

美術教育で何が教えられるか？

— DBAE 論争にみる問題点 —

ふじえ みつる

Mitsuru FUJIE

(美術教室)

What should be taught in art education?

— Some problems under DBAE debate —

はじめに

学校教育における美術教育をめぐる最近の議論のなかで、アメリカ合衆国（以下「アメリカ」と略す）と日本の美術教育の置かれた現状に対する認識に関する共通性が注目される。それを一言でいえば、美術教育が不当に軽視されているという嘆きである。全米美術教育連盟（NAEA）の前・会長であり、国際美術教育学会（INSEA）の現・会長でもあるアイズナー（Eisner, 1989）は、そうした公式的な立場からと前置きして、現在の美術教育のかかえる弱点（short-fall）として7つの点を指摘している。それは次のように述べられている。

- ①子どもや成人のための一般教育として、美術が中核となる教科とみなされていない。それは、指導や評価の難しさ、学校の教育計画の問題もあるが、納税者や政策決定者に強く訴えることができなかったことにも原因がある。
- ②小学校の学級担任の多くは、美術を教えるためには作家としての才能が必要だと思いつ込み、美術を教えることに自信がもてないでいる。
- ③大学での教員養成が、スタジオ制作のみに重点を置き、作品を分析したり解釈したりする能力を高めるための授業をもたない。
- ④より良いカリキュラムが示されても、それを実践するための適切な教材や教科書が不足している。アメリカでは、商業的にも成功し有用なものは5~6点しかない。
- ⑤学校の管理運営にたずさわる人々が、教育において果たす美術の役割について理解していない。
- ⑥美術教育に関する「質」を追求した綿密で経験的なリサーチが不足している。学位論文が、最初で最後のリサーチとなっはいけない。

⑦美術教育界には相互批判の精神が希薄である。関係学会誌の書評をみても、ほめるだけで批判しているものは殆どない。我々、美術教育者の多くが絵を描いたり彫刻を作ったりすることで美術教育界に入って来たが、そのことが、言葉を使ってメッセージを伝えることの責任を免れる理由にはならない。

以上の7点を指摘した後で、アイズナーは譬え話をする。もしも、好きなように美術教育をやってもいいという魔法の学校が出て来たとしたら、美術教育の弱点がより大きくなってしまわないかとして、以上の7つの問題点は、美術教育の置かれた地位や時間不足だけではなく、我々が提供すべき「質」(the quality)にも根ざしているのだと、当事者の自覚を促している。その後で、アイズナーは、美術専門でない教師による優れた実践が増えてきたこと、認識能力を発達させる美術の教育的な意義(epistemology)が理解され始めてきたことなどを挙げ、美術教育に関する明るい見通しについても述べている。

アイズナーの指摘した問題点は、他人事ではなく、日本の現状にそのままあてはまるものばかりである。この日米間の共通性は、第二次大戦後の日本の教育制度が、主としてアメリカの制度や運営法を踏襲したという周知の事実からいえば、ある意味で当然と言えるかもしれない。一方では、アメリカ連邦政府の教育省長官のベネット(Bennett, 1987)の「アメリカ人は<平等性>と<卓越性>の板挟みになってしまったが、日本人はむしろ上手にそれを解決した。我々の理想とする教育は日本においてこそ、大規模にずっとうまく実現したのである」という称賛もある。また、アメリカの子どもが12年間の学校生活で受ける12,000時間の授業のうち、美術に当てられるのは1%以下で(日本では指導要領によると小学校で7%, 中学校で5%), 公立高校では8割の生徒が美術の授業を受けずに卒業していき、半数の州が美術のコースを小学校教員の資格取得の必修科目としていないという報告(Duke, 1988, p. 7)もある。

ここでは、日米の優越を論ずることや制度の比較研究が目的ではない。美術教育という限られた領域で、今、アメリカで起きていることの一部を明らかにし、今後の日本の美術教育の展望を得るための一助とすることである。そうした出来事の典型的なものとして、現在、アメリカの美術教育界で最も注目されている「ディズプリンにもとづいた美術教育」(Discipline-Based Art Education, 略してDBAE)の最近の議論を考察するのが本論の目的である。

1. DBAEの歴史

DBAEが成立して来た歴史については既に他の機会に述べたことがあるので(藤江, 1988a), ここでは、簡単にまとめてみよう。

DBAEにおける「ディズプリン(discipline)」の概念は、いわゆるスパートニック・ショック以降のアメリカでの教育改革における「ディズプリン中心の教育」(discipline-centered Education)のディズプリンに由来する。もちろん、60年代の主として理科系の教科におけるキーワードであったディズプリンが、80年代の美術教育にそのまま滑りこんできたわけではない。美術教育における「ディズプリン」については、美術教育の基本としての「美術すること」(arting)との関連で検討したことがあるが(藤江, 1987), この語は文脈によって多様な意味をもち定着した訳語もない。「学問」, 「原理」等の他に「学究」(金子, 1975, p. 319)という訳もあるが、ここでは「ディズプリン」のまま使って

いきたい。

1965年にペンシルヴァニア州立大学で、アメリカの美術教育の指導的立場の人々が集まってセミナーが開かれた。それは、その後「ペンステート・セミナー」と呼ばれ、子どもの美術活動のモデルとして、美術作家の他に、美術史家、美術批評家、美学者を加える方向が確認され、従来の自己表現を中心とした創造表現主義の教育からの方向転換を促すきっかけとなった。(Mattil, 1966/Efland, 1984)その後、美術作家以外の三つのモデルがディスプリンに結びつけられ、クラーク等(Clark & Zimmerman, 1978)によって具体的な活動項目が示されるようになった。その四つのモデルに関しては、論者によって多少の違いはあるが、美術という教科に固有な考え方と技能(concept and skill)として想定されるもので、①「美学」は、美術の特性と人間の経験におけるその役割とを考察すること、②「批評」は、美術を分析的に記述し、解釈し、評定すること、③「美術史」は、文化的・歴史的な文脈において美術を理解すること、④「美術制作」は制作のための材料の知識や技能を身につけること、を活動内容とする点で、基本的に一致している(Greer, 1985)。

こうした、いわば学術論争が、教育現場も含めて実際的な問題として注目されるようになったきっかけは、1982年に創設されたゲッティ・センターの活躍である。石油王ゲッティの遺産を管理する財団によって運営されるこのセンターの一部門に美術教育のためのセンター(the Getty Center for Education in the Arts)が設けられた。それは、有力な美術教育研究者を研究員として抱え、『創造を越えて(Beyond Creating)』(Getty, 1985)という最初の報告書に示されるように、創造表現主義の偏重からの離脱をめざして、DBAEの啓蒙と教師教育とを積極的に行っている。そのセンターの責任者、デューク(Duke, 1988)によれば、この部門は現在、①普及宣伝活動、②教員研修、③DBAE論の展開、④モデルとなる教育計画の作成、⑤カリキュラムの開発の5つの領域に分かれている。

以上は、今まで他の機会に述べてきたことを、本論の導入としてまとめたものである。DBAEをめぐる議論は、アメリカでも現在進行中であり、全貌が明らかになるのには、歴史として回顧できるだけの時間を必要とするだろう。今回は、ゲッティ・センターによるアメリカ各地区におけるDBAEの普及活動の具体的な資料の紹介と、その活動に対する最近の批判(必ずしもDBAEの原理に対する批判ではないが)とそれへの回答の実例を通して検討してみたい。

2. DBAE理論の普及状況

1985年にゲッティ・センターから出された報告書で(Getty, 1985)、7州の美術教育に関する調査報告が簡単に紹介されているが、1989年現在のアメリカ全体で、DBAE理論がどのように浸透しているのかを知る資料は手元にない。今まで入手した資料からペンシルヴァニア州とオハイオ州の場合について調べてみよう。ペンシルヴァニア州に関しては、1984年10月に開催された「美術教育会議」の報告書(Katter, 1984)〔資料1〕と1986年5月に開催された「美術教育・美学・美術批評に関するシンポジウム」の報告書(Kern, 1986)〔資料2〕がある。オハイオ州に関しては、ゲッティ・センターの援助の下に1989年の6月に開かれた「オハイオの仲間達」と題された教員研修会のためのテキ

スト (Ohio, 1989) [資料3] がある。

資料1によるとペンシルヴァニア州の州教育委員会が1979年3月に出した新カリキュラム規程には12の分野(教科)の一つとして「芸術と人文学」(Arts and the Humanities)が定められている。その目標として、「全ての生徒が、芸術と人文学における知識、解釈 (appreciation), そして技能を獲得できるように質の高い教育がなされるべきである」と示されている。またその規程の第5章には「芸術と人文学」に関するカリキュラムを設定する場合の要件 (Requirement) が示され、それがDBAEを構成する四つのサブ・ディシプリンに対応する(表1)とされる。さらに報告書では、各ディシプリンの具体的な内容と指導の方法に関する説明が続く。資料1から判断されることは、1984年当時のペンシルヴァニア州においては、行政サイドからもDBAE論を反映したカリキュラムが提唱されていたということである。ただ教育現場の実践にどれだけ受け入れられたかについてははっきりしない。

表1 ペンシルヴァニア州の芸術関係カリキュラムとディシプリンとの対応 (Katter, 1984)

カリキュラム・第5章の要件 (requirement)	適用される領域 (ディシプリン)
<ul style="list-style-type: none"> ・美術、音楽、工芸その他の諸芸術と人文学における原理と考え方の総括 (comprehension)。 ・芸術における知的かつ創造的体験への参加。 ・我々が文化遺産を作る際の、文学、哲学そして伝統の影響についての理解。 ・決定を下すために、客観的かつ美的*〔感性的〕な基準の応用。 ・芸術と人文学における分析的かつ実践的能力の発達 	<ul style="list-style-type: none"> → 美的*〔感性的〕読み書き能力 (aesthetic literacy) → 美的*〔感性的〕反応 (response) → 美術史とその他の4つのディシプリンとの関係 → 美術批評 → 芸術スタジオと芸術作品の制作

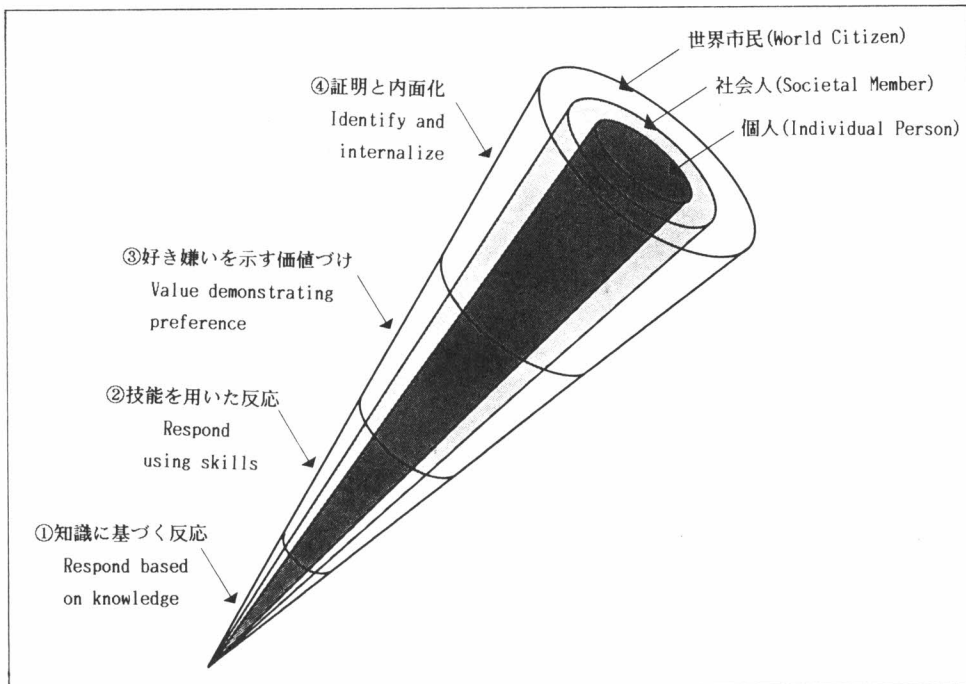
* aesthetic が「美的」か「感性的」かについては、ふじえ (1990) を参照のこと。

資料2には、二日間にわたるシンポジウムで発表された18点のレポートが掲載されている。メリーランド州から来たハーウィッツ (Hurwitz, 1986) は、Getty財団から1万ドルの援助を受けて、DBAEを普及させるため、チャップマン (Chapman, 1985) の編集した小学校用図工教科書『美術の発見 (Discover Art)』をボルチモア市で使用した事例を報告している。この『美術の発見』については、既に詳しく紹介したことがあるが (藤江, 1988b), ハーウィッツ (Hurwitz, 1986) の指摘するようにDBAE論を実践化するための教科書としては、美術制作に重点が置かれ「美学」に関する内容が乏しい。しかし、後で述べるようにオハイオ州のDBAE研修会では、この教科書が小学校において強調されている (Ohio, 1989, p.3)。この事態は、逆に言えば、この「美学」の領域を教科のディシプリンとして、どのようにカリキュラムに導入していくかが、美学者の「行

動」からアプローチするのか、美学者による「理論」によって蓄積された思考の実体からアプローチするのかということも含めて、問題が多いことを示している。資料2に収められた18点のレポート中の8点が標題に「美学」という語を掲げて問題としていることも同様の事情からであろう。ディスプリンとしての「美学」に関しては、エッセティックス、(Aesthetics)を、「美学」とするか「感性学」とするかを含めて、今後、別の機会に検討してみたい。

資料3は、片面印刷で137頁のコイル綴じの冊子で雑誌論文やGetty・センターの出

図1 DBAEによる教育的発達段階
(Educational Development Stages)。(Ohio, 1989)



*この図は、別紙資料の一枚として単独に示されていて説明文はついていない。多分、研修中に講師が口頭で説明するための参考図であろう。今までのDBAEの考え方から推測すると、①は色や形による対象を分析する美術批評、②は分析によって理解された造形要素を応用した制作、③は主観的な好みによる鑑賞、④は客観的・美的基準による美術の確認証明(解釈)とその体験の自己への内面化を示していると思われる。

出版物からのコピーによって構成されている。研修の日程表をみると3週間連続(土、日曜日は休み)で、初日を除いて、毎日、午前9時から午後4時までの日程が分刻みで示されている。その会に参加したわけではないので、その会の全貌や実際の運営方法を紹介することはできないが、第1週で美学と美術批評が、第2週で美術史と美術館教育そして教科書が取り上げられ、チャップマンも彼女の編集した『美術の発見』の使い方について説明することになっている。最後の第3週では「DBAEの実践」がテーマとして掲げられ、カリキュラムの作成や評価の問題と並行して、参加者同士の模擬授業(Peer Teaching)が

行われたようである。その模擬授業は、美学・批評を中心としたもの、美術史を中心としたもの、そして統合的な美術活動 (Integrated Artistic Inquiry) の3種類に分けられている。資料3の序文に、美術教育の4つのディスプリンに関する内容と技能とを統合するカリキュラムにもとづく指導 (instruction) は、生徒の作品を高めるだけでなく、美術をめぐる様々な文化的、歴史的コンテクストを追求し捉える能力、そして美術によって伝えられる力強いアイデアを検証する能力を育てるという意義があることが述べられている。その発達段階の過程は図1のようなモデルで示され、美術に対する理解の高まり (又は深まり) が個人の社会的な成長という横の拡がりに関連づけられている。

また、資料3には、オハイオ州へDBAEを普及するための5年計画の組織とその実施方法等が具体的に説明されているが、州都コロンバスに数日滞在した体験からいっても、その実施には難しい条件があるように思えた。しかし、推察の域を出ない実態について述べるよりも、文書で報告されている具体的な議論のなかみについて検討してみよう。同じ資料に、「DBAEとGetty美術教育センターに対する誤った認識 (perceptions)」という、Getty・センターが1988年の4月に出した文書が含まれている。それは、DBAEとGetty・センターに対する認識を10項目にまとめ、各項目毎にGettyの立場からの反論をのべたものである。ちょうど同じ時期に、“Art Education”誌上で、アイズナー (Eisner, 1988) が自分のDBAE論の批判に対する反論を展開しているが、それも10項目ありGettyの文書とも重なる部分がある。これらの論争は、従来の、感情的な反発やすれ違いの多かった議論と比べると、DBAEをめぐる議論が、ある意味で、かみ合うようになった段階に到ったことを示すものである。次にやや詳しく述べてみよう。

3. DBAEをめぐる議論における最近の論点

3-1. アイズナーとハンプレンの論争から

アイズナー (Eisner, 1987) は、“Art Education”誌の1987年9月号に「アメリカの学校におけるDBAEの役割」と題する論文を寄せている。この論文については既に紹介したので (藤江, 1988a), ここでは要点だけを述べる。アイズナーによれば、DBAEは、美術を人間の考えや感情、信念を伝える独自の表現 (representative) 形式として、美術教育を「知性」も育てる教科とすることを目指す美術教育論であるという。その理論を実施にうつすために承認されるべき前提として、彼は以下の4点を挙げてている。

- 1) 子どもは、内から外へと外から内へ (the Outside in and the Inside out) の相互作用において成長する。おおよその発達の方向は生まれつき決められているが、その決められた能力を子どもがどうするかは、学習する機会が与えられるかどうかに関わっている。
- 2) 美術的な能力 (artistic skill) は複雑であり、その習得には持続した努力が必要とされる。
- 3) 発達段階を考慮し、それを過大評価も過少評価もすることなく、それに即した課題を与える。
- 4) 課題は、子どもにとって外から押しつけられた (extrinsic) なものではなく、子どもに知的かつ情緒的に内面化されるために内発的 (intrinsic) なもので、教室の外での生活にも応用できるものでなければならない。

以上のアイスナーの見解は、創造主義的な自己表現を重視する立場を「内から外へ」と認めつつ、体系的な指導の下で学習させるという「外から内へ」の相互補完的な働きをDBAEに期待するものといえよう。このアイスナーの論文への批判が、“Art Education”誌の1988年3月号に掲載された。4名からの批判に対して、3名は全くの勉強不足でDBAEの何たるかを知らない。だから、“Journal of Aesthetic Education”誌の1987年夏の「DBAE特集号」を読んで出直して来るようにといった調子で、アイスナーは対応しているが、ハンブレン(Hamblen, 1988)の批判に対しては、彼女こそ知的にまじめにDBAEを批判しようとしていると評価して、その批判について答えている。確かに、他の3名はアカデミストをきどっての言葉のあげあしとしか感情的な反発のレベルにとどまっている。アイスナーは、ハンブレンの批判点を10項目にまとめ、各項目毎に回答している。それについて、検討してみよう。

Hはハンブレン、Eはアイスナーの略。数字は項目の番号。

- H1—どんなカリキュラムも内容(content)以上のことを教える。それは形式(form)によって教える。形式が、価値観、態度、考える方法を教える。
- E1：確かにカリキュラムには顕在的な面と潜在的な面とがあることを私(アイスナー)もかつて指摘したことがある(Eisner, 1985, Chap. 5)。しかし、DBAEはカリキュラムではなく、カリキュラムへの一つのアプローチである。それは①4つの領域内容を学習することを重視し、②系統性をもった計画を推奨し、③美術教育計画が目標をもつべきだという構想を歓迎し、④目標が定められた計画は評価されるべきだということを主張し、⑤この目標を達成するために、各学区は一体となって共通のアプローチをしなければならぬことを信じることである。ハンブレンは、DBAEをカリキュラムと混同した点でまちがっている。
- H2—DBAEのカリキュラムにおいては、美術の内容を学習することばかり強調されて生徒の美術的な発達とか生徒の作品の独創性が強調されていない。
- E2：生徒が何を学習するのかということ、生徒がどのように発達するのかということが別個のことと考えられるのは不幸な二分法によるもので、それらは同時に人間の発達に影響を与えている。確かにDBAEの実例としてのカリキュラムにも、生徒の独創性(かつては創造性と呼ばれた)に殆ど注意を払わない例もあるが、それは特殊なカリキュラムであり、DBAEの価値観を反映していない。
- H3—DBAEの教育的効果に関してはデータもなくほとんど知られていない。
- E3：その通りだが、従来の教育に関するよりもDBAEの教育効果に関する調査は進んでいる。
- H4—DBAEは、形式において従来のカリキュラムと同じだから、単純化され、標準化され、適応できない子どもも出て、エリート主義になる危険性がある。
- E4：ハンブレンの言う通り従来の学校教育(schooling)は、子どもにとって何の意味もない退屈のものであった。既に私(アイスナー)は、教育上、生命のかけらもないアカデミックな方法を追随することをやめて、真面目で楽しく、冒険的で慎重、勤勉で喜びこそDBAEの求めるところだという主張をして来た(Eisner, 1987)。
- H5—教師以外の者によってカリキュラムが作られると、生徒はそれに適応するよう要求

される。そうするうちに生徒は、美術に対する自分の感じ方をカリキュラムの要求に従属させるようしつけられてしまうのではないか。

E 5 : カリキュラムを計画することが、生徒の価値観を無視することにはならないが、それを変えることはありうる。どんな教育もある意味で価値観を変え見通しを拡げることを目的にしている。

H 6 - D B A E は西洋の美術を強調している。

E 6 : その通りだ。我々の文化をとりいれてなぜ悪いのか。

H 7 - 効率性と社会からの要請 (accountability) に応ずるために、美術への多様性に富んだアプローチが犠牲にされている。

E 7 : 部分的には本当である。D B A E は効率性を重視しないが、社会の要求は大事にする。美術教育者は二つの問題に直面している。一つは、我々が最も大切にしていることを損なうことなく生徒が学習するものを査定すること、もう一つは美術教育に対する大衆の支持を得ることである。D B A E の見方が受け入れられることは他のアプローチが排斥されることである。こうした交代は人の世の常である。交代が必要でなければ、交代しなければよい。

H 8 - D B A E は、心理学、哲学、歴史、西洋の科学、つまり人間の知識を包括する領域を含まないので、かなり限定されたものになっている。

E 8 : D B A E は目下のところ、あまりたくさん取り込みすぎると批判されるぐらいであって、更に心理学や哲学等を含めろというが、全てに美術教師が責任をもたねばならないのか？ 一人の美術教師にこんなにたくさん期待していいのだろうか？

H 9 - 西洋の美術が中立的な価値として扱われているが、そのことで問題視されずに、西洋美術が反映している価値観を無批判に受け入れさせていくことになる。

E 9 : D B A E のカリキュラムが、生徒自身に自分が学んでいる教材の価値について批判的な態度を養うようになっていないというハンブレンの批判は正しいと思う。アメリカの学校に必要なことだが、どの領域でもこの種の務めは果たしていない。このことを、カリキュラム開発者に考慮してほしいとは思っている。

H 10 - ゲッティ・センターでも、D B A E は教師や学区によって個別的に解釈される必要があるという認識が高まりつつある。

E 10 : ハンブレンの指摘したようなことは、センターではずっと認めて来た。教師はしばしば校長が好きなようやらせてくれないといい、校長は教育長が許可してくれないといい、教育長は州がノーと言ったというが、州の人に尋ねれば、教育長の責任になっているといい、教育長は校長に対して一度もノーといったことは無いといい、校長は、教師は自分のクラスで好きなことができるという。責任転化の古典的な実例である。D B A E は決して教師を無視する (teacher-proof) 計画をもってはいないし、それぞれの教師や学校に合わせて使えるようなカリキュラムを望んでいる。

以上の反論に対する回答を終えた後で、アイスナー (Eisner, 1988, p. 13) は、「D B A E は、一つの考え方 (concept) であり、美術教育への一つのアプローチである。それは、全ての人にとって正しいものではないかもしれない」として、ゲッティ・センターは、D B A E に批判的な人も含めて援助して来たことを主張し、D B A E 批判のエネルギーをよ

り良い美術教育の確立へ向けて使おうと提唱している。

アイズナーのハンブレンに対する回答は、確かに率直で明快である。しかし、基本的な論点は、すれちがったままである。アイズナーは、ハンブレンの批判を10項目に分類したが、ハンブレンの論点はもともと一つである。DBAE批判のその基本的な姿勢は、アップル(Apple, 1979, 1982)等の指摘する「潜在的カリキュラム」(hidden curriculum)の考え方に立つものである。彼女自身は、この言葉を使わずに「カリキュラムは、それ自体にある価値観をもった手続き(procedure)と考えられなければならない。その手続きは、現実に関してある見方を与えるが、他の見方を否定する可能性をも持っている」と説明している(Hamblen, 1988, p.24)。

「潜在的カリキュラム」とは、カリキュラムのもつ表向きの教育目標(顕在的カリキュラム)とは別に、カリキュラムの内容そのものに内在する特定の価値観を再生産するという機能をもつ側面を指している言葉である。安彦(1989)は、教室での「教授言語」として標準語を使う場合、日常生活でそうした標準語を使わない子どもにとって、その言語の習得自体が潜在的カリキュラムであるという。一方では、標準語の学習そのものを目的とした場合でも、その標準語という言語に内在するイデオロギー(何かについては意見の分かれるところであろうが)を、意識しないままに学習していくことにもなる。アメリカで「ネオ・マルキシズム」とも呼ばれるアップル等の批判は、学校教育でのカリキュラムはいつでも、潜在的に特定のイデオロギー、つまり社会の支配的エネルギーの再生産に貢献してきたことに向けられている。「カリキュラム社会学」の観点から、田中(1985)は、潜在的カリキュラムの関する研究を、(1)学級場面での相互作用論、(2)学校組織での社会関係論、(3)教育システムによる社会統制論(アップル等の立場)の三つに分けている。

ハンブレンのアイズナーへの批判は、主にこの(3)の立場から発せられたものである。アイズナーが10項目に分けた批判項目のうち半分(H1, 2, 4, 6, 9)は、実は全く同じことであって、あえてそれを分ける必要はないと思う。つまり、DBAEの前提や特性そのものに潜む潜在的カリキュラムとは何か、特定のイデオロギーを前提としているのではないかという批判である。H-1は、直截に潜在的カリキュラムについて糺したのだが、DBAEはカリキュラムではなく、一つのアプローチであるとアイズナーはかわしている。ハンブレンは、DBAEの「表に出ない特性(implicit character)」と「基本的な前提(basic assumption)」を問題とすると述べている(Hamblen, 1988, p.24)点で、そのアプローチの仕方そのものについて問うている。また、H-6とH-9の批判は、西洋の美術のみを強調することは、その美術を民族的な背景にもたないマイノリティにとって特定の価値観を押しつけることになる恐れを表明したものである。H-6とH-9に対するアイズナーの回答は、ある意味で矛盾する。つまり、教材としての西洋の美術のもつ「潜在的カリキュラム」は無視して、DBAEも含めて、これからのカリキュラム開発は、生徒自身に自分が学んでいる教材に関する批判的な態度を養うことが必要だとしている点である。もっとも、アップル自身(Apple, 1982)が、その潜在的なイデオロギーを「体制側が提唱する意図とは別のものへと転化させる可能性を求めて」いる(黒崎, 1989, p.315)ことは、ハンブレンも紹介している。ハンブレンは、子どもが学校の外で創り出してきた「反・学校文化(counter-school culture)」に、その可能性を期待している。ともかく、アメリカ国民を構成する人種・民族の複雑さは、美術教育の領域にも文化人類学的考察の

必要性が主張される状況にあって (Chalmers, 1984), この問題は単純に解決できないと思うが, 芸術教育において日本の伝統を重視し始めた我が国においても看過ごすことのできない点である。

ハンブレンの批判に対するアイズナーの回答は, すれちがいに終わっている。既に指摘したように, ハンブレンは, “美術を通して何が教えられてしまうのか” という問題意識がDBAEには欠けていると批判しているのに, アイズナーは, DBAEは, 学校で“美術を教えること”を正当化するための理論として優れていると答えている。このズレは, 従来からの「美術の教育」か「美術による教育」かという論争はもとより, 形式陶冶か実質陶冶かという議論, 態度や価値観を教える道徳教育との関わりなどの問題にも重なって来る。

ギーガン (Geahigan, 1989, p.138) は, 美術教育での「高級芸術, 真面目芸術 (serious art)」と「通俗芸術 (popular art)」との是非をめぐるH. S. ブラウディとV. ラニアの論争をあとづけながら, ブラウディ (Broudy, 1965) の「通俗芸術は人間を墮落させる」という主張は, 高級芸術を教える美術教育は「それによって態度や価値が獲得される基本的な方式」を教えようとする「価値教育」の主張の反面であり, 美術教育を狭い意味での「道徳教育 (moral education)」の枠に押し込めてしまう恐れがあると指摘している。

日本でも, いわゆる大正デモクラシー時代の「自由画論争」において (藤江, 1980), 画家の岸田劉生が徳育としての図画教育を主張している。岸田 (1925, p.2) は, 図画教育の目的は「児童の感情の美化」であり「児童の心に内から有識的に『善』を植えつける」ことであると述べている。かつての「情操」, 今日の「感性」への関心が高まるなかで, 美術そのものの持つ多様性, 曖昧性, 主観性, 猥雑さ, エネルギーを失うことなく学校の一教科として, 美術を位置づけていくための努力は, ディスプリンに支えられた教科として標準化されたカリキュラムを目指すDBAEの目標でもあるし, 日本での課題でもある。

3-2. DBAEとGetty・センターへの批判に対するGetty・センターの公式見解

既に紹介した資料3 (Ohio, 1989, p.66-74) に, Getty・センター (以下「センター」と呼ぶ) が, DBAEやセンターに対する疑問や誤解 (Perception) を10項目にまとめ, それに回答している文書がある。アイズナー (Eisner, 1988) がハンブレンの批判をまとめた項目と重なる部分もあるが, それを挙げてみよう。PはPerception, GはGettyの略。

P1—Getty・センターがDBAEを発明した。

G1: DBAEに含まれる構想 (idea) が, 既に25年前からあったことは, “Journal of Aesthetic Education” 誌の1987年夏号に示されている通りである。センターがDBAEのアプローチを選択したのは, 美術教師や政策決定者との百回以上の面接調査に基づいている。4つの美術ディスプリンからの構想や技能 (skill) を統合することで, このアプローチが, 美術をその最も広い現れにおいて, 生徒が体験できるようにさせる。

P2—DBAEは一つの特異なカリキュラムである。

G2: DBAEは, 特異なカリキュラムではなく美術の教授・学習への一つのアプローチ

美術教育で何が教えられるか？

である。DBAEは多様な形式をもち、DBAEに刺激された様々なカリキュラムの開発が可能である。単独の又は全国一律のカリキュラムは、アメリカの教育行政の特徴である多元主義(pluralism)とは合わないものである。形式は違ってもDBAEのカリキュラムは、以下のような共通点をもつ。

(1) 4つの基本となる美術ディスプリンからの内容を含んだレッスンで構成され、文章化され系統的に組織されたカリキュラムをもった教科として、一般教育の中に美術を位置づけること。それらのディスプリンが、美術において適切に評価されうる蓄積された知識や技能の骨組みとなること。

(2) 美術を作り(制作)、美術を解釈し分析し(批評)、文化における美術の役割を知り(歴史)、美術の特性に関する問題を論じ、美術について熟知した判断を下す(美学)ための生徒の能力を高めるという目標。

(3) 適切な運営上の支持、幹部の養成、教材の供給を伴った地区単位の実践。

P3—DBAEは、4つの美術ディスプリンに同じ時間をさくように要求し、美術を作ることを美術を語ることに置き換えようとしている。

G3：4つの各ディスプリンに当てる時間は、カリキュラムの形式や生徒の人数によって異なる。小学校においては、最初は制作が中心となるが、高学年になるにしたがって他の3ディスプリンにも注意が払われるようになる。それは地域の環境や個人の状況によって異なって来る。美術制作はDBAEの主な特徴の一つであるし、NAEAが定めた目標の鍵となる構成要素である。しかし、制作は質の高い美術教育の一部分であって、それを専有するものではない。美術を作るか又は語るかという選択ではなく、両方を目指すのがDBAEである。

P4—DBAEは創造性の発達を促進しない。

G4：創造性のための創造性は勧めないが、美術を作り、理解するための創造性は勧められている。かつての子ども中心の創造的自己表現の重視は、指導の欠如を招いた。そのために美術教師以外の教師や両親、そして生徒自身からも教科としての美術がつまらない(trivial)と思われるようになった。

P5—DBAEは機械論的であって、美術からおもしろさ(the fun)を奪う。

G5：文章化されたカリキュラムであっても、青写真の設計図とは違う。あらゆる美術体験に含まれる独特の興奮(情緒的かつ知的)を損なうことなく、優れた授業のための資料を提供することが目的である。DBAEは、想像力を広げ、広範な問題解決学習の能力を高める無限の可能性をもっている。今までも、決して機械論的ではなく、地域の実情に応じて弾力的かつ自在に受け入れられて来た。

P6—ゲッティ・センターは、美術の専門教師を助けないし、美術家を含まない。

G6：美術の専門教師もDBAEで美術を教えることができなければならない。美術の専門教師と生徒とが一緒にいる時間を多くすることが望ましい。センターの願いは、すべての生徒のための一般教育の教科として美術を位置づけることである。センターは、一般の小学校の学級担任のための準備を中心にはしているが、専門教師の重要さやプロの洞察力を消し去るものではない。ある地区では、DBAEの準備教育は美術の専門教師へと集中している。というのは、彼らは、小学校でも中学校でも有能だからである。

将来、美術史家、美術批評家、そして美学者が果たすであろうと同じ役割を美術家も、

- 学校教育において果たすよう、センターは美術家を巻き込んでいく。
- P7—DBAEは、西洋美術からの純粹美術だけに限定されている。
- G7：DBAEは、西洋そして西洋以外の文化からの美術に関する広いベースを含むものである。指導のための美術作品を選定する時の最も重要な基準は、それらの質が高いこと、作品のもつ特徴の際立った実例であることである。ヨーロッパやアメリカの美術を強調することは、これらの教育を实践する人達の経歴、経験、価値観などからいって、当然の帰結である。生徒をして自分達の文明と同じように他の文明に関して、高度の理解へと到らせるためには有能な（effective）教師が必要である。効果的なDBAEのカリキュラムは、絵画、彫刻、版画、建築などに加え、民俗芸術、工芸、産業美術、応用美術、写真や電子メディアなどの変化に富んだ美術資料から、図像（imagery）を引き出すものである。
- P8—ゲッティ・センターは、美術教育における専門家の組織と競合している。
- G8：NAEAとの協力関係ひとつをとっても、上の指摘はまちがっている。私的な組織としてのセンターは限界をもっている。いろいろな全国的、又は州や地区レベルの組織と協力する必要がある。最近もセンターの援助によって、NAEAが“Research Readings for DBAE: A Journey Beyond Creating”を刊行した。
- P9—ゲッティ・センターは膨大なスタッフを抱え、財源が無限にある。
- G9：ゲッティ美術教育センターは、J. ポール・ゲッティ基金の7つの運営上のまとまりの一つである。全体の財政の許す範囲内で働くしかない。
- P10—ゲッティ・センターはひとかたまりの少数の助言者からの助言をもとめるが、彼らのうちに実践家がほとんどいない。
- G10：ゲッティ・センターは、その本来の使命を決めるだけでなく、それを持続し、展望するためにも幅広く意見を聴いて来た。諮問委員会は、美術教育、4つの美術ディスプリン、美術館教育そして一般教育の代表者で構成されている。さらに、センターは、計画を承認するために専門家同士による検討委員会を活用し、その計画に含まれる美術教師、行政官、そして美術館教育者からの反応を尋ねて定期的に分析している。また、DBAEについて討議する全国的又は地区単位のセミナーや会議のスポンサーになることで、助言やアイデアが得られる。

以上の回答の最後に総括として、センターは今後ともアメリカの美術教育の地位と質を高めるために努力する人々と対話を続けていく旨が語られている。

ここでの論点も、アイズナーとハンブレンとの論争と重なる部分が多い。例えば、子どもの独創性や創造性をめぐって（H2, P4）、美術の喜びをめぐって（H4, P5）、西洋美術の取り扱いをめぐって（H6, H9, P7）などの部分である。それらに対する回答で、ゲッティ・センターが従来にない新しい見解を示している箇所は特にない。しかし、全体的にみると、これから顕在化してくるであろう問題を既にはらんでいることがわかる。それは、DBAEの理論そのものとゲッティ・センターの活動との関係である（H10, P1, P6, P8, P9, P10）。これまでの回答で、センターやアイズナーが、DBAE理論の現在までの集大成として紹介している“Journal of Aesthetic Education”の1987年夏号に掲載された各論文の著者紹介の後に決まって「この論文で表明された見解（views）

は、論文執筆者のものであって、必ずしも、J. ポール・ゲッティ基金の見解ではない」という断り書きがつけられているのも象徴的である。ゲッティ・センターの運営の仕方への不満とDBAE理論そのものへの批判が混同されているという現状認識が、こうした断り書きをつけさせたのかどうかは明らかではない。ゲッティ・センターと切り離して、DBAEの考え方そのものを問うていく方法論が今後必要となるだろう。

おわりに

DBAEをめぐる議論は、カリキュラム開発とその実践への段階に向けて現在進行中というところである。アメリカではDBAEに関して、既にかかなりの量の文献や記録が出回っているし、いくつかのジャーナル誌が特集を企画している。ゲッティ・センターの功罪を論じるのは未だ時期早尚ではあるが、少なくとも美術教育について人々の関心を高め、議論を活発にした功績は評価されると思う。しかし、一方では美術教育論としてのDBAEの追求とゲッティ・センターの活動推進とは、既に述べたように、切り離して考えていくことも必要である。

(平成元年9月16日受理)

参考文献

- 安彦忠彦(1989) 潜在的カリキュラム『教育ワード'89』(江川他編)時事通信社 p.38
- Apple, Michael W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
(門倉他訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部 1989)
- Apple, Michael W. (1982). *Education and Power*. London, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bennett, William J. (1987). 「日本の教育から読み取るべきもの」(天城勲編『相互に見た日米教育の課題』第一法規 1987 pp.275-283)
- Broudy, Harry S. (1965). Aesthetic education in the secondary school. *Art Education*, 18 (6), 24-30.
- Chalmers, F. Graeme (1985). Artistic Perception: the cultural context. *Journal of Art & Design Education*. 3 (3), 279-289.
- Chapman, Laura H. (1985). *Discover Art*. Davis Publication Inc., Massachusetts.
- Clark, G. & Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: A model for visual arts education. *Studies in Art Education*. 19 (2), 34-39.
- Duke, Leilani Lattin (1988). The Getty Center for Education in the Arts and Discipline Based Art Education. *Art Education*. 41 (2), 7-12.
- Efland, Arthur D. (1984). Curriculum concept of the Penn State Seminar: An evaluation in retrospect. *Studies in Art Education*. 25 (4), 205-211.
- Eisner, Elliot W. (1985). *The Educational Imagination*. (2nd ed) NY: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1987). The role of discipline-based art education in America's schools. *Art Education*. 40 (5), 6-26, 43-45.
- Eisner, Elliot W. (1988). Discipline-based art education: Its criticism and its critics. *Art Education*. 41 (6), 7-13.
- Eisner, Elliot W. (1989). Current issues in art & design education: Art education today: A look at its past and agenda for the future. *Journal of Art & Design Education*. 8

- (2), 153-166.
- 藤江充(1980) 自由画教育の研究『三重大学教育学部研究紀要(第35巻4号)』pp.195-209.
- 藤江充(1987) 美術教育にディズプリンは存在するか?『愛知教育大学研究報告(第36輯・教育科学)』pp.201-213
- 藤江充(1988 a) 「学問にもとづいた美術教育」をめぐる議論について『大学美術教育学会誌(第20号)』pp.11-23
- 藤江充(1988 b) 美術教育におけるカリキュラム研究(2)『愛知教育大学教科教育センター研究報告(第12号)』pp.177-186.
- ふじえみつる(1990) 「感性」と美術教育『美術教育学〔美術科教育学会誌〕(第11号)』
- Geahigan, George(1989). Vincent Lanier's "Talking about Art: experimental course in high school art appreciation". *Studies in Art Education*. 30 (3), 137-141.
- Getty(1985). *Beyond Creating: the place for art in America's school*. Los Angels: The Getty Center for Education in the Arts.
- Greer, W. Dwaine(1985). A grand experiment: the Getty Institute for Educators on the Visual Arts. *Art Education*. 37 (1), 24-25, 33-35.
- Hamblen, Karen A. (1988). What does DBAE teach? *Art Education*. 41 (2), 23-24, 33-35.
- Hurwitz, Al(1986) Expanding the *Discover Art* series toward the DBAE concept. in Kern (Ed.) (1986), 119-127.
- 金子孫市(1975) 新カリキュラム論『現代教育理論のエッセンス』ペリカン社 1975, p.314-319.
- Katter, Eldon(Ed.)(1984). *Comming Together Again — Art History, Art Criticism, Art Studio, Aesthetics*. Kutztown University, Pennsylvania.
- Kern, Evan J. (Ed.) (1986) *Collected papers: Pennsylvania's symposium on art education, aesthetics and art criticism*. Pennsylvania Department of Education. Harrisburg, Pennsylvania.
- 岸田劉生(1925) 『図画教育論』 改造社
- 黒崎勲(1989) 『教育と不平等——現代アメリカ教育制度研究』 新曜社
- Mattil, E. L. (Ed.) (1966). *A seminar in art education for research and curriculum development*. University Park: Pennsylvania State University.
- Ohio(1989). *The Ohio partnership for the visual arts*. Ohio State University.
- Rush, Jean C. (1989). The polotics of passion: Credibility crisis for academics and practioners. *Art Education*. 42 (3), 22-24, 41-42.
- 田中統治(1985) カリキュラムの社会学的研究『カリキュラム研究入門』(安彦忠彦編) 勁草書房 pp.123-125.