

あいだのすみっこ不定期漫遊連載 第21回

美術館教育から視覚文化教育とその の彼方へ

国際シンポジウム「鑑賞教育はいかにあるべきか」より

稲賀 繁美

(いながしげみ/国際日本文化研究センター、
総合研究大学院大学)

この国における美術教育の関係者のあいだでは、授業時間の大幅な削減に伴い、美術教育の危機が叫ばれている。小学校・中学校の新指導要領の謳う「新学力観」に基づく「生きる力」の育成を実現しうる、新しい教材開発や学習手段の模索が進められる一方で、これまでどおりの「自由な創造性」の追求を重視するのか、あるいは従来ややもすれば等閑視されてきた「鑑賞教育」をどう見直すべきなのかが問われている。そうしたなか、京都国立近代美術館では、2月7日(土)に、国際シンポジウム「鑑賞教育はいかにあるべきか」という会合もたれた。韓国からは関周植氏(嶺南大学教授)を迎え、国内からは、パネリストとして浜下昌宏(神戸女学院大学教授)、青木孝夫(広島大学助教授)、赤木里香子(岡山大学助教授)、松岡宏明(島根県立島根女子短期大学助教授)の各氏が発言。100名を定員とする会場には、地元の小学校・中学校の美術担当の教員も多数出席し、コーディネイターの神林恒道(日本美術教育学会会長・立命館大学大学院教授)氏も自画自賛されたとおり、珍しいほど充実した会合となった。筆者は懇親会会場(橋本関雪記念館の一角に位置する、イタリア料理店、白沙山荘 Noa Noa)に学会会員でもないのに闖入して、旨いワインに酩酊していたのだが、神林会長より突然のご指名で、会合に

関する講評を求められた。以下、当日の議論の詳細を要約する代わりに、この即席のコメントに、やや肉付けをした私見を展開することを、お許し戴きたい*1。

表現領域と鑑賞領域 区別の功罪

美術教育の世界では、表現領域と鑑賞領域とに区別を設け、両者の釣り合いをどうすべきか、という議論が進行している様子である。その背景には、平成元年の指導要領による「鑑賞」重視の姿勢が、平成10年度指導要領でさらに強められたことがあるようだ。だが鑑賞教育には、美学や美術史の知識が必要とされ、とりわけ小学校教員には、授業に組み込むのは困難との意識が強い。また中学でも、1学期10回の授業のうち、せいぜい1回を鑑賞にあてる、といった従属的な扱いとならざるを得ない状況が報告されている。おまけに、これは音楽教育学会でも話題とされた件だが*2、多文化教育の趨勢のもと、従来の西欧中心の歴史像が、その有効性や公平性を疑問視されてきた。このため、現場の教員たちは、自分たちの受けてきた教育では対処できず、新たな準拠枠を求めて、再教育や研修の機会を待ち望んでいる。鑑賞学習の脆弱さは、美学や美術史を専攻する大学研究者の立場から見れば、自分たちの研究領域が学校教

育で地盤を失うことをも意味しており、深刻な事態と受け止められている。だがそもそも、高校以下の教育現場を担当する教員の多くは、美術大学出身の芸術家志向。学問としての美学・美術史研究者とは、従来から問題意識に接点が乏しかった。また小中高の児童生徒の教育には、学問としての美学・美術史の最新の成果など容易に反映させ得まい。となると、教育の現場で〈表現〉・〈鑑賞〉をいかに位置付け／意味付け、従来その〈主題〉と見られてきた〈美術〉・〈音楽〉の枠組み／内実／媒介性を、いかに捉え直すのが問われているようだ。

自由な創造性？ 作文教育の蹉跎

まず、自由な創造性の涵養という題目そのものを問い返してみよう。赤木里香子氏は、山本鼎の唱えた「自由画教育」(1920-)を明治以来の美術教科書や図画教育の変遷のなかに位置付けた。臨本を廃し、児童生徒を模写から解放して、その個性的表現を目指せ、と訴える山本鼎に対して、岸田劉生は『図画教育論』(1925)で、独創や個性よりも「美」が尊いとの立場を表明し、自由臨画の模写とともに、鑑賞教育が重要だと反論する。自己発見と外部からの啓発との兼ね合いは微妙で、プラトンの『メノン』にまで溯る議論だろう。また何歳の子供に何を提供し、いかなる創作作業を課するかの詳細な議論のためには、児童から生徒への精神発達年齢を考慮に入れることが不可欠だ。ここでひとつ参考となるのが、自由作文の教育となる。

日本の教室では自由作文というものが推奨される。「自由」なのだから、先生は何をどう書きなさい、などと指図はしません……そう言われて、児童たちは困ってしまう。結果として、遠足や修学旅行の朝から帰宅までを綴った、似たり寄ったりの作文ばかりが登場する。かつての定番「うちのお父さん」に至っては、プライバシー問題に同和問題が絡まって、ご法度の主題となってしまった。だが作文教室の国際比較をちょっと試みれば、自由なはずのこの日

本の自由作文が、いかに不自由なものかの実態も見えてくる。北米の場合、小学校高学年にあたる児童には、さまざまな文体の違いを実地に試す機会が提供される。論証の文体、事実報告の文体、エッセーの文体、俳句ならぬハイクなど、表現目的にふさわしい文体や構文の訓練が施される。フランスの場合には、論点を三つ提示する訓練とか、要約文、説明文、批評文の三つの作法を区別する練習が、大学入学資格試験まで徹底して教育され、膨大な添削によってたたき込まれる。私事ながら筆者には、そんな区分も知らずにフランス政府給費留学生試験を受験して、問題が何を要求しているのか、さっぱり掴めなかった経験がある。その反面、米・仏どちらにも、日本では一般に広く推奨されている「感想文」なる範疇は存在しない。

北米合衆国の小学校教育現場では、転入した日本人児童が日本流の「作文」を書いて提出したところ、論理構成能力の低さから「知恵遅れ」と断定された事例さえ知られている。原因を探ってみると、北米の場合、事実報告にあっても、原因・結果の因果律を抽出することが求められるのに対し、日本の教育では、与えられた情報を省略することなく時間軸に沿って並べること力点が置かれる。北米では因果関係に係わらない要素は省略することが指導されるのに対し、日本では与えられた事実を勝手に省略すると、失点となる場合が多い*3。

また英語圏では高等学校段階で、文章の導入から結論に至る展開、段落ごとに冒頭・本体・終結をきちんと構成するというパラグラフ・メイキングをたたき込むが、これは日本では、知識としてすら、ほとんど教えられていない。筆者は大学の後期課程で、例外的に恵まれた英作文教育に接して、初めてその訓練を受けた。日本語だけで教育された人間が、いかに文法的に正しい英語を書いても、段落構成が日本語的なままでは、およそ英文として体裁をなさない。これでは論文として通用しないのも、むべなるかな、とようやく合点の行ったことを、

今も鮮明に覚えている。だが逆に、教科書的な英語流段落構成は、日本語のエッセーとしては、理屈っぽさが嫌われて、かえって低い得点しか貰えず、文才が欠如していると評価される恐れもある。ましてや、冒頭で最後の結論が見えてしまうような文章作法が、映画やドラマですら支配的な北米の流儀は、日本の「一般」読者には興ざめな無粋と映ることも多い。だが反対に、結論を冒頭で明確にしない日本人は、本音を言わず、不誠実で信用できない、との悪評を蒙る。今ここに綴られている文章がどちらの性質のものかは、一目瞭然だろう。

創造への自由、創造の自由、そして創造からの自由

このように、作文教育の国際的な差異の背景には、文化的な価値観の違いが横たわっている。論理優先か事実重視か、どちらが優れていると一方的には言えず、いちがいに日本流が劣っていると結論づけるのも乱暴だ。とはいえ、国際的な比較からは、「自由」を推奨したはずの日本の作文教育が、可能性としての「自由」開発に失敗し、かえって結果として画一的な成果を生み出すことに貢献してしまった逆説も見えてくる。そして問題なのは、日本の教育現場の教員の大多数には、そうした外国との違いそのものが知られていないことだろう。とは言え、たとえ外国との違いを知ったところで、教師がひとり自分の判断で日本流の作文教育を改変することも許されまい。自由作文は、実はひどく不自由な枠組みとして、教育環境のなかで教員・児童双方に強要されているものであることが、こうして見えてくる。

自由な作文の可能性を広げるには、扱う話題にどのような可能性があるのかを知り、いかなる目的をもった作文なのかを的確に選別し、さらに目的に合致したさまざまな表現技法を、道具として身につけることが不可欠だろう。だが日本の教育現場では、建前としての「自由」が、皮肉にも「自由」獲得に必要な条件の開発訓練を疎かにする

結果となってきた。とりわけ同一の課題図書「読書感想文」を求めるという制度は、主観的な感想の吐露ばかりを促進する傍ら、誰の何という本を読んだのかも、本文には記載しないのが普通なのだ、という認識を児童・生徒に植え付けた。そのため誰がどこで何時何をいかに、という4W1Hを恒常的に見落として平然としている態の、欠陥文章の横行をかえって推進してしまう。優等生たちは、先生を喜ばすようなツボを押さえて表彰されれば味をしめるが、述べられた感想そのものは、あらかじめ課題図書の内容を知っている教師にしか判断できない。課題図書を読んだことのない読者には、説明不足で意味不明という、自律不全の作文が、教師側からの疑念もなく推奨される。

大学受験の小論文も、点数稼ぎの技法解説に走る学習参考書や、泣かし所の伝授ばかりを優先する学習塾教育の進歩に拍車をかける。その傍らで、高校生たちは、自分たちの作文が、独り立ちできない欠陥を備えていることそのものに無自覚なまま、大学に入学してくることになる。「レポート」といえば、百科事典の切り貼りや電子情報のダウンロードをそのままで提出し、意見を求めると、「感想文」そのまま、判断の根拠も不明なら、いかなる事実に立脚した判断なのかも書いてこない学生が、8割を越える。修士論文や博士論文ですら、論証という手続きが欠落したままの草稿が登場する。多くの学生が是正訓練の機会もないまま卒業し、こうした欠陥文章術は、(責任主体の確定を避ける)お役所の作文から(著作権の特定を許さない)企業のレポートへと変貌して、日本中に蔓延し続けている。

鑑賞教育の可能性と限界

以上、文章表現教育の問題をやや長々と論じてきた。それは、美術鑑賞の教育にあっても、作品体験をいかに鑑賞者の自己表現、とりわけ文章表現へと結び付けるかが、近年盛んに議論されているからだ。関周植教授の報告によれば、韓国ではエリオット・

アイズナーのDBAE論 (Elliot.W. Eisner *the Role of Discipline-based Art Education*, 1988) が1995年に翻訳され、重視されているという。そこには美術制作、美術史、美術評論、美学の四つの学問ディシプリンに基づく美術教育が謳われ、韓国第7次教育課程、高等学校の「美術と生活」では、美術の理解、鑑賞、創作の三本柱が立てられている。またアメリカ・アレナス、元ニューヨーク近代美術館・美術教育プログラム担当者の議論にも、関、赤木、松岡の3氏が言及した。

アレナスの議論は、従来支配的であったような作品鑑賞のありかたを否定する。すなわち、作品を作者の意図や制作時の歴史状況に結び付ける美術史的理解や、形式あるいは内容に含まれる美学的な価値理解へと鑑賞を帰着させるような教育指導を、断固として退ける。その限りでは、八方美人的に利害関係者の言い分を公平に加味したDBAEと比べて、美術館関係者の発言として、極めて大胆な提言を含む。さらに、観衆の作り出した解釈は、作者の意図を見抜いたり、作品に内在する構想を理解することとは別、とする判断も、受容美学などの教訓を汲んだ、斬新な提案だろう。

しかしながら、私見としては、アレナスの議論には、なお不十分な箇所が幾つも指摘できる。まず、彼女は、作品体験を言語表現へと分節する能力の開発に重きを置く。そして第2に、子供たちの観察力を高め、観察を系統だてて思考にまとめ、それを言葉で表現する能力を鍛えるうえで、特権的な材料として、あくまでも美術館という美の殿堂に飾られた作品に、価値を認める。論者が美術館勤務の美術教育分門担当者である以上、職業上の任務を正当化するうえで、当然の立論であろう。またMoMAという、世界の最高傑作を一堂に集めたとの自負をもち、世界的な影響力を誇示する機関の構成員としても、当然の主張ではあろう。だがそこには、新大陸において、後発でありながら財力にもものを言わせて、世界一流の芸術家の代表作を収集するという、北米合衆国ならではの美術館行政を当然の前提

とした物言いも透けて見える。同様の議論を、世界基準と取り違えて、所構わず適用することには、慎重さが必要だろう。

さらに第3点として、アレナスは、美術作品鑑賞には子供たちの知的成長を助ける効果のみならず、鑑賞体験を言語へと鑄直して発言し、仲間たちと対話することで、「自分が人に認められていると感じる」効果、すなわち self empowerment への貢献の面を強調する。これは浜下昌宏教授が、韓国の同僚や学生たちと共同して、陶磁器鑑賞のワークシートを作成した経験から導いた見解とは、大きく乖離している。浜下氏は、美術鑑賞の啓蒙的な意義を堅持したうえで、そこには鑑賞者が自分の能力の限界に気づく体験が含まれるとして、キーツの言う「否定的能力」に触れた。おそらくアレナスならば、そうした自己卑下にも結び付きかねない従来どおりの受け身の鑑賞態度を打破するために、美学や美術史学を鑑賞教育からは分離せねばならない、と主張したことだろう。美に対する跪拝か、それとも社会的発言権確保の手段としての芸術か、という見解の相違が、ここには明瞭に見て取れる。そしてその背景にも、欧州から美学思想を受容した文化輸入国日本と、構成員の自己主張権の確保に社会的義務を見いだす北米移民社会との、美あるいは芸術作品の位置付けの差異が反映していよう。

第1に指摘した、言論偏重ともみえるアレナスの立場が、第2、第3の論点と密接に係わりあっていることは、すでに明らかだろう。以下に見る通り、ここには、視覚文化教育の一環として芸術鑑賞を考える場合の、もうひとつ大きな文化的特性(あるいは限界)が露呈している。

表意文字文化圏における視覚文化の可能性

近年、ヴィジュアルな媒体に対する感性の陶冶や知性の開発の必要を訴える議論が盛んだ。そこでは「視覚リテラシー」といった言葉も聞かれる。だがこの言葉は、元来、形容矛盾だろう。というのもリテラシ

一とは文字という領域での識字能力を言うが、視覚情報は文字情報には還元しきれない性質をもっているからだ。とりわけ表音文字は音声記号を一定の抽象的法則によって可視的な形式へと二次的に置換するための媒体に過ぎない。そこでは視覚的な情報も、いったん聴覚記号に変換されてはじめて認識の対象となる。また識字行為も、字形と発音とのあいだの恣意的な対応規則を大脳皮質で(無理やり)結合する訓練を基礎とする。西欧世界では、こうした表音文字の抽象性をこそ、知性の証拠とみなす教条が、とりわけ識字階級に根強く、それが視覚文化そのものを軽視する傾向となって、長らく教育における視覚面の抑圧に繋がった。アレナスの議論でも、視覚経験が言語能力の開発に貢献する位相をとりわけ重視しているが、ここに言語論理中心主義の残滓を見るのは僻目だろうか。

漢字に代表される表意文字には、象形や指事といった造字原理や、会意、形声といった、結合規則が存在する。これら表音文字文化圏には存在しない仕組みを、日常表意文字に接した経験のない音声言語使用者に説明すると、ややもすると、表意文字の合理性に誇大なまでの幻想を抱かせる場合も多い。だが中国語の場合、表音文字体系の欠如は、外来の人名・地名などの転写やその制御を著しく困難にする。むろんナターシャ・キンスキーに「金糸姫」と当てられる、といった利点もあるが、字義を排した中立かつ規則的な転記が、原理的に不可能なことは否定できない。逆に韓国のように、一時期政策的にハングル汎用を推し進めた国では、漢字を排除したことによって、結果的に表意文字による語彙筆記に籠っていた文化情報の厚みが蒸発してしまい、ハングルから漢字を復元できない世代には、漢字文化の含む歴史遺産の一部が認識不可能となり、文化の継承が断絶を蒙るという、深刻な影響も発生した。

漢字文化圏にあっては、書記行為が、運筆を通じて筆者の精神性を直接伝達する媒体として尊重され、詩画(すなわち文字

の藝と映像の藝と)を一体のものとして認識する文化が発達した。文字を書き絵を描く営みが、楽器の嗜みとも競合しつつ、文人の素養とみなされ、肉体的媒体を通して精神性を具体化する行為に、知育、徳育、体育を区別なく体现する総合性が求められた。日本の場合、仮名文字による書の発展は、表音文字と表意文字の併用を可能にしたのに加えて、とりわけ「ひらがな」の葦手書きのように、表音記号の再絵文字化という現象すら発生した。

おりから京都大学総合博物館では没後20年のロラン・バルトのデッサン展が開催中だが、例えばこのフランス文人が日本に見いだしたエクリチュールとは、上述した東アジア文化圏の「書」の自在な展開を包括する概念であり、『記号の帝国』とは、自らの日本観察を手掛かりとして、西欧世界では抑圧されてきた視覚表象の在り方を、書道、料理、演劇、都市論から大衆の日常行動の領域にまで跨がって探ろうとする試みだった。むろんだからといって、バルトの記号論を根拠に、視覚文化教育のあるべき理想を東アジアに求めるのでは、極端な東洋理想視、国粹的民族主義へと逆行しかねまい。だがそこに、論理をひたすら表音文字に結び付け、映像文化を副次的次元へと排除してきた西欧の論理中心主義への挑戦があり、従来、教育思想が見過ぎてきた中間領域が炙り出されているのは疑いない。

美術鑑賞から視覚文化教育へ

ここに至って、改めて「美術」なり「音楽」なり「体育」なりといった、今日までのいわゆる近代化≡西洋化の過程で導入され確立されてきた制度的な枠組みが問題とされることになる。岡倉天心の『茶の本』(1906)は西欧流の芸術鑑賞制度に対する、東洋人としての異議申し立てだったはずだ。また柳宗悦の民藝の主張(1927)も、西洋の定義する美術作品概念への違和感の表明だった。美術鑑賞からは美的観照が脱落している、といった議論も可能だろうが、茶室での喫茶が美的観照だったとすれば、逆に

博物館、美術館という西洋起源の美術鑑賞制度が、本当に極東文化圏に根付いたのか否かの検証も、改めて為される必要があるだろう。

だが今日まで、そうした美術史における制度論や、美学における美的観照を巡る議論を基礎にして、公教育の一環としての美術概念を問直ししたり、鑑賞すべき対象を設定し直すような動きが積極的であったとは、言いがたいだろう。一時は隆盛を見た小学校での木版画創作は、創作版画関係の有力者が教育行政に発言力を発揮した結果とも言えようが、近年では刃物に対する安全面の配慮からだろうが、やや低調な様子も見受けられる。音楽教育でも、使用する特殊な楽器の選択に、似たような専門業界筋の影響の感じられる折節もあった。

だが近年の書道や算盤学習の事実上の撤廃と、(現象面ではそれに代わる)コンピュータ・リテラシーの重視などは、特定科目毎の学習内容の歴史の変遷にとどまらず、そうした授業科目の組み立ての原理そのものに、大きな変貌の季節が訪れていることを実感させる。ひとつの見取り図として、関氏の提言を敷衍するなら、美術という、歴史的にも文化的にも価値づけされた領域をいったん離れて、もっと一般的に、視覚文化全般への、リテラシーならぬ、読解・感受能力を高め、さらには創造的操作能力を植え付ける教授技能の開発が急務だろう。

だが、そうした視点に立った途端に、今度は「美術鑑賞教育」といった視点が、いかに部分的、局所的なものに過ぎないかも、歴然とする。青木孝夫氏は、生涯教育の見地から、成人のお稽古事全般を含め、広い意味での芸能一般を、実践型か知識教授型かという横軸、義務としての体得か、自発的な習得かを縦軸として分類し、個々の習い事の特徴を無視した大ざっぱな議論の危険性を指摘するとともに、人生の伴侶としての芸事の復権を主張した。実際、近年パーフォーミング・アーツという呼称で(場合によってはあまりに乱暴に)一緒にたにされる分野に注目するならば、そこでは従

来、美術、体育、演劇、国語教育と、別途の枠に押し込まれていた技能や知識を総動員する場所づくりが求められていることも、明白だろう。

感性と知性のスパイラル

さらに松岡宏明氏は、中学3年生に作品鑑賞の作文を書かせて添削指導した貴重な経験を踏まえ、根底的な問題提起をした。夏休みを控えた1学期末には終戦記念日を見越してピカソの「ゲルニカ」。2学期末の進路指導の時期にはゴーギャンの「我々はどこから来たのか、我々は何者なのか、我々はどこに行くのか」。さらに卒業を控えた3学期末には、故郷を考えるためにシャガールの「私と村」。西洋偏重との批判は甘んじて受けるにせよ、詩との出会いと同様、人生のある時期に決定的な作品と出会うきっかけを与えるのは、教師として大切な任務であり、松岡氏の教師としての才能としなやかな感性を証し、納得させるに足る現場報告だった。

こうした現場での経験を土台に、松岡氏は問う。果たして美術教育とは、美術を教育する場なのか、それとも美術を通して教育をする場なのか。そこで美術とは達成目標なのか、それとも向上目標なのか。試みた感想文は、生徒ひとりひとりの臨床情報を得るための素材としては極めて有効だが、意図的な達成目標の設定とその統計的な実現を要求される、昨今の教育現場の価値観には対応できない、中途半端な試みに終わっているのではないか。そして有名作品を鑑賞させることは、情操教育であるべきなのか、知識教育であるべきなのか。目指すべきは、伝統認識なのか、それとも創造性追求なのか、等。割り切れない問題が続出する。

かく申す筆者も、僅かながら、美術大学の初等教育の現場で、芸術作品を分析する道具や知識を提供したことがある。一方では、芸術家同士で密接な相互影響があり、新しい表現を求めて激烈なまでの闘争があった実情が分かり、今まで漫然と眺めてい

た画集がお互いに会話を始めて、まったく違ったものに見えてきた、などというゴマスを頂戴した。だが他方で、作家をめざす学生たちの一部からは、芸術は個人の天才の所産なのに、先生の授業は、芸術家たちが、互いに真似をしたり盗作まがいの貸し借りをしているような印象を与える。これでは芸術の尊厳への冒瀆だといった、どこかで刷り込まれた芸術至上主義と天才神話の価値観に抵触する授業への反発を披瀝する意見もあった。だが最も痛切だったのは、授業のお陰で作品を比較分析する様々な手法は学んだが、そのせいでかえって、もはや無垢の目で作品を鑑賞することができなくなった。この損失を先生はいったいどうやって償ってくれるのか、との不満をぶつけられたことだった。この感性重視の反知性主義の立場への筆者としての暫定的な回答は、別途詳しく記したので、ここでは繰り返さない*4。

だが最後に一言『あいだ』誌上ゆえに確認しておきたいことがある。すなわち、こ

うした議論に対応する見識が、これからの美術館と、それを包む社会環境には、いやおうなく要求されており、しかしそれにきちんと対応することは、既存の美学や美術史学といった学問分野の専門研究者集団の内部だけでは、とうてい不可能だろう、ということだ。美学や美術史学の研究者は、おこがましくも研修を施したり、教育現場に指針を提供できるような立場にはない。むしろ現場の声を掬いあげて吟味するところから、すべては始まるだろう。時あたかも日本美術教育学会では、「図画工作科・美術科における鑑賞学習指導についての調査」と題するアンケート調査を、小学校、中学校の教員を対象に実施しつつある。教育現場の先生方と、専門領域の研究者との実質的な対話、そしてあるべき未来への模索は、今ようやく端緒についたところだ。それが、ひたすら上からの指示を待つばかりの教育現場の受け身の姿勢を乗り越え、また研究と呼ばれる営みの、従来の閉鎖性を打破するきっかけとなることを期待したい。

【注】

*1 本シンポジウムは、立命館大学21世紀COE京都アートエンターテインメント創成研究、及び日本美術教育学会の主催。京都国立美術館の共催により開催された。

*2 『音楽教育学』（音楽教育学会）2003年（第33巻第2号）所収の、音楽教育学会第34回大会における筆者の「基調講演」及び、全体シンポジウム「国際化社会の音楽教育」を参照。

*3 渡辺雅子（編）『叙述のスタイルと歴史教育—

教授法と教科書の国際比較』（三元社、2003）。および渡辺雅子「〈個性〉と〈創造力〉の日米比較—作文教育に見る自由と規範のパラドックス」『「個人」の探求—日本文化のなかで』（河合隼雄編、NHK出版、2003）。

*4 拙稿「類似の臨界」『模倣と創造性のダイナミズム』（山田奨治編、勉誠出版、2003）参照。なお、京都造形芸術大学の2002年度授業受講生を対象とした筆者のアンケート調査結果は内部資料として京都造形芸術大学宛に発送済み。許可を得て、別途公表の予定。