

## 美的教育の方法論議

——ハーバート・リードとグンター・オットー(1)——

Eine Debatte über die Methode der ästhetischen Erziehung

: Herbert Read und Gunter Otto (1)

長谷川 哲哉 (美術教室)

Tetsuya HASEGAWA

平成5年2月15日原稿提出

抄録

当小論は、共に現代の美的教育・芸術教育思想を代表するH. リードの美的教育論とG. オットーの美的教育の教授学とを、美的教育の方法に関する両者の立場・見解を中心的観点にして、詳細に比較法的考察をしたものである。その意図は、筆者の予定している第2報「美的教育の目標論議——リードとオットー(2)——」において両者の根本的対立を確認し次いで両者の和解の道を探る、という仕事のために必要不可欠な前提段階を確実に踏みしめることにある。しかし、当小論はリードとオットーの美的教育の目標観にも数度言及しているし、また両者の和解の道も示唆してあるので、当小論自体で或る程度の完結性をもっている。

先の比較法的考察の結果、リードにはロマン主義的な消極的教育法が、オットーには現実主義的な積極的教育法がそれぞれ見出された。内容目次は以下：〔序、I：美的教育の概念、II：美的教育の内容、III：美的教育の方法、IV：中間考察〕

キーワード：美的教育、教授学、芸術、H. リード、G. オットー

### 序

筆者は4年前に拙論《「芸術による教育」と「芸術への教育」——ハーバート・リードとグンター・オットー——》<sup>(32)</sup>を著わした。その内容の概要は、リード(イギリス・1893～1968)の創造主義的な芸術教育思想(その眼目は芸術的表現活動を通じての創造力の育成)とオットー(ドイツ・1927～)の合理主義的な美術教授構想(その眼目は美術の理解力の形成をめざす体系的知識の教授)とを、目的観・美術観・児童観・方法論の各観点から詳細に比較することによって両者の根本的相違・基本的対立を明確にし、次いで両者の和解の道を探ることにあつた。今回の当小論は、リードとオットーの見解を共に美的教育に関する思考の成果とみなす点で、前回と異なっているが、しかし両者を、美的教育の概念・内容(芸術)観・方法論の各観点から比較法的考察をしようとする点ではほぼ共通しており、この点からすれば、前回拙論の姉妹篇と言えるであろう。なお抄録に記したとお

り、第2報「美的教育の目標論議——リードとオットー(2)——」において、考察を更に深める予定である。

それでは、なぜ今回両者を美的教育に関する思考の成果とみなしたのか、その理由は以下の如く明白である。リードはその『芸術による教育』(1943, 1956)において、そこでの論述の主題は「美術教育 (art education)」のみでなく「自己表現のあらゆる方式」の教育を包括する「美的教育 (aesthetic education)」であると言明している。<sup>(18-21, 10)</sup>他方オットーは、その主著『授業における過程としての美術』(1964, 1969)において、いわゆる〈科学的美術教授〉——ないし美術作品の形式を主な教授対象にすることから〈形式的美術教授〉とも呼ばれる——の構想を展開したが、1974年にはその大著『美的教育の教授学 (Didaktik der Ästhetischen Erziehung)』を著わし、以前の構想とは異なって、狭義の美術作品をも含むあらゆる造形的な美的客体をその教授内容として包括し、また新たな目標や方法の見解を表明している。またオットーは1978年に、「〈合理的美術教授〉の構想は歴史である」<sup>(5-675)</sup>と自ら言明している。(ただし後々明らかなるように、60年代の構想と70年代以降のそれとの間には、断絶のみでなく、「教授学的恒常性を根気よく守り抜く」<sup>(5-675)</sup>という志向の連続性も確実に認められる。) このように、リードもオットーも、美的教育を思考・論述の主題にしている。

オットーにその見解を変えさせた最大の原因は、60年代末に登場した〈ビジュアル・コミュニケーション〉構想からの彼の構想への強い批判であった。マルクス主義ないし新マルクス主義にその基盤を置く〈ビジュアル・コミュニケーション〉構想は、オットーの60年代の〈科学的美術教授〉構想を、それ以前の「反動的」(ブルジョア的—理想主義的)な「美術教育学への技術主義的な応答」であると規定して、<sup>(10-69)</sup>政治的な立場から批判するとともに、60年代のオットーの構想において主要な教授内容とされた「造形美術」が今日では「視覚的文化の一領域以上のものではない」<sup>(9-82)</sup>とし、また「社会的意識の演出は視覚的な大量伝達メディアにおいて異常なほど効果的に成し遂げられている」<sup>(9-82)</sup>と判断して、今日の社会的—文化的現実を直視する立場からも鋭く批判した。1974年のオットーにその教授内容を大幅に拡大させたその主要な原因は、この後者の批判点である。(この間の経緯については拙論「ビジュアル・コミュニケーション構想について」<sup>(83)</sup>を参照されたい。)

リードも実は、その『芸術と社会』(1937)での第6章「芸術と教育」<sup>(295-316)</sup>と『芸術による教育』とでは、その立場をかなり変えている。例えば、その心理学的基礎が前者ではフロイドに置かれていたのに対し、後者では明らかにユングに移しかえられている。また芸術教育の可能性に関して、前者では偉大な芸術家になりうる少数エリートとそうでない一般大衆とを峻別していたのに対し、後者では誰もが或る種の芸術家になりうるだけの生得の素質をもつとみなしている。この変化の最大の原因は、リード研究家のD. シスルウッドが指摘するように、リードがイギリスの普通の少女の絵にマンダラを発見したこと、すなわちリードにとって「それまでは興味深い仮説」でしかなかった「ユングの原型的心像の現象的証拠を見て衝撃を受けた」<sup>(31-112)</sup>ことによる。この発見は詩人としてのリードの直観力によるものであろう。ここには、オットーが彼の60年代の見解への批判に対して教授学者として教育科学的に応答した事態とは大きな違いがある。

なお実際には、リードとオットーとの直接の議論は無かったのであるから、当小論の標題は仮想上の対決を表現している。しかし、後の各章で明らかにされるように、両者の見

解は鮮やかな対比を見せるのである。

## I 美的教育の概念

### I-1 リードの美的教育の概念——価値概念としての美的

リードはその諸著作の中のどこにも、「美的教育」についての組織だった概念規定をしておらず、ただ随所で適宜にその語を用いている。そこで、まず当該個所の幾つかを、意味上の連関が成り立つように列挙して引用してみる。

・「私の目的は、……美的感受性の教育が根本的に重要であることを明示することであろう。」<sup>(18-7)</sup>・「美的教育」とは「意識の基礎、究極的には人間個人の知能や判断の基礎となっている諸感覚の教育である。」<sup>(18-7)</sup>・「心理学者の一派によれば、美的要素は知覚そのものの中に存在する。」<sup>(18-15)</sup>・「すべての知覚、そして実にすべての表現が生得的に芸術的である。——つまり美的に満足させる形式ないし形態を捜し求める傾向にある……」<sup>(18-29~38)</sup>・「バランスとシンメトリー、プロポーションとリズムは、経験における基本的要因である。実に、それらの要素を手段としてのみ、経験は永続的パターンへと組織化される。そしてそれらが優美と節用と能率を包含するのは、それらの本性のためである。正しく作用するものは正しいと感じられる。そしてその結果は、当の個人にとって、諸感覚のあの高揚であり、それは美的享樂となる。」<sup>(18-20)</sup>・「もしも児童がその経験を美的感情によって組織することを学ぶものならば、明日にも、教育はかような美的感情を強化し発展させるよう設計されるべきである。」<sup>(18-20)</sup>・「プラトンは、近代心理学者が言うのと同様に、運動の優美ならびに生活の調和のすべて——魂それ自身の道徳的傾向——は美的感情によって即ちリズムとハーモニーの認識によって決定される、と言った。」<sup>(18-23)</sup>・「美的活動というものは、肉体的ならびに精神的統合の有機的過程であり、事実の世界へ価値を導入することである。この観点からして、美的原則は——学校教科としての（長谷川註）——数学と歴史の中に、科学そのものの中にも入りこむ。」<sup>(18-23)</sup>以上すべて『芸術による教育』から引用した。

かようなリードの言説は次のように要約できるであろう。諸感覚器官を通じての知覚の営みそのものが既にして、いわゆる美的形式原理すなわちリズムとかバランスとかハーモニーを求める傾向に、換言すれば美的享樂を求める感情的傾向をもち、しかもこの美的能力はあらゆる人間に先天的に具備されているが故に、またこの美的能力が——学校教科の学習をも含むすべての——経験を美的に組織するが故に、このような「美的感受性」ないし「美的感情」を教育することが根本的に重要なのであると。

したがって、リードにおける「美的」は価値概念であって、単に「感覚・知覚に関する」とか「感性的」とかに換言できるものではない。つまり、リードの「美的」は機能概念ではない。更にここで確認しておくべき点は、リードの主張する美的教育は、その理論からして当然にも、特定教科の教育に、例えば美術科教育に限定されない。リードは言っている。「我々は、児童の一週間が今では専断的に分割されているその35時間すべてを丸ごと要求する。換言すれば、我々の要求するものは、正式にかつ根本的に美的である教育の方法である。」<sup>(18-217)</sup>

## I-2 オットーの美的教育の概念——機能概念としての美的

オットーはその「美的教育」を、リードと異なって、論述の初めの段階で前もって集中的に概念規定している。以下、その当該個所の重要部分を引用してみる。

・「〈美的教育〉という概念を私が用いるのは、時事性からではなく、歴史的な前提的理解の故であるし、以下のような幾つかの精確化を行なう意図によってである。：・〈美的〉という概念部分は内容上の領域の拡大を信号する。美的は一般的な——芸術にのみ結合しないし、〈文化的〉諸価値に束縛されない——知覚過程と実現過程と解釈過程とを指し示す。・〈教育〉という概念部分は意図上の領域での拡大を信号する。教育は、知識獲得や技能訓練のみならず態度変化をも要求する。一般的目標に方向づけられる限り、今まで（＝オットーの60年代の構想において：長谷川註）集中的になされてきた教授的な情報過程を越えていく。ここでは教育は教授と学習を含む上位概念として用いられる。」<sup>(4-17)</sup>・

「美的教育という術語は、教育学的努力の上位概念として、教育の歴史において使われており、今日再びますます使われるようになってきているが、とりわけその努力の関連するところは、造形芸術・音楽・文芸・演出的遊戯の内容諸分野に出所をもつ諸々の実現と過程である。」かくして、「あらゆる美的対象の社会文化的制約性ならびにそれらのその都度の作用、それらの発生と構造と内容性が美的教育の対象である。これらの諸現象を範囲にする場合に何が美術、音楽、文芸、遊戯として把握されうるかは今後調べられるべき問題である。」<sup>(4-18)</sup>

・「美的教育の理論の構成的性格から、とりわけ美的態度の構成的性格からして、目標、内容、方式の違いに応じて何度も何度も何か別のことが考えられてきた、という結果になっている。美的教育概念の特徴の諸次元を理解するためには、美的教育理論の成立の際の関連へと遡ってみる必要がある。古代以来、あらゆる理論の根拠になっているのは、社会における諸芸術の機能への問いである。この問いは、社会についての——いつも意識されていたのでもないし常に説明されたのでもない——前もって在る理解からのみ答えられうる。この社会経済的観点を越え、またこの観点とともにその回答の中へと立ち入っていくのは認識論的立場である。そして逆にこの回答は、芸術は——その生産過程においても受容過程においても——何を、誰のために、どんな関心のもとで成し遂げるのか、についての仮説によって制約される。最後に言えることだが、美的教育に一つの機能がその文脈において割り当てられる、そうした教育の理論への関係づけの無い美的教育の理論は無い。」<sup>(8-10)</sup>・「別言すれば、学校という制度のための目標論究の外部には、そもそも美的教育の目標論議は存在しえない、ということである。それ故、美的教育の理論は、社会理論的・認識理論的・芸術理論的・教育理論的な予備理解を前提とする。」<sup>(4-19)</sup>「美的教育概念の説明が概して困難にぶち当たるのは、……とりわけ上記の種類……理論の諸前提の不一致の故である。同時にここで見抜きうることは、美的教育の理論形成にはただ学際的アプローチのみが考えられうる、ということである。」<sup>(4-20)</sup>

かようなオットーの見解は次のように要約できるであろう。まず「美的」は、何らかの特定の文化的価値をではなく、単に「一般的な知覚・実現（制作）・解釈（考察）の過程」を指し示すにすぎないのであって、それ故「美的」は、知覚を端緒とする一連の人間的作用を示す概念、つまり機能概念である。この点からして、オットーが彼の立場を確立する

ために、H. v. ヘンティッヒの立場を次のように紹介し検討しているのは参考になる。「美的教育は——かつての18世紀のA. G. バウムガルテンの場合に類似して——アイスナーから把握され、したがって首尾一貫して、価値を含んだ（例えば受け入れられた芸術作品のような）知覚客体ではなく、知覚過程に関係づけられている。ここからしてヘンティッヒにあっても結果として生ずることは、芸術作品を越え、造形された環境世界のあらゆる対象（人工物）へと至る、美的教育の対象分野の拡大である。」<sup>(4-21)</sup>さて、「教育」の概念はごく一般的なものである。次にオットーがわきまえていること、言わば彼が関係者すべてによく認識しておくようにと要請していることは、美的教育の理論が——リードの場合のように美学・芸術理論に重点を置いた予備理解をするのではなく——本来的に関係諸学からの予備理解を前提とするものだ、というその構成的性格の確認である。

最後にここで注意しておくべき点がある。それは、オットーの「美的教育」の原語はAsthetische Erziehungであって、他の大方の論者に見られるようなästhetische Erziehungではない点である。形容詞であるästhetischの頭文字äが大文字のAとされていることである。これは文法的に言えば形容詞の名詞化である。オットーはこれによって学校における美的教育の特定教科化ないし特定教育分野化を意図した、と推論できる。なぜなら、ästhetische Erz.ではリードの場合のように、価値としての美的原理に基づいた教育方法一般の理論を考えていると誤解されるおそれがあるからである。あるいはオットーは、この名詞化によって、〈知覚客体一般を対象とする教育〉という範囲規定を表現したのかもしれない。それであれば、それはオットーの考究努力の守備範囲を明示していることになる。換言すれば、オットーは教科としての独自性・固有性をその表現によって確保しようとしたのである。リードが、「私が考える統合的教育は個々の教科目の運命に対しては比較的無関心である」、<sup>(4-25)</sup>と言うのとは大きな違いがここにある。

## II 美的教育の内容

### II-1 リードの美的教育の内容——諸種の芸術分野・美的活動領域

リードの考える美的教育の内容は、彼の美的教育概念からして、論理上当然にも実に広範囲にわたっている。彼の説くところによれば、美的原則はあらゆる教科、「とりわけ学校生活の社交的ならびに実際の局面のすべてに入り込む。美的原則は最初から、学校の建物とその装飾に、その一つ一つの家具や器具に、仕事と遊戯の組織的局面的すべてに適用されねばならない。話しぶりと身ぶり、行為または運動、あらゆる方式の行動と表現は、その形態をもっており、そうしてこの形態のパターンは、それが美的価値をもつ度合いに応じて、効果と能率をもっている。」<sup>(18-212)</sup>

この言説からすれば、美的原則の適用が可能でそれ故に美的価値の実現が可能な行為・活動のそれこそすべての分野・領域が、リードの主張する美的教育の内容であると解される。こう述べても決して見誤ってはいないが、しかしこれのみではその内容の種別化がなされておらず漠然としている。そこで、リードが「美的教育の技法」の「異なった諸局面」として簡単に説明している部分を挙げてみよう。すなわち：

「A. 視覚的教育	眼	=	} デザイン
B. 造形的教育	触覚	=	

C. 音楽的教育	耳 = 音楽	} ユリスマクス (律動的舞踊体操)
D. 運動的教育	筋肉 = 舞踊	
E. 言語的教育	言葉 = 詩と演劇	
F. 構成的教育	思考 = 工芸	

」<sup>(18-9)</sup>  
歌-12)

たしかにリードのいう美的教育の内容は広範囲に組織化されてはいる。しかしそれにもかかわらず、この分類表によれば、美的教育の内容分野はすべて伝統的な諸芸術に包含されてしまい、美的教育は芸術教育とほぼ同義となってしまう。それならば、上の引用文中に示されたような内容の非常な広範囲性とは、くい違いが生じる。リードはこの問題に対して、別の個所で——結果的に丁度うまく——答えている。「多種多様な児童の遊戯は、四種の基本的な精神機能に対応して、四種の方向に総合発達させられうる」のであって、感情の方面からは演劇の方向へ、感覚 (sensation) の方面からは視覚的ないし造形的デザインの方向へ、直覚の方面からは舞踊と音楽の方向へ、思考の方面からは工芸の方向へ、「発達しうるであろう」<sup>(18-28)</sup>、という。そして続いて次のように述べる。「実際これらは、初等学校で関係づけのない別々の授業で規則通りに教えられているすべての科目を含んでいる。演劇は発声法、朗読、英語のような様々な伝達方式を含んでいる。舞踊は音楽と身体的訓練を合同させる。デザインは絵画、図画、塑造を含んでいる。工芸は測定 (初等算術と幾何)、園芸、生物学、農業、針仕事、それから初等の物理学と科学、材料の構成、食料や肥料等の合成を含む。」<sup>(18-28)</sup> 学校諸科目のかような把え方は、上記引用文中での美的教育内容の非常な広範囲性にかかなり接近している。それ故ひとまず、リードの考える美的教育の内容をここで確認しえたものとする。

なおここで、なぜ工芸が算術、幾何、物理学、化学等を含むと言えるのか、それは無理な強引な結びつけではないか、という当然予想される疑問に対して、リードの立場になったつもりで推論して答えておく。それは、例えば木材工芸は寸法測定、材料選択、構造強度予想などを必要とし、そこから算術や幾何や物理学へと展開していくことが可能であるし、同様に園芸から化学や生物学へと展開していける。具体的な事物の生産活動から抽象的な事物の思考へと発展させるのである。しかも第I章で既に見たように、理論上、美的活動は「事実の世界へ価値を導入すること」であって、「この観点からして、美的原則は数学と歴史の中に、科学そのものの中にも入り込む」のであるから、科学や数学は本来的に美的活動に属するのであって、ただそれらの思考的性格が工芸の基本的性格に最も近いが故に、科学や数学が工芸という分野に所属させられたのである。以上のように考えてほぼ間違いのないであろう。

## II-2 オットーの美的教育の内容——美的客体 (美術と視覚的メディア)

オットーの構想する美的教育の内容を確認する作業として、オットーと同じく教授学者であるH. -G. リヒターによる要点を押さえたオットーの構想の分析 (『美術教授学の歴史: 1880年以後の美的教育の実現のための諸構想』1981での最終章での当該部分) の訳出と、これを補うために、筆者にとって特に重要と思われしかも読者に理解しやすいと思われる部分をオットーの原著 (『美的教育の教授学』) から直接に訳出してみる。この部分は、第I章で引用した「美的とは一般的な……知覚過程と実現過程と解釈過程とを指し示す」のくだりとオットーの定める——第2報で詳論される——一般教育目標 (すなわち

「解放援助」) ならびに美的教育目標とを仲介している個所であると思われる。この部分を先に訳出して示すことにする。

「美学を知覚から理解し、知覚に基づけるならば、美的教育の授業は、解放援助という目標に方向定位して、以下のことを成し遂げねばならない。:

- ・知覚に照らして構想されている客体の構造を見破ること、すなわち主観的な知覚図式に変化をもたらすこと;
- ・客体が知覚にアピールしている意図を明るみに出すこと、すなわちその背景を求めることを通じて、その関心事情の暴露を通じて、主観的な知覚図式を変化させること;
- ・他の人々にとって事態が視覚的に知覚可能なようにすること、すなわち自分の関心をはっきりと知り、それを効果的に視覚化するのを学習し、視覚的に伝達することを学習すること。」<sup>(4-76)</sup>「ここで、二本の柱——内在的構造(美的客体の造形形式的構造:長谷川註)議論と客体境界を越えて行く社会的作用——は密接に近づき合う。美的客体は一定の関心をもった一定の事情を視覚化する。美的客体は他の人々に対して状態と関心とを知覚可能にする。知覚と最適な知覚可能性、それ故に知覚と作用とは、客体の組織化の条件に結びつけられているので、美的組織化と社会的重要性とは、なるほど互いに際立たせられはするが、しかし互いに分離されえない。」<sup>(4-76)</sup>

要するに、オットーの構想する美的教育の内容とは、知覚対象(美的客体)を知覚し、解釈(造形芸術学的や社会科学的に分析・考察)し、あるいは実現(視覚化・造形的制作)する過程一般を指している、と要約してよいであろう。しかし美的客体は以下に見るように二種に大別されている。なおオットーは、「受容者と同様に生産者も知覚する」という「二重の関係」がある故に、知覚は常に「社会的知覚」と規定する。<sup>(4-72)</sup>換言すれば、生産される「美的客体は社会的ならびに経済的な諸条件のもとでのみ成立し、そして作用する」<sup>(4-80)</sup>,ということである。

以下リヒターの分析より:

---

### 美術の授業の内容としての画像類 (Bildsorten)

オットーは1964/1969に美術から——我々がそれを示そうと試みたように——材料・実験・モンタージュという三つのカテゴリーを導き出したのであるが、今や彼は美術に代えて、美学から「美的教育の目標と内容についての結論」(1974, P.81)を引き出そうとする。すなわち彼の言質をとるならば、「直接する専門領域、美術から、この専門領域を扱う哲学的学科へと、その基本関係」の導出の場を移すのである。この学問は彼に、「機能的諸特徴に命名するカテゴリー的境界設定と、これと同時に、個々の現象を対象領域、美術に関係づけるための諸基準……」(1974, P.82)を提供することになる。今や(近代)美術の現象についての哲学的反省——プフェンニヒの構想(1964)においては一人の芸術理論家の寄与を通じて試みられたような反省——を期待する人は、失望させられる。オットーは、芸術史家(シュミート、イムダール等)と芸術理論家(エコ、シュミット、

v. ヘンティッヒ等)の見解の引用に基づいて、(命題の形式で)五つのカテゴリー的基本関係を手に入れる。美術の授業の内容についての一層の教授学的論究は、これらの基本関係に即してなされることになる。(1974, P.83ff.) 即ち以下:

1. 〈芸術作品は美的客体である。〉この命題(経験からして総合的表現の古典的先例)によって、芸術作品は「原初的に知覚に基づき知覚に照らして構想された実現」を表わす、ということが表現されることになる。しかし同時に芸術作品は解釈を必要とするものでもある。知覚(と解釈)は社会的環境の中へはめ込まれているのである。
2. 〈美的客体は認識的に構造化されている。〉この命題の中で我々は、芸術作品の理論依存性についての昔の周知の定式化に出会う。その定式が今新たに、美術作品の認識的性格が問題となっているD. ヘントリッヒの説の引用によって基礎づけられる。なるほど、美術作品が情緒的部分を分担していることは否定されないが、「しかし、認識的構造の問題は依然として特に重要であって、その理由は、知覚の一端がいずれにせよそこに発して構造化されている関心についての問題が、認識的構造の問題と直接に関連しているからである。」
3. 〈美的客体は記号複合体である。〉こうした命題において、形式的構造の優勢についての古くからの主張が繰り返されている。:「記号は体系ないし複合体の規則に従って互いに関係づけられている(統辞論)。芸術作品は形式的に構造化されている——と言ってもよい。その形式的構造は同時にその内容を、その意味論を仲介する。」
4. 〈芸術作品はテキストである。〉こうした(全く不条理な——これはリヒターの独断であろう:長谷川註——)主張によって、芸術学に類似した言語学の中に、画像テキストにも場合によっては適用されうる、言語の構造や使用やその他についてのモデルが在る、と確認されることになる。「ここで強調されねばならないことは、美的客体テキストがそこに存する二重の関係である。すなわち知覚過程と思考過程への知覚過程の近さとから、それ相応の認識的構造が結果として生じ、思考過程の構造から言語への親近性が結果として生じる。」
5. 〈美的客体は多機能的であり、また多価的(polyvalent)である。〉すなわち美的客体は多層的(多機能的)であり、また多義的(多価的)である。この最後の命題からオットーは、「芸術的要請——美的客体は多価的であらねばならないという要請——をもった客体と、芸術的性格がそれにとって取るに足りない例えば広告のような客体とに従って、美的客体の教授学的差異化」(1974, P.113)を導き出す。芸術とは反対に、広告物はその傾向が単価的(monovalent)である、というのである。

詳細な取り組みをすれば、このいわゆる基本関係の叙述の中に美的客体の体制についての古くからの主張が新しい外観において示されていることが、それ故に教授学的決定の合理性を学習内容の認識的構造に依存せしめようと再び企てられていることが、示されるで



あろう。我々との関連のためにずっと心に留めておくべきは、オットーは今や美術を独自の種類の「画像類」として、「狭義の美的客体」（1974, p.82と87）の総計とみなしていることである。美術は、その他残りの種類（ポスター、映画、コミック等）から、美的教育がそれを用いて完遂することができる周辺の素材を形成するのである。これらの残余の種類は広義の美的客体であって、美術作品と区別されるが、それは、広義の美的客体が「傾向として単価的」（単義的）である一方で、美術作品は、言われたように、「傾向として多価的」すなわち多層的、多義的であることによってである。オットーは、美的客体のこうした類型論を説く際に、S. J. シュミットのテキスト理論的分析を証拠として出すが、それはしばしばそのままでは造形的客体には応用されえないものである。

(12-147~148)

リヒターが指摘する、美的教育の内容論への——オットーによる——文芸美学的理論の応用の不適切性の問題は、美的教育の学とは異なる造形芸術美学に固有な問題として、今後の詳細な検討を待つより他ないであろう。美的教育の教授学を志向するオットーにとって、あれこれ多様な美学理論や造形芸術理論のいずれか一つが出発点として最初から決定されているのではなく、オットーの立脚する一定の教授学的立場とそれらのうちの一つないし複数とが矛盾なくかみ合うように選択されるべきなのである。ここで我々は、第I章で引用した、「美的教育の理論形成にはただ学際アプローチのみが考えられうる」、というオットーの見解を想起してみる必要がある。

この点からして、リヒターの分析の中で我々の理解に寄与する指摘は、オットーの構想においては「教授学的決定の合理性を学習内容の認識的構造に依存せしめようと再び企てられている」、という点である。この「教授学的決定の合理性」とは、授業（教授—学習過程）の目標・内容・方式・媒体を、授業での教授—学習の可能性、目標の実現可能性、授業成果の検証可能性、教授—学習過程の計画可能性などの教授学的条件（価値基準）を満足させるように決定すること、それ故にこれがもつ合理的性格をいう。またリヒターが「再び」と言うのは、60年代のオットーが次のように明言していたからである。美術の授業において、「構造を制作すること（＝意図）は造形的過程（＝内容）において学習されるし、構造を理解すること（意図）は美的客体（＝内容）を前にして学習される。」<sup>(1-190)</sup>ここでの「構造」は、例えば絵画の構図の如き、造形形式的構造を指し、「美的客体」とは主にモダン・アートの作品を指す。そしてかかる「構造」は分析や考察が可能、即ち認識が可能であるが故に、先の教授的諸条件を満足させうるのである。つまりオットーは60年代でも70年代でも共通して、教育の内容の選択決定基準として、内容（美的客体）の認識可能性（認識可能的構造性と言うも可）を要求しているのである。それ故、オットーが60年代に美術の情緒的次元（感情表現の方面）の教授—学習を殆んど放棄したのと同様に、70年代でも彼は、美術作品の情緒的部分よりも、「認識的構造の問題」の方が「依然として特に重要」であると、みなすのである。以上のことは、オットーの『美的教育の教授学』を理解する上で決定的に重要な点である、と思われる。

## II-2-1 オットーの美的教育内容についての補足

上記命題4に関連して、以下オットーより引用する。「誰かが何を認識しうるか、即ち何を言語的に説明できるかは、芸術作品というテキストが会うコンテクストに依存する。個々人のコンテクストはその人の経験や体験の状況の結果である。即ちコンテクストは学習されるのであり、社会化に依存している。」芸術作品の「内容は記号体系の解釈を通じて打ち明けられる。解釈とは、個人ごとあるいは集団特有ごとの『コンテクスト』をその美的客体へと運び寄せる、ということである。それ故芸術作品の意味への問いは全くこう言っている。『それは何を、誰のために、いつ、……どんな関心に基づいて意味しているのか』（シュミットより）それ故に我々は二様に書き留めうる。芸術作品の意味の諸次元は解釈者のコンテクストにかかっており、そして芸術作品のテキストと一致していくところの獲得されているコンテクストは社会的に仲介されるものであると。ボルデューが環境的客体の『解説』（復号化）を教養依存的な経過事象とみなすとき、彼も正にこのことを指し示している。『次のように簡略化して言うてよいであろう。：我々は我々のこれまでの学習史と性格化史に従って何かを何かとして認識する。新たに浮上するものは、よく分かっている秩序部門と解釈部門とへ、まず最初に組み込まれる。最初にそれが成功しないならば、その秩序システム（接続可能なコンテクストのシステム）は修正されるか、あるいは完全にくつがえされ、そして新しいシステムが築かれる。』」（<sup>4-85</sup>筆者（長谷川）の理解するところでは、かような「新しいシステム」を、美的客体の知覚と解釈を通じて、学習者に形成させていけるか否かが、オットーの定める一般的教育目標「解放援助」へと至りうるか否かの前提条件の一つなのである。

上記命題5に関連して、以下オットーより引用する。「考察者の解釈的遊び余地を多価性とみなしてよいであろう。」「ただし、多機能性（とこれから生ずる多価性）は、解釈の任意性の主観的さ迷いのための正当化を提供しはしない……。」「即ち、解釈者の印象は、その絵（画像）の統辞論を通じて公認されねばならない。」（<sup>4-86</sup>）「人が日常会話で、美的情報の曖昧性とか多義性とかと称して、時として否定的に評価するものが、まさに、狭義の美的客体のための判定基準なのである。なぜか。美的客体の多機能性は、自動化された知覚を生ぜしめないからである。それ故芸術は、知覚における自動化を破壊する手段として利用されうる。即ち芸術は、慣習的な知覚や解釈の型を放棄するようにとの誘いとみなされうる。」（<sup>4-87</sup>）これとは反対に、「広告手段や扇動的画像、そして広義の美的客体にとって、その意図からして避けられないことは、それらが多価的に受容されず、それらの傾向が一義的に認識されることである。それらは生産者の意図に従って『単価的』である、と言てよい。」「さて、単価的ならびに多価的な『テキスト』がどんな教授学的位置価値をもつかは、それらとの取り組みにおいて獲得されるべき資格能力にかかっている。：  
 ・硬化させられた社会的に条件づけられた知覚や解釈のシェーマの解体と変化が問題であるならば、多価的なメディア、それ故に芸術的要請をもった画像類が、比較的大きな好機をもつであろう。  
 ・確定したコード、テキスト化の戦略、伝達の関心依存性、これらに関する情報が問題である場合には、単価的なメディア、それ故に芸術的要請をもたない画像類が、比較的良い訓練分野を差し出すであろう。」（<sup>4-88</sup>）筆者（長谷川）の理解するところでは、この「単価的なメディア」と称された美的客体の——例えば社会文化的制約性や経済的関心依存性についての——分析・考察を設定することは、社会の一員としての学習者

の、いわゆる〈マス・メディアによる美的操作からの政治的解放〉を実現するという——60年代末に新たに提起された——課題に、主に対応している。ただし、この「解放」も、オットーの定める〈解放援助〉という目標の枠内において理解されねばならない。

いずれにしろ、オットーの美的教育内容を通観して読み取れる点は、彼の60年代の立場と異なって、一つには、今日のまぎれもない意識形成的要因ならびに代表的美的表現形式としての視覚的マス・メディアに対して、美的教育の内容範囲を解放していることであり、一つには、個々の美術作品との認識批判的（解釈型批判的と言うも可）な取り組みを通じて、それまでは問われずにいた美術、芸術の 아우ラの理解を解体、放棄していることである。

### II-2-3 補足：リードの芸術観——芸術の無意識的表出性

上記の補足の内容は、視点を変えれば、オットーの芸術観の基本的部分についての把握でもある。それ故ここで、リードの芸術観についても、その基本的部分を描き出しておくべきであろう。

かつてM. パーソンズが、「リードは慎重に体系を避ける」<sup>(29-11)</sup>人だと指摘したように、またリードのアナキズム仲間であったG. ウッドコックさえもが、「リードはまず初めに体系的哲学者ではなかったし、決してならなかったのであり、このことが彼にその思想を連続して変化していけるように、……それを絶え間なく修正していけるように、……させた」と明言したように、<sup>(30-230)</sup>芸術に関するリードの多数の著作の間に、論理的に首尾一貫した理論的体系が在るとは、言い難い面がある。しかし最近では、D. シスルウッドのように、「リードの美学理論の段階的展開を跡づけること」<sup>(31-XIV)</sup>が可能であるとする立場もある。いずれにせよ、私はここで、リードの芸術観を精神分析学（無意識の心理学）の用語をまとったロマン主義的芸術観であると論定するK. ハリーズの論評を踏まえることにする。なぜなら、彼の論評は、第2報で私が描き出すリードの美的教育目標論に矛盾無く関連していくからであり、また芸術の制作・理解の仕事は意識のなせる技か無意識のなせる技か、という教育・教授論上根本的に重要な問題にふれているからである。

ハリーズを引用する。「リードによれば、創造性の本質は〈自然発生性〉に求められねばならない。」「自然発生性は無意識に結びつけられている。」「この「自然発生性の強調は、芸術作品を無意識的過程の、多少とも自動的な産物とみなすことである。」「芸術家はディオニュソスのしもべである。……芸術は非人格的なものである。リードはこれを繰り返して主張する。」「しかし、「我々の前にあるものは十中八九、無意識からの自然発生的な湧出の所産ではない。——そうした所産であることを当の芸術家がどれほど欲したとしても。むしろそれは、習得された象徴群の熟慮を凝らした操作の所産」なのである。かくしてリードのロマン主義の「原理は、自然発生性を奨励するような、人間の或種の理想像に訴えかけることによってのみ弁護されるのだ。」「芸術作品はリードにとって、意識的な悟性が無意識の生におおいをかぶせた表層の破られる場所である。こうして芸術作品は人間に、彼の存在の核心を洞察させるのである。」「かような芸術の訴えかけは、無意識へ向かうことによって人間の本質を回復しようとする企ての観点からのみ、理解される。」

(27-119-127  
訳-211-223)

以上の引用とこれまでの叙述とから、リードの芸術観とオットーのそれとの間の基本的

で対称的な相違点が浮かび上がる。両者とも、芸術の社会的機能——後の章で明らかなどくとくその意味する所こそ違え——を強調するし、また芸術作品の形式的構造化——リードでは「美的原則」と称されオットーでは「認知的構造」と称されるもの——をその本質的一面とみなすし、更に芸術作品の意味内容性——リードでは感情表出性がオットーでは「多価性・多義性」——をも力説するが、しかし芸術作品を、リードは「無意識からの自然発生的な湧出の所産」とみなすのに対し、オットーは、言語への親近性の生じうる思考過程に近い知覚過程の所産としてのテキスト・記号複合体とみなしている。ハリーズの表現を借りれば、芸術作品は、リードでは「無意識過程の、多少とも自動的な産物」であり、オットーでは「習得された象徴群の熟慮を凝らした操作の所産」なのである。換言すれば、芸術作品の制作における創造性の本質が、リードでは無意識的自発性に、オットーでは意識的操作性におかれている。この重大な相違は、次章で述べるごとく、両者の教育方法論の基本的で対照的な相違と相関関係にある。この相違は更に、美的教育の目標論とも関わることだが、両者のいづく理想的人間像——リードでは〈無意識に自発的に表出する人間〉でありオットーでは〈意識的に操作的に思考する人間〉とでも表現できよう人間像——の違いともなって現われている、と推論してよいであろう。

### III 美術教育の方法

#### III-1 リードの美的教育の方法

リードが、「芸術の基本的な要素——芸術を情緒的に効果あるものにする要因——は、人間自身の本性と必要とによって与えられるものであり、人間の意識や知性の創造するものではない」し、「美的能力は生得の権利としてあらゆる児童にそなわって」おり、またそれは「最も好ましくからぬ環境においても開花させられる」<sup>(18-20)</sup>と言う時、彼は、あらゆる個人（児童）に生まれつきの「自然発生的創造力」<sup>(18-20)</sup>を確信しているものであり、またその創造力による芸術作品を、ハリーズが論定するごとく、「無意識からの自然発生的な湧出の所産」とみなしているのである。

ところで、リードの言う「美的能力」とは「自然発生的創造力」のことであるが、この生得の能力は、第I章で見たリードの言う「美的活動」の能力、すなわち「事実の世界へ価値を導入する」能力であるし、第II章で見たリードの言う「美的原則」をあらゆる事物・行為に適用して、それらに「美的価値」をもたらす能力である。従って、この「美的能力」は美術活動とか音楽活動など狭義の諸芸術活動においてのみ作用するのではなく、いわば生活全般に適用されうるし、されねばならないのである。

こうして理論上当然にも、リードの美的教育の方法は、かような児童の創造的原素質、「自発的創造能力」を如何にして維持し、どのように奨励し成長させるか、という問題に対する回答である。この意味で、リードの教育方法論は、いわば〈保護教育学〉と呼べるであろう。彼は言っている。「児童はその社会的環境に、無意識的にではあるが、不可避免地に順応していく。教師の義務は、この成熟の有機的過程を、その速度が無理強いされぬよう、その柔らかい若枝が歪められないよう、見守ることにある。」<sup>(18-20)</sup>

このようにリードは、美的教育の方法について述べる時に、殆んどの場合、教師の資質とか教師の方法の一般的原则についてのみ叙述する。その事例を数個所引用してみる。

「一般的に言う、自己表現の活動は教えられる。……教師の役割は、付添人、案内人、鼓舞する人、精神的な助産婦の役割である。」<sup>(18-282)</sup>「雰囲気は教師の創出にある。そして自然発生の雰囲気、幸いな、子供らしい勤労の雰囲気を創出することが、成功する教育の主要な、多分唯一の秘密である。これをするためには教師は、最小限の技術的あるいは学問的資格以上のものを必要としないであろう。しかしながら、教師には生徒を理解し、……生徒を〈包容する〉資質が必要である。」<sup>(18-288)</sup>「真の教育者は彼の生徒に光を投げかけるのである。」<sup>(18-283)</sup>「〈親方〉は今なお教師の模範である。なぜなら教師は、意識的に教育活動をしななければならないとすると、〈あたかもそれをしていなかったように〉教育活動をしななければならないからである。単に指をあげることや質問するような眼指だけが、教師の適切な活動の条件である。……教師は経験という彼自身の収穫もっているにちがいないが、そこで彼がその貯えから与えるものは空気のごとく与えなければならない。」<sup>(18-322)</sup>

そしてリードは、「こうした種類の教育の実践可能性の証拠」として、アメリカの一教育家が同国の或る田舎の小学校を見学して書いた記事の一部を提出している。それ故、この記事の内容は、上記のリードの教育方法論が教育現場で実践された結果であると、つまり彼の理論の個別的・具体的な現われであるとみなせよう。以下抄録する。『この学校では芸術は生活の統合的部分である。子供たちはあらゆる事物の中の美に気づくように教えられる。彼らは彼らの環境を美しくするよう努力する。彼らは、言葉の価値を評価すると同様に、自然に、学校での仕事をその芸術的価値の故に評価する。彼らは、あらゆる事物が効果的であるためには美しくなければならない、と信ずる。彼らは、日々の衣服の選択、彼らの本や遊具の配置を通じて、美の創造の仕方を学ぶ。』『彼らの学校のための共有の美しい物をつくり上げるために一緒に仕事をするを通じて、彼らは、利己的欲求を集団の目的に従わせる仕方を学ぶ。彼らは趣味や興味を発展させていく。』『芸術をあれかこれか選択する機会と自己表現を促進するよう計られた仕事との間には、適度に調節されたバランスがある。物事を巧くこなしていく力が、全学校期間を一貫して成長し続けるようにしておかれる。最も社会的に有用であると熟練した人たちによって判断された、そうした知識と技量が彼らに教えられる。この授業は普通の教師によってなされるのであって、専門的な美術教師によってなされるのではない。』この記事の引用に続けてリードは、次のような判断を下す。「一室だけの学校で働いている、あの一人手の普通の教師は、小学校ないし小学校の、大学さえそうだが、あらゆる教師のための模範である。」<sup>(18-233~234)</sup>リードにとって、「自然発生的な創造力」すなわち生得の「美的能力」の保持と育成が、あらゆる種類の教育の方法的原則なのである。それは「人間本性」に基づく原則なのである。

### III-2 オットーの美的教育の方法——美的教育の教授学

第I章で記したように、オットーによれば、「美的教育の理論」は本来的に「構成的性格」をもち、それ故に「美的教育の理論形成にはただ学際的アプローチのみが考えられる」のであるから、美的教育の方法論も以下の如く学際的に形成される。そのためには、前もって、「美的教育の学際的性格」が、まず第一に「一定の行動方式がそれに即して学習されるべき諸現象」すなわち諸々の美的客体のレベルで、第二に学校教育での「学習過程」の

レベルで、検討され確認されなければならない。<sup>(4-199)</sup>前者は芸術学から、後者は教授学から取り組まれる。

### Ⅲ-2-1 美的教育の学際的性格——芸術学から

「学際的の概念の特徴は、〈比較的柔らかい〉理解では、一つの学科の主要作用のもとでの一定の企画を機とした諸学科の時間的制約のある共同である。〈比較的堅い〉理解では学際性は、社会的なものを〈全面的社会的現象〉と特質づけることに基づく方法論的原理であるとみなされる。」<sup>(4-198)</sup>この意味は、社会的なもの——我々の場合では美的諸現象——が社会生活の多くの諸層（諸次元）を貫いているので、その適切な研究には見方の多様性すなわち学際性が必要とされる、ということである。

「この方法論的原理の優先視は、美的諸対象に対する認識批判的—感覚批判的態度を——S. J. シュミットと共に——〈社会的行動過程のためのパラダイム〉として特質づけることに対応しているし、またジルバーマンとアドルノによる社会的事実としての芸術作品という規定に対応している。」<sup>(4-198)</sup>シュミットに従えば、美的客体（美的テキスト）が多機能的（多価的）に構造化されているからには、それは「一次元的な考察方法を排除する」のであり、むしろ「認識批判的—感覚批判的な姿勢を強いる」のである。また、「こうした批判的な基本態度はシュミットにとっては〈あらゆる社会的行動過程のためのパラダイム〉なのである。」美的客体の多価性は「習慣化したもの見方からの離反」を促す——ブレヒト的な異化効果をもたらすかもしれない——のである。<sup>(4-91)</sup>さて、T. W. アドルノとA. ジルバーマンは、「美的客体の質的区別の問題」などの点で見解の対立を示すが、「美的客体とその作用の社会的制約性の想定」という点では見解が一致している。美的客体とその作用は、「『普及の、社会的な統制と権威の、結局は社会的構造の、これら無数のメカニズムに依存している。諸々の作用連関は社会的構造の内部で確認されうる。つまり美的客体とその作用は、作用を受ける人々の社会的に制約された意識状態ならびに無意識状態にも依存している。』（アドルノ：『美の理論』より）」芸術は「社会的現象」なのである。<sup>(4-177)</sup>

したがって、「内容上ただ芸術という関係分野だけに縮減される授業と、この授業の意図を芸術の形式的構造の分析へと削減することとは、学際的な授業を生ぜしめはしない。」

(4-198)

「授業の単一学科的で内在的な円周を踏み越えていくための手掛かり」は、平凡（通俗）現象やデザイン客体の組み込みの中に、また受け手・作用・伝達といった主題設定の想定の中にある。このことは音楽を例にするとよく理解される。「音楽の現象の〈不可避性〉、その商品性格、その社会化機能が見せつけられるし、またそれらは、学際的にのみ徹底的に把握せよと指示していると解釈される。」<sup>(4-198)</sup>美的教育の内容としての美的客体が、「社会的に有効な現象」である限り、美的教育の授業は必然的に学際的性格をもつのである。

ここに至って、美的客体との取組みのための方法コンセプトを差し出すのが芸術学である。「このコンセプトの目的は、美的客体における構造的局面と社会的局面との接続と、様々な〈イメージ世界〉における美的客体が依存している関心の上昇下降とを示すことである。」<sup>(4-198)</sup>したがって、我々にとっての芸術学は、「価値のないし伝統的な意味での

芸術に」関係せず、「諸々の社会科学的な問題地平へと更につき進んでいくところの、あらゆる出所の美的諸客体との取組みのための方法的道具」なのである。ただし、「芸術学的方法は、目標に方向定位した一層の教授学的検討を必要とする。」<sup>(4-199)</sup>

以上のようなオットーの見解に対して、H. -G. リヒターは以下のような論評を下している。「美的教育は学際的だと言うオットーの主張においては、……社会科学的な研究コンセプトを、授業方法の原則として任命する企てがなされている。すなわち、様々な種類の科学的問題設定は——これらを授業方法の原則が支配する限り——授業内容の開明と伝達のために教師に役立つのではなく、方法的具體形として授業そのものを規定することになっている。」こうして、オットーの提示する一授業実例（家族を主題とした様々な種類の画像類を授業内容とした例）に見られるように、60年代で示されたような「構図、対象、モチーフ、意味への問いに代わって、（描かれた人々の）〈視覚化された〉役割、社会的状況、支配関係、心理学的行動様式、等々が歩み出てくる。」<sup>(12-150)</sup>

ここで、オットー自身の言説を尊重しつつ、リヒターの論評に従うならば、オットーの構想する美的教育の方法——より厳密には美的教育の授業方法——の原則は、それは原則であるから具体的な個々の授業では様々に変形するにしても、芸術社会学、社会心理学、社会学、経済学など「諸々の社会学的な問題地平への更につき進んでいく」可能性をもつ学際的な芸術学的研究方法であるとみなしてよいであろう。したがって、教師は原則として、美的客体にかような意味での芸術学的研究方法をもって取り組むのであり、他方の生徒も原則として、同様に取り組むのであり、その結果生徒はかような研究方法を学習することになる。そして、この学習成果は美的教育の教科専門的目標へ、更には〈解放援助〉という一般教育目標へと方向定位されるのである。

### III-2-2 美的教育の学際性——教授学から

オットーは、その『美的教育の教授学』の第6章第3節「一般教授学の学際的契機」の冒頭で、彼の60年代の立場との連続性をも示す以下のような基本的立場を表明している。「私は、教科教授学は一般教授学と専門科学との一致においてのみ営まれうるという見解から出発して行って、W. シュルツによって一層発展させられたP. ハイマンの教授学的アプローチの文脈の中で、私の論考を展開する。シュルツのアプローチは、それ故、議論において〈ベルリン教授学〉と称されるものの教科専門的な説明であり特殊化である。」<sup>(4-205-206)</sup>（オットーは70年代においても60年代と同様にハイマンの一般教授学を踏まえるのである。）

ここで次のような問が生じてくる。「自明として仮定された美的教育の学際的性格は、……一般教授学の構成的な学際的局面によっても、概して、基礎づけられうるのだろうか。」<sup>(4-206)</sup>この問題の解決のために、オットーは、社会化、授業、授業計画、これら三種の事項についての一定の前提的理解を提示する。

・学習過程の社会化理論的背景：社会化についての諸理論にはば共通する理解として次のようなF. ナイツハルトによる定義がある。『社会化という概念の特徴は、その社会ないしその下位集団において支配的な態度規範の習得である。社会的意味において成果豊かな社会化というものは、認知的・情緒的・道徳的な諸特性を個々人に媒介するのであ

り、そしてこれらの諸特性は、その人の社会的環境の経済的・政治的・技術的な諸条件の枠内でその人が生活し働ける能力をえさせるものである。』<sup>(4-206)</sup> そうであるなら、社会化とは〈全面的社会的現象〉であるとみなさねばならない。もちろん学習過程はこうした社会化の代理者である。それ故、〈全面的社会的現象〉としての学習過程との取り組みの方法は学際的であらねばならない。

・〈全面的社会的現象〉としての授業 : W. シュルツは1969年以来、学校での授業の、人間学的(個人的)前提条件ならびに社会文化的前提条件と、意図(目標)・主題(内容)・方式(方法)・媒体(手段)という四種の決定分野と、(期待された)人間学的結果ならびに社会的結果とを関係図式に表わして説明した。これらのうち二種の諸前提条件と二種の諸結果には「発達心理学, 社会学, 経済学」が関係づけられる。(なおここでの「方式」は先のリヒターの「授業方法」に相当する。) こうして、「すぐに理解できることは、W. シュルツの図式の一層の分化が〈全面的社会的現象〉としての、即ち学際的現象としての授業の性格をますます明らかに示しており、——それと同時に、とりわけ、不可避的に学際的な教授学研究の諸困難をも打ち明けている、ということである。」<sup>(4-207)</sup>

・授業計画の学際的的局面 : 授業計画への「学際的にのみ可能と思われる接近のための論拠や証拠を我々に提供する」ものとして、「授業を制約し組織する諸々の要因」があり、それらは「複合」している。例えば、「学校外の社会的実際領野」として学校体系、学校行政、教員養成、父母団、教員連盟などがあるし、「授業という実際領野での計画決定」として教授—学習の目標・内容・方式・媒体についての決定があり、これらは相互に関連している。「社会的諸条件への計画決定の依存」という観点からして一般教育目標への授業計画の方向定位も必要である。その他、授業計画の学際性を明示する局面として、授業計画に関係してくる「諸学科の機能的な関連」という仕事がある。<sup>(4-208-213)</sup>

### III-2-3 学際的美的教育の具体化の可能性——プロジェクトと事例研究

美的教育の内容としての美的客体は〈全面的社会的現象〉であるので、美的教育——のための授業における——教授方法の原則は学際的な芸術学的研究方法であり、一般教授学の対象である授業も〈全面的社会的現象〉であるので、授業(これには美的教育のための授業も含まれる)の教授学的研究は学際的である、というのが前二項の要点であった。言わば、美的教育の授業での教授方法は個別的と一般的と二重の学際的性格が刻印されたのである。それでは一体、学際性が原則であるかのような教授方法は、どのような具体的な授業形式をとるのであろうか。

これに関してオッターは以下の如く述べる。「学際的な美的教育の具体化の可能性」は、「メディアの社会的問題群を反省する芸術学と、解放に動機づけられる教育科学」という両極端の間の「緊張領域において初めて成立する」が、それは「プロジェクトと事例研究とによってである。」<sup>(4-199)</sup> (オッターによれば教育科学は、授業を構成する4種の教授学的決定事項のうちの目標・意図に関係する。)

#### ・プロジェクトについて

「プロジェクトは学際的な研究アプローチへの授業方法論上の対応である。」「プロジェクト方法」は「学校にかなうよう組織される教授—学習過程」である。<sup>(4-265)</sup> 「プロジェクトの諸特徴」は、生徒の「必要や状況との関係性、学際性、自己組織化」などデューイ



の伝統と一致する点もあるが、しかしここでのプロジェクトの特徴としての「社会的重要性と集団の実現」という点で「今世紀初頭のアメリカのプロジェクト理解」とは異なる。<sup>(4-266)</sup>

プロジェクトは確かに学際的であるけれども、実際問題として、その実行には多くの困難が伴う。なぜなら、まず「制度的ならびに行政的条件がプロジェクトにとって極度に不利である」し、次に生徒たちの「連帯、共通の内容的関心、協同の熟練」の不足が頻繁に生じるからである。<sup>(4-266)</sup>

なおプロジェクトの主題例として「クラス写真」がある。この場合、生徒たちによってクラス写真の意味が討論され、そこから発展して幾種かの記念写真や群像画写真が収集調査され、次に学際的に（「超単一教科的に」）考察される。その考察の観点としては例えば、「学校生徒記念写真と軍隊記念写真とに目立つシンメトリーは一体何を意味するのか」、  
「画像秩序の形式的原理としてのシンメトリー」、画面における「権力・依存・意味の諸関係の明確化の手段としてのシンメトリー」、などである。<sup>(4-233)</sup>

・事例研究について

こうして、「単一教科専門的な課程がその内在性論理の危険の故にもつ教授学的限界に直面して、またプロジェクトの実行の諸困難を考慮して、第三の教授—学習の形式として事例研究が提案される。」<sup>(4-266)</sup> この方式はアメリカのハーバード経営大学院にその端緒をもち、その出発点は「経済学上の研究関連」や「経営学的一職業実践的な訓練構想」にある。ドイツでは1971年以来、事例研究の教授学的意義が労働論や労働教授の枠内で指摘されてきた。<sup>(4-235)</sup>

「事例研究の理論的関連枠は決定理論である。その一つの方法論的展開が事例研究であるところの決定理論の対象は、決定過程ならびにその決定に作用する文化的・社会的・人格関係的な諸要因の総計である。」教授学的枠組みの中での「『事例方法は、具体的な事例あるいは具体的状況のもつ経済的で社会的でもある複雑な事象および価値の諸関連を見透かすのに、特に適しているとみなされる一つの教授方法を表す。』（F. S. カイザーより）複雑な経済的かつ社会的な『事象および価値の諸関連』という、それは特に紛争状況において明白となる。」<sup>(4-237)</sup>

「事例方法の目標は、情報を収集し解析できること、決定上の二者択一を設定しその選択結果を評価できること、結局は、根拠のある決定をするのを学習することである。事例方法は決定訓練への寄与である。」<sup>(4-248)</sup> ここで、オットーが定める一般教育目標としての〈解放援助〉という意図をもった授業への事例研究の転用可能性が問われねばならない。〈解放援助〉の過程ではない「解放過程としての決定過程については原則的に語らずに、もっと分化して考えて、決定訓練の解放的可能性について語るのが、より現実主義的である。この解放的可能性は、およそ解放概念の適切な内容上の充満がある際に手に届くようになる。」例えば、解放にとっての個々の決定の適不適の判断基準の一部として、「我々の社会で社会的に不利な人々への味方」を組み込む場合である。かくして、より明確な「目標に方向定位された場合にのみ検討されうる方法を気ままに利用することから守るのが、こうした狭めた考え方である。」<sup>(4-249)</sup> 要するに事例研究という授業方法は、解放という大規模な目標に直接役立つのではなく、「解放的可能性」に、換言すれば解放に近づくための前段階としての〈解放援助〉に役立つのである。事例研究という授業方法の適用に際しては、授業を通じて実現の可能性のある目標の設定をしなければならない。

「プロジェクト——その学校組織上の諸困難からは一度目を転じてのことだが——が、教授者と学習者の要求と質問とに対応しており実践に近接する現実的な問題設定が在る場合にのみ、意味深いものであるように、事例研究の教授学的可能性は、全くもって、事例材料の多産性・適切性・妥当な準備に依存している。」例えば「多産性とは、事例からの問題設定を生徒が自化することが可能であり、原理上それに対して比較的多くの決定可能性があるにちがいない、そうした事例が肝要であるということである。」<sup>(4-249)</sup> 授業の方法としての事例研究の利用にあたっては、授業の内容として適切な事例が選択されねばならない。

かような条件に適合する事例の具体的材料例としてオッターが挙げるものは、1972年西ドイツでの州議会および国会の議員選挙に際して、クラス・ステックという名の弁護士が引き起こした紛争についての記録である。その紛争とは、「金持ちはもっと豊かにならねばならない——それ故CDU（ドイツキリスト教民主同盟）に」というスローガンの刷り込まれた選挙ポスターを、政治への批判を込めて彼が製作し、販売し、公共の場で掲示したことに対し、CDUがそれらの行為の停止の仮処分を当局に申請し、それが認められたが、これに対しステックが提訴した事態である。

授業においては、この事例の法律的関連・経済的背景・(ポスターの)美的局面に関する情報が収集され、分析され、二者択一的判断がなされ、それが評価される。つまり、この事例に則して決定訓練がなされる。この場合の生徒の年齢段階としては14才か15才が想定される。情報収集の範囲は教授—学習集団に依存する。またこの場合、必要な情報を教師が準備するか、生徒が自ら情報源を開発するかは、自覚的に問われないものとして、オッターは説明している。学際的な美的教育の具体化の可能性の一つの現れとして、事例研究という授業方法(教授—学習の形式)が説明されているのである。なお当小論の第2報を先回りして述べれば、オッターの定める「美的教育の目標は、(狭義ならびに広義での)美的な問題解決を知覚し、解釈し、分析し、実現することを、ならびに美学と経済学と社会との間の相互依存性を認識することを、教授することである。」<sup>(4-144)</sup> だから事例研究は、こうした美的教育の目標に的確に方向定位した授業方法であるといえる。

#### ・プロジェクトと事例研究との相違点と共通点

H.-G. リヒターの簡潔な表現によれば、プロジェクトとは、美的客体に由来する「超単一教科的な内容および目標と超単一教科的な方法開発との複合」であり、事例研究とは、「美的客体をめぐる成立する個人と社会との間の個々の紛争の分析的論評」である。<sup>(4-151)</sup> オッター自身によれば、「事例研究はどちらかと言うと分析的性格をもち、プロジェクトはどちらかと言うと構成的性格をもつ。」<sup>(4-238)</sup>

リヒターは教師の問題に関連した論評を下している。美的客体に由来する、例えば社会的状況・支配関係・心理学的局面などのような、「こうした問いは〈プロジェクトと事例研究〉の形式においてのみ取り掛かれうるが、その理由は、(理想的な場合での)教師は、これらの問いへの回答を得るために、様々な科学的諸学科から、開明的な諸方法を、(もちろん理想的な場合には一つの〈チーム〉によって実行されねばならないであろう)美術の授業の中に持ち込まねばならないからである。」<sup>(4-151)</sup> (この文中での「美術の授業」とは、リヒターによるオッターの構想の一表現である。) 実際のところ、先の選挙ポスター(という美的客体)をめぐる事例研究での法律上の論議のためには、オッター自身

も言うように、法律の「専門家が動員されねばならない」のである。(4-249)

### Ⅲ-2-4 美的教育の授業の構造化

プロジェクトも事例研究も、「学校にかなうよう組織される教授—学習過程」であり、「教授—学習の形式」であるが、これらはまだ「学際的な美的教育の具体化の可能性」を示すにすぎないのであるから、教授学的な必要に従って、次の段階として「教授—学習過程の構造化」が企てられねばならない。「構造化」とは、Ⅲ-2-2に記された四種の決定分野（目標・内容・方法・媒体という授業を構成する四種の教授学的決定事項）を相互規定的に関係づけ、また同時に二種の前提条件（人間学的条件と社会文化的条件）をこの相互規定的関係に密接に関連づけることである。「構造化」とは、一般教育目標を一步一步実現していくための個々の授業の目標・内容・方法・媒体を、人間学的条件（例えば生徒の関心）と社会文化的条件（例えば生徒の生活状況）を考慮しつつ、具体的・細分的に決定していくことである。なお、ここでの「方法」は「方式」とも換言され、例えば「理論的学習方式」とか「実技的学習方式」を指すし、「媒体」は授業の目標を実現するための物的な材料・道具・設備を意味し、例えば特定の物体としての写真やポスターとかスライド機器等を指す。

さて、「美的領域において教授—学習過程を構造化する際の重要な部分ごとの歩みは、個々に切り離した形で描き出される。」(4-267)すなわち、1：「内容の細分化と目標の具体化」による構造化、2：「事象分析」による構造化、3：「学習格子」による構造化、の三部分である。

#### Ⅲ-2-4-1 同時に起きる「内容の細分化と目標の具体化」

出発点は一般教育目標「解放援助」であるが、これはまだあまりに漠然としている。そこで目標を少し具体化して、美的教育の目標（Ⅲ-2-3の後半部分に記述）とすると、内容は一般的かつ暫定的に「家族」が考えられる。しかし、「この二つの申告は不精確であって、授業に向かう細分化と具体化を必要とする。この過程が成功するのは、もはや根本論議の水準においてではなく、材料に関係する場合のみである。それ故、……家族という主題に視覚的情報を与える材料が、できる限り多様に、あらゆる提供を間伐する如くに収集されねばならないであろう。」(4-281)こうして教師と生徒による材料収集と教師主導による事象分析とが行われる。事象分析については次項で述べられる。

「この複雑な内容との取り組みは内容分野と同様に目標分野でもその細分化に至る。その内容の潜勢力が探り出され、これに相応する教科目標と基準目標とが集められる。」(4-281)ここでの「教科目標」は先の「美的教育の目標」の定式を少し具体化したものであり、「基準目標」は「教科目標」と一般教育目標との中間に位置するもので、多くの目標項目のカタログからなる。教師はこのカタログを独力で考え出すことはできないのであって、彼はこれを利用するのである。（これら二種の目標の詳細については当小論の第2報において述べられる。）

こうしてひとまず、内容は〔家族画像類：●画像材料における社会的意味合い、●異なる時代や異なるメディアでの家族描写の違い、●生徒の状況と画像類との関係〕と暫定され、目標は、〔目標要素：●視覚的に伝達される家族描写の合理的分析、●自己の生活状

況例えば自己の家族の中での役割問題との比較, ●二者択一の思考と実現への促し, ●提供された画像類での違いの認識]と暫定される。(4-281)

次の段階として, 教師主導の事象分析を相対化するために, 内容に対する生徒の関心や欲求が探り出されるが, これは「内容と学習者との結合関係」を授業の構造化の過程に組み込むことを意味する。こうして, 新たに目標として「内容に関係する関心の探り出し: ●当事者の主観的家族状況の解明, ●当事者の社会的反省水準, 問題意識, 会議意識などの解明]が暫定され, 内容として「目標に関係した事象分析: ●家族画像類での役割と社会的相互作用」が暫定される。ここでの事象分析は, 内容への学習者の関心の探り出しの成果によって細分化されている訳である。(4-282)

以上のような方式で授業の構造化が更に進められていくが, ここで確認されるべきは, 「こうした方式の基礎になっている命題は以下の如きである, ということである。すなわち, 一定の内容の決定は, 解放援助という一般教育目標を一步一步具体化していく。ますます精確になっていく教授—学習目標の方向への一般教育目標の具体化は内容を一步一步細分化していく。」(4-283)

こうして, 「内容の細分化と目標の具体化」という構造化作業の最終的成果(教授学的決定)として以下が可能であるとされる。(なお「その際に教授—学習内容はこの授業のための媒体という形式で提示されている。」(4-285)) 以下においては内容と目標を対称し易くするため, 便宜上, 内容と目標をそれぞれ二つに分割して記すことにする。

内容は「●授業の基盤としての材料収集(同時に事象分析への生徒の関係づけ), ●選定された画像類での役割問題とその現実関係]と決定され, 目標は次のように決定される。[生徒は以下のことを学習すべきである。: ●沢山の提供品の中から画像類材料を合意した観点のもとで選択すること, それに出典一覧を付けること, ●描写された人々の行動様式を言語で記述すること, ●描写された人々の行動様式を彼ら独自の生活状況に関係づけること即ち: 彼らが何をどんな状況のもとでしているのか確定し, : 私たちもそれをするのかと問い, : そこにどんな違いがあるのかまた何によってその違いが成立するのかを討論すること(これらは社会経済的観点のもとで), ●認識し言語的に定式化するのを学習すること即ち: 社会のどの部分集団が提供された材料の中に描写されているのか, また何によって彼らは私達から区別されるのかについて, ●なぜ家族はそのように描写されるのかについて討論した後で一層多くの理由を挙げること即ち: 手本的性格, 消費刺激, イメージ育成, センセーション探究, 等々] (4-284)

以上に加えて内容は「子ども・父親・母親への因襲的な役割指示と役割期待とが取り替えられるところの, (雑誌から切り取られた画像類を材料とする) 家族状況のコラージュ造形]と決定され, 同時に目標は次のように決定される。[生徒は以下のことを学習すべきである。: ●生徒自身の役割態度と生徒の両親の役割態度とに対する二者択一を思考し(そしてすぐ次にそれを造形的に実現する)のを学習すること, ●最後に生徒は生徒自身ならびに生徒の両親の態度についてその両親と話し合う気になるべきである。この目標が達成されうるのは, 親たちと教師との協力活動が一つの方策として授業に同伴する場合のみである。] (4-284-285) なお以上の授業での生徒の年齢段階としては第7学年すなわち12才児が想定されている。

ここで注意しておくべき点は, コラージュという造形が内容として設定されてはいるが,

これに対応する目標は造形法則の知識や造形技能の獲得ではなく、社会経済的あるいは家族社会学的な認識の獲得や強化であることである。ただしオットーは美的教育の快樂機能や、美的教育の目標の三種の次元（認識的・感覚運動的・情緒的）のうちの感覚運動的次元をも常に考慮しているの、これらとコラージュ造形とは深く関連していよう。なおオットーは造形上の「改造原理」について詳しく論述<sup>(4-328-359)</sup>しているが、これについては省略する。

### Ⅲ-2-4-2 「事象分析」による授業の構造化

事象分析 (Sachanalyse) は、「概して教師によってのみ実行され、授業での媒介のために予想される事態 (Sachverhalte) についての、個別諸科学ないし社会諸科学の研究上の立場と方法に方向定位される分析であると理解される。」<sup>(4-287)</sup> ここでの「事態」とは、先の授業に即していうと、家族画像類という材料に基づく種々の発問すなわち「子ども・父親・母親のどんな役割ならびに役割期待が認識できるか」、「画像上の家族は現実の家族とどんな関係にあるのか」、「その家族はどのような周囲の中で描写されているのか」といった発問ならびに生徒からの応答を指している。こうした事態は「関係システム」と呼ばれる。

しかし教師主導の事象分析には教師の主観・任意や個人的関心が多分に入り込むし、個別科学的分析は教師にのみエキスパートの役割を与え、その結果生徒の関心は一般的発達心理学などの観点から考慮されるにすぎなくなる。「生徒の視点から問題設定が導出ないし設定されえないことが示されるならば、教師によって計画された授業は生徒たちによって拒絶されうる」と考えるべきである。<sup>(4-295)</sup>

「事象分析は価値自由でもないし、個別諸科学の専有的能力に落ち込むのでもない。事象分析はむしろ専門科学的ならびに教育科学的にその目標が方向定位されており、それ故必然的に学際的である。」こうして、美的教育の「目標に方向定位された事象分析に教授学的要請が生じる。すなわち、事象分析は学際的に実行されねばならず、授業内容の構造の外側に、その社会的な文脈ならびに作用連関を明らかにせねばならない。授業の潜勢的内容がそこに作用していく社会的連関への問いは、生徒ならびに彼らの関心事情を、既に教授学的決定過程のこの段階で、共に必然的に組み込んでいる。」<sup>(4-294)</sup> そして生徒の側にも、事象分析が向けられる「関係システム」を設定する能力がある。例えば、家族画像類のような視覚的材料を前にしての生徒の欲求・記憶・欲望・反感などによって呼び起こされる「関係システム」、あるいは生徒の美術情報に関するものであれ居住経験に発するのであれ彼らの社会文化的定位に依存する「関係システム」である。生徒も社会的存在である限り、「授業内容」の「社会的な文脈ならびに作用連関」に必然的に組み込まれるのであるから、生徒も「関係システム」を設定しうる立場にある。

こうして、「授業は教師ならびに生徒の関係システムによって構成される。」<sup>(4-302)</sup> これらの「関係システム」のいずれかが特定されて事象分析が実行される。こうした意味で、「事象分析は教師の準備ではなく、教授—学習集団の一活動である。」「むしろ教師は学習過程の司会者として自己規定せねばならない」のである。<sup>(4-304)</sup>

以上の内容に対して筆者（長谷川）が理解するところでは、事象分析は、あの四種の教

授学的決定事項（目標・内容・方式・媒体）のうちの方式に相当している。すなわち事象分析は、分析的方式という教授—学習の方式なのであり、大略的に言って少なくとも、視覚的・実技的方式と対比されるべき方式である。もちろん、この方式は目標・内容・媒体と密接にかみ合わねばならないが、上記に見る如く、事象分析という方式は実際その通りになっている。また事象分析は、先の事例研究やプロジェクトという美的教育の方法論と矛盾していない。

・事象分析の具体相

オットーは、家族画像類を材料にしての事象分析の実例を、彼が読者に語りかける形式で記している。それ故、生徒の関心がどこかに反映されているのかどうかは定かでない。しかし少なくともそれが学際的な分析であることは確かである。以下その実例の一端を紹介することにする。なお、それらの材料は、新聞、雑誌、広告、記念写真、児童画、美術書などから、家族を主題にした画像類を抜きとって集めたものである。

- 特定時期の家族雑誌からの全材料を考察すると、「最初に目につくのは親の役割である。すなわち子どもに愛情細やかに接する親のみがいる。子どもは絶対的に一様になぜられ、愛撫され、だかれている。」有名歌手や映画スターの場合にも同様である。「しかし同一の型どおりの態度を、……『サンフランシスコのヒッピー家族』の写真が示すように、芸術性を意図した写真にも見出す。こうした親の態度が偶然に芸術にも支配的であるというのでなく、時間的に互いに遠く隔たった時代の芸術作品にも支配的である、というのは教唆に富む。」ムーアの彫刻作品（20世紀）とヘームスケルクの絵画作品（16世紀）がそれである。
- さて子どもたちの描いた約1000枚の家族画を観察すると興味深い。彼らは、「家族どうしとか自身と親との間の関係を極めて愛情細やかなものとして書き出しではない。明らかに彼らは家族をむしろ諸個人の合計として体験している。」「それは描写問題ではない。」「多くの子どもが彼らの家族の中での社会的関係を明らかにそのようにも体験しているのだ。」
- 同時期の18種の家族雑誌を前にして、「誰が描写されているのか調べると、それはまず第一に専らショー・ビジネスのアイドルたちである。これに加えて、十分に通俗性のある上流家族が選ばれている。」「それ故それは、社会的にみれば、」……その写真を見る人に家族の在り方を「方向づけるデータを供給する階層である。」「粋な姿、裕福な生活、見せかけの平和の写真が多いのに対し、平均的家族の写真が現れることができるのは、その家族が全く例外を示せる場合のみである。」例えば、失明した子どもがいる家族とか、非常宿泊所で極度に貧困な生活をしている大家族とかである。これらの画像類の作用の一つは、例えば、「生徒が彼らの家族の中で体験するあの諸現実の念入りな回避」なのである。
- 幾つかの家族社会学的研究成果に照らしてみるとまず第一に分かることは、「この視覚的に伝えられる情報が、——小家族の理想としての——父・母・娘・息子の同居生活にさえ元々ある紛争や問題の充満という現実を、ひどく縮減しているという事態である。」「例えば、子どもたちに対する大人たちの権力的傾向がその視野から全く欠け落ちていく。子どもたちの社会化過程はその傾向に基づいている。」「こうした家族画像類は、根拠の薄弱な何かを、その描写一面性によって約束している。」一面的

に描写された「明るさや愛情細やかさとは別の何かは決して見えるようになっていないのであるから、その明るさや愛情細やかさが家族の中に当てにできて期待されるべき態度である、と想定せざるをえない。」<sup>(4-269-278)</sup>

### III-2-4-3 「学習格子」による構造化

「今や、授業の構成（計画）にも、授業の評価（検証と評点）にも役立つ一つの更に進んだ方式が表象されるべきである。」この方式が学習格子である。それは、「授業にありうる諸々の目標・内容・方式・媒体の間の関連を構造化する際の補助手段」である。「学習格子は教授学的構造格子でもあり、（概して）二次元的マトリックスでもある。二本の座標（垂直方向と水平方向）の上に、教授学的構造関連の互いに依存し合う諸局面が記入される。」<sup>(4-306-307)</sup>例えば、内容と媒体、媒体と学習領域（目標の三種の次元）、内容と学習方式（分析的と視覚化的）というようにである。学習格子は以下のように表形式をとる。この場合の内容は「デューラー（生誕500）年」である。

・例1：内容の細分化（内容の諸領域を示す様々な見方）のための学習格子（その一部）

諸局面 内容	芸術家・科学者としてのデューラー	商人としてのデューラー	歴史的な開閉場としてのデューラー	道具としてのデューラー（利用局面）
デューラー年	版画家 彩画家 理論家	彼の版畫の販売実践 受注と決算の実践	中世に生まれ新時代に死んだ ゴシックとルネッサンス	宗教的内容の伝達のために デューラー一年での製品宣伝のために

・例2：利用局面の多産性の追求のための学習格子（その一部）

利用局面 内容	製品宣伝	西ドイツやニュルンベルク市の観光宣伝	神秘化と国粹主義	利用への批判	美的利用（造形的改造）
デューラー・ビール	郵政省の観光シリーズ切手でのデューラー	デューラー年の論弁（A. ゴッペルやC. シュミット）	H.v. ヘンティッヒ『教育者としてのデューラー』	ポテロによるデューラーの絵の改造画	

・例3：媒体と内容（利用局面に限定）との関係づけのための学習格子

利用局面 媒体	製品宣伝	観光宣伝	神秘化と国粹主義	利用への批判	美的利用（改造）
新聞報道	●	●	●	●	●
宣伝手段	●	●			
論弁と論文			●	●	
画像類	●	●			●

以上とは別の組み合わせの学習格子が次々と作成されることによって、四種の教授学的決定分野はますます相互に緊密に関係づけられていく。すなわち授業の構造化の程度が一層高められるのである。学習格子は授業実践（計画と成果検証）に直接役立つ実際の処置方式である。筆者（長谷川）の理解によれば、学習格子によって教師の主観的・個人的な判断が排除される。

・例4：美的教育の学習領域（目標局面）と媒体局面との関係づけのための学習格子

学習領域 媒体	感覚運動的	認 識 的	情 緒 的
新 聞 報 道		分析する	
宣 伝 手 段		分析する	
論 弁 と 論 文		分析する	
画 像 類		分析する	

・情緒の問題へのオットーの言明：「情緒は疑い無く学習されるが、しかし概して他と共に学習される。その限り教授—学習過程の情緒的要因が最もたやすく確実化されうるのは、学習刺激を認知的領域と感覚運動的領域の中に創るのに成功する場合である。」  
(4-315)

(以上4-308~311)

・カリキュラムと教授学的解放

「多年にわたるカリキュラム研究の後ではあるが、学校で実現された美的教育のカリキュラム構想は、どの学校タイプにも、どの学校段階にも存在しない。」<sup>(4-322)</sup> 我々の論議の背景にはこうした事情がある。そしてカリキュラム研究には幾つかの困難や危険が伴っている。例えば、理論作業への集中によって授業現場の当事者に過大な要求が出されること、常に目標論が先行し方法論が後回しになること、突出した理論能力が教師と生徒を理論的関心の対象にしてしまうこと、などである。カリキュラムの発展は、その初期のうちに、実現されるべく実践の文脈ないし当事者の意識の地平でなされるべきである。その発展との批判的取り組みが教師と生徒に必要である。こうして、カリキュラム研究による授業の大規模な先取りからその当事者が解放されねばならない。これを「教授学的解放」という。

「なるほど教養理論と社会理論により公認されてはいるが、しかし解放的に変えていくべき授業実践を条例の上でのみ達成するカリキュラム理論とその構想に代わって、教授者と学習者による教授—学習過程の自己組織化としての授業計画が歩み出るならば、教授者と学習者の教授学的解放は具体的なものになる。」<sup>(4-327)</sup>

しかし一方では、カリキュラムの発展も、それが具体的な授業実践を踏まえるならば、期待されうる。その発展は、カリキュラム要素としての授業単位にも、総合的カリキュラムにも妥当する同一の構造的諸特徴が見出されるならば、可能である。それは実は、これまで幾度となく提示されてきた、授業を構成するあの四種の教授学的基本要素すなわち目標・内容・方式・媒体である。最も単純なカリキュラム・モデルもこれらの基本要素とその相互関連から成立するのである。もちろん「自己組織化としての授業計画」も同様に成立する。（筆者〔長谷川〕の理解によれば、授業実践を対象とする教授学的思考が、目標・理念論の先行するカリキュラム理論に、時間的には優先する、とオットーは考えているのである。）

P. ハイマンやW. シュルツが「導き出した授業計画の基本カテゴリーに関するあの最低限のコンセンサスは、偶然的な実践あるいは無条件に個人主義的な実践に限度を設けるが、



その理由はただ一つ、そうした実践が十分に計画可能・教授可能・評価可能ではないからである。」<sup>(4-325)</sup> これらの可能性を保証するのが、「基本カテゴリー（基本要素）」の関連づけ、すなわち授業の構造化である。「解放とか成熟のような特典的謳い文句」<sup>(4-325)</sup> を持ち出して目標・理念論をいくら振りかざそうとも、この構造化が達成されないかぎり、そうした目標・理念の実現は不確かなままなのである。このような授業実践は個人的・主観的な満足に終わる危険性が高いのである。（その限り、筆者の理解によれば、生徒・学習者にさえ「基本カテゴリー」の必要性の理解が要求されざるをえないであろう。もっとも彼らが教授学的用語を習得する必要はないであろう。）なお、オットーは次のようにも言明している。「教師によって計画された〈学習手はず〉での教材に長年対応させられてきた生徒が突然に〈自己組織化〉ができるのでないことも明白である。」<sup>(4-324)</sup>

#### Ⅳ 中間考察——リードの消極的教育法とオットーの積極的教授法

前章においてオットーの美的教育の方法論すなわち美的教育の教授学を把握するためだけに、12頁もの叙述を要した。けれども、彼がその一般教育目標（「解放援助」）とその一段下位の美的教育の目標（「美的な問題解決を知覚し、解釈し、分析し云々」）の実現に向けて一步一步、一かけらづつ教育実践を押し進めていくための個々の授業の実際的方法とその理論を実感をもって理解するためには、それは必要な分量であった。

オットーの基本的志向は、一般教育目標のみを振りかざすのではなく、同時にその種の目標の実現可能性を学校での授業実践の水準から問うていくこと、換言すれば、いまだ抽象性の程度の高い教育目標を個々の授業の計画（構成）可能性・教授可能性・評価（検証）可能性の観点から、できる限り具体化していくことである。そして、これらの可能性を保証するのが、あの四種の教授学的基本要素の決定とその相互関連化すなわち授業の構造化であった。この構造化によって授業の計画化も、教えることも、授業成果の検証も可能になるのであり、例えば先の学習格子はその構造化のための実際的方式なのであった。「教授学的解放」という概念も、教育行政や教育理論における目標・理念論の先行的傾向に対する、授業実践上の問題意識に由来している。それはいわば、理念・目標の実現可能性への疑問から反発的に生じている、と言えよう。

こうした意味において、オットーの構想は、美的教育の目標の実現のための手だて、手順をできる限り明瞭確実化しようとする積極的教授方法論である、と言ってよいであろう。この明瞭確実化とは、組織性、系統性、法則性、形式性、認識可能性、理論念意性などを満足させることであるが、それは結局——授業の——構造化につきるであろう。こうした構造化要求は、現実社会での学校での日々の授業実践の成果を如何にして確実化していくのか、という現実的問題との取り組みから生じている。その意味で、彼の構想は現実主義的教授方法論である、とも言えよう。それはまた、授業の成果をできる限り検証してみようと志向する点で、実証主義的教授方法論である、とも言えよう。（オットーの現実主義的傾向については後に再度ふれる。）

以上のようなオットーの構想に対して、リードの美的教育の方法論はどの点で相違するのであろうか。Ⅲ—1：「リードの美的教育の方法」を見てすぐに目に付くのは、彼が教師の資質、あるいは教育方法の一般原則の叙述に終始しており、それ故教育の実際である

授業を構造化しようとするような教授学的発想は皆無である、という点である。その意味で、結論を先取りして言えば、リードの構想は消極的教育方法論である、と言えよう。この結論へ至る過程を提示せねばならない。しかしその前に、リードの教育目的を、これにはまだ一度もふれていないので、明らかにしておかねばならない。けれども、それは当小論の第2報において詳しく論じられる予定であるから、ここでは、教育方法論と接続している彼の教育目的に関する論述部分を幾つか引用してみる。なお前もって確認しておくべきは、リードの主張する美的教育それ自体が彼の目標達成のための唯一の手段であると、換言すれば、教育分野とか教科の方法ではなく教育全体の方法であると、考えられていることである。つきつめて言えば教育という方法が美的でなければならないのである。美的なものについての教育方法が考えられているのではないのである。

・「教育の一般的目的は、人間の個性の成長を助長するとともに、こうして教育された個性をその個人が所属する社会集団の有機的統一と調和させること」であり、「この過程で美的教育は基本的」である。<sup>(18-8)</sup> (そして政治的にはアナキストとしてのリードにとって、「健全な社会とは有机的存在」であり、それ故教育の究極的目的はアナキズム社会の建設である。この問題に関しては当小論の第2報で詳しく論ずることにする。)

・「合理的調和、肉体的平衡、社会的統合への道も同じ道、すなわち美的教育の道である。」「美的教育は肉体に優美を、精神に高尚をもたらす唯一の教育」である。<sup>(18-227)</sup>

・「生命がその全き自然な創造的自発性において、その全き感覚的、情緒的、知的充実性において生きられることを確保しうるものは、ただ最広義での教育、すなわち導かれた成長、奨励された発展、優しい養育としての教育のみである。」<sup>(18-203)</sup> (ここでの「感覚的、情緒的、知的」の語は先のオットーの学習格子の例での「感覚運動的、認識的、情緒的」の語に近似していて興味深い。両者ともに学習の三大領域として考えられている。)

・「もし教育という芸術が成長を助長することであるならば、我々は成長の諸法則を発見せねばならぬ。そしてこれらは調和的進歩の、均衡のとれた関係の、達成された型の法則である。これらの法則の無機的材料への適用が創造的芸術であり、生命ある有機体へのその適用が創造的教育である。」<sup>(18-228)</sup> (ここで注目すべきは、「教育という芸術」すなわち教育芸術が考えられていることである。教育が美的な活動であるべし、と主張されているのである。)

以上によってリードの構想における教育目的と、方法としての美的教育と教育目的との関係とがおおよそ明らかとなった。しかし「奨励された発展、優しい養育」という教育方法とは具体的にどのような方法なのであろうか。先のIII-1の内容と重なるけれども、リードの別の言説を引用することによって、彼の教育方法の具体像にもう少し接近してみることにする。

・「授業の実際的方法 (actual methods of teaching) について語ることは私の資格権限の中にある。しかし……すべては教師と子どもとの間に樹立された関係の性質に依存している。」「教育の如何なる局面にとっても、如何なる段階にあっても、教師と子どもとの間に樹立された親密な関係が最も重要な要因である……。信頼の増大、恐怖の除去、愛と優しさの結合力、これらが、教師が用いて仕事をせねばならぬ諸要素である。」<sup>(18-229)</sup>

・「私自身は教師でないし、この最も困難な職業についている人たちに指図するのを私は好まない。しかし私は教師たちを観察し、その結果を注意している。」それによると、

「良い結果をもたらした方法についてよりも、悪い結果をもたらした方法について述べる方が容易である。というのは、前者は明確で決定的だが、後者は無限に微妙で不確実だからである。悪い結果は常に、あまりに意識的で入念すぎる方法によって、すなわち教練担当軍曹の命令のように外部から課せられる訓練によって生み出されるからである。」それに対し、「良い結果は、外見上全くどんな方法にもよらないで、あるいは暗示と示唆の体系的な方法 (system) によって生み出されている。」「良き教師は決して独裁者ではなくて、……達成されるべき目標と採用すべき手段とについて子どもたちよりよく意識し、彼らと共に働き、共感し、彼らを勇気づけ、そして自信というあの貴重な財産を彼らに与える人なのである。」<sup>(25-108-109  
訳-129-130)</sup>

こうしたリードの方法論に対してオットーは以下のような疑問や対立的見解を述べると仮想できるであろう。●教師は授業実践の専門家であるから、授業の目標と方法について単に「子どもたちよりよく意識し」ている程度では全く不十分である。教師は授業の構造化という教授学的作業を入念に自覚的に実行せねばならない。●子ども・生徒との共働・共感には確かに大切である。そのために授業内容への生徒の関心や欲求を探り出し、授業「内容と学習者との結合関係」を確立せねばならぬ。しかし結局はこの関係は授業の構造化の過程に組み込まねばならない。●日常的な授業現実においては授業内容についての教師の熟考が目標の表象よりも時間的には優先する。それ故、目標に関する内容の潜勢力の探り出しという事前の準備作業が教師にとって必要不可欠であり、しかもその後で目標をより具体化、特定化していかねばならない。結局この仕事も授業の構造化に属する。●「個人主義的な実践」には計画可能性や検証可能性などの点で限界がある。それが教師個人の経験的蓄積に基づいていようとも、実践過程における諸々の構成要素や諸条件が反省され、客観化・認識可能化され、次にそれらの相互関係が理論的に考察されねばならぬ。個人芸は避けるべきである。●「暗示と示唆の体系的な方法」なるものが可能な限り合理的に説明され、他の教師にとっても認識可能なように、それ故に応用可能なようにされねばならぬ。方法は共有の財産にならねばならない。

この段落では、リードの——目標論 (例：自信づけ) にも関わる——消極的教育方法論とは反対の積極的教授方法論をオットーが提示するために根拠とするであろう彼の見解を、少々長くなるが引用する。それは、学習過程における「勇気づけ」とか「奨励された発展、優しい養育」とかとリードが表現している情緒的部分の重要性に関わってくるオットーの見解である。：「情緒的なものは認識的ならびに感覚運動的な領域における学習提案や学習誘因への依存なしには論議されえない。認識的および感覚運動的領域での、理論的および実践的領域での、分析行為と視覚化行為での教授—学習過程は、何かを知ろうと欲する好奇心のような情緒的部分なしには決して進行しないだろうし、発見心すなわち一定の諸連関の真相を知ろうとする欲求なしには、また流布した諸見解に対抗し反論し成功を得ようとする欲求なしには、予期せぬ成果によって驚かされることも決してないだろう。このことは動機づけの問題群との関係において特に明らかに示されうる。学習動機づけの成立の際に一緒になって作用する諸々の要因を、ハインツ・ヘックハウゼンは次の公式の中に要約した。

$$\text{Motl} = (\text{LM} \cdot \text{E} \cdot \text{Ae}) + \text{As} + \text{N} + (\text{b I d} + \text{b Z ust} + \text{b A bh} + \text{b Gelt} + \text{b S trafv})$$

ここでの略号は以下を意味する。：Motl=学習動機づけ、LM=成績動機づけ、E=

設定された成績目標の達成可能性の程度,  $A_e$ =難易度の関数である課題の刺激,  $A_s$ =専門的領域に関係した刺激(これは課題に対する評価づけの見地から生じる),  $N$ =ニューズ的内容,  $b I d$ =模範として体験された教師個人との同一視の欲求,  $b Z u s t$ =賛同を得ようとする欲求,  $b A b h$ =大人たちへの依存の欲求,  $b G e l t$ =顕示と承認への欲求,  $b S t r a f v$ =罰の回避の欲求。

学習動機づけの成立の際に一緒に作用する, これらすべての変数の中で, 情緒を背負っていないようなものは, まったくもって一つも無い。(下線:長谷川)ここからして, 教授—学習過程は情緒的領域への呼びかけ無しには成立しない, という結論が出てくる。個人全体の情緒的部分のみへの孤立した関係取りは, 別の面で言うと, 正に美的教育の歴史の中で既に多くの誤解を呼び起こしてきた。情緒は疑い無く学習されるが, しかし概して他(の学習領域:長谷川)と共に学習される。その限り, 教授—学習過程の情緒的要因が最もたやすく確実化されうるのは, 学習者の質問と行為準備とに相応する学習刺激を, 認識的領域ならびに感覚運動的領域の中に創り出すのに成功する場合のみである。」<sup>(4-315)</sup>

こうして, リードにおける生徒に「自信を与える」という情緒的教育目標も, 生徒を「勇気づける」とか生徒に「光を投げかける(Ⅲ—1参照)」という情緒的教育方法も, その実体が理論的に解明された。その成果によれば, 結局, 「勇気づける」ためにも, またその結果としての「自信を与える」ためにも, 生徒の学習過程における認識的ならびに感覚運動的領域に対して, より適切な学習刺激をより計画的に与えねばならないことになる。情緒がそれ自体で認識や感覚運動から独立しているとみなして, 情緒を孤立的に教育するという美的教育の見解は, (認識および感覚運動の教育という裏付けの無い)誤解なのである。そうならば, またしても, 教師は授業(教授—学習過程)の構造化という教授学的作業を入念に自覚的に実行せねばならぬ, という結論に至る。授業の方法は, リードの主張するように, 「無限に微妙で不確実」であってはならないのである。「意識的で入念すぎる方法」を即座に「教練担当軍曹」の訓練方法と同一視するのは, 思考過程の飛躍と教授学的努力への不当な蔑視とを示すにすぎない。オットーはきっとこのように論弁するであろう。

あのような誤解は, 根本的には, リードの言うような児童・生徒の生得の「美的能力」すなわち「自発的創造力」へのロマン主義的確信から生じている。なぜなら理論上, こうした能力の開花に必要なものは, ひとえに情緒的刺激のみだからである。しかし, 実際の授業においては, この種の天分に恵まれた児童・生徒を想定するのは非現実的である。オットーは, [Ⅲ—2—4—1]での家族画像類を材料(美的客体)にした授業に関連して, 以下のように述べている。家族社会的役割についての「意識化(Bewußtwerdung)の過程が生徒にとって如何に困難をきわめるもの……であるかを示している」のが, 同種の授業についての以下の実践報告である。:『性と世代に特有の役割配分があることを生徒たちは認識した。しかし以下は修得されえなかった。:この役割配分が自然条件ではないこと, この役割配分の影響の仕方, それと共に生じる紛争, それらの間の相互依存関係が。……役割の意識化は一回の授業時間では起こりえず, 長期にわたる過程でのみ起きるものである。そのことは, 生徒の特定の行動方式は内面化されるものであるだけに, なおさらそうである。例えば, 授業時間の後では女子のみが機器の跡片づけをし, 男子は何もしないでいた。なるほど女子は男女同権について論弁したが, しかし男子の圧倒的多数が次

の主張をした。：〈女子は家事に役立たなくちゃ、だっていずれは主婦になるんだらう！〉』

(4-285-286)

実際の授業における児童・生徒の意識が既に社会的にどんなにか制約されていることか、その現実を我々はまず認識する必要がある。我々は児童・生徒を、架空の理想的存在、あるいは社会的条件とは無関係な生物的存在とみなすのではなく、何よりも社会的存在とみなすべきである。そうであるならば、学校教育における実際の授業の方法は、長期にわたって一步一步目標に近づいていくための入念で自覚的な、それ故に積極的な方法すなわち教授学的方法でなければならないであろう。かかる方法は最広義での社会的影響作用に属しているのである。

また教育活動が、芸術的であると形容できる水準にまで高まるべきである、というリードの理想そのものに異議はないが、しかしそれへの到達は至難の技であり、すべての教師にそのような水準を期待するのは現実ばなれした過大要求である。もし教育が一種の芸術になりうるならば、教育を芸術と化すことを保証し、しかも教師が実際の授業に応用できる、そうした確実な方法——の一端でもよいから——を、その理想と共に提示すべきであろう。しかし、そうした方法の探究の企ては、リードにおいては殆どなされていない。

授業をめぐる児童・生徒の問題に関しても、教師の問題に関しても、オットーはきっと以上のような現実主義的見解を表明するであろう。

さて、かように対立するリードとオットーとの間に一筋の橋は架けられないのであろうか。この橋渡しの役割を果たすと思われる見解が、リードの美的教育論へのM. J. パーソンズによる論評の中にある。「学習が物知り家を創ることはよく知られており、これへの攻撃をリードは理論で支えているので、彼はとりわけ反物知り家である。しかしながら、能力と学習を、無垢の眼（リードのいう「美的能力」の別名：長谷川註）と体系的知識とを結合させることの困難さは、人間的諸限界と貧しい教授方法学 (teaching methodologies) のせいとされるべきである。これらは実践上の問題であって、（無垢の眼の育成と体系的知識の学習との結合という高度の目標と：長谷川註）理論上両立しえない事柄ではない。」<sup>(29-19)</sup> そうならば、オットーの教授学的研究は、「貧しい教授方法学」を富んだものへと発展向上させていこうとする仕事ではないであろうか。この仕事の主題は学校教育の「実践上の問題」なのであって、児童・生徒の能力の育成と知識の学習との結合という高度の目標の設定と理論的に矛盾する設定問題ではないのである。パーソンズはまた次のようにも論評している。「しかし、教師の役割についてのリードの論議は、この意味（「知識の推論的形式」の伝達によって「学習者の識別活動」を引き起こそうとする企てという意味：長谷川註）でのどんな組織的教授 (systematic instruction) をも予め排除しているように思われる。」<sup>(28-38)</sup> そうならば、オットーとは正反対に、リードは積極的な教授実践の問題にあまりに——意図的にか——無関心であった、と言えるであろう。

引用文献および参考文献

- (1) Gunter Otto ; Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig <sup>2</sup>1969 (<sup>1</sup>1964) .
- (2) Gunter Otto ; Kunsterziehung Heute. Zu einigen historischen Wurzeln unserer gegenwärtigen Didaktik. in : Bildnerischen Erziehung. H.6/1967.
- (3) Gunter Otto ; Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. in : Th.Ellwein (Hrsg.) ; Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969.
- (4) Gunter Otto ; Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.
- (5) Gunter Otto ; Ästhetische Erziehung. Reformbeitrag, Kontinuität und Wechsel der Paradigmata in einer Fachdidaktik. in : Zeitschrift für Pädagogik. H.6/1978. S.669—677.
- (6) Gunter Otto ; Didaktik als Magd? Über unreflektierte Abhängigkeiten am Beispiel der Didaktik der Ästhetischen Erziehung. in : ebenda. S.679—691.
- (7) Gunter Otto ; Anmerkungen zur Programmliteratur, zu Pseudotheorien und zu Rezension—Gewohnheiten in der Didaktik der Ästhetischen Erziehung. in : H.Daucher und K.—P.Sprinkart (Hrsg.) ; Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme—Positionen—Perspektiven. Köln 1979.
- (8) Gunter Otto ; Ästhetische Erziehung. in : Christoph Wulf (Hrsg.) ; Wörterbuch der Erziehung. München 1984. S.10—13.
- (9) Heino R.Möller ; Kunstunterricht und visuelle Kommunikation. Zu Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. (1970) in : Gunter Otto (Hrsg.) ; Texte zur Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975.
- (10) Heino R.Möller (ad hoc—Gruppe Visuelle Kommunikation) ; Visuelle Kommunikation—Zur geschichtlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches. Thesen und Forderungen. in :Gunter Otto (Hrsg.) ; ebenda.
- (11) Hermann K.Ehmer (Hrsg.) ; Kunst/Visuelle Kommunikation Unterrichtsmodelle. Steinbach/Gieben 1972.
- (12) Hans—Günther Richter ; Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981.
- (13) Hans—Günther Richter ; Lehrziele in der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1976.
- (14) Maria Otto ; Untersuchungen zum Paradigmenwechsel in der Ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main 1984.
- (15) Diethart Kerbs und Eckhard Spiemann (Hrsg.) ; Kind und Kunst. Ausstellungskatalog zur Geschichte des Zeichen—und Kunstunterrichts. Hannover 1980.
- (16) Herbert Read ; The Teaching of Art. in : The Listner. vol.8, November 30,1932.
- (17) Herbert Read ; Art in Education—I.The Problem Stated. in : The Listner. vol.22, August 3, 1939.
- (18) Herbert Read ; Education through Art. London <sup>2</sup>1945 (<sup>1</sup>1943) 〔植村・水沢

- 共訳『芸術による教育』，美術出版社，1957〕．
- (19) Herbert Read ; Education for Peace. New York 1949 〔周郷博訳『平和のための教育』，岩波書店，1952〕．
- (20) Herbert Read ; Art and Education. Melbourne 1964.
- (21) Herbert Read ; The Redemption of the Robot. My Encounter with Education through Art. New York 1969 〔内藤史朗訳『芸術教育による人間回復』，明治図書，1972〕．
- (22) Herbert Read ; The Politics of the Unpolitical. London 1943 〔増野・山内共訳『非政治的人間の政治論』，法政大学出版局，1970〕．
- (23) Herbert Read ; Art and Society. London 1945 (1937) 〔周郷博訳『美術と社会』，牧書店，1955〕．
- (24) Herbert Read ; Anarchy and Order. London 1954 〔大沢正道訳『アナキズムの哲学』，法政大学出版会，1968〕．
- (25) Herbert Read ; The Grass Roots of Art. London 1955 〔増野正衛訳『芸術の草の根』，岩波書店，1956〕．
- (26) Herbert Read ; The Cult of Sincerity. London 1968 〔相原幸一訳『無垢の探究』，紀伊國屋書店，1970〕．
- (27) Karsten Harries ; The Meaning of Modern Art. Evanston 1968 〔成川武男訳『現代芸術への思索』，玉川大学出版部，1976〕．
- (28) Michael J.Parsons ; Herbert Read on Education. in : Journal of Aesthetic Education. V.3-N.4, 1969.
- (29) Michael J.Parsons ; Sir Herbert Read on Art and Intellect. in : Studies in Art Education. Vol.11-N.3, 1970.
- (30) George Woodcock ; Herbert Read : The Streams & the Source. London 1972.
- (31) David Thistlewood ; Herbert Read : Formless and Form. London 1984.
- (32) 拙稿：「『芸術による教育』と『芸術への教育』——ハーバート・リードとグンター・オットー——」，和歌山大学教育学部紀要・教育科学，第39集，1990，PP. 1-28.
- (33) 拙稿：「ヴィジュアル・コミュニケーション構想について」，和歌山大学教育学部紀要・教育科学，第43集，1993，PP. 15-54.