

リチャード・ヒックマンの美術教育論にみる 美術観と美術教育観の考察 (1)

幸 秀樹

A Study of Richard Hickman's Theory of Art Education(1)

Hideki YUKI

1. はじめに

本論は、英国の美術教育の研究者、リチャード・ヒックマンの著作『Why we make Art and Why it is taught』(2005)の内容検討にその目的があるが、その考察を通して、あるべき美術教育の方向性を模索するための端緒になればと考えている。筆者は、これまで、主に「芸術による教育」の礎を築いた、英国の美術教育者、ハーバート・リードの芸術教育論について、考察を続けてきた。彼の芸術教育論は、各国の美術教育の展開に大きな影響を及ぼしてきたが、本国、英国での美術教育は、今日、どのように学校教育現場に展開され、リードの理論が息づいているのかも、検証したい内容である。ここ最近のイギリスの美術教育の傾向は、以下の六つに集約されるという。心理的美術教育、デザイン教育、視覚教育、純粹美術教育、美術工芸教育、グラフィック教育¹⁾。

リードの理論は、上記の内、心理的美術教育に息づいていると言えるが、その詳細については、ヒックマンの著述を通して確認してみたい。彼のメインテーマは、そのタイトルに現れているように、人間の根本衝動としてのアートの位置づけとその教育の可能性にあると推察される。リードや他の教育学者が指摘するように、「教育」とは、人間を解放し、かつ、人間を拘束するものである。教育の本性をそのように捉えるならば、美術教育、あるいは芸術教育の意義は再浮上することになるだろう。しかし、その実際の展開の段階になると、様々な問題が生じてくる。その克服のためにも、今一度、アートとは、教育とは、いかなる営みなのかを再考し、その展開の可能性を考察する必要があるだろう。その意味においても、ヒックマンの研究の検証は有意義なものとなるだろう。

ヒックマンの論の構成は以下の四つである。美術と美術教育、会話と反映(事例研究)、美術と学習の問題点、結論。本論においては、美術観、教育における美術の位置づけについて、主に確認していく。なお、ヒックマンの用いる「Art」の語の和訳については、基本的に、類別的語句として、あるいは制度の枠組みとして語る際には「美術」と訳したが、「Art」の本質的な流動性や動的側面について、また、「Art」の本性の可能性について語る際や、文脈上

そのように訳す方がふさわしい場合は、「アート」と訳した。

2. 美術観について

美術教育に関しては、美術をどのように捉えるかで、美術教育の展開が大きく変わると言ってもよいだろう。「美術」という語は、一般に「Art」の訳語として理解されているが、限定された意味としての「plastic art」の謂である。しかし、「芸術」と訳した途端、造形美術の他に、音楽、文芸、演劇などの領域も入ってくるので、いわゆる学校教育における美術教育について語る際には、美術という言葉を使い、しかも、アートとしての広がりも視野に入れるか否かで、展開が変わると言い換えることができる。ヒックマンも、その点については、最初に確認している。

この本のタイトルの「Art」は、多面的で複雑で議論を戦わす現象を引き合いに出すことになる。ほとんどの人々は、美術の本性について、すくなくとも暗黙の理解がある。それは、制作に関わるいくつかの方法というものである。この特別な話題をさらに議論していくことが、それぞれの章で可能である。分かりきったことを今さらながらにやり直したくないが、われわれの専門用語として定義する必要があるだろうが、美術については既に充分に書かれており、それ以上の議論があり余っていると思う者もいるだろう。しかしながら、美術の真性は動的で流動的な現象なので、従前の議論は再三にわたって取り上げる必要があるだろう。

18世紀後半に至るまではそうではなかったが、「アルチザン」と「アーティスト」の区別が一般的になってきた。これらの用語は同じ起源を持ち、ラテン語の*artis*や*artem*は、技術を指していた。辞書では、「art」の語句に少なくとも14の意味があり、技術に関連づけているが、その中の一つで、しばしば参照される意味が、「美術」である。多くの社会において、一般的に美術は創造性や想像性に関連づけられているが、19世紀後半までは、広く行き渡っていなかった。工業化された社会において一般的に受け入れられている「art」の概念は、技術だけでなく、表現、組織化、加えて創造性、想像性などの概念が含まれていると言える。²⁾

「Art」の語源となるテクネーが、実用的技術と美的意味の技術に分けられ、さらに、造形的な形成活動としての特徴を示したときに、造形芸術（美術）が立ち現れてくる。日本においては、学校教育において「アート」をどのように捉えるかという問題は、教科名の問題として現れていると言える。小学校の造形活動の科目は「図画工作」科であり、「アート・アンド・ハンディクラフト」の訳語とされている。中学校では、技術・家庭科の誕生を伴って、「美術科」になった。高等学校芸術科においては、「芸術科美術」と「芸術科工芸」に科目が区分されている。つまり、実用的か美的かという区分は生き続けており、「アート」に対応するものは、芸術一般ではないということである。しかしながら、図画工作科の名称は、暫定的教科名であり、「造形科」への変更の要望も出されながら、実現していないのが現状であるし、中学校においても、昭和44年の学習指導要領改訂で工芸の内容は復帰しているので、科学性、合理性、技術性を排除しようとしたものではないと考えられる。それでは、英国の現状はどうか。

美術教育において、「アート」の用語は、しばしば「クラフト」や「デザイン」を含んで使われている。このような用語の拡張使用は、英国政府（イングランド）のナショナルカリキュラムでは、明白に表れている。その文書を通して、「アート」は「アート、クラフト、デザイン」の意で解釈されるべきである。この表現は、2000年出版の重版には見られない。2000年版では、題名にデザインの語が含まれ、「アートとデザインはクラフトも含む」という注もある。「アートとデザイン」は、英国の調査委員会や顕彰団体に受け容れられるようになってきた。それで、「アートとデザイン」の概念は、複雑で広範囲のものになり、通常、学校で行われるいくつかの活動のうち、最も頻繁に出くわす概念になった。「アートとデザイン」の分裂化した見方は、美術教育における異なるアプローチのぎこちない関係を強調したミーシャ・ブラックによって例示された。これを、「デザインとテクノロジー」の用語に敷衍することも容易であるが、それは、実用性や問題解決力としてのデザインの概念に明確に焦点化したといえる名称である。

このように、アートの概念とデザインの概念にはいくらか重なり合う範囲がみられる。大きな違いは、特別な要件に沿うように何かを作り出すことを重要だと考える程度の差にあると思われる。「アート」と「デザイン」という用語が、様々な用法で使われて、明らかにたくさんの混乱の拡がりがある。アートの場合は、私たちは、他と区別するための分類や類別の意味としての、類別的・定言的感覚の「アート」の語の使用と、「芸術作品」というように、何かに価値を与える評価の感覚で「アート」の語と使用する場合と、区別して使っている。³⁾

英国においては、「アート」に広い意味を含ませていたが、「アート」と「デザイン」は区分する方向にあるようである。日本では、教科の内容領域名として、特に中学校で、絵画、彫刻、デザイン、工芸（鑑賞）という名前が定着してきたが、そこには、「アート（絵画、彫刻）」、「デザイン」、「クラフト」という構造が容易に想定される。また、現行の中学校学習指導要領を見ても、「アート（絵や彫刻など）」と「デザイン、クラフト（デザインや工芸など）」の構図は健在である。しかしながら、高等学校とは違い、広義の「アート」は、教科名として残されている。教科の内容領域の構成は、この広義の「アート」の拡がりを意識したとき、再構成されるだろう。ヒックマンはこのように捉える。

アートには異議を唱える概念が残っている。アートが依って立つ、揺れ動く基礎を検討していく時、ますますそうなるだろう。ある者はこう言うかも知れない。「アート」は、曖昧な概念で、自家撞着や多義性をはらんでいる。アートの傘の下に何が広く見えてくるのか、いくつかの異なる概念で、下位区分する必要がある。また、アートそれ自体が視覚文化の境界概念の一面であると捉える必要がある。アートについて、また、その世界との関係について、若者達が抱いている仮定を注意深く検討するために、彼らにアートの一層の理解を促そうとする教師達のためにも、アートは必要な意味を持つ。⁴⁾

今日の美術表現を一瞥すれば明らかであるが、アートは上位と下位の概念を崩壊させ、マンガやアニメーションが、世界的に通用する日本発の視覚文化として評価され、美術館という権威づけられた場から解放された作品の提示も数多く見られるようになった。後天的に与えられた概念や条件を、アートは常に突き崩し、新たに生まれ変わり続けている。そのようなアート

の最前線を見据え、時代の最先端に生きる子どもたちを見据えていくことは、美術と教育に携わる者にとって、必須のことであろう。

3. 教育における美術について

目下の所、日本の学校教育における美術教育の立場は、危ういと言えるだろう。それは、教科観の問題にも関わる。中央教育審議会の初等中等教育分科会（第54回）と教育課程部会（第4期第8回）の合同会議において、審議が重ねられてきているが（2007年9月現在）、教育課程の枠組みについて、国語、算数・数学、社会、理科、体育・保健体育の授業時数の増加を素案として出している。その理由は、以下のようである。

教育内容の改善：

小学校；基礎的な知識・技能の着実な定着については、実生活との関連やその後の学習の基盤としても重要な事項を重視する。さらに、特に中学年から高学年にかけて以降は、これらの知識を活用し、探究型の学習へと発展させる観点が必要である。

中学校；基礎的な知識・技能の着実な定着（例えば、外国語の文法指導や習得すべき語彙数の充実等）とともに、これらの知識を活用し、探究型の学習へと発展させる観点を重視する必要がある。⁵⁾

上記の教育内容の改善の記述は、一部の抜粋であるが、この観点からの具体例が以下に述べられている。その例は、授業時数を増やすと謳っている教科のみが挙げられているが、それ以外の教科には適応されない内容であろうか。それとも、その教科以外は、既存の時間数の中でこなさなければならない理由があるのであろうか。英国においても似たような状況にあるようである。

英国の美術教員スペシャリスト養成設備は、近年、次第に損なわれてきている。特に義務教育の小学校段階がそうである。いわゆる「中心」と呼ばれる教科のさらなる強調で、時間配分が削減されてきている。このような進展は、美術の支持者の心配をあおり、さらには、無教養者のさらなる侵入を寄せ付けないバリケードとして、美術教室は孤立させられ、ある種の精神の説得に貢献することになる。しかしながら、少なくとも英国では、教科における公的調査で語る若者の記録を見る限りでは、全般に、美術が、カリキュラムの中で（現在）保証された場所であることに關して、ほとんど確実ではない。

イギリスの小学校では、あたかも、美術が教育と文化の基礎・基本ではないかのように扱われた、主に「基礎へ帰れ」の方針が間違った方向に導かれた結果として、教科は、脅威の下に在り続けてきている。それが著された時期は、定石の学習の創造的活動に取って代わられた多くの兆しや戦略があったが、カリキュラムのより啓発された方法論が再び受け容れられ、消えていった。しかしながら、イギリスや他の中学校で美術教育の専門家は、主に専門家養成のコースが閉鎖されて、わずかの期間だけ輩出されたという事実は残されている。ロイ・ブレンティスは、2002年9月からの政府指導の適性・教育課程局（QCA）の委託による報告書の中で、こう述べている。「生徒達は、アートとデザインの教科の知識を発達させる機会が減少している。」⁶⁾

「基礎へ帰れ」の運動は、1970年代の読み書き、計算を重視する機運であるが、その結果、国語や数学の授業時数が増えるということになる。学校教育における基礎とは、読み書き、計算に収められるべきものなのかという問題が、英国にもある。大局的には、学力をめぐる論争から導かれる問題でもある。今日、日本でも子どもたちの学力低下が指摘されているが⁷⁾、これらにみられる「学力低下」論は、概観すれば、学習の質の問題以前に、絶対的な学習量の不足を指摘しているものである。「学力」をどのように捉えるかは、広範なテーマであるが、ここでは、水越敏行の指摘を参照したい。水越は三層構造で学力をとらえる。「記憶する学力(実体的学力)」、「活用する学力(機能的学力)」、「創造する学力」⁸⁾である。

いわゆる「学力低下」論者は、学習方法、学習形態においては、「系統主義」の立場、学習内容、評価内容においては、「科学主義」の立場にくくられる。目に見える形で評価できるものを学習内容とし、知識・技能の系統性を重視する立場である。水越のいう「活用する学力」、「創造する学力」が育まれるのを暢気に待っている間に、「記憶する学力」の低下が危険な状態に陥っていることを重視し、「学力」論における喫緊の課題を「記憶する学力」とする。

「学力低下」論批判者は、相対的には、学習方法、学習形態においては、「経験主義」の立場、学習内容、評価内容については、「心情主義」の立場にみなされる。彼らの立場では、後二者の学力が重視され、学力の中には態度も含まれる。学問的系統性よりも子どもたちの個別的系統性を優先する考え方とも言える。このように、学問的系統性か個別的系統性かの議論の視点は、ヒックマンも指摘するところである。

私は、別の所で美術のカリキュラムの批評的、文脈的学びの面の発達について概略を述べたことがある。しかし、ここでは、議論の前後関係のために短く要約しよう。第二次世界大戦の終わり以降、教科中心主義か子ども中心主義かの教育論について、あれかこれかの論争が続いてきた。教科中心主義は、知識、技能の伝達を基本にした教育を考え、一般に、叙述的な知識、「何を知るか」に関心を置いている。この立場と対照するのは、子ども中心主義の教育であり、ハーバート・リードは、「生成活動」、創造的表現や「手続き上の知識」つまり「如何に知るか」の促進を重要視していた。リードは、美術教育において、二つの方法の総合を主張していたが、彼の著書のタイトルが示唆するように美術を「通した」教育の考えをしっかりと明らかにすることが解決されないままである。

英国では、1970年のディック・フィールドの流行した本、「美術教育の変化」が、子どもの全体性への関心とアートの全体性への関心のバランスを考慮する、変化の必要性に注意を向けるよう、強調して著していた。フィールドの本は、当時のアメリカで進展しつつあった多くの考えと共鳴し、美術教育における新たな発展の端緒を導くことになった。1962年のマニユエル・パークンの作品、「美術教育の変遷」では、ブルーナーの学問構造の概念を遡上できる理論的基盤で、アートは、以前にアメリカの学校で主張されていた以上に、構造化された方法で教えられるべきだと主張した。パークンの論文は、美術カリキュラムの発達は、美術家、美術史研究者、美術批評、美学者のそれ自身の資源から引き出されるべきであると示唆した1966年の論文の前触れであった。このアプローチは、後にグッティセンターの視覚芸術教育によって承認されることになり、美術教育における教科中心主義・学問中心主義は1980年代のアメリカの学校で設立されることになった。学問を基礎とした美術教育(DBAE)の特徴は、DBAEに基づくカリキュラムを力説したドゥエイン・グリアが略述した。⁹⁾

リードは、あれかこれかの論争を止揚する考えの芸術教育論「芸術を通した美術教育」を提唱したが、その理論が未消化であることを指摘している。また、フィールドの子どもとアートへの全体性への着目を指摘した論もあったが、学問的系統性を重視する動向がアメリカで見られるようになる。その動向は英国にも展開する。

学問を基礎としたアプローチの性格を要約したこれら七つの特徴は、美術家としての子どもの概念や子ども中心主義の教育の概念からは、遠く排除されている。学問の一領域として美術が強調されているが、それは、四つの学問（美術史、美術批評、美学、アトリエ制作）で構成されている。これらは、目標準拠の連続的カリキュラムの方法から導き出されるものである。

美術における連続的学習の概念は、英国のブライアン・アリソンによって採り上げられた。アリソンは、美術の学習に四つの相互関連する領域を網羅する累積的、系統性の必要性を重視した。

- 表現的・生産的領域
- 知覚的領域
- 分析的・批評的領域
- 歴史的・文化的領域

このカリキュラムモデルは、美術の感情的側面と同様に、認識的側面に注意を向けるようにデザインされており、「均衡のとれた」ものとして見なされている。それは英国において美術の分析的、批評的、歴史的次元の始まりをしるすものであった。また、それは、1988年、ナショナルカリキュラムに創設された教育改革運動に頂点をなす適度な「アカウンタビリティ」や「スタンダード」に一致するものであった。¹⁰⁾

「説明責任」や「評価基準・規準」の明確化が求められる世の流れに依っていけば、教科中心主義の立場に自然と重心がかかってくる。目に見える基準や成果、説明可能なものを求めれば、あらゆる可能性を包含していても非合理的な方法や、「生き生きと描く」というような説明も証明も難しい目標設定は、排除されていくだろう。

4. 知的発達と美術的理解

この教科中心主義の方向性の鍵となる概念を、ヒックマンは「シーケンシャル（連続性）」であると指摘する。そして、「これらのコンセプトは、自ずと、美術の感情的側面よりも認識的側面に関心を導き、その測定可能な側面は、連続的に構造化され、前もって大いに特徴づけられる」¹¹⁾ という。

論理的飛躍や説明不可能性をはらむ感情的側面よりも、連続的で説明可能な認識的側面を研究する動きは、主にアメリカで見られるが、ヒックマンの紹介するものをまとめると以下のようになる。

エリオット・アイズナー（スタンフォード・ケタリング・プロジェクト）

テーマ：美術制作、歴史、批評の側面を学ぶシーケンシャルカリキュラムの作成、美術理解の発達と概念の学習、実践的スキルの関連

デニス・ヒッキー

テーマ：批評能力開発の分析（美術鑑賞の知的要因の研究）、美術批評の知覚的・認識的能力表の確立、「記述、形態分析、解釈、評価」の4観点

ハワード・ガードナー（プロジェクト・ゼロ）

テーマ：子どもの感情的、認識的発達と知的発達段階の関係性、

デニー・ウルフ

テーマ：美術に関する発達段階、「調査、観察、制作」の3段階

ハウゼン

テーマ：青年と成人の芸術的理解の発達、15～55歳の間の4ステージ設定

マイケル・パーソンズ

テーマ：子どもと大人の美術に対する反応の5ステージ

ステージ1：絵画への感覚的反応による類型；その暗示的意味に応じて反応される主題の識別である。「私はこれが好き、だって犬だから。犬を飼っているよ、名前はトビー。」このステージにおいて、絵画は、他の経験との関連を基本にして判断され、絵を関連づけることは、絵を判断することと同義である。

ステージ2：再現の重要性の強調による類型；美的判断は、写実的に描かれた認識可能なものの拡がりに基づいている。；美しく描かれたもの、また、魅力的な主題は、絵画をよりよいものにする。「君は、ボートの上の女性や山の中の二匹の鹿など、何か美しいものを期待しているね。」

ステージ3：美術の表現的、感情的側面に対する関心による類型；他の考えをしばしば除外するほどのもの：「君は、それに狭量な感情を抱いている。批評家が形式や技法について何を語ろうと問題じゃない。」独創性の基準や感情の深さは、ステージ3における判断基準として使われている。このステージの応答者は、美術と絵画を語る価値に関して、客観的判断を下す可能性については懐疑的である。

ステージ4：歴史的、文化的伝統に潜む社会現象としての絵画への気づきによる類型；ここでは、様式や形式への関心、認識がある。それは、美術が公に開かれているものであり、参考にするものは、他者の視点だからである。

ステージ5：価値を実証する批評的評価を通した、美術作品と関連づけた意味を再構築する能力による類型。判断は、社会的論説の枠組みを伴った、個々の責任にあるようである。¹²⁾

以上のような、子どもたちの美術、美術作品に対する認識や理解というテーマに対して、ヒックマンの研究の視点は、子どもたちに美術概念の形成を促すことである。

私自身の研究において、青年初期の美術への態度や作品について研究し、美術の本性について異なる理解の範囲を見いだした。この研究で、「アート」の概念は異なるレベルで理解することができ、美術教育者の基本的義務は、生徒達の個人的美術概念を形成させることであり、美術の概念の境界やさらに抽象的、「一般的」概念へ発達を促進させることであることを議論した。さらに、美術の概念の本質的な複雑さの程度や抽象度の段階を確認することによって、生徒達の解析を通して、美術作品への反応、生徒の理解レベルの識別が可能になり、個々人をより高い理解のレベルで教える方法での教育も可能である。ここで述べるこの研究の具体的側面は、概念的分析の結果として確認された理論的段階を実証するために採したフィールドワー

クに関係している。この分析は、難解さの理論的段階を示す4段階を生じた。難解さは、抽象度に関連すると仮定され、抽象的概念は、認識発達の後の段階で取得されると言える。難解さは、私見では、(少ない拡がりでも)複雑さに関連している。レベル1, 2, 3の名称は、平明さのために使っているが、そのレベルの間に、固定化された、静的な、定量化された違いを暗示しているわけではない。暗号化されたシステムは、補遺1に概略を示した。四つのレベルは以下に示す通りである。

レベル1:「美術」の概念は、学校で実践するものとして、限定され、特別な方法で使われるかも知れない。このレベルでの「美術」の概念は、分類上の傾向を帯び、見ることに基づく限定されたメディアに頼るかも知れない。(例えば、美術とは絵画であり、描画である)このレベルの理解における個々の操作は、学校で実践される美術と美術界における「真のアート」との関係にほとんど気づいていないかも知れない。;学校の生徒は、学級においての美術の概念に相応する美術の概念を得ることができるが、美術ギャラリーにおける美術に移し替えることができないだろう。

レベル2:このレベルにおける美術の概念は、分類的ではあるが、より拡がりがあり、メディアのより拡大した範囲を参照する。(例えば、絵画、描画、彫刻、版画など)加えて、ある限定された「概念に基づいた」見方である。(例えば、美術の概念は、「美術は自己表現である」、「美術とは創造である」というある一つの見方に限定されるだろう。)このレベルでは、美術の形式を消極的にとらえることがないように、また、ある特別な見方に順応させないように、美術の本性についてより広い理解が必要である。

レベル3:このレベルは、「拡大された概念に基づく」と名付けられる。様々な意味を持つ(表現的、教訓的、美的、暗示的)形式を達成する体系の原理へと導く、視覚的要素の配置を考慮した、質的な概念としての美術の気づきを感じさせるものである。

レベル4:このより高度な、抽象的レベルは、内包的、外延的な形式として知られる美術の概念を参照している。このレベルの理解における個々の操作は、美術と新しい美術を発展させる理論を統合しうるものである。¹³⁾

この理論的段階を立証するために、彼は、実地調査をする。回答者は、11歳から14歳の生徒で、アートの概念について質問し、聞き取るものである。その要約を以下に示す。

一般に、刺激項の美術作品に対する、より素朴な反応は、好きか嫌いとか、「とてもよい」というような単純な感情の反応のような叙述になる傾向にある。しかしながら、より洗練された応答は、作品に対して、個人的、表現的反応で、時に詩的、隠喩的言葉を使い、自然な情緒的な反応である。しばしば、アートとの意義深い対話を特徴とする感情的、思慮深いタイプの反応に集中させるために、美術批評に機械的方法を控えた必要性を指摘したり、その反応を分析するための公式化されたカテゴリーに当てはめたりするのは容易ではない。

美術作品への反応のほとんどは、コード化するシステムを必要とするレベル2と名付けられるものである。これは、レベル1の特徴として限定されたメディアに基づく反応よりも拡がったアートの概念の理解を示していた。加えて、レベル2の反応は、表現と感情に言及したことに特徴があり、これは、創造性、独自性、表現が評価されたレベルのパーソンズが述べたステージ3に結びつく。またこのレベルの傾向として、「アートとは、それに望む全てのもの」というとても拡がりのあるものとしての定義がある。これは、「過渡期」と名付けられた、美術に

ついでの子どもの考えを特徴づける拡がった見方を参照したガードナー達の発見と共鳴している。¹⁴⁾

多くの回答者は、美術の基本的なものとして、感情的、情緒的、表現的要素を解釈して、何人かは、認識的側面を挙げている。その中でも最も基本となる反応は、「人々が考えているもの」について実現してくれることが示されている(12歳男)。レベル3の反応は、「拡大された概念に基づく」と呼ばれる。その段階の者は、美術の感情的側面と認識的側面の両者を解釈し、回答者の多くは、取り上げる形式の範囲と同様に美術を使い分けて解釈している。¹⁵⁾

上記の美術の定義は、表現と創造性について関連させた概念の範囲を解釈していた。回答の大半は、メディアに関する美術は、観察可能な特性を必要としたという解釈である。その次に多かった反応は、基本的に、美術は感情を表現する乗り物として解釈する一方で、少人数の者は(およそ10%)、本質的に、創造性と想像性に関係すると感じており、その他は、再現やイメージづくりに関するものだけをあげていた。驚くことに、そこには、技術や美についての言及は、全くなかった。(中略)子どもたちの反応のレベルと教師の情報提供と関連する明らかな証拠はないが、美術の本性に関する生徒達の理解に、学校活動の影響が、その反応に直観的なものを与えているようである。

ここで再び断定したい大切なことは、美術的理解の発達を示す適切な作品が、全体的な円熟に関係し、しかも、環境の要素に依るということである。

さらに洗練されたレベルにおいて、教育は絶対必要なものである。従って、教師の役割は重大であり、学校は中心的役割をもつ。美術的発達の最近の研究のほとんどは、作者自身が作った物をふり返らせるのではなくて、美術作品への反応の解析によってデータを得て、美術理解に焦点を当てている。これは、誰もが美術の消費者であって、誰もが美術家ではないという考えが保持されていることを示す。しかしながら、誰もが美術家ではなくても(同じように言えば、誰もが批評家でも美術史家ではない)、一般に、誰もが美的意味を持ったものを作り出すことはでき、その内のいくらかは、美術と呼ばれるかも知れない。さらに重要なのは、誰もが、ケーキづくりや庭造り、収集したコースターを組み合わせる楽しみなど、美的楽しみのために、創造したいという欲求をもっている。各ステージは、年齢と緩く結びついているが、後の人生や心に保持している、美術の技術や理解の発達をさらに調査する必要がある。望ましい環境があれば、若者が最も高いレベルの技術や理解に到達できない理由はない。¹⁶⁾

5. おわりに

知的発達と美術的理解の発達段階は、子どもたちの美術概念とおおいに関係してくる。村上隆の作品をプラモデルと呼ぶのか、芸術作品と呼ぶのかは、それに眼差しを向ける者の美術観に関わってくるし、その拡がりの違いによって、理解が促されたり、阻害されたりする。教科中心主義の立場で取りこぼしたものを、ヒックマンはすくい取ろうとしているように思われる。その検証は、次回の研究で扱いたい。

註

- 1) 橋本泰幸「イギリスの美術・工芸教育」『造形教育事典』, 建帛社, 1991年, 56頁
- 2) Richard Hickman, Why we make ART and Why it is taught, Intellect Books, 2005p. 11
- 3) Richard Hickman, ibid, p. 12
- 4) Richard Hickman, ibid, p. 14
- 5) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 (第54回) 教育課程部会 (第4期第8回) 合同会議 議事録・配付資料 (文部科学省HPより <http://www.mext.go.jp/>)
- 6) Richard Hickman, ibid, p. 14
- 7) 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編著『分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない』, 東洋経済新報社, 1999年、森口朗, 偏差値は子どもを救う』, 草思社, 1999年、和田秀樹『学力崩壊－「ゆとり教育」が子どもをダメにする』, PHP研究所, 1999年
- 8) 水越敏行『評価・評定と学力問題を読み解く』, 明治図書, 2003参照
- 9) Richard Hickman, ibid, p. 16-17
- 10) Richard Hickman, ibid, p. 17-18
- 11) Richard Hickman, ibid, p. 18
- 12) Richard Hickman, ibid, p. 27-28
- 13) Richard Hickman, ibid, p. 32-33
- 14) Richard Hickman, ibid, p. 33-34
- 15) Richard Hickman, ibid, p. 34
- 16) Richard Hickman, ibid, p. 35