

# 米国における美的教育カリキュラム開発の史的研究 I

—美的知覚プロジェクト (the Aesthetic Eye Project) を中心に—

中村和世

(2004年9月30日受理)

A Historical Study of the Curriculum Development of Aesthetic Education in the US  
—Critical Analysis on the Theory and Practice of Aesthetic Eye Project(1975-1976)—

Kazuyo Nakamura

The purpose of this study is to examine critically how H.S. Broudy's theory of aesthetic education was put into practice in the Aesthetic Eye Project (1975-1976). This study reveals both the successful and unsuccessful parts of the Project. As the successful parts, it overcomes several shortcomings of DBAE curriculum by taking account of the following concepts. They are (1) relation of aesthetic education to the living, (2) use of the child's viewpoint for the development of classroom activities, (3) use of various kinds of arts, (4) integration of aesthetic education into other study areas, and (5) nourishment of the teacher's practical knowledge. This study also points out that although the Project made possible the curriculum development of aesthetic education, "the aesthetic image," central to Broudy's theory, was unsuccessfully taught in the practice.

Key words : H.S. Broudy, Aesthetic education, Aesthetic Eye Project, DBAE  
キーワード : H.S. Broudy, 美的教育, 美的知覚プロジェクト, DBAE

## I 研究の目的

本研究では、1980年代を中心に米国において普及した美術教育改革運動としての性格をもつDBAEに関連するカリキュラム開発事業の1つである美的知覚プロジェクト (the Aesthetic Eye Project) を取り上げ、H.S.ブrouディの美的教育論を基に展開されたプロジェクトの実践について検討する。本研究の特色は、教室レベルでの実践に焦点をあてて美的知覚プロジェクトのカリキュラム開発について論考する点にある。これまでDBAEに関する一連のカリキュラム研究では、実践研究が見逃されがちであったという反省がある。それは、実践についての検討がなされていないので、教室レベルでのカリキュラム開発がどの程度進んだかが曖昧にされているという現状を意味する。本研究は、理論と実践の往還に着目し、このプロジェクトにおいて美的教育の理論を踏まえた実践がどのように展開されたのかを明らかにすることを目的とする。

本稿では、次の手順で論考を進める。第1に、先行研究の検討を踏まえて、米国のカリキュラム開発史において美的知覚プロジェクトがどのように捉えられているかを明確にする。第2に、ブrouディの美的教育論においては何がカリキュラムの基礎・基本として捉えられて美的知覚プロジェクトに適用されたのかを明らかにする。第3に、目的、実施概要、活動内容などに着目しながら、美的知覚プロジェクトの全体像について概略する。第4に、美的知覚プロジェクトの実践記録を基にして、プロジェクトにおいて開発された指導法の特性について分析する。最後に、理論によって可能になった新しい内容と指導法のみでなく、実践によって理論がどのように充実したのかに留意しながら、美的教育カリキュラムとしてのプロジェクトの成果と残された課題について考察する。

## II 先行研究の検討

米国の美術教育のカリキュラム開発史において美的知覚プロジェクトは、DBAEの特性をもつカリキュラム開発事例の1つであるとみなされる。先行研究によって指摘される美的知覚プロジェクトの歴史的意義は以下のように整理される。

1つ目は、一般教育における美術教育の根拠を明確化したことである。エフランドは、視覚芸術教育としてよりも情操教育の性格をもつ美的教育として美術教育を捉え直した実践にプロジェクトの意義を見出している<sup>1)</sup>。また、プロジェクトの運営に携わったシルバーマンは、一般教育において美術教育がイメージを読み取る知覚能力である美的リテラシーを育成することから独自の役割があることを明示し、その育成の可能性について実践を通して例証したことに価値を置いている<sup>2)</sup>。これによって、一般教育において読み書きそろばんの能力にかかわる教科と等しく美術科教育の役割が明確に示される。

2つ目は、美術教育の内容として特に美術批評と美術史にかかわる学習活動を拡充しカリキュラムにおけるそれらの内容の編成を試みたことである。エフランドは、従来の制作中心の美術教育とは異なり、制作、美術史、美術批評、美学の内容から構成されるDBAEの理論的特性に美的知覚能力を高めることを目的としたプロジェクトが貢献したことを指摘している<sup>3)</sup>。また、プロジェクトを提案しコンサルタントとして参加したクラークは、知覚を基にした美術作品の学習が発達段階に応じて系統性をもって編成され得ることをプロジェクトが例証したことを報告している<sup>4)</sup>。

3つ目は、美的リテラシーの指導方法を開発しその効果について例証したことである。シルバーマンは、ブラウディによって提案された美的知覚方法について、年齢が低い子どもは、感覚的特質を知覚し、年齢が高い子どもはそれに加えて形態的特質や表現的特質を知覚できることを、プロジェクトが多くの実例を挙げて示したことを報告している<sup>5)</sup>。

4つ目は、カリキュラム開発の専門家や学者によってカリキュラム編成を行い教師に受け渡すトップ・ダウン式ではなく、個々の教師のカリキュラム開発の実践力を育成することを目指したプログラムを開発した点である。クラークは、このようなプログラムは、教師が自分の教育現場に適したカリキュラム開発を行う能力を高めることに成果があったことを報告している<sup>6)</sup>。また、エフランドは、学者によってデザインされた構造よりも、教師の視点から選択したテーマによってカリキュラムの学習活動が組織されたことをその特徴と

して挙げている<sup>7)</sup>。

これらの先行研究においても示されるように、着目すべき美的知覚プロジェクトの特質は、1960年代の「ディシプリン中心のカリキュラム」の改革運動より主流であった理論研究者が主導するカリキュラム開発ではなく、理論研究者が理論的枠組みを教師に提供し、カリキュラム開発の責任は教師に委ねられている協同型のプロジェクトであったことである。このような特性をもつプロジェクトでは、当時の美術教育の方向転換を意図するブラウディの美的教育論に裏付けられ、教室レベルの実情を考慮したカリキュラムの編成が行われている。しかしながら、先行研究では、理論的成果の報告にとどまり、実践的成果に着目した検討がなされていない。

## III 美的知覚プロジェクトにおける美的教育の基礎・基本

教室レベルの実践について検討する前に、美的知覚プロジェクトにおいて何が美的教育の基礎・基本として前提とされカリキュラム開発が行われたかについて確認しておきたい。ブラウディの美的教育論の実践化を試みるプロジェクトでは、カリキュラム開発の視点は、彼の理論に裏付けられる。それは、美術教育の方向転換を図る次の特性をもつものであった。

第1に、美術教育の根拠は、少数に限られる美術専門家養成のために制作技術の習得を目指すことにあるのではなく、全ての人文化の所産としての芸術を学ぶことから嗜好を洗練させることにあるということである。嗜好の洗練は教養として全ての人に施されるべきであり、美術教育は一般教育において必要不可欠である。第2に、嗜好、美的イメージ、情操を洗練することは、知的努力を伴う学習によって可能であるということである。知的努力とは、知覚を伴う美術作品の学習によってみる人の目を美術の専門家の目に近づけることを意味する。このことから、専門家による美術作品が学習の対象として不可欠となる。第3に、年代や作家名など知識を得ることを中心とする鑑賞活動から、知覚経験のプロセスを中心とする批評活動への転換である。これによって、専門家によって与えられたものではなく、みる人自身の美的イメージを洗練することが可能になる。

高次の価値形成を促す情操教育としてのブラウディの美的教育論の中核は、行動や思考を方向付ける「美的イメージ」の形成にある。「イメージ」とは、静止した画像ではなく感覚的に認識される経験の質を意味している。みる人が美術作品と向かい合う時、求めら

れるのは作品に現れた経験の質を知覚することである。プロウディは、作品をみることは、作品に表された主題を読み取るのではなく、イメージを共有することであると論じる。すなわち、作品のイメージ全体から表出される質を共感的に感じ取る知覚的経験であると論じる。イメージの共有によって期待される教育的意義の1つは、価値形成のいしづえとなる感情領域が押し広げられることである。もう1つは、みる人がこれまで当たり前と考えていた価値に対して異なる視点から批判的にみる目を養い、さまざまな価値に対する識別能力が高められることである。プロウディは、みる人が見慣れている大衆芸術よりも、高次の価値や異なる価値を表し学術的価値を有する芸術が美的経験を形成するために適していると捉えている。

この美的イメージの共有を可能にするために、美的知覚プロジェクトにおけるカリキュラム開発では2つの内容が基礎・基本として捉えられた。1つ目は、美的知覚 (aesthetic perception) 能力の育成であり、2つ目は、美的批判 (aesthetic criticism) 能力の育成である<sup>8)</sup>。美的知覚とは、「感覚的特質 (sensory properties)」、「形態的特質 (formal properties)」、「表現的特質 (expressive properties)」、「技術的特質 (technical properties)」に着目しながら、美術作品が表す美的イメージを感覚的に認識していくことを意味する。これらの4つの特質を読み解く能力を、プロジェクトを運営した1人であるシルバーマンは「美的リテラシー (aesthetic literacy)」と呼び、全ての人が身に付けるべき基本的リテラシーの1つであるとみなしている。美的批評とは、「歴史的批判 (historical criticism)」、「再生的批判 (recreative criticism)」、「判断的批判 (judicial criticism)」から構成され、歴史的・文化的背景の学習を基に美術作品を理解していくことを意味する。

#### IV 美的知覚プロジェクトの概略

美的知覚プロジェクトは、フランシス・ハイネ (Frances D. Hine)、ギルバート・クラーク (Gilbert A. Clark)、ドウェイン・グリア (W. Dwaine Greer)、ロナルド・シルバーマン (Ronald Silverman) によって提案され<sup>9)</sup>、1975年6月から翌年の1976年6月にかけて、人文学国庫基金 (the National Endowment for the Humanities) による助成金を得て実施された。プロジェクトにおけるカリキュラム開発は、プロウディの美的教育論を教室レベルの実践に移す実験的な性格を持ち、プロウディ自身がコンサルタント主任としてプロジェクトに参加している。プロジェクトで

は、美的教育のカリキュラムを多様な教育現場において開発する教師の能力の養成がワークショップの形式で行われた。プロジェクトの目標としては次の2つが掲げられている<sup>10)</sup>。

1. 初等教育、中等教育、高等教育、選ばれた地域機関のために方法と教材のある美的教育カリキュラム開発を可能にする教師の教育基礎知識と必要な専門知識を高める。
2. カリフォルニア州美術教育指針 (the California State Art Education Framework) によって示されるように、定義された目標によって、学習状況において実際に活用できるコンセプト、方法、評価の開発の実施を行う。

プロジェクトには、実践に携わる教育者が選ばれ、総計では50人の参加者があった<sup>11)</sup>。そのうち18人が美術の専門知識がほとんどない教師、13人が美術の専門教育を受けた美術教師、19人は美術館教育者とドーセント、大学教員、他の教育機関からの職員であった。

プロジェクト計画委員会は、カリフォルニア州の各教育組織を代表とするメンバーから構成されていた<sup>12)</sup>。構成メンバーは9人であり、彼らは、ロサンゼルス郡美術教育カウンシルの職員、大学の美術教育研究者、初等教育教員、中等教育教員、地域教育機関の職員、ロサンゼルス郡局教育主事、セミナースタッフである。また、プロジェクトを運営・実施するメンバーは、セミナースタッフ、プロジェクト主任、コンサルタントから構成され、コンサルタントは、「美的教育」、「実技」、「カリキュラム開発」、「評価」の4つの領域から選ばれていた。

次に、美的教育プロジェクトで展開された活動内容であるが、それは3段階から構成されていた。第1段階では、準備期間としてプロジェクトの具体的な計画が立てられ、第2段階では、教師の美的教育のカリキュラム開発能力を高めることを目的とするワークショップ型の夏期セミナーが実施された。第3段階では、学校教育のみでなく美術館教育、地域教育機関に携わる教師によるカリキュラム作成と実践が行われた。以下に、それぞれの段階における目標と活動内容について概略する。

##### 1. 第1段階：準備と計画

期 間：1975年6月10日～6月12日 (3日間)

目 標：(1) 参加者が美的教育に従事するときに必要な指導能力を高めることを目的とする夏期セミナーの具体的な内容を計画する。(2) セミナーのスタッフを推薦によって組織化する。

活動内容：(1) 目標、内容、方法、スケジュールの振

り返り。(2) セミナースタッフの推薦。(3) セミナーにおける参加者の向上に関する評価方法の提案。(4) セミナーの内容を普及させるスケジュールの提案と振り返り。

## 2. 第2段階：夏期セミナーの実施

期 間：1975年7月21日～8月28日（6週間）

目 標：(1) 美的知覚と美的判断の特質とその本質についての知識を深める。(2) 形式的な環境やそうでない環境における学術的な作品と大衆的な作品に美的知覚に関する知識を活用する。(3) 多様な学習状況において子ども達に試される教材と指導法を開発する。(4) 美的知覚と美的判断の到達度を評価する方法を探究し開発する。

活動内容：(1) 美的教育に関連する知識を深め、専門用語を明確にし、美的教育の鍵概念を理解するために、美的教育コンサルタントとともに話し合いを行う。(2) 美的教育とそれに関連する領域に関する文献を読む。(3) 美的教育コンサルタント、スタッフとともに、または個人で、美術館、ギャラリー、コミュニティセンターを訪問する。(4) 芸術家の美的知覚についてある程度の理解を得るためにアトリエで芸術家と話し合う。(5) 蒐集家や他の専門家、例えば、ジャズ音楽家と話し合う。(6) 学術的な美術作品と大衆的な美術作品について個人的に評論を書く。(7) 専門的でない方法を用いて選択された美術の媒材で実験する。(8) 映画、美術複製品、カラーのスライド、美術品や、他の媒材による写真を批評し利用する。(9) 美的教育カリキュラムの構造として使われる特定の年齢レベルに適切な一連の目標とコンセプトを設定する。(10) 4つの美的特質の枠組みを使いながら美的知覚と判断に関連する知識を得ることを援助する特定の方法を認識する。(11) 教育プログラムに着手し継続して発展させるための目標、コンセプト、方法を組織する。(12) 子どもが学術的な作品、大衆的な作品との相互作用を深めるために訪問する場所を審査し選択する。(13) 学習者の美的理解を明確にし拡大する教材を批評、選択、開発する。(14) 子どもの成長を評価する技術を確認し開発する。

## 3. 第3段階：美的知覚カリキュラムの開発

期 間：1975年9月～1976年6月（10ヶ月）

目 標：(1) 参加者が新しく獲得したコンセプトを活用することを援助する。さまざまな学習状況におけるカリキュラムと指導法を基にプロジェクトの効果を評価する。(2) 5つのワークショップを実施し、美的教育カリキュラム、指導法、教材、評価の開発を助長する。

活動内容：ワークショップ1（1975年10月実施）教

育内容が類似した教育者のグループによる話し合いと全体による話し合い。ワークショップ2（1975年11月実施）実験的活動の共有と教材の選択。ワークショップ3（1976年1月実施）プロウディによるプレゼンテーションと話し合い。参加者が実験的活動について共有する。ワークショップ4（1976年3月実施）教材を活用する方法の開発と実験的活動の共有。ワークショップ5（1976年5月実施）実験的活動の共有と継続して行われるプログラムの実施計画。第3段階においては、さまざまな学習状況における個々の教師の美的教育カリキュラム開発を支援するために、プロジェクト主任と各コンサルタントが、期間を通して、プログラムが実施されている場所を訪問している。コンサルタントは、既定方針からカリキュラムの実施を評価するのではなく、教師個人の指導スタイルを尊重しながらコンセプトを適用することを支援している。

美的知覚プロジェクトでは、すべての段階において、プログラムの有効性と教師の能力の向上の観点から評価が行われている。プログラムの有効性については、それぞれの段階における個々の活動内容について満足度の段階を示したアンケートと記述内容の分析によって評価が行われている。教師の能力の向上については、美的知覚と美的批判の能力についてプレテストとポストテストが実施されるとともに、カリキュラムの活動記録、コンサルタントによる継続的な授業観察によって、総合的な評価が行われている。また、美的教育に関する教師の理解度を評価するために、美的知覚プロジェクトでは、資料1に示されるような評価目録が作成され活用されている<sup>13)</sup>。

## V 実践の特徴的内容

美的知覚プログラムの実践レベルの成果は、『教師から教師への話し合い (Teacher To Teacher Talk)』において報告されている<sup>14)</sup>。この報告書には、保育、初等教育、中等教育、美術館教育、地域教育機関に携わる50人の参加者のうち12人の教師による活動記録が掲載されている。この活動記録から、具体例として2つの実践を取り上げ、それぞれの教師による実践内容の特徴に着目しながら概略する。

### 1. 幼稚園教諭グロリア・ラーキン (Gloria Larkin) による実践<sup>15)</sup>

ラーキン教諭が美的教育のカリキュラム開発を行った幼稚園はアルハンブラ市学校地区に位置する。彼女の担当するクラスは31人の幼児から構成されている。クラスにはアメリカ人のみではなく台湾やメキシコな

ど他国からの子どもがおり多様な文化的環境において学習が展開された。ラーキン教諭による実践は、以下に示す内容が特徴として挙げられる。

第1に、教室全体をアートとして捉えた美的環境設計を行ったことである。教諭は日頃から子どもがアートとともに生活することを考慮した。例えば、ある一定の期間を「紫色」の期間とし、教室全体を紫色で整え、紫色に関する学習を行っている。また、図1の「ラーキン教諭によって構成された教室環境」に見出されるように、多様な美的教育センターを設置し子どもがいつでもアートとかかわれる環境を作っている。さらに、教室には、資料2「ラーキン教諭のクラスで活用された美術作品」<sup>16)</sup>に示されるような多くの作品が展示され年間を通して学習された。

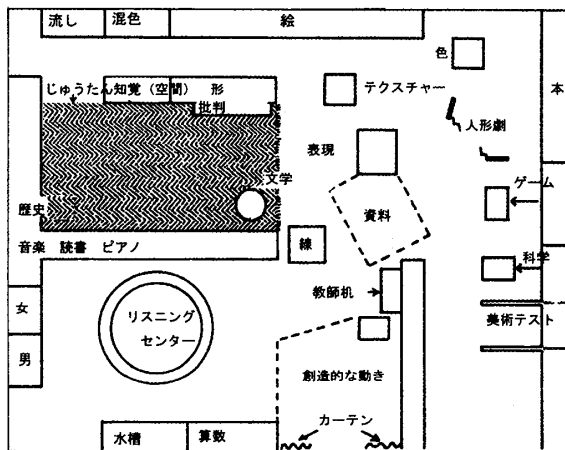


図1 ラーキン教諭によって構成された教室環境

第2に、幼児期の子どもの発達段階を考慮して、言葉によって美的特質を知覚させるよりも、ハンズオンの学習を展開していることである。例えば、5歳児に対して感覚的特質の1つである「色」について認識させる時、フィンガーペインティングを通して子ども自身が発見した混色の結果を利用している。別の感覚的特質である「テクスチャー」については、綿、サンドペーパー、石、羽などが入った「サプライズ・ボックス」を活用している。子どもに目隠しをして、ボックスの中のもののテクスチャーについて説明させ、感覚的認識を高める活動が行われている。「空間」については、子どもに自分自身の空間を見つけ出させ、そこで、走る、跳ぶ、スキップするなどの活動を行わせることによって具体的に把握させている。

第3に、図1に示されるようにさまざまな美的教育センターを設置し、子どもの主体的な活動を促していることである。それぞれのセンターには、子どもが活動を自分自身で行える材料が用意されている。例えば、赤い布で覆われているカラーセンターには、赤の

ブロック、赤のビーズ、赤の紐のついている赤い箱、赤いリンゴ、赤いろうそく、赤いフォルダー、赤のボール、赤のプレスレットが置かれている。子どもは、そこで、赤い絵を見たり、赤いものを描いたり、赤で自分の名前を書いたりしている。

第4は、地域の芸術家や美術蒐集家であるゲスト・ティーチャーを教室に招待していることである。ラーキン教諭のクラスには、外国旅行をして美術蒐集を行っている校長が招かれている。校長がペルシア旅行で集めた色々なじゅうたんについて、子ども達は、校長を交えながら、形、色、制作の方法について話し合っている。また、同じ学校の小学校の陶芸の先生を招いて作品について語ってもらい、その後、陶芸のクラスを訪問し、小学生の子ども達がろくろを回して制作している場所を見学している。

第5は、「コレクタブルズ (Collectables)」の活用である。これは、美的知覚プロジェクトから貸し出された美術蒐集箱であり、ストロー、木材、陶器、布、織物、紙、金属など様々な材料から作られた美術品が入っている。子ども達は、コレクタブルズに入っている作品に実際に触れたり見たりすることを通して、さまざまなテクスチャーや、作られた場所などについて話し合っている。

第6は、美的知覚とともに美的教育の基礎・基本である美的批判の学習を行っていることである。このために、アーネスト・ラボッフ (Ernest Raboff) によって制作された子ども用のシリーズ絵本教材が活用されている。絵本は、シャガール、ゴッホ、ダ・ビンチ、ロートレック、ルノワール、レンブラント、ピカソについてである。ラーキン教諭は、一定の期間を定め、絵本を用いながら、作品の歴史的背景について毎日10分間のプレゼンテーションを子ども達に施している。

第7は、他の学習内容に美的教育を関連付ける活動がなされていることである。例えば、算数の内容について、子ども達は、ポール・セザンヌの『サクランボと桃のある静物』を見ながら、「組」というコンセプトを理解している。作品には、3つのグループに分けられたフルーツが描かれており、そのグループを認識することを通して、子ども達は「組」を視覚的に把握している。

評価については、1人ひとりの子どもについてチェックリストを用いた継続的な記録を基に行っている。チェックリストにある項目は美的特質の内容に基づいており以下の内容が含まれる。色彩 (赤、青、緑、黄、紫、橙、白、黒、茶)、色彩語彙 (明るい、暗い、鈍い、鈍い、鮮明な、暖かい、冷たい)、美術比較 (類

似、相違)、位置語彙(上、下、下方、上方、前、後、前方、後方)、方向(右、左、前景、中景、後景)、テクスチャー(粗い、滑らかな、固い、柔らかい)、文字(よい、かなりよい、悪い)、線(縦線、横線、斜め線、ジグザグ線、曲線、点線)、形(認識と再現、丸、三角、四角、長方形、楕円)、人体認識(頭、目、鼻、口、耳、髪、身体、腕、手、脚、足、その他)、表現特質と技術特質、歴史的判断、批評的判断、動き(歩く、ジャンプ、ホップ、スキップ、急いで行く、創造的な動き、宙返り)。

## 2. 小学校教諭ジョアン・エバンズ (Joan Evans) 教諭による実践<sup>17)</sup>

2つ目の実践例として挙げるジョアン・エバンズ (Joan Evans) 教諭の小学校は、サンタ・モニカ学校地区に位置している。エバンズ教諭は、美術の専門教育を受けた教師であり、29人の子どもを担当している。以下に、彼女の実践における特徴的内容を概略する。

第1は、子ども1人ひとりについて「美的教育フォルダー」を作成し、1年の学習記録を取っていることである。フォルダーは、感覚的特質、形態的特質、技術的特質、表現的特質の4つの美的特質の内容を示している語彙リスト、子どもの作品、学習活動記録によって構成されている。例えば、感覚的特質の1つである「線」について次のような学習記録が残されている。子ども達は画用紙に右上から左下へ向かって鉛筆で線を描き、その後、同じような線を教室にあるものから見つけ出している。次に、語彙リストを用いながら多様な線の種類について話し合いを行っている<sup>18)</sup>。このような活動から、子ども達は作品にある線は自分の周りにあるものに存在していることに気づき、活動を通して環境に存在するさまざまな線に対する知覚認識が高められている。

第2は、美的知覚掲示板と回転美術ギャラリーの設置である。美的知覚掲示板には、学習した美的特質を例示する絵、ポスター、ポストカード、子ども達の作品が展示されている。4面をもつ回転美術ギャラリーには、複製画が質問とともに掲示されている。例えば、ゴッホの『ひまわり』とルドンの『赤いポピー』が展示され、比較を促す2つの質問がなされている。「これらの2つの静物画はどのように類似していますか?」「どのように違っていますか?」

第3は、子どもが個人でまたは小グループで学習することを促す2つのアート・センターの設置である。1つ目のアート・センターには、インストラクション・カードとともに様々な制作のための材料が置かれ

ている。ここで、子ども達は、クラス全体で新しい方法、材料、技術を学んだ後、継続して個人的に制作を行っている。センターの活動では、教材を自分自身で実験し探求していくことが勧められている。2つ目のアート・センターには、美的教育ゲーム、視覚的思考ゲーム、コレクタブルズに入っている立体物が置かれている。ゲーム教材には販売されているもののみでなく、教師自身が作ったものが含まれている。例えば、エバンズ教諭は、2枚のポストカードをペアにし4つの美的特質に着目した美的知覚ゲームを作っている。ゲームのトピックには、絵画、素描、彫刻、建築、実用美術品が含まれている。ペアのポストカードは、厚紙に貼ってあり美的特質に関する質問が示されている。例えば、ロダンとジャコメッティによる彫刻のポストカードには、以下の質問がなされている。

- ・両方は、『歩く男』と題名があります。
- ・それらはどのように似ていますか?
- ・それらはどのように異なっていますか?
- ・これらの彫刻を作るのにどのような材料が使われましたか?
- ・芸術家はどのような技術を使いましたか?
- ・どちらがデリケートにみえますか?
- ・どちらが大きくみえますか?
- ・どちらが弱くみえますか?
- ・どちらが強くみえますか?
- ・どちらが軽くみえますか?
- ・どちらが重くみえますか?

第4は、美的特質に着目させるディスカッションを実施していることである。ディスカッションでは、プリント、スライド、ポストカード、雑誌の絵、ポスター、本のイラスト、写真、絵画、素描、彫刻、実用品、自然物が活用されている。エバンズ教諭は、子ども達の反応を正誤によって評価することなく、1人ひとりの異なる背景と知覚の仕方を認めながらディスカッションを深めている。特徴的な指導法としては、美的特質に関するカードが活用されていることである。例えば、「色」については、それぞれの子どもの作品にある色を分析するために色カードを選び作品の横に置いて比較を行っている。レンブラントの作品である『金のヘルメットをかぶった男』に関するディスカッションでは、黄、オレンジ、茶、黒が支配的な色であることを見出し、色カードにはない作品の色については、次のような質問によって知覚認識が広がっている。「絵にある黄色はあなたの黄色のカードよりも鮮明ですか曇っていますか?」「絵にある黄色はあなたの黄色のカードよりも明るいですか暗いですか?」「絵の黄色は幸せに見えますか、それとも悲し

げに見えますか?」

第5には、美的知覚プロジェクトから提供された「コレクタブルズ」の活用を子どもの視点から拡大していることである。エバンズ教諭に貸し出されたコレクタブルズには、多様な立体的民族美術品が入っていた。コレクタブルズの活用に特徴的であるのは、提供された美術作品の学習にとどまらず、子ども達1人ひとりが、興味を引いた民族美術や自然物を集め、自分自身のコレクタブルズを作っていることである。子ども達が集めたものの中には、ベトナムのコイン、小さなメキシコの茶碗、籠、おもちゃの車、コミックが含まれていた。エバンズ教諭は、毎日、子ども達が集めたものの美的特質を話し合う時間を設け、子ども達は異なる文化を共有する機会をもっている。

第6は、美的教育を学校の全体のカリキュラムに統合させる努力が行われていたことである。美的教育は、通常の美術の授業で行われたが、読み (reading)、言語、算数、科学、社会、音楽、体育のような他教科においても取り入れられた。例えば、音楽の時間には次のような質問を基に授業が展開されている。「この音楽を聴いてどんな色がみえますか?」「この音楽の絵を描いて下さい。」また、昼食の時間を用いて、日常生活と美的特質を関連付ける活動が行われている。例えば、自分や他の人が着ている服装に着目して、次のような質問を基に普段見慣れているものに見出せる美的特質を知覚認識する活動が行われている。「誰が赤い服を着ていますか?」「誰が縞の服を着ていますか?」「誰がまるいパターンの服を着ていますか?」「誰が柔らかい服を着ていますか?」

第7は、地域の芸術家のアトリエを訪問する「芸術家と出会うプログラム (Children-Meet-Artist Program)」を取り入れていることである。これは、自由参加になっており、8人の子ども達が参加している。プログラムの目的は、地域の芸術家と子ども達がコンタクトを深めることである。訪問先のアトリエでは、芸術家が子ども達に作品を見せ、子ども達は、芸術家は作品をどのようにして制作するのか芸術家と語り合う機会をもっている。また、子ども達は、アトリエにおいて用意された材料を用いて制作にチャレンジしている。このプログラムは、教室以外の場所で子どもの美的知覚をさらに高めるために効果的であったことが記されている。

美的知覚能力の向上を評価するために、エバンズ教諭は2つの方法を採用している。1つ目は、美的特質チェックリストの活用である。1年の始めに感覚的特質、形態的特質、表現的特質、技術的特質について、どの程度認識できるのかを作品を用いて確認し、1年

の終わりに、同じチェックリストで認識度を測っている。2つ目は、ディスカッションをカセットテープに録音し、1年の始めと終わりにおいて比較していることである。例えば、ピカソの『3人の音楽家』に関するディスカッションの内容を比較・分析している。1年の始めに絵をみた時、「何が見えますか」という質問に子ども達はあまり反応することはできなかったが、1年の終わりには、作品が象徴するもの、作品の意味、光源など技術的内容についても話し合いができるようになったことが記されている。

以上のような2つの実践事例にも具体的に示されるように、『教師から教師への話し合い (Teacher To Teacher Talk)』に掲載されている12人の教師達による美的教育プログラムの実践は、共通して以下の内容を特徴としている。

第1に、生活する空間を通して子ども達が美的特質の知覚認識能力が高められるような環境設計を行っていたことである。幼稚園の時期から、教室には幼児の造形活動の結果のみでなく、学習材として活用された多くの美術作品によって豊かな視覚的環境が作られた。そして、それらは、無関係に置かれるのではなく、4つの美的特質をテーマに関連付けられていた。

第2に、子どもが自分自身で学習を主体的に展開できる環境設計を行っていたことである。教室には、美的知覚認識を高めることを目的とするさまざまな美的教育センターが設置され、授業時間のみでなく休み時間に自分で選択する自主的な活動が可能となるような環境上の工夫がなされていた。センターは、各学習段階における美的知覚のねらいに応じて制作・批評活動が行われるために多種多様であった。

第3に、実物の美術品や民芸品を実際に触らせながら、さまざまな角度からみる活動を通して、美的特質について発見、比較、検討させていた点である。美的知覚プロジェクトでは、各学習段階を考慮して選択された視覚教材、美術品、民芸品、指導テキストが入っている「コレクタブルズ」が作成され、カリキュラムの実践者に貸し出された。実践者である教師は、自分自身の指導スタイルに合わせて、実物の直接体験を基にした学習を構築している。

第4に、美的特質に関する語彙の活用を基に、様々な指導法を展開していたことである。語彙の習得は、言葉上の定義を覚えることよりも、語彙を基に自分自身のイメージを豊富にすることに重点が置かれていた。学習は、子ども自身の身近な環境から視覚的に語彙の意味を把握させることから始まり、ゲーム、ディスカッション、制作の活動を通して、語彙に対する子ども自身のイメージが発展するような指導が展開され

ていた。

第5に、美的知覚の4つの特質を基に学習内容が統合されていたことである。美術の授業においては、ディスカッション、ゲーム、ゲスト・ティーチャーのプログラムなどさまざまな制作と批評にかかわる活動が、4つの特質を軸に展開されていた。また、美術とは異なる日常の活動や他の教科にかかわる活動は、共通する美的特質に着目することから関連付けられていた。

第6に、地域にある美術の活動と教室での活動をつなげるプログラムを開発していたことである。例えば、地域の芸術家や美術蒐集家をクラスに招待するゲスト・スピーカーのプログラムが行われていた。また、美術館やギャラリーへのフィールド・トリップとともに、芸術家のアトリエを訪問するプログラムが実施された。このほか、子ども達は、地域で行われる美術展示の手伝いに出掛け、手伝うことを通して地域の美術活動とのかかわりを深めている。

第7に、子どもが美的に反応できる視覚世界を広げるために、子ども自身の文化的背景を考慮した学習材とともに多種の美術が選択されていたことである。美的知覚プログラムのカリキュラムの実践においては、西欧美術史における傑作のみでなく、子ども達自身にとって身近な文化から学術的な美術、大衆的な美術、自然物が学習材として選択されていた。例えば、クラスの子どもの大半がメキシコの文化的背景をもっている場合、メキシコの芸術文化から学習が展開され、それを大事にしながら他の芸術文化が学習された。また、視覚的学習材は、美術作品のみでなく映画や民芸品などを含み多種多様であった。

第8に、評価においては、美的知覚認識能力について、量的・質的な方法によって測定されていたことである。評価には、次の方法が開発され活用されている。チェックリスト、授業観察、ディスカッションの内容分析、個人のフォルダーに記録された美的反応の内容分析、作品の美的特質について個人インタビュー、自己評価シート、プロジェクトの展示、プレテストとポストテストである。

## VI 考察

米国のカリキュラム開発史において、美的知覚プロジェクトは、DBAEの特性を反映するカリキュラム開発プロジェクトであると位置づけられている。DBAEの特性が学術的に定義されてから10年以上を経る現在において、美術教育におけるその貢献が高く評価される一方で、さまざまな問題点が指摘されている<sup>19)</sup>。

本研究は、指摘されている問題点を克服する以下の視点を持つ実践が美的知覚プロジェクトにおいて行われていたことを明らかにするものである。

第1は、学校生活のみでなく日常生活において生きて働く美的知覚の認識能力の育成がなされており、DBAEの専門知識を重視するあまり学習が実用面から遊離する傾向があるという問題点を克服する視点が見出される。実践においては、美術作品のみではなく環境にあるすべてのものに対して美的特質に着眼しながら知覚を高めるような学習の展開を特徴としていた。

第2は、子ども1人ひとりの背景による異なるものの見方が制作とともに表現に生かされており、DBAEの画一的な表現に陥る傾向があるという問題点を克服する視点が見出される。実践では、4つの美的特質を基礎・基本としながらも、それを基にさらなる自己のイメージの発展が可能となるような指導工夫が行われていた。

第3は、多様な文化から視覚的学習材が選択されており、DBAEの西欧文化の価値観を標準とする傾向があるという問題点を克服する視点が見出される。実践では、西欧美術に見出される価値基準を主な拠り所にしてイメージを形成するのではなく、子ども自身の文化を大事にしながら多様な文化との相互作用を通してイメージを広げていく指導工夫がなされていた。また、ブrouディは、美的イメージを洗練するために大衆的な芸術よりも学術的な芸術に価値を置いたが、実践では、学習を子どもの日常に関連付けるという視点から、大衆的な芸術が学習に取り入れられていた。

第4は、一般教育の視点から美術教育の意義を捉えなおすカリキュラム開発が行われており、DBAEの専門教育に偏る傾向があるという問題点を克服する視点が見出される。実践では、ブrouディの美的教育論に従って、専門的知識や制作技術を高めることよりも、美的知覚能力の育成に重点が置かれた。そして、美術科教育の枠組みを越えて、他教科の内容に美的リテラシーを関連させる方法で一般教育のカリキュラム編成が試みられた。

第5は、教師による創造的なカリキュラム開発が奨励されており、DBAEのマニュアル的な学習に陥る傾向があるという問題点を克服する視点が見出される。美的知覚プロジェクトは、大学レベルの専門家が主導するカリキュラム開発ではなく、ワークショップの実施によって教師の実践力の育成を目指した。このような方法によって、教師1人ひとりの実践知による多様な美的教育カリキュラムのあり方が可能になっている。

以上に示されるように、美的知覚プロジェクトは、これまで指摘されているDBAEのカリキュラムの問題



点を克服する視点を含有した実践を発展させた。このような実践は、美的教育のカリキュラム開発史において意義があるが、以下の内容が不十分であり今後の課題として挙げられる。

第1は、ブラウディの美的教育論の中核である「美的イメージの共有」という段階まで高められた学習が十分ではなかったことである。実践では、作品に見出せる美的イメージを効果的に知覚する方法として、4つの美的特質を認識する学習方法を開発することに成功している。しかし、4つの美的特質の認識が、物質的に目に見えるものの知覚にとどまる傾向があり、子どものイメージと美的イメージとの質的な相互作用が十分に深められていなかった。

第2は、ブラウディの唱える美的教育の基礎・基本である美的知覚と美的批評が子ども1人ひとりの美的イメージの形成に向けて明確に関連付けられていなかったことである。すなわち、美的知覚の学習と美的批評の学習が独立して行われ、2つの異なる活動の相互関連が明確に考慮された実践が不十分であった。2つの活動内容が美的イメージの形成を効果的に促すように、今後、美的批評の内容である「歴史的批判」、「再生的批判」、「判断的批判」を4つの美的特質に関連付けた学習の展開が望まれる。

※ 美的知覚プロジェクトにコンサルタントとして参加した米国インディアナ大学ブルーミントン校大学院教育学研究科の名誉教授であるギルバート・クラーク博士には、プロジェクトの理論と実践についてご教授いただいたことに感謝する。

## 【註】

- 1) Efrand, A. (1987). Curriculum antecedents of discipline-based art education, *the Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 57-94.
- 2) Silberman, R. (1979). the Aesthetic Eye Project: Coming the arts through aesthetic perception, *School Arts*, 79(3), 8-11.
- 3) Efrand, 85.
- 4) Clark, G. (1984). Beyond the Penn State Seminar: A critique of curricula, *Studies in Art Education*, 25(4), 226-231.
- 5) Silberman, 11.
- 6) Clark, 229-230.
- 7) Efrand, 82-85.
- 8) 拙稿「H.S. ブラウディの美的教育論に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科第1部(学習開発関連領域)』第52号, 2003, pp.151-152において、ブラウディの論じる美的知覚と美的批判の内容を整理している。
- 9) Clark, G. (1991). *Discipline-based art education as a curriculum construct*. Bloomington, IN: ERIC An Adjunct Clearinghouse for Art education at the ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education,15.
- 10) Broudy, H. S. (1976). Arts education as aesthetic perception. In F. Hine, G. Clark, G. Greer, & R. Silberman (Eds), *The Aesthetic Eye project: Generative ideas* (pp. 17-22). Los Angeles: Office of Los Angeles County Superintendent of Schools. この論文において、ブラウディは、美的知覚プロジェクトにおける理論的枠組みについて明確にしている。
- 11) Hine, F., Clark, G., Greer, W.D., & R. Silberman (1976). *Appendix. The Aesthetic Eye project: Final report*. Los Angeles: Office of Los Angeles County Superintendent of Schools.
- 12) Hine, F., Clark, G., Greer, W.D., & R. Silberman (1976). *The Aesthetic Eye project: Final report*. Los Angeles: Office of Los Angeles County Superintendent of Schools.
- 13) Hine, F., Clark, G., Greer, W.D., & R. Silberman (1976). *The Aesthetic Eye: Teacher to teacher talk*. Los Angeles: Office of Los Angeles County Superintendent of Schools.
- 14) Hine, F., Clark, G., Greer, W.D., & R. Silberman (1976). *Appendix. The Aesthetic Eye project: Final report*. Los Angeles: Office of Los Angeles County Superintendent of Schools.
- 15) Hine, Clark, Greer, & R. Silberman, *The Aesthetic Eye project: Final report*, 17-22.
- 16) Hine, Clark, Greer, & R. Silberman, *The Aesthetic Eye: Teacher to teacher talk*, 1-9.
- 17) 資料2「ラーキン教諭のクラスで活用された美術作品」のリストは、『教師から教師への話し合い』の実践記録から作成したものである。
- 18) Hine, Clark, Greer, & R. Silberman. *The Aesthetic Eye: Teacher to teacher talk*. 32-44.
- 19) エバンズ教諭が作成した線の語彙リストには、「長い」、「短い」、「太い」、「細い」、「曲がっている」、「点で描いた」、「斜めの」、「波上の」、「明るい」、「暗い」、「縦の」、「横の」、「まっすぐな」、「らせん上の」、「円状の」が挙げられている。

- 20) 拙稿「DBAE論にみられる2つの教育観の検討」  
『美術教育学』第23号, 2002, pp.171-182において,  
DBAE論にみられる問題点を整理している。

資料1 美的知覚目録 (the Aesthetic Eye Inventory)

美的知覚目録 (the Aesthetic Eye Inventory)

1. 美的知覚はあなたにとって何を意味するのか定義して下さい。
2. 経験を美的にする特質は何ですか。
3. どうしてあなたは美的教育が重要だと思いますか。
4. 美術作品を記述するのにどの言葉を使いますか。
5. 美術作品についての判断を正当化するために何がベースとなると考えますか
6. このイメージに対する反応を言葉によってできるだけ書いて下さい
7. このイメージに対する反応を言葉によってできるだけ書いて下さい
8. 表現的な特質を反映している2つのイメージにある関係を話し合ってください。
9. このスライドにあるものに対する反応を記述して下さい。
10. もっともよいと思うイメージを1つ選び、その理由を挙げなさい。

資料2 ラーキン教諭のクラスで活用された美術作品

Claude Monet, *Waterlilies*  
Frank Kupka, *Irregular Forms: Creation*  
Pablo Picasso, *Harlequins*  
Pablo Picasso, *the Gourmet, the Family Saltimbanques*  
Henri Matisse, *Goldfish*  
Albert Pinkham Ryder, *Toilers of the Sea*  
Vincent Van Gogh, *A Starry Night*  
El Greco, *View of Toledo*  
Maurice Utrillo, *Windmills at Montemartre*  
Claude Monet, *Rouen Cathedral, West Facade, Sunlight*  
Winslow Homer, *Breezing Up*  
George Seurat, *A Sunday Afternoon on the Grande Jatte Island*  
Paul Cezanne, *Still Life with Cherries and Peaches*  
Maurice de Vlaminck, *the Large House*  
Vincent Van Gogh, *Houses at Anvers*  
Vincent Van Gogh, *Fishing Boats on the Beach at Saintes-Maries*  
Paul Klee, *Portrait of a Man*  
Mark Rothko, *White Center*  
Pieter Bruegel, *Children's Games*  
Auguste Rodin, *The Thinker*