

Title	ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景： 時期区分の試み
Sub Title	Der Wandel der Kunsterziehung in der Weimarer Republik und ihr philosophischer Hintergrund : Ein Versuch ihrer Periodisierung
Author	真壁, 宏幹(Makabe, Hiromoto)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2010
Jtitle	哲學 No.123 (2010. 3) ,p.43- 104
JaLC DOI	
Abstract	<p>In diesem Aufsatz möchte ich mich mit der Frage beschäftigen, wie die Kunsterziehung nicht als ein technisches Fach, sondern als ein "künstlerisches" Fach in der Weimarer Zeit entstanden ist. Dabei geht es um den ideologischen, philosophischen und kunsthistorischen Voraussetzungen, womit die Zeichenlehrer die eigene Praxen und Theorien begründet haben. Durch den folgenden Versuch, den Überblick der Kunsterziehung in Weimarer Republik zu bekommen, soll sich erweisen, dass man drei Phasen unterscheiden kann. 1. Die Begründungsphase der neuen Kunsterziehungslehre nach dem ersten Weltkrieg: 1919 1923. 2. Die Entstehungsphase der Kunsterziehung als "Kunstfach": 1924 1927. 3. Der Aufschwungsphase der Gestaltungslehre, besonders der "Britsch-Theorie": 1928 1933. Die vertretende Kunsterzieher in der 1. Phase war der von G. Hartlaub beeinflusste "musische Expressionismus" (G. Kolb, E. Heckmann, Ch. Natter), wo man es als ein Grundprinzip ansehen kann, das eigene Erlebniss des Kindes frei und bildhaft zeichnen und malen zu lassen. Auch in der 2. Phase war diese Kunsterziehungslehre zwar noch überwiegend und durch die "Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens" von H. Richert berechtigt wurde. Aber die neue Tendenz trat zugleich langsam in den letzten Jahren der Phase in den Vordergrund. Das heisst, der Grundgedanke des "musischen Expressionismus also", "Wachsenlassen" und Ausdruck von Erlebnis des Kindes, wurde von Th. Lipps und den Erziehern kritisiert, die Formgestaltung und "Führung" im Unterricht als wichtiger hielten. In der 3. Phase kann man feststellen, dass die Kritik gegen dem "musischen Expressionismus" immer noch heftiger wurde und die Britsch-Theorie</p>

	<p>die herrschende Position gewann. Sie behauptete die allgemeingültige Entwicklungslinie der Formgestaltung und verstand es unter Erziehung, Kinder in der bestimmten Entwicklungsstufe der Formgestaltung bleiben zu lassen. Im Grunde bot sie der NS-Bildungspolitik eine theoretische Unterstützung an.</p> <p>Aus der historischen Untersuchung über den Wandel der Kunsterziehung in der Weimarer Republik kann man die Dichotomie der Kunsterziehung herausnehmen, die sich noch jetzt als eine Grundfrage ansehen lässt: Ausdruck v.s. Form (oder Gestaltung), Wachsenlassen v. s. Führen. Aber die Dichotomie führt nur zur Sackgasse und leider nicht zur produktiven Theorie. Am Schluss biete ich eine Hypothese an, daß man den "musischen Expressionismus" und die aus dem Bauhaus stammenden konstruktivistischen Kunsterziehungslehre, anders als die damalige Interpretation, als "Symbolistischen Expressionismus" bezeichnen kann. Mit dieser Bezeichnung könnte man eine neue ästhetische Bildung konzipieren.</p>
Notes	<p>特集：教育学の射程 投稿論文</p>
Genre	Journal Article
URL	<p>https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000123-0043</p>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

投稿論文

ワイマール共和国期芸術教育の
変遷とその思想的背景

——時期区分の試み——

真 壁 宏 幹*

**Der Wandel der Kunsterziehung in der Weimarer Republik
und ihr philosophischer Hintergrund
—Ein Versuch ihrer Periodisierung—**

Hiromoto Makabe

In diesem Aufsatz möchte ich mich mit der Frage beschäftigen, wie die Kunsterziehung nicht als ein technisches Fach, sondern als ein “künstlerisches” Fach in der Weimarer Zeit entstanden ist. Dabei geht es um den ideologischen, philosophischen und kunsthistorischen Voraussetzungen, womit die Zeichenlehrer die eigene Praxen und Theorien begründet haben. Durch den folgenden Versuch, den Überblick der Kunsterziehung in Weimarer Republik zu bekommen, soll sich erweisen, dass man drei Phasen unterscheiden kann. 1. Die Begründungsphase der neuen Kunsterziehungslehre nach dem ersten Weltkrieg: 1919–1923. 2. Die Entstehungsphase der Kunsterziehung als “Kunstoffach”: 1924–1927. 3. Der Aufschwungsphase der Gestaltungslehre, besonders der “Britsch-Theorie”: 1928–1933.

Die vertretende Kunsterziehung in der 1. Phase war der von G. Hartlaub beeinflusste “musische Expressionismus” (G. Kolb, E.

* 慶應義塾大学文学部教授

Heckmann, Ch. Natter), wo man es als ein Grundprinzip ansehen kann, das eigene Erlebniss des Kindes frei und bildhaft zeichnen und malen zu lassen. Auch in der 2. Phase war diese Kunsterziehungslehre zwar noch überwiegend und durch die “Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens” von H. Richert berechtigt wurde. Aber die neue Tendenz trat zugleich langsam in den letzten Jahren der Phase in den Vordergrund. Das heisst, der Grundgedanke des “musischen Expressionismus”, also “Wachsenlassen” und Ausdruck von Erlebnis des Kindes, wurde von Th. Lipps und den Erziehern kritisiert, die Formgestaltung und “Führung” im Unterricht als wichtiger hielten. In der 3. Phase kann man feststellen, dass die Kritik gegen dem “musischen Expressionismus” immer noch heftiger wurde und die Britsch-Theorie die herrschende Position gewann. Sie behauptete die allgemeingültige Entwicklungslinie der Formgestaltung und verstand es unter Erziehung, Kinder in der bestimmten Entwicklungsstufe der Formgestaltung bleiben zu lassen. Im Grunde bot sie der NS-Bildungspolitik eine theoretische Unterstützung an.

Aus der historischen Untersuchung über den Wandel der Kunsterziehung in der Weimarer Republik kann man die Dichotomie der Kunsterziehung herausnehmen, die sich noch jetzt als eine Grundfrage ansehen lässt: Ausdruck v.s. Form(oder Gestaltung), Wachsenlassen v.s. Führen. Aber die Dichotomie führt nur zur Sackgasse und leider nicht zur produktiven Theorie. Am Schluss biete ich eine Hypothese an, daß man den “musischen Expressionismus” und die aus dem Bauhaus stammenden konstruktivistischen Kunsterziehungslehre, anders als die damalige Interpretation, als “Symbolistischen Expressionismus” bezeichnen kann. Mit dieser Bezeichnung könnte man eine neue ästhetische Bildung konzipieren.

はじめに

本論稿の目的は、ドイツの中等教育において図画教育が芸術教育¹⁾として制度的にも内容的にも確立したといわれるワイマール共和国期の図画教育の変遷を概観することにある。これは、当時の図画教師がどのように子

どもの描画を語り、どのような理論で自らの教育活動を論拠づけていたのかを詳細に検討することで、彼らの言説の思想的諸前提を明らかにしようとする研究の一部を成すものである。しかし、本論に入る前に、まず、なぜこの時代の図画教育を研究対象にするのか述べておく必要があるだろう。

0. 問題関心

美的経験ないしは芸術による人間形成というテーマは、ドイツ語圏においてはフランス革命後、すなわち 18 世紀末以降、さまざまな思想家・哲学者によって語られてきた。たとえば、ヴィンケルマン、シラー、フンボルトらを思想的源泉とする新人文主義やシュライアーマッハーらの初期ロマン主義の人間形成論にはつきりそれは現れている。こうした思潮は、周知のように、有用性や功利性に教育の基準を置く啓蒙主義に対抗し、あえて実用性のない古典古代の文化や音楽を人間形成のメディアとすることで、啓蒙主義が強調した「有能なる市民」に対し「人間性 (Humanität)」 「人格 (Persönlichkeit)」 の形成を主張するものだった。このいわゆる「ビルドゥング (Bildung)」 の思想は、歴史主義やナショナリズムの影響を受け変容も遂げたものの、19 世紀の中等教育を支配し続けた教育思想だったといつてよい。しかし、これはあくまでも教養市民を中心とする当時のドイツ社会の支配層の問題だったのであり、人口の圧倒的多数を占めていた農民や労働者の教育問題ではなかった。

美や芸術を介した教育が一般民衆の教育問題として語られるようになるのは約百年後の 19 世紀末からである。すなわち「芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung)」 と呼ばれる運動が展開され始めた時からである。たとえば、帝国主義的競争下において芸術鑑賞による国民の趣味向上を図りドイツ文化の洗練と産業育成を目指したハンブルク美術館館長アルフレッド・リヒトヴァルクの社会教育的活動や、リヒトヴァルクと連

携し自由画運動を推進したハンブルクの民衆学校教師たち（たとえばカール・ゲッツェ）の実践、開催が三回に及んだ芸術教育会議²⁾などで「 Folk Art」（民衆、民族）の芸術教育問題としてテーマ化されることになる。標準的な教育史理解において第一次世界大戦前の芸術教育運動の成果と記述されるこの芸術教育会議は、それ以前の民衆学校における手本模写や幾何学図形や装飾の反復練習に終始していた図画教育³⁾を乗り越えていく大きな契機となった。

その後、この芸術教育運動は、ヘルバルト主義の克服を目指した労作学校運動や共同体学校運動といった学校改革/授業改革を目指す新教育運動とも合流しながら、特に初等教育における教育改革のモデルともなっていく。だが、芸術教育運動前の、手の習練という技術教育的性格が強かった図画教育が「芸術教育」として中等教育機関において義務化され、教員養成や教員資格などの面でも待遇改善が図られたのは、第一次世界大戦後のワイマール共和国の時代になってからのことだった。さらに、第一次世界大戦前の、芸術作品の享受能力や良き趣味の形成を目指した芸術教育と異なる傾向も、この時生まれてくることになったのである。

この新しい展開を見せたワイマール共和国期の芸術教育運動に影響や刺激を与えたのは、よく指摘されるように、学校外で展開されていたドイツ青年運動や前衛的もしくは反動的な芸術動向や思想だった。先行研究でもこうした思潮や運動と学校教育との関係は触れられてきてはいる。しかし、その論及は決して十分だったわけではない。具体的に言えば、表現主義やバウハウス、文化批判（ニーチェ、ラングベーンなど）やディルタイ哲学、クラークスらの有機体論的な生の哲学、さまざまな児童心理学や知覚心理学、ドイツに進化論を普及させた生物学者ヘッケルの一元論などの影響の問題である。筆者はこれまでこうした前衛的芸術運動や新しい学問動向の一部に、新人文主義にも初期ロマン主義にも見られなかった美的経験や芸術と人間形成に関する新しい思想の萌芽が見られることを指摘して

きた⁴⁾。具体的にはバウハウスの予備課程の考察，特にワイマール・バウハウスの音楽教師ゲルトルート・グルノウの研究やパウル・クレーの子どもの描画への関心の解明，グルノウと共感覚研究をハンブルク大学で行った心理学者ハインツ・ヴェルナーや，その同僚で『シンボル形式の哲学』を著したエルンスト・カッシーラー，やはりハンブルク大学の附属研究所で生物記号学を展開したユクスキュルの考察などを通して，これらの思想や実践を貫く関心が人間の思考と行為をシンボル活動と見る点にあったこと，そして美的経験を「シンボル生成」と捉える見方が生まれつつあったことを指摘してきた。だが，この見方が果たして学校教育としての図画教育にどれだけの影響を与えていたのか，類似した発想が存在したのかなどに関しては，まだ考察が不十分だった。果たして，学校外の影響を受けながら学校教育の中に「芸術教育」を位置づけようと努力していたワイマール期の教師たちにも，このシンボル論的関心やその影響が見られるのだろうか。本論稿は，冒頭述べたように，ワイマール共和国期の芸術教育の動向を整理しながら，その背後に働いていた認識枠組みを明らかにすることを最終目標としているが，さらにその背後にはこうした問題関心がある。

1. 先行研究の検討

ワイマール共和国期およびその前後の図画教育を対象としたドイツや日本の研究は，単なる紹介を除くと，その研究関心からおよそ三つのタイプに分けられるとよい。まず，図画・芸術教育の言説を社会的文脈に置き直し慎重に事実関係を追っていこうとする歴史的研究，次に，現在の美術教育への関心の下，特定の思想的立場からそれまでの芸術教育運動理解に修正を迫るような修正主義的思想史研究，そして現代の芸術教育の成立と展開を教授学的観点から確認するような学説史研究である。まず後者二つのタイプの研究から見ていきたい。

1-1. 修正主義的思想史研究と教授学的学説史研究

特定の教育思想的立場からなされた思想史研究の代表的なものとしてまず挙げねばならないのは、1920年代後半から戦争を挟み戦後の50～60年代にかけて展開された「ミューズ教育(Musische Erziehung)」の立場からする研究である。「ミューズ教育」の代表者であるオットー・ハーゼ(Otto Haase)やゲオルグ・ゲッチュ(Georg Götsch),そしてこの教育思想や実践を支持する研究者の間では、19世紀末から始まる芸術教育運動は、大抵の場合、1920年代後半から明確な形を取ってくる「ミューズ教育」の前駆形態と解釈されることが多い。もともと、「ミューズ教育」へのアドルノの批判も考慮した上でこの教育の現代的意義を示そうとしたフリッツ・ザイデンファーデンは『現代のミューズ教育とその歴史的源泉(Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen)』(1962年)の中で、芸術教育運動やドイツ青年運動の影響を考慮しつつ「ミューズ教育」を概念史的に検討し、ワイマール共和国期の芸術教育運動は、「ミューズ教育」と共通する特徴(「時代批判的姿勢」と「創造的なものの育成」の二つを挙げている)を持つことは確かだが、直接関係が確認できないためまずは区別すべきだとしている(Seidenfaden 1966, S.66)。一方、「ミューズ教育」のイデオロギー性を小市民的な「内的なもの」へ閉塞していく「産業文明への対抗運動」と捉え、現代の「創造性(Kreativität)」育成の主張にも同じ危険が紛れ込む可能性を指摘したリーネ・コッソラーポフは、「ミューズ教育」に一定の距離を置きながらも、『芸術と創造性の間のミューズ教育(Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität)』(1975年)の補論の中で、先の芸術教育運動を、第一次世界大戦前の芸術作品の享受とそれを前提とした趣味形成に重点を置く「印象主義的時期」と、それを批判し子どもの創造性と自発的な表現体験を重視する「表現主義的時期」とに大きく分けた上で、後者の芸術教育はほぼ「ミューズ教育」と重なるとの立場を取っている(Kossolapow

1975, S.266). このように「ミューズ教育」の立場から芸術教育を見る場合、それを肯定する立場であれ、距離を取りつつ関心を寄せる立場であれ、芸術教育運動が「ミューズ教育」と密接な関係で記述される傾向にあることがわかる。

しかしこの傾向をもっとも端的に示しているのは、日本におけるドイツ芸術教育思想の研究を美術科教育学会において精力的に発表してきた長谷川哲哉の『ミューズ教育思想史の研究』（2007年）である。長谷川は、フェルキッシュ・イデオロギーやナチズムとの関係で現在では批判されることの多い「ミューズ教育」思想を、シラーから始まる「近代批判」（長谷川）を前提とするドイツ美的人間形成論の本流を受け継ぎ発展させたものと位置づけ、そのファシズムへの政治的抵抗力の弱さを認めながらも、それとは明らかに区別されるべき「ミューズ教育」の本来的な意義の解明に向かっている。長谷川の研究は、ハーゼやザイデンファーデンやコッソラーポフなどを参照しながら「ミューズ教育」を現代に復権しようとした思想史研究である。だが、なぜ復権を図るのか。長谷川は前掲書の冒頭で、研究関心が現代日本の美術教育の現状への危機意識に根ざしていることを語っている。「学校教育における教科の再編、教科の統合が検討されたり、「総合的な学習」（一般に「総合学習」と称される）が現実には制度化され日々実践されている状況下にあっては、学校の教科教育としての美術教育の存立基盤が根底的に問われている」（長谷川 2007, p. 4-5）とした上で、美術教育が総合的な芸術教科として存立するための理論的基盤を確立することが必要だとする。この理論的基盤を形成するために、「諸芸術に内的に共通する精神的—感覚的なもの、すなわち『ミューズ的なもの』を手段にも目標にもする教育」（長谷川 2007, p. 3）である「ミューズ教育」の研究が求められるというのである。なぜならば、「ミューズ教育」は目的合理性や道具的理性が支配する近代社会からの解放力や治癒力を秘めているからなのである。こうした観点に立ち、長谷川は 20 世紀のドイ

ツの芸術教育の歴史を、通常そのようには解釈しない理論や実践をも、「ミューズ教育」が明確化していく過程の事例として読み込み、さらにはシラーの美的教育論にその源泉を見るに至っている。長谷川の研究は、長谷川が依拠するドイツの「ミューズ教育」研究の多くと同様に、「ミューズ教育」の近代社会における解放的、治癒的、形成的意義を強調しながら、美や芸術と人間形成に関わる近代ドイツの言説を「ミューズ教育」を目指し展開してきたものと解釈する点で修正主義的思想史研究と言えよう。

学説史研究の代表例としては、戦後ドイツの芸術教育の代表的研究者グンター・オットー (Gunter Otto) の「産業時代における芸術と教育 (*Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter*)」(1969年)が挙げられるだろう。この論文においてオットーは教授学的観点から芸術教育思想の歴史的展開を整理している。オットーは、先の長谷川が復権しようとした「ミューズ教育」をその非合理性と現実社会からの逃避的傾向ゆえに戦後いち早く批判し、構成主義的手法で青少年の自己探求を促す芸術教育学を確立したが、上記論文で1890年頃からはじまる芸術教育運動から1960年代までの多様な芸術教育思想を、リヒトヴァルクに始まる「合理的立場」とラングベーンに始まる「非合理的立場」の相克と見る枠組みを提示し、前者に「芸術への教育」「バウハウス基礎教育」「新しい芸術教授学」(オットー芸術教育学)を、後者に「芸術による教育」「ナチズムの芸術教育」「ミューズ芸術教育」を挙げて分類し、後者を現実社会からの逃避と非合理性ゆえに批判している。

さらに、長谷川によれば、教授学的関心から芸術教育の展開を論じた研究であるハンス・ギンター・リヒター『美術教授学の歴史: 1880年以後の諸構想 (*Geschichte der Kunstdidaktik: Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880*)』(1981年)も、1880年から1980年までの「美術教授学のパラダイム的な歴史的諸モデルの描写」を

目指している点で、やはり学説の整理を志向していると言ってよいだろう。オットーにせよ、リヒターにせよ、芸術教授学の観点からする芸術教育の歴史叙述は、類型論を前提とした整理になる傾向が強いようである。

日本における研究では、戦後ドイツ芸術教育学（正確にはグンター・オットーの芸術教育学）の成立をバウハウス教育やハンプルクの芸術教育運動に遡り研究した鈴木幹雄の『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究』（2001年）がある。鈴木幹雄の研究は、先に触れたオットー芸術教育学へ至る学説史展開を、オットーの研究などに依拠しながら、子ども中心主義的な芸術教育運動期（とくにハンプルクを事例に）から、ワイマール期や1950年代の「ミューズ教育」を経由し、バウハウスの遺産を戦後において学校教育に導入したオットー芸術教育までたどるものになっている。戦後60年代以降の西ドイツの実践に大きな影響力をもった構成主義的な芸術教育の成立を過去に遡りその起源を確認しようとする学説史研究と言える。

さて、以上、修正主義的思想史研究と教授学的学説史研究の代表的研究を紹介した。本研究はいうまでもなくこれらの研究から多くの示唆を得ている。たとえば、ザイデンファーデンやコッソラーポフのミューズ教育思想研究からは、ワイマール期のある種の芸術教育理論と実践が「ミューズ教育」と共通する特徴（コッソラーポフ的に言えば「イデオロギー」）をもち、近代文明批判と人間の表現能力や創造性の育成を強調するものだったことを、オットーの研究からは、逆に、過去の芸術教育と批判的に向き合い「ミューズ教育」とは異なる芸術教育の源泉を歴史的に確認することができた。特に、長谷川哲哉の研究は、狭義のミューズ教育思想だけでなくドイツ芸術教育思想一般の研究にとっても重要な著作や資料、研究書を徹底的に調査、紹介している点で日本における研究水準を引き上げたと言える。鈴木幹雄の研究は、戦後のドイツの芸術教育、特にその教授学的展開を具体的にバウハウスとの関連で明らかにした点で大いに評価される。

しかし、ある思想の復権や再生を前提とした修正主義的思想史研究や、ある芸術教育の成立を最終地点として教授学的にたどる学説史研究は、ドイツにおいても日本においてもそうだが、現在の美術教育に直結する関心からワイマール共和国期やその前後の芸術教育の言説を判定する傾向をもっているため、歴史解釈としては一面的になってしまっていると言わざるをえない。特にオットーの類型論的整理に基づく研究は、現在のある一定の教授学的観点から歴史的事実を単純化してしまっている。たとえば、オットーはリヒトヴァルクの芸術教育を「合理的」なタイプの源としているが、リヒトヴァルクの言説には、オットー自身も認めているように、ラングベーンらの文化批判とも共通する「創造的なもの(Das Schöpferische)」, 「ドイツ的なもの」の重視が見られ、単純に「合理的」芸術教育に分類できないはずなのである。

また、長谷川の研究は、ヴェルフエルやハーゼのミューズ教育思想から抽出された「ミューズ的なもの」の人間学的な定義にしたがいながら、それ以前の芸術教育運動や同時代のバウハウス（特にヨハネス・イッテンだが、カンディンスキーなどにも）の中にも「ミューズ教育」への傾向を見て取り、さらにはその源泉をシラーやフンボルトに始まるドイツ新人文主義にまで見るに至っている。いわば、19世紀および20世紀のドイツ芸術教育思想史を人間学的概念である「ミューズ的なもの」で割り算し、「割り切れる」ことを主張する研究となっている。ここで「ミューズ的なもの」の検討に敢えて踏み込まないが、ある一定の人間学的概念で歴史を再構成しようとしている点で、長谷川の研究関心が「ミューズ教育」の復権という修正主義的関心に規定されていることを、そしてそれはさらに総合的教科として美術教育を基礎づけたいという実践への直接的関心に規定されていることを明白に示している。

もともと、長谷川も述べるように、新人文主義以来、ドイツの美・芸術と人間形成に関する思想は、多かれ少なかれ急速な社会の近代化に伴うさ

まざまな弊害（大都市化，機械化，主知主義化，目的合理性や道具的理性の偏重，画一化など，総じて長谷川が「人間疎外」と述べる状況）を問題にしており，そのもつともはつきりした主張が「ミューズ教育」に見られるのも確かではある。したがって，長谷川の「ミューズ教育の復権」という観点からさまざまな芸術教育に関する言説を読み込むことは不可能ではないかもしれない。だが，割り切れた（解釈できた）としても，その理論や実践を「ミューズ教育である」ないしは「ミューズ教育が顕在化する過程である」と判断するわけにはいかないだろう。それは，ザイデンファーデンでさえ慎重に言ったように，「ミューズ教育」と共通要素があることを意味するに過ぎないからである。他の重要な，「ミューズ教育」とは区別される要素もその理論や実践にあるかもしれないのである。だが，この他の要素を見て取るためには，ある一定の観点から思想のある特定のテキストだけを切り取って見るのではなく，他のテキスト群やその言説が語られた文脈，さらにはそれを流通・機能せしめた社会的背景も同時に考慮する必要がある。換言すれば，思想史研究を試みる場合，言説とそれを成立させている背景的言説の間を理解が往還すること，すなわち解釈学的循環に入っていくことを避けることはできない。しかし，修正主義的思想史と教授学的学説史研究は，現代の実践の基礎付けと比較的直結する立場から「歴史的再構成」を試みるあまり，ある視点，あるモデルから歴史を割り切ってしまう傾向が強いように思われる。

本論稿の関心は，現在の美術科教育の教授学的正当化や基礎付けにあるのでも，教科成立史にあるのでもない。上でも述べたように，当時の図画教育に従事していた教師たちが子どもの描画活動を教育上重要と考え正当化する際に依拠していた思想的枠組みを解明することにある。換言すれば，本論文は美術教育学の研究論文ではなく，美・芸術と人間形成の関係を語る言説を作動させている思想磁場を明らかにすることを目指す教育思想史研究の論文である。したがって，敢えて実践から一步距離を取ったス

タンスで研究対象に臨むことになる。この意味では、先の諸研究にみられた実践への近さを特徴としてもつ思想史研究や学説史研究とは異なり、教育研究としての弱点をさらしてしまうことになるかもしれない。けれども、当時の教師たちの言説がどのような関心で、どのようなイデオロギー的、理論的負荷を受け、どのような状況下で形成されたのかを事実在即して丁寧に検討することは、実践と理論を深部で規定している思想磁場を明らかにし、最終的には、美・芸術と人間形成に関する新しい視点を開拓していくことにつながると考える。この意味で、まず、本研究にとって実質的に重要になってくる研究タイプは、教育政策や社会的文化的背景を十分考慮した歴史研究である。すなわち、修正主義的思想史研究や学説史的研究が歴史的文脈から浮き立たせた言説を、もう一度、歴史的現実にも埋め込むような研究である。

1-2. 歴史研究

言うまでもなく、歴史研究にも様々なタイプがある。まず挙げねばならないのは、芸術教育運動の展開を19世紀末から始まる新教育運動との関係で論じた教育史研究である。その嚆矢となったのが、ドイツにおける新教育的展開を「改革教育運動(Reformpädagogische Bewegung)」と名づけ、その標準的な記述を確立したヘルマン・ノールの『ドイツにおける教育運動とその理論(*Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*)』(『教育学ハンドブック』の論稿としては1933年、単行本としては1935年)である。その後、フリットナー、シャイベ、レールスなど代表的なドイツにおける新教育運動の叙述もノールの論じ方から大きく外れることなく、芸術教育運動を改革教育運動の重要な先駆け、ないしは代表例と位置づける解釈を踏襲している。「子どもからの教育」の具体例としての自由画運動、主知主義や知識中心主義を超える直観力や表現力や創造力を育む活動としての芸術教育の重視、「生の全体性」や「新しい

身体感情」の追求などに見られる生の哲学の影響が語られるのである。だが、ワイマール共和国期の芸術教育の具体的展開をより注意深く観察すれば、現実はそのほど単純に要約できるものでなかったことも事実である。この意味では、ノールや精神科学的教育学派の記述を史的構成物として、改めてこの時代の教育運動を記述し直そうと試みた現代の改革教育運動の記述（たとえばベンナーやエルカース⁵⁾）も同様と言わざるを得ない。

本格的な芸術教育の歴史研究がドイツに現れるのは、1976年10月1日から11月22日にかけて西ベルリンのクロイツベルク地区文化局で開催され、西ドイツ各地の美術館や大学を巡回した展覧会「子どもと芸術— 図画・芸術教育の歴史— (Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts)」と、そのカタログ掲載の諸論文からである。この企画展は、ドイツ芸術教師連盟(Bund Deutscher Kunstlerzieher)がドイツ工作連盟アルヒーフ(Werkbund-Archiv)とベルリン教育大学(当時)の比較芸術教育学・芸術教育史講座の協力を得て実現されたもので、芸術教育の成立史とその変転を帝制期から第二次世界大戦後の70年代に至るまで扱ったものである。すなわち、帝国主義競争下での図画教育、芸術教育へ方向転換し始める新教育運動下での図画教育、第一次世界大戦中の図画教育の戦争協力問題、グスタフ・コルプ(Gustav Kolb)やレオ・ヴァイスマンテル(Leo Weismantel)など「芸術教育」の確立に寄与した教育者たちの考察、バウハウスと芸術教育の関係、ミューズ教育の問題、ナチズムと芸術教育の関係、第二次世界大戦と芸術教育、戦後芸術教育の展開などが、豊富な文字資料と貴重な図版を用いながら論じられている。ドイツ連邦共和国の「第二の建国期」と言われる70年代前半のイデオロギー批判の熱気を伝える芸術教育の自己批判的歴史記述になっており、その後の図画・芸術教育の歴史の語り方を大枠で決定したといっても過言ではない。ただし、このイデオロギー批判的姿勢が歴史解釈を少々平板なものにしてしまっていることもまた事実である。特に、子ど

もの体験の表現を重視し自由画を主張する教師たちやミューズ教育の主唱者たちの実践や理論、すなわち生の「リズム」や「全体性」を重視し、その表現を通して子どもの中に「創造的なもの (das Schöpferische)」の保持・育成を目指す立場の多くが、フェルキッシュ・イデオロギーに直結するものと見なされがちだからである。しかし、こうしたいわゆる「表現主義的」と当時形容された芸術教育を推進した教師たちの中には、単純にこの枠組みや「ミューズ教育」の枠組みでは捉えきれない実践や理論を展開した者も少なからずいたと考えられ、現在においてこの研究プロジェクトをそのまま踏襲するわけにはいかない。

また、具体的な芸術教育の実践や理論の検討が当時の政治や経済や思想状況との関係で述べられてはいるものの、その関係づけ方が直接的である印象も否めない。どんな実践や理論も政治や社会状況の影響を大きく受けることは言うまでもないが、しかし「直結」している訳ではない。すなわち、実践や教師が置かれた特定の学校や教員集団という、比較的にはあるが、他の組織から自律したサブシステムを媒介にして関係しているからである。

この意味で、ヴォルフガング・ライスの『ワイマール共和国における芸術教育—歴史とイデオロギー—(Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie)』(1981年)はもっとも重要な研究といえるだろう。ライスは先の企画展の重要性は認めた上で、それが理念史にとどまっており、正確な意味で社会と教育の連関を示してみせることに成功していないとする。最終的になぜこの教科が非合理主義とナチズムに飲み込まれていったのかは、理論を批判的に検討するだけでは足りず、図画教師の教員連盟の歴史と、理論や実践を関係させつつ行う批判的考察が必要だという。ライスの研究は芸術教育の社会史を志向する。この研究で我々は、政治的負荷を負い、特定の政治的帰結をもってしまった理論や思想の歴史だけではなく、教員連盟という政治と実践の中間領域の考察を

通じて、どのようにこの教科が時代に流されていったのかをより肉薄した形で知ることができるようになったとあってよい。

だが、まさにこうした研究方向をもつがゆえに、それぞれの芸術教育の理論や実践が、やはり独自の論理やシステムをもつ場としての学校で行われたものだったことを結果として忘却させることにつながってしまっているのではないか。教員連盟の動向は、確かにある芸術教育理論や方法論がいつどのような状況下で脚光を浴び、資格や給与や授業コマ数などの現実的な諸条件、他の教科との力学関係、政府や関係省庁との交渉などの中で受け入れられたり背景に退いてしまったりするのかを見る対象領域としては最適ではあるのだが、教育はやはりいうまでもなく学校で生徒を前にして行われるものである。したがって、それぞれの芸術教育の理論がどのような学校でどのように展開されたのかを検討することなしにその歴史を語ることはできない。こうした観点からすると、アルベルト・ハーマン『改革教育と芸術教育 (*Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romanthik, Reaktion und Moderne*)』(1997年)は、直接ライスに言及してはいないものの、この問題に答えることを試みた研究と見なすことができる。ハーマンは、改革教育運動の新しい学校や授業の理念や思想の紹介の中に芸術教育の実践を具体例として組み込むこれまでの論じ方を逆転し、それぞれの学校(田園教育舎、ヴァルドルフ学校、ハンブルク生活共同体学校など)でなされていた芸術教育を具体的かつ詳細に検討することで、逆にその学校の特徴を照射しようとしている。その結果、これまで知られることがなかった重要な教師を発掘することにもなっている。また、ハーマンの研究はドイツ帝国やワイマール共和国だけでなく、オーストリアの当時の状況にも目を向け、特に第一次世界大戦後のオーストリアにおける教育改革がドイツのそれとは大きく異なることを明らかにした点においても評価できよう。しかしもっとも重要な指摘は、当時の芸術教育のさまざまな展開を、美的人間形成というより一般的観点

から、ロマン主義と反動とモデルネとの間での葛藤と解釈している点である。というのも、上記二つの社会史的研究が、どちらかと言えば、ワイマール期芸術教育がモデルネへの反動として非合理主義に陥ったという比較的単純な枠組みのもとでなされているのに対し、「近代問題」の複雑さを考慮しているからである。

ライスやハーマンの研究以降、ワイマール期を対象とした本格的な歴史研究は、人物や事例の個別研究を除けば、管見の限り見当たらない。おそらくこれらの研究でワイマール共和国の図画・芸術教育の通史研究は一段落したためと考えられる。

日本においてはどうかだろうか。日本では正確な意味での通史研究は存在しないが、個別研究では岡本定男、今井康雄、金子宜正、本村健太らの研究がある。

岡本は1981年に「ワイマール期芸術教育とその方法」を、1983年に「バウハウスの芸術教育」を発表し、1985年には明治図書から刊行された世界新教育運動選書の一巻としてリヒトヴァルク『芸術教育と学校』の翻訳と解説を行っている。これらの論文で岡本は、基本的にはノールやレールスに依拠しながら、リヒトヴァルクやワイマール期の芸術教育やバウハウスを改革教育運動の中に位置づけ、日本における本格的なドイツ芸術教育運動研究の先鞭をつけた。特に1981年の論文は、ワイマール共和国期の芸術教育の展開を、第一次世界大戦前の芸術教育運動が芸術作品の鑑賞能力の深化を目指していたのに対し、青年運動や労作学校運動の影響を受けつつ「子どもの創造性と自己活動への大胆な依存」（岡本1981, p. 151）に基づいた体験の表現を重視する「生活想像能力」の育成へと向かっていったことを明確にした点で特に重要である。また、1920年に開かれワイマール共和国時代の教育政策の方向性を規定することになった「全国学校会議(Reichsschulkonferenz)」の第7委員会(芸術教育部会)の成果を検討しながら、芸術教育としての図画教育が学校教育の中に着実

に根を下ろしていくプロセスとその方向性を確認している。

だが、岡本はワイマール共和国期の芸術教育運動の特徴を述べ、「ワイマール期の芸術教育の方法は、芸術そのものについての把握の転換（外界の単なる受動的印象から人間内部の意識の主体的積極的外化へ）とも深く呼応し、創造的主体である子どもの生活（郷土や共同体学校でのさまざまな体験内容）と精神に密着し、彼らの身体感情や生活感覚に変革的に働きかけうるものとして確立されつつあったのである」（岡本 1981, p. 151）と一般化しているが、これはどちらかと言えば、ハートラウプやコルプに代表されるワイマール期前半支配的だった芸術教育論の特徴でしかない⁶⁾。実際はブリッチュ理論のような特殊な描画形式発達段階を前提とする芸術教育論もワイマール期の後半支配的になってくるので、この総括の仕方はワイマール期の一時期にしか当てはまらないのである。また、岡本は、ハートラウプの子どもの「創造的な天分」論を、改革教育運動や芸術教育運動における子どもの自己活動や自発性を重視した創造性の育成の試みとして肯定的に捉えているが、現在の新教育研究の水準でこの評価をそのまま受け入れることは難しい。というのも、近代の危機を打開するため、創造的な「新しい人間」の形成を目指した「新教育」は、その主観的思いとは裏腹に逆の結果を実現してしまう可能性をはらんでいたことが指摘されているからである。たとえば、今井康雄は「新教育の地平」への批判の中で（今井 1998, p. 23）、こうした教育は「子供の自己活動の目的合理的統御」として捉えられると述べ、新教育の近代社会に親和的な性格を指摘し一定の距離を取っている。改革教育運動の実践者たちの言説をその主観的意味と意図において理解し受容するだけでは十分でないのである。

この意味で、岡本と同じようにハートラウプに注目しながらも、異なる結論を出している今井康雄のワイマール共和国期の芸術教育を対象とした論文は興味深い。今井は「ワイマール期ドイツにおけるアカデミズム教育

学と芸術教育」(今井 2002)で、ワイマール期に確立したアカデミズム教育学(いわゆる精神科学的教育学)と芸術教育の関係を問い直し、学校教育をモデルとする「教育」の正当化の危機に際しアカデミズム教育学が行った「教育」の再定義、すなわち「教育」を世代問題や文化問題と捉え直し、ワンダーフォーゲル運動や美の問題も取り込もうとしたその試みと帰結を、芸術教育との関わりで検証している。今井の結論は、美に関わる言説はアカデミズム教育学の基盤を揺るがす可能性をもっていたにもかかわらず、そうはならなかったというものである。アカデミズム教育学の代表者の一人テオドール・リットが自己表現と美による共同体創出を主張する当時の芸術教育に対して行った批判、すなわち芸術教育は美によってすべてを解決しようとはせずに具体的な客観的陶冶財を通じた実践において「素質」(個)と「客観的精神」(共同体)の緊張に耐えるべしとする「嘯み合わせ理論」(今井)に取り込まれて行き、その起爆力を失ってしまったのだという。または、エルンスト・クリークの例に見られるように、この二項対立の緊張関係自体を破壊し前者を後者へ解消する方向を取り、ナチズムに流れていくことになってしまったという。本論文との関係で興味深いのは、「徹底的学校改革者同盟(Bund entschiedener Schulreformer)」の機関誌『新しい教育(Die Neue Erziehung)』の芸術教育特集号(第3巻5号)に基づきつつ、ワイマール期の芸術教育の諸立場の錯綜を、前世紀末から続く自然主義や反復説に基づく発達論、表現主義に立脚する立場などに整理している点であり、ワイマール期に大きな影響力を持っていたグスタフ・ハートラウプ『子どもの中の守護天使(Der Genius im Kinde)』⁷⁾の第一版(1922年)の分析や、1930年大幅改訂された第二版の背後にあるリットの影響の分析を通し、ハートラウプの芸術教育論の中に児童中心主義的ではない子どもの描画論や表現主義的芸術教育論に還元できない可能性を見ている点である。しかし、残念ながら、この可能性について今井は、「嘯み合わせ理論」に還元できない

「ハートラウプの構想が垣間見せてくれる」「〈新教育の地平〉とは別な地平」(今井 2002, p. 62) としか述べていない。本論文の最終的目標をあえてこの今井論文と関係させて言えば、この可能性を明らかにすることにある。今井はハートラウプの論に、岡本が子供の体験表現と自己活動を重視する創造的天分論と見たものとは異なるものを見いだした。今井によれば、それは、素質と伝統文化、個と共同体、主観と客観、内と外という当のハートラウプでさえ自己理解として持っていたかもしれない二項対立図式や、その二項間の緊張をはらんだ「噛み合わせ」を教育とする「新教育」の図式を超えていく可能性をもつものだという。しかし、この図式が近代の意識哲学を前提とする根本的なものであるがゆえに、当のハートラウプにもそしてそれを解釈する研究者にも明確に言語化しにくいものなのだろう。本研究は社会的な研究を主として参考にするが、最終的には教育思想史的にこの問題を考えていくことになる。この意味で、今井論文はワイマール期の芸術教育の展開を丁寧に追った研究とは言えないものの、本論文にとって最も重要な研究だと言える。

最後に日本における実証的な個別研究として、金子宜正のヨハネス・イッテン研究や本村健太のバウハウス研究を挙げておこう。金子はワイマール・バウハウスの教師で予備課程の創案者であるイッテンを長年研究してきた美術教育分野の研究者だが、特に日本の自由学園とイッテン芸術教育の影響関係を、2003-2004年日本各地で開催された「ヨハネス・イッテン展」において、実証的調査に基づき示して見せた⁸⁾。また、「ヨハネス・イッテンの芸術教育における人間を中心とする考え方について—『イッテン日記』の内容分析とエヴァ・ブラウトとの対話をふまえて—」(2007年)も、ドイツの研究水準に達している数少ない実証的研究と評価できるものである。本村はバウハウスに関する諸論稿(本村 1993, 1994)の中で、バウハウスを様々な角度から当時の教育・芸術状況に位置づけている。そのバランスのとれた記述は、バウハウスを単に「全人教

育」とする点を除けば、高く評価できるものである。金子や本村は美術教育の分野の研究者であるが、研究対象を歴史的文脈においてまず理解しようとしており、歴史的研究に入れてよいと考えるが、本研究との関係に限って言えば、テーマがバウハウスやイッテンに特化されすぎており、残念ながらワイマール期の芸術教育全体を知る上で参考になる研究とは言いがたい。

さて、以上、ドイツと日本における歴史的研究を検討してきた。その結果明らかになったことは何であろうか。「子どもと芸術」展を企画したケルプスらのイデオロギー批判的社会史研究や、教員や教員組織の社会史を目指すライスの歴史的研究がその典型であるように、歴史研究は当然のことながらつねに具体的な事実（芸術教育をテーマにした大会、会議、法令、連盟の活動など）の検討を通して、芸術教育の理論や実践を記述する。しかし、歴史研究はあくまでも「あった」こと、すなわち過去の事実を明らかにするものであり、「ありえた」こと、すなわちある思想がもっていたかもしれないポテンシャルまでは明らかにしない。この意味で、ライスらの研究は事実関係を詳細に究明してはいるものの、芸術教育の新しい可能性を示してはくれない。本研究は、冒頭述べたように、まず、当時の図画教師たちが自分の実践や子どもの描画にどのような理解を持ち、その自己理解を支える思想をどこに見いだしていたか、換言すれば、美的経験や芸術と教育の関係を語る時作用していた現実の思想磁場をできるだけ事実に即して描き出すことにまずは力を注ぐつもりだが、最終的には、ありえたかもしれない「〈新教育の地平〉とは別な地平」（今井）の解明を目指している点で、最終的には思想史研究を志向している。今回は紙幅の関係で、考察をワイマール共和国期芸術教育の時期区分と変遷の概観にとどめざるをえないが、あくまでもこの思想的課題を解明するため、社会的な歴史研究に依拠するのだということをあらかじめ断わっておきたい。

1-3. 参考資料

第一節の最後に、図画教師たちの自己理解を探るため本研究で使用する資料について説明しておきたい。

もっとも参考にする文献は、1920年10月にドイツ初の全国組織となった全国学士図画教員連盟(Reichsverband akademisch gebildeter Zeichenlehrerinnen)の会長を1927年まで務め、ライプチヒの図画教員養成ゼミナール講師の職にもあったゲオルグ・シュティラー(Georg Stiehler)が1931年に編集した『図画・芸術教育(*Zeichen- und Kunstunterricht. Geschichte-Lehre-Beispiele für die Volks- und Mittelschule sowie für Unterstufe der höheren Schule*)』である。この本は現場の図画教師のための手引書であり、図画・芸術教育の歴史、原理、心理学的基礎、法的規定、実践紹介などから構成されている。したがって、この本は、当時の図画教師たちがどのような教科理解をもち、その底にどのような子どもの絵に対する考え方を持っていたのか、特にその標準的事例を知る上で最適な資料と言える。以下の考察はこの本に依拠するところが大きい。適宜、全国学士図画教員連盟の機関誌だった『芸術と青少年(*Kunst und Jugend*)』や、ベルリン中央教育研究所(Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin)の所長として芸術教育や音楽教育の発展・普及に尽力したルードヴィヒ・パラット(Ludwig Pallat)がノールとともに編集した『教育学ハンドブック』第3巻所収の論文「芸術教育(*Die Kunsterziehung*)」(Pallat 1930-a, S. 408-428)や研究所紀要だった『教育中央誌(*Pädagogisches Zentralblatt*)』所収の「図画教育と学校(*Zeichenunterricht und Schule*)」(Pallat 1930-b)、アカデミックな立場から芸術教育運動とその思想の同時代的総括を行っているヘレーネ・ヘルメス(Helene Hermes)の『20世紀教育における創造的なものという理念(*Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhundert*)』(1936年)なども参照する。

2. 時期区分の試み

2-1. 先行研究における時期区分

先行研究を検討した際、すでに19世紀後半からワイマール共和国期までの図画・芸術教育（その前後の時期も射程に入れた）の時期区分については随時触れてはきたが、改めてここで整理しておきたい。まず代表的先行研究における時期区分を検討し、次に同時代の実践者や研究者自身の時期区分を考慮した上で本研究における時期区分を提示することにしたい。

企画展カタログ『子どもと芸術—図画および芸術教育の歴史—』は、前史として1870年以前の図画教育も扱っているが、その芸術教育運動の時代区分を1872-1900年（万国博覧会と第二帝政期における図画教育）、1900-1918年（新教育運動展開期における図画・芸術教育）、1918-1929年（ワイマール共和国期の図画・芸術教育）、1929-1945年（世界恐慌からナチス支配下における図画・芸術教育）、1945年以降（戦後の図画・芸術教育）という具合に、政治的社会的歴史展開に沿って行っている。しかし、それぞれの時代のより細かな時期区分が試みられているわけではなく、本論文で扱おうとしているワイマール期（上の区分では1918-1929年の時期と1929-1945年の時期にまたがる）については、当時の図画・芸術教育の動向に大きな影響を与えた教育者たち（ヴァイスマンテル、コルプ）や1920年代後半に台頭してくる「ミューズ教育」（クリーク）、ファシズム期の教育実践が事例毎に個別に取り上げられているだけで、詳細な歴史的展開を追った考察がなされているわけではない。先にも触れたように、芸術教育の社会史的研究の必要性を指摘した点でこの研究はその後の研究方向を決定したとあってよいが、ワイマール共和国期の芸術教育の展開に関する時期区分に関して言えば、この1976年の段階ではまだ不十分だったと言わざるをえない。

ライスはワイマール期の芸術教育の時期区分を、政治的社会的条件に

よってだけでなく、共和国レベルでの教育政策の展開や全国学士図画教員連盟の大会や国際芸術教育大会の動向などもふまえた上で、1) 共和国の新しい教育の方向性とその制度化が実現されたが、まだ社会的混乱が続いていた時期で、全国学士図画教員連盟が結成され、新しい芸術教育理論が模索されはじめた時期（1919-1924年）、2) ドーズ・プランなどによりアメリカ資本がドイツに流入し経済的にも社会的にも安定期に入り、戦前とは明確に区別される芸術教育理論と実践が登場してくる時期（1925-1929年）、そして3) 世界恐慌が勃発し、やがてファシズムが台頭し、芸術教育もフェルキッシュな様相を強めてくる時期（1929-1933年）の三つに区分している。

今井康雄も、若干年代はずれるものの、「革命の混乱が続いていた1920-22年、『相対的安定期』に入った1926-28年、ナチスの政権掌握に至る1932-33年」の三つの年を中心とする三区分を考えている（今井2002, p. 60）。

鈴木幹雄は19世紀末から始まる芸術運動の時期（これを第1のカテゴリ）からワイマール期までに見られる芸術教育を全部で5つのカテゴリで分けることを提案している。ワイマール期に見られるのは、「芸術教育運動・芸術改革運動の遺産と、ワイマール期の芸術教育観『子どもの中の天分』並びにそれに規定された美術の授業」（G. ハルトラウプ、ワイマール期初期）」（鈴木2001, p. 11）と、「ミューズ教育」および「G. ブリッチュの芸術理論とそれに規定された美術の授業」と「バウハウス・スタイルの授業」である。これは正確には時期区分ではなく教授学的視点から見た芸術教育モデルの提案であるが、「ミューズ教育」やブリッチュ理論が登場してくるのが先のライスの区分でいう2)の時期であることは明白なので、また、ファシズム台頭期（ライスの3)の時期)が想定されていないことも考慮すると、結局、鈴木も時期区分でいうと三区分を支持するカテゴリ分けを提案しているといつてよい。

2-2. 同時代における時期区分に関する自己理解

しかし、当時の教師や研究者自身は、図画・芸術教育の歴史的展開をどのように理解していたのだろうか。ワイマール期に全国学士図画教員連盟の会長を長く務めたシュティーターが編集した『図画・芸術教育』（1931年）と当時ミュンスターにあったドイツ科学的教育学研究所の叢書の一巻として1936年出版されたヘルメスの『20世紀教育（学）における創造的なものという理念』を参考に検討してみよう。

シュティーターは『図画・芸術教育』の第一章を「図画・芸術教育の歴史」に割いている。そこでは、まず1600年から1887年までの歴史が、コメニウス、ロック、ルソー、バーゼドー、ペスタロッチの図画・芸術教育に関する発言を検討しながらその実践への影響がたどられ、手本の模写や技法に偏った伝統的な図画教育が批判され、この図画教育が大きく転換した契機を1887年に見ている。なぜ1887年なのか。シュティーターによれば、ユーリウス・ラングベーンの『教育者としてのレンブラント』が出た年だからだという（Stiehler 1931, S. 8）。ここから、子どもの内的自然に基づき創造性を伸ばすような図画・芸術教育へ向かう動きが始まったというのである。この本は、周知のように、急速な近代化過程の中で合理主義化、主知主義化、専門主義化、機械化、画一化していくドイツ社会や文化における「個性」喪失を嘆き、その直接原因であるとされた当時の文化と教育を徹底的に批判し、芸術、特にレンブラントに見られる「低地ドイツ」的な民衆文化や芸術を模範とする社会の健全化の必要性が主張されている、いわゆる文化批判の代表的著作であり、驚くほど版を重ね（1928年までに84版）、その影響は大きくかつ長期に渡った。だが、決して芸術教育を主題的に論じたものではない。それにもかかわらず、シュティーターはこの本の出版年をもって図画・芸術教育の転換点としている点が重要である。ここに世紀転換期から1945年までの図画・芸術教育の思想の底流に流れ途絶えることのなかった反近代的で反知性主義的な特徴

が認められるからである。シュテューラーは全国学士図画教員連盟の中では比較的バランスのとれた穏健派だったといえるが、それだけにこの問題の根深さを示しているとも言える。文化批判はワイマール共和国期の図画・芸術教育の背景を成す問題だったのではなく、その本質を構成するものだったと言わねばならない⁹⁾。

さて、1887年（出版自体は実は1890年である）以降の時期区分はどのようなものだろうか。シュテューラーの第一章の記述では、第一章のB-1からB-12までの節にそれが見られるはずなのだが、実際は、B-1の1887年から第一回芸術教育会議が開催される1901年までの時期、B-2の芸術教育会議（1901, 1903, 1905）の時期まではまだ時期区分を意識した記述になっているものの、後の節では、児童画研究の動向（B-3, B-5）、子どもの絵の心理学的研究の動向（B-4）、造形芸術の理論（B-6）、心に関する最新理論（B-7）、授業研究の紹介（B-8）、形の生物物理学（B-9）、色彩と音の関係に関する研究紹介（B-10）、歴史的文化的概観（B-11）、そして最後は図画・芸術教育関係の雑誌紹介（B-12）となっており、厳密に言えば第一次世界大戦後の図画・芸術教育を歴史的展開に沿って記述する形になっていない。むしろ、それぞれの節のタイトルに見られる視点から、そのテーマに関する重要な出版物を年代順に紹介する形式をとっている。すなわち、図画・芸術教育に関わる出版物を時系列に沿って解題しているだけなのである。だが、記述内容からおおよそ1)『教育者としてのレンブラント』の出版（1887年ではなく実は1890年だが）から芸術教育会議を経て第一次世界大戦終結までの時期と2)ワイマール共和国時代の芸術教育の時期をまず区別し、前者の特徴をランゲやリヒトヴァルク、ゲッツエやヒルトに典型的に現れている自然主義に基づく描画指導や芸術作品の享受能力の向上、そしてそれに基づく良き趣味の形成に見る一方、後者の特徴を子ども中心主義的でファンタジー重視の自由な表現能力の育成を基本とする教育に見ていることがわかってくる。これは会長シュテューラー

の盟友だった『芸術と青少年』編集長コルプの表現主義的芸術教育論に対する肯定的評価から推測されるものである。しかし、より重要なのは、2)のワイマール期を1928年の段階で区別できることを伺わせる記述がなされている点である。シュティーターは第一章B-6で、1926年にエーゴン・コルンマン(Egon Kornmann)に編集出版されたグスタフ・ブリッチュ(Gustaf Britsch)の『造形芸術の理論(Thorie der bildenden Kunst)』や1928年に出版されたコルンマンの『ドイツ民衆芸術資料(Urkunden deutscher Volkskunst)』を嚆矢とするブリッチュ派の芸術教育論を紹介し、コルプらのいわば「表現派」と、造形形式の普遍的発達段階を前提とした「形式派」の対立に関し一節割いて検討している。(ここでのシュティーターの評価はコルプ寄りである。)実は、1928年、プラハで開催された第六回国際芸術教育会議のある講演を契機に展開されたコルンマンの主張が参加者の支持を得るという出来事があった。これ以降、コルプ派は後退し、ブリッチュ＝コルンマン派が優勢となる(Reiss 1981, S. 144ff.)。さらに、シュタルンベルクにコルンマンが設立したブリッチュ研究所の活動や、やはりブリッチュ理論を支持したレオ・ヴァイスマンテルがマルクブライトに設立した民間教育研究所である「民族性と教育に関する民衆の学校(Schule der Volkshaft für Volkstum und Erziehungswesen)」における講演・研修活動や出版活動(「ドイツ芸術教育の意志(Vom Willen deutscher Kunsterziehung)」叢書の出版)などによってその勢力を拡大し、最終的にはナチスの芸術教育政策を支える理論となってしまう。シュティーターの叙述は1931年段階のものであり、1928年の意義を明確に主張することは難しかったのだろうが、この問題に一節割いているところから推測できるように、コルプ派とブリッチュ＝コルンマン派の対立の勃発がもつ意味は十分自覚されていたと言ってよいだろう。したがって、シュティーターの記述から新しい芸術教育論が支持を得る1928年を境とし、それ以前とそれ以降にワイマール期を

分けることができるように思われる。

次にヘルメスの『20世紀教育（学）における創造的なものという理念』を取り上げてみよう。ヘルメスは実践者の立場からではなく教育学という理論的立場から図画・芸術教育を振り返っている。ヘルメスは、19世紀末から始まる芸術教育運動を「有機的教育 (Organische Erziehung)」ないしは「創造的なもの (Das Schöpferische)」へ向かう過程と大きく捉えた上で、第一次世界大戦前の運動とその後の運動を区別し、それぞれ第Ⅰ期と第Ⅱ期とする。第Ⅰ期は、「物質主義」と「知性主義」への最初の抵抗であったとされるランゲやリヒトヴァルクに主導された初期の芸術教育運動であり、芸術教育会議がそれを象徴する。この運動で芸術を生々の観点で捉える方向は確立したが、いまだ大芸術を模範とする点で、「創造的なもの」を子どもの内に育もうとする展開には至らなかったとする。ワイマール共和国とともに第Ⅱ期が始まる。とくに青年運動世代による身体表現教育運動（ボーデやラーバン）や音楽教育運動（イエーデ）や演劇教育運動を伴いつつ展開された芸術教育運動である。ヘルメスがこの第Ⅱ期を象徴する出来事が、1925年4月にハイデルベルクで行われた第三回国際教育会議 (die dritte internationale pädagogische Konferenz) である。ヘルメスによれば、この会議に参加した芸術教育者たち（ヘックマン、ハートラウプ、コルプら）が「民衆 (Volk)」に根ざし、「創造的なもの」「生成的人間 (werdende Menschen)」を目指す「有機的教育」を積極的に展開していったという。ヘルメスは、さらに、この第Ⅱ期は、先にも触れたヴァイスマンテルが1928年マルクトブライトに民間研究所を設立し活動を開始した年を境に二つの時期に分け、前者を「自由放任 (Wachsenlassen) の時期、後者を子どもの描画形式の発達法則に基づく「指導 (Führung)」の時期とする。特にヘルメスはヴァイマンテルの活動をこれまでの芸術教育運動を総括する活動と高く評価している。前者は具体的には第三回国際教育会議に集まった教師たちが、後者にはヴァイスマ

ンテルやヴァイマンテルが支持した造形形式の発達理論であるブリッチェ理論の普及を進めたコルンマンらが当たる。そしてこの方向性と1933年に成立したナチス政権の芸術教育政策が親和的であると肯定的に強調され論述が締め括られている。

ヘルメスの記述の特筆すべき点は以下の三点である。1) シュティーターと同様に第一次世界大戦前の芸術教育運動と戦後の芸術教育運動は異なるという認識があること。2) ワイマール期といっても「放任」的な色彩の強い実践が優位を占める時期と、「指導」的傾向が優勢になってくる時期（描画形式の発達段階を強く意識する時期）があり、シュティーターと同様にここでも1928年にその分水嶺をみていること。（もともとその評価に関してはシュティーターとヘルメスは異なる。）3) ヘルメスが「民衆・民族(Volk)」に根ざす「有機的教育」を評価する背景には、ナチスの芸術教育政策にすり寄ろうとする姿勢がうかがえること。

2-3. 本研究における時期区分

以上、先行研究が行っている時期区分と、1930年代当時の芸術教育運動の歴史的展開に関する自己理解を検討してきた。以上から、どのような時期区分が最も適切だろうか。基本的には、当時の芸術教育運動が十分「歴史」になった段階でなされた先行研究の時期区分、特にライスの様々な要因を考慮した精緻な時期区分を基本とすべきであるが、当時の自己理解を考慮すると、若干変更を加えるべき点もあると思われる。

まず、第I期の開始年だが、これは1919年で問題ないだろう。しかし第II期の開始年は1924年の方が適切ではないだろうか。すなわち、第I期がワイマール憲法の教育規定と1920年6月開催された全国学校会議で採択された内容で芸術教育政策が規定されていたのに対し、第II期の教育政策の方向性は1924年プロイセン邦の文部官僚ハンス・リヒャート(Hans Richert)が中心になってまとめた「プロイセン中等学校制度にお

ける新秩序 (Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens)」の影響の下、展開されたからである。第 II 期の教育政策を方向付けた「新秩序」は学校教育における芸術教育の位置づけを、第 I 期の方向性から大きく転換したわけではないものの、それを明確化し、その目的を「人格形成」にまで高めたものだったのである。第 III 期の開始年に関してもライスの提案を修正したい。ライスは第 III 期の開始年を、「暗黒の金曜日」から始まった世界恐慌の 1929 年に置くが、1928 年で区切る方が本研究においては適切だと思われる。その理由は、上記で見たように芸術教育運動の内部で生じた潮流変化がこの年を境に起こっているとみることができるからである。ライスの研究は芸術教育運動の社会史を志向している関係で、教員連盟の動向や教員の勤務条件の変化（授業コマ数や資格や給与の変化）にページ数を大きく割いており、その意味で 1929 年を重視するのは当然のことであった。この年以降（正確には 1930 年以降）、芸術教育に携わる教師の待遇は、新規採用の停止、給与カット、授業コマ数の削減という形を取ってドラスティックに変わり、最終的にはこれがナチスの芸術教育重視の公約を信じさせ、さらには全国学士図画教員連盟のナチス教員連盟 (NSLB) への解消という帰結をもたらすことになるからである。この年の重要性を否定するわけではないが、本研究はライスの研究とは異なり、最終的には美的経験や芸術と人間形成に関する思想史を目指すので、芸術教育理論の勢力変化が見て取れる 1928 年を新しい時期の始まりとする方がより適切と考えるのである。

以上から、第一次世界大戦前の、リヒトヴァルク、ランゲ、ヒルト、ゲッツェらに代表され、人工的な手本ではなく自然を対象とした描画を推進し、芸術享受能力を高めて良き趣味形成を図った芸術教育運動を前史とし、ワイマール共和国期の芸術教育を以下のように区分したい。

第 I 期 (1919 年～1923 年)：戦後芸術教育論の草創期

第 II 期 (1924 年～1927 年)：「芸術科 (Kunstfach)」としての図画教育

の確立期

第 III 期 (1928 年～1933 年): 造形理論 (特にブリッチュ理論) の興隆期

3. 各時期の芸術教育動向

3-1. 第 I 期 (1919 年～1923 年): 戦後芸術教育の草創期

この時期は、1919 年 8 月のワイマール共和国憲法の発効を経て成立したドイツ初めての共和国が、11 月革命以来続いていた政治的混乱の渦中にまだあった時期であり、経済的にも 6 月のヴェルサイユ条約批准に伴う賠償金問題で極度のインフレに悩まされていた。また、社会民主党を中心とするワイマール連合への不満が高まり、保守勢力、右派勢力が巻き返してくる時期でもある。

教育に関しては、ワイマール憲法の教育規定および共和国基礎学校法 (1920 年 4 月) に基づき、基礎学校の無償化と 4 年間の就学義務が実現した。また、社会民主党、民主党、中央党の間でのいわゆる「ワイマール学校妥協 (SchulkonpromiB)」(宗派学校の存在の容認や宗教教育に関する妥協) はあったものの、初等教育においては一応「統一学校」が実現した。しかし、その後の教育政策に大きな影響を与えることになった出来事は、1920 年 6 月「全国学校会議 (Reichsschulkonferenz)」の開催である。これはワイマール共和国の統一的な教育制度と方針を詳細に規定する「学校法」の実現を目指したものだ。結果としてこの会議において「学校法」が実現することはなかったが、重要な提案が教育全般に渡ってなされ、その後の各邦における各種教育法や教育政策に大きな影響を与えることになる。17 の専門委員会に分かれて教育の各分野について討議された。芸術教育に関しては第 7 委員会でも 6 月 15、16 日の二日間、教員 (シュテイーラーとコルプも参加)、官僚、その他識者ら計 22 名により集中討議された。その結果、8 項目に渉る指針が採択されている。指針の具

体的内容に関しては岡本の論文（岡本 1981 年）に詳しいので、そのひとつひとつをここで列挙はしないが、ライスの研究なども参照すると以下の三点が特に重要と考えられる。1) 芸術教育の目標が「芸術的な (künstlerisch)」造形力と感受性を育むことに置かれた。「芸術的な」という今では何気なく響くこの言葉で、この教科が以前の図画教育とは異なり、もはや技術科目でないことが明示されたのである。2) この目標が達せられるには学校が労作学校 (Arbeitsschule) もしくは共同体学校 (Gemeinschaftsschule) になることが相応しいとされた。これによって新教育運動との関係が明言されたといつてよいだろう。3) 芸術教育の教師養成課程および採用後の研修においても、芸術的才能を発展させる機会が与えられるべきこと、また、他の教科の教員と同等の教育学的専門教育を高等教育機関で受けるべきことなどが提案された。これにより中等教育機関における他の教科の教員との同等性が確認されたことになる。

さて、この提案を受け、1920 年以降、この教科は第三学年以上において義務化されることになる。岡本も指摘するように（岡本 1981, p. 148）、これは 19 世紀末から展開されてきた芸術教育運動と改革教育運動がもたらした最大の成果と言ってよい。当時の教師たちにとってもおおむね満足できる内容のものであった。こうした上昇機運の中、教員側も政治的発言力をさらに増すため（特にギムナージウムの教員団体「文献学者連盟 (Philologenverband)」に対抗する必要があった）、全国レベルの組織が求められ、1920 年 10 月「全国学士図画教員連盟 (Reichsverband akademisch gebildeter Zeichenlehrerinnen)」が結成されたのである。会長は先にも述べたようにゲオルク・シュティラー（1927 年まで）。機関誌『芸術と青少年』の編集長はグスタフ・コルプが務めた。これは中等教育機関で教える教師たちの団体であり、これ以降、図画教員たちはこの団体を中心に活動を展開していくことになる。

では、次に、この第 I 期の芸術教育の理論や思想を考える上で重要な出

来事を取り上げてみよう。なんとといってもまず指摘しなければならないのは、1919年のバウハウス開校である。詳述は避けるが、この影響がすぐ学校教育に現れたわけではなかったものの、個々の教師（フリードリヒ・ガイストやアルフレッド・エーアハルトら）の実践への影響という形をとって徐々に影響を及ぼしていくことになる (Kind und Kunst, S. 121 ff.).

次に重要な出来事は、マンハイム美術館の学芸員グスタフ・ハートラウプが1921年同美術館で開催しドイツ各地を巡回した児童画展「子どもの中の守護天使」である。これは同じタイトルで本としても翌年出版され、ほとんどの先行研究においてもいわゆる「表現主義的」芸術教育論の代表作とされているものである。ハートラウプは当時の新進気鋭の美術史家で、表現主義の画家を発掘したり、その後展開された新しい美術潮流を「新即物主義 (Neue Sachlichkeit)」と命名している。表現主義の多くの画家たちがそうであったように、ハートラウプも子どもが描く絵に人間の描画行為の本質を見ていた。彼は多くの教師の協力を得て子どもの絵を集め展示することで、思春期以降は失われていく独特な子どもの「創造的天分＝守護天使 (ゲーニウス)」を示し、それを保持することを芸術教育の課題として主張したのである。これは一見すると確かに子ども中心主義的で子どもの体験や想像世界の自由な表現を重視するいわゆる表現主義的芸術教育論と捉えられがちではあるのだが、はたしてこの特徴づけが適切かどうかは慎重に検討すべき問題だと思われる。詳述は別な機会に譲るが、先にも指摘したように、そこにはいわゆる「表現主義」に還元できない新しい芸術教育論の可能性があるように思えるからである。しかし、事実としては、このハートラウプの本は、「表現主義的」芸術教育論の代表者コルプに大きな影響を与えることになった。

この時期の教育に対する新しい取り組みとして、パラットが所長を務めていたベルリン中央教育研究所の活発な活動も見逃せない。パラットはこ

の研究所を通して二つのことを追求している (Pallat 1930, S. 414). 一つはいうまでもなく、芸術教育、音楽教育、身体教育、演劇教育、文学教育の新しい実践や理論、運動を一般に紹介し、現職教員には研修機会を与えることである。二番目は、青年運動が展開した新しい世代関係に基づく教育関係をさらに発展させることである。このために青少年と教員がともに参加して行われたいくつかの催事がこの時期に集中している。1922年春には「ドイツ学校音楽週間 (Deutsche Schulmusikwoche)」が、そして秋には「芸術的身体教育 (Künstlerische Körperschulung)」, 1924年春には「青少年と演劇 (Jugend und Bühne)」が実施され、その成果も出版されている。

では、この時期に特徴的な芸術教育論や実践はどんなものだったのだろうか。ライスは20年代初期に顕著だった芸術教育を4つ挙げている (Reiss 1981, S. 55–56).

- 1) 前衛芸術家たちに影響されたラディカルな表現主義的方向。これは学校改革運動と連携し古い図画教育を変えていこうとする政治的含意をもった立場である。特にエストライヒやカルゼンらの「徹底的学校改革者同盟」の社会主義的資本主義批判を背景にもつ学校教育改革者たちが、主として同盟の機関誌『新しい教育 (Die neue Erziehung)』で展開していた立場である。
- 2) 限定的な表現主義理解に基づく芸術教育論の立場。これは何度も言及してきた「表現主義的」と形容される芸術教育論を指す。1)の表現主義理解とは異なり、前衛芸術としての表現主義がもっていた政治性や、構成主義へと至らしめた「自然の断片化 (Naturzertrümmerung)」 (Reiss 1981, S. 69) という要素を抜き取り、体験や感情や内面性の直接的表現という部分だけを受容した表現主義的立場である。『芸術と青少年』の諸論稿、とくにその編集長だったグスタフ・コルプの芸術教育論に顕著に見られるとする。ライスは誤解を避けるためコッソラー

ポフに倣ってこの立場を単に「表現主義的」とは呼ばず「ミューズの表現主義」と名付けている。本稿でも以下これに倣いたい。コルプはハートラウプの影響を大きく受け、自身も1922年地元のシュトウツトガルトでやはり同様な展覧会「子供の造形言語」展を開催している。主著『民衆教育の課題としてのイメージ豊かな造形 第一巻 (*Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Teil 1*)』(1926年)では、「子どもの創造性」に基づく体験の自由な表現を主張する教育論を展開し、その実践例を数多く紹介している。

3) 多くの古い世代の図画・芸術教師たちが依拠していた立場で、戦前開催された芸術教育会議で確立された自然主義に基づく、すなわち、リヒトヴァルク、ランゲ、ゲッツエらによって方向が示され、ゲオルク・ヒルト (Georg Hirth) やハインリヒ・グロートマン (Heinrich Grothmann), テーオドーア・ヴンダーリヒ (Theodor Wunderlich) らによって展開された立場である。『芸術と青少年』や国民 (基礎) 学校教員のための図画教育雑誌『見ることと創ること (Schauen und Schaffen)』などにその論稿が見られるという。この立場は、鑑賞教育では芸術作品の自由な「体験」を重視したが、創作活動では自然の忠実な再現を重視するものである。1) や 2) の立場に立つ若い世代、とくに青年運動を経由し戦後教員になった若い世代からは批判されることになった。ちなみにライスに拠れば、自然主義の芸術教育と「ミューズの表現主義」の間のバランスをうまく取ったのが全国学士図画教員連盟の会長ゲオルク・シュティラーであったという。

4) の立場として、ライスは「図画科学 (Zeichenwissenschaft)」という少々奇異な印象を与える立場の芸術教育論を紹介している。これは、実証主義的心理学やノーベル賞化学者ヴィルヘルム・オストヴァルト (Wilhelm Ostwald) が展開した科学的色彩論に依拠し客観的な描画・色彩画の学問 (「図画科学」) を創ろうとした美術工芸学校教師

カール・ルードヴィヒ・クリーガー (Karl Ludwig Krieger) が唱えた立場である。この立場は芸術中心的で主観的体験に基づく授業を体系的な客観的表現法の教授に転換すべきことを主張したが、『芸術と青少年』誌上でコルプが1922年この立場を批判してから、その影響力は急速に失われていったという。

以上のライスの記述から、この時期をもっとも特徴づける芸術教育の新しい潮流が、2) のコルプらの「ミューズの表現主義」の立場だったと言ってよいだろう。なぜなら、もっとも支持する教員が多かったという3) の立場は、戦前の芸術教育運動を特徴づけるものであって、この時期を特徴づける新しい傾向と言えないからだし、1) は具体的な芸術教育実践に大きな影響を与えたとは言えないからである。また、4) の科学的立場は心や体験の表現を重視する「ミューズの表現主義」の立場から批判され大きな勢力にならなかった。また「ミューズの表現主義」の立場が優勢だったことは、詳述は避けるが、シュティラーやヘルメスらの同時代的総括からも十分確認できる。

では、この時期を特徴づける「ミューズの表現主義」の立場に立っていたと思われる教師には、コルプの他にどんな人物がいたのだろうか。まず、シュティラーやヘルメス、そしてハーマンの研究でよく取り上げられるのがクリストフ・ナター (Christoph Natter) である。1924年刊行の『独自の力を引き出す芸術教育 (*Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft*)』である。ナターはイエーナの学校改革者ペーター・ペーターゼンとも親しい高等実科学校 (Oberrealschule) の教師で、その芸術教育論には初期バウハウスの影響 (特にイッテンやカンディンスキー) も見られるが、「生きた形は魂 (Seele) の底から湧き出てくる」という主張には、むしろ、世界と子どもを結ぶ「内的な生のリズム」を意識や悟性で妨げられずに表現させることを重視するルードヴィヒ・クラークスの影響がより強く見て取れる。ちなみに1923年クラークスの『表現運

動と造形力 (*Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft*)』が出版されている。

田園教育舎の図画・芸術教教師だったエルヴィン・ヘックマン (Erwin Heckmann) もよく取り上げられる教師のひとりである。ヘックマンの著『子どもと若者のなかに芸術力を覚醒させる方法 (*Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen*)』自体は、ヴァイスマンテルの刊行した芸術教育叢書の一冊として1935年に出版されたが、ハーマンによれば (Hamann 1997, S. 103), すでにヘックマンは1922年の時点で「徹底的学校改革者同盟」の芸術会議で同様の発表を行っており、またヘックマン自身も前掲書の中で、同書の内容はすでに以前実践されたものの報告であることを述べており、前掲書に帰された内容をもってこの時期の芸術教育論としても問題ないだろう。今回は詳述を避けるが、ヘックマンは芸術教育の目標を、意識下に眠っている「創造的力 (Schöpferische Kraft)」を喚起し、表現能力を高め創造的人格を形成する点に置く。ただ、ヘックマンの場合、自由な体験の表現を促すことに終始するだけでなく、発達段階に沿って教育内容は変化し、低学年の場合は表現媒体や素材のエレメンタールな体験を重視する「解放練習 (Befreiungsübung)」が中心だが、高学年になるにしたがい自然観察やその描画を中心とする授業へ移行していく点が興味深い。

「ミューズの表現主義」の芸術教育論の児童画論や芸術観やそれらに基づく教育観の理論的思想的枠組みの、事例に則した検討は別な機会に譲るが、共通に認められる特徴として、クラゲスらの有機体論的生の哲学、ヘッケルの個体発生と系統発生のいわゆる「平行説」、限定的理解に基づく「表現主義」、全体論的心理学などの影響があることは指摘しておきたい。同時代のヘルメスも、この時代の芸術教育論に顕著に現れてくる特徴を、生における「創造的なもの (das Schöpferische)」の重視と捉え、その思想的源泉をニーチェ哲学、ラガルデやラングベーンの文化批判、ディ

ルタイ哲学, ジンメル社会学, ベルクソン哲学に, その心理学的起源をゲシュタルト心理学, ヴントの民族心理学, デルタイの分析的記述的心理学における心的生の構造分析, ヴントの後継でデルタイ心理学の影響を受けながら全体論的心理学を展開したフェーリクス・クリューガー (Felix Krueger), そしてクラークスを挙げている (Hermes 1936 の A 節を参照).

3-2. 第 II 期 (1924 年～1927 年): 「芸術科 (Kunstoffach)」としての図画教育の確立期

1923 年, ワイマール共和国は, 賠償金未払い問題をきっかけに起こったフランスとベルギーによるルール占領, それに端を発する極度のインフレ, ヒトラーのミュンヘン一揆などで危機に陥るが, 賠償金の支払い期間とその方法を緩和するドーズ案, 「ドーズ公債」の発行によるアメリカ資本の流入, 企業の合理化努力 (たとえばフォード・システムの導入) などが功を奏し, 1924 年に危機は収束に向かう. その後, 1929 年の世界恐慌まで政治経済的には, 「相対的安定期」(ライス) ないしは「偽りの安定期」(ポイカート) に入ることになる. 徐々にアメリカ的な大衆消費を理想とする生活スタイルが流行し, 合理性や計画性を重視した技術による社会改革志向が強まってくる時代でもある. 文化的には, 1925 年航空機会社ユンカーの本拠地であるゲッサウに移転し合理的で機能的なデザインを提案することで生活の改造を目指したゲッサウ・バウハウスはこの時代の象徴と言ってよいかもしれない. また表現主義に代わって無装飾性や抽象性を特徴とする「新即物主義」が登場してくるのもこの時期である. すなわち, ワイマール時代の都市文化を特徴づけるモダニズムがこの時期目立ってくる.

では, 芸術教育をめぐる状況はどうだったのだろうか. この時期, 国民(基礎)学校教員 (約 20 万人) や中等教育機関で教える図画教師 (約

2500人)が存在したが(Reiss 1981),その給与は,1927年の好況期になされた公務員給与体系改訂で,かなり改善されている。しかし,まだ依然として他の教科,特にドイツ文献学者連盟のギムナージウム教員との給与格差は大きかったし,中等教育機関の同じ図画・芸術教育に携わる者の内部でも養成を受けた時期やそのプロセス(戦前と戦後で大きく変わっているため)によって教員免許の等級が異なり給与に差があったことも事実だった。これに対して連盟は大きな不満を持っており,連盟は是正のため政治的に働きかけ続けるが,結局この問題が解決されることなく世界経済恐慌を迎えることになる。

次に,この時期の芸術教育に決定的な影響を与えた重要な教育政策や連盟の活動を追ってみよう。まず重要なのは,いうまでもなく,この第II期の時期区分の要因ともなった1924年の「プロイセン中等学校制度における新秩序」(とその翌年の各論を詳述した「プロイセン中等学校教則大綱(Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens)」)である。これはプロイセン邦教育省の参事官だったハンス・リヒャート主導でなされたため「リヒャートの改革」とも呼ばれる。もちろん芸術教育だけに関わるものではなく,プロイセン邦の中等教育一般の改革を目指した改革であった。これについては,小峰総一郎の訳(中京大学『教養論叢第35巻 第1号』1994年)と解説,およびその研究(小峰2002)もあるので,ここではそれらを参照しつつ芸術教育の展開に関係してくる点だけ確認しておきたい。まず,この「新秩序」の基本方針だが,それはドイツの中等教育をより「ドイツ的教養」に方向付け改革するところにあった。これは1890年の帝政期に行われた全国学校会議以来,人文主義的教育の改革を目指す流れにすでに存在していた方向性ではあったのだが,ここでより明確に具体化された¹⁰⁾。そしてその基本理念をリヒャートはラガルドやラングベーン『教育者としてのレンブラント』(1890年)の文化批判,ニーチェ哲学に求める。リヒャートは,ワイマール共和国を文化的

分裂にあると時代診断した上で、中等教育機関（古典語ギムナジウム、実科ギムナジウム、高等実科学学校、ドイツ高等学校、上構学校、不完全型中等学校、女子中等学校）の教育を「ドイツの教養理想」に方向づけ、文化的統一を図ろうとしたのである。リヒャートは、古典語ギムナジウムの伝統である「全面陶冶」の理想と、中等教育の大衆化から要求される「職業教育」に向けた現実的諸要求の双方を同時に満たすことはすでに困難だとし、次のように述べる。「我が国中等教育のまとまりのないアンバランスな科目的関心の横溢と雑多性を、各学校形態に適合した明瞭な教育目標を設定することによって克服すること、浅薄、皮相、ディレッタントイズムに毒された知識を深く絞り込んだ統一ある知識によって乗り越えることを試みたのである」（小峰 1994, p. 287 から引用）。要するに、19世紀末から問題化していた中等教育における人文主義と実学主義の抗争の解決策を、中等教育全体を貫く「ドイツの教養理想」の設定と、それを前提とした上での学校種ごとの各陶冶理想の割り当て（古典語ギムナジウムは古典古代文化、実科ギムナジウムは近代ヨーロッパ精神、高等実科学学校は数学・自然科学文化、ドイツ高等学校はドイツ国民文化）によって乗り越えようとしたのである（小峰 1994, p. 342）。これはいうまでもなく、ワイマール共和国期に先鋭化するに至った階級対立と急速な近代化という危機への保守陣営からの応答に他ならない。

さて、この「ドイツの教養」の形成に際して最も重視される科目が「文化科 (Kulturfach)」で、そこにはドイツ語、歴史、地理、哲学、宗教の教科が包摂される。図画と音楽は、この「文化科」の諸教科に隣接し「ドイツ的教養」を形成する上で同じように重視された「芸術科 (Kunstfach)」という科目に組み込まれることになった。第 I 期の全国学校会議でも確かに図画は「芸術的」な造形能力と享受能力の育成を図ることに目標が置かれていた。しかし、この「新秩序」では、より明確に、図画および音楽は「技術的科目ではない」と明言され、さらに芸術への方向

づけさえも突きぬけ「人格形成 (Persönlichkeitsbildung)」のための教科とされるに至った。リヒャートは次のように述べる。「技術的なものの訓練が問題なのではなくて、芸術の教育つまり芸術を人間の人格性の陶冶に結びつけることによって、純粹に知的な教育を克服していくこと、そしてまた人類史の偉大な時代の文化をより一層深く理解していくこと——それは、文献資料や歴史の授業での説明によるよりも芸術の追体験によるほうが一層深い理解に及ぶことがしばしばである——が重要だからである」(小峰 1994, p. 310)。

図画教師たちが、この「新秩序」と、これに基づき実現した中等教育最高学年までの芸術教育の必修化を、すなわち「リヒャートの改革」を歓迎したことは言うまでもない。これによって、ギムナージウムなどで「文化科」を教えドイツ文献学者連盟の教師たちと同じように、文化形成に密接に関わる中枢科目の教員であるというお墨付きが得られたからである。ここに図画教育が名実ともに「芸術教育」になった。

1925年ドレーズデンで全国学士図画教員連盟は初めての全国大会をもつが、その基調講演をリヒャートに依頼している。このことに連盟に属する教員たちの「新秩序」への評価が端的に現れていると言ってよい。ライスによれば、リヒャートは「中等教育改革と芸術教育の立場」と題したこの講演で、改革の基礎となる思想がディルタイ哲学であること、改革の最終目標が「指導者 (Führer)」養成にあることを明かし、芸術教育の課題を、1) 青少年の生産的諸力を展開すること、2) 美的享受能力の育成、そしてもっとも重要な課題として 3) 国民文化の伝達を挙げている。この最後の目標はどの教科にも要求されているものだが、この目標達成のために芸術教育に特に期待される寄与は、知識や思考のレベルでなく、感情や非合理的な心の深みにおいてフォルク統一の基礎を形成することである。知識や歴史的関心からする芸術理解ではなく、芸術作品との生きた取り組みが、すなわち「非合理的な深み」における芸術の体験が重視される

(Reiss 1981, S. 99-101).

リヒャート自身が述べるように、確かにこの思考には「体験-表現-理解」に基づくディルタイ解釈学の影響が見られはする。しかし、それ以上に親近性を感じさせるのは、なんといってもラングベーンの文化批判的思考である。小峰によれば、リヒャートは北ドイツのポメルン地方の生まれで、帝政期における教師生活を現在はポーランド領であり当時も住民のほとんどがポーランド人だったポーゼンやシュレジエンという東部地区で送っている。そこで彼は校長として、「ドイツ化」に反対し「学校ストライキ」を展開したポーランド人に対しドイツ文化の保持を主張する愛国的立場を取っていたようである（小峰 1994, p. 345）。ここで、やはりシュレジエン出身で、ギムナージウムの教師だったものの、1848年革命中侵入してきたデンマークの占領政策で強制されたデンマーク語に反対し解雇された父をもつラングベーンのバックグラウンドと重なる。もちろん、ラングベーンの場合は他民族による支配、リヒャートの場合は他民族への支配という点で大きく異なるが、ドイツ文化の統一問題、統一性の保持手段としての教育という視点、文化を知的な伝達対象とするのではなく心や感情の問題と捉える見方には、政治的に他民族と隣接し他文化に脅かされていると感じるがゆえに「ドイツ的なるもの」を純粹に求める保守改革派の心性が顕著に表れている。ラングベーンの『教育者としてのレンブランツ』は1890年に刊行されているので、「リヒャートの改革」時にはすでに30年以上経っているのだが、1920年代で80版以上重ねているその理由が、この時代の「復活」にあったことが推測される。これ以降、『芸術と青少年』でも盛んに言及され、コルプも講読を勧めているという（Reiss 1981, S. 98）。

さて、この時期の理論はどのような展開を見せたのであろうか。この時期を支配したのは、ライスによれば、基本的には第I期にすでに登場していた「ミューズの表現主義」の立場である。コルプ、ナター、ヘックマ

ン、ヴァルター・クレッチュ (Walther Krötsch) らである。シュテイーラーやヘルメスも、特にコルプの『民衆教育の課題としてのイメージ豊かな造形』を詳しく紹介している。この「ミューズの表現主義」の立場に立つ芸術教育論とその背後にある思想や理論については先に述べたので繰り返さない。また、その具体的事例の検討も別の機会に譲りたいが、以下の点だけは確認しておく。それは、この「ミューズの表現主義」が抛って立つ立場が、状況的にだけでなく、内容的にも「リヒャートの改革」と親和的だったという点である。子どもの描画活動を子どもの体験や心の「直接的表現」と見ること、その際、子どもの生とその表現をつなぐものが「根源的リズム」とされるのだが、こうした描画行為の見方自体が、芸術と生を同一視することを自明視させ、先のリヒャートの「人格形成としての芸術教育」という見方を支持させる要因となっているからである。また、素朴な「フォルク（民衆、民族）の芸術」を芸術教育において重視する姿勢は、容易に「リヒャートの改革」にある「ドイツ的教養」の形成、「国民統合」としての芸術教育という立場と共鳴し合う。したがって、第I期において成立したこの「ミューズの表現主義」の立場が、「リヒャートの改革」によって、ある一定の政治的ベクトルを明確に示すようになった点がこの第II期の特徴と言えるかもしれない。換言すれば、図画教育が「芸術科」になった時、保守改革的方向性を同時にもつことになった、ということである。

もうひとつ、特にこの時期の後半になって現れてくる、第I期とは異なる重要な傾向が認められる。「ミューズの表現主義」への批判が展開され始めるのである。これがもっとも象徴的に現れたのが、1927年カールスルーエで開催された連盟の第二回大会である。この大会で教育学者テオドール・リットが基調講演を行ったが、その中でリットは、文化批判的論調に影響を受け「リヒャートの改革」で明言された芸術教育への期待、すなわち芸術こそが知性と技術と組織化に支配され、文化喪失と階級対立を

特徴とする現代社会に対抗し調和的人間を形成するという主張を、「汎美学化 (Panästhetisierung)」ないしは芸術教育の「普遍主義化」と呼び批判したのである。芸術教育は芸術の専門化という事実を認め、その独自の価値領域に活動を限定するべきとし、さらにコルプ派の「放任 (Wachsenlassen)」に対し、この教科の対象が要求する論理や文法、たとえば形や色彩に関わる技術的な思考を重視しなければならず、教師はこの思考といわゆる芸術的造形の緊張に耐えなければならないと述べたのである (Reiss 1981, S. 139ff.).

リットの後で「印象主義、表現主義、新即物主義」と題し講演したハートラウプも、かつては『子どもの中の守護天使』の初版でコルプらに多大な影響を与えたにもかかわらず、「ミューズの表現主義」に対し一定の距離を取る発言を行っている。すなわち、「子どものゲーニウス [守護天使 = 創造的天分]」の保持としての芸術教育はある一定の年齢までしか妥当せず、思春期以降は模倣的描画や科学的描画や構成要素の形式的技術的分析が必要であり、したがって「指導」が必要としたのである。ハートラウプによれば、世紀転換期の芸術教育運動は印象主義の影響が、そして戦後の「子どもの創造性」を遊びや自発的創作を重視する芸術教育は表現主義の影響が顕著だったが、現代では合理的なエンジニア的正確さや抽象的構成が求められるとし、表現主義の重要性は認めつつも新即物主義の影響を受け止めようとする内容だったのである。

ライスに拠れば (Reiss 1981, S. 142-143)、リットの批判に対しコルプは『芸術と青少年』で反批判を試みている。それは、コルプは知性と芸術の対立や緊張の存在に同意はするものの、この対立を、硬直したものと生動的なもの¹¹⁾の対立に還元し、その上で、機械的なものや悟性や知性主義的なものが心の領域を浸食している現代において均衡を取るため求められるのは、やはり感情やファンタジーであり、それを促進する芸術なのだというものである。ハートラウプの提案に対しては、以前影響を受けていた

だけに、その拒否的態度は感情的だったようである。

今井康雄は先の論文の中で（今井 2002）、このリットの批判に対して次のように述べている。「リットの批判は、先に我々が確認したワイマール期初期の芸術教育論の急進的主張に、つまり〈美〉の次元と教育との直接的結合という主張に、正確に向けられている。リットにとってこの主張は、たとえば「指導」と「放任」の両立として表れるような「教育学的思考」を、解体へと導く点で容認しがたいものであった。リットの要求するのは、先にも述べた通り、教育と芸術を截然と分離することだ。教育とは異質な芸術固有の価値を認め、教育と〈美〉の次元とのつながりは〈教育内容〉という細いパイプに限定するべきなのである。このパイプを通して〈美〉の次元から教育へと供給される芸術的価値のさまざまな内容は、「手仕事の」な課題を要請することで、「指導」と「放任」を〈噛み合わせる〉ための土台として役立つことになる」（今井 2002, p. 53）。ここで述べられている「ワイマール期初期の芸術教育の急進的主張」としてにコルプは挙げられていないが、ヘックマンやイエーデ、そして特にハートラウブが挙げられているところから考えると、「ミューズの表現主義」が考えられているとしてよいだろう。この今井の解釈が妥当なものかは慎重に検討しなければならないが、少なくとも言えることは、このワイマール初期の芸術教育実践者自身は、伝統的な図画教育からすればラディカルに見えるような実践や理論であっても、最初から学校教育の枠内に芸術を位置づけようとしていたのであり、児童中心主義的な「新教育の地平」でなされたものだった。すなわち、今井がいうように直接「〈美〉の次元」を教育に接合しようとしたとは言えない。また、リットが批判したのは、教育と美の直接的結合ではなくて、むしろ生と美（芸術）の直接的結合を主張するような芸術理解であり、それを可能にしたクラージェスらの有機体論的哲学だったと思われる。たとえば、「泣くこと」と「泣く演技」が異なるように、芸術（「泣く演技」）とは、生（「泣くこと」）の直接的表現ではなく、

芸術媒体の素材特性に即した技による「演出」である。したがって、生と芸術の間には媒体の素材に即しつつも歴史的に規定された技が媒介してくるのであり、リットの批判はこの媒介を教えずして芸術教育は存在しないというものだったのではないか。今井も引用しているリットの「片言はまだメロディーではなく、殴り描きはまだ絵ではない」のであるから「自己表現から何かを表現できる状態へ子どもを導くこと」という文章はそのように読める。すなわち、リットの批判は「ミューズの表現主義」の前提となっている芸術理解にかかわる批判だったと思われる。ハートラウプの過去の自分の立場を修正するかのような意見、すなわち反省的自己意識が目覚め始める思春期以降は「構成要素の形式的技術的分析」が必要であり、「指導」が必要だとする意見も、「表現」重視から「演出」の問題への視点の移行と捉えると理解しやすい。ハートラウプは、内的体験を他者も体験可能にする技の問題として芸術を考えているので(Pallat 1930-b, S. 397)、他者を意識する思春期以降、他者に体験を伝えるための技を学ぶ必要性を強調していても不思議ではない。

さて、以上から、この時期後半の第二の特徴が、リットやハートラウプの「ミューズの表現主義」に対する批判が現われてくる点にあるとあってよいだろう。この批判は第 III 期になると、「表現(Ausdruck)」と「造形(Gestaltung)」の区別化、「表現」か「形式」という形で、または単なる「表現」ではなく「形を伴う表現(geformter Ausdruck)」の重視(パラット)という形で明確化してくることになる。

3-3. 第 III 期 (1928 年～1933 年): 造形理論 (特にブリッチュ理論) の 興隆期

この時期を 1928 年で開始した理由については、すでに述べたように、プラハで開催された第六回国際芸術教育会議においてワイマール期の芸術教育の動向が大きく変化したことが明白となったからであった。しかも

もちろん、この時期が第Ⅱ期とは異なり社会的かつ政治的にも大きく変動した時期だったことはいうまでもない。1929年10月25日ニューヨーク証券取引所の「暗黒の金曜日」に端を発する世界経済恐慌がドイツの上向きつつあった経済に大打撃を与え、ヤング案による賠償金支払い額の軽減や期間延長案さえも無意味なものにしてしまったからである。またこの事態をさらに深刻化させたのは1931年7月のダナート銀行の破綻である。これによってドイツにおける倒産件数と失業者数は飛躍的に増加してしまった。こうした経済状況や社会不安を背景に、政治においてはドイツ共産党(KPD)と国家社会主義ドイツ労働者党(NSDAP)が得票率を伸ばし、1930年7月の国政選挙では社会民主党に次いで第二党にNSDAPが、そして第三党にKPDがつくことになる。だが、周知のように、最終的には1933年1月30日にNSDAPが政権の座に就くことでファシズムが勝利し、ワイマール共和国は終焉を迎える。

次に、この時期の図画教師を取り巻く厳しい現実を概観しておこう。先にも触れたが、1927年の給与改定である程度待遇改善がなされたが、連盟は、他の教科の教員との給与格差や、古い資格試験規定で図画教師になった者の昇級問題などでその改善を各邦の教育省に働きかけつづけていた。しかし、こうした努力も、1929年の世界恐慌以降、教員数自体の削減、新規採用の停止、早期退職者募集、教員養成機関の閉鎖などが検討され始めるやいなや、そして実際に1930年9月以降、共和国レベルや邦レベルで何度も公務員の給与削減が行われるようになると、芸術科の存続自体をめぐる闘争に変化していったという(Reiss 1981, S. 177 ff.). 特に1931年2月以降、教員一般にかかわる条件の悪化に加え、特に芸術教師を圧迫する政策が実施された。たとえば、それは、プロイセンやザクセンにおいて、他の教科の授業数削減や給与削減の割合に比して、芸術科教員の授業数や給与の削減率がかなり高くなっていることに端的に現れている。この「狙い撃ち」のような対応に対し、ベルリンの市庁舎を前にして

1931年11月、知識人・文化人の協力も得て抗議集会が開かれたが、無駄であった。その後、全国学士図画教員連盟およびその各邦の支部においてナチス党员による分派活動も展開されるようになり足並みの乱れが目立つようになる。しかしそれ以上に問題だったのは、おそらく、教師たちの間に広がっていった共和国への失望とあきらめである。これこそが、NSDAPの芸術教育重視という口約束を信じさせることになった背景だからである。最終的には、連盟は1933年4月に「ナチス教員連盟(NSLB)」の組織する「統一教育戦線」に参加し、ついには、9月30日と10月1日に開催された全国学士図画教員連盟（正確には男女二つの連盟に分かれていた）とプロイセン邦支部（やはり男女二つに分かれていた）の大会において、NSLBへの発展的解消が投票の末、決定された¹²⁾。

では、この時期の芸術教育の言説にどのような変化が起こったのだろうか。1928年の国際芸術教育大会に戻り、「ミューズの表現主義」への批判が展開されるきっかけとなった招待講演者オスカー・ヴルフとエーゴン・コルンマンの間でなされた議論を検討してみたい。ヴルフは美学・美術史を専門とするベルリン大学教授で1927年『子どもの芸術(Kunst des Kindes)』を出版していた。ヴルフの立場は、「ミューズの表現主義」が主張する子どもの自由な体験表現を批判し、なるべく現実を見たように描くことを目標とするものである。この意味では大変「古典的な」描画観であり教育観だが、子どもの描画発達を平面的視覚様式が優勢な時期から空間的に統合された視覚表象の時期に至る発達としたその用語法に多少なりとも新しさがあったのかもしれない。コルンマンの依拠する美術史研究者グスタフ・ブリッチュは生前、造形(Gestaltung)を視覚体験の処理の仕方として捉え、その美術史的発達段階を展開しただけだったが、その遺稿を管理していたコルンマンがこの造形理論を芸術教育に適用した。やはり表現主義的な心の表現に対し批判的距離を取る。ブリッチュ＝コルンマンによれば、造形の質を決定するのは、心の感動でもその表現でもないし、自然研究に基づく正確な再現描写で

もなく、さらには遠近法的正確さでさえない。この立場は、造形行為を視覚体験 (Gesichtssinneserlebnis) の精神的な判断行為と捉えた上で、「純粋な視覚表象 (reine Gesichtsvorstellung)」が他の要素の影響を極力受けないで表されることを重視する。すなわち、描画において、歴史的にも個体発生的にも発達段階に沿って発現してくるとされるその時期特有の形を構成する力 (すなわち造形力) がどれだけ純粋に視覚的に展開されているかどうか、その描画の価値を決定する。ブリッチュ＝コルンマンはその具体例を、近代芸術以前の芸術 (古代エジプト、古代ギリシア、古代中国、日本の芸術) や民衆芸術 (Volkskunst) や子どもの絵に見る (Stiehler 1931, S. 31)。近代以降の、特に 19 世紀後半以降のモデルネの画家たちの絵画は他の要素が混入してくるため、質的には下降線をたどるとされ、「非芸術」(!) だとされる。したがって教育上モデルとして重視されるのは、民衆芸術であり、古代や中世の芸術ということになる。

議論におけるヴルフとコルンマンの対立点は、子どもの描画を現実の再現と見るか、形を構成する行為、すなわち造形と見るかにあった。しかし、どちらの立場も「心」や「体験」の表現を主張するコルプらの「ミューズの表現主義」を批判している点、子どもの描画とその発達段階を視覚との関係で規定している点では共通していた。この議論に参加した教師たちが思っていたほど両者に大きな対立があったわけではない。むしろ、問題は、この議論のきっかけに、ブリッチュ＝コルンマンへの賛否両論がさまざまな雑誌、著作で展開されることになり、その結果、それまで潜在していた「ミューズの表現主義」への批判があぶり出されてきたことにある。この造形理論への期待が高かったことは、同時代の証言からもわかる。時代区分の所でも触れたが、ヘルメスは 1928 年頃を、ワイマール期に開始された「有機的教育」の方向性が、1925 年のハイデルベルクで開催された国際教育学会を活動の頂点とする「放任」タイプのものから、子どもの心身の生物学的発達法則にしたがう「指導」タイプのものへ移行

した年と回顧し、その具体的事例として、ブリッチュ=コロンマン理論とその普及に尽力したレオ・ヴァイスマンテルの業績を挙げている。特に、ヴァイスマンテルが1928年に設立した「民族性と教育に関する民衆の学校」とそこでの講演会、研修会、出版活動（「ドイツ芸術教育の意志」叢書）を高く評価し、これまでの芸術教育運動の総括するものと高く持ち上げているのである（Hermes 1936, S. 87）。また、ライスに拠れば（Reiss 1981, S. 154）、ハンブルクの国民（基礎）学校教師の間でもこの理論は肯定的に受け入れられたようである。その理由は授業の方法化に役立つ点にあったようで、彼らに拠れば、20年代初期の（だからコルプらの展開した）教育では、教師の手腕に依存する部分が多すぎ、子どもの絵の客観的な評価基準と授業の具体的展開をそこから引き出してくることが難しかったからである。

もちろん、「ミューズの表現主義」の側も反批判を展開している。たとえば、元連盟会長のシュティラーは、ブリッチュ=コロンマン造形理論の前提（純粋な「視覚体験」）がもつ問題点を鋭くついている。すなわち、シュティラーによれば、子どもの描画の場合、「表現」と「造形（Gestaltung）」は区別できないし、また、統一的視覚体験など存在しないとするのである。また、特に子どもの造形行為における触覚的運動的影響を無視している点で一面的だと批判する。シュティラーは言う。「我々はコルプとともに次のような意見をもっている。すなわち、子どもの場合、（心的な）表現と（形式的な）造形は不可分のひとつの全体であり、心の表現はリズム的な形を取りながら造形されている」（Stiehler 1931, S.32）。この立場は、また、パラットの「形式を伴う表現」を重視する立場に近い。

しかし、1928年以降、芸術教育をめぐる状況は、確実に「放任」から「指導」に、「心」やその「表現」から「形式」や「造形」に移行しつつあった。ハーマンは20年代後半から30年代初頭の一般的傾向として、

表現主義的傾向の他に、特定の造形理論に基づく芸術教育の刷新に向かう傾向を指摘し、それはまた、内容より形式を強調する点に特徴があったことを述べているが(Hamann 1997, S. 88)、まさにそれを代表する理論のひとつがブリッチュ＝コルンマン理論だったのである¹³⁾。

また、ブリッチュ＝コルンマン理論と1927年のリットの芸術教育への批判は同じレベルで論じられないものの、リットが主張した「指導」や芸術教育の「自己限定」の必要性が、リットの目指すところとは違った形で、実現しつつあったとも言えるかもしれない。ワイマール期当初から芸術や美の問題は学校（それが共同体学校や労作学校のような改革志向の学校であろうが）の枠内を超えない範囲で構想されていたものの¹⁴⁾、「ミューズの表現主義」の段階ではまだ子どもの「内面」や「感情」という一人一人の「生」にかかわる問題と認識される余地を残していた。しかし、ブリッチュ＝コルンマン造形理論において、子どもの描画行為と芸術教育は造形形式の問題、すなわち生に形を与え、それを逃れては不純な「非芸術」になってしまう形式へと「指導」することとされてしまう。さらにこの形式が個を超えた民族性の刻印も受けているので、この形式への教育はヴァイスマンテルが肯定的に語っているように、「民族共同体(Volksgemeinschaft)」の実現を最終目標とすることになる。先に見たように、「ミューズの表現主義」においても文化批判の強い影響の下、芸術教育の課題としてフォルクの問題は大きかった。だが、このブリッチュ＝コルンマン芸術教育論との比較で言えば、それはまだ「民衆」という含意が強いものだったのではないか。しかし、1933年以降、ナチスの芸術教育理論となったブリッチュ＝コルンマン芸術教育の場合、フォルクの意味は、個を超えた規範・基準としての「民族」の含意が強いように思える¹⁵⁾。

ライスはこの芸術教育論を次のように総括する。「子どもや青少年の現実経験は閉め出され、芸術に関する大人の規範的イメージが“自然に規定

された思考条件”に適用される。この合理的に説明できない“思考条件”の中に子どもは置かれ、そこで調教される。学習はこの場合、自分やまわりの環境と向き合ったり、それに応答したり、努力したり、先に進んでいったりすることではない。教師が今の“視覚”の思考段階を想定し、次の“思考段階”へ進めていくのだ。芸術と他ののかかわり方はすべて閉め出される。この授業は、生徒に知的に、社会的に、先取的に、楽しく訴えてくるものを持たないし、発見や自己表現や実験や遊びや驚きになんら関心を寄せることもしない」(Reiss 1981, S. 156-157)。ファシズムはこの芸術教育論を受け入れたが、それは当然であったと言える。

おわりに—残された問題—

以上、ワイマール共和国期の芸術教育の変遷を、先行研究や同時代の証言に依拠しながらたどってみた。最後にこの考察で明らかになったことと今後の課題をまとめておきたい。

- 1) ワイマール期において支配的だった芸術教育の立場は以下の三つと言ってよいだろう。まず、第一次世界大戦前の芸術教育運動に起源を持つ自然主義的芸術教育論と呼べる立場。次いで、第一次世界大戦後、表現主義の限定的理解と青年運動の影響に基づき展開された「ミューズの表現主義」の立場。そして第三として、この立場に対抗する勢力として、特に 20 年代後半から 30 年代前半に台頭してきたブリッチュ＝コルンマン芸術教育論である¹⁶⁾。

いずれの立場も、装飾文様や幾何学図形の模倣練習を反復するペスタロッチ以来の伝統的図画教育に反対し、子どもの「自然的発達」に基づく芸術教育を主張する点では共通している。しかし、描画の「自然的発達」の内容やどの時期を重視するかで違いが出てくる。この問題も個々の事例を慎重に検討した上でしか結論づけられないが、今後の研究を進める上での作業仮説として以下の点を指摘しておきたい。

第一の立場は、最終的に忠実な自然の再現を目標としているため、立体的表現や思春期以降発現してくる遠近法的描画段階を重視するし、芸術作品の体験的鑑賞に基づく良き趣味の形成を重視する。第二の立場はこれに対抗的で、子どもの現実体験や想像世界の個性的表現を重視し、発達段階のある時期、すなわち思春期以前の表情豊かな描画を高く評価する。また、生（活）と芸術の一致を主張する傾向が強いため、素朴な民衆芸術や素人芸術を教育のモデルとすることが多い。最後の立場は、その発達段階論が視覚体験を処理する判断形式に特化した少々特殊なものではあるものの、上の二つの立場と同様、子どもの絵と未開民族や過去の美術様式との類似性を主張する点で、やはり平行説に依拠してはいる。だが上記二つの立場にも増して、造形形式の個を超えた発達段階を芸術教育の指導基準にするため規範性の強い芸術教育論になっている。

換言すれば、第一の立場が「再現」重視の立場、第二の立場は「表情性・表現性」重視の立場、第三の立場は「造形形式」重視の立場と言えるだろうか。そして、ワイマール共和国末期の30年代初期には、第二と第三の立場の対立は、「表現と形式」の二項対立（これは「放任か指導か」という教育上の二項対立に連動している）の問題として、コルプ派とブリツチュ＝コルンマン派の間で1932年の後半から1933年にかけて『芸術と青少年』誌上で論争された(Reiss 1981, S. 230)¹⁷⁾。

- 2) もっとも、上記以外にも重要な潮流はあった。今回は詳述できなかったが、その一つがいうまでもなくバウハウスである。「子どもと芸術」展カタログでは、ミッデルドルフ(Antje Middeldorf)が一章を割いてバウハウスの影響を検討しているが、それに拠ると、ワイマール初期にはクリストフ・ナターへの影響もあったようだが、概して20年代後半からその影響は出てくるといってよい。これは先に触

れたハーマンが指摘する造形理論への関心の高まりとも関係していると思われる。ミッデルドルフの挙げる例を示すと (Middeldorf 1977, S. 121ff.), 1928 年の第六回国際芸術教育会議 (プラハ) でのヨーゼフ・アルバースの招待講演, 1930 年ブレスラウで開催された連盟の第三回大会の展覧会に出品された生徒の作品 (フォトモンタージュ, 抽象作品), 1930 年の工作の学習指導要領に見られる影響 (経済恐慌を背景に経済的合理的な形の追求を目標にしている), 1932 年頃に行われていた田園教育舎教師アルフレッド・エーアハルトの授業などである。もつとも, これらの影響は部分的にとどまったと言われ, 多くの場合, たとえばシュティエラーの批判 (Stiehler 1931) に典型的に見られるように, バウハウスは抽象的で知的過ぎ, 物質主義的で機能主義的すぎると批判されることが多かった。特に「ミューズの表現主義」の立場は批判的だった。

しかし, この点で興味深い事例が, 国民 (基礎) 学校教師で後に教員養成ゼミナールの講師になるフリードリヒ・ガイストの実践である。ガイストはワイマールに生まれ, そこで教員養成ゼミナールを経て国民 (基礎) 学校教師になる。ちょうど教員ゼミナールに通っていた時期がワイマール・バウハウスが設立された時期とも重なり, その際, バウハウスのマイスターたちと面識を得たようである。その後, デッサウ・バウハウスで訪問学生としてアルバースやクレアの教えを受け, マテリアル・コンポジションを中心とする芸術教育を実践した。だが, ガイストが興味深いのは単にバウハウスの方法論を学校芸術教育へ移入した点にあるのではない。ガイストの実践にワイマール共和国期の代表的芸術教育論が混在している点にある。ガイストはハートラウプと親交があり大きな影響を受けているが, 30 年代初期にはブリツチュ=コルンマン造形理論の影響を受けている。すなわち, バウハウスの予備課程を基本にしなが, 「ミューズの表現主義」

とブリッチュ＝コルンマン造形理論を受容した「造形授業 (Gestaltungsunterricht)」を展開しているのである。さらには、一時期ではあるが、ナチスの芸術教育政策形成期に影響を与えることにもなった。なぜ、この、一見すると矛盾し合う組み合わせが一教師の中で可能だったのか。この問題は、この時代のバウハウスの捉えられ方、受容の仕方を知る上で重要だと思われる。バウハウスがなぜ学校教育で主流となることがなかったのか。受け入れられた場合でもガイストのような受容がなぜ可能だったのか。これは、ワイマール共和国期の芸術教育をめぐる言説を深部で規定している概念枠組み、思想磁場を明らかにするためにも検討しなければならない事例なのである。

- 3) バウハウス以外で言及できなかった潮流に狭義の「ミューズ教育」がある。先行研究で検討したように、すでにザイデンファーデンやコッソラーポフ、そして長谷川哲哉の浩瀚な研究が存在するし、音楽教育、体育や表現運動教育も関係してくるため論述が複雑になりすぎることを恐れたためである。だが、今後の研究と関係する範囲でこの問題に触れておきたい。

「ミューズ教育 (musische Bildung もしくは musische Erziehung)」という語が近代的意味で使用されたのは意外にも遅く 20 年代後半で、その最初期の事例はクリーク (1927 年) やゲッチュ (1929 年) とされているが (長谷川 2005 年, p. 191), 長谷川に拠れば、明確に使用されるまでも 20 年代初期においてさまざまな領域でミューズ教育的な思想展開が存在し、芸術教育関係に限っても、コルプ、ナター、イッテンらが挙げられるという。これは本論稿で考察した、「内面」「無意識」「心」「体験、すなわち「根源的なもの」の直接表現を子どもの描画に見る「ミューズの表現主義」と重なる。この立場は、先にも述べたように、生と芸術の直接的結びつきを前提とし、芸術の技術的側面や形式的統一を軽視する傾向をもち、しかし、それだ

からこそ、この立場は芸術教育による人格形成や抑圧・疎外からの解放、さらには社会変革まで主張しえたのであった。だが、これは芸術や美の「人間学化 (Anthropologisierung)」にほかならない。形成される主体の側からいえば、生の「美学化」といってもよい。この立場の依拠する理論がヘッケルやクラゲスやディルタイ哲学の限定的理解に基づく全体論的心理学だったことを加味すれば、この場合の「人間学化」や「美学化」とは「心理学化・生物学化」を伴うといってもよいだろう。

しかし、ハーマン (Hamann 1997, S.84) やライス (Reiss 1981, S. 69) も指摘するように、こうした方向性だけが「表現主義」の展開だったのではない。バウハウスのクレーやカンディンスキーやイッテンの造形理論に見られるように、感情やリズムの重視ばかりではない、自然の「断片化 (Naturzerstümmerung)」(ライス) を通して得られるマテリアル (色彩や形や素材) の有機体への効果に基づく構成主義的造形論への展開もあったからである。芸術教育との関係で言えば、シュティーターはこの方向性を「形の生物物理学 (Biophysik der Form)」と規定し、その事例として、イッテン、クレー、そしてバウハウスに近かった表現主義の画家でプレスラウ美術アカデミーでも教えていたヨハネス・モルツァーン (Johannes Molzahn) を挙げている。シュティーターに拠れば (Stiehler 1931, S. 48)、モルツァーンはやはり生こそが芸術作品の源泉とはするものの、心や衝動やリズムが芸術創造の基盤だとは考えない点で心の理論やブリッチュ理論とは異なるという。さらに、シュティーターはこれを構成的な芸術観とも呼ぶ。モルツァーンによれば、感情や模倣の器用さだけでは芸術の名に値しない。芸術教育において重要なのは、鑑賞者の心を刺激し生に働きかけるような手段を習得することである。こうした意味で、芸術は造形であり、記号であり、ある過程のシンボルであるとされる。

このシンボルの力学的性質の把握が芸術教育の課題となるのだ¹⁸⁾。

生を基盤になされる造形活動にシンボル形成を見るこの立場に、これまでの芸術教育論が立っていた「表現-形式(造形)」、「感情(体験)-精神(知性)」、「動的なもの-硬直したもの」、「放任-指導」という二項対立を超えて子どもの描画を見る可能性があるのではないだろうか。それは、たしかに、この二項対立図式に立つ者からみれば、ある時は「物質主義」ないしは「機能主義」と、またある時は「有機体的」「生の哲学的」と見られるかもしれない。しかし、それは、描画が、物質(色や線)として身体に働きかける媒体の生物物理的な作用を利用した「代理再現(repräsentieren)」である、すなわちシンボルであることからくる。描画をシンボル形成と見る立場からすれば、描画は生の直接表現なのではなく、生の「演出」、「代理再現」と言った方が正しい。そして、どのように生を「演出」するかに歴史的文化的様式が生じる余地が出てくるのである。

こうしたシンボル論的観点は、ワイマール期の特にハンプルクにおいて生物学、心理学、哲学、美術史の分野の密接な関係のネットワークの中で出現してきており、特にそのネットワークに属していた心理学とバウハウスは関係があった¹⁹⁾。このことを考慮すれば、「形の生物物理学」を「シンボル論的造形理論」とするこの仮説もあながちの外れとは言えない。しかし、モルツァーンの芸術教育論に、本当にシンボル論的観点からの描画観が誕生していたのだろうか。また、これまで「ミューズの表現主義」に呼ばれてきた芸術教育論にも実はそうした可能性をもつ芸術教育論があったのではないか。ここではこの立場を仮に「シンボル論的表現主義」と名づけてみたい²⁰⁾。今後の研究では、バウハウス系の造形教育はもちろん、ハートラウブやヘックマンらの芸術教育論も「シンボル論的表現主義」の観点がなかったかどうか探っていく必要があるだろう。

註

- 1) 本論文における「図画教育」「芸術教育」「美術教育」の使用に関しては以下のように考えている。まず、Zeichenunterricht, Zeichenlehrer はどんな場合でも「図画教育（ないしは授業）」、「図画教師」と訳した。しかし、Kunstunterricht, Kunsterziehung は「芸術授業・教育」と訳すべきか、「美術授業・教育」と訳すべきか、実は先行研究においても一定していない。たとえば、長谷川哲哉は「美術教育」とし、鈴木幹雄や今井康雄は「芸術教育」と訳している。たしかに「美術教育」と訳した方が、音楽も含めた広義の芸術教育から明確に区別できる利点はあるのだが、文脈上広義の芸術教育も同時に意味している場合も少なくないこと、教育思想史研究や美学研究では Kunst を「芸術」と訳することが多いことなどから、ここでは「芸術教育」と訳すことにした。文中、「美術教育」の語を使用した場合もあるが、それは日本の現代の学校教育との関係が問題になっている場合に限っている。また、ワイマール期の教員が自分や自分の実践を「図画教師」「図画教育（授業）」と考えていたか、「芸術教師」「芸術教育（授業）」と考えていたか、という内容にかかわる本質的な問題については、基本的には時期や個人によるため、事例ごとに使い分けた。一般に、教科名としては「図画教育（授業）」が、その思想や理念が問題となる時には「芸術教育」が使われる傾向が強いと言えるかもしれない。また、制度的には、特に1924年の「リヒャートの改革」以降、「芸術」は「科目名」に冠され「図画」は教科名に冠されるようである。
- 2) 1901年の第一回会議はドレーズデンで造形芸術を、1903年の第二回会議はワイマールで文学を、1905年の第三回会議はハンブルクで音楽と体育をテーマに開催された。
- 3) パラットは図画教育をテーマとしたベルリン教育研究所主催の研究大会（1930年）で講演し、伝統的図画教育の起源に関して興味深い事実を述べている（Pallat 1930-b, S. 386-387）。それによれば図画教育の方法論には三つの起源があるという。第一の起源は図画教師の養成も引き受けていた芸術アカデミーの方法論である。ここからは古典古代の彫刻やそのレプリカである石膏像、芸術作品の模写を中心とする方法が展開してきた。二つ目は19世紀中頃に設立発展を遂げた美術工芸学校に起源をもつものである。この方法は歴史的な装飾文様や様式化された植物文様を模写することに力点を置く。第三のものはアカデミーや美術工芸学校で養成を受けた図画教師たちが自分たち自身で発案したもので、幾何学図形の描画練習である。パラットは指摘していないが、ここにペスタロッチの基礎陶冶の影響を見る研究者もいる（Hamann 1997）。また、教師たちは、大人数の教室で授業を行う方法、すなわち黒板に幾何学図形や装飾文様の手本を描き、模写させる方法も開発している。19世紀の後半になると、芸術アカデミーの方法論は廃れ、後の二つが主流となり、最終的には、A. Stuhlmann が1875年『民衆学校および中間学校における図画教育（Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule）』（全五巻）で、いわゆる「シュトゥールマン法」として集大成することになる。これが1885年、図画教育の正式な方法論に採用され、「伝統的図画教育」が確立した。

- 4) 真壁 2006, 真壁 2007-b, Makabe 2007 を参照。
- 5) Oelkers 1996, Benner 2003 を参照。
- 6) したがって、岡本がこの論文の最後でハートラウブにワイマール期芸術教育の典型をみているのはこの意味で不思議ではない。
- 7) Genius の訳には「創造的精神」(岡本), 「天分」(鈴木, 長谷川), 「創造的天分」(今井) などがあるが, ハートラウブがこの語に託した古代ローマ時代の意味, すなわち非人称的な無意識の層で「生を産み出し, 生を保護するもの」(Hartlaub 1930, S. 11) として働く半神的力という意味をより強調するため「守護天使」を採用する。ちなみに, この定義を述べた頁の隣には, 八歳の女の子が描いた, 橋を渡る二人の子を見守る「守護天使」の絵が掲載されている。
- 8) 金子 2005 を参照。
- 9) シュティーターと並んでこの時代の芸術教育に影響力を持っていたベルリン教育研究所所長パラットは, 教育論のレベルでも政治的姿勢においても, 決して極端な立場を取らないのだが, 伝統的図画教育から「芸術教育」が確立していく過程の中で果たしたラングベーン『教育者としてのレンブラント』の役割の大きさを強調している (Pallat 1930-b, S. 387)。
- 10) 最もこの精神を体現していたのが新しい学校種「ドイツ高等学校」である。
- 11) これは明らかに, クラーゲスが『心の敵対者としての精神 (Der Geist als Widersacher der Seele)』や『リズムの本質 (Vom Wesen des Rhythmus)』などで展開した「生に敵対する精神 (知性)」というクラーゲ스의図式に拠っている。
- 12) 興味深いことに, 女性教員の二団体 (全国とプロイセン支部) は, 賛成が過半数に及ばず否決され, この時点での解散は免れている。
- 13) ハーマンは他にバウハウスの造形理論やアルフレッド・エーアハルトによるその受容を例として挙げている。パラットも「プロイセンにおける図画教育の展開」(Pallat 1930-b) で 1930 年頃の新しい動向として, 画家アドルフ・ヘルツェル (Adolf Hölzel) の造形理論 (『生動的力としての色彩と形 (Farben und Formen als lebendige kräfte)』) の影響や, 芸術に法則性と世界観を求めるブリッチュやシュタイナーの影響が拡大してきていることを述べている (Pallat 1930-b, S. 395)。パラットに拠れば, これは, これまでの行き過ぎた主観主義や相対主義に飽きて, 客観的で普遍妥当的な価値を求め始めたことを意味しているという。さらに, 客観的価値への衝動は, 新しい共同体形成を求める衝動と重なり合うと述べている。なぜなら, 「共同体と客観的価値は相互に条件付け合っている」からであり (S. 395), 「客観的価値の発見者が自分のまわりに信徒集団を形成しようとするように, どんな共同体もその構成員が信じ自分たちの行為を規定する客観的価値を必要とする」(S. 396) からである。この証言は, 第 III 期における芸術教育の変化を考える上で重要である。端的に言えば, 第 II 期で語られていた芸術と生の直接的関係やそれに基づく人間形成という, それまではまだどちらかといえば個人に着目した語りや, 芸術における客観的価値の追求を通じて個を超えたところから共同体を形成するとい

- う語りに移行する、その要因を明確に語っているからである。
- 14) 学校教育の枠組みを破壊してしまうほどの力を美的教育に見るのは 1927 年頃に登場したエルnst・クリークの「政治的ミュージズ教育」である。クリークは近代的な意味での「ミュージズ教育」を論じ、それを民族共同体の形成のため利用しようとし、ナチスの教育学者となった。
 - 15) もっともコルプ派がナチズムに接近しなかったわけではない。コルプは、やはり、『芸術と青少年』の 1934 年 7/8 月号で「芸術—そして芸術教育—は人種の根源から出発しなければならない」を発表し、ナチスへの接近を試みている。これは、先にも触れたように、コルプの中に以前からあったラングベーンの「低地ドイツ文化」への共感、合理性や物質文化に個性や精神文化を対抗させる文化批判に起因している。単に時代迎合的態度とは言い切れない。したがって、このことは、「ミュージズの表現主義」の中にナチズムと直結するわけではないが、親和性があったことを示している。
 - 16) ライスも 30 年代に支配的だった理論傾向として、1) コルプに代表される方向性、2) ブリッチュ＝コルンマンの方向性、3) 古い世代の図画教育、4) 芸術学校やバウハウスでなされていた芸術的な手仕事を重視する実践の 4 つを挙げている (Reiss 1981, S. 211)。
 - 17) ベルリン中央教育研究所のパラットや、図画教師の養成機関として当時重要だったベルリン芸術学校の校長フィーリプ・フランク (Philipp Franck) らの立場は、「形式を伴う表現」(Pallat 1930, S. 427) や手仕事の質の重視の立場であり、「形式への責任ある指導」を無視した「感情渦巻く遊び場」には批判的だったし、ブリッチュ＝コルンマン造形理論の立場にも批判的だったという。すなわち「形式と表現」を調停する立場もあったということである。
 - 18) たとえば、モルツァーンは「形の生物物理学」で、芸術にある過程、ある事物の記号であり、生物物理的作用を引き起こすものと捉えている (Molzahn 1930)。
 - 19) ハンブルク大学心理学研究所のハインツ・ヴェルナーはワイマール・バウハウスの予備課程で一種変わった音楽教育を展開していたゲルトルート・グルノウ (Gertrud Grunow) と「共感覚」に関する実験を行っていた。その研究に関心を寄せ、「知覚のシンボル価」や知覚に置ける「シンボルの受胎」を論じたのがエルnst・カッシーラー『シンボル形式の哲学 第三巻 認識の現象学』である。この詳細については Makabe 2007 を参照のこと。
 - 20) この特徴づけは何も奇をてらったものではない。すでに、その当時、表現主義を自然の形の変形に基づく「シンボル形成」と捉える見方は存在していた。たとえば Marzynski 1921 は、そこに印象主義とは決定的に異なる表現主義の特徴を見ている。

引用・参考文献

Benner, Dietrich 2003: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der*

ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景

- Weimarer Republik*, Weinheim/Basel.
- Britsch, Gustaf 1926: *Theorie der bildenden Kunst*, München.
- Bund Deutscher Kunsterzieher 1977: *Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*, Berlin.
- Hamann, Albert 1997: *Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romanthik, Reaktion und Moderne*, Innsbruck-Wien.
- Hartlaub, Gustav 1922 (1. Aufl.): *Der Genius im Kinde*, Breslau.
- Hartlaub, Gustav 1930 (2. Aufl.): *Der Genius im Kinde*, Breslau.
- 長谷川哲哉 2007: 『ミュース教育思想史の研究』 風間書房.
- Heckmann, Erwin 1935: *Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen*, Düsseldorf.
- Hermes, Helene 1936: *Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhundert*, München.
- 今井康雄 1998: 『ペンヤミンの教育思想』 世織書房.
- 今井康雄 2002: 「ワイマール期ドイツにおけるアカデミズム教育学と芸術教育」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第 41 巻所収.
- 金子宜正 2007: 「ヨハネス・イッテンの芸術教育における人間を中心とする考え方について—『イッテン日記』の内容分析とエヴァ・ブラウトとの対話をふまえて—」, 美術科教育学会『美術教育学』 第 28 号所収.
- 金子宜正 2005: 「イッテン・シュレーに学んだ自由学園からの留学生」, 岡本康明編『ヨハネス・イッテン—造形芸術への道』 宇都宮美術館所収
- Kolb, Gustav 1926: *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Teil I.*, Stuttgart.
- 小峰総一郎 1994: プロイセン文部省編「プロイセン中等学校制度の新秩序」小峰総一郎訳, 中京大学『教養論叢』 第 35 巻第 1 号所収.
- 小峰総一郎 2005: 『ベルリン新教育の研究』 風間書房.
- Kossolapow, Line 1975: *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*, Frankfurt am Main.
- Langbehn, Julius 1922: *Rembrandt als Erzieher*, Weimar.
- リヒトヴァルク 1985: 『芸術と学校』 岡本定男訳, 明治図書.
- 真壁宏幹 2006: 「美的経験・教育・自己形成—『シンボル生成』としての美的経験をめぐって—」, 田中/舟山/米山/山本編『「教育」を問う教育学』 慶應義塾大学出版会所収.
- 真壁宏幹 2007-a: 「パウル・クレーと児童画—共感覚と“シンボルの受胎”—」, 前田富士男編『心の探究者としてのパウル・クレー』 慶應義塾大学出版会所

- 収.
- 真壁宏幹 2007-b: 「シンボル感の生成として美的経験—バウハウスにおける「音楽教育」をめぐる一—」, 国立音楽大学音楽研究所音楽療法部門編著『音楽療法の現在』人間と歴史社所収.
- Makabe, Hiromoto 2007: *Generatives Hören—Mimesis und “Symbolische Prägnanz”* In: Imai, Yasuo/Wulf, Christoph (EDS.), *Concepts of Aesthetic Education*, Münster/New York, 2007.
- Marzynski, Georg 1921: *Die Methode des Expressionismus*, Leipzig.
- Molzahn, Johannes 1930: *Biophysik der Form*. In: Schade, H. (Hrsg.), *Johannes Molzahn. Einführung in das Werk und die Kunsttheorie des Malers*, München/Zürich, 1972.
- 本村健太 1993: 「バウハウス教育とその教育学的背景について」, 美術科教育学会『美術教育学』第 14 号所収.
- 本村健太 1994: 「バウハウスにおける統合論の諸相」, 美術科教育学会『美術教育学』第 15 号所収.
- Natter, Christoph 1924: *Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft*, Gotha.
- Nohl, Herman 1935: *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main.
- Nohl, H. / Pallat, L. (Hrsg.) 1930: *Handbuch der Pädagogik. Bd. III*, Berlin/Leipzig.
- Oelkers, Jürgen 1996: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München.
- 岡本定男 1981: 「ワイマール期芸術教育とその方法」, 『東京大学教育学部紀要』第 21 巻所収.
- 岡本定男 1983: 「バウハウスの芸術教育」, 日本教育学会編『教育学研究』第 50 巻第 2 号所収.
- Otto, Gunter 1969: *Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter*. In: Ellwein/Groothoff/Rauschenberger/Roth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Berlin.
- Pallat, Ludwig 1930-a: *Die Kunsterziehung*. In: *Handbuch der Pädagogik Bd. III*.
- Pallat, Ludwig 1930-b: *Die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Preußen*. In: *Pädagogisches Zentralblatt*, Jg. 1930, Heft 7.
- Reichsverband der akademisch gebildeten Zeichenlehrerinnen: *Kunst und Jugend*. Jg. 1921–1943.

ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景

Reiss, Wolfgang 1981: *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie*, Weinheim/Basel.

Seidenfaden, Fritz 1962: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*, Ratingen.

Stiehler, Georg 1931: *Zeichen- und Kunstunterricht. Geschichte-Lehre-Beispiele für die Volks- und Mittelschule sowie für Unterstufe der höheren Schule*, Osterwick=Harz/Leipzig.

鈴木幹雄 2001: 『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究』 風間書房

鈴木幹雄 2005: 「J・イッテンとドイツにおける戦後芸術大学の芸術教育学への貢献について」, 岡本康明編『ヨハネス・イッテン—造形芸術への道』 宇都宮美術館所収.

Wick, Rainer (Hrsg.) 2003: *Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes*, Wuppertal.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin: *Pädagogisches Zentralblatt* 1919-1933.

※この研究は「平成 21 年度慶應義塾大学学事振興資金（研究科枠）」の助成を受けた研究プロジェクト「19-20 世紀における“教育”“教養教育”“リテラシー教育”概念の国際比較研究—ドイツ, アメリカ, 中国を事例に—」の成果の一部である。