

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(3)

幸 秀樹

A Study of Richard Hickman's Theory of Art Education (3)

Hideki YUKI

1. はじめに

本研究は、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。初回の論考では、英国の美術教育界における「説明責任」や「評価基準・規準」明確化の要求への対応としての、教科中心主義の立場への偏向傾向を確認した。ヒックマンは、それに対し、子ども中心主義の立場からの視点を加味し、その問題の超克を試みている。この二極の構図は、さらに科学的合理主義、再構成主義、表現主義の美術教育者が立つ三つの力点で再整理され、それぞれの立場からの教育課題を指摘する。三者のバランスを意識した彼の指摘は、子どもに寄り添ってきた教師であり、教員を指導する行政官であり、表現者でもあるそれぞれの立場の経験から導き出された印象を与える。子ども中心主義重視の姿勢は、本研究で扱っている彼の著作の一章を子どもたちとの会話、ケーススタディの紹介に割いていることから伺える。具体的な子どもたちの反応から美術教育のあり方を再考すると何が見えてくるのか。本論では、その視点から美術教育の核心に迫っていきたい。

2. 美術教師がもつ前提としての美術教育への自負

果たして教育の成果、効果はどのようにして確認することができるのだろうか。成果、効果という以上、教育は善意に基づいて行われ、子どもたちへのよい影響を期待する。無論、一つひとつの授業においては、目標が設定され評価が行われ、教師の教授活動と子どもたちの学習活動の達成度は確認される。そこには、何を評価するのかという評価規準と達成度を測る評価基準の設定の問題があるが、評価する際には教育の成果、効果を判断する材料が求められる。教師は、その判断材料を多様に揃えるために、先行経験も含め子どもたちの普段の様子を記録したり、授業中の姿や表情を確認したり、作品を提出させ、記述レポートを書かせたり様々な手段を講じている。そういう意味では、教師が見取れた範囲もので判断するしかなく、見取れ

る期間に現れたもので判断するしかない。そして、このことは美術教育に限ったことではないが、教育成果が必ずしもその時に目に見える形で現れるのではなく、目に見えない形で、あるいは学習者自身が意識しないうちに、時間を経た後に別の場面で現れるということも想定可能である。そういう可能性を含めて考えれば、子どもたちのある学習において現れた成果は、以前の別の教科のものが、その時の学習に触発されて顕現したという場合も考えられる。人間を不可知で不可思議な存在と捉えるならば、人への教育の影響力は複雑に絡み合っており、その成果は単線的な入力に対する出力という形では現れ得ないと考えるべきであろう。

最初の問いを言い換えれば、教育の成果、効果は、学習者本人あるいは教師が確認される形でどの程度顕現するのかという問いといつ顕現するのかという二つの問いに整理できる。さらに元をたどれば、そこで設定される教育の目標や内容は目に見える成果として確認しうるものなのかという問題とその善意は妥当なものなのかという問題をはらんでいる。

教育の目標・内容について美術教育において考えれば、前回の論考で確認したように以下の三つがヒックマンによって挙げられている。

- ・ 社会的有用性
- ・ 個人的成長
- ・ 視覚的リテラシー

美術の授業をとおして、この三点を身につけさせることを目標に実践が行われる。言うまでもなく美術教師は、これらの教育が子どもたちに必要であることを信じ実践を行っているが、その善意が裏切られることも少なくない。その事実はヒックマンも子どもたちからの回答で紹介している。

私にとって衝撃だったのは、回答者が直ちに、美術それ自身ではなく、学校がもつ影響力について語ったことである。ギャラリーの素晴らしい作品を見て、美術に向き合うようになったと言った者は誰もいなく、描きたい、作りたいという内なる欲求に依っていたと皆が答えている。それらの報告には、いくつかの共通した特徴がある。それらは、核心の問題となると考えられるもの（創造性、想像、表現、アイデンティティ）を含んでおり、伝統的でなくとも、しばしば、美術と関連づけられるものである。

両親や教師のような大人達は、多くの子どもたちにとって、幼少期の美術的追求を促してくれる、励ましてくれる重要なものと見なされている。しかしながら、幾人かの回答者は、美術の授業は、意義ある美術経験を促進させるのに反生産的であったと感じている。¹⁾

教育の目標や理念が子どもたちにとって有意義なものとして設定されていたとしても、教育方法に問題があれば、上記のような告白の出現は想定できる。特に、「個人的成長」については教育の成果が見いだしにくい項目とも言える。

3. 教育成果としての判断可能性

筆者自身は美術に興味を持ち美術教育に携わっている身であるが、それは自らが受けてきた美術教育の成果なのかと問われれば、即座に答えられないもどかしさを感じている。既に幼児期に描画に対する興味を持っていたし、寝食を忘れてといえれば大げさであるが、寝ても覚めて

も飽くことなく設定・ストーリーを考えたマンガや絵を描き続けていた。青年期に入っても描画への興味が失われなかったのは図工・美術の素晴らしい実践を受けたからとは言い難く、放任主義や不満の残る授業も受けてきたのは事実である。しかしながら、図工や美術の授業で多様な経験をし、造形表現の魅力を感じたことも事実であり、今に至っている。

前節に見た「個人的成長」、特に美的個性の成長については、先天的なものに支配されるのか、後天的な文化や教育の影響によって促されるのか様々な議論がある。

V・ローウェンフェルドは、「Visual typ: 視覚型」, 「Haptic type: 非視覚型」, 「中間型」の概念を指摘し、子どもの表現の型を整理し²⁾, H・リードは「Temperament: 気質; 生まれつきの資質」を見据えて気質と表現の8類型を考察している³⁾。

加えてヒックマンは、ハーバード大学の心理学教授、スティーブン・ピンカー、エクスター大学の心理学教授、ジョン・デュプレを紹介し、近代の革新的な心理学者は、早まって軽視された遺伝的性格の意味を強調しただけで、人間の本性を決定する文化的、環境要因の決定的重要性を否定することができなかった⁴⁾ ことを指摘している。

特別な才能を考慮しても、環境的、発達の要素(事実)双方の広範な連続体が美術的才能に貢献しているのと同様である。美術における能力は、特殊な認識能力と感情移入や敏感な感受性のような情緒的特質や動機づけや興味の気質と結びつけられているようである。私が検討していることは、美術制作への願望や潜在性が生まれつきのものである一方、美術における「特例的な才能」や「特殊な才能」と名付けるようなものが、ほとんどが文化的に決定されているということである。さらに、視覚的形態を鑑賞する能力や美の概念を持ったり、それを価値づけたりする能力も、人間を形づくる本質的なものである。⁵⁾

教育の成果を判断する際には、生来のものを認めながら教育が伸ばしていったものを見ていく必要があるが、ヒックマンはデヴィッド・コルブの学習スタイルを紹介している。

「順応」型学習者は、変化と多様さを楽しむ。彼らは喜んで危険を冒し(従って、間違ふことにあまり悩まされない)、刺激的なものと隠された可能性を探し求める。欠点としては、彼らは活動の計画も立てず、見直したり、やり直したりすることを避ける傾向にある。

「発散」型学習者は、彼らの個人的経験に則って描こうとする、性格的に想像的思索者である。彼らは、社会的相互活動とグループ活動を好む。しかしながら、活動の意欲は長続きせず、たやすく気をそらしてしまいがちである。

「集中」型学習者は、現実的な考え方を提供し、問題解決を楽しむ。彼らは、どのように作業をするかを見つけるのが好きで、系統だった方法で見つけ出そうとする。彼らは、作品の見せ方にはあまり関心をもたない。学習に対してはとても実際の対処法をとり、その課題がもたらす実際の妥当性を知る必要性を抱いている。

「同化」型学習者も、試みるのが好きで、物事を「いじくり回す」ことに慣れている。彼らは几帳面で、一つの解決に向かって作業するとき最も充実感をもっている。彼らは一人で

よく作業し、気を散らすこともめったにない。彼らは、「発散型」の者がするようなグループ討議を快く感じない。また、新しいことを試みることには気乗りせず、一定の方法で取り組んだり、用心深すぎる点や感覚よりも論理性を信用するなど、「発散型」とは、際だって異なっている。⁶⁾

子どもたちに生来の資質による学習スタイルがあるとすれば、美術教育の力点との関連が想定された上で、教育目標が設定され教育の成果が判断される必要がある。ヒックマンが指摘する美術教育の力点と子どもの学習スタイルを整理すれば以下のように示すことができる（個々の学習者が三つの力点で求められる資質を持ち合わせていると思われるものを挙げている）。

学習スタイル\力点	社会的有用性	個人的成長	視覚的リテラシー
「順 応 型」	創作力・冒険心		
「発 散 型」		自己表現, 直観, 想像	
「集 中 型」	実際的問題解決力		
「同 化 型」			知識理解

表：美術教育の三つの力点と学習スタイルの関連（幸整理）

このように整理すると、ある学習をとおした子どもたちの姿について、それが教育の成果なのか生来の資質が発露したのかを見極める判断材料の一つになるだろう。美術教育の力点の一つ「社会的有用性」について言えば、創作力や冒険心、実際的問題解決などの目的が想定されているが、順応型、集中型の学習スタイルをもつ子どもは、もともとそこで求められる資質を持ち合わせていると考えられる（もちろんそれぞれの型が持っているのはその一部に過ぎないが）。一方、発散型、同化型の学習スタイルをもつ子どもたちに、社会的有用性の獲得を目指した教育の結果、その顕現が確認されれば、その教育の成果だと言いうる説得力は高まる。

美術教育が目指すのは、上記の表でいえばそれぞれの子どもの空欄の部分埋めることであり、既に持ち合わせている力の洗練ということになる。さらに、美術教育はそれぞれの学習スタイルを包含したうえで、実践されうるという解釈は、以下のヒックマンの言葉からも明らかである。

多様で複雑な素性のアートは、全ての学習気質の範囲の受け入れを許容する。美術家として天賦のものを持つと考えられる者は、アートに関する多様で円熟したスキルを示すかも知れない。それは、再現であり、色の相関の感覚であり、個々の関係において全体を見わたす能力であり、手指の器用さであり、目と手と脳の協調であり、微細な形式の質と他の多くのスキルとの間を見分ける能力を持った視覚的弁別能力である。美術の制作は、個別的な思索的活動と実際のグループ活動の両面を含むが、美術的個性を本性とする公的活動の側面と音楽的気質を基礎とした探求の意義ある側面とがある。⁷⁾

4. ヒックマンの教育学的立場

ヒックマンは、子どもたちがよくも悪しくも学校の影響力に言及したことに注目している。先の引用部分では、学校における美術教育が子どもたちに悪影響を及ぼす危険性があるが、逆に良い影響をどこまで与えられるかについての問題提起を含んでいる。その問題とは、子どもたちが美術に興味を持つようになるのは、授業のおかげではなく、子どもたち自身の内的欲求に依っているかもしれないという意味において浮かび上がる。ヒックマンは、美術教育に関連づけられる核心の問題と考えられるものとして、「創造性、想像、表現、アイデンティティ」を挙げたが、それぞれのキーワードを語る際に彼の教育学的立場が明確に現れてくる。

子どもたちの言葉に耳を傾けるヒックマンにとって、教育という営みは、間違えれば悪影響を与えはすれ、その積極的な善意は必ずしも報われないという自覚がある。この立場は、「構成主義 (constructivism)」につながる。それは、子どもたちの中にあるものを前提にした教育の構築であるが、美術教育が担う「美的意味の創造」について彼はその根源性を確認している。

全ての美術的活動の属性、直観、表現、スキル、美的形態の熟考などの活動は、重要なものと考えられる。全ての者に必要なものとは創造の機会であり、その契機を呼び寄せる時であり、美的意義を創造することであり、それを創り出した人にとって意味を持つものである。⁸⁾

子どもたちに何かを教え込むのではなく、創造の機会を与える、ここで言えば自己表現の機会を与える必要があるという立場である。しかし、反対の立場からは、表現の機会を与えようとする立場が消極的なかかわりとして、ひいては放任主義に誤解され批判される。その代表としてヒックマンが引用するのが、ドノバン・R・ウォーリングである。ウォーリングは、「Phi Delta Kappa international (以下、PDK)」の出版物関連の責任者を務めているが、PDKは全米はもちろん、各国の教育者に対して教育支援を行っている団体である。この団体の基本方針は、以下の通りである。

使命

Phi Delta Kappa Internationalの任務は、民主主義の生活様式の維持と発展にとってそれが必須であるように、特定の公的支援のある教育で、高品質の教育を促進することであります。この任務は、教育におけるリーダーシップをとり、研究活動とサービスの提供を通して達成されます。

信条

我々は、公的な支援のある教育を信頼します。

我々は、万人のための高品質の教育が民主主義の生活様式の維持と発展にとって必須であると考えます。

我々は、リーダーシップ、研究活動とサービス提供における倫理理想を厳守します。

我々は、リーダーシップは養成され、高められなければならないと考えます。

我々は、構成メンバーのニーズを取り入れたダイナミックな組織こそ、環境と流行に敏感で、必要性に応じて変化できると考えます。

我々は、多様性が我々の協会を強化すると考えます。

上述のとおりPDKは、民主主義の維持、発展を唱えているが、それはウォーリングがヘンリー・ジローを引用していることから民主化教育への思いが伺える。⁹⁾ ウォーリングは学問中心主義の立場に立ちながら、子どもたちの個々のニーズに応えようとし、民主化教育に応えようとしたが、その点についてヒックマンは批判をする。

しかしながら、ウォーリングは、多くの他の者もその方法をとっているが、無批判に「学問準拠」の方法をとっているようである。つまり、美術「について」学ぶ、基本的に学習者よりも教科の価値を課している。明らかに学習者中心の方法を避ける、すなわち「美術をとおした教育」である一方、ウォーリングは、美術教育において構成主義アプローチを適用させることによって、個々の子どものニーズに注意を向けるように唱えている。この文脈における構成主義とは、発達的な方法であり、新たな情報（例えば教師からの）を統合し、身につけることによって、知識と理解を構築する学習者に基づくアプローチである。高いレベルでの理解は学習者に存在する知識の構造体に定位された新情報をとおして得られる事による。この論点では、民主化教育への願いと個々の学習者のニーズに留意する学習との間に、適合の欠落が明らかである。学習者自身の特惠は、認められない一方、教師は意味生成の促進者としてよりも知識の提供者としての位置に置かれている。しかしながら、社会構成派の立場からは、教師は促進者と指導者の双方であり得る。¹⁰⁾

ヒックマンの教育学的立場は、能動的な意味生成の主体として子どもを捉える点からは、構成主義者といえるだろう。彼は、子どもたちの生活における構造や導きの必要性を説いていると同時に、美術の社会への有益な貢献という視点も持っているため、個人と文化的環境の関係を意識した社会的構成主義者という方が相応しいだろうか。ヒックマンは、社会的影響に注意を払わない構成主義の学習理論と個別の作用を重視しない社会構成主義を和解させるデニス・アトキンソンも引用している。さらに世界と自己を再発見させる想像力の教育を説くマキシム・グリーンを引用し、遊びが引きおこす美術活動における特殊な思考として想像力と創造性の必要性を確認している。ヒックマンは自己表現を重視しているが、その諾否によってモダンかポストモダンか、構成主義か社会構成主義かという二分法を採用するわけではない。

自己表現は（しばしばそれ自身が望ましい目的として唱えられるとき中傷されるものであるが）、成長の重要な視点である。もし個人が自己表現の機会を否定すれば、感情的成長は妨げられ、少なくとも社会的受容形式の表現はほとんど追求されなくなる。¹¹⁾

自己表現に関してヒックマンは、カタルシスの作用やセラピー的側面についても言及し、自己尊重や自己信頼への高まりを期待している。これは、新しい学習活動理論として定位できるものでもある。¹²⁾

5. 子どもの反応からみる美術教育の妥当性

ヒックマンは、子どもたちの主体性の発揮を期待しながら美術教育の可能性を論じているが、同時に美術と教育の齟齬も感じている。彼は、自己表現が美術教育において周辺に追いやられてしまった要因の一つとして、評価の難しさ、アセスメント構造への適応の難しさを指摘しているし、(106ページ)創造性の概念に関しては、創造行為の成果としての作品のみならず、過程の重視を指摘している。(110ページ)しかし、制作過程に見える子どもたちの創造性や自己表現については捉えがたく、第三者にとって分かりやすいのは目に見える作品や結果としての成果であろう。

「教育」の定義については様々なものがあるが、村井実は「子ども(あるいは若い世代)を善くしようとするはらきかけ」と述べている。¹³⁾ その定義には、果たして何を持って「善」と捉えるのかという問いとその善意は報われるのかという問いをはらんでいる。例えば、「秩序や統一」と「混乱」の何れが善かと問われれば、前者が善であるという一般的解釈が想定できる。そして、学校教育において、混乱ではなく秩序という善を求めた結果、子どもたちにどのような影響を与えるかの事例について、ヒックマンの紹介する子どもの述懐を以下に示す。

今日までの私の経験を私なりに示せば、ほとんどの美術教育と学校教育はまさに反アート、さらに反教育的でした。学校と創造力/教育と美術制作は心地よい関係ではありません。まさに学校の役割はだんだんと凡人を製造するようになっていきます。私たちは限定され濾過された美術と美術史を教えられています。個人のことを考えることなしに、のらくら者を創り出す社会のニーズに合わせて教育しています。私は美術の制作と教育は寛大であり、概念の分かち合い、人生への工作への熱狂であり、子どもたちの勝利を自分自身のものであるとして見いだすことだと信じています。しかしながら、私はしばしば学校にスキルと知識を分かち合う不本意と競争性を見いだします。教師は大学から新鮮で高尚な向上心に満ちていますが、教育システムによって疲れさせています。教師は、力不足、恩知らず、続いてもっとひどい独裁的ないじめっ子になっています。学校は結果的に生徒と教師にとって潜在的、無情な経験となっています。¹⁴⁾

この断定的な言い回しにヒックマン自身が不適當さを認めているが、このような発言が生み出された原因が、不十分な美術教育の指導しか受けられなかったことにあることも認めている。また、学校教育の本性が規則の強調と構造の維持であれば、ほとんどの学校が美術教育の担う創造性の育成を歓迎しないことも指摘している。また、E・アイズナーを引用しながら、学校システムがもつ効率性と対照する美的経験について紹介している。(114ページ)

それでは子どもたちが望む美術教育のあり方とはどのようなものなのだろうか。好ましい反応の例として、以下の記述が挙げられる。

私の新しい先生は、最初の授業で集まったとき、初めに奇妙なことをしました。その時は奇妙でポイントがずれていると思っていたのですが、すぐに今まででなんと素晴らしい授業だと分かりました。最初に真っ白なA4の紙を渡して、適当に二つに折るように言いました。自然と私たちは全員(この日は自分ができるほど風変わりなことをする人たち-Fの人以外)二つのA5の部分ができるようにきちんと折りました。先生はほとんど怒ったように「もし君たち

が次の2年間他に何も学ばないなら、これを学びなさい。紙を二つに折る方法には無限のやり方があるんだ。君たちは個性ある者だ。誰一人同じじゃない。私が誰かがやったことを再び同じようにするのを見ようと思っていない。分かりましたか？」まさにその時から他でもなく私たちの教師から学び、お互いに動機づけ、直観、励まし、量ることのできない直観をたくさん得られたというべきだろう。私のAレベルの美術グループは、信じることに対面する直面する必要がある。例外的な一団の個人である。万人はすることの100%が熱中される。映画作り、鎧の束縛、5パウンドのノートを進める、作曲する、雪の粒くらい複雑な球体のデザインを創るために、特別な方法でプラスチックのコーヒーカップを切る必要があるが、数学的に計算したり、墓石を削ったり、外科医博物館へアクセスしたりなど、クラスではほとんどの活動は続けられなかった。皆が自宅でやることをし、教室で話し合い、互いに示しあった。¹⁵⁾

この記述からは、教師が子どもたちにわざと混乱をおこすように働きかけていることが分かる。ここで紹介するあるべき美術教育の姿は、子どもたちの創造性を発揮させ、自主性をもたせるためには、統一された反応を起こすための指示をするのではなく、自分自身の感覚に敏感になるようにゆさぶり、働きかけることである。ヒックマンは、創造性を促進するために学校というシステムや構造は相応しくないと言うが、美術教室における実践の中に、その成功例を見いだしている。彼は、美術活動を人間本性の基本的側面としてとらえ、個々の学習者が幸福感をもてるような学習者中心の事例紹介をとおして、その妥当性を例証しようとする。

6. おわりに

ヒックマンは、常に学習者の立場に寄り添い彼らの声を挙げながら、美術教育のあるべき姿を浮かび上がらせようとしている。学校教育における美術教育が、学校という制度の枠組みのなかで実践される以上、ある意図を持って行われて然るべきである。基本的にその意図とは善意に基づくものであるが、その善意が子どもたちにとって望ましいものとして受け取ってもらえるかどうかは、子どもたち自身に確かめてみる他はない。「ゆとり」や「知識・理解の充実」などの善意がことごとく裏切られる事例も枚挙にいとまがないといえる。それでは、実際にどのような教育アプローチが子どもたちに有効なのか、ヒックマンが紹介する事例を次回に紹介したい。

註

- 1) Richard Hickman, Why we make ART and Why it is taught, Intellect Books, 2005 p.97
- 2) V・ローウェンフェルド, 『美術による人間形成』(竹内清・堀内敏・武井勝男), 黎明書房, 1963年参照
- 3) H・リード, 『芸術による教育』(宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳), フィルムアート社, 2001年参照
- 4) Richard Hickman, ibid, p.98
- 5) Richard Hickman, ibid, p.99
- 6) Richard Hickman, ibid, p.100
- 7) Richard Hickman, ibid, p.101
- 8) Richard Hickman, ibid, p.103
- 9) Phi Delta Kappa international ; PDKホームページ : www.pdkintl.aboutpdk/mission.html
『Mission & Beliefs』より
- 10) Richard Hickman, ibid, p.105
- 11) Richard Hickman, ibid, p.107
- 12) 庄井良信, 『学びのファンタジア』, 溪水社, 1995年参照
- 13) 村井実, 『教育学事典第二巻』, 細谷俊夫他編, 第一法規出版, 1978年, 55頁
- 14) Richard Hickman, ibid, p.112
- 15) Richard Hickman, ibid, p.117