

米国芸術教育界におけるルドルフ・アルンハイムの貢献

山 木 朝 彦

(キーワード：ルドルフ・アルンハイム，米国芸術教育界，ゲシュタルト心理学，エリオット・アイズナー，RITA)

1. はじめに

ルドルフ・アルンハイム (Rudolph Arnheim, 1904–2007) は、著名なゲシュタルト心理学者であり、同時に、その独自の心理学の知見をもとにして、美術教育や音楽教育、さらには映像教育の改善のために精力的に活躍した芸術教育の理論的改革者である。彼の業績は発達研究やメディア研究、そして人間の認知をめぐる様々な文脈におけるテーマのもとに、参照され、検討され、批判されているが、米国の芸術教育に対する理論的改革者の側面は従来、取り上げられてこなかった。

本稿では、特にこの側面におけるアルンハイムの功績について、紹介と整理を含め、業績の検討を行う。同時に、アルンハイムの考えがエリオット・アイズナー (Elliot Wayne Eisner, 1933–2014) の著作にどのように取り入れられ、影響を与えたかという点についても明らかにしたい。

2. ルドルフ・アルンハイムの啓発活動 - インタビューへの積極的な姿勢

アルンハイムは、米国の美術教育者に対して、自ら積極的に啓発的な活動を行っている。できるかぎり平易な文体と語彙で論述した1989年の『芸術教育の思想』(*Thoughts on Art Education*) も啓発的な著作と見做すことができるが、よりフランクな形態での啓発的活動も行っている。たとえば、1984年に *Studies in Art Education* に寄稿したインタビュー記事¹⁾もその一つである。口述形態であるとはいえ、学術論文掲載誌である上記雑誌に掲載されていること、さらに、しっかりした校閲が本人によって成されていると考えられる点で、信頼できる文献である。かつて自分が指導した研究者であるデイビッド・パライザー (David A. Parizer, カナダのコンコルディア大学教授) からのインタビューということもあり、リラックスした姿勢で臨んでいることが、彼の世界観を自然な形で引き出すことに成功した一因であろう。

ここでは、この文献の要旨と引用および論者 [山木] による若干の補説によって、アルンハイムが自らをどのように紹介し、米国の美術教育者にわかり易く何を伝えたかったのかを明らかにしたい。

アルンハイムは、第二次世界大戦の混乱に伴うドイツ文化圏からの亡命研究者であり、ニューヨーク市にある研究機関としての色彩の強い大学であるニュースクール (New School for Social Research: 社会調査新学校) に、運動視の研究で知られるゲシュタルト心理学のマックス・ウェルトハイマー (Max Wertheimer, 1880–1943) の後任の研究者として勤めた。

ドイツやオーストリアにおけるナチズムの台頭によって亡命を余儀なくされた心理学者やアーティストのアメリカ社会への定着は、アメリカの学術・教育にドイツ文化圏において発達し成熟した思想が移植される結果をもたらした。インタビューの中で、アルンハイムは後に批判的なまなざしを向けることになるフロイト (Sigmund Freud, 1856–1939) の著作を10代半ばから読み始め、20代では『幻想の未来』(*Die Zukunft einer Illusion*, 1927) を読んだ記憶があると語っている。また、多感な青年期には、ブレヒト (Bertolt Brecht, 1898–1956) の演劇やエイゼンシュテイン (Sergěj Michájlovič Ějzenštějn, 1898–1948) の映画「戦艦ポチョムキン」(1925) のベルリンでの初演も見に行ったという。1920年代のベルリンは、映画、演劇、小説、美術運動、音楽など、モダニズムのアート全般にとって、新たな化学反応が生まれる実験室のような場だったのであり、アルンハイムはその恩恵を受けたと言えよう。

自らが受けた大学教育について、アルンハイムは心理学が哲学領域の一部門として位置づけられていたこと、そして、主専攻が哲学と実験心理学、副専攻が美術史と音楽史だったと語っている。

さらに、自分の研究者としての歩みにとって幸運だったことは、ベルリン大学がゲシュタルト心理学の発祥の

地であり、ウェルトハイマー(前出)、ケーラー(Wolfgang Köhler, 1887-1967)、レヴィン(Kurt Zadek Lewin, 1890-1947)といったゲシュタルト心理学の創始者たちから指導を受けたことであると述べている。彼らはいずれも芸術への関心を強く抱いていたと振り返っている。それは芸術の作品が部分的に切り刻んで分析することができないものであり、有機的な構造を見ようと努めるゲシュタルト心理学と親和性の高い対象であったからだとして、アルンハイムはこの対談の中で示唆している。

かつて、筆者はこの対談の重要箇所を翻訳して、教育専門誌の「美育文化」に投稿し掲載された²⁾ことがあるので、上述の事柄に関連して、芸術とゲシュタルト心理学の関係をわかり易く説いた箇所のインタビュアーとアルンハイムのやりとりを「美育文化」から再掲してみよう。

パライサー(インタビュアー)：レヴィン、ケーラー、ウェルトハイマーに話が及びました。彼らが教えてくれた事柄のどこが優れているのですか？どのような意味で彼らはあなたに影響を与えたのですか？

アルンハイム：この種の心理学が基づいている基本的な原則というものはいくつかあります。その原則の1つは、事象を断片に切り刻んでではないということです。というも人はいつでも物事を全体的な文脈でとらえているからです。私たちは芸術作品のためだけでなく、すべてのことに対してこういうことを行っているのです。あるひとの状態について気をつけてみる時にもそうですし、その他のことでもそうです。この他にゲシュタルト心理学の原理として、外界を重視すべきだという主張があります。これは主観的・内観的方法論に対して、私たちが強く反対したことを意味しています。

また、美術教育の展望について、インタビュアーから聞かれたアルンハイムは、次のように端的に自分の考えを述べている。

アルンハイム：わたしには確信していることがあるのです。それは、美術教育が一般的な視覚的思考(visual thinking)の道具になるところまで、未来の美術教育はかわっているだろうということです。私にとって芸術作品は視覚的思考の一形態であり、さらに人間の智と行為のすべての領野が視覚的イメージ(visual imagery)を扱う能力を要求しているのです。この能力の養成の場が視覚的芸術なのです。

パライサーによるインタビューは、アルンハイム自身の口述によって、彼の知的背景と芸術を指向する考え方がどのような経験に基づくのか明らかにした点で貴重な文献だが、同時期のドイツ語文化圏における巨大勢力となった精神分析の創始者であるフロイトへの言及を含む別の対談が存在するので、併せてここで紹介しておきたい。

それは、著名な建築家であり建築学の指導者であるヴァインセント・スカリー(Vincent Joseph Scully, Jr., 1920-2017)との対談³⁾で述べられた彼のフロイト観である。スカリーが日米の都市形成の違いなどについてフロイト学説はなにか意味ある知見をもたらすのかと聞いたときに、アルンハイムは精神分析に対する本音を漏らしている。

アルンハイム：ご存じの通り、私はゲシュタルト心理学者の一人であり、幾つかの理由から精神分析については冷淡な思いを抱いています。その理由の1つは個人的なもので、性に関する事例がそれほど好ましいと思えないからです。そのことを除いても、ゲシュタルト心理学者は個性(individuality)には関心を持ちませんでした。というのも、私たちはたいてい一般的な原理を扱っていたからです。フロイトもまた一般的な原理を語る場合もあり、いまだに彼の著作を読むのもそうした関わりからなのです。私は物書きとしてのフロイトを敬いますし、一種、鋼のように厳格な彼の明晰さで、原理を語ることにに対しては彼を尊敬します。しかし、実践および応用の場面で、彼が語るほとんど全てのことを私は信じません。⁴⁾

また、これとは異なる対談から、精神分析との関わりについて、アルンハイムの別の側面が見えてくる。それは、国際精神分析大学ベルリン(International Psychoanalytic University Berlin (IPU))に心理療法家として勤めるグランドマン(Uta Grundmann)との対談であり、ドイツの美術雑誌「新美術」(Neue Bildende Kunst)の1998年8-9月号に掲載されたものである。なお、その内容は、ウィリアムズ(Gregory H. Williams: ポストン大学准教授)によって、ドイツ語から英語に翻訳され、ネット上に公開⁵⁾されている。英語訳からアルンハイムが精神分析について語った部分を抽出しておこう。

グランドマンは、フロイトはその理論を芸術に応用した最初の人物であり、あなた[アルンハイム]もまた芸術的なプロセスの根幹に潜む基本的な原理に関心を抱いた心理学者であると述べた上で、次のような疑問をアル

ンハイムにぶつけている。

グランドマン：[前略]しかし、あなたは美的探究において精神分析を応用することには根本的な懐疑心を抱いています。どうしてなのですか？

アルンハイム：それこそ、まさに話したかったことなんですよ。はやくも学童期に、私はフロイトの初版本を買い求めていました。精神分析は一理論としては、限りなく私を魅了しましたし、フロイトは素晴らしい著作家であり、ジョークに関する本は興味深いものです。それは生産的な思考の土台について多くのことを明らかにしました。しかし、性的なることを芸術のモチベーションとするフロイトの主張については、私は不明瞭だと思います。実際に、私はフロイトよりもアドラー（Alfred Adler, 1870-1937）の理論に関わっていますし、ユング（Carl Gustav Jung, 1875-1961）に対しては基本的に反対してきたにもかかわらず、ある意味ではユングを尊敬しているのです。

精神分析とは相容れぬ立場を堅持するアルンハイムの姿勢が顕著に表れているだけでなく、ゲシュタルト心理学の世界観の一端を伺うことができよう。

3. アルンハイムの業績とオリジナリティー

アルンハイムの業績をほぼ網羅した著書・論文等の目録が存在するので、紹介しておきたい。それは、1993年にアルンハイム特集号として編集された *The Journal of Aesthetic Education* の第27巻・第4号の巻末に25頁にわたって纏められたものである。この特集号の責任編集を行ったスミス（Ralph A. Smith, イリノイ大学ウルバナ校教育政策学部教授）は、アルンハイムの妻メアリー（Mary Elizabeth Arnheim）が1983年と1991年の過去に2回にわたって纏めた詳細な業績目録を合成し、さらにリプリント情報を整理して、1993年現在には生存していたアルンハイム本人からのチェックを受けている。これによると、著書(単著)18冊、分担執筆67冊、論文156、書評94冊分、図録・大学学報などへの前書き・紹介文が21、公開された書簡形式の書き物が24、公開されたインタビューが11件、大学での記念講演などが11件、編集経験が3誌となっている。この膨大な仕事量には圧倒されるが、彼の著書がどれほど多くの国々の研究者に影響を与えたかは計り知れない。このことは、アルンハイムの著書の多くが、それほど間を置かずに各国語に翻訳され、出版されたことから窺える。本稿の主要参考文献とした4冊について調べると次のようになる。

*Art and Visual Perception*⁶⁾（原著初版1954、訳書名『美術と視覚』[上・下の2冊分冊発行、上1963・下1964]）は、スペイン語・イタリア語・日本語・ドイツ語・ロシア語・中国語簡体字・中国語繁体字の計7言語に訳されて出版された。

*Toward a Psychology of Art: Collected Essays*⁷⁾（原著初版1966、訳書名『芸術心理学のために』1971）は、日本語・イタリア語・フランス語・ドイツ語・スペイン語・中国語の計6言語に翻訳された。

*New Essays on the Psychology of Art*⁸⁾（原著初版1986、訳書名『芸術心理学』1987）は、日本語・イタリア語・ポルトガル語・スペイン語・ドイツ語の計5言語に翻訳された。

*Thoughts on Art Education*⁹⁾（1989、『芸術教育の思想』）については、きわめて重要な書籍であるにもかかわらず、他の言語に翻訳され出版されたという情報は見当たらない。（憶測ではあるが、平易な英文ゆえに各国語に翻訳をしてまで出版する意欲が掻き立てられないのではなかろうか。）

このようにアルンハイムの著作の多くは他の言語に翻訳され、芸術と心理学の関係性に興味を抱く世界中の人々に影響を与えている。

以上が形式的な側面から見たアルンハイムの業績だが、その学説の独自性と卓越性についても簡単に整理しておきたい。きわめて要領よく業績全体を俯瞰している林 美樹雄（1914-2011、広島大学名誉教授）による「R. アルンハイム」（『現代心理学の群像 - 人とその業績』¹⁰⁾ [1974] 所収）という文献に従いつつ、筆者の考えも追記して下記に纏めてみよう。

林は、アルンハイムの業績について、美学上の立場、映画の理論、美術心理学としての美術と視知覚の関係、児童画の心理学、特定の美術作品に対する作品論という5つの観点から整理して、そのオリジナリティーについて考察している。それぞれの項目について林の考えを纏めると次のようになる。

1. **美学上の立場**：知覚と表現との関係性に着目したアルンハイムは、最初に知覚を生活体が反応すべき外界環境からの諸力に関する情報入手の手段だと考える。したがって、その知覚は色、形、音などの特質を正確に捉

え記録する装置などではない。自然現象を捉える私たちの知覚を振り返れば明らかなように、知覚は可塑性、選択性、力動性を備えている。また、表現は表現の媒体が異なる場合においても、知覚するプロセスにおいて、構造的に等価 (structural equivalence) をもたらす分節的全体を獲得することによって、対比可能な対象となる。

2. 映画の理論：20歳代に思いついた媒体論 (material theory) とは、リアリティーについての芸術的・科学的描写は、その主題によって規制されると同時に、利用される媒体・材料の特性に由来する様式にも左右されるという考えである。この考えを敷衍すると、芸術作品は単なるリアリティーの模倣や選択的複製ではなく、知覚された諸特性を所与の表現媒体 (素材) を用いて意味ある形態に翻訳することによって生まれるのである。映画に即していえば、「三次元の二次元的投影、深さの減弱、色彩の欠落 (モノクローム画面の場合)、映像 (スクリーン) からの距離の限定、時間空間的連続性の欠除 [ママ]、非現実的感覚の脱落」は、「映画を美術的表現の媒体たらしめるうえに不可欠の条件」¹¹⁾だとアルンハイムは考えるのである。それはモニタージュ理論などに結実した。

3. 美術と視知覚の関係：視知覚だけでなく知覚一般の過程は、力動的・総合的特性を持っている。視知覚にかかわる「見る」ことは、ひとつの全体的な場の中に対象を秩序づけ、組織づけることによって位置づける力動的な働きである。それは対象を探索し、選択し、単純化し、分析し、統合し、完成し、修正し、推理し、文脈の中に適切にはめこむことである。抽象的思考と同じ機能を「知覚レベル」において遂行しているのが「見る」ことなのである。

4. 視覚的思考：描き、書き、作曲し、ダンスをするなどの美的行動はいずれも知覚と思考が統合した「推理」の一形式である。感覚が環境を理解するしかたは思考心理学でいう思考の機能と同じである。また、「認知の領域での真に生産的な思考は、例外なく心像の分野で生起する」¹²⁾。科学との関連でいえば、「生産的思考なるものは美術と科学の境界にこだわることなく、等しく「心像」の形成いかに依存する」¹³⁾のである。

5. 児童画の心理学：知覚的概念・表現的概念・簡素化と分化・描画と教育の4項目によって、林美樹雄はこの分野でのアルンハイムの研究成果を整理している。

知覚的概念について：これについては林が端的に要約しているので、以下、そのまま文献から引用したい。

彼は「子どもは見える通りに描くのではなく、知っているところを描く」とした従来の児童画観は「抽象的概念の描出」という意味で「知的機能」を中心におく解釈であるとする。このような見解は発達早期の視覚機能の特性を考慮に入れられない謬論である。未分化な心性に早くも抽象的概念の操作を期待するという矛盾だけでなく、その概念を1つの「型」に表現する機制については全く触れるところがないという弱点を持つからである。要約すれば、視知覚本来の特性にかんがみ、それは逆に「子どもは見たとおりに描く」と修正されねばならないのである。¹⁴⁾

表現的概念について：形を発見する過程は、アルンハイムのいう知覚的概念、すなわち、対象の認知的特性と同じくアルンハイムがいう表現的概念、すなわち、表現形態との構造的な同型性を「洞察」する過程である。表現のプロセスをこのように解することによって、「幼児の描画という素朴な行動の中に、すでに発見・発明・創造の萌芽を指摘」¹⁵⁾したのである。また、表現が材料の性質に制約されることや表現様式 (style of representation) に深く関わること、表現とは対象と構造的に等価なものをもたらす活動であることを研究成果として掲げている。

簡素化と分化について：絵画的形態はその分化の過程において、最も簡潔なパターンから次第に複雑に分化した形態に向かうことは既にブリッチ (Gustaf Adolf Britsch, 1879-1923) によって明らかにされていたが、ブリッチの発達観は植物的成長のごときものだった。これに対して、アルンハイムはこのプロセスは知覚的概念と表現的概念の相互作用によって引き起こされるものとした。この新たな捉え方によって、幼児の初期描画に特有の諸特徴が出現する現象について、合理的な説明を与えることに彼は成功したのである。

描画と教育について：教育実践現場における描画は、パーソナリティー診断のために用いられる傾向があったが、彼はこれを批判し、「美術教育は児童の目をリアリティーに対して開かせ、視覚本来の機能 (判断し、思考し、集中し、秩序づける) を伸ばしてやることを中心的な目標としなくてはならない (後略)」

6. 作品論について：アルンハイムは自らの理論に基づき、ピカソの《ゲルニカ》(1937) についての作品論も展開している。作品の制作プロセスからピカソの卓越した制作プロセスを明らかにしようとした優れた作品論である。そこで使用されているのは、知覚における直観的性質や相貌性、そして力動性などの考え方である。

以上、林美樹雄による概説的文献に基づき、アルンハイムの理論が有するオリジナリティーについて、彼の主

要な文献に照らしつつ纏めた。ただし、アルンハイムの著作全般に見られる「直観」の役割と芸術における「象徴」の意味、そして、「創造」の解明への意欲については、いっそう強調されるべきであろう。本論文においては、各々の概念が全体の理論構成上、如何なる位置を占めるものかなどについて説明する準備ができていないため、主題的に取り上げられている記述箇所を文献から示すにとどめたい。

すなわち、「直観」については、『芸術心理学』(*New Essays on the Psychology of Art*)の「もろはの心・直観と知性」を、「象徴」については、『美術と視覚』(*Art and Visual Perception*)第10章「表現」の箇所を参照して頂きたい。また、「創造」については、『芸術心理学のために』(*Toward a Psychology of Art: Collected Essays*)の第5章に含まれる「インスピレーションについて」と「熟視と創造」というエッセイが、創造に関する示唆的な内容を含んでいる。

4. 米国美術教育界におけるアルンハイムの位置づけ

(1) 教育実践者から見たアルンハイム

ニューヨーク大学の客員教授であり、非営利の芸術教育促進団体である大学芸術教育審議会(The University Council for Art Education)の創始者であるシルヴィア・コーウィン(Sylvia Kassner Corwin, 1922-2017)は、「生ける伝説(A Living Legend)」¹⁶⁾という論文の中で、アルンハイムの業績とその人生の歩みをかなり詳しく紹介し、なぜ「生ける伝説」と呼ぶに値するのか、美術教育との関係に絞り、その理由を述べている。

コーウィンはニューヨーク市内の高校での美術教師として30年間を過ごした。彼女は指導の実践現場で困難に遭遇する度に、アルンハイムの著作の中の洞察や知恵に勇気づけられ、自分の考えの裏付けをそこに見出したと言う。彼女はメンター(導師)と仰ぐアルンハイムから何を学んだのだろうか。集約すると次の三点を挙げている。

- ア. アートを学習のツールとして利用すること。
- イ. 生徒の創造的プロセスに方向性を与えると同時に、認識のプロセスに働きかけること。
- ウ. よく馴染んだアトリエで、生徒の話し、書く能力を養成すること。

コーウィンがアルンハイムの思想を教育実践者の観点から上記の3点に集約するに至るには、アルンハイムの著作を数多く読んだことだろうが、その中でも1989年にNAEA(National Art Education Association)から出版された『芸術教育の思想(*Thoughts on Art Education*)』から受けた影響が大きいと上記論文の中で語っている。

その著作の中でも彼女が目にするのは、米国の美術教育界に絶大な影響をもたらしたエリオット・アイスナー(Elliott Eisner, 1933-2014)による前書きである。たしかに、多くの美術教師にとって、アルンハイムの重要性を認識する導き手となったのは、後述するアルンハイム自身の講演以上に、自らの理論構築のためにアルンハイムの理論を活用したアイスナーであったにちがいない。その意味で、教育実践家のコーウィンが『芸術教育の思想』の本文よりも先にその前書きを取り上げているのは自然である。

(2) アイスナーが捉えたアルンハイムの功績

アルンハイムは、「芸術についての知覚と芸術創造が教育の過程で中心的な位置を占めるそのときに、芸術と精神(mind)についての知見はどのようなものなのか、教えてくれる」¹⁷⁾とアイスナーはアルンハイムを評価し、その理論から次の4点を抽出し、重要だと考えているとコーウィンは述べる。アイスナーは各項目についてもう少し詳しく述べているのだが、要約として纏まりがよいので、ここではコーウィンの纏め¹⁸⁾をそのまま訳しておく。

ア. 私たちの認知的な生にとって、感覚システムは基礎的であり、それゆえに、自分の諸感覚をどのように知的に使用するかを学ぶことは、教育の最終目的のうちでも重要な課題とみなされるべきである。

イ. 子どもの心について最適な発達は、知的なプロセスと共に直観的なプロセスに関心を向けることを求めている。

ウ. 知覚のパラドックスは、人間というものが共通ということ(commonality)と特異なること(uniqueness)を同時に求めている点にある。似たものと違うものを分類する能力が、視覚芸術の範囲にとどまらず、学校教育の早い段階においても無視されている。たとえば、綴り・句読の方法・文法など、書くという技能ひとつ取ってみても、どこが面白いかということや音律や文体などについて取り上げないことがよくあるのである。

エ. 生徒が利用する表現の形式と媒体（粘土・クレヨン・絵の具）は、世界に対する彼らの知覚と表現に影響を与える。さまざまな考えが形成される可能性を増やすことで、思考の様態も形成される。

このようにアルンハイムが明らかにした重要な知見を整理したアイスナーの考えについて、コーウィンを導き手として彼女の引用した箇所をそのまま次に掲げてみたい。もちろん、原文はアルンハイムによる『芸術教育の思想』に前書きを寄せたアイスナーの言葉である。

「芸術と精神に関するアルンハイムの考えが米国の学校で取り入れられるならば、子どもたちが生きている世界のかげがえのない性質を経験する方法を子どもたちに学ばせることにいっそう注意を払い専念することになるだろう。最優先で取り組むべき教育課題は、ひとつの物・ひとりの人・ひとつの場所についての特徴が何かを単に眺めたり見つめたりすることではなくて、認識すること（recognizing）なのである。別の言葉で言うならば、現在、書くことの技能に関わる学校が、知覚力の涵養に関わり得るということである。」¹⁹⁾

続けて、コーウィンが引用したのは前書きの文末に記された結論的な部分である。

「アルンハイムのメッセージの要点は、見方（vision）自体が知性の機能なのであり、知覚は認知的イベント（event：「事象」）であり、解釈と意味は共に不可分な「見るということ」（seeing）に伴うアスペクト（aspect：「様態」）なのだということである。[中略] アルンハイムが私たちに与えてくれたものは、人間の能力に関する洗練された見方である。それは、視覚芸術についての知覚と創造が精神発達における主要な動因（primary agents in the development of the mind）であるという理解を促してくれた。」²⁰⁾

以上、シルヴィア・コーウィンの着眼点を参考にしながら、アイスナーによるアルンハイムの学説に対する全面的な受容の姿勢を『芸術教育の思想』の前書きから抽出してみた。

この『芸術教育の思想』の内容の検討と、アイスナーがどのようにアルンハイムの学説を取り込み、自らの美術教育論の構築に役立てたかについて考察する前に、アルンハイムが芸術教育に携わるアメリカの教育実践家たちにどのように働きかけ、いかなる教育運動を促したのかを明らかにしておこう。

5. アルンハイムと米国芸術教育運動のかかわり

アルンハイムは、ゲシュタルト心理学を推進する研究者の中でも、とりわけ現実の教育改善に寄与することを願っていたと言ってよいだろう。その証左として、『芸術心理学のために』や『芸術心理学』などの著書には、美術教師を読み手として想定したエッセイが含まれていることを挙げることができる。

前者には「教師と芸術家のために」という章が設けられ、「どのような種類の心理学が必要か」と「現代美術は必要か」という2つのエッセイが収められている。後者には、「芸術教育における知覚的挑戦」と同時代の美術教育者であるローウェンフェルド（Viktor Lowenfeld, 1903-1960）を批判した「ヴィクトル・ローウェンフェルドと触覚」というエッセイが含まれている。精緻な学的考察による批評である「ヴィクトル・ローウェンフェルドと触覚」を除くと、これらのエッセイは、いずれも饒舌であるが、叙述が散漫であり、パーソナリティー重視の心理学が教育界にもたらした弊害の告発と、しばしば残酷で醜い印象をもたらす現代美術に対する嫌悪感を滲ませた評論的言説である。

現代美術については、圧制下における自由を欠いた表現との対比に基づく肯定的な評価も読み取ることも可能であり、評価としては両義的なのだが、残念なことに明晰さに欠ける印象を受ける。これらのエッセイから、教育改善に寄与することを強く願っていたにもかかわらず、自らの理論的成果を教育実践現場に根付かせる方略について、アルンハイムは不案内であったことが窺える。すなわち、アルンハイムの理論を教育計画の次元に据えて、地道な教育改革の方向性を明示するためには、米国の教育制度に詳しく教師として指導経験がある優れた人材が必要だったと言い換えることができよう。米国の美術教育史を振り返ると、ちょうどその役割を担ったといえるのが、アイスナーだったのではないかと筆者は思う。後述するが、アイスナーの考えには、アルンハイムによる心理学的思考が浸透している。

しかし、アルンハイムが直接、米国の教育実践現場に与えた影響がないわけではない。そのひとつが、既に紹介したシルヴィア・コーウィンが先導的な役割を担った RITA（Reading Improvement Through Art）という教育プロジェクトである。

RITA は、コーウィンがアルンハイムの著作を熟読し、直接、アルンハイム本人から指導を仰ぎ、周到な計画の元に行われた国語教師と美術教師が協力して作り上げたリーディング改善のプロジェクトである。現在、ERIC（Education Resources Information Center）が、RITA に用いられた教師用指導書の第3改訂版（2013）本体

を提供しており、その概要がコーウィンによって書かれている。簡潔に纏められているので、RITA というプロジェクトの理解進捗のために引用しておこう。

RITA というプログラムは、9つのニューヨーク市の都市高校で実施された視覚芸術と読解力育成を融合させた識字力にかかわる学際的アプローチです。パイロットプログラムに参加した、学習上、問題を抱える240名の生徒は、1975年の秋学期と1976年の春学期の前後に試験を受けました。テストの結果、第9学年と第10学年では、統計的な期待値を超えて、読解力を著しく伸ばしたことが示されました。平均して、4カ月の補償的教育によって、ほぼ1年間に該当する読解力を身につけました。

厳格なESEA (Elementary and Secondary Education Act) Title Iの下で資金提供されたRITAの相互補完的な学習方法は、ニューヨーク州教育局によって追試を行うことが認められました。芸術と文章の読解指導の統合は、2つの分野のインターフェースをただ折衷したものではありません。パートタイムの読解指導の専門家がアートスタジオを訪問し、美術教師とのコラボレーションを行い、作品に使われる媒体に関する印刷物について理解してもらえるようにアーティストの手助けをします。純粹に知りたいと思うことが自分で選択して読むという動機になるのです。この研究は大学芸術教育審議会 (The University Council for Art Education) の賛同を得ています。ここに提供する刊行物は、校長、コンソーシアム、教員養成に携わる大学教員、そして教育研究者にとって興味深いものでしょう。視覚芸術と語学の学習の共通点をさらに検証するためには、学校区全体で行われる最新の研究調査が必要です。

RITAの教師用指導書を読むと、制作活動と鑑賞を組み合わせた通常の美術の学習プロセスのなかに豊富なディスカッションなどを交え、その過程で、美術の活動に伴う技法や道具の名称、動作や作品の印象などに関する語彙を習得させるプログラムのようである。

いったい、RITAというこのプログラムのどこにアルンハイムの考えが反映しているのだろうか。ひとつには、「視覚的分析」(Visual Analysis)、(作品の)「精査」(Scanning)、「図と地」の気づき (Figure/Ground Differentiation)、「視覚の統合」(Visual Synthesis)、「視覚の記憶」(Visual Memory)、「視覚イメージ」(Visual Imagery) など、アルンハイムの視覚の心理学に頻繁に登場する概念によって、学習過程が組織立てられている点が、その反映だと言えるだろう。

しかし、コーウィンがこのプログラムがアルンハイムの考えに基づくものだと強く主張する根拠は、芸術が全てのカリキュラムのセンターに位置するべきだというアルンハイムの思想に求められる。その考えは、『芸術教育の思想』の中の「教育の中の芸術」という表題の箇所²¹⁾に次のように明記されている。

完全に成熟した人間を形成するという役割と関わる芸術教育はどこに立脚すべきであろうか。カリキュラム上のどの分野にもうまく取り組める基本的な能力を若者の精神に身につけさせるために存在する3つの重要な学びの分野が存在しており、そのうちの1つとして機能するべきだと私は答えたい。一つ目は哲学であり、それは、正確に物事を問う方法としての「論理」と、精神と実在する世界を結びつける「叡智」(epistemology)、そして、正邪の区別を知る「倫理」から成り立っている。2つ目は、視覚的なトレーニング (visual training) である。学生は思考の総体を取り扱う主要な手段として視覚的現象を扱うことを学ばなくてはならない。3つ目は、学生自らが考えた成果を言葉によって伝えることを可能にする言葉のトレーニング (language training) である。

上記の引用部分から明らかになったとおり、視覚的なトレーニングと言語のトレーニングは哲学とともに、あらゆるカリキュラムの中心に位置しているのである。コーウィンは、アルンハイムのこうした教育理念を前提として、細分化された科目としての美術や国語の内容や方法の充実よりも、全カリキュラムのコアとしての視覚的なトレーニングと言語のトレーニングを優先させ統合する試みを実行したのである。アルンハイムの教育理念にコーウィンが影響を受けて、RITAを開発したことは、1993年のThe Journal of Aesthetic Education 誌アルンハイム特集号に掲載された彼女の論文「学際的教育へのアルンハイムの原理の応用」(The Application of Arnheim's Principles to Interdisciplinary Education)において、明らかである。

アルンハイムの思想が中心的な役割を担った教育改革運動について調べてみたものの、現段階ではRITAの他には見当たらなかったが、個々の教師の教育観にもたらした影響は少なくない。上掲誌にはイリノイ州の国語 [英語] 局 (English Department) に勤めるブラサー (Lee Ellen Bresseur) の国語学習に視覚的思考を取り入れた成果に関わる論文やコロンビア大学バーナードカレッジ准教授のカーペンター (Patricia Carpenter) による音楽教育の指導にアルンハイムの理論を応用する意義を考察した論文など、アルンハイムの理論を応用し教育改善を試みる研究者や教育実践家の論文が掲載されている。

6. アイスナーの理論形成に寄与したアルンハイムの理論

アイスナーの主要著書である『美術教育と子どもの知的発達』²²⁾ (*Educating Artistic Vision*, 原著初版1972年・訳書1986年)の訳書巻末にある人名索引には157名もの研究者やアーティストの名前が列記されているが、米国教育学の始祖とも言えるデューイ (John Dewey, 1859-1952) の16箇所を以て、アルンハイムへの言及の頁が多く、12箇所である。ちなみに論敵であり、その理論的枠組みを徹底的に疑問視し続けたローウェンフェルドに対する言及は8箇所である。その言及箇所およびゲシュタルト心理学への言及箇所を中心に、アイスナーがどのようにアルンハイムの研究を理解し、自らの文脈に据えたかについて纏めておきたい。

はじめに、アイスナーがゲシュタルト心理学をどのように捉えているか窺い知ることができる箇所を下記に抽出しよう。

「知覚の発達についてゲシュタルト心理学者たちは、人は成長するにつれ、環境を構成している特性を識別する能力が増大すると論じている。したがって、この理論によれば、大人は複雑で微妙な特質や特質間の関係を子どもたち以上に知覚することができるということになる。特質を知覚し、比較し、参照しうるこの作用をゲシュタルト心理学では知覚分化と呼んでいる。」²³⁾

ここでは、知覚分化を成長と関連付けて論じているわけだが、実はこの知覚分化のプロセスを主題化して自らの教育論に高めたところに、アイスナーの美術教育論の核心があると言ってよい。すなわち、ゲシュタルト心理学全般は多岐にわたる研究主題を担い、数多くの成果を上げたが、そのなかから知覚分化に関する成果に焦点を絞り、それを自らの教育論の根幹に据えたのがアイスナーなのである。

知覚の分化というプロセスをアイスナーが重要視するのは、子どもは自動的に成長し、それとともに美術の能力も開花するものだという因習的な教育観を打破するためであった。そのような教育観は、美術学習における「表現的」「批評的」「文化的」な3領域のいずれにおいても、子どもの創造的な能力を伸ばすことにも、美術作品を理解することにも役立たないとアイスナーは考える。アイスナーは児童中心なカリキュラムから系統的なカリキュラムへの転換を企図し、その基本的なデザインを中心に知覚の分化を据えたのである。同時にそれは、学習環境を整え、適切な受容と励ましの姿勢で教師が子どもに臨めば、子どもの創造性が開花するという消極的教育観からの脱皮を意図するものだった。

知覚の分化を促すには、視覚の恒常性と言われる惰性的なものに見方に捕らわれ、気づかないでいる対象の新たな見え方に気づく必要がある。しかも、それを表現するときには、局所的に特徴を描くだけでなく、対象についてのより包括的な理解を伴う全体像の把握に基づく表出が求められる。惰性的なものから見方から離れ、新たな観点から対象の特徴に気づき、部分と部分の相互関係について理解し、全体像を表出するには、教師の積極的な指導が有効であり、求められてもいる。

このように、知覚分化は、アイスナーがアルンハイムの理論に依拠しつつ、自らの美術教育論を構築するための基本的なコンセプトになったのである。その知覚分化に関する出典としては、アルンハイムの主要著書である『美術と視覚 (*Art and Visual Perception*)』(初版1954) 第4章の「成長」のパートが挙げられる。この文献中、アルンハイムは「この法則によると、知覚は少しでも未分化であると、もっとも簡潔なものに変化する」のであり、「人間の思考のどの段階においても、簡潔の法則は考えられた形を、その形が表現しようとするものがゆるすかぎり、未分化なままにしておく」²⁴⁾と述べている。

知覚分化の法則とは、簡潔化の法則を前提にした、単純から複雑な形態表現への移行を指しており、そこにはアルンハイムの幾つかの理論や批判が集約されているのである。すなわち、子どもは見ている対象を表現媒体に条件付けられた構造的等価物として描いているというゲシュタルト心理学の理論であり、また、それゆえに、従来の、子どもは知的知識や視覚的知識に基づいて描くという主知説に対する批判である。また、さらにハーバート・リードに見られる個々の子どものパーソナリティーと結びつけて児童画を理解することへの批判やユングの元型が表出されるということへの批判も含まれている。

アルンハイムによるこの知覚分化説を理解する上で留意すべきは、それが発達の段階説を否定する発達促進を意味していないということにある。その証左として「成熟する精神は、一步一步ふくぎつ [ママ] なものを求めてゆくが、たかい段階はひくい段階を通過してでなければ到達できない。ひとつの段階を克服すれば、次の段階が必要になり、その用意ができてくる」²⁵⁾という言葉を受け止めることができる。この点についても、アイスナーの美術教育論は、発達の輻輳説やその順序性を否定するものではなく、アルンハイムの考えと矛盾するものではない。

描画という活動を総合的、多角的に検討したアルンハイムが、描画という行為から発展した絵画制作に対していかなる意味を見出していたかを如実に表した箇所が、やはり第4章の「成長」の箇所にあるので、引用しておこう。

「絵画制作はものを確認し、理解し、限定し、それらの関連をしらべ、しだいにふくぞつ〔ママ〕な秩序を創造する、という仕事の手段である。」²⁶⁾

認識の深化にとって、描画は欠くことのできない方法論であり、それは観察をそのなかに含む、見るという行為によって保証される視覚的な思考の育成に有益だというアルンハイムの考え方が集約されていると言えよう。

7. ローウェンフェルド批判を繰り広げたアイスナーとアルンハイム

アイスナーがローウェンフェルドの考え方を常に批判していたことはよく知られている。彼の批判の対象は、子どもは見ているものを描いているのではなく、知っているものを描いているという主知主義的見解や過度に個人のパーソナリティーの発達に重点を置くことによって陥った消極的教育観の広がり、さらには、視覚の働き以上に触覚の働きとその重要性を強調した心理学的な見方など、全般的に美術教師の役割を教室の環境形成などに限定する方向に作用するローウェンフェルドの考え方だった。ここでは、アイスナーによるローウェンフェルド批判の例証として、『美術教育と子どもの知的発達』から最も批判の色彩が強い箇所を引用しておきたい。それは、「ビクター・ローウェンフェルドが展開した〔中略〕考え方は、子どもの発達段階の自動的特徴を強調し、子どもの美術的発達の自然なままの過程に、教師が介入することを避けるよう力説するものである」という見解である。系統的なカリキュラムを用意し、学習者が多様な表現媒体を用いて描き作ることによって表現の幅を広げさせたいという願いのもとにケッターリング・プロジェクト（Kettering Project）の企画・立案に携わったアイスナーの批判をここに読み取ることができよう。

いっぽう、アルンハイムもまた『美術と視覚』執筆の頃から一貫して、ローウェンフェルドが展開する児童中心主義的な創造主義的美術教育に対して批判のまなざしを向け続けてきた。そして、ローウェンフェルドの死後に出版された『芸術心理学』所収の「ヴィクトル・ローウェンフェルドと触覚」²⁷⁾には、ローウェンフェルドの教育観に対する総括的かつ理論的批判が集約されている。これを要約すると次のように纏めることができるであろう。

- ・視覚的世界の認識を視覚的投射と区分しないまま、自然主義的様式の価値を認めず、教師に対して自然主義的様式の表現を価値基準としないことが極めて大切だと説いた点は問題である。

- ・ローウェンフェルドの触覚知（ハプティック）と呼ばれるものは、体表という部位の「触覚」と「筋感覚」という全く異なる知覚通路を区分せずに総称している。両者に関係性はあるものの、これらを一括して捉えることによって、理論的な次元における問題が生じるのである。

- ・ローウェンフェルドの表現観は、彼が影響を受けた表現主義の芸術観に影響を受けている。表現主義に位置するアーティストは内的欲求に基づいて作品を創作したと考えているが、実は題材を注意深く見つめた成果が現れているのである。子どもには自分の欲望が赴くままに描かせよと教師に教えることは、自己中心的な歪んだ世界観に子どもを赴かせることにつながるのである。

アイスナーとアルンハイムのローウェンフェルド批判を文献に基づき確かめたとき、両者の批判の観点到に齟齬がなく、共通していることがわかる。両者にとって、ローウェンフェルドは美術教育における教師の役割を著しく限定し、彼ら・彼女らから題材開発の意欲と授業方法の洗練の機会を奪った元凶なのである。ここでは、ローウェンフェルドに対する批判が正当であるかどうかを吟味することはしないが、少なくとも両者が美術教育の刷新を求め、そのために批判すべき象徴的な人物としてローウェンフェルドを指定していたことは確かである。

8. 結語

本稿では、米国においては美術教育に貢献したレジェンドの一人として取り上げられ、権威ある学術雑誌である *The Journal of Aesthetic Education* において特集号が組まれるほど、高く評価されているアルンハイムについて、その業績と米国美術教育界に与えた彼の影響について俯瞰し考察した。

その方法としては、アルンハイム自身が積極的にインタビューに応じて、自らの考えを社会に広く浸透させようとしていた点に着目し、この内容から重要な箇所を抽出して翻訳した。このことによって、アルンハイムの啓

発者としての側面が浮上したと思う。次に、1970年代以降、米国の美術教育界を力強く牽引してきたアイスナーが、アルンハイムの業績をどのように評価していたか、アルンハイムの著作の前書きに寄稿したアイスナーの文章を読み解いた。

米国の美術教育運動との関わりについては、アルンハイムの教育思想に強く影響を受けた教育実践家が起こした RITA というプロジェクトを紹介し、併せてアルンハイムの教育理念を探った。最後に、アイスナーの思想への影響を探ることによって、彼を媒介者としてアルンハイムの考えが米国美術教育界に間接的に浸透したことを示唆した。それは同時に、ローウェンフェルド批判の様相を成していることを指摘した。

本稿はアルンハイムが依拠したゲシュタルト心理学そのものが現代の心理学の水準に照らしてどの程度まで有効なのかという心理学上の検討を回避して展開した。それは、美術教育研究を専門とする筆者の研究範囲をその検討課題が超えているということもあるが、まずは、芸術教育に関する一種の思想史研究的アプローチとして本稿執筆を企図したことによる。戦後のアメリカの教育界にアルンハイム流のゲシュタルト心理学がある程度まで浸透したことが叙述できたなら、それ自体が意味あることであろう。

註

- 1) “A Conversation with Rudolf Arnheim” *Studies in Art Education*, Vol. 25, No. 3, 1984
- 2) 山木朝彦「対談：アルンハイム博士に聞く（上）—抄訳と解説」*美育文化*, Vol. 38, No. 4, 1988, pp. 62-63
山木朝彦「対談：アルンハイム博士に聞く（下）—抄訳と解説」*美育文化*, Vol. 38, No. 5, 1988, pp. 60-61
- 3) Rudolf Arnheim, *Rudolf Arnheim: Revealing Vision*, University of Michigan Press, 1998
なお、本書は Kent Kleinman と Leslie Van Duzer の共編である。
- 4) Ibid. pp. 120-121
- 5) URL は、<http://www.cabinetmagazine.org/issues/2/rudolfarnheim.php> である。
なお、北アイオワ大学教授だったエブレン (Roy E. Eblen, 1941-1998) によって構築されたアルンハイムの業績などを主題にしたサイト (<http://www.bobolinkbooks.com/Arnheim/Home.html>) も有用な情報を提供しているので、併せて参照されたい。
- 6) Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, 1954
アルンハイム著、波多野完治・関 計夫共訳、『美術と視覚〈上〉—美と創造の心理学』美術出版社、1963
アルンハイム著、波多野完治・関 計夫共訳、『美術と視覚〈下〉—美と創造の心理学』美術出版社、1964
- 7) Rudolf Arnheim, *Toward a Psychology of Art: Collected Essays*, University of California Press, 1966
ルドルフ・アルンハイム著、上 昭二訳、『芸術心理学のために』、ダヴィッド社、1971
- 8) Rudolf Arnheim, *New Essays on the Psychology of Art*, University of California Press, 1986
ルドルフ・アルンハイム著、関 計夫訳、『芸術心理学』、地勇社、1987
- 9) Rudolf Arnheim, *Thoughts on Art Education*, The Getty Center for Education in the Arts, 1989
- 10) 林美樹雄、「R. アルンハイム」、古賀行義編『現代心理学の群像—人とその業績』、協同出版株式会社、1974, pp. 323-339
- 11) 上掲書, p. 330
- 12) 上掲書, p. 333
- 13) 同上
- 14) 上掲書, p. 334
- 15) 上掲書, p. 335
- 16) Sylvia K. Corwin, *Rudolf Arnheim: A Living Legend*, Sylvia K. Corwin ed., *Exploring the Legends: Guideposts to the Future*, NAEA, 2001, pp. 8-28
- 17) Elliot W. Eisner, *Foreword*, Rudolf Arnheim, op.cit. p. 6
- 18) Sylvia K. Corwin, op.cit. pp. 8-9
- 19) Ibid. p. 9
- 20) Ibid.
- 21) Rudolf Arnheim, op.cit. p. 55

- 22) E.W. アイスナー著, 仲瀬律久ほか訳『美術教育と子どもの知的発達』, 黎明書房, 1986年
- 23) 同上, p. 87
- 24) アルンハイム著, 波多野完治・関 計夫共訳, 『美術と視覚〈上〉—美と創造の心理学』美術出版社, 1963, pp. 225
- 25) 同上, p. 258
- 26) 同上, p. 259
- 27) ルドルフ・アルンハイム著, 関 計夫訳, 『芸術心理学』, 地勇社, 1987, pp. 287-300

Rudolf Arnheim's contribution in art education in the United States

YAMAKI Asahiko

(Keywords : Rudolf Arnheim, Art Education in the U.S., Gestalt psychology, Elliot Eisner, RITA)

Rudolph Arnheim (1904–2007) is a prominent Gestalt psychologist who developed unique psychology findings to improve art education, music education, and film education. He is a theoretical reformer of art education which active vigorously in the educational field. His achievements have been referred, studied and criticized under themes on development, media research, and subjects in various contexts on human perception.

His Profile as the theoretical reformer for art education is well-known in the United States, but it has not permeated in Japan.

In this paper, we will examine Arnheim's achievements including educational reformer. At the same time, I would like to clarify how Arnheim's idea is taken in and influenced by Elliot Wayne Eisner's work.

*Arts Education (Fine Arts), Naruto University of Education