

美術教育における鑑賞教育の位置づけ (III)

— コンテンポラリーアートからの鑑賞教育への展望 —

山田 一美・平野 り*

Rank of Appreciative Education of Evaluation(III): Prospect to Appreciative Education through Contemporary Art

Kazumi YAMADA and Ruri HIRANO*

はじめに

本論は、「鑑賞教育」の研究に関して、金沢大学教育学部紀要第44号の「美術教育における鑑賞教育の位置づけ—図画工作科における鑑賞教育の在り方—(実践編)」¹⁾の続編として論ずるものである。ここではまず前号の内容について考察を加えることにする。「図画工作科における鑑賞教育の在り方」では、いくつかの実践から歴史的名画を扱う場合は知的なものをやはり必要とせざるを得ないので、他律的に捉えてしまういくつかの危険性をともなう。

そして、その結論として子ども達の発達段階に適している鑑賞活動のためには、もっと同時代、同文化のものへのアプローチが欠落しているのではなかろうかという指摘である。その仮説を実証するには実践をもとに考察を加えていくことが、鑑賞教育の本質に迫れるのではないかと述べ、その方向として三つの視点を挙げた。

一つは、生涯教育をめざしての鑑賞教育を考える立場である。現状では学校と美術館とが積極的に関わりをもち、互いに有機的な立場で子どもの鑑賞教育の場を進めていくことに欠けている。双方が協力して子どもにとって適した展示内容とともに活用できる時間や場の提供・設定が実現できるような工夫と努力を積極的に進めていくことが必要である。二つめは美術教育の指導者が表現と鑑賞の関係を十分に把握していないことである。その関係を明確にすることは、鑑賞本来の意味を根源的に問い直すことか

ら始めることになり、そうでないと美術教育の中で鑑賞が生かされることは困難である。鑑賞と表現との関係を有機的に考えるときは、教師側の都合のよい表現＝評価とならない、または評価を前提としない表現と鑑賞を包括した鑑賞活動を考えていくことに着目することである。

三つめは、鑑賞の活動が知識に支えられたり、頼ったりしすぎる傾向についてである。すなわち、鑑賞＝知的な鑑賞によって作品の普遍性を納得させようとする扱い方に支配されてきたことである。そうした考えがこれまでの教育現場で鑑賞のすべてであるような錯覚をもたらし、物の見方の固定化や他律的に捉える危険性を助長したのである。

このことから知識的鑑賞を先に唱えるよりも、まずそれらは、判るとか判らないとかを超えたコンテンポラリーアートへ視野を広げることが大切ではなかろうか。そしてまず直観的な見方を育てる経験を積み重ねることで、鑑賞の深化をはかれるのではないか、というものであった。

しかし、その時点では「鑑賞」という言葉について十分な吟味をしないまま、これまでの実践からの問題点を実証したことに留まり、まだ不十分で、反省する点がいくつかあった。

そこで、もう一度「鑑賞」及び「現代美術」とは何かという根源的な問題を考察することで、これからの鑑賞教育の在り方について考えてみたいと思う。

VI 鑑賞教育の意義

1. 鑑賞とは何か？

「鑑賞」という言葉の意味は「芸術作品を理解し、味わうこと」「芸術作品などについて、自分の立場からそのよさを味わう」ことである。

「鑑」はすなわち「物体の像をうつす鏡」「目利き」「眼識」などの意味をもつ言葉であり、「賞」は「他の善を誉める」「めでる」「たのしむ」「もてあそぶ」などの意味²⁾をもつ言葉である。いずれにしても「鑑賞」は外部から与えられる知識や刺激ではなく、対象である作品を「自ら楽しむ」という行為そのものが主体であることを意味している。そこで、「鑑賞」には、言葉の上からは、「批評？」という客観的意味は存在せず、厳密に言えば純粹には主観的な行為を意味している。言葉の上の限定のもとには、「鑑賞」は「美術批判」「美術史」「美学」などとはまったく異なった範疇に属する。さらに言えば、「鑑賞」は「美術批評」「美術史」「美学」などは、鑑賞の主要な柱ではないといえる。

文部省が美術教育の内容を「表現」と「鑑賞」という二本の柱としているのはどのような意図で設定したか、しかし現実にはわれわれは学校で「美術史」「美術批評」を直接指導している。指導要領の「表現」と「鑑賞」を美術教育全体を示すものとして無条件に受け止め、その中に「美術史」「美術批評」という要素を恣意的に持ちこんでいる。

「鑑賞教育」とは何か？ということについて、現在われわれがおこなっている一般的な実態をもとに考えてみると、これもまだ現在の日本における鑑賞教育という領域に束縛されている。そこでは鑑賞教育の定義が欠落しているため、さまざまな理想、現実、視点などが混乱をきたす。

ここで「鑑賞」という意味をもう少し考えてみると、それがもし「芸術作品などについて、自分の立場からそのよさを味わうこと」であるとするなら、それは、「表現」とは「対」をなさ

ない。なぜなら「表現」とは「心的状態・過程または性格・志向・意味などを総じて精神的・主体的なものを、外面的・感性的現象として表わすこと。また、この客観的・感性的現象そのもの、すなわち表情・身振り・動作・言語・作品など」を意味するように、美術の場合にはそれがどのようなものであれ、作品制作そのものの行為の中でそれは充足される。ところが「鑑賞」の場合、われわれの日常的な行為である「見る」ことだけでは充分ではなく、また、それがなんらかの理由で「嫌いである・興味がもてない」という判断がくだされれば、それは「鑑賞」とは呼べないことになる。

「鑑賞」とは本来分析や批評を目的として行なわれるものではなく、作品との鑑賞者の対話の関係であると考えられるからである。

それは、例えば展覧会で作品を鑑賞する場合に、批評文を書いたり、技法や技術の分析をしたり、作品の目利きをしたりするというような特別な目的をもっている場合をのぞいては、われわれは、全体としての作品を、知識を働かせる以前の状態で、あるいは思惟せず、直観的に把握する、ということである。

筆者は個人的には「鑑賞とは作品と自己との対話である」という立場をとるが、二元論的立場で考察すると、より鮮明になると思われる。おおまかな分類であるが知識的鑑賞と直観的・経験的鑑賞の二つの考え方³⁾を提示してみたい。

2. 知識的鑑賞

「作品分析」「知識」「表現方法」という三つの立場から関わる鑑賞を「知識的鑑賞」と呼ぶことにする。ここにはその前提として、美術教育は他の教育と同じ意味で独立・完結したものと考えるという、美術教育についての基本的な捉え方がある。別の表現をすれば、それは、現日本の小学校以上の学校では、幼稚園のように保育全体を重視するための「領域」という柔軟な枠組みではなく、「教科」という明確な枠組み

に分割され、構成されてしまうということである。このような枠組みの中ではどの教科も、その特質などとは無関係に、同じような組織で構成されなければならない、というのと同じである。すなわち、われわれを取り巻くすべての社会、自然、文化現象との関わりを教育のテーマとしてそれぞれの教科にその対応の仕方を割り振り、それぞれの教科は割り当てられた責任をもって指導しなければならない、というものである。

ここにおいて美術は、作品制作という美術独自の表現内容だけでなく、他の教科と同様な美術に関する知識・理解の内容も教えなければならないことになる。それぞれの教科における教科性は、指導内容が構造的に堅固であればあるほど、そしてそれが日本のどの地域、学校においても一律的に指導可能であればあるほど優れている、とみなされる。このような考え方のもとの美術科の指導内容は、教育全般がそれぞれの教科に分担・分割されたのと同様、美術に割り当てられた役割を美術科の中で、他の教科の教科性と見合うようにさらに分割することを余儀なくされる。

たとえば、「表現」を「個人の内部にあるものを外に表出すること」とすると、次にはその対概念である「外にあるものを個人の心の中に受け入れること」が必要になる。さらに「表現」の領域を取り上げれば、たとえばパフォーマンスのような時間芸術と、一般的に「作品」と呼ばれる空間芸術の領域も構造的には区別されなければならない。その他、映画、ビデオのようにその両者にまたがる領域も必要となろう。また、空間芸術についても絵画、彫塑、デザイン、版画などのようにさらに分割されなければならない。そしてそのような分割が極限まで進んだあとに、それぞれの領域のもつ教育的意義が検討され、全体として調和をはかり、構構性をもった美術のカリキュラムが決定される。

「鑑賞」は指導要領の「鑑賞」や辞書に説明されている意味ではなく、概念について言うな

らば、「表現」以外のすべてのものである。それは外界のものを抽象し、系統的に整理し記憶することを基盤とし、そこから「分析」「知識」「言語表現」の三つの要素からなるものと考えられる。ここにおける教師の役割は、生徒個々の特性・能力はさまざまであろうがそれぞれの生徒なりに、より強固な知識体系・構造としての知識を確立させることにある。

3. 直観的・経験的鑑賞

この前提になる美術教育についての考え方は、美術はそれ自体、そして教科としても、独立も完結もしていない、というものである。独立も完結もしていないということは他の分野、教科と対立も競合もできないということであり、それは完全に開かれたものであり、永久に追求しなければならないものである。またそれは、たとえ柔軟であるとしても幼稚園の「領域」のように分野として縦割りされたものではなく、人間全体の上におおいかぶさる境界をもたない層のようなものである。そこでその中にいる子どもは、すべての美術活動にたずさわっている場合でも自分が美術を行なっているということすら自覚しない。その美術活動そのものがその時、その子どものすべてである。

そのような考え方のもとの美術活動は、他の教科のように特定の知識や技術を段階的に指導するという集団指導の構構性は存在せず、美術教育の場合は個々の生徒と先生の一対一の同一レベルでの思考や追求が活動の中心となる。そのような場においては、「表現」すなわち「個人の内部・心の中にあるものを外に表出すること」および「鑑賞」すなわち「外にあるものを個人・心の中に受け入れること」という二元論的な区別も存在せず、そこにあるものはただ「美術をしている全体としての個人」だけ、ということになる。美術を行うことはすべて、それをその個人がその経験をどの程度質的に深め、高めることができるか、そしてそのために教師は何ができるかのみである。

しかし、そうであっても作品を作るという行為と、作品を見るという行為の違いは明らかに存在する。そこで「鑑賞」を「表現」との対概念ではなく表現の一部としてでもなく、何かの目的のための手段としてでもなく、意識を作品にむけて見る、という行為そのものに焦点を当てて考えてみる。するとそこには知識は介在しないことに気がつく。われわれは知識で見るとか目で見るとかでなく、また、心で見るとでもなく、われわれすべてをもって、目の前の作品が宇宙のような存在となり、その中に、融合しようとする自意識のない状態で融合する。しかし、それは常に起こるのではない。われわれにその準備ができていた時にのみそうなるのである。そのような状態の時にわれわれはすべての作品を「楽しむ」ことになり、その状況そのものが「楽しみ」となる。しかし、その程度はいつも同じではない。同じ作品を鑑賞してもある人は別の人よりも大きな「楽しみ」を得ることができる。そのように、より大きな「楽しみ」を得るためには、より多くの作品に接することが必要条件になろうが、いくら多くの作品に接したとしても「楽しむ」準備ができていなければ楽しむことはできない。さらに、「楽しみ」の程度は自分の中だけで比較することができるのであり、他人のそれとは比較できない。それぞれの「楽しみ」の度合いは、百人百様の「楽しみ」であるからである。

ある人がその人生・生活の中で最も大きな「楽しみ」に出会った時、それはその人を圧倒し超越させる。そしてその人はその超越した所からさらに新しい出会いを求めて人生・生活に踏み出す。そして、そのような出会いは、それぞれの人がそれぞれの状況によって経験するものである。出会いの対象である作品はそれぞれ異なる。同一個人においてもさらなる大きな「楽しみ」と出会う機会は潜在的に常に存在することになる。

以上の知識的鑑賞と直観的・体験的鑑賞の考え方から、本論で後者の考え方に立ってこれか

ら述べていきたいが、厳密にいうと、小学校の鑑賞教育には、この直観（直接に対象の全体・本質をつかむこと）の以前に、直感（感覚的に真相を感取する）力をつけていくことが、必要となると思われる。そこで、筆者は、直感的・体験的鑑賞という立場で、子どもたちの鑑賞教育を考えていきたい。

Ⅶ 鑑賞教育の歴史

1. 日本における鑑賞教育の歴史

歴史的な教育の流れから、明治5年に学制が布かれて我が国の学校教育が発足して以来、約100年の歴史をもち、そしてそこにいろいろな推移、変遷といったものがあつたのであるが、鑑賞について辿ってみるとどのような流れがあつたのであろうか。

芸術的表現様式の幅が現代ほど広くなかった時代、あるいは択一的な時代には、創作と鑑賞はそれほど違うものとは感じられなかったと思われる。同一様式ならば鑑賞も創作も同じ目的に至る二つの道である。鑑賞がことさら論じられることもなかったであろう。そのような時代においては創作と鑑賞が明確に区別されておらず、創作が即鑑賞という活動も存在したと思われる。模倣、模写は明らかにそのような活動である。それならば表現様式の幅が広がると、方法として模写が後退し、鑑賞が台頭するのではないかと思われる。

近代日本の普通教育の図画において、最初の鉛筆画時代、次の毛筆画時代ともに、様式は択一的であり、方法は模写が中心であった。もちろん、細かく見ればさまざまな様式が見えてくるし、毛筆画時代は正しくは鉛筆画との並立時代である。しかし、毛筆画時代も鉛筆画と毛筆画のどちらかを選択して教育していたので択一的様式の時代としてよいであろう。この時代には鑑賞はなかったといえよう。それを独立させる必要もなかったのである。模写は創作とも鑑賞とも区別のつかない、一体のものであつた。

の内容や方法は教科書及び教育現場においては、複製画を対象としたものがほとんどで、その他の鑑賞活動は手さぐり状態である。そう言った意味では、鑑賞教育の歴史は今始まったばかりと言えるかもしれない。

そのように鑑賞教育が重視されるようになってきた学校教育の動きとほぼ同時期に、美術館教育にも新しい動きが起こってきた。いくつかの先駆的な美術館から始められた、いわゆる参加者主体のワークショップ活動と呼ばれる試みである。大きな反響と新鮮な話題を呼んで僅かなうちに全国的広がりを見せていった、このようなワークショップ型の活動が、今では多くの人々を美術館に引き入れるきっかけになるものとして大きな役割を果たし始めている。しかしながら実のところ、日本でのワークショップと呼ばれる活動は、統一された見解に基づく内容を必ずしももっているわけではなく、それぞれの館で独自の意味をもって展開されているのである。それらの多種多様な活動内容は、だが、概して一種の体験学習や創作教室的な活動を取り入れたものが多い。

本来、美術館活動というものは、展示以外の活動においても、人々に芸術作品との出会いを提供する場であることが前提にある。また、これを媒介とする活動においても、人々に芸術作品との出会いを提供する場であることが前提にあって、これを媒介とする活動として行われるべきものであろう。美術館の中で行われるさまざまな活動のうち、その中の一つである創作活動は、優れたコレクションとの触れ合いの鑑賞の場を、最も適切な形で提供することのできる環境で行われるからこそ特別な意味を持っているのではなかろうか。このように考えてみると、日本におけるワークショップ活動が、独立した創作活動のみを意味する傾向にあることは問題にされるべきである。

鑑賞教育は美術館教育にとって重要な課題の一つである。この認識は、近代に美術館が開かれていったとき、美術館に備わっていたどのよ

うな機能が「教育」に結びついていったのかを問題にすることによって、一段と明かになるであろう。ここでは、二つの文献^{11),12)}を参考に、人々が芸術作品を享受する機会を提供するという、欧米における近代的美術館の発達の本質を歴史的に辿ることによって考察するものとする。

2. 欧米における美術館の教育的機能の発達

ヨーロッパの歴史の中では、いわばコレクションの収蔵機能と、専門的研究を目的とした教育機能が統合されて「美術館」というものが成立したのであった。フランスにおける18世紀の啓蒙時代において芸術の公共性という概念が確立するにともない、私的コレクションを公共の文化機関に譲渡しようとする動きが起こってきた。このときコレクションを集積し展示するための受容施設として、何よりも美的基準が優位を占める美術館というものが必要になってきた。さらに、市民革命による近代市民社会の成立は、私的コレクションの殿堂であったルーブル宮殿を民衆に解放し、美術館というものに公共的な位置づけを与えた¹³⁾。一方、イギリスでは19世紀に起こった産業革命を背景にして、機械生産される製品が意匠的に劣るものであったため、直接生産に従事する労働者に対する産業教育とともに、生産品を消費する民衆の趣味の美的向上を図る美術教育の普及が急がれた。労働者への教育が行われた工芸学校には、工芸品を収集した博物館が併設された。このような工芸学校附属博物館の発達は、それまで軽く扱われて工芸の領域に光を当て、それによって民衆のもとに芸術を引き戻し、美術館と民衆を結びつけていこうとするものであった¹⁴⁾。その一方では19世紀後半のドイツにおいて、純粹芸術を鑑賞するための教育主義的・「美の殿堂」的な性格に傾いた、イギリスとは異なる美術館が成立していった。芸術に理解を示すことが上層市民としての証左となったからである。その後、ドイツでは国民の社会的・文化的向上のための芸術

教育を美術館の中で行う理念が生まれ、美術教育の理念に新しい局面を生み出した。さらに、20世紀になるとアメリカでは、美術館は大衆の美術鑑賞や趣味のためのレクリエーションの場を提供する施設であるという考えが現れた。

そして、欧米の諸国では、早くから美術教育が積極的に取り組みられ、さまざまな活動の実践と理論が盛んに展開されてきた。

1960年代のドイツでは、美術・美的教育を問いなおす教育運動が起こり、たとえば「教育アクション」という団体が展開した運動では、彼らを取り巻く環境のすべてを教育の場として取り込むことで“草の根”的な発展がみられた。この新しい型の文化教育運動は、公教育以外の教育方法への実践的働きかけともなり、美術館で行われる教育の意義を再考する機会となった。フランスでは1977年にはポンピドゥー・センターが開館し、続いてルーブル美術館やオルセ美術館の大規模な改造が契機となり、美術館教育の活性化を促す結果となった。これは、政府が若者に向けた文化活動と教育を積極的に奨励したためである。

アメリカでは1970年代から美術教育が一般公衆に向けて美的体験を提供する場となり、同時にそのための指導的役割を負うべきものであることが提唱されるようになった。1978年には全米の美術館で行われてきた教育活動の報告書『教育者としての美術館』がまとめられ、それまで茫漠としていた美術館教育というものの輪郭を明確にさせた。

このような、欧米の美術館教育の歴史の中においても、学校教育の側から特に注目したいのが、アメリカの、1世紀にわたって発展してきた美術館教育である。アメリカのエデュケーターは、時には美術教育の理論や発達心理学の理論を採り入れ、また時には学校の美術教育をリードする形で美術の教師と親しい関係を築きながら教育活動を行ってきた。その点において、我が国のこれからの鑑賞教育の参考になるであろう。

そこで、次にアメリカのニューヨーク近代美術館の歴史をみることにする。

3. ニューヨーク近代美術館における教育活動の理念

現在、日本の美術館が教育普及活動として、ワークショップと呼ばれるような“創作教育”にのみ力を入れる傾向にあるのに対し、アメリカの美術館教育はコレクションまたは企画展における美術作品を通しての鑑賞教育を中心に、現在行われている。しかし、そこに至る過程においてさまざまな教育活動が開発され、方法論も盛んに研究されてきた。

アメリカの美術館は、ほとんど例外なく、南北戦争後の、主として1870年から1929年のウォール・ストリートの株価大暴落までの間に、商工業の発展の一つの産物として誕生した。これらの美術館の建物の創立宣言書や献呈の辞には、教育が美術館の主要目的であると記されている。多くの美術館は設立と同時に教育活動を始めたが、中には設立前から教育活動を行う館もあった。アメリカの美術館における教育活動の対象者は、初期の段階では一般公衆が中心であったが、20世紀初頭には学校の教師や児童・生徒を対象とする教育活動を提供する美術館も幾つか現れた。ボストン美術館は1960年に教師対象講座を設け、メトロポリタン美術館は1907年に公立学校の生徒対象の講座を提供した。シカゴ美術館は、1916年頃には子どもにガイド・ツアーを提供し、学校にコレクションを貸し出した。大恐慌や戦争により不景気になるにつれ、アメリカの美術館は、経済支援の基盤を拡大する必要に迫られた。そこで一層幅広い公衆の支持を得るため、それまで子どもを対象とした教育活動を提供してこなかった美術館も積極的にプログラム開発に取り組むようになった¹⁵⁾。

アメリカの美術館は、美術館教育は学校教育と異なり、本質的に非形式的で、余暇学習であると考えていたが、子ども対象の教育活動には美術教育の理論を採り入れる館が少なくなかつ

た。ウォーセスター美術館では、1926年からアトリエでの製作を基盤とする子どもの講座を提供したが、その指導法に最新の児童心理学を適用した¹⁶⁾。

クリーブンド美術館では、20世紀の初めから小学校の児童対象の素描講座や学校のカリキュラムに関連したガイド・ツアーを提供した。ここで長い間教育部長をしていたトーマス・ムンロは、子ども対象の教育活動の目標を子どもの発達や青年期の興味についての心理学的研究を採り入れた方法を活用した。ムンロは、多くの美術教育者がデューイの learning-by-doing という考えを狭めすぎて、デューイが作品を美術鑑賞することを一種の直接体験として、その価値を繰り返し協調していたことを無視していることを懸念していた。ムンロは、当時制作の授業で流行していた「創造的オリジナリティーの要求」が、学生を美術館から遠ざけ、学生に「過去からは何も学ぶ必要などなく、靈感を受けた自己表現で簡単に天才的な偉業が成し遂げられるというまちがった考えを与え」がちであると主張した。フランツ・チゼックの自由な表現のアプローチに対してムンロは、創造活動で自由な表現に重点を置くことが幼い子どもにとってメリットがあることは認めていたが、それが時には度を超していると考え、特に美術館教育には適さないと主張した。ムンロは、美術館教育の基本は美術作品を選択し、比較して鑑賞することだと考えたのである¹⁷⁾。

1880年に教育活動を開始したシンシナティ美術館の子ども対象のスクール・ツアー・プログラムは、コレクションを神話、音楽、歴史、地理に関連づけて教育した。この美術館の教育活動は進歩的教育の説に基づいて行われ、正確な技法を指導するよりもオリジナリティーや自発性や新しさに重点を置いた教育がなされ、子どもの「美術に対する生まれながらの感情」を発達させるように刺激することを教育活動の目標とした¹⁸⁾。

1937年から1970年にかけてニューヨーク近代

美術館においてヴィクトル・ダミコ (Victor D'amico) は、子どもと美術制作を美術館教育の中心と考えた。ダミコは、もし学校が子どもに視覚芸術の創作表現の機会を提供しないならば、美術館が正式な制作指導を行うべきだと考えた。ダミコは学校と共同で活動することを好み、1937年に12の公立学校と協力して、Young People's Gallery を開催した。このギャラリーに展示する美術作品は、学校の生徒が審査員になり、彼ら自身が近代美術館のコレクションの中から選択した¹⁹⁾。

1929年にニューヨーク近代美術館が開館し、以来今世紀なかばの美術界を常にリードし続けてきた。当時のニューヨークは現代美術を扱う美術館も他にはなく、相次ぐ大戦により多くのアーティストがアメリカに亡命した。1942年「亡命美術家展」が開かれ、欧州最先端の前衛美術が丸ごとニューヨークに引っ越したかの様相を呈し、一気に大開花期を迎える。その後急激に変化するモダン・アートに対する大衆の理解を手助けする教育的役割を担い続ける。

ニューヨーク近代美術館における教育活動の展開は次の3期に分けてみることができる。

1期 (1937～1970年) ヴィクトル・ダミコによる創作中心の教育プログラムは、美術館のマテリアルをより効果的に、特にニューヨークの中学校がより使用し易いようにと1937年から本格的に検討が始められる。ダミコの基本的な教育理念は、「美術の根本にあるものに対する個々の感受性を育てることにより、創造力を伸ばし、現代と過去の広大な遺産である美術に気付かせる」²⁰⁾ ことにあった。

2期 (1971～1983年) 学校を迎え入れた鑑賞中心の教育プログラムを再建するため、1971年に教育特別委員会が設置される。これは教育活動がニューヨーク近代美術館と分離した活動であってはならないというダミコ時代の反省から生まれたものである。1970～1975年にかけて学校の美術教師が3分の2にカットされた状況の中で、学校への積極的なアプローチは教育活動

を担う美術館としての義務であると考えられた²¹⁾。

3期(1984～1989年) 幅広い来館者層に向けての鑑賞中心の教育プログラムを基本目的に、1984年に常に誰もが気楽に利用できる施設としてエドワード・ジョン・ノブル教育センターがオープンする²²⁾。教育部長フィリップ・ヤナウィンは、プログラムの基本目的を“楽しい美術に大衆を参加させること”としたが、その中でも特に注目したいのが“親子のワークショップ”である。この他にも1986年には長期計画小委員会が結成され、一連の来館者調査や様々なリサーチなどをもとにプログラムの検討が常に繰り返された。こうしてコレクションの鑑賞教育を中心に、時代と大衆にマッチしたプログラムを提供し続ける努力がなされている。

ニューヨーク近代美術館の教育活動の中心が“創作教育”から“鑑賞教育”へと変換された主な理由として三つの要因が考えられる。一つめは、1969年、アメリカの税制改革により教育機関であると認められた美術館が税金免除などの特典を与えられたという社会的な要因である。その結果、美術館は来客者数をより多く獲得するために、来館者向け教育プログラムの提供を要求された。二つめは、学校を美術館に積極的に導入する過程で“学校における美術教育”への関心が美術館側に高まり、それが美術館のプログラムにも影響を及ぼしたと考えられる。つまり、美術教育への関心が、1945～1960年にかけて隆盛をみたローエンフェルドやリードらの“創作的表現力”から、1965年頃より始まる

“美的教育”“視覚的教育”“社会に貢献する美術教育”へと大きく変化したことである。三つめは、ダミコの時代とそれ以降の美術館全体の方針の変更があげられる。ニューヨーク近代美術館は、開館当初から教育的意志をもっていた。その一つの現れが、創作教育を中心としたダミコの教育活動であったが、同館が世界有数の近代美術コレクションを形成するにつれ、1970年代にはそれらコレクションを第一の資産であると考えられるようになった。それ以降の活動は総てコレクションから派生している。ここにダミコとそれ以後の活動の根本的な違いをみることができる。コレクションの研究→専門家→大学生→高校生→中学生→小学生へと、徐々に低年齢層へ向け、主に学校の授業を通して教育プログラムの開発が行われてきた。そしてその流れをスムーズに、より効果を上げるための環境づくりとしての学校の管理者と教師や親への教育、あるいは教師と親との協力関係を強化することに、第3期以降のプログラムの力点は置かれている。

このようにアメリカ美術と歩みを一つにしてきたのがニューヨーク近代美術館であり、この急激に変化するモダン・アートに対する大衆の理解を手助けする教育的役割を担い続けてきたのである。この流れは、これから鑑賞教育を考えていく上で、非常に参考になるものであり、単に学校教育、美術館教育といった狭い出来事ではなく、社会の大きな流れに即していなければならぬものであることを示している。