

DBAE（ディシプリンに基づく美術教育）をめぐる論争
—芸術カリキュラムにおいて「創造行為」はどのような位置を占めるべきか—

伊藤 安浩

A Controversy on DBAE
—What Status Should “Creating” Have in the Arts Curriculum?—

ITO, Yasuhiro

大分大学教育学部研究紀要 第39巻第1号

2017年9月 別刷

Reprinted From

THE RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 39, No. 1, September 2017

OITA, JAPAN

DBAE (ディシプリンに基づく美術教育) をめぐる論争 —芸術カリキュラムにおいて「創造行為」はどのような位置を占めるべきか—

伊 藤 安 浩*

【要 旨】 本研究の目的は、アメリカにおける DBAE (ディシプリンに基づく美術教育) をめぐる論争の検討を通して、美術に限らず芸術カリキュラムにおいて「創造行為」はどのような位置を占めるべきかを考察することである。

DBAE は、1960 年代のアメリカにおけるディシプリン中心カリキュラムの影響の下で理論化が進められた美術教育への 1 つのアプローチである。DBAE は、美術に関するさまざまな専門家の仕事をモデルとして、従来の「美術制作」に加えて、「美術批評」「美術史」「美学」の内容をカリキュラムに引き入れることを提案する。

DBAE のこの提案は、美術カリキュラムの内容のいっそうの充実に繋がるのか、それとも、美術制作に代表される創造行為の地位の相対的低下に繋がるのか、創造行為をめぐる論争をもとに考察する。

【キーワード】 DBAE ディシプリン 創造行為

I 研究の目的と背景

1957 年の旧ソビエトによる世界初の人工衛星スプートニク 1 号の打ち上げ成功に大きな衝撃を受けたアメリカは、翌 1958 年に国家防衛教育法を制定して、莫大な資金を投入した国家的規模での新カリキュラムの開発に着手した。「教育の現代化」と称されるこのカリキュラム開発運動は、中等学校卒業生の著しい学力不足と、現代の科学技術の進歩に対する学校の教育内容の立ち後れ、そして、米ソの対立による冷戦構造をも背景として、主に中等教育段階での科学教育を中心に展開された。物理学における PSSC (Physical Science Study Committee)、化学における CBA (Chemical Bond Approach) と CHEMS (Chemical Education Material Study)、生物学における BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) など、当該分野の一線の研究者らを招集したプロジェクトが組織され、その成果はディシプリン中心カリキュラム (discipline-centered curriculum) として結実していった。

教育内容を、単なる知識と技能の集積ではなく、それに固有の概念と構造を持ったディシプ

平成 29 年 5 月 30 日受理

*いとう・やすひろ 大分大学教育学部発達科学教育講座 (教育学)

リンとして捉えるこうしたカリキュラム開発運動は、当初の焦点であった科学教育の範疇を超えて、美術などの芸術教育のカリキュラム開発にも大きな影響を及ぼした。その1つの契機となったのが、当時のケネディ政権下において組織された「科学に関する助言者団」(Science Advisory Panel)が1964年に刊行した報告書である。この助言者団は「科学」に関する助言者団でありながら、科学と比較して「芸術」への連邦政府の支援が薄弱であることに問題意識を持ち、科学教育の改善に用いられた方法のいくつかは、芸術の教授にも適用され得るということを、報告書の中で示唆したのである。その後、連邦政府から資金提供を受けた美術教育のカリキュラム開発のためのさまざまなプロジェクトが組織されたり、会議が開催されたりすることになるが、その中で最も重要だったのが、1965年にペンシルベニア州立大学で開催されたペン・ステイト・セミナー(Penn State Seminar)である。このセミナーの全体的主題は、「美術や美術教育が、子どもたちが美術における訓練された探究(disciplined inquiry)に自立的に従事することを手助けするという目標を持った、1つの固有のディシプリン(a discipline in its own right)である」という観念だった[Efland 1989: 64]。

美術や美術教育における「ディシプリン」への注目という新しい動向には、科学教育におけるディシプリン中心のカリキュラム開発の基本文献であったブルーナー(Jerome S. Bruner)の『教育の過程』(The Process of Education)が大きな影響を及ぼしていた。例えば、美術教育の研究者バーカン(Manuel Barkan)は、次のように書いている。「1つのディシプリンの構造という文脈における構造の概念と教育にとってのその意味は、ブルーナーによって明瞭にされたものであるが、それは私自身を含む美術カリキュラムの諸問題の内側から意味を了解しようとする美術教育に携わる多くの人々を刺激した。」[Barkan 1966: 244] もっとも、バーカンは、科学のディシプリンと美術のディシプリンを同一の性質のものと考えているのではない。バーカンは、こうも書いている。

「科学のような1つの普遍的なシンボル・システムにおいて言い表される、相互関係のある諸定理の形式的構造の不在は、芸術と呼ばれる人文科学の分野がディシプリンではなく、それゆえ、芸術的探究は訓練され得ないということを意味するのだろうか。私の考える答えは、芸術のディシプリンは科学のそれとは異なった秩序のものである。それらは類推的であり隠喩的であり、知識の形式的構造から芽生えたり、それに貢献したりすることはないが、芸術的探究は散漫なもの(loose)ではない。」[Barkan 1966: 244-245]

こうして、美術教育においても、美術を単なる装飾や娯楽、あるいは自己表現の手段としてではなく、それに固有の概念と構造を持ったディシプリンとして捉えるカリキュラム開発への志向が明確になっていった。これがDBAE(Discipline-Based Art Education, ディシプリンに基づく美術教育)であり、1982年以降はJ. ポール・ゲティ・トラストが設立した「諸芸術教育のためのゲティ・センター」(Getty Center for Education in the Arts, 略称ゲティ・センター)の支援を受けながら、開発と試行的実践が進められるようになった。

ところで、DBAEの理念と内容をめぐっては、早い段階からいくつかの論争が存在する。例えば、藤江(1990, 1991)は、DBAEの理論化を最も精力的に主導してきたアイズナー(Elliott E. Eisner)と、DBAEを批判するハンプレン(Karen A. Hamblen)の論争を取り上げている。藤江によれば、ハンプレンの批判は主に、DBAEが持っている暗黙の前提に向けられている。DBAEは、西洋古典の純粋美術を内容上の中心としており、子どもの美術における発達や創造性を軽視した成人中心のエリート主義であるという批判である。藤江(1991)はまた、カリキ

ュラムの研究者ジャクソン (Philip W. Jackson) の批判も取り上げている。ジャクソンの批判は、学校で利用可能な時間には限界があり、すでに飽和状態のカリキュラムに新たに何かを付加しようとするとき、既存の内容との間で激烈な競争を生むことは避けられないが、その競争に打ち勝つだけの社会的な合意が少なくとも現状では不十分であるという、きわめて現実的なものである。

これらの先行研究が取り上げてはいないが、DBAEにとって、あるいは、あらゆる芸術カリキュラムにとって本質的であると考えられる問題は、カリキュラムに占める「創造行為」の位置である。後に見るように、DBAEは従来の美術教育における活動の中心であった「美術制作」(art making)に加えて、「美術批評」(art criticism)、「美術史」(art history)、そして「美学」(aesthetics)の内容をカリキュラムに引き入れようとする。そのことは、美術カリキュラムの内容のいっそうの充実につながるのか、それとも、「美術制作」に代表される「創造行為」の地位の相対的低下につながるのか。これはおそらく、どの芸術カリキュラムにも共通する問題である。そこで本研究では、DBAEの理念と内容、そして、それへの批判の検討を通して、芸術カリキュラムにおける「創造行為」の占める位置について考察する。

II DBAEにおける「創造行為」

1 DBAEの理念

DBAEの理論化を主導してきたアイズナーの議論を整理すると、DBAEは、3つの明確な理念に基づいていることがわかる[Eisner 1981, 1987, 1988]。第1に、芸術は正当に思考や知性の一形式である。一般に、芸術は思考や知性よりも、感情や情動に深い関係を持っていると見なされているが、例えば、芸術作品の制作においてはある意味で、科学において言語的・数的なシンボルを操作するのに似た認知的厳密さが、思考に対して要求される。もちろん、パーカンもそうであったように、科学におけるシンボルの操作と芸術におけるそれとが同一の性質のものであるというのではない。アイズナーは、科学におけるシンボル操作を統制する規則を「規則支配的シンタックス」(rule-governed syntax)と呼び、芸術におけるシンボル操作を統制するそれを「比喩的シンタックス」(figurative-syntax)と呼ぶ[Eisner 1981: 51]。前者は、公的に成文化された規則に従うことによってさまざまな操作が行われ、目的が達成されるもので、後者は、前者に相当するような公的な規則は持たないが、まったくの無秩序であるのではなく、少なくとも比喩的な規則に従うことで、効果的な表現が達成されるものである。DBAEは、このような相違を認めつつも、思考や知性はもっぱら科学に関係を持っており、感情や情動はもっぱら芸術に関係を持っているという単純な二元論に陥ることなく、芸術を、豊かな感情や情動を伴った、思考や知性の一形式と捉えようとするのである。

第2に、芸術は学ぶべき内容を持った、真剣な知的探究に値するものである。このことは、作品の制作に思考や知性が要求されるという意味に止まらない。美術の学びには、作品を作り出すだけでなく、作品を十分に味わったり、作品とその作品が生み出された歴史や文化との関係について理解したり、ある作品が美的であると判断される根拠を考えたりすることも含まれるはずである。DBAEは、美術に関するさまざまな専門家の仕事をモデルとして、美術の学びの内容を導こうとする。例えば、美術家は、想像力と感受性、巧みな技能を持ち、表現的な視覚的形式を創造する専門家であり、批評家は、自分が注意を向ける作品の微細な質を知覚し、

その繊細で複雑な特徴を解釈する専門家である。歴史家は、歴史と文化における美術の位置を理解する専門家であり、美学者は、単なる趣味や好き嫌いを超えた、芸術に関する判断の基礎について、また、知識や洞察の一形式としての芸術の地位に関する問題についての専門家である。こうして DBAE は、「美術制作」に加えて、「美術批評」「美術史」「美学」の内容を美術カリキュラムに引き入れることを主張する。

第 3 に、芸術における成長や発達とは、継続的で一貫した学習と努力の結果として獲得される。それは、言語的・数的な能力や自然的・社会的な認識の獲得が、生得的な才能や単なる成熟の結果ではないのとまったく同様である。通常、基礎的な読み書き算の能力が生得的であると見なされることはないにもかかわらず、芸術の能力については生得的な才能の問題と見なされることが少なくない。もし芸術の能力が生得的なものであるならば、それは教える必要のないものであり、教えても無駄なものである。DBAE は、そのような見方に異議を申し立てる。芸術における成長や発達は、他の知的領域におけるそれと同様に、継続的で一貫した学習と努力の結果として獲得される。そして、アメリカの学校のカリキュラムにおける美術の位置が不明確な状況に対して、美術を教科カリキュラムの中に明確に位置付けることを求めるのである。

このように見てくると、DBAE における創造行為（DBAE の用語で言えば「美術制作」）が 2 つの特徴を持っていることがわかる。1 つは、創造行為の質に関する考え方である。従来の美術教育において、創造行為は知性とは異なる感性の働きとして捉えられることが多かったと思われるが、DBAE においてはそれだけではなく、知性の働きとしても捉えられている。実際に、アイズナーは、諸芸術は人間の知性に導かれる認知的活動であり、それに固有の形式を持つ意味を可能にするものとして考えている [Eisner 1981: 48]。美術における認知的活動は、作品を単に眺めるのではなく作品の微細な質を知覚したり、その繊細で複雑な特徴を解釈したりする「美術批評」により多く含まれていると考えられるが、作品の中に現れてくる質を常に感知しながら行われる創造行為にも無縁のものではない。このように、創造行為における知性や認知への注目が、第 1 の特徴である。¹⁾

もう 1 つは、美術カリキュラムにおける創造行為の位置である。従来の美術教育において、創造行為はほとんど唯一の中心的な位置を占めてきたと思われるが、DBAE においては、「美術批評」「美術史」「美学」と並ぶ一領域として「美術制作」が位置付けられることになる。アイズナーは、それぞれの領域の内容が美術カリキュラムに占める割合や、学校種や発達段階ごとにその割合が変動するののか否かには言及していないが、従来のような中心的な活動としてではなく、4 つの領域のうちの 1 つとして位置付くことによって、美術カリキュラムに占める創造行為の位置の相対的低下に繋がるとも考えられる。

DBAE がこのような理念や内容、創造行為に関する考え方を持つに至ったのには理由がある。その 1 つが、次に見るような発達論的アプローチへの問題意識であり批判である。

2 発達論的アプローチへのアイズナーの批判

DBAE において、「美術制作」が「美術批評」「美術史」「美学」と並ぶ一領域として位置付けられるとしても、アイズナーは決して創造行為としての美術制作を軽視しているわけではない。アイズナーが批判するのは、それまでの美術教育に大きな影響を及ぼしてきたローエンフェルド (Viktor Lowenfeld) に代表される発達論的アプローチである [Eisner 1987]。

発達論的アプローチに対するアイズナーの批判は辛辣である。美術における創造性の開発や

自己表現の重要性を強調する発達論的アプローチは、美術は子どもたちの創造的・精神的な成長を促進する過程（process）であり、子どもたちが学ぶべき対象（subject）ではないと主張する。このアプローチが創造行為に注目するのは、それが創造的な自己表現を促進する限りにおいてである。発達論的アプローチは、美術の授業を明確な内容と構造を持ったものにするための努力を怠り、子ども中心という進歩主義運動とも呼応して、適切なモデルとして成人芸術家の作品を利用することにも消極的である。美術はカタルシスを提供するための、精神の健康に貢献するための、そして、究極的には健全なパーソナリティを形成するための手段として利用されている。

アイズナーはまた、美術に関する知識をほとんど要求しない発達論的アプローチが、美術の専門的な経験をほとんど持たない小学校の教師たちに広く受け入れられてしまったという問題を指摘している。美術は教えられる（taught）ものというよりは捕らえられる（caught）ものとする発達論的アプローチは、教師の役割はあくまで刺激や支援を提供することであり、教師は子どもの知覚や表現や理解の洗練に直接の責任を負っていないという誤ったメッセージを与えてしまっている。そのことが特に、小学校の美術の授業における安逸を招いているというのである。

美術を、学ぶべき対象としてではなく、創造性や自己表現における発達的手段として捉える発達論的アプローチは、結局のところ、ほとんど意味深い目的を持たない一種の自由放任主義（laissez-faire）だったのであり、美術において、単なる成熟によって説明できるものを越える変化を引き起こすことができなかったという点で、教育的にきわめて無責任であったとアイズナーは指摘している [Eisner 1987 : 51]。²⁾

それでは、DBAEのこのような創造行為の質の考え方や美術カリキュラムにおける位置付けに対してどのような批判があるのかを、次に見ることとする。

Ⅲ DBAEにおける「創造行為」への批判

1 イウエンスの批判

美術教育においては、やはり創造行為が、何よりも優先され尊重されなければならないという立場から DBAE への批判を展開するのが、イウエンス（Thomas Ewens）である [Ewens 1988]。³⁾ イウエンスは、アイズナーも指摘しているように、創造性や自己表現の価値を過剰に強調し、何らかの程度その濫用に加担してきた美術教育者たちが少なからず存在してきたことを認める。しかし、だからと言って、DBAE が提案するように、美術教育における創造行為（美術制作）の量を減少させたり、それを美術批評や美術史や美学の内容に置き換えたりすることは誤りであり、あくまで「美術すること」（doing art）が、美術教育の中心的内容であるべきだというのがイウエンスの基本的立場である。

イウエンスによれば、アイズナーは DBAE 以外の批判すべき美術教育を発達論的アプローチに代表させているが、実際には、DBAE 以外の美術教育のすべてが創造性や自己表現の価値を強調しているのではないし、感情や情動の重要性と同時に、思考や知性の本質的役割を強調する美術教育の理論も存在しており、アイズナーは問題の構図を単純化しすぎている。また、アイズナーは創造性や自己表現の価値を強調する美術教育を否定するが、創造性や自己表現と、思考や知性とが意味深く関係し得ることに言及しない。

イウエンスにとって創造行為は、美術に関するその他の活動（例えば、美術批評や美術史や美学）と比べて、特別なものである。創造行為は、作品に先立って存在する何かを再現する（represent）ことではなく、その作品なしにはそこに存在し得ないような何かを初めて現出（present）することである。創造行為が生み出した作品に込められているのは、経験の根源的意味（elemental meaning）への洞察であり、その意義の把握である。また、アイズナーは感情や情動の働きよりも、創造行為における思考や知性の働きを強調するが、そもそも芸術は感情や情動の単なる物理的表現ではない。芸術は、感情や情動を創造的に変形し我々自身のものとするのであって、単に我々に生じる何かではない。この意味においてやはり芸術は、人間の感情生活に関する可能な限り最大の自覚なのである。

そして、美術にとってこのような創造行為が核心的であるのは、すなわち、何よりも優先され尊重されなければならないのは、それが事実として、美術批評や美術史や美学におけるあらゆる言説に先立っているからである。イウエンスは、次のように言う。

「ここでの理解に不可欠なのは、美術の創造者と美術の鑑賞者にとって、美的な経験や享受や知識が、あらゆる概念的明瞭化に先立っている、すなわち、美術史家や美術批評家や美学者の学究的なあらゆる言説に先立っているということである。」[Ewens 1988 : 19]「我々は、美術史家や美術批評家や美学者の承認なしに、美術を楽しんだり、知ったりすることができる。」[Ewens 1988 : 21]

イウエンスにとって、美術批評や美術史や美学の学究的な活動は、熱力学の方程式に似たものである。熱力学の方程式は熱の統制を導くが、その方程式自体が、人間を暖かく感じさせたり、涼しく感じさせたりするのではない。それと同様に、美術批評や美術史や美学において美術を学問的に追究することが、ただちに美術そのものを経験するということにはならないのである。イウエンスは、美術の享受（enjoying art）とそれについての学習（learning about it）を区別すること、美術を知ること（knowing art）とそれについて知ること（knowing about it）を区別することの重要性を強調する。

DBAE が提案するように、美術カリキュラムにおいて創造行為の量を減少させ、それを美術批評や美術史や美学の内容に置き換えることは、美術の本性を奪い、子どもの美術への関心を窒息させ、子どもの美術そのものの経験を切り捨てることである。さらに、DBAE は美術制作に加えて、美術批評や美術史や美学の内容を美術カリキュラムに引き入れようとするが、それらは本来、非常に異なった種類の活動であり、単に並列的にカリキュラムに引き入れられるようなものではない。これが DBAE へのイウエンスの批判であり主張の要点である。

2 ガードナーの批判

DBAE へのイウエンスの批判は、創造行為を美術教育の中心的内容と見なす立場からの批判であるが、創造行為を重視する点は同じでも、少し異なった視点からの批判もある。それが、認知科学者ガードナー（Howard Gardner）の批判である [Gardner 1989, 1990]。ガードナーの批判は、美術における子どもの発達に関する認知科学的研究の知見に基づいている。ガードナーも、美術に限らず芸術の教育において創造行為を唯一の内容とするだけではもはや不十分であること、そして、創造性や自己表現の重要性を過剰に強調することが今日では意味を持ち得ないことを認めるが、それでもなお、特に年少の子どもの発達を考えた場合に、美術の学びの様式としての創造行為は貴重な意味を持っており、優先され尊重されなければならない

というのがガードナーの基本的立場である。

ガードナーは、人間の知能は歴史的に 2 つの対照的な方法によって訓練されてきたと言う。1 つは、公式的な学究的環境 (formal scholastic settings) において、学習者が講義を聴くことによって内容を習得するという方法である。習得した内容は、後の生活に利用することが期待されている。近代の学校教育制度がこの方法の典型であり、学びについての我々の思考を支配している。しかし、人間は非公式的あるいは非学究的な方法によっても、きわめて広範な知能を訓練することができる。それがもう 1 つの方法であるところの徒弟 (apprenticeship) である。徒弟においては、観察、例示に対する模倣、具体的文脈における学び手の能動的行為が、学びの重要な方法となる。この方法は今日においても、音楽や美術の私的なレッスンにおいて生き残っている [Gardner 1989 : 74-75]。

ガードナーによれば、これら 2 つの方法の相違が最も顕著なのが、芸術の領域である。DBAE の用語に従って言えば、美術制作という美術そのものの学びは、徒弟において最もよく実現され、美術批評や美術史や美学などの美術 - 周辺の (peri-artistic) な知識の学びは、公式的な学究的環境において最もよく習得される。そして、特に年少 (ガードナーによれば 10 歳未満) の子どもの教育においては、美術に限らずどの芸術の形式であっても、徒弟におけるような創造行為が活動の中心であるべきである。子どもたちは、自分の活動内容に能動的に取り組むときに、最もよく学ぶ。年少の子どもたちは、素材や媒体に直接的に関与する機会を持ちたがるのであり、美術におけるこの傾向はほとんど常に、何かを作り出すことに結び付いている。人生を通して二度と現れないかもしれないそのような傾向を生かして、年少の子どもたちが絵を描いたり、物を作ったりする豊富な機会を持つこと、言い換えれば、より自然な環境においてさまざまな種類の技能と体験知を獲得することのできる徒弟の学びに従事することが、とりわけ重要なのである。「徒弟の方法は強力であり、説得的な理由によってのみ、放棄されるべきである。」 [Gardner 1990 : 41] これが創造行為の重要性に関するガードナーの主張である。

また、美術批評や美術史や美学による「美術の語り」は、美術に関する 1 つの補助的な形式の知識であって、「美術そのもの」における思考や問題解決の代替物とは考えられない。ガードナーが創造行為という徒弟の学びを擁護するのは、その形式の学びがきわめて貴重であるにもかかわらず、公式的な学究的環境における学びによってそれが圧倒される脅威に常にさらされているからである。徒弟の学びの貴重さとその意義を、ガードナーは、次のように言う。

「我々は、芸術のこの特別な性質を犠牲にすることがないように注意しなければならない。(中略) 徒弟の学びが活力に満ちたものであればあるほど、子どもたちはより容易に、芸術の学びと芸術の知識の特別な性質を正しく認識したり吸収したりするようになるだろう。」 [Gardner 1990 : 43]

このように、公式的な学究的環境が圧倒的に優位な近代の学校教育制度において、創造行為に代表される徒弟の学びは貴重であり擁護されるべきものであり、それは特に年少の子どもの発達を考えた場合に、美術そのものの学びに結び付いている。それゆえ、美術の学びにおいて創造行為が何よりも優先され尊重されなければならないというのがガードナーの主張である。

IV 考察

アイズナーが理論化を主導した DBAE は、芸術はもっぱら子どもの創造性の開発や自己表現

の手段であるとか、芸術における成功は継続的な努力ではなく生得的な才能が決定するといった、それまでほとんど疑われることなくアメリカ社会に存在してきた暗黙の前提に対して、果敢に挑戦するものだった。知性と感情の二元論に陥ることなく、芸術に特有の思考や知性の働きを明らかにしようとしたこと、そして、美術が単なる装飾や娯楽などではなく、真剣な知的探究に値するものであることを説得的に示そうとしたことは、正当に評価されるべきである。しかし、DBAEにおける創造行為については、並列的に並べられた4つのディシプリンの1つという位置付けになることによって、創造行為の地位の相対的低下に繋がりがねないという問題があった。

この問題について、創造行為が美術批評や美術史や美学の言説に事実として先立っているのだから、美術の学びにおいては創造行為が何よりも優先され尊重されなければならないというイウエンスの批判も重要だが、より説得的に美術の学びにおける創造行為の重要性を示しているのはガードナーである。ガードナーは、公式的な学究的環境とは異なる徒弟の学びの意義を踏まえた上で、創造行為は典型的に徒弟の学びであること、そして、特に年少の子どもの美術の学びも徒弟であり、そのことにきわめて貴重な意味があることを示している。

ガードナーは、特に初等教育において創造行為という徒弟の学びの重要性を強調するが、中等教育においても、美術史や美術様式の学びが、美術への能動的な参加を促す徒弟の学びよりも重要であることはないと言う。ガードナーは、大学やそれ以降の時期において、美術史や美術様式などに注目する芸術鑑賞をするための十分な時間があるはずだと考えている〔Gardner 1990: 42〕。これを1つの指摘として受けとめるならば、今後は、芸術における人間の生涯を通じた発達や、ライフステージの各段階における芸術と生活とのかかわりを考慮した上で、学校における芸術カリキュラムの目的と内容を構想するという視点が必要になってくるのかもしれない。

注

1) ガードナーが「芸術の認知的次元 (cognitive dimensions) に疑問を呈する人々は、彼ら自身が少数派に属するようになっていく」〔Gardner 1989: 72〕と指摘するように、アメリカでは1960年代以降、芸術における「認知」(cognition)の働きに注目する「認知的アプローチ」が説得力を持ち始め、その考え方が広範に受容されるようになったが、わが国ではそのような動向はほとんど認められない。芸術の活動や創造行為を「認知」に結び付ける考え方が一般的でない、あるいは、結び付けることに抵抗を感じているかのように思われる傾向は、わが国で翻訳されたアメリカの美術教育研究者の著書の邦題にも見ることができる。

例えば、アイズナーの1982年の著書 *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach* は、直訳すれば「認知と教育課程—何を教えるかを決定するための基礎—」であるが、邦題は「教育課程と教育評価—個性化対応へのアプローチ—」となっている。また、エフランド (Arthur D. Efland) の2002年の著書 *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum* は、直訳すれば「美術と認知—教育課程への視覚芸術の統合—」であるが、邦題は「美術と知能と感性—認知論から美術教育への提言—」となっている。

前者には「認知」という用語すら含まれておらず、後者には「認知論」という用語で含まれているものの、原題にはない「知能」と「感性」という用語が付加されている。前者における「認知」という用語の脱落、後者の特に「感性」という用語の付加に、芸術の活動や創造行為を「認知」よりも「感性」に結び付けることがわが国においていかに一般的であるかが表れている。

もっとも、ガードナーが中心となって芸術と教育の研究を推進しているハーバード大学プロジェクト・ゼロ (Harvard Project Zero) の理論と実践を紹介する最近の日本人研究者の著書の題名には、「芸術認知理論」という用語が明確に書き込まれている。池内慈朗 (2014) 『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術認知理論とその実践—内なる知性とクリエイティビティを育むハワード・ガードナーの教育戦略—』がそれである。この日本語の書名には、次のような英文タイトルが付されており、日本語で言えば「認知的アプローチ」 (cognitive approach) という用語が含まれている。A Cognitive Approach to Arts Education by Harvard Project Zero: Utilizing Howard Gardner's Multiple Intelligences to Foster Creativity and Human Potential.

- 2) DBAE を資金的に支援するゲティ・センターの 1985 年の刊行物のタイトルは, Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools である。“Beyond Creating” (創造を超えて) という主タイトルに, 創造行為が美術カリキュラムのほとんど唯一の内容となっている現状を変えていこうとする意図が表れている。
- 3) イウエンスの論文を収めている書物のタイトルは, Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education である。“Beyond DBAE” (DBAE を超えて) という主タイトルに, DBAE に対する強い批判意識が表れている。

参考文献

- アイズナー, エリオット W. (1990) 『教育課程と教育評価—個性化対応へのアプローチ—』 仲瀬律久 (監訳) 建帛社 (原著は 1982 年)
- 池内慈朗 (2014) 『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術認知理論とその実践—内なる知性とクリエイティビティを育むハワード・ガードナーの教育戦略—』 東信堂
- エフランド, アーサー D. (2011) 『美術と知能と感性—認知論から美術教育への提言—』 ふじえみつる (監訳) 日本文教出版 (原著は 2002 年)
- 藤江充 (1990) 「美術教育で何が教えられるか?—DBAE 論争にみる問題点—」 『愛知教育大学研究報告』 39 (教育科学編) 213-226 頁
- 藤江充 (1991) 「DBAE 論争にみられる美術教育の諸問題」 『大学美術教育学会誌』 第 23 号, 115-124 頁
- ブルーナー, ジェローム S. (1963) 『教育の過程』 鈴木祥蔵ほか (訳) 岩波書店 (原著は 1961 年)
- Barkan, Manuel (1966). Curriculum Problems in Art Education. In: E.L.Mattil (ed.), A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development, Pennsylvania State University, pp.240-255.
- Efland, Arthur D. (1989). Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education. In: Ralph A. Smith (ed.), Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development, University of Illinois Press, pp.57-94.
- Eisner, Elliot W. (1981). The Role of the Arts in Cognition and Curriculum, Phi Delta Kappan, 63, 1, pp.48-52.
- Eisner, Elliot W. (1987). Discipline-Based Art Education: A Reply to Jackson, Educational Researcher, 16, 9, pp.50-52.
- Eisner, Elliot, W. (1988). The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools, The Getty Center for Education in the Arts.
- Ewens, Thomas (1988). Flawed Understandings: On Getty, Eisner and DBAE. In: J. Burton, A. Lederman and P. London (eds.). Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education, University Council on Art Education, pp.5-25.
- Gardner, Howard (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL,

Studies in Art Education, 30, 2, pp.71-83.

Gardner, Howard (1990). Art Education and Human Development, The Getty Center for Education in the Arts.

The Getty Center for Education in the Arts (1985). Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools.

A Controversy on DBAE

—What Status Should “Creating” Have in the Arts Curriculum? —

ITO, Yasuhiro

Abstract

The purpose of this study is to consider what status “creating” should have in the arts curriculum through examining a controversy on DBAE.

DBAE is an approach to art education developed in the United States in 1960's under the influence of discipline-centered curriculum in science education. DBAE tries to integrate the content of art criticism, art history, and aesthetics into art curriculum that has traditionally concentrated on art making or “creating”.

Dealing with a controversy on DBAE concerning “creating”, this article examines whether such an attempt of DBAE will contribute to enrich the art curriculum or to lead to a decline of the status of creating in the art curriculum.

【Key words】 DBAE, discipline, creating