

〈原著論文〉

実践的教育方法学の教育学的貢献とその意味を振り返る — 草創期教育方法学 (教授学)・芸術教育学確立期における その貢献と栄養供給を事例として —

Research into the practical Didactics of German School Teachers in its early stages
— How it Contributed pedagogically to the modern academic Pedagogy nowadays —

鈴木 幹雄^{*1}

要約：ドイツ語圏におけるアカデミズムの学問と実践的教育方法学とが「相克」を孕む緊張を抱えながら、いかなる形で学問形成を成し遂げたのか、この研究課題はわが国では未解明であった。他方また、同文化圏における教育方法学と同関連事象であった芸術教育学の基礎付けは、主要には1950-60年代、共に同時代の友人であった、W・クラフキとG・オットーによって行われた。クラフキについては、渡邊光雄氏を代表として少なくない研究成果がわが国でも提出されてきたものの、クラフキがその後教育思想的な研究に重点移動していったこともあり、クラフキの初期研究（教授学研究）はそののち十分深められる事なく、時間とともに忘却された。他方オットーについては、文献解釈の難しさ故に、豊かな解釈が実現されてこなかった。この点に関する研究上の挑戦に近年筆者が取り組んだのはこの事情故であった。

同事情故に、本論テーマである、ドイツ語圏におけるアカデミズムの教育方法学とアカデミズムの芸術教育学との相互影響関係に関しては、両者の研究の浅さや誤った解釈、研究の難しさの故に、ほとんど研究として深められてこなかった。そこで本論ではまず、1950-60年代のアカデミズム教育方法学の成立動態を解明し、その後に同時期の＜アカデミズムの教育方法学－教育実践学－アカデミズムの芸術教育学アカデミズム＞の相互影響圏に達成された、芸術教育学の形成動態を解明することを、解明しようとした。同挑戦によって、現代芸術教育学に影響を与えた教育方法学（教授学）と、現代芸術教育学の原形がつくられたこの時期の芸術教育学の学問的連携動態の輪郭が明らかにされた。

Key Words：実践的教育方法学、草創期教授学、草創期芸術教育学、学問的連携動態

1. 課題設定

（1）本論では、ドイツ語圏におけるアカデミズムの学問と実践的教育方法学とが「相克」を孕む緊張を抱えながら、いかなる形で学問形成を成し遂げたのか、その一端が考察される。

同語圏における教育方法学と同関連事象で

あった芸術教育学の基礎付けは1950-60年代になされた。そして学問史を振り返る時、1920年代から戦後にかけて、学校教育学・実践的教育方法学とアカデミズムの教育学・教育方法学とは相互に緊張関係にあった歴史が浮かび上がる。ただその際実践的教育学の発想法は、アカデミズムの教育方法学や教育学が長い歴史の中で豊かさを獲得する際に、絶えず「栄養供給源」であり続けてきた経緯が明らかとなる。

2017年9月25日受理

^{*1} Mikio SUZUKI

関西福祉大学

(2) だがしかし、教育方法学上のテーマ「範例的教授法」の事例に見られたように、一時期多くの学問研究者達が着目した事例でありながら、長い時間の経過の中で学問的関心が後退し、教育方法学や教育学の成立経緯が忘れられる中で、草創期の歴史事情はある時は「通過済み」事柄と見なされ、ある時は「自明なもの」と見なされてきた。また草創期の芸術教育学に関しては、その理論と意義が全く誤って表層的に解釈されてきた。このような事情の中では、歴史的経緯と原点が希薄化され、その結果、教育方法学（教授学）という学問事象は、学問の成立原点から考察されるのではなく、「派生形」から「派生形」を見ることに親しんでしまったように思われる。

(3) 「地表（の構築物）」としてのアカデミズムの学問を、その「地下水脈」であり、同学問を支え続けてきたものとの関係で見れば、アカデミズムの構築物をその栄養供給源との接点で深く歴史的・実践的に把握することが、今日「教育・教育学」の置かれている状況と教育実践を深く掘り下げる視点を深く省察する際に重要であるように思われる。そこで本稿では、約65年前に形成期にあったドイツ語圏の教育方法学（教授学）と芸術教育学の確立過程を事例に、本論テーマ、＜草創期教育方法学・芸術教育学確立期における実践的教育方法学の貢献とそれら諸学への栄養供給＞について研究する。

2. 実践的教育学の端緒と我々の教育学的課題—現代にみる魅力的な授業のインパクト

(1) 教師が研ぎ出す魅力的な授業

子どもは、季節の空気をいっぱい吸って詩を作る。

国語・文学・作文教育にまたがっている表現教育の出発点は絶えず、子ども達（人間）の＜感じ・喜び・感動する＞こと、＜発見する・考え・悩む＞等々の点にある。そこから、考える・

熟慮する、詩を口ずさむ、文章を声に出して読みたい、文章を綴りたい（書きたい）、楽しみたい等々が広がる。

他方教師は、子ども達の生活の営み、経験の積み重ね、生活の中で育まれた心と感受性の細やかさを活用し、更には子どもたちの諸能力や人間性を育む為にカリキュラムを研究し教育の諸課程を作り出す。

(2) 子どもが俳句と出会う感動を創る授業(α)

夏井いつき氏は、自らの俳句の教育のポイントを以下のような魅力的な二つのステップ(α, β)で説明した。

「松山から南下すること三時間と少し。高知県との県境まであと三十分とかからない南宇和郡御荘町。その御荘町の中心・平城から二キロほど山手に入ったところにある長月小学校は、全校生徒四十六名の小さな小学校である。

当日は、これ以上気持ちのいい青にはお目にかかれぬぞと思うほどの夏空。同行した南海放送テレビのクルーと共に、長月小学校の校門をくぐった私を迎えてくれたのは、サッカーに熱中する子供たちの歓声だった。私たちに気づいた彼らは、大きな声で口々に挨拶してくれる。

「こんにちは！」

中尾ワキ子校長先生が迎えて下さる。正面の廊下には、子供たちや教員が作った俳句が、大きく掲示してある。「毎月『九』のつく日を『句の日』と決めて、子供たちと作っているのですが、難しくて頭を悩ませているばかりです」とおっしゃる校長先生。

今回の句会ライブの会場は体育館。校舎の横の通路から、小さな川にかかった小さな橋をわたっていく、可愛い箱のような体育館だ。せせらぎの音が、あせばんだ体に心地よく響く。

子供たちはとにかく元気だ。三年生以上、三十四人は、学年ごとに配置されたテーブルに陣どっている。一体これから何が始まるのか、興味津々の様子で、こちらを見つめている子供

たちに、まずは、こんなお願いをする。

「大人も子供もいっしょになって楽しむのが句会です。だから、今日は私のことは『いつきさん』って呼んで下さい。校長先生も、句会のあいだだけ『ワキ子さん』と呼ばせていただきますしょう」

子供たちは、うふふふと笑い出す。「ワキ子さん」と言っは、またうふふふと笑う。「いいですか？」と子供たちを見渡すと「はいっ！いつきさん」と、近くに座っていた三年生のシオリちゃんが、小さな声で、呼んでくれた。

三月の甘納豆のうふふふふ 坪内稔典

ホワイトボードに、こんな句を書いていく。子供たちは口々に読み始める。下五までくると「うふふふ!?」と、あちらこちらで笑いが起こる。

「いつも皆が作っている俳句とは、ずいぶん感じがちがっているけども、でもキチンと季語は入っているし、五七五だし、これも立派な俳句です。」

「『甘納豆』って、あのネバネバしとるやつ?」
／「ううん、それはただの納豆だよ」

「『うふふふふ』がへんやね」

「意味もようわからん」／「でも楽しそう」と、これまた口々に。

「今日は、皆に甘納豆を買ってきたんだよ。ワキコさんにお許しをいただいて、甘納豆を食べるお勉強をしましょう。」

「わあーっ！」

一粒ずつ食べたあと、聞いてみる。

「うふふふふの意味わかった？」

「甘くてうれしくなって、うふふふふって思ったんだと思います」

「ほく甘納豆すきやないけん、ちっちゃいの食べた」

「じゃあ、甘納豆の代わりに、自分の口がう

ふふふふって喜びそうな食べ物を入れてみようよ」

元気な 3 年生はすぐに、手が上がる。

「3 月のスイカとメロンうふふふふ」

どんどん好きなものが出てくる。

「皆がたくさん考えてくれたけど、でも、口に出して言ってみると、言いやすいのと言にくいものがあるのよね。それはどうして？」

「まんなが七文字になっている方が、リズムが良くて言いやすい」

「じゃあ、今度は皆で七文字になる食べ物を探してよ」

すこし間をおいて、「ハイッ！」と元気な返事。これもまた三年生の女の子。

「3 月のショートケーキのうふふふふ」／
「イツキさん、僕もできた！」と今度は 5 年生の男の子。

「うん、二人ともお見事！実はね、私が好きなのも七文字なんだけど、何だと思う？あててみて」

「食べ物、飲み物？」と、すかさず質問が飛ぶ。6 年生のアヤちゃんからも鋭い質問。

「子供も飲めますか」／「のめませ〜ん」

「わかったッ、甘酒」／「それ四文字やが」

いろんな答えが上がってくるが、正解はない。もうこれ以上思いつく答えがなくて、ちょっとした沈黙が広がった時、一番前に座っていた四年生のユウくんがぼつりといった。

「スーパードライ？」

「ユウ君、大当たり！」

子供たちも先生たちも拍手と大笑い。」¹

(3)「言葉を響き合わせて詩歌を創る」俳句の授業にみる<経験の組織化・学びの組織化>

「そんなこんなで座がにぎわったところで、早速本日のメインテーマ『取り合わせ』の勉強に入る。まずは例句を一つ。

夕暮れや弟のまたすねている 夏井いつき

「今日みんなに挑戦してもらいたいのは、『取り合わせ』という技です。『取り合わせ』にもいろんなやり方があるのですが、今日はこの句のように、うえの五文字のところに季語を置きます。そのあとに、季語とは関係ないんだけど、季語とくっつけるとなんとなく感じがいいなあと思う十二文字を入れて下さい」

『取り合わせ』のコツを簡単にレクチャーする。(中略—略)

「ではこれから、皆と『季語探し』の吟業にでかけます。これは季語かな？と思ったものを見つけたら、手を挙げて教えてね」

靴を履いた子供たちは、早くも玄関でワイワイ待っている。手には下敷きと、いつも使っているという俳句カード。五七五の言葉の数だけ丸が書いてあって、そこに1字ずつ入れこんでいけばいいようになっている。

「まず最初に私が見つけた季語は、こちら。ワキ子さんに注目して下さい」

校長先生のワキ子さんは、可愛い花柄のワンピースに帽子的いでたち。

「ワキさんのなかに季語があるの？」／「うーん、帽子かなあ」

「そう、この涼しそうな帽子は『夏帽子（なつぼうし）』という季語だよ。俳句カードの裏側に、見つけた季語をメモしようね」

夏帽子ひまわり大きくなってきた

三年 森本諒

あとの句会ライブで、この句を選んだ三年生の男の子の言葉。

「ワキ子さんの帽子が可愛かったし、そこに大きくなってきたヒマワリもあって、どちらも可愛かったんだと思います」

職員室の窓の下には、サルビアの花。

「『サルビア』も季語だよ。季語と一緒に、

何か発見したこともメモしておこうね。季語と取り合わせる、残りの十二文字を見つけておくと、あとがラクチンだよ」

サルビアや職員室に先生が

三年 林江利奈

誰かが、大声で質問している。

「いつきさん、アリは季語！？」／「そうだよ。ここにいるちっちゃなカエルも『青蛙（あおがえる）』という季語」

「クモは違うよね？」／「『蜘蛛（くも）』も立派な季語だよ」

ヒマワリやクモがとおってアリもゆく

三年 市川啓介

あとの句会でも票を集めた、隣のトトロのテーマソングでも聞こえてきそうな一句。

「ヒマワリも元気に咲いて、クモも通って、そのあとからアリンコまでやってきて、みんなとっても元気なところが大好きです。」

一同を引き連れて、木陰に入る。子供たちのメモには、すでになんかの季語が書き込まれている。

「この木陰もね、ちょっと難しい字だけど、『緑陰（りょくいん）』という季語なんだよ。そして、その木陰を作っているのが『夏木立（なつこだち）』。その上に広がっているのが『夏空』。そこには『夏雲』も浮かんでいます。今日は、ほんとうにきれいな青空だね」

青空やそのなかにいるしんやくん

三年 竹平 航

「ワタル君は、夏の青空の下にいる四年生のシンヤ君を、こう詠みたかったのね」／「ハイ！」

「ワタル君は、シンヤ君のことが好きです

か？」

「うーん…」と首をヒネル。

「ワタル君は、シンヤ君にあこがれているんですか？」／「ハイッ！」

「ワタル君も夏の青空の似合う上級生になって下さい」／「ハイッ！」

夏雲や遊具であそぶ子供たち

六年 野本晶子

夏の空元気に走る子供かな

六年 新恵愛美」²

（４）学校教育学と教育方法学の使命

以上の一節には、＜言葉を響き合わせて空間を創る＞実践的教育学の切り口と、＜経験の組織化・学びの組織化＞の発想法を見ることができる。すばらしいことは、詩歌の文学表現の中心軸を、発想法として直観、発見、理解させ、更には、日常的な、単なる「俳句の創作」ではなく、俳句の「吟業」という子どもにはいづらか難解な言葉を使って彼らに、子ども達ならではな、オリジナルな俳句の創作作業へ挑戦、鼓舞させていることである。

3. 実践的教育方法学からアカデミズムの教育学・教育方法学への栄養供給ー初期教育方法学（教授学）の場合

（１）＜授業準備の中核としての教授学的分析＞

1950-60年代教育方法学に取り組んできた、草創期の教育方法学（教授学）のパイオニア、ヴォルフガンク・クラフキは、初期論文集『陶冶理論と教授学についての研究』の第5研究「授業準備の中核としての教授学的分析」³（1958）において、「授業準備」の主要課題について問い、授業と教育の引き受けなければならない課題について以下のような分析を行っている。

1）「授業準備は、次のような事実を承認することによって成功を収める。即ち、ひとえに

全ての授業時間の中には、予見できないような事柄が豊富に含まれていること、更にはまたそのような、事情によっては突然現れてくる、新しい状況、新しいインパルス、新しい困難性に対して、教師が開かれていることがまさに教師の教育的専門性の基準であること、という事実を。」⁴

2）「我々は、授業準備の原理的な意味を次のように定式化できる。即ち、その準備は、具体的な子どもが何らかの陶冶内容と豊かな形で出会う為のあれこれの可能性を与えてくれるものであらねばならない。

またこのような意味付与に関連して、…（中略、以下同）その準備を…専ら動機付けに関する課題として見なしてしまう危険性が存在する。普通そのように考える者の意識の中には、方法的原理（例えば自己活動）や方法的形式（例えば学級集団の授業 Gruppeunterricht）が主要事柄となっており、しかも次のような問いが存在している。即ち、取り扱われるべき教材は、この原理の意味では、或いはこの形式の意味ではどのように確立されねばならないのか、という問いが。

このような誤った解釈に対して、教授学文献では、授業準備というテーマに関連して、次のような指摘が度々なされてきた。即ち、方法的意識は、専ら真の準備の究極的な、しかもまた不可欠な、そして一定の形で輝かしい前進である、と。方法的準備に対して、再三再四、最初の一步の準備としての授業の中で伝達されるべき、或いは獲得されるべき、取り組むべき事柄 Sache を取り扱うこと、が対置される。だがしかしここで、…本論の展開の中で、準備の問題全体の中核的問題として現れてくる困難な問題が現れてくる。即ち、その際「取り組むべき事柄」とは何か、その際その本質からしていわゆる「授業の教材」とは何かという問題が。」⁵

3）「我々は、教師の抱えている一般的状況

から出発する。…今日の教育実践家の抱える一般的状況を考慮するならば、我々は次のように問う。即ち、教師にとって、授業の準備の対象として現れてくる「取り組むべき事柄」とは、どのようなものか、と。」⁶

「更に我々は、教師が準備する際に先ず格闘しなければならない「教材 Sache」の本質についての我々の問いをより一層鋭く把握し、また語ることができる。授業準備の一步は、陶冶内容に踏み込むことである。実践家は、レールプラン[カリキュラム]の内容の中に隠されていた、レールプランの形態の、教育学的前決定を、同じように今一度行わねばならない。実践家は、レールプランの中に含まれた一定の内容、ないしは一定の基本的問題を受容することに導いてきたモメントとしては、どのようなモメントが存在しうるのであるのか、…よく省察しなければならない。

文学における授業準備の第一局面で時として用いられる「教材分析」という概念は、それ故にまだ本質的なものを言い当ててはしない。ましてやその概念は次のような危険性を呼び起こしてくるのである。即ち、その中に非教育学的な一専門科学的分析を見、この分析を直接的に授業の基礎とし、同時に特殊な教育学の課題を見失うという危険性を。」⁷

(2) 1920年代ドレスデン中等学校教師の遺産「範例的なもの」とその教育方法学的視点

1) クラフキは、1946年にハノーファー教育大学を卒業した後、1948年から1952年の4年間初等学校教師となった。またこの時期には、ドイツ青年運動団体「ディツェ・フライシャール」のラント青年グループの副リーダーとしてワンダーフォーゲル運動に参加した。

1952年から57年には、ゲッティンゲン大学とボン大学で教育学、哲学、ゲルマン学を研究した後、1957年にゲッティンゲン大学のE・ヴェーニガーの下で教育学の学位を取得した。その後、ハノーファー教育大学、ミュンスター

教育大学前身校の助手を努めた後、1963年以降マールブルク大学の教育学教授となった。

2) 当初彼の学問的関心は、その師であったヴェーニガーの教育学と教授学を発展させることにあった。

19世紀末からワイマール期にかけてドイツでは、19世紀の教育形式を批判し、学校教育を改革しようとする、一連の教育改革運動が発展した。教育改革運動は青少年に主体的で・創造的な学習活動を生み出すためには教育の中にそれを保証してくれるような形式を作り出さねばならない、ということを明らかにした。しかし、伝統的な教育観を相対化し、それを克服するプロセスの中では、青少年の主体性は、社会・文化的な現実性に依拠した、意識や意味内容から切り離すことはできないという教育[学]的視点と論理を正当に評価し、教育学の基礎理論に組み立てることは簡単なことではなかった。

教育改革運動の限界性を克服しようとする課題を、教育の論理[陶冶理論]として基礎づけたのは、ゲッティンゲン大学出身第一世代教育学者たちであった(H・ノール、E・ヴェーニガー、W・フリットナー等々)。

彼らは先ず、青少年に「個性」と主体的な学習活動や自己形成とを育てる教育は、＜青少年の諸力の陶冶[人間の人的・文化的・社会的形成]>と、＜文化的・社会的意味内容、教科内容による人間形成>との統一として、構想されねばならないことを理論的に明らかにした。そして、この基本的視座をもとに、＜陶冶理論的教授学>の基礎が用意された。

3) 他方1950年代、教育学論議において、教材過剰の克服と結び付いて、教育的カテゴリーとしての「子ども・人間の理解と成長の糸口となるもの[基本的なもの]」についての論議が焦点の問題となった。

クラフキは、1957年の学位論文で、古典的な思想家であったペスタロッチ、フレーベル、シュ

ライエルマッハー等と並んで、ドイツ新教育運動に関わった教育者達の教育論議・教育学論議において、現代的な教授学の思想的・論理的糸口がどのように発展させられてきたかを研究した。そして着目したのが、ワイマール共和国時代にドレスデンの学校改革に関わった一人の教師、R・ザイフェルトの教育観であった⁸。

4) ザイフェルトは、既に1920年代に、それを「基本的なもののから内容を開く思想 Gedanken der Erschliessung der Inhalt vom Elementaren her」という教育学的視点として提出した。クラフキは、ザイフェルトのこの視点を発展させて、『「範例的なもの」から[自分の理解概念に支えられて]自らを開く』という論理として発展させた。

ザイフェルトは、「陶冶[人間の肉体的・文化的・社会的形成]とは内容と自己意識との融合である」と語り、初等学校第5学年の「建築」の授業に関連して、次のように指摘した。「ある教材の陶冶内容[人間形成に関わる肉体的・精神的・文化的・社会的意味内容]の基本的指標になるのは、その教材が後々の陶冶内容を準備し、また後々の陶冶内容を含んでいるということである」⁹と。

更にまた次のようにも語った。「子どもにとっては、抽象的なものは常に典型的な具体的なものによって提示されねばならない」¹⁰と。

クラフキは、ザイフェルトのこれら視点を発展させ、「範例的なもの」に附随する「二重の意味で開く機能」をアカデミズムの用語を用いて次のように理論化しようとした。

範例的なものによって得られるはずの「知識」とは、「…そのなかで単に子どもによって意味が記述されるばかりでなく、同時にまた構造的収穫がもたらされ、ある能力が得られ、新しい可能性が明らかとなり、ある実践的インパルスが経験されもするような…知識形態、それ故に対象についての認識の拡大によって自己認識

と、自己制御を広げていくような知識形態」である¹¹、と。

(3) 1950-60年代の「範疇的陶冶」の理論に見るアカデミズムの教育学研究とその源泉

1) 他方1920年代のハンブルクにおいて教育改革運動に関わった初等学校の一人のリーダーの教師K・ツァイトラー Kurt Zeidlerは、ハンブルク学校改革運動(教育改革運動)の抱えたジレンマと弱さに向かい合い続けた。彼は、1921年にはハンブルク実験学校の校長となった後、同校の教師体験を通して、教育改革運動が「限界性」を抱えているのではないかという疑問をもった。そして、ハンブルクの学校改革運動の問題点を反省的に取り上げた著書『限界の再発見』¹²(1926年)で、「新しい学校」の弱さを告白した。

ツァイトラーがつかみ取った教育的理解とは、次のようなものであった。「孤立した主体は、プリミティヴな反射のまぶしい光の束でしかない。自らが客観的なものの世界の中に入っていく場合にのみ、即ち人間が時代の出来事の鎖の一部となって、人間が過去から現在、そして未来に向かって作用するような、生のリズムを自らの内に生かし続け、更にはまた、その生のリズムから、自らをその動物的な存在から高めてくれるような、活力を受けとるような場合にのみ、真の人間の偉大さと価値を受け取るのである」¹³(1925年)と。

アカデミズムの教育学でさえ、1920年代にはその形成期にあった。教育改革運動の理論を豊かに発展させる仕事は、30-40年後、20世紀初めの約30年間に蓄積された同改革運動の遺産と残された課題を生産的に受け継ぎ、克服する課題を引き受ける中で、また他方では教育者たちの約二世代にわたる年月の同実践と研究の模索の中で実現された。

2) クラフキは1950年代に、ドイツ教育改革運動とその教育観・教育思想の遺産をいかに

受け継ぐか、その残された課題をいかに克服するかという課題意識から出発した。

彼は、1957年の学位論文『基本的なものという教育学の課題と範疇的陶冶の理論』¹⁴第六章で改革教育学の遺産について批判的考察を行い、ザイフェルトの実践的教育学の省察に着目した。彼は、陶冶[人間の人間的・文化的・社会的形成]という事象の基底をなす主体的でアクティヴな性格について次のように記述している。

－「事物についての知識は、事物を我々の存在の一部にしてくれる。というのは、事物は観念や認識になるからであり、自我を全体的な世界の一部にするからである。それは、人格意識と人格内容の豊富化である。」¹⁵

－「陶冶内容を所有するとは、…その陶冶内容を獲得し、自分という存在の中に受容することを意味し、他方では、陶冶された人間が行うように、その陶冶内容を外に向かって有効たらしめることを意味する」¹⁶。

3) 以上のような、一連の教育学の考察と教育学の糸口の発見を通して、クラフキは、彼独自の教育方法学（教授学）の理論的糸口を発見していった。それは、1957/8年以降の一連の教授学論文に見ることができる。

教育改革運動は、青少年に主体的で・創造的な学習活動を生み出すためには、教育の中にそれを保証してくれるような形式と空間を作り出さねばならない、ということを示した。しかし、伝統的な教育観を相対化し、それを克服するプロセスの中では、青少年の主体性は、社会的な現実や、文化的な現実によった、意味内容から切り離すことはできないという教育[学]的視点と論理を正当に評価し、教育学の基礎理論に組み立てることは簡単なことではなかった。

教育改革運動の限界性を克服しようとする課題を、「古い論理的枠組み」を用いて教育の論

理[陶冶の理論]として基礎づけたのは、H・ノール、E・ヴェーニガー、W・フリットナーといった、教育改革実践と改革派の教育学に「包容力」をもっていたゲッティンゲン大学教育学派の第二世代の教育学者たちであった（J・エルカース）。

彼らはまず、青少年に「個性」と主体的な学習活動や自己形成とを育てる教育は、青少年の諸能力の形成と、社会的・文化的意味内容の獲得、教科内容の「陶冶」との統一として構想されねばならないことを理論的に明らかにした。

E・ヴェーニガーは、陶冶内容と陶冶価値についての理論を次のように語った。

「本当のところ重要なのは、…陶冶者に、或いは陶冶されるべき者に対して極めて生き生きとした現実が対峙するということ…、…／それゆえに、新しいもの、進歩、発展が生じるのである。その点で、陶冶財について語るとき、それが意味するのは、…語り手は精神的意味内容に依拠して、陶冶が成立したという印象を経験したということである。…今や彼は、他の人がこの内容の陶冶力を体験した…ということを経験する。」¹⁷

ヴェーニガーのこの研究成果を、クラフキは、青少年が自らを学習内容にばかりでなく、世界に対して自らをいかに開いていくかという現実的教育課題の文脈に設定して発展させた。その際、このアカデミズムの学問構築に大きな足場を与えてくれた人物は、ザイフェルトという教育実践家の実践的教育学であった。

クラフキの初期論文集にみられる学問的課題意識は次の通りであった。

①課題意識 1：「教育者は、子どもの未来の、即ち自分の前に存在している課題と自由な可能性との空間の弁護者であらねばならない。…だがしかし、教育者はまた、子どもによって…意図された未来を越えなければならない。…ここで求められることは、エーリッヒ・ヴェーニガー

が使用した言葉で語れば、…真の、正当な教育的「先取り Vorwegnahme」である。」¹⁸ [教育学者シュライエルマッハーから得た視点]。

彼は、この論理によって、教育の論理と自己探求の論理、陶冶内容と青少年の自発性といった、従来矛盾しあうものと把握されてきた諸要素を統合しようと試みた。

ー②課題意識 2：「生徒が、陶冶内容へと導いてくれる「道 Weg」を、少なくとも単純化された形であっても、自分で歩んで行かない限り、陶冶の内容は正しく理解され得ない…。」¹⁹

ー③課題意識 3：しかし「教育は、生徒に既に期待される将来の課題の解決を体験させねばならず、更に教育は同様に生徒にそれを試さねばならない。…それは…未来に対する正当な先取りである。」²⁰

1957 年代以降、W・クラフキは、一方ではザイフェルトの実践的教育学を手掛かりとして、他方ではゲッティンゲン大学第一世代の教育学理論を手掛かりとして、現代方法学（教授学）の理論を発展させ、主体的な自己形成をその理論的前提とした「陶冶」についての一般的基礎理論を発展させた。クラフキはそれを「二重の意味で開くこと doppelseitige Erschließung」という用語で言い表わした。

「一方では子ども・人間に対してその現実を、子ども・人間が物事・世界を理解・把握できるように [カテゴリー獲得を通して一自分の理解に助けられて] 開き、…同時に、子ども・人間自身が、自分で獲得した [カテゴリー獲得した一自分の理解概念としての] 視点、経験、体験のおかげでこの現実に対して自らを開くという意味で、[カテゴリーカルな [子どもが物事・世界を理解・把握する] 陶冶] なのである」²¹ と。

4. アカデミズムの芸術教育学はいかに教育実践方法学上の豊かさを獲得したか

(1) アカデミズムの代表的芸術教育学者 G・

オットーとその課題意識

1) 造形芸術と教育との問題を、人間との関係で、いかに構成的に構想するかという課題は、長い間解決することができなかった。芸術教育学者グンター・オットー Gunter Otto (1927-1999) は、1964 年の芸術教育プランでこの問題に対して極めて明快な解答を行い、アカデミズムの芸術教育学を確立した²²。

彼は、『授業における過程と芸術』(1964) で、芸術を「過程としての芸術」とし、表現教育を〈組み立てるものとしての芸術教育〉と規定した²³。

2) オットーは 1927 年にベルリンに生まれた後、1945 / 46 年よりベルリン芸術教育大学に学んだ。同大学の油彩画家・芸術教育者 G・タッパート教授の指導を受けた後、1958 年には芸術教育学の講義を担当した。1960 年代、当時一世を風靡した研究書、W・シュルツ編『授業ー分析とプランニング』²⁴ (1965) の分担章を執筆し、その時代の芸術教育関係者に衝撃を与えた。また 1964 年には、芸術教育のオリジナルな構想を、研究書『授業における過程としての芸術 Kunst als Prozeß im Unterricht』²⁵ として公刊した。1971 年にハンブルク大学に移って以後、1974 年には『美的教育の教授学』を出版し、1980-90 年代アカデミズムの芸術教育学の世界で権威としての地位を確立していく。

3) オットーは、初期著作で新しい時代の芸術教育学の視座をつぎのように定式化した。「人間の才能の開花は、世界との出会いの中でのみ可能となる」²⁶、と。

オットーはまず、青少年の芸術教育の課題が、児童期後期の制作上の停滞にあることを指摘する。彼はそれを次のような命題で語った。「子どもは、…芸術を創る際には、自分の意図を断念しなければならない、といった信念に陥ることがある。…それに対して、選択された意味豊かな材料との意識的な格闘は既に芸術への一歩なのである」と²⁷。

同時に彼は、同芸術教育の課題に関して次のような視点を発見した。初等学校上級段階の生徒達にとって重要なことは、「世界の中に立つこと In-der-Welt- Stehen」,「世界の中で（自己を）主張すること Sich-in-der-Welt-Behaupten」²⁸（P・ハイマン）である、と（社会科学的視点の導入）。

4）これら命題の発見を通して、彼は次のような芸術教育学の端緒的論理を発見した。

－「芸術教育学は、新教育学の残響の中にあつて、余りにも専ら創造的なもの、子どもの魂、「内面」を…信用し」てきた²⁹。

－「人間と材料との生き生きとした関係は…、創造的な教育の可能性にとって、…重要な…基礎である。」³⁰

－「子どもが『世界』に出会い、経験し、『世界』に働きかけるとき、子どもは変化する…、彼は、世界を新たに経験の中に持ち込む。」³¹。「『内』と『外』とのこのような相互関連性と相互の豊富化とは、まさに教育学的な発見物である」³²と。

この視点を手掛かりに、彼は、1961年論文「初等学校上級段階の美術の授業」では、このような人間学的・教育学の視点を受け継ぎながらも、新教育の芸術教育理解だけでは構築不可能な、初等学校の上級学年の図工科教育を構想する課題、に答えようとした。彼が学んだものは思春期研究の成果であった。

otto は、児童期から青年期にかけての芸術教育と芸術教育学が、実験的・探求的契機によって活気づけられること、またそのような授業のプロセスが《材料・素材－実験－モンタージュ》という構造として実現できることを明らかにした。

（2）実践的芸術教育学者 R・プフェニツヒとアカデミズムへの栄養供給

1）G・otto の芸術教育学は、1950-60年代のドイツ芸術教育界に、表現教育の新しい「道」、開かれた「道」を創り上げようとした彼

の芸術教育学的挑戦によって用意された。その際、その礎石は彼と同郷の、ベルリン教育圏出身の先輩であり、実践的芸術教育学者であったラインハルト・プフェニツヒ Reinhard Pfennig（1914-1995）によって用意された。

2）学問成立の実相を把握する為には、「静止態」として映る学問の背後に、その成立過程、先駆者の貢献、それを成り立たしめた時代的情熱（心・哲学）の連鎖を見る必要がある。

アーティスト・実践的芸術教育学者であったラインハルト・プフェニツヒは、1914年ベルリンに生まれた。1932年に、ベルリン大学で考古学、芸術史の勉強をした後、1934年にはベルリン国立[王立]芸術学校に転学した。兵役後の1948年、プフェニツヒはオルデンプルク教育大学（現オルデンプルク大学）で、造形芸術を教え、芸術教育学の教授となった³³。

他方、1951年には、オルデンプルク市で「芸術教育学研究グループ」を組織し、若い芸術教師達と芸術教育研究を始め、この研究活動を通して、芸術教師達から芸術教育再構成への実践的意識と、芸術教育実践の理論的省察への課題意識を学び取った。

3）実践的芸術教育学者プフェニツヒは、現代造形表現と造形教育の分析を通して造形芸術の内在的な構築法則を抽出しようとした。彼は、1959年の著書『現代の造形芸術 分析と方法』で、次のような一連の造形表現観を提出した。

《固定的な空間が、…動きのある空間に変わると、今や自律的な表現手段との格闘 Auseinander- setzung mit der autonomen Ausdrucksmitteln が始まる》³⁴、《フォルム上の実験 formales Experiment…は、新しい解決の発見を助けてくれる》³⁵、と。しかしこの時期、彼の研究は、芸術家の「素朴芸術教育論」を脱皮できなかった。

（3）20世紀芸術教育学理論への糸口

1950年代末には、プフェニツヒは、初期著作

で造形表現上の基本的概念を芸術教育論の基本カテゴリーとして導入しただけであった。「空間を創造する可能性」(1959年)、「生き生きとした動き Beweglichkeit」(同)、「空間的力動性」(同)、「色彩的に動きのある光の空間」(同)、「構造的な組み立て」(同)、「「空間、運動、光、並びに色彩」からなる構成物」(同)、「表現の高揚」「色面の高揚」(同)等々³⁶。

しかしその後、数年間にわたる実践的研究を通して彼は、自らの芸術教育上の活動と省察を焦点化した。そして芸術教育学の次のような中核的基礎理論を提出する。

「造形的思考とはその際〔作品の発表過程においてー筆者〕、変化するこの影響〔作品への制作者の働きかけー筆者〕に対して、…反応する中で生まれてくる諸力を知覚し、それら諸力を導き、秩序づけることである。この発生過程の中に…相互変化と造形表現との対話が反映され、その対話の中にこそ現代芸術の教育(学)的意味が明らかとなる」と³⁷(1962年)。それは、アカデミズムの学者オットーに《材料・素材ー実験ーモンタージュ》という着眼点と論理骨格を手ほどきした時と重なっている。

5. 実践的芸術教育学者にみる教育方法学的視点と人間学的視点の豊かさ

(1) 戦後ドイツにおけるドイツ全州規模の初回芸術教育研究集会

1962年から1964年にかけて三年間、ノルトライン＝ヴェストファーレン州レックリングハウゼン市で、ドイツ全州規模の戦後初回芸術教育研究集会「芸術と教育」が開かれた。以下、この資料に触れたい。

音頭をとったのは、ミュンスター教育大学に勤めていたハンス・ロンゲ教授であった。第一回の研究集会「芸術と教育」では、戦後芸術教育改革への道が暗中模索された³⁸。

同芸術教育研究集会の報告書書籍『芸術と教

育』(1966)³⁹を分析することにより、プフェニッヒの芸術教育学の輪郭が一層明らかになり、プフェニッヒとオットー相互の、両芸術教育学相互影響関係がより一層明らかとなる。

(2) 第二・第三年度芸術教育研究集会におけるプフェニッヒの芸術教育学コンセプト

1) 第二年度報告「芸術教育における制作過程」(プフェニッヒ, 1963年): 第二年度研究集会(1963)では、プフェニッヒは、同報告結論部で、芸術教育の課題と可能性を次のように説明する。

「芸術教育は、次のような…諸々の見解、経験、体験、認識を生徒に可能としなければならない。／未知のもの、偶然現れてくるものを制御し、変える能力／材料を還元し、作品の中に新たな記号として実現し、この世界の色彩、フォルム、材料との持続的な対話の中にこの世界を表現のアプローチを用いて修正し、人間的基準に基づいて秩序づけること。／制作過程を課題とすることは、…同時に生徒達に造形的思考を要求し、しかも…諸力の開花を促す」⁴⁰、と。

彼は、同講演の中で、「制作」の地平と「教育」の地平との架橋可能性について次のように規定した。

「偶然に現れてくるものとのやりとりの中に、エルンストが〈詩的な客観性 poetische Objektivität〉と呼んだものが存在している。この概念が指し示すものは、発明、発見、覆いをとること Enthüllen である」⁴¹、と。

1964年の第三回研究集会報告「芸術教育の内的な体系の可能性について」(1964年)で、プフェニッヒは、分析的省察から自らの芸術教育学のコンセプトを焦点化している。そして最終的に、1964年の著書『造形芸術の現代ー造形的思考への教育』で次のような命題を定式化した。

ー「芸術の領域でなされる実験 Versuch im Bereich der Kunst」⁴²(1964年)。

ー「生徒は、造形的経験を経験する…。生徒の

この造形的経験は、生徒がその経験を自己の造形的行為の中で実現する限り、自己形成的経験となる。」⁴³

2) 実践的・人間学的芸術教育論の定礎者プフェニツヒとその芸術教育学：プフェニツヒは1964年に、子どもが自らの表現の糸口をつかみ、自ら「平面と立体の空間へと至るプロセス」をパッサージュ passage（子どもが自らの表現の発見に至る道）と特徴づけた⁴⁴。その際、この視点の原点は、1959年の著作の以下のような芸術教育的観察にあった。

－「子どもは、微かな色彩を用いた諸々のトーンの色彩の関係の中に、明るい色彩を少量入れる。子どもは、それ故に、色彩を全く自由に使う。」⁴⁵「思春期に位置する子ども達は、このような造形表現原理をより確かに経験することを、すぐに識り、学び始める。…色彩の修正は、色彩の諸能力がより一層発展する前提である。」

⁴⁶

更に研究集会において、プフェニツヒはこの観察を踏まえて、現代芸術教育学の中核的な事柄を人間の「人間化」、「芸術を自らのものにする」必要性という概念を用いて次のように語った。

「…授業のパッサージュと個人的なパッサージュとの交替…全てのパッサージュの方向設定の中に見られる十全な動き。…その方向設定は、生徒に、より一層深い、そして異なった視野を可能にし、…生徒が自分自身の形成的経験を可能とし、新しい視点を得ることができるように、生徒の造形的思考を形作ることができるようになる為のものである。」⁴⁷／「それ故に我々は、…学習過程はどのように行われねばならないのか、と問われねばならない。…／…課題は、…所与のものに変化を要求する。それ故に、変化は人間化すること das Menschliche である。生徒はこの格闘において、その…独自の実験を通して、芸術を自らのものに獲得する」⁴⁸。

（3）戦後芸術教育学を支えた哲学的精神

プフェニツヒはこの研究集会で分析的・構築的な人間学的芸術教育学とも言いえる芸術教育学の視点を提出した。その一つは以下の、前者の命題、もう一つは後に彼が後者に結晶化する命題であった。

－「固定的な空間が、…動きのある空間に変わると、今や自律的な表現手段との格闘が始まる」⁴⁹。

－「この学習過程は、思考の中に変化を、それ故に人間の中に変化を引き起こす。」⁵⁰

2) オットーとプフェニツヒ、両者の芸術教育学は相互に重なりあい、重なり合いながらそれを伴う学理論であった。そしてオットーの芸術教育学理論は、プフェニツヒの教育実践上の成果を栄養素として吸収することによって、自らのアカデミズムの理論に豊かさを獲得した。そしてそこに共通して見られた課題意識は、芸術教育と芸術教育学を動態的視点と動態的理解をもって捉えようとする現代芸術教育学理論のポテンシャルティーであった。

しかしアカデミズムの著名学者オットーの場合、自らが教授学者であったにもかかわらず、プフェニツヒが抱えた、芸術上の素養と青年教師達からの「栄養供給源」チャンネルを育み得なかったことは否めなかった。

同事情もあり、彼はその後の芸術教育学研究を深く、具体的に深めることができなかった。1970年以降の芸術教育界の中では、一般受けしやすい芸術教育学諸コンセプトの分類が「標語」として一人歩きし始める。1970年代以降アカデミズムの権威となっていく彼の芸術教育学は次のことを置き忘れていくように思われる。即ち学理論は、一つ一つの哲学的命題やカテゴリーだけにその生命があったのではなく、その学問総体とそれを支えた彼の教育的情熱にこそその生命（線）があったということ。

おわりに

1) 学問史を振り返る時、学校教育学・実践的教育方法学とアカデミズムの教育学・教育方法学とは相互に緊張関係にあった歴史が浮かび上がる。しかしドイツの教育改革運動とアカデミズムの教育学を視野に入れた時、実践的教育学の発想法は、アカデミズムの教育方法学や教育学が長い歴史の中で豊かさを獲得する際に、絶えず「栄養供給源」であり続けてきた。

本論では、本論テーマに関し、①実践的教育方法学からアカデミズムの教育学・教育方法学への栄養供給、並びに②実践的芸術教育学者 R・プフェニツヒのアカデミズムの芸術教育学への貢献という事象が、学問史史料を手掛かりに省察された。

2) 前者に関しては次の事が明らかにされた。

ドイツの代表的な教育方法者（教授学者）クラフキは、教材加重の軽減という 1950 年代という時代のテーマに関連して、古典的な思想家等と並んで、ドイツ新教育運動に関わった教育者達が、現代的な教授学の思想的・論理的糸口をどのように発展させてきたかを研究した。着目したのが、ワイマール共和国時代にドレスデンの学校改革に関わった一人の教師、R・ザイフェルトの教育観であった。ザイフェルトが、1920 年代に、「基本的なもののから内容を開く思想」という教育学的視点として提出した約 30 年後、クラフキは、ザイフェルトのこの視点を発展させて、「『範例的なもの』から自らを開く」という論理として発展させた。ザイフェルトからの栄養供給に支えられて、クラフキは、その時代の教育学的課題に取り組み、時代を画するアカデミズムの教育方法学（教授学）の理論を構築した。

3) 他方、後者に関しては次の事が明らかにされた。

1960-90 年代のアカデミズムの代表的ドイツ芸術教育学者otto は、1960 年代、児童期か

ら青年期にかけての芸術教育と芸術教育学が、実験的・探求的契機によって活気づけられること、またそのような授業のプロセスが《材料・素材－実験－モンタージュ》という構造として実現できることを明らかにした。

その際その基礎は、彼と同郷の、ベルリン教育圏出身の先輩であり、実践的芸術教育学者であったラインハルト・プフェニツヒによって用意された。プフェニツヒは、戦後ドイツ初回の研究集会で、この分析的・構築的な人間学的芸術教育学とも言いえる芸術教育学的視点を提出した（1964 年）。それは、次のような命題であった⁵¹。

－「固定的な空間が、…動きのある空間に変わると、今や[子どもたちの－筆者]自律的な表現手段との格闘が始まる」。

－「この学習過程は、思考の中に変化を、それ故に人間の中に変化を引き起こす。」

更にこの命題は、次のように理論化された。

－「芸術の領域でなされる実験 Versuch im Bereich der Kunst」。

－「生徒は、造形的経験を経験する…。…生徒のこの造形的経験は、生徒がその経験を自己の造形的行為の中で実現する限り、自己形成的経験となる。」

4) 2017 年度 6 月末、筆者は梶田毅一氏の『教育における評価の理論Ⅱ 学校学習とブルームの理論』を入手し、目を通してきた。長い間ドイツ語圏の教育学、教育方法学、芸術教育学に親しんできた筆者にとって、当初シカゴ大学のベンジャミン・ブルーム氏の理論はいささか「アメリカ的」な学問に映り、親しみ難く映った。しかし過半を読み進んでいった時、前任校で約 25 年文献講読を続け、ニューヨーク大学の元教授ロバート・リースマン氏の著書『文化的に剥奪された子ども』に親しんできたことが、ある理解の「窓」を与えてくれた。リースマン氏は、1960 年代の心理学会会長であったが、同書

籍は同時代の教育課題に正面から取り組んだ書物で、教育から取り残されてきた子どもたちに教育的・人間的可能性を与えるという、ヨーロッパのヒューマニズムの教養に裏打ちされた教育学の視点の豊かさを教えてくれた。ブルーム氏の理論も、リースマン氏の著書もわが国の教育学、教育方法学からは一定程度距離のあるものであるが、わが国の教育学、教育方法学に陰りが見え始めた今日、各国で時代に挑戦してきた学者たちの「良識」と足跡を読む事ができるように思われた。

勿論、それら理論や書物だけでわが国の教育そのものを創造していくことはできないとは思われるが、様々な方向性から積上げられた誠実で深い学問研究が、教育者・教育学者に時代の課題に挑戦する勇気と手掛かりを与え続けてきたことこそ、我々が今日、理論と学問を単純化することなく、「純なる心」をもって心に受けとめなければならない中心的事柄のように思われる。

註

- 1：夏井いつき「小学生はいかに俳句と出会ったか」、『子供たちはいかにして俳句と出会ったか』創風社出版、2000年、66-70頁、第二章第1節「季語をさがそう」（前半部分）。
- 2：同上、70-73頁、第二章第1節「季語をさがそう」（後半部分）。
- 3：W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 1963 (1. Aufl.: 1963) .
- 4：Ibid. S-126-127.
- 5：Ibid. S-127.
- 6：Ibid. S-127-128.
- 7：Ibid. S-129.
- 8：W. Klafki: Das paedagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963 (2. Aufl.) „S.312.
- 9：Ibid. S.253-254.

- 10: Ibid. S.253-254.
- 11: Ibid. S.322.
- 12: K. Zeidler: Wiederentdeckung der Grenze. 1985(2. Aufl.) .
- 13: Ibid., S. 94.
- 14: W. Klafki: op. cit.,1963 (2. Aufl.) .
- 15: Ibid. S. 250-251.
- 16: Ibid. S. 250-251.
- 17: Erich Weniger: Theorie der Bildungsinhalte und Lehrplans. O. J. (1930/1952) . In: Ausgewahlte Schriften zur geistwissenschaftlichen Paedagogik. 1975. S. 243-244.
- 18: Ibid. S. 22-23.
- 19: Ibid. S. 41.
- 20: Ibid. S. 22-23.
- 21: Ibid. S.
- 22: 拙著『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究－芸術教育運動からG・オットーの芸術教育学へ－』風間書房、2001年、第Ⅲ部、参照。
- 23: G. Otto: *Kunst als Prozeß im Unterricht*. 1964. S.73.
- 24: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: Unterricht – Analyse und Planung. 1972.
- 25: G. Otto: *Kunst als Prozeß im Unterricht*. 1964.
- 26: G. Otto: *Die Theorie der musische Bildung und ihrer Verhaeltnis zur Realitaet*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge.11/1959. S.242.
- 27: G. Otto: op. cit.1964. S.103.
- 28: P. Heimann: *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. 1976. S.186.
- 29: G. Otto: *Didaktische Probleme des Unterrichtsfaches "Bildende Kunst"*, dargestellt an Selbstzeugnissen bildender Kuenstler. In: Die deutsche Schule.H.11/1959. S.516.
- 30: A. Ehrhardt. *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemaeßen Kunst- und Werkunterrichtes*. 1932. S. 24.
- 31: G. Otto: op. cit. S.517.

- 32: Ibid. S.516.
- 33: Vgl.: Johann Denker: *Der Künstler Reinhard Pfennig*. In: *Johann Denker, Ewald Gäbler: Reinhard Pfennig Retrospektive. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Druckgraphik*. 1994. S.10-11, 49-50.
- 34: R. Pfennig: op. cit. 1959. S. 83.
- 35: Ibid. S.51. 彼は思春期における制作上の実験の意味について次のように語る。「フォルム上の実験 formales Experiment, そしてまた表現技術上の実験は, …新しい解決を発見することを助けてくれる。…造形表現への道に於ては, 最初の段階ではない。それら実験は…デッサンや「下絵」プラン “Schmier” -Entwurf と同様の, 作品に至る足場を有している。」
- 36: この点については, 次の拙稿参照。「ドイツにおけるアンフォルメル派の芸術と芸術教育学との接点について―芸術教育学者 R・ブフェニツヒの場合に即して―」美術科教育学会『美術教育学』第 24 号, 平成 15 年 3 月, pp.173-183.
- 37: Die ungegenstanliche Malerei des paedagogische Problem. In: *Kunst und Werkerziehung*. 1962. S.21.
- 38: Vgl.: Ronge, *Kunst und Erziehung. Ein Bericht über 3 Podiumsgespräche*, Recklinghausen 1962,1963, 1964. 1966.
- 39: Ronge, Hans (Hsg.): Hans (Hsg.): op. cit. 1966. この書籍の記録については, 次の拙論参照。鈴木 幹雄・石川 潤「現代的要請と芸術教育学的遺産とのはざまに位置する図工・美術系教科カリキュラムについて―ノルトライン＝ヴェストファーレン州における芸術教育学の伝統―(上)」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第 4 巻 第 2 号, 2011 年 3 月 (研究報告), pp.155-170.
- 40: Ibid. S. 90. 同年研究集会に於いて, 彼は「芸術教育における制作過程」と題した講演を行い, 「偶然性」と発見への配慮の必要性について触れ, 次のように語っている。「弁証法的なプロセスの中では, 偶然 (性) は促進的な原理であり, …そこには, 未知の材料との, できる限り多様な材料との格闘が存在する。」(Hans Ronge (Hsg.): op. cit. S. 88.)
- 41: Ibid. S. 89.
- 42: R. Pfennig: op. cit. 1964. S.131.
- 43: Ibid. S.25.
- 44: Derselbe: op. cit. 1962. S.156.
- 45: Derselbe: op. cit. 1959. S.85.
- 46: Ibid. S.86.
- 47: Hans Ronge (Hsg.): op. cit. 1966. S.127-128.
- 48: op. cit. S.124.
- 49: Derselbe: op. cit. 1959. S.83.
- 50: Derselbe: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*. 1970. S.114.
- 51: 本研究の実践的意味については, 次の諸著作を参考。拙著『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究―芸術教育運動から G・オットーの芸術教育学へ―』NPO 瑞浪芸術館、2002 年。拙編著『子どもの心に語りかける表現教育―多様なアプローチと発想に学ぶ』NPO 瑞浪芸術館、2012 年。拙編著『表現教育にはそんなこともできるのか―教師達のフレキシブルなアプローチに学ぶ』NPO 瑞浪芸術館、2014 年。