

創造的教養を育む芸術教育実践：日常の写真活動に及ぼす効果 Development of creative literacy in an artistic photography course

石黒 千晶[†], 岡田 猛^{†‡}
Chiaki Ishiguro, Takeshi Okada

[†] 東京大学大学院教育学研究科, [‡] 東京大学大学院学際情報学府
Graduate School of Education, and Graduate School of Interfaculty Initiative in Information Studies
University of Tokyo
sanagi327@nifty.com, okadatak@p.u-tokyo.ac.jp

Abstract

Individuals with creative literacy are acknowledged to play important roles in the development of a creative society. This article reports design-based research into an artistic photography course aimed at enabling undergraduates to acquire creative literacy. The photography course, taught by a professional photographer, included the following activities: lectures teaching the theory and practice of photography; appreciation and imitation of acclaimed artistic photographs; reflection by the participants on their own photo taking through diary writing; and an artwork exhibition in the classroom. Twenty-one undergraduates participated in this course. Interviews conducted one year after the end of the course reveal that the number of students who practiced photography increased after the course. They reported that they had benefitted from the hands-on experience of photo taking, from acquiring knowledge and skills of photography, and from inspiration by artworks encountered on the photography course.

Keywords — creative literacy; art education; creation; photography; design-based research

1. はじめに

創造的教養人の育成

現代社会では、美術館やギャラリー、インターネットなど、誰でも芸術作品やそれに関する情報に触れることができる環境が整っている。このような環境では、芸術家や批評家などの創造活動の熟達者だけでなく、芸術を専門としない一般市民も様々な形で鑑賞や表現といった芸術活動を行っている。縣と岡田(2013)は、このような創造活動を活発に行う市民を創造的教養人と呼び、彼らが社会の構築に重要な役割を果たすことを指摘している。創造的教養人とは、(1)芸術などの創造活動に関する知識や経験を持ち、(2)日常的に創造活動に親しんでいる人のことを指している(縣・岡田, 2013)。芸術領域での創造的教養を育成するためにはいくつかの有効な方法が存在するが、その一つは、芸術表現に関わる知識や技能を体系的に教えることである。もちろん、表現以外の鑑賞なども重要な芸術活動だが、これらは相互に影響しあって発展する活動で

ある。例えば、表現経験は他者作品鑑賞において他者の表現意図や方法を推測する際に役立つ。すなわち、芸術教育実践で表現に関わる知識や技能を教えることは表現そのものだけではなく、その他の鑑賞などの芸術活動にも影響を与えるのである。そのため、芸術教育では両者の関係性を考慮した教育の必要性が指摘されている(赤木・森・山口, 2006)。具体的な教育実践としては、大学などのフォーマルな教育現場で美術やダンスなどの芸術表現を実際に体験しながら学ぶ授業が実施され、その結果、参加者が表現に関する知識を獲得したり、自分なりの表現を追求したり、芸術活動により親近感を感じたりするようになることが示されている(縣・岡田, 2009b; 中野・岡田, 2012; 石田, 2013)。このような教育実践の影響は実践直後の学生の芸術活動についての知識や態度にとどまらず、実践から一定期間経った後の日常生活での芸術活動にも影響を与える可能性がある。学んだことを学んだ場から持ち出して日常生活での問題解決に利用することが転移の一つである(白水・三宅, 2009)ことを踏まえると、学習者が教育的介入で得た知識や経験が個人の日常的な学習場面に転移することは、重要な教育的達成の一つであると言える。その際、知識や態度に加えて、日常場面の行動を変化させることも、創造的社會の一員である創造的教養人を育成する上で重要な教育目標となるだろう。

したがって、本研究では、芸術表現に関する教育実践を企画・実施し、授業を通しての学生の芸術活動に関する知識や態度の変化や、日常の芸術活動の変容について検討する。その際に、デザインベース研究(Design-based research)、あるいは、デザイン実験(Brown, 1992; Barab, 2014)の発想に基づいて、教育実践とその評価を行う。この研究方法は、統制群を設定する実験とは異なり、ある状況や対象に対して最適だと思われる教育活動を実施し、その教育活動のプロセスを踏まえて、教育効果が表れるメカニズムを考察

し、次の教育プログラムを改善していく研究手法である。認知科学では2002年に『学習環境のデザイン実験』の特集号が組まれ、それ以降もデザインベース研究やそれに準ずる教育実践と評価が複数行われている(白水・三宅, 2009; 大島・大島・田中, 2002; 楠見・田中・平山, 2012 ほか)。本研究は、過去の芸術教育や創造的教養人育成を目的とした研究をもとに教育方法を改善して実践に組み込み、それによる知識・理解への効果、日常場面の活動への転移への効果を検討するという意味で、デザインベース研究に則っている。このようなアプローチを取ることによって、本研究は創造的教養人の育成という新しい教育目標を達成するための教育方法と評価を考える上での第一ステップとなる知見を提供すると思われる。

芸術領域の学習とその教育要素

創造的教養人の育成のためには、芸術表現の授業やワークショップなどで実際に表現活動を体験することが重要視されている(縣・岡田, 2009ab)。そもそも芸術に関わる教育実践で、学習者は何を学んでいるのだろうか。Halverson & Sheridan (2013)は数学や理科、歴史などの学習と異なる特徴の一つとして、芸術は表現に関わる領域であることを指摘し、その領域での学習を通して、学習者はどのような表現を選択すれば様々な観衆に意味を伝えることができるかについて自覚的になることを指摘している。石黒・岡田(2013)は、このような学習者の変化を表現の意図と方法を一致させる試みを示す「表現の自覚性」の高まりとして概念化している。なお、表現の自覚性を高めるためには、単に表現活動を体験するだけでは十分でないことも指摘されている。石黒らは写真初学者2名を対象に約3ヶ月間にわたる写真創作についてのケーススタディを実施した結果、初学者でも数週間で表現の意図と方法を一致させる重要性についての知識は獲得されたが、個々の作品制作で表現の意図と方法の一致を意図する表現の自覚性の実践には他者作品を鑑賞して模倣するといった介入が重要であることを示唆している。このような獲得プロセスを鑑みても、表現の自覚性は様々な創造に関わる経験を通して獲得される、より抽象化された、汎用可能性の高い創造に関わる知であり、縣・岡田(2013)が創造的教養の一部として指摘する創造活動に関する知識の一つとして位置付けられる。

以上の議論とこれまでの美術教育に関わる先行研究を踏まえて、本研究では、創造的教養人を育成するた

めには、以下の4つの教育要素を段階的に組み込むことが重要であると考えた。具体的には、(1)表現を実際に体験すること、(2)特定の領域の具体的な知識や技術を身につけること(3)当該領域の表現者や作品に出会うこと、(4)自分の表現体験を省察して、そこから学ぶこと、といった要素を芸術活動の習熟に合わせて段階的に組み込むことが有効である。以下、それぞれについて説明する。

まず、創造活動について知識や経験を持つという創造的教養人の定義(縣・岡田, 2013)や表現の自覚性の獲得過程(石黒・岡田, 2013)を踏まえると、「(1)表現を実際に体験すること」は授業実践に不可欠な要素である。また、実体験に加えて、表現や鑑賞に関わる基礎的知識や技術など「(2)特定の領域の具体的な知識や技術を身につけること」も重要である。美術教育の領域では、表現活動を実際に経験しながら美術領域のための知識を獲得することの必要性が指摘されている(Eisner, 1986)。もちろん、芸術を専門としない市民にとっては、表現や評価についての専門家レベルの知識は必要ない。しかし、各芸術領域には特有の材料や道具が存在することから、最低限それらの材料や道具を使用するための基礎的な知識や技能を身につける必要がある(金子, 2003; Halverson, 2012)。また、芸術領域にはそれぞれに鑑賞の際の作品評価基準があり、作品の発表会や講評会を通してその領域の評価基準を知ることが不可欠だと考えられる。

また、創造活動を楽しむ習慣や態度を育むためには単に表現の体験や知識の獲得だけではなく、自分の表現スタイルを固定せず、多様に発展させていくことも重要である。岡田(2013)は、表現行為のモデルを提案し、その中で芸術領域の様々な表現者に出会うことや自己の内面を発見することが芸術表現の変化をもたらすことを指摘している。ただし、ここでの表現者とは熟達者に限らず、表現を行う全ての人を指す。例えば、芸術教育実践の参加者にとっては、自分以外の参加者の表現に出会うことが自分の表現を振り返ったり、発展させたりするために重要な役割を持つと考えられる。この考察を踏まえると、自分の表現を発展させるためには、「(3)当該領域の表現者や作品に出会うこと」や「(4)自分の表現を省察して、そこから学ぶこと」が必要であると考えられる。

「(3)当該領域の表現者や作品に出会うこと」は、個人の表現に転換をもたらすという意味で重要性を持っている。新しい表現を提案する人の作品を鑑賞したり

模倣したりすることは、学習者が自分の表現のあり方を見直すきっかけになる。例えば、足立・福田(2000)は、学校教育場面で芸術作品を模倣させることは学習者の表現へのヒントの獲得を促すと指摘している。ただし、このとき扱う芸術作品は教育目的に応じて選ぶことが重要であろう。先行研究では、新しい表現を促進するために、学習者にとって馴染みのない他者作品を鑑賞したり、実際に表現したりする(模倣する)ことが重要であることが示されている(石橋・岡田, 2010; 植阪・光嶋, 2013; 石黒・岡田, 2013)。学習者は芸術作品を鑑賞したり模倣したりするときに、自分の既有知識や価値観と関連付けて他者作品を理解することを試みる。この作品理解は、個人で鑑賞を行うに加えて、その後に他者と意見交換をして、鑑賞体験を共有することで深まることも指摘されている(例えば、蝦名, 2008)。また、教師による作品解説は芸術史的観点からの作品理解を促すと考えられる。

さらに、自分の表現を省察することも学習者が自分の表現を発展させるために重要である(Schön, 1983)。絵画教育研究でも、自分の表現主題を発見するために、自分の作品について説明したり、表現プロセスを振り返ったりするなど「(4)自分の表現を省察して、そこから学ぶこと」ことが有効であることが示唆されている(小澤・岡田, 2012)。

研究の目的

以上の知見を踏まえて、本研究では芸術専攻ではない一般大学生を対象に、芸術表現についての教育実践を企画・実施する。その際、表現活動の過程や方法についての知識や技能の獲得を支援するための教育的介入として、表現についての基礎的知識・技能の講義と実習を含む「レクチャー」を組み込む。また、学生の表現活動の発展を促すための介入として、領域の表現者や実在する芸術作品から表現に関する知識を得る機会となる「鑑賞・模倣」と「発表会」を行う。さらに、授業外では学生自身の作品や表現の「省察」を促す課題を取り入れる。

そして、この授業を通して学生が創造的教養を獲得したかどうかを検討する。学生の創造的教養は、2つの側面から評価することができる。第一に、創造活動の知識や態度といった内的な側面である。本研究の実践では表現に焦点を当てた介入を行うため、授業を通して学生は自分の表現意図を明確に意識し、それを適切に具現化することの重要性を認識するようになるだろう。このような学生の表現の自覚性は表現のみなら

ず、鑑賞においても高まると考えられる。第二の評価の側面としては、創造活動を楽しむ習慣といった行動の変化がある。学生は授業期間中に表現や鑑賞といった芸術活動に関わることになるが、授業を通して創造活動の知識や態度を身につけていれば、フォーマルな教育場面を離れた1年後でも日常生活の中で教育実践の中で行った芸術活動を継続したり、それ以外の芸術活動を始めたり、あるいは、教育実践参加前から行っていた芸術活動を発展させているだろう。

前者の内的な創造的教養の変化の検討については、石黒・岡田(印刷中)を参照されたい。本稿では行動の側面での創造的教養の変化として、授業実践前と1年後の参加者の芸術活動の変化を追跡インタビューによって検討する。さらに、参加者の芸術活動に変化があった場合、授業に含まれるどの教育的要素が影響したのかについても考察する。なお、芸術活動についての行動の変化は本授業で扱う芸術領域に限らず、芸術一般に適用される可能性がある。これは、特定の芸術領域についての教育実践で得た知識や経験が、学生が実践参加前から行っていた芸術活動の領域やその他の芸術領域についての考えや行動に影響する可能性があるからである。そのため、本研究では芸術活動の変化について、授業で扱った芸術領域と、それ以外の芸術領域一般をそれぞれ検討する。

2. 方法

芸術教育実践

本研究では、芸術教育実践として1学期間の芸術写真表現の授業と全3回の写真表現ワークショップ(以下、WSと略す)を実施した。

芸術教育実践を実施するにあたって他の芸術領域よりも技術的なハードルが比較的低く、日常的に馴染みの深い媒体である写真を選定した。絵画や彫刻などの芸術領域は、デッサンなどの基礎的な技術を習得するために数年以上の長い学習時間が必要になるが、芸術写真はカメラさえあれば数種類の設定の操作で多様な作品を短時間で生み出すことが可能である。このような技術的な手軽さと媒体の馴染み深さを選定基準としたのは、学生の多くが創造活動に対する苦手意識を持っている(縣・岡田, 2010)ためである。

芸術写真の授業

(a)概要 芸術を専攻としない学部3,4年生を対象とした「芸術創作実践演習」という科目で授業を行った。講師は国内外で展覧会の経験を持ち、写真専門学校での

表 1 授業のスケジュール

第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回
ガイダンス	レクチャー①	創作①	レクチャー②	レクチャー③	レクチャー④	創作②
第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	第14回
鑑賞・模倣①	創作③	鑑賞・模倣②	創作④	発表会	創作⑤	講師の作品紹介

表 2 芸術写真の授業における教育的介入とその実施内容

教育目的	教育的介入	実施内容
特定の領域の具体的な知識や技術を身につけること	レクチャー	各回のテーマについて 20 分程度の講義の後、知識やテクニックの実習を行った。講師は毎回のレクチャーの撮影実習後に数人の学生が撮影した写真について講評を述べた。各回のテーマは以下。 ① カメラの使い方(露出・絞り・シャッタースピードなどの基礎的な操作方法) ② ライティング ③ 被写体との距離感のとり方 ④ 総復習
当該領域の表現者や作品に出会うこと	鑑賞・模倣① 鑑賞・模倣② 発表会	個人で模倣対象の写真を 5 分程度鑑賞し、感想や気付いたことを共有することを求めた。その後、講師が写真や写真家の創作の特徴や時代背景について解説を行った。それらを踏まえて、模倣対象写真を模倣することを学生に求めた。講師は毎回の鑑賞・模倣の撮影実習後に数人の学生が撮影した写真について講評を述べた。 授業で撮影した写真から 5 枚の写真を選んで作品として発表することを学生に求め、講師はそれぞれの発表について講評した。同時に、学生には授業内で他の参加者の作品を鑑賞し、感想を書くことを求めた。その感想は発表会後集計され、各学生に電子メールでフィードバックされた。
自分の表現を省察して、そこから学ぶこと	課題	各授業後に、学生に創作に関する自分の創作体験を省察する2つの課題をすることを求めた。一つ目の課題は、授業後 2 日以内に各授業で撮影した写真について説明を加える「写真説明課題」を提出すること、二つ目の課題は、各授業や授業後の一週間の間で芸術表現について考えた事や気付いた事やそのきっかけとなった出来事を記述する「日記課題」を授業 3 日後から次の授業までの間に提出することであった。

注) 表現の実体験は、全ての授業に含まれていたため、個別に記述しなかった。なお、灰色の教育的介入は、学生が毎回授業外に行う課題であった。

講師を兼任する写真家が務め、知識・技術指導を行った。また、授業の担当教員である第二著者は、授業の成績評価など授業の実務的側面についての説明を行い、参与観察者として授業計画や授業に立ち会った。授業は 2012 年 4 月 10 日から 7 月 17 日まで、第 1 回目のガイダンスと最終授業の講師の作品紹介を含めて全 14 回（1 回の授業時間は 90 分）かけて行われた(表 1)。全授業で参加者には専用の一眼レフカメラを貸し出し（ただし 5 名の学生は自分のカメラを持参した）、希望者には授業外での貸し出しも行った。

(b)参加者 授業には 21 名(男性 10 名、女性 11 名、20 名が文系の学部)に所属、年齢 $M = 21.33$, $SD = 1.58$ の

学生が参加し、病欠の場合を除いて全員が全ての授業に参加し、課題を提出した。参加者の中には写真やその他の芸術領域の表現について専門的な教育を受けた経験のある学生はいなかったが、21 名中 12 名が趣味や課外活動として小説執筆や音楽演奏などの芸術表現をしていた。また、学生にはガイダンスで授業の映像・音声記録をとること、課題や質問紙のデータを個人情報 that 明らかにならない形で研究資料として利用することを説明し、許可を得ていた。なお、成績評価は学生の授業参加と態度をもとにして第 2 著者によって行われ、その際に学生の写真作品や課題の内容が評価に利用されることはなかった。成績評価の方法は授業のガイダ

ンスでアナウンスされ、全受講生のうち 2 回以上欠席した学生はおらず、全ての学生が出席した授業回の全ての課題を提出していた。したがって、成績評価の方法や内容によって学生の追跡インタビューへの回答が影響を受けることは考えにくい。

(c)授業内容 芸術領域の知識やその領域での活動を実践的に経験するための教育的介入として「レクチャー」、「鑑賞・模倣」、「発表会」、「課題」、さらに、自由に創作を楽しむ「創作」といったプログラムを含む授業を実施した(表 1)。各教育的介入の実施内容は表 2 に示した。なお、2 回の「鑑賞・模倣」では、学生の創造を促すため、講師である写真家と議論した上で、学生にとって馴染みがないと考えられる写真 2 枚を選定した。一回目の「鑑賞・模倣」では、アウグスト・ザンダー(August Sander: 1874-1964)の写真集『People of the 20th Century』の『農家の娘』、二回目の「鑑賞・模倣」では、ゲイリー・ウィノグラント(Garry Winogrand: 1928-1984)の 1969 年の作品『Los Angeles, California』を模倣対象写真とした。学生の中にこれらの写真を知っているものはいなかった。

写真表現 WS

(a)概要 本研究の芸術教育実践では、1 学期間の芸術写真の授業に加えて、授業の継続を希望する参加者のために、コンセプトやテーマを探して写真表現を行うことの支援を目的とした写真表現 WS を計 3 回実施した。作品制作にかかる時間を考慮して WS は約 2 週間ごとに行い、講師や WS の受講希望者の予定から実施日を決定した。第 1 回は 2012 年 10 月 27 日、第 2 回は 11 月 10 日、第 3 回は 12 月 8 日で、一回の WS は約 2 時間であった。授業の参加者のうち 5 名が WS に参加した。なお、参加者は毎回異なり、全ての WS に参加したのは 1 名、2 回参加したのは 2 名、1 回のみ参加したのは 1 名であった。

(b)WS 内容 各参加者は WS で自分なりのコンセプトやテーマで作った一連の写真作品を講師と他の学生に見せて説明し、講師と他の学生は気になった写真について講評・コメントした。さらに、その後、講師や他の写真家の写真を見て創作の背景やプロセスについて議論した。この WS の前後に参加者は自分の写真創作のテーマやコンセプトを考えて、質問紙に記述した。

実践の経過と教育評価

本授業がどのように経過したか、また、その教育効果を評価するにあたって、学生の表現の自覚性や表現力が芸術写真の授業を通してどのように変化したかを検討

した。まず、表現の自覚性についての質問紙の回答が授業期間内にどのように変化したかを測定した。次に、作品が時系列の中でどのように変化したかを検討するため、学生が授業期間内に制作した作品について、複数の領域熟達者による評価を行い(評価方法については後述)、これを表現力の指標とした。

さらに、教育実践の前後で学生の芸術活動が変化していたかどうかを検討するために、授業前の芸術活動に関する質問紙調査と、芸術写真の授業終了から約 1 年後に追跡インタビューを実施した。その際に、芸術教育実践で扱った写真領域とそれ以外の芸術活動一般の両方を検討の対象とした。加えて、授業前後で芸術活動が変化した場合に、教育実践でのどのような経験がきっかけとなったかについても追跡インタビューにおける学生の発言をもとに検討した。

授業前後の芸術活動の変化

授業前後の芸術活動の変化を検討するため、追跡インタビューをおこなった。

追跡インタビュー 授業終了から約 1 年後、写真表現 WS から約半年後の 2013 年 7 月に学生に対して追跡調査を実施した。電子メールを通じた調査依頼をしたところ、授業参加者 21 名中 14 名の協力を得た。追跡調査では、第一著者が半構造化面接によってインタビューを行い、14 名の平均所要時間は 29 分($SD=11.7$)であった。

インタビューでは、「授業の中で印象に残っていることはありますか」「授業に参加したことはどのような経験になりましたか」「授業の中でどのようなことを学びましたか」など芸術写真の授業についての経験について尋ねた。また、「授業以降、写真に関わることで何かしたことはありますか」「授業以降、芸術一般に関わることで何かしたことはありますか」「授業以降、芸術一般との関わり方は変わりましたか」など授業終了後の写真や、芸術一般の活動の継続やその変化などに関して尋ねた。

3. 結果と考察

授業前後の写真活動

(a)授業前後の写真活動の変化 学生の写真活動が教育実践前後でどのように変化したかを検討するために、追跡インタビューに参加した学生 14 名の授業前の写真表現についての自由記述と写真鑑賞に関する回答、および、追跡インタビューにおける「授業以降、写真に関わることで何かしたことはありますか」という質問

表 3 授業前後の写真活動の変化

				回答者数		McNemar's χ^2
				授業前	授業後	
写真活動	作品の鑑賞	日常生活における写真との接触	雑誌やテレビなど日常生活の中で写真を画像として利用している媒体を通して、写真を見ること	0	1 (0)	1.0
		芸術としての写真鑑賞	雑誌や写真集で写真家の作品を見る、写真展に行く、あるいはインターネット上で写真表現をしている他者作品を見るなど、日常生活で触れる写真や画像・映像以外で写真作品を見る行動、あるいは、授業で学んだ写真表現の知識を利用した他者作品の鑑賞	3 (1)	8 (4)	3.6
	写真撮影	記録としての撮影	旅行やイベントなど日常の記録として写真撮影をすること	3 (1)	13 (5)	10.0 *
		表現としての撮影	写真表現の技法を利用しながら風景や人物などの写真撮影をしたり、コンセプトやテーマを持って写真撮影をするなど、アマチュアとして写真表現を楽しむこと	0	7 (3)	7.0 *
	作品の公開・発信		日常の記録ではなく表現としての意図をもって撮影した作品をインターネット上、展覧会、コンテストなどを通して他者に見せる行動	0	4 (2)	4.0
創造的熟達者のサポート		写真家の展覧会を手伝うためのボランティアをするなどの行動		0	0	

注 1: 灰色部分は授業の中で学生が実施した活動を示す。

注 2: ()内の数値は 14 名の学生で写真表現 WS に参加した学生の数を示す。

注 3: 各カテゴリの授業前後の差の検定では、Bonferroni 法を利用した。

への答えを分析した。分析にあたっては、本実践の目的から創造的教養人としての芸術活動を想定して、縣・岡田(2013)で挙げられている創造的教養人の創造活動を参考にして「作品の鑑賞」「写真撮影」「作品の公開」「熟達者の支援」の 4 つのカテゴリを作成した。ただし、多くの人は日常的に画像として写真に接触したり、旅行やイベントなどの記録として写真撮影したりすることで写真活動を行っている(石黒・岡田, 2013)。したがって、写真活動に関するカテゴリ作成にあたっては、このような写真活動と授業で学生が初めて行うと考えられる芸術領域としての写真活動を切り分けるために、「作品の鑑賞」に関しては「日常生活における写真との接触」と「芸術としての写真鑑賞」の下位カテゴリ、「写真撮影」に関しては「記録としての撮影」と「表現としての撮影」の下位カテゴリを作成した(表 3)。

まず、学生の授業前の写真活動について検討した。「作品の鑑賞」における「芸術としての写真鑑賞」については「好きな写真家はいますか」という質問について「いる」と回答し、具体的な写真家や写真集について回答した学生の人数をカウントしたところ 14 名中 3 名

であった。また、「写真撮影」に関しては写真表現の経験についての自由記述に回答した学生は 14 名中 3 名で、「食べ物の写真を撮る」「旅行などで写真を撮る」といった回答が見られたため、「記録としての撮影」に分類した。「作品の公開」や「熟達者のサポート」に関しては定義に当てはまる活動を行っている学生が質問紙への記述から見られなかったため、回答者を 0 とした。授業後の写真活動に関しては、授業後の追跡インタビューでの写真活動についての発言をカテゴリにしたがって分類した。なお、全データについての 2 名の評定者間の一致率は 90% ($\kappa = .89$)であった。評定者間で一致しなかった箇所は協議によって決定した。

以上の分析の結果、授業前後で学生は記録としての撮影や表現としての撮影のような「写真撮影」を行うようになったことが示された。この結果から、本授業は授業参加者の写真撮影を促したことが示唆される。

(b)写真活動の変化のきっかけ 授業後の写真撮影に授業がどのように寄与していたかを検討するため、授業後に新たに写真撮影を始めた学生が授業をどのように捉えていたかを分類した。分析にあたって、本授業にお

表 4 授業前後で写真活動への参与があった学生となかった学生の授業のとりえ方

			回答者数(%)			
合計人数			表現の体験	領域の具体的な知識 や技術	当該領域の表現者や 作品との出会い	自分の表現 の省察
写真 撮影	記録としての 撮影	あり	10 8 (80.0)	8 (80.0)	7 (70.0)	0
		なし	4 1 (25.0)	2 (50.0)	2 (50.0)	0
	表現としての 撮影	あり	7 6 (85.7)	7 (100.0)	5 (71.4)	0
		なし	7 3 (42.9)	3 (42.9)	4 (57.1)	0

ける教育目的と教育活動の要素に関する 4 つのカテゴリを作成した(表 4)。具体的には、「表現の体験」は授業中に外に出て写真を撮影したことを示す発言、「領域の具体的な知識や技術」は授業中に講師から写真についての知識や技術をレクチャーしてもらったこと、また、講師に自分の作品を講評してもらったことを示す発言、「自分の表現の省察」は各授業の課題として、自分の作品について説明を加えたり、一週間の表現活動について振り返ったことを示す発言、「当該領域の表現者や作品との出会い」は授業で著名な写真家の作品を鑑賞したり模倣したりしたこと、発表会で他の学生と作品を鑑賞し合ったこと、また、領域の熟達者である講師の表現についての考えを聞いたことを示す発言としてそれぞれ定義した。さらに、各カテゴリが追跡インタビューにおける「授業の中で印象に残っていることはありますか」「授業に参加したことはどのような経験になりましたか」「授業の中でどのようなことを学びましたか」といった授業経験についての質問に対する学生の回答に見られるかどうかを評定した。なお、全データについての 2 名の評定者間の一致率は 87.5%($\kappa = .81$)であった。評定者間で一致しなかった箇所は協議によって決定した。

各カテゴリについて発話した回答者数をカウントした結果、授業後に記録としての撮影や表現としての撮影を始めた学生は表現の体験、領域の具体的な知識や技術、当該領域の表現者や作品との出会いに関わる教育要素について述べる傾向にあった。以上の結果から、自分の表現の省察以外の教育要素を総合的に教育活動に取り入れたことが授業後の学生の積極的な芸術活動を促したことが示唆された。

(c) 授業前後の芸術活動の変化とそのきっかけ 学生の写真以外の芸術活動一般の変化を検討するにあたっては、授業前後で芸術活動がどのように変化したのか

を比較するよりも、むしろ、学生本人が本教育実践で得た写真領域の知識や経験を他の芸術活動へ積極的に利用したり、芸術活動についてどのような気づきを得たりしたかを質的に検討することが重要であろう。したがって、分析にあたっては、追跡インタビューにおける「授業以降、芸術一般に関わることで何かしたことはありますか」「授業以降、芸術一般との関わり方は変わりましたか。変わった場合は、何がどのように変わったかを詳しく話してください」という質問への回答から、芸術一般の活動に変化があった場合の変化の詳細を分析した。

その結果、14 名の学生のうち 4 名が芸術活動に変化があったと答えた。一例を挙げると、自分の表現活動について、以下のような発言が見られた。

(S3-1) サークルのライブは出て終わり、1 曲 2 曲なんで、やっても、でちょっと上手いから演奏の機会を与えられて、それで終わりになっているんじゃないかって。自分達で面白いことを、面白いことっていうか、そうじゃなくてグループとしてなんかこういうのを目指したいとかそういうのをしっかり自分達で考えなきゃいけないんじゃないかっていうのをテーマで 1 2 月のライブに向けて考えてやってたっていう。(略)例えば、演奏以外にも見せるところがあるんじゃないのかってのがあって、演奏してダンスしたりとか、(略)一応そういうのやって、でも全体として一応演奏して終わりじゃないっていうのを目指してはいました。(略)やっぱりそういった経験をやっぱり多少授業の影響を受けたかなあとと思います。

(S3-1)の発言は、学生(S3)が授業前から行っていたアカペラサークルでのパフォーマンスについて、授業後に自分たちのパフォーマンスの目的が明確ではなかったことに問題意識を持ち、パフォーマンスの改善のために試行錯誤したことを示している。また、学生(S3)が

そのきっかけとして本授業を挙げていたことから、授業で写真活動をしたことで、表現目的や意図を意識するようになったと考えられる。

4. 総合考察

近年、芸術表現を専門としない市民を対象にして、創造的教養人を育成する教育実践が実施され、教育実践を通して学生の創造活動についての知識や態度がどのように変容するかについて検討されている。本研究では、総合大学の学生を対象に創造的教養の育成を目的とした写真芸術に関する教育実践を実施し、彼らが教育実践の場を離れた一年後も各々の日常場面において芸術活動を継続的に行っていたかどうかを検討した。

本実践の結果、授業終了から約1年後の追跡インタビューを通して長期的な教育効果を検討した結果、授業前よりも授業後に記録としての撮影や表現としての撮影など写真撮影を行う学生がみられた。特に、追跡インタビューに参加した14名中7名の学生が表現としての撮影を授業後も行っていたことが明らかになった。一方、写真以外の芸術活動に関しては、追跡インタビューに参加した14名中3名が授業前から行っていた芸術活動について表現意図と表現方法を合致させようとする表現の自覚性を意識し、実践するようになったことが示唆された。したがって、本実践は芸術写真領域との出会いを提供し、日常生活でも表現を行う創造的教養人を育成することに貢献したと考えられる。また、表現の自覚性という創造活動の過程や方法に関する知識は写真という特定の芸術領域のみならず、芸術一般に敷衍される可能性が示唆された。

創造的教養人育成のための教育プログラムとその効果

本教育実践の結果、実践前後で写真撮影をする学生が増えた。このような授業効果が得られた要因としては、表現の体験や領域の具体的な知識、当該領域の表現者や作品との出会いの提供といった教育要素が挙げられる。例えば、本授業の期間中に実施されたレクチャーや模倣は領域の具体的な知識や技術の獲得、および、当該領域の表現者や作品との出会いを支援した。このような教育的要素は写真表現の自覚性の促進につながり、学生が写真撮影を行う土台となる知識と経験を提供したと考えられる。

ただし、これらの教育プログラムの中には学生の学習を十分に支援できなかったものもあった。例えば、本教育実践では表現の省察を促すため、撮影した写真について説明する課題や表現について振り返る課題を取

り入れたが、追跡インタビューでは、学生がこれらの課題について発言することはなかった。この結果を踏まえると、本研究の実践で学生は授業経験として省察の効果を実感していなかったと考えられる。しかし、自分の体験の省察が学生に全く影響を及ぼさなかったと結論することはできない。なぜなら、本授業に参加した学生は芸術活動の初心者であるため、省察行為を自ら意識的に行うことが難しいと考えられるためである。今後は効果的な省察を促す介入を授業に組み込むことが必要になるであろう。

既存の芸術経験と芸術教育実践の相互作用

近年、テクノロジーの進歩によって様々な芸術領域での活動が容易になり、その領域の専門家になることを目指さなくても、趣味や課外活動として芸術活動を行う市民が増えている。実際に、本研究の授業参加者21名のうち12名が芸術表現活動を行っており、同様の集団と比較しても表現の自覚性が高かった。このような参加者の特徴は、本実践の教育効果にも影響していた可能性がある。つまり、もともと芸術表現に親しみがあったために、芸術に関する既有知識や経験を授業中の活動に利用しやすく、授業1年後の芸術活動も促進された可能性がある。一方、本授業の参加者の追跡インタビューに基づき、授業後に教育実践前から行っていた芸術活動で自覚的な表現を実践できるようになった学生の事例を報告したが、これは教育実践の学習内容が、実践参加以前から参加者が行っていた芸術活動に影響したことを示している。これらのことから、教育実践プログラムを企画実施する際には、参加者の芸術領域での活動経験と教育実践で行う芸術領域での経験との間に相互作用を考慮する必要があることが示唆される。

本教育プログラムの他の芸術領域への一般化可能性

本研究の教育実践で扱った教育プログラムの多くの要素は他の芸術領域にも一般化できると考えられる。ただし、領域の具体的な知識の学習を支援するときには、想定される参加者の知識や技術のレベルと、教育プログラムで扱う知識や技術の難易度を考慮する必要がある。例えば、本研究で扱った実践は芸術活動を専門としない学生を対象にしていたため、学生が日常生活で使う表現媒体や技術的難易度を考慮して写真を芸術領域として採用した。芸術領域の中には絵画や彫刻など、表現の技法によっては習熟に数年以上の訓練を要するものもあり、その難易度が芸術活動を継続する上で大きなハードルになる場合がある。しかし、写真のように

数種類の機械操作で多様な表現ができる領域は、技術的なハードルは低いと言えるだろう。もし、習得に時間がかかる技術を利用する領域を扱う場合には、レクチャーや実習により多くの時間を割く必要があるかもしれない。また、芸術活動に親しみのない参加者を対象にする場合には、参加者にとって教育実践で扱う領域が馴染みある領域かどうかとも考慮する必要がある。例えば、普段身体表現をしたことがない人にとって、ダンスや舞踊をすることは抵抗があるだろう。このような場合には、その芸術領域に慣れ親しむための活動を最初に行うことが必要かもしれない。

今後の課題

本研究のアプローチには次のような限界がある。第一に、本研究は単一の実践事例を扱ったため、本実践で扱った教育プログラムの有効性について強い根拠を得ることはできなかった。この点を詳細に検討するためには、複数の教育実践を繰り返し実施し、芸術教育実践の中に含まれていた諸要素の効果を丁寧に吟味していく必要があるだろう。第二に、本研究では芸術教育実践の長期的効果を検討するために主にインタビューデータを扱ったが、参加者の行動の変化を客観的に示すデータを扱うことができなかった。1年程度の長期的な効果を示す際に、内省は重要なデータの一つであると考えられるものの、今後は鑑賞や表現、公開した作品の数など行動を示す、より客観的なデータを収集することも必要と思われる。

今後より多くの創造的教養人の育成を目指すためには、創造活動に親しみのない人にどのようにアプローチするかを考える必要がある。最後に、本実践では表現や鑑賞を中心的に行う教育プログラムを実施し、その結果、写真撮影が促進されたことが示された。しかし、創造的教養人の育成を目的としたとき、撮影のような表現活動以外にも、写真鑑賞や作品の公開、熟達者のサポートといった様々な形態の写真活動を促すことも考えられる。今後は表現以外の活動にも焦点を当てた教育プログラムを行うことで、鑑賞や作品公開、熟達者のサポートといった活動の促進に効果的な方法を検討することも必要であろう。

参考文献

- [1] 赤木里香子, 森弥生, & 山口健二. (2006). 美術鑑賞教育のタイポロジー. 『美術教育』, 2006(289), 8-15.
- [2] 足立直之・福田隆眞 (2000). 中学校の絵画学習における模倣と創造に関する考察. 『山口大学教育学部附属教育

- 実践総合センター研究紀要』, 11, 117-129.
- [3] 縣 拓充・岡田 猛. (2009a). 教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案:「創作プロセスに触れること」の教育的効果. 『教育心理学研究』, 57(4), 503-517.
- [4] 縣 拓充・岡田 猛 (2009b). 美術創作へのイメージや態度を変える展示方法の提案とその効果の検討 『美術教育学』, 30, 1-14.
- [5] 縣拓充, & 岡田猛. (2010). 美術の創作活動に対するイメージが表現・鑑賞への動機づけに及ぼす影響. 『教育心理学研究』, 58(4), 438-451.
- [6] 縣 拓充・岡田 猛 (2013). 創造の主体者としての市民を育む:「創造的教養」を育成する意義とその方法 『認知科学』, 20(1), 27-45.
- [7] Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2nd Edition), 151-170. New York, Cambridge University Press.
- [8] Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. The journal of the learning sciences, 2(2), 141-178.
- [9] 蝦名敦子. (2008). 鑑賞授業における教材化の意味と論理: 実践的研究を通して. 『美術教育学: 美術科教育学会誌』, 29, 117-127.
- [10] Eisner, E. W. (1972). Educating artistic vision. New York: Macmillan (アイズナー, E. W. 仲瀬律久他(訳) (1986). 『美術教育と子どもの知的発達』 黎明書房)
- [11] Halverson, E. R. (2012). 16 Participatory Media Spaces: A Design Perspective on Learning with Media and Technology in the 21st Century. In C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Barab (Eds.), Games learning & society: Learning and meaning in a digital age. New York: Cambridge University Press.
- [12] Halverson & Sheridan (2013) Arts Education and the Learning Sciences. Sawyer(eds.) The Cambridge Handbook of the Learning Sciences 2nd Edition. 626-646.
- [13] 石黒千晶・岡田 猛 (2013). 初心者写真創作における「表現の自覚性」獲得過程の検討: 他者作品模倣による影響に着目して 『認知科学』, 20(1), 90-111.
- [14] 石田喜美 (2013) ピア・グループ型ワークショップによる、メディアリテラシー学習の支援-高校生対象の連続ワークショップ「写真部」を事例として-読書科学, 55 (3), 90-101.
- [15] 石橋健太郎・岡田 猛 (2010). 他者作品の模写による描画創造の促進 『認知科学』, 17, 196-223.
- [16] 金子一夫 (2003). 『美術科教育の方法論と歴史』. 中央公論美術出版.
- [17] 楠見 孝・田中優子・平山るみ. (2012). 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価. 『認知科学』, 19(1), 69-82.
- [18] 小澤基弘・岡田 猛. 2012. 教員養成学部の絵画教育における省察の実践に関する研究Ⅰ: ドローイングを主題とした新しい教育実践とその分析枠組みの提案. 『大学美術教育学会誌』, 44, p. 207-214.
- [19] 中野優子・岡田 猛(2012). 即興表現を中心としたダンス授業実践とその効果: 大学生の心理的変容に注目して 『舞踊学』, 35, 52-63.
- [20] 大島律子・大島 純・田中秀樹. (2002). CSCL を用いた高等教育カリキュラムのデザイン実験: 知識構築活動を

支援する学習環境の構築. 『認知科学』, 9(3), 409-423.

[21]岡田 猛 (2013). 芸術表現の捉え方についての一考察 : 「芸術の認知科学」特集号の序に代えて 『認知科学』, 20(1), 10-18.

[22]白水 始・三宅なほみ. (2009). 認知科学的視点に基づく 認知科学教育カリキュラム. 『認知科学』, 16(3), 348-376.

[23]Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How

professionals think in action. Basic books.

[24]植阪友理・光嶋昭善. (2013). 創作と鑑賞の一体化を取り入れた俳句指導. 『教育心理学研究』, 61(4), 398-411.

[25]横地早和子・八桁 健・小澤基弘・岡田 猛 (2014) 教員養成学部 絵画教育における省察的実践についての研究Ⅲ:授業アンケートによる授業実践の効果の検討. 『美術教育学研究』, 46, p.285-292