

後期中等教育におけるアートライティング
－エッセイコンテストの創設による運動展開－

Art Writing in Upper Secondary Education
－ Promotion through the Establishment of an Essay Contest

直江俊雄

後期中等教育におけるアートライティング

－エッセイコンテストの創設による運動展開－

Art Writing in Upper Secondary Education

－ Promotion through the Establishment of an Essay Contest

*直江俊雄

NAOE Toshio

本論文では、美術の学習における文章表現の役割に焦点を当てるアートライティング教育を提唱し、今後の研究発展の基礎となる、研究アプローチと適用形態についての枠組みを提示した。また、後期中等教育のアートライティング振興を目指すエッセイコンテストの基本設計について、学校教育の実態と今後の美術領域の社会的展開とともに視野に入れ、制作体験、作品探究、芸術支援という三種のジャンルを基礎とする観点を論じた。さらに、コンテストの創設と実施を通して、高校生が実際にアートエッセイの執筆において一定以上の成果に到達できることを実証し、教育現場で生徒と教師の活発な取り組みを生み出しつつあることを明らかにした。

*直江俊雄／筑波大学大学院人間総合科学研究科
NAOE, Toshio / University of Tsukuba, Graduate School of
Comprehensive Human Sciences
E-Mail: naoe@geijutsu.tsukuba.ac.jp

1. 目的と背景、ならびに方法

筆者は先に「美術について体験したことを、言葉に書いて人に伝えること」をアートライティング (art writing) と呼び、「美術に関する学習の深化・共有・定着をはかる上で、言葉による思考を促し、文章表現の過程を積極的に用いること」をアートライティング教育の定義として提案したり。アートライティング教育研究は、美術教育の新たな局面からの振興を図る上で、これまで必ずしも重要視されてこなかった文章表現の役割についてあえて着目し、学習者が美術との出会いで生じた自らや人々の変化を、言葉を通して一步深く考え、人と経験を共有し、自らの認識・記憶・行動等に生かしていくための理論や方法を、多角的に追究するものである。

本論文では、後期中等教育におけるアートライティング教育を中心に扱う。特に、その振興策として実施したエッセイコンテスト²⁾の構想と結果をもとに検討し、その可能性と課題を示す。その背景は第一に、大学における専門教育の前段階の基礎学力という側面から、大学入学前の後期中等教育における教育開発が必要とされるという点である。これには理論系と実技系の両者における課題が

考えられる。すなわち、前者としては、美術理論や芸術の支援活動に有能な学生の関心を集め、その基礎教育の振興をはかることにより、我が国における芸術環境の形成をリードする人材養成の層を充実させることである。後者としては、芸術家を志望する学生にとって、自分の作品のコンセプトを発展させ、社会とコミュニケーションを進める能力開発の上で、言葉で表現することの必要性を早期から認識していくことが必要とされるという点である。

第二に、高等学校の普通教育という視点に立ってみれば、まもなく社会に出て市民になる、必ずしも芸術専門家への道を進まない人々に、卒業までに美術学習の意義をとらえ直す機会を提供していきたい。芸術の世界を支える社会構成員一般へ向けて働きかけ、また彼らからの芸術への参画の意識を広く醸成するという使命である。

第三に、後期中等教育段階こそ、言葉での思考の難しさという壁に直面しながら、自らの思考の骨格を作ることに取り組むべき時期であり、そのためにエッセイ執筆などの独立した課題に挑戦できる段階であるにとらえるからである。この点は美術を題材とする論述に限られる訳ではないが、人間精神の精華としての美術が、若者の自由で深い思索を促す上でどのような働きをなし得るか、美術教育に携わるものの課題として追究していきたい。

一部の研究者の中には、早くから美術教育における言語活動の軽視について、その問題を指摘した例も存在する。1991年に川島芳子は、『『作れば、そこに人間的成長がみられる』と考えるのは早計である』と指摘し、言語とイメージの相互作用に着目する観点と発達段階への考慮から、特に中学生にとっては「単なる体験や実感だけではなく、言語活動を駆使した美術教育の方法となるべき」と主張している³⁾。川島論文は言語学者等の複

数の見解を総合して、教育における言語活動の重要性を引き出すものであり具体的な学習方法の提示はないが、「言語も造形も合わせた表現活動」⁴⁾の「補完」というように、作品制作と言語活動とを併置する点に特徴がある。前期中等教育段階における指導を想定した提言であることもこの主張に影響しているであろう。

次に後期中等教育における授業実践について『美術教育学』掲載の4論文を参照してみたい。江口善之は鑑賞教育の方法について、イコノロジー、造形分析、模写、建築などの指導法の例を示した後、宿題として課す「鑑賞レポート」にわずかに言及し、「自分なりに言葉に置き換える」ことにより鑑賞の「成果をより確かなもの」にするとともに教師が生徒の「生の声を聞く」上で「貴重な資料」と指摘している⁵⁾。

橋本繁による高等学校での指導例では、主として木材による心の内面の立体表現を扱ったものであるが、作品制作の導入として「イメージづくり」を充実させるために、心に浮かぶ言葉（おそらく単語や複合語）を書き出させ、それらからの選択や組み合わせから、各自の制作のねらいを明確にさせる、という方法が紹介されている⁶⁾。

賀川忠の論文は、高等学校の2年間にわたる指導計画全般を振り返ったものであるが、その中に「新聞形式のレイアウト」でレポートを作成する例と、レポートの一部に作品模写を含む例などを「ビジュアルな構成」のレポートとして紹介している⁷⁾。

蝦名敦子の論文⁸⁾は、高等学校におけるコラージュ作品制作を紹介したものであり、文章表現への自覚的な取り組みは言及されていない。ただし、生徒作品を解釈・紹介する中で、彼らが作品につけた題名を一つのよりどころにしてそのメッセージを読み解く手法が見られ、その意味では、イメージと題名（短文）の複合的な表現の様相をもっているとい

うこともいえる。

なお、美術教育におけるコンテストに関連する研究としては、高橋敏之が主として絵画指導の観点から歴史と現状を分析して、児童生徒の入賞が教師の業績評価と結びつくことなどの弊害を指摘し、教育者の自覚を促している⁹⁾。本研究においても将来にわたって留意すべき観点であると考えられる。

上記の諸研究に見られるように、これまで、言語活動の重要性に関する指摘や、高等学校での実践事例におけるアートライティングの部分的な活用についての言及は見られるが、独立したアートライティング教育の具体的な振興活動に取り組む研究は未発達であり、本研究はその萌芽となることを意図するものである。

またこれまでの美術教育において歴史と実績のある絵画コンテストに対して、本研究は論述の分野での新規開拓の可能性を実際のプロジェクト運営をもとに探るものである。次節でまずアートライティング教育研究の全体的な枠組みについて提示し、それを基礎に、プロジェクトの企画構想と結果を振り返りながら考えていく。

2. アートライティング教育研究の枠組み

(1) 研究アプローチの位置づけ

アートライティング教育の研究という概念を設定する場合、その全体構造としては、複数のアプローチが相互に関連するような複合的な枠組みが想定される。現時点で考えられる例を挙げると、第一に美術教育史からのアプローチであり、過去の我が国および調査可能な諸外国においてこれまで実施されてきた教育の中に埋もれている、アートライティングの先例となるような事例を見つけ出してその方法、背景、特徴、役割等を明らかにし、現代における展開を探る上での基礎資料とし

ていくことである。

第二に現状調査であり、実際の教育現場におけるアートライティングに関連する学習活動の実態や、今後の導入の可能性、課題等について明らかにしていくことである。第三に言語活動・文章表現と美術学習の関連についての基礎的研究である。第四に実践適用であり、教育方法の開発や事例収集、教育開発の振興プログラムの推進などが考えられる。また、これら4種のアプローチのそれぞれに、学校の種類や年齢段階などの区分、またそれら相互の関連が考えられるであろう。

この枠組みによれば、筆者はこれまでのところ、第二の現状調査と第四の実践適用において、後期中等教育における振興プログラムを通じた開発促進と事例収集にある程度着手した地点にいるということが言える。本論文はその地点において明らかになった課題と可能性を考えるものである。

(2) アートライティング教育の適用形態

先にアートライティング教育の一般的な定義を提示したが、実際の適用場面では、さらにいくつかの段階や局面が想定しうる。第一に、学習過程においてノートやワークシート等に教師の指示に従って、短い言葉で記述する活動である。その目的は、作品制作の過程においては、構想の過程での覚書、作品に対する自己評価、他の学習者との相互評価というような場合が考えられる。また、教師の用意した質問に答えながら鑑賞を進めるような学習も行われているであろう。これらの過程では、通常、ワークシート等にかかれた短文は、作品制作や鑑賞活動をよりよく進めるための補助的な役割を担っている。このような場合を、仮に「補助的アートライティング」と分類する。

ここでは、教師にも学習者にもアートライティングを行っているという自覚は必ずしも明確ではない。しかしながら学習過程を意識的にとらえなおすための振り返りとして、ま

た教師と学習者が学習過程を共有するための交流地点として、言語による認識が部分的に使用されているということはでき、学習の成否を「才能」や「独創性」という説明困難な領域に預けてしまうという問題に対しても一定の責任ある対応を示す役割を担っている。

先に指摘した橋本の実践例¹⁰⁾で生徒によって作り出される短文は、制作の最初期にのみイメージ誘発の役割を果たすようであり、その後の過程における作用は特に示されていない。その意味で、作品制作の学習における一つの典型的な「補助的アートライティング」の例である。

第二に、調べた美術家や美術作品についての紹介を文章と図版レイアウト等により工夫して掲示・展示するような例も見ることができる。展覧会企画を生徒が書く場合も想定できるであろう。そこでは文章による美術の探究が第一の目的ではないが、複合的なメディアの中で、また一連のプロジェクトの進行やプレゼンテーションにおいて、言葉による思考がより重要な役割を果たしている。

このような場合を、仮に「複合的アートライティング」と分類する。先の実践事例で言えば、賀川による「ビジュアルな構成のレポート」¹¹⁾が、この形態に相当する。

第三に、美術に関する調査レポートや小論文、エッセイなど、ひとまとまりの文章としてのテーマをもち、ある程度の分量をもって独立して文章表現として成り立っている場合を、仮に「独立アートライティング」あるいは単に「アートライティング」とし、本論文では特にこの学習形態を中心に扱う。

作品制作が終わったあとや鑑賞のあとに書く、いわゆる「感想文」が、この範疇に含まれるか、あるいは「補助的アートライティング」と考えられるかどうかは、その文章表現の独立性と、学習者の発達の程度によるということができよう。たとえば、作品制作の体験について書いた場合、独立したア

ートライティングでは、その作品がよくできたかどうかという問題とは独立して、その文章による探究で美術についてどれだけよく認識できるようになったかが重視される。

鑑賞の過程では、対象作品について教師が用意した知識や理解の範囲から独立した探究を行おうとしているかどうかとも、一つの観点になりうる。いずれの場合も、独立した探究を行うためには、一定程度以上の文章の長さが必要であり、その程度は年齢や発達の度合いによるであろう。先の江口による鑑賞レポートの実践事例¹²⁾は、高等学校における、ある程度独立したアートライティング活動の日常的な展開の例であると見ることができ

る。以上のような前提をもとにするならば、アートライティング教育は、幅広い年齢段階で、また様々な学習場面で補助的にせよ、複合的にせよ、作用しうるものであり、そのような広がりや多様性を含みうるものであるととらえることができる。個別の研究の展開においてはその範囲と位置づけを明確にする上で、学習者の属性（例えば校種や年齢段階）と、上記のアートライティングの形態分類を組み合わせることも一つの手段であろう。

3. コンテストの基本設計

(1) 学習実態から基本構想へ

筆者は2005年に「高等学校におけるアートライティングの教育に関する調査」を全国1041校の高等学校を対象に実施した¹³⁾。その集計結果の一部について既に発表しているが¹⁴⁾、新設のアートエッセイコンテストの枠組みを設計する上でも重要な要素となったので指摘する。

第一に、美術の授業等における制作体験の振り返りとしてのアートライティングの可能性である。調査結果では自分の作ったアート作品について生徒が書く活動が、美術鑑賞と

して書く活動に比較して普及率が高く、学校現場における実態の最も顕著な特徴をなしている¹⁵⁾。また教師の意識の上でも、アートライティング教育による生徒の作品制作への影響について、予想外に高い肯定意見があったことが注目される¹⁶⁾。

第二に、アートライティング教育への期待と実施上の課題である。多くの回答者がコンテストやアートライティング教育の趣旨に賛同や意欲を示す一方、関心はありながらも時間の不足や制作活動が中心のカリキュラム等を理由に実施上の困難を表明する例が見られ、この運動を促進する上での課題の一つが明らかとなった¹⁷⁾。

上記調査結果のうち第一の観点は、コンテストの「制作体験」「作品探究」「芸術支援」の三つの応募枠の設定に反映された。一般に美術について論述する場合、美術作品について書くこと（ここでは「作品探究」）が想定されるが、生徒自身の作品制作の振り返り（ここでは制作体験）を独立したジャンルとして打ち出すことによって現場での活動を支持し、そこからの広がりや導くことを意図したのである。また、美術に関する社会的な活動（ここでは「芸術支援」）への参加は調査結果では非常に少数であったが、この点については逆に応募枠の設定を通してこの分野への認識を高めていく方針をとった。

調査結果の第二の観点からは、限られた美術科の授業時間数等の状況や、さらに美術科目を開設していない学校の存在などを考えると、美術の授業内のみでなく、総合的な学習の時間や課外活動、自主研究など、多様な機会に取り組むことが現実的であるという認識がより明確になった。

また、他教科の教師の協力を誘発するなど、コンテストへの取り組みを、美術科の授業内のみで終わらせず、全校的な波及が起きる可能性が期待される。コンテスト形式をとることの利点をこうした側面に生かし、各学校で

の美術に関する認識や地位の向上に寄与することを運動の一つの側面と考えた。

そのほか、同コンテストの特色として、高校生が美術に関する自分自身の体験に基づいて書くという原則を打ち出した。先の実態調査でも、美術作品の実物を見て書く割合は高いとは言えない。生徒の居住地によって美術作品に接する機会に差はあると思われるが、生徒の身近な地域での直接経験を奨励した。

美術作品やその現場に直接取材して書くことは、美術に関する論述活動の基本と思われる。既に書かれた文章を読み、知識や視点を得ることは重要であるが、そのみで他人の見解をつなぎ合わせたような実体験のない言論の教育は避けるべきである。一方、制作体験、芸術支援においては、実体験に基づくことはほぼ確保されるので、むしろその体験を客観的にとらえ直し、伝えることが求められるであろう。

(2) 制作体験

第1回コンテストの応募案内には、「制作体験」のジャンルの説明として「自分がつくったアート作品について、そのアイデアやプロセス、意義などについて、感じたことや考えたことなどを書きます。」と記し、学習者自身の作品制作を振り返って書くことを設定した。いわばアーティスト自身による自らの制作過程に関する考察である。

美術表現の過程は言語には表現できない独自の世界である、という面のみにとらわれると、論述作業が作品制作の障害と受け止められる可能性もある。しかし例えば、学習者が自分の感情を画面にぶつけたような表現主義的な制作活動も、芸術とはそのように激しい個人の内面を直接に表現する活動でもあり得るという了解が、言語も介した文化の枠組みとして認識されているから可能になることである。

また、個人のどのような経験を作品に表現

するか、どのような様式や材料、手順をとるかについて、既存の知識も用いて思考する過程で、言語化されないレベルも含めて、学習者の内面では何らかの自己との対話¹⁸⁾が行われていると想定してよいであろう。それらの個人的表現の過程を、他者とも共有可能な文章の形にして開いていくことによって、作品制作の結果的のみによってではなく、むしろその過程において試行錯誤した経験そのものの意義を考えるようになることを目指す。

先の調査結果では、学校では制作の意図などを書く活動が最も普及している点を指摘したが、おそらくその多くは補助的のアートライティングとして短文を記録するものであり、それらをエッセイとして構成された文章に発展させるためにはさらなる飛躍が必要である。

コンテストの実施に際して高等学校に配布したパンフレット『art writer』¹⁹⁾では、このジャンルについての生徒へのアドバイスとして、次の3点を強調した。第一に、制作過程を記録することの奨励である。「アイデアの発展、参考にしたことや影響を受けたこと、失敗・やり直し・意外な発見、表現技法、人の意見や感想、自己評価」などを列挙した。

変転していく制作過程を記録する行為のもつ教育的意義については、かつて小澤基弘によって提唱されているが²⁰⁾、小澤の場合、イメージの記録として連続するドローイングや写真を用いるのに対し、本研究では、アートライティング教育における言葉による自己省察への準備ととらえていく。

第二に、文章作成の指導としては当然であるが、エッセイで伝えるテーマを絞ることである。実際に多様な出来事が生起し、その解釈も一通りではない雑多な複合経験が制作過程の特質でもある。その経験をそのままではなく、独立した一つの文章作品として成立する思索の過程を提示するために、意図を持って構成することの必要性を強調したものであ

る。

第三に、本人の行為や心の動きが伝わるように、イメージ豊かに具体的に書くことの奨励である。目には見えにくい内面の動きを、目に見える作品やそれに携わる行為の形で語ることができるのが、美術の制作体験を対象にする利点である。他者には聞こえない自己の内面における対話の具体的裏付けを、制作過程にあって生成発展しつつある作品との対話として示すことによって、自ずと主観と客観の間の往復によって思索を深めることができ、と構想した。

(3) 作品探究

「作品探究」のジャンルについてコンテストの応募案内には、「自分が実際に見たアート作品について、できる限り詳しく観察し、関連情報を調べ、深く味わい、感じたことや考えたことを書きます。」と提示した。この指示の中には、本コンテストにおける作品探究の基本方針が盛り込まれている。

第一に実体験の奨励を基本とする点である。パンフレット『art writer』では、画廊や美術館などに自ら足を運ぶことは当然として、現代の作家であれば、直接取材やインタビュー、地域在住の芸術家や、地域に残る文化遺産などを取材対象の例としてあげ、直接体験の質を深める努力と工夫を求めた。

第二に、観察や関連情報という客観的事実と、鑑賞の内的体験の両面を重視する点である。また内面の活動においても「感じたこと」と「考えたこと」というように心情と思索の両面を併記した。事実と結びついた説明のない独断的な感情や印象、また人間の心の動きへの関心を欠いた知識の羅列、このようなどちらか一方に偏った活動ではなく、感情と知識、感覚と思考、主観と客観の問題を、一方に分裂することなくとらえようとする視点を、美術を通して育てることが必要との観点からである。

このジャンルの基本方針の背景としては、

古典的ではあるが、美術批評の学習論のテキストで紹介されるような基本的な諸段階を想定した²¹⁾。すなわち、詳細な観察による客観的な事実認定の過程が、学習者に無思慮な即断を回避させ、より説得力のある解釈や判断をもたらすための基盤となるとともに、読者との共通理解のよりどころとなる。また、制作技法に関する体験や知識という点において、作品制作の学習との関連が生きる機会もあり得るであろう。一方で、解釈や判断には、対象とする作品の背景についての学習が重要な場合もある。

その上で、学習者は自らにとってその作品はどのような意味や価値を持つかを、試行錯誤しながら探る。その過程においては、言葉になりにくい微妙な違和感であったり、素朴で突飛な思いつきであったりしても、自分が感じた事実として受け止め、これまで集めた事実との照合の上で、他者にも共有可能な言葉へと発展させていくことが望まれる。

期待を込めて言えば、作品を見て生じた個人の密かな思いつきが、適切な言葉を通して人に共有されるとき、その作品は新しく生きるものであり、高校生の清新な視点の中にも、美術の力を更新していく創造的論述の萌芽が眠っている可能性があると考え。ただしこの点についてのパンフレット等における支援については、「気づいたこと、感じたことを大事にメモし、『なぜだろう』と、自分の答えを探そう」との記述にとどまった。さらに改善の余地があると考えている。

(4) 芸術支援

現代社会における人々と美術との関わりは、多様化している。一部の専門家や収集家だけの世界でなく、より多くの人々の内面的な生活の質の向上、発達成長や相互理解に、美術がどのように関わることができるのか、これほど問われている時代はないと言えるかもしれない。

美術教育の研究においても、例えば上浦千

津子は、高等学校と大学の連携のもとに実施したワークショップの実践から、美術が一般の人々と社会の場に拓かれていく方向を教育の現場から伝えている²²⁾。また、美術教育におけるアートマネジメントの可能性を探る三橋純予の提案も見られる²³⁾。

2004年の拙稿において、『美術教育学』誌上の多くの研究者による論考で「芸術による対話的コミュニケーションの回復あるいは創造という課題が、現代の美術教育論において共通の問題意識として多様な観点から論じられている」²⁴⁾と指摘したが、これら一連の美術教育研究の示す方向性を背景に、本プロジェクトでも積極的に奨励する方向をとった。

そうした可能性を様々な側面から実践しながら考えるジャンルを本コンテストでは一括して「芸術支援」とする。新しい概念であるので具体的に示すことが必要と考え、応募案内には、高校生が身近に関わることできそのような活動の例を「自分の参加した美術の授業、アートプロジェクトやボランティア活動、アートに関する調査などの体験をもとに、感じたことや考えたことを書きます。」というように列挙した。

これらの活動に参加したり、運営に携わったりするような機会を積極的にとらえ、その活動を記録に残し、自らの成長にとっての意味、人々や社会にとっての意味、これからの可能性や課題などについて思いを巡らす時間をもってほしいとの期待を込めたものである。

制作体験や作品探究のように作品という「もの」よりも、それぞれ意志を持って動く「人間」の活動を主な対象とするため、パンフレットにおける高校生へのアドバイスでは、その場における記録の重要性を強調し、「作品、場所、日程、目標、どんな人が参加したのか、その反響は」等と記載した。特に自ら参加体験した活動の場合、その出来事に関する客観的な事実を、時間の経過とともにとら

えておかなければ、人に伝わる文章として成立させることが難しいと想定したためでもある。また、文章表現に当たっては「人々の心の動きが伝わるように」というように、芸術支援で主な主題となりうる、芸術活動の人間への作用について目を向けることを示唆した。

4. 生徒と教師の取り組み

(1) プロジェクトの経過

このような基本的なコンセプトをもとに「第1回高校生のためのアートライター大賞」を、本学教育プロジェクト「芸術環境形成支援のためのアートジャーナリスト養成」の一環として平成17年度、本学教員、学生、外部選考委員の協力により実施した。大学の専門教育においてもアートライティング教育は未発達である。学生たちがこうした教育支援プロジェクトの企画運営に携わる機会を交えつつ、学生のライティング教育を同時に推進することとした。

2005年4月から10月の応募期間に合計171編の応募が寄せられ、応募者名を伏せて本学教員と学生による第一次選考を実施、選ばれた候補作から、外部選考委員を交えた最終選考会議で入賞作品を決定した²⁵⁾。

コンテストに寄せられた171編のエッセイの完成までには、それぞれの作者と関係する人々にとっての固有の出来事や思いがあったに相違なく、その価値は他人が容易に推し量ることのできるものではない。執筆によってそれぞれの学習者がどれだけの進歩を遂げたのか、文面に記された内容からうかがえる面もあれば、例えば執筆以前の学習者の状態との比較などは、こうしたコンテスト形式では把握することはできないであろう。

優秀作品の選考方法についても、様々な意見や批判が想定しうる。形式面と内容面についての共通の判断項目を参考に、それぞれの

選考者が優れていると判断した作品を一定数推挙する方式をとったため、入賞したエッセイは多くの人から共通して支持を受けた作品という性質もっている。したがって、選ばれた作品は、ある意味では現代の高校生の美術に対する意識や取り組みを代表しているともいえるが、結果的に、選ぶ側が共通してもつ価値観をも代表しているということになるのかも知れない。

ここでは初めてのコンテスト形式による振興策の成果と課題を示す上で、限定的ではあるが、最終選考で大賞と決定された3作品について、執筆を支えた学校での取り組みも合わせて言及したい。

(2) 制作体験の執筆例

「心」と題されたエッセイは、自画像の「制作体験」を綴ったものである²⁶⁾。

「絵を描いていて、不思議な感覚に襲われることはないだろうか。自分ではなく、手の方が絵を描いていて、その手は自分でない何か別の意志が動かしている、というような。」という冒頭の書き出しは、作品制作が、単に作者の表現の意図を実現する作業ではなく、意識ではコントロールできない自分の中の何かと、目の前にしている「絵」そのものとの間の、予期しない相互作用であることを、作者が体験的に気づいている、ということを示している。

当初、作者は「生命」を象徴するものに囲まれた自画像を描くことを思いつき、画面に描かれるものを配置して描き進めていく。しかし、絵を描いている間に心に浮かぶのは、今取り組んでいる作品をどのように描くかという課題についてだけではなく、絵とは直接関係ないように思われる過去の体験であった。小学校のときに経験した絶望的な状況の中で、何か自分に誇りをもてる力が欲しいと、必死で絵の練習をした記憶。その思いと今描いている絵に登場するモチーフが重なったとき、絵のテーマは一般的な「生命」ではなく、

自分の人生を表わすものだとの実感がわき上がってきたという。

このエッセイの着目できる点は、絵に打ち込むことで困難を克服したという、道徳教育的な側面のみではない。それは次のような文章に表れている。

最初、黄色にするつもりだった蜜には、大量に赤が入った。全部をとろとろと流すつもりだったのに、できてみると蜜のモチーフは赤くなるにつれて質感が固まっていった。タッチが激しくなり、線のうねりは大きくなった。固いはずだった魚の鱗は、いつのまにか半固体のような質感になった。そこから落ちる雫は、光を放つようになった。そして、泡の模様は上昇していくさまを感じながらゆっくりと描いていった。

作者のみが体験できる、制作過程での画面との対話。絵の具という物質が、まるで生き物であるかのように変化し、絵の中で生きる場所を見いだして、その生態系の中で役割を果たしていく様を、言葉でとらえようとする試みを見ることができる。

先に紹介したアトライティング教育の実態調査の結果の中で、作品制作の意図を書く活動が最も一般的に行われているということ述べた。しかし、このエッセイでは、単に作者の表現意図を実現する過程として作品制作をとらえる段階を超えて、制作過程全体から、作者が新たに気づき、学んだことの価値に目を向ける視点を示している。作品が意図した通りに作れたかどうか、また完成作品の優劣という判断基準を超えて、自分の人生にとって、その作品制作がどのような意味を持っていたかを問いかけようとする姿勢こそが、本来言葉で表現できない美術の作品制作を言葉で振り返ることの、教育上の意義の一つであると考えられる。

(3) 作品探究の執筆例

「盲目の人々」(エッセイの題名は対象とした美術作品の題名でもある)²⁷⁾は、「目の見えない人々にとって美とは何か」をテーマに

した美術の授業での討論をきっかけに、アーティストのソフィ・カルが生まれながらにして目が見えない人々に取材して提示した作品によって、美や人間の感性、美術への認識が変わっていく過程を描いている。執筆者は、討論の過程で実はその作品をかつて美術館で見たことがあることを思い出す、そのときは「ただただ憂いに満ちたものに映り」、アーティストの意図に深く思いを至らせることはなかった。授業での討論は、その作品について、期せずして再考する機会になったという。

討論の初期には、目の見えない人に美を問うという行為自体が「強者の奢りのなせる残酷な仕打ち」とする立場の意見が大勢を占めたという。しかし、ソフィ・カルの中でのその問いに答える多くの目の不自由な人々の証言を目にしていくうちに、目に見える世界にのみ美が存在すると考えていた自分たちの先入観こそ、見直すべきではないか、という気づきが生じる。

仲間との討論、美術作品、そして想像力によって、それまで存在すら気づいていなかった豊かな世界が拓かれる様子が、まるで読者もその認識の転換を共に追体験するかのよう自然に描き出されている。

このエッセイの誕生には、指導教員の授業における一連の取り組みが背景となっている²⁸⁾。普通科美術工芸系クラスにおける3年生の選択科目「美術史」を担当した講師は、制作の参考としてのみ美術作品を見てしまう生徒たちの傾向や授業に問題を感じ、自分の目で気づく力と自分の言葉で語る力の育成を目指して年間計画を見直す。そして教師によって準備された問いかけと、生徒たちからの意見や文章執筆の活発な相互作用の中で授業を展開した。

教師は、アーティスト自身が、目の見えない人々に美について問いかけることについて悩んだ経験を生徒に認識させようと、作品を

紹介する前に、目の見えない人にとって美とは何かを議論させた。そのあとで、ソフィカルの作品を見ながら目の見えない人々の語る言葉を聞いた生徒たちの中に、さまざまな驚きが生じていくのを教師は感じたという。

(4) 芸術支援の執筆例

芸術支援の活動をとらえたエッセイ「見過ごしたモノは何ですか」²⁹⁾では、高等学校の文化祭で作者たちが企画した、一般の人々を巻き込んだアート・イベントの記録が、積極的なエネルギーに満ちた文体で描き出されている。例えば、イベントにやってきた最初の参加者を迎えた時の出会いの光景は次のように綴られている。

戸惑い顔。当日真っ白いキャンパスに最初の足跡をつけた男の子の表情である。参加してくれた皆が最初は戸惑い顔だった。その中でも最初の最初。いいのかどうか、ととても迷っていたように見えた。勇気を出していたのかもしれない。不安や緊張で一杯だったかもしれない。小さな男の子はその一歩を力一杯踏みしめていた。恐る恐る近付き踏み入れたのは、お爺ちゃんの手につられてやって来た小さな女の子。アイコンタクトをとりながら、片足をパレットにつける。迷いながらも小さな足跡を残し始めた。

長い準備のあとで迎えた当日の野外会場の空間の広さや、足を通して伝わってくる土の温度、集まってくれた参加者の人々の見せる何気ない仕草や表情から受け取る心の動きなどが、文章と、時間の経過を追った記録写真とによって再構成され、アートを通した人間の社会的行動を伝えるという、芸術支援の困難な課題に取り組んだ数少ない例の中の代表ということができる。

このエッセイの背景には、担当した教諭の長年にわたる私立女子高等学校における美術の授業や部活動の実践がある³⁰⁾。教諭の取り組み実績は多岐にわたるが、言葉の力や文章表現への着目は、コンテストへの参加を契機として始めたものである。エッセイの素材

となった文化祭イベントの企画をはじめ、積極的に取り組む生徒には、文章に表現するための豊富な体験内容が、それまでの美術の活動の中で蓄積されていたようである。

5. 成果と課題

本論文では、アトライティング教育の今後の研究発展の基礎となる、研究アプローチと適用形態についての枠組みと分類を提示した。また、後期中等教育のアトライティング振興を目指すコンテストの基本設計について、学校教育の実態と今後の美術領域の社会的展開をとともに視野に入れ、制作体験、作品探究、芸術支援という三種のジャンルを基礎とする観点を明らかにした。さらに、我が国で初めてのコンテストの実施を通して、高校生が実際にアートエッセイの執筆において一定以上の成果を達成することができることを実証したということが出来る。

課題としては、まず本研究ではコンテスト企画を通じた実践が先行し、それを裏付ける基礎研究からのアプローチが不足している点が挙げられる。この点に関しては本論文で示した研究の枠組みを基礎に、研究協力も含めて時間をかけて発展させていくことが必要である。

実践上の探究課題としては、複数の興味ある観点が浮かび上がってくる。収集された指導方法の事例はまだわずかであり、現場での教師との協力関係のさらなる発展も含めて、今後も開発を進めていく余地が大きい。合わせて、生徒や教師への影響の調査や、他の年齢段階での適用、また複合的アトライティングなどの多様な形態での可能性、コンテスト形式をとることの弊害などが探究される。そもそも、よいアトライティングとは何か、という問題も様々な観点から考察に値するであろう。

本論文で提示した後期中等教育におけるア

ートライティングの振興プログラムは、その後、3回のアートライティング教育研究会、2007年に実施した第2回のコンテストを経て、発展しつつある。運動の維持発展にはコストや組織運営などの現実的課題が多い。できうる限り現場に働きかけ、協力関係を築きながら、現実の運動の中で展開していく研究のあり方は、本論文の示唆する最も大きな課題の一つでもあると考える。

註

- 1) 直江俊雄「美術体験に関する論述学習－高等学校におけるアートライティングの現状と可能性－」『日本美術教育研究論集』第40号、2007年、pp.3-12.
- 2) 「第1回高校生のためのアートライター大賞」応募規定抜粋：自分自身の体験にもとづいて、アートのすばらしさを人々に伝えようとするもの。「制作体験」「作品探究」「芸術支援体験」の中から選択。文章の題名は自由。個人が日本語で執筆したもの。2000字以内。
- 3) 川島芳子「美術教育における『書器』の意味とその価値」『美術教育学』第13号、1991年、p.139.
- 4) 同、p.147.
- 5) 江口馨之「高等学校での鑑賞教育－高校の美術教育の見直し(1)」『美術教育学』第9号、1987年、p.172.
- 6) 橋本繁「高校の美術教育の考察I－素材を生かした立体表現の実践－」『美術教育学』第11号、1990年、p.163.
- 7) 賀川忠「高校美術・私のカリキュラム－青年期の表現・実践と問題－」『美術教育学』第11号、1990年、pp.142-143.
- 8) 蝦名敦子「高校生の表現意識と題材－『自由課題によるコラージュ』についての一考察」『美術教育学』第21号、2000年、pp.63-76.
- 9) 高橋敏之「図画工作・美術科教育における展覧会及びコンクールの意味と絵画指導の問題点」『美術教育学』第24号、2003年、pp.197-210.
- 10) 橋本、前掲.
- 11) 賀川、前掲.
- 12) 江口、前掲.
- 13) 「高等学校におけるアートライティングの教育に関する調査」2005年1月、質問紙法、対象数全国都道府県抽出(約20%)1041校、有効回答数307校。主な質問項目：基本情報、美術に関する開設科目、アートライティング学習の実態、アートライティング学習の意義、進路、コンテストとアートライティング学習への見解。
- 14) 直江、前掲.
- 15) 学習実態として「自分の作ったアート作品について、発想や意図などを生徒が書く」の肯定群(「よく行う」「時々行う」の合計)は63.2%。美術鑑賞として複製作

- 品を見て書く活動の肯定群は33.9%。
- 16) アートライティング教育の意義について「主体的な作品制作の態度を高める」の肯定群は82.1%、「作品制作の質を高める」については72.3%。
 - 17) 自由記述の回答を分類すると、無記入者を除いた集計では48.3%が賛同や意欲を示す一方、実施上の困難を表明する例が33.4%に上る。
 - 18) 作品制作と「自己内対話」については、上西知子による近年の取り組みがある(上西知子「『語り』から『制作過程』とどのような経験か」を考える－コラージュ画制作経験調査結果の分析から－」『美術教育学』第29号、2008年、pp.73-88.)。上西は、作品制作者(学生等)へのインタビューの分析から、制作過程において「内的他者」を取り込んだ「自己内対話」が自己を発見する過程につながることを指摘する。この場合は、研究者によるインタビューによって導かれた「語り」を通じた認識である。アートライティングの過程に、これに類似した自己認識を促す作用を見いだすことができるのかどうかは、将来の可能性の一つであろう。
 - 19) 「art writer 第1回高校生のためのアートライター大賞サポート情報誌」筑波大学大学院人間総合科学研究科芸術学専攻直江俊雄研究室、2005年。
 - 20) 小澤基弘「芸術制作におけるジャコモッティ的アプローチのもつ意義と可能性－未完成概念の再考から－」『美術教育学』第13号、1991年、pp.209-218.
 - 21) Feldman, E., *Becoming Human through Art*, Prentice-Hall, Inc. 1970. に掲載された、美術批評の学習段階論を参照。
 - 22) 上浦千津子「社会に拓かれた美術教育の可能性2－高大連携を軸としたアート・ワークショップの実践事例を通して」『美術教育学』第26号、2005年、pp.165-178.
 - 23) 三橋純子「アートマネジメントという新たな領域の考察－ミュージオロジーのネクストステージとしての美術教育の可能性－」『美術教育学』第29号、2008年、pp.525-537.
 - 24) 直江俊雄「対話が独白か－美術教育研究における『批評の不在』を超えて－」(レビュー論文)『美術教育学』第25号、2004年、pp.531-540.
 - 25) 応募総数171編中、大賞3編、特別賞1編、優秀賞24編を決定。また学校賞7校を選んだ。
 - 26) 白崎壺「心」『芸術環境形成支援のためのアート・ジャーナリスト養成』(平成17年度筑波大学教育プロジェクト報告書)、2006年、pp.25-26.
 - 27) 田邊萌陶乃「盲目の人々」同上、pp.27-28.
 - 28) 佐藤朋子「『対話』を通して見る－美術史の授業実践報告－」『日本美術教育研究論集』第40号、2007年、pp.77-84.
 - 29) 繁昌茉音「見過ごしたモノは何ですか」『芸術環境形成支援のためのアート・ジャーナリスト養成』2006年、pp.29-30.
 - 30) 青木昭子「教育実践報告：アートは無尽蔵－生徒と取り組むアートライティング」『アート・プロフェッショナル養成における人間力の実践的育成』(平成18年度筑

付記

- ・本研究の遂行に当たっては、平成20年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C))「言語活動を重視した学習者中心の美術教育に関する研究」(課題番号19530778)の援助を受けた。
- ・本論文に引用したエッセイの筆者ならびに指導にあられた教員の皆様、プロジェクトや研究の遂行にご協力いただいた方々に感謝します。