

アートライティング教育の波及と課題

－後期中等教育におけるエッセイコンテスト参加者の動向－

Effects of Art Writing Education and Its Future Tasks

－ Responses from Applicants for an Essay Contest in Upper Secondary Education

直江俊雄

アートライティング教育の波及と課題

－後期中等教育におけるエッセイコンテスト参加者の動向－

Effects of Art Writing Education and Its Future Tasks

－ Responses from Applicants for an Essay Contest in Upper Secondary Education

*直江俊雄

NAOE Toshio

2005年より実施してきた高校生対象のアートエッセイコンテストへの参加者から得た回答によって、美術の学習における文章執筆の活用を重視するアートライティング教育への取り組みが、学習者によってどのように認識されているかを調査した。その結果、学習者は執筆の過程において、表現する内容の構想よりも、言葉での表現や伝達に困難を認める傾向が見られた。また執筆を通して、自己認識や、アートへの認識の深化を経験したことを評価する例が広く認められた。これらの調査結果をもとに、アート体験を基礎とした文章執筆の効果と課題を指摘した。

1. 目的と背景, ならびに方法

本論文は、筆者らが実施してきた高校生対象のアートエッセイコンテストへの参加者の動向を探ることによって、美術の学習における文章執筆の活用を重視するアートライティング教育が、学習者にどのように受け止められ、またどのような影響をもたらしているか、現時点での解釈あるいは仮説を示し、今後の課題を提示することを目指すものである。

本研究は、学習者の文章表現力そのものの育成ではなく、本来美術の一部であった言語活動を教育の中に取り戻し、美術学習そのものの全体性を取り戻すことを目指すものである。筆者はそれをアートライティング教育研究として、「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、教育史、現状調査、基礎研究、実践適用等のアプローチを通して多角的に追究するものであると提唱してきた¹⁾。

美術教育におけるこのような方向性の研究としては、中学校段階における「言語活動を駆使した美術教育の方法」²⁾の必要を主張した先駆的な例のほか、高等学校における実践

*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

研究においても、部分的に文章表現を活用する例が報告されてきた³⁾。しかしながら、このように美術教育の側から言語に関わる教育に取り組む例は少数であり、今後も前例にとられない様々なアプローチによる模索の中で、その基礎が形作られていかなければならないと考えている。

これまでの研究から明らかのように⁴⁾、高等学校の一般的な美術の授業においては、例えば生徒が制作過程を振り返って文を書く活動等は一定の範囲で実施可能であり、教師の側からもその目的や効果について一定の認知が得られる可能性が高い。また、現状で作品制作が大部分を占める美術のカリキュラムに、新たにアトライティングの時間を追加することへの一部の教師側の抵抗感や、文章指導に関わる実施上の課題も見いだされる一方で、通常の授業時間枠を超えてアート活動の機会を広げることになる、全国規模のコンテストの実施と参加については一定の期待と理解が生じている。

上記の調査結果を基礎に、全国の高校生を対象としたアートに関するエッセイコンテストを2005年、2007年と開催し⁵⁾、2009年現在、第3回の作品を募集中である。同コンテストでは、生徒は、自分が作品をつくった体験をもとに書く「制作体験」、アーティストがつくった作品について書く「作品探究」、アートと人々の交流について書く「芸術支援」、の三つのジャンルから選び、各自が決めたテーマで2000字以内のエッセイを書き、生徒個人または教師を通して応募する。その後、本学学生・教員・外部選考委員による選考過程を経て、入賞者が決定される。

2009年の拙論では、第1回コンテストまでの構想と結果をもとに、後期中等教育におけるアトライティング教育が、優れた取り組みのもとでは一定の成果に達しうることを示した⁶⁾。しかしながら、コンテスト形式をとる奨励事業は、従来のカリキュラムの枠組

みを超える学習を促進する可能性がある一方で、いくつかの限界を同時にもっていると考えられる。例えば、高校生が自発的に執筆して応募する場合もあれば、授業の一環で教師が設定した課題として取り組む場合も考えられ、それぞれのケースでどのような指導や支援が教師や周りの人々から得られるかは、様々である。

また、上位入賞者以外の参加者の取り組みを十分に評価することが困難である。優れた取り組みを顕彰し、広く知らせることで、入賞者以外にも新たな学習の機会と意欲を喚起することができれば理想である。また、入賞の可否に関わらず、参加者自身がライティングの活動によって、何らかの達成感を自分なりに認めることができれば、あらゆる参加者がそれぞれのレベルと志向において成長する機会を提供することができたことになる。

いうまでもなく、本事業の目的は選別ではなく教育にある。筆者がアトライティング教育の定義としてこれまでも提案してきたように⁷⁾、「美術に関する学習の深化・共有・定着をはかる」ために、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奨励していくものである。本来的には、個々の学習者がこうした観点でどのような課題をもち、またどのような成長・達成を示したかという判断は、現場で見守る教師と、生徒自身の自己評価によるしかない。また、単にコンテストで多くの入賞を目指すよりも、その過程において生徒と教師の間に、これらの「生まれ出づる悩み」⁸⁾をかかえた若き芸術志望・あるいは必ずしも志望でない人々を理解しようとする相互のやりとりが、どれだけ深く発生するかという点に、現実の教育の成果がかかっているとも言うことができよう。

教育者・研究者でもある主催者側として、この問題に何らかの形で貢献できるとすれば、現場の教師の役割と特権である、目の前の学習者の課題と成果を直接見守ることより

も、特定の学習者や学校に限定されない、幅広い集団としての参加者の動向を明らかにすることではないかと考える。全国の多様な学校・地域・家庭環境のもとで、生徒たちはどのような機会にどのような指導を受けて、あるいは受けなくて執筆し、その過程を自分ではどのように受け止めているのであろうか。

この問題については、一定の方法で調査することが可能であり、その結果は優れた一部のエッセイ作品の表現・内容を対象とするような研究とは別に、大多数の「自分にとっての唯一のエッセイ」に取り組んだ生徒たちの声に広く耳を傾ける研究であると考えられる。

本コンテストでは、応募時に氏名・所属等を記入した「応募票」の提出を求めてきたが、その記載事項の一部に、執筆や応募に関するいくつかの質問事項を設定している。すなわち、どのような機会を通じて執筆したか、誰にアドバイスを受けたか（第2回以降）、そして、取り組みを振り返っての自由記述、である。質問事項の冒頭には、質問の回答内容は今後の参考にするためであり、賞の選考には一切関係しないことを明記している。調査方法の観点から見れば、質問紙による参加者の全数調査を行ったことになる。本論文ではとくに、自由記述の内容を中心に分析し、分類した結果を手がかりに、回答の傾向を探っていく。

記名調査である上に、これから選考を受ける応募者による記載であるため、賞の選考に関係しないことを明記してあっても、主催者側が好ましくないと受け取りそうな回答は、記入者の側であらかじめ控えてしまう可能性があることが推測される。また、学校を通しての応募の場合は、教師の目に触れることを前提としての記入となるであろう。さらに言えば、経過や到達度は様々であろうが、エッセイを書きあげて応募するという、一つの達成をなし終えた時点で回答するので、その成果を自ら認めようとする心理が働くことが推

測される。

したがって、回答結果には、教師や主催者が強く失望するような内容は顕在化せず、どちらかといえば、本取り組みに関して肯定的に評価する面が多く報告される可能性もあると考えられる。このように、仮に「応募者による成果の強調」という傾向が働いていたとして、これらの回答結果は、信頼性の低いものとして片付けられてよいのであろうか。この問題に一定の判断を下すためには、実際の回答内容について、可能な限りの方法で真摯に検討してみる以外にないであろう。

2. 第1回応募者の回答

(1) 概要

「第1回高校生のためのアートライター大賞」は、2005年4月より10月までの期間に171編の応募があり、選考の結果、3名の大賞、1名の特別賞、24名の優秀賞を決定した。入賞作品の内容を見ると、自分の作品の制作活動をもとに書いたもの、現代美術、アートイベントの企画体験、デザインとスポーツの関係を考えたもの、コンピュータ・グラフィックスと自分の生活について書いたもの、仏教美術、アニメーション映画、大正時代の美術、アートを通じたボランティア活動、美術館への提言など、様々な方面からアートに取り組んだ結果を見ることができ⁹⁾。

第1回コンテストにおける応募者への調査では、二つの質問項目を用意した（註に質問文を掲載）¹⁰⁾。第一問は、どのような機会に書いた文章であるかを選択するものである。この結果を集計すると、「総合的な学習の時間」を選択した場合が46件（全応募数の26.9%）と最も多い（表1）。美術教師が美術論に関わる内容を総合的な学習の時間に開設する場合¹¹⁾や、美術専門コースにおける総合的な学習として、実技とは別に論理性を身につけるカリキュラムを開発してき

た例¹²⁾などにとって、今回のコンテストが、その成果を公開する機会となった背景が考えられる。

表1 第1回コンテストへの取り組み機会

応募作品を書いた機会	件数	% *
美術の授業	22	12.9
総合的な学習の時間	46	26.9
それ以外の授業	37	21.6
課外活動	14	8.2
上記以外で教師の指導	12	7.0
教師以外の指導	4	2.3
誰にも指導を受けず	19	11.1
その他	14	8.2
不明	3	1.8
計	171	100.0

* 全回答者数に対する%

美術科教育の観点から見れば、通常の美術の時間での取り組みが、どの程度実際に可能であったかという点も重要な問題の一つと考えられるが、今回の回答結果では22件（12.9%）であった。2005年の全国高等学校への調査結果で、制作中心の美術カリキュラムにアートのライティングの時間を本格的に組み込むことは困難との意見が複数見られたことを裏付ける結果の一つと言えるかもしれない。しかしながら、「それ以外の授業」との回答が37件（21.6%）にのぼり、この選択肢の具体的な内容が応募者の記載からはほとんど判明せず、一部の記述から授業の宿題として執筆したものをここに回答している場合が見られるため、正規の授業時間以外に「授業の一環として」行った件数の把握が困難であることが判明した。この点は第2回の調査に向けて改善課題としたところである。

これら通常の授業の課題として行われた場合とは別に、「課外活動（部活動など）」（14件、8.2%）、（上記以外で個人的に）「教師の指導」（12件、7.0%）、「教師以外の指導」（4件、

2.3%）「誰にも指導を受けず」（19件、11.1%）など、授業以外の機会に個人単位など自発性の強い状態で取り組まれたと考えられる例が、合わせて49件（28.7%）にのぼる点も、一つの特徴と考えられる。

（2）自由記述回答分類

第二の質問項目である自由記述の欄には、応募数171件中100件が何らかの回答を記入している。記述の分量は回答者によって様々であるが、一件の回答について最も中心となる内容を特定し、次の4種に分類した。すなわち、執筆や応募にあたって経験した困難を中心に回答している群（分類項目「困難」18件、自由記述記入者中18.0%）、よかったこと、達成できたことなどを肯定的に評価している群（分類項目「成果」60件、自由記述記入者中60.0%）、コンテストの運営に対して何らかの意見を述べている群（分類項目「提案・要望」15件、自由記述記入者中15.0%）、自分のエッセイについて補足説明している群（分類項目「補足説明」5件、自由記述記入者中5.0%）、その他（2件、自由記述記入者中2.0%）である（表2）。

応募時の調査であるという回答者の状況から、問題点の認識よりも、なし終えた成果を認める方向に記述が集中する可能性があるという先の指摘は、「成果」に関する記述が約6割を占めるというこの結果を見る限り肯定

表2 第1回応募者の自由記述分類

分類	件数	% *	% **
困難	18	10.5	18.0
成果	60	35.1	60.0
提案・要望	15	8.8	15.0
補足説明	5	2.9	5.0
その他	2	1.2	2.0
無記入	71	41.5	
計	171	100.0	100.0

* 全回答者数に対する%

** 無記入を除く回答者数に対する%

されるように思われる。しかしながら、そのような状況下でも18%が困難な点を中心に指摘し、また15%が何らかの提案を行っているという結果は、応募者の間に一定の批判力が存在し、また実際に改善の可能性を検討すべき課題が存在したことを示しているのではないだろうか。そこで、分類項目のうち、対照的な方向である「困難」と「成果」について、さらに下位分類を行って内容の傾向を把握してみたい。

(3) 「困難」群の下位分類

「困難」と分類された18件のうち5件は、「自分の感じたこと」「自分の考え」「自分の漠然とした感覚的な考え」（「 」内はいずれも応募者の記入内容より抜粋）を「文章にする」ことの困難を表明したものである（「文章表現」として下位分類）。次に、「美術について文章にするのは初めてだったので、なかなかまとまらず大変だった。」「見本となるものがないので、どんな風に書こうか構想するのが難しかった。」のように、これまでの「経験不足」を困難の理由として強調した回答が4件であった。この回答は多くの場合、「文章表現」と実質的に同じ問題について、その理由を経験の不足として認識しているとも考えられる。次に、2000字以内という応募規定に起因する困難を表明した例が4件、回答数がそれぞれ1件の下位分類が3項目と、単に「難しかった」等と記入した例が2件であった。

「困難」に分類されたこれらの下位分類を見る限りでは、「アートのエッセイ執筆が初めてだったので考えを文章にすることにとまどい、場合によっては規定の字数に合わせるのに苦労した」という声が伝わってくるが、件数も少なく記述も比較的単純で、執筆にあたって素朴な困惑を抱いた生徒が少数いたという以上のことは詳しくわからない。実際にその程度の困難しか生じなかったのか、先に指摘したような「応募者による成果の強調」

が働いて、困難や問題点が覆い隠されているのか、という新たな疑問がここから生じる。

(4) 「成果」群の下位分類

自由記述のうち、「成果」と分類した60件は、上記の「困難」群よりも多様な内容を含んでいる（表3）。その代表的なものは、執筆を通してアートについて一層深く認識できるようになったとするものである。例えば「今まで、絵を描くことに対する意義を考えることはなかったのだが、今回アトライター大賞に応募することにより、自分なりに絵を描くことの尊さを認識することができた。」「今まで、芸術について深く考えていたつもりだったが、『つもり』だけだったと気付かされた。」というような回答である。それまでアートについてもっていた関心の強さや知識は様々であろうが、執筆を通しての何らかの認識の転換や深まりを報告した群を「アートへの認識の深化」と下位分類した結果、16件が該当することがわかった。

「成果」群の内、次に顕著な回答の傾向は、執筆を通して、自分を見つめ直す機会になったという趣旨の回答である。これを「自己認識」と下位分類し10件の該当を確認した。「文章にする事で自分の思いがより明確になりました。」「自分の次の課題を見つけられました!!」というような例である。先にあげた「ア

表3 第1回応募者自由記述「成果」下位分類

下位分類	件数	% *
アートへの認識の深化	16	26.7
自己認識	10	16.7
経験の振り返り	5	8.3
楽しさ	10	16.7
ライティング体験	7	11.7
役に立つ	3	5.0
その他	5	8.3
(単に) 良い経験	4	6.7
「成果」計	60	100.0

* 「成果」回答者数に対する%

ートへの認識の深化」が主としてアートへの認識について述べているのに対し、これらの例では、自分に対する認識を中心にしている点に特徴がある。しかしながら、「アートへの認識の深化」の回答例と比較すると、その認識の内容については、あまり詳しく書かれていない場合がほとんどである。

「自己認識」と類似点はあるが、「経験の振り返り」を重視しており「自己認識」を必ずしも含んでいるかどうかは明確でない場合が5件見いだされた。例えば、「初めての画材を、制作体験をおって書くことで、自らの中で整理して理解をすることができたと思います。」「作品の作成や研修にあたって感じたこと、体験したこと、学んだことを文章にまとめることでふりかえるいい機会になり、あらためて思うこともあってとても良いと思います。」というような場合である。

次に顕著に見られた回答は、執筆や応募に関わる「楽しさ」を強調するものであり、10件が該当する。これは実際には、すでにあげた「アートへの認識の深化」や「自己認識」等と、一件の回答の中で併存することもありうるが、「楽しさ」という感情的側面が主調をなしている回答をこの範疇に分類した。「一つの作品に注目して、画家や関わった人物を調べて行くといくことは初めてだったのでとても楽しく、良い勉強になりました。」「自分の思ったことなどをまとめ、人に伝えるということは、とても楽しかったです。」等、何に楽しさを見いだしたのかという点は様々であるが、自分の好きなアートについて追究することの楽しさについて述べている場合と、書くことや伝えること自体に楽しさを見いだしたという場合とが見られることは指摘できる。執筆に困難がないわけではないと思われるが、彼らにとって苦渋に満ちた経験でなかったことは確かであり、主催者、調査する側にとってもこの回答は新しい発見の一つである。

また、文を書くという、本人にとって新しいアプローチでアートに関わることができた体験を評価する回答を「ライティング体験」として7件の該当を確認した。例えば、「絵では自信がないのに、美術関係のコンクールに応募できてよかったです。」「アートのすばらしさを人々に伝える機会が今までなかったので、とてもよかったです。」というような回答である。

3. 第2 回応募者の回答

(1) 概要

「第2 回高校生アトライター大賞」は、2007年4月より10月までを応募期間とし、最終的に214編のエッセイを集め、3編の大賞、1編の特別賞、そして23編の優秀賞を表彰した。入賞作品には、自らの美術制作に関するエッセイが比較的多いほか、展覧会企画体験、美術展や作品に関する考察、写真、書道、デザイン等の内容が見られる。

応募票における質問項目については、過去の応募経験を問う質問のほかに、第1回での問題把握をもとに、以下の点で変更を加えた（註に質問文を掲載）¹³⁾。第一に、どのような機会に書いたかを尋ねる質問で、「それ以外の授業」とした選択肢が、一部の不明確な回答の原因になった可能性があるため、「美術や総合的な学習の時間以外の授業」と表現を改めた。第二に、同じ質問項目で、選択肢に「どのような機会」に、「誰に指導を受けて」と、二つの要素が混在していたものを区別した。第三に、自由記述を「困難」「成果」「その他（要望含む）」の三つに分割したことである。これは、「応募者による成果の強調」が働くと考えられる中で、第1回でも言及が抑制的であったと思われる否定的な側面について、「困難」項目を独立させることで、より明確に拾い上げていくことが可能かどうかを調べようとするものである。なお、

214編の応募数の内、1件の応募票に不備があり、全213件で集計を行う。

集計結果から執筆の機会について調べてみると、第1回に比較して、総合的な学習の時間での取り組みの減少と、美術の授業での取り組みの増加が顕著である(表4)。ただし、この結果をもって一般的に美術の授業でのアトライティングの学習が増加したかどうかということとは判断できない。一つには、第1回であれば「それ以外の授業」という曖昧な選択肢の中に含まれていた可能性のある美術の授業の宿題などが第2回の調査では明確に分類されたことが考えられる。もう一つには、全体で200程度の応募数の中では、例えば教師の転任等による特定の学校からの応募数の変化が、大きく全体の割合に影響することが推測されるからである。

表4 第2回コンテストへの取り組み機会

応募作品を書いた機会	件数	% *
美術の授業	121	56.8
総合的学習の時間	17	8.0
それ以外の授業	3	1.4
部活動	10	4.7
上記以外で教師の勧め	48	22.5
教師以外の勧め	3	1.4
自分の意志のみ	8	3.8
その他	1	0.5
不明	2	0.9
計	213	100.0

* 全回答者数に対する%

「主にアドバイスをくれた人」について調べてみると、「美術の先生」をあげる回答者は全体の61.5%にのぼるが(表5)、「執筆の機会」で美術の授業と答えた121件(応募者全体の56.8%)のうち、美術の先生からアドバイスをもらったと答えた場合は70件にとどまっている。言い換えれば、美術の授業で執筆した生徒の内、約4割が、教師から

何もアドバイスを得なかったと受け止めているという解釈も可能である。アドバイスをくれた人を記入しなかった回答は全体で48件、その内、美術の授業で書いた場合が40件であったため、アドバイスなしで書いたと認識している生徒は、美術の授業で書いた場合に集中しているようである。

しかしながら、この回答結果のみから、美術の授業における教師からの指導の有無やその程度について、判断を下すことには慎重になるべきかもしれない。一つには、質問紙の回答方法で、空欄を「アドバイスがなかった」と同一視してしまえるのかどうかという問題があり、この点については今後の調査方法の改善課題の一つであろう。もう一つには、一斉授業における教師からの指導を、生徒の側でどの程度「アドバイス」と受け取るかどうかという認識の問題であり、例えば教師が授業以外で個人的に声をかけて執筆した場合のやりとりの密度などと単純に比較することは難しいと思われる。

表5 第2回応募者へのアドバイス

誰が	件数 *	% **
美術科教師	131	61.5
国語科教師	12	5.6
情報科教師	2	0.9
その他教師	15	7.0
予備校講師	0	0.0
高校生	10	4.7
家族	25	11.7
その他	1	0.5
なし	48	22.5

* 複数回答可

** 全回答者数213に対する%

自由記述について、今回分割した三つの質問項目への記入者数を概観してみると、「困難」については124件(全回答者数の58.2%)、「成果」については117件(同54.9%)、「そ

の他」64件（同30.0%）という結果であった。形式が異なるので単純に比較はできないものの、第1回時の分割しない自由記述欄への回答内容分類では「困難」18件に対して「成果」60件であったが、第2回では「困難」に関する記入と「成果」に関するものとのを、ほぼ同程度の数で収集することができた。第1回で「難しかったけれど、できてよかった。」という「応募者による成果の強調」のために、成果の陰に隠れて記入されなかった否定的な側面を、形式的には一定の範囲で顕在化させることができたかもしれない。しかしそれは数の上でのことであって、記入された内容については、あくまでも応募者から主催者側に向けられた報告であることを踏まえた上で解釈することが必要であろう。

(2) 内容に関する困難

第2回調査での自由記述（「困難」項目）への回答では、第1回の調査では表れなかった傾向として、執筆する内容の確定や、それに関わって執筆する以前の活動で経験した困難について述べている例が、少数ではあるが見られた。これらの回答群を「内容」として分類し、集計したところ、23件、無記入者を除く回答者中の18.5%にのぼることがわかった（表6）。さらにこれらの回答群を検討すると、内容に関わる困難の例として、次の4つのケースが見られる。

第一に、テーマや内容を決定する過程である（10件）。これには、執筆者の側での内容決定上の迷いについて述べる場合（6件）のほかに、コンテストのジャンルや授業課題の内容との適合など、外部要因と本人の執筆動機との関係などを問題にしている例（4件）とが見られる。前者は執筆に取り組む誰もが乗り越えるべき産みの苦しみの一部と言えようが、後者の教育側に起因する問題については、運営・指導上、留意・改善の余地があると言えるかもしれない。第二に、「記憶を頼りにして書くのが大変でした。」という

ように、体験を思い出す過程の困難を述べている場合である。5件のうち4件は自身の制作体験についてであり、1件はアーティストの作品についてであった。これらについては、アトライティング教育の浸透に伴って、思考や行為の過程をより自覚的に記録するなどの習慣を根付かせていくことが、単に執筆のためというだけでなく、本来の教育目的から望まれる点であると考えられる。第三に、「資料を探すこと」（3件）であり、第4には、考察や解釈の過程である（5件）。本来の意味で内容を深めることに困難を表明したのは、この5件、記入者中でも4%にすぎない。

(3) 文章表現の過程における困難

これに対して、文章表現の過程における困難を述べた例は、59件（記入者中の47.6%）にのぼった。第1回の調査における少ない回答件数の中では、感じたことや考えを文章

表6 第2回応募者自由記述「困難」回答分類

	件数	% *	% **
内容(テーマ決定)	10	4.7	8.1
内容(記憶)	5	2.3	4.0
内容(調査)	3	1.4	2.4
内容(考察)	5	2.3	4.0
内容 計	23	10.8	18.5
文章表現(絞り込み)	3	1.4	2.4
文章表現(構成)	5	2.3	4.0
文章表現(表現)	27	12.7	21.8
文章表現(伝達)	24	11.3	19.4
文章表現 計	59	27.7	47.6
経験不足	8	3.8	6.5
苦手	14	6.6	11.3
字数	13	6.1	10.5
その他	7	3.3	5.6
無記入	89	41.8	
計	213	100	100

* 全回答者数に対する%

** 無記入を除く回答者数に対する%

にすることの困難が単純に述べられただけであったが、この調査結果では、アートについて文にする上で直面した課題が、より多様な観点から報告されている。

まず少数ではあるが「調べたことから必要な部分を選んで、自分なりにまとめていくという所」というように、執筆内容の絞り込みについて意識した例（3件）や、文章の全体構成についての意識を述べた例（「構成」として分類、5件）等が見られた。これらは、エッセイや小論文執筆において、一般的に必要とされる技術・方法でもあり、アートライティング教育においても基礎的な指導事項の一つとして留意されるべき側面であろう。

第二に、文章表現の過程における困難として第1回でも見られたように「思ったことを文章に表すこと」が27件報告された（「表現」として分類）。この中で典型的と思われる言及は、「書きたいことが沢山あるのだが、それをどう言葉で表現すればいいのかかわからず、なかなか書き出せなかった。」「頭の中には作品についての考えなどが浮かんでも、文章化するのが難しかったです。」というように、書こうとする内容は言語化されない状態で執筆者の内面に意識されているが、それを言語化していく過程に困難を経験する、というとらえ方である。また、まれなケースではあるが、自分が文章表現上苦労したいくつかの工夫を述べた上で、「絵画には、文章では伝えきれない魅力がある、ということも痛感しました。」という認識に達した例も見られた。

第三に、読み手を意識した表現上の困難を指摘した例が24件見られ（「伝達」として分類）、第1回の調査ではほとんど見られなかった観点として注目される。その特徴としては、「自分ひとりがわかるだけではなく、誰かに思いを伝えるために文章を書くこと」というような「客観性の意識」、「わかりやすい文を作ること」という回答に見られるような

明瞭さ、「読み応えのある作品になるように書くこと」というような「効果」、「その時の衝撃や気持ちをリアルに伝えたかったので、どう文章を書けばそれを伝えることができるのか」という記述に表れている、「体験共有への願望」、などを指摘することができる。

(4) アートへの認識の深化

第1回の調査で、「成果」に分類される最も顕著な回答例として指摘した、「アートへの認識の深化」として分類される群は、第2回の調査における自由記述（「成果」項目）では35件、記入件数117件中の29.9%にのぼった（表7）。それらに見られるいくつかの特徴を指摘すると、第一に、知識の獲得について述べた例では、「自分の興味のあることについて調べ自分なりに文章にしてみたので」「自分の好きな画家のことを詳しく調べることで、自分の知らなかったこともたくさん知ることができました。」というように、自分の興味・関心との関連で知識の増大がもたらされたことと認識している場合である。これは、知識獲得について主に述べた12件のうち7件が該当する。

第二に、考え方やとらえ方の深まりという点に関しては、「絵を描くことが身近にたくさんあるにも関わらず、考えることが少なか

表7 第2回応募者自由記述「成果」回答分類

分類	件数	% *	% **
アートへの認識の深化	35	16.4	29.9
自己認識	42	19.7	35.9
経験の振り返り	11	5.2	9.4
楽しさ	9	4.2	7.7
ライティング体験	9	4.2	7.7
成長	5	2.3	4.3
その他	6	2.8	5.1
無記入	96	45.1	
計	213	100	100

* 全回答者数に対する%

** 無記入を除く回答者数に対する%

った絵画について私なりに深く掘り下げて考察することができてよかった。」「美術というものが何なのか考え直すことができたと思う。そして、将来学芸員になりたいと思っているので、美術館のあり方というものを自分なりに考えることができたのもよかった。」というように、それぞれの対象とした内容についての認識を述べる例が見られる。しかしながら具体的に「どのように」深まったのかということは、これらの回答内容のみから推測することは困難である。本来的にはそれぞれのエッセイ本文の中に展開されているものであるため、ここでは集計に表れたような一定数の応募者本人がそのように自覚したという点を指摘するにとどめるべきであろう。

その一方で、例えば「書き直す作業の中で、アートに対する新しい考察が生まれてくるのは、とても面白かったです。」というような回答は、最初に表現したい思いがあって、それを苦勞して言葉に表現して伝える、というような一方向の表現・伝達の図式ではなく、言葉の思考そのものがアート体験を深化させるものであるということに自覚したものとして注目される。

こうした言及は、心理学における作文研究で指摘されてきた、「自己内対話」との関連を想起させる。すなわち、作文過程は、「自分自身で伝えたいこと（思想）と生み出された表現とのズレを調整しようとする『自己内対話』」であり、「書くことにより認識が深まるかどうか」はこの点に関連が深いとするものである¹⁴⁾。同研究では、「推敲」の役割についても着目しており、この回答者が述べている「書き直し」の作用について考える上で興味深い。ただし同研究は主に心理学的な実験でこの問題に迫るものであるため、今回の調査から読み取れる学習者の認識を理解する上では、参考として関連の可能性を示唆するにとどめたい。

そのほか、「作品ごとにしかわかってなか

ったことが、たくさんの作品の全体に繋がるものがあるのがわかったような気がする。」というような回答は、個別の探究の先に見いだされる普遍性への認識を示唆したものかもしれない。

第三に、アートと向き合う「時間」を味わう態度、ともいうべき回答が複数見られた。複数の回答内容を比較していくと、「一人の画家について、長く深く考えることができた、いろいろな見方をすることができた。」「最初は興味がなくても、時間をかけて作品を鑑賞するのがこんなに楽しく面白いことなのだと分かって、とても良かったです。」というように、「ゆっくり」「じっくり」「長く深く」「時間をかけて」といった共通の価値観を表すようなキーワードが浮かび上がってきた。

第四に、一時的に認識が深まったというだけでなく、より永続的な知識や態度として自分の生き方の中に定着させていく方向性をもった認識が見られる。先にも取り上げた、「書き直す作業の中で、アートに対する新しい考察が生まれてくる」ことを体験した生徒は、今後も一つの決まった答えに安住せず、さらに問いかけて考えを進めることを求めるであろう。また、「ゆっくり、じっくり、長く深く」アートと向き合う喜びを体験した生徒は、また別の機会に、自らその楽しみを他の作品との関係に広げていくことができるであろう。また例えば次のような回答にも注目できる。「いつもはただ見て、感じて、覚えておこうと思うだけで終わってしまうのですが、文章にそれを書くことで自分の中でも考えをまとめることができ、普通に見るだけのときよりもその絵をとっても深く印象に残せたことが今回取り組んでみて一番良かったことです。」

この絵はこの生徒にとって、今後かけがえない存在として意識の中に生き続けていくのではないだろうか。そのことが人の人生にとってどれほどの意味をもつかは論証の困難

な問題ではあるが、言葉による思考が「子どもたちが美術の体験を自分の中に位置づけ、その後の自分の記憶、知識、行動の中に文字通り生かし続けていく力を育てるため」¹⁵⁾に機能することを目指す本研究の方向としては、意味のある発言として位置づけたい。

(5) 「自己認識」の浸透

第2回調査の自由記述（「成果」項目）の内、「自己認識」に分類される回答は42件（記入件数中の35.9%）にのぼった（表7）。その記述内容について調べてみると、件数は多くを占めるものの、「自分が考えていることを文章にすることで明確にできました。」というような、簡潔で似通った表現が多数を占め、あまり多様性はない。自分の考えをもち、また知ることができたとするものが23件であり、もっとも広く見られる傾向である。これに類似しているが「自分自身でも分からなかった自分の気持ちや思いを、垣間みたような感じがしました」というような感情の認識について言及する例も少数見られた。

そのほか、自分とアートとの関係やアートに対する姿勢について述べる例もあり、自らの生き方の中でどのようにアートをとらえるかという問題への意識を示すものと考えられる。

なお、生徒が自分の作品を作った経験をもとに書く「制作体験」のジャンルに応募した回答者で、「成果」の自由記述を記入した43件のうち、「自己認識」を主に述べた回答は19件、44.2%にあたる。一方、アーティストの作品について書く「作品探究」のジャンルの応募・回答者の場合では、「成果」自由記述記入者61件中、「自己認識」は13件、21.3%であった。このことから考えると、「自己認識」は、自己の制作体験を書いた例で強調される成果ではあるが、「作品探究」でも一定数の報告があることから、他者の作品について探りながら、その探究の主体である自らの特性にも気づいていこうとする意識が、

参加者の中に併存する場合も見られると行うことができる。

「自分を見つめることが出来たような気がします。作品を見つめるように『あの時どう感じたか』をじっくりじっくり思い出していくうちに、新しい自分に出会えました。」という発言はその代表的なものと考えられ、感覚の記憶を客観視することで新しい認識に到達したことを示唆しているようである。この点は、「アートへの認識の深化」の回答が、より「作品探究」ジャンル応募者に集中していると考えられるのとは対照的である（「作品探究」応募者による自由記述記入者中47.5%に対し、「制作体験」応募者では9.3%）。

(6) 沈黙の多数者が敗北を越えるとき

第2回調査の自由記述「その他」の項目への回答は、以下のように分類される。自分の応募作品について補足説明したもの（8件）、別項目に「成果」を述べる欄があるにもかかわらず、ここでも成果について語っているもの（24件）、コンテスト運営への提案や要望（17件）、コンテストに対して賛同や意欲を表明したもの（12件）、その他（3件）である。

すでに「困難」と「成果」の2欄を記入した後の質問項目であり、一般的には記入の動機は低くなると考えられるが、ここでも重ねてエッセイ執筆から得られた成果を振り返ったり、コンテストそのものへの応援のメッセージを綴ったりするなど、応募までの重圧から解放された達成感、高揚感が伝わってくるような回答が見られる。

また、次に挙げる引用は、直接的にはライティングの「成果」と言えるかどうかは判断の分かれるところであろうが、結果として生じた認識を評価している点で、本事業の一つの影響を表していると見ることもできる。

私は、自分の漠然とした将来のビジョンに、不安になっていました。アートも好きだけれど、作家になれるほどではな

いし、自分とアートとのつながりは、この先無くなってしまうのではないのか、という気持ちもありました。しかし、この賞に取り組んで、自分がアートを好きなことは変わらない、自ら作り手になるだけではない、アートへのアプローチもあるはずだ、と思えるようになりました。「好きだ」と言う気持ちを持ち続けていれば、将来の道も広がってくるのではないかと、思います。これからも、ずっと、自分にとってのアートについて考えていきたい、そう思いました。

本調査では、美術専門の道に進む意欲を表明する積極的な回答者も複数見られた一方で、この回答に見られるような、アートに関する一種の挫折感を、単なる「敗北」としてではなく、アートと自分との関係の新たな模索への出発ととらえる視点が見られたことは、一つの収穫ではないかと考える。これまでの美術教育、あるいは美術教育を奨励するコンテスト等で、選抜され評価される少数の勝利者の陰で、無数の「沈黙の多数者」が自分の生き方とアートの接点を築けないまま学校教育を終えてしまっていたとすれば、本事業が目指すものは、新たな美術エリートとそれ以外の敗北者を分けることではなく、より多くの参加者が、自分とアートとの位置づけについて、その後も考えていけるための苗床を提供することでなければならない。

4. まとめと課題

後期中等教育におけるアートライティングへの学習者の参加体験について探る上で、コンテスト応募時の質問紙調査という状況がもたらす「応募者による成果の強調」による回答の偏りが想定されたが、第2回調査時における回答項目の変更により、「成果」とともに「困難」と認識された否定的側面を、少なくとも頻度としては同程度に顕在化させる

ことができた。

そこで学習者たちに広く自覚されている課題は、「表現したい思いはあるのに、それをどう伝えたらいいか。」というものである。アート体験を基礎とした「思い」とは、多くの場合イメージや身体的な記憶を伴ってあまり明瞭には言語化されていない印象や衝動の複合したものであるかもしれない。それに適合した言葉を選んでいく過程のもどかしさを訴えたものと考えられる。

また回答からは、思いを言葉にするだけでなく、読む人がどのように受け取るかという側面への意識も明らかになってきた。学習者たちが求める「伝達」の要素として着目できるのは、客観性、明瞭さ、表現効果、体験共有への願望である。

このように、言葉を使って表したり人に伝えたりする過程について困難を意識していても、そこで伝えるべき内容や考察を「抱く」ことにはあまり障害を意識していない場合が多い。このことは、表現すべき内容が乏しいまま、試験のための論文技法習得に走る空疎な「学習」に比較すれば、どれほど価値のあることだろうか。また、「自己認識」の過程としてのアートライティングの意義を自覚した学習者が、自己の制作体験のみでなく、他者の作品を追究した場合にも見られたことは、この時期の発達課題への対応として着目できるであろう。

アートへの思いを、自己に対する認識に関わらせながら自覚することが、困難な作業である言語での思考表現を、耐えて獲得しようとする動機になるのではないか。この種の困難は、教師の指導や学習環境によってあらかじめ取り除かれるべきではなく、学習者が乗り越えるべき障壁としてむしろ尊重されるべきである。ここに、アート体験を基礎として思考を深めることの一つの利点があると考え

一方で、その伝えるべき思いや考察自体を

深めることへの困難は、それほど多くの学習者には意識されていない。むしろ、「成果」として、ライティングによって、アートへの認識が深まったことや、興味あることを追究するために能動的に知識を獲得できたことを報告する例が顕著であった。このことは二つの面から解釈できる。一つには、これをアートライティング教育の効果として評価する見方である。もう一つには、アートへの関心によって喚起された強い「思い」を、言語表現する困難に初めて直面した、ライティング経験の初歩的な段階ととらえる見方である。この段階を越えると、かつて抱いたアートへの「思い」は絶対的なものではなく、自己内外からの批判にさらされながら、もう一度その「思い」を構築し直さなければならない段階に到達するであろう。そのときに、「すでにある思い」をそのまま「文章に転換する」ことが「ライティング」であると認識する単純な図式を抜け出し、さらに大きな困難と挑戦に踏み込んでいく入り口になるのではないだろうか。

これらの結果から、次のような課題が導きだされる。第一に、アートへの素朴な「思い」を言葉に向けていく困難を味わう初歩的段階を、今後も継続して広く喚起していくことである。第二に、より進んだ学習者には、言語思考そのものがアート体験をより高めていくという認識への到達を奨励していくことである。第三に、アートライティング教育の目的の一つである、美術エリートと非エリートの区別なく、アートに対する永続的な関わりや態度の萌芽を形成することに、一層着目していくことである。

註

- 1) 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」『美術教育学』第30号、2009年、p.253.
- 2) 川島芳子「美術教育における『言語』の意味とその価値

『美術教育学』第13号、1991年、p.139.

- 3) 江口善之「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、pp.165-174. 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.137-143.
- 4) 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.
- 5) 筑波大学大学院人間総合科学研究科芸術学専攻主催.
- 6) 直江、前掲、2009年.
- 7) 直江、前掲、2007年.
- 8) 有島武郎の小説『生まれ出づる悩み』(1918年)より借用。「だれも気もつかず注意も払わない地球のすみっこで、尊い一つの魂が母胎を破り出ようとして苦しんでいる」(寒村で厳しい労働に従事しながら画業を続けることを決意した青年からの便りに心を動かされる主人公の言葉。著作権の消滅した作品を収集公開する電子図書館「青空文庫」より引用、2009年8月13日。
http://www.aozora.gr.jp/cards/000025/files/1111_20600.html)
- 9) 入賞作品の題名等一覧は、下記「高校生アートライター大賞」ウェブサイトにて公開している。
<http://www.geijutsu.tsukuba.ac.jp/~awa/>
- 10) 第1回応募票質問(抜粋)
 1. あなたは、主にどのような機会に書いた文章をもとに応募しましたか。
 - a. 美術の授業で書いた文章をもとに応募した
 - b. 総合的な学習の時間で書いた文章をもとに応募した
 - c. それ以外の授業で書いた文章をもとに応募した
 - d. 課外活動(部活動など)で書いた文章をもとに応募した
 - e. 授業や課外活動ではないが個人的に高校の先生に指導を受けて書いた
 - f. 高校の先生以外の人に指導を受けて書いた
 - g. 誰にも指導を受けずに書いて応募した
 - h. その他
 2. 高校生のためのアートライター大賞に応募して思ったこと、要望などを自由にお書きください。
- 11) 土井宏之「中等教育における芸術学の教育：総合学習『ゼミナール』の実践から」『芸術環境形成支援のためのアート・ジャーナリスト養成』筑波大学大学院人間総合科学研究科芸術学専攻、2006年、p.43.
- 12) 疋秀年「アートを描いて、書いて語る。－美術科の『総合的な学習の時間』の取り組みから－」『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』筑波大学大学院人間総合科学研究科芸術学専攻、2007年、pp.20-25.
- 13) 第2回応募票質問(抜粋)
 1. 以前にアートライター大賞に応募したことがありますか？
Aはい Bいいえ
 2. 今回応募した文章は主にどのような機会に書きま

したか？

- A美術の授業の課題として書いた
- B総合的な学習の時間の課題として書いた
- C美術や総合的な学習の時間以外の授業の課題として書いた
- D部活動で書いた
- E授業や部活動の課題ではないが、先生からの勧めで書いた
- F高校の先生以外の人の勧めで書いた
- G誰の勧めもなく自分の意志だけで書いた
- Hその他

3. 執筆に当たって主にアドバイスくれた人は誰ですか？（複数選択可能。いない場合は選択しなくて構いません。）

- A美術の先生 B国語の先生 C情報の先生 Dその他の教科の先生
- E予備校の先生 F高校生 G家族 Hその他

自由記述

4. アートライター大賞に取り組む上で、苦勞したことや難しかったことがあれば自由に文章で書いてください。

5. アートライター大賞に取り組んで、よかったことがあれば自由に文章で書いてください。

6. そのほか、アートライター大賞に取り組んで思ったことや要望などを自由に文章で書いてください。

- 14) 内田伸子「作文の心理学：作文の教授理論への示唆」
『教育心理学年報』第25号，1986年，p.166.
- 15) 直江，前掲，2007年，p.3.