

M. グリーンの美的教育哲学

— リンカーンセンターインスティテュート「美的教育」プログラムへの反映 —

桂 直 美

Maxine Greene's Philosophy of Aesthetic Education: The Influence on the Lincoln Center Institute's Aesthetic Education Program

Naomi KATSURA

1. はじめに

本稿の目的は、米国のリンカーンセンターを舞台として30余年にわたって開発されてきた「美的教育」の特徴を、そのプログラムの基礎となっているマキシ・グリーンの芸術哲学および「美的教育」の哲学を中心に読み解くことである。これまで筆者は、米国1970年代の「美的教育」カリキュラム開発について研究してきた。そこでは、70年代「美的教育」がデューイの芸術哲学をその理論的基礎としていながら、開発されたカリキュラムの次元ではデューイのいう芸術作品を経験する主体の能動性を捉えることができず、平板なカリキュラムになってしまったことを指摘した¹⁾。これに対し、グリーンの「美的教育」論とリンカーンセンターでの美的教育の実践は、同様に70年代に始まりデューイの芸術論に深い影響を受け、学校での芸術教育実践をめざして展開しながらも、リンカーンセンターインスティテュートという社会教育組織をベースとして、アーティストと連携し、教師と協働でワークショップ形式の授業を行うという独特の教育方法を持っており、70年代の美的教育とは大きく違うものとなっている。しかしこのような違いを、単に実施組織や人の違いに帰してしまうことでは、この「美的教育」の特徴は十全に把握されない。そうした教育方法を要請するものとしての美的教育哲学のレベルで何が違っているのかを明らかにすることが本稿の課題となる。

問題の所在：芸術教育の意味

学校教育において「楽しい授業」の言説の氾濫と一体となって、学問性や芸術性の追求がおろそかになりがちであるという傾向が生じているのではないだろうか。とりわけ、「技能教科」であり「活動中心」型の授業であると考えられる音楽科教育では、もっぱら

「楽しむ」が強調された結果、芸術作品の出会いを通して、子どもの何がどのように変わったか、いかなる成長をめざしているのかが問われなくなっている傾向にあるのではないかという危惧がある。松下(2003/2006)は、80年代、90年代の「楽しい授業・学校」論が、「学校制度の構造的な危機や矛盾を打開しようとする関心にも支えられ」ており、「子どもが喜んで受け入れるソフトな管理の道具としての機能」をも持っていきようになったと指摘している²⁾。学問や芸術に本来的に内在する楽しさとは異なる関心によって「楽しさ」が強調されてきたのである。そのような享樂的な楽しさが肥大化する一方、芸術作品との出会いと呼ぶほどの芸術性の追求は、授業内で必ずしも行われなくなってきたと考えられる。さらに、一定の「学習」が保障されなければならない「主要五教科」の授業にたいして、「体験」をすることで楽しみを得られる「技能教科」という誤った二分法があるゆえに、「技能教科」とされる音楽科教育や美術科教育には、こうした問題点が一層濃縮されて表れてくるといえる。このことが、芸術教育における知性的なアプローチを封じているだけではなく、芸術作品との出会いを通して学び手がどう成長していくかを見とる視点を封じたまま、楽しさを追求する風潮を助長しているのである。

「美的教育」の理念とカリキュラム

日本の学校教育では、その草創期から、音楽科と美術科教育が独立の教科教育として位置づけられてきた。この二つの教科教育が、それぞれ音楽、美術の専門家の領域を背景として存立し、「芸術教育」を担うものとされてきた。しかし、このような分科的アプローチではそれ以外の芸術表現様式がカリキュラムに入らないばかりではなく、個別の実技を習う時間という共通理解が生じるために、そうした実技の向こうにある芸術表現へのアプローチが行われにくくなる。目に

見えやすい触知可能な制作物やパフォーマンスによって教科教育のプロセスや結果を捉えがちとなるのである。いかえれば、表現技能や実技とは相対的に独立した芸術理解、より深い理解に基づいた表現と鑑賞という、芸術教育としての方向性が探究されにくかったといえよう。その結果、「芸術教育」は、学校外で行われるより専門的な習い事や音楽教室などに任されており、学校ではそれよりも、すべての子どもに楽しみと満足を与えることのできる、より大衆的な活動型の授業が望ましいと考えられがちとなるのである。

これに対し、戦後米国における「美的教育」の一連の研究は、音楽、美術、ダンス、演劇というように専門家の活動に併せて細分化された教科構成をすることで見逃してきた、芸術作品との邂逅による「美的経験」に着目してきた³。芸術作品そのもの「について」の教育ではなく、楽しむという主観的な経験でもなく、芸術作品と主体の相互作用がもたらし得る「美的経験」が即ち生徒の成長として、教育の目的と考えられたのである。

本稿の方法と研究範囲：

「美的教育」については、教科の枠組みの中で考える従来型の芸術教育か、多様な芸術を包含して実践される総合芸術教育かという領域概念としての議論は存在する。しかし本稿では、カリキュラムにおける領域の次元で論じるのではなく、それを考える基礎としての芸術教育哲学としてこれを論じたい。リンカーンセンターインスティテュートの美的教育は、リンカーンセンターから学校に派遣されるティーチャーアーティストと学校教師が協働でワークショップを実施するという形式を主要なものとしており、70年代の「美的教育」プログラムと見かけ上極めて異なるものになっているが、こうしたワークショップ形式の実践スタイルを含めたリンカーンセンターの教育プログラムに方向性を与えてきたものとして、グリーン⁴の美的教育哲学がある。グリーンは、この美的教育プログラムの30年来の理論的な指導者であり、現在リンカーンセンターの座付き哲学者（philosopher-in-residence）である。

その著作から、「Variation on a Blue Guitar」を主要な対象として検討する。この書は、リンカーンセンターに集った教育者たちを対象に、毎年のワークショッププログラムを念頭において述べられた講演のアンソロジーであり、芸術哲学として読まれるだけでなく、教育方法にも言及するものとなっているため、リンカーンセンターインスティテュートの美的教育プログラム（以下 LCI 美的教育プログラムと略記する）の特徴を理論的基礎の次元で抽出することができると思われる。

次に、これと対応する 1970 年代型美的教育カリキュ

ラム研究に大きな影響を持った理論的支柱として、リーマー（主として音楽科教育）、アイズナー（主として美術教育）の両理論を取り上げ、これとの違いを描出することにより、LCI 美的教育の特徴を明確にすると同時に、それが今日の学校教育に対して持つ示唆に言及したい。

2. 美的教育とは何か

経験主義から学問中心主義への転換が唱えられた 60 年代のカリキュラム開発運動の余波の中で、デュレイの芸術哲学、S. ランガーの芸術哲学などを源泉とした哲学的研究と、総合芸術教育カリキュラムを研究発展させたのが、70 年代の「美的教育」論であった。この時期に開発されたカリキュラムには、包括的な芸術教育カリキュラムをめざした CEMREL（中央中西部地区教育研究所）による「美的教育カリキュラム」⁴や、音楽という単独の教科の中での「美的教育」の実施をめざし、B. リーマーが指導的に開発にたずさわったシルバードット社の音楽教科書⁵、E. アイズナーが中心となって開発された美術教育プログラム「ケタリング・プロジェクト」⁶などがある。音楽、美術、ダンス、演劇などの個別の芸術領域にとどまらず、それらを総合的、包括的に扱い、あるいは相互に関連させて取り上げることによって、芸術作品を芸術作品としてアプローチしやすくなるという、総合芸術的アプローチが「美的教育カリキュラム」に共通する顕著な特徴であると言える。教育学研究事典における「美的教育」の項目を執筆したアイズナーは、「美的教育とは、音楽教育・美術教育・舞踊教育・演劇教育といった、専門家組織をもつ人々がいる分野の教育（教科教育）とは異なり、それら多様な領域の人々が一つの共通の関心を寄せる、研究と実践の領域である」と述べる⁷。他方、音楽科教育の領域内で実施する「美的教育としての音楽教育」を提唱したリーマーは、美的教育の要件として「音楽教育の本質と内容が、芸術としての音楽の本質と内容によって決定される」⁸ことをあげている。このように、総合芸術的アプローチとは、必ずしもカリキュラム上の内容領域区分の次元で定義されるのではなく、芸術教育の目的と方法の次元で新しい類型をめざした研究と実践であるといえよう。その利点は、音楽、美術といった個別の表現領域を越えて「芸術とは何か」というメタ思考を持つことにより、個々の作品を芸術として経験することをめざしやすくなるということにある。

第二に、一つの芸術作品を表現的にしている特徴的な表現要素に着目し、表現形式の美的な感受を育てるという教育方法上の特徴が、美的教育の共通点として

あげられる。リズム、色彩、形式といった表現の要素ないし特質は、多様な芸術表現領域の間に共通している。個々の領域に閉じるのではなく、別の芸術領域の作品と関わらせ対照させることで、それら表現的要素や特質が一層着目しやすくなると考えるのである⁹。

これら一連の「美的教育」研究の貢献として、第一にデューイの芸術哲学に共鳴しながら、絶対表現主義的美学の立場をとり、日常の見慣れた光景や事物の中にも新たな側面や性質を開示するという点で、「すべての人にとっての」芸術の意義を捉えたことがあげられる。第二に美的鑑賞における芸術作品の構成要素に着目した教育方法、カリキュラムの開発を通して、芸術における美的経験の教育可能性を強調したことがある。「美的教育」論は、芸術教育の目的（芸術による教育）と教育方法（芸術への教育）を示したのである¹⁰。

しかし、カリキュラム開発の実際が教材と評価用具の開発に傾斜した結果、カリキュラムや教育実践が、美的教育哲学において展開された理想と乖離したものとなっていったことが指摘される¹¹。

（1）グリーンの「美的教育」哲学

グリーンの理論には、先に述べたような「美的教育」論としての特質が表れている。芸術の経験がすべての生徒に新しい視界を開示するという意味で、すべての子どもへの芸術教育の目的を示した点、また作品を芸術として経験するための導きを、その作品の表現上特徴的な表現要素に焦点を当てることで行っていくとする点である。この理論に示唆されながら、およそ30年ほどに亘ってリンカーンセンターをベースとしたカリキュラム開発が展開されてきた。

グリーンは、美的教育を次のように定義する。

「美的教育とは、芸術作品のうちにある気づかれ得るものに気づくように援助することによって、また芸術作品が生徒たちに様々な意味で意義深いものとして成就されるような仕方作品に命を与えることによって、芸術作品を鑑賞する力、省察する力、文化的、参加的に芸術にかかわる力を育てる意図的な営みである。それが成るとき、経験の中に新たな関わりがつけられる。新たな型が形成され、新たな視界が開けるのである。」¹²

ここには、第一に作品を知覚する力を育てるという美的教育の目的、第二に、芸術作品を、「成就される」べきものと捉えるダイナミックな芸術観、第三に、芸術の経験が拓く新たな視界という「美的教育」の特徴が述べられている。この三点について、より詳細な記

述を検討していきたい。

1) 知覚の能動性

グリーンは、「知覚すること」を主体的で能動的な活動と捉えている。それは鑑賞活動をしているのか、創作活動をしているのかという生徒の活動のレベルでの受動-能動の区別に対応するものではない。グリーンは言う。

一つのダンスや絵画やカルテットといった作品を知覚することは、それを取り入れるということであり、そこへ出向いていくということである。

ここで求められている活動とは、われわれの時代の特徴となっているような（中略）受動的な見つけ方からはもっとも遠いものだ。知覚するとは、あるものの全体を探っていくってそれが目に見えるようになってくるといった、一つの能動的な活動なのである。¹³

芸術作品を知覚する(perception)ということが、一般に考えられるような受動的なものではなく、こちらから能動的に取り込む(taking in)のであるという。ここには、デューイの「知覚」概念が響き合っている。デューイは芸術論において次のように述べている。

私たちは、鑑賞者は完成された形にあるものをただ取り入れるだけだと思いがちである。この取り入れる(taking in)ということが創作家の活動にも比肩すべき活動を含んでいるのだとは考えない。

しかし、受け入れるとは単なる受動性ではない。受容性も、一連の反応的行為からなるのであって、その積み重ねによって客観的な完成にいたるのである。そうでなければ、そこにあるのは知覚ではなく、認識(recognition)にすぎない。この両者の違いは莫大である。認識とは、知覚が自由に展開する前に止められてしまったものである。認識の中には、知覚する行為の端緒が含まれる。しかしその端緒は、認識対象についての十全な知覚に向かって発展するのに役立つということはない。なにか他の目的に役立つ地点でストップされてしまうのである。(たとえば、通りで人であって認識するのは、挨拶をするために、あるいはその人をさけるためにその人を認識するのであって、その人の様子を見ようとするのではないように。)¹⁴

デューイが「認識」と対比しながら述べているように、「知覚」ということは、あらかじめ分かっているものを再認する「認識」(recognition)とはおよそ異なり、作家が行うような動的な行為である。知覚することによって、最終目的としての認識に至るといった通常的手段と目的の関係が、デューイにおいては

知覚が中絶されたものが認識に過ぎないというように転倒させられているが、グリーンもこのような捉えを継承し、既にあるものの再認を越えて自由に発展すべき知覚を、教育活動の中で促そうとするのである。このことが次のような記述を生み出している。

知覚するということが進行しているとき、そこにまだ見ぬものがあるという感覚、いまだ開示されていないものがあり得る、という感覚がある。¹⁵

芸術作品との関わりはグリーンにとって、つねにそこに向かっていくものとしてしか捉えられない、動的な概念となっている。すなわち、固定的な教育目標や到達目標に準拠した評価といった概念とは相容れない、芸術経験の性格がここに捉えられているのである。

2) 動的な芸術概念

このことを作品の側から考えると、「芸術作品」はそれ自体としてすでにあるものではなく、見るものと作品との間の持続的な相互作用の中で、また意図的に周到に用意された関わりの中で初めて、成就、達成されるものと捉えることになる。こうした動的な性格を強調する故に、既にあるものから目標・目的を予め取り出して教授活動を構成し、目標に照らした評価を行うというステップがとれなくなる。このような芸術の概念に即して考える時、「教育」という概念も、現行の学校における芸術教育カリキュラムとは異なるものにならざるを得ないといえる。

それゆえに、グリーンは、既存の学校システムを前提とすることなく、まずは「教育」とは何かという問いに戻るのである。LCI のためのレクチャーにおいて、グリーンは次のように述べている。

私たちが興味をもっているのは、学校教育にはなく教育にである。未だ探究されていない可能性にあって、予見可能なもの、定量化可能なものではない。社会的制御と考えられているところのものに興味があるのではない。

私たちにとっては、教育とは、世界を新しい仕方で見たり、聞いたり、感じたり、動いたりすることを始めるということである。教育とは、特別な種類の省察性、表現性、であり、新たな意味に向かっていくことであり、学ぶことを学ぶということである。¹⁶

既存の学校教育制度においては、教育内容が予め定められ、事前に措置された教育目標を指標として教育の結果を評定することが求められる。しかしグリーンが言う「教育」は、必ずしもこうしたものに馴染まず、むしろ新たな意味を産み出すという営為を学びと捉え

ることがここに表明されているといえよう。

3) 所産としての「美的経験」の意味/在り方

「美的教育」の定義については、従来の「美的教育」論の共通理解を踏まえながらも、そこにとどまらない。芸術鑑賞教育としての従来の「美的教育」を越えて持続する経験を問題にしようとしている。

もっとも単刀直入に言えば、美的教育とは、いくつかの芸術に対して、より識別された鑑賞と理解を教育する、というものである。

美的教育に従事した我々の最初の関心は、生徒にどうやってより能動的な感受性を育てるかというものであった。(中略)しかしこれは、出発点である：芸術が何であり何を意味するのかを内側から感じるということは、この種の経験は、さらにその向こうにある啓発的経験のための基盤となるのだ。¹⁷

芸術作品に、芸術作品として向き合うことをめざし、そのために必要な感受性を育てるというのが、70年代の「美的教育」論の中心的な関心事であった。しかしグリーンはそれを「出発点」と述べ、その向こうにあるものへと向かおうとしている。すなわち、グリーンにおいて「美的経験」は単に作品の知覚にとどまるものではなく、知覚したものを具体化して自分のものにするという局面を含むと考えられる。その記述には次のような部分がある。

「一つの完全なものとしての芸術作品そのものに着目することから、私たちがその作品に自分とのつながりを感じ、今ここにあることを意識する瞬間へと目を移す時に、そこに何があるかについて思いを致すべきである。つまり、私たちが知覚したのに対して自分の想像力を働かせることによって、具現化して、自分自身のものとする時に。」¹⁸

70年代の多くのカリキュラムが示したような、作品の中の知覚、感受されるべき特徴というのは、グリーンにおいても強調されていて、そこに着目することで作品を一つの総体としてより深く味わおうとする。しかしグリーンにおいてはそれは芸術経験の出発点に過ぎないのであって、自分の想像力を働かせ、芸術作品の前にたたずむ自分の「いま、ここ」に目を移す時間までが含まれてこそ、芸術作品は現実のものとして具現化され成就されたと言えるのである。

(2) カリキュラム概念と教師の役割

1) 創発的カリキュラム

すでに述べたように、芸術作品とは、第一に人間の

意識との出会いの中で立ち上がるものであり成就されるものであった。また、美的経験は作品の前に立つ自分自身のイマジネーションをどのように働かせるかという、鑑賞する者の主体的関与にかかっているものと考えられている。このような芸術の本質に立脚しようとするところから、カリキュラム概念も変容することとなる。グリーンは、「これまで私たちが教えられてきたような通常の教授計画というのは、おそらく再考されなくてはならないだろう。予め目標/到達目標を決定するような方向性は、うち棄てられなくてはならない。」という。生徒の経験に先立って走るべきトラックを事前に想定するという事はできないからである。目標やその作品の「善さ」というものが子どもの学習活動に先立って既に決定されており、また予め決定された目標を指標として学習成果を個人別に評価するという近代学校の教授＝学習システムの枠組みと、「美的教育」のカリキュラムは相容れないものとなる。それは、「創発的なものではなくてはならない」とグリーンは言う。

私たちは教室内で、生の、それでいて理解に基づいた芸術との出会いの中に生徒を解き放つ、そういう状況をつくりたい。可能な限り、もっとも豊かな種類の経験をさせたい。選択が成されるようにしたい。(中略)

(教室で)起こることは、創発的なできごとと考えられなくてはならないし、可能性の実現と考えられるべきである。なにが起こるかは、事前に計画することができず、予言されることもできない¹⁹。

そうであるゆえに、「美的教育におけるカリキュラムとは、常にプロセスにある」ものである。これが、LCI 美的教育において、70年代の「美的教育」のような9学年にわたる学習内容や教材を事前に定式化した、学習計画としてのカリキュラムを持たない理由である。どの学年レベルであれ、アーティストと教師の連携によって、子どもたちのために一つの芸術作品を選び出すところからはじまり、その作品を巡って様々な芸術表現様式を導入した活動が計画され、子どもと教師とアーティストの間にワークショップの形式で経験される、そうした学びの履歴全体が、LCI 美的教育のカリキュラムとなるのである。

2) 学びのリズムと、学びの空間の拡大

美的教育プログラムに共通する特徴として、一つの作品を表現的たらしめている特徴的な要素を取り上げて生徒に着目させるという教授上の方法がある。生徒がまず作品そのものに向かい鑑賞した後、主要な学習内容として、その作品について学ぶべき表現要素へと

注意を向けることになる。

デューイはすでに、美的鑑賞の中に陶酔と識別のリズムがあることを指摘している。まず始めに陶酔の段階がある。これは言い換えれば、作品全体を貫き、個性的な全体として作品をまとめ上げているような浸透的な質を経験する段階である。この段階はいつまでも続くのではなく、もしもこうして全体への意識という個人的な経験を保持し培うならば、おのずから「識別」の段階に移行するものである。この段階は、より高い陶酔の段階へ昇るための中間的期間である。デューイは「この識別の結果が美的教育に決定的に寄与する」²⁰と述べる。

このように作品に出会い鑑賞する時のリズムの捉えはグリーンの美的教育も同様である。最初はより受容的な出会いがあり、次にティーチャーアーティストがファシリテーターとしてワークショップをリードしていくことによって、生徒たちはより能動的に、また分析的に作品を見るよう導かれる。しかし従来の「美的教育」研究がこの分析的な段階により集中しているように見えるのに対して、グリーンは、あまり言及されてこなかったその前後の段階、すなわち作品との出会いの部分に、より意識的に言及しているように思われる。例えば最初の受容の段階についてグリーンは次のように述べている。

大事なものは、それらの知識は我々の芸術作品との出会いの瞬間に意識の前面に出ている必要はないのだということである。もし前面に出ていると、我々は意識をそらしやすく、とらわれがちになる。私たちの(芸術作品への)注視は、拡散しがちになるのである。

虚心に作品と向かいあうことの重要性を、グリーンは生徒についても教師についても説いている。受容—分析—受容、あるいは鑑賞—研究—鑑賞というリズムの面だけを見ると、70年代美的教育と共通していることができるが、グリーンにおいては力点の置き方とその時間の広がりという点が違っている。グリーンはさらに、「生徒が教室を離れたときに、素晴らしいことが起こる」と言い、学びの時空間を、授業の時間と教室という空間に限定していない。

芸術家が、芸術作品(中略)についてのワークショップを行う時、素晴らしいことが起こる。また、芸術家が去った時にも、素晴らしいことが起こる。われわれは、生徒が教室を離れたとき、彼らが教えられたことを越えて進む時に、何が起こるだろうかと、ただただ興味をもたずにおれない。学びの多くが後から起こるということを私たちはよく知っている。若い人が例えば、廊下の端まで歩いたときふとジェ

スチャーをやってみる、だれかがピアノやギターで、モーツァルトのテーマを弾いてみたりしている。だれかが家の鏡のまえて、対話をまねてやってみようとする。このように解放される瞬間を人々に与えるような状況を、どうやったらつくることができるだろうか²¹。

このように述べて、芸術作品との邂逅によって個人の中で起こる変容までを芸術教育と考えるグリーンにおいては、学びの時間・空間も授業時間と教室には閉じない。それは、グリーンが芸術の意味を、一人ひとりの実人生の中に統合された姿で見ようとしているということから必然的にもたらされるものであると言っている。良い。

3) 教師の役割

したがってまた、教師の役割にも変容は及ぶことになる。生徒に芸術作品に対面させる時の教師の役割を、グリーンは「批評家—教師」という呼称で表現している。生徒が芸術作品についてよりよく気づくようにするために教師が教室で語る語りは、ある意味で批評家的な役割のものになるからである。例えば、生徒たちが作品それ自体に注目するのを援助できる言葉を持たなくてはならない。様式についての知識、その作品を表現的なものにしていく一つの要素がどれだけ特徴的であるかを語るができなくてはならない。芸術が何であり、何であり得るのかという明晰な考えをもっていないとできない。芸術作品を注意深く見ること、まずは教師自身が「気づかれるべきもの」に気づいていることが前提となる。批評家と呼ぶに値するほど、教師自身がその芸術作品に真摯に向かい合いそれを自分のものにしていくことを、グリーンは要求しているのである。

さらにグリーンは、教師自身が授業に望む時の姿勢について、教師として教室に行く前には既に知っている作品を改めて読み直すという例を出して、次のように述べている。

それは、私自身を 20 世紀の通常世界から引き離すためだけでなく、これまでに読んだ多くの批評を、脇に押しやるためである。(中略) 最初の印象は、何年もたった後でさえも、矯正することはできない²²。

グリーンにとって教師は、生徒に対して「自分自身がその作品を旅する」ようにと促す役割をもつ者であるが、そのために教師がその作品の表現的な意味を、自分自身であらためて探し出そうとすることが必要なのである。既に知っている作品であっても、教室に行

くまえに、自分自身のこの作品への反応をもう一度沈思黙考する。これまでに読んだ多くの批評をとりあえず頭から追い出し、脇へ追いやる必要があるという。教師自身が先入見を取り去って、いかに虚心に向かい合うことができるか。予め持っている知識を振り回すことなく、子どもたちと同じように、その作品に向かい合うと同時に素の自分と向かい合う、という厳しい要求を教師はつきつけられているといえる。グリーンはさらに言う。

私たちが美学的な思考に親しんでくるほどに、私たちは、自分の批評的な判断の下によこたわっている仮定を見つめることに熟達してくる。すなわち、芸術の本質や芸術の場所についての仮説であり、あるいは美や意味や主題や形式についての仮説である。私たちが教室で行う語りとしての批評は、常にこの種の一定の仮説の上に立っている。そのことを明瞭に知ることは、啓発的であり自らを自由にするのでさえあって、私たちがどこに立っているのかを明確化することになるのである。²³

教師は、教える—教えられるという関係で生徒に向かい合うよりも、まず芸術作品に向かいあう。その芸術との対話や批評や美学的考察が、教師自身にとっても、生徒にとっても同じように、自己省察につながるものとなるはずである。自分自身の持つ仮定や前提への気づきにより、人はより自由になるとグリーンはいう。芸術の意義はグリーンにおいて、このような自己省察と自己変革の次元で捉えられていることがわかる。

3. 70年代「美的教育カリキュラム」との違いから見えるもの

(1) 芸術作品との出会い: 「一つの作品」への焦点化
一つの複雑な全体として、丸ごとの芸術作品と出会うことが強調されているのが、LCI 美的教育の第一の特徴であるといえよう。「一つの作品」に焦点化するアプローチは、70年代美的教育よりもはるかに明確である

70年代のカリキュラムは、学ばれるべき概念、要素などが、カリキュラム内容やカリキュラムの構成原理として重視された。それが一つの作品に先行しており、その内容に併せて作品が選ばれる、というように、学習目的に対して作品が二次的であった。グリーンにおいては、学習目的は一つの芸術作品の経験に先立って決定され得ないものである。その作品を作品として最も深く味わうために、どのような表現要素が特徴的であるか、ということが二次的に決まってくるが、その逆ではない。教師とティーチャーアーティストが

作品を選ぶ原則は、子どもたちがより意味深く経験ができる作品は何かというものである。子どもたちの先行経験や現在の経験に照らして、教師との相談で決定されることになる。

また、一つの作品にアプローチする際の入り口を、教師とティーチャーアーティストのブレインストーミングでなるべく多く探すということが心がけられる。多様な生徒との授業においては、作品へのアプローチも多様である方が望ましい。こうした考えも、70年代の美的教育カリキュラムにはなかったものであり、一つの芸術作品という存在自体を重視した故の特徴であるということが出来る。

(2) 数値化や標準化を拒む動的なプロセス

すでに見てきたように、グリーンは私たちが慣れ親しんできたカリキュラムの概念を変えなくてはならないだろうと指摘し、数値化される評価よりもはるかに大事なものがあると言う。

批評的なプロセス、わかるようにするプロセスは、重要なものである。

われわれがさいごにたどり着く結びのプロセスよりもはるかに重要であるし、ましてや、測定可能な成果よりもずっと重要である²⁴。

米国70年代の美的教育論は、60年代に始まった大規模なカリキュラム改革・教材開発運動の余波の中にあって、目標・学習内容・到達度の評価といったものを目に見える形で言語化して記述したり、定量的な把握をすることが求められた。ベネット・リーマーによる美的教育カリキュラム（教科書と教材をセットで開発したもの）では、各単元毎の評価用具としてチェックリスト付きのリスニングテストが作られ、行動目標という言葉さえ用いられている。この時代の美的教育カリキュラム研究においては、既存の学校教育カリキュラム制度が大前提となっており、グリーンのように芸術の性質からカリキュラムの在り方を問い直すというステップを持ち得なかった。逆に、教えられることと教えられないことがあるとして、芸術作品と対面した最初と、分析的な学習活動を通してあとにもう一度芸術作品に向き合う経験の部分を、教師の手の触れられないものとしてしまい、その中間におかれる分析的な活動だけを教育できる範囲としたのである。すなわち、既存の制度にあわせたために、芸術教育における「教える」teachingという言葉の意味を矮小化してしまったということが出来る。

(3) 美的経験概念

そうした70年代美的教育カリキュラムとは対照的に、グリーンの美的教育においては、分析的な活動は美的経験の一部にしかすぎず、作品と対面する経験のもっとも始めの部分から、分析的検討を通過した後の経験までを含む。グリーンにおいて「美的経験」は単に作品の知覚にとどまるものではなく、知覚したものを具体化して自分のものにするという局面を含むのである。さらに、その局面に働きかける教師の役割を具体的に捉えているところが70年代の美的教育プログラムとの違いとして重要である。それは70年代の美的教育カリキュラム開発運動において、「教えることのできない」局面として分けることにより、事実上教師からの関わりかけを切り捨ててしまった部分である。リーマーは次のように述べている。

こうした要素、すなわちメロディー、ハーモニー、リズム、音色、テクスチャ、形式の表現的な質は、まったく客観的なものであって、特定し、名前をつけ、操作し、討議し、文脈から取り出し、また戻したりすることができる。(中略) 音楽の美的要素への感情に満ちた反応は実に言語に絶したものであるけれど、その反応を喚起する要素はそうではない。²⁵

リーマーは物的世界に属するという意味での表現形式の客観的側面を、デューイの考え方に依拠しながら強調した一方で、主体の参与をそれと切り離して捉えていた。リーマーがいうような、文脈から切り離して取り出し、記述的な言葉で説明し操作するという活動は、むしろ「経験から遊離した存在を背負わされているような事実一般」へ向かう活動となりやすく、デューイのいう再認(recognition)におわる活動となりかねない。

筆者はかつて次のように述べた。

児童が作品と出会った時の「私的経験を保持し、培う」という重要なプロセスを教師はどのように見取るのか、理屈抜き直接的印象が最初に生じ、それを育むことで自然に識別の段階へ移行するということをどのように保障しようとするのか。こうした意識が教師やカリキュラム作成者の側になければ、デューイが警告するうように「手段の分析が目的の享受に取ってかわり」、あるいは「制作の手法の点だけから絵画を見て、手段が目的から遊離したものとなって、美的認識とならない」という状態に陥りやすいといえる²⁶。

このように、70年代美的教育がそもそも教師の関与の及ばないものと決めてしまった部分に、ワークショップという形式で教師とアーティストが働きかけようと

してるのが、LCIの美的教育プログラムであると考えられることができる。このことが70年代のカリキュラムにできず、グリーン等のカリキュラムにおいて可能になるのは何故であったのか。それは、グリーン等が、芸術作品を成就されるべきものとしてとらえたために、カリキュラム開発も学校授業空間に限定されない一般の芸術享受体験や、アーティストたちが自分自身芸術作品とどのように出会い向かい合うかということモデルとして、子どもの芸術経験がプランニングされていくプロセスとなったからである。ゆえに、予め設定される目標、あるいは知識や「善さ」を教師が子どもに伝えるという近代学校教育制度に埋め込まれた概念システムにとらわれなかった。また、仲間と協働で学び、集合的な美的経験を追求する形式となっているので、生徒を個別に測定する、個人間の競争を前提とする評価システムもここでは斥けられているのである。

まとめ

グリーン理論と、それに基づくLCI美的教育プログラムは、アーティストや一般の人が芸術に向き合う美的経験をプロトタイプとして、芸術の本質に忠実に子どもの学びを構成しようとするカリキュラムづくりであることがわかった。70年代の美的教育は、既存の学校教育の枠組みを疑うことなく、それに合わせたカリキュラムを発想したために、「芸術教育」の概念を矮小化する結果となった。デューイの芸術教育の理念に基づいていながら、それを表現し具体化する芸術教育実践とカリキュラムにはなりえなかったのである。しかしLCIのカリキュラムは、芸術経験作品そのもの、ないし鑑賞者のみに帰することなく、一つの芸術作品を、作品と見る人との間の継続的な相互作用の中で成就されるべきものと捉えた。そのために、批評家やアーティストの芸術との関わりをモデルとして、芸術の教育的な力とは何かを問うところから出発することができ、芸術経験をより深めるための学びを組織しようとした。そのことが「教育」とは何かという問いをもたらし、教授=学習システムという現行のスキームの不十分さを照らし出しているのである。

注

- 1 桂直美(1993) 米国1970年代「美的教育」論におけるデューイ芸術論の影響、日本デューイ学会紀要 第34号、1993年6月、7-15頁
- 2 松下(2003/2006) 楽しい授業・学校論の系譜学—子ども中心主義的教育理念のアイロニー—、広田照幸監修『リーディングス日本の教育と社会 第1巻 学力問題・

- ゆとり教育』日本図書センター、313-330頁
- 3 これについては、実技・活動主義の教科教育に対して理解と鑑賞に力点を置いたという評価も存在するが、「美的教育」イコール鑑賞教育と捉えるのは、理念を矮小化してしまうことになる。
- 4 岡崎昭夫(1981) CEMRELの美的教育プログラムの開発過程、宇都宮大学教育学部紀要 第1部 31号、51-89頁、(宇都宮大学教育学部〔編〕)
- 5 岡崎昭夫(1983) CEMRELの美的教育プログラムにおける「テクスチャ」単元と「部分と全体」単元について、宇都宮大学教育学部紀要 第1部、宇都宮大学教育学部、第34号、147~163頁
桂直美(1988) CEMRELの美的教育プログラムの授業単元——「音と動きの関連」一、『教育実践研究指導センター紀要』宇都宮大学教育学部、第11号、149-159頁
桂直美(1989) CEMRELの美的教育プログラムの授業単元——「音色」一、『教育実践研究指導センター紀要』宇都宮大学教育学部、第12号、181-191頁
- 5 桂直美(1988) 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、『音楽教育学』日本音楽教育学会、17-2号、14-23頁
- 6 岡崎昭夫、宮崎藤吉(1982) エリオット・アイズナー芸術教育におけるカリキュラム開発のプロジェクト—2—宇都宮大学教育学部紀要 第1部、32号、127~158頁
桂直美(1991) E. アイズナーの「美的教育」——ケタリング・プロジェクトを中心に一、『教育方法学研究』教育方法研究会、第10集、75-95頁
- 7 Eisner, E. W. (1982) Aesthetic Education, *Encyclopedia of Educational Research*, 5th Ed., pp.39-42
- 8 Reimer, B. (1970) A Philosophy of Aesthetic Education.
- 9 桂直美(1989) 米国1970年代「美的教育」における芸術教育の目的観と方法——理論的基礎としてのランガーの芸術シンボル論を中心として一、『音楽教育学』日本音楽教育学会、第19-1号、13-22頁
桂直美(1992) 「美的教育」の哲学的基礎——カッシーラーのシンボル論とランガーの芸術論——、『三重大学教育学部研究紀要(教育科学)』第43巻、15-28頁
- 10 桂直美(1993) 米国1970年代「美的教育」論におけるデューイ芸術論の影響、日本デューイ学会紀要 第34号、1993年6月、7-15頁
- 11 前掲書、桂(1993)
Reimer(1970)
- 12 Greene(2001) Variations p.6
- 13 Greene(2001) p.13
- 14 Dewey(1934/1980) p.52
- 15 Greene,(2001) P.13
- 16 前掲書 Greene,(2001) p.7
- 17 前掲書 p.8
- 18 前掲書 p.11
- 19 Greene(2001) pp.27-28
- 20 Dewey, Ibid., p.146
- 21 Ibid., p.23
- 22 Ibid., p.26

- 23 前掲書 p.25
24 pp.26-27
25 Reimer, Ibid., p.40
26 前掲書桂、(1993)

参考文献

- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. Carbondale, ILL: Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination* (3rd Ed.) New York: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1982) *Aesthetic Education*, *Encyclopedia of Educational Research*, 5th Ed., pp.39-42
- Greene, Maxine. (2001) *Variation on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lecture of Aesthetic Education*. New York and London: Teachers College Press.
- 桂直美 (1988) CEMRELの美的教育プログラムの授業単元——「音と動きの関連」一、『教育実践研究指導センター紀要』宇都宮大学教育学部、第11号、149-159頁
- 桂直美 (1988) 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、『音楽教育学』日本音楽教育学会、17-2号、14-23頁
- 桂直美 (1989) CEMRELの美的教育プログラムの授業単元——「音色」一、『教育実践研究指導センター紀要』宇都宮大学教育学部、第12号、181-191頁
- 桂直美 (1991) 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一、『教育方法学研究』教育方法研究会、第10集、75-95頁
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, CA: Sage Publications.
- 松下良平 (2006) 楽しい授業・学校論の系譜学——子ども中心主義的教育理念のアイロニー——、広田照幸監修『リーディングス日本の教育と社会 第1巻 学力問題・ゆとり教育』日本図書センター
- 岡崎昭夫 (1981) CEMRELの美的教育プログラムの開発過程、宇都宮大学教育学部紀要 第1部 31号、51~89頁
- 岡崎昭夫 (1983) CEMRELの美的教育プログラムにおける「テクスチャ」単元と「部分と全体」単元について、宇都宮大学教育学部紀要 第1部、宇都宮大学教育学部、第34号、147~163頁
- 岡崎昭夫、宮崎藤吉 (1982) エリオット・アイスナー 芸術教育におけるカリキュラム開発のプロジェクト—2—、宇都宮大学教育学部紀要 第1部、32号、127~158頁
- Reimer, B. (1970) *A Philosophy of Aesthetic Education*, NJ: Prentice-Hall.