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～

<table>
<thead>
<tr>
<th>著者</th>
<th>和田 学</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>著者別名</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>内容記述</td>
<td>筑波大学博士 芸術学 学位論文 ～平成 年 月 日授与 甲第 号 ～</td>
</tr>
<tr>
<td>発行年</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>URL</td>
<td><a href="http://hdl.handle.net/2241/00153028">http://hdl.handle.net/2241/00153028</a></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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-
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学会出版 ･････25
1. 美術鑑賞教育史としての「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.フルスと美術指導書 ･････33
   (2) ダウ(1857〜1922)と『モダン・アート』 ･････35
   (3) ベーレー(1865〜1931)と『スクール・アーツ』 ･････37

第2節 ベーレーの美の教育 ･････40
1. ベーレーの生い立ちと著書 ･････40
   (1) 生い立ち ･････40
   (2) 指導方法の時代 ･････41
   (3) 「スクール・アーツ」を築くの時代 ･････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
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.先行研究における「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) ミスミス・・・71
(4) ヒュアール(1883～1924)・・・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(1973～1957)・・・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) ウインツロー(1988～)・・・87
(3) 「ピクチャー・スタディー」・・・89

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

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術教育論・・・168
(1) 1950年代の「美術教育」・・・168
第4章 バ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 バーカンと1960年代の「学問に基づいた」美術教育・・・228
1. 1960年代前半のバーカン・・・228
(1) バーカン(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) ウィンモア報告・・・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) 「公開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、指導プログラムに基づしたガイドラインを確定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年代の芸術と定義・・・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
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. バーカンの「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) ベンスティト・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カンの影響・・・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カンの影響・・・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

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」教育改革の編著・・・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時代の編著・・・368
2. 1960年代の教育政策と R.スミス・・・369
(1) アメリカ大大学の美的教育会議・・・369
(2) 連邦教育局支援の政策会議(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) スミス(1929−)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「美的繁殖」・・・383
(1) 1970年代の美的教育の政策・・・383
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：「美術批評の教育」・・・398
   (2) 1970 年代：「美術批評の教育」・・・399
   (3) 1980 年代：「美術批評の教育」・・・400
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・・・404
3. ピアズリーの紹介とその影響・・・405
   (1) 1980 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.スミスの美術教育政策と「美術批評」・・・411

第7章 1980 年代 DBAE 以降の「美術批評」教育・・・315
第1章 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) 1980 年代のペンスティル・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 政策下のスノーパッド・プロジェクト・・・422
   (1) ユタ州スノーパッド・セミナー(1987)・・・422
   (2) セミナーの美術教育理論プログラム開発に関する講演の考察・・・425
   (3) 「スノーパッド 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パッド・プロジェクト報告・・・428
   (2) 「スノーパッド 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) バセット・・・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・・・438
1. 「美術批評」教育研究・・・438
   (1) 「美術批評教育の理論、実践」(1991)・・・438
   (2) 「実践批評と教育」(1997)・・・439
2. 1980 年代の「美術批評」教育研究・・・442
   (1) ミッターハウス・・・442
   (2) ハンブレン・・・444
第3節 フェルドマンとゲーゲンの「美術批評」教育研究・・・446
1. ゲーゲン・・・446
   (1) フェルドマン受容・・・446
   (2) ゲーゲンによるフェルドマン批判・・・450
   (3) ゲーゲンによるフォーマリズム批判・・・456
2. デューヴィの「探究」と「問題解決方法」・・・458
   (1) ゲーゲンの探究受容・・・458
   (2) ゲーゲンの探究方法論・・・461
   (3) 「探究」と「批評」の相対性・・・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. 本研究の独歩性・・・486
4. 今後の研究課題・・・487

図一覧・・・490
表一覧・・・492
凡例
1.引用文における( )は、引用者の注記・補足を示す。
2.著者・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表記し、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。
3.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。
4.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、生没年を明示した人物に限り西暦で記した。
5.絵画・映画タイトルなどの芸術作品は、亜甲[ ]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。
6.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
7.本文では、Art を芸術ではなく、彫刻と統一して扱うようにしているが、既に、Visual Arts を視覚芸術、Fine Arts Museum を美術館、と通じることが慣例となっている。この場合はそれに従う。
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示者・擁護者の教育目的・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、美術館のオブジェクト作品にしきり、教科書・美術専門書の複製画にしろ、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ろ、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灌輸することにあり、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。先ず、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っ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、学位論文を編纂に入れると、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 BaIey, 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、ペネット(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

序章

『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)では著名である。本文の性質上、各歴史書の全集を詳細に考察していくことは省略しかないが、ローガン、エフランド、ウィー・ゲン、スミスの著書のコンテンツを取り上げ、「美術教育の歴史」という言葉が曖昧にインデックスに記された部分を検証しておく。ウィー・ゲンの著書、主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」

<table>
<thead>
<tr>
<th>ローガン (Frederic Logan)</th>
<th>エフランド (Arthur Efeland)</th>
<th>フォスター・ウィー・ゲンタ (Foster Wygant)</th>
<th>スミス (Peter Smith)</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 『アメリカの学校における美術の成長』 (1955年) | 『美術教育の歴史:視覚芸術における知識の現在と社会の変化』 (1990年) | 『アメ

学校における美術に関する学習』 (1996年) |

1. マイケル・スミスの『美術教育の歴史』(1988年)に於いては、美術教育の歴史を分類する。1820年以降の美術教育の歴史を分類する。1820年以降の美術教育の歴史を分類する。

2. フランツ・ウィー・ゲンタの「美術教育の歴史」(1990年)に於いては、美術教育の歴史を分類する。1820年以降の美術教育の歴史を分類する。

3. ピーター・スミスの『アメ

ーランの学校における美術に関する学習』(1996年)に於いては、美術教育の歴史を分類する。1820年以降の美術教育の歴史を分類する。

4. マイケル・スミスの『美術教育の歴史』(1988年)に於いては、美術教育の歴史を分類する。1820年以降の美術教育の歴史を分類する。
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、その発行年度からもあって最も1世紀全体を考察するの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2つに分けると、以下の3期になる。

1) 19世紀末～20世紀初頭(1880年～1920年)：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、シカゴ機関説などの影響下、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)の教育指導を借り、20世紀初頭のコーネル大学ティ・チャーズ・カレッジのダウ(Thor Dow)の道形成要素自体の学習へと変容していく。そして、ボストンのL・プリング商会(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、西洋絵画の「複製画」普及が背景にもなっていた。

2) 20世紀中期(1930年～1950年)：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(Dewey)影響下の進歩主義教育から1950年代のローヴェンフェルド(Victor Lowenfeld)による創造性の育成を重視まで、子供を画面上にみたてた创作中心の美術教育が展開していた。1930年代のオウ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年代は歴史的な視点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年～1980年)：学問に基づいた(Discipline-based)美術教育の時代
1960年初頭、米ソ両面、学問に基づいた美術教育を指標とした「構造主義」からの科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、経済成長の下、教育における優秀性の委員会調査により発行された「希罕に立つ国家」は、1960年代の教育主義のリパイ
3. 美術鑑賞教育史の時代区分

20世紀末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月、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テーマ」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）、前掲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)とゲーギガン(George Geahigan)の『美術批評と教育(Art Criticism and Education)』12）がある。第2部のゲーギガンの「美術批評における美術批評: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4つの「ビクチャー・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。ゲーギガンは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、「作業」、「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

---

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

---

### 表0-2 美術鑑賞教育史の先行研究における時代区分

<table>
<thead>
<tr>
<th>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」</th>
<th>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』</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1900-1915年</td>
<td>1916-1929年</td>
</tr>
<tr>
<td>「ビクチャー・スタディー」</td>
<td>「ビクチャー・スタディー」</td>
</tr>
<tr>
<td>「ピクチャー・スタディー」</td>
<td>「他数学科との関連性」</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>「1900年頃の美術鑑賞と公立学校」</strong></td>
<td><strong>「1900年頃のArt Appreciationの方法」</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ブランク期の美術教育事業</strong></td>
<td><strong>1930-1945年</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>「美術鑑賞と美術の伝統」</strong></td>
<td><strong>「ビクチャー・スタディー」の消失。</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(出所：**[参考文献]**）
<table>
<thead>
<tr>
<th>年代</th>
<th>サブタイトル</th>
<th>例文</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1950年~1960年</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
<tr>
<td>1960~1969年</td>
<td>美術批評、出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
<tr>
<td>1964年ニューヨーク大学のセミナー以下、中等学校の美術教育が再発</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1917-1940年</td>
<td>美術批評、出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
<tr>
<td>1960~1980年</td>
<td>美術批評、出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
<tr>
<td>1970年</td>
<td>美術批評、出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
<tr>
<td>1980年</td>
<td>美術批評、出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
<td>美術批評の出典、美術批評と学問に基づいた美術教育</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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、以下のようになる。19世紀後半~20世紀初頭（1890~1920年代後半）は、20世紀中盤（1930~1950年代）、20世紀後半（1960~1980年代）、3つの段階に応じて美術教育の性質が変化する。

1. 19世紀後半~20世紀初頭（1890~1920年代後半）まで「ビクチャー・スタディ」という導入的規範としての美（Beauty）の価値を評価、教師と生徒が
法は以下のようなになっている。

4. 本研究の方法

先ず、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「ビクチャー・スタディー」の歴史変遷を考察する必要がある。この築造教材として、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一貫な誤記され、プランニング研究が発展する。以下で「ビクチャー・スタディー」自体を、どの先行研究においても、20 世紀初頭の美術教育機関誌「アブリード・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「ビクチャー・スタディー」と「美術鑑賞」を題目とした論考を考察し、特に専門的に検討し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採る。また、編集長のペーレー(Henry Bailey)の掛かり合い、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、10 年単位に区切って考察する。

20 世紀中葉は、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築造教育が伝統し、教育課程の一部として取り組まれたなど、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、各自の見方がある。むしろ、20 世紀全体を俯瞰した場合、この時期は「築造」が衰退していたと受け止め方が妥当といえる。よって、本研究では、明らかに主流であった世紀初頭の「ビクチャー・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くか、という仮定の基で考察を行う。よって、観て、[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 年のロサンゼルスノートッ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校の重視と、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、連邦教育局の支援で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み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の拡大に伴い理解が不可能である。

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あって、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背景には、教科内部の「美術鑑賞」教育改革への期待と、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である。よって、築造教育改革の期待感、その新しい教育としての「美術批評」の受け入れ、という一定の経過が仮定できる。

1960 年代、オハイオ州立大学には、主に 1960 年代の開発会議において声明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エドムンド・フィルダイン(Edmund Feldman)が 1966 年に客員教授として招待されるなど、明らかに時代の変遷を知る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 年代のゲッティー・センターによる DBAE(学問に基づいた美術教育)時代の前に受けた普及経過である。1970 年代に空白の期間が生まれため、何処に焦点を当てれば良いのかどうか。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ものは 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 が教師教育を重要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、という点である。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」を重視した教育群も最も根付いた場がイリノイ大学である。同大学の教育哲学者ブラウディ(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(Annals of Aesthetic Education)」を基に、編集長スミット(Ralph Smith)により展開された。スミットの編集総合、美的教育政策として「美術批評」が重要視されであり、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、プラウディーの思想は、実際に 1980 年代のゲッティー・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っている。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形式の基に考察を展開している。
序章

本研究の対象は、美術鑑賞の隆盛や衰退の時期を、多くの研究者により美術教育機関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を主な資料として、20世紀初頭の「ピックチャー・スタディー」の時期、19世紀末から現在まで1世紀に行われている「スクール・アーツ(School Art*アプローチ・アーツ・ブックとして訓練開始、以来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『美術教育ジャーナル』を主な対象としている。この他の一連の美術教育機関を挙げ、また、美術教育文献として「美術教育史」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「ピックチャー・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」の印刷面積を向上し、市場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、「アート・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)の事業図画の学習から、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 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、ブランク会社も彼等と深い関連性を持っている。13

してハガーティーからマンローフ移行する1941年の「アメリカ人の生活と教育における美術」制作委員会の動向、次いで1947年のNAEA発足から、NAEA会長ジ・グレゴールとアメリカ美学学会会長マンローフ会合によるユネスコの「一般教育における美術」策定の受命、そして、ユネスコ国際会議までの展開を考察している。先ずマンローフの教育的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学者プラウディ（Harry Broudy）の「美的教育」論について考察している。1960年代のプラウディの美的教育観は、フォルクナーの影響下、美的教育基準を設定し、更に美学者デュカススを頻繁に引用する。1970年代にパーカーの「美術の分析」を導入することで、定義づけとして現代社会の視野に応じた道徳的範囲としての美を確立する。彼の「美的教育」論、学校教育に美術が必要不可欠な事を「定義づけ」とした「基礎美術教育としての美術」の理論、そして、読書、観察、作曲等の社会における必要性を兼ね備えた「美的技能」としての「美的走査（Aesthetic Scanning）」の提案、の2つを代表する。

第1節は、1960年代の教育哲学における「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「美学的教育」の提唱までのプラウディの論理を考察している。1960年代、彼の「美的教育」論、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年代の過渡のカリキュラム開発の反省も兼ねた1970年代の教育教育とリサーチ開発の時代が展開する。この節では、カリフォルニア州でプラウディと1980年代のDBAEスタッフの講師を務め、教育学者セミナーからカリキュラムの提示、セミナー参加者の実践実践の講義、という体系的な教育の手さす兼ね備えた「美的視のプロジェクト（Aesthetic Eye Project）」を考察している。このプロジェクトから「美的走査」という教育方法が完成した。また、1960年代のイリノイ大学で音楽音声学パートナーの美的教育と教育者による指揮のプロジェクトも考察している。

第3節は、1970年代の「基礎教育の回帰（Back to Basic）」運動から1980年代のDBAEまでの教育主義の台頭からプラウディの「基礎教育としての美術」と彼の提案した評価方式、「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」の推進者として活躍した。

第4節は、1960年代後半1970年代までの欧州州立大学の美術教育改革から同大学のCEMREL（Central Midwestern Regional Laboratoryの略称、中央米西部教育研究所）における共同の美術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ー（Manuel Barkan）、美術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グ（Eugene Kaellen）等の活動・論考について考察している。この章では美術教育改革の期待感から「美術批評」出現の背景を考察するものである。この美術教育改革は、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現実が出来上がると。

第1節は、オハイオ州立大学のハーカンによるNAEAの会議を中心とする「美術教育の改変期」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 Lowenheim）の美術教育の異端、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育学の学習内容を設けることが可能である。この変革には、ブルーナー（Jerome Bruner）の「教育の課程」から影響を受けて、教育モデルとして専門家・学びの内容をモデルにしたことにあらた。本論では1960年代のバーカーのNAEAからlnSEAという全米国際的美術教育会議へと至る「美術教育の改変期」の改革声明の展開を考察している。

第2節は、1965年1967年のオハイオ州オーランド大学のエッカー（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。同大学の美術教育改革は、エッカーと新の中北美学者ケリングがガリポを、バーカーが構築する美術批評家フェルドマンを1966年の研修会へ実施から1967年のオーランド（Owen Orr）をディレクターとしたプロジェクトへと拡大したことが中心として考察されている。

第3節は、1960年代の美術教育改革が影響を及ぼした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」のディレクターであり、自ら美術教育のモデルを提案したラニエ（Vincent LaNier）について考察している。彼の美術モデルは体系的な教育研究プログラムの創設者を持つ、CEMRELの美術教育カリキュラム製作の指導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グ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「関係」に応じた美的教育の方法論の提案は、美術実践教育に教授ゆえ学習法・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られた。これを「知覚」と「言葉」と「感覚」と「論理」をモデルにした「美術批評」が「美術教育」に取って代わる重要な素地となったのである。最新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美術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、進歩教育局支援下の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研究のセミナーに参加し、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、実学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」とはフィルドマン（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6章は、1960年代後半→1970年代までのフィ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、経過を追究している。先ず、フィ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年）に示された「批評ハドマニス」（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年代）のカリキュラム内容などを考察している。また、フィ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7章は、1964-1970年に行なったイリノイ大学のカリキュラム開発の背景を追っている。ここでは、フィ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、プ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。
第1節は、1980年代中盤ゲッティー・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に至る考察である。その後、1980~1990年代に各研究者が個人に至る様々な「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ている。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も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)、ハンブレン(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年に入った「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活発化することで、美学・美術批評のアソシオージを多々編集することとなる。20世紀末期となる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ベンの美術批評教育の論綱が広がった。この学群の論争は、「美術批評」教育のリソースが美学者・美術批評家の文献に直接導入してきたことと、ブルーパーク・プロセスを重視する教授・学習法とリサーチ手法へ向けられた。そして、デューブに由来する「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批論を基に構成されているが、忠实に各章に分類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、厳密に各部分を含むのは特に要しない。

(1) 和田学、『1960年代のルフ・アレクサンダー・スミスの美術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・ブラウディの美術教育における価値基準の研究』『大学美術教育学会総会』第35号、2003年、543-560頁。
(3) 和田学、『「アメリカの美術教育政策に関する研究」記述・分析(形式分析) 解析・評価(判断)の相互関係性について』『芸術教育』第11号、2003年、87-114頁。
(4) 和田学、『イリノイ大学における美術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)』『芸術科教育学会』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)マニュアル・パッケージとエドムンド・フェルドマンの役割について(1965~7)』『大学美術教育学会総会』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発足からユニセス国連会議まで』『芸術教育研究』第8号、2004年、121-130頁。
(7) 和田学、『DBAE政策下における美術教育及び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3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』『芸術批評』ヘン・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歴史展開』『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て、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)」に象徴されるような美術を大衆へ広く開放する動きを、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、限定されたエリート階級や都市部の美術館・個人蔵のみで満たされ、美学的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、貧困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)』(1979)、コーベニック(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)』(1985)、クレーバー(Michael Clapper)の博士論文『ポストンにおける美術の大衆化:1865-1910年:ブラウン商会と美術館』1等がある。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』2において、以上に挙げてきた文献を引用し、美術教育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。また、スタンケウェイッチは19世紀末-20世紀初頭に出現した館彫画、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目しており、そのオリジナルに近い印刷手法の出現と美術教育を開創者をした点も、その点を考慮したことにあら

1980年代、こうしたビクチャー・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ュウイッチは、「ビクチャーの時代：ビクチャー・スタディーにおける複製画」の中で、多色描石版の普及により美術鑑賞の図版を大衆に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が位置付けられている。スタンキュウイッチは、「美術作品を抽象化した複製画は、思想が感じられる形式（form）が全体で強調され、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」として、美術は印刷者の手とを通じた解釈として線と構図として定義されていた、という位置付けをしている。これは、印刷工程における摺師の審美眼に基づいた顔色の取捨選択が、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、スタンキュウイッチは、ビクチャー・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工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ビクチャー・スタディーの研究方法、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。スタンキュウイッチはこの美術鑑賞教育「ビクチャー・スタディー」の推進者達は、より古い的形式をUnCamberのミジョン・ボックスの印刷工程に見出せる、顔色の表現の共通化を含む、写真の構造を持った媒介の明暗等の複製画を生産し、これらの活用を実現した」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こるのか」という問題を提起している。

「ビクチャー・スタディー」の鑑賞教材として用いられた複製画は、知的的にオリジナルとは異なる。しかしビクチャー・スタディーに関連した美術教育者達は、この事実を認識した。しかしながら、生徒がまるでオリジナル作品と美の自我を有するようになった、複製画を応用することは少なく期待されていた。2つの要素がこの仮定に寄与している。まず、第1に、形式主義・ロマン主義とも言える美術の理論は、美術家の美意識が教育者へ伝播するという立場の結果、観念主義的な美術教育へ結びつけられた。なぜなら、美術の本質は日常的なものであるのでは、copyright-複製画さえも、傑作の秘められた精神の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的性質は、必要不可欠な美の性質として受容されてきた。」

スタンキュウイッチは、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」は、「美術鑑賞が常に政治的役割を持ち、アメリカ文化のカタログ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)、術的向けの趣味表現を重う」とした。これに加え、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、相互の関係を追求するものといえる。

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、鑑賞教材の普及と民主主義的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巧な複製画の出現、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、鑑賞者を消費者の1人と位置付けて美術鑑賞教育の起源を求める傾向がある。例えば、クレーバーの論考「美術の大衆化」は、ポストンに限らず「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、地方の遠隔地から美術館が困難な都市部の美術館、エリー層の個人陣のみ、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れて代わりのような、美の普及促進化している。その背景には、美術館や個人藏の巨匠の反転化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風刺することが存在していた。その基として、先行研究に基づき取り入れられるのがマサチューセッツ州ボストンのプランク商事による、多色描石版によるカーデや教科書の出版事業である。

13 Ibid., p.87.
（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277.0万平方米という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、いわゆるギャラリーが設置し、建築家のライト（Frank Wright, 1869-1959）が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、後に来日し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刷り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ブラング商会（L. Prang & Company）は、多色刷り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。「多色刷り版（chromolithography）」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刷り師により、オリジナル作品の分析と解釈がされ、印刷工房が進む（図1-1）。そして、刷り師の業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）ブラング商会の先駆研究
マージョの『民主主義的美術』には「第6章ルイス・ブラニグ:実用主義的な理想的主義者」という1章をさして位置付けられ、同商社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年のクレバーの博士論文にも記述されている。マージョはクレバーに記されたブラングの自伝を、両者とも、シティング（Mary Sitting）のジョージ・ワシントン大中見学会の修士論文「プラング商会:美術の出版者たち」に含めた、「ルイス・ブラングの自伝」を基に記述されている。また、他のブラングの伝記を含めた専門研究には、ブ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・ブラングの多色刷り版（The Chromolithographs of Louis Prang）』（1973）がある。また、ホルザー（Harold Holzer）が編集した『ブラングの市民戦争のビク
2. プラング商の美術教育事業

(1) プラング(1824～1909) 

プラングは1824年にブレサーラ(Prussia*旧ドイツ)のブレスラウ(Reslau)において生まれた。彼の父は更紗染工(Callco painting)のパートを営んでいた。プラングは7歳の時、奇病を発症することが多かった。子供時代の彼は、学校生活を妨げ、病気のため学校に通えず、プラングは毎日、午前5時から午後7時まで携帯、父の貿易の様々な視点を学習し実践した。プラングのプラグラムの伝説によると、「プラングは政治活動家であり、「Silleslak のHersbergにおける連絡、民主主義的クラブ(Democratic Club)」の指導者であった」とされる。1848年、民主主義運動が失敗し、ドイツを立ち、1849年後半にはプラガへ移動し、1850年1月スイスへ行き4年前に出会った若い女性ジャッキー(Rosa Gerber)に婚約を受けるとされる。1850年4月5日、多くの移民と、婚約者のジャッキ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、ジャッキ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、プラングはも友から職へと転々とし、建築家業の出版業者として、石版に絨をとることを教わり、純粋なモロッコ革細工を宝石館のファシシー・ポックスの製造者、独学の形態学、最終的に、1865年にリトグラフの印刷業者として、1856年にプラングは、ボストンのリトグラフ画家(Julius Mayer,1833～1885)と共に1860年には「J-Prang & Company」の名義で出た。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版の印刷の形態を調査することと、プラグ商社で勤めているボストンへ続けで居る専門的な印刷を雇うこともあった。そして、後のハーリング(William Harring)はリトグラフを教習し、水彩画もこなす商のチームをこのプラグ商社のチームをモチベーションとする。ハーリングの仕事は堅実であり、プラグ商は1865年に最初に印刷されたのが色彩の多色刷版のプロセスを着手した。1899年、妻のジャッキーが死去し、1900年4月15日、プラグは教育著書部で長く同居であったヒックスと再婚する。1909年6月4日、プラグはカリフォルニアのサナトリアムで呼吸器の病気で死去している。以下

(2) 商の規模と運営

プラングの渡米後から死去までの期間、1860～1900年にかけて、商社の会社名を所在地は頻繁に変更しており、正式な記録は出していない。1860年のプラグのプラグ・アンド・メイヤー(Prang & Mayer)の正式な番地は不明である。1867年のプラグ商社は、マサチューセッツ州ボストンのラックスプリー(Roxbury)地区のラックスプリー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子店を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、プラグの代理店をサンフランシスコのパンシッフィック・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、1897年8月、プラグ商社は、1862年設立のマサチューセッツ州のニューヨーク子フォード(New Bedford)のタバー美術商(Abner Art Company)と合併が承認され、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・プラグ美術商(Abner-Prang Art Company)の名義により運営が始まる。この合併によって以降、1874年に教育部門が設置され、5年後、1882年にプラグ教育商(Abner 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、前述の支所内に設けていたともしない。

教育商のプラ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。1898年、アメリカ・グレゴリー商(Allen Crayon Company)は教材にプラグの名義を用いる権利を獲得する。1900年以降、(School Art Magazine)に掲載されていた画材販売の広告を確立した限り、会社名は英英表記によると、「The Prang Company」となり、所在地は「ニューヨークの5番街」(505 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.)」、「アプラガのカドラー・ビル(Candel Building)」、「ダラスのウイリソン・ビル(Wilson Building)」の4地区に位置していたと目される。

商の多色刷版石版は、主にカードにより販売され、1863年、「玩具本(Toy Book)」と呼ばれ、連続するページが見開きのように折り込まれ、「パノラマ(Panorama)」と称された。「玩具本」には「人形シリーズ(Doll Series)」と「ク

24 Mariso, op.cit.,p.97
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、周辺との競争が原因で、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た。商売の声明文、多色塗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で、「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)(1868-1969)」。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・マジン(School Arts Magazine)』の広告欄に画材・指導書・週期誌用の内容が多く掲載されている。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、スタニシェヴ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』。1986年『描画本論』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)に紹介された「過去の課題:19世紀美術教育におけるコンテクスト・機能・利害関係者」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、「美術史の押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れている。『19世紀におけるアメリカの学校における美術』には、商売の出版書が多く言及され史的意義が位置づけられている。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、ヒックスが著名者となった『形態学習と描画におけるプラングの短期課程における教师权用指導書(1985)』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 for a Course of Instruction in Color for Public Schools)(1983)』もある。また、ウィーガントとElliott&lt; 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、ベレリ(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(Plang 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った。この商会から19世紀後半、出版された美術教育文書には、1871年に英国に設立したスミス(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)(1893-1909)』が販売されたことがある。また、教育商会から1904年に出版され、日本では大正4年に豊田静し(せだせいし・1890-1973)、また、大正10年に西宮藤朝(にしのみやとうとる・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バーグ(Hugo Munsterberg,1863-1916)の『芸術教育の

32
33
第1章

原理(The Principles of Art Education)1(1904)はもとより、更に、教育事業と日本に関係する著書としては、1910年に発行された「新定画規」に影響を与えた他、フローリヒ(Hugo Froehlich)とスノー(Bonnie Snow)の『美術教育の指導書』(Text of Art Education)1(1904-1905)全8巻も出版されている。

また、プランク商会は、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。スケールグッチによって、プランク商会教育は、「1889-1893年の期間、プランク商会の教員のための土曜講義」を開催したとされている。こうしたプランクの講義会に出席したのは、ローガンの「アメリカの学校における美術の成長」における「1892年に4月2日においてプランク・サプライ商会(Prang Supply Company)によって美術教育会議が開催された」その集会は、主催「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)」を考えたという記述が残っている24。これと同様の傾きに、サンダースの「公立学校における美術鑑賞の教授法の理論」25にも、「1982年に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室講義を開始した』といい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的例は、1912年7月9日-8月17日にプランクが開催した夏の講習会(summer seminar)にみられる。ニュージージー州のネワーキー(Newark)の描画指導員のプランチ(Elizabeth Branch)が指導役を務め、「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、西部パージニアとヴァンコシア(Nova Scotia)のカナダ東部の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年間専用に被われることが採択されていった。

そこで、多くの先行研究において、プランク商会の教育の最初の美術教育の刊行

えで、ハーバード大学に拠がった。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。

24 Hugo Munsterberg, The Principles of Art Education: A Philosophical, Aesthetic, and Psychological Discussion of Art Education(Prang Educational Company,1893)、美術、絵画、日本志、『芸術教育の原理』図書編集委員会、大正10年：西賢男編『芸術教育の原理』天智社、大正10年)
26 Logan, Growth of Art In American Schools, pp.95-96.
28 Ibid.p.4.
30 Walter Smith, Art Education: Scholastic and Industrial (Boston, MA: James R.Osgood, 1874).
31 Korzenik, op.cit., pp.163-164.
33 岩名の教授者たち「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)のフンキーー・マッキ(Bunko 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業が集中した場所でもあったが、ここで、美術教育は美術家が関係をして浮上していく。アメリカ在住の日本人最初の美術家の 1 人とされる、松木文宏(まつき ぶんきょう・1867–1934)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を展開し、1923 年のダウの遺産売り立てによって最高額に達したとされる。

ダウは、1914 年にコロンピア大学において画家オーキー(Ohio O‘Keefe, 1887–1986)に指導し創作上の影響を与え、1904 年(明治 36 年)には、日本に滞在する日本研究者にも踏襲が深い、造形原理を美術教育に導入した人物である。ダウの日本趣味の関係は、武井勝雄『アメリカの国画教育に及ぼした日本の美術の影響』、金子一夫の『アーサー・ウェズリー・ダウの新書賞教育』、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目的』、そしてダウ(Arthur Wesley Dow)の京都滞在、前述した橋本泰三の『ジャポニズムと日米の美術教育』、などで、ダウの足跡も含み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拓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)にも、ダウの足跡が掲載されている。

そこで、ダウとブラング商会との関係は、ほとんど美術史に考察されたことがない。マクリントンの研究にはブラング商会が発行した機関誌『Modern Art』について興味深い批評や、それは、「アーサー・W・ダウの見事なボスターの複写」が掲載され、「このボスターはニューヨーク不良のイプスウィッチ川の日暮れの光景」で、その色はディルケータな黄褐色とピンクであり、深緑の湖の中や蓮華模様の装飾に縮れ線の縁取りがあった」という記述である。1893 年当時、ダウはイプスウィッチで 2 ケ月間講師としており、「東南道五十三次」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 手腕の「ポルトフォリオ」や、「ピクチュア・ブック」と名付けられたシリーズ版木版が残っている。

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相棒のダウ研究の文献にカラート版として掲載されているダウの日暮れのリトルグラフで、「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、「[目版 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、蓮華模様装飾の地の中にある『Modern Art』、「Edited by Boules」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一の形式が用いられていたといえるだろう。

第 1 節では、19 世紀後半を中心にブ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。一説は公立学校における美術教育法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から、20 世紀初頭のコロンピア大学ディンチャーズ・カレッジのダウの造形原理の理解を中心にした指導へと進めていく時期である。

(3) ペーブレ(1865–1931) と「スクール・アーツ」

ブ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『装飾の教義』(The Teaching of Ornament)(1900)の著者とされている。彼がボストンの描画指導主事のペーブレに当たって手紙の中で、
「私はニューヨークのミスター・ジェームズ・C・ウィッターが『アート・エデュケーション(Art Education)』の出版を見合わせて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思じた。私のプラン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。

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世紀末の創刊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54。

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』の発行打ち切りに端発があったとも考えられる。

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、編集長ペーレーが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をあった私(*ペーレー)は『産業図画促進に向けた州職員』であった。我々は、何より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必要である、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、手助けとなる押し出し、有効な教師達からの言葉で先導することと共に、毎月、教室へ入り、その必要性を満たす言い方がそこにはある。」55

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)(版面 1-6)は、1901-1903年まで同機関誌の初代編集長を務め他、ベーレーやディビス出版局の会長ディビス(Ronald Davis,1988-1919)と共に機関誌発行に尽力した人物である。ホールが死去した際の記事55を考察したところ、彼は1869年にボストンで生まれ、ウィーガントによる『ブラシとペン(With Brush and Pen)』第3版(1897)56、著者とされるが詳細は不明な人物である。また、ディビスの方も、1919年1月27日にニューヨークのハーモン(Novis 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)』10年に1回、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【版面 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、以降毎年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ッセスターの、ディビス印刷・出版商会(Davis Printing and Publishing Company)」(版面 1-9)とされ、ブランクや商業の関係者が機関誌設立の背景に関与していただけず、広告欄には商社の画材を中心に、美術指導書、夏の講習会の開催、など定期的に掲載された。

1903-1917年までの2代編集者がペーレー【版面 1-7】であり、1917年以降の3代目の編集者はアリッサ(Cobb)【版面 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)の著者レモス(Fredo Lemos)が4代目の編集者となる。また、5代目編集者はヴァルチービー(Valentine Kirby)とする。ペーレーは編集長の当位、産業図画を促進していった『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』55働いており、
第１章

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 ベーレーの美の教育

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であると推定している。だが、ベーレーの美術教育論自体はその書籍・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『普通教育における美術教育』(1917)として昭和40年代に撰された『美術教育(Art Education)』(1914)の著者としても著名な人物である63。和訳の第2章の「美育教育の目的及びその方法」には「美育教育の目的は美に対する鑑賞及び美なるものを創作出する能力を発達させるものである」という書きだから少し别れ、美育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、サンダーズ(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る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、スタンウェイの「描画指導講義」にも考察されている。以下、フランドルの「美術教育の歴史」を中心にベーレーの生い立ちと構想しておく。

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

63 Henry Bailey, Art Education (Boston, MA: Huoughton Mifflin, 1914) (邦訳：霜田静志 『普通教育における美術教育』大阪図書 1917年)。
64 Robert Saunders, "A History of the Teachings 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, 1990), pp.1～48。

第１章

お互いに生れ、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サンジント学校からマサチューセッツへ来ま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、「ベーレー・T・ベイカ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、至るところで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年にまでマサチューセッツ州のロウエール(Lowell)において描画の指導を担当(supervisor)として働いた。また、独撰が発行された前、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『全米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、プランクス教育研究会を主催した、プランクス会の理事のための土曜会議に参加しており、この間会議と指導퉤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冊も含まれる。次に、『描画における最初の年(First Year in Drawing)』1894年と、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「特別代行員(special agency)」に任命された。顕著な成功と能力の人物69とされるサージェント(Walter Sargent)との共著『初級学校のための描画の授業の
第1章

概要《An Outline of Lessons in Drawing for Ungraded Schools》(1895)74における描画指導の主な視点は、後に1902年にベーレー自身の著書「指導主事の主な仕事」75においてその職務が黙示されているが、1890年代初頭のこの仕事の特性を
代行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、「学校訪問(School Visitation)生徒に質問し、描画を調査し、客観的で客観的な教授方法を説明するため授業を行う」際に、「特に良い作品は集まり、他の物については採用」とように、代行者は最も
良い作品の作りを認める。「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学習を与える」他、「代行者は実際に教室で教授し」と
記されている76。

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ンベンスウェルスの学校における壁面絵画の、 DeV
レーションを調査したと考えられる77。その翌年、ベーレーのアメリカ公立健康協会
(American Public Health Association)の会員でバードゥ大学衛生科学教授トレ
ージ(Sverance Burrage)との共著「学校の公衆衛生とスケール・デコレーション:
公立学校開関係の健康と生活の実践的研究(School Sanitation and Decoration: A
Practical Study of Health and Beauty in Their Relations to the Public School)」(1899)78が
発行されている。ベーレーは、「第6章 教室(The Schoolroom)」「第7章 スケール・デコレーション(Schoolroom Decoration)」の執筆を担当しているが、スケールーム・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
学校環境に製図を導入し、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回目に主たる、モノクロームの図版として掲載された、コロー

(1899)78でもある。

ベーレーは、1900年～1910年に多品の美術・手工品の開関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
向けた説明及び暗示(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、同よ、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)79が記されているが、
これが現物が確認出来なかった。「偉大な画家達の福音書」は、キリストの一般面
の場面が説明された後、その一面に絵画がつき 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
の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)「スケール・アート」編集長の時代

1900年代、ベーレーは「スケール・アート」の編集長を務める。1907年の事実
には、20世紀初頭の「ピクチャー・スタディー」研究に必ず取り上げられる、「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、ポストの描画訓練と手工品
のディレクターのサジェスト(Walter Sargent, 1868-1927)や、同館記念の初

74 Henry Bailey, The Blackboard in Sunday-school (Boston and Chicago: W.A. Wilde
Company, 1899).
75 Henry 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).
76 Bailey, A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts,
P.42.
77 Bailey, A Sketch of the History of Public Art Instruction in Massachusetts,
P.46.
78 Sanders, op.cit., p.4-5.
79 Henry 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).
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月号にかけて、『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、「ビックナー・スタディーニー」の論考には、エマーソン(Ralph Emerson, 1803-1882)の詩の引用が多くみられ、叙情的な芸術批評を理想とした絵画の見方が、特性としてみられなくなった。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回目が掲載されなかった。

前記したように彼の1899年の共著「学校生徒とスクール・コレクション」の中で、「黄金の階」は、ビアリの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後の1908年12月号で、1909年1月号で続いた。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「批評、エドワード・バーン・ジョーンズと『黃金の階』」により精密に分析されており、さらにウェブは、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、カラー図版当たりモノクローム図版の多いのが特徴である。結論から述べると、著者自身の調査(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回目コローレウォッシュに限り、作品名と論考題目が一致しており、最終回となった第9回目には、主となったペラスケイス(Deigo Velazquez,1599-1660)の「教皇イノセンティス10世の肖像(Pope Innocent XI)」(1665)の他に、ボッティチェリリ(Sandro Botticelli,1444/45-1510)の「母子図」(または、母に女遊び)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、通例的な呼び名である。ベルジーノ(Perugino)「マリー・マグダリーノ(Mary Magdalene)」の図版も掲載されている。

---

56 Henry Bailey, Pleasure from Pictures (Chicago, IL: American Library Association, 1926).
第一章

表 1-1 「偉大な画家達」

<table>
<thead>
<tr>
<th>号</th>
<th>題目</th>
<th>出版物</th>
<th>ページ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>「黄金の壁」(きざはし)</td>
<td>The Golden Stair</td>
<td>1911, pp. 793-800</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>ヴァン・ゴッホ</td>
<td>The Creation of Man</td>
<td>1910, pp. 132-137</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>ポメラニャン</td>
<td>The Assumption</td>
<td>1910, pp. 1-12-7</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>マローニ</td>
<td>Ulysses Deriding Polyphemus</td>
<td>1910, pp. 12-15</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>ラファエロ</td>
<td>The Golden Stair</td>
<td>1911, pp. 244-250</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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。ベーレー自身にとって、「偉大な画家達」という主题は、1900年の著書「偉大な画家達の親紙葉」に既に現われた他の、何れも1899年に刊行開始を確認される、ボストンの「ピリー・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、このシリーズ名に、前1989年に出版されたウェアー(Irene Web)の「絵画・ピクチャー・商会」が、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、という共通点は明らかである。両シリーズ、両者ごとの画家名を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。19世紀末の「ピクチャー・スタディ」研究には、ペーレー・ピクチャー・商会の出版物が集纂に参考価値として使われており、後のベーレーの自著「ピクチャーからの喜び(Pleasure From Pictures)」(1926)において、ラファエロ、レノルズ、ミレー等を、現在の画家達(ザグレート)と名付け、『指導書に言及されている全てのピクチャー』、つまり「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」注釈欄に記されていることから、この商会が特にベーレーに注目されていったといえる。

補足しておくと、この商会とピクチャー・スタディー運動体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」1920-1970には、ペーレー・ピクチャー・商会から発行されていた「ピクチャー・ピクチャー(Perry Picture)」、ここでは1899年11月号に掲載された「ピクチャー・セッタ・ブ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102。また、19世紀末の「ピクチャー・スタディー」

100 Foster Wygant, School Art in American Culture:1820-1970(Cincinnati, OH: Interwood
とベリー・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ベリー・マガジン(1898-1906)：スクールールーム・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位置づけの分析」102もある。

さて、筆者が確認した所、ベリー「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「色の世界」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」が掲載された論文が掲載されるときに、シリーズ関係のない筆者ベリーのレールズ（無題の時期）が、カラーグラフ版により記述と共に掲載されている。にも関わらず、次の一シリーズのペラスケスの「数列イノケンティウス10世の肖像」はモノクローム図版に戻っている。ベリーの「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、ベリー自身の記述から考察しろ。

「偉大な画家達」シリーズには、ベリーの「オリジナル」と「複製画」の色彩に関する相違点に向けて記述が多く見受けられる。11のハンジューンの「黄金の階」、構図を分析した図が掲載され、「私は黄金階を最初に写真に見た際、黄金は表出していなかったが、優雅な女優の静けさに気付き」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、私はオリジナルの絵画を見たとき、その段階を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、コローの[モルトフォントリフォンテスの思い出]が掲載され、図版の下にコロー自身の記述として、「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.」の著書と共に、ベリ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。コローの図版を叙情的あるものとして扱ってい るためか、第1図目のような「コピューション」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・ダ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、ベリ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」と考え、「私がキャンパスを見た際、私は少年時代から遠ざかっていることに気づいた」と、再び現れている。

1909年の第3のホイッスラー(James Whistler, 1837-1903)の[灰と黒のアレジメント:画家の母の肖像]は、シリーズの全てで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アを限りに、「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ている。愛国主義者と変貌していくベリーの「偉大な画家達」から「アメリカにおける製作」シリーズの変遷に限らず、小熊の述べるアメリカ人のビューリタンな要素を、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を結びついた、アメリカの要素の証は、当時の一般学校の美術教育教科書「ピクチャー・スタディー」には「複製画」教材として頻繁に見受けられた。また、前述した1904年-1905年までボストンのプラボング教育会から発行されたフローリーとスノーの『美術指導の指導書』の、1905年第7巻に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、以下に考察するベリーの鑑賞教育研究に関するシリーズ化した論文は、モノクローム図版しか用いられていない。ベリーは、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、主要な問題と言える。橋本、ダウの1912年に出版された『美術指導の理論と実践』、翌1913年改訂版『コピューション』が、「親の」「滝浜に」に、「色」が増加し、マンセル(Albert Munsell,1858-1918)の色彩論の影響を指摘する。橋本によって、『美術指導の理論と実践』には「Ⅳ 色彩理論」「Ⅴ 濡染に由来する色」「Ⅵ 日本の版画と布地模様か

103 桥本 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.
（2）シリーズ無名記
1910-12年にかけ、[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、ベッキョの『セント・パ
ーバ』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
ッキョ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。ベーレーの文書にも詩の引用がなく
なり構図の図解を示さない。

表1-2「シリーズ無名記」
| レノルツ | (1910年11月号) [図版1-13-1]| 『The Age of Innocence』 |
| ベッキョの聖母 | (1911年2月号) [図版1-13-2]| 『The Madonna of Chair』 |
| ラファエロ | (1911年3月号) [図版1-13-3]| 『Saint Barbara』 |
| ハンス・ホルベイ | (1911年5月号) [図版1-13-4]| 『Erasmus』 |
| レノルツ、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、「ベインティング・プルーフ(Painting Proof)という印刷物を
複製画としている。ベーレーによって、「ベインティング・プルーフとは、
キャンパ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
色調、テクスチャー、調子、全ての豊かさと円熟さを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ョの図版には出典が説明されて
いない、そこでは「偉大な画家達」と同様、詩の引用と「コンボーション」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示され、「第1学年：ベッキョの
小さな子供、家族生、日常生活に関するビクチャーにおけるストーリーの鑑賞、」116
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、

105 棟本、前掲書、252-253頁。
112 Henry Bailey, "Rembrandt," The School Arts Magazine 11, No.3 (November 1911),pp.235-239.
ビクチャーの諸要素を選定・配置することにより、それがどう語られるか。ビクチャーの枠組みやデザイナーの最初の喜び、「高等学年・ビクチャー自体・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、各授業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。ページがシール・ビクチャー調である2つの主題とは、「ビクチャーのストーリー」と「ビクチャーの美術性」であり、「美術家が何を語っているか、それどう語っているか」という観点が重要視されている。しかしこペーは「ビ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、美術家の所属を学計は何か、そのビクチャーは何処に展示されているか、いくつかいくつか該当があるものなのか」、「歴史の段階でありビクチャー・スタディではない」と注意を促している116。

これは、同時期、ビーが同様稿出しにおいてシリーズ化していた在美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、「偉大な画家選シリーズ」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。これら、[表1-3]のように、ページは、アメリカ母国愛国心の育成に向けて、1912年9月号-12月号の4回にわたって、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[図表1-15]。

以上のモノクローム図版によるシリーズの4作品は、掲載図版下にページ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いるが、ページ「ミネルバ」がフシントン芸術ギフト図書館所蔵を除く、アレクサンドラ「バジルのポット」とザイダー「カリタス」とブラッシュ「母子」の3作品は、皆、ポ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.[母子と子供]には「ハニート・ターナー・ペーターによる報酬(Painting)」と記されているが、2.[カリタス]と3.[ミネルバ]には「ハニート・ターナー・ペーターによる解釈(Interpretation)」と各題目の下に付けられている。

3.美の教育と「ビクチャー・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回にわたりページの「編集部(Editors)」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「偉大な画家選」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月号に掲載されたブラッシュの論考と同時に「美の要素」の第1回目、「統一性」が始まる。この1910年代初期におけるページの論考発展の経緯は、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・作品の知識を得るため、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。

117 Ibid.
120 《American Masterpieces: III. Minerva》,School Arts Book 12, No.3 (November 1912),pp.159-164.
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、新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、ベーグルの影響が強い「色彩の象徴主義」を発表した。第一次世界大戦開戦時期の1914年、畠野宗志の後日本で出版されたベーレーの代表的な著書『美術教育』が出版される。1914年には論考「花をアレンジする方法」を発表されている。「フラワー・アレンジメントの誤いは美（natural beauty）の展示、また、(2)美しい（beautiful）花の素材の創作、ある」とされ、美的要素が説明されている。その見出しを以下に概括すると、「(1)植物美は2つの要素として、(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(rihythm)、そして(C)バランス(balance)を提示する」というものがある。

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」を用いた教育を提倡している。20世紀初頭の表記が大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ー（Charles DeGarmo）の『美育教育』（Aesthetic Education）という著書も発行され、「Aesthetics」という言葉も少数であるが、用いられていた。デガーモーの『美育教育』は、学校教育に即した内容ではなく、美育教育(Aesthetic Education)の目的と手段、美術見解(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。

畠野訳を参照に記すと、先ず「第一章 藝術教育の目的及びその方法」では、「美に対する鑑賞及び創作能力の養成/趣味及び熟練/趣味は選択によって次第に発達する/熟練は練習によって次第に発達する/芸術教育は、趣味と熟練の発達すべき目標を興すにつれて、そこで学校環境における美育の作用として、「第二章 学校運動場の要素等の芸術教育作用」、「第三章 教室の芸術教育作用」、「第四章 学校の構造」、「第五章 学校における服飾」、続く、「第六章 学校の課題の芸術教育作用」へと繋がる。そして、「第七章 藝術教育の為の特長の教授」では、「美的要素」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、『印刷における美的要素』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。

表1-4「美的要素」

1. 統一性(Unity)(1911年1月号)122
2. 色彩(Color)(1911年10月号)125
3. 彫像(Form)(1911年11月号)128
4. 印象(Suggestion)(1911年12月号)129
5. バランス(Balance)(1912年1月号)130
6. リズム(韵)(1912年2月号)131
7. 理想(Rime)(1912年3月号)132
8. 體感(Radiation)(1912年5月号)133
9. 曲線(Curvature)(1912年6月号)134
10. 一貫性(Cohesiveness)(1912年8月号)(*9.同論考に掲載)*135

131 Ibid., pp.1088-1094.
134 Ibid., p.754.
構成法(手稿)→田営の表示(二)の合の決定(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1回に渡り、ページーは『写真と美術』Photography and Fine Art)シリーズとして、写真と絵画作品などの類似点を指摘していくシリーズを開始。最初の論考、1は、1915年10月号から始まり、翌1916年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へと続くる。同機関誌の広告欄によると、このシリーズはページーの著書「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、(1～6)のように、1918年9月号～翌1919年11月号にかけ、「印刷における美的要素(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・スタディーとは直截関係がないが、この両シリーズの論考の発表箇所を示しておく。

表1-5「写真と美術」

| 1. それらは、始める場所（Where We All Begin） (1915年10月号)139 |
| 2. それらの第2のステップ（Our Common Second Step） (1915年12月号)140 |
| 3. 美術の専門（The Slough of Art） (1916年2月号)141 |
| 4. 手法の分裂（The Parting of the Way） (1916年3月号)142 |
| 5. 5つの主題（The Subject Only） (1916年4月号)143 |

136 新田 佳 彦，3-4頁。
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、カラー図版が何部か含まれていた。

(2)『ピクチャーからの喜び』(1926)

赤い表紙の薄くて小冊の34頁たるの小冊子「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、どう見ても絵が巧みに描かれているのか主題に限らず、適度な著者気を観察者の心へ、オリジナルの概念(calception)として再創造(recreate)する手段を皆知ったうえで用いている。164のよう、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名人と作品の複製版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りが、1910年代後半の「美の要素」や「写真の美術」を経て、美術史学に当たった専門的な知識・教養の内容の確保と、また、概要の学習目的へと移行していった点が例える。実際、この小冊子は後半部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、その書評文被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(1915)』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)、(Frank Mather)の『イタリア絵画の歴史』(Bates & Guild Company)の『美術における傑作(Masters in Art)』(Examples)とカッフィン(Charles Caffin)の『アメリカ絵画のストーリー(The Story of American Painting)』(1907)

この中でも美術史家カッフィンの文献は大々、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みよう。

(3)カッフィン(1854〜1918)の文献

多くの研究家中における「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

164 Bailey, Pleasure from Pictures.,pp.18-19.
第1章

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」

(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、各研究者ごとに大いに異なっている。

『教育の百科事典(The Encyclopedia of Education)』(1971)のサンドース(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年までに彼の編纂するスクール・アーツ・ブックの間に一般的となった』(172)とされている。ただ、198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。

また、カフェインの著書を参考にして、1908年にはベーレー(Dolores Bacon)の『全ての子供が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、ベーレーにより編集されたものに、『全ての子供が知るべきピクチャー(Song Every Child Should Know)』171という著書がある。このシリーズの背景は不明である。『全ての子供が知るべきピクチャー』は、巻頭のホッペマ(Meindert Hobbema)のオランダのミルデハーニの通り(The Avenue, Middleheuris, 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。

第二節では、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」とともに展開された彼の「美(Beauty)」の教育は、写真などでモノクローム図版を用いても、オリジナル絵画を保つ価値を意見することが可能、との位置付けを受けたのである。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。

173 Ibid., p. 286.
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)176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:美術教育において「美術教育」の一覧項目が見られ、書きだしにおいて、「ビクチャー・スタディー」とは1890年代の間、公立学校において、美術の歴史と装飾全体に最初に目的を一致させる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美術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「アリカの学校における美術の成経を間接的に参考とし、19世紀には美術カリキュラムの一部として、1900-1929年には装飾(Adration)の必要として「ビクチャー・スタディー」と位置づけられたと解釈している。カルン(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「ビクチャー・スタディー」と記述されている177。以上の先行研究においても、1893年のシカゴ・フェアー、またはシカゴ・コロネ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、ブランクにより開催された美術教育会議「教室における美術:ビクチャーとその影響(Art In the School Room: Pictures and Their Influence)」
1893年 シカゴ・コロネス記念博覧会(*また、シカゴ・フェアー)

176 Foster Wygant, Art In American Schools In the Nineteenth Century (Cincinnati, OH: Inerwood Press, 1983).
177 Ibid., p.123-126.
のルフ(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」の起原を求める歴史研究が展開されている。「我々は何かまた来たのか?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・クィスヴィッチの「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」、エルランドの「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」のページの記述、そして 1928 年 のキッピール(Della 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に留まっていたの 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ことに加える一方で、後期にはより教育者が生徒達の美術作品への反応を引き出すことを強く推奨 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、 むしろ学生達から引き出される」などと示されている。」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 やスタディー」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 評と呼ばれていたが、にもかかわらず美術の理解と鑑賞の問題を扱うとする最 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

位置付けを概略すると、教材側では「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(色は小さな集まり、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『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)とポアス(Belles Boas)の『学校における美術(Art in the Schools)』に子供、コルビサ大學ティーチャーズ・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ポアスの前掲書が、「ジョーンズ・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、進歩主義教育の信奉者であるマシアスは、「デ ユーイの初期の弟子であり、彼女の掲載において「第1に創造的(creative)掛 り合いと人格的掛り合いから鑑賞と美の感受性を強調し、ピクチャー・スタディーと呼ばれる形式の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、デガー(Chailis DeGarmo)の教員用指示書、『美的教育』(1913)187 が、「美術の条件を日常生活に関係付けた」とも言えるされている。

次に、美術教師用教本・指導書の歴史述記を考察する。

エッカー(David Ecker)とアイナー(Elliot Elsner)の共著『美術教育の参考文 獻(Readings in Art Education)』(1966)188の導入篇には、「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、生徒達は世界的 に『偉大なる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格に と、絵画に描かれたストーリーに感動することが奨励された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、または現代のアリババ画家達ではなく」、「ル ネサンスの画家達、フランスの風俗画家の画家達、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ナーは「美術家の視野を教育すること(Educating Artistic
第１章

**1900-1910年代の「ピクチャー・スタディー」**

1900年のある日の「ピクチャー・スタディー」文化と一般教育への関係性を考察してみると、文庫から「ピクチャー・スタディーへの教育への関係性の問題」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、文庫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」は浸透していと考えられる。1902年の「アブリード・アーツ・ブック」の全学年にわたる12月の行事のため使用された選書は、1987年にappersに「ピクチャー・スタディー」の研究がなされた。
デー」という言葉が現れている。しかし、1906 年 1 月号の「スクール・アーツ・ブック」に掲載されたチャイツ(Marble Chase)の「ピクチャー・スタディーテー」280 は同関連誌における、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た計画を試みた」とあり、傑作の「複製画」を通じた「言葉の授業(Language Lessons)」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」281 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、教材単元として独立しく研究方法が確立されていく。そして、教授「学会法」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 年代頭半の 20 世紀初頭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)」1913282 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、アメリカ合衆国の画家を対象とした芸術の養成が優先され、母国の中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 年同関連誌 1 月号から編集部に「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」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る。1913 年 10 月号には、ニューヨーク公立図書館の出版部門の学芸員のウェイテンカンプ(Frank Weltenkamp)の「ピクチャーの選定と使用の方法」283 が掲載されている他、1918 年のオハイオ州レイクウッド(Lakewood)のドォウガーティ(Grace Daughtery)の「初等学校におけるピクチャー・スタディー」は、9 月号284 から、10 月号285 に 4 学年まで

1910 年代、「ピクチャー・スタディー」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る。1913 年 10 月号には、ニューヨーク公立図書館の出版部門の学芸員のウェイテンカンプ(Frank Weltenkamp)の「ピクチャーの選定と使用の方法」283 が掲載されている他、1918 年のオハイオ州レイクウッド(Lakewood)のドォウガーティ(Grace Daughtery)の「初等学校におけるピクチャー・スタディー」は、9 月号284 から、10 月号285 に 4 学年まで

280 Marble Chase, “Picture Study,” School Arts Book 5, No.6(February 1906),pp.335-339.
業の美術」にも同様に掲載されたことから、主な部分とみられる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、マックスのバランス、誘導する線、を発見するため、ピクチャーを分析することである。これは、ピクチャーの親密な喜びを発現する助けになり、反対的に価値の明確な理論を提示しないにも関わらず、画家が先生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ること、彼等が何を見て、楽しんだかについて語ることを促すものである。」215

彼の報告におけるピクチャー・スタディーの実験は、「学年期における第6学年・第7学年・第8学年ポ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」、「雑誌の押し絵・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、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、美術館に訪れる欲を欲する」が、「その契機が持たれた子供達は、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、既に習染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える」という、期待が寄せられている217。

ところで、セッジェー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「aesthetic」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 beauty」と英語表記している。しかし、巻末のインデックスでは「Aesthetic Appreciation」という英語表記を用いており、「Beauty」と「Aesthetic」と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「デザインの習慣」とし、「見る習慣(habits of seeing)」とも位

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)を自覚させるものである」と定義されている218。

セッジェートの理論は、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 1-16]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絶えず、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て頂けpossibly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は多い。

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」と構成され、ペーパーと同様、系統的な授業の研究方法が典型的に現れていた。ここでは、「アメリカ人画家を物質主義の人々であると言わせた」という書き始めから始まり、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）の発見、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。

教材願となる「ピクチャーの分類」では、「子供達は成人達に絵をかいてくれ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・母国の愛・赤の愛憎ある仕草・母子との関係・単純な家庭生活の喜び、を描かれたピクチャーである」と記されている。この例としてフェド（Faed）の「長い日の幸福（Happy as the Day is Long）」[図版 1-16-1]、ムリーリョ（Murillo）の[メロン

215 Sargent, Fine and Industrial Arts in Elementary Schools, pp.111.
216 Ibid., p.114.
217 Ibid., p.115.

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.
第1章
を食える人[図版 1-16-2]、ベラスケス_Valasquez_の[皇太子バルタサール・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 Baltasar の英語表現だが、実際は Infant Balthasar Carlos Riding on the House である。*[図版 1-16-3]、ブレトン_Breton_の[偶仕事の歌]の[図版 1-16-4]、が図版として導入されている**。また、"動物のみ、また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。

ビ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、最後に道徳的傾向が挙げられている。

また、「ビクチャーを学習する方法」**には、「学習に合うビクチャーを決める方法」**なが、次の方針、「提示の方法である」とされている。ここは、最も重要な関心事としてビクチャーの解釈や、"ビクチャー自体を解釈する"こと、が子供達を刺激する脇助が重視されている。「ビクチャー・スタディーの結果に見込まれる」ものは、"知的情報(intellectual)情報・"美的(esthetic)情報・"感的(emotional)情報・"精神的(spiritual)情報"に分類されている。「第1の結果」に示された"感的情報"と、「ビクチャーの"光と陰"・"技術"・"画した画家"などの"有分衆結された知識的well-arranged body of Knowledge"」とされている、ペレーターや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。


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、先ず、絵画主題の人物像の製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、最期に画員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「コッパースミスミス」においては、先ず、人物像の工房における手間作業が説明され、次いで「彼は何をしているのか？」「彼が部屋で立っているところはどこか？」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示していたのか考察する。

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、以下のようなになっている。

---

** 注: 図版 1-16-2、1-16-3、1-16-4
** 注: 順番に、Ibid.p.495。Ibid.p.497。
"A Girl that Everybody Likes," School Art Magazine 12, No.6 (February 1913),pp.370-373。
"A Famous Fog Bank," School Art Magazine 12, No.7 (March 1913),pp.459-462。
"Some Happy Children," School Art Magazine 12, No.9 (May 1913),pp.586-589。
"Cloud by a Lover of Outdoor Beauty," School Art Magazine 12, No.10 (June 1913),pp.643-646。
"A Picture Every Boy Should Have."
"School Art Magazine 13, No.5 (February 1914),pp.444-447.
"Alice Barber Stephens."
"Beautiful Trees." School Art Magazine 18, No.7 (March 1920),pp.410-414.
"Henry Rive, an Inspiring Portrayer of the Sea" School Art Magazine 20, No.2 (October 1920),pp.67-73.
「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？彼女達の背後に現れた建物は何だと思いますか？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るか？彼女達は、盛り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ですか？年齢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 の中央的人物）最も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、あなたが何を語りかけていますか？（図版 1-17 の右の人物）我々に向って背中を向けている姫は何をしていますか？画家は彼女が動行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、魅力的に見る少女を思えますか？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いますか？あなたは、群像がよく描かれていると思いますか？何故ですか？あなたは姫に何を語りますか？あなたはこの反差がよく再現されていると思いますか？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？興味の中心は何ですか？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」との問いかけは[表 1-8]のように読まれて記されている。

「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？彼は暖炉の光によって読書をしている理由は何かですか？あなたは彼の建物を見ることが可能ですか？何故ですか？リンガ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？画家がそれをどう形成しようとしていますか？リンガーンの活動は、教育を得ようと懸命ですか？彼は、それをどう得しようとしていますか？彼の表情は何を表現されているかですか？彼は読書の中で何に興味を持っていると思いますか？この人物像とリンガーンの肖像は、類似していると思いますか？あなたはリンガーンの仕にいる部屋の中で何に気付きますか？家庭内に保たれた小品はすべて、初期開拓者の時代の物ですか？そのピクチャーの光と陰の役割を体験するかと思えますか？リンガーンの初期の人生は、このピクチャーを学習した後に、あなたにとってより現実的に思えますか？このピクチャーはより偉大なリンガーンを認識させますか？リンガーンの初期の人生とあなたの人生とを対照的に考察することができますか？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が分かる。また、この視点から掲載された図版は、1913 年の考証の「池内義」が子供で家やかな家庭内の女性像を強調したものといえ、1914 年の考証の「少年リンガーン」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）ヒュール（1863〜1924）

ヒュール（Estelle Hurll, 1863-1924）[図版 1-26]は、1916 年 11 月の時期から「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、招請された。「リバーサイド・アート・シリーズ(Riverside Art Series)」の著者としているが、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、確認出来たものの、「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(Rapael : A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation)」(1900)235、『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イト(Michelangelo: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation)」(1900)236、『フランチス・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(Jean Francois Millet: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Painter, with Introduction and Interpretation)」(1913)237である。他にヒュールの著書は多く、他に「美術における子供の生活(Child Life in Art)」(1894)238、『美術におけるマドンナ(The Madonna in Art)」(1913)239などがある。

招請される以前に、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・ビクチャー」240が掲載されている。1914 年、第一次世界大戦勃発時期に

---

236 Estelle Hurll, Michelangelo: A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Masr, with Introduction and Interpretation (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1900).
237 Estelle Hurll, Jean Francois Millet : A Collection of Fifteen Pictures and a Portrait of the Painter, with Introduction and Interpretation (Boston, MA: Houghton Mifflin, 1900).
238 Estelle Hurll, Child Life in Art (Boston, MA: L.C. Page, 1894).
第1章

発行されたヒューレルの著書『子供達へビクチャーの見せ方（How to Show Picture to Children）』（1914）は、1910年代の著名なビクチャー・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、「ビクチャー・ポージング（Picture-Posing）」ゲームという絵画の人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、導入部に「ビクチャーにおける子供の喜び」や「子供のビクチャーに関心が向けられた生き生きとした問いかけ」などが紹介され、趣味性について耐久性のある美術と異なる美術の意味、「複雑な複製画提示のプロセス」、「どう鑑定家精神がビクチャー・スタディーにおける子供の手助けになるのか」、「ビクチャーの喜びが機械的な方法により失われないか」、「認知すべき子供のビ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・ビクチャーに関しては、「ストーリー・ビ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・肖像画と純粋な風景画」、「自然のビクチャーの喜びに向けた方法の準備」、「ビ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ビクチャー教科書の選択重要性」、「ビクチャーの内側にあるストーリーの構築とビクチャーの外側に向けてされたストーリーの想起の困難」などが内容としてみられる。

1915年12月の彼女の論考「ビクチャー・スタディーに関するいくつかのポイント」は、ミレーの「牛乳を遛きまわす女（Woman Churning）」のモノクローム版が用いられ、論考の最初には、編集部の「ビクチャー・スタディー部門（Department Picture Study）」に掲載されたと紹介されている。「スクール・アーツ・マガジン」の「ビクチャー・スタディー部門」は、ヒューレル自身の「我々のビクチャー・スタディー部門」という声明文によると、翌1916年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ポイント・ストリート120番街（120 Boylston Street）」の「スクール・アーツ・マガジン」「ビクチャー部門」宛てに受け付けていた。

1916年から、ヒューレルはシリーズとして「楽しむためのピューティフル・ビクチャー（Beautiful Pictures to Enjoy）」を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（Bronsino）、グリューズ（Greuze）、キュープ（Cuyp）4人の画家の頭部の絵、『版画1-28-1』を、2月号にスミスと全く同じ図版からチャーズ（William Chase）の「アリス（Alice）」『版画1-28-2』を、3月号にシャルダン（Chardin）の食後のゆくら（The Blessing）とミレーノの「（Feeding Her Birds）」『版画1-28-3』、5月号にベーレーの「白い木版画」シリーズと同じにコローの作品『版画1-28-4』を、6月号にホーマー（Winslow Homer）の作品『版画1-28-5』を、論考に導入している。ヒューレルのシリーズの全ての論考の記述には、「この部屋の狙いは、ビ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」がとある。

1916年1月号に掲載された論考の最初には「我々のビクチャー・スタディー会議」という記事が掲載されている。読者の会合という意味が含められたものだろう。そこでは、「我々の春に向けたビクチャーを準備するため、私（ヒューレル）の指すは、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歳以下の平和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、初等学年ビクチャーを魅力的に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、最も魅力をあらわす風景画の季節は何か？」、「5.風景画のビクチャーを、以下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「ビクチャー・スタディー」

（1）1920年代の「アー・テスト」からダ・ミチ（1904-1987）へ

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

246 全ての "Beautiful Pictures to Enjoy," シリーズの題目下に記されている.
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)」、「暗闇(Dark and Light)」、「色彩(Color)」を導入している
226。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
マッカドリの経歴と、テスト経過を概観しておく。

マッカドリは、1890年6月18日アラバマのジェファーソンに生まれた。
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を主、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ボリングワース(Harry
Hollingworth, 1880-1950)の教え子メリター(Norman Meller, 1893-?)のメリター・ア
ート・テスト(Meller 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」にも直接の変化を及ぼし、1922年5月号のトット(Jessie Todd)の「画家
の生活の興味ある研究」227は、第3学年までの「ピクチャー・スタディ」と
して「1.ミレーロ(Millet)」、「11.ロッダッド・クフト(Lorado Taft)」、「111.バーン・
ダイク(Van Dyck)」、「114.ムーリヨー(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」の教材として頻繁に用いられてきた名である。「思い出(AIM)」が
示された後、「手続き(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」の盛期の中、「スクール・ア
ート・マガジン」の専門的研究者による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、大不況にお
ける日常生活の美術教育思潮を象徴するかのように、前述したベーベー死直後の彼
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、
「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年に『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」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著述」にピクチャー・ダ・ミコ、モダニズム、児童美術、サハラブッ(Prabha Saharanbude)の「教育における表現主義者の時代:ピクチャー・ダ・ミコの教授学に向けた素地」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人兄弟の1人として生まれた。1922-1926年までブラット・インティキュート(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(Pratt)学校の美術学科長となる。1934-1942年までコロンビア大学ディーティー・カレッジの非常勤講師を勤めている。1937年ニューヨーク近代美術館に高校生向けのジョー・ピースとして、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 Educatio)nの設立に尽力した。1938-1946年までディーティー・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年には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年にノンパリ(Geraldine Runchey)の「子供達のための美術館鑑賞」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]を含むとして、ダ・ミコ自身の制作作品を掲載した鑑賞教育の論考[図版2-30]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』が掲載されるようになる[図版1-31]、急速に、ベーレー死去後、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と時代変化していくのである。

ここでは、以上の鑑賞教育へと大きく変容する時代の「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」に関する最も有名な文献、ニール(Oscar Neal, 1873-1957)の『各学年ににおけるピクチャー・スタディー』(Picture Study in the Grades) (1927)が出版される。ニールは、また『世界の有名なピクチャー(Complete Pictures)』(1933)の著者である。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・スタディーのハンドブック』(2004)、または『アメリカの美術教育の歴史』(2007)の中にある。各学年ににおけるピクチャー・スタディー』の序文には「各国におけるピクチャー・スタディーは、私たちは美術の美術の美的教育にどのような役割を果たしているのでしょうか。なぜなら、子供達はどのような鑑賞から美術を学べるのでしょうか。彼等の考えは、世界で受け継がれてきた様々な時代の偉大な画家達の美しい美術・美・美術教育主義から影響を受けられている」(2004)という、記述がみられる。

（3）ファーナム
美術教育に関する多くの論考を掲載したファーナム（Royal Farnum）には、「ビクチャーを通じた教育：教師のビクチャー・スタディーのためのガイド（Education Through Pictures: The Teachers Guide to Picture Study）」（1928）384という著書が発行されているが、彼の業績は全くと伝わっていなかった。ファーナムは何度も再版を重ねた著名なマンセル（Albert Munsell, 1858–1918）の『色彩表現：Color Notation: An Illustrated System Defining All Colors and Their Relation by Measured Scales of Hue, Value, and Chroma』（1907）385が発行されている。

（4）ホワイトホーク
シカゴ大学美術教育ディレクターのホワイトホーク（William Whitford）はデューイや進歩主義的教育の影響が美術教育史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）386には、「公立学校の美術教育における生徒の能力において用いるためのテストと識別テスト」が掲載されており、1920年代の美術教育史の記述において、1900年の「美術のための美術（Art for Art's Sake）」から1927年のデキサスのブラブラと演説されたとされる全米美術教育会の「生活のための美術（Art for Life's Sake）」に至る変成した点が示されている387。著者ホワイトホークの研究観であるが、「ビクチャー・スタディー」以降の時代に位置することの著書の特性を求めていく上で重要な位置付けだろう。彼は、ライク（Edna Like）との共著『子供達のための美術教育（Art Appreciation for Children）』（1926）388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: Formally Art Training Through Home Problems）』（1946）389の著書もある。

さて、1929年の『美術教育への導入』には「識別（Appreciation）」という言葉が非常に多く用いられ、「ビクチャー・スタディー」は家庭の備品の学習において一貫したのみだが詳細に説明されている。よって、明らかに「識別」という言葉が主となっている。先ず、『識別』が最初に説明される箇所ではペネット（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）390という文献の10頁391から以下のように引用されている。

「美術の識別（Appreciation）は、美術の知識と同様ではない。それは、本から吸収されようのでも教師から教えられようのではない。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、そこには識別と思考の両方の訓練における基礎的な1要素があると言われ、それは真の経験（experience）だろう。」

1933年の『美術教育における方法を改変すること』392には、「コロンビア大学のアサー・W・ダラ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世紀初の偉大なリーダーとして傑出してい」としつつ、「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

386 Royal Farnum, Art Education (Washington: C.P.O., 1931).
389 Ibid., p.13.
392 Whiteford, An Introduction to Art Education, Leakage Art Training for Life and for Industry, p.10, and cited as follows.
393 Ibid., p.23.
394 Ibid., p.362.
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 perd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」と規定すること自体が、最も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、学校環境への美的位置づけから、複製画を教室や廊下、講堂の壁画に備え付ける「スクールルーム・デコレーション」の萌芽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、大量生産による芸匠の省略の反省から装飾・伝統芸術にも及ぶ。ラスキンに受容に関しては、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 America, 1840–1900) (1967) 283で詳しい。例えば、1856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)』(1856–1861)はスティールマンド(W.J.Stillman)とドランド(D.Durand)等により編集され、彼等は、「ジョン・デューヴーの美の教義 (aesthetic doctrines) を強く信じた人達であり、『美的知覚や喜びへの我々の同族の教育』を目標としていた」と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年代に、『スクール・アーツ・ブック』には、「スクール・ビューィティフル(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・ビューィティフル』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では、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。ベーレーの教科のためのデコレーションとしてデイチア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「厳密に言うとデコレーションはピクチャーとは異なる。ピクチャーは開か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、装飾と絵描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。ヒューユールの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
第1章

高さから実験して、壁にかける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掛けると、より効果的であると、発見するだろう」とされている。

また、「ビクチャー・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唱げたものが多い。筆者が考察した結果、美や喜びを得る目標と、英語学習などで語学学習自体の目標、この2つのケースが存在。この2ケースにおいて、「ランゲージ・ワーク」と称される言葉の学習方法が展開に現われる。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「ビクチャー・スタディー」は同間誌に「ビクチャー・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「ビクチャー・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て、「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、「ビクチャーの複製全では、各自5セットで購入できる」とされた画家名と作品例が紹介されている。チェイスのビクチャー・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、「これはポートに父親と共に歓びをなす小さな子供である。彼女は父親の手助けを受けるのはあまりに小さな子供である」と「彼女はあまりに小柄に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。彼は長い腕でポートを清いている。彼女に微笑をかけている。彼等はポ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「ビクチャー・スタディー」は活用されていたといえる。その他に、1915年10月号のディヴィスにより掲載されたベレーレにより執筆された「言葉における手助けとしてのビクチャー」に「ビ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「ビクチャーから良いランゲージ・ワークを確保する」ことが唱げられている。

1918年9月28日

また、前述したように、1918年9月28日には『ドウザハーティの「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』において「子供達が、英語の言葉を正確に、解釈し、書き、書くことを」、「英語の教育課程に、ピクチャーの学習がこの目的を充足する」と位置付けられている。カーペンター（Flora Carpenter）の著書『ビクチャーが話すストーリー（Stories Picture Tell）』の全8巻に「教師のための示唆」として「ビクチャーの学習（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、「生徒達を授業の中で、自由に自然に、話すことが奨励される必要がある。この方法において、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」と説明されている。また、1921年2月号、フレネザー（Stanley Breneiser）の「一体になったビクチャー・スタディーと口頭英語：現実の関係性」もある。

(2) ウィンスロー（1988～？）

1920年代後半に減少し、1930年代以降「ビクチャー・スタディー」は見受けられなくなったという説は歴史文献において定着している。20世紀初期、1910年代の第1次世界大戦、1920年代の「アート・テスト」の時代までの艦費教育は、「ビクチャー・スタディー」だけでなく、同時期、「艦費（Appreciation）」という言葉も浸透していた。機関誌『アブリード・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が総集編がある。「1901～1902年 第1巻」は創刊号の1901年9月号～1902年5月号までの「アブリード・アーツ・ブック」を1巻にまとめたものである。つまり、機関誌刊行当初から、「ビクチャー・スタディー」やベーレーの論考は当時から「艦費」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艦費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る。

「ビクチャー・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...
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」**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 Pedagogics of Beauty)」(1925)298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、この著書には国版が 1 枚も掲載されていない。著者を文献に含め、音楽・彫刻・文学と合わせて「ビクチャー(Pictures)」という分野が設けられ、前述したカフェインの「ビクチャーを見る方法」などが含まれている299。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)」と名付けられたのである。それは、先ず「観察(Observation)」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(しばしば比喻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、「最終的に(適応性(Applying))」の「第 5 段階:適応」、到達する300。研究対象として、題目的「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、「ビクチャー・スタディー」に共通する教員の問いかけ・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「ビクチャー・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) ビクチャー・スタディー

1929 年 10 月号には「ビクチャー（Picture）」と「鑑賞(Appreciation)」という主題の論考が連載して 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「ビクチャー・スタディー」への配慮がみられる。それは、クロックス(Phialmene Crooks)の「鑑賞の開発」302、ポットル(Theodora Pottle)の「ビクチャー・スタディー」

**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」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 Pedagogics of Beauty)」(1925)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、この著書には国版が 1 枚も掲載されていない。著者を文献に含め、音楽・彫刻・文学と合わせて「ビクチャー(Pictures)」という分野が設けられ、前述したカフェインの「ビクチャーを見る方法」などが含まれている。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)」と名付けられたのである。それは、先ず「観察(Observation)」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(しばしば比喻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、「最終的に(適応性(Applying))」の「第 5 段階:適応」、到達する。研究対象として、題目的「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、「ビクチャー・スタディー」に共通する教員の問いかけ・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「ビクチャー・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) ビクチャー・スタディー

1929 年 10 月号には「ビクチャー（Picture）」と「鑑賞(Appreciation)」という主題の論考が連載して 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「ビクチャー・スタディー」への配慮がみられる。それは、クロックス(Phialmene Crooks)の「鑑賞の開発」、ポットル(Theodora Pottle)の「ビクチャー・スタディー」

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

**295 留学生は国版の資料としている。Frank Hayward, The Lesson In Appreciation: Essay On The Pedagogics of Beauty (NY, Boston, Chicago, Dallas, Atlanta, San Francisco: The Macmillan Company, 1925).**

**296 Ibid., p.225.**

**297 Ibid., p.64.**

**298 Phialmene Crooks, “Developing Appreciation,” The School Arts Magazine 28, No.2 (October 1929), pp.111-112.**
ディー(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。この中でもボットルの『ピクチャー・スタディー』における絵画の構成分析は、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、より正確に明確に示すデザイン的なものである [図版 1-3]。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、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月号のウィンスロー(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、芸術批評教育の研究者であるゲヒガン(General Geigleman)も注目しており、彼の論考「ピクチャー・スタディーの文脈における芸術批評モデルに関する反省」309において集中的分析している。ゲヒガンはこのウィンスローの論考を体系的な鑑賞教育とし位置づけ、鑑賞者は自身の解釈と判断力を重視したよう、初期の「芸術批評」教育の現われとして位置付けている。実際に、このウィンスローの論考は、「鑑賞が意味するものは何か」、「鑑賞における戦略」、「体系的な学習方法の必然性」、「推進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。

ウィンスローは、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育法』(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:実用初等・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、ベーレーが実施した「スクールルーム・デコレーション」が導入されている。実際、ウィンスローはこの著書でベーレーの著書『芸術教育』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。「芸術教育の目的は、美のための鑑賞(appreciation)と美しいものを作りだすためのものである、これからの発育にある。そのような趣味性と情操は、教授者が生徒を型に限らない現実のものではない。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、全ての一般的な手伝いの心に位置するものである」。311

子供を美に導くのは、進歩主義教育の時代、特に多い言い回しであった。実際、それは、その後、進歩主義教育の傾向を推し進めていく、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は引用し、更にこの著書からは、前述した『芸術教育』の著者デ・ガーモとウィンスローの共著『デ・ガーモ(Design Essentials)』(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、ウィ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』
第1章

と鑑賞には生徒と教師の間の例が、「ピクチャー・スタディーの授業」として「第4学年」と及び「田舎の学校」において対象に掲載されている。教師と子供達の両者の思いが伝わられ、教師の問いかけに限らず、生徒(*Children and Pupilが使われ分けられている)の受け答えが記されている点に特長がある。ゲー・ヒガノは指摘したように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ィ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存在しており、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。

掲載を調査した所、一つ一つ、「ピクチャー・鑑賞」の言葉の現れに1930年代に初登校ジャーナルに掲載されたウィマック(Eunice Waymac)とハンデリックソン(Gordon Henderickson)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は、1930年代の鍵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、「ピクチャー・鑑賞」、子供を美術の傑作にさらすこと、ピクチャーのルーツを尋ねること、またはストーリーを作りだすこと、などがピクチャー・スタディーの特性が位置づけられている。そして、全ての名前を明らかにしないで、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、「技術の要素」、「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。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」の項目に分類されている。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り、一貫していたが、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、単に趣味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、その中でウィンスローの著書「融合された学校美術プログラム(The Integrated School Art Program)」(1939)よりもを取りあげ、その特性を「日常生活の問題解決の手段としての美術」と着想に接されてたものと位置付けている。この特性は、彼の本研究の第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、「1930-1938年のオウ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、ということ性に適している。実際、次で考察するように、ウィンスローは、オウトナプロジェクトの指導者ミネソタ大学の指導者ミハガー(Tinley Haggerty)から準備委員会委員長とクリーヴランド美術館の学芸員のマシューに受けると、アメリカ人生活の教育における美術(Art In American Life and Education)(1941)の編集スタッフに加わる主要人物である。本研究は体系的性質を優先しているため、これ以上の考察は止めるとが、ゲー・ヒガノへ注目した後に、「ピクチャー」と「鑑賞」の関係は、「ピクチャー・鑑賞」を中心にウィ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」衰退の絆縛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ク商会から考察し、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」の特性和研究者について考察してきた。

第1節では、プランク商会の「多色刷り版画」の事業と美術教育出版、そして、スミス、ダウ、ベーレー、といった研究者と関係にいる人が考察してきた。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・個人蔵に伴う画質を保持する「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期としてスタンフェウィッチを中心に研究対象とされてきたプランク商会だが、実際、筆者が検討したところ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、直接関わり合いがみ

---

314 Ibid., pp.71-74.
316 Ibid., p.258.
317 Ibid.
318 Ibid., p.266.
319 Ibid., p.269.
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>事項</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1901</td>
<td>ディビス・プレス会長ティビス編集長の「アプリレード・アート・ブック」刊行開始。</td>
</tr>
<tr>
<td>1903</td>
<td>ベーリー編集長の基、1903年に「スクール・アーツ・ブック」に改名。</td>
</tr>
<tr>
<td>1906</td>
<td>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」</td>
</tr>
<tr>
<td>1907</td>
<td>ベーリー「ピクチャー・スタディー: シンポジウム」</td>
</tr>
<tr>
<td>1910</td>
<td>ベーコン（Dorothy 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』</td>
</tr>
<tr>
<td>1914</td>
<td>ベーリー「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教員』（10月号）</td>
</tr>
<tr>
<td>1915</td>
<td>スミス『勉が合う少女』（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」（2版）</td>
</tr>
<tr>
<td>1916</td>
<td>スミス『少年リンカーン』（2月号）、ヒューリ（Estell Hurll）『子供達へのピクチャーを見る方法』、ベーリー「アート・エチュデーション」</td>
</tr>
<tr>
<td>1918</td>
<td>ベーリー「写真とファイン・アート」シリーズ（1915年10月〜1917年9月号）、ディビスとベーリー（言葉における手助けとしてのピクチャー）（10月号）、ヒューリ「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』、</td>
</tr>
<tr>
<td>1919</td>
<td>ピクチャー部門の設置に伴いヒューリが招聘され「楽しむためのビジリブル・ピクチャー」シリーズ（1916年1月号〜6月号）</td>
</tr>
</tbody>
</table>
第1章

1918年 ドョウシャーティ(Grace Daugherty)「初等学校におけるビクチャー・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)「ビクチャーにおける子供達の最初の興味」

1923年 コリンズ(Henry Collina)「ビクチャー・スタディー: 教師達のためのマニュアル」

1926年 ペーレー「ビクチャーからの喜び」

1927年 ニール(Oscar Neal)『各学年におけるビクチャー・スタディー』

1929年 ポットル(Theodore Pottle)「ビクチャー・スタディー」、ストット(Katherine Stout)「ビクチャーの学習」、トッド(Jassie Todd)「金賞における進歩」

【図1】19〜20世紀初頭の美術鑑賞教育「ビクチャー・スタディー」

・19世紀末〜20世紀初頭にアーツ・アーツ・クラフト運動とラスキンの影響
・L・プランク商売を中心とした多色印刷版と「複製画」普及

・19世紀末〜20世紀初頭「ビクチャー・スタディー」の出現

20世紀初頭 『スクール・ルームデコレーション』が隆盛

・1901年『アプリード・アーツ・ブック』発行開始

・1914年第一次世界大戦により「愛国心」を育成する目的に努める。

ニール(Oscar Neal)

・1907年ペーレー(Henry Balley)「ビクチャー・スタディー・シンポジウム」

1916年「ビクチャー部門」の設置に伴いヒュアール(Estel Hurl)が招聘され「楽しむためのビューティフル・ビクチャー」シリーズ(1916年1月号〜6月号)

スミス(Elie Smith)

1920年〜1930年代アート・テストの普及(マッカドリ・アート・テストなど)

・ホワイトニュース(William Whiteford)、ウィンズロー(Leo F. Winslow)

第2章

20世紀中期の一般教育としての
生活と美術

96

97
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 年代の美術主義は 1929 年の株式市場の崩壊と共に締め切りされていき、
結果として経済危機を深めた」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に登校が不可能となった」、「多くの都市と州が、学校の期間
を短縮した教师の賃金は、1933 年には平均的な教师達は、年俸 750 ドルの支払い
であり、田舎の南方部の黒人教師達は年俸 100 ドル以下であった」と记している。

「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、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に提供した。

ベン・シャーン(Benn Shahn)やマーク・リー Tommy といった有名な
画家が選ばれ今や共建築を行なう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、様々な表現による美術を学校内の環境に対
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じて
推進しようとしたオウトナ・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、グロビウス
を顧問として「美術・工芸会議(Association of Arts and Industries)」が進展し、ニ
ュー・バウハウス(The new Bauhaus)が設立された。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
を迎える。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
2 このエフランドの著書の邦訳部分は、岡崎 浩夫「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: ケータリングプロジェクトと CEMREL 的美術プログラム」(気波大学博士論文、
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。

この時代は、世界恐慌時期のオウトナ・プロジェクトから、世界大戦後のユネ

1 Jane Rhodes, "Initial Findings on the Origin of the International Society for Education
Through Art," The History of Art Education, Proceedings from the Penn State
2 Non author, "International News and Correspondence : France and UNESCO," Journal of
3 Herbert Read, Education Through Art (David Higham Associates Ltd., London,1966)(邦訳
宮崎 猪、岩崎 清、柳江 俊雄『芸術による教育』、フリートマート社、2001 年)
5 Ibid., p.151.
6 Non author, "International News and Correspondence : France and UNESCO," Journal of
Aesthetics & Art Criticism, Vol.12, No.3 (September 1949) pp.64-66.
第2章

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年代の美術教育

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度の大戦間期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リー（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、大戦間の中の美術教育の出来事としては重要なものであり、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。

「（前期）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。美術教育において初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がこうした地域環境を改変しようとする彼の判断の基盤やその成果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、その公立学校で美術を実践教育を見つけた。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グフェルトであった。彼によって、まず公立学校におけるこのプロジェクトの進行に関じて、その地域での美術教育の役割やその学校でのカリキュラムをどのように重点がおかれていかなる事前予備調査がなされ、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美術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：美術教育のカメレオン」13と、フリードマン（Kerry Freedman）の「人道主義的視点：公立学校における「プライベート」の開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招かれたミネソタ大学の教育学部長ハガリーは、ファイン・アーツの教員（Keppel）が、11月24日の手紙の中で、「我々の美術教授は、その考えを与えるために充分だろう」と返答した。当時、ファーナム（Royal Farnum）15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集された他の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を選抜した両方を推薦する。1938年8月8日、ハガリー（Laura Haggerty）は会長ケッベルに手紙を書き、また、近年出版された「一般生活の拡充（Enrichment of the Common Life）」を送り、ハガリーにとってオワトナ・プロジェクトがとても重要であると伝えた。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、「選されたエドウィン・ジーグフェルトとレイ・フォルクナーは夏の間、オワトナに訪れた15」という記述が残っているが、彼等はプロジェクトの中心となったミネソタ大学のピル（Gerald Hill）と共に「アート・トゥディ（Art Today）」（1941）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」のプロジェクトの成果であると言える16とも位置づけている。1937年10月15日にオワトナの学校長ロッサ（Irvin Ross）は会長ケッベルに手紙を送り、ジーグフェルト（Edwin Giegfeld, 1905-9）17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。ジーグフェルトは後の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い、先導者となった。また、フォルクナー（Ray Faulkner）18を初代NAEA副会長とする。

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

ハガティーが指揮していたプロジェクトとして、米全教育研究会（National Society for the Study of Education）が発行を進めていた年頃の委員会（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ー（Thomas Munro, 1856-1974）（図版 2-3）が任命された。この委員会は、マンローのほかに、ファーナム、フォーカス、ハガティー、ジャーグフェルド等、オズボーン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、この著書の卷頭部には、「メルヴィン・E・ハガティー（MELVIN E. HAGGETY）へ、この年度版著書『アメリカ人の生活と美術における教育』は彼が何年間も議長であったディレクター達の請願委員会により編集された」という記述がみられる。そして、マンロー指揮のもと、1941 年 2 月 22, 24 日に開催される予定の全米教育研究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。

委員会の選人は殺前のハガ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要約を基に細かに発展させ、それゆえ、事実上ハガティーの意志が、マンロー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「全米教育研究会（The National Society for the Study of Education）の「ディレクター達の請願委員会（Board of Directors）のプレゼンテーションにマンローは参加している。この学会では「アメリカ人の生活と美術における教育」の年鑑の重要性を報告し、請願委員会により特別に許可されたコロンビア大学のレイ・フォーカス教授を委員会へ推薦した」記されている17。その後、マンローは 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、「マンロー博士の要求により、請願委員会はエドワインド・ジャーグフェルド博士を任命した」と記されている18。

マンローは本研究の第 1 章第 3 節に関わらず、1930-1940 年代の美術教育史の展開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であるか。

2.1920 年代のマンロー（1897-1974）と 1920 年代のバーンズ財団

（1）マンローの生い立ち

マンローは、ムノ、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（John Dewey）と彼の著書『経験としての芸術』（1934）や、ニューヨーク近代美術館の学芸員ダ・ミコ（Victor D’Amico）がプレーされて、アメリカ学者の言葉が強いマンローの存在は、美術教育雑誌の歴史的に位置付けにくく、軽視されてきた傾向がある。アメリカで美術館教育の観点から一時住宅を集めたが、マンローの美的教育観全体に関する解明はほとんどされていない。

マンローは、1897 年にスコットランドのオマハに、学校長を務めた父マンロー（Alexander Munro, 1865-1909）と母マンロー（Mary Munro, 1856-1909）の間に生まれた。そこにはイギリス風の家屋であったとされる。家族はブルックリン（Brooklyn）に住む。若いマンローは、学校に好奇心が注がれた。彼は 15 歳でサチュセッツ州中西部の町アマース（Amherst）に行き、1912-5 年にアマース大学（Amherst College）に通い、文学文学者の取得を望む。大学の学部の編集長となり、彼の興味は文学とジャーナリズムに、駆り立てられた。彼はコンピュータ大学においてデューイの（John Dewey, 1859-1952）のもとで、哲学を深研し、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ルデルフェィアのマンロー（Eleanor Munro）クレアーズ（Albert Barnes, 1872-1951）のバーンズ基金から副編集者として招かれた。1925 年にマンローはナドラー（Lucille Nadder）と結婚し、彼の娘マンロー（Eleanor Munro）は後に美術家となる。この年、ビエンナーレ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）
第2章

1928年から1931年まで、ラトガース大学で活動し、その期間中、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、美術と美学の講義を行い続けている。

1931年までに、ウェスタン・リザーヴ大学の美学教授として講義を行った。マンロは、1932年から1967年に引退するまで、クリーヴランド美術館の教育主任兼教育委員会の委員を務めた。1935年から1940年まで、一貫して教育委員会の委員長を務め、クリーヴランド美術館において子供の創造的な(creative)、質素的な(appreciative)な絵画活動の調査を行った。マンロは、アジアと東洋の美術の重要性を認識し、美術館に彼の所蔵コレクションを寄与するために、多くの新しい実践を開始した。この活動により、アメリカ美術学会の初代会長であり、27年間わたるその学会誌(1944-1963年)を編集した。活動を通じて、35年間の晩年を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ータへ引っ越しへそこで77歳で死去した。

マンロの文献館は、1964年に「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・マンロの文献館」に詳しい。それによると、最晩年の論文は1922年に「哲学者ジャーナル(Journal of Philosophy)」に掲載された「価値の基準の証拠」とされる。この論文の書き出しには、「倫理の結果を判断することが、思考の価値付けを同様に真実であるという、嫉妬し深いプラグラマティズムの概念」とされ、「デュエ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。

マンロの研究においても代々であるデューイの引用や、言及はこの論考の一部であり、この章の最後に扱う1956年の「美術教育：その哲学者と心理学」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、教員の先生の役に一貫して、感じ、考え、観察し、議論し、経験する」27と、言及がみられる。美術の30年間の美術教育研究の集大成を記した著書については、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 in Aesthetics)」(1928)で、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)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」を、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、彼がビクトリー・スティーヴの研究者、ペラー、ヒュアール等を新聞に掲載された美術教育の研究者として、同じく1926年後半に「ソウルトホーフやウィーンスロー-【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が持ち、これが彼の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なプログラム」の題目と内容に強く現われている点は興味深い。表2-1。
マンロの論考の内容には、「美的方向（Aesthetic Growth）」の宣言が含まれており、「教育が、ウィリアム・ジェームスとジョン・デューイ等による議論されてきたアメリカの民主主義の理想と現代科学の方法に沿って抜ける必要」が言及され、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、「ビクチャー・スタティーが愛撫心と道德の授業になった」とし、ダウの理論、ダウの軌跡、最終的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」は、発達した鑑賞（Appreciation）を有する精神（mfn）を明解にするだろう」）、そして、良い空間形成の範例が、何故、良いと選出されたかについて、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、そして完璧に総合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 synthesis）を手助けするものとして实用性が疑わしく、美術家の成長と美術家の構築の心理学的見解で広がるようにされている。」32

ここで、マンロはダウのデザインの原理や「良いスパシング（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「創造的総合化（creative synthesis）」の説明に不充分であると批判している33。こうした彼


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・テスト提出者への批判へ繋がる。

(2)マンロとパーンズ財団

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パーンズ・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）によるところ、マンロが204年にパーンズに財団教育スタッフを回顧されたと記している。藤野訳によると、マンロは「財団の夏季講習会を担当するために、三度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、マンローが需索物の受けとりにしか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、更新しないことを知らせられたとされる36。

1926年4月に「パーンズ財団ジャーナル」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、パーンズ基金が、「美術賞の範囲における体系的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質的な教育現場として紹介され37。彼の意図が財団から離れていたのでは見逃されない。他にもパ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、「相談役としての活動をつづけた」）。1926年3月には「パーンズイーネル（Laurence Buermeyerを含む）より伝統的な学術研究を求めて辞職した」38。

彼等、財団の中心教育スタッフの論考が集録された1926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まとめられる「数ある考え方・ヒマノの論考「見るための学習」、「絵画を学習するうえでの経験」など多くの発表が集録されており、重要なものので以下に参考2-2に各論考の表題を挙げておく。
表2-2 『美術と教育』 (1929)

第3章 美術と教育(Art Education)

マンロ「芸術教育と近代教育(The Art Academies ad Modern Education)」

マンロ「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(1872-1851)の「模型と問題」 (1929)

編著に集録されたバーンズの論考「模型と問題」は、彼の自著「絵画における美術(Art In Painting)」 (1928)から抜粋されたものである。ここでは、バーンズは、書き出しから、「美術模型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、無意識的習慣と既成概念により困難にされている」とし、「実践的・感性的・道徳的性質のような、もう一つの興味が、直接、美術関心への影響を及ぼした時、頻繁に迷うことから、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。以下に、バーンズが挙げた模型の問題部分を抜粋する。

「我々は、絵画の機能を、主として文学的な複製や調査筆の特徴を持った情報と見ることなく、見過している。モデルは適切なモデルを記録するが、表面以外のものを省することはない。我々が皆、美術作品を求める事は、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た、仮に着想したモデルの場合、本質や特長が何かを発見しようとする。そして、これらを明瞭に判断の問題であり、写真のような複製用紙に目を覚ますことは忘れていない。

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、楽しみが芸術界を成就することにある。この誤りは、芸術的価値を、写真と同じものと混同することや、ストーリーを語ることとする、より一層深刻なものである。何故ならば、初学者は大抵、彼が在学者であることを知っているが、学習しようとするが、学科関係者(academician)は、彼が既に学習していることを前提としており、彼は、技術以外の存在へを生かしています。彼の目的、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、
第2章

彼は、現代の精神の出現（manifestation）に怠慢となる。

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」へ向かわれ、「我々はピクチャーが何かを見る学習」、その学習を利用する他の方法の必要性、この創造力ある美術が理解される基準の提供、さらには、その観察方法の変革であるという、鑑賞者の方法と判断主体に焦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ること、ダイキューゼン（George Dykhuizen）の『ジョーン・デューイ の生涯と思想（The Life and Mind of John Dewey）』46に、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一人として、開所したとされている47。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」48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、博士がコンピュータ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より始まり、交友は彼が他者との送りあった」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、親しい関係に変わっていった」と記されている。

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年に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）には、巻頭に「アルバート・C・バーンズに恩意をおお
ている（TO ALBERT C. BARNES IN GRATITUDE）」と大文字の英語挨拶により

46 Ibid., pp.13-14.
47 George Dykhuizen, The Life and Mind of John Dewey (郊駒 三浦典朗・石田理 共訳 『ジョーン・デューイ の生涯と思想』 清水弘文堂, 1977年)
48 中村 前昭, 324-325頁
49 中村 前昭 『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』 「絵画芸術教育学会誌」第35号, 2002年, 337-344頁
50 同上, 337頁
51 John Dewey, Art as Experience (NY: Balch & Company, 1934)邦訳「鈴木康司, 『経験としての芸術』土肥の科学新社, 2003年.)
その題材そのまわりは引き続いて、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おける相互作用であって、両者が最初に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。

そして、重要な点であるが、「テューヴェは『われわれは芸術家がその創作過程の中でおきたったものと同じ過程を、われわれ自身がいかに生き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。

表 2-3 デュエイ『経験としての芸術』第 13 章 批評と知覚（1934）

批評は、価値と調わってなされると言われ、批評は一般的に、評価の過程と決定されている。もちろん、この経験には真理がある。しかし、一般の解釈には、多くの意味の点が含まれている。結局、人は選ぶ、選択、選摘の価値に関わるのである。人は選ぶ観、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を価値づけと用なならば、批評は、直接的反対作用を正当化する対象の特性の探求である。ただし、探求者が適正で、学識のあるものであれば、それが行われたとき、探求は価値と関係のもではなく、考察している対象の客観的特性と関係するものである。何故でええば、その相互の関係のなかでの色、光、臓腑、感覚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、対象の全体的「価値」について、明確な判断を下してはよい。下さなくてもよい。もし彼が下されば、彼の見解はそういえない場合よりも、より知るものになるだろう。つまり、彼は実際の批評も彼の創作能力を高めてできるか否か、これが対象にたいする彼の判断をもとめるとき、彼が慎重ならびに彼がそれぞれの客観的検討の結果の収束があるよう仕入てまとめるとだろう。批評家は、対象がしかるべき程度で「良い」と言う。彼の主張の著しいものである、対象に直接覚醒的につなぐ他の人びとによって検証され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、その地を旅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用途

テューヴェが教えを授けていたマンローは、「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。実に、彼らの関心はそれ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「美術鑑賞の評価力」では以下の様々な記述がみられる。

「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、おそらく美術創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。」このことは、鑑賞への一歩の道として、「実践活動の参加（participation in art activity）」の態度と慣用法に共感する。
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、その人間活動や製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用いることが流行となっている。

やや、皮肉も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はいないが、この論考において、マンロは、鑑賞の質地を理解するための手段として、心理的機能（psychophysical）を考慮し、美的反応（aesthetic response）と位置付けている。簡明で圧倒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」に類似していなくてもい

(2) マンロとアート・テスト

1931-1934年にデューイの『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「青少年期と美術教育」66、「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」67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)70』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的学的研究法」66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」68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

67 Ibid., p.116.
69 Thomas Munro, “Art Tests and Research in Art Education,” in Munro, op.cit., pp.191-208.
73 Munro, “Art Tests and Research in Art Education,” p.192.
第2章

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年の編著ではマンロは、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、集めた論考の彼個人の論考が多く、「美術と美術教育における心理学的研究方法」77、「美術における創造の能力とその教育の育成」78、「美術鑑賞と評価の力」79、「美術における形式の分析」80、「美術館の教育的機能」81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重要な論考「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 | 美術に価値を関連づけるうえでのオリジナルティー |

「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、「識者（appreciator）はその消費者であり、使用である」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。

第2章

美術の鑑賞は、一般的に創作とは異なるものである。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人である。『鑑賞』は、また、日常品や公益事業の型式の中で、物の価値を知り、楽しむ思考を別にいる消費者を意味する。美術家による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。

前述した「デューブリューズの音符」を引用したように、また、マンロの定義する「鑑賞(appreciation)」は、「創作(creation)」や「制作(production)」と反対するものではなく、美術、自然、その他の対象に美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つ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と、知的感覚(sense perception)とも呼ばれる知覚自体の機能は視覚的知覚にみられる抽象的表現の諸要素を直接反応を指し、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、美術作品の形式に変えられた形式(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含む、という点である。これは、直接の知覚自体の感覚的でであっても、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(イメージ)により作品のシンボルを表現しながる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。

ある人が否定するが、にもかかわらず、美術への反応する方法が、より高次の技術(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(apperciation)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厳を強く受け、親が望んだ鑑定家の娘をとくに価値がある。美術を見る多くの人は、訓練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・幸福な数々の人々の喜び(enjoyment)の条件を保証する特別な訓練(training)はない。ある人は、美術への知的反応(intellectual responsiveness)をし、ある人は美術の知覚的反応(perceptual responsiveness)ある、ある人は、美術の感情的感覚(emotional sensitivity)が高まっていて発育している。多かれ少なかれ多様な方法により鑑賞能力(apperciation ability)を発育することは可能である。

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与えると、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トドー(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)」80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年の備考に掲載された「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効果的な指標となり、おそらく、ただならぬ重要性がある」と引用されている。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新、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. リズム感がある動き・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. 日常用される物品を尊重する適切な装飾の各部分の鑑賞。」81

これは、パウハウス影響下の1940年代の鑑賞教育観をもとえるのだろうか。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カナ

80 Ibid., p.21.
81 Ibid., p.23.
1. 名が挙げられているが、しかし、確認した所、この著書におけるフォーカ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・カレッジのジージェルト、フォーカナー等の共著『アート・トゥデイ(Art Today)』も引用されている。

この共著はサンダーラーにもオワトナ・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、各部分の選別と配置・形・色・テクスチャ・空間」、「第 3 部 成因とプロセスの問題 地土・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」など、確かに日常生活における美術の影響を示す例で、こうしたダイア、ハガーティ、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論であった。

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カナーという人物は何故なのか？

第 2 章 NAEA 発足とフォーカナーの美術の定義

1. フォーカナー(1906-?)

(1) フォーカナーと美術の定義

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カナー(Ray Faulkner, 1906-)は、その生い立ちや性格が不明である。1939 年にミシガン大学において「美術理解と美術のテストを開発するために計画された実験的調査」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 Educational Psychology)』に「美術鑑賞におけるリサーチ・プログラム」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」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」をそれぞれ発表している。フォーカナーの論考は、鑑賞リサーチのものが多いが、そのカテゴリーを定義することで、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、人は何を行動しているのだろうか」などを問題提起した後で、「全ての美術教員、鑑賞の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、その答えが見込まれると言えている。以下、[表 2-5]にこの論考に示された鑑賞の定義を示す。

表 2-5 フォーカナー「美術鑑賞におけるリサーチ・プログラム」(1939)

<table>
<thead>
<tr>
<th>A. 鑑賞とは何か？</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 現在の用法において定義と説明は何か？(a. 言葉の中に文脈の指導書にある。b. 順序の特有にある。c. 各種の相関をとっている。) 2. 美術鑑賞はただのものか？？ 3. 鑑賞に関連した心理学的プロセスに関して、我々が知ることは何か？それらの特性はそれらの重要性は？(a. 感覚、b. 知覚、c. 知識、d. 理解、e. 言語化、f. 感情的な状態、g. 情感移動) 4. 鑑賞はどう表現されるのか？5. 多数の領域(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. 鑑賞の違いに鑑賞を及ぼすのか？8. 豊かな絵画に影響を及ぼすのか？9. 知識は絵画にどう影響を及ぼすのか？10. 批評の分析は鑑賞に影響を及ぼすのか？</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>B. 生命の行動という見地から美術鑑賞の教育課程の明確な目的とは何か？</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>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、個人的な美術教育を発展させるため、どう適応すべきか？3. より深くより広く美術に貢献する態度は何か？</td>
</tr>
</tbody>
</table>

82 Russell and Gwynne, op.cit.,p.125.
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).
89 Faulkner, "A Research Program in Art Appreciation," p.36.
第2章

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義法の効果は何か?
1. 美術作品との接触、2. 実践、3. 討論、4. 講義、5. 素材との関係、6. 講義
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す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. 週に2時間の授業（1）家庭（2）美術類（2）共通拠拠など）、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額の（1）価値を（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・中等学校において、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. 各々の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. 観察は以下のような人間の行動に関じて定義すべきか？（a. 美術対象を価値付けるための能力、b. 美術へ向かった態度、c. 識別事象の知識、d. 美術の原理の知識、e. 美術の素質、など）3. 観察の段階は測定可能なのか？4. 段階外は主観的判断可能なのか？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をどう融合すべきか？
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. 言語・美術などの融合した実践期間、c. 過渡した問題）3. 言語・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. 全ての延長線上を融合した1教育課程は存在すべきか？

以上に考察したように、フォーカナーは、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・哲学者的研究方法を重視し、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、フォーカナーは「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カナーである

が、その中でも、「美術における価値の基準」において「美術対象の評価におけるいくつかの要因」、ジーグフェルドとの共著『アート・トゥデー』を背景とした「芸術作品を見る・楽しむ・批評する方法」が論じられ、オラトナ・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)

この論考で、「I. 導入」、「II. 美術の評価における年齢の課題」、「III. 美術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術価値基準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. 美術の性質の哲学的理論」の見出しには、注釈にこの細節（subsection）はミネソタ大学美術学科長ルース・レイモンド（Ruth Raymond）に寄与されているか」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、ハガーティやオラトナ・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.ある人の芸術的判断(Art Judgment)は他の人の芸術的判断より優れているのか」、「2.対照的な芸術の基準(Standard)は存在するのか」、「3. 芸術的判断・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. 芸術の判断は訓練により改善されるのか」、「5. 明確な芸術的判断の目立たず障害・遮蔽・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する、デュエイは1934年の『経験としての芸術』において以下ののような記述を残しているが、フォーカ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は)のでも、判断には基準があり、それ故、批評は単なる印象主義の傾向に盲目することはない。」

Reference:
表 2-6 「美術における価値の基準」 (1941)

| 1. 対象全体 (The White Object) あるいは最初の対象を全体として何に反応するのか? |
| 2. 構成 (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・意味付けは何なのか? |

(1) その目的は外観に明確に示されているのか?

(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ィアに応じて表現されているのか?

4. 構成 (Organization): その対象は、構成されたデザインで表現されているのか?

(1) 目的に合致する基礎的なコンポジションなのか?

(2) それは1思想の印象を与えているのか?

(3) 充分に注意を引きつける多様性はもあるのか?

(4) その対象は、それに一致して表現されているのか?

5. 素材 (Materials): その素材は、道具選定または使用されているのか?

(1) それは対象の目によって選んでいるのか?

(2) 自然の素材の有効に用いているのか?

(3) 素材は技術的な観点から、巧みに選ばれているのか?

(4) 素材自体は良さそうだのか?

(5) 素材の相互関係を、一つの関連した調和を生みだすために用いているのか?
第2章

ハガー・ティーの生活と美術の教育意義が、マンロー、ジープ・オブ・ホークとの関係をスミス（Peter Smith）の『アメリカの美術教育の歴史』（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・アソシエーションの職員は、日常生活に適用するデザインの導入とされる。オフホークは美術教育への最も完璧、この研究方法の実行であった」とされている100。

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教授ステンプル（D.Stemple）により「一般教育における美術の位置」101が掲載された。ここでは、オフホーク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。「美術とされる外的な活動と内向的な経験は、の人間が生活をより喜びに満ち、興味を持つ機会を増す」。102

人間の喜びを増すため、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、誰の活動へ向け価値がある生活を形成するための一般的な手助けを向けるための教育を提供し、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を育成することにより」104などが定義されている。

以上のオフホーク美術教育プロジェクトの影響について、日常生活を美術へと結びつけるような教科書は以下のNAEAの第1回会議と、1947年のNAEA全国美術教育協議会において開催された、1947年7月7日にカリフォルニア州プサンシ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・アソシエーションの美術と技術の学科長のジープ・オブ・ホークと、スタンフォード大学の美術学科長のフォークナーの位置が中心となっていた。そして、「NEA」と美術部門の代表者達は、全ての模範のNAEAの結成へ向け、東部美術協会、西部美術協会、南部美術協会、太平洋美術協会の代表者達と合併へ向け会合を進め105としている。

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

100 Ibid.,p.3.
101 Ibid.,p.2.
ジーグフェルド、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)、秘書兼財務秘書に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」109とされ、協会機関誌「アート・エデュケーション」が35,000部印刷される打ち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、NAEAの秘書兼財務担当を務めたベンジャミンピアカッ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ページが巻3行に分割され、表紙、次ページの3分の1に会長ジーグフェルドの「我々の進歩、我々の仕事」110が掲載された。文中部に「全米的な基盤の中での進歩が、美術教育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111。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ても、4地区の連携と高い独立した組織編成を意味付ける」112とされ、第2に「各地区独自の仕事に浸透した伝統的な実行」113へ関係した「既存する専門的な職業」114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。

以上のジー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」という主題により強化されている。ゆえに、発行当初、会員のみに限定された協会機関誌は、全米的な組織を意識させたジー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

『アート・エデュケーション』第1号の最終議には、NAEA全体としての最初の会合の予定が、会員へ向け公開されている115。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アトルンディック・シティの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からの席間ラウンジの会合「NAEAの見通しと機能を定義すること」ではジーグフェルドが、主催を務めている。ジークフェルドによる「会長のメッセージと年度報告」の後、「秘密書記財務報告」となり、フランチェスコが報告するものですと通知される。この後、カーリング(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」であり、「世界」の主題が目立っている。またフォーカーは2日目、2日22日(土)の、2:30の同ホテル席間ラウンジで開かれた「NAEA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をさして一面から会員へ直接公表された116。条項3-4に前述したような地区組織に向けた新冊の案が作られている117。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、全米美術教育協会の一部と成るだろう。これからの地区協会、地区協会と全米協会を適応、1メンバーを形成する全人、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、協会組織の上部に関係した「条項6-6施政項目1:全米事務職員全米美術教育協会事務職員は、会長、副会長、秘書兼財務担当、である」に相応する会長ジーグフェルドと私書兼財務担当のフーカーが、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、協会経に最初に提示された個人的な研究論文は、オワトナ・プロジェクトにジーグフェルドと共に鷹飛し、機関第3号のフォーカーの「デザインの教授法」118である。1頁目の右上部には「デザイン形式、色彩、線、テクスチャーや空間の構成」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
割を果たす、そうあるべきである。レイ・フォークナー」と記されている。文中には、「特に多様性ある美術対象は、形式と色彩への興奮、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々の学習のためになるように研究・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。

(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、ジーグンフォルグは1950年4月2-6日にシカゴでの西部美術協会に、同1960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。この記録を『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、東部美術協会会合ニューヨークのスタトラーホテル(Hotel Statler)において4月12-16日に参加したと、1日ずつが確認出来ている。さらに、彼は4月27-28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。第1回 NAEA の年度総会は、1951年3月28日(土)にニューヨークのスタ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は先立てて、ジーグンフォルグ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つ。我々は美術教師としてそれを理解する必要がある」と会員へ向け警告している。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ども達の教育に活気ある教育的役割を留意する」ことを背景に、「This is Art Education」とされた。この会議には、リード(Hebert Read)に、ロー

ウェンフォルグ(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」からは以下のような日程が想定される。

「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：創造的な美術教育の有効性の成長、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者教授エドマン(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、美術が目標されてきたことの症候を解明してきた」とも言う。「教育の中の美術が、プライバートな美的拘束の専門用語における教育として受け取られたことを批判している。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、明確に反応する訓練である」や、「誰もが感覚、最終的には全ての人達の生活、は拡張可能である。民主主義社会の第1の想定、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」とことから、「美術における訓練は感情の再検討を促す」と主張している。ここでの、主題は、「This is Art Education」が「美術の手法においても的確な技能を学習する」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ものである。

この会議を終えたジーグンフォルグの報告文に注目してみる。ジーグンフォルグは「1947年に全米的に再構築されたものは、1つの理想の時代だったが、その「理想(ideal)」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」
と、会議の結論がまとまったことを主張している129。また、同誌編集長のデ・フランチェスコが「3月28-31日にニューヨークで起こること」と、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130。他の会議報告には、「アメリカにおける自由表現の進歩は、正確に、我々の物質的所有権と身体的制約の進展に限らず、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」131と記されている。注目すべきは、「全米」と「民主主義的な伝統」へ向け結論を高める声明が国内と国際の両方向へ向けられたことにある。具体的な国際への声明は、この会議の最終日、3月31日後のビジネス・ミーティングにおいてNAEAの別の10の規約が採択され、2項目にはユニコーンとの関係が「ユネスコは、世界の人々の中で、美術教育を促進し、助長するためにのプログラム強化・拡張するが、NAEAはそのことを促す」132と掲げられている。

(4)マンロとジーグフェルド
前述したように、マンロはアメリカの教養大使として、1948年5月11-15日にパリのクレーヴィー・オッピに見せたユネスコ本部の「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。ジーグフェルドが会合全体の主催者を務めた133。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議論室で「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「ジーグフェルドに準備され、マンロにより講演された134」とされ、以下のようまで抜粋されている。

「アメリカ合衆国の美術教育従事者を代表するNEAの1部門、全米美術教育協会の

132 Ibid., p.10.

132 第2章

会員団は、世界理解を促進させるうえで、ユネスコの特に美術と教育部門(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進歩を支える活動を約束する。決意表明した。」135

その後、会長のジーグフェルドはユネスコと直接関係を強めていった。1948年10月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へ、1948年にディレクターのだったヒュックレイ(Julian Huxley)へ、それぞれ手紙を送っている。この手紙の返信は、8月26日ヒュックレイから、8月9日にユータンから、それぞれジーグフェルドに届いている136。この手紙にはヒュックレイによって「7月26日のあなたの手紙に大変感謝しています。」と記されている。

「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る決意を、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した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。」137

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ます」と述べられ、「「教育における美術(Arts in Education)」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ーグフェルド宛の手紙の内容は、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を果たしていたといえる。以上で、クリーヴランドの会合とジーグフェルドへの手紙を検討し、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験を迫ってきた。以上の国際的な報告はジーグフェルド

135 Ibid.
137 Ibid.
138 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、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[[ジグフェルド]による声明文と会議報告、協会の規定が会員の連携を向かっていったことが考察できた。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東方力と、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、以下に説明を検証する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学の教授法」のセミナーが開催された。協会機関誌の論考「ジグフェルド、ユネスコへ行く」133には、「ジグフェルドは、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、セミナーの目的にも「1951年の視覚芸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), ルッセール(Mr. A. Barclay-Russell), ジグフェルド(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・ハウスで合管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。その編纂者と、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。

134 Ibid.

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7月、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」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(*数数字記入は1人を指す)の内訳は、ジグフェルドによりと「オーストリア2、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、エジプト、フランス、ドイツ、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136」と報告されている。唯一のアジア国からの参加者「Muro」は、室塚(むろ・やすむし)であり、「セミナーは7月7日から始まったが、6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、7月2日付で、正式に第六〇番目のメンバーになった」と記されている。日本国内へ向けた国際的舞台の唯一の代表者は室塚による。「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はない」と指摘されたが(ソ連はユネスコに加盟していない)とし「中南米の国々が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137。

また、会の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。
137 Charles Gaitskell and Margaret Gaitskell, Art Education in the Kindergarten (Toronto: The Rycerson Press, 1952).
139 塚 崎 「ユネスコセミナーレポート(1)　スクール・アート 第3巻 第11号 1951年, 9頁”
140 同上、10頁。
「このリードが、一日プ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、この日の午後には私は*カスタ*が「日本の美術教育の現状」について報告をおこなう番であったが、このひどく顕めのせまい、気むきかしやの紳士は、私のへたな英語をことりともせずいた。(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、話をするときの席なども皆一しよである。この際、英国の文部次官(これがすばらしい人物であった)がきても、バリーからユネスコの文化部門の長をしているジアン・トーマス氏が訪れても、同様であった。)」

そして、リードが著者「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」し、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備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(International Society for Education through Art)の組織が設立を求める基礎としての芸術教育を国際的に普及を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」

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者への影響力は世界的にも計り知れないものがある。後に第二代InSEA(International Society for Education through Art)の総幹事会長の倉田三朗(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)430には、北アメリカの項目にリードとマンローとの共著「アメリカ人の教育における創造的美術(Creative Arts in American Education)」(1960)430の中から、倉田が訳したマンローの「中等教育における芸術の相互関係」430という論考が掲載されている。この論考でマンローは、「芸術を広義でとらえ、「単に国絵・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ことばかりでなく、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。

(2) ジージェルフールトと室
さて、ジークェルフールトによると、「数多くのプリストルへ訪れた、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賓者達」には、「ユネスコ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430。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430。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430。

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にプリストル大学の関係者を除けば、このセミナールのために特に招かれた人々で、総数は十五名」と挙げたスタッフには、「指導者側E.ジージェルフールト博士(アメリカ) コロンビア大学教育学部美術部長」の名がある430。翌1952年には以下のような記述も残っている。

「五月下旬のある日、私はバ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ンリエット・ノワイエ姫、英国のバーチレイ・ラッセ

141 倉田三朗、手塚又四郎編、『世界の美術教育』選編出版、1963年。
142 Thomas Munro and Herbert Read, Creative Arts In American Education (Cambridge, Mass.; Herbert University Press, 1960).
143 同上、245-270頁。
144 倉田三朗、手塚又四郎、『世界の美術教育』選編出版、1963年。
145 Ziegfeld, op.cit., p.2.
146 同上、12-3頁。
147 同上、3頁。
148 同上、245-247頁。
149 倉田三朗、手塚又四郎、『世界の美術教育』選編出版、1963年。
第2章

ル氏及び米国のエドウィン・ジーグフェルド博士の連名によるものであてのべるように、美術教育の機関機関の設立を前し、日本事情を紹介して来たものであった。三者は近く約成るようにする美術教育の機関機関の設立のためことに企画委員会である。

昨年の七月五月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機関機関をつくるという議案が採択されたことは、すでに知っている人も少なくないと思う。134

室によると「英語を自由にしゃべり、読み書き、国際セミナーボードの委員たち、ロンドン大学のエドウィン・ジーグフェルド教授氏ら前のその後の運営をたやさない」135と彼との関係性を記している。また、ジーグフェルドによると、「フランス語は英語はセミナーの用語に用いられた言葉だった」とされ、すべ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。または「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136。日程に関しては、室によると、「七月六日成立して、二十七日まで三週間にお充ない日程が日程」、「日曜日と日曜日を旅行する日を除いて普通の日程と宣告」137とされている。また、ジーグフェルドの報告では、日程の時間が以下のよう記されている。先ず「午前9時にミーティングが始まり、午前のコープによる授業を伴い、午前1時の昼食まで運営される」（参加者達は2時までに集結され、午後のセッションは午後4時のセッションタイムまで運営される）とされている138。午前5-7時は、委員会のミーティングと特別なワーク・グループを含む特別な活動が行われた。また「夜のセッションは、午後8時30分から10時まで運営され、しばしば延長」139と報告されている。

室の日程表(表2-7)によると、「月日月(日)から「七月三十日(月)」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、「月日月(日)」の公開講演・・・・「美術と教育」ジーグフェルド博士」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(構内にある学寮)のマナー・ホールという建物で開かれた」とされ、室とジーグフェルドが撮影した写真が掲載されている140(図版2-8)。そして「セミナーハウスへの参加者は、すべてこのホステルに一室を与えられて起居しながら、主として美術の講話や講義室と用いて会合を開いた」141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講師の側から、講師への講義室の間と起居、食事を共にしながら美術教育上のいろいろな問題について、文字通り日を一日にして討論を重ねた」とも記されている。

(3)ユネスコの勧告

室は、「ユネスコスミナーに出席した各国の代表、それぞれの母国に戻ってから、このセミナーの成果を国内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かがえる」142」と記述している143。そうした中、最終日、室の1952年の記事によると「昨年七月五月のブリストル大学でユネスコによって開かれた「教育教育について」の国際セミナーは、最後の夜を講演をまとめて、主催者であるユネスコに対して正式な勧告(Recommendation)の形式で提出した」とされ、「最近ユネスコ本部から私のものでも送られたそのコピーの全譲」144と記され以下のようなる簡条書きにされている。

1.如何なる年齢にも、美術は普通教育において重要な役割を果たすべきであると勧告する。
2.美術は学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.完全な理解と選出は、盛んな創造的活動から生まれるものである。このような創造的活動は、個人的な発見にとっても、社会的な発展においても、必要な開発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、採取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高質の材料だけでなく、できるだけ多様な手段を用いるこ

134室 勘 「美術教育の国際機関の設立について」「美術文化」 第15巻 第8号、1952年、2頁。
135佐藤「室氏と創造主義教育」「美術文化」 第15巻 第8号、1952年、26頁。
136 Ziegfeld, op.cite。
137 室「ユネスコユニバーサル」前掲、11頁。
138 Ziegfeld, op.cite。
139 ibid.
第２章

とを含む。"165

「勧告」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

<table>
<thead>
<tr>
<th>日付</th>
<th>日程</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>七月八日(土)</td>
<td>午前：セミナール当局への各国代表の登録&lt;br&gt;各代表紹介&lt;br&gt;午後：ブリストル美術館訪問&lt;br&gt;作品展示準備(翌日報告を行う国の作品)&lt;br&gt;夜：講演と映画・・・「あいさつ」ゲイツ博士</td>
</tr>
<tr>
<td>七月九日(月)</td>
<td>午前：講会・報酬・・・ノルウェー、スウェーデン&lt;br&gt;午後：ルクセンブルグ、スイス、英国 (イングランド)&lt;br&gt;夜：作品展示準備</td>
</tr>
<tr>
<td>七月十日(火)</td>
<td>午前：各種委員会委員の選出&lt;br&gt;報告・・・アメリカコットランド&lt;br&gt;午後：レッドランド師範学校訪問&lt;br&gt;委員会会合及び作品展示準備&lt;br&gt;夜：パネルディスカッション・・・「美術教育の性格」</td>
</tr>
<tr>
<td>七月十一日(水)</td>
<td>午前：パネルディスカッション・・・「美術教育の性格」&lt;br&gt;報告・・・イタリア・フランス&lt;br&gt;午後：オーストリア、オーストリア、エジプト&lt;br&gt;委員会会合及び作品展示準備&lt;br&gt;夜：映画</td>
</tr>
<tr>
<td>七月十二日(木)</td>
<td>コーシャム、コート及びバース美術館訪問</td>
</tr>
<tr>
<td>七月十三日(金)</td>
<td>午前：パネルディスカッション・・・「美術教師の教養」&lt;br&gt;報告・・・デンマーク・カナダ&lt;br&gt;午後：報告・・・日本・オランダ・ニュージーランド・作品展示準備&lt;br&gt;夜：講演・・・「美術による教育」ハーバード・リード</td>
</tr>
</tbody>
</table>

141

七月十四日(土) 午前：報告・・・ベルギー、ドイツ、南アフリカ<br>第一週の要約午後：自由<br>夜：ブリストル大学レセプション<br>フランス代表によるパーティー

七月十五日(日) 午前：世界童画展覧会会場準備<br>午後：ゴージケーフ及びウエルス大学会場見学<br>夜：講演・・・「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」<br>グループ討議A・「美術教師の養成」B・「美術教育の指導法」<br>午後：学校訪問(小グループに分かれて)<br>公開講演・・・「美術教育と児童」ゲイツ博士<br>夜：映画

七月十七日(火) 午前：討論・・・「美術教育のスコープ」<br>グループ討議A・B(閉鎖)<br>午後：学校訪問(小グループに分かれて)<br>夜：映画・ドキュメンターショーン

七月十八日(水) エクセター大学講堂及びダービングトンホール訪問

七月十九日(木) 午前：グループ討議A・B(閉鎖)<br>午後：講師・・・「時間は美術と民族美術」オースト<br>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<br>午後：パース市訪問自由<br>夜：インターザショナル・パーティー

七月二十日(金) 午前：講師・・・「児童の共同製作による絵画」ロンジェヴォン夫<br>A<br>午後：自由<br>夜：講師・・・「木曜美術学校について」ステルン氏
第2章

七月二十三日(月) 午前 グループ討論 A・・・「成人と美術教育」
B・・・「美術教育における工作の位置」

午後 討論・・・「危険な年令」

夜 討論・・・「危険な年令」

七月二十四日(火) 午前 グループ討論、AB(同前)

講演・・・「美術教育について」J・モード氏

午後 グループ討論(同前)

夜 講議・・・「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 討論・・・「美術教育国際交流について」

午後 グループ討論の結果報告
ユネスコの報告書提出

夜 討論・・・「美術教育国際機構設立について」

七月二十六日(木) 午前 討論・・・「美術教育国際機構設立について」

午後 ユネスコへの報告書起草委員会
世界童画国際展報告

夜 選別パーティー
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 金曜ロンドン市へ移る(キングス・ガレッジ
ホステル宿泊)

午後 英国文部省訪問

夜 英国文部省レセプション

七月二十八日(土) 午前 英国国際博覧会訪問(英国文部省招待)

午後 自由

夜 英国銀行インターナショナル・パレ見学

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ト自身により報告され、他に前掲の『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つずつ関連付けられた4つの大きなブラガードを構成

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165。このブラガードは、「東部、中西部、南部を含む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、西側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166。ジークフェルト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」としたが、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167と報告している。

また、彼がセッションへ向け報告した、「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的バーサリティの発達、(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通性、(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168。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」と述べられることや、「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169。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徴が、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担う「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。日本側のセミナー報告を比較しても、日本の文部省、日程の全貌を客観的に報告しているのに対し、ジークフェルトは報告文に加え、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 に浸透していたといえる。

2. 1950年代の「ローウェンフェルトの時代」

(1)「国際美術交流」

165 Ziegfeld, op.cit.,p.9.
166 Ibid.
167 Ibid.
168 Ibid.,p.8.
169 Ibid.,p.10.
1950年代を「ローヴェンフェルドの時代（Lowenfeld era）」と位置付けた美術教育史家はヴィギアント（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のローヴェンフェルド（Victor Lowenfeld, 1903-1960）の研究は、彼の生活の段階と「見覚・触覚」の分類にあり、彼のこの理論は諸外国にも大きな影響を与えた。内田の「ローヴェンフェルド講演（The Lowenfeld Lectures）」の分析172に基づくと、子供の絵の発展段階は「中段階（2-4歳）」、「四段階前の段階（4-7歳）」、「四段階後の段階（7-11歳）」、「非対称実の段階（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ヴェンフェルド」173を活用した山木朝彦の論文「ローヴ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.ローヴェンフェルドの造形教育観についての研究」175がある。内田のローヴェンフェルドの生い立ちの記述は、おそらく著書「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・ローヴェンフェルド 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、N.A.E.Aとローヴェンフェルドとの関係が歴史記述された文献が現在見当たらない、具体的にどういう過程を経て、ローヴェンフェルドが1950年代、広く全米に認知されるようになったのだろうか。

ジークフェルドは、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、「特に言及する価値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。赤十字に関じた内容としては、マッキー（Mary McKechnie）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説明されている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）」に運営が開始された179。当時の「全米赤十字」の本部所在地はウィンシントン・D.C.にあり、N.A.E.Aの会長ジークフェルドと「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ーが任務に携っ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N.A.E.A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校の以上の児童画が提出されたが、最初の年間の送信はスウェーデン、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、1948-49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、ポルトガル、ユーラシアが加わり、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議会でも討論された国際児童画展覧会へと拡張されていく。

(2) N.A.E.Aとローヴェンフェルド

1950年12月3-5日、ローヴェンフェルドは、N.A.E.A会長ジークフェルドから、ウィンシントン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、1950年7月2-3日にセント・ルイズで開催されたN.A.E.Aの年度総会では、「ペンシルバニア州立大学学科のビクター・ローヴェンフェルドの基、計画され」、内容と構成を相談した「メトポリタヌス美術館の一般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

172 内田, 前掲書, 50-92頁を参照。
174 山木 朝彦「ローヴ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、1982年、2-93頁。
175 内田 裕子「V.ローヴ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 執筆の手元にある公開資料は、筑波大学教育学科研究室蔵のものでおそらく内田が用いた資料。その中からとられる。執筆者として「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【テーブよりの口述筆記作成年不明】と記されている。
179 Ibid.
第2章

Lockwood)、「クエイ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に、「N.A.E.A.委員会によって承認された」のである[148]。この場面では、「子供の成長と創造的活動の関連性」を特徴とする行動パターンを示す子供の写真」により提示された。企画準備担当のロー・ウェンフェルドは、美術教育研究者として『ピック、リード』と並び、1950年、最も著名な人物の1人となった。しかし、彼とN.A.E.Aとの具体的な関係を基に1960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日に、オーストリア・ボーランドの二重帝国の都市リツに、ユダヤ系市民の子供として生まれた。1938年、36歳という歳もある時、イギリスを経由してアメリカへ渡るが、その間、イタリアでリードに会う。第2次世界大罠の間、パルジ・アーガ川のハンプトン川で心理学を教える。1938年、最初の著作『The Nature of Creative Activity』[155]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設ける。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。この著作は1954年の4版からブリッテン(Lambert Brittain)が加わり、1987年までに8版も改訂が重ねられて出版されている[156]。以後、1960年、5月25日、ペンシルバニア州立大学の議事堂前、突然の発表に襲われ57歳で亡くなる。

1949年のN.A.E.A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『技術と創造的な自由』[157]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、『美術を通じた成長』の全米の展覧会の準備が「子供と家族の歴史の中でホワイト・ハウス会議のために来た、計画され、「30×42インチの52枚のパネル」の「1500ボンド」の売買を「500ボンド」に軽減することで、より多くのアクセス可能なように構造を単純化し、備え変えられた」と記されている[158]。この回覆展[図版2-9]は、1951年6月26-29日にペンシルバニ

ア州立大学で、同年10月1-5日に同州アルトモーニ(Altoona)の「FSEA 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大学で、更にその2日後11月4-5日に同州クーズタウンの州立フィーチャーズ・カレッジで開催が予定されていた。また同年1952年2月1-15日には、カナダ州ローレンスのカナン大学で、同年3月9日-6月15日までウィスコンシン州のミルウォーク美術研究所で、その開催が予定されていた[149]。


(3) バーカンの『美術教育の基礎』(1955)


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)に基づいた芸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設者として位置付けられた「学問に基づいた(Discipline-based)芸術教育の時代としてされている。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、後にバーカンが芸術教育の全般的な改革の端緒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年のドゥテリッシュ(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「コロネルズのティーチャート(Richard Tschert)とElyriaのジョーニーズ(Dorothy Jones)となっている。

1957年、ローウェンフェルドがNAEAから「その年の芸術教師(Art Educator of 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「リサーチ評議会と芸術教育におけるリサーチの価値」134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「芸術教育におけるリサーチ(Research in Art Education)」を編集していた135。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年に全米芸術教育協会の委員会、リサーチ評議会より推薦された機能の説明を示した。1)全米リサーチ評議会と地区協会のリサーチ評議会活動との調整、2)リサーチ研究に関する研究所の設定、3)リサーチの奨励、4)リサーチの出版物を含んでいた。」136

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、新たな芸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「芸術教育の基礎」1955)であり、それは後の「20世紀後半の学問に基づいた芸術教育」を信奉する研究者等の原典ともいえるものとなる。1960年代、バーカンのような人文主義からの芸術教育への研究方法は、教育哲学者からの美(Aesthetic)への関心が水面下で浸透し始めたことにある。エフランドの『芸術教育の歴史』137には、1967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運命に対する衝撃以降の教育分野における「カリキュラム改革(movement for curriculum reform)」の時代として記述されている。この「カリキュラム改革」とは、1959年の「全米・ホール会議」で報告され、「ブルーパーカーの教育の過程」で扱われた「大人的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)」への向けられた運動を指す138。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リナー(Elliott Elsner,1933-)、マクフェー(June McFee)の名が挙げられている139。

その中でも、バーカンは、「戦後の時代を貫徹して、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190。1954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、理数の教科に政策の重点が置かれた結果、美術教育領域は、その教科自体を見直す必要性に追われていた。1960年代に入り、エフランドが挙げた「3人の研究者等の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、パイネ(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)」131にみるように、『芸術教育のための基礎(A Foundation for Art)』(1955)132(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

135 Ibid.,p.12.
136 Ibid.
137 Ibid.,p.238.
138 Ibid.,p.236.
139 Ibid.
149
第2章

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な経験（creative experience）に由来する価値付けを扱っている。第3節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233。

バイナがバークンの追求へと生じた影響を『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』を指している点は、他の研究者に位置付けともし、同様の傾向がある。彼の2つの著書として、『美術から創造性へ；初等学校プログラムにおける美術（"Creative Experience：Art In the Elementary School Program"）』（1960）234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振られたことがない。

1950年代は、「児童画展示」の隆盛と共にローウェンベルクの創造性が美術教育研究の主流を占めていた。しかし、このマンハッタンの著書もあって、バークンの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り、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』（"Building a Philosophy of Education"）（1954）では、美術教育のための基礎が設定されている。そこで、子供の絵は掲載されていない。これに対して、1950年代のローウェンベルクの創造性を中心とした美術教育研究の水準下では、1960年代以降、20世紀後半の人間主義からの「学問に基づいた美術教育」への素地を形成し、その背景にはオウナーやプロジェクトと共にNAAの発足、ハガーティの日常生活における美術を理念と、コロラド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、という三者が存在していたといえよう。では、1950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3節で挙げた、「フォーカス―美的価値における諸客観性」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235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・美的経験と美の制作・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。徹底して定義的に変化しているといえる。

ブラウディーは美術教育の推進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）。ブラウディーの提案する「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手法「美的走査」は実際に、多くの教員の指導の評価方法や、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年代中盤にカリノミア州で展開した教育者プロジェクトの「美的眼のプロジェクト（Aesthetic Eye Project）」を配分された販売の理論である、1980年代のグッドアイ資料が支援するDBAE（Discipline-based Art Educationの略称、学問に基づいた美術教育）の政策まで、方法論として用いられることがある。

では、アート・トゥディー、1941年のフォーカスの論考、プラウディーの1954年の「教育哲学の構築」を経て、鑑賞教育の美的価値基準の体系を確立しておく。「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）」「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236。

233 Ibid., p. vii.
235 Ibid., p. 388.
表2-8。「良い美術・悪い美術」(1954)

良い美術・悪い美術(Good and Bad Art)
我々は思慮なく「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、ある美術作品を「良い録物(should)」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、美術作品を創作するうえでの技術の基準を意味付ける。絵画・音楽の響き・身体の動き、与えられた材料の程度、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、公平な基準となる。

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構造が試されたときさえ、専門家達により良いというこれらの規則の同意の程度が多いといえる。

3.機能的基準(Functional standards)
我々は、美術作品が観察者へ、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やすく見いだすのが難しい。

さて、(表2-6)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実に導入されたわけではない、言葉の入れ替えが多数みられる。ブラウンディー自身の解釈が強く入り込んだ導入といえる。また、ブラウンディーの1970年代に美の定義が形成される背景には、当時、彼が強い影響を受けたバーの「美の分析(The Analysis of Art)(1926)」にも一因があるが、フォークナーの論考にも「美の分析」が主要箇所に引用されており、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ンディーへ美的価値基準は伝達された。

このブラウン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、対象がしかしば多くの程度で「良い」とか「悪い」とする、彼の主張の善し悪しがそのもの、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れるべきものであることを理解するだろう」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「知的鑑賞」と呼んだ、「自分の判断を支持する客観的な特徴を強調する」うえでの、程度の問題にすぎないものである。

(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)」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。この編集の序章においてマンロは、「1925年のビエンナーレにおけるフランツ・チゼク訪問」以降、「A.C.バーンズとジョン・デューイの基、バーンズ基金の援助教育指導員」であった時期を含め、「西欧でサンターナー(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205。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の教育」である。この中では「心理学的研究方法」、「哲学者的研究方法」、「美の教育の役目」、「美の教育の方法」、「教材と装置」から主題が構成され、そのマンロの総合的な視点が提案されている。

表2-9・マップの「美術教育:その哲学と心理学」(1958)

I.一般教育の一環としての美の教育1.心理学的で研究方法2.哲学者的研究方法3.美の教育の役目4.美の教育の方法5.教材と装置
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
IV.美術とその教育の教育における創造的活動1.創造性の意味2.創造的な活動3.人間の活動性4.創造的なイマジネーション5.個ごとの機能と能力6.美術における技術的訓練
V.美術の能力: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.創造的活動

第2章

へ関係するうえでの観察的力 3.観察のプロセス 4.観察に関する機能 5.美的反応と経験の多様性 6.観察における計数能力 7.趣味と評価: 美術の批評 8. 美術を評価をするうえでの個像的相対主義。

VI. 美術と世界の視角。

VII. 美術と国際的理解/1. 一般教育における美術:国際のプロジェクト 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・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. 世界の芸術の散逸の選定と伝承、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. 美術観察のテスト 3. 美術における創造的力のテスト 4. リサーチにおける科学的方法。


XII. 美術の発育と理解の総合。

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. 知人の成長 4. 自己意識と個体的動機づけの意識 5. 性的発育; 初等学校と中等学校の性的関心。

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. アメリカ文化における美術の成長 5. 人格の均衡・開発・発育の手助けとしての美術 6. 得来性ある美術家のための学芸 8. 学芸教育の一部としての美術 における実践 8. 美術教育の心理的効果 9. 美術教育の社会的動機と文化的動機 10. 学芸カリキュラムにおけるより幅広い美術の用途。

XVII. 大学の美術教育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術と哲学。

XIX. 美術と教育における大学のプログラム。

XX. 美術教育の教育的機能。

XXI. 美術教育における阻いと方法/1. 教育関係としての美術 2. その施設の多様性 3. 美術館の教育関係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。
ローレンス大学（Sarah Lawrence College）の学長となった。タイラーの著名的な活動としては、1962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1回「美術教育における委員会の会議（Conference of Committee on Art Education）」の講演会にある。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、『道德的価値と美術経験（Moral Values and the Experience of Art）』（1960）』を発表した。また、1953年4月6-11日にかけてセント・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。318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）』319には、タイラーの「創造的美術と民主主義的価値」320が掲載されている。この編集の書名にはランガー（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作『美術の諸問題（Problems of Art）』321が刊行されおり、その影響力が知られる。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」322年に行われた「美術と知性（Art and the Intellectual）」323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・キー（CUE*鍵、手掛かりとしての意味）」324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「美術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」325として同年の『ティーチャーズ・カレッジ・レコード』12月号に掲載されている。特筆すべき点は、そのタイラーの論文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」326が掲載されたことにある。この論文は本年の後半において考察するが、1960年代後半の美術館内教育改革の原動力として展開に導入されることとなる。1960年代初頭、こうした一般教育哲学から美術を受性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ィ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集まっていた。したがって、彼が参加したウィングスプレッド会議とはどのようなものなのかだろうか。

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想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）とマクレーレン（James McClellan）らの著「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）』327などが著名なものである。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ィングスプレッド社において、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、開催地名からウィングスプレッド会議（Wingspread Conference）と呼ばれている。建築家ライツ（Frank Wright, 1869-1959）がジョンソン・ヴァックス本社を設立の翌年、S·C·ジョンソン・アンド·サン・カンバーナーの社長ジョンソン（Herbert Johnson）の邸宅（ウィングスプレッド（Wingspread,*翼の広がりを意味する））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人参加が行われた。そして、21人の「会議計画委員会」及び10部の「研究報告書」から構成された。会議は、金曜日、「ウィスコンシン大学と UW- new form』）に、より単純な絵画、彫刻、ダンス、音楽が存在している。そのイマジネーションと美術家の才能は真昼の静かの中で働き、ここには見ることを感じること、考えることと行為すること、進化することを判断すること（feeling and thinking and acting, sensitivity and judgement）の両方が存在している。』

 Milwaukee(*UW は University of Wisconsin の略称であるが、ミルウォーキーはウィスコンシン州南東部ミシガン湖畔の工芸・海岸都市への教員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、「文化的雰囲気（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導」の 6 の課題を抱えていた 222。この会議は、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、著名な社会学者パーク(Kenneth Bark,1897–1993)と「アメリカにおける美術制度（Institutions）」がある。彼は 1934–1961 年までペンシントン・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、当時のアメリカ・ジャーニー・リーグ協会の美術コンサルタントで、1963 年 7 月に連邦教育部の文化問題担当係(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の著者ポ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、ネブラスカ大学の英語学科教授のシャピロ(Kari Shaprio,1913–)も参加していた。

著名な美術教育者としての記録としては、パークの「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、ニューバルツェ大学に所属していたフェルドマン(Edmund Feldman,1923–)との討論が残っている。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、彼がこの機関誌の総経緯を確認した限り 3 つの論考が掲載されている。それらは「文化的 2 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、編集者にケリー(Eugene Francis Killin,1926–)というウィスコンシン大学の哲学者前教授の美術教育者があった。彼よりウィスコンスペンプレ会議の結果は「ウィンプスペンプレの意味」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、ケリー等が「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ター(Alfred Sessler)という人物の特集を編んだ際、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足けたばかりのエッカー(David Ecker)という人物がいる。エッカーはセスターが、「私が今まで会った中で、最も賢いのが美術教育者だった」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(Detoriot 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「記録・コミュニティー・アート・プログラムについて」228を発表している。この機関誌の編集長ケリーとの親交は深く、彼は学生時代からケリーと面識があり、当時を以下のように回想している。

「1957 年の秋に、全く進取の気概に富んだ朝鮮戦争(Korlan War)の在郷軍人として、ウィスコンシン州マディソンのプレッド・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、私はバソコン・ホール(Rascom Hall)への丘を登り、哲学学科の学科長を見出した。私は「ここで誰が美術を教えますか」と話すと、「ええ、ケリー教授です。丘を下って左側の 1 番奥の研究室を見つかるでしょう」229

エッカーはこの回顧する文脈の下で、ケリーをファースト・ネームの Eugene から「ジェーン(Gene)」という愛称で記述している。ケリーとエッカーとの最初の

---

共同執筆は、1968年の「公立学校の教授法における美学」に於て、当時、エッカーやバビロン大学で理学修士を取得した、彼は現在ニューヨークのバビロン（バビロン）のバビロン高等学（Babylon High School）で美術を教えている。ケリは「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。この論考でエッカーとケリは、「美術教育における数多くの問題」を「美術的知識（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教育の歴史的学習方法を基礎し、教歴と美術家を美術教育の関連づけ、心理学者ら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。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。

「美術教育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観察するための眼（eyes）の活用、美術の充分な知覚の力でさえ、発育することに失敗している。それらは、美術作品の形作、素描、技術のこわざかな特性・名前とデータ、図象学的象徴主義の受け入れに力を入れている。」(中略)それとして、講義の流動は、視覚化するための知能、想像するための力、そして、対象が何かであるかを直接すること、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、破壊する。

彼等2人はその後、美術批評家ルドマンと共に1960年代後半のオハイオ州立大学における美術教育改革の中核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」は美的知覚の力を取り戻し、破壊す」と233

結・「一般教育としての美術」と「美の価値基準」

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」政策とその影響を受けた発足当時のNAEAについて考察してきた。「ビクトリ

236 Ibid.,p.382.
23b Ibid.,p.384.
23c Ibid.
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」へとの掛け橋となる重要な歴史事実であったといえる。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芸術教育の変革と「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発足し、アメリカ全土に及ぶ転換期を訪れるからである。

<table>
<thead>
<tr>
<th>1933-1938年</th>
<th>オウトナ美術教育プロジェクト</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1936年</td>
<td>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チ(Betty Horovitz)が就任。</td>
</tr>
<tr>
<td>1937年</td>
<td>モホリ・ナギを学長とし「ニュー・パウハウス」設立。10月のハガーティ死後、マンロが年監委員会の議長を引き受ける。</td>
</tr>
<tr>
<td>1940年</td>
<td>レティモス(Predo Lemos)『美術教師』</td>
</tr>
<tr>
<td>1941年</td>
<td>「アメリカ人生活と教育における美術」</td>
</tr>
<tr>
<td>1947年</td>
<td>7月NEA美術部門の会合によりNAEA発足、及び編集誌『アート・エデュケーション』の刊行が決定する。ケベッシュ(Gyorgy Kepes)『視覚の音楽』</td>
</tr>
<tr>
<td>1948年</td>
<td>NAEAから『アート・エデュケーション』(12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。議長はリード(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グフェルドの間で審議のやり取り。</td>
</tr>
<tr>
<td>1951年</td>
<td>7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。</td>
</tr>
<tr>
<td>1954年</td>
<td>ブラウディー(Harry Broady)の『教育哲学の基礎』にフォルクナーの美的価値基準の影響がみられる。</td>
</tr>
</tbody>
</table>
第2章「一般教育としての美術」の思潮

1930~1950年代の進歩主義教育下の時代

1933~1938年 オウトナ美術教育プロジェクト
ハガーティー（Mervin Haggerty）からジーグフェルドへ

ハガーティーの日常生活における美術と教育の思想

1941年『アメリカの生活における教育と美術』

1947年NAEA（全米美術教育学会）発足

ユネスコの「一般教育における美術」政策、マンボにより普及

1951年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育法」セミナー開催。

国際的な児童美術の展示の隆盛

・1950年代の「ローウェンフェルドの時代」へ

1954年ブラウディー（Harry Broady）の『教育哲学の構築』の「美的価値基準」

1960年代のイリノイ大学の美的教育運動「学問に基づいた美術教育」へ

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
第3章

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年代のディスクリプティブ・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る。その時代背景の中、コンセプトの理解著しく、「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。概要に入る前に、従来の制作領域に加え美術・美術批評という教科内容のバランスを配慮したうえで、カリキュラムの構築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年代以降のバイオジェネブラーザーと並ぶ構造主義に基づく教育哲学者が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、発展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、アートアメリカ美学会の影響下の美術教育、言語と認知を通じた概念の理解と修得が基本とされ、それは「美の教育(Aesthetic Education)」と呼ばれた。

1960年代後半、イリノイ大学で開催された教育哲学者のプラウディ(Harry Broudy, 1905-1998)[図版3-1]は、1960年代初頭から一般教育学へ美の経験や美的価値の意義を、アメリカ芸術哲学者を中心に美の教育(Aesthetic Education)として提唱していた。それを、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来、人文主義に科学的な研究方法を導入し、美の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、美術教育の知識を位置づけた。1960年代後半、一般教育学から美術教育へとその影響力は移行していく。1970年代末の「基礎教育改革(Back to Basic)」運動では、美術教育体系に読み書きや算術などの一般的な技能としてとられた批評、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。


第1節 1950〜1960年代のブラウディー

1950年代のブラウディーの美育論

(1) 1950年代の「美育」

20世紀後半、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は多い。その中でも美術教育研究からも積極的な導入をみせた人々が、同じイリノイ大学に所属し、同大学出版局から刊行を開始した『英語教育ジャーナル(The Journal of Aesthetic Education)』(1966〜)の編集長スミス(Ralph Smith,1929〜)である。彼の1966年以降の著書には、ブラウディーの美育観に関する論考が継続的に編集されてきた。同大学誌におけるブラウディーの特集号は、1992年と1999年に組まれ、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)」を収めた。ブラウディーは1960年代の英語教育ジャーナルを編集し、ブラウディーが掲げたのは教育史の中で、エプファント(Edward Flippowa)『英語教育の歴史』においても「一般的教育の美育経験」として「美育教育を美術教育以上に包括的な言葉で議論した・・・」など、数行ずつしか言及されていない。

ブラウディーは1905年、ボーランドのフィリップワル(Filippowa)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年にボストン大学で文学を、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年にはオーキランド大学で文学博士を取得している。1934年、アメリカ合衆国に帰化し、1947年8月、フランスの家政を取得している。1925〜26年と1929〜32年にはマサチューセッツ州ミルド・デイアリー・ニュースでレポーターとして勤務し、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・カレッジの中学校を設立し、ブラウディーの最初の体系的な論考は、1940年に『学校と社会』(School and Society)に掲載された教師教育に関する「学術的な必要性と専門的な特権」で、「美育教育は1950年に『審美教育ジャーナル』に掲載された」「学校教育に関する反論」とみられる。美育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も、ブラウディーの美育観は、1950年のフラミングゴ大学の教員時代の「教育的源泉としての美学の教育」で、1951年2月にアメリカ教育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」で、そして、ブラウディーは代表的な著書である1954年の『美育の構築』(The Journal of Aesthetic Education)の第13章の「美育教育」である。1949〜1967年にブラウディーは、フラミングゴ大学のティーチャーズ・カレッジで教育と心理学の教員を務める。この時期、彼の美育教育に関する論考として、1960年の進歩主義教育学会の機関誌『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の教育」がある。ここでは学校カリキュラムにおける美育経験の性格に関して、美学観点からはその独自性を、心理学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育が共栄であったという美育教育を英語教育以上に包括的な言葉で議論した。などが数行目に出ている。

(a) 大陸統治のため、荒れ地と格闘してきた開拓者達は、実用面での苦労や剥削がまだ見られぬか、考慮するだけの余裕が持てなかった。美(Beauty)と美育(Refinement)が、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ではない。

(b) 我々が尊敬する世界の歴史を持つ先祖達は、美の歌を詠んだ多くのファイアーアートを軽蔑なものにみなし、おそらく神聖なものと考えなかった。

(c) 我々は産業革命を繰り広げた歴史によって受け入れ、美育を文化のシンボルとして扱うとしました。それらを有する人々にとっては成功といったが、美

第3章

は多くの人々にとっては不要なものとされ、賢者のものと考えられるようにになった。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と理解するような喜びの「表現（Expression）」と美的とリラクゼーションによる「印象（Impression）」の両面を経験拡張の機能として奨励している。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を執しつらうだけで、印象は外側から者をの目を通じて経験を拡張するとされる。両者は美的経験の重要な要素を担っている。

この初期の論考における美的理解の説明部分では、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・対象の費用・関連性の理解・崇拝・選別、これらより対象的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、「美を美的に見た際は、生物学的構造や人類人の有用性よりも、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。

ブラウジーは美的態度が、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、軽視されるのではなくと批判し、アメリカ人の生活における倫理面に対し、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が必要である13。また、美的客体の定義においては、デュカスの（Curt Ducasse, 1881－1969）『美術の哲学（The Philosophy of Art）』（1929）とサンタヤーナ（George Santayana）の『美的センス（The Sense of Beauty）』を挙げ、「観察者は美的客体から喜びを得る」14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15。

以上の美的客体の説明においては、「美は対象を起因する（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、対象と対象と対象との関係により、前出しの背景と現象という区別を超え、同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」、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。

以上のようない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）」とされる、ラッシュ（Floyed Rush）の『心理学と生活』（1946）16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・パターンの豊かな賢」こと、それらの「問題解決のため新しい形式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よう。

(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」は教育美に関連した第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。

美の経験の定義に関して、ブラウジーはデュカスが1946年6月6日にシカゴ美術研究所（Chicago Art Institute）における第3回アメリカ美術学会（American

12Ibid.p.37.
13政崎昭夫の前掲書p.245には「ブラウジーの言うように『表現威能よりも印象威能』に置かれることになる。したがって、「美的教育」が前者の『印象威能』の発達を中心に課題とする場合においてこそ、絵の芸術が一連の芸術の集約を目指す訓練あるいは、哲学的美学や心理学的美学といえども「美的教育」とは職用されることはない」と記されている。
18Ibid.ここではJohn Dewey, Art as Experience (N Y : Minton Balch & Co.,1954)の第3章が注釈に影響を受けたと記されている。
第3章

Society for Aesthetic)で発表した「美学と美的活動」とから、「美的活動(Aesthetic activity)」の説明を引用し、「(a)美的作品の創作(Creating)」、「(b)美的熟考(Aesthetic contemplation)」、「(c)美的鑑賞(Aesthetic appreciation)」を位置付けている。ブラウディーは教育目的において、美的創作を「芸術家自身の満足感(Artist's own satisfaction)」を感情的に意味する経験へ感情的形成によって客体化する能力」と定義している。また、美的鑑賞の意味は以下の内容がデュカスから引用されている。

「...ある興味や注意が結びつく、ある対象を美的に注視し鑑賞することは、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であるが、互にをますることである」

この美的観察の教育的意味は、「幅広く多様な対象の観察から喜びを引き出す能力」から「仮にいう良い芸術作品から表現の興趣が生ずる場合の生活」を指すもので、美的鑑賞においては、美術史や芸術家の個人情報まで含まれるとされ、学校教育においては観察されることが「美的鑑賞の手段として、教育的」と重要性を位置付けている。この美観察の機能として、美観察が不可欠であることが示唆されているが、この美観察の教育的意義を示すためには、非美的性質(Non-aesthetic)という関係知識が必要であると説明している。

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、美的対象と美的対象といった対自身の説明がなされないが、前稿と同様に美観察と表現を二分する理論が示されている。ここでは観察と表現が相互作用(reciprocal)の特徴があるとされ、前稿における美的鑑賞が限定されており、生徒に対してはリテラシーの拡張を促す点が特徴的である。そして、「芸術対象に興味が、創造性と美的観察の手段(instrumental)」と定義されている。

第2の教育的美学に関する問題に関して、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)』なのでだろうか」と提起し、「古典」や知識人向けの美術(“Classic” or high blow art)」と「大衆向けの芸術(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芸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た。ヴェルディのオペラは非常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異はなく、そのテーマには困惑させる。私はブルースは容易形成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)は理解にとらえず、我々の最も重要な能力は、より微妙な鑑賞能力や他の領域においてもプロポーションをより利用させる、全て知識人向けのものに準じている。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才能を必須条件として、言葉を表現するからである」

これらに対し、大衆向けの美術は「未熟な象徴的才能」や「未完成の美的識別能力」に属しているとされ青年期の目的を通じて「再創造(Re-creation)」され易いものにとどまないように美的成熟した目的を通じたものと対照的に説明されている。この時期では、彼は明らかに大衆向けの美術に対する批判的姿勢を向け、知識人向けの美術に教育的意義を見出している。そして、このような価値付けの優先順位は、「良い生徒」とは何か、ある美的観察が他の美的経験よりも良いものなのか、そうでないと、その基盤は何なのか」という美的基準の問題に発展していく。ここでは、価値基準の性質が具体的に提示されている。

ブラウディーの教育的美学の価値判断に関する問題として、「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「良い基準」とは、対象に対する「区別できる(Discriminating)」、「包括する(Inclusive)」、「浸透する(Pervasive)」、というような観察への手段を指す。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。これらの対象の観察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頼性を持たせるもの

24 Ibid., p.196.
25 Ibid. ,p. 197.
第3章

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29。

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。一般的に美的経験を創えた人々は、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. この国の創造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みなしている。宗教上の生活でさえ、美的意図を伴う要素を欠き、分取り除くことが素晴らしいとされた。

3. 大陸を開創する必要がある開拓者達による歴史は、彼らが楽観する以前に、積極的・実用的・技術的な態度に優先票を挙げた。これは、美的経験をしばしば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。プラウディーは、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、1963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、プ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けらせ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）の構成が考察されている。そして、第3章の人格の構成においては「自己決定（Self-determination）」「自己実現（Self-realization）」「自己融合（Self-Integration）」の定義がそれぞれ示されている。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であるが、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「反省の自由（Reflective freedom）」と関係を保つことが重要視されている。

また、第4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徴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、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示す一般的な視点が説明されている30。これらのプラウディーの哲学的理論はカリキュラム論より具体的に学校に位置付けられても、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を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・体験（Health, bodily and recreational values）、美的価値（Aesthetic values）、知的価値（Intellectual values）、宗教的価値（Religious values）の4通りに分類されている31。美的価値の紹介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示した時、美を答える経験が観察者に生じる」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観でプラウディーは、美的経験を美的主体（The aesthetic subject）と美的対象（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）、美の態度（The aesthetic attitude）下に置かれた主体が、対象外の外観のみに集中して見ることが要求される。この場合、知識的・科学的・実用的態度等は範疇に入りず、知覚の個人差によっては、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。

美的対象とは、美的態度下に置かれた知覚者の内部経験（Inner experience）に物理的対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。後はマンロの

29 Ibid.
30 Ibid., pp.193.

174
影響を受け、美的客体とは、「1.色・音・大理石のようなメディア」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表現(Identification)、物理的距離(Physical distance)を保つ無関心性(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。このような美的心理学的傾向は2年後のフリール(E.Freed)との共著『一般教育のための心理学(Psychology for General Education)』(1956)33においてさらに探究されることになる。ブラウン・エデュケーション・アートとして同様に、2つの段階を持つとし、「感情的形態により特徴的な感情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、「美的表現と創作」、「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、鑑賞と創作にそれぞれ対応している34。

美の表現と創作では、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影響(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情を得ること」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判断するものであり、価値判断の問題へと繋がりを見せていている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。ブラウン・エデュケーション・アート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のプロダクトであり、商業美術の一体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に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新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出しきにくいとされている36。

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応して生徒が敏感な態度を取り、引き起こさせるため、
美の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、徐々により複雑で微妙な芸術作品を導入すること。
5.生徒には、関与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活動へ挑戦するように要求・主張すること38。

32 Ibid., pp.366-367.
33 Harry Broudy and E. Freed, Psychology for General Education (N.Y: Longmans Green, 1950).
34 Broudy, op.cit.,p.372.
36 Ibid.,p.378.
37 Ibid.,pp.386-387.
38 Ibid.,p.389.
第3章

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課題は全て、改良された美の基準の上に」とされる。この美の基準の生徒への導入に対し教師は懸案することとされ、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）・評価家によってさえも、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. 我々はグラッ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）。

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の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基準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、美術作品の形式その経験が生起することが求められている。よって、ブラウジーにとって感覚的な美的経験の教育及び基準へと到達する判断力は、1964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。

ブラウジーは、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ヴ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、環境書きで説明されているので。この著書の、彼の「良い生活は芸術の作品である」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。

以上の美の価値は他の価値基準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年代で、すでに哲学的な美的価値の閉鎖的な定義付けでなく、他の価値基準との関係性による学際的な傾向が現れ始めている。

2. 論理的価値判断は美的教育において重要視されているが、それは感覚的な美的経験の心理学的研究方法を通じて「形式（Form）」や「パターン（Pattern）」の認識的機能を探索していた。

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れ、後者が教育に適しており、美的価値が高く考えられていた。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。

ブラウジーは、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価値とみなししていた点は重要である。この事例をみてみよう。

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発表の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な
の多い文書を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学教育論が途絶え、イリノイ大学に就職後の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育教育論が普及していたため、美術教育領域の研究者にブラウディーの論考が注目される機会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学教育論が多く現れる時期は、1960年『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」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とブラウディー

(1)1960年代のイリノイ大学とブラウディー


1960年代後半のイリノイ大学大学院におけるブラウディーの美学教育に関する教育哲学の著作には、イリノイ大学の教育哲学者等との共著『アメリカの美育における民主主義と優先性』(1964)44、その他に『教育手法の範例(Examplars of Teaching Method)』(1965)45、また、1964〜7年の教員養成課程における美学教育科目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(Michael Parsons)等との共著『教育の哲学:ビクトと選定された情報源の編成(Philosophy of Education: An Organization of Topics and Selected Sources)』(1967)46、続いて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: ビクト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)47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。ブラウディーの美の教育観と美術教育は、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「美学教育」

ブラウディーは、美学教育の研究を除くと、1960年代前半、初めて美術教育領域向け論文を発表している。1960年に一般的なNAEA(National Art Education Association)の雑誌、全米美術教育協会の機関誌『アート・エデケーション』に

「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。50「美術教育の主張」は、1960年頃と同様、「厳格な美術」を「大衆美術」と比較して、後者を相応しきない教材として退けていた。ここで同者の区別は、同大学の中学生がノートシェルクを想定させが、大衆美術は社会的秩序(social order)を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)」・「ある程度の技術と略練ること(some familiarity with technique)」・「積極的・集中的な注意(active and concentrated attention)」を要求する。これにより、後の教育論を考察する。

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、パーソックの共著「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「美的走查」を想起させる記載がみられ、「技術(Skill)」の活用と発達では「形式の価値範囲」として数学・哲学会と美術的「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 Sensitivity)」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ィアン・アーチの実践的適用を探求するための意図がある」ことや、「調理点、教室の教師に初等学校のプログラムにおける創造活動の独自な表現を実現出来るよう、その手法を位置付けよう」とも記載されている。また、「より多くの情報はイリノイ大学シェアーパー、プラビショップ、デビッドボーン・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「NCAE(教育における美術の国家委員会)」の年代会に、「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術教育を講演し、「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深い美術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術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、教育哲学の側面を超えて、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。


1965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「NCAE(教育における美術の国家委員会)」の年代会に、「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術教育を講演し、「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深い美術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術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、教育哲学の側面を超えて、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。
第3章

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」「美術経験における認識」「美術のための知識」「美術理論と美術批評」「いくつかの教育的課題」「要求」から構成されている。特に、「美術経験における認識」に関しては、カントの教説を取り上げ、「美術経験はいくつかの他の知識と異ならないが、仮に他の知識と異なるするとすれば、解釈される知識的内容、理論的視点、カテゴリー的構造の方法にある」と位置付けている。

「科学的・実践的知識は知識のため、あるいは、実用のために体系的にカテゴリーを用い、知識を解釈する。その解釈の主要目的は、ある程度予測可能な流れ撈りや、ある目的のための手段において、対象や知識の集束を、他の対象へ関連づける。しかしながら、美的知識の解釈的段階は、固有の基礎原則をもっている。先ず、知識されるもの全て対象の中ににある存在として知識される必要がある。記憶や身体の中の知識組織があるものとして知覚することは出来て、第2に解釈は、常に形態の解体を伴う。」

こうした、科学的と人文の分野との共通の出発点として知識を位置づけ、両分野の文脈に応じて解釈の段階で違いを供覧する点は、1960年代後半の「美術批評」教育に共通するものであり、作品の形式面を最も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教育会において報告された、ブラウディーの「カリキュラムにおける人文主義の役割」58では、「科学的・人文主義的知識の学習は可能である」、逆に「人文主義的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を「啓蒙された美学(Enlighted 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、「美学的分析(Aesthetic Analyses)」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、大きな変化が起きたとは考えにくい。むしろ、1960 年代の教育哲学論を、発表の場を美術教育領域に移行したような傾がえる。その背景には、1960 年代、ブラウディー自身、教師教育に向け、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、イリノイ大学の教育哲学学科のブラウディー、スミス、バーネット、もしくは「アメリカの中等教育における民主主義と優秀性」が掲げられ、特にイリノイ大学へ全米の教育哲学研究者等の住居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った。当時、同大学の教育哲学学科教授であり、教育学部の実行委員会に所属していたバーネットは、その機関誌の要旨を編集者(Associate Editor)であり、ジョン・デューイ学会の実行委員、教育哲学学会の実行委員など、機関誌に関係する団体全てでの実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、バーネット、教育哲学学会の実行委員のリーク挙げられ、現プロジェクトの主幹スタッフは、1960年代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マン(Francis Vilemmain)が1963年9月12日にエドフロ・カモノキシ・シティの第13回国際哲学会で発表した「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重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・バレー教育学会(Ohio Valley Philosophy of Education)の合会の講演において、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者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60。そもそも、この報告書は、1957 年 5 月の全米教師
この図式は、更に詳細になり、1962年5月2-4日にマディson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価委員会(Advisory Council of the Associated Organizations for Teacher Education)の会合の「教師の教師の教育」においても示されている。ここでの、「学習の領域」として、縦軸に「一的な教育の問題」が横軸に「学習の次元」とレベルが設定され、「博士号修士号」、「学士号」が全ての項目に含まれている。縦軸の一的な教育の問題は「狙いと政策(Alms and Policy)」、「カリキュラム(Curriculum)」、「組織と行政(Management and Administration)」、「教育者学習法(Teaching-Learning)」、そして「専門領域(Special Field)」から構成されている。

横軸には、以下の縦軸の中でも「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)」、「インターネット(Intersted)」、「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、「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である。それは、1963年、ブラウディーが「教師教育に関するコナント」の中で、教師教育の研究者コナント(James Conant, 1938-1978)を批判したことにある。児童教育は「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-」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、次のように反論している。第1のコナントの批判が学部で教えるべき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の内容だけではなく、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。」

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、1963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って提案された人員名簿から選出された、フォードハム大学イエズス会員のドノハウス(John Donohue)、コーネル大学エリオット(Emmett Elliot)、イジアナ州サミスフィルド(Phillip Smith)、ボストン大学ベトロッキー(Peter Bertocci)、ミネソタ大学ベック(Rebeck Beck)による委員会が構成された。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)、スカルデンバーグ(Donald Vandenbarg)、コクレイン(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、スコット(Ronald Swayne)、ノーキン(Phillip Parsons)、スコット(Ivan Snod)によって再構成された。この1964年当時に募集された「教育哲学会の執行委員会によって提案された」メンバーには、どのような背景があったのだろうか。

---

第3章
(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月～8月のオハイオ州立大学の「中等学年における芸術鑑賞教育のリサーチと改善チーム」のメンバーにも参加した、教育哲学者のP.C.スミスが編集委員会に加わったほかに、「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』誌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）、『教育のことが』の著者シェファーレー（Israel Scheffer）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.C.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「学校組織の必要性」という論考を掲載しており、プラウディー同様、この時期、美術教育領域に最も接近した時期であった。
このプロジェクトの目標は「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）大学のパートン（George Brton）、マーキュ（Margaret）大学のデビス（Adrian Dupuis）、コンピ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）大学のレピット（Martin Levit）、テンプル大学のコーミール（Paul Komisar）が6週間、プロジェクトの文献を調査するもイリノイ大学のキャンパスで過ごした」とされ、そして、「1965年秋にアーバナ校で開催された諮問委員会で、Philosophyの教科書を抜いた哲学的背景を指す」中で要素を編成するガイドラインを示した」とし、1965～1966年秋から冬にかけては「夏の間に進行を逸らせた専門家チーム」と共に「専門家とスタッフがチームにより提示された文献の探索の結果を基礎とした」のである。
「認識論と形而上学」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ン（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』は、概略して以下のような特性を持ったものと説明されている。
「普通，芸術の社会的秩序の果実を考察するには，ややもすれば芸術領域を社会領域から完全に切り離して芸術が社会へ及ぼす影響を考察することを忘れてはいないであろう。しかし，上記ゴットシャルクD.W. Gotshalkのように芸術そのものの価値にも種の社会的意義を含むものもある。それからに，芸術はそれ自体で一つまりその外面的影響からなって，すでに多大的社会的秩序（social importance）の価値をもっている。芸術の真価は社会とともに起こり，社会生活を直接に豊かなものにする」と『Art and Social Order』p.202）75}
この著者は、1966年，イリノイ州立大学出版局により補足（Supplement）としてC.S.スミス（Christina Smith）とプラウディーの共著『教育哲学のトピックの体系化と選別されたソース，サブリメント』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掲載された論考が1967年度と同年に類似されている。「美学」分野においては、イリノイ大学のスミス編『美の教育ジャーナル』に掲載された論考や，後に子供の萌芽発展段階で有名になるサーソンが同大学で1967年に取得した博士論文で「ノードリ・リードの教育哲学の研究」，また，教育リサーチの分野では，ハーバード型のカリキュラム開発で知られるロバジョン（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」，などがリストにアップされている。
イリノイ大学出版局発行によりプラウディーの「ジェネラリジー，シリーズ・エディタ」と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を[表4-1]のようにになっている。
表 3-1・「イリノイ大学出版局発行の教育哲学科シリーズ」

1. パンデンバーグ（Donald Vandenberg）編『教授法と学習法（Teaching and Learning）』（Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969）。
2. レピット（Martin LeVito）編『カリキュラム（Curriculum）』（Urbana, IL: University of Illinois Press, 1969）。
3. パンデンバーグ（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）。
4. デュビス（Arian Dupuis）編『教育の理論の位置と問題（Theories of Value and Problems of Education）』（Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970）。
5. スミス（Ralph Smith）編『美術概念と教育（Aesthetic Concepts and Education）』（Urbana, IL: University of Illinois Press, 1970）。

また、厳密に言えば、これらの一般教育学科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、美術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『美的教育と教育』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 美術教育の歴史的視点』、『第2章 美的教育の心理』、『第3章 美術教育におけるカリキュラム計画と妥当性』、『第4章 美教育における教授・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、スミスは美術教育の哲学科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）。

第3章

（3）ブラウディーの美術教師教育観

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員の準備」74を掲載し、美の教育に関する人材への美の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ミス校でもあり、それは、教師教育を重視す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、美的教育教育的問題があった。

1. 基礎学習は、全ての教育内容に普遍的なものである。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）、教授法と学習法を定義し、これらは4つの次元：哲学的、物理的、歴史的、社会的における学習である。これらは、全ての教育に関わる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、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・教授法の理論的熟考
      2. 各問題領域における実習的経験（laboratory experience）
      3. 各問題領域における実習的経験（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盤」77に基づいている。この中では、ソクラテスの「ブロックグラス」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」、「技術的（technological）」などのテーマとして、実習的経験、「臨床的経験」、「インターンシップ」が説明されている。

75 ibid., p.32.
第3章 1970年代の「美的視点のプロジェクト」と「美的走査」と

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、NAAE（全米美術教育協会）から「初等学校と中等学校の美術教師達の必要性に応えるようとする」ために、機関誌「美術教師(Art Teacher)」1971年創刊が開始された。

(2) 1970年代後半の「基礎」の美術教師教育とCEMREL

1975年、ホブス(Jack Hobbs)の『美術の視点における美術(Art In Context)』、エドワード・デイヴィッド(Kenneth Baittel)の『美術教育のリサーチにおける一つの選択』(1973)など、美術教師の視点に特化したリサーチに関する代表的な著書が、この時期に集積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(Consortium for Educational Research)の「エイト・デイ・ウィーク:行政者達のための美術教育における研修会(Institute In Aesthetic Education for Administrators)」が開催された。

表3-2 「アスペン会議報告書」

- マデア(Stanley Madjea)『美術と教育;未来のための議論』(St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1977)
- マデア編『美術・認知・基礎的知識』(St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1979)
- ニーター(Gerard Kniter)とスターリング(Jane Stallings)編『教育過程と美術と教育』(St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1979)
- エンジェル(Martin Engel)とハウスマン(Gerome Hausman)編『カリキュラムと美術における教育法と美教育』(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・基礎的知識」の中に「美術における認知と感情について」が掲載されている。1970年代は、以上を考慮してきた美術教師とライターの開発が活発に展開された。この中でも、美術教育へのイリノイ大学の美術教育論の発展がスムーズであるとすれば、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、池田親和のライマー(Bennett Reimer)がいる。彼は1964年に「音楽教師ジャーナル(Music Educator's Journal)」を創刊した。

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発し、アスペン人文科学院研究所とCEMRELが共同主催し、CEMREL会長代理マデア(Stanley Madjea)総監督のもとで、美術教育・美的教育のリサーチ学会が4日間開催された。各会議日程とテーマは、1976年6月22日〜25日「美術と教育:未来のための議論」、1977年6月19〜25日「美術・認知・基礎的知識」、1978年6月25〜7月1日「教育過程と美術と教育」、1979年6月10〜16日「カリキュラムと美術における教育法と美教育」である。これらの報告書は各年、「表3-2」の4冊に当たる。

第3章
第3章

Bennett Reimerは音楽教育の哲学としても知られている。彼の著作『アメリカの中等教育における民主主義と優秀性』では、音楽教育のあり方について考察している。

「EAAプロジェクト (1977-1980年)」
1964年9月1日から1967年8月31日までの間にイリノイ大学教授であったリーマー (Bennett Reimer) は、「EAAプロジェクト」を提唱した。このプロジェクトは、音楽教育の実践的な方法論を講じ、音楽教育のための実践的なモデルを提供することを目指していた。

(1) 中等・高等学校レベルでの教室の音楽の教授法 (一般の音楽) の研究を明確にし、再構築し、人間生活における表現の幅広い視点を基礎として研究を行った。
(2) 音楽に関する概念と音楽の音楽的関連を強調する。このバターンは、音楽的構造を理解すること、例えば、より高いレベルでの、より深い概念とより深い経験を認知する活動に、音楽的なニーズを満たすためのシステムを提供する。
(3) 中等・高等学校の音楽授業での活用に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を基にシラバスの素材を変更し、見直す。68

リーマーは、1970年の『音楽教育の哲学』の著者として著名な人物であり、1960年から1970年にかけて、音楽教育のリサーチプロジェクトのリーダーとして活動し、音楽教育の実践的な方法論を確立した。彼の著作『音楽教育の哲学』は、音楽教育のための実践的なモデルを提供することを目的としている。
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発地域を対象として、「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。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った」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」とあるとされている。

「現職教員のプログラムと教師訓練のプログラムは、子供達を美学の表現性質の鑑賞への展望させる手助けへの支持的な注意が欠かしていた。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、美術指導者を担当した局、ハリー・ブラウディー、ジュニアス・エディ（Junius Eddy）のような名前で知られる熟練の人物、他のコミュニティの人々、が集めた。提案は、プログラムの計画と履歴の資金供給のために記された。」

プロジェクトの発端は、1年目（1977～1978）の段階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の高等学校的、各年ごとに展開された。ziejは、CENREL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見学会に「美的教育カリキュラムの構築：モデルとその適用」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。

「美的教育はごく最初の時間、普通の時間、高い時間、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かった幅広い可能な契機、これらを通じて芸術的な必要性が提供される。」

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年代の美術教育プロジェクトを代表するものである。プラウディーもEAAプロジェクトを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て、1970年代前半に教師教育の指導、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プラウディーが招集された、カリフォルニア州の「美的目プロジェクト(Aesthetic Eye Project)」は展開される。

2.「美的目のプロジェクト」(1975～1976)

(1)プロジェクトの発端と経緯

1975～6年の「美的目のプロジェクト」(図版3-3)の中心メンバーは、当時、ロサンゼルス都市の学校の学校教育長で、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ジルバー・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、教育リサーチと教育のためのSWRL(South Western Regional Laboratory)の略称、南西部地区研究所のスタッフ高官の1人であるクラーク(Gilbert A.Clarck)であった。

彼等は1981～9年までに、グリアン・センターによるDABE(開発に基づいた美学教育、Disciplin-Based Art Educationの略称)推進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 Clarke)も1983年の教職員の1人、ジルバー・マン(Ronald Silverman)も1982～89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、美的目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。


「美学を教えることに関して, プラウディーの思想を試みるための機会は1974年に訪れ, プラウディーはスタンフォードで講師としてレクチャー, シリーズの拡張としてロサンゼルスへ訪れ, ロサンゼルス美術指導主催, フランシス・ハイジによって提起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。」美育目的プロジェクトは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, 追跡調査をされ, 多くの担任教師と美術専門家の56人参加者は美学を教えるための準備に6週間ついた。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（aesthetic scanning）がプラウディーの働きを特徴付けた。113

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, 「そのガイドの主な節の一つには美の理解へ方向性が向けられ, 「その節が教師達にも最も困難を与えると思われた」ことから, ロサンゼルス美術教育評議会は, その履行をアシスタントするための方法を探し求めた」とされている110, この評議会は「美術指導主催, 大学教授, 他の美術指導者等」により構成されており, 「教師達の美的理解の手助け, ここガイドの美の節を活用する」ため, 「当時, イライノイ大学美術学の教授 H.S.プラウディー」が「美的教育への彼のアプローチを提示するために, 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」111と記されている112。具体的な会合の中日時, なぜ, イライノイ大学のプ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。プロジェクトの根拠にはカリフォルニア州の教員養成に関する実情が踏まえ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, ハイジ, 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・ライター達とプ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113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, プ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。

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、ナスカル・ビルディング(National Building)において、ブラウディーフの「基礎的知識の学習」や「基礎的観察」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、公立学校の担当教師(幼稚園から第3学年)が12人と全体の24%で最も多い。セミナーの目標としては、「1)美的知識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創造、或は一般的な美術作品を伴う美的知識に関して知識を適用させること」があげられている。

(2)サマー・セミナー(1975年)
第2段階の1975年7月24日(月)〜7月26日(水)の各日9:00〜12:00、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フによるプレゼンテーションは、「美的観察の特徴」、「美的対象の次元」である。次にブラウディーフの講演の内容について考察する。

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つ方法は何かですか(参加者の役割)」、「3.あなたが含む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、セミナーで最も効果があるのは何ですか」、「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.あなたの目的がこれにいて最も役立つであろうセミナー結果は何ですか」か、

第3章

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、参加人数と回答数に変化がないと変わらず、明らかに4.00から3.00に低下していく傾向が増え、持続するセミナーの魅力感に近い緊張感の薄れも存在していたとみられ、初期の時期ほど有用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策定平均値の高い4.00のものでは、シルバーマンの「1. 美術教育の歴史的見解」の4.18や、ディモンドステイン(Dimonstein)の「2. 美術とダンス」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の作る年齢のリサーチに用いられた方法論について考察する。

(3) 美的走査

参加者の評価は、「美的眼鏡(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、「美的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「美術作品に応じて描かれたイメージ」の明確な反応を必要とする5つの質問」の10項目からなる117。そして、この10項目は、6週間の夏の講習会参加者と前後の事前データ、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、1〜5段階の判断により、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「美的目的のプロジェクト： 美術教育による部活動の組合118の中でプロジェクトを回想した際、やや抑えた的な言い回しにより、ブラウディーの影響力をど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。我々の教員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演をしてきた。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(critera)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的でない教員達さえ全ての美術を扱うことを可能とする。」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の影響を及ぼす運営上の権限の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「基礎読本コース(basic reading source)」は、1972年出版のブラウディーの著書「啓蒙された恋愛(Enlightened Cherishing)」- 美術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、「1.啓蒙された恋愛」から始まり、「II. 美的イメージ」、「III.啓蒙された恋愛のための教育」、「IV. 美術としての美的教育」、「IV. 美術教育における基準の問題」、「VI. なぜ、啓蒙された恋愛なのか？」により構成されている。

ここで、ブラウディーと美的走査に関して1970年代前半の実験結果を検証して、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、同大學学部は「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)の理解への目的が示されていなかった」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殊付けられ、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法の学習へあまり強調点

116 Ibid, p.64.
117 Hine, Clerk and Greer,ed.al., The Aesthetic Eye, p.55.
を置かない。主な目的はイメージーションの親とより細分化された知覚を通じて、「美のイメージ(aesthetic images)」を知覚するための習得をするためにあった。」

後のギリシャにおいて、ロサンゼルスにおけるその後のプロジェクトに対して大変有効な手法を要約した国を提案した。とし、後に「美的走査 シー」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・判別的3項目に分類された段階へと到達する。

「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、ダイナミックス、など」の2つにより構成され、「それらの定義づけにより、表現のパターンを構成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(Fomal 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: 立った特性が現われる」、「テーマ的な多様性: 特徴の反映あるいは多様性・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):ある部分からの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、「情調気のある言葉(Mood Language): 静静、余威、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、衝突感」、「クラック感の表現を理解する形式」、「イデアとイデア的言葉(Idea and Ideal Language):気分、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ることは、認識なく形成されてい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)の意図と表現的意図を、学校・時代・様式・文化的歴史的コンテク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(Judical)」が「3つの評価基準、形式的な優秀性(formal excellence)」、真理(truth)、意味(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(estiimating)」とされる。

以上ののような美的走査シートには、ブラウディーがフォーカナーから受け継いだ美的価値の基準が導入されつつ、プロセスを経て「美術批評」の段階に進むという、1960年代のファ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。

(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、「初等学校的教育的要素と教科数科の教育」に向かい、「イリノイ大学において1973年年に初めて始まったことから、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哲美術を用いる美術の範囲(art exemplars)として用いることを見出している124。1975年に美的目的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Lehigh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『美的知覚としての美術教育』125の中で、他の美術家知覚(artistic perception)に関して、「美術家が用いる手掛かりは何か答える。なお、以下には、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、「著者のパーカーの『美術の分析(The Analysis of Art)』126の2、3章が指摘された箇所で、「第1に、そこにはは美術家が音、色、形、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、テーマとパリティーション、特に特別な注意を払う」とし、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『視

124 Ibid.
第3章

1987年、「美術のためのゲッティー教育機関」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(Occidental Papers series)」の最初のものとして、ブラウディの「学習法における想像性の役割(The Role of Imagery in Learning)」が全54ページで出版された。翌1988年にはブラウディの「学校教育における用法(The Uses of Schooling)」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、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、「情報化された教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)」、「A. 感觉的特性(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は以下のように概説している。

1. 作品における感情的(sensory)特性の明快さ(vividness)と緊張感(intensity)を知覚する。これらの特徴は、視覚、聴覚、テクスチャーなどの手段による想像的な(affective)対象の性質を伝達する。
2. 作用の形式的(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を統一感を供給する配列を知覚する。
3. 作用の技術的(technical)利点、つまり実行に伴う技能に馴染むようになる。
4. 作用の表現的(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する。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。

ブラウディは1975-6年との美的目的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)」の思潮の後押し

131 Harry Broudy, The Role of Imagery in Learning (Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1987).
教育と基礎への回帰(Al~ts
術教育と基礎への回帰(Art Education and Back to Basic)(1979)で、ダブス(Stephan Dobbs)編の『美術教育と基礎への回帰(Art Education and Back to Basic)(1979)で出版される。ブラウディーはアイサーの編著に「美術の発達における印象と表現」を、ダブス編著に「美的教育はどう基礎となるか?」を発表している。また、1978年『美的教育ジャーナル』にも『基礎教育としての美術』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、アリゾナ大学藝術学科美術教育プログラム准教授のグリアは、1984年『学間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』を発表している。この『スタディーズ・イン・アート・エクスペリエンス』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「学間に基づいた美術教育」という言葉は、どういう語源から発していたのだろうか。グリアは1982年の論文「ハリー・ブラウディーと学間に基づいた美術教育(DBAE)」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。


この1984年のグリアの論考はDBAE政策の発展とした数多くの研究者に取り挙げられ、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れていた、という事実はDBAEの史的発展を知る鍵となる。

1985年1月号の「アート・エクスペリエンス」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ティーの研修会」の中で、学間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。

「学間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基とする。学間に基づいた美術カリキュラムは4種類の概念と技術に通ずる美術的(美術的性質と人間経験に役を賜ずること)、批評的(美術を記述すること、解釈すること、変定すること)、歴史的(文化的、歴史的コンテクストにおいて美術作品を理解すること)、制作的(美

---

Elliott Eisner, Reading, the Arts, and the Creation of Meaning (Reston, VA: The National Art Education Association, 1978).


第3章

術を制作すること）を含む、』143

ここでグリーや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リ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、グリーやだけでなく「学問に基づいた美術教育」思潮の源流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よ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ながら。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、グレティー・センターのグリーや(Greer,D)という理論をもとにした。DBAEの歴史そのものは、ブリナー(Bruner,J.S)の「教育の過程に基づいて推進された、一九六○年代の学問学習のカリキュラム改革、DCR(前村、ディプロミンの中田の、Discipline-centered Reformの略称)時代までに育つことになる。つまり、当時、ブリナーらが影響を受けたオハイオ州立大学のバーカン(Barkman,M)が、美術教育は創造主義の分野を打破し、制作だけでなく美術史や美術批評の学習を含めることで、と提出したことに端を発している」147

藤江晃,「美術教育にディプロミンは存在するか？」148においてグリーや論考を

第3章

藤江晃,「美術教育にディプロミンは存在するか？」148においてグリーや論考を

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、グレティー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ーや(Greer,D.W.,1984)は、その側面でディプロミンに基づいた美術教育の教科としての絵画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視点におけるパンラメラスタプログラムとして、美術に関する情報を、考え方(idea)としてスキル(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揚げられていくカリキュラムの必要性を主張している。その目的は、楽しみ(behavior)のためではなく能力(competence)を高めるためであり、そのことで画作者や学校も納得させなければならないとしている」149

藤江の論考には、この後、「ブローディー(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見てみよう。そして、70年代後半(Broudy,H.S.,1978)は、当時の教育におけるベーシック・ブログ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いた146と負されている。それにより、「彼(ブラウンティ)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にするよう、他の知識の前提となる知識を束える「上台となる基盤 foundational basic」と他の後者の、読み・書き・計算の情報処理上の基本としての「機能的基盤( instrumental basis)である147というものである。また、米国のブラウマイアの位置づけに関してもディプロミンに関する記述がある。

グリーやは、1976年教育の目的のプロジェクトに参加したうえで、ブラウマイアの美術教育に関する考察を以下のように記述している。

「ブラウマイア(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、スタディオ-アート、美術史、美術批評-は、専門
的の役割のモデルについての概念と同様、美術の理解と实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ク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はなく、むしろ美術教育へのアプローチへ言及する」。132

また、イリノイ大学アーバナ校における美術教育に関連して、「美術教育の多くの英の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強化させていている」133と位置づけている。この他に、グリアは「学問にいたる」美術教育の研究者の前例としてラニア、チャップマン、アイスナー、フェルドマン、エンフラードをあげている。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」と位置づけていている。1960年代の主要研究者の名が巡り、アインシュターヌーの説明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であろうか。

(2)DBAEの由来

グリアによると、「CAE（California Art Education Associationの略称、カリフォルニア美術教育協会）が美術教育を推進し始めた1960年代に、アメリカがカリフデュレーションの新しく設置された政府関連機関（Government Relations Chair）からの要請により熱心に開始された」とあることがされている。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・法案的な認識にあった」とされる。1979年当時のCAE（California Art Education Association）12月号に当時CAEの会長であり、SWRLのコーディネーターであったギリアは、同美術教育協会政府関連機関のトラディ（Kay Tolladay）と共に、「カリフォルニアにおけるCAEの実践教育の推進」134を発表している。この論考は、ブラウディー自身が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る。

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、美学的（Aesthetic Eye）に由来している。我々は、教育の一般観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、ということを学習した」と、「我々はカリキュラム開発が、大抵教材の外側に起こり、固有の専門技術と注意が必要であるということを、結論付けて」というものである135。ゲティン・センターのDBAE政策に関しては以下のように説明している。

「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ティン・センターのカリキュラム設計の指導のための仕事であった。ゲティン・センターが領域の研究を推進し、美術教育を改善するための仕事のための仕事を決定した時、私（ギリア）は1982年当時の教師のためのカリキュラム開発を担当した。私はDBAEへの提案を承認し、受け入れと共に、視覚美術に関する教育のためのカリキュラムを着手した。ブラウディーはゲティン・センターの計画段階の期間に相談役をした人々の中にいて、研究会の評議員会の要員であり、研修会の初の教員の1人となった」136

ゲティン・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、ギリア等に関する美術的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月号卷頭には美学的プロジェクトの参加者、ナッシュ（Ann Bachetel-Nash）の論文「美術教育における美学的教授」137が掲載された。この中では、「私はオリンピックの準備のアシスタントへ向け、ロサンゼルスのカリフォルニア州立大学のロ・シルバーマンと、アリゾナ大学のドウェイ・ギリアへ誘導を表明したい」と記されており、美術的プロジェクトに関して「美術教育者達がロナルド・シルバーマン、ドウズ・ギリア、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でも活用された美術方法を提案した人物としても有名である。この美術方法は現役教員の教育の美的目的のプロジェクト

132 Greer, “A Disciple-based view of Art Education,” p.213.
133 Ibid.
（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、著者クローマー（Jim Cromer）の小冊子108は、歴史・実用性の双方から記述されている。この中でも、美の目的操作方法は美術作品の分析に関して現実学の客観性を背景に提案されたことが分析されている109。

「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、同様に他の美の別因の要素も含んでいる。彼の学習方法は構成的な批評で見られる創造的なイメージと全体の統一、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）美の走査から始め美術作品の分析は、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）に発話、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、美術家が認識するそうできない潜在したもの、を記述することにある。」110

上記のように、ブラウディーの鉛筆の走査は、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に従って鑑賞方法と活用され、かつプロセスを従えた方法を用いている。クローマーは、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「人々を客観する美の経験が感情的性質と現象的な客観性」の軸線を解決しようと美術批評を試みたことが位置づけている111。これは「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」ことにより、「人々が美術作品を主体的に探求する」こととは、個々の、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112。また、ゲーヒガン（George Geahigan）によっては、「美術を美の経験の源として重要と考えた・・・」と美術批評教育の歴史の中で位置付けている113。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『専門美術プログラム』（1977年）への影響

1980年代にDBAEのディレクターのグループは、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に思い出し、ブラウディーの著作で「協同とした教育」の中で、ブラウディーは理論的な美学のセミナーを公開した、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114とし、以下のようにSWRLにおける活動を記している。

「1972年に、私は（＊グループ）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おりが、美学の学習方法はブラウディーから拡大された。ブラウディーとアイスナーの両者は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つの、私は、彼と教室の教師達のためにカリキュラムの可能性を講演するための機会を持った。ブラウディーは、すぐに、書籍化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を束縛される以上に、専門家として教師達が思う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。」115

1977年に発売された「SWRL初等学年美術プログラム」116[図版3-4]は、「SWRL

109 Ibid., pp.49-60.
110 Ibid., p.49.
111 Ibid.,美術批評教育の歴史観を小冊子で記したクローマー（Jim Cromer）はブラウディーのこの美
114 Ibid., p.52.
115 SWRL Education Research and Development, SWRL Elementary Art Program (Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Center for Dissemination of Innovative Programs, 1977).
第3章

初等学年美術プログラムは教師達へ系統化された、体系的な基本美術教授法に近付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ネックを中心に特集されていた。評価分析にはクリーク(Gilbert Clark)が、そして、特別指導役として、「イリノイ大学 ハリー・ S・ブラディー」と「ジョージア大学 エドムンド・B・フェルマン」の名がみられる。SWRL のプログラムは「視覚分析(Visual Analysis)」、「制作(Production)」、「評価分析(Critical Analysis)」から構成されている。

生徒達は、「美術家(artists)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、理解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、歴史的な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。

学習単元で開発が期待される「スキル(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 1 つの主题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」、「生徒達は多様な表現の手段を通じて学習する。各学習単元は、異なる領域の一つへ捧げられる」と書かれており、「視覚分析」、「生徒達は教科書の作品や他の人の作品について情報を元にした判断を形成することを学習する。各学習単元は 4 つの基本的な模様的カテゴリーに関係する」、「視覚分析は模様的・装飾的・非模様的」の 4 つの模様的カテゴリーへ、明示されている。

第3章

(2)『SPECTRA』(1988)プログラムへの影響

1981 年 1 月から 3 年間に、ブラディーが開発に関与した『SPECTRA』(Special Teacher Resources for Art)の特徴、美術のための特別な教材の開発176。「SPECTRA」プログラムにも、指導書に美的見解の特徴が強く現われている。『SPECTRA』プログラムとは、特に、初等学校の学級担任が美術の制作的、評価的、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師のプログラ」である。

このプログラムは、1982 年に完成され、カリポルニア州教育評議員会とカリポ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、「カリポルニア州公立学校に向けた視覚美術・演芸の教育の枠組み：幼稚園から 12 学年まで(Visual and Performing Arts Framework for California Public schools: Kindergarten through Grade Twelve)」177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」と類似性を見ている。プログラム著者のケイ・アレクサンダー(Kay Alexander)[図版 3-6]は「美術技術の主流(mainstream art education)」や国際的な理解とシェアリング 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、「それは美術教育の主流である。先ず、私たちは、生徒達へ美術が全く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、これらの特徴が関連付けられた」という記述を残している。

テキストは、「SPECTRA I(1981)」、「線(Line)」、「色彩(Color)」、「空間(Space)」、「形式(Form)」、「素材(Texture)」、「形式・形・色彩・空間」、「活動と教材ガイド」、「評価分析ガイド」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」、「評価分析フィルムストリップ」にそれぞれ分類されている。

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・センターの評議員会の一員となったブラウディーは、1985年の「美術教育のカリキュラムの妥当性」の中で、1984年のグリアの「学問に基づいた美術教育」を含めた「美術教育への研究方法」を改め、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(artistic)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、哲学の基盤、古典、有名な人物像の分野に関する知識」、「4.批評の原点の知識」から構成されている。ブラウディーによると、「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を形成する活動の中で、ゲッティ・センターにより出版された」179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如く言及している。

『学習方法中のイメージの役割(The Role of Imagery In Learning)』はセンターにより委託されて、招待された特別小冊子のシリーズの最初のもだった。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蒙と、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布し、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、幅広い形態を与え、様々な視点のために対案された。この著書はシリーズの一部として製作され、普通教育の聴衆向けに向け型に付けられていた。彼の多くの仕事が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』(Discipline-based Art Education:curriculum Sampler)(1991)172には、アレクサンドラーが作成した[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、イタリアの「教育法に向けた講義」として「美術・プラウディーの『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、この活動のための金に使われるものとして、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・アジェンダ」の1月号にはヘウェットとルシーラーの『美的走査の図式(Aesthetic Scanning Chart)(1985)』のという文書で引用されており、「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、話すことで学習される」と説明されている。そこで美的走査は大学のように説明されている。まず、「感覚的特性(Sensory Properties)」は作品に感覚的特性といわれる音・形・色・テクスチャー・色階により視覚的に特徴付けられるもの」とする。次に、「表現的特性(Expressive Properties)」は作品に含まれ意味付けされた意味や感情・悲しみ・落ち着き・人間の感情、意図・気品・情操(頭脳の形をすること)に適応して表現される視覚的特性とされる。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、影・形・線・絵・色・色の如く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」をとる。最も「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られるものであろう」と説明されている175。

美的走査は初等教育においてポキャプ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して説明されている。ヘウェットとルシーラーの「美的走査のルールを」を美的特性は美術作品の中に見出されねばならず、それが他者によっても観察される必要がある、(b)観察者は作品

172 Ibid., p.8-10.
173 Ibid.
175 Ibid., p.42.
第3章

第33年1980年DBAEの時代では、1970年代末の「基礎教育の回帰」から1980年代のDBAEまでのブラウジーの美の教育観の影響を考察した。グリアにより「学間に基づいた美術教育」と、美術賞評としての美の走査が導入される。また、「基礎教育としての美術」という教育哲学が影響を及ぼし続ける。1980年代に入り、美の目のプロジェクトからのブラウジーの理論であるグリアや、DBAEスタッフによって、ブラウジーの「学間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、ブラウジーの20世紀前半の「学間に基づいた美術教育」、ブラウジーの美術教育論の変容について考察した。ブラウジーの影響は間接的に研究者により導入され、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枠組み推進してきたのである。ここで、問題となるのは美術教育領域の側にブラウジーのような哲学的アプローチ、資質を重視したアプローチを受け入れる場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育領域設の展開にについて考察する。

表3-3・20世紀後半のブラウジーの美の教育論の展開

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>事件</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1950年代前半</td>
<td>1950年「教育の脈絡としての美学の教育学」、1951年2月アメリカ教育哲学学会「教育の美の教育論の意義」発表、1954年「教育哲学の構築」での著者著者著者の教育論の展開、1957年にイリノイ大学卒業。</td>
</tr>
<tr>
<td>1960年代後半</td>
<td>1962年「テクノロジー社会における美術教育:美術のもう一つの言語」</td>
</tr>
<tr>
<td>1964年</td>
<td>1964年7月の教育研究会における哲学読本の選定プロジェクト開始</td>
</tr>
<tr>
<td>1967年</td>
<td>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」</td>
</tr>
<tr>
<td>1972年</td>
<td>1972年「啓発された美術・美の教育における小冊子」発行、SWAXLの創立等</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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・プラウジーと「学間に基づいた美術教育」

以上において第3章「プラウジーと20世紀後半の「学間に基づいた美術教育」」美術教育への影響とその美的走査の形成過程とを考察し、3節に渡り考察してきた。フェルディマンの批評プロセスとその、美術批評教育へ影響を及ぼしたものであり、歴史的解明が必要いただけるに、この章の意義は認められていると考えている。

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として教育哲学から1960年代後半のイリノイ大学の時代までのブラウジーの美の教育論について考察してきた。進歩主義教育が隆盛の中、教義主義を擁護し逆理の範囲としての体(Aesthetics)の価値判断を擁護したブラウジーは美学者のデッガスやフォーカーから影響を受けていた。1964年にプラウジーは、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った。1960年代後半の美術カリキュラム開発や、1970年代後半のCEMERLの美の教育会議には、最初のプラウジーの影響が出始めた。だが、1960年代の「学間に基づいた美術教育」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・美術制作を検討する一方で、「美学」に関しては積極的な導入が見られなかったため、ブラウジーの美の教育論は直接的教育とは見せなかった。

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「美学の分析」に影響を受けたプラウジーの「啓発された美術」に頼拠に引用していた。1970年代は1960年代後半のカリキュラム開発が、教師の教育能力や業績実績を評価したことから、教師教育とリサーチ開発の時代に至った。1974〜5年のカリフォルニア州における教育教育プロジェクト美の目のプロジェクトに中心的な講師としてプラウジーは参加し、彼の自著「啓発された美徳」が指導書となる。このプロジェクトから、後に1980年代DBAEのスタッフやカリフォルニア等が中心となって、DBAE講習会のモデルとなる、プラウジーが原案し、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。
【図3】ブラウディーと「学問に基づいた美術教育」の系譜

<table>
<thead>
<tr>
<th>年代</th>
<th>事項</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1950 年代前半</td>
<td>教育哲学で「美(Aesthetic)」の必要性を提唱・デュッカスを導入</td>
</tr>
<tr>
<td>1954 年</td>
<td>教育哲学の構築で「美的価値基準」の設定・フォルクナーからの影響</td>
</tr>
<tr>
<td>1960年代</td>
<td>社会運動の啓発とカリキュラム開発プロジェクトの開始</td>
</tr>
<tr>
<td>1964年以降</td>
<td>連邦政府支援下の開発会議とカリキュラム開発プロジェクト始まる</td>
</tr>
<tr>
<td>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</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>1970年代</td>
<td>教師教育とリサーチ(研究)・プロジェクトの時代</td>
</tr>
<tr>
<td>1972年</td>
<td>「啓蒙された美愛」</td>
</tr>
<tr>
<td>1975-1976年</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>パーカーの「美術の分析」の影響</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1970年代末</td>
<td>「基礎へ戻りなさい」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。</td>
</tr>
<tr>
<td>1983年</td>
<td>「危機に立つ国家」発行以降の教養主義の再燃</td>
</tr>
<tr>
<td>1980年代</td>
<td>ブラウディーの著書により「Aesthetic Scanning」の普及</td>
</tr>
<tr>
<td>ペティー財団</td>
<td>1987年「学習法におけるイマジリーの役割」</td>
</tr>
<tr>
<td>に支援された</td>
<td>1988年「学校教育における用法」</td>
</tr>
<tr>
<td>DBAE(Discipline-based Art Education)</td>
<td>の時代「美術批評」教育が登場</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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
1965年、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は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問が問われるようになり、根拠をなにか叫ばれているのは、教育の質の低下が宇宙開発競争に遅れをとった結果」とされた。結果、数学・物理などの理科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見られた。さらに1957年、進歩主義教育家が解散し、その著名な機関誌も廃刊となったことで、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。

1969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ズ・ホールにおいて、ハーバード大学の認知心理学者ブルナー(Jerome Bruner,1915- )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「ウッズ・ホール会議」と呼ばれた。その会議報告書、ハーバード大学認知研究所(Harvard Cognitive Center)の、所長ブルナーの著書「教育の過程(The Process of Education)」として発表され、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案した。

連邦教育局支援の基礎、最初に開催された開発会議は、1964年10月8日から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及び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)、画家のプランケンサー(Heleam Frankenthaler)、彫刻家のジョージ・セガル等、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法を開発すること
3. 個人指導と集団指導の視覚芸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. 小学校を含めて、生徒500名に児童1人の美術教師を配置すること
6. 個人用や学級用に、生徒500名に音響と映像設備を持つ美術室を最低1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、美術指導を確立すること
9. 生徒、生徒、生徒のすべての人提供の視覚教を向上すること
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. 美術の製作や理論面から、美術教員養成を大幅に改善すること
12. 高等教育から成人教育に至るそれぞれの段階において実施プログラムを段階的に開発すること
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
第4章

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クスト（context of the structure of a discipline）」の解決策として「探求（inquiry）」という概念を見発する。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はほとんど出席しており、その指導者として多くの研究発表をしていく。

1965年8月30日から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（通称ペンスティト・セミナー）』が開催された[図版4-1]。セミナーの目的は「(1)美術教育の価値を明らかにする哲学者の領域(2)アメリカ社会の研究を通して美術教育の基礎を明らかにする社会学の領域(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」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）の提案が発表された際、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、ペンスティト・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」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学問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回の美術教育史会議の報告書『美術教育の歴史：第3回ペンスティ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）の中に「第2部1965ペンスティト・セミナーと以後の出来事」として掲載されている。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パーカン（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」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。パーカンは、
第1章 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


表4-1 バーカンと1960年代の美術教育会議

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>会議</th>
<th>参加者</th>
<th>会議内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1962年4月17日</td>
<td>オハイオ州シンシナティ市で開催されたNAEAの会議において「美術教育における考核」「カリキュラム内容と教授法の概念の変遷」発表。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1963年9月1日~1964年5月1日</td>
<td>西欧視察(イギリス・スウェーデン・フランス・ドイツ)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1965年4月4日~9日</td>
<td>ベンシルバニア州のフィラデルフィアのシャトル・ホテル(Sheraton Hotel)において第8回NAEA会議バーカンは5月5日に西欧視察の報告、8日にローブベルフェルト記念講演を発表。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1965年8月30日~9月9日</td>
<td>ベ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会議」において研究報告書「美術教育におけるカリキュラム論文」を提出。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1966年5月2~3日</td>
<td>インディアナ州のルイミントンにおいて「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。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1966年7月27~29日</td>
<td>InSIAのアメリカ合衆国国際会議で、ユーロ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。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1966年8月3~10日</td>
<td>パリにおいてInSIA18回会議に参加。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1966年12月13~17日</td>
<td>ウィンストン・USAセンターにおいて「美術教育における最新メディアの可能性」(Art Education of the Year)の会議に参加。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1967年1月10日</td>
<td>NASA会長ビルクルル(Ralph Beelke)から1967年の「その年の美術教育」(Art Education of the Year)の可能性。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1967年1月20~21日</td>
<td>ホイットニー美術館、次いで同年7月24~25日に、ロードアイランドデザインスクールの2度に渡りCEMRELの美術会議に参加。CEMRELのディレクターに任命される。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1967年3月24日</td>
<td>サンフランシスコにおけるNAEA会議に参加し、その頃、「その年の美術教育」の発表。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1968年11月15日</td>
<td>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。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
では以下にパーカンと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21 ～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・教育法における質(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育領域が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開心と議論が増してきた」とされ、その議論における重要な主張は、質(quality)と優秀性(excellence)にあった、シボエトのスパ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を有する、という日本語が15


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。一つ一つ、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。これは、

「1962年におハイオ州コンロンバースにおける中西部大学（Midwest College）の講演」
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年の衆議院で発表された答えは不明である。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ル（Joseph Schwalb）の「学問の構造概念」が引用されており、その論考の内容が講演の展開を、大幅な加筆修正が加えられていなかった。前述した「1962年4月17日」にシンシンナティ市で発表された内容よりは時代が下っている。

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席合わせたが、第2章目第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」美術教育の思潮を発展させた指導者として、美術教科領域の内容で、美術批評・美術史学を導入する発展を伴った美術教育を成し遂げた。さらに、1960年代以降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名が発行されたエディス（Henry Edith）の『美術教育を通じた子供達の成長の評価（Evaluation of Children's Growth through Art Experience）』（1963）の序文に記している。1957年のスプートニク・ショック以降の教育改革が理系科目の重要性に向けられ、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、リサーチを受け持っていた彼の提案は、人文主義領域の美術を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ったのである。そして、1960年代中盤になって、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.「ローウェンフェルト記念講演」

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、学間と美術教育に関するテーマが占めていた。

18 Ibid.

第4章

美術教育における分裂状態24と、「ローウェンフェルトの『Creative and Mental Growth』1957年の初版を比較し、以下のように対比的に位置付けている。

「本別」ビクトル・ローウェンフェルトによる陳述とヒンセント・ラナーの陳述を比較する。1957年版のローウェンフェルトによると、「美術教育における美は、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。美術教育の目的は、創造的プロセス（creative process）を用いることにある。対照的に1958年ラナーは、「創造性を美術活動の主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、視覚的な美の経験を提供することにある。他の人間行為にこの行為を可能とするものではなく、人間の生活において重要なものである」といっている。」25

さて、このパーカンの論考、直接掲載されたラナーの論考には、「コミュニケーション」図式という美術モデルが現われ、同1965年12月13日に、連邦教育局支援の、NASAの「新メディアの用途」会議のディレクターとなるラナーの記述した論考に現れた美の経験の理論は、同1965年7月8月のオハイオ州立大学における美術教育の的開催会議の報告にも現れた美の経験モデルである。この経験の詳細は、本書の中で後述する。

エフランドは「美術教育の歴史」26の中で、1960年代初頭に「ローウェンフェルト以降」直接の時代を「美術教育における美の経験」と位置付けてている。そして、「パーカンは1962年には「美術教育（aesthetic life）」を、理論家・教員・生徒に向け同様に実験的であるものと言及した。アイサーク（1965年）は美術を「美術における人間的美しさの教育、あるいは美術を通じた人間の人文的教育」と言及した。一方で、ラナー（1965年）は視覚的な美の経験を、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、フィルディア会議では、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：全米教育研究会64年度版、第2部』（Art Education: The Sixty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II）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ター（Red Haste）により、その編集が提示される予定となっていた。この編集中には、ラナーの共同執筆「青少年期のための美術」、マクファーロ「経済的貧困と学校教育美のための美術」、アイサークの「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、「ローウェンフェルト以降」と呼ばれる世代が名を連ねている。この会議所定の中でもパーカンの講演内容は4月5日、8日であり、彼の西欧考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ガイス教授を用いることで日程がより明確にされている28。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、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日のパーカンの講演内容は「アート・エデュケーション」にとどまり、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29。最初に、1963年にオハイオ州立大学からの研究助手を伴い、「イングランドのパーセミガムにおける美術・工芸大学の美術教員養成機関に訪問」したとされ、「4ヶ月」の期間、「デンマーク、スウェーデン、フランス、ドイツ」を訪れたいと記されている30。これらの場合を含め、「イングランドにおいて、私は非違にも美術教育研究者

31Manuel 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、特にザーナーによるとと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。
32Ibid., 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、それは「ラーマーテ、スウェーデン、フランス、ドイツにおいて、我々がこれらの国の美術教育者達が教育を受けた、ほとんどの全ての主要研究機関の美術教育プログラムを考察することが出来た」と言及されている。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「美術教育プログラム」を分析する要素として以下のようなものを見つけている。

(1) 教育環境や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) 美術教育研究の背景と美術教育の選択と認識、(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) 研究領域の特徴を包括する専門教育学習の範囲と特徴。美術を教育するための理解と技能が熟されているという理由。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。54

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的一つ、美術的な深さを強調する」おり、「未来の全美術教育者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地道することが見込まれる」55と言っている。バーカンの美術専門的な技能や創作へ向けた以上に報文に加え、3日後の4月8日の「ローヴェンフェルド・レクチャー」もより重要なトピックといえる。

(3) ローヴェンフェルド記念講演

1963年 第7回の登録会員数 1500 人と1967年第9回の2000人、これと比較しても、明らかに多い。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版の共著者ブラインがいた。ブラインは、「私はそれの論題が容易なものではないと知り、講演者の直前の前ではなく、聴衆席に座掛けた」である58。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、話しを進行するに連れ、本当に腹が立ってきた」とし、さらに「バーカンが話し終わった後、私の怒りは全くもって表出され放たなかった」と記している59。ブラインは、「バーカンがローヴ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」ローヴ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) 大人が環境内 適応する方法には視覚的-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神経を発達することにある。60

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にった」と言葉にされた。スタンフォード大学の美術教授アイスナー(Elliot Eisner)は、この講演の報告書である。「リサーチ・モノグラム 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授アイスナーによると、アイスナーは、「この全米会議に向けたリサーチ会議の議長を務めた」とされている。アイスナーが当講演の進行役を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年度総会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年年代後半、アイスナーは、ケンタクィ州立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.
42 Beittel, op. cit., p.iii.
3. InSEA ブラハ会議から 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 日に開催された、「NEA(全米教育省)教育旅行局」の「NAEA ヨーロッパ旅行」の中には、1966 年 5 月 10 日の InSEA ブラハ会議(図版 4-4)の参加が組み込まれていた。この InSEA ブラハ会議の事前会議を兼ねて、1966 年 7 月 27 日から 29 日、ユーロッパのベルグラード(Belgrade)において、「アメリカ合衆国教育省から 22,000 ドルの支援金、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、及びブ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」10 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載せられている(図版 4-5)。参加者はアメリカ合衆国から、NAEA の前会長で、1965 年ウェストミル・セミナーのディレクターのマットィル(Edward Mattille), 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 会長のエドウィン・ツィルフェルド(Edwin Ziegfeld)の名前が確認出来る。また、日本から「サブロ・クラタ(Saburo Kurata)」つまり倉田三朗の参加者名も確認出来る。ブラハ会議の意欲が数日前であり、「25 ケ国の中学校教育のリーダー」や、「InSEA 会長のソイカ(U.J.Solka)」の名が参加し、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 やバーカン編集長の「美術教育における新しい方向性(New Directions in Art Education)」(1967)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、連邦邦連教育局のホッファ(Harlan Hoffa)、InSEA ユーロッパ委員会のジャコビック(Ijubomir Jankovic)、InSEA ユーロッパ委員会のロカ(Josip Roca)、InSEA 会長のソイカ(U.J.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。

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、チェスロバキアのブラハで会った際、InSEA の第 8 回議会総会の一つとして交付された」

48 Ibid., non page number.
第4章

「ロカ(Roca)教授は私にユーロスラビア訪問す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、23の言葉を語るよう求めた。この考えは、InSEA会議において昨年夏の、日本でアメリカ合衆国教育事務局のハーレン・ホッファー(Harlan Hoffman)博士、ロカ教授、私自身(トーマ)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、私とホッファー、そしてユーロスラビアの美術教育者会の米国は、今年の3月、ここに到達することが出来た。

3月の議論の間、我々は世界における美術教育に重要な役割を果たすシンポジウムを計画し、計画作りを行なうべきだ、と、これに同意した。この決定はユーロスラビアの美術教育者会と、私自身の協会であるアメリカ合衆国の国立美術教育協会に、して支援された。

InSEAの前年の会議は1965年8月2日から8月14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作られた」のである。

(2) InSEAブラハ会議(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回国際芸術教育会議記録』(非売品)を参考にすると、1965年8月5日から2日間から5日までの「InSEA役員会」では、会長のゾイカを中心に出席者が集まり、「イアホーン不調のため通訳が不在」に入り、名言にとって始まる。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、ホッファー・ドーンが名書きはない。ゾイカは「われわれは1966年8月3日から10日までブラハでInSEA会議を開くだろう」、そして、「ブラハでは新しいInSEA役員を会長を選出したければならないので、今日はその指名委員会を組織するために委員1、委員3、書記1を選出しなければならない」、ゾイカ会長の提出題目に対し、ミュラーラー、ノウイエ、ノッティング、アラギタ、ボリング、ヴィクトリア、倉田、ヒップウェル、ヘイマン、ローカ、ウズディル、リヒの等の発言者議意見を開頭を経て、次のようになった。「指名委員会委員長 R.P.ヴィクター・ア(フィリピン)、J.ローカ(ユーロスラビア)、ハルヴォルセン(アメリカ)」である。後に、ブラハ会議に参加した、InSEA事務局主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役員で決った選挙委員会(委員長スイスのBrigatti氏、委員フィリピンのVictoria、ユーロスラビアのロカ、アメリカのHalfvision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」、という英語表現が残っている。よって、「J.ローカ」は「ローカ」であり「ローカ」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する」としたが、「ゾイカ会長の申し出」により「ハルヴォルセン」新しいInSEA編集責任者に、I.ベイセをInSEA書記に就任することをお知らせ」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、「ブラハの日程」が掲載されている、「8月4日(木)グループによる講演と討論」が「A:教育学の哲学的、社会学的、教育学的質疑/教育の心理学的、生物学的質疑/美術教育への教訓、組織的教訓」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」の分科会会場の上の質問に応じて発表されたという。InSEAブラハ会議の8月6日午前10:30。C、つまり「美術教育の教訓、組織的教訓」において、バーカンが発表したとみられる項目は「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革のための展望」を貫じて、巻頭に掲載されている。ここでの彼の根拠は、全米のスケーマと共に、「1966年8月3日から10日のブラハにおけるInSEA第8回会議ヘマニュアル・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代の思考の概要」と記されており、発表原稿と近い内容なのである。「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

第4章
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」と「転換の試みと冒険」
30 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。

「はんの 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」の中で表現した思想に、意義を認められた読者からの手紙を受け
取った。この原稿は、私が昨年夏にブラハの 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。」

「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、「ブラ
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、」
「ぐく本来の成長過程」や「美術作品を制作する活動を通じて創造性に向けた子供の
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、対象を観賞 (viewing) することからイデア・メディア・
形式の質的特徴を強調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。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、「1967 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』の目的のための手段としての目的と判断され、それぞれ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 の美術教育会議 (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

64 Manuel Barkan, “The Challenge and Adventure of Change,” Art Education, Vol.20, No.10
(Special Issue Reporting, 1967), pp.20-22.
65 Ibid., p.20.
66 Ibid.
第4章

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

1965年6月28日から8月27日までにかけて、連邦教育部から45,613ドルの援助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育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

ション(American Education)」の中にも取上げられ、高等学校と文化的な教養者を対象に、一般的な中等学校では音楽と美術の選択の場合、連邦教育部局の音楽教育の専門家ハロルド・アーバーグ(Harold Arber)の調査によれば、15％が音楽で、美術が5％であることが指摘され、連邦教育部局に資金援助され、例えば「中等学校における美術鑑賞教育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。

この会議の参加者21人全員の名が最終報告書に確認出来ない。しかし、コンサルタントは、オルブライト・ワーハウス(Albright-Knox)・アート・ギャラリーの教育委員ジョンソン(Charlotte Johnson)、オレゴン大学の美術教育担当者Vincent Lanler、シカゴ大学附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であるサンダーズ(Robert Saunders)、インディアナ大学の教育学科スミス(Philip Smith)、トロント大学の美術史家ピッカーズ(Stephan Vickers)、オハイオ州立大学の美術史家パットン(Glenn Patton)である。この会議では、美術鑑賞の教育法に関係する主要な概念の問題、そして、美術鑑賞における教育法と実践的リサーチの長期間の成功のための必要条件である、概念の問題の明確化が議論された。

最終報告書の会議日程表(図版4-7)を見ると、7月28日(火)にエッカーを議長として全員参加した1週目の会議は、29日(木)の全員参加、30日(金)の小集団の会合(ラニア、ジョンソン、サンダーズ)、7月1日(水)の小集団の会合(ピッカーズ、ジョンソン、パットン)、7月2日(火)の小団体の会合(エッカー、スミス)と計画されている。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、マランツ、サンダーズ、スミス、ピッカーズ、及び研究報告書の編集を記したメンバーの名が全てあり、「全員参加」の意味が何である。この会議から作り上げられた7人の学者による8年間の原稿は、翌1966年7月8日に、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、

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, 1969).
68 Ibid., p.355.
第4章

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 令和の研究報告書

・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 (History of the Teaching of Art Appreciation in the Public School)」1900年以前の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・ペリー: 1900-1次世界大戦「スクール・アーツ・ブックとビクチャ－・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いく」

・サンダース「美術鑑賞と青年期の神秘論 (Art Appreciation and the Adolescent Mystique)」「クマラショール企業家と青年期の趣味性」「発見段階としての青年期」「ハイスクールにおける美術と中学生階級の趣味性」「青年期の価値判断」「青年期の趣味性的発見に向けて」

・ラニャー (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)」「大衆のから出る」

「この方向性においていくつかの観点」「カリキュラムへの設行が可能な方向付けとは何か」 cosmetic 項目を及ぼすうえでの要因 1.個別の作品へ向けた社会的価値 2.美術形式の文化的視点 3.知覚の能力 4.形式的特質の認識 5.個別のシンポジウムの知識 6.選定 7.歴史的定義づけ 8.判断 9.美術作品への生活型 (Life) の関係性 10.美術教育は何を可能か 美術教育実践の一歩

・スミス (Philip Smith)「教室の教授法における口語的表現法 (Verbal Operations in Classroom Instruction)」

「1.導入 (Introduction) 成功的な教授法 有効なカテゴリーへ向けた基準 1.経験の意義と全体性 2.内部の一貫性と明確性 3.外部の一貫性とシステムテクニックの関係付けの可能性 4.組織的な実りの多さ 分類されたものは何か II.カテゴリー

以上のよう、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、著者ケリーン(Eugene Kaelin, 1926年)により第一の評価である「プロセス」評価を受けていた69。また、「執筆者達へ初稿の批評を受けるための締め切り」として「著者家はあなたの署名と日付を記して下さい」(執筆者達は再稿の校を出すーシーン)「マングレガーへ、批評に応じて初稿を残して下さい」70とも記されてい る。ケリーンの批評は執筆者へ、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6月30日」「ラニャー 1965年7月30日」「スミス 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。

69David Ecker, Improving The Teaching of Art, Research and Development Test for the Improvement of Teaching Art Appreciation (Columbus, OH: Ohio State University Research Foundation, 1966), p.279,[ERIC ED No.003 027].
70 Ibid., p.280.
71 Ibid., p.335.
72 Ibid.
その後、最終原稿は「1966年夏の間にオハイオ州立大学で開催された美術鑑賞における先駆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」に利用出来たよう複写されたとされる。その研究会の講師である当時ジョージア大学のフェルドマン（Edmund Feldman，1923-）、実演師であるレイン・ウッド公立学校の美術教師ガーレン（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ール（Martin Russell）は、「プログラム」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、ケリルが直接、各論文の著者に対し校正を指定できる立場とは異なり、谷に、授業を実施した立場から見た原稿の評価が果たせない限りである。バスタイト・セミナーには、プロジェクト原稿を提出したラニーも参加していた。この最終報告に掲載されたラニーの論文講演の末に「成人生活における美的意図決定の形成(Aesthetic Decision-Making In Adult Life Situation)」が主導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はラニーの「高等学校の美術鑑賞における実験的な教育課程」が現れたが、彼は1965年12月に連邦教育部が資金援助して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利用」会議のディレクターである。この会議にエッカー・ケリルは参加していなかったが、翌年のオハイオ州立大学の美術鑑賞の教室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駆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駆的な学習のための研修会」により支援され、セミナー(1973年-8年)の、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の関係者、列席者の報告から考察する。関係者により実際の内容が記述されたものは、3部構成出来た。先ず、研修会の実演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』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ゲレーガ（Nancy MacGregor）の『美術について話す』がある。次に、実演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レン

第4章

「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、高等学校の生徒たちにとっては幾分子供でつらいものであった。しかしながら、それは魅力的な映画であり、16 分間にで、色感に関連するより重要な技術的ポイントを明確に確立し、有効な説得を供給した。美術作品はフィルムの中で考慮されていない、何故なら、スライドは美術家道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、それに関与するため用いられたからである。」

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、ルッセールとガーソンの実際の生徒を対象としてした鑑賞授業の報告書が具体的な形で残されていない。既にフェルドマンは1966年に「批評家の行為」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「イメージとイデアとしての美術(Image and Idea of Art)」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)・判断(Judgment)に分類する。これに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ありうるだろう。にもかかわらず、それらは批評家が実験させなければならない根本的に異なった操作であり、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段階に従う。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しか、一般的なものへと進む。」

マクレガーの論述によると、「美術批評に関連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)を包括するだろうか」。バーカンが否定し、アイスナーが開発に携わった美術教科書の広がりにおいて、鑑賞の有効性が示唆されている。マクレガーはオハイオ州大学の修士課程の時点での中間報告とされる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」から「見る・語るプロセス」が「教室の会話」の記述に

90 Ibid., p.469.
91 Ibid., p.13.
する（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。このような記述・分析のようなカテゴリーは、彼女によって「質的シンボル（qualitative symbol）として対象を取り扱うの」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「統論的（syntactic）・意味論的（semantic）・実用的（pragmatic）」の 3 つに分類している。統論的、シノクティックスとは、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づける記述的な」名詞として位置付けている。具体的な理論に対する形式的な構造の要素・訪問的な発想の要素・質的な要素」を発話の類型として挙げている。記述的な構造の例をあげておくと、「その画はテープルの上のポトルとグラスである」といえるのである。そして、発話の類型として、「統論的の正当付け、つまり、すでに会得されてきた基本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 92。第 2 にマク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）」な解釈とされ、「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。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もの」とされ、例として「その絵は絶対についてのものである」と、述べられている 93。この解釈的なものにおいても批評の判断が加えられている。ここで、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。マクレガーは発話の種類を分類しても、研究会の指導者として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間

(Interpretive):

91 Ibid.,p.13.
92 Ibid.
93 Ibid.
94 Ibid.
95 Ibid.
96 Ibid.
97 Ibid.
98 Ibid.,p.24.
99 Ibid.
100 Ibid.
101 Ibid.,pp.225-278.
102 Ibid.,p.318.
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、明暗、テクスチャ、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

以上のようなの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説明されている。それは「(1)視覚的要素（visual elements）」「(2)デザイン（Design）」「(3) 美感対象（art object）」「(4)視覚的形態（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、マラーン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）」「2. 文学的記述（Literary Description）」「3. 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、批評家の方針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 月 8 日に自ら実演者として指導セミナーに参加する。

(3)「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、指導プログラムにおける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、同大学の学校教育推進委員会のオーストーン・セナートがプロジェクト・ディレクター務め、「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、指導プログラムにおける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（Stoutfiers University Inn 5ukeye Room）において開催された104。オーストーンはビストン音楽館やテレビ指導員であるパット・バーナード（Patricia Barnard）に送られた1966年9月6日に付けの手紙に、過去10年間の、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訂に向け共通の趣旨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。同大学の繰り返しの美術鑑賞教育開発の関心はオーストーンの論考106からも伺える。そこで、1960年代に当大学における「視覚芸術プログラム」は「創造作品における個々の理解の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」とされる。

この1月の機会の会議の目的は「公立学校のための最善の美術鑑賞プログラムに関係する、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、学校管理者、その内の考え方（Ideas）の取り扱いを刺激付けること」、各相談役の才能と学術精神により示唆された観点から、直接両方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」と最終報告に記載されている107。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育法の問題の関心に、選別されるだろう」というように、教育セミナーの開催の関係者では、各専門学術分野の研究者を中心にしたもののであった。

参加者は「会議に出席する相談役16人」「会議に出席するオブザーバー兼参加生28人」「会議の招待者14人」「会議のスタッフ・メンバー18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がバットン、会議の相談役に1966年度の同大学の客員教授であるフェルドマン、マラーン、さらに会議招待者のバーカン、ハウスマン、1966年度の美術指導セミナーの「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 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].
106 Ibid., p.102.
108 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.
109 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、潤滑的な会議運営のため「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
は以下のよう報告されている 110。

「会議はディナー(1月15日6:30)の最初に開催され、相談役達が翌日、オ
ブザー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、エドムド・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ことを指揮するだろう。
彼は次の日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、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
受付けの登録が始まり、6:30には夕食と会合式があり、「討論を指揮するエドム
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、枠組みの中で多くのタイプを開発す
るだろう」と記載されている。この記述による限り、客員教授として呼ばれたフェル
ドマンは、既に美術鑑賞に関する指導的立場的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」に関連している 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。實際の16日(月)の朝は、9:00〜11:30
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、「多くの相談役達は日曜
の夜や水曜の朝に去る」が、エドムド・フェルドマン、トーマス・ホールズ、
ガルサー(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す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ろう。」114と説明されている。

最终報告に记された項目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」

<table>
<thead>
<tr>
<th>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</th>
</tr>
</thead>
</table>
| - 言語の定義を通じたプログラムの定義：鑑賞(Appreciation) 
- 美術の概念(Conceptional)：教えるべきものはある |

<table>
<thead>
<tr>
<th>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</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- 環境：美術学習の定義づけとその位置付け</td>
</tr>
<tr>
<td>- 全てに向けた教育：全てに向けた美術の教える方式：文化を集まった学べ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>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研鑽を定義するため</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- 個人的な環境(Personal Involvement)：スタジオにおける作用の重要性</td>
</tr>
<tr>
<td>- 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</td>
</tr>
<tr>
<td>- 研究方法：方法・編成(Organization)：他計美術との関係性</td>
</tr>
</tbody>
</table>

第1(そして現代の)、或いは第2のリソースの利用 
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 |
- ケショロジーとマス・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 |

109 Ibid.,p.8.
110 Ibid.,p.9.
111 Ibid.
112 Ibid.,p.77.
113 Ibid.,p.91.
2.1960年代のエッカーの美術教育論

(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118)に述べられている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・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」119)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」120)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、1966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、ウィングスプレッド会議にエッカーは参加し、同年、後に質的知性の影響を受けるビリーマン(Francis Villemaire)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」121)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「質的問題解決としての美術家のプロセス」122)があり、その中に1963年の「質的知性の問題解決」123)、「質的知性の発達」124)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充分な教義と提案された解決策」125)を発表している。また、1963年以降、「スケール・アート(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験と資料」を10月号126)、11月号127)、12月号128)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ーゼーと共に編集した「美術教育における読本(Readings In Art Education)」129)が出版されている。この編集の「II.美術教師に質的理論が必要か?」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」とケンの「美術と美術の教義法」が編纂されている。当時は、生徒の教育は学習法以降に教師のリサーチの目として美術、美または美の哲学が位置づけられていた。彼等2人は同業界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。


第4章

1960年代初頭のエッカハは、デューイの1931年の論文と1934年の『経験としての芸術』に基づいており、より直接的にはヴィレーヌとチャムブリンの1959年の『実験主義的教育哲学の新分野』から影響を受けていたとされる128。それを基にしたデューイの『反省的思考』の研究は、ケリング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は論者、重要といえるので以下にその展開引用、拔粋する129。先ず、エッカハ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) 知的化・それに知的整理を与え問題の存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) 棟理・逆者設定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・この推定の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』の各段階を『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. 『推理解析』、5. 『事象-意味的操作的検証』となる。エッカハの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)関係性の喫われ(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)

まず1)の段階において、様々な質的関係性が同時的に現れるが、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多様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消え失せなら、質的関係が選択され、あるいは、その選択した質的関係が構築される。つまり、確実と思われた選択が縮小に、他の新しい道が開かれた、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ってくると、
3)の段階が開始されるのである。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いくが、そのような質とは、種々の質的な枠組みと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)がいまよう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きれないし、あるいは全く新しい様式(a new style)であるかもしれないが-より確認されるのである。そうした仮説が用いられるようなやや、4)の段階において、『芸術制作の初めの段階と続いたり段階と一かかわらず、質的関係に従って制作的方向性が定められる。つまり、芸術家は質を推進するのに-あるが、そのことは、何かと作品に現れてきている種々の質的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。こうした質的な質の予測と従って5)の段階が開始される。そこででは、実験的な試行、例えば、筆のストローク、指の押さえて、鍵盤のタッチ、音色の調子、声振り、等の行為による探索がなされる。そうした試行的な検証活動が現われるのは、浸透的、あるいは全体質の関係からある種の質の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、安定した事例がたらされる。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、そこでは浸透的芸術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。実際ある画家たちの主張によると、自分たちがすでに一冊の『キャンバス』を完成したことは、ないのである』132

128 John Dewey, Art as Experience (NY: G.P. Putnam's Sons, 1934)。
129 Francis Vellman and Huhtamaki Chapline, "Frontiers for Experimental Human Values", Educational Theory, Vol.21, No.2 (Spring 1959), pp.345-359。
130 同上、p.102。
131 同上、p.62。
132 前揭書、62頁。
岡崎によると、ケリンのエッカーエへの批判は、「インスピレーションと技巧」の区別が意味であり、目標到達のために必ずしも「物理的手段（色・形・面などを配置する必要がない）」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でのエッカー、両者の違いが顕著に現れたといえる。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①「浸透的抑制の決定」と②の「まで全体的抑制」を批判する。③の段階に現われる浸透的「質」が、観客には④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ず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ず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だろうか。1968年の『美的教育の実在論的・現象学的説明』134でケリンは、「創作者の活動と観衆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、『観賞はあらゆるコミュニケーション的プロセス（communicative process）から切り離されている』と不服をもたらしている。ここで提案された『美的制度（esthetic Institution）』は「表現（expression）」以上に、コミュニケーションとしてのプロセスを扱うため、「美術作品を通じて創作者と観衆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。

P.1.全ての美的意義はコンテクストに拘束されている（All aesthetic significance is context bound）。

P.2.美的コンテク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的出会いはない。例えば、個々の意義はコンテクストを伴った、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 context。）。

P.4.コンテクストの意味は、一つの経験の中で人々が発見する、ある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である（The significance of the context is the felt expressiveness of all the counter in a single expression。）。

以上の4つのプロセスは、作品に束縛されたコンテク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、作品そのものから親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（アメリカ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の教育カリキュラム開発でエッカーとケリンが関与していなかったが、2人の関心は「美的追求（Aesthetic Inquiry）」へと収束していく。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、オハイオ州クリーブ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）と略されている）の事務所が設けられていた。オハイオ美術教育協会の会長のエッカー、オハイオ州立大学の美術教育研究教授でもある。エッカー、1968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

133 前掲書、63頁。

影響下の基に論考「美的判断の正当付け」を発表している。

「美的判断の正当性は、それ故に、美術評論の核として理解されるかもしれない。集約的な複雑な行為の全体は美術本来のものとして定義されるかもしれない。判断を正当付ける行為は、審査の本質的な特徴である。正当付けは解釈的な言語よりも、むしろ記述的（descriptive）な言葉により適切に達成される。しかし、最終的にはそれは非-文学的な性質である。」

この中の美術批評はクリントン・ブレック（Clement Greenberg）の『美術と文化（Art and Culture）』138からブラック（Braque）の『美術批評』の範囲として、文脈で示されている。当時、批評への注目したオハイオ州立大学の研究者は他にもいる。

美術批評会議の参加者であった同大学美術学部教授のテンプトン（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）を払った注意は維持され、制度的にはそれは増加してきたように思える」とともに、「しかしながら、スライド、道具、教科書、複製（reproduction）、フィルム、美術批評研究会、テスト、プログラムにわがわが見られるに過ぎない」と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を答える効果はあるのだろうか？140と問題提起している。こうした美術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付けへの注目は、前述した1965年4月8日のオハイオ州立大学のパ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。プリテンがパーカンの講演を批判した中で、「エッカーが審査に用いられている」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・民族的問題を見逃している」と、指摘されている141。パーカンの陳述によると、「私の同僚ダヴィッド・エッカーは、論理学者・哲学的探求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『スタジオ・イン・アート・アーティファクション』の巻頭のエッカーの『美術教育におけるある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抜粋する。

「彼（*エッカーを指す）の論文『スタジオ・イン・アート・アーティファクション』の1963年秋号における『美術教育におけるある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）]の間の区別に説明が失敗していた」と論じている。これらの教義は、[ある（Is）と[べきである（ought）]、事実と価値、手段と目的、の間の区別を失敗してきた」とし、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、子供選定した事実を提示する論理的な（logical）が子供が自分でも知られている]の偽りには議論している。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年のパーカンの講演記録にみられる陳述が、「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」としてパ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ものと、子供の中見出せるものと、子供の[主観的な感情 subjective feelings]の2つの心理的タイプとを黙認している]は、その後、彼によって価値判断の域にまで延長される。

139 Ibid., p.5.
140 Ibid., p.5.
141 National Art Education Association, Research Monograph 2, p.21.
143 National Art Education Association, op.cit., p.3.
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「この音楽は私がやすらかにさせる」「私は大衆美術が嫌いだ」「フィンガー・ベ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対応する。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際問題であり、美術教育は相関しない」と位置付けている。一方で、「価値判断」は「それは優れた映画作品である」「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」が理論の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。

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にある、その高く評価したもの価値付け、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る。肯定的に反応することにある」が引用されている。エッカーによれば同様だった点は、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板とされている点にある。その接点を、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った。この文章形式は、美術批評家を規範と仮想するが、鑑賞者的好みにより先決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。)

146 例えばペンシルバニア州立大学の会議報告書に含まれれたローゼンバーグの「批評とその能力」、ウィッツ(Morris Weitz)の「批評における理由」、シュファナー(Garrel Scheffler)の美術批評と教育に含まれたジェフ(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ベルグ(Clement Greenberg)の「美術と文化」がある。


148 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ける。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・直接的反応を自由に報しろうとする。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)がどう異った反応をするのか？を伴う経験や学習結果を報告する。第3に生徒は社会心理学的・心理的な観点の一致に関する美術における心理学的報告の現実味と、根底によって支援された議論の美徳により、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、最初に起こる好み違いとは無関係に、同時に歴史的・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るよう、生徒達の能力を発揮する。

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、構造の基礎となる潜在的な因子を分析し、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手法が活用され、B.スミスの理論は単に引用されたのである。その結果、鑑賞の定義自体に偏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第7期の研究者の1人としている。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も、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

1969年当時、ボロダ州立大学の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)」という論考がある。
ここで「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的手順を決定するため、美 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」とされている。その「美的」現象（美 aesthetic phenomena）の部分はチャイルド（Irvin Child）を中心とした「経験主義心理学（Experimental psychology）」、ビアズリー（Monroe Beasley）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、ビアズリー、ケリンのカテゴリーから「機能的な美、或は評価的観念のいくつかの設定を示す必要がある」とし「美的教育の理論における言葉」に向け定義づけをしている。それらは、「言葉は、人々の労働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）が我々が最初の秩序の経験（first-order experiences）の中で、美作品に与えられた統制された知識の経験であり「現象学的（phenomenological）と呼ばれるだろう」というものである。150

1972 年、エッカーとケリンは「美的探索の限界：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・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、全美教育研究会（National Society for the Study of Education）の事務員に招待された。我々に与えられた専門的かつ権限において、美的教育の基礎研究を提案するための限界を求められた」150 と記述している。ケリン自身はこの論文を「そのプランは美的知識の構造を記述することにあり、それに従う美に関するリサーチの象徴全体を示唆することにあっ」と回想している。154

「美の対象、人々のアイデンティティーの記述、批評家による評価、美の論義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

第 4 章

を有している。我々の直接的な義務は（a）一方で健全的な問題論、他方で権威主義的な判断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なよう方法を示すこと、（b）経験世界を意味伝達する（一般に基づいた）美の知識の構造の規則と図式を可能に構築すること、（c）将来的の教育的リサーチが専門教育の制度の中での分析結果を導入するための確証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」152 もに全く同じ図が掲載されている。それは「メタ理論（meta-theory）、理論の（theory）、「メタ理論（meta-criticism）、批評（criticism）、「対象（object/event（美的経験）」」である。「昭和の知識の構造（Implicit structure of knowledge）と「明快な知識の構造（Explicit structure of knowledge）」の両方、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、筆者は無意識にかかったが、フェルダマンの「美的探求の教授法における解釈と説明」157 という論文が背景にあるとみられる。また、CEMREL の編集の第 2 段階として的教育プロジェクトにおける企画が「トリプル」（Triple-T）を呼ばれる教師のトレーニングのためのツールとしての 1 に役立つ「大学院レベルの美的教育の専門的な目指し」「メタ批評（metacriticism）とメタ理論（metatheory）」の必要性が示されている。

では、以上の 1980 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、美術教育の研究方法として言語的知識の構造自体を考察する傾向が出現していいく中で、他の美術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. ラニアーノのコミュニケーションモデル

150 Ibid., p.577.
152 Ibid, p.585.
156 Kaelin, An Aesthetic for Art Educators, p.196.
157 Ibid.
158 Ibid.
シルバニア州立大学から「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ィル(Edward Mattille)の他、バイテル(Kenneth Beette)、カーペンター(C.R.Carpenter)の名がみられる。また当時の「アート・エリューション」の編集長ドーン(Charles Dorn)、スタンフォード大学のアイスナー(Elliot Eisner)、教育事業局のホフナー(Harlan Hoffs)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ことのようにランナーが「プロジェクトの記述」に述べた15人を含む。この14人の教師が各州ごとに摂取しに集められている。また、スーパーバイザースにはハーヴェッツ(Alber Hurswits)、ウイルソン(Brent Wilson)等が、リサーチにはシルバーマン(Ronald Silverman)や「美術教育ジャーナル」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)やハワースマン(Jerome Hausman)が、マデツ(Stanley Madeja)、マンゼラ(David Manzera)の名前が確認でき、ベンストライト・セミナーの参加者、もしくは60年代以降の代表的な美术教育研究者の名が確認出来るが、このメンバーの名の中でも、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しと思考深くし直し策」に8頁に記述されており。「視覚芸術の教育者達と内職業者(Educationists and the Evisceration of the Visual Arts)」(1963)の著者がされている。また、「美術教育ジャーナル」やバーカンの名前が確認できる。プロジェクトに関連するトピックは1966年4月、NAEAの関連誌「アート・エリューション」で特集が組まれた。

プロジェクトの成果として最終報告には、NAEAから出版される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、「1月16-19日ブリストンの東部地区会議、4月2-7日ハワストンの西部地区会議、4月3-6日アスリマの太平洋地区会議、4月24-27日タルラハッセの南東地区会議」において、このプロジェクトの関係資料が公
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、「NEAもまた、音楽教育のプロジェクトのように広く行使されると、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より認可され、「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・位置付けとしても、エリアンド(Arthur Efland)の『美術教育の歴史』(1990)に「最新メディアの活用(Use of Newer Media)」として「1966年に、ビンセント・ラニエールは教授的な写真的・電子技術のメディアの可能性を決定づけるための研究に関与した」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、ウィースガーバー(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、ラニエールの論文「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てもアレン(William Allen)の論文「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月のシンボジウム[団版4〜9]全体の各議事録項目別の評価は、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。以下に彼の評価が示されながら、シンボジウムの全体像を検討してみる。グリーンヒルによると「必要であるながら、目の会合ごとにプログラムを変更するという理由から、計画委員会による評価プランは、毎週、供給された」とされ、柔軟性のあるものであったが、「日間の短い日程と議論」は数多く、「精神力が必要である」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かかる。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員」は良いものであったとし、また、「美術教育に活用されるため、指導メディアと装備の購入に支援するために資金供給」の必要性も明確している174。

また、このプロジェクトの最終報告には、『シンボジウムの原稿』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「教授法メディアと美術教育におけるリサーチ」、そしてノーカング(Kenneth Norberg)の「教授法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であろうか。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ーマヒ(Allice 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、注目も「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」を記されている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とのが妥当だろう。

また、グループ・ディスカッションは、「教室の教師課題のグループ」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、各々の討議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、「美術教師課題」、一般的な言葉よりも、むしろ子供達の分野に関して「美的認識を発育すること」、「創造性」のような目的から出版に依存している」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「美術教育者課題によって直面する問題」に関して、不十分だという結論を下している177。

(3) ラニエール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エールにより述べられた。そこでは、「テクノロジーと美術教育」、「機械(Machine)の影響」、「学際
第4章

的中学校における美術教室は、単体であり、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カリキュラムは、既に先立って、同1966年4月NAEAのフィラデルフィア会議の事前シンポジウム向け「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。これら全ての論文は、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る変遷の特性を持つ。

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)」を適用し、「美術家のコード化のプロセス(encoding process)」と「見る人の解釈のプロセス(encode 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、「社会のソース(SOCIAL SOURCES)」へと「フィードバック(Feedback)」とするよう新規の美的経験を定義したものである。ラニアーの「美術についての話題」では、「生徒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」が可能になることが指摘されている。

こうした発表の評価とシステム的でない教授-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」の報告書にも現れていている。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、
第4章

文学的な文章の分類に関係するだろう”や、マラッツの「賞賛のカテゴリー」の“分析的カテゴリー”における“定義(Identification)”,“文的記述”,“技術的記述”,“形式的記述”的分類にみられる。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ニシー大学のストールズ(Jack Stoops)の"美的イディアのメディアとコミュニケーション的可能性と限界の”、“複製”、“カラー・透明なスライド”、“8ミリ・シングルコンセプト・フィルム”、“16ミリ・モーション・ビッグチャー・フィルム”などの分類ともみられる傾向である。

ラニーの岡崎学習法のモデルは“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(ENCODING)→信号(SIGNAL)→解読(DECODING)→受信者(RECEIVER)”の“個人(IPERSONAL)”モデルを表している。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段階の四字型フィルターの図式が配列された“コード化”を経て→“特定の作品へ向けた社会的態度”→“解読”の段階である“知識パターン”→“美術の文化的観点”→“シンボルシステムの知見”→“特定のシンボルの知見”→美術と生活の関係性”を経て→“個人”へと到達する。“美術への反応・影響を与えるアクター”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美術の技法”→“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段階の四字型のフィルター図式を経て→“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)”の間を異なった名前の四字型のフィルター図式を経由している。ラニーが提案した“コミュニケーション”モデルは、当時の絵画教育の構造を象徴的・特に、工芸美術的アプローチと系統性が強調されている。彼がメディア・プロジェクトの役割を務めるという先導的な役割も背負っていたそうだ。

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サー(Elliot Eisner, 1933-)の2つの論考から教示を受けていた点である。第1に、エリオット・アイサーによって、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。

第4章

リートに観る美学関係機関(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にとされている。フェルドマンは1965年、NAEAから出版された表題が『美術教育における委員会の報告』194として、社会と美術制度という1950年代前半の関心から美的価値の定義づけとその中心課題が移行していたといえる。1965年、美術教育会議に関する文献にはフェルドマンに言及する参考書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、ハンディー(Redd Hastie)の論考「美術教師の評価」196には注釈にフェルドマンの論考「美術教育の問題: 有香の枠組み」の論文が記され、「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197。

また、毎年有名なもので、ペンステイト・セミナーにおいてハーカー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」、「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198。彼は、ハーカーが所属する1966年のオハイオ州立大学の客員教授として、また同大学の研究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. ケリーンの「現象学」

(1) ケリーン(1926—)

美学者ケリーン(Eugen Kaelln, 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、クローマー(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)199において、「ユージーン・ケリーンの美術批評への寄与は、人間の人格形成のための美術的コミュニケーションの方法を教授するという、社会的機能の位置付けにとどまる、もとより、ルフィ(Thorend Wolfi)とゲーブル(George Gheniglan)の共著「美術批評と教育(Art Criticism and Education)」(1997)200においてケリーンが「美術的記述に基づいた批評モデルは、Penn State Papers in Art Education, no.6(University Park: Pennsylvania State University, 1968)の美術の教育の実在論—現象学的学習におけるクレジットによって提示され、大きな影響を受け」201と位置付けられている。この2か示すすぎないことから、以下に考察した範囲から記す。

ケリーンは、1950年にミシガン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、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年、1976年にかけて、CERMREL(中央アジア教育研究所)の「美術教育プログラムの国家顧問会議(National Advisory Board)」に所属しており、実施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「美術教育ジャーナル」の彼の特集号「Bibliography」によると、哲学の哲学(Philosophy of Science)に、5件の書評をしていることが確認出来る202いずれも50年代のケリーンの論旨を考察する上での欠かせない貴重な資料といえる。

美学者ケリーンの最初の研究が、エッカーとの共同執筆である1968年の「公立学校の教育法における美術美学」203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れる。その後、1960年代初頭にウィスコンシン大学の機関誌『アーツ・イン・ソサエティ』の編集者、1962年の同大学主催のウィングスプレッード会議にエッカー、フェルドマン等と参加し、その会議報告を『ウィングスプレッードの意味—会議の概要』204により発表している(第3章第3節参照)。『アーツ・イン・
ソサエティーにも1959年に「美術とコミュニケーション」を、1960年に「ファイン・アーツの教育的機能」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、美学者クローテー（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完全な概念主義者のモデル」として挙げ、美学者が「美術家と鑑賞者間の社会の間のギャップを埋める」と危惧を表明している。ケリンが「概念主義の隠喩的な映（metaphysical trapping of idealism）」と呼ぶ批判は、「美術家とその芸術家在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）との差異」、この2点に向けられている。それによりケリンが提案する、ミードの「Mind, Self and Society」とコリンウッドの「芸術の原理」を基盤とした「芸術的プロセス（artistic process）」とは、「芸術家のジェスチャーは意味を持っており、「芸術家の複雑なジェスチャーへ鑑賞的に対応する」ことをある。こうした、芸術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自覚に同様にみなししている。そして、現象学という作品との出会いと対話により、美と表現が社会的で、芸術家（artist）の介入は排除されない。この点で、ケリンはクローテーの直観の美を批判し、ミード、コリンウッドを支持するのである。

1964年、ケリンは教育に深い関関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「美術と芸術の教授法」を、そして「スウェール・レビュ」に「文学批評における方法と方法論」と、発表している。前述したように、「芸術と美術の教授法」の中では、美の問題を扱ったデューイ、ヴレーメンとチャムプリ、エッカーが論じられ、そしてエッカーは批判されている。こうした活動が芸術教育改善会議の議論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、「実存主義者の美術（An Existentialist Aesthetic）」がウィスコンシン大学から出版され、初版は1962年発行である。「1961年6月付け」の和訳版も発行され、1964年に5月1日に発売している。53歳のエッカー・ルノンティの書に増補された。後者は（ボンティ）作品を英語圏の読者達のために導入する手助けを一方で、この研究はフランスで未だに完璧な理論の間に多くの誤差が含まれている。記録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芸術を教育的に導入したものが、1966年の「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「美術教育のための実践論の基盤」22である。後述するが、この論考の内容は、芸術教育発会議の参加者に大きな影響を残した。某年67年のアメリカ芸術教育協会における発表を基に、ケリンは1968年、「美的教育ジャーナル」に「美術教育：美的触覚のための役割」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芸術学部のプレゼンテーションにおいて、「美的教育の実践論：現象学的説明」221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「美術教育者達のための美学（An Aesthetic for Art Educators）」（1989）23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「尽力して決して美を取らない若いディープ・エッカー（Dave Ecker）」218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
1966年のオハイオ州立大学の研究報告書の発行に向けられたケリンは、その後、

25 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）には、1966年夏のオハイオ州立大学のセミナー出席者ワトソン（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年にワトソンは、美術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。ワトソンは、彼の言葉の中で、「現象学的美学的研究分野、科学的密をきるため、現象学の哲学的方法を用いることが出来ると信じた。」とある人物とし、ユージーン・ケリンにも最も印象を受けていた。ワトソ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、「私の（ワトソンが一つの実の定義、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よりながら、彼の批評論著自体の影響が薄い。その反面、ペンシルバニア州立大学の「リサ・テリーとカリキュラム開発向けの美術教育におけるセミナー」の稿でバーカンは、当時、オハイオ州立大学の客員教授であった「エドワード・フェルドマンの注目点が何等か」という、「フェルドマンは、美術における哲学的意味に焦点を当て、意味の探究は美術に限定したカリキュラム目的の必要があると示唆している」や、「生徒は美術家の求めたを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のを目指すため授業される」のキーワードとして重要視している。

マクレガーは、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”と表現さ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った。

218 Ibid., p. 196.
第4章

ラムの基盤」として、「諸学問(Disciplines)～知識と知ること(Knowledge and Knowing)」、「学問者(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(Content for Curriulum)」→「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では、「生徒達が、対象(object)を見ることにより捉われた視点に応じて、異なった知覚が可能ということが認識可能なよう、そしてその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222。「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、小さな島の石形に置かれている。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、説明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」に明らかに類似をみせ、それらは「現象学的美学」という言葉で異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月8月にオハイオ州立大学の美術学習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リ・ケリンの現象学的美学の理論により採用された」と記述されている223。ここでは、「美術作品の記述は美術家の意図を表現する」、「美術作品は全てのものを表現する」、「美術作品は表現するものではない」、「美術作品は表現そのものである」、「美術作品は感覚的な表面を通じて表れる」、「美術作品は感覚的な表面と現実

1.表面の出会いを記述しない(Describe the surface counters)。
2.表面の出会いの中で関係性を記述しない(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い(Describe the relationships among the surface and representational counters)。
6.可能ながら、別な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.美術作品の再総括と発見した意味を比較しない(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い(Make a judgement about the significance of the work)。

以上のケリンに影響を受けて、導入した現象学と美術教育との関係性は、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メデンフォート(Wellington Madenfort)の1970年代の「アート・エデュケー

222 Ibid., p.33-36。
223 Ibid., p.33。
224 Ibid., p.43。
284
285
第4章


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-?*)がブレーンズは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336. この会議のテーマの主題を象徴しており、既にB.スミスが教育界を基盤に確立していることから、特に注目度は高かっただろう。この論考の内容は不明であるが、おそらく、当時、一般教育哲学者領域に属する彼の美術を専門に扱った論考は、同年1961年「美術における教授法の論理」337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そうだ。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の美術教育者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「ディチャーズ・カレッジ・レコード」の集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ィングスフレッド会議参加前の(Harold Taylor)[第2章第3節参照]の「教育における


「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味決定するだけでなく、判断を支持するうえでの根拠を欠く、と述べる。美術作品の鑑賞を含む論争以外は、鑑賞、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。』

1961年、B.スミスの論文に関する論考が最初に現れた時期は、美術教育の転換期である。同時に、鑑賞の定義ではなく、言語の用途・性格を考察する研究として美術教育関係に現れ始めた。1962年、パーナンの「美術教育の転換期」の講演やウィングス・プレッド会議が開始され、この同1962年カリブールニア州デザート・カレッジ(College of the Desert)の美術学科長のマリー(Roy Mallory)の「美術鑑賞：大学課程の学習報告」が掲載され、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に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分岐するものとして、導入(introduction)、理解(understanding)、判断(judgment)、方向づけ(orientation)、そして、調査(survey)のような言葉を出す。これは鑑賞(appreciation)の当然な位置が払われるべき模範的な言葉の性格であり、多くの表面的な言葉や、知覚の位置を適応させていく。我々は観察(observation)、理解(understanding)、評価(evaluation)、そして美的判断(eesthetic Judgment)に関心を持っている。難波みなく、感動的に知的に寄せられていた実際の美術の解釈は、より意味深い傾向によりて代わられた。」

新たな操作法で、それは定義する(defining)、記述する(describing)、声明する(statements)、報告する(reporting)、書き換えする(substituting)、価値付けする(valuing)、考察する(opining)、分類する(classifying)、比較する(comparing)、対比する(contrasting)、条件付けして推論する(conditional inferencing)、説明する(explanation)。


238 Ibid.

239 Ibid., p.9.

さらに、マリーは「批評的判断の発達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年頃、最も幸せで一般的に普及していたNAEA(アメリカ芸術教育協会)を中心に美術教育への言葉の関係性を論じた論考がみられていた。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。パーナン、アイサーク等だけでなく、1960年代の美術教育研究者等は、スプートニク・ショック以後の科学傾向が重視され、美術傾向への危機感から、彼等が反逆的、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美術鑑賞会議がエッガーと共に参加したラッキーの研究報告書は、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、学習単元として「単元110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。だっ私は何か好きかを知っている。)」、単元110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用いられている。ラッキーは特に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ている価値判断の一連を同義にしている点で似た点が見られる。

R.スミスもエッガーと同様に、1965年の論考「美的教育としてのフィルム鑑賞」における言葉と定義づけの問題を提上げている。美的教育は、ファイン・アートの領域の中で、生徒へ真の理解性と判断の基準を導入するためにおいて、価値教育の一持有的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はこれからの理由から価値があると認めさせる(«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、これからの評価基準へ向けた必然的な価値があると認めさせようとしていない(«like X but am willing to admit that X is not necessarily valuable according to such and such criteria)」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応じた固有名詞を代入可能とする文章形式
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。

チャップマンの教員養成課程の学生を主な対象とした『教育における美術教育の学習方法（Approaches to Art in Education）』（1978）にも、B.スミスの『美術における授業法の論理』が採用方法として含まれている。

その採用プログラムの中の編集的な学習方法には、「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視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.あなたがいる評価基準を決定しない」・「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い」・「3.その評価基準が適合している度合（degree）を決定しない」というものである。

チャップマンがパーカンと共に創作に加わった「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は活動（activity）に向けた思想と共にゲームを始めるなら、次のそれぞれを付随する現象（phenomenon）、詳細な概念（concepta）、事実（facts）を定義づけするオプション（option）を有するだろう」と説明されている。そのゲームの構造を定義するルールとして以下の8項目が提示されている。

1. 各ゲームは計画された単元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元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）。

第4章

は、R.スミスと同所附属のイリノイ大学のスミス（B. Othanel Smith）の論考「美術における授業法の論理」の影響が顕著である。「私はXが好きではないが、だがXがそうだのか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、本講の文章では、[The Seventh Seal]は彼だけのフィールドではないかもしれないが、良いフィールドである」というように実際に自論を展開開じ中でも利用されていることが確認できる。

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『教育の言語』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、ホッブス（Jack Hobbs）の『美術における言葉と価値の問題』、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』、そして、ゲーヒガン（George Geahigian）の多くの「美術批評・教育批判の理論（Vol.7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、「Crítica」と「言葉」を軸として並行し、運動として根付いていたことを証明している。特に、岡崎弘也が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、長いレベルでの美術批評教育の批判の過程とともに続く切拓ともなる。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章参照]、1965年を中心としたパーカンによる「ローゲン・フェルールの時代」を一新する姿勢は、以上のような美術批評の批評と「言葉」に共通した要素が示されており、そして、1960年代後半、パーカンが指摘するCEMRELの美術教育カリキュラム開発の第1段階と、「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バナ校に所属していた際、1965年の論考「ゲーム理論は美術における探求のための分析的道具」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、
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配慮の形式において、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）。250

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、「ゲームの形式的要求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、自分達のゲームを理解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にねオススメしてしまうことがあり」と批判している。反面、「このゲームの実行者は、演技者が実行すること、すなわち必要上架やをゲットし、人間的思考と行為、事実と価値、及び、美的教育の事実は何なのか、何でありうるのか、何でありうるべきか、という可能な組合せを思考することにこそあり」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ュアル・バーカンの重要な貢献がある」とし、また、1962年のバーカンの「美術教育における実施期」の一冊に引用し、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ていじる、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実施期が訪れる感覚が早かっただけでもない、彼は、

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、平々を手助けしたいためであり、教育が「美的生活を、我々自身と我々の生徒のためのリリアティ（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、美の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。250

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CEMERL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、実学者のリリアンの「現場学の美学」のように作品との直接の「出会い」が強調されるとかにより、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概要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日まで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日までウィントン、D.C.の「全米教育研究センタ－」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指導下の開発会議において、美術家、美術批評家など教

第4章

表4-4「1960年代のパーカンと美術鑑賞教育改革」

<table>
<thead>
<tr>
<th>年代</th>
<th>月</th>
<th>日</th>
<th>事象</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1961年</td>
<td>4月</td>
<td>15日</td>
<td>フロリダ州マイアミビーチのドーブルホテルでNAEA第6回会議「美術教育-教授法における質」開催。B.O.スミスが参加。パ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出。</td>
</tr>
<tr>
<td>1962年</td>
<td>4月</td>
<td>17日</td>
<td>オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術学術の会議でパーカンの「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。</td>
</tr>
<tr>
<td>1963年</td>
<td>5月</td>
<td>8-10日</td>
<td>ウィスコンシン大学で母体に「ウィングスプレッド会議」開催。</td>
</tr>
<tr>
<td>1964年</td>
<td>10月</td>
<td>8-11日</td>
<td>ニューヨーク大学においてコナット(Howard Conant)がディレクターとし「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。美術批評家ローズバーグ(Edward Mattile)が参加。</td>
</tr>
<tr>
<td>1965年</td>
<td>8月</td>
<td>30-9月9日</td>
<td>ベンシルバニア州立大学においてマッティ(Edward Mattile)がディレクターとし「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(通称ベンスティット・セミナー)」開催。美術批評家ローズバーグ、パーカン、アイスナー、エッカー、マクフェロー、R.A.スミス、フュルドマン等が参加。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

[294]
第4章

【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

<table>
<thead>
<tr>
<th>年</th>
<th>事件</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1961</td>
<td>ブルーナーの「教育の遠慮」発行、同年の NAEA 会議において B.O.スミスが美術教育における質の問題について述べる。</td>
</tr>
<tr>
<td>1962</td>
<td>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革」を発表。同年、ウィスコンシン大学主催ウイングスプレッド会議開催、ケリン(Eugene Kaelin)エッカー(David Ecker)、フェルドマン</td>
</tr>
</tbody>
</table>

・ポスト・ローウェンフェルト世代の美術教育研究者等の台頭
・ラニアーのコミュニケーション・モデルが発表され続ける。

1965年7月〜8月、オハイオ州立大学の美術館教育の改善会議、エッカーとケリンを中心に展開

・「美術批評」が出現 1965年8月〜9月ペンシルバニア州立大学のセミナー開催、バーカン、アイヌナー、エッカー、フェルドマン、R.スミス等参加
1965年12月、ラニアー(Vincent Lanier)をディレクターとして NAEA 最新メディア会議
1966年にオハイオ州立大学にてフェルドマンが招聘され、「美術批評」を設立。

・B.スミスの「美術の教授法における論理」が厳密教育の基盤として受容される。
1966年 InSIA のプラハ会議のバーカンが母国の美術教育の転換期を世界に発表する。

1968年、CEMREL(中央中西部地区教育研究所)とオハイオ州立大学が共同で美術教育カリキュラム開発の第一段階 ディレクターにバーカン。

・「美術批評」教育、記述、分析、解釈、判断(評価)が浸透していく。
1970年の『ガイドライン』にケリンの理論が導入される。

第5章

フェルドマンと1960年代後半の「美術批評」教育

1965年4月4日から9日まで、第8回 NAEA ピエンナーレ会議が開催、バーカン、ブラウディー等「学問に基づいた美術教育'の議論が盛んに行われる。
1963-1968年まで、連邦教育部(U.S.O.E. of Office)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、1967年の「ホーク大学経済学部」を拠点としたもので、開発会議(Developmental Conference)と呼ばれた。美術教育に関しても、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)とディレクターとし、参加者は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)」である。そして、特に美術教育研究者等に大きな影響を与えたものが、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チルデ(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芸術教育におけるセミナー(通称ペンシルバニア・セミナー、以下この表記を用いる)」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、掲載された内容を通じて関連的な大きな影響を与えることとなった。

この両会議には、美術批評家ローセンバーグ(Harold Rosenberg, 1906-1978)が参加していた。ペンシルバニア・セミナーにおけるローセンバーグの美術批評の教育意義に関する研究報告書は「批評との関係」にあり、セミナーの初日、8月30日の午後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(全米芸術教育協会)の機関誌「アート・エデュケーション(Art Education)」第6号に「美術の二重性」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)など著名な芸術家が参加し、学校教育の枠組みを超えた専門家の新たな共同体が展開された。このセミナーでのローセンバーグの役割は、最終報告書にも定かではない。これを、特に重要な役割を果たしたととらえにくい。翌1965年のペンシルバニア・セミナーには、提出された各専門家の研究報告書を通じ、共同討議が行われる、という形がとられていた。しかし、著名な芸術批評家のセミナー出席は「芸術教育の転換期」を象徴する役割を担っていたというが、このセミナーでオハ

1 謝野「1960年代中期のアメリカにおける芸術教育会議の意義」『芸術教育研究』17(2)号、1966年、63-79頁
第5章

第1節 1960年代の「美術批評」教育

1. バーカンの「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日に、ニューヨーク・シティのコメドアー・ホテル(Hotel 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)」であった。この会議開催直前の協会機関誌に掲載された、NAEA会長ハスティー(Redd 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、我々一人一人の美術家を養育することにある」と声明文があり、制作行為が正当付けられている。しかし、バーカンは特集号の中で、会議のテーマに関して事前に論考を発表しているが、その中では「美術教育の教科書の質の特性(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ります。その言葉は、「その絵画は質を有している(That painting has quality)」の語句において優秀性(excellence)を指しており、例えば「その絵画は赤と黒である(That painting is red and black)」、対象の特性や属性に言及している。前ので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。」

ここで、バーカンは美術教育の定義ではなく、その「quality」という言葉の味方が文脈に関際で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観察が、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(disctrimination of visual qualities inherent in it)」に対して美術作品への注意に基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。こうした、バーカ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る点は、以下のブルーナーを中心にした1960年代の教育改革醸成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6月、ワシントン・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「美術教育の活動」が発行された年であった。全米に向け、1960年代の教育改革の潮が実際に勃発した年である。同年、4月11-15日にかけて、フロリダ州マイアミ・ビーチのドービール・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、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、バーカンの主題に向けた論考も掲載された。その中で、バーカンは、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) 彼の思想を刺激付け、彼の創造的活動を助けたソースとして役立つ。絵画における出来事の質、(2) 彼の絵画の出来事へ向け、彼の作品の素材へ向け、彼の活動(energy)を通じて発展する美術形式へ向け、彼自身の中にある意味の質、(3) 彼の創造的活動に関する刺激、統制、限界に向けた用心に伴う。美術作品の質、(4) 彼の作品の中で、彼が発展し、彼を固有の必要性を課し、彼に要求する」という表述となる。15

こうした、1961年時点における、バーカ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もの、質としての統一感を形成することが要求され、その統一感を生み出す絵画経験のプロセスは、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 Intellige)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着実な切っ掛けとなる。

9 This conference program's details are in Art Education, Vol.12, No.3 (March 1961) p.5.
10 Ibid., p.3.
12 Ibid., p.16.
13 Ibid.
15 Ibid., p.21.
（2）ペンスティット・セミナー（1965）
バーカンの重要な論考としてされてきたのが、1965年8月31日－9月9日までの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」14である。このバーカンの報告書は、1980年代以降、ゲッティーセンター Getty CenterのDBAE (Discipline-based Art Education) 学問に基づいた美術教育の枠組みアプローチが唱えられた際、「学問に基づいた」美術教育の歴史的発展として、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、マクイニー (Harold McWhinnie) の「マニュエル・バーカンの探究モデルの報告書: ペンスティット・セミナーにおけるいくつかの反省」15がある。

ペンスティット・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、制作の中心に限定せずに、問題中心の美術批評や美術史にまで拡張された」16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る種の人間的に意味ある問い合わせや、それらの問い合わせに回答を求める活動する特有の方法を、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、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について起されるためのモデルとなる。」17

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 岡崎、前揭書、107頁。

第5章

【技術の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』の第13章「批評と認識」に述べられている批評家の役割に共通する観点と同様である。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見や好みをもち、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、この偏見や好みを、感覚的知識と知識的な洞察の器官に変えることであり、しかし、そこから方向と真実さが引き出され、基本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導き出さず、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、単に制限を増大させるだけでなく、それを理解している人物にとっては、世界と日常生活のなかで破られ、知覚される事象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、見ることで、聞くことを学ぶ、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時〜5時まで前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が共同提示にかけられている。この中でローゼンバーグは、「美術批評として、美術批評の知識、美術批評と美術批評を美術批評論、美術批評と芸術批評の問題の意識や装飾、の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、美術批評を美術批評学問の中で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た。だが、美術批評と異なり、「批評家は過去の美術に偏解まなければならない。とりわけ、批評家の反対する( reflected upon) 必要がある」とし、「批評家によっての美術史の知識は美術史家とは異なっている」と真実を強調している23。ここに、1960年代の教育哲学に浸透していた反省的 (reflective) 次元との接点を見出すことも可能だろう。

20 柴田・森田訳, 『経験としての芸術』, 393-395頁。
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英学における研究方法の選択が、大きな背景となった。パーティーの美術教育と美術教育学の進歩に関して提案した「探求」の概念は、美術教育の教授-学習法において、特に、制作と観賞の適応を美術教育活動に含めることに重要的な準備をした。更に、美術教科書を拡大するために、美術史、美術批評を「探求」行為として、定義することは、火災行為が概念（Concept）の学習であり、「美術批評」を選択すること、また、発生学的学問である美術史、美術の経験という現象を扱う制作、と共に包括することに有益であった。そのための研究において的確に指摘された、パーティーが理路とした「学問に基づいた」美術教育観の背景にある、言葉の二重化の克服が関係しているという。ゆえに、パーティーが1960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) アイスナーへのパーカンの影響
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学会の会議のパーカンの発表原稿「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」27は、特にスタンフォード大学のアイスナー（Elliot Eisner,1963,33）に出版された1964年11月13日のオハイオ州美術学会の発表原稿の内容に「学校での効果的な美術教育の活動は美術教育のカリキュラムを深く実現させなければならない」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教育門の育成を中心とした研究が既に明らかになっている28。パ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)美術メディア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、「視覚的事実の記録」、「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29。

29 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」(ストーク・プロジェクトとCEMBRELの美術教育プログラム) 講談社大学鉄道会、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。
35 伊藤、前橋、1964,p.11.
第5章

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」1966年の「中等学校と大学レベルにおける芸術へ向けた情報と質問の開発がカリキュラム理論の下盤となっている」38。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」から直接取引されたものである。それはプロジェクトの目標38の第1として、「カリキュラムの理論的枠組みの基盤」を「生産的側面(Productive Aspects)」、「批評的側面(Critical Aspects)」、「歴史的側面(Historical Aspects)」と3つの側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、美術の批評的側面を「取り扱う(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7月のアイヌの「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。この論考でアイヌはタイトルの「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段階に分かれており、段階1で「表紙の題名の(3)-(6)の事項の設備であり、「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(2)このカリキュラム構成に沿って、準備の学習を文章すること、及び、それらのスタッフの対話による考察(3)設定された学習ごとに、必要とされる指導者、手引き、視覚的教具などの教材材料をデザインすること(4)それぞれの資料や学習の最終の実験テストのための教科書や教材の選定と、そこで行われるテスト(5)実施テストの結果から、指導者、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続きの決定」からなる。第2段階はプロジェクトの最終報告書作成であり1965年の「夏から秋にかけて」を作成され、「11月に出来上がり、財団に提出された」とされる。

36 同様、前掲書、126頁。
37 他の目標は、前掲書の「次第」を、「美術の公立小学校での美術教育のプログラムに筋書きと実践性をもつ教育的特性を提供しようること」、第三に「可能な限り広く、多様多様視覚的教具を開発し、具体的に使用しやすいよう作成すること」、「第四の目標は、このプロジェクトで得られるであろう様々な学習や単元への評価の手順の開発である。」

38 同上、「批評的思考」を「ある素材を美術表現の媒体へと変換するのに役立つ学習の技術を生徒たちに獲得させる創造活動になるもの」「批評的側面」は「生徒たちが興味をもつものを中心に見る能力、適切な概念処理からは視覚的に Orchestrating student experience」というもので、メンバーの言う「カリキュラム全体の計画を発表させ、この枠を通じて実践的経験を得ようとする批判的視点である。」
「歴史的側面」は「美術とその内容と形式との影響を与える文化的な文脈において創造される一方で、逆に美術はその文化的な文脈に影響を与える、ということを生徒たちに理解させるようする歴史的側面である。」

39 Ibid. p.214.

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)」に倣する。そして、この言葉は「私は(アイヌ)は、知性の質的側面についての価値ある議論に向け、トレード大学のフランシス・フレーマン(Edward Villerman)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、芸的感性性(aesthetic sensitivity)や鑑賞(賞賛)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、質的領域において存在し、視覚的な美術家の活動により範囲化された質的物理的な秩序付けにおいて解決され、再び、見る人(viewer)は美術家の作品にある質を積極的に知覚し、秩序付けする必要がある。芸的感性は、鑑賞、質的領域への知的探求(Intelligent Inquiry)の産物(products)である。」

1963年-1965年かけ、NAEAの機関誌「スタディーズ・イン・アート・エデュケーション」は、アイヌの「友利」、オハイオ州立大学のエッカーと共編纂されていた。彼等2人は、1966年に出版された「美術教育における読書(Readings in Art Education)」も共同編纂している。序章には、「我々は特に、この著書の参考読本の準備に向け、マニュアル・バークン・ジェーローム・ハウスマン(Jerome Hausman)から特別恩恵を受けている」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会演説のディレクターを務めていたエッカーは、ベンテティツ・セミナーで「美術教育の諸問題:方法論的定義」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、アイヌの「探求」へと影響を及ぼすこととなる。
3. エフランデと「P-D 理論」

(1) エフランデへのバーカンの影響

1965 年 4 月 8 日、バーカンのローエンフェルド記念講演の批判に対して、ブリテンは「バーカンがローエンフェルドの批判において引き起こした、最も深刻なものを」、バーカンはローエンフェルドの提倡した美学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」に対し最も過剰に反応している。特にブリテンはバーカンが発達段階に対し、「明らかにバーカンは、発達段階の理論の強い王者にパリス（Dale Harris を指す）を用いようとしたことを止めない」や、「バーカンは、マクフェー（June McFee を指す）がローエンフェルドの発達段階への批評範囲があり、これを『将来へ向けた可能性を予告している』とみなし」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」4). マクフェーの代表的な著作『美術のための基礎（Preparation for Art）』は、1961 年に初版、1970 年に再版4) が発行されている。著者がマクフェーがバーカンと同様、ペンスティト・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、バーカンの「美学教育の歴史」の著者がエフランデ、1960 年代後半、バーカンとマクフェーの関係にいち早く注目した研究者であり、その論考は『スタジズ・イン・アート・エクスチェンジ』の 1967 年「知覚-叙述の理論の研究、いくつかの提案された修正」4)。そして、1968 年「美学における構造とカリキュラム結果のいくつかの問題」4) の 2つに示された。

(2) 「P-D 理論」

エフランデは 1967 年の論考の中で、まずペンスティト・セミナーで提出されたバーカンの研究報告書を基に、エフランデによる『美学教育の「P-D 理論」』として美学家のモデルから、美学論と美学批評の学習へ向けた、バーカンの「探究者（Inquiry）」として美術家のモデルから、「美学批評の」と「美学批評の」学習へ向けたところに、「バーカンはこれらの他の本質的な構成要素を、自著的美学派（aesthetic inquiry）のモデルとして含む「美学活動（art activity）」の性質を再定義した」とするものである4)。また、エフランデの 1968 年の論考においても「バーカンの探究のモード（modes of inquiry）」が「判断の基盤として美学作品を現象学的な経験（phenomenological experience）に依存する美学批評家」に役立つと評価している4)。1968 年の論考の中に、バーカンはおそらく、ブリテン-マクフェー主義者（Brunerian）の理論から美学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、の位置付けている4)。この論考においてエフランデは、ブリテンの 1960 年の『美学教育の』だけでなく、『教授法の理論へ向けて（Toward a Theory of Instruction）』（1966）を考察している。そして、『構造の概念（notion of structure）』が「美学と人文主義における教授法に向けた概念の理論を構築することが不可能」と問題提起している4)。エフランデが挙げる「ブリテン-マクフェーの構造の概念」の問題点は以下の 4点である。

「1」美術と人文主義（arts and humanities）の構成形成の対応を含めた統一の欠如、「2」美術の領域と人文主義の領域のための認識は基盤の欠如、「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、様々な表現（representation）のレベルをそれぞれ持つことができないという事実」と「次にマクフェーの『P-D 理論』をその他用として取りあげる。ここでは、エフランデが著するマクフェーの『P-D 理論』に関して言及しておく必要がある。もしそれ『P-D 理論』（図版 5-3）は、武井勝雄の邦訳『美学教育の基礎』に従うと『知覚-叙述理論（Preception-Delination）』の概念とされる。それらを第 1 項「子どもの基礎のすべて」は「視覚を通じてものに反応するための個人の準備」（全体のレディ）
第5章

ネス）→第2項「心理的・文化的環境」は「感情によって、知的・精神的経験が発揮されたり、突き放されたりする」（心理哲学）→第3項「知識の把握」は「自分が受け入れら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、個人が受けける人間の視覚的特徴を分類する）というものをある。マクフェーの「P-D理論」から、ローウェンフェルトの分類の視覚と触覚の型を批判し、代わりに個々人が環境の中で「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。

「人によって空にたいする認識が異なるということは、いつからとなく認められている。ローウェンフェルト（Lowenfeld.V.）は生まれつき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。」

「正常な人は、刺激の種類に関係なく、任意の一定の刺激に対する一定の反応を示す。しかし、特別な刺激に対しては、その反応が異なる。したがって、人の視覚経験は、刺激の種類に関係なく、一定の反応を示す。」

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」、「学会した視覚経験の方法」、「新しいことを受け入れられる柔軟性あるあるいは硬直性」、「過去の知識の訓練」に始まる、あるゆる学習の準備を指す。マクフェーは、ローウェンフェルトの「デレク」を批判し、代わりに、「レディネス」を前提として、反応するための準備や「視覚網膜を通して観察するものを選択する」など、学習の決定付けを、従来の知識・知識というプロセスの組み合わせされることを重視する。この背景には、アルンハイム（Rudolf Arnheim）の「わがわが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

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「配列・分析・解釈」

では、ローウェンフェルトは一般学生の美学学習方法において、バーカの「探求」をマクフェーの「P-D理論」とどう結びつけるのだろうか。この関係を明らかにすることは重要である。ローウェンフェルトは、美術作品を探求（inquiring）可能な人と探求不可能な人の違いは、「closureを遂行するための能力」である44。例えば、無能の素人が、ブロックのコレクションに接近するうえで、近代絵画に関する詳細と共有を歩み寄った場合、「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45。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46。エラントは「マクフェーの理論において創造性（creativity）を論じるための適切な位置付けが、描述（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「は実際、彼にとってこれ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、それらの関係を知覚した後、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47。

このエラントの解釈は、ブラウジー等共著の『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（relational concepts）」、「操作的概念（operational concepts）」、「価値付けの概念（valuative concepts）」として「概念の用法」としての「説明（explanations）」と「解釈（interpretation）」に類似している48。また、フェルドマンの引用がみられ

44 Einfeld, "An Examination of Perception Delineation Theory; Some Proposed Modification,“ p.78.
45 Ibid.
46 Ibid.
47 Ibid.
第5章

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、美術批評家のモデルとした点が、非常に類似している。「ローエン
フェルド仮想」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、
1960年のローエ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る余裕を
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。パーカー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で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
教授した後、1967年1月、彼の「イメージと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
入れることと、パーカーが先導する美術批評家の「探求」モデルを受容する補強材
としていたといえる。

第2節 ジェルマンと「批評学習」

1.フェルドマン(1923-)

(1)生い立ち

1961-1971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5-1)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、「Whos Who in America」でフェルドマンの職業は「美術批評家
(ar cr)」と記されており、やはり、美術批評教育の提案者として定義している。彼
の著書は、多くのニューハージー州のプレンティス・ホール(Prentice-Hall)か
ら出版されており、最初の著書となる「イメージとイデアとしての美術(Art as
Image and Idea)」(1967)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 Schools)」(1970)
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

Higher Institutions)」(1970)を編集し、また、「イメージと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:イメージとイデアとしての美術(Varities
of Visual Experience: Art as Image and Idea)」(1972)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(Artists)」(1982)、「美術についての思考(Thinking About
Art)」(1982)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。


| 第1章 | 美術の重要性(The Importance of Art) |
| 第2章 | 美術の言語(The Language of Art) |
| 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5章 | 中世のギルド(同業組合)組合員(The Medieval Gildsmen) |
| 第6章 | ルネサンスとパロックの美術(Renaissance and Baroque Art) |
| 第7章 | 古代と中世の美術のゲノシス(The Renaissance Genius) |
| 第8章 | フラムス革命期の画家(The Revolutionary Artist) |
| 第9章 | 自由奔放な画家(The Bohemian Artists) |
| 第10章 | 印刷・写真・映画(Printmaking, Fotography, Film) |

64 Who's Who in America
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)⑤、同年に自著となる小冊子『美術の教授法など(Teaching Art and So On)』(1994)⑥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』(The Hyphenated Artists)や『写真、映画』(Photography, and Film)を著しく、彼の生い立ちを検討してみたい。この彼の回想録には、1967年に「イメージと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現された人物名が現れており、問題領域の中の対象である著書の背景を検討するうえでも特に重要である。

フェルドマンは、1923年5月6日にニュージージー州のBayonneにおいて父ルシアン(Lucian Feldman)と母バスセ(Bertha Feldman)の次で生まれた。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期、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』の輪読クラブの馬の写真を模写した光景が、物語を始められている。「私は、その掟の絵に魅了させられた」⑦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ィ(John 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」⑧とし、2度に渡りタイムズ誌の絵を記述している。

1930年代にはエドモンドは6、7歳だったと回想している。この期に1930年代、19世紀末から現れた美や道徳的規範を教育目標におおきく、「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・ミゴやクリュヴァール美術館のマンロを中心としたアート・テストを含む「鑑賞」(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満れていたことから、両親から見てエドモンドの模写は合理的で技術が覚えられると確信されていたと、記載されている。彼自身、シカゴ大学を卒業後、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、彼は自分の子ジェッセ(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していた。フェルドマンの伯父ジェッセは詩人、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、伯父ジェッセ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を感じた。そして、伯父のジョン半(Jhon)を通じてタイムズ誌の美術批評家ジェウェル(Edward Jewell)という人物へのアポイントをした。フェルドマンの母親はジェウェル・ベネーティー・フレッドマンのドリームイングを見せて名前があるのか、もしそうなら何をすればよいのか尋ねたとされている。それに対しジェウェルはニューヨークのミルボーン(Millburn)で子供連れに絵を教えているベネーティー(Van Perrine)という画家を紹介されたとされている。ここから旅するに、ジェウェルは、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す。そして、フェルドマンは日曜の朝、ベネーティーのスタジオに向かった。画家ベネーティーは後に、「イメージとイデアとしての美術」の序章に心の師としたジーガー・フレッド(Elwin Ziegfeld)と並んで初めに名前が挙げられ、感謝の意が表現されている程、彼にとって重要な人物である。また、ベネーティーという画家は「ナショナル・アカデミズム(National Academicism)-元のアメリカ人的印象主義者』でであり、「子供に描かせましょう(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、土曜の朝のベネーティーの子供の授業に出席した』が、「そのうち、彼(ベネーティー)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』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」とも、「私は古く形態化した人文主義的モチーフ(humanistic motif)への愛着に弁当はない」と、後の執筆活動への影響を及ぼしている点であろう。

⑦ Feldman, Teaching Art and So On.p.5.
⑧ Ibid.,p.6.
1930年まで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)、または1939年までのプレイマリー・スクールと呼ばれるまでの美術教育での印象が残っているといっている。フェルト・スクールではありませんが、アート教育の視点を選択し、それは、学校を美術史、ギリシャ、ローマ美術の復興を象徴するノートブックに張り付けることを意味していた」とし、「私が思い起こすと、そこに興味は無かった」と、批判的に記述している。

フェルドマンによると、1930年代中盤の世界恐慌期に、アメリカの美術家達は社会的リズムに深い関心を向けるようになっていった。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、そこでの美術と社会問題との結びつきについて過慮があった。美術における価値が形式のもの以上より多くのものは存在しているというこ

とを学習した。私たちはそれから美術、家族の写真、私の祖母(私を幸福に

受け入れた唯一の人物)の肖像のパステル画から始まった。その当時、突然、美術はもと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のである。

1941年、一般教育編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『学術のマガジン(Scholastic Magazine)』の出版者に会っている。

フェルドマンは世界大戦中、フィリピンのジャングルで実線の生活やニューギニアの米地帯で実線を生活していたが、そこで、ネットをキャンパスにするための用具に切り替え、従軍兵士の肖像画を描いたと回想している。戦

後、シカゴ大学で卒業後、肖像画家としても不成功に終わり、UCLA(コロッセ・カリフォルニア大学:University of California at Los Angeles(UCLA)に入

学する。この大学には1人の研究者、古典的なドイツ人哲学者ウィキ(Karl Witt)と、美学教授カプラン(Abraham Kaplan)が在学しており、フェルドマンのその後の思想形成に強い影響を与えているようである。2人共、彼の「イメージとアイデアとしての美術」の文字に敬意が表れた人物に含まれている。当時、美術史教授のウィーから「分

類的な思考(Cometological 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て、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。
第5章

(Reconstruction in Philosophy)の第1章、哲学概念の変換

興味深いことにこの最終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「我々が全知識の組み化、或いは少なくともその多くを強調することを望むなら、それは再（aesthetic）の中にある」とされる。

「先ず、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、我々本来の知識の要因となる経験的データをさらにそこへと進む。例えば、我々はメキシコ人の器や器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)” 89 

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スキルの訓練と同様に、遊び、科学的教授法、歴史的解釈、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はないことが分かる。「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、食料と自己防御のため生命維持に必要な闘争に従事しない際の思考を、...経験は日常的な持の出来事よりも快活、且つ首尾一貫(vivid and coherent)するため強い関心の影響下の基、移されただ(transformed under the influence of dramatic interest)経験として定義されている」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えるものをもっている。

1953年、30歳の時、博士番号322番で論文题目「美術と民主主義の文化(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)と彼自身的絵画で生活を続けた。この後、1950年代後半には、1955年「アート・エデュケーション(Art Education)」に「美術館、コミュニティー、テレビ」81を、1959年には「カラッジ・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(Study in Art Education)」に「美的妥当性としてのリサーチ」83を発表している。後に「美的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年代末期、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。1958–69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、「文化的の2つの視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(3)」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「ウィングスプレッド会議」に、ケイン、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」の著者で著名なパーク(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節参照)。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 Ibid.p.226.
アーツ」に「美術と生活の結びつきについて」[99]という論考もある。1965年当時、イリノイ大学の美育教育思想の中心人物であった教育学者ブラウディー（Harry Broudy）や、《美育教育ジャーナル（Journal of Aesthetic Education）》の編集長スミスとは、少なくともこの時期、面識を持っていやすの、1965年、ハスティー（Reid Hastie）の論考「美術教師の教育」[100]には注意をフェルドマンの論考「美術教育の学問：定義の試み」の論文題名が記され「1960年7月にペンシルバニア州立大学の年度会議における美術教育における大学クラブで講演された」とが確認されている[99]。


1970年、美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としてCERMEL（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『美術教育ジャーナル』編集長スミスは、フェルドマンの『イメージとイデアとしての美術』の『批評パフォーマンス』を初学者の美育カリキュラムに導入した。この内容は、『美術教育へのアプローチ』（第2巻）として発表された。これらの美育カリキュラムへの『美術批評』領域の導入は、美学、美術史などの広範な学問の学習に『美術批評』が最も適した領域であるという背景がある。同1970年9月15-16日には、グンデマッハ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リダ州立大学の美術と美術教育学部が支援のもと、ペンシルバニア州立大学の美術教育学科の教授アンドラーン（Albert Anderson）をキャディーナーとして、テレファロン・レクチャー「教室における批評：美術における教授法と批評法の概念を変えること」と[102]が開催された。このレクチャーは、『美術教育における批評学（discipline of criticism）を推進するうえでのリーダーシップの存在にある3人、スミス、フェルドマン、エッカー』に進化して『批評学』（discipline of criticism）に進化するうえでのリーダーシップの存在にある3人、スミス、フェルドマン、エッカーにより進化された』のである。講義の内容は、1973年の『美育ジャーナル』に計3人の論考として掲載された。アンドラーンは、以下ののように記述している。

「各評論は、特性がある。スミスは、批評を教授可能な概念を形成するうえ、主

[101]Ibid.,p.255.

第5章
第5章

に美学的因子に関心を向けている。レベルマンは、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一彼等の美術についての発表の性質と特徴である。一般的に考えてみると、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に、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「美術教育ジャーナル」の編集長スミスの「学校において美術批評を教授すること」、レベルマン「単純なる批評家としての教師」、エッカー「美術についての子供達の発表分析」96である。1970年、批評教育は全域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環として普及した批評教育が、CEMPERを通じて全域的に収斂していった結果ともいえる。同時に、美術批評教育の提案者として最も著名人もレベルマンの代表的な著書が集められて発行された理由を、こうした背景が後押しさっていたといえる。

では、次に1960年代後半に発表されたレベルマンの「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、「イメージとイデアとしての美術」がニューヨーク市立大学で出版された本の「視覚経験の多様性」（パトリック・デルロン）は、医療の分野で一般に使用されている。「イメージとイデア」というテーマが、美術の分野における、特に新型新型コロナウイルスのパンデミックの影響で、特に注目されている。これには、以下の各項目が含まれている。

表5-2：「イメージとイデアとしての美術」

<table>
<thead>
<tr>
<th>第1章</th>
<th>第2章</th>
<th>第3章</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>「美術の機能」</td>
<td>「美術の社会的機能」</td>
<td>「美術の物理的機能」</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>第4章</th>
<th>第5章</th>
<th>第6章</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>「客観的に正確な様式」</td>
<td>「形式的秩序の様式」</td>
<td>「感情の様式」</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(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」はフェルダマンの美術批評教育文献として、代表的なものである。[表5-3]に次章を確認しておく。

<table>
<thead>
<tr>
<th>第5章</th>
<th>第8章「視覚的要素：文法」</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第3章</td>
<td>「美術の構造」</td>
</tr>
<tr>
<td>第4章</td>
<td>「メディアムと意味の相互作用」</td>
</tr>
<tr>
<td>第5章</td>
<td>「美術批評の問題」</td>
</tr>
</tbody>
</table>

表5-3 『美術を通じた人間形成：学校における美的経験』

<table>
<thead>
<tr>
<th>第1節</th>
<th>1. 文化人類学的・歴史的次元（原理・方程式からの定義・同時代美術史の定義・美術史からの定義・結論）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第2節</td>
<td>2. 創造的・批判的次元（問題解決としての美術・自己表現としての美術・美術史者の観点としての美術・結論）</td>
</tr>
<tr>
<td>第3節</td>
<td>3. 社会的・文化的次元（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・鏡の状態・結論））</td>
</tr>
<tr>
<td>第4節</td>
<td>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）</td>
</tr>
<tr>
<td>第5節</td>
<td>5. 美術学と美学（美術学と美学の結合）</td>
</tr>
<tr>
<td>第6節</td>
<td>6. 美術の創造的・形式的理論（実用的・形式的・心理分析的・ゲシュタルト理論）</td>
</tr>
<tr>
<td>第7節</td>
<td>7. 新しい理論（美術教育の特異性、変化の観点と、美術学の結論）</td>
</tr>
<tr>
<td>第8節</td>
<td>8. 関連の状況（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）</td>
</tr>
</tbody>
</table>

目次の構成を見た限りでは、学校教育の学習環境に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似た点が見られる。
第5章

「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: 
認識的学習(cognitive study)、文学的学習(lynguistic 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「人文主義的美術教育のカテゴリー」の各章に対応しており以下のように示
されている。

- 理論的カテゴリー
  - 認識的学習: 世界の理解(Understanding the World)(9章)
  - 文学的学習: 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: 美術批評的技術の習得(Mastering the Techniques of Art Criticism)(12章)

「批評的学習」のみが重視されていないことは、このカリキュラムから明確に見受け
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、パーカーが提倡したアイスナーがケッタリング・プロジェクトで実
践したような、美術教育内容のバランス重視の研究者に属するといえる。よって、
アイスナーの「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
と論証のバランス、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、美術批評的技術を習得するこ
と」には、「1968年の「イメージと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.
3.イリノイ大学の美学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、著者が調査した「イメージとイデアとしての美術」を中心に取り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、その後の義論は生徒故に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示された。スミスは「入門的な美学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からを推奨する」と述べている。このスミスが推奨する「読者」は、彼が編集する教科書のアプローチを示す「美的教育ジャーナル」と異なり、著者で理解し易いアート・エデュケーションの主な購読者層でず。それは、現在の美術教師である。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」には全州州立大学の哲学教授アイス(Jackson Ice)の「美学教育における批評:その役割と関係性」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い。スミスがも早く、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迫り、フェルドマンの批評方法が導入された背景を考えてみよう。

1960 年代後半、イリノイ大学では、初等学年を対象とした美学的教育カリキュラムの開発プロジェクトが展開された。プロジェクトのディレクターは、同大学の音楽教育者コルウェル(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 部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。プロジェクト

以上の対応関係の比較においても、「イメージとイデアとしての美術」と「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徴を、概要すると以下のようになるだろう。先ず、「イメージと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、及びその順序を従っ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.
第5章

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』星 1号 p515、同年『スタンダード・イン・アート・エデュケーション』星 4月号に含まれている 114。カリキュラム範例集に含まれた『美的批評:範例学習方法』において、スミスは批評用語を『段階(phase)』を計画するために用いるかのように意図的に利用されており、各段階を基盤的に固定するために考慮されている。したがって、『美的批評:範例学習方法』における段階は、常に正確ではない。さらに、批評活動は記述(description)から始まり、分析(analysis)、理解(understanding)、そして評価(evaluation)へと段階を経る。認識的に様々な占めるものであるが、認識により批評から分離し、理解をもたらし、一部重要性を段階という点で記述されるだろう。115を設定している。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メンの著書『イメージとイデアとしての美術』からの影響である 116。さらにその『批評段階から区別されるもの』として『批評手順や技術』を加えて説明されている。ここで導入されたスミスの『美的概念』117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) 真の誘導(metaphor)と直喚(stimuli)の使用」、「(5) 対比・比較・追憶(reminiscences)の使用」、「(6) 繰り返し(repetition)と反復(renunciation)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』への直接的な学び・批評のリソースには、同大学におけるプラウディーを中心に展開されたプロジェクトを例える。彼の『美術教育における美学と批評』などが蓄んでいたと考えられる。また、『米国の中等教育における民主主義・自由性』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美術科研究所を築いたとも考えられる。

次に、この『美的範例の学習方法』が美術教育カリキュラム全体の構造と、どう関係性を結んでいったかを検証する。

116 Ibid.
第5章

（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 廣義コンテク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ネイティブな学習方法」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。

基盤科学(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)人類の文化的発展。

範例(Exemplars): 美術・音楽・演劇・文学

道徳の問題(Moral Problems): 典型的な社会問題。

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比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)の観察に関与する」、「3. 解釈は作品の内容の意味に関して何か言うことあるある(中略)」、「4. 判定活動の最終段階は価値とメソッドの変定を形成する評価である」とされている121。また、「心理学」にはローベンフェルド(Victor Lowenfeld)の発達段階が提示されている122。

「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的秩序と必然的に同値でない」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. 純粋なものから多(parseFloating)の方法、B. 明暗なものから微妙なものへの、C. 私の中に話していた知らなかったものを、D. という秩序付けに沿って、範例学習の単元を配置することで、学習者へ批評的な観察視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)な統一性(entityの両側に範例を集合化する(Grouping exemplars))」、「領域的なシーケンス化(領域)」、「主観的なシーケンス化」などが提示されている。さらにのような「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)は最も大きな範囲を確保する」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・ヴィンチ(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)」の各種絵画作品と「ドナテルロ(Donatello)」の彫刻範例(Sculpture Exemplar)が掲載されている123。各美術範例とも全体的に「この絵画を選択するための理由」、「このアーティストを選択した理由」、「ポキャプラリー」・「分析(1. メディタム・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・ヴィンチのクロマコレッティの彫刻作品は、「画家と作品に関わる選別した理由が記された後、ポキャプラリー」として「ほかし(Sfumato)」・「明暗対照法(Chiaroscuro)」・「コントラプラスト(Contrapposto)」・「1点近接法、線近接法」・「空気近接法、大気近接法」が挙げられている。これらの中で「ポキャプラリー」は「明暗対照法の場合光と闇の動作的な使用、クロマは光を意味し、オスムロ(oscura)は闇を意味する」と説明されている。

「分析」は「I. メディタム・技術的考察」・「II. 形式・形状平面をデザインする各要素と原理、形式的考察」・「II. 主題・示された」・「IV. 主題・指されている内容(次に解釈を参考に)から構成されている。「I. メディタム」は更に「A. ハネル(未完成)の絵画の油彩」・「B. 描画」に、「II. 形式(上)・絵画平面をデザインする各要素と原理、
形式的熟考」は「A. 畫面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、縦面平面上に導かれ」、「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述されている。この「美術範囲」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、構成されているおり、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に配慮を見せた方法論であること、スミスの提示した「美的範囲の学習方法」が、ほぼ直接編成されていることなどが挙げられる。

「美術範囲」が実際のシーンソにより例が提示されたものは、テキスト中の「美術教材」である。この「美術教材」は欄順 G の「6 学年に向けた視覚美術の教授課題」、そして欄順 H の「絵画に基づいた美の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－現代の範囲」、「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 学年への関連とした）」「絵画を熟考するための思想ガイド」と構成されている。

例えば、「6 学年に向けた視覚美術の教授課題」は全 6 単元から構成されている。「第 1 単元：創作的ビジョン」は「授業 1 創造的ビジョン（イメージーション、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（ベースクティプト）」、「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助けで視野とし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 非対称構造」、「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 提示の主題」「授業 2 隠されている内容」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。これらは、スミスが「美的範囲の学習方法でフェルダマンから導入した美術批評用語の習得が、「イメージとイメージとしての美術」におけるアヴィソンの琴の批評実践者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」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、マインドとイメージーションの重要性を強調される。それらは、生徒へ明暗の眼と同様、問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ことを助ける。生徒は、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」。82

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) 美の知覚の役目を果たす眼と同様、マインドとイメージーションの役割の、認識を高めること。時間 2 時間のセッション」と「2. 視覚美術への適応する基礎的なポキャクラリーと用語法を導入すること。時間 4 時間。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 12 章、などが挙げられ、「必要される備品」とは「プロジェクトタ・スクリーン」「複製画」「スタンシールで切り出したタングラム(*正方形を 5 つの三角形に切り、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(鉄かたの石、貝殻、流水)」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」83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
第5章

「美的教育」の発展と「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観点。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「シーン」の原理に特に重要視され、「美術家」」「鑑定家・評判家」などの授業が構成されていることが理解できた。

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131。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ゼンバーグも参加していた。こうした批評家の行為が教育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の配置を美術史的な美術意象への位置付けし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「美術教育ジャーナル(Journal of Aesthetic Education)」があげられる。この機関誌は、1966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132、第1巻第2号が紹介されている132。このことからも、学校の美術教育の性質を超え、社会における重要な雑誌であったといえる。

1966年「美的教育ジャーナル」刊行当初、機関誌の相談役で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)133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年にプリントス・ホール(Prentice-Hall)により出版されるだろう」134と著者紹介されている。また、本文

131 Ibid.
132 Ibid.

336 337
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、或いは実在論的性質は、まさにR.A.スミスによって論話された、美術-歴史的説明の発生学(geometric、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。仮に批評批評者が説明のタイプであるなら(私が容易に認めめたとして)、それは美以外の要素や課題へ反応するか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、その意味での理解と異なる。美術の知覚に共鳴し、見たものをを報告(accounts)し、説明(explanation)する批評家の感受性(sensibility)を左右する(govern)哲学、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、同様編集長でもあるスミスとの批評に関する意識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月、8月のオハイオ大学の絵画教育の研究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「イマージュ・アイデア上の美術(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・判断を著者に奨励している。また、前の文の「批評行為」の引用部における「実在論的性質」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)の東部地方大会で、発表したとされるフェルドマンの「美術の実在主義的理論」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編の選定プロジェクトに関与し、1966年に「美術教育における美学と批評」を編集した。そして、コッホウェルがディレクターを務めた同大学の美術教育カリキュラム開発の一員として、1968年に教育機関誌における「批評記述・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、ほぼ同一の研究方法が同時に、しかも情然、無関係な2人の研究者に現れたとは考えにくい。何ら歴史的な影響関係があ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・人文主義プログラムの役割」141から同年4月の論文「美学的批評・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」とであった。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「美学を通じた人間形成:学校における美の経験(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」まで「実質的な美術批評(Practical Art Criticism)」(1994)144で「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、両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、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、史的関係性に関する問題点を指摘している。

(2)「美的教育・人文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、先ず批評的記述(critical statement)と称された記述、分析、解釈、評価というのを含んだ段階、次いで批評的技術ということ7つの項目を含んだ原則、そして最終的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術批評のモデルは、進行中であるイリノイ大学の実際例プロジェクト(University of Illinois Aesthetic Exemplar Project)教育事務所のために形成された」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

146 Ibid.,p.354.
影響下，人文主義としての美的教育思想が幅広く存在していたことから、この論考の背景には、人文主義に向けた教育への研究が存在しているといえる。

スミスは、『観察(observation)』の方法と同様な美的批評(aesthetic criticism)の方法によって実践される」とされ、「この道、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なく、見事な対象の特徴が異なると位置付けられている」と。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、美的対象が伝統的な内容拡大ティックな感覚や感覚的な想像性を具体化する」とされ、反対に「観察対象は、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対象として捉えられ、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」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組ねると、シプ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ない、音楽における悲壮感や熱狂を聞きなければならない。また、色紙のきせかけほどに認識せねばならないし、小説の力、説明力、変わりやすい音も感じなければならない。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、批評家の手助けで、繊り返し見ると聞かせる、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、美の鑑賞をそれ自体として知覚するにしても関わらず、批評はそれらを超えていく。何が単なる戦略的なものとして、他者から音楽がどうかであり、映画や動き動が動乱させる美的価値のほとんどないものとして冥想学ぶことではない。重要なことは見ること、聞くこと、感じることである」と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」と位置付けています。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を付け加えている。それは、「我々が実際に真実、表現性、意義深さを見るに足るかどうかよりも、むしろ美術作品の真の主張を含む、因果的な性質、趣旨、意義を適切に記述する

ことや、理性的状況下に置かれることである」という一文に表している。

(3)「イメージとイディアとしての美術」(1967年)
一方、フェルドマンの「イメージとイディアとしての美術」における美術批評の理論部は、第5章の「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、批評判断の確立、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「作品が私たちに影響を及ぼすうえでの原因(cause)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、「全くもって単なる喜び(delight)や喜び(pleasure)」とされ、「美術への論理的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と考える場面のあるなら、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。

「教育的な批評は生徒の美的、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権を与えることは望ましい。」

美術教師は専門的な美術世界を認知すべきであり、熟成した作品の批評家として機能し得る必要があります。だが、彼は現代の専門的な基準を乗せるべきではない。教育的な批評家にとって、現代の意見と基準は、刺激付けと誘導を可能に限り提示するが、それらは達成度の親和的な目標にすぎないと考える。

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、生徒の作品の感性的な分析と解釈にある。この批評から生徒自らが、分析と解釈を通じる方法を学習し、また彼の達成への方向性と特性へのいくつかの関心を得る。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
第5章

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。芸術創作は
社会の敵意を含む（美術は個々の拡大感と同様に、他の誰からも個々のため
に使われ、賞賛される）芸術教育者達は創作（executive）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。全くと言って、作品が『完成した
（Finished）』原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」。

以上によれば、美術教育の子供の作品創作に対する、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根拠は何か」と問題提起され、「評
価」という言葉が既に単純に記載され、「判断」と同意義に捉えられているといえる。
また、「評価は、ある美術的に優れた性質（excellence）の理想に喚起されたうえで、
起こなければならない」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か、もしくは同義語として扱ったのか疑問である。

このでの「判断」は、形式主義（FORMALISM）、表現主義（EXPRESSIONISM）、機
能主義（INATURALISM/MENTALISM）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）」
は抽象的な要素や直感的要素（*ミース・ファッションルーシー＝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してある）だけでなく、ニ
コラ・ブッシュのような自然主義価値にもマッサ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。彼の『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・悟気的に・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・デピュチュフェの作品
(Person In Red Costome)と1964年出版の『初等学校における美術教育のプロセ
ス』から子供のデ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、プリミティブイズムへの愛好が何、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
られる。子供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（communicate）ため、內的
必然性（inner need）を客観化するための衝動は、大人が理解できるような『美
しいbeautiful』という結論へ、飾り立て、修正し、調整したりする願望より強
なものである。子供の美術は、しばしば、抑制されないが、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（nature）に構た
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（あるいはプリ
ミティブ（primitive）は、大人的観点を仮定する連想（association）や歪曲なく物の『核
心（heart）』を通じて見ることが可能な故に、『理想の世界（world of ideal）を思い
描くことが可能である』」。

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、その中ではローレンフェルトの発達段階を引用し彼自らが収集
した児童画の分析、更にクリエイティブな絵画（壁画やマス）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、美術教師や読者対象に含めた論文の中で記述、形式分析、解釈、
判断という批評用語の分析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ツナー（Eliot Eisner）等のディ
シプルン的な志向よりも外見のされないが一致すると、リードやオンライン等
の少し時代が遅れた芸術教育論をより理解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『芸術的教育ジャーナル』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

138 Ibid.p.453.

140 Ibid.p.460-461.
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る言葉を明確に用用されており、各段階の基盤が常に正確ではない」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。認識的確立で無理なものから、認識的確立でなく論理的なものへと進む訓練を含む、一部重複する段階という点で記されるだろう。」

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）を略式的に定義している。

「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、また重複することでもあるだろう。にもかかわらず、それ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）」

両者の定義は認識的なものから論理的なものへと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。この問題に触れ前に、スミスがフェルドマンの批評用語を段階的に配

157 Ibid.
158 Feldman, Art as Image and Idea, p.469.

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るプロジェクトの実施領域に相応する内容として、彼の著書である「美術教育における美学と批評」158を編集する。スミスは、この編集の目的を「美術を定義し、美術批評における問題と操作法（operation）へ焦点を当てる」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」を美術教育の中の基本的な論題とし、「それらの分析、及び解明にするうえでの主要な責任は、「美的批評（aesthetics criticism）」の性質の調整、解明に関係するとともに位置付けている。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、観客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確化することは美術教育における哲学者の分野の基礎問題である」と、言及され、「批評」が言語批評の対象による言語学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批評の史系」のサブーショット、ブラウディー、B.O. スミス、フェルドマンの掲載論文への指向したスミスの序文では、「美学は科学的知識の理論として、美術への一般的な哲学者の探究として、 Kick最深では批評の哲学、つまり、美術作品についての批評 Lobbyに懸けられる学問として、多様に批評されてきた」と説明している。また、スミスはフェルドマンの掲載論文「美的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。

「美的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派として美学の領域を拓くため、美術教育者達の
第五章

批評（Criticism）とは、問題にならないくらい、美についてディスコース（discourse）を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表された批評情報を、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や他の言及に用いられる。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年のフェルドルマンの「イメージと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、スミスがフェルドルマンの著書を目の前にした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。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」\(^{166}\)においては、「美術作品の様々な観点を記述、分析、解釈、評価するために注視の仕方を生徒に教える」\(^{165}\)という文脈が記載されている。この論文の注目点には、本文の内容が1966年のニュー・メキシコのサントフェにおける年次集会に結びつけ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、会議によると、1966年ニュー・メキシコで開催された会は、10月27日～29日までの3日に及ぶ。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」の編集者（Contributed editor）で著名な美術学者マンロにより評論が勧められ、午前10時～12時までニュー・メキシコ美術館の聖アンプランチチョスコ教会堂で開催された「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.5.
\(^{165}\) Ibid., pp.82-83.
\(^{166}\) Ibid., p.194.

346 347
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年の間が過ぎたものに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年の批評段階よりも著しく早いといえるが、本研究では説明するスペースがない。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論述された文献は1967年以前に見つかっていない。すなわち、本研究では、教育段階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らかではない。
次に斐畑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」は、同月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「美楽への試み(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。この会議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ヌ化動がいた。

スミスの「美的教育への同意」は全部で5節に分かれている。

第1節においては、題目の「同意(assent)」が「美的理論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す」という観点から、「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。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、感じとならなければならない」(172)とされている。この美術作品への直接的な知覚態度はスプリーの1965年「美学と非美学」から本篇で前掲した文章が引用されている。

この知識による直接的な美術作品への対峙する引用部は、翌年から美術批評用語を段階的に配置した方法論が、彼自身の言葉を持って読者に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るといえる。
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プロセスを規律しないだろう」と「我々ある種のシステム的な発見においても語らない」とし否定しているが、「むしろ我々は理解にコンテクスト付与する中で、関係性や妥当性へ関心を持つ」(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)』—美的意味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、実際に、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文脈を考慮した定義がなされている。しかしながら、次のよう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、として定義化されるだろう。これの一つ一つは、順々にそれ自身の『論理(logic)』や語義的特性を持つ。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る操作法である。特に、常に美術作品を鑑賞する(appreciate)方法を学習することは、それらの特殊な意味を判断し、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、学年子供達が美的側面(aesthetic aspects)を構築することと、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


(173) Smith, op.cit., p.9.

(174) Ibid.
「フェルドマン教授は多くの美術教育者たちから、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小組と文体の特性によって、美術教育の目的として批評的な立場の開発の重要性を強く説いてきた。かつて、50年代、または彼は美術的観光により美の経験の性質を研究することを私としていた数少ない一人でもあった。美術批評と美術、これらの二つの興味は、フェルドマン教授の考えに完全に含まれている。全く同じく、美術教育への美的、批評的な方向付けは、美術史家並によって編集された入門的な美術史概観過程のための大部分の教科書の中で、「イメージとイデアとしての美術」を傑出したものにしている。

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。これは美術史を信仰していないわけではないし、鑑賞を開始する中で適切な位置に関連づけることにある。」

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、読者対象を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・ブリティッシュ(balance)」の編集者になるよう委託を受けたことが記されている。また、筆者が確認した限り、「Who's Who in America」の中でも、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。スミスの「多くの美術教育者から...知られている」とは、当時フェルドマンがある程度、美術教育者として美術史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。

フェルドマンの最終の論文と自ら位置付けている1951年の「美的経験の教育的価値」197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学生時代の「フランス・アドベントミシェンプロジェクト(Citizenship Education Project)に参加していたことや、ニューヨーク州のイースト・オーレンのアトリエで絵画授業を教え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立て興奮させられた、それは私の仕事に安心感を...」

176 Ibid.
178 Ibid.
180 Ibid.,p.31.

350 • Who’s Who in America, Volume 1 A-K, s.v. “Feldman, Edmund Burke.”
182 Ibid.
第5章

加えた、私は美術教育者達の間で見放される範囲に位置した」と当時を回想している。186

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」の批判への識別性を想起させる。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、「歴史的な規範は仮に強化さ
られるなら無用であるが、卓越した試金石、指標として役立つなら知的に用いられ
るだろう」に見られる187, 188。つまり、フェルドマンが重要視するのは、聴覚者自身
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、そして趣味よく選択されていた。
おそらく、あまりにも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、美術のプログラム、社会的な、物理的な機能を扱っている。第 2 部は、客観的な正確さ、形式の秩序、感銘、ファント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拡げられたことを望んだ)において、意味とメディア
との相互作用を論じている。従来的な本文の傾向からすると、第 5 部の著書の
素材に秩序をかすければ本文に首尾良好に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。」189

フェルドマンは後にゲーギガン(George Geahigan)へのコメントの中で、「私は批
評家として能力があるのか無いのか実証するため、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
が一貫して「批評家」になっていることからも、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
彼の批評方法が時点で、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拡げら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190。1968 年のスミスの「アート・エデュケーション」の批評の後には、フェルドマンも多くの批評を掲載
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)」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)」とジェフ(Hans Jaffe)編集の「20,000 Years Of Western Painting」191 と、同年 21 巻 5 号にはWill Grohmann の「パウル・クレー(Paul Klee)」192 と掲載されている。つまり、フェルドマンが自
著を拡げたスミスの批評欄から、彼のコメントに注意して映像領域を扱うかどこか
が今後の課題となる。

ところで、フェルドマンは書評「パウル・クレー」において「この美しい著書は
美術教育者達と批評家達にとって特に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」とされ高い教養的意義が批
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
フォーマンスを紡ぎ出していないことに注意したい。実にフェルドマン自身、自ら
を学校教育のポジションに置いていた雑誌の中で、1964 年「人文の探究としての美術
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

186 Feldman, Teaching Art and So On, p.20.
188 Smith, op.cit.
No.2 (Summer 1991), p.86.
190 Ibid., pp.584-608.
191 Edmund Feldman, review of Toward A Psychology of Art, by Rudolf Arnheim, Art
192 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,
193 Edmund Feldman, review of Paul Klee, by Will Grohman, Art Education, Vol.21, No.6
(May 1968), p.31.
194 Edmund Feldman, "Works of Arts as Humanistic Inquiries," Educational Review,
第5章

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処理、あるいは後に文献に普及した程、強調していない。確かに 1970 年の『美術を進めた人間形成』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処理されている。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「イメージとイデアとしての美術」同様、批評方法の主な特徴をより詳細に記述するだろうとし、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。美術家教授の研究方法は私が考える、美術学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適した手法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もの新しい見解や、批評理論さえも考え込む、むしろフェルドマン教授が重要な選択や作業を、驚くほど理解しやすい本文へと上手く総合化していることである。

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『美術批評哲学の問題（1958）』は重大的な手掛かりである。事実、フェルドマン教授は過去 10 年間の美術批評方法を特徴付けたいいくつかの論争を知らなければならないだろう。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論と考えられる問題に言及がない。近年の美術対象の美は、美的要求と要求されているものを追いうく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。」

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課題を刺激付けることを意味付けています。申し分無き美術作品の言及と、専門別にした学識が一度に容易に利用出来るの、唯一そのような目的が著者に著者自身が加えるための妥当な理由を構築するように思える」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知している。


「フェルドマン教授の批評理論は 4 つの行為の方法：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ピアレーション（傾斜）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奨する。フェルドマン教授が彼の注目一つ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い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、このことは批評的見解を正当な軌跡に位置付ける。

この本文は著者が誰を意図したものなのか、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）が主な目的であり、次に高校の

195 Smith, op.cit.
第5章


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奨していることが判明となる。この文章の背景には、経験新しいモデルを美術教育の中に導入したスミスによって、また、フェルドマンの批評行為が当時のアメリカの美術教育機関に、浸透していなかったことを皮肉に思っていたからだといえる。

例えば1969年の「アート・エデュケーション」第4号において、NAECA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」189では、『イメージとイデアとしての美術』が「セクションⅡ」の「パートA-教科・技術・プロセス」ではなく、「セクションⅢ」の「美術における一覧的著書」の中に、「美術表現・象徴主義・批評的要素・批評・メディアの理解しやすい説明、豊かな図版」として説明されている190。発行後1年で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、評価用語の段階的な配置よりも美術全般へ向けた自然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届けるのか、意味するものは何か、どう日常生活で役立つか、知りたい読者（reader）や生徒(student)の関心を育てるために繋がったといえる。」 195

スミスがフェルドマンの機関誌に広く公募の美術著書から「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なげ、美術的意義を見出し、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挑戦は、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.
200 Feldman, Art as Image and Idea, Preface, p.2

時・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、美術教育課題の内部において「探究」を基にした「批評」の領域、1960年代後半マクフェーの「P-D（記述-叙述）理論」を基にした「批評」の出現、が受注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、美術カリキュラムという観念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クーパーにより提案された、学術性を重視した教科カリキュラムの構築を試みたため、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、その一方で「美術批評」は位置付けられていたことを考慮した。この変革の提案は、スタンフォード大学のアイスターのカタリング・プロジェクトに受け入れられ、「生産的領域」「歴史的領域」「批評領域」という理念に結びついた。1965年のクーパーとアイスターのペプティ・フィリピン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釈が計画された。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た。

第 5 章

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や「美術批評」をカリキュラムの一部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も重要なものとして位置付けてきた。1960年代は「批評の必要」と「プロセス」が「美術批評」教育の基礎問題として確立された時期であった。改めて、彼の「美術批評」教育普及への貢献が何故なのか。次に第6章では、スミスの20世紀後半の美術教育論を彼が編集する「美術教育ジャーナル」を中心に考察し、彼が一貫して促進し続けた「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

<table>
<thead>
<tr>
<th>年代</th>
<th>件目</th>
<th>件目内容及ぼす影響</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1961年</td>
<td>4月11-15日</td>
<td>フロリダ州マイアミ・ビーチのドーベル・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出する。</td>
</tr>
<tr>
<td>1962年</td>
<td>4月17日</td>
<td>オハイオ州シンシナティ市で開催された西部美術教育協会の開催でバーカンの「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要の変革」を発表。7月8-10日 ウィスコンシン大学を母体に「ウィ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。</td>
</tr>
<tr>
<td>1964年</td>
<td>10月8-11日</td>
<td>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(非正規ニューヨーク・セミナー)」開催。芸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、バーネットの著書「アメリカの中等教育における民主主義と優秀性」、また、フェンックス(Philip Phennix)の「意味の領域」が発表される。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ストの測定プロジェクト、また、コッセルウェル(Richard Colwell)をディレクターとしブラウディーの美術教育カリキュラムの開発プロジェクトが開始される。</td>
</tr>
<tr>
<td>1965年</td>
<td>8月30-9月9日</td>
<td>ペンシルバニア州立大学においてマッティル(Edward Mattill)をディレクターとし、「リサーチとカリキュラムの開発のための美術教育におけるセミナー(非正規ペンシティ・セミナー)」開催。芸術批評家ローゼンバーグ、バーカン、アイスナー、エッカー、マーキュリ、R.A.スミス、フェルドマン等、美術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</td>
</tr>
</tbody>
</table>
【図5】1960年代の「美術批評」教育

1960年代の美術批評教育の発展は、オハイオ州立大学の美術教育の発展を背景にしました。特に、1965年のオハイオ州立大学の美術教育の開発が重要です。

- イリノイ大学
- スタンフォード大学

・1966年、リチャード・ウェッキングとフレデリック・T・ワシントンが、フェルドマンの「批評のことば」を初めて公開しました。

- 1967年、R.A.スミスが「美術批評ジャーナル」を発行しました。

- 1970年、CEMRED中央中西部地区教育研究所とオハイオ州立大学の共同により「ガイドライン」が作成されました。

『美術教育ジャーナル』とR.A.スミス

「批評のことば」が注目され始め、「美術批評」が「記述→形式分析(分析)→解釈→評価(または判断)」の過程を経て発展しました。
第6章

1. R. スミスの編集活動

（1）R. スミス（1929-）

前述した「美術教育ジャーナル」のスミス特集号によると、1961年-2002年までに彼の著書が15冊、教育機関誌などに掲載された美術に関する論考でも数百本文もある。また、その他の著作目録、会議記録、報告書、モノグラフなどを合わせると41本文ある。しかも、この中にはスミスが1966年-2000年まで編集した「美術教育ジャーナル」の序文「第3の領域（On The Third Realm-）」において、ほぼ巻ごとに美術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過程の学生・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、学校教育の観察としては業界ものが多い。以下、彼の経歴を記す。

第6章

スミスが大学院生時代を通じた、1950年代のコロンビア大学ディーチャーズ・カレッジでは、NAAEとInSEAの初代会長ジークフェルド（Edwin Gieffeld）が全米、世界的な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）の造形要素の理論、1930年代のオーウェット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）の美術的教育の教育観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ディーチャーズ・カレッジで発表されたスミスの論考には彼等、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芸術学科において、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、学部生と同じく受け入れられ一方で、大学院の生徒達を鼓舞させたこと。「ハワード・デービス（Howard Davis）は、北欧及びイタリアのルネッサンス絵画の優れた性質を鍛えていた」とし、院生の学生時代を以下のように振り返る。

「ニューヨークにいた当時、美術に関する私の興味は、西区120番街（West 120th Street）の両側の名大学と、マンハッタンのアート・ワールド（Art World）への頻繁な交渉によって刺激された。金曜午後の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ズバーグ東79番街（Rosenberg's on East 79th Street）は、ゆっくりと町の中心部に進んできた、ごく単にベンシルバニア州西部のインダストリアル・バリーに成長したが、最もエスカレートしている場所だった現代美術館で終戦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・ハース（Betty Parsons）ギャラリーに訂完する手段を購した。週末は、メト（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）大学中庭前庭の同類（Cloisters）のため確保されていった。」

スミスにとっての関心事は、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年にあり、ニ

ニューヨークは国際的なアート・ワールドの中で、50年代は私を、純粋に完全にアーノルド主義にさせ、アーノルド（Matthew Arnold, 1822–1888）の教育と無秩序（Cultural & Anarchy, 1889）に触れた。民主主義社会のための唯一の理想的、優れた性質の称賛を、可能な限り最善の自己追求である」とした、後の1964年の「美術と批評」にみられるよう、自らが所属する美術教育領域を踏まえつつ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」（1961）、「美術・歴史的知識の構造と美術教育」（1962）、「美術教育の自由主義的伝統」（1963）、「美術批評と美術批評」（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育科教育への批判（Criticism）に意味する。実際、1960年代当時の彼の論考が他学者の批判や1960年代の創造性を重視したNAAEの陳述への批判から始まるものが多い。

（2）1960年代の「学校に基づく」教育理論の発展

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択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・福祉局から支援され、同大学の教育哲学学科の教授プラウディ馐が中心となり、当時、大学院生であった「美学の見方（How We Understand Art）」（1967）の著者で著名となるパーソンズ（Michael Parsons）が加わり展開された。パーソンズによると、「私は60

Matthew Arnold, Culture & Anarchy (NY: Macmillan, 1895).
Michael Parsons, How We Understand Art (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1987).
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始まりとなった。「美術教育ジャーナル」は、学校教育の学問(5十月)の内容(4内容)として、美術・美術批判・美術史を中心に、定義(29)教育政策・カリキュラム・教授・学校法・調査リサーチ方法である。研究方法の在り方を数多く分析し続けていく。そうした、初等・中等・高等学校的美術 educators の範囲を超えた、幅広い学際的な教育内容の在り方を追求する研究が数多くみられる。例えば、1960年代後半、スミスの著書「教育」と著者が多かれ少なかれ第1期は、教育主義が隆盛した時期でもある。

(2)1970年代の教育教育とリサーチの時代の編著

第6章

(4) 1980年代のDBAE時期の編著

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、絶えず固結した美術教育の定義を続けていた。その彼の美術教育論の特性は、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である。特に、後の20世紀後半の各時代に対応した教育政策への定義は、1960年代の美術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部(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。一つは1964年-1967年にかけ、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者の選定プロジェクトである。もう一つは、1964年-1970年まで、音楽教育学者のコルクウェル(Richard Colwell)をディレクターとして、展開した美術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、E.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教育改革(Democracy and Excellence in American Secondary Education)』(1964)57で刊行されており、彼等は既に全米でも著名は教育哲学者であり、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、一般教育の新領域として美術を位置付けていたものであり、同大学の美術教育における指標となった。

『美的教育ジャーナル』の創刊号は、スミス執筆の『イリノイ大学の美的教育』58が掲載されている。その論考には以下に示す美術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、付けられた条件文書で、彼の美的教育論へ重要な影響を与えたらと考えられる。アラントン会議はイリノイ大学カリキュラム研究所の美術教育プロジェクトの一環であったが、研究所のディレクターであるピーバーマン(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の、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いる」。58

表6-1「アラートン会議の概要」

1. 本来、美的である美術作品の客観化になりよう、生徒を支援する手立てがあるのか。言いかえると、芸術家や教員が批評家のように、美術作品を解釈することを他人に教えることが可能なのか。

2. 我々は、これからの視覚的、形式的、技術的、表現的、フレームワークを人間に教えるための十分な確信と、それを可能にするのか。

3. 各メディアを通じた美術作品への美的発想が、他のメディアも同様、可能なのか。

4. 教育的な目標に関して、視覚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、美術的な歴史的傾向を踏まえたもの、更なる発展の基となるもの、など。

5. 一定の時代から、美的と称するものの中で、また教育上有用な美術作品、美術教育における美術作品存在するのか。

6. 美術分野における教育者選に対し、形式美術(forms' aesthetics)は通じる可能性があるのか。

7. 教育結果として、美的教育の発発の増加を評価する有効な方法があるのか。

8. 可能なのか。

9. 美術作品への誘導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。

10. 文学作品を他の美術科目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)の一部で取り入れることが可能なのか。

11. 初等教育に提供可能な美術教育を、段階的に設定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術教育プロジェクトは、幼稚園から中等学校まで、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、高等学府における学年と学校に目標が置かれた。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、この研究会のメンバーはビーバーを中心に、教育哲学にプラウディー、視覚芸術では、ミス、チャプマン(Laura Chapman)等を含め18人が各自分野に参加した。特に教育哲学者のプラウディーは、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候に強い影響を与え、「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。

1967年6月9日~8月11日の8週間、スミス、連邦教育省教育課の他、全12大学でそれぞれ500,000ドルが割り当てられ、7-12学年を対象とした25人の教師、指導者、教師のトレーニングから構成された研修会のディレクターを務めた。このような研修会の1967年「美術教育に関する先進的な学術に向けた研修会」で報告されている。この研修会の資金援助は、「美術と人文主義の国家基金」であり、2つの講義、「美術教育の意味は何か」と「この意味を実現するために中等学校は何をしなければならないか」が提出された。研修会の日程と参加者は、最初の2週間でイリノイ大学の教育哲学とその歴史の教授のあるプラウディーの「美的教育の問題」という教育過程が教授され、翌2週間はコンピ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ーナーキー(Laruen 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フ(Patric Harthor)の「環境設計の問題」がそれぞれ行われた。また、第3週と第4週にはコンピア大学ティーチャーズ・カレッジのグリーン(Maxim Greer)とアーチャール(Arthur Fohnlay)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」が議論として提示された。さらに、この学会のディレクターはスミスとプラウディーである。

1965年夏のペンシルバニア州立大学で開催された芸術教育のリサーチとカリキュラム開発セミナーは、分析哲学者の芸術教育の定義・教育政策・カリキュラム制作、リサーチ、カテゴリーと、様々な分野を含む芸術史の方法論を直接導入する役を研究者等に示した。1967年-1970年の連邦教育省支援下のCEMRELとオハイオ州立大学のカリキュラム開発への向かい、同大学の芸術教育
問題に限らず、多様な美術や映像メディアの分野に共通する観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。この背後には、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價であるという哲学的裏付けがあった。よって、美術教育においても、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年に、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に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批評家が出席した。こうした専門家達が参加した背景には、特に同時代の指導的立場であったオハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)であり、美術批評・美術史・美学の各専門家の活動を広義に「探求(Three Inquiry')と捉え、カリキュラム内容を拡張しようとする構想がある。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、美術科領域自体も、学校教育を超えた美学・美術批評への関心を向け始めた、という背景もスミスの思想を助成していた。ペンシティ・セミナーの最終報告書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」(2)を[表6-2]提示する(第2段階の後半を一部省略する)。

表6-2・「イリノイ大学環境計画プロジェクト」

<table>
<thead>
<tr>
<th>A.目的</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(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。その教育の論理として「環境責任の美的次元」と名付けることができる。</td>
</tr>
<tr>
<td>(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、プロジェクトの論理の理念・概念・原理を理解させる。</td>
</tr>
<tr>
<td>(3)様々なレベルの教師や生徒における、論理内容の習得度合いを直定(asses)する。</td>
</tr>
<tr>
<td>(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・個質的な視点を獲得させることにある。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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年間イリノイ大学で事務する。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)計画地区で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、現在の環境計画の模索を公立学校での一般教育哲学の文脈下に拡張することにある。最初の段階の2番目の、環境計画の美学的・歴史的・政治的・社会的・心理学的・技術的な側面から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理とする。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理・概念・文脈に結果を付けるよう期待される。

第2段階/プロジェクトの第2段階は、美術・美術的教育の講義文脈で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止めなければ進歩は不可能である。しかしながら、教師の指導者と生徒の教材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を通じての訓練機関(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章/プロジェクトの第４段階は、訓練機関の学界（the schools）の参加者選へのプロジェクト教材のテストと会に掲げられるだろう。定説は教育者誰が様々な教育枠組で教材を使用するうえでの環境の困難や、課題の内容を修得するためのレベル（student's of others）を含めた普及（desemination）において広範な努力に掲げられる。

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、「有力なメタポリティクス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のか？」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タポリティクス」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環境を含む都市、美の教育を第一としてデザイニングされていない」と批判し、プラウディーの共著『アメリカの中等教育における美の学科（American Secondary School Education）』の4つの基本的便益を参照して、都市が美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（象徴的と暗黙的）性質は、観者と観賞者を促し、世界を意識する力を養うものである」と示した34点を挙げている。スミスの見解は、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、意識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年の『ローウェンフェルド（Victor Rowenfeld）とブライトン（Lambert Brittain）のCreative and Mental Growth』の第4版を書いている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、バークン、アイスナー、スミス等において見直される。スミスは、バークンと同様に、論考「美術教育の自由主義の伝統において、

34 Ibid., p.21.
35 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、1960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ビアジェからブルーナーへと系譜を迫る構成主義者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的理念を実現するため、絶えず変化してきまない現象を直接視する教授-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へとその構造の因子分析が可能であるという期待が高まっていった。1960年代中盤、スミスの母校、コンピュ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ン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。彼等は教育学習者としても美学、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ったため、スミスへの教育を美術教育科目へ編集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フェニックス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ラー、フェニックスの理念を、美術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（MartinLevit）編『カリキュラム（Curriculum）』(1971)に、シェラーの「教育的関連性における反省」38と「教育的隠喩」39、フェニックスの「学問の用意」39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」40には、ブルーナーの『教育の過程』を背景に「構造の教授法（teachingstructure）」が論じられている。ブルーナーの生い立ちについて疑問に留めておく。ブルーナーはアメリカで生まれ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科の博士号を授与。最初は知覚と学習の心理から出発、戦時中は宣伝、諷刺、意見の分析に従事した。1945年ハーバード大学の講師となった。1951年にオッセ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長となり、科学における実験的研究所方法を習得したが、このことが1952年教授となってきた。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、認知の機能的実験的研究を進めの役に立った。その成果は『意見とパーソナリティー（Options and Personality）』(1950)という著書および共著『思考の学習（AStudy of Thinking）』となって現われた。さて、スミスの論考は、「教授の構造の教授法とは、多くの昨日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とずれる教授法の構造について浸透していきの観念である。教授法に関係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」40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、あるもの（things）が他のもとで意義深い関係にしているかを学習する必要がある」と指摘している。スミスは、「構造」に関して、「一般的観念（generalideas）」、「一般的観念の、その後に出せる問題を、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・一般的観念によって知識を普遍にひろげ、深めるという学習法が背景となっている。」

(2) シェラー(1923-)の『教育のことば』(1960)

1960年代、ビアジェの『構造』、ブルーナーの『教育の過程』とつながる教育哲学、美学の領域には構成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きており、美術教育の研究者等、カリキュラム構造とリサーチの分野の発展にその導入を進めているが、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ラーの「教育のことば（TheLanguageofEducation）」(1960)41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」と哲学者アプローチへの傾向が存在する。一方は、美術教育の政策批判のため教育哲学者シェラーの『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、なりうる。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中に位置する、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。

---

40 IsraelScheffler, "Educational Metaphors," in Levit, op.cit., pp.139-141.
シフェラーの生い立ちを簡潔に述べておく。シフェラー(Israel Scheffler, 1923~)は、1923年、ニューヨーク市ブルックリンに生まれ、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。1962年にはペンシルバニア州立大学で哲学者の博士号を取得している。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年からは哲学者の教授を併任している。

シフェラーは代表的な著書『教育のことば』の中で、1953年ジフ(Paul Ziff)の『哲学的レビュー(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・エデュケーショナルレビュ(Harvard Educational Review)』に掲載された「哲学は教育理論に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、芸術の世界における改革者は、しばしば『芸術作品』という語の用法で新しい種類の対象物まで含むように拡大して定義する。」

シフェラー自身、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挿入されることが多い、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をしていた。スミスは定義の形式的ルールへの単純なアプリケーションではなく、定義に作用する道徳的・実用的な感覚の考察を導き込むような、そのような定義への評価を認識するため、芸術の規定的・プログラム的定義に目を向けたことが、また可能である。\(^{44}\)とし、自己定義を論じる評価のような視点から、哲学的定義の文章形式に再評価している。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。\(^{45}\)に利用されている。スミスが文章で扱うという美の芸術理念を定義する文献に表れ、同じく\(^{46}\)で説明されるX形式の文章は文献上「〜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・カリキュラム編集のための学際的な言葉の定義の問題の他、「ヒーロー」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。しかし、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、従来の芸術教育の言葉の用途への強い批判が見られる。論考「美的教育における意味のパターン」では、「美的経験の条件はコンテクストからコンテク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、職業的と儀式的対べき教員のコンテクストに位置してきた」などのコンテクストにおける言葉の定義付けへと焦点が絞られている。そして、「仮に、教育がZにおいてYを教育するZから成るなら、Zは一つまりでセットの操作として理解される美的形態(aesthetic form)の学問である」\(^{47}\)と、あたかも固定名詞不変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、従来の美術教育的教育の在り方に定義中心の研究方法論を創設しようと試みていたといえる。こうした、定義の構造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年の論考へ向け、構造主義の代表的な文献として選出されたスパーショット(Francis Sparshott)の1963年の著作『美学の構造』にも影響を与えている。この著書をもとにした文章を以下に紹介しておく。これらの著書は、以下のように日本でも説明されている。

「最新、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。これが、芸術が他の人間活動とのどのような関連にあるか問題にされるとときはじめて芸術の機能は示されるのである。そして、芸術が機能的に明確な機能をもとすれば、その機能は個人に関するか集団に関するかのいずれかである。個人に関るとすれば、芸術家個人のみに関るか、その芸

\(^{45}\) Ibid, p.9.
\(^{46}\) Ibid, p.7.
第6章

術家の作品の観客の側の成員に関わるかであり、集団に関わるとすれば、狭くは芸術家の社会という集団に関わるか、広く人類全体に関わるかである。四つの可能な場合のいずれをとってみても、機能の性能は非美的な現実を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。機能に関するスパシャ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る。" 52

スパシャョットは、社会における芸術の機能を重視しているわけではないが、その中でも機能の概念という言葉を用いることで、様々なコンテクストに応じて芸術の位置づけを定義しているといえ、スマイアがその定義に関する研究方法を芸術教育に応用しようとし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芸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）で説明されたスマイアの「概念・概念の学習法・芸術教育」 53にも、芸術教育における定義づけの性能が現われている。当時はスマイアが述べているように「基礎教育（Basic Education）」が思慮となっていたのが、その時でも概念の学習法として「1960年代の初頭にジェーム・ブルーナーの小冊子「教育の過程」、ビジェントの全ての人々への認知的発達に関する思考と、諸学問の構成の教授法を設定した」と述べている 54。ウィーツを「彼らの概念の概念が、真に概念の家族の類似（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)音節『X』の意味を知ること；(b)存在するX(non-X)、と認められるものを選定し、認知することが出来る、また、再度、それらが存在しない時、X(またはX)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(makes them what they are)特性(普遍性・本質など)を掌握し理解する･･･ここで(あるいは

---

52 筲井 建介『芸術的社会的機能』同上 講談社、講義 美学新思潮 5 芸術と社会』美術教育出版社、1968年、140頁。
54 ibid. p.7.

くつかの例外を除く。」 56

1960年代、スマイアは、一貫して、こうしたコンテクストの特性を美の本質として位置づけていたといえる。以上の「コンテクスト」による体系的アプローチは、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の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、どうスマイア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)

スマイアは、彼自らの美的教育論を補強する際、同大学のブラウンジー以上に、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、美的経験に関連する世界を学習、解釈、認知するための教育方法を支持する。これは、スマイアの言うところの、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クストに従って定義する必要がある」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構の生活の不調和な乖離により発展してきた」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、より誇りを持った言葉に住むことが望ましい」 57というものである。

1960年代後半、「社会組織のコンテクスト」は、スマイアが開発に関与した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。スマイア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、スマイアの編著1971年の『教育の問題と美学』の中でフェニックスの「美的意味の領域」 59という論考が含まれている。スマイアの母校、ティー

56 Ibid.,p.8.
チャーズ・カレッジの著名な教育哲学者フェニックスは、美的領域の擁護をした研究者である。


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、「絵画と彫刻を名画主義(representation)の限界から解放したことになっている」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、あるいはもっとも含まれていないだ」とされている。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性質を表現する色彩・体・面・量、光と影そ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、確実で擁護できるような説明の手を下すことは、はなはだしく困難になる。美術家は、存在する事実の世界として説明することに陥られ、自分の想像をその気にさせるものは何も自由に形づくる。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、最高の美の標準、すなわち、注意深く、しかも決して厳しい鑑賞者の目を鋭く出せる作品の力は、依然としてあるからである。この極端な美的規準は、結局、芸術作品のうちの有意味なものかつ無意味なものから区別される基礎である。永遠的な価値を持つ作品は、自らの力で次々と鑑賞者各時代の興味と愛を喚起するが、それに反して風変わりなものや平凡なもの、あふれるほどあつても束の間の印象しか与えない、やがて世に忘れられてしまう。」

1960年、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

65 素描『意味の領域』、166頁。
66 同上、166-167頁。
第6章

月号「美的幸福、美学的正当性・教育政策」66は、スミスの教育政策に向けたビジョンを提示する。

さらに、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）」67は、以後スミスの著作・論考に頻繁に見られる。例えば、ビアズリーの論考をリサーチの分野として活用したCEMRELのアスペクト論68において、ダントーの「アート・ワールド」の時代背景について述べておき、69

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回年度会の28日午前9時の第2セッションのセッション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」67は発表されている。このセッションの議長はウィルズであり、スミスへと1960年代後半の影響を与えた美学者の1人である。また、美術批評と美学が結びついた、アメリカ芸術学への影響は、スミスのビジョーネサリקיにも現れる。

スミスは1970年の「美学の正当性」68の中で、ビアズリーから「循環型の論理（circular argument）」69を引用し、美学の正当性を себeの価値・ポジティヴな価値基準・美的喜び...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.美的喜びは、象徴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、全体として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的喜び提供の可能性を有している。」

69 Ibid., p.592.

3.ポジティヴな価値基準は、美的価値の基準を有している。
4.ポジティヴな価値基準は、美的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」の美術教育政策は、次のように正当化されている。学習内容とす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有して、生来から意図された内容を特に有しており、高水準のメソを提供することが可能である」、「（b）それが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、鑑賞者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年以降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、幅広い意味の中の「美術作品」から「美学」へ、パラグラフを移行していくことへの必要がある」とされる。

「1.美的喜び（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力に機能する手段となること、これは、批評家・歴史家・鑑賞家・他の専門家は、内に促進される。これは、アート・セラピーに用いられることではない。美的喜びは、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）=美的喜びが発生する経験の一種であり、「実用性」、「統合された思考の道具（associated trains of thought）」、「自己の完性（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。自己の完性は、対象の独立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楽的に熟識するものであり非-言葉的であるが知識の一種として主張される。このような認識の基盤は、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1970年代前期の「循環型」の美術教育政策は、これ以降「アート・ワールド」と合わせ、社会における創作者・鑑賞者・美術館学芸員、などを視野に
入れた広範囲なもの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対間ないものである。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、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」と位置付けられている。

(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(1976)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」79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的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(Art-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判」80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、彼がビアズリーから影響を受けたような、美的教育本来の文脈学習者個人内部の美的喜び、価値判断といったものを教育への意味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、美的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」は個人体験と社會制度の双方を統合「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で、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献(コンテクスト)」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・聴覚・美的補助関(artistic auxiliaries)から構成される社会の人々である。これら両方の主従は、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、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「美的繁栄」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」の第4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?」81の中で、ビアズリーの「美的繁栄(Aesthetic Welfare)」の概念を引用し以下のように定義している。

「美的繁栄の概念とは、一般に具体的、且つ明確に枠付けするとなれば、基礎的な問題に関して考察のために役立つ必要がある。美的繁栄とは、大衆の政策の目的に関し、定義され、基礎教育の目的の観点から定義可能である。困難

な政治の選択肢に関連していることを理解させると、理論的に選択する助手へと貢献する。83

以上のようない「美の発見」を理想とする教育政策を実現するためには、次のよう
な「構想」の政策を前提条件とする。まず「美の発見」は「社会の一員として経
験する深く美しいレベル」であり、「美術のための大衆の政策の最終目標」であ
り「美の教育に結びつく目的」である。また、「美の発見」は「美の財産(æsthetic
wealth)」「予備的美のレベルにおいて美的経験を経験する美的価値対象」の
存在の不可欠である84。更に各個人が「美の正義性(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、「美の機会(aesthetic
opportunity)」と「美的能力(aesthetic capacity)」と全く必要とする。ピアズ
リーの「美学:批評の哲学における問題」から「美的コンテクスト(aesthetic context)
における「良さ(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)と解釈的記述(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術習得を美的教育の
政策目標として定めたのである。この背景には、1970年代から用いられるが頻繁にみら
れる、ダントー(Arthur Danto)の「アート・ワールド(Art World)」ピアズリーの
「美の発見(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、シプリー、オズボーン等の美学者、また、美術史
家のシャビロ(Mayer Shaprio)によるセッションの[サンプルトワールド]の説明、
などがみられる。一般教育学美学・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、
教育における優秀性についての全国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年はグッディー・センター(Gutty Center)
のDBAE学習に基づいた美術教育、Discipline-based Art Educationの枠組
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coln・セ
ンター(Lincoln Center)」で働き、美術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、「インウェル・グッディー財団」の「美術における教育のた
めのグッディー・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の関
係するもの「美術史、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。[編]
センターの機能の意味は、「美術教育における優秀性」へ向けた努力における
ラティーン・ラティーン・ルー(Kelani Lattin Duke)の所見に見出される。
現センターの現実化、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」ということを記している。そのような話題されたアプローチは(a)欲
的知覚、(b)制御的·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日(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、エッガー(David Ecker)、バートン(Oudith Burton)等による「美学:
それらを教室へ導入する」や、DBAE のスタッフであるクリス、ディ・マイケル・デイ、デイ・マイケル・デイ、エリック・フィルモン、シルバーマン、マイク・アンダーセンにによる学問に基づいた美術教育を詳しく観察する視覚芸術における教育者達に向けた研修」といった講演活動が記されている。

1980 年代初頭、アメリカ合衆国は 1960 年代のスプートニク・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り、教育改革の実際的な提案が記載されており、これにより本会議は規定に定められた議題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そらく存在しているのではないかという見方が、一般に広まっている」ことにより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。

<table>
<thead>
<tr>
<th>表 6-3</th>
<th>「1980 年代の教育改革に関する報告書一覧」</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>アドラー (Mortimer Adler)「パイディア提案: 教育的マニフェスト」(1982 年)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

以上のようなくらい 1980 年代前半の出版物は全米の教育に浸透し、影響を及ぼすことがから、特に 1960 年代の教養主義の再燃としての性格も考慮していた。美術を教育、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) の関連誌「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)」の対応として、「49-70: 美術教育における優秀性」部分を絞り込んだ。特集を編集した。特集ページ表紙の中で、克拉ークは「1983 年の報告書の年度であり、新しい「教育における優秀性(excellence in education)」を必要とした」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レガー (Nancy MacGregor) (図版 6-3) であり、1987-3 年まで NAEA のもう一つの関連誌「スタディーズ・イン・アート・エデュケーション」の編集長も務めていた。会長マクレガーの委託を受け、当時イリノイ


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リグ(RandallCraig)」、「ミネソタ大学のディブラシオ(MargaretDiblasio)」。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ヴァン(ChuckEldon)」、「プリティッシュ・コロンビア大学のブライ(VeronicaGray)」、「1980年代のDBAEのディレクター「アリゾナ大学のブライ」、「ユタ大学のジョンストン(MarilynJohnston)」、「ウィシルバニア州の教務局マグレリー」(ClydeMcGreary)」、「アリゾナ大学のラッシュ(JeanRush)」、「オハイオ州立大学のマグレリー」。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年の4月4〜8日のニューヨーク・オリンズにおける会議で、ゲスト講演者として参加する予定が組まれている。そこでその記録によると、「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：イデアとイニシアティブ』を発表するトピックを議論するだろう(その著書は、NAEA会議で求めたものである)」と紹介されている。スミスは、後に「演讲者は私の美術教育における優秀性から採用された」と、「演説は1986年4月のニューヨーク・オリンズでのNAEAの特別会議で提示された」と記されている。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(LillianDuke)」、「当時のNAEA会長・カーチス(RobertCurtis)」、そしてピアノで美術批評家のリップマン(SamuelLipman)の名もみられる。4月7日午後7〜9時からは、「巻包まれた建築物(wrappedbuildings)」の美術作品で著名な美術家クリスト(Christo)が講演する予定も組まれている。この講演者等の職業の背景に、1980年の代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」(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人であるマグレバー(NancyMacGregor)の委託を受け、当時のイリノイ大学アーバー・シャンペン大学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：イデアとイニシアティブ』を1986年に執筆した。著書の初版は希少な紙で、翌1987年には早くも、「本の改善を求める、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版の機会を受けた」と聴聞に記された、現在の「改訂版(UpdateVersion)」が出版されている。両著書のコンテンツは、「1優秀性、継続的な思考」・「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」、と全く同じ目的が続き、それぞれ同様の著書としてあってよい。ただし「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』の意向を受けて委託されているものの、文責者は著者自身にあるされている。確かに、スミスは個人的に、1985年の『美術教育における優秀性：予備報告』、1986年の『美術教育における優秀性と公平なもの』、1987年年の『美術教育における優秀性』の研究や、『美術教育のための優秀性のカリキュラム』(1989)、1998年に『優秀性 IIにおける反想』と、関連した論文を多数発表している。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、「MorningsideHeightsへ戻り、美術カリキュラムのコンピュータのシンポジウムで、美術と美術教育に関して講るこ

第6章

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、1960年代のティーチャーズ・カレッジ大学院生時代の「シェー・アーノルド(Matthew Arnold)」の影響から、「以前よりも、より明確に、私が現在50年代に形成された教科書で単なる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「優秀性における委託は共通の、一般教育における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、美術単に自体の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、記事されている。

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年代の哲学的定義の構造体系の研究方法と、美的経験の教育意義を認めたうえ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。美術教育の教育主義としての崇高なイメージを、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単元」は、DBAEの「美術史・美術・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元となりつつ美術史が重視されている。これらは、各単元の合計が11単元という意味である。

『カリキュラムにおける学習の11単元』

<table>
<thead>
<tr>
<th>1単元:美術への入門</th>
<th>この単元は、美術の思想と生徒達への視覚的・音楽・文学における事例を導入する。特徴点は主に練習することにある。</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2単元:美術の歴史</td>
<td>これらの単元は位置づけられる、より後の時代形式の研究と共に年代学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、学び、場合によっては時代を超えて行うわけではない、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。何度もこの単元は視覚的・音楽・文学の歴史を強調するだろう。</td>
</tr>
<tr>
<td>3単元:美術史の時代形式</td>
<td>時代形式の学習の目的は、徹底して選別された作品についての深い理解を得ることである。重点は強調したものに必要なく歴史的な範囲は小さくない。視覚美術の選別は初期時期と後期時期の間のバランスをとることが望ましいが、ここは古代から現代までの一般的な時代形式から形成される。</td>
</tr>
<tr>
<td>2単元:スタジオの制作</td>
<td>視覚美術においてスタジオ単元は絵画・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形式を強調する単元と共に交互に展開される。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

そして、以上の単元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を向けた尊敬を表明したにも関わらず、それらを表面的に扱った。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: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試論は科学的・数学的・技術的な教科の教授の改善を中心に位置付け、その一方で、現在の優秀性の試論は少なくなよ、『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道の、一般教育』の思想を強調する数多くの報告書を伴い、よりバランスがとられている。116

以上の連続した教育単元には、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目標が見込まれている。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「美的学習単元」など数回の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からの教育委託や、DBAEの台頭が後押しし、スミスは注目を受けるが、「学習に基づいた美術教育」を先導的な指導者のレッスンを教えることが、不満を持っていた研究者等の批判を一層に浴びることとなる。


---

116 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)とゲーハイム(Stephen Geahagan)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「美術教育ジャーナル」において，フェルドマンとゲーハイムが美術批評教育論を繰り広げたことにある。皮肉に，スミスが普段から「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になる。スミスの 20 世紀後半の“学問に基づいた美術教育”への政策における「美術批評」の重要性，は，大国的と多くの問題を残したまま，彼の 2000 年の「美術教育ジャーナル」編集長引退と共に幕を閉じた。

以上のようなスミスの美術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る。次に 20 世紀後半における各年代のスミスの「美術批評」教育論を概観する。

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った。1966 年，イリノイ大学出版局からスミス編「美術教育ジャーナル」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「イメージとイデアとしての美」とから「批評行為」を導入し，美術批評方法「記述・分析・解釈・価値」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究的批評・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。


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，スミスの最初の編集「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「美学の哲学」107，シプリーの「美学と非美学」108，「美的概念」109，ピアーリの「美学：批評の哲学における問題」がみられる。よって，プ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：「美的批評・論証的批評」

1973 年の「美的教育ジャーナル」は，1970 年 10 月，マリーランド州のフロストボーグ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概念を変えること」106が掲載され，他，事実上，美術批評を中心扱った号となった。巻頭板に編集者スミスの「第 3 領域－美的自律性と批評の仕事」が掲載され，次にブローヴス (Olgert Purava) の「批評と経験」，また，パーソンズによるオスボーンの「経済的技能」の批評など，前


第6章

掲したエッカーとフェルドマンを含め、記述・分析・解釈・評価などの美学批評の専門用語を、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、美学批評を象徴としての日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年代の批評活動を記述・分析・解釈・評価が、それぞれ探究的批評(Exploratory Aesthetic Criticism)に記述・分析と特徴付け、解釈の3段階が、論考の美的批評(Argumentative Aesthetic Criticism)に記述の最終段階が、分類されている。以下にこれらの分類について、彼の文章を引用する。

「私は批評の概念が2つの基礎活動-探究的美的批評(exploratory aesthetic criticism)と論考的美的批評(argumentative aesthetic criticism)と呼ばれるだろう-に分類可能と考えており、これらは適切な美術の結果として、ここに示された批評行為の類のための条件を引き出す手法となる。探究的批評は美術の経験を補助し、維持する手段と言及されるだろう。一方で美的批評は価値基準(critique)を与えるうえで、批評のコミュニケーションと呼ばれる。つまり、美術作品の美的経験すること、その良さ(あるいは乏しさ)の観点を(estimate)を提供するものの、の他であり、我々がそれらを試すなら、我々は説明を伝達し、それを理解する。これら二つの批評の基礎タイプは、言い換えれば、区別される機能(function)を遂行する(perform)。」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使いは、人文的価値を支援する生活の批評にある。」生徒に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」と人文的な知識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[「アート・ビクトワール山(Saint·Béat victoire)」]の批評方法を再び掲載している113。シャピロによる[「アート・ビクトワール山」]114の説明はこの論考の中で、実際の「行為における批評」として例証されている段。スミスが信頼を置く美術史家であったといえる。この1973年の批評方法でも1968年と同様にサロン、ピアノ、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、ジョンの「美的概念」と「美学と非美学」は「趣味考は、美的判断と批評活動の構造的理論を包括している」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は、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ソシネータ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。この点でスミス自身の批評教育研究において重要な意味を持つこととは、彼が美学・美術批評の文献をリソースとしてほぼ同時期の美育教育研究者に紹介し、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年後の彼の論考「心理学と美術教育」116は美術批評の教育教育を強く位置付けたものである。「心理学と美術教育」は、その論考の注目によると、1966年にニューメシオコのサンタ・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推されている。

(3)1980年代：「美術批評教育単元」


112 Ibid., p.40.
113 Smith, Excellence in Art Education, pp.22-4.
114 Meyer Shapiro, Paul Cezanne (NY: Harry N. Abrams 1952)

398

115 Ibid., p.20.
116 Ibid., p.22.
117 Ibid., p.22.
エフレンの『美術教育の歴史』125によれば、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: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、『美術の教授法が学会(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。すなわち、エフレンの美術教育史上的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が応えた反応の代表者としてのものとはほぼ同である。エフレンはNAEAの見解ではなく、あくまで、スミス個人の言論として受け取り、「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系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「美術評価」単元が多くの研究者により提案された時期であった。

1960年代後半から、教育政策・研究・学習法、リサーチ・カテゴリー、教育単元などあらゆる教科内容へ美学・美術批評を導入してきたスミスは、「コンテクストにおける美術(Art in Context)」129の著者であるホプスと、以下のような機関誌の編集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[国版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記要(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」

---

127 Ibid., pp.252-3.
1981年 スミス「エリート主義V.S.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 ボップス「ファイント・アート対大衆美術」
1984年 ボップス「ポピュラー・アート対大衆美術」
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」
ボップス「スミスの最善のための権利」への返答
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( Jeremee Hausman )「エリート主義の問題への返答」
1988年 リマー(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」
ボップス「実利的なエリート主義には実利的なものか?」

1960年代、スミスと同様にイニイオ大学に所属していた音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)を共同編集している。ゲーゴンは、この「エリート主義と大衆主義の問題」をピックで、リーマーの「美術について語ること:高等学校の美

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術経験を無条件に美術教育に応用し、美術教育における優秀性を保ちつつ、彼自身の美術教育観に根付いている。それに関じて1980年代前半に至る、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。ホップス（Jack Hobbs）と関係を通じて間接的に開く展開された「エリート主義（Elitism）」と「大衆主義（Populism）」の問題である。

2.ビアズリーの紹介とその影響

(1)1960年代のビアズリーの紹介

1960年代後半からスミスの編著には、ビ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・ビアズリーの美学:近年の活動」133という直接のビアズリー研究もある。その論考ではスミスが解釈するビアズリーの美術経験の特性が、「1.方向性を指す対象（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に、「美術教育における優秀性」はNAAから出版されつつも、スミス個人のビアズリーへの執着心を強く反映した見解は、1960年代から直指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、ビアズリーの「美学の創作について」133、「美術と批評」134、「批評的な観察」135、「絵画批評の分類」136と、多くの論考が一部省略されて編集されている。この中でも「絵画批評の分析」[表6-6]は、後に1960年代のイリノイ大学の大学院生バーソンズ、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。以下のようなビ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陈述（critical Statement）を次の種類に分類する。批評家が絵画に関して形成する他の非規範的な陈述が存在するかどうか

137 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 「ピアズリーの絵画批評の分類」

I. 記述（Description）: 絵画自体の特徴について論述しなさい
A. 作品の各部分（parts）について論述しなさい。
   1. 初歩的な各領域（elementary areas）について論述しなさい（『これは青である』）
   2. 複雑な各領域について論述しなさい（『これはピアズリーの点は楕円形に変成されずらりと並んでいる』）
B. 各部分間の関係性について論述しなさい。
   1. 初歩的な各領域の関係性について論述しなさい（『この青はその青より飽和している』）
   2. 複雑な各領域の関係性について論述しなさい（これらは形式（form）についての論述も含める）
   a. 大規模な関係性についての論述（『絵画のこちら側はこちら側よりバランスが取れている』）構造（structure）。
   b. 複雑な各領域の関係性についての論述（『このブラッシュ・ストロークの形が見られ、そこから発想される』）テクスチャー（texture）、大まかに言うと、様式（style）。
C. 全体の各部分の周辺的性質（regional qualities）についての論述
   1. 非人間的性質（nonhuman qualities）についての論述（『これは三角形が仮位を占めたパターンである』node,構造→段階（structure→statement）が『これは統一されている』と考えられる。
   2. 人間的性質（human qualities）について論述しなさい（この絵は明るく、熱気に輝いている）。

II. 世界（world）における他の対象への類似点について論述しなさい。
A. 再現性（representation）について論述しなさい。含むこと→
   1. 指揮（depiction）（『これは暗を再現している』）
   2. 裏口（reality）（『これはBucephalusを再現している』）
C. 半なる類似点について論述しなさい（『この絵は人間の手のひらに似ている』）

スミスの1984年「マンロー・C・ピアズリーの美学」の研究に示した、ピアズリーの絵画批評に関する美術教育領域等の「2、3の根拠概念」として、「ピアズリーの美術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らゆる美術教育を描かれている」や「ピ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含むするに不充分である」が挙げられれている。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」と発表するが、90年代においても「私はまだピ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」とその影響を自ら言及している。

(2) 1970年代の紹介

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マーバ（Bennett Reimer）の編著『美的教育へ向けて（Toward an Aesthetic Education）』（1971）。

149 Ibid., p.146.
第6章

に行く[美術教育の哲学术文献]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の美術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「美術教育の哲学术文献」の中では、エフラン博士が編集したように、ビア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ビアリーの「美術経験」が以下のように位置付けられている。

「マンロ・C・ビアリー」(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、ビアリーは批評家のかつ傾向の分類を一美的対象の理由付け-区分した。その内容は絵の統一性（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「非構造」(vitality)、または「静止してない」(restlessness) ）のような性質を特徴づける）。

164 前述したように、1977年のCEMRELに関係するマデラ（Stanley Madeja）編集による「美術教育のためのためのタスク課題」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クスト」と同名の教科書が美術教育ジャーナル4月号に掲載されている。C.スミスは主としてアート・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が高い位置に付けるという視点と、美術家・美術作品・聴衆・教育の補助機(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

スミスのビアリー紹介が与えた最大の影響として、彼と共にペンシティーバレミニー、イリノイ大学のカリキュラム開発、CEMREL「ガイドライン」作成と全ての重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

165 Ibid., p.159.
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る。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している。

第4章の「視覚形式を知覚し反応すること」と「美術を批評する方法（Methods of criticizing art）」を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、あなたの自身の技術や自信（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念化されている。それぞれの方法--観的（deductive）・演繹的（deductive）・感性的な（empathic）・相互作用的（interactive）--が概念化される。個々の方法に従うものは、一つの美術作品のメリット-これの場合フランク・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「観的学習方法」の注釈として、ケリの「美術教育：美的作法にかかわる役割」\[172\]を掲載している。この発行年が「1958」となっているが、実際は「1968」である。また、知覚するうえで、言葉を使ううえで両方に有効とされる手順として、ビアズリーの「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「観的学習方法」の手順である。

表6-7・チャップマンの「観的学習方法」

1. 作品の基盤特性を知覚（記述）しなさい。
   A. 初歩的な全部分（Elementary parts）：青みがかった灰色、構図形、黒褐色。
   B. 複雑な領域（Complex area）：一連のより深い構造、肌理（grain）のパターン。
2. 各部分間を知覚（記述）しなさい。

以上の考察を通じて、スミスのビアズリーの紹介は、「美術批評」教育のリソースに影響を与えていた。つまり、スミスの美術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確認している。

結・R.スミスの美術教育政策と「美術批評」

以下の第6章では20世紀後半の「学問に基づいた美術教育」時代のスミスの美術教育活動と「美術批評」教育の懸念について考察してきた。彼が編集長を務める『美術教育ジャーナル』はその雑誌になったほか、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。彼の美術教育政策の理想は、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術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術教育思潮は、1964年の同大学の教育哲学の教員ブラウディー、B.O.スミス、パーソネットの共著『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
教育者のコー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学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り、

第2章では、スミスが1971年第1回マニュアル・バーカン記念賞を受賞し以降、教育政策者としての活動時期を考察した。彼の美学教育政策の研究は、ダントーから「アート・ワールド」を導入して以降、本格的に展開される。その「アート・ワールド」の思想は、ビアズリーの「美の繁栄」に正当付けられた美学的教育政策としての「アート・ワールド」、教育単元とリサーチ・カテゴリーととしての「美術批評」の2つが展開されていった。この2点が結び付けたのは、1977年、コロラド学のアスペン会議に提出された、「文学のスミスとの研究報告書「アート・ワールドと実用技能」である。この論考で政策の「アート・ワールド」とリサーチの「実用技能」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学教育への関心が、1980年代半のエリート主義への関心の掛け橋となる。

第3章では、1980年代前半から1980年代中盤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」の変化を経て、1988年の「センス・オブ・アート」の総合的な「アート・ワールド・カリキュラム」へと至る経路を考察した。1980年代前半、ホップス（Jack Hobbs）とエリート主義と大衆主義の論争が展開され、1986年、NAEAから委託を受けた「美術教育における優秀性：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。この中に「優秀性のカリキュラムにおける11単元」が発表される。1987年に「美術教育ジャーナル」にDBAE特集号を組む。1988年、美学教育論考の集大成「センス・オブ・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）が提案される。これ以降、名称は異なるが基本的には同様の構造で何度かに論考の中に提案される。

以上の、第6章の各3節において、20世紀後半のスミスの「美術教育ジャーナル」を通じた教育政策の活動を考察してきた。彼の美学教育論は美学からの「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が多く、「学問に基づく美術教育」の問題点を指摘する張本人といえるだろう。スミスは、1960年代、1970年代、1980年代と時代を経るに従って美術における「定義づけ」した「美的経験」の教育的意義の賛否を推し進めている傾向がある。そして1980年代、DBAEを中心とする教義主義を推進する先導的な役割を担っていたのである。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。次に第7章では1980年代の「美術批評」の盛期について考察する。
### 第6章

#### 20世紀後半の「学問に基づいた」美術教育とスミス

1960年代前半の「学問に基づいた美術教育」とカリキュラム開発 1961年 ブルーナーの「教育の過程」発行。

- 1964年以降連邦教育局の支援した開発方針とカリキュラム開発プロジェクト開始。
- 1964年ブラウン・B.O.スミス、パートナー共著「アメリカの中等教育における民主主義と効用性」、フェニックス「意味の領域」発行

<table>
<thead>
<tr>
<th>1964年</th>
<th>イリノイ大学のブラウン等中心のプロジェクトと</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1965年</td>
<td>ベン・シルバニア州立大学のセミナー</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 1970年 | CEMRL、イリノイ大学から美術カリキュラム発表 |

| 1970年代 | 美術教育に関するリサーチプロジェクトの隆盛 |

| 1980年 | 1983年「危機に立つ国家」発行。
- ディッティ・センターのDBAE
- NAEDの「教育における優秀性」 \(\rightarrow\) ホップス等の「アート・トワルド・カリキュラム」への

| 1980年代 | DBAE以降の「美術批評」教育 |

#### 1980年代 DBAE以降

の「美術批評」教育
第7章

1980年代に入り、経済成長の全米的な不戦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の全米を再び巻き込むことになった。また、ゲッティーセンターの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・美術・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起されるようになった。

1983年に「ゲッティー・インステディ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―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(Aesthetics)―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作られた計画を含む、明確で幅広いカリキュラムにより奨励される。

コンテクスト: 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、教育委員会議員、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)

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ブ」(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実験されたものである。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年の彼が編纂する「美術教育ジャーナル」のDBAE特集号においても現われる傾向である。

1980年代以降、過去の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。

クローマー(Jim Cromer)は、『美術教育における歴史・理論・実践』(1989)の中で、1960年代のオハイオ州立大学におけるフェルダマン、ケリン、エッカーを中心とした美術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。そして、フェルダマン、ケリン、エッカー、そしてイリノイ大学のアクアディー、R・スミス、ミットラー、ラッサロード、そしてクローマー自身、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 Gealghan)の著作『美術批評と教育』(1997)において、過去の美術批評教育の文献を、「美術批評のオルタネティヴモデル」、「既存のアプローチの批判と美術批評の理論的な議論」、「批評的求心・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」、「文脈・文脈のリサーチ」により分類している。ゲーヒガンは幅広い数の論考と著書を、研究者別ではなく文献別に詳細に分類している。

2 ふじえみつ著「生涯学習社会と美術批評」、石川絹、編、「総合教育「芸術」の教科課程と教授法の研究」多摩出版、1996年、357-361頁。
3 Cromer, History, Theory, and Practice of Art Criticism in Art Education, p.43.
第1章 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年代のベンスティト・セミナー以来

1960年代初頭、米ヨーロッパのブートストック・ショック以降のウィズ・ホール会議の報告書、ブルナー（Gerome 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「創造」、教育者ブルナーの「教育の過程」にと流れる「構造主義」からの工学的アプローチがあり、カリキュラム開発がそのテーマとなった。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来、ローヴェンフェルド（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」が提案され始めた。

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ズナー（Elliot Eisner）を中心に、1960年代の創造性を重視した美術教育思潮が見られ、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、ジェフナー（Israel Saffier）の「教育のことば」など、言語による記述と論理的な思考が、フェニックス（Phillip Phenix）とブラウンディ（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け始まった。それは、美術教育カリキュラムにおける製作中心の教義内容を見直し、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である。

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、アイズナーの「タミング・プロジェクト」の「批評領域」、エフランの「ディフューダーのP-D（Perception-Delineation,知覚-記述）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装飾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ガのB.スミスを基にした「美的価値判断」、研究報告書の書き者の会の「現象学的美学」、教員研修会フェルデ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、ブラウンディ、B.スミス等の共著「アメリカの中等教育における民主主義と優秀性」に影響を受けた R.A.スミ

スがフェルデマンの「イメージと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ている5領域の再調査が行われていたことにある。1984年の「スタディーズ・イン・アート・エディュケーション（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ズ（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」が掲載された。この号には、DBAEのスタッフ、グリズ、クラーク（Gilbert Clark）に加え、連邦教育局支援下の1965年8月31日-9月9日まで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（通称ベンスティト・セミナー）」の参加者、スミス（Ralph Smith）ラナー（Vincent Lanier）エッガー（David Ecker）アイズナー（Elliot Eisner）、マックフェー（June McFee）の論考が掲載されていた。これらは、「ベンスティト・セミナー」以降の美術教育思想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「クズタウン美術会議（Kutztown Art Conference）」に基づく「4つのカリキュラムモデル（Four Curriculum Models）」が発行された。この中には一部、グリズの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）」、コーディネーター（Diana Kozienk）の「制作（Art Studio）」、ラナー（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への対応とみなされる。

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・全地区の改革過程の比較（Art History, Art Criticism, and Art Production, An Examination of Art Education In Selected School）

---

5 Kutztown University, Four Curriculum Models (Kutztown, PA: Kutztown University, 1984).
7 章

Districts, Volume I: Comparing the Process of Change Across Districts』(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：5 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、ゲッティー・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の位置(Beyond Creating: The Place for Art 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 月号と 1988 年 3 月号に組まれた。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、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「サブプリント」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)」という表題へと変わる。

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)支援の下、美術教育と美学、批評に関するシンポジウムが開催された。更に、同年 11 月 7-9 日には同場で美術教育と美学史に関するシンポジウム10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11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ー・センター支援の下、カリフィルニアのロサンゼルスで開催された DBAE の会議(図版 7-1)発表者と同 1987 年『美術教育ジャーナル(Journal of Aesthetic Education)』夏号の DBAE 特集は、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 理解の指導としてよく用いられ、編集長のスミス(Ralph Smith)は、1986 年 9 月号から委託された『美術教育における教育性：イデアリジーシャン』の著者である。この会議には、ゲッティー・センター会長のデューク・ズレット(Leland 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ティ(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」12が掲載されている。この論著は、後にレビューに批判される。ちなみに、「美学」の担当者は、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
第7章

「学習に基づいた美術教育における美学」の考察より、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」、「美術批評の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術のための原理」、「美術における美学と批評」、「公立学校における美学」、「美術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」、「内部分析（Internal Analysis）」、「外部分析（External Analysis）」から構成される。

2.1980年代後半のDBAE政策下のスノーパード・プロジェクト

1)ユタ州スノーパード・セミナー（1987年）
「美術における教育に向けたゲッティー・センター」の1980年代のDBAEの政策下の基に1987年8月のユタ州スノーパ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育養成課程プログラムの開発を巡って展開された。具体的には、1987年セミナーで講演された内容が、ゲッティー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、その後プロジェクトは1989年、マンハッタン・ビーチ（スノーパードIIと報告書に名乗られている）で報告されたという展開をみていている。

1980年代に向けたアメリカ合衆国の「教職の専門職化と教育体制のあり方」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」、「ホーマーズ・グループ」の1986年の「ホーマーズ・グループ、「明日の教職者：ホーマーズ・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『備えるあること』より、」

2)1987年8月15日（1987年8月15日）までユタ州スノーパードで開催されたセミナーのディレクターはゲッティー・センターのコンサルタントであるプライス（Marilyn Price）であり、オハイオ州立大学准教授のマックレガー（Nancy MacGregor）によりセミナー委員会の議長がつらぬけられた。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つの学習科目を念たため美術制作の教育課程に集中していた。DBAEへ関連する美術における教員養成の教育課程プログラムを強化するための必要性へ応じ、15の大学から学術的なチームに向けた7日間の教員養成セミナー、1987年8月8−15日にユタ州スノーパードで開催された。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与する主体的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。それぞれの学習的なチームは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。」

しかし、以上の各大学から「美術教育における美学、スタジオ制作、美術批評、美術史、美学の様々な美術学問から代表者等が構成されている。」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、ごく僅かに限定されている。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、美術史の関係者達を中心にセミナーが開催されたものとみられる。そこで、セミナー以前から、ゲッティー・センターでは1980年代に「教職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いずれが問題視されてきた。

2) 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, Prom Snowbird I to Snowbird II; Final Report on the Getty Center Preservatio Project (Los Angeles, CA.; The Getty Center for Education in the Arts,1990)である。
3) 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 Preservatio 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, Prom Snowbird I to Snowbird II; Final Report on the Getty Center Preservatio Project (Los Angeles, CA.; The Getty Center for Education in the Arts,1990)である。
第7章

「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）・教授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だが、これらの文書に含まれたコンセプトの採用を慣例に沿っていった。」

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ンス操作だけでなく美術批評・美学史・美学を含む理論を支えてきたが、ファイン・アーツと美術学科の学問の基礎構造は教員のコーポレーションとカリキュラム計画の組み合わせを成し遂げるための努力を少しずつしてきた。

第3に、最後に、仮に教員が複合的な教育課程、または教育課程の組み合わせチーム教授（team-teach）を協力する場合、あるいは、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その過程を示す場合、学科と学部がそのような背景への申し入れを強く出しつつ、行政的サポートの欠如と、そのような教育課程（しばしば、学位や認証を必要としない場合でさえ）への応じるステータスが一般的に低かった。」

以上の3点にみられる「コンセプトの採用」、「学問の基礎構造」、「行政的サポート」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）学問に係わったプログラムに既に関連したプログラムへ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）各学部間の地理的な相違点」という基準から選定された。参加した15の大学に所属した各学部の各個の参画者は美術教育、美術制作、美術史、美学、美術批評の各領域から訪れている。参加者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 State University, Virginia Commonwealth University」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

次の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」で、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・美学の間の独立性と重要性」、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加担への奨励に関する質問と回答」、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」で展開されている。

以上の数日間に、いずれのセミナーが行われるかは、各校の実情によりますが、特に美術教員養成プログラムの発展に直接関与した内容を示す。9日（日）のフェルダ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のかを単純に述べるべきイデアである」とされている。

「私は、医師に医学教育の教育課程を取得する必要性があるが、免許を受けた美術師は、教育の哲学を学び、教育課程で取得する必要があると考える」と、教育としての美術の意義は奨励されている。そして「第2に、望ましいDBAE学習のシーケンス」、「美術批評から美術史、美術から美術の哲学」という順序を与え、「美術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）、多くの経験をすることが必要」と、彼の最も広く知られた専門分野で唯一ある「美術批評をを通じて獲得されるものを奨励している。また、サヴェニーの「15の目的」には2つの傾向が明確に現われている。一方は、DBAEの教育政策に関わった目的であり、「DBAEを展開するための必要な教授法的能力を明確にすることや、「DBAEの目標を達成するための批評的と、理論的な認識を考慮し、適切な教授法のリソースの実用に関する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。」


30 The Getty Center for Education in the Arts, The Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Recent reports on Higher Education, p.x.

31 Ibid., p.1.
第7章

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盤を改善するため、先進的なリサーチ者の在り方と博士研究の職業階層との関係を調査すること」、「各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、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習者」から「様々な教育状況の種類を調査」したことに起因している。第1の状況は「教育者は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対話を結ぶことにより、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『カードに乗った美術（art on cart）』—巡回する美術教室を利用している」、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」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：ホークズ・グループの報告書」へとその対象を向けている。エディはホークズ・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。

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、エディとレンタルのホークズ・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、この利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き取れない。つまり、セミナーに先立つプロジェクト全体が展開していく中で統一されたリサーチ基準の設定以上に各地区の各大学独自の発想の上に向け創意工夫が結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てるために、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ているという点が理解でき、その後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の重点が置かれていることが明らかとなった。セミナーの提案を総括すると、1) 美術・美術史・美術批評・美術制作の各学術領域の学際的・統合的なプログラム 2) ホーム・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) 理学的な美術内容を中心とし「探求」の技能習得への向けた各学術領域のプログラムへの導入、4) 現職と職員養成の結びつきなど教室のリアリティへの導入、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要案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。

このような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。

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。

これ以降、「1989年3月に、カリフオ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変更するため会合した」。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・美術家の原稿を読み、分析し、批評する、ファイン・アーツの学
第7章

第7章

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察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、エルタノミ(Ann El-Omman)によると、哲学科・美術史学科・美術科学・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標が作られ、制作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(Blanche Thurer)によると、「段階1は、集団での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、様々な設備やキャンパス近辺の学生達と共に各自または集団で学ぶ働きを働いた。段階1は学生が美術作品を選別し、分析し、批評分析し、制作する能力の増強に焦点を当てている。」(段階2は、夏の8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に向け、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に得られたカリキュラムを用いる簡潔な教授法の実験が、次のセミナーの期間に起こった。それに記されたカリキュラムの学習単元に向けたフィールド・テストは、実際の教室室の実験へDBAEの理論的理解を移行するために各生徒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)カリフィルニア州立大学のスノーパード・プロジェクト報告

カリフィ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/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日間にかけゲッティ・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 | 全ての美術生を必要な基礎プログラムの一部として学年に求めた美術教育（DBAE）を発展させる。 |
| 目標2 | 学間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・アーツの学生を理解しやすいように見直し、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向けのセミナーを運営し、美術史、美術批評、美術の融合を示す。 |

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

1988年の春のセミナーの期間、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。前行の大学院の教育課程を補完するArt 102は美術の大学院生に必要とされる。相応しい大学の教員案内はArt 102を示唆している。そして秋のセミナーの期間、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・アワードにより選出された8人を含む9人の講師は、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を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、訪問講師は現代の美術批評と美的探求の活動範囲（working examples）を提示することにより現代の教育課程の観点へ貢献した。
3.セミナ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人のゲスト講師のビデオテープが作成された。哲学/美学の教授の3つのグループ、3人の中等の教員のグループ(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。各グループは約50〜60分の長さである。そのテーブルは大学図書館に置かれ、大学の美術教育過程と現職教員のプログラムへ利用可能となるだろう。

39 Ibid., pp.21-23.
40 以下のカリフォルニア州立大学の報告書はibid.p.56による。
オハイオ州立大学コンラッド校は、「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、ランフォード(Louis Lankford)である。「美学の教授と学習に向けた美術教育養成課程の開発」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・中等学校の美術教育、美術史、美術創作、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した」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)」のディレクターであって、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。

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課外教育の課程を計画し実施する。 |
| 目標2 | 美術教育における学年に基づいた、教員養成の教育課程に向けた特別の価値観を象徴的に判断する理解、理論、トピック、課題を学ぶ。 |
| 目標3 | 適切な教育課程と教授法と美学の教授法を用いた実践の紹介に関して、教育的な技能・ストラテジーの定義付け。 |
| 目標4 | 美術に限る視点に限定する美学のレディネスと能力の開発を実施する。 |
| 目標5 | 美術コース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)と手段(Rule)を提供。 |

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リスター・ミーティングンアプローチのリソースと討論に分類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作成と、必要でかつ利用可能なリソースの定義に関する努力に集中した」、「段階Ⅲ 授業活動の最終的な改善、教授材の作成と収集、評価手段の準備に集中した」、「段階Ⅳの期間、教育課程は、生徒達の信頼(1988年の秋のクーチャーの期間)に向け開発され、教育課程とプロジェクトの評価が進行された」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に向けた報告文では、美学・美術批評学習内容としてのものが中心となっている。これは美学を基盤とするものではなく、1980年代のDBAEの学習の専門領域の融合が、コンセプトを重視した哲学者のアプローチを反映して考察される傾向も見られた。また、美学・美術批評領域に関して、専門家の訪問プログラムなどが組まれている。初歩的な問題として学校教育の教科範囲と専門家との関係性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り、という点は否めない。以上の大学の報告文を含めて検討する限り、実際のシラバスが公表されているわけではないが、美学・美術批評・美術批評・美術製作の関連付けがプログラム開発に求められただけではなく、美術館やギャラリーの連携、またDBAEのカリキュラム作成などの実践に向け指導が求められている。このことはセミナーでフェルダムやセイリニーが提案したDBAEのプログラム作りに向けた方向性をある程度、反映しているといえる。しかし、もっとは提案した現職教員と学生との関わり合いのような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連してプロジェクト報告書に現れてきたといえる。1つは、美学・美術史・美術批評・美術制作という、教育内容の広がりと結びつき自体を考慮した教育課程を設備する傾向であり、2つ目は、批評能力や反対的な思考力、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備する傾向で
ある。例えば、「価値観を美的に判断する」と「美の概念を美的に判断する」は異なる性質を持つものであり、前者は、美術作品の価値を判断するのに必要な技術である。後者は、社会において各専門家の作品の価値を判断するための美術作品の価値を示すことができる。しかし、美的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、美術作品の価値を理解すること、美学的価値の広がりを教育課程に導入する必要がある。しかし、プロジェクト報告文の提出を考慮した限り、教科書の価値の広がりを専門家の訪問プログラムや、学校施設への教員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行われていかなかったといえる。

（2）「ノーパークII」のプロジェクト全体の報告文の考察

「ノーパーク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の報告文の最後に総括してある。「美の DBAE の教員養成プログラムの開発へ強化するための要因」は「1」見解の、有能な、義務を負った、美術教育者であると美術学説の教職員、「2」計画と開発において、美術学分の支援とリーダーシップ、「3」教育委員会、リーダーシップ、「4」教員の開発へ影響のある手段を提案すること、「5」教員を直接、教員の教員を必要とすること」、「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・政策と経営開発の知識」により構成されている。一方、美の DBAE の教員養成プログラムの開発へ強化する要因を提示されている。

「抑圧の要因」を考察した限り、セミナーの時点で統一したリーダーシーフの基準が示されていなかったため、各大学独自の個々のプログラム開発結果が取り入れられ、抑圧を拡散したのみにすぎず、セミナーの終結に至る過程で報告されたプロジェクト全体の方向性が各大学のリーダーシップに反映していない。また、DBAE の方針における教員養成課程の開発におけるプログラムが、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として、教員養成プログラムの視点から現場において生徒のどうリーダーシップを示すか、評価すればよいのか、教師は絶対に変えられる美術世界 (Art World) でどう学習していければよいのか、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。このような視点はプロジェクトの大学の教育制度や関心、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針が影響を与えているといえる。ただし、スノーパーク・プロジェクトの経過報告文は、「リーダーシップ基盤の欠如」「不充分な資金」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


このプロジェクトの原稿となったパナレットの「批評的探求 (Critical Inquiry)」は、原則として「批評は美の理解と鑑賞を増やす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、パナレットを始め、スノーパーク・プロジェクトのディレクター選の提案した「美術批評」教育とは、どのようなものだったのだろうか。

44 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).
46 Ibid.,p.21.
3. DBAE政策下の「美術批評」研究者

(1) ルックフォード


<table>
<thead>
<tr>
<th>表7-4 ルックフォード「美術批評のための現象学的方法」(1984年)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 美術対象の意義は、その客観性と主体性の枠組みにより成立立っている。</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 美術批評は意図的な行為である。</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 批評の目的が設定される以前に主体は快楽な状態に置かれる必要がある。</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 美術作品の知覚に結びつく感覚。</td>
</tr>
<tr>
<td>5. 美術作品の特性は美術学的なものとして発見される。</td>
</tr>
<tr>
<td>6. 知覚した美術作品の全体的な意義を引き起こし、蓄積する。</td>
</tr>
<tr>
<td>7. 解釈の意義は絶対的ではない。</td>
</tr>
<tr>
<td>8. 現象学的記述は美術作品の意義を明かにする。</td>
</tr>
<tr>
<td>9. 解釈は間主観的なコンテクストと共に変化しうる。</td>
</tr>
<tr>
<td>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。</td>
</tr>
<tr>
<td>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。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(2) バレット


第7章

Understanding the Cotemporary) 60 と論考「美術を解釈のための原理」61([表7-5]、そして 1995年編著『美術批評を教授するためのレッスン( Lessons for Teaching Art Criticism)』62がある。

表7-5 パレット「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に最も困難な見
| 「美術作品は感覚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違いであり、弱い理解よりも善の理解が必要
| 「解釈は領域である」 
| 「解釈は説得力がある」 
| 「ある解釈は一方的の解釈よりも良い」 
| 「美術作品の意味において理解されない1つの意味はなく現象である」 
| 「解釈は世界観を意味する」 
| 「良い解釈は観察者によって異なる美術作品について異なる」 
| 「解釈に絶対的な権限がないが、多かれ少なかれ合理性があり、説得力があり、客観的で
| 「良い解釈は一貫しており、観察性があり、包括的である」 
| 「感情は解釈に導く」 
| 「感情の解釈は、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」 
| 「全ての美術は共の美術における一場域である」 
| 「解釈を最終的に発見者に共有され、共同体は最終に構築される」 
| 「良い解釈は、我々自身の観察を招き入れ、且つ、厳重に観察させる」

(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).

60 Terry Barrett, Criticizing Art: Understanding the Cotemporary (Mountain View, CA.: Mayfield, 1994).
62 Terry Barrett, ed., Lessons for Teaching Art Criticism (Bloomington,}

1949-1980年間は、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。スノーパーク プロジェクトの報告で、美術史・美学・美術批評の教育を増やすこと、制作の必要性を再編すること、新しい融合的な教育プログラム、を呼応している60。アンダーソンの著書には2000年に「美術生活:美術教師と学校の

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)
   形式的特性づけ(Formal Characterization)

60 Ibid., pp.7-8.

436

437
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政策にスタック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展開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、後にゲーニ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」と「プロセス」は、周知のものとして従来のまま利用していたことを示唆している。

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(全米美術教育協会)からDBAEの学問分野において「美術批評」に対応する1990年のクローマー(Jim Cromer)『対版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)49[図版]

7-7という小冊子が出版された。小冊子といえば、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、開発されていった。主要なプログラムが美術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付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究会(Institute for Advanced Study in Art Appreciation)の一部で、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「アメリカの同等学校における美術鑑賞の問題に耐える美術史、哲学、美術批評、のリソースをもたらすこと」(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教科の構成への注目、教科中心のカリキュラムの美術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」50

著者のクローマーは、同著者の著書では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。筆者があきらめた形で、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。クローマーの美術批評教育の位置付けは、1960年代の連邦政府に支援された美術教育カリキュラムの開発会議が、その発展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付けられている。

(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)がゲッティー・センターを務め、DBAEの各4つの学問領域(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。そのシリーズの中心の「美術批評」に相応する、ウルフ(Theodore Wolff)とゲーニン(Keith Geahigan)の共著『美

第7章

術批評と教育(Art Criticism and Education) 1) には、「美術批評的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。


以上の記述では、フレ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年代後半にフレドマンの「イメージと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、イリノイ大学の美術教育カリキュラムの基礎原理へと導入した。また、共著者のケベックは1970年代からフレ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。

フレドマンの美術批評方法とは、簡潔に述べると、記述、分析(あるいは評価)という美術批評のプロセスで、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年代から頻繁に受講され始めた。それについて、フレ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た。例えば、1973年2月28日にイリノイ州のニューオーリンズで開催されたアメリカ芸術教育協会の年度総会で発表されたマーラー(Dennis Murphy)の「美術経験への子供の影響力ある反応を正当化するために用いた評価基準の発展的学習」 72)では、フレドマンの「イメージとイデアとしての美術」が、以下のように言及されている。

「(前略)フレドマンの(1967)批評家と彼の使命に関係する所見は、生徒が美術と出会う場、利用される価値のあるモデルを供給する。フレドマンは批評家が美術作品の判断を導き記述、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、初等学校の生徒が美術作品の感覚的性質やブルーーンの言語における、様々な美術作品についての生徒の判断に基づいた手掛かり、生徒が探求するうえで有効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ーウォ(Seisus Lowno-Kerr)が発表したとみられる「子供達における美術的経験の認識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の発達の認識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(Plaget)」と並んで、「フレドマンの美術批評理論は、各個人が美術作品にどう反応するかの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)。ロバノーケーウォは1980年代、ゲッティー・センターの美術における教育のコンサルタントであり、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「大学の教師のためのDBAEの暗示」 76)も発表している。「フレ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)と美術批評的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る。また、認識能力はこの進展を従える必要があることから、ある意味、フレドマンの理論は美術の理論に関係付けが可能である。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


1) Theodore Wolff and George Geagahan, Art Criticism and Education (Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1997).
2) Ibid. p.8
3) Ibid. p.270.
4) Dennis Murphy, A Developmental Study of the Criteria Used by Response to Arts

440

441
第7章

係付けられるウィトキンの理論を含むだろう。⑤

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自的差案であったと申していくだろう。1960年代にスミスがイリノイ大学の美術教育カリキュラムへ導入以来、1970年代のミッターラーのリサーチ・カテゴリー、1980年代のラガス、フェスタンツ、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、ゲーホガで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) ミッターラー


⑤ Ibid.,pp.4.
⑨ Gene Mittler, An Instructional Strategy Designed to Overcome the Adverse Effects of Established Student Attitudes Toward Arts Work (Bloomington, IA: Indiana University, 1975). [ED No.110670].

1986年にミッターラーのミッターラー（Gene Mittler）はアート・イン・フォーカス(Art in Focus)の教師用⑩と生徒用⑪が発行された(図版7-8)。生徒用の序論には、「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競ってしてきた人々・ジョージア大学のエドムンド・B・フェルドマン」と「私は数年前の因、マニュエル・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的な見解を議論していると最初に聞いた」と、次に「その2年の間著者の本を読んで行く」の、そのミッターラーの言葉を反映し、目次はフェルドマンの「メッセージとインドアとしての美術」と「美術を通じた人間形成;学校における実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実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]。
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敏鋭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。
"j︑/

7

i

v
;
9
'忍恐芯蒙 胃入尋＇ク

笏

各ぶ

彎彦
9：
, ~；夕，；9

~口：口｀ロ

'？'グ

第 7章

る普遍主義を超えて」

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。

96

9,9,.,

探求を容易に逝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

／ヽベ／べ9 ¥9いが// </

「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（ハンブレン， 1
9
8
6
)の

1
.ゲーヒガン
(
1
)フェルドマン受容
ゲーヒガンは 1
974年の「評価におけるフェルドマン」

以降、四半世紀、フェ

101

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

996年、スミスが編集する『美的教育ジャーナ
立った反論を挙げてこなかった。 1

7

という論考もある。こうした 1
960 年

トしていき、ついに、その論考に対し翌 1
997年、フェルドマンは同誌に「ゲーヒ

98

••

ガンに向けたコメント」

を掲載し反論をした。これに対しゲーヒガンは翌 1
998

104

1
0
5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

代の美術批評教育研究の影響には、 1
982年に CEMRELから出版されたマデア

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」

(
S
t
a
n
l
e
yMadea)とパーキンス (
D
e
v
i
dP
e
r
k
i
n
s
)の共著『美術における美的反応のモ

に限らず、教育の範囲からデューイ (
J
o
h
nDeWY)の「探求」の概念と「問題解決」

AModelf
o
rA
e
s
t
h
e
t
i
cResponsei
nA
r
t
s
)』呵こみる、「ラルフ・スミス (
1
9
6
6
)
デル (

C
r
i
t
i
c
a
lI
n
q
u
i
r
y
)」を奨励している。
を教授ー学習法の原理とした「批評的探求 (
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

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

1に
、 1
960年代以降に提唱され続けた美術批評教育が、ウィーツ (
M
o
r
r
i
sW
e
i
t
z
)、

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」

ビアズリー、オズボーンなどの批評美学で提案された「美的経験」を教授ー学習法

100という記述にもみられる。

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

980年代,
,
.
.
.
.
,
1
9
9
5年付近までは「美術批評」教
響下の「美術批評」の影響、を経て 1

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

育の全盛期であった。しかし、 1
997年にスミスが編集者を務めるウルフとゲーヒ

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

＾ トロ/:

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

997年スミスの編集する『美的
ガンの『美術批評と教育』が発行され、同様に同 1

ーマリズム (
F
o
r
m
a
l
i
s
m
)」 、 「 表 現 主 義 (
E
x
p
r
e
s
s
i
o
n
i
s
m
)」 、 「 機 能 主 義

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、

(
I
n
s
t
r
u
m
e
n
t
a
r
i
s
m
)」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

それ以降、「美術批評」教育は急速に衰退していくのである。

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

960年代
教授ー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、 1

第 3節フェルドマンとゲーヒガンの「美術批評」教育論争
KarenHamblen,BeyondU
n
i
v
e
r
s
a
l
i
s
mi
nArtC
r
i
t
i
c
i
s
m
(
B
a
t
o
nRouge,I
A
:L
o
u
i
s
i
a
n
aS
t
a
t
e
U
n
i
v
e
r
s
i
t
y
,1
9
8
9
)
. [ERICED3100
2
4
].
97I
b
i
d
.
,
p
.
1
0
.
98K
arenHamblen,"
d
e
v
e
l
o
p
i
n
gA
e
s
t
h
e
t
i
cL
i
t
e
r
a
c
yThroughC
o
n
t
e
s
t
e
dC
o
n
c
e
p
t
s
,
"Art
E
d
u
c
a
t
i
o
n
,V
o
l
.
3
8
,No.5(September1
9
8
5
)
,
p
p
.
1
9
‑
2
4
.
99S
t
a
n
l
e
yMadejaandDavidP
e
r
k
i
n
s
,e
d
s
.
,AModelf
o
r
A
e
s
t
h
e
t
i
cResponsei
nt
h
eA
r
t
s(
S
t
.
L
o
u
i
s
,M
i
s
s
o
u
r
i
:CEMREL,I
n
c
.
,
1
9
8
2
)
.
100I
b
i
d
.
,
p
.
2
0
0
.
96

446

9

1
0
1G
eorgeG
e
a
h
i
g
a
n
,"FeldmanonE
v
a
l
u
a
t
i
o
n
,
"J
o
u
r
n
a
lofA
e
s
t
h
e
t
i
cE
d
u
c
a
t
i
o
n
,V
o
l
.
9
,No.3

(
O
c
t
o
b
e
r1
97
5
),
P
P
.2
9
‑
4
2
.
102G
eorgeG
e
a
h
i
g
a
n
,"
C
o
n
c
e
p
t
u
a
l
i
z
i
n
gA
r
tC
r
i
t
i
c
i
s
mf
o
rE
f
f
e
c
t
i
v
eP
r
a
c
t
i
c
e
,
" J
o
u
r
n
a
lo
f
A
e
s
t
h
e
t
i
cE
d
u
c
a
t
i
o
n
,V
o
l
.
3
0
,No.3(
F
a
l
l1
9
9
6
)
,
p
p
.
2
3
‑
4
2
.
1
0
3I
b
i
d
.
,
p
.
3
0
.
1
0
4E
dmundFeldman,"CommentaryonG
e
a
h
i
g
a
n
,
"lour
叩 a
lof
A
e
s
t
e
h
t
i
cE
d
u
c
a
t
i
o
n
,V
o
l
.
3
1
,
No.2(Summer1
9
9
7
)
,
p
p
.
8
5
‑
8
7
.
1
0
5G
eorgeG
e
a
h
i
g
a
n
,"
D
i
s
t
i
n
g
u
i
s
h
e
dC
r
i
t
i
c
a
l I
n
q
u
i
r
y fromC
r
i
t
i
c
a
lD
i
s
c
o
u
r
s
e
:AReplyt
o
Feldman,"J
o
u
r
n
a
lof
A
e
s
t
h
e
t
i
cE
d
u
c
a
t
i
o
n
,V
o
l
.
3
2
,No.3(
F
a
l
l1
9
9
8
)
,
p
p
.
1
0
5
‑
1
0
9
.

447

．
＇

「競合概念による美的リテラシーの開発」

1
0
3など、批判がエスカレー

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：フェルドマンヘの応答」
‘C‘
t ぶ…
、

ハンブ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 1
985年に

は、「フェルドマンの説明はシステム的に曖昧である」

に

102

,'V、9,99,}'§:‘~,

，

j：
,
,く
J冒
~ ／~喜ぎ贄屠

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」

ダ~＂ふ夏氣
~哀 v

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、学術的なリサーチ・ジ

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」

'9
t,
9,9 ︑
＇ヽ．v9,9 令
ゞ 999、,'99,’ヽり，9，'’'る'9.，'ダ99999,'’?,＇,'
9,
9,.,．',,99

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

＇

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。
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

^苓
1”,9'心名~汐忍ふな＾多'‘る，＇’、
,'ぶ＇立9,'，;，尺、＇，＇9ぃ
.'999,9s,99,＇9杉↑＇，＇へ，99,999,＇バ
ふv
29
99
9、
,'
V，
9;
9‘
9‘ぅ

協会の会合でルイジアナ州立大学に移籍していたハンブレンは、「美術批評におけ


第7章

後半の開発会議から1980年代のDBAEまでに提案した制作よりも鑑賞をより重視し、美学・美術評価を重視した「学問に基づいた美術教育」の意図に向けられている。以下に1980年代のフェルドマンの影響について読み進めよう。


1988年のラガーン(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制作すべきである。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「ラガーンは教室の教師を経験している。彼女は幼い生徒達を知り、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(LEARNING 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(DEVOPING YOUR SKILLS)」により学習内容が展開され、末章には複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]のようにになっている。

第1章 第5章 線(Line)
美学の要素 (The Elements of Art)
視覚芸術を鑑賞する (Appreciating the Visual Arts)
美術史(Art History)
美術学会員について考える (Careers in Art)

表7-8・ラガーンの『アート・トーク』(1988)

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第1章</td>
<td>美術の言葉 (The Language of Art)</td>
</tr>
<tr>
<td>第2章</td>
<td>美術批評と美術的判断 (Art Criticism and Aesthetic Judgment)</td>
</tr>
<tr>
<td>第3章</td>
<td>美術史(Art History)</td>
</tr>
<tr>
<td>第4章</td>
<td>職業 (Careers in Art)</td>
</tr>
<tr>
<td>第5章</td>
<td>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 • クリックラフィック・ドローイング • 「線と明暗」</td>
</tr>
</tbody>
</table>

第7章

同じように、視覚芸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」・「学習され実践される美術の言葉が存在することの認識」・「芸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。前述したミディアムラグーンの2人には、彼等の前稿書と同様の出版社Glencoe Publishingから1992年に出版されたテキストとして共著『美術の探索(Exploring Art)』と『美術の理解(Understanding Art)』112


第7章

117 Israel Scheffler, Philosophy and Education (Boston,MA: Allyn and Bacon, Inc.,1958).

112 ゲーニタとロサリン・ラガーン, エキスパートアートとポストアート (ミッション・ヒルズ).
第7章

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绝」、「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。先ずゲーヒガンは、「評価は近年、美術批評の教授法に取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。これらの処方するうえで最も影響を及ぼすものの一つは、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」と最初に言うている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、或いは最终活動と価値を考えている」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・概論的分析に向けた必要性」122においてCEMERLの第1段階の最終報告となる「ガイドライン：美術教育に向けたカリキュラム開発」(Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education)123の頃まで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、ウィーンとビアズリーから引用した文章が「ガイドライン」という、以上のように抜粋されている。

「1157.『開かれたコンテクスト(open concept)として批評を理解することは、4つの領域や義務に論理的課題を教えるか分類が必要である：(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、批評は全くの自然、或いは全然生もなく、多面的な特性に関係するバーカン(H.P.504)」124

121Ibid.
(Judgment) に限定して扱ってきたことになされ、そして、彼は変わり
に、メタ批評の定義付けとして、「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19.

「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含まれていると
される。先ず、「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、「作家が都合より同じような議論の文脈の
中で、内部に条件付けした意味を、通常の文脈で定義されたものに転換することに
あり、容易に読者の混乱を招くことが可能である」とされている20。ここでは、批
評教育に強い影響を与えてきた美術批評家ビ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隔さ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、「作家が用いた言葉の意味が条件付けら
れた文脈においても、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21。ゲーヒガンが教育的意味において支持しているのは後者「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(synonym definition)」、「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的概念に区分する格差
difference)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 2 つによって構成されている。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、ゲーヒガンが提示している批評方
法の問題は特に生徒の教育方法に関する問題点を扱っている。22

1983 年の「美術批評」概念の分析23において、批評が専門目々様の用途に用い
られるとし「活動(Occupation)としての批評」、「言語行為(Speech act)」、「批評
の方法と批評の実用性的関係性」を奨励し、フェルマンの批評モデルが実際の批評
的デイスコース(Critical Discourse)とは異なるにも関わらず多くの教育者に誤解を
招いてきた批判、「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探索する「探求(Inquiry)
としての批評」と「美術について書き言語とする「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、従来から考えられていた形を招いてきた
とされ、1960 年代から 1970 年代までのオズボーン、ビアズリー、ストルッツ、
ウェイスト等の批評学派の影響が顕著であり、また、現代美術批評主義教科書を活用さ
れてきたフェル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。これにより、1960 年代頃に、『創造性』批判から「美
的視覚」の教育的意義が再検討されるようになった経緯の問題を指摘するものである。

ゲーヒガンは指摘する従来からの批評的視点は、クライティカルディスコースのう
えでの明確なモデルと批評的知識・熟練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念頭に置いたこと」、「任意に行為することにより意味
が形成される」という以上の固定概念にありという。まず第 1 の実践モデル
と知識・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的弁証法的
な考察プロセスの両方に、その両方が組合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
ンはまた、「実践批評家が、このような手続きを経て作品判断に至る手順を自由に
趣けていく。三の文脈性、またはコンテク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、直訳的
や先入に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
形成されるという一層においては、倫理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こ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態化した問題点に対し、ゲーヒガンが解釈として
提案するものがディスコース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、「作品の解釈は前後連動するものであり、批評家間の理解を変化すれば作品
の価値も変化する」とし、何度も再評価・再記述・再解釈(再研究)することの必要性や、作品
への熟考が自動的に起こるものではなく、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
第7章

的な状況が常に意識されると、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が、対し1つ前に述べた順序の順序も作品によって異なるという指摘である。

(3)ゲーヒガンによるフォーマリズム批判

1997年会誌の「美術批評の学間・実用性のための暗示」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ちているのか？」「(c) と受け、美術批評主義は教育的な実践においてどう従事付けが可能なのか？」というDBAEに関連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提起されているものは、1987年のスミス編集の『美術教育ジャーナル』において、リサッチ(Howard 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」134である。このリサッチの論考に対しゲーヒガンは「批評的探求が問題解決のプロセスであることに認識がない」と、「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135。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全方向的（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共感理解することが可能であるという認識を持っている。」(中略)芸術論としてのフォーマリズムは批評主義を取扱う際、鑑賞者の美的客観における認識的背景を無視してきた。現在、理論家は美学的観点が作品の美術特性を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136。

ゲーヒガンは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

「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ちているのか？」、「(c) と受け、美術批評主義は教育的な実践においてどう従事付けが可能なのか？」というDBAEに関連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提起されているものは、1987年のスミス編集の『美術教育ジャーナル』において、リサッチ(Howard 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」134である。このリサッチの論考に対しゲーヒガンは「批評的探求が問題解決のプロセスであることに認識がない」と、「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135。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全方向的（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共感理解することが可能であるという認識を持っている。」(中略)芸術論としてのフォーマリズムは批評主義を取扱う際、鑑賞者の美的客観における認識的背景を無視してきた。現在、理論家は美学的観点が作品の美術特性を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136。

ゲーヒガンは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

「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ちているのか？」、「(c) と受け、美術批評主義は教育的な実践においてどう従事付けが可能なのか？」というDBAEに関連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提起されているものは、1987年のスミス編集の『美術教育ジャーナル』において、リサッチ(Howard 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」134である。このリサッチの論考に対しゲーヒガンは「批評的探求が問題解決のプロセスであることに認識がない」と、「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135。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全方向的（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共感理解することが可能であるという認識を持ている。」(中略)芸術論としてのフォーマリズムは批評主義を取扱う際、鑑賞者の美的客観における認識的背景を無視してきた。現在、理論家は美学的観点が作品の美術特性を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136。

ゲーヒガンは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

「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ちているのか？」、「(c) と受け、美術批評主義は教育的な実践においてどう従事付けが可能なのか？」というDBAEに関連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提起されているものは、1987年のスミス編集の『美術教育ジャーナル』において、リサッチ(Howard 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」134である。このリサッチの論考に対しゲーヒガンは「批評的探求が問題解決のプロセスであることに認識がない」と、「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135。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全方向的（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共感理解することが可能であるという認識を持ている。」(中略)芸術論としてのフォーマリズムは批評主義を取扱う際、鑑賞者の美的客観における認識的背景を無視してきた。現在、理論家は美学的観点が作品の美術特性を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136。

ゲーヒガンは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
1998年、ゲーヒガンは「手続きから、原理へ、そしてそれをを超えて、教室における批評探求の意味」143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、同じように美術作品の「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、文学で遭遇する規則的、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*某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、まず美術作品を記述し、それから分析し、解釈し、最終的には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。」144

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、批評家が行為を行う際、手続き(Procedure)が存在しているという視点自体、どこにもないとする。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「積極的activity」を持っているはずであり、その「積極性」と他の行動とは対照的に、「自分自身が行為にするにせよ、行為しないにせよ、自己決定権を持つことを(things which one can decide to do/or not to do)、「自分達自身が自発的に着手する行動である」(they are doing which one can voluntary undertake)145こととされている。

3. デューイの「探究」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

---

144 Ibid., p.283.
145 Ibid., p.294.
「キリスト教の真の解釈が他の美術作品にも適用可能であることが、重要なであり、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る生じ、批評的探究をその時点で始ると説明している。確かにゲーガッハ pense が、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論とは全くかけはらっている。積極的に作品に付加する眼鏡（コンテクスト）の導入を促すものであり、形態や被の性質や统一性といった歴史的要素をとらえ、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、そして、彼が最も強調するものはデューハルタマンが批評教育の理念に基づく探究は、批評的探究と従来の批評的手稿の相違点に、彼の批評的探究と従来の批評的手稿の相違点に絞られているものである。1996年、ゲーガッハの「効果的な実践のための美術批評的因化」146の冒頭には、デューハルタマンの1934年「経験としての芸術」からの「批評は判断である…コンドールされた指標の行為」、そして、ウィーツ（Morris Weitz）の1964年の「ヒュームレットと文学批評の哲学」からの批評は美術作品に対する研究されたディスコースの形式であるという。」

「（2）ゲーガッハの批評的因化における方法論
　「個人的な反応の活動」とは、「美術作品に対する個人的な反応（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作りし、証拠を集めて仮説をテストすることが可能となる」とされる。そして、「結果的に生徒達は批評的探究を行うことが可能である」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）」や教師が生徒に提示する「関連した批評的因化の比較（Compare related work of art）」が効果的であることを位置付ける。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）」ことが必要であることを指摘している。」
第7章

存在する。

2. 語り手や書き手は彼の/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に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。これは、批評的探究においては、話したり記述(記述)したりする手順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、決定付けられていない(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着点にあるということを前提とし、そこでそれを踏まえ、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越えるものではなく、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(succesive 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物語ったものであり、ある一定の秩序で段階を経て計画的に学習達成度に到達するという、1960


第7章

確かに、フェルドマンは1984年の『実践的美術批評』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)であるとする、判断の非フォーマリズム(nonformalism)を「表現主義(exprressionism)」という言葉で定義し、ここでは優先順序が現れている103。

「ゲーヒー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・特にフェルドマンの探究(inquiry)としての批評を言及(discourse)としての批評と「1」をめぐりして(conflate)て、混在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(linear sequence of stages)」において連むことを彼(*ゲーヒーガン)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。」(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い。確かに問題は一段のものにおいても「発話行為(speech act)は問題の状況ですまる。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。」104

このフェルドマンの探究(inquiry)に関してゲーヒーガンは以下のように反論している。

「探究(Inquiry)はデューハイによって、常に探究者が未解決や内部問題の外部状況の解釈が慣例的で、或いは彼の方法を妨げた理解、困難を感じる問題的な状況(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現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定的に形成するうえでの、示唆や仮説形成段階の後に来る。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。」105

年代後半からの学習理論の風潮とは根本的に異なったものであるといえる。このゲーヒー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、ゲーヒーガンは、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「行為する何か(something one does)」ではなく、「人々が起こる何か(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、デューハイの理論における第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

ゲーヒー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(記述)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(baground)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で、他の一般人よりも充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ー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、彼は教師が授業を提供するための処方箋としてなく、むしろ、生徒が美術を鑑賞し、より理解するために使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。」102

103 Ibid., p.30.
104 Ibid., p.30.
105 Feldman, "Commentaries: Commentary on Geahigan, " P.85.
106 Geahigan, "Commentaries : Distinguishing Critical Inquiry from Critical Discourse: A
1970 年当時、マク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: 美術批評に向けた暗示」158 の中で、マクレガーはシプリー(Frank Sibley)の「美的概念」159、スチューブソン(C.L.Stevenson)の「美学における解釈と評価」160、ウィーイツ(Morris Weitz)の「ハムレットと文学批評の哲学」161の文献を「批評の概念」として提示している。そして、「教師の目的は美術批評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、美術批評教育がル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ドソン(Tom Anderson)は「ジョン・デューイとエドモンド・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」162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遙られるべきであるという立場に対し、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っているとする。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(unicification)・総合(synthesis)が解釈と評価に相応する、という位置づけである。両者の相遇点に関しては、デューイが哲学的な枠組みにより判断的な批評(Judicical 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。

第 7 章

1970 年当時、マク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」158の中で、マクレガーはシプリー(Frank Sibley)の「美的概念」159、スチューブソン(C.L.Stevenson)の「美学における解釈と評価」160、ウィーイツ(Morris Weitz)の「ハムレットと文学批評の哲学」161の文献を「批評の概念」として提示している。そして、「教師の目的は美術批評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歴史的な位置付けとなっている。

第 7 章

1970 年当時、マク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」158の中で、マクレガーはシプリー(Frank Sibley)の「美的概念」159、スチューブソン(C.L.Stevenson)の「美学における解釈と評価」160、ウィーイツ(Morris Weitz)の「ハムレットと文学批評の哲学」161の文献を「批評の概念」として提示している。そして、「教師の目的は美術批評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歴史的な位置付けとなっている。

第7章 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、ゲーヒンが批判したように、20世紀後半に感染した“学問に基づいた”美術教育が根付いていた。研究方法、美学・美術批評の専門家が研究の直接のリソースとしてきた点、また、ブル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」とする1960年代にフェルドマン→スミスの「記述→形式分析→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ったといえる。

第1節では、1980年代中盤ギディー・センターのDBAE（学問に基づいた美術教育、Discipline-based Art Education）を略称）政策による美学、美学史、美術批評、制作の4領域の提唱からその政策とその出版物を考察している。その後、1980～1990年代に各研究者・研究者個人の様々な手法が美術批評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、ラングフォード、パートレットなどの1980年代を代表する「美術批評」教育研究者等であったことから、「美術批評」が著学問以上に重要視されていたことが明らかになった。

第2節では美術批評教育の開発者とされたフェルドマンの影響が注目された。美術批評教育研究者を考察している。その影響とは、ゲーヒンが指導・批判した「批評のことを」と一定の秩序を保持した「記述→形式分析→解釈→判断」の順序を指す。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、アメリカの間に関わ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、その問題点が見逃されている。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批評の理論が注目されている。美学批評の理論が20世紀末、1997年にスミスが編集した「美的教育ジャーナル」で、フェルドマンとゲーヒンの美学批評教育の論争が、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批評家を直接導入したり、ブル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に向けられた。そして、レビューに由来する「探求」と「問題解決」の意味が改めて「美術批評家」との行動習慣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
【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

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>事象</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1970</td>
<td>1982年「危機に立つ国家」発行。</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>NAED（Discipline-based Art Education）政策</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代前半ゴッティー財団に支援された</td>
</tr>
<tr>
<td>1984</td>
<td>1984年グリーヴ（G. Gris）の論考「学問に基づいた美術教育」発表される</td>
</tr>
<tr>
<td>1985</td>
<td>1985年「美術教育における優秀性」委員会設立</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代後半プラウディーの「基礎教育としての美術」思想が浸透</td>
</tr>
<tr>
<td>1987~1989</td>
<td>1987~1989年 スノーパーオー・プロジェクト（学問に基づいた教員養成課程の開発プロジェクト）</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代後半各大学レベルでのDBAE政策（美学・美術史・美術批評・美術制作）に応じた教員養成課程プログラムの開発</td>
</tr>
<tr>
<td>1987~1989</td>
<td>美術教育機関誌に「美術批評」教育の論考が隆盛</td>
</tr>
<tr>
<td>1997</td>
<td>1997年のフェルトマンとゲーレスの美術批評教育論争へ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>年度</th>
<th>事象</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代前半ゴッティー財団に支援された</td>
</tr>
<tr>
<td>1985</td>
<td>1985年「美術教育における優秀性」委員会設立</td>
</tr>
<tr>
<td>1984</td>
<td>1984年グリーヴ（G. Gris）の論考「学問に基づいた美術教育」発表される</td>
</tr>
<tr>
<td>1985</td>
<td>1985年「美術教育における優秀性」委員会設立</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代後半プラウディーの「基礎教育としての美術」思想が浸透</td>
</tr>
<tr>
<td>1987~1989</td>
<td>1987~1989年 スノーパーオー・プロジェクト（学問に基づいた教員養成課程の開発プロジェクト）</td>
</tr>
<tr>
<td>1980</td>
<td>1980年代後半各大学レベルでのDBAE政策（美学・美術史・美術批評・美術制作）に応じた教員養成課程プログラムの開発</td>
</tr>
<tr>
<td>1987~1989</td>
<td>美術教育機関誌に「美術批評」教育の論考が隆盛</td>
</tr>
<tr>
<td>1997</td>
<td>1997年のフェルトマンとゲーレスの美術批評教育論争へ</td>
</tr>
</tbody>
</table>
第1章

第1章では、20世紀初頭(1900-1920年代)の期間を扱った。ペーレー(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)」が登場していた。この章全体の経過は、まず、「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。次に美と逆説的展開としての教育の現象が、西欧絵画を中心とした鑑賞教育を模索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「多色鉄石版」の事業と美術教科書出版、そして、スミス(Walter Smith)、ダウ(Arthur Dow)、ペーレー、といった研究者の達かと印刷物を通じて掛かり合いのある点が考察された。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、その実践として印刷技術の向上により美術師・個人像同様の絵画を持する「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ペ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」の普及は伝えなかったといえる。彼自身が「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、1941年に第一次世界大戦時に愛国心を育める目的と教材観へと変遷する。1920年代には、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジのマッカーディによりアート・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・スタディー部門を先導者

第2章

第2章では、20世紀初頭(1930-1950年代)を扱ってきた。世界恐慌期のオオハタ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、ユニコ国際会議から「一般教育における美術」の政策方針が「児童画展示」との時代に入る。1950年代は「創造性」を重視したローンフェルド(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。1961年、マンロはユネスコでリード(Herbert Read)が議長を務める国際議会に参加し「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、ジーグフェルト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、ジーグフェルトはディレクターとして、ペンシルバニア大学のローンフェルドを任命する。オオハタ・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、ジーグフェルト、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」原則から1950年代の創造性や表現を重視した「ローンフェルドの時代」へと転換していった。

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の価値を重視した教科書について考察した。マンロの創造性(Creativity)を中心とした美(Aesthetics)の教育が現れていたことを検証した。機関誌「アート・エディケーション」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ドー(Harry Broudy)の美的教育観に直接影響を与えたことが判明した。ブラウドーは20世紀半ばの「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焦点がおかれたのである。そして、1950年代、人文主義の観点から美術教育を示したタイラー(Harold Taylor)が、1962年のウィスコンシン大学が
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術教育(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・美学を学習可能な美術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一連の活動に重要視されていたのである。それは1970年、「美的走査」という教師の評価方法へと結論するのである。この方法は、1980年代以降DABE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、美術教育カリキュラムを発展する1960年代後半のCEMRELの研究会会には、「ブラウディーの影響が始まる。

第2節では、1974〜5年のカリフサルニア州で教師教育プロジェクト「美的教育
プロジェクト」に中心に考察した。ブラウディーの著作「啓蒙された愛意-美術
教育における小冊子」がキテスキとなる。その後1980年代のDBAEのスタッフ、グリ
ア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、バーカーの「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「基礎教育」から1980年代DBAEまでの
ブラウディーの美術教育観を考察してきた。ブラウディーにより「学問に基づいた美術
教育」という一般的な思想として「美的走査」として導入される。また、「基礎教育
としての美術」という彼の思想が及ぼし続ける。
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育カリキュラムの構築を図るため、美術・美術批評・美術制作のバランスをとることを提案され、その一部が「美術批評」の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(Elliot Eisner)のケータリング・プロジェクトに受け継がれ、「生成的領域」「歴史的領域」「批評領域」・「原理的な結びつく」、1965年のバーカンとアイスナーのペースティ・セミナーの提案は特に影響の強いものとなつた。1960年代後半、オハイオ州立大学のフェルスマンにより、マカーのP-D理論を活用することで解決が見出された。こうして教育原理の「批評」が正当化され、具体的な批評言語が提案されていった。

第2節では、1965年のペンシルバニア・セミナーの参加者により、「批評のこたば」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が中心に考察した。1966年、オハイオ州立大学に客員教授として呼ばれていたエドマンド(Feldman)は夏の研修会で、批評方法を指導した後、1967年初めに「イメージとイデアとしての美術」が発行される。その後には「批評フォーマンス」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6章


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術教育思潮について考察した。1960年代のイリノイ大学では、同大学の教育学科の教員ブラウダー、B.スミス、パーサーの『アメリカの美教育における民主主義と優秀性』の発行以降、1964-1967年にブラウダーをディレクターとして教員養成課程の哲学を基盤とするプロジェクト、音楽や音楽学者のコールウェルをディレクターとしての美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、彼の美術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』、ジェフナー『教育の言葉』、が「美術教育」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、ビアズリー、ジーベ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った。

第2節では1970年代の美術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政
家の精神」で第1回マニュエル・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活発になるが、ピアズリーの「実の養成」に込むなどが日本的政策としての「アート・ワールド」、教育単元とリサーチ・カテゴリートとしての「美術批評」の2つに重点が置かれている。この2点が結合したのは、1977年、ローマ州のアスペン会議に提出された、夫人のスミスと研究報告書「アート・ワールドと美的技術」である。この論考で政策の「アート・ワールド」とリサーチの（美的養成）が包括的に構成される。この後1970年代末のイディオログ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劣性の指標を経て、1988年の『センス・オブ・アート』の合纂的な「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、ホプス（Jack Hobbs）とスミスとの間、エリート主義の大衆主義を巡る論争が始まり、1986年、NAEAから委託を受けた「美術教育における優劣性・イディ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「優劣性のカリキュラムにおける11単元」が発表される。1987年「美的教育ジャーナル」にDBAE設定を求める。1988年、美的教育論考の集大成『センス・オブ・アート』。その内に総合的な「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）のダブリュー財団によるDBAE政策下の「美術批評」教育の普及時期について考察した。ブラウンジの「美的追求」とフェルドマンの「記述・分析・解釈・判断」という、2つの批評方法が型として、多くの研究者によりコンテンプが加えられ様々な方法論が提示される。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 Gealigan）の論争によって、その問題点が浮き彫りになる。

第8節では、1980年代中盤ダブリュー・センターのDBAE政策による美学、美術史、美術批評の制作の領域の呼応と、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か、アンダーソン（Tom Anderson）、ランクフォード（Louis Lankford）、バラレット（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
<table>
<thead>
<tr>
<th>年</th>
<th>件</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1933年</td>
<td>ベーレー死去。ハガーティーを中心にオウナ美術教育プロジェクト始まる。</td>
</tr>
<tr>
<td>1938年</td>
<td>ハガーティー死去。マンロが年齢委員会の議長を引き受ける。</td>
</tr>
<tr>
<td>1947年</td>
<td>7月 NFA 美術部門の会合により NAEA 発足、及び機関誌「アート・アキュリション」の刊行が決定する。</td>
</tr>
<tr>
<td>1951年</td>
<td>ニューヨークで NAEA 第1回年会開催。7月ブリストル大学でユネスコの「一般教育における経営芸術の教授法」セミナー開催。</td>
</tr>
<tr>
<td>1954年</td>
<td>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」が定義付けられる。</td>
</tr>
<tr>
<td>1960年</td>
<td>ローヴェンフェルド死去。</td>
</tr>
<tr>
<td>1961年</td>
<td>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。バーガ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起する。</td>
</tr>
<tr>
<td>1962年</td>
<td>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パーカン「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「ウィングスプレッド会議」開催。ケリック、エッカー、フェルドマンが参加。</td>
</tr>
<tr>
<td>1961年</td>
<td>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。</td>
</tr>
<tr>
<td>1965年</td>
<td>7月8-8月オハイオ州立大学において美術鑑賞教育の改善会議。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

以上の年表を基に、本研究の結論を以下に掲示する。
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充分な点と比較して、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：「ビクチャー・スタディー」における教材の選定と周辺の研究

第1章で考察したように、19世紀後半～20世紀初頭の「ビクチャー・スタディー」と同時代には、ペーレー（Henry Bailey）が編集した「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。ペーレーも「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、立場にあった。この機関誌の「ビクチャー・スタディー」部門のヒューロー(Eatt Hurst)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「ビクチャー・スタディー」の推進は、愛国心の育成が背景にあった。20年代後半になると、「ビクチャー」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」にこの両側の論考が4つも連続して発表された。また、1915年にはウンスロー(Leon Winslow)の「ビクチャー・鑑賞（Picture Appreciation）」という言葉による体系的美術教育方法が掲げられていた。ウンスロウは、次になると20世紀の体的なカリキュラムの一部としての鑑賞の位置づけや、日常生活における美術と教育の思考を予想させる主要論者として重要性を示した。

以上の結論から、本研究において明確となった点は、20世紀の創造性を重視した時代においても、人文主義的な美的価値を対象とした鑑賞教育論が存在していたことである。従来の先行研究は、デューロー、ダ・ミコ、ローケンフェルトの活躍、またパウハウスのデザイン教育が自明なものとされるあまり、創作中心、創造性の育成、美術活動が調和に推進されてきた。よって、フォルクナー、プラウディ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。本研究では、1930～1940年代の空白を埋めることで、1940年代以降の鑑賞教育の現地を考察し、体系的な美術研究の余白を発見した。

3) 1960年代：鑑賞の主観的考察と「美術批評」の出現

第4章で考察したように、1960年代、主要な美術教育資料において声明し続けたオハイオ州立大学のパーカン（Manuel Barkan）は、美術制作・美術史・美術批評という教科内容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の「最新メディア・プロジェクト」のディレクターのランナー(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 Kaell)の「現代美の美学」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、パーカンの提案を基にした、アイスナーのスタディン・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」の引用による幅広がった。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(批判)」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批評の提唱者、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続けていたのか、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」の実装が重要な役割を果たした。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ノ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、『美術批評における優秀性』やDBAE関連の編著を多く手掛けた。彼がイリノイ大学出版局は、20世紀後半、「美術批評」教育普及へと積極的に供給してきたのである。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ギヒガン(George Gealhigan)の美術批評教育の共著が発行され、同年スミスが編集長を務める『美的教育ジャーナル』誌において、「美術批評」教育の提唱者フェルドマンとゲーギヒガンとの間に論争が起きた。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よいだろう。

以上の点から明らかになった結論は、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負いとして存在していた、という点である。ビアズリーの紹介、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きたが、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の[図8]で示す。
プラウディーの「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 スタップとブラウディーを中心に展開。「Aesthetic Scanning」完成。

1980 年代 - ベーティー・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。
- NAE 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」教育の普及

1997年 フェルドマンとゲーニスの美術批評教育論争

以上の論文によって導か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世紀中葉のアメリカにおける美術実践教育を考察するうえで、主要な研究者の特徴と歴史的な流れを考察した。その考察の方法は、美術教育の研究者とその同時代に没落した美術を考察し、次に実践方法を考察し、各時代の内容の継続性と独自性について考察したものであった。また、美術教育史の文献対照して美術教育を読者対象として意図付けられたもの、という視点を立てるで、美術教育実践の動向自体を追求することとなった。よって、本研究では美術教育が普及する時期には並行して、歴史展開を、1）美術教育、2）美術実践教育という 2 つの視点から美術実践史を記述することが可能となった。

26 世紀のアメリカ合衆国における美育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ペーパーによる「美(Beauty)」の教育であり、第 2 期目は、20 世紀前半の「アート・テスト」と「進歩主義教育」影響下的、デューイの教え子であり、パーサーズ博士とも親交が深いマノ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 世紀半ばの「学問に基づいた」美術教育時代のプ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「美術教育(Aesthetic Education)」と、その普及に務めたスミスがいる。ベーティーの「美」の教育は「ビクチャー・スタディー」を擁護し、マノロの「美的教育」は美術館の「アート・テスト」や創造性を重視した美術教育を擁護した。また、プ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。

美術教育研究では、19 世紀末のブリングム画堂による実務実践者を研修会や、スミスの著書を含めた美術教育用テキストの発行から始まる。こうした物語によるテキストの発行は、ペーティーが第 2 代編集長となった「スクール・アート・ブック」、1947 年に始動した NAEA の機関誌「美術・教育の革新」、スミス編著のイリノイ大学出版局発行の「美的教育ジャーナル」など、教師の読むものとして広く美術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美術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 年代のパウハウスのデザイン原理の受け入れへと向かう。こうした背景が美術内容を重視した「ビクチャー・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にした「美術」教育変遷に、影響を及ぼしていたのである。

20 世紀後半、プ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育建設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 年代の教育研究会と、「学問に基づいた」美術教育が展開されていく。この中で「Aesthetic Scanning」は提案され、普及している。また、1960 年代末以降のフェルドマン、アイスナーを中心に美術教師の批評的実践教育の実践を提案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、同様の理解が育成されなければならない、という評価の観点が存在していた。要するに、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る、美育教育思想史、美術教師教育史の 2 つの軸を美育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、以下の「本研究の独自性」を挙げたように、美術実践教育の歴史を美育教育、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、美術教育の系譜としては、20 世紀初頭からベーペー
一、中間マンロ、後半にブラウディーとスミス、ケリーン、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、どのように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世紀編にブランジ商会がサマー・セミナーを開催していた点に弱弱、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、「ピックチャー・スタディー」の研修会、または教師批評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、その評価を受け続ける教師に同様の鑑賞教育の理解が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世紀初頭の「ピックチャー・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に抜擢されて普及した者が頻繁に挙げられているが、詳細な文献検索が不十分なため、実際に多くの研究者に受け入れられていたかどうか不明である。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、「ピックチャー・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、鑑賞教育者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。美術教育領域では、1980年代以降、美術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充分といえる。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、彼の著作、論考など、筆者が直接手に入ることができなかった。しかし、アメリカの研究者においても、開拓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ウサメ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・職業など、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。
【図 1】19-20 世紀初頭の美の鑑賞教育「ビクチャー・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】プラウディーと「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
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・「美的要素」・・・54 頁
表1-5・「写真と美術」・・・56-57 頁
表1-6・「印刷における美的要素」・・・57-58 頁
表1-7・「ピクチャーを学ぶするための方法」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・「フォーカ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・「『ニュー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世紀後半のプラウディーの実際教育論の展開」・・・221-222 頁
第4章
表4-1・「パーカンと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いの討論」・・257頁
表4-4・「1960年代のパ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・『イマジンと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・「ビアズリーの絵画批評の分類」・・406-407頁
表6-7・「チェップマンの診断的な学習方法」・・411頁
表6-8・「20世紀後半のスミスの美育教育」・・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・「ラングフォード「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」(1984年)」・・436頁
表7-6・「アランデーソン「教育的な美術批評のための構造」(1988年)」・・437

表7-7・「アランデーソン「教育的ための美術批評の定義と構造化」(1993年)」・・437-438頁
表7-6・「ミチ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・「ミチラーの「アート・イン・フォーカス」(1986年)」・・443-444頁
表7-8・「ラガノの「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
Barkan, Manuel and Chapman, Laura. *Aesthetic Education Program at the Ohio State University*.


Reimer, Bennett. Development and Trend in a Junior and Senior High School of Two-Year Curriculum in General Music (Cleveland, OH: Case Western Reserve University, 1957).


Robiner, Linda ed., Education for Aesthetic Awareness (Cleveland, OH.: Cleveland State University, 1980).


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


結章

金子一夫「アーサー・ウェズリー・ダウの機械教育」大橋信 共編『美術教育論ノート』、開講堂出版、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、1965年)。
佐野善「室津氏と創造主義教育」『美術文化』第3巻 第8号、1952年、26頁。
田村孝「INSIA のこれから」『美術文化』第16号 第11号、1966年、6-7頁。
武井勝雄「アメリカの美術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『講義 美術新学潮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-芸術賞評論という視点から-」『大学美術教育学会誌』第35号、337-344頁。
藤江充「美術教育のアプローチ」『アート教育』第1号第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20号、1987年、204-213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・生活学習と芸術教育学」、石川毅、編『総合学科(芸術)の教科課程と教授法の研究』63-75頁。
前田 見「アメリカのDBAE をめぐる諸問題について」『美術・工芸教育研究』創刊号、1993年、95-107頁。
室 剛「エデュケーショナル報告(ー)」『スクールアート』第3巻 第11号、1951年、9-12頁。
室 剛「美術教育の国際機関の設立について」『美術文化』第3巻 第8号、1952年、1-3頁。
室 剛「勧告(Recommendation)」『美術文化』第5巻 第4号、1962年、1-3頁。
宫崎藤吉『テディー・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「ローヴェンフェルトの軸跡-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『美術教育と批判-カオスからの出発』『メディア時代の美術教育』柴田和男 編(国士社、1993年)、155-182頁。
1-28. 「ピュアール」
1-27. 「ピクチャー・スタディに関する」（1915年 12月号）
「ミレー[卵をかけた剣蕾]」
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（ジェームズ王子、右上・ブロンジーノ [ドン・ガルシア]）
左下・グレーズ [少年の顔]、右下・キュイップ [オランダの子供]
1-28-2. (1916年 2月号)
1-28-2-1. イレ[アリス]
1-28-2-2. 左・ディシアーニ [ラビニア]、右・レプルン [マツと女性]

1-28-3. (1916年 3月号)
1-28-3-1. シャルダン [翌朝の祈り]
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 [モルトフォンテムの思い出]
1-28-5. (1916年 6月号) ホーマー
「*作品名不明」
1-29. 「ローチェイ『子供達のための美術館』」
(1930年1月号)に掲載されたメトロポリターノ美術館の授賞風景

1-30. 「ダ・ミコの作品」
1-30-1. 左：「1931年12月号」
1-30-2. 右：「1932年5月号」

1-31. マンロ「子供連との美術館活動」
(1936年10月号)に掲載されたクリーヴランド美術館所蔵作品

1-32. 「ホワイトホーン」
『美術カリキュラムのための分析』
(1933年6月号)の美術教育の位置づけ

1-33. 「ボットル『ピクチャー・スタディ』」（1929年10月号）

1-34. 「トッド『音楽とピクチャー・スタディ』の関係づけ」（1929年5月号）

1-35. 「グリーク『学校における建築の鑑賞』（1932年5月号）」
図版・図版出典

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. 「ローヴェンフェルド」

2-8. 「ジーグフェルドが投稿したプリストル・セミナー写真」
2-9. 「NAEA の展示」

2-10. 「会議のジーグフェルド」
2-11. 「パーカンの写る会合写真」
2-12. 「芸術教育の基礎」

第3章 図版
3-1. 「ブラウディー」

3-2. 「リーマー」

3-3. 「美術館のプロジェクト」
3-3-1 「シャ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）
図版・図版出典

3-4. 「TSWRIL 初等美術プログラム」(1977)ブロック1の表題・見開き(グリアのサイン入)

3-5. 「アレクサンダー」
3-6. 「TDABAE カリキュラム範囲集」(1991)作成時のアレクサンダー(左)

3-7. 「TDABAE カリキュラム範囲集」の反対表

第4章 図版

4-1. 「ペンスティト・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、ラニアー、マクフェー、ピレーメン

4-3. 「ペンスティト・セミナー報告書」
4-4. 「バーカン」
5-4. 「NAEA 会長時のフェルドマン」

5-5. 「AIM (Art in the Mainstream)」 声明時のフェルドマン」

5-6. 「イメージとイデアとしての美術」 (1967) 批判方法」

5-7. 「美術を通じた人間形成」 (1970) の批判方法」

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・エディュケーション』 (1968) 表紙」

6-3. 「マグレガー」

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)
6-6. 「スミスが発表したエリート主義の最初の論考」
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)
6-8-1. 「表紙」
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)
7-2. 「デューク」
7-3. 「リサッチ」
7-4. 「クラウボード」
7-5. 「アンダーソン」
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)
7-8-1. 「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」

7-9-1. 「AEトーキ」
7-9-2. 「フィールド」
7-9-3. 「ファインアート」

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・ユースを用いた範例」

チャートの説明：

<table>
<thead>
<tr>
<th>Art-Criticism Operations</th>
<th>Description</th>
<th>Analysis</th>
<th>Interpretation</th>
<th>Judgment</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Description</td>
<td>アナリスト</td>
<td>オーガナイザー</td>
<td>インタープリター</td>
<td>ジュディス</td>
</tr>
<tr>
<td>Analysis</td>
<td>アートの要素を整理し、対象を特定し、個々の要素についての分析を行う。</td>
<td>これらの要素を相互に関連づけ、全体を理解する。</td>
<td>これらの要素を解釈し、美術作品の理解を深める。</td>
<td>これらの要素を評価し、美術作品の価値を評価する。</td>
</tr>
<tr>
<td>Interpretation</td>
<td>アートの要素を整理し、対象を特定し、個々の要素についての分析を行う。</td>
<td>これらの要素を相互に関連づけ、全体を理解する。</td>
<td>これらの要素を解釈し、美術作品の理解を深める。</td>
<td>これらの要素を評価し、美術作品の価値を評価する。</td>
</tr>
<tr>
<td>Judgment</td>
<td>アートの要素を整理し、対象を特定し、個々の要素についての分析を行う。</td>
<td>これらの要素を相互に関連づけ、全体を理解する。</td>
<td>これらの要素を解釈し、美術作品の理解を深める。</td>
<td>これらの要素を評価し、美術作品の価値を評価する。</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Andrew Wyeth

Andrew Wyeth is an American painter known for his works in the realist tradition. His paintings often depict rural, often isolated landscapes and figures. Wyeth was born in 1917 and began painting at a young age. His work is characterized by a meticulous attention to detail and a focus on the interplay of light and shadow. Wyeth's art has been described as having a nostalgic quality, as it often portrays a sense of the past. His work has been widely exhibited and is held in many important collections around the world.


Henry Bailey, "Saint Barbara," The School Arts Magazine 10, No.7 (March 1911),p.540


Henry Bailey, "Saint Barbara," The School Arts Magazine 10, No.7 (March 1911),p.540


Henry Bailey, "Saint Barbara," The School Arts Magazine 10, No.7 (March 1911),p.540


Henry Bailey, "Saint Barbara," The School Arts Magazine 10, No.7 (March 1911),p.540


1-19. "幸せな子供達(1913年6月号)-ボーラー-[波瀾織] ボーラー(3人の友達)
1-20. "雨中庭の愛者者による祭り(1913年6月号) ハンタン6月号"
1-21. " Miscellaneous Articles (1914年2月号) ジョンソン少年リーダー"
1-23. "ハンリー・リーバル, 海に踊る立身肖像画家" (1920年10月号)上リーバル[波瀾]リーバル[波瀾]職業と住民地"
1-24. "子供達のためのアメリカ美術" (1920年11月号) ポートフォリオ[ジョン・オルデンとプリンサー]
1-25. "コッパースミス" (1923年1月号) ワードコッパースミス"
1-26. "ピュアール"
1-27. "ピクチャー - スタミアに関するいくつかのポイント" (1915年12月号) ミレイ[牛乳を飲む子供]"
1-28. "来しむためのビューティフル・ピクチャー" シリーズ
1-28-1. (1918年1月号) 左と右の[ジェームズ王子] 右とブロンジーヴ[ダニエル・ガルシア] 左とグレーウ[少年の顔]
1-28-2. (1916年2月号)
1-28-2-1. チェイス[アリス]
1-28-2-2. 左と古家の[バビア] 右とブーン[農民と女性]
1-28-3. (1916年3月号)
ミライ[子供に食事を食べさせている農夫] Ibid., p.478.
1-28-4. (1916年5月号) ゲート[モルフォンテの思い出]
1-29. "ウィンスロー"
1-30. "ダ・ミコの作品"
1-30-1. "1931年12月号"
1-30-2. "1932年5月号"
1-31. "マンロ「子供達との美術館活動」(1936年10月号)
1-32. "ホワイトボード[カリキュラムのための分野(1935年6月号)の美術館の位置づけ]
1-33. "ホットソル[ビクター・スタディー] (1939年10月号)
1-34. "トッド[音楽とビクター・スタディー]の関連づけ" (1929年5月号)
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)
1-36. "ウィンスロー"
1-37. "ウィンスロー「美術館の体系と教授法」 (1928)
1-37-2. "学校プログラムにおける美術館" Ibid., p.27.


第4章


5-3. "P-D 理論"

第 6 章
6-1. '1960年代'

第 7 章
7-5. "アンドシ" Tom Anderson, Real Lives Art Teachers and the Cultures of Schools (Portsmouth, NH: Heinemann, 2000). 前言


