

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 (4)

幸 秀樹

A Study of Richard Hickman's Theory of Art Education (4)

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。前回の論考では、子どもに寄り添う立場から、美術教育のあるべき姿を浮かび上がらせようとしたヒックマンの教育学的立場を確認した。彼の著述からは、個人と文化的環境の関係を意識した社会的構成主義者の立場が読み取れるが、本論では、彼自身が参照する研究者の引用をひもとき、実際にどのような教育アプローチが子どもたちにとって有効と考えているのかを確認し、彼の美術教育観を再確認したい。

2. ヒックマンの児童観・人間観

なぜ美術教育が必要なのか。その問いに対しては、人間にとって美術がかけがえのない存在であるからであると答えることができる。美術教育の根源性に関して、ヒックマンが繰り返し述べる言葉は、「根本衝動としての美術」である。人はやむにやまれぬ美術への衝動を持っている。教育が人間を本来あるべき姿にする目的をもつならば、当然美術に接する機会が保証されなければならない。しかしながら、人間の本来あるべき姿については諸説あり、その前提としての人間観が変われば教育観も当然変わってくる。ヒックマンが、美術の根本衝動を持つという立場に相反するものとしてあげる立場は、「空白の石版 ; blank slate」概念に基づく人間観である。人は白紙状態で生まれてくるとすれば人は皆平等であるという概念を適応できるが、そうでなければ生まれながらの個人差を抱えて人は生きて行かなくてはならないということになる。スティーブン・ピンカーはそれを否定的に捉えるのではなく、逆にブランク・スレート概念の危険性を訴える。ピンカーは芸術と関連づけられるデニス・ダトンの「普遍的印」を引

用している。¹⁾

ダトンの項目はヒックマンも「世界の再現と思想・感性の表現のためのメディアを使用」するスキルとしてあげているが、以下の7つである。

(1) Expertise or virtuosity. 専門知識または妙技。

芸術品の製造または芸術的実演は、通常専門技術の行使を必要とします。この技術は、ある社会において見習い伝統に通じているかもしれないか、または、彼女または彼がその「こつを持つ」と分かる者によってでも得られるかもしれませんが。技術が文化において実質的に誰でも身につけられる所で、例えば、共有して歌うことまたはダンスはいくらかの文化にあって、まだ、特別な才能によって目立つ個人である傾向があります。技術的な芸術的スキルは世界中の社会で気がつかれて、通常、賞賛されます。(料理から射撃の名手への公的な雄弁術まで、その存在が明らかな人間活動の技術的範囲まで、認識可能な技術の賞賛は及びます。現代の社会で、技術的な妙技が公的に賞賛され、報償されるスポーツは主要領域です。)

(2) Non-utilitarian pleasure. 非功利主義的喜び。

叙述の物語が、作り話が視覚的口頭のパフォーマンスを巧みに作ったかどうかに関係なく、芸術品は、実用的なツールまたは知識源としてよりはむしろ、喜びの源として見られます。芸術作品の具体化は、ある種の有用性に関連するかもしれませんが：ある道具（シールド、ナイフ）または情報（神聖な詩）のための手段。具体化の面は、しかし、これらの実際的なまたは情報/コミュニケーション問題の他に、経験において喜びを与えます。(それが芸術の経験に由来するとき、この喜びは美的喜びと呼ばれていますが、スポーツや遊びの、または、ヒバリが急上昇したり、あるいは、立ちこめる暗雲を観察する楽しみは、「それ自身の目的のために」と同等である。)

(3) Style. スタイル。

形式と構成の原則に従って、芸術品とパフォーマンス（虚構的詩的な物語を含む）は認識できるスタイルでなされます。洗練された文明の芸術において、前近代文化ほど多く、文体の決定の度合いは、大いに異なります。一方では、無料で、創造的な、個々のバリエーションを受け入れながら、ある芸術品とパフォーマンス（一般的に宗教的な実践を含んでいるそれら）は伝統によってきつく制限されます。スタイルは、文化または家族から由来するかもしれないが、または、個人の発明です。スタイルは借用や突然の変更や遅さと同様の変化を含みます。(スタイルは、要素です芸術だけでなくほとんど全ての文化的活動（言語使用からテーブルマナーまで）の要素であり、芸術独自にとって重要ではなく、決定的に重要です。)

(4) Criticism. 批判。

単純であれ精巧であれ判断と評価に関するある種固有の批評言語がありますが、それは芸術によく適用されます。これは、芸術製作者の店話または批評家と観衆の評価に関する言説を含むかもしれません。芸術それ自体と違って、批評は非常に複雑であり、この批評の言説が、口頭文化においてしばしばヨーロッパ芸史の芸術論と比較して初歩的であると述べられました。それは、しかし、それでさえ精巧でありえます。(優秀さ、平凡、能力/無能、落第の基準を含む批評的語彙と言説の発達は、芸術外のほとんどすべての人間の活動に固有です。)

(5) Imitation. イミテーション。

自然主義の広く様々な範囲において、芸術作品（彫刻、絵と口述物語を含む）は、世界の真実と想像的経験を再現したり、模倣します。高度に洗練された自然主義的再現と非写実的

象徴主義の違いは、通常、アーティストと彼らの観衆によって理解されます。(青写真、新聞記事画像、パスポート写真と道路地図は、等しく模造または再現です。イミテーションが多くの芸術にとって重要である一方、- 抽象画と音楽は顕著な例外ですが - その重要性は、人間の知的生活の全ての範囲に敷衍します。)

(6) “Special” focus. 「特別な」焦点。

芸術作品と芸術的なパフォーマンスは、普通の生活からしばしば括弧でくくられて、特別で劇的な経験に焦点化されました。多くのありふれた芸術品とパフォーマンス(例えば、漁網を直している間、ひまをつぶすためにコミュニティの歌が歌われたり、バウル織り機の加飾等)がある一方、あらゆる既知の文化にはエレン・ディサーナーヤカが「特別な制作」(ディサーナーヤカ1997)と呼ぶものを含む特別なアートワークまたはパフォーマンスがあります。これらの物またはパフォーマンス出来事は、激しい感情と共同体意識をしばしば染み込みます。彼らは、しばしば多くの異なる芸術形式(例えばニューギニア曲の合唱の場合、合唱、ダンス、身体装飾と劇的な照明)の結合を含んでいます。(芸術以外、または、その周辺で、あらゆる種類の政治集会、スポーツ競技、公開の式典(例えば即位式と結婚式)と宗教的な会議も、特別の感覚を呼び覚まします。)

(7) the experience of art is an imaginative experience for both producers and audiences. 芸術の経験は、製作者と観衆双方にとって想像的な経験です。

彫刻は動物を現実的に表すかもしれませんが、しかし、彫刻として、それは想像的なものとなります。同じことは、古代神話や個人的な逸話であるにせよ、よく語られるどんな物語にも言えます。情熱的ダンスパフォーマンスには、工場労働者の集団運動では見られない想像的な要素があります。あらゆる種類の芸術は、想像力の劇場で起こります：その想像的な経験は、ありふれた実際的な世界から沸き上がります。(ありふれたレベル、問題解決の想像力、計画、仮定、他者の精神状態の推論、または、単に空想にふけることは、通常の人間の意識生活において、ほとんど同一の広がりをもちます。²⁾

ダトンは、社会的に構成されたものとしての美術ではなく、生物学的適合としての美術概念を提案しているようである。ここで確認される美的人間の特性は、どこか逃避的な世界、非日常の世界をつくり出す側面である。洞窟壁画を残した祖先は、思い通りにならない日常世界からの逃避として描画を行い、避難場所として洞窟壁画を残したのか。一度、非日常の世界で物事の成就を果たして現実世界での実現を夢見たのか。いずれにせよ、やむにやまれぬ衝動をもとにその行為が引きおこされたのであろう。その行為の普遍性について、ダトンは以下のように指摘している。

それらの心理学的事実と直結するアートの二つの特徴があります。一つ目は、アートの形式が文化を越えてどこにでも見られることです。芸術的であるとヨーロッパ文化が確認する何らかの表現豊かな制作を示さない既知の人間文化は存在しません。

芸術が心理学的関心の焦点であることを示す第2の特徴は、アートが人々に喜びと感情(しばしば激しい種類の)を提供するということです。³⁾

人間には美術への根本衝動があるとすれば、学校教育で行われる学習内容もその人間観に基

づいたものになって然るべきである。それは学習内容として美術教育を行う体制を整えるというよりも、人間教育の根幹としてのアートの位置づけを自覚した上でのもになるだろう。ヒックマンは、ハワード・ガードナーの「自然的知性」やピーター・スタインハートのアーティスト（特に画家）と自然主義者の共通性への注意を指摘しながら、その根源性について言及している。

彼は、人はその人の理解と絵画がその理解の絵であることを進歩させるために主に描くと言いつけている。スタインハートは、絵画を統合させる部分としての、また想像力を含む私的活動としての「視覚化」が話すことを発展させる思考モードであると唱えている。彼は心的イメージを形成したり、シンボル形式で考えをもつ能力が、記憶と経験を扱う能力を増大させると断定している。反対の立場は、全ての思考は言語的に基づいており言語が認識を決定すると言えるだろう。⁴⁾

3. ヒックマンの美術教育観

平成20年3月に告示された学習指導要領図画工作・美術編では、「言語活動の充実」が示されている。言語による思考だけでなく、色や形によるコミュニケーション活動も図画工作・美術科の特性としてあげられたとみることも可能であるが、果たして、言語と思考はどのような関係にあり、色や形などによる視覚的な思考を考慮したときに、美術教育はどのような位置づけで見られるべきなのか。ヒックマンは、「概念形成」について述べながらその構図を描き出そうとしている。彼は、言語が認識の発達に影響をあたえることは当然としながら、イメージと感情がその発達における鍵となると指摘している。⁵⁾

思考と言語の関係についてヴィゴツキーは、以下のように要約している。

1. 個体発生的発達において、思考と話すことは別個の起源を持つ。
2. 子どもの会話能力の発達において前知性的段階を確立することができ、子どもの思考能力の発達においては前言語的段階が確立できる。
3. 特定の時点まで、お互いが個別に、別々の過程で二つが進んでいく。
4. これらの過程が出会う特定の時点で、思考が言葉の形を取った結果、合理的な会話になる。⁶⁾

ヴィゴツキーは、思考と言葉が独自の構造を持つことを指摘したが、彼は人間の認識発達が社会的文化的要因におおいに結びついていることを指摘している。その指摘は、学校教育における教師の主体を見直すきっかけ作りにもなっている。それは、学習の主体としての子どもたちの潜在能力の偏重、子ども中心主義の行きすぎをただすものにもなりうる。ヒックマンは教科中心主義の偏重からの脱却として子どもへの視点をもち込んだが、その視点の移行がしばしば引きおこす過剰な移行、振り子の振り戻しすぎをこの引用が止めているとも言える。思考と言語が独自の起源と構造を持つとしても、言語が思考に及ぼす影響は大きい。ベンジャミン・ウォーフが指摘する言語的関連と言語的決定論は、言語が認識を決定するという知見である。

ホピ族は、接尾語のvaを使うだけでなく、反復も使っている。反復の意味は、さらに引き延ばされた過程を表示する点のような継続相であり、これを元にして過程の始まりを表示する形式のための論理的必要条件である。しかし、客体化された未来の時制は、「し始める」と訳され、反復は必要とされない。人の印象を確定するこの傾向は、英語を母国語とする者とは違った作法で出来事を感じるホピ族の見方である。⁷⁾

また、ヒックマンは色の認識についてのウォーフの指摘を以下のように紹介する。

ある文化(ウォーフによって調査されたネイティブ・アメリカンのホピ族など)は、他よりも一定の色の多様性を確定することに多くの注意を払っている。これは彼らの言語を反映している。色に関する識別は、色のラベルによって促進されるという考えは、美術教育の文脈に於いて面白い考えである。このことは、言語が美術作品の視覚的屬性を生徒が確かに注意することを助けてくれることを示している。⁸⁾

言語が私たちの認識力を高めるということは想像に難くない。色彩に関心のある者(多くの色名を知っている者)にとって、同じ赤系統でも、カーマインとパーミリオンの違いや緋色と紅色の違いも言葉の適用によって差異の定着が促されていると言える。しかし、その判断は言葉によって促されていると言い切れるものかと問われれば疑問が残るところでもある。もしかしたら、色の違いを判断する者の頭の中にはイメージとして直観的に色そのものが浮かんでいるかもしれない。ヒックマンは、美的知覚は言語を迂回すると言っている。

この促進は「ホイペットの思いつき」としてブライアン・アリソン教授によって多分何かさげすんだものとして引用されていたが、そのような暗黙の知識が存在し、美術家の中で当然のこととして用いられていたのは疑いない。美術家は、いつ美術作品が完全であり、いつ「よいと感じる」判断をするか知っている。⁹⁾

「ホイペットの思いつき」とは、直観的思考を卑下する表現だが、ヒックマンは別の書で従来の美術教師の特徴を以下のように描いている。

他方、アートとデザインの教師が存分に楽しむように駆り立てる悪癖は、以下のものである。形式的に判断するのではなく、生徒達の全てのクラスの活動を記録すること
クラスの活動の成果を前もって特徴づけない
彼らの価値を決定するために活動の評価を許さない¹⁰⁾

ヒックマンは言語の影響を認めつつも「根本衝動としての美術」の位置づけを生物学的基盤に基づく確固としたものとして捉えようとしている。その考えを補強するものとして紹介するのが、ディサヤネクの「特別なものの制作：making special」としての美術観である。

私がここで示す種の中核としてのアートという根元的な位置づけは、アートの位置づけではなく(過去2世紀からの定着してきた含意の全ての困難さをもつ)、進化的、社会的、文化的に

重要な「特別なものの制作」の位置づけである。¹¹⁾

ディサヤネクが言う「メイキングスペシャル」とは、遊びや儀式やアートを含めたもの。という位置づけである。このようなアートの定義を指示した上でのヒックマンの美術教育観は、以下の言葉に象徴的に示されている。

美術は、人間文化以外では理解できないと主張すべきであろう。既に述べたが美術の概念は、人々の心に横たわっている。それは、人々が美術作品と呼ぶものの中に存するものはない。もっと根本的に、美術の理解、知るために本質的な人間（まさに生物学的な）特徴として美術を引きおこし、定義づける文化の理解をさらに進める必要がある。ディサヤネクのように、重視する。人間の努力における美術の位置づけの理解への私が「本質的」アプローチと呼ぶものを同意するが、それは自然に発生する行動としての美術制作の見解である。もし私たちが、人間であることを意味する本質的構成として、美術活動を保証する美的意味の創造を見いだせば、ある種創造活動に活動的に従事しない者達は、私たちの基本的人間欲求も満たさず、個人としての潜在能力を達成することもないだろう。¹²⁾

4. ヒックマンの考える美術教育カリキュラム

美術教育に携わる者が共通に持っている思いが、「根本衝動としての美術」の重要性、根源性であるとしても、それが教育として展開される際に大きな考え方の開きを示すことになる。そして、カリキュラムの構成についても多様な展開が可能になる。それは子どもへの着目と子どもの生み出した作品への着目という差から生じるものでもあるが、前者の視点は知識理解の学習活動と制作活動、後者の視点はさらに作品の巧緻性と美的意味の創造という視点の広がりも含んでいる。

子どもへの着目に関しては、彼らの内面への着目と彼らのおかれた環境への着目という広がりもある。ヒックマンは、

もし私たちが若者を創造的なものに啓発させたいならば、19世紀以来のあるイメージの模造を描くことよりも、現代の若者にとってより重要だと考えられているような、美術ギャラリーよりも海岸に日帰り旅行やナイトクラブに行くことを勧めるべきである。¹³⁾

以上のように述べると同時に、マキシム・グリーンのも主張にも言及している。

思慮深さは、深刻な風潮としてのエコが提案されるようなメディアのメッセージに抗う際にも必要であり、若い学習者の目の前にメディアによって示された偽装されたリアリティ、シミュラクルに対して批評的思慮深いアプローチをとる方法を見るけることなしに、子どもたちに想像力が自由にされることは難しい。何が起きているかを関連づけて考えることは、権威的な「現実」として客観的に提供する権威ぶった他者の批評的感覚をつくり、意義をつくる自分自身の戦いに意識的になることである。

私たちが、何か客観的な「事実」のイメージを持つとき、それは、想像力を開くというより

も、私たちが経験することの具体化、再評価し変化させることを抵抗する経験の具体化の影響を持っている。¹⁴⁾

マキシム・グリーンは、現代のメディア社会に対峙する子どもたちへの影響にも言及している。そして、「美的教育」と「美術教育」の語句の使い分けをしながら、制作と鑑賞の相補関係を述べる。ヒックマンは、グリーンと並んでジョン・スティアを紹介する。スティアは、イギリスの学校教育における美術に現代美術とデザイン活動の欠落を指摘しているが、個人的かつ社会的観点の必要性を説いている。

イギリスにおける美術の制度的秩序としてのナショナルカリキュラムは、1992年に紹介され、続けて二回の改訂をした。それは、最初の原理から教科の内容、目的、哲学を考慮する希なる機会の成果の考慮を期待されていたようである。美術制作のグループから明らかになったものは、合理的なものではあったが、既存の伝統を本質的に集大成する根本的概念の枠組みからはほど遠いものであった。これは、理論と実践の二つの達成目標を「調査と制作」と「知識と理解」の不自然な分割を創ろうとしたナショナルカリキュラム協会がゆがめたものである。2000年に導入の修正版カリキュラムは、4つのストランド(構成要素)に一つの達成目標「知識、スキルと理解」のみであった。

構成要素1. アート、クラフトとデザインの調査・制作

構成要素2. アイデアの探索と開発

構成要素3. 作品の評価と開発

残りの構成要素4. 知識と理解は、それら全ての過程に関わるように期待されていた。

アートとデザインのナショナルカリキュラムの発展は、他教科と似たような基本的型の基準に沿うように明らかに要約され、妥協される過程を持っていた。二組の根元的考えでこの教科を教育と学習の伝統的、モダニストのアプローチにはめ込まれた。まず最初は、伝統的制作、直接観察、過程の強調がはめ込まれ、HMIによって1970年代と1980年代初頭に奨励された美術アドバイザー協会によって強く促進され、調査局によって、中学校に永續させた。第2の重要な影響は、1960年代後半初めにアメリカ合衆国で現れた教科中心カリキュラムによるものであり、1980年代中期にGCSEの評価基準の発達が浸透した。これらの軸は、主題、様式や概念において公式的なものとして、子どもたちがあまりに作品を作りすぎるという支配的なアプローチと融合してきている。¹⁵⁾

子どもたちを取り巻く環境へ意識を向けさせたり、様々なジャンルの芸術活動に目を向けさせることが大切であることは、多くの美術教育に携わる者にとって異論はないだろう。しかし、ここで問題になるのは、時間の制約である。当たり前のことであるが、年間のカリキュラムは限られた時間内で構成しなければならない。美術カリキュラム構成の上で、何を取り入れ、何をそぎ落とすかに、カリキュラム作成者の美術教育観が反映される。その解決の視点をヒックマンは次のように指摘する。

この問題を扱う三つの方法がある。一つ目は、美術教育の目的を明確にする必要である。これらの目的は、私見だが美的意味の創造 - 造ることの根本的ニーズの検討を促進することであ

る。彼らは必要となる実際的概念的スキルの習得と共に、想像活動と表現活動の促進を真に重視すべきである。この目的はさらに主要な付随的な学習教科として、美術の教科である。

二つ目は、美術の学習は進歩的かつ増強的に導かれるべきである。グリーンは、「徐々に啓発され、包含された出会い（筆者強調）」について述べたもの。

三つ目は、わたしたちは人々自身の研究と戦略の学習を発達させ、批評主義の方向性を与えることの奨励を重視すべきである。そうすれば、彼ら自身で彼らの注意点への着目される視覚的形式を選ぶことになる。¹⁶⁾

5. おわりに

英国の美術教育者、ハーバート・リードの芸術教育論は、各国の美術教育の展開に大きな影響を及ぼしてきた。リードの美術教育論は、子ども中心主義の教育であり、彼は「生成活動」、「創造的表現」など「如何に知るか」の促進を重要視していた。またリードは、美術教育において、二つの方法（教科中心主義、子ども中心主義）の総合を主張していた。英国においては、D・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とその影響は英国にも展開する。その動きに対し、ヒックマンは子ども中心主義の立場を加味した美術教育論を展開しようとする。しかし、安直にその視点を取り入れれば、リードが目指した二つの方法の総合もしくは止揚は実現できず、再び「あれかこれか」の論争が繰り返されるだけである。そこでヒックマンは、子ども中心主義と社会的有用性の側面に注目したリードの理論と知的側面の均衡点を示すものとしての教育の三つの力点を提案した。

その具体的展開については十分に語られていないが、キーワードとして「美的意味の創造」と「批評」が示された。この語句が美術教育の独自性と学校教育における美術教育の必要性を語る鍵になるだろう。この点については、別の機会に検証してみたい。

註

- 1) Steven Pinker, *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*, Penguin USA Reprint, 2003.
邦訳: S・ピンカー 『人間の本性を考える - 心は「空白の石版」か』 上・中・下, (山下篤子訳) NHKブックス2004年
- 2) Denis Dutton, *Aesthetic Universals in The Routledge Companion to Aesthetics*, edited by Berys Gaut and Dominic McIver Lopes, 2002.
- 3) Denis Dutton, 2. *Evolutionary Psychology: Natural Selection, Aesthetics and Evolutionary Psychology*, *The Oxford Handbook for Aesthetics*, edited by Jerrold Levinson, New York: Oxford University Press, 2003. <http://denisdutton.com/essays.htm> 参照
- 4) Richard Hickman, *Why we make ART and Why it is taught*, Intellect Books, 2005 p.126
- 5) Richard Hickman, *ibid*, p.127
- 6) Lev S Vygotsky, *The genetic roots of thought and speech*, *Thought and Language*, Lev S Vygotskij, Alex Kozulin, Edition: 6, MIT Press, 1992, p.83
邦訳: ヴィゴツキー, 『思考と言語』 柴田義松訳, 上, 下. 明治図書出版, 1962. 5-1962. 9.
- 7) Benjamin lee Whorf, *Discussion of hopi linguistics*, *Language thought and reality*, edition 28, MITpress, 2007, selected writings of Benjamin lee whorf, Edited by john B. carroll, p.104
- 8) Richard Hickman, *ibid*, p.128
- 9) Richard Hickman, *ibid*, p.128
- 10) Richard Hickman, Chapter 7 (In defence of) whippet-fancying and other vices: Reevaluating assessment in art and design, *The Problem of Assessment in Art and Design*, Trevor Rayment, Edition: illustrated, Intellect Books, 2007, p.84
- 11) Ellen Dissanayake, *The relationship of making special and art Homo Aestheticus: Where Art Comes from and why*, Edition: reprint, illustrated, University of Washington Press, 1995, p.56
- 12) Richard Hickman, *ibid*, p.132
- 13) Richard Hickman, *ibid*, p.133
- 14) Maxine Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass, 1995, p.126-127
- 15) John Steer, 3 *Art and Design, Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*, John White, Routledge, 2004, p.30
HMI: スコットランド皇后陛下の学校教育監査団 Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)
- 16) Richard Hickman, *ibid*, p.136