

美術教育にディズプリンは存在するか？

——80年代の美術教育を展望するための試論——

藤 江 充

Mitsuru FUJIE

(美術教室)

はじめに

1960年代のアメリカ合衆国(以下、「アメリカ」と略す)を起点に始まった教育改革の動きは、「子ども」から「教科」への、生活中心カリキュラムから学問中心カリキュラムへの移行として特徴づけられる。それは日本においても、自然科学系の教科を中心としていわゆる「教育の現代化」という形で1967, 68年改定の学習指導要領にも影響を与えた。しかし、アメリカの国策としての自然科学系の教科の偏重と教育現場の実態を無視した学者、研究者によって開発されたカリキュラムに対する反発が、70年代になると起きて、人文系や芸術系の教科の見直しや、学校や地域の自主性を求める「教育の人間化」といわれる運動が起きた。しかし、80年代になって、アメリカ国民は、日本や西ドイツ等との経済戦争に敗れつつある原因を、子どもや青年を甘やかしてきた70年代の教育の失敗のせいにした。「教室の危機」から「国家の危機」へと危機感が高まるなかで、再び、「新しい基本的なもの New Basics」と「ディズプリン中心 discipline-centered, -based」のカリキュラム開発と実践とが、今日的な課題になってきている。

教育をめぐるこうした状況は美術教育にとっても例外ではない。むしろ、「読み・書き・計算」といった実用性から外れた美術(広く、芸術)教育は特に、厳しい状況に直面していると言えよう。そこで、美術教育に関しても、研究者や美術教育者によって、数学や理科のように学問性に裏打ちされた構造を持つ教科としての美術教育を確立しようとする努力がなされて来た。ここではそうした試みの実例を検討することで、美術教育の教科としてのディズプリンの可能性を考察し、美術教育の「現代化」への構想の一助としたい。

1. 1960年代における美術教育の転換

1963年の“Studies in Art Education”誌で「美術教育のディズプリンは存在するか？」という特集が組まれている。この特集の背景には、1957年のいわゆるスプートニック・ショック以後のウッズホール会議とその報告書であるブルーナー (Bruner, J.S., 1960)の『教育の過程』に触発された動きがあった。『教育の過程』では、主として高等学校のための物理や生物に関する教科の構造やカリキュラム開発が扱われていた。だがそれは、人文系や芸術系の教科にとっても、それぞれの教科の構造やディズプリンに基づいたカリキュラムを開発しようとする契機になった。その美術教育での一例がこの雑誌の特集である。

この特集では、バーカン、ローガン、コーフマンの3人が寄稿している。バーカン (Barkan, M., 1963) は、現在は未だ現実化していないが明確な構造を打ち出せば「美術教育もディズプリンになりうる」と若干の提案をしている。ローガン (Logan, F.M., 1963) は、辞書の意味を分析してディズプリンとは何かを説き、それは美術教育を排他的で狭い独断的なものにしてしまうのではないかと、ローウェンフェルドやデューイ等を包括するものであったら反対はしないが…と言った考え方を示している。コーフマン (Kaufman, I., 1963) は、はっきりとディズプリンというものは美術教育には有害だとしている。なぜなら、芸術(美術)体験は非日常的な特殊な体験であって、それ自体が目的であって決して他の価値や快楽を得るための手段にはなりえないからだという。ここでの議論ではまだ、美術教育におけるディズプリンそのものについての具体的内容に触れる段階にまでは至っていない。ただ、60年代前半まで主流であった制作を中心とした創造主義的な美術教育観からすれば、ローガンやコーフマンの考え方が一般的に受け容れられ易いものであったろう。

美術教育のディズプリンの問題が、連邦政府の援助を受けて本格的に学際的なレベルで論じられたのは、1965年に行われたペンシルヴァニア州立大学での、いわゆるペン・ステート・セミナーである。この会議は、エフランド (Efland, A.D., 1994) によれば、ペンシルヴァニア州立大学とオハイオ州立大学の研究者が、美術教育のリサーチとディズプリンを探究するための話し合いをもったことが契機になったという。このセミナーでは、作家 (Artist) のみを子どもの活動モデルとした従来の制作中心のカリキュラムから、作家も含めて美術史家、美術批評家そして美学者をそれぞれの活動モデルとし、それらの間のバランスの上にたつカリキュラム開発を探究する方向が確認された。その方向づけは、このセミナーから9年後の1984年にそれを回顧しながら現在のカリキュラムを考えるために、“*Studies in Art Education*” 誌でとりあげられた特集でも多くの論者の確認しているところである。セミナーの公式報告書は、マッティル (Mattil, E.L., 1966) によるものがあるが、その中でバーカン (Barkan, 1966) は、「美術教育の探究 inquiry は、構造化されディズプリン化されうるし、そうなればカリキュラムそのものになりうる」と述べているのが注目される。

セミナー以後、その成果を受け継ぐべく多くのカリキュラムが開発された。クラーク (Clark, G.A., 1984) は、そうしたカリキュラム開発例の幾つかを紹介・批判している。バーカンやチャップン (Chapman, L., 1967) が作成したテレビのための美術科授業のガイドラインに従って作られた“*Images and Things*” (Schwartz, A.M., 1972) とか、学級担任のために小学校全学年を通じて系統化された教材を提案している“*Art: Meaning, Method and Media*” (Hubbard, G., 1973), そしてセミナーの精神を最も忠実に受け継いだとクラークがいう“*Stanford Kettering Project*” (Eisner, E.W., 1969) の他、CEMREL や SWRL など各地区の教育研究所の開発したカリキュラムが狙上へのせられている。それらがパッケージとして商品化された例については、コーブランド (Copeland, B.D., 1983) による紹介がある。

1960年代のこの転換は、西ドイツにおいても該当する。ハイニッヒ (Heinig, P., 1976) によれば、それは1962年のベルリン国際会議の席上で、R. プェンニッヒが「もう、子どもからではなく、現実の芸術から議論をしよう」と提案した時から始まったという。西ドイツの動きについては、また別の機会に検討してみたい。

日本においても、ブルーナーの『教育の過程』以後、いわゆる「教育の現代化」運動として従来の生活単元学習から、教科を支える学問の構造を発見させる学習へと重点が移っていった。1967、68年の学習指導要領の改訂では、算数への「集合」導入や理科を中心とした内容の精選や基本事項の理解という形で「現代化」が進められた。そこからどういふ成果が生まれたかについては異論（佐藤，1986/柴田1981）もあるが、少なくとも図工科・美術科にとっては「教材」の量は減ったが、基本的な発想に変化はなかった。むしろ、アメリカや西ドイツで陶治論から造形主義へと傾くなかで、依然として学習指導要領の目標に「美的情操」や「表現の喜び」を主張する路線が引き継がれていった。

2. 美術教育のディズプリンは存在するか？

数学や物理と言う「教科」と、そのディズプリンとしての数学、物理学という科学との関係は、PSSCやBSCSのカリキュラム開発とその実践的評価をみても原則的には理解されやすい。それでは、「美術」を内容とする教科の構造を支えるディズプリンとしての学とは何だろうか。確かに、「美術学」という言い方はある。それは、19世紀末に、思弁的・観念的な美学を否定して、美から独立した芸術の本質とその価値とを探究した「芸術学 Kunstwissenschaft」の一分野で、美術・造形芸術に関する領域を特に『美学辞典』（竹内，1974）で、そのように呼んだものである。ただ、その親学問ともいべき芸術学そのものが、各芸術のジャンル分けに応じた特殊芸術学とそれらの全体的関連を統括する一般芸術学との関係など、未だ解決されていない問題を抱え、学としての整合性を備えているとは言い難い。その意味で、学校の教科としての美術全体の構造・原理を規定するディズプリンたりえないのが現状である。その前に、そもそもこの教育的文脈で語られるディズプリンそのものの概念が明らかにされる必要がある。

ディズプリン (discipline) はラテン語の *discō* (to learn, learn to know, become acquainted with) に由来する言葉で、派生語として *disciplina* (instruction, tuition, teaching, training) と *discipulus* (a learner, scholar, desciple, follower) を持つ。これらの派生語に、「教えること」と「学ぶこと」への意味の分化が窺える。『ウェブスター辞典』やグッド編 (Good, C.V., 1959) の『教育学辞典』の解説をまとめると、ある原理に基づいて自己を制御しながら学習・訓練をしていく過程そのものを指す場合と、その結果得られた知識またはその知識の体系を指す場合とがある。金子（1975）は、ディズプリンには「教授のために組織された知識の領域」と「探究（認識又は思考 *knowing or thinking*) の方法」との二つの意味があることを指摘し、それら両者を共有する訳語として「学問」の「学」と「探究」の「究」とを合わせて「学究」とすることを提案している。一般的には、「学問」とか「学問性」と訳されているようだが、美術教育の原理としてのディズプリンとしては、どれもふさわしくないように思う。とりあえず、「ディズプリン」のまま使っていく。

ここで、美術教育にとってのディズプリンの意味を考えてみたい。パークン (Barkan, M., 1963) は、シュワブ (Schwab, J.J., 1962) の言うディズプリンの二つの構造のうち、歴史的な意味を担う本体としての構造 (*conceptual structure*) は美術教育にとっても不得手ではないが、ある目的を達するためにそれらの意味を使用する方法、手続きを規定する構造 (*syntactical structure*) は、美術教育では不十分であるという。そして、前者の意味における構造は既にデューイ、リードそしてローウェンフェルド等が提唱して来たように

「美術教育の教科内容を美術における学習体験として規定する」ことで「美術教育は一つのディズプリンとしての資格を持つ」としている。いわば意味論的な構造に支えられたものを教科内容とするバーカンの考え方は、同じく美術教育の教科としての構造を明らかにしようとした西ドイツのオットー (Otto, R., 1964) が、美術における形態や色彩に対するそれぞれの子どもの主観的な意味や感情移入に満たされた領域 (semantisch) は教えることができないが、それらの意味を他人に伝えるための意味連関を成立させる構造や法則 (syntaktisch) は教えることができるとする主張と対立する。もっとも、そのような感情に満たされた内容を教育において教えられ得ないものとして教育の対象から退けたオットーは70年代になってその形式主義を批判されることになったが、リードやローウェンフェルドを評価しながら構造化されたディズプリンを確立しようとしたバーカンはその意味で不徹底と言われるかもしれない。しかし、リード (Read, H., 1966) は晩年に行った講演で美術教育におけるディズプリン (翻訳では「鍛練」) の重要性を強調して、この語に軍隊調の強制感がまわりついているのを残念ながら、この語のラテン語の原義は「教授 teaching ——すなわち師と弟子との関係を指し示し示唆する語——の意味と一致する」と語っている。そして、人間が自己制御によって意識と無意識とを調和させ、その制御における技能 (skill) の無意識的な習熟が創造的自由や自発性を可能にし、それによってロボットから人間へと回復されると述べている。60年代以前の創造主義的、児童中心的な美術教育思想の元祖とも言うべきリードの、こうしたディズプリンについての考え方を、後で「美術すること」との関係で検討してみたい。

教科の構造を、ディズプリンの存在とからめて考察してきたか、ここで視点を変えて美術という教科における「基本 basics」について、それを探究するアメリカの美術教育界での最近の動きを紹介しながら考察してみよう。

3. 美術という教科における「基本 basics」

普通教育における基本としては、いわゆる3R's (読み・書き・計算) が挙げられる。そうした素朴な「基本」観を経て、1983年に出されたアメリカの危急存亡を訴えて教育の改革を迫る報告書、“A Nation at Risk”において新しい基本 (New Basics) として、米語、数学、理科、社会、コンピューター科そして外国語の五教科が挙げられている (橋爪, 1986)。コンピューター科以外は日本の中等教育でのいわゆる主要五教科と同じであるように、多分に日本の教育を意識した内容になっている。美術教育を主要教科としていないことも共通している。この報告書以後アメリカでは、美術という教科そのものの廃止、美術専門教師の餓首という現実を前にして、生き残り作戦としてディズプリンをベースとした「知的 intelligent」教科への脱皮を試みている (Packard, S., 1984/Zeller, T., 1984)。

知的教科への脱皮は、ブルナー (Bruner, J.S., 1962) が「左手へのエッセイ」で、美術を隠喩 (metaphor) の操作による「知ることの一方式 a mode of knowing」と規定したのに始まる。ハーバード大学の、ガードナー (Gardner, H., 1983) を中心とした“Harvard Project Zero”はその代表例である。そこでは、数学の数式、論理学の言語そして芸術におけるシンボルも共にシンボルであり、それを操作 (code-encode) する能力を形成する点において、芸術も数学や論理学と同様に「知の形式 form of knowledge」を持つことが主張された。

こうしたアカデミックな研究のレベルとは別に、美術という教科の大切さを大衆に説得するため、実際的なカリキュラム作成に取り組んでいるのが、ゲッティ財団の援助で運営されているゲッティ研究所である。その研究員であるグリア (Greer, D.W., 1984) は、その題も「ディスプリンに基づいた美術教育：研究の教科としての美術へのアプローチ」という論文で、アトリエ制作、美学、美術史そして美術批評という四つの親学問 (parent discipline) のバランスに立って、美術に関する情報 (information)、考え方 (concept) そして技能 (skill) の三領域についてそれぞれ、単純から複雑へ、素朴から洗練へ、初心から熟練へと系統化され高められていくカリキュラムの必要性を主張している。その目標は、楽しみ (enjoyment) のためではなく能力 (competence) を高めるためであり、そのことで両親や学校を納得させなければならないとしている。このように、いわゆる知的教科といわれる教科を規範とした美術教育の知性化に対する反発もある。ランド (Lund, G.L., 1986) は、“Beyond Creating” (Getty, 1985) と題されたゲッティ研究所の報告書を読んで、「作家にとっての美学は、鳥にとっての鳥類学のようなものだ」というバネット・ニューマンの言葉を引用しながら、作家の持つ直観的創造性が学者的な分析に従属させられてしまう恐れを表明している。学者は「知る人 knower」だが作家は「する人 doer」であり、科学は特定のものを明確化し細分化するが芸術は複合的な関係を統合してそれに意味を与えるとしてランドは、ペン画における白と黒のようにこれらの両者をバランスよく調和させていく美術教育の基本を、「道理にかなっていること reasonableness」と呼んでいる。そのことは、学習過程の「部分/全体」、創造過程の「意識/無意識」そして感性的である過程の「精神的/身体的」の諸側面に反映されているという。

以上のランドの意見は、当面の対応に苦慮しているゲッティ研究所への忠告としてそれなりに有効ではあろうし「知ること」と「すること」の調和に基本を求めるのも間違っていない。ただ、「道理にかなうこと」自体はあまりにも漠然とし過ぎている。美術教育に固有な基本を、もう少し精緻に、美術教育に固有な学問としての教育的美学の観点から考察したブラウディの意見を検討してみよう。

ブラウディ (Broudy, H.S., 1971) は、「感性的読み書き能力 aesthetic literacy」を知的かつ感情的に高めるところに美術教育の客観性をみている。そして、70年代後半になってブラウディ (Broudy, H.S., 1978) は、当時の教育におけるベーシック・ブームを教育の商品化として批判し、歴史的にみれば教育の「基本 basics」はいつでも存在してきたと述べている。彼は、教育の基本には二種類あるという。ひとつは、機械学が物理学の知識を前提とするように、他の知識の前提となる知識を与える「土台となる基本 foundational basic」と、他のひとつは、読み・書き・計算のような情報処理上の基本としての「道具的な基本 instrumental basic」である。教科としての美術は、その「表現の技能 skill of expression」という道具的な基本を、いわば第4のRとして主張してきたが、それはやがて子どもが成長すれば言語コミュニケーションによる表現にとってかわられ、将来、美術家になる者以外には不必要になる。美術においてはそれよりも、同じく道具的基本ではあるが「感入の技能 skill of impression」が重要であるという。なぜなら、美術教育の目的は、安易に受け容れられる大衆美術ではない、人間を高める真面目な美術 (serious art) を「感入」できる技能を教えることだからである。この技能は、「美術的な精査 artistic scanning」を通して教えられるという。

さらにブラウディは、美術教育にも「土台となる基本」が存在することを主張するが、それが教育という耕作 (cultivation) にとってどれだけの資源 (resource) を提供できるかを示さなければならないという。その資源は二つあって、ひとつは意味が生じる「場をつくり出すこと context building」であり、他は想像力 (imagination) によって生き生きと社会を結びつけることである。

ブラウディによれば、言語活動においてその土台となる構文 (syntax) は容易に学習されるが、語の意味 (meaning) は、それぞれの当事者がもつ特殊な場 (context) なしには理解されえない。そうした場をつくり出すのは、世界との直接的な接触から生まれて来る始原的な解釈 (original interpretation) であり、超自然的な力を感じる想像力であるという。だから、このように美術が提供する資源から人間を引き離すことは、思考や判断の生の素材に近づけなくすることであり、そこから生じる想像力の貧困化は、読み・書き・計算ができなくなる以上に、学校で学習すること自体を困難にするという。ここでの基本的な発想は、リード (Read, H., 1955) がアイデア (概念) に先立つアイコン (自然との直接的な触れ合いから生まれるイメージ) の重要性を説いたのに通じるものである。次に第二の「土台となる基本」について、各人の社会的役割と行動 (例えば、男・父親・夫・労働者・兵士等) は美術によって表現されるイメージにおいて、初めて現実の役割や行動を規制し社会を団結させるような効果があるとしている。ブラウディは art を「美術」と「芸術」との両義に使っているがここでは「美術」に統一した。

以上のブラウディの「道具的な基本」と「土台となる基本」とを区分する根拠は結局、前者が美術という一教科の枠内での基本であり、後者が全教科の学習を通底する基本ということになる。ただ、表現・感入の技能も、場をつくり出すのも、想像力も、ひとつの統合的な美術活動にあっては分離されえないものである。だから「道具的」とか「土台となる」という区分は、両者の間の質的な因果関係を示すものであってはならない。総合活動としての美術をそのまま美術教育の基本として提示するために我々は、「美術すること」という考え方を検討しよう。

4. 美術教育の「基本」としての「美術すること」

「美術すること」とその二つの構成契機としての「感性的認識」と「技能」とに関しては既に他の機会に論じたが (藤江, 1985, 1986), ここでは美術教育のディスプリンの探究という本論の目的に即して再検討してみよう。

まず、美術教育の基本がなぜ、「美術」ではなくて「美術すること」なのか。それは、カントが「哲学 Philosophie」ではなく「哲学すること Philosophieren」を真の哲学的思索としたのと同じ理由による。

カントは、『純粋理性批判』(Kant, I., 1781) のなかで、「学」の成立を可能にする純粋理性の建築術に関する章で、経験的に与えられたものから知ること (cognitio ex datis) と原理から知ること (cognitio ex principiis) という二つの認識能力について述べている。カントは、そもそも哲学は完結した普遍妥当的な学として実在するものではなく、可能な学という単なる理念にすぎない、だから、哲学は、経験的に学として与えられた哲学を学習することではなく、哲学を可能とする理性の源泉・原理から (ex principiis) 哲学的に思索すること、つまり「哲学すること」であるという。

山本（1966）は、理性が自己の原理へと立ち戻りつつ哲学するように、感性が自己の原理に立ち戻りつつ「美術すること」を美術教育の基本的な課題とした。ここでの「美術すること」は、表現・鑑賞を含めた美術に関する総合的な活動を指す。だから美術教育の基本は、美術に関して与えられた知識・技術の単なる集積としての「美術」ではなく、まさに「美術すること」なのである。

4-1. 感性的認識と場の成立

「美術すること」は、「感性的認識 aesthetic cognition」と「技能 skill」という二つの構成契機をもつ。この“aesthetic”が、「美的」ではなくなぜ、「感性的」なのか。ギリシア語のアイステーシスに由来するこの語は、ヨーロッパの美学思潮の流れのなかでも多義的に使われてきた（岡田，1985）。近世以来の道徳的善と結びつけられた形而上的な「美」の存在を確証しえない今日的な芸術そして教育の状況で、そうした「美」にまつわる因習的な解釈を避けるため「感性」という表現をしたのである。ここでの「感性」は単に感覚受動的な知覚をいうのではなく、芸術における理論的なものと実践的なものとを総合する能動的原理としての働きを指す（山本，1983）。こうした能動的な感性的認識の対象は、ヘンクマン（Henckmann, W., 1986）が感性的対象（*ästhetischer Gegenstand*）の第三の意味として述べている、感性的体験において志向される相関者としての対象性（*Gegenständlichkeit*）である。その対象性は「あらかじめ対象として与えられ得るのではなくて、体験の過程において初めてその対象性を展開する。その過程から、独自の内的な目的に応じて、それぞれの行為の志向された内容から作られる対象性を徐々に築き上げていく方向が分化させられてくる」という現れ方をするという。

感性的認識は、ある物と人間主体との関係において、その物についての与えられたデータもなく、主体の側でもその物を包摂する概念も持たない時、両者の関係する場そのものから意味を発見し創造していくことである。その時の物には自然物だけでなく美術作品を含む各種の人工物が含まれる。例えば、ユンカー（Junker, H.D., 1980）は、印象派から1970年代に至るまでの美術の動向について述べた論文のなかで、現代美術における「物化 *Verdinglichung*」の二方向について既に、カンディンスキーが予見していたという。その方向の一つは「〔モデルとしての再現〕対象の喪失による極端な物化としての大いなる抽象（この円は円である）」であり、他は「〔モデルとしての再現〕対象的なものの極端な物化としてのおおなる現実性（この物はこの物である）」である。前者は、幾何学形としての幾何学形を、赤色としての赤をそのまま表示するプライマリー・ストラクチュアなどの抽象的幾何学主義に見られる傾向となって現れている。後者は、コーラ壺や段ボール箱の商品ケースなどをそのまま作品として提示するレディ・メイドや「発見された物」などの考え方に現れている傾向である。ゼードルマイア（Sedlmayr, H., 1976）は、それらの物化した作品について、ただの「物」としてそこに在る（*sein*）だけで何も意味する（*bedeuten*）ことはないから真の芸術作品ではなく、感性的物件（*ästhetisches Objekt*）であるとして非難した。こうした「物」を前にして我々はどうしたらいいのか。その「物」から与えられる意味がないとわかれば、ただの物としてそれを見捨てるか、自分で意味を発見しなければならない。その発見、は我々が一方的に主観的な意味をその「物」に押しつけることではなく、「物」の存在と人間の存在とが共に在るものとしての存在論的な係わり

の場から意味を発生させることである。物質としての「物」と、肉体という物性をもった「者」としての人間が、両者を統合する、より根源的な存在である「もの」において通底させられることにより場は成立する。この「もの」が、ドイツ語の非人称代名詞 Es についてハイデッガーが存在者が存在することを可能にする存在 (Sein) そのものからの働きかけを示す言葉であるとしたのと同じ意味で、あらゆる異質の存在者をより根源的な地平において統一する働きを示す語であることは既に他の機会 (藤江, 1978, 1984) に論じたところであるから、ここでは結論的に、そうした「もの」の働きを示すことにとどめておこう。

「美術すること」における感性的認識は、ブラウディ (Broudy, 1978) のいう、場をつくり出すこと (context building) と始原的な解釈 (original interpretation) との係りの構造と類似している。ただし、ブラウディは解釈を場の発生の原因としているが、感性的認識においては場の成立即意味の発生であり、両者の間に一方向的な因果関係は存在しない。

教室という場における意味の発生は、美術の材料という物と美術する者、教える者と教えられる者との関係をより深いレベルで通底する「もの」が共有されるときに可能になる。ここでは、今後の課題を示すために、ローウェンフェルドは、それを自己同一性 (self-identification) と呼び、ボルノーは「出会い」と呼んだことを示唆するにとどめたい。

4-2. 技術と技能とを分けるもの——ディスプリンによる技能の習熟

次に、「美術すること」における「技能」について考察してみよう。「技能 skill」を語ろうとすれば、どうしても「技術 technique」について語ることになる。この小論で、今、技術論を展開する余裕はないが、美術教育における「技術」と「技能」という用語の使い分けに関して、その根拠となる見解を述べておこう。

技術は最初、テクネー (technē) やアルス (ars) として、今日いう芸術活動の他に作文やスピーチをしたり他人を説得したり計算をするという極めて日常的な実践と結びついていた。そのように個人的な技に属していた技術は、一般の個人を離れ特定の技術者集団のなかでのみ共有され洗練されるようになり、やがて技術における手段と目的との間にあるメカニズムが解明され、それらに関する諸知識を体系化する技術学 (technology) として確立され、産業技術工学へと総合化されてきた。

水泳のフォームの習得について述べた文章のなかで、中井 (1975) は、長い練習の後に「何ともいえない楽な、楽しいところもちになった時、それが、美しいところもち、美感にほかならない。自分の肉体が一つのあるべき法則、一つの形式、フォーム、型を探りあてたのである。自分のあるべき本当の姿にめぐりあったのである」として、「鍛練に鍛練を積み重ねることのみ、初めて宇宙の中に、本当の自分にめぐりあうことができる」と述べている。さらに、その法則が「人間がこの宇宙の中に自然と適応しながら、自分で創造し、発見し、それを固め、さらに発展させていく法則」へと拡大していったものを「大きい意味の技術」と呼んでいる。ここでは、鍛練によって自分の肉体が一つのあるべき法則を探りあて、それを一個人に属する任意の技として自由に使いこなす段階の技術を「技能」と呼ぼう。佐々木 (1979) は、こうした「技能」をあくまで「人間がある目的のために訓練を通して獲得し身につけた動作」であり、「実地動作を繰り返すことで次第に習熟し

てくる」個人に属するものであるとしている。

リード (Read, 1966) が技能の習熟と結びつけて、この鍛練 (discipline) の重要性を説いていることは先に紹介したが、「芸術は、規則やいかなる訓育 instruction によっても学ぶことはできない」として、「教育の目的はわれわれをすべて芸術上の熟達者とする」と主張している。もちろんリードが、すべての教育の目的は芸術家養成だといっているのではない。テクネーやアルスのような幅広い実践的な知識の根幹をなすのが芸術活動に典型的にみられる鍛練であることを言おうとしているのだ。

技能はいつでも、その発展形態としての技術の発生的原形にたちもどるという意味で、カントの「哲学」と「哲学すること」からの類比で言えば、「技術すること」ともいえよう。

美術教育の基本としての「美術すること」として、こうした技能の習熟は本質的な課題である。しかし、技能、鍛練という言葉が担ってきた歴史をみると、教育における技能の強調は、強制的訓練によって子どもの自発性や創造性を抑圧することになるのではないかという恐れも必ずしも杞憂とは言えない。例えば、絵画教育において、そうした技能を強調することは、自然主義的な再現描写のみを目標とする描写技術の注入主義へと通ずるとして批判されるかもしれない。ただ、その批判は提唱された内容だけに向けられるのではなく（まだ、誰もリードを「眼と手の訓練」の主張者だと非難してはいないが）、提唱される方である教育、学校、それらを支える制度の側にも向けられなければならない。中岡（1970）は、子どもが日常の生産労働の中で「対象に対する働きかけの活動をとおし、主体的にしかし個人の経験と決して切り離すことのできないものとして学びとられていった知識が」、教育では「そうした経験から切り離されて、文章の形に公理や法則のかたちに、数式の形に対象化・外化され」、その外化されたものが教育の目的のもとに体系化された知識として教えられることで、子どもが「自らの活動の中で主体的に学びとっていた能動性が与えられるものをうける受動性におきかえられて」いった状況を指摘している。今日、美術教育において批判されている表現技術中心主義は、「技術すること」としての技能を習熟させることではなく、子ども自身が表現の目的を自覚しないままに、表現のために手段化された断片的な知識や手段を、恣意的に押しつけているのに過ぎない。

このように、美術教育における技能を何かの表現のための手段する考え方は、「表現」と「感入」の技能を「道具的な基本」としているブラウディ (Broudy, 1971) についてもいえる。しかし、技能が「表現・感入」のための手段であるとする見方は一面的である。バラージュ (Balázs, B., 1924) は、映画の表現媒体としての特徴を述べた論文で、「我々自身を表現する可能性が我々の思想と感情を前もって規定する」から「成長し拡大する人間の精神は確かにその表現の可能性を拡大し増大させるが、他方、精神の成長を可能ならしめるのは、ほかならぬこの増大した表現の可能性なのである」として精神と表現との弁証法的関係について指摘している。技能も又、この表現そして感入の可能性を保証することで表現・感入の契機となり、それらの行為を持続させる力としての鍛練によって熟練させられることで、表現内容と感入内容を高めていくのである。それは意識と下意識が、精神と肉体とが、そして人間と自然とが競合しながら調和を探究していく過程である。芸の修業と人間の修養とを不可分なものとして来た日本の伝統的な芸道思想も、この弁証法的関係を意識していたにちがいない。

4-3. 「美術すること」と美術教育研究

以上で、美術教育の基本としての「美術すること」の二つの契機である感性的認識と技能について考察して来た。今後の課題は、これらの二つの契機がどのように相互に作用しながら、ひとつの「美術すること」へと統合されていくかを明らかにすることである。これらの二つの契機は、伝統的な表現/鑑賞、精神性/身体性といった二元論へと収斂されていくものかもしれない。だが、これらの二つの契機には共通する志向がある。感性的認識も技能も共に、それぞれの発生してきた根源へと立ち戻りつつその発生の過程をくりかえすことで自然（世界）との直接的な係わりを保持しようとする。また、感性的認識は、物的存在と身体をもつ物的存在者である人間とを通底する「もの」に支えられた地平に成立する場から意味を発見・創造するが、技能は、身体的な無意識からの力と意識的な目的意識との間を調整するために自己制御 (self-controll) する能力である。つまり、両者ともに、身体的存在者としての人間存在の自覚から出発している。だから、これらの二つの契機を媒介する「身体的思考 bodily thinking.」という概念が想定される。その概念の構想に関しては既に他の機会でも論じたが(藤江, 1986), まだ漠然としている。また美術教育方法論として両者の関係を考察していく上で、アイズナー (Eisner, E., 1972) のいう「指導目標 instructional objectives」と「表現目標 expressive objectives」との関係が参考になろう。アイズナーによれば、「指導目標は、表現を可能とさせるような技能を子どもが習得する手助けとなり、表現目標は、子どもが習得した技能を用いて思想やイメージ、感情などの幅を拡張したり、追求したりすることを意図的に助けるもの」であり、カリキュラムは表現目標と指導目標との間を行き来する弾力的な性質をもつことが望ましいという。彼は、そうしたカリキュラムの例として、自らが中心となって開発した1969年の“Kettering Project”を挙げている。また、ブルナー (Bruner, 1970) は教育における「技能」の適切性 (relevance) について述べた論文のなかで、「技能を働かせるということは、人が意図しているもの(の認知)と、これまでに達成した結果(の認知)との間の動的関係にもとづく、一つの目的意図とフィードバック機構によって統制されること」であり、技能には目標とその目標に至る手段の認知とが必要であるとしている。そして物理学を一つの技能としてみれば「物理すること doing physics」こそ、物理の教科指導の根本的な問題であるという。

こうしたアイズナーやブルナーの考え方のうちにも、「感性的認識」と「技能」とを「美術すること」へと構造化していくための示唆が含まれている。アイズナーやブルナーは、「美術すること arting」という概念を使ってはいないが、この arting を美術教育における鍵概念とする考え方は、アメリカにも例がみられる。美術療法の専門家ルビンと美術教育研究者バイテルという二人の考え方を検討してみよう。

ルビン (Rubin, J.A., 1978) は子どもの美術療法について、子どもが緊張し錯綜しながら破壊と建設とを繰り返す過程において「すべてが美術すること (arting) の不可欠の部分と見られ、子どもは、in and through Art によって情緒的な成熟と統合とへ向かうと述べている。ここでの arting は、破壊したり建設したりする激しい身体運動をともなう総合的な美術活動を指している。一方、美術教育研究において統計処理的・計量的なりサーチから美術活動の本質 (quality) そのものをリサーチすることへ転換してきたバイテル (Beittel, K., 1978) は、美術教育の授業において作家の arting の本質を学習者に伝える

ために、教授者も *arting* をしなければならないという。さらにバイテル (Beittel, 1979) は、美術教育の研究者も *arting* する必要があるという。作家が *arting* している現場に立ち合って「*arting* が生起してくるその現場で作家とともに在るという在り方は、また同時に、探究者 *inquirer* や教師の在り方と全く同じである」として、美術で制作し、反応すること (*making and responding in art*) とその制作・反応を教えること (*teaching*) とが総合されなければいけないという。バイテルの芸術即教育または教育研究即芸術という主張は、ドイツ・ロマン主義の流れを汲むミューズ教育の思想に通ずるものがあるだろう。または、バイテルがその方法論として影響を受けてきた解釈学の発想そのものにロマン主義の伝統を見ることもできよう。しかし、従来の美術家のみを唯一のモデルとした制作中心主義を否定したパーカンの主張を引き継いだラニア (Lanier, V., 1983) がいうように、美術家、美術批評家、美術史家そして場合によっては美学者を加えた四つのモデルが総合化された「感性的読み書き能力 *aesthetic literacy*」を高めることを当面の目標とする考え方と比べれば、バイテルの主張は、「能力」ではなく、その能力が *arting* として生起してくる現象そのものを捉えることを教育そして研究にとっても本質的なものと考えているといえよう。

おわりに

美術教育のディズプリンとしての「美術すること」を、どのようにカリキュラムとして構造化し教材として具体化していくかという問題はまだ試行錯誤の段階である。その際、「美術すること」を美術教科の基本とする方向そのものは正しいと思う。しかし、教科の基本や構造はそれ自体で単独普遍的に存在する訳ではない。一つの時代の世界観や社会の情勢に生きる人間の在り方と美術そして芸術は不即不離の関係にある。ある時は社会を変革する力として又、ある時は社会体制を保持する力として、芸術は働く。ブルーナー (Bruner, J., 1960) の「どの教科も、なんらかの知的に正しい形で、どの発達段階のどの子どもにも効果的に教えられうる」という有名な仮説はその意味で、美術教育においても、教科としての基本・構造に基づく内容とその内容によって作られ又内容を作り出す人間と社会との関係において検証に耐えなければならないだろう。 (1986年9月16日受理)

参考文献 (著者名アルファベット順)

- Barkan, Manuel (1963). Is there a discipline of art education? *Studies in Art Education*, 4 (2), 4-9.
- Barkan, Manuel (1966). Curriculum problems in art education. In: E.L. Mattil (ed.), *A seminar in art education for research and curriculum development*. University Park: Pennsylvania State University, 240-255.
- Beittel, Kenneth R. (1978). Qualitative description of the qualitative. In: *Presentation on art education research*, Montreal: Concordia Univ.
- Beittel, Kenneth R. (1979). Unity of truth, language, and method in art education. *Studies in Art Education*, 21 (1), 50-56.
- Balázs, Béla. (1924). 『視覚の人間』(佐々木・高村訳) 創樹社 1984 33頁
- Broudy, Harry S. (1971). Enlightened preference and justification. In: R.A. Smith (ed.), *Aesthetics and problems of education*, Urbana: University of Illinois Press.
- Broudy, Harry S. (1978). The arts as basic education. *The Journal of Aesthetic Education*, 12 (4), 21-29.

- Bruner, Jerome S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press, 1975, p.33.
- Bruner, Jerome S. (1962). *On knowing—Essay for the left hand*. Atheneum: New York, 1971, 59–74.
- Bruner, Jerome S. (1971). 『教育の適切性』(平光昭久訳) 明治図書 1972 193—209 頁
- Chapman, Laura. (1967). Guidelines for art instruction through television for the elementary schools. In: National Center for School and College Television.
- Copeland, Betty D. (1983). Art and aesthetic education learning packages. *Art Education*, 36 (3), 32–35.
- Efland, Erthur D. (1984). Curriculum concept of the Penn State Seminar: An evaluation in retrospect. *Studies in Art Education*, 25 (4), 205–211.
- Eisner, Elliot W. (1969). *Teaching art to the young*. Stanford: Stanford University.
- Eisner, Elliot W. (1972). 『美術教育と子どもの知的発達』(仲瀬他訳) 黎明書房 1986
- 藤江 充 (1978) 「モノ」と「エス」についての構想『比較思想研究』(比較思想学会編) 第 6 号
- 藤江 充 (1984) 東西の美の姿『芸術と民族』(山本正男監修) 玉川大学出版部
- 藤江 充 (1985) 美的教育と社会『美術教育学研究/第 2 巻』玉川大学出版部
- 藤江 充 (1986) 美術教育と「美術すること」『美学・芸術学の現代的課題』(東京芸術大学美学研究室編) 玉川大学出版部
- Gardner, Howard. (1983). Artistic intelligence. *Art Education*, 36 (2), 47–49.
- Getty (1985). *Beyond creating: The place for art in American schools*. Los Angeles CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Greer, Dwaine W. (1984). A discipline-based view of art education. *Studies in Art Education*, 25 (4), 212–218.
- Good, Carter V. (1959). *Dictionary of education*. McGrawhill Book Company.
- Heinig, Peter. (1976). *Kunst Unterricht*. Bad Heilbrunn. s.27.
- Henckmann, Wolfhart. (1986). Artefakt und asthetischer Gegenstand. 『美学・芸術学の現代的課題』(東京芸術大学学研究室編) 玉川大学出版部
- Hubbard, Guy. (1973/1981). *Art: Meaning, method and media*. Coronado Publishers.
- Junker, Hans D. (1930). Die Reduktion der ästhetischen Struktur—Ein Aspekt der Kunst der Gegenwart. In: H.K. Ehmer (hrsg.), *Visuelle Kommunikation*, Dumont.
- Kant, Immanuel. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*. Philipp Reclam jun., Stuttgart, 1968. s.844. 『純粋理性批判』(篠田英雄訳) 岩波文庫 (下巻) 127 頁
- 金子孫一 (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
- Kaufman, Irving. (1963). Art education: A discipline? *Studies in Art Education*. 4 (2), 15–13.
- Lanier, Vincent. (1983). Beyond aesthetic education. *Art education*, 36 (6).
- Logan, Frederic. M. (1963). Is there a discipline of art education? *Studies in Art Education*, 4 (2), 10–14.
- Lund, Grant L. (1986). A call for reasonableness in art education. *Art Education*, 39 (2), 49–51.
- Mattil, Edward L. (1966). *A seminar in art education for research and curriculume development*. University Park: Pennsylvania State University.
- 中岡哲郎 (1970) 『人間の労働と未来』中公新書
- 中井正一 (1975) 『美学入門』朝日新聞社
- 岡田三郎 (1985) 視覚的思考と感性『美術教育学研究/第 4 巻』玉川大学出版部
- Otto, Gunter. (1968). *Kunstpädagogik und Kybernetik – Fragestellungen und Ansatz*. In: H. Ronge (hrsg.), *Kunst und Kybenetik*, Dumont. s.74–79.
- Packard, Sandra. (1984). Contempolary reform and the contents of curricula. *Studies in Art Education*, 25 (4), 265–270.

美術教育にディズプリンは存在するか？

- Read, Herbert. (1955). 『アイコンとイデアー人類史における芸術の発展』（宇佐見英治訳）みすず書房 1957
- Read, Herbert. (1966). 『芸術教育による人間回復』（内藤史朗訳）明治図書 1972
- Rubin, Judith A. (1978). *Child art therapy – Understanding and helping children grow through art.* Van Nostrand Reinhold, New York, p.16.
- 佐々木 享(1979) 科学と技術と技能『講座・日本の学力/第8巻』日本標準
- 佐藤三郎(1986) 『ブルーナーの「教育の過程」を読み直す』明治図書
- Schwab, Joseph J. (1962). The concept of the structure of a discipline. *The Educational Record*, July 1962, 197–205.
- Sedlmayr, Hans. (1977). 芸術・非芸術・反芸術（武藤・斉藤訳）『比較芸術学研究/第6集』（山本正男監修）美術出版社
- 柴田義松（1981）『教科教育論・教育学大全集/第31巻』第一法規出版
- 竹内敏雄（1974）『美学辞典・増補版』弘文堂
- 山本正男（1966）現代美術教育に望むもの『美術教育学への道』玉川大学出版部 1981
- 山本正男（1983）感性の論理について『理想』理想社 1983年4月号
- Zeller, Terry. (1984). “A nation at risk” – Mandate for change in arts education. *Art Education*, 37 (4), 6–9.