラッシュワークとドローイング、XVIII.主題・動機・観点

¹⁶⁶ Charles Caffin, *How to Study Pictures* (N Y: Century Co., 1906).

¹⁶⁷ Charles Caffin, *A Child's Guide to Pictures* (N Y: The Baker & Taylor Company, 1908).

¹⁶⁸ Charles Caffin, *Art for Life's Sake* (N Y, Chicago, Bosron, Atranta, Dallas: The Prang Company, 1913).

¹⁶⁹ Julia DeForest, *A Short History of Art* (NY, Chicago, Boston, Atlanta, Dallas: The Prang Company, 1913).

また、カッフィンの著書を参考にして、1908年にはベーコン(Dolores Bacon)の『全ての子供達を知るべきピクチャー (Pictures Every Child Should Know)』¹⁷⁰も発行されている。これは「若者達のための世界の美術の傑作の選定」シリーズに属しており、例えば、ベーコンにより編集されたものに、『全ての子供達を知るべき歌(Song Every Child Should Know)』¹⁷¹という著書もある。このシリーズの背景は不明である。『全ての子供達を知るべきピクチャー』は、巻頭のホッパマ(Meindert Hobbema)の[オランダのミドルハーニスの通り(The Avenue, Middleharnis, Holland)]のみがカラー図版で、残りは全てモノクローム図版である。

第2節では、編集長ベーレーの『スクール・アーツ』における複製画を活用した美術教育指導について考察してきた。「ピクチャー・スタディー」と同時代に展開された彼の「美(Beauty)」の教育は、写真などモノクローム図版を用いても、オリジナル絵画同様の価値を見出すことが可能、と位置付けられていたのである。彼の「美」の教育は、美術史で傑作と認められた西欧絵画の主題を重要視し、次の第3節で考察する「ピクチャー・スタディー」と同様の性質を有しているのである。

第3節 19世紀末~20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」

1. 先行研究にみる「ピクチャー・スタディー」の時代特性

(1) 19世紀末の「ピクチャー・スタディー」

19世紀末からの「ピクチャー・スタディー」の出現と普及を、多くの先行研究において時代設定がされているが、各研究者ごとに全く異なっている。

『教育の百科事典(The Encyclopedia of Education)』(1971)¹⁷²のサンダース(Robert Saunders)の美術教育史の項目をみると、「ピクチャー・スタディーの単元の使用は、1898年にヘンリー・T・ベーレーにより導入され、1903年から1917年までの彼の編集するスクール・アーツ・ブックの間に一般的となった」¹⁷³とされている。たが、1898年にベーレーがどう導入したかが具体的に言及されていない。

¹⁷⁰ Dolores Bacon, *Pictures Every Child Should Know* (N Y: Doubleday, Page and Co., 1908).

¹⁷¹ Dolores Bacon, ed., *Song Every Child Should Know* (NY: Grosset & Dunlap, 1906).

¹⁷² Lee Deighton, ed., *The Encyclopedia of Education: Volume 1* (The Macmillan Company & the Free Press, 1971).

¹⁷³ *Ibid.*, p.285.

1974年のジョーンズ(Ronald Jones)の「美的教育:その歴史的先行例」¹⁷⁴は、19世紀末の美術鑑賞教育の転換点を、NEA(National Education Associationの略称、全米教育協会)の美術部門(Art Department)の総会を中心に記述し、1900年のものに「ピクチャー・スタディー」という言葉が直接示される。

ウィーガント(Foster Wygant)の『19世紀におけるアメリカの学校の美術(Art in American Schools in the Nineteenth Century)』(1983)¹⁷⁵は、19世紀の美術教育史の展開を詳細に体系付けた著書としては最初のものとなった。「8章:世紀末:美術教育」において「美術鑑賞」¹⁷⁶の項目が見られる。書きだしにおいて、「ピクチャー・スタディーは1890年代の間、公立学校において、美術の歴史と鑑賞全体に最初に目的を一致させた言及の中で一般的に用いられた」とジョーンズと同様、NEAの会議の声明文を中心に考察がされ1985年以上遡った時代から歴史研究が当てられている。

ウィーガントの『アメリカの文化における学校の美術』は、ローガンの『アメリカの学校における美術の成長』を間接的に参考し、19世紀には美術カリキュラムの一部として、1900~1929年までは鑑賞(appreciation)の一要素として「ピクチャー・スタディー」が位置づけられたと解釈している。カーン(Evan Kern)の「1870~1980年までのアメリカ合衆国における美術教育の目的」の内容においても、19世紀後半の「ピクチャー・スタディー」が記述されている¹⁷⁷。以上の先行研究においても、1893年のシカゴ・フェア、またはシカゴ・コロンブス記念博覧会だけが教育関係から離れたものである。

以下に先行研究に示された年代順のトピックを概要する。

- 1876年 NEA 会議において『教育の美学(Aesthetics of Education)』
- 1892年 4月2日、プラングにより開催された美術教育会議「教室における美術:ピクチャーとその影響(Art in the School Room: Pictures and Their Influence)」
- 1893年 シカゴ・コロンブス記念博覧会(*また、シカゴ・フェア)

¹⁷⁴ Ronald Jones, "Aesthetic Education: Its Historical Precedents," *Art Education*, Vol.27, No.9 (December 1974), pp.13-16.

¹⁷⁵ Foster Wygant, *Art in American Schools in the Nineteenth Century* (Cincinnati, OH: Inerwood Press, 1983).

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.123-126.

¹⁷⁷ Evan Kern, "The Purposes of Art Education in the United States From 1870 to 1980," in Brent Wilson and Harlan Hoffa, ed., *The History of Art Education, Proceedings from the Penn State Conference* (Reston, VA: National Art Education Association, 1985), pp.40-52.

1896年 NEA 第35回年度総会の「主題『スクール・ルームにおける美術、美術の装飾と作品を通じて』の『装飾(decoration)』の概念」の普及

1899年 NAE に委託された諮問委員会が「主要目的として美の鑑賞の発展を取上げた。」

(2) 20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」

まず美術教育史の先行研究を考察し、次に美術教師用読本・指導書に掲載された歴史記述を考察する。

1990年のエフランドの『美術教育の歴史:視覚芸術の教授法における知的・社会的現在(A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts)』¹⁷⁸は、20世紀全体を体系化した美術教育史文献でも最も一般的に普及したものである。そこでは「美術の主題を教える」の項目において「美の鑑賞(Appreciation of Beauty)」と、「スクールルーム・デコレーション(SCHOOLROOM DECORATION)とピクチャー・スタディー」が記述されている。

「最も直接的な研究方法はピクチャー・スタディーの活動や学校の装飾(schoolroom decoration)のプロジェクトを通じたものであり、それは、19世紀のロマンチックな理想主義に一致した実践であり、美術の道徳的影響における信念により正当化された。1908年にベーレーは、ピクチャー・スタディーの授業を記述する美術教師と監督者からの短い論文が構成されたシンポジウムをスクール・アーツ・ブック(*School Arts Book*)に出版した。」¹⁷⁹

ベーレーが編集長として「ピクチャー・スタディー」を擁護した点に注目したものである。

1996年のスミス(Peter Smith)の『アメリカの美術教育の歴史(The History of Art Education)』¹⁸⁰には、「アメリカ人は美術の民主主義化を試みる:ピクチャー・スタディー」と題目をつけ、「ピクチャー・スタディー」研究の歴史を調査したうえで、やはりアイスナーと同様にニールが重点的に取り上げられている。1997年

¹⁷⁸ Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY and London: Teachers College, Columbia University, 1990).

¹⁷⁹ Efland, *op.cit.*, p.146.

¹⁸⁰ Peter Smith, *The History of Art Education* (Westport, Connecticut, Greenwood Press, 1996).

のウルフ(Theodore Wolff)とゲーヒガン(George Geahigan)の共著『美術批評と教育(*Art Criticism and Education*)』¹⁸¹には、ゲーヒガンが執筆担当した第2部に「美術教育における美術批評」の起源を求める歴史研究が展開されている。「我々は何処から来たのか?我々は今何処へいるのか?」において最初に「ピクチャー・スタディーと美術鑑賞」が記述されている¹⁸²。ここで用いられた参考文献は、前述したスタンキエヴィッチの「目はより高貴な組織である」、ローガンの『アメリカの学校教育における美術の成長』、エフランドの『美術教育の歴史』、1905年から1911年までの『スクール・アーツ・ブック』のベーレーの記述、そして1928年のキッピー(Delia Kibbie)とレンストランド(Jane Rehnstrand)、ブッシュ(Maybell Bush)の共著『初等学校のためのピクチャー・スタディー(*Picture Study for Elementary Schools*)』¹⁸³が引用されている。

この『初等学校のためのピクチャー・スタディー』からゲーヒガンは以下のように解釈を下している。

「最終的に、教育者達は講義以上に、クラス・ディスカッションにより強い信頼を置き始めた。初期の教授法の指導書が簡潔な質問のリスト(しばしばみられるのは、教師が提示した事実の情報を単に想起させる質問をする)を付加する一方で、後期にはより教師達が生徒達の美術作品への反応を引きだすことをよく推薦した。ある指導書では『ピクチャーのストーリーはピクチャーから語られるより、むしろ子供達から引きだされる』と助言されている。」¹⁸⁴

ゲーヒガンはピクチャー・スタディーの「後期」を『初等学校のためのピクチャー・スタディー』の出版年である1928年に位置付けているものとみられる。そして前期と異なる点で「生徒達の美術作品への反応」を重視する点を挙げている。最後にゲーヒガンは「ピクチャー・スタディーの期間に生じた教授法の活動は美術批評と呼ばれなかったが、にもかかわらず美術の理解と鑑賞の問題を扱おうとする最初の試みを表した」と位置付けている¹⁸⁵。ゲーヒガンのピクチャー・スタディーの

¹⁸¹ Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1997).

¹⁸² *Ibid.*, p.134.

¹⁸³ *Ibid.*, p.148. によると、Delia Kibbie, Jane Rehnstrand and Maybell Bush, *Picture Study for Elementary Schools* (Eau Claire: Eau Claire Book and Stationery, 1928).

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp.135-136.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.136.

位置付けを概略すると、教材観では「教師によって選定された美術作品の大きなモノクロームの複製画(或いは小さな集まり、ポスト・カードの大きさの複製画)が教室に設定される」と記述されている。

ジョーンズの前掲書における20世紀前半の転換点の位置づけは、第1に1899年に初版が発行された1913年のダウの『コンポジション(*Composition*)』発行へ、第2に進歩主義教育の台頭を位置付けている。それは、デューイの影響下、マシアス(Margaret Mathias)の『公立における美術の始まり(*Beginnings of Art in the Public Schools*)』(1924)とボアス(Belles Boas)の『学校における美術(*Art in the Schools*)』に置き、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのホーレス・マン・スクールのディレクターであったボアスの前掲書が、「ジョン・デューイの実用主義の視点とアーサー・ウェズリー・ダウのコンポジションによる研究方法を結びつけた」、というものである¹⁸⁶。また、進歩主義教育の信望者であるマシアスは、「デューイの初期の弟子」であり、彼女の前掲書において「第1に創造的(creative)掛かり合いと人格的掛かり合いから鑑賞と美的感受性を強調し、ピクチャー・スタディーと呼ばれた形式的タイプの研究方法と異なる位置付け」をしたと指摘されている。同時に、デガモ(Charls DeGarmo)の教員用指導書、『美的教育』(1913)¹⁸⁷が、「美術の条件を日常生活へ関係付けた」ことも加えている。

次に、美術教師用読本・指導書の歴史記述を考察する。

エッカー(David Ecker)とアイスナー(Elliot Eisner)の共著、『美術教育における参考文献(*Readings in Art Education*)』(1966)¹⁸⁸の導入部には、「美術鑑賞のための美術教育」の書き出しとして、「ピクチャー・スタディーは、生徒達は世界の『偉大』な画家達により描かれた『傑作』が示された、これらの画家達の人生と、各絵画に描かれたストーリーに馴染むことが奨励された」¹⁸⁹と位置付けられている。ここでは、「印象主義者やキュビスト、または現代のアメリカ画家達ではなく」、「ルネッサンスの画家達、フランスの風俗画派の画家達、絵画の中に興味深い物語を伝えるピクトリアの画家達」の作品が教材として位置づけられている¹⁹⁰。

共編著者であるアイスナーは『美術家の視野を教育すること(*Educating Artistic*

¹⁸⁶ Jones, "Aesthetic Education: Its Historical Precedents," ., p.15.

¹⁸⁷ Charles Degarmo, *Aesthtic Educatin* (Harrisburg, PA: J.Horace McFarland Company, 1913).

¹⁸⁸ Elliot Eisner and David Ecker, *Readings in Art Education* (Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966).

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.5.

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp.5-6.

Vision)』(1972)¹⁹¹の著者でもある。この著書には「3.学校における美術の起源:現代の視点からの歴史的見解」の中に、「美術鑑賞の道徳的用途」として記述されている。「1927年までに美術鑑賞は良い美術プログラムの重要な一面となった」¹⁹²と「1927年」を転換点と位置付ける。これは、ニールの『各学年にけるピクチャー・スタディー』の発行年を指しているものとみられ、これ以降鑑賞教育の衰退を示唆してものである。また、19世紀後半から第一次世界大戦の勃発、つまり、「1860年から1915年までの期間、アメリカ合衆国における美術教育の発展は、美術教授法の正当化として、産業図画の技能の発育への関心から、趣味性を発育することや美を経験すること」へと変遷していったと位置付ける。そして、「著者オスカー・ニール(Oscar Neal)が執筆した『各学年におけるピクチャー・スタディー(Picture Study in the Grades)』は『目的が主に偉大の美術の傑作の鑑賞を学校の子供達へ普及させることにあった』と、ニールを挙げる。

ハーウィッツ(Al Hurwitz)とマデア(Stanley Madeja)の『楽しい視点:基礎的な美術鑑賞のための基となる文献(The Joyous Vision: A Source Book for Elementary Art Appreciation)』(1977)、¹⁹³は、1960年代後半から美的教育カリキュラムの大規模な開発を開始した CEMREL(中央中西部地区教育研究所)の教材開発の内容報告である。「第1章:鑑賞のための背景:定義と歴史」の中で、「初期20世紀:ピクチャー・スタディー運動」と称され、「今世紀の最初の10年における美術鑑賞は形式的に、『ピクチャー・スタディー』と呼ばれたものへ最も明確に定義されてきた」と書き始められている¹⁹⁴。「ピクチャー・スタディー運動」は「1910~14年の間」、美術の教育課程において、クラスでのディスカッションにも影響を与えたとされ、第一次世界大戦中のマサチューセッツ州、ニューヨーク州、ペンシルバニア州の教育課程において頻繁に現れた画家としては、その中では「ミレー(Millet)」と「Boughton」という名が全てに現れている¹⁹⁵。1920年代の「ピクチャー・スタディーの運動」はダウのコンポジションの原理に影響を受けたといわれ、「ダウのコンポジションの分析的な研究方法は初期のピクチャー・スタディーの研究方法に馴染んだ」と説明されている。

¹⁹¹ Elliot Eisner, *Educating Artistic Vision* (NY: Macmillan Publishing Co., Inc., 1972). (邦訳 仲瀬律久 共訳『美術教育と子供の知的発達』黎明書房、1986年。)

¹⁹² *Ibid.*, p.46.

¹⁹³ Al Hurwitz and Stanley Madeja, *The Joyous Vision: A Source Book for Elementary Art Appreciation* (Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1977).

¹⁹⁴ *Ibid.*, p.20

¹⁹⁵ *Ibid.*

チャップマン(Laura Chapman)の教員養成課程用教科書としての『教育における美術への研究方法(*Approaches to Art in Education*)』(1978)¹⁹⁶による、第1章「美術教育における視点」に、書き出しにおいて、「世紀の転換点に、美術鑑賞が学校のプログラムに導入された」として、「ピクチャー・スタディーのプログラムは道徳の授業を強調し、ヨーロッパの高水準の文化を子供達へ導入した」¹⁹⁷と位置付けられている。

シルバーマン(Ronald Silverman)の『美術に関する学習:実践的な研究方法(*Learning About Art: A Practical Approach*)』(1982)¹⁹⁸には、「II 美術を教授するための選択肢」の「9 美術教育の簡潔な歴史」の中で「現在の実践に加わる影響」において「ピクチャー・スタディー」運動が記述されている。その「影響」とは、次の4項目であり、「子供の研究」・「ジョン・デューイ」・「学校美術の出版物」・「古典の巨匠に関する学習」が挙げられ、最後の項目に「美術鑑賞」が記述されている¹⁹⁹。

では、以下に拙稿が現段階で考察した各年代における「ピクチャー・スタディー」の著書・論考から各時代の特性を考察する。

2.1900~1910年代の「ピクチャー・スタディー」

(1)1900~1910年代の「ピクチャー・スタディー」

1900年のオアアの「ピクチャー・スタディー文化と一般教育への関係性」²⁰⁰を考察してみると、文頭から「ピクチャー・スタディーへの教育への関係性の問題」²⁰¹という記述がみられる。「全米教育協会」という一般的な会の中で、文頭に説明もなく提示されていることから、既に1900年の段階で「ピクチャー・スタディー」は浸透していたと考えられる。1902年の『アプリード・アーツ・ブック』の「全学年における12月の仕事のため是認された概略」²⁰²には既に「ピクチャー・スタ

¹⁹⁶ Laura Chapman, *Approaches to Art in Education* (NY: Harcourt Brace Janovich, Inc)

¹⁹⁷ *Ibid.*, p.7.

¹⁹⁸ Ronald Silverman, *Learning About Art: A Practical Approach* (Newport Beach, CA: Romar Arts, 1982).

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.174-175.

²⁰⁰ Fred Orr, "Picture Study-Its elation to Culture and General Education," *Journal of Proceedings and Addresses, Session of the Year 1900*, pp.514-516.

²⁰¹ *Ibid.*, p.514.

²⁰² Guild-Craftsman, "An Approved Outline for December Work in All Grade," *School Arts Book 2*, No.2 (October 1902), pp.124-128.

ディー」という言葉が現われている。しかし、1906年1月号の『スクール・アーツ・ブック』に掲載されたチェイス(Marble Chase)の「ピクチャー・スタディー」²⁰³は同機関誌における、最初の「ピクチャー・スタディー」を主題とした論考といえる。この中では「ピクチャー・スタディーをランゲージ・ワークと共に関係付ける計画を試みた」とあり、傑作の「複製画」を通じた「言葉の授業(Language Lesson)」が紹介されている。また、同1906年2月号には、ブリストル(Sarah Bristol)の「ピクチャーの影響」²⁰⁴が掲載されている。

1910年代から「ピクチャー・スタディー」は、各学年全体に系統付けをされて、教材単位として独立して研究方法が確立されていく。そして、教授-学習法は、教師の「問いかけ(question)」が定着し、「ランゲージ・ワーク(Language Work)」や、「ストーリー・ピクチャー(Story Picture)」という絵画の主題を対象としたものが強調されていく。1910年代前半は、20世紀初等の美術教育指導書としても最も著名となるダウの『コンポジション(Composition)』(1913)²⁰⁵の再版が、色彩の追加と共に出版された年でもある。しかし、第一次世界大戦開戦の影響下、アメリカ母国の画家を対象とした愛国心の養育が優先され、母国の絵画主題の理解が重要視される。また、徹底して主題の理解が求められ、道徳的な美の規範が学習目標とされ、美術自体の理解は軽視されていく。1910年代の「ピクチャー・スタディー」の転換点としては、1916年同機関誌1月号から編集部「ピクチャー部門」が設置された。

1910年代、「ピクチャー・スタディー」隆盛期において、教材の選定を主な研究方法と、シリーズ化された論考が現われ始めた。1913年10月号には、ニューヨーク公立図書館の版画部門の学芸員のウェイテンカナップ(Frank Weitenkanpf)の「ピクチャーの選定と使用の方法」²⁰⁶が掲載されている他、1918年のオハイオ州レイクウッド(Lakewood)のドオウグハーティー(Grace Daugherty)の「初等学校におけるピクチャー・スタディー」は、9月号²⁰⁷から、10月号²⁰⁸に4学年まで

²⁰³ Marble Chase, "Picture Study," *School Arts Book* 5, No.5(January 1906), pp.335-339.

²⁰⁴ Sarah Bristol, "The Influence of Picture," *The School Arts Book* 5, No.6 (February 1906), pp.432-435.

²⁰⁵ Arthur Dow, *Composition*, rev. ed.(Garden City, NY: The County Life, 1913). (The First edition published in 1899)

²⁰⁶ Frank Weitenkanpf, "How to Select and Use Pictures," *School Arts Magazine* 13, No.2 (October 1913), pp.153.

²⁰⁷ Grace Daugherty, "Picture Study in the Elementary School," *The School Arts* 18, No.1 (September 1918), pp.19-22.

²⁰⁸ Grace Daugherty, "Picture Study in the Elementary School," *The School Arts* 18, No.2 (October 1918), pp.79-83.

のピクチャー・スタディーの教材となる画家と作品名の提示、11月号²⁰⁹に上級学年(upper grade)の各教材名の提示、と3回に渡りシリーズ化している。ドグハーティーは、最初の9月号において「子供達が、英語の言葉を正確に、解釈し・喋り・書くこと」を「英語の教育課程以上に、ピクチャーの学習がこの目的へ貢献する」と位置付けている。

以下に1910年代の主要な研究者の論考について考察する。

(2) サージェント (1868~1927)

シカゴ大学教育学部のサージェント(Walter Sargent, 1868~1927)は、「ピクチャー・スタディー」の研究者としてによく取上げられるが、同時代のベーレーと比較して、鑑賞教育に関する文献は非常に少なく、画家のためか描画に関する論考を多く発表している。最初の著書『初等学校における美術と産業美術(Fine and Industrial Arts in Elementary Schools)』(1912)²¹⁰が出版され、ミラー(Elizabeth Millar)との共著『子供達が描くことをどう学習するか(How Child Learn to Draw)』(1916)²¹¹が、『アメリカ合衆国における美術の教授法(Instruction in Art in the United States)』(1919)²¹²が、『色の喜びと用法(The Enjoyment and Use of Color)』(1923)²¹³がそれぞれ発行されている。

サージェントの美術教育研究は、系統的な各学年別の研究方法が主流で、しかも、ピクチャー・スタディーの位置付けは、時としてダウと同様に、「美術の学習」として制作活動も含めて扱う傾向がある。彼の美術の実験を重視した研究方法や、実際の「美術館」で「オリジナル」の鑑賞を奨励する傾向などには、既に1920年代の特性を予感させるものとなっている。1909年、「ピクチャー・スタディーにおける実験」に「多くの描画の教育課程に見出される題目『ピクチャー・スタディー』は、現在授けられる全てにおいて傑出した値打ちを持っている」と、制作との関係性を指摘している。そして、「学習がしたがうべき線は何かを決定づけることは、多くの議論と実験の目的であった」と、教授-学習法に関係した問題点が挙げられている。その方法は以下のように示されている。彼の『初等学校における美術と産

²⁰⁹ Grace Daugherty, "Picture Study in the Elementary School," *The School Arts* 18, No.3 (November 1918), pp.156-160.

²¹⁰ Walter Sargent, *Fine and Industrial Arts in Elementary Schools* (Boston, Ginn And Company, 1912).

²¹¹ Walter Sargent, *Instruction in Art in the United States* (Washington, DC: Washington Government Printing Office, 1919).

²¹² Walter Sargent, *How Children Learn to Draw* (Boston, MA: Ginn & Co., 1916).

²¹³ Walter Sargent, *The Enjoyment and Use of Color* (Charles Scribner's Son, 1923).

業の美術』にも同文が掲載されたことから、主要な部分とみられる²¹⁴。

「ある方法は、おそらく、初等学校において最も価値ある方法であり、生徒の関心が集まるもの、マッスのバランス、誘導する線、を発見するため、ピクチャーを分析することにある。これは、ピクチャーの親密な喜びを発育する妨げになり、相反する価値観の明確な理解を提示しないにも関わらず、画家が行為するある段階の学習として、大人にとっても手助けとなる。もう一つの方法は、子供達にピクチャーを見せること、彼等が何を見て、楽しんだのかについて語ることを促すものである。」²¹⁵

彼の報告するピクチャー・スタディーの実験は、「学齢期における第6学年・第7学年・第8学年のボストンの多くの子供達」を対象に「黄昏が、特別な観察のための主題として選択され」、「雑誌の挿し絵・写真・他の資源から、黄昏のピクチャーを収集することが促された」他、「彼等は屋外の黄昏の効果を観察するよう促された。これらの観察の結果、水彩絵の具を用いた際、空・雲・木・様々な出来事における建築物の色彩が、記録された」のである²¹⁶。そして、「実験における次の段階は、美術館の協力を得て、「多くの子供達が、オリジナルのピクチャーを見るため、美術館に訪れることを欲する」が、「その契機が持てた子供達は、大抵、美術館は子供達にとって何かパノラマのように現われるが、既に馴染み深い構成と共に最初に絵画を見た際、美術家により用いられた色彩は何か見る」という、期待が持たれている²¹⁷。

ところで、サージェントの実験に基づいた報告文は、「appreciation」という言葉が現われ、「beauty」と「aesthtic」の両言葉が用いられている。1912年の『初等学校における手工美術と産業美術』には、「美の鑑賞」を本文では「appreciation of beuty」と英語表記している。しかし、巻末のインデックスでは「Aesthtic Appreciation」という英語表記を用いており、「Beuty」と「Aestehtic」の意味が互換性を持って扱われている。そして、日常生活の環境・美術・自然を対象とした「美の鑑賞」を「デザインの学習」とし、「見る習慣(habits of seeing)」とも位

²¹⁴ Walter Sargent, "An Experiment in Picture Study," *The School Arts Book* 8, No. 2 (October 1909), pp. 99-102. and Sargent, *Fine and Industrial Arts in Elementary Schools*, pp. 111, 114-115.

²¹⁵ Sargent, *Fine and Industrial Arts in Elementary Schools*, pp. 111.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 114.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 115.

置付けている。ピクチャーは「2つの基本的な分類に分けられるだろう」とされ「主に歴史・地理的・科学的など、情報の基としての用いられるものと、美の喜び(aesthetic enjoyment)を自覚させる目的のものである」と定義されている²¹⁸。

サージェントの理論は、具体的な学年ごとに相応しい教材を、美術家・作品から選定するのではなく、1930年代以降、重視される経験(experience)に基づいた美術教育を予感させるものといえる。

(3)E.スミス

E.スミス(Elsie Smith, ?)[図版 1-15]の素性は『学校の世紀(The School Century)』という機関誌の編集者としてよく紹介される以外、全く不明である。1910年~1920年代初頭まで徹底してアメリカ人画家とその作品を教材とし、戦時下における、愛国心の養育に向かった。スミスの論考は、「問いかけ」と画家の生い立ちの説明、の2つのパートにより構成されることが多い。

1911年の「学校におけるピクチャー・スタディー」²¹⁹[図版 1-16]では「ピクチャー・スタディーの目的」、「ピクチャーの分類」、「ピクチャーを学習する方法」、「ピクチャー・スタディーの結果」から構成され、ベーレーと同様、系統的な授業の研究方法が典型的に現われている。ここでは、「アメリカ人は物質主義の人々であると言われてきた」という書きだしから始まり、目的」には「適切に条件付けされたピクチャー・スタディーは趣味性(taste)の発育、美の認知と鑑賞(recognition and appreciation of beauty)、特徴の識別、自由主義文化(liberal culture)」の始まり、を意味する」とされ、「子供達が美しいピクチャーを知る、愛することを教えるだけでなく」「最も美しいもの、美しくなく醜悪なもの、この中から識別するための力を養うだろう」と、価値判断に関係した定義がされている²²⁰。

教材観となる「ピクチャーの分類」では、「子供達は大人達へ雄弁に語りかけてくる多くのピクチャーからメッセージを受け取ることが出来ない」とされ、「子供がピクチャーを鑑賞するため(appreciation)許容する能力は、家と家族の生活・母親の愛・赤坊の愛嬌ある仕草・母と子の関係・簡単な家庭生活の喜び、を扱ったピクチャーである」と記されている。この例としてフェッド(Faed)の[長い1日の幸福(Happy as the Day is Long)][図版 1-16-1]、ムリーリョ(Murillo)の[メロン

²¹⁸ *Ibid.*, p. 15.

²¹⁹ Elsie Smith, "Picture Study in the Schools," *School Arts Book* 10, No. 7 (March 1911), pp. 493-503.

²²⁰ Smith, "Picture Study in the Schools," p. 493.

を食べる人][図版 1-16-2]、ベラスケス(Valasquez)の[皇太子バルタサル・カルロス騎馬像(*E.スミスの論考に掲載された作品の名は *Prince Balthazar* の英語表記だが、実際は *Infant Balthazar Carlos Riding on the Horse* である。)[図版 1-16-3]、ブレトン(Breton)の[畑仕事の歌][図版 1-16-4]、が図版として導入されている²²¹。また、「動物のみ、或いは子供達と遊ぶ動物」も有効なものとして挙げられている。

ピクチャーを選定するための「第2の原理」は「美的鑑賞(esthetic appreciation)を養う必要がある」とされ、最後には道徳的傾向が挙げられている。

また、「ピクチャーを学習する方法」²²²には、「学習に合うピクチャーを決定すれば、次の段階は」、「提示の方法である」とされている。ここでは、「最も重要な関心事としてピクチャーの解釈」や、「ピクチャー自体を解釈すること、が子供達を刺激付ける質問が重視されている。「ピクチャー・スタディーの結果に見込まれる」ものは、「知的(intellectual)結果」、であり、それは「情動的(informational)結果」・「美的(esthetic)結果」・「感情的(emotional)結果」・「精神的(spiritual)結果」に分類されている。「第1の結果」とされた「情動的結果」とは、ピクチャーの「光と陰」・「技術」・「描いた画家」などの「充分配列された知識の体系(well-arranged body of Knowledge)」とされている。ベーレーと比較しても美術史の知識に加え、学習者の感情・精神の育成が含まれている点に、1910年代の特性が現われている。

1913年3月号にチェイス(William Chase)の[アリス(Alice)]を対象に「誰もが好む少女」²²³[図版 1-17]を、3月号にホーマー(Winslow Homer)の[霧の警告(*The Fog Warning*)]を扱った「有名な霧の川岸」²²⁴[図版 1-18]が、5月号にボーエリユー(Elizabeth Bouguereau)の[石鹸の泡(*Soap Bubbles*)]と[3人の友達(*The Three Friends*)]を対象に「幸せな子供達」²²⁵[図版 1-19]を、6月号にハント(William Hunt)の[6月の雲(*June Clouds*)]を対象に「屋外美の愛好者による雲」²²⁶[図版 1-20]を、それぞれ発表している。

²²¹ *Ibid.*, p.495.

²²² *Ibid.*, p.497.

²²³ Elsie Smith, "A Girl that Everybody Likes," *School Art Magazine* 12, No.6 (February 1913), pp.370-373.

²²⁴ Elsie Smith, "A Famous Fog Bank," *School Art Magazine* 12, No.7 (March 1913), pp.459-462.

²²⁵ Elsie Smith, "Some Happy Children," *School Art Magazine* 12, No.9 (May 1913), pp.586-589.

²²⁶ Elsie Smith, "Cloud by a Lover of Outdoor Beauty," *School Art Magazine* 12, No.10 (June 1913), pp.643-646.

さらにスミスは、1914年、世界大戦開戦の影響か愛国心の養育が顕著に主題に現われる。2月号にジョンソン(Eastman Johnson)の[少年リンカーン(*The Boy Lincoln*)]を対象に「全ての少年が知るべきピクチャー」²²⁷[図版 1-21]を、1916年、3月号にアメリカのイラストレーターの人物像を取りあげた「アリス・バーバー・ステファーズ」²²⁸[図版 1-22]を、1920年3月号にインネス(George Inness)の[自然からの風景(*Landscape From Nature*)]を対象に「ビューティフル・ツリー」²²⁹を、10月号には珍しくフランスの画家リベール(Henry Rivere)の作品から「ヘンリー・リベール、海が肖像画家を奮い立たせる」²³⁰[図版 1-23]を、11月号にはボウフトン(George Boughton)の[ジョン・オルデンとプリシリア(*John Alden and Priscilla*)]を対象に「子供のためのアメリカンの美術」²³¹[図版 1-24]を公表している。1923年、1月号にはワード(Edgar Ward)の[コッパースミス(*The Coppersmith*)]を対象に「コッパースミス」²³²[図版 1-25]が掲載されている。

1910~1920年代にかけ、スミスの論考は、人物像の動作に焦点を当てたものが多い。その内容は、まず、絵画主題の人物像の動作に関して説明がされ、次いで人物像の動作に関して問いかけが多く提示され、最期に画家の生い立ちが紹介される、という3段階の形式をとっている。例えば1923年の「コッパースミス」においては、まず、人物像の工房における手工動作が説明され、次いで「今、彼は何をしているのか?」「彼が部屋で立っているところは何処か?」などの問いかけが提示され、最期に画家ワード(Edgar Ward)の履歴が紹介されている。では、次にスミスが愛国心の育成を指標とした方法論としてどのような傾向をしめしていたのか考察する。第一次世界大戦勃発時期の1913年の「幸せな子供達」と翌1914年の「全ての少年が知るべきピクチャー」の図版の下に掲載された問いかけを比較してみる。

1913年の「幸せな子供達」の問いかけを抜粋すると、箇条書きに近い形式で、文章間に空白を設けており、以下のようにになっている。

²²⁷ Elsie Smith, "A Picture Every Boy Should now," *School Art Magazine* 13, No.6 (February 1914), pp.444-447.

²²⁸ Elsie Smith, "Alice Barber Stephens," *School Art Magazine* 15, No.7 (March 1916), pp.451-457.

²²⁹ Elsie Smith, "Beautiful Trees," *School Art Magazine* 19, No.7 (March 1920), pp.410-414.

²³⁰ Elsie Smith, "Henry Rivere, an Inspiring Portrayer of the Sea" *School Art Magazine* 20, No.2 (October 1920), pp.67-73.

²³¹ Elsie Smith, "American Art for the Child," *School Art Magazine* 20, No.3 (November 1920), pp.129-133.

²³² Elsie Smith, "The Coppersmith," *School Art Magazine* 22, No.5 (January 1923), pp.318-320.

「この少女は何処に座っていますか、屋外ですか、屋内ですか?彼女達の背後に現われた建物は何だと思えますか?彼女達が腰を下ろしているものは何ですか?これらの少女は何をしていますか?彼女等は、戯れを楽しんでいるように見えますか?あなたがそう考えたのは何故ですか?年長の少女が手に持っているものは何ですか?彼女の表情は何を語りかけていますか?(*図版 1-17 の中央の人物) 最年少の少女は何をしていますか?彼女の目は何に向けられていますか?彼女の表情は、あなたに何を語りかけていますか?(*図版 1-17 の右の人物) 我々に向けて背中を向けている姉は何をしていますか?画家は彼女が行動するうえで彼女自身の強い関心をどうやって示していますか。あなたは、魅力的に見る少女と思えますか?そう思ったのは何故ですか?あなたは少女の服がよく描かれていると思えますか?あなたは、群像がよく集められていると思えますか?何故ですか?あなたは窓に何をみますか?あなたはこの反射がよく再現されていると思えますか?何故ですか?何故、画家はそのような反射を描いたのでしょうか?興味を中心は何ですか?どうその目を特に引きつけていますか?」

一方、1914年の「全ての少年が知るべきピクチャー」の問いかけは[表 1-8]のように詰められて記されている。

「このピクチャーは何を再現していますか?少年は何をしていますか?彼は強く見えますか、善良な少年に見えますか?姿勢はごく自然に見えますか?彼が暖炉の光によって読書している理由は何ですか?あなたはその炎自体を見ることが可能ですか?何故ですか?リンカーンの次に最も魅力的なピクチャーの特長は何ですか?何故ですか?画家はそれをどう形成しようとしていますか?リンカーンの活動は、教育を得ようと懸命ですか?彼は、それをどう得ようとしていますか?彼の表情に表現されているものは何ですか?彼は読書の中で何に興味を持っていますか?この人物像とリンカーンの肖像は、類似していると思えますか?あなたはリンカーンの傍にある部屋の中で何に気付きますか?家庭内に保たれた小品すべては、初期開拓者の時代のものですか?そのピクチャーの光と陰の役割を喜びであると思えますか?リンカーンの初期の人生は、このピクチャーを学習した後、あなたにとってより現実的に思えますか。そのピクチャーはより偉大なリンカーン像を認識させますか?リンカーンの初期の人生とあなたの人生とを対称的に考察することが出来ますか?あなた自身、何をすべきかについて考えることがありますか?」

以上を比較しても、1914年のものが母国愛の育成に向けられている点分かる。また、この両論考に掲載された図版は、1913年の論考の[泡石嶼]が子育てや淑やかな家庭内の女性像を強調したものといえ、1914年の論考の[少年リンカーン]は、暖炉の前にブーツを履き威厳に満ちた表情で読書する男性像が強調されている。それぞれ理想的に性差が強調されたものとしても興味深い。

(4) ヒュアール(1863~1924)

ヒュアール(Estelle Hurl, 1863~1924)[図版 1-26]は、1916年1月号の時期から『スクール・アーツ・マガジン』編集部の「ピクチャー・スタディー」部門設置に伴い、招聘された。「リバーサイド・アート・シリーズ(Riverside Art Series)」の著者とされているが、このシリーズは全12巻あるらしいが全て確認出来なかった。以下、確認出来たものは、『ラファエロ: 15枚のピクチャーのコレクションと巨匠の肖像(Raphael: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation)』(1900)²³³、『ミケランジェロ: 15枚のピクチャーのコレクションと巨匠のポートレート(Micherangelo: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation)』(1900)²³⁴、『ジャン・フランソワーズ・ミレー: 15枚のピクチャーのコレクションと画家の肖像、導入と解釈付き(Jean Francois Millet: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Painter, with Introduction and Interpretation)』(1913)²³⁵である。他にヒュアールの著書は多く、他に、『美術における子供の生活(Child Life in Art)』(1894)²³⁶、『美術におけるマドンナ(The Madonna in Art)』(1901)²³⁷などがある。

招聘される以前に、既に1913年10月号には、同機関誌に「教室におけるストーリー・ピクチャー」²³⁸が掲載されている。1914年、第一次世界大戦勃発時期に

²³³ Estelle Hurl, *Raphael: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1899).

²³⁴ Estelle Hurl, *Micherangelo: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1900).

²³⁵ Estelle Hurl, *Jean Ffrancois Millet: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1900).

²³⁶ Estelle Hurl, *Child Life in Art* (Boston, MA: L.C. Page, 1894).

²³⁷ Estelle Hurl, *The Madonna in Art* (Boston, MA: L.C. Page, 1901).

²³⁸ Estelle Hurl, "Story Pictures in the Schoolroom," *School Arts Magazine* 13, No.2 (October 1913), pp.114-115.

発行されたヒュアールの著書『子供達へピクチャーの見せ方(How to Show Picture to Children)』(1914)²³⁹は、1910年代の著名なピクチャー・スタディーの指導書となった。この中では、母親と教師に向けて書かれたもので、「ピクチャー・ポージング(Picture-Posing)」ゲームという絵画の人物と同様の姿勢を取る独自の学習法が提案されている。この文献全体を記述することは困難であるが、以下、目次に記された概要を参考に考察すると、導入部以降「ピクチャーにおける子供の喜び」や「子供のピクチャーに関心が向けられた生き生きとした問いかけ」、などが論じられ、「趣味性について耐久性のある良い美術と悪い美術の意味」、「複雑な複製画提示のプロセス」、「どう鑑定家精神がピクチャー・スタディーにおける子供の手助けになるのか」、「ピクチャーの喜びが機械的な方法により台無しにする」、「認知すべき子供のピクチャーにおける最初の喜び」などが内容としてみられる。また、ストーリー・ピクチャーに関しては、「ストーリー・ピクチャーと想像力へのアピール」、「子供達にとって難解ではない主題・肖像画と純朴な風景画」、「自然のピクチャーの喜びに向けた方法の準備」、「ピクチャーの構成を知るうえでの母親と教師の利益」、「ストーリーを語るための良いピクチャー教材を選択する重要性」、「ピクチャーの内側にあるストーリーの構築とピクチャーの外側に向けたストーリーの想起の間の違い」、などが内容としてみられる。

1915年12月号の彼女の論考「ピクチャー・スタディーに関するいくつかのポイント」²⁴⁰[図版1-27]は、ミレーの[牛乳を掻きまわす女(A Woman Churning)]のモノクローム図版用いられ、論考の最初には、編集部の「ピクチャー・スタディー部門(Department Picture Study)」に迎えられたと記されている。『スクール・アーツ・マガジン』の「ピクチャー・スタディー部門」は、ヒュアール自身の「我々のピクチャー・スタディー部門」という声明文によると、翌1916年の1月号から発動し、読者からの意見を「マサチューセッツ州ボストンのボイルストン120番街(120 Boylston Street)」の『スクール・アーツ・マガジン』「ピクチャー部門」宛てに受け付けていた。

1916年から、ヒュアールはシリーズとして「楽しむためのビューティフル・ピクチャー(Beautiful Pictures to Enjoy)」[図版1-28]を全てモノクロームの複製画により発表した。1月号にアイクの[ジェームズ王子(Prince James)]、ブロンジー

²³⁹ Estelle Hurl, *How to Show Pictures to Children* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1914).

²⁴⁰ Estelle Hurl, "Some Points About Picture Study," *School Arts Magazine* 15, No.4 (December 1915), pp. 231-235.

ノ(Bronzino)、(Greuze)、(Cuyp)4人の画家の頭部の絵、[図版1-28-1]²⁴¹を、2月号にスミスと全く同じ図版からチェイス(William Chase)の[アリス(Alice)] [図版1-28-2]²⁴²を、3月号にシャルダン(Chardin)の[食前の祈り(The Blessing)]とミレーの[(Feeding Her Birds)] [図版1-28-3]²⁴³、5月号²⁴⁴にベーレーの「偉大な画家達」シリーズと同様にコロアの作品[図版1-28-4]²⁴⁵を、6月号²⁴⁶にホーマー(Winslow Homer)の作品[図版1-28-5]を、論考に導入している。ヒュアールのシリーズの全ての論考の注記には、「この部門の狙いは、ピクチャーのスタディー(study of picture)における実践的な手助けにより美術の鑑賞(appreciation of art)を促すことにある」²⁴⁷とある。

シリーズのうち、1916年1月号に掲載された論考の最期には「我々のピクチャー・スタディー会議」という記事が掲載されている。読者との会合という意味が含まれたものだろう。そこでは、「我々の春に向けたピクチャーを準備するため、私(*ヒュアールを指す)は、以下のような風景画の美術についての問題を示唆した」とされ、「1.教室の外側にある14歳以下の平均的な子供達の風景画における興味は何か?」、「2.風景画の特長において、初等学年へピクチャーを魅力的にする強調点は何か?」、「3.それは、後期の学年においては何か?」、「4.一年の中で、最も強く魅力をあらわす風景画の季節は何か?」5.風景画のピクチャーを、以上の難点に応じて収集する分類とは何か?」などが挙げられている。

3.1920年代の「ピクチャー・スタディー」

(1) 1920年代の「アート・テスト」からダ・ミコ(1904~1987)へ

1920年以降、「ピクチャー・スタディー」の著書が多く発行された年代でもあり、最盛期と同時に過渡期へと向う。コリンズ(Henry Collins)『ピクチャー・ス

²⁴¹ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.5 (January 1916), pp.333-337.

²⁴² Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.6 (February 1916), pp.401-406.

²⁴³ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.7 (March 1916), pp.476-481.

²⁴⁴ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.8 (April 1916), pp..

²⁴⁵ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.9 (May 1916), pp.649-653.

²⁴⁶ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.10 (June 1916), pp.730-733.

²⁴⁷ 全ての "Beautiful Pictures to Enjoy," シリーズの主題下に記されている。

タディー:教師達のための指導書(*Picture Study: A Manual for Teachers*)』(1923)²⁴⁸が発行された他、1926年にはケースー(William Casey)の『美術における傑作(*Masterpieces in Art*)』²⁴⁹も出版されている。また、ウィーガントによると、1922年、ウィリアムズ(Lida Williams)の『偉大な美術家達に由来するピクチャー・スタディー (*Picture Studies from Great Artists*)』²⁵⁰が確認される。

しかし、1920年2月号、フォーブッシュ(William Forbush)の「ピクチャーにおける子供の最初の関心」²⁵¹は、ゲーヒガンが位置付けた子供の反応を重視する「後期のピクチャー・スタディー」の傾向が明確に現われている。また、1923年には、『全米教育協会ジャーナル(*The Journal of the National Education Association*)』3月号にフェビール(William Faville)の「美術鑑賞の教授法」²⁵²が掲載され、「鑑賞」の主題が現われ始めている。1920年代は、美術館のアート・テストが隆盛を高めていった時期でもあり、「鑑賞」と「子供の反応」といった言葉は、少なからずともこの隆盛期と時期を並行していたといえる。また、『初等学校ジャーナル(*The Elementary School Journal*)』にも、シカゴ大学のウィリアムズ(Florence Williams)の「ピクチャーに向けた子供達の好みの調査」²⁵³、ジャッド(Charles Judd)による「美術の心理学」²⁵⁴と「より高度の反応の形式としての言葉」²⁵⁵など、教育心理学による研究方法の論考が掲載されている。

1923~1928年のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのマッカードリ(Margaret McAdory, 1890~)の「マッカードリ・アート・テスト(McAdory Art Test)」はダウの造形原理を用いたアート・テストとして有名である。その報告書『アート・テストの構築と明晰性(*The Construcyion and Validation of an Art Test*)』(1929)²⁵⁶によると、マッカードリ・アート・テストの基準となる「美術の

²⁴⁸ Frank Collins, *Picture Study: A Manual for Teachers* (NY: Brown-Robertson Co., 1923).

²⁴⁹ William Casey, *Masterpieces in Art* (Chicago, IL: A. Flanagan Co., 1915).

²⁵⁰ ウィーガントによると、「Lida M. Williams, *Picture Studies from Great Artists* (Chicago: Hall & McCreary Company, 1922)」とされている。

²⁵¹ William Forbush, "The Child's First Interest in Picture," *The School Arts* 19, No.6 (February 1920), p.365.

²⁵² William Faville, "Teaching Art Appreciation," *Journal of the National Education Association*, Vol.12, No.3 (March 1923), pp.82-83.

²⁵³ Florence Williams, "An Investigation of Children's Preference," *The Elementary School Journal* 25, No.2 (October 1924), pp.119-126.

²⁵⁴ Charles Judd, "The Psychology of Fine Arts," *The Elementary School Journal* 25, No.6 (February 1925), pp.414-423.

²⁵⁵ Charles Judd, "Language As a Higher Form of Reaction," *The Elementary School Journal* 25, No.5 (January 1925), pp.335-345.

²⁵⁶ Margaret McAdory, *The Construcyion and Validation of an Art Test* (NY: Teachers

要素(Art Elements)」は、ダウの『美術教授法の理論と実践』と『コンポジション』から「線(Line)」・「明暗(Dark and Light)」・「色彩(Color)」を導入している²⁵⁷。だが、具体的にダウの著書の第何版を扱っているのか言及されていない。簡潔にマッカードリの経歴と、テスト経過を概観しておく。

マッカードリは、1890年6月18日アラバマのジェファーソンにおいて生まれた。1928年、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの大学院を修了した後、1908~1928年にジェファーソンの学校で美術の指導主事、1913~1918年にアラバマ大学のサマー・スクールにおいて美術指導者を、歴任している。マッカードリ・アート・テストは、1923~1924年、米国南部のアラバマ州のジェファーソン(Jefferson)郡の初等・中等学校の第一学年の2,000人余りの生徒を対象に、「美術鑑賞(art appreciation)」テストが開始された。その後、1924~1925年にバージニアで、1926~1927年5月にニューヨークで、1927年6~7月にバージニア、1928年春にニューヨーク、1928年5月にニューヨーク、1929年6~7月にバージニア、1928年1月~2月、10月、11月、にニューヨークで展開された。

また、同時期には、美術鑑賞リサーチの分野でホリングワース(Hary Hollingworth, 1880~)の教え子メイヤー(Norman Meier, 1893~?)のメイヤー・アート・テスト(Meier Art Test)もある。こうしたアート・テストは「ピクチャー・スタディー」にも直接の変化を及ぼす。1922年5月号のトッド(Jessie Todd)の「画家の生活の興味ある研究」²⁵⁸は、第3学年までの「ピクチャー・スタディー」として「I.ミレー(Millet)」・「II.ロラッド・タフト(Lorado Taft)」・「III.バン・ダイク(Van Dyck)」・「IV.ムリーリョ(Baltolome Murillo)」の4人の画家を対象としたリサーチ結果の報告文となっている。これらの画家名は、1900年代から「ピクチャー・スタディー」の教材として頻繁に現われてきた名である。「狙い(AIM)」が示された後、「手順(Procedure)」という順に詳細に記されている。

こうした1920年代後半以降の「アート・テスト」隆盛期の中、『スクール・アーツ・マガジン』の専門的な研究者によりシリーズ化されていた鑑賞教育の論考は姿を消し、その数も激減する。また、1930年代の世界恐慌以後の、大不況下における日常生活の美術教育思潮を象徴するかのよう、前述したベーレー死直前の彼の1932年の論考「生活の美術(The Art of Living)」が発表されている。これは、

College, Columbia University, 1929).

²⁵⁷ *Ibid.*, p.5.

²⁵⁸ Jessie Todd, "An Interesting Study of Artists' Lives," *The School Arts Magazine* 21, No.9 (May 1922), pp.606-610.

「美」の鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」を擁護してきたベーレー自身の教育観の方向転換といえる。1920年代の終わり、1929年にニューヨーク近代美術館が開館した。1931年『スクール・アーツ・マガジン』の12月号では、後のMOMA(ニューヨーク近代美術館)の学芸員となる当時ニューヨーク市のフィールドストーン学校のダ・ミコ(Victor D'Amico, 1904~1987)の「美術と平均的なアメリカの少年」²⁵⁹が掲載されている。ダ・ミコの生い立ちを、シャーマン(Leah Sherman)とエフランドの「実践の教育的ディスコースと視覚的議事録:ビクター・ダ・ミコ、モダニズム、児童美術」²⁶⁰、サハラブッヘ(Prabha Saharabudhe)の「教育における表現主義者の時代:ビクター・ダ・ミコの教授学に向けた素地」²⁶¹を参考に以下に概略しておく。

ダ・ミコは1904年、ニューヨークにおいてイタリア移民の両親の11人兄妹の1人として生まれた。1922~1926年までプラット・インスティテュート(Pratt Institute)で学んだ後、1925年に教員歴が始まる。1926~1948年までニューヨークのリバーデール(Riverdale)のフィールドストーン(Fieldston)学校の美術学科長となる。1934~1942年までコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの非常勤講師も勤めている。1937年にニューヨーク近代美術館に高校生向けのショー・スペースとして、ヤング・ピープル・ギャラリー(Young Peoples Gallery)を設立している。1942年には美術館の教育プログラムの部門長となり、翌年、美術教育委員会(Committee on Art Education)の設立に尽力した。1935~1946年までティーチャーズ・カレッジから出版されていた『今日の美術教育(Art Education Today)』の編集委員会に加わっている。1969年に美術館を辞職している。

1910年代、編集長ベーレーを中心に「ピクチャー・スタディー」の普及に務めた『スクール・アーツ・マガジン』は、1930年に入り、ロンチャイ(Geraldine

²⁵⁹ Geraldine Runchey, "Art Appreciation for Children: The Work of Anna Curtis Chandler in the Metropolitan Museum of Art, New York," *The School Arts Magazine* 29, No.5 (January 1930), pp. 316-320.

²⁵⁹ Victor D'Amico, "Art and the Average American Boy," *The School Arts Magazine* 31, No.4 (December 1931), pp.195-200.

²⁶⁰ Leah Sherman and Arthur Efland, "Educational Discourse and the Visual Documentation of Practice: Victor D'Amico," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State Intertional Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997), pp.486-494.

²⁶¹ Prabha Saharabudhe, "The Expressionist Era in Education: The Grounding for a Victor D'Amico Pedagogy," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State Intertional Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997), pp.495-502.

Runchey)の「子供達のための美術鑑賞」²⁶²におけるメトロポリタン美術館の授業風景紹介[図版1-29]を始めとして、ダ・ミコ自身の制作作品を掲載した鑑賞教育の論考[図版1-30]や、クリーヴランド美術館の所蔵作品を掲載したマンロ(Thomas Munro)の1936年「子供達との美術館活動」²⁶³が掲載されるようになる[図版1-31]。急速に、ベーレー死後、次世代のマンロ、ダ・ミコを中心に1930年代の生活美術中心・制作中心・美術館の鑑賞教育中心へと時代変遷していくのである。

ここでは、以上のような鑑賞教育へと大きく変遷する時代の「ピクチャー・スタディー」研究者を考察する。

(2) ニール(1873~1957)

1920年代、「ピクチャー・スタディー」に関する最も著名な文献、ニール(Oscar Neal, 1873~1957)の『各学年におけるピクチャー・スタディー(Picture Study in the Grades)』(1927)²⁶⁴が出版される。ニールは、また『世界の有名なピクチャー(World-famous Pictures)』(1933)²⁶⁵の著者でもある。前述したようにアイスナーが自著で何度もニールと「ピクチャー・スタディー」に関しては言及しているが、先行研究はスミス(Peter Smith)の「ピクチャー・スタディーのエコロジー」²⁶⁶、または『アメリカの美術教育の歴史』²⁶⁷の中に詳しい。『各学年におけるピクチャー・スタディー』の序文には「各学年におけるピクチャー・スタディーは主に、偉大な美術の傑作の鑑賞を、我々の学校の子供達において発育す狙いがある、なぜなら、子供達はそのような鑑賞から生じる楽しみを知るだろうし、彼等の考えは、世界で受け止められてきた様々な時代の偉大な画家達の愛国心・美・愛国主義から影響を受けるだろう」²⁶⁸という、記述がみられる。

²⁶² Gerldine Runchey, "Art Appreciation for Children," *The School Arts Magazine* 29, No.5 (January 1930), pp.316-320, ix.

²⁶³ Thomas Munro, "Art Museum Work with Children," *The School Arts Magazine* 36, No.2 (October 1918), pp.122-124, 12-a.

²⁶³ スミスによると、Oscar Neal, *Picture Study in the Grades* (Stevens Point, WI: Author, 1927).と説明されている。

²⁶⁴ スミスによると、Oscar Neal, *World-famous Pictures* (Chicago, IL: Lyons & Carnahan, 1933).と説明されている。

²⁶⁵ Peter Smith, "The Ecology of Picture Study," *Art Education*, Vol.39.No.5 (September 1986)48-54.

²⁶⁶ Peter Smith, *The American Art Education: Learning About Art in American Schools* (Westport, Connecticut : Greenwood Press, 1996), pp.81-90.

²⁶⁷ Smith, "The Ecology of Picture Study," p.50.

²⁶⁸ Royal Farnum, *Education Through Pictures: The Teachers Guide to Picture Study* (N Y: An Extension Society, 1928).

(3)ファーマム

美術教育機関誌に多くの論考を掲載したファーマム(Royal Farnum)には、『ピクチャーを通じた教育:教師のピクチャー・スタディーのためのガイド(*Education Through Pictures: The Teachers Guide to Picture Study*)』(1928)²⁶⁹という著書が発行されているが、彼の素性は全くといっていい程分からなかった。ファーマムは何度も再版を重ねた著名なマンセル(Albert Munsell, 1858~1918)の『色彩表記: (*Color Notation: An Illustrated System Defining All Colors and Their Relation by Measured Scales of Hue, Value, and Chroma*)』第2版(1907)²⁷⁰の導入部を担当しているほか、1930年代にミネソタ州のオワトナ美術教育プロジェクトの主要スタッフとなる。ロード・アイランドのデザイン学校(Rhode Island School of Design)の校長、及び美術教育の連邦評議会(Federated Council of Art Education)の会長を歴任した人物とされるが、美術教育史文献にもほとんど言及されず、素性は不明である。確認した限り、著書は多いが、鑑賞自体を重視していた研究者でもなく、『合衆国における美術教育(*Art Education in the United States*)』(1926)²⁷¹、『アート・エデュケーション(*Art Education*)』(1931)²⁷²、ディビス(Helen Davis)との共著『教師達は美術を楽しむ(*Teachers Enjoy the Arts*)』(1943)²⁷³が発行されている。

(4)ホワイトホード

シカゴ大学美術教育ディレクターのホワイトホード(William Whitford)はデュイイや進歩主義教育の影響が美術教育史文献に指摘される人物である。彼の『美術教育への導入(*An Introduction to Art Education*)』(1929)²⁷⁴には、「公立学校の美術教育課程における生徒の能力において用いられる鑑賞テストと描画テスト」が掲載されアート・テスト」の時代の影響が伺える。また、この著書の美術教育史の記

²⁶⁹ Albert Munsell, *Color Notation: An Illustrated System Defining All Colors and Their Relation by Measured Scales of Hue, Value, and Chroma*, 2nd ed., (Boston, Geo.H.Ellis Co., 1907).

²⁷⁰ Royal Farnum, *Art Education in the United States* (Washington: Gov.Print.Off., 1926).

²⁷¹ Royal Farnum, *Art Education* (Washington: C.P.O., 1931).

²⁷² William Whiteford, *An Introduction to Art Education* (NY: D. Appleton -Century Company, 1937).

²⁷³ William Whiteford and Edna Like, *Art Appreciation for Children* (NY: Scott, Foresman & Co., 1936).

述において、1900年の「美術のための美術(*Art for Art's Sake*)」から1927年のテキサスのダラスで開催されたとされる全米教育協会の「生活のための美術(*Art for Life's Sake*)」へと変遷した点が図により示されている²⁷⁵。著者ホワイトホードの歴史観であるが、「ピクチャー・スタディー」以降の時代に位置するこの著書の特性を知るうえで重要な位置付けだろう。彼には、ライク(Edna Like)との共著『子供達のための美術鑑賞(*Art Appreciation for Art*)』(1936)²⁷⁶や、編著『日常生活のための美術教育: 家庭問題を通じた形式的な美術の訓練(*Art Education for Daily Living: Formal Art Training Through Home Problems*)』(1946)²⁷⁷の著書もある。

さて、1929年の『美術教育への導入』には「鑑賞(*Appreciation*)」という言葉が非常に多く用いられ、「ピクチャー・スタディー」は家庭の備品の学習において一箇所のみだが詳細に説明されている。よって、明らかに「鑑賞」という言葉が主となっている。先ず、「鑑賞」が最初に説明される箇所ではベネット(Charles Bennett)の『生活と産業のための美術の訓練(*Art Training for Life and for Industry*)』(1923)という文献の10頁²⁷⁸から以下のように引用されている。

「美術の鑑賞(*Appreciation*)は、美術の知識と同様ではない。それは、本から吸収されうるものでも教師からさえ吸収されうるものではない。それは経験から得られるものでなければならない。それゆえ、そこには鑑賞と制作の両方の訓練における基礎的な1要素がある言われ、それは真の経験(*experience*)だろう。」²⁷⁹

1933年の「美術教育における方法を転換すること」²⁸⁰には、「コロンビア大学のアーサー・W・ダウとシカゴ大学のワルター・サージェントは教授法における19世紀後半と20世紀初等の偉大なリーダーとして傑出していた」としつつも、「おそらく、次の方法論における真の傾向は、子供を中心に置いた学校と『創造的な青

²⁷⁵ *Ibid.*, p.13.

²⁷⁶ William Whiteford, ed., *Art Education for Daily Living: Formerly Art Training Through Home Problems* (Peoria, IL: the Manual Arts Press, 1946).

²⁷⁷ William Whiteford, "Changing Methods in Art Education," *The School Review*, Vol.41, No.5 (May 1933), pp.362-369.

²⁷⁸ Whiteford, *An Introduction to Art Education*, によると、「Charles A.Bennett, *Art Training for Life and for Industry* (Manual Arts Press, 1923), p.10」と記されている。

²⁷⁹ *Ibid.*, p.23.

²⁸⁰ *Ibid.*, p.362.

年期』活動だろう」と、「進歩主義教育運動における最盛期」を位置付けている²⁸¹。また、同年、1933年、ホワイトホードは「美術カリキュラムのための分析」²⁸²において、体系的なカリキュラムに鑑賞を位置づけた図式[図版 1-32]を発表している。その図式は、「高等学校-社会的・職業的対象」、「中等学校-概して、社会的・『生活に必要な』対象」、「初等学校-概して、子供が必要な対象は職業的なものより社会的なもの」と3段階に分類されている。そして「鑑賞」は、中等学校に「一般的な美術『鑑賞』の教育課程」として、高等学校には「社会と文化に必要な対象」として、「美術」・「産業の美術」・「家庭内・日常の美術」・「美術の歴史と調査」、「商業・広告の美術」・「グラフィック・アート」・「映画美術」と多岐に渡って位置づけられている。1930年代には、明らかに、美術プログラムの一部として鑑賞教育を位置づけた、「ピクチャー・スタディー」に代わる次世代の傾向が現われていたといえる。

次に、「ピクチャー・スタディー」の特性と変遷について考察する。

4. 「ピクチャー・スタディー」の特性と変遷

(1) 「スクールルーム・デコレーション」と「ランゲージ・ワーク」

ベーレーは、「スクール・デコレーション」と「ピクチャー・スタディー」を奨励していた。そして、1920年代のニール、ファーナム、ホワイトホード等の「ピクチャー・スタディー」の特性は具体的な画家と絵画の「複製画」を指定すること自体が、最重要視される傾向があった。先行研究において、この背景には、19世紀末~20世紀初頭の同時期に並行して展開された、学校環境への美の位置づけから、複製画を教室や廊下、講堂の壁面に備え付ける「スクールルーム・デコレーション」の隆盛がよく指摘されている。更に、この影響は、時代背景としてアメリカのラスキン受容やアーツ&クラフト運動など、大量生産による意匠の省略の反省から装飾・伝統芸術にみる

ラスキン受容に関しては、スティン(Roger Stein)の『アメリカにおけるジョン・ラスキンと美の思考、1840~1900(John Ruskin and Aesthetic Thought in

²⁸¹ William Whiteford, "The Unit Conception of Teaching Applied to Art," *The School Review*, Vol. 41, No. 6 (June 1933), pp. 443-449.

²⁸² Foster Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993), p. 86.

America, 1840-1900) (1967)²⁸³が詳しい。例えば、1855年から1861年にかけて、ニューヨーク市で出版された『クレヨン(Crayon)』(1855~1861)はスティールマン(W.J. Stillman)とドランド(J. Durand)等により編集され、彼等は、「ジョン・デューイの美の教義(aesthetic doctrines)を強く信じた人達であり、『美の知覚や喜びへの我々の同郷人の教育』を目標としていた」²⁸⁴とされる。

以上の点から、「ピクチャー・スタディー」と「スクールルーム・デコレーション」の関係について触れておく必要があるだろう。

1910年代、『スクール・アーツ・ブック』には、「スクール・ビューティフル(The School Beautiful)」という実際の学校の「スクールルーム・デコレーション」を写真で紹介するシリーズが組まれていた。また、1912年~1913年に「スクール・ビューティフル」というシリーズや、1913年10月号のホール(James Hall)の「スクールルーム・デコレーション」²⁸⁵に、実際の学校と飾られた複製画の写真が掲載されている。そして、編集長ベーレーは共著『学校の公衆衛生とスクール・デコレーション: 公立学校へ関係する健康と美の実践的研究』の中で「スクールルーム・デコレーション」を中心主題に扱っている。

さらに、ベーレーは、1911年の「ピクチャー・スタディー」の中で、「ピクチャー」と「デコレーション」の区別を定義している。ベーレーの教会のためのデコレーションとしてテイチャーニによって計画されたとし、「デコレーション(Decoration)」と「ピクチャー(Picture)」の言葉の区別を「厳密に言うデコレーションはピクチャーとは異なる。ピクチャーは関心が向けられる一つの中心を有している。デコレーションは無数の中心を有している。ピクチャーは、ある出来事とある瞬間に限定されている」と区別されている。この説明からは、装飾と経験を区別したような点がみられる。

ところで、「スクールルーム・デコレーション」と具体的に指摘していないが、「ピクチャー・スタディー」の方法論に「デコレーション」という言葉が含まれていることもある。ヒュアールの1916年の「楽しむための美しいピクチャー」²⁸⁶には、「ピクチャーの学習が終了した際、クラスの生徒達は複製(print)の固定を様々な

²⁸³ Roger Stein, *John Ruskin and Aesthetic Thought in America, 1840-1900* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1967).

²⁸⁴ Clapper, *op.cit.*, p. 2.

²⁸⁵ James Hall, "Schoolroom Decoration," *School Arts Book* 13, No. 2 (October 1913), pp. 92-94.

²⁸⁶ Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *The School Arts Book* 15, No. 10 (June 1916), pp. 730-733.

高さから実験して、壁にかけの高さを決定するだろう。教師は直ぐに、他の壁のデコレーションよりも高い位置に吊るされた際、より効果的であると、発見するだろう」とされている²⁸⁷。

また、「ピクチャー・スタディー」は多くの先行研究で指摘されてきたように、絵画の主題に関する言葉の問いかけを通じた方法論を提唱したものが多い。筆者が考察した結果、美や喜びを得る目標と、英語学習など語学学習自体の目標、この2つのケースが存在する。この両ケースにおいて、「ランゲージ・ワーク」、と称される言葉による学習方法が頻繁に現われる。1906年1月号の『スクール・アーツ・ブック』に掲載されたチェイス(Marble Chase)の「ピクチャー・スタディー」²⁸⁸は同機関誌に「ピクチャー・スタディー」を主題とした最初の論考となった。この中では「ピクチャー・スタディーをランゲージ・ワークと共に関係付ける計画を試みた」とあり、傑作の複製画を教材とし、「言葉の授業(Language Lesson)」と名付けられた授業方法が紹介されている。その内容を以下に考察すると、1人の画家から少なくとも3~4作品は学習することが求められ、具体的な各学年に応じ、

「ピクチャーの複製全ては、各自5セントで購入できる」とした画家名と作品例が紹介されている。チェイスのピクチャー・スタディーを通じた言葉の学習は、「DESCRIPTION OF A HELPING HAND BY RENOUF」に範例が提示されている。

それは、「これはボートに父親と共に乗る小さな子供である。彼女は父親の手助けをするにはあまりに小さな少女である」・「彼女はあまりに小柄すぎて本当に彼を手助けすることが出来ない。彼女の父親は年配であり、船乗りである。彼は強い腕でボートを漕いでいる。彼は彼女に笑いかけている。彼等はボートの中で共に幸せを感じている」という内容である。これは、絵画の内容自体の学習に重点を置いたものであり、語学学習の手助けとしても「ピクチャー・スタディー」は活用されていたといえる。その他に、1915年10月号のディビスにより概括されベーレーにより執筆された「言葉における手助けとしてのピクチャー」²⁸⁹には、「ピクチャーは具体的な対象と抽象的な思想の間の幸運な掛け橋として現われる」とされ、動物や子供達の主題による「ピクチャーから良いランゲージ・ワークを確保する」ことが提唱されている。

²⁸⁷ Ibid., pp.732-733.

²⁸⁸ Marble Chase, "Picture Study," *School Arts Book* 5, No.5(January 1906), pp.335-339.

²⁸⁹ Henry Bailey, "The Picture as a Help in Language," *The School Arts Book* 15, No.2 (October 1915), pp.176-81.

また、前述したように、1918年のドオウグハーティーの「初等学校におけるピクチャー・スタディー」シリーズの最初の9月号²⁹⁰において「子供達が、英語の言葉を正確に、解釈し、喋り、書くこと」を「英語の教育課程以上に、ピクチャーの学習がこの目的へ貢献する」と位置付けられている。カーペンター(Flora Carpenter)の著書『ピクチャーが話すストーリー(Stories Picture Tell)』(1918)の(全8巻)²⁹¹には、「教師のための示唆」として「ピクチャーの学習(Studying the picture)」の次に「ランゲージ・ワーク」が示されている。そこでは、「生徒達は授業の中で、自由に自然に、話すことが奨励される必要がある。この手法において、授業は、表現の自由と明確なメンタル・イメージ(mental image)を形成するための能力、これらを生徒達が獲得する言葉の訓練(language exercise)となる」²⁹²と、説明されている。また、1921年2月号、フレネイザー(Stanley Breneiser)の「一体になったピクチャー・スタディーと口頭英語:現実の関係性」²⁹³もある。

(2)ウインスロー(1988~?)

1920年代後半に減少し、1930年代以降「ピクチャー・スタディー」は見受けられなくなったという定説は歴史文献において定着している。20世紀初頭、1910年代の第1次世界大戦、1920年代の「アート・テスト」の時代までの鑑賞教育は、「ピクチャー・スタディー」だけでなく、同時期、「鑑賞(Appreciation)」という言葉も浸透していた。機関誌『アプリード・アーツ・ブック』を年度別に1巻にまとめ、発行年度直後に出版していた黄金の装丁の「The Bound Volume」と名付けられた年度別の総集編がある。「1901~1902年 第1巻」とは創刊号の1901年9月号~1902年月6号までの『アプリード・アーツ・ブック』を第1巻にまとめたものである。つまり、機関誌刊行当初から、「ピクチャー・スタディー」やベーレーの論考は当時から「鑑賞」の1領域としてみられていたといえる。ちなみに、多くの米国の研究者もこの資料を用いており、例えば、前述したサンダースの鑑賞教育に関する先行研究には、引用したページ数が、機関誌従来の通し番号になっていない。

「ピクチャー・スタディー」の衰退原因は別として、いつの時代まで実用的な教

²⁹⁰ Grace Daugherty, "Picture Study in the Elementary School," *The School Arts* 18, No.1 (September 1918), pp.19-22.

²⁹¹ Flora Carpenter, *Stories Pictures Tell*, 1-8 (Chicago and N.Y.: Rand McNally & Co., 1918)

²⁹² 1-8巻の全ての巻末の「教師達への示唆(Suggestion to Teachers)」に記されている。

²⁹³ Stanley Breneiser, "Picture Study and Oral English in One: A Real Correlation," *The School Arts Magazine* 20, No.6 (February 1920), pp.346-348.

授-学習法として残っていたのだろうか。

例えば、20 世紀前半の終わりというべき時期、1948 年から刊行が開始された NAEA(全米美術教育協会)の機関誌『アート・エデュケーション(Art Education)』は、「鑑賞 (Appreciation)」という言葉が目立っている。1948 年の同機関誌における文献紹介には、同年に出版されたファーナムの『更なるピクチャーに関する学習法(Learning More about Picture)』(1948)²⁹⁴に関して「ピクチャー・鑑賞(picture appreciation)」と「ピクチャー・スタディー」の両方の言葉が記述され、「美術と一般教育の教師達の間の大な誤解を受けてきた」ものとして、「ピクチャー・スタディー」という言葉が太字で強調されている。時代が下り、1960 年の同機関誌にはバージニア州ノーフォーク(Norfolk)の美術教育ディレクターのジョンソン(Ina Johnson)の論考「初等学年の美術鑑賞における経験」²⁹⁵が掲載されている。この中では、「過去 2、3 年の期間、美術鑑賞の教授法は多くの初等学校の中で軽視されてきた」とされ、「そこにはピクチャー・スタディーの古い方法が不充分であるという美術教育者達の間の一般的な同意があり、しかも我々は美術家の作品学習に美術における創造的な働きを結びつける必要がある」²⁹⁶と言及されている。1960 年時点でも、まだ「ピクチャー・スタディーの古い方法」に代わる美術鑑賞教育の在り方を模索していたといえる。

また、英国からの影響が指摘される「ピクチャー・スタディー」研究の守備範囲の問題に関して補足しておく。同時期、直江俊雄の『20 世紀前半の英国における美術教育改革の研究:マリオン・リチャードソンの理論と実践』(2002)²⁹⁷にみられるような美術教育研究者リチャードソン(Marion Richardson, 1892~1946)が提案した内面的イメージの自由な描画の方法「マインド・ピクチャー(Mind Picture)」との「ピクチャー」という言葉の関係性が考慮されるからである。英語圏に並行して現われた同時代の史実といえるが、体系的な本研究のは段階において、具体的なアメリカの研究者への引用が確認出来なかったことから、深い言及は控えている。

さて、アメリカにおいては、1910 年代から「ピクチャー・スタディー」の隆盛が開始し始めた時期から、「鑑賞」のみ単独で用いられるケースは存在していた。

²⁹⁴ この文献紹介は Nonauthor, "Briefs on Books.....," *Art Education*, Vol.1, No.5(November-December 1948),p.7 に掲載されており、文献名は Royal Farnum, *Learning More about Picture* (Westport, Conn., Artex Prints, Inc., 1948).とされている。

²⁹⁵ Ina Johnson, "An Experiment in Elementary Art Appreciation," *Art Education*, Vol.13, No.4 (April 1960),pp.10-11.

²⁹⁶ Leonard Barkin, "Art Appreciation in the Elementary School an Notated Bibliography," *Art Education*, Vol.14, No.1 (January 1961),pp.6-7.

²⁹⁷ 直江俊雄『20 世紀前半の英国における美術教育改革の研究』建帛社、2002 年。

例えば、1910 年代において考察すると、1915 年にはドレクセル(Constance Drexel)の「美の鑑賞」²⁹⁸という論考が掲載されている。また、1915 年 2 月に初版が発行されたハイワード(Frank Hayward)の『鑑賞における授業:美の教育における小冊子 (The Lesson in Appreciation : Essay on The Pedagogies of Beauty)』(1925)²⁹⁹は、1917 年再版、1922 年 3 版、1925 年に 4 版が発行されている。よく売れたのだろう。ちなみに、この著書には図版が 1 枚も掲載されていない。巻末の文献目録には、音楽・彫刻・文学と合わせて「ピクチャー(Pictures)」という分野が設定され、前述したカッフィンの『ピクチャーを見る方法』などが含まれている³⁰⁰。これら諸芸術に共通して設定された鑑賞の基礎原理は、「5 つの形式的段階(The five formal steps)」と名付けられたものである。それは、先ず「観察(Obserbation)」の「第 1 段階:準備」と「第 2 段階:提示(Presentation)」があり、次いで「思考(Thinking)」の「第 3 段階:想定(しばしば比喩と抽象化と呼ばれる)」と「第 4 段階:形成(しばしば一般化と呼ばれる)を経て、最期に「適応化(Applying)」の「第 5 段階:適応」、に到達する³⁰¹。研究対象として、題目の「授業」という言葉が示すように、系統的な学習方法を優先するもので、「ピクチャー・スタディー」に共通する教師の問いかけ・鑑賞教材の選定とは、異なっている。

それでは、1930 年代前後、「鑑賞」が「ピクチャー・スタディー」に取って変わるような具体的な、転換点が文献に残されているのだろうか。この点に関して、『スクール・アート』に注目すべき点がある。

(3)「ピクチャー・鑑賞」

1929 年 10 月号には「ピクチャー (Picture)」と「鑑賞(Appreciation)」という主題の論考が連続して 4 本も続いて掲載され、明らかに編集部の意図的な「鑑賞」と「ピクチャー・スタディー」への配慮がみられる。それは、クロックス(Philomene Crooks)の「鑑賞の開発」³⁰²、ポットル(Theodora Pottle)の「ピクチャー・スタ

²⁹⁸ Constance Drexel, "Appreciation of Beauty," *The School Arts Book* 12 ,No.2 (October 1915),pp.176-81.

²⁹⁹ 本研究は 4 版を資料としている。Frank Hayward, *The Lesson in Appreciation: Essay on The Pedagogies of Beauty* (N Y, Boston, Chicago, Dallas, Atlanta, San Francisco,: The Macmillan Company, 1925).

³⁰⁰ *Ibid.*,p.226.

³⁰¹ *Ibid.*,p.54.

³⁰² Philomene Crooks, "Developing Appreciation," *The School Arts Magazine* 28, No.2 (October 1929),pp.111-112.

ディー」³⁰³、ストウト(Katherine Stout)の「ピクチャーの学習」³⁰⁴、トッド(Jessie Todd)の「鑑賞における進歩」³⁰⁵である。残念ながら、機関誌にこの特集に関して説明記述はないが、明らかに「ピクチャー・スタディー」と「鑑賞」という言葉の転換期を読者に提示している。この中でもポットルの「ピクチャー・スタディー」における絵画の構図分析は、ベーレーが「偉大な画家達」の中において、ムーヴメントを重視した分析と比較して、より輪郭を明確に捉えたデザイン的なものである[図版 1-33]。また、トッドは同年、1929年5月号に「音楽とピクチャー・スタディーの関連づけ」³⁰⁶という論考を発表し、他の芸術分野との関連性を考慮している[図版 1-34]。その数か月後に「鑑賞」という言葉を用いている。こうした1930年代付近、他芸術分野と「鑑賞」を関連づけたものに、1932年のグリーン(Thurals Green)の「学校における建築の鑑賞」³⁰⁷という論考もある[図版 1-35]。変遷背景の原因を知るうえで、重要な手掛かりを示しているといえる。

また、注目すべきは、1918年12月号のウインスロー(Leon Winslow, 1988~)[図版 1-36]の「ピクチャー鑑賞の実践的意味」³⁰⁸に「ピクチャー鑑賞(Picture Appreciation)」という言葉が現われている点である。この論考は、美術批評教育の研究者であるゲーヒガン(George Geahigan)も注目しており、彼の論考「ピクチャー・スタディーの文献における美術批評モデルに関する反省」³⁰⁹において集中的に分析している。ゲーヒガンはこのウインスローの論考を体系的な鑑賞教育として位置づけ、鑑賞者自身の解釈と判断力を重視したような、最初期の「美術批評」教育の現われとして位置付けている。実際に、このウインスローの論考は、「鑑賞が意味するものは何か」・「鑑賞における段階」・「体系的な学習方法の必要性」・「推

³⁰³ Theodora Pottle, "Picture Study," *The School Arts Magazine* 28, No.2 (October 1929), pp.112-119. P.ix.

³⁰⁴ Katherine Stout, "The Study of Picture," *The School Arts Magazine* 28, No.2 (October 1929), pp. 119-120.

³⁰⁵ Jessie Todd, "Progress in Appreciation," *The School Arts Magazine* 28, No.2 (October 1929), pp. 122-123.

³⁰⁶ Foster Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993), p.63.

³⁰⁷ Thurlas Green, "An Appreciation of Architecture in the School," *The School Arts Magazine*, Vol.31, No.9 (May 1932), pp.547-549.

³⁰⁸ Leon Winslow, "A Practical Means to Picture Appreciation," *The School Arts Magazine* 28, No.2 (December 1918), pp.187-193.

³⁰⁹ George Geahigan, "Reflections on a Model of Art Criticism in the Picture Study Literature," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceeding of the Third Penn State International Symposium* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1997), pp.434-442.

薦された解釈と一致する感覚」・「判断を経る」・「『幸福と卓越性(Peace and Plenty)の鑑賞』と、鑑賞方法を定義している。

ウインスローは、1925年に初版、1928年に再版が発行された『美術の体系付けと教授法(*Organization and Teaching of Art*)』(1928)³¹⁰においても体系的なカリキュラムに鑑賞を取り込んでいる[図 1-37]。この著書の目次は非常に興味深いので、以下に述べておく。「第1章:我々に必要な美術教育」・「第2章:産業の美術における教育的価値」・「第3章:初等学校プログラム」・「第4章:初等学習課程」・「第5章:中等学校のプログラム」・「第6章:中等学習課程」、そして、「付録:更なる初等・中等学校のプログラム開発のための示唆」・「スクールルーム・デコレーションの示唆」と続く。しかし、世界恐慌直前の1928年においても、1890~1900年代、ベーレーが奨励した「スクールルーム・デコレーション」が導入されている。実際、ウインスローはこの著書でベーレーの著書『美術教育』からいくつか引用している。

「ベーレーは次のように言及した。『美術教育の目的は、美のための鑑賞(appreciation)と美しいものを作りだすための力、これらの発育にある。そのような趣味性と技能は、教師が生徒を型にはめたさい現われるものではない。生徒達は果実である。生徒達は成長しなければならない。その種は育てられるものであり、全ての一般的な子供の核心に位置するものである。』」³¹¹

子供を種に喩える点は、進歩主義教育の時代、特に多い言い回しであった。実際、彼は、その後、進歩主義教育の傾向を推し進めていき、1949年、「美術における子供の成長と発達に向けたパターン」³¹²も発表している。しかし、鑑賞の定義に関してベーレーを引用し、更にこの著書からは、前述した『美的教育』の著者デ・ガモとウインスローの共著『デザインの本质(*Essentials of Design*)』(1923)という文献が存在する³¹³ことも分かる。彼が美の鑑賞教育と次世代の鑑賞教育の傾向の中間に位置した研究者といえるのではなかろうか。

興味深いことに、ウインスローが初等学習課程で位置付けた「ピクチャーの解釈

³¹⁰ Leon Winslow, *Organization and Teaching of Art* (PA: The Maple Press Company, 1925).

³¹¹ *Ibid.*, p.121.

³¹² Leon Winslow, "A Pattern for Child Growth and Development in Art," *Art Education*, Vol.2, No.4 (November-December 1949) pp.2-3.

³¹³ Winslow, *Organization and Teaching of Art*, p.77.文献を手にいれることが出来なかった。ここでは、「Degamo, Chas. & Winslow, L.L. *Essentials of Design*. 1923. Macmillan」と記されている。

と鑑賞」には生徒と教師の問答の例が、「ピクチャー・スタディーの授業」として「第4学年」、及び「田舎の学校」³¹⁴を対象に掲載されている。教師と子供達の両者の狙いが挙げられ、教師の問いかけに限らず、生徒(*Children と Pupil が使い分けられている)の受け答えが記されている点に特長がある。ゲーヒガンが指摘したような1920年代後半の「子供の反応」が現われる方法論とは、彼自身が注目したウインスローの著書を指しているのではないだろうか。やはり、「ピクチャー・鑑賞」という言葉には、何等かの鑑賞教育史の転換点が背景として存在し、更には「ピクチャー・スタディー」衰退の原因解明の鍵が潜んでいるのではなかろうか。

拙稿が調査した所、今一つ、「ピクチャー・鑑賞」という言葉の現われに1932年に『初等学校ジャーナル』に掲載されたワイマック(Eunice Waymac)とヘン德里クソン(Gordon Henderikson)の「ピクチャー・鑑賞の教授法に向けた基礎としての子供達の反応」³¹⁵がある。1930年代の鑑賞教育傾向を象徴したような主題の論考である。この中では、「ピクチャー・鑑賞」が、子供を美術の傑作にさすこと、ピクチャーのストーリーを尋ねること、またはストーリーを作りだすこと、など「ピクチャー・スタディー」の特性が位置づけられている³¹⁶。そして、全ての名前を明かしていないが、ベーレー、ファーナムなどの「ピクチャー・スタディーに関する25人の著者」³¹⁷を一部提示している。そして、「ピクチャー・スタディーの25人の著者により議論されたピクチャー鑑賞の要素と手段」において、「技術的要素」・「ピクチャーに関する情報」・「感情的要素」・「ピクチャー・鑑賞のための手段」の項目により分析している³¹⁸。注目すべき「ピクチャー・鑑賞のための手段」は、「ピクチャーの意味の説明」・「子供達の質問」・「ピクチャーの記述」・「熟視」・「子供達の自由表現」に項目が分類されている。この論考からは、「ピクチャー・スタディー」の特性が「ピクチャー・鑑賞」とどう異なるのか記されておらず、一瞥しただけでは、心理学研究の観点から「appreciation」という言葉を強調したいという意図があるのか、単に曖昧に用いられているだけなのか不明である。

さて、エフランドは、『美術教育の歴史』において、1929年以降を「大不況下の美術教育」と位置付け、その中でウインスローの著書『融合した学校美術プログ

³¹⁴ Ibid., pp. 71-74.

³¹⁵ Eunice Waymac and Gordon Henderikson, "Children's Reactions as a Basis for Teaching Picture Appreciation," *The Elementary School Journal* 33, No. 4 (December 1932), pp. 268-276.

³¹⁶ Ibid., p. 268.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Ibid., p. 269.

ラム(*The Integrated School Art Program*)』(1939)³¹⁹を取りあげ、その特性を「日常生活の問題解決の手段としての美術が、美それ自体の追及へ取って代わる」と位置付けている。この特性は、次の本研究の第2章で扱い、また、エフランドもその直後、時代設定しているように、1933~1938年の「オワトナ美術教育プロジェクト」に象徴されるような1930年代の不況下の日常生活における美術教育、という特性に適合している。実際、次章で考察するように、ウインスローは、オワトナ・プロジェクトの指導者ミネソタ大学の指導者ハガーティー(Melvin Haggerty)から準備委員会委員長が、クリーヴランド美術館の学芸員のマンロへと受け継いだ、『アメリカ人の生活と教育における美術(*Art in American Life and Education*)』(1941)³²⁰の編集スタッフに加わる主要人物である。本研究は体系史の性質を優先しているため、これ以上の考察は止めるが、ゲーヒガンも注目したように、今後、「ピクチャー」と「鑑賞」との関係は、「ピクチャー・鑑賞」を中心にウインスローなどを研究の焦点を当てることで、「ピクチャー・スタディー」衰退の経緯を明らかにすることとなるだろう。

結・19~20世紀初頭の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」

第1章は、19世紀末の「複製画」普及の背景をプラング商会から考察し、20世紀初頭の『スクール・アーツ』の編集長ベーレーの美の教育、そして、同機関誌に浸透していた「ピクチャー・スタディー」の特性と研究者について考察してきた。

第1節では、プラング商会の「多色刷石版」の事業と美術教科書出版、そして、スミス、ダウ、ベーレー、といった代表的な研究者達と掛かり合いがあることが考察出来た。これは、第1章で扱う鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」が大衆へ向け、美術館の複製画鑑賞を奨励するが、その原点として印刷技術の向上により美術館・個人蔵同様の画質を保持する「複製画」の普及が不可欠であったことを考察した。美術鑑賞教育史の前史としてスタンキューイッチを中心に研究対象とされてきたプラング商会だが、実際、筆者が検証したところ主要な美術教育研究者との直接の関係はあったとしても、「ピクチャー・スタディー」とは、直接掛かり合いがみ

³¹⁹ Efland, *op. cit.*, p. 207. また、エフランドの同著書290頁によると、ウインスローの著書は、「Winslow, L. (1939). *The integrated school art program*. New York: Mcraw-Hill.」と記されている。

³²⁰ Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Co., 1941).

られることはなかった。

第2節は、「ピクチャー・スタディー」の普及時と並行した美の教育を『スクール・アーツ』で論じてきた編集長ベーレーの論考について考察した。編集長である彼の奨励がない限り、「ピクチャー・スタディー」の普及はありえなかったのだが、彼自身も「偉大な画家達」のような著名な西欧絵画の主題を中心とした鑑賞方法を多く提案していた。彼の1907年、同機関誌で特集した「ピクチャー・スタディー: シンポジウム」では、サージェント、ダウ等が寄稿し、同機関誌において公式に「ピクチャー・スタディー」が認められる切っ掛けとなった。

第3節では『スクール・アーツ』誌における「ピクチャー・スタディー」の1910~1920年代の特徴の変遷について考察してきた。1910年代、体系的な鑑賞方法として確立した「ピクチャー・スタディー」は、1914年の第一次世界大戦時には愛国心を養育する目的と教材観へと変遷する。1920年には、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのマッカードリによりアート・テストに代表する心理学的アプローチの隆盛から「子供達の反応」が重視されていく。こうした中、1920年代は代表的な「ピクチャー・スタディー」の著書が発行されており、事実上、最盛期を迎え、以降は、急速に影を潜めていくのである。

第4節は「ピクチャー・スタディー」の各時代の代表的な研究者とその特性について考察してきた。研究者については1916年に『スクール・アーツ』に招聘されたスミスが1つの転機になっていたことを考察した。特性については、「スクーールーム・デコレーション」との「複製画」普及の関連、「ランゲージ・ワーク」という言葉の問いかけを通じた教授法、そして「美術鑑賞」との定義づけの違いについて考察してきた。特に、「ピクチャー・鑑賞」という中間の言葉が用いられていたことは本研究独自の発見となった。

以上の各節の考察で明らかになった点を総括すると19~20世紀初等の「ピクチャー・スタディー」は、1910年代にベーレーを中心に美術教育機関誌に取りあげられ、1910年代に「美(Beauty)」の教育として確立しつつも、1914年の第一次世界大戦の影響から「美」が愛国心の養育へと活用されるようになった。1920年代には子供達の反応を重視した方法論重視の性質へと転換していく。そして、1930年代以降、進歩主義教育隆盛期からマンロ等より本格的な心理学的研究方法を用いたアート・テストの時代へと入る。しかし、「ピクチャー・スタディー」から「美術鑑賞」教育の転換点を指摘することは困難であろう。それは、具体的な先導者や会議により決定した方針に従った転換点が認められない、というだけではない。より重要な点は、1920年代後半から、鑑賞教育自体の論考の数が急激に減退し、1930

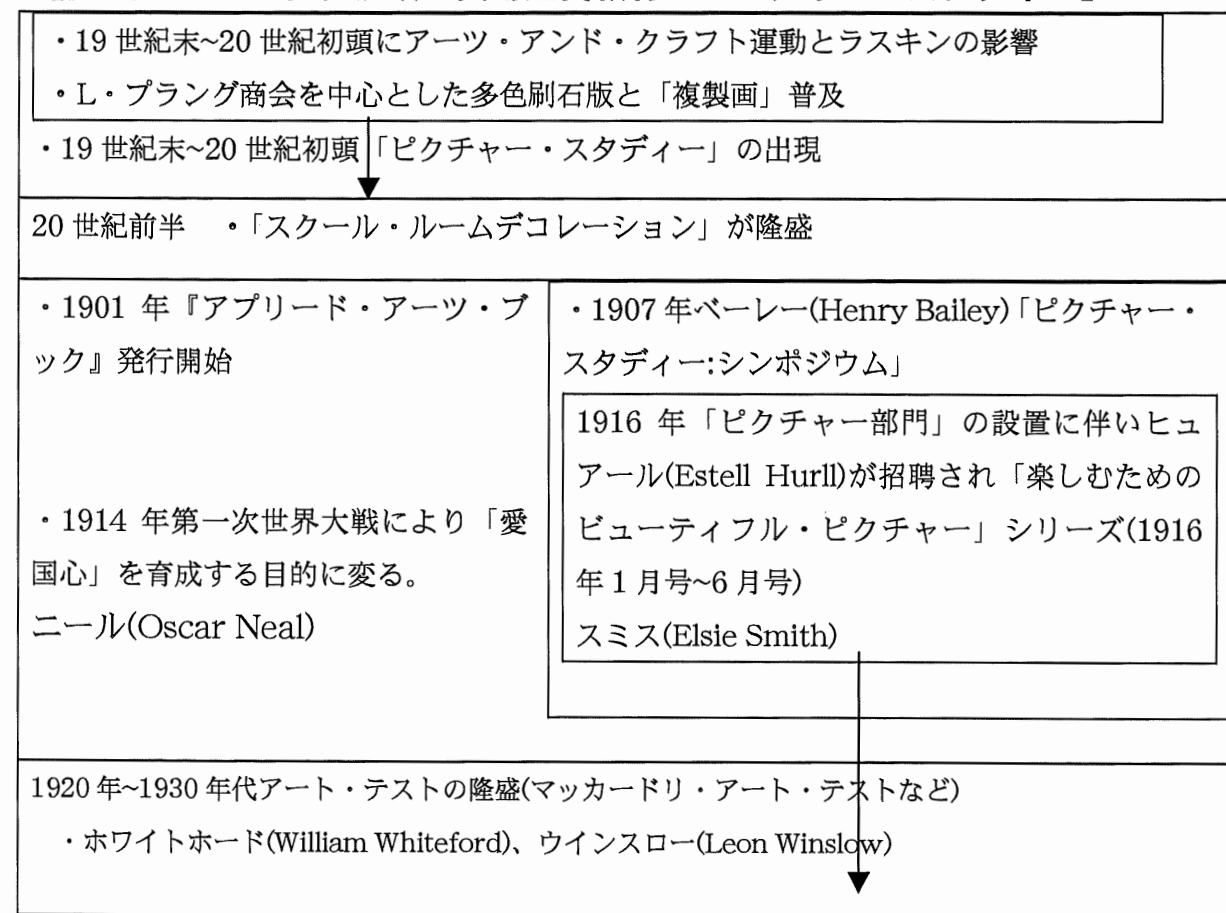
年代の進歩主義教育、美術館のアート・テストの隆盛期に入ると、全くといっていい程、鑑賞の教授-学習法の論考が見られなくなっていることにある。このことから、「ピクチャー・スタディー」が衰退したというより、むしろ「鑑賞」教育自体の領域が衰退したと考える方が自然である。

表 1-8・20世紀初頭の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」の年表

1901年	ディビス・プレス会長ティビス編集長の基『アプリード・アーツ・ブック』刊行開始。
1903年	ベーレー編集長の基、1903年に『スクール・アーツ・ブック』に改名
1906年	チェイス(Marble Chase)「ピクチャー・スタディー」(1月号)、カッフィン(Charles Caffin)の『ピクチャーを学習するための方法』
1907年	ベーレー「ピクチャー・スタディー:シンポジウム」
1908年	ベーコン(Dolores Bacon)『全ての子供が知るべきピクチャー』、カッフィン『ピクチャーへの子供達のガイド』
1909年	ベーレー「グレート・アーティスト」シリーズ(1909年4月号~1911年1月号)、サージェント(Walter Sargent)「ピクチャー・スタディーにおける経験」(10月号)
1911年	9月号~1913年6月号までベーレーの「美の要素」シリーズ。スミス(Elsie Smith)「学校におけるピクチャー・スタディー」(3月号)
1912年	ベーレー「アメリカの傑作」シリーズ(9月号~12月号)
1913年	スミス「誰もが好む少女」(2月号)・「有名な霧の川岸」(3月号)・「幸せな子供達」(5月号)・「6月の霧」(6月号)、ダウ『コンポジション』(第2版)
1914年	スミス「少年リンカーン」(2月号)、ヒュアール(Estell Hurll)『子供達へピクチャーを見せる方法』、ベーレー『アート・エデュケーション』
1915年	ベーレー「写真とファイン・アート」シリーズ(1915年10月号~1917年9月号)、ディビスとベーレー「言葉における手助けとしてのピクチャー」(10月号)、ヒュアール「ピクチャー・スタディーに関するいくつかのポイント」(12月号)、ケーシー(William Casey)『美術における傑作』
1916年	「ピクチャー部門」の設置に伴いヒュアールが招聘され「楽しむためのビューティフル・ピクチャー」シリーズ(1916年1月号~6月号)

1918年	ドォウグハーティー(Grace Daugherty)「初等学校におけるピクチャー・スタディー」シリーズ(9月号~11月号)
1920年	フォーブッシュ(William Forbush)「ピクチャーにおける子供達の最初の興味」
1923年	コリンズ(Henry Collins)『ピクチャー・スタディー:教師達のためのマニュアル』
1926年	ベーレー『ピクチャーからの喜び』
1927年	ニール(Oscar Neal)『各学年におけるピクチャー・スタディー』
1929年	ポットル(Theodore Pottle)「ピクチャー・スタディー」、ストウト(Katherine Stout)「ピクチャーの学習」、トッド(Jassie Todd)「鑑賞における進歩」、

【図1】19~20世紀初頭の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」



第2章

20世紀中期の一般教育としての

生活と美術

エフランドの『美術教育の歴史:視覚芸術における知的現行と社会的現行』には、当時「1920年代の楽観主義は1929年の株式市場の倒壊と共に減退していき、結果として経済危機を深めた」¹と、1929年の世界恐慌の影響から1930年代を「大不況の期間の美術教育」として位置付けている。そして、「2,280,000人以上の子供達が、特に1933年に田舎の地域において、開校不可能となった24州の2,000の学校が学校閉鎖のため登校が不可能となった」、「多くの都市と州が、学校の期間を短縮した:教師の賃金は、1933年には平均的な教師達は、年俸750ドルの支払いであり、田舎の南方部の黒人の教師達は年俸100ドル以下であった」と記している。

「アメリカ連邦教育局は内務省の一部局として1867年に設立されたが、その任務は主として教育情報の伝達や会議開催の支援は限定されていた。それ以来、教育局が積極的に学校における美術教育への支援をすることはほとんどない状況が、今世紀における大不況期まで続いた。しかし、1930年代には『連邦美術プロジェクト』(Federal Art Project)を教育局は推進し、不況下で失業中の美術家に地域の建築物の壁画や装飾の仕事を提供した。

ベン・シャーン(Benn Shahn)やマーク・トビー(Mark Tobey)といった有名な画家が郵便局や公共建築を壮大な壁画で装飾したのである。彼らには、さらに、地域における美術振興のプログラムで働き、大人や学校の子どもたち向けのデザインのワーク・ショップを行い、様々の表現による美術を室内外の環境に対して適用したのである。地域の美術振興を学校教育における美術活動を通して推進しようとしたオワトナ・プロジェクト(1933-1938年)も、こうした生活美術へのアプローチを特徴とする『連邦美術プロジェクト』の一環である」²

こうした時代、1937年、シカゴにモホリ-ナギ(1895~1946)を学長、グロピウスを顧問とし「美術・工業協会(Association of Arts and Industries)」が準備し、ニュー・バウハウス(The new Bauhaus)が設立された³。その後、1939年にシカゴ・デザイン研究所となり、1949年にはイリノイ工科大学に合併される、という経緯を辿る。こうしたバウハウスがアメリカへ移植したデザインの原理は、ダウ影響下

¹ Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY and London: Columbia Teachers College, 1990), P.187.

² このエフランドの著書の邦訳部分は、岡崎 昭夫「現代アメリカにおける美術教育カリキュラム開発に関する研究-ケタリングプロジェクトとCEMRELの美的教育プログラム-」筑波大学博士論文、1996年、97頁、を引用している。

³ 利光 功『バウハウス-歴史と理念』美術出版社、1988年、205頁。

のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの卒業生や関係者へ、日常生活と美術作品に共通にみられる造形要素の教育、という指標への共感を現すこととなった。

さて、ローデス(Jane Rhoades)の国際的な美術教育会議の研究によると、第二次世界大戦後の、ユネスコとアメリカとの関係について、「1948年5月の期間にパリで会合された」、「アメリカ合衆国からの代表はトマス・マンロであった」⁴という記述がある。確かに、『美学と美術批評ジャーナル』によると、マンロは、同1948年5月11~15日にパリのクレバー通りにあるユネスコ本部の「一般教育における美術に関する専門家の会合(Experts' meeting on the Arts in General Education)」に招待され、親善大使を務めるなど、当時パリとの関係は深かった⁵。また、議長を務めた人物は、『芸術による教育(*Education through Art*)』(1956)⁶の著者リード(Herbert Read, 1893~1968)である。『東部美術協会年鑑(*Yearbook of the Eastern Arts Association*)』(1949)に最初に掲載されたとされる、マンロの「美術と国際的理解」⁷には「1947年のメキシコ・シティーで開催されたユネスコの一般会議の第二セッションにおいて、ディレクター兼総長が、世界規模における一般教育における美術を奨励するための実践段階を推奨するため様々な国家から専門家の委員会を招集することを教示した」⁸という記述がある。そして「そのような委員会が1948年春にパリで会合を開く」とされる。この会合の内容と、マンロのパリでの日程は、『美学と美術批評ジャーナル』第12巻第1号に詳しく記述されている⁹。その記述を参考にすると、「委員会では、『美術(art)』と『一般教育(general education)』という言葉自体と、それらの関係について熟考した」とされ、「『美術』という言葉は絵画・彫刻・建築・陶芸のような視覚芸術・工芸だけでなく、音楽・創造的書物(creative writing)・ダンス・シネマなど」も含まれる、ことが提案された¹⁰。

この章では、世界恐慌時期のオワトナ・プロジェクトから、世界大戦後のユネス

⁴ Jane Rhoades, "Initial Findings on the Origin of the International Society for Education Through Art," *The History of Art Education, Proceedings from the Penn State Conference, 1985* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1985), p.334.

⁵ Non author, "International News and Correspondence: France and Unesco," *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, Vol.7, No.1 (September 1948), p.65.

⁶ Herbert Read, *Education Through Art* (David Higham Associates Ltd., London, 1956) (邦訳 宮脇 理・岩崎 清・直江 俊雄『芸術による教育』、フィルムアート社、2001年)

⁷ Thomas Munro, *Art Education: Its Philosophy and Psychology*, pp.151-168.

⁸ Ibid., p.151.

⁹ Non author, "International News and Correspondence: France and Unesco," *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, Vol.12, No.1 (September 1948) pp.64-66.

¹⁰ Ibid., p.65.

コ国際会議における「一般教育」としての美術の時代を考察する。

第1節 マンロと1930年代の鑑賞教育

1.1929年の世界恐慌以降の美術教育プロジェクト

(1)オワトナ美術教育プロジェクト

2度の大戦期間中の美術教育史研究、ケール(John Keel)の「美術教育、1940~64年」¹¹は、オワトナ美術教育プロジェクトとその指導者ハガーティー(Malvin Haggerty)の日常生活における美術の必要性の思想、そしてその思想が影響を及ぼしたプロジェクトの記述から始まっている。このプロジェクトは、大戦間中の美術教育の出来事としては主要なものであり、エフランドの『美術教育の歴史』にも以下のように記述されている。

「(前略)生活美術的なアプローチが美術教育でなされたのは、1929年から始まる大不況のもとでなされたオワトナ・プロジェクト(Owatonna Project)においてである。美術教育における始めて大規模なカリキュラム実験として、アメリカの近代美術教育史に特筆されるこのプロジェクトは、こうした地域環境を改善しようとする彼の物理的環境の改善に関する写真記録などの指導を受け持ったが、もう一人は、その公立学校で実際に美術を教えた。その人が、後に国際美術教育学会(INSEA)の初代会長となるジークフェルドであった。彼によって、まず、公立学校におけるこのプロジェクトの遂行にあたって、その地域での美術の役割やその学校でのカリキュラムで何に重点がおかれているかに関して予備調査がなされ、次に、学校における美術の指導計画が編成され、最後に、その地域社会における普段の生活のなかでの美術の果たす可能性が検討された。」¹²

また、オワトナ・プロジェクトの歴史研究としては、サンダース(Robert Saunders)の「オワトナ:美術教育のカメロット」¹³と、フリードマン(Kerry Freedman)の「人

¹¹ John Keel, "Art Education, 1940-64," in Reid Hastie, ed., *Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, IL: The University Press, 1965), pp.35-50.

¹² Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY: Teachers College Press, 1990), pp.207-208.

¹³ Robert Saunders, "Owatonna: Art Education's Camelot," *The History of Art Education*,

道主義的視点:公立学校における『プライベート』の関心の一例としてのオワトナ美術教育プロジェクト」¹⁴がある。以下にこの両資料を参考にしてプロジェクトの展開を記述する。

1931年、秋のミネアポリス(Minneapolis)の東部美術協会の会議に迎えられたミネソタ大学の教育学部長ハガーティーは、ファイン・アーツのケッペル(Keppel)金のアート・アドバイザーのイアンスラー(Roberta Iansler)が、11月24日の手紙の中で、「我々の美術教師達は、その考えを与えるに充分だろう」と返答した。当時、ファーナム(Royal Farnum)[第1章第3節参照]は、そのプロジェクトの批評のために召喚された他、プロジェクトの現場としてオワトナが適切であると決定した。

さて、1934年2月10日、ファーナムは、ミネソタ大学のプロジェクトと選択地の両方を推薦する。1938年8月8日、ハガーティー夫人(Laura Haggerty)は会長ケッペルへ手紙を書き、また、近年出版された「一般生活の拡充(Enrichment of the Common Life)」を送り、ハガーティーにとってオワトナ・プロジェクトがとても重要なことを伝えた。また、サンダースのこのプロジェクトに関する先行研究には、「雇われたエドウィン・ジークフェルドとレイ・フォークナーは夏の間、オワトナに訪れた」¹⁵という記述が残っている。彼等はプロジェクトの中心となったミネソタ大学のヒル(Gerald Hill)と共に『アート・トゥディ(Art Today)』(1941)¹⁶という共著を執筆しているが、サンダースはまた「『アート・トゥディ』はこのプロジェクトの成果であると思える」¹⁷とも位置付けている。1937年10月15日にオワトナの学校長ロッサ(Irvin Rosa)は会長ケッペルに手紙を送り、ジークフェルド(Edwin Giegfeld, 1905~?) [図版2-1]を、オワトナ・プロジェクトのディレクターとして推薦する。ジークフェルドは後のNAEA(全米美術教育協会)の初代会長、InSEA初代会長であり、20世紀中盤のユネスコや連邦教育局が支援する美術教育会議と教育政策の時代へと向かう、先導者となった。また、フォークナー(Ray Faulkner) [図版2-2]も初代NAEA副会長となる。

Proceedings from the Penn State Conference, 1985 (Reston, VA: National Art Education Association, 1985), p.154.

¹⁴ Kerry Freedman, "The Philanthropic Vision: The Owatonna Art Education Project As an Example of "Private" Interests in Public Schooling," *Studies in Art Education*, Vol.31, No.1 (Spring 1989), pp.15-26.

¹⁵ Saunders, "Owatonna: Art Education's Camelot," p.154.

¹⁶ Ray Faulkner, Edwin Ziegfeld and Gerald Hill, *Art Today* (NY: Henry Holt, 1941).

¹⁷ Saunders, *op.cit.*, p.156.

(2)『アメリカ人の生活と美術における教育』の準備委員会

ハガーティーが指揮していたプロジェクトとして、全米教育研究協会(National Society for the Study of Education)が発行を進めていた年鑑の委員会(Yearbook Committee)のプロジェクトがある。1937年の議長の死後、次の議長としてクリーヴランド美術館の学芸員のマンロ(Thomas Munro, 1897~1974)[図版2-3]が任命された。この委員会は、マンロのほかに、ファーナム、フォークナー、ハガーティー、ジグフェルド等、オワトナ美術教育プロジェクトから NAEA 発足までの主要な研究者が参加し、更に、この著書の巻頭部には「メルビン・E・ハガーティー(MELVIN E. HAGGETY)へ この年度版著書『アメリカ人の生活と教育における美術』は彼が何年間も議長であったディレクター達の諮問委員会により捧げられた」という記述がみられる。そして、マンロ指揮のもとで、1941年2月22、24日に開催される予定の全米教育研究協会アトランティック・シティーの会合(Atlantic City Meeting)で議論される対象、第40回年鑑の発行が計画された。

委員会の人選は大部分が生前のハガーティーにより実施されていたが、彼の死後、委員会は彼により1936年に準備された簡潔な概略をきめ細かに発展させた。それゆえ、事実上ハガーティーの意志が、マンロにより受け継がれ年鑑が作成されたといえる。1940年2月23日、ミズーリ州のセントルイス(St. Louis)のコロラドホテル(Hotel Coronado)で開催された「全米教育研究協会(The National Society of the Study of Education)」の「ディレクター達の諮問委員会(Board of Directors)」のプレゼンテーションにマンロは参加している。この学会では「マンロ博士は『アメリカ人の生活と教育における美術』の年鑑の重要性を報告し、諮問委員会により特別に許可されたコロンビア大学のレイ・フォークナー教授を委員会へ推薦した」と記されている¹⁸。その後、マンロは1941年4月号からアメリカ美学会の機関誌である『美学と美術批評ジャーナル(Journal of Aesthetic and Art Criticism)』の編集長にもなり、同年11月9日のミシガン州デトロイトのデトロイト・リーランド・ホテル(Detroit-Leland Hotel)で開催された委員会では、「マンロ博士の要求により、諮問委員会はエドウィン・ジグフェルド博士を任命した」と記されている¹⁹。

マンロは本研究の第1章第3節に限らず、1930~1940年代の美術教育史の展開

¹⁸ Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Publishing School Publishing Company, 1941), Constitution of the National Society for the Study of Education, vi-vii.

¹⁹ *Ibid.*, x.

において主要人物として何度も現われる。彼は哲学者であり美学者、美術館学芸員と多様な姿を持つが、その素性はどのようなものなのだろうか。

2.1920年代のマンロ(1897~1974)と1920年代のバーンズ財団

(1)マンロの生い立ち

マンロは、ムンロ、また、マンローと日本語表記される。クリーヴランド美術館の教育学芸員、アメリカ美学会会長、また、アメリカ美学会誌『美学と美術批評ジャーナル(The Journal of Aesthetics and Art Criticism)』(1941~)の初代編集長、として著名な人物である。彼の研究領域、は美学だけでなく、美術教育、美術鑑賞教育や美術館教育の研究論文・著書を多く残している。彼が特に活躍した、1930年~1940年代は、教育哲学者デューイ(Jhon Dewy)と彼の著書『経験としての芸術』(1934)²⁰や、ニューヨーク近代美術館の学芸員ダ・ミコ(Victor D' Amico)がクローズアップされ、美学者のイメージが強いマンロの存在は、美術教育分野の歴史に位置付けにくく、軽視されてきた傾向がある。アメリカでも美術館教育の観点から一時注目を集めたが、マンロの美的教育観全体に関する解明はほとんどなされていない。

マンロは、1897年にスコットランドのオマハにおいて、学校長を務めた父マンロ(Alexander Munro, 1856~1909)と母マンロ(Mary Munro, 1856~1909)の間に生まれた。そこはイギリス風の家系であったとされる。家族はブルックリン(Brooklyn)に引っ越し、若いマンロは討論に好奇心が注がれた。彼は15歳でマサチューセッツ州中西部の町アマーフト(Amherst)に行き、1912~5年にアマーフト大学(Amherst College)に通い文学士号を取得する。大学雑誌の編集者となり、彼の興味は文学とジャーナリズムに駆り立てられた。彼はコロンビア大学においてデューイ(John Dewy, 1859~1952)のもとで、哲学を学習した。そして軍に勤めた後、1918年に哲学を教えるためそこへ戻った。彼はデューイを支援したフィラデルフィアのバーンズ(Albert Barnes, 1872~1951)のバーンズ基金から副教育編集者として招かれた。1925年にマンロはナドラー(Lucille Nadler)と結婚し、彼の娘マンロ(Eleanor Munro)は後に美術史家となる。この年、ビエンナにおいてチゼックとも会っている。4年後、彼は美学と美術を教えるため哲学教授としてラトガー(Rutger)

²⁰ John Dewy, *Art as Experience* (NY: Balch & Company, 1934)[邦訳・鈴木康司、『経験としての芸術』春秋社、1952年。河村望、『経験としての芸術』人間の科学新社、2003年。]

へ行った。1928~31 までラトガーズ大学(Rutgers University)で勤務し、その期間、1929 年に彼はクリーヴランド美術館の金曜日の夜の大衆講義シリーズにおいて、美術と美学の講義へ招かれている。

1931~1967 年までウェスタン・リザーヴ大学(Western Reserve University)の美術教授、美術学科長を歴任した。マンロは、1932~1967 年に引退する 35 年の間、クリーヴランド美術館の教育学芸員を務めた。1935~1940 年の間一般教育委員会の認可の基、クリーヴランド美術館において子供の創造的(creative)・鑑賞的(appreciative)な美術能力調査が行われた。マンロはアフリカと東洋の美術の重要性を認知し、美術館に彼の所蔵コレクションを個人的に寄与したように、多くの新しい実践を開始した。彼はアメリカ美学会の初代会長であり、27 年間にわたりその学会誌(1944~1963)を編集した。活気に満ちた、35 年の輝かしいクリーヴランド美術館の教育ディレクターの後、マンロは 1967 年に引退し、フロリダ州のサラソタへ引っ越しそこで彼は 77 歳で死去した。

マンロの文献目録は 1964 年の『美学と美術批評ジャーナル』第 1 号に彼自身により記された「1922 年から 1964 年までのトマス・マンロの文献目録」²¹に詳しい。それによると最初の論考は 1922 年に『哲学ジャーナル(Journal of Philosophy)』に掲載された「価値の基準の検証」²²とされる。この論考の書き出しには、「活動中の結果を判断することが、思想の価値付けと同様に真実であるという、馴染み深いプラグマティズムの概念」とされ、「デューイ教授により適用された実践的判断と道徳的基準の主題」に位置づけられている²³。マンロの研究には師でもあるデューイへの引用・言及はこの論考がピークであり、この章の最期に扱う 1956 年の『美術教育:その哲学と心理学』には、「ジョン・デューイ等により開発された」信念として、「子供は、教育課程の中で一貫して、感じ、考え、観察し、議論し、経験する」²⁴と、言及がみられるが、マンロの 30 年間の美術教育研究の集大成を記した著書にしては記述が全くみられないといってもよい。

1920 年代末には、著書『美学における科学的方法(Scientific Method Aesthetic)』

²¹ Thomas Munro, "Bibliography of Books and Articles," *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol.23, No.1 (Fall 1964), pp.7-12.

²² Thomas Munro, "The Verification of Standards of Value," *Journal of Philosophy*, Vol.19, (May 1922), pp.294-301.

²³ Munro, "The Verification of Standards of Value," p.294.

²⁴ Thomas Munro, *Art Education: Its Philosophy and Psychology* (NY: Liberal Arts Press, 1956), p.14. *この編著に含まれたマンロの 1941 年の論考を扱っている。

(1928)²⁵、マンロがデューイやバーンズと共に協同著者となった『美術と教育(Art and Education)』(1929)²⁶がバーンズ基金から出版されている。この編著から、マンロは『バーンズ基金ジャーナル』に 1925 年 4 月号に「美術教授法のための構築的なプログラム」²⁷、1925 年 10 月号に「フランツ・チゼックと自由表現の方法」²⁸が 1926 年 1 月号に「ダウの方法と公立学校の美術」²⁹4 月号に「美術アカデミーと近代教育」³⁰を発表していることが記述されている。

さて、彼がピクチャー・スタディーの研究者、ベーレー、ヒュアール等以降に現われた美術鑑賞教育の研究者として、同じく 1920 年代後半に台頭してきたホワイトホードやウインスロー[第 1 章第 3 節参照]のような体系的・連続的な美術プログラムへの研究姿勢を持ち、それが、彼の 1925 年 4 月の『バーンズ基金ジャーナル』に掲載されたとされる、「美術を教授するための構築的プログラム」の題目と内容に強く現われている点は興味深い[表 2-1]。

表 2-1・マンロ「美術を教授するための構築的プログラム」(1925)

A.教育は、調和した在りのままの能力の発育を狙いとすべきである(<i>Education should aim at the harmonious development of native abilities</i>).
B.美的成長は、個性的な思考・感情を開放するべきである(<i>Aesthetic growth requires freedom for individual thought and feeling</i>).
C.美的成長は、真の理性的統制・分析により促進される(<i>Aesthetic growth is furthered by genuinely relational control and analysis</i>).
D.美術的活動と他の活動は、相互に関連すべきである(<i>Artistic and other activities should be mutually correlated</i>).
E.詳細な価値観と関心事は明確に区別されるべきである(<i>Specific values and interests should be clearly distinguished</i>).

²⁵ Thomas Munro, *Scientific Method in Aesthetics* (N Y: W.W. Norton and Co., Inc., 1928).

²⁶ John Dewy, Albert Barnes and Laurence Buermeyer, et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929).

²⁷ Thomas Munro, "A Constructive Program for Teaching Art," in Dewy, Barnes and Buermeyer, et.al., *op.cit.*, pp.217-235.

²⁸ Thomas Munro, "Franz Cizek and the Free Expression Method," in Dewy, Barnes and Buermeyer, et.al., *op.cit.*, pp.311-316.

²⁹ Thomas Munro, "The Dow Method and Public School Art," in Dewy, Barnes and Buermeyer, et.al., *op.cit.*, pp.329-337.

³⁰ Thomas Munro, "The Art Academies and Modern Education," in Dewy, Barnes and Buermeyer, et.al., *op.cit.*, pp.317-328.

F.教授法における各段階の連続性は、在りのままの成長に従えるべきである(<i>Sequence of steps in instruction should follow natural growth.</i>)。
G.秩序付けは、変更不能な体系であるべきではない(<i>The order should not be rigidly systematic.</i>)。
H.美術教育における諸段階(<i>The Stages in art education.</i>)。
I.再形成における実践的段階(<i>Practical steps in reform.</i>)。

マンロの論考の内容には、「美的成長(Aesthetic Growth)」の言葉が含まれており、「教育が、ウィリアム・ジェームスとジョン・デューイ等により議論されてきたアメリカの民主主義的理想と現代科学の方法に関連づける必要」が記され、デューイを中心とした、進歩主義教育思想の影響が強く現われている³¹。

マンロは、1926年4月号の論考において、「ピクチャー・スタディーが愛国心と道徳の授業になった」とし、ダウの理論、ダウの軌跡、最期に論考批判へと展開している。

「3次元、つまり、絵画的空間において最も重要な要素、ダウ教授は良い空間形成(Good Spacing)をデザインするうえで、最終的な基準は調和(harmony)であると宣告してきた。しかしながら、彼はその意味を未定義のままにしている(『空間形成のミステリーは、発達した鑑賞(Appreciation)を有する精神(mind)を明解にするだろう』)。そして、良い空間形成の範例が、何故、良いと選定されたかについて、ほとんど説明していない。

いわば、ダウ教授の『総合的(synthetic)』なデザインの提示は、いくつかの点において、真に、そして完全に総合化を形成することに失敗している。それは、以上に述べてきたように、創造的総合化(creative syntesis)を手助けするものとして実用性が疑わしく、美術家の成長と美術家の構築の心理学への方法が度外視されている。」³²

ここで、マンロはダウのデザインの原理や「良いスペーシング(Good Spacing)」のための「デザインにおける最終的な調和(harmony)の基準」の説明が「創造的な総合性(creative synthesis)」の説明に不十分であると批判している³³。こうした彼

³¹ Munro, "The Art Academies and Modern Education," *op.cit.*, p.317.

³² Munro, "The Dow Method and Public School Art," *op.cit.*, pp.336-337.

³³ Munro, "The Dow Method and Public School Art," p.336.

の批判は、改めて美術と教育の関係を考察するうえでの言葉の定義が焦点になっているといえ、この姿勢は1930年代、アート・テスト提案者への批判へ繋がる。

(2)マンロとバーンズ財団

グリーンフィールド(Howard Greenfel)著、藤野邦夫訳『悪魔と呼ばれたコレクター-バーンズ・コレクションをつくった男の肖像-(The Devil and Barnes: Portrait of an American Art Collector)』(1987)³⁴によると、マンロが、1926年にバーンズに財団教育スタッフを回顧されたと記している³⁵。藤野訳によると、マンロは「財団の夏季講習会を担当させるために、三度めのヨーロッパ旅行に派遣した」が、「一か月間の冬のヨーロッパ旅行中に、マンローが郵便物の受けとりには美術館になかった」ことから、「六月に雇用契約が満了したあとは、更新しない」ことを告げられたとされる³⁶。

1926年4月に『バーンズ基金ジャーナル』に掲載されたとされるマンロの「美術アカデミーと現代教育」には、バーンズ基金が、「美術鑑賞における体系的な訓練を与えるため準備された機関」であり、基金のギャラリーが実践的な教育現場として紹介され³⁷、彼の意欲が財団から離れていたようには見えない。他にもバーンズ財団の教育スタッフの中において、「デューイが教育監督局の地位を辞任して、表向きのむすびつきを立ち切って」、「相談員としての活動をつづけた」他、「1926年6月にはバーメイヤー(*Laurence Buermeier をさす)が、より伝統的な学究世界を求めて離職した」³⁸。

彼等、財団の中心教育スタッフの論考が集録された1929年の編著『教育と美術』の意味は大きいだろう。この編著には他の研究者等の論考として、経験(experience)という言葉が多く現われている他、鑑賞に関する論考も ムレーンの論考「見るための学習」、「絵画を学習するうえでの経験」などなどが集録されており、重要なものなので以下に[表2-2]に各論考の表題を挙げておく。

³⁴ Howard Greenfel, *The Devil and Barnes: Portrait of an American Art Collector* (邦訳 藤野邦夫、『悪魔と呼ばれたコレクター-バーンズ・コレクションをつくった男の肖像』凸版印刷株式会社、1998年。

³⁵ 藤野、訳、182頁。

³⁶ 同上。

³⁷ Munro, "A Constructive Program for Teaching Art," p.217.

³⁸ 藤野、訳、同上。

表 2-2・『美術と教育』(1929)

第1章 美術と美術家(Art and Artists)
デューイ(John Dewy)「経験・自然・美術(Experience, Nature, and Art)」
バーンズ(Albert Barnes)「鑑賞の問題(The Problem of Appreciation)」
バーンズ「美術の起源(The Roots of Art)」
バーメイヤー(Laurence Buermeyer)「美術と象牙の塔(Art and the Ivory Tower)」
バーメイヤー「美術と白昼夢(Art and Daydreaming)」
デューイ「論理と絵画における情意的思考(Affective Thought in Logic and Painting)」
バーンズ「触覚的形式(Plastic Form)」
バーメイヤー「パターンと触覚的形式(Pattern and Plastic Form)」
バーンズ「デューラーとホルバイン(Durer and Holbein)」
マジア(Violette de Mazia)「絵画における伝統の継続性(The Tradition to Modern Painting)」
バーンズ「ルノアールとセザンヌ(Renoir and Cezane)」
バーンズ「現代絵画の革命(The Evolution of Contemporary Painting)」
ギラーム(Paul Guillaume)「原始ニグロ彫刻と近代美術(Primitive Negro Sculpture and Modern Art)」
第2章 美術教育(Art Education)
デューイ「個性と経験(Individuality and Experience)」
バーンズ「方法と計画(Method and Design)」
ムレーン(Mary Mullen)「見るための学習(Learning to See)」
ムレーン「絵画を学習するうえでの経験(An Experience in Studying Painting)」
マンロ「美術を教授するための構築的なプログラム(A Constructive Program for Teaching Art)」
マンロ「大学の美術教授法:その誤謬と修正(College Art Instruction :Its Failure and A Remedy)」
第3章 構築と論争(Construction and Controversy)
美学における一般的な誤謬:(Popular Fallacies in Aesthetics:)
バーンズ「バーナード・ベレンソンの美学(The Aesthetic of Bernhard Berenson)」
バーンズ「フランク・ジュエット・マザーの美学(The Aesthetics of Frank Jwett Mather)」
バーメイヤー「ロジャー・フライの美学(The Aesthetics of Roger Fry)」
バーンズ「教育を妨害する美術教授法(Art Teaching That Obstructs Education)」
マンロ「フランツ・チゼックと自由表現方法(Franz Cizek and The Free Expression Method)」

マンロ「美術アカデミーと近代教育(The Art Academies ad Modern Education)」
マンロ「ダウの方法と公立学校(The Dow Method and Public School Art)」
バーメイヤー「グラフィック・スケッチ・クラブと美術教育(The Graphic Sketch Club and Art Education)」

(3)バーンズ(1872~1951)の「鑑賞の問題」(1929)

編著に集録されたバーンズの論考「鑑賞の問題」³⁹は、彼の自著『絵画における美術(*Art in Painting*)』(1928)⁴⁰から抜粋されたものとされる。ここで、バーンズは、書き出しから、「美術鑑賞の問題への対処法は、美術に関心がほとんどない我々の社会において、無意識な習慣と既成概念により困難にさせている」とし、「実践的・感傷的・道徳的性質のような、もう一つの興味が、直接、美的関心に影響を及ぼした時、路頭に迷うことから、その結果は価値(value)の混乱と呼ばれるだろう」と、美的興味と価値の問題について批判している⁴¹。以下に、バーンズが挙げた鑑賞の問題部分を抜粋する。

「我々は、絵画の機能を、主題の文学的な複製や調査録の特長を持った情報と見るなら、見損なっている。カメラは物理的特長を記録するが、表面以外のものを示すことはない。我々が皆、美術作品に求めることは、例えば、風景画においては、光景における精神を捉えようとし、仮に、着座したモデルの場合、本質や特長が何かを発見しようとする。そして、これらは明白に判断の問題であり、写真のような複製画や目録のカatalogとは異なっている。

もう一つの誤りは、画家がストーリーを伝えること、画家の能力がストーリーを啓発し、楽しませることが能力であると判断することにある。この誤りは、美術の価値を、写真と同様のものと混同することや、ストーリーを語ることとする、以上により深刻なものである、何故なら、初心者は大抵、彼が初心者であることを知っており、学習しようとするが、学術関係者(academician)は、彼が既に学習していることを前提としており、彼は、技術以外の存在へ心を閉ざしてしまう。彼の目が、過去の生き生きとした精神の中で、形式に焦点を当て続けるにつれ、

³⁹ Albert Barnes, “The Problem of Appreciation,” in John Dewy, Albert Barnes and Laurence Buermeyer, et.al., *Art and Education* (Merion, PA :The Barnes Foundation Press, 1929),pp. 13-15.

⁴⁰ Albert Barnes, *The Art in Painting* (Harcourt, NY: Brace & Co., Press, 1928).

⁴¹ Barnes, “The Problem of Appreciation,” p.13

彼は、現代の精神の出現(manifestation)に怠慢となる。」⁴²

特に、バーンズは、論考の中で、直接、鑑賞教育に即した問題を扱い、ストーリーを読み解くことを重視した鑑賞を批判している。そして、彼にとって理想とする鑑賞と学習の関係は、「見ること・判断することの問題」へ向けられ、「我々はピクチャーが何かを見る学習は、それが何であるために学習すべきか」、また、「創造力ある美術が判断される基準の陳述は、また、その観察方法の陳述でもある」という、鑑賞者の方法と判断自体に観点が向けられるのである。

さて、ここで、バーンズとデューイの関係について触れておく。ダイキューゼン(George Dykhuizen)の『ジョン・デューイの生涯と思想(The Life and Mind of John Dewey)』⁴³には、デューイがバーンズ財団の教育面の顧問兼相談役として、財団のスタッフに任命されたとし、その財団がペンシルバニアのメリオン(Merion)に本拠地を置いて1925年の5月、デューイを主任講師の1人として迎え、開所したとされている⁴⁴。中村和世の「バーンズ博士とデューイの芸術論における比較-芸術鑑賞学習という視点から-」⁴⁵によると、バーンズと「デューイとの交友は、1917~18年にかけて、博士がコロンビア大学でのデューイの週1回のセミナーに参加したことに始まり、交友は事故で他界するまで続いた」とされ、「彼等の交際は、最初は形式的なものであったが手紙において『親愛なるアル』、『親愛なるジャック』と呼び合うほどに、親しい間柄に変わっていった」と記されている⁴⁶。

3.『経験としての芸術』(1934)以降

(1)デューイ(1859~1953)の『経験としての芸術』(1934)

1931年のハーバード大学の講演を基にした、デューイの『経験としての芸術(Art as Experience)』(1934)⁴⁷には、巻頭に「アルバート・C・バーンズに恩恵をおうている(TO ALBERT C. BARNES IN GRATITUDE)」と大文字の英語表記により

⁴² Ibid., pp.13-14.

⁴³ George Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey* (邦訳 三浦典朗・石田理 共訳『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年。

⁴⁴ 邦訳、前掲書、324-325頁。

⁴⁵ 中村 和世「バーンズ博士とデューイの芸術論における比較-芸術作品鑑賞学習という視点から-」『大学美術教育学会誌』第35号、2002年、337-344頁。

⁴⁶ 同上、337頁。

⁴⁷ John Dewey, *Art as Experience* (NY: Balch & Company, 1934) [邦訳・鈴木康司、『経験としての芸術』春秋社、1952年。河村望、『経験としての芸術』人間の科学新社、2003年。]

強く記され、この著書が如何に2人の関係の深さを象徴した著書であるかが分かる⁴⁸。序章には、「私(*デューイ)は、バーンズ財団が多くの図版を複製することを許可されたことにたいして」⁴⁹感謝したとされる。また、河村訳の序文を基に、デューイによるバーンズと財団の事業への謝辞を抜粋すると、以下のようになる。

「わたしの受けた最大の恩恵は、A・C・バーンズ博士からのものである。博士は、一章ごとに検討された。しかも、そのさいの博士の意見と示唆に依拠しているものは、私が博士から得た恩恵のほんの一部に過ぎない。長年にわたる博士との意見と話は私にとって有益であったが、その会話の多くは、博士の比類なき蒐集品を前にしておこなわれたのである。この会話の影響力とともに、美の哲学に関する私の思想を形成する主要な要素であった。本書に見るべきものがあるとすれば、それは、バーンズ財団が営む偉大な教育的事業のお陰であり、それは、私がここで表現できる以上のものである。この事業は現代を通じて、科学を含むあらゆる分野でなされている最高のものと比肩し得る先駆的な品位を持っている。バーンズ財団が及ぼしつつある広範囲な影響力の一つの局面として本書を見なすとき、私は喜びにたえないのである。」⁵⁰

デューイは『経験としての芸術』において、「経験の一形態として美学を入念に調べた」わけだが、この背景には、「経験はきわめてしばしば開始と中止の問題となり、試みと欲求不満の問題」として設定した彼の思想があった⁵¹。『経験としての芸術』は、「芸術家が作品を創造するその点に課題の中心を」置き、「芸術家が対象とする題材と手段」を、「彼の環境を構成し、彼の目的を具体化するチャンスの外に障害や困難なものを内在させている」と位置付け、その克服に向う美術家の制作過程を定義したものであった⁵²。

「彼(*美術家を指す)の目的に従ってその題材を形に表現しようとして、芸術家はその題材から生まれる困難が彼の計画を絶えず修正させるのを知覚する。そして、

⁴⁸ 鈴木訳のデューイ『経験としての芸術』を参考にすると、巻頭には「謹んでアルバート・C・バーンズ博士に捧ぐ」と和訳されている。河村望の訳本にはバーンズへのこの巻頭の謝辞の一文が掲載されていない。

⁴⁹ 鈴木、訳、1-9頁。鈴木訳の図版は巻頭に全て掲載されているが、オリジナルのデューイの著書は本文の中に一枚ずつ別々に導入されており、この点では河村の訳本は忠実に再現されている。

⁵⁰ 河村、訳、4頁。

⁵¹ 三浦・石田 共訳、372頁。

⁵² 同上、373頁。

その題材それ自体は引き続いて、芸術家の目的に服従させるような変化を経験する。したがって芸術作品の創作は、『それ自体からのものと客観的諸条件との間の長期にわたる相互作用であって、両者が最初は所有していなかった表現形態と秩序を獲得する過程』というべき経験と全く同じである。⁵³

そして、重要な点であるが、「デューイは『われわれは芸術家とその創作過程の中でおこなったのと同じ過程を、われわれ自身がいきいきした生活過程の中でなしとげるのと全く同じように、芸術のゆたかな意味を把握する』」点に鑑賞の意義を位置付けている点である⁵⁴。よって、このような「鑑賞」のない人は、「月並な賞賛の基準を有し純粋ではあっても、支離滅裂な感情の興奮といったようなもので知識のこまぎれのように混ぜ合わせたものにほかならない」のである。特に「第13章 批評と知覚」は、鑑賞者側に対して言及しており、「批評は、観念的にも語源的にも、判断である」⁵⁵という書き出しから始まる[表2-3]。

表2-3・デューイ『経験としての芸術』「第13章 批評と知覚」(1934)

鑑賞は、価値と関わってなされると言われ、批評は一般的に、評価の過程と想定されている。もちろん、この観念には真理がある。しかし、一般の解釈には、多くの曖昧な点が含まれている。結局、人は詩、演劇、絵画の価値に関わるのである。人は劇を観て、素晴らしいとか「くだらない」と言う。もし人が、このような直接的特徴づけを価値づけと呼ぶならば、批評は、直接的反作用を正当化する、対象の特性の探求である。だが、もし探求が真摯で、学識のあるものであれば、それが行われたとき、探求は価値と関わるものではなく、考察している対象の客観的特性と関わるものである—絵画でいえば、その相互の関係のなかでの色、光、配置、量感と関わるものである。

批評は、調査である。批評家は最終的に、対象の総体的「価値」について、明確な判断を下してもよいし、下さなくてもよい。もし彼が下せば、彼の見解はそうでない場合よりも、より知的なものになるだろう。というのは、彼の知覚的鑑賞は、今やより聡明なものになるからである。しかし、彼が対象にたいする彼の判断をまとめるとき、彼が慎重ならば、彼はそれが自分の客観的検討の結果の要約になるような仕方でもとめるだろう。批評家は、対象がしかじかの程度で『良い』とか『悪い』とする、彼の主張の善し悪しそのものも、同じ対象に直接知覚的に接する他の人びとによって検証さるべきものであることを理解するだろう。それは、ある地方の調査が、その地方を旅行する人の助けになるのと同じである。一方、価値についての断定は、個人的経験を限定するように作用

⁵³ 同上。

⁵⁴ 同上。

⁵⁵ 同上、398頁。

する。

芸術作品にとって標準がなく、したがって批評にも標準がない(測定の標準という意味での)としても、判断には基準があり、それ故、批評は単なる印象主義の領域に墮することはない。内容との関係における形式、芸術における媒体の意味、表現的対象の本性などに関する議論は、そこに何らかの基準を見いだそうとした現在の筆者の側の試みだった。しかし、このような基準は、規則でもなければ、法規でもない。それは、経験としての芸術が何であるかを見いだそうとする努力の結果であり、芸術作品を構成する経験の種類を見いだそうとする努力の結果である。その結論が妥当である限り基準は人が取るべき態度についての命令として有用なのではなく、個人的経験の道具として有用なのである。経験としての芸術作品が何であるかを言明することは、特殊な芸術作品の特殊な経験を経験された対象にとってより適切なものにさせ、作品そのものの内容と意図をより自覚的なものにさせるだろう。これが、基準が行い得るすべてである。もし結論が妥当でないならば、そして、妥当でない限りで、人間経験の様式としての芸術作品一般の本性の改良された検討によって、よりよい基準が樹立されるべきである。

批評は判断である。そこから判断が成長する素材は、作品であり、対象であるが、それは批評家自身の感覚、彼の知識、過去の経験からの蓄積など相互作用することによって、批評家の経験のなかに入ってきた作品であり、対象なのである。それ故、その内容については、判断は、それを呼び起こし、そして、もし批評が適切で、妥当であれば、それを支持しなければならない具体的な判断とともに変化するだろう。それにも関わらず、判断は、すべて遂行すべき特定の機能をもつが故に、共通の形態をもっている。この機能は、識別と統一である。判断は、構成諸部分のより明確な意識を引き起こさなければならなし、これらの諸部分が、全体を形成するために、如何に一貫して関連づけられているかを発見しなければならない。これらの機能の執行にたいして、理論は、分析と総合という名前を与えるのである。

デューイから教示を受けていたマンロは、『経験としての芸術』だけでなく、彼の芸術論に対し強い関心を示したわけではない。むしろ、その関心は彼がプラグマティズムを代表する哲学者という点に置かれていたといえる。

しかし、1941年「美術鑑賞の評価と力」では以下のような記述がみられる。

「もし、鑑賞(appreciation)が、単に美術家の経験への物理的方法論であり、また、そうあるべきなら、最善の鑑賞訓練は、おそらく美術制作における実践経験を従えた、美術家の技術の教育課程だろう。(中略)そこには、鑑賞への唯一の道として、『美術活動の参加(participation in art activity)』の態度と慣用法に共感

しする美術教師の存在がある。それは、デューイ主義者の格言(Deweyan maxim)として、物理的参加なく、その人間活動や制作を理解することは決して不可能であるという推論に基づき行為による学習を引用することが流行となっている。⁵⁶

やや、皮肉もこもった言い回しであり、デューイ自体に関心が向けられているといえないが、この論考において、マンロは、鑑賞の性質を理解するための手段として、心理学的機能(psychophysical)を考慮し、美的反応(aesthetic response)と位置付けている。「明確で満たされた複雑な美術形式の知覚(*Perceiving a complex art form clearly and fully*)」を「鑑賞訓練における本質的な段階」として位置付けており、『経験としての芸術』に類似してはいなくもない⁵⁷。では、1930年代から、1941年のこの論考発表期間までのマンロの軌跡を考察しておく。

(2)マンロとアート・テスト

1931~1934年とデューイの『経験としての芸術』発行までの期間、1930年代、マンロは美術館・教育・子供達をテーマに論考を発表しており、更にその理論は実際の美術館のアート・テストに深く関係していた。1932年に『ウォーセスター美術館 (*Bulletin of the Worcester Art Museum*)』7月号「青年期と美術教育」⁵⁸、「『西部美術協会紀要(*Western Arts Association Bulletin*)』の1933年12月号に「美術教育におけるアート・テストとリサーチ」⁵⁹を発表している他、ラスク(Rusk)の編集する『美術を教授する方法(*Methods of Teaching the Fine Arts*)』(1935)⁶⁰には、1933年に『パルナッソス(*Parnassus*)』に掲載された「大学の美術教授法における心理学的研究方法」⁶¹を、1936年には『スクール・アーツ(*School Arts*)』に「子供達の美術館の仕事」⁶²を発表している。

マンロは、1933年の「美術教育におけるアート・テストとリサーチ」において

⁵⁶ Munro, "Aesthetic Ability: Powers of Art Appreciation and Evaluation," in Munro, *op.cit.*, p.115.

⁵⁷ *Ibid.*, p.116.

⁵⁸ Thomas Munro, "Adolescence and Art Education," in Thomas Munro, ed., *Art Education: Its Philosophy and Psychology* (NY: Liberal Arts Press, 1956), pp.248-273.

⁵⁹ Thomas Munro, "Art Tests and Research in Art Education," in Munro, *op.cit.*, pp.191-208.

⁶⁰ Rusk, ed., *Methods of Teaching the Fine Arts* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1935).

⁶¹ Thomas Munro, "A Psychological and Sociological Approach to College Art," in Munro, *op.cit.*, pp.313-320.

⁶² Thomas Munro, "Art Museum Work with Children," in Munro, *op.cit.*, pp.356-361.

⁶³ Munro, "Art Tests and Research in Art Education," p.192.

ダウの理論を用いたマッカードリ・アート・テスト(McAdry Art Test)[第1章第3節]に対し、「テストが、個人と集団の両能力を測定するための手段として、美術的な長所(*artistic merit*)の程度を定義へ、活用することが可能である」としているが、「仮にそうだとした場合、全てにおいて正当付けなく活用されている」と、批判を加えている⁶³。1930年代後半を、マンロの論考「美術館と中等学校」⁶⁴によると、彼の立場としては、「美術館と近隣学校の間の仲介者であり、両視点から状況を観察する義務があった」ことから、「何故、生徒達は放課後や日曜、土曜にもっと熱心に美術館へ来ないのか」という疑問を抱いていた⁶⁵。また、彼の「美術鑑賞の第1の仕事は、美術作品において訓練を課すことを通じ、知覚機能を鋭敏にし、評価すること」⁶⁶であると記述されており、鑑賞教育への貢献がみえる。1930年代におけるクリーヴランド美術館におけるマンロの活動が活発した時期であったといえる。

以下にその背景となった同美術館のアート・テストについて触れておく。

1916年設立当時、既に子供のアート・テストが、同美術館の準教育学芸員ダン(Louise Dunn)により、1933年9月に同美術館公会堂で、初等・中等・高等学校の1,300人以上の子供達を対象に行われている。プロジェクトは、1935年の最初の段階において、リサーチ機関ではない美術館が心理学的実験を行うスタッフや整備の不足から、クリーヴランド教育委員会の心理学者ハッチソン(Frieda Hutchison)を含め、委員会に共同研究を依頼した。同1935年の秋にはハッチソンが他の仕事へ移行したため、1936年からプロジェクト運営を、ビエナ(Vienna)・スクールで美術教育と、子供の美術の心理学的リサーチを経験していたオロビッツ(Betty Lark-Horovitz, 1894~)へと、委託された。更に、1937年3月にはシルース(Esther Sills)という人物が、スタッフとして参加し、9月にはカリフォルニア大学から『心理学的・経験的美学の著書目録』の著者とされるバーハート(Edward Barhart)が、リサーチ提携者として加わった。

さて、オロビッツによる調査報告は、『教育研究誌(*Journal of Educational Research*)』に4回にわたり発表された。それは、1937年10月号「子供達の美術鑑賞について: I 一般の絵画主題の嗜好性」⁶⁷、1938年4月号「子供達の美術鑑賞

⁶³ Thomas Munro, "The Art Museum and the Secondary School," *Progressive Education*, Vol.14, No.7 (November 1937), pp.522-534.

⁶⁴ *Ibid.*, p.532.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Thomas Munro, "Knowledge and Control in the Field of Aesthetics," *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol.1, No.1 (Spring 1941), pp.1-12.

⁶⁷ Betty Lark-Horovitz, "On Art Appreciation of Children: I. Preference of Picture Subjects in

についてII肖像画の嗜好性研究」⁶⁸、1939年9月号「子供達の美術鑑賞についてIII: テキスタイル・パターンの嗜好性の研究」⁶⁹、1939年12月号「子供達の美術鑑賞について:13歳から15歳までの白人と黒人の子供達の比較研究」⁷⁰、である。どの論考の最初の頁の注釈には、「私はマンロ博士に恩恵を得ている」や「トマス・マンロ博士によって提案された子供達の美術的能力(artistic abilities)の性質と成長の調査」などマンロの強い影響力が記されている。

(3)マンロ「美術鑑賞と評価の力」(1941)

1940年代に入り、マンロはアメリカ美学会の機関誌『美学と美術批評』を1941年4月号発行当初から編集長を務め、同年、マンロが準備委員会の議長を務めた計画委員会発行の編著、ホイップル(Guy Whipple)編『アメリカ人の生活と教育における美術(Art in American Life and Education)』(1941)⁷¹が発行された。

前述したように『アメリカ人の生活と教育』はマンロの導入部の記述によると、「オワトナ・プロジェクトを支援したニューヨークのカーネギー・コーポレーション」が経済的に支援している。また、ハガーティーの『生活の1手法としての美術(Art a Way of Life)』のトピックと同様の目次の秩序で年鑑が4部に分類され、各担当者が存在している。「第1章 アメリカ人の生活における美術」は、本文において『デザイン(Design)』の編集長として紹介されたバーメント(Alon Berment)とペイアント(Felix Payant)が「幅広く認知された美術と、現在のアメリカ生活の社会機関と活動」を範囲に担当している。「第2章 美術の性質と関連した経験のタイプ」はフォークナーが担当し「心理学的・哲学的・社会学的・経済的・教育的、な観点からの理論的問題」を、「第3章 美術教育:その狙い・手順・代理機関」はファナムとウインスロー(Leon Winslow)[第1章第3節参照]が担当し「美術教育における効果的な代理機関」、「第4章 美術の教師の準備」は「美術教師の教育」から構成されている。

General,” *Journal of Educational Research*, Vol.31, No.1 (October 1937), pp.118-137.

⁶⁸ Betty Lark-Horovitz, “On Art Appreciation of Children: II Portrait Preference Study,” *Journal of Educational Research*, Vol.31, No.8 (April 1938), pp.572-598.

⁶⁹ Betty Lark-Horovitz, “On Art Appreciation of Children: III. Textile Pattern Preference Study,” *Journal of Educational Research*, Vol.33, No.1 (September 1939), pp.7-35.

⁷⁰ Betty Lark-Horovitz, “On Art Appreciation of Children: IV. Comparative Study of White and Negro Children, 13 to 15 Years Old,” *Journal of Educational Research*, Vol.33, No.4 (December 1939), pp.258-285.

⁷¹ Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941).

この編著にもマンロの教育に関する重要な論考が多く含まれている。1941年の編著でマンロは、プロジェクトの指導者として導入を担当しただけでなく、集録された彼個人の論考は多く、「美術と美術教育への心理学的研究方法」⁷²、「美術における創造的能力とその教育的育成」⁷³、「美術鑑賞と評価の力」⁷⁴、「美術における形式の分析」⁷⁵、「美術館の教育的機能」⁷⁶など、彼の美術教育論を代表するものとなった。特に、マンロにとって美術鑑賞教育観を知るうえで最も主要な論考「美術鑑賞と評価の力」の見出しは以下の[表2-3]のようになっている。

表2-4・マンロ「美術鑑賞と評価の力」(1941年)

1.美術鑑賞の教育的観点
2.創造的能力への鑑賞能力の関係性
3.鑑賞のプロセス:美と芸術家の態度
4.鑑賞に関係する機能
5.美的反応と経験の多様性
6.鑑賞における構成能力
7.趣味性と評価;美術の批評
8.美術を評価するうえでの適度な相対主義
9.美術に価値観を関連づけるうえでのオリジナリティー

「1.美術鑑賞(*art appreciation*)の教育的観点」では、「美術の鑑賞(*appreciation*)は一般的にその創造(*creation*)と反対のものである」とし、「鑑賞者達(*appreciator*)はその消費者達であり、使用者である」と位置付けられている。ここでマンロは注釈にウェブスター(Webster)から引用した「鑑賞すること(*To appreciate*)」を注釈に提示している。

⁷² Thomas Munro, “The Psychological Approach to Art and Art Education,” in Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education*, pp.249-288.

⁷³ Thomas Munro, “Creative Ability in Art and Its Educational Fostering,” in Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education*, pp.289-321.

⁷⁴ Thomas Munro, “Powers of Art Appreciation and Evaluation,” in Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education*, pp.323-48.

⁷⁵ Thomas Munro, “The Analysis of Form in Art,” in Guy Whipple, ed., *Art in American Life and Education*, pp.349-368.

⁷⁶ Thomas Munro, “The Educational Functions of an Art Museum,” in Whipple, *op.cit.*, pp.678-682.

「美術の鑑賞は、一般的に創作とは相反するものである。経済学の言葉を用いると、美術家と創作者は美術の制作者であり、鑑賞者は消費者や使用者である。『鑑賞』は、また、日常品や公共事業の型式の中で、真の価値を知り、楽しむ思慮分別のある消費者も意味する。美術家によも多くの消費者が存在することから、教育者達は、特に一般教育の一部として美術鑑賞を強調してきた。」⁷⁷

前述した「デューイ主義者の格言」を引用したように、また、マンロの定義する「鑑賞(appreciation)」とは、「創作(creation)」や「制作(production)」と相反するものではなく、美術、自然、その他の対象に美的に反応するプロセス(process of responding aesthetically)全体を指している。マンロによると、「鑑賞の技術と方法は、美術と人間のパーソナリティーの類型と同様、多様なものがある」として、視覚的知覚(visual perception)に関係する能力(ability)、一般的な文化背景(cultural background)に一部依存した方向性を持った美術作品を想像する(imagine)能力、があるとされる。この2つを更に説明しておく、感覚的知覚(sense perception)とも呼ばれる知覚自体の機能は視覚芸術にみられる抽象的な装飾性の諸要素へ直接反応することを指し、イメージ(image)はイメージの記憶、シンボルや意味を確立している我々自身の理解を指す。

興味深い点は、美術作品の形式に現われた形式(form)は、感覚的なイメージに限らず、理論的な推測や体系付けも伴う、という点である。これは、直接の知覚自体の感覚経験であっても、その共同体で解釈されているような、シンボルの知識が必要であるという点につながる。知識と知覚は、鑑賞者がイメージにより作品のシンボルを表現したような形式に接することで結びつくといえ、そこには訓練が必要である。

「ある人達は否定するが、にもかかわらず、美術へ反応する方法が、より高次の技能(skill)と理解(understanding)の育成に関係する、と言及する。いくつかの方法は、美術作品におけるごく僅かな諸要素の経験に関係する、表面的・断片的なものである。ごく若い子供達や犬でさえ、レンブラントによる絵画を見る、だが、それはその質(quality)を満たし、鑑賞(appreciate)しているが、知覚することは出来ない。美術を楽しむ子供と訓練されていない大人はある尊敬を強く受け、飽きられた鑑定家の嫉妬をうけるに値するだろう。美術を見る多くの大人は、訓練

⁷⁷ Munro, "Powers of Art Appreciation and Evaluation, p.289.

された観察者の経験と比較して、表面的・断片的なものである。基本的に、健康・裕福・幸福な個々人の喜び(enjoyment)の条件を保証する特別な訓練(training)はない。ある人は、美術へ知的反応(intellectual rsponsiveness)をし、ある人は美術の知覚的反応(perceptual responsiveness)、ある人は、美術の感情的感覚(emotional sensivty)が高次において発育している。多かれ少なかれ多様な方法により鑑賞能力(appreciation ability)を発育することは可能である。」⁷⁸

この当時のマンロが、直接知覚とイメージにおける訓練の可能性を位置付けた影響を辿ると、鑑賞教育史の系譜が浮き彫りとなる。1946年に発行されたホワイトホード(William Whitford)[第1章第3節参照]監修の著書『日常生活のための美術教育(Art Education for Daily Living)』⁷⁹の「第2章 美術の日常的用途における訓練の目的」には、マンロの1941年の編著に掲載された「美術における創造的能力とその教育的育成」から、「潜在的な創造能力は全て有効な指標となり、おそらく、ただならぬ重要性がある」と引用されている⁸⁰。そして、鑑賞の能力と技能が訓練可能であると示唆されている。この『日常生活のための美術教育』では、鑑賞が知的鑑賞と感情的鑑賞に分類されている。そして鑑賞は全体目標の最も最期、7番目に提示され以下のような項目が挙げられている。

「VII.全てのものに見出せる美しい色彩と良いデザインの鑑賞

1. バランスのとれた配列からの満足感と空間関係からの喜び。
2. リズム感ある動き・美しい構造・適切な装飾、からの喜び。
3. 美しいテクスチャーの喜びとテクスチャーの結びつきからの関心。
4. 美しい色彩と調和のたれた色彩の結びつきからの喜び。
5. 日常使用される品物へ貢献する適切な装飾の各部分の鑑賞。」⁸¹

これは、バウハウス影響下の1940年代の鑑賞教育観といえるのだろうか。もう少し、この著書の引用文献を考察してみる。「IV. 形式と線」には最初に「空間を基礎的な美術の要素として含めた、近年の権威ある人物」として注釈にフォークナ

⁷⁸ Ibid., pp.124-125.

⁷⁹ Mable Russell and Elsie Gwynne, *Art Education for Daily Living* (Peoria, IL: 1946).

⁸⁰ Ibid., p.21.

⁸¹ Ibid., p.23.

一の名が挙げられている⁸²。しかし、確認した所、この著書におけるフォークナーの引用は頻繁にみられ、序文には、オワトナ・プロジェクトの主要スタッフの2人であり、ティーチャーズ・カレッジのジークフェルド、フォークナー等の共著『アート・トゥデイ(Art Today)』⁸³も引用されている。

この共著はサンダースにもオワトナ・プロジェクトの影響が指摘されている。このコンテンツは、「第1部 人間の必要性の問題 家庭・共同体と宗教、これらの必要性の遭遇と問題解決から生じる表現」、「第2部 構成(Organization)の問題(デザイン) 美術対象の発展と形式、各部分の選別と配列・形・色・テクスチャー・空間」、「第3部 素材とプロセスの問題 粘土・石・木、などの素材の可能性と限界、そして美術対象へ転換するプロセス」⁸⁴など、確かに日常生活における美術の影響は見て取れる。こうしたダウ、ハガーティー、オワトナ・プロジェクト、『アメリカ人の生活における教育と美術』と展開する日常生活における美術と教育の思想は、ティーチャーズ・カレッジを中心として普及した美術教育理念であった。1930~1950年代の進歩主義教育下における創造性とリサーチを重視した美術教育の水面下、着実に1960年代以降の人文主義にもとづいた美術教育の素地が形成されていった。では、この時代、頻繁に現われるフォークナーという人物は何物なのだろうか？

第2節 NAEA 発足とフォークナーの鑑賞の定義

1. フォークナー(1906~?)

(1) フォークナーと鑑賞の定義

オワトナ・プロジェクトに参加後、NAEA 初代副会長となったフォークナー(Ray Faulkner, 1906~)は、その生い立ちや素性が不明である。1939年にミネソタ大学において「美術理解と鑑賞のテストを開発するために計画された実験的調査」⁸⁵で博士学位を取得している。同1939年に『教育心理学ジャーナル(Journal of

⁸² Russell and Gwynne, *op.cit.*, p.125.

⁸³ Ray Faulkner, Edwin Ziegfeld, Gerald Hill, *Art Today* (N Y: Henry Holt and Co., 1941).

⁸⁴ *Ibid.*, Preface, ix.

⁸⁵ Ray Faulkner, *An Experimental Investigation Designed to Develop Tests of Art Understanding and Appreciation* (Ph.D., Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, 1939).

Educational Psychology)』に「美術鑑賞におけるリサーチ・プログラム」⁸⁶を、1940年には『経験教育ジャーナル(*Journal of Experimental Education*)』に「基礎美術教育課程における評価」⁸⁷を、1942年に『教育リサーチ・ジャーナル(*Journal of Education Research*)』に「美術における評価」⁸⁸をそれぞれ発表している。フォークナーの論考は、鑑賞リサーチのものが多く、そのカテゴリーを定義するうえで、「鑑賞」の定義を重要視している。1939年の論考「美術鑑賞におけるリサーチ・プログラム」には、「美術鑑賞とは何か?」、「1人間が絵画を鑑賞した時、人は何を行為しているのだろうか?」などを問題提起した後で、「全ての美術教師は、鑑賞の性質についてより知ることから利益を得るだろうが、そのような知識は一般教育プログラムにおける美術を教授するために特に重要である」と、その答えが向けられる先を述べている⁸⁹。以下、[表2-5]にこの論考に提示された鑑賞の定義を示す。

表2-5・フォークナー「美術鑑賞におけるリサーチ・プログラム」(1939)

A. 鑑賞とは何か?

1.現在の用法において定義と説明は何か?(a.辞書の中にある鑑賞の指導書にある。b.哲学の議論にある。c.心理学の実験にある。d.毎日の人間の行動の日課にある。)2.美術鑑賞の教師のために最も有効なものはどれか?1定義で十分なのか?3.鑑賞に関連した心理学のプロセスに関して、我々が知るものは何か?それらの性質は?それらの重要性は?(a.感覚、b.知覚、c.知性、d.概念。e.言葉化、f.感傷的な状態 g.感情移入)4.鑑賞はどう表現されるのか?5.多様な領域(美術・音楽・科学)における鑑賞は類似しているのか?6.鑑賞は創造的活動とどう関係するのか?7.トレーニングは鑑賞に影響を及ぼすのか?8.遺伝は鑑賞に影響を及ぼすのか?9.知識は鑑賞にどう影響を及ぼすのか?10.批評的分析は鑑賞に影響を及ぼすのか?

B. 生徒の行動という見地から美術鑑賞の教育課程の明確な目標とは何か?

1.有効となる事実と原理の知識とは何か?2.これらの事実と原理は、やりがいがあり、個人的な美術鑑賞を発展させるため、どう適応すべきか?3.より深くより幅広く鑑賞に貢献する態度は何か?

⁸⁶ Ray Faulkner, "A Research Program in Art Appreciation," *Journal of Educational Psychology*, Vol.33, No.1 (September 1939), pp.36-43.

⁸⁷ Ray Faulkner, "Educational Research and Effective Art Teaching," *Journal Experimental Education*, Vol.9, No.1 (September 1940), pp.9-22.

⁸⁸ Ray Faulkner, "Evaluation in Art," *Journal Education Research*, Vol.35, No.7 (March 1942), pp.544-554.

⁸⁹ Faulkner, "A Research Program in Art Appreciation," p.36.

C.美術鑑賞の教育課程における目標達成における多様な教授法の利益は何か?

1.美術作品との接触、2.実演、3.討論、4.講義、5.素材との関係、6.読書

D.最も有効な教育課程の内容とは何か?

1.教育課程の内容を決定づけるうえで価値あるグループの意見はあるのか?(a.美術専門家-建築・デザイナー・画家など、b.美術の教師、c.他教科の教師、d.コミュニティーの成人市民、e.大学生(1)美術課程に登録されている。(2)美術課程に登録されていない。)、2.有効となる人間行動の観察は何に向けられるのか?(a.過ごす時間の総量(1)家庭(2)美術館(3)公共施設など)、b.以上の個々の効果の関係性、c.様々な領域において示される関心の総量(1)お金を使う(2)本を読む(3)会話、3.現在、利用されている学習の教育課程から得られる手助けは何か?a.大学において、b.初等・中等学年において、c.美術館によって支援された教育プログラムにおいて

E.様々な美術鑑賞の発達段階は測定・観察可能なのか?

1.美術鑑賞の測定から得られる価値とは何か?2.鑑賞は以下のような人間の行動に関して定義づけすべきか?(a.美術対象を価値付けるための能力、b.美術へ向けた態度、c.歴史的事実の知識、d.美術の原理の知識、e.美術の喜び、など)3.鑑賞の段階は測定可能か?4.測定以外は主観的に判断可能なのか?5.最も有効なテストの方法とは何か?6.我々は、テスト項目を評価する美術専門家の意見を受け入れるのか?

F.美術鑑賞は他の教科とどう融合すべきか?

1.融合の価値は何か? 2.様々な融合の手法は何か?(a.他の領域からの講師の訪問、b.音楽・美術などの融合した実験期間、c.融合した問題) 3.音楽・美術などの鑑賞における教育課程は同様の基礎体系を有するべきか? 4.全ての諸芸術を融合した1教育課程は存在すべきか?

以上に考察したように、フォークナーは、アート・テスト影響下の心理学に関する論考を多く発表しつつも、人文主義・哲学的な研究方法を重視し、鑑賞の定義に関して問題提起していく。

前述したように 1941 年の『アメリカ人の生活と教育における美術』において、フォークナーは「第2章 美術の性質と関連した経験のタイプ」を担当した他、含まれた論考に「美術と美術教育における近年の調査」、「美術における価値の基準」、「美術と社会へのその関係性」、「アメリカの美術教育の初期の歴史」がある。

鑑賞教育への哲学的アプローチによる定義の先駆者となったフォークナーである

が、その中でも、「美術における価値の基準」⁹⁰における「美術対象の評価におけるいくつかの要因」は、ジークフェルドとの共著『アート・トゥディ』を背景とした「美術作品を見る・楽しむ・批評する方法」⁹¹が論じられ、オワトナ・プロジェクトの影響は強い。

(2)「美術における価値の基準」(1941)

この論考は、「I.導入」・「II.美術の評価における近年の課題」、「III.美的価値の性質の哲学的理論」・「IV.美術における基準」・「V.結論」から構成されている。1941年当時、進歩主義教育やデザイン教育の隆盛期にあって、この人文主義からの美的価値基準への定義は希有な研究の観点といえよう。

注目すべき点は、「III.美的価値の性質の哲学的理論」の見出しには、注釈に「この細別(subsection)はミネソタ大学美術学科長ルース・レイモンド(Ruth Raymond)に寄与されている」⁹²と記されている点である。この人物の素性は不明であるが、「美術は生活の1方法である」など、ハガーティーやオワトナ・プロジェクトなど、ミネソタ大学との関係が強くみられる。そして、「IV.美術における基準(Standard In Art)」において、「1.ある人の美術の判断(Art Judgment)は他の人の美術の判断より優れているのか?」・「2.絶対的な美術の基準(Standard)は存在するのか?」・「3.美術の判断・良い趣味性の基準(Criteria)の明確な原理は存在しているのか?」・「4.美術の判断は訓練により改善されるのか?」、「5.明白な美術の判断の目立った障害・欠陥・阻害するものは何なのか?」から構成されている。

既に判断と基準の問題に関して、デューイは 1934 年の『経験としての芸術』において以下のような記述を残しているが、フォークナーはその影響を受けたのだろうか。

「芸術作品にとって標準がなく、したがって批評にも標準がない(測定の標準という意味での)としても、判断には基準があり、それ故、批評は単なる印象主義の領域に墮することはない。(中略)経験としての芸術作品が何であることを言明することは、特殊な芸術作品の特殊な経験を経験された対象にとってより適切なものに

⁹⁰ Ray Faulkner, "Standards of Value in Art," in Guy Whipple, ed., *Fortieth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941), pp.401-426.

⁹¹ Faulkner, "Standards of Value in Art," pp.418-420.

⁹² *Ibid.*, p.411.

させ、作品そのものの内容と意図をより自覚的なものにさせるだろう。これが、基準が行い得るすべてである。もし結論が妥当でないならば、そして、妥当でない限りで、人間経験の様式としての芸術作品一般の本性の改良された検討によって、よりよい基準が樹立されるべきである。」⁹³

デューイが「批評は判断である」とし、「支持しなければならない具体的判断とともに変化」するものであっても、判断や基準に関して特定の機能を持っていることを指摘し、「この機能とは識別と統一である」とする⁹⁴。そして、「判断は、構成諸部分のより明確な意識を引き起こさなければならないし、これらの諸部分が、全体を形成するとめに、如何にして関連づけられているかを発見しなければならない」のである⁹⁵。

フォークナーの論考における「3.美術の判断・良い趣味性の基準の明確な原理は存在しているのか?」では、フォークナーとジークフェルドの共著『アート・トゥデイ(Art Today)』(1936)において準備された「質問リスト」を基に提示されている⁹⁶。それは、第1に「分析のプロセス前後の対象全体への直接的反応(immediate reaction)」、第2に「対象がその実用的な機能(function)をどう充分満たしているかの問題」、そして第3に、「美術対象の三つの基礎的側面」として「表現(expression)は対象の思想・内容・意味・目的へ言及する、構成(organization)は対象のコンポジションやデザインへ言及する、素材(materials)は形成されている実際のものへ言及する」と位置づけられている。

以下、[表 2-6]に、フォークナーにより提示された「美術対象の評価における諸要因」を概括する。

表 2-6・「美術における価値の基準」(1941)

1. 対象全体(The Whole Object):あなたは最初に対象を全体として何に反応するのか?
2. 機能(Function):その対象は実用的な機能を十分に満たしているのか?
2. 表現(Expression):その対象の目的・思想・内容・意味付けは何か?
(1) その目的は外観に明確に示されているのか?

⁹³ 河村、訳、412-413 頁。

⁹⁴ 同上、413 頁。

⁹⁵ 同上。

⁹⁶ Ibid.p.418.この論考の注釈 P.426.によると、「Faulkner, R., and Ziegfeld, E. Art Today (University of Minnesota Mimeograph Department: Minneapolis, 1936)」と記されている。

- (2) その対象はあなたに新しい経験を与えるのか?
(3) その対象の意味はメデイウムに関して表現されているのか?

4. 構成(Organization):その対象はどう構成されデザインされているのか?

- (1) 目的によく合致する基礎的なコンポジションなのか?
(2) それは1 思想の印象を与えるのか?
(3) 十分に注意を引きつける多様性はあるのか?
(4) その対象は容易に、また楽しく見ることが出来るのか?

5. 素材(Materials):その素材はどう選定され働いているのか?

- (1) それは対象の目的に合っているのか?
(2) 自然の素材美は有効に用いられているのか?
(3) 素材は技術的な観点から、技巧的に扱われているのか?
(4) 素材自体は美しいのか?
(5) 様々な素材は、一つの関連した調和を生みだすために用いられているのか?

デューイの判断の機能として提示した、識別と統一の理論に非常に酷似したものであるといえるが、フォークナーのこの論考「3.」では、『経験としての芸術』が、5人の哲学者等により提示された判断基準の一例として「4.デューイ(1)事柄へ関係するうえでの形式、(2)美術におけるメデイウムの意味、(3)表現的な対象の性質」⁹⁷としか挙げられていない。

(3)日常生活における美術と教育の思潮

さて、1946 年、マンロはフォークナー等の手助けにより「美術における学校の教授法」⁹⁸において、戦後、1941 年以降、『アメリカ人の生活における教育と美術』発行から、1946 年までの動向を 117 本あまりの論考・著書の目録と共に調査をし、発表した。1947 年、バルティモア(Baltimore)のアメリカ美学会の年度総会で講演されたマンロの論考「美術の心理学における方法」⁹⁹は、1941 年の全米教育協会美術部門の会合で読まれた発表現行と一部重複していたとされている。

彼等に共通する背後関係は、オワトナ美術教育プロジェクトと指導者ハガーティーの日常生活における美術と教育、という思想の影響があることは何度も確認して

⁹⁷ Ibid.,417.

⁹⁸ Thomas Munro, Ray Faulkner, J. B. Smith, et al., "School Instruction in Art," *Review of Educational Research*, Vol.16, No.2 (April 1946),pp.161-181,

⁹⁹ Ibid.,p.5.

きた。また、このプロジェクトでハガーティー死後、指導者となったジグフェルドが設定したカリキュラム目標には「環境における美術への意識や鑑賞を向上させること」、「日常生活における美術の問題を解決する能力を育てること」などの、より一般的な美術教育に重点が置かれたものであった。

「美術が日常生活の体験に結び付けられる時にこそ、そこには最も意味をもち大切なものとなるという考えが、ジグフェルドにあった。彼がこのプロジェクトの2年目に設定したカリキュラムの目標は、(1)順応性ある統合された人格を発達させること、(2)多様な素材、道具を使い多くの美術分野で創造的活動を体験すること、(3)環境における美術への意識や鑑賞を向上させること、(4)日常生活における美術の問題を解決する能力を育てること、(5)美術の諸問題を注意深く解決することを通して、環境の改善への関心を向上させること、(6)美術制作品に関する相互のメリットの違いが分かるようになること、(7)美術品の鑑賞や美術の問題解決において役立つ知識を獲得すること、(8)美術に対する進歩的でとらわれのない態度を養うこと、(9)休日や行楽日における趣味を持つようにすること、(10)特別な才能をのばす機会を持つこと、である。」¹⁰⁰

ハガーティーの生活と美術の教育意義が、マンロ、ジグフェルドに強い影響を与えていたことが理解出来た。このジグフェルドとオワトナとの関係はスミス(Peter Smith)の『アメリカの美術教育の歴史』にも「ダウ以後の時代(1922-1946)において、美術を大衆化することに熱心なティーチャーズ・カレッジの職員は、日常生活へ適用するデザインを強調した」とされ、「オワトナは美術教育への最も完全な、この研究方法の実行であった」とされている¹⁰¹。

また、1951年の『アート・エデュケーション』には、ウェスト・バージニア大学の教育学部長ステンプル(F.D.Stemple)により「一般教育における美術の位置」¹⁰²が掲載された。ここでは、オワトナ美術教育プロジェクトの最初のディレクターのハガーティーの言葉から引用された、「美術と称される外向的な活動と内向的な経験は、人間が生活をより喜びに満ち、興味を持つ試みである」や、「美術対象は

¹⁰⁰ Efland, *op.cit.*

¹⁰¹ Peter Smith, *The History of American Art Education, Learning About Art in American Schools* (Westport, CO :Greenwood Press) p.96.

¹⁰² 執筆者のフルネームが資料に公表されていない。F.W.Stemple, "The Place of Art in General Education," *Art Education*, Vol.4, No.3 (May-June 1951), pp.2-4.

人間の喜びを増すにつれ、意義深い活動と経験の産物である」¹⁰³が引用されている。そして、「美術が人にとって非常に重要であることから、一般教育における学校の活動と仕事は、「1.教育は、誰もの活動に向け価値がある生活を形成するための一般的な手助けへ向けられる必要がある」、「2.教育は専門外の市民精神に基づいて人間のパーソナリティーを発育することにある」¹⁰⁴などが定義されている。

以上のオワトナ美術教育プロジェクトの影響による、日常生活と美術へと結びつけられた論考は、以下の NAEA の第1回会議と以下において検証すネスコの国際会議の丁度、中間の時期に発表されている。よって、美術を日常生活の範囲から幅広く捉えた美術教育思潮は、当時、会員個人の論考にも浸透を深めていたといえる。

2. NAEA(全米美術教育協会)の発足

(1) NAEA の発足(1947)

ジグフェルドとフォークナー、を役員上層部に置いた 1947 年の「NAEA(National Art Education Association の略称、全米美術教育協会)」発足から、マンロが関与する 1951 年のユネスコ支援の第1回国際会議ブリストル・セミナーの期間の美術教育の政策が展開された。この背景には、オワトナ・プロジェクト以降のハガーティー影響下における日常生活と美術教育の思潮が深く根付いていた。マンロ、ジグフェルド、フォークナーといった、プロジェクト・スタッフを中心に NAEA 発足当時の方針運営が展開されていたことが、その要因である。

1947 年 7 月 7 日オハイオ州西部のシンシナティ市のネザーランドプラザホテルにおいて「NEA」の美術部門の会議が開催された。この会議では当時、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの美術と技術の学科長のジグフェルドと、スタンフォード大学の美術学科長のフォークナーが中心となっていた。そして、「NEA」美術部門の代表者達は、全米的規模の NAEA の結成へ向け、東部美術協会、西部美術協会、南東部美術協会、太平洋美術協会の代表者達と合併へ向け会合を進めたとされる¹⁰⁵。この会議の結果、NAEA には 1947~9 年までの事務職員として、会長

¹⁰³ *Ibid.*, p.3.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.2.

¹⁰⁵ Non author, "Constitution Revision Committee," *Art Education*, Vol.1, No.1 (January-February, 1948), p.3.によると、会議に参加した各4協会の会長は、西部美術協会会長はベイマー(Rosemary Beymer)、東部美術協会会長はコブン(Puth Coburn)、南東部美術協会会長はメアロ(Joseph Marino-Merlo)、太平洋美術協会会長ウェドメイヤー(A.M.Wedemeyer)と記されている。

にジグフェルド、副会長にバージニア州リッチモンドの美術教育局ディレクターのジョイナー(Cara Joyner)、秘書兼財務経理にはフォルクナーが選出された。この会議の特筆すべき点は「アート・エデュケーションの出現はシンシナティの提案の中で、最も意義深い採択である」²⁾とされ、協会機関誌『アート・エデュケーション』が35,000部印刷される運びとなったことにある(図版2-4)。当初4ページ足らずの小冊子の初代編集長は、NAEAの秘書兼財務担当を務めたペンシルバニア州カッツタウンの州立ティーチャーズ・カレッジ美術教育ディレクターのデ・フランチェスコ(L. De Francesco)である。NAEA始動当初の運営及び、編集事務局は彼の所属大学に置かれていた。

発行当初の『アート・エデュケーション』は1ページが縦3行に分割され、表紙、次ページの3分の1に会長ジグフェルドの「我々の進歩、我々の仕事」¹⁰⁶⁾が掲載された。文中には「全米的な基盤の中での進歩が、美術教授法の分野の強化へ向けられている」とされ、「初めて、美術教育は強い全米的組織として機能する」と、会員読者へ向け強く呼びかけられている¹⁰⁷⁾。特に、「我々が直面している二つの大きな問題のカテゴリーがある」とされ、第1に4地区の合併が「各自、独自の伝統と義務を合わせもち、4地区の連携と高い独立した組織編成を意味付ける」と記されている。第2に「各地区独自の仕事に浸透した伝統的な実行」へ関係した「既存する専門的な職業」¹⁰⁸⁾の問題へ向けられている。特に第2の問題では、「全米的規模から運営することにより、我々は更に、我々の領域を定義し強化することが可能である」と組織運営の意義が提唱されている。

以上のジグフェルドの声明文は、NAEAの最初の会合に先立って各会員に伝達されたものである。そして、4地区の各協会の独自性を認めつつも、全米的規模の協会に包括される組織運営が「我々」という主語により強化されている。ゆえに、発行当初、会員のみ限定された協会機関誌は、全米的な組織を意識させたジグフェルドの意図が浸透していたといえる。

(2)『アート・エデュケーション』(1948)発行

る。

²⁾ Non author, "Editorial Comment," *Art Education*, Vol.1, No.1 (January-February, 1948), p.2.

¹⁰⁶⁾ Edwin Ziegfeld, "Our Progress-and Our Job," *Art Education*, Vol.1, No.1 (January-February, 1948) pp.1-2.

¹⁰⁷⁾ *Ibid.*, p.1.

¹⁰⁸⁾ *Ibid.*

『アート・エデュケーション』第1号の最終頁には、NAEA全体としての最初の会合の予定表が、会員へ向け公開されている¹⁰⁹⁾。ここでは1948年2月21日、22日、23日の3日間にかけニュージャージー州のアトランティック・シティのデニスホテルで開催される予定表となっており、テーマは「美術教育の組織化」とされている。初日、2月21日(土)には、午前9:30からデニスホテル「赤の間」の「構成見直し委員会の会合」から始まり、午後2:30からの庭園ラウンジの会合「N.A.E.A.の見通しと機能を定義すること」ではジグフェルドが、主催を務めている。ジグフェルドによる「会長のメッセージと年度報告」の後、「秘書-財政管理報告」となり、フランチェスコが報告するものとみられる。この後、カー(William Carr)による「全米的組織(National Organization)としての全米美術教育協会の役割」やローラー(Vanett Lawler)の「世界の教育プログラムへの全米美術教育協会の関係性」など、既に「全米」と「世界」の主題が目立っている。またフォークナーは2日目、2月22日(土)の、2:30の同ホテル庭園ラウンジで開かれた「N.A.E.A.における政策とリサーチ」の議長を務めている。

この会合で決定したNAEAの規約は、協会機関誌の第2号の3分の2をさいて一面から会員に直接公表された¹¹⁰⁾。条項4には前述したような地区組織に向けた制定がなされている。「地区の美術組織、東部美術協会、太平洋美術協会、南東部美術協会、西部美術協会、は全米美術教育協会の一部と成るだろう。これらの地区協会は、地区協会と全米協会を合同し、1メンバーを形成する各個人、彼等の会員の権限と全米美術教育協会の会員の権限を融合する」と、また、特筆すべきは、協会組織の上層部に関係した「条項6-施政項目1:全米事務職員:全米美術教育協会の事務職員は、会長、副会長、秘書兼財務担当係、である」に相応する会長ジグフェルドと秘書兼財務担当のフォークナーが、オワトナ美術教育プロジェクトに関与していたことにある。

実際、協会誌に最初に提示された個人的な研究論文は、オワトナ・プロジェクトにジグフェルドと共に馴染み深い、機関誌第3号のフォークナーの「デザインの教授法」¹¹¹⁾である。1頁目の右上部には「デザイン-形式・色彩・線・テクスチャー、空間の構成-は美術表現の基礎であり、即ち、美術の教授法における重要な役

¹⁰⁹⁾ *Ibid.*, p.4.

¹¹⁰⁾ Non author, "Constitution and By-Laws, The National Art Education Association," *Art Education*, Vol.1, No.2 (March-April 1948), p.1.

¹¹¹⁾ Ray Faulkner, "The Teaching of Design," *Art Education*, Vol.1, No.3 (May-June 1948), pp.1-2.

割を果たす、そうあるべきである。レイ・フォークナー」¹¹²と記されている。文中には、「特に多様性ある美術対象は、形式と色彩への喜び、魅力を形成する方法、そして手段に関する全てを全ての人の学習のためになるように研究・比較・対象化・分析されねばならない」など、より広範囲な意味から教育と美術の関係性が位置付けられている¹¹³。

(3) NAEA 第1回会議(1951)

コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ発行の機関誌『ティーチャーズ・カレッジ・レコード』によると、ジークフェルドは1950年4月2~6日にシカゴでの西部美術協会に、同1950年4月12~15日にニューヨーク市の東部美術協会に、それぞれ「ワーク・ショップの議長として参加」し、更に同年4月にアイオワ大学の美術教育会議に出席したことが記されている¹¹⁴。この記述を『アート・エデュケーション』と照らし合わせた所、彼はシカゴのパルマー・ハウス(Palmer House)において4月3~6日に参加し、東部美術協会会合はニューヨークのスタットラーホテル(Hotel Statler)において4月12~16日に参加したと、1日のずれが確認出来る¹¹⁵。ちなみに、彼は、4月27~29日にはルイジアナ州のニューオーリンズのチャールズ・ホテル(Charles Hotel)で開催された第16回の北東部美術協会の年度会に参加していることが、写真から確認される¹¹⁶[図版 2-10]。第1回 NAEA の年度総会は、1951年3月28(月)~31(土)にニューヨークのスタットラーホテルにおいて開催された[図版 2-5]。ニューヨークの会議に先立って、ジークフェルドは協会機関誌の中で、「国際的、全米的な状況を開発することは、美術教育に重要な効果を持ち、我々は美術教師としてそれを認識する必要がある」¹¹⁷と会員へ向け提唱している。会議のテーマは、「自由な社会において責任ある参加へ向けアメリカの子供達の教育に活気ある美術経験の役割へ留意する」ことを背景に、「This Is Art Education」とされた¹¹⁸。この会議には、リード(Hebert Read)[図版 2-6]、ロー

¹¹² Ibid., p.1.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ No author, "Departmental Notes," *Teachers College Records* Vol.51, No.7 (April 1950), p.491.

¹¹⁵ No author, "Association Affairs," *Art Education*, Vol.3, No.1 (January-February 1950), pp.8-9.

¹¹⁶ No author, "Association Affairs," *Art Education*, Vol.3, No.3 (May-June 1950), p.9.

¹¹⁷ Edwin Ziegfeld, "Editorial Comment: Momentous Year Ahead," *Art Education*, Vol.3, No.4 (September-October, 1950), p.5

¹¹⁸ Non author, "Resolutions Adopted," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.9.

ウェンフェルド(Victor Lowenfeld)[図版 2-7]も既に参加していた。

先ず、3月26、27日の事前会議のワークショップが開催された。「プログラムの概要」¹¹⁹からは以下のような日程が伺える。

「3月28日(水)」は、「9:00 教育コマーシャル展示のオープニング、10:00 第1一般セッション-THIS IS ART EDUCATION-年報のプレゼンテーション、12:30 昼食会(グループ、学校、大学、など)、2:30 グループ・ミーティング:創造的な美術教授法の有効性の成長、8:00 第2一般セッション-偉大なアメリカ人への賞のプレゼンテーション」と展開されている。「3月29日(木)」には「9:30 第3一般セッション-美術教育における現在の問題、11:00 グループ・ミーティング(ワーク・コンフェレンス)」となっている。29日の「オープニング講演」でコロンビア大学の哲学科教授エドマン(Irwin Edman)は、「自由の中の教育としての美術」と題して、「美術家と美術の愛好者と教師達は、一般的にアメリカの生活の中で、美術が考察されてきたことの集約へ貢献してきた」としつつも、「教育の中の美術が、プライベートな美の拘束の専門用語における教育として受け取られてきた」ことを批判している¹²⁰。この打開策としてエドマンは、「一般的な生徒に向けた美術における教育的な訓練の価値は、訓練された感覚と共に正確、明快、明確に反応しうる訓練である」や、「誰もの感情、最終的には全ての人の生活、は拡張可能である。民主主義社会の第1の想定は、計算された人間の感情と幸福を奪われた生活は価値の無い生活である」ことから、「美術における訓練は感情の再発見を促す」¹²¹と主張している。ここでは、主題となった、「This is Art Education」が「美術の手法において技巧的な技能を学習する」や「社会において自由に一般的な道徳の授業を学習すること」など、美術教育が幅広い文脈の中で解釈されているのである¹²²。

この会議を終えたジークフェルドの報告文に注目してみる。ジークフェルドは「1947年に全米的に再構築されたものは、1つの理想のみだった」が、その『理想(idea)』は全ての地区によって受け入れられてきた」のであり、「1951年には、我々は全米美術教育協会として出会い、全米的に行動し、全米的に言及している」

¹¹⁹ Non author, "1951 National Convention-March 28-31: Program Outline," *Art Education*, Vol.4, No.1 (January-February, 1951), p.11.

¹²⁰ Irwin Edman, "Art as Education in Freedom," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.2.

¹²¹ Ibid., p.3.

¹²² Ibid.

と、協会の結束が高まってきたことを主張している¹²³。また、同誌編集長のデ・フランチェスコも「3月28~31日にニューヨークで起こることは、今、歴史的な出来事である。2000人が歴史的な出来事へ訪れる」と、協会会議の重要性が位置づけられている¹²⁴。他の会議報告には、「アメリカにおける自由表現の固執は、正確に、我々の物質的所有権と身体的強制の進展に限らず、我々の創造的な洞察力とイマジネーションも同様に、地平線を拡張する問題を認識している」¹²⁵と記されている。注目すべきは、「全米」と「民主主義な伝統」へ向け結束を高める声明が国内と国外の両方向へ向けられたことにある。具体的な国外へ向けての声明は、この会議の最終日、3月31日の最後のビジネス・ミーティングにおいてNAEAの10の規約が採択され、2項目にはユネスコとの関係が「2.ユネスコは、世界の人々の中で、美術教育を促進し助長するためのプログラム強化・拡張するが、NAEAはそのことを促す」¹²⁶と掲げられている。

(4)マンロとジグフェルド

前述したように、マンロはアメリカの親善大使として、1948年5月11~15日にパリのクレバー通りにあるユネスコ本部の「一般教育における美術の専門家の会合(Experts' meeting on the Arts in General Education)」に招待された。そして、パリでの会合の2ヶ月後、1948年7月5日(月)、マンロはクリーヴランドのNAEAの会合に参加している。ジグフェルドが会合全体の主催者を務めた¹²⁷。その会合では、午前8:30から委員会会合、午後3:00から公立学校図書館の講義室で「ユネスコの美術と美術教育の活動」が開催され、その中ではマンロが主催者を務めている。この会議で読まれた決意表明は「ジグフェルドに準備され、マンロにより講演された」¹²⁸とされ、以下のように抜粋されている。

「アメリカ合衆国の美術教員達を代表する NEA の1部門、全米美術教育協会の

¹²³ Edwin Giegfeld, "Culmination of a Great Beginning," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.5.

¹²⁴ I.L.deFrancesco, "Assignment Tomorrow," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.5.

¹²⁵ Non author, "Resolutions Adopted," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.9.

¹²⁶ *Ibid.*, p.10.

¹²⁷ Non author, "Strictly Business," *Art Education*, Vol.1, No.3 (May-June 1948), p.3.

¹²⁸ Non author, "Editorial Comment.....: National Association Projects Self Into Future, UNESCO Eager for Cooperation," *Art Education*, Vol.1, No.5 (November-December, 1948), p.3.

会員達は、世界理解を発展させるうえで、ユネスコの、特に美術と教養部門(SECTION OF ARTS AND LETTERS)の働きによって強く支援されている。彼等は特にユネスコの一般教育の一部としての美術のプログラムの持続と拡張を促し、そして、美術における文化交流と協力が発展するための目標とプロジェクトの促進を支える活動を約束する、と決意表明した。」¹²⁹

その後、会長のジグフェルドはユネスコと直接関係を強めていった。1948年のクリーヴランドの会合の数週間後、ユネスコのパリ本部に向け、7月26日にディレクターの長ヒュックスレイ(Julian Huxley)に、7月28日に美術と文学部門の部長ユータン(Lin Yutang)へ、それぞれ手紙を送っている。この手紙の返答は、8月23日にヒュックスレイから、8月9日にユータンから、それぞれジグフェルドへ届いている¹³⁰。この手紙にはヒュックスレイによると「7月26日のあなたの手紙を大変感謝している」とされ、

「我々はあなたへ、別便でユネスコの仕事の一部に関係した文献と、更なる計画と進展を伝え続けるでしょう。ユネスコは様々な地域が全米的な体系へ強く信頼を置く、あなたの協会の協力を歓迎し、尊重します。特に、我々は将来、一般教育における美術に関するプログラムを拡張し、開発し、また仮にあなたが協会の仕事と共に接触し続けるなら感謝するだろう。」¹³¹

と記されている。また、ユータンの手紙にも「7月28日のあなたの手紙には大変感謝している」と述べられ、『教育における美術(Arts in Education)』¹³²を尊重するユネスコの発展をあなたへ知らせ続けるでしょう」と記されている。このユネスコ本部からのジグフェルド宛ての手紙の内容は、機関誌を通じて会員読者に直接公開されており、国際的に認知されたNAEAの正当性を会員へアピールする機能も果たしていたといえる。以上では、クリーヴランドの会合とジグフェルドへの手紙を検証し、協会とユネスコとの関係の強化や、協会運営としても「国際美術交流」が重視されていく経過を追ってきた。以上の国際的な報告はジグフェルド

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ Non author, "Editorial Comment.....: National Association Projects Self Into Future, UNESCO Eager for Cooperation," *Art Education*, Vol.1, No.5 (November-December, 1948), p.3.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*

によるものであり、会員等に向け、協会がユネスコに承認されている、という正当性を強める働きをしていたともいえる。『アート・エデュケーション』に掲載されたシーグフェルドによる声明文と会議報告、協会の規定が会員の連携へ向けられていたことが考察できた。ここここでは、NAEAの第1回会議の内容が、協会機関誌を媒体として会員に報告されていたこと、そしてその内容は協会の結束力と、生活と美術教育を幅広い意味で捉えたものであることが判明した。このような協会機関誌を媒体とした会議報告の特徴は、以下に経過を検証する1951年の国際会議「ブリストル・セミナー」にも現れている。

第3節 1950年代の国際会議以降のローウェンフェルドの時代

1. ユネスコ主催「ブリストル・セミナー」(1951)

(1) セミナー

1951年7月7~27日、イングランドのブリストル(Bristol)のブリストル大学のマナー・ホールにおいて、ユネスコ支援下、「一般教育における視覚美術の教授法」のセミナーが開催された。協会機関誌の論考「ジーグフェルド、ユネスコへ行く」¹³³には、「ジーグフェルドは、準備委員会のメンバーとしても有益になるだろう、そして、セミナーのオープニング前に数週間、パリのユネスコ事務所で働くためそこへ向かうだろう」とされ、「美術教育における展示と報告書の準備」とされているから、事前に何等かの仕事があったとみられる¹³⁴。また、セミナー以降にも「1951年の視覚美術の教授法に関するユネスコ・セミナーにおける参加者達により指名を受けたメンバー」として「ノバー(Miss Henriette Nover)、ルッセル(Mr. A. Barclay-Russell)、ジーグフェルド(Dr. Edwin Ziegfeld)、ゲイッケル(Dr. C. D. Gaitskell)」は、翌「1952年6月21~24日にユネスコ・ハウスで会合した美術を通じた教育協会(International Society of Education through Art)に向けた準備委員会」のメンバーに名が記されている¹³⁵。その編著によると、セミナーの目的はプロジェクト・ディレクターであるゲイッケル(Charles Gaitskell)の「ブリストル・セミナー、1951」に記されており、以下のように説明されている。

¹³³ Non author, "Ziegfeld Goes to Unesco," *Art Education* .Vol.4, No.3 (May-June, 1951), p.11.

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ Edwin Ziegfeld, ed., *Education and Art, A Symposium* (19 Avenue Kleber, Paris-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1953), p.119.

「様々な国々に幅広く条件付けが可能な言及と、様々なタイプの教育研究機関における、様々な年齢水準の視覚的な美術教育の理論と実践を調査すること。国家的な文化生活と国際的な理解への貢献を豊かにする、視覚芸術の教授法と鑑賞法を考案すること。参加者達の各国の美術教育を刺激付け、便宜を与え、この目的に向け国際的な協調を促し有る将来のユネスコ活動の基盤を提供すること。」¹³⁶

1952年、ゲイッケルがゲイッケル(Margaret Gaitskell *1951年11月に結婚した)との共著『保育園における美術教育(*Art Education in the Kindergarten*)』の序文にも、「1951年の夏、ユネスコが支援したイングランド、ブリストルで開催された視覚芸術教育におけるセミナーのディレクターとして活躍した」¹³⁷と記されている。「メンバー各国における美術教育」の参加国と人数(*数字無記入は1人を指す)の内訳は、ジーグフェルドによると「オーストラリア(2)、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、エジプト(2)、フランス(3)、ドイツ(2)、ギリシャ、イタリア(2)、日本、ルクセンブルグ、オランダ(2)、ニュージーランド、ノルウェー(2)、北アフリカ(2)、スウェーデン(2)、スイス、イギリス(6)、アメリカ合衆国」¹³⁸と報告されている。唯一のアジア圏からの参加者「Muro」は、室靖(むろ・やすし)であり、「セミナーは七月七日から始まったが、六月パリで開かれた今年度の総会において初めて加盟が認められ、七月二日付で、正式に第六〇番目のメンバーになった」¹³⁹とされている。日本国内へ向けた国際的舞台の唯一の代弁者である室によると、「東ヨーロッパ圏の国々が参加しなかったことは二つの世界の対立を反映しているわけで予想されぬこともなかったが(ソ聯はユネスコに加盟していない)」とし「中南米の国々とアジア諸国が参加を見なかったことはやや意外な感があった」と記している¹⁴⁰。

また、室のセミナー報告書として最も完成されたものは、『国際的にみた日本の

¹³⁶ ゲイッケルは、通常ファースト・ネームが公表されていないが Charles Gaitskell である。

C.D.Gaitskell, "The Bristol Seminar," in Ziegfeld, *op.cit.*, p.13.

¹³⁷ Charles Gaitskell and Margaret Gaitskell, *Art Education in the Kindergarten* (Toronto: The Ryerson Press, 1952).

¹³⁸ Edwin Ziegfeld, "A Report to American Art Education," *Art Education*, Vol.4, No.4 (September-October, 1951), pp.1-2.

¹³⁹ 室 靖 「ユネスコセミナー報告(一)」『スクール・アート』第3巻 第11号、1951年、9頁。

¹⁴⁰ 同上、10頁。

美術教育』¹⁴¹という小冊子である。この小冊子には、世界的な児童画の違いの他に、リードが与えたセミナーの影響について、「つまりもつともはるかに権威する人物をして-それが英國のハーバード・リードである」¹⁴²と、特に強調されている。そして、リードがセミナーで講演した内容について記述されている。

「このリードが、一日ブリストルセミナーに訪れ、その晩私たちに講演をした。それは七月十三日の金曜日で、この日の午後には私(*室)が『日本の美術教育の現状』にいて報告をおこなう番であったが、このひどく額のせまい、氣むずかしやの紳士は、私のへたな英語をにこりともせずきいていた。(ちなみにセミナーでは、彼のような有名な人物に対しても別段特別の扱いをするということはなく、話をきくときの席なども皆と一しょである。この點、英國の文部次官(これはすばらしい人物であった)がきても、パリからユネスコの文化部門の長をしているジャン・トーマ氏が訪れても、同様であった。)」¹⁴³

そして、リードが自著『芸術による教育』の内容を要約し、更に「現在の考え方によって幾分訂正を加え」¹⁴⁴て、講演したことが記されている。

「リード(Hebert Read)は社会が大衆化し、機械化し、わるい意味で合理化してゆくことに対する唯一の防壁として芸術教育を推奨しているし、一九五一年に設立されてその後ユネスコにつながったインセア(INSEA=International Society for Education through Art)の組織が没合理的コミュニケーションによる諸国民の相互理解の手段としての芸術教育を国際的規模に拡大することを要請し、その事業計画を公表していることも今日では周知の事実となりつつある」¹⁴⁵

InSEAの「International Society for Education through Art」は、リードの著書『Education through Art』の名称に端を発しており、20世紀後半のリードの美術教育研究者への影響力は世界的にも計りしれないものがある。後に第二代InSEA (International Society for Education through Artの略称)会長の倉田三

¹⁴¹ 室 靖 『國際的にみた日本の美術教育』東京創造美育協会、1952年(非売品)。

¹⁴² 同上、18頁。

¹⁴³ 同上、18-19頁。

¹⁴⁴ 同上、18頁。

¹⁴⁵ 竹内 敏雄、監修、『講座 美学新思潮 5 芸術と社会』美術出版社、1968年、16頁。

朗(くらた・さぶろう、1902~)と、手塚又四郎(てづか・またしろう、1903~)の共編『世界の美術教育』(1963)¹⁴⁶には、北アメリカの項目にリードとマンロとの共著『アメリカ人の教育における創造的美術(Creative Arts in American Education)』(1960)¹⁴⁷の中から、倉田が訳したマンロの「中等教育における芸術の相互関係」¹⁴⁸という論考が掲載されている。この論考でマンロは、「『芸術』を広い意味でとらえ」、「単に絵画・彫刻・建築のような視覚芸術ばかりでなく」、「純粋芸術と呼ばれるものばかりでなく、何か美的目的とか、機能とかを持つ限り、実用・生涯にも関係する芸術を含むこと」を提案している¹⁴⁹。

(2) ジーグフェルドと室

さて、ジーグフェルドによると、「数多くのブリストルへ訪れた、セミナーで発表し、ディスカッションに参加した高名な来訪者達」には、「ユネスコの文化活動局長トーマス(Jean Thomas)」、「リード」、「イギリス文部省のマウド(John Maud)」等が名を連ねている¹⁵⁰。この「Thomas」は、室によると、「ユネスコ本部の美術教育のスペシャリスト」であり、セミナーの一切の責任者であり、スコットランド生まれの英国人で、美術館経営や成人の美術教育を専門分野にしているとされる¹⁵¹。そして、セミナーの招待状は、「T・トマス君が書いたもの」とされ、その内容が掲載されている¹⁵²。

さて、「八月二十五日帰国した」室が「ユネスコ及び英国文部省とブリストル大学の関係者を除けば、此のセミナーのために特に招かれた人人で、総数は十五名」と挙げたスタッフには、「指導者側」に「専門指導者 E・ジーグフェルド博士(アメリカ) コロンビア大学教育学部美術部長」の名がある¹⁵³。翌1952年に室には以下のような記述も残っている。

「五月下旬のある日、私はパリのユネスコ本部を通じて、一通の航空便を受けとった。それはフランスのアリエット・ノワイエ嬢、英国のバークレイ・ラッセ

¹⁴⁶ 倉田 三朗、手塚 又四郎 共編、『世界の美術教育』美術出版社、1963年。

¹⁴⁷ Thomas Munro and Herbert Read, *Creative Arts in American Education* (Cambridge, Mass.: Herbert University Press, 1960).

¹⁴⁸ 前掲書、245-270頁。

¹⁴⁹ 倉田 三朗、手塚 又四郎 共編、前掲書、246-247頁。

¹⁵⁰ Ziegfeld, *op.cit.*, p.2.

¹⁵¹ 室、前掲書、3頁。

¹⁵² 同上、2-3頁。

¹⁵³ 室、「ユネスコセミナー報告(一)」、9頁。

ル氏及び米國のエドウィン・ジークフェルド博士の連名によるものであつた。このように、美術教育の國際機関の設立を前にして、日本の事情を紹會して來たものであつた。これら三名は近く結成されようとする美術教育の國際機関の設立のための企画委員会である。

昨年の七月英國で開かれたユネスコ主催の美術教育 セミナーにおいて、新に美術教育のための國際機関をつくるという決議がおこなわれたことは、すでに知っている人も少なくないと思う。」¹⁵⁴

室によると「英語を自由にしゃべり、読み書き、國際セミナーの委員たち、コロンビア大學のエドウィン・ジークフェルド教授氏らへのその後の連絡をたやさない」¹⁵⁵と彼との關係性を報告している。また、ジークフェルドによると、「フランス語と英語はセミナーの用談に用いられた言葉だった」とされ、「全ての報告書や寄稿論文は、英語で作成され、フランス語を話す参加者達に向け直接フランス語に翻訳された」、或いは「フランス語におけるレクチャーや所見は、英語を話す参加者達へ向け、英語に翻訳された」と記されている¹⁵⁶。日程に関しては、室によると、「七月八日成立して二十七日に終了するまでの三週間に充たない毎日の日程」は、「日曜や日帰り旅行のある日を除いて普通の日の日課」と示されている¹⁵⁷。また、ジークフェルドの報告では、各日程の時間が以下のように記されている。先ず「午前9時にミーティングが始まり、午前中のコーヒーによる息抜きを伴い、午後1時の昼食まで運営される」、「参加者達は2時に再び招集され、午後のセッションは午後4時のティー・タイムまで運営される」とされる¹⁵⁸。「午後5-7時の時間は、委員会のミーティングと特別なワーク・グループに向け確保された」他、「夜のセッションは一般的に、午後8時30に始まり、10時か10時半まで運営され、しばしば延長した」¹⁵⁹と報告されている。

室の日程表[表2-7]によると、「七月八日(日)」から「七月三十日(月)解散」までの間が午前、午後、夜に分けられて記されている(表1)。そこでは、「七月二十日(金)」の「公開講演……『美術と児童』ジークフェルド博士」と記されている。また室の説明には、「セミナーはこのまちの大学のホステル(構外にある学寮)のマナー・

¹⁵⁴室 靖 「美術教育の國際機関の設立について」『美育文化』第3巻 第8号、1952年、2頁。

¹⁵⁵佐浦 甫 「室靖氏と創造主義教育」『美育文化』第3巻 第8号、1952年、26頁。

¹⁵⁶Ziegfeld, *op.cite.*

¹⁵⁷室 「ユネスコセミナー報告(一)」前掲書、11頁。

¹⁵⁸Ziegfeld, *op.cite.*

¹⁵⁹*Ibid.*

ホールという建物で開かれた」とされ、室とジークフェルドが撮影した写真が掲載されている¹⁶⁰[図版2-8]。そして「セミナーへの参加者は、すべてこのホステルに入室を与えられて起居しながら、主として同じ建物の談話室と講義室とを用いて会合を開いた」¹⁶¹とされる。また、「主催者及びこのセミナーのために招かれた十数名の指導者が、三週間にわたって一つの宿舎に起居し、食事を共にしながら美術教育の上のいろいろな問題について、文字通り夜を日についで討論を重ね」¹⁶²とも記されている。

(3)ユネスコの勧告

室は、「ユネスコセミナーに出席した各國の代表は、それぞれの母國に歸ってから、このセミナーの成果を國內に紹介するために非常に活躍をつづけ」、「そのことは、あとからあとから私のところへやってくる手紙や印刷物などによってうがえる」と記述している¹⁶³。そうした中、最終日、室の1952年の記事によると「昨年七月英國のブリストル大學でユネスコによって開かれた『美術教育について』の國際ゼミナールは、最後の夜その結論をまとめて、主催者であるユネスコに対して正式の勧告(Recommendation)の形式で提出した」とされ、「最近ユネスコの本部から私のもとへ送られたそのコピーの全譯」¹⁶⁴と記され以下のように箇条書きにされている。

- 1.如何なる年齢にも、美術は普通教育に於いて重要な地位を興えられるべきであると勧告する。
- 2.美術は學校のカリキュラムにおいて、他のすべての教科と同等の地位を占めるべきである。同様に美術にたずさわる教師と同等の権利を有すべきである。
- 3.完全な理解と鑑賞は、盛んな創造的体験から生まれるものである。このような創造的活動は、個人的な発達にとつても、社會的な発達にとつても、必要な開發と訓練に役立つものである。
- 4.このような活動は、日常生活の肝要な一部でなければならない。またそれは、採用される創造的過程のすべての面を含まなければならない。
- 5.創造的な仕事には最良質の材料だけでなく、できるだけ多様な手段を用いるこ

¹⁶⁰室とジークフェルドが撮影した写真は、「ブリストルセミナー・スナップ」『スクール・アート』第3巻 第11号、1951年の巻頭に掲載されている。

¹⁶¹室、前掲書、9頁。

¹⁶²室、『國際的にみた日本の美術教育』、1頁。

¹⁶³同上、16頁。

¹⁶⁴室 靖 「勧告(Recommendation)」『美育文化』第3巻 第4号、1952年、2頁。

とを含む。」 165

「勸告」は「理解と鑑賞」、「普通教育」、「日常生活」など、より美術教科内容を超えた定義へ向けられている。

表 2-7・『『ユネスコセミナール報告(一)』に掲載された日程』

日付	日程
七月八日(日)	午前 セミナール当局への各国代表の登録 各代表紹介 午後 ブリストル美術館訪問 作品展示準備(翌日報告を行う国の作品) 夜 講演と映画・・・「あいさつ」ゲイッケル博士
七月九日(月)	午前 開会式・報告・・・ノルウエー、スウェーデン 午後 ルクセンブルグ、スイス、英国(イングランド) 夜 作品展示場準備
七月十日(火)	午前 各種委員会委員の選出 報告・・・アメリカスコットランド 午後 レッドランド師範学校訪問 委員会会合及び作品展示場準備 夜 パネルディスカッション・・・「美術教育の性格」
七月十一日(水)	午前 パネルディスカッション・・・「美術教育の性格」 報告・・・イタリア・フランス 午後 オーストラリア、オーストリア、エジプト 委員会会合及び作品展示準備 夜 映画
七月十二日(木)	コーシャム・コート及びバース美術館訪問
七月十三日(金)	午前 パネルディスカッション・・・「美術教師の教養」 報告・・・デンマーク・カナダ 午後 報告・・・日本・オランダ・ニュージーランド・作品展示 準備 夜 講義・・・「美術による教育」ハーバード・リード

七月十四日(土)	午前 報告・・・ベルギー・ドイツ・南アフリカ 第一週の要約午後 自由 夜 ブリストル大学レセプション フランス代表によるパーティー
七月十五日(日)	午前 世界児童画展覧会会場準備 午後 ゴージケーヴ及びウエルス大教会堂見学 夜 講義・・・「美術教育と博物館」W・サンドベルク氏
七月十六日(月)	午前 「討論社会生活と美術」 グループ討議A・・・「美術教師の養成」 B・・・「児童美術教育の指導法」 午後 学校訪問(小グループに分かれて) 公開講演・・・「美術教育と児童」ゲイッケル博士 夜 映画
七月十七日(火)	午前 討論・・・「美術教育のスコープ」 グループ討議・A・B(同前) 午後 学校訪問(小グループに分かれて) 夜 スライド・デモンストレーション
七月十九日(木)	エクセター大教会堂及びダディントンホール訪問
七月二十日(金)	午前 グループ討議、A、B(同前) 午後 討論・・・「児童の共同製作について」 公開講演・・・「あるがままの美術」T・トーマス氏
七月二十一日(土)	午前 報告・・・「土着美術と民族美術」オースト ラリア、南アフリカの代表、グループ討議の結果報告及び次の テーマの選定 午後 バース市訪問又は自由 夜 インターナショナル・パーティー
七月二十二日(日)	午前 講義・・・「児童の共同製作による絵画」ロンジュヴァン夫 人 午後 自由 夜 講義・・・「木曜美術学校について」ステルン氏

165同上、2頁。

七月二十三日(月)	午前 午後 夜	グループ討議 A・・・「成人と美術教育」 B・・・「美術教育における工作の位置 討議・・・・・・「危険な年令」 グループ討議、A・B(同前) 討議・・・「危険な年令」
七月二十四日(火)	午前 午後 夜	グループ討議、AB(同前) 講演・・・・・・「美術教育について」J・モード氏 グループ討議・(同前) 講義・・・「ユースクラブについて」T・トーマス氏
七月二十五日(水)	午前 午後 夜	討議・・・・・・「美術教育国際交流について」 討議・・・・・・「危険な年令」 グループ討議の結果報告 ユネスコの報告書起草 討議・・・「美術教育国際機構設立について」
七月二十六日(木)	午前 午後 夜	討議・・・・・・「美術教育国際機構設立について」 ユネスコへの報告書起草委員会 世界児童画展覧会搬出 送別パーティー ユネスコへの報告書起草委員会報告
七月二十七日(金)	午前 午後 夜	全員ロンドン市へ移る(キングス・カレッジ ホステル宿泊) 英国文部省訪問 英国文部省レセプション
七月二十八日(土)	午前 午後 夜	英国祭博覧会場訪問(英国文部省招) 自由 英国祭インターナショナル・バレエ見学
七月二十九日(日)	自由	
七月三十日(月)	解散	

NAEA 側では、この会議の結果や内容が、協会機関誌にジークフェルド自身により報告され、他に前掲した『教育と美術:シンポジウム』全体に掲載されている。協会機関誌の中でも「全米的な報告(national report)のために準備された展示品は、アメリカの美術教育に1つずつ関連付けされた4つの大きなプラカードを構成

した」とされ、「その基本的な性質、その創造性、その見通し、その価値」が提示されたとみられる¹⁶⁶。このプラカードは、「東部、中西部、南部を含んだ幅広い地理条件に由来する写真、絵画、印刷物」から構成されたが、「西部と北西部は素材の収集に向けた利用時間が短かったため、含まれなかった」とされている¹⁶⁷。ジークフェルドはこの展示品の意義に関して、「他国からの展示品は、おそらく、より感覚の鋭いもの、より強い印象があり、より思慮深いといえたが、アメリカの模範は、全米的な特徴(national characteristic)として、全てが考慮され、根拠の確実なものとして、要求に答えたように思える」¹⁶⁸と報告している。

また、彼がセミナーへ向け報告した、「アメリカ合衆国における美術の基本的な概念」には、「(1)重要な関心としての健康なパーソナリティーの発達、(2)個々が発展するうえでの妥当な美術経験の基礎、(3)全ての美術経験の試金石としての創造的な経験、(4)全ての学校レベルでの全個人へ向けた普遍性、(5)視覚芸術の定義を包括した幅広い領域とメディア」から成る¹⁶⁹。そして、会員に向け「力強い声明が、基礎教育としての美術の意義と、その全ての教育レベルにおける重要性が形成された」が述べられたことや、「美術教育における世界的な組織の設立に関する必然性を強く感じ、そのような組織を形成するための中間的な組織」の必要性が、記述されている¹⁷⁰。この報告文の中で見逃せない点は、「全米的な報告」、「全米的な特徴」を示したシンポジウム展示の特性が、会員へ向け強調されている点である。もう一つは、世界的な組織運営を動かす「中間的な組織」として、NAEAの位置付けが正当付けられている点である。日米両者のセミナー報告を比較しても、日本の室が、日程の全貌を客観的に報告しているのに対し、ジークフェルドは報告文に加え、自国の展示品の意義や、協会の意義へ向けた記述が顕著に現われているといえる。以上のようなユネスコ国際会議の「一般教育における美術」の政策は、マンロの尽力によりNAEAに浸透していったといえる。

2. 1950年代の「ローウェンフェルドの時代」

(1)「国際美術交流」

¹⁶⁶ Ziegfeld, *op.cit.*,p.9.

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *Ibid.*,p.8.

¹⁷⁰ *Ibid.*,p.10.

1950年代を「ローウェンフェルドの時代(Lowenfeld era)」と位置付けた美術教育史家はウィーガン(Foster Wygant)である¹⁷¹。ペンシルバニア州立大学の著名な美術教育研究者ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld, 1903-1960)の研究は、簡潔にいうと「児童画の発達段階」と「視覚型・触覚型」の分類にあり、彼のこの理論は諸外国にも多大な影響を与えた。内田の『ローウェンフェルド講演(The Lowenfeld Lectures)』の分析¹⁷²に基づく、子供の絵の発達段階は「なぐり書きの段階(2-4歳)」、「図式化前の段階(4-7歳)」、「図式化の段階(7-11歳)」、「疑似写実的段階(11-13歳)」に分類される。生い立ちはスミス(Peter Smith)の「ドイツ人的視野の中のローウェンフェルド」¹⁷³を活用した山木朝彦の論考「ローウェンフェルドの軌跡-激動のヨーロッパ現代史の中で-」¹⁷⁴と、内田裕子の博士論文「V.ローウェンフェルドの造形教育観についての研究」¹⁷⁵がある。内田のローウェンフェルドの生い立ちの記述は、おそらく、非公開資料「ペンシルバニア州立大学 美術教育学科 所蔵資料」の「ビクター・ローウェンフェルド 彼の人生の言及(Victor Lowenfeld Speak of His Life)」¹⁷⁶から書き起こされたものとみられる。しかし、NAEAとローウェンフェルドとの関係が歴史記述された文献は現在、見当たらない。具体的にどういう過程を経て、ローウェンフェルドが1950年代、広く全米に認知されるようになったのだろうか。

ジグフェルドは、1948年7月のクリーヴランドのミーティングを『アート・エデュケーション』に報告した際、「特に言及する値打ちがあるもう一つの発展は、N.A.E.A.の国際美術交流(International Art Exchange)の主導権の取得にある」と東部美術協会と青少年赤十字に支援された出来事に言及している¹⁷⁷。赤十字に関した内容としては、マッキビーン(Mary McKibbin)によると、「1946年の春」に、デ・フランチェスコと東部地区美術協会の評議委員会は、「全米青少年赤十字の会長リ

¹⁷¹ Foster Wygant, *School Art in American Culture 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993), p.113.

¹⁷² 内田、前掲書、50-92頁を参照。

¹⁷³ Peter Smith, "Lowenfeld in Germanic Perspective," *Art Education*, Vol.35, No.6 (November 1982), pp.28-32.

¹⁷⁴ 山木 朝彦「ローウェンフェルドの軌跡-激動のヨーロッパ現代史の中で-」『アートエデュケーション』第1巻第3号、82-93頁。

¹⁷⁵ 内田 裕子「V.ローウェンフェルドの造形教育論についての研究」筑波大学博士論文、1997年。

¹⁷⁶ 筆者の手元にある非公開資料は、筑波大学芸術学研究室所蔵のものでおそらく内田の用いた資料そのものとみられる。鉛筆書きで「1989年 ウィルソン教授より ペンシルバニア州立大学 美術教育学科 所蔵資料(テープよりの口述筆記)作成年不明」と記されている。

¹⁷⁷ Edwin Ziegfeld, "Editorial Comment.....Our Progress Continues," *Art Education*, Vol.1, No.4 (September-October, 1948), p.4.

チャーズ(Edward Richards)」を中心とする「国際的な関係における美術の委員会」から「国際的な学校美術の交流」に関する要請を受けたと記述されている¹⁷⁸。そして、「1947年の秋に国際美術交流プログラムが東部地区美術協会とアメリカ青少年赤十字(American Junior Red Cross)」により運営が開始された¹⁷⁹。当時の「全米赤十字」の本部所在地はワシントン・D.C.にあり、NAEAの会長ジグフェルドと「国際美術交流」会長の公立教育委員会の特別指導員であるマッキビーンが任務に就いていたとされている¹⁸⁰。

こうしたアメリカ青少年赤十字とNAEAにより支援された「国際学校美術交流プログラム」は、1947~8年まで合衆国から190校 3,500枚以上の児童画が提出されたか、最初の年の発送はスウェーデン、フランス、ベネズエラ、チェコスロバキア、の4ヶ国に限られていた¹⁸¹。だが、1948~1949年には「1947年の2倍」になり、1949~50年には対象国が、当初の4ヶ国に加え、オーストラリア、オーストリア、ベルギー、カナダ、ドイツ、ギリシャ、イラン、日本、ポーランド、ユーゴスラビアが加わり、14ヶ国となった¹⁸²。このような「アメリカ合衆国の全地区」と世界各国を巻き込む、国際的な児童画展示への関心は、やがてユネスコの国際会議でも討議された国際児童画展覧会へと拡張されていく。

(2) NAEAとローウェンフェルド

1950年12月3~5日、ローウェンフェルドは、NAEA会長ジグフェルドから、ワシントン,D.C.で開催された「ホワイト・ハウス会議」における、「美術が子供と青年の感情的・精神的成長へどう影響を与えるか」の企画準備の担当を任命されている¹⁸³。その後、同1950年7月2~3日にセント・ルイスで開催されたNAEAの年度総会では、「ペンシルバニア州立大学学科長のビクター・ローウェンフェルドの基、計画され」、内容と構成を相談しあった「メトロポリタン美術館の教育スタッフのハイラー(Carl Hiller)」と、「ペンシルバニア州のラックウッド(Douglas

¹⁷⁸ Marry McKibbin, "The 1947 Story of American Youth," *Art Education*, Vol.1, No.2 (March-April, 1948), p.3.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ Non author, "How to Participate in International Art Exchange," *Art Education*, Vol.2, No.4 (September-October, 1949), p.6.

¹⁸¹ Non author, "The International Art Exchange," *Art Education*, Vol.1, No.4 (September-October, 1948), p.5.

¹⁸² *Ibid.*, p.6.

¹⁸³ No author, "White House Conference Exhibition," *Art Education*, Vol.3, No.4 (September-October 1950), p.11.

Lockwood)」、「クーズタウン州立大学の美術生徒達」によって、「美術を通じた成長」をテーマとして開催されることが、「N.A.E.A 委員会によって承認された」のである¹⁸⁴。この展示では、「子供の成長と創造的作品の関連性」が「特徴的な行動パターンを示す子供の写真」により提示された。企画準備担当となったローウェンフェルドは、美術教育研究者としてチゼック、リードと並び、1950年代、最も著名な人物の1人となった。しかし、彼とNAEAとの具体的な関係を基に1950年代の動向が記述されたことはない。

ローウェンフェルドは、1903年3月21日、オーストリア・ポーランドの二重帝国の都市リンツに、ユダヤ系市民の子供として生まれた。1938年、35歳(*36歳という説もある)の時、イギリスを経由してアメリカへ渡るが、その際、イギリスでリードに会う。第2次世界大戦の間、バージニア州のハンプトン校で心理学を教える。1938年、最初の著書『*The Nature of Creative Activity*』¹⁸⁵の英訳が出版されている。1946年、ペンシルバニア州立大学に招聘されたローウェンフェルドは、そこで美術教育講座を開設する。翌1947年には、ローウェンフェルドの代表作となる『*Creative and Mental Growth*』が発行される。この著書は1964年の4版からブリテン(Lambert Brittain)が加わり、1987年までに8版も改訂が重ねられ出版された¹⁸⁶。以後、1960年、5月25日、ペンシルバニア州立大学の議事堂前で、突然の発作に襲われ57歳で亡くなる。

1949年のNAEAの機関誌『アート・エデュケーション』の1-2月号にはローウェンフェルドの「技術と創造的自由」¹⁸⁷が掲載されている。1951年3-4月号の記事には、ローウェンフェルドが議長の基、「『美術を通じた成長』の全米的展示」が「子供と青年の世紀中葉のホワイト・ハウス会議のために元来、計画され」、「30×42インチの52枚のパネル」の「1500ポンド」の重さを「500ポンド」に軽減することで、「より多くアクセス可能なように構造を単純化し、備え変えされた」と記されている¹⁸⁸。この巡回展[図版2-9]は、1951年6月26-29日にペンシルバニ

¹⁸⁴ No author, "N.A.E.A. White Conference Exhibit," *Art Education*, Vol.3, No.5 (November-December 1950), p.7-8.

¹⁸⁵ Viktor Lowenfeld, *The Nature of Creative Activity* (London: Lowe and Brydone Ltd., 1939).

¹⁸⁶ Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth, A Text Book on Art Education* (NY: MacMillan, 1947).

¹⁸⁷ Viktor Lowenfeld, "Technique and Creative Freedom," *Art Education*, Vol.2, No.1 (January-February 1949), pp.1-2, 3-4.

¹⁸⁸ No author, "Growth Through Art Remounted to Ease Hanging and Costs," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April 1951), p.7.

ア州立大学で、同年10月1-5日に同州アルトーナ(Altoona)の「PSEA Convention District Meeting」で、その直後10月20日-11月2日には同州ピッツバーグの公立学校で、更にその2日後11月4-5日に同州クーズタウンの州立ティーチャーズ・カレッジで開催が予定されていた。また翌年1952年2月1-15では、カンサス州ローレンスのカンサス大学で、同年3月(*日付未定)-6月15日までウィスコンシン州のミルウオーキー美術研究所で、その開催が予定されていた¹⁸⁹。

1930-1940年代の国際的な児童画展示と美術館における子供の鑑賞テスト、こうしたマンロを中心とした時代の動向は、1950年代初頭のNAEAにも直接の影響を及ぼす。マンロとNAEAとの関係は前述したが、彼の論考が協会機関誌『アート・エデュケーション』1952年3-4月号へ、「シンポジウム」として「美術教育における賞付きコンテストと競争展示」¹⁹⁰が掲載された際、同時に当時ペンシルバニア州立大学の美術教育学科長となったローウェンフェルドの「コンテストの効果を分析する試み」¹⁹¹が掲載された。また、ローウェンフェルドは、「1950年9月6日にアメリカ心理学協会(American Psychological Association)の会合」で発表された内容とされる「盲目者の美術の心理-美学的暗示」¹⁹²を1951年にマンロが編集する『美学と美術批評』で発表している。

(3)バーカンの『美術教育の基礎』(1955)

1951年4月5日のパルマー・ハウスの会合で、1951年-1955年までNAEAのリサーチ・プロジェクトの議長を引き受けたバーカン(Manuel Barkan, 1913-1970)は、NAEA発足時点のクリーヴランドの会合の出席者の写真に、「Barkan」という名前と共に彼の姿が確認される¹⁹³[図版2-11]。彼は、オハイオ州立大学の美術教育助教授を務め、1955年にNAEAのリサーチ担当を引き受けており、同年は、彼の代表作『美術教育の基礎』の発行された年でもある。20世紀後半の美術教育史

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Thomas Munro, "Prize Contests and Competitive Exhibitions," *Art Education*, Vol. 5, No.2 (March-April 1952), pp.4-6.

¹⁹¹ Viktor Lowenfeld, "An Attempt To Analyze the Effect Contests," *Art Education*, Vol.5, No.2 (March-April 1952), pp.7-8, 16.

¹⁹² Viktor Lowenfeld, "Psycho-Aesthetic Implications of The Art of The Blind," *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, Vol.10, No.1 (September 1951), pp.1-8.

¹⁹³ Thomas Munro, *Art Education: Its Philosophy and Psychology* (NY: The Liberal Arts Press, 1956).

¹⁹⁴ John Micheal, ed., *The National Art Education Association: Our History-Celebrating 50 Year 1947-1997* (Reston, VA: The National Art Education Association, 1997), p.21.

の展開において 1950 年代は 1960 年に死去するペンシルバニア州立大学のローウェンフェルドの創造性(Creativity)に基づいた美術教育以降に主流となったが、1960 年代は、1970 年に死去するオハイオ州立大学のバーカンが創始者として位置付けられた「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の時代とされている。では、彼のそうした政策展開は具体的に何時、どういう形で始まったのであろうか。

後述するが、オハイオ美術教育協会(Ohio Art Education Association)において、後にバーカンが美術教育の全米的な改革の発端ともなる論考が発表されることになる。この協会は、名称が定まる時期が 1954 年のドゥテリッヒ(Edward Dauterich)会長の時点からで、正式には、1947 年時点、「オハイオ美術教育協会の美術部門」である。ちなみに、1947 年当時の会長は「コロンバスのティチャート(Richard Teichert)と Elyria のジョーンズ(Dorothy Jones)」となっている。

1957 年、ローウェンフェルドが NAEA から「その年の美術教師(Art Educator the Year)」を受けた年、バーカンは協会のリサーチ評議会議長として「リサーチ評議会と美術教育におけるリサーチの性質」¹⁹⁴を発表している。これまでバーカンは NAEA から出版された 1954 年、1956 年と『美術教育におけるリサーチ(Research In Art Education)』を編集していた¹⁹⁵。このリサーチ評議会は当時、以下のような機能を持っていた。

「1955 年に全米美術教育協会の委員会は、リサーチ評議会より推薦された機能の陳述を是認した。1)全米リサーチ評議会と地区協会のリサーチ評議会の活動との調整、2)リサーチ研究に関する研究所の設立、3)リサーチの奨励、4)リサーチの出版物、を含んでいた。」¹⁹⁶

第4章で考察するように、バーカンは、ローウェンフェルド死後の 1960 年代、新たな美術教育の指導者として台頭してくる。その指標となった著書が『美術教育の基礎』(1955)であり、それは後の 20 世紀後半の「学問に基づいた美術教育」を信奉する研究者等の原典といえるものとなる。1950 年代、バーカンのような人文主義からの美術教育への研究方法は、意外にも教育哲学会からの美(Aesthetic)への

¹⁹⁴ Manuel Barkan, "the Research Committee and the Nature of Research in Art education," *Art Education*, Vol.10, No.5 (May 1957), pp.10-12.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p.12.

¹⁹⁶ *Ibid.*

関心が水面下で浸透し始めたことにある。エフランドの『美術教育の歴史』¹⁹⁷には、1957 年のソビエト連邦のスプートニク号打ち上げ成功による、全米への科学競争の遅れに対する衝撃以降の教育分野における「カリキュラム改善(movement for curriculum reform)」の時代として記述されている。この「カリキュラム改善」とは、「1959 年のウッズ・ホール会議」で報告され、「ブルーナーの『教育の過程』」で扱われた「大人の生活における専門的な科学者達や学者達に求められた探求の領域(fields of inquiry)」と『学問の構造(the structure of the disciplines)』へ向けられた運動を指す¹⁹⁸。そこでは、オハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan, 1913~1970)、スタンフォード大学のアイスナー(Elliot Eisner, 1933~)、マクフェー(June McFee)の名が挙げられている¹⁹⁹。

その中でも、バーカンは、「戦後の時代を一貫して、新しい学術的伝統は具体化され、新しい指導者達はローウェンフェルドの思想に異議を申し立てた」と重要視されている²⁰⁰。1950 年代はローウェンフェルドの影響が強く、児童の創造性を重視した教育目標が思潮として定着していた。しかし、スプートニク・ショック以降、理系の教科に政策の重点が置かれた結果、美術教科領域は、その教科性自体を見直す必要性に迫られていた。1960 年代に入り、エフランドが挙げた 3 人の研究者等を中心にその改革が実行されていったのである。

バーカンの代表的な著書は、パイン(Joyce Payne)の先行研究「マニュアル・バーカンの美術教育の基礎:過去はプロローグである」²⁰¹にみるように、『美術教育のための基礎(A Foundation for Art)』(1955)²⁰² [図版 2-12]である。この著書は、児童画などの図版を一切掲載していない。バーカンの著書は自身により以下のように説明されている。

「この著書は 3 部からなる。第 1 部に、ある基礎教授法の問題を定義するため、美術教育領域における現代の思考のソースと開発を指摘している。第 2 部は、他

¹⁹⁷ Efland, *A History of Art Education, Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*,

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.238.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.236.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ Joyce Payne, "Manuel Barkan's *Foundations of Art Education*: The Past is Prologue," in Brent Wilson and Harlan Hoffa, ed., *The History of Art Education, Proceedings from the Penn State Conference* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1985), pp.259-264.

²⁰² Manuel Barkan, *A Foundation for Art Education* (N Y: Ronald Press Company, 1955)

の研究領域におけるリサーチから生じた人間行動に関する重要な概念へ、美術教育の基礎問題を関連付けている。それは人々が創造的経験(creative experience)に由来する価値付けを扱っている。第3部では関連する研究領域からの発見が、美術教育に向けた新しい言及の枠組みの形式へ集められている。その意味は、初等学年と中等学年の学校における美術教育の運営問題という点で解釈されている」²⁰³

パインがバーカンの全米へ与えた影響を『美術教育の基礎』と1965年におけるペンシルバニア州立大学のセミナーに提出された研究報告書「美術教育におけるカリキュラムの問題」を挙げている点は、他の研究者の位置付けとしも、同様の傾向がある。彼の2冊目の著書となる、『美術から創造性へ:初等学校プログラムにおける美術(Through Art To Creativity: Art in the Elementary School Program)』(1960)²⁰⁴は、『美術教育のための基礎』と異なり、豊富な子供の絵の図版が掲載されているが、研究者にはほとんど扱われたことがない。

1950年代は、「児童画展示」の隆盛と共にローウェンフェルドの創造性が美術教育研究の主流を占めていた。しかし、このマンロの著書も含めて、バーカンの1955年の『美術教育のための基礎』は、1枚の絵画図版や子供の絵が含まれておらず、美術教育の定義に費やされている。1950年代中盤、教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)の『教育哲学の構築』が発行され一般教育における「美的価値」の領域が設定されているが、ここでも子供の絵すら掲載されていない。こうして1950年代のローウェンフェルドと創造性を中心とした美術教育研究の水面下では、1960年代以降、20世紀後半の人文主義からの「学問に基づいた美術教育」への素地が着々と形成されていったのである。そして、その背景にはオワトナ・プロジェクトからNAEA発足当初にまで根付いた、ハガーティの日常生活における美術の理想と、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジにおけるダウの造形要素の影響、ニュー・バウハウスのデザイン原理、という三点が存在していたといえよう。では、1950

²⁰³ Ibid., p.vii.

²⁰⁴ Manuel Barkan, *Through Art To Creativity : Art in the Elementary School Program* (Boston, MA: Ally and Bacon, Inc., 1960). 論旨とは無関係だが、このバーカンの著書はあまり先行研究にも考察されず、珍しいものなので、以下にコンテンツを紹介しておく。「第1章 美術を教えるための学習法、第2章 幼稚園の教室の記録、第3章 幼稚園の教室の記録、第4章 初級初等学年における教室の記録、第5章 初級初等学年における教室の記録の分析、第6章 中級初等学年における教室の記録、第7章 中級初等学年における教室の記録の分析、第8章 上級初等学年における教室の記録、第9章 上級初等学年における教室の記録の分析、第10章 良い美術の教授法とは何か?」

年代における主要な美術教育著書と著者について以下に考察する。

3.1950年代の人文主義と美術教育

(1)ブラウディーの『教育哲学の構築』(1954)

第2節で挙げた、フォークナーの美的価値における諸要因は、教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)の著書『教育哲学の構築(*Building a Philosophy of Education*)』(1954)の「美的価値」領域²⁰⁵に美術の善し悪しを決定づける価値の基準(Standards)として、導入されている。この著書の13章「美的価値」は、「美的経験(美的対象・美的行為)」、「美的経験と教育(素人と鑑定家・美的経験と美的制作・学校の問題・学校の問題解決・美的印象と鑑賞・美的鑑賞の段階)」、「基準と美的教育」、「手段(Instrumental)としての美的価値」、「美的価値における視点」から構成されている。徹底して定義に費やされているといえる。

ブラウディーは美的教育の提唱者として著名な人物であり、1970年代において、20世紀後半の広く普及した鑑賞方法「美的走査(Aesthetic Scanning)」を提案した人物として有名である[第3章参照]。ブラウディーの提唱する「美的教育」は、一般教育学の観点から「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の哲学を定義する思想である。さらに、彼の提案する美術批評の方法「美的走査」は実際に、多くの教員用指導書の評価方法や、カリキュラムの鑑賞方法として導入された。これ以降、ブラウディーが1970年代中盤にカリフォルニア州で展開した教師教育プロジェクトの「美的眼のプロジェクト(Aesthetic Eye Project)」で配付された美的走査シートという批評の手引きは、1980年代のゲッティ財団が支援するDBAE(Discipline-based Art Educationの略称、学問に基づいた美術教育)の政策時期まで、方法論として用いられることとなる。

では、『アート・トウディ』、1941年のフォークナーの論考、ブラウディーの1954年の『教育哲学の構築』と続く、鑑賞教育の美的価値基準の系譜を確認しておく。

『教育哲学の構築』において、[表2-8]のように「良い美術・悪い美術(*Good and Bad Art*)」という項目に、「技術的基準(Technical standards)」、「形式的基準(Formal standards)」、「機能的基準(Functional standards)」として現われている

²⁰⁶。

²⁰⁵ Harry Broudy, *Building a Philosophy of Education* (NY: Prentice-Hall, Inc., 1954), pp.364-399

²⁰⁶ Ibid., p.388.

表 2-8・「良い美術・悪い美術」(1954)

良い美術・悪い美術(<i>Good and Bad Art</i>)	
我々は思慮深く『良い(good)』美術と『悪い(bad)』美術を語ることが可能なのか?我々は生徒が、ある美術対象より他の美術対象を好む『べき(ought)』という主張が可能なのか?これらの問題は、3種類の美術の基準において定義することで、容易に扱うことが可能だろう。	
1.技術的基準(Technical standards)	我々は、美術作品を制作するうえでの技能の基準を意味付ける。絵画・音楽の響き・身体の動き、に用いる技能の程度。これらの基準は、その領域における専門家の関心に限らず、公平な対象となる。
2.形式的基準(Formal standards)	我々は、コンポジションやデザインを完成させる成功の程度を意味付ける。良い美術の多くの規則は、例えば、調和・バランス・コントラスト・多様性における統一・などを扱っている。ここでは、改革者達により、ある規則が永遠に試みられ、そして、デザインのための新しい傾向の基盤が壊されたときでさえ、専門家達により良いというこれらの規則への同意の程度が多いといえる。
3.機能的基準(Functional standards)	我々は、美術対象が観察者へ、経験を美的に満足させる程度を意味付ける。ここに客観性は定義しがたく見いだしがたい。

さて、[表 2-5]と[表 2-8]を比較すると、一見類似しているように見えるが、フォークナーに提示された基準が忠実に導入されたわけではなく、言葉の入れ替えが多数みられる。ブラウディー自身の解釈が強くなり込んだ導入といえる。また、ブラウディーの1970年代に美的走査が形成される背景には、当時、彼が強い影響を受けていたパーカーの『美術の分析(*The Analysis of Art*)』(1926)²⁰⁷にも一因があるが、フォークナーの論考にも『美術の分析』が主要箇所引用されており、ここにも共通点がみられる。こうしたフォークナーを通じてブラウディーへ美的価値基準は伝達された。

このブラウディーが定義した良い・悪いという3つの基準は、デューイが述べたような「批評家は、対象がしかじかの程度で『良い』とか『悪い』とする、彼の主張の善し悪しそのものも、同じ対象に直接知覚的に接する他の人びとによって検証

²⁰⁷ D. Parker, *The Analysis of Art* (New York: Silver, Burdett and Co., 1932).

さるべきものであることを理解するだろう」²⁰⁸という記述に類似したものである。それは、作品自体の善し悪しではなく、デューイが「知覚的鑑賞」と呼んだ、「自分の判断を支持する客観的な特長を強調する」うえでの、程度の問題にすぎないのである。

(2)マンロの『美術教育:その哲学と心理学』(1956)

1956年、『美術教育:その哲学と心理学の選定された小論文(*Art Education: Its Philosophy and Psychology*)』²⁰⁹が出版され、それまでのマンロの美術教育論の論考を編纂した集大成となった。この編著の序章においてマンロは、「1925年のピエンナにおけるフランツ・チゼック訪問」以降、「A.C.バーンズとジョン・デューイの基、バーンズ基金の賛助教育指導員」であった時期を含め、「西欧でサントヤナ(George Santayana)」と出会ったまでの、30年間の集大成として位置付けている²¹⁰。著書自体の書き下ろしとなった、第1章は、「一般教育の一部としての美的教育」である。この中では「心理学的研究方法」、「哲学的研究方法」、「美的教育の狙い」、「美的教育の方法」、「教材と装備」から主題が構成され、そのマンロの総合的な視点が総括されている。

表 2-9・マンロの『美術教育:その哲学と心理学』(1956)

I.一般教育の一部としての美的教育/1.心理学的な研究方法 2.哲学的な研究方法 3.美的教育の狙い 4.美的教育の方法 5.教材と設備、
II.美術教育における諸問題/1.現在の課題と相反する回答 2.美術教師の準備、
III.美術と美術教育への心理学的研究方法/1.心理学的見地からの美術教育の狙い・2.美的基準からの教育的重要性・3.現在の『美術原理』:それらの用途と危険・4.美的価値への科学的研究方法・5.美的現象の心理学的研究における方法と危険 6.美術能力の決定 7.個人的な美的発達 8.社会的な美的発達 9.美術における子供達の作品の評価、
IV.美術とその教育的修養における創造的能力/1.創造性の意味:その誤った主張 2.創造的な人間の類型は存在するのか 3.創造的なイマジネーション 4.各構成部分の機能と能力 5.美術における技術的訓練、
V.美的能力:美術鑑賞と評価の力/1.美術鑑賞の教育的観点/1.美術鑑賞の教育的観点 2.創造的能力

²⁰⁸ 河村、訳、412頁。

²⁰⁹ Thomas Munro, *Art Education: Its Philosophy and Psychology* (NY: Liberal Arts Press, 1956).

²¹⁰ *Ibid.*, p.xi.

へ関係するうえでの鑑賞的能力 3.鑑賞のプロセス 4.鑑賞に関係する機能 5.美的反応と経験の多様性 6.鑑賞における各諸能力 7.趣味と評価:美術の批評 8.美術を評価をするうえでの穏健派の相対主義、

VI.美術と世界の傾向、

VII.美術と国際的理解/1.一般教育における美術:国際的プロジェクト 2.世界平和のための手段としての美術の国際交流 3.社会的な目的として計画的な・選定的な・文化的な国際交流 4.教育課程への世界的美術を導入する、

VIII.世界の芸術的遺産の選定と伝承、IX.美術の心理学における方法、X.美術教育におけるリサーチとアート・テスト/1.いくつかの提案されたテストとそれらの欠陥 2.美術鑑賞のテスト 3.美術における創造的能力のテスト 4.リサーチにおける科学的方法、

XI.子供達の美術能力:クーヴランド美術館における研究/1.学習の狙いと教育的背景 2.指導された学習の基の条件 3.学習の進歩の度合い 4.7つの描画テスト 5.他の実験の工夫 6.実践における評価 7.子供達の描画の分析:教師のための指導書 8.子供達の描画発達の段階 9.成熟・現実主義・優秀性、11.美術能力へ関係するうえでの『発達』の意味 12.教育的意味、XII.フランツ・チゼックと自由表現の方法、

XII.美術的発育と論理的総合化、

XIV.青年期と美術教育/1.現在の困難といくつかの表面的な修正 2.より深刻な問題、そしてそれに対する心理学的研究方法 3.知性の成長 4.自己意識と個人的動機づけの意識 5.性的発育:初等学校と中等学校の性の関心、

XV.近代美術と社会問題、

XVI.学芸教育における美術の役割/1.近代民主主義における美術と学芸 2.一般教育と専門教育 3.民主主義における職業教育と非職業教育 4.アメリカ文明における美術の成長 5.人格の均衡・調和・発育の手助けとしての美術 6.将来性ある美術家のための学芸 7.学芸教育の一部分としての美術における実践 8.美術教育の心理学的目的 9.美術教育の社会的目的と文化的目的 10.学芸カリキュラムにおけるより幅広い美術の用途

XVII.大学の美術への心理学と社会学からの研究方法、

XVIII.アメリカの大学における美学と哲学、

XIX.美学と美術における大学のプログラム、

XX.美術館の教育的機能、

XXI.美術館教育における狙いと方法/1.教育機関としての美術館 2.その施設の多様性 3.美術館の教育者に向けた特色ある職務と問題 4.多くの美術に向けた中心としての美術館 5.現代美術と評価の問題 6.量と質、

XXII.子供達との美術館活動、

XXIII.美術館と中等学校/1.中等学校の立場からの美術館の欠陥 2.美術館の立場からの中等学校の欠陥、

XXIV.美術館活動と訓練、

XXV.美術館と創造的なオリジナリティー

1956年の書き下ろしとなった第1章の「美的教育の方法」では、美術の知識習得や技能習得が喜び(enjoy)を減少するという、誤解について批判した後、以下のような鑑賞の記述がみられる。

「もう一つの美的教育における共通の誤りは、技巧的な技能が美術の制作と行為のみに必要性が限られていることを支持することにある。鑑賞(Appreciation)はまた、その技能(skill)と技術(technique)を有している。絵画や建築における複雑で微妙な関係性を知覚することは眼(eyes)の訓練である。協奏曲における複雑な形式を認知することは耳の訓練である。これらの技術には注意深い学習が必要である。」²¹¹

マンロの提案するような、人文主義的観点からの社会における美的教育の教育意義と訓練の普及は、バーカンと同様、1962年に政策上表面化する時期を待たなければならぬ。バーカンの「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の政策声明は、1960年代後半に構造主義の研究方法による美的教育カリキュラムの開発プロジェクトとして実現されていくが、マンロの提案する構築的な美術教授法や、鑑賞の技術・技能の訓練はその先駆けであったといえるだろう。また、1960年代中盤から現われた美的教育とは、制作以上に鑑賞を重視した概念の習得に向けられていたのである。その中でもタイラー(Harold Taylor, 1914~?)は社会・美術・成人教育をテーマとした1962年のウィスコンシン大学主催のウイングスプレッド会議に参加している。ここに、1950年代における水面下での人文主義的アプローチの素地が1960年代初頭に現われることとなる。

(3)タイラー(1914~)とウイングスプレッド会議

1950年代、人文主義の観点から美術の教育的価値を位置づけた研究者として、タイラーは著名な人物である。彼は、1914年にトロントで生まれ、1945年にサラ・

²¹¹ Ibid., p.22.

ローレンス大学(Sarah Lawrence College)の学長となった。タイラーの著名な活動としては、1952年3月22日、ニューヨーク近代美術館の教育部門のディレクター・議長であるダ・ミコの基に開催された、第12回「美術教育における委員会の会議(Conference of Committee on Art Education)」の会議の講演にある。この委員会は1942年に設立している。タイラーの講演内容は、『道徳的価値と美術経験(Moral Values and the Experience of Art)』(1960)²¹²として発表された。また、1953年4月6~11日にかけセント・ルイスで開催された NAEA 会議「美術教育と人間的価値」にも講演者として参加している²¹³。1958年にシラキュース大学から出版された『美的形式と教育(Aesthetic Form and Education)』²¹⁴には、タイラーの「創造的美術と民主主義的価値」²¹⁵が掲載されている。この編著の巻頭にはランガー(Susanne Langer, 1895~1985)の「美術の文化的重要性」が掲載されているが、前1957年には彼女の代表的著書『美術の諸問題(Problems of Art)』²¹⁶が刊行されており、その影響力が知れる。

再び、同美術館においてダ・ミコが議長を務め、美術と科学のためのロスチャイルド基金に支援された同委員会の第18回会議の講演「美術と知性」を加え、1960年に『美術と知性(Art and the Intellect)』²¹⁷が小冊子として発行された。この『美術と知性』は、連邦教育局に支援され、ニューヨーク州の学校を対象とした「プロジェクト・キュー(CUE*鍵、手掛かりとしての意味)」²¹⁸にも大きな影響を与えている。翌1961年3月にタイラーは、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの「教育における美術の大学祭」において講演しているが、その内容は「教育における美術」²¹⁹として同年の『ティチャーズ・カレッジ・レコード』12月号に掲載さ

²¹² Harold Taylor, *Moral Values and the Experience of Art* (NY: The Museum of Modern Art, 1960).

²¹³ No author, "A Glorious Week in St. Lois April 6-11," *Art Education*, Vol.6, No.1 (January 1953), p.9.

²¹⁴ Micheal Andrews, ed., *Aesthetic Form and Education* (Stracuse University Press, 1958).

²¹⁵ Harold Taylor, "The Creative Arts and Democratic Arts," in Andrews, *op.cit.*, pp.92-96.

²¹⁶ Suzanne Langer, *Problems of Art* (NY: Charles Scribner's Sons, 1957).

²¹⁷ Harold Taylor, *Art and the Intellect* (NY: The Museum of Modern Art, 1960).

²¹⁸ このプロジェクトの最終報告書となる Robert Brown, *What is Project Cue* (NY: New York State Education Department, 1964). [ED 003 791]からは、タイラーの『美術と知性』などから、影響は伺えるもののプロジェクトの日程・参加者・展開が正確に記述されておらず、考察が困難なことから、本文での詳細な記述は控えておく。

²¹⁹ Harold Taylor, "The Arts in Education," *Teachers College Record*, Vol.63, No.3 (December 1961), pp.167-175. ここでは以下のような判断などを重視した以下のような記述がみられる。「(中略)新しい経験、才能、技能、教育の形式を要求する美術形式を開発するうえで、新しい問題が存在している。そこにはスタジオにおける制作や『新しい美術形式を創造する(creating

れている。特筆すべき点は、そのタイラーの論考の直後にイリノイ大学の教育哲学者スミス(B. Othanel Smith)の「美術における教授法の論理」²²⁰が掲載されたことにある。この論考は本章の後半部において考察するが、1960年代後半の美術鑑賞教育改革の原理として頻繁に導入されることとなる。1960年代初等、こうした一般教育哲学から美術を定義した著名な論考が発表されたうえ、タイラーも主要人物として参加したウイングスプレッド会議が開催された時期は、その思潮が表面化したある転換期を象徴した時期といえる。この会議は1960年代を代表する美術教育研究者が集まっていた。では、彼が参加したウイングスプレッド会議とはどのようなものなのだろうか。

1960年代前半、ウィスコンシン大学の機関誌『アーツ・イン・ソサエティ』は、同大学の社会・美術・成人教育の関係を論ずる美術教育思潮の象徴的な役割を担っていた。当時、アメリカ社会における美術と成人教育の関係は重視されており、同年に出版されたキンボール(Solon Kimball)とマクレラン(James McClellan)の共著『教育と新しいアメリカ(Education and the New America)』(1962)の「美的価値:大衆美術とプライベートのシンボル(The Esthetic Values: Mass Art and Private Symbols)」²²¹などが特に著名なものである。こうした中、1962年6月8~10日、当時ジョンソン基金の本部となっていたウイングスプレッド邸において、ウィスコンシン大学公開事業部(University of Wisconsin Extension Division)により計画された会議が開催された。この美術会議は、開催地名からウイングスプレッド会議(Wingspread Conference)と呼ばれている。建築家ライト(Frank Wright, 1869~1959)がジョンソン・ワックス本社を設計した翌年、S・C・ジョンソン・アンド・サン・カンパニーの社長ジョンソン(Herbert Johnson)の邸宅[ウイングスプレッド(Wingspread,*翼の広がりの意味する)]として設計されたものである。

会議の参加者は、美術家・美術教育者・批評家・哲学者・社会学者など多様な分野から83人が参加した。そして、21人の「会議計画委員会」と10部の「研究報告書」から構成された。会議は、金曜夜、「ウィスコンシン大学と UW-

new forms)』以上に、より単純な絵画、彫刻、ダンス、音楽が存在している。そのイメージーションと美術家の才能は真空状態の中で働かない。そこには見ること、感じること、考えることと行為すること、過敏になることと判断すること(seeing and feeling, thinking and acting, sensibility and judgement)の両方が存在している」

²¹⁹ B. Othanel Smith, "The Logic of Teaching in the Arts," *Teachers College Record*, Vol.63, No.3 (December 1961), pp.176-183.

²²⁰ Solon Kimball and James McClellan, *Education and The New America* (NY: Random House, 1962), pp.150-154.

Milwaukee(*UW は University of Wisconsin の略称であろう、ミルウォーキーはウィスコンシン州南東部ミシガン湖岸の工業・湾岸都市)-の教職員メンバーにより作曲され演奏されたミュージック・リサイタル」を皮切りに開催された。会議を計画したウィスコンシン大学公開事業部とは、1962 年当時、「文化の雰囲気(cultural atmosphere)」を同州に浸透させるため、「成人参加のための提供」、「コミュニティーへ美術をもたらすこと」、「コミュニティー・アートの改善」、「活動の調整」、「高齢の成人学生を教授する」、「アマチュアを教育するための指標」、の 6 の課題を抱えていた²²²。この会議には、社会における美術と成人教育との関係性が深く課題として浸透していたのである。

会議の議論に参加し、研究報告書を提出した最も著名な人物として、著名な社会学者 バーク (Kenneth Bark, 1897~1993) と「アメリカにおける美術制度 (Institutions)」がある。彼は 1943~1961 年までベニントン・カレッジ (Bennington College) において文学批評教授を終えた後の会議参加となった。また、著名な人物の参加としては、当時アメリカ・ジュニア・リーグ協会の美術コンサルタントで、翌 1963 年 7 月には連邦教育局の文化問題担当係 (Cultural Affairs Branch) の長となるブルーム (Kathryn Bloom)、そして『アメリカにおける余暇:社会的探求 (Leisure in America: A Social Inquiry)』(1960)²²³の著者のボストン大学のカプラン (Max Kaplan) がいる。更に、日本では『詩と詩論』の著者で著名な詩人であり、ネブラス大学の英語学科教授のシャピロ (Karl Shapiro, 1913~) も参加していた。

著名な美術教育関係者の記録としては、バークの「アメリカにおける美術制度」のディスカッションにおいて、当時、ニューハンプシャー州立総合大学に所属していたフェルドマン (Edmund Feldman, 1923~) との議論が残っている。1960 年代後半から美術批評教育の提案者として著名な人物である。『アート・イン・ソサエティ』に、拙稿がこの機関誌の総集編を確認した限り 3 つの論考が掲載されている。それは「文化の 2 つの観点の融合の必要性において」²²⁴、「美術を通じた自己の超越」²²⁵、「高等機関における美術教授法のいくつかの諸問題」²²⁶である。こうした社会

²²² James Schwalbach, "Art in Action-The Wisconsin Idea," *Art Education*, Vol.15, No.8 (November 1962), pp.4-7.

²²³ Max Kaplan, *Leisure in America: A Social Inquiry* (N Y: John Wiley & Sons, Inc, 1960).

²²⁴ Edmund Feldman, "On the Necessity of Fusing Two View of Culture," *Arts in Society*, 1 (1958/60).

²²⁵ Edmund Feldman, "Man Transcends Himself Through Art," *Arts in Society*, 1 (1958/60), pp.91-98.

²²⁶ Edmund Feldman, "Some Problems of Art Instruction in Higher Institutions," *Arts in Society*, Vol.2 (1962/1964), pp.50-57.

における美術と成人教育の役割を論ずる場となった『アート・イン・ソサエティ』は、編集者にケリン (Eugene Francis Kalin, 1926~) というウィスコンシン大学の哲学教員で美学者がいた。彼によりウイングスプレッド会議の結果は「ウイングスプレッドの意味」²²⁷として報告されている。

また、もう 1 人、主要な参加者として、ケリン等が『アート・イン・ソサエティ』にウィスコンシン州の版画家セスラー (Alfred Sessler) という人物の特集を組んだ際、その教え子であった人物達に版画家の回想を要請したが、この版画家の教え子の一人として、オハイオ州立大学の助教授に赴任したばかりのエッカー (David Ecker) という人物がいる。エッカーはセスラーが、「私が今まで会った中で、最も献身的で有能な美術教師だった」²²⁸と述べている。エッカーは 1950 年代末、デトロイトのユダヤ・コミュニティー・センター (Detroit Jewish Community Center) の美術部門のディレクターを務めており、『アート・イン・ソサエティ』に「注記・コミュニティー・アート・プログラムについて」²²⁹を発表している。この機関誌の編集長ケリンとの親交は深く、彼は学生時代からケリンと面識があり、当時を以下のように回想している。

「1957 年の秋に、全く進取の氣勢に富んだ朝鮮戦争 (Korean War) の在郷軍人として、ウィスコンシン州マディソンのフレッド・ローガン (*1955 年の『アメリカの学校における美術の成長 (Growth of Art in American Schools)』の著者 Frederic Logan を指す) の大学院生の一人として新しく学生登録されていたので、私はバスコン・ホール (Bascom Hall) への丘を登り、哲学学科の学科長を見出した。私は『ここで誰か美学を教えてくださいか』と訪ねると、『ええ、ケリン教授です。丘を下って左側の 1 番奥の研究室が見つかるでしょう』」²³⁰

エッカーはこの回顧する文脈のくだりで、ケリンをファースト・ネームの Eugene から「ジェーン (Gene)」という愛称で記述している。ケリンとエッカーとの最初の

²²⁷ Eugene Kealin, "The Meaning of Wingspread-Conference Overview," *Arts in Society* (1962-63), pp.187-93.

²²⁸ David Ecker, Nontitle, *Arts in Society*, Volume 3, 1964-66

²²⁹ David Ecker, "Notes: Community Art Program," *Art in Society* Vol.1, pp.89-95.

²³⁰ David Ecker, "Navigating Global Cultures: A Phenomenological Aesthetics for Well-Being in the Twenty-first Century," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.32, No.1 (Spring 1998), pp.5-10.

共同執筆は、1958年の「公立学校の教授法における美学」²³¹に遡る。当時、エッカーは「大学院生でありウィスコンシン大学で理学修士を最近取得した。彼は現在ニューヨークのバビロン(Babylon)のバビロン高等学校(Babylon High School)で美術を教えている」、ケリンは「博士でありウィスコンシン大学の哲学の助教授」であった²³²。この論考でエッカーとケリンは、「美術鑑賞における数多い問題」へ「美的知覚(aesthetic perception)の概念」を提案した人物として、「特に大学の教授法において美術への歴史的学習方法を強調し批判を受け、教師と美術家を美術教育の関連づけ、心理学者の観点から多くの寄与をした美学文献の著者トマス・マンロ」を挙げる²³³。そしてマンロの『美術教育:その哲学と心理学』から以下のように引用される。

「[美術鑑賞の教育課程において]現在の学習方法は、形式の有機的な全体構造を直接把握するための眼(eyes)の活用、美術の十分な知覚の力でさえ、發育することに失敗している。それらは、各美術作品の形態・素材・技術のこぐわずかな特性・名前とデータ・図像学的な象徴主義の受け入れに力を入れている。(中略)結果として、特進クラスの生徒は、視覚化するための能力・想像するための能力、そして、対象が何であるかを直接見ること、が欠如している。言語記憶(Verbal memory)は美的知覚の力を取り戻しもするし、破壊もする。」²³⁴

彼等2人はその後、美術批評家フェルドマンと共に1960年代後半のオハイオ州立大学における美術鑑賞教育改革の中心人物となるのである[第4章第2節参照]。マンロの「言語記憶(Verbal memory)は美的知覚の力を取り戻しもするし、破壊もする」は、20世紀後半に普及する美術批評教育の出現を予感させるものとなっている。

結・「一般教育としての美術」と「美的価値基準」

以上において、1930~1950年代のユネスコ影響下の「一般教育としての美術」政策と、その影響を直接受けた発足当時のNAEAについて考察してきた。「ピクテ

²³¹ David Ecker and Eugene Kaelin, "Aesthetics in Public School Art Teaching," *College Art Journal*, Vol.18(1958), pp.382-91.

²³² *Ibid.*, p.382.

²³³ *Ibid.*, p.384.

²³⁴ *Ibid.*

ャー・スタディー」が減退した後、鑑賞教育は下火になったが1960年代の鑑賞教育改革に向け、人文主義的な観点からの「美的価値基準」の設定という、着実な素地が形成されてきたことが理解出来た。

第1節では、1929年、世界恐慌による経済不況と、ニューヨーク近代美術館設立による美術館の注目、という2つの美術教育への影響を考察してきた。不況は、1930年代オワトナ・プロジェクトにおいてハガーティの「日常生活の美術」思想のもとで、コロンビア大学ティーチャーズのジグフェルド、フォークナーの鑑賞教育観や、彼等の『アート・トゥディ』をへて、ハガーティ死後マンロが制作委員長を受け継いだ1941年の『アメリカの教育と生活における美術』で結実する。その後、1940年代のバウハウスの影響は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのダウの影響を受けてきた世代に「デザイン」(造形)原理を普及する素地となった。また、オワトナ・プロジェクトの思想を受け継いだスタッフにより、1947年、ジグフェルド、フォークナーを中心にNAEAが結成される。

1951年、マンロはユネスコでリード(Herbert Read)が議長を務める会議に参加し「一般教育のための美術」が声明として発行される。この中では、児童画展が奨励され、マンロはNAEAのクリーヴランドの会合にユネスコの意向を提案し、ジグフェルドによって発表される。その結果、NAEAでも児童画展の企画運営が提案され、その結果、ジグフェルドをディレクターとして、ペンシルバニア大学のローウェンフェルドをその企画担当者として任命する。以後、1940年代の日常生活における美術と「デザイン」原理に焦点を当ててきた時代から、1950年代の創造性や表現を重視した「ローウェンフェルドの時代」へと結びついていく。

第2節では20世紀中盤の人文主義における美的価値の教育を提唱した研究者について考察してきた。まず、美術館の「アート・テスト」の流れを組むクリーヴランド美術館学芸員のマンロの心理学的アプローチからの「美的教育」とその活動について概観してきた。機関誌『アート・エデュケーション』に掲載された最初の研究論文がフォークナーの「デザイン」であったことが、彼の影響力の強さがうかがえる。彼の1941年の『アメリカ人の生活と教育における美術』に含まれた論文がブラウディーの美的教育における価値基準に直接影響を与えるのである。この考察により、進歩主義教育、第1次・第2次世界大戦時期時代デューイ、ダ・ミコ、ローウェンフェルド以外に注目されてこなかった20世紀中盤の大きな空白が埋まり、20世紀前半の人文主義を標榜とする美術教育と20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育との接点が現われたことになる。

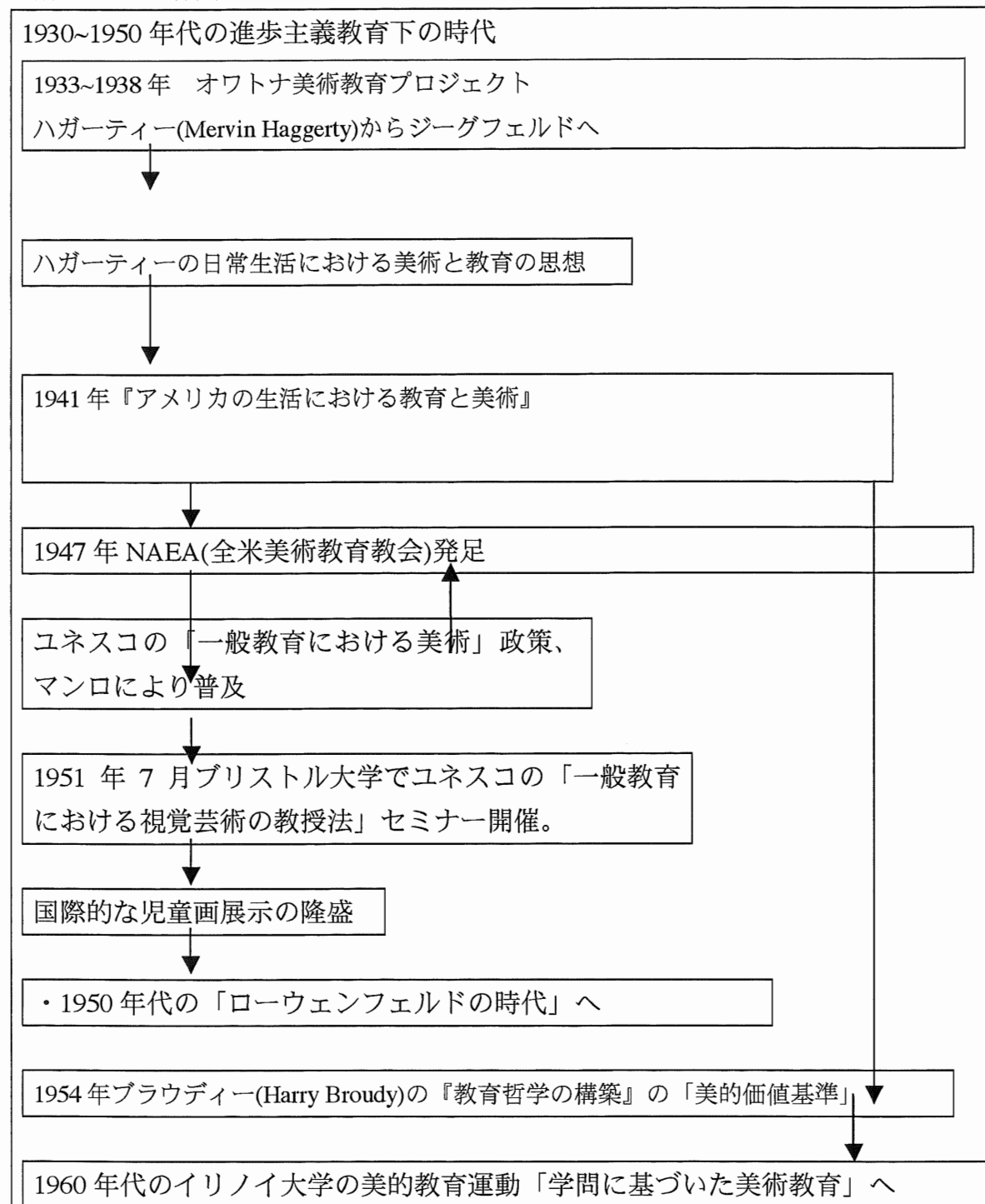
以上の第2章の考察で明らかになった点は、進歩主義教育の時代に鑑賞教育が減

退した時期であっても、フォークナーからブラウディーという哲学的なアプローチにより美的価値の基準設定と、学習者の価値判断を重視する系譜が存在していた点である。これは、20世紀後半の美術のコンセプトの学習を重視した「学問に基づいた美術教育」への掛け橋となる重要な歴史事実であつたといえる。また、NAEAやユネスコの国際会議など組織が拘束力を持つ時代となった点も重要である。これ以降、1960年代のオハイオ州立大学における鑑賞教育改革と「学問に基づいた」美術教育の普及は、この美術教育研究者等の組織としての学会、が起点となり、アメリカ全土に及ぶ転換期が訪れるからである。

表 2-10・1930~1950年代の一般教育としての美術の時代

1933~1938年	オワトナ美術教育プロジェクト
1936年	クリーヴランド美術館のアート・テストの指導者にオロビッツ(Betty Horovitz)が就任。
1937年	モホリ-ナギを学長とし「ニュー・バウハウス」設立。10月のハガーティ一死後、マンロが年鑑委員会の議長を引き受ける。
1940年	レイモス(Predo Lemos)『美術教師』
1941年	『アメリカ人の生活と教育における美術』
1947年	7月 NEA 美術部門の会合により NAEA 発足、及び機関誌『アート・エデュケーション』の刊行が決定する。ケペッシュ(Gyorgy Kepes)『視覚の言葉』
1948年	NAEA から『アート・エデュケーション』(1-2月号)出版開始。5月パリでユネスコの「一般教育における美術の専門家の会合」開催。議長にリード(Herbert Read)、アメリカからの親善大使にマンロが参加。7月 NAEA クリーヴランドの会合。7月~8月ユネスコ本部とジークフェルドの間で書簡のやり取り。
1951年	3月ニューヨークで NAEA 第1回年度会開催。7月ブリストル大学でユネスコの「一般教育における視覚芸術の教授法」セミナー開催。
1954年	ブラウディー(Harry Broudy)の『教育哲学の構築』にフォークナーの美的価値基準の影響がみられる。

【図2】「一般教育としての美術」の思潮



第3章

ブラウディーと20世紀後半の

「学問に基づいた」美術教育

20 世紀後半、1960 年代の連邦教育局支援下の美術教育の開発会議・プロジェクトの開催時期から、1980 年代のゲッティ・センターの DBAE(Discipline-based Art Education, 学問に基づいた美術教育)アプローチまでの期間を、美術教育史領域では、一般的に「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育」と名付けられている。こうした時期、進歩主義教育時代の創造性(creativity)を重視した教育理念が見直され、美術内容自体の理解が重要視されていくのである。その時代背景の中、コンセプトの理解へ向け、「美術批評(Art Criticism)」教育が、重要視されていく。

「美術批評」教育の台頭・普及は、「学問に基づいた」美術教育の思潮普及に限らず、政策会議・プロジェクトにより全米に定着し、鑑賞教育重視の展開へと大きく方向を変えている。よって、「学問に基づいた」美術教育について言及しておく必要があるだろう。簡潔にのべると、従来の制作領域に加え美学・美術史・美術批評という教科内容のバランスを配慮したうえで、カリキュラムの構造へと導入することにある。こうしたカリキュラムと学問の在り方は、1960 年代以降のピアジェーブルーナーと連なる構造主義に基づく教育哲学思想の普及背景が最大の原因であり、現代社会に応じた人文主義の教育目的と、発達段階に応じた認知心理学の教育方法を適用することが一般的となっていた。特に、美学と美術批評が密接に関連しあったアメリカ美学会の影響下の美的教育は、言葉と認知を通じた概念の理解と習得が基本とされ、それは「美的教育(Aesthetic Education)」と呼ばれた。

1960 年代後半、イリノイ大学で躍進した教育哲学者のブラウディー(Harry Broudy, 1905~1998)[図版 3-1]は、1950 年代初等から一般教育学へ美的経験や美的価値の意義を、アメリカ教育哲学会を中心に美的教育(Aesthetic Education)として提唱していた。それは、印象(Impression)と表現(Expression)という2つの美的経験により実践される学習方法であり、制作主体の美術教育へ鑑賞や批評行為の位置づけを正当化することになった。彼は、1957 年のイリノイ大学就任以後、人文主義に科学的な研究方法を導入し、美的教育カリキュラムと教授-学習法に体系的な工学的カリキュラムの研究を可能とする、美術特有の知識を位置づけた。1960 年代後半、一般教育学から美術科教育へと彼の影響力は移行していく。1970 年代末の「基礎へ回帰しなさい(Back to Basic)」運動では、美術教科領域に読み書きや算術などの一般的な技能として美術批評、または美的技能を理論立てて位置付けた。そして、その後、鑑賞を重視した 1980 年代の DBAE の提案する美術教育の理論へ多大な影響を与えた。

ブラウディーの美的教育に関する代表的な著書は、彼と同大学の教育哲学者等との共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性：カリキュラム理論におけ

る研究(*Democracy and Excellence in American Secondary Education: A study in Curriculum Theory*)』(1964)¹、そして、小冊子『啓蒙された慈愛: 美的教育におけるエッセイ(*Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*)』(1972)²である。これらは、学校の美術教育の教科性を超え、戦後社会における「美的教育」の啓発的な著書となった。1964 年の共著は、1960 年代後半のイリノイ大学の美的教育カリキュラム開発の指標となり、1972 年の小冊子は、1975~6 年のカリフォルニア州の教師教育計画「美的眼のプロシエクト(Aesthetic Eye Project)」の指導書となった。

¹ Harry Broudy, B.O. Smith and Joe Burnett, *Democracy and Excellence in American Secondary Education: A study in Curriculum Theory* (Chicago, IL: Rand McNally and Co., 1964).

² Harry Broudy, *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education* (IL: University of Illinois Press, 1972).

第1節 1950~1960年代のブラウディー

1.1950年代のブラウディーの美的教育論

(1)1950年代の「美的教育」

20世紀代後半、ブラウディーの著書を基に、「学問に基づいた」美術教育を支持する研究者等が多い。その中でも美術教科領域へ最も積極的な導入をみせた人物が、同じイリノイ大学に所属し、同大学出版社から刊行を開始した『美的教育ジャーナル(*The Journal of Aesthetic Education*)』(1966~)の編集長スミス(Ralph Smith, 1929~)である。彼の1966年以降の編著には、ブラウディーの美的教育観に関する論考が継続的に編纂されていた。同機関誌におけるブラウディーの特集号は、1992年³と1999年⁴に組まれた。1999年のブラウディーの死去直後の特集号には、スミスの「第3の領域-ハリー・S・ブラウディー(1905~1998):啓蒙された慈愛(Enlightened Cherishing)へ捧げた人生」⁵が掲載されている。ブラウディーが体系的な美術教育史研究の中において、ブラウディーが扱われることは極めてまれで、エフランド(Arthur Efland)の『美術教育の歴史』においても、「一般的教育の美的経験」として「美的教育を美術教育以上に包括的な言葉で議論した・・・」⁶など、数行たらずしか言及されていない。

ブラウディーは、1905年、ポーランドのフィリッポワ(Filipowa)において生まれた。1912年7歳の時に家族と共にアメリカ合衆国のマサチューセッツ州に移住している。その後、1929年にはボストン大学で文学士を、ハーバード大学において1933年に文学修士と1935年に哲学博士をそれぞれ取得し、1969年にはオークランド大学で文学博士を取得している。1936年、アメリカ合衆国に帰化し、1947年8月、ドロシー・ホガースと結婚している。1925~26年と1929~32年にはマサチューセッツ州ミルード・ダイアリー・ニュースでレポーターとして働き、1936~37年マサチューセッツ州教育局の通信教育の監督を勤め、1937~49までノースダムス州立ティーチャーズ・カレッジの心理学と哲学の教授を勤めている。

ブラウディーの最初の形式的な論考は、1940年に『学校と社会(*School and*

³ *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.4 (Winter 1992).

⁴ *Journal of Aesthetic Education*, Vol.33, No.1 (Spring 1999).

⁵ Ralph Smith, "On the Third Realm- Harry S. Broudy(1905-1998): A Life Devoted to Enlightened Cherishing," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.33, No.1 (Spring 1999), pp.1-9.

⁶ Arthur Efland, *A History of Art Education* (N Y: Teachers College Press, 1990), p. 240.

Society)』に掲載された教師教育に関する「学術的な必要性和専門的な特権」⁷であり、最期の論考は1991年に『美的教育ジャーナル』に掲載された「意思決定に関する反省」⁸とみられる。美的教育が中心テーマとして位置付けられている文献において最も初期と考えられるものは、1950年のフラミンガム大学の教員時代の「教育的源泉としての美学の怠惰」⁹、1951年2月にアメリカ教育哲学会で発表された内容とされている論考「教育的美学理論の義務」¹⁰、そして、ブラウディーの代表的な著書である1954年の『教育哲学の構築』¹¹の第13章の「美的価値」である。ほぼ、彼の執筆活動は、20世紀後半を横断したものといえるだろう。

1949~1957年にブラウディーは、フラミンガム州立のティーチャーズ・カレッジで教育と心理学の教員を勤める。この時期、彼の美的教育に関する最初の論考として、1950年の進歩主義教育協会の機関誌『進歩主義教育(*Progressive Education*)』に掲載された「教育的源泉としての美学への怠惰」がある。ここでは学校カリキュラムにおける美的経験の性質に関して、哲学的観点からはその独自性を、心理学的観点からはその一般性を示すことで、美の必要性を位置づけている。まず、ブラウディーはアメリカ合衆国において美と美術が軽視されてきた原因を以下のように言及している。

- (a).大陸統治のため、荒れ地と格闘してきた開拓者達は、実用面での苦悩や活動が満たされるまで、贅沢な装品や、考えるだけの余裕が持てなかった。美(Beauty)と優美さ(Refinement)は、良い生活(Life)のためには必要であるが、そうでない場合は必要ない。
- (b).我々が尊敬する宗教心を持った先祖達は、賛美歌を除いた多くのファイン・アートを軽薄なものとみなし、おそらく神聖なものと考えなかった。
- (c).我々は産業革命を熱狂的な歓喜によって受け入れ、美術対象を文化のシンボルとして有効とみなした。それらを有する人々にとっては成功といえたが、美

⁷ Harry Broudy, "Academic Requirements and Professional Prestige," *School and Society*, Vol.51, No. (1940), pp.7-12.

⁸ Harry Broudy, "Reflections on a Decision," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.25, No.(1991), pp.31-34.

⁹ Harry Broudy, "The Neglect of Aesthetics as an Educational Resource," *Progressive Education*, Vol.28, No.2 (November 1950), pp.37-40.

¹⁰ Harry Broudy, "Some Duties of a Theory of Educational Aesthetic," *Educational Theory*, Vol.1, No.3 (November 1951), pp.190-8.

¹¹ Harry Broudy, *Building a Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1954).

は多くの人々にとっては不要なものとされ、贅沢なものと考えられるようになった。¹²

さらに中等教育のカリキュラムにおいても美的教育を怠ってきた結果、生徒は美の喜びの重視や、また、感情的なパターンを表現し理解するような喜びの「表現(Expression)」と美的リテラシーによる「印象(Impression)」の両面を経験拡張の機能として奨励している¹³。表現のみでは、社会環境において満足感を満たすだけの個人的な経験に執着しがちだが、印象は外側から他者の目を通じて経験を拡張するとされ、両者は美的経験の重要な両翼を担っている。

この初期の論考における美的理論の説明部分では、教育における美的経験を説明する要素として、美的態度と美的対象が挙げられている。美的態度とは、「実用的・知的・宗教的・道徳的な態度・対象の用途・関連性の理解・崇拜・選別、これらより対象の感情的メッセージを第1に関心を持つもの」として位置付けられている。例としては、「ひな菊を美的に見た際は、生物学的構造や人類への有用性よりも、むしろ感情的なトーンの表現として特有の形態と色のパターンを理解しようとする」ことが指摘されている。

ブラウディーは美的態度が、現代の教育理論においては、社会的関心や、集団的順応に重点を置くあまり、軽視されがちであると批判し、アメリカ人の生活における倦怠感に対し、このような美的態度による時間の増加が奨励されることを必要付けいる¹⁴。また、美的客体の定義においては、デュッカス(Curt Ducasse, 1881~1969)の『美術の哲学(The Philosophy of Art)』(1929)¹⁵とサンタヤーナ(George Santayana)の『美のセンス(The Sense of Beauty)』¹⁶を挙げ、「観察者は美的客体から喜びを得る」¹⁷と定義している。「美の表現的トーンやパターンを表すが、この対象は、夕日・絵画・演劇・詩であるかもしれない」という、デューイ(John Dewey)の『経験としての芸術(Art as Experience)』(1934)の影響が見受けられる¹⁸。

¹² Ibid., p.37.

¹³ 岡崎 昭夫の前掲書 p.254 には「ブラウディーの言うように『表現技能よりも印象技能』に置かれることになろう。したがって、『美的教育』が前者の『印象技能』の発達を中心課題とする場合においてこそ、諸々の芸術における専門家的養成を目指す訓練あるいは、哲学的美学や心理学的美学といったものと『美的教育』とは混同されることはなくなる」と記されている。

¹⁴ Broudy, "The Neglect of Aesthetic as an educational Aesthetic," op.cit., p.38.

¹⁵ Curt Ducasse, *The Philosophy of Art* (N Y: The Dail Press, 1929).

¹⁶ George Santayana, *The Sense of Beauty* (N Y: Chas. Scribner's Sons, 1986).

¹⁷ Broudy, "The Neglect of Aesthetic as an educational Aesthetic," p.39.

¹⁸ *ibid.* ここでは John Dewey, *Art as Experience* (N Y: Minton Balch & Co., 1934) の第3章が注釈に影響を受けたと記されている。

以上の美的客体の説明においては、「美は対象に起因する (Beauty is ascribed to the object)」として知覚されることが必要不可欠とされており、これは知覚的パターンという定義のもとで、対象と態度の関係により、前述した表現と印象という区別を超え、両行為を美的経験として総括することが意図されている現状において、科学的・技術的・社会的なものと同等に美的活動が導入されていないことを指摘し、これらは教育的意味において、「イマジネーションを秩序付けて統制する」ような、「象徴的に形成された問題への象徴的な解決」の観点からは、ある類似点が指摘されている。この文脈において美術は、観察者の感情(Feeling)のモードと同化するよう表現が示される」と定義されている。

以上のような美術と他の活動との心理学的観点からの類似性は、「創造性の形式(Forms of creativity)」として総括され、ラッシュ(Floyed Rush)の『心理学と生活』(1948)¹⁹ から、それを裏付ける内容が直接引用されている。また、創作(Creation)だけでなく、理解(Apprehension)する点においても、「思想・イメージ・識別能力・パターンの豊かな貯え」と、それらの「問題解決のため新しい形式へと結び付けるレディネス」を、共通点として挙げている。以上のような展開であるが、この論考の時点では美的価値の問題への直接の言及は確認されないといえる。

(2)「教育的美学理論における義務」(1951)

1951年2月、教育哲学会に発表した内容とされる「教育的美学の理論における義務」は美的教育に関連した第2の文献となる。この中では、「教育的美学(Educational aesthetic)」と名付けられたテーマに関して3つの問題が提起されている。第1に他の経験の手段から区別され、更に関連性も同時に含んだ「美的経験(Aesthetic experience)」の定義であり、第2に「なぜ大衆的な趣味性(Popular taste)は知識人の趣味性(Taste of the high-brow)と異なるのか」である。それに関して、アメリカ社会における実情から考察している。第3は、学校教育に関連して、美術は我々の教育計画においてなぜ周辺に位置付けられているのか、という軽視されてきた問題であり、「なぜ、中等学校を卒業した多くの生徒は美的言語が盲目的なままなのか」を指摘している。それでは、これらの内容を検証していきたい。

美的経験の定義に関して、ブラウディーはデュッカスが1946年9月6日にシカゴ美術研究所(Chicago Art Institute)における第3回アメリカ美学会(American

¹⁹ Floyed Rush, *Psychology and Life* (N Y: Scott Foresman, 1948).

Society for Aesthetic)で発表した「美学と美的活動」²⁰から、「美的活動(Aesthetic activity)」の説明を引用し、「(a).美的な美術作品の創作(Creating)」・「(b).美的熟考(Aesthetic contemplation)」・「(c).美的鑑賞(Aesthetic appreciation)」を位置付けている²¹。ブラウディーは教育目的において、美術の創作を「美術家自身の満足感(Artist's own satisfaction)」を感情的に意義ある経験へ感覚的形式によって客体化する能力」と定義している。また、美的凝視の意味は以下の内容がデュカスから引用されている。

「……ある興味と注意の結びつき。ある対象を美的に注視し凝視することは、ある関心が向けられた場合であり、対象が提示・表現する、特有の感覚・感情・感傷・または他の直接的な直観可能な性質へあるがままに耳をすますことである」

22

この美的凝視の教育的意味は、「幅広く多様な対象の凝視から喜びを引き出す能力」から「俗にいう『良い』芸術作品から表現を見出す類の生活」を招くとされている。美的鑑賞においては、美術史や美術家の個人情報までも含まれるとされ、学校教育においては軽視されがちだが、「真の美的経験への手段として役立つ」と重要性を位置付けている。ここでは美のコミュニケーションとも命名され実現可能とするためには「非美的性質(Non-aesthetic)」という関係知識も必要だと説明している²³。

現行の美的経験の説明は、ほぼデュカスの美学から直接引用した形式となっており、美的態度・美的対象といった彼自身の説明がなされていないにも関わらず、前稿と同様に印象と表現という分類がされている。ここでは印象と表現に相互作用(reciprocal)の特徴があるとされ、前提条件に美的リテラシーが設定されており、生徒に対してもリテラシーの拡張を促す点が特徴的である。そして、「芸術対象についての学習が、創造性と凝視への手段(instrumental)」と柔軟に定義されている。

第2の教育的美学に関連する問題に関して、ブラウディーは、アメリカ社会において、「なぜ、趣味性が『低級(Low)』なのだろうか」と提起し、「『古典』や知識人

²⁰Curt Ducass, "Aesthetic and the Aesthetic Activities," *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, Vol.5, No.3 (March 1947), 165-176.

²¹Broudy, *op.cit.*, p.192.

²²Ducass, *op.cit.*, p.166.このデュカスの論考にはブラウディーが直接影響を受けた美的凝視(aesthetic contemplation)、美的鑑賞(aesthetic appreciation)の定義付けが深く論じられている。

²³Broudy, "Some Duties of a Theory of Educational Aesthetics," p.193.

向きの美術("Classic" or high blow art)」と「大衆向きの芸術(Popular art)」を区別し、古典や知識人向けの美術に教育意義を置かれている点を重視している。

「知識人向けの美術と大衆向けの美術との間の区別は表現の複雑性や微妙な点、テーマの複雑性や微妙な点、もしくは両方において位置付けられる。ヴェルディのオペラは十分に単純なテーマであるが、表現においては同様と言えない。トルストイの[戦争と平和]の表現も悪くはないが、そのテーマには困惑させられる。私はブルーストが容易な形式でも中身でもないことを示唆するだろう。私[ブラウディーを指す]は恐れずに言う。我々の最も偉大な能力-例えばより微妙な識別能力や他の領域においてもプロポーションをより応用させる-は全て、知識人向けのみのに属している。古典はこの言葉の意味において知識人向けである。なぜなら、それらは高い秩序の象徴的能力を必須条件として、言葉表現するからである」

24

これらに対し、大衆向きの美術は「未熟な象徴的能力」や「未発達な美的識別能力」に属しているとされ青年期の目を通じて「再創造(Re-creation)」され易いものとして偉大な美術の成熟した目を通じたものとは対照的に説明されている。この時点では、彼は明らかに大衆向きの美術に批判的な姿勢を向け、知識人向けの美術に教育的意義を見出ししている。そして、このような価値付けの優先順位は、「良い生活とは何なのか、ある美的経験が他の美的経験よりも良いものなのか、そうだとすれば、その基盤は何なのか」という美的価値基準の問題へと発展していく。ここでは、価値基準の性質が具体的に提示されている。

ブラウディーは教育的美学の価値判断に関連する問題として、「基準(Standard)は、理論的な正当付けなしに、我々自身や生徒に強制されるなら悪いものである」と指摘している。ここでの「良い」基準とは、対象へ「区別できる(Discriminating)」・「包括する(Inclusive)」・「浸透する(Pervasive)」、というような経験への手段を指す²⁵。このような手段がより日常生活に活かされるよう奨励している。これらの対象の経験に用いられる基準は、「教育基準(Education standard)」の文脈の中で、「高い客観性の程度(A high degree of objectivity)」が求められている。この客観性は、美的対象への感情的な経験であっても教師と生徒の間に信憑性を持たせるも

²⁴*Ibid.*, p.196.

²⁵*Ibid.*, p.197.

のであり、他と対象と比較して、より良い美的経験を持つということへの理論的な正当付けになると位置付けられている²⁶。

第3の美的教育の意義が軽視される問題においては前論考に類似した項目が挙げられている。以下に一部省略した文章を引用し、前論考の内容と比較してみる。

1. 生物学的生活(Biological life)は、美的活動を養うことなしにでも続けてゆける。美は、生活にとって本質的なものではないが、良い生活をおくるためには不可欠である。一般的に美的経験に飢えた人々は、形式的な教育の必要がなくとも、自然対象や自発的な創作によって満足することができる。フォークアートは一例である。
2. この国の創立者達の宗教的見解や、少なくとも彼らの何人かは、不可避に美的経験を軽薄なものともみなしている。宗教上の生活でさえ、美的満足感を伴う要素を充分取り除くことが素晴らしいとされた。
3. 大陸を開墾する必要ある開拓者達による歴史は、彼らが享樂する以前に、積極的・実用的・技術的な態度に優先権を置いた。そのことは、美的経験を少しばかり柔軟で不適切なものとしての印象付けに結び付いた。
4. 最終的に我々の能力は、物質的環境の征服を完遂することができない。より正確にいうと、その征服は適切な範囲を超えると、識別することが困難となる—絶対必要なものへの意義の中で、生活において美的視点を保つための手助けとなる²⁷

前論考のものと比較すると、宗教的観点から美的経験が排除されてきた点や、アメリカ人特有の開拓者精神が美を軽視する傾向を導いた点において共通の指摘がある。ブラウディーは、マサチューセッツ州のティーチャーズ・カレッジで20年近く務めたが、この間、1953年には教育哲学会の会長に選出されている。

(3)『教育哲学の構築』(1954)

1954年の『教育哲学の構築』は、ブラウディーにとって最初の著書である。第1部における「人・社会・学校」と、第2部の「教育的企てにおける価値」による2つのパートに大きく分けられており、10章の「教育と価値」により各部が結び付

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid., pp.193.

けられるという構成になっている。第2章においては教育の狙いとして、「個人(Individual)」と「社会(Society)」の両側面から良い生活(good life)の概念が考察されている。そして、第3章の人格の構造においては「自己決定(Self-determination)」・「自己実現(Self-realization)」・「自己融合(Self-integration)」の定義がそれぞれなされている。自己決定においては、シンボルを扱う際、人間の「本来の自由(Natural freedom)」を約束されることが必須条件となるが、その自由が良い生活として価値があるかどうかを評価する「反省的自由(Reflective freedom)」と関係を保つことが重要視されている²⁸。

また、第5章の「リアリティーと知識」においては、「我々は知識を表面的特質の認識から開始せねばならない」とし、対象の感覚的性質—第一の性質の形・ポジション・サイズ等と第2の性質の色・臭い・味等、第3の性質の美と醜悪等—を提示している。ここでは知識が感覚に基づくべきだとする一般的な視点が説明されている²⁹。これらのブラウディーの哲学的理念はカリキュラム論より具体的に学校に位置付けられた後、教育と価値の関連性により、生徒が良い生活の形式・パターンを理解するため、教育プログラムにおける多様な価値領域と結び付けられている。

その各価値領域は、経済的価値(Economic values)、健康・身体・休暇(Health, bodily and recreational values)、美的価値(Aesthetic values)、知的価値(Intellectual values)、宗教的価値(Religious values)により定義されている³⁰。美的価値への概括的な説明においては、「知覚した対象へ、美しい、或いは醜悪といった形容詞を与えた時、美と呼ばれる経験の類が観察者に生じる」とされている。

では、次に13章の「美的価値」の内容について検証する。この著書の美的理論を位置付ける点でブラウディーは、美的経験を美的主体(The aesthetic subject)と美的客体(The aesthetic object)の相互作用と位置付けている。美的主体の場合、美的設定(set)、あるいは、美的態度(The aesthetic attitude)下に置かれた主体が、対象自体の外観のみに集中して見ることを要求される。この場合、道徳的・科学的・実用的態度等は範疇に含まれず、知覚する個人差によっては、過去の経験や美のノウハウ(Know-how)の影響も指摘されている³¹。

美的客体とは、美的態度下に置かれた知覚者の内部経験(Inner experience)に物理的对象から生じた刺激が加わりアレンジされたものとされている。彼はマンロの

²⁸ Broudy, *Building a Philosophy of Education*, pp.55-93.

²⁹ Ibid., pp.128-147.

³⁰ Ibid., pp.273-301.

³¹ Ibid., pp.364-365.

影響を受け、美的客体とは、「1.色・音・大理石のようなメディウム」であり、「2.パターン・秩序・デザインの種別により配列された素材・コンポジション」であり、「3.人工物の場合、メッセージ・意味・感情等を表現」するもの、「4.内容を伝達する媒体」と指摘されている³²。

以上のことから、美的主体と美的客体が相互作用する美的行為を、感情を対象に投影した自己投影(Identification)、物理的距離(Physical distance)を保った無関心性(Detachment)、複雑な要素のパターンにおける統一性(Unity)の3つに特徴付けている。このような彼の心理学的傾向は2年後のフリール(E. Freil)との共著『一般教育のための心理学(Psychology for General Education)』(1956)³³においてさらに探求されることになる。ブラウディーは「美的教育(Aesthetic education)が美的経験と同様に、2つの段階を持つ」とし、「感覚的形式により特徴的な意味を表現する対象の制作(Production)と、この意味を把握するためのそのような対象への凝視」の2つを設定している。ここでは、「美的表現と制作」、「美的印象と鑑賞」として表記されており前論考の印象と表現の視点が、鑑賞と制作にそれぞれ対応している³⁴。

美的表現と制作では、教育の戦略的な問題として、「美的衝動(Aesthetic impulse)を解放する(Freeing)こと」と「その衝撃を表現するための技術の発達」が挙げられている。美的印象と鑑賞では、「1.批評の意味における評価」、「2.ある経験への感情的響き(Overtone)」、「3.ある美術対象や行為の提示から喜びや興奮の強い感覚を得ること」の3点を上げる。特に1.の項目は良い芸術と悪い芸術を生徒が感知するものであり、価値判断の問題へと繋がりを見せている³⁵。

次に学校教育における美的価値基準の問題を取り上げてみる。ブラウディーはこの著書においても、大衆美術の定義が、我々の文化において大規模な消費者を対象とした美的プロダクトであり、商業美術の一体系として位置付けられている。また、大衆美術は必然的に多様な趣味性へ適合するよう意図されている点、歴史的にも批判にさらされた厳しい時代を通じていない、という2つの点が指摘される。このような性質により鑑賞者は容易に大衆美術を受け入れることが可能で、形式的な教育現場においては、厳格な美術と比較しても重要性が見い出しにくいとされている³⁶。

³² Ibid., pp. 366-367.

³³ Harry Broudy and E. Freil, *Psychology for General Education* (N Y: Longmans Green, 1956).

³⁴ Broudy, *op. cit.*, p. 372.

³⁵ Ibid., p. 374.

³⁶ Ibid., p. 378.

学校現場ではブラウディーにより「良い(Good)」、「悪い(bad)」という意味から、生徒へ、ある美術対象を他の美術対象と比較して好む「べき(Ought)」という問題を扱う際、3つの「美術基準(Art standard)」の種類が提示されている³⁷。まず、「技術的基準(Technical standards)」においては、画材・ミュージックサウンド・ボディムーブメントを用いた美術作品の制作技術の基準を意味し、「形式的基準(Formal standards)」は調和・バランス・コントラスト・多様性の統一、のようなデザインとコンポジションを指す。「機能的基準(Functional standards)」は、「美術対象が観察者へ美的に満足する経験を与える在り方」を指し「ここに客観性は、見い出すことも、定義することも非常に困難である」とされている。これらの基準により構造の複雑性が高いと判断されるほど、単純な作品よりも重要性があるとされる。ベートーベン、バラードよりもデザインが複雑であり、エンディングが技巧的であるや、ハムレットは西部劇よりも同様の点で重要性があるという例は、以上のような基準にある。

次に学校教育全体の定義に冠して検証する。ブラウディーは教育的義務において、「生徒がより複雑でより重要な経験の様相(Aspects)を表現する美術を、楽しむための学習を助けるため」、直接的な学習方法と間接的な学習方法を提案している。直接的な学習方法は、「ますます複雑で微妙な美術作品の構造を楽しむ手段として生徒に開示しようとする」ものとされ、以下のような項目により構成されている。

1. 最初から終わりまで、可能な限り多くの媒体により創造的な表現を奨励すること。なぜなら、これらは生徒にとって本来の『言語』のまま残っているからである。
2. 美的対象の形式に対して容易に生徒が敏感な態度を取り、引き起こさせるため、美的態度を形成する実地練習(experimentation)を奨励すること。
3. 幅広い多様な美的活動と美的対象を、絶え間ない美的創造性(Aesthetic creativity)へ、生徒の意識を最前線に保ち続けるため実用化すること。
4. 生徒が受け取ることを可能とする美的印象を観察する(See)ため、徐々に複雑で微妙な芸術作品を導入すること。
5. 生徒には、彼が示すことが可能な以前の達成度より、知性・観察・識別能力を必要とする美的経験へ挑戦するように要求・主張すること³⁸

³⁷ Ibid., pp. 386-387.

³⁸ Ibid., p. 389.

その一方で、間接的な学習方法は、生徒が直接的な経験をする以上に、愛・葛藤・義務のようなより複雑な意味によって、経験を拡張することが奨励され、「学校における経験を豊かにする貢献は全て、改良された美的基準の土台となる」とされる。この美的基準の生徒への導入に対し教師は悩むことはないと言われ、その理由として以下のような項目が提示されている。

1. 基準は、教師・人気(Box office)・批評家によってさえも、強制されることなく、むしろ生徒自身の力(Power)によって意味を持つことに正当性があるだろう。
2. 生徒は好きなものを望むだけでなく、それを好きな理由も知るだろう。そして、これは知的趣味性に違いない鑑定家精神(Connoisseurship)へ向かう第一段階となる。
3. 我々はクラシックへの熱中さの欠如について悩む必要はない。もし生徒の経験が必要な表現形式へ十分に熟達するなら、彼はそれを鑑賞するだろう(以下略)³⁹

以上の間接的な学習方法では、直接的な態度よりも論理的な美的教育への視点が重視されており、生徒の独立した判断力育成が価値基準へと向けられている。一方、直接的な学習方法は生徒への知覚的な観点からの美的経験への態度が重視されており、美術作品の形式へその経験が起因することが求められている。よって、ブラウディーにとって感覚的な美的経験の教育と価値基準へと到達する判断力は、1954年のこの著書の時点においては美的教育の両翼を担っていたと考えられる。

ブラウディーは、前論考と同様に美的価値がアメリカ社会において他の価値と比較しても魅力が少ないと考えられてきたと指摘している。しかし、美的魅力(Aesthetic attractive)は、広告の製品などに経済的に現れ、生物学的観点からはダーウィンの理論を紹介するなどして、多様な観点から、美的価値の「機能的(Instrumental)」な存在が、箇条書きで説明されている⁴⁰。この著書の、彼の「良い生活は芸術の作品である」ことや、「美的に生活する」ことなどのフレーズからも、美的価値をアメリカ社会の生活へ浸透させようとする意図がみられる。

³⁹ Ibid., pp. 390-391.

⁴⁰ Ibid., pp. 392-393.

以上において、1950年代前半のブラウディーの美的教育観において、美的価値を中心に文献資料から取り上げ考察してきた。この時期の彼の文献の特徴としては、教育哲学の文脈において美を位置付けているが、学校カリキュラムや教育現場の問題なども取り上げており、ある程度、実践を視野に入れた政策的特性を帯びていたと考えられる。また、3つの文献に共通するテーマはアメリカ国民の美を不要とする精神を批判的にとらえ、多様な観点から道具的な性質を強調している他、哲学的な観点から他領域にはない美独自の性質を位置付け、心理学的観点からは他領域と美との共通する性質を設定し、その必要性を説いている点が顕著である。また、表現と印象という区別やデュッカスの創作・凝視・鑑賞の引用から分かることは、美的活動を制作面と鑑賞面の両視点からとらえ、美的教育の重要性として位置付けられている点である。

以上のような美的教育と美的経験の全体的性質を背景として、この時代のブラウディーによる価値基準の特性は以下の項目により分類されることが考えられる。

1. 美的価値は他の価値領域との相対的な関係を結んだ「道具的」な存在であり、他領域との共通性と相異性を同時にそなえていた。50年代、すでに哲学的な美的価値の閉鎖的な定義付けでなく、他の価値領域との関係性による学際的な傾向が現われ始めていた。
2. 論理的な価値判断は美的教育において重用視されているが、それは感覚的な美的経験の心理学の研究方法と関連する「形式(Form)」や「パターン(Pattern)」の隠喩的機能を媒体としていた。
3. 大衆美術と厳格な美術が分類され、前者が批判的にとらえられ、後者が教育に適しており、美的価値が高いと考えられていた。それを裏付ける価値基準とは、技術的・形式的・機能的基準の3つの視点に基づいており、一種、並列的な傾向を示していた。

ブラウディーは、1955年当時、既に言葉の定義付けを文脈に応じて変化する慣用的性質とみなしていた点は重要である。この実例をみてみよう。

1955年12月27日~29日までボストン大学で開催されたアメリカ哲学会(American Philosophical Association)東部地区の会合において初日の27日のシンポジウム「教育の哲学」に提出された論考「教育の哲学はどのように哲学的にな

りうるか?」⁴¹に、その性質は強く現われる。ブラウディーはいう。「この論考の目的は、『~の哲学(Philosophies of)』を擁護することではなく、むしろ、より明確な問題として:教育の哲学はどう哲学的になりうるか?を調査することにある」⁴²と。そして「日常的な言葉の慣用法の文脈」から、「狭い学術的な学問の意味において一貫して議論されてきた『哲学(philosophy)』『教育(education)』『教育の哲学(philosophy of Education)』の言葉の使い方』を否定している。

この後、1950年代後半から視覚芸術に関する美的教育論が途絶え、イリノイ大学に就職後、音楽教育に関する論考が現われる。1950年代、ローウェンフェルドを中心とした「創造性」をスローガンとする美術教育論が普及していたため、美術教科領域の研究者にブラウディーの論考が注目される契機はなかったといえる。再び、ブラウディーの視覚芸術に関する美的教育論考が多く現われる時期は、1960年の『アート・エデケーション(Art Education)』に掲載された「美術教育のためのケース」⁴³を始め、1960年代中盤のNAEA(全米美術教育協会)のフィラデルフィア会議への参加時期まで待たなければならない。

2.1960年代のイリノイ大学時代

(1)1960年代のイリノイ大学とブラウディー

1957年に、イリノイ大学アーバナ校の大学院教育へブラウディーが召喚された年は、米ソ冷戦下の中、ソビエト連邦のスプートニク・ショックが全米に影響を及ぼした年であり、また進歩主義教育協会が解散した年でもある。事実上、1930年代以降、デューイを中心に展開されてきた教育の在り方が見直され、メディア社会における教養(Discipline)主義の見直しが主要課題となっていた。この後、1950年代後半から美的教育に関する文献は、音楽教育に関するものが数本ある。就任後、ブラウディーが開設した講義には、1958~1972年の「進行した教育哲学」、1958~1973年(1959、1968年を除く)の「教育的古典」、1958~1960年・1967~1970年に「教育変換と社会変換の理論」、1960~1966年までの「アメリカ教育における大学学部生の基礎」、1963~1974年までの「美的教育の基礎」がある。ブラウディーは編集委員としても、1964~1973年に『教育フォーラム』、1961~1966年に『教

⁴¹ Harry Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be," *Journal of Philosophy*, Vol.52, (1955), pp.612-621.

⁴² *Ibid.*, p.613.

⁴³ Harry Broudy, "The Case for Art Education," *Art Education*, Vol.13, No.1 (January 1960) pp.7-8, 19.

育理論』、1966~1968年に『音楽教師ジャーナル』、1966~1975年まで『美的教育ジャーナル』と、多くの雑誌に貢献している。ブラウディー特集号の文献目録を確認したところ、『テクノロジー社会における美的教育:美術のもう一つの言い訳(Aesthetic Education in a Technological Society: The Other Excuses for Art)』(1962)に⁴⁴の著書が見受けられるが、所在を確認することは出来なかった。

1960年代後半のイリノイ大学時代におけるブラウディーの美的教育に関連する教育哲学の著書には、イリノイ大学の教育哲学者等との共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』(1964)⁴⁵、そして他に『教授方法の範例(Exemplars of Teaching Method)』(1965)⁴⁶、また、1964~7年の教員養成課程における哲学読本の選定プロジェクトの報告を兼ねた、当時同大学大学院生であったパーソンズ(Micheal Parsons)等との共著『教育の哲学:トピックと選定された情報源の編成(Philosophy of Education: An Organization of Topics and Selected Sources)』(1967)⁴⁷、継いでR.スミスの夫人であり同大学所属のC.スミス(Christiana Smith)との共著『教育の哲学:トピックと選定された情報源の編成 補足(Philosophy of Education: An organization of Topics and Selected Sources, Supplement)』(1969)⁴⁸がある。

これらは、1960年代中盤、イリノイ大学で展開した教員養成課程の哲学読本の選定プロジェクトに直接関係するものである。ブラウディーの美的教育観と美術教師教育観は、イリノイ大学におけるこうした活動へと特徴づけられるだろう。

(2)1960年代の「美的教育」

ブラウディーは、音楽教育の研究を除くと、1960年代前半、初めて美術教科領域に向け論文を発表している。1960年に一般的なNAEA(National Art Education Association)の略称、全米美術教育協会)の機関誌『アート・エデュケーション』に

⁴⁴ *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.4 (Winter 1992), p.97.を参考によると、Harry Broudy, *Aesthetic Education in a Technological Society: The Other Excuses for Art* (Ithaca: Cornell University, 1962)と、記されている。

⁴⁵ Harr Broudy, B.Othanel Smith and Joe Burnett, *Democracy and Excellence in American Secondary Education* (Chicago, IL: Rand McNally, 1964).

⁴⁶ Harry Broudy and John Palmer, *Exemplars of Teaching Method* (Chicago, IL: Rand McNally, 1965).

⁴⁷ Harry Broudy, Michael Parsons, and Ivan Snook, et.al., *Philosophy of Education: An Organization of Topics and Selected Sources* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1967).

⁴⁸ Harry Broudy and Christiana Smith, *Philosophy of Education: An organization of Topics and Selected Sources, Supplement* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969).

「美術教育の主張」⁴⁹が、1964年には『スクール・レビュー(School Review)』に「現代美術と美的教育」⁵⁰が掲載されている。「美術教育の主張」は、1950年代と同様、「厳格な美術」を「大衆美術」と比較して、後者を相応しくない教材として退けている。ここでの両者の区別は、同大学の美学者ゴットシャルクを想起させるが、「大衆美術」は社会的秩序(social order)に広く承認されたうえで価値付け(value)が美的形式(aesthetic form)に与えられるのに対し、「厳格な美術」は「感覚的な識別能力(sensitive discrimination)」・「形式の認識(awareness of form)」・「ある程度の技術と馴染むこと(some familiarity with technique)」・「積極的、集中的な注意(active and concentrated attention)」を要求する、と位置付け、その有効性を強調している。以下、彼の美的教育論を考察する。

1964年、前述したように、イリノイ大学の教育哲学科所属のブラウディー、スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』が発行される。ここでは、既に後の「美的走査」を想起させる記述がみられる。「技能(Skills)の活用と発達」では「形式の価値範例」として文学・哲学・宗教と同じく美術の「美術的技能(Artistic Skill)」が設定されている。

1965年7月6~8日には、「美的感受性の発達(Development of Aesthetic Sensivity)」と題した、美術・音楽・演劇における会議が開催されているが、この詳細は不明で、「教室の教授法へのファイン・アーツの実践的適用を探求するための意図がある」ことや、「強調点は、教室の教師に初等学校のプログラムにおける創造的活動の独特な貢献を実現出来るよう、その手法を位置付けるだろう」としか記されていない。また、「より多くの情報はイリノイ大学シャンペーン校のハツフ・デビッドソンかアーサー・L・ジョンソン」から得られるとも記されている。同年、9月2~5日にかけ、オハイオ州のオーバーリン大学で開催された、第3回「NCAIE(教育における美術の国家委員会)」の年度会に、「金曜の午後、ハリー・S・ブラウディーはアメリカの中等学校における美的教育を講演し」、「ブラウディーは、少なくとも6年間は各学年の子供達を内容の濃い美的教育にさらす必要があるだろう、という我々の中等学校プログラムにおける拡張的な美的プログラムを支持しているように思える」と記されている。当時のブラウディーによる、教育哲学の範疇を超え、美術教育領域に歩み寄る姿勢は、NAEA参加からも容易に読み取れる。

⁴⁹ Harry Broudy, "The Case for Art Education," *Art Education*, Vol.13, No.1 (January 1960), pp.7-8, 19.

⁵⁰ Harry Broudy, "Contemporary Art and Aesthetic Education," *School Review*, Vol.72, No. (Autumn 1964), pp.394-411.

1965年前後の美的教育に関係する論考には、後に編著に再編された代表的なものが多い。1965年4月4~9日に第8回NAEAのフィラデルフィア会議は、シラトン・ホテル(Sheraton Hotel)において、共同議長がブックバインダー(Jack Bookbinder)とゴールドマン(Rovert Golman)、2400人の参加者登録により「美術教育における手段と意味」というテーマにより開催された。初日の4月9日にブラウディーの発表した内容が「中等学校における美的教育」⁵¹となる。また、同年にはエラム(Stanley Elam)の『教育と知識の構造(Education and the Structure of Knowledge)』(1965)と1966年のスミスの『美術教育における美学と批評、美術を定義・説明・評価するうでの問題』⁵²にも編纂された「美術における知識の構造」⁵³もある。この1965年の2つの論考はいずれも長文であり、当時のブラウディーの美的教育論の集大成といえる程、よくまとまっている。また、2つの論考は、同じイリノイ大学の研究者、B.スミスとR.スミスの論考からの影響が見られ、興味深い。以下にその内容を考察する。

「中等学校における美的教育」は4つのパートに分かれているが、特に注目すべきは第2部「感受性(Sensitivity)」の発育において、「(1)美術作品における感覚的(sensory)相違点への感受性(2)美術作品における形式的(formal)特性への感受性(3)美術作品における表現性(expressiveness)への感受性」⁵⁴が分類されている点である。以後のブラウディーのカテゴリーは、形式的から始まり、感覚的で始まらない。そして、「美的判断」が加えられることで「我々が何を好きか」だけでなく、「それを好きな理由付けを与える」という同大学の教育哲学者B.スミスの言葉と定義の影響がみられる⁵⁵。また、「美術における知識の構造」は、3年前に先行するR.スミスの1962年の「美術-歴史的知識の構造と美術教育」⁵⁶の題目と非常に類似している。スミスは、ブラウディーの美的教育論から、一般教育哲学と美学領域による定義づけの重視、概念を重視した教授-学習法、などに強い影響を受けていた。よって、美術教科領域へNAEAを通じて関係を深めたブラウディーが、逆にスミスの影響

⁵¹ Harry Broudy, "Aesthetic Education in the Secondary School," *Art Education*, Vol.18, No.6 (June 1965), pp.24-30.

⁵² Ralph Smith, *Aesthetics and Criticism in Art Education: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating* (Chicago, IL: Rand McNally, 1966), pp.23-45.

⁵³ Harry Broudy, "The Structure of Knowledge in Arts," in Stanley Elam, ed., *Education and the Structure of Knowledge* (Chicago, IL: Rand McNally, 1965), pp.75-106.

⁵⁴ Broudy, "Aesthetic Education in the Secondary School," p.26.

⁵⁵ *Ibid.*, p.27.

⁵⁶ Ralph Smith, "The Structure of Art-Historical Knowledge and Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.2 (Summer 1962), pp.23-33.

を受けるようになった、ともいえる。

さて、「美術における知識の構造」の内容は「美術における知識のタイプ」・「美的経験における認知」・「知覚のための知覚」・「美術理論と美術批評」・「いくつかの教育的課題」・「要約」から構成されている。特に、「美的経験における認知」に関しては、カントの教示を取り上げ、「美的経験はいくつかの他の知覚と異ならないが、仮に他の知覚と異なるとすれば、解釈される感覚的内容、理論的図式、カテゴリー的構造の方法にある」と位置付けている⁵⁷。

「科学的・実践的な知覚は知識のため、あるいは、用途のために体系付けるカテゴリーを用い、感覚を解釈する。その解釈の主要目標は、或る程度予測可能な流儀(fashion)や、ある目的のための手段において、対象や感覚の集束を、他の対象へ関連づける。しかしながら、美的知覚の解釈的段階は、固有の基礎原則を有している。先ず、知覚されるもの全て対象の中にある存在として知覚される必要がある。記憶や身体の中の感覚組織にあるものとして知覚することは出来ない。第2に解釈は、常に形態の解体を伴う。」⁵⁸

こうした、科学分野と人文分野との共通の出発点として知覚を位置づけ、両分野の文脈に応じて解釈の段階で違いを指摘する点は、1960年代後半の「美術批評」教育に共通するものであり、作品の形式面を最重視したものといえる。

1966年、ニューヨーク州教育局の学校行政者会議で発表された、ブラウディーの「カリキュラムにおける人文主義の役割」⁵⁹では、「科学の人文主義的学習は可能である」、逆に「人文主義の科学的学習も可能である」と、位置付けている。この論考では、既に1972年に発行されるブラウディーの著書名となる「啓蒙された慈愛(Enlightened Cherishing)」という題目も含まれている。また、ブラウディーは自著『教育哲学の構築』の13章と、共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』13章とを基にして、「美的分析(Aesthetic Analysis)」を説明している。

1960年代のブラウディーの美的教育論自体には、大きな変化が起こったとは考えにくい。むしろ、1950年代の教育哲学論を、発表の場を美術教科領域に移行したような観がある。その背景には、1960年代、ブラウディー自身、教師教育に向

⁵⁷ Broudy, "The Structure of Knowledge in Arts," p.27.

⁵⁸ Ibid., p.28.

⁵⁹ Harry Broudy, "The Role of the Humanities in the Curriculum," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1, No.2 (Autumn 1966), pp.17-29.

け、美的教育論を活用する実用化の段階に入っていたことにある。

3.1960年代の美術教師教育観

(1)ブラウディーの教師教育観

1964年、前述したように、イリノイ大学教育哲学学科のブラウディー、スミス、バーネット、により『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』が執筆され、特にイリノイ大学へ全米の教育哲学研究者等の注目が集まった時期であった。1964年当時、イリノイ大学とジョン・デューイ学会(The John Dewey Society)と教育哲学学会(The Philosophy of Educational Society)が協同で編集委員会を務めた機関誌に『教育理論(Educational Theory)』があり、掲載希望の原稿は全てイリノイ大学のアーバナ校のグレゴリー・ホール(Gregory Hall)へ送られることになっていた。当時、同大学の教育哲学科準教授であり、教育学部の実行委員会に所属していたバーネットは、その機関誌の賛助編集者(Associate Editor)でもあり、ジョン・デューイ学会の実行委員会、教育哲学学会の実行委員会など、機関誌に関係する団体全ての執行部の中枢に位置していた。ブラウディーもイリノイ大学を代表して編集委員に参加していた。また、P.スミス、バンデンバーク、教育哲学学会の実行委員のグリーンなど、現プロジェクトの主要スタッフは、1960年代のこの機関誌に論考を発表していた。ちなみに1964年の同機関誌1月号には、美術教育の研究者等に影響を及ぼした、トレド大学の教育教授ビレーメン(Francis Villemain)が1963年9月12日にメキシコのメキシコ・シティーの第13回国際哲学会議で発表した「民主主義、教育と美術」⁶⁰が掲載されている。

1960年代、イリノイ大学にはブラウディーを中心にして主要な教育哲学者が集まっており、こうした環境が1960年代の彼の活動を促進させていた。

1958年、11月7日のオハイオ・バレイ教育哲学学会(Ohio Valley Philosophy of Education)の会合の講演において、ブラウディーは教師教育カリキュラムのための教育哲学の位置付けに関して「教師教育カリキュラムのための NCATE (* National Council for Accreditation of Teachers Education の略称、全米教師教育認定委員会、)の声明」を発表している⁶¹。そもそも、この報告書は、1957年5月の全米教

⁶⁰ Francis Villemain, "Democracy, Education and Art," *Educational Theory*, Vol.14, No.1 (January 1964), pp.1-14, 30.

⁶¹ Harry Broudy, "The NCATE Statement on the Teacher Education Curriculum," *Journal of Teachers Education*, Vol.10, No.1 (March 1959), pp.107-112.

師教育認定委員会の教師教育カリキュラムの声明として、同委員会ディレクターの
アームストロング(W.Earl Armstrong)により報告⁶²され、ブラウディーはその報告
と関係して発表したものである。この中で提案された図式「教育労働者の専門的な
訓練のための計画」は、「学習されるべき問題領域」が、縦軸と横軸の図式により
示されている。縦軸は、「教育政策(Educational Policy)」・「カリキュラムとプログ
ラム(Curriculum and Program)」・「教授法と学習法(Teaching and
Learning)」・「教育の専門性(Educational Speciality)」から成る。横軸は、「学習
される問題における次元」とされ「歴史的(Historical)」・「社会学的
(Sociological)」・「心理学的(Psychological)」・「哲学的(Philosophical)(論理的・公
理学的[Logical and Axiological])」・「専門知識(Special Knowledge)」・「技術的
(Technical)」から構成されている。

この図式は、更に詳細になり、1962年5月2~4日にマディソン郡のウィスコン
シン大学における、教師教育のために編成された組織の評議委員会(Advisory
Council of the Associated Organizations for Teacher Education)の会合の「教
師の教師の教育」⁶³においても示されている。ここでは、「学習の領域」として、縦
軸に「一般的な教育の問題」が横軸に「学習の次元とレベル」が認定され、「博士
号と修士号」、「学士号」が全ての項目に含まれている。縦軸の「一般的な教育の問
題」は「狙いと政策(Aims and Policy)」・「カリキュラム(Curriculum)」・「組織と
行政(Organization and Administration)」・「教授-学習法(Teaching-Learning)」、
そして「専門領域(Special Field)」から構成されている。

横軸には、以上の縦軸の中でも「教授-学習法」と「専門領域」のみ、「専門的な
内容(Special Content)」・「技術的(Technical)」・「臨床的(Clinical)」・「インターン
シップ(Internship)」・「リサーチ(Research)」が設定されている。そして「専門領
域」以外の縦軸の項目は、理論的に「歴史的」・「心理学的」・「社会学的」・「哲学
的」の項目が設定されている。

こうしたカリキュラムの提案に加え、1960年代のブラウディーの教師教育観を
知るうえで、もう一つ重要な出来事がある。それは、1963年、ブラウディーが「教
師教育に関するコナント」⁶⁴の中で、教師教育の研究者コナント(James

⁶² W.Earl Armstrong, "The Teachers Educational Curriculum," *Journal of Teacher Education*,
Vol.8, No.3 (September 1957), pp.8, 230-243.

⁶³ Harry Broudy, The Education of Teachers of Teachers, *Journal of Teacher Education*
Vol.13, No. 3(September 1962), pp.284-291.

⁶⁴ Harry Broudy, "Conant on the Education of Teachers," *Teachers College Record*,
Vol.35 *Educational Theory*, Vol.28, No.2 (January 1964), pp.199-210.

Conant, 1938~1978)を批判したことにある。児嶋雅典は「アメリカの教師教育カリ
キュラムにおける“Foundation Course(基礎課程)”の意義-教育の理論をいかに
実践的にするか-」⁶⁵の中で、ブラウディーのコナント批判を以下のように適切に
概観している。

「ブラウディーはコナントの“Foundation Course”批判に対して、次の三点で
反論している。その第1は、コナントの批判が学部で教えられている課程の内容
や教科書だけをもとになされているのに対して、正しい批判はそれらによるだけ
でなく、著書、研究論文、大学院で教えられている内容の検討によってはじめて
可能になるはずだという反論である。つまり、コナントは、“Foundation
Course”の『教育理論』としての役割を理解していないとブラウディーは反論す
るのである。」⁶⁶

以上の1960年代の教師教育カリキュラムの分類と、コナント批判を下地に、イ
リノイ大学においてブラウディーを中心に教員養成課程における哲学読本の選定プ
ロジェクトが展開される。

このプロジェクトは、1964年7月1日から1967年7月1日の期間、連邦教育
局により設立され、教育哲学会の執行委員会によつて提案された人員名簿から選別
された、フォードハム大学イエズス会士のドノユエ(John Donohue)、コーネル大
学エニス(Robert Ennis)、インディアナ大学スミス(Philip Smith)、ボストン大学
ベトロッキ(Peter Bertocci)、ミネソタ大学ベック(Robert Beck)により委員会が
構成された⁶⁷。発足当時の大学院生によるリサーチ・アシスタントは、エドガート
ン(Stephenie Edgerton)、バンデンバーク(Donald Vandenberg)、コンクリン
(Kenneth Conklin)であったが、1965年の秋の時点で彼らが学位を授与され、ス
ゾック(Ronald Szoke)、パーソンズ(Michael Parsons)、スノック(Ivan Snook)に
よつて再構成された。この1964年当時に招集された「教育哲学会の執行委員会
によつて提案された」メンバーには、どのような背景があったのだろうか。

⁶⁵ 児嶋雅典、「アメリカの教師教育カリキュラムにおける“Foundation Course(基礎課程)”の意義
-教育の理論をいかに実践的にするか-」『教育学研究集録』第9号、1979年、37-53頁。

⁶⁶ 同上、41頁。

⁶⁷ Broudy, Parsons, Szoke, et al., *op.cit.*, p.1

(2) 教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト(1964~1967年)

プロジェクトのメンバーには、1965年7、8月のオハイオ州立大学の「中等学年における美術鑑賞教授法のリサーチと改善チーム」のセミナーにも参加した、教育哲学者の P.G.スミスが諮問委員会とコンサルタントに加わったほか、『美術と社会的秩序』の著者で著名な、イリノイ大学アーバナ校のゴットシャルク、『美術と美術批評』⁶⁸の著者でコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのグリーン(Maxine Green)、『教育のことば』の著者シェフラー(Israel Scheffler)など、60年代の代表的な教育哲学・美学研究者達が参加していた。ゴットシャルクは R.スミスがゲストとして迎えられ編集した1967年のNAEA機関誌『アート・エデュケーション』3月号に「領域解釈の必要性」⁶⁹という論考を掲載しており、ブラウディー同様、この時期、美術教科領域に最も接近した時期でもあった。

このプロジェクトの職務は「教育哲学のトピックと文献をいくつかの形式において定義し、分類すること」の2つに置かれ、まず、「1965年の夏に、タルネ(Tulane)大学のバートン(George Brton)、マクエト(Marquette)大学のデュピス(Adrian Dupuis)、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのグリーン(Maxine Green)、ミズーリ(Missouri)大学のレビット(Martin Levit)、テンプル大学のコミサー(Paul Komisar)が6週間、プロジェクトの文献を調査するためイリノイ大学のキャンパスで過ごした」⁷⁰とされる。そして、「1965年の秋にアーバナ校で開催された諮問委員会会合で P(*Philosophy の頭文字を扱った哲学的背景を指す)において素材を編成するためのガイドラインを示唆した」とし、1965~1966年の秋から冬にかけては「夏の間に試行錯誤した専門家チーム」と共に「相談役とスタッフ・チームにより提示された素材の探索へ捧げられた」のである⁷¹。

「認識論と形而上学」の素材は、ロード・アイランド大学哲学科マーティン(W.Oliver Martin)、「倫理と価値理論」はミシガン大学フランケナ(William Frakena)、そして「美学」はゴットシャルクなどがそれぞれ担当した。ゴットシャルクの『美術と社会的秩序』⁷²は、概略して以下のような特性を持ったもの

⁶⁸ Theodore Greene, *The Arts and the Art of Criticism* (Princeton, Princeton University Press, 1940).

⁶⁹ D.W. Gotshalk, "Requirements of a Domain Interpretation," *Art Education*, Vol.20, No.3 (March 1967), pp.11-13.

⁷⁰ Harry Broudy, Micheal Parsons, and Ivan Szock, et.al., *Philosophy of Education: An Organization of Topics and Selected Source* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1967) pp.11-12.

⁷¹ *Ibid.*, p.12.

⁷² D.W. Gotshalk, *Art and the Social Order* (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962).

と説明されている。

「普通、芸術の社会的意義を考察するばあい、ややもすれば芸術領域を社会領域から完全に切りはなして芸術が社会へ及ぼす外面的影響だけを取りあげがちである。しかしたとえばゴットシャルク(D.W.Gotshalk)のように芸術そのものの価値にも一種の社会的意義をみとめるものもある。かれが説くところによれば、まず第一に『芸術はそれ自体で-つまりその外面的影響からはなれて-すでに多大の社会的意義(social importance)の価値をもっている。芸術の真価は社会とともに起り、社会生活を直接に豊かなものにする』(Art and Social Order, p.202)。」⁷³

この著書は、1960年代の美術教育研究者等のリソースとして頻繁に論考に引用されることとなる。

1969年、イリノイ大学出版局により補足(Supplement)として C.スミス(Christiana Smith)とブラウディーの共著『教育の哲学:トピックの体系化と選別されたソース, サプリメント』が発行された。この文献リストは、1966~69年までの各分野の教育機関誌に編纂された論考が1967年度と同様に分類されている。「美学」分野においては、イリノイ大学のスミス編『美的教育ジャーナル』に掲載された論文や、後に子供の美的発達段階で有名になるパーソンズが同大学で1967年に取得した博士申請論文「ハーバード・リードの教育哲学の研究」、また、教育リサーチの分野では、パーケー型のカリキュラム開発で知られるチャップマン(Laura Chapman)のオハイオ州立大学の博士論文「美術教育に向けた分析的ツールとしてのゲーム理論」、などがリスト・アップされている⁷⁴。

イリノイ大学出版局発行によりブラウディーのジェネラル・シリーズ・エディターとしての序文が最初に加えられた。プロジェクトに基づいて発行された教育哲学シリーズは[表3-1]のようになっている。

⁷³ 木幡 順三、「芸術社会学の基調」竹内 敏雄、監修、『講座 美術新教育思潮 5 芸術と社会』美術出版社、1968年、15頁。

⁷⁴ Broudy and Smith, *Philosophy of Education: An organization of Topics and Selected Sources, Supplement*, p.13によると、「Parsons, Michael J. A STUDY OF HERBERT READ'S PHILOSOPHY OF EDUCATION. Dissertation. University of Illinois, 1967.」と記されている。また同著 P.116には「Chapman, Lura Hill. GAME THEORY AS AN ANALYTICAL TOOL FOR INQUIRY IN ART EDUCATION. Dissertation. The Ohio State University, 1966.」と記されている。

表 3-1・「イリノイ大学出版局発行の教育哲学シリーズ」

・バンデンバーグ(Donald Vandenberg)編『教授法と学習法(Teaching and Learning)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969).
・レビット(Martin Levit)編『カリキュラム (Curriculum)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969)
・バンデンバーグ(Donald Vandenberg)編『知識の理論と教育の問題(Theory of Knowledge and Problems of Education)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969).
・デュピイス(Arian Dupuis)編『性質・狙い・政策(Nature, Aims, and Policy)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).
・スミス(Philip Smith)編『教育の理論の価値と問題(Theories of Value and Problems of Education)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).
・スミス(Ralph Smith)編『美的概念と教育(Aesthetic Concepts and Education)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).
・スミス(Ralph Smith)編『美学と教育の問題(Aesthetic and Problems of Education)』(Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971).

また、厳密に言えば、これらの一般教育学のシリーズとして位置付けられていないが、1966 年『美的教育ジャーナル』の編集者であったスミスの編著 1966 年の『美術教育における美学と批評:定義し、説明し、評価すること』もある。しかし、一般教育学の美学ではなく、表題が既に「美術教育」と教科領域に限定されている。おそらく、ブラウディー自身の全米美術教育協会参加や、美的教育への関心が他よりも高かったことが、このプロジェクトの美学領域の発展に繋がったとみられる。また、スミスの担当する美学の領域の、『美的概念と教育』の内容は分類されていないが、『美学と教育の問題』は「第1章 美的教育の歴史的視点」、「第2章 美的教育の狙い」、「第3章 美的教育におけるカリキュラム計画と妥当性」、「第4章 美的教育における教授-学習法」とブラウディーの分類に相応している。ブラウディーが引退した 1970 年代以降、スミスは美的教育の哲学分野の先導者として、強い権限を持つこととなる(第6章参照)。

(3)ブラウディーの美術教教師教育観

1967 年、スミスがゲスト編集長となった『アート・エデュケーション』に、ブラウディーは「美的教育のための教師の準備」⁷⁵を掲載し、全ての一般教育に従事する人達へ美的教育の必要性を説く。「美的教育」は 60 年代イリノイ大学のスローガンでもあり、それは、教師教育に重視されるべきコンセプトを第1に挙げたものであった。前述したプロジェクトの教員養成課程のモデルと同様の提案に加え、美的教育特有の問題があった。

- 「1. 基礎学習は、全ての教育労働者達に一般的なものである。我々は教育における4つの問題領域-教育の狙いと性質、カリキュラム、編成(organization)、教授-学習法を定義し、これらは4つの次元-哲学的、物理的、歴史的、社会的において学習される。これらは、全ての教育労働者達の基礎学習を構成する。
2. 美的教育における教師のための詳細なプログラム
 - A.少なくとも1つの美術分野の実践における訓練
 - B.美術の歴史、批評、形式美学、人文主義におけるコース学習
 - C.美的教育の問題
 1. 美的教育における狙い、カリキュラム・編成・教授-学習法の理論的熟考
 2. 各問題領域における実験的経験(laboratory experience)
 3. 各問題領域に適切な場における臨床的学習(Clinical study)
 4. 選定された学校におけるインターンシップ(Internship)」⁷⁶

以上の美的教育に関するプログラムは、一般教育における提案、「教師の専門的準備のための基準」⁷⁷に基づいている。この中では、ソクラテスの「プロタゴラス」を最初に引用した後で、先ず「人としての教師」、次に「教育の専門家としての教師」、そして「専門家としての教師」を位置付けている。そして、知識を適用するための「専門家」の「技術的(technological)」なものとして、「実験的経験」・「臨床的経験」・「インターンシップ」が説明されている。

⁷⁵ Harry Broudy, "The Preparation of Teachers for Aesthetic Education," *Art Education*, Vol.20, No.3 (March 1967),pp.29-32.

⁷⁶ *Ibid.*,p.32.

⁷⁷ Harry Broudy, "Criteria for the Professional Preparation of Teachers," *Journal of Teachers Education*, Vol.16, No.4(December 1965),pp.408-415.

第2節 1970年代の「美的眼のプロジェクト」と「美的走査」

1.1970年代の美術教師教育とリサーチの時代

(1)1970年代前半の「鑑識眼」の育成

1971年、NAEA(全米美術教育協会)から「初等学校と中等学校的美術教師達の必要性に応えようとする」ために、機関誌『美術教師(Art Teacher)』刊行が開始された⁷⁸。1970年代前半、美術教師に向けた美的教育とリサーチへの関心が高まっていた。それは、アイズナー(Elliott Eisner)の『美術の視点を教育すること(Educating Artistic Vision)』(邦訳『美術教育と子どもの知的発達』)(1972)⁷⁹、1972年のブラウディーの『啓蒙された慈愛(Enlightened Chelishing);:美的教育におけるエッセイ』、翌年のバイテル(Kenneth Baittel)の『美術教育のリサーチへのもう一つの選択』(邦訳『オルターネティヴ』)(1973)⁸⁰など、美術教師の視点に特に配慮したリサーチに関する代表的な著書が、この時期に集中していることから明らかである。1973年7月28日~8月5日、コロラド州アスペン市においてCEMRELの「エイト・デイ・ウィーク:行政者達のための美的教育における研修会(Institute in Aesthetic Education for Administration)」が開催された⁸¹。

(2)1970年代後半の「基礎」としての「美的技能」とCEMREL

1975年以降、ホップス(Jack Hobbs)の『文脈における美術(Art in Context)』(1975)⁸²やマクフェ(June McFee)とデッジエ(Rogena Degge)の共著『美術・文化・環境:教授法のための触媒(Art, Cultural, and Enviroment: A Catalyst for Teaching)』(1977)⁸³など、1960年代後半の美的反応から価値判断へと美術用語の習得を重視したカリキュラム開発の潮流と異なり、社会シンボルの解釈として美術

⁷⁸ Art Teacher, Vol.1, No.1 (Fall 1971), p.4.

⁷⁹ Elliott Eisner, Educating Artistic Vision (NY: Macmillan, 1972). (仲瀬 律久 他訳、『美術教育と子供の知的発達』黎明書房、1986年。)

⁸⁰ Kenneth Baittel, Alternatives for Art Education Research (Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Co, 1973). (長町 充家 訳、『オルターネティヴ:人間的真理のための美術教育研究』三晃書房、1987年)

⁸¹ CENREL, An 8 Day Week: Final Report on the Institute in Aesthetic Education for Administrators (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1974)

⁸² Jack Hobbs, Art in Context (NY: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1975).

⁸³ June McFee and Rogena Degge, Art, Cultural, and Enviroment: A Catalyst for Teaching (Belmont, CA: Wadsworth, 1977).

作品を幅広く機能的に位置付けた著書が現れ始めた。1970年代後半、コロラド州アスペン市において、全米教育研究所が後援し、アスペン人文科学研究所とCEMRELが共同主催し、CEMREL会長代理マデア(Staley Madeja)指揮のもとで、美術教育・美的教育のリサーチ会議が4回に渡り開催された⁸⁴。各会議日程とテーマは、1976年6月22~25日「美術と美学:将来のための議事録」、1977年6月19~25日「美術、認知、基礎技能」、1978年6月25日~7月1日「教授過程と美術と美学」、1979年6月10~16日「カリキュラムと美術における教授法と美的教育」である。これらの報告書は各年、[表3-2]の4冊に該当する。

表3-2・「アスペン会議報告書」

・マデア(Stanley Madeja)編『美術と美学:将来のための議事録』Staley Madeja, ed., <i>Arts and Aesthetics: An Agenda for the Future</i> (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1977)
・マデア編『美術、認知・基礎技能』Staley Madeja, ed., <i>The Arts, Cognition and Basic Skills</i> (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1978)
・ニーター(Gerard Kniter)とスターリン(Jane Stallings)共編『教育過程と美術と美学』Gerard Kniter and Jane Stallings ed., <i>The Teaching Process & Arts and Aestehtics</i> (St. Louis, Missouri CEMREL, Inc., 1979)
・エンジェル(Martin Engel)とハウスマン(Jerome Hausman)共編『カリキュラムと美術における教授法と美的教育』Martin Engel and Jerome Hausman, ed., <i>Curriculum and Instruction in Arts and Aesthetic Education</i> (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1980)

ブラウディーの研究報告書は1978年の『美術、認知、基礎技能』の中に「美術における認知と感情について」⁸⁵が掲載されている。1970年代は、以上に考察してきたように教師教育とリサーチの開発が活発に展開された。この中でも、美術科教育へのイリノイ大学の美的教育論の伝播者がスミスであるとすれば、音楽科教育に美的教育を浸透させた人物、『音楽教育の哲学』の著者として著名な、同大学所属のリーマー(Bennett Reimer)がいる。彼は1964年に『音楽教師ジャーナル(Music

⁸⁴ 岡崎昭夫「1970年代後期のアメリカ美術教育思潮-コロラド州アスペン市で開かれた第1回『芸術及び美的教育のリサーチ』会議の報告書から-」『美術教育学』第5号、149-164頁。

⁸⁵ Harry Broudy, "On Cognition and Emotion in the Arts," in Staley Madeja, ed., *The Arts, Cognition and Basic Skills* (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1978), pp.18-22.

Educators Journal』に『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』のレビューを記している⁸⁶。

(3) 「EAA」プロジェクト(1977~1980年)

1964年9月1日~1967年8月31日までイリノイ大学の助教授であったリーマー(Bennett Reimer, 1932~)[図版3-2]をディレクターとして、『一般音楽における2ヶ年カリキュラムの中等・高等学校における開発と試み(*Development and Trial in a Junior and Senior High School of a Two Year Curriculum in General Music*)』⁸⁷として最終報告書が発行されたプロジェクトが、3年間にわたり展開された。このプロジェクトの相談役には、ブラウディー、コオルウェル等、イリノイ大学の美的教育のプロジェクトの中心人物の他に、スタンフォード大学のケタリング・プロジェクトのディレクターのアイスナーも参加した。このプロジェクトの目的は、以下のようなものであった。

- (1) 中等・高等学校レベルでの教室の音楽の教授法(一般的な音楽)の狙いを明確にし再定義し、人間生活における美術の価値の幅広い理解と鑑賞の発展、美術としての音楽の機能と構造、音楽文献の最も良い成果、を青年期に向け必要性を強調する。
- (2) 音楽に関する概念と音楽の経験の連続的なパターンを開発する。このパターンは、循環型のプランに従えること。例えば、より高度なレベルでの、より深い概念とより広い経験を認識すると共に、両レベルに従えるための同様の基礎シーケンス。
- (3) 中等・高等学校の一般的な音楽授業での活用へ向けたシラバスを構築する。
- (4) 実際の教室の状況における研究方法を試行錯誤し、活用するうえで得られる経験へ応じてシラバスの素材を変更し、見直す。⁸⁸

リーマーは、1970年の『音楽教育の哲学』⁸⁹の著者として著名な人物であり、1960

⁸⁶ Bennett Reimer, "Review: Democracy and Excellence in American Secondary Education," *Music Educators Journal* (June-July 1964), pp.80-81.

⁸⁷ Bennett Reimer, *Development and Trial in a Junior and Senior High School of Two-Year Curriculum in General Music* (Cleveland, OH: Case Western Reserve University, 1967).

⁸⁸ *Ibid.*, p.1

⁸⁹ Bennett Reimer, *A Philosophy of Music Education* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970)(邦訳・丸山 忠章『音楽教育の哲学』音楽之友会、1987年)。

年代後半のブラウディー影響下のイリノイ大学の美的教育思潮の土壌から現われた主要な美的教育研究者である。音楽教育学者のリーマーは、1932年6月19日にニューヨーク市において、父ジョージ(George)、母サラ(Sarah)の基に生まれた。学歴は、1954年にニューヨークの州立大学で理科学士号を、1955年にイリノイ大学アーバナ校で科学修士号を、1963年に同大学同校で教育学博士号を、それぞれ取得している。イリノイ大学における教育博士号取得の際の論文題目は、『美的経験と宗教経験の共通の次元(Common Dimensions of Aesthetic and Religious Experience)』である。

職歴は、1955~1957年にバージニア州リッチモンドのウィリアム・アンド・マリー大学リッチモンド・プロフェッショナル・インスティテュートの講師、1958~60年に同州ハリソンバーグのマディソン大学で助教授、1960~1965年にイリノイ大学アーバナ校において講師と助教授を、1965~1978年までオハイオ州クリーヴランドのケース・ウェスタン・リザーブ大学の教授を、1978~1997年までイリノイ州エバンストンのノースウェスタン大学において音楽教育学科長を、それぞれ歴任している。また、1966~70年に『音楽教師ジャーナル(*Music Educators Journal*)』の編集委員会に、1966~75年にかけてイリノイ大学のスミス編『美的教育ジャーナル』の編集コンサルタント(ちなみに同機関誌1999年冬号33巻4号⁹⁰においてリーマーの特集号が組まれた)を務めている。

1970年、3月6~10日にイリノイ州のシカゴでCEMREL支援の基、「MENC(Music Educators National Conferenceの略称、全米音楽教師会議)」との共同開催で、美的教育会議が開催された。議長はCEMRELの1967~73年の音楽教育リサーチ・プロジェクトのスタッフ、リーマーである。彼が編著者となった会議報告書を兼ねた『美的教育へ向けて(*Toward an Aesthetic Education*)』(1971)⁹¹には、ブルーム(Kathryn Bloom)、グリーン(Maxine Greene)、ハウスマン(Jerome Hausman)、マデア(Stanley Madeja)、スミス等の論文が、「第1部 美的教育の定義」・「第2部 美的教育におけるプログラム開発」・「第3部 美的教育におけるリソースズ(Resources)」により分類されている。リーマーの「音楽における美的行動」は第2部に含まれている。この中ではリサーチへ向けた「美的行動のカテゴリー」として、「知覚する、反応する、制作する、概念化する、分析する、評価する、価値付けする」の7つが定義されている。

⁹⁰ *The Journal of Aesthetic Education*, Vol.33, No.4 (Winter 1999).

⁹¹ Bennett Reimer, *Toward an Aesthetic Education* (Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971).

1977年7月1日から1980年6月30日までの3年間、オハイオ州クリーヴランド地域を対象として、「CAAC:クリーヴランド地域美術委員会,Cleveland Area Arts Council の略称」が母体となり「EAA(Education for Aesthetic Awareness の略称、美的認識のための教育)」プロジェクトが展開された⁹²。このプロジェクトの発端は、「当初から教育がクリーヴランド地域美術委員会の優先事項であつた」ことから、「1972年に先導プログラムの結果として、教師達とアーティスト達が地方のアーティストの学校来訪のため目標とガイドラインを開発した」ことにあるとされている⁹³。

「現職教員のプログラムと教師訓練のプログラムは、子供達を美術の表現的性質の鑑賞へ敏感にさせる手法への十分な注意が欠如していた。故に、1975年と1976年に、クリーヴランド地域の美術委員会は、美的認識の教師訓練プログラムを開発する手助けのため、公立学校と私立学校の行政者達、美術組織の人事担当部局、ハリー・ブラウディー、ジュニアス・エディー(Junius Eddy)のような全米で認知された熟練の人達、他のコミュニティーの人々、が集めた。提案は、プログラムの計画と履修の資金供給のために記された。」⁹⁴

プロジェクトの段階は、1年目(1977~1978)の段階Ⅰが初等学校の教師達のみに向け展開され、以下の2年目(1978~1979)が段階Ⅱの中等学校、3年目(1979~1980)が段階Ⅲの高等学校、と各年ごとに展開された。リーマーは、CEMRELにより支援された1979年6月10~16日までのコロラド州アスペン市で開催された会議に「美的教育カリキュラムの構築:モデルとその適用」⁹⁵という研究報告書を提出し、「EAA」の指導原理を以下のように説明している。

「美的教育はごく最小限の才能・普通の才能・高い才能、を持った全ての子供達に向けられている。良いプログラムは(a)全ての子供達に向けた美術と環境の基礎的学習、(b)子供達一人一人の多様な関心と才能を満足させるため特殊な環境に向

⁹² Linda Robiner, ed., *Education for Aesthetic Awareness* (Cleveland, OH: Cleveland State University, 1980).

⁹³ *Ibid.*, p.115.

⁹⁴ *Ibid.*, p.2.

⁹⁵ Bennett Reimer, "Aesthetic Education Curriculum: A Model and Its Application," in Martin Engel and Jerome Housman, eds., *Curriculum and Instruction in Art and Aesthetic Education* (St. Louis, Missouri: CEMREL, 1981), pp.162-178.

けた幅広い可能な限りの契機、これらを通じて芸術的な必要性が提供される。」⁹⁶

以上で考察してきたように、リサーチ開発プロジェクトや現職教員の教育プロジェクトは、1970年代の美的教育プロジェクトを代表するものである。ブラウディーもEAAプロジェクトに講師として参加している。こうした哲学的研究方法の動向を背景とし、1970年代前半に教師教育の指標、そして1970年代後半の具体的なリサーチ・プロジェクトの開催、この中間に位置する時期にブラウディーが招聘された、カリフォルニア州の「美的眼のプロジェクト(Aesthetic Eye Project)」は展開される。

2. 「美的眼のプロジェクト」(1975~1976)

(1) プロジェクトの発端と経緯

1975~6年の「美的眼のプロジェクト」[図版3-3]の中心メンバーは、当時、ロサンゼルス郡役所の学校教育長で、美術教育コンサルタントのハイン、カリフォルニア州立大学の美術教育教授のシルバーマン(Ronald Silverman)、美術のためのプログラム領域のコーディネーターであるグリア、教育リサーチと開発のためのSWRL(South Western Regional Laboratory の略称、南西部地区研究所の専門スタッフ高官の1人であるクラーク(Gilbert A. Clark)であった。

彼等は1981~9年まで、ゲティー・センターによるDBAE(学問に基づいた美術教育、Discipline-Based Art Education の略称)提案の中心メンバーと同一であり、プロジェクト・ディレクターのハインは1982~89年までのアソシエイト・ディレクターであり、クラーク(Gilbert Clark)も1983年の教職員の1人、シルバーマン(Ronald Silverman)も1982~89年までのアソシエイト・ディレクターである。そして、1982~89年のディレクターであるグリアも、美的眼のプロジェクトの中心のディレクターとして働いている。プロジェクトが、1980年代の現職教員の講習会モデルとなった直接の背景は、この同一メンバーを中心に展開されていたことにある。

以下、ハイン等によるプロジェクトの最終報告書『美的眼のプロジェクト(Aesthetic Eye Project)』(1976)⁹⁷と『美的目のプロジェクト:付録(Aesthetic

⁹⁶ *Ibid.*, p.167.

⁹⁷ Francis Hine, Gilbert Clark and W. Dwaine Greer, et. al., *The Aesthetic Eye Project* (Los Angeles, CA: Los Angeles County Superintendent of School, 1976).

EyeProject: Appendix)』⁹⁸を基に全体像を記述する。

1982年12月31日発行付けで、イリノイ大学の名誉教授ブラウディーが編集した、『スペンサー基金のための美的教育プロジェクトにおける報告書(Report on the Aesthetic Education Project to the Spencer Foundation)』(1982)⁹⁹には、1960年代から1970年代までの美的教育そして、ブラウディーを中心にコンサルタントとして1975~6年まで展開された「Aesthtic Eye Project」に共に加わった、ロサンゼルス教育センターの美術コンサルタントのハイン、グリアの論考が掲載されている。ハインの「美的目の研究方法」¹⁰⁰とグリアの「美的眼:ハイライトと反省」¹⁰¹は、共に「美的目のプロジェクト」の参加者である彼等の証言として貴重なものである。後の1980年代のDBAEのディレクターのグリアはプロジェクトの発端と経緯について次のように回想している。

「美学を教えることに関して、ブラウディーの思想を試みるための機会は1974年に訪れた。ブラウディーはスタンフォードでのレクチャー・シリーズの拡張としてロサンゼルスへ訪れ、ロサンゼルス郡の美術指導主事、フランシス・ハインにより指揮されたグループが我々と共にプロジェクトに加わるため彼を招待した。美的目のプロジェクトはNEA(*National Endowment for the Artsの略称、全米国家基金)により設立され、1975年、夏のワーク・ショップとして開催され、追跡調査された。多くの担任教師と美術専門家の50人の参加者達は美学を教わるための準備に6週間ついやした。毎日、テキストとして『啓蒙された慈愛(Enlightened Cherishing)』が活用され、形式美学と美的走査(aestthetic scanning)がブラウディーの働きを特徴付けた。」¹⁰²

1974年、カリフォルニア州では地区のカリキュラム開発の新しい方向性が学校へ示され、「そのガイドの主要な節の一つには美的理解へ方向性が向けられ」、「その節が教師達に最も困難を与えられたと思われた」ことから、「ロサンゼルス群の美術

⁹⁸ Francis Hine, Gilbert Clark and W.Dwayne Greer, et.al., *The Aesthetic Eye Project:Appendix*(Los Angeles, CA:Los Angeles County Superintendent of School, 1976).

⁹⁹ Harry Broudy, ed., *Report on the Aesthetic Education Project to the Spencer Foundation* (Chicago, IL: Spencer Foundation, 1982)

¹⁰⁰ Frances Hine, "The Aesthetic Eye Approach," in *op.cit.*, p.80-85.

¹⁰¹ W.Dwayne Greer, "The Aesthetic Eye : Highlights and Reflections," in *op.cit.*, p.86-120.

¹⁰² *Ibid.*, p.52.

教育評議会は、その履行をアシストするための方法を探し求めた」とされている¹⁰³。この評議会は「美術指導主事、大学教授、他の美術行政者達」により構成されており、「教師達の美的理解の手助けと、このガイドの美の節を活用する」ため、「当時、イリノイ大学教育哲学の教授 H.S.ブラウディー」が「美的教育への彼のアプローチを提示するため、評議会により共同支援された会合で講演するため招かれた」と記されている¹⁰⁴。具体的な会合の日時や、なぜ、イリノイ大学のブラウディーがロサンゼルス地区に招かれたのか詳細は不明であるが、プロジェクトの根底にはカリフォルニア州の教員養成に関する実情が横たわっていたことは明らかである。そして、「プロジェクト・ライター達(project writers)、ハイン、グリア、シルバーマン、クラークの間の最初の会合と、プロジェクト・ライター達とブラウディーとの間の議論」が『『美的走査(aesthetic scanning)』の研究方法に関する同意』¹⁰⁵を巡り展開されたとされる。しかし、この事前会議において、ブラウディーが提案した美的技能に関し、美的走査という名称が付けられていたかどうかは明確ではない。以下にプロジェクトの経過を考察する。

1974年5月、2回に渡りロサンゼルス美術教育評議委員会とカリフォルニア美術教育協会、そしてブラウディーによって「幅広い美的教育の概念における、美的判断が議論された」¹⁰⁶。1975年2月10日付けのプロジェクト・ディレクターのハイン(Frances Hine)による、参加者募集に向けて送られたとみられる手紙には、「1974年10月1日に『美的目の提案(Aesthetic Eye Prorosal)』が全米人文基金へ送られ」、「1975年4月1日」に受理されたことが記されている¹⁰⁷。1975-76年までの18ヶ月の間、先ず夏に開催される指導者を対象にした美的教育セミナーのプログラム計画、次に実際の教員の「サマー・セミナー」が開催され、そして1975年の10月から1976年5月にかけて「美的目のプログラムの実行」と「5つのワークショップ・セッション」の開催、と3段階の展開となっている¹⁰⁸。しかし、「このオリジナル・セミナーに参加するために選別されたグループは、彼等自身の訓練と新しい参加者達のための指導者として役立つよう」、引き続き期待されていたのである¹⁰⁹。

¹⁰³ *Ibid.*, p.87.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.87.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp.87-88.

¹⁰⁶ Hine, Clark and Greer, et.al., *The Aesthetic Eye Project*, p.2.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.6.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.8.

¹⁰⁹ *Ibid.*

第2段階の「サマー・セミナー」は、1975年7月21日(月)~8月28日(火)まで6週間にわたり各週の月から金曜まで午前中3時間は、「ダットサン・ビルディング(Datsun Building)」において、ブラウディーの「基礎洞察力の開発」や「基礎的考慮」の役割を中心に、他の相談役等の各プレゼンテーションとディスカッションが展開された。参加者50人の内訳は、公立学校の担任教師(幼稚園から第3学年)が12人と全体の24%で最も多い¹¹⁰。「セミナーの目標」としては、「(1)美的知覚と判断の性質と独自の性質に関する知識を開発すること」、「(2)公式・非公式な環境における深刻、或いは一般的な美術作品を伴う美的知覚に関して知識を適用させること」があげられている¹¹¹。また、この目標に準じて参加者が従事する「セミナー活動」では以下のような項目があげられている。

- a. 知識を開発し、美的教育へ関連する重要な概念を確認し、専門用語を明確にするため、美的教育相談役と討論する。
- b. 美的教育と関連した研究領域における選ばれた書物を読む。
- c. 美的教育相談役やスタッフと共に、或いは自主学習により、美術館、ギャラリー、コミュニティー・センターへ訪れる。
- d. 美術家の美的パースペクティブのいくつかを得るため、スタジオの状況の中で、美術家と共に語る。
- e. 収集家達、他の専門家達、例えばジャズ・ミュージシャンと語る。
- f. 深刻、或いは一般的な美術作品の自主学習から批評を書かせる。
- g. 非-技巧的な手法において、選別された美術メディアの経験をする。
- h. 美術対象と他のメディアの、フィルム、美術複製、着色されたスライド、を再考し、活用する。¹¹²

セミナー参加者に対しては「インタビュー質問」として、「1.あなたがセミナーから期待することは何ですか?」、「2.あなたがセミナーで役立てうる目的は何ですか(参加者の役割)?」、「3.あなたが含めたいものでスケジュールにない体験は何ですか?」、「4.あなたが、このセミナーで最も必要とする思想、概念は何ですか?」、「5.美的教育に関するトピックで、ここで最も開発される必要のあるものは何ですか?」、「6.あなたの目的がここにいて最も役立つであろうセミナー結果は何ですか?」か、

¹¹⁰ Ibid., p.6.

¹¹¹ Ibid., p.10.

¹¹² Ibid.

が問われている¹¹³。

例えば、1週目の7月21(月)~25(金)では「ジェネラル・オリエンテーション」と「事前テストが筆記された」とされている。2週目、7月28日「237室」で、29・30日に「議会室」で、31日・8月1日「237室」で開催された¹¹⁴。相談役のブラウディーによるプレゼンテーションは、「美的経験の特徴」、「美的対象の次元」である。次にブラウディーの講習会の内容について考察する。

(2)サマー・セミナー(1975年)

第2週目の1975年7月29日の午前9:15~12:00、参加者50人、スタッフ4人、相談役1人により開催され、シルバーマンにより記録された結果をみると、相談役のブラウディーにより正確には9:20から『形式美学(formal aesthetic)』の議論という題目のもとで、11:25の「グループを中断し個人的なインタビュー」まで展開されていたことが分かる。また、同じくシルバーマンの記録によると、翌7月30日の「美的対象の次元」は午前9:10~12:00まで、参加者48人、スタッフ4人、相談役1人、ゲスト/聴講者1人により開催され、ブラウディーと参加者との質疑応答も記録されている。例えば、参加者:「美的教育に向け、年齢の限界は在りますか?」、ブラウディー:「仮に生徒が識別することが不可能である、または彼の識別を表明することが不可能であるなら彼等があまりに幼すぎるからです。」、参加者:「これらの対象は、表現的に経験以外のものですか?」「表現を引き起こす要因は何ですか?」と、哲学的思考を必要とする問いかけが記録されている。

このプレゼンテーションの参加者に対する評価はLow-Highの5段階の各段階パーセンテージと、平均値の提示により、いくつかのコメントと共に最終報告書の「セミナーの査定」に記されている。つまり、この査定数値の平均値を確認することで、当時、参加者の関心が何の主題に向けられていたかが分かり、セミナーが与えた影響も知ることが出来る。例えば、ブラウディーの12のプレゼンテーションとディスカッションに対する、参加者の査定をその平均値が高い順序ごとに並べると、4.59%の「3.美的知覚の特質」、4.48%の「2.美的経験の性質」、4.43%の「4.感覚的、形式的、技術的、表現的特性」、4.38%の「1.美的教育の趣旨」、などがあげられる。この内、第3位の4.43%の感覚的、形式的、という題目は明らかに「Aesthetic Scanning」のカテゴリーに該当している¹¹⁵。

¹¹³ Ibid., pp.26-27.

¹¹⁴ Hine, Clark and Greer, et.al., *The Aesthetic Eye Project :Appendix*, nonpage number.

¹¹⁵ Hine, Clark and Greer, et.al., *The Aesthetic Eye, Appendix*, pp.64-65.

しかし、筆者がこのブラウディーの平均値を分析した限り、後半のプレゼンテーションに進行するほど、参加人数と回答率に変化がないにもかかわらず、明らかに4.00から3.00に低下していく傾向が伺え、持続するセミナーの倦怠感に近い緊張感の薄れも存在していたとみられ、初期の時期ほど有利であったという点も留意する必要がある。また、他に相談役によるプレゼンテーションの査定平均値の高い4.00のものは、シルバーマンの「1.美術教育の歴史的見解」の4.18や、ディモンドスティン(Dimondstein)の「2.美学とダンス」の4.49であり、最高値は、シルバーマンの「10.様々な文化からの美術作品の調査と分析」であった¹¹⁶。次にこの講習会の参加者である教師達のリサーチに用いられた方法論について考察する。

(3)「美的眼」

参加者の評価は、「美的眼の録(Aesthetic Eye Inventory)」として名付けられたものに活用されている。そこでは、「美に関する問題への初歩的な反応を必要とする5つの質問」と「美術作品に投影されたイメージへの明確な反応を必要とする5つの質問」の10項目から成る¹¹⁷。そして、この10項目は、6週間の夏の講習会参加前と後の事前データ、及び事後データとして、同様の項目により調査された。各質問項目は以下のものであり、参加者はLow-Highまでの1~5段階の判定により、質問別に準備されたカテゴリーが準備されている。

また、1979年、講師の1人シルバーマンは、『スクール・アート』誌に論考「美的目のプロジェクト：美的教育による諸美術の結合」¹¹⁸の中でプロジェクトを回想した際、やや称賛的な言い回しにより、ブラウディーの影響力を以下のように位置付けている。

「このプロジェクトを導いた、理論的な枠組みはイリノイ大学教育哲学名誉教授のハリー・S・ブラウディー博士により提供された。我々の国家の指導的な教育者達の1人、ブラウディー博士は過去25年間、美的教育の性質と我々の学校における本質的な役割に向け、活発に執筆活動や講義をしてきた。彼は、美的知覚と美的批評の違いを明確にし、双方を扱うための基準(criteria)を開発した。その明快さと、難解さのないことから、ブラウディー博士の知覚的な学習方法は専門

¹¹⁶ Ibid., p.64.

¹¹⁷ Hine, Clark and Greer, ed. al., *The Aesthetic Eye*, p.55.

¹¹⁸ Ronald Silverman, "The Aesthetic Eye Project: Combining the Arts through Aesthetic Perception," *School Arts*, Vol. (November 1979), pp.8-11.

的でない教師達でさえ全ての美術を扱うことを可能とさせる。」¹¹⁹

美的走査を作成したシルバーマンは、ブラウディーに対して尊敬の念を抱いていた。また、彼は当時、ロサンゼルスのカリフォルニア州立大学の美術教授で、『スクール・アート』の編集委員でもあり、全米の美的教育思潮へ影響を及ぼす運営上の権限をある程度有していたといえる。こうした、有力者等の高い評価に恵まれ、ブラウディーの美的教育論と美的走査は広く普及していくのである。

3.美的走査の影響

(1)美的走査シート

このプロジェクトの「基礎読本ソース(basic reading source)」は、1972年出版のブラウディーの著書『啓蒙された慈愛(Enlightened Cherishing)-美的教育におけるエッセイ』が「全ての参加者達にコピーが配付された」ことにある。そのコンテンツは、「I.啓蒙された慈愛」から始まり、「II.美的イメージ」、「III.啓蒙された慈愛のための教育」、「IV.知覚としての美的教育」、「V.美的教育における基準の問題」、「VI.なぜ、啓蒙された慈愛なのか?」により終わっている。

ここで、ブラウディーと美的走査に関して1970年代前半の史的経緯を検証しておく。イリノイ大学の初等・幼児教育学部のホルデン(Carol Holden)によると、同大学同学部は「1973年の秋に、経験的な基盤のもと、美術に向けた州の免許状の必要性」が教育課程に求められたが、「美術と音楽の教育における基礎教育課程は、子供達が美術作品を学習する手助けをする教師達の訓練や、その美術的な専門用語(artistic term)の理解へ目的が向けられていなかった」のである¹²⁰。ホルデンは美的走査を以下のように位置付けている。

「その学習方法は『aesthetic scanning』を強調することにより特徴付けられる。例えば、美術作品の中に現存する美術的要素を知覚するための学習、これらの各要素と知覚について語るための学習にある。この学習方法は、基本的な美術と音楽の教育課程と異なり、実演や美術制作の技能の学習へあまり強調点

¹¹⁹ Ibid., p.8.

¹²⁰ Carol Holden, "Pre-Service and In-Service Courses in Aesthetic Education," in Harry Broudy, ed., *Report on The Aesthetic Education Project to the Spencer Foundation* (Chicago, IL: Spencer Foundation, 1982), pp.132-137.

を置かない。主な目的はイマジネーションの活用とより細分化された知覚を通じて、『美のイメージ(aesthetic images)』を知覚するための学習をすることになった。¹²¹

後のグリアによると、ロサンゼルスにおける以後のプロジェクトに対して大変有効な走査を要約した図式を準備した¹²²とし、後に「美的走査 シート」とも呼ばれる鑑賞学習のフォーマットが、ブラウディーの提案により、シルバーマンがアシストして、完成されたことが理解出来る。その学習方法は、各段階のプロセスを経るものであり、「美的知覚(Aesthetic Perception)」が感覚的特性から、形式的特性、表現的特性、技術的特性の4段階のプロセスを経た後、「美的批評(Aesthetic Criticism)」という歴史的・再現的・判断的の3項目に分類された段階へと到達する¹²³。

「美的知覚」の第1の「感覚的特性(Sensory Properties)」は、「視覚的特性:形態、色、テクスチャー、プロポーションなど、(デザイン要素)」と「トーン、ピッチ、テンポ、ダイナミクス、など」の2つにより構成され、「それらの定義づけにより、表現的パワーを成就するため構成された対象やイベントにおける方法へ、反応する」と記されている。第2の「形式的特性(Formal Properties)」は、「有機的な統一性:各要素が必要とする(多様性の中の統一性)・「テーマ:際立った特徴が現われる」・「テーマ的な多様性:特徴の反復における多様性」・「バランス:反対の均衡(バランス+主題の多様性=リズム)」・「発展(evolution):ある部分から他の部分への移行することによる関係付けを通じた統一感」、「序列(hierarchy):他よりも傑出した領域の各要素」、とされる。第3の「表現的特性(Expressive Properties)」は、「雰囲気のある言葉(Mood Language):鎮静、脅威、などのような記述可能な感情のニュアンスを起こさせる形式」・「ダイナミックな状態(Dynamic States):緊張感、衝突感、リラックス感の感覚を表現する形式」・「アイデアとイデア的な言葉(Idea and Ideal Language):気品、勇敢、知恵、革命などの表現」、とされる。第4の「技術的特性(Technical Properties)」では、「どう形成されているかを知することは、認識なく形成されうる美的反応と判断による時でさえ、美的知覚が重要である」とされる。

「美的批評」では、「歴史的(Historical)」が「美術作品の生来(natural)の意図と

¹²¹ Ibid., p.132.

¹²² Greer, "The Aesthetic Eye: Highlights and Reflection," p.90.

¹²³ Ibid., p.117.

表現的意図を、学校・時代・様式・文化の歴史的コンテキストの中で決定づけ」、「再現的(Recreative)」なものが「美術家が独自の美術作品において表現した想像的なものを理解し」、「判断的(Judicial)」が「3つの評価規準、形式的な優秀性(formal excellence)・真理(truth)、意義(significance)を活用し、他の作品との関係性の中で、美術作品の価値を評価する(estimating)」とされる。

以上のような美的走査シートには、ブラウディーがフォークナーから受け継いだ美的価値の基準が導入されつつも、プロセスを経て「美術批評」の段階に進むという、1960年代のフェルドマンからスミスへの系統を経る方法論に類似している。無論、作成に加わったシルバーマンの影響も考慮せねばならない。では、ブラウディー自身が特に、1970年代、美的走査に導入したリソースは何なのだろうか。

(2)パーカーの『美術の分析』(1926)の影響

ホルデンは、教師の「美的教育におけるブラウディー・モデル」と名付けた教室で用いる技能(Skills)について、「初等学校の教師の現職教員と教員養成の教育」に向け、「イリノイ大学において1973年に最初に始まったことから、多くの学生達が『美的走査』の方法を用い、多くの彼等の教室におけるいくつかの諸美術で活用する美術の範例(art exemplars)として用いている」と見出している¹²⁴。1975年に美的目のプロジェクトが開始する以前と、1973年にイリノイ大学の教員養成に「ブラウディー・モデル」が現われたことから、この期間のブラウディーの論考にAesthetic Scanningに関する記述が残されているのではないだろうか。

1974年3月のレハイ大学(Lehigh University)における「ブラウディーの発表原稿の内容とみられる「美術的知覚としての美術教育」¹²⁵の中で、「美術家の知覚(artistic perception)」に関して、「美術家が用いる手掛かりは何か?。おおまかには、4つの種類がある」とし、優先順位が付けられている。この中では、注釈にパーカーの『美術の分析(The Analysis of Art)』¹²⁶の2、3章が指摘された箇所へ、「第1に、そこには美術家が音、色、線、ムーヴメントと共に使用する感覚的な素材の性質が存在する。第2に、美術家は形式的特性や、感覚的素材がどう構成されたか、テーマとバリエーション、に特別な注意を払う」¹²⁷と、記述がある。

また、1979年、イリノイ大学から出版(*1973年から刊行開始)されていた『視

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Harry Broudy, "Art Education as Aesthetic Perception," in Robert Leight, ed., *Philosophers Speak of Aesthetic Experience in Education* (Danville, IL: Interstate, 1975), pp.5-17.

¹²⁶ Dewitt Parker, *The Analysis of Art* (London, Yale University Press, 1926).

¹²⁷ Broudy, "Art Education as Aesthetic Perception," p.11.

覚芸術教育におけるリサーチのレビュー(*Review of Research in Visual Arts Education*)に掲載されたブラウディーの「モア・ザン・ア・ローズ(*More Than A Rose*)」¹²⁸には、前文にパーカーの『美術の分析』からの引用がある。それに加え、1970年代において、プロジェクト始動当時に限らず、ブラウディーの美的教育観に対しては、パーカーの『美術の分析』に強い影響を与えていた。「Aesthetic Scanning」が、その素地から編み出された可能性は高い。『美術の分析』は、その著書の序章によると、パーカーが「1926年に1月にメトロポリタン美術館」で講演した内容を発展したものであると記されている¹²⁹。

ここで、パーカーの『美術の分析』の内容を確認しておこう。それは、「序章」、「挿し絵のリスト」「第1章・美術とは何か?」、「第2章・美的形式の問題」、「第3章・絵画への特別な言及と、触覚的美術におけるデザインと再現」、「第4章・美術と痛み」、「第5章・産業美術の矛盾」、「第6章・美術の機能」である。この第2章、第3章からは、「素材の性質」や「形式的特性」など、極めて類似した傾向が認められる。しかし、ブラウディーにより提案されたとされる美的走査は、プロジェクトのテキストとなった『啓蒙された慈愛』にも明確には掲載されていない。

テキストの「4.知覚としての美的教育」には、「形式的特性の知覚」の項目において、『美術の分析』¹³⁰から「有機的統一の原理(principle of organic unity)、多様性の中の統一、主題(theme)の原理、主題の多様性の原理、多様性、ヒエラルキーの原理」の5項目がほぼ直接導入されている。ちなみに、ブラウディーのプレゼンテーションの「7.美的特性、パーカーの文献」という活動では、ノー・コメント30人を除く48%の参加者査定平均値は3.92と高い数値であるが、コメントには、「彼の方法から分かりにくさよ消えろ-ブラウディーではなく、パーカーに!」とある。当時、ブラウディーの講習会自体にも、パーカーの『美術の分析』の影響が顕著であったことを証明する記述である。では、この後、「Aesthetic Scanning」はどう展開していったのだろうか。

(3) 1980年代DBAEへ

1987年、「美術のためのゲッティ教育機関」から、「学問に基づいた美術教育の理論と実践を啓発し、知識を与える」ための「特別解説シリーズ(Occational

¹²⁸ Harry Broudy, "More Than A Rose," *Review of Research in Visual Arts Education*, No.11 (Winter 1979), pp.1-6.

¹²⁹ Parker, *op.cit.*, preface, vii.

¹³⁰ Dewitt Parker, *The Analysis of Art* (London, Yale University Press, 1926).

Papers series)」の最初のものとして、ブラウディーの『学習法における想像性の役割(*The Role of Imagery in Learning*)』¹³¹が全54ページで出版された。翌1988年にはブラウディーの『学校教育における用法(*The Uses of Schooling*)』¹³²が出版されており、この両著書にはカリフォルニア大学のシルバーマンにより拡張されて、題目は異なるが、「aesthetic scanning」のモデルが掲載されている。

この『学習法における想像性の役割』の中では、「情報化された美的反応を形成すること(Making an Informed Aesthetic Response)」と題目が付けられ、「I.美的知覚(Aesthetic Perception)」は、「A.感覚的特性(*Sensory Properties*)」、「B.形式的特性(*Formal Properties*)」、「C.表現的特性(*Expressive Properties*)」、「D.技術的特性(*Technical Properties*)」という段階を経たプロセスとなり、「II.美的批評(Aesthetic Criticism)」という「歴史的(Historical)」、「創造的(Recreative)」、「判断的(Judicial)」の各項目を伴ったフォーマットが掲載されている。こうした「美的知覚の技能」に関してブラウディーは以下のように概観している。

1. 作品における感覚的(*sensory*)特性の明快さ(*vividness*)と緊張感(*intensity*)を知覚しなさい。これらの特徴は、色、身振り、形、テクスチャーなどの手段による情意的な(*affective*)対象の性質を伝達する。
2. 対象の形式的(*formal*)性質、つまり、デザインとコンポジション、バランス・繰り返し・リズム・コントラストなどを通じた多様性に統一感を供給する配列を知覚しなさい。
3. 対象の技術的(*technical*)利点、つまり実行に伴う技能に馴染むようになりなさい。
4. 対象の表現的(*expressive*)意義、つまり美的に表現された要旨(import)やメッセージを知覚しなさい。¹³³

注釈には、「2.対象の形式」にのみ、パーカーの『美術の分析』からの引用が示されている。

ブラウディーは1975~6年の美的目のプロジェクトで提案された美的走査以降、1970年代後半、教育運動としての「基礎への回帰(Back to Basic)」の思潮も後押

¹³¹ Harry Broudy, *The Role of Imagery in Learning* (Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1987).

¹³² Harry Broudy, *The Uses of Schooling* (NY: Routledge, 1988).

¹³³ Broudy, *The Role of Imagery in Learning*, pp.49-50.

しし、美的技能を読み、書き、算術と同様の基礎技能とする論考を発表している。この受け皿となった、美術教科領域では、NAEA が政策方針に準ずるアンソロジーとして、アイスナー(Elliot Eisner)編の『美術と、意味の創造の読解(Reading, the Arts, and the Creation of Meaning)』(1978)¹³⁴、ダブス(Stephan Dobbs)編の『美術教育と基礎への回帰(Arts Education and Back to Basic)』(1979)¹³⁵を出版する。ブラウディーはアイスナーの編著に「美的発達における印象と表現」¹³⁶を、ダブス編著に「美的教育はどう基礎となるか?」¹³⁷を発表している。また、1978 年の『美的教育ジャーナル』にも「基礎教育としての美術」¹³⁸を発表している。

第3節 1980年代のDBAEと「美的走査」

1. 1980年代「DBAE」への影響

(1)「DBAE(Discipline-based art education)」

1982 年の SWRL の初等美術プログラムの開発に携わった、当時、アリゾナ大学美術学科美術教育プログラム准教授のグリアは、1984 年「学問に基づいた美術教育:教科の学習として美術へアプローチすること」¹³⁹を発表している。この『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』に、DBAE を理解する指標として諸外国からも注目され、グリアが提示した「学問に基づいた美術教育」という言葉は、ど

¹³⁴ Elliot Eisner, *Reading, the Arts, and the Creation of Meaning* (Reston, VA: The National Art Education Association, 1978).

¹³⁵ Stephan Dobbs, *Arts Education and Back to Basic* (Reston, VA: The National Art Education Association, 1979).

¹³⁶ Harry Broudy, "Impression and Expression in Aesthetic Development," in Elliot Eisner, ed., *The Arts, Human Development, and Education* (Berkeley, CA: McCutchen, 1976), pp.29-37.

¹³⁷ Harry Broudy, "How Basic Is Aesthetic Education," in Stephan Dobbs, ed., *Arts Education and Back to Basic* (Reston, VA: National Art Education Association, 1979).

¹³⁸ Harry Broudy, "The Arts as Basic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.12, No.4 (October 1978), pp.21-29. Reprinted in Ralph Smith and Alan Simpson, ed., *Aesthetics and Arts Education* (Urbana, IL: University of Illinois press, 1991), pp.125-33.

¹³⁹ W.Dwayne Greer, "A Discipline-based view of Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.3 (Summer 1984), pp.212-218. この号は、エフランド(Arthur Efland)、カーン(Evan Kern)、クラーク、スミス(Ralph Smith)、エッカー(David Ecker*共同執筆者として)、アイスナー(Elliot Eisner)、マクフェー(June McFee)等、1960年代後半のカリキュラム開発を指揮した研究者や著名な美術教育文献の著書が名を連ねている。この中でも、クラークの「ペンステイト・セミナーを超えて:カリキュラムの批評」、マクフェーの「視覚芸術における教師達へ向けた1965年のペンステイト・セミナーと1983年のゲッティ研修会の目標、構造、社会的コンテキスト」が、1960年代との関係性を直接捉えている。

ういう語源から発していたのだろうか。グリアは1992年の論文「ハリー・ブラウディーと学問に基づいた美術教育(DBAE)」¹⁴⁰の中で以下のように「DBAE」の名称の由来について記している。

「私は、最初に学問に基づいた美術教育(disciplin-based art education)の言葉を、1979年のアート・エデュケーション誌の中で、カリフォルニアの美術教育擁護に関して書かれた論文で用いた。それは、教師達に向けたスタッフの開発研究機関のために、私の最初の提案が1982年にJ.ポール・ゲッティ財団へ提示されたものとなった。財団は以後、その言葉を使用し、視覚芸術における教育者達へ向けたゲッティ機関のための基盤となった。1984年に、私は美術教育のためのこの(*DBAEの方針を指すとみられる)哲学やパラダイムの基礎教義を W.Dwain Greer, "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study," *Studies in Art Education*, Vol. 25, no.4(1984):212-18の中で公表した」¹⁴¹

この1984年のグリアの論考はDBAE政策の発端とした数多くの研究者に取り上げられ、分析されてきた。しかし、以上に引用したように1979年に既にその言葉が現われていた、という事実はDBAEの史的発端を知る鍵となる。

1985年1月号の『アート・エデュケーション』において、グリアはラッシュ(Jean Rush)との共同執筆「素晴らしい経験:視覚美術における教育者達のためのゲッティの研修会」¹⁴²の中で、「学問に基づいた美術教育」の歴史的な背景を以下のように説明する。

「学問に基づいた美術教育(Discipline-based art education)は、美術の教科における本質的な概念とプロセスにおける教育を記す。学問に基づいた美術のカリキュラムは4種類の概念と技能すなわち美的(美術の性質と人間経験における役割を凝視すること)、批評的(美術を記述すること、解釈すること、査定すること)、歴史的(文化的・歴史的コンテキストにおいて美術作品を理解すること)、制作的(美

¹⁴⁰ W.Dwayne Greer, "Harry Brudy and Discipline-Based Art Education(DBAE)," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.4 (Winter 1992), pp.49-59.

¹⁴¹ *Ibid.*, p.58.

¹⁴² Dwayne Greer and Jean Rush, "A Grand Experiment: The Getty Institutes for Educators on the Visual Arts," *Art Education*, Vol.37, No.1 (January 1985), p.24.

術を制作すること)を含む。」¹⁴³

ここでグリアが指摘したバーカンの論考は、1965年ペンシルバニア州立大学で開催されたりサーチのカリキュラム開発のセミナーに提出された論考「美術教育におけるカリキュラム問題」¹⁴⁴である。1980年代の半ば、グリアだけでなく「学問に基づいた美術教育」思潮の源泉をペンシルバニア州立大学のセミナーとバーカンの提出論文に求める傾向は普及していた。

ところで、日本においてDBAEは特に注目された運動であった。1993年、『アート・エデュケーション』誌の特集「DBAEで美術教育が教えるか」¹⁴⁵が最も大きく注目された時期であったといえる。ここでは、日本におけるDBAEの説明について考察してみる。前村 晃は論考「アメリカのDBAEをめぐる諸問題について」¹⁴⁶の「DBAE誕生の背景」において以下のように説明している。

「DBAEという言葉は、1984年、ゲッティ・センターのグリア(Greer,D)が造語したものである。DBAEの歴史そのものは、ブルーナー(Bruner, J.S)の『教育の過程』に基づいて推進された、一九六〇年代の学問中心のカリキュラム改革、DCR(*前村の、ディシプリン中心の改革、Discipline-centered Reformの略称)時代にまで逆上ることになる。つまり、当時、ブルーナーらに影響を受けたオハイオ州立大学のバーカン(Barkan,M)が、美術教育は創造主義の限界を打破し、制作だけでなく美術史や美術批評の学習をも含めるべきだ、と提唱したことに端を発している」¹⁴⁷

藤江 充は、「美術教育にディシプリンは存在するか?」¹⁴⁸においてグリア論考を

¹⁴³ Ibid.,p.24.

¹⁴⁴ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattil, ed., *A Seminar for Research in Art Education* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.240-255.

¹⁴⁵ 『アート・エデュケーション』建帛社、1993年。ちなみに、目次は以下のようになっている。
巻頭論説:DBAEの意味(花簾 實)、論文:DBAEは何処から来て、如何なるもので、何処へ行くのか?(ふじえみつる)、ディシプリン中心カリキュラムの継承-シュワブの「構造」概念を中心に-(佐藤 学)、日本の教育現場から見たDBAE理論について(小林 和男)、DBAEにおける教材観(阿部 寿文)、投稿論文:絵画教材の構造と指導(立原 慶一)、実践事例:DBAEに関連する実践研究(宮崎 藤吉)、事例論評:教科性を考えられる実践(伊藤 弥四雄)、となっている。

¹⁴⁶ 前村 晃、「アメリカのDBAEをめぐる諸問題について」『美術・工藝教育研究』創刊号、1993年、95-107頁。

¹⁴⁷ 同上、95頁

¹⁴⁸ 藤江 充「美術教育にディシプリンは存在するか?」『愛知教育大学研究報告』教育科学第36号

基に以下のように説明している。

「(中略)実際的なカリキュラム作成に取り組んでいるのが、ゲッティ財団の援助で運営されているゲッティ研究所である。その研究員であるグリア(Greer, D.W.,1984)は、その題も『ディシプリンに基づいた美術教育:研究の教科としての美術へのアプローチ』という論文で、アトリエ制作、美学、美術史そして美術批評という四つの親学問(parent discipline)のバランス立って、美術に関する情報(information)、考え方(concept)そして技能(skill)の三領域についてそれぞれ、単純から複雑へ、素朴から洗練へ、初心から熟練へと系統化され高められていくカリキュラムの必要性を主張している。その目標は、楽しみ(enjoyment)のためではなく能力(competence)を高めるためであり、そのことで両親や学校を納得させねばならないとしている」¹⁴⁹

藤江の論考には、この後、「ブラウディー(Broudy, H.S.,1971)は『感性的読み書き能力 aesthetic literacy』を知的かつ感情的に高めるところに美術教育の客観性をみている。そして、70年代後半になって(Broudy,H.S.,1978)は、当時の教育におけるベーシック・ブームを教育の商品化として批判し、歴史的にみれば教育の『基本 basics』はいつでも存在してきた」¹⁵⁰と言及されている。それは、「彼(*ブラウディーを指す)は、教育の基本には2種類あるという。ひとつは、機械学が物理学の知識を前提とするように、他の知識の前提となる知識を与える『土台となる基本 foundational basic』と他のひとつは、読み・書き・計算のような情報処理上の基本としての『機能的な基本(instrumental basic)』である」¹⁵¹というものである。また、米国側のブラウディーの位置づけに関してもディシプリンに関する記述がある。

グリアは、1976年の美的目のプロジェクトに参加したうえ、ブラウディーの美的教育に関する貢献を以下のように記述している。

「ブラウディー(1983)により開発された思想に従った、学問に基づいた美術教育(*ここでは教育が instruction になっている)は、一般教育における学問としての美術である。4対の学問-美学、スタジオ・アート、美術史、美術批評-は、専門

(1987年)、201-213頁。

¹⁴⁹ 同上、205頁。

¹⁵⁰ 同上。

¹⁵¹ 同上、206頁。

的な役割のモデルについての概念と同様、美術の理解と実践についての概念を特色づけ、そのことは、教育実践のための試金石として役立ちうる。実際に、4 対の学問から引き出された思想・原理・概念・技術はこの教育的コンテキストにおける美術の定義付けは、単に教育に有効なだけでなく、むしろ美術教育への1アプローチへ言及する」¹⁵²

また、イリノイ大学アーバナ校における美的教育に関して、「美術教育の多くの美的照準を設定したブラウディー(1972,1983)とスミス(1971,1983)の研究(work)は学問に基づいた文献の一部特有の見解を際立たせている」¹⁵³と位置づけている。この他に、グリアは「学問に基づいた」美術教育の研究者の前例としてラニア、チャップマン、アイズナー、フェルドマン、エフランドをあげている。グリアは学問に基づいた美術教育カリキュラムが、「(a)美術を強調する、(b)美術を実践するために必要な技能(Skills)、構造化された方法において提示される」と位置付けている。1960年代の主要研究者の名が連ね、ピアジェ・ブルーナーの系譜を持つカリキュラム開発への構造主義アプローチが深く根付いているといえる。では、具体的に1980年代、DBAEという言葉はどう発生したのだろうか。

(2)DBAEの語源

グリアによると、「CAEA(California Art Education Associationの略称、カリフォルニア美術教育協会)」が美術教育を擁護し始める」切掛となったものは、「約2年前(*1979年から遡って)に、美術擁護がカリフォルニア美術教育協会の新しく設置された政府関連議長(Government Relations Chair)からの要請により熱心に開始された」ことにあるとされている。また、当時の「我々の目的は教育課程への美術の重要性の大衆的・法定的な認識にあった」とされる。1979年の『アート・エデュケーション』12月号に当時CAEAの会長であり、SWRLのコーディネーターであったグリアは、同美術教育協会政府関連議長のトラーディ(Kay Tolladay)と共に「カリフォルニアにおけるCAEAの美術教育の擁護」¹⁵⁴を発表している。この論考は、グリア自身により最初に学問に基づいた美術教育の言葉を用いたものとされている。

¹⁵² Greer, "A Discipline-based view of Art Education," p.213.

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Dwaine Greer and Kay Tolladay, "CAEA Art Education Advocacy in California," *Art Education*, Vol.32, No.8 (December 1979), pp.24-27.

特に興味深い点は、DBAEとの関係性についての言及である。それは、「DBAEへ導入された2つの思想が、美的眼(Aesthetic Eye)に由来している。我々は、教室の一般職と美術の専門職の両教師達は、教授法において美学を用いることに熱心で、可能である、ということを経験した」とし、「我々はカリキュラム開発が、大概、教室の外側に起こり、固有の専門技術と注意が必要であるということを経験した」というものである¹⁵⁵。ゲッティ・センターのDBAE政策に関しては以下のように言及している。

「ブラウディーの仕事に由来したこれらの最初のレッスンは、美術教育におけるゲッティ財団の掛かり合いへの予備行為だった。ゲッティ財団が領域の研究を編纂し、美術教育を改善するための仕事を決定づけた時、私(*グリア)は1982年に教師達のための研究機関を計画するため招かれた。私は財団への提案を承諾し、受け入れと共に、視覚美術における教育のためのゲッティ機関を着手した。ブラウディーはゲッティ財団の計画段階の期間に相談役をした人々の中にいて、研修会の評議委員会の一員であり、研修会の最初の教職員の1人となった。」¹⁵⁶

ゲッティ・センターのDBAE政策が浸透し始めた1980年代中盤、ブラウディー、グリア等に関する美的眼のプロジェクトの論考が残されている。1985年、クラークが編集を担当した『アート・エデュケーション』9月号巻頭には美的目のプロジェクトの参加者、ナッシュ(Ann Bachtel-Nash)の論文「初等学校における美的知覚の教授」¹⁵⁷が掲載された。この中では「私はオリジナル学習の準備のアシスタンスへ向け、ロサンゼルスのカリフォルニア州立大学のロン・シルバーマンと、アリゾナ大学のドウェイ・グリアへ謝辞を表明したい」と記されており、美的目のプロジェクトに関して「美術教育学者達ロナルド・シルバーマン、ドワイネ・グリア、ギルバート・クラーク、ハリー・ブラウディーのような専門家達の監督のもとで、様々な教育背景からの50人の参加者達は、夏の講習会に関与した」と説明されている。

ブラウディーは、1980年代にDBAEでも活用された鑑賞方法美的走査を提案した人物としても有名である。この鑑賞方法は現職教員の教育の美的目のプロジェクト

¹⁵⁵ Ibid., p.53.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Ann Bachtel-Nash, "Teaching Aesthetic Perception in the Elementary School," *Art Education*, Vol.38 No.5 (September 1985), p.6-11.

トにおいて用いられたものである。

(3)「美術批評」としての美的走査

NAEA が DBAE の「美術批評」分野の理解と手引きのため発行された、著者クロマー(Jim Cromer)の小冊子¹⁵⁸は、歴史・実用性の双方から記述されている。この中でも、美的目の操作方法は美術作品の分析に関して現象学の客観性を背景に提案されたことが分析されている¹⁵⁹。

「ブラウディーの美術批評への学習方法は、現象学の目的に、特に強調点が置かれており、また、同様に他の美の図式の要素も含んでいる。彼の学習方法は構成的な批評に見られる創造的なイマジネーションと全体の統一、そして文脈主義の感情主義と普遍的趣味を含んでいる。(中略)美的走査から始まる美術作品の分析は、感覚的なデザインの要素、形式的なデザインの原理、技術的な素材の用法、作品から投影された雰囲気の表現に関係している。aesthetic scanning に従うディスコース(discourse*発話、筆記などの言葉の表現を広義に含む)は、作品の内容と構造、また、作品の構造からルールや原理、美術家が認識するものそうでない潜在したもの、を記述することにある。」¹⁶⁰

上記のように、ブラウディーの美的走査は、感覚的特性、形式的特性、技術的特性、表現的特性という基準が順序に従って鑑賞方法へと活用され、かつプロセスに従えた方法を用いている。クロマーは、ブラウディーが「古代ギリシャの古典主義者とロマン主義者と同様のパラドックス」である「人々を啓蒙する美的経験が感情の性質と現象的な客観性」の軋轢を解決しようと美術批評を扱ったと位置づけている¹⁶¹。それは「作品自体の現象的な客観性であるイメージと共に表現を見る」ことにあり、「人々が美術作品を主体的に投影する」ことは、個人的、あるいは文化の経験に基づいており、物理的な形式の中で客体化されている」と説明する¹⁶²。また、ゲーヒガン(George Geahigan)によっては、「美術を美的経験の源として重要

¹⁵⁸ Jim Cromer, *History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1990).

¹⁵⁹ *Ibid.*, pp.49-51.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp.49-50.

¹⁶¹ *Ibid.*, p.49.

¹⁶² *Ibid.* 美術批評教育の歴史観を小冊子で記したクロマー(Jim Cromer)はブラウディーのこの美術批評観を Joshua Taylor, *Learning to Look: A Handbook for the Visual Arts* (Chicago, IL: University of Chicago Press)と同様のものと位置付けている。

と考えた・・・」と美術批評教育の歴史的の中で位置付けている¹⁶³。以上は一例であるが、全体的に観ても、美術批評の方法として美的走査を提案したこと、美的経験を価値教育の中心領域として位置付けたという点が多く見受けられる。

2.「美的走査」

(1)SWRL『初等美術プログラム』(1977)への影響

1980年代にDBAEのディレクターのグリアは、1970年代当時、SWRL(Southwest Regional Laboratoryの略称、南西部地区教育研究所)の初等学年の美術カリキュラムの開発に参加した当時を思い出し、ブラウディーの著書へ「『啓蒙された慈愛』の中で、ブラウディーは理論的な美学のセオリーを公表した、それを私は1972年に開始したカリキュラム開発の仕事に用いた美的基盤として選んだ」¹⁶⁴とし、以下のようにSWRLにおける活動を記している。

「1972年に、私(*グリア)は南西部教育研究所のスタッフに加わり、初等学年の美術カリキュラムの開発に着手した。カリキュラムの構造は、エリオット・アイスナーの書物に基づいていたが、美学の学習方法はブラウディーから抜粋された。ブラウディーとアイスナーの両著者は美術教育における他のリーダーと同様、私が率いたカリキュラムの開発プロジェクトへのコンサルタントとして役立ち、私は彼等と共に教室の教師達のためにカリキュラムの可能性を議論するための契機を持った。ブラウディーはすぐ、執筆されたカリキュラムの限界を指摘した。彼は教師達が教材を活用するための技術に束縛される以上に、専門家として教師達が働くような理論の基礎付けが必要である、と主張した。この経験から教師達の教授法に向けた基盤として、可能性あるカリキュラムと彼等が必要な理論の両方が理想となった。」¹⁶⁵

1977年に発売された「SWRL 初等学年美術プログラム」¹⁶⁶[図版3-4]は、「SWRL

¹⁶³ Theodole Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1997), p.138.

¹⁶⁴ W.Dwayne Greer, "Harry Brudy and Discipline-Based Art Education(DBAE)," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.4 (Winter 1992), pp.49-59.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.52.

¹⁶⁶ SWRL Education Research and Development, *SWRL Elementary Art Program* (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Center for Dissemination of Innovative Programs,

初等学年美術プログラムは教師達へ系統化された、体系的な基礎美術教授法に近づくための完全なリソースを提供する」という「プログラム目的」の書き出しで始まる。プログラム・コーディネーターのグリアを中心に開発された。批評分析にはクラーク(Gilbert Clark)が、そして、特別相談役として、「イリノイ大学 ハリー・S・ブラウディー」と「ジョージア大学 エドモンド・B・フェルドマン」の名前がみられる。SWRL のプログラムは「視覚分析(Visual Analysis)」、「制作(Production)」、「批評分析(Critical Analysis)」から構成されている。

生徒達は、「美術家(artist)として、子供は基礎的な美術家の技術と概念を学習し、多様なメディアにおいて美術作品を制作するうえで、それらを適用する」・「美術批評家として、子供は美術作品についての情報付けされた判断を形成することを学習する」・「美術史家として、子供は美術作品を適切な文化的・歴史的文脈に位置付けることを学習する」が挙げられている。「プログラムの構成(PROGRAM ORGANIZATION)」は、先ず「美術プログラムは教授法のブロック(instructional block)へ構成され」、さらに「各ブロックは4つの教授法の学習単元から成り」、「各学習単元は一連の教授法の活動を含む」というシステムをとっている。

学習単元内で開発が期待される「技能(skill)」の3タイプは、先ず、「視覚分析」(「生徒達は物理的・表現的特徴を分析することにより主題の見方を学習する。各学習単元は各領域に含まれた一連の現象と共に4つの主題の一つへ捧げられる」

「人々・動物・対象・草木と場面」の4主題領域へ)、次に、「制作」(「子供達は多様な表現の手段を用いることを学習する。各学習単元は、次の領域の一つへ捧げられる」「描画・絵画・平面デザイン・立体構成」の3領域)、そして、「批評分析」(「生徒達は彼等自身の美術作品と他の人の作品について情報を与えられた判断を形成することを学習する。各学習単元は4つの基本的な様式的カテゴリーに関係する」「再現的・想像的・装飾的・非-再現的」の4つの一般的な様式カテゴリー)、から構成されている。また、「プログラムの基」は「印刷素材(Print Material)」と「フィルムストリップ(Filmstrip)」の2種から成る。「印刷素材」は「プリント素材」・「活動と教材ガイド」・「批評分析ガイド」に分類され、「フィルムストリップ」は「視覚分析フィルムストリップ」・「制作フィルムストリップ」・「批評分析フィルムストリップ」にそれぞれ分類されている。

(2) 『SPECTRA』(1988)プログラムへの影響

1981年1月から3年間に、ブラウディーが開発に関与した『SPECTRA(Special Teacher Resources for Art の略称、美術のための特別な教師の基)』¹⁶⁷のプログラムにも、指導書に美的走査の特徴が強く現われている。「SPECTRA」プログラムとは本来、「初等学校の学級担任が美術の制作的、批評的、歴史的な側面を教えるために計画された」ものであり「4、5、6 学年の担任教師へ向けた現職教員のプログラム」である。

このプログラムは、1982年発行された、カリフォルニア州教育評議委員会とカリフォルニア州教育局のサクラメント(Sacramento)のカリキュラム開発と付加教材の委員会の指揮のもと、『カリフォルニアの公立学校に向けた視覚美術・実演的美術の枠組み:幼稚園から12学年まで(Visual and Performing Arts Framework for California Public schools: Kindergarten through Grade Twelve)』¹⁶⁸の視覚美術におけるカリキュラム作成のための4つの構成要素「1」美的知覚、視覚的・触覚的;2)創造的表現-美術家の知識と技能;視覚美術の遺産-歴史的・文化的;そして4)美的価値付け-分析、解釈、判断」と類似性を見せている。プログラム著者のアレクサンダー(Kay Alexander)[図版3-5]は「美術教育の主流(mainstream art education)の認識」を強調し、SPECTRAのカリキュラム・モデルについて、1983年5月のインタビューにおいて、「それは美的な美術教育の主流である。先ず、我々は、生徒達へ美術が全くもって何であるかを教授すると同じく、教師達へ教授するために美術の構造を考慮したい。我々の最初の単元は線、形、色、空間、テクスチャー、これらの部類が関連付けられた」という記述を残している。

テキストは、「SPECTRA I 線(Line)・形態(Shape)・色彩(Color)・空間(Space)・形式(Form)・素材(Texture)と題目が付けられ、3学期期間を通して57の授業」が、そして2学期を通じて教授される36の授業からなる。また、1987年の『*Learning to Look and Create: The Spectra Program*』にも、「美的知覚の発達」として「感覚的特性(Sensory Properties)」「形式的特性(Formal Properties)」「技術的特性(Technical Properties)」「表現的特性(Expressive Properties)」が aesthetic scanning と全く同様のカテゴリーにより分類されている。しかし、「美術批評」へ

¹⁶⁷ Kay Alexander, *SPECTRA: Learning to Look and Create* (Palo Alto, CA: Dale Seymour Publication, 1988).

¹⁶⁸ California State Board of Education, *Visual and Performing Arts Framework for California Public Schools: Kindergarten through Grade Twelve* (CA: California State Board of Education, 1982).

至る過程が掲載されていない。

(3)DBAE と「美的走査」

1980年代、ゲッティ・センターの評議委員会の一員となったブラウディーは、1985年の「美術教育におけるカリキュラムの妥当性」¹⁶⁹の中で、1984年のグリアの「学問に基づいた美術教育:学習教科として美術への研究方法」を支持し、一般教育のための美術のカリキュラムを提案する。それは、「1.美術作品の美的(aesthetic)特性を知覚する技能」、「2.美的特性を所有する対象を制作する技能」、「3.歴史、哲学的基盤、古典、有名な人物像-の分野に関する知識」、「4.批評の原理の知識」から構成されている。グリアによると、「ブラウディーの普通教育における美術(art-in-general-education)の理論と付随する思想は、視覚芸術における教師達のための研究機関へ並行する活動の中で、ゲッティ・センターにより出版された」¹⁷⁰とし、ゲッティ・センター出版のブラウディーの2冊の文献に関して以下のように言及している。

『学習方法の中でのイメージの役割(The Role of Imagery in Learning)』はセンターにより委託され、招待された特別小冊子のシリーズの最初のものであった。その小冊子は『学問に基づいた美術教育の理論と実践の啓発し、知識を与えるため』に計画された。ゲッティ・センターは、この小冊子を広く配付し、多くの研修会においてプログラムの一貫として用いた。

学習方法におけるイメージに向けた議論は、ブラウディーが『学校教育における用法(The Uses of Schooling)』の中で、普通教育に向けた理論を提示したものとして、幅広い形式を与え、様々な聴衆のために計画された。この著書はシリーズの一部として勧められ、普通教育の聴衆に向け意図付けられていた。彼の多くの仕事一般教育に影響を及ぼすために計画され、彼の理論は美術教育における研修会の教師達と専門家達に影響を与える思想を含んでいる。¹⁷¹

ゲッティ・センターから発行された『DBAE:カリキュラムサンプラー

¹⁶⁹ Harry Broudy, "Curriculum Validity in Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.4 (Fall 1985), pp.212-215.

¹⁷⁰ Greer, *op.cit.*, p.57.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.57.

(*Discipline-based Art Education:urriculum Samplar*)』(1991)¹⁷²には、アレクサンダーが作成した[図版3-6]「レッスン2:形式の発見と制作」「パート1」の「手順」2.において、「美的走査」が紹介されている¹⁷³[図版3-7]。ここでは、イタリックの英語表記により「注記」として「ハリー・ブラウディーの『美的走査(感覚的特性・形式的特性・技術的特性・表現的特性)』のシステムは、この活動のための全生徒の導入として、大きなサイズの写真の調査に用いることが可能である」と紹介されている¹⁷⁴。

また、1987年の『アート・エデュケーション』の1月号にはヘウェット(Gloria Hewett)とラッシュ(Jean Rush)により美的走査が紹介されている¹⁷⁵。そこではブラウディーとシルバーマンの『美的走査の図式(Aesthetic Scanning Chart)』(1985)のという文献から引用されており、「美術作品は、感覚的・形態的・技術的・表現的特性により分析され、話されることで学習される」と説明されている。そこでの美的走査は以下のように説明されている。まず、「感覚的特性(Sensory Properties)は一般に美術の要素といわれる線・形・色・テクスチャー・色価により視覚的に特徴付けされるもの」とされる。次に、「表現的特性(Expressive Properties)は作品に含まれ意味付けされた思想や感情-悲しみ・落ち着き・緊張感・葛藤・気品・憐憫(雰囲気のある言葉・ダイナミックで活気に満ちた言葉・思想や思想の言葉)-の表現として用いられる視覚的特徴」とされる。そして、「技術的特性(Technical Properties)は美術メディアや技術と呼ばれるもので、彫刻・版画・絵画・素描のような美術作品を作り出すために美術家が活用する手法と、粘土・水彩画・チョーク・紙のような画材や道具の特性」とされる。最後に「形態的特性(Formal Properties)は、バランス・反復・リズム・コントラストなどの美術作品の構成要素であり体系付けされるものである」と説明されている¹⁷⁶。

美的走査は初等教育においてボキャブラリーが限定されていても、教師が作品を全く知らず、教師が初めて見る作品であっても成功が見込まれると説明されている。ヘウェットとラッシュは美的走査のルールを「(a)美的特性は美術作品の中に見出されねばならず、それ故、他者によつても観察される必要がある、(b)観察者は作品

¹⁷² The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-based Art Education:urriculum Samplar* (Los Angeles, LA: The Getty Center for Education in the Arts, 1991).

¹⁷³ *Ibid.*, p.B-10.

¹⁷⁴ *Ibid.*,

¹⁷⁵ Gloria Hewett and Jean Rush, "Finding Buried Treasures : Aesthetic Scanning with Children," *Art Education*, Vol.40, No.1 (January 1987), pp.41-43.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.42.

を指摘し、記述することで観察し定義しなければならない」¹⁷⁷ことを挙げている。そして、教師は対象の特性を感覚的・形式的・表現的・技巧的に分類し、質問事項が美的特性に応じるよう促されている。

結・ブラウディーと「学問に基づいた美術教育」

以上において第3章ブラウディーと20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育への影響と彼の美的走査の形成過程と普及を、3節に渡り考察してきた。フェルドマンの批評プロセスと並ぶ、美術批評教育へ影響を及ぼしたものであり、歴史的解明が必要なだけに、この章の意義は認められると考えている。

第1節の1950~1960年代では、1950年代前半のアメリカ教育哲学会を中心に教育哲学から1960年代後半のイリノイ大学の時代までのブラウディーの美的教育観について考察してきた。進歩主義教育が隆盛の中、教養主義を擁護し道徳的規範としての美(Aesthetic)の価値判断を擁護したブラウディーは美学者のデュッカスやフォークナーから影響を受けていた。1964年にブラウディーは、B.O.スミス、バーネットと共に『アメリカ中等教育における民主主義と優秀性』を発行し、その中では、「感覚的特性」・「表現的特性」・「技術的特性」が位置付けられていた。1960年代後半の美的教育カリキュラム開発や、1970年代後半のCEMRELの美的教育会議には、最初のブラウディーの影響が出始める。だが、1960年代の「学問に基づいた」美術教育ではオハイオ州立大学のバーカンが美術史・美術批評・美術制作を擁護したが、「美学」に関しては積極的な導入が見られなかったため、ブラウディーの美的教育論は直接の浸透を見せなかった。

第2節の1970年代のカリフォルニア美的目のプロジェクトでは、パーカーの『美術の分析』に影響を受けたブラウディーの『啓蒙された慈愛』に頻繁に引用していた。1970年代は1960年代後半のカリキュラム開発が、教師の評価能力や授業実践を軽視したことへの反省から、教師教育とリサーチ開発の時代へと入る。1974~5年のカリフォルニア州における教師教育プロジェクト美的目のプロジェクトに中心的な講師としてブラウディーは参加し、彼の自著『啓蒙された慈愛』が指導書となる。このプロジェクトから、後に1980年代DBAEのスタッフやグリア等が中心になって、DBAE講習会のモデルとなる、ブラウディーが原案し、シルバーマンの手助けにより、美的走査シートが生まれる。

¹⁷⁷ Ibid.

第3節の1980年代DBAEの時代では、1970年代末の「基礎への回帰」から1980年代のDBAEまでのブラウディーの美的教育観の影響を考察した。グリアにより「学問に基づいた美術教育」と、美術鑑賞法としての美的走査が導入される。また、「基礎教育としての美術」という彼の教育哲学が影響を及ぼし続ける。1980年代に入り、美的目のプロジェクトからのブラウディーの擁護者であるグリアや、DBAEスタッフによって、ブラウディーの「学問に基づいた美術教育」の原理の提供者として期待されていた。

以上の第5章の考察では、ブラウディーの20世紀後半の「学問に基づいた美術教育」への彼の美的教育論と美的走査、そして美術教師教育観の影響について考察してきた。ブラウディーの影響は間接的に研究者により導入されただけでなく、彼自身がプロジェクトに参加するなど直接与えてきた影響力にその特性を見出せるだろう。特に教育哲学の世界から一般教育学における美の重要性をNAEA、DBAEなどに美術教育領域の組織へ推進してきたのである。ここで、問題となるのは美術教科領域の側にブラウディーのような哲学的アプローチ、鑑賞を重視したアプローチを受け入れる素地がどう完成していたか、という点である。

第4章は、NAEAを中心とした美術教科領域側の展開について考察する。

表3-3・20世紀後半のブラウディーの美的教育論の展開

1950年代前半	1950年「教育的源泉としての美学の怠惰」、1951年2月アメリカ教育哲学会「教育的美学理論の義務」発表、1954年の『教育哲学の構築』にフォークナーの影響下、「美的価値基準」が定義付けされる。
1950年代後半	1956年共著『一般教育のための心理学』、1957年イリノイ大学赴任。
1962年	『テクノロジー社会における美的教育:美術のもう一つの言い訳』
1964年	1964~7年の教員養成課程における哲学読本の選定プロジェクト開始 B.O.スミス等との共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』
1967年	パーソンズ等との共著『教育の哲学:トピックと選定された情報源の編成』
1965年	NAEA第8回会議で発表
1969年	共著『教育の哲学:トピックと選定された情報源の編成 補足』
1972年	『啓蒙された慈愛-美的教育における小冊子』発行。SWARLの初等美術

	プログラムにフェルドマン
1975~6年	カリフォルニア州の「Aesthetic Eye Project」で講師を務める。シルバーマンの協力経て、「Aesthetic Scanning」完成。
1978~1980年	美術教科教育の「基礎へ戻れなさい」運動に向け論考を発表。
1987年	「美術のためのゲッティ教育機関」から『学習法におけるイマジャリーの役割』
1988年	『学校教育における用法』

【図3】ブラウディーと「学問に基づいた美術教育」の系譜

1950年代前半、教育哲学会で「美(Aesthetic)」の必要性を提唱←デュッカスを導入	
1954年『教育哲学の構築』で「美的価値基準」の設定←folkナーからの影響	
1960年代 連邦政府支援下の開発会議とカリキュラム開発の時代	
1964年以降連邦教育局の支援した開発会議とカリキュラム開発プロジェクト始まる	
1964年ブラウディー、B.O.スミス、バーネット共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』、1964~1970年のイリノイ大学のブラウディーを中心としたプロジェクト。	
1970年代 教師教育とリサーチ（調査）・プロジェクトの時代	
・1972年『啓蒙された慈愛	
・1975~1976年カリフォルニア州の「Aesthetic Eye Project」シルバーマン作成「Aesthetic Scanning」シート	
パーカーの『美術の分析』の影響	
・1970年代末「基礎へ戻れなさい」運動SWARL、SRECTRAなどにブラウディーが参加、テキストに影響を与える。	
1983年の『危機に立つ国家』発行以降の教養主義の再燃	
1980年代ゲッティ財団に支援されたDBAE(Discipline-based Art Education)の時代「美術批評」教育が隆盛期に入る。	ブラウディーの著書により「Aesthetic Scanning」の普及
	・1987年『学習法におけるイマジャリーの役割』
	・1988年『学校教育における用法』

第4章

バーカンとオハイオ州立大学における

美術鑑賞教育改革

1950年代、米ソ冷戦下の宇宙開発競争は激化の一途を辿り、1957年ソビエト連邦による「スプートニク発射の成功は、アメリカの社会、ことにその学校教育に対して深刻な打撃を与え」た。それは、「冷戦時代における科学競争に遅れを取るかもしれないという危機感」であり、その結果、「公立学校における数学や理科の分野での教育への質が問われるようになり、根拠もなしに叫ばれたのは、教育の質的低下が宇宙開発競争に遅れをとった原因」¹とされた。その結果、数学・物理などの理数系教科が重視されるようになり、文系教科は軽視される傾向が現われた。更に1957年、進歩主義教育協会が解散し、その著名な機関誌も廃刊となることで、全米的に学問性(Discipline)を強調し、教科の優位性を回復する」方向へ、急速に教育改革が進められていた。

1959年9月、全米科学アカデミーが招集をかけ、マサチューセッツ州ケープコッドのウッツ・ホールにおいて、ハーバード大学の認知心理学者ブルーナー(Jerome Bruner, 1915~)²を議長とし、約35人の「科学者、学者、教育者が集まって、わが国の初等、中等学校における自然科学教育をどう改善するかを討議した」。この会議は、「アメリカ科学振興協会(American Association for Advancement of Science)、ニューヨークのカーネギー財団、さらに全米科学アカデミー」がコンサルタントとなり、「全米科学財団(National Science Foundation)」と「連邦教育局、空軍、ランド財団」に資金援助され、開催地に由来し「ウッツ・ホール会議」と呼ばれた³。その会議報告は、ハーバード大学認知研究所(Harvard Cognitive Center)の、所長ブルーナーの著書『教育の過程(The Process of Education)』として発表された。1960年代、こうした一般教育学の影響は美術教科領域へと大きな影響を及ぼす。

1962年2月、ケネディ大統領はヘックシャー(August Hecksher)を新設の芸術

¹ 岡崎昭夫「現代アメリカにおける美術教育のカリキュラム開発に関する研究-ケタリング・プロジェクトとCEMRELの美的教育プログラム-」筑波大学芸術学研究科、1996年。

² 和訳『教育の過程』の巻末によると、ブルーナーの生い立ちは次のように説明されている。1915年、ブルーナーはアメリカで生れ1937年にデューク大学で文学士、1941年にハーバード大学で心理学の博士号を得ている。最初は知覚と学習の心理から出発し、戦時中は宣伝、輿論、意見の分析に従事した。1945年ハーバード大学の講師になった。1951年にオッペンハイマー博士が所長をしていたプリストン高等研究所の所員となり、科学における実験的研究方法を習得したが、このことが、1952年教授となってから、ハーバード大学のなかに認知に関する研究グループを組織してそれを指導し、認知の機能の実験的研究を進めるのに役立った。その成果は1956年の『意見とパーソナリティ』(Options and Personality)という著書および共著『思考の研究』(A Study of Thinking)となって現われた。

³ Jerome Bruner, *The Process of Education* (MA:Harvard University Press, 1961)(邦訳・鈴木祥蔵、佐藤三朗、共訳、『教育の過程』岩波書店、1963年。)

担当の大統領顧問に任命した。彼は、翌年に連邦政府の芸術新興に関する提案を記載した報告書を出版したが、その中で、連邦教育局の中にその振興を任務とする部門を新設し、専門家を雇用して芸術振興に関するプログラムを推進させることを提起した。

連邦教育局支援の基、最初に開催された開発会議は、1964年10月8日~11日まで、ニューヨーク州立大学で開催された「視覚芸術における初等学校教育と中等学校教育に関するセミナー(*通称、ニューヨーク・セミナー)である。26,710ドル支援され、コナント(Howard Conant)を中心に42人の参加者が集まった。参加者には、ニューヨークの美術批評家ローゼンバーグ(Harold Rosenberg)、画家のフランケンサラー(Helem Frankenthaler)、彫刻家のシーガル(Jorge Segal)等、著名な美術関係者が集まり、学校教育の枠組みを超えたものであった。

以下にそのセミナー決定事項を示す。

- 1.美術教員を供給する制度を改善すること
- 2.美術教授資料となる映画製作や映画配給方式を開発すること
- 3.個人用と集団用の視覚美術の教授資料を作成すること
- 4.美術教員全般に関する説得力があり権威を持つ声明を出版すること
- 5.小学校も含めて、生徒500名につき最低1人の美術教師を雇用すること
- 6.個人用や学級用に、生徒500名につき音響と映写設備を持つ美術室を最低一室設置すること
- 7.学級担任の教師も、美術指導の能力を持ち、その責任を果たすようにすること
- 8.地域環境計画、建築、写真などを含めて、より開放的で自由な学習を促すように、美術指導を確認すること
- 9.生徒、学生、成人のすべての人の視知覚を向上すること
- 10.教育を通じて、可能な限り原作を見る機会を持ち、古今の美術作品を年代順に学習すること
- 11.美術の制作や理論面から、美術教員養成を大幅に改善すること
- 12.就学前教育から成人教育に至るそれぞれの段階において美術プログラムを学際的に開発すること
- 13.20世紀の視覚文化を中心として、美術家、美術研究者、学校の美術教育研

究者が共同すること⁴

翌年、1965年8月30日~9月9日のペンシルバニア州立大学の「リサーチとカリキュラム開発に向けた美術教育におけるセミナー(*通称ペンステイト・セミナー)」が開催された[図版4-1]。セミナーの当初の目的は「(1)美術教育の価値を明らかにする哲学的領域 (2)アメリカ社会の研究を通して美術教育の基盤を明らかにする社会学的領域 (3)美術制作、美術史、美術批評を主とする内容領域 (4)美術教育における教授学習過程を明らかにする教育心理学的領域 (5)美術教育を体系化するカリキュラム領域」⁵であった。この目的に沿って研究者等は報告し、その内容が共同討議にかけられた。

このセミナーは、1980年代以降、ゲッティ・センターのDBAE(Discipline-based Art Education, 学問に基づいた美術教育の略称)の提案が現われた際、1960年代の「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の歴史的発端として、美術教育機関誌に頻繁に取りあげられた。また、ペンステイト・セミナーの報告書[図版4-2]は、「大学院博士課程の授業に報告書が指導書として使用され、学部の教員養成課程での講義に使用され、美術教育の教科書作成に関して制作中心からの脱却をうながし」⁶た。こうした点からも、セミナーが「学問に基づいた」美術教育を理想とする研究者等に与えた影響は大きいといえる。この報告書は赤い表紙から「レッド・ブック」と呼ばれた。また、このセミナーに関する歴史研究は、後に、1995年10月12~15日までペンシルバニア州立大学において開催された、第3回の美術教育史学会の報告書『美術教育の歴史:第3回ペンステイト国際シンポジウムの議事録(History of Art Education: Proceedings of The Third Penn State International Symposium)』(1997)⁷の中に「第2部 1965 ペンステイト・セミナーと以後の出来事」として特集されている。改めて、このセミナーの重要性が分かる。

さて、セミナー報告書の中でも、オハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan, 1913~1970)[図版4-3]の「美術教育におけるカリキュラム問題」⁸は、特に重要な教育改革の論考として美術教育史家の中でも認識されている。バーカンは、

⁴ 岡崎、前掲書、104-105頁。

⁵ 同上、105頁。

⁶ 同上、106頁。

⁷ Albert Anderson, *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State International Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997).

⁸ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1966), pp.240-255. [ERIC:ED No. 010 000].

ブルーナーの理論が文学や歴史などの人文・芸術分野を考慮していないことを批判しつつも、美術教育における「学問の構造のコンテキスト(context of the structure of a discipline)」の解決策として「探求(inquiry)」という概念を提案する。彼は1970年に死去するまで、1960年代の10年間、「学問に基づいた」美術教育に関する主要な会議にはほとんど出席しており、そのうえ先導者として多くの研究発表をしている。

第1節 バーカンと1960年代の「学問に基づいた」美術教育

1.1960年代前半のバーカン

(1)バーカン(1913~1970)と1960年代

最も著名なバーカンの研究者はザーナー(Mary Zahner,1938~)である。彼の博士論文「マニュアル・バーカン:20世紀の美術教師」⁹と NAEA から出版された『バーカン(Barkan)』(2003)¹⁰、そして、論考としては「マニュアル・バーカン:20世紀の美術教師」¹¹などがある。本研究は、ザーナーの博士論文を参考として、1960年代以前のバーカンの軌跡を記述する。バーカンは1913年6月30日、ニューヨークのブルックリンにおいて生まれた。不況時の1932年~1939年までコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに在籍、1947年~1971年までオハイオ州立大学の美術教育教員を務めたとされている。1934年5月にウォルフエ(Theresa Wolfe)と結婚している。1938年6月にティーチャーズ・カレッジにおいて修士号を取得する。1947年にオハイオ州立大学の助教授に就任する。彼は1951年にオハイオ州立大学において論文題目「美術教育に向けた基礎に向けて(Toward a Foundation for Art Education)」¹²により博士号を取得している。ザーナーはこの論文の特性を美術教育における「鑑賞や創造的表現、技能や自由表現、美的価値や社会的価値、ファイン・アーツやインダストリアル・アーツ」などの言葉の対立関係と両義的性質、つまり「二律背反(dichotomies)」の問題へ向けられていると位置付けしている¹³。

以下にザーナーの先行研究も踏まえて、1970年にバーカンが死去するまでの1960年代における教育政策の会議参加を中心に[表4-1]に軌跡を示す。

表4-1・バーカンと1960年代の美術教育会議

1961年4月11~15日	マイアミ・ビーチのトービル・ホテル(Hotel Deauville)で開催される予定の NAEA の第6回会議のテーマ「美術教育-教授法における
---------------	--

⁹Mary Zahner, Manuel Barkan: Twentieth Century Art Educator (Ph.D., Ohio State University, 1987).

¹⁰Mary Zahner, *Barkan* (Reston, VA : National Art Education Association, 2003).

¹¹Mary Zahner,

¹²ザーナーによると、Manuel Barkan, "Toward a Foundation for Art Education," (Dissatation, Ohio State University, 1951).

¹³*Ibid.*,p.170.

	質(Art Education-Quality in Teaching)」へ参加
1962年4月17日	オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議において「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」発表。
1963年9月1日~1964年5月1日	西欧視察(イングランド・デンマーク・スウェーデン・フランス・ドイツ)
1965年4月4日~9日	ペンシルバニア州のフィラデルフィアのシラトン・ホテル(Sheraton Hotel)において第8回 NAEA 会議バーカンは、4月5日に西欧視察の報告、8日にローウェンフェルド記念講演、を発表。
1965年8月30日~9月9日	ペンシルバニア州立大学の「リサーチとカリキュラム開発に向けた美術教育におけるセミナー」において研究報告書「美術教育におけるカリキュラム問題」を提出。
1966年5月2~3日	インディアナ州のブルーミントンにおいて「美術教育におけるテレビに関する会議(Conference on Television in Art Education)」に参加。
1966年7月27~29日	InSIA のアメリカ側の事前会議である、ユーゴスラビアのベルグラード(Belgrade)会議に参加。最終報告書はバーカンが著者となる。
1966年8月3~10日	プラークにおいて InSEA18 回会議に参加。
1966年12月13~17日	ワシントン NEA センターにおいて「美術教育における最新メディアの用途プロジェクト」の会議に参加。
1967年1月10日	NAEA 会長ビールク(Ralph Beelke)から1967年の「その年の美術教師(Art Educator of the Year)」受賞の連絡。
1967年1月20~21日	ホイットニー美術館、次いで同年7月24~25日、ロードアイランドデザインスクールの2度に渡り CEMREL の美的教育会議に参加。CEMREL のディレクターに任命される。
1967年3月24日	サンフランシスコにおける NAEA 会議に参加し、その際、「その年の美術教師」を授与。この会議のバーカンの発表内容は、『アート・エデュケーション』に論考「転換の試みと冒険」として発表される。
1968年11月15日	オハイオ美術教育協会の会議において「活動に向けた方向性(Orientation)」発表。

1969年2月15日	カナダのモントリオールのジョージ・ウィリアム大学において「美術教師の教育(The Education of Art Teacher)」を発表。
1969年夏	個人的に妻のトビー(Toby)と共に日本、インドネシア、タイ、香港、ハワイを旅行。
1969年8月	InSEA ニューヨーク会議に参加。
1969年秋	『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』の準編集長となる。
1970年9月9日	コロンバスの病院で癌により死去(享年57歳)
1970年9月10日	オハイオ州立大学ヒレル(Hillel)基金の記念サービスにおいてバーカンの死が報告される。
1970年11月8日	オハイオ州教育協議委員会の会合においてバーカンの死が報告される。
1970年秋	1970年『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』秋号にバーカンの死が記述される。バーカン、チャップマン、カーンにの執筆者名により CEMREL から『ガイドライン』発行。
1971年	『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』秋号にバーカン特集号が組まれる

では、以下にバーカンと1960年代の教育改革の影響を受けた NAEA の美術教育会議の展開について考察する。

(2)1960年代初頭のブルーナー(1915~)の影響

1961年4月11~15日、マイアミ・ビーチのトービル・ホテル(Hotel Deauville)で開催される予定の NAEA の第6回会議のテーマ「美術教育-教授法における質(Art Education-Quality in Teaching)」は、1960年代の一般教育学の転換期の影響を美術教科領域が直接受けた象徴的な会議となる。この NAEA 会議に向けた事前の協会機関誌の特集号は、「近年、1957年10月からアメリカの教育の関心と議論が増してきた」とされ、「その議論における重要な言葉は、質(quality)と優秀性(excellence)にあった」と、ソビエトのスプートニック号打ち上げ以降の教育改革が示唆されている¹⁴。「quality」は高水準という意味と質を問う、という日本語が

¹⁴ Nonauthor, "A Symposium on the Conference Thema: Art Education-Quality in Teaching," *Art Education*, Vol.16, No.3 (March 1961), p.6.

ある。スプートニック・ショック以降の NAEA による本格的な政策上の教育改革の受け入れとみていいだろう。

1962年4月17日、オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議におけるバーカンの発表原稿「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」¹⁵は、ブルーナーの影響を直接受けている。バーカンは、「1959年のウッズ・ホール会議」が「美術ではなく、科学の教授法における改善に特に関心が向けられた」ものとしつつも、「我々が教授するため選択する教科は何であれ、生徒達へ基礎構造(fundamental structure)を与えることにある」と引用している。そして、「重要な教育的職務(key educational task)は、生徒達へどのような(any)教科でもその基礎構造の理解を授けることにある」ことから、「これが美術の教授法へ適用された時、美術領域の主題が存在する(there is a subject matter of the field of art)」というものである。更に直接、ブルーナーへ言及した部分を以下に抜粋する。

「ブルーナー教授は、科学の教授法へ注意を向け、『物理を学習する学校の子供(schoolboy)は物理学者である』という、この力強い主張を提供し、他の何よりも物理学者のように振る舞うことで物理を容易に学習させる。仮にブルーナーが美術の教授法を考察したなら、彼は次のよう間違いなく書いてだろう。美術を学習する学校の子供は他の何よりも美術家(artists)のように振る舞うこと(behaving)で美術を容易に(easier)学習させる」¹⁶

ここで、ブルーナーの『教育の過程』の各教科領域に与えた教育論の独自性を確認しておく。それは、「ある特定の学習段階を習得したことから得られた利点が、他の諸活動を習得する」点へ、注目したことにある。つまり、「複雑な知識の根底にある構造または意義を把握させる訓練の仕方」を学習法と定めたのである。これによると、子供達は、基本となる「教科の構造」を「転移(transfer)」する「諸能力(faculties)」を訓練することが学習とされる。これは、「学習のしかたを学習する(learn how to learn)」と呼ばれたものである。そして、最も有名になった、第2章の「構造の重要性」では、「構造の重要性」が「ある知識分野の構造を反映させるようにして教育課程を編成するためには、その分野のもっとも基本的理解が必要

¹⁵ Manuel Barkan, "Transition in Art Education, Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching," *Art Education*, Vol.15, No. 7 (October, 1962), pp.12-8.

¹⁶ *Ibid.*, p.14.

である」という原則に基づいていた。

バーカンは、そのブルーナーの「構造の重要性」を美術教科領域に導入する学問としての美術教育への先導的な役割を果たしていた。今一つ、その研究対象に含まれる論考として、「美術教育に学問(Discipline)は存在するのか?」がある¹⁷。これは、「1962年にオハイオ州コロンバスにおける中西部大学(Midwest College)の講演」¹⁸に基づいたもので、1963年に機関誌に発表されたものである。この講演が1962年の何月に発表されたかは不明である。しかし、文中に1962年の『教育記録(Educational Record)』7月号に掲載されたシュワブ(Joseph Schwab)の「学問の構造概念」が引用されており、この論考の内容が講演以降、大幅な加筆修正が加えられてない限り、前述した「1962年4月17日」にシンシナティ市で発表された内容よりは時代が下るといえる。

バーカンは、NAEA発足直前の1947年のNAEクリーヴランド会合に居合わせたうえ[第2章第3節参照]、1950年代、協会のリサーチ委員長として主要な位置にいた。1960年代初頭から「学問に基づいた」美術教育の思潮を啓発した指導者として、美術教科領域の内側から、美術批評・美術史学を導入する発端を与えた人物となる。しかし、1960年代もバーカンは協会の政策とリサーチの委員会(Policy and Research Committee)の議長として、NAEAから4版が発行されたエディス(Henry Edith)の『美術経験を通じた子供達の成長の評価(Evaluation of Children's Growth through Art Experience)』(1963)¹⁹の序文を記している。1957年のスプートニック・ショック以降の教育改革が理系科目の重要視に向けられ、文系科目が軽視されるという、危機の時代があった。しかし、当時、リサーチを担当していた彼の提案は、人文主義領域の美術に科学的な研究方法を導入し、かつ人文領域特有の独自性を確保することにあつたのである。そして、1960年代中盤に入り、連邦政府からの資金援助を受け美術教育の会議が開催され始め、バーカンの思想は広く普及する切っ掛けを得る。

2. 「ローウェンフェルド記念講演」

¹⁷ Manuel Barkan, "Is There a Discipline of Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.2 (Spring 1963), p.4. ちなみにこの機関誌の号は、学問と美術教育に関するテーマが占めていた。

¹⁸ *Ibid*

¹⁹ Edith Henry, *Evaluation of Children's Growth through Art Experience* (N.W. Washington, D.C. National Art Education Association, 1963).

(1) 第8回 NAEA のフィラデルフィア会議(1965)

ウッズ・ホール会議に象徴される教育転換期の中で、美術教育に大きな出来事が起きた。1960年、創造性の育成を美術教育思潮としてきた象徴的人物、ローウェンフェルドが死去したことにある。1961年の『アート・エデュケーション』2月号でローウェンフェルドの追悼特集が組まれ、バーカンは「ビクター・ローウェンフェルド・・・1学者として」という短文を掲載している²⁰。1961年のNAEA会議のスプートニック・ショックの影響は前述したが、この美術教科領域における指導者ローウェンフェルドの位置付けに関する問題点は意外にも遅く、1965年のNAEA会議において表面化した。その遅い原因は、やはりバーカンを切掛けとして1950年代の「創造性」を重視したペンシルバニア州立大学と、1960年代以降急速に躍進した「学問に基づいた」美術教育のオハイオ州立大学との所属研究者同士の対立に現われたことにある。以下、その経過をNAEA会議に焦点をあて考察する。

1965年4月4日～9日まで、ペンシルバニア州のフィラデルフィアのシラトン・ホテル(Sheraton Hotel)において第8回NAEA隔年会議が開催された²¹。文中ではフィラデルフィア会議と略称する。議長はバインダー(Jack Bookbinder)、ローカル・コーディネーターはバイマー(Robert Beymer)という人物であり、テーマは「美術教育における手段と意味」である。NAEAの運営費は、1963年に歳入と支出が、それぞれ76,733ドルと75,916.00ドルであったが、1965年には二倍近くの141,369ドルと122,771ドルに、1966年には153,180ドルと163,589ドルに、1967年には143,440ドルと139,381ドルと急激に増えている²²。この第8回のフィラデルフィア会議が大規模なものであったことを証明している。

同1965年の協会機関誌『アート・エデュケーション』第18巻第3号には、テーマの「美術教育における手段と意味(Means and Meaning in Art Education)」に先駆け、シンポジウムが特集されている²³。この中にはバーカンを先頭に、ジエグフェルド、マクフェー、クーン(Marylou Kuhn)、ジェファーソン(Blanch Jefferson)、ラニアー(Vincent Lanire)の論考が掲載されている。特にバーカンは、この後にもシンポジウムの記述を担当しているラニアーの1963年の論考「現代の

²⁰ Manuel Barkan, "Viktor Lowenfeld... as a Scholar," *Art Education*, Vol.14, No.2 (February 1961), p.6.

²¹ フィラデルフィア会議の内容は、*Art Education*, Vol.18, No.6, (June 1965)を参照。

²² John Michael, ed., *The National Art Education Association Our History-Celebrating 50 Years 1947-1997* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1997), pp.142-3.

²³ Nonauthor, "Part 1 Symposium on the Theme of the NAEA 8th Biennial Conference, 'Means and Meaning'," *Art Education*, Vol.18, No.3 (March 1963), pp.3-29.

美術教育における分裂状態」²⁴と、ローウェンフェルドの『*Creative and Mental Growth*』(1957)の初版を比較し、以下のように対称的に位置付けている。

「(中略)ビクター・ローウェンフェルドによる陳述とビンセント・ラニアの陳述を比較する。1957年のローウェンフェルドによると、“...美術教育において美術は、目的のための手段としてのみ用いられ、それ自体目的として扱われない。美術教育の狙いは、創造的プロセス(creative process)を用いることにある。反対に1963年にラニアは、『創造性を美術活動の主要な価値として用いる...』。私はそう考えない。私の意見において、視覚芸術独自の役割は、視覚的な美的経験を供給することにある。他の人間行為にこの行為を可能とするものではなく、故に、人間の生活において重要なものである』と述べている。」²⁵

さて、このバーカンの論考、直後掲載されたラニアの論考には、「コミュニケーション」図式という鑑賞モデルが現われる。同1965年12月に、連邦教育局支援の基、NAEAの「最新メディアの用途」会議のディレクターとなるラニアの記述した論考に現われた美的経験の理論は、同1965年7月、8月のオハイオ州立大学における美術鑑賞教育の開発会議の報告にも現われた鑑賞モデルである。この経緯の詳細は、本章の中で後述する。

エフランドは『美術教育の歴史』²⁶の中で、1960年代初頭「ローウェンフェルド以降」直後の時代を「美術教育における美的経験(Aesthetic Experience in Art Education)」と位置付けている。そして、「バーカン(1962)は『美的生活(aesthetic life)』を、理論家・教師・生徒に向け同様に現実味あるものと言及した。アイスナー(1965)は美的教育を『美術における人間の人文的教育、あるいは美術を通じた人間の人文的教育』と言及した。その一方で、ラニア(1963)は視覚的な美的経験を、人間生活の特に重要な価値と呼んだ」²⁷と3人を見出している。また、フィラデルフィア会議では、全米教育研究会(National Society for the Study of Education)から出版された『美術教育:全米教育研究協会64年度版、第2部(*Art Education: The*

²⁴ Vincent Lanier, “Schismogenesis in Contemporary Art Education,” *Studies in Art Education*, Vol.5, No.1 (Fall 1963), pp.10-19.

²⁵ Manuel Barkan, “Means and Meaning in Art Education,” *Art Education*, Vol.18, No.3 (April 1965), pp.4-7.

²⁶ Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY: Teachers College Press, 1990).

²⁷ Manuel Barkan, “Means and Meaning in Art Education,” *Art Education*, Vol.18, No.3 (March 1965), pp.4-7.

Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II』(1965)の年報の協会委員長として編集した、ミネソタ大学美術教育教授のハスティー(Reid Hastie)により、その編著が提示される予定となっていた²⁸。この編著には、ラニアの共同執筆「青年期のための美術」や、マクフェーの「経済的貧窮と社会的貧窮に向けた美術」、アイスナーの「美術教育における大学院研究と学者の基礎」と「アメリカの教育と美術教育の将来」など、「ローウェンフェルド以降」と呼ばれる世代が名を連ねている。この会議日程の中でもバーカンの講演内容は4月5日、8日であり、彼の西欧視察報告が含まれている。

(2)西欧視察報告

ザーナーの研究においても、バーカンの西欧視察は、オハイオ州立大学のアーカイブス資料²⁹を用いることで日程がより明確にされている³⁰。それによると、オハイオ州からの支援により1963年9月1日~1964年5月1日までイングランド、デンマーク、スウェーデン、フランス、ドイツを視察したとされている。この視察報告となった会議4月5日のバーカンの講演内容は『アート・エデュケーション』によると、彼が視察した諸国ごとに「イングランド」、「デンマーク」、「スウェーデン」、「フランス」、「ドイツ」という順序で記されている³¹。最初に、1963年にオハイオ州立大学からの研究助手を伴い、「イングランドのバーミンガムにおける美術・工芸大学の美術教員養成機関に招かれ」たとされ、「4ヶ月」あまりの期間、「デンマーク、スウェーデン、フランス、ドイツ」を訪れたことが記されている³²。これらの訪問国に関し、「イングランドにおいて、私は幸運にも主要な美術教師教育研究

²⁸ Reid Hastie, *Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1965). この編著の巻末「1964年のための協会ディレクターの評議会の概略的な手順」のxiiには、「*Art Education*」の第2部は4月にフィラデルフィア的全米教育協会の会合で、W・レイド・ハスティー(ミネソタ大学美術教育教授、年報における協会の評議会会長)により提示されるだろう」という記述がある。

²⁹ ザーナーによると、Barkan, Manuel. *Final Report: A Comparative Analysis of the Education of Art Teachers in Five European Countries: England, France, Denmark, Sweden, and Germany*, “Research Grants and Leaves Project No.11, Winter Quarter, 1964.”と記されている。

³⁰ Zhaner, Manuel Barkan: *Twentieth Century Art Educator*, pp.337-340.

³¹ Manuel Barkan, “2nd General Session, The Education of European Art Teachers,” *Art Education*, Vol.18, No.6 (June 1965). また、この資料としては、他にザーナーによると Manuel Barkan, *Final Report: A Comparative Analysis of the Education of Art Teachers in Five European Countries: England, France, Denmark, Sweden, and Germany* (Columbus, OH: The Ohio State University, 1964)がある。

³² *Ibid.*, p.81.

機関の一つの中で、教える機会を得た、一方でその国の代表的な数多くの他の類似した研究機関のプログラムを研究した」、とされ「デンマーク、スウェーデン、フランス、ドイツにおいて、私は、これらの国々の美術教師達が教育を受けた、ほとんど全ての主要研究機関の美術教師教育プログラムを調査することが出来た」と言及されている³³。つまり、バーカンの主な西欧視察のリサーチ対象は「美術教師教育プログラム」にあったといえる。

バーカンは、西欧の「美術教師教育プログラム」を分析する要素として以下のようものを挙げている。

「(1)教育環境に効果を及ぼすことから、高等教育システム内部の行政上の位置付け、(2)美術教師教育研究の教育的背景となることから、見込みある美術教師の選抜と認可、(3)美術における学習の範囲と特徴。普及している美術の概念へ導くという理由。(4)研究領域の経験を包括する専門教育学習の範囲と特徴。美術を教授するための理解と技能が熟考されるという理由。そして(5)一般教育。美術と専門的な教育の学習における背景が想定されるという理由。」³⁴

例えば、バーカンは言う。ドイツ視察の中で「学術的なプログラムの基礎特性の一つは、美術的な深さを強調して」おり、「未来の全美術教師達は選別された研究領域における専攻科目から高水準の美術制作を到達することが見込まれる」³⁵と言っている。バーカンの美術専門的な技能や制作へ向けた以上の報告に加え、3日後の4月8日の「ローウェンフェルド・レクチャー」もより重要なトピックといえる。

(3)ローウェンフェルド記念講演

当時、コーネル(Cornell)大学の子供の成長段階と家族関係学科の准教授ブリテン(Lambert Britten)は、「フィラデルフィアにおける全米美術教育学会の4月の寒々とした朝、マニュアル・バーカンはビクター・ローウェンフェルド講演を講じた」とし、「私はとても朝8時45分に非常に多くの人々がいたとは予想出来なかった」と驚いている³⁶。確かに、当時会議に登録された会員数は2400人であり、その前後の大会の1963年第7回の登録会員数1500人と1967年第9回の2000人、これ

³³ Ibid., pp.9-16.

³⁴ Ibid., p.9.

³⁵ Ibid., p.10.

³⁶ Kenneth Beittel, *Research Monograph : 2, Victor Lowenfeld : His Impact on Art Education* (Washington, DC : National Art Education Association, 1966), p.11.

らと比較しても、明らかに多い³⁷。当時の美術教育界における注目度が、ある程度高いと想定出来る。この講演の聴講者に『*Creative and Mental Growth*』第4版の共著者ブリテンがいた。ブリテンは、「私はその論題が安易なものではないと知り、講演者の直ぐ前ではなく、聴衆席に腰掛けた」のである³⁸。問題は、これ以降の記述である。「私は聴講していくに連れ、当初、不快になり、話が進行するに連れ、本当に腹が立ってきた」とし、さらに「バーカンは話し終えた後、私の怒りは全くもって表出されねばならなかった」と記している³⁹。ブリテンは、「バーカンはローウェンフェルドを批判する4つの主要な点」を以下のように挙げている。

「1」ローウェンフェルドは自著の中で事実と価値観を混同している、2」美術の教授法は多様な発達の成長段階の理解に基づくべきである、3」大人が環境へ関連づける方法には-視覚的・触覚的-認識可能な違いが存在する、4」美術教授法に向けた主要な理論の一つは人間における創造的精神を開発することにある」⁴⁰

その後「エリオット・アイスナーが私にバーカンの原稿の批評をするよう私を手まねいた」⁴¹。スタンフォード大学の美術教育教授のアイスナー(Elliott Eisner)は、この講演の報告書である『リサーチ・モノグラフ 2号(*Research Monograph 2*)』(1966)を編集した。ペンシルバニア州立大学の美術教育教授バイテルによると、アイスナーは、「この全米会議に向けたリサーチ討論会の議長を務めた」⁴²とされている。アイスナーが当講演の進行役を公式に引き受けていたかどうかは不明であるが、この講演を彼が聴講していたという事実は重要である。バーカンは、この講演の中で「全米教育研究学会の64年年鑑の中のアイスナーの論考「アメリカの教育と美術教育の将来」へ言及し、40年の間、美術教育者達が情感的に委ねてきた実践へ『理論的に高度な知識』を与えた」と高く評価している。1960年代後半、アイスナーは、ケタリング財団に支援されたスタンフォード大学のカリキュラムを開発することになる。

³⁷ Ibid., p.15.

³⁸ Ibid., p.20.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid., p.20.

⁴¹ John Michael, *The Lowenfeld Lecture* (University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1982), p.81.

⁴² Beittel, *op. cit.*, p.iii.

3. InSEA プラハ会議から CEMREL の美的教育会議へ

(1) NAEA ベルグラード会議(1966)

1966年7月26~8月16日まで組まれた、「NEA(全米教育協会)教育旅行局」の「NAEA ヨーロッパ旅行」の中には、1966年8月3~10日のInSEA プラハ会議[図版4-4]の参加が組み込まれていた。このInSEA プラハ会議の事前会議を兼ねて、1966年7月27~29日、ユーゴスラビアのベルグラード(Belgrade)において、「アメリカ合衆国教育事務局から22,000ドルの支援の基、NAEAの支援下により「NAEA 国際シンポジウム」が開催された。このベルグラードの会議、及びプラハ会議共にバーカンの参加が認められる。

ベルグラード会議は、1966年の『アート・エデュケーション』⁴³10月号に1ページ足らずの報告文として掲載され、レセプションの写真も加えられている(図版4-5)。参加者はアメリカ合衆国から、NAEAの前会長で、1965年ペンステイト・セミナーのディレクターのマッテイル(Edward Mattile)、当時NAEAの機関誌『アート・エデュケーション』の編集長ドーン(Charles Done)、初代InSEA及びNAEA会長のジークフエルド(Edwin Ziegfeld)の名前が確認出来る。また、日本から「サブロー・クラタ(Saburo Kurata)」、つまり倉田三朗の参加者名も確認出来る。プラハ会議の僅か数日前であり、「25ヶ国の美術教育のリーダー」や、「InSEA 会長のゾイカ(J.A.Solka)」が参加し、事前会議として重要な役割を果たしていた。この内容の詳細はNAEAからバーカン編集長の基、『美術教育における新しい方向性(New Direction in Art Education)』(1967)⁴⁴として英語で出版された。この報告書から、「シンポジウムの計画委員会」の名を調べると、NAEAのドーン、ユネスコのD'Ary Hayman、連邦連邦教育局のホッフア(Harlan Hoffa)、InSEA ユーゴスラビア委員会のジャコビック(Ljubomir Jankovic)、InSEA ユーゴスラビア委員会のロカ(Josip Roca)、InSEA 会長のゾイカ(J.A.Solka)となっている。プロジェクト・ディレクターはドーンである⁴⁵。

編集者バーカンの序文の末尾によると、「このレポートの本文で結論付けた、ベオルグラード・シンポジウムの委員会の要約と提案の報告は、次の週に、チェコスロバキアのプラハで会った際、InSEAの第8回議会総会の一つとして交付された」

⁴³ Nonauthor, "News of the Profession: NAEA international Art Symposium," Art Education, Vol.19, No.5 (October 1966), p.52.

⁴⁴ Manuel Barkan, ed., *New Directions in Art Education* (Washington, DC: National Art Education Association, 1967) [ERIC ED No.017 052].

⁴⁵ *Ibid.*, non pagenumber.

⁴⁶と記されている。この資料において考慮すべき点は、バーカンの責任によりアメリカ合衆国国内の読者に向け編集されていること、また会議進行内容の編集作業に伴う談話の取捨選択、及び会議のイメージ付けも米国の読者層を考慮していることにある。この会議で、バーカンは言う。

「おそらく1世代前のアメリカ合衆国における美術教師達は、若者達の自由表現(free expression)を奨励する方向へと、教授法を向けるため訓練されてきた。しかしながら、現在-私が過去12年間半の期間に意味付けをした-アメリカ合衆国における美術教育の研究領域の我々の多くは、そのような一つの方向性の知恵を疑い始め、そして、もう一つの選択の可能性(alternative possibilities)があるのか、全くもって注意を要する美術領域における主題があるのか知りたいと考え始めている。」⁴⁷

また、バーカンは以上の問題点に関し、「講演した3人の紳士達に詳細な質疑を求めるのは困難である」としつつも、更なる「選択の余地(alternatives)」の可能性を求め以下のように続ける。

「一つには、美術教育の目的が多様なものであると言及することにある。美術教育の目的は、子供達の自由表現を奨励する必然性はなく、美術作品の理解を子供達へ奨励する必要もない。むしろ、子供達へ、人間が今世紀中に企てた偉大な発見を理解し、鑑賞し、参加することを奨励し、教育することにある。例えば、今世紀中の美術家の問題は、リアリティーの感覚(sense of reality)を創造することにある、つまり、子供達自身の生活において、子供達の抱負において、子供達の生活と文化の意味において、子供達にとってリアル(real)に思えるものは何か、という感覚である。」⁴⁸

ところで、最も問題な点は、このユーゴスラビアという土地で、ベオルグラード会議がなぜ、開催されたかという理由や経緯である。先ず会議の目的に関して説明部を抜粋すると、NAEAのドーンによって以下のように説明されている。

⁴⁶ *Ibid.*, p.3.

⁴⁷ Barkan, *op.cit.*, p.34.

⁴⁸ *Ibid.*, pp.34-45.

「ロカ(Roca)教授は私にユーゴスラビア訪れることを我々が提案した背景と、美術教育における国際シンポジウムに関して、2,3の言葉を語るよう求めた。この考えは、InSEA 議会において昨年夏の、日本でアメリカ合衆国教育事務局のハーレン・ホッフア(Harlan Hoffa)博士、ロカ教授、私自身(*ドーン)の間で非公式の議論の中で形成された。我々はこの国で開催される世界中から小集団の美術教育者達を招くシンポジウムに関して語った。この議論に従い、私とホッフア、そしてユーゴスラビアの美術教師協会の人達は、今年の3月、ここに訪れることが出来た。

3月の議論の間、我々は世界における美術教育へ重要な貢献をするシンポジウムであり、計画作りを進めるべきだという、ことに同意した。この決定はユーゴスラビアの美術教師協会と、私自身の協会であるアメリカ合衆国の全米美術教育協会、によって支援された」⁴⁹

InSEA の前年の会議は1965年8月2~9日まで東京文化会館と国立教育会館において開催された。この会議の何時、ベルグランド会議の開催が「非公式の議論の中で形成された」のだろうか。

(2) InSEA プラハ会議(1966)

倉田三郎が編集兼発行人となり、日本美術教育連合から発行された『第17回国際美術教育会議記録』(非売品)⁵⁰を参考にする、1965年8月5日午後2時から5時までの「INSEA 役員会」では、会長のゾイカを中心に出席者が集まり、「イヤホーン不調のため通訳者か机間に入り、逐語訳によって開始」された⁵¹。役員会の出席者名にはロカを指す「J.ローカ」、「倉田三郎」など21人が確認できるが、ホッフアやドーンの名はない⁵²。ゾイカは「われわれは1966年8月3日か10日までプラハでInSEA 総会を開くだろう」とし、「プラハでは新しいINSEA 役員や会長を選出しなければならないので、今日はその指命委員会を組織するために委員長1. 委員3. 書記1を選出しなければならない」ので、「ゾイカ会長の提出議題に対し、ミューラー、ノワイエ、ノッチングム、ブリガデ、ボーリング、ヴィクトリア、倉田、ヒップウェル、ハイマン、ローカ、ウズディル、リー、リッチー等の発言質疑意見

⁴⁹ Ibid., p.10.

⁵⁰ 社団法人日本美術教育連合、編、『第17回国際美術教育会議記録』日本美術教育連合、1965年。(非売品)

⁵¹ 同上、70頁。

⁵² 同上。

開陳を経て」決定し、次のようになった。「指命委員会委員長 R.ブリガテ(スイス) 委員 P.ヴィクトア(フィリッピン) J.ロッサ(ユーゴスラビア) ハルヴオルセン(アメリカ)」である⁵³。後に、プラハ会議に参加した、InSEA 事務局長で玉川大学教授の鈴木清の論考「INSEA のこれから」には「東京大会のINSEA 役員会で決った選挙委員会(委員長スイスの Brigati 氏、委員フィリピンの Victoria、ユーゴスラビアの Roca、アメリカの Halvrson 3氏)によって下交渉、選挙、投票確認、発表と手続きがとられた」という英語表記が残っている⁵⁴。よって「J.ロッサ」は「ローカ」であり「ロカ」を指す。ちなみに、「書記は委員長の自由に指命により後日決定すること」だったが、「ゾイカ会長の申し出」により「H.マンゴールを新しいINSEA 編集責任者に、I.ベイセーをINSEA 書記に就任することをお認め乞う」と記述されている。

パンフレットには記されていないが、倉田が編集した東京会議記録には、「プラハの日程」が掲載され⁵⁵、「8月4日(木)グループによる講演と討論」が「A:美術教育の哲学的、社会学的、教育学的質疑/B:美術教育の心理学的、生物学的質疑/C:美術教育の教訓的、組織的質疑/」の「主題で3つの大きなグループにわかれる」と記されている。よって、「A」「B」「C」の分科会場は以上の主題に応じて発表されたといえる。InSEA プラハ会議の8月6日午前10:30のC、つまり「美術教育の教訓的、組織的質疑」において、バーカンが発表したとみられる題目は「USAにおける美術教育の転換に向けた展望」である。この発表内容は、1966年の協会機関誌『アート・エデュケーション』11月号に「美術の教授法における変換のための展望」⁵⁶として、巻頭に掲載されている。ここでの彼の扱いは、全米のスポークスマンといえる。この論考には、「1966年8月3~10日のプラハにおけるInSEA 第8回会議へマニユアル・バーカンが提示した、アメリカ合衆国における美術教育領域における現行の思考の概要」⁵⁷と記されているが、発表原稿と近い内容なのだろうか。この検証を裏付ける記述は次の論考に含まれている。

バーカンは、翌1967年、3月19~24日までカリフォルニア州のサン・フランシスコで開催されたNAEA 会議において、「NAEA 美術教師年度賞(NAEA Art

⁵³ 同上。

⁵⁴ 鈴木 清「INSEA のこれから」『美育文化』第16号 第11号、1966年、6-7頁。この号はINSEA プラハ会議の特集号である。

⁵⁵ 倉田、前掲書、71頁。

⁵⁶ Manuel Barkan, "Prospects for Change in the Teaching of Art," *Art Education*, Vol.19, No.8 (November 1966), pp.4-8.

⁵⁷ Ibid., p.4.

Educator of the Year Award)』を受賞している[図版4-6]。その会議の分科会で発表したとみられる論考は『アート・エデュケーション』に「転換の試みと冒険」⁵⁸として掲載されている。当時、その機関誌の編集委員の1人でもあったバーカンの論考には、以下のような記述がみられる。

「ほんの2、3か月前、アート・エデュケーション(*Art Education*)の編集者は、1966年の11月号の機関誌において出版された私の原稿『美術の教授法における転換に向けた展望』の中で表明した思想に、意義を唱えた読者からの手紙を受け取った。この原稿は、私が、昨年夏にプラハのINSEA会議で発表した講演のテキストであり、そこでは、『アメリカ合衆国における美術教授法に向けた目標、内容、方法の主要な転換』を報告した。」⁵⁹

「異議を唱えた読者からの手紙」の内容とそれに関するバーカンの対応は、「プラハのINSEA会議で発表した講演原稿」として、立証されている。注目すべき点は、「アメリカの美術教育は1920年代~1950年代を通じて30年あまりの間」、「ごく本来の成長過程」や「美術作品を制作する活動を通じて創造性へ向けた子供の可能性を開発することを強調した教授法」が支配的であったと位置づけた後、教授法の目的は美術作品を制作し、対象を観察(viewing)することから-アイデア・メディア・形式の質的特徴の掌握を奨励することへ変遷している」と新しい教授法の現われを記している点にある⁶⁰。さらに、「この美術教授法における変遷は創造性の発達のような心理機能的な目的からかけ離れ、美術の本質の把握へ向かう動向に関係している」と時代変遷が強調され、この直後、1965年4月のローウェンフェルド・レクチャーと同じく、「1957年にビクター・ローウェンフェルドが『美術教育における美術は目的のための手段としてのみ活用され、それ自体の目的として活用されない。(中略)反対に、1963年にビンセント・ラニアーは(中略)』という文章が含まれ、比較対比されている。

(3)CEMRELの美的教育会議(1967)

1967年1月20~21日、ホイットニー美術館、次いで同年7月24~25日、ロー

⁵⁸ Manuel Barkan, "The Challenge and Adventure of Change," *Art Education*, Vol.20, No.10 (Special Issue Reporting, 1967), pp.20-22.

⁵⁹ *Ibid.*, p.20.

⁶⁰ *Ibid.*

ドアイランドデザインスクールの2度に渡り討論した結果、連邦教育局、CEMREL(中央中西部地区教育研究所)とオハイオ州立大学の共同援助のもとで、美的教育カリキュラム開発の第1段階が開始された。バーカンがディレクターを務めた。このプロジェクトは、1969年に予備草稿が出来上がり、オハイオ州立大学、連邦教育局、CEMRELにより資金援助され、1970年に完成し、約5000部印刷された⁶¹。このプロジェクト開発は、岡崎昭夫の先行研究によると以下のように経過が説明されている。

「美的教育に関連する多くの人々(教育学、美学、哲学、芸術、芸術教育など)が参集し、検討した結果、次の三項目が定められた。すなわち、1)美的教育に関する諸問題の調査をオハイオ州立大学のバーカンに委属すること、2)参加者は美的教育を理論づける過程で各々の専門を生かす学際的グループとして協力すること、3)美的教育の実際のカリキュラム教材の開発をCEMREL(中央中西部地区教育研究所、1965年に連邦教育局の援助で設立)に委託してこの機関の資金で行うこと、の3点であった。」⁶²

バーカンと共に『初等学校のためのテレビジョンを通じた美術教授法のためのガイドライン』(1967)⁶³の作成、1970年のCEMRELの『ガイドライン』作成に加わったチャップマン(Laura Chapman, 1935~)[第6章第3節参照]は、バーカンの『美術教育の基礎』を書評している。チャップマンは1980年代のゲッティ・センターのDBAE政策以降、コンパクトなパッケージ型のカリキュラム教材の開発者として日本でも紹介された人物である。彼女によると、1960年代40年代後半から50年代にかけての美術教育の文献が「創造的な自己表現のための美術」の主題によって、第2次世界大戦後の「権威主義の危険」から以下のような位置付けをしている。

「マニュアル・バーカンの最初の著書『美術教育のための基礎』は、もはや印刷されていないが、美術教育の文献の中では画期的な位置にある。教師教育の教科書として、その著書は多くの前例を編成している。1955年に出版され、心理学、社会学、文化人類学、文化史、哲学、美術(arts)から現在の概念の批評的な総合化

⁶¹ 岡崎、前掲書、187頁。

⁶² 同上、192頁。

⁶³ Manuel Barkan and Laura Chapman, *Guidelines for Art Instruction Through Television for the Elementary School* (Bloomington, Indiana: National Center for School and College Television, 1967).

を提示するための最初の戦後著書となった。それは、同時代の教授方法を分析するため美術教育の歴史へ関係付けた、最初の教科書でもあった。最終的にそれは、形式と本質の両方から、美術教育に関する成熟した哲学的なディスコースのモデルを提供した」⁶⁴

チャップマンはバーカンの美術教育の基礎問題が、「人々の人格的な必要性和人々の必要性の確保をする経験へ向けた我々の文化の態度」にあるとしている。そして、教師達の「一般教育的思考」からのアプローチの必要性から、「(1)美術における価値の性質、(2)視覚的美術における創造的プロセス、(3)パーソナリティーの発達」の基礎課題に答える必要性を読み取っている。パインは「バーカンによって計画された美術教育の基礎が各コミュニティと学校における個別で多様な活動状況(working situation)に応じて『現実主義 (realistically)』を調節することが可能となった」とし、「カリキュラムに影響を及ぼす5つの主要な要因」を挙げている。それは、「(1)特定のコミュニティ、(2)学校の一般的なカリキュラム、(3)学校と教室の物理的環境、(4)先験的な経験、(5)教師の指導力の強さ」であった。

1970年、バーカンが死去した年に彼がディレクターを務めた CEMREL とオハイオ州立大学が共同開発した『ガイドライン』が発行される。それは、ローウェンフェルド死去以降の1960年代の美的教育カリキュラム開発の展開、同大学の鑑賞教育改革と美学受容の1つの到達点となった。次に、同時代、バーカンが所属したオハイオ州立大学の鑑賞教育改革と同大学の研究者について考察する。

第2節 オハイオ州立大学の美術鑑賞教育改革

1. 美術鑑賞教育の改善会議(1965)

(1)会議の研究報告書

1965年6月28日~8月27日にかけて、連邦教育局から45,613ドルの支援を受けたオハイオ州立大学「中等学校における美術鑑賞教授法の改善のためのリサーチと開発のチーム」による会議が開催された。「リサーチと開発のチーム」は21人のメンバーにより構成されている。この会議は1966年に『アメリカン・エデュケー

⁶⁴ Lura Chapman, "A Second Look at a Foundation for Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.13, No.1 (Fall 1971), pp.40-49.

ション(*American Education*)』の中にも取上げられており、「高等学校と文化の教養がない人」に、一般的な中等学校では音楽と美術の選択の場合、「連邦教育局の音楽教育の専門家ハロルド・アーバーク(Harold Arberg)の調査によれば、15%が音楽で、美術が5%」足らずであることが指摘され、「連邦教育局に資金援助された、例えば『中等学校における美術鑑賞教授法の改善に向けた』オハイオ州のプロジェクト」が、美術教育を促進するよう望まれていた⁶⁵。

この会議の参加者21人全ての名が最終報告からは確認出来ない。しかし、コンサルタントは、オルブライト・クノックス(Albright-Knox)・アート・ギャラリーの教育学芸員ジョンソン(Charlotte Johnson)、オレゴン大学の美術教員ラニアー(Vincent Lanier)、シカゴ大学付属学校の美術教師マランツ(Kenneth Marantz)、コネチカット州の美術教育の指導主事であるサンダース(Robert Saunders)、インディアナ大学の教育哲学科スミス(Philip Smith)、トロント大学の美術史家ビッカーズ(Stephan Vickers)、オハイオ州立大学の美術史家パットン(Glenn Patton)とされている⁶⁶。この会合では、「美術鑑賞の教授法に関係する主要な概念的問題」、そして、「美術鑑賞における教授法と実験的リサーチの長期間の成功のための必要条件である、概念的問題の明確化」が議論された⁶⁷。

最終報告書の会議日程表⁶⁸[図版4-7]を見ると、7月28日(月)にエッカーを議長として全員参加した1週目は、29日(火)全員参加、30日(水)小集団の会合(ラニア、ジョンソン、サンダース)、7月1日(木)小集団の会合(ビッカーズ、ジョンソン、パットン)、7月2日(金)小集団の会合(エッカー、スミス)と記載されている。以上のうち、7月29日(火)はジョンソンを議長として、エッカー、ラニアー、マランツ、サンダース、スミス、ビッカーズと、研究報告書の原稿を記したメンバーの名が全てあり、「全員参加」の意味が伺える。この会議から作り上げられた7人の学者による8部の原稿は、翌1966年7月、8月に、会議の成果報告も兼ねたプロジェクト原稿として、研修会の実演教師でもあるオハイオ州レイク・ウッド(Lake wood)の公立学校の美術教師アローラ(Marilyn Arora)によりタイプライターで打たれ、

⁶⁵ Glendy Culligan, "High School and the Cultural Illiterate," *American Education*, Vol.2, No.10 (November 1966), p.4.

⁶⁶ *Ibid.*, p.279.

⁶⁷ David Ecker, *Improving the Teaching of Art Appreciation, Research and Development Team for the Improvement of Teaching Art Appreciation in the Secondary Schools* (Columbus, OH: The Ohio State University Research Foundation, 1966).

⁶⁸ *Ibid.*, p.325.

1966年11月に同大学リサーチ基金により発行された⁶⁹。

最終報告で掲載された各研究報告書の執筆者名の所属と原稿題目、その内容は[表4-2]のようになっている。

表4-2・会議の研究報告書

- ・サンダース (Robert Saunders, Curator of Education, Albright-Knox Art Gallery, Buffalo) 『公立学校における美術鑑賞の教授法の歴史(A History of the Teaching of Art Appreciation in the Public School)』-「1900年以前美術鑑賞と公立学校」「美術鑑賞—美術の価値低下」「1900年後の美術鑑賞方法 アーサー・ダウとヘンリー・パーレー: 1900-第1次世界大戦」「スクール・アーツ・ブックとピクチャー・スタディの方法」「美術史のノート・ブック」「融合を通じたデューイと美術鑑賞」「スクール・アーツと美術鑑賞, 1917-1940」「美術鑑賞とラジオ」「教育としての美術と学校の美術ギャラリー」「モダン・アートが学校の美術プログラムへ入ってくる」
- ・サンダース 『美術鑑賞と青年期の神秘論(Art Appreciation and the Adolescent Mystique)』 「コマーシャル企業家達と青年期の趣味性」「発達段階としての青年期」「ハイスクールにおける美術と中産階級の趣味性」「青年期の価値判断」「青年期の趣味性の発見へ向けて」
- ・ラニアー (Vincent Lanier) 『ハイ・スクールの美術鑑賞における教育課程(An Experimental Course in High School Art Appreciation)』 「大衆の場からの出発」「この方向性におけるいくつかの観点」「カリキュラムへ遂行することが可能な方向付けとは何か」「美術へ影響を及ぼすうえでの要因 1.個別の作品へ向けた社会的態度 2.美術形式の文化的視点 3.知覚的技能 4.形式的特質の認識 5.個別のシンボルの知識 6.連合 7.歴史的定義づけ 8.判断 9.美術作品への生活(life)の関係性」「美術教師は何をすることが可能か モデル・レッスン・プラン, 単元I モデル・レッスン・プラン, 単元II」「選定された文献表」
- ・スミス (Philip Smith) 『教室の教授法における口語的操作法(Verbal Operations in Classroom Instruction)』 「I.導入 成功的な教授法 有効的なカテゴリーへ向けた基準-1.経験的意義と十全性 2.内部の一貫性と明晰性 3.外部の一貫性とシステムチックな関係付けの可能性 4.規範的な実りの多さ 分類されたものは何か? II.ガテゴリ

⁶⁹ David Ecker, *Improving The Teaching of Art, Research and Development Team for the Improvement of Teaching Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University Research Foundation, 1966), p.279. [ERIC ED No.003 027].

ーズ カテゴリーズの要約 III.結論 リサーチに向けた示唆 教師教育に向けた示唆」

- ・マランツ (Kenneth Marantz) 『美術の作品と鑑賞の目的(The Work of Art and the Object of Appreciation)』 「I.美術教育文献における求められていない問題 美術鑑賞の定義づけ II.鑑賞のカテゴリー 分析的カテゴリー III.美術作品 IV.複製 (Reproductions) V.鑑賞の環境 VI.鑑賞に向けた目的の用途」
- ・ビッカーズ (Stephen Vickers) 『美術作品とそれに伴う教科書(The Work of Art the Text That Accompanies It)』 「テキストの選定 A. *Apollo: An Illustrated Manual of the History of Art Throughout the Ages*, S. Reinach B. *Art Through the Ages*, Helen Gardner C. *The Story of Art*, E.H. Gombrich D. *The History of Art*, H. Johnson E. *Learning to Look*, Joshua C. Taylor」 「教材のカテゴリー」「付録 A: 300 モニュメントのリスト」「選定され注釈された文献表のリストとハイ・スクールのレベルで美術鑑賞における教授法に向け利用可能な参考文献・ブック」
- ・ジョンソン (Charlotte Johnson) 『美術教師のための4つの機能(Four Functions for an Art Teacher:)』 「I.歴史家としての美術教師の機能 典型的な例 現代アートを扱う歴史家としての美術教師 静物画 人物像 色彩 II.批評家としての美術教師の機能 III.アーティストとしての美術教師の機能 レリーフ彫刻とは何か? 絵画とは何か? モザイクとは何か? IV. 学芸員としての美術教師」「結論」「図版」「注釈の文献表」「選定された文献表」「ギャラリー・トリップ (Gallery Trip)」

以上のような、プロジェクトの原稿は、「プロジェクトの第2目的」として、1965年秋、美学者ケリン (Eugene Kaelin, 1926~) により第一の評価である『「プロセス」批評』を受けている⁷⁰。また、「執筆者達へ初稿の批評を戻すための締め切り」として「批評家達はあなたの署名と日付を記して下さい、執筆者達は再校の校了をするジーン・マクグレガーへ、批評に応じて初稿を戻して下さい」⁷¹とも記されている。ケリンの批評は執筆者に向け、訂正の権限を有していた。各原稿へ向けた初稿の返却締め切りは「マランツ 1965年7月30日」「ラニアー 1965年7月30日」「ジョンソン 1965年8月2日」「サンダース 1965年8月4日(歴史の原稿)」「スミス 1965年8月6日」「サンダース 1965年8月11日(青年期の原稿)」と記されている⁷²。

⁷⁰ *Ibid.*, p.280.

⁷¹ *Ibid.*, p.335.

⁷² *Ibid.*

その後、最終原稿は「1966 年夏の間におハイオ州立大学で開催された美術鑑賞における先進的な学習のための学会」における「35 人の美術教師達と指導主事達」に利用出来るよう複写されたとされる。その研究会の講師でもある当時ジョージア大学のフェルドマン(Edmund Feldman, 1923~)、実演教師であるレイク・ウッド公立学校美術教師ガーソン(Andrea Garson)とコロンバス公立学校のアシスタント・ディレクターのルッセル(Martin Russell)は、『『プロダクト』批判』とされる最終評価を委託されている。この最終評価は原稿が完成した時点の評価であり、ケリンが直接、各論文の著者に対し校正を指定できる立場とは異なる。故に、授業を実演した立場から見た原稿の評価依頼であり理論面での訂正の権限が無かった。

ペンスティット・セミナーには、プロジェクト原稿を提出したラニアーも参加していた。この最終報告に掲載されたラニアーの題目「成人生活における美的意志決定の形成(Aesthetic Decision-Making in Adult Life Situation)」⁷³が概要として掲載されている。オハイオ州立大学の美術鑑賞会議からはラニアーの「高等学校の美術鑑賞における実験的な教育課程」が現われたが、彼は同 1965 年 12 月に連邦教育局が資金援助し NAEA が母体となって開催された「美術教育における最新メディアの用途」会議のディレクターでもある。この会議にエッカー、ケリンは参加していないが、翌年のオハイオ州立大学の美術鑑賞の教員研修会の間に位置した重要な鑑賞教育改革の出来事といえる。この点は、本章において後述する。

(2)「美術鑑賞における先進的な研究のための研修会」(1966 年)

1966 年の 7 月、8 月にオハイオ州立大学において開催された「美術鑑賞における先進的な学習のための研修会」により支援されたセミナー[図版 4-8]は、35 人の美術教師と指導主事から構成されていた。『アート・エデュケーション』に掲載されたセミナー後の関係者の論考から考察する。関係者により実際の内容が記述されたものは、3 部確認出来た。まず、研修会の実演講師であるフェルドマンの「美術批評におけるいくつかの前進」⁷⁴がある。次いで、当時、オハイオ大学の博士課程に在籍していたマクグレガー(Nancy MacGregor)の「美学について話す」⁷⁵がある。次に、実演教師であるオハイオ州のレイクウッド高等学校の美術教師ガーソン

⁷³ Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.411-412.

⁷⁴ Edmund Feldman, "Some Adventures in Art Education," *Art Education*, Vol.22, No.3 (March 1968), pp.24-27.

⁷⁵ Andrea Garson and Martin Russell, "Alternative Approaches to Teaching Art Appreciation," *Art Education*, Vol.20, No.4 (June 1967), pp.8-14.

(Andrea Garson)とオハイオ州コロンバス公立学校美術アシスタント・ディレクターのルッセル(Martin Russell)の共同執筆「美術鑑賞を教えるための2つの二者択一の学習方法」⁷⁶がある。

フェルドマンの論考には、参加者名として「バイゲール(Baigell)、エッカー、ケリン」⁷⁷の名が挙げられている。エッカー、ケリンは哲学、美術批評の学問領域に相応し、前年の同大学におけるリサーチ・メンバーの最終報告書にも名前が確認できる。この「バイゲール」という人物はフルネームが未記入である。にも関わらずエッカー、ケリンよりも名が先に記入されている。美術史の専門家としてエッカー、ケリン、フェルドマンはキャリアが不足している。フルネームが未記入の場合、主要な読者層である美術教員にも理解可能な著名人である必要がある。美術史の専門家が見当たらず、更に、エッカー、ケリンより先に名が記載され、ステータスと知名度が高く置かれている。よって、この「バイゲール」は『トーマス・ハート・ベントン』の著者の、美術史家マシュー・バイゲール(Matthew Baigell)だと考えられる。翌 1967 年、フェルドマンの最初の著書『イメージとアイデアとしての美術』における「第五部 美術批評の問題」の「教育的批評」を扱った画家としてトーマス・ハート・ベントンがあげられている点にも、その背景がみられる。

また、セミナーの 35 人の参加者の中に「アルバート・アンダーソン(Albert Anerson)」という人物が、「私(*フェルドマン)がセミナーで課した批評システムが、映画のために開発されていない」が、「ブルックリン(Brooklyn)に長く在住した天性のフロンティア・スピリッツの持ち主である、アンダーソンは我々(*フェルドマンを含めたセミナーの指導員側)が美術形式として動画した映画に関して何も分からないまま、技術的分析と解釈の仕事を行った」と紹介している⁷⁸。ちなみに、アルバート・アンダーソンは、1970 年にフェルドマンがエッカー、スミスと共に、テレフォン・レクチャーに参加した際のコーディネーター、ペンシルバニア州立大学の美術教育学科の教員アンダーソン(Albert Anderson)と同一人物とみられる。セミナーの実演講師として参加したフェルドマンは、教師の実演授業でどのような役割を果たしたのだろうか。

「私の研究分野において、美術鑑賞であれ、スタジオ教育であれ、美術教師が行

⁷⁶ Nancy MacGregor, "Talking About Aesthetic," *Art Education*, Vol.22, No.3 (March 1968), pp.12-17.

⁷⁷ Feldman, "Some adventures in Art Criticism," *op.cit.*, p.24.

⁷⁸ *Ibid.*, 25.

為することは本質的に美術批評である、という理論を開発する必然性があった。つまり、美術教師は教育課程の中で、美術作品を記述し、分析し、解釈し、評価する。これらの4つの操作法は、私が美術批評を意味付けるものを構築する。」⁷⁹

フェルドマンの報告は論題の通り美術批評を中心に捉えた内容である。しかし、必ずしも美術批評への意義だけにこの研修会の実演授業が運営されたとは限らない。ルッセルとガーソンの研修会報告の内容を検証してみる。『アート・エデュケーション』に掲載された彼等の論考は、「オハイオ州立大学の今夏に開催された美術鑑賞の先進的な学習法のための研修会は、美術鑑賞の教授法を改善しようとする試みの主要な支援として計画された」⁸⁰と記されており、事実上、報告文の資料とみていいだろう。それによると実演授業に参加した中学生は、「オハイオ州コロバスの大都市地域の全ての地区から訪れた」のであり、「生徒達の文化的な背景同様、社会背景も幅広く多様であった」とされる⁸¹。

そして「利用可能な設備」は「大学の美術学群が優れた視覚教材のコレクションを供給した」とされる。これらの設備は「多くの中等学校に予期される以上に大規模で豪華なもの」であるが、「にもかかわらず、良い美術鑑賞の教授法は、良いスライド、複製、フィルム」の必要性が説かれている⁸²。そして、「この論文に説明された美術鑑賞教授法への学習方法は、研修会の一部であった実演授業で実現された」、「学習方法はスタジオに向けられた(studio-oriented)ものと鑑賞に向けられた(appreciation-oriented)ものに定義され、互いに排除しあわない」と2つの学習方法が定められている⁸³。

これらの学習方法は生徒自身の作品を自らが可能な限り理解することへ向けられている。1964年のニューヨーク大学のセミナーで美術教員養成へ向け「映画や視聴覚機器を開発するために有力な美術家や美術史家や美術批評家の協力を求めることが定められた」がその影響から、以下のようにフィルムが用いられている⁸⁴。

「フィルム『色の発見(Discovering Color)』(フィルム協会)は視覚表現における色の機能を導入するため用いられた。フィルムの内容は、高等学校の生徒達にと

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Garson and Russell, *op.cit.*, p.8.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

っては幾分子供っぽいものであった。しかしながら、それは魅力的な映画であり、16分間の中で、色彩に関連するより重要な技術的ポイントを明確に確立し、有効な語彙を供給した。美術作品はフィルムの中で考慮されていない、何故なら、スライドは美術家達が色彩と共に何を働きかけているかを、フィルムが色彩に関して何を伝えているか、それに関係付けるため用いられたからである。」⁸⁵

ところで、ニューヨーク大学でも示された「美術批評家の協力」とはフェルドマンを指すのだろうか。フェルドマンは美術教師へ向け批評家としての行動を奨励しているが、ルッセルとガーソンの実際の生徒を対象とした鑑賞授業の報告文が具体的な形式で残されていない。既にフェルドマンは1966年に「批評的行為」⁸⁶という論文があり、このセミナーの後、1967年1月、フェルドマンの最初の著書『イメージとアイデアとしての美術(Image and Idea of Art)』⁸⁷が出版され、その中で「批評行為」として以下のような説明がされている。

「私は美術批評の行為を4つの批評段階、記述(Description)、形式分析(Formal Analysis)、解釈(Interpretation)、評価(evaluation)や判断(judgment)、に分類する。これにの 카테고리を更に分解することは可能だろうし、また重複することもありうるだろう。にもかかわらず、それらは批評家が実演せねばならない根本的に異なった操作法であり、それらの連続性は最も容易な操作法から最も困難な操作法へと秩序に従う。そして、美術批評は演繹的以上に経験的なものであることから、その段階は特殊なものから、一般的なものへと進む。」⁸⁸

マクグレガーの論考によると、「美術鑑賞に関係するカリキュラム内容は、美術批評、美術史、美学、そして制作(studio production)を包括するだろう」⁸⁹と、バーカンが提唱し、アイスナーが開発に携わった美術教科内容の広がりへ、鑑賞の有効性が示唆されている。マクグレガーはオハイオ大学の修士課程の時点での中間報告とみられる1966年の「教室の会話のためのフィリップ・G・スミスの概念的-分類的手段の見直しと拡張」⁹⁰から「見る・語るプロセス」が「教室の会話の記述す

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Edmund Feldman, "The Critical Act," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1 No.2 (Autumn 1966), pp.83-94.

⁸⁷ Edmund Feldman, *Image and Idea as Art* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967).

⁸⁸ Ibid., p.469.

⁸⁹ Ibid., p.13.

⁹⁰ MacGregor, "Talking About Aesthetics," p.17.

る(describing)と分析する(analyzing)のプロセスのために考案」したと記している⁹¹。このような記述・分析のようなカテゴリーは、彼女にとって「質的シンボル(qualitative symbol)として対象を取り扱う目的」のような「質的構造について話す(talk about qualitative structuring)」ものと考えられている。このような、美術教育における「質的」問題は、1960年代のエッカー、ケリンの「質的知性」をテーマとする論考の展開を背景としている。注目すべきは、「質的構造や美術カリキュラムの内容について語る」と、この2つを同質のものとして扱っていることにある。

更にマクグレガーは、質的構造とカリキュラム内容について語ることを「統語論的(syntactic)・意味論的(semantic)・実用的(pragmatic)」の3つに分類している。統語論的、シンタクティックスとは、構文上・文章上の発話の類型と和訳としても一般的に考えられるが、マクグレガーは「ある対象から他の対象へと質的シンボルを関連付ける記述的」な陳述として位置付けており、「具体的な美術対象における形式的な構造的要素・主題的な説話的要素・様式的な要因・技術的な要因」、を発話の類型として挙げている⁹²。記述的な陳述の例をあげておくと、「その絵画はテーブルの上のボトルとグラスである」⁹³というものである。そして、発話の類型として、「統語論的正当付け、つまり、すでになし得られてきた充分な基準に基づいた美術作品の批評的判断」へと進行していくのである⁹⁴。第2にマクグレガーが提示するカテゴリー、「意味論的な発話」は「解釈的(interpretive)」な陳述とされ、「質的なシンボルを対象が意図されたものへ関連づける」ものとされている⁹⁵。そして、「明確な美術対象の提示的・再現的な意味を関連づけるだろう」とされ、例として「その絵画は絶望についてのものである」と、述べられている⁹⁶。この解釈的なものにおいても批評的判断が加えられている。ここでは、記述と批評的判断を結び付けた発話の行為を紹介しているが、一定の秩序を経て進むプロセスとは言及されていない。マクグレガーは発話の種類を分類しても、研修会の指導員として美術批評を教授したフェルドマンのような各発話の種類が連続的な秩序を持って関連しあうという、方法論は提示していない。

ところで、指導したフェルドマンは、「アメリカ中等学校における美術鑑賞の問

⁹¹ Ibid., p.13.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

題へ対応させるため、美術史・哲学・美術批評のリソースをもたせそうとした」と説明している⁹⁷。これは、研修会が、美術批評以上に、三つの学術領域の必要性を優先していた点を証明しており、マクグレガーがフェルドマンの批評方法以上に、美学に関心を向けていたとしても相違点はないだろう。ここで、フェルドマンが1965年の研究報告書の査読において、美術批評に教育意義を見出したか、どうかを考察しておく。彼は、ジョンソンの研究報告書の第7章「美術教師のための4つの機能」⁹⁸を「これは有効的な章である。おそらく最も有効性がある」と、「批評家としての美術教師の機能」という問題の主題が含まれた論文を強く絶賛している⁹⁹。自らが同大学の研修会で美術教員を前にして、実践に参加せねばならないという立場も背景に存在していたのだろう。

しかし、この論文の注目から、美術批評の教育意義がフェルドマンに芽生えたとみることは早計である。何故なら、「いくつかの場面において、教師が歴史家として、ある場合は批評家として機能するということを指摘しているが、私はその定義に重要性を見出さない」とし、「私はジョンソンが、良い美術教師が全ての場面で、彼女が定義した4つの潜在能力(capacities)、歴史家・批評家・美術家(制作現場の教師)、学芸員として、作用するということに同意している」¹⁰⁰と記述しているからである。このフェルドマンの記述からは、教師が批評家として機能することよりも、多様な役割を果たすこと自体に着眼点が明確に打ち出されている。

確かにジョンソンのプロジェクト原稿は「II.批評家としての美術教師の機能」だけでなく「I.歴史家としての美術教師の機能」に「美術作品の分析」として「意味や内容へ言及する」「『それは何であるか?(What is it?)』と「より論理的な問題である『私が見たものは何か?(What do I see?)』の2つの問題点が設定されている¹⁰¹。そして建築以外の美術作品へ「毎回、オリジナルの美術作品を扱うため、以上に挙げた4つのポイント全てを常に必要とはしない」としつつ、「多大な情報量(a vast mount of information)に向けたソースとしてオリジナルの美術作品を扱う歴史家としての美術教師」のため以下のような4点が挙げられている。

⁹⁷ Edmund Feldman, "Some Adventures in Art Criticism," *op.cit.*, p.24.

⁹⁸ Buel Johnson, "Four Functions for an Art Teacher," in David Ecker, ed., *Improving the Teaching of Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University Research Foundation, 1966), pp.225-278.

⁹⁹ Ecker, *op.cit.*, p.318.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid., pp.225-278.

- 1) 対象(The Object)、創造的な表現物であり、その美的構造(aesthetic structure)の結果である。つまり、各要素(線、色、明度、テクスチャー、領域、形)とこれらが全体的なコンポジションへ寄与するうえでの流儀(manner)である。
- 2) 対象は選定されたメディウム、必要な技術、技巧、選定された素材の結果である。
- 3) 対象は歴史である。
- 4) そこには対象と同時代の重要な文献と記録がしばしば存在している。¹⁰²

以上のような各項目に分類された定義付けはフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』の「10 章 各要素を知覚する美学」にも大変類似した項目が掲載されている。それは「(1)視覚的要素(visual elements)」「(2)デザイン(Design)」「(3)美術対象(art object)」「(4)視覚形式(Visual form)」「(5)知覚(Perception)」「(6)美的経験(Aesthetic experience)」「(7)美的構造(Aesthetic structure)」である。ジョンソン以上に、マランツのプロジェクト原稿「美術の作品と鑑賞の目的」と比較すると、「II. 鑑賞のカテゴリー」¹⁰³の「分析的カテゴリー」が「1. 定義(Identification)」「2a. 文学的記述(Literary Description)」「2b. 技術的記述(Technical Description)」「2c. 形式的記述(Formal Description)」などの分類にフェルドマンの批評カテゴリーにより類似しているのは確かである。このような言葉の分類に向け、批評家の方法を活用するフェルドマンは、1966年にオハイオ州立大学に客員教授として迎えられ、同年7、8月に自ら実演者として指導セミナーに参加する。

「(3)「全公立学校の一般教育において基礎となる美術鑑賞の概念を教えるための、指導プログラムに向けたガイドラインを確立するための開発会議」(1967年)」

1967年1月15日~19日、オハイオ州立大学が母体となり連邦教育局から22,682ドルの支援のもとで、同大学の学校教育准教授オア(Jeanne Orr)がプロジェクト・ディレクターを務め、「全公立学校の一般教育において基礎となる美術鑑賞の概

¹⁰² Ibid., pp.228-229.

¹⁰³ Kenneth Marantz, "The Work of Art and the Object of Appreciation," in David Ecker, ed., *Improving the Teaching of Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University Research Foundation, 1966), pp.147-178.

念を教えるための、指導プログラムに向けたガイドラインを確立するための開発会議」が「ストッファーズ大学宿舎のブッキー・ルーム(Stouffers University Inn Bukeye Room)」において開催された¹⁰⁴。オアからボストン美術館のテレビ指導員であるバーナード(Patricia Barnard)へ送られた1966年9月6日付けの手紙には、「過去数年の間、オハイオ州立大学の美術教育者達のグループは、公立学校における美術鑑賞の教授法の改善に向け共通の関心を討論するため会合を開催してきた」と記載されている¹⁰⁵。同大学の継続的な美術鑑賞教育開発の関心はオアの論考¹⁰⁶からも伺える。そこでは、1960年代の同大学における「視覚芸術プログラム」は「創造作品における個人的な人格的発展の掛かり合いと同様、美術の理解と鑑賞を一連の目的として有してきた」¹⁰⁷とされる。

この1月の鑑賞会議の目標は「公立学校のための最善の美術鑑賞プログラムに係る、美術史家、美術批評家、美術館職員、実践的な美術家、インダストリアル・デザイナー、建築家、都市計画者、美術教師、社会学者、学校管理人、の中での考え(ideas)の取り交わしを刺激付けること」、「各相談役の才能と学術精神により示唆された観点から、直接非難を受けるいくつかの基礎的義務のため、議論を向けること」として最終報告に記載されている¹⁰⁸。鑑賞開発会議と異なり、「15人の相談役が、特定の領域における彼等の経験と、公立学校における美術鑑賞教授法の問題の関心を基に、選別されるだろう」というように、学校教育領域の直接の関係者ではなく、各専門学術領域の研究者を中心にしたものであった。

参加者は「会議に出席する相談役達(16人)」「会議に出席するオブザーバー兼参加者達(28人)」「会議の招待者(14人)」「会議のスタッフ・メンバー達(3人)」の4分野、計61人である。「相談役」の主要メンバーには、プロジェクトの相談役にパットン、会議の相談役に1966年度の同大学の客員教授フェルドマン、マランツ、更には会議招待者のバーカン、ハウスマン、1966年夏期の鑑賞指導セミナーの「美術鑑賞における先進的な学習のための研修会」のメンバーであるディビス(Carol

¹⁰⁴ Jeanne Orr, *A Developmental Conference to Establish Guidelines for Pilot Programs for Teaching the Concepts of Art Appreciation Which are Basic in the General Education of All Public School Student* (Columbus, OH: Ohio State University Research Foundation, 1967). [ERIC ED No.020 937].

¹⁰⁵ Ibid., p.102.

¹⁰⁶ Jeanne Orr, "An Experimental Program in the Visual Art," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.1 (Fall 1962), pp.56-70.

¹⁰⁷ Orr, *A Developmental Conference to Establish Guidelines for Pilot Programs for Teaching the Concepts of Art Appreciation Which are Basic in the General Education of All Public School Student*, p.93.

¹⁰⁸ Ibid., p.91-92.

Davis)など、従来から、同大学の鑑賞改善プロジェクトに参加していた人物の名が目立った¹⁰⁹。

相談役達は既述した期間、つまり4日間共に持ち寄った各専門領域の意見を交わしあうのだが、この議論を刺激する、潤滑な会議運営のため「調査員(investigator)」も配備された。この「調査員」の詳細は不明である。また、小規模の議論では25人のオハイオ州の美術教師達も参加した。「会議計画(The Meeting Plan)」の日程は以下のように報告されている¹¹⁰。

「会議はディナー(1月15日6:30日曜)の最中に開催され、相談役達が翌日、オブザーバー兼参加者達として働くオハイオ州の美術教師達と指導主事達の何人かと会うための契機を持つであろう。夕食の後に、エドモンド・フェルドマンは美術鑑賞の教授法領域における相談役達の関心を集める議論を指揮するだろう。彼は次の日の議論を発展させると共に、ある会議編成のタイプの開発を試みようとするであろう。何人かの相談役達は、意見陳述を送る。この複写はフォルダー(*この最終報告を指すとみられる)に含まれている。」¹¹¹

この会議の1日目を更に詳細に検証すると、1月15日(日)の午後5:30-6:30に受付の登録が始まり、6:30には夕食と開会式があり、「討論を指揮するエドモンド・フェルドマンは、美術鑑賞の教授法領域における相談役達の関心の中心に位置するだろう。彼は翌日に発展する討論に伴う、枠組みのいくつかのタイプを開発するだろう」と記されている。この記述による限り、客員教授と呼ばれたフェルドマンは、既に美術鑑賞に関する指導的立場の人物として扱われていたことが分かる。特筆すべきは、午後9:15に「パトリシア・バーナード(Patricia Barnard)がボストン美術館から送られてきた四つのビデオテープを上映する」とされているが、これは「最終報告」に付録Nとして掲載された相談役としてのバーナードの「意見陳述」に関係している¹¹²。

1月16・17日(月・火)には「美術鑑賞の教授法における主要な問題の討論へ捧げられるだろう」とされ、「目標の定義、適切な内容の定義、適切な資本教材と経験の定義」が、テーマとして挙げられている。実際の16日(月)の朝は、9:00~11:30

¹⁰⁹ Ibid., p.8.

¹¹⁰ Ibid., p.9.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid., p.77.

まで10:15~30のコーヒー休憩を挟んで朝の分科会が催されている¹¹³。1月18・19日(水・木)は「オハイオ州の将来の各個人、或いはグループの仕事に向けた計画の開発へ捧げられる」とされている。会議以降においては、「多くの相談役達は火曜の夜や水曜の朝に去る」が、「エドモンド・フェルドマン、トーマス・ホールズ、ガンサー(Charles Gunther)、ヘイズ(Bartlett Hayes, Jr.)、ケネス・マランツは、個々人の仕事とグループの仕事が発展されることへ向けた更なる計画として、特に水曜、我々オハイオの教師達と指導主事達と共に働くだらう。」¹¹⁴と説明されている。

最終報告に記された目標とそれに応じた議論の主題を整理すると[表4-3]のようなものが提示されている。

表4-3・「美術鑑賞の教授法における主要な問題の討論」

「公立学校のための美術鑑賞プログラムの適切な目的を定義するため」
・言葉の定義を通じたプログラムの定義: 鑑賞(Appreciation) 或いは?
・美術の概念(Conceptions): 教えるべきものは何か?
「公立学校のための美術鑑賞プログラムの適切な内容を定義するため」
・環境: 美術学習の定義づけとその位置付け。
・全てに向けた美術: 全てに向けた美術の意味; 文化を奪われた子供。
「公立学校のための美術鑑賞の教授法を高めるため適切な教材と経験を定義するため」
・個人的な環境(Personal Involment): スタジオにおける作品の重要性。
・視覚リテラシー(Visual Literacy): 個人的な掛かり合いの意味と重要性。
・研究方法: 方法; 編成(Organization); 他の諸美術との関係性
第1(そして現代の)、或いは第2のリソースの活用
歴史: 情報や方法 視覚美術: 人文主義的な研究方法?
・美術館の役割: オリジナルの美術作品の教授法と重要性。
・テクノロジーとマス・メディア: テレビジョンの独自な役割
「美術鑑賞領域における教師のトレーニングの問題を熟考するため」
・教授法: 教師の定義と批評的な役割。
・教師教育: 美術学習全体のプロセスの基礎要素。

¹¹³ Ibid., p.91.

¹¹⁴ Ibid., p.14.

会議の議論の中でも「言葉の定義を通じたプログラムの定義:『鑑賞』、又は?」では、「そこには、『鑑賞』の言葉一般の表現への不満が存在した」とされ、『サタデー・レビュー(Saturday Review)』の批評家キャサリン・クー(Katharine Kuh)は「私は、我々が過った経過ににいるということから、その言葉を用いることを止めるべきだと考える」とされ、それに関しフェルドマンは「私はそれが批評という呼び名で耳にしてきた」と応答している¹¹⁵。この会議では、鑑賞という言葉の働きが、美術プログラムにおいて用いられるうえで不十分であり、それに応じて批評用語のボキャブラリーの幅への理解が定着し、リーダー・シップを発揮したフェルドマンはその期待感を受けていたといえる。次の第5章では彼を中心に考察する。

2.1960年代のエッカーの美的教育論

(1)1960年代前半の質的思考

1960年代のエッカーは、同大学のプロジェクト・ディレクターとしての実務レベルの責任者である以上に、岡崎昭夫の先行研究¹¹⁶に述べられたように美術教育論への哲学的なアプローチを重視した人物であり、美術家の一般的な質的知性の働きを論じた研究者として著名である。1965年当時、『スタディーズ・イン・アートエデュケーション』の編集長であったエッカーは、4月号に「論説:美術教育における理論の可能性について」¹¹⁷を掲載している。また、連邦教育局支援のもとで、1965年8月30日から9月9日までペンシルバニア州立大学で開催された「リサーチとカリキュラム開発のためのセミナー」に参加しているが、セミナーへ提出された研究報告書として「美術教育の諸問題:方法論的定義づけ」¹¹⁸がある。1965年はこうした多忙な時期であった。その多忙な中、エッカーはディレクターとして、1965年、6月28日から8月27日にかけて、同大学の会議に指導者として参加していたのである。

1962年、ウイングスブレッド会議にエッカーは参加し、同年、後に質的知性の

¹¹⁵ Ibid., p.19.

¹¹⁶ 岡崎 昭夫「デュイの質的思考と戦後アメリカの美術教育」『美術科研究』第1号(1983年)149-163頁。または、岡崎 昭夫「現代アメリカにおける美術教育カリキュラム開発に関する研究-ケタリングプロジェクトとCEMRELの美的教育プログラム-」筑波大学博士論文,1996。

¹¹⁷ David Ecker, "Editorial: On The Possibility of Theory in Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.6, No.2 (Spring 1965), pp.1-6.

¹¹⁸ David Ecker, "Some Problems of Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA.: The Pennsylvania State University, 1966), pp.4-37.

影響を受けるビイレメン(Francis Villemain)の所属するウェイン(Wayne)州立大学において論文題目「美術教育における方法論の概念と統制へ向けて」¹¹⁹により博士学位を取得している。1960年代前半のエッカーの「質的知性」に関する論考は、1961年10月28日のワイネ州立大学で開催されたアメリカ美学会において発表されたとみられる、1963年の「質的問題解決としての美術家のプロセス」¹²⁰があり、その他に1963年の「質的知性の問題解決」¹²¹、「質的知性の発達」¹²²などがある。1962年には、『教育理論(Educational Theory)』を、翌1963年には、「美術教育におけるいくつかの不十分な教義と提案された解決法」¹²³を発表している。また、1963年以降は、『スクール・アーツ(Schhol Arts)』に3作のシリーズとなる「プログラム化された教授法:美術教育への試練や脅威」を10月号¹²⁴、11月号¹²⁵、12月号¹²⁶と発表している。

エッカーは当時スタンフォード大学の助教授でNAEAのリサーチ評議会の議長を務めていたアイスナーと共に編集した『美術教育における読本(Readings in Art Education)』(1966)¹²⁷が出版されている。この編著の「II.美術教師に美術の理論は必要か?」には、エッカーの「質的問題解決としての美術家のプロセス」とケリンの「美学と美術の教授法」が編纂されている。当時は、生徒の教授-学習法以上に教師のリサーチの目安として美学、或いは美術の哲学が位置けられていた。彼等2人は共同執筆を何度も続けていくが、1960年代初頭、思想面において不和を見せていた。

¹¹⁹ David Ecker, *Toward a Methodological Conception of Problem and Control in art Education* (Unpublished Ed. D. Dissertation, Wayne State University, reproduced at Ann Arbor, Michigan; University Microfilms, Inc., 1962).

¹²⁰ David Ecker, "The Artistic Process as Qualitative Problem Solving," *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol.21, No.3, (Spring 1963), pp.283-90.

¹²¹ David Ecker, "The Development of Qualitative Interagency," *Studies in Art Education*, Vol.5, No.1 (Fall 1963), pp.77-80.

¹²² David Ecker, "The Development of Qualitative Intelligence," in Ralph Smith ed., *Aesthetics and Problems of Education (Studies in Art Education*, Vol.5, No.1 (Fall 1963), pp.77-80.

¹²³ David Ecker, "Some Inadequate Doctrines in Art Education and a Proposed Resoletion," *Studies in Art Education*, Vol.5, No.1 (Fall 1963), pp.71-81.

¹²⁴ David Ecker, "Programmed Instruction: Challenge or Threat to Art Education?," *Schhol Arts*, Vol.63, No.2 (October 1963), pp.3-6.

¹²⁵ David Ecker, "Programmed Instruction: Challenge or Threat to Art Education?," *Schhol Arts*, Vol.63, No.3 (November 1963), pp.12-6.

¹²⁶ David Ecker, "Programmed Instruction: Challenge or Threat to Art Education?," *Schhol Arts*, Vol.63, No.4 (December 1963), pp.8-10.

¹²⁷ Elliot Eisner and David Ecker, *Reading in Art Education* (Watham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966).

1960年代初頭のエッカーは、デューイの1931年の論文と1934年の『経験としての芸術』¹²⁸に基づいており、より直接にはヴィレーメンとチャムプリンの1959年の「実験主義的教育哲学の新分野」¹²⁹から影響を受けているとされる¹³⁰。それを基にしたエッカーの「質的思考」の研究は、ケリンに批判を受けており、岡崎昭夫により考察されている。2人の関係を知るためにも論旨上、重要といえるので以下にその展開を引用、抜粋する¹³¹。まず、エッカーが重要視するデューイの「反省的思考(reflective thinking)」を以下に提示する。

(A) 混乱した事態

- (1) 暗示・・・不明瞭な事実に統一を与える先行的な暗示が得られる段階
- (2) 知性化・・・それに知性的整理を与え問題の所在を明らかにする段階
- (3) 仮説・・・暗示的観念を処理し解決するための仮説を設ける段階
- (4) 推理・・・その暗示を修正したり拡大したりする狭義の推理作用の行われる段階
- (5) 検証・・・この推理された仮説を行動により検証する段階

(B) 安定した事態

以上のデューイの「反省的思考」の諸段階を「探求過程」にまで拡張した場合、「1.『探求の条件である未確定な場』、2.『問題の設定』、3.『問題解決の決定』、4.『推理作用』、5.『事実-意味の操作的検証』となる。エッカーの1963年の「質的知性としての問題解決」は、「デューイが『反省的思考の全行為の段階』と呼んだものと対応し以下のようにになっている。以下に6段階と、各段階の説明を引用する。

- 「1)関係性の現われ(A presented relationship)
- 2)現実的調整(Substantive mediation)
- 3)浸透的制御の決定(Determination of pervasive control)
- 4)質的予測(Qualitative prescription)

¹²⁸ John Dewy, *Art as Experience* (NY: G.P. Putnam's Sons, 1934). [邦訳『経験としての芸術』(鈴木訳、春秋社、1952年)]

¹²⁹ Francis Villemain and Hnathaniel Chapline, "Frontiers for Experimentalist Philosophy of Education," *Educational Theory*, Vol.21, No.2 (Spring 1959), pp.345-359. [邦訳「実験主義的哲学の新分野」(福鎌 達夫訳)『アメリカーナ』第9巻第9号(1960年9月号), 89-102頁。

¹³⁰ 岡崎、前掲書、63頁。

¹³¹ 岡崎、前掲書、57-70頁までの第2章第1節「質的知性への着目」から引用、参考になっている。

5) 実験的探求(Experimental exploration)

6) まとめ-全体的質(Conclusion: the total quality)

まず 1)の段階において、様々な質的關係性が同時に現われるが、そうした関係を把握した後に、そのなかから必要なものを選択する。つまり、ここでは、選択・再構成・変化などが可能となるような様々な質が芸術家に暗示されるのである。次の 2)の段階において、こうした新しい質的諸関係が現われては消え失せるなかで、質的關係が選択されたり、あるいは、その選択した質的關係が壊されたりする。つまり、確実と思われた選択が崩れて行き、他の新しい道が開かれ、再び新たな関係性が現われて来る。こうして次第に問題の所在が明らかとなつてくると、3)の段階が始まるのである。制作過程のどの地点においても浸透的質が制御されて明確に発生してくるが、そのような質とは、種々の質的な枠組みとはの関連により引き出されてきたものである。つまり、独自のねらい(ends-in-view)がいま芽生えつつある全体的質-それは、例えば印象主義のような伝統的様式であるかもしれないし、あるいは全く新しい様式(a new style)であるかもしれないが-により確認されるのである。そうした仮説がもたらされるやいなや、4)の段階において、「芸術制作の初めの段階とか終わりの段階とかにかかわらず、質的關係に従って制作の方向性が定められる。つまり、芸術家は質から質を『推理する』のである」が、そのことは、刻々と作品に現われてきている種々の質的なものが以降の制作における「質的な高まり」を暗示しつつあることを意味している。こうした質的なある種の予測に従って、5)の段階が開始される。そこでは、実験的な試行、例えば、筆のストローク、指の押さえ、鍵盤のタッチ、槌音の調子、身振り、等の行為による探求がなされる。そうした試行的な検証活動が現われるのは、浸透的、あるいは全体的質の關係からある種の質的なまとまりが経験的に引き出されてくるからである。こうして最後の 6)の段階において、安定した事態がもたらされる。つまり、「制作の完全性-達成された全体-が評価されるのである。しかしながら、そこでは浸透的質が適切にコントロールされているとしても、それは実験的なものに止まっている。何故ならば、これ以降の作品への再評価が以後の作品を変えて行くかもしれないからである。(実際にある画家たちの主張によると、自分たちが本当に一枚の『キャンバス』を完成したことはない、のである)」¹³²

¹³² 前掲書、62頁。

岡崎によると、ケリンのエッカーへの批判は、「インスピレーションと技巧」の区別が曖昧であり、目標到達のために必ずしも「物理的手段[線・色彩・面などを]配置する必要がない」のである。筆者の見解であるが、美学者ケリンの観点と美術制作者側の立場のエッカー、両者の違いが顕著に現われたといえる。ケリンは、具体的にエッカーの「質的問題解決」の段階における3)の「浸透的制御の決定」と6)の「まとめ-全体的質」を批判する。3)の段階に現われる浸透的「質」が、厳密には6)に現われる浸透的「全体的質」とどう違うのかが明確ではない、という批判である。つまり、彼の論述には手段-目標のカテゴリーが曖昧に用いられており、質的問題解決としての6段階の過程に関する説明も十分に一般化されていない、というものである。

「こうしたエッカーの欠陥を是正するには、それぞれの段階での『芸術的決定における直接経験の構造を理解する必要がある』のであり、さらにはエッカーによるこうした諸段階の妥当性を知るためには、『知覚そのもの、つまりわれわれ自身の知覚行為に戻らなければならないとするケリンの指摘は正当である』」¹³³

では、エッカーを批判するケリンの「知覚行為に戻らなければならない」とする直接経験とは、どのような段階を経て到達するものなのだろうか。1968年の「美的教育の存在論的-現象学的説明」¹³⁴でケリンは、「創作者の活動と鑑賞者の活動の意識的活動が分断されたうえで美術対象が扱われている」と指摘し、「鑑賞はあまりにもコミュニケーションのプロセス(communitive process)から切り離されている」と不服をもらしている。ここで提案された「美の制度(aesthetic institution)」は「表現(expression)」以上に、コミュニケーションとしてプロセスを扱うため、「美術作品を通じて創作者と鑑賞者の間に起こる美的コミュニケーション(aesthetic Communication)」を提案している。それは「前提条件(postulates)」の頭文字「P」をとって、以下のような4つのプロセスを経過する。

P1.全ての美の意義はコンテキストに拘束されている(All aesthetic significance is context bound)。

¹³³ 前掲書、63頁。

¹³⁴ Eugen Kaelin, "An Existential-Phenomenological Account of Aesthetic Education," *Penn State Papers in Art Education*, No.4 (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1968).

P.2.美的コンテキストは表面のみであれ、表面と奥行きであれ、『出会い』とそれらの関係性から構成されている(An aesthetic context is composed of counters and their relations, either surface only or surface and depth.)。

P.3.絶対的な意義を有した美の出会いはない、例えば、個々の意義はコンテキストを伴った、他の種類の出会いへ関連することにより出現する(No aesthetic counter has absolute significance which is made apparent by a relationship to some other counter with in context.)。

P.4 コンテキストの意義は、一つの経験の中で人々が発見する、或いは親密になるものとして、全ての『出会い』から表現性を感じることにある(The significance of the context is the felt expressiveness of all the counter in a single expression)。¹³⁵

以上の4つのプロセスは、作品に束縛されたコンテキストを徐々に剥ぎ取っていくような段階を経て、「出会い」へと到達するものである。同時代、フェルドマンの提案した積極的に解釈し意味付けする批評プロセスと比較しても、ケリンは、作品との掛かり合い自体を鑑賞行為と考えていたといえる。

1965年、ケリンはオハイオ州立大学の鑑賞開発会議でプロジェクト原稿の評定者となり、その後、彼の理論は、1970年のCEMRELの美的教育カリキュラムの『ガイドライン』へ「現象学的美学」と共に導入されることとなる。1960年代後半のCEMRELの美的教育カリキュラム開発へエッカーとケリンが関与していくなかで、2人の関心は「美的探求(Aesthetic Inquiry)」へと収斂していく。以下に1965~1970年代までのエッカーの鑑賞教育の研究方法の変遷を考察していく。

(2)1960年代の鑑賞の定義

1965年当時、オハイオ州クリーヴランド美術館の現代ギャラリーには、オハイオ美術教育協会(OEAE=Ohio Art Education Associationと略称されている)の事務所が置かれていた。オハイオ美術教育協会の会長のエッカーは、オハイオ州立大学の美術教育準教授でもある。エッカーは、1958年に刊行が始まったNAEA(全米美術教育協会)の機関誌『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション(*Studies in Art Education*)』の1960年代前半の編集長を務めた。1967年、エッカーは『アート・エデュケーション』に、同大学の美術鑑賞教育の開発プロジェクト後、その

¹³⁵ *Ibid.*, p.32.

影響下の基に論考「美的判断の正当付け」¹³⁶を発表している。

「美的判断の正当性は、それ故、美術鑑賞の核心として理解されるかもしれない。集合的な複雑な行為の全体は鑑賞本来のものとして定義されるかもしれない。判断を正当付けする行為は、鑑賞の本質的な特徴である。正当付けは説明的な言語よりも、むしろ記述的(descriptive)な言葉により適切に遂行される、しかし、最終的にそれは非-文学的な性質である」¹³⁷

この中の美術批評はグリーンバーグ(Clement Greenberg)の『美術と文化(Art and Culture)』¹³⁸からブラック(Braque)の「フルーツ皿」の批評が範例として、長文で提示されている。当時、批評へ注目したオハイオ州立大学の研究者は他にもいる。

鑑賞改善会議の参加者であった同大学美術学部助教授のテンプレトン(David Templeton)は、1969年の論考「批評的思考と美術の教授法」¹³⁹の中において、「過去5、6年間、視覚芸術における批評的探求(critical inquiry)、反省(reflection)、思考(thinking)へ払われた注意は維持され、制度的にそれは増加してきたように思える」としつつも、「しかしながら、スライド、道具一式、複製画(reproduction)、フィルム、美術鑑賞研修会、テキスト、プログラムがにわかに現われたにも関わらず、批評的思考とは何か?子供達がどう批評的思考に従事するか?美術プログラムの構造に有するそれらの問題へ答える効果はあるのだろうか?」¹⁴⁰と問題提起している。こうした、鑑賞教育プロジェクトのスタッフの批評、価値判断への注目は、1965年時点において、既にピークに達していたのである。

エッカーの言葉と定義づけへの注目は、前述した1965年4月8日のオハイオ州立大学のバーカンのローウェンフェルド記念講演に言及されている。プリテンがバーカンの講演を批判した中で、「エッカーが根拠に用いられている」とし、「エッカーの主張はビクター・ローウェンフェルドの教義が重要な道徳的・民族的問題を見

¹³⁶ David Ecker, "Justifying Aesthetic Judgement," *Art Education*, Vol.20, No.5 (May 1967), p.6-9.

¹³⁷ *Ibid.*, p.6.

¹³⁸ Clement Greenberg, *Art and Culture* (Boston: Beacon Press, 1961).

¹³⁹ David Templeton, "Critical Thinking & Teaching Art," *Art Education*, Vol.22, No.1 (January 1969), pp.5-9.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p.5.

逃している」と、指摘されている¹⁴¹。バーカンの陳述によると、「私の同朋ダビッド・エッカーは、論理学者・哲学的探究者のポジションから、全く異なった視点からビクター・ローウェンフェルドの批判に達している」とし、1963年の『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』の秋号のエッカーの「美術教育におけるある不十分な教義と解決の提案」¹⁴²からその批判文を紹介している。以下に、その引用文をレクチャー報告書から一部抜粋する。

「彼(*エッカーを指す)の論文『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』の1963年秋号における「美術教育におけるある不十分な教義と解決の提案」において、『我々の美術教育の中心教義は[それが何なのか、何をすべきなのか(what things are and what they ought to be)]の間の区別の説明に失敗してきた』と論じている。これらの教義は、[である(is)と[べきである(ought)]、事実と価値、手段と目的、の間の区別に失敗してきた]と、エッカーは言う。更に、『私の口論は』、『子供の成長と発達段階の教師の評価を導くための基準として子供の成長と発達段階を、予め選定した事実を提示する論理的(*logical が太字ゴシックで記されている)誤りに中心付けている』。(中略)そして、エッカーは続ける。『ローウェンフェルドの基礎的な混同は・・・美学と心理学的カテゴリーの混同にある。彼は美術様式(*art style が太字ゴシックで記されている)を、子供の美術作品に見出せるものと、子供の[主観的な感情 subjective feelings]の2つの心理学的タイプ』とを混同している。』¹⁴³

「べきである(ought)」という動詞の働きを強調する点は、ブルーナー影響下の1962年のバーカンの講演原稿にみられる陳述が、「我々が美術の教授法における行為すべき(*we ought to be doing*)概念」としてバーカンにより示唆されていた点と共通するところがある¹⁴⁴。また、エッカーのローウェンフェルドが、「子供の美術作品に見出せるものと、子供の[主観的な感情 subjective feelings]の2つの心理学的タイプとを混同している」は、その後、彼にとって価値判断の域にまで延長される。

¹⁴¹ National Art Education Association, *Research Monograph 2*, p.21.

¹⁴² David Ecker, "Some Inadequate Doctrines in Art Education and a Proposed Resolution," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.4 (Fall 1963), pp.71-81.

¹⁴³ National Art Education Association, *op.cit.*, p.3.

¹⁴⁴ Barkan, "Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching," p.14.

エッカーは1965年夏のオハイオ州立大学の美術鑑賞教育の開発プロジェクトの後[第4章参照]、その影響から1967年「美的判断の正当付け」を発表した。先ずエッカーは「判断とは何か?」を問題提起し「心理学的報告(Psychological reports)と価値判断(Value judgment)の違いに注意を促す。「心理学的報告」とは「この音楽は私をやすらかにさせる」「私は大衆美術が嫌いだ」「フィンガー・ペインティングは楽しい」に例えられる、美術対象へ言及することに相応する。これに対しエッカーは「好き嫌いは独立した個人的な倫理や自制心の実問題であり」美術教育へは相応しくないと位置付けている。一方で、「価値判断」は「それは優れた彫刻作品である」「海を描いたものはよくデザインされた構造を有している」とした心理学的報告には有り得ないとする。「価値判断」と「心理学的報告」を否定するエッカーの論考にはB.スミスの「美術における教授法の論理」が理論的基盤として最も重視されている。他に、多くの美学、批評に関する文献が導入、引用されている¹⁴⁵。

B.スミスの論考からは「鑑賞することは価値あるものを認識することであり、その高く評価したものを価値付け、その価値を賞賛、評価することにある。鑑賞は喜びと同様のものではない。楽しむことは何かを好むことにあり、その喜びを感じることにあり、肯定的に反応することにある。」¹⁴⁶が引用されている。エッカーにより明らかとなった点は、教育哲学者のB.スミスの鑑賞に関する論考が、美術教科外である美術批評を受け入れるための接点となっていることにある。その接点とは、鑑賞者の「価値判断」と「心理学的報告」の違いを、「Xは理由Yのため良い絵画である、だが、私はそれが好きではない。(X is a good painting for Y reason(s), but I don't like it.)」のような文章形式で提示することにあつた¹⁴⁷。この文章形式は、美術批評家を規範とする際、鑑賞者の好みにより先走る判断を一端停止する、または、延期することを意味する。

「X is a good painting for Y reason(s), but I don't like it.(Xは理由Yのため良い絵画である、だが、私はそれが好きではない。)

X is a good painting for Y reason(s), and I like it. (Xは良い理由Yのため良い絵画である、また、私はそれが好きである。)

¹⁴⁵ 例えばペンシルバニア州立大学の会議報告書に含まれたローゼンバーグの「批評とその約款」、ウィーツ(Morris Weitz)の「批評における理由」、シェフラー(Israel Scheffler)の編著『哲学と教育』に含まれたジッフ(Paul Ziff)の「美術批評における理由」、そして最も長い引用がされたグリーンバーグ(Clement Greenberg)の『美術と文化』がある。

¹⁴⁶ Ecker, "Justifying Aesthetic Judgements," p.6.

¹⁴⁷ Ibid.

X is a bad painting for Y reason(s), and I don't like it. (Xは理由Yのため悪い絵画である、また、私はそれが好きではない。)

X is a bad painting for Y reason(s), but I like it. (Xは理由Yのため悪い絵画である、だが、私はそれが好きである。)

この定義は以下の教育ストラテジーを思いつかせる。最初に生徒は授けられた美術作品(彼等自身の作品、或いは傑作)から彼等の感情・態度・直接的な反応を自由に報告しようとする。第2に生徒は、一見同じような刺激から他の人(教師を含む)がどう異なった反応をするのか? を伴った経験や学習結果を報告する。第3に生徒は社会心理学的・心理学的な陳述の一致に関する美德における心理学的報告の現実味と、根拠によって支援された議論の美德により、より正当付けられた価値判断との現実味の違いを知る。第4に、最初に起こる好き嫌いとは無関係に同時代・歴史的な美術作品の経験を拡張し、美術作品へのオリジナルな判断によりメリットを正当付けするよう、生徒達の能力を発育する¹⁴⁸。

1960年代当時、人文主義的な美術教育研究とは、簡潔にいうと、構造の基礎となる普遍的な因子を分析し、多様な現象の文脈に沿って基礎構造を再構成する、という特性を有していた。鑑賞教育にも構造分析としての研究方法が活用され、B.スミスの理論は広く引用されたのである。その結果、鑑賞の定義自体に働く言葉の用途と機能、その構造自体を研究方法の対象として位置付けることになったのである。エッカーはその問題に取り組んだ最初期の研究者の1人といってよい。1965年の鑑賞教育の改善会議の後、その反省から指導者であるエッカーの論考が記されたことから、その会議が、従来の鑑賞の定義自体を研究対象としてきた点に限界が見出されたといえる。それは、次の1965年以降の鑑賞教育における新しい研究方法の時代、つまり、鑑賞の定義に伴う言葉の用途・機能の構造解明、の幕開けであったといえる。

(3)1970年の美的探求へ

1969年当時、フロリダ州立大学の43歳のケリンとニューヨーク大学に転任した38歳のエッカー、CEMRELのスタッフである40歳のジョンソン(Thomas Johnson)の共同執筆による「美的探求(Aesthetic Inquiry)」¹⁴⁹という論考がある。

¹⁴⁸ Ibid., p.7.

¹⁴⁹ Eugen Kaelin, David Ecker and Thomas Johnson, "Aesthetic Inquiry," *Review of Educational Research*, Vol.39, No.5 (1969), pp.577-592.

ここでは「我々のこの論文における目的は、多様な美的リサーチの方法に依存する機能的な教育の手順を決定づけるため『aesthetic』への専門的なリサーチ技術を適用した方法論の仮定と実践を検証することにある」¹⁵⁰とされている。その「『美的』現象(『aesthetic』 phenomena)」の分類はチャイルド(Irvin Child)を中心とした「経験主義心理学(Experimental psychology)」、ピアズリー(Monroe Beardsley)を中心とした「分析美学(Analytical philosophy)」、ケリンを中心とした「現象学的分析(Phenomenological analysis)」、CEMREL を中心とした「美的教育(Aesthetic education)」から構成されている。そして、チャイルド、ピアズリー、ケリンのカテゴリーから「機能的な美、或いは批評的概念のいくつかの設定を見出す必要がある」とし「美的教育の哲学における言葉」に向け定義づけをしている。それは、「言葉は又、人々が美術作品を経験するうえで起こることを記述しようとする様な主題の試みの中でも機能する。これらの記述(description)は我々が最初の秩序の経験(first-order experiences)の中で美術作品に与えられる統制された各自の経験であり『現象学的(phenomenological)』と呼ばれるだろう」というものである¹⁵¹。

1972年、エッカーとケリンは「美的探求の限界:教育的リサーチへのガイド」¹⁵²を共同執筆している。後にケリンは、「随分前、ダビッド・エッカーと私は教育リサーチの哲学的切り替え(*Philosophical Redirection of Educational Research*)と名付けられたプロジェクトに参加するため全米教育研究会(National Society for the Study of Education)の事務員等に招待された。我々に与えられた専門的な権限において、美的教育の基礎研究を提案するための限界付けを求められた」¹⁵³と記述している。ケリン自身はこの論考を「そのプランは美的知識の構造を記述することにあり、そのために諸美術に関係するリサーチの領域全てを示唆することになった」と回想している¹⁵⁴。

「美術対象、人々のアイデンティティの記述、批評家による評価、美的基準を変えるうえでの記述、-全ては美的探求(aesthetic inquiry)の領域の中で位置づけ

¹⁵⁰ Ibid., p.577.

¹⁵¹ Ibid., p.585.

¹⁵² David Ecker and Eugene Kaelin, "The Limits of Aesthetic Inquiry: A Guide to Educational Research," *Philosophical redirection of Educational Research* (Chicago, IL.: National Society for the Study of Education, 1972), pp.258-286.

¹⁵³ Kaelin, *An Aesthetic for Art Educators*, p.195.

¹⁵⁴ Ibid.

を有している。我々の直接的な義務は(a)一方で懐疑的な唯我論、他方で権威主義的な判決の無批判な受け入れ、これら両方を支持することが選択肢不可能となりうる方法を示すこと、(b)経験世界を意思伝達する)一般人に基づいた美の知識の構造の規模と図式を可能な限り構築すること、(c)将来の教育的リサーチが専門教育の制度上の枠組みの中で分析結果を導入するための確約となる方法を指摘することにある」¹⁵⁵

「美的探求の限界」において、図で提示された「ディスコースのレベル」は、1991年にスミス(Ralph Smith)とシンプソン(Alan Simpson)が編集する『美学と美術教育(Aesthetic and Art Education)』に編纂されたエッカーとケリンの「美的ディスコース」¹⁵⁶にも全く同じ図が掲載されている。それは「メタ理論(meta-theory)」、「理論(theory)」、「メタ批評(meta-criticism)」、「批評(criticism)」、「対象/出来事(美的経験)(object/event)(aesthetic experience)」の5段階で構成され、「暗黙の知識の構造(Implicit structure of knowledge)」と「明確な知識の構造(Explicit structure of knowledge)」の双方、逆方向により「美的探求(aesthetic inquiry)」が設定されている。この「メタ批評」という言葉は、筆者は確認出来なかったが、フェルドマンの「美術批評の教授法における解釈と説明」¹⁵⁷という論考が背景にあるとみられる。また、CEMRELの開発の第2段階として美的教育プロジェクトにおける企てが「トリプル-T(triple-T)と呼ばれた教師の教師のトレーニングのためのツールとして第1に役立つ」「大学院レベルの美的教育の専門的な関心」へ「メタ批評(metacriticism)とメタ理論(meatatheory)」の必要性が説かれている。

では、以上の1960年代のウイングスプレッド会議、オハイオ州立大学とCEMRELと、鑑賞教育の研究方法として言葉の定義の構造自体を考察する傾向が出現していく中で、他の鑑賞教育の理論にはどのようなものがあったのだろうか。

第3節 1960年代の美術鑑賞教育改革の思想的背景

1. ラニアーのコミュニケーション・モデル

¹⁵⁵ Ibid.

¹⁵⁶ David Ecker and Eugen Kaelin, "Levels of Aesthetic Discourse," in Ralph Smith and Alan Simpson, ed., *Aesthetics and Art Education* (Urbana, IL.: University of Illinois Press, 1991), pp.301-306.

¹⁵⁷ Ibid., p.277. エッカーとケリンによると、Edmund Feldman, "Interpretation and Explanation in the Teaching of Art Criticism," in *Art Criticism and Art Education* と記されている。

(1)NAEAの「最新メディアの用途」プロジェクト

1964年10月8~11日まで連邦教育局に支援されたニューヨーク大学のセミナーでは美術教員養成に関する問題点が考察された。その解決策として勧告された13項目のうち、「2.美術教授資料となる映画製作や映画配給方式を開発すること」、「6.個人用や学級用に、生徒500名につき音響と映写設備を持つ美術室を最低一室設置すること」など、メディア教材の用途が注目されていた。こうした中、連邦教育局に支援され、NAEAを母体とした「美術教育における最新メディアの用途(Uses of Newer Media in Art Education)」プロジェクトが展開された。このプロジェクトの経過は、当時オレゴン大学の美術教育教授であり、ディレクターのラニアの『美術教育プロジェクトにおける最新メディアの用途の最終報告』(1966)¹⁵⁸に報告されている。プロジェクト・ディレクターのラニアの経歴は不明である。1960年代後半、ラニアの著書には、他に『美術教育における博士課程の研究(Doctoral Research in Art Education)』(1968)¹⁵⁹と『創作シネマにおける美術家のイメージ(The Image of the Artist in Fictional Cinema)』(1968)¹⁶⁰がある。

このプロジェクトは「1964年末に、プロジェクトの概念を開発した美術教育者達の1グループが、最新メディアにおける情報と、美術の教授法における影響を本格的に収集すること」と「専門家のメンバー達の間で、可能な限り幅広くこの情報を普及すること」を計画したとされている。プロジェクトの存続期間は「1965年5月1日から始まり1966年8月31日に終わる18ヶ月間」であり、1965年12月13日~17日までワシントン、D.C.の「全米教育協会センター(National Education Association Center)」において、「201人の志願者の中から選ばれた」とされる、「15人の学校の教師達、15人のスーパーバイザー、10人の大学教員達、10人のリサーチャー達、」の50人の参加者のシンポジウムが開催された¹⁶¹。プロジェクトを構成する委員会のメンバーは当時のNAEAの中でも著名な会員が目立つ¹⁶²。ペン

¹⁵⁸ Vincent Lanier, *Final Report of the Uses of Newer Media in Art Education Project* (Washington, D.C.: National Art Education Association, 1966). [ERIC ED. No. 010 275]

¹⁵⁹ Vincent Lanier, *Doctrnal Research in Art Education* (1968). [ERIC No. ED.032 658].
1931~1967年までの656のタイトルが、(1)美術教育における歴史とリサーチ、(2)美術教育における測定、(3)就学以前と初等学年における美術教育、(4)中等学校の美術教育、(5)成人と大学の美術教育、(6)美術教育における特定のメディア、(7)美術教育における教師とスーパーバイザー、の7つのカテゴリーにより分類されている。

¹⁶⁰ Vincent Lanier, *The Image of Artists in Fictional Cinema* (1968). [ERIC No.ED.030 311]

¹⁶¹ *Ibid.* pp.2-5.

¹⁶² *Ibid.*, pp.89-92.

シルバニア州立大学からは「美術教育におけるカリキュラムとリサーチ開発」のディレクターを務めたマッテイル(Edward Mattile)の他、バイテル(Kenneth Beittel)、カーペンター(C.R.Carpenter)の名がみられる。また当時の『アート・エデュケーション』の編集長ドーン(Charles Dorn)、スタンフォード大学のアイスナー(Elliott Eisner)、教育事務局のホッフア(Harlan Hoffa)も含まれていた。

最終報告の付録にある参加者名簿には学校の教師の参加者が全14人であり、理由は不明であるが既述したようにラニアが「プロジェクトの記述」に述べた15人と合わない。この14人の教師は各州ごとに偏りなく公平に集められている。また、スーパーバイザーには、ハーウィッツ(Albert Hurwitz)、ウイルソン(Brent Wilson)等が、リサーチにはシルバーマン(Ronald Silverman)や『美的教育ジャーナル』の編集長スミス(Ralph Smith)が、高等教育にはオハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)やハウスマン(Jerome Hausman)が、マデア(Stanley Madeja)、マンゼラ(David Manzera)の名前が確認でき、ペンステイト・セミナーの参加者、もしくは60年代以降の代表的な美術教育研究者等の名が確認出来る。以上のメンバー名の中でも、マンゼラは、スミス(Peter Smith)の『美術教育の歴史』に「ローウェンフェルド以降の時代:根本的な意義の申し出と思慮深い見直し論」に8頁に渡り記述されており¹⁶³、『視覚芸術の教育者達と内蔵摘出(Educationists and the Evisceration of the Visual Arts)』¹⁶⁴(1963)の著者とされている。やはり、「ローウェンフェルド以降」の美術教育研究者として著名な人物であったといえる。また、プロジェクトに関連するトピックは1966年4月、NAEAの機関誌『アート・エデュケーション』で特集が組まれた¹⁶⁵。

プロジェクトの成果として最終報告には、NAEAから出版された以下の三冊が提示されている。それは、詳細は不明であるが、『美術におけるフィルム(Films on Art)』、『美術におけるスライドとフィルム(Slides and Filmstrips on Art)』、『美術における印刷教材(Printed Materials on Art)』である。そして、1966年のNAEAの各地区会議、それぞれ、「3月16~19日のボストンの東部地区会議、4月2~7日のハウストンの西部地区会議、4月3~6日のAsilomarの太平洋地区会議、4月24~27日のTailahasseeの南東地区会議」¹⁶⁶において、このプロジェクトの関係資料が公

¹⁶³ Peter Smith, *The History of American Art Education: Learning About Art in American Schools* (Westport, Connecticut: Greenwood press, 1996), pp.175-203.

¹⁶⁴ David Manzella, *Educationists and the Evisceration of the Visual Arts* (Scranton, PA: International Textbook, 1963).

¹⁶⁵ *Art Education*, Vol.19, No.4 (April 1966).

¹⁶⁶ Lanier, *op.cit.*, p.6.

開された。プロジェクトの発端は、同1964年12月7~11日まで連邦教育局等に支援された「音楽の教授法における教育メディアの活用に関する全米会議(National Conference on the Uses of Educational Media in the Teaching of Music)」を参考にし、「NAEA もまた、音楽教師達のプロジェクトのように広く行き渡らせること、効果的に普及することが可能である」という背景が存在していた¹⁶⁷。

(2) 1965年12月の会議

1965年3月、連邦教育局にプロジェクトの提案が提出され、「美術と人文主義部門とその部局であるメディア事務所により是認され」、「66,044,00ドル」が支援されるよう決定された¹⁶⁸。プロジェクトは歴史的な位置付けとしても、エフランド(Arthur Efland)の『美術教育の歴史』(1990)に「最新メディアの活用(Uses of Newer Media)」として「1966年に、ビンセント・ラニアーは教授的な写真的・電子技術的メディアの可能性を決定づけるための研究に関係した」¹⁶⁹と、プロジェクト指導者と共に位置付けられている。また、一般教育学の文献にも、ウェイスガーバー(Robert Weisgerber)が編集する『教授法のプロセスとメディア改革(Instructional Process and Media Innovation)』(1968)¹⁷⁰に、ラニアーの論考「教授法メディア:メディアのソース」¹⁷¹と、プロジェクトの中でもアレン(William Allen)の論考「教授法メディアのリサーチと美術教師」が引用されている¹⁷²。

このプロジェクトにおける12月のシンポジウム[図版4-9]全体の各議事項目別の評価は、ペンシルバニア州立大学のグリーンヒル(L.P.Greenhill)という人物により報告されている。以下に彼の評価も踏まえながら、シンポジウムの全体像を検証してみる。グリーンヒルによると「必要であるなら、日々の会合ごとにプログラムを変更するという理由から、計画委員会による会議プランは、毎晩、供給された」とされ、柔軟性のあるものであったが、「5日間の昼夜の原稿と議論」は疲弊が多く「息抜き」が必要であるとされている¹⁷³。相当の厳しいスケジュールであったことが分

¹⁶⁷ Ibid., p.2.

¹⁶⁸ Ibid.

¹⁶⁹ Arthur Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY: Teachers College Press, 1990), p.257.

¹⁷⁰ Robert Weisgerber, ed., *Instructional Process and Media Innovation* (Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1968).

¹⁷¹ Vincent Lanier, "Instructional Media: Sources of Media," *Arts and Activities*, Vol.58, No.2 (October 1965).

¹⁷² Weisgerber, *op.cit.*, pp.154-155.

¹⁷³ Ibid., p.64.

かる。また、会議場に関しては、「NEA(全米教育協会)のビルにおける会議室と食事施設」、及び「ディスプレイの装備と指導教具」は良いものであったとしつつも、

「美術教育に活用されるため、指導メディアと装備の拡充と購入を支援するため資金供給」の必要性も補足している¹⁷⁴。

また、このプロジェクトの最終報告には「シンポジウムの原稿」としてカーペンターの「美術における最新メディアと教育」とアレン(William Allen)の「教授法のメディアと美術教育におけるリサーチ」、そしてノーバーク(Kenneth Norberg)の「教授法のメディアと美術教育」が掲載されている。この原稿はプロジェクトとどう関係しているのだろうか。機関誌の特集号におけるペンシルバニア州立大学のシュワーツ(Alice Schwartz)の論考には、「1965年12月ワシントン.D.C.において、『美術教育における最新メディアの用途』会議でC.R.カーペンターが講演した」とされ、注釈に「美術教育における最新メディアのシンポジウムに提出された原稿、C.R.カーペンター、美術教育における最新メディアの用途」と記されている¹⁷⁵。よって、最終報告に掲載されたカーペンターの論考は、特に説明がないが、会議で講演された原稿と同一内容とみるのが妥当だろう。

また、グループ・ディスカッションは、「教室の教師達のグループ」と、「美術のスーパーバイザー」、「高等教育のグループ」、「リサーチ・グループ」に別れて、各々の討論結果が報告されている。この議論の評価に関してグリーンヒルは、「美術教育における『目的』に各グループが集中し、「美術教師達は、一般的な言葉よりも、むしろ子供達の領分に関して『美的認識を発育すること』、『創造性』のような目的から出発し慣れている」と報告されている¹⁷⁶。カーペンターと共同でペンシルバニア州立大学においてメディア教材のリサーチプロジェクトに関与していたグリーンヒルの評価は、「強調点が、美術教育における明確な問題より、むしろ一般的な原理にある」とし、本題である「美術教育者達によつて直面する問題」に関して、不十分だという結論を下している¹⁷⁷。

(3) ラニアーのコミュニケーション・モデル

最終報告におけるプロジェクト全体の総括は、ディレクターのラニアーにより述べられた。そこでは、「テクノロジーと美術教育」、「機械(Machine)の影響」、「学際

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Alice Schwartz, "Educational TV: Implications for Art Education," *Art Education*, Vol.19, No.4 (April 1966), pp.21-24.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Lanier, *op.cit.*, p.67.

的な諸問題」、「メディアを用いるための条件付け」、「メディアに関係する美術教育における転換」、「メディアを用いるうえでの実践問題」に分類され報告されている¹⁷⁸。ディレクターのラニアーが招待編集長を務めた、1966年の『アート・エデュケーション』4月号¹⁷⁹には、巻頭の彼自身の論文「最新メディアと美術教授法」¹⁸⁰が掲載されている。冒頭には、「時間:ごく近い将来」、「授業:『世界文化における視覚美術』」、「場所:何校かのアメリカの高等学校」と仮想的な授業光景が記述されている¹⁸¹。これは、この1965年時点のプロジェクトが美術教員の意識改革を重視し、ある種「最新メディアのテクノロジー」という言葉に期待観を持たせた、実際のカリキュラム・リサーチよりも、次世代の美術教育像という思想運動的な性質を有していたといえる。

『『メディア』という言葉のみでは、新しい教育技術の美術教師達の理解を妨げるものとして働く、何故なら、我々の研究領域におけるメディアは、美術の中でのスタジオ制作の技術や素材を伝統的に意味付けてきたからである。故に、水彩絵の具、モザイク、チャコール、は美術におけるメディアであり、他の文脈における言葉の用法は美術人(art person)へ馴染まなかっただけでなく、先ず苛立たせることを立証してきた」¹⁸²

このプロジェクトでは、単に物理的な教材観でメディアが考察されただけでなく、むしろ、カリキュラム制作者が用いる「メディア」の言葉の用法に転換が計られたといえる。その言葉の用法の転換とは、「プログラム化された教授法(programed instruction)」、「連続性(sequence)」、「フィードバック(feedback)」、「反応(responce)」といったコミュニケーション理論の用語が導入されたことにある。その専門用語が教師-生徒-教材を結ぶ鑑賞教授-学習法を考察する際に導入されている。

1965年7、8月にオハイオ州立大学の会議に由来するラニアーの研究報告書「高等学校の美術鑑賞における実験的な教育課程」¹⁸³[図版 4-10]は、「近年、アメリカ

¹⁷⁸ Lanier, *op.cit.*, pp.72-88.

¹⁷⁹ *Art Education*, Vol.19, No.4 (April 1966).

¹⁸⁰ Vincent Lanier, "Newer Media and the Teaching of Art," *op.cit.*, pp.5-9.

¹⁸¹ *Ibid.*, p.5.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Vincent Lanier, "Talking to Arts, An Experimental Course in High School Art Appreciation," in Ecker, *Improving the Teaching Art Appreciation*, pp.75-106.

の中等学校における美術鑑賞は、軽視され、またカリキュラムの不成功の部分であった」と、不服が提唱されている¹⁸⁴。この報告書の内容と鑑賞図式は、既に先立って、同1965年4月NAEAのフィラデルフィア会議の事前のシンポジウムへ向け『アート・エデュケーション』3月号に掲載されている¹⁸⁵[図版 4-11]。その後、『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』のラニアーの「美術について語る」¹⁸⁶(図版 4-12)として掲載され、7、8月のオハイオ州立大学のプロジェクト原稿の一部に含まれ、ラニアーの『我々が見る美術:視覚芸術への単純化した導入(The Arts We See: A Simplified Instruction To The Visual Arts)』(1982)¹⁸⁷[図版 4-13]、ラニアーの『ラニアーによる美術教育の世界(The World of Art Education According to Lanier)』(1991)¹⁸⁸[図版 4-14]に掲載される、という20世紀後半を横断する長い経緯を持つ。これら全ての論考は、学習単元の説明と内容が同じであるが、形式が異なっている。以下に考察するように、コミュニケーション図式のみが強調されていく変遷の特性を持つ。

既に、フィラデルフィア会議の事前シンポジウムで、ラニアーは「美的経験(aesthetic experience)」へ「コミュニケーション理論(communication theory)」を活用し、「美術家のコード化のプロセス(encoding process)」と「見る人の解読のプロセス(decode process)」を図式により提示していた。これは、美術作品を「美術家」と「見る人」との「接地点(LINKAGE POINT)」として位置づけ、個人の美的経験が再び、「社会的ソース(SIOICIAL SOURCES)」へと「フィードバック(Feedback)」するよう循環型の美的経験を定義したものである。ラニアーの「美術について話す」では、「生徒達自身の美的反応と美術的な嗜好性を話すことを教授することにより彼等自身の美術作品への学習方法を豊かにし、「体系的な評価」が可能なが指摘されている。

こうした発話の評価とシステムチックな教授-学習法の関係性は、ラニアーの研究報告書は、スミス(Philip Smith)の「教室の教授法における口語的オペレーション」やマランツ(Kenneth Marantz)の「美術作品と鑑賞目標」の報告書にも浸透している。特に、スミスの「教室の教授法の口語的オペレーションの研究はある種、

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.75.

¹⁸⁵ Vincent Lanier, "Vincent Lanier," *Art Education*, Vol.18, No.3 (March 1965), pp.24-29.

¹⁸⁶ Vincent Lanier, "Talking to Arts, An Experimental Course in High School Art Appreciation," *Studies in Arts Education*, Vol.9, No.3 (Spring 1968), pp.32-44.

¹⁸⁷ Vincent Lanier, *The Arts We See: A Simplified Introduction to the Visual Arts* (NY: Teachers College, Columbia University, 1982), p.71.

¹⁸⁸ Vincent Lanier, *The World of Art Education* (Reston VA: National Art Education Association, 1991).

文学的な文章の分類に関係するだろう」や、マランツの「鑑賞のカテゴリー」の「分析的カテゴリー」における「定義 (Identification)」、「文学的記述」、「技術的記述」、「形式的記述」の分類にみられる。更に、こうしたカテゴリー化は「最新メディア・プロジェクトに参加したテネシー大学のストゥープス(Jack Stoops)の「美的アイデアのメディアとコミュニケーション:可能性と限界」の、「複製」、「カラー透明スライド」、「8 ミリ・シングル・コンセプト・フィルム」、「16 ミリ・モーション・ピクチャー・フィルム」などの分類にもみられる傾向である¹⁸⁹。

ラニアの鑑賞学習法のモデルは「コミュニケーションとしての美的経験」として、「送り手(SENDER)」である「アーティスト(ARTIST)」→「コード化(ENCODE)」→「信号(SIGNAL)」→「解読(DECODE)」→「受け手(RESEIVE)」の「個人(INDIVIDUAL)」表している。この「コミュニケーション」モデルを活用し、プロジェクト原稿は、「アーティスト」→無記入の5段階の格子状フィルターの図式が配列された「コード化」を経由し→「特定の作品へ向けた社会的態度」→「解読」の段階である(「知覚パターン」→「美術の文化的観点」→「シンボルのシステムの知識」→「特定のシンボルの知識」→「美術と生活の関係性」)を経由して→「個人」へと到達する。「美術について語る」の「美術への反応へ影響を与えるファクター」は、「観察者(OBSERVER)」→「A 特定の作品へ向けた社会的態度」→「B 美術形式への文化的観点」→「C 知覚的技能」→「D 形式的特性の認識(Recognition of formal qualities)」→「E 特定のシンボルの知識」・「F 連想」・「F 歴史的な定義」→「G 判断」→「H 生活への美術作品の関係性」、の9段階の格子状のフィルター図式を経由して→「美術作品」へと到達する。1982年の『我々が見る美術』も「美術について語る」と同様、9段階を経由するが、「見る人(Viewer)」と「対象(Object)」の間を異なった名称の格子状のフィルター図式を経由している。ラニアが提案した「コミュニケーション」モデルは、当時の鑑賞教育の構造を象徴的に表し、工学的アプローチと系統性が強調されている。彼がメディア・プロジェクトのディレクターを務めるという先導的な役割も背後にあったのだろう。

しかし、論考の背景として重要な点は、スタンフォード大学のアイスナー(Elliot Eisner, 1933-)の2つの論考から教示を受けている点である。第1に、「エリオット・アイスナーによって、1965年4月にフィラデルフィアにおける全米美術教育協会の会議で、彼の態度と非公式な研究のプレゼンテーションの中で指摘された」、

¹⁸⁹ Jack Stoops, "Media and Communication of Aesthetic Ideas: Potentials & Limitations," *Art Education*, Vol.19, No.4 (April 1966), pp.25-27.

「我々の若い人々達は、文学的道具の終焉により、美術へ反応することが妨げられているように思える」へ言及し、「若い人々達は文学的に、見たものに関して何を語っているのか知らない」と、「生徒達に美的反応と美術的嗜好性に関して語ること」の必要性を説くのである¹⁹⁰。第2に、アイスナーが1964年11月13日にオハイオ州コロンバスで開催されたオハイオ美術教育協会で発表されたとされる原稿から「私(*アイスナー)が美術について大学生と大学院生に話した時、発見した問題は、扱う文学的ツールをほとんど有していないか、ごく僅かしか持っていない、ということにある」と、影響を示唆している箇所である。これらは、ラニアもペンステイト・セミナーの参加者であり、当時のバーカン、アイスナーが先導的な役割を果たした美術教育の転換期に位置する世代の研究者であることを証明している。

第2節では、オハイオ州立大学の会議から現われた研究報告書でも、ラニアの美術鑑賞モデルと、彼がディレクターを務めるメディア・プロジェクトについて考察してきた。無論、同時期に開催された他の開発会議や、提出されたプロジェクト原稿の分析は更に進められる必要がある。しかし、ラニアのコミュニケーション・モデルに現われた、先導的な役割は、ペンステイト・セミナーの前後を缺んだ、バーカンやアイスナーのカリキュラム開発のイニシアティブを強く受けたものといえるだろう。

こうした時代背景において特に注目すべき点は、美術批評教育の提案者とされるフェルドマンの影響が現われ始めたことにある。前述したように、最新メディアの用途プロジェクトの論考には、後にチャイルド(Irvin Child)と共に「パーソナリティーと美術の鑑賞」¹⁹¹を発表するシュワーツのものがある。この中では、1966年オハイオ州立大学の教員研修会の実演教師を務めるフェルドマンが言及されている。

「エドムンド・フェルドマン博士は、美術教育とテレビの文献の中で、言う。『仮に我々が視覚環境が多く学習法を対処する必要があると信じるなら、テレビジョンは、今、主要な学習教材であり、美的価値がより傑出して現われた際、より効果的な高水準なものとなるだろう。』」¹⁹²

ここで引用されたフェルドマンの論考は、筆者は確認出来なかったが、1965年

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ Irvin Child and Rosaline Schwartz, "Personality and the Appreciation of Art," *Art Education*, Vol.20, No.1 (January 1967), pp.33-35.

¹⁹² *Ibid.*, p.35.

に『美術関係機関(The Related Arts Service)』という機関誌に掲載された、「美術教育とテレビジョン」¹⁹³とされている。フェルドマンは1965年、NAEAから出版されたハウスマンが編集する『美術教育における委員会の報告』へ「美的経験の性質」が確認されることから、社会と美術制度という1960年代前半の関心から美的価値の定義づけへとその中心課題が移行していったといえる。1965年、美術教育会議に関係する文献にはフェルドマンに言及する論考が多く現われており、その存在感は強くなっていたといえる。例えば、1965年の「全米教育研究協会(National Society for the Study of education)」の第64年度版に含められた、ハスティー(Reid Hastie)の論考「美術教師の教育」¹⁹⁴には注釈にフェルドマンの論考「美術教育の学問: 定義の試み」の論文題目が記され「1960年7月にペンシルバニア州立大学の年度会議での美術教育における大学院クラブで講演された」と記されている¹⁹⁵。

また、最も有名なもので、ペンステイト・セミナーにおいてバーカンが提出した研究報告「美術教育におけるカリキュラム問題」にも、「フェルドマンは美術における哲学的意味に焦点を当てている」と以下、言及が続けられている¹⁹⁶。彼は、バーカンが所属する1966年のオハイオ州立大学の客員教授として、また同大学の研修会のデモンストレーターとして、主要な位置を占めていくのである。

2. ケリンの「現象学」

(1) ケリン(1926~)

美学者ケリン(Eugen Kaelin, 1926~)は、美術教育史研究の分野においても、その影響力の大きさに比較して個人研究が進んでいない。例えば、クロマー(Jim Cromer)の『美術教育における美術批評の歴史、理論、実践(History, Theory and Practice of Art Criticism in Art Education)(1990)¹⁹⁷において、「ユージーン・ケ

¹⁹³ シュワーツによると、Edmund Feldman, "Art Education and Television," *The Related Arts Service*, Vol.13, No.4 (October 1955). となる。ページは無記入である。

¹⁹⁴ Reid Hastie, "Education of an Art Teacher," in Reid Hastie, ed. *Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1965), pp.243-73.

¹⁹⁵ *ibid.*, p.255.

¹⁹⁶ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.245.

¹⁹⁷ Jim Cromer, *History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1990).

リンの美術批評への貢献は、人間の人格形成のための美術的コミュニケーションの用法を教授するという、社会的機能」¹⁹⁸の位置付けにある、と記されている。また、ウルフ(Theodore Wolff)とゲーヒガン(George Geahigan)の共著『美術批評と教育(Art Criticism and Education)』(1997)¹⁹⁹においてケリンは「現象学的記述に基づいた批評モデルは、*Penn State Papers in Art Education, no.4* (University Park: Pennsylvania State University, 1968)の美的教育の実在論的-現象学的説明におけるケリンによって提示され、大きな影響を及ぼした。」²⁰⁰と位置付けされている。この2例にすぎないことから、以下に調査した範囲から記す。

ケリンは、1950年にミズーリ大学で修士号を取得し、1954年にイリノイ大学で博士号を取得した後、博士課程終了後の特別研究員として、また、フルブライト奨学生として、2年間フランスで過ごしている。1968~1976年にかけて、CEMREL(中央中西部教育研究所)の「美的教育プログラムの国家諮問評議会(National Advisory Board)に所属しており、実験所のカリキュラム開発にも関与している。この論考以前には『美的教育ジャーナル』の彼の特集号「Bibliography」によると、『科学の哲学(*Philosophy of Science*)』に、5件の書評をしていることが確認出来る²⁰¹いづれも50年代のケリンの論旨を考察するうえで数少ない貴重な資料といえる。

美学者ケリンの最初の論考が、エッカーとの共同執筆である1968年の「公立学校の教授法における美学」²⁰²、という点で、彼の教育との関係、そしてエッカーとの関係の深さが分かる。その後、1960年代初頭はウィスコンシン大学の機関誌『アーツ・イン・ソサエティー』の編集や、1962年の同大学主催のウイングスプレッド会議にエッカー、フェルドマン等と参加し、その会議報告を「ウイングスプレッドの意味-会議の概観」²⁰³により発表している[第3章第3節参照]。『アーツ・イン・

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.47.

¹⁹⁹ Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1977).

²⁰⁰ *Ibid.*, p.270.

²⁰¹ 『美的教育ジャーナル』のケリン特集号 *Journal of Aesthetic Education*, Vol.32, No.1 (Spring 1998). によると以下の5件が提示されている。*On the Knowledge of Good and Evil*, by R.B. Rice, and *The Judgment*, by W.D. Lamont. *Philosophy of Science* 12 (1956):282-72. ・ *Ethical Value*, by George F. Hourani. *Philosophy of Science* 24 (1957):282-84. ・ *The Language of Value*, ed. R. Lepley. *Philosophy of Science* 25 (1958):307-8. ・ *The Physics and Metaphysics of Music and Essays on the Philosophy of Mathematics*, by L. Saminsky. *Philosophy of Science* 25 (1958):309. ・ *Science and the Idea of God*, by C.A. Coulson. *Philosophy of Science* 26 (1959): 372-73.

²⁰² David Ecker and Eugene Kaelin, "Aesthetics in Public School Art Teaching," *College Art Journal*, Vol.18, No.2 (1958), pp.382-391.

²⁰³ Eugen Kaelin, "The Meaning of Wingspread-Conference Overview," *Arts in Society*

ソサエティー』にも1959年に「美術とコミュニケーション」²⁰⁴、1960年に「ファイン・アーツの教育的機能」²⁰⁵を発表している。

「美術とコミュニケーション」を考察すると、美学者クローチェ(Bennett Croce, 1866~1952)の「美術プロセス(art process)」が、「コミュニケーションを説明するための不十分な観念主義者のモデル」として挙げ、美学者が「美術家と鑑賞者達の社会の間のギャップを狭めている」と危惧を表明している²⁰⁶。ケリンが「観念主義の隠喩的な罠(metaphysical trapping of idealism)」と呼ぶ批判は、「美術家とその聴衆のコミュニケーションの説明」不足や、「技術(technique)とインスピレーション(inspiration)との区別」、この2点に向けられている。それに代わりケリンが提案する、ミードの『*Mind, Self and Society*』とコリングウッドの『芸術の原理』を基盤とした「美術的プロセス(artistic process)」とは、「美術家のジェスチャーは意味を持って」おり、「美術家の複雑なジェスチャーへ鑑賞的に反応することにある」²⁰⁷。こうした、美を現象として位置付けた視点は、社会習慣の身体の動きを芸術表現の身振りと同様にみなしている。そして、現象学という作品との出会いと対峙により、刻一刻と表出する美的経験であっても、社会「制度(Institution)」の介入は排除されない。この点で、ケリンはクローチェの直観の美を批判し、ミード、コリングウッドを支持するのである。

1964年、ケリンは教育に深い関係を持つ論考を教育機関誌の中に発表している。『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』に「美学と美の教授法」²⁰⁸、そして『スクール・レビュー』に「文学批評における方法と方法論」²⁰⁹と、発表している。前述したように、「美学と美術の教授法」の中では、質的知性の問題を扱ったデュイ、ヴィレーメンとチャムプリン、エッカーが論じられ、そしてエッカーは批判されている。

こうした活動が鑑賞教育改善会議の査読者としてエッカー以外の研究者等の信用をも生む契機になったといえる。会議終了後の1966年には、『実存主義者の美学(*An Existentialist Aesthetic*):サルトルとメルロー・ポンティの理論』の第2版がウィスコ

2(1962-1963), pp.187-193.

²⁰⁴ Eugen Kaelin, "The Arts and Communication," *Arts in Society* 1(1959), pp.71-85.

²⁰⁵ Eugen Kaelin, "The Function of the Fine Arts," *Arts in Society* 1, No.4(1960), pp.47-60.

²⁰⁶ Kaelin, "The Arts and Communication," p.71.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp.73-80.

²⁰⁸ Eugene Kaelin, "Aesthetics and the Teaching of Art," *Studies in Art Education*, Vol.5, (1964), pp.42-56.

²⁰⁹ Eugene Kaelin, "Method and Methodology in Literary Criticism," *School Review*, Vol.72, No.3 (Autumn 1964), pp.42-56.

ンシン大学から出版され、初版は1962年発行²¹⁰である。「1961年6月付け」の彼の序文には「原稿を脱稿した後、私は1961年5月4日におけるパリでの心臓疾患で倒れた、53歳のメルロー・ポンティの死に学んだ」とされ、「彼の(*ポンティ)作品を英語圏の読者達のために導入する手助けとする一方で、この研究はフランスで天分に恵まれた国人(gifted son)の人生へ、幾分、限界付けられているが、記念碑的な性質を構築するだろう」と記されている²¹¹。

こうした現象学の観点からの美学を美的教育に導入したものが、1966年『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション』に掲載された「美的教育のための実在論的基盤」²¹²である。後述するが、この論考の内容は、鑑賞教育開発会議の参加者に大きな影響を残した。1967年のアリゾナ美術教育協会における発表を基に、ケリンは翌1968年、『美的教育ジャーナル』に「美的教育:美的適性のための役割」²¹³を発表している。1968年3月20日にペンシルバニア州立大学美術教育学部のプレゼンテーションにおいて、「美的教育の実在論的-現象学的説明」²¹⁴を発表している。

ケリンの20年間の論考のうち10本が「第1部 美学と美術教育」、「第2部 美術教育における現象学的方法」にそれぞれ5本ずつ集録された『美術教師達のための美学(*An Aesthetic for Art Educators*)』(1989)²¹⁵が出版されている。集録された各論考の最初にケリン自身による自己批評が記されている。また、この著書の巻頭部には「尽力して決して年を取らない若いデブ・エッカー(Dave Ecker)へ」²¹⁶と記され、彼等の関係が20世紀後半に一貫して継続していたことを証明している。

(2) 研修会へのケリンの影響

1965年のオハイオ州立大学の研究報告書の査読を引き受けたケリンは、その後、

²¹⁰ Eugen Kaelin, *An Existentialist Aesthetic* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1962).

²¹¹ Kaelin, *An Existentialist Aesthetic*, Preface, p.xiii.

²¹² Eugene Kaelin, "The Existential Grounds for Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.8, No.1 (Fall 1968), pp.3-12.

²¹³ Eugene Kaelin, "Aesthetic Education: A Role for Aesthetics Proper," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.2, No.2 (Summer 1968), pp.51-66. Reprinted in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971), pp.144-61.

²¹⁴ Eugene Kaelin, "An Existential-Phenomenological Account of Aesthetic Education," *Penn State Papers in Art Education*, No.4 (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1968).

²¹⁵ Eugen Kaelin, *An Aesthetic for Art Educators* (Teachers College, NY: Columbia University: Teachers College Press, 1989).

²¹⁶ *Ibid.*, no page number.

どのような影響を及ぼし続けたのだろうか。スミス(Peter Smith)の『美術教育の歴史:アメリカの学校における美術に関する学習』(1996)²¹⁷には、1966年夏のオハイオ州立大学のセミナー出席者ワトスン(Clyde Watson)からインタビュー(*P.スミス自身による)した、記述が残されている。

「1966年にワトスンは、美術鑑賞における前進した研究のためのオハイオ州立大学の学会に出席した。ワトスンは、彼の言葉の中で、『現象学的美学の研究分野へ、科学的精密さをもたらすため、現象学の哲学的方法を用いることが出来うると信じた。』とする人物とし、ユージーン・ケリンに最も印象を受けていた。ワトスンがケリンに注目したことは、美術について語り、教授するための基盤として、『私(*ワトスン)が一つの真の定義、一つの真の答えを見出すことへ、何度も常に考えることをもたらした』のである。」²¹⁸

マクグレガー、ワトソンの記述を確認する限り美学者ケリンの影響の強さが理解出来る。しかし、指導者として参加したフェルドマンは、その実演者としての立場にありながら、彼の批評理論自体の影響が薄い。その反面、ペンシルバニア州立大学の「リサーチとカリキュラム開発に向けた美術教育におけるセミナーの原稿でバーカンは、当時、オハイオ州立大学の客員教授であった「エドモンド・フェルドマンの注目点は意義深い」とし、「フェルドマンは、美術における哲学的意味に焦点を当て、意味の探求は美術に関係したカリキュラム目的の必要があると示唆している」や、「生徒は美術家が求める類いと同じものを求めるため教授されるべきである」と主張し、「美術教育は教師達が生徒達へ意義深い質問を求めることを、拡張するため人文主義的学問となるだろう」と評価している²¹⁹。

マクグレガーは、ケリンの論考「美的教育のための実在論的基盤」を彼自身の論考のキーワードとして重要視している。

「現在の美術教育の研究領域における文献と会議を批評すると、一つには“美的教育”と表題をつけられるだろう美術学習のための広く行き渡った願望が見つかる

²¹⁷ Peter Smith, *The History of Art Education: Learning About Art in American Schools*(Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1996).

²¹⁸ *Ibid.*, p.196.

²¹⁹ Mnuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA.: The Pennsylvania State University, 1966), pp.240-255.

る。E.A.Kealinの近年の論考の中では、『美学(aesthetic)』という言葉は『~の記述(a description of)』として解釈され、そのような活動のいくつかの段階は、美術作品の創造と鑑賞のプロセスに巻き込まれる。中等学校の教師として、私の特定の公立学校における美的教育の形式を作り出す仕事と、これらの活動に関心を持ってきた。この論稿の目的は、私が導入的な美術カリキュラムのために作り出した、『見る・語る(looking and talking)』プロセスを提示することである。」

220

美術批評のプロセスが美術教育において、しかも最も一般的な機関紙アート・エデュケーション誌に極めて明確な主題として記述された例では最初のものと考えられる。期待感とは反対に、関係者の論考に現われた「美術批評」はフェルドマンから引用されたものではなかった。特に「美学」の専門家であるケリンは、開発会議の報告書の査読、研修会参加者への強い影響など、1960年代の鑑賞教育改革の主要な位置に現われている。そして、ケリンの決定的な影響力は以下の1970年に発行された『ガイドライン』に収斂する。

(3)『ガイドライン』(1970)への影響

『ガイドライン』の「教授法の単元計画」には、「内容」として「美的現象」²²¹が、導入されている。しかし、筆者が確認する限りこの単元計画の中で、「Aesthetic Phenomenon」と「Aestheitic Phenomena」という言葉が両方使われているが、その違いが特に記述されず曖昧である。「教授法の単元計画」の「授業」には、「コンテンツ(Content)」として「美的現象(Aesthetic phenomena)又は(Aesthetic phenomenon)」と「概念(Concept)」が設定されている。掲載された4つの「授業(Lesson)」は、「目的(PURPOSE)」、「内容(CONTENT)」が「美的現象(Aesthetic Phenomena)」と「概念(Cncepts)」に分類され、「教材(INSTRUCTIONAL MATERIALS)」、「活動(ACTIVITIES)」に設定されている。

このプロジェクトの最初の段階は、バーカンやチャップマン、カーンによるオハイオ州立大学のチームによるカリキュラム開発のガイドラインの作成であった。それは、3年間で費やして作成され、美的教育へのカリキュラム単元を作成する指標となる。このカリキュラム作成者への指標、『ガイドライン』は、「美的教育プログ

²²⁰ *Ibid.*, p.13.

²²¹ Barkan, Chapman and Kern, *Guideline: Curriculum Development for Aesthetic Education*, pp. 43-55.

ラムの基盤」として、「諸学問(Disciplines)-知識と知ること(Knowledge and Knowing)」、「学習者(Learner)-心理学的内容(Psychologizing Content)」、「社会(Society)-社会的関係性の確保(Insuring Social Relevancy)」の3要素から構成されている。そして「カリキュラム目標(Curricula goal)→「価値判断(Valuation)→「目標の特性(Specificity of goals)→「カリキュラム内容(Contents for Curriculum)→「提示方式・方法(Mode and method of presentation)→「提示範例(Exemplars for presentation)」の順に設定されている。

例えば「授業1」²²²は、「生徒達が、対象(object)は見る人により扱われる視点に応じて、異なった知覚が可能ということが認知可能なよう、そしてその美的観点が対象における美的性質を知覚する手助けとなりうる」ように「目的」が設定されている²²³。「内容」は、それぞれ「美的現象」が「正方形の中に正方形があるダイアグラム」の形式における対象と、小さな鳥の石彫」へ置かれている。提示された「教師の指導書」の解説は、「美術作品を分析するための方法として、統制された記述に関するある概念」が説明されている。そして、「そのような分析は美的教育のための主要目的であり、美術作品との出会い(encounters with)を経験可能とする」と説明されている。ケリンの「出会い」に明らかな類似をみせるが、それは「現象学的美学」という言葉で更に類似点をみせている。それは、「美術作品の記述分析を扱う美学の理論はいくつか存在する。これらの一つに、現象学的美学(Phenomenological Aesthetic)があり、教室において効果的に用いられてきた。この理論から抽出された概念が、美的現象(美術作品)を解釈するために活用する方法を示すこと」というものが現われている。

「セクション」は「1.現象学的美学」、「2.記述的方法」、「3.2つの類型的な記述」の3つからなる。そのうち、1と2がケリンの影響を強く受けている。「セクション1:現象学的美学(Phenomenological Aesthetic)」には、「この理論の記述は1966年7、8月にオハイオ州立大学の美術鑑賞における先進的な研究のための研修会で提示されたユージーン・ケリンの現象学的美学の理論により抜粋された」と記述されている²²⁴。ここでは、「美術作品は美術家の意図を表現する」、「美術作品は全てのもを表現する」、「美術作品は表現するものがない」、「美術作品は表現そのものである」、「美術作品は感覚的表面を通じて表れる」、「美術作品は感覚的表面と再現

²²² Ibid., pp.33-36.

²²³ Ibid., p.33.

²²⁴ Ibid., p.43.

性(現存する際)を通じて表れる」と定義づけられている²²⁵。また、「セクション2:記述的方法(A Descriptive Method)」は、「生徒達が美的経験を発する美術作品と他の対象の経験を、記述、分析、評価するため効果的なツールが提供されること」を目的としている。ここでも「現象学的美学(Phenomenological aesthetic)は本質的に記述的方法(descriptive method)である」と説明されている。そして「美術作品を記述するためのプロセス」として8つの段階が紹介されている。「セクション1」のように引用が記されていないが、ケリンの「美のコミュニケーション」の「対面(counters)」と大変類似している。

- 1.表面の出会いを記述しなさい(Describe the surface counters)。
- 2.表面の出会いの中の関係性を記述しなさい(Describe the relationship among the surface counters)。
- 3.現存した際、再現的な出会いを記述しなさい(Describe the representational counters, when present)。
- 4.再現的出会いの中で、関係性を記述しなさい(Describe the relationships among the representational counters)。
- 5.表面・再現的出会いの中で関係性を記述しなさい(Describe the relationships among the surface and representational counters)。
- 6.可能なかぎり、別の形式において出会いとそれらの関係性の意味を推測しなさい(Speculate on the possible meaning of the counters and their interrelationship in the form of a paraphrase)。
- 7.美術作品の再経験と発見した意味とを比較しなさい(Compare the meaning discovered with a re-experiencing of the work of art)。
- 8.作品の意義について判断しなさい(Make a judgement about the significance of the work)。²²⁶

以上のケリンに影響を受け、導入した現象学と美的教育との関係性は、ペンシルバニア州立大学において論文題目「美学と美術教育の現象学」²²⁷で博士学位を取得したマデンフォート(Wellington Madenfort)の1970年代の『アート・エデュケー

²²⁵ Ibid., p.45-46.

²²⁶ Ibid., p.50.

²²⁷ Wellington Madenfort, *A Phenomenology of the Aesthetic and Art Education* (Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, 1965).

ジョン』に掲載され続けた論考や、1980年代のランクフォード(Louis Launkford)に受け継がれていく。1980年代後半、ランクフォードは、DBAE政策下のスノーバード・プロジェクトにおける教員養成課程開発のオハイオ州立大学のディレクターであった。彼は1984年に「美術批評のための現象学的方法」、1986年に「批評的対話の原理」、1992年に小冊子『美学:課題と探求(Aesthetics :Issue and Inquiry)』などを発表している。1970年以降、教師のリサーチ・モデルとしての美学者の「探求」モデルの活用は、次の第5章で扱うブラウディーを中心としたカリフォルニア州における「美的眼のプロジェクト」や、CEMRELのアспен会議に象徴される。

3.B.スミスの「美術における教授法の論理」

(1) NAEA 第6回会議とB.スミス

1961年のNAEAの第6回会議「美術教育-教授法における質(Art Education-Quality in Teaching)」には、2日目(水)午後8:00から、イリノイ大学の教育哲学者B.スミス(B.Othanel Smith, 1903-?*フルネームはBunnie Othanel Smithであるが、一般にB.O.の表記で統一されている。)の「教授法における美術教育の質」という題目が確認される²²⁸。この会議のテーマの主題を象徴しており、既にB.スミスが教育界で地位を確立していることから、特に注目度は高かったのだろう。この論考の内容は不明であるが、おそらく、当時、一般教育哲学領域に属する彼の美術を専門に扱った論考は、同年1961年の「美術における教授法の論理」²²⁹以外になく、この論考の内容に非常に類似していた可能性が高いだろう。この論考は、教授法の言語、口語的行為、価値付けと鑑賞、鑑賞的な意志決定、評価基準の問題など、美術鑑賞教育への論理的な構造を導入するうえ、美術教育の研究者等に契機を与えたという点で重視すべきである。

B.スミスの「美術における教授法の論理」は本来、1961年3月、同大学において、「教育における美術の大学フェスティバル」が開催され、1961年には同大学の機関誌『ティチャーズ・カレッジ・レコード』の第3号に、特集「教育と美術」が組まれた際の、掲載論考である。ちなみに、同機関誌には、ウィスコンシン州のウイングスフレッド会議参加前の(Harold Taylor)[第2章第3節参照]の「教育にお

²²⁸ Nonauthur, "Program Outline," *Art Education*, Vol.16, No.3 (March 1961), p.17.

²²⁹ B. Othanel Smith, "The logic of Teaching in the Arts," *Teachers College Record*, Voll.63, No.3 (December 1961), pp.176-183.

る美術」²³⁰も掲載されている。B.スミスは、この論考において、以下のように鑑賞と価値判断の問題点について論じている。

「ある人々は、鑑賞が捉えられる(caught)ものであり、教えられないことから、全くもって本当の教授法はないと言う。これらには2つの誤った概念がある。生徒達に鑑賞の問題点を巧みに扱う仕方を教えることは、本質的にいくつかの学習法の領域における価値の問題点を扱う方法を教えることに、相違点はない。価値の領域における教授法が、一貫して遂行された時、それは3つのことに関連する。評価基準・判断するためのルールや基準のスタンダード、事実の設定、事実が評価基準やスタンダードをどう良く満足させているかの判断の設定である。これらは同様に必要性があり、鑑賞は価値付けの形式である、という理由で美術鑑賞の領域における教授法にあげられる」²³¹

この論考は1960年代の美術教師用の論考・参考文献を集録したアンソロジーに何度か掲載された。1966年の美術教師、或いは教員養成課程の読本として出版された2冊、イリノイ大学のR.スミス(Ralph Smith)編『美術教育における美学と批評』(1966)²³²、同年のエッカーとアイスナーの共編『美術教育における読本』(1966)²³³に収録された。R.スミスの編著の第1章の「美術教育における美学と言葉」に含まれた「美術における教授法の論理」²³⁴は、「ブラウディーが美術教育における内容(content)の性質を明確にしたなら、スミス(*B. Smith)は特質ある論理的な操作法(logical operations)の使用によりこの内容を精密にするための意味付けとは何かを説明している」と言及され、「これらの美術教授法への論理的操作法の関連づけは鑑賞の問題を扱ううえで理解可能である」と鑑賞との関係性が言及されている²³⁵。

²³⁰ Harold Taylor, "The Arts in Education," *Teachers College Record*, Vol.63, No.3 (December 1961), pp.167-175.

²³¹ *Ibid.*, p.

²³² B.Othanel Smith, "The Logic of Teaching in the Arts," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education, Problems in Defining, Explaining, and Evaluating Art* (Chicago, IL: University of Illinois Press, 1966), pp.46-55.

²³³ B.Othanel Smith, "The Logic of Teaching in the Arts," in Elliot Eisner and David Ecker, eds., *Reading in Art Education* (Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966), pp.270-278.

²³⁴ B.Othanel Smith, "The Logic of Teaching in the Arts," *Teachers College Record*, Vol.63, No.3 (December 1961), pp.176-183.

²³⁵ Smitn, *Op.Cit.*, p.4. ここでは以下のように説明されている。「スミス(*B.O.Smith)と彼の仲間は、言葉の活動(language action)を主に3つに区別した、それは指示的(directive)、警告的な(admonitory)、論理的な(logical)である。言葉の行動に含まれているものは、12の特色ある論理

「スミス (*B. スミスを指す)は鑑賞(*appreciation*)と好み(*liking*)の区別をした。美術作品を鑑賞することは、作品の価値について意思決定するだけでなく、判断を支持するうえでの根拠も又、与える。序章で言及したようにこの必要性は、事実、規則、原理の声明となる。価値判断を含む陳述以外は、擁護し、判断することが不可能である。言い換えれば、鑑賞は論理的特徴を持っている」²³⁶

1961年、B.スミスの鑑賞に関する論考が最初に現われた時期は、美術教育の転換期であると同時に、鑑賞の定義ではなく、言葉の用途自体の考察も研究方法として美術教育機関誌に現われ始めていた。1962年、バーカンの「美術教育の転換期」の講演やウイングスプレッド会議が開始され、この同1962年にカリフォルニア州デザート・カレッジ(College of the Desert)の美術学科長のマレリー(Roy Mallery)の「美術鑑賞: 大学課程の学習報告」²³⁷が『アート・エデュケーション』に掲載され、以下のような従来の鑑賞(*appreciation*)という言葉への批判がされている。

「鑑賞(*appreciation*)の言葉の用途は、タイトルのリスト上は高いランク付けがされているが、その位置付けの中では、一般的に他の言葉が用いられる傾向がある。我々は絶えずそのような状況に付随するものとして、導入(*introduction*)、理解(*understanding*)、判断(*judgment*)、方向づけ(*orientation*)、そして、調査(*survey*)のような言葉を見出す。これは鑑賞(*appreciation*)の当然注意が払われるべき曖昧な言葉の性質へ、より多くの問題がある。多くの表面的な意味や狭い解釈は、その言葉の用途へ適用されてきた。我々は観察(*observation*)、知覚(*perception*)、理解(*understanding*)、評価(*evaluation*)、そして美的判断(*esthetic judgment*)に関心を持っている。馴染み深く、感傷的に知的に蓄えられてきた事実への現実主義者の解釈は、より意義深い傾向によりとって代わられた。」²³⁸

的な操作法である。それは定義する(*defining*)、記述する(*describing*)、声明する(*stating*)、報告する(*reporting*)、置き換える(*substituting*)、価値付ける(*valuating*)、考える(*opining*)、分類する(*classifying*)、比較する(*comparing*)、対称化する(*contrasting*)、条件付けで推測する(*conditional inferreing*)、説明する(*explaining*)」

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ Roy Mallery, "Art Appreciation: The Report of a Study of College Courses," *Art Education*, Vol.15, No.5 (May 1962), pp.9-10, 25.

²³⁸ *Ibid.*, p.9.

さらに、マレリーは「批評的判断の発育へ向けた基盤として視覚的な美術の言葉を生徒達へ供給する必要がある」と位置付けている。1960年代前半、最も全米で一般的に普及していた NAEA の機関誌『アート・エデュケーション』を中心に鑑賞教育への言葉の関係性を論じた論考がみられていたことは興味深い。こうした論考がない限り、1960年代中盤以降、B.スミスの論考が受容されていくことは困難であったといえる。バーカン、アイズナー等だけでなく、1960年代の美術教育研究者等は、スプートニック・ショック以後の科学教科重視による、美術軽視への危機感から、彼等自身が反省的、批判的な態度を持って研究を進めていたのである。

(2) 1960年代の開発会議のディレクターへの影響

1965年、オハイオ州立大学の鑑賞開発会議にエッカーと共に参加したラニアの研究報告書は、前述のように、フィラデルフィア会議の事前シンポジウムで提出された論考と同様の内容に関わらず、学習単位として「単位 I(10週) I don't know anything about art, but I know what I like.(私は美術について何も知らない、だが私は何が好きかを知っている。)、単位 II(10週) It may be great art, but I don't like it.(それは偉大な美術かもしれない、だが、私はそれが好きではない。)」のような文章形式が加筆されている。ラニアは特に B.スミスの引用を本文・注釈等で指摘していないが、肯定文と否定文が対になった価値判断の一旦停止を意図としている点で類似点が見られる。

R.スミスもエッカーと同様に、1965年の論考「美的教育としてのフィルム鑑賞」²³⁹において言葉と定義づけの問題を扱っている。美的教育は、ファイン・アートの領域の中で、生徒へ真の嗜好性と判断の基準を導入する狙いにおいて、価値教育の一特有の形式として述べられるだろう」とし、生徒にとっての趣味性と判断力の問題の文章に、Xを用いて説明している。それは、『私はXが好きではない、だが、Xはこれこれの理由から価値があると認めさせる(I don't like X but am willing to acknowledge that X has value for such and such reason)』『私はXが好きだ、だがXは、これこれの評価基準へ応じた必然的な価値があると認めさせようとしない(I like X but am willing to admit that X is not necessarily valuable according to such and such criteria)』²⁴⁰というようなものである。

このような「X」を用い多様な文脈に沿って固有名詞を代入可能とする文章形式

²³⁹ Ralph Smith, "Film Appreciation as Aesthetic Education," *Educational Forum*, Vol.30, No.4 (May 1966), pp.483-489.

²⁴⁰ *Ibid.*, p.486.

は、R.スミスと同所属のイリノイ大学のスミス(B. Othanel Smith)の論考「美術における教授法の論理」の影響が顕著である。「私はXが好きではない、だがXがそのような理論の影響を持つ・・・」という文章からの類似性が顕著であり、本稿の文章では、[The Seventh Seal]は偉大なフィルムではないかもしれないが、良いフィルムである」というように実際に自論を展開する中でも利用されていることが確認できる²⁴¹。

こうした、教育と言葉の問題に関する当時の代表的な教育哲学者シェフラーの『教育の言葉』を活用した美術教育批判も、1960年代後半から1970年代前半にかけR.A.スミスの他に、ホブス(Jack Hobbs)の「美的教育における言葉と価値付けの問題」²⁴²、ダブス(Stephan Dobbs)の「美術教育におけるコミュニケーションの問題」²⁴³、そして、ゲーヒガン(George Geahigan)の多くの「美術批評」教育批判の論考(第7章第3節参照)にみられる。これは美術教育の批判と美術批評教育の出現が、「Criticism」と「言葉」を鍵として並行し、運動として根付いていたことを証明している。特に、岡崎も取上げたゲーヒガンのCEMRELの1970年に発行された『ガイドライン』への批判は、彼がその後、長いフェルドマンの美術批評教育の批判の行程へと続く切掛ともなる。そして、ゲーヒガン自身も美術批評教育の提案者であった[第8章参考]。1965年を中心としたバーカンによる「ローウェンフェルドの時代」を一新する姿勢は、以上のような美術教育の批評と「言葉」に関心を向けた研究者等の後押しにより普及を速めていったといえる。そして、1960年代後半、バーカンが指揮するCEMRELの美的教育カリキュラム開発の第1段階へと、各研究者等の意図は実現していったといえる。

(3)CEMREL 関係者への影響

チャップマンがイリノイ大学アーバナ校に所属していた際、1965年の論考「ゲーム理論:美的教育における探求のための分析的道具」²⁴⁴には言語ゲームの特質が現われている。チャップマンは、「ゲーム理論家は『理論的(rational)』に行動をプレイする概念において概要される2つの付加的な想定を形成する」として、「第1に、

²⁴¹ Ibid., p.483.

²⁴² Jack Hobbs, "The Problem of Language and Values in Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.15, No.1 (Spring 1973), pp.5-9.

²⁴³ Stephan Dobbs, "The Problem of Communication in Art Education: The Need for a Theory of Description," *Studies in Art Education*, Vol.12, No.3 (Summer 1971), pp.28-33.

²⁴⁴ Lura Chapman, "Game Theory: An Analytic tool for Inquiry in Art Education," *Art Education*, Vo.18, No.4 (April 1965), pp.19-22.

ゲーム理論はプレイヤーが知ること、予見可能なこと、可能な限りの全ての(all)ゲーム結果、これらを想定する」であろうし、「第2に、これらの結果はそれらの価値(worth)・価値観(value)・実用性(utility)に応じて全てランク付けされるだろう」と位置付けている²⁴⁵。

チャップマンの教員養成課程の学生を主な対象とした『教育における美術への学習方法(Approaches to Art in Education)』(1978)にも、B.スミスの「美術における教授法の論理」が批評方法として含まれている²⁴⁶。その批評方法の中の演繹的な学習方法には、「評価基準(Standards)において『満足する(satisfactory)』」点へ、B.スミスの論考の影響が注釈により指摘されている。それは、「美術作品を調査するためのもう一つの方法はシャーロック・ホームズのアプローチと呼ばれるだろう」とされ、「1.あなたが用いる評価基準を決定しなさい」・「2.その評価基準が特定の特徴に合うか合わないか根拠を確認するため作品を調査しなさい」・「3.その評価基準が適合している度合(degree)を決定しなさい」というものである²⁴⁷。

チャップマンがバーカンと共に制作に加わった、『ガイドライン』は「カリキュラム開発ゲームをプレイする」ため、「カリキュラム作成者達が活動(activity)に向けた思想と共にゲームを始めるなら、次のそれへ付随する現象(phenomenon)、詳細な概念(concepts)、事実(facts)を定義づけするオプションを有するだろう」と説明されている²⁴⁸。そのゲームの構造を定義するルールとして以下のような8項目が提示されている。

- 1.各ゲームは計画された単位に向けた目標のタイプと生じる必要があるタイプと一致した詳細な目標、この両方を定義する必要がある(Each game must identify both the type of goal for which the unit is designed and specific goal consistent with the type must be generated)。
- 2.各ゲームは計画された単位に向け生徒の人数を明確にする必要がある(each game must specify the student population for which unit is design)。
- 3.各ゲームは完全に自己-包括され、自己-説明される必要がある(Each game must be completely self-contained and self-explanatory)。

²⁴⁵ Ibid, p.19.

²⁴⁶ Lura Chapman, *Approaches to Art in Education* (NY: Harcourt Brace Javanovich, Inc., 1978), p.8-9.

²⁴⁷ Ibid., p.8.

²⁴⁸ Barkan, Chapman and Kern, *Guideline: Curriculum Development for Aesthetic Education*, p.28.

- 4.各ゲームは教育的な聞き覚えが必要である(Each game must be pedagogically sound)。
- 5.各ゲームは概念的な聞き覚えが必要である(Each game must be conceptually sound)。
- 6.各ゲームはその単元のための必要な内容を供給する必要がある(Each game must provide the necessary content for the unit)。
- 7.各ゲームはその単元のための必要な教材を供給する必要がある(Each game must provide the necessary instructional material for the unit)。
- 8.各ゲームは活動的な記述の形式において、生徒と教師の活動が明確にされる必要がある(Each game must specify student and teacher activities in the form of activity description)。²⁴⁹

こうしたカリキュラム開発の背景は、やはりオハイオ州立大学におけるバーカンの影響が大きい。エッカーは、1971年の論考「美的教育カリキュラムゲームを行うこと」²⁵⁰の中で、「ゲームの形式的要件に対する開発者の反応を、ダイナミックな社会的要請に対する反応と混同してしまうことで、自分達のゲームを精巧にすることばかりに気をとられる結果、現実の学校への有効性という観点を無視してしまうことになる」²⁵¹と批判する。反面、「このゲームの美点は、演技者が熟考すること、すなわち必要上やむを得ず、人間的な思考と行為、事実と価値、及び、美的教育の事例は何か、何でありうるか、何でありうるべきか、という可能な結合関係を熟考することにこそある」と一定の評価を置いている。批判もある中、エッカーはこの論考の中で、「反省的次元[reflective dimension]にこそアメリカ美術教育におけるマニエル・バーカンの主要な貢献がある」とし、また、1962年のバーカンの「美術教育における転換期」の一文を引用し、オハイオ州立大学を引退した彼の功績を讃える。

「バーカンが美術教育におけるリーダーであったのは、価値付けのため活動や事実を思考へ関係付ける中、研究領域の失敗の正確な批評家であっただけでなく、また彼が美術教育における転換期が訪れる感覚が早かっただけでもない、彼は、

²⁴⁹ Ibid., pp.28-31.

²⁵⁰ David Ecker, "Playing the Aesthetic Education Curriculum Game," *Studies in Art Education*, Vol.13, No.1 (Fall 1971), pp.26-39.

²⁵¹ 岡崎、前掲書、198頁。

彼の言葉において、形成すべきものは何か(what it ought to become)を観察するため我々を手助けしたからであり、教育は『美的生活を、我々自身と我々の生徒達のためのリアリティー(the aesthetic life)へ形成する』ため意図付けられていた。そして、時間との競争の中で、彼の後年は、美的教育におけるカリキュラム開発に向けたガイドラインの提出へと捧げられた」²⁵²

1950年代、ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)の創造性(creativity)を中心とした時代として彼が1960年に死去するまで普及していたように、1960年代は、1970年代に死去するバーカンの「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の時代といってよいだろう。

結・バーカンと1960年代の美術鑑賞教育改革

第4章では、オハイオ州立大学のバーカンと同大学の美術鑑賞教育改革から、1970年のCEMRELの美的教育カリキュラムのガイドライン完成までの経緯について考察してきた。「美術批評」教育が鑑賞教育にとって変るための素地が、美学者ケリンの「現象学的美学」のように作品との直接の「出会い」が重視されることにより、出来上がったことが判明した。

第1節では1960年代のバーカンの教育政策声明を中心に考察してきた。1957年のスプートニック・ショックを受け、1961年のNAEA第6回会議は「美術教育：教授法における質(quality)が取りあげられ、鑑賞教育改革に影響を及ぼすB.O.スミス、そして「学問に基づいた美術教育」の政策上の先導的役割を果たしたバーカンが台頭し始めていた。バーカンは、1965年4月4日~9日まで第8回NAEAビエンナーレ会議においてペンシルバニア州のフィラデルフィア会においてローウェンフェルド記念講演で発表した。その後、6月28日~8月27日のオハイオ州立大学の美術鑑賞教育会議のコンサルタントとして参加し、1965年8月30日~9月9日までペンシルバニア州立大学の「リサーチとカリキュラム開発に向けた美術教育におけるセミナー」へ、次いで12月13~17日までワシントン、D.C.の「全米教育研究センター」において開催されたNAEAの「最新メディアの用途」会議に参加している。

以上のような連邦教育局支援下の開発会議において、美術家、美術批評家など教

²⁵² Ecker, *op.cit.*, p.26.

科領域をバーカンが「ローウェンフェルド以降」の美術教育研究を先導していった。特に、「ニューヨーク・セミナー」と「ペンステイト・セミナー」の丁度中間の時期に開催された美術教育会議に NAEA の第 8 回フラデルフィア会議がある。故に、その役割は通常の NAEA 年度会以上の重要な役割を担っていたといえる。そして、1968~1970 年と CEMREL とオハイオ州立大学が共同支援した美的教育カリキュラム開発のプロジェクトへとバーカンがディレクターとなり、1960 年代の「学問に基づいた美術教育」運動は収斂されていくのである。

第 2 節では、バーカンと同時代、1960 年代後半の彼の所属するオハイオ州立大学の美術鑑賞教育開発の展開を考察してきた。ディレクターのエッカーと関係の深い、プロジェクトの研究報告書の査定として美学者ケリンが担当しており、彼の美学が影響を与えていたことを検証した。また、1966 年に同大学に客員教授として招聘されたフェルドマンは、同 1966 年 7,8 月の研修会で美術批評を指導していたか、彼の原理自体はケリンと比較して浸透していなかったことも判明した。1965 年 7~8 月に展開した開発会議は、次章で扱うペンステイト・セミナー直前に開催され、参加者も多くが重複しており、鑑賞教育改革から「学問に基づいた美術教育」における「美術批評」の普及、という変遷が明確な形で明らかとなった。

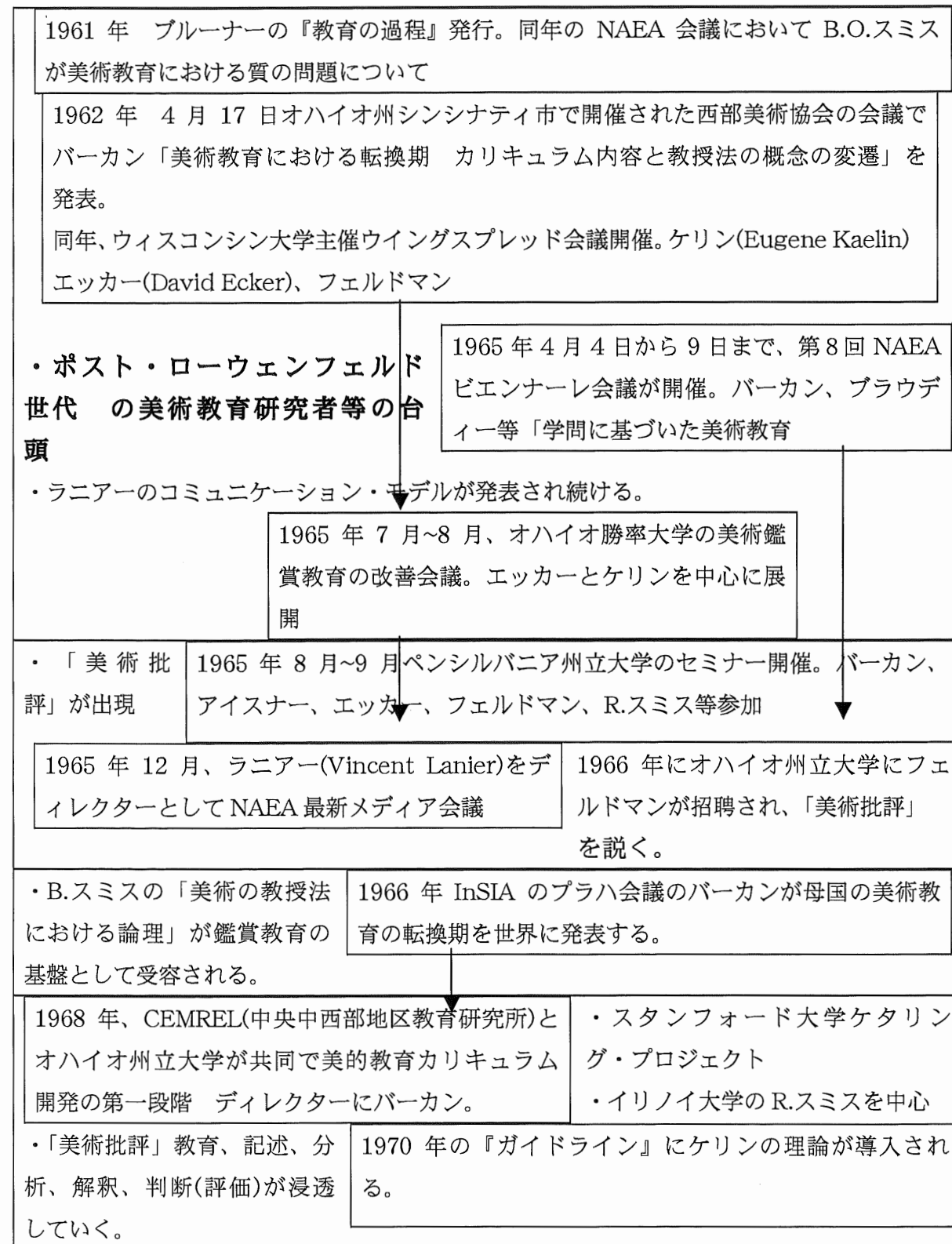
第 3 節では 1962 年から鑑賞教育開発プロジェクトの主要人物となった、ディレクターのエッカー、美学者ケリン、美術批評教育の導入者フェルドマンがウィスコンシン大学が主催したウイングスプレッド会議に参加していたことで、前史としての 3 人の掛け合いを明らかにした。そして、エッカーとケリンの共同研究から、1970 年の CEMREL の美的教育カリキュラム『ガイドライン』にケリンの現象学的美学が重要視されていたことが理解出来た。社会、美のコンテクストに束縛された作品との「出会い」を重視するケリンの現象学的美学は、鑑賞教育に体系的な記述方法を導入したことで、1960 年代「美術批評」教育が普及する素地として浸透していたことが理解出来た。

以上の第 4 章の考察では、従来のバーカンの「学問に基づいた美術教育」の推進と、オハイオ州立大学の美術鑑賞教育の改革の全体像が明確となった。こうした、改革が 1960 年代後半に台頭する「美術批評」の受容への素地になったことは明らかである。その背景にはケリンの「現象学的美学」が横たわっており、また、エッカー、ケリンが提唱する「美的教育」はやはり鑑賞を方法論として強く奨励する結果へと結びついていったといえる。こうした、鑑賞教育改革を背景に、次の第 5 章では 1960 年代の「美術批評」の台頭について研究者の動向を基に考察する。

表 4-4・「1960 年代のバーカンと美術鑑賞教育改革」

1961 年	4 月 11~15 日にフロリダ州マイアミ・ビーチのドービル・ホテルで NAEA 第 6 回会議「美術教育-教授法における質」開催。B.O.スミスも参加。バーカンが事前のシンポジウムで美術教育における質の問題を提言する。
1962 年	4 月 17 日オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議でバーカンの「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の変遷」を発表。7 月 8~10 日 ウィスコンシン大学を母体に「ウイングスプレッド会議」開催。ケリン、エッカー、フェルドマンが参加。
1963 年	バーカン西欧視察。リサーチ・アシスタントを伴い、イングランドのバーミンガムにおけるアート・アンド・クラフト・カレッジの美術教師トレーニング・スクールに招かれ、4 ヶ月間、デンマーク、スウェーデン、フランス、ドイツを訪れたとされる。
1964 年	10 月 8~11 日にされニューヨーク大学においてコナント(Howard Conant)をディレクターとし「視覚芸術における初等学校と中等学校に関するセミナー(*通称ニューヨーク・セミナー)」開催。美術批評家ローゼンバーグ参加。イリノイ大学の教育哲学者ブラウディー、B.O.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』発行。同大学においてブラウディーを中心として教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト、また、コオルウェル(Richard Colwell)をディレクターとした美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが開始される。
1965 年	8 月 30~9 月 9 日のペンシルバニア州立大学においてマッティル(Edward Mattile)をディレクターとし、「リサーチとカリキュラム開発のための美術教育におけるセミナー(*通称ペンステイト・セミナー)」開催。美術批評家ローゼンバーグ、バーカン、アイスナー、エッカー、マクフェー、R.A.スミス、フェルドマン等、美的教育カリキュラムを支持し「美術批評」教育の第一世代となる研究者等が参加。

【図4】1960年代のバーカンと「学問に基づいた」美術教育の普及



第5章

フェルドマンと1960年代後半の

「美術批評」教育

1963~1968年まで、連邦教育局(U.S.O.E. of Office)¹支援のもと、32の芸術に
関係する会議が開催された。これは、1959年のウッズ・ホール会議を規範とした
もので、開発会議(Developmental Conference)と呼ばれた。美術教育に関しては、
12の会議が開催された。最初のものが、1964年10月8~11日にニューヨーク大
学においてコナント(Howard Conant)をディレクターとし、参加者40人、26,710
ドル支援により開催された「視覚芸術における初等学校と中等学校に関するセミナ
ー(*通称ニューヨーク・セミナー、以下のこの表記を用いる)」²である。そして、
特に美術教育研究者等に大きな影響を及ぼしたものが、翌1965年8月30~9月9
日のペンシルバニア州立大学においてマッティル(Edward Mattile)をディレクター
とし、45,613ドル支援のもと開催された「リサーチとカリキュラム開発のための
美術教育におけるセミナー(*通称ペンステイト・セミナー、以下この表記を用い
る)」³である。ペンシルバニアの会議は最終報告書が各大学関係者に行き届き、掲
載されたその内容を通じて間接的に大きな影響を与えることとなった。

この両会議には、美術批評家ローゼンバーグ(Harold Rosenberg, 1906~1978)が
参加していた。ペンステイト・セミナーにおけるローゼンバーグの美術批評の教育
意義に関する研究報告書は「批評とその前提」⁴であり、セミナーの初日、8月30
日(月)の午後4:00~5:00、その直後5:00~5:30までディスカッションが組まれた。
また、彼には1968年のNAEA(全米美術教育協会)の機関誌『アート・エデュケー
ション(Art Education)』第6号に「美術とその二重性」⁵が掲載され、美術教育研
究の分野と特に結びつきがあった時期といえる。ニューヨーク・セミナーには、他
に彫刻家のシーガル(George Segal)、画家のフランケンサラー(Heren
Frankenthaler)など著名な美術家が参加し、学校教育の枠組みを超えた専門家との
共同研究が展開された。このセミナーでのローゼンバーグの役割は、最終報告にも
定かではない。よって、特に重要な役割を果たしたとは考えにくい。翌1965年の
ペンステイト・セミナーは、提出された各専門家の研究報告書を巡り、共同討議が
行われる、という形式がとられていた。しかし、著名な美術批評家のセミナー出席
は「美術教育の転換期」を象徴する役割を担ったといえるが、このセミナーでオハ

¹ 岡崎 昭夫「1960年代中期のアメリカにおける美術教育会議の意義」『芸術研究報17』第27号、
1996年、63-79頁。

² Howard Conant, ed., *Seminar on Elementary and Secondary School Education in the
Visual Arts* (N.W.: The New York University, 1965). [ERIC ED No.002 975]

³ Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*
(University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966). [ERIC ED No.010 000]

⁴ Harold Rosenberg, "Criticism and Its Premises," in Mattile, *Op.Cit.*, pp.60-73.

⁵ Harold Rosenberg, "Art and Its Double," *Art Education*, Vol.21, No.6 (June 1968), pp.10-11.

イオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan, 1913~1970)の「美術教育におけるカリ
キュラム問題」⁶とスタンフォード大学のアイスナー(Elliot Eisner, 1933-)の「カリ
キュラムの領域における概念、課題、諸問題」⁷が直接、美術教育改革の指標とし
て受け入れられた。唯一、同セミナーに参加したエッカー(David Ecker)は「美術
教育の諸問題:方法論的定義づけ」⁸を提出し、オハイオ州立大学において美術鑑賞
教育改善プロジェクトのディレクターを務めた。このプロジェクト直後、その影響
下の論考「美的判断の正当付け」にローゼンバーグの論考が導入されている。しか
し、美術批評家ローゼンバーグが全米規模の影響力を及ぼしたわけではなかった。

このセミナー以降、「美術批評」教育の関心が高まっていったのは明確であり、
特に最も影響力の高かったバーカンとアイスナーは、正当性を定義づける先導的な
役割を担っていったのである。1960年代後半、こうした2人の正当付け以降、セ
ミナー参加者のジョージア大学フェルドマン(Edmund Feldman)、イリノイ大学
のスミス(Ralph Smith)を中心に美術批評教育の方法論と調査(リサーチ)の原型が築
かれていく。ここでは、ペンステイト・セミナー参加者による1960年代後半の「美
術批評」教育の初期研究について考察している。まず、バーカンとアイスナーによ
るペンステイト・セミナーを前後とするカリキュラム開発のバランスに向け、美術
批評が重要視されていく経過を考察する。

⁶ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Mattile, *Op.Cit.*, pp.240-255.

⁷ Elliot Eisner, "Concepts, Issues, and Problems in the Field of Curriculum," in Edward Mattile, ed., *A
Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The
Pennsylvania State University, 1966), pp.222-235.

⁸ David Ecker, "Some Problems of Art Education: Methodological Definition," in Mattile,
Op.Cit., pp.24-37.

⁹ David Templeton, "Critical Thinking & Teaching Art," *Art Education*, Vol.22, No.1 (January
1969), pp.5-9.

第1節 1960年代の「美術批評」教育

1. バークンの「探求」と「美術批評」

(1) NAEA 会議「美術教育:個人と社会」(1959)

1959年3月9~14日、ニューヨーク・シティーのコモドアー・ホテル(Commodore)で開催された NAEA の前会議は、テーマが「美術教育:個人と社会(Art Education: The Individual and Society)」⁹であった。この会議開始直前の協会機関誌に掲載された、NAEA 会長ハスティー(Reid Hastie)のメッセージには「美術教師の職務は、創造性の習慣を促すことにより、我々一人一人の中の美術家を養育することにある」¹⁰と声明文があり、制作行為が正当付けられている。しかし、バークンは特集号の中で、会議のテーマに関して事前に論考¹¹を発表しているが、その中では「美術教育の教科自体の質的特性(qualitative character)」と「美術教授法の質」、の2点に意義を見出し、以下のように記述している。

『その言葉、質(quality)』は、2つの意味を有している点から認識される必要がある。その言葉は、『その絵画は質を有している(That painting has quality)』の陳述において優秀性(excellence)を指摘しており、例えば『この絵画は赤と黒である(Thia painting is red and black)』は、対象の特性や属性に言及している。前の意味において意味は評価的であり、後の意味は記述的である。」¹²

ここで、バークンは美術教育の定義ではなく、その「quality」という言葉の用途が文脈に応じて異なった働きをする点に注目している。この論考では、他の部分も同様に、言葉の働きに関心が向けられ、美学と美術批評、理論と実践、という二重対立の関係を研究対象として扱っている。その言葉の意味は、さらに知覚の問題と関連づけられ、「仮に美術作品の観察や鑑賞が、作品の中にある質への敏感な反応になる」なら、「美術に関する学習は、その中に本来在る視覚的質の識別能力(discrimination of visual qualities inherent in it)に向けた美術作品への注意に基

⁹ この会議予定の詳細は *Art Education*, Vol.12, No.3 (March 1959)に掲載されている。

¹⁰ *Ibid.*, p.3

¹¹ Manuel Barkan, "A Symposium on the Conference Theme: Art Education-Quality in Teaching," *Art Education*, Vol.16, No.3 (March 1961), p.16, 21, 26.

¹² *Ibid.*, p.16.

づかなければならない」と、イタリック表記で強調されている¹³。こうした、バークンが美術教育の研究方法として定義に関する言葉の用途自体に関心を向けていた点は、以下のブルーナーを中心とした 1960 年代の教育改革受容の重要な素地となっていた。

(2) NAEA 会議「美術教育-教授法における質」(1961)

1961 年は、ウッズ・ホール会議終了後の報告書を兼ねた、議長ブルーナーの著書『教育の過程』が発行された年であった。全米に向け、1960 年代の教育改革の波が実際に始動した年である。同年、4月11~15日にかけ、フロリダ州マイアミ・ビーチのドービル・ホテルで開催された NAEA 第6回会議の主題は、「美術教育-教授法における質」であった。この会議開催直前には、NAEA 機関誌『アート・エデュケーション』にその主題に向けた特集「美術の質的性質について(On the Qualitative Nature of Art)」が組まれ、バークンの主題に向けた論考も掲載された¹⁴。その中で、バークンは、以下のような「美術家の創造的プロセス(process of artistic creation)」に関して説明をしている。

「美術家の創造的プロセスは、(1) 彼の思想を刺戟付け、彼の創造的作品に向けたソースとして役立つ、経験における出来事の質、(2)彼の経験の出来事へ向け、彼の作品の素材へ向け、彼の活力(energy)を通じて発展する美術形式へ向け、彼自身の中に在る感情の質、(3)彼の創造的努力に関する刺戟、統制、限界に向けた働きに伴う、美術素材の質、(4)彼の作品の中で、彼が発展し、彼固有の必要性を課し、彼に要求する、根拠となる」¹⁵

こうした、1961 年時点における、バークンの美術教育における質と経験への関心は、積極的に学習者が美術の形式を見ること、質としての統一感を形成いることが要求され、その統一観を生みだす美術経験のプロセスは、知覚と判断力という特殊な技能を必要とする。デューイの質的思考(Quality Interignce)の思想と関係し、学習者が積極的な問題解決の意図を持った探求(Inquiry)の行為と呼ばれ、美術批評の教育意義へ向けた前身の切っ掛けとなる。

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Manuel Barkan, "Art Education- Quality in Teaching," *Art Education*, Vol.14, No.2 (March 1961), pp.16, 21, 26.

¹⁵ *Ibid.*, p.21.

(2) ペンステイト・セミナー (1965)

バーカンの重要な論考とされてきたのが、1965年8月31日~9月9日までペンシルバニア州立大学で開催された「美術教育におけるリサーチとカリキュラムの開発に関するセミナー」の研究報告書「美術教育におけるカリキュラム問題」¹⁶である。このバーカンの報告書は、1980年代以降、ゲッティ・センター(Getty Center)のDBAE(Discipline-based Art Education, 学問に基づいた美術教育の略称)アプローチが論題となった際、「学問に基づいた」美術教育の歴史的発端として、美術教育機関誌に頻繁に引用された。多くの論考に言及されてきたが、既に、この報告書の詳細な専門研究として、マクウイニー(Harold McWhinnie)の「マニエル・バーカンの探求モデルの報告書: ペンステイト・セミナーにおけるいくつかの反省」¹⁷がある。

ペンステイト・セミナーのバーカンの研究報告書は、岡崎によると、「美術家と批評家と美術史家の特性を学習モデルとして、美術の教科内容を、制作中心のみに限定せずに、問題中心の美術批評や美術史にまで拡張された」¹⁸とされている。

「美術の専門家、つまり、美術家、批評家、歴史家が探求のモデルとなるだろう。なぜなら、それらの人々が美術と生活に関して起こすある種の人間的に意味ある問いかけや、それらの問いについて確信を持って活動する特有の方法は、美術の授業で生徒たちに問いかけ活動することを教える場合の問いかけや方法と、同じであるからである。美術家と批評家は、現代生活について起される問いのためのモデルとなり、歴史家は、今日の諸問題のよりよい理解に向けて、過去の意味を説明することで、過去の時代や異なる社会文化における美術と生活とについて起されるためのモデルとなる。」¹⁹

特に美術批評家は「探求(Inquiry)」行為のモデルとして美術史・制作に適用可能

¹⁶ Manuel Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.240-255. [ERIC:ED No. 010 000]

¹⁷ Harold McWhinnie, "Manuel Barkan's Models of Inquiry Paper: Some Reflections on The Penn State Seminar," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State International Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1977), pp.549-555.

¹⁸ 岡崎、前掲書、107頁。

¹⁹ Barkan, "Curriculum Problems in Art Education," p.246.

な技能を有する専門家として注目された。

これは、デューイの『経験としての芸術』(第13章 批評と認識)に最期に記された批評家の役割にも共通する視点といえる。以下、長文であるが、批評家の任務に関する記述を抜粋する。

「あらゆる芸術家と同様に、あらゆる批評家は偏向や好みをもち、それは個性の存在そのものと結びつけられている。批評家の任務は、この偏向や好みを、感覚的知覚と知的な洞察の器官に変えることであり、しかも、そこから方向と真摯さが引き出される、本能的な好悪の選択を放棄することなく、それを行うことである。

というのは、批評的判断は、単に客観的な事柄についての批評家の経験から生じるだけでなく、また単に妥当性のために批評家の経験に依存するだけでなく、その任務として、他者におけるこのような経験の深化ということをもっている。科学的判断は、単に統制を増大させるだけでなく、それを理解している人びとにとっては、世界との日常的接触のなかで扱われ、知覚される事物の拡大された意味を付加するものである。批評の機能は、芸術作品についての知覚の再教育である。批評の機能は、見ることや聞くことを学ぶ過程、困難な過程における補助者である。批評の仕事は、」²⁰

初日8月30日午後4:00~5:00まで前1964年のニューヨーク・セミナーにも参加した美術批評家ローゼンバーグの研究報告書「批評とその前提」²¹が共同討議にかけられている。この中でローゼンバーグは、「美術批評と美術史的知識、美術批評と美術理論、美術批評と画家の意図の陳述や伝記、に何の関係性が存在するのか(あるいは、存在すべきなのか)?」²²と問題提起し、美術批評を美術諸学問の中でも多様な働きを受け入れる有効な領域として位置付けている。だが、美術史学と異なり、「批評家は過去の美術に馴染まなければならない。とりわけ、批評家はその美術を反省する(reflected upon)必要がある」とし、「批評家にとっての美術史の知識は美術史家とは異なっている」と違いも強調している²³。ここに、1960年代の教育哲学に浸透していた反省的(reflectional)次元との接点を見出すことも可能だろう。

²⁰ 鈴木康司邦訳、『経験としての芸術』、393-395頁。

²¹ Harold Rosenberg, "Criticism and Its Premises," in Mattile, *op.cit.*, pp.60-71.

²² *Ibid.*, p.66.

²³ *Ibid.*, p.67.

また、1960年代の、言葉の定義における文脈に応じた役割自体に分析をあてたアメリカの教育哲学と美学における研究方法の思潮も、大きな背景となった。バーカンが美術教育と美術諸学問の定義の問題に関して提案した「探求」の概念は、美術教育の教授-学習法において、特に、制作と鑑賞の両行為を美術教育活動へ含めることに大きな貢献をした。更に、美術教科内容を拡大するために、美術史、美術批評を「探求」行為として、定義することは、鑑賞行為が「概念(Concept)」の学習であり、「美術批評」を選択すること、また、発生学的な学問である美術史、美的経験という現象を扱う制作、と共に包括することへ有益となった。ザーナーの研究において的確に指摘された、バーカンが理想とした「学問に基づいた」美術教育観の背景にある、言葉の二更対立の克服が関係しているといえる。ゆえに、バーカンが1950年代の「創造性」に抵抗する姿勢は、決して前衛的性質を過激なまでに表現したものではなかった。

2. エリオット・アイスナーの「批評的側面」

(1)アイスナーへのバーカンの影響

1962年4月17日、オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議のバーカンの発表原稿「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」²⁴⁾は、特にスタンフォード大学のアイスナー(Elliott Eisner, 1933~)[図版5-1]の1964年11月13日のオハイオ美術協会の発表原稿の内容へ「学校での効果的な美術教師の活動は美術教育のカリキュラムを通じ実現されねばならない」という影響を与えた。アイスナーは岡崎昭夫の先行研究により、美術教育のカリキュラム開発や教師の評価の能力として鑑識眼の育成を中心とした研究が既に明らかとなっている²⁵⁾。バーカンに影響を受けた、アイスナーの論考は、「(1)美術の言葉についての情報、(2)美術媒体とプロセスについての情報、(3)美術家とその作品の情報、(4)美術史の情報」の4項目が提案されている。特に美術批評の観点には、「視覚的事実の記述」、「記述したことへの反応の解釈」、「価値判断を形成することによる美術作品の評価」が設定されている²⁶⁾。

²⁴⁾ Manuel Barkan, "Transition in Art Education, Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching," *Art Education*, Vol.15, No. 7 (October, 1962), pp.12-8.

²⁵⁾ 例えば、岡崎昭夫「現代アメリカにおける美術教育のカリキュラム開発に関する研究-ケタリング・プロジェクトとCEMRELの美的教育プログラム」筑波大学博士論文、1996年、170-180頁。第4章第6節の「4.アイスナーの教育評価論の芸術的基盤」などがある。

²⁶⁾ Elliott Eisner, "Curriculum Ideas in Time of Crisis," *Art Education*, Vol.18, No.7 (October

1960年代初頭、アイスナーは「創造性(creativity)」のリサーチを中心とした論考を発表している。その後、1964年7月10日、アイスナーは、フロリダ州「Tallahassee」のフロリダ州立大学で開催された「第2回美術教育における年度会」提出した原稿を修正したとみられる「美術教育における新しい時代へ向けて」²⁷⁾という論考がある。他に、『ティーチャーズ・カレッジ・レコード』4月号に「批評的思考:いくつかの認識的要素」²⁸⁾、『スクール・レビュー』4月号に「教育と人類のイデア」²⁹⁾、『アメリカン教育ジャーナル(American Educational Research)』3月号に「美術における子供達の創造性」³⁰⁾、『ハイスクール・ジャーナル(High School Journal)』3月号の「青年期の創造性と心理学的健康」³¹⁾など、数多くの論考が見受けられる。

(2)スタンフォード・ケタリング・プロジェクト

アイスナーは「1968年9月」に「チャールズ・F・ケタリング財団から7万ドルの援助を受けて、アメリカの公立小学校レベルにおける芸術教育(主として視覚美術を対象とする)の質的改善を志向する、2年間にわたる芸術教育でのカリキュラム開発のプロジェクト」³²⁾、通称スタンフォード・ケタリング・プロジェクトのディレクター³³⁾となる。岡崎が指摘するように、ケタリング・プロジェクトの背景に

1965), p.11.

²⁷⁾ Elliot Eisner, "Toward a New Era in Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.6, No.2 (Spring 1965), pp. 54-62.

²⁸⁾ Elliot Eisner, "Critical Thinking: Some Cognitive Components," *Teachers College Record*, Vol.66, No.7 (April 1965), pp.624-634.

²⁹⁾ Elliot Eisner, "Education and the Idea of Mankind," *The School Review*, Vol.73, No.1 (Spring 1965), pp.

³⁰⁾ Elliot Eisner, "Children's Creativity in Art: A Study of Types," *American Educational Research Journal*, Vol.2, No.3 (1965), pp.125-136.

³¹⁾ Elliot Eisner, "Creativity and Psychological Health During Adolescence," *The High School Journal*, Vol.48, No.8 (May 1965), pp.

³²⁾ 岡崎、前掲書、127-130頁。

³³⁾ 岡崎、前掲書、127-130頁からこのプロジェクトの概観を抜粋しておく。

プロジェクトの主要課題は「(1)プロジェクトの四目標(*筆者注記、注59を参照)の具体化 (2)スタッフ(実行グループ)の選定 (3)プロジェクトの三領域で設定される種々の学課の開発と、それぞれの学課で必要とされる教師用指導書や学習者の手引きの文章化、及び視覚的教具の製作 (4)これらのカリキュラム教材を実地テスト(field test)を通して設定し、修正すること (5)このプロジェクトに参加を希望する小学校を見つけ出すこと (6)評価手順の定式化と、カリキュラム評価のフィードバックの収集 (7)財団への最終報告書の作成と提出」である。スタッフ構成は「(A)プロジェクト・ディレクター(エリオット・アイスナー) (B)中核グループ(スタンフォード大学の博士課程の学生8名[美術教育専攻5名、カリキュラム専攻3名、四チームに分割]) (C)コンサルタント・グループ(現職教師4名[スタンフォード大学近郊の異なる学区に勤務する人]、スタンフォード大学のプロダクトデザイン専攻の修士課程の学生一名)」

は、彼の2つの論考 1965 年の「危機の時代におけるカリキュラム理念」と 1966 年の「中等学校と大学レベルにおける美術へ向けた情報と態度の開発」がカリキュラム理論の下地となっている³⁴。前述したように、1965 年の論考「危機の時代」はバーカンの 1962 年の「美術教育における転換期」から直接教示を受けたものである。それはプロジェクトの目標³⁵の第1として、「カリキュラムの理論的な枠組みの基底」を「生産的局面(Productive Aspect)」、「批評的側面(Critical Aspect)」、「歴史的側面(Historical Aspects)」とう3つの局面として扱うことにある。

することが想定出来ない我々は、美術の批評的局面を『取り計らう(take care of)』だろう。生徒達は、どう美術を見るか、そして、見ると共に道具(tools)を所有する必要がある。」³⁶

(3)「質的知性」と「探求」

1965 年のアイスナーの「批評的思考:いくつかの認知の要素」³⁷には、美術に関する言及が全くないにも関わらず、「批評的(critical)」や「探求(inquiry)」という言葉が主題として扱われている。この論考でアイスナーはタイトルの「批評的思考(critical thinking)」を、「反省的思考(reflective thought)」、「探求」と同様の意味

プロジェクトの実行段階は2段階に分割され、段階1では主要課題の(3)~(6)の事項の実行であり、「1968年11月1日より、翌年の8月1日までであったと述べられている」。この第1段階では「(1)このプロジェクトのカリキュラム構成の概念化と枠組みの選定 (2)このカリキュラム構成に沿って、種々の学課を文章化すること、及び、それらのスタッフの討議による熟考 (3)設定された学課ごとに、必要とされる指導書、手引き、視覚的教具などの教授材料をデザインすること (4)それらの教材や学課の最初の実地テストのための教授者と教室の選定と、そこでの実行 (5)実地テストの結果から、指導書、手引き、教具などの改訂と修正 (6)カリキュラム評価のための手順の決定」から成る。第2段階はプロジェクトの最終報告書作成であり 1969 年の「夏から秋にかけて」作成され、「11月に出来上がり、財団に提出された」とされる。

³⁴ 岡崎、前掲書、126 頁。

³⁵ 他の目標は、岡崎によると「第二の目標は、アメリカの公立小学校での美術教育のプログラムに順次性と継続性を持つ連続的特性を提供しようとする」と、第三に「可能な限り幅広く、多種多様な視覚的教具を開発し、具体的に使用しうよう作成すること」、「第四の目標は、このプロジェクトで創り出されるであろう種々の学課や単元への評価の手順の開発である」。

³⁶ 同上。各3局面の詳細も引用しておく。「生産的局面」は「ある素材を美術的表現の媒体へと変換するのに必要となる種々の技能を生徒たちに獲得させる制作領域につながる」。「批評的局面」は「生徒たちが興味をもっているものを注意して見る能力や、美的な概念準拠から視覚的形態に出会うための能力を発達させ、この枠を通して美的経験を獲得させようとする批評領域である」、「歴史的局面」は「美術とはその内容と形式とに影響を与える文化の文脈において創造される一方で、逆に美術はその文化の文脈に影響を与える、ということを生徒たちに理解させようとする歴史領域である」。

³⁷ Eisner, "Critical Thinking: Some Cognitive Components,"

として扱っている。「質的知性」は、「その知識を所有する(having knowledge of it)」ことと異なった「何かを知ること(knowing something)」に値する。そして、この言葉は「私(*アイスナー)は、知性の質的側面についての価値ある議論に向け、トレド大学のフランシス・ビレーメン(Francis Villemain)とオハイオ州立大学のダビッド・エッカーに恩恵を得ている」と記され、以下のように鑑賞との違いが定義されている。

「ここで用いられている質的知性という言葉は、美的感受性(aesthetic sensitivity)や鑑賞(appreciation)からは区別される、それは問題の状態や問題の事柄を解決する意図付けられた行為を含む意味ではないという理由にある。この事柄の状態は、質的な領域において存在し、視覚的な美術家の活動により範例化された質の物理的な秩序付けにおいて解決され、また、見る人(viewer)は美術家の作品に在る質を積極的に知覚し、秩序付ける必要がある。美的感受性や鑑賞は、質的領域への知的探求(intelligent inquiry)の産物(products)である。」³⁸

1963 年~1965 年にかけて、NAEA の機関誌『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』は、アイスナーの「朋友」、オハイオ州立大学のエッカーと共に編集されていた。彼等2人は、1966 年に出版された『美術教育における読本(Readings in Art Education)』³⁹も共同編集している。序章には、「我々は特に、この著書の参考読本の準備に向け、マニユアル・バーカン、ジェローム・ハウスマン(Jerome Hausman)から特に恩恵を受けている」とオハイオ州立大学の2人の教員の名が挙げられている。同 1965 年 8 月には連邦教育局支援の基、オハイオ州立大学で開催された美術鑑賞教育の開発会議のディレクターを務めていたエッカーは、ペンステイト・セミナーへ「美術教育の諸問題:方法論的定義」⁴⁰を提出していた。このエッカーの研究報告に含まれた 1960 年代前半までの彼の美術と「質的知性」の内容は、アイスナーの「探求」へと影響を及ぼすこととなる。

³⁸ Ibid., p.214.

³⁹ Elliot Eisner and David Ecker, ed., *Reading in Art Education* (Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company, 1966).

⁴⁰ David Ecker, "Some Problems of Art Education: A Methodological Definition," in Edwa Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.4-37.

3. エフランドと「P-D 理論」

(1) エフランドへのバーカンの影響

1965年4月8日、バーカンのローウェンフェルド記念講演の批判に対して、ブリテンは「バーカンはローウェンフェルドの批判において引き起こした、最も深刻なもの」に、「バーカンはローウェンフェルドが提示した美術における発達段階へのいくつかの限界を指摘した」と、「発達段階」に対し最も過敏に反応している。特にブリテンはバーカンの発達段階に対し、「明らかにバーカンは、発達段階の論理の強い王者にハリス(*Dale Harris を指す)を用いようとするのを止めない」や、「バーカンは又、マクフェー(*June McFee を指す)[図版 5-2]がローウェンフェルドの発達段階へ批評鑑識眼があり、これを『将来へ向けた可能性を予兆している』とみなしている」と、特にマクフェーへのバーカンの期待感に批判を向ける⁴¹。マクフェーの代表的な著書『美術のための基礎(Preparation for Art)』は、1961年に初版⁴²、1970年に再版⁴³が発行されている。著者マクフェーがバーカンと同様、ペンスティット・セミナーなどの主要な美術教育会議において研究報告を続けていた点を考慮しても、1960年代という時代に、影響力を持ち続けた著書といえる。ちなみに、マクフェーがペンスティット・セミナーに提出した研究報告書は、「社会・美術・教育」⁴⁴である。

『美術教育の歴史』の著者エフランドは、1960年代後半、バーカンとマクフェーの關係にいち早く注目した研究者であり、その論考は、『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』の1967年「知覚-叙述の理論の調査:いくつかの提案された修正」⁴⁵、そして、1968年「美術における構造とカリキュラム結果のいくつかの問題」⁴⁶の2つである。

(2) 「P-D 理論」

エフランドは1967年の論考の中で、先ずペンスティット・セミナーで提出された

⁴¹ Ibid., p.21.

⁴² June McFee, *Preparation for Art* (CA: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1961)(邦訳 武井勝雄、『美術教育の基礎: 創造性による人間形成』 造形社、1967年)。

⁴³ June McFee, *Preparation for Art*, 2nd (CA: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1970).

⁴⁴ June McFee, "Society, Art, and Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.122-136.

⁴⁵ Arthur Efland, "An Examination of Perception Delineation Theory: Some Proposed Modification," *Studies in Art Education*, Vol.8, No.2(Spring 1967), p.66-86.

⁴⁶ Arthur Efland, "Some Problems of Structure in Art and Their Curriculum Consequences," *Studies in Art Education*, Vol.9, No.3(Spring 1968), p.2-11.

バーカンの研究報告書を取上げる。エフランドによると、バーカンの「探究者(inquiry)」として美術家のモデルから、「美術史と美術批評の学習へ向けた」ことにあり、「バーカンはこれらの他の本質的な構成要素を、有効な美的探求(aesthetic inquiry)のモデルとして含む『美術活動(art activity)』の性質を再定義した」とするものである⁴⁷。また、エフランドの1968年の論考でも「バーカンの探求のモード(modes of inquiry)」が「判断の基盤として美術作品を現象学的な経験(phenomenological experience)へ依存する美術批評家」などに役立つと評価している⁴⁸。1968年の論考の中において、「バーカンはおそらく、ブルーナー主義者(Brunerian)の原理から美術における教授法のためのカリキュラム理論を最も深刻に延長しようとした」と位置付けている⁴⁹。この論考においてエフランドは、ブルーナーの1960年の『教育の過程』だけでなく、『教授法の理論へ向けて(Toward a Theory of Instruction)』(1966)⁵⁰も考察している。そして、「構造の概念(notion of structure)」が、「美術と人文主義における教授法に向けた十分な理論の基盤を提供することが不可能」と問題提起している⁵¹。エフランドが挙げる「ブルーナーの構造の概念」の問題点は以下の4点である。

「1)美術と人文主義(arts and humanities)の構造形成の対応の可能性を含めた統一の欠如、2)美術的領域と人文主義的領域のための認められる基盤の欠如、3)美術的-人文主義的内容が累積的-階層的構造(cumulative-hierarchical structures)ではない、という事実、4)美術的-人文主義的内容が、様々な表象(representation)のレベルをそれ自体与えることがないという事実」⁵²

次にマクフェーの「P-D 理論」をその援用として取りあげる。ここで、エフランドが着目するマクフェーの「P-D 理論」に関して言及しておく必要がある。そもそも「P-D 理論」[図版 5-3]とは、武井勝雄の邦訳『美術教育の基礎』に従うと「知覚-叙述理論(Perception-Delineation)」の略称となる。先ず、第1項「こどもの素地のすべて」は「視覚を通してものに反応するための個人の準備」(全体のレディ

⁴⁷ Efland, "An Examination of Perception Delineation Theory; Some Proposed Modification," p.67.

⁴⁸ Efland, "Some Problems of Structure in Art and Their Curriculum Consequences," p.4.

⁴⁹ Efland, "Some Problems of Structure in Art and Their Curriculum Consequences," p.3.

⁵⁰ Jerome Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966).

⁵¹ Efland, *op.cit.*, p.5.

⁵² Ibid.

ネス)→第2項「心理的・文化的環境」は「感情によって、知覚的にその能力が発揮されたり、励まされたりする」(心理学的環境)→第3項「知識の把握」は「自分が受け入れる視覚的特徴を把握する」ことで「細部を把握できる知能と、個人が受ける莫大な数の視覚的刺戟を分類する」というものである。マクフェーは「P-D理論」から、ローウェンフェルドの分類する視覚と触覚の型を批判し、代わりに個々が環境の中で「特別な方法で反応する習慣的傾向」、つまり、「反応の型」を提案する。

「人によって空間にたいする認識が異なるということは、いつからともなく認められている。ローウェンフェルド(Lowenfeld.V.)は生まれつきもっている傾向として、視覚型と触覚型の人がいる。そして彼は極端な触覚型の人をこう規定している。“……………触覚型の人が見るものは普通にはそうするように強くいわれた時のみであり、その他の時は視覚と運動感覚神経に依存している盲人のように行動するのである。”また、視覚型の人を彼はこう規定している。“暗闇では外界の視覚経験に完全に依存しているので全く迷ってしまう。個々の人は最終的にはこれらの特性のどちらかに属する傾向にあることを実感した”といっている。しかしながら、空間の認識の過程は触覚の使用に対して視覚の使用というよりも、一層込み入っている。最近の調査は、空間の認識に対する他の重要な影響が発見されるということを指摘している。ローウェンフェルドは美術教育における思潮に大きな貢献をしたが、視覚型、触覚型の概念は知覚的な行動における多様性については説明できないということを認めている。」⁵³

マクフェーの「空間の影響に対する他の重要な影響」とは、個々の人が「属している文化圏」・「学んだ空間認識の方法」・「新しいことを受け入れられる柔軟性あるいは硬直性」・「過去の知覚の訓練」という、あらゆる学習の準備を指す。マクフェーは、ローウェンフェルドが包括しきれなかった「個人差」を批判する代わりに、「レディネス」を前提とし、「反応するための準備」や「視覚は網膜を通して観察するものを選択する」など、学習の定義付けを、従来の知覚→知識というプロセスの隔たりを取り除くことへ置く。この背景には、アルンハイム(Rudolf Arnheim)の「われわれが見ようとする細部は、経験と学習から準備され、時間をかけて、全体として見る」という、“細部を見ようとする学習”の影響があり、「子犬を描いて

⁵³ 邦訳、『美術教育の基礎』、50頁。

いる児童は、はじめ知覚して、それから『描く』のではなく、「いかに感じ、いかに組織するかを含めた複雑な行為を遂行している」と、定義している。

(3)「探求」と「記述・分析・解釈」

では、エフランドは一般学生の美術学習面において、バーカンの「探求」をマクフェーの「P-D理論」とどう結びつけたのだろうか。この関係を明らかにすることは重要である。エフランドは、「美術作品を探求(inquire)可能な人と探求不可能な人の違い」は、「closureを遅らせるための能力」である⁵⁴。例えば、無垢の素人が、ブラックのコラージュへ接近するうえで、近代絵画に関する詳細と共に歩み寄った場合、「それは近代絵画であり、私は近代絵画が好きではない(It is a modern painting and I don't like modern art)」と考察している⁵⁵。この背景には、「情意的反応(affective response)」が「情報操作の質(quality of information handling)」の影響を受ける証拠としている点にある⁵⁶。エフランドは「マクフェーの理論において創造性(creativity)を議論するための適切な位置付けが、叙述(delineation)のトピックの基よりも、むしろ情報操作にある」としている。その操作は「彼は実際、彼にとってそこに見えるものが何か、記述(describe)し始める。それから、作品における対象(object)間の関係性を記述し、それから、彼が何を記述したかに関して、彼の発見を解釈する(interpreting)仕事を始める。これらの関係性を知覚した後、時間がかかるプロセスを経て、彼は判断(Judgment)を与えうる。しかしながら、その判断は、そこに何があったか知覚したという点で正当付けられる」というものである⁵⁷。

このエフランドの解釈は、ブラウディー等共著の『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』の中で、「概念(Concepts)の種類」として提示された「記述的概念(Descriptive concepts)」の「分類概念(classificatory concepts)」・「理論的概念(reltional concepts)」・「操作的概念(operational concepts)と、「価値付けの概念(Valuative concepts)」,そして「概念の用法」としての「説明(explanations)」と「解釈(interpretation)」に類似している⁵⁸。また、フェルドマンの引用がみられ

⁵⁴ Efland, "An Examination of Perception Delineation Theory; Some Proposed Modification," p.78.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Broudy, Smith, Burnnett, *Democracy and Excellence in American Secondary Schools*, pp.115-118.

ないが、「判断を遅らせる」フェルドマンの「批評行為」と比べ、「形式分析」がないものの、美術批評家をモデルとした点が、非常に類似している。「ローウェンフェルド以降」の研究者等による、鑑賞者の好みによる判断を遅らせる文章形式は、1950年のローウェンフェルドの時代を象徴する美術教育に根付いた「創造性」や「自由な表現」の言葉の隠喩への抵抗であるといえる。更に重要な点は、鑑賞教育に、システムとしてのカリキュラム、教授-学習方法を言葉で定義づけする余地を与え、1960年代後半の美術批評教育(art criticism education)を受け入れる素地となった。バーカンも高く評価したフェルドマン(Edmund Feldman, 1923~)は、1966年にオハイオ州立大学に客員教授として招かれ、同大学の教員研修会で美術批評を教示した後、1967年1月、彼の『イメージとアイデアとしての美術(*Art as Image and Idea*)』が発行されている。この中で特に有名となった、フェルドマンの「批評行為」は、「判断を遅らせる」ため、評価または判断へ至るまでに、記述、形式分析、解釈というプロセス(process)を設定している。鑑賞者の美的経験へ、言葉のメスを入れることは、バーカンが先導する美術批評家の「探求」モデルを受容する補強材となっていたといえる。

第2節 フェルドマンと「批評学習」

1.フェルドマン(1923~)

(1)生い立ち

1981~3年にNAEA(全米美術教育協会)の会長となるフェルドマン[図版5-4]は、もAIM(Art in the Mainstream)という運動の先導者[図版5-5]としても全米で有名となる。しかし、『*Who's Who in America*』でフェルドマンの職業は「美術批評家(art critic)」と記されており、やはり、美術批評教育の提案者として定着している。彼の著書は、多くがニュージャージー州のプレントイス・ホール(Prentice-Hall)から出版されており、最初の著書となる『イメージとアイデアとしての美術(*Art as Image and Idea*)』(1967)⁵⁹から、『美術を通じた人間形成:学校における美的経験(*Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*)』(1970)⁶⁰、そして、NAEAから出版された『アメリカの高等機関における美術(*Art in American*

⁵⁹ Edmund Feldman, *Art as Image and Idea* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967).

⁶⁰ Edmund Feldman, *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the Schools* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970).

Higher Institutions)』(1970)⁶¹を編集し、また、『イメージとアイデアとしての美術』をリニューアルした『視覚経験の多様性:イメージとアイデアとしての美術(*Varities of Visual Experience: Art as Image and Idea*)』(1972)⁶²も発行されている。彼の著書は、社会における美術の働きを広く捉えた体系的著書としては非常に精度の高いものであり、有名になった美術批評方法が含まれている。実際、何度も再版されることとなる。以上の1967~1972年の著書は美術批評教育史においても重要なものであるから、後述において考察する。

1980年代は、『美術家(*Artist*)』(1982)⁶³、『美術についての思考(*Thinking About Art*)』(1985)⁶⁴がある。この両著書は美術批評とは直接、無関係である。しかし、フェルドマン個人の研究としては重要であり、以下に両著書のコンテンツを比較して提示しておく。

表5-1・『美術家』(1982)と『美術についての思考』(1985)

第1章 呪術師(The Shaman)	第1章 美術の重要性(The Importance of Art)
第2章 児童画家と素朴画家(Child Artists and Naive Artists)	第2章 美術の言葉(The Language of Art)
第3章 農民と地方画家(Peasant and Folk Artists)	第3章 古代と中世の美術(Ancient and Medieval Art)
第4章 古典的画家(The Classical Artist)	第4章 ルネッサンスとバロックの美術(Renaissance and Baroque Art)
第5章 中世のギルド(*同業組合)組合員(The Medieval Guildsman)	第5章 近代世界(The Modern World)
第6章 ルネッサンスの天才(The Renaissance Genius)	第6章 絵画(Painting)
第7章 フランス革命期の画家(The Revolutionary Artist)	第7章 彫刻(Sculpture)
第8章 自由奔放な画家(The Bohemian Artists)	第8章 建築(Architecture)
第9章 挿絵画家(The Illustrator)	第9章 工芸とデザイン(The Crafts and Design)
	第10章 印刷・写真・映画(Printmaking, Photography, and Film)

⁶¹ Edmund Feldman, *Artist* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1982).

⁶² Edmund Feldman, *Varities of Visual Experience: Art as Image and Ideas* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972).

⁶³ Edmund Feldman, *Art in American Higher Institutions* (Washington, DC: National Art Education Association, 1970).

⁶⁴ *Who's Who in America*

⁶⁴ Edmund Feldman, *Thinking About Art* (Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, Inc., 1985).

第10章 産業デザイナー(The Industrial Designer)	Photography, and Film)
第11章 ギャラリーの偶像(The Hyphenated Artists)	

1990年代には、再び、批評のプロセスが掲載された『実践的な美術批評(Practical Art criticism)』(1994)⁶⁵、同年に自伝となる小冊子『美術の教授法など(Teaching Art and So On)』(1994)⁶⁶が NAEA から発行されている。

フェルドマン自身の自伝的エッセイ『美術の教授法など』を基に、彼の生い立ちを検証してみたい。この彼の回顧録には、1967年の『イメージとアイデアとしての美術』の序文に、完成にあたって感謝の意が表明された人物名が現れており、問題渦中の対象である著書の背景を検証するうえでも特に重要である。

フェルドマンは、1923年6月6日、ニュージャージー州のBayonneにおいて父ルシアン(Lucian Feldman)と母バーサ(Bertha Feldman)の基で生まれた。彼の幼少の頃の記憶は、1930年代の経済不況の最も厳しい時の、父親ルシアンが定期購読していた『サンデー・ニューヨーク・タイムズ』の輪転グラビアの馬の写真を模写した光景から描写が始められている。「私は、その挿し絵に魅了させられた」⁶⁷とされ、彼の家族の友人である女性の教師ロビンソン(Lulu Rovinson)から提供された紙に鉛筆で馬の絵を模写したとされている。また、彼の伯母のマーサ(Marth)はタイムズ誌の広告部門代表のカレイ(Jhon Carey)という人物であり、彼等夫妻は「ニューヨークのリバーサイド・ドライブ(Riverside Drive)における美しいアパートメントで生活していた」⁶⁸とし、2度に渡りタイムズ誌との縁を記述している。

1930年代にエドモンドは6、7歳だったと回想している。この次期1930年代、19世紀末から現われた美や道徳的規範を教育目標におく「ピクチャー・スタディー(Picture Study)」は姿を消し、代わってニューヨーク近代美術館のダ・ミコやクリーヴランド美術館のマンロを中心としたアート・テストを含む「鑑賞

⁶⁵ Edmund Feldman, *Practical Art Criticism* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill, Inc., 1994)

⁶⁶ Edmund Feldman, *Teaching Art and So On* (Reston, VA: National Art Education Association, 1994).

⁶⁷ Feldman, *Teaching Art and So On*, p.5.

⁶⁸ *Ibid.*, p.6.

(appreciation)」教育が主流となっていた。フェルドマンの回想には、当時の美術館は模写する人々で溢れていたことから、両親から見てもエドモンドの模写は合理性があり才能があると確信されていたと、記載されている。彼自身、シラクス大学を卒業後、肖像画家としてのキャリアを持つがこの時期を、私の似顔絵画家としての業績の始まりだったと記している。また、彼の母は比較的美術は趣味であって欲しいと考えたが、父は自分の兄ジェセエ(Jesse)、つまりフェルドマンからは伯父に当たる人物が、シカゴ美術研究所に通っていたためか、美術の職に対しては一定の理解を示していた。フェルドマンの伯父ジェセエは詩人、もしくはジョイスの研究者であったとも記されており、結局、あまり真面目な美術学生ではないが、伯父ジェセエに学んだとされている。

フェルドマンの両親は、彼に美術レッスンを受講させる必要性を感じた。そして、伯父のジョン(Jhon)を通じてタイムズ誌の美術批評家ジェウエル(Edward Jewell)という人物へアポイントをした。フェルドマンの母親はジェウエルへ彼のドローイングを見せ才能があるのか、もしそうなら何をすればよいのか尋ねたとされている。それに対しジェウエルはニュージャージーのミルボーン(Millburn)で子供達に絵を教えているペリーネ(Van Perrine)という画家を紹介されたとされている。ここから察するに、ジェウエルは、フェルドマンの幼少時代の絵の才能を一般的なものとみたようである。そして、フェルドマンは日曜の朝、ペリーネのスタジオへ向かった。画家ペリーネは後に、『イメージとアイデアとしての美術』の序章に心の師とされたジグフェルド(Edwin Ziegfeld)と並んで最初に名前が挙げられ、感謝の意が表明されている程、彼にとって重要な人物である。また、ペリーネという画家は「ナショナル・アカデミズム(National Academiciam)-元来のアメリカ人の印象主義者」⁶⁹であり『子供に描写させましょう(Let the Child Draw)』という著書を執筆した人物として説明されている。

その後、フェルドマンは「約2年間、土曜の朝のペリーネの子供の授業に出席した」が、「そのうち、彼(*ペリーネ)は私に大人の生徒達と共に、モデルから描けるという理由から、夜間の授業参加を許可した」のである。注目すべき点は、このモデル描写から「私の美術史文献において、人物像の解釈(interpretation)に重点を置くことになった」ことや、「私は古く形骸化した人文主義的モチーフ(humanistic motif)への愛情に弁明はしない」と、後の執筆活動への影響を言及している点であ

⁶⁹ *Ibid.*, p.7.

る⁷⁰。

1930年代のフェルドマンのグラマー・スクール(米国では8年制小学校の上級4年間を指す。ちなみに下級4年間をプライマリー・スクールと呼ぶ)での美術教育での印象が残っていないと記している。ハイ・スクールでは美術鑑賞の授業を選択し、「それは、ちっぽけなエジプト、ギリシャ、ルネッサンス美術の複製をノートブックに張り付けることを意味していた」とし、「私が思い起こすに、そこに議論は無かった」と、批判的に記述している⁷¹。フェルドマンによると、1930年代中盤の世界恐慌を期に、アメリカの美術家達は社会的リアリズムに深い関心を向けるようになっていた。この時期、11歳のフェルドマンは心境の変化があった。幼少期の時期、そこで最初に美術と社会問題との結びつきについて過敏になった。又、美術における価値が形式的なもの以上により多く主題的なものを有しているということを経験した。私は子供らしい馬の描写、家族の写真の模写、私の祖母(私を辛抱強く受け入れた唯一の人物)の肖像のパステル画から始めた。その当時、突然、美術は物の外観の記録以上のものであると認識した。それは感情と思想を表現する言葉であったというものである。

1941年、一般教育課目の卒業証書を授与される。興味深いことにその40年後、ニューヨーク市の『学術的マガジン(Scholastic Magazine)』の出版者に会っている。1942~6年フェルドマンは世界大戦中、フィリピンのジャングルでのテント生活やニューギニアの米地帯にテントをはり生活していたが、そこで、テントをキャンバスにするため四角に切断し、従軍した兵士の肖像画を描いたと回想されている。戦後、シラクス大学を卒業後、肖像画家としても不成功に終わり、UCLA(ロス・アンジェルス・カリフォルニア大学:University of California at Los Angelesの略)に入学する。この大学には二人の研究者、古典的なドイツ人哲学者ウイズ(Karl With)と、美学教授カプラン(Abraham Kaplan)が所在しており、フェルドマンの後の思想形成に強い影響を与えたようである。2人共、彼の『イメージとアイデアとしての美術』の序文に敬意が表された人物に含まれている。当時、美術史学教授のウイズから「分類的な思考(Categorical Thinking)」の価値を教わり、美学教授のカプランからスコラ哲学を教わったと、回想している。

1951年、フェルドマンは絵画、美術史、美学の知識を最も生かせる学問として美術教育を選択し、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの博士課程に入る。

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.,p.10.

1951年、ニューヨークにおいてNAEAの第1回年度総会と、ユネスコ支援下の国際美術教育会議がプリストルで開催された年であった。彼の、最も親切なメンター(Mentors*心の師、またはメンターという学校職を指す)とされた、当時、初代NAEAの初代会長ジークフェルドの知遇を得る。1947年のNAEA発足当時、オワタワナ美術教育プロジェクトを経てInSEA初代会長ともなるジークフェルドだけでなく、執行委員長のフォークナーもスタンフォード大学へ転任する直前まで在籍しており、彼等により『アート・トゥディ』が執筆されるなど、1950年代前半のこの大学は、「日常生活と美術」を結びつけるうえで、極めて重要な舞台として全米の中心地となっていた。このオワタワナ・プロジェクトからの「日常生活と美術」・「リサーチ」の伝統的気風が根づいたティーチャーズ・カレッジで彼は、「ジョージ・カウツ(George Counts)、リーマン・ブライソン(Lyman Bryson)、ジョン・チャイルド(John Child)のようなスターと同様に、116th Streetを横断して教科課程を取得した」⁷²と誇らしげに語られている。

(2)1950年代

フェルドマン自身、「私が最初に執筆した論文は1951年の『ハーバード・エデュケーション・レビュー(Harvard Educational Review)』における小品に始まる。印刷に私の言葉を見ることで興奮した、それは私の仕事に安心感を加えた」⁷³とされる。その論考は「美的経験の教育的価値」⁷⁴という題目である。当時、フェルドマンは「市民精神教育プロジェクト(Citizenship Education Project)に任命された、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの一員で」、「彼はニュージャージーのイースト・オーレンジ(East Orange)のスタジオで絵画の授業を教えている」と紹介されている⁷⁵。ティーチャーズ・カレッジの「市民精神教育プロジェクト」は、当時、学長のルッセル(William Russell)がディレクターである⁷⁶。

この中では、ホワイトヘッド(Alfred Whitehead, 1861-1947)の『教育の目標(The Aims of Education)』⁷⁷とデューイ(Jhon Dewy, 1861-1947)の『哲学の再構築

⁷² Ibid.,p.15.

⁷³ Ibid.,p.20.

⁷⁴ Edmund Feldman, "The Educational Value of Aesthetic Experience," *Harvard Educational Review*, Vol.21, No.4 (1951),pp.224-232.

⁷⁵ Ibid.,p.224.

⁷⁶ このプロジェクトの内容は、Willam Rusell, "The Citizenship Project," *Teachers College Record*, Vol.52, No.2 (November 1950),pp.77-89.に掲載されている。

⁷⁷ Alfred Whitehead, *The Aims of Education* (N Y: The Macmillan Company, 1929).

(*Reconstruction in Philosophy*)』の「第1章、哲学概念の変換」⁷⁸が引用されている。興味深いことにこの最初の論考では彼の批評パフォーマンスの第1段階となる「記述(description)」という言葉が「美の観察」を説明する部分に用いられている。その背景には美術の観察を、情報やデータの摂取に「我々が全知識の総合化、或いは少なくともその多くを強調することを望むなら、それは美(aesthetic)の中にある」⁷⁹とされる。

「まず、我々は明快な直観を用いるある活動が、膨大な要求から情報の蓄積を編成するものであるということを発見する。美的性質の発見から始まり、我々本来の知覚の要因となる経験的データをさらすことへと進む。例えば、我々はメキシコ人の陶器と織物から色の輝きと図象的装飾を観察する(適切な記述[description]の段階を用いる)」⁸⁰

興味深いことに、既に「記述(description)」という言葉が現われている。この背景には「美はホワイトヘッドの定義する『快活な価値の理解(vivid apprehensions of value)』に関係することから、それは容易に美術家の技能(skills)の訓練と同様に、遊び、科学的教授法、歴史的理解、道徳的意見に方向づけることが可能である」という定義が前提となっている。つまり、美術批評文献から直接導入されたものでないことが分かる。「快活な(vivid)」という言葉は、特に注釈で指定されていないが、デューイの『哲学の構築』の第1章「哲学概念の変換」からも「デューイは原始人が、食料と自己防衛のため生命維持に必要な闘争に従事しない際の思考を、『...経験は日常となった狩の出来事をより快活、且つ首尾一貫(vivid and coherent) するために強い関心の影響下の基、転移された(transformed under the influence of dramatic interest)経験として定義されている』と引用されている。この最初の論考は、デューイ、ホワイトヘッドを中心に導入し、一般教育学の領域において美的経験の意義を考察したものといえる。

1953年、30歳の時、博士番号322番で論文題目「美術と民主主義的文化(Art and Democratic Culture)」で学位を取得する。同年、新しい妻と共に Newark Museum で絵画と彫刻部門の学芸員となり、妻ライラ(Lailah)と彼自身の給料とで生活を続けた。この後、1950年代後半には、1955年『アート・エデュケーション(Art

⁷⁸ John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Boston, MA: The Beacon Press, 1948).

⁷⁹ Feldman, "The Educational Value of Aesthetic Experience," p.226.

⁸⁰ *Ibid.*, p.226.

Education)』に「美術鑑賞、コミュニティ、テレビ」⁸¹を、1959年には『カレッジ・アート・ジャーナル(*College Art Journal*)』に「アーティストとマスメディア」⁸²を、同1959年には『スタディズ・イン・アート・エデュケーション(*Studies in Art Education*)』に「美の妥当性としてのリサーチ」⁸³を発表している。後に「美の妥当性としてのリサーチ」は1966年のスミス編『美術教育における美学と批評: 美術を定義、説明、評価するうえでの問題(*Aesthetic and Criticism in Art Education: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating Art*)』にも収録されている。

1950年代末に向け、フェルドマンの美術教育関係の論考は、社会・メディア・美術の3つを結ぶコミュニケーション理論へと傾倒していく。1958~60年の間に、フェルドマンは、ウィスコンシン大学出版局の機関誌『アーツ・イン・ソシエティ(*Arts in Society*)』に、「文化の2つの観点の融合の必要性において」⁸⁴、「美術を通じた自己の超越」⁸⁵、「高等機関における美術教授法のいくつかの諸問題」⁸⁶と3つの論考を発表している。この機関誌は美術と社会教育との関係をテーマとしていた。

(3)1960年代

1962年、ウィスコンシン州の「ウイングスプレッド会議」に、ケリン、エッカーと共にフェルドマンもこの会議に出席し、『象徴と社会』の著者で著名なバーク(Kenneth Bark)とシンポジウムでディスカッションに参加している[第2章第3節参考]。同時期、1962年のNAEAの機関誌『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』に「アーティストのジレンマ」⁸⁷を発表し、1963年には『スクール・

⁸¹ Edmund Feldman, "Art Appreciation, The Community, and T.V.," *Art Education*, Vol.7, No.5 (June 1954), pp.5-7, 18.

⁸² Edmund Feldman, "The Artist and Mass Culture," *College Art Journal*, Vol.18, No.4 (Summer 1959), pp.339-343.

⁸³ Edmund Feldman, "Research as the Verification of Aesthetics," *Studies in Art Education*, Vol.1, No.1 (April 1959), pp.19-25, and Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education* (Chicago, IL: Rand McNally, 1966), pp.56-61.

⁸⁴ Edmund Feldman, "On the Necessity of Fusing Two View of Culture," *Arts in Society*, Vol.1 (1958/60), 89-107.

⁸⁵ Edmund Feldman, "Man Transcends Himself Through Art," *Arts in Society*, Vol.1 (1958/60), pp.91-98.

⁸⁶ Edmund Feldman, "Some Problems of Art Instruction in Higher Institutions," *Arts in Society*, Vol.2 (1962/1964), pp.50-57.

⁸⁷ Edmund Feldman, "Dilemma of the Artist," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.1 (Fall 1962), pp.4-

アーツ』に「美術と生活の結びつきについて」⁸⁸という論考もある。1965年当時、イリノイ大学の美的教育思潮の中心人物であった教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)や、『美的教育ジャーナル(*Journal of Aesthetic Education*)』の編集長スミスとは、少なくともこの時期、面識を持っていたはずである。また、1965年、ハスティー(Reid Hastie)の論考「美術教師の教育」⁸⁹には注釈にフェルドマンの論考「美術教育の学問: 定義の試み」の論文題目が記され「1960年7月にペンシルバニア州立大学の年度会議での美術教育における大学院クラブで講演された」ことが確認される⁹⁰。

1966年の『美的教育ジャーナル』の刊行時、フェルドマンは、アルンハイム(Rudolph Arnheim)、ビアズリー(Monroe Beardsley)等と共に編集コンサルタントに加わっていた。イリノイ大学との結び付きはあったとみてよいだろう。1966年の『美的教育ジャーナル』第1巻第2号に彼の「批評行為(The Critical Act)」⁹¹という論考が掲載されている。この論考は「感覚的次元(THE SENSUOUS DIMENSION)」、「知的次元(THE INTELLECTUAL DIMENSION)」、「行動的次元(THE PERFORMATIVE DIMENSION)」、「創造的次元(THE CREATIVE DIMENSION)」の4つの次元から批評の教育的意義を位置付けている。1966年、ジョージア大学に赴任したフェルドマンは、同年、オハイオ州立大学の客員教授を務め、1966年同大学での夏の教員研修会や、翌1967年1月のオアー(Jenne Orr)がディレクターを務める鑑賞教育の開発会議に参加し、その指導力と存在感を強めていった[第3章第2節参考]。

1967年、1月には彼の最初の著書『イメージとアイデアとしての美術』が出版され、オハイオ州立大学の美術鑑賞教育の開発プロジェクトへ指導者の立場として参加した。フェルドマンが『イメージとアイデアとしての美術』で発表した「批評のパフォーマンス」(図版5-6)は、イリノイ大学のスミスによりイリノイ大学における美的教育カリキュラムへ「美的範例アプローチ」と名付けられ導入された。1968

⁸⁸ Edmund Feldman, "On the Connection Between Art & Life," *School Arts*, Vol.61, No.5 (January 1963), pp.89-107.

⁸⁹ Reid Hastie, "Education of an Art Teacher," in Reid Hastie, ed. *Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1965), pp.243-273.

⁹⁰ *Ibid.*, p.255.

⁹¹ Edmund Feldman, "Engaging Art in Dialogue," *Saturday Review*, (July 1967), pp.166-167, 179-180.

⁹² Edmund Feldman, "The Critical Act," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1, No.2 (Autumn 1966), pp.83-94.

年、スミスは『アート・エデュケーション』に『イメージとアイデアとしての美術』を高い評価で書評し、特に「批評行為」に美術教育としての意義を見出す。更に同1968年、1936年10月26日のケネディ(John Kennedy)大統領の声明が巻頭に抜粋された、NAEAから出版されたオハイオ州立大学のハウスマン(Jerome Hausman)編『美術教育における委員会の報告(*Report of the Commission on Art Education*)』⁹²には、フェルドマンが「ニューヨークのニュー・パルツの州立教育大学」に所属していることが分かる。この報告書にはフェルドマンの「美的経験の性質」⁹³が掲載されている。

1970年、美的教育カリキュラムとして、「美術批評」が公式的なカリキュラム原理としてCEMREL(中央中西部地区教育研究所)の第1段階の『ガイドライン』により発表された。また、イリノイ大学出版局発行の『美的教育ジャーナル』編集長スミスは、フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』の「批評パフォーマンス」を初等学年の美的教育カリキュラムへ導入した。この内容は、『美的教育へのアプローチ』(全2巻)として発表された。これらの美的教育カリキュラムへの「美術批評」領域の導入は、美学、美術史などの幅広い諸学問の学習に「美術批評」が最も適した領域であったという背景がある。同1970年5月15~16日には、グッゲンハイム美術館においてニューヨーク大学の主催「美術批評と美術教育における会議(*Conference on Art Criticism and Art Education*)」が開催された。

さらに、1970年10月には、マリーランド州とフロストバーク州立大学の美術と美術教育学部に支援のもとで、ペンシルバニア州立大学の美術教育学科の教員アンダーソン(Albert Anderson)をコーディネーターとして、テレフォン・レクチャー「教室における批評: 美術における教授法と学習法の概念を変えること」⁹⁴が開催された。このレクチャーは、「美的教育において批評学問(*discipline of criticism*)を推進するうえでのリーダーシップの存在である3人、スミス、フェルドマン、エッカーにより進められた」のである。講義の内容は、1973年の『美的教育ジャーナル』に各3人の論考として掲載された。アンダーソンは、以下のように記述している。

「各論文は、特色がある。スミスは、批評を教授可能な概念を形成するうえ、主

⁹² Jerome Hausman, ed., *Report of the Commission on Art Education* (Washington, DC: National Art Education Association, 1965).

⁹³ *Ibid.*, pp.35-46.

⁹⁴ Albert Anderson, "Symposium: Criticism in the Classroom," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.1 (January 1973), p.37.

に美的理論の役割に関心を向けている。フェルドマンは、子供達のための批評モデルとして教師に影響を及ぼす問題を定義している。エッカーの関心は子供達自身にあり-彼等の美術についての発話の性質と特徴である。一まとめて考えてみると、三つの論文は、教育プログラムにおけるいくつかのタイプ-学問(discipline)、教師(teacher)、子供(child)-を計画するための重要な言及へ、直接注意が向けられている」⁹⁵

ここで掲載されたレクチャーの3人の論文題目は、イリノイ大学の『美的教育ジャーナル』の編集長スミスの「学校において美的批評を教授すること」⁹⁶、フェルドマン「模範的な批評家としての教師」⁹⁷、エッカー「美術についての子供達の発話分析」⁹⁸である。1970年、批評教育は全米的な関心を集めていたことが分かる。それは、1965年のペンスティット・セミナー以降、各大学、各研究者レベルによりカリキュラム開発の一部として普及した批評教育が、CEMRELを通じて全米的に収斂していった結果ともいえる。同時期、美術批評教育の提唱者として最も著名人物フェルドマンの代表的な著書が集中して発行されたの理由も、こうした背景が後押ししていたといえる。

では、次に1960年代後半に発表されたフェルドマンの「批評的学習」について考察する。

2.1970年の「批評的学習」とカリキュラム

(1)『イメージとアイデアとしての美術』(1967)と『視覚経験の多様性』(1972)

1970年、『イメージとアイデアとしての美術』がリニューアルされ大型本となった『視覚経験の多様性、イメージとアイデアとしての美術(*以下、副題の-イメージとアイデアとしての美術-は省略する)』が出版された。1970年前後は、フェルドマンの著書が出版されていたニュージャージー州 Englewood Cliffs の出版社 Prentice-Hall から、美術史、社会など幅広い文脈に沿って美術を位置付けた総合的な著書が

⁹⁵ Ralph Smith, "Teaching Aesthetic Criticism in the Schools," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.17, No.1 (January 1973), pp.38-49.

⁹⁶ Edmund Feldman, "The Teacher as Model Critic," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.17, No.1 (January 1973), pp.50-57.

⁹⁷ David Ecker, "Analysing Children's Talk About Art," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.1 (January 1973), pp.58-73.

⁹⁸ Patrick Delong, *Art in the Humanities* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1970).

多く出版されていた。例を挙げると1965、1966、1970年と出版されたデロング(Patrick Delong)の『人間性における美術(Art in the Humanities)』(1970)⁹⁹、クラウス(Joseph Krause)の『美術の性質(The Nature of Art)』(1969)¹⁰⁰、ハーラン(Calvin Harlan)の『視野と発明: 美術基盤における教育課程(Vision and Invention: A Course in Art Fundamentals)』(1970)¹⁰¹がある。こうした同出版社の概論的な美術著書の発行に、フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』は含まれていた、と考える方が自然である。よって、「美術批評」自体を著者が奨励しようとした意図のみ考察する限り、1960年代のフェルドマンの「美術批評」の位置付け自体を見失うだろう。以下に著書のコンテンツ[表5-1]を検証してみる。

1967年の『イメージとアイデアとしての美術』と1970年の『視覚経験の多様性』を比較すると、まず、カラー図版のページと、随所に新しいモノクロームの図版が付加され、掲載されたこと、次いで「第4部 メディウムと意味の相互作用」に「11章 モーションにおけるイメージ: フィルムとテレビジョン」が加えられた点が大きな変化といえる。11章の中では、「映画の批評鑑賞」という項目の「シネマティックな形式の分類学(A TYPOLOGY OF CINEMATIC FORMS)」である。ここでは、「イメージ(メディウム)から「I. 視覚の要素(VISUAL COMPONENT)」、「II. ドラマティックな構成要素」、「III. 文学の要素(LITERARY COMPONENT)」の3段階を経て、最終的に「アイデア」へと到達する図が提示されており、著書題目の「イメージ」と「アイデア」というテーマとの関係性が、直接、伺える貴重な項目といえる。

表5-2・『イメージとアイデアとしての美術』

第1部 「美術の機能」	第1章「美術の人格的機能」 第2章「美術の社会的機能」 第3章「美術の物理的機能」
第2部 「美術の様式」	第4章「客観的に正確な様式」 第5章「形式的秩序の形式」 第6章「感情の様式」 第7章「ファンタジーの様式」

⁹⁹ Joseph Krause, *The Nature of Art* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1969).

¹⁰⁰ Calvin Harlan, *Vision and Invention: A Course in Art Fundamentals* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1970).

第3部 「美術の構造」	第8章「視覚的要素:文法」 第9章「各要素の体系付け」 第10章「各要素の知覚」
第4部 「メディウムと意味の相互作用」	第11章「絵画」 第12章「彫刻」 第13章「建築」
第5部 「美術批評の問題」	第14章「批評の理論」 第15章「批評パフォーマンス」

以上のような本文の目次の配分を概観した限りにも、フェルドマンがこの著書で、特に「美術批評」の方法である記述、形式分析、解釈、判断のみを強調しているとはいいがたい。また、この1960年代には、ニュー・バウハウス出身のケペッシュ(Gyorge Kepes, 1904~?)の『視覚と価値(Vision and Value)』シリーズ¹⁰²の1つとして『ビジョンの教育(Education of Vision)』(1965)¹⁰³や、ローランド(Kurt Rowland)の『観察することと見ること(Looking and Seeing)』シリーズ¹⁰⁴など、デザインのにもオリジナリティある構成であり、かつ拡大写真やレントゲン、都市環境や建築の図版を、線、形態、パターンなどの造形要素のフィルターを通じて読者に理解させる意図が向けられた、ニュー・バウハウスの潮流を受け継ぐような美術と社会生活を結び付けた著書が多く出版されていた。これらの著書の読者対象へ向けた著者の意図をここで限定することは難しいが、美術をコンパクトに概括化する教育的意図と、素材と形式を道具や機能として目的と用途の関係を示した特性が認められ、むしろ、フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』は、大型版で複製が多く、「美術の機能」、「様式」、「構造」などを章立てとしており、ある程度の読者層を著者が限定した場合、この類の系統に位置する著書ではないかと考えている。

(2)1970年の美術教育カリキュラムと学習方法

1970年の『美術を通じた人間形成』はフェルドマンの美術批評教育文献としては、代表的なものである。[表5-2]に目次を確認しておく。

¹⁰² Gyorge Kepes, ed., *Vision and Value Series* (London, Studio Vista).

¹⁰³ Gyorge Kepes, ed., *Education of Vision* (NY: Georgy Braziller, 1965).

¹⁰⁴ Kurt Rowland, *Looking and Seeing* (London: Ginn and Company Ltd.).

表5-3・『美術を通じた人間形成:学校における美的経験』

第1部 「美術の性質」	「1.文化人類学的・歴史的次元(プリミティブアートからの定義・同時代美術からの定義・美術史からの定義・結論)」 「2.創造的・心理学的次元(問題解決としての美術・自己表現としての美術・完全主義者の衝動としての美術・結論)」 「3.社会的・文化的次元(集団規範の決定・毎日の生活のための道具・環境の形態・結論)」
第2部 「学習法の特徴」	「4.知識とパフォーマンス(知識とパフォーマンスと学校・思想を伴う行動・知識としての美術・パフォーマンスとしての美術・結論)」 「5.倫理学と美学(第一の自己・新生の人間・文明への幼児の衝動・自己の文化的融合・愛と学習法・自由と成熟・結論)」
第3部 「児童の創造性」	「6.児童美術の理論(認識論・発達理論・心理分析理論・ゲシュタルト理論・結論)」 「7.新しい理論へ(美術教授法の変化・知覚と学習法の方法の変化・美術の役割の変化・美術教育の人文主義の理論・結論)」 「8.新しい創造的状況(生徒-教師の関係性・美術教育実践の構造・支えとなる教室環境)」
第4部「美術教育のためのカリキュラム」	「9.世界を理解すること(人々と会う・集団を発見すること・場所の探索)」 「10.美術の言葉の学習(視覚要素・要素間の体系付け:デザイン・美術の書跡:様式・我々がどう見たかの説明:美学)」 「11.言葉の多様性の学習(2次元のイメージ:絵画・3次元の形式:彫刻・保護する構造:建築・動きを加えられた想像性:フィルムとテレビジョン)」 「12.美術批評の修得と技術(我々が見たものへの注意:記述・我々が見たことへの言動の観察:分析・美術作品へ意味を与えること:解釈・美術対象の価値についての決定:判断・結論)」

目次の構成を見た限りでは、学校教育の学習環境へ配慮したものとなっており、第2部の学習の特徴や、第3部の子供達の創造性、第4部の美術教育のカリキュラムと、第1部の美術の性質を除いては、学校教育の範囲が意識されているといえる。また、美術批評の理論と方法が、巻末に提案されている(図版5-7)点では前著の『美術のイメージとアイデア』や『視覚経験の多様性』といった芸術学や美術史学中心の傾向と類似点が見られる。

第1部「美術の性質」のカテゴリーは1970年の彼の著書にそのまま現われる。この中で、フェルドマンは「人文主義的な美術教育の分類(Categories)」でカリキュラムに必要な「理論のカテゴリー」と「カリキュラムの範例:美術教育の目的」を示している。この2項目に相応する各4つのパートは、「認知の学習」が「9章 世界を理解すること」、「文学の研究」が「10章:美術の言葉を学習すること」、「メディアの学習」が「11章:言葉の多様性を学習すること」、「批評の学習」が「12章:美術批評のテクニックを習得すること」、によりそれぞれが詳細に説明されている。

さらに、各カリキュラムの内容は、フェルドマン自身も若干触れているが、筆者自身が本文を考察した所、彼の1967年の著書『イメージとアイデアとしての美術』の内容と、概略的にみて、ほぼ構造が同じである。つまり、『美術を通じた人間形成』の全体構造は「第1部 美術の性質」・「第2部 学習法の特徴」・「第3部 子供の創造性」に、『イメージとアイデアとしての美術』の全体構造が「第4部 美術教育のためのカリキュラム」の中に組み込まれているといえる。

1969年5月、スタンフォード大学において開催されたカバレー・カリキュラム会議で準備された論考には、フェルドマンの「美術カリキュラム作成の術についてのコメント」¹⁰⁵がある。このカバレー・カリキュラム会議でフェルドマンは以下のように改めて制作中心の美術教育カリキュラムの現状へ疑問を投げ掛けている。この会議の翌年、フェルドマンの最も著名な美術教育著書となる『美術を通じた人間形成:学校における美的経験』が出版されることから、特に重要な記述であろう。

フェルドマンは、「美的教育という観点に立つとき、制作活動が中心的な問題ではないと考える」、「美術教育には複数の正確が存在すること-美術活動という美術鑑賞-を銘記していなければならない。芸術鑑賞ということばでは貧弱かもしれない。それは芸術を理解し、批判し、判断することを意味する」と断言している¹⁰⁶。この中で、美術の学習として、「第1の学習は認知学習である」、「第2の学習の型は、わたしが言語学習と名づけたことを通して生じてくるものである」、「第3の学習の型は、わたしがインタメディア学習と名づけたものである」、「芸術学習の第4のカテゴリーは、わたしが批評的学習と名づけた学習である」という、4つのカテゴリーが挙げられている。

カバレー・カリキュラム会議のフェルドマンの提案、「認知学習」、「言葉の学習」

¹⁰⁵ Elliot Eisner, *Confronting Curriculum Reform* (Boston, MA: Little Brown and Company, 1971), p.112-119. [邦訳、本村健太郎・加藤幸次・高野尚好『カリキュラム改革の争点とウッズホール会議以後10年の発展』黎明書房、1974年、163-174頁。]

¹⁰⁶ 邦訳、『カリキュラム改革の争点とウッズホール会議以後10年の発展』、167頁。

「インタメディア学習」、「批評的学習」の4学習は、『美術を通じた人間形成』の「第4部 美術教育のためのカリキュラム」における美術を通じた4つの学習のタイプ:認知的学習(cognitive study)、文学的学習(linguistic Study)、メディア学習(media study)、批評的学習(critical study)」に対応している。更に、これらの4学習の説明は、1970年の『美術を通じた人間形成』の「7.新しい理論へ向けて」の「人文主義的な美術教育のカテゴリー」の各章にも対応しており以下のように示されている。

「理論のカテゴリー		カリキュラムの範例:美術教育の目的
認知的学習	↔	世界の理解(Understanding the World)(9章)
文学的学習	↔	美術の言葉の学習(Learning the Language of Art)(10章)
メディア学習	↔	言葉の多様性の学習((Studying Varieties of the Language)(11章)
批評的学習	↔	美術批評の技術の習得(Mastering the Techniques of Art Criticism)(12章)」 ¹⁰⁷

「批評的学習」のみが重視されていないことは、このカテゴリーから明確に見受けられる。よって当時のフェルドマンは、美術批評教育を強く奨励した人物というより、むしろ、バーカンが提唱し、アイズナーがケッタリング・プロジェクトで実践したような、美術教科内容のバランス重視の研究者に属するといえる。よって、アイズナーの「批評領域」と同様、フェルドマンの「批評的学習」は、カリキュラム開発の一翼として設定されており、1960年代のカリキュラム開発における制作と鑑賞のバランス、という気風を直に受けたものといえる。では、フェルドマンにとって当時の美術批評教育とは、どのようなものだったのだろうか。

(3)「批評的学習」の性質

1970年の『美術を通じた人間形成』における「12.美術批評の技術を習得すること」には、1968年の『イメージとアイデアとしての美術』の「批評パフォーマンス」の「記述」、「形式分析」、「解釈」、「判断」が導入されている。それは、カリキュラ

¹⁰⁷ Feldman, *Becoming Human through Art : Aesthetic Experience in the Schools*, p.181.

ムとして、各自、「我々が見たものへの注意:記述」、「我々が見たものの観察:分析」、「美術の作品へ意味を与えること:解釈」、「美術対象の価値についての決定:判断」として対応し、導入されているのである。さらに、『イメージとアイデアとしての美術』の「第5部 美術批評の問題」に含まれた「14.批評の理論」に提示されていた3の「批評判断の種類」、つまり「形式主義」・「表現主義」・「機能主義」が、カリキュラムとして直接「美術対象の価値についての決定:判断」へ加えられている点にある。

ところで、この両著書発行の丁度、中間の時期となる1969年のカバレー・カリキュラムの会議において、フェルドマンは「批評的学習」を以下のように定義している。

「批評的学習とは、視覚にうったえて、表現されたものを記述したり、分析したり、解釈したりする能力を意味し、場合によっては判断する能力をも意味する。わたしは判断というよりも解釈の方に関心をもっている。というのは、わたしの考えでは、解釈の方が教育的な仕事であるように思われるからである。解釈をした発言を吟味してみると、発言は分析され、量化され、評価されていることがわかる。(中略)芸術教育における批判学習の役割について、もう一つのことについておきたい。主要な問題は見たものをいかに解釈するかにある。目に映ったものを人々に知らせることばにおきかえなければならない。」¹⁰⁸

以上の対応関係の比較においても、『イメージとアイデアとしての美術』の「コンテンツ」が『美術を通じた人間形成』の「第4部 美術教育のためのカリキュラム」にはほぼ直接、導入されていたことが分かる。後に多くの研究者に影響を及ぼしたフェルドマンの著書の特性を、概要すると以下になるだろう。まず、『イメージとアイデアとしての美術』において、フェルドマンにとって最も有名となる記述(Description)→形式分析(Formal Analysis)→解釈(Interpretation)→判断(Judgementa)により、批評のカテゴリー、及びその順序を従えたプロセスが提案され、次いで、『美術を通じた人間形成』により人文主義の観点から美的カリキュラムを提案した、といえる。

では、フェルドマンの批評教育は1960年代当時、どう影響を及ぼしたのだろうか。

¹⁰⁸ Ibid.

3.イリノイ大学の美的教育カリキュラムへの影響

(1)「範例の学習方法」

1960年代後半、著者が調べた所、『イメージとアイデアとしての美術』を中心に取上げた論考は少ない。1967年の出版当初、直ぐにその時代に即した反応を述べる媒体はNAEAの機関誌『アート・エデュケーション』の書評であった。しかし、その書評は発行後一年以上待たなければならない。1968年、『アート・エデュケーション』の11月号、イリノイ大学のスミスによりその書評は現われた。スミスは「入門的な美術史概論課程のための大部分の教科書の中では、『イメージとアイデアとしての美術』を傑出したものにしている」と高く評価したうえで、「記述、形式分析、解釈、判断」を「一般的な教育学的意義のために読者へこれらを推薦する」と述べている¹⁰⁹。ここでのスミスが推薦する「読者」とは、彼が編集する哲学的アプローチを重視する『美的教育ジャーナル』と異なり、短文で理解し易い『アート・エデュケーション』の主な購買者層で指す。それは、現場の美術教師である。よって、スミスは、フェルドマンを現場の美術教師を対象に紹介した最初期の1人であったといえる。この後、1969年の『アート・エデュケーション』にはフロリダ州立大学の哲学教授アイス(Jackson Ice)の「美術教育における批評:その役割と関係性」¹¹⁰が掲載され、そこでは、フェルドマンの1966年の論考「批評行為」と『イメージとアイデアとしての美術』が取上げられ全文に渡って論じられている。以外にもフェルドマンの批評教育は、発表当時、特に注目されていたわけではなかった。スミスがいち早く、フェルドマンに注目した背景には、イリノイ大学のカリキュラム開発が背景としてある。以下に、この大学のカリキュラムの内容に追い、フェルドマンの批評方法が導入された背景を考察してみよう。

1960年代後半、イリノイ大学では、初等学年を対象とした美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが展開された。プロジェクト・ディレクターは、同大学の音楽教育学者コオルウェル(Richard Colwell)であり、連邦教育局の健康・教育・福祉部門に支援されていた。そのカリキュラム開発は、第1節で検証した教育哲学者ブラウディー(Harry Broudy)の美的教育論が背景として存在していた。プロジェク

¹⁰⁹ Ralph Smith, Review of *Art as Image and Idea*, by Edmund Feldman, *Art Education*, Vol.21, No.8 (November 1968), p.4.

¹¹⁰ Jackson Ice, "Criticism in art Education: Its Role and Relevance," *Art Education*, Vol.22, No.9 (December 1969), pp.12-16.

トの最終報告は、1970年に『美的教育への学習方法(An Approach to Aesthetic Education)』¹¹¹として1巻700頁、2巻680頁に分割され、発表された。

このテキストは、音楽と視覚芸術の分野を中心に、建築・日本画・ダンス・シアターなどの幅広い領域の教授範例を各章で提示されている。先ず第4章のブラウディーの美的教育論を基盤に、各領域の教員への適用の可能性が記述されている。第5章には、スミスにより「美的範例(Aesthetic Exemplar)の学習方法」が提示され、ここでフェルドマンの批評方法が掲載されている。次に第6章には、「美的範例アプローチ」の「幅広い教育的コンテクスト」に対して諸問題が考慮されている。その各項目を挙げると、「美的教育の基盤」・「教育理論」・「一般的な音楽と美術のプログラム」・「美的教育へのオルターネティブな学習方法」において論じられている。全体をみると、第1巻は大部分が「音楽範例(Music Exemplar)」に同じく、第2巻は「非西洋美術:墨絵(Sumi-E)」に費やされている。その中でも「美的教育への範例の学習方法」は、「人間経験における美術と美的経験の役割に関する前提と、社会システムにおける劇的変化をこうむる民主主義社会の中の学校学習法に関する思想から、美的教育への範例の学習方法は引きだされる」とされている。カリキュラム開発の基礎原理として特に重要な役割を担っていることが分かる。

第4章の「美的教育への範例の学習方法」¹¹²は、「美的教育におけるカリキュラム計画への鍵としての学習法の用法」、「美的教育の正当付け」、「美的知の構造」、「美的教育への範例アプローチの教授法」から構成されている。これらのオリジナル原稿はスミスの論文により、各項目ごとに機関誌や編著で既に発表済みのものが大部分を占めている。「美的教育の正当付け」はスミス(Christiana Smith)との共同執筆により、『美的教育ジャーナル』の1970年4月号¹¹³に掲載されている。この中ではカリキュラムにおける美的教育の役割について、「(1)個人と社会の生活における美的教育の機能は何か?」と「形式的な学校教育を通じて獲得される特色ある美的教育の内容と手順についての必要性はあるのか?」が問題提起されている¹¹⁴。「美的知の構造」は、更に「美的価値の状況」、「『美的知』の意味」、「美的批評:範例学習の方法」により構成されている。

¹¹¹ Richard Colwell, *An Approach to Aesthetic Education, Volume 1* (Urbana, IL: University of Illinois College of Education, Urbana-Champaign Campus, 1970). [ERIC ED No.048 315].

Richard Colwell, *An Approach to Aesthetic Education, Volume 2* (Urbana, IL: University of Illinois College of Education, Urbana-Champaign Campus, 1970). [ERIC ED No.048 316].

¹¹² Colwell, *An Approach to Aesthetic Education, Volume 1*, pp.63-101.

¹¹³ Ralph Smith and Christiana Smith, "Justifying of Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.2 (April 1970), pp.37-51.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.66.

これらの内容は、筆者が確認した限り1968年『ティーチャー・カレッジ・レコード』誌1月号¹¹⁵、同年『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』誌4月号に含まれている¹¹⁶。カリキュラム範例集に含まれた「美的批評:範例学習の方法」において、スミスは批評用語を「段階(phases)を計画するために用いられる言葉が曖昧に利用されており、各段階間の基盤も常に正確ではない」と批判し、「それ故、批評活動は記述(description)から始まり、分析(analysis)、解釈(interpretation)、そして評価(evaluation)へと段階を経る、認識的に確かで無難なものから、認識的に確かでなく論議的なものへ整列された陳述を含む、一部重複する段階という点で記されるだろう。」¹¹⁷と設定している。この批評活動は、スミス自身が注釈で指摘しているようにフェルドマンの著書『イメージとアイデアとしての美術』からの影響である¹¹⁸。更にその「批評段階から区別されるもの」として「批評手順や技術」が加えて説明されている。ここで導入されたシブリーの「美的概念」¹¹⁹の「批評手順」は、「(1) 非美的特徴の指摘」、「(2) 美的特徴と性質の指摘」、「(3) 美・非美的局面についての所見(remark)の結びつけ」、「(4) 真の隠喩(metaphors)と直喩(similes)の使用」、「(5) 対比・比較・追憶(reminiscences)の使用」、「(6) 繰り返し(repetition)と反復(reiteration)の使用」、「(7) 表現的な身振りの使用」により構成されている。

以上のようなスミスの「美的範例の学習方法」への直接的な美学・批評のリソースには、同大学におけるブラウディーを中心に展開されたプロジェクトに由来する、彼の『美術教育における美学と批評』などが潜んでいたと考えられる。また、「アメリカの中等教育における民主主義と優秀性」の「範例の学習方法」は、美術批評の「鑑識眼」の育成を、表現などの創作活動以上に重要視する同大学の基礎理念を築いたとも考えられる。

次に、この「美的範例の学習方法」が美的教育カリキュラム全体の構造と、どう関係性を結んでいたかを検証する。

¹¹⁵ Ralph Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *Teachers College Record*, Vol.69, No.4 (January 1968), pp.343-354.

¹¹⁶ Ralph Smith, "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.9, No.3 (Spring 1968), pp.12-31.

¹¹⁷ Ralph Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *op.cit.*, pp.345.

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ Frank Sibley, "Aesthetic Concepts," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, pp.336-338.

(2)「範例の学習方法」を応用したカリキュラムの理論と構造

「6章 幅広いコンテキストにおける範例の学習方法」¹²⁰には「範例の学習方法」を基にしたカリキュラム計画へ向け、「美的教育の基盤・教育理論・基礎的な音楽・美術プログラムの目的・美的教育へのオルターネティブな学習方法」が各項目ごとに説明がされている。「基盤」は「一般教育の原理」・「美術の哲学(美学)」・「心理学的原理」により構成されている。「一般教育の原理」では『民主主義と優秀性』が紹介され、以下のような「全体的な教育プログラム」へ向けた内容が抜粋されている。

情報のシンボル(Symbolics of information):英語・外国語・技能としての数学と科学としての数学。

基礎科学(Basic science):一般科学・生物学・物理学・化学。

発展史の学習(Developmental studies):(I)宇宙の発展・(II)社会制度の発展・
(III)人間の文化の発展。

範例(Exemplars):美術・音楽・演劇・文学

道徳の問題(Molar Problems):典型的な社会問題。¹²¹

そして、「美学」には「美的範例の学習方法」の「記述」・「分析」・「解釈」・「評価」が再び掲載されており、さらに各原則は「1.美術作品との最初の対峙は記述のレベル上にある」、「2.分析は作品の各要素とそれらの関係性(形式)の親密な精査に関係する」、「3.解釈は作品の内容の意味に関して何か言おうとすることにある(中略)」、「4.批評活動の最終段階は価値とメリットの査定を形成する評価である」とされている¹²²。また、「心理学」にはローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)の発達段階が提示されている¹²³。

「教育理論」は「教育哲学の学問領域」に関係して「機能、目的、内容、主題、秩序付け、方法」の6つのカテゴリーが挙げられている。「目的」は「個々人に関係する学校の役割」へ向け「学校が生徒の行動を修正すること、生徒の潜在能力への認識を手助けする」とされている。「秩序付け」に関する説明においては「第1に学問の基盤を定義することは容易ではない」、「第2に学問は様々な方法で定義さ

¹²⁰ Colwell, *An Approach to Aesthetic Education*, Volume 1, pp.102-124.

¹²¹ *Ibid.*, pp.102-103.

¹²² *Ibid.*, p.103.

¹²³ *Ibid.*, p.105.

れる」、「第3に主題の論理的構成は生徒により掌握される心理学的秩序と必然的には同価でない」という「主題(subject matter)を秩序付けるうえで従うべき論理的構造を有した学問」が提案されている。

「美的教育への学習方法」の目的は「I.主題への学習方法」-「A.創造性、B.行為、C.分析(各要素)、D.分析(各範例)、E.年代学的、F.文化的」が、「II.シーケンス化への学習方法」-「A.単純なものから複雑なものへ、B.明白なものから微妙なものへ、C.知っていたものから知らなかったものへ」という秩序付けに沿って、範例学習の単元を配列することで、学習者へ批評的な鑑識眼を重視した技能を身に付けさせることにある。「範例を構成するための学習方法」は全体的にシーケンス化の原理に沿ったものである。例えば、「地理学的(文化的)な統一体(entity)の周辺に範例を集合化する(Grouping exemplars)」、「類型学的な範例のシーケンス化」、「主題的なシーケンス化」などが提示されている。以上のような「シーケンス」に向けた信頼は、「シーケンスに関心が向けられ強化される限り、螺旋形のカリキュラム(spiral curriculum)は最も大きな報酬を確約する」という説明にもみられる。

絵画作品へ向けた範例の学習方法の実例は、「ダ・ビンチ(Leonardo DaVinci)」、「ホフマン(Hofman)」、「ブリューゲル(Bruegel)」、「ルーベンス(Rubens)」、「シャガール(Chagall)」、「ピカソ(Picasso)」の各絵画作品と「ドナッテルロ(Donatello)」の「彫刻範例(Sculpture Exemplar)」が掲載されている¹²⁴。各美術範例とも全体的に「この絵画を選別するための理由」、「このアーティストを選択した理由」、「ボキャブラリー」、「分析」(I.メディウム・II形式)、「解釈」というカテゴリーから構成されている。例えば、最初に提示されたダ・ビンチの「マギの礼拝」¹²⁵では、画家と作品に関し選別した理由が記された後、「ボキャブラリー」として「ぼかし(Sfumato)」、「明暗対照法(Chiaroscuro)」、「コントラポスト(Contrappost)」・「1点遠近法、線遠近法」・「空気遠近法、大気遠近法」が挙げられている。これらの「ボキャブラリー」は、「明暗対照法」の場合「光と闇の劇的な使用、キアロ(chiaro)は光を意味し、オスクーロ(oscuro)は闇を意味する」と説明されている。

「分析」は「I.メディウム-技術的考察」・「II.形式-絵画平面をデザインする各要素と原理。形式的考察」・「III.主題-示された」・「VI.主題-隠れている内容(次の解釈を参考に)から構成されている。「I.メディウム」は更に、「A.パネル(未完成の)絵画の油彩」・「B.描画」に、「II.形式(Form)-絵画平面をデザインする各要素と原理、

¹²⁴ *Ibid.*, pp.624-705.

¹²⁵ *Ibid.*, pp.625-634.

形式的熟考」は「A.絵画平面における主題のコンポジション。その眼はデザイン要素を用いることにより、絵画平面上に導かれる」、「B.美術作品においてバランス、リズム、ハーモニーを生み出すため反復、交代、バリエーションを媒介とした各要素のコンポジション」に分類されている。

「解釈」は「ダ・ビンチの[マギの礼拝]はこの時代の美術家により創作されたものからはとても異なっている」などの例が長文で記されている。この「美術範例」は各美術用語のカテゴリーが徐々に分解されていくように、構成されており、その選別された美術用語は初等学年を対象としたものとしては、非常に専門性の高いものであったといえる。その上、特徴的な点は、学習面以上に教授法へ配慮を見せた方法論であること、スミスの提示した「美的範例の学習方法」が、ほぼ直接編成されていることなどが挙げられる。

「美術範例」が実際のシーケンスにより例が提示されたものは、テキスト中の「美術教材」¹²⁶である。この「美術教材」は付録 G の「6 学年に向けた視覚美術の教授課程」、そして付録 H の「絵画に基づいた美的教育へ提案された学習方法」・「美術における実験的プロジェクト-現代の範例」・「美術における実験的プロジェクト-アテネ学派、ラファエロ」・「生徒はテスト 1 とテスト 2 から Subfreshman への反応(7-8 学年へ関連した)」・「絵画を熟慮するための思想ガイド」から構成される。

例えば、「6 学年に向けた視覚美術の教授過程」¹²⁷は全 6 単元から構成されている。「第 1 単元: 創造的ビジョン」は「授業 1 創造的ビジョン(イマジネーション、イリュージョン、テクノロジー、見る人の美術)」・「授業 2 美術におけるイリュージョン」・「授業 3 美術作品における空間(2 次元・3 次元の形式)」・「授業 4 美術作品における空間(開かれた形式と閉ざされた形式)」・「授業 5 美術家が創造した空間(パースペクティブ)」・「授業 6 美術家が創造した空間(スケールとプロポーション)」から構成されている。これらの授業は、主に視覚経験と美術の基礎的なデザイン原理の結び付きへ向けた理解が重視されているといえる。次に「第 2 単元: 美術における現実味」は、「授業 1 導入」・「授業 2 表現」・「授業 3 抽象」・「授業 4 非対象絵画」から、「第 3 単元 美術対象」は「授業 1 導入」・「授業 2 メディア」・「授業 3 形式(導入、バランス、ハーモニー、リズム)」から、「第 4 単元 美術家(完成されていない)」は「授業 1 提示された主題」・「授業 2 隠れている内容」から構成されている。これらの授業は、より専門的な美術用語の習得から主題

¹²⁶ Colwell, *An Approach to Aesthetic Education, Volume 2*, pp.10-200.

¹²⁷ *Ibid.*, p.12.

に関する理解へ向け展開されているといえる。「第 4 単元 鑑定家と批評家としての見る人」は「授業 1 記述」・「授業 2 分析」・「授業 3 解釈」・「授業 4 評価」から、「第 4 単元: 美術と物理的世界との対峙(完成されていない)」は「授業 1 光」・「授業 2 空間」・「授業 3 時間」・「授業 4 動き」から構成されている。これらの授業では、スミスが「美的範例の学習方法でフェルドマンから導入した美術批評用語の習得が、『イメージとアイデアとしての美術』における[アヴィニョンの娘達]の批評実践例の文章から引用されている。

(3)「範例の学習方法」を応用した「授業」

では、実際の授業内容について一例を取り上げ、検証してみる。「単元 1: 創造的ビジョン」¹²⁸では以下のような生徒へ向けた授業の性質が説明されている。

「初期の授業は創造的ビジョンのプロセスにおける物理的な眼と同様、マインドとイマジネーションの重要性も強調される。それらは、生徒へ明晰な眼と同様、開かれたマインドと積極的な想像力を伴い美術作品を見る手助けとなる。生徒は又、美術家が美術作品を創造するうえで用いる様々な視覚的イリュージョンが導入される」¹²⁹

この授業の「目的」として「1. 生徒の(a)創造的ビジョン、(b)周辺の視覚現象への反応、(c)美的知覚の役目を果たす眼と同様、マインドとイマジネーションの役割の、認識を高めること。時間: 2 時限のセッション」と「2. 視覚美術へ適応する基礎的なボキャブラリーと用語法を導入すること。時間: 4 時限、またはそれ以上のセッション」が挙げられている。そして「準備」は「教師はロジャー・フライ(Roger Fry, 1866~1934)の小冊子『美術家の視野(The Artist's Vision)』の第 12 章、」などが挙げられ、「必要される備品」としては、「プロジェクターやスクリーン」「複製画」「ステンシルで刷り出したタングラム(*正方形を 7 片の三[四]角形に切り、そのさまざまな組み合わせを楽しむ中国のパズル)」「自然の対象(磨かれた石、貝殻、流木)」などが提示されている。

この「単元 1」の中でも「セッション 1. イマジネーション」¹³⁰を例としてみると、「オープニング陳述」として「我々が見たものは、眼をとらえた現象を心がど

¹²⁸ *Ibid.*, pp.16-70.

¹²⁹ *Ibid.*, p.10.

¹³⁰ *Ibid.*, p.16-18.

う解釈するかに依存すること、活力に満ちた部分の役割を担う記憶とイマジネーションであるということ、を説明する」ことが記され、1~10までの活動が示されている。その活動は、「1.止まれのサインの形態は何か? 道を譲れのサインは何か? 交通信号における色のシーケンスは何か?」などから、「2.10月を意味する色は何か? そして何故か。6月、12月は?訪ねなさい(ごく本来慣習的に用いられている色を思い起こしなさい)」などにより展開される¹³¹。

この1~10までの活動は、「1つのセッションへ圧縮することは不可能であるが、教師は実態に即して教育効果を考えた題材設定を、または実用性を配慮すること」¹³²と末尾に補足してある。ちなみに「セッション2 イリュージョン」と「セッション3 用語法」も「手順」として一定の順序に従った学習活動の提示がなされている。よって、各「セッション」にも一定の連続性が意図づけられていると考えられる。

以上の「6学年に向けた視覚美術の教授課程」を検証した限りでは、「シーケンス化への学習方法」における「単純なものから複雑なものへ」や「明白なものから微妙なものへ」、「知っていたものから知らなかったものへ」に沿って、範例学習の単元を配列し、学習者へ批評的な鑑識眼を重視した技能を身に付けさせる、という意図にはある程度、沿っているといえる。また、前掲した「主題への学習方法」の中でも「分析(各要素)」における「例えば生徒は特に、多様な線、空間の扱い、パースペクティブのタイプ、テクスチャー、それらに類似したものを熟考する」や、「分析(各範例)」の「作品は、各要素の理解が美的全体性として作品の経験を促すために用いられるほど、各要素を説明するために用いられない」などの、範例の学習方法へ向けた「美術における主題の選別」に合致しているといえる。

これまでを総括すると、先ず1960年代後半の同大学のカリキュラム原理の背景となった「民主主義と優秀性」を考察した。この中でも、「範例の学習方法」は、創作活動以上に美の「鑑識眼」・「批評」へ向け、感覚的・形式的・技術的・表現的な知覚の性質が重視されていることを指摘した。次にスミス編『美術教育における美学と批評』が形成された背景として、ブラウディーを中心とした教員養成課程に於けるテキスト選別プロジェクトを考察した。この編著には、シブリー、ビアズリー、といった後の「美的範例の学習方法」へ直接導入される美学の論考が編纂されており、この学習方法の基礎構造の大部分を占める結果となった。そして、カリキ

¹³¹ Ibid.

¹³² Ibid.

ュラム開発の結果となる『美的教育への学習方法』の検証では、彼の提案した「美的範例の学習方法」と「範例の学習方法」とカリキュラム原理との関連性を示した箇所、そして実際の絵画作品を応用した「美術範例」を検証した。この内容においては、「主題」と「シーケンス」の原理が特に重要視され、「美術家」「鑑定家・批評家」などの授業が構成されていることが理解出来た。

第3節 R.スミスの「美的範例の学習方法」

1. 「美的範例の学習方法」の形成過程

(1) R.スミスとフェルドマンの「美術批評」

1965年8月30日~9月9日、ペンシルバニア州立大学においてリサーチとカリキュラム開発のセミナーが開催された¹³³。セミナーには、前1964年度にニューヨーク大学の美術教育会議にも参加した、著名な美術批評家ローゼンバークも参加していた。こうした批評家の行為が美術教師のモデルとして注目される中で、スミス、フェルドマンという、後に美術批評用語の分類と段階的な配置を人文主義的な教育意義へ位置付けた中心人物も参加していた。彼等が美術批評の意義や方法論を考察した論文が掲載された、機関誌の代表的な例として、1966年にイリノイ大学出版局から刊行が開始されたスミス編の『美的教育ジャーナル(*Journal of Aesthetic Education*)』があげられる。この機関誌は、1967年のアメリカ美学会の『美学と美術批評ジャーナル(*Journal of Aesthetics and Art Criticism*)』第25巻4号の文献紹介の中に第1巻第2号が紹介されている¹³⁴。このことから、学校の美術教科の性質を超え、社会における啓蒙的な雑誌であったといえる。

1966年の『美的教育ジャーナル』刊行当初、機関誌の相談役でもあったジョージア大学のフェルドマンは「批評行為(*The Critical Act*)」(1966)¹³⁵を掲載している。その中では、「彼の著書、イメージとイデアの美術は1967年にプリンティス・ホール(*Prentice-Hall*)により出版されるだろう」¹³⁶と著者紹介されている。また、本文

¹³³ 岡崎昭夫、「戦後におけるアメリカ美術教育の展開」、宇都宮大学教育学部紀要、第46号、第1部、1996年、143頁。

¹³⁴ Nonauthor, "Note and News," *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, Vol.20, No.4 (Summer 1967), pp.485-486.

¹³⁵ Edmund Feldman, "The Critical Act," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1, No.2 (Autumn 1966), pp.83-94.

¹³⁶ Ibid., p.83.

ではフェルドマン自らにより、スミスの1962年の論文「美術-歴史知識と美術教育の構造」¹³⁷の内容が彼の批評観と異なると以下のように言及されている。

「批評行為の偶発的、或いは實在論的性質は、まさにR.A.スミスによって議論された、美術-歴史的説明の発生学的(genetic)、因果関係的(causal)、目的論的(teleological)なタイプとの根本的な違いが与えられる。仮に美術批評が説明のタイプであるなら(私が容易に認めたとして)、それは美以外の強要や課題へ反応するうえで開発された知識の体系の構造的な関係性や、構文法(syntax)を提示する概念やデータ、その意味での説明と異なる。美術の知覚に共鳴し、見たものを報告(accounts)し、説明(explanation)する批評家の感受性(sensibility)を左右する(govern)考古学、歴史学、心理学に限られる。」¹³⁸

以上のフェルドマンの言及では、同誌編集長でもあるスミスとの批評に関する意義の相違点を強調したものといえる。

フェルドマンは1966年7、8月のオハイオ大学の鑑賞教育の研修会に指導者として参加し、1967年1月に発行されたとされる『イメージとアイデアとしての美術(Art as Image and Idea)』¹³⁹の中で批評理論とその方法論である批評行為-記述・形式分析・解釈・判断を読者に奨励している。また、前文の「批評行為」の引用部における「實在論的性質」は1966年4月4日の午後2時から、ニューヨークのヒルトン・ホテルで開催されたNAEA(全米美術教育学会)の東部地区大会で、発表したとされるフェルドマンの「美術の實在主義的理論」という発表名に類似している¹⁴⁰。また、NAEAの同会議にも、参加したスミスは、ブラウディーを中心としたイリノイ大学の教員養成課程における哲学読本の選定プロジェクトに関係して、1966年に『美術教育における美学と批評』を編集した。そして、コオルウェルがディレクターを務めた同大学の美的教育カリキュラム開発の一貫として、1968年に教育機関誌において「批評陳述」-記述・分析・解釈・評価-という、フェルドマンと極めて類似した方法論を発表している。両者の批評方法は、最終段階が「判断」と「評価」という点で大きく異なっているが、ほぼ同一な研究方法が同時期に、しかも偶然、無関係な2人の研究者に現われたとは考えにくい。何か歴史的な影響関係があ

¹³⁷ Ralph Smith, "The Structure of Art-Historical Knowledge and Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.1 (Fall 1962), pp.23-33.

¹³⁸ Feldman, "the Critical Act," p.62.

¹³⁹ Edmund Feldman, *Art as Image and Idea* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967).

¹⁴⁰ Nonautor, "Naea, Outline Program," *Art Education*, Vol.21, No.2 (February 1968), p.5.

ると考える方が自然である。

筆者が文献を調査したところ、スミスは1968年1月の論文「美的教育・人文主義的プログラムの役割」¹⁴¹から同年4月の論文「美的批評・美的教育の方法」¹⁴²まで、「記述・分析・解釈・評価」という主題の基、最終段階が「評価」であった。また、フェルドマンは1967年の『イメージとアイデアとしての美術』の「記述・形式分析・解釈・判断」から、1970年の『美術を通じた人間形成:学校における美的経験(Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in Schools)』¹⁴³(1970)の「記述・分析(*形式が外される)・解釈・判断」、また後の『実践的な美術批評(Practical Art Criticism)』(1994)¹⁴⁴でも「名付け(naming)と記述・分析・解釈・判断」と、一貫して最終段階が「判断」であった。特に1970年前後において、双方は美術批評用語の分類と段階的な配置による方法論を支持しつつも、スミスの「評価」とフェルドマンの「判断」として最終段階が異なっている。以上の文献調査を踏まえ、本研究では、スミスとフェルドマンの美術批評を段階的に配置した方法論の教育意義に関係する、史的關係性に問題点を向けている。

(2)「美的教育・人文的プログラムにおける美術の役割」(1968年)

1968年1月の「美的教育・人文的プログラムにおける美的批評の役割」は、3つの内容により構成されている。それは、先ず批評的陳述(critical statements)と称された記述、分析、解釈、評価というの秩序を含んだ段階、次いで批評的技術という7つの項目を含んだ原則、そして最期に美的批評の正統性、である。実際にこの論文の内容が発表された日時は、スミス自身の記述によると1967年3月の「人文主義に関する全英教師会議(National Council of Teachers of English Conference on the Humanities)」¹⁴⁵であるとされる。また、文末の注記には「この論文において形成された美的批評のモデルは、進行中であるイリノイ大学の美的範例プロジェクト(University of Illinois Aesthetic Exemplar Project)教育事務所ために形成された」¹⁴⁶とも記されている。当時、イリノイ大学にもブラウディー

¹⁴¹ Ralph Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *Teachers College Record*, Vol.69, No.4 (January 1968), pp.343-354.

¹⁴² Ralph Smith, "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.9, No.3 (Spring 1968), pp.12-31.

¹⁴³ Edmund Feldman, *Becoming Human through Art, Aesthetic Experience in the School* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970).

¹⁴⁴ Edmund Feldman, *Practical Art Criticism* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994).

¹⁴⁵ Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *op.cit.*, p.343.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.354.

影響下、人文主義としての美的教育思潮が根付いていたことから、この論考の背景には、人文主義に向けた教育への研究方法が存在しているといえる。

スミスは、「観察(observation)の方法とは異なる美的批評(aesthetic criticism)の方法によって遂行される」とされ、「この両方法の相違点は、美学が認識を排除し、観察が美学を排除するという点にあるのではなく、取り扱う対象の特性が異なる」と位置付けられている¹⁴⁷。その理由としては、「美術作品が、様々な価値のタイプ-美的、知的、道德的、宗教的等-が多方面で実現され、美的対象が伝達する内容はドラマティックな感覚や感覚的な想像性を具体化する」とされており、反対に「観察の対象は、明確な意味や変換可能な類義語によって構成される物理的对象として扱われ、コミュニケーション手段のために用いられる言語やシンボル」¹⁴⁸が例として挙げられている。

また、スミスは美術対象を人文作品とも規定し、物理科学の方法では人間性を理解し損なうと、シブリーから以下のような文章を引用している。

「人々は作品の優雅さや統一感を見なければならぬし、音楽における悲壯観や熱狂を聞かなければならぬ。また、色図式のけげんしさも認識せねばならぬし、小説の力、雰囲気、変わりやすい調子も感じなければならぬ。人々は直ぐにこのような性質に惹かれるかもしれないし、批評家の手助け、繰り返し見る、聞く、読むことによって知覚していくかもしれない。だが、人々は美的喜び、美的鑑賞をそれ自体として知覚するにも関わらず、判断はそれらを超えていく。何か単なる権威的なものとして、他者から音楽がうららかであり、映画(play moving)や絵画が錯乱させる美的価値のほとんどないものとして習い学ぶことではない。重要なことは見ること、聞くこと、感じることである」¹⁴⁹

以上の引用を基にスミスは「美的知(Aesthetic knowing)が作品の美的性質や美的力を明確に注視する注意(attention)の一種である」¹⁵⁰と位置付けている。また、スミスは、教育的課題の中で美術作品がどう機能するかという問題も付け加えている。それは、「我々が実際に真実、表現性、意義深さを見る、聞くかどうかよりも、むしろ美術作品への真の主張を含む、因果的な性質、趣旨、意義を適切に記述する

¹⁴⁷ Ibid., p.343.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ibid., p.137.

¹⁵⁰ Ibid., p.344.

ことや、理性的な状況下に置かれることである」¹⁵¹という一文に表れている。

(3)『イメージとアイデアとしての美術』(1967年)

一方、フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』における美術批評の理論部は、第5部の「美術批評の問題」の第14章「批評理論」において、批評の目的、美術批評のタイプ、批評判断の種類、の3節に分類され論じられている。

「批評の目的」は、「理解することである」とされ、作品からの情報自体ではなく「作品が我々に影響を及ぼすうえでの原因(causes)を理解すること」が求められている。もう一方は、より重要視されており、「全くもって率直な喜び(delight)や喜び(pleasure)」とされており、「美術への論理的に体系付けられた研究方法」、「仮に我々が論理的に体系付けられた研究方法を持たない場合があるなら、それ以上に、批評プロセスは注意深く、引き延ばされた時間、我々が体系的な意味や喜びを探し求め続けることを可能とさせる」と定義されている¹⁵²。

また、「美術批評のタイプ」においては、「ジャーナリズム的な批評(Journalistic Criticism)」、「教育的な批評(Pedagogical Criticism)」、「学術的な批評(Scholarly Criticism)」、「大衆的な批評(Popular Criticism)」の4種に分類されている。ここでは、本研究の批評教育の主題に従って特に重要な「教育的な批評」を一部抜粋し、検証する。

「教育的批評は生徒の美的、芸術的な成熟度を前進させる意図がある。最終的には生徒自身がそのような判断を形成するため、生徒による作品判断へ権威を与えることは望まれない。

美術教師は専門的な美術世界を認知すべきであり、成熟した作品の批評家として機能しう必要がある。だが、彼は現代の専門的な基準へ生徒を駆り立てるべきではない。教育的な批評家にとって、現代の意見と基準は、刺激付けと議論を可能な限り提示するが、それらは達成度の絶対的な目標にすべきではない。

教育過程(process)において関係する美術教師の困難な仕事は、生徒(the student)のため、生徒の作品の鋭敏な分析と解釈にある。この批評から生徒自身が、分析と解釈に通ずる方法を学習し、また彼の達成への方向性と特性へのいくつかの洞察を得る。彼等の初期の美術的な努力の中で、幼い子供達は、より卓越

¹⁵¹ Ibid., p.345.

¹⁵² Feldman, *Image and Idea as Art*, pp.444-445.

した青年期や成人よりも、彼等の作品へ真剣に反応する必要がある。美術創作は社会的掛かり合いを持つ(美術は個人の満足感と同様に、他の誰かから個人のために使われ、賞賛される)美術教育者達は制作(execution)されるプロセスの間と、その結果に批評的に反応せねばならない。全くもって、作品が『完成した(Finished)』際についての意志決定は、大きな批評的意味を持っており、しばしば、生徒と教育者による共同作業の結果である」¹⁵³

以上においては、美術教師の子供の作品制作に対する、批評的な態度が望まれ、その相互関係に「批評的意味」が見出されている。「批評判断の種類」では、「批評家が彼の評価(evaluation)を正当化する最終的な基盤は何か」と問題提起され、「評価」という言葉が既に冒頭に記載され、「判断」と同意義に扱われているといえる。また、「評価は、ある美術的に優れた性質(excellence)の理想に啓発されたうえで、起こらなければならない」とも定義されており、彼が「判断」と「評価」をどういう意味で使い分けていたのか、もしくは同義語として扱っていたのか疑問である。ここでの「判断」は、形式主義(FORMALISM)、表現主義(EXPRESSIONISM)、機能主義(INSTRUMENTALISM)の3種に分類されている。「形式主義」に向けた判断は、「美術作品の形式的な構成(organization)の融合的な性質に卓越性(excellence)を位置付ける」とされ、その「形式的な卓越性(Formal excellence)」は抽象的な様式や図式的様式(*ミース・ファンデルローエやフランク・ロイド・ライトの建築や、ピエト・モンドリアンの名が文中に指摘してある)だけでなく、ニコラ・プッサンのような自然主義絵画にもマッスや空間の再現性などによって現われていると定義されている。後の『実践的な美術批評』の「形式主義」は「表現主義」や「機能主義」よりも優先して位置付けられている。

「表現主義」の優れた性質への判断は、「効果的に・強烈に・活気的に・伝達するための美術の有能さ」に向けられている。ここではジャン・デビュッフェの作品[Person in Red Costume]と1964年出版の『初等学校における美術教育のプロセス』から子供のチョークによる描画が並べられて提示されている。ここにはフェルドマンによる、プリミティビズムへの愛好が伺え、以下の内容にはそのことが具体的に説明されている。

「表現主義者の批評によって賞賛された美術の良い例は、子供の作品において見

¹⁵³ Ibid., p.453.

られる。子供達が完全な形式の体系付けに到達するための、技術や願望を有していることはまれである。彼等にとって、意志伝達する(communicate)ため、内的必然性(inner need)を客観化するための衝動は、大人が美を理解するような『美しい(beautiful)』という結果へ、飾り立て、修正し、調整したりする願望より強いものである。子供の美術は、しばしば、抑制されない色、デザイン、創造性を有する喜びによって楽しまれる。また子供の世界観(view)の性質(naivete)に横たわる魅力に主な理由はない。ある表現主義的な批評家達は、子供達(あるいはプリミティブ(primitive)は、大人の視点を悩ます連想(association)や歪曲なく物の『核心(heart)』を通じて見る事が可能な故に、『理想の世界(world of ideal)』を思い描くことが可能である)」¹⁵⁴

1970年、学校教育の内容に沿って、フェルドマンの『美術を通じた人間形成』が出版されるが、その中ではローウェンフェルドの発達段階を引用し彼自らが収集した児童画の分析、更にクレイや原始的な絵画(壁画やマスク)を児童画と類似したプリミティブな美術として位置付けており、「表現主義」の「判断」の内容の傾向が全体を通じて浸透している。このことは、彼が児童や初等教育の生徒の能力の効果へ向け、美術教師を読者対象に含めた論文の中において、記述、形式分析、解釈、判断という批評用語の分類と段階的に配置された教授法を奨励せず、むしろコミュニケーション理論を土台とした創造的な美術教育論に限定しているという事実と関連があるといえる。

つまり、フェルドマンの当時の学校教育関係者を読者層に置いた文献には「表現主義」や「発達段階」など、60年代のスミスやアイズナー(Eliot Eisner)等のディシプリンの志向よりも(認められなくはないが比較すると)、リードやチゼック等の少し時代が遡った美術教育観をより理想としていたのではないかと筆者は考えている。このことは、フェルドマンが学校教育の美術教師を読者対象とした、『アート・エデュケーション』や『美的教育ジャーナル』の論文「批評行為」や論文「人文的探究としての美術作品」という題目にも関わらず、記述、形式分析、解釈、判断の批評プロセスを自ら読者に推進していないという事実に結び付く。『イメージとアイデアとしての美術』ではフェルドマン自身、彼自身と読者を含めて頻繁に「我々」と主語を位置付けているが、これはある程度、彼自身を含めた美術・芸術学の専門領域に関連した人々を対象としていると考えられ、そうした場合、彼は美

¹⁵⁴ Ibid., pp.460-461.

術・芸術学領域に自らのポジションを置いて批評方法を語っていることになる。

2. 「美術批評」の影響関係

(1) 批評用語

スミスは批評用語を「段階(phases)を計画するために用いられる言葉が曖昧に利用されており、各段階間の基盤も常に正確ではない」¹⁵⁵とし、以下のように記述、分析、解釈、評価を定義している。

「それ故、批評活動は記述(description)から始まり、分析(analysis)、解釈(interpretation)、そして評価(evaluation)へと段階を経る、認識的に確かで無難なものから、認識的により確かでなく論議的なものへ整列された陳述を含む、一部重複する段階という点で記されるだろう。」¹⁵⁶

一方、フェルドマンは1967年に「批評パフォーマンス(critical performance)」を以下のように記述、形式分析、解釈、判断(評価)を概略的に定義している。

「私は美術批評の行為を4つの段階(stage)、記述(Description)・形式分析(Formal Analysis)・解釈(Interpretation)・評価(evaluation)や判断(Judgment)、に分類する。これらのカテゴリーを更に分解することは可能だろうし、また重複することも有りうるだろう。にもかかわらず、それらは批評家が実演せねばならない根本的に異なった(difference)操作法であり、それらの連続性(sequence)は最も容易な操作法から最も困難な操作法へと、秩序(order)を従える。そして、美術批評は演繹的(deductive)以上に経験的(empirical)なものであることから、その段階は特殊な(specific)なものから、一般的な(general)なものへと進む(proceed)」¹⁵⁷

両者の定義は認識的なものから概論的なものへと4つの段階で進む点で一致しているが、スミスが言葉、フェルドマンが行為を研究の視点として重要視している。この冒頭の文章ではフェルドマンの最終段階が「評価と判断」とされ、同等に扱われている。この問題に触れる前に、スミスがフェルドマンの批評用語を段階的に配

¹⁵⁵ Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," p.345.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Feldman, *Art as Image and Idea*, p.469.

置した方法論を受け入れる準備が60年代においてどう形成されていったのか振り返りたい。

1966年、スミスはブラウディーを中心とした教員養成課程における教育哲学科目を体系付けするプロジェクトの美学領域に相応する内容として、彼の最初の著書でもある『美術教育における美学と批評』¹⁵⁸を編集する。スミスは、この編著の目的を「美術を定義付け、説明し、評価する問題と操作法(operation)へ焦点を当てること」と、「美術教育における用途と内容の性質の重要性を基礎付けること」の2点により概略化している¹⁵⁹。また、スミスは「美的経験」と「美術作品」を美術教育の中心的な論題とし、「それらの分析、及び明解にするうえでの主要な責務は、『美的批評(aesthetics criticism)』の性質の調査、解明とに關係する」とも位置付けている。ここで彼が定義する「批評の本質」は、「美術家が次に何をするか決定する、鑑賞者が美術家の作品の表現的様相に心を動かされる、批評家が作品の長所(merit)を測る(weighing)、美術館ディレクターがより良い効果へと展示を備え付ける」と表現から展示まで幅広い美術活動へと位置付けられている。このことは、「美術批評のパターンやモデルを明解にすることは美術教育における哲学的分析の基礎問題である」と、言及され、「批評」が言語分析の対象による各文脈の一要素として扱われていることが理解出来る。

(2) 『美術教育における美学と批評』(1966年)

本文の構成においても、「1.美術教育における美学と言語」のスパークショット、ブラウディ、B.O.スミス、フェルドマンの掲載論文へ向けたスミスの序文では、「美は科学知識の理論として、美術への一般的な哲学の探究とされて、ごく最近では批評の哲学、つまり、美術作品についての批評陳述の精査(scrutiny)に捧げられる学問として、多様に定義されてきた」と説明している¹⁶⁰。また、スミスはフェルドマンの掲載論文「美の検証としてのリサーチ(Research as the Verification of Aesthetics)」に向け以下のように言及している。

『『美の検証としてのリサーチ』の中でエドムンド・B・フェルドマンは教室において美術実践を導く仮説の源として美学の領域を開拓するため、美術教育者達の

¹⁵⁸ Ralph Smith, ed., *Aesthetic and Art Criticism in Art Education* (Chicago, IL: Rand McNally and Co., 1966).

¹⁵⁹ Ibid., p.476.

¹⁶⁰ Ibid., p.2.

怠慢を記している。思弁的(speculative)な美的学問や無関心な分析と理解を、規範的・実践的な美術教育の領域と区別することで、フェルドマンは教師達へ、彼等の教育が美術性質についての不明瞭な想定により影響を及ぼしていることをよく認識するよう促している。彼はそうして、どう美術教授法を計画し、動機付け、目標を立てるかの理解を、美の洞察へ懇願することにより明確にされるだろうと求めている」¹⁶¹

ここではブラウディーや B.スミスと比較しても圧倒的に書評が短い。また美術批評と言葉を主題として扱った編著に関わらず、美術批評教育の提案者とされるフェルドマンの論文の主題は、その中心軸からするとやや異なった分類に置かれている。「2.定義付けの問題」では、ウィーツ(Morris Weitz)やピアズリー(Monro Beardsley)といったアメリカの美学会でも極めて著名な人物の論文が含まれている。その中でも教育哲学者シェフラーの「教育における定義付け」に向け、スミスは『美術は意義深い形式である』という定義付けは、先立った慣用法(prior usage)に関する定義、つまり記述的定義(descriptive definition)だけでなく、また、美術教育のための活動プログラムを示唆するために解釈されるだろう」とし、「二種類の重複した定義」である「分裂し独立した評価」と「確立された定義付けの正確な記述的観点」に基づかなければ「望ましい定義付けの実用的な観点に持ちこたえない」と説明している¹⁶²。

また、「3.説明の問題」においても、パノフスキーやピアズリー等の論文が掲載されており、スミスの導入部では『説明』の意味は何か、説明が扱われるであろう様々な形式とは何か、美術は説明され記述されうるだけなのか、「説明と記述との違いは何か、説明と解釈の間の違いは何か」という批評用語の働きの違いが意識されている¹⁶³。この章に含まれた「説明、美術批評、そして規範」では、ピアズリーの論文「美学と批評」と「批評的評価」、後にスミスの批評教育の論文で頻繁に引用されるシプリーの「美的概念」、ゴットシャークの「美術批評」、ストルニッツ「批評の教育的機能」、クーンズの「批評と意図付けの問題」、アッカーマンの「批評家としての歴史家」と、当時のアメリカの美学者による批評論が本編中、最も多く掲載されている。そして、これらの論文に向けスミスの導入部では、以下のような説明がなされている。

¹⁶¹ Ibid., p.5.

¹⁶² Ibid., pp.82-83.

¹⁶³ Ibid., p.194.

「批評(Criticism)は、問題にならないくらい、美についてディスコース(discourse)するうえで最も困難な言葉の一つである。ある時は、美術作品について発話された批評陳述、記述的、評価的なものへの言及に用いられ、そして一方では評価的な主張のみの言及へ用いられる。更に、言葉は否定的意味であれ肯定的意味であれ、個人的な経験において付着された意味に依存している」¹⁶⁴

以上のスミスによる各批評用語の分類は、その曖昧な定義付けを指摘したものであり、1967年のフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』における記述、形式分析、解釈、判断という批評パフォーマンスを受け入れる準備が確実に整っていたといえる。また、スミスがフェルドマンの著書を目にした時、批評段階に強い興味が働いたとしても不自然な点はなかったといえる程、1966年当時の美術教育関係者個人の中では傑出して批評用語の区別を重要視していたといえる。

(3)アメリカ美学会に発表されたとされる論文(1966年)

1970年の論文「心理学と美術教育」¹⁶⁵においては、「美術作品の様々な視点を記述、分析、解釈、評価するため、注視の仕方を生徒に教える」¹⁶⁶という文章が記載されている。この論文の注釈には、本文の内容が1966年のニュー・メキシコのサンタフェにおける年度集會に招かれて講演した内容を修正しているとされている。実際にスミスは1966年1月時点のアメリカ美学会の会員名簿に登録されていたことが確認される。更に、会報によると、1966年ニュー・メキシコで開催された学会は、10月27日~29日までの3日間に及び、スミスが実際に発表した主題は「美術教育への心理学の関係性」であることが判明した¹⁶⁷。また、特筆すべき点は、彼の講演が当時『美学と美術批評主義ジャーナル』の貢献した編集者(Contributed editor)で著名な美学者マンロにより議長が勤められ、午前10時~12時までニュー・メキシコ美術館の聖サンフランチェスコ公会堂で開催された「心理学と美術教育」というシンポジウムの一部を成していたことにある¹⁶⁸。

¹⁶⁴ Ibid., p.299.

¹⁶⁵ Ralph Smith, "Psychology and Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.11, No.3 (Spring 1970), pp.20-30.

¹⁶⁶ Ibid., p.20.

¹⁶⁷ Nonauthor, "Notes and News," *Journal Aesthetic and Art Criticism*, Vol.25, No.1 (Fall 1966), pp.117-118.

¹⁶⁸ Ibid., p.20.

この講演内容の具体的なものは不明であり、1970年という4年の歳月が過ぎたものを検証するしかないが、この美学会に参加した1966年10月の時点でスミスに記述、分析、解釈、評価という批評段階が構想として存在していたのだろうか。その場合、フェルドマンの1967年の批評段階より着想が早いといえる(*本研究では説明するスペースがないが、筆者が調査した限り他のフェルドマンの論文においても、批評用語の段階的な配置が明確に奨励された文献は1967年以前に見つっていない。しかし、本研究では、学校教育側のポジションに立ってフェルドマン自身が批評段階の意義を1967年当時、認めていたかどうかが焦点であり、その点が彼の場合、スミスと比較しても明確ではない)。

次に翌1967年のスミスの批評用語への言及を考察してみる。

3. 美術批評用語の比較

(1) 「美的教育への同意」(1967年)

1967年2月に『アート・エデュケーション』に掲載された、スミスの「美的教育への同意」¹⁶⁹は、同年3月19日から24日まで開催される予定の、カリフォルニア州サン・フランシスコでの第九回全米美術教育学会のテーマ「変遷への試み(The Challenge of Change)」に向けた事前のシンポジウムの一貫として掲載された。この記述を担当した五人の研究者は、当時イリノイ大学美術と教育の助教授であったスミスの他に、オハイオ州立大学学校美術の美術教育助教授チャップマンとスタンフォード大学の教育と美術の助教授アイズナー達がいた。

スミスの「美的教育への同意」は全部で5節に分類されている。

1節においては、題目の「同意(assent)」が「美的経験の教育的価値の受け入れを意味する」とされ、「美術作品を美的に見るための気質を促したい」観点から、「美的批評技術の訓練(exercising an aesthetic critical skill)」が学習方法として奨励されている¹⁷⁰。そして、第2節では、「美的教育について認識される最初のものは、主に美術作品の性質と力を知覚し、認識し、感じとらなければならない」¹⁷¹とされている。この美術作品への直接的な知覚態度はシプリーの1965年「美学と非美学」

¹⁶⁹ Ralph Smith, "The Assent to Aesthetic Education," *Art Education*, Vol.20, No.2 (February 1967), pp.8-12.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.8.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷²から本稿で前掲した文章が引用されている。

この知覚による直接的な美術作品へ対峙する引用部は、翌年から美術批評用語を段階的に配置した方法論が、彼自身の意図を持って読者へ提示される論文にも含まれていることから、彼の批評教育観にとって非常に重要な引用部であったといえる。また、スミスは「美的批評の手順」を「正確な段階的方法によって作品へのアプローチを規定しないだろう」や、「我々はある種のシステムの発見についても語らない」とし否定してはいるが、「むしろ我々は認識にコンテクスト付与する中で、関係性や妥当性へと関心を持つ」¹⁷³と定義し、やはり、文脈上の多様な言語定義に関する問題が意識されている。

ここでのスミスにとっての美的批評とは、「特殊な思想と批評技術の構造-ある種『学際的(interdiscipline)』な-美的意義を把握するための必要性により求められる」とされ、「美的批評の思想、技術、手順(procedures)は、実際、多様な学術領域から、美術家、作曲家、作家、批評家の努力(efforts)から引き出される」と、教育政策の観点から幅広い各文脈を考慮した定義がなされている。しかし、次の説明には具体的に美術批評の専門用語が現れていることに注目したい。

「更に美術批評を分類する一連の操作法は、美的判断、美的記述、美的説明、として類型化されるだろう。これらの一つ一つは、順々にそれ自身の『論理(logic)』や固有の特徴を持つ。例えば、美術作品を説明することと、評価することは二つの異なった操作法である。故に、美的に美術作品を鑑賞する(appreciate)方法を学習することは、それらの特殊な意義を判断し、記述し、説明し、解釈し、評価する方法を学習することを意味とする」¹⁷⁴

このスミスの説明においても、一定の批評用語が段階的に配置されることを意識されているのではなく、むしろ批評用語とその操作法の違いを読者へ向け、強調していることが垣間見える。これらの多様な操作法は、「幼い子供達が美的側面(aesthetic aspects)を構築すること、『創造すること(creating)』による啓蒙された美的批評(enlightened aesthetic criticism)のための準備となる」とされ、生徒達

¹⁷² スミスによると Frank Sibley, "Aesthetic and Nonaesthetic," *The Philosophical Review*, Vol.67 (April 1965), pp.136-137.

¹⁷³ Smith, *op.cit.*, p.9.

¹⁷⁴ *Ibid.*

に直接批評用語の有効性が認められている¹⁷⁵。しかし、この時点で「分析」という批評用語が含まれていないことや一定のプロセスが設定されていないことから、スミスの、1966年にアメリカ美学会で発表されたとされ、1970年の論文に含まれる記述、分析、解釈、評価といった一定の秩序付けは、紙面に再構成する際、後から付け加えられた、そう考える方が自然である。

以上のことから、1968年1月に論文に現われたスミスの批評陳述-記述、分析、解釈、判断は、フェルドマンの1967年に出版された『イメージとアイデアとしての美術』の批評行為-記述・形式分析・解釈・判断、を参考にして編み出された、或いは、少なくとも何等かの影響があったのではないか、という仮説が生まれる。

(2)フェルドマンの影響について

1968年、スミスの批評陳述(Critical Statement)の注釈には、美学者であるシブリーやピアズリーの参考文献と共に、「類似した批評段階(critical phases)に関しては、エドムンド・フェルドマンのイメージとアイデアとしての美術、を参考にしなさい(see)」¹⁷⁶と注釈に記載されている。この注釈におけるフェルドマンの著書の発行年度は「1966年」¹⁷⁷とされているが、実際は1967年であり、4月のスミスの「美的批評・美的教育の方法」¹⁷⁸は、この1月の論文と批評方法の内容がほぼ同じであり、その注釈では「1967年」¹⁷⁹に訂正されている。この後スミスは同年10月に『イメージとアイデアとしての美術』への書評を行っており、その中からスミスのフェルドマンに向けた見解が伺える。

また、1968年の『アート・エデュケーション』10月号にはスミスにより、フェルドマン『イメージとアイデアとしての美術』が以下のように紹介されている¹⁸⁰。この言及はスミス自身のフェルドマンに対する見解であると同時に、既に全米美術教育学会に精通し、教育政策にある程度関連したスミスであるだけに、当時、フェルドマンがどう一般的に理解されていたかを知るうえでも、美術教育史上、重要な資料なので全文の訳と段落ごとに検証を提示する。

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *op.cit.*, p.345.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Smith, "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education," *op.cit.*, pp.12-31.

¹⁷⁹ Ibid., p.31.

¹⁸⁰ Ralph Smith, review of *Art as Image and Idea*, by Edmund Feldman, *Art Education*, Vol.21, No.8 (November 1968), p.4.

「フェルドマン教授は多くの美術教育者達から、教師として、作家として、講演者として、編集者として、行政者として、よく知られている。彼は研究領域において特色ある考えと文体の特性によって、美術教育の目的として批評的判断力の開発の重要性を長く擁護してきた。かつて、50年代、また彼は美術的扱いにより美的経験の性質を研究することを領域としていた数少ない一人でもあった。美術批評と美学、これらの二つの興味はまだ、フェルドマン教授の考えに活気を与えている。全く持って、美術鑑賞への美的、批評的な方向付けは、美術史家達によって執筆された入門的な美術史概論過程のための大部分の教科書の中では、『イメージとアイデアとしての美術』を傑出したものになっている。

一方で、フェルドマン教授は作品の美的力と意味を明らかにするための手助けのみに、美術-歴史的知識を用いている。これは美術史を信用していないわけではなく、鑑賞を開発する中で適切な位置に関連づけることにある。」¹⁸¹

スミスは美術教育関係者達からフェルドマンが当時どう認知されていたかについて言及している。つまり、読者対象へ明確に美術教師の存在を考慮しているといえる。フェルドマンの自伝的小冊子『美術の教授法など』では、1950年代初頭に東部美術協会(Eastern Arts Association)から『アート・ブリテン(Art Bulletin)』の編集者になるよう委託を受けたことが記されている¹⁸²。また、筆者が確認した限り、『Who's Who in America』の中で、彼の職業は少なくとも1978~79年の第40編から1999年の第53編まで一貫して「批評家」になっている¹⁸³。スミスの「多くの美術教育者達から・・・知られている」とは、当時フェルドマンがある程度、美術教育界から知名度を持ちつつも、一定の距離を保っていた、もしくは多様な側面を有していたと考えられる。

フェルドマンの最初の論文と自ら位置付けしている1951年の「美的経験の教育的価値」¹⁸⁴がある。この論文での著者紹介では当時フェルドマンがコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの市民精神教育プロジェクト(Citizenship Education Project)に参加していたことや、ニュー・ジャージー州のイースト・オーレンジのアトリエで絵画授業を教えていることが記されている。後にフェルドマン自身、彼の原稿に対し「印刷に私の言葉を見て興奮させられた、それは私の仕事に安心感を

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Feldman, *Teaching Art and So On*, p.4.

¹⁸³ *Who's Who in America, Volume 1 A-K*, s.v. "Feldman, Edmund Burke."

¹⁸⁴ Edmund Feldman, "The Educational Value of Aesthetic Experience," *Harvard Educational Review*, Vol.21, No.4 (Fall 1951), p.225.

加えた、私は美術教育者達の間で見渡される範囲に位置した」と当時を回想している¹⁸⁵。

以上に関しては、本稿の冒頭で挙げたフェルドマンによるスミスの「美術-歴史知識」の批判への関連性を想起させる。また、フェルドマンの批評行為の最終段階の「判断」の中の「歴史的モデルとの比較」においては、「歴史知識は我々をその奴隷とするよりも、過去から我々を解放する」や、「歴史的な規範例は仮に複製されるなら誤用であるが、卓越した試金石、指標として役立てるなら知的に引用されるだろう」に見られる¹⁸⁶。つまり、フェルドマンが重要視するものは、鑑賞者自身の歴史認識を指すものと思われる。次いで2段落目と3段落目は以下のようになっている。

「私は特に条件付けすることなく『イメージとアイデアとしての美術』が、直接、美術教育者達にアピールすべき印象深い著書であると言及するだろう。その視覚的な著書形式は特に魅力的であり、複写は知的に、そして趣味よく選択されていた。おそらく、あまりに多くの複写が存在しすぎているだろうが、些細な欠陥である。近代美術を強調する本文は、5つの部と14の章に分類されている。第1部は、美術の人格的、社会的、物理的機能を扱っている。第2部は、客観的な正確さ、形式的秩序、感情、ファンタジーの様式を記述している。第3部は美術的原理の文法と構成、そして知覚の原理を扱っている。第4部では、絵画、彫刻、建築(私はこの章でフィルムが扱われることを望むだろう)において、意味とメディウムの相互作用を論じている。入門的な本文の傾向からすると、第5部の著書の素材に秩序をかすため本文に首尾徹底して活用されている批評理論の提示は、その著書の最もオリジナルな部分である。」¹⁸⁷

フェルドマンは後にゲーヒガン(George Geahigan)へのコメントの中で、「私は批評家として能力が有るのか無いのか確かに実証するため、教授法から離れて、無数の美術作品を文学的に批判するうえで、いくつかの著書を執筆した」¹⁸⁸と言及している。現著が確実に学校教育の教授法から離れているとこの時点で断定することは困難である。しかし、前述したように『Who's Who in America』において職業

¹⁸⁵ Feldman, *Teaching Art and So On*, p.20.

¹⁸⁶ Feman, *Art as Image and Idea*, pp.489-490.

¹⁸⁷ Smith, *op.cit.*

¹⁸⁸ Edmund Feldman, "Commentary on Geahigan," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.31, No.2 (Summer 1997), p.86.

が一貫して「批評家」になっていることから、フェルドマンにはそうした美術批評家としての職業意識が存在していたことは重要な点である。そして、そのことは彼の批評方法が時として、学校教育の立場から離れて論じられていたことを証明しているといえる。

フェルドマンはスミスによりフィルムが扱われるよう求められている。1970年にフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』をリニューアルした『視覚経験の多様性』が発行されるが、そこでは11章に「モーションにおけるイメージ:フィルムとテレビジョン」という項目が付け加えられている¹⁸⁹。1968年のスミスの『アート・エデュケーション』の書評の前後に、フェルドマンも多く書評を掲載していたことが確認でき、1967年20巻9号ではアルンハイム(Rudolf Arnheim)の『芸術心理学(Toward A Psychology of Art)』¹⁹⁰を1968年21巻3号にはヘンダーソン(Philip Henderson)の『ウィリアム・モリス、彼の人生、作品と友人(William Morris, His Life, Work And Friends)』とジャフェ(Hans Jaffe)編集の『20,000 Years Of Western Painting』¹⁹¹が、同年21巻5号にはWill Grohmannの『パウル・クレイ(Paul Klee)』¹⁹²が掲載されている。よって、フェルドマンが自著を扱ったスミスの書評欄を知り、彼のコメントを参考にして映像領域を扱ったかどうか今後の課題となる。

ところで、フェルドマンは書評「パウル・クレイ」において「この美しい著書は美術教師達と批評家達にとって特に関心が向けられるものである」と、言及している。そして、「私は記述、形式的、技術的分析の批評技術に関心がある教師がこれらの文章を読むことが良き助言になるだろうと考える」とされ高い教育的意義が批評技術に関して認められている。しかし、記述、形式分析、解釈、判断として批評パフォーマンスを紹介していないことに注目したい。実はフェルドマン自身、自らを学校教育のポジションに置いた雑誌の中で、1964年「人文的探究としての美術作品」¹⁹³、1966年の「批評行為」、1967年の「美術への従事」¹⁹⁴など批評方法に

¹⁸⁹ *Ibid.*, pp.594-608.

¹⁹⁰ Edmund Feldman, review of *Toward A Psychology of Art*, by Rudolf Arnheim, *Art Education*, Vol.20, No.9(December 1967), pp.50-51.

¹⁹¹ Edmund Feldman, review of *William Morris, His Life, Work and Friends*, by Philip Henderson, review of *20,000 Years of Western Painting*, by ed. Hans Jaffe, *Art Education*, Vol.22, No.3 (March 1968), p.33, 39.

¹⁹² Edmund Feldman, review of *Paul Klee*, by Will Grohman, *Art Education*, Vol.21, No.5(may 1968), p.31.

¹⁹³ Edmund Feldman, "Works of Arts as Humanistic Inquiries," *Educational Review*, Vol.21, No.5 (Autumn 1964), pp.309-318.

¹⁹⁴ Edmund Feldman, "Engaging Art in Dialogue," *Education In America 1960-1966*, ed.

直接関係する論文において、記述、形式分析、解釈、判断という段階を自ら奨励、あるいは後に全米に普及した程、強調していない。確かに 1970 年の『美術を通じた人間形成』では記述、分析(ここでは Formal が省かれている)、解釈、判断が明確にカリキュラムの教育方法として奨励されている。しかし、その著書の批評方法の部分は全 390 ページ中、僅か 35 ページであり、「美術の性質」や「子供達の創造性」などのページ配分と比較しても特にフェルドマンが『イメージとアイデアとしての美術』同様、批評方法のみを強く奨励する意図があったと定義することは難しい。

また、美学や芸術学の潮流に精通していたスミスにとって、記述・形式分析・解釈・判断が掲載された箇所は、その著書の際立った部分として目を引いたといえる。実際、フェルドマン自身も「批評行為」の最初に「美術作品を議論する行程において、本文を首尾徹底して私は情報的に批評家として機能してきた」とし、「この章の中で私は批評行為の主な特徴をより詳細に記述するだろう」としている。次いで 4 段落目と 5 段落目には以下のような説明がみられる。

「私は基本的に批判をしない。フェルドマン教授の研究方法は私が考える、美術教育は年々変動しており、変動させるべきであるという方向性に一致している。彼の努力は、この研究分野での仕事に勢いを提供するに違いない。その著書のオリジナリティはいくつかの新しい見解や、批評理論でさえもなく、むしろフェルドマン教授が重要な思想や作品を、驚く程理解しやすい本文へと上手く総合化していることにある。

終始、最新版ではないが実用的な著書目録がある。特に、著者の批評の関心の向けられた見解の中で、マンロ・ピアズリーの『美学:批評哲学の問題(1958)』は重大な手抜きである。事実、フェルドマン教授は過去 10 年間の美的探究を特徴付けたいくつかの論争を知らないように思える。例えば、何と言っても、そこには美的経験や美のようなものとして知られる特色ある知覚の類と考えられる問題に言及がない。近年、美的対象の思想は、美の亡霊と評されているものを追い払うことを主張する作家達の緊迫した精査にさらされてきた。」¹⁹⁵

フェルドマン自身この著書の序文で「この著書は我々のプライベートな生活と

我々の一般的(common)な存在へ論及するものとして、美術に関する思考と議論を刺激付けることを意味付けている。申し分無い美術作品の言及と、専門別にした学識が一度に容易に利用出来る時、唯一そのような目的が題目に著書のリストを加えるための妥当な理由を構築するよう思える」¹⁹⁶と言及している。フェルドマン自身も文末の著書目録や学識が利用しやすいように配慮していることを認めている。その中でもスミスが指摘しているようにピアズリーの著書が言及されておらず、近年のアメリカ美学会の動向を認知していないのではないかと疑問を投げかけられるのである。スミスの指摘はある程度の的を得ているといえる。フェルドマンは『美学と美術批評ジャーナル』のアメリカ美学会会員者リストによると、彼の名前は 1952 年 2 月、1954 年 12 月、1955 年 12 月、1956 年 12 月、1957 年 12 月、1958 年 12 月 31 日、1959 年 12 月 15 日、1960 年 12 月 15 日まで掲載されている。ピアズリーが同誌の中で美術における定義の問題などを本格的に論じ始める時期はこの直後の 1961 年付近からである。何等かの関連性があるのかもしれない。更に『イメージとアイデアとしての美術』の著書目録の『美学と美術批評ジャーナル』からの引用文献は、1948 年アルンハイム「ヘンリー・ムーアの裂け目」、1953 年ペッパー「デューイの美的理論におけるフュージョンの概念」、1954 年カプラン「美術の言及的意味」、1955 年アルンハイム「プロポーションの見直し」と、50 年代の論文に限られている。次いで、6 段落目・7 段落目には以下のように紹介されている。

「フェルドマン教授の批評理論は 4 つの行為の手法:記述、形式分析・解釈・判断から形成される。これらの批評の観点は著者の[アビニョンの娘達]の分析の中で明確に実証されている。これらの分析は批評行為のモデルであり、私は一般的な教育学的意義のために読者へこれらを推薦する。フェルドマン教授が彼の注釈の一つにおいて意味付けているように、この批評への研究方法に参加する誰もが、常に、美術作品の多くの解釈や適切な解釈を見出すことはないだろう。だが、この方法は、ただ単に著者自身の解釈が以上で述べた問題だけに限らず、個人に用いられる判断を正当化するために得られるであろう。そして、このことは批評的鑑賞を正当な軌跡に位置付ける。

この本文は著者が誰を意図としたものなのか、正確に指摘していない、だが私はむしろ、大学の概論課程(introductory course)が主な標的であり、次に高校の

James Cass (NY: Arno Press, 1971), pp.166-167, 179-180.

¹⁹⁵ Smith, *op.cit.*

¹⁹⁶ Feldman, *Art as Image and Idea*, Preface, p.1.

一般的な鑑賞授業であると推測する。」¹⁹⁷

スミスが美術教育関係者にフェルドマンの批評モデルを教育的意義として推薦していることが明確となる。この文章の背景には、絶えず新しいモデルを美術教育の中に導入していたスミスにとって、まだ、フェルドマンの批評行為が当時のアメリカの美術教育学会に、浸透していなかったことを自覚していたからだといえる。例えば翌1968年の『アート・エデュケーション』第4号においてさえ、NAEAにより準備された「初等学校の美術教師達のために選別された文献目録」¹⁹⁸では、『イメージとアイデアとしての美術』が「セクションⅡ」の「パートA-教材・技術・プロセス」ではなく、「セクションⅣ」の「美術における一般的著書」の中に、「美術表現・象徴主義・視覚的要素・批評・メディアの理解しやすい概説。豊富な図版」として説明されてもいる¹⁹⁹。発行後一年が経過した全米美術教育学会においても、この著書への位置付けは、批評用語の段階的な配置よりも美術全般へ向けた概論的な性質に置かれている。文末の3行はこの著書がどのような読者層に対し書かれたものなのか、学校教師や生徒達に有効であるとフェルドマン自身認めていたのか、などに関わる。このことに関連して、フェルドマンは巻頭で以下のように言及している。

「ここでの設定は、形式的あるいは技術的考慮を推進する前に、私が美術の主題的あるいは実用的価値を扱うことに必要性を置いている。そのような研究方法はどう美術が人に語りかけるのか、意味するものは何か、どう日常生活で役立つのか、知りたい読者(reader)や生徒(student)の関心を得るために望ましいといえる」²⁰⁰

スミスがフェルドマンの極めて幅広い概論的な美術著書から「批評行為-記述・形式分析・解釈・判断」に対し強い興味を抱いており、一部にすぎない批評部分に対し書評の約半分をその説明についやし、教育的意義を見い出し、美術教師へ向け紹介していたことが判明した。スミスの美術批評の教育意義へ向けた奨励は、特に強いものであった。では、これ以降1970年代にはどうスミスの影響力が美術批評教育へ働いていったのであろうか。次の7章はその点を考察したい。

¹⁹⁷ Smith, *op.cit.*

¹⁹⁸ Nonauthor, "A selected Bibliography for Teachers of Elemental School Art," *Art Education*, Vol.21, No.4 (April 1968), pp.24-25,30.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.30.

²⁰⁰ Feldman, *Art as Image and Idea*, Preface, p.2

結・1960年代の「美術批評」教育

第5章では、1960年代の「美術批評」教育の出現と普及について研究者等を中心に考察してきた。1960年代前半、連邦教育局の支援による開発会議の中でも1964年ニューヨーク大学のセミナー、1965年のペンシルバニア州立大学のセミナーは、美術教科領域の内部において「探求」を基にした「批評」の領域、1960年代後半マクフェーの「P-D(知覚-叙述)理論」を基にした「批評」の出現が、受け皿として大きな役割を果たした。次いで、1965年のペンシルバニア州立大学の「リサーチとカリキュラム開発のセミナー」以降、美的カリキュラムという鑑賞を重視した領域の完成に向け、外部から美学・批評家の原理・方法論から導入された記述・分析・解釈・評価、というプロセスを持った批評モデルが導入された。

第1節では、1960年代前半、オハイオ州立大学のバーカンにより提案された、学術性を重視した教科カリキュラムの構造を築くため、美学・美術批評・美術制作のバランスをとることが提案され、その一部に「美術批評」は位置付けられていたことを考察した。このバーカンの提案は、スタンフォード大学のアイスナーのケツタリング・プロジェクトに受け継がれ、「生産的領域」「歴史的領域」「批評領域」という原理に結びついた。1965年のバーカンとアイスナーのペンスティット・セミナーの提案は特に影響の強いものとなる。1960年代後半、オハイオ州立大学のエフランドにより、マクフェーのP-D理論を活用することで解決が計られた。こうして教育原理の「批評」は正当化され、具体的な批評言語が提案されていった。

第2節では、1965年のペンスティット・セミナーの参加者により、「批評のことば」と一定の秩序を持った「プロセス」が確立されるようになった経緯をフェルドマンの素性を中心に考察した。1966年、オハイオ州立大学に客員教授として呼ばれていたフェルドマンは夏の研修会で、批評方法を指導した後、1967年初めに『イメージとアイデアとしての美術』が発行される。その中には「批評パフォーマンス」として「記述→形式分析→解釈→判断」がプロセスとして提示されていた。第3節では、この著書を書評し、特に批評モデルに関心を向けた人物が、1964~1970年イリノイ大学の美的教育カリキュラム開発の基礎原理の開発を担当していた、『美的教育ジャーナル』編集長スミスと共に考察した。この後、批評モデルは1970年のカリキュラム完成に向け、スタンフォード大学のカバレー・カリキュラム会議に参加した提案者フェルドマン自身の「批評的学習」、導入者スミスの「美的範例アプローチ」、の2つの展開を見せる。

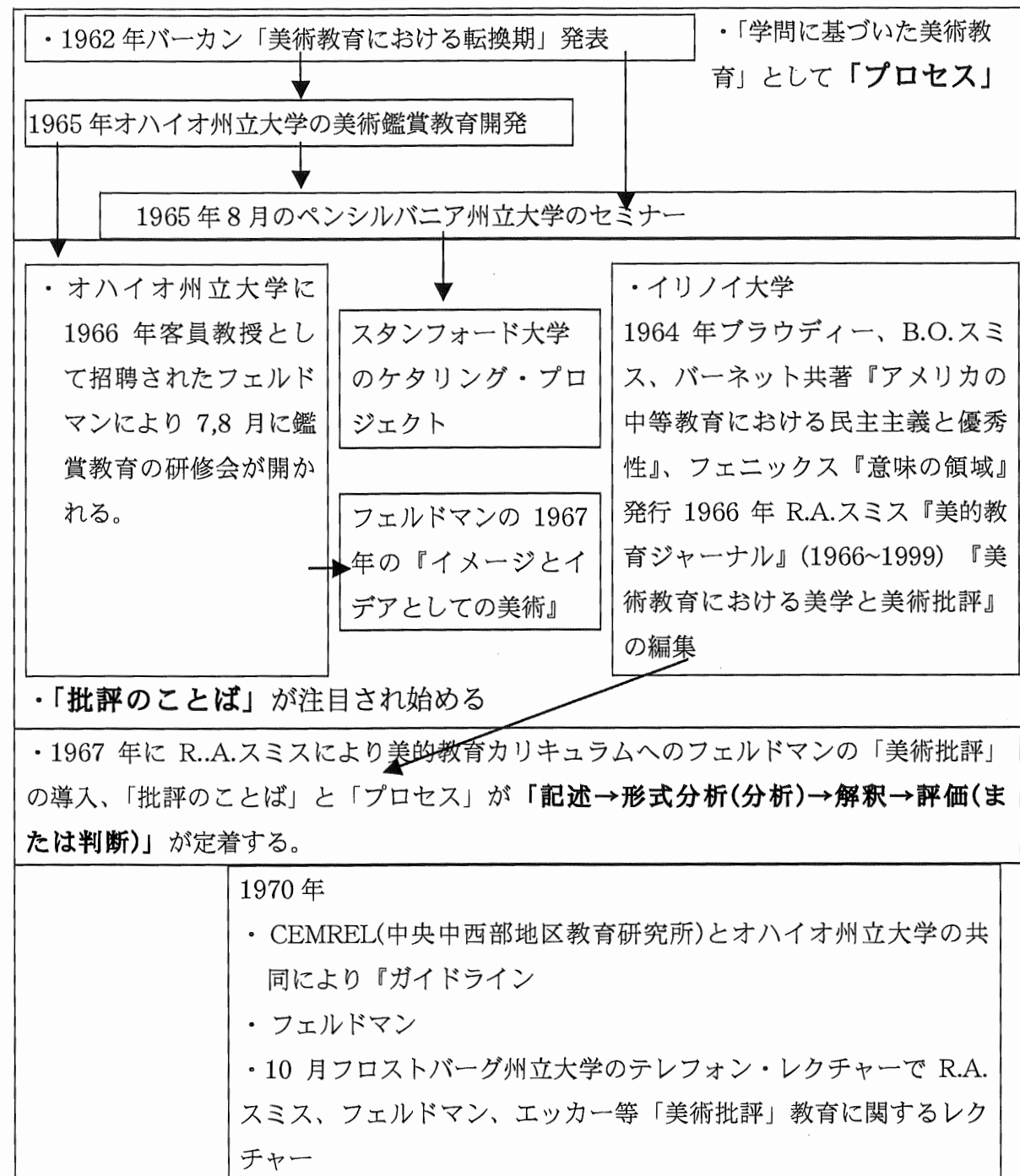
第5章で考察したように、バーカン-アイスナー、そしてフェルドマンさえも「美術批評」をカリキュラムの一領域として設定しているのに対し、スミスは最も早い時期から「美術批評」の美術教育における価値を最重要のものとして位置付けてきた。1960年代は「批評のことば」と「プロセス」が「美術批評」教育の基礎原理として確立した時期であった。改めて、彼の「美術批評」教育普及への貢献が伺える。次の第6章では、スミスの20世紀後半の美的教育論を彼の編集する『美的教育ジャーナル』を中心に考察し、彼が一貫して擁護し続けた「美学」からの「美術批評」の位置づけについて考察する。

表 5-3・1960年代の「美術批評」教育

1961年	4月11~15日にフロリダ州マイアミ・ビーチのドービル・ホテルで NAEA 第6回会議「美術教育-教授法における質」開催。B.O.スミスも参加。バーカンが事前のシンポジウムで美術教育における質の問題を提言する。
1962年	4月17日オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議でバーカンの「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」を発表。7月8~10日 ウィスコンシン大学を母体に「ウイングスプレッド会議」開催。ケリン、エッカー、フェルドマンが参加し、社会における美術と教育についてテーマが設定される。
1964年	10月8~11日にされニューヨーク大学においてコナント(Howard Conant)をディレクターとし「視覚芸術における初等学校と中等学校に関するセミナー(*通称ニューヨーク・セミナー)」開催。美術批評家ローゼンバーグ参加。イリノイ大学の教育哲学者等ブラウディー、B.O.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』、また、フェニックス(Philip Phenix)の『意味の領域』が発行される。1964~1970年イリノイ大学においてブラウディーを中心として教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト、また、コオルウェル(Richard Colwell)をディレクターとした美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが開始される。
1965年	8月30~9月9日のペンシルバニア州立大学においてマッティル(Edward Mattile)をディレクターとし、「リサーチとカリキュラム開発のための美術教育におけるセミナー(*通称ペンステイト・セミナー)」開催。美術批評家ローゼンバーグ、バーカン、アイスナー、エッカー、マクフェー、R.A.スミス、フェルドマン等、美的教育カリキュラムを支持し「美術批評」教育の第一世代となる

	研究者等が参加。
1966年	R.A.スミス編『美的教育ジャーナル』刊行開始、『美術教育における美学と批評』発行される。
1967年	フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』出版され、「批評パフォーマンス」(記述、形式分析、解釈、判断)が発表される。1月、7月 CEMREL(中央中西部地区教育実験所)とオハイオ州立大学により美的教育会議が共同開催。
1968年	9月からチャールズ・F・ケタリング財団の援助を受けて、2年間にわたりアイスナーをディレクターとしたスタンフォード大学のケタリング・プロジェクトが展開される。 R.A.スミス、美術教育機関誌にイリノイ大学の美的教育カリキュラム開発へ導入したフェルドマンの批評方法を発表する。
1969年	スタンフォード大学においてカバレー・カリキュラムの会議。
1970年	バーカン、チャップマン、カーンにより CEMREL の『ガイドライン』発行。フェルドマンの『美術を通じた人間形成』『視覚経験の多様性:イメージとアイデアとしての美術』発行

【図5】1960年代の「美術批評」教育



第6章

『美的教育ジャーナル』とR.スミス

1966年、イリノイ大学出版局から『美的教育ジャーナル(Journal of Aesthetic Education)』(1966~)の創刊号が刊行された。既に、1901年から美術教育の定期的な機関誌としては幾度も機関誌名が変更した『スクール・アーツ(School Arts)』(1901~)が発行されていた。また、1947年に設立したNAEA(全米美術教育協会, National Art Education Associationの略称)発行の『アート・エデュケーション(Art Education)』(1947~)や『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション(Studies in Art Education)』(1958~)もあった。しかし、以上の3冊が公立学校の教科教育の美術領域における教育実践と調査を視野に入れたものに対し、『美的教育ジャーナル』は一般教育学領域、及び美学・芸術学領域の定義を中心とした研究方法の論考が主流を占めており、明確にその違いを見せていた。この機関誌は1966年刊行当初、春号、秋号の2回発行された後、1967年に休刊し、1968年から四季刊行となった。

1966年創刊号から1999年まで、編集長は、イリノイ大学のアーバナー-シャンペーン校のR.スミス(Ralph Smith*第6章では特に指定がないかぎりスミスとイニシャルを排除する)[図版6-1]であった。20世紀後半におけるスミスの美術教育の活動は事実上『美的教育ジャーナル』の編集活動と共にあったといえ、2000年に同大学を退官後、2001年からは同機関誌の相談役を務め、2002年の第2巻第2号には、彼の特集号が組まれた¹。ほぼ、半世紀の「美的教育」と教育政策研究を続けていたことになる。そして、美術批評は彼の最も奨励する領域となった。

1960年代後半、「美術批評」教育と鑑賞教育の見直しが注目された年をエフランドは、『美術教育の歴史:視覚芸術における知的現在と社会的現在の歴史(A History of Art Education: intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts)』(1990)²の中で、「1966年は、多くの美的教育におけるアンソロジーが出現し、美的教育に向けた批評の年となった。それはスミスの『美術教育における美学と批評(Aesthetic and Criticism in Art Education)』であった」と位置付けている。1960年代~1980年代までの「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の時期、「美的教育」と「美術批評」が深い関係を持っていた。スミスは、1960年代、1980年代に彼の文献が集中するものの、ほぼ30年近く各年ペースで何等かの形により論考を残している。

¹ Journal of Aesthetic Education, Vol.36, No.2 (Summer 2002).

² Arthur Efland, A History of Art Education: intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts (N Y: Teachers College Press, 1990).

第1節 1960年代の「学問に基づいた」美術教育とR.スミス

1.R.スミスの編集活動

(1) R.スミス(1929~)

前述した『美的教育ジャーナル』のスミスト特集号によると、1961年~2002年までに彼の編著が15冊、教育機関誌などに掲載された美的教育に関する論考だけでも90本、書評が26本ある。また、その他の著書目録・会議議事録・報告書・モノグラフなどを合わせると41本ある。しかも、この中にはスミスが1966年~2000年まで編集した『美的教育ジャーナル』の序文「第3の領域(On The Third Realm~)」において、ほぼ各巻ごとに美的教育論を掲載した論考が含まれていない。彼の論考のどれもが、比較的長文で相当量の文献が引用されており、美術教育への哲学的なアプローチという意味では非常に深いものとなっている。読者対象として教員養成課程の学生・院生や大学職員などの専門機関の研究者等を意識して記述しており、学校教育の範囲としては難解なものが多い。以下、彼の経歴を記す

スミス(Ralph Smith, 1929~)は、1929年にペンシルバニア州のエルウッド・シティ(Ellwood City)に生まれた。1954年、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジにおいてリベラル・アーツの学士号を取得し、1957年までアメリカ軍に所属する。1959年、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで美術の修士号を、1962年に同大学同カレッジにおいて同博士号を取得している。博士論文の題目は「美術教育における自由と悲劇」³であり、171ページの分量がある。この論文は後の1967年のイリノイ大学教育哲学科教授のブラウディーにより指揮された教員養成課程の学生に対する教育哲学の教育課程改革の報告書において、「美学:教育の性質と狙い」の項目において参考指導書として含まれる。学士号取得と修士号取得の期間に5年の間隔が開いている。その原因は、1955~1957年にかけてアメリカ軍の兵役に就いていたためと思われる。彼は、ドイツで国民軍医療センター(Landstruhl Army Medical Center)に勤務している。1959~1961年にケント州立大学の美術学校において美術史と美術教育の教員となる。1961~1963年にオークシャー州のウィスコニンシン州立大学において美術と美術教育の学科長を、1963年~1964年にニューヨーク州立大学の美術史と美術教育の助教授を、それぞれ務めている。

³ Ralph Smith, The Liberal and the Tragic in Art Education, Dissertation, University of Columbia, 1962.

スミスが大学院生時代を過ごした 1950 年代のコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジは、NAEA と InSEA の初代会長ジークフェルド(Edwin Giegfeld)が全米、世界の美術教育分野にその存在感を表していた。同カレッジでは、ダウ(Arthur Dow)の造形要素の原理、1930 年代のオワトナ美術教育プロジェクトとそのディレクターのハガーティによる日常生活における美術と教育の思想、デューイ(John Dewey)の美的経験の教育意義、が影響を及ぼし続けていた。にも関わらず、後の、1986 年 7 月に母校コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで発表されたスミスの論考⁴には彼等、主要な美術教育研究者等への言及が一切ない。

スミスは、1950 年代の「コロンビア大学の美術史学科において、マイヤー・シャピロ(Meyer Shapiro)は、ロマネスクとモダン・アートの書物と講義と共に、学部生にも同じく受け入れられる一方で、大学院の生徒達を鼓舞させていた」こと、「ハワード・デービス(Howard Davis)」は北欧及びイタリヤのルネッサンス絵画の優れた性質を露にしていた」とし、院生の学生時代を以下のように振り返る⁵。

「ニューヨークにいた当時、美術に関する私の興味は、西部 120 番街(West 120th Street)の両街路の学習と、マンハッタンのアート・ワールド(Art World)への頻繁な小旅行によって刺激された。金曜午後はギャラリーと美術館に訪れるため確保された時間だった。出発点であったローゼンバーグ東 79 番街(Rosenberg's on East 79th Street)は、ゆっくりと町の中心部に進んだ後、ごく単にペンシルバニア州西部のインダストリアル・バレイに成長したが、最もエキサイティングな場所だった近代美術館で終焉する手前のシドニー・ジェニス(Sidney Janis)ギャラリーとベッティ・パーソンズ(Betty Parsons)ギャラリーに直面する手段を講じた。週末は、メット(Met*メトロポリタン美術館の略称)、フリック(Frick*[美術品の収集家フリック(Henry Frick,1849~1919)の美術館])、グッゲンハイム(Guggenheim*グッゲンハイム美術館の略称)、大学中庭周囲の回廊(Cloisters)のため確保されていた。」⁶

スミスにとっての関心事とは、「50 年代は現在(*1986 年当時)、保守的な 10 年とみられている」のに対し、「50 年代、現代アメリカ美術が最盛期の中にあり、二

⁴ Ralph Smith, "Building a Sense of Art in Today's World," *Studies in Art Education*, Vol.33, No.2 (Summer 1992), pp.71-85.

⁵ *Ibid.*, p.71.

⁶ *Ibid.*

ューヨークは国際的なアート・ワールドの中心となっていた」ことに向けられる。また、「イデオロギー的思考の再燃、西洋文明の価値の軽視」、「50 年代は私を、純粹に単純にアーノルド主義にさせ」、アーノルド(Matthew Arnold, 1822~88)の『教養と無秩序(*Cultural & Anarchy*)』(1889)⁷に触発され、「民主主義社会のための唯一の理想は、優れた性質の称賛と、可能な限り最善の自己追及にある」とした、後の 1964 年の「美術教育と批評」⁸にみとめられるような、自らが所属する美術教科領域を絶えず批判的に捉えるスミスの姿勢も存在していた。

1960 年代前半、スミスは最初期の論考には、「美術教育と 2 つの文化:C.P.スノウへの応答」⁹(1961)、「美術-歴史的知識の構造と美術教育」¹⁰(1962)、「美術教育の自由主義的伝統」¹¹(1963)、「美術教育と批評」¹²、「C.P.スノウを再度見る」¹³(1964)を発表している。スミスの「批評(Criticism)」とは、美学・美術批評学を導入した教育単元を指すだけでなく、過去の政策に踏みとどまった美術教科教育への「批判(Criticism)」も意味する。実際、1960 年代当初の彼の論考が他学者の批判や、1950 年代の創造性を重視した NAEA の陳述への批判から始まるものが多い。

(2)1960 年代の「学問に基づいた」教育時期の編著

1960 年代中後半、イリノイ大学では教員養成課程におけるテキストの選定プロジェクトが展開された。このプロジェクトは連邦教育局の健康・教育・福祉部から支援され、同大学の教育哲学科の教授ブラウディーが中心となり、当時、大学院生であった『美術の見方(*How We Understand Art*)』(1897)¹⁴の著者で著名となるパーソンズ(Micheal Parsons)も加わり展開された。パーソンズによると、「私は 60

⁷ Matthew Arnold, *Culture & Anarchy* (N Y: Macmillan, 1899).

⁸ Ralph Smith, "Art Education and Criticism," *Art Education*, Vol.17, No.2 (February 1964), pp.4-8.

⁹ Ralph Smith, "Art Education and the Two Cultures: A Response to C. P. Snow," *Art Education Bulletin* (March 1961), pp.4-11.

¹⁰ Ralph Smith, "The Structure of Art-Historical Knowledge and Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.2 (Fall 1962), pp.23-33.

¹¹ Ralph Smith, "The Liberal Tradition of Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.2 (Spring 1963), pp.35-44. Reprinted in George Pappas, ed. *Concepts and Art Education* (N Y: Macmillan, 1970), pp.220-29.

¹² Ralph Smith, "Art Education and Criticism," *Art Education*, Vol.17, No.2 (February 1964), pp.4-8.

¹³ Ralph Smith, "A Second Look at C.P. Snow," *Art Education*, Vol.17, No.9 (December 1964), pp.56-61.

¹⁴ Michael Parsons, *How We Understand Art* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1987).

年代後半、大学院生としてイリノイ大学へ通っていた際、助教授として到着したラルフ・スミスを知った¹⁵と当時を回想している。スミスはその教員養成課程の哲学指導書の美学領域に相応する編著として、『美術教育における美学と批評:美術を定義・説明・評価するうえでの問題(Aesthetics and Criticism in Art Education: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating Art)』(1966)¹⁶、『美的概念と教育(Aesthetic Concepts and Education)』(1970)¹⁷、『美学と教育の問題(Aesthetic and Problems of Education)』(1971)¹⁸の3冊を編集した[第3章第1節参照]。

特に1966年は、編集長スミスの『美的教育ジャーナル』の最初の編著が発行された年として注目すべきである。この機関誌の創刊号にみる編集委員の編成は、編集長スミスを中心に、賛助編集員としてイリノイ州スプリングフィールド(Springfield)の公立教育監督局事務所の美術教育の補助監督兼指導主事のビールマー(William Bealmer)、諮問委員会にはイリノイ大学美術及び応用美術学部長のウェラー(Allen Weller)とブラウディー、同大学音楽と教育の学科の助教授コオルウェル(Richard Colwell)が、それぞれ務めている。また、編集の相談役には、アルンハイム(Rudolf Arnheim)、マンロ、フェルドマンなどが名を連ねている。

第1号の目次は、次のような論題と著者から構成されている。編集者スミスの「美的教育へ向けて」¹⁹から始まり、ランガー(Susanne Langer)「諸美術の文化的重要性」、ブラウディーの「技術革新の社会における美的教育」、ビレーメン(Francis Villemain)「民主主義・教育・美術」、アーンスティン(Donald Arnstine)「感情の形成:美的教育のための資源の基準」、パート(Cyril Burt)「美の鑑賞」、マンロの『『美学』の再考」、フェニックスの「美的意味」、スミス(Philip Smith)「制作的な諸学問の構造」、ブラウディー、B.O.スミス(B. Othanel Smith)、バーネット(Joe Burnett)の共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』から抜粋された「範例学習」、そしてイリノイ大学の会議に関するスミスの論考が最後に編纂されている。

¹⁵ Michael Parsons, "Aesthetic Experience and the Construction of Meaning," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.36, No.2 (Summer 2002), p.24.

¹⁶ Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating Art* (Chicago, IL: Rand McNally and Co., 1966).

¹⁷ Ralph Smith, ed., *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).

¹⁸ Ralph Smith, *Aesthetic and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971).

¹⁹ Ralph Smith, "Editorial: Toward Aesthetic Education," *op.cit.*, pp.1-4.

1966年の発行以降、哲学による美術教育の定義に関する論考が主流となった『美的教育ジャーナル』は、学校教育の学問(discipline)の内容(contents)として、美学・美術批評・美術史を中心に、定義(正当化)・教育政策・カリキュラム・教授-学習法・調査(リサーチ)方法、に関する研究方法の在り方を絶え間なく分析し続けていく。そうした、初等・中等・高等学校の美術教科教育の範疇を超えた、幅広い学際的な教育内容の在り方に向け、この機関誌の題目でもある「美的教育」は提唱された。20世紀後半の「学問に基づいた美術教育」の時代、編集長スミスの『美的教育ジャーナル』は、「美的教育」の在り方に関して先導的な役割を担っていく。1960年代後半、スミスの著書・編著が多く現われる第1期は、教養主義が隆盛した時期でもある。

(3)1970年代の教師教育とリサーチの時代の編著

スミスは、1975~1978年まで文化・教育政策の教授を務めている。1970年代後半、スミスが関与した CEMREL とアスペン人文科学研究所が協同支援した、コロラド州のアスペン市におけるリサーチ会議は、1960年代後半のカリキュラム開発以上に、より広範囲な視点を多くのアメリカ合衆国の美術教育研究者達へ提供した。スミスは1969年3月ニューヨーク・シティで開催された CEMREL と全米美術教育協会の共同会議で講演する。その内容は『美的教育ジャーナル』に「美的教育と将来」²⁰、『アート・エデュケーション』に「2000年と美的教育:計画に関するパスペクティブへ向けて」²¹として発表された。編著『教育のリーダーシップを取り戻すこと:RB/TE・CB/TEの批評的小冊子,行動目的と説明責任(Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PB/TE, CB/TE, Behavioral Objectives and Accountability)』(1975)²²は、教師教育に関係したアンソロジーである。1970年代、1960年代後半の過渡のカリキュラム開発優先の時代の反省から、美術教師を重視した鑑識眼の育成やリサーチの研究方法を考慮する時代に入り、定義自体を研究方法として最優先する、スミスの編著は明らかに減少している。スミスの編集活動が再び活発化する1980年代は、やはり、全米の経済危機に対する教育改革期から、教養主義が再び台頭した時期となる。

²⁰ Ralph Smith, "The Future and Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.1 (January 1970), pp.5-9.

²¹ Ralph Smith, "The Year 2000 and Aesthetic Education: Toward a Perspective on Planning," *Art Education*, Vol.25, No.7 (October 1972), pp.15-17.

²² Ralph Smith, ed., *Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PB/TE, CB/TE, Behavioral Objectives and Accountability* (NY: John Wiley, 1975), pp.1-14.

(4) 1980年代のDBAE時期の編著

1980年代、ゲッティ・センターが母体となったDBAEの政策に関して「学問に基づいた美術教育」への異論が相次いで起こり、論争も活発化していた。日本を中心にした諸外国において、スミスの編集活動の結果が最も注目されたものは、1987年の『美的教育ジャーナル』夏号のDBAE特集号である。その内容はスミスの編著『学問に基づいた美術教育:起源・意味・発展(Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development)』(1989)²³としても出版されている。またDBAEに関する文献目録は、「DBAEの文献目録」が『アーツ・エドネット(Arts EdNet)』(1997)²⁴において発行された他、NAEAから出版された『学問に基づいた美術教育における読本:教育改善の文献(Readings in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform)』(2000)²⁵を編集した。更に1988~1997年まで、ゲッティ・センターとイリノイ大学出版局の共同プロジェクトとして出版が続けられた、「美術教育における諸学問:理解のコンテクスト」の5つの著書のシリーズの編集長も務めている。また、1990年代には、多文化主義の背景を受けて、同年春号の『美的教育ジャーナル』の内容でもある『カルチャー・リテラシーと美術教育(Cultural Literacy and Arts Education)』(1991)²⁶が編著として出版されている。

以上、考察してきたようにスミスの20世紀後半の編著は全て、各時代の課題に対応した教育哲学・美術教育学の定義に関係したものが主流を占める。スミスは、各時代の「学問に基づいた」美術教育の時代の要求に応じ、絶えず固定した美術教育の定義をんでいた。その彼の美的教育論の特性は、各時代に求められ普及した教育政策への態度を考慮しない限り理解は不可能といえる。特に、彼の20世紀後半の各時代に対応した教育政策への定義は、1960年代のイリノイ大学の美的教育の普及時期において基盤が確立されており、重要なものである。次の2.では、その発

²³ Ralph Smith, ed., *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1989). この内容は *Journal of Aesthetic Education* (Summer 1987)のものである。

²⁴ Ralph Smith, "DBAE Bibliography," *Arts Edit* (Los Angeles, NY: Getty Education Institute for the Arts, 1997).

²⁵ Ralph Smith, ed., *Readings in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform* (Reston, VA: National Art Education Association, 2000).

²⁶ Ralph Smith, ed., *Cultural Literacy and Arts Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1989). この内容は *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.1 (Spring 1991)のものである。

端となった1960年代のイリノイ大学の政策背景とスミスの関係について考察する。

2.1960年代の教育政策とR.スミス

(1)イリノイ大学の美的教育会議

1960年代後半、イリノイ大学は連邦教育局(U.S. Office of Education)の支援の基、一般教育学と美学の問題に関連し、2つのプロジェクトが展開されていた。1つは、1964年~1967年にかけて、教育哲学者のブラウディーをディレクターとした、大学の教員養成課程における哲学読本の選定プロジェクトである。もう1つは、1964年~1970年まで、音楽教育学者のコオルウェル(Richard Colwell)をディレクターとし、展開した美的教育カリキュラムの開発プロジェクトである。この両プロジェクトが開始された年は、同大学の教育哲学者3人、ブラウディー、B.O.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性(Democracy and Excellence in American Secondary Education)』(1964)²⁷が刊行されており、彼等は既に全米でも著名な教育哲学者であり、その共著は人文主義を重視したカリキュラム構想を背景としていた。1960年代後半、この共著は、一般教育の一領域として美術を位置付けたものであり、同大学の美的教育における指標となった。

『美的教育ジャーナル』の創刊号には、スミス執筆の「イリノイ大学の美的教育」²⁸が掲載されている。その論考には以下に示す美的教育会議の内容が記載されており、スミス自身もこの会議に出席していたことが確認され、付けられた表題からも、彼の美的教育論へ重要な影響をもたらしたと考えられる。アラートン会議はイリノイ大学カリキュラム研究所の美的教育プロジェクトの一翼を荷っており、研究所のディレクターであるビバーマン(Max Beverman)を中心に展開された。また、イリノイ大学におけるカリキュラム見直し運動は、15年前にも行われていた。だが、教育学部長のエバンズ(Rupert Evans)は現行のカリキュラム改革に当たって、以前の改革に批判を加えている。

その批判とは、「(1).教科カリキュラムの開発が個別に行われており、教育行政機関やカリキュラムの専門家へ、新教材を一貫した学校プログラムに結び付けることに困難を感じさせた」、「(2).美術のような意義のある教材に対して開発を怠ってき

²⁷ Harry Broudy, B. Othanel Smith and Joe Burnett, *Democracy and Excellence in American Secondary Education* (Chicago, IL: Rand McNally, 1964).

²⁸ Ralph Smith, "Aesthetic Education at the University of Illinois," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1, No.1 (Spring 1966), pp.123-126.

た」、「(3).新教材の開発を重視するあまり、それらの適切な学習法の効果を査定しなかった」、「(4).カリキュラム見直しの改革に従事する人と、教師教育に責任ある人との間に、協調する姿勢が欠如していた」の4点である²⁹。この美的教育プロジェクトは、以上の反省点から、具体的な計画への議論は1965年12月のイリノイ大学美的教育アラートン会議の中で行われた。その議題とは[表6-1]のような項目³⁰である。

表6-1・「アラートン会議の議題」

1.本来、美的である芸術作品の特徴へ鋭敏になれるよう、生徒を支援する手立てがあるのか。言いかえると、芸術家や教養ある批評家のように、美術作品を経験することを人々に教えることが可能なのか。
2.我々は、これらの特徴(感覚的・形式的・技術的・表現的)を人々に教えるための十分な確信と認めることが可能なのか。
3.あるメディウムを通じた美術作品への美的発達、他のメディウムへも移しかえることが可能なのか。
4.教育的な目標に関して戦略的に重要な手がかりとなる美術作品が存在するのか。例えば、重要な歴史的傾向を総括した作品、更なる発展の兆しとなる作品、など。
5.一定の時代から、または一定の様式の中で、まとめて有利に教育可能な、意義深い美術作品は存在するのか。
6.様々な美術分野における教育者達に対し、形式美学(formal aesthetics)は共通するボキャブラリーを拡張することが可能なのか。
7.教育結果として真の美術的規範の発達の増加を評価する確かな方法があるのか。
8.可能なのか。
10.美術作品への満たされた反応を実証するために、教師による説明・生徒の行動・歴史知識がどのくらい必要なのか。
11.文学作品を他の美術教科へと統合することが可能なのか。もしくは、英語の教育課程(English Course)の一部であり続けるべきなのか。
12.初等教育に提供可能な教育的な美的経験を、段階的に設置することが可能なのか。

以上の問題提起に、基づいた同大学の美的教育プロジェクトは、幼稚園から中等

²⁹ Ibid.,p.123.

³⁰ Ibid.,pp.124-125.

学校まで、一つながりの教育単元を構築することが最終目的であるが、まず、高等学校における7学年と8学年に目標が置かれた。分野は文学・音楽・視覚芸術・行為芸術(舞踊・演劇)・建築・環境デザイン・映画という多様な幅を持ち、この委員会のメンバーはビバーマンを中心に、教育哲学にブラウディー、視覚美術では、スミス、チャップマン(Laura Chapman)等を含め18人が各芸術分野に参加した。特に教育哲学者のブラウディーは、スミスによると大学院の講義「教育哲学の構築」により、当時のイリノイ大学の気風に強い影響を与え、「美術教育の方法論だけでなく、カリキュラム計画とその正当付けに対し理論的・実践的な問題を明確にした」と重要視されている。

翌1967年6月9日~8月11日の8週間、スミスは、連邦教育事務局支援のもとで(全12大学へ向け500,000ドルが1967年夏に支給された)、7-12学年を対象とした25人-教師、指導主事、教師のトレーナーから構成された研修会のディレクターを務めた。この内容はスミスの1967年「美的教育における先進的な学習に向けた研修会」³¹で報告されている。この研修会の資金援助先は、「美術と人文主義の国家基金」であり、2つの議題、「美的教育の意味は何か」・「この意味を奨励するために中等学校は何をしなければならないか」が提示された。研修会の日程と参加者は、最初の2週間に当時イリノイ大学の教育哲学とその歴史の教授であるブラウディーの「美的教育の問題」という教育過程が教授され、翌2週間はコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの教育哲学と政策研究所のドゥオーキン(Martine Dworkin)による「最新メディアと教育:選択肢の意味と基準の問題」とノートル・ダム大学の建築学科客員教授ホースブルーフ(Patric Horthbrough)の「環境的計画の問題」がそれぞれ教えられた。また、第7週と第8週にはコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのグリーン(Maxim Green)とフォシェイ(Arthur Fohshay)によりカリキュラムにおける美的内容に関連した問題に当てられ、「美的教育におけるカリキュラム開発と改革」が論題として提示された。ちなみに、この学会のディレクターはスミスとブラウディーである。

1965年夏のペンシルバニア州立大学で開催された美術教育のリサーチとカリキュラム開発セミナーは、分析哲学による美術教育の定義・教育政策・カリキュラム制作、リサーチ・カテゴリーなど、様々な分野へ批評美学や美術史の方法論を直接導入する切掛を研究者等に示した。1967年~1970年の連邦教育局支援下のCEMRELとオハイオ州立大学のカリキュラム開発へ向かい、同大学の美的教育思

³¹ Non author, "Note and News," *Journal of Astheitic Education*, Vol.2 No.2 (1968),p.140.

潮に限らず、多様な美術や映像メディアの分野に共通する言葉とリサーチの分類への関心は、スミスを含めた多くの研究者等の関心事であった。その背景には、社会や発達段階などの文脈に応じて何重もの定義づけを行う「言葉」の用法を考察する限り、導入される美術内容の純粋性は無償であるという哲学的裏付けがあった。よって、美術教科教育においても、スミスの教育政策の方向性へ向け、期待感が高まっていたといえる。

(2)連邦教育局支援下の政策会議(1965~6年)

1964年、連邦教育局支援下のもと、ニューヨーク大学で、翌1965年にペンシルバニア州立大学において美術教育会議が開催され、美術批評家のローゼンバーグ(Harold Rosenberg)を中心とした著名な美術専門家が出席した。こうした専門家達が参加した背景には、特に同時代の指導者的立場であったオハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)により、美術批評・美術史・美学の各専門家の活動を広義に「探求(inquiry)」と捉え、カリキュラム内容を拡大しようとした構想がある。このセミナーにはスミスも参加し、大きな影響を受けていた。1960年代中盤、美術教科領域自体も、学校教科を超えた美学・美術批評への関心を向け始めていた、という背景もスミスの思想を助成していた。ペンステイト・セミナーの最終報告者に掲載されたスミスの「中等学年(grade7-12)におけるイリノイ大学環境計画プロジェクト」³²を[表6-2]提示する(第2段階の後半を一部省略する)。

³² Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), pp.416-417.

表6-2・「イリノイ大学環境計画プロジェクト」

A.目的

- (1)環境計画における重要な教育方法の一つとして、その目的を支援するカリキュラム教材を開発する。その教育の論考として「環境責任の美的次元」と命名することができる。
- (2)選ばれた中等教育の教師と生徒(7-12 学年)を教育することで、プロジェクトの論題の理念・概念・原理を理解させる。
- (3)様々なレベルの教師や生徒における、論題内容の習得度合いを査定(asses)する。
- (4)基本的に、教師や生徒のための一般教育に必要なプログラムとは、環境責任の美的次元において解釈的・鑑賞的な視点を獲得させることにある。

B.手順

学際的な環境計画におけるカリキュラム開発は二人の主要な審査員と、少なくとも4つの主要相談役から構成され、様々な業務を成し遂げるために3年間イリノイ大学に従事する。プロジェクトの仕事は数多くの段階を通じて進むだろう。

第1段階/最初の段階では、(1)計画地区に教育を提供することに関連した、問題分析である。この分析の目的は、現在の環境計画の議論を公立学校での一般教育哲学の文脈へと拡張することにある。(2)最初の段階の2番目は、環境計画の美学的・歴史的・政治的・社会的・心理学的・技術的側面からの基礎分析を提供することにある。つまり美学と美学以外の内容を論題とする。最初の仕事は、中等教育における教育目的に合う一連の論題・概念・文旨に結果付けられるよう期待される。

第2段階/プロジェクトの第2段階は、美術・美的教育の鑑賞領域へのカリキュラム教材の準備に捧げられるだろう。プロジェクトの仕事はそのような教材を計画するためにあることから、それらの特徴を明確に記さなければ前進は不可能である。しかしながら、教師の指導書と生徒の教科書は重要な視覚補助教材同様、準備することが求められる。(以下略)

第3段階/プロジェクトの第3段階は、イリノイ州の中等学校教師達を招くための訓練機関(Training Institute)へ捧げられるだろう。訓練機関はプロジェクトの教材の用途・特徴・目的の教授を提供するだろう。

第4段階/プロジェクトの第4段階は、訓練機関の学界(the schools)の参加者達へのプロジェクト教材のテストと査定に捧げられるだろう。査定は教師達が様々な教育状況で教材を使用するうえでの経験の困難や、論題の内容を修得する生徒のレベル(student's of others)を含めた普及(desermination)において広範な努力に捧げられる。

1966年の『スクール・アーツ(School Arts)』4月号に掲載されたスミスの「環境責任の美的次元」³³も、以上のプロジェクト段階と同内容のものが掲載されている。その論考も同様に、美術と同様の形式(form)を環境にも見出すという前提から理由付けがされており、「有力なメトロポリタンと技術社会における重要な形態(shape)と形式(form)が何であるか?様々な視点や規模は何であるか?」と問題提起をしている。これは、彼がよく引用する著書『教育と新しいアメリカ』の第6章「時間と空間におけるメトロポリス」とのテーマとも共通するものである。

スミスは「自然と人工化された現象を含む都市は、美的経験を第一としてデザインされていない」と批判し、ブラウディーの共著『アメリカの中等教育におけるデモクラシーと優秀性』の4つの美的基準を参照にして、都市が美的に理解される計画において「(1)都市の感覚的側面(形・音・色)、(2)その形式的側面(パターンとリズム)、(3)その表現的(象徴的と隠喩的)性質は、知覚と参与することを快活にし関心を持たせるべきである」³⁴の3点を挙げている。スミスの見識は、バーカンと同様、「カリキュラム内容と実験的リサーチを通じ、意義深い教育目標を達成するため」、「美術家のモデルのみに限らず」、「美術史家と美術批評家のモデル」もまた有効性を認めるものであった。

(3) NAEA と R.スミス

1965年、スミスはローウェンフェルド(Victor Rowenfeld)とブリテン(Lambert Brittain)の『Creative and Mental Growth』の第4版を書評している³⁵。1950年代、ローウェンフェルドと創造性を重視した美術教育は、1960年代の「学問に基づいた」美術教育の支持者等、バーカン、アイズナー、スミス等において見直される。スミスは、バーカンと同様に、論考「美術教育の自由主義の伝統」において、

³³ Ralph Smith, "Aesthetic Dimention of Enviromental Responsibility," *School Arts*, Vol.25, No.2 (April 1966), pp.20-22.

³⁴ *Ibid.*, p.21.

³⁵ *Art Education*, Vol.20, No.3 (March 1967).

「1949年に出版された NAEA の信条の声明」の「自由主義の精神」へ不服を唱えている³⁶。スミスは NAEA の「美術は教科内容の体系よりも発達活動にある」という信条が、ローウェンフェルドの声明となる「美術教育は教科内容よりも生徒の人格、創造力という児童中心教育を促進する」ことに根付いていると批判する。

また、翌1967年には最も一般的な美術教育雑誌である、NAEA の機関誌『アート・エデュケーション』³⁷[図版 6-2]のゲスト編集長も務めた。この中のコンテンツも、スミスの「美的教育」から始まり、ゴットシャルク(D.W.Gotshalk)の「領域解釈の必要性」、アルドリッチ(Virgil Aldrich)の「美的視野のための教育」、ピアズリー(Monroe Beadsley)の「美学と批評理論の分類」、ワッサーマン(Burton Wassserman)の「明快さとそのポイント」、バート(Cyril Burt)の「美的教育の心理学的視点」、そして、ブラウディーの「美的教育のための教師の準備」となっている。一見、コンテンツの題目を概観しただけでも、哲学的アプローチが浸透していることが分かる。

この中には、イリノイ大学のゴットシルクやブラウディーの論考の他、スミス自身が美術批評教育として頻繁に引用する研究者、アルドリッチ、ピアズリーが含まれており、制作中心の美術教科を完全に逸脱した形となっている。1960年代のイリノイ大学、開発会議、NAEA というスミス周辺の外部からの影響とその関係について考察してきた。次は、1960年代のスミスの「学問に基づいた」教育に与えた影響について思想面から考察する。

³⁶ スミスが批判する NAEA の声明とは次のようなものである。「・美術の経験(Art Experience)は全ての成長段階で全ての人々の最大限の発育を満たす本質的なものである、何故なら、美術の経験は人間の想像力、創造性、知性、感情、制作能力を融合することにより、全体性ある人格を充実させ、他人の個性や異なる社会集団の目的、理念、問題の理解を深めることで社会的な成熟さと社会的な責任を促進する。・美術は特に自由な表現を奨励し、感情的価値と精神的価値を強調し、全ての人間の能力を融合し、人間の表現を普遍にし、以上のような発育の内容によく合致している。・美術教育が奨励すべきことは、様々なメディアにおける探求と実験、美的性質における鋭敏な知覚、美術の知識と技能を増やすこと、創作経験は意義深い活動でふり、美術は毎日の経験の根源として認識させることにある。・美術の授業は、次の認識を充実するために教育する必要がある:全ての個人は、美術を表現する能力がある。個人は強く動機づけられ・全米美術教育協会は、全ての美術教師が美術の基礎トレーニングが必要だと信じる。何故なら、美術の経験は個人と社会の中心に接近し、全ての生活面に浸透しているからである。」

³⁷ Ralph Smith, Review of *Creative and Mental Growth*, *Studies in Art Education*, Vol.6, No.2 (Spring 1965), p.64-8.

³⁸ *Art Education*, Vol.20, No.3 (March 1967).

3.1960年代の教育哲学からの影響

(1)ブルーナー(1915~)の『教育の過程』(1960)

教育哲学領域は、1950年代、教育哲学者ホワイトヘッドや、ランガーの記号論を基盤とした思潮から、1960年代前半、一般の教育哲学領域はピアジェからブルーナーへと系譜を辿る構造主義重視の思潮へと変遷していた。これは、社会の民主主義的公教育の理想を実現するため、絶えず変化して止まない現象と直面する教授-学習法と、体系立てた構造の概念によりカリキュラムを計画するものであった。これにより、予測不可能な教育現場の現象へもその構造の因子分析が可能である、という期待感が強まっていた。1960年代中期、スミスの母校、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのフェニックス、彼の所属大学イリノイ大学のブラウディー等による著名な教育哲学者達の現代社会の問題に応じつつも、価値判断の育成を最重視したカリキュラム理論において結実する。彼等は教育哲学者としても美学、美術批評の知識が深かったことや、カリキュラム理論には美的価値が重要視されていたため、スミスへ美的教育を美術教科領域へ提唱する素地として相応しいものであった。スミスは1960年代中盤から、イリノイ大学においてブラウディーを中心とした教育哲学読本の選定プロジェクト結果であるシリーズ本に含まれたシェフラー、フェニックスの理念を、美術科教育の定義に活用する。例えば、そのプロジェクト結果としてイリノイ大学出版局から発行された一冊、レビット(Martin Levit)編『カリキュラム(Curriculum)』(1971)³⁸には、シェフラーの「教育的関連性における反省」³⁹と「教育的隠喩」⁴⁰、フェニックスの「学問の用法」⁴¹が含まれている。

1962年のスミスの論考「美術-歴史的知識と美術教育の構造」⁴²には、ブルーナーの『教育の過程』を背景に「構造の教授法(teaching structure)が論じられている。ブルーナーの生い立ちについて簡潔に記述しておく。ブルーナーはアメリカで生れ1937年にデューク大学で文学士、1941年にハーバード大学で心理学の博士号を得ている。最初は知覚と学習の心理から出発し、戦時中は宣伝、輿論、意見の分析に従事した。1945年ハーバード大学の講師になった。1951年にオッペンハイマー博士が所長をしていたプリストン高等研究所の所員となり、科学における実験

的研究方法を習得したが、このことが、1952年教授となってから、ハーバード大学のなかに認知に関する研究グループを組織してそれを指導し、認知の機能の実験的研究を進めるのに役立った。その成果は『意見とパーソナリティー(Options and Personality)』(1956)という著書および共著『思考の学習(A Study of Thinking)』となって現われた。さて、スミスの論考は、「教科の構造の教授法は、多くの昨今の議論の焦点となってきた、それは特にカリキュラム計画へ耐えうる教授法の構造について浸透している観念である。教授法に関する教授法の構造は、一般的観念(基礎概念と基礎原理)のみに限らず、また、一般的な思想の形成を通じた探求(inquiry)の方法でもある」⁴³とされ、1960年代の「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の影響を直接受けていることが分かる。また、「ある人は、構造を把握するためには、在るもの(things)が他のものへどう意義深く関係しているかを学習する必要がある」⁴⁴と指摘している。スミスは、「構造」に関して、「一般的観念(general ideas)」は、「一般的観念は、その後に出てくる問題を、最初に習得した観念の特殊な事例として認識するための基礎」であり、ブルーナーが「転移(transfer)」と呼ぶ、「基礎的・一般観念によって知識を普段にひろげ、深めるといふ」学習法が背景となっている。

(2)シェフラー(1923~)の『教育のことば』(1960)

1960年代、ピアジェの『構造』、ブルーナーの『教育の過程』とつながる教育哲学、美学の領域には構造主義に基づいた因子分析による研究アプローチが浸透しており、美術教科の研究者等は、カリキュラム構造とリサーチの分類の開発へその導入を速めていった。スミスによく引用される分析哲学を教育学に導入したシェフラーの『教育のことば(The Language of Education)』(1960)⁴⁵はその象徴といえる。

1960年代中盤のスミスには、2つの「言葉」と哲学的アプローチへの傾向が存在する。一方は、美術教科教育の政策批判のため教育哲学者シェフラーの『教育のことば』の引用であり、もう一方は、美術教育の教授-学習法への論理的構造の導入のため教育哲学者B.スミスの「美術における教授法の論理」の引用、にみられる。そして、この2つの「言葉」に関する傾向は、教育政策と教授-学習法の間位置する、より広範囲なカリキュラム構造の考察によって支えられていたのである。

³⁸ Martin Levit, ed., *Curriculum* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971).

³⁹ Israel Scheffler, "Reflections on Educational Relevance," in Levit, *op.cit.*, pp.109-120.

⁴⁰ Israel Scheffler, "Educational Metaphors," in Levit, *op.cit.*, pp.139-141.

⁴¹ Philip Phenix, "The Uses of the Disciplines," in Levit, *op.cit.*, pp.148-158.

⁴² Ralph Smith, "The Structure of Art-Historical Knowledge and Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.1 (Fall 1962), pp.23-33.

⁴³ *Ibid.*, p.23.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Israel Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, IL: Chaeles C. Thomas, Publisher, 1960). (邦訳 村井実・生田久美子・松丸修三『教育のことば』東洋館出版社、1981年)

シェフラーの生い立ちを簡潔に述べておく。シェフラー(Israel Scheffler, 1923~)は、1923年、ニューヨーク市ブルックリンに生れ、ブルックリン大学において心理学を専攻し、1945年に学士号を、1948年に修士号を取得した。1952年にはペンシルバニア州立大学で哲学の博士号も取得している。ハーバード大学教育学部の講師、助教授、准教授を経て1961年同大学の教育学の教授となり、1962年からは哲学の教授も併任している。

シェフラーは代表的な著書『教育のことば』の中で、1953年ジッフ(Paul Ziff)の『哲学のレビュー(The Philosophical Review)』に掲載された論考「作品を定義する職務」、またデュッカス(Curt Ducass)の1958年に『ハーバード・エデュケーション・レビュー(Harvard Educational Review)』に掲載された「哲学は教育理論へ貢献することが可能か?」を参考に、以下のように「芸術の定義」を論じている。

「教育の定義は芸術の定義と類似しているといわれるかもしれない。芸術の定義は、これもまた法的な意味は含んでいないが、しばしば、変化していく芸術家の仕事の諸概念を表明する働きをするのである。例えば、芸術の世界における改革者は、しばしば、『芸術作品』という語の用法を新しい種類の対象物まで含むように拡大して定義する。」⁴⁶

シェフラー自身、スミスと同様、ウィーツ等の分析美学を熟知していたとみられる記述である。フェニックスも含め、こうした著名な一般教育哲学の文献に分析美学が扱われることは、スミスだけに限らず、美学を扱う美術教育研究者等の強力な後押しとなっていた。スミスは「定義の形式的ルールへの単純なアピールではなく、定義に作用する道徳的・実用的な結果の考察を巻き込むような、そのような定義への評価を認識する限り、美術の規定的・プログラムの定義へと出発することが、まだ可能である」⁴⁷とし、自己定義を俯瞰し評価するような視点から、哲学的な定義の文章形式を再評価している。彼のこの文章形式は「環境計画は"一人工物(an artifact)"ではなく、人工物の複雑性(a complex of artifacts)であり他のものも同様である」⁴⁸に利用されている。スミスが文章で扱う" "は、彼の美的教育理念を

⁴⁶ 邦訳『教育のことば』、56頁。

⁴⁷ Ralph Smith, "Aesthetic Dimension of Environmental Responsibility," *School Arts* Vol.25, No.2 (April 1966), p.21.

⁴⁸ *Ibid.*

定義する文脈に表れ、同じく" "で括られるX形式の文章とは文脈上「~である」と定義する点において共通点が確認される。

スミスの関心は、教育政策の定義・カリキュラム編成のための学際的な言葉の定義の問題の他、「ムービー」などのアメリカ社会の実情を反映した日常的な言語との相互関係を持つような構造の概念に関心が向けられていた。しかも、1965年の彼の論考「美的教育における意味のパターン」や、同年の「芸術教育のイメージ」など、言葉の定義の問題を考察しながらも、従来の美術教育の言葉の用途への強い批判がみられる。論考「美的教育における意味のパターン」⁴⁹では、「美的経験の条件はコンテキストからコンテキストへと少しずつ変化するだろう・・・」や、「美的教育の意味の問題は、専門家対非専門家、職業的と儀式的対リベラル教育のコンテキストに位置してきた」などのコンテキストにおける言葉の定義付けへと焦点が絞られている⁵⁰。そして、「仮に、教育がZにおいてYを教育するXから成るなら、Zは一つながりで一セットの操作として理解される美的形式(aesthetic form)の学問である」⁵¹と、やはり、固有名詞不在の文章が掲載されている。

1960年代後半、スミスは、文章構造の分析により、定義の構造自体の解明を研究方法として提唱し、従来の美術教科教育の在り方を求めた定義中心の研究方法枠を逸脱しようと試みていたといえる。こうした、定義の構造それ自体を研究課題とする傾向は、フェニックスの『意味の領域』同様、スミスが、1960年代の論考へ向け、構造主義の代表的な文献としてよく導入したスパークショット(Francis Sparshott)の1963年の著書『美学の構造』にも影響が伺える。この著書を概略した文章を以下に紹介しておく。この著書は、以下のように日本でも説明されている。

「最近、新しい観点から美学の扱う全領域を展望しようとしたスパークショットはその著書『美学の構造』(F. E. Sparshott: *The Structure of Aesthetics*, 1963)の第八章に「芸術は機能をもつか?」の題を掲げてまず機能という概念の非美学的性質を指摘している。かれによれば、芸術が他の人間活動とどのような関連にあるかが問題にされるときはじめて芸術の機能は云々されるのである。そしてもし芸術が明確な機能をもつとすれば、その機能は個人に関るか集団に関るか、その芸術家のいずれかである。個人に関るとすれば、芸術家個人にのみ関るか、その芸

⁴⁹ Ralph Smith, "Pattern of Meaning in Aesthetic Education," *Council for Research in Music Education Bulletin*, No.5 (Spring 1965), pp1-16.

⁵⁰ *Ibid.*, p.9.

⁵¹ *Ibid.*, p.7.

術家の作品の観客の個々の成員に関るかであり、集団に関るとすれば、狭くは芸術家の社会という集団に関るか、広く人類全体に関るかである。こ四つの可能な場合のいずれをとってみても、機能の性質は非美的な現実な反映するものであるか、またはなんらかの改良もしくは治療という非美的な性格をとるものであろう。機能に関するスパーショットのこのような分類と規定はきわめて粗略なものであるが、それでも、機能の概念が芸術の領域に導入されるとき、芸術の問題が社会的次元へと移行してゆくことだけは明白に推察できよう。」⁵²

スパーショットは、社会における芸術の機能を重視しているわけだが、その中でも機能の概念という言葉を用いることで、様々なコンテキストに応じて美術の位置づけを定義しているといえ、スミスがその定義に関する研究方法を美術教育に応用しようとしていたことが理解出来る。1979年、サンフランシスコで開催されたとされる美術教育におけるリサーチのためのセミナー(Seminar for Research in Art Education)で講演されたスミスの「概念・概念の学習法・美術教育」⁵³にも、美術教育における定義づけの性質が現われている。当時はスミスが述べるように「基礎教育(Basic Education)」が思潮となっていたが、その時代でも概念の学習法として「1960年代の初頭にジェローム・ブルーナーの小冊子『教育の過程』が、ピアジェの全ての人々への認知的発達に関する思考と、諸学問の構造の教授法を設定した」と述べている⁵⁴。ウィーツを「彼は概念の概念が、真に概念の家族的類似(family of concepts)であると結論付けた」とし、ここでは『哲学百科事典(Encyclopedia of Philosophy)』(1967)⁵⁵から以下のように引用している。

「・・・概念『X』を所有することは、(a)言葉『X』の意味を知ること;(b)現存するX(non-X's、と認められる)を選定し、認識することが出来る、また、再度、それらが現存しない時、X(またはX's)を思考することが出来る(のイメージや思想を所有する);(c)Xの性質を知ること、Xを特徴づけ、真価を形成している(make them what they are)特性(普遍性・本質など)を掌握し理解する・・・こである(い

⁵² 細井 雄介「芸術の社会的機能」竹内 敏雄、『講座 美学新思潮 5 芸術と社会』美術教育出版社、1968年、140頁。

⁵³ Ralph Smith, "Concepts, Concepts Learning, And Art Education," *Review of Research in Visual Arts Education*, No.11 (Winter 1979), pp.7-15.

⁵⁴ *Ibid.*, p.7.

⁵⁵ スミスによると、P.L.Heath, "Concepts" *Encyclopedia of Philosophy*, Vol.II, ed.Paul Edwards. New York: Macmillan, 1967, p.177.と記されている。

くつかの例外を除き)。」⁵⁶

1960年代、スミスは、一貫して、こうしたコンテキストの性質を美の本質として位置づけていたといえる。以上の「コンテキスト」による体系的なアプローチは、人文主義的な美的経験を文章化することで、カリキュラム開発へ導入する手立てとなったのである。では、美的経験へ直接対峙する知覚に関する現象を、どうスミスは捉えていたのだろうか。

(3)フェニックス(1915~)の『意味の領域』(1964)

スミスは、彼自身の美的教育観を補強する際、同大学のブラウディー以上に、彼の母校であるコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの教育哲学者フェニックスが提案した、美的経験に関し対象の世界を学習、解釈、認知するための教育方法を支持する。これは、スミスの言うところの、多様な文脈に沿って必要性が変化する、「美的形式の学問(discipline of aesthetic form)」を基盤としたものである。それは、「自由主義の職務と意味が、常に社会組織のコンテキストに従って定義する必要がある」こと、「現代の自由主義はアメリカにおける家庭生活と社会機関の生活の不調和な乖離により発生してきた」ことから、「美術教育における新しい自由主義はこの状況を評価すると共に、社会秩序の変化という事実により説得力を持った言葉に信念を注がなければならない」⁵⁷というものである。

1960年代後半、「社会組織のコンテキスト」は、スミスが開発に関与したCEMRELとオハイオ州立大学の共同開発プロジェクト、美的教育カリキュラム作成の第1段階『ガイドライン』の目標設定にも含まれている。スミスにより頻繁に引用される、フェニックスの著書『意味の領域:一般教育のためのカリキュラムの哲学(Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education)』(邦題:意味の領域—一般教育学の考察)』(1964)⁵⁸にも美術形式は重要視されている。更に、スミスの編著1971年の『教育の問題と美学』の中にもフェニックスの「美的意味の領域」⁵⁹という論考が含まれている。スミスの母校、ティー

⁵⁶ *Ibid.*, p.8.

⁵⁷ Smith, "The Liberal Tradition of Art Education," p.42.

⁵⁸ Philip Phenix, *Realms of Meaning, A Philosophy of the Curriculum for General Education* N.Y: McGrawhill Book Co., Inc., 1964), (邦訳:佐藤 安仁・吉田謙二・沢田充夫『意味の領域:一般教育の考察』晃洋書房, 1984).

⁵⁹ Philip Phenix, "The Aesthetic Realm of Meaning," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971), pp.265-284.

チャーズ・カレッジの著名な教育哲学者フェニックスは、美の領域の擁護をした研究者である。

フェニックスの生い立ちを以下に簡潔に述べておく。フェニックスは、1915年3月1日、コロラド州のデンバーで生まれた。1943年6月14日にジェナ(Gena Tenney)と結婚している。1950年にコロンビア大学において博士号を取得している。1953~1954年にコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの講師になって後は、同大学において、1954~1956年に助教授、1956~1958年、1960~1962年に教育学教授、1962~1973年に哲学教授を歴任している。1980年には同大学名誉教授となる。

フェニックスの『意味の領域』における美術の定義を考察すると、「近代美術の大きな功績の一つ」として、「絵画と彫刻を描写主義(representation)の限界から解放したことにあつた」とし、『それはどのように見えるか』という問いに対する答えのなかに、必ずしも含まれていないか、あるいはもともと含まれていないのだ」とされている⁶⁰。そして「その意味は、知覚された構想-その対象に固有で非凡な性質を表現する色・線・面・量、光と影などの独自の形態-にある」と、素材と形式との意味を重視し、以下のような審美的価値との関係が記述されている。

「描写が審美的価値の基準として棄却される場合、芸術作品について、確実に擁護できるような鋭い判断を下すことは、はなはだしく困難になる。美術家は、存在する事物の世界によって説明することに縛られないで、自分の想像がその気にさせるものは何でも自由に形づくれる。しかし、それでも批判的な選択の機会が排除されるものではない。というのは、最高の美の規準、すなわち、注意深く、しかも感じやすい鑑賞者の喜びを創り出す作品の力は、依然としてあるからである。こ究極的な美の規準は、結局、芸術作品のうちの有意味なものが無意味なものから区別される基礎である。永続的な価値を持つ作品は、自らの力を示して次々と鑑賞者各世代の興味と愛とを喚起するが、それに反して風変わりなものや平凡なものは、あふれるほどあっても束の間の印象しか与えず、やがて世に忘れられてしまう。」⁶¹

1960年代、フェニックスの形式を元にした美学の受容は、その美的経験の教育

⁶⁰ 邦訳『意味の領域』、166頁。

⁶¹ 同上、166-167頁。

意義を無償で認めることをスミスに促す原動力となった。つまり、1960年代の教育哲学者の論考には、美学と呼ばれるものが一貫して同時代のアメリカ美学会の思潮と歩調を合わせるものであり、そのことがスミスの定義の構造、それ自体を研究方法とする、新しい美術教育研究の在り方に関して、少数ではあるが賛同を経たのである。その研究方法とは、研究者自らが過去的美術教育思想に関して、絶えず反省的思考を持つことでもあり、1960年代末の彼の美術批評教育への傾倒へと繋がっていく。

第2節 1970~1980年代の「美的教育」の政策

1.1970年代の「アート・ワールド」と「美の繁栄」

(1)1970年代の美的教育の政策

1970年、「学問に基づいた」美術教育の先導的役割を果たしてきたバーカンが死去した。バーカンの死直後設けられたマニュアル・バーカン記念賞(Manual Barkan Memorial Award)とは、NAEAが責任を持ち、アイスナーによって手はずが整えられ、『アート・エデュケーション』と『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』のNAEA発行の両機関誌の掲載論文から各年選ばれる。1971年、スミスは1970年の論考「美術教育における美術と美の政治的手腕」⁶²により第1回マニュアル・バーカン記念賞を受賞する。それ以降、スミスは本格的な教育政策研究の段階に入る。同1970年、スミス自身が編集する『美的教育ジャーナル』には夫人のスミスとの共同執筆「美的教育の正当付け」⁶³、「美学と環境教育」⁶⁴を発表し、1960年代後半からの美術批評教育という学校-教師-生徒の範囲から、社会-学校という大規模な範囲へと、急速に研究対象が拡大していく。1970年代前半、ジャーナルに掲載されたビアズリーの1970年10月号「美的幸福」⁶⁵と1973年10

⁶² Ralph Smith, "Art and Aesthetic Statesmanship in American Education," *Art Education*, Vol.23, No.6 (June 1970), pp.13-5.

⁶³ Ralph Smith and Christiana Smith, "Justifying Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.2 (April 1970), pp.37-51. Reprinted in George Hardiman and Theodore Zenrich, ed., *Foundations of Curriculum Development and Evaluation* (Champaign, IL.: Stripes Publishing Co., 1981), pp.8-16.; and Francis Hine et al., ed., *The Aesthetic Eye: Generative Ideas* (Los Angeles: Office of the Superintendent of Schools, 1976), pp.8-16.

⁶⁴ Ralph Smith and Christiana Smith, "Aesthetics and Environmental Education" *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.4 (October 1970), pp.125-40.

⁶⁵ Monroe Beardsley, "Aesthetic Welfare," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.4 (October

月号「美的幸福、美的正当付け・教育政策」⁶⁶は、スミスの教育政策に向けたピアズリー受容の発端となる。

さて、1970年代初頭、スミスが重視したダントー(Arthur Danto)の「アート・ワールド(Art world)」は、以後スミスの著書・論考に頻繁に現われる。例を挙げると、ピアズリーの論考をリサーチの分類として活用した CEMREL のアスペン会議に提出された1978年の論考「アート・ワールドと美的技能」⁶⁷がある。また、1980年代からは「アート・ワールド・カリキュラム」という各学年を一貫した学習段階として何度も現われる。ここで、ダントーの「アート・ワールド」の時代背景について記述しておく。

1964年12月27~29日、マサチューセッツ州ボストンのスタットラー・ヒルトン・ホテル(Statler Hilton Hotel)で開催されたアメリカ哲学会東部地区第60回年度回の28日午前9時の第2セッションのセクションB、シンポジウム「美術の作品」において、ダントーの「アート・ワールド」⁶⁸は発表されている⁶⁹。このセッションの議長はウィーツであり、スミスへ1960年代後半の影響を与えた美学者の1人でもある。また、美術批評と美学が結びついた、アメリカ美学会への影響は、スミスのピアズリー受容にも現われる。

スミスは1970年の『美的教育ジャーナル』4月号の「美的教育の正当性」⁷⁰の中で、ピアズリーから「循環型の議論(circular argument)」を引用し、美の喜び-美的価値-ポジティブな価値基準-美の喜び...と循環的に連動していく「アート・ワールド」を定義している。

「1.美の喜びは、現象領域において様々な片鱗を把握することで得られる喜びの一種である。識別された部分は、全体自体の特徴により統一される。

2.美的価値は、個人の適応条件に基づき美の喜びを提供する可能性を有している。

1970),pp. 9-20.

⁶⁶ Monroe Beardsley, "Aesthetic Welfare, and Aesthetic Justice, and Educational Policy," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.4 (January 1973),pp.49-61.

⁶⁷ Ralph Smith and Christiana Smith, "The Art world and Aesthetic Skills: A Context for Research and Development," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.11, No.2 (April 1977),pp.117-132. reprinted from Stanley Madeja, ed., *Arts and Aesthetics: An Agenda for the Future* (St.Louis: CEMREL, 1977),pp.305-316.

⁶⁸ Arthur Danto, "The Art world," *Journal of Philosophy*, Vol.61, No. 9 (October 1964),pp.571-84.

⁶⁹ *Ibid.*,p.592.

⁷⁰ Ralph Smith, "Justifying Aesthetic Education," *Art Education*, Vol.4, No.2 (April 1970),pp.37-51.

3.ポジティブな価値基準は、美的価値の基準を有している。

4.ポジティブな価値基準は、美の喜びを提供し補助する対象の内容である」⁷¹

スミスの「循環型」の美的教育政策は、次のように正当化されている。学習内容となる美術作品の喜びの機能が、他の喜びの機能と比較して「(a)美術作品に限り価値基準の基盤を美として、生来から意図された内容を特に有しており、高水準の魅力を提供することが可能である」、「(b)それ自体のために積極的に探求される喜びの本質を有している」、「(c)仮に、鑑賞家や批評家の証言に重点が置かれるなら、正統的に望ましい経験の意味から本質的な価値を有する」と説明している⁷²。

1965年付近からスミスにとって定義づけの問題は、美術教育論のテーマであり、ここでも「言葉の方向づけは、幅広い意味の中で『美術作品』から『美学』へ、パラグラフを移行していくことへ気付く必要がある」とされる。

「1.美の喜び(aesthetic enjoyment)-美術作品が本質的に望ましいといえる満足感を提供する方へ機能する手段となること。これは、批評家・歴史家・鑑賞家・他の専門家達により促進される。これは、アート・セラピーに用いられることではない。美の喜びは、美術作品の『客観的特性(objective properties)』に基づいている。

2.美的経験(aesthetic experience)-これは美の喜びが発生する経験の一種であり、『実用性』、『連合された思考の連鎖(associated trains of thought)』、『自己の十全性(self-sufficient)の性質を有する経験である。これらの美的経験の特徴は、人間の自由で創造的な力と関係する重要な役割として解釈される。自己の十全性は、対象の独自性や知覚的に満たされるための条件といえる。

3.美的知識(aesthetic knowledge)-これは、美術作品の知覚的な内容を享乐的に熟視するものであり非-言葉的ではあるが知識の一種として主張される。このような認識的主張は、美術が人間の完全な概念・規範・理念を把握する力を有するという意味付けを構築可能とする」⁷³

以上のような1970年代前半の「循環型」の美的教育政策は、これ以降「アート・ワールド」と合わせ、社会における制作者・鑑賞者・美術館学芸員、などを視野に

⁷¹ *Ibid.*,p.41.

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ibid.*,p.49.

入れた広範囲なものへと拡張されていく。

「私は美の遺産の教師教育と美の政治家の教育の間を区別した、前者は学校へ、後者は大衆領域のより大規模な舞台(arena)へ割り当て仕事を分類した。一方の教育のタイプは伝統的であり、私の見解においては絶え間ないものである。もう一方の新しい試みへの反応となる。おそらく、1970年代において、我々はこれら両方の美的教育のタイプにおける努力を見るだろう」⁷⁴

こうした「循環型」の教育政策は、1971において、「美的文化の遺産の知識は、アーサー・ダントーが『アート・ワールド』のセンス(sense)と呼んだものを構築する」と位置付けられる。

(2) 美的教育の政策研究と批判

1970年代中盤、スミスは1974年「美的教育における新しい政策-手段の固定概念」⁷⁵、1975年「文化的機関、美的繁栄、教育リサーチ」⁷⁶、1976年「教育のリーダーシップを取り戻すこと」⁷⁷、及びその論文が含まれた『教育のリーダーシップを取り戻すこと:RB/TE・CB/TEの批評的エッセイ,行動目的と説明責任』(1975)⁷⁸を編集し、1976年「美術、社会、教育」⁷⁹、1977年「美術のための国家基金のアート・イン・スクール・プログラムの分析と批判」⁸⁰を発表している。彼の主題は教授法から離れ、より社会における美の繁栄という大規模な教育政策へと関心が移行していく。

1960年代後半、フェルドマンの「批評行為」を導入したスミスは、1970年代に入り、社会における美的教育政策、という大規模な視野から、美術批評の教育意義

⁷⁴ Smith, "Art and Aesthetic Statesmanship in American Education," p.15.

⁷⁵ Ralph Smith, "The New Policy-Making Complex in Aesthetic Education," *Curriculum Theory Network(Canada)*, Vol.4, No.2-3 (1974), pp.159-68.

⁷⁶ Ralph Smith, "Cultural Services, the Aesthetic Welfare, and Educational Research," *Studies in Art Education*, Vol.16, No.2(1975), pp.5-11.

⁷⁷ Ralph Smith, "Regaining Educational Leadership," *Focus on Learning*, Vol.5, No.1(Spring 1976), pp.5-13.

⁷⁸ Ralph Smith, ed., *Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PB/TE, CB/TE, Behavioral Objectives and Accountability* (New York: John Wiley, 1975), pp.1-14.

⁷⁹ Ralph Smith, "Art, Society, and Education," *Art Education*, Vol.29, No.6 (October 1976), pp.4-9.

⁸⁰ Ralph Smith, "An Analysis and Criticism of the Artists-in-Schools Program of the National Endowment for the Arts," *Art Education*, Vol.30, No.5 (September 1977), pp.12-19.

を位置付けていく。以上のような政策批判への問題点は、全米国家基金(National Endowment for the Arts)に支援された教育政策の AIS(Artist-in-Schools)政策に向けた1977年の「全米美術基金の Arist-in-Schools プログラムの政策分析と批評」⁸¹の中で具体化される。AISのようなスミスの制度改革への批判は、彼がピアズリーから影響を受けたような、美的教育本来のもつ学習者個人内部の美の喜び、価値判断といったものへの教育への意義を軽視するものと見えたに違いない。しかし、以上で考察してきたように1970年代前半スミスが、美の制度を最重視してきたのは明らかである。これ以降1970年代後半、スミスの「アート・ワールド」は個人体験と社会制度の双方を統一した「定義づけ」へと到達する。

(3) 「アート・ワールド」と「美的技能」

1977年4月、スミスは、C.スミスと共に CEMREL とアスペン人文科学研究所が共同主催したコロラド州のアスペン会議へ、研究報告書「アート・ワールドと美的技能:リサーチと開発のための文脈(コンテキスト)」を発表する。この論考に定義されたアート・ワールドの理念は2つある。一つは抽象的な観点であり、価値観-美的価値の領域に属する。もう一方は具体的な観点であり、美術家・美術作品・聴衆・美の補助員(aesthetic auxiliaries)から構成される社会の人々達である。これらの構成員達は、「多くの様々な方法で、最終的に社会の美的幸福を促進し、美的価値の保全、開発に寄与する」ことと、その人々に応じて美的価値の解釈は異なることが位置付けられている。この「アート・ワールド」には、定義のための正当性として「美の繁栄」という言葉が用いられている。

1980年の『美的教育ジャーナル』の特集号に C.スミスとの共同執筆「第3の領域-美的教育と政策:正当な契機はあるのか?」⁸²の中で、ピアズリーの「美の繁栄(Aesthetic Welfare)」の概念を引用し以下のように定義している。

「美の繁栄の概念とは-仮に具体的、且つ明確に枠付けするなら-幅広く、基礎的な問題に関して考察する際に役立つ必要がある。美的繁栄とは、大衆の政策の目的と関係し、定義され、基礎教育の目的の観点から定義可能なものとなる。困難

⁸¹ Ralph Smith, "A Policy Analysis and Criticism of the Artist-in-Schools Program of the National Endowment for the Arts," *Art Education*, Vol.30, No.5 (September 1977), pp.12-19.

⁸² Ralph Smith and Christiana Smith, "The Government and Aesthetic Education: Opportunity in Adversity?," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.14, No.4 (October 1980), pp.5-16.

な政治の選択肢に関連していることを理解させ、より理論的に選択する手助けへと貢献する」⁸³

以上のような「美の繁栄」を理想とする教育政策を実現するためには、次のような「循環型」の政策を前提条件とする。まず「美の繁栄」は「社会の一員として経験意義の深い美のレベル」であり、「美術のための大衆的な政策の最終目標」であり「美的教育に結びつく目的」でもある。また、「美の繁栄」は「美の財産(aesthetic wealth)」という「優れた美のレベルにおいて美的経験が乗じる美的価値対象」の存在が不可欠である⁸⁴。更に各個人が「美の正当性(aesthetic justice)」という「等しく配当され、依存することを可能とする理想」が、「美の契機(aesthetic opportunity)」と「美の能力(aesthetic capacity)」と共に必要とされる。ピアズリーの『美学:批評の哲学における問題』から「美的コンテキスト(aesthetic context)における『良い(good)』の意味がしばしば課題となる中で、非規範的な記述(nonnormative descriptive)と解釈的陳述(interpretive statements)は、非規範的な評価(normative evaluative)から区別される」という影響を受けている⁸⁵。

教育政策としては、エリート階層のみに所有された美術財産を大衆社会に開放し、かつその美術作品からの美的経験へ美的価値を見出すという技能習得を美的教育の政策目標として定めたのである。この背景には、1970年代から引用が頻繁にみられる、ダントー(Arthur Danto)の「アート・ワールド(Art World)」、ピアズリーの「美的繁栄(Aesthetic Welfare)」があった。また、美術批評の教授-学習法や教育単元、リサーチ・カテゴリー、一般教育の政策範囲における美術の在り方、に導入された文献の著者はピアズリー、シブリー、オズボーン等の美学者、また、美術史家のシャピロ(Mayer Shapiro)によるセザンヌの[サントビクトワール山]の説明、などがみられる。一般教育学へ美学・美術史の領域概念を導入したスミスであるが、その背景に専門領域の美的経験に教育的意義を認め、その経験をリサーチ記述するための批評という領域が重要視されたといえる。

2.1980年代の「教育における優秀性」

(1)「教育における優秀性の委員会」

⁸³ Ibid., p.7.

⁸⁴ Ibid., p.6.

⁸⁵ Ibid.

エフランドは、『美術教育の歴史』の「リバイバル運動としての優秀性と批評理論:1980年代」の中で「『危機に立つ国家』のような数多くの報告書が刊行された、教育における優秀性についての国家評議会により準備された報告書が幅広く出版された」と位置付けている⁸⁶。1986~1987年はゲッティ・センター(Getty Center)のDBAE(学問に基づいた美術教育, Discipline-based Art Educationの略称)による美学・美術史・美術制作・美術批評の4領域のバランスと、その4領域を統一する哲学的な概念が美術教育思潮として浸透していた。当時のNAEAにも同時代の思潮は影響を及ぼしていた。NAEA会議にも、「行為美術のためにリンコリン・センター(Lincoln Center)で働き、美的教育における現職教員の教育プログラムに関与している」ケッペル(Francis Keppel)の「教師教育におけるホームズ・レポート(Holmes Reports)とカーネギー・レポート(Carnegie Reports)の分析」の講演が予定されている⁸⁷。こうした動向に、教育政策の中心人物であるスミスは、『美術教育における優秀性』の中で、「J.ポウル・ゲッティ財団」の「美術における教育のためのゲッティ・センターのプログラム」に関し以下のように言及している。

「センターの現職教育のプログラム(in-service program)は『学問に基づいた』ものとして視覚芸術の学習を扱うという理由で、つまり、美術の理解と鑑賞へ関係する-美術史、美学、美術批評、美術家の創作」に例えられる-数多くの学問に基づいているものとして、美術教育の本質を改善するための確約を掲げている。(中略)センターの態度の意味は、『美術教育における優秀性へ向けた努力』におけるレイラーニ・ラッティン・デューク(Leilani Lattin Duke)の所見に見出される。現センターのディレクター、デュークは『美術における教育の目的は1構成要素の学問として美術教授法の提示を通じ、より高い秩序の知的技能の学習法を培う必要がある』ということを書いて記している。そのような融合されたアプローチは(a)美的知覚、(b)制作的・演技的技能、(c)美術批評、そして(d)美術批評を含む」⁸⁸

1987年4月22(水)~26日(日)にボストンで開催される予定のNAEA会議の告知には、スミス、エッカー(David Ecker)、バートン(Judith Burton)等による「美学:

⁸⁶ Ehland, *A History of Art Education*, p.252.

⁸⁷ Non author, "Boston: The National Art Education Association National Convention April 22-26, 1987 Preregistration Information," *Art Education*, Vol.40, No.1 (January 1987) p.29.

⁸⁸ Ralph Smith, *Excellence in Art Education: Idea and Initiative* (Reston, VA: National Art Education Association, 1986), pp.55-56.

それを教室へ導入する」や、DBAEのスタッフであるグリア、デイ(Micheal Day)、ディブラッショ、エリクソン(Mary Erickson)、シルバーマン(Ron Silverman)による「学問に基づいた美術教育を詳細に観察する:視覚芸術における教育者達に向けた研修会」といった講演題目が記されている⁸⁹。

1980年代初頭、アメリカ合衆国は1960年代のスプートニック・ショック以後の教養主義の思潮が再び浸透することとなる。橋爪貞夫(はしづめ さだお・1917~?)の『2000年のアメリカ-教育戦略:その背景と批判』⁹⁰によると以下のように記述されている。

「一九八一年八月二十六日、T・H・ベル教育長官は教育の優秀性に関する全米審議会を設置し、教育の質について検討し、第一回会合後十八か月以内に、報告書を連邦政府および教育長官に提出するよう指示した。同長官の指示に従い、本報告書には教育改革への実際的提案が記載されており、これにより本番議会規定に定められた責務を果たすことになる。

本会議が設置されたのは、教育長官が『わが国の教育制度で何か重要な点がおろそかにされているのではないかという見方が、一般に広まっている』ことに憂慮したからである。

こうした1980年代における経済危機への教育見直しに向け、[表6-3]のような報告書やマニフェストが相次いで発行された。

表6-3・「1980年代の教育改革に関する報告書一覧」

・全米教育委員会『危機に立つ国家』(1983年) The National Commision on Education, <i>A Nation at a Risk</i> (Washington, DC: Government Printing Office, 1983). [邦訳・橋爪 貞夫、『2000年のアメリカ-教育戦略:-その背景と批判』黎明書房、1992年。佐藤三朗『アメリカ教育改革の動向:1983年“危機に立つ国家”から21世紀へ』教育開発研究所、1997年。新堀通也『志の教育:“危機に立つ国家”と教育』教育開発研究所、2000年。]
・グッドラッド(Jhon Goodlad)『学校と呼ばれた場所』(1984年) John Goodlad, <i>A Place Called School</i> (NY: McGraw-Hill, 1984).
・アドラー(Mortimer Adler)『パイディア提案:教育的マニフェスト』(1982年)

⁸⁹ Non author, “Boston: The National Art Education Association National Convention April 22-26, 1987 Preregistration Information,” p.29.

⁹⁰ 橋爪 貞夫、『2000年のアメリカ-教育戦略:-その背景と批判』黎明書房、1992年。

Mortimer Adler, <i>The Paideia Proposal: An Educational Manifesto</i> (NY: Macmillan, 1983).
・アドラー『パイディア・プログラム:教育的シラバス』(1984) Mortimer Adler, <i>The Padeia Program: an Educational Syllabus</i> (N Y: Macmillan, 1984).
・ボイヤー(Earnest Boyer)『高等学校:アメリカにおける中等学校の報告』(1983年) Earnest Boyer, <i>High School: A Report on Secondary Education in America</i> (N Y: Harper and Row, 1983).
・シーザー(Theodore Sizer)『ホースの和解:アメリカの高等学校のジレンマ』(1984年) Theodore Sizer, <i>Horace's Compromise : The Dilemma of the American High School</i> (Boston,MA: Houghton Mifflin, 1984).
・シーザー『大学のためのアカデミックな基礎』(1983年) Theodore Sizer, <i>Academic Preparartion for College</i> (NY: The College Boad, 1983).
・シーザー『諸美術におけるアカデミックな基礎』(1985年) Theodore Sizer, <i>Academic Preparation in the Arts</i> (N Y: The College Boad, 1985).

以上のような1980年代前半の出版物は全米の教育に浸透し強い影響を与えたが、特に1960年代の教養主義の再燃としての性格も有していた。美術科教育、特にNAEAは直接この動向に準じて、「美術教育における優秀性の委員会」が発足する。

(2)NAEAの「美術教育における優秀性の委員会」

1983年、クラーク(Gilbert Clark)が編集長を務めたNAEA(全米美術教育協会)の機関誌『アート・エデュケーション(Art Education)』は、「教育における優秀性に関する委員会」の発行した『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』⁹¹の対応として、「小-討論:美術教育における優秀性」特集を組んだ⁹²。特集ページ表紙の中で、クラークは「1983年は報告書の年であり、新しい『教育における優秀性(excellence in education)』を必要とした」⁹³と記述している。当時、1983~5年までNAEAの会長はオハイオ州立大学のマクグレガー(Nancy MacGregor)(図版6-3)であり、1981~3年までNAEAのもう一つの機関誌『スタディズ・イン・アート・エデュケーション』の編集長も務めていた。会長マクグレガーの委託を受け、当時イリノイ

⁹¹ *A Nation at Risk :The Imperative for Educational Reform* (Washington, D.C.: U.. Government Printing Office, 1983). [邦訳・橋爪、前掲書。佐藤三朗『アメリカ教育改革の動向:1983年“危機に立つ国家”から21世紀へ』教育開発研究所、1997年。新堀通也『志の教育:“危機に立つ国家”と教育』教育開発研究所、2000年。]

⁹² Non author, “Mini-Issue: Excellence in Art Education,” *Art Education*, Vol.37, No.4 (July 1984),pp.6-19.

⁹³ *Ibid.*,p.5.

大学アーバナ-シャンペーン校の教育政策研究学科の文化・教育政策教授であったスミスは、1986年『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ』⁹⁴[図版6-4]、1987年『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ、改訂版』⁹⁵[図版6-5]を執筆した。また、1995年に再び、NAEAから委託を受け『優秀性2:美術教育における継続する問題』⁹⁶[図版6-6]を執筆している。

NAEAの「美術教育における優秀性の委員会」のメンバー編成は、『美術教育における優秀性』の巻頭に記載されている。そのメンバー名は「マリーランド大学のクレイグ(Randall Craig)・「ミネソタ大学のディブラッショ(Margaret Diblasio)」、そして、後にスミスの『美術教育における優秀性』を批判する「オハイオ州立大学のエフランド(Arthur Efland)」、「プリティッシュ・コロンビア大学のグレイ(James Gray)」、1980年代のDBAEのディレクター「アリゾナ大学のグリア」、「ユタ大学のジョンストン(Marilyn Johnston)」、「ペンシルバニア州の教育局マクゲリィー(Clyde McGeary)」、「アリゾナ大学のラッシュ(Jean Rush)」、「オハイオ州立大学のマクグレガー」、の計10人の名と所属が掲載されている。

ここで、NAEAと「教育における優秀性」の政策上の展開について触れておく。スミスは、1986年4月4日~8日のニュー・オーリンズにおける会議に、ゲスト講演者として参加する予定が組まれている。そこでの記述によると、「ラルフ・スミスは、全米美術教育協会により出版された彼の新しい著書、『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ』へ関連するトピックを議論するだろう(その著書は、NAEA会議で求めに応じ購入可能である)」と紹介されている⁹⁷。スミスは、後に「演説は私の美術教育における優秀性から採用された」、「演説は1986年4月のニュー・オーリンズでのNAEAの特別会議で提示された」と記述している。また、他の講演者には、ゲッティ・センターのディレクターであるデューク(Leilani Duke)、当時のNAEA会長のカーチス(Robert Curtis)、そしてピアニストで美術批評家のリップマン(Samuel Lipman)の名もみられる。4月7日(月)の午後7~9時からは、「梱包された建築物(wrapped buildings)」の美術作品で著名な美術家のクリスト(Christo)が講演する予定も組まれている。この講演者等の職種の背景に、1980年

⁹⁴ Ralph Smith, *Excellence in Art Education: Idea and Initiatives* (Reston, VA: National Art Education Association, 1986).

⁹⁵ Ralph Smith, *Excellence in Art Education: Idea sand Initiatives, Updated version* (Reston, VA: National Art Education Association, 1987).

⁹⁶ Ralph Smith, *Excellence II :The Continuing Quest in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1995).

⁹⁷ Non author, "NAEA, National Convention, New Orleans," *Art Education*, Vol. 39, No.1 (January 1986), p.29.

代 DBAE とその領域の美術製作、美術批評、などのバランスの考慮を見出すことも可能である。

(3)『美術教育における優秀性』(初版1986年、再版1987年)

彼自身の説明によると、1985年にNAEAの前会長であり、「美術教育における優秀性の委員会」の1人でもあるマクグレガー(Nancy MacGregor)の委託を受け、当時、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校の教育政策学科教授のスミスは『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ』を1986年に執筆したとさる。著書の初版は青い表紙であるが、翌1987年には早くも、「本文を改善するため、いくつかの印刷上の誤りと著者の間違い(errors)を正すため、第2版の契機を受けた」と序章に記された、赤い表紙の「改訂版(Update Version)」が出版された。両著書のコンテンツは、「1 優秀性,継続的な思想」・「2 美術における優秀性」・「3 美術教育における優秀性」・「4 エリート主義の問題」・「5 優秀性へ向けたイニシアティブ」と全く同じ題目が続き、ほぼ同様の著書といってよい。ただ「改訂版」はいくつかの訂正と、「後記、1987」が加えられている。

『美術教育における優秀性』は、NAEAの「美術教育における優秀性の委員会」の意向を受け継いでいるものの、文責は著者自身にあるされていた。確かに、スミスは個人的に、1985年「美術教育における優秀性:予備報告」⁹⁸、1986年の「美術教育における優秀性と公平なもの」⁹⁹、1987年の「美術教育における優秀性」¹⁰⁰、「美術教育のための優秀性のカリキュラム」¹⁰¹、1998年に「優秀性IIにおける反省」¹⁰²と、関連した論考を多く発表している。また、1986年7月、スミスは母校コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで開催された「アメリカ教育の美術における国家シンポジウム」において「美術教育のための優秀性のカリキュラム」に関する内容を講演している。その講演内容の記述は、「Morningside Heightsへ戻り、美術カリキュラムのコロンビアのシンポジウムで、美術と美的教育に関して語るこ

⁹⁸ Ralph Smith, "Excellence in Art Education: Preliminary Report," *Viewpoints* (Spring 1985), pp.2-5.

⁹⁹ Ralph Smith, "Excellence and Equity in Art Education," *Journal of Art Education*, Vol.10, No.1 (January 1987), pp.8-15.

¹⁰⁰ Ralph Smith, "Excellence in Art Education," *Art Education*, Vol.40, No.1 (January 1987), pp.8-15.

¹⁰¹ Ralph Smith, "An Excellence Curriculum for Arts Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.3 (Fall 1987), pp.51-61.

¹⁰² Ralph Smith, "Reflections on Excellence II," *Art Education*, Vol.51, No.2 (September 1998), pp.62-67.

とは、私にとって特に喜ばしいことであった。」という書き出しから始まっている。この後、1950年代のティーチャーズ・カレッジ大学院生時代の「マシュー・アーノルド(Matthew Arnold)」の影響から、「以前よりも、より明確に、私の現在50年代に形成された純粋で単純な1アーノルド主義者であることを認識している」とされている。そして、NAEAから委託された『美術教育における優秀性』の執筆背景が「優秀性への委託は共通の、一般教育への委託を意味している、と言及するうえで優秀性(Excellence)のエッセイは、美術はそれ自体の1教科として、特色ある目的・概念・技能により特徴付けられる1教科として、学習の価値がある」と、記されている。

1980年代におけるスミスのDBAEの提案の理解とその意義に向けて、1960年代の哲学的な定義の構造自体の研究方法与、美的経験の教育意義を認めたくてで美学文献を読者に提示するというアンソロジーの型式へ傾倒している。美術教育の教養主義としての崇高なイメージが、再び、文献のアンソロジーという言葉のコンテクストとして分類されており、位置づけられ、正当化されている。そうした中、「優秀性のカリキュラムにおける学習の11単位」は、DBAEの「美術史・美学・美術批評・美術家の制作」などの諸学問のバランスを考慮した教育単位となりつつ美術史が重視されている[表6-4]。これらは、各単位数の合計が11単位という意味である。

表6-4・「優秀性のカリキュラムにおける学習の11単位」

1 単位:美術への導入	この単位は、美術の思想と生徒達へ視覚美術・音楽・文学における事例を、導入する。強調点は主に馴染ませることにある。
2 単位:美術の歴史	これらの単位は位置づけられる、より後の時代様式の研究と共に年代的コンテクストを提供する。重要なことは、生徒達が刺激的に、或いは、場合によっては時代を超えて均一ではない、美術がどう発達したかのいくつかの認識を得ることである。何度もこの単位は視覚美術・音楽・文学の歴史を強調するだろう。
3 単位:美術史の時代様式	時代様式の学習の目的は、徹底して選別された傑作についての深い理解を得ることである。重点は鑑賞的なものより厳密な歴史性は少ないかもしれない。視覚美術の中では選別は初期時代と後期時代の間にバランスをとることが望ましいが、ここでは古代から現代までの一般的な時代様式から形成される。
2 単位:スタジオの制作	視覚芸術においてスタジオ単位は絵画・彫刻・工芸・グラフィックアート・写真・映画制作が行われ時代様式を強調する単位と共に交互に展

	開するだろう。
2 単位:専門的なトピックのセミナー	セミナー参加者は美術における学際的問題と数多くの美的問題を学習するだろう。
1 単位:文化的な支援	この単位は共同体の文化的体系や環境集団の作品に満足させることが可能である。1960年代後半からイリノイ大学の美的教育カリキュラムの開発プロジェクトにおいて、基礎構造の提案という中心的な役割を担った。スミスが美術教育政策を代弁執筆、共同執筆・編集・共編した。

そして、以上の単位に関する説明は以下のように記述されている。

「これらの国家報告書は美術に向けた尊厳を表明したにも関わらず、それらを表面的に扱っていた。この欠陥を修正するため、NAEAは独自の報告書『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ』を委託した。スミスは優秀性の思想が1960年代におけるこれらの初期の最初の議論は科学的・数学的・技術的な教科の教授法の改善を中心に位置付け、その一方で、現在の優秀性の議論は少なくとも、『科学・数学だけでなく、美術・人文主義・外国語も特徴付けるという共通の、一般教育』の思想を強調する数多くの報告書を伴い、よりバランスがとれている」¹⁰³

以上の連続した教育単位には、学習者が「アート・ワールド」に深く関与していくような到達度が見込まれている。後述するが、この言葉は、20世紀末、スミスが「アート・ワールド・カリキュラム」や「美的学習単位」と名付けた学校全体のカリキュラムの基盤となる。しかし、1.で考察してきたように、1980年代、NAEAからの執筆委託や、DBAEの台頭が後押しし、スミスは注目を受けるが、「学問に基づいた美術教育」の先導的な指導者のレッテルを貼られることが、不満を抱えていた研究者等の批判を一斉に浴びることとなる。

1997年の『優秀性II』には「優秀性のカリキュラム:保育園から12学年(An Excellence Curriculum K-12)」として、「第1段階:美的性質の知覚(保育園-3学年)・「第2段階:知覚的繊細さの発育(4-6学年)・「第3段階:美術史のセンスを獲得する(7-9学年)・「第4段階:範例の鑑賞を養うこと(10-11学年)・「第5段階:批

¹⁰³ Ibid.,p.55-56.

評的思考の洗練(12 学年)」が提示されている¹⁰⁴。最終的に美術批評へと到達することが「アート・ワールド」の一員としての優れた技能として設定されているのである。美術批評に関しては、同年スミスが編集長を務めた、ウルフ(Theodore Wolf)とゲーヒガン(George Geahigan)の共著『美術批評と教育』が出版されたこと、また、同年のスミス編『美的教育ジャーナル』において、フェルドマンとゲーヒガンが美術批評教育論争を繰り広げたことにある。皮肉にも、スミスが普及させた「美術批評」教育は、彼の基で大きな問題点を浮き彫りにすることとなる。スミスの 20 世紀後半の「学問に基づいた美術教育」の政策における「美術批評」の重視は、多大な貢献と多くの問題を残したまま、彼の 2000 年の『美的教育ジャーナル』編集長引退と共に幕を閉じた。

以上のようなスミスの美的教育の政策において「美術批評」が常に主要な学術領域として重視されていたことが理解出来た。次に 20 世紀後半における各年代のスミスの「美術批評」教育観を概観する。

第3節 R.スミスの「美術批評」教育

1. 各年代の R.スミスの「美術批評」教育

(1)1960 年代:「美的範例の学習方法」

1965 年、8 月 31 日~9 月 9 日までペンシルバニア州立大学で開催された「リサーチとカリキュラム開発のセミナー」へ、スミスは参加し、以後、本格的なカリキュラムへの美術批評の導入へ向かう。1966 年、イリノイ大学出版局からスミス編『美的教育ジャーナル』が発行を開始し、『美術教育における美学と批評』を編集し、1968 年 カリキュラム開発の「美的範例の学習方法」として、フェルドマン(Edmund Feldman)の『イメージとアイデアとしての美術』から「批評行為」を導入し、美術批評方法「記述・分析・解釈・評価」を提案する。1970 年、「テレフォン・レクチャー」においてスミス独自の探求的批評・論証的批評を提案する。こうした 1960 年代以降のスミスには、美学文献の紹介から、「美術批評」教育を奨励する姿勢が深く根付いていた。

1967~1970 年の期間実行された、イリノイ大学の美的教育カリキュラムの開発プロジェクトの報告書『美的教育への範例の学習方法:準備報告書(An Exemplar

¹⁰⁴ Smith, *Excellence II: The Continuing Quest in Art Education*, pp.174-181.

Approach to Aesthetic Education: A Preliminary Report)¹⁰⁵は、スミスの基礎原理「美的範例の学習方法」が序盤に設定されている。「美的範例の学習方法」は、1964 年のブラウディー、B.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』の「範例の学習方法」に触発されたもので、1968 年に「美的教育:人文主義プログラムに向けた役割」¹⁰⁶と「美的批評:美的教育の方法」の 2 つの論考において機関誌に発表している。ここで提示された批評方法、記述(Description)・分析(Analysis)・解釈(Interpretation)・判断(Judgement)は、スミス自身が注釈で指摘しているように、フェルドマンの 1967 年の『イメージとアイデアとしての美術(Art of Image and Idea)』の「批評行為」に影響を受けたものである。

このイリノイ大学のカリキュラム開発に由来する批評方法の影響は、スミスの最初の編著『美術教育における美学と批評』に編纂された中でも、特にアルドリッチ(Virgil Aldrich)の『美術の哲学』¹⁰⁷、シプリーの「美学と非美学」¹⁰⁸、「美的概念」¹⁰⁹、ビアズリーの『美学:批評の哲学における問題』がみられる。よって、ブラウディー指導下の教員養成課程の指導書の選定プロジェクトも大きな影響を及ぼしていたといえる。

(2)1970 年代:「探求的批評・論証的批評」

1973 年の『美的教育ジャーナル』は、1970 年 10 月、マリーランド州のプロストバーク州立大学の美術と美術教育学部に支援されたテレフォン・レクチャー「教室における批評:美術における教授法と学習法の変えること」¹¹⁰が掲載された他、事実上、美術批評を中心に扱った号となった。巻頭に編集者スミスの「第3領域-美の自律性と批評の仕事」が掲載され、次にプレーブス(Olgert Puravs)の「批評と経験」、また、パーソンズによるオズボーンの『鑑賞の技能』の書評など、前

¹⁰⁵ Ralph Smith, *An Exemplar Approach to Aesthetic Education: A preliminary Report* (1967). 編集或いは改訂されたものは Richard Colwell, ed. *An Approach to Aesthetic Education*, Vol. 1-2 (Urbana, IL: College of Education, 1970).

¹⁰⁶ Ralph Smith, "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *Teachers College Record*, Vol.69, No.4 (January 1968), pp.12-31.

¹⁰⁷ Virgil Aldrich, *Philosophy of Art* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963).

¹⁰⁸ Frank Sibley, "Aesthetic and Nonaesthetic," *Philosophical Review*, Vol.74, No.2 (April 1965), pp.135-159.

¹⁰⁹ Frank Sibley, "Aesthetic Concepts," *Philosophical Review*, Vol.68, No.4 (October 1959), pp.421-450.

¹¹⁰ Albert Anderson, "Symposium: Criticism in the Classroom," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7.No.1 (January 1973), p.37.

掲したエッカーとフェルドマンを含め、記述・分析・解釈・評価などの美術批評の専門用語を、美術教育への有効性と位置づけた研究者等が名を連ねている。このような、美術批評を象徴とした号に掲載されたスミスの論考が1973年の「学校において美的批評を教授すること」¹¹¹である。

この批評の方法は、1960年代の批評陳述-記述・分析・解釈・評価が、それぞれ探究の美的批評(Exploratory Aesthetic Criticism)に記述・分析と特徴付け・解釈の3段階が、論証の美的批評(Argumentative Aesthetic Criticism)に評価の最終段階が、分類されている。以下にこの定義の分類について、彼の文章を引用する。

「私は批評の概念が2つの基礎活動-探究の美的批評(exploratory aesthetic criticism)と論証の美的批評(argumentative aesthetic criticism)と呼ばれるだろう-に分類可能と考えており、これらは適切な美的教育の結果として、ここに予測される啓蒙された批評行為の類のための条件を作り出す手助けとなる。探究的批評は美的経験を補助し、維持する手段と言及されるだろう。一方で美的議論は評価基準(critique)を与えるうえで続けられる、批評のコミュニケーションと呼ばれる。つまり、美術作品の美的に経験することと、その良さ(あるいは乏しさ)の見積もり(estimate)を提供するもの、の両方であり、我々がそれらを試みるなら、我々は説明を伝達し、それを擁護する。これら二つの批評の基礎タイプは、言い換えれば、区別されうる機能(function)を遂行する(perfome)」¹¹²

「学校における美的批評の教授法」は、「開かれた社会における批評の最終的な狙いは、人文的価値を支援する生活の批評にある」、「生徒が学校を卒業後に美術作品を知覚、理解、鑑賞可能となる能力と、知的な解釈の観点を達成可能となる能力に、重点目標が置かれる必要がある」と人文的な意義から社会における批評の目的と性質が位置付けられている。後にスミスは『美術教育における優秀性』の中で、「美的経験」の教育的意義に関する項目である「美術と価値ある経験」に、シャピロ(Meyer Shapiro)の「サント・ビクトワール山(Mont Sainte-Victoire)」の批評方法を再び掲載している¹¹³。シャピロによる「サント・ビクトワール山」¹¹⁴の説明

¹¹¹ Ralph Smith, "Teaching Aesthetic Criticism in the Schools," *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 7, No. 1 (January 1973), pp. 38-49.

¹¹² *Ibid.*, p. 40.

¹¹³ Smith, *Excellence in Art Education*, pp. 22-4.

¹¹⁴ Meyer Schapiro, *Paul Cezanne* (N Y: Harry N. Abrams 1952)

はこの論考の中で、実際の「行為における批評」として例証されている程、スミスが信頼を置く美術史家であったといえる。この1973年の批評方法にも1968年と同様にシブリー、ピアズリー、アルドリッチ等の批評用語の説明が導入されている。例えば、シブリーの「美的概念」と「美学と非美学」は「両論考は、美的判断と批評活動の構造的な議論を包括している」¹¹⁵とスミスの注目を受けている。

1973年の批評教育に関する論考が、1968年の論考と異なる点は、1960年代後半、スミス自身が編集したアンソロジーから美学の論考が引用文献として導入されている点にある。この点がスミス自身の批評教育研究にとって重要な意味を持つことは、彼が美学・美術批評の文献をリソースとしてほぼ原型のまま美術教育研究者に紹介する、忠実な「学問に基づいた」美術教育の研究者であったことが背景にある。1970年の彼の論考「心理学と美的教育」¹¹⁶は美術批評の教育意義を強く位置付けたものである。「心理学と美的教育」は、その論考の注釈によると、1966年にニューメキシコのサンタ・フェのアメリカ美学会で発表されたものと説明されている¹¹⁷。この論考は「美術批評の学問」を「美的記述・美的分析・美的解釈・美的評価の副次学問と呼ばれるもの」と説明しており¹¹⁸、美術批評に向けた教育意義の位置付けが特に高いものとなっている。その位置付けには再びアルドリッチの『美術の哲学』(1963)¹¹⁹を中心に、定義の形式そのものを研究者自身が反省的視点を持って考察するよう促されている。

(3)1980年代:「美術批評教育単元」

1980年代前半、ゲッティー・センターのDBAEや一般教育領域の思潮の「教育における優秀性」運動が、NAEAに受け入れられるようになった。美術制作よりも哲学的、美学的見地から鑑賞技能や美の概念の理解が重要視されるようになった。そして、美術批評の教育単元のモデルが数多く提案されるようになった。スミスの1984年の論考「美的批評から人文主義的理解へ:実用的説明」¹²⁰、は彼の1989年の著書『美術のセンス:美術教育における研究(Sense of Art: Studie in Art

¹¹⁵ Smith, *op. cit.*, p. 49.

¹¹⁶ Ralph Smith, "Psychology and Aesthetic Education," *Studies in art Education*, Vol. 11, No. 3 (Spring 1970).

¹¹⁷ Ralph Smith, "Psychology and Aesthetic Education," *op. cit.*, p. 20.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 22.

¹¹⁹ Virgil Aldrich, *Philosophy of Art* (NJ: Englewood Cliffs, 1963).

¹²⁰ Ralph Smith, "From Aesthetic Criticism to Humanistic Understanding: Practical Illustration," *Studies in Art Education*, Vol. 25, No. 4 (Winter 1984), pp. 238-244.

Education)』に含まれた「美的批評の教育単位」¹²¹と類似した構造でありながら、教科書として利用される小冊子『視覚美術の要素(*Elements of the Visual Arts*)』による鑑賞教材の図版や具体的な方法を掲載していない点で、『美術のセンス』と授業展開の説明が異なっている。両資料には共通してスミス自身の説明があり、批評教育単位は、本来、短期大学生のための人文主義における現代講座(A Contemporary Courses in the Humanities for Communities College Students)により計画された15の1つとして作成された¹²²と説明されている。

スミスはこの計画のコーディネーターを務め、計画の基金はライリー基金から、設備とスタッフはシカゴ市立大学とカリフォルニア地域沿岸短期大学、マイアミ・デイド(Miami-Dade)短期大学によって準備されたとされている。従来の講座題目は「批評認識の開発:視覚芸術(*Developing Critical Awareness: Visual Arts*)」であり、夫人でもあるC.スミスの援助により単位として開発された、とされ、スミス自身、オリジナルの論考を「1984年、夏の*Studies in Art Education*の中で概略し掲載している」と記述が確認できる¹²³。その論文の注釈に「私は教育単位を準備するためにC.スミスのアシスタンスを認めてもらいたい(I wish to acknowledge the assistance of C. M. Smith in the preparation of the unit)」としている。「C.スミスのアシスタンス」が実際の1989年の『センス・オヴ・アート』には「C.スミスにより開発された(*was developed by C. M. Smith*)」と注釈に記されるようになる。美術批評教育に関係するスミス夫婦による共同執筆には、1977年の「アート・ワールドと美的技能:リサーチと開発のコンテキスト」もあり、この批評教育単元の直前の章にアート・ワールドの「美的技能と概念の図」¹²⁴がそのまま掲載されている点を考慮すると、共同研究者として、関係性が強いと考えられる。

2. エリート主義と大衆主義論争

(1) 1980年代のエリート主義と大衆主義論争

¹²¹ Ralph Smith, *The Sense of Art: Studies in Art Education* (NY: Routledge, 1989), pp. 219-252.

¹²² Smith, "From Aesthetic Criticism to Humanistic Understanding: Practical Illustration," p. 238. また、Smith, *The Sense of Art: Studies in Art Education*, p. 250.

¹²³ Smith, "From Aesthetic Criticism to Humanistic Understanding: Practical Illustration," p. 238. また、Smith, *The Sense of Art: Studies in Art Education*, p. 250.

¹²⁴ Smith and Smith, "The Artworld and Aesthetic Skills: A Context for Research and Development," pp. 29-32.

エフランドの『美術教育の歴史』¹²⁵には、スミスが1987年にNAEA(全米美術教育協会)から出版された『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティブ, 再版バージョン』¹²⁶の著者であり、「美術の教授法が学芸(liberal arts)の一部として研究される必要」の提唱者として位置づけられている¹²⁷。つまり、エフランドの美術教育史上のスミスの位置付けは「全米の教育における優秀性の委員会(National Commission on Excellence in Education)」により出版され、1980年代の全米に強い影響を与えた、『危機に立つ国家』、或いは『高等学校:アメリカの中等教育における報告書』¹²⁸にNAEAが応えた反応の代弁者としてのものとほぼ同等である。エフランドはNAEAの見解ではなく、あくまで、スミス個人の文責として受け取り、『美術教育における優秀性』の内容を「フェミニストやアフリカ-アメリカの美術と美術史における文献」では「彼の信頼は幅広く共有されなかった」と、否定的な位置付けを示している。特に、1980年代は、「美学」が哲学的な概念を代表するものとして注目され、その方法論として「美術批評」単位が多くの研究者により提案された時期でもあった。

1960年代後半から、教育政策・教授-学習法、リサーチ・カテゴリー、教育単位などあらゆる教科内容へ美学・美術批評を導入したきたスミスは、『コンテキストにおける美術(*Art in Context*)』(1975)¹²⁹の著者であるホップスと、以下のような機関誌の経緯により美術教育における「エリート主義」と「大衆主義」のテーマを巡って不調和を起こしている[図版6-7]。また、エリート主義と大衆主義の問題は1987年の『音楽教育における研究紀要(*Bulletin of the Council for Research in music Education*)』にも特集が組まれており当時の主要課題となった。以上の問題テーマを巡る1980年代の「エリート主義」と「大衆主義」の論争経過を年代順に挙げると[表6-5]のようになる。

表6-5・「1980年代のエリート主義と大衆主義の論争経過」

¹²⁵ Arthur Efland, *A History of Art Education: intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts* (NY: Teachers College Press, 1990).

¹²⁶ Ralph Smith, *Excellence in Art Education: Ideas and Initiatives, Update Version* (Reston, VA: National Art Education Association, 1987).

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 252-3.

¹²⁸ Ernest Boyer, *High School: A Report on Secondary Education in America* (NY: Harper & Row, 1983).

¹²⁹ Jack Hobbs, *Art in Context* (Washington, DC: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1975).

1981年	スミス「エリート主義 V.S.大衆主義:質の問題」 ¹³⁰
1982年	スミス「エリート主義 V.S.大衆主義:継続問題」 ¹³¹
1983年	ホップス「ファイン・アート対大衆美術」 ¹³²
1984年	ホップス「ポピュラー・アート対大衆美術」 ¹³³
1985年	スミス「最善のための権利: 或いはもう一度、美術教育におけるエリート主義対大衆主義」 ¹³⁴ ホップス「スミスの『最善のための権利』への返答」 ¹³⁵
1986年	スミス『美術教育における優秀性:イデアとイニシアティブ』「第4章・エリート主義の問題」
1987年	ハウスマン(Jerome Hausman)「エリート主義の問題への返答」 ¹³⁶ ハック(Paul Hack)「エリート主義の問題」 ¹³⁷
1988年	リーマー(Bennett Reimer)「エリート主義の問題への返答:エリート主義、開示と閉鎖」 ¹³⁸ ホップス「実利的なエリート主義には実利的なものか?」 ¹³⁹

1960年代、スミスと同様にイリノイ大学に所属していた美学教育学者のリーマーは彼と共に『美術・教育・美的知識(The Arts, Education, and the Aesthetic Knowing)』(1992)¹⁴⁰を共同編集している。ゲーヒガンは、この「エリート主義と大衆主義」の問題をビンセント・ラニアーの「美術について語ること:高等学校の美

¹³⁰ Ralph Smith, "Elitism versus Populism: A Question of Quality," *Art education*, Vol.34, No.4 (July 1981), pp.4-5. Reprinted in *Insea Newsletter* (1987), pp.54-56.

¹³¹ Ralph Smith, "Elitism versus Populism: The Continuing Debate," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.16, No.1 (Spring 1982), pp.5-10. Reprinted in *Caucas on Social Theory and Art Education Bulletin*, Vol.3 (1983), pp.33-8.

¹³² Jack Hobbs, "Fine Arts versus Popular Arts," *Viewpoints: Dialogue in Art Education*,

¹³³ Jack Hobbs, "Popular Art versus Fine Art," *Art Education*, Vol.37, No.3 (1984), pp.11-14.

¹³⁴ Ralph Smith, "A Right to the Best: Or, Once More, Elitism versus Populism in Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.3 (Spring 1985), pp.169-75.

¹³⁵ Jack Hobbs, "Is Beneficial Elitism Beneficial," *Studies in Art Education*, vol.29, No.3 (Fall 1985), pp.176-180.

¹³⁶ Jerome Hausman, "A Response to the Question of Elitism," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No.93 (Summer 1987), p.26.

¹³⁷ Paul Hack, "the Question of Elitism: Some Movement to the Left?," *op.cit.*, pp.19-22.

¹³⁸ Bennett Reimer, "A Response to the Question of Elitism: Elitism, Open and Shut," *op.cit.*, pp.22-25.

¹³⁹ Jack Hobbs, "Is Beneficial Elitism Beneficial?," *Studies in Art Education*, Vol.29, No.3 (Spring 1988), pp.275-281.

¹⁴⁰ Ralph Smith and Bennett Reimer. ed., *The Arts, Education, and the Aesthetic Knowing* (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992).

術鑑賞における経験的な教育課程」¹⁴¹においてラニアー(Vincent Lanier)の1968年の論考¹⁴²とブラウディの美的教育論を比較して論じている。

「ラニアーの論文の1つの見方は、ハリー・ブラウディによって提供された美的教育の確立された視点への思案として考えることにある。ラニアーとブラウディの間の違いは、ブラウディの美的教育概念の簡単な見直しによりもたらすことが可能である。早くも1951年にブラウディは中等学校のカリキュラム批評と必要な見直しを提案する方法として、『大衆美術(popular art)』と『ハイブロー・アート(highbrow art)』の区別を付けた。この区別はそれ以降、彼の文献(ブラウディ, 1960; 1965)の中で『大衆美術』と『シリアス(serious)』『エリート美術(elite art)』間の違いとなった」¹⁴³

スミスは、1981年「エリート主義と大衆主義:質の問題」の中で、エリート主義が「閉ざされたエリート(closed elites)」と「開かれたエリート(open elites)の2種類があると定義している。「開かれたエリート」は専門家の価値基準や専門的知識・特殊技術・これらの正当性を認めることにあり、このような統治がなければ社会が前進することは有り得ないと指摘する。

1980年代前半の「教育における優秀性」の思潮を受けNAEAがスミスに依頼したものである。しかし、スミス個人の美術教育の論考にも、美術教育における優秀性に関し、エリート主義、またはイデオロギーを主題としたものが多い。例えば、1980年には「イデオロギーと美的教育」¹⁴⁴、「イデオロギー・美術教育・哲学的リサーチ」¹⁴⁵、「一般教育のイデオロギーにおける諸美術:いくつかの批評的な観察」¹⁴⁶などがある。こうした研究者個人レベルにおけるスミスの教育政策に関する

¹⁴¹ George Geahigan, "Landmarks on Our Mobius Band: Vincent Lanier's 'Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation'," *Studies in Art Education*, Vol.30, No.3 (Fall 1989), pp.137-141.

¹⁴² Vincent Lanier, "Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation," *Studies in Art Education*, Vol.9, No.3 (Fall 1963), pp.32-44.

¹⁴³ Geahigan, *op.cit.*, p.137.

¹⁴⁴ Ralph Smith, "Ideology and Aesthetic Education," *Journal of Art and Design Education*, Vol.2, No.1 (1983), pp.7-14.

¹⁴⁵ Ralph Smith, "Ideology and Art Education, and Philosophical Research," *Studies in Art Education*, Vol.24, No.3 (1983), pp.164-8.

¹⁴⁶ Ralph Smith, "The Arts in General Education Ideology: Some Critical Observations," *Art Education*, Vol.36, No.4 (July 1983), pp.34-8.

Arthur Efland, "Ralph Smith's Concepts of Aesthetic Experience and Its Curriculum Implications," *Studies in Art Education*, Vol.33, No.4 (Winter 1992), pp.201-209.

研究歴が、「美術教育における優秀性」が委託された背景にあるといえるだろう。これまで考察してきたように、スミスは美学者の提案した美的経験を無条件に美術教育に相応しいものとして設定しているというエフランドの批判は、『美術教育における優秀性』に限らず、彼自身の美術教育観に根付いている。それに関して1980年代前半もう一つ、スミスに向けた美術教育の批判を考察するうえで不可欠なトピックがある。ホブbs(Jack Hobbs)と機関誌を通じて間接的に展開された「エリート主義(Elitism)」と「大衆主義(Populism)」の問題である。

(2)ピアズリー(1915~1985)受容への批判

エフランドは「ラルフ・スミスの美的経験の概念とそのカリキュラムの履行」¹⁴⁷の中で、「スミスが美的経験の優秀性(excellence of aesthetic experience)に基づいた美術教育の視点をマンロ・ピアズリー(Monroe Beardsley)等の美学の哲学者達を基盤として、形成している」¹⁴⁸ことに対し、批判している。そもそも、エフランドによるスミスへの批判は、1979年の4月16日にサンフランシスコの「美術教育におけるリサーチのためのセミナー(Seminar for Research in Art Education)」でスミスが発表したとみられる「概念・概念の学習・美術教育」¹⁴⁹に向け既に現われている。

エフランドによると、「美的経験には価値があるが、美術の教授法を正当化する素地を供給しない」とし、4つの困難な点を挙げている。その困難な点は、「(a)生徒達が高水準の美的経験を有しているかどうか決定づけること」、「(b)独断的に、美術作品を判断する機会を限定する範例作品へ注目すること」、「(c)問題の含まれた作品(problematic works)を排除する傾向」、「(d)学習を近代や前近代の作品へ限定付ける傾向」、にある¹⁵⁰。またここで、エフランドが批判する、その美的経験の特徴とは、「(a)それは対象に直接向けられている:(b)自由に選択される空気を有して到来する:(c)その対象は感情的に遠ざけられている:(d)近代や前近代の作品へ学習を限定する傾向がある」とされている。

後に、美術批評教育研究者のゲーヒガンが指摘する点と関連するが、先ず第1に、美術教師と生徒の間で発生する教授-学習法なのか、第2に、美術教師が生徒を評

¹⁴⁷ Ibid., p.201.

¹⁴⁸ Ralph Smith, "Concepts, Concept Learning, and Art Education," *Review of Research in Visual Arts Education*, No.11 (Winter 1979), pp.7-15.

¹⁴⁹ Ibid.

価するうえでの基準やプロセスとなるリサーチの分類なのか、第3に生徒が独立して身に付けるべき批評の技能なのか、この3点の区別が執筆者自身により積極的に論じられていないという点である。この原因の背景は、美術批評教育の研究者等が、1960年代以後、無条件に美学から受容した美的経験の教育意義を認めてきた点にある。

2.ピアズリーの紹介とその影響

(1)1960年代のピアズリーの紹介

1960年代後半からスミスの編著には、ピアズリーを含めた美学の論文を多く導入したものがあり、彼の論考には、1984年「マンロ・C・ピアズリーの美学:近年の活動」¹⁵¹という直接のピアズリー研究もある。その論考ではスミスが解釈するピアズリーの美的経験の特性が、「1.方向性を持った対象(Object directedness)」、「2.自由を感じる(Felt freedom)」、「3.私心のない情動」、「4.積極的な発見(Active discovery)」、「5.全体性(Wholeness)」に分類され、各項目が詳細に説明されている。エフランドが批判するように、『美術教育における優秀性』はNAEAから出版されつつも、スミス個人のピアズリーへの執着心を強く反映したという見解は、1960年代から直に紹介し続けてきたスミスの姿勢の批判に繋がるものである。

1966年スミスの最初の編著『美術教育における美学と批評』には、ピアズリーの「美術の創作について」¹⁵²、「美学と批評」¹⁵³、「批評的な評価」¹⁵⁴、「絵画批評の分類」¹⁵⁵と、多くの論考が一部省略されて編集されている。この中での「絵画批評の分類化」[表6-6]は、後に1960年代のイリノイ大学の大学院生パーソンズ、教員でスミスの同僚チャップマンなど後の1980年代を代表する美術教育研究者等に導入された。以下のようなピアズリー自身の説明の後、分類表が掲載される。

「我々は絵画についての非規範的な批評陳述(critical Statement)を次の種類に分類する。批評家達が絵画に関して形成する他の非規範的陳述が存在するかどうか

¹⁵¹ Ralph Smith, "The Aesthetics of Monroe C. Beardsley: Recent Work," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.3(Spring 1984), pp.141-50.

¹⁵² Monroe Beardsley, "On the Creation of Art," in Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, pp.151-170.

¹⁵³ Monroe Beardsley, "Aesthetics and Criticism," in Smith, *op.cit.*, pp.305-314.

¹⁵⁴ Monroe Beardsley, "Critical Evaluation," in *op.cit.*, pp. 315-331.

¹⁵⁵ Monroe Beardsley, "The Categories of Painting Criticism," in *op.cit.*, pp. 489-490.

の問題はここで提示された分類にはない。

表 6-6・「ビアズリーの絵画批評の分類」

<p>I.記述(Description):絵画自体の特徴について陳述しなさい。</p> <p>A.作品の各部分(parts)について陳述しなさい。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.初歩的な各領域(elementary areas)について陳述しなさい(『これは青である』)。 2.複雑な各領域について陳述しなさい。(『これはピンクの点は楕円形に形成されずらりと並んでいる』)。 <p>B.各部分間の関係性について陳述しなさい。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.初歩的な各領域間の関係性について陳述しなさい(『この青はその青より飽和している』)。 2.複雑な各部間の関係性について陳述しなさい:これらは形式(form)についての陳述も含まれる。 <ol style="list-style-type: none"> a.大規模な関係性についての陳述(『絵画のこちら側はそちら側よりバランスがとれている』):構造(structure)。 b.繰り返される小規模な関係性についての陳述(『このブラッシュ・ストロークの形は至る所になされている』):テクスチャー(texture)、大まかに言うと、様式(style)。 <p>C.全体や各部分の局所的性質(regional qualities)についての陳述</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.非人間的性質(nonhuman qualities)についての陳述(『これは三角形が優位を占めたパターンである-そのことは又、構造-陳述(structure-statement)-や『これは統一されている』だと考えられる。 2.人間的性質(human qualities)について陳述しなさい(これは活気に満ちている)。 	<p>II.世界(world)における他の対象への類似点について陳述しなさい。</p> <p>A.再現性(representation)について陳述しなさい、含むこと-</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.描写(Depiction)(『これは馬を再現している』)。 2.描写(Portrayal)(『これは Bucephalus を再現している』) <p>B.連想(segmentation)について陳述しなさい(『これは風車を連想させる』)(象徴的陳述 [Symbol-statements] は再現-陳述 [representation-statements] と連想-陳述 [segmentation-statements] に附随する部類(subclasses)である。</p> <p>C.単なる類似点について陳述しなさい(『この線は人間の手のひらに似ている』)</p>
--	--

スミスの 1984 年「マンロー・C・ビアズリーの美学: 近年の仕事」¹⁵⁶には、ビアズリーの美的経験に関する美術教育関係者等の「2、3 の誤った概念」として、「ビアズリーのメタ批評としての美学への特徴づけが教授法と学習法の実践からあまりに美学を遠ざけている」や「ビアズリーの美的価値の道具的理論が形式主義の理論であるため、美術作品の意味論的な側面を配意するに不充分である」¹⁵⁷が挙げられている。1992 年、スミスは「今日の世界の中で美術感覚を構築すること」¹⁵⁸を発表するが、90 年代においても「私はまだビアズリーの美的経験の概念、特に後期の分析に、洞察に満ちたものを見出している」¹⁵⁹とその影響を自ら言及している。

(2)1970 年代の紹介

1970 年代前半のスミスの論考には、彼自身が編集した『美的概念と教育』に収められたビアズリーの「美的理論と教育理論」¹⁶⁰、そしてオズボーン(Harold Osborn)の『鑑賞の技能』(1970)の¹⁶¹から「美的経験」の内容がそのまま引用されたものが現われてくる。1970 年、スミスはイリノイ大学の教員養成課程のテキスト選別のプロジェクトに準ずる『美的概念と教育(Aesthetic Concepts and Education)』¹⁶²、翌年にブラウディーが基礎シリーズの編集長を務めるイリノイ大学教育哲学シリーズの一貫として『美学と教育の問題(Aesthetics and Problems of Education)』(1971)¹⁶³を編集している。

CEMREL と全米音楽教師協会が共同で支援した音楽教育学者リーマー(Bennett Reimer)の編著『美的教育へ向けて(Toward an Aesthetic Education)』(1971)、

¹⁵⁶ Ralph Smith, "The Aesthetic of Monroe C. Beardsley: Recent Work," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.3 (Fall 1984), pp.141-50.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.146.

¹⁵⁸ Ralph Smith, "Building a Sense of Art in Today's World," *Studies in Art Education*, Vol.33, No.2 (Summer 1992), pp.71-85.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.73.このビアズリーの文献はスミスによると、Beardsley, M. C. (1981). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* ("2nd ed.). Indianapolis: Hackett. (Original work published 1958)と記されている

¹⁶⁰ Monroe Beardsley, "Aesthetic Theory and Educational Theory," in Ralph Smith, ed., *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970), pp.9-10.

¹⁶¹ Harold Osborne, *The Art of Appreciation* (NY: Oxford University Press, 1970).

¹⁶² Ralph Smith, ed. *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).

¹⁶³ Ralph Smith, ed. *Aesthetics and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971).

に「美的教育の哲学文献」¹⁶⁴により美学・芸術学関連の文献を紹介している。また、スミスは1960年代後半のCEMRELの美的教育カリキュラムの第1段階の開発であるガイドラインの作成に参加している。この「美的教育の哲学文献」の中では、エフランドが批判したように、ピアズリーの著書や論文が8部も掲載されている。次に他の多い論文の著者を挙げると、ブラウディーが8部となる。スミス自身によりこの文献紹介にはピアズリーの「美的経験」が以下のように位置付けられている。

「マンロ・C・ピアズリー(1968)は、美術作品として査定するうえで対象の理由付けの種類、この関係性を説明した。何故、対象が良い(悪い)のか明確に説明する理由付けと、単に対象が良い(悪い)ということを支える理由付けとの違いを指摘した後、ピアズリーは批評家の理由付けの分類を-美的対象の理由付け-区別した、その内容とは作品の統一性(または不統一性)、複雑性(または単純性)、そして人間の局所的緊張感(human regional intensity)(例えば、それは『活気がある(vitality)』または『静止してない(restlessness)』のような性質を特徴づける)」

165

前述したように、1977年のCEMRELに関係するマデア(Stanley Madeja)編集による『美術と美学:将来のための課題』におけるスミスとC.スミスによる「アート・ワールドと美的技能:リサーチと開発のためのコンテキスト」と同名の論文が美的教育ジャーナル4月号に掲載されている。R.スミスは主題であるアート・ワールドに対し、抽象的な価値の階層においても美的価値は高い位置に付けられるという視点と、美術家・美術作品・聴衆・美の補助員(aesthetic auxiliaries)という社会的な構成部門の2種類に分けられている。

(3)チャップマン(1935~)への影響

スミスのピアズリー紹介が与えた最大の影響として、彼と共にペンステイト・セミナー、イリノイ大学のカリキュラム開発、CEMREL『ガイドライン』作成、と全ての主要な開発プロジェクトに参加したチャップマン(Laura Chapman, 1935~)[図版6-8]の「美術批評」教育が挙げられる。チャップマンの教科書は、日本におい

¹⁶⁴ Ralph Smith, "The Philosophical Literature of Aesthetic Education," in Bennett Reimer, ed., *Toward an Aesthetic Education* (Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971), pp.137-69.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.159.

ても、ふじえみつる/藤江充、岡崎昭夫等を中心に1980年代のDBAEの時代に特に普及した『美術の発見(Discover Art)』(1985)¹⁶⁶や、『美術における冒険(Adventures in Art)』(1993)¹⁶⁷が研究されている。チャップマンは、1980年代のパッケージ学習と呼ばれたコンパクトな教材による「美術批評」提案者の代表的な人物となった。以下、チャップマンの生い立ちを、シスカー(John Siskar)の「ルーラ・ヒル・チャップマン:女性美術教師の伝記」¹⁶⁸を参考に概観しておく。

チャップマンは1935年4月25日、フロリダ州において、看護婦の母フローラ(Flora Chapman)と転職の多い父ロブ(Rpb Chapman)の基に三人兄妹の末っ子として生まれた。1948年に父ロブは亡くなっている。1957年にフロリダ州立大学を卒業し、1957~1959年までマイアミのデイド郡学校(Dade County Schools)の教師となった。1964年、イリノイ大学の教員となり、R.スミス、ブラウディーと知遇を得る(*拙稿の調査ではイリノイ大学のカリキュラム制作にR.スミスと共に名が残っている)。1966年オハイオ州立大学において「美術教育における探求のためのツールとしてのゲーム理論(Game Theory as An Analytical Tool for Inquiry in Art Education)」で博士号を取得する。1965年にペンシルバニア州立大学のセミナーに参加する。1966年にオハイオ州立大学に戻りバーカンと共にCEMRELの『ガイドイン』作成[第4章第1節3章]などに取り組んだ。1969年にはオハイオ州からシンシナティへ移り、翌年シンシナティ大学の大学院セミナーで教え、それ以降、7年間、同大学の常勤教員となる。1978年にはシンシナティ大学を退職し、講演・コンサルタント・執筆活動に専念することとなる。

さて、そうした時期、チャップマンの『教育における美術への学習方法』(1978)の¹⁶⁹[図版6-9]の序文には、美術への制作・反応という2つの手段から経験が定義

¹⁶⁶ Lura Chapman, *Discover Art 1-6* (Worcester, MA: Davis Publications, 1985).

¹⁶⁷ Lura Chapman, *Adventures in Art* (Worcester, MA: Davis Publications, 1993).

¹⁶⁸ John Siskar, "Laura Hill Chapman: A Biography of a Woman Art Educator," in Albert Anderson and Paul Bolin, eds., *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State Intertional Symposium* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1997), pp.147-156.

¹⁶⁹ Lura Chapman, *Approaches to Art in Education* (NY, Chicago, : Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1978). この著書の構成は以下になっている。第1部「美術のための基礎」においては、「1」美術教育のパーセクティブ、「2」美術の基礎概念、「3」美術プロセスの理解、「4」視覚形態への知覚と反応、「5」同時代社会における美術の役割への理解、「6」美術教育のためのカリキュラムの枠組みにより構成されている。第2部「子供の美術的発達」においては、「7」就学以前:3-5歳、「8」初期初等学年:1-3学年、「9」前青年期:4-6学年、「10」中等学年:7-9学年により構成されている。第3部「活動提案」においては、「11」ドローイングと絵画、「12」プリント・メーキングとグラフィック・デザイン、「13」写真、映画、テレビ、「14」彫刻、「15」クラフト・デザインとプロダクト・デザイン、「16」建築と環境デザイン、「17」儀式的美術、

されている。対象年齢は就学期以前から中等学年までの学齢期に当たり、子供が学習方法とすべき美術の世界としては美術から美術制作を超え、建築・テレビ・写真・グラフィック・プロダクトデザインに及ぶとされている。

第4章の「視覚形式を知覚し反応すること」¹⁷⁰の「美術を批評する方法(Methods of criticizing art)」と最初に挙げられた研究方法」は、以下のように説明されている。

「美術を批評するうえで、あなた自身の技術や自信(confidence)を開発するためのいくつかの方法は、この章の助言によって概略化されている。それぞれの方法-帰納的(deductive)・演繹的(deductive)・感情移入的(empathic)・相互作用の(interactive)-が概略化される。個々の方法に従えるものは、一つの美術作品のメリット-この場合フランク・ロイド・ライトにより設計された[カウフマン・ハウス(Kaufmann House)]-について異なった評価基準(criteria)がどう異なった判断を導くか説明するために公式化された、その適用法の一例である。」¹⁷¹

チャップマンは「帰納的な学習方法」の注釈として、ケリンの「美的教育:美的作法にかなった役割」¹⁷²を掲載している。ここでの発行年が「1958」となっているが、実際は「1968」である。また、知覚するうえでも、言葉を使ううえでも両方に有効とされる手順として、ピアズリーの「絵画批評の分類」がスミスの編著『美術教育における美学と批評』の中から引用されている。

[表6-7]がチャップマンの示す「帰納的な学習方法」¹⁷³の手順である。

表6-7・チャップマンの「帰納的な学習方法」

1.作品の基礎特性を知覚(記述)しなさい。
A.初歩的な各部分(Elementary parts):青みがかった灰色、楕円形、黒褐色。
B.複雑な各領域(Complex areas):一連なりの深く細い溝、肌理(grain)のパターン。
2.各部分間を知覚(記述)しなさい。

祝日の美術」から構成されている。そして、第4部「プログラムの計画と評価」においては、「18」美術プログラムの計画、「19」美術の学習評価、「20」教育のためのリソース」から構成されている。

¹⁷⁰ Ibid.,pp.64-91.

¹⁷¹ Ibid.,p.79.

¹⁷² Eugen Kaelin, "Aesthetic Education: A Role for Aesthetic Proper," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.2, No.2 (1968),pp.51-66.

¹⁷³ Ibid.,pp.80-81.

A.初歩的な各部分:この領域はその領域よりも明るい。
B.複雑な領域:左側は右側よりも滑らかである。
C.繰り返される小規模の関係性:青は繰り返される。
3.局所的(regional)と全体的(overall)な性質の知覚
A.非人間的な外観(aspect):平面は連続している。
B.人間的特性:活力に満ちた(vigorous)、思慮深い(brooding)、喜ばしい(joyful)。
4.経験へ関係するものとして外観(aspects)を知覚(解釈)すること。
A.描かれた(depicted)もの、描写された(portrayed)ものは何か:ボート、家、人。
B.示唆されたものは何か:恐竜のような骨、葉のような線。
5.繰り返される作品の表現的意味や要旨(import)を特徴付けるための思想、テーマ、性質の解釈と要約
6.判断を支援するため、評価基準を引用すること根拠を提供することにより、作品を判断しなさい。

以上に考察してきたように、スミスのピアズリーの紹介は、「美術批評」教育のリソースに影響を与えていた。つまり、スミスの美的教育の教育政策として重視された「美術批評」教育が、確実に浸透していったことを証明している。

結・R.スミスの美的教育政策と「美術批評」

以上の第6章では20世紀後半の「学問に基づいた美術教育」時代のスミスの美的教育活動と「美術批評」教育の奨励について考察してきた。彼が編集長を務める『美的教育ジャーナル』はその媒体になったほか、彼の編集するアンソロジーは、美学者や美術批評教育の研究者など、そのリソースは徹底して哲学的なアプローチの文献であったといえる。彼の美的教育政策の理想は、このアンソロジーの普及により主に展開されたといってよい。

第1節では1960年代のイリノイ大学とスミスの美的教育活動について考察してきた。1960年代後半のイリノイ大学の美的教育思潮は、1964年の同大学の教育哲学学科の教員ブラウディー、B.O.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』の発行に始まる。これ以降、1964~1967年ブラウディーをディレクターとして教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト、音楽教

育学者のコオルウェルをディレクターとして美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが展開されており、両プロジェクトのスミスへの影響は彼の美的教育観を決定づけることになる。1960年代後半、編著の多い時期に入る。

第2節では、スミスが1971年第1回マニユエル・バーカン記念賞を受賞して以後、教育政策者としての活動時期を考察した。彼の美術教育政策の研究は、ダントーから「アート・ワールド」を導入して以降、本格的に続けられる。その「アート・ワールド」の思想は、ビアズリーの「美の繁栄」に正当付けされた美的教育政策としての「アート・ワールド」、教育単位とリサーチ・カテゴリーとしての「美術批評」の2つが補強されていた。この2点が結合したのは、1977年、コロラド州のアспен会議に提出された、夫人のスミスとの研究報告書「アート・ワールドと美的技能」である。この論考で政策の「アート・ワールド」とリサーチの「美的技能」が包括的に提案される。この後1970年代末のイデオロギーと美的教育への関心が、1980年代前半のエリート主義への関心の掛け橋となる。

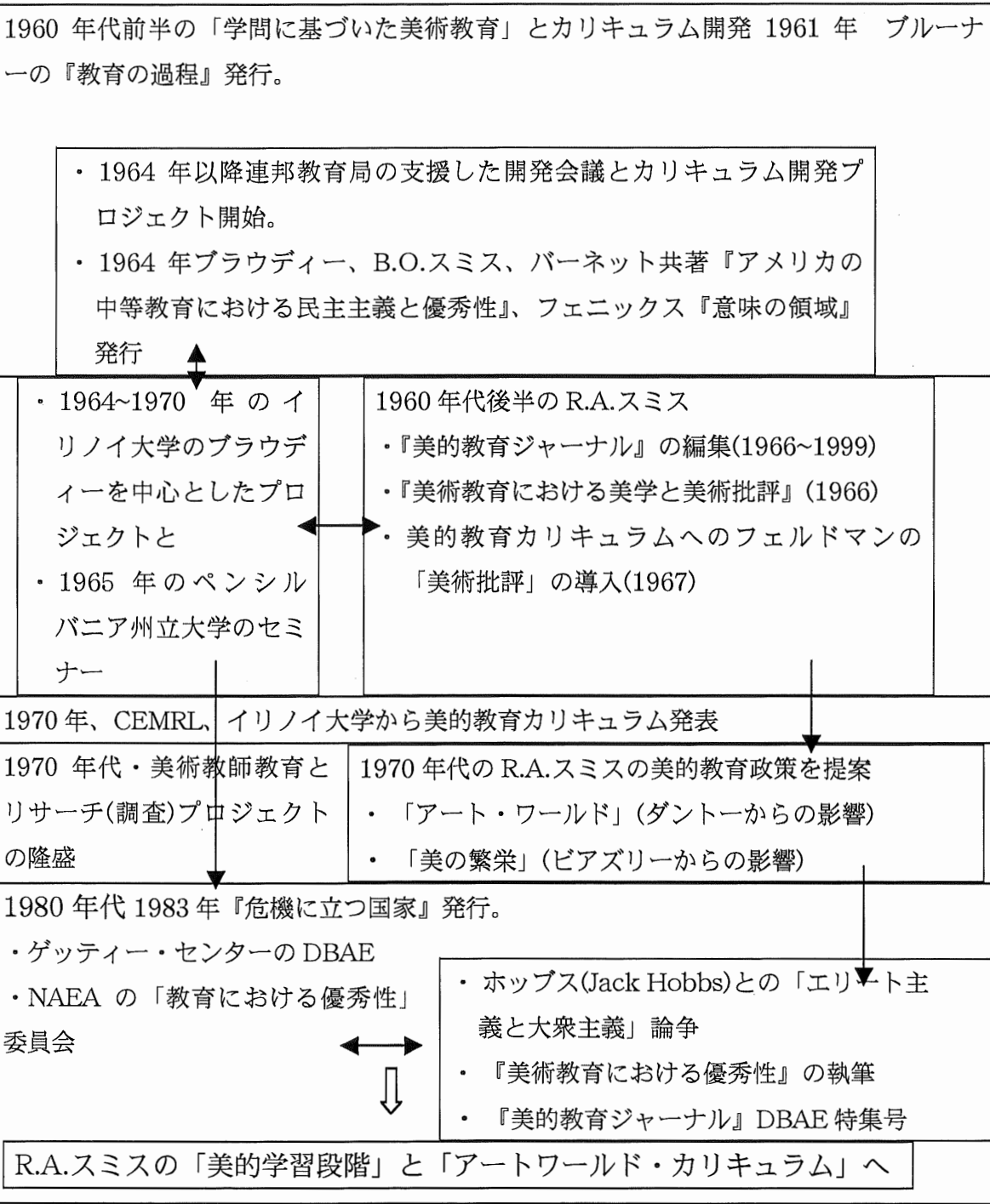
第3節では、1980年代前半から1980年代中後半までのエリート主義と大衆主義の論争、『美術教育における優秀性』の執筆を経て、1988年の『センス・オヴ・アート』の総合的な「アート・ワールド・カリキュラム」へと至る経緯を考察した。1980年代前半、ホップス(Jack Hobbs)とエリート主義と大衆主義を巡る論争始まり、1986年、NAEAから委託を受けた『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティヴ』が出版される。翌年、再版が発行される。この中で「優秀性のカリキュラムにおける11単位」が発表される。1987年『美的教育ジャーナル』にDBAE特集号を組む。1988年、美的教育論考の集大成『センス・オヴ・アート』。その中で総合的な「アート・ワールド・カリキュラム」(保育園-12学年)が提示される。これ以降、名称は代わるが基本的には同様の構造で何度も論考の中に提示される。

以上の、第6章の各3節において、20世紀後半のスミスの『美的教育ジャーナル』を通じた教育政策の活動を考察してきた。彼の美的教育論が美学からの「美術批評」のアプローチを無条件に奨励するものであった点は批判も多く、「学問に基づいた美術教育」の問題点を残した張本人といえるだろう。スミスは、1960年代、1970年代、1980年代と時代を降りる度に、その美学から「定義づけ」した「美的経験」の教育的意義の奨励を推し進めていった傾向がある。よって、1980年代、DBAEを中心とする教養主義を推進する先導的な役割を担っていたのである。では、1980年代のゲッティ・センターのDBAE政策期には「美術批評」はどう展開していたのだろうか。次の第7章では1980年代の「美術批評」の隆盛期について考察する。

表 6-8・20 世紀後半のスミスの美的教育

1965 年	ペンシルバニア大学の「美術教育におけるカリキュラムとリサーチの開発」セミナーに参加
1966 年	『美的教育ジャーナル』、『美術教育における美学と批評:美術を定義、説明、評価するうえでの問題』
1967 年	フェルドマンの美術批評を導入
1968 年	美術教育機関誌に「美術批評」教育の論考発表。
1970 年	『美的概念と教育』編集、10 月フロストバーグ州立大学主催のテレフォン・レクチャーにおいて、探求的批評と論証的批評を発表。
1971 年	第一回マニユエル・バーカン記念賞を受賞。この受賞論文で教育政策として「アート・ワールド」を提案する。『美学と教育の問題』編集
1978 年	コロラド州のアспен会議に C.M.スミスと共に「アート・ワールドと美的技能:リサーチと開発のためのコンテキスト」
1981 年	「エリート主義と大衆主義:質の問題」
1982 年	スミス「エリート主義 V.S.大衆主義:継続問題」
1983 年	ホップス「ファイン・アート対ポピュラー・アート」
1984 年	ホップス「ポピュラー・アート対ポピュラー・アート」
1986 年	NAEA の委託から『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティヴ』発行
1987 年	『美的教育ジャーナル』に DBAE 特集号を組む。『美術教育における優秀性』の改訂版が発行。
1988 年	著書『センス・オヴ・アート』発行。R.A.スミスの美的教育論をまとめたこの著書に「批評教育単位」が発表される。
1991 年	『カルチャル・リテラシーと美術教育』
1997 年	NAEA から『エクセレンス II』。スミスがジェネラル・エディターのウルフとゲーヒガンの共著『美術批評と教育』が発行される。スミス編『美的教育ジャーナル』においてゲーヒガンとフェルドマンの美術批評教育の論争起こる。

【図6】20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育とスミス



1980年代に入り、経済成長の全米的な不信から現われた教育における優秀性の委員会発行の『危機に立つ国家』は、1960年代の教養主義リバイバルを引き起こし、「学問(Discipline)」を重視した教養主義の思潮へと全米を再び巻き込むことになった。また、ゲッティ・センターのDBAE(学問に基づいた美術教育、Discipline-based Art Educationの略称)政策による制作・美学・美術史・美術批評、の4領域の教授-学習のバランスが再び提唱されるようになった。

1983年に「ゲッティ・インスティテュートの最初期の議事録に現われた概略」とされるDBAEの理論を以下に掲載する。

「目標: 以下に導く、美術における明確で幅広い定期的な教授法の確立。

- ・ 美術に関する知識(knowledge about art)。
- ・ 美術に関する理解(understanding of its production)。
- ・ 美術・他の対象・出来事の美的特性の鑑賞(appreciation of aesthetic properties of art, other object, and events)。

理論: 以下の学習において、美術は一般教育に必要な領域である。

- ・ 我々の多くの理解のための基盤であるイメージのストアを発達可能とし、我々のディスコースの基盤となる多くのイメージを含む。
- ・ 我々が思考する一連の認識や構造を供給する。

内容: 以下の4つの学問から引き出される情報と探求の手法

- ・ 美学(Aesthetic)-美術の性質と価値(the nature and values of art)。
- ・ 美術批評(Art Criticism)-美術に関する判断(judgments about art)。
- ・ 美術史(Art History)-文化・歴史の背景(cultural and historical context)。
- ・ 美術制作(Art Production)-表現のための技術(techniques for expression)。

カリキュラム: 体系的な教授法は、連続した教授法と累積的な教授法に向けて書かれた計画を含む、明確で幅広いカリキュラムにより誘われる。

コンテキスト: 以下へ委託するため、学区チーム(担任教師、美術の専門家、学校長、教育委員会会員、指導主事、その他の教育行政関係者)が必要とする一般教育カリキュラムの一部として確立する。

- ・ 規格的教授法と連続的教授法(regular and sequential instruction)。

- ・ 教材と支援の供給(provision of materials and support)。
- ・ 進展と結果の評価(evaluation of progress and outcome)。
- ・ 共同体のリソースへ手を伸ばす(outreach to community resources)。¹

第6章で考察したように、R.スミスの『美術教育における優秀性: イデアとイニシアティヴ』(1986)は、『危機に立つ国家』(1983)の発行などの「教育における優秀性」委員会の動向に同調し、NAEAの「美術教育における優秀性」委員会の委託を受け執筆されたものである。20世紀後半、1960年代中盤から美術教育のリソースとして美学者の批評を紹介してきたスミスは、1980年代に入り再び教養主義が台頭することで、美学・美術批評のアンソロジーを多く編纂することとなる。それは、1987年の彼が編集する『美的教育ジャーナル』のDBAE特集号においても現われる傾向である。

1980年代以降、過去的美術批評教育の特性を分類し、研究するメタ視点を持った研究が現われている。これは、美術批評教育が独立した学問として認められてきたことを意味する。日本においても、ふじえみつるにより、1980年代のアメリカの美術批評教育が方法論別に分類・考察されている²。

クロマー(Jim Cromer)は、『美術教育における歴史・理論・実践』(1990)の中で、1966年のオハイオ州立大学におけるフェルドマン、ケリン、エッカーを中心とした美術鑑賞教育改革を、美術批評教育の歴史的出発点と位置付けている³。そして、フェルドマン、ケリン、エッカー、そしてイリノイ大学のブラウディー、R.スミス、ミットラー、ランクフォード、そしてクロマー自身、という年代順に各研究者の美術批評方法を考察している。また、ゲーヒガン(George Geahigan)の共著『美術批評と教育』(1997)において、過去的美術批評教育の文献を、「美術批評のオルターネティヴ・モデル」・「既存のアプローチの批判と美術批評の理論的な議論」・「批評的探求・反省・問題解決」・「美術作品への個人的な反応」・「概念と技能の発達」・「文献・文脈のリサーチ」により分類している。ゲーヒガンは膨大な数の論考と著書を、研究者別ではなく文献別に詳細に分類している。

¹ Dwaine Greer, Francis Hine and Ronal Silverman, et. al., eds., *Improving Visual Arts Education: Final Report on the Los Angeles Getty Institute for Educators on the Visual Arts* (Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1989).p.23.

² ふじえみつる、「生涯学習社会と美術批評」、石川毅、編、『総合教科「芸術」の教科課程と教授法の研究』多賀出版、1996年、357-391頁。

³ Cromer, *History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education*, p.43.

第1節 1980年代 DBAE と「美術批評」教育

1.20 世紀後半の「美術批評」教育の普及

(1)1960年代のペンステイト・セミナー以降

1960年代初頭、米ソ冷戦下のスプートニック・ショック以降のウッズ・ホール会議の報告書、ブルーナー(Jerome Bruner, 1915~?)の『教育の過程』の影響下、「学問に基づいた(Discipline-based)美術教育」の政策が普及した。この背景には心理学者ピアジェの『構造』、教育学者ブルーナーの『教育の過程』へと流れる「構造主義」からの工学的なアプローチがあり、カリキュラム開発がそのターゲットとなった。1965年8月31日~9月9日までペンシルバニア州立大学で開催されたセミナー以降、ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)以降の世代と呼ばれた研究者等により、美術教育のリサーチ分野での反省的熟考と教授-学習法としての「美術批評」が提案され始める。

オハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)、スタンフォード大学のアイスナー(Elliott Eisner)を中心に、1950年代の創造性を重視した美術教育思潮が見直され、一般教育学のカリキュラム開発の理念から各研究者等により改革が提案され始めた。一般教育学から、B.スミスの「実践的判断」や、シェフラー(Israel Saffler)の『教育のことば』など、言葉による記述と論理的な思考が、フェニックス(Philip Phenix)とブラウディー(Harry Broudy)からは一般教育カリキュラムへの美的経験の位置付けがされた。その思潮の受け皿となり、1960年代中盤、連邦教育局(U. S. Office)支援下の開発会議が実現へ向かい始めた。それは、美術教育カリキュラムにおける制作中心の教科内容を見直し、美学、美術史、美術批評などを教科内容のバランスとして位置付けたことにある。

1965~1970年の美術批評教育の出現の際、記述・分析(形式分析)・解釈・評価(判断)というプロセスを研究対象とする批評教育研究の原型が確立した。そこではバーカンの提案を基にした、アイスナーのケタリング・プロジェクトの「批評領域」、エフランドによるマクフェーの「P-D(Perception-Delineation, 知覚-叙述)理論」の引用による補強があり、さらにオハイオ州立大学の鑑賞教育の改善プロジェクトの中心人物、ディレクターのエッカーのB.スミスを基にした「美的価値判断」、研究報告書の査読者のケリンの「現象学的美学」、教員研修会フェルドマンの美術批評があった。イリノイ大学のカリキュラム開発において、ブラウディー、B.スミス等共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』に影響を受けたR.A.スミ

スがフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』から「記述・形式分析・解釈・判断」を導入する。

(2)1980年代後半のDBAE関係の出版物

1984年の初期段階でのDBAE影響下の傾向として注目すべきは、それまでの美術教育に含まれてきた以上の4領域の再調査が行われていたことにある。1984年『スタディーズ・イン・アート・エデュケーション(Studies in Art Education)』第4号には、DBAEの発端と語源で必ず取上げられる、J・ポール・ゲッティ財団の美術における教育センターのディレクターでアリゾナ大学のグリア(Dwaine Greer)の「学問に基づいた美術教育:教科(Subject)の学習としての美術へのアプローチ」⁴が掲載された。この号は、DBAEのスタッフ、グリア、クラーク(Gilbert Clark)に加え、連邦教育局支援下の1965年8月31~9月9日のペンシルバニア大学での「リサーチとカリキュラム開発のためのセミナー(*通称ペンステイト・セミナー)」の参加者、スミス(Ralph Smith)、ラニアー(Vincent Lanier)、エッカー(David Ecker)、アイスナー(Elliott Eisner)、マックフェー(June McFee)の論考が掲載されていた。これらは、「ペンステイト・セミナー」以降の美的教育思潮の継続性を指摘するもので、「学問に基づいた美術教育」の系譜が1960年代から1980年代のDBAEまで脈々と繋がっているという歴史意識を強調するものであった。

同1984年10月16日、ペンシルバニア州のクーズタウン大学(Kutztown University)においてカッター(Eldon Katter)をコーディネーターとして開催された「クーズタウン美術会議(Kutztown Art Conference)」に基にした『4つのカリキュラムモデル(Four Curriculum Models)』⁵が発行された。この中には一部、グリアのDBAEに関する論考が言及されており、内容も担当者ごとにエリクソン(Mary Erickson)の「美術史(Art History)」、カーン(Evan Kern)の「批評(Criticism)」、コーゼニック(Diana Kozenik)の「制作(Art Studio)」、ラニア(Vincent Lanier)の「美学(Aesthetic)」の4領域に明確に分類され、最も初期の段階のDBAEへの対応とみられる。

ゲッティ財団から、『美術史、美術批評、美術制作:選定された学校地区における美術教育の調査、第1巻:全地区の改革行程の比較(Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School

⁴ W. Dwaine Greer, "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.4 (Summer 1984), pp.212-218.

⁵ Kutztown University, *Four Curriculum Models* (Kutztown, PA: Kutztown University, 1984).

Districts, Volume I: Comparing the Process of Change Across Distincts)』(1984)⁶、『美術史、美術批評、美術制作: 選定された学校地区における美術教育の調査、第2巻: 7つの選定地区の事例研究 (*Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume II: Case Studies of Seven Selected Sites*)』(1984)⁷、『美術史、美術批評、美術制作: 選定された学校地区における美術教育の調査、第3巻: 行政上の概要 (*Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume III: Executive Summary*)』(1984)⁸、3巻が発行された。また、ゲッティ・センターから『創造性を超えて: アメリカの学校における美術のための位置 (*Beyond Creating: The Place for Education in American Schools*)』(1985)⁹が出版され、日本などでもDBAE理解のため広く普及することになった。

(3)1980年代後半のDBAEの政策会議

1980年代後半の『アート・エデュケーション』における、DBAE特集号は1987年9月号¹⁰と1988年3月号¹¹に組まれた。また、1985年の9月号からNAEAの機関誌『アート・エデュケーション』は、当時、各年1月号、3月号、5月号、7月号、9月号、11月号と発行されていたが、鮮度の高い図版と共に、その所蔵美術

⁶ The Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume I: Comparing the Process of Change Across Distincts* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984).

⁷ The Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume II: Case Studies of Seven Selected Sites* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984). この著書の内容は以下のようになっている。ワイズマン(Mary Wiseman)「視覚的サインと言語的サイン」、ルッセル(Robert Russell)「美術教育における美学者のロール・プレイング」、ウィルソン(Brent Wilson)「学校における美学と美術批評: いくつかの滑稽な現実」、カーン(Evan Karn)「美学の問題」、カーター(Eldon Katter)「文化を超えて: 美学原理のためのサーチ」、マクゲリー(Clyde McGeary)「美術教育の主要な要素としての美学と批評: プログラム・ビジョンにおける調整の必要性」、デエンジェリス(Joseph DeAngelis)「認識: 熟考するためのもう一つの要因」、ハーウィッツ(Al Hurwitz)「D.B.A.E.概念に向けた『ディスカバー・アート (Discover Art)』」(*チャップマン(Lura Chapman)の著書)シリーズの拡張

⁸ The Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume III: Executive Summary* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984).

⁹ The Getty Center for Education in the Arts, *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987).

¹⁰ *Art Education*, Vol.40, No.5 (September 1987).

¹¹ *Art Education*, Vol.41, No.2 (March 1988).

館の学芸員による美術批評の仕方が処方箋のように付けられるようになった。これは「サプリメント」という表題として4枚の絵画と4人の学芸員の批評から始まり、1986年3月号以降から「教授リソース(Instructional Resources)」という表題へと変る。

1980年代後半、DBAEに関する会議やシンポジウムは多く開催されていた。1986年5月7、8、9日までペンシルバニア州 Calisle のキングのギャップ環境教育センター(King's Gap Environmental Education Center)において、ペンシルバニア教育局(Pennsylvania Department of Education)支援の基、美術教育と美学、批評に関するシンポジウム¹²が開催された。更に、同年11月7~9日には同場所で美術教育と美術史に関するシンポジウム¹³が、翌1987年11月19~21日には美術教育におけるスタジオの役割¹⁴、がそれぞれ開催されている。

1987年1月15~17日にかけてゲッティ・センター支援の基、カリフォルニアのロサンゼルスで開催されたDBAEの会議¹⁵[図版7-1]発表者と同1987年『美的教育ジャーナル(*Journal of Aesthetic Education*)』夏号のDBAE特集¹⁶は、美学、美術史、制作、美術批評の領域の担当者が同じである。この機関誌のDBAE特集号は諸外国のDBAE理解の指標としてよく用いられ、編集長のスミス(Ralph Smith)は、1986年にNAEAから委託された『美術教育における優秀性: イデアとイニシアティヴ』の著者である。この会議には、ゲッティ・センター会長のデューク(Leilani Duke)の姿がみられる[図版7-2]。「美術批評」を担当するバージニア・コモンウェルス(Virginia Commonwealth)大学の美術史学科長リサッチ(Howard Risatti)[図版7-3]の「学問に基づいた美術教育における美術批評」¹⁷が掲載されている。この論考は、後にゲーヒガンに批判される。ちなみに、「美学」の担当は、ウィスコンシン大学の哲学科教授クラウフォード(Donald Crawford)[図版7-4]で

¹² Evan Kern, ed., *Collected Papers Pennsylvania's Symposium on Art Education, Art Education, Aesthetics and Criticism* (Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education, 1986).

¹³ Joseph DeAngelis, ed., *Collected Papers Pennsylvania's Symposium II on Art Education and Art History* (Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education, 1986).

¹⁴ Joseph DeAngelis, ed., *Collected Papers Pennsylvania's Symposium III on the Role of Studio in Art Education* (Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education, 1989).

¹⁵ The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-based Art Education: What Forms Will It Take?* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987).

¹⁶ *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.2 (Summer 1987).

¹⁷ Howard Risatti, "Art Criticism in Discipline-based Art Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.2 (Summer 1987), pp.217-225.

あり、「学問に基づいた美術教育における美学」¹⁸が掲載されている。リサッチは、「公立学校における美術批評のための原理」、「美術批評におけるコンセプトと技能」、「美術批評と DBAE」に分類して論じている。クラウフォードも「公立学校における美学のための原理」、「美学におけるコンセプトと技能」、「公立学校における美学」、「美学と学問に基づいた美術教育」と、そのカテゴリーは同様である。リサッチの定義する「美術批評」は、「記述と形式分析」・「形式分析」・「意味付け」・「内的分析(Internal Analysis)」・「外的分析(External Analysis)」から構成される。

2.1980年代後半のDBAE政策下のスノーバード・プロジェクト

(1)ユタ州スノーバード・セミナー(1987)

「美術における教育に向けたゲッティ・センター」の1980年代のDBAEの政策下の基に1987年8月のユタ州スノーバードで開催されたセミナー、加えて1989年3月のカリフォルニア州マンハッタン・ビーチで美術の現職教員の教育と教員養成課程プログラム開発を巡って展開された。具体的には、1987年のセミナーで講演された内容は、ゲッティ・センターの資金援助を受け10の大学の各教員養成プログラムの開発プロジェクトへと受け継がれ、そのプロジェクト経過が1989年、マンハッタン・ビーチ(*スノーバード II と報告書に名称されている)で報告されたという展開をみせている¹⁹。

1980年代に向けたアメリカ合衆国の「教職の専門職化と教師教育体制のあり方」を巡る背景には、1983年『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』発行の際「当時の連邦教育省長官であった Bell, T の助言を受け」、「大学院博士課程を有する総合大学の教育学部・学科長ら17名によって発足した」、「ホームズ・グループ」の1986年の『ホームズ・グループ、“明日の教師達：ホームズ・グループの報告,”』の発行、また、「ほぼ同じ時期にカーネギー財団によって公表された報告書『備えある

¹⁸ Donald Crawford, "Aesthetic in Discipline-based Art Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.2 (Summer 1987), pp.227-239.

¹⁹ 本研究のセミナー報告に関する基本資料は、The Getty Center for Education in the Arts, *The Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Recent reports on Higher Education* (Los Angeles, CA.: The Getty Center for Education in the Arts, 1988). 及び The Getty Center for Education in the Arts, *From Snowbird I to Snowbird II, Final Report on the Getty Center Preservice Education Project* (Los Angeles, CA.: The Getty Center for Education in the Arts, 1990). である。

²⁰ 浜田 博文、「文献解題:The Holmes Group, "Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group," The Holmes Group, Inc., April 1986」-アメリカにおける教職構造の変革による学校教育改善へのアプローチ-『学校経営研究』第13巻、1988年、87-94頁。

国家(A Nation Prepared)』が存在している。また、浜田博文氏の「文献解題:The Holmes Group, "Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group," (The Holmes Group, Inc., April 1986)-アメリカにおける教職構造の変革による学校教育改善へのアプローチ-」では本報告書の構成内容が記され、考察されている²⁰。

1987年8月8(土)~15日(日)までユタ州スノーバードで開催されたセミナーのディレクターはゲッティ・センターのコンサルタントであるプライス(Marilynn Price)であり、オハイオ州立大学准教授のマクグレガー(Nancy MacGregor)によりセミナー委員会の議長が務められた。プロジェクトの目標設定は、プライスの「導入」によると以下のような説明がされている。

「歴史的に多くの教員養成の美術教育プログラムは他の3つの諸学問を怠ったため美術制作の教育課程に集中してきた。DBAE へ関係する美術における教員養成の教師教育プログラムを強化するための必要性へ応じ、15の大学から学際的なチームに向けた7日間の教員養成セミナーが、1987年8月8~15日にユタ州スノーバードで開催された。そのセミナーの目的は、(1)教員養成の美術教育プログラムにおける改革へ関係する主要な課題を議論すること、そして(2)教員養成のコース学習やプログラムを見直すためのプランを形成すること、であった。それぞれの学際的なチームは2人の美術教育学者達と、美術史、美術批評、美学からの代表者達から構成されている。」²¹

しかし、以上の各大学から「美術教育に限らず、スタジオ制作、美術批評、美術史、美学の様々な美術諸学問から代表者等が構成されている」²²と記されているが、実際の参加者名簿の所属を確認する限り美学、美術批評領域の代表者は、ごく僅かに限られている。よって、美術批評・美術史・美学に向けた「教職員のコラボレーション」がセミナーの諸学問の各大学の代表者等の参加に均等に反映していないといえ、主に美術教育、美術制作、美術史の関係者達中心にセミナーが展開されたものとみられる。ところで、セミナー以前から、ゲッティ・センターでは1980年代に「美術教員養成プログラムの役割とステータス」を巡って一連の会合が開催されており以下のような点が問題視されてきた。

²¹ The Getty Center for Education in the Arts, *The Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Recent reports on Higher Education*, Introduction, p.ix.

²² *Ibid.*, p.vii.

「第1に、多くの州は美術の教授法(多面的なパラダイムを反映したものを含む)・教師教育研修会に向けたカリキュラムの枠組みやガイドラインを有してきたが、これらの文書に含まれたコンセプトの採用を慣例的に怠ってきた。(以下略)

第2に、多くの行政者達は美術教授法への多面的なアプローチスタジオ制作だけでなく美術批評・美術史・美学を含む理想を支持してきたが、ファイン・アーツと美術学科の学部の基礎構造は教職員のコラボレーションとカリキュラム計画の結合を成しえるための努力を少しづつ害してきた。(以下略)

第3、最後に、仮に教職員が複合的な教育課程、或いは教育課程の結合、チーム教授(team-teach)を協力する場合、或いは、新しい州のガイドライン、あるいは全米美術教育協会の高水準の目標基準と一致したより一貫性あるプログラムを供給するための他の道順を扱う場合でさえ、学科と学部がそのような背景への申し入れを追いやってきたし、行政的なサポートの欠如と、そのような教育課程(しばしば、学位や証書を必要としない場合でさえ)へ応じるステータスが一般的に低かった。(以下略)」²³

以上の3点にみられる「コンセプトの採用」、「学部の基礎構造」、「行政的なサポート」などは、大学の教育制度に関連する問題点であり、プライスがセミナーで目標設定した「美術教員養成プログラムにおける改革」「見直すためのプランを形成する」以上に行政上の問題点へ80年代焦点が当てられてきたといえる。

また、事前に「計画チームは参加大学の選別に向けた責任を想定した」とされ「(1)学問に基づいた美術教育に既に関係したプログラムへの拡張と繋がりを持った研修会での教員養成の美術教育プログラムの強化、(2)各大学間の地理的な相違点」という基準から選定された²⁴。参加した15の大学に所属した各大学教員の参加者達は美術教育、美術制作、美術史、美学、美術批評の各領域から訪れている²⁵。参加者達が所属する各大学は、「Brigham Young University, California State University, Long Beach, California State University, Sacramento, Florida State University, Indiana University, Kutztown University, Northern Illinois University, Ohio

²³ The Getty Center for Education in the Arts, *From Snowbird I to Snowbird II, Final Report on the Getty Center Preservice Education Project*, Introduction, pp.vii-viii.

²⁴ The Getty Center for Education in the Arts, *The Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Recent reports on Higher Education*, p.x.

²⁵ *Ibid.*, p.1.

State Univers Oregon, Virginia Commonwealth University」²⁶である。

(2) セミナーの美術教員養成プログラム開発に関する講演の考察

次に各日程の主な講演やプレゼンテーションを概観すると、8月8日(土)は「学部教育における美術の重要性」が、次いで9日(日)には「美術教員養成に向けた学問に基づいた美術教育の掛かり合い」が、10日(月)には午前「美術教員養成に関する近年の全米的報告の潜在的なインパクト」、午後「教員養成の学問に基づいた美術教育に向けた近年の全米的報告の重要性」、11日(火)午前「美術制作・美術史・美術批評・美学の間の独自性と重要性」、12日(水)「大学カリキュラムの歴史」、13日(木)「ささやかな助成金の提案へ向けた要請に関する質問と返答」、15日(土)「美術教師と専門家に関する現職と教員養成の教育の間の関係性」、と展開されている。

以上の日程の中でも、9日(日)のフェルドマン(Edmund Feldman)の「拡張された美術教員養成プログラム」、10日(月)のセヴィニイ(Maurice Seigny)の「美術教員養成の潜在的な変化に向けた15の目的」、15日(土)のディ(Michael Day)の「大学の美術教員養成と現職教員との関係性」は、特に美術教員養成プログラムの開発に直接関係した内容とみられる²⁷。9日(日)のフェルドマンの発表内容には「第1に、我々は新しい教育課程を加えるべきか?単純に述べればイエスである」とされ、「私は、医師に医学倫理の教育課程を取得する必要があるように、免許を受けた美術教師は美術の哲学を教育課程で取得する必要があると考える」として、「知識としての美術の意義」が奨励されている。そして「第2に、望ましい DBAE 学習のシーケンス」を「美術批評から美術史、美学から美術の哲学」という順序を与え、「美学や美術の哲学を学習する前に、個別の美術作品を広く深く(in depth)、多くの経験をする必要がある」と、彼の最も広く知られた専門分野でもある「美術批評を通じて獲得されるもの」を奨励している²⁸。また、サヴェニイの「15の目的」には2つの傾向が明確に現われている²⁹。一方は、DBAEの教育政策に関係した目的であり、「DBAEを履行するために必要な教授法の能力を明確にすること」や、「DBAEの目標を履修するための批評的・口述的な技能を説明し、適切な教授法のリソースの実用に関して事例研究のモデルを収集すること」、にみられる特性である。

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, pp.xv-xvi.

²⁸ *Ibid.*, p.6.

²⁹ *Ibid.*, p.149-150.

もう一方は、各地方の教育政策の組織運営に向けられた記述であり、「学位取得後のプログラムと長期プログラムの可能性を探求すること」や、「教員証書の専門的な基準を改善するため、先進的なリサーチの在り方と博士研究の職業階層との関係性を調査すること」、「各諸学問の専門的な役割のモデル、美術教育職員、公立学校、州の教育機関からの職員、の間の連絡を強化すること」、などにみられる特性である。ディの発表原稿には「今年の夏、ロサンゼルスにおけるゲッティー研修会」に行き、「全米から引きあいにされ、訪れた8地区の全ての計画申請書に由来する教育学者達」から「様々な教授状況の種類を調査」したことに起因している³⁰。第1の状況は「教師は1つの初等学校の中に、1つの美術教室を有している」、第2に「美術は、地区の管理責任者との同意を結ぶことにより、教室の教師のための準備期間を供給する目的へ向けられている」、第3に「我々は『カートに乗った美術 (art on cart)』-巡回する美術教師を有している」、第4に「教室の教師をアシストする場合の美術専門家は、学校地区により採択された成文のカリキュラムを履行することにある」³¹と報告されている。

また、エディ(John Eadie)とレンタル(Victor Rental)は『明日の教師達:ホームズ・グループの報告書』へとその対象を向けている。エディはホームズ・レポートが「高等教育の教師達と目的」に向け「(1)全ての教師達が、リベラル・アーツと科必要性を認識した」と紹介している³²。

以上のセミナーの報告文を考察した限り具体的な美術教員養成課程のプログラム改革を提案したものというより、より積極的なプログラム開発を促す意図が重視されていたといえる。確かに、セヴィニの学位取得、教員証書に関する美術教育プログラムへの言及、或いはディの現職と教員養成の掛かり合いへの着眼点は、一般教育の文脈の中で美術教育養成プログラムの改革を思案しているといえる。しかし、エディとレンタルのホームズ・グループの報告書の紹介にみられる全米的な制度改革へ向けた内容とDBAEの美術教員養成プログラムに向けた提案、この両視点がセミナーの主題となっているにも関わらず、双方のセミナー報告が平行線を辿っているかのような印象は拭いきれない。つまり、セミナー以降のプロジェクト全体が展開していくうえでの統一したリサーチ基準の設定以上に各地区の各大学独自の開発意図に向け創意工夫が委託されていたという点が確認されるのである。

以上、スノーバード・セミナーの美術教員養成プログラムの講演内容に焦点を当

³⁰ Ibid., p. 214.

³¹ Ibid., pp. 215-216.

³² Ibid., p. 107.

ててきた。全米的な教師教育改革の動向とDBAEの政策方針が報告文で取り上げられつつも、ある一定の平行線を辿っていることが理解でき、そのセミナー提案は各大学のプログラム開発の改革意識を高めるものへ重点が置かれていたことが明らかとなった。セミナーの提案を総括すると、1)美学・美術史・美術批評・美術制作の各学術領域の学際的・融合的なプログラム 2)ホームズ・レポートを中心とした全米的な教師教育に関連したトピックの報告、3)哲学的な美術内容を中心とし「探求」の技能習得へ向けた各学術領域のプログラムへの導入、4)現職と教員養成の結びつきなど教室のリアリティーの導入、という4点が特徴的であるといえる。次にこのセミナー後の各大学のプロジェクト展開の報告内容が提出された「スノーバード II」を考察し、セミナーの内容がどう反映されているかを検証する。

(3)「スノーバード II」(1989)

スノーバード・セミナー以降、ゲッティー・センターは「更に学問に基づいた美術教育の教員養成プログラムの計画、開発を奨励するため」、「RFP(*提案に向けた必要性, Request for Proposals の略称)がセミナーの目的へ向け問題化された」³³。この「RFP」は「単なる一回限りのプログラムではなく、長い期間のプログラム」を強調したとされている³⁴。そしてゲッティー・センターは「適用に向けた各大学の必要性」に対し「Brigham Young University, California State University at Sacramento, Florida State University, Indiana University, Northern Illinois University, Ohio State University, University of Kansas, University of Nebraska(Omaha and Lincoln), University of Oregon, Texas Teach University」の10の大学へ「多様なプログラムの中で学問に基づいた美術教育を構築するための独自の計画を構築するため25,000ドル」を寄付したとされている³⁵。

これ以降、「1989年3月に、カリフォルニア州のマンハッタン・ビーチの「スノーバード II」において、ゲッティー・センターのスタッフと共に10人のプロジェクト・ディレクター達が、10の教員養成プロジェクトの結果と影響を査定するため会合した」³⁶。インディアナ大学のクラーク(Gilbert Clark)は、美術批評家・美術史家・美学者・美術家の原本を読み、分析し、批評する、ファイン・アーツの学

³³ Ibid., p. 67.

³⁴ Ibid.

³⁵ The Getty Center for Education in the Arts, *From Snowbird I to Snowbird II, Final Report on the Getty Center Preservice Education Project*, Introduction, p. ix.

³⁶ Ibid., p. 41.

部生と美術教育の学部生が美術館で用いるための展示素材を考案するための手助けのため協調して働いた、美術批評・美術史・美学・スタジオ・アートの学習活動に関する大学のリソースを現職、教員養成の学生に回報する、と報告している³⁷。また、カンサス大学のディレクター、エルオナミ(Ann El-Omami)によると、哲学科・美術史学科・美術学科・デザイン学科・美術教育学科・人文主義学科に関して交錯し目録が制作され、火曜の授業は美術史と美学の1時間20分の講義が、木曜の授業にはスタジオ制作・美術教育の3時間のリサーチとディスカッションがあり、そして美術史と美学の関係性を包括したゲスト講演者・美術館コレクションと展示・談話・学生用の解説・リサーチ・プロジェクトが教育課程のフォーマットを完備した、と報告されている³⁸。

ネブラスカ大学(University of Nebraska)のディレクター、スパマー(Marvin Spomer)とサーバー(Frances Thurber)によると、「段階1は、集中的な3週間のセッションであり、経験を積んだ美術教育の専門家達により、各諸学問のエキスパートを含むチーム教授が2つの大学と国際的な美術館のコロニーを含む、様々な設備や両キャンパス近郊の学生達と共に各自、或いは集団に向け働いた。段階1は各学生が美術作品を選別し、解釈し、批評分析し、制作する能力の増長に焦点を当てている」、「段階2は、夏の月間に開催された、DBAEの理解に基づいた個人的なカリキュラムを作成するため各生徒達へ向け、反省する時間を提供した」「段階3は、実際の学校背景において学生用に記されたカリキュラムを用いる簡潔な教授法の実践が、次のセメスターの期間に起こった。その記されたカリキュラムの学習単位に向けたフィールド・テストは、実際の教室の実践へDBAEの理論的理解を移行するため各学生達の能力を評価した」とプロジェクト経過が報告されている³⁹。

3.カリフォルニア州立大学とオハイオ州立大学

(1)カリフォルニア州立大学のスノーバード・プロジェクト報告

カリフォルニア州立大学サクラメント校のプロジェクト・ディレクターのライト(Joyce Wright)の「美術教育における教員養成プロジェクト」には、「美学者/批評家の訪問プログラムが、美学と批評の教育課程の補強へ計画」されている。同大学ではロング・ビーチ校において、1989年5月12(金)、13日(土)の2日間にかけて

³⁷ Ibid.,pp.9-10.

³⁸ Ibid.,pp.17-20.

³⁹ Ibid.,pp.21-23.

ッティー・センターと共同支援した16校の美術教員養成プロジェクトの報告を兼ねたセミナーが開催されている。さて、報告書に掲載されたプロジェクトの目標、及び展開は[表7-1]のようになっている⁴⁰。

表7-1・カリフォルニア州立大学の「美術教育における教員養成プロジェクト」の目標

- | |
|--|
| 目標1・全ての美術学生に必要な基礎プログラムの一部として学問に基づいた美術教育(DBAE)の開発。 |
| 目標2・学問に基づいた各構成要素を強化するため美術教育の文学士とファイン・アーツの学士を理解しやすいように評価し、見直す。 |
| 目標3・美術学部の美術教育、美術制作、美術史領域からの教職員メンバーに向けたセミナーを運営し、美術史、美術批評、美学の融合を例示す。 |

プロジェクトの展開は[表7-2]のように報告されている。

表7-2・カリフォルニア州立大学の「美術教育における教員養成プロジェクト」の展開

- | |
|---|
| 1.1988年の春のセメスターの期間、美学と批評に関する新しい学部の教育課程が計画された。現行の大学院の教育課程を補完するArt 102は美術の大学院生全てに必要とされている。相応しい大学委員会はArt 102を是認した、そして秋のセメスターの期間、メイヤー(Kurt von Meier)教授により計画され教授された。 |
| 2.美学者/批評家の訪問プログラムは、美学と批評の教育課程を補完するため計画された。ゲッティー・アワードにより融資された6人を含む、9人の講演者は、授業でプレゼンテーションをした。研究領域における課題や問題に直面するための多様なアプローチを提供することに加え、訪れた講演者は現在の美術批評と美的探求の活動範例(working examples)を提示することにより現代の教育課程の焦点へ貢献した。 |
| 3.セメスターが開かれている期間を延長して、彼等のプレゼンテーションの活用しようとするうえで6人のゲスト講演者のビデオテープが作成された。哲学/美学の教授の3つのテープ、3人の美術家のテープ(*各個人名は中略する)は1989年の4月までに編集され、完成する予定である。各テープは約50~60分の長さである。そのテープは大学図書館に置かれ、大学の教員要請過程と現職教員のプログラムへ利用可能となるだろ |

⁴⁰以下のカリフォルニア州立大学の報告文はibid.,pp.5-6による。

う。

4.2つの美術教育課程、Art and the Child and Art in the Public Schools、は1988年の春のセメスターの期間見直しされた。最初の教育課程は、全ての見込みある初等学校の教員、全ての美術専門家の教員へ向け必要とされている。第2の教育課程は、全ての見込みある美術専門家の教員達に必要であり、彼等が学生を教授する予定の期間に扱われる。両教育課程の見直しは4つの美術学問のより強いバランスと融合へ向けられている。

オハイオ州立大学コロンバス校は、「美学」をテーマとして扱っており、プロジェクト・ディレクターは、ランクフォード(Louis Lankford)である。「美学の教授と学習に向けた美術教員養成課程の開発」と称されたプロジェクト報告書には、ホームズ・グループ第2の報告書の影響を受け、「1988年4月、プロジェクトは初等学年・中等学年・中等学校的美術教育、美術史、美術制作、美術哲学、そして教授法の専門家を代表するコンサルタント達が関与する一連のプランニング・ミーティングと共に形式的に着手された」とされている。同大学のアドバイザーには子供達の「哲学の前進に向けた研修会(Institute for the Advancement of Philosophy)」のディレクターでもあった、リップマン(Matthew Lipman)が加わっている。「プロジェクト目標」は[表7-3]のようなものであった⁴¹。

表7-3・オハイオ州立大学のプロジェクト目標

- | |
|--|
| 目標1・K-12の学校背景における集中的な理論の学習と美学の実践を提供する
単科大学の教育課程を計画し履行する。 |
| 目標2・美術教育における学問に基づいた、教員養成の教育課程に向けた特定の
価値観を美的に判断するうえでの、理論、トピック、課題を選定する。 |
| 目標3・適切な教育課程の教授法と美学の教授法に向けたモデルの紹介に関して、
教育的な技能・ストラテジーの定義付け。 |
| 目標4・美学に直面する問題へ関係する子供達のレディネスと能力への洞察力を
獲得する。 |
| 目標5・教育課程に付随するリソースとカリキュラム教材の定義、レビュー、開
発。 |
| 目標6・特にプロジェクト全体と教育課程の評価に向け、手段(instruments)と手 |

法の開発と使用。

目標7・内容と方法の両方に関して、オハイオ州の美術教員養成プログラムを拡
充する。

目標8・美学が美術教育の理論と実践の中核へ位置づける可能性、或いは必要性
について美術教育領域のため実演授業をする。

この大学の「美学」を中心にしたプロジェクトは「段階Ⅰ ミーティングの目標に向けオルターネティブなアプローチのリサーチと討論に関係した情報収集と見直しに焦点を当てる」、「段階Ⅱ 教授法に向けた、教育課程のシラバスの開発と、必要且つ利用可能なリソースの定義に関する努力へ集中した」、「段階Ⅲ 授業活動の最終的な改善、教授教材の作成と収集、評価手段の準備に集中した」、「段階Ⅳの期間、教育課程は、生徒達への信望(1988年の秋のクォーターの期間)に向け開講され、教育課程とプロジェクトの評価が遂行された」と報告されている。

以上の他大学の教員養成プログラムの開発へ向けた報告文では、美学・美術批評を学習内容としたものが中心となっている。これは美術鑑賞重視の傾向だけでなく、1980年代のDBAEの諸学問の専門領域の融合が、コンセプトを重視した哲学的なアプローチを反映して考察される傾向も背景にあったといえる。また、美学・美術批評領域に関しては、専門家の訪問プログラムなどが組まれているが、初歩的な問題として学校教育の教科範囲と専門家の研究領域との違いが具体的に考慮されていない点も、まだプログラム開発が初期段階であったという点は否めない。以上の大学の報告文を含めて検証する限り、実際のシラバスが公開されているわけではなく、美学・美術史・美術批評・美術制作の関連付けがプログラム開発に求められただけでなく、美術館やキャンパスの連結、またDBAEのカリキュラム作成などの実践へも方向性が向けられている。このことはセミナーでフェルドマンやセヴィニイが提案したDBAEのプログラム作りに向けた方向性のある程度、反映しているといえる。しかし、ディが提案した現職教員と学生との関わりあいのような現場を反映した視点が積極的に考慮されていないといえる。その大部分が教科内容の増加と大学近郊の美術施設との関わりあいに焦点が絞られている。

いくつかの報告文を考察すると2つの傾向が、DBAEの美術教員養成プログラムに関係してプロジェクト報告文に現われてきたといえる。1つは、美学・美術史・美術批評・美術制作という、教育内容の広がり結びつき自体を考慮した教育課程を設置する傾向であり、2つめは、批評能力や反省的な思考能力、審美眼などの教員養成課程の学生が身に付けるべき技能自体を考慮する教育課程を設置する傾向で

⁴¹以下のオハイオ州立大学の報告文は *Ibid.*, pp.14-16 による。

ある。例えば、「価値観を美的に判断する」と「美学に直面する問題」は異なった性質を持つものであり、前者は、美術作品のあるいは反省的・批評的思考の技能修得までの縦軸を重視した教育課程が必要である。後者は社会における各専門家の作品理解の技能を身に付けることで美術世界(Art World)の一員となること、または美の概念に関する認識や姿勢、各専門領域ごとに異なった形式の知識を身に付けることへ向けた、美術内容の広がりや教育課程に導入する必要性がある。しかし、プロジェクト報告文を考慮した限り、教科内容の広がりや結びつきは専門家の訪問プログラムや、学外施設へ学生が訪れるという美術参加が中心となり、学生の資質改善へ向けた批評的・反省的な判断力の育成へプログラム改革が積極的に実行されていなかったといえる。

(2)「スノーボード II」のプロジェクト全体の報告文の考察

「スノーボード II」で報告された各大学のプログラム開発に関連した要因⁴²は報告文の最後に総括してある。「良質の DBAE の教員養成プログラムの開発を強化するための要因」は「1」見識のある、有能な、義務を負った、美術教育者達と美術学問の教職員、「2」計画と開発に向けた十分な資金、「3」行政上の支援とリーダーシップ、「4」教職員の開発へ影響ある手段を見出すこと、「5」課題と技術を査定へ留意すること、「6」目標における明確な焦点を維持すること、DBAE の明確な視点を有すること、「7」組織的な政策と経営転換の知識」により構成されている。一方、「良質の DBAE の教員養成プログラムの開発を抑圧する要因」も提示されている。

「抑圧する要因」を考察した限り、セミナーの時点で統一したリサーチ基準が設定されていなかったため、各大学独自の個々のプロジェクト結果からより共通する要素を抽出したのみにすぎず、セミナーでディスカッションされたプロジェクト全体の方向性が各大学のリサーチ結果に反映していない。また、DBAE の方針における教員養成課程の学部生に向けたプログラムが、従来の生徒に向けた学校教育カリキュラムの美術内容を中心に捉えたものと類似しており、DBAE の視点から現場において生徒をどうリサーチし、評価すればいいのか、教師は絶えず変遷する美術世界(Art World)からどう学習していけばいいのか、など現場教師の資質改善へ向けた問題点が考察されていない。この背景にはプロジェクトの大学の教育制度への関心、また 1980 年代の DBAE にみられる学術内容の関連付けへ向けた政策方針が影

⁴²以下のプロジェクト報告全体の総括に関する引用は *ibid.*, pp.33-38.による。

響を与えているといえる。しかし、スノーボード・プロジェクトの経過報告文は、「リサーチ基盤の欠如」「不十分な資金」などの制度上の具体的な問題点の設定、またセミナー報告を反映するプログラム開発の実戦例の展開、という 10 の大学以外の大学にも向けた DBAE 政策下の美術教員養成プログラムにおける先導的な役割を果たすうえである程度の効力を持っていたといえる。

(3)オハイオ・パートナーシップ

1989 年 6 月 12 日~29 日の 3 週間、オハイオ州立大学においてゲッティ・センター支援の基、「視覚芸術のためのオハイオ・パートナーシップ(The Ohio Partnership for the Visual Arts)」がマクグレガー(Nancy MacGregar)をディレクターとして開催された⁴³。スタッフは、DBAE の 4 領域に相応しており、「美術批評」は同大学の美術教育助教授のバレットが担当し、「美学」には同大学のランクフォード(Louis Lankford)が、そして、コンサルタントにフェルドマンとチャップマンがついている。フェルドマンの原稿「探求の美術家的、批評的、歴史的、美的手段を通じて美術作品と出会うこと」では、「A.美術家の探求:それはどう形成されているか?」、「B.美術批評的探求:それは何を意味しているのか?」、「C.美術批評的探求:時間と場所において作品を意味付けているものは何か?」、「D.美的探求:作品の重要性や価値を決定づけるための基盤は何か?」から構成されている⁴⁴。「美術批評的探求」は「1.イメージを記述、分析、解釈すること」、「2.作品を特定の大衆へ説明すること」、「3.作品の解釈を擁護すること」、「4.同時代の課題、問題、出来事へ作品の意味を関連付けること」から構成されている。

このプロジェクトの原稿となったバレットの「批評的探求(Critical Inquiry)」は、原則として「批評は美術の理解と鑑賞を増長するため美術に関して情報付けされたディスコースである」とされ、「批評の手順」、「記述 そこに何があるのか?」、「解釈 それは何についてか?」、「評価 それはどう良いのか?」(理論 それは美術なのか?)と提案されている⁴⁵。では、オハイオ州立大学のランクフォード、バレットを始め、スノーボード・プロジェクトのディレクター達の提案した「美術批評」教育とは、どのようなものだったのだろうか。

⁴³ The Getty Center for Education in the Arts, *The Ohio Partnership for the Visual Arts: Regional Institute for Educators* (Los Angeles, CA.: The Getty Center for Education in the Arts, 1989).

⁴⁴ *Ibid.*, p.41.

⁴⁵ *Ibid.*, p.21.

3.DBAE 政策下の「美術批評」研究者

(1)ランクフォード

ランクフォードは、1980年にフロリダ州立大学において「視覚芸術の対話におけるメルロー・ポンティの知覚、行動と批評的対話の適用」⁴⁶で博士号を取得している。1980年代後半、1984年に「美術批評のための現象学的方法」⁴⁷、1986年に「批評的対話の原理」⁴⁸、1992年に小冊子『美学:課題と探求(Aesthetics :Issue and Inquiry)』⁴⁹などを発表している。1984年の「美術批評のための現象学的方法」では、[表7-4]のような前提条件が箇条書きにされている。

表7-4・ランクフォード「美術批評のための現象学的方法」(1984年)

1.美的対象の意義は、その客観性と主観性の弁証法により成り立っている。
2.美術批評は意図的行為である。
3.批評の目的が設定される以前に主体は快適な状態に置かれる必要がある。
4.美術作品の知覚に結びつく感覚。
5.美術作品の特性は意義深いものとして受容される。
6.知覚した際、美術作品の全体的な意義の解釈を引き起こし、蓄積する。
7.解釈の意義は絶対的ではない。
8.現象学的記述は美術作品の意義を明らかにする。
9.解釈は間主観的なコンテキストと共に変化しうる。
10.美術作品の批評経験を通じて主体は美術鑑賞と美術批評の適性を発展させる可能性がある。
11.美術批評を実用することは、社会へのポジティブな影響を起こし、更に個人的な態度の構築を発育する。

⁴⁶ Louis Lankford, Marleau-ponty's Concepts of Perception, Behavior and Aesthetic Applied to Critical Dialogue in the Dialogue in the Visual Art (Doctoral Dissertation, Florid State University, 1980).

⁴⁷ Louis Lankford, "A Phenomenological Methodology for Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.20, No.3 (Fall 1984),pp.151-184.

⁴⁸ Louis Lankford, "Principals of Critical Dialogue," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.20, No.2 (Summer 1986),pp.55-65.

⁴⁹ Louis Lankford, *Aesthetic: Issues and Inquiry* (Reston, VA.: National Art Education Association, 1992).

ケリンの現象学的美学からの教育の「定義づけ」の前提条件と形式が類似している。ここでランクフォードが提案する「批評方法」は、「1.受け入れ(Receptiveness)」→「2.方向づけ(Orienting)」→「3.区分け(Bracketing)」→「4.解釈的分析」→「5.総合化」というプロセスが提示されている。この方法論はケリンの影響が注釈から伺える。また、1986年の「批評的対話の原理」は、4つの原理として「1.美術の概念は批評のための対象の適合性を決定づける必要がある」、「2.妥当な対話のコンテキストへの掛かり合いは、効果的な美術批評が必要である」、「3.美術批評の目標は、方法の適用以前に確立される必要がある」、「4.参加者達の特徴付けは、批評的対話に優先して追及されなければならない」が挙げられている。

(2)バレット

バレットは1980年代、写真の教材論を論じた他、ハンプレン、ミッテラー、アンダーソン、ゲーヒガンと並び、特に1980年代後半のDBAE以降、美術批評教育の論考が多い研究者となる。バレットは、1986年、『アート・エデュケーション』5月号に「教室における写真」特集が組まれた号の「写真に関する教授法:選択性、即時性、信憑性」⁵⁰以降、1986年「写真に関する教授法:写真とコンテキスト」⁵¹、「パートIII 写真に関する教授法:写真のタイプ」⁵²が発表されている。美術批評教育に関係して、バレットは1988年に「批評を教授するための美術教育の目的と批評に接触するスタジオの専門家達の目標の比較」⁵³では、スミス、フェルドマン、チャップマンの各自批評教育の目標を比較した後で、大学生へのリサーチを行っている。1989年にウィーツを支持した論考「批評の熟考」⁵⁴、1991年「専門家の美術批評の記述」⁵⁵、1994年に著書『美術の批評:現代の理解(Criticizing Art:

⁵⁰ Terry Barrett, "Teaching About Photography: Selectivity, Instantaneity, and Credibility," *Art Education*, Vol.39, No.3 (May 1986),pp.12-15.

⁵¹ Terry Barrett, "Teaching About Photography," *Art Education*, Vol.39, No.4 (July 1986),pp.33-45.

⁵² Terry Barrett, "Part III Teaching About Photography: Types of Photographs," *Art Education*, Vol.39, No.5 (September 1986),pp.41-44.

⁵³ Terry Barrett, "A Comparison of the Goals of Studio Professors Conducting Critiques and Art Education Goals for Teaching Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.30, No.1 (Spring1991),pp.83-93.

⁵⁴ Terry Barrett, "A Consideration of Criticism," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.23, No.4 (Winter 1989),pp.23-35.

⁵⁵ Terry Barrett, "Description in Professional Art Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.32, No.4 (Winter 1988),pp.22-27.

Understanding the Cotemporary)』⁵⁶と論考「美術を解釈のための原理」⁵⁷[表 7-5]、そして 1995 年に編著『美術批評を教授するためのレッスン(Lessons for Teaching Art Criticism)』⁵⁸がある。

表 7-5・バレット「美術を解釈するための原理」(1994 年)

・「美術批評において解釈を教授することは、おそらく批評を教育する際、最も困難な見解である」
・「美術作品は漠然としており解釈を必要とする」
・「美術作品に提示される解釈は責任の重いものであり、弱い理解よりも最善の理解が必要である」
・「解釈は議論である」
・「解釈は説得力がある」
・「ある解釈は一方の解釈よりも良い」
・「美術作品の意味において使い尽くされる 1 つの意味はなく様々なものが可能である」
・「解釈は世界観を意味する」
・「良い解釈は解釈者について語る以上により美術作品について語る」
・「解釈に絶対的な権限はないが、多かれ少なかれ合理性があり、説得力があり、啓蒙的であり、情動的である」
・「良い解釈は首尾一貫しており、順応性があり、包括的である」
・「感情は解釈を導く」
・「美術作品の解釈は、美術家の意図に合わせる必要がない」
・「解釈の目的は美術作品であって美術家ではない」
・「全ての美術は他の美術における一領域である」
・「解釈は最終的に発見者に共有され、共同体は最期に矯正される」
・「良い解釈は、我々自身の観察を招き入れ、且つ、継続して観察させる」

(3)アンダーソン(1949~)

フロリダ州立大学のディレクターを務めたアンダーソン(Tom Anderson,

⁵⁶ Terry Barrett, *Criticizing Art: Understanding the Cotemporary* (Mountain View, CA.: Mayfield, 1994).

⁵⁷ Terry Barrett, "Principles for Interpreting Art," *Art Education*, Vol.47, No.5 (September 1994), pp.8-13.

⁵⁸ Terry Barrett, ed., *Lessons for Teaching Art Criticism* (Bloomington,

1949~)(図版 7-5)は、1980 年代 DBAE 以降の美術批評教育の研究者として著名な人物である。スノーバード・プロジェクトの報告で、美術史・美学・美術批評の教育量を増やすこと、制作の必要性を再構築すること、新しい融合的な教育課程、を声明している⁵⁹。アンダーソンの著書には 2000 年に『現実生活:美術教師と学校の文化(Real Lives : Art Teachers and the Cultures of School)』⁶⁰があり、日本の美術教育学会にも講演にきた、美術批評教育の研究者である。1986 年「子供達と美術について語ること:理論から実践へ」⁶¹を発表して以降、1988 年「教育的な美術批評のための構造」⁶²[表 7-6]、1989 年に「社会的メタファーとして美術の作品を解釈すること」⁶³、1990 年に「美術を通じて批評的鑑賞を達成すること」⁶⁴、1993 年に「教育のための美術批評の定義づけと構造化」⁶⁵[表 7-7]、1995 年に「美術批評へのクロスカルチャル・アプローチへ向けて」⁶⁶、1998 年には「批評的探求としての美学」⁶⁷を発表している。

全体的にアンダーソンは、美術批評の教育に関する先行研究を考察したうえで、全ての方法論を総合的に折衷し、批評モデルを提案する傾向がある。

表 7-6・アンダーソン「教育的な美術批評のための構造」(1988 年)

1. 「反応(Reaction)」
2. 「知覚分析(Perceptual Analysis)」
・ 再現:知覚分析の第 1 操作(Representation : First Operation of Perceptual Analysis)
・ 形式分析:知覚分析の第 2 操作(Formal Operation of Perceptual Analysis)
・ 形式的特徴づけ(Formal Characterization)

⁵⁹ Ibid., pp.7-8.

⁶⁰ Tom Anderson, *Real Lives : Art Teachers and the Cultures of School* (Portsmouth, NH.: Heinemann, 2000).

⁶¹ Tom Anderson, "Talking About Art with Children: From Theory to Practice," *Art Education*, Vol.39, No.1 (January 1986), pp.5-8.

⁶² Tom Anderson, "

⁶³ Tom Anderson, "Interpreting Works of Art as Social Metaphors," *Visual Arts Research*, Vol.15, No.2 (1989), pp.42-51.

⁶⁴ Tom Anderson, "Attaining Critical Appreciation Through Art," *Studies in Art Education*, Vol.31, No.3 (Summer 1990), pp.132-140.

⁶⁵ Tom Anderson, "Defining and Structuring Art Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.34, No.4 (Fall 1993), pp.199-208.

⁶⁶ Tom Anderson, "Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.36, No.4 (Fall 1995), pp.198-209.

⁶⁷ Tom Anderson, "Aesthetics as Critical Inquiry," *Art Education*, Vol.51, No.5 (September 1998), pp.49-55.

3.「解釈(Interpretation)」
4.「文脈的な調査(Contextual Examination)」
5.「総合化(Synthesis)」

表 7-7・「教育のための美術批評の定義と構造化」(1993 年)

「I.反応」
「II.知覚分析」[A.再現・B.形式分析・C 形式的特徴づけ]
「III.個人的解釈(Personal Interpretation)」
「IV.文脈的調査」
「V.総合化」[A.解決(Resolution)B.評価(Evaluation)]

アンダーソンの提案する批評方法は 1960 年代後半のフェルドマンからスミスへと展開する「批評のことば」と「プロセス」を基軸とした流れの正式な後継者である。一方、ランクフォードはケリンの「前提条件」により「定義づけ」する現象学的美学からのアプローチの正式な後継者であった。第1節で 1980 年代の DBAE 政策にスタッフとして参加した研究者等が提案する「美術批評」教育は、1960 年代のカリキュラム開発時期の提案を参考にして編み出されたものといえる。これは、後にゲーヒガンが批判するように、様々な角度から多様な「美術批評」教育が提案されても、その基礎モデルとなった「批評のことば」や「プロセス」は、周知のものとして従来そのまま利用されていたことを証明している。

第2節 1980 年代の「美術批評」教育研究

1. 「美術批評」教育研究

(1)『美術教育における美術批評の歴史、理論、実践』(1991)

1980 年代以降、美術批評教育に対する歴史研究が意識され始めた。NAEA(全米美術教協会)から DBAE の学問分野において「美術批評」に対応する 1990 年のクロマー(Jim Cromer)[図版 7-6]の『美術教育における美術批評の歴史、理論、実践(History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education)』⁶⁸[図版

⁶⁸ Jim Cromer, *History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education* (Reston, Virginia: National Art education Association, 1990).

7-7]という小冊子が出版された。小冊子とはいえ、美術批評教育という領域を独立した専門分野として扱った文献としては初めてのものといえる。その中でも美術批評教育に関する歴史の起源が以下のように説明されている。

「1960 年代は美術教育において重要な転機であった。子供中心の運動は教科中心の美術教育へのアプローチを確立する義務へ向け実現、リサーチ、開発されていた。主要なプログラムが美的教育を研究するために確立され、1966 年 7、8 月、エドモンド・フェルドマンは、ユージーン・ケリンとダビッド・エッカーと共に教育における美術批評の方向づけへオハイオ州立大学での美術批評のセミナーを先導した。オハイオ州のセミナーは美術鑑賞における先進的な研究に向けた研修会(Institute for Advanced Study in Art Appreciation)の一部であり、アメリカ合衆国の美術と人文基金(United States Arts and Humanities Foundation)によって支援されていた。そのセミナーの目的は『アメリカの中等学校における美術鑑賞の問題に耐えうる美術史、哲学、美術批評、のリソースをもたらしこと』(フェルドマン, 1968)であった。このセミナーから生じたものは、古典的と称されてきた美の構成への注意、教科中心のカリキュラムの美的構成要素の明確化という、美術批評への主要なアプローチであった」⁶⁹

著者のクロマーは、同著書の中でも自ら美術批評教育の単元を提案している。彼は、1970 年代に言葉の働きに関する論考を何本か発表している。筆者が確認した限り、メディアとコミュニケーション理論を中心とした言葉の機能には特に関心が向けられていた。クロマーの美術批評教育の位置付けには、1960 年代の連邦政府に支援された美的教育カリキュラムの開発会議が、その発端として挙げられている。その中でもフェルドマンは、美術批評教育の提唱者として位置けられている。

(2)『美術批評と教育』(1997)

ゲッティー・センターとイリノイ大学出版局が共同支援し、スミス(Ralph Smith)がジェネラル・エディターを務め、DBAE の各 4 つの学術領域(美学・美術批評・美術史・美術制作)に応じた著書が出版された。そのシリーズの中の「美術批評」に相応する、ウルフ(Theodore Wolff)とゲーヒガン(George Geahigan)の共著『美

⁶⁹ Ibid., p.43.

術批評と教育(*Art Criticism and Education*)』⁷⁰には、「美術批評の古典的モデルと美術教育におけるそれらの適応性」の中で、以下のような記述がみられる。

「数多くの批評モデルは、美術批評についての教育者達の思想を形成するうえで初期に影響を及ぼしたえうという意味で古典的となってきた。おそらく、最も影響あるものはエドモンド・フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術(*Art as Image and Idea*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967)』と『美術を通じた人間形成(*Becoming Human through Art*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970)』によって提案されたものだろう。フェルドマンのモデルは批評行為が4段階: 記述(description)、分析(analysis)、解釈(interpretation)、評価(evaluation)に分類されている。改訂版はエドモンド・B・フェルドマンの『実践的な美術批評(*Practical Art Criticism*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993)』の中で提示された。」⁷¹

以上の記述では、フェルドマンが美術批評教育の提案者として明確に位置づけられている。この著書のシリーズの編集者を務めたスミスは、1960年代後半にフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』から批評行為である記述・分析・解釈・評価を、イリノイ大学の美的教育カリキュラムの基礎原理へと導入した。また、共著者のケーヒガンは1970年代からフェルドマンの美術批評教育を強く批判し続けた人物であり、自らも批評的探求という言葉を提案している。

フェルドマンの美術批評方法とは、簡潔に述べると、記述、分析(あるいは形式分析)、解釈、判断(あるいは評価)という美術批評のプロセスを経て、到達するものである。この美術批評方法は、教師のリサーチ・カテゴリー、または教授-学習法として応用され、1970年代から頻繁に受容され始めた。それにつれて、フェルドマンの美術批評もリサーチ基準のカテゴリーとして活用され始める。例えば、1973年2月28日ルイジアナ州のニューオーリンズで開催されたアメリカ教育研究協会の年度総会で発表されたとみられるマーフィー(Dennis Murphy)の「美術経験への子供達の影響力ある反応を正当付けするために用いられた評価基準の発展的学習」⁷²では、フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』が、以下のように位言

⁷⁰ Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1997).

⁷¹ *Ibid.*, p.270.

⁷² Dennis Murphy, *A Developmental Study of the Criteria Used by Response to Arts*

及されている。

「(前略)フェルドマンの(1967)批評家と彼の使命に関係する所見は生徒達が美術と出会う間、利用される価値あるモデルを供給する。フェルドマンは批評家が美術作品の判断を導く記述・分析・解釈の段階を通じて進展するという点から、この使命を説明した。これと同様のアプローチは初等学校の生徒達が美的性質やブルーナーの言葉における、様々な美術作品についての生徒達の判断に基づいた手掛かり、を生徒達が探し求めるうえで有利に用いられるだろう」⁷³

1981年4月13~7日、カリフォルニア州ロサンゼルスで開催されたアメリカ教育研究協会の年度総会において、インディアナ大学のロバノー-ケアー(Jessie Lovano-Kerr)が発表したとみられる「子供達における美術的発達 of 認知的性質への探求の融合されたパラダイムに向けて」⁷⁴には、「子供達における美術的発達 of 認知的性質を調査するためのモデル」として「ウィトキン(Witkin)」「ピアジェ(Piaget)」と並んで、「フェルドマンの美術批評理論は各個人が美術作品へどう反応するか of 決定に向けた構造を供給するために選ばれた」とされている⁷⁵。ロバノー-ケアーは1980年代、ゲッティ・センターの美術における教育のコンサルタントでもあり、後に1985年にフロリダ州立大学美術教育教授の際に、DBAEに関係した教員養成課程のための論考「大学の教師教育のためのDBAEの暗示」⁷⁶も発表している。「フェルドマンの美術批評理論」の位置付けは以下のように説明されている。

「この理論は基本的なプロセス(段階)と美術批評の美的基盤を包括している。各段階は単純な操作から複雑な操作へと進展していくことから、発展的なプロセスとしてみられうる。また、認知能力はこの進展を従える必要があることから、ある意味、フェルドマンの理論はピアジェの理論に関係付けることが可能である。同様に、美術に反応する形式(form)は個々に独自性があり、認知様式に関

Experience (Patchogue, NY: E.O.C. of Suffolk, 1973). [ERIC ED. No. 079 182]

⁷³ *Ibid.*, p.8

⁷⁴ Jessie Lovano-Kerr, *Toward an Integrated Paradigm for Inquiry into the Cognitive Nature of Artistic Development in Children* [ERIC ED No.201 578].

⁷⁵ *Ibid.*, p.1.

⁷⁶ Jessie Lovano-Kerr, "Implications of DBAE for University Education of Teachers," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.4 (Fall 1985), pp.216-223.

係付けられるウィトキンの理論を含むだろう」⁷⁷

以上で考察してきたように、「美術批評」教育とはフェルドマンの独占的な提案であったといっていよう。1960年代にスミスがイリノイ大学の美的教育カリキュラムへ導入して以来、1970年代のミッテラーの研究・カテゴリー、1980年代のラガンズ、フェインスティン、チャップマン等、実に多くの研究者等により「美術批評」の正当な教育論・方法論として、フェルドマンの提案は、受容され続けてきたのである。よって、ゲーヒガンが1970年代から1990年代まで一貫して批判し続ける美術批評教育の研究者がフェルドマンである、という点は的を得ているだろう。

2. 1980年代の「美術批評」教育研究者

(1)ミッテラー

1970年代からミッテラー(Gene Mittler)はフェルドマンの美術批評をリサーチ・カテゴリーへ導入し、その後、『アート・イン・フォーカス』という教科書も作成した。『アート・エデュケーション』だけでも、1973年に「批評的探求における経験:美術方法の分類を用いるためのアプローチ」⁷⁸を、1974年に「教室の教師:初等学校の美術プログラムを改善しようとする中で欠落した要素」⁷⁹を、1980年に「見るための学習/学習のために見る中等学校レベルの美術鑑賞へ提案されたアプローチ」⁸⁰を発表している。1974年に発行されたインディアナ大学のミッテラーの研究報告書⁸¹[表7-6]には、「批評家は作品の見方のモデルを提示する」「しかしながら、生徒はまた、美的出会いの際中、何を探し求めるかを認識せねばならない」とし、「B.O.スミス(1961)とウイーツ(1956)は多様な美的性質へ生徒達を馴染ませ

⁷⁷ Ibid.,p.4.

⁷⁸ Gene Mittler, "Experiences in Critical Inquiry: Approaches for Use in the Art Methods Class," *Art Education*, Vol.26, No.2 (February 1973),pp.16-21.

⁷⁹ Gene Mittler, "the Classroom Teacher: Missing Element in Efforts to Improve Elementary School Art Programs," *Art Education*, Vol.27, No.1 (January 1974),pp.8-11.

⁸⁰ Gene Mittler, "Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level," *Art Education*, Vol.33, No.3 (March 1980),pp.17-21.

⁸¹ Gene Mittler, *An Instructional Strategy Designed to Overcome the Adverse Effects of Established Student Attitudes Toward Works Art* (Bloomington, IA :Indiana University, 1975).[ED No.100 750].

る方法として、美術の性質における様々な理論を調査した」⁸²と、調査結果の有効性を報告[表7-6]⁸³している。

表7-6・ミッテラーのインディアナ大学における報告書(1974年)

1.現存する生徒の態度は、美術作品のような対象へ知覚し反応する方法から影響を受ける。
2.反抗する個人的な意見のロール・プレイングは、修正可能な態度によりある方法へ現われる。
3.知覚は、手掛かりを識別するという点で環境において遭遇する、個別に分類された対象や出来事によりカテゴリー化されたプロセスに関係する。
4.美術の限定された背景を伴う生徒達は、美術に批評的に直面する間、狭い範囲の手掛かりに依存しがちである。多くの場合、その手掛かりは主題の現実的な再現を扱うことで言及される。
5.生徒達に向けたモデルを提示する批評家は、美術作品における手掛かりや美的性質を特定する職務に努める方法を指摘する。
6.美術の性質における理論は、生徒達に向けた指標として、美的判断を形成し具体化する際、実用化される作品の中の手掛かりを指摘するうえで役立つ。

1986年のミッテラーの『アート・イン・フォーカス(*Art in Focus*)』の教師用⁸⁴と生徒用⁸⁵が発行された(図版7-8)。生徒用の序章には、「長年、私自身の美術の学習と教授法へのアプローチにインパクトを決定付けてきた人物-ジョージア大学のエドムンド・B・フェルドマン」と「私は数年前の夜、マニユエル・バーカンの家においてフェルドマン博士が美術批評と美術史における情報通な見解を議論していると最初に聞いた」とされ、「その夜の記憶が疑うべくもなく、彼(*フェルドマン)の心から色あせてきた一方で、私(*ミッテラー)は長年そのことに大きな望みを抱いてきた」と言及している⁸⁶。そのミッテラーの言葉を反映し、目次はフェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』と『美術を通じた人間形成:学校における美的経験』の影響が強く現われている。その影響とは、視覚言語を通じた美的経験と美術史の知識へ、バランスを置いた学習内容にある[表7-7]。

⁸² Ibid.,p.8

⁸³ Ibid.,p.9.

⁸⁴ Gene Mittler, *Art in Focus : Teachers Resource Book* (Mission Hills, CA: Glencoes Publishing Company, 1986).

⁸⁵ Gene Mittler, *Art in Focus* (Mission Hills, CA: Glencoes Publishing Company, 1986).

⁸⁶ Mittler, *Art in Focus*, pp.5-6.

表 7-7・ミッテラーの『アート・イン・フォーカス:教師用』(1986 年)

「パート 1 : 見るための学習(Learning to See)」	「第 1 章: 概要」・「第 2 章:視覚的ボキャブラリーの学習」・「第 3 章:見る、知る、理解する、判断する」
「パート 2 : 学習のために見る(Seeing to Learn)」	「第 4 章:呪術的ピクチャー:西欧における前史的美術」・「第 5 章:永遠のための美術:古代エジプトの美術」・「第 6 章: 美の時代:ギリシャ美術」・「第 7 章:征服の時代:ギリシャ美術」・「第 8 章:救世主の時代:ローマ美術」・「第 9 章:信条の時代:初期中世とロマネスク美術」・「第 10 章:継続した信条の時代:ゴシック美術」・「第 11 章:天空(Titians)の時代」・「第 12 章:視覚と感情を共に:北部における 15 世紀美術」・「第 13 章:危機と転換:16 世紀の美術」・「第 14 章:光と影の時代:バロックの美術」・「第 15 章:喜悦の探索の中で:ロココ美術」・「第 16 章:変化の時代:19 世紀美術における新しい様式」・「第 17 章:反逆に向けた時代 19 世紀後期の美術」・「第 18 章:新しい視点:20 世紀初頭の美術」・「第 19 章:新しい方向性:現在のための美術」・「後記・非西洋文化の美術」

教師用のテキストには「導入」により「美学、批評、歴史、スタジオにおける内容の見通しとシーケンス」やテキスト全体の構成について説明がされている。「導入」の「美術学習の 4 つのタイプ」では「4 種類の学習法(*learning of four kinds*)」が「幅広い視覚形式の範囲を美的に認識し鋭敏になるための学習法」・「美術作品や美術批評から(from)の学習法」・「美術作品や美術史に関する(about)学習法」・「美術を制作すること、アート・スタジオの学習法」が示されている。各 4 つの学習法は生徒により好みがあり偏重の兆しがあるが、4 種類の美術学習法は等しく重要とみなされることが、強調されている。

(2)ハンブレン

1985 年、3 月 31~4 月 1 日までイリノイ州のシカゴで開催された第 69 回アメリカ教育リサーチ協会の年度総会へ提出された、カリフォルニア大学ロング・ビーチ校美術学科のハンブレン(Karen Hamblen)の「コンテキスト-詳細な履行に向けた暗示に伴う美術批評フォーマットの記述的・分析的研究」⁸⁷は、研究目的として「利用可能な美術批評フォーマットの範囲を調査すること、文献の記述に伴うそれらの価値観を査定すること、カリキュラム決定の可能性へ向けた概念の枠組みを供給すること」⁸⁸に置かれている。この中では「記述」「分析」「解釈」「判断」というカテゴリーが「伝統的なフォーマットの 4 段階」⁸⁹とされ、それに沿って提案されてきた美術批評プロセスが分類される。フェルドマンの影響は深い。実際は「美術批評の定義」の中で「フェルドマン(1973)によると、美術批評は『多かれ少なかれ情報に基づき、取りまとめられ、美術について語る』と、「規範的な批評家としての教師」⁹⁰から引用された箇所が見受けられる。

翌 1986 年のハンブレンのアメリカ教育リサーチ協会の第 70 回年度総会の「美術批評教授法の基盤の分析:理論的欠如とリサーチの欠如の社会政治的結果」⁹¹にも「(1)文献に提示された美術批評のフォーマット、(2)現行のリサーチと理論、(3)更なる調査に必要な視点」という類似した内容が論じられている⁹²。ここでは「疑うまでもなく最も言及されたフォーマットは、記述、分析、解釈、評価から成るフェルドマン(1981)の方法」が「ブラウディーの美的走査」と並んで位置付けられ⁹³、1981 年のフェルドマンの『視覚経験の多様性』⁹⁴が扱われている。同 1986 年にハンブレンは「美的リテラシーのためのコンテキスト化した概念」⁹⁵という論考も発表している。

1989 年、カリフォルニア州サンフランシスコの第 70 回アメリカ教育リサーチ

⁸⁷ Karen Hamblen, *A Descriptive and Analytical Study of Art Criticism Formats with Implications for Context-Specific Implementation* [ERIC ED No.256 666].

⁸⁸ *Ibid.*, p.6.

⁸⁹ Edmund Feldman, "The Teacher as Model Critic," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.1 (Spring, 1973), pp.50-7.

⁹⁰ *Ibid.*, p.14.

⁹¹ Karen Hamblen, *An Analysis of the Foundations of Art Criticism Instruction: Sociopolitical Consequences of theoretical and Research deficits* [ERIC ED 269 332].

⁹² *Ibid.*, p.3.

⁹³ *Ibid.*, p.5.

⁹⁴ Edmund Feldman, *Varieties of Visual Experience* (Englewood Cliffs, NJ: Harry N. Abrams, 1981).

⁹⁵ Karen Hamblen, "Exploring Contested Concepts for Aesthetic Literacy," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.20, No.2 (Summer 1986), pp.67-78.

協会の会合でルイジアナ州立大学に移籍していたハンプレンは、「美術批評における普遍主義を超えて」⁹⁶を提出して、以下のようにフェルドマンを位置付けている。

「フェルドマンのアプローチが対象の社会文化の意味と機能(ハンプレン,1986)の探求を容易に適用することが可能な一方で、フェルドマンとブラウディーの方法は、主に知覚の分析、外観の本質、美術作品の性質に向け焦点が当てられてきた。美術の形式的性質、例えば線、形、などやそれらの関係性、の分析と解釈は普遍的に適用することが可能である想定されている。美術批評は美術教師と一般的な担任教師が実践するためのカリキュラムのガイドライン、学術的なりサーチ・ジャーナル、マガジンにおいて形式主義的な解釈を与えられてきた」⁹⁷

ハンプレン自身の提案した「美術批評」教育を確認するうえでは、同 1985 年に「競合概念による美的リテラシーの開発」⁹⁸という論考もある。こうした 1960 年代の美術批評教育研究の影響には、1982 年に CEMREL から出版されたマデア(Stanley Madea)とパーキンス(Devid Perkins)の共著『美術における美的反応のモデル(A Model for Aesthetic Response in Arts)』⁹⁹にみる、「ラルフ・スミス(1966)が述べたように、不運にも多くの初等学校の美術プログラムは、子供達が美的判断を形成するために準備する職務への適切さ、または十分な点に注意を向けていなかった」¹⁰⁰という記述にもみられる。

第1節の DBAE 政策下における「美術批評」の普及、第2節のフェルドマン影響下の「美術批評」の影響、を経て 1980 年代~1995 年付近までは「美術批評」教育の全盛期であった。しかし、1997 年にスミスが編集者を務めるウルフとゲーヒガンの『美術批評と教育』が発行され、同様に同 1997 年スミスの編集する『美的教育ジャーナル』にフェルドマンとゲーヒガンの「美術批評」教育論争が起こり、それ以降、「美術批評」教育は急速に衰退していくのである。

第3節フェルドマンとゲーヒガンの「美術批評」教育論争

⁹⁶ Karen Hamblen, *Beyond Universalism in Art Criticism*(Baton Rouge, LA: Louisiana State University, 1989). [ERIC ED 310 024] .

⁹⁷ *Ibid.*,p.10.

⁹⁸ Karen Hamblen, "developing Aesthetic Literacy Through Contested Concepts," *Art Education*, Vol.38, No.5 (September 1985),pp.19-24.

⁹⁹ Stanley Madeja and David Perkins, eds., *A Model for Aesthetic Response in the Arts* (St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc.,1982).

¹⁰⁰ *Ibid.*,p.200.

1. ゲーヒガン

(1)フェルドマン受容

ゲーヒガンは 1974 年の「評価におけるフェルドマン」¹⁰¹以降、四半世紀、フェルドマンの美術批評教育を名指しで批判していく。しかし、フェルドマン自身は表立った反論を挙げてこなかった。1996 年、スミスが編集する『美的教育ジャーナル』に掲載されたゲーヒガンの論文「効果的な実践のための美術批評の概念」¹⁰²には、「フェルドマンの説明はシステムの曖昧である」¹⁰³など、批判がエスカレートしていき、ついに、その論考に対し翌 1997 年、フェルドマンは同誌に「ゲーヒガンに向けたコメント」¹⁰⁴を掲載し反論をした。これに対しゲーヒガンは翌 1998 年同誌の中で「批評のディスコースから批評的探求の区別 :フェルドマンへの応答」¹⁰⁵により、再び反論を試みた。1960 年代以来、台頭してきた「美術批評」教育に関する初めての論争となった。ゲーヒガン自身は、美学・美術批評の「美的経験」に限らず、教育の範囲からデューイ(John Dewey)の「探求」の概念と「問題解決」を教授-学習法の原理とした「批評的探求(Critical Inquiry)」を奨励している。

ゲーヒガンの「美術批評」教育批判を簡潔に整理すると次のようになる。先ず第1に、1960 年代以降に提唱され続けた美術批評教育が、ウィーツ(Morris Weitz)、ピアズリー、オズボーンなどの批評美学で提案された「美的経験」を教授-学習法へと直接導入している点に向けられている。その批判は、第2に生徒が自発的に「探求」する行為を無視し、一方的な評価基準の設定へ向けられている点にある。それは、フェルドマンに対する批判には生徒の自発的な「探求」行為を無視し、「フォーマリズム(Formalism)」、「表現主義(Expressionism)」、「機能主義(Instrumentarism)」という批評の3つの基準を、予め決定している点にむけられている。第2に客観的な記述や分析を経て個人的な判断や解釈へと、段階的に進む教授-学習法にも疑問を投げ掛けている。これらのゲーヒガンの批判は、1960 年代

¹⁰¹ George Geahigan, "Feldman on Evaluation," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.9, No.3 (October 1975),pp.29-42.

¹⁰² George Geahigan, "Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.30, No.3 (Fall 1996),pp.23-42.

¹⁰³ *Ibid.*,p.30.

¹⁰⁴ Edmund Feldman, "Commentary on Geahigan," *Jouranal of Aestehtic Education*, Vol.31, No.2 (Summer 1997),pp.85-87.

¹⁰⁵ George Geahigan, "Distinguished Critical Inquiry from Critical Discourse: A Reply to Feldman," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.32, No.3 (Fall 1998),pp.105-109.

後半の開発会議から1980年代のDBAEまでに浸透した制作よりも鑑賞をより重視し、美学・美術批評を重視した「学問に基づいた美術教育」の思潮に向けられている。以下に1980年代のフェルドマンの影響についてみてみよう

1981~3年までNAEA会長を務めたフェルドマンのAIM(Art in the Mainstream)の陳述の中で、1982年、フェインスティン(Hermine Feinstein)[図版7-9]は『アート・エデュケーション』において、「美術は価値観を意味付ける」¹⁰⁶を担当している。1983年に「隠喩的解釈における治癒的畏」¹⁰⁷、1985年に「視覚的隠喩としての美術」¹⁰⁸、1989年の「美術の反応のためのガイド: 美術の中の意味をどう読むか、美術批評のための入門書」¹⁰⁹において、フェルドマンから引用した「記述」、「形式の分析」、「隠喩的な解釈」、「評価」、「好みによる(嗜好性)選択」の5つを挙げている。

1988年のラガンス(Rosalind Ragans)の『アート・トーク:インストラクターのガイドと教師リソース・ブック(Art Talk: Instructor's Guide and Teachers Resource Book)』¹¹⁰[図版7-10]には、「アート・トークは学問に基づいた美術教育課程に用いられるため計画されているから、生徒達は彼等の美術作品と同様に注意深く彼等の書かれた文章を創作すべきである。筆記活動は生徒達の知識と技能を開発する手助けとなる」と説明されている。生徒用教科書『アート・トーク(Art Talk)』¹¹¹にはフェルドマンの序文がみられる。ここでは「ラガンスは教室の教師を経験している。-彼女は若い生徒達を知り、彼等へどう話すかを知っている」と記されている。

教師用教科書は各章共に「目的(Purpose)」・「学習法の結果(Learning Outcomes)」・「ストラテジーの教授法(Teaching Strategies)」によりカテゴライズされており、生徒用教科書は各章共に「学習目的(LERNING OBJECTIVES)」・「学習のための言葉(WORDS TO LEARN)」,そして「あなたの技能を開発する

¹⁰⁶ Hermine Feinstein, "Art means Values," *Art Education*, Vol.35, No.5 (September 1982),pp.13-15.

¹⁰⁷ Hermine Feinstein, "The Therapeutic Trap in Metaphoric Interpretation," *Art Education*, Vol.36, No.4 (July 1983),pp.30-33.

¹⁰⁸ Hermine Feinstein, "Art as Visual Metaphor," *Art Education*, Vol.38, No.4 (September 1985),pp.26-29.

¹⁰⁹ Hermine Feinstein, "The Art Response Guide: How to Read Art for Meaning: A Painter for Art Criticism," *Art Education*, Vol.42, No.3 (May 1989),pp.43-53.

¹¹⁰ Rosalind Ragans, *Art Talk: Instructor's Guide and Teacher's Resource Book* (Mission Hills, CA.: Glencoe Publishing Company, 1988).

¹¹¹ Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA.: Glencoe Publishing Company, 1988).

(DEVELOPING YOUR SKILLS)」により学習内容が展開され、章末には復習を兼ねた質問形式の「キャプター・レビュー(Chapter Review)」が掲載されている。教師用・生徒用共に各章に提示されたサブ・カテゴリーと美術の言葉を記すと[表7-8]のようになっている。

「第1章 美術の言葉」を例として「教員用教科書」と「生徒用教科書」の比較を以下に試みる。「章の導入」は以下のように展開されている。「目的」「生徒達へ美術の言葉が存在しているという思想へ導入すること」「学習法の結果」「このセクションが完結した後、生徒達は『美術の言葉』の意味を説明することが可能である。」「教授法のストラテジー」「モーション・ピクチャー、TVショー、ポピュラー・ミュージックでさえ、聴衆へ交友範囲を広げる美的性質を有している。

表7-8・ラガンスの『アート・トーク』(1988)

第1部 視覚芸術を鑑賞する (Appreciating the Visual Arts)	「第1章 美術の言葉 (The Language of Art)」	「章の導入」・「各要素と原理」・「美術のメディア」 「美術の作品」「アート・トークの目的」
	「第2章 美術批評と美的判断 (Art Criticism and Aesthetic Judgment)」	「美術批評を何故、学習するのか?」「美術作品をどう批評するのか?」
	「第3章 美術史(Art History)」	「前史的・古代の世界」・「中世の時代」・「15世紀から18世紀」・「19世紀」・「20世紀初等」・「50年代から未来へ」
	「第4章 美術における職業 (Careers in Art)」	「美術学芸員について考える」・「職業領域」
第2部 美術の要素 (The Elements of	「第5章 線(Line)」	「線とは何か?」・「線の種類」・「線の多様性」 「様々な線は何を表現するか」・「輪郭の素描」 「ジェスチャー・ドローイング」・「カリグラフィック・ドローイング」 「線と明暗」

Elements of Art)	「第6章 形態、形式、空間 (Shape, Form, and Space)」	「形態」・「形式」・「空間と、空間と形式の関係性」・「あなたは形態・形式・空間をどう知覚するか」・「美術家は形態と形式をどう創造するか」・「空間表現、形態表現、形式表現の違いは何か」
	「第7章 色 (Color)」	「我々は色彩をどう見るか」・「色図式」・「顔料における色」・「美術家は色をどう使うか」
	「第8章 テクスチャー(Texture)」	「我々はテクスチャーをどう知覚するか」・「テクスチャーと明暗」・「美術家はテクスチャーをどう使うか」
第3部 デザインの原理 (The Principles of Design)	「第9章 リズムとムーブメント(Rhythm and Movement)」	「我々は視覚的リズムをどう知覚するか」・「反復」・「リズムのタイプ」・「美術家はリズムをどう用いるか」
	「第10章 バランス(Balance)」	「視覚的バランス」・「表現的性質のバランス」
	「第11章 プロポーション(Proportion)」	「黄金短径」・「スケール」・「人間のプロポーションを描く」・「美術家はプロポーションと歪曲をどう用いるか」
	「第12章 多様性、強調、統一性(Variety, Emphasis, and Unity)」	「多様性」・「強調」・「統一性」・「視覚的統一性を創造する」・「美術家は統一性を高めるため多様性と強調をどう用いるか」

同じように、視覚美術は伝達することが出来る。「美術の言葉」の生徒用教科書にみられる「学習の目的」では「この著書の目的の理解」・「学習され実践されうる美術の言葉が存在することの認識」・「美術作品の各部分を名付け、記述する」・「美術の各要素とデザインの原理を名付ける」が提示されている。また、「学習のための言葉」にはが提示されている。前述したミッテラーとラガンスの2人には、彼等の前掲書と同様の出版社 Glencoe Publishing から 1992 年に出版されたテキストとして共著『美術の探求(Exploring Art)』と『美術の理解(Understanding Art)』¹¹²

¹¹² Gene Mittler and Rosalind Ragans, *Exploring Art and Understanding Art* (Mission Hills,

があり、フェルドマンの美術批評教育の正式な後継者達といえるだろう。

(2)ゲーヒガンによるフェルドマン批判

1975 年、当時オハイオ州アシュランド(Ashland)のアシュランド大学の助教授であったゲーヒガン(George Geahigan)の「評価におけるフェルドマン」¹¹³は後に彼自身、「フェルドマンの批評へのアプローチに現われた評価方法の何点かの限界を指摘した」¹¹⁴とされ、自ら認めた最初のフェルドマン批判となった。1997 年に直接、両者の論争となるまで、四半世紀に及び、ゲーヒガンが一方向的にフェルドマンを批判し続けることになる。1975 年の論考において、ゲーヒガンが扱ったフェルドマンの参考文献は、1967 年の著書『イメージとアイデアとしての美術』と 1970 年『美術を通じた人間形成:学校における美的経験』、1973 年の論考「規範的な批評家としての教師」、1871 年のアイスナー(Elliott Eisner)編『カリキュラム見直しの直面』に編纂された「美術における美術カリキュラム作成のコメント」の 118 頁目¹¹⁵である。

こうした美術教育の言葉への批判は、ゲーヒガンも注釈に記しているように 1960 年代の代表的な教育哲学者シェフラー(Israel Scheffler)の『教育のことば(The Language of Education)』¹¹⁶や『哲学と教育(Philosophy and Education)』¹¹⁷が下地となっている。こうしたシェフラーの教育哲学を背景とした、言葉の用途を批判、分析する傾向の美術教育論考は、1960 年代中盤のスミス(Ralph Smith)の 1965 年の「美的教育における意味のパターン」¹¹⁸や「美術教育におけるイメージ」¹¹⁹などに現われた他、ダブス(Stephan Dobbs)、ホップス(Jack Hobbs)にもみられる(第4章第3節参照)。

このゲーヒガンの最初のフェルドマン批判となった論考は、「フェルドマンの評

CA: Glencoe Publishing Company, 1992).

¹¹³ George Geahigan, "Feldman on Evaluation," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.9, No. 3 (October 1975), pp.29-42.

¹¹⁴ Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Uabana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1997), p.273.

¹¹⁵ Edmund Feldman, "Comments on the Art of Curriculum Making in the Arts," in Elliott Eisner ed. *Confronting Curriculum Reform* (Boston, MA: Little, Brown and Company, 1971), p.118.

¹¹⁶ Israel Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1960).

¹¹⁷ Israel Scheffler, *Philosophy and Education* (Boston, MA: Ally and Bacon, Inc., 1958).

¹¹⁸ Ralph Smith, "Patterns of Meaning in Aesthetic Education," *Council for Research in Music Education Bulletin*, Vol.5 (Spring 1965), pp.1-16.

¹¹⁹ Ralph Smith, "Images of Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.7, No.1 (Autumn 1965), pp.56-61.

価のモデル」、「美的判断の決定」、「価値判断の正当付け」、「評価モデルとしての趣味判断の拒絶」、「フェルドマンの基準」、「フォーマリズム」、「表現主義」、「道具主義」などが挙げられ、一貫した批判が展開されている。この論考でゲーヒガンがフェルドマンを批判している点は何であろうか。まずゲーヒガンは、「評価は近年、美術批評の教授法に向けたカリキュラムの処方において平均的な構成要素と考慮されるようになった。これらを処方するうえで最も影響を及ぼすものの1つは、エドムンド・フェルドマンの『美術を通じた人間形成』に提案されたものであった」と最初に言及している¹²⁰。そして、「フェルドマンは記述、分析、解釈によって進む一連の活動の4番目、或いは最終活動と評価を考えている」とし「フェルドマンが提示した評価のモデルは、疑うまでもなく生徒達が評価する方法(how)を教えることが意図付けられているが、彼はその活動自体に教育的重要性をほとんど位置付けていない」と批判している¹²¹。

彼が批判する対象は、フェルドマンに限らず、1960年代後半に普及した美術批評教育自体に向けられている。1976年、ゲーヒガンは「カリキュラム・プロジェクトと批評:概念的な分析に向けた必要性」¹²²において CEMREL の第1段階の最終報告となる『ガイドライン:美的教育に向けたカリキュラム開発(Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education)』¹²³の細部に至るまでのフレーズを取り上げ、概念の問題、カリキュラム目標、カリキュラムの内容、などが検証、批判されている。その中で、美術批評領域も批判されて、ウイーツとピアズリーから引用した文章が『ガイドライン』から、以上のように抜粋されている。

「1157.『開かれたコンテキスト(open concept)として批評を理解することは、4つの手順や義務に論理的課題を叙述と分類が必要である:(1)記述(description):(2)説明(explanation):(3)評価(evaluation):(4)詩学と美学(poetics and aesthetics)。このような行為の中で、批評は全くもって必然性、或いは十全生もなく、多面的な特性に関係する(バーカン他 P.594)』」¹²⁴

¹²⁰ Geahigan, "Feldman on Evaluation," p.29.

¹²¹ Ibid.

¹²² George Geahigan, "Curriculum Projects and Criticism: The Need for Conceptual Analysis," *Studies in Art Education*, Vol.18, No.1 (Spring 1976), pp.7-16.

¹²³ Manuel Barkan, Lura Chapman and Evan Kern, *Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education* (St. Ann, MO: Central Midwestern Regional Educational Laboratory, 1970).

¹²⁴ Geahigan, *op.cit.*, p.14.

1980年3月27日、オハイオ州立大学において「美術教育の哲学」に向けたシンポジウムが開催された。このシンポジウムの報告書には詳細な議事録は記されていないが、同大学の美術教育学科準教授ノリス(Ross Norris)の導入の後、提出されたとみられる原稿、或いは講演原稿とみられる5部の内容と著者、或いは発表者名を確認することが可能である。その中のゲーヒガンの「美術批評の規定的アスペクト」¹²⁵は、「批評の規範の解釈には特に困難」が存在しているとして、「第1に方法と目標(goal)の間に、しばしば曖昧なものが存在して」、「第2に度々、教授方法と、学習方法としての批評の間に転移が存在して」、「第3に直前の、遠い、偶発的な、目標の間の区別を損なっている」という3点を指摘している。しかし、特筆すべきは各3項目の例を具体的に美術教育者の文献から直接引用し提示している点である。

「1.方法と目標の間の曖昧さ」ではアイスナー(Elliott Eisner)の『若者へ美術を教授すること:美術教育におけるカリキュラム開発プロジェクト(Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education)』¹²⁶、つまりスタンフォード・ケタリング・プロジェクトに関する内容の引用である。

「批評的・分析的・技術的な技能、知覚的認識、歴史的理解は美術的な学習や行動...を全て含んでいるというわけではない。それ故、我々が考慮する、視覚芸術において意義深い学習法とは何なのか? おそらく、そのような問題は先ず学習法を導く目的を探すことなく適切に答えることは不可能である。」¹²⁷

1980年の「美術批評教育におけるメタ批評的探究」¹²⁸の中では、美術批評教育に関連した理論が、1960年代後半以降エッカー、フェルドマン、ケリン、スミス等によって開発されてきたが、その原点が学校カリキュラムの変換期である、マニュアル・バーカン、ルーラ・チャップマン、エリオット・アイスナー等によって引き起こされたと批判されている¹²⁹。以上の1960年代を代表する研究者達へのゲーヒガンの批判は、メタ批評の視点から批評の言葉を「批評(Criticism)、記述(Description)、特徴付け(Characterization)、解釈(Interpretation)、説明、判断

¹²⁵ George Geahigan, "Prescriptive Aspects of Art Criticism," in Ross Norris, ed., *Non title* (OH: Ohio State University, 1980), pp.10-22.

¹²⁶ Elliott Eisner, *Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education* (Stanford, CA: University of Stanford, 1969).

¹²⁷ Geahigan, *op.cit.*, p.8.

¹²⁸ George Geahigan, "Metacritical Inquiry in Arts Education," *Studies in Art Education*, Vol.21, No.3 (Fall 1980), pp.54-67.

¹²⁹ Ibid., p.54.

(Judgment)」に限定して扱ってきたことに向けられている。そして、彼は変わりに、メタ批評的定義付けとして、「様々な定義付けの『タイプ』と「様々な定義付けの『形式』」を新たに提示する¹³⁰。

「定義付けの『タイプ』」は通常の言葉により活用される文脈に沿っているとされる。まず、「条件付けされた定義付け(stipulated definition)」を挙げ、事実上の意味を提示する「報告的定義付け(Reportative definition)」と「任意に条件付けされた定義付け(arbitrary stipulated definition)」・「非任意的に条件付けされた定義付け(nonarbitrariness stipulated definition)」の2種類により構成されると説明している。「任意な条件付け」とは、「作家が都合よく同じような議論の文脈の中で、内密に条件付けした意味を、通常の意味で定義されたものに転換することにより、容易に読者を混乱させることが可能である」とされている¹³¹。ここでは、批評教育に強い影響を与えてきた美学者ピアズリーが例として挙げられ、本来の日常的な言葉の性質とは懸け離れたものであると非難されている

これに対し、「非任意的な」条件付けは、「作家が与えた言葉の意味が条件付けられた文脈意外でも、他の文脈において適用可能なように提案することにある」とし正当化されている¹³²。ゲーヒガンが教育的意義に合致するとして支持しているのは後者の「非任意的」なものである。「定義の形式」とは、「定義された言葉と同等の意味を持つ言葉を提示する『同義的定義(synonyms definition)』と、「同じようなカテゴリーにおいて他から定義された概念を特定の概念から区別する格差(differentia)に沿って、一般的カテゴリーを提示する『分類的定義(classification definition)』」による二つによって構築されていると指摘されている。このような言葉の定義の厳密な美術教育への適用は、スミスの1960年代の教育政策の問題に対する取り組みによく類似している。しかし、ゲーヒガンが指摘している批評方法の問題は特に生徒の教育方法に関する問題点に絞られている。

1983年の「美術批評:概念の分析」¹³³の中では、批評が名目上様々な用途に用いられるとし「活動(Occupation)としての批評」、「発話行為(Speech act)」、「批評の方法と批評の実用性の関係性」を奨励し、フェルドマンの批評モデルが実際の批評的ディスコース(Critical Discourse)とは異なるにも関わらず多くの教育者に誤解を

¹³⁰ Ibid., p.55.

¹³¹ Ibid., p.55.

¹³² Ibid., p.56.

¹³³ George Geahigan, "Art Criticism: An Analysis of the Concept," *Visual Arts Research*, (1983), pp.10-22.

招いてきた批判し、「一般的活動における批評の性質を理解する」必要性を説く。1996年の論文「効果的な実用性のための批評の概念化」において、ゲーヒガンは「美術批評(art criticism)」という言葉が教育のディスコースにおいて多様な意味を持っていると指摘し、「美術作品の価値や意味について搜索する“探究(inquiry)としての批評”と「美術について書いたり語ったりする『ディスコースとしての批評』」に区別している。これらの区別は、従来から考慮されず混乱を招いてきたとされ、1960年代から1970年代までのオズボーン、ピアズリー、ストルニツ、ウィーツ等の批評美学の影響が顕著であり、また、最も美術批評主義教育で活用されてきたフェルドマンの批評モデルも、そうしたことが考慮されずに美術教育に導入されてきたと批判している。これは、1960年代前半に、「創造性」批判から「美的経験」の教育的意義が重視されるようになった経緯の問題を指摘するものである。

ゲーヒガンが指摘する従来からの批評教育の問題点とは、「批評家が実践するうえでの明確なモデルと批評的知覚・熟考のモデルが区別されていない」、「一定の直線的段階を通じて熟考されている」こと、「批評的段階が明確に分類されている」こと、「熟考において文脈性を怠ってきた」こと、「任意に行為することにより意味が形成される」こと、という以上の固定概念にあるとしている。まず第1の実践モデルと知覚・熟考モデルとは、認知心理学における知覚プロセスと哲学の弁証法的な考察プロセスの両方を指し、その両方が混同して批評プロセスとして利用されてきたことを批判していると考えられる。第2の直線的段階による批評プロセスとは、記述→分析→解釈→判断の4段階によるモデルを指していると考えられ、ゲーヒガンは本来、美術批評家が、このような手続きを経て作品判断に至ること自体疑問を投げかけている。第三の文脈性、またはコンテキストが無視されてきたと指摘している点では、アメリカのフォーマリズム美学に代表される作品概念が、歴史的背景や先人による解釈付けを軽視してきたことを指すものである。第4の任意に意味が形成されるという点においては、鑑賞者の作品解釈には無意識の意味形成がある場合もあり、必ずしも形式に沿って段階的に意味を把握するとは規定出来ないとしている。

以上の従来からの批評モデルの形骸化した問題点に対し、ゲーヒガンが解決策として提案するものがデューイの問題解決のプロセスである。この問題解決のプロセスとは、「作品の解釈は前後運動するものであり、批評家の理解が変化すれば作品の価値も変化する」とし、何度も再評価・再記述(再叙述)することの奨励や、作品への熟考が自動的に起るものではなく、従来から慣習的になった思考方法がブロックされたり妨げられた時点で起るというものである。また、これらの批評家に問題

的な状況が常に意識されるとは、限らず本人のコントロールを超えたものである場合も考えられると提起している。更に叙述(記述)・解釈・評価の順序も作品によって異なっていくだろうとも指摘している。

(3)ゲーヒガンによるフォーマリズム批判

1997年の論考「美術批評の学問:実用性のための暗示」¹³⁴においては、美術批評の学問に関して「(a)学問とは何か?」、「(b)美術批評は学問として何の意味を持っているのか」、「(c)とりわけ、美術批評主義は教育的な実践においてどう特徴付けが可能なのか?」というDBAEに関した問題点を提起している。ここでDBAEの批評教育観として挙げられているものは、1987年のスミス編集の『美的教育ジャーナル』において、リサッチ(Haward Risatti)が担当した「美術批評」の項目「学問に基づいた美術教育における美術批評」¹³⁵である。このリサッチの論考に対しゲーヒガンは「批評的探究が問題解決のプロセスであることにも認識がない」や、「教室における教育理念として計画原理・要素について語っていない」と批判を加えている¹³⁶。そして、特にリサッチに向けられた批判は、彼を無意識に拘束しているフォーマリズムの批評に向けられている。

「フォーマリズムは美術作品を自己十全的(self-sufficient)な全体性として取扱い、鑑賞者は注意深い観察を通じて美術作品を充分理解することが可能であるという見識を持っている。(中略)芸術理論としてのフォーマリズムは批評主義を取扱う際、鑑賞者の美的知覚における認識的背景を無視とてきた。現在、理論家は美的知覚が作品の美的特性を受動的に受け取るのではなく、むしろ、美術作品の観察に伴う背景知識や意味を獲得することによって積極的に努力されるものとしている」¹³⁷

ゲーヒガンは以上のようなフォーマリズムの観点により、リサッチが「本質的(intrinsic)・「外部的(external)」という二項対立に束縛されて分析を表明し、「背

¹³⁴ George Geahigan, "The Discipline of Art Criticism: Implications for Practice," *Visual Arts Research*, Vol.23, No.2 (Fall 1997), pp.145-157.

¹³⁵ Howard Risatti, "Art Criticism in Discipline-based Art Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.2 (Summer 1987), pp.227-239.

¹³⁶ Geahigan, *op.cit.*, p.147.

¹³⁷ *Ibid.*, p.149.

景知識(background)」から区別しているが、それは誤りであると批判する。その背景には、先ず第1に、批評家は既に存在する背景知識に対して問題を設定することから探究を開始するとしており、第2に美術家でさえ、観衆と共有した知識が前提として必要である、という持論がある。

この論考の中においてもゲーヒガンはフェルドマンが提案した初期の批評教育のモデル-記述(叙述)・分析・解釈・判断-が、美術作品への「批評的ディスコース(Critical discourse)」だけに限らず、同様に作品を「知覚・認知のモデル(model of perception and cognition)」にする方法にも応用されていると批判している。これらの混乱の原因はやはり、前項でも挙げたようにピアズリー、ウィーツなどの哲学的観点からの批評家への言語分析を導入した点にあるとしている。ここで挙げられた研究者達は全て1966年にスミスが編集しイリノイ大学出版局から発行された『美術教育における美学と批評主義』に論考が収められている点が特徴的である。では、ゲーヒガンが提案する、フェルドマン以降の美術批評教育に代わる新しい方法論とはどのようなものであろうか。

ゲーヒガンの1998年『アート・エデュケーション』9月号の「批評的探求:概念と教室においてそれを適応するための理解」¹³⁸には、「批評の探求とは何か、どう教室の教授法へ組み込まれるだろうか?」という問題がデューイの影響の基、「1.美術作品への個人的な反応」、「2.生徒のリサーチ活動」、「3.概念と技能の教授法」により展開されている。そして、「批評のディスコースと批評の探求」の項目にフェルドマンの批判がみられる。

「フェルドマンにより提案されたアプローチは、おそらく最も馴染み深く幅広く受け入れられている。彼のモデルの中で生徒達は美術作品を記述し(describing)、分析し(analyzing)、解釈し(interpreting)、評価する(evaluating)ことにより批評する。多くの教育者達は彼のモデルが選択すべき多くのものの一つとして提案されたのだが、最も想定されたことは、美術批評がディスコースの形式として定義され、生徒が従う手順として形成されたということである」¹³⁹

先ず問題になるのは、ゲーヒガンがフェルドマンの美術批評教育に疑問を投げ掛ける点である、「プロセス」を従えて一定に進む方法がここでは批判されている。

¹³⁸ George Geahigan, "Critical Inquiry: Understanding the Concept and Applying It in the Classroom," *Art Education*, Vol.51, No. 9 (September 1998), pp.10-16.

¹³⁹ *Ibid.*, p.11.

1998年、ゲーヒガンは「手続きから、原理へ、そしてそれを超えて:教室における批評探求の意味」¹⁴⁰において、フェルドマンの記述、分析、解釈、判断が、美術作品の「批評的ディスコース(Critical discourse)」だけに限らず、同様に美術作品の「知覚と認識のモデル」にも応用されていることに矛盾を指摘している。

「最も初期の1つとして、フェルドマン(1967,1970)により提案された批評モデルは文学で遭遇する規範の典型的な種類である。フェルドマンの批評モデルにおいて、生徒達は、ライナー・ファッション(liner fashion*線状の形式に沿って進む)を通じて数多くの個別のステップや段階に分割されている。生徒達は、先ず美術作品を記述し、それから分析し、解釈し、最終的に評価することにより批評する。当初から思慮深い教師達は、フェルドマンのモデルに困難を見出し、多くのそれに代わるモデルを提案してきた」¹⁴¹

ゲーヒガンが、フェルドマンと1960年代後半以降の美術批評教育を批判する点は、批評の教育的観点からの位置付けの不明瞭さと、批評家本来の行為自体の受け止め方の誤りという、2点にある。ゲーヒガンは、実際、批評家が行為を行なう際、手順(Procedure)が存在しているという根拠自体、どこにもないと述べる。彼によると、そもそも手順とは「ある目的を達成するために連続的な秩序に結びついた一連の活動」を意味するが、本質的な手順とは「積極性(activity)」を持っているはずであり、その「積極性」とは他の行動とは対照的に、「自分自身が行為するにせよ、行為しないにせよ、自己決定権を持つこと(things which one can decide to do/or not to do)」、「自分達自身が自発的に着手出来る行動である(they are doing which one can voluntary undertake)」¹⁴²こととされている。

3. デューイの「探求」と「問題解決学習」

(1)ゲーヒガンのデューイ受容

ゲーヒガンが重視する「積極的」な意味における手順とは、通常、日常的な状況

¹⁴⁰ George Geahigen, "From Procedures, to Principals, and Beyond: Implementing Critical Inquiry in the Classroom," *Studies in Art Education*, Vol.39, No.4 (Winter 1998), pp.293-308.

¹⁴¹ *Ibid.*, p.293.

¹⁴² *Ibid.*, p.294.

の元で起る。それは、専門的な学問による探究であると同時に、毎日の生活における問題解決にも範囲が及ぶデューイの「探究プロセスの五段階の図式(a five-stage schema of the inquiry process)」が相応しいものとされる。

- 1.問題的状况(A Problematic situation).デューイが論じた探究は常に未決定な外部状況と内的葛藤から始まる。探究者の経験は、慣習的な思考や活動が阻止されることで困難を感じる。これは探究において先行される状況である。
- 2.問題の主張(Articulation of the problem).問題状況に直面した時、デューイは探究者が先ず解決するための問題の困難を主張しようとする、と指摘する。
- 3.仮説の示唆(Hypothesis suggestion).問題が主張された後に、仮に仮説を形成したり指摘する段階がある。人々は様々な問題解決方法を想像的に形成する。
- 4.結果の推論(Deductive of consequence).仮説を形成した際、探究者が仮説の結果を推測する段階がある。
- 5.仮説の試み(Testing of hypothesis).探究者はその推測が確かかどうかを観察するため観察・データ収集・想像力を働かせることを通じて仮説をテストする¹⁴³

ゲーヒガンは、さらにこのデューイのプロセスを経ることで探究者は他の調査においても活用可能なように、この「学問化された探究(Disciplined inquiry)」から問題解決の基盤が得ると位置付けている。ゲーヒガンは批評家が本来、先ず、他の批評家によって査定された判断価値と目的論的にも関連しており、美術作品の「美術家の意図や目的」の「意図的理解(intentional understanding)」や、「理論を基礎付けている規範や広範囲な文化的理念」の「美的理解(aesthetic understanding)」をしているはずだと指摘している。そして、その後、批評家はまた美術作品において理解されていないことや、価値・メリットについて結論に到達していない部分に探究を企てようとするのである。この批評家の行為をゲーヒガンは仮説を試みる問題解決の方法と比較可能であると考えているのである。

「批評家が美術作品から最初に理解しようとすることは一例えば、ある光景の文学的記述(叙述)ではなく、抽象的な理念による「隠喩(Metaphor)」であり-他の芸術作品を解釈しアプローチするための原理を得ることである。メリットや価値についての結論は、幅広く適用することが可能であり、現時点での批評家の経験にお

¹⁴³ *Ibid.*, p.295.

いて価値があるだけでなく、将来、他の芸術作品を評価するための理念にもなる。」

144

ゲーヒガンは批評家の真の解釈が他の美術作品へも適用可能であることが、重要であり、また、作品への問題意識は既存の作品解釈を認知することによって始めて生じ、批評的探究もその時点から始ると説明している。確かにゲーヒガンの理想は、いわゆる、フォーマリズムとして作品の形態・色・線などを重要視する批評理念とは全くかけはなれている。積極的に作品に付加する文脈(コンテキスト)の導入を促すものであり、形態や線の調和や統一といった従来の美的理念よりも、発話行為そのものに根付いた探究者自身に焦点が絞られているといえる。そして、彼が最も強調する従来のフェルドマン以降の批評教育の理念に対する相違点は、彼の批評的探究と従来の批評的手順の相違点に絞られていくのである。

1996年のゲーヒガンの「効果的な実践のための美術批評の概念化」¹⁴⁵の冒頭には、デューイ(Jhon Dewy)の1934年『経験としての芸術』からの「批評は判断である...コントロールされた探求の行為」、そして、ウィーツ(Morris Weitz)の1964年の『ハムレットと文学批評の哲学』から「批評は美術作品に関する研究されたディスコースの形式である」という、両一文を暗示的に掲げている。これは、ゲーヒガンによるデューイの「探求」の支持と、ウィーツの「批評」への批判を象徴している。ゲーヒガンの意図は美術批評教育の批判へ向けられ、「概して、美術作品における意味と価値をサーチする探求(inquiry)と、美術について話し記すディスコース(discourse)としての批評の、言葉『批評』の2つの異なった意味が充分、区別し損ねたことにある」という、問題提起に繋がるものである。つまり、「批評的探求(critical inquiry)が、教室において美術批評を履行しようとするガイドであるべき批評的ディスコース(critical discourse)ではない」という「教育的トピックとしての批評の発展と開発」に相応しくないという指摘である。

1997年、スミスが編集者を務める一連の「美術教育における学問:文脈の理解」の、ウルフとゲーヒガンの共著『美術批評と教育』¹⁴⁶がイリノイ大学出版局から発行された。それに対して、美術批評教育の創始者として扱われてきたフェルドマンは、1994年『実践的な美術批評』¹⁴⁷の中で、1967年の『イメージとアイデアとし

¹⁴⁴ Ibid., p.296.

¹⁴⁵ George Geahigan, "Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.30, No.3 (Fall 1996), pp.23-41.

¹⁴⁶ Theodore Wolff and George Geahigan, *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997).

¹⁴⁷ Edmund Feldman, *Practical Art Criticism* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.)

ての美術』以来、その原型(若干各カテゴリーに変化はみられるが)を崩さない「記述」・「分析」・「解釈」・「判断」を再び提示している。

同1997年、ゲーヒガンは従来の記述・分析・解釈・判断または評価、という批評プロセスに変わるものとして「手順(procedure)」ではなく「原理(principal)」へと、美術批評教育研究の移行を提案している。この批評理念の背景には、パーキンス(David Perkins)の「思考条件の開発(the development of thinking disposition)」を中心に置いた美術批評教育に基づくとされ、「先ず見る時間を与えること、次ぎに幅広い冒険心を持って観察(looking)させること、第3に正確に深く観察させること、第4に体系付けられて(organized)観察させること」が引用されている。このパーキンスの美術批評はデューイの問題解決学習と非常に類似している。このパーキンスの批評理念と方法論を念頭においたうえ、ゲーヒガンは「教室における批評的探究において指摘しうる一種類の教育活動はない」と批判し、「むしろ、教師達は三種類の異なった教育活動を実用化する必要がある」と提唱する。その教育活動とは、デューイの問題解決学習に従い、「個人的な反応の活動(personal response activity)」、「生徒のリサーチ(student research)」、「コンセプトと技能の教授法(concept and skill instruction)」の3つにより構成されている。

(2)ゲーヒガンのデューイ影響下の方法論

「個人的な反応の活動」とは、「美術作品への個人的な反応(Personal response to works of art)」に相応し、「批評的探究は、生徒が学習する美術作品に提示されている意味や価値の問題を認識した時点で始まり、続いて生徒は仮説を形成し、証拠を集め、仮説をテストすることが可能となる」とされる。そして、「結果的に生徒達は学習する作品の価値や意味についての『仮の結論(tentative conclusion)』に到達した時、これらの発見を他の芸術作品や彼自身の生活に適用する」と説明されている。更にこの作品への問題発生を生徒が認識するため、生徒同士の「反対意見(tentative conclusion)」や教師が生徒に探求する「関連した美術作品の比較(Compare related work of art)」が効果的であると位置付ける。そのためには「学習に興味を持たせる作品を選択する(selected provocative works for study)」ことが必要であるとも指摘している。

「生徒のリサーチ」活動は、生徒達が図書館や教師の準備した参考文献によってアーティストの伝記的・文脈的(contextual)な社会背景などを指すもの知識をリサーチすることを勧め、この活動に関して教師は、心のケアをする教員・案内役として役目を果たすと説明している。1990年代、カルチャル・リテラシーなどの文化

的背景の学習を重視する思潮が現われていたが、この場合は、ゲーヒガン個人が1960年代以降の美術批評教育のフォーマリズム批判をより背景としているだろう。

「コンセプトと技能の教育」とは、「メタ認識的原理であり、批評的思考であり、他の技術も同様に必要かもしれない」とされ、「教師は知識を提供する権威者の役割として想定される」と説明されている。ここでは、美的コンセプトを教授することは「美術作品や図式、視覚補助教材を活用してコンセプトの範例(Exemplar)を示す」ことが効果的であるともされ、逆に「反対の事例(counter instances)」も場合によっては効果的である指摘されている。しかし、ここで扱うコンセプトとは、あくまで生徒が新たな場面に遭遇した時でも自分自身の判断により応用が可能であることであり、留意すべきだと付け加えられている。これは、1960年代にアイズナーが提案した、一般教育学の観点からの「反省的思考」に近い性質を持つものといえる。

以上の批評方法は3つの教育活動が並列しており、従来の批評プロセスのように連続的な秩序により配列されていない。このような並列的な批評活動の配置は、ルーラ・チャップマンの「教育における美術へのアプローチ」においても帰納的・演繹的・感情移入的・相互作用の(これはグループ・ディスカッションである)という4種類が提示された前例がある。しかし、チャップマンは個々の活動が更に縦列的分析・解釈・判断のプロセスに適応すると位置付けていた点で、ゲーヒガンとは異なっている。また、生徒と教師の教育現場における関係性が考慮されている点特徴的である。従来、美術批評教育は1960年代後半から学問という専門的・教訓的な教育理念を背景にして浸透していったことから、一方的に方法論を刷り込むというイメージが強いものであったと考えられる。彼がこの方法論で留意した点は、この教師と生徒の相互関係であり、学問(discipline)という言葉の意味自体への問題提起が向けられていると考えられる。

1999年「美術批評と美術教育における記述」¹⁴⁸において、ゲーヒガンは「美学の文献から借用した技術的な概念」を批判し、「日常の言葉における記述の概念」を、「教育者達が処方する積極的な活動の種類を理解する重要な種類」として推薦する。それは、以下のような箇条書きで各項目が説明されている。

- 1.そこには、語り手(または書き手)と聞き手(または読み手)の聴衆(audience)が

¹⁴⁸ George Geahigan, "Description in Art Criticism and Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.40, No.3 (Fall 1999)

存在する。

- 2.語り手と書き手は、彼の/彼女の聴衆へ記述される様相(aspects)を伝達するため言葉(words)と文章(sentences)を発する。
- 3.聴衆はこの情報を必要とし欲している。
- 4.語り手や書き手は彼の・彼女の聴衆以上に、この情報を伝達するためのより良いポジションにいる。
- 5.記述された対象や事象は存在しなければならない、そして、予測された局面は記述された事象へ適合させなければならない。
- 6.記述は考慮している目的に合致しなければならない。¹⁴⁹

ゲーヒガンによると、従来、批評的探究は美術作品の意味や価値を調査するために、理解を伴う「解釈(interpretation)」と価値を「評価(evaluation)」することが批評モデルに提案されてきたが、この二つは、一見類似しているように見えて根本的な違いを含んでいるとしている。それは、批評的な探究においては、話したり記述(叙述)したりする手続きとは根本的に異なるという点である。つまり、前述にも取り上げたように、「未だ、決定付けられてない(yet to be determined)」美術作品の価値や意味が作品理解に既に施されており、価値についてのある程度の結論が到達点にあるということを前提とし、そのことを踏まえ、探究者は未開の価値や理解についての探究を開始するのである。その理念の中では批評的探究のモデルとは記述から解釈、判断のような一連の秩序を経て段階を経るものではなく、その「繰り返されるプロセス(a recursive process)」であると位置付けられている。

「批評家が美術作品の意味についての仮説を形成した時、仮説は調査される段階で拒絶されるかもしれない。批評家は数多くの相次ぐ仮説を形成するかもしれないし、美術作品の最終的な意味に到達する前にそれをテストするかもしれない。作品の価値についての結論は、批評家が様々なレベルで理解へと到達する再仮説(successive reformulation)が必要である」¹⁵⁰

これはデューイの問題解決による試行錯誤を通じた学習者の行為を喩えたものであり、ある一定の秩序と段階を経て計画的に学習達成度に到達するという、1960

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp.216-217.

¹⁵⁰ George Geahigan, "Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.30, No.3 (Fall 1966), pp.23-42.

年代後半からの学習理念の風潮とは根本的に異なったものであるといえる。このゲーヒガンの仮説形成の試行錯誤による学習法は、フェルドマンに代表される記述・分析・解釈・評価という一定の手続きを否定するものであり、より教育的な現場の教師に向けた位置付けを思案しているといえる。また、ゲーヒガンは、批評家が美術作品に直面した時に仮説が発生するかどうか、問題の所在を認識しているかどうかは「行為する何か(something one does)」ではなく、「人々に起る何か(it is something that happen to a person)」であり、当事者の意識的なコントロールを完全に超えたものであると指摘している。これは、デューイの理念における第1と第3の段階に匹敵するものとされ、この「人間的意志(human volition)に基づいた真の「活動(activity)」である。

(3)「探究」と「批評」の相違点

ゲーヒガンの説明においては活動と思考の二つが相互に交錯することにより、鑑賞する側の自発的な行為、つまり、方法論に強要されない真の行為-方法を自ら編み出していくという理念だと解釈できる。従来の批評プロセスにおいては記述(叙述)させる、分析させる、解釈させる、判断または評価させる、といった批評する者への行為が強調されており、真に解釈しているのか判断しているのか自体、表面的に出露するものではないと彼は考えている。また、美術作品の背景知識(background)の批評家にとっての意味は、他の作品との比較を可能にすることで他の一般人よりも十分な判断が行えるということにある。その意味においてゲーヒガンはアメリカに深く根付いたフォーマリズム批評を否定している。このフォーマリズム批評こそが、彼の批判する「批評の手続きのモデル(procedure models of criticism)」に密接関係をもたらしたものであり、その原型を直接提案した人物としてフェルドマンは批判されているのである。

「私はフェルドマンの影響力強いモデルが、不運にも講義の中で美術批評を考慮するうえでの、以後の状況を先導する手助けになったと信じている。フェルドマン(1967)は独自に彼のモデルを美術鑑賞のテキストに提示した。それゆえ、彼は教師達が授業に提供するための処方箋としてでなく、むしろ、生徒が美術を鑑賞し、より理解するために従う手続きとしてモデルを形成したのである。このモデルは中等学校の方法論のテキストに繰り返し影響を与えた。」¹⁵¹

¹⁵¹ Ibid., p.30.

確かに、フェルドマンは1994年の『実践的な美術批評』の第2章「批評プロセス」において、「我々の最初の判断の基盤はフォーマリズム(formalism)」であると、「判断の非フォーマリズム(nonformalism)」を「表現主義(expressionism)」という言葉で定義し、ここでは優先順序が現われている¹⁵²。

「ゲーヒガンの論文が強く押しているものは多くの美術批評的方法論-特にフェルドマン-、探究(inquiry)としての批評を言述(discourse)としての批評と『1 まとめにし(conflate)』、混同しているということである。加えて、彼は一般的に用いられている批評方法が『批評家が実践する活動の真の説明を与えて』いないと言及する。第3に『批評的反省(critical reflection)』が『線的秩序の段階(liner sequence of stages)』において進むことを彼(*ゲーヒガン)は疑っている」、第4に『大部分の批評モデル(most models of criticism)』が「批評的反省が起こるうえで文脈(context)を無視してきた。(中略)探究(inquiry)とディスコース(discourse)を『一括している(conflating)』ことに関して、私は批評的ディスコースを探究の手段とみなすと言及するだろう。『探究(inquire)』-ラテン語でin+quarere-の語源を考えてみなさい。確かに問題は-他のものにおいても-『発話行為(speech act)』は問題状況すら生じる。何故なら、私は根本的に批評的探究を美術についてのディスコースや発話と区別しない。」¹⁵³

このフェルドマンの「探究(inquiry)」に関してゲーヒガンは以下のように反論している。

「探究(Inquiry)はデューイによると、常に探究者が未解決や内部葛藤の外部状況の経験が慣習的な思考、或いは行為の方法を妨げた際、困難を感じる問題状況(problematic situation)が論じられている。これは探究に先行する条件であり、人が問題の解決を表明しようとする段階の後に来る。これは人々が様々な問題解決を想像的に形成するうえでの、示唆や仮説形成の段階の後に来る。この探究の段階は仮説や結果の推論に巻き込まれる後に来る。データの収集と仮説のテストの結論から、探究はそれが確実か不確実かを観察する。」¹⁵⁴

¹⁵² Feldman, *Practical Art Criticism*, pp.38-39.

¹⁵³ Feldman, "Commentaries: Commentary on Geahigan," P.85.

¹⁵⁴ Geahigan, "Commentaries: Distinguishing Critical Inquiry from Critical Discourse: A

フェルドマンは1951年最初の論考「美的経験の教育意義」の中で、既にデューイを引用していたことが判明している。実際、多くの研究者によりデューイとフェルドマンの美術批評教育を関連付けている。その例を検証すると、著者が確認した限り最も早いものでは、1968年の『美的教育ジャーナル』のデニス(Lawrence Dennis)の論文「美的教育へのデューイへの貢献」¹⁵⁵にその言及がある。そこでは、フェルドマンの1966年の論考「批評行為」を参考に、以下のように解釈されている。

「エドムンド・B・フェルドマンはデューイと類似した観点を掲げた。彼(*フェルドマン)は批評行為が『新しい価値の形成は、美術作品の面前で切迫と偶発性を感じる直接的な基盤を伴うという理由から』、創造的であると感じた。彼は、又、批評パフォーマンスが廃れかけたのに対し擁護されねばならないとも述べた。言い換えると、美術対象は絶えず客観的なものであるが、知覚者、批評家、素人、社会環境はそうではない」¹⁵⁶

また、1973年にマクグレガー(Nancy McGregor)は「もう一つの見せ掛けにおけるプロテウス(*姿を自由に換えられる海神を指して、変化しやすいものを意味する):美術教育の形を変えること」¹⁵⁷において、従来の美術教育における5つの構成要素を「知覚的構成要素」、「巧みな扱いの構成要素」、「情報処理的な構成要素」、「環境的構成要素」、「批評的/反省的構成要素」を挙げている。この「批評的/反省的な構成要素」では以下のように定義付けされている。

「1924年頃、デューイ(1924)は美術作品の構成部分の分析と統合により経験することを擁護した。約45年後、フェルドマン(1970)は、デューイの方法の耐久性への証明である批評判断の基盤として記述、分析、そして、解釈を推薦する」¹⁵⁸

Reply to Feldman,” p.103.

¹⁵⁵ Lawrence J. Denis, “Dewy's Contribution to Aesthetic Education,” *Journal of Aesthetic Education*, Vol.2, No.4 (Winter 1968) pp.23-36.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.29.

¹⁵⁷ Ronald MacGregor, “Proteus in Another Guise: The Changing Shape of Art Education,” *Art Education*, Vol.26, No.2 (February 1973) pp.13-15.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.14.

1970年当時、マクグレガーはオハイオ州立大学の大学院生であった。当時の論考「批評の概念:美術教育に向けた暗示」¹⁵⁹の中で、マクグレガーはシブリー(Frank Sibley)の「美的概念」¹⁶⁰、スチーブンソン(C.L.Stevenson)の「美学における解釈と評価」¹⁶¹、ウィーツ(Morris Weitz)の「ハムレットと文学批評の哲学」¹⁶²の文献を「批評の概念」として提示している。そして、「教師の目的は美術対象と美術の出来事を理解するための手段として生徒の言葉の用法を発育することになる」と論旨を展開している。この論考の中では、美術批評教育がデューイにより開始され、フェルドマンにより展開されたかのような歴史的な位置付けとなっている。

1986年、当時フロリダ大学助教授であったアンダーソン(Tom Anderson)は「ジョン・デューイとエドムンド・バーク・フェルドマンにより提起された美術批評教育の比較」¹⁶³の中で、両者の「判断(judgment)」を比較し「フェルドマンが批評家は判断を遅らせるべきだという立場に対し、デューイの批評は最初に判断が位置付けられる状態にある」と言及している。彼はフェルドマンがデューイの影響を直接受けているとする。つまり、デューイの判別(discrimination)がフェルドマンの記述と形式分析に相応する。同じく統一(unification)・総合(synthesis)が解釈と評価に相応する、という位置づけである。両者の相違点に関しては、デューイが哲学的な枠組みにより判断的な批評(Judgical criticism)をとらえて実際の方法論を提示していないのに対し、画家であり歴史家、批評家であり美術教育者であるフェルドマンは実践的なものとして導入したということを、1984年12月21日のフェルドマンとの対話から立証している。

結・20世紀末の「美術批評」教育

以上において、1980年代のDBAE政策下における「美術批評」教育の普及について考察してきた。「美術批評」の研究者には、DBAEに関連したプロジェクトに直接関与した研究者、または、フェルドマンの「美術批評」教育の影響を受け続け

¹⁵⁹ Nancy MacGregor, “Concepts of Criticism: Implications for Art Education,” *Studies in Art Education*, Vol.11, No.2 (Winter 1970), pp.27-33.

¹⁶⁰ Frank Sibley, “Aesthetic Concepts,” in Joseph Margolis. ed., *Philosophy Looks at the Arts* (New York, 1962), pp.63-89.

¹⁶¹ C. Charles Stevenson, “Interpretation and Evaluation in Aesthetics,” in Max Black. ed., *Philosophical Analysis* (N.J., 1950), pp.319-59.

¹⁶² Morris Weitz, *Hamlet and the Philosophy of Criticism* (New York, 1966).

¹⁶³ Tom Anderson, “A Comparative Examination of Art Criticism as Proposed by Jhon Dewy and Edmund Burke Feldman,” *Visual Arts Research*, Vol.12, No.2 (Fall 1986), pp.

てきた研究者、の2つの傾向を持っていたこと、そして美術批評教育論争の発展までを考察してきた。その背景には、ゲーヒガンが批判したように、20世紀後半に普及した「学問に基づいた」美術教育が根付いていた。研究方法、美学・美術批評の専門家の研究を直接のリソースとしてきた点、また、ブルーナー以来の一定の秩序を従えた「プロセス」による教授-学習法と評価方法にあったといえる。「美術批評」教育は1960年代にフェルドマン→スミスの「記述→形式分析(分析)→解釈→評価(または判断)」という美学からの批評と、「プロセス」に従って、その学術性を特に象徴した方法論であつたといえる。

第1節では、1980年代中盤ゲッティ・センターのDBAE(学問に基づいた美術教育、Discipline-based Art Educationの略称)政策による美学、美術史、美術批評、制作の4領域の提唱からその政策会議と出版物を考察している。その後、1980~1990年代に各研究者個人により様々な「美術批評」教育が美術教育機関誌に提案されるようになった。このプロジェクトの各大学の指導者レベルの人物が、アンダーソン、ランクフォード、バレットなどの1980年代を代表する「美術批評」教育研究者等であつたことから、「美術批評」が諸学問以上に重視されていた点が明らかとなった。

第2節では美術批評教育の創始者とされたフェルドマンの影響下に置かれた美術批評教育研究者を考察している。その影響とはゲーヒガンが指摘・批判した「批評のことば」と一定の秩序を持った「記述→形式分析→解釈→判断」の受容を指す。美術批評教育の研究書の中でフェルドマンは先駆者として位置づけられ、アメリカのみに限らず世界的にそう解釈されてきた。

第3節では、1997年に起こった「美術批評」教育論争に焦点をあて、その問題点に着目している。20世紀後半、1960年代中盤から美術教育のリソースとして美学者の批評を紹介してきたイリノイ大学のスミスは、1980年代に入り再び教養主義が台頭することで、美学・美術批評のアンソロジーを多く編纂することとなる。20世紀の末端、1997年にスミスが編集する『美的教育ジャーナル』で、フェルドマンとゲーヒガンの美術批評教育の論争が、静かに展開された。この論争は、「美術批評」教育のリソースが美学者・美術批評家の文献を直に導入してきたことと、ブルーナー以来のプロセスを重視する教授-学習法とリサーチ方法へと向けられた。そして、デューイに由来する「探求」と「問題解決」の意味が改めて「美術批評家」の行動自体に問われることとなった。

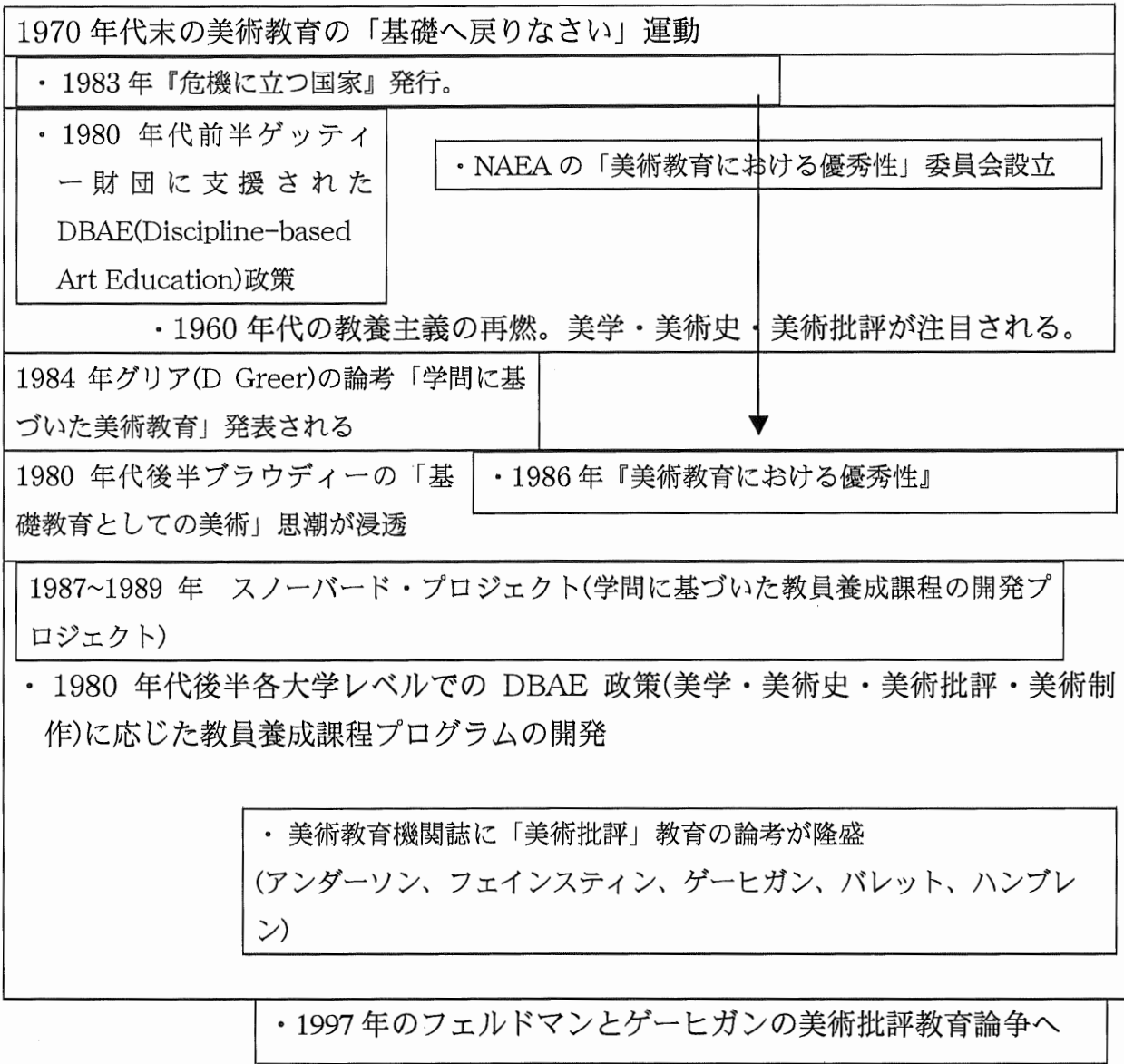
第7章の「美術批評」教育の展開では、DBAEの政策として普及した系譜と、各個人の研究者レベルでフェルドマンのモデルをリソースとして提案された系譜、の

2つを追ってきた。1960年代のフェルドマン→スミスの「美術批評」モデルに頼りながらも多様な展開から、特に多文化主義社会を視野に入れた、民族的なコンテクストの理解へと1990年代は緩やかに変遷していくことが特徴である。やがて、20世紀後半、CEMREL→DBAEと続いた美学・美術批評への傾倒による「美的教育」の系譜は、1990年代以降、美術館と美術教育の関連性が重視され、Neo-DBAEと呼ばれる多文化社会を視野に入れた動き、またはパーソンズ、ハウゼンなど鑑賞者に開かれた「みる」鑑賞教育が台頭することで急速に姿を消していくのである。しかし、20世紀末のフェルドマンとゲーヒガンの間に生じた「美術批評」教育論争は棚上げされた形となり、美術を教授-学習するうえでの「探求」、「プロセス」など普遍的な課題は残ったままであり、また、「美術批評」が実際に何処から導入されたのか、など、20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」と同様、その複雑で詳細な経緯はほとんど不明なまま、蓋が閉じられ、21世紀を迎えた。

表7-9・20世紀末の「学問に基づいた美術教育」と「美術批評」

1984年	DBAEディレクターのグリア(D Greer)の論考「学問に基づいた美術教育:教科学習としての美術へのアプローチ」発表される。12月J・ポール・ゲッティ財団から『美術史、美術批評、美術制作:選定された学校地区における美術教育の調査』から三冊発行。10月16日ペンシルバニア州のカッツタウン大学においてカアター(Eldon Katter)をコーディネーターとしてカッツタウン美術会議開催。
1986年	5月7、8、9日ペンシルバニア州 Calisle のキングのギャップ環境教育センターにおいて、ペンシルバニア教育局(Pennsylvania Department of Education)支援の基、美術教育と美学、批評に関するシンポジウム、11月7、8、9日には同場所で美術教育と美術史に関するのシンポジウムが開催。1986年のミッテラーの『アート・イン・フォーカス(Art in Focus)』発行。
1987年	8月8(土)~15日(日)までユタ州スノーバード・セミナー、11月19、20、21日にペンシルバニア州の美術教育におけるスタジオの役割がそれぞれ開催されている。『美的教育』ジャーナルにDBAE特集号。
1997年	フェルドマンとゲーヒガンによる美術批評教育論争

【図7】20世紀末の「学問に基づいた」美術教育と「美術批評」教育



1. 本研究の考察

以下に、本研究の各第1章～第7章の結果を考察する。

第1章

第1章では、20世紀初等(1900～1920年代)の期間を扱った。ベーレー(Henry Bailey)を中心とした美(Beauty)の教育が、彼の編集する機関誌『スクール・アーツ・マガジン』に浸透していた。そして、同機関誌にはその方法論として鑑賞教育「ピクチャー・スタディー(Picture Study)」が隆盛していた。この章全体の経過は、先ず、「複製画」による大衆への絵画の開放が、学校の鑑賞教材として普及し、「ピクチャー・スタディー」出現の不可欠な要素となっていた点を考察した。次に美と道徳的規範としての教育の奨励が、西欧絵画を中心とした鑑賞教育を擁護していた点を考察した。そして、その鑑賞教育として「ピクチャー・スタディー」が認知されていた点について考察した。

第1節では、プラング商会の「多色刷石版」の事業と美術教科書出版、そして、スミス(Walter Smith)、ダウ(Arthur Dow)、ベーレー、といった代表的な研究者達と印刷物を通じて掛かり合いがある点が考察出来た。ここでは、鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」が大衆に向けて美術を開放する、その原点として印刷技術の向上により美術館・個人像同様の画質を保持する「複製画」の普及が不可欠であった点を考察した。

第2節では、「ピクチャー・スタディー」普及時と並行した美の教育を『スクール・アーツ』で論じてきた編集長ベーレーの論考について考察してきた。編集長である彼の美の教育の保護がない限り、「ピクチャー・スタディー」の普及は有りえなかったといえる。彼自身も「偉大な画家達」のような著名な西欧絵画の主題を中心とした鑑賞を多く提案していた。

第3節では『スクール・アーツ』誌における「ピクチャー・スタディー」の1910～1920年代の特徴の変遷と、各時代の代表的な研究者について考察してきた。1910年代、体系的な鑑賞方法として確立した「ピクチャー・スタディー」は、1914年の第一次世界大戦時には愛国心を養育する目的と教材観へと変遷する。1920年には、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのマッカードリによりアート・テストに代表する心理学的アプローチの隆盛から「子供達の反応」が重視されていくことを考察した。各時代の研究者については、1916年に『スクール・アーツ』に招聘されたスミス(Elsie Smith)が機関誌のピクチャー・スタディー部門も先導者

となり、1つの転機になっていたことを考察した。特性については、「スクールルーム・デコレーション」との「複製画」普及の関連、「ランゲージ・ワーク」という言葉の問いかけを通じた教授法、そして「鑑賞」との定義づけの違いについて考察してきた。

第2章

第2章では、20世紀前中盤(1930～1950年代)を扱ってきた。世界恐慌時期のオワトナの美術教育プロジェクトから、世界大戦後のNAEA(全米美術教育協会)の設立、そして、1940年代末から、ユネスコ国際会議の「一般教育における美術」の政策方針と「児童画展示」の時代に入る。1950年代は「創造性」を重視したローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)の美術教育の時代が主流となる。

第1節、第2節では、美術館の「アート・テスト」の流れを組むクリーヴランド美術館学芸員のマンロの心理学的アプローチからの「美術鑑賞」を考察した。1951年、マンロはユネスコでリード(Herbert Read)が議長を務める会議に参加し「一般教育のための美術」が声明として発行される。この中では、児童画展が奨励され、マンロはNAEAのクリーヴランドの会合にユネスコの意向を提案し、ジグフェルドによって発表される。その結果、NAEAでも児童画展の企画運営が提案された。その結果、ジグフェルドはディレクターとして、ペンシルバニア大学のローウェンフェルドを任命する。オワトナ・プロジェクトの思想を受け継いだスタッフそのスタッフ等により、1947年、ジグフェルド、フォルクナーを中心にNAEAが結成される。以後、1940年代の日常生活における美術と「デザイン」原理から1950年代の創造性や表現を重視した「ローウェンフェルドの時代」へと転換していく。

第3節では、進歩主義教育の時代であっても、水面下では人文主義による美的価値を重視した教育観について考察した。マンロの創造性(Creativity)を中心とした美(Aesthetic)の教育が現われていたことを検証した。機関誌『アート・エデュケーション』に掲載された最初の研究論文がフォルクナーの「デザイン」であり、彼の1941年の『アメリカ人の生活と教育における美術』に含まれた論文がブラウデュー(Harry Broudy)の美的教育観に直接影響を与えたことが判明した。ブラウデューは20世紀後半の「学問に基づいた(Discipline-based)」美術教育の思想に強い影響を及ぼしていくからである。これにより、20世紀の中期と後期の美術教育史の経過に接点が見いだせたのである。そして、1950年代、人文主義の観点から美術教育をとらえたタイラー(Harold Taylor)が、1962年のウィスコンシン大学が

主催したウイングスブレッド会議に主要人物として出席していることが確認出来た。この会議には、後に 1965 年オハイオ州立大学における鑑賞教育開発プロジェクトの主要スタッフの 3 人、ディレクターのエッカー(David Ecker)、美学者ケリン(Eugene Kaelin)、美術批評教育の導入者フェルドマン(Edmund Feldman)が参加していたことで、前史としての 3 人の関係を明らかにした。

第 3 章

第 3 章では、20 世紀後半(1960~1980 年代)の「学問に基づいた」美術教育の思想に強い影響を及ぼし続けた教育哲学者ブラウディーの美的教育(Aesthetic Education)について考察してきた。この時代は、制作以上に、美術史・美学を学習可能な鑑賞教育が主流となっていくのである。ブラウディーの提案する、美的技能とは、特に美的価値判断へと至る美術批評家の活動は特に重要視されていたのである。それは、1970 年代、「美的走査」という教師の評価方法へと結実するのである。この方法は、1980 年代以降 DBAE を中心として広く普及した。

第 1 節では、1950 年代前半~1960 年代後半までのアメリカ教育哲学会を中心に、ブラウディーの「美的教育」について考察してきた。1964 年ブラウディー、B.O. スミス、バーネットと共に『アメリカ中等教育における民主主義と優秀性』が発行され、その中では、「感覚的特性」・「表現的特性」・「技術的特性」が位置付けられていた。1960 年代後半、美的教育カリキュラム開発 1960 年代後半の CEMREL の美的教育会議には、ブラウディーの影響が出始める。

第 2 節では、1974~5 年のカリフォルニア州で教師教育プロジェクト「美的眼のプロジェクト」を中心に考察した。ブラウディーの著書『啓蒙された慈愛-美的教育における小冊子』がテキストとなる。後の 1980 年代 DBAE のスタッフ、グリア等とブラウディーが中心になって展開し、1980 年代の DBAE 講習会のモデルとなる。このプロジェクトからブラウディー原案、シルバーマンの手助けにより「美的走査」シートが生まれる。1970 年代のブラウディーには、パーカーの『美術の分析』からの引用と影響が頻繁に現われていた。

第 3 節では、1970 年代末の「基礎へ戻りなさい」から 1980 年代 DBAE までのブラウディーの美的教育観を考察してきた。グリアにより「学問に基づいた美術教育」と、一般的の技能としての「美的走査」として導入される。また、「基礎教育としての美術」という彼の思想が影響を及ぼし続ける。

第 4 章

第 4 章では 1957 年のスプートニク・ショックを受けた、「学問に基づいた」教育改革を受けた、1960~1970 年代の美術教育の開発会議を中心に考察した。この期間は、連邦教育局支援の基、1965 年のペンシルバニア州立大学のセミナーから、1960 年代のオハイオ州立大学で美術鑑賞教育改革から、CEMREL(中央中西部地区教育実験所)のカリキュラム開発までの期間に相応する。それと同時に「創造性」を重視した美術教育の先導者であるローウェンフェルドが死去した 1960 年から、「学問に基づいた」美術教育の先導者であるバーカン(Manuel Barkan)が死去した 1970 年までの期間にも相応する。

第 1 節では 1960 年代のバーカンの教育政策声明を中心に考察してきた。1961 年の NAEA 第 6 回会議は「美術教育:教授法における質(quality)が取りあげられ、鑑賞教育改革に影響を及ぼす B.スミス、そして「学問に基づいた美術教育」の政策上の先導的役割を果たしたバーカンが台頭し始めていた。以上のような連邦教育局支援下の開発会議において、美術家、美術批評家など教科領域をバーカンが「ローウェンフェルド以降」の美術教育研究を先導していった。特に、「ニューヨーク・セミナー」と「ペンステイト・セミナー」の丁度中間の時期に開催された美術教育会議に NAEA の第 8 回フラデルフィア会議がある。故に、その役割は通常の NAEA 年度会以上の重要な役割を担っていたといえる。そして、1968~1970 年と CEMREL とオハイオ州立大学が共同支援した美的教育カリキュラム開発のプロジェクトへとバーカンがディレクターとなり、1960 年代の「学問に基づいた」美術教育運動は収斂されていくのである。

第 2 節では、バーカンと同時代、1960 年代後半の彼の所属するオハイオ州立大学の美術鑑賞教育開発の展開を考察してきた。ディレクターのエッカーと関係の深い、プロジェクトの研究報告書の査定として美学者ケリンが担当しており、彼の美学が影響を与えていたことを検証した。また、1966 年に同大学に客員教授として招聘されたフェルドマンは、同年 7、8 月の研修会で美術批評を指導していた。しかし、彼の批評教育はケリンと比較して普及していなかったことも判明した。1965 年 7~8 月に展開した開発会議は、次章で扱うペンステイト・セミナー直前に開催され、参加者も多くが重複しており、鑑賞教育改革から「学問に基づいた美術教育」における「美術批評」の普及、という変遷が明確な形で明らかとなった。

第 3 節では、1960 年代の美術鑑賞教育改革の思想的背景となった 3 人の研究者の論考と影響について考察した。先ず「最新メディア・プロジェクト」のディレクターでもあるラニア(Vincent Lanier)が提案した、鑑賞教育への「コミュニケー

ション・モデル」の導入にある。このアプローチは、教育工学的なアプローチを徹底して鑑賞方法に導入することとなった。そして、エッカーとケリンの共同研究から、1970年のCEMRELの美的教育カリキュラムが1970年に発行した『ガイドライン』に、ケリンの現象学的美学が重要視されていたことが理解出来た。社会、美のコンテクストに束縛された作品との「出会い」を重視するケリンの現象学的美学は、鑑賞教育に体系的な記述方法を導入したことで、フェルドマンとスミスを中心とした1960年代の「美術批評」教育が普及する素地として浸透していたことが理解出来た。最期に、B.スミスの「美術における教授法の論理」が多くの美術教師用読本に選定されており、また、1960年代の開発会議ディレクター等にも引用されていることが理解出来た。このB.スミスの論考には、鑑賞教育への言葉と論理的思考の導入が定義づけされていた。

第5章

第4章は、1965年のペンシルバニア州立大学のリサーチとカリキュラム開発にセミナーに参加した研究者等を中心に、1960年代後半の「美術批評」教育普及の経過について考察した。

第1節では、1960年代前半、オハイオ州立大学のバーカンにより提案された、学術性を重視した教科カリキュラムの構造を築くため、美学・美術批評・美術制作のバランスをとることが提案され、その一部に「美術批評」が位置付けられていたことを考察した。このバーカンの提案は、スタンフォード大学のアイスナー(Elliott Eisner)のケッタリング・プロジェクトに受け継がれ、「生産的領域」「歴史的領域」「批評領域」という原理に結びついた。1965年のバーカンとアイスナーのペンスティット・セミナーの提案は特に影響の強いものとなる。1960年代後半、オハイオ州立大学のエフランドにより、マクフェーのP-D理論を活用することで解決が計られた。こうして教育原理の「批評」は正当化され、具体的な批評言語が提案されていった。

第2節では、1965年のペンスティット・セミナーの参加者により、「批評のことば」と一定の秩序を持った「プロセス」が確立されるようになった経緯をフェルドマンの素性を中心に考察した。1966年、オハイオ州立大学に客員教授と呼ばれていたフェルドマン(Edmund Feldman)は夏の研修会で、批評方法を指導した後、1967年初めに『イメージとアイデアとしての美術』が発行される。その中には「批評パフォーマンス」として「記述→形式分析→解釈→判断」がプロセスとして提示されていた。

第3節では、この著書を書評し、特に批評モデルに関心を向けた人物が、1964~1970年イリノイ大学の美的教育カリキュラム開発の基礎原理の開発を担当していた、『美的教育ジャーナル』編集長スミス(Ralph Smith)と共に考察した。この後、批評モデルは1970年のカリキュラム完成に向け、スタンフォード大学のカバレー・カリキュラム会議に参加した提案者フェルドマン自身の「批評的学習」、導入者スミスの「美的範例の学習方法」、の2つの展開を見せる。

第5章で考察したように、バーカン-アイスナー、そしてフェルドマンさえも「美術批評」をカリキュラムの一領域として設定しているのに対し、スミスは最も早い時期から「美術批評」の美術教育における価値を最重要のものとして位置付けてきた。改めて、彼の「美術批評」教育普及への貢献が伺える。

第6章

第6章では、20世紀後半(1966~2000年)のペンシルバニア州立大学のセミナーから1980年代DBAEまでの期間、イリノイ大学のスミスの美的教育の教育政策が、彼の編集する『美的教育ジャーナル』を中心に展開されていたことを考察した。特に彼の美的教育政策において、「美術批評」領域が最重要視されていた。スミスの「美術批評」教育は、1960年代後半の教授-学習法、1970年代のリサーチの研究方法に、1980年代の教育単位にと、各時代に対応しながら継続的に研究されていた。

第1節においては、1960年代後半のイリノイ大学におけるスミスの美的教育思潮について考察した。1960年代のイリノイ大学では、同大学の教育哲学科の教員ブラウディー、B.スミス、バーネットの『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』の発行以降、1964~1967年にブラウディーをディレクターとして教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト、音楽教育学者のコオルウェルをディレクターとして美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが展開されており、両プロジェクトへのスミスへの影響は、彼の美的教育観を決定づけることになる。それに加え、1960年代のスミスには、3人の教育哲学者等の著名な文献、ブルーナーの『教育の過程』、フェニックス『意味の領域』、シェフラー『教育の言葉』、が「美的教育」の「定義づけ」の正当性として活用されていたことが判明した。また、美学者のリソースは、ピアズリー、シブリー等を中心にアメリカ美学会の中心人物の理論が導入されていた。

第2節では1970年代の美的教育の政策について考察した。1970年スミスは、『アート・エデュケーション』に掲載された「アメリカの教育における美術と美的政治

家の精神」で第1回マニユエル・バーカン記念賞を受賞する。以後、1970年代、美術教育の政策研究が続けられるが、ピアズリーの「美の繁栄」に正当付けされた美的教育政策としての「アート・ワールド」、教育単位とリサーチ・カテゴリーとしての「美術批評」の2つに重点が置かれていく。この2点が結合したのは、1977年、コロラド州のアспен会議に提出された、夫人のスミスとの研究報告書「アート・ワールドと美的技能」である。この論考で政策の「アート・ワールド」とリサーチの「美的技能」が包括的に提案される。この後1970年代末のイデオロギーと美的教育への関心が、1980年代前半のエリート主義への関心の掛け橋となる。

第3節では、1980年代前半から1980年代中後半までのエリート主義と大衆主義の論争、『美術教育における優秀性』の執筆を経て、1988年の『センス・オヴ・アート』の総合的な「アート・ワールド・カリキュラム」へと至る展開を考察した。1980年代前半、ホップス(Jack Hobbs)とスミスとの間で、エリート主義と大衆主義を巡る論争始まり、1986年、NAEAから委託を受けた『美術教育における優秀性:アイデアとイニシアティヴ』が出版される。翌年、再版が発行される。この中で「優秀性のカリキュラムにおける11単位」が発表される。1987年『美的教育ジャーナル』にDBAE特集号を組む。1988年、美的教育論考の集大成『センス・オヴ・アート』。その中で総合的な「アート・ワールド・カリキュラム」(保育園-12学年)が提示される。これ以降、名称は代わるが基本的には同様の構造で何度も彼の提案するカリキュラムとして応用された。

第7章

第7章では、20世紀末(1980~1990年代)のゲッティ財団によるDBAE政策下の「美術批評」教育の普及時期について考察した。ブラウディーの「美的走査」とフェルドマンの「記述・分析・解釈・判断」という、2つの批評方法が原型となり、多くの研究者によりアレンジが加えられ様々な方法論が提案された。そして、1960年代から1980年代に普及した「美術批評」教育は、1997年のフェルドマンとゲーヒガン(George Geahigan)の論争によって、その問題点が浮き彫りになる。

第1節では、1980年代中盤ゲッティ・センターのDBAE政策による美学、美術史、美術批評、制作の4領域の提唱と、その政策会議と出版物を考察している。その後、1980~1990年代に各研究者個人により様々な「美術批評」教育が美術教育機関誌に提案されるようになった。このプロジェクトの各大学の指導者レベルの人物が、アンダーソン(Tom Anderson)、ランクフォード(Louis Lankford)、バレット(Terry Barrett)などの1980年代を代表する「美術批評」教育研究者等であつ

たことから、「美術批評」は諸学問以上に重視されていた点が明らかとなった。

第2節では美術批評教育の創始者とされたフェルドマンの影響下に置かれた美術批評教育研究者を考察している。その影響とはゲーヒガンが指摘・批判した「批評のことば」と一定の秩序を持った「記述→形式分析→解釈→判断」の受容を指す。美術批評教育の研究書の中でフェルドマンは先駆者として位置づけられ、アメリカのみに限らず世界的にそう解釈されてきた。

第3節では、1997年に起こったフェルドマンとゲーヒガンの「美術批評」教育論争に焦点をあてた。20世紀の末端、1997年にスミスが編集する『美的教育ジャーナル』で、フェルドマンとゲーヒガンの美術批評教育の論争が、展開された。ゲーヒガンの批判は、「美術批評」教育のリソースが美学者・美術批評家の文献を直に導入してきたことと、ブルーナー以来のプロセスを重視する教授-学習法へと向けられた。そして、フェルドマンは、ゲーヒガンが重視するデューイに向けて、批判をした。改めて、デューイに由来する「探求」と「問題解決」の意味が、「美術批評」の行動として、問われることとなった。

以下に本研究で考察した主要な内容を[表8]にまとめる。

【表8】20世紀のアメリカ合衆国における美術鑑賞教育の歴史

1901年	ディビス・プレス会長ティビス編集長の基『アプリード・アーツ・ブック』刊行開始。
1903年	ベーレー編集長の基、1903年に『スクール・アーツ・ブック』に改名
1907年	ベーレーを中心に「ピクチャー・スタディー:シンポジウム」
1909年	ベーレー「グレート・アーティスツ」シリーズ(1909年4月号~1911年1月号)、サージェント(Walter Sargent)「ピクチャー・スタディーにおける経験」(10月号)、
1913年	ダウ『コンポジション』(第2版)
1914年	第一次世界大戦勃発。スミスの愛国心育成に向けた「少年リンカーン」(2月号)
1916年	「ピクチャー部門」の設置に伴いヒュアールが招聘され「楽しむためのビューティフル・ピクチャー」シリーズ(1916年1月号~6月号)。
1929年	・『スクール・アーツ』において、ポットル(Theodore Pottle)「ピクチャー・スタディー」、ストウト(Katherine Stout)「ピクチャーの学習」、トッド(Jessie

	Todd)「鑑賞における進歩」と、4つの論考が掲載される。
1933年	・ベーレー死去。ハガーティーを中心にオワトナ美術教育プロジェクト始まる。
1938年	ハガーティー死去。マンロが年鑑委員会の議長を引き受ける。
1947年	・7月 NEA 美術部門の会合により NAEA 発足、及び機関誌『アート・エデュケーション』の刊行が決定する。
1951年	・ニューヨークで NAEA 第1回年度会開催。7月ブリストル大学でユネスコの「一般教育における視覚芸術の教授法」セミナー開催。
1954年	・ブラウディー1954年の『教育哲学の構築』にフォルクナーの影響下、「美的価値基準」が定義付けされる。
1960年	・ローウェンフェルド死去。
1961年	・4月11~15日にフロリダ州マイアミ・ビーチのドービル・ホテルで NAEA 第6回会議「美術教育-教授法における質」開催。B.O.スミスも参加。バーカンが事前のシンポジウムで美術教育における質の問題を提言する。
1962年	・4月17日:オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術協会の会議でバーカン「美術教育における転換期 カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」を発表。 ・7月8~10日:ウィスコンシン大学を母体に「ウイングスプレッド会議」開催。ケリン、エッカー、フェルドマンが参加。
1961年	・10月8~11日にされニューヨーク大学においてニューヨーク・セミナー開催。美術批評家ローゼンバーグ参加。 ・イリノイ大学の教育哲学者ブラウディー、B.O.スミス、バーネットの共著『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』発行。同大学においてブラウディーを中心として教員養成課程の哲学テキストの選定プロジェクト、また、コオルウェル(Richard Colwell)をディレクターとした美的教育カリキュラムの開発プロジェクトが開始される。
1965年	・7~8月オハイオ州立大学において美術鑑賞教育の改善会議。 ・8月30~9月9日のペンシルバニア州立大学においてペンステイト・セミナー開催。美術批評家ローゼンバーグ、バーカン、アイスナー、エッカー、マクフェー、R.A.スミス、フェルドマン等が参加。 ・12月、ラニアー(Vincent Lanier)をディレクターとし NAEA の最新メデ

	イアの用法プロジェクトの会議が開催。
1966年	・7、8月、オハイオ州立大学において美術鑑賞の研修会。 ・R.A.スミス編『美的教育ジャーナル』刊行開始、『美術教育における美学と批評』発行される。
1967年	・1月、7月 CEMREL(中央中西部地区教育実験所)とオハイオ州立大学により美的教育会議が共同開催。 ・フェルドマンの『イメージとアイデアとしての美術』出版され、「批評パフォーマンス」(記述、形式分析、解釈、判断)が発表される。
1968年	・9月アイスナーをディレクターとしたスタンフォード大学のケタリング・プロジェクトが展開される。 ・R.A.スミス、美術教育機関誌にイリノイ大学の美的教育カリキュラム開発へ導入したフェルドマンの批評方法を発表する。
1969年	スタンフォード大学においてカバレー・カリキュラムの会議。アイスナー、フェルドマン参加。フェルドマン「批評的学習」発表。
1970年	バーカン死去。バーカン、チャップマン、カーンにより CEMREL の『ガイドライン』発行。フェルドマンの『美術を通じた人間形成』『視覚経験の多様性: イメージとアイデアとしての美術』発行。イリノイ大学から『美的教育へのアプローチ』発行。
1972年	ブラウディーの『啓蒙された慈愛-美的教育における小冊子』発行。SWARL の初等美術プログラムにフェルドマンとブラウディ参加。
1974年	マンロ死去。
1975~6年	カリフォルニア州の「Aesthetic Eye Project」で講師を務める。シルバーマンの協力経て、「Aesthetic Scanning」完成。
1984年	DBAE ディレクターのグリア(D Greer)の論考「学問に基づいた美術教育:教科学習としての美術へのアプローチ」発表される。
1978~1987年	8月8(土)~15日(日)までユタ州スノーバード・セミナー、『美的教育』ジャーナルにDBAE特集号。
1997年	フェルドマンとゲーヒガン『美的教育ジャーナル』誌上において「美術批評」教育論争。

以上の年表を基に、本研究の結論を以下に提示する。

2. 本研究の結論

序章で考察したように、美術鑑賞教育史の先行研究の不十分な点と比較して、本研究において明確となった各時代の鑑賞教育の研究方法の特性を提示すると、以下の4点となる。

1) 20 世紀初頭:「ピクチャー・スタディー」における教材の選定と問いかけの研究

第1章で考察したように、19 世紀後半~20 世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」と同時代には、ベーレー(Henry Bailey)が奨励した「スクールルーム・デコレーション」という、教室や学校内の壁面を中心に「複製画」を飾り、「美(Beauty)」を日常的に鑑賞する傾向があった。ベーレーも『スクール・アーツ・ブック』の編集長としてこの方法論を、「美(Beauty)」の教育として先導しく立場にあった。この機関誌の「ピクチャー・スタディー」部門のヒュアール(Estil Hurl)は先導者としてこの鑑賞教育を更に広めた。1914 年の第1次世界大戦下のスミス(Elsie Smith)による「ピクチャー・スタディー」の擁護は、愛国心の育成が背景にあった。1920 年代後半になると、「ピクチャー」と「鑑賞」という2つの言葉が交錯するようになる。1929 年には『スクール・アーツ』にこの両傾向の論考が4つも連続して発表された。また、1915 年にはウインスロー(Leon Winslow)の「ピクチャー・鑑賞(Picture Appreciation)」という言葉により、体系的な鑑賞方法が提唱されていた。ウインスローについては、次の20 世紀中期の体系的なカリキュラムの一部としての鑑賞の位置づけや、日常性活における美術と教育の思潮を予感させる主要研究者として重要性を提示した。

以上の結論から、本研究において明確となった点は、19 世紀末のプラング商会を通じた複製画の普及が存在し、次いで、「ピクチャー・スタディー」運動の中心人物の編集長ベーレーが、機関誌『スクール・アーツ・ブック』においてヒュアール、スミスを擁護していた、という系譜を明確に史実から導き出したことにある。先行研究の多くが、19 世紀後半のプラング商会による美術指導書普及、20 世紀初頭のベーレーの美の教育、19 世紀末~20 世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」という3点の要素を、思潮として関係付けることはあっても、具体的なあいの経過を考察したものはなかったといえる。

2) 1940~1950 年代:鑑賞の定義の研究

第2章で考察したように、20 世紀中期(1930~1950 年代)は、進歩主義教育の隆盛期にも関わらず、人文主義的観点から、美的価値の教育を重視する研究者等が存在していた。ミネソタ大学のハガーティ(Malvin Haggerty)の日常生活における美術の思潮は、1930 年代のオワトナ美術教育プロジェクトを経て広く、マンロ(Thomas Munro)、ジークフェルド(Edwin Ziegfeld)、フォルクナー(Ray Faulkner)等、20 世紀中期の主要な美術教育研究者に影響を及ぼした。特に、1941 のマンロ編著『アメリカ人の生活と教育における美術』に含まれたフォルクナーの美的価値基準に関する論考は、1954 年のブラウディー(Harry Broudy)の『教育哲学の構築』へ導入された。『教育哲学の構築』で提案された美的価値基準は、1970 年代のカリフォルニア州における「美的眼のプロジェクト」における鑑賞方法「美的走査」の確立へ向け、基礎モデルとなっていた。これにより、20 世紀全体の美術教育の歴史的系譜が明快となった。

以上の結論から、本研究において明確になった点は20 世紀中期の創造性を重視した時代にあっても、人文主義的な美的価値を対象とした鑑賞教育観が存在していたという点にある。従来の先行研究は、デューイ、ダ・ミコ、ローウェンフェルドの活躍、またバウハウスのデザイン教育が自明なものとされるあまり、制作中心、創造性の育成、美術館活動、が過渡に強調されてきた。よって、フォルクナー、ブラウディーが水面下で研究し続けた概念を軸とする教育哲学観は、軽視されてきたのである。本研究では、1930~1940 年代の空白を埋めることで、1960 年代以降の鑑賞教育の素地を考察し、体系的な歴史研究の糸口を発見した。

3) 1960 年代:鑑賞の定義の構造研究と「美術批評」の出現

第4章で考察したように、1960 年代、主要な美術教育会議において声明し続けたオハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)は、美術制作・美術史・美術批評という教科内容のバランスを考慮していた。美術鑑賞教育改革の期待感に応えるものとして、NAEA「最新メディア・プロジェクト」のディレクターのラニア(Vincent Lanier)のコミュニケーション・モデル、B.スミス(B. Othanel Smith)の「美術における教授法の論理」、ケリン(Eugene Kaelin)の「現象学的美学」が背景理念として存在していた。そして、「美術批評」の言葉に向けた関心は、バーカンの提案を基にした、アイスナーのケタリング・プロジェクトの「批評領域」、エフランド(Arthur Efland)によるマクフェーの「P-D(知覚-叙述)理論」の引用による補強があった。1960 年代の研究者の間で、鑑賞方法の普及では、

フェルドマン(Edmund Feldman)の「美術批評」教育がスミス(Ralph Smith)により、ブラウディー影響下のイリノイ大学のカリキュラム開発に導入された。その結果、「記述・分析(形式分析)・解釈・評価(判断)」という「プロセス」を経過した「批評モデル」が確立した。

以上の点から見出された結論は、記述・分析・評価などの批評の言葉が、バーカンの直接の影響から現われていた、ということにある。従来の先行研究では、バーカンを「学問に基づいた」美術教育の提唱者、フェルドマン、スミスを1960年代の「美術批評」教育提案者と位置づけてきたが、具体的に歴史経過の中でどう影響を及ぼしあっていたのか、詳細に検証されてこなかった。本研究では、フェルドマンが、「美術批評」教育の提唱者といえるが、直接の先導者はスミスであった、という普及経過の役割分担を明確に指摘したことにある。

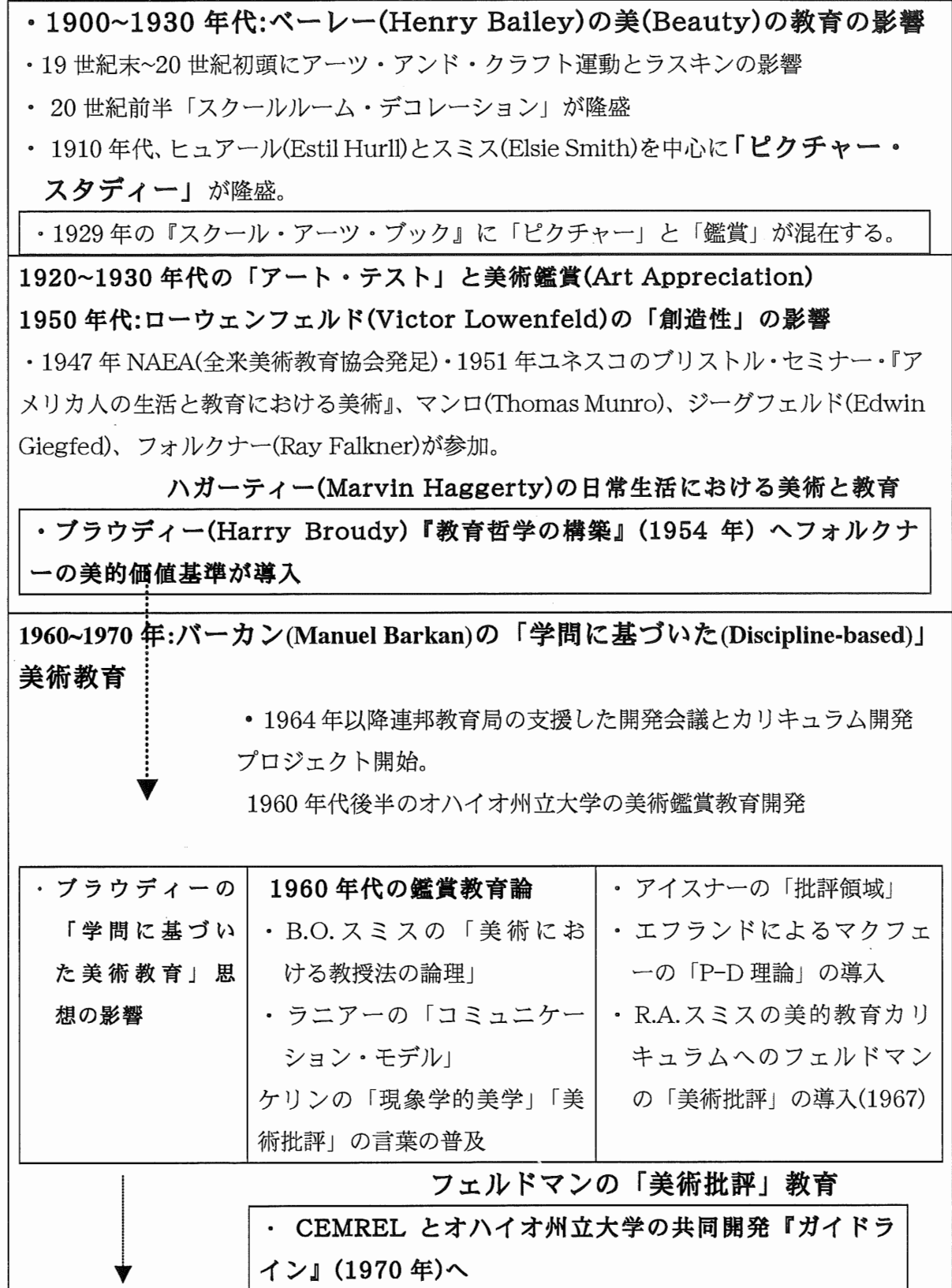
4)「美術批評」

20世紀後半、スミス(Ralph Smith)による「美術批評」の奨励が重要な役割を果たしていた。スミスは1960年代ブラウディー影響下の教員養成課程用テキスト選定のプロジェクトから美学と美術批評のアンソロジーを編集した。そして、1980年代は『危機に立つ国家』発行以降、『美術教育における優秀性』やDBAE関連の編著を多く手掛けた。彼とイリノイ大学出版局は、20世紀後半、「美術批評」教育普及へ場を積極的に提供してきたのである。その結果、チャップマン(Laura Chapman)の美術批評教育観にも大きな影響を与えた。また、1997年、スミスが編集したゲーヒガン(George Geahigan)の美術教育批評の共著が発行され、同年スミスが編集長を務める『美的教育ジャーナル』誌上において、「美術批評」教育の提唱者フェルドマンとゲーヒガンとの間に論争が起こる。こうした経過をみるかぎり、スミスの活動自体に、20世紀後半の「美術批評」教育の歴史展開が集約されているといえてよいだろう。

以上の点から明確になった結論は、20世紀後半の「美術批評」教育の普及には、常にスミスの編集活動が背景として存在していた、という点である。ピアズリーの紹介、論争の場、カリキュラムへの普及など、リソースとしてはフェルドマン、ブラウディーの方法論が活用されていたが、そのきっかけはスミスが意図的に準備していたものといえるだろう。

本研究の結論による4つの鑑賞教育の時代変遷を以下に[図8]で提示する。

【図8】20世紀の美術鑑賞教育の歴史



ブラウディーの「学問に基づいた美術教育」思想の影響	・カリフォルニア州の「Aesthetic Eye Project」(1975~6年)がDBAEスタッフとブラウディーを中心に展開。「Aesthetic Scanning」完成。
1980年代・ゲッティ・センターのDBAE(Discipline-based Art Education)アプローチ(美学・美術史・美術批評・美術制作) 1983年『危機に立つ国家』発行。 ・NAEAの「美術教育における優秀性」委員会 ・R.A.スミスの著書・編著により「美術批評」教育が普及	
1997年 フェルドマンとゲーヒガンの美術批評教育論争へ	

美術教育機関誌に「美術批評」教育の隆盛
(アンダーソン、フェインスティン、ゲーヒガン、バレット、ハンブレン)

以上の結論によって導きだされた本研究の独自性について以下に記述する。

3. 本研究の独自性

本研究は、20世紀全体のアメリカにおける美術鑑賞教育を考察するうえで、主要な研究者の特定と歴史的な流れを考察した。その考察の方法は、美的教育の研究者とその同時代に浸透した思潮を考察し、次に鑑賞方法を考察し、各時代の内容の継続性と独自性について考察するものであった。また、美術教育史の文献対象として美術教師を読者対象として意図付けられたもの、という設定を立てることで、美術教師教育の動向自体も辿ることとなった。よって、本研究では鑑賞教育が普及する時期には並行して、歴史展開を、(1)美的教育、(2)美術教師教育という2つの視点から鑑賞教育史を記述することが可能となった。

20世紀のアメリカ合衆国における美的教育の潮流を代表的な人物により大きく3つに分けた。第1期は、20世紀初頭のラスキン、アーツ&クラフト運動の時代のベーレーによる「美(Beauty)」の教育であり、第2期目は、20世紀前後半の「アート・テスト」と「進歩主義教育」影響下の、デューイの教え子であり、バーンズ博士とも親交が深いマンロの科学的アプローチによる「美的(Aesthetic)教育」であり、第3期目は、20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育時代のブラウディーによる人文主義に心理学的アプローチを従えた「美的教育(Aesthetic

Education)」と、その普及に務めたスミスがいる。ベーレーの「美」の教育は「ピクチャー・スタディー」を擁護し、マンロの「美的教育」は美術館の「アート・テスト」や創造性を重視した鑑賞教育を擁護した。また、ブラウディーとスミスのイリノイ大学の「美的教育」思潮は、「美術批評」を奨励することとなった。

美術教師教育では、19世紀末のプラング商会による現職教員の研修会や、スミスの著書を含めた美術教員用テキストの発行から始まる。こうした印刷物によるテキストの発行は、ベーレーが第2代編集長となった『スクール・アーツ・ブック』、1947年に結成したNAEAの機関誌『アート・エデュケーション』、スミス編集のイリノイ大学出版局発行の『美的教育ジャーナル』など、教師の読み物として広く鑑賞教育が普及するソースとして貢献していた。

20世紀前半、マサチューセッツの美術学校におけるスミス(Walter Smith)を中心とした産業図画の訓練から、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジにおけるダウの美術内容を重視した教師教育へと変遷していく。ティーチャーズ・カレッジの卒業生はダウの造形要素の原理から、1940年代のバウハウスのデザイン原理の受け入れへと向う。こうした背景が美術内容を重視した「ピクチャー・スタディー」から、日常生活や多分野の美術に応用可能な造形要素の学習を中心とした「鑑賞」教育変遷に、影響を及ぼしていたのである。

20世紀後半、ブラウディーを中心とした1960年代のイリノイ大学における教員養成課程のテキスト選定プロジェクト、そして1970年代の「Aesthetic Eye Project」、1980年代の教員研修会と、「学問に基づいた」教師教育が展開されていく。この中で「Aesthetic Scanning」は提案され、普及していった。また、1960年代末以降のフェルドマン、アйсナーを中心に美術教師の批評的鑑識眼の育成を提唱されていくのである。こうした背景には、生徒の美術批評の技能習得を見極める教師にも、やはり、同様の鑑識眼が育成されねばならない、という評価の観点が存在していた。総括すると、本研究の独自性は、各時代の制度に加え研究者各個人に焦点を当て、美的教育思想史、美術教師教育史の2つの軸を鑑賞教育史解明に向けたことにある。

4. 今後の研究課題

今後の課題点としては、以上の「本研究の独自性」でも挙げたように、美術鑑賞教育の歴史を美的教育、美術教師教育の歴史という観点から、更に詳細な研究がされる必要があるだろう。まず、美的教育の系譜としては、20世紀初頭からベーレー

一、中期マンロ、後半にブラウディーとスミス、ケリン、という人物が存在していた。彼等は各時代の鑑賞教育の定義づけに向け、同時代の研究者に引用され、また彼等自身もそれを奨励しているのである。では、どういう思想的影響を具体的に及ぼしたのだろうか。また、彼等の美的教育論の具体的なソースは何だったのだろうか。この点に関して、更に検証される必要があるだろう。次に美術教師教育との関係としては、「Aesthetic Eye Project」に代表されるような現職教員研修会の実態調査に向けられるだろう。本研究でも、19世紀末にプラング商会がサマー・セミナーを開催していた点に弱冠、言及したが、詳細を調査できなかった。よって、本研究では、「美術批評」教育の研修会は考察できたが、「ピクチャー・スタディー」の研修会、または教師教育の実態が検証されていない。生徒の鑑賞学習であると同時に、その評価を受け持つ教師にも同様の鑑賞教育の理解が必ず必要とされていたはずである。

次に。鑑賞教育史の時代変遷における問題点を3点挙げる。

19世紀末~20世紀初等の「ピクチャー・スタディー」が出現した背景と、衰退した経緯を更に明確にすることが必要だろう。先行研究では、19世紀末にNAEに擁護されて普及した点が頻繁に挙げられているが、詳細な文献蒐集が不十分なため、実際に多くの研究者に受け入れられていたのかどうかさえ不明である。この点は衰退した背景についても同様である。一部の美術教育機関誌のみの考察から、「ピクチャー・スタディー」の衰退を指摘することは出来ない。しかし、具体的な衰退時期が明確に存在するのではなく、思潮として軽視されていたことから、各研究者個別の個人研究を進めることで、鑑賞教育観の変遷を調査していくしかないだろう。

20世紀中期は、マンロは他の美術研究領域においても軽視されることが多いことから、美術鑑賞教育史の空白を埋める重要な人物として主要な研究者となるだろう。美術教科領域では、1980年代以降、美術館教育の開拓者としてダ・ミコと共に見直されたが、彼自身の個人研究を通じた美術教育史への位置づけは不十分といえる。また、ハガーティーの素性が全く不明である。本研究では、彼の重要性が再確認された。しかし、彼の著書、論考など、筆者が直接手に入れることが出来なかった。しかし、アメリカの研究者においても、間接的にハガーティーの文献を他から引用していることが多い。実は、美術教育史研究が進展した21世紀初頭においても、ハガーティーは、頻繁にオワトナ美術教育プロジェクトの指導者として記述されるが、その素性・美術教育論・軌跡など、一切が不明であり、神話・伝説として受け継がれているような感がある。

20世紀後半は、フェルドマンの「美術批評」教育が何をリソースとして提案されたかを、彼の個人研究を通じて明確にすることにある。記述・形式分析・解釈・判断という独特の彼の批評方法は、本研究第5章で考察したように1967年、唐突に彼の著書に現われている。本研究第7章で言及したように、アンダーソンはデューイの影響であるとい点を本人に電話確認しているが、思想的影響関係はあるといえるが、具体的な批評用語の4段階の配列には根拠がない。この点についてフェルドマンの個人研究を続けることで、明確にする必要があるだろう。

実は、美術教育史文献において頻繁に言及される「ピクチャー・スタディー」と、20世紀後半に出現した「美術批評」教育でさえ、何処から現われ、どう展開していったのか、その実態はほとんど把握にされていないのである。本研究では、20世紀全体の史的展開の考察を進めてきたため、徹底した各個人の研究者の素性・教育論の検証が不十分であったといえる。この研究は更に長い年月をかけて続けられる必要があるだろう。

図一覧

- 【図 1】 19~20 世紀初頭の美の鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」・・・96 頁
- 【図 2】 1930~1950 年代の「一般教育としての美術」の時代・・・164 頁
- 【図 3】 ブラウディーと「学問に基づいた美術教育」の系譜・・・222 頁
- 【図 4】 1960 年代のバーカンと「学問に基づいた美術教育」の普及・・・296 頁
- 【図 5】 1960 年代の「美術批評」教育・・・360 頁
- 【図 6】 20 世紀後半の「学問に基づいた」美術教育とスミス・・・414 頁
- 【図 7】 20 世紀末の「学問に基づいた」美術教育と「美術批評」教育・・・470 頁
- 【図 8】 20 世紀の美術鑑賞教育の歴史・・・485-486 頁

表一覧

序章

- 表 0-1・「20 世紀の美術教育史文献の 20 世紀の時代区分」・・・5-6 頁
表 0-2・「美術鑑賞教育史の先行研究における時代区分」・・・9-10 頁

第 1 章

- 表 1-1・「偉大な画家達」・・・46-47 頁
表 1-2・「シリーズ無記名」・・・50-51 頁
表 1-3・「アメリカの傑作(*または、アメリカの美術の傑作)」・・・52-53 頁
表 1-4・「美の要素」・・・54 頁
表 1-5・「写真と美術」・・・56-57 頁
表 1-6・「印刷における美の要素」・・・57-58 頁
表 1-7・『ピクチャーを学習するための方法』と『ピクチャーのための子供のガイド』・・・60 頁
表 1-8・「20 世紀初頭の美術鑑賞教育「ピクチャー・スタディー」の年表」・・・95-96 頁

第 2 章

- 表 2-1・「マンロ『美術を教授するための構築的プログラム』」・・・106-107 頁
表 2-2・『美術と教育』(1929)・・・107-108 頁
表 2-3・デューイ『経験としての芸術』「第 1 3 章 批評と知覚」(1934)・・・112-113 頁
表 2-4・マンロ「美術鑑賞と評価の力」(1941)・・・117 頁
表 2-5・「フォークナーの鑑賞の定義づけ」・・・121-122 頁
表 2-6・「美術における価値の基準」・・・124-125 頁
表 2-7・「『ユネスコセミナール報告(一)』に掲載された日程」・・・140-142 頁
表 2-8・「良い美術・悪い美術」(1954)・・・152 頁
表 2-9・マンロの『美術教育:その哲学と心理学』(1956)・・・153-156 頁
表 2-10・「1930~1950 年代の一般教育としての美術の時代」・・・163 頁

第 3 章

- 表 3-1・「イリノイ大学出版局発行の教育哲学シリーズ」・・・190 頁
表 3-2・「アスペン会議報告書」・・・193 頁
表 3-3・「20 世紀後半のブラウディーの美的教育論の展開」・・・221-222 頁

第4章

- 表 4-1・「バーカンと 1960 年代の美術教育会議」・・・228-230 頁
 表 4-2・「会議の研究報告書」・・・246-247 頁
 表 4-3・「美術鑑賞の教授法における主要な問題の討論」・・・257 頁
 表 4-4・「1960 年代のバーカンと美術鑑賞教育改革」・・・295 頁

第5章

- 表 5-1・『美術家』(1982)と『美術についての思考』(1985)・・・313-314 頁。
 表 5-2・『『イメージとアイデアとしての美術』』・・・323-324 頁
 表 5-3・『『美術を通じた人間形成』』・・・325 頁
 表 5-4・「1960 年代の「美術批評」教育」・・・358-359 頁

第6章

- 表 6-1・「アラートン会議の議題」・・・370 頁
 表 6-2・「イリノイ大学環境計画プロジェクト」・・・373-374 頁
 表 6-3・「1980 年代の教育改革に関する報告書一覧」・・・390-391 頁
 表 6-4・「優秀性のカリキュラムにおける学習の 11 単元」・・・394-395 頁
 表 6-5・「1980 年代のエリート主義と大衆主義の論争経過」・・・402 頁
 表 6-6・「ピアズリーの絵画批評の分類」・・・406-407 頁
 表 6-7・「チャップマンの帰納的な学習方法」・・・411 頁
 表 6-8・「20 世紀後半のスミスの美的教育」・・・413-414 頁

第7章

- 表 7-1・「カリフォルニア州立大学の美術教育における教員養成プロジェクトの目標」・・・429 頁
 表 7-2・「カリフォルニア州立大学の美術教育における教員養成プロジェクトの展開」・・・429 頁
 表 7-3・「オハイオ州立大学のプロジェクト目標」・・・430 頁
 表 7-4・「ランクフォード「美術批評のための現象学的方法」(1984 年)」・・・434 頁
 表 7-5・「バレット『美術を解釈するための原理』(1994 年)」・・・436 頁
 表 7-6・「アンダーソン「教育的な美術批評のための構造」(1988 年)」・・・437

- 表 7-7・「アンダーソン「教育のための美術批評の定義と構造化」(1993 年)」・・・437-438 頁
 表 7-6・「ミッテラーのインディアナ大学における報告書(1974 年)」・・・442-443 頁
 表 7-7・「ミッテラーの『アート・イン・フォーカス』(1986 年)」・・・443-444 頁
 表 7-8・「ラガンスの『アート・トーク』(1988 年)」・・・449-450 頁
 表 7-9・「20 世紀末の「学問に基づいた美術教育」と「美術批評」」・・・469 頁

結章

- 表 8・「20 世紀のアメリカ合衆国における美術鑑賞教育の歴史」・・・479-481 頁

文献目録
(欧文・和文)

欧文(A-Z)

- Aldrich, Virgil. *Philosophy of Art* (Englewood Cliffs, N.J.: prentice Hall, 1963).
- Anderson, Albert. "Symposium: Criticism in the Classroom," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7.No.1(January 1973),p.37.
- Anderson, Tom. "Talking About Art with Children: From Theory to Practice," *Art Education*, Vol.39, No.1 (January 1986),pp.5-8.
- Anderson, Tom. "Interpreting Works of Art as Social Metaphors," *Visual Arts Research*, Vol.15, No.2 (1989),pp.42-51.
- Anderson, Tom. "Attaining Critical Appreciation Through Art," *Studies in Art Education*, Vol.31, No.3 (Summer 1990),pp.132-140.
- Anderson, Tom. "Defining and Structuring Art Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.34, No.4 (Fall 1993),pp.199-208.
- Anderson, Tom. "Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism," *Studies in Art Education*, Vol.36, No.4 (Fall 1995),pp.198-209.
- Anderson, Tom. "Aesthetics as Critical Inquiry," *Art Education*, Vol.51, No.5 (September 1998),pp.49-55.
- Anderson, Tom. *Real Lives : Art Teachers and the Cultures of School* (Portsmouth, NH : Heinemann, 2000).
- Bachel-Nash, Ann "Teaching Aesthetic Perception in the Elementary School," *Art Education*, Vol. No. (September 1985),p.6-11.
- Bailey, Henry. *School Sanitation and Decoration: A Practical Study of Health and Beauty in Their Relations to the Public School* (Boston: D. C. Heath, 1899).
- Bailey, Henry. *The Blackboard in Sunday-school* (Boston and Chicago: W.A. Wilde Company, 1899).
- Bailey, Henry. *The Great Painter's Gospel : Picture Representing Scenes and Incidents in the Life of Our Lord Jesus Christ: with Scriptural Quotations, References and Suggestions for Comparative Study* (Boston : W. A. Wilde, 1900).
- Bailey, Henry *Instruction in the Fine and Manual Arts in the United States: A Statistical Monograph* (? : In-house reproduction, 1909).
- Bailey, Henry, *Nature Drawing* (New York: Atkinson, Mentzer Co., 1910).
- Bailey, Henry, *Booklet Making: An Art-Craft Problem* (N Y : Prang Co., 1912).
- Bailey, Henry. "Thinking in Three Dimensions," *School Arts 12* ,No.7 (March 1913),pp. 439-450.
- Bailey, Henry. "the Symbolism of Color," *School Arts 12*, No.8 (April 1913),pp.518-522.
- Bailey, Henry. "How to Arrange Flowers," *School Arts 13*, No.10 (June 1914),pp.754-758.
- Bailey, Henry, *Art Education* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1914).
- Bailey, Henry and, Farnum, Royal. *Art Education : The Present Situation* (Washington. D.C.: Government Printing Office, 1923).
- Bailey, Henry. *Symbolism for Artists : Creative and Appreciative* (Worcester, MA: David Press, 1925).Reprint , Henry Bailey, *Symbolism for Artists : Creative and Appreciative* (Detroit Gale Research Co., 1972).
- Bailey, Henry. *Pleasure from Pictures* (Chicago, IL.: American Library Association, 1926).
- Bailey, Henry. "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine 20*, No.1 (September 1920),pp.5-
- Bailey, Henry. "Symbolism of Color," *The School Arts Magazine*, Vol .19, No,10 (June 1920),pp.567-571.
- Barkan, Manuel . *A Foundation for Art Education* (NY :Ronald Press Company,1955).
- Barkan ,Manuel and Chapman, Laura. *Aesthetic Education Program at the Ohio State*

- University: Report on the Planning Phase(August 1967).[ERIC ED No.018 819]
- Barkan, Manuel. Chapman, Lura. and Kern, Evan. *Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education* (St. Louis: CEMREL, 1970).[ERIC ED No.048 274].
- Barkan, Manuel. "Transition in Art Education, Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching," *Art Education*, Vol.15, No. 7 (October, 1962), pp.12-8.
- Barkan, Manuel. "2nd General Session, The Education of European Art Teachers," *Art Education*, Vol.18, No.6 (June 1965), pp.9-16.
- Barkan, Manuel. "Curriculum Problems in Art Education," in Edward Mattile, ed., *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1966). [ERIC:ED No. 010 000].
- Barnes, Albert. *The Art in Painting* (Harcourt, NY: Brace & Co., Press, 1928).
- Barnes, Albert. "The Problem of Appreciation," in John Dewy, Albert Barnes and Laurence Buermyer, et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929), pp. 13-15. Beadsley, Monroe. "On the Creation of Art," in Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, pp.151-170.
- Beadsley, Monroe. "Aesthetics and Criticism," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, pp.305-314.
- Beadsley, Monroe. "Critical Evaluation," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, in., pp. 315-331.
- Beadsley, Monroe. "The Categories of Painting Criticism," in Ralph Smith, ed., *Aesthetics and Criticism in Art Education*, pp. 489-490.
- Beadsley, Monroe. "Aesthetic Welfare," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.4 (October 1970), pp. 9-20.
- Beadsley, Monroe. "Aesthetic Welfare, and Aesthetic Justice, and Educational Policy," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.4 (January 1973), pp.49-61.
- Broudy, Harry. "The NCATE Statement on the Teacher Education Curriculum," *Journal of Teachers Education*, Vol.19, No. (1959), pp.107-112.
- Broudy, Harry. "The Case for Art Education," *Art Education*, Vol.13, No. (1960), pp.7-8., 19.
- Broudy, Harry. *Aesthetic Education in a Technological Society: The Other Excuses for Art* (Ithaca: Cornell University, 1962).
- Broudy, Harry. "Conant on the Education of Teachers," *Teachers College Record*, Vol.34, No. (1963), pp.132-138.
- Broudy, Harry. "The Education of Teachers of Teachers," *Journal of Teacher Education* Vol.35, No. (1963), pp.132-138.
- Broudy, Harry, Smith B.O. and Burnett, Joe, *Democracy and Excellence in American Secondary Education: A study in Curriculum Theory* (Chicago, IL: Rand McNally and Co., 1964).
- Broudy, Harry. "Contemporary Art and Aesthetic Education," *School Review*, Vol.72, No. (1964), pp.394-411.
- Broudy, Harry. "Aesthetic Education in the Secondary School," *Art Education*, Vol.18 (1965), pp.24-30.
- Broudy, Harry. "The Structure of Knowledge in Arts," in Stanley Elam, ed., *Education and the Structure of Knowledge* (Chicago, IL: Rand McNally, 1965)., pp.75-106.
- Broudy, Harry. "The Role of the Humanities in the Curriculum," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1 (1966), pp.17-29. Broudy, Harry and Palmer, John *Exemplars of Teaching Method* (Chicago, IL: Rand McNally, 1965).
- Broudy, Harry. "Criteria for the Professional Preparation of Teachers," *Journal of Teachers Education*, Vol.16 (1965), pp.408-415.
- Broudy, Harry. "The Preparation of Teachers for Aesthetic Education," *Art Education*, Vol.20, No. (1967), pp.29-32. Broudy, Harry., Parsons, Michael. and Snook,

- Ivan. et.al., *Philosophy of Education: An Organization of Topics and Selected Sources* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1967).
- Broudy, Harry. and Smith, Christiana. *Philosophy of Education: An organization of Topics and Selected Sources, Supplement* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969).
- Broudy, Harry, *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education* (IL: University of Illinois Press, 1972).
- Broudy, Harry. "Art Education as Aesthetic Perception," in Robert Leight, ed., *Philosophers Speak of Aesthetic Experience in Education* (Danvill, IL.: Interstate, 1975), pp.5-17. Broudy, Harry. "Impression and Expression in Aesthetic Development," in Elliot Eisner, ed., *The Arts, Human Development, and Education* (Berkeley, CA.: McCutchen, 1976), pp.29-37.
- Broudy, Harry. "On Cognition and Emotion in the Arts," in Staley Madeja, ed., *The Arts, Cognition and Basic Skills* (St.Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1978), pp.18-22.
- Broudy, Harry. "More Than A Rose," *Review of Research in Visual Arts Education*, No.11 (Winter 1979), pp.1-6.
- Broudy, Harry. "How Basic Is Aesthetic Education," in Stephan Dobbs, ed., *Arts Education and Back to Basic* (Reston, VA: National Art Education Association, 1979).
- Broudy, Harry. ed., *Report on the Aesthetic Education Project to the Spencer Foundation* (Chicago, IL.: Spencer Foundation, 1982).
- Broudy, Harry. "Curriculum Validity in Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.4 (Fall 1985), pp.212-215.
- Broudy, Harry. *The Role of Imagery in Learning* (Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1987).
- Broudy, Harry. *The Uses of Schooling* (NY: Routledge, 1988).
- Baittel, Kenneth *Alternatives for Art Education Research* (Dubuque, Iowa: Wm. C.Brown Co, 1973).
- Bruner, Jerome. *The Process of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960).
- Cromer, Jim. "Verbal Language Conditions as a Determinant of Aesthetic Performances," *Studies in Art Education*, Vol.15, No.1 (February 1973), pp.49-60.
- Cromer, Jim *History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1990).
- CEMREL, *An 8 Day Week: Final Report on the Institute in Aesthetic Education for Administrators* (St.Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1974).
- Colwell, Richard. *An Approach to Aesthetic Education, Volume 1* (Urbana, IL.: University of Illinois College of Education, Urbana-Champaign Campus, 1970).[ERIC ED No.048 315].
- Colwell, Richard. *An Approach to Aesthetic Education, Volume 2* (Urbana, IL: University of Illinois College of Education, Urbana-Champaign Campus, 1970).[ERIC ED No.048 316].
- Danto, Arthur. "The Art world," *Journal of Philosophy*, Vol.61, No.19 (October 1964), pp.571-84.
- Dewy, John *Art as Experience* (NY: Balch & Company, 1934)[邦訳・鈴木康司、『経験としての藝術』春秋社、1952年。河村望、『経験としての芸術』人間の科学新社、2003年。]
- Dewy, John *Reconstruction in Philosophy* (Boston, VA: The Beacon Press, 1948).
- Denis, Lawrence. "Dewy's Contribution to Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.2, No.4, pp.23-36.
- Dobbs, Stephan. "The Problem of Communication in Art Education: The Need for a Theory of Description," *Studies in Art Education*, Vol.12, No.3 (Summer 1971), pp.28-33.
- Ecker, David. "Justifying Aesthetic Judgments," *Art Education*, Vol.20, No. (May 1967), pp.5-8.
- Efland, Arthur, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the*

- Visual Arts* (NY and London.: Teachers College, Columbia University, 1990), pp.145-6.
- Efland, Arthur A *History of Art Education* (NY: Teachers College Press, 1990).
- Eisner, Elliot. and Ecker, David. *Reading in Art Education* (Waltham, MA :Blaisdell Publishing Company, 1966).
- Eisner, Elliot. *Educating Artistic Vision* (NY: Macmillan, 1972). (仲瀬 律久 他訳、『美術教育と子供の知的発達』黎明書房、1986年。)
- Eisner Elliot, ed. *Confronting Curriculum Reform* (Boston: Little, Brown and Company, 1971). [邦訳、本村健太郎・加藤幸次・高野尚好「カリキュラム改革の争点とウッズホール会議以後10年の発展」黎明書房、1974年]
- Feldman, Edmund. "The Educational Value of Aesthetic Experience," *Harvard Educational Review*, Vol.21, No.4 (1951), pp.224-32.
- Feldman, Edmund. "Works of Arts as Humanistic Inquiries," *Educational Review*, Vol.21, No.5 (Autumn 1964), pp.309-18.
- Feldman, Edmund. "The Critical Act," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1, No.2 (Autumn 1966), pp.83-94.
- Feldman, Edmund. review of *Toward A Psychology of Art*, by Rudolf Arnheim, *Art Education*, Vol.20, No.9 (December 1967), pp.50-1.
- Feldman, Edmund. review of William Morris, *His Life, Work and Friends*, by Philip Henderson, review of *20,000 Years of Western Painting*, by Jaffe, Hans. ed., *Art Education*, Vol.22, No.3 (March 1968), p.33, 39.
- Feldman, Edmund. review of *Paul Klee*, by Will Grohman, *Art Education*, Vol.21, No.5 (May 1968), p.31.
- Feldman, Edmund. *Varieties of Visual Experience, Art as Image and Idea* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1970).
- Feldman, Edmund. "Engaging Art in Dialogue," *Education In America 1960-1966*, ed. James Cass (NY: Arno Press, 1971), pp.166-7, 179-80.
- Feldman, Edmund. "The Teacher as Model Critic," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.7, No.1 (Spring, 1973), pp.50-7.
- Feldman, Edmund. *Teaching Art and So On* (Reston, VA: National Art Education Association, 1994), p.4.
- Feldman, Edmund. "Commentary on Geahigan," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.31, No.2 (Summer 1997), p.86.
- Geahigan, George. "Feldman on Evaluation," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.9, No. 3 (October 1975), pp.29-42.
- Geahigan, George. "Curriculum Projects and Criticism: The Need for Conceptual Analysis," *Studies in Art Education*, Vol.18, No.1 (Spring 1976), pp.7-16.
- Geahigan, George and Wolff, Theodore *Art Criticism and Education* (Urbana and Chicago, IL : University of Illinois Press, 1977).
- Geahigan, George. "From Procedures, to Principals, and Beyond: Implementing Critical Inquiry in the Classroom," *Studies in Art Education*, Vol.39, No.4 (Winter 1998), pp.293-308.
- Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume I: Comparing the Process of Change Across Districts* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984).
- Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume II: Case Studies of Seven Selected Sites* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984).
- Getty Center for Education in the Arts, *Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education in Selected School Districts, Volume III: Executive*

- Summary* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1984).
- Getty Center for Education in the Arts, *Beyond Creating; The Place for Art in America's Schools* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987).
- Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-based Art Education : What Forms Will It Take?* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987).
- Getty Center for Education in the Arts, *The Preservice Challenge : Discipline-Based Art Education and Recent reports on Higher Education* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1988).
- Getty Center for Education in the Arts, *The Ohio Partnership for the Visual Arts: Regional Institute for Educators* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1989).
- Getty Center for Education in the Arts, *From Snowbird I to Snowbird II, Final Report on the Getty Center Preservice Education Project* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1990).
- Greer, Dwaine. "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.4 (Summer 1984), pp.212-218.
- Greer, Dwaine. "Harry Brudy and Discipline-Based Art Education (DBAE)," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.26, No.4 (Winter 1992), pp.49-59.
- Greer, Dwaine. and Tolladay, Kay. "CAEA Art Education Advocacy in California," *Art Education*, Vol.32, No.8 (December 1979), pp.24-7.
- Greenfel, Howard *The Devil and Barnes: Portrait of an American Art Collector* (邦訳 藤野 邦夫、『悪魔と呼ばれたコレクター-バーンズ・コレクションをつくった男の肖像』凸版印刷株式会社、1998年。
- Hack, Paul. "the Question of Elitism : Some Movement to the Left?," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No.93 (Summer 1987), pp.19-22.
- Hamblen, Karen. "Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level," *Art Education*, Vol.33, No.3 (March 1980), pp.17-21.
- Hamblen, Karen. *A Descriptive and Analytical Study of Art Criticism Formats with Implications for Context-Specific Implementation* [ERIC ED No.256 666].
- Hamblen, Karen. "developing Aesthetic Literacy Through Contested Concepts," *Art Education*, Vol.38, No.5 (September 1985), pp.19-24.
- Hamblen, Karen. *An Analysis of the Foundations of Art Criticism Instruction: Sociopolitical Consequences of theoretical and Research deficits* [ERIC ED 269 332].
- Hamblen, Karen. "Exploring Contested Concepts for Aesthetic Literacy," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.20, No.2 (Summer 1986), pp.67-78.
- Hamblen, Karen. *Beyond Universalism in art criticism* [ERIC ED 310 024].
- Hausman, Jerome *Report of the Commission on Art education* (Washington, DC: National Art Education Association, 1965).
- Hastie, Reid. "Education of an Art Teacher," in Reid Hastie, ed. *Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1965), pp.243-73.
- Hermine Feinstein. "The Therapeutic Trap in Metaphoric Interpretation," *Art Education*, Vol.35, No.5 (September 1982), pp.13-15.
- Hine, Frances. "The Aesthetic Eye Approach," in Harry Brudy. ed., *Report on the Aesthetic Education Project to the Spencer Foundation* (Chicago, IL: Spencer Foundation, 1982), pp.80-85.
- Hobbs, Jack A. "The Problem of Language and Values in Aesthetic Education," *Studies in Art Education*, Vol.15, No.1 (Spring 1973), pp.5-9.
- Hobbs, Jack. *Art in Context* (Washington, DC: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1975).

- Hobbs, Jack. "Popular Art Versus Fine Art," *Art Education*, Vol.37, No.3 (1984),pp.11-14.
- Hurl, Estelle. *Child Life in Art* (Boston, MA: L.C. Page, 1894).
- Hurl, Estelle. *Raphael: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1899).
- Hurl, Estelle. *Micherangelo: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, Mas.: Houghton Mifflin, 1900).
- Hurl, Estelle. *Jean Ffrancois Millet: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation* (Boston, Mas.: Houghton Mifflin, 1900).
- Hurl, Estelle. *The Madonna in Art* (Boston, MA: L.C. Page, 1901).
- Hurl, Estelle. "Story Pictures in the Schoolroom," *School Arts Magazine* 13, No.2 (October 1913),pp.114-115.
- Hurl, Estelle. *How to Show Pictures to Children* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1914).
- Hurl, Estelle. "Some Points About Picture Study," *School Arts Magazine* 15, No.4 (December 1915),pp. 231-235.
- Hurl, Estelle. "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.5 (January 1916),pp.333-337.
- Hurl, Estelle. "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.6 (February 1916),pp.401-406.
- Hurl,Estelle "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.7 (March 1916),pp.476-481.
- Hurl, Estelle. "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.9 (May 1916),pp649-653.
- Hurl, Estelle. "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Magazine* 15, No.10 (June 1916),pp.730-733.
- Ice, Jackson. "Criticism in art Education: Its Role and Relevance," *Art Education*, Vol.22, No.9 (December 1969),pp.12-16.Kaelin, Eugen Francis. *An Existentialst Aesthetic* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1962).
- Kaelin, Eugene Francis. "Aesthetics and the Teaching of Art," *Studies in Art Education*, Vol.5 (1964),pp.42-56.
- Kaelin, Eugene Francis. "Aesthetic Education: A Role for Aesthetics Proper," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.2, No.2 (1968),pp.51-66. Reprinted in Smith, Ralph. ed., *Aesthetics and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971),pp.144-61.
- Kaelin, Eugene Francis. "An Existential-Phenomenological Account of Aesthetic Education," *Penn State Papers in Art Education*, No.4 (University Park, PA: Pennsylvania State University, 1968).
- Kaelin, Eugen Francis. *An Aesthetic for Art Educators* (New York, Teachers College, Columbia Universuity: Teachers College Press, 1989).
- Kenneth Baittel, *Alternatives for Art Education Research* (Dubuque, Iowa: Wm. C.Brown Co, 1973).(長町 充家 訳、『オルターネィティヴ:人間的真理のための美術教育研究』三晃書房、1987年)
- Kepes, George ed., *Vision and Value Series* (London, Studio Vista).
- Ice, Jackson. "Criticism in art Education: Its Role and Relevance," *Art Education*, Vol.22, No.9 (December 1969),pp.12-6.
- Lark-Horovitz, Betty. "On Art Appreciation of Children: I. Preference of Picture Subjects in General," *Journal of Educational Research*, Vol.31, No.1 (October 1937),pp.118-137.
- Lark-Horovitz, Betty "On Art Appreciation of Children: II Portrait Preference Study," *Journal of Educational Research*, Vol.31, No.8 (April 1938),pp.572-598.
- Lark-Horovitz, Betty. "On Art Appreciation of Children: III. Textile Pattern Preference Study," *Journal of Educational Research*, Vol.33, No.1 (September 1939),pp.7-35.

- Lark-Horovitz, Betty. "On Art Appreciation of Children: IV. Comparative Study of White and Negro Children, 13 to 15 Years Old," *Journal of Educational Research*, Vol.33, No.4 (December 1939),pp.258-285.
- Lanier, Vincent "Schizmogogenesis in Art Education," *Art Education*, Vol.5, No.1 (Spring 1963),pp.10-19.
- Lanier, Vincent. *The Arts We See: A Simplified Introduction to the Visual Arts* (N Y: Teachers College, Columbia Unibersity, 1982),p.71.
- Lanier, Vincent. *The World of Art Education* (Reston VA: National Art Education Association, 1991).
- Lovano-Kerr, Jessie. *Toward an Integrated Paradigm for Inquiry into the Cognitive Nature of Artistic Development in Children* [ERIC ED No.201 578] .
- Lovano-Kerr, Jessie "Implications of DBAE for University Education of Teachers," *Studies in Art Education*, Vol.26, No.4 (Fall 1985),pp.216-223.
- MacGregor, Nancy "Concepts of Criticism: Implications for Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.11, No.2 (Winter 1970),pp.27-33.
- MacGregor, Ronand "Proteus in Another Guise: The Changing Shape of Art Education," *Art Education*, Vol.26, No.2, (February 1973),pp.13-15.
- Mittler, Gene. "Experiences in Critical Inquiry: Approaches for Use in the Art Methods Class," *Art Education*, Vol.26, No.2 (February 1973),pp.16-
- Mittler, Gene. "the Classroom Teacher: Missing Element in Efforts to Improve Elementary School Art Programs," *Art Education*, Vol.27, o.1 8January 1974),pp.8-11.
- Munro, Thomas. "The Verification of Standards of Value," *Journal of Philosophy*, Vol.19, (May 1922),pp.294-301.
- Munro, Thomas. *Scientific Method in Aesthetics* (NY: W.W. Norton and Co., Inc., 1928).
- Munro, Thomas. "A Constructive Program for Teaching Art," in Dewy. John. Barnes, Albert., and Laurence Buermeyer, et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929), pp.217-235.
- Munro, Thomas. "Franz Cizek and the Free Expression Method," in Dewy, John., Barnes, Albert., and Buermeyer, Laurence., et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929), pp311-316.
- Munro, Thomas. "The Dow Method and Public School Art," Dewy, John., Barnes, Albert., and Buermeyer, Laurence., et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929), pp329-337.
- Munro, Thomas. "The Art Academies and Modern Education," Dewy, John., Barnes, Albert., and Buermeyer, Laurence., et.al., *Art and Education* (Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1929). pp317-328.
- Munro, Thomas. "Art Museum Work with Children," *School Arts*, Vol.20, No.4 (1936).
- Munro, Thomas. "Modern Art and Social Problems," in *Art Education Today* (New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1938),pp.49-64.
- Munro, Thomas. "Knowledge and Control in the Field of Aesthetics," *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol.1, No.1 (Spring 1941),pp.1-12.
- Munro, Thomas. "The Psychological Approach to Art and Art Education," in Whipple, Guy. ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941),, pp.249-288.
- Munro, Thomas. "Creative Ability in Art and Its Educational Fostering," in Whipple, Guy ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941),, pp.289-321.
- Munro, Thomas. "Powers of Art Appreciation and Evaluation," in Whipple, Guy., ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941),, pp.323-48.

- Munro, Thomas . "The Analysis of Form in Art," in Whipple, Guy ed., ed., *Art in American Life and Education*, (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941), pp.349-368.
- Munro, Thomas . "The Educational Functions of an Art Museum," in Whipple, Guy., ed., *Art in American Life and Education*(Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941),, pp.678-682.
- Munro, Thomas. "Methods in the Psychology of Art," *Journal of Aesthetics and Art Criticism* , Vol11, No.4 (March 1948),pp.225-235.
- Munro, Thomas .*Art Education: Its Philosophy and Psychology* (NY: The Liberal Arts Press, 1956).
- Munro, Thomas. "Adolescence and Art Education," in Munro, Thomas. *Art Education : Its Philosophy and Psychology* (NY: The Liberal Arts Press, 1956),pp.248-273.
- Munro, Thomas. "Art Tests and Research in Art Education," in Munro, Thomas. *Art Education : Its Philosophy and Psychology* (NY: The Liberal Arts Press, 1956),pp.191-208.
- Munro, Thomas. "A Psychological and Sociological Approach to College Art," in Munro, Thomas. *Art Education : Its Philosophy and Psychology* (NY: The Liberal Arts Press, 1956),pp.35-76..
- Munro, Thomas ."Bibliography of Books and Articles,"*Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol.23, No.1 (Fall 1964),pp.7-12.
- Murphy, Dennis .*A Developmental Study of the Criteria Used by Response to Arts Experience* (Patchogue, New York : E.O.C. of Suffolk, 1973). [ERIC ED. No. 079 182]
- Nancy MacGregor, "Concepts of Criticism: Implications for Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.11, No.2 (Winter 1970),pp.27-33.
- Osbrone, Harold *The Art of Appreciation* (N Y: Oxford University Press, 1970).
- Parsons, Michael . *How We Understand Art* (Cambridge : Cambridge University Press, 1987).
- Parsons, Micheal . "Aesthetic Experience and the Construction of Meaning," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.36, No.2 (Summer 2002),p.24.
- Parker, DeWitt. *The Analysis of Art* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1926).
- Ragans, Rsalind *Art Talk:: Instructor's Guide and Teacher's Resource Book* (Mission Hills, CA.: Glencoe Publishing Company, 1988).Ragans, Rsalind *Art Talk* (Mission Hills, CA: Glencoe Publishing Company, 1988).
- Reimer, Bennett . "Review: Democracy and Excellence in American Secondary Education ," *Music Educators Journal* (June-July 1964),pp.80-81.
- Reimer, Bennett . *Development and Traial in a Junior and Senior High School of Two-Year Curriculum in General Music* (Cleverand, OH: Caes Western Reserve University, 1967).
- Reimer, Bennett . *Toward an Aesthetic Education* (Washington, D.C.: Music Educators National Conference, 1971).
- Robiner, Linda ,ed., *Education for Aesthetic Awareness* (Cleveland, OH.: Cleveland State University, 1980).
- Rowland, Kurt *Looking and Seeing* (London: Ginn and Company Ltd.).Wolff ,Theodore .and Geahigan, George .*Art Criticism and Education* (Uabana and Chicago:University of Illinois Press,1977).
- Sargent, Walter . "An Experiment in Picture Study," *The School Arts Book* 8,No.2 (October 1909),pp.99-102
- Sargent, Walter. *Fine and Industrial Arts in Elementary Schools* (Boston, Ginn And Company, 1912).
- Sargent, Walter. *How Children Learn to Draw* (Boston, Mass.: Ginn & Co., 1916).
- Sargent, Walter *Instruction in Art in the United States* (Washington , D.C.: Washington Government Printing Office,1919).

- Sargent, Walter. *The Enjoyment and Use of Color* (Charles Scribner's Son, 1923).
- Saunders, Robrt. "A History of the Teaching of Art Appreciation in the Public Schools," in David Eck, ed., *Improving the Teaching of Art Appreciation* (Columbus, OH: The Ohio State University Research Foundation, 1966),pp.1-48.[ERIC ED No. 011 063]
- Scheffler, Israel . *The Language of Education* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1960).[邦訳 村井実・生田久美子・松丸修三『教育のことば』東洋館出版社、1981年]
- Scheffler, Israel. *Philosophy and Education* (Boston: Ally and Bacon, Inc.,1958).
- Schapiro, Meyer. *Paul Cezanne* (NY: Harry N.Abrams, 1952).
- Sibley, Frank "Aesthetic Concepts,"in Joseph Margolis. ed., *Philosophy Looks at the Arts* (NY, 1962),pp.63-89.
- Smith, Elsie. "Picture Study in the Schools," *School Arts Book* 10 , No.7 (March 1911),pp.493-503.
- Smith, Elsie. "A Girl that Everybody Likes," *School Art Magazine* 12, No.6 (February 1913),pp.370-373.
- Smith, Elsie. "A Famous Fog Bank," *School Art Magazine* 12, No.7 (March1913),pp.459-462.
- Smith, Elsie. "Some Happy Children," *School Art Magazine* 12, No.9 (May1913),pp.586-589.
- Smith, Elsie. "Cloud by a Lover of Outdoor Beauty," *School Art Magazine* 12, No.10 (June 1913),pp.643-646.
- Smith, Elsie "A Picture Every Boy Should now ," *School Art Magazine* 13, No.6 (February 1914),pp444-447.
- Smith, Elsie. "Alice Barber Stephans," *School Art Magazine* 15, No.7 (March 1916),pp.451-457.
- Smith, Elsie. "Beautiful Trees," *School Art Magazine* 19, No.7 (March 1920),pp.410-414.
- Smith, Elsie. "Henry Rivere, an Inspring Portrayer of the Sea" *School Art Magazine* 20, No.2 (October 1920),pp.67-73.
- Smith, Elsie. "American Art for the Child," *School Art Magazine* 20, No.3 (November 1920),pp.129-133.
- Smith, Elsie. "The Coppersmith," *School Art Magazine* 22, No.5 (January 1923),pp.318-320.
- Smith, Ralph. "Art Education and the Two Cultures: A Response to C. P. Snow," *Art Education Bulletin* (March 1961),pp.4-11.
- Smith, Ralph, *The Liberal and the Tragic in Art Education* (Dissertation, University of Columbia , 1962.).
- Smith, Ralph. "The Structure of Art-Historical Knowledge and Art Education," *Studies in art Education*, Vol.4,No.2 (Fall 1962),pp.23-33.
- Smith, Ralph. "The Liberal Tradition of Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.4, No.2 (Spring 1963),pp.35-44. Reprinted in George Pappas, ed. *Concepts and Art Education* (N Y: Macmillan, 1970),pp.220-29.
- Smith, Ralph Alexander, "Art Education and Criticism ," *Art Education*, Vol.17, No.2 (February 1964),pp.4-8.
- Smith, Ralph. "A Second Look at C.P. Snow," *Art Education*, Vol.17.No.9 (December 1964),pp.56-61.
- Smith, Ralph . review of *Creative and Mental Growth* ,*Studies in Art Education*, Vol.6,No.2 (Spring 1965),p.64-8.
- Smith, Ralph . "Aesthetic Education at the University of Illinois," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.1,No.1 (Spring 1966),pp.123-126.
- Smith, Ralph. "Aesthetic Education: A Role for the Humanities Program," *Teachers College Record*, Vol.69, No.4 (January 1968),pp.12-31.
- Smith ,Ralph .and Smith, Christiana. "Aesthetics and Environmental Education" *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.4 (October 1970),pp.125-40.
- Smith, Ralph. "Art and Aesthetic Statesmanship in American Education," *Art*

- Education*, Vol.23, No.6 (June 1970), pp.13-5.
- Smith, Ralph. ed. *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).
- Smith, Ralph. "Psychology and Aesthetic Education," *Studies in art Education*, Vol.11, No.3 (Spring 1970).
- Smith, Ralph. "The Future and Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.1 (January 1970), pp.5-9.
- Smith, Ralph, ed., *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970).
- Smith, Ralph, *Aesthetic and Problems of Education* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971).
- Smith, Ralph. "The Philosophical Literature of Aesthetic Education," in Bennett Reimer, ed., *Toward an Aesthetic Education* (Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971), pp.137-69.
- Smith, Ralph. "The Year 2000 and Aesthetic Education: Toward a Perspective on Planning," *Art Education*, Vol.25, No.7 (October 1972), pp.15-17.
- Smith, Ralph. "Teaching Aesthetic Criticism in the Schools," *Journal of Aesthetic Art Education*, Vol.7, No.1 (January 1973), pp.38-49.
- Smith, Ralph. "The New Policy-Making Complex in Aesthetic Education," *Curriculum Theory Network(Canada)*, Vol.4, No.2-3 (1974), pp.159-68.
- Smith, Ralph. "Cultural Services, the Aesthetic Welfare, and Educational Research," *Studies in Art Education*, Vol.16, No.2(1975), pp.5-11.
- Smith, Ralph. ed., *Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PB/TE, CB/TE, Behavioral Objectives and Accountability* (NY: John Wiley, 1975), pp.1-14.
- Smith, Ralph. ed., *Regaining Educational Leadership: Critical Essays on PB/TE, CB/TE, Behavioral Objectives and Accountability* (N Y: John Wiley, 1975).
- Smith, Ralph. and Smith, Christiana. "Justifying Aesthetic Education," *Journal of Aesthetic Education*, Vol.4, No.2 (April 1970), pp.37-51. Reprinted in George Hardiman and Theodore Zenrich, ed., *Foundations of Curriculum Development and Evaluation* (Champaign, IL: Stripes Publishing Co., 1981), pp.8-16.; and Francis Hine et al, ed., *The Aesthetic Eye: Generative Ideas* (Los Angeles: Office of the uperintendent of Schools, 1976), pp.8-16.
- Smith, Ralph. "Regaining Educational Leadership," *Focus on Learning*, Vol.5, No.1(Spring 1976), pp.5-13.
- Smith, Ralph. "Art, Society, and Education," *Art Education*, Vol.29, No.6 (October 1976), pp.4-9.
- Smith, Ralph. "An Analysis and Criticism of the Artists-in-Schools Program of the National Endowment for the Arts," *Art Education*, Vol.30, No.5 (September 1977), pp.12-19.
- Smith, Ralph. "A Policy Analsys and Criticism of the Artist-in-Schools Program of the National Endowment for the Arts," *Art Education*, Vol.30, No.5 (September 1977), pp.12-19.
- Smith, Ralph. "Concepts, Concepts Learning, And Art Education," *Review of Research in Visual Arts Education*, No.11 (Winter 1979), pp.7-15.
- Smith, Ralph. "The Aesthetic of Monroe C. Beasley: Recent Work," *Studies in Art Education*, Vol.25, No.3 (Fall 1984), pp.141-50.
- Smith, Ralph, ed., *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1989).
- Smith, Ralph. ed., *Cultural Literacy and Arts Education* (Urbana: IL: University of Illinois Press, 1989).
- Smith, Ralph. "Building a Sense of Art in Today's World," *Studies in Art Education*, Vol.33, No.2 (Summer 1992), pp.71-85.
- Smith, Ralph. "DBAE Bibliography," in Mark Dobbs, ed., *Learning in and through Art: A*

- Guide to Discipline-Based Art Education* (Los Angeles, CA: Getty Education Institute for the Arts, 1998), pp.21-42.
- Smith, Ralph. "DBAE Bibliography," *Arts Edet* (Los Angeles, CA: Getty Education Institute for the Arts, 1997).
- Smith, Ralph, ed., *Readings in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform* (Reston, VA: National Art Education Association, 2000).
- Steavenson, Charles. "Interpretation and Evaluation in Aesthetics," in Max Black. ed., *Philosophical Analysis* (NJ:1950), pp.319-59. Lark-Horovitz, Betty. "On Art Appreciation of Children: II Portrait Preference Study," *Journal of Educational Research*, Vol.31, No.8 (April 1938), pp.572-598.
- SWRL *Elementary Art Program* (Bloomington, ID: Phi Delta Kappa Center for Dissemination of Innovative Programs, 1977).
- Villemain, Francis. "Democracy, Education and Art," *Educational Theory*, Vol.19, No.1 (January 1964), pp.1-14.
- Whitehead, Alfred. *The Aims of Education* (N Y: The Macmillan Company, 1929).
- Wygant, Foster. *Art in American Schools in t Nineteenth Century* (Cncinnati, OH: Interwood Press, 1983).
- Wygant, Foster. *School Art in American Culture 1820-1970* (Cncinnati, OH: Interwood Press, 1993).
- Whipple, Guy., ed., *Art in American Life and Education* (Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1941).
- Ziegfeld, Edwin. "Culmination of a Great Beginning," *Art Education*, Vol.4, No.2 (March-April, 1951), p.5.
- Ziegfeld, Edwin. "Our Progress-and Our Job," *Art Education*, Vol.1, No.1 (January-February, 1948) pp.1-2.
- Ziegfeld, Edwin. "A Report to American Art Education," *Art Education*, Vol.4, No.4 (September-October, 1951), pp.1-2.
- Ziegfeld, Edwin ed., *Education and Art, A Symposium* (19 Avenue Kleber, Paris-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1953), p.119.

(和文)

- 阿部 寿文「アメリカにおける映像美術教育教材プラン(その1)-60年代後半におけるガイドラインの成立-」『道都大学紀要 美術学部』第8号、1985年、15-27頁。
- 阿部 寿文「米国美術教育の新機軸-DBAEにおける批評領域の扱い その1」『道都大学紀要 美術学部』第11号、1988年、15-27頁。
- 阿部 寿文「米国美術教育の新機軸-DBAEにおける批評領域の扱い その2」『道都大学紀要 美術学部』第12号、1989年、23-50頁。
- 石川 千佳子「美術批評の方法論」『宮崎大学教育学部紀要』第65・66号、1989年、1-8頁。
- 石崎 和宏『フランツ・チゼックに関する研究』、建帛社、1991年。
- 内田 裕子「V.ローウェンフェルドの造形教育論についての研究」筑波大学博士論文、1997年。
- 岡崎 昭夫「デューイの質的思考と戦後アメリカの美術教育」『美術科研究』第1号、1983年、149-163頁。
- 岡崎 昭夫「ダウの美術教育における貢献と日本における調査旅行の日程」『宇都宮大学教育学部紀要』第45号第1部、1995年、153-170頁。
- 岡崎 昭夫「1960年代中期のアメリカにおける美術教育会議の意義」『芸術研究報17』第27号、1996年、63-79頁。
- 岡崎 昭夫『現代アメリカにおける美術教育のカリキュラム開発に関する研究』、筑波大学芸術学研究科博士論文、1996年。
- 小熊 佐智子「1880年代から1900年代のアメリカにおけるジェームズ・マクニール・ウィスラーの評価について」『芸術学研究』第8号、2004年、155-158頁。

- 金子一夫「アーサー・ウェズリー・ダウの鑑賞教育」大橋功、宮脇治 共編『美術教育論ノート』、開隆堂出版、1982年)32-38頁。
- 倉田 三朗、手塚 又四郎 共編『世界の美術教育』(美術出版社、1963年)。
- 佐浦 甫「室靖氏と創造主義教育」『美育文化』第3巻 第8号、1952年、26頁。
- 鈴木 清「INSIAのこれから」『美育文化』第16号 第11号、1966年、6-7頁。
- 武井勝雄「アメリカの図画教育に及ぼした日本美術の影響」『スクールアート』第1巻第6号 昭和24年、6-8頁。竹内 敏雄、監修、『講座 美学新思潮 5 芸術と社会』美術出版社、1968年。
- 直江 俊雄『20世紀前半の英国における美術教育改革の研究』建帛社、2002年。
- 中村 和世「バーンズ博士とデューイの芸術論における比較-芸術鑑賞学習という視点から-」『大学美術教育学会誌』第35号、337-344頁。
- 橋本 泰幸『ジャポニズムと日米の美術教育-濃淡の軌跡-』、建帛社、2001年。
- 浜田 博文「文献解題: The Holmes Group, "Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group,"」『The Holmes Group, Inc., April 1986-アメリカにおける教職構造の変革による学校教育改善へのアプローチ-』
- 藤江 充「美術教育のアポリア」『アートエデュケーション』第1巻第1号建帛社、1989年、51頁。
- 藤江 充「美術教育にディシプリンは存在するか?」『愛知教育大学研究報告書』教育科学、第36号、1987年、201-213頁。
- 藤江 充『「学問に基づいた美術教育」をめぐる議論について』、『大学美術教育学会誌』第20号、1987年、11-24頁。
- 藤江 充「社会・生涯学習と芸術教授学」、石川毅、編『総合教科(芸術)の教科課程と教授法の研究』63-75頁。
- 前村 晃、「アメリカのDBAEをめぐる諸問題について」『美術・工藝教育研究』創刊号、1993年、95-107頁。
- 室 靖「ユネスコセミナー報告(一)」『スクールアート』第3巻 第11号、1951年、9-12頁。
- 室 靖「美術教育の国際機関の設立について」『美育文化』第3巻 第8号、1952年、1-3頁。
- 室 靖「勧告(Recommendation)」『美育文化』第3巻 第4号、1952年、1-3頁。
- 宮崎 藤吉「ゲティーセンターの美術教育-1980年代のアメリカの美術教育」、『美術教育学』、第8号、1986年、17-23頁。
- 山本 朝彦「ローウェンフェルドの軌跡-激動のヨーロッパ現代史の中で-」『アートエデュケーション』第1巻第3号、82-93頁。
- 山本 朝彦「美術教育と批評-カオスからの出発」『メディア時代の美術教育』柴田和豊 編(国土社、1993年)、155-182頁。

図版・図版出典

第1章 図版

1-1. 「多色刷り石版の印刷工程」

1-1-1. 「摺り石をふく」 1-1-2. 「リトグラファーの色の分析」 1-1-3. 「プレスにかける」



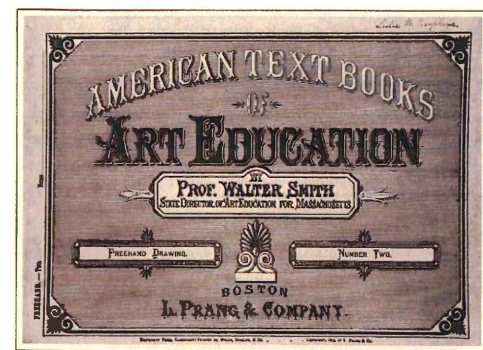
1-2. 「ブラング」



1-3. 「ブラング商会のボストン本社」



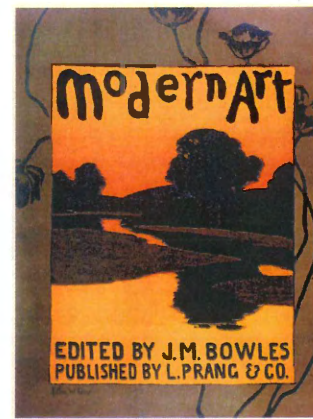
1-4. 「ブラング商会発行、W.スミス『美術教育のアメリカの指導書』(1875)」



1-5. 「アメリカの描画カード」(1873)」



1-6. 「ダウの装丁『モダン・アート』」 1-7. 「ホール」

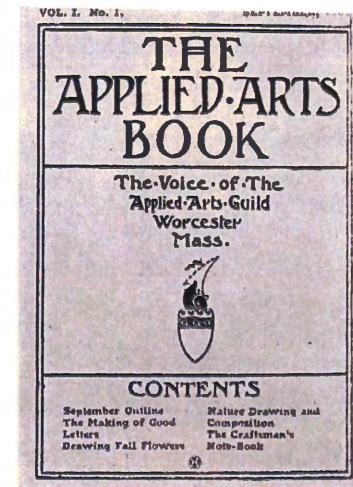
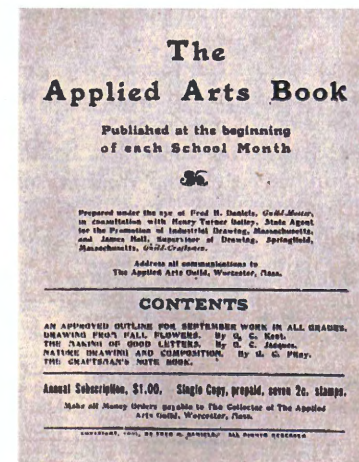


1-8. 「ペーレー」



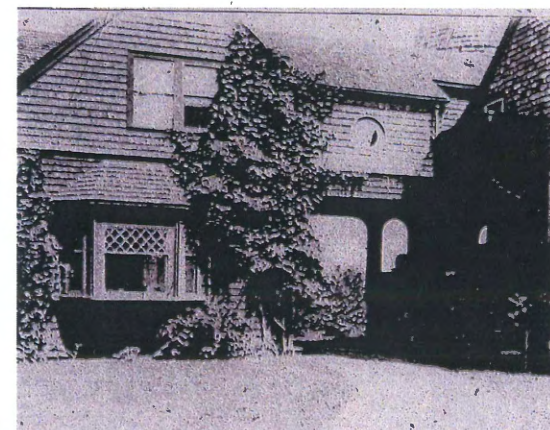
1-9. 「スクール・アーツの変遷」

1-9-1. 「『アプライド・アーツ・ブック』」 1-9-2. 「『アプライド・アーツ・ブック』」 1-9-2. 「『スクール・アーツ・マガジン』」



1-10. 「スクール・アーツ・ブック本部」

1-11. 「コバ」



1-12. 『偉大な画家達』シリーズ

1-12-1. 『黄金の段 (きざはし)』 (1909年4月号)

1-12-1-1. パーン・ジョーンズ[黄金の段 (きざはし)]



1-12-1-2. 『構図の分析』



1-12-2. 『通常、『春』と

呼ばれる光景』 (1909年5月号)
コロー[モルトフォンター
ヌの思い出]



1-12-3. 『母』 (1909年9月号)

ホイッスラー[灰と黒の
アレンジメント: 画家の母の肖像]



1-12-4. 『ポリフェームスを嘲弄する

ユリシリーズ』 (1909年10月号) ターナ
ー「ポリフェームスを嘲弄するユリ
シリーズ」



1-12-5. 『サン・シストの聖母』 (1909年12月号) 1-12-6. 『聖母被昇天』 (1910年3月号)

ラファエロ[サン・シストの聖母(*聖会話)] 1-12-6-1. 『ティチアーニ[聖母被昇天]』 1-12-6-2. 『顔部分拡大』

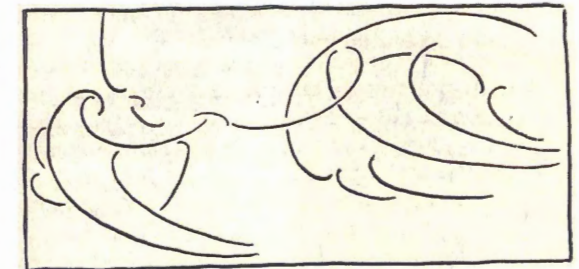


1-12-7. 『アダム』 (1910年9月号)

1-12-7-1. 『ミケランジェロ[アダム』 (1910年9月号)



1-12-7-2. 『主要線の分析』



1-12-8. 『キリストの変容』 (1910年11月号)

1-12-8-1. 『ラファエロ[キリストの変容]』



1-12-8-2. 『主要線の分析』



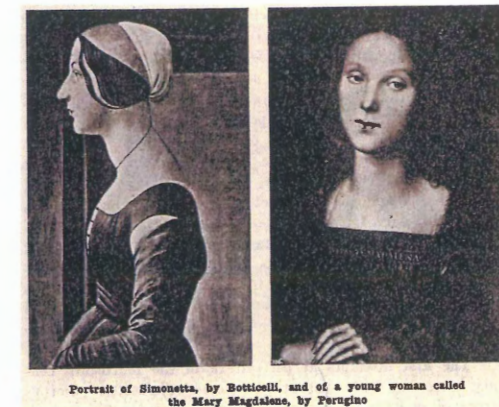
1-12-9. 『ペラスケス[教皇イノケンティウス10世の肖像]』 (1911年1月号)

1-12-9-1. 『ペラスケス[教皇イノケンティウス10世の肖像]』

ウス10世の肖像』



右・ベルギーノ[マリー・マグダリーネ]



1-13. 「シリーズ無記名」

1-13-1. 「[無垢の時期] (1910 年 10 月号)」 1-13-2. 「小椅子の聖母(*または、聖母子と聖ヨハネ)」 (1911 年 2 月号) ラファエロ[小椅子の聖母(*または、聖母子と聖ヨハネ)]



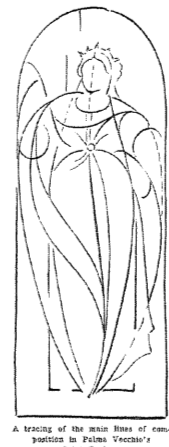
1-13-3. 「ベッキオ[セント・バーバラ] (1911 年 3 月号)」

1-13-4. 「エラスムスの肖像」 (1911 年 5 月号)」

「ベッキオ[セント・バーバラ]」

「ホルバイン[エラスムスの肖像]」

1-13-3-1. 「ベッキオ[セント・バーバラ]」 1-13-3-2. 「構図の主用線の跡付け」



1-13-5. 「8 歳のマルガリータ王女」 (1911 年 9 月号) 1-13-6. 「幼児キリストとヨハネと 2 人の天使」 (1911 年 12 月号) 「ベラスケス[8 歳のマルガリータ王女]」 月号) 「ルーベンス[幼児キリストとヨハネと 2 人の天使]」



1-13-7. 「ワトーと[そぞろ心]」 (1912 年 1 月号)

「ワトー [そぞろ心]」



1-14. 「アメリカの傑作(*または、アメリカの美術の傑作)」

1-14-1. 「アレクサンダー[バジルのポット] (1912 年 9 月号) 1-14-2. 「ザイヤー[カリタス] (1912 年 10 月号)」

アレクサンダー[バジルのポット]

ザイヤー[カリタス]



1-14-3. 「ベッダー[ミネルバ]」 (1912 年 11 月号)

1-14-4. 「母親と子供」 (1912 年 12 月号)

1-14-3-1. 「ベッダー[ミネルバ]」 1-14-3-2. 「光源の主用線」 1-14-4-1. ミレー[母親と子供] 1-14-2. 「ブラッシュと子供」 [母親と子供]



1-26. 「ヒュアール」



1-27. 「ピクチャー・スタディに関する
いくつかのポイント」 (1915 年 12 月号)
「ミレー[牛乳をかき回す女]」



1-28. 「楽しむためのビューティフル・ピクチャー」シリーズ

1-28-1. (1916 年 1 月号)、左上・ダイク[ジェームズ王子]、右上・ブロンジーノ [ドン・ガルシア]
左下・グレウス[少年の頭]、 右下・キューップ [オランダの子供]



1. PRINCE JAMES, BY VAN DYCK.
2. DON GARCIA, BY BRONZINO.
3. BOY'S HEAD, BY GREUS.
4. LITTLE DUTCH BOY, BY CUYP.

1-28-2. (1916 年 2 月号)

1-28-2-1. チェイス[アリス]



PLATE I. ALICE, FROM A PALETTE IN OIL BY WILLIAM M. TURNER, 1855, OIL ON CANVAS, 1855.

1-28-2-2. 左・ティチアーニ[ラビニア]、右・レブルン[マフと女性]



PLATE II. LAVINIA, BY TITIAN, BERLIN GALLERY, AND
THE GIRL WITH MUFF, BY MME. LE BRUN, LOUVRE, PARIS.

1-28-3. (1916 年 3 月号)

1-28-3-1. シャルダン[食前の祈り]



1-28-3-2. ミレー[子供に食事を食べさせている農夫]



1-28-4. 1916 年 5 月号) コロー[モルトフォンテーヌの思い出]



"SPRING," BY JEAN BAPTISTE CAMILLE COROT.

1-28-5. (1916 年 6 月号) ホーマー
「*作品名不明」



図版・図版出典

1-36.「ウインスロー」

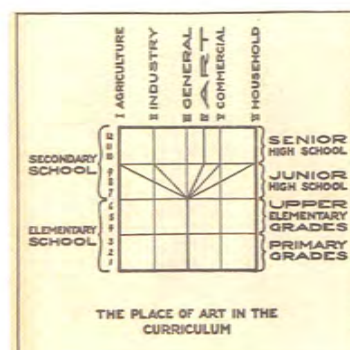


1-37-2.学校プログラムにおける美術鑑賞

Name or Course	Number of Hours
1. Applied design.....	13
2. Art for extra-curricular activities.....	1
3. Architectural drawing.....	26
4. Art appreciation.....	4
5. Clay and gear drawing.....	3
6. Cartoon drawing.....	1
7. Ceramics.....	1
8. Charming.....	5
9. Color.....	1
10. Commercial design.....	33
11. Craft design.....	6
12. Costume illustration.....	4
13. Costume design.....	16
14. Decorative design.....	1
15. Design.....	35
16. Development drawing.....	1
17. Drafting.....	3
18. Figure drawing.....	2
19. History of art.....	5
20. Home decoration.....	1
21. Home planning.....	2
22. Household arts design.....	1
23. Interior decoration.....	1
24. Lettering.....	1
25. Machine drawing.....	10
26. Mechanical drawing.....	33
27. Nature drawing.....	1
28. Metal craft design.....	2
29. Oil painting.....	3
30. Pen and ink drawing.....	3
31. Perspective.....	1
32. Pictorial photography.....	1
33. Poster design.....	5
34. Representation.....	40
35. Shop sketching.....	1
36. Typography.....	3
37. Technical drawing.....	3
38. Water color painting.....	4
Total.....	326

1-37.「ウインスローの『美術の体系と教授法』(1928年)

1-37-1.学校プログラム



第2章 図版

2-1.「ジグフェルド」



2-3.「マンロ」



2-2.「folkナー」



2-4.「『アート・エデュケーション』(1947~)創刊号、全1~4頁」

2-4-1.「ジグフェルドの声明文」



2-4-2.「ジグフェルドの声明文」 2-4-3.「協会役員人事」 2-4-4.「アトランティック会合の日程」



2-5. 「NAEA 第一回会議」

2-5-1.



2-5-2.



2-6. 「NAEA 会議参加のリード」



2-7. 「ローウェンフェルド」



2-8. 「ジグフェルドが撮影したブリストル・セミナー写真」



2-9. 「NAEA の展示」



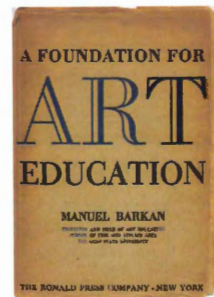
2-10. 「会議のジグフェルド(右)」



2-11. 「パークンの写った会合写真」



2-12. 「『美術教育の基礎』(1955)」



第3章 図版

3-1. 「ブラウディー」



3-2. 「リーマー」

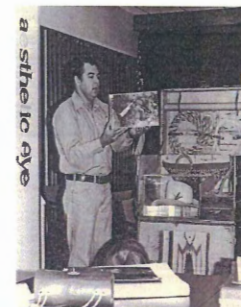


3-3. 「美的眼のプロジェクト」

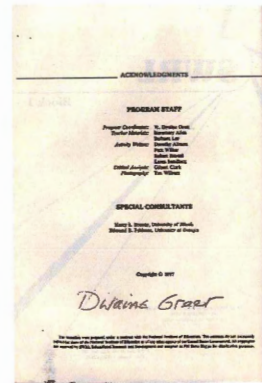
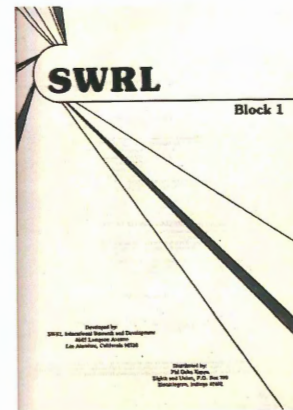
3-3-1 「シルバーマンの所蔵写真」(*以下5枚を指す)



3-3-2. 「ナッシュの所蔵写真」(*以下5枚を指す)



3-4. 『SWRL 初等美術プログラム』(1977)ブロック 1 の表紙・見開き(グリアのサイン入)



3-5. 「アレクサンダー」



3-6. 『DBAE・カリキュラム範例集』(1991)作成時のアレクサンダー(左)」



3-7. 『DBAE カリキュラム範例集』の美的走査」



第4章 図版

4-1. 「ペンステイト・セミナー」

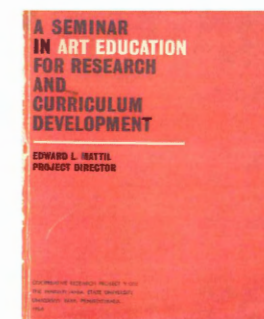


4-2. 「主要参加者」

上段左から、バーカン、エッカー、チャップマン、アイスナー、フェルドマン。下段左から、ローゼンバーグ、R.スミス、ランナー、マクフェー、ビレーメン



4-3. 「ペンステイト・セミナー報告書」



4-4. 「バーカン」



4-5. 「InSEA ブラハ会議」



4-6. 「NAEA 主催ベルグランド会議」



4-7. 「受賞したパーカン」



4-8. 「オハイオ州立大学の鑑賞教育研修会」



4-9. 「オハイオ州立大学の鑑賞教育の会議日程表」

APPENDIX A - CALENDAR OF PLANNED EVENTS				
MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
June 28 X Ecker-Chairman	June 29 X	June 30 O Lanier, Marantz Saunders	July 1 O Vickers, Johnson Paton	July 2 O Ecker, Smith
July 5 X Lanier-Chairman	July 6 X Consultant, H. Champlin	July 7 O Saunders, Ecker Lanier	July 8 O Johnson, Ecker Vickers	July 9 O Smith, Ecker Marantz
July 12 X Consultant, H. Weitz	July 13 X Smith, Chairman	July 14 O Johnson, Marantz CLOSED CIRCUIT T.V. NOT AVAILABLE TO SEMINAR	July 15 O Lanier, Ecker	July 16 O Vickers, Smith
July 19 X Chairman, Saunders	July 20 X Consultant, B. Wilson	July 21 W	July 22 W	July 23 W 1st Draft Due
July 26 X	July 27 X Consultant, E. Eisner	July 28 O Lanier, three 7th graders	July 29 X Chairman, Johnson	July 30 X Final Call for 1st draft
August 2 X Chairman, Vickers	August 3 X Consultant, D. Martin	August 4 X Chairman, Saunders	August 5 W	August 6 W
August 9 X Chairman, Ecker	August 10 W	August 11 W Chapter Outline Lead Para. due	August 12 W	August 13 W
August 16 X 2nd draft due	August 17 X Consultant, M. Barkan	August 18 W	August 19 W	August 20 W
August 23 X Chairman, Ecker	August 24 X Consultant, J. Tollison	August 25 W 3rd Draft due	August 26 W	August 27 X Evaluation Ses- sion, team leaves.

X - Full Team Meeting; O - Small Group Meeting; * - Special Consultant; W - Writing, No Meeting.

4-9. 「NAEA 最新メディアの用途会議」



4-10. 「オハイオ州立大学鑑賞教育会議のラニアーの図式(1965)」

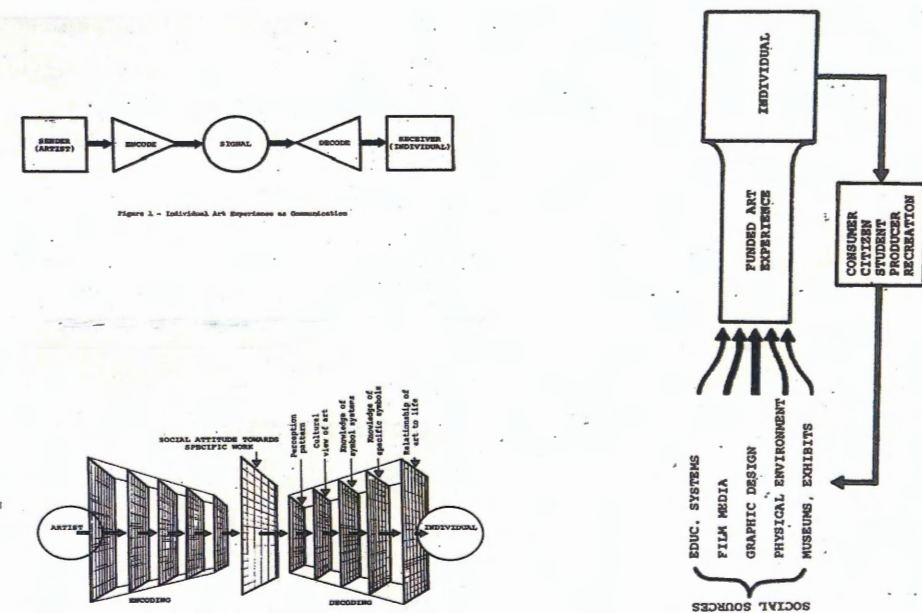


Figure 1 - Feedback to Social Sources of Art Experience

4-11. 『アート・エデュケーション』(1965)」

FIGURE 1: Social Sources of Art Experience

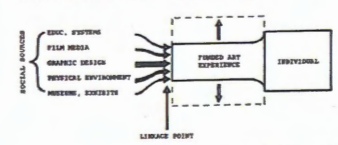


FIGURE 2: Feedback to Social Sources of Art Experience

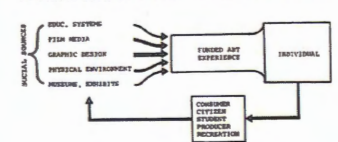


FIGURE 3: Individual Art Experience as Communication

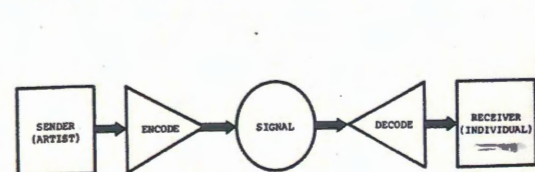


FIGURE 4: Decoding Factors in Individual Art Experience

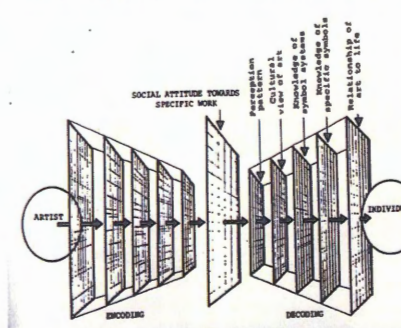
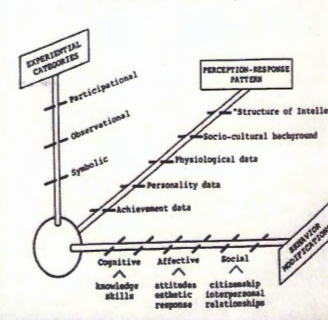
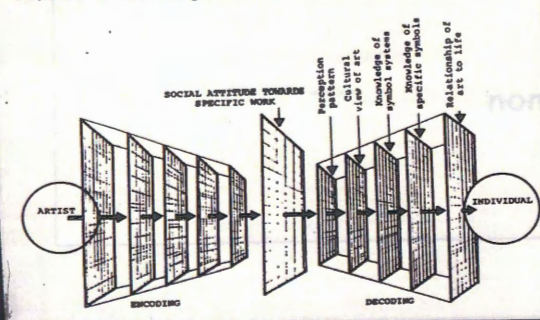


FIGURE 5: Multi-Dimensional Model for Educational Efficiency

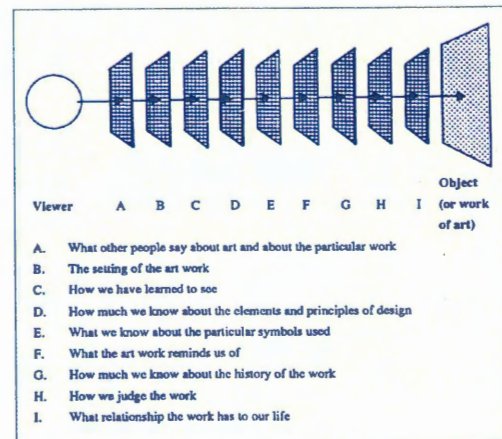
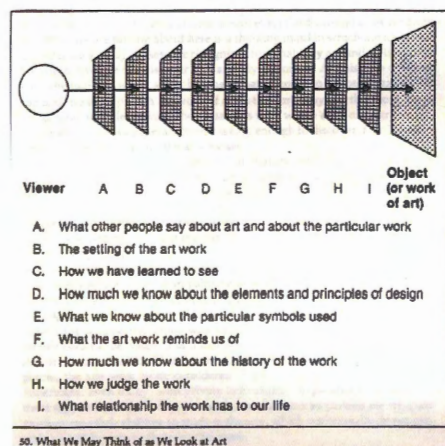


4-12. 『「スタディーズ・イン・アート・エデュケーション」(1968)』

FIGURE 4: Decoding Factors in Individual Art Experience



4-13. 『「我々が見る美術」(1982)』 4-14. 『「ラニアーによる美術教育の世界」(1991)』



第5章 図版

5-1. 「アイズナー」

5-1-1. 「1960年代」



5-1-2. 「1970年代」



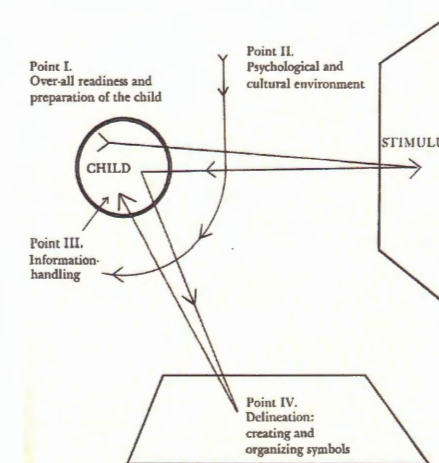
5-1-3. 「1980年代 DBAE の会議時期」



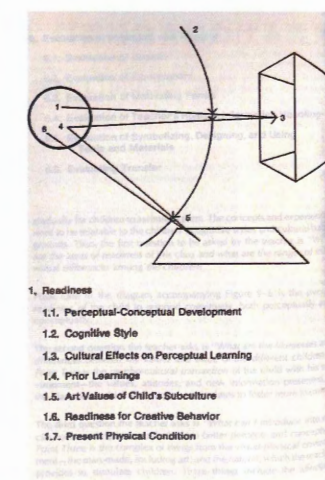
5-2. 「マクフェー」

5-3. 「P-D 理論」

5-3-1. 「1961年初版」



5-3-2. 「1970年再版」

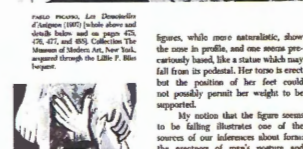


1. Readiness
 - 1.1. Perceptual-Conceptual Development
 - 1.2. Cognitive Style
 - 1.3. Cultural Effects on Perceptual Learning
 - 1.4. Prior Learnings
 - 1.5. Art Values of Child's Subculture
 - 1.6. Readiness for Creative Behavior
 - 1.7. Present Physical Condition
2. Psycho-Cultural Transaction within the Classroom
 - 2.1. Psychological Differences
 - 2.2. Cultural Differences
3. Visual-Physical Environment
 - 3.1. Affective Meaning
 - 3.2. Structure or Design
 - 3.3. Symbolic and Verbal Meaning
 - 3.4. Physical Condition of the Environment
 - 3.5. Tools and Materials
4. Information Handling
 - 4.1. Perceptual, Conceptual, and Symbolic Development
 - 4.2. Adjustive Learning and Cognitive Style
 - 4.3. Creative Information Processing
5. Creative Delineation
 - 5.1. Formalizing Understanding of Art
 - 5.2. Translating Percepts and Concepts into Communicable Symbols
 - 5.3. Giving Form to Design
 - 5.4. Choosing Appropriate Tools and Materials
 - 5.5. Programming Use of Media

5-4. 「NAEA 会長時のフェルドマン」



5-6. 「『イメージとアイデアとしての美術』
(1967)批評方法」



that perception of this work which will affect my interpretation of it.

Although the color in *Les Femmes d'Alger* varies in value and seems to be displayed as if it were modeling forms, we have in general very little impression of depth, of hollowed-out space in which the figures are contained. There is only a quite shallow space, implied by the overlapping of the forms, that is, by the location of figures in front of or behind each other. But there are no perspective devices used, no changes in size relationships, no changes in focus, color intensity, or sharpness of edge to suggest a representation of space deeper than the picture plane.

Notice that the drawing of the hand in the central figure involves some skill in foreshortening; it is more or less believable, but the other two hands in the painting are crudely drawn, one a child-like representation, while the other is schematic and stiff—part of an arm which resembles curved material more than flesh. But that arm, at the left of the center, is painted in the typical rose tones of conventional European art. Thus, there is a conflict between the drawing in this single arm and its color and paint quality. Is this the kind of conflict which today stands in its architectural critique, or is it an intended conflict which has relevance to our interpretation of the work?

We should also notice that in the three outer figures, there are three kinds of distortion in the hands. In the hand at the left, color shifts from pink to brown, the eye is enlarged and the planes of the arm are simplified in a way characteristic of African carving and also perhaps of Egyptian or Peruvian renderings of hands. The shape of the hand remains naturalistic, however.

Figures, while more naturalistic, show the one in profile, and one seems precariously balanced, like a statue which may fall from its pedestal. Her torso is erect but the position of her feet could not possibly permit her weight to be supported.

My notion that the figure seems to be falling illustrates one of the sources of our inferences about form: the cretaceous of man's posture and the influence of gravity. No matter what style of art we examine, certain assumptions about man are shared by artist and viewer. We cannot view a tilted representation of the human figure without concluding that it is falling. The idea of falling, the expectation of collapse, therefore, can be as important.

5-5. 「AIM(Art in the Mainstream)声明時の
フェルドマン」



5-7. 「『美術を通じた人間形成』
(1970)の批評方法」

JOURNAL FOR ART EDUCATION

Judgment: Practices 2

SOME THINGS TO SEE
Look at *Made Descending a Staircase* by Marcel Duchamp, *Six Perseimons* by Mu Ch'i, the interior of the Guggenheim Museum by Frank Lloyd Wright, and *Torso of a Young Man* by Constantin Brancusi.

SOME PROBLEMS

In these great works of art, form is dominant. That is, the ideas expressed and the functions performed are less important than visual qualities by themselves. Therefore, Brancusi's *Torso* does not tell you very much about a young man's anatomy. What is the sculpture really about? I believe *Six Perseimons* is a masterpiece, but not because it tells me anything new about perseimons. What is crucial in this painting? If you are looking for naturalism in Duchamp's *Made*, you will not find it. The picture deals with motion. When you recover from your disappointment, answer this question: What makes the picture beautiful? Wright's Guggenheim Museum is a type of interior sculpture. It may not be a very good place to display art, but what makes the building itself a great work of art?

SOME POSSIBILITIES

Do you think the world we see is made of unreal shells and surfaces covering up truly real, underlying forms—forms that are usually invisible? If so, does the Brancusi *Torso* reveal the invisible form of a young man's body? Or could it be the model on



Made Descending a Staircase, No. 2, by Marcel Duchamp, (Philadelphia Museum of Art, The Lerner and Walter Aronson Collection)

which all male torsos are based? Does Mu Ch'i call attention to the perseimons or to his skill in composition and execution? The painting looks simple, but it isn't. We are looking at a perfect performance of a limited task. Is that enough to create a masterpiece? Does Duchamp's study of motion

第6章 図版

6-1. 「R.スミス」

6-1-1. 「1960年代」



6-1-2. 「1980年代」



6-1-3. 「2000年付近」

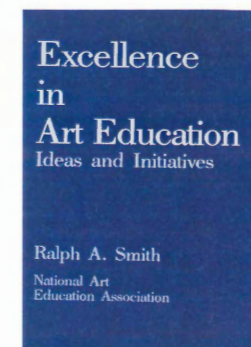


6-2. 「R.スミスがゲスト編集した『アート
・エデュケーション』(1968)表紙」

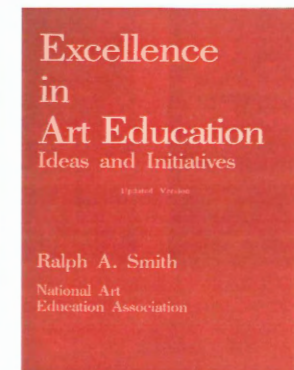


6-4. 「『美術教育における優秀性』(1986)」

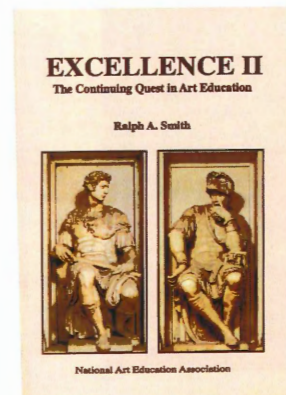
6-4-1. 「1986年 初版」



6-4-2. 「1987年 再版」



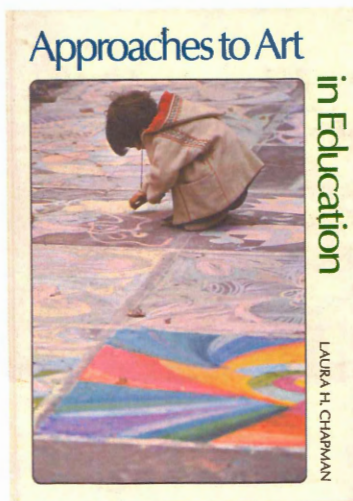
6-5. 「『優秀性 2』(1997)」



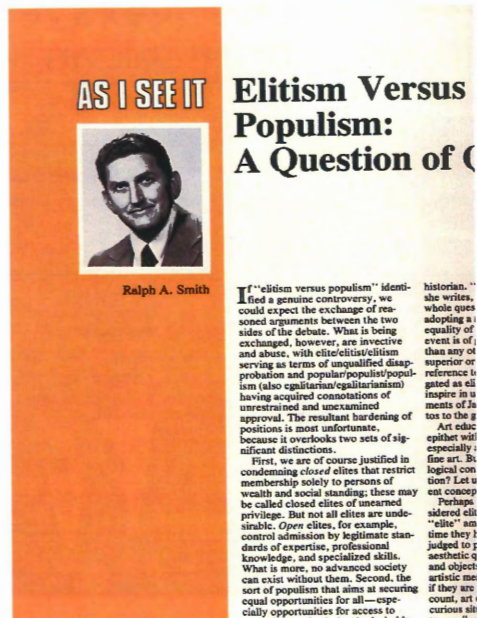
6-7. 「チャップマン」



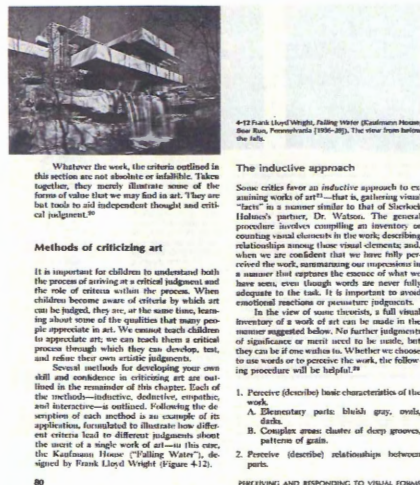
6-8. 「『教育における美術への学習方法』(1978)」



6-6. 「スミスが発表したエリート主義の最初の論考」



6-8-2. 「美術批評の方法」



第7章 図版

7-1. 「1987年1月 DBAE 会議」

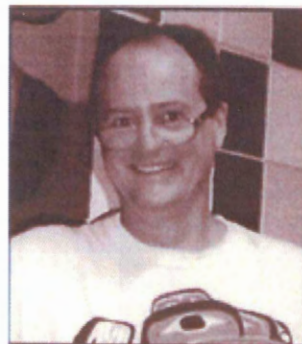
(*右ウイルソン)



7-3. 「リサッチ」



7-5. 「アンダーソン」



7-2. 「デューク」



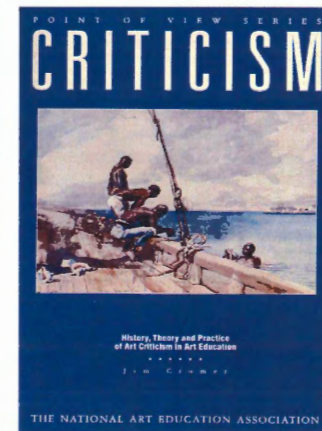
7-4. 「クラウホード」



7-6. 「クローマー」



7-7. 「『批評:美術教育における美術批評の歴史・理論・実践』(1991)」

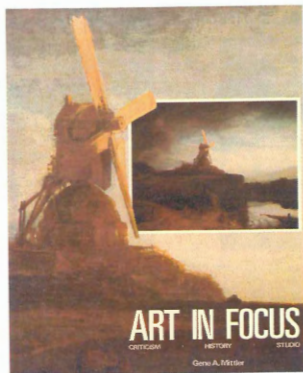
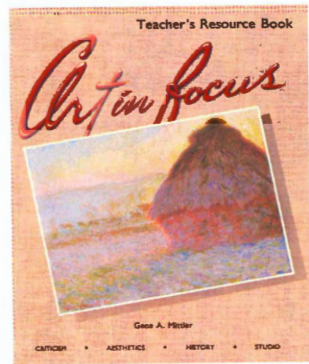


7-8. 「『アート・イン・フォーカス』」

7-8-1. 「教師用表紙」

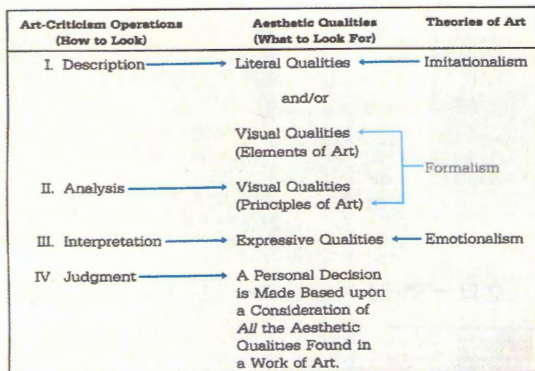
7-8-2. 「生徒用表紙」

7-8-3. 「美術批評方法」



7-8-4. 「美術作品における多様な美的性質を発見するための美術批評操作法の用途」

Figure 3.18
USING ART-CRITICISM
OPERATIONS TO DISCOVER
DIFFERENT AESTHETIC
QUALITIES IN
WORKS OF ART



7-8-5. 「美術批評操作法のチャート」

Figure 3.17
CHART OF ART-
CRITICISM OPERATIONS

Internal Cues	Art-Criticism Operations			
	Description	Analysis	Interpretation	Judgment
	What is in the work, discovered through an inventory of the subject matter and/or elements of art found in the work.	How the work of art is organized or put together; concern centers on how the principles of art have been used to arrange the elements of art.	Possible feelings, moods, and ideas communicated by the work of art.	Facts relevant to making a decision about the degree of artistic merit in the work of art.

7-9. 「フェスティン」

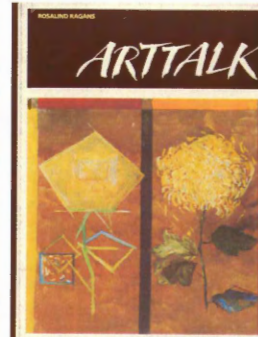
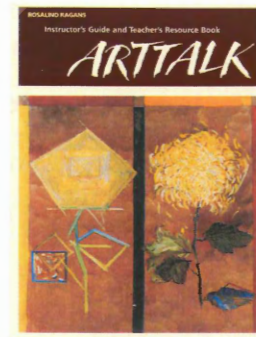


7-10. 「『アート・トーク』」

7-10-1. 「教師用表紙」

7-10-2. 「生徒用表紙」

7-10-3. 「美術批評方法」



7-10-4. 「美術批評:記述・分析・解釈・判断:ワイエスを用いた範例」

7-10-4-1. 「美術批評:記述・分析・解釈」

7-10-4-2. 「美術批評:判断」

Art Criticism: Getting Started

There is only one way to learn art criticism: to do it. This is why you will be given many opportunities to develop your criticism skills in *Art Talk*. At the end of each chapter in Parts Two and Three, you will criticize a work of art. To help you begin, we will now look at, and criticize together, *Christina's World* by Andrew Wyeth.

When you finish this exercise, read the short biography, which follows. It may help you understand a little more about Wyeth's painting. Each of the criticism activities in Parts Two and Three is also followed by a biography of the artist.

Description
Look at the painting in Figure 2-10. Record the size of the painting and the medium. Try to imagine the actual size of the painting.

Now study the painting very carefully. List everything you see. Try to be objective. Don't make guesses and don't let your feelings about the painting influence you. Write down every fact that you observe.

When you finish describing the work, read through the following questions. These questions will show you the types of details you should have noticed. Don't feel upset if you missed some details. Remember, this is your first attempt at art criticism.

What facts about the girl does she tell you? Did you notice the faded pink of her dress? Does it look new? What kind of fabric do you think it is made of: heavy or light? Look at the fields. What do they tell you? What does the belt look like? What color is it?

What matches the belt color? Her hair. Look at her hairdo. Notice all the individual hairs. Does the way she wears her hair match the style of her dress? What about those strands of hair flying loosely around her head?

Next, notice her shoes. What do you think they are made of? Is there any sign of wear on the shoes? Look closely at her legs. What color are they? Is the color quality the same as that of her arms? Do you notice anything unusual about her arms? About her

hands? Look closely at her left hand. Is it at the same level as the rest of her body?

Try to imitate her posture. Look carefully at the picture as you try. As you imitate, where is all your weight resting? Where is the girl located? What facts can you gather from the background and ground? What color are they? In what direction do the blades of grass bend? What is the difference between the area where she is sitting and the top of the hill? Do you see the road? Did you notice what material the road is made of?

How many buildings do you see? How are they different? What are they made of? What color are they? Do they look well maintained? Do you see the birds flying around the barn and the fence post? Look at the piece of farm equipment. How modern is it? How many chimneys do you see? Is there any smoke coming out of them? Do all the windows look the same?

What color is the sky and from where is the light coming? Look at the shadows—is all the light coming from the same direction? How much of the picture is sky and how much is ground? Was the artist looking down from above or up from below the scene?

Try not to make guesses yet. Save your clues.

Analysis

Since you have not yet learned very much about the elements and principles, you are not ready to analyze the painting. For now we will skip to interpretation. Later on, when you know more about the language of art, come back to *Christina's World* and look again. You will then see many more things in it.

Interpretation

Review the clues you have collected. What do you think the artist is telling you about the relationship between the girl and her environment? What do you think is happening in this painting?

Hold a ruler along the left slope of the roof on the main house. Do you see how that line leads your eyes to the girl? And notice how the girl is straining toward the house. She is wearing faded



Figure 2-10 Andrew Wyeth, *Christina's World*, 1946. Tempera on glass panel, 21.3 x 121.3 cm (8 1/2 x 47 7/8"). Collection, The Museum of Modern Art, New York, New York, Purchase.

colors, and the house is gray and unpainted. Why do you think such a large area of ground is visible? Why has the artist shown separate blades of grass? When you asked out the girl's pose, did you feel the pressure on your arms? Did you feel the tension? Did you notice that your legs were not carrying any weight?

Can you guess what the artist is trying to say about the relationship between the girl and that house? Do you sense any special feelings? What do you think he is saying about being a part of things? Other than its title, can you think of a word or phrase that describes this work? What title would you give it?

Try to go beyond the events that appear to be taking place in this painting. Seek the general idea, or theme, that you believe the artist was trying to

How to Criticize a Work of Art

Doing art criticism is like playing detective. You must observe that the artist has a secret message hidden inside the work. Your job is to solve the mystery and find the meaning.

In this chapter you will learn a special, four-step system that will help you find the hidden message in art. The four steps, which must be taken in order, are observation, analysis, interpretation, and judgment. By taking these steps you will be able to answer the following questions:

- "What do I see?" (description)
- "What is the work composed of?" (analysis)
- "What is happening?" and "What is the artist trying to say?" (interpretation)
- "What do I think of the work?" (judgment)

First you will reflect facts and clues. Then you will make guesses. You will decide what you think the artist is trying to say. Finally, you will express your personal like or dislike.

Step One: Description

To begin art criticism, make a list of all the things you see in the work. This step is meant to slow your pace. Slowing down helps you notice things you might otherwise miss.

During this step you must be objective. In other words, give only the facts. For instance, if you describe Mary Cassatt's painting entitled *The Bath* in Figure 2-1, you must say that you see a woman holding a baby. Do not say that you see a mother with her child. That would be a guess. You do not know that the woman is the child's mother. She is just a woman. If you see some figures and you cannot tell whether they are women or men, simply list them as people.

Every description should include the size of the work and the medium used. You will find descriptions given near each work. The last number listed is always the height and the second is always the width. If there is a third dimension, it is the depth. Listing these sizes will help you visualize the actual work of art. Describe what you see in Figure 2-4 on the next page.

7-10-4-3. 「美術家について:アンドリュー・ワイエス」

ワイエス

ABOUT THE ARTIST

Andrew Wyeth



Figure 2-51 Andrew Wyeth,
American, 1917—
© Peter Rabon, 1985

Andrew Wyeth is one of today's most famous painters. He likes to paint people—the ordinary country people he sees every day. Andrew Wyeth was born in 1917, the youngest of five children. His father was N. C. Wyeth, a successful illustrator of adventure stories. Andrew's son is also a famous artist, which makes Andrew part of an artistic "dynasty."

Wyeth was a sickly child. His father did not believe in public schools, so he was taught at home. Until he was 15, he amused himself drawing and painting with water colors.

When N. C. Wyeth brought Andrew into the studio to work, he gave him a real pirate flintlock pistol to draw. For five months he had to draw this pistol over and over, from different views, using only charcoal. The strange result of this was that the longer he spent drawing the pistol, the more interested in it he became.

In 1937, when Andrew was 20, he had his first show in New York. Every painting in the show was sold.

Andrew Wyeth is much more than a photographic realist. He studies his subject first and makes many, many sketches in pencil and watercolor. He tries to go beyond illusion and tricks to express the feelings he has about a place, an object, or a person.

Christina Olson, the subject of the painting you just studied, was a friend of the Wyeth family. Christina was disabled from polio, and her legs were paralyzed.

One day he saw her out in the field gathering vegetables. She pulled herself back to the house with her arms. The memory of what Wyeth saw haunted him. He felt he had to paint it.

He worked on his painting of Christina every day for weeks. He was afraid to ask Christina to pose, so his wife posed instead to help him get the position just right. As it turned out, Christina knew about the painting and did not mind.

After painting Christina's World, Wyeth said that he painted more than a portrait. He said that he had included her entire life and the things she liked in it.

Wyeth uses watercolors to put down ideas quickly. Watercolors are the free side of his nature. But when he wants to get deeply involved with his subject, he works with egg tempera and a dry brush. His tempera paintings take him several months to complete. The paint he uses is not like school tempera. He uses pure earth pigments from all over the world. He mixes the pure pigments with distilled water and egg yolk. Then he builds layer upon layer of transparent colors.

Chapter 2 Review: Talking about Art

USING THE LANGUAGE OF ART

For each new art term below, choose a work of art from this chapter. Then write a sentence about that work using the new term correctly in the sentence.

aesthetic judgment formalism
art criticism institutionalism
emotionalism

LEARNING THE ART ELEMENTS AND PRINCIPLES

1. What will learning art criticism help you develop?
2. Name the four steps of art criticism in the order in which they must be followed.
3. Which of the art criticism steps will help you answer the question "How is the work organized?"
4. Which of the criticism steps will help you answer the question "What do I think of the work?"
5. Which art criticism step will help you answer the question "What do I see?"
6. Which criticism step will help you answer the questions "What is happening?" and "What is the artist trying to say?"
7. When three dimensions for a work are given, in what order are they listed?
8. When criticizing functional objects, what must you consider, besides beauty, during interpretation?

INCREASING YOUR ART AWARENESS

1. Describe one aesthetic experience you have had involving a movie, a TV show, or a concert.
2. Which theory of judging art would be the least useful in understanding Figure 2-2?
3. If you could choose one painting in this chapter for which all the theories of art seem equally useful, which painting would it be? Give reasons for your answer.
4. What theory of judging art do you think would be most helpful in understanding Figure 2-5? Give reasons for your answer.

5. Compare Figures 2-6 and 2-7. Which one appeals more to your emotions? Which one appeals more to your recognition of life-like subject matter?
6. Do you think the objects in Figures 2-8 and 2-9 have been judged a success? Why or why not?

UNDERSTANDING ART CULTURE AND HERITAGE

1. Without looking at the dates, tell which work of art in this chapter you think was created first. Explain your guess.
2. No date is given for Figure 2-3. Look at the list of artists in the back of the book and tell when you think Figure 2-3 might have been created.
3. Name three women artists represented in this chapter.
4. Give the artist and title of the color lithograph shown in this chapter.
5. Give the artist, title, date, medium, and dimensions of the sculpture shown in this chapter.

JUDGING THE QUALITY OF ART

Use the four steps of art criticism to study one of your favorite possessions. Does this change your perception of that familiar object? If so, how?

Now look at the painting in Figure 2-1. The artist has taken a familiar, everyday event and created a work of art. Do you feel that common, everyday objects and events are suitable subjects for an artwork? Why or why not?

LEARNING MORE ABOUT ART

Compare the four steps of art criticism to the scientific method you use in science class. Ask your science teacher for help if you need it. Are there any similarities between the two procedures? Write a report in which you explain your findings or give an oral report in the form of a skit. If you choose the latter, you may wish to enlist the help of a friend to act out the two procedures.

図版 出典

第1章

1-1. 「多色刷り石版の印刷行程」

1-1-1. 「摺り石をふく」 Diana Korzenik, *Drawn To Art : A Nineteenth-Century American Dream* (Hanover and London,; University Press of New England, 1985),p.168.

1-1-2. 「リトグラファーの色の分析」 *Ibid.*,p.169.

1-1-3. 「プレスにかける」 *Ibid.*,p.170.

1-2. 「ブラング」 Katharine McClinton, *The Chromolithographs of Louis Prang*p..9.

1-3. 「ブラング商会のボストン本所」 Diana Korzenik, *Drawn To Art : A Nineteenth-Century American Dream* (Hanover and London,; University Press of New England, 1985)bp.167.

1-4. 「ブラング発行のスミス『美術教育のアメリカの指導書』」 Diana Korzenik, *Drawn To Art : A Nineteenth-Century American Dream* (Hanover and London,; University Press of New England, 1985)bp.1641

1-5. 「『アメリカの描画カード』」 Diana Korzenik, *Drawn To Art : A Nineteenth-Century American Dream* (Hanover and London,; University Press of New England, 1985)bp.166.

1-6. 「ダウのデザインした『モダン・アート』」 橋本泰行, 『ジャポニズムと日米の美術教育:濃淡の軌跡』 建帛社、2000 年、200 頁。

1-7. 「ホール」 Henry Bailey, "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine* 20, No.1 (September 1920),pp.7.

1-8. 「ベーレー」 Henry Bailey, "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine* 20, No.1 (September 1920),pp.7.

1-9. 「スクール・アーツの変遷」

1-9-1. 「『アブリード・アーツ・ブック』」 Henry Bailay, "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine* 20, No.1 (September 1920),p.8.

1-9-2. 「『アブリード・アーツ・ブック』」 *Ibid.*

1-9-3. 「『スクール・アーツ・マガジン』」 *Ibid.*

1-10. 「スクール・アーツ・ブック本部」 Applied Arts Guild, "New Headquarter," *The School Arts Magazine*, No.10 (June 1902),p.314

1-11. 「コバ」 Henry Bailey, "A Lusty Lad of Twenty," *The School Arts Magazine* 20, No.1 (September 1920),p.7.

1-12. 「偉大な画家達」シリーズ

1-12-1. 「黄金の階〈きざはし〉」 (1909 年 4 月号)

1-12-1-1. バーン・ジョーンズ[黄金の階]

Henry Bailey, "The golden Stairs," *The School Arts Magazine* 9, No.8 (April 1909),p.796.

1-12-1-2. 「構図の分析」 *Ibid.*,p.797.

1-12-2. 「通常、『春』と呼ばれる光景」 (1909 年 5 月号) コロー[モルトフォンテーヌの思い出]

Henry Bailey, "Landscape, Usually Called 'Spring'," *The School Arts Magazine* 9, No.9 (May 1909),p.914.

- 1-12-3.「母」(1909年 9月号)』ホイッスラー[灰と黒のアレンジメント:画家の母の肖像]
Henry Bailey, “: The Mother,” *The School Arts Magazine* 9, No.1 (September 1909),p.12.
- 1-12-4.「ポリフェーモスを嘲弄するユリシース」(1909年 10月号)』ターナー[ポリフェーモスを嘲弄するユリシース]
Henry Bailey, “Ulysses Deriding Polyphemus,” *The School Arts Magazine* 11, No.4 (October 1909),p.132.
- 1-12-5.「聖会話(サン・シストの聖母)」(1909年 12月号) ラファエロ[聖会話(サン・シストの聖母)]
Henry Bailey, “The Sistine Madonna,” *The School Arts Magazine* 11, No.4 (December 1909),p.323.
- 1-12-6.「聖母被昇天」(1910年 3月号)』
1-12-6-1 ティチアーニ[聖母被昇天]
Henry Bailey, “The Assumption,” *The School Arts Magazine* 9, No.7 (March 1910),p.733.
- 1-12-6-2.「部分拡大」*Ibid.*,p.736.
- 1-12-7.「アダムの創造」(1910年 9月号)』
1-12-7-1.ミケランジェロ[アダム]の創造]
Henry Bailey, “The Creation of Man,” *The School Arts Magazine* 10, No.1 (September 1910),p.42.
- 1-12-7-1.「主要線の分析」*Ibid.*,p.44.
- 1-12-8.「キリストの変容」(1910年 11月号)』
1-12-8-1.ラファエロ[キリストの変容] Henry Bailey, “The Transfiguration,” *The School Arts Magazine* 10, No.2 (November 1910),p.244.
- 1-12-8-2.「主要線の分析」*Ibid.*,p.248.
- 1-12-9.「教皇イノケンティウス 10 世の肖像」(1911年 1月号)』
1-12-9-1.ベラスケス[教皇イノケンティウス 10 世の肖像] Henry Bailey, “Pope Innocent X,” *The School Arts Magazine* 10, No.5 (January 1911),p.496.
- 1-12-9-2.「左・ボッティチェルリ[婦人横顔図] 右・ペルジーノ[マリー・マグダリーネ] *Ibid.*, p.498.
- 1-13.「シリーズ無記名」
1-13-1.「無垢の時代」(1910年 10月号)』
レノルズ[無垢の時代] Henry Bailey, “The Age of Innocence,” *The School Arts Magazine* 10, No.3 (November 1910),pp.266-.268.
- 1-13-2.「聖母子と幼児聖ヨハネ(*または椅子の聖母)」(1911年 2月号)ラファエロ[聖母子と幼児聖ヨハネ(*または椅子の聖母)]
Henry Bailey, “The Madonna of The Chair,” *The School Arts Magazine* 10, No.6 (February 1911), p.423.
- 1-13-3.「セント・バーバラ」(1911年 3月号)』
1-13-3-1.ベッキオ[セント・バーバラ]
Henry Bailey, “Saint Babara,” *The School Arts Magazine* 10, No.7 (March 1911),p.540.
- 1-13-3-2.「構図の主用線の跡付け」*Ibid.*,p.543.

- 1-13-4.「エラスムス」(1911年 5月号)ホルバイン[エラスムス]
Henry Bailey, “Erasmus,” *The School Arts Magazine* 10, No.9 (May 1911),p.787.
- 1-13-5.「8歳のマルガリータ幼女」(1911年 9月号) ベラスケス[8歳のマルガリータ幼女]
Henry Bailey, “The Infant Marguerite,” *The School Arts Magazine* 11, No.1 (September 1911), p.29.
- 1-13-6.「幼児キリストとヨハネと2人の天使」(1911年 12月号) ルーベンス[幼児キリストとヨハネと2人の天使]
Henry Bailey, “A Group of Infants,” *The School Arts Magazine* 11, No.4 (December 1911),p.318.
- 1-13-7.「ワトーと[そぞろ心](1912年 1月号)』 ワトー [そぞろ心]
Henry Bailey, “Watteau and ‘L’indifferent,” *The School Arts Magazine* 11, No.5 (January 1912),p.477.
- 1-14.「アメリカにおける美術の傑作(*またはアメリカの傑作)」
1-14-1.アレクサンダー[バジルのポット](1912年 9月号)』
Henry Bailey, “American Masterpieces: I. The Pot of Basil,” *School Arts Book* 12, No.1 (September 1912),p.24.
- 1-14-2.ザイヤー[カリタス](1912年 10月号)』
Henry Bailey, “Masterpieces of American Art : II. Caritas,” *School Arts Book* 12, No.2 (October 1912),p.86.
- 1-14-3.ベッダー[ミネルバ](1912年 11月号)』
1-14-3-1. ベッダー[ミネルバ] Henry Bailey, “Masterpieces of American Art : III. Minerva,” *School Arts Book* 12, No.3 (November 1912),p.160.
- 1-14-3-2. 「光源の主要線」*Ibid.*, 162.
- 1-14-4.母親と子供(1912年 12月号)』
1-14-4-1.ミレー[母親と子供]
Henry Bailey, “Masterpieces of American Art : IV. Mother and Child,” *School Arts Book* 12, No.4 (December 1912),p.227.
- 1-14-4-2.ブラッシュ[母親と子供]*Ibid.*,p.228.
- 1-15.「E.スミス」Elsie Smith, “A Pictures Every of Should Know,” *School Arts Book* 13, No.6 (February 1914),p.444.
- 1-16.「学校におけるピクチャー・スタディー(1911年 3月号)』
1-16-1.「フェッド[長い一日の幸福]」Elsie Smith, “Picture Study in the Schools,” *School Arts Book* 10, No.7 (March 1913),p.494.
- 1-16-2.ベラスケス[バルターザ王子] *Ibid.*,p.496.
- 1-16-3.ムリーリョ[メロンを食べる人] *Ibid.*,p.498.
- 1-16-4. プレトン[畑仕事の歌] *Ibid.*,p.500.
- 1-17.「誰もが好む少女」(1913年 2月号)』チェイス[アリス]
Elsie Smith, “A Girl that Everybody Likes,” *School Arts Book* 12, No.6 (February 1913),p.370.
- 1-18.「有名な霧の川岸」(1913年 3月号)』ホーマー[霧の警告]

- Elsie Smith, "A Famous Fog Bank," *School Arts Book* 12, No.7 (March 1913),p.460.
- 1-19.「幸せな子供達(1913年5月号)」ボーグリュ-〔泡石鯨〕 ボーグリュ-〔3人の友達〕
- Elsie Smith, "Some Happy Children," *School Arts Book* 12, No.9 (May 1913),p.586.
- 1-20.「屋外美の愛好者による雲」(1913年6月号) ハント〔6月の雲〕
- Elsie Smith, "Clouds by a Lover of Outdoor Beauty," *School Arts Book* 12, No.7 (Jun 1913),p.450.
- 1-21.「全ての少年が知るべきピクチャー」(1914年2月号) ジョンソン〔少年リンカーン〕
- Elsie Smith, "A Pictures Every of Should Know," *School Arts Book* 13, No.6 (February 1914),p.445.
- 1-22.「アリス・バーバー・ステファーズ」(1916年3月号)
- Elsie Smith, "Alice Barber Stephens," *School Arts Book* 15, No.7 (March 1916),p.450.
- 1-23.「ヘンリー・リベール、海に奮い立つ肖像画家」(1920年10月号)上リベール〔波〕下リベール〔城門と溜め池〕
- Elsie Smith, "Henry Riviere, an Inspiring Portrator of the Sea," *School Arts Book* 20, No.2 (October 1913),p.4-5.
- 1-24.「子供達のためのアメリカ美術」(1920年11月号) ボーフトン〔ジョン・オルデンとプリシラー〕
- Elsie Smith, "American Art for the Child," *School Arts Book* 20, No.3 (November 1920),p.130.
- 1-25.「コッパースミス」(1923年1月号) ワード〔コッパースミス〕
- Elsie Smith, "The Coppersmith," *School Arts Book* 22, No.5 (January 1923),p.319.
- 1-26.「ヒュアール」
- Estelle Hurl, "Story Pictures in the Schoolroom," *School Arts Book* 13, No.2 (October 1913),p.114.
- 1-27.「ピクチャー・スタディに関するいくつかのポイント」(1915年12月号) ミレー〔牛乳を掻きまわす女〕
- Estelle Hurl, "Some Pointns About Pictures Story," *School Arts Book* 15, No4 (December 1915),p.234.
- 1-28.「楽しむためのビューティフル・ピクチャー」シリーズ
- 1-28-1.(1916年1月号) 左上ダイク〔ジェームズ王子〕、右上ブロンジ-ノ〔ドン・ガルシア〕、左下グレウス〔少年の頭〕、
右下キューップ〔オランダの子供〕
- Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Book* 15, No5 (January 1916),p.335.
- 1-28-2.(1916年2月号)
- 1-28-2-1.チェイス〔アリス〕
- Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Book* 15, No6 (February 1916),p.402,
- 1-28-2-2. 左ティチアーニ〔ラビニア〕、右レ・ブルン〔マフと女性〕*Ibid.*,p.405.
- 1-28-3.(1916年3月号)
- シャルダン〔食前の祈り〕 Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Book* 15, No7 (March 1916),p.477,
- ミレー〔子供に食事を食べさせている農夫〕*Ibid.*,479.
- 1-28-4.(1916年5月号) コロー〔モルトフォンテーヌの思い出〕

- Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Book* 15, No9 (May 1916),p.651.
- 1-28-5(1916年6月号) ホーマー〔*作品名不明〕
- Estelle Hurl, "Beautiful Pictures to Enjoy," *School Arts Book* 15, No10 (June 1916),p.731.
- 1-29「ロンチャイの『子供達のための美術鑑賞』(1930年5月号)」Geraldine Runchey, "Art Appreciation for Children,"
School Arts Magazine 29, No.5 (January 1929),p.319.
- 1-30.「ダ・ミコ作品」
- 1-30-1.「1931年12月号」
- Victor D'Amico, "Art and the Average American Boy," *School Arts Magazine* 31, No.4 (December 1931),p.194.
- 1-30-2.「1932年5月号」
- Victor D'Amico, "An Appreciation of Fine Prints," *School Arts Magazine* 31, No.9 (January 1932),p.514.
- 1-31.マンロ「子供達との美術館活動」(1936年10月号)
- Thomas Munro, "Art Museum Work with Children," *School Arts* 36, No.2 (October 1936),p.123.
- 1-32.「ホワイトホード(カリキュラムのための分析)(1933年6月号)の美術鑑賞の位置づけ」
- Foster Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993)P.86.
- 1-33.「ポットル『ピクチャー・スタディー』(1929年10月号)」
- Theodore Pottle, "Picture Study," *School Arts Magazine* 29, No.2 (October 1929),p.115.
- 1-34.「トッド音楽とピクチャー・スタディーの関連づけ」(1929年5月号)」
- Foster Wygant, *School Art in American Culture: 1820-1970* (Cincinnati, OH: Interwood Press, 1993)P.63.
- 1-35.「グリーン『学校における建築のスタディーの関連づけ』(1929)」
- Thurlas Green, "An Appreciation of Architecture in the School," *School Arts Magazin* 31, No.9 (May 1932),p.548.
- 1-36.「ウインスロー」
- Leon Winslow, "A Pattern for child Growth and Development in Art," *Art Education*, Vol.2,No.4 (November-December 1949),p.2.
- 1-37.「ウインスローの『美術の体系と教授法』(1928)
- 1-37-1.「学校プログラム」Leon Winslow, *Organization and Teaching of Art: A Program for Art Education in the Schools* (York, PA: Mple Press Company,1925),p.13.
- 1-37-2.「学校プログラムにおける美術鑑賞」*Ibid.*,p.27.

第2章

- 2-1.「ジ-グフェルド」Anne Gregory, "People Make Traditions: An Interview with Marion Quin Dix," *Art Education*, Vol.35, No.1 (January 1982),p20.

- 2-2. 「フォルクナー (Non-author, "Pacific Arts Association Annual Convention," *Art Education*, Vol.2, no.4 (September-October, 1949),p.9.
- 2-3. 「マンロ」 *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, Vo.23 (Fall,1964-Summer, 1965),no page number.
- 2-4. 「『アート・エデュケーション』 (1947~)創刊号」 John Michael, ed., *The National Art Education Association: Our History-Celebrating 50 Years 1047-1997*(Reston, VA: The National Art Education Association, 1997)
- 2-4-1. 「ジークフェルドの声明文」 *Ibid.*, p.23.
- 2-4-2. 「ジークフェルドの声明文」 *Ibid.*, p.24.
- 2-4-3. 「協会役員人事」 *Ibid.*, p.25.
- 2-4-4. 「アトランティック会合の日程」 *Ibid.*, p.26.
- 2-5. 「NAEA 第1回会議」 Anne Gregory, "People Make Traditions: An Interview with Marion Quin Dix," *Art Education*, Vol.35, No.1 (January 1982),p.21
- 2-6. 「ローウェンフェルド」 Anne Gregory, "People Make Traditions: An Interview with Marion Quin Dix," *Art Education*, Vol.35, No.1 (January 1982),p21.2-5.
- 2-7. 「NAEA 会議参加のリード」 Anne Gregory, "People Make Traditions: An Interview with Marion Quin Dix," *Art Education*, Vol.35, No.1 (January 1982),p21.
- 2-8. 「ジークフェルドが撮影したプリストル・セミナー写真」 筆者無記名, 「プリストルセミナール スナップ」 『スクールアート』 11号、1951年、頁番号無し。
- 2-9. 「NAEA の展示」 No author, "N.A.E.A. ホワイト会議展示," *Art Education*, Vol.3, no.5 (November-December 1950),p.7.
- 2-10. 「会議のジークフェルド」 No author, "Association Affairs," *Art Education*, Vol.3, No.3 (May-June 1950),p.9.
- 2-11. 「バーカンが写された写真」 John Michael, ed., *The National Art Education Association: Our History-Celebrating 50 Years 1047-1997*(Reston, VA: The National Art Education Association, 1997),p.21.
- 2-12. 「『美術教育の基礎』 (1955)」 Manuel Barkan, *A Foundation Art Education* (NY: The Ronald Press Company, 1955).

第3章

- 3-1. 「ブラウディー」 Harry Broudy, "Aesthetic Education in the Schools," *Art Education*, Vol. 18,(1965),p.25.
- 3-2. 「リーマー」 *Journal of Aesthetic Education*, Vol.33, No.4 (Winter 1999),no page number.
- 3-3. 「美的眼のプロジェクト」
- 3-3-1. 「シルバーマンの所蔵写真」 Ronald Silverman, "The Aesthetic Eye Project :Combing the Arts through Aesthetic Perception," *School Arts*, Vol.78,No.11(November 1979),p.9-10. 3-3.
- 3-3-2. 「ナッシュの所蔵写真」 Ann Bachtal-Nash, "Teaching Aesthetic Perception In The Elementary School," *Art Education*, Vol.38, No.5 (September 1985),pp.10-11.

- 3-4. 「『SWRL 初等美術プログラム』 (1977)ブロック1の表紙・見開き(グリアのサイン入り)」 SWRL, *SWRL Elementary Art Program*, Block 1 (Los Alamitos, CA: SWRL Educational Research and Development, 1977).
- 3-5. 「アレクサンダー (Kay Alexander)」 Kay Alexander, *Learning to Look and Create :The Spectra Program* (1994),p.vi.
- 3-6. 「『DBAE・カリキュラム範例集』 (1991)作成時のアレクサンダー (左)」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts,1991),p.xxvi.
- 3-7. 「『DBAE・カリキュラム範例集』の美的走査」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler* (Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts,1991),pB-10.

第4章

- 4-1. 「ペンスティット・セミナーと主要参加者」 Edward Mattile, *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966), non-page number.
- 4-2. 「セミナーの最終報告書」 Edward Mattile, *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development* (University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966).
- 4-3. 「バーカン」 Manuel Barkan, "Means and Meaning in Art," *Art Education*, Vol.18, No.3 (March 1965),p.7.
- 4-4. 「InSEA プラハ会議」 Manuel Baerkan, "Prospects for Changing in the Teaching of Art," *Art Education* Vol.19, No.8(November 1966),p.7.
- 4-5. 「NAEA 主催ベルグラード会議」 No author, "News of the Profession," *Art Education*, Vol.19, No.7 (October 1966), p.52.
- 4-6. 「受賞したバーカン」 No author, "Editorial : The Challenge of Change," *Art Education*, Special Issue Reporting on the NAEA 9th Biennial Conference (September 1967)
- 4-7. 「オハイオ州立大学の鑑賞教育の会議日程表」 David Ecker, ed., *Improving the Teaching Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University,1966),p.352.
- 4-8. 「オハイオ州立大学の鑑賞教育研修会」 Andrea Garson and Martin Russell, "Two Alternative Approaches to Teaching Art Appreciation," *Art Education*, Vo.20, No.6 (June 1967),pp.8-14.
- 4-9. 「NAEA 最新の用途会議」 No author, "Highlights Uses of Newer Media Symposium," *Art Education*, Vol.19, No.4 (April 1966),p.33.
- 4-10. 「オハイオ州立大学鑑賞教育会議のランナーの図式 (1965)」 Vincent Lanier, "Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation," in David Ecker, ed., *Improving the Teaching Art Appreciation* (Columbus, OH: Ohio State University,1966),pp.87-88,98.
- 4-11. 「『アート・エデュケーション』 (1965)」 Vincent Lanier, "Vincent Lanier," *Art Education*, Vol.18, No.3 (March 1965),pp.24-27

- 4-12. 『『スタディーズ・イン・アートエデュケーション』(1968)』 Vincent Lanier, "Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation," *Studies in Art Education*, Vol.9, No.3 (Spring1989), p.39.
- 4-13. 『『我々が見る美術』(1982)』 Vincent Lanier, *The Arts we See: A Simplified Instruction to the Visual Arts* (NY: Teachers College, Columbia University, 1982), 7.
- 4-14. 『『ラニアーによる美術教育の世界』(1991)』 Vincent Lanier, *The World of Art Education ; According to Lanier* (Reston, VA: National Art Education Association, 1991), p.21.

第5章

5-1. 「アイスナー」

- 5-1-1. 「1960年代」 No author, "Symposium Issue on the Theme :The Challenge of Change," *Art Education*, Vol.20, No.2 (February 1967), p.7.
- 5-1-2. 「1970年代」 Elliot Eisner, "Convention Address: Art Education-1975-1981," *Art Education*, Vol.32, No.6 (October 1979), p.15.
- 5-1-3. 「1980年代 DBAE 時期」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: What Forms will It Take?* (Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, CA: 1987), p.7.
- 5-2. 「マクフィー」 No author, "Regional News: Pacific," *Art Education*, Vol.19, No.2 (February 1966), p.38.
- 5-3. 「P-D 理論」
- 5-3-1. 「1961年」 June McFee, *Preparation for Art* (San Francisco, Wadsworth Publishing Company, Inc., 1961), p.41.
- 5-3-2. 「1970年」 June McFee, *Preparation for Art* (San Francisco, Wadsworth Publishing Company, Inc., 1961), p.260-261.
- 5-4. 「1981年 NAEA 会長時のフェルドマン」 John Michael, ed., *The National Art Education Association: Our History-Celebrating 50 Years 1047-1997* (Reston, VA: The National Art Education Association, 1997), p.37.
- 5-5. 「AIM(Art in the Mainstream) 声明時のフェルドマン」 Edmund Feldman, "Art in the Mainstream: A Statement of Value and Commitment," *Art Education*, Vol.35, No.2 (March 1982), p.4.
- 5-6. 「『イメージとアイデアとしての美術』(1967)の批評方法」 Edmund Feldman, *Art of Image and Idea* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967), p.474.
- 5-7. 「『美術を通じた人間形成』(1970)の批評方法」 Edmund Feldman, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in School* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967), p.474.

第6章

6-1. 「R.スミス」

- 6-1-1. 「1960年代」 No author, "Symposium Issue on the Theme: The Challenge of Change," *Art Education*, Vol.20, No.2 (February 1967), p.6.

- 6-1-2. 「1980年代」 Ralph Smith, "Ideology and Aesthetic Education," *Journal of Art & design Education*, Vol.2, no.1 (1983), p.7.
- 6-1-3. 「1980年代」 *Journal of Aesthetic Education*, Vol.36, No.2 (Summer 20029, no page number).
- 6-2. 「スミスがゲスト編集長の『アート・エデュケーション』(1967)」 *Art Education*, Vol.20, No.3 (March 1967), p.2.
- 6-3. 「マクグレガー(Ronald McGreagor)」 The Getty Center for Education in the Arts, *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the Stance, Extending the Horizons* (The Getty Center for Education in the Arts, 1987), p.42.
- 6-4. 『美術教育における優秀性』
- 6-4-1. 「1986年初版」 Ralph Smith, *Excellence in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1986).
- 6-4-2. 「1987年再版版」 Ralph Smith, *Excellence in Art Education*, Update Version (Reston, VA: National Art Education Association, 1987).
- 6-5. 「優秀性 II(1996)」 Ralph Smith, *Excellence II: The Continuing Quest in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1995).
- 6-6. 「R スミスが発表したエリート主義の論考」 Ralph Smith, "Elitism Versus Populism: A Question of Quality," *Art Education*, vol.34, No.4 (July 1981), p.4.
- 6-7. 「チャップマン」 No author, "Symposium Issue on the Theme :The Challenge of Change," *Art Education*, Vol.20, No.2 (February 1967), p.7.
- 6-8. 「『教育における美術へのアプローチ』(1978)」
- 6-8-1. 「表紙」 Laura Chapman, *Approaches to Art in Education* (NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1978).
- 6-8-2. 「美術批評方法」 Laura Chapman, *Approaches to Art in Education* (NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1978), p.80.

第7章

- 7-1. 「1987年1月 DBAE 会議」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: What Forms will It Take?* (Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, CA: 1987), p.74.
- 7-2. 「デューク」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: What Forms will It Take?* (Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, CA: 1987), p.3.
- 7-3. 「リサッチ」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: What Forms will It Take?* (Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, CA: 1987), p.26.
- 7-4. 「クラウホード」 The Getty Center for Education in the Arts, *Discipline-Based Art Education: What Forms will It Take?* (Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, CA: 1987), p.29.
- 7-5. 「アンダーソン」 Tom Anderson, *Real Lives :Art Teachers and the Cultures of Schools* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2000). 背表紙

- 7-6. 「クローマー」 No author, "Art Education :Publications 1990-91," *Art Education*, Vol.43, No.5 (September 1990),p.34.7-5
- 7-7. 『批評:美術教育における美術批評の歴史・理論・実践』(1991)Jim Cromer, *Criticism : History, and Practice of Art Criticism in Art Education* (Reston, VA: National Art Education Association, 1990).
- 7-8. 『『アート・インフォーカス』
- 7-8-1. 「教師用表紙」 Gene Mittler, *Art in Focus :Teacher's Resource Book*(Mission Hills, CA:Glence publishing Company, 1986).
- 7-8-2. 「生徒用表紙」 Gene Mittler, *Art in Focus* (Mission Hills, CA: Glence publishing Company, 1986).
- 7-8-3. 「美術批評方法」
- 7-8-4. 「美術作品における多様な美的性質を発見するための美術批評操作法の用途」 Gene Mittler, *Art in Focus* (Mission Hills, CA: Glence publishing Company, 1986).p.56.
- 7-8-5. 「美術批評操作法のチャート」 Gene Mittler, *Art in Focus* (Mission Hills, CA: Glence publishing Company, 1986).p.57.
- 7-9. 「フェインスティン」 The Getty Center for Education in the Arts, *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the Stance, Extending the Horizons* (Los Angels, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987). p.vii.
- 7-10. 『『アート・トーク』
- 7-10-1. 「教師用表紙」 Rosalind Ragans, *Art Talk : Instructor's Guide and Teacher's Resource Book*(Mission Hills, CA :Glencoe Publishing Company,1988).
- 7-10-2. 「生徒用表紙」 Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA:Glencoe Publishing Company,1988).
- 7-10-3. 「美術批評方法」 P.15.
- 7-10-4. 「美術批評:記述・分析・解釈・判断:ワイエス(Andrew Wyeth)を用いた範例」
- 7-10-4-1. 「美術批評:記述・分析・解釈」 Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA:Glencoe Publishing Company,1988),P.20
- 7-10-4-2. 「美術批評:判断」 Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA:Glencoe Publishing Company,1988).P.21.
- 7-10-4-3.「美術家について:アンドリュー・ワイエス」Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA:Glencoe Publishing Company,1988),P.22.
- 7-10-4-4. 「美術について話す」 Rosalind Ragans, *Art Talk* (Mission Hills, CA:Glencoe Publishing Company,1988),P.23.