

E. アイスナーの「美的教育」

——ケタリングプロジェクトを中心に——

桂 直美

本稿は、筆者がこれまでに関心を持って研究してきた「美的教育」に関する一連の研究のうちの一つである。

「美的教育」とは、一九七〇年代をピークに、音楽、美術、その他すべての芸術科に関わって、米国を中心に行われた研究や実践の総体を言う。そこには様々な見解を持った多くの研究者が関わっており、また「美的」(Aesthetic)という語の多義性もあって、「美的教育」の明確な定義は難しく、そのため、複数の芸術にまたがる合科カリキュラムという外面的な特徴によってのみ捉えられることが多かった。しかし筆者は、「美的教育」の最も重要な特徴として、基礎理論として明確な「芸術哲学」を持つこと、思弁的な研究にとどまらず、実践的な

カリキュラム開発まで行っていること、そしてそのカリキュラムが一貫して、基礎となっている哲学的理論に裏打ちされ、理論の具体化としてあることをあげなければならぬと考える。理論的基礎として、デュロイやランガーの哲学的所論があることは、既に述べたが¹⁾、次に、そうした理論に依拠するカリキュラム作成者が、実際どのようなようにそれを具体化したかを検討しなければならぬ。本稿の課題は、「美的教育」カリキュラムの一つを取り上げ、基礎理論とカリキュラムとの関連を明らかにすることによって、「美的教育」の特徴と意義を明確にすることである。

一九六九年にスタンフォード大学にケタリングプロジェクトの報告書を提出したアイスナーは、米国美術科

教育における代表的指導者のひとりである。彼が六〇、七〇年代に多くの研究誌をとおして発表した論文は、美的教育の動向を決定づける大きな力となっている。このプロジェクトは、連邦教育局の援助を得たCEMRELの「美的教育」プログラムや、教科書として具体化されたB・リーマの「美的教育としての音楽教育」のプログラム等と比べて非常に小規模であるが、アイスナーの美的教育論を直接に反映したものであり、前二者とならぶ代表的な「美的教育」プログラムであると考えられる。

このプロジェクトは、一九六八年から一九六九年までの二年間、ケタリング財団からの資金援助を得て行なわれたものである。小学校での美術の授業のための教材の開発を目的とし、特に美術や美術教育の専門的訓練を受けていない教師を念頭においたものである。メンバーは、アイスナーを中心にスタンフォード大学院生と現職の教師で構成された。小規模ではあるが、開発したプログラムを実際にいくつかの小学校で試行し、その結果のフィードバックも行なっている²⁾。CEMRELとの大きな違いは、CEMRELの「美的教育プログラム」が複数の芸術教科（音楽、美術、舞踊、演劇等）の内容を単元構成によって関連をもたせながら組み立てているこ

とに對して、このプログラムでは従来の美術という教科の枠の中で、系統性や連続性を重視して美的教育を行なっていくこうとするところである。最終的に作成された授業計画と教材は、二巻にまとめられた約七〇のシラバス（授業計画）と、ケタリングボックスと呼ばれる、工夫を凝らした様々な教材を詰めた箱にまとめられている。

アイスナーは、このカリキュラム開発の仕事を、彼の理論的著作の仕事を現場実践へ橋渡しすることと位置づけている。そのため、当時の米国の美術教育の状況をふまえ、美術の専門的素養を持たない小学校全科教師に焦点を当ててこのカリキュラムを作成した。アイスナーによれば、米国人一般の学校観が、読み書き算の教授の場という限定的なものであって、公立学校で芸術教育を行なうことの必要性が必ずしも理解されていなかった。また、美術専科の教師数は非常に少なく、美術の授業のほとんどはクラス担任の教師によって行なわれるのであるが、それら教師の多忙と、専門的訓練を受けていないことからくる指導力の不足や美術教育に対する意識の低さ、各学校に備えられている教材・教具の不足などが相まって、満足な美術教育が行なわれていないと思われるのである。

こうした現状の制約の他に、アイスナーは、伝統的な美術科教育の固定的イメージに対して批判を向けている。すなわちカリキュラムの内容が制作中心であること、体系も一貫性もないこと、評価に関して消極的であることなどである。アイスナーの「美的教育」論はこうした伝統的な美術教育にかわる新しい美術科教育のイメージを内包したものであり、それを外在化することがこのカリキュラム開発の作業に他ならない。以下にアイスナーのプログラムを、カリキュラムの組立や盛り込まれた内容などから検討し、「美的教育」の哲学的・理論的基礎とカリキュラム上の特徴との関連を明らかにする。

一・哲学的仮定

アイスナーにとってカリキュラムを作っていくことは、哲学的、理論的レベルの仮定を、実践レベルに存在する要求に、一貫させて関連づけるということであった。それゆえに、報告書の冒頭に掲げられた仮定は、自身の理論的著作を現実場面で検証しようとするアイスナーの教育論を端的に反映するものとして、きわめて重要である。実践的要求とは、先に述べたように、現職教師の力量や、

すでにある教材や時間的制限といった条件下で、意図されたカリキュラム内容をいかに実行していくかという問題である。哲学的、理論的仮定とは、美術について知っているということが、個人や社会にとってどのような意味を持つかということについての仮定と、そうした概念を有効にする教育の概念についての仮定をさす。

報告書においてアイスナーは、以下のような六つの仮定を示している。

1. 美術が子どもの教育に貢献できる最も重要な点は、美術に固有のものである。美術が様々な目的に使われることは可能であるけれども、美術のみが与えることのできる特質こそが重要である。

2. 芸術の学習は、複雑な形式の学習の所産であって、自動的な成熟の帰結ではない。たしかに児童の描画には発達段階としてよく知られるものがあるが、だからといって一切の教示なしに自分で発達させることが王道であるということにはならない。それはいわば未開発な(uncultivated)発達段階である。このプログラムでは、各発達段階における能力(competency)を拡大し、増強することを目指す。

3. 伝統的な美術教育のカリキュラムでは、初等学校のみでなく中等学校においても生徒が作品を作る活動のみを行なう傾向にあるが、それを超える活動領域が必要である。制作も主要な領域ではあるが、それだけではなくこのカリキュラムでは、美的質の観点から世界を知覚する能力を発達させることを狙いとする「批評領域」、芸術は人間文化の一部であり、相互に影響し影響されるということとを理解させる狙いを持つ「歴史領域」を開発する。

4. 目的、目標、内容について考え抜かれたカリキュラムだけでは充分でなく、学習させる視覚的質や観念をわかりやすく示すことのできるような教材・教具(instructional support media)が必要である。

5. 芸術の学習の最も重要な側面は、全部ではないにしても、評価することが可能である。評価は、教師生徒双方にとって、進歩を理解する上で必要である。

6. 学級担任として働いている、美術の専門教育を受けていない小学校教師は、体系づけられたカリ

キュラムとそのために特に考案された教材をとものに用いることで、指導力を向上させることができる。³⁾

アイスナーは、芸術教育を行う目的を、芸術のみが与えることのできる特質に基づくものに見なければならぬと言っている。そのために芸術に関する哲学的考察が必要なのである。アイスナーは、芸術と自然科学を並置して、芸術も科学とともに現実のある局面を明らかにするものであるという芸術観をとる。科学が諸事象における一般性を追求するのに対し、芸術は特定の事象の特殊な質を追求するという違いはあっても、両者ともに、それが追求したところのものについての意識(awareness)を強めるという点では共通である。したがって、芸術の機能はなにかと問うならば、美的意識性を強めること、言いかえれば、美的経験を促すことが、その機能であると捉えられるのである。

「科学の領域は、諸事象の中に存する共通要素や、法則性のある諸関係の記述を行なう。そのことにより、これらの事象に関する知識を、人間の至便のために、自然を制御することのできるような普遍的概念により客観化する。芸術はある事象の個人に固有な特異的な質

(idiosyncratic quality)の詳細を際だたせ、それによってその事象の感覚的(sensuous)、喚情的(evocative)で意味深い局面について研ぎ澄まされた快い意識をもたらす。(中略)ならば、科学と芸術は、現実の異なる局面を明かにするものである。」⁴⁾

アイズナーは芸術の本質を、それが「個人に固有な特異的な質」という主観的な契機によるものでありながら、表現形式によってそれを客観的に表出し認識可能にするという、自然科学の諸領域と対比されるような機能を持つ、という点にみている。

アイズナーはこのように、文化記号論的な芸術観⁵⁾に基づいて学校教育での芸術教育の意義を導き出そうとする。その論の意義は、二点に整理できる。第一は、美術教育の目的を、美術以外のいかなるものによっても達成できないものにもとめなければならないとしている点。第二に、その固有の教育的価値の内容としての美術の本分は、個人の視覚的経験を強めることである、とする点である。

「美術を通して個人は他のいかなる手段によっても得られない、現実のユニークな局面に参加するものである。(中略)美術科においては、これら美術の与える美的

経験に、より完全に参加するために、各個人は教育されなければならないと我々は確信する。」⁶⁾

ここで、美術について「教育されなければならない」と述べているが、教師が適切で有効な指導法により教授することは、美術教育において可能であり、必要でもあるのだということを理論的に明らかにし、さらにプログラムを実施した結果によって実証することがアイズナーの主要な狙いでもある。アイズナーによれば、アメリカの公立学校における美術教育の概念は、これまでも今日でも、子どもを芸術家のつほみ(unfolding artist)と捉え、十分な材料と情緒的な援助さえ与えればよいとする見解に全面的に影響されているという。こうした見解によれば、子どもの制作した作品は、子どもの内面の発達を示す指標となるのであって、ゆえにその達成レベルを問うべき性格のものではなく、教師の教育的介入はむしろ妨害となると捉えられるのである。

こうした見解を浸透させるにあずかって力があつたのは、ローエンフェルド(Victor Lowenfeld)とリード(Herbert Read)の二大巨匠であるとアイズナーは言う。ローエンフェルドは「もし子どもが外界からの妨げなしに発達するのであれば、彼等が創造的活動をするための

刺激は何もいらぬ。」⁷⁾と述べ、子どもは本来自然に自由な創造を行なうのであって、それが行なわれていない時は文明の側からの妨害の手が入っているのだという見解を示した。またリードは、「一般的に言って自己表現の活動は教えることができない。技術であれ形式であれ、いかなる外的標準の適用も抑圧を引き起こし、全目標を混乱させる。」⁸⁾と述べて、教師の役割を最も消極的なものに限定するという見解を示した。アイズナーによれば、このような著作の基礎づけを得た消極的芸術教育観は、米国内にとどまらず広く世界に影響を及ぼしたと言う。この芸術教育観に由来する米国での美術教育実践の問題点として、アイズナーは以下のような諸点を指摘する。小学校のカリキュラムでは、美術の活動によって創造性を発達させることを強調し、もっぱら制作活動のみを行なう傾向にある。また計画的な指導を否定するため、児童の興味を惹くように、扱う教材のタイプを頻繁に変えることによって目先を変え、長期間にわたる一貫した指導を行っていない。また美術は従事すべき活動であって、何か学ばれるべき内容が存在するような領域ではないと考えられるため、評価を行なうことが適切でないと思われる。

以上に見てきたように、このプロジェクト作成のプログラムは(一)芸術教育の本質的目的を、人間の現実の一面を明かにしそれについての意識を強めるという、文化記号論的な芸術観に求める、(二)教師サイドの積極的な介入を求める、というアイズナーの美術教育論に支えられているはずである。次に、それが具体的にはどのようなものであるのか、カリキュラムの内容、構成にどう反映されているのかを見ていくこととする。

二．カリキュラムの内容と構成

(一)領域の設定

このプロジェクトの開発したカリキュラムは、芸術批評の側面、芸術の制作の側面、そして文化の中の芸術という側面、という三つの視点に対応する三領域からなる。すなわち「批評領域」(critical domain)、「制作領域」(productive domain)、「歴史領域」(historical domain)である。「批評領域」は、芸術作品はもちろん、それだけでなく自然の環境においても出会うであろう視覚的な形式(forms)に対して感受性を持って接することを学ぶ領域であるとされる。つまり芸術的な準拠枠をもって見るこ

と、注意深く見ることを学ぶのである。⁹⁾「制作領域」は、より芸術的な表現力を持った作品を創作するためのスキルを獲得することを狙いとす。「歴史領域」は、人間の文化という文脈から芸術を理解させようと試みる領域である。つまり、芸術の内容と形式はそれを含み込む文化の影響を受けながら創造される一方で、文化もまた芸術から影響を受けるといふ事実気付かせようとする狙いを持つ。さらに批評領域は、「線」、「色彩」、「構図」という「概念」(concept)によって、制作領域は「絵画」、「素描」、「版画」という「モード」(mode)によって、下位領域が区切られている。以下に、この三領域について一つずつの下位領域を取り上げ、それぞれについて開発された一〇ないし八の授業計画のテーマ(「原理」ないし「目標」という形で示されている)を列挙してみる。

批評領域：「色彩」

原理

- 1 一つの絵の中で多くの色が用いられる場合と少ない数の色が用いられる場合がある。
- 2 色彩は、第1次色と第2次色に分類される。
- 3 色彩は、色相、明度、彩度に基づいて分類される。

4 a) 色彩は、暖かさや寒さのような感じ(feeling)を伝えたり表現するのに用いられる。

b) 色彩は、楽しい感じや悲しい感じ(feeling)を伝えたり表現するのに用いられる。

c) 色彩は、絵を動的にしたり静的にしたりする。

5 色彩は、強調のために用いられる。

6 色彩は、絵にアクセントとして用いられる。

7 色彩は、絵に統一性を与える。

8 色彩は、その周囲の色彩によって影響される。

9 色彩は、とび出して見えたり引っ込んで見えたりする。

10 色彩は、画面の中で、バイブレーション(sense of vibration)¹⁰⁾を創り出すことができる。

制作領域：「絵画」

目標

- 1 a) 紙に絵の具を置く前に、パレットの上で色を混ぜ合わせることをできる
b) 絵筆をきれいに保って、絵の具が汚くならないようにすることができ
2 すでに絵の具が塗られた表面に、絵の具を重ねること

とができる。

- 3 絵の具の上でさらに色を混ぜ合わせることができる。
- 4 乾いていない絵の具の上に絵の具を重ねて、求める色が出るように調節することができる。
- 5 一つの色の、異なる明度をつくることができる。
- 6 一つの色の、異なる彩度をつくることができる。
- 7 先の細い絵筆をつかって様々な筆致で描くことができる。
- 8 様々な筆致の効果を出すために、3/4インチの平たいブリストルブラシを使うことができる。
- 9 自作の絵の中で3/4インチの平たいブリストルブラシを使って、ドライーブラシ技法を用いることができる。
- 10 絵の具を塗るために、筆以外の様々な道具や材料を用いることができる。

歴史領域…「美術史」

原理

- 1 美術は様々な形をとる。「視覚芸術」(絵画、彫刻、版画、建築)それぞれが特徴的な性格を持っている。
- 2 絵画や彫刻では、自然界や現実生活にみられるタイ

プの対象を見ることができ。

- 3 世界中で、どの文化のどの時代においても、人々は美術品を創り出している。
- 4 美術品には様々な用途がある。人物や事象の歴史的記録、ある観念や情動の表現、工業的・装飾的機能、個人的な喜びや満足などである。
- 5 我々は、美術の歴史を色々なやり方で享受し、研究することができる。複製画を見ることによって、美術館に行くことによって、他の国を訪れることによって、等である。
- 6 視覚芸術の発達は、一つの文化の発達一般と、とりわけ科学と技術の発達と密接な関係がある。
- 7 一人の芸術家や、一つの時代の芸術家たちに特徴的な方式を「様式」という。「様式」は、芸術作品を分類したり特定したりするときの主たる手だてとなる。
- 8 芸術家は、彼ら自身の生活や、社会や大衆の興味と関連するものとしての、時代や環境の影響を、彼らの作品において表現している。

従来の美術のカリキュラムでは「批評領域」と「歴史領域」はほとんどと言っていいほど扱われてはおらず、

アイズナーのカリキュラムはこれを大幅に拡大したものとと言える。また「制作領域」においても、従来のカリキュラムでは制作することそれ自体が重要であり、その作品の質を高めるための技術を教授するということには主たる関心を置かなかつたのに対し、アイズナーのプログラムでは技術的な指導を行なうという点に力点が置かれていたのを認めることができる。

1から10の原理は系統的に展開されている。例えば「色彩」の概念では、初めに色の三属性（色相・明度・彩度）にしたがって様々な色に親しむが、この経験が次に、寒暖、進出；後退などの色の随伴感覚や色の感情的性質を取り上げるときの基礎となる。

またこれらの学習は、他の概念の学習とも係わりを持つ。例えば「色彩」のレッスン6では、同じ平面にありながら近くにあるようにみえる色（進出色）と、遠くにあるように見える色（後退色）を学習するが、これが「構図」のレッスン7（後述）において学習される絵の中につくられる三次元空間の深さを感じさせるためにこれらの色彩の効果が用いられるという内容と関連する。

学習内容はさらに、他領域とも関連づけられる。制作領域の「絵画」のモードにおいては、絵の具を混ぜて求

める色をつくるが、黒や白の絵の具を混ぜて色の明度を変化させたり、補色を混ぜることで、彩度を変化させる等、批評領域の学習との対応がみられる。このように、学習内容が相互に関わりを持ち、系統性を持って積み重ねられるようにプログラムされていることが、「美的教育カリキュラム」の特徴である。

歴史領域では、美術とは何であるかということが、人間の文化、生活における美術の機能などの観点から考えていこうとしている。このような包括的な領域を持つこともまた、「美的教育カリキュラム」の特徴と言えよう。

(二)カリキュラムの構成

アイズナーの言うカリキュラムのモデルを形成するために依拠する哲学的仮定としては、芸術観と芸術教育観 (view of the nature of art and art education) を上げていることは既に述べたが、それだけではなく、芸術学習における認知や知覚的要素に力点を置くこのカリキュラムでは、行動科学 (Behavioral science) をも、カリキュラム作成という実践的な場において適用しようとしている。例えば「学習が基本的原則と関連づけられるときに学習の転移が容易になる」という観点から、ケ

タリングプロジェクトでは、レッスンをそのような概念や原則を中心に置いて組織化している。また「学習者が獲得した概念と類似のシチュエーションに適用する機会が与えられる時に転移が容易になる。」ということも考慮し、子どもが獲得した概念やスキルにしたがっていくつかの活動を選べるようなレッスンフォーマットを工夫している。

以上のような観点からこのプログラムの(教師用指導書の)構造的枠組みは、次のように構成される。各領域ごとに、学習の中心となる「概念」(線、構図、色彩、美術史など。制作領域のみは、「概念」の代わりに素描、絵画、版画などの「モード」)が設定される。次に各「概念」(モード)ごとに、命題の形で示されるいくつかの「原理」が置かれる(制作領域のみは「メディア」(media)が置かれる)¹¹⁾。次に教師がその単元の学習の意義を理解するための「指導の意義」(rationale)が置かれる。また「目標」は、「教授目標」(Instructional objectives)と「表現目標」(Expressive objectives)の二つのタイプのもので置かれている¹²⁾。次に導入の活動に続いて、いくつかの学習活動が置かれる。このように構造的な枠組みによってひとつの学習内容に対する学習活

動の継続性と学習内容相互の系統性が配慮されている。最終的なプログラムでは、制作領域に三〇のレッスン、批評領域に三〇のレッスン、歴史領域に八つのレッスンが作られている。この中から、具体例として、批評領域から「構図」の概念と、その中の一つのレッスンを取り上げてみる。「構図」の概念については、命題の形での一〇の「原理」が、順次性を考慮して選ばれている。それぞれについて一つのレッスンが構成されるので、一〇のレッスンが順次的に展開されることになる。「原理」だけを取り上げると、以下の通りである。

△構図…原理▽

- 1 構図とは、絵やデザインにおけるすべての要素の相互関係である。
- 2 構図には対称的なものや非対称的なものがある。
- 3 視覚的要素を加えたり取り除いたりすることで構図全体が影響される。

4 芸術家は、構図によって絵やデザインを見る人の視線を方向づける。

5 構図には焦点(center of interest)が置かれることが多い。

- 6 反復を持つような構図をくみたてることもできる。
 - 7 構図は深くも浅くもできる。
 - 8 構図の組み立てによって情動的な状態を示し、反応を引き起こすことができる。
 - 9 構図は、視覚的に単純にすることも複雑にすることもできる。
 - 10 構図は、図のかたちによっても地の形によっても組み立てられる。
- これら「原理」のそれぞれについて、各レッスンの「目標」が設定される。それは以下のようになる。
- △構図・目標▽
- 1 構図という言葉の意味するものを理解し、様々な絵の構図の違いを言えるようになる。
 - 2 五枚の絵から、対称の構図である二枚を選び出すことができる。
 - 3 五枚の複製画のなかに、「場違いな、そぐわない」質を見分けることができる。
 - 4 視線を導くような構図になっている絵を見て、そのような視線の通り道を、透明シートをなぞることによって、認めることができる。

- 5 制作のなかで焦点を作ることができる。
 - 6 他者の作品において反復されている要素を認め指摘できる。
 - 7 美術作品の中で、興行きの効果を出している要素を認め、指摘することができる。
 - 8 生徒は、描画をとおして、ある情動を表現しようとする。ある作品の中に表現されている情動的な状態を認め、討議することができる。
 - 9 例を分析することを通して、単純な構図と複雑な構図を見分けることができる。
 - 10 他者の作品における地の空間を認めることができる。
- 次に「構図」の学習の中の一つの授業（レッスン7）を取り上げてみる。
- この課は、「構図は深くしたり浅くしたりできる。」という「原理」について構成される。指導の意義(rationale)とそれに続く、学習、制作、評価の活動は、次のようなものである。

△レッスン7…指導の意義▽

芸術家は常に、二次元平面に三次元空間を表現すると

いう問題に直面している。この問題は、エジプト美術や現代絵画の多くでは無視されたり、あるいは一四〜一五世紀イタリア絵画では強調されたりする。重なりを持つもの、遠くへと退行する色彩、いろいろなタイプの遠近法、遠くにあるものの明度や大きさの減少等、芸術家たちは様々な方策を発達させてきた。これらの方策に明るくなるということは、生徒の鑑賞力を増し、彼ら自身の作品においても奥行きを表現することができるようになるだろう。

△レッスン7…導入活動▽

学校の周囲を歩いて回ること、深さを表現するのに適切な要素を生徒が観察できるようにする。空の様々な色、遠くにある事物の色、通りを見通した時の退行する線、遠くにある家や木の明らかに小さくなっていくサイズ、等を生徒に言葉で説明させる。建物の中では、廊下や階段やビルの翼などを見わたした時にみられる線の集中点を観察する。この活動は、批評的活動や、創造的な制作活動を動機づけるであろう。

△レッスン7…学習(批評)活動▽

黒板に、ピサロ「村の市場」、ミレー「落穂拾い」、シャガール「私と村」、モネ「アルジャントウイユのポー」の複製画を掲げる。生徒に、外で見てきたものをおもいださせ、これら作品の中で絵の正面から一番遠いところはどこかを見つけさせる。また生徒に教室の前に出て、絵の深さの効果を出している線、形、色彩を指摘させる。教材のオーバーシートを複製画の上にかぶせ、「これで絵の中の何が変わりましたか?」「こう変えるとこの絵の奥行きはどうになりましたか?」と、オーバーシートの効果についてたずねる。生徒は、できるだけ彼の答えの理由を言語化して説明するようにしなくてはならない。

△レッスン7…制作活動▽

生徒は作品を制作し、そこで意識的に奥行きを表現しようとする。

A・新聞紙にクレヨンを使って「何か家でおこったこと」「何か学校で起こったこと」について描く。

B・クラスの大半がAの活動を終わったところで、新しい新聞紙を配る。複製画を黒板に掛け、これらの絵の中で達成されている深さの効果について討議する。

ピサロ「村の市場」

薄れてゆく色、退行してゆく遠近法、遠くの方にある小さく描かれた部分

ミレー「落穂拾い」

薄れてゆく色彩と強度、より小さく目だたなく描かれている遠くの像

エル・グレコ「トレド風景」 重なりあう平面、より

小さく描かれている遠くのものの

生徒が制作している間、教師は机間巡視して、Aの活動のうち、平面的なものを幾つかと奥行きのあるものを幾つか選び、黒板に掲示する。生徒に活動を中断させ、作品例を見て、他と違うものはあるか、それはなぜか等、討議する。この中断の後、生徒は自分の「奥行き」の作品を完成する。

△レッスン7・評価手続き▽

この活動は多くの生徒にとって奥行きを表現する初めての試みであろう。この特質について形式的に評価するべきではない。教室を見回して、最も成功している制作を選ぶ。これらの生徒数人に、教室の前へ来させ、彼ら

の絵をクラスの前に掲げて、なぜこの絵が選ばれたのか、クラスの生徒に質問する。生徒たちの答えは、深さを表現するために用いられた要素を指摘するであろう。もし出なければ、教師がそれを指摘する。この活動を何回も繰り返すことによって、多くの生徒が、彼らの作品において深さを表現することを試みるようにする。

△レッスン7・教材・教具▽

このレッスンのための教材 複製画（ピサロ「村の市

場」、ミレー「落穂拾い」、

シャガール「私と村」、

モネ「アルジャントゥイ

ユのボート」、エル・グ

レコ「トレド風景」

オーバーシート

教師の準備する教材 クレヨン（生徒数）、新

聞紙（各生徒二枚）

三・ケタリングプロジェクトにおける

カリキュラム構成の目的と方法

アイズナーは、美術について「知っている」(to know)という前提から出発する¹³⁾。「知っている」とは、文字の上での知識のことではなくて、美術を美術として経験できるというレベルでのことである。美術における知識(knowledge in the arts)をアイズナーは次のように定義する。

「この知識とは、芸術作品を美的に経験することができるように、作品に浸透する質に対する感受性を獲得すること、あるいはこれらの質を記述したり解釈したり評価したり、他の人と論じ合ったりする能力があるということからなるものである。知識はまた、表現的な美術作品を創作するために、質や関係を操作することができるといふこと、ないしは社会的文化的文脈において美術の役割を理解することができるということからなる。」¹⁴⁾

以上のように知識は、獲得された感受性、批評能力、制作に関する技術的能力、文化的脈絡における理解などとして捉えられていることがわかる。これらは、人間が自然に成熟するに伴って発現する生得的な能力であるのではなく、すべて獲得されるものと見なされてい

る。特に、効果的な教授にあずかって獲得されるという点が強調されている。

芸術経験において知的側面に力点を置くことは、芸術の情意的な側面を重視する教育観と相容れないように思われる傾向にある。事実、この時代に先立つ経験主義教育思想下の美術教育では、ローエンフェルドやリードらの思想の影響もあり、知的側面を極力排除する方向での実践が行なわれてきた。しかしアイズナーは芸術の知的側面が必ずしも情意的なものと相容れないのではないという。

「我々は美的教育が情意的構成要素を持つということをよく承知している。しかし、そうした経験は、知的な習得、知覚のリテラシー、テクニカルスキルなどの結果である「レディネス」に基礎を置くものであると考える。」¹⁵⁾

認知や知覚のスキルを教育によって獲得させていくことで、美的経験における情意的な要素をも高めていくことができるのであり、また言い替えれば、芸術作品に接する際の情意的な経験の能力とは、認知的知覚的な基礎能力を持ってこそ保証されるものなのである。したがって、美術教育の定義は、アイズナーによれば以下のように

になる。

「感受性のある能動的な鑑賞者として、また表現的な創造者として、芸術的な経験を理解し、鑑賞し、マスターする基礎となるようなスキル、能力、概念についての学習を与えるような教育的経験を美術教育として定義する」¹⁶⁾

以上のように美術教育をとらえるアイズナーは、経験を媒介する言語の役割を重視する。例えば彩度、明度、強度と言った用語や、さらには構図、表現性、主題と言った複雑な概念さえ小学校のカリキュラムに導入することを恐れない。言語ラベルの使用によって適切な視覚的手がかり(visual cues)に注意を向けさせ、それによって識別や一般化を行わせることができると考えているからである。こうした内容は、従来のカリキュラムにおいては、主知主義的なものになることを恐れて、特に低学年のカリキュラムにおいては極力排除されてきたものである。しかしアイズナーは、「ラベリングはそのレファレントが識別されるような視覚的対象、具体的素材を伴った経験のなかでのみ行われるべきである。」¹⁷⁾ と言う条件下で積極的に使用を勧めている。

言語を重視するとはいっても、言語的概念そのものに

注意を向けることが目的になっているのではなく、言語的ラベルはあくまでも美術作品そのものを理解するための補助であり、それを手段としてある美的特質に注意を引き付けることに狙いがある。このようなアイズナーの方法の背後には、デューイの質の理論、質的思考の理論がある。アイズナーは、「美術の活動を知的能力の一様式とする考えは、まずジョン・デューイによって提唱された。」¹⁸⁾ と述べ、美術作品を制作したり鑑賞したりする過程を、質的な思考の過程であると捉える。

「芸術を知性から分離し、思考を感情から分離する」といった傾向は、美術教育にとって障害となる源の一つであった。そうした考えは、芸術あるいは教育の両方を正当に扱っていない。芸術家たちは、深く感じたり、また内的な思考や感情、さらにイメージといったものがある外的な形態に変えることができるような思考力豊かな人々である。芸術家のこうした能力は、質の視覚化および統制に依存するということから、我々はその能力を質的な思考行為と見なすことができるであらう。」¹⁹⁾

その質的な思考行為の内容を、アイズナーは次のように考えている。

「子どもが知覚し、重要な細部に気づき、反応し、イメージを浮かべ、観念や感じを再現するという複雑なプロセスを行うために、子どもは情意的なレベルだけでなく認知的なレベルで機能する必要がある。すなわち子どもは思考するのである（傍線部原著者）。この思考は、子どもが特定の組織化の原理を参照して統合しなければならぬような視覚的な質と関係の見地からなされるのである。」²⁰⁾

例えば上述のレッスン7では、構図という特質の中の深さという局面に着目させるために、モネとミレーの絵の上にかぶせて絵の一部を変えるようなオーバーシート教材が作られている。モネは、画面上に好みの構図を得るために水上にボートを漕ぎ出して描いたと言われるが、このように執拗に追究して決定された構図の安定が、ほんの一部を変えただけで損なわれてしまうのである。「落穂拾い」では、オーバーシートによって絵の背景に位置する積藁が、前景に出てくるように変えられる。この際、「奥行き」という言語的指標を使用することで、物的には平面である絵の中につくられた三次元空間の深さが変化することに注意を促し、空間のスケールが損なわれてしまう感じや、それに比べてオリジナルでは三人

の農婦が力強く浮かび上がる感じに気づかせる。このように、特定の絵から子どもが感じとる質的な思考が学習の中心なのであって、作品という具体的な「場」をはなれて言語概念のみに注意をむけることは、このカリキュラムの狙いではないといえる。

四．現職教育の要請

上記のようなカリキュラム構成には、教師による積極的な指導を支持するという狙いと関連して、教師教育の意図が明確に示されている。アイスナーがこのプロジェクトで教材作成に重点を置いていることも、教師の指導力の向上という文脈で考えられなければならない。すなわち、よく工夫された教材とは、それを使って生徒が学ぶだけではなく、それを使って指導する立場にある教師が、美術の教育内容についてさらに学ぶものであるという見解を持っているのである。

また教育内容は、教師という個人を通して生徒に受容されるものであるので、その内容の教育的意義を教師が理解していることが重要である。そのためのセクション、「指導の意義」(rational)が、指導書の各レッスンごと

に置かれ、重視されている。この中で教師に期待されているのは、個々の教師が、美術が学習者に何をもたらすことができるのかを理解し、創作に必要なスキルを示すことができ、表現的な内容や浸透的な質について生徒の注目を集めるような発見的質問をすることができ、生徒の要求や興味に内容のレベルを合わせることができ、という能力である。

実際に試行した結果では、多くの教師がこのカリキュラムを難しいと感じ、これまでに経験したことのない批評領域の授業をおこなうことのためにためらいがあった。また生徒作品の評価に当たって、美術的質を判断する教師の力量の不足が、このカリキュラムの効果を減少させている。また教室において表現技術などのデモンストレーションを行うことをためらう教師が多かった。本プログラムの試行に当たって、僅か一回の簡単な説明会を持つただけであったが、授業に先立って、これを使用する教師に、もっと十分な講習会が必要であるということが、反省点として上げられている²⁾。

計画的に構成されたカリキュラムと、工夫を凝らした補助教材による「パッケージ」は、授業準備の手間を省くその便利きの反面、教師自身による主体的な授業の実

施をなおざりにさせる危険がつきまとう。しかし開発主体が教師でないからと言って、それが必ずしもティーチャープルーフのカリキュラムであるとは断定できない。教師自身が、このセクションから学び思考しつつ、プログラムを実施していくことが重要なのである。

五．まとめと考察

以上にみてきた「美的教育」の一事例としてのこのプログラムは、その特徴を次のように整理することができる。

a) 美術教育の目的・内容について

美術教育の目的は、「創造性の育成」や「情動の解放」など、美術以外のものによっても達成できる教育目的に従属させるのではなく、美術以外のいかなるものによっても達成できないものを美術教育の目的として志向しなければならぬと考えられている。ここには、学校教育という文脈に移しかえられた「美術」が、とかく「創造性」、「情操教育」といった、美術そのものに先立つ教育目的の下に従属させられ、芸術の専門家が知っている本

来の形とは異なる学校用の形に変形されていたという認識があった。その反省からアイズナーは、専門家である芸術家たちが美術をどのように捉えているかという点の明確化に向かい、「美術は現実のある局面を明らかにする。」という芸術観を確認するにいたった。これが、美術のカリキュラム開発の出発点となるのであり、また外在的な教育目標に従属させられるのではない美術の本来的教育的価値がこの点に見いだされるのである。「情動の解放」を主目的とする美術教育は、このようなアイズナーの視点からは、道具的価値に依拠するものとして退けられることとなる。

このような認識はカリキュラム内容に直接反映される。したがってこのプログラムでは、従来の美術教育カリキュラムと最も異なる特徴として、「現実のある局面を明らかにする」という美術観を持つことにより、従来のように制作活動自体に第一義的な教育的意義を認めるのではなく、鑑賞する力、芸術作品を理解する能力を育てることがクローズアップされることになる。そのため学習内容として、「線」、「色彩」といった概念のように、客観的に語り教授することが可能な部分を取り出して、系統性を持ったカリキュラムの枠組みがつくられている。

この点はリーマーによる「美的教育としての音楽教育」のカリキュラムの場合とも共通しており、美的教育カリキュラムの特徴であるといえる。こうした特徴を持つということは、理論的基礎となっている芸術哲学と無関係ではないと思われる。主観的な現実を客観化し、認識可能なものとならしめることに芸術の働きを見る、芸術記号的な立場により、シンボルとしての芸術作品そのもののもつ客観的な側面が強調されることになるからである。また制作についても、「表現的な創造者」が教育目的とされ、様々なメディアの特性や表現技術に力点が置かれる他、批評領域で扱われる基本的概念との対応が持たせられている。そのため、創作の結果よりもプロセスを重視した従来の美術教育と、大きく異なる内容となっている。

b) 美術教育の方法について

美術についての能力は、自然に成熟するものではなく、有効な指導を得て獲得されるものであると考えられている。

そのような美術についての能力は、ある種の思考作用であり、そこでは質的なものの操作が行なわれる。そう

した操作を、学習内容として、系統性をもった指導を行うことが可能であると考えられている。その際に言語や専門用語も積極的に活用されているのが特徴的である。言語的指標の役割を重視していることは、リーマーのプログラム等にもみられる特徴であるが、アイズナーの場合、デュイーの質的思考論を援用し、芸術活動における知的活動の意味をより積極的に表明している。また目標を明確化して評価を可能にするとともに、「表現目標」の設定によって、あらかじめ固定的に決定される目標を越えた児童の活動をも評価しなくてはならないとしている。

教授にあたっては、言語的指標と共に、同じく質的な思考という観点から、視覚的な教材・教具が重視されている。ここで言う教材・教具とは、教育機器などをさすのではなく、特定の教育内容が特定の仕方で行われるようにあらかじめ構成された学習材である。しかし、あらかじめ作成された教材・教具の使用によって教師の主体性が損なわれることのないよう、教授Ⅱ学習内容にたいして教師自身が理解を深めていくことができるよう、教師教育の意図をも担ったプログラムになっている。

注

- 1) 拙稿「戦後アメリカの『美的教育』にみる音楽教育の目的観についての考察」日本音楽教育学会 音楽教育学 第17号 一九八八
 - 2) このプログラムの開発の実際については、先行研究 岡崎昭夫「エリオット・アイズナーの芸術教育におけるカリキュラム開発のプロジェクト」(Ⅰ)(Ⅱ) 宇都宮大学教育学部紀要第30号、32号、一九八〇、一九八二に詳しい。
 - 3) E.W. Eisner, Teaching Art to the Young --- Curriculum Development Project in Art Education ---, 1969, pp.11-14
 - 4) Ibid., pp.24-25
 - 5) この点については稿を改めて論じる。
 - 6) Ibid., pp.24-25
 - 7) Victor Lowenfeld, Creative and Mental Growth --- A Textbook for Art Education --- (New York : The Macmillan Co., 1949), p.1
 - 8) H. Read, Education Through Art, Third Revised Edition (1956 rpt., London: Faber and Faber Limited, 1970), p.209
 - 9) 見る(looking)と見させる(seeing)とは同じではない。
- この点についてアイズナーは、ギルバート・ライルの「心の概念」より、「達成動詞」(achievement verb)と「仕事動詞」(task verb)の区別を援用する。達成動詞のseeingは、何かを注視するところ、仕事動詞のlookingに加えて、何等かの

内容が見取られているという、特定の達成内容の存在を必要とする。(「心の概念」坂本百大他訳 みすず書房 一九八五 p. 213) 例えはある絵画を鑑賞する際に、それをじっと見つめることと、その作品の構成、使われている色彩による効果、描線の特徴等に気づきながらその作品の持つ感じを味わうことは違う。この、見取られるべき内容について、教師によって一定の指導を介入させていこうというのがアイスマナーの論点である。

10) vibrationとは、絵に生命感を与えるような特殊な効果を言いい、印象派や点描主義の主要な技法を指す。光学理論に基づいたもので、絵の具をパレット上で混ぜ合わせずに、生のまま細かな(点のような)筆触でカンヴァス上に置き、混色が必要であれば、それらの色を併置して、離れた所から見たときに観者の網膜上で混じり合うという視覚的效果を求めたものである。

11) ここで言うモードとは、素描、絵画、彫刻といった作品制作のタイプないしはテクニクである。素材とは、コンテ、ペン、インク、鉛筆などのことである。制作領域において、コンセプトの代わりにモード、原理の代わりにメディアを用いるのは、美術においてモード(作品のテクニクやタイプ)を選ぶことがすでに表現する内容を限定することになるというアイスマナーの所論によるものと思われる。同様に一つのモード(例えば素描)において素材(コンテ、インク、ペン、鉛筆)のいずれかを選ぶことが表現内容を限定的に規定する

ことになる。

12) 「教授目標」とは、ここでは行動目標と同義と考えてよい。「表現目標」はそれに対して、生徒が出会う経験のタイプであるときれる。

13) Ibid., p.23

14) Ibid., p.25

15) Ibid., p.26

16) Ibid., p.26

17) Ibid., p.29

18) E.W. Eisner, *Educating Artistic Vision* (New York: Macmillan Publishing Company, Inc., 1972), p.112

アイスマナーは、John Dewey, *Philosophy in Civilization*, 1931を引用注にあげているが、この著作に納められた「質的思考」(一九三〇)の論文に、思考の根底にあって思考作用の初めから終わりまでを制御する質の働きについて、またまとめて論述されている。この質は、第三の質と呼ばれ、一つのまとまった経験の時間的空間的全範囲に浸透しそれを単一の色合いでまとめあげるような働きをするものであると考えられる。例えば一つの音楽作品を鑑賞するという経験は、無数の部分的な特徴(第二の質)に(対象として)注意を向けるということをその内に含みながらも、その鑑賞の経験全体が、その作品の持つある統一的な色調に支配されている。(第三の質)この質は対象として意識にのぼらなくても、その鑑賞の間に経験し感じること全ての根底にあって、それらをまとめているのであ

20°

- 19) Ibid. p.116 「美術教育と子どもの知的発達」仲瀬律久他訳
黎明書房 一九八六 参照
- 20) Eisner, Teaching Art to the Young, p.34
- 21) Ibid., pp.131 - 133