

美術科批評学習に関する一考察

—— ゲーヒガン批評学習モデルの真正性について ——

A Study of Critical Learning in Art Education

—— On the Authenticity of George Geahigan's Critique Learning Model ——

南 洋 平

Yohei MINAMI

(和歌山大学教育学研究科院生)

二 宮 衆 一

Shuichi NINOMIYA

(和歌山大学教育学部教育学教室)

2017年8月3日受理

はじめに

コンピテンシーや21世紀型スキルに代表される「新しい能力」は先進国を中心に世界的に広まりをみせるとともに、次期学習指導要領が示す「資質・能力」としてもその内容は反映されている。本論では、美術科教育における「新しい能力」に関連する学習可能性として、批評学習に着目する。

美術科教育における批評学習のモデルとしては、1960年代にフェルドマン(Edmund Feldman)が提唱した、形式美学の立場による4段階のプロセス型学習モデルが広く知られる。一方、ゲーヒガン(George Geahigan)は、1980年代にフェルドマンとは大きく異なる視点から探求型批評学習のモデルを提案した。このゲーヒガンは、自説を正当化するための論拠としてフェルドマンの批評モデルを批判し、両者は論争を広げた関係にある。

本論では、論争を根拠として2者の批評教育モデルの違いを、その時代背景とともに考察する。その上で、日本では語られることの稀なゲーヒガンの批評学習モデルの示す「真正性」を指摘するとともに、「新しい能力」とも関連する資質・能力を確認することを通じて、その教育的な意義を考察する。

1 問題の所在

1980年代以降、特に90年代に入ってから、経済先進国を中心として、生きる力やキーコンピテンシーなどの基本的な認知能力、高次の認知能力、対人関係能力、人格特性・態度などを含めた「新しい能力」(松下, 2010)への注目が集まりつつある。

このことは教育現場において、教科内容(何を教えるか)のみならず問題解決力、批判的思考力、コミュニケーション能力など、「育成すべき資質・能力」(何ができるようになるか)をも、明確にすることが要求されている事実を示す(石井, 2015)。そして、この流れは学習指導要領において、教科の内容のみならず教科横断的な資質・能力も明確化するなど、今や社会の能力要求をストレートに表明する「コンピテンシー」概念がキーワードとなり、より包括的で汎用的な資質・能力の育成に注目が集まっていることが指摘されている(石井, 2017)。

他方、美術科教育に目を向けると、平成27年8月26日文科省教育課程企画特別部会論点整理における図画工作、美術、芸術(美術、工芸)に関する現状について、「(学習)活動自体が目的化するなど、育成する資質・能力と学習内容との関係が曖昧な指導の現状が見られる」といった課題点が指摘されている。そして、美術科教育の現場においては、美術科がどのように学

校教育に価値づけられるのかという突きつけられた問いに対して、意義を実感しながらも言葉に窮する状況が続いている。

これらの事実から、美術科の学習を通じて育成すべき資質・能力、及び新しい能力との関連を踏まえた学習の内容や方法を明らかにしていくことは、美術科が学校教育に意義づく視点を明確にする一助となりえる。

本論では、教育内容のみならず育成すべき資質や能力にも着眼した、新しい能力を保証する美術科の教育方法として、批評学習に着目する。批評学習の意義は、学習指導要領美術科によって平成10年度改訂以降、継続的に以下の文言により示されている。その内容は、平成10年度告示の内容から現行の内容に至るまで、中学校学習指導要領では第2、3学年「鑑賞」、また中学校新学習指導要領においては第2、3学年「制作」と「鑑賞」(内容の取り扱い)において、さらに高等学校学習指導要領では美術Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ「鑑賞」(内容の取扱い)において「批評しあう活動を取り入れる」といった表記で表される。その内容は、中学校種においては「感じたこと」を大切に、そして高等学校種においては「調べたり」といった文言が追加されることから、校種の段階に応じて、関連する客観的な知識を学習活動に含める視点が加わっていることがわかる(文部科学省, online)。

この、学習指導要領の示す「批評しあう」視点とは、他者との意見交流とともに広く批評(criticism)の学習活動の意義を認める内容を含むといわれる。しかし、そのような学習は、美術科教育の現場において浸透しているとはいえない。

ここで、批評の定義を確認しておく。デューイ(John Dewey)がその著書『経験としての芸術』において、批評の語意を「実際的にも語源的にも判断である」と語ったことは周知の事実である。そして、この語源は美学辞典によると、「分割」や「区別」を意味するギリシャ語である。勿論、批評という語彙の指す内容は多義であり、必ずしも一貫した形態を得ているとはいえない。しかしながら、芸術批評に範囲を限定するならば、ごく一般的には芸術作品に対する何らかの判断、ことに価値判断を指すものとされ、従って「何らかの基準(criterion)に従って芸術作品の良否、長所と短所を判別し、評価を下すもの」と考えられる(竹内編,1974)。

この、芸術批評の活動を美術科の学習活動に位置付けるならば、価値判断の基準となる様々な知識とそれらを踏まえた判断とによる、高次の認知能力に関わる学習活動として価値づけることが可能である。また同時に、先に示した、新しい能力にも関わる学習活動の可能性が考えられる。

本論では、このような問題意識を前提として、美術科教育における批評学習の内容や方法について、主要な先行研究者として知られるフェルドマン(Edmund Feldman)との論争を根拠として、ケーヒガン(George Geahigan)の批評学習モデルに着目する。そして、その批評学習モデルの示す学習観と、新しい能力等の資質・能力との関連を通して、教育的な可能性について考察を行う。

2 研究の背景

2-1 1960年代におけるアメリカの教育カリキュラム改革とフェルドマンの批評学習モデル

美術科における批評学習の先行研究は、アメリカに多様に存在する。その中でも、日本にも紹介されている有名な論者はフェルドマンである。本節では、批評学習を考察するきっかけとして、フェルドマンの美術批評モデルについて、その背景となるアメリカの教育改革とともに確認を行う。

1960年代は、アメリカの「教育の現代化」に伴う改革期といわれる。この年代には、スプートニク・ショックによる科学技術の確信と知識爆発に対応した教科内容の精選と再編成を目指し、学問中心のカリキュラム改革が展開し、ブルーナー(Jerome Bruner)はその根拠を与えたとされる(石井,2017)。このブルーナーにより、それまでのデューイの進歩主義の思想や経験主義の立場に対する学校教育の固有の役割を強調し、各学問分野の基本的な概念である「構造(Structure)」を

軸にした、「螺旋型カリキュラム(spiral curriculum)」が構想された。また、その構想においては、教科の構造を教師主導で教え込むのではなく、学者や専門家が行うのと同じプロセスを発見的、探求的に学ぶ「発見学習」の意義が明確にされた(石井,2017)。

このようなブルーナーを中心とした改革は、美術教育においても同様の影響を与えた。美術教育においては、1963-68年において、連邦教育局(U.S. Office of Education)の資金援助を背景に専門家が参加し、「学問に基づいた(Discipline-Based)」美術教育についての指標に関する意見が出され、そこでは、美術教育に導入不可能とされていた工学的な研究方法が導入された(和田,2005)。

このように、1960年代における教育研究の論点は「構造」の重視と「発見学習」への着眼であったと考えられる。それは、ある専門分野における最も基本的な理解を反映した構造を軸に教育課程を編成すれば、教育に導入不可能と考えられていた内容であっても、教育現場に導入することが可能である、というものであった。言い換えると、複雑な知識の習得以上に、その専門分野特有の知識を秩序・体系付けている基本的な構造を理解することで、知識活用の技能を身につけることが重要視されていた(和田,2005)。また同様に、発見学習による発見を促す興奮の感覚を伴って研究や学習のための態度を発展させることにより、知識の構造化、転移の成立、内発的動機の喚起につながる可能性が重要視された(石井,2017)。

美術教育に目を向けると、ブルーナーの考え方に基づく学問ベースの美術カリキュラムを考案した主要人物に、オハイオ州立大学のバーカン(Manuel Barkan)がいる。和田(2005)によると、バーカンはその研究において「仮にブルーナーが美術の教授法を考察したなら、彼は次のように間違いなく書いただろう」と述べたとされ、このことから、1960年代に始まる美術教育研究の視点が、ブルーナーの考えに大きく影響を受けていたことが伺える。バーカンはまた、ブルーナーの報告書が人文・芸術分野を考慮していない点を批判しつつも、美術教育における諸学問の構造の文脈を考慮し、ブルーナーと同様に探求(Inquiry)という概念を提案した。それは、専門家を各学術領域特有の問題を解決する探求者のモデルとして位置付けたものであり、美術科の学習カリキュラムにおいては、バーカンが考案した「美術家をモデルとした制作活動」、「美術史家をモデルとした美術史知識の習得」、「批評家をモデルとした活動」の3つに位置付けられ、この流れはやがてアイズナーへと受け継がれていく(和田,2005)。

このような、ブルーナーの視点に影響を受けた美術科の教育改革が進行する中、カリキュラムの批評的側面における教育モデルとして支持を得たのがフェルドマンの考案した批評学習モデルである。和田(2005)に

よると、フェルドマンの美術批評の方法が初めて紹介されたのは、1968年における『Arts as Image and Idea』においてであり、その内容は1994年の『Practical Art Criticism』まで紹介され続けた。

この、フェルドマンの美術批評の教育モデルに関する先行研究は多様である。一例を挙げると、石川(1989)による、『*Becoming Human Through Art*』を基にしたフェルドマン批評教育の方法論についての紹介や、和田(2005, 2007)による、アメリカ20世紀後半における美術批評教育史の研究、およびフェルドマンの批評教育とその背景に関わる研究が挙げられる。さらに近年では、岡田(2015)による対話型鑑賞のメソッドとも関連させた鑑賞法や、佐藤(2014)による中学校教育の現場におけるフェルドマンの「記述」、「分析」段階に着目した実践的な考察などが挙げられ、フェルドマンの批評教育は、広く日本の鑑賞教育を考える上で大きな指針となっていることが伺える。

フェルドマンによる批評教育モデルの特徴は、大きく2つに分類することができる。1つは形式美学の立場に立つ点であり、そして2つ目は学習活動が4つの段階的なプロセスを経る点である。フェルドマンは、美術批評は美術について「話す、書く、会話する」ものと定義できると述べて、学習活動における、語ることを重視する。このように、フェルドマンの批評教育における視点は、既存の作品知識などの「公式の見解」に依拠するのではない、鑑賞者にとっての必要となる能力の発展を目標としていた(Feldman, 1970)。

この、フェルドマンの示す4つの段階的プロセスとは、「記述(description)、分析(formal analysis)、解釈(interpretation)、判断(judgement)」によって構成される。この学習モデルにおいて、学習者はそれぞれの活動を段階的に辿ることにより、作品からの発見を構成していくことができ、作品の価値判断や評価の活動へと到達できると考えられている。この「記述」段階は、フェルドマンによると、主観を交えない中立的な視点から観察した内容をリストアップする段階である。そして特にこの段階においては、生徒が美術作品について早期に価値判断してしまうことを避ける意味を併せもつという。そして、続く「分析」の段階は、作品に現れる点、線、面などの造形要素の形式分析を行う段階であり、個々に記述したイメージを一步進め、イメージとイメージの関連を記述する、形態と構造の分析を行う段階である。また、フェルドマンは、続く「解釈」の段階を最も創造的で挑戦的な段階であると価値づける。この段階は、感覚を互いに繋ぐアイデアを探す活動であるとして、この段階を通じて作品の特徴を統一する理念や概念について問い、論じるための仮説の形成を行う。そして最後の段階となる「判断」は、3つの視点によってその内容を分類することができるという。この3つの視点とは、思想や感情を効果的に

意思伝達する美術の能力に関連した、作品を観るという体験自体の強さや深さに関心をもつ「表現主義(expressionism)」、美術作品の形式的構成の統一的性質に対する、作品の視覚的要素を強調し、徹底的な形態分析を行う立場である「形式主義(formalism)」、道徳的・宗教的・政治的・心理学的目的に関して、芸術は社会制度によって規定された目的をもつとして、その目的に対する芸術の影響力に関心を向けられる「機能主義」(instrumentalism)である(Feldman, 1970)。

このような、フェルドマンによる論理的な段階を経るプロセスに基づく批評教育の視点は、先に述べたように、1960年代におけるアメリカ教育改革の要点であった、教科内容の構造化や、発見学習における視点とも重なりが認められる。このように、フェルドマンの批評教育モデルからは、同年代における教育改革の影響が指摘できる。

2-2 1980年代におけるアメリカの教育カリキュラム改革とゲーヒガンの批評学習モデル

ゲーヒガンの批評学習モデルが提案されたのは1980年代である。この年代は、アメリカにおける教育の危機的状況を伝えた連邦報告書「危機に立つ国家(Nation at Risk)」が提出され、同国に1960年代に続く第2の教育改革の波が到来したといわれる。また石井(2017)は、この1980年代に始まる教育改革の要点として、州レベルの共通教育目標としてのスタンダード(standards)が設計されたことを指摘する。この、スタンダードを活用した教育観には、学校教育における平等性と学力保障の視点があったが、アカウンタビリティの追求から、スタンダード運動は「テストのための教育」に矮小化されていった。

「真正の学び」は、このような状況に対するアンチテーゼとして誕生した。ニューマン(1996)によると、真正の学びとは、学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した学習活動を指す。この、真正の学びの視点が、1960年代における学問の「構造化」の視点と最も異なる点は、学校での教育を学校固有のものとして閉じるのではなく、学習の文脈を現実生活のリアルな文脈に近づける考え方である。

また、美術教育独自の改革に視野を移すと、1980年代をきっかけに、教育研究としてゲティー財団の援助を背景としたDBAE(Discipline Based Art Education)の運動が展開されたことが、特徴として挙げられる。DBAEとは、美術教育におけるカリキュラムとしての4つの領域(美術批評、美学、美術史、制作活動)の内容と関連性に関する研究であり、ゲティーセンターの支援の基で多くの大学間レベルの会議とプロジェクトが開催された(和田, 2005)。

このような教育の変革期を背景として、ゲーヒガン

の探究批評学習モデルは考案された。ゲーヒガンの探求批評モデルは1989年に紹介されたが、ゲーヒガンは「デューイの考えがより有益な選択肢を提供する」としてデューイの著書『*Logic of Inquiry*』、『*How We Think*』から多くの影響を受けたと述べている。(Wolff and Geahigan, 1997)そしてゲーヒガンは、自らの学習モデルを探求批評(Critical Inquiry)と名付け、デューイの「探求」を美術批評のモデルに適用させた。その内容は、「作品に対する個人的な反応(personal response of works of art), 生徒の調査(student research), 概念と技術の指導/発展(concept and skill instruction/development)」に分類される。

ゲーヒガンによる批評学習モデルの特徴は大きく2つある。1つ目は作品と生徒の出会いによる「省察(reflection)」を探求的な学習活動へのきっかけとして重視している点であり、デューイが「問題の状況(problematic situation)」と位置付けた段階にあてはめる。そして「作品に対する個人的な反応」の段階を通じて、定式化しない意見交流や教師からの問いかけにより、作品に対する生徒の興味関心を引き出す。また特徴の2つ目は、分脈主義の立場から、作品や作者に纏わる関連知識の調査や教授活動を含めた活動を、「教育された探求(disCIPLINED inquiry)」と位置づけて重要視している点である(Geahigan, 2000)。このような、作品に対する関連知識の調査や教授行為を、学習活動に意義づけることについて、ゲーヒガンは「芸術家の意図を訪ねることは作品理解の基本である」という考えから、その意義を明確にする。

3 論争を根拠としたゲーヒガンの批評学習モデルへの着眼

3-1 2者の批評教育観の違い

和田(2005)によると、ゲーヒガンは1975年から継続的にフェルドマンの批評学習モデルを批判し続けた。そしてこのことが、1990年代には、互いの批評学習モデルに対する論争へと広がりを見せる。

両者の批評学習における視点は大きく異なる。その違いとは、フェルドマンが形式美学の立場による、図像の分析をきっかけとした、語ることや、段階的な手続きを重視したのに対し、ゲーヒガンは作品と鑑賞者との出会いを意義づける省察と、文脈主義の立場から、作品の解釈に必要となる、幅広い関連知識の活用を重要な活動と意義づけた点にある。

先に述べたように、フェルドマンの批評教育モデルの特徴は、記述、分析、解釈、判断からなる4つの論理的な段階で構成された手続きを踏まえる点にある。フェルドマンは、このような手続きを踏まえる意図について、この一連の手続きに従うことにより、学習者の知覚能力の組織化に役立つと述べる。そして、学習

者の知覚能力の備えにおける弱点を、最小限に抑えることができるものとして、その意義を明確にする(Ferdman, 1970)。このように、フェルドマンの批評学習からは、教育方法としての論理性を重視し、その中で発見的に知識や能力を獲得し、構成していく視点が窺える。

一方のゲーヒガンは、「現代の教育的関心は、談話批評ではなく探究批評にある」(Wolff and Geahigan, 1997)と述べて、フェルドマンの批評教育モデルと、その考え方を退ける。このように、ゲーヒガンは自らの批評学習モデルを「探求」批評と名付け、フェルドマンの批評モデルを、形式的な会話によって構成される「談話」として区別する。そして、ゲーヒガンはデューイの「探求」をきっかけとした学習モデルを提案するが、このような学習活動は「意図的な制御を超える」ため、段階的な手続きを構成することは出来ないと述べる。また「学生が、作品の意味と価値を認識し解決する活動を、うまくやり遂げることを可能にする指導書は存在しない」と述べて、定式化を意図しない自らの批評学習モデルの価値づけを行う(Wolff and Geahigan, 1997)。

3-2 ゲーヒガンの批評モデルへの着眼

両者の論争は、ゲーヒガンからフェルドマンの、批評学習モデルへの批判がきっかけである。この論争の直接的な展開は、『*Journal of Aesthetic Education*』誌における1996年のゲーヒガンの論考「Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice」をきっかけとした、フェルドマンの注解「Commentaries on Geahigan」と、それに対する1998年のゲーヒガンによる注解「Commentaries Distinguishing Critical Inquiry from Critical Discourse; A Reply to Feldman)」によって幕を閉じる。論争においてゲーヒガンは、フェルドマンの批評学習活動を形成する言語活動に対して、会話や記述などの「手続き」が固定された、退屈な活動であると批判する。また同様の理由から、フェルドマンの示す学習活動には、現実の批評家が探求活動に至るきっかけとなる「省察」の活動が存在しないと指摘する。このような、ゲーヒガンの批判に対して、フェルドマンは、明確な「手続き」に頼らないゲーヒガンの批評学習を、「教師にとって、生徒の作品の意味する問題を、解決する選択肢がない状態にさせてしまう。」として反論を示す。

また、両者がそれぞれの批評学習において意義づけている、「探求」の捉え方の差異も論点となっている。ゲーヒガンは、デューイの示した「探求」に深く依拠する立場から、探求を導く方法は多様であり、限定されないという考えに立つ。そのうえで、会話や記述などの言語活動を認めながらも、「談話」それ自体では「探

求」のプロセスを表すことはできないと述べる。また同様に、フェルドマンの示す「手続き」についても、一連の「活動(activities)」を意味するものであり、「探求」のプロセスには当てはまらないとして批判する。一方のフェルドマンは、学習活動における「談話」は「探求」の道具であり、省察を伝えるものであると述べ、「探求」と「談話」を区別することに困惑を示し、その関係は維持されるべきであると主張する。

さらに、批評学習における、関連知識を意義づけるゲーヒガンは、フェルドマンによる形式美学(作品の図像から得られる情報を根拠に鑑賞活動を深める)の立場に拠った学習方法を批判する。この点についてゲーヒガンは、「教師が生徒に作品の解釈を要求することはできるが、(中略)彼らが問題の存在を認識していない場合、また問題解決を行うための必要な背景知識が不足している場合、そのような要求は役に立たない。」と述べる(Geahigan,1998)。そしてデューイの示す「問題の状況」を導く省察活動と、作品解釈を構成する背景知識の意義を明確に示す。フェルドマンとゲーヒガンの論争における主な論点は以上であり、2者の根本的な批評教育・学習観の違いを浮き彫りにしたかたちで収束を迎える。

先に述べたように、フェルドマンによる、プロセスを重視した批評教育モデルは、1960年代における、学問分野の基本的な概念としての、「構造(structure)」を基にした教授の視点との関連性が指摘される。そして、このようなフェルドマンに対する、ゲーヒガンによる批判は、和田(2005)が示すように、1960年代における教育改革において、「美学者や美術批評家の文献を直に導入することを重視し、多文化主義を背景とした作品の解釈を軽視してきた」点、そして、「一定の秩序と連続性を重視した教授-学習法などへの批判が向けられた」結果といえる。従って、ゲーヒガンによるフェルドマンへの批判の視点には、その時代背景となる、1960年代に始まる、「学問に基づく(Discipline-based)」美術教育への、批判的な思考が含まれていると考えられる(和田,2005)。このような考察を根拠として、本論ではゲーヒガンによる、探求批評学習モデルの学習意義に着目し、その内容の確認を行う。

4 ゲーヒガン「探求」批評学習モデルにおける真正性

4-1 ニューマン「真正の学力/学習」とゲーヒガン「探求」批評学習との親和性

ゲーヒガンとニューマン(F.Newmann)は、共に自ら提唱する学習モデルを「教育された探求(disciplined inquiry)」(ニューマン,1996; Geahigan,2000)と位置づけるなどの共通点が見られる。この事を根拠として、本節では、ゲーヒガンの「探求」批評学習の内容を、同時代の学習研究・教育評価研究の文脈で初めて「真正性」(Authenticity)を論じたといわれる、ニューマ

ンの「真正の学び」との比較を行うことにより、その学習論の関係性を探る。

はじめに、ニューマンの示す「真性の学び」の概念について整理する。藤本(2013)によると、ニューマンは学校改革の調査、カリキュラム開発、教師教育の研究における文脈から、1988年に初めて「真正性」について論じた人物である。この「真正性」とは、ニューマンによると、学校の学位や単位、またテストでの高得点を稼ぐために要求されるような、不自然で意味のない学びに対し、リアルな、正真正銘の、本物の何か、ということを示す。また真正の学びという言葉は、成功をおさめた大人たちがとってきた、有意味で価値のある重要な知的成果を意味するという。このような視点に立ち、ニューマンは荒れに対する学校再建のために、より深い理解を複雑な問題の解決にまで狙いを広げていく教育を、すべての子ども達が受ける権利があるとして、質の高い知的な学びについてのビジョンと定義となる真正の学び(authentic achievement)を示した。その内容は、「知識の構成(construction of knowledge)、鍛練された探求(disciplined inquiry)、学校の外での価値(value beyond school)」の3つの基準によって示される(ニューマン,1996)。

続いて、ニューマンの示した定義の3つの内容について確認する。3つの内容における1つ「知識の構成」とは、質の高い学びのために、既存の知識をその前提として重視する考えである。ニューマンは、意味や知識を再生産するのではなく、生み出していく大きな挑戦をしていくために、学校は大人世界に見られる認知活動の、一般的な形態に子どもたちを携わらせるべきであると述べる。そしてそのために、関連する様々なパフォーマンスを通じて指導された実践から、自らの知識や技術を磨いていくべきであると述べる(ニューマン,1996)。

また、ニューマンが次に示す「教育された探求」とは、既存の基礎知識を基盤とする表面的な知識ではなく、既存の知識を基としながらも、批判、検証、新しいパラダイムの構築を通じて、既存の知識を超えていく活動を指す。そして、活動を通じて「深い理解」を追求するとともに、卓越したコミュニケーションによって、自身の考えや発見を表明する活動を指す。ニューマンによると、この深い理解とは、トピックについての詳細を沢山知る以上のことが要求され、道理をもって焦点化した、1つのトピックをめぐる知識を構成していくことと関わりがあるという。また、卓越したコミュニケーションについては、専門性をもつ大人たちは、自らの仕事を行うにあたって結論を表明するにあたって、複雑なコミュニケーションに頼っていることを指摘する。そしてその上で、卓越したコミュニケーションを学ぶことによって、より良く知識を構築でき、深い理解に到達でき、知識の成果をより効果

的に表現できるようになると述べる。

なお、3つ目となる「学校の外での価値」については、あくまで真正の知的活動に向けた一つの基準であり、生活と関連した、児童中心的で実用本位のカリキュラムを目指しているわけではないとして、その意味内容の誤解を避ける(ニューマン,1996)。

以上を踏まえて、ニューマンは、一連の真正の知的活動は学習者が求める困難な活動に子どもたちが参加することをより動機づけてくれ、そして彼らの動機をより保持させていくことに繋がると述べる。なお、本論において特に着目したい点は、ニューマンによる真正の学びには、特定の定式化した教授の方法化を注意深く避けている点である。その理由についてニューマンは、「子どもたちが教室に持ち込む多様性に、教師が対応していく仕事をより成功させるために、教師に判断を任せている」と述べる(ニューマン,1996)。このようなニューマンの視点からは、生徒の多様な学習の様相に着目し、その活動を柔軟に受容する視点がうかがえる。

続いてこれまでに確認した、ニューマンとゲーヒガンによるそれぞれの学習モデルの内容を踏まえて、改めてその学習観の類似性に着目したい。先にも述べた通り、ニューマンとゲーヒガンは、共に自説の学習モデルの活動における一連の知識の探究行為を、「教育された探求」として位置付け、共に基盤となる知識を学習活動の要点として意義づける。そして共に、学習活動の中心に、現実の社会で活躍する「専門家の活動」をエッセンスとした、「探求」の活動を位置付ける点において共通する。

なお、社会科の教員経験がその出発点であったとされるニューマンの学習論は、共同体構築や市民性へも視野が及ぶ内容であり、この点については、当然のことながら美術教育研究者としてのゲーヒガンとは相違点が認められる。

しかし、確認してきたように、現実社会や、現実社会で活躍する専門家の活動をエッセンスとした教育観や、生徒の学習の多様性に着目しつつ活動の定式化を避ける視点からは、同時代の教育研究にみられる、「真正性」の要素を共通性として確認することが可能であろう。

4-2 ゲーヒガン探求批評学習モデルの示す資質・能力

本節では、現実社会における、知的活動としての真正性との関連が認められる、ゲーヒガンの「探求」批評学習モデルについて、その示す学習目標を確認することにより、目指す資質・能力を明らかにしていく。

ゲーヒガンは、Wolff and Geahigan(1997)において「探求」批評学習における究極の目標として、デュイを引用して「環境との交流を通じて学び続けるこ

とのできる生徒の育成」を掲げており、このことから、ゲーヒガンの批評学習モデルの示す目標は、様々な資質・能力との関連が予測される。

この、「探求」批評学習における指導の目標として、ゲーヒガンは、「個人的・社会的な発展(personal and social development)」、「芸術への感謝(appreciation of art)」、「理解と個人的な意義(understanding and personal significance)」、「態度と習慣(attitudes and habits)」、「技能(skills)」、「知識(knowledge)」の6つを掲げる。そしてその上で、自らの示す学習目標について、芸術の専門領域に役立つ内容に加えて、人生の多くの分野に役立つ内容があると述べる。

この6つの目標において、ゲーヒガンが人生における多くの分野に役立つと定めている目標に、「個人的・社会的な発展」がある。そして、この目標に関わる具体的な資質・能力として、ゲーヒガンは自己理解と社会理解を挙げ、探求批評の学習を通じて、学習者は自律的、社会的な立場を増大することができることと述べる。この理由についてゲーヒガンは、芸術作品は他者との考えや信念、態度や価値観を対立できる性質を持っており、このような視点の差異をきっかけに、自分自身の価値観の妥当性を検証出来ることを挙げる。そして学習者が、作品への反応を他者と共有し、反映を行い、また芸術家が創造した文化やその背景知識を集めることにより、自分自身の特徴を定義し、他者への理解を深め、世界に対するより深い気づきを得ることが出来ると説明する。さらにゲーヒガンは、探求批評学習における学習活動の成果として、自尊心や寛容さ、他者への敬意、さらに他の教育成果へと繋がる発展の基礎を築くことができると述べる。

ゲーヒガンは同様に、作品や他者との関係性に関連した目標として「態度と習慣」を挙げる。ゲーヒガンはこの内容を細分化し、省察を導く4つの要素として、「作品に対する受容性、曖昧さに対する寛容さ、多様な視点に関する許容、他人の主張に対する懐疑的な態度」を挙げ、探求批評学習における態度面となる資質・能力を示す。

次に多くの人生の分野に適用可能な資質・能力として、ゲーヒガンは「批判的思考力」を挙げる。この内容は、「対人関係や調査に関わる能力」と併せることで、目標としての「技能」を形成できる。批判的思考力とは、作品を理解しようとする際に生じる問題を特定し解決する能力である。そして作品に対する理解のずれを特定し、作品によって引き起こされる問題を特定する力として重要となる。また対人関係や調査に関わる技能は、様々なグループ活動による議論を通じて、他者と協力して活動に貢献する能力として重視される(Wolff and Geahigan,1997)。

他方、美術教育に専門的に関わる資質・能力としてゲーヒガンは、「芸術への賞賛」を掲げる。この目標に

ついてゲーヒガンは、芸術への賞賛は直接教えることができないため、生徒はその価値を直接経験しなければならないと述べる。そしてそのために、作品に対する個人的な反応を明確化し、他者との共有を通じて省察の機会を得る必要性を伝える。また、そのために教師は、生徒がより複雑で満足のいく体験活動に従事する機会を提供しなければならないと主張する。

さらに、教科独自の資質・能力としてゲーヒガンは、「芸術の理解と個人的な意義」を挙げ、理解の内容を2つに分類する。1つは「芸術家が行っている観点からの意図的な理解」、そしてもう1つは、「芸術家を越えた大きなアイデアや概念からの審美的理解」であり、これらの両方の理解によって、生徒は新しい方法で作品を理解できるようになるという。ゲーヒガンによると、この新しい方法による理解とは、些細な知識の獲得を指すのではなく、理解を宿した新しい方法を獲得することを指している。そして、「アイデアの信念や概念、及び分類のより大きな枠組みにそれらを同化できる時に、生徒は重要な理解を獲得することができる」と述べる。そしてこれらの経験は、洞察を得るだけではなく、作品を作るための新しい原則の理解につながるという。

最後に、ゲーヒガンは批評学習に関連した作品の美学概念や分類を、教師は教授する必要があると述べ、その美学概念や分類に関する資質・能力として「知識」を挙げる。

このように、ゲーヒガンの「探求」批評モデルにおいて示される目標は、知識や、技能、情意に関する内容を幅広く含んでおり「新しい能力」とも重なる。そして、次期学習指導要領の示す資質・能力の3つの柱である「個別の知識・能力」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性等」との関連においても、その親和性を確認することができる。

結びにかえて

本論では、フェルドマンとゲーヒガンによる論争を根拠として、ゲーヒガンの批評学習モデルへの着眼を行った。そしてその内容から、近年の教育評価研究において注目を集める真正性が認められること、そして、先進国における教育研究の論点といえる、「新しい能力」とも関連する、ゲーヒガンの批評学習モデルの示す資質・能力について明らかにしてきた。

本研究は未だ端緒についたばかりであり、さらなる調査を継続する必要性を伴う。今後は、ゲーヒガンのアメリカの美術教育における位置づけや、「探求」批評学習モデルを用いた具体的な学習可能性も視野に入れ、その意義を検証していきたい。

参考、引用文献

- 石井英真(2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—増補版』東信堂。
- 石井英真(2017)秋田喜代美(編著)『教育変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店。
- 石川千佳子(1989)「美術批評の方法論—Becoming Human Through Art—にみる方法論と実践をめぐって(2)」『大学美術教育学会誌23号』
- 岡田匡史(2015)ヒューホ・ファン・デル・フース「ポルティナ—リ祭壇画(1475-80年)」鑑賞のための3種類のアプローチ：自由解釈, テキスト準拠型鑑賞, 図像学的読解 美術科教育学会誌36(0)
- 佐藤絵里子(2014)中学校における美術批評学習の指導に関する一考察: 「記述」・「分析」 『日本美術教育研究論集』(47).
- ジョン・デューイ(1969)『経験としての芸術』 鈴木康司訳 春秋社。
- 竹内敏雄(編)(1974)『美学辞典 増補版』弘文堂。
- 松下佳代(2010)『新しい能力は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- フレッド・ニューマン(1996)『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建—』,(渡部竜也,堀口論訳)(2017)シナノ書房印刷。
- 藤本奈美(2013)「フレッド,ニューマンの『真正の学力』概念に関する一考察」『教育目標・評価学会紀要』(1)号。
- 和田学(2005)「20世紀後半のアメリカ合衆国における美術批評教育の史的展開」『芸術学研究』(9)。
- 和田学(2007)「フェルドマンの美術批評教育に関する研究」『美術科教育学会誌』(28)。
- Beyond ; Implementing Critical Inquiry in the Classroom Studies in Art Education, 39 : 4
- Edmund Feldman (1970) *Becoming Human through Art ; aesthetic experience in the school* Prentice Hall.
- Edmond Feldman(1997) Commentaries on Geahigan, *Journal of Aesthetic Education*, V31, n2 pp85-87.
- George Geahigan(1998a) Critical inquiry : understanding the concept and applying it in the Classroom, *Art Education*, 51 : 5
- ………… (1998b) From Procedures, to Principles, and Beyond : Implementing Critical Inquiry in the Classroom, *Studies in Art Education*, v39 n4.
- ………… (1998c). Commentaries Distinguishing Critical Inquiry from Critical Discourse ; A Reply to Feldman, *Journal of Aesthetic Education*, V32, n3
- ………… (2000). Critical Discourse and Art Criticism Instruction, *Journal of Art & Design Education*, v19
- Theodore F. Wolff and Gorge Geahigan (1997) *Art Critics and Education* UNIBERSITY OF ILLINOIS PRESS
- 文部科学省「教育課程企画特別部会論点整理」補足資料(3) <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_3_1.pdf>
- 文部科学省「中学校学習指導要領解説美術編」, <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1387018_7.pdf> (2017年8月10日)。
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 芸術/音楽/美術」. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/educa

tion/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/
1282000_8.pdf> (2017年8月10日)
文部科学省「中学校学習指導要領 第6節美術」<[mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320078.htm> \(2017年8月
10日\).](http://www.</p></div><div data-bbox=)