

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(2)

幸 秀樹

A Study of Richard Hickman's Theory of Art Education(2)

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。前回の論考では、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。また、その結果生じた、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知的側面を研究する動向を概観した。そこで浮上してくるテーマが、知的発達および美術的理解の発達段階であるが、それは子どもたちの美術概念との関連のもとに考えていくべきものである。教科中心主義の立場においては、教師が最終到達点としての目標を設定し、その目標達成を阻害する要因を排除するよう働きかける傾向にある。それは、先に述べた論理的飛躍や説明不可能性を排除する働きかけもあてはまる。よって、子どもたちの知的発達、美術理解の発達は、おおむね教師の描いた路線を脱することはない。しかし、それは、子どもたちのものの見方、価値観を拓くものではないだろう。ヒックマンは、そのような事態に対し、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。その視点の論拠と展開について、以下に確認してみたい。

2. アートにおける学びの特性

教育的営為を考える際の一つのものさしとして、時間が想定されうる。子どもに眼差しを向け、そこに時間(歴史性)が加わって「教育」が成立する。今の子ども像をとらえ、未来の(あるべき)姿を思い描くからであるが、その際に、どの程度の時間の区切りで教育の成果を期待するのかという教育する側の態度が問題となる。ある学習に関して、1時間の授業の終わりにはその成果が現れるのか、一つの単元が終わった際に現れるのか、または、当該教科とは違った後の学習の場面で生かされるのか、学校以外の生活の場面で生きてくるのか、それは、数年乃至十数年後なのか。実際の教育効果の顕現は、教育者が想定していない時間枠で実現する場

合があり得る。しかし、一般的にも、また「説明責任」や「評価基準・規準」明確化の要求への対応としても、一単元、一題材の終わりまでにおいてという時間枠が想定されている。それが制度としての学校教育が果たすべきものであり、かつ、学校教育の限界とも言える。

英国における同様の問題は、以下の記述からも伺える。

イングランドのナショナルカリキュラムの要件を書く者を含む多くの解説者は、知識、理解や技術の発達に関係する、アートを含む学校カリキュラムの教科領域の必要性に言及している。そこには、教育課程の最終目標として、学習者が、授業や単元を受ける前にできなかったことを、知り、理解し、何かができるようになることの絶対的な期待がある。これは、共通の感覚のように思えるが、学業成績を議論する際に、「効果的」という語を使うのと似た方法で、この専門用語は、工場や軍隊の兵舎において使う方が相応しい。「楽しい」、「喜び」、「畏敬」などの全くの見せかけの用語は、「効果的カリキュラムの交付役員」と呼ばれる者の言葉には不似合いである。それでもやはり、好んでそれらの分野での専門家を養成し、人間完成の領域に親しみ、単に成熟によって習得するもの以上に、深いレベルで学習することを奨励するために、若者を助けるのは、大人の責務である。¹⁾

このような事態に対して、美術教育はいかなる手だてを打ち出すことができるであろうか。それは、アートにおける学びの質を見据えていくことから、始めた方がよい。アートにおける学びに関して、ヒックマンは「カエルの跳躍」の例を引用する。

アートに関して、われわれは、完成予想図を描いたり、構成をしたり、彫刻をしたりすることも含めて、技術を習得することに関心を持ち、教科に関連した知識の習得や理解の発達にも関心を寄せている。私が述べたこれらの技術の獲得は、「終点の技術」になる教育に焦点を当てた、14歳までの学校教育のはじめの年に、主要なものになるべきだろう。「終点の技術」の概念は、多分、カエルの跳躍の比喩によって、最もよく描写できるだろう。

カエルは、階段のてっぺんに居るおいしそうなハエを捕らえたかったが、階段の一段は10センチだった。そのカエルは9センチしか跳び上がれず、最初の一段さえ登ることができなかった。跳躍の技術と練習の授業の後、カエルは、数センチ余分に跳べるようになり、おいしそうなハエの所まで跳べるようになった。

代替の方法として、全く飛び上がることなしに、カエルにその長い棒状の舌を使って、おいしそうなハエを捕まえることを教えられただろう。これは、段階的な一步一步の進化とは対照的に、理解の直感的飛躍と類似としてみなすことができる。どちらの方法も、目的は、おいしそうなハエを捕らえることであって、具体的で簡単に洞察できる目標である。教師にとって、明快に定義されうる目的を持つことは、学習活動を組織するのに比較的簡単な方法であり、適度に確かな学びである。²⁾

すなわち、美術における学びは、単線的、段階的思考をしのぐ直観的側面をもつということである。教育の効果、効率化を求める際に、一般には、一定の枠組みとしての単元の長さ、授

業時間を分母として、その中にどのような教育プログラムを組み込んでいくかという分割・集積的思考が働く。全体の大きさが一定であれば、その中に組み込まれる単位あるいは要素としての教育内容の量が自動的に決まってくる。そして、いかに効率よく教育効果を上げるかの組み合わせを考える。しかし、加算的思考における教育内容の許容量も、別の視点の導入によって突破し、その限界を乗り越えることが可能になる。その一つが、美術における学びということになる。

その詳細については、教育内容、学ぶ対象としてのあらゆる「概念」をどう捉えるか、また概念把握のアプローチをどのように捉えるかによって、さらに浮き彫りにすることができる。

3. 概念の把握と美術の学習

「概念」に関しては、様々な研究者の論究があるが、ヒックマンは、「概念」について、以下のような定義を示している。

Bruner, Goodnow, Austin の定義

- ・環境の複雑さを抑制する
- ・均一な学習の必要性を抑制する
- ・活動の方向性を与える
- ・効果的なコミュニケーションのための基本である

Peel, E.A の定義

- ・強さ—一般的特質の考え。
例：「アート」の概念という使用例。
- ・広さ—何物かをアートと名付けるために、(表現性のような) 遭遇される必要性の基準。
例：個々の絵画や彫刻などの存在を認識されている全てのアート
- ・名称—概念を区別したり、象徴化する語やラベル

Klausmeier, Ghataler, Frayer の定義

ひとつの物、あるいは多くの物、出来事、過程などの特徴についての秩序正しい情報は、あらゆる特別事項に権限を与え、事物の分類を可能にするが、他の物や種類を区分したり、関連づけたりもできるようになる。

Schaefer の定義

- ・概念の「論理核」—事物や出来事という類の一定の型をもつ特質
- ・「関連的枠組み」—論理核を取り巻く関連の連絡網、概念の名前の付加的なもの
- ・直接的経験や分類から得られる基本概念 (例：「赤」)
- ・他の概念から抽象化され、分類された結果として発達した第2の概念 (「色」)
- ・第2の概念から、抽象化され、分類された第3の概念 (「美術」)

3)

スカエファの概念の区別は、「より高度な秩序」・「より低い秩序」段階と呼ばれ、そこには抽象度や複雑さの違った段階で概念が示されているが、「概念」の概念を明確にするためには、「概念の理解」を視野に入れて考察する必要がある。それは、複雑さの要因が、概念の階層的性質に関係し、概念の理解が、より基本的、低い秩序段階の概念の理解に依るからである。

また、概念の理解には、その個々人の社会的背景を考慮する必要があるという視点から、ヒックマンは、ギルバートとワッツ (Gilbert and Watts) の概念理解の二つの方法を紹介している。要約すると以下のように示される。

「erklären (解釈する)」科学的・量的・経験的パラダイム

基本的に、説明を通して概念を明らかにするもの

概念の伝統的、科学的見解は、静的で、有限で、定義可能で、公的

「verstehen (理解する)」芸術的・質的・自然的パラダイム

基本的に理解によって関わるもの

概念の芸術的見解は、動的で、発展的現象で、個人の領域にしか存在しないので、定義しにくい

二つのパラダイムに関係する概念の概念への三つのアプローチ

「典型的」

概念の全ての例証は、協同の属性があり、それらの属性は、概念を定義するのに必要かつ十分なものである

知識は、静的な階層的重なりにおいて、心に組織化され、認識の単位を形成するので、その進化は、事前に習得された単位に依存している。

「活動的」

概念を、新たな経験の観点において、動的、流動的、継続的再構築として、捉える。

「関連的」

典型的見方と活動的見方の双方視点から構成

概念の相関的組織の重要性を強調するが、その地位は、概念的ネットワークの他の概念と関連し、加えて、定義可能な特性を持つものにも関連する。⁴⁾

スカエファアの見解によると、「概念の理解」には、公的な解釈と私的な理解があり、その道筋は、静的なもの、動的なもの、その双方が関連したものがあることである。この前提に立ったときに、教科中心主義の美術の学習は、公的な解釈に偏ったものとなり、子ども中心主義のそれは、私的理解に偏ったものといえる。そこで、ヒックマンは、「美術を学ぶための教科中心と子ども中心のアプローチのバランスが必要であり、早い段階では前者を強調し、基本的技術や概念の後に教科に焦点化して行くことが、個的発達の学習者の進度に求められる」という立場を提案している。⁵⁾

しかし、教科の系統性重視か子どもの系統性重視かの重心のかけ方による、学びの質の保証は、他教科にも援用できる視点である。さらに、美術による学びの特殊性のようなものはないのだろうか。この点に関して、ヒックマンは、デビッド・パーキンズ (David Perkins) の研究を紹介している。

「知的な眼」の中で、パーキンズは、知性の三側面について説明している。**神経系の知性**は、脳の遺伝的機能とそのネットワークに関連し、**経験的知性**は、学習から導かれ、**投影的知性**は、

学習情報の感覚を形成し、距離をおいてもものを考える能力に関係している。もし、経験的知性と反射的知性を組み合わせてつかえば、美術作品において、創造的関連を作ることができ、より一般的方法で、われわれの思考技術を発達させるのに役立つ。美術作品は、たくさんの理由により、特にこのアプローチに適したものである。パーキンズは六つ述べている。

- 1) 感覚的据え付け:美術作品は、拡大された探求期間において、認識のための礎を提供する。
- 2) 即時的接近:一目で何かを照合できるし、美術作品の中にそれを指し示すことができる。絵は、今、ここにあるから。
- 3) 個的約束:美術作品は、その絵に没頭することを誘う。中立を保つのはまれである。
- 4) 素質の雰囲気:美術は、積極的思考の素質の範囲を促進し、啓発する文脈を提供する。
- 5) 広範囲の認識:美術の思慮深い観察を通して、分析的思考や視覚的処理や仮説の試行など、認識の様々な形式をつかうことができる。
- 6) 多角的結合性:パーキンズは、主張する。典型的な美術作品の特徴は、社会的主題、哲学的難問、形式的構造の特徴、個人的不安や直観、歴史的型などを含むことができる、非常に多彩なものとの関係の構築を可能にすることである。⁶⁾

美術の学習内容、学習者へ提供する素材として美術作品を捉えたとき、投影的知性に作用する礎ともなり、経験的知性を豊かにする認識の広さを持ち、神経系の知性を刺激する多角的結合性をもつ優れた対象である。⁷⁾美術カリキュラムと美術的発達の関係の議論に貢献をした教育者ラルフ・スミス(Ralph Smith)は、「アートは人間に不可欠な価値を表現した特別な偉業である」と評した。アート、美術作品が、そのような豊かさを持っているがゆえに、美術における学びも子どもたちの知的発達を促すということであろう。スミスはそのような認識のもと、人間性としての美術教育に基づいたカリキュラムを提案している。彼の「美的学び」の発達段階を、ヒックマンは、マイケル・パーソンズの学習段階と比較しながら紹介している。

図2では、それぞれの段階で実践的視点を示したスミスとパーソンズの段階を一緒に示している。示された5段階は、率直に言って、年齢との関係はない。彼らは、幼年から年配まで全ての範囲を網羅している。個人は、どの段階やどの年齢にもあるが、より早い段階で進歩している。スミスの第一段階は、「発露と親和化」で、パーソンズの第1段階、「感覚的反応」にあたるものである。この早い段階で、人(通常、子ども)は、視覚的形態の概念に導かれ、描画や他の美術の形式のようなアイデアに親しむようになり、人々によって創造される。これらの反応は、認識的というよりも、感情的である。この最初の段階を通して、メディアと素材が紹介され、心理的動因の技術が発達する。「初めの技術」は、クレヨンを握ったり、慎重な方法で印を作ったり、その印と関係する以前に描いた印に反応したりすることを含んでいる。後の段階では、レリーフ版画を作るために彫ったり、表面を仕上げたりする方法や、特殊な陰影をつくるために混色をして塗ったり、鏝を作るためにハンダづけをしたりする学習も含まれる。

第2段階では、個人は、事物を注意深く見つめ、現象との関連を形成し始める。パーソンズの図では、美と写実主義への関心があるが、描画行為を観察されるどの少年にも確認されるが、美は、必ずしも主要な関心事ではない。この段階において注意を向けるのは、事物のより正確な記述であり、イメージを止めることである。確かに、正確な再現の欲求はあるが、それ

は、注意深い観察や早期の段階に要求される実践的技術の統合や構築に焦点化された教育を通して、向けられるものである。

第3段階では、スミスは、歴史的気づきを最も目立たせている。この段階で個々人は、歴史の時代と同時期の美術形式の知識の理解を直ちに要求される。パーソンズの第3段階は、表現に集約される。個々人は、表現的質を伴った美術を描く傾向にある。そして、実際作品は、技術の発達に関心があるようである。例えば、絵画や素描は、自己表現の関心やアイデンティティの確立の必要性とともにある。迫真性への早期の関心は、表現的、感情的な衝撃を好む傾向への道を与えることになる。この段階の人々は、美術制作で利用できるメディアや素材の全ての領域に対して、もっと開かれている。

第4段階において、異なる時代や国の美術作品が、社会的、文化的状況に関して、鑑賞（評価）されている。今や個々人は、他の作品を考慮して、彼ら自身の実際作品を洗練するためによりよい位置にある。技術やメディア活用の熟達への回帰は、明白である。最後の段階は、通常、この教科（従って、今まで教えられたもの）を専門に学んだ者だけが達成する段階であるが、個々人が早期の知識と美術形式の理解を統合させる場所でもある。美術の本性に対する個々人の学識豊かな見解は、発達させられ、それは、個々人の創造的、実際的結果に反映される。個人的様式が、構築される。第1章で区別した四つの段階は、5段階にわたって関連づけられる。レベル1（限定された美術理解）は、後のステージ1に出現し、レベル2（美術の理論と新しいものの考案を総合する能力を持つ）は、ステージ5段階の初期に現れる。

図2：美術学習の発達モデル

スミスの美的学習の段階	パーソンズの段階	実践可能な視点
発露と親和化	ステージ1：感覚的反応	初めの技術
知覚的精確さ	ステージ2：再現	知覚的訓練、メディアの範囲使用
歴史的認識	ステージ3：表現	メディアの表現的活用による探索
模範的評価	ステージ4：社会的、文化的認識	他の作品を考慮した技術の洗練
美術の哲学形成	ステージ5：再構築	個人様式の発達

註：これは、学校のカリキュラムにおける枠組みではない。一般に、修学前から成熟し、年配の世代までの発達段階に適応できるが、どんな人でも、適度な環境的影響のもと、成人した後でも最後の段階に到達できる。

8)

この発達モデルの指摘は、教育内容、教育素材としての美術作品の有効性のみならず、表現媒体、表現素材の介在の意義をも含んで、美術による学びの特殊性を浮かび上がらせている。その中で、スミスはより美術作品等の認識面に意識を向け、パーソンズはメディア、素材による表現に意識を向けている差異が、ヒックマンの比較により明らかになっている。

4. 美術教育者の三つの力点

ヒックマンは、ここであらためて美術教育が目指すものについて再確認を促している。美術による学びの特殊性があるとして、美術教育が、学校教育カリキュラムに組み入れられ、学ばれる意義の再確認である。美術教育の目標として、「創造性」というキーワードがよく挙げられる。無論、図画工作科、美術科に限らず、他教科においても創造性を養うことがうたわれているが、「なぜ創造性が望ましいのか」という根本命題に答えることで、美術教育の意義を確かめる試みである。しかし、「創造性の育成」という目標は、美術教育における唯一絶対のものではない。それは、日本の美術教育史をふり返ってみても相対的に扱われてきたものである。それゆえ、その序論としてヒックマンは、美術教育に携わる教育者の分類を指摘したアーサー・エフランド (Arthur Efland) の議論を紹介している。その分類とは、表現主義者、科学的合理主義者、再構成主義者としての美術教育者である。

表現主義者アプローチにあたる美術教育者は、想像性を訓練する機会を与え、創造的表現を促進する、基本的に個人の成長に関心がある。これと関連するのは、「美術のための美術」に関連する考えで、美術の制作活動に携わるのは、本質的によいことであるという見解である。表現主義の哲学から導かれる美術活動は、より因習的な題材としてしばしば理解される精密な描写を止めさせ、ある種の癒しのように捉えられる。

科学的合理主義者は、美術教育に、判断を形成し、探求を行うための独自の方法をもった紛れもない学問であることを要求する。何人かの解説者の内、ルイス・アーノルド・レイドは、美術は、特別な認識であり、その認識を促進するものという意見を述べている。この哲学的基盤は、例えば、ネルソン・グッドマンの業績に支えられている。グッドマンは、イメージは、認識の統合的側面であると断定する。美術とは、選言的な(あるいは、補足的な)象徴システムである。本質的な認識として視覚美術を性格づけた著名な哲学者は、ルドルフ・アルンハイムであるが、彼は、哲学と言語訓練に沿った三つの中心領域の一つとして、「視覚的訓練」を確立し、心理学的見解からの学びについて考えをまとめた。視覚的訓練は、生徒が、思考の組織化を扱うという重要な意味を持つ視覚的現象の扱いを学ぶ所であると、アルンハイムは断言する。

再構成主義者は、美術を、結局の所、美術それ自身の目的のためにではなく、社会の変革のための道具としてみている。この立場は、多くの形態を取れるが、「視覚文化」の促進や美術概念とその背景の全ての急進的再評価に関心がある美術教育者によって、近年、関連づけられている。⁹⁾

この構図は、エリオット・アイスナーも指摘する「社会中心・子ども中心・教科中心」の教育の三つの力点を示している。¹⁰⁾ その構図の中で、ヒックマンは、ハーバート・リードの立場に言及する。リードは、子ども中心主義の立場をとりながら、実際は社会の道具としての美術に関心を寄せていたと指摘している。子どもの創造性は無条件に発露されるべきではなく、その先に市民化を意識した、市民の育成手段として承認されるものであるという条件付きのものである。しかし、この考えとは、各国の美術教育プログラムを下支えしている考えであるという指摘である。

多くの国における美術教育のプログラムは、モダニズムから発芽し、主に、美術の表現主義や形式主義の理論から導き出された概念に基づいている。しかし、ある国の伝統的美術制作やその付随的文化は、美術プログラムに横たわる原理として形づくられてきた。教育における美術の役割に関する政府公文書の多くは、伝統的美術活動がそれほど主要でない国でさえも、「想像」、「創造性」、「表現」などを参照している。しかしながら、文化的価値や態度の識別、政治的・経済的社会的環境と美術の関係性の理解、美術が、如何に社会的・文化的価値を伝え、反映しているかの理解を加え、政治的・経済的要件が、如何に美術制作に影響しているか等の他の関心事も、高い優位性を与えられている。文化的・政治的システムが、個人の成就よりも社会的結合力を重んじることは明らかである。明らかに、目標の似たようなリストの対照が、どこにでも見られ、特に、個人の表現と消費者教育の顕著な例がアメリカで見られる。

11)

公教育としての美術教育の存在理由を考えれば、当然、社会的有用性を無視することはできない。そのように考えれば、リードの美的教育論の反映としての「美術による教育 (Education through Art)」は、学校教育における美術教育の一モデルになりうるといえるだろう。しかし、教育の三力点の構図からいえば、認識論に基づいた視覚リテラシーの育成という視点が加味された美術教育の在り方も可能性として想定されうる。¹²⁾ その事例として、ヒックマンは、アーサー・エフランドの「認識方法としての美術」について言及している。

アーサー・エフランドは、彼の著、「美術と認識」で、美術を通じた学習と学問横断的方法で美術を相互作用させる価値について、納得させる例を出している。彼の著は、美術における脳の記述と教育における役割についての事例を検討した比較的最近の出版物である。他には、ドーンの1999年の著作、アイスナーの2002年のものもある。ドーンの著作では、美術学習における認識の役割について焦点を当て、美術制作はある種「知的」活動であるという見解を強調する教室での有用な戦略を提案している。アイスナーは、美術を、人が美術制作や鑑賞に携わっている際に起こる、最も複雑で敏感な思考形式を検討する、あまり過度に要求しない知的な方法であるという仮説に挑戦している。それぞれの出版物は、アメリカの公的教育機関が制作している。そこは、英国の機関より非常に優れており、公的有用性によって美術の必要性が守られた環境で創り出され、「より高度な」思考技術に貢献することによって、守られることを期待された教科として、美術教育の道具的視点が浮かび上がるだろう。エフランドは、美術の知的地位の強調を教育における美術の視点として与え、「情緒的」である美術の持続的見解を見いだすことに挑戦をした。美術教育の動向の確かな概要とその動向の歴史的基盤を、エフランドは、われわれに与えたと見ることができる。¹³⁾

ヒックマンは、エフランドが認識の知的側面を強調し過ぎていることを指摘し、アイスナーが美術制作の特殊性をもって認識的思考の発達に貢献していることを示すことで、その均衡点を示している。また、美術の社会的有用性の側面として、自己尊重、治癒、楽しみ、職業の見解を取り上げている。しかしながら、これらの理論的解釈が、低く見積もられていることにも言及している。

ヒックマンによる教育の三つの力点のまとめは以下のようになっている。

社会的有用性

ここでは、社会への貢献や役割に関して、個々人に実的影響をもつ美術教育の側面を扱う。それは、創造性の促進と確かな運動性スキルの発達に関連し、明らかな職業的要素をもっている。創作力や冒険心、実際的问题解決、横方向の思考スキルの発達による創造性の拡張などの目的は、このカテゴリーにほぼ当てはまる。

個人的成長

この領域は、個人的な発達に関係する。それは、自己表現や直観、想像に関することである。また、そこには、作る喜びも含め、療法的観点も組織されている。個人の内面世界の理解や感情、想像の目的は、その根本的理由の中核である。

視覚的リテラシー

この領域は、視覚的形態、文化、遺産の知識理解を促進し、加えて、美的認識の発達に関係する。以下の目標は、このカテゴリーにほぼ該当する。

- ・ 自国の文化遺産の知識理解
- ・ 他国の文化遺産の知識理解
- ・ 視覚的世界の理解-認識訓練
- ・ 既成環境についての判断促進

14)

5. おわりに

ヒックマンは、概念把握の過程をふり返ることで、教科中心主義と子ども中心主義のバランスの必要性を説いている。前者に対応するものが、公的なものとしての論理的解釈の過程であり、後者のそれが私的なものとしての直観的理解の過程である。さらに、この二極の構図は、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た。それぞれの立場は、認識論、社会学、心理学に支えられるものであるが、その立場からの教育課題が上記のように指摘された。この指摘は、情緒的側面に注目したH・リードの美的教育論に知的側面からの補完を試みる構図を描くものである。この流れが、英国のナショナルカリキュラムに反映されているのか、また、三つの構成の均衡点、子どもの発達過程との関連について、引き続き検証したい。

註

- 1) Richard Hickman, *Why we make ART and Why it is taught*, Intellect Books, 2005, p.36
- 2) Richard Hickman, *ibid*, p.36
- 3) Richard Hickman, *ibid*, p.37-38
- 4) Richard Hickman, *ibid*, p.39-40
- 5) Richard Hickman, *ibid*, p.40
- 6) Richard Hickman, *ibid*, p.41-42
- 7) 「美術の目的は脳機能の延長にある」として、神経科学のアプローチから美術をめぐる問題を説くセミール・ゼキの論説もある。セミール・ゼキ『脳は美をいかに感じるか（原題：Inner Vision ; An Exploration of Art and the Brain)』（河内十郎監訳）日本経済新聞社，2002年
- 8) Richard Hickman, *ibid*, p.43-44
- 9) Richard Hickman, *ibid*, p.45-46
- 10) Elliot Eisner, *Educating Artistic Vision*, Stanford University, 1972, p.58
- 11) Richard Hickman, *ibid*, p.47
- 12) 美術教育における知的側面，視覚リテラシーの育成に関連しての文献は，以下のような近著が挙げられる。ジャン・クロード・フォザ，アンヌ・マリ・ギャラ，フランソワーズ・パルフェ，「イメージ・リテラシー工場（原題：Petite Fabrique de L'Image)」（犬伏雅一，前川陽郁，前田茂訳）フィルムアート社，2006年
- 「アート・リテラシー入門」（津田博史，伊藤克則，大谷薫子編）フィルムアート社，2004年
- 13) Richard Hickman, *ibid*, p.47
- 14) Richard Hickman, *ibid*, p.52-53