

# H. S. ブロウディの美的教育論に関する一考察

中村和世

(2003年9月30日受理)

A study of H. S. Broudy's theory of aesthetic education

Kazuyo Nakamura

The aim of this study is to examine critically the nature of Harry S. Broudy's theory of aesthetic education, which is contributed to the development of DBAE theory. This critical examination is taken regarding five topics. First, the influence of Broudy's theory on the development of curriculum theory in art education is identified. Second, the characteristics of Broudy's aesthetic education as part of value education are discussed. Third, Broudy's concept of aesthetic image is understood as critical to his theory of aesthetic education. Fourth, the structure of aesthetic experience is discussed. Fifth, the instructional strategies based on Broudy's theory of education are described. In conclusion, the meanings of Broudy's theory of aesthetic education to the development of Japanese art education are discussed based on the critique of the nature of his educational theory.

Key words: H. S. Broudy, Aesthetic education, DBAE

キーワード: H. S. ブロウディ, 美的教育, DBAE

## I. 研究の目的

本論の目的は、1980年代に提唱され現在米国において普及している美術教育論である「ディシプリンに基づく美術教育 (Discipline-Based Art Education, 以下, DBAE と略す)」に理論的骨格を与えた一人であるハリー・S・ブロウディの美的教育論の特性について明らかにし、日本の美術科教育の立場からその有用性と問題点について検討することである。日本においてDBAEは、従来の制作中心主義の美術科教育を克服し鑑賞教育の充実を図るという観点から、1990年代より研究課題として取り上げられてきた<sup>1)</sup>。ブロウディの美的教育論は、DBAEに関連する主要な美的教育カリキュラム開発プロジェクトにおいて教育原理として適用されているにもかかわらず、彼の全体的な美的教育思想の特質についてこれまで吟味されることがなかった。美術教育のカリキュラム研究の進展が望まれる今日において、DBAEに関与するカリキュラム開発を方向付けたブロウディの美的教育論について検討することが必要であると考え。つまり、彼の美的教

育論の本質を明確にすることによって、DBAEに関与する一連のカリキュラム開発の構造をさらに理解することが可能になると考える。また、ブロウディは、美術教育において未発達の研究領域である情操教育と芸術の問題に取り組んだ教育哲学者の一人であり、彼の美的教育論から情操教育の役割を担う日本の美術・図画工作科を発展させるために有効な考え方が引き出せるのではないかと考える。美術・図画工作科の目標は「美的な価値に向かう感情」を育成する情操教育に向けられているにもかかわらず、表現・鑑賞の両活動がどのようにその目標と結びついているのか曖昧にされているという現状がある。この現状を改善し、建設的に情操教育を計画し実行していくためにブロウディの美的教育論が思想的な手がかりになるのではないかと考える。

ブロウディの美的教育論に関する先行研究には、DBAEに関連するカリキュラム開発の事例である中央中西部地区教育実験所 (Central Midwestern Regional Educational laboratory: CEMREL) の美的教育プロジェクトに彼が関与したことを岡崎が明示している<sup>2)</sup>。

また、中村がDBAEの理論形成においてブラウディの美的教育論が果たした役割をデューイの教育論に基づくエリオット・アイズナーの立場との比較において検討している<sup>3)</sup>。国外においては、バイヤーとラニアのそれぞれがブラウディに対する批判を行っている。両者が指摘している批判点は、ブラウディの美的教育論が包有する形式主義的な本質である。マルクス主義的な立場からバイヤーはブラウディの美的経験論は芸術の政治的・経済的な側面を見逃し現行の思想的体制を維持するものであり、作品に隠されたイデオロギーを明確に意識化するような美的経験が構築されていないことを指摘している<sup>4)</sup>。ラニアは、プラグマティズムの観点から、ブラウディの形式主義が芸術経験の歴史的・文化的側面を考慮しないことを指摘し、芸術と主体との積極的な相互作用を中軸にした美的経験を構築するべきであると主張している<sup>5)</sup>。これらの先行研究を踏まえながら、本論では以下の手順でブラウディの美的教育論の特質について検討を進めたい。

第1に、教育者としてのブラウディの経歴を簡単に概略し、米国における美的教育カリキュラム開発への思想的貢献を明確に示す。第2に、ブラウディが論じる情操教育としての性格をもつ美的教育の内容について検討する。第3に、ブラウディの美的イメージ概念に関して論じる。美的イメージ論は、彼の美的教育論を特徴付けるものである。第4に、前述したバイヤーとラニアが問題としている美的経験の捉え方について詳しくみていく。さらに、ブラウディの美的教育論は理論にとどまらず、それに基づく指導法の開発とともに実践が行われたが、その指導法について概略する。考察においては、ブラウディの美的教育思想の特質に関して、日本の美術科教育の観点から検討し、その有用性と問題点を明らかにする。

ブラウディの美的教育論に関する主要な著書は、1994年にDBAEを推進するゲティー芸術研究所からの助成金を受けて1994年に再版された『啓発された感情を育成すること：美的教育に関する小論』<sup>6)</sup>である。また1954年に初版が刊行され1960年に第6刷を重ねた『教育哲学の構築』<sup>7)</sup>には、情操教育と美的教育についての内容が含まれている。スミスとバーネットと共著で1963年に出版された『アメリカ中等教育における民主主義と優秀性：カリキュラム理論の研究』<sup>8)</sup>には第13章において美的教育の問題が扱われている。さらに、ブラウディは1977年に、CEMRELの美的教育プロジェクトのために『美的教育の理由と方法』<sup>9)</sup>を執筆している。ブラウディ独自のイメージ論が集約されているのは、1987年にゲティー芸術研究所から刊行された『学習におけるイメージの役割』<sup>10)</sup>である。本論

では、これらの主要文献とその周辺論文を活用しながら、彼の美的教育論の課題を明らかにしその特性について検討する。

## II. 美的教育カリキュラム開発への思想的貢献

ブラウディはハーバード大学で哲学を専攻し1935年に博士号を取得している。彼の博士論文の題目は『個人の存在に関する形而上学的仮設』であった。その後マサチューセッツ州立大学で教育哲学を教えた後、1957年にイリノイ大学で教育哲学の教授として就任し、1972年には同大学から名誉教授の地位を与えられている。イリノイ大学では教育学研究科博士課程において教育原理のみでなく美的教育に関するゼミナールを担当していた。このゼミナールでブラウディは美学概論とともに美的教育の実践に関する内容を扱っている。つまり、理論のみを学生に教授するのではなく、理論から導き出された方法論を開発し自ら実践を行っている。そして、実践のために開発された美的教育指導法は、DBAEを資金援助・推進したゲティー芸術研究所のカリキュラムに活用されるほか、DBAE関連のカリキュラム開発において適用されている。

数多くある著作においてブラウディが課題としているのは、その当時一般教育において軽視されがちであった情操教育を充実させる必要性についてである。学習内容として選択される文化の所産とは、科学と人文から成立するのであり、学校教育においては科学教育のみに偏らず芸術を通して豊かな情操を形成していくための積極的な企てを計画するべきであると論じている。一般的に、学校教育の役割は読み、書き、算盤からなる3アールの習得であるという考え方が受け入れられているが、3アールに芸術を加えた4アール (reading, writing, 'rithmetic, 'rt) が必要であることを主唱している<sup>11)</sup>。

学校教育における美的教育の役割を明確に打ち出すために、ブラウディは当時一般的であった美的教育に対する考え方に対して反駁している。つまり、芸術とは感覚的なものであり、知性 (intellect) とは相容れないという仮設である。このような仮設によって、学習によって美的能力が高められる可能性は閉ざされていたのであり、建設的な指導が展開されてこなかったのである。彼は、次のように説明している。

私達は美的教育は認知や実用に関する活動のように普及力があるものとして議論する必要がある。そして、指導によって啓発された時、美的な鑑賞 (impression) と表現 (expression) の技能は経

験の質を変えるのである。それは、科学、数学、歴史の学習によって指導されていない経験の質が変えられることと同様である。しかし、私達の仕事は他分野にはない特別の問題をもっている。そのうち、最も致命的なのはイメージの創造の働きと知性の働きとがつながりをもっていないことである<sup>12)</sup>。

プロウディによれば、教育機関において芸術と知性が切り離されて考えられる所以は、質の悪い西欧哲学の想像力に対する捉え方に起因するものであり、これを克服し想像力と知性との親密な関係を回復することによって、美的教育の新しい取り組みが可能になることを論じている。つまり、嗜好、鑑賞、表現を方向付ける情操を学習によって豊かにできるという仮説を教育者が前提とし共有することが必要なものであり、このような仮設のもと感性のみでなく知性の働きに基づく美的教育の新しい展開が可能になるのである。

このような美的教育に対する新しい仮設は、当時の美術教育研究者に多く受け入れられ、DBAEの美術教育改革運動を引き起こす原動力の一つとなった。そして学校教育における美術教育の地位の向上を目指すDBAEの理論的基盤としての役割を果たし、彼の美的教育思想のもと、1960年代から1980年代にかけてカリキュラム開発プロジェクトが展開されたのである。米国におけるプロウディの美術教育研究における貢献は、従来、個人的なものであり学ぶことが困難であると考えられていた美的知覚能力は知性を伴う学習によって高められるという仮設を発展させたことであり、これによって美術教育のパラダイム転換を可能にしたことである。そしてこのパラダイム転換によって、美術教育の分野において具体的な学習計画としてのカリキュラム開発への道が開かれたのである。

### III. 情操教育としての美的教育論の展開

プロウディは情操教育の一環として美的教育を論じたが、その教育論は古典的実在論 (Classical Realism) の原理によって貫かれており、この哲学的原理について理解する必要がある。プロウディ自身、次のように説明している。

実在論の所以は、実在論が規定された原理、知人から独立した真実の考え、世界、人間、社会における構造の考えを認めているからである。古典的である所以は、人間の性格、人間の目的、人間の運命の構造についての基本的な考えが、プラトンとアリストテレスの理論に準じているからである<sup>13)</sup>。

つまり、認識する主体から独立する対象の客観的実在とその普遍的な構造を認め、何らかの方法によって対象の理解が可能になるという認識にたつて、プロウディの教育論は形成されている。この立場から、教育の目的である個性の形成とは、対象に存在すると仮定されている本質的構造を把握することを通して、個人の行動の選択を方向付ける性質と傾向のパターンを形成することであると論じられる<sup>14)</sup>。パターンとは、個々の状況を超えて個人の行動や選択の行為に表れるある特質をもった傾向のことであり、個人の人生の構造と性質を形作るものである。

プロウディによって論じられた情操教育とは、個人の行為や選択の特質を織り成す感情を啓発することであり、以下のような内容を示す<sup>15)</sup>。

- (1) 事象の構造と個人の性質の構造との間に価値に関わる関係性を見出すことである。このような時、個人の価値は主観を克服し客観性を有するものになる。例えば、個人が車を欲しているから車に価値があるのではなく、車が個人の満足のいくような経験の可能性をもつ構造を有するが故に価値があるのである。
- (2) 情操教育とは、調整や他の非理性的な手段によって人々の態度を変化させることよりも、価値に関わる経験を促す事象の構造を理解する能力を高めることを意味する。
- (3) 価値の可能性を有する事象の構造を発見するために実験と科学的な実地踏査を行う。その構造の理解は、事象の本質への洞察に向けられる。それは、特定の問題を解決するために探究者によって単に考えられた概念ではない。つまり、問題解決し概念を引き出すことが目的ではなく、事象の本質的構造について洞察することがねらいとなる。

以上のような3項にまとめられる情操教育の原理に基づいて、美的教育の本質とは、美的対象にある種の構造があると仮定し、その構造と主体とを相互作用させることから、価値ある高次の感情に陶冶することを意味する。つまり、美的対象には、主体の感情を啓発する可能性をもつ構造があるとし、この構造を認識することによって感情を洗練することが可能になると考えられたのである。そして、個人の行動や選択の方向性に影響を与えている感情を啓発することによって豊かな人生が可能になるのであると考えられたのである。プロウディは、これについて次のように述べている。

人生の質は、それに浸透する感情の蓄積によって量られる。感情の蓄えが大きくそれらの区別が鋭敏であるならば、人生は豊であろう。啓発された感情を抱くことにおいて美的教育の目的は、感情

の貯蓄を拡大し洗練することである。道徳的な反省、批判的思考、世界についての知識もまた感情を啓発するが、美的経験は感情の領域において働くのであり、感情の本質について私達を啓発するのである<sup>16)</sup>。

このような目的を実現するために、ブラウディの論じる美的教育は2つの内容を中軸として展開される。1つ目は、美的対象の構造を知覚することから、作品に現れた経験の特質を把握することである。それによって主体自身の感情領域が上げられ普段の経験からは得られない感情の形成を促す美的経験が成立すると考えられた。2つ目は、主体がもつイメージの内容を洗練することである。つまり、型にはまったイメージや使い古されたイメージに対して批判的に意識できるようになり、さまざまな価値を表現する作品の形態に関してより識別できるようになることが目指された<sup>17)</sup>。

啓発された感情を形成することを目的とするブラウディの美的教育論においては、従来制作活動を中心とする美術教育よりも鑑賞活動を中心とする美術教育が一般教育として望まれる。これに対する理由は2つに整理することができる。第1には、芸術は専門家になる限られた人々のためにあるのではなく万人のためにあるべきだからである。そして、啓発された感情を形成することは、少数の特権に限られるべきではなくすべての人に対して開かれるべきであることを主張している。第2には、鑑賞活動では制作活動に比べてイメージを洗練したり感情を啓発したりすることが比較的なされ易いという根拠を挙げている。なぜなら、個人で進める制作活動に比べて、鑑賞活動は、他者のイメージが物体化された美的対象との相互作用の活動を中心としているからである。自己とは異なる他者の美的価値観にふれることによって自己の感情は押し広げられるのである。

さらに、ブラウディは従来の鑑賞学習の方法も彼の美的教育論の観点から適切でないことを論じている。従来の鑑賞学習とは、傑作に関して「知ること」を目指すものである。つまり、スタイルの特徴や芸術家の人生について知ること、美術史における意義について知ることを中心とする学習である。このような学習に対して、ブラウディはみる主体の「美的生活の根本的な様式に影響することは疑わしい」<sup>18)</sup>として、そのような学習よりも、みる主体が直接、作品の質を知覚することを中心とした「美的知覚アプローチ」を提案している。このような提案は、作品を知識として知っていることのみでは、みる主体の知覚の構造に影響を与えることは困難であり、直接の知覚体験によってのみ美的教育が可能になるというブラウディの確信に基づ

くものである。また、彼は知覚を高めることは制作と鑑賞の活動の基礎となるべきであり、これによって両方の能力が高められることを論じた。

ブラウディが提案する「美的知覚アプローチ」では専門家のようにそれぞれの美術作品の形態を知覚することが求められる。そして、このような知覚は実技の専門的訓練によって習得されるほかに、指導を伴う豊富な知覚訓練によって可能になることが主張されている。また、学習者が自分自身の基準を形成するためには、専門家の基準に従った訓練を続けることが必要であることが仮定されている。専門家とは芸術家を示し芸術家は2つの点で他と区別される。1つ目は、感覚的な材料に形態を与えられるということである。2つ目は、芸術家は創造性、独自性、新奇性、新しい隠喩の源泉であることである。芸術家によって引き出される基準によって学ぶことからみる主体は美的イメージの形態に対する感受性を発展させることができると仮定される<sup>19)</sup>。つまり、訓練を受けていない素人に比べて、形態に関して微妙な識別ができる目を養うことができると仮定される。さらに、みる主体は、自分自身の嗜好 (taste) をもっているのみでなくその嗜好を説明できる理由をもっていることが美的知覚アプローチによる学習の成果として望まれる。

#### IV. 美的イメージ論

感情を啓発し洗練された価値原理としての情操を形成することを目指すブラウディの美的教育論は、経験におけるイメージの働きに着目して展開されている。ブラウディは、西欧古典において見出される考えに従って、人間の歴史の始まりは言葉ではなくイメージであったと論じる<sup>20)</sup>。つまり、人間の経験においては概念が形成される以前に感情が生じるのであり、イメージとして事象を知覚することから経験は形成されるのである。思考や行為はイメージの働きによって大きく左右されるのであるが、一般的に私達がこの事実を見逃しがちであるために、学校教育では認知や問題解決能力を高めるという目標に偏重し、イメージの働きに着目する美的教育が軽視されてきたのであるとブラウディは説明する<sup>21)</sup>。

彼の教育論におけるイメージとは静止している画像ではなく、事象を知覚することにおいて現れたり創り出されたりする有機的な性質を有するものである。イメージとは、「経験の質の知覚」とも置き換えられるものであり、例えば、イメージとして感覚的に認識される興奮、緊張、愉快などが例として取り上げられている。イメージは人間の活動において常に作用して

おり、その働きは芸術作品の経験に限定されるものではない。プロウディは、言語、思考、人間の実感または感情とのかかわりにおいてどのようにイメージが働いているか説明し、美的教育によってイメージを豊かにしていくことの必要性について説いている<sup>22)</sup>。

イメージと言語に関しては、言語を使用する読んだり話したりする活動において、有機的な言語の活用をイメージが施していることを説明している。イメージとは実際の知覚体験から生じるものであり、読んだり話したりする経験において、私達は心の中でイメージを有機的に結合させながら、言語と事象を関連づけているのである。すなわち、イメージを形成する想像の活動を行っているのである。プロウディは、誰でも人間は生まれた時から心にイメージを蓄える活動を行っており、イメージによって事象と言語を関連づけていると説明する。このイメージの蓄えが乏しい子どもは単に符号化されたメッセージを機械的に解読するのみであり、心を使って豊かに読むことはできないのである。美的教育は言語の能力を高めることに直接的な役割を果たすのではないが、言語表現による概念の理解を可能にするイメージの蓄えを豊かにするのである。

イメージと思考に関しては、イメージが思考を方向づけることを論じている。つまり、人間は無意識に自己がもっているイメージに基づいて思考・判断を行っているのである。そして、思考に作用するイメージが真正のものかどうかを検証する必要があることを論じている。例えば、メディアによって繰り返されることで与えられたイメージは、知らず知らずのうちに自己のイメージとして定着していることがあり、自己の思考・判断をコントロールしていることがある。このようなイメージは真正に自己のものではないのでありイメージに対して検証を行い真実のイメージを探索することが求められる。この意味で、イメージを啓発することを目的とする美的教育は思考・判断を洗練することに貢献するのである。

イメージと人間の実感 (Human Reality) に関しては、イメージが人間の真正性を見出す経験を提供することについて論じている。人間の実感について、辞書に記述されるような固定された意味がないように、芸術は感情、価値、意思から得られる多義的な人間性を表している。このような人間性の表現は正確な事実を伝える記述によっては得られないものである。真正性とは、事実の正確さよりも人間を成り立たせる上で深い意味があり、出来事や人生に関する個人の实感を意味している。プロウディはもし芸術家が幸いであるならば、みる人は作品に表されたイメージの中に自分自身の現実をみることができるであろうと説明してい

る。そして、みる人自身の感情の新しい可能性を見出すであろうと述べている。

以上のようなイメージの働きの特質を論じながら、芸術作品が言語や数学的シンボルよりも美的教育の対象として適当である理由は、作家の経験の質自体が直接的また感覚的にそこに現れるからであるとプロウディは主張する。彼によれば、芸術作品とは、芸術家がそれぞれの媒材を用いて、色、形、テクスチャーなど知覚的素材を意識的に形態として成立させたものであり、そのような形態を人間の経験の質または価値が直接的に現れている「美的イメージ」と呼んでいる<sup>23)</sup>。そして、美的イメージは実用的な目的や知的な目的に活用されるものではなく、価値形成にかかわる想像的で知覚的な経験を導くという点で他にはできない特別な役割を有するものである。すなわち、美的イメージの存在によって初めて美的教育が可能になるのである。

プロウディの論じる美的教育においては、すべての芸術が美的イメージとして学習対象となるのではなく「学術的芸術 (serious art)」が「大衆芸術 (popular art)」よりも適当であると判断される<sup>24)</sup>。学術的芸術とは公衆や作家が認めていようとなかろうと、芸術の専門に従事している研究者達によって選ばれた作品を意味する。つまり、専門家達によって研究対象として評価を受けたものである。そして、学術的芸術には「古典的な形態」と「前衛的な芸術」が含まれる。前者は、伝統的に重要であるとみなされ保存されてきた芸術作品を示す。後者は、一般大衆から疎外されているかもしれないが、形態もしくは内容、または両者において実験的で新奇的な芸術作品を示す。

このような学術的芸術に対置してプロウディは大衆芸術を次の2点において特徴づけている。第1には、広く大衆に受け入れられていることである。第2には理解するために専門性や特別の訓練がいらぬことである。プロウディは大衆芸術と学習について以下のように述べている。

大衆芸術はそれ自体悪いものではない。それは、キャンディーがそれ自身悪いものではないのと同じである。しかしながら、もしキャンディーが食欲を満たすために子供が栄養のある食事を取らないのであれば彼がキャンディーを食べることは何かまちがっているのである。同様に、大衆芸術は嗜好と知覚を固定化し、個人が欲しているものや彼が本当に楽しむことを享受することを困難にするのである<sup>25)</sup>。

大衆芸術は、大衆が既に受け入れた価値を表すという意味で保守的なものであり、学習なしで楽しむことができる価値やスタイルなのである。このような芸術はみ

る主体に価値の新しい形成を促さないという点から美的教育の対象としては不適當なのである。

さらに、プロウディは、作品に表された作家の経験の質についても問題にしている。一般的に、単純な作品よりもより複雑な芸術作品が学習対象として適當であるとみなされるが、技術のみでは芸術作品として成立しないことを論じている<sup>26)</sup>。すなわち、技術自体の複雑性が重要なのではなく、芸術家が表現しようとしているテーマ自体によって技術の複雑性が産出された時のみ技術は意味をなすのである。そして、美的教育における学習の対象は、作家のテーマに表された精神性に向かうものである。

## V. 美的経験論の特性

プロウディが論じる美的経験とは美的価値の形成が促される経験のことであり、「意味ある感情の統一された表現」<sup>27)</sup>として捉えられる対象の質を、みる側が知覚的に理解する時、美的価値が実現されることを論じている。そして、美的経験の特性は次の4項にまとめられる。第1は、対象は主体から独立して存在していると捉え、それらが相互作用することによって生じる経験である。第2は、概念や言語の経験から区別される経験であり、イメージによる知覚的な特別の様式をもつことである。第3は、美的価値の形成を感覚認識によって促すものである。第4は、知的な活動や実用的な活動とは分離されていないものであるが、それらとは異なる独自性をもつことである。

次に、美的経験を形成する「美的主体」、「美的対象」、「美的行為」のそれぞれの特徴について明らかにし美的経験の構造について明確に示したい。

### (1) 美的主体

美的経験を可能にする主体の状態に関して、プロウディは3つの項目に関して説明している<sup>28)</sup>。1つ目は「美的態度」である。美的態度とは道徳的、科学的、実用的態度から区別されるものであり、対象の質を感覚的に受容できる状態の状態を示す。例えば、木をみた時に木の繁殖や価格に興味をもっているのではなく、木がそれ自体どのように見えるかということに興味を示す状態を意味する。2つ目は、「過去の経験」である。これは、美的経験が、対象が主体に対して表す内容のみでなく主体が状況に持ち込む過去の経験に左右されることを示している。例えば、同じ絵をみても、過去の経験の異なる2人がみた時では異なる見え方がするのである。3つ目は、「対象に関する専門的知識」である。これは、美的経験の内容が主体の専門

的知識によって影響されることを意味する。例えば近代的な音楽作品を2人が聞いたとする。1人は、長い間、近代音楽を勉強した人であり、もう1人は、そうではない人である。聞いている音楽自体が両者にとって全く聞き慣れないものであったとしても、前者は理解するための手がかりを得て没頭することができ、後者はそれができないことからいらだちを感じるのである。

### (2) 美的対象

対象はそれ自体の質をもち、みる主体が美的態度をもって対象と感覚的にかかわる時に対象は「美的対象」となる。プロウディは、美的経験がみる主体の主観を乗り越え客観性をもつために、イメージの質的な表現性はイメージに存在するものとして認識されなければならないと論じる<sup>29)</sup>。つまり、対象とのかかわりから知覚できる内容は、みる主体の内的な経験と物質的側面をもつ対象から生じる感覚的刺激によって構成されるものであると理解される。美的対象とは対象それ自体を示すのではなく、対象とみる主体との相互作用を示している。そして、美的対象は4つの特質から成立する。1つ目は、美的対象は人工物であれ自然物であれ、色、音、大理石などの媒介物より成立していることである。2つ目は、美的対象は媒介物を配列したある種のパターン、秩序、デザインなど構図をもつことである。3つ目は、意味、感情、経験の特質など表現する内容があることである。4つ目は、美的対象には、メッセージを表現する海、人物、建物などの主題があることである。

### (3) 美的行為

美的行為とは、美的主体と美的対象が相互作用する状態を示す。それは、「感情移入」、「美的対象の客観性」、「統合」より成立する。プロウディが論じる「感情移入」とは、対象からの働きかけとみる主体からの働きかけによって生じるものである<sup>30)</sup>。みる主体は共感によって対象に感情移入するが、それはみる主体が自己の傾向、感情、考えをあたかも対象のものであるかのように感じる行為を示す。プロウディは、感情移入を可能にし促進するのは対象の表現する質である一方、みる主体は自己がもっていないものを投影することは不可能であることを説明している。「美的対象の客観性」とは、みる主体が対象を自己とは異なる客体として知覚することを示す。つまり、対象が表現する質を自己のものとしてではなく、他者の質として感じ取ることを意味する。例えば、海が怒っているように感じる時、みる主体はそれを自己のものであるという

認識ではなく、自己とは異なる海という対象から生じる質であるという認識にたつて知覚しているのである。みる主体が感じる怒りは自己から生じる感情にもかかわらず、みる主体はそれを海の質として捉えるのである。「統合」とは、対象の構造を把握することを意味する。つまり、みる主体が自分勝手に対象を知覚するのではなく、対象の構造の理解に基づいて知覚することを意味する。美的対象は前述したように色や音などの材料から成立するが、これにとどまらず、材料を秩序づける構図を把握することを通して、全体として現れる感情のイメージを知覚することを意味する。

## VI. 美的教育指導法の開発

プロウディは、美的教育の理論のみでなく、それに基づく指導法を開発し実践に移している。この方法は前述した「美的知覚 (aesthetic perception) アプローチ」または「美的走査法 (aesthetic scanning)」と名付けられている<sup>31)</sup>。そして、この指導法はプロウディが担当する大学院レベルのゼミナールのほかに、DBAE に関与する一連のカリキュラム開発プロジェクトで活用されている。そのプロジェクトには、DBAE の先導的研究者であるインディアナ大学のクラークやアリゾナ大学のグリアが行った「美的知覚プロジェクト (the Aesthetic Eye Project)」が含まれる。

美的知覚アプローチは、従来の知識を習得することを目指す鑑賞学習とは異なり、実技と鑑賞の両領域の基礎となる知覚能力を高めることを目標とする。プロウディは、このアプローチについて次のように説明している。

与えられた美的イメージの意味について合意することが、美的教育の目標において重要なのではない。感情について思いをめぐらすことによって価値の可能性を進展させることに目標が置かれるのである。何を意味したかについてすべての人々が合意するよりもイメージにおいて表現を知覚することが重要なのである<sup>32)</sup>。

そして、このアプローチでは、言葉の活用によって、美的イメージを構成する「感覚的特質」、「形態的特質」、「表現的特質」、「技術的特質」のそれぞれに着目しながら知覚を洗練していくことが求められている<sup>33)</sup>。また、みる主体が自ら問題意識をもって対象に働きかけることよりも美的イメージから得られる情報を感覚的に受容することが活動の中心となっている。

美的イメージの特質の1つである「感覚的特質 (sensory properties)」とは、対象から観察によって知覚できる形、色、テクスチャー、プロポーションな

どを意味する。美術においては、四角やまるなどの形、太いや細いなどの線、暗いや明るいなどの色感、あらいやなめらかななどのテクスチャー、明るいや鈍いなどの色価、大きいや小さいなどのサイズ、深いや浅いなどの空間などが例として挙げられる。感覚的特質を知覚することから、対象との美的な相互作用を深めていくことが求められる。

「形態的特質 (formal properties)」とは、対象において感覚的特質がどのように組織化されているかについて知覚し形態的特質を認識することを意味する。また、形態とは、部分に関連づけているテーマや統一性を意味する。例えば、「それぞれの部分は異なっているにもかかわらず統一感覚はどのように維持されているか」、「テーマを表現するためにどの部分が最も重要であるのか」、「1つ1つの部分はテーマの表現にどのような役割を果たしているか」などの着眼点を基に美的イメージの形態を知覚していくことが求められる。

「表現的特質 (expressive properties)」とは、美的イメージに浸透する質を意味する。浸透する質とは表現する対象とみる主体のイメージとが相互作用することから知覚されるものである。また、浸透する質とは、感覚的特質と形式的特質が関連づけられた時に知覚可能になるものである。表現的特質には、暗いや危険などの気分的な質を表すもの、緊張や気楽さなどの動的な感情を表すもの、勇気や知恵など概念の質を表すものが含まれる。そして、浸透する質を認識することから、可能な限り対象の意味について推測することが求められる。つまり、「何を伝えたいのか」という対象の価値表現に反応 (response) することが求められる。

「技術的特質 (technical properties)」とは、対象がどのように制作されたかという技術に関する特質を意味する。例えば、厚塗り画法を活用して制作された特別のテクスチャーをもつ表面に着目しながら、対象の特質をなしている技術的側面に反応することが求められる。そして、対象が表現する価値に対して技術がどのような役割を果たしているか認識を深めることが求められる。

以上4つの特質に着目しながら、美的知覚アプローチにおいては、対象が表現する価値と関わりを深めることから自己の感情を啓発することが目指される。この美的知覚アプローチに加えて、プロウディは、美術史など芸術に関する専門的知識を必要とする「美的批判」の学習について論じている。この学習は3つの内容から構成される。第1は、「歴史的批判」であり、学派、時代、スタイル、文化の観点から、歴史的な文脈において美術作品の本質と表現の意図を認識するこ

とが求められる。第2は、「再生的批判」であり、特定の作品において芸術家が何を表現したかを理解自己と関連づけることが求められる。第3は、「判断的批判」であり、「形態の卓越性」、「真実」、「意義」の3つの基準に照らし合わせて、芸術作品の価値を判断することが求められる。

## VII. 考 察

ブラウディの美的教育論の有用性と問題点について日本の美術科教育の立場から検討するために、まず、バイヤーとラニアによって批判された内容について振り返りたい。マルクス主義的な立場からバイヤーが問題としているのは、ブラウディの「形態」に対する捉え方である<sup>34)</sup>。ブラウディは、芸術の「形態」それ自体に本質的な価値を置きそれを中軸にした美的経験論を展開した。そこでは芸術作品の成立にかかわるイデオロギーの作用が見落とされていることをバイヤーは指摘している。また、みる主体は対象が表現する質の受容者であり主体からの積極的な働きかけが考慮されず、美的対象が主導となった美的経験が形成されることを批判している。バイヤーの批判の要点は、美的教育の目的は、みる主体の感じ方・考え方に作用しているイデオロギーを意識化し、真正の自己を見い出していくことに向けられるべきであるが、ブラウディの美的教育論にはそれが考慮されていないということである。

また、ラニアはプラグマティズムの立場からブラウディの美的教育論を批判している<sup>35)</sup>。彼の論点は2つに整理される。第1は、ラニアは「学術的芸術」を純粹芸術と解釈しこれのみが学習材となることは美的価値の多様性を制限していると批判している。第2は、芸術の形態に普遍性を認め、社会的・文化的文脈から切り離すことは、みる主体との文化的・社会的な相互作用を制限していると批判している。ラニアは、芸術形態の特質は時代や場所を超えて普遍的に存在するものではなく個々の状況に応じて変化するものであり、芸術はみる主体の生活に積極的にかかわるものでなければならないと主張する。

両者が共通して問題としているのは、ブラウディの論じる美的経験の構造についてである。それは、芸術形態の普遍的構造の存在を仮定し文化的・社会的に構築されたものであると捉えていない。また、みる主体の対象に対する見方・感じ方よりも芸術形態が表す質に美的価値を産出する源泉を求めるものである。このような構造をもつ美的経験論は、バイヤーとラニアの批判に加えて以下の問題点があると考えられる。

第1に、対象が表す価値を中心にした相互作用においては、みる主体から積極的に美的価値を創造する働きと意欲が制限されるのではないかと考える。つまり対象の表す価値がみる主体よりも上位に位置して捉えられているので、みる主体から価値を創り出す働きかけを効果的に助長しないのではないかと考える。これを克服するために、対象の形態を把握させることによって感情の啓発を目指す相互作用ではなく、形態とみる主体とを対等に位置付けた相互作用のあり方を追究すべきであると考ええる。

第2に、文化的・社会的文脈が考慮されていないので、形態が表現する質がみる主体にとって抽象的なものになってしまうのではないかと考える。ブラウディの理論によると、対象の表す質は芸術家の経験の質であると理解されるが、この質をよりよく理解するためには、制作過程を方向付けた文化的・社会的要因が理解されなければが不十分な認識に留まってしまうのではないかと考える。つまり、作品から得られる情報とみる主体の知覚のみを頼りにする認識には限りがあるのではないかと考える。これを克服するために、みる主体の生活に関連づけながら作品の文化的・社会的状況を考慮して形態を認識していく活動が求められると考える。

以上のような問題点を包有するものの、ブラウディが発展させた美的教育論は米国のみならず日本においても同等の意義をなすと考える。第1には、子どもの自発性と制作活動を重視する従来の美術教育論にかわって、知的学習と鑑賞学習を重視する美術教育論を発展させたことである。従来、情操教育は知性を伴わない活動であると理解されがちであったが、このような考え方を克服して学習によって効率的に感情を啓発できるという仮説を発展させたことは、美術教育の新しいあり方について構想する可能性を開いたと考えられる。

第2は、美術科教育の本質についての理論を発展させたことである。ブラウディの美的教育論は、美的イメージの形成を目指すものである。美的イメージとは知覚され得る経験の特質を意味し、芸術形態を媒介とする経験が美的イメージを洗練することに最も適していると論じられた。美術は、認知や実用とは異なり、直接的に感覚に訴える質としてのイメージを中心として展開される。このような理論は、学校教育において美術科の役割を明確に示す根拠となる。

第3は、従来の表現・鑑賞の領域に加えて両方の基礎となる美的知覚に関する活動の重要性について説いたことである。そして、美的知覚の能力を高めるために具体的な指導法を例示したことである。従来、どのような学習が感情を啓発することに効果的であるかと



いう問題は日本において取り組まれてこなかったが、ブロウディの試みによって、今後さらなる取り組みを構想することが可能になると考える。

### VIII. まとめ

本論においては、ブロウディの美的教育論の特性を明らかにするとともに、日本の美術科教育の立場から問題点と有用性について検討した。今後の研究では、ブロウディの美的教育論を適用したプロジェクトにおいてどのような実践が行われたかを分析し、理論の実践への移行についてさらに考察を深めたい。また、ブロウディの理論を活用したDBAEに関与するカリキュラム開発プロジェクトについて分析し、教育原理とカリキュラム開発についてさらに研究を進めたい。

#### 【註】

- 1) アート・エデュケーション誌の1993年の特集号「DBAEで美術教育が救えるか」Vol.5 No.2を参照。
- 2) 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』筑波大学芸術学研究科, 1996, 博士論文, p.194.
- 3) 中村和世「DBAE論にみられる2つの教育観の検討」, 『美術科教育学』第23号, 2002, pp.171-182.
- 4) Beyer, L. (1979). Aesthetic theory and the ideology of educational institutions. *Curriculum Inquiry*, 9(1), 13-26.
- 5) Lanier, V. (1987). A\*R\*T\*: A friendly alternative to DBAE. *Art Education*, 40(5), 46-52.
- 6) Broudy, H. (1994). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education* (2<sup>nd</sup> ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- 7) Broudy, H. (1960). *Building a philosophy of education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 8) Broudy, H., Smith, B., & Burnett, J. (1965). *Democracy and excellence in American secondary education: A study in curriculum theory*, Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- 9) Broudy, H. (1977). *CEMREL: The whys and hows of aesthetic education*. St. Luis: CEMREL, Inc.
- 10) Broudy, H. (1999). *The role of imagery in learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Los Angeles, CA: the Getty Education Institute for the Arts.
- 11) Broudy, H. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp.332-342). Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- 12) Ibid, 14.
- 13) Broudy, H., *Building a philosophy of education*, viii.
- 14) Ibid, 273-275.
- 15) Ibid, 291-292.
- 16) Broudy, H., *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*, 58.
- 17) Ibid, 17.
- 18) Ibid, 18.
- 19) Broudy, H., Smith, B., & Burnett, J., *Democracy and excellence in American secondary education: A study in curriculum theory*, 229.
- 20) Ibid, 335.
- 21) Ibid, 335.
- 22) Ibid, 335-342.
- 23) Broudy, H., *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*, 39.
- 24) Ibid, 110-114.
- 25) Broudy, H., *Building a philosophy of education*, 387.
- 26) Ibid, 388-389.
- 27) Ibid, 366.
- 28) Ibid, 365-366.
- 29) Ibid, 366-367.
- 30) Ibid, 367-369.
- 31) Broudy, H. (1990). DBAE: Complaints, reminiscences, and response. *Educational Theory*, 40(4), 431-435.
- 32) Broudy, H., *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*, 77.
- 33) Broudy, H., *The Role of imagery in learning*, 52-53.
- 34) Beyer, L. (1979). Aesthetic theory and the ideology of educational institutions. *Curriculum Inquiry*, 9(1), 18-24.
- 35) Lanier, V. (1987). A\*R\*T\*: A friendly alternative to DBAE. *Art Education*, 40(5), 46-50.