



# アメリカに渡ったドイツ人芸術教育者ハンス・ホフマンの芸術教育と芸術教育理論の改革的性格についての一考察

安木, 理恵  
鈴木, 幹雄

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 2(2):73-82

**(Issue Date)**

2009-03

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCOI)**

<https://doi.org/10.24546/81001018>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81001018>



## アメリカに渡ったドイツ人芸術教育者ハンス・ホフマンの芸術教育と 芸術教育理論の改革的性格についての一考察

Hans Hofmann, a German art teacher, who went across to America: His  
reformative activities and theories for art and art education in the USA.

安木理恵\* 鈴木幹雄\*\*  
Rie YASUGI\* Mikio SUZUKI\*\*

**要約:** ハンス・ホフマン (Hans Hofmann, 1880. 3.21-1966. 2.17) は、1905年から10年間を芸術の中心地パリで過ごし、1915年にはミュンヘンに芸術学校を開校した。ヒットラーが台頭してきた1931年秋、彼はミュンヘンの学校を閉鎖し、アメリカ合衆国への移住を決めた。渡米後、しばらくニューヨークのアート・スチューデント・リーグで教えた後、1933年秋には同市にハンス・ホフマン芸術学校を開校し、合衆国で造形表現観と芸術教育の改革に力を注いだ。43年間に及ぶ教師生活の中で、ホフマンは新しい時代の芸術とそのエネルギーを吸収しながら徐々に独自の造形表現と芸術教育理論を確立していった。彼の教育はミュンヘンのハンス・ホフマン芸術学校から出発したが、その時すでにキュビズムの造形表現理論を取り入れた指導を行っていた。そして1930年代末以降になると、従来の芸術教育観とアカデミックな芸術教育を克服しようと試みるようになる。彼は、自らの学校とその教育実践を通して、いきいきとした創造的な作品を作るためには造形表現諸要素の性質と諸現象を理解しなくてはならないこと、しかしこの理解は自分で経験・探究することによってのみ得られることを教え、芸術学校改革者の道を歩んだ。

### はじめに

1) 1910年代から1920年代にかけて、ヨーロッパ美術界はアカデミックな「描写」の世界から「自らの表現」の世界へと移行した。それまで脈々と続けられてきたのは伝統的なアカデミックな教育であった。それに対して、それまで予想しえなかったような新しい近代的な教育方法が生み出された。20世紀は造形芸術上、芸術教育学上、一大変革を迎えた時期であった。

アメリカ近代美術は、1920年ごろから独自の展開を見せはじめ、第二次世界大戦後は世界の美術を主導する勢いを見せて今日に至った。その背景には、新しい時代を表現する芸術家を育てようと尽力した教師の姿があった。例えばシカゴのニュー・バウハウスに招聘されたモホリ＝ナギ、ブラックマウンテン・カレッジに招聘されたヨーゼフ・アルバーズ (Josef Albers, 1888-1976)、そしてハンス・ホフマン達である。

彼らは独自の教育を行い、或いはまた独自の学校を開き、試行錯誤を通して新しい時代の教育を創り上げた。その教育の試みは、いずれもアメリカ合衆国 (以下、合衆国、と略記) のアカデミックな芸術教育界の壁を克服しようとするものであった。

2) ハンス・ホフマンは、一人のキュビズムの制作者・芸術教師

として出発し、その後43年間にわたる教師生活を通してニューヨークの影響のある改革芸術学校の教育と哲学を創り上げていった (1930-50年代)。それは、バウハウス出身の芸術教育学者とは異なる足跡を歩みながらも、バウハウス出身教師の芸術観と近接性を有した芸術観であった<sup>1)</sup>。同時代の芸術教育観は、モダニズムの芸術、その理論は簡単に形式として知るのではなく、[生徒が]自ら体験することでしか得られない、というもので、当時の独学者としては画期的であった。

その拠り所となった芸術観は、次のような視点であった。あらゆる芸術作品は、いきいきとしたものであるべきである<sup>2)</sup>。芸術の目的は、形をいきいきと活気づけることである。巨匠たちは、色を使って空間だけでなく、人間の深みをも表現してきた。しかしこの人間の深みを表す表現は、単に色の性質を理解し使いこなすだけでは生まれない。芸術家の、作品に生命を吹きこもうとする熱意によって表現される<sup>3)</sup>、と

ホフマンは、生徒に表現する媒体の性質を理解し経験させるためには、本人の内に秘められた感性を引き出すことが大切だと考え、次のように語った。教師は、生徒の気持ちに共感しながら本来備わっている感性を発達させることで、生徒を導くことができる<sup>4)</sup>と。

\* FM 徳島

\*\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究所教授

(2008年9月1日 受付)  
(2009年1月16日 受理)

これらの理解は、ホフマンが、青春時代以降試行錯誤を通して自ら出会い、また発見した芸術理論を咀嚼し、独自の理論を打ち立てることによって得られたものだった。彼は、その理論を若い世代に体験させ、獲得させようとした。

3) これまでわが国ではハンス・ホフマンのニューヨークにおける造形表現観と芸術教育・その芸術教育観については、ほとんど研究がなされてこなかった。その中で、副執筆者が指導に関わった下口美帆氏による研究は、2000年代初頭の研究としては、貴重な貢献であった<sup>5)</sup>。しかし、わが国における研究の蓄積の薄さもあり、同氏の研究には、決定的な盲点があった。ハンス・ホフマンの造形表現観と芸術教育・その芸術教育観の栄養源を1950年代ニューヨークにおける抽象表現主義に帰着させてしまい、1940-50年代の造形表現と芸術教育、並びに1940-50年代の造形表現理論と芸術教育の論理を、ヨーロッパと合衆国にまたがる歴史的な生成プロセスWerdenとして説明できなかった。この点は、複数外国語力が要請される、研究上非常に困難な課題であることもあり、あえて際立たせて言えば、1920-40年代におけるヨーロッパにおける造形表現とその論理、同時期におけるヨーロッパにおける芸術教育学理論の形成過程を捨象して、合衆国における抽象表現主義の発生を1950年代流行現象としての抽象表現主義から説明しようとする同義反復となっている。この点は、学説史研究の視点の希薄なアメリカ系の芸術関係者にとかく見られる事象であると同時に、わが国における芸術学、美術史学の決定的な盲点ともなっている。

結果的に、下口氏の研究は、2000年代初頭の一つの学問的成果であると同時に、20世紀初頭以来のホフマンのライフワークと彼が取り組んだ絶えざる探求過程、自分の生きた時代の芸術の「同時代性」と格闘する中で彼が切り出し、紡ぎ上げた造形表現観と芸術教育・芸術教育観に射程を当てることができなかった。

4) そこで本論では、ホフマンのエッセイ集『視覚芸術における実在性の探求』、並びにダイアン・S・ニューバリー氏の博士論文『ハンス・ホフマン：絵画教師の巨匠』とジェニファー・M・チョ氏の博士論文『ハンス・ホフマンとヨーゼフ・アルバース その意味と芸術教師としての事例』を主な手がかりとして、ハンス・ホフマンの芸術教育と芸術教育理論について考察する。第1番目のものは、ホフマン自身の希少な造形表現論考集(1946)。また、第2番目の研究は、伝記研究と、ハンス・ホフマン・スクール卒業生達の証言を手掛かりに、ホフマンが何を考えていたか、また何を教えていたかを再構成しようとした、ロヨラ大学提出の学位論文である。また、最後のものは、ハンス・ホフマン・スクールの募集要綱、講義概要に即してホフマンの講義、絵画理論、彼のパーソナリティーを浮かび上がらせている、プリンストン大学提出の学位論文である。本論では、上記の著作と先行研究を手掛かりに、第1節ではハンス・ホフマンの経歴について考察し、第2節ではハンス・ホフマンの芸術学校と芸術教育について解明する。そして、第3節ではホフマンの1940-50年代における造形表現観について考察し、第4節ではハンス・ホフマンの芸術教育理論について研究する。以上の分析を通して、ホフマンが20世紀初頭以来キュビズムの影響を受けた独歩者として出発しながら、それを徐々に脱皮し、自ら生きた時代の芸術の「同時代性」と格闘する中で、自らの芸術教育、造形表現観、そして自らの芸術教育論をどのように紡ぎ上げていったのかを解明

したい。その際、本論ではとりわけ、亡命・移住知識人によってヨーロッパにおける芸術家達の教育学の遺産がアメリカ社会にどのようにもたらされたかについて研究がなされた、近年の亡命史研究の先行研究(注1参照)を視野に入れて、ホフマンのライフワークと理論生成史の内的プロセスを解明したい。

## 1. ハンス・ホフマン その経歴

ハンス・ホフマンは20世紀を生きた画家であり、美術教育者でもある。彼は画家としての業績よりもむしろ教育者として評価されることの方が多い。

ハンス・ホフマンは1880年3月21日に、ドイツにあるバイエルン邦の田舎で生まれた。父親は、ドイツ政府の高官であった。6歳のとき彼の家族は、父親がミュンヘンの官僚になったためミュンヘンへ引っ越した。ミュンヘンで、ハンスは公立学校とギムナジウムに通った。彼は、科学と数学が非常に得意だったが、同時に彼は音楽のレッスンも受け、ピアノやオルガン、バイオリンの素養も身につけた<sup>6)</sup>。

彼は、ミュンヘンのいくつかの美術学校で絵画を学んだ。1904年にパトロンがつき、その支援によってこの年から10年間パリに住んだ。

1904年のパリは芸術の最先端であった。そして印象派の芸術家が確かな評価を得ていた。パリの芸術家たちはカフェで会って、考えや理論を論じた。科学と哲学の好きなホフマンにとって、ここは学びの場であった<sup>7)</sup>。ここで彼はすぐに他の若い芸術家、ファン・グリスとパスキンと仲良くなった。ホフマンはエコール・ド・ラ・グラン・シャニエールのコラロッシ(アカデミー・コラロッシ)で夜勉強した。マティスも同じ場所で制作していた。ホフマンはキュビズムのグループと知り合い、更にはまた代表的現代画家であるブラック、ピカソ、ドローネー夫妻などと出会った。特にマティスの色彩とキュビズムの影響を強く受けた。

1914年には第一次世界大戦が始まりパトロンの支援がなくなったため、1915年ミュンヘンに学校(ハンス・ホフマン・シューレ)を開校した。彼は美術教育を行いながら、キュビズム系統の抽象的な作品を制作した。1930年の夏には、元生徒の招待で、合衆国のカリフォルニア大学の夏のセッションでも指導した。1931年の秋にはドイツに増大する不安感やヒットラーが台頭してきた為に、合衆国に滞在することを決めた<sup>8)</sup>。そのためミュンヘンの学校を閉鎖し、ニューヨークのアート・スチューデント・リーグで教えるようになった。

更に1933年秋には、ニューヨークに自分の学校(ハンス・ホフマン・スクール(Hans Hofmann School of Fine Arts))を開校した。それから78歳になる1958年まで、合衆国で芸術教育に力を注いだ。

教師を辞めてから1966年2月17日に亡くなるまでは、絵画制作にエネルギーを注ぎ続けた。

合衆国におけるホフマンの絵画作品としては、幾何学的な抽象表現と、アンフォルメル表現との双方が知られている。

## 2. ハンス・ホフマンの芸術学校と芸術教育

### (1) ハンス・ホフマン芸術学校の変遷

1) ハンス・ホフマンは1915年に芸術学校を開校し、1958年に

学校を閉じた。のべ43年にわたって芸術教育を続けた。

ホフマンの芸術学校は一貫していわば「寺子屋」式の絵画教室であった。彼は制作指導や講義を通して、絵画に対する独自の哲学と知識を伝えていた。制作に関しては学生一人一人のスタイルに合わせて直接指導していた。彼が教えていたのはまだ教育的完結性を与えられていない最新の芸術理論であった。そのため、教育方法は手探りの状態であったが、それでも彼は、尽きることのないパワーで教師の役割を担おうとした<sup>9)</sup>。

2) 自ら実験的に切り開いた造形表現観をいち早く教育に取り入れたホフマン、彼は、どのような道のりをたどって画期的な教育を切り開いていったのだろうか。以下では、ホフマンの芸術学校に焦点を当て、学校の輪郭と、具体的な教育方法について考察する。

## (2) ミュンヘンの学校 (1915年—1931年)

1) ハンス・ホフマンが最初に芸術学校を開いた場所は、ドイツの芸術の都ミュンヘンにあるボヘミアンの多い地区シュヴァーピングにあった。当時ミュンヘンは活気に満ちた国際的な都市で、視覚芸術の長い伝統を誇っていた。当時この都市では、「分離派」が伝統的なアカデミズムに対して強い反抗を示しており、一連の前衛運動が起こっていた<sup>10)</sup>。

1914年ヨーロッパで第一次世界大戦が始まりパトロンの支援が期待できなくなり、彼はその翌年の1915年にドイツのミュンヘンに自分の芸術学校を開いた。それまでの10年間、彼はフランスのパリで同時代芸術を学んできた。

元生徒のグレン・ヴェッセル教授によれば、最初のハンス・ホフマン学校は第一次世界大戦によって精神的なショックを受けた兵士のための治療センターとしての学校であった<sup>11)</sup>。そこで彼は芸術療法を行った<sup>12)</sup>。彼は、美術を通して精神を再構築できると考えていた。精神的なものを重視する考え方は、20世紀初頭に起こったドイツ表現主義的な発想であり、当時のドイツでは、心理的な要素や、精神的なものを強調する傾向があった<sup>13)</sup>。

2) この学校のモデルとなっていたのは、ミュンヘン・アカデミーであった。ミュンヘン・アカデミーはブロックスクエアパークにある非常に大きな3階建ての建物だった。一般の学生のための広いアトリエは、1階と2階にあり、最上階にはマイスターの学生(マイスターシューラー：先生のアシスタント・候補生—筆者)の特別なアトリエがあった<sup>14)</sup>。

ホフマンが学校を開いた場所は、ミュンヘン・アカデミーから数ブロックしか離れていないところであった。はじめ彼は、非常に大きな空間を購入する余裕がなかったため、1つのアトリエで口火を切って、そして後に他を加えていった。そのアトリエは、家具のないただ大きな部屋であった。

しかしその後、ホフマンのミュンヘンの学校は時が経つにつれて有名になっていった。それは、彼が「新しい」、「近代的な」芸術に関する視点と理論を教えていたからである。彼は伝統的で味気のないアトリエの教育環境にモダニズムを結びつけることが可能だと考えていた<sup>15)</sup>。

その際、学校の授業と授業時間は次の通りであった。

午前9：00-12：00 (人物と頭部のエチュード (練習制作))、

午後2：00-4：00 (頭部と衣装のエチュード)、

夕方5：00-7：00 (モデル一人とグループを伴った人物のエチュー

ド)。

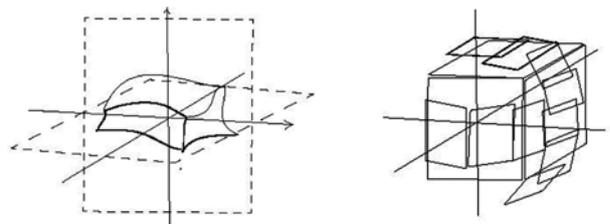
講師はホフマン一人であったが、ミュンヘン・アカデミーで普及していたモニター・システム(教授に指導助手をつけるシステム)を導入していた。彼は、週に1回出向き、それぞれのクラスに1時間ずつ教えた。学校における表現手段としては、もっぱら絵画が用いられ、授業内容は、絵画制作と講義が主だった。生きたモデルや静物画の授業に加えて、人物画の授業があった。

ホフマンは、二次元の平面が集まって立体を構築するというキュービズムの考えを教えた<sup>16)</sup>。彼はこの新しい概念を次のように捉えていた。「線概念から平面概念に移り変わることによってアーティストが伝統を打ち破ったという点で、キュービズムは革命であった」<sup>17)</sup>と。

ホフマンの学校にはさまざまな国籍からなるおよそ30人の学生がいた<sup>18)</sup>。彼らはスタジオで静物画や人物画を描いた。学生としてホフマンの学校に入学するためには、1ヶ月以上学校に通えば誰でも入学資格が与えられた。そして、いつでも入学することができた<sup>19)</sup>。

3) 戦争が終わると合衆国からも多くの留学生がやってきた。1920年代のヨーロッパの芸術は当時の合衆国よりも近代的であったからである。合衆国の画家達は、自分の制作にヨーロッパのモダニズムを取り入れたいと思っていた。

第一次世界大戦後、合衆国からの留学生の多くがドイツを選択したもうひとつの理由は、ドイツマルクが下落していた時代背景にあった。ドイツは生活費が安かったのである。当時の学生には、ルイーゼ・ニーベルソン(Louise Nevelson)、ルドヴィック・サンダー(Ludwig Sander)、ヴァクラフ・ヴィトラシル(Vaclav Vytlačil)、グレン・ヴェッセル(Glenn Wessels) アルフレッド・イェンセン(Alfred Jensen) カール・ホルティ(Carl Holtz)などがいた<sup>20)</sup>。



左：図1：ホフマンがキュービズムに理論を教えた時に用いた説明コンセプトとそのコンセプト再現イメージ01(著者作成)

右：図2：ホフマンがキュービズムに理論を教えた時に用いた説明コンセプトとそのコンセプト再現イメージ02(著者作成)

ホフマンはミュンヘンの学校で、キュービズム理論を教え、ある時授業で図を使いながら実演をした。彼は図を使って、どのように作品の主な部分をより調和させて、より豊かな視覚の経験を達成できるか学生に示した。ミュンヘンの学校を閉じた直後の1932年から1933年にホフマン自身が著したエッセイ『形と色における創造』には、上のような図1が載っている。

図2では、平面が立方体のまわりに集まって球形を作り出す仕組みを説明した<sup>21)</sup>。

ホフマンは、キャンバス全体を発展させていくことを説明するために、ボリューム(量感)がどのようにキャンバス上に表現されるかを

示す一連のデモンストレーションの教え方を考案した<sup>22)</sup>。

ホフマンのもうひとつの独自の教育スタイルは、夏期学校を別個の環境で開くことだった。ホフマンは毎年夏になると、さまざまなリゾートエリアで夏のセッション（夏期学校）を開いた（ラグラサ、カプリ、そしてセントロベ等々）<sup>23)</sup>。

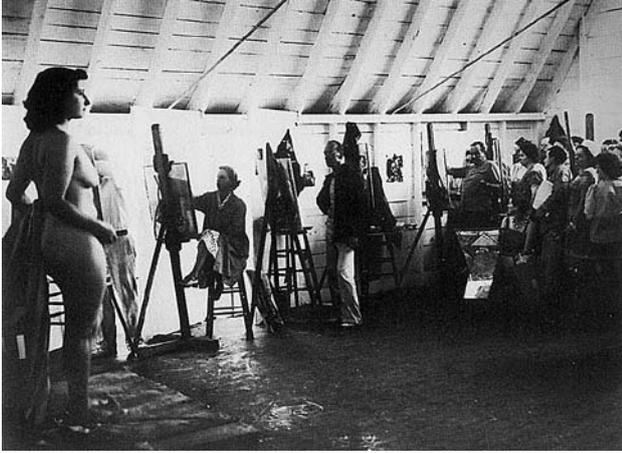


図3：学生作品を修正しているホフマン、プロヴィンスタウン。

カリフォルニア大学バークレー校のジョン・ヘイリー教授は、1927年の夏期学校では風景画制作が主であったと述べている。

ミュンヘンのハンス・ホフマン芸術学校の案内書によれば、ホフマンは次のようなことを重視していた。

- 性質にもとづいて描くこと（次のことに熟達すること：二次元、並びに三次元の形、シルエット、平面とボリューム、動きと反対の動き、ボリュームの二次元、並びに三次元的なリズムとエネルギー、形の緊張と機能の支配、空間の問題、空間の緊張と空間のボリューム、空間の機能、全体すなわちコンポジションの精神性や形の関係から生まれる重要な美的な形の形成。）

- 性質にもとづいて彩色すること（次のことに熟達すること：二次元の表面、色の響きあいやコントラスト、均衡、三次元の効果、性質と透明度、純粋な色、抽象、置き換え、間隔と強調、同時的な表現とコンポジションの表現、アンフォルメル、精神的な意味を与えられた色）、

- コンポジション（二次元と三次元の集中的な効果（自由で、そして性質にもとづいた効果））<sup>24)</sup>。

ミュンヘンの学校の案内書（1915年）では、これらの考えは次のような見解に引き継がれている。

「芸術は本来、実在物の客観的な模倣ではない。芸術家の創造的な刺激がなければ、実在性を完璧に模倣したとしても、それは生命のない形、写真、ただの飾りである。…創造的な表現とは、内面的な考えを形に変える精神的な転換である」<sup>25)</sup>、と。

### （3）ニューヨークの学校（1933年－1930年代末）

1) 合衆国のホフマン芸術学校の進展は、合衆国におけるホフマンの夏期学校から始まった。1930年の夏、ホフマンは、教え子であるワースライダー教授とグレン・ウェッセル教授から、カリフォルニア大学バークレー校での夏のセッション（夏期学校）の招待を受けた。

そして1931年に彼はヒットラーの台頭や合衆国の芸術事情など

のさまざまな事情もあって、合衆国に滞在することを決めた。ミュンヘンの学校の閉鎖後しばらく、彼はニューヨークのアート・スチューデント・リーグで教えた。

さらに、1933年の秋には、合衆国で最初のハンス・ホフマン芸術学校を開いた。場所はニューヨーク市でマディソン・アベニュー444番地であった。当時の合衆国は、1933年3月4日にフランクリン・ルーズベルトが合衆国大統領に就任し、大恐慌による国家の危機と困窮に立ち向かうニューディール政策を打ち出したところであった<sup>26)</sup>。

ホフマンは、ニューヨークの学校を設立するに際して、当初はドイツで使ったものと同様の教授システムを導入した。

彼は、週5日間の午前、午後、夜と、連続して教室を開いた。毎日3つの別個のクラスがあった。教室は、新しい学習課題と共に月曜日の朝9時から12時までの授業で始まった。ミュンヘンでそうであったように、モニター（指導助手）とモデルがいた。午後のクラスの後、夜の7時から10時までは、夜のクラスがあった。

学生たちは一人一人違った存在であると信じていたホフマンは、個別のニーズを満たそうと努めた。彼はクラスのために慎重にモデルや静物を準備し、クラスごとに別のモデルとモニターを配置した。

2) ホフマンが教えた学生の大半は、すでに若干の芸術的なトレーニングを受けていた。そして彼らは更なる発展を求めていた。

しかしホフマンは、1936年の学校案内書に合衆国における若い芸術家達の問題について次のように書いた。

「…彼らは大きな問題に直面している。若い合衆国の芸術家達は（…）モダンアートを構成し発展させた人達や、これらを発展せしめた精神との接触を持たないでいる」。

彼は、ヨーロッパでは広く普及していた芸術についての考えや方法が、合衆国にはまだ海を渡って伝わっていないと考えていた。彼は、合衆国の学生達に、モダンアートに触れる機会を与えることが必要だと考えた。そこでホフマンは、芸術界に新しい動きが起こるたびに、教室の授業に取り入れようとした<sup>27)</sup>。

学校案内書における1935年から1936年にかけての連絡事項として彼は、ギャラリーや美術館における一年間の展示のうち彼自身が傑出していると考えられる展示リストを紹介した。そのリストには、レ



図4：作品の前に学生に造形表現について説明しているホフマン、プロヴィンスタウン。

ジェ、ファン・ゴッホ、デ・キリコ、コールダー、ゴーチー、カン  
 デインスキー、シャイム・スーチンなどが含まれていた<sup>28)</sup>。

学校の目的は、アメリカ美術を、美術界の主流まで至らせること  
 であった。彼は教育によって合衆国の芸術家が本当の意味での独自の  
 文化を創造することができると思った。

その結果アトリエにおける授業には、造形芸術上のモダニズムの  
 視点が取り入れられた。

ホフマンは人物画において、周辺のものや人物を関連づける方法  
 を学生達に発見させた。彼は人物を描くとき、ただ人物を描くだけ  
 でなく周囲のオブジェとの関係性を描くように指導した。

構成の課題を興味深く価値のあるものにするために、ホフマンは  
 照明と暗を慎重に取り決めようとした。これはホフマン独自のアプ  
 ローチであった。

当時の伝統的な芸術クラスでは普通、学生が一つの形として描け  
 るようにシンプルに壇上にモデルをすえたものである。それに対し  
 て、周辺のものや人物を関連づけるというホフマンの視点は独自の  
 輝きを持っていた。

これは、形は他の形と関係性を持ったときにのみ存在できるとい  
 う彼の理論にもとづいた指導であった<sup>29)</sup>。さらに、学生が空白のカ  
 ンバスにアプローチするときには、次のことが決められていた。そ  
 れは、描き始める前に自分の位置を正確に知っておくことであつた。  
 これは、オブジェとその周辺との関係性だけでなく、描く本人とオ  
 ブジェの間の関係も重要な意味を持つという空間の関係性の理論に  
 もとづいていた。

批評に際して、ホフマンは一人一人に直接対応し続けた。彼は一  
 人一人の学生のところへ行行って、それぞれがやってきたことを見た。  
 ジェニファー・チョ氏によれば、芸術作家であり批評家のハロルド・  
 ローゼンバーグはホフマンのその態度を次のように解釈している。

即ち「彼はその学生の視点からモデルを見ようとしたものだった。  
 …特定の学生がモデルの中に何をみたかを見ようとした」<sup>30)</sup>と。

#### (4) 成熟期におけるニューヨークの学校 (1930 年代末 -1950 年代)

1) ホフマンは 1938 年には学校を第 8 ストリート西 52 番地の場  
 所に移転し、その後はずっとこの場所に定着した。このアトリエの  
 教育活動を通して、ホフマンは合衆国で著名な芸術教師になった<sup>31)</sup>。

この頃ホフマンの教育の輪郭にはよりはっきりした視点が形作ら  
 れてきた。彼は生徒が視覚的に理解できるような教材を生み出した。  
 彼は、それまでもセザンヌの絵画を使ってキュービズムの原理を教  
 えてきていたが、ここにきて講義を次のようなデモンストレーション  
 にまで発展させた。セザンヌの絵画において 1 つの筆さばきがい  
 かに全体と関係しあっているか、そしてもしその筆さばきを移動さ  
 せると、絵画全体は再び構成されなければならないであろうことを  
 示した。巨匠の絵画においても一つの筆さばきを移動させたら絵画  
 全体を構成し直されなければならないというデモンストレーション  
 を行って造形表現においてすべての線や平面、色が「関係づけられ」  
 統一されていることを学生が視覚的に体験できるようにした<sup>32)</sup>。

2) 1938 年から 1939 年に記した文章を見ることにより、彼が  
 平面についてどのような講義をしていたかを知ることができる。

「…平面において空間を経験とするとすることは、平面相互の緊



図5：イーゼル上で制作のデモンストレーションを見せるホフマン

張を経験することを意味している。それは、あなたが平面を使って  
 制作するときだけではなく、いつもお互いに関係をもたせておかな  
 なくてはならない。…緊張は、あなたが多かれ少なかれ経験する空間  
 の力の表現である」<sup>33)</sup>。

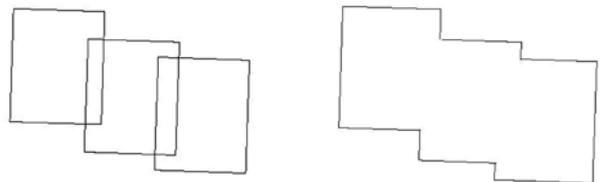
この文章の中で、彼は、線と空間の関係は緊張を作る、これらの  
 緊張は、芸術作品に動きや力を与える、ということ語っている。

また、ホフマンは平面が重なり合うことによって空間が創造され  
 ることをわかりやすく説明する図も考え出した。

ホフマンの元生徒アール・ローランは『ハンス・ホフマンと彼の  
 制作』という展覧会カタログに、次のような図を載せている。それ  
 によると、インタビューでホフマンは「何を教えたのか」と質問さ  
 れた時、平面が重なりあった図を描いた(図6)、という。

それから、彼は最初の 2 つの平面の角を消して、「それから私は  
 このようにする」と言った。

ホフマンは図を使って、重なり合いによって動きが生み出される  
 ことを説明した。これは、重なり合う平面を通して三次元の効果を持  
 った図の造形的な原理を示しており、修正された 2 番目の図は、  
 二次元の移動する平面に基づいている(図版7)。



左：図6：ホフマンが「押し引きの理論」を教えた時に用いた説明コン  
 セプトとそのコンセプト再現イメージ 01 (作成：筆者)

右：図7：ホフマンが「押し引きの理論」を教えた時に用いた説明コン  
 セプトとそのコンセプト再現イメージ 02 (作成：筆者)

絵画における空間の誕生の現象を表した代表的な例として、「押  
 し引き(Push and Pull)」というホフマンの言葉がある。「押し引き」  
 とは、絵画平面の上で起こる空間的な動きの感覚の性質を言い表わ  
 した、口語的表現である。「押し引き」の効果によって突出したり  
 奥まったりする感覚が生まれ、絵画表面上に表される。

「押し引きは絵画表面上に緊張を作り出すことを通して、ある  
 いは緊張という性質を実感することを通して精神的に生まれる視  
 覚的な感覚である。そしてそれは、遡及力のある表現で、再び押し引

きの感覚を作り出す。それによって、絵画表面の二次元を破壊せずに、奥行きの中で突出したり奥まったりする運動という生き生きした緊張によって制御され、力をかり立てられた感覚が作られる。…押し引きは、…同時に…三次元の効果を引き起こす」<sup>34)</sup>。

「押し引き」のこの考えに、ホフマンは後に「移動(する)」という考えを加えた。

次の図は、キャンバスに現われるこの関係を示している(図版8)。

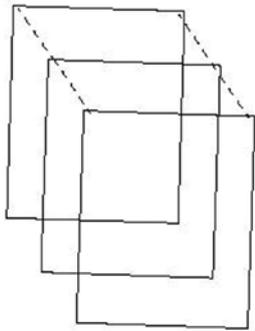


図8：ホフマンが「押し引きの理論」と「造形イメージの移動」を教えた時に用いた説明コンセプトとそのコンセプト再現イメージ03(作成・筆者)

線はキャンバス上に描かれた破片の位置が1ミリでも移動すると、本質的に、前か後ろ向きのととても遠い距離があくのと同等くらい空間の効果が生まれることを示している。

平面が左右上下に移動したときに空間的動きの感覚が生まれることがわかる。こうして生み出された造形的な深さによって、生き生きした空間が生まれる。このようにしてホフマンは、絵画平面上に動きの感覚が生まれるという考えを視覚的に体験させた。これらの図は、以前彼があいまいなことばで語ってきた線、平面など表現要素の性質や、空間が生まれるしくみが教育方法へと置き換えられていった彼の教育プロセスを教えてくれる。

その後1947年になると、彼は、パンフレットで視覚的アプローチに代えて、描くことへの「概念的アプローチ」を教えると主張した。次のように述べている。

「…芸術家が直観的であって、そして想像力の賜物を所有するとき、このような絵画の実在性は作られる」<sup>35)</sup>と。

彼は、具体的なデモンストレーションを通して、体験的に感じ取ることではかわからないようなモダンアートの理論を学生たちに指導した。

### 3. ホフマンの1940-50年代における造形表現観

#### (1) ホフマンの造形表現観の端緒的視点

この時期、ホフマンは、エッセイ「彫刻」の中で、以下のように自らの造形表現観を端的に語っている。

ア) 芸術家の精神的メッセージは平面や光の性質を通して実在性を持った形となる：ホフマンによると、真に造形的な彫刻作品は独立した生命をもつ独立した実体であるという<sup>36)</sup>。

「彫刻の表現」とは、芸術家の考えという精神的なものを、平面や光の性質を通して実在性を持った形に変えることである<sup>37)</sup>。

イ) 2つ以上のかたまりが相互に浸透すると、完全に新しい形と

空間が生まれる：キュービストたちは、どんな複雑な形も、基本的な形、立方体や、円錐、球、角錐に置き換えられるとした。自然のさまざまな複雑な形を、もっともシンプルな形で理解することを通して、ホフマンは次のような効果が生まれていることに気づいたのである。

これら基本的な形(立方体や、円錐、球、角錐など)は、単独で存在するのではなく、それらは空間を通して相互に影響しあっている。2つ以上の形が相互に浸透しようと、新しい形が造られる。この新しい形は、その周りを取り囲む新しい空間[虚の空間]と影響しあう<sup>38)</sup>。

この影響しあう力は、彫刻作品がまわりの空間を活気付ける力として働く。また、彫刻におけるあらゆる材料は、質感や、独自の色を持っている。それらの性質の違いによって作品上に緊張やリズムが生まれる。こうして生まれた緊張やリズムが周りの空間と影響しあうことによって、作品はいきいきとしてくる。周りの空間とその彫刻自身の緊張の関係のバランスが取れたときに、彫刻は芸術作品となる<sup>39)</sup>。

ウ) 動きは空間を生み出す。力は生命の表現である：ホフマンは彫刻を平面の集まりと説明した。絵画平面に平面が集まって三次元の効果を表すように、彫刻も平面が集まって形を作っていると捉えていた。

これらの平面は動き回り、その動きによって基本的な形は拡大したり縮小したりする。

こうした平面の運動を通して彫刻の基本的な形が決まると、緊張感が生まれる。この緊張感によって、彫刻の内側に生命が生まれる。

この平面の動きには、彫刻それ自体の形による制限がある。この制限は、彫刻の輪郭線の内側の空間と、彫刻のまわりを取り囲んでいる虚の空間とを対比させる事によって生まれる。

確かな空間と虚の空間は、反発しあいながらもお互いを補い合い、空間の総合体へと変化する。

絵画平面において光や形がともに機能しているように、彫刻作品においても、光や形が一体化することで創造的な表現が生まれるのである。

#### (2) ハンス・ホフマンの造形表現観

ハンス・ホフマンはエッセイ「視覚芸術における実在性を求めて」の中で、自らの造形表現観を語っている。アカデミックな芸術表現観とは異なり、彼は次のように述べている。

ア) 線や色、平面は絵画平面にさまざまな効果を生み出す：線は絵画表面上にいきいきとした効果を生む。絵画の第一歩は白い紙に一本線を引くところから始まる。一本の線を引いた時点で芸術活動は始まっている。線を引いたことによって、線と紙のアウトラインとの間や2本の線の間で決定的な関係が生まれる<sup>40)</sup>。

この決定的な関係を、ホフマンは緊張感(tension)と呼んだ。さらにホフマンはこう語る。

「緊張感は、力の表現である。／力は、動きの表現である。

したがって、紙自体が生命である。／この精神的な生命を通して、それは芸術作品になる」<sup>41)</sup>と。

線と線の関係によって、緊張が生まれ、その緊張によって視覚的で精神的な「動き」が表現される。こうして絵画におけるいきいきとした効果が生まれるのである。

イ) 色には音程 (interval) がある。色と色は神秘的に響きあい、絵画に光と空間を生む：色は、心理的な内容を持っているとホフマンは言う。色には、それ自身に暖かい感覚や冷たい感覚、そして固有の質感がある。

そうした性質の違いは、次のような効果をもたらす。同じ大きさの正方形をたくさん書いて、中を異なる色で塗ると、それぞれが違う大きさに見える。最も効果的に隣り合う色を配色したときに、色は強い力をもったコントラストとして作用する。例えば、赤の隣に緑をおくと、単独で色を使ったときよりもお互いの色が輝いて見える。このように色と色は神秘的に響きあう。この効果によって、絵画平面上に光の効果が生まれる。絵画においては、色が光を作り出す<sup>42)</sup>。

この、色が本来持っている性質の違いを、ホフマンは音程と呼んだ。色の音程の違いは、音階やボリューム感を作り出す。色と色の音程は緊張として作用する。交響的な絵画において、色は緊張によって空間をつくる。また、色の音程によってボリューム感の違いが造られる。造られたボリューム感は、揺れ動き鼓動する形や共鳴する空間の表現となる。

これら色の持つ音程や響きあいの効果、ボリューム感などによって、線と線の間にも生まれるのと同じような、緊張感や力の運動の視覚的な感覚が絵画平面上にもたらされる。

ウ) 平面は、空間を造る：絵画平面は二次元であるが、絵画平面上には三次元の効果を表現できる。その効果を生んでいるのは、絵の中で組織化された平面である。絵の中で組織化された平面というのは、例えて言えば、ビルの一平面のようなものである。ビルは平面を立方体のように組み立てることによって立体になっている。このようなことが、絵画表面上でも起こっている<sup>43)</sup>。

この性質を利用することによって、絵画平面そのものを破壊することなく、深さを造り出すことができる。

エ) 「押し引き」の力は奥行きを生み出す：色や形、質感など絵の具のもつ性質の違いによって力の関係が生まれ、それがお互い相互しあって拡大したり縮小したりすることを、ホフマンは先に触れた言葉で「押し引き」と言い表わした。彼はミケランジェロやレンブラントの芸術にもこの性質を見つけている<sup>44)</sup>。

「押し引き」の感覚は、左右、上下に働く。絵のどこかで押す刺激が作られると、絵画表面には自動的に引きの感覚が起こる。逆のことも起こる。こうした押し引きの運動によって、絵画表面に空間的な広がりが生み出される<sup>45)</sup>。

オ) 巨匠は、色彩で人間の深みを表現し、芸術作品に生命を吹き込む：芸術の巨匠たちは、色を使って空間だけでなく、人間の深みをも表現した。それは、色の性質の違いによって生まれる光の効果である。

しかしこの人間の深みを表す表現は、単に色の性質を理解し使いこなすだけでは生まれない。芸術家の、作品に生命を吹きこもうとする熱意によって色が意外な関係や結合を生み出したときに表現されるのである<sup>46)</sup>と語る。

創造的な芸術を制作するためには、芸術家の熱意が必要とされる。

#### 4. ハンス・ホフマンの芸術教育観と芸術教育理論

##### (1) アカデミックな芸術教育の克服

1) ホフマンは、しばしば学生のパレットをとりあげて、学生の絵の具チューブから絵の具を小山のようにたくさんしぼり出したものだった。高価な赤や黄色も含んでいた。

その時ホフマンは、「材料の欠乏は表現の欠乏である。」とも断言した<sup>47)</sup>。その言葉は、現代アートにおけるマチエールやインパスト(盛り上げ)のことを想起させる<sup>48)</sup>。ホフマンは、学生の絵の具を搾り出すという一見すると大胆な方法によって、色面のダイナミズムで空間を表現するという芸術理論を体験させようとした。

一般的にアメリカにおける抽象表現主義はアクションペインティングへ移行した後、カラー・フィールド・ペインティングへと発展していった。カラー・フィールド・ペインティングは色面による画面構成において、明暗の対比や色調の変化とは関係なく、色彩そのものの性質を効果的に活用しながら画面空間を作り出すものであった<sup>49)</sup>。

ホフマンはデ・クーニング、ゴークー、ロスコ、スティールなどと並んでその代表的画家に挙げられるが、彼はカンディンスキー以降アメリカでさらに発展していった最新の造形表現理論を取り入れ、生徒に体験を通して理解させる方法を考案していった。

ニューヨーク派抽象表現主義者の第二世代と呼ばれる画家たちの中にはホフマンの生徒であった次のような人物が名を連ねている。

ロバート グッドナーフ (Robert Goodnough)、ジョン・ヘイリー (John Haley)、ドロシー・ヘラー (Dorothy Heller)、カール・ホルティ (Carl Holty)、ヴォルフ・カーン (Wolf Kahn)、アラン・カプロウ (Allan Kaprow)、リー・クラスナー (Lee Krasner)、アール・ローラン (Erle Loran)、メルセデス・マター (Mercedes Matter)、ジョージ・マクニール (George McNeil)、ロバート・リッペンバーグ (Robert Richtenburg)、ラリー・リヴァース (Larry Rivers)、リチャード・スタンキェビッチ (Richard Stankiewicz)、ジョセフ・ステファネリ (Joseph Stefanelli)、アン・タブニク (Anne Tabachnick)、ウィルフレッド・ゾグバウム (Wilfred Zogbaum) などである。彼らはホフマンのもとで芸術を学んでいた。これらのアーティストはホフマンの教える理論やテクニックを直接真似ようとするのではなく、ホフマンの人間性から刺激を受け、エネルギーを受け取り、自らの表現を創り上げていった<sup>50)</sup>。

2) 第二次世界大戦後ニューヨークの学校は以前に比してより一層重要な場所となった。「復員兵援護法 (G.I.)」によって多くの新しい学生が登録できるようになり、これが学校に繁栄をもたらした。復員兵はすでに深刻な戦争を生き抜いてきた重要なグループであった<sup>51)</sup>。ホフマンは教師として、学生たちに感情面での刺激を与えた。

ホフマンは、良い芸術家を育てるためには単に方法を教えるだけでは不十分だと考えた。学生たちがより良い芸術作品を生み出すための手助けとなるように、彼は絵画やコンポジションのあらゆる局面をくまなく探究し、それを生徒に教えた。

ドイツからアメリカに渡ったハンス・ホフマンは、ヨーロッパのさまざまな近代絵画理論を取り入れ、応用しつつも、独自の芸術教育哲学に基づいて教育を行っていた<sup>52)</sup>。しかしモダニズムの芸術は、自らの精神的な体験を形に表現するものであったので、その理論は単なる形式として教えられるものではなかった。知識として知るのではなく、学生が自ら体験することのみ得られる理解を、ホフマンは教育で導こうと探究した。彼は、青春時代に自分が吸収した芸

術理論を咀嚼し、その理論を生徒に体験させる機会を与えた。そして彼は、従来の芸術教育観を克服しようと試みていったものと思われる。

## (2) ホフマンの芸術教育観

彼の 1940-50 年代のエッセイを見ると、線や平面、空間などの性質に対する理解が、彼自身の中でもより深まり、また言語化されていったことがわかる。

1) 教師の指導に対するホフマンの信念: ホフマンは、エッセイ「絵画と文化」の中で、自らの芸術教育観を、いきいきとした効果を生み出すためには制作者の経験・熱意・深い表現が必要である、と主張している<sup>53)</sup>。

あらゆる芸術作品は、いきいきとしたものであるべきである。／芸術の目的は、形をいきいきと活気づけることである。

いきいきとした創造的な作品を作るためには、表現する材料の性質を理解しなくてはならない。しかしこの性質は、自分で経験することでしかつかみ取ることができない…／芸術家の内面が豊かであればあるほど、その媒体への理解も深まる。／この性質を理解し使いこなすと、光や形が作品の上で統合される。この統合は、芸術家の熱意によってさらに深い表現を生み出す。こうしたことから、創造は、芸術家自身の感性に基づいているといえる<sup>54)</sup>。

更にホフマンは自らの芸術教育観を、次のように主張している。教師は学生を導びかなくてはならない。芸術そのものは教えることができないが、芸術家を育てることはできる、と。

学生が、目には見えない線や平面、色の性質やお互いの関係に自ら気づくことができるようにするためには、感性を引き出す必要がある。教師は、学生の気持ちに共感しながら本来備わっている感性を発達させることで、学生を導くことができるのである<sup>55)</sup>、と。

2) アカデミックな芸術教育の克服: 以上を踏まえて、更にホフマンはアカデミックな芸術教育の克服の必要性を主張する。

ハンス・ホフマンは、線、平面、色はそれぞれ本来備わった性質をもつと考えていた。また彼はその性質を理解し利用することで、実在性をもった作品が生まれると考えた。

彼は次のように語る。「芸術家は、・・・自身の主題を理解することによって、そして、自分自身の経験を完全に精神的に感じ取ることのできる実在性へと凝縮することによって概念[自らの芸術理解-筆者]を強める」<sup>56)</sup>。

自分自身の経験をもって「自らの表現」を強めるという点で、教えられた知識を活かせるかどうかは本人の理解や経験にかかっている。そのことを踏まえてホフマンは、学生に表現する媒体の性質を理解し経験をさせるためには、本人の内に秘められた感性を引き出すことが大切だと考えた。

芸術家[自ら]の中で起こっている目に見えない抽象的な現象を、ことば[造形表現の言葉]で言い表し、学生の内面を成長させることができると考えた彼の造形表現観は、テクニックを教えるという従来のアカデミックな造形表現観とは明らかに違っていた。

## (3) 分析的省察を通して浮かび上がる芸術教育理論

1) ところで、1920年代まで合衆国のアカデミズムの芸術界が19世紀までの具象絵画を中心とした古典的なものでしかなかった中で、ナチズム時代の亡命者・移住者によってもたらされたものは、単なる流行のテクニックや断片としての知識だけではなかった。

この点を、ナチズム時代の亡命者・移住者研究が教えてくれる。例えば副執筆者の研究「1940-50年代シカゴにおける芸術学校改革とバウハウス教育学の影響について」や普照潤子氏の研究「アメリカにおける亡命ヨーロッパ人芸術家達の苦悩と学問的貢献」を通して、ヨーロッパからもたらされた学問が、知識や論理の断片ではなく、知識、論理、もの事を見る視点、世界観、人間観、社会観等々の総体であった事が明らかとなる<sup>57)</sup>。

2) この事柄はハンス・ホフマンにも該当した。前項のハンス・ホフマンの芸術教育観の論理構造の分析を通して、既に1940年前後にはドイツの改革学校バウハウスを視野に入れていた彼が、造形表現観に関して次のような論理(論理1)を獲得していた事が論理的に明らかとなる。

命題1: あらゆる芸術作品は、いきいきとしたものであるべきである。芸術の目的は、形をいきいきと活気づけることである。

更に彼は、20世紀の造形表現観を、次のような論理として語る。

命題2: 新しい動きを取り入れる。

彼は、この二つの論理を手掛かりに、造形表現観であり造形教育の論理である視点の端緒を次のように語る。

命題3: 色面のダイナミズムで空間を表現するという芸術理論を体験させることが必要である。

彼は、この命題1-3を手掛かりに、次のような一連の論理を発展させた。

論理2: 生き生きとした効果を生み出すためには制作者の経験・熱意・深い表現が必要である。

論理3: 生徒に表現する媒体の性質を理解し経験をさせるためには、本人の内に秘められた感性を引き出すことが求められる。

これらこそ、ホフマンが永年の自らの芸術学校教育を通してつかみ取っていった造形表現と芸術教育学の論理であった。彼は、アカデミックな芸術教育に対して、その克服を志向していった。この自己探究的な諸過程としての造形表現プロセス、自己探究的な諸過程としての芸術教育プロセスは、1920年代においてバウハウス教育学が切り開いていた芸術教育学の基礎理論に近いものを孕んでいた。それを彼は、次のトータルな現代的論理として主張する。

論理4-1: いきいきとした創造的な作品を作るためには、表現する材料の性質を理解しなくてはならない。しかしこの性質は、自分で経験することでしかつかみ取ることができない。

論理4-2: 教師は、生徒の気持ちに共感しながら本来備わっている感性を発達させることの中で、生徒を導くことができる。

## おわりに

1) 1940-50年代シカゴにおける芸術学校改革とバウハウス教育学の影響についての先行研究を視野に入れることによって、次のことが明らかになる<sup>58)</sup>。

合衆国では、アカデミックな芸術家養成が、20世紀に至るまで、古典的な形式の伝統の下にあった。同国の芸術学校の世界では、1920年代に至るまで、20世紀という時代に対応した改革的な芸術教育学は欠けていた。

そのような事情の中で、亡命知識人によってヨーロッパにおける造形表現理論と芸術教育学の遺産が、アメリカ社会とアメリカ芸術

界・芸術教育界にもたらされた。合衆国に亡命したバウハウス第一世代の貢献を拠り所として、例えばシカゴのニュー・バウハウスとブラック・マウンテン・カレッジという大学が創られ、或いは教育された。ドイツのバウハウスで発展し、アメリカ合衆国のニュー・バウハウスやブラックマウンテン・カレッジにもたらされた芸術教育学とその教育は、伝統的なアカデミズムに対するオルターナティブとなっていた。それは、多くの教師にとって魅力的なもの映った。

2) 亡命・移住知識人達は伝統的な芸術アカデミー・芸術学校を現代の課題の俎上にのせ、芸術界と芸術学校の世界に衝撃を与えた。

本論で取り上げたハンス・ホフマンは、必ずしも亡命者ではなかったが、ナチズムの抬頭を避けて合衆国へ移住した後、生涯を芸術のために捧げ、造形表現や芸術教育とは何かを探求し続けた。彼は、従来の芸術教育観と格闘し、アカデミックな教育を克服しようとした。彼の芸術教育と芸術教育理論は、ニューヨークのその後の世代の芸術家を支えた。彼の絵画、文章、教育は、次世代の芸術家や芸術愛好家への遺産として残されている。

ホフマンは生涯にわたる芸術教育を通して、アメリカの芸術界と芸術教育界の改革に貢献した。

その際、彼が遺した哲学は次の言葉であった。

- 「人間の深みを表す表現は、単に色の性質を理解し使いこなすだけでは生まれえない。芸術家の、作品に生命を吹きこもうとする熱意によって…表現される」。

- 「芸術の教育は、学生たちの人生が豊かになるように方向付けられなければならない」。

## 注

- 1) Sara T. Weeks and Bartlett H. Hayes, Jr (ed.), Search for the real and other essays by Hans Hofmann, 1967. p.61. なお、鈴木幹雄「1940-50年代シカゴにおける芸術学校改革とバウハウス教育学の影響について」、鈴木幹雄編著『戦後ドイツ・米国における文化創出制度<芸術大学>改革へのバウハウス教育学の貢献』（平成17-19年度科学研究費助成研究報告書、2008年）、とりわけ第8章、参照。
- 2) Ibid. p.54.
- 3) Cf. : Ibid., p.48.
- 4) Cf. : Ibid., p.56.
- 5) 下口美帆「ハンス・ホフマンの芸術教育観についての一考察～絵画における空間の構築性への着目～」美術科教育学会『美術教育学』第25号、2004、241-254頁、参照。
- 6) Diane S. Newbury, Hans Hofmann: Master teacher of painting, Loyola University, 1979(Dissertation of Loyola University), p.16.
- 7) Ibid., p.19.
- 8) Ibid., p.66.
- 9) Ibid., p.50.
- 10) 『THE GREAT ARTISTS』上掲書、同朋社出版、1994年、p.7。
- 11) Diane S. Newbury, op. cit., p.63.
- 12) Jennifer M. Cho, HANS HOFMANN AND JOSEF ALBERS: The Significance of their Examples as Artist-Teachers, Columbia University(Dissertation of Columbia University),1993, p.54-55.
- 13) 『THE GREAT ARTISTS 23 マルク』同朋社出版、1994年、p.7参照。
- 14) Diane S. Newbury, op. cit., p.65.
- 15) Jennifer M. Cho, op. cit., p.55.
- 16) Ibid., p.58.
- 17) Sera T. Weeks and Bartlett H. Hayes, op.cit., p.46.
- 18) Diane S. Newbury, op. cit., p.68.
- 19) Cf. Jennifer M. Cho, op. cit., p.57.
- 20) Ibid., p.56.
- 21) Diane S. Newbury, op.cit., p.40.
- 22) Ibid., p.38.
- 23) Jennifer M. Cho, op. cit., p.56.
- 24) Diane S. Newbury, op. cit., p.68.
- 25) Ibid., p.58.
- 26) 『The Great Artists 21 クレー』同朋社出版、1994年、p.34.
- 27) Jennifer M. Cho, op. cit., p.60.
- 28) Ibid., p.59.
- 29) Ibid., p.76.
- 30) Ibid., p.76.
- 31) Ibid., p.73.
- 32) Ibid., p.77.
- 33) Ibid., p.36.
- 34) Ibid., p.35.
- 35) Ibid., p.79.
- 36) Sera T. Weeks and Bartlett H. Hayes, op.cit., p.49.
- 37) Cf. Ibid., p.50.
- 38) Cf. Ibid., p.51-52.
- 39) Cf. Ibid., p.50-51.
- 40) Cf. Ibid., p.41-42.
- 41) Ibid., p.42.
- 42) Ibid., p.67.
- 43) Cf. Ibid., p.44.
- 44) Ibid., p.45.
- 45) Cf. Ibid., p.44.
- 46) Cf. Ibid., p.48.
- 47) Diane S. Newbury, op. cit., p.77.
- 48) 岡田隆彦「美術」『情報・知識 imidas1991』, 集英社、1991年、p.813参照。
- 49) 岡田隆彦、上掲書、p.814。
- 50) Jennifer M. Cho, op. cit., p.60.
- 51) 岡田隆彦、上掲書、p.814。
- 52) Cf. Jennifer M. Cho, op. cit., p.68.
- 53) Search for the real and other essays by Hans Hofmann. p.56.
- 54) Ibid., p.54-55.
- 55) Cf. Ibid., p.56.
- 56) Ibid., p.59.
- 57) 普照潤子「アメリカにおける亡命ヨーロッパ人芸術家達の苦悩と学問的貢献」、『戦後ドイツ・米国における文化創出制度<芸

術大学>改革へのバウハウス教育学の貢献』、第9章、参照。

- 58) 『戦後ドイツ・米国における文化創出制度<芸術大学>改革へのバウハウス教育学の貢献』、第Ⅲ部「1940-50年代シカゴにおける芸術大学改革とバウハウス教育学の影響について」、参照。

**図版出典：**

図1-2、6-8:ホフマンの説明コンセプト再現CGイメージ:筆者作成。

図3: Cynthia Goodman, Hofmann, Abbeville Press Publishers, London 1986. p. 41. 写真著作権者 - 不明。

図4: Ibid. p.30. 写真著作権者 - 不明。

図5: Helmut Diedel and Thina Dickey, Hans Hofmann 1880-1966. Hudson Hills Press, New York 1998. p.105. 写真著作権者 - 不明。