

第 22 回 アート知っとくミーティング

—図工・美術・書道の教育の魅力を探る—

日 時： 2021 年 3 月 20 日(土) 13：30～17：00

場 所： オンライン

特定非営利活動法人 アート知っとく会

— プログラム —

- 第1部 日本書道の現状と海外普及についての考察 13:30～14:30
提案者：ウラド・デリア
- 第2部 図画工作・美術科における＜創造性＞の定義とその評価指標の提案 14:45～15:45
提案者：新井 馨
- 第3部 新しいオンライン環境へのアプローチ ～幼児教育と知見から、
ワークショップ「私・～なる」の実践と考察～ 15:45～16:30
提案者：近江 綾乃
- アート知っとく会総会 16:30～17:00 (敬称略)

アート知っとくミーティング報告（第22回）

第22回のミーティング司会は福光によって行われました。第1部の発表者であるウラドさんは、ルーマニアの出身で、ブカレスト大学で日本語の勉強をし、大阪大学に1年間留学した際、書道の授業を受講したことがきっかけで、現在書の実技を熱心に研究しています。大学卒業後、国費留学生として大阪大学で書道の研究に励み、発表の次週には帰国することになりました。帰国後はルーマニアでの書道展開催を考えておられ、今回はそのような立場から、「日本書道の現状と海外普及についての考察」を発表しました。第2部は、美術教育の立場から、大阪教育大学准教授の新井さんによる発表「図画工作・美術科における＜創造性＞の定義とその評価指標の提案」がありました。これは、現在広島大学で博士論文にまとめられている内容の一部で、現在進行形の研究となっています。第3部では、京都芸術大学教授の近江綾乃さんによる「オンライン環境と幼児教育「わたし・～なる」」のご発表がワークショップを交え行われました。本稿では発表の資料をまとめた論考を掲載し、当日の発表で意見交換された内容を報告します。

第1部 日本書道の現状と海外普及についての考察

ウラド・デリア

ヨーロッパにおける日本書道の紹介

海外において、日本のポップカルチャーや武道などが積極的な広がりを見せているのに対し、「書道」は遅れているように見える。本稿では日本書の海外での普及についての話を欧州に限らせるが、ヨーロッパ各地での書を振興する活動について述べたい。

日本の書道は一般的に日本文化の一要素として見られているので、書の普及に最も力を入れているのは、日本語学科がある大学、日本人学校、日本語専門学校などという日本語そして日本文化に関連している団体や施設などである。その一つとしては私の母校ブカレスト大学では、「道開き」という日本文化祭があり、日本の他の伝統芸術と共に、長年にわたって書道を紹介してきた。私が初めて「道開き」に参加したのは2011年であったが、書道ワークショップは最初から思いがけなかったほど人気があり、2015年までは課題の選び方、用具の説明、スケジュールの工夫などをしてきた。

私の生まれたルーマニアでは「書道」は「Caligrafie」、つまり「カリグラフィー」と翻訳されているので、ほとんどの人が日本の書とはアルファベットのカリグラフィーに近いものであると考えていると思われる。もちろん「書道」についての知識が乏しいのは、日本という国について、日本文化についての知識の無さによるものであるが、「書道」があまり普及しない原因の一つは、ヨーロッパ全体で「カリグラフィー」が放棄されつつあり、関心が低迷してきていることにも関連しているのではないかと私は考えている。しか

し、「道開き」の雰囲気を取り返ると、書道が普及しない原因は、それだけではなく、日本の書に関する興味や好奇心などを満足させる日本の書の展覧会、イベントなどが実際に少ないからではないかと思うようになった。今まで調べてきた範囲で、上記の団体や施設などは国を問わず、一般的に同じような内容とレベルのイベントで日本の書を紹介していることがわかった。私は2010年より母校以外の大学での文化祭の書道ワークショップにも参加してみた。そこでは文字の書き方と用具の説明、そして最後に参加者が自分の名前を漢字や仮名などで主催者を書いてもらうことで終わることがほとんどであることがわかった。そのため書道は文字をきれいに書くことに過ぎないと考えられるようになったのではないかと考えるようになった。

また、書道ワークショップにて指導している間に気づいたのは、参加者は自分で書いてみるという満足感を得られるが、参考にする書作品の例が不十分であるという実情である。そのため、「道開き」に参加した最後の年に日本語学科の書道クラブの学生と一緒にハツ切り作品の小さい展覧会を用意してみた。それらの作品は素人による楷書体の作品であったにもかかわらず、ワークショップでの雰囲気や期待はそれによってすっかり変わった。その意味で、書道についての知識があるかどうかということは、書の魅力を伝えることに大きくかわる。つまり書を見る機会と場所が非常に少ないため、書が普及しないのではないかと思う。

平成の日本の書を記録した「平成の書」によると、欧州において日本の書の特別展は4回開催されたに過ぎない。1回は世界の文字を集めたウィーンの美術史博物館にて開催された「バベルの塔」という展覧会(2008年)で、その残りの3回はパリのギメ東洋美術館の主催で開かれた「現代日本の書代表作家41人展」(2012年、2013年、2015年)である。

その他に個人的に展覧会とワークショップを開催して書を振興しようとしている日本人の書家は多くいる。

さて、日本の書を海外に普及させる運動が十分ではないように見えるが、その理由を明確したく現代日本での書道の現状について研究を始めた。このプロジェクトは日本の文部科学省、大阪大学日本語日本文化教育センターとスーパーキッズの会の先生のご協力で可能になった。

書に普遍性があるか・絵画としての書の試み

研究し始めたころ、現代日本の「書道」は危機の状態にあるという問題が話題になっていることが分かった。グローバル化、そして特にデジタル化が日本にも侵入し、それに伴い「書道」の必要性、つまり「用」の部分がほとんどなくなってきた。書の生存の問題に関して注意が喚起されるのは初めてではなく、これはすでに明治時代に現れ始めた現象であると言える。さて、書の現状について説明する前に、明治以来の日本書の経路を少し見たいと思う。日本には書と絵画がむかしから境界がつけがたい関係にあり、一緒に表されている芸術は書画という名称を持っている。中国由来の芸術であるが、日本にも早く広がり、現在も残っている絵巻物や江戸時代の絵本などがその隆盛の証拠となっている。中国の六朝時代には書画論という美学理論書が書かれ、書が絵画と同じ原理に従うべき芸術として見られていた(加藤:80頁)。書画論の原理が書の美学を研究している加藤喜一によって下記のようにまとめられている:「①神気 ②骨法 ③用筆 ④伝神 ⑤置陳 ⑥模写。」簡単に説明すると、①は対象より作者の心のほうが大切であるということ、②は力の深さを示し、つまり神気が骨気によって表現されているという事、③用筆もしくは線のこと、④は文字通り精神を伝えること、⑤作品の構成を作りたてる部分の重要性を表して、最後の⑥は伝統に学ぶことである(加藤:80頁)。

しかし、日本の明治政府は、西欧から輸入された「美術」という制度を参考にして、江戸時代以前にあった芸術をその枠組みに収めようとした。その結果、西欧に相当がなかった「書画」を「書」と「画」に分離せざるを得なかった(向井:116頁)。

当時の書の状況を考察してみると、1877年より行われた内国勸業博覧会では「書画」という分類が第三回目(1890年)に見えなくなり、「書」は「各種の版写真及書類」に移動させられ、結局そこから消えていき、第五回目(1903年)まではどこにも展示されなくなった。その原因は、欧米での書の需要はほとんどなかったため、輸出できなかったというのである。(向井:118頁)

書の不明瞭な立場が、第二次世界大戦後に日本社会に強いられたGHQ方針の下でさらに悪化した。そのころ欧米美術界では抽象表現主義が席捲し始めたが、一部の書家や芸術家などが抽象絵画の特徴は本来中国や日本の書にもあると自覚し、西洋に傾倒していた日本社会では書を抽象絵画によってその状態から救うチャンスを見抜いたのである。その運動は4、50年代の美術を改革したアバンギャルドという現象の影響で現れたので、前衛書と名称づけられた。その時世の中での書の可能性を彼らがどのようにみていたかを考察した。下記の引用句は前衛書の代表的な書家であった森田子龍の『書・生き方の形』からである。

「戦後、新憲法では人間の尊厳がうたわれ、教育基本法では主体的・創造的な人間を求めています。人間の生き方への願いが、戦前とは変わってきているのです。長いものには巻かれろ、依らしむべし知らしむべからずという江戸時代とは、ほとんど逆といっていいほどに違ってきているのであります。この自覚に立てば、他社依存的なあり方、書でいえばお手本に盲従したり、古典の形骸にすがったり、また流派のなかに個性を没却するような態度で、書を見たり書いたりしておられないはずです。」(森田:209頁)

また、前衛書を打ち出した書家として知られている上田桑鳩は「書道入門・臨書篇」には、書のあるべき学習方法について下記のように述べている。

「手本や師匠どおりの書風を上手に書くことが書道の正しい学習方法であると考え、個性尊重や創造性の重視される今日において、なおその学習方法を(略)改革しなければならない」(上田:)

上記の文章では、二人とも最も問題化していたのは「個性」と「創造性」である。書は、文字を書く芸術である限り、字形のみではなく、文字の意味も伝える役割を担っているが、その文字性が美術にしか表現できなかった無限の想像力を制限させているので、前衛書派の書家はほとんどの場合文字の意味を否定し、絵画として展開した。その最も代表的な作品の一つは上田桑鳩の「愛」である。

字形で判断すると、「愛」より「品」として読みたくなるが、「上田は孫が這う姿に愛情を感じ、この作品のイメージを着想したと言われている。」(向井:126 頁)。この作品は第7回の日展に出品されたが、タイトルと内容の隔たりが問題を 引き起こし、日展での大きなスキャンダルの原因となったのである(向井:126 頁)。

前衛書がその表現様式の普遍性によって欧米にも波及したが、その成功は森田子龍、井上有一、関谷義道などによって結成された「墨人会」のおかげでもあると思う。前衛書の書家は、伝統的な書を守っていた当時の協会的な組織であった書壇の刷新を望んでいた。(神林・萱・角田:413 頁)。上田桑鳩の上記の「愛」という作品は未だ書には見えるが、墨人会の書家は「もはや文字さえ描かれていない」作品を次々に出品していた(神林・萱・角田:413 頁)。彼らの芸術は言語の限界を超え、海外にも抽象絵画として認められたので、欧米の画家との交流も隆盛した。抽象表現主義の外国人画家との交流は墨人会が出版していた「墨美」という月刊誌にも見られる。「墨美」は書を宣伝するために考えられた雑誌であったものの、1951 年 6 月に出版された号の表紙にアメリカの抽象表現主義の有名な画家であった Franz Kline(フランツ・クライン)の絵の画像を掲載した。クラインは前衛書を憧れ、森田子龍と交信した手紙から書の普及に積極的に努力したことがわかる。しかし、彼はその関係を後に認めなくなったため、前衛書家は欧州の画家に働きかけた(Bogdanova Kummer:2017)。その一人は現在も健在のベルギーの画家、ピエール・アレシンスキーである。

しかし、こうして海外で注目されるようになった前衛書の表現法は、平成時代になると日本文化の重視と共に国内外で影響力を持ちえなくなり、現在は毎日書道展の一つのセクションしか与えられておらず、社会の中でも周辺化されているように見える。さて、現在主流となっている書についての話を次の章に譲る。

戦後から書を形づけてきた「公募展」と「書壇」

現在主潮となっている書を見ると、前衛書と違う点があり、それは文字の意味への重視だとわかる。表現の無限の自由を求めている前衛書家に較べて、戦後より書の行方を決めてきた書の協会的な組織である書壇が書の文字性を強調している。石川九楊が「本格的には、書は文学に付属している独立できない第二芸術である」(吉本・石川:)と述べ、現在の書作品を見ると、公募展に出品されている作品のほとんどがこの原理に従っていることがわかる。その理由は、大東文化大学教授の高橋利郎が、昭和と比較して、平成には日本文化としての自覚も高くなってきたため、これによって書も再評価されたと主張している。(平成の書:336 頁)2018 年までの観光客の渡来が著しく多くなるにつれて発生した「日本らしさ」の再確認、日本文化への関心、世界的なナショナリズムの動きなどによって、書も伝統芸能と同じように大切にしなければならない文化遺産として扱われるようになったとも述べている(平成の書:336-337 頁)。

古典に基づいた形の書を展開しながら、戦後の書の潮流に多大な影響を与えた西川寧も、「個性」、文字の「造形性」、「オリジナリティー」などを中心に、書を作成してきたので、現代の書壇もこの価値観を受け継いだ。また、書の評論家である田宮文平に



図1 上田桑鳩『愛』1951



図2 墨美

よると、その表現の可能性を無限に拡大したのは前世紀中国の土地で発見された新出土資料だと述べている(平成の書:14-15頁)。

現代書のもう一つの特徴は展覧会やコンクールなどが日本国内での書の主な振興の手段になってきたことである。その結果、書が日常的な活動であったり、作品が床の間で鑑賞されたりしていた時代に比較すれば、完成度と規模が変わってきたように見える。「内容の優先」「可読性」、つまり書の文学性への尊重はあるが、現代書の表現様式を見ると、書は間違いなく視覚芸術のほうに向いていることがわかる。特に仮名作品で注目されている書道家の井茂圭洞が文章の可読性と作品の芸術性の関係を下記のように論じている。

「平安朝のかなではない現代的かなでは、可読性が重要です。しかし、それを第一義に考えると私には時間が足りません。本当は調和体のように可読性のあるものもいいのですが、今のところ自由な造形美を創造できる変体仮名は捨てきれません。」(井茂圭洞:読売書法会連載企画「わが古典」)

また、このように書が芸術、時には美術、だという自覚のもとでは、昔の漢字や仮名作品に加えて、「大字仮名」、「少字数書」、「調和体」、「前衛書」、「刻字」、「インスタレーション」などという様々な表現の書作品が登場してきた。

書壇の活躍が芸術や文化に関連する様々な企画や施設などによって支援されてきたが、最も顕著なのはおそらく、日展と戦後より数十年ほどに設立された毎日書道展と読売書法展である。実は読売書法会は、毎日書道会が分裂して誕生したものだが、特に現代系を中心にしていない毎日書道会に比較して、読売書法会は伝統部門を維持しながら、調和体や大字書も支えている(『書 戦後六十年の軌跡』:)

いずれにしても、上記の同文献によって、「毎日、読売両者の目指す方向の差異はそれほどない」のがわかる。(『書 戦後六十年の軌跡』:)

戦後から今日に至って発展してきた書壇は、書の発展を支えてきた役割がありながら、書の危機の現状にも責任を担っているようであるが、この問題についての話を次の章に譲る。

日本書道の現状とその未来予測

以前も述べたように、書は文学と美術の間の芸術だが、この場合での文学は主に「情報伝達」のことを表し、つまり書の実用的な面を示している。50年代に書の実用性が鉛筆やペンの普及によってこの面を失いそうであったことと同様に、今日はさらにデジタル化によって書の活用性が再び危ぶまれてきているように見える。2009年に中国の書がユネスコ世界遺産に登録されたが、日本では数年ほど前に井茂圭洞の発言によって、日本の書道文化をユネスコ無形文化遺産に登録する運動が始まった。しかし、いくつかの理由のため、この計画を最も早く実現できるのは2022年になるかもしれない(平成の書:353頁)。

しかし、孤高の書家であり、書評論家でもある財前謙は、日常的に行われていることが普段記録されないまま忘れられてしまうように、デジタル化が進んでいる環境の中では手で書くこともなくなってしまう可能性があるかと危惧している(平成の書:341頁)。

実は、現在日本書が経験しているこの問題は2世紀ほど前に、「絵画」の分野で対面した。19世紀に開発された写真技術の発展に伴い、絵画は情報伝達や記録などの役割をなくしてしまった。ところが、その状況のおかげで「絵画」は方向を変え、自己表現や装飾、想像力の溢れる作品を登場させた。つまり、「絵画」が「美」のみを追求する芸術となるに至った。書道の現状をその観点から見れば、今まで果たしてきた役割が無くなったとしても、全滅するわけではないということがわかる。

では、書の方向を決めたり、書を発展させたりするのは書壇の主な役割だが、現在の書壇内にも問題がある。一つは書壇人口の年齢である。2005年に出版された『書 戦後六十年の軌跡』では、現在の毎日書道会と読売書法会の審査員の平均年齢は70歳に近いで、「現在の数の論理による公募展体制は、いずれは成り立たなくなる」という(『書 戦後六十年の軌跡』:)。現在の書壇制度は若い人に充分アピールしない理由の一つは新潟大学名誉教授の野中浩俊を下記のように明かしている。

「一見隆盛を誇る現代の書もひとたび視点を転ずれば誠に寥々たるものである。つまり、昭和40年代に書壇の構造が確立して以来、展覧会重視の思潮が主流となり、書を考える基準が「形」と「技法」にのみ偏り、その結果、書風の類型化を招き、本来、芸術に求められる「創意」や「個性」、「人間性の表出」という大切なものが希薄になりつつある。また、かつて導入された体系的学書法がままならず、依然として相伝による師法継承の学書が行われ、現在、「書風の類型化」はさらに加速しつつある。」(神林・萱・角田:223頁)

書壇を離脱し、今は書を現代アートとして展開している山本尚志は野中が取り上げた問題に、書壇内のヒエラルキーの厳しさを加えている(「第一回・書家が現代アートの舞台に立つ上でやるべきこと」)。山本は海外で大変注目された前衛書家の井上有一の影響の下で活動しているが、彼の思想を共有している他の8人の書家との協力で、Miraishodou という作品集を作成した。彼らのプロジェクトは書の真髄からは離れすぎて、前衛書の運動と同じだ。そのほとんどの作品に井上有一の影響が強く見られるが、書の世界の中心的存在にはなれないと言わざるを得ない。

現在公募展に見られる作品に関しては、石川九楊は「今の書はみんな同じ顔つきになる」と述べ、その理由は速度の問題だと説明している(吉本・石川:147 頁)。もう一つの理由はインスピレーションの源泉であるようだが、20 世紀に活躍した会津八一は書家が個性の溢れる作品を目指すなら、伝統を破るのが重要で、そしてインスピレーションを古典よりも身の回りに探していくべきだと述べた言葉が思い出される(神林他:205 頁)が、この問題を財前も同じ観点から見ている。現在の作品の書風を見ると、以前紹介した書画論の「模写」という原理が非常に尊重されているように見えるが、これからの書の「大スター」が「既成の書を踏襲するばかりの人の中からは出現しない」と財前が述べている(平成の書:345 頁)。

芸術としての書道の鑑賞教育

もはや書が「読む」ものから「鑑賞する」ものへと変容されてきた時代なので、鑑賞する力を養成する重要性を考えないといけない。さて、グローバル化と共に日本人の美的感覚も変わってきた現在では、書の普及を維持するには、日本の書についての教育制度にも多大な役割があるはずである。「平成の書」の巻末に書道教育の問題に触れているが、そこで長野秀章(竹軒)は、義務教育での「書写」と高等学校での芸術の「書」の「不整合」が現在の書写科目の欠陥だと主張している(平成の書:357 頁)。中学校での書写は、1・2 年生で年間各 20 単位時間が与えられるが、3 年生でそれが年間 10 単位時間まで縮小されるので、その時間枠で十分な書写教育ができないとも述べている(平成の書:357 頁)。また、愛媛大学教育部教授の東賢司が書写科目の未履修問題と書写科目の教え方の弱点も付け加えている。書写は国語科目の一部として扱われているため、毛筆指導も書道の知識や経験が充分ない国語教員にさせられ、当然ながらそれらは国語の勉強を優先しているという(東賢司:日本人の教育観・文化観の変化)。書が芸術としてしか生存できなくなったのであれば、鑑賞する力を養成するのが重要であるに違いない。

私のこれからの挑戦

漢字が使用されていないアルファベット文化圏では、書道実践の普及はほとんど必要ではないかもしれない。しかし、鑑賞の力を養成することが文化交流の大切な要素だと思う。鑑賞の面では、日本語が読める日本人の若者に対しても、外国人の鑑賞力を高める機会は非常に制限されている。ヨーロッパでは、日本語ができる、さらに書作品の文字が読める人が非常に少なく、ほとんどの場合書作品の中に記されている文字や文章は、その注釈によってしか楽しめない。しかし、鑑賞にもいくつかの段階があるので、漢字の意味が読み取れなくても、書が全く鑑賞できないわけではない。西川寧に師事し、絵画的な書作品をたくさん残した青山杉雨が 1980 年米国の ABC ニュースのインタビューの中で日本語の知識がなくても、書が外国人を感動させられないはずがないということを述べ、理解と観賞のレベルの面では、書を音楽と下記のように比較した。

「歌唱は言語によってもその情緒は伝達されますが、リズムやメロディーはそれ以上にこの役割を強く果たしています。言葉は解らなくても、歌唱がリズムやメロディーによって私たちに快いムードに引き込んでいく実情は誰も否定しないでしょう。(青山:9 頁)」

青山杉雨は前衛書に近い絵画的な書作品を残したことからその立場にいたのが当然だが、ニューヨークメトロポリタン美術館のキュレーターであった Tom Carpenter(トム・カーペンター)もその視点を共有している。カーペンターは日本美術を専門とする教授でもあり、仕事上で最もチャレンジな課題の一つは、いかに日本美術の美しさを日本語や中国語が解らないオーディエンスに説明できるかということだったと言っているが、日本や中国の軸物を持っているコレクターとの対話では、文章の翻訳文を見つける手段があっても調べようとしないほど、書の形の美しさにひかれていて、それで十分だとわかった(神林他:364 頁)。しかし、そうは言っても、美術界でも感動のみではなく、ある程度の知識を得たなら、美術をさらに深く鑑賞できると思われている。これから私も、日本の書の美的な特徴である造形性、線の変動、墨の濃淡潤濁、余白、一回性、非対称性などを展覧会とワークショップで紹介することを目指している。

参考文献:

Bogdanova-Kummer, Eugenia: “ Contested Comparisons: Franz Kline and Japanese Calligraphy ” :

<https://www.tate.org.uk/research/publications/in-focus/meryon/japanesecalligraphy>(2021 年 3 月 6 日にアクセス)

青山杉雨『文字精霊』二玄社、1991 年

井茂圭洞『わが古典』https://yomiuri-shohokai.com/serialization_004.html (2021 年 2 月 26 日にアクセス)

上田 桑鳩『書道入門 (臨書篇)』創元社、1983 年

加藤喜一『書のすすめ』玉川大学出版部、1998 年

神林恒道・萱のり子・角田勝久『東アジアにおける〈書の美学〉の伝統と変容』三元社、2016 年

田宮文平『書 戦後六十年の軌跡 (日本の美術)』美術年鑑社、2005 年

東賢司『日本人の教育観・文化観の変化—国語科書写の未履修問題から見る手書き文字の未来—』<http://www.higashi-kenji.com/img/ehimesyodoukenkyuu8.pdf>

向井晃子『「書のモダニズム」の萌芽: 上田 桑鳩に見る前衛書』

http://www.lib.kobeu.ac.jp/infolib/meta_pub/G0000003kernel_81005470 (2021 年 2 月 26 日にアクセス)

森田子龍『書 生き方のかたち』日本放送出版協会、1968 年

山本尚志『書家・山本尚志氏へのインタビュー「第1回／書家が現代アートの舞台に立つ上でやるべきこと(前編)」』https://mijin-co.me/yamamoto_calligraphy_1_1/ (2021 年 2 月 26 日にアクセス)

油井一人『平成の書 1989-2019 次代への架け橋』美術年鑑社、2019 年

吉本隆明・石川九楊『書 文字 アジア』筑摩書房、2012 年

質疑応答

福光: ありがとうございます。デリアさんはわずか 2-3 年の間にこれほど膨大な資料を読み込んで理解され、それをデリアさんにとっては外国語である日本語でこれほど流暢に発表されたということはまったくの驚きです。また、本来ですと私が今までに本会でお話しておかなければならなかった日本の書道の現状をデリアさんはこれほど広範囲に捉えられて的確に発表されましたので、特に美術の先生方にとっては初めてのお話しかも多かったのではないかと思いますので、まず美術の先生方のご意見、質問、ご感想をうかがいたいと思います。

A: 日本では美術、美術教育についてもいろいろな考え方があるのですが、書道にもいろいろな考え方があるのでしょうか。と言いますのは、私が書道の展覧会に行きますと作品の文字がほとんど読めないのですが、書道をされておられる方には読めることが作品の出品の前提になっているのではないかという印象を受けてきました。しかし、今のご発表で「書」の文字は読めなくても良いという考え方もあるということがわかったからです。つまり、書道においては「文字性の否定」と「絵画的性」との関係がどのように捉えられているのかということをもっと伺いたいと思いました。

ウラド: 私は、文字性を完全に否定しようとしている前衛の書家の作品も大好きなのですが、それらの作品は「書作品」ではなく、書作品からインスピレーションを得た「絵画作品」なのではないかと思っています。

B: ただ、先ほどデリアさんが紹介されたのは前衛の書道家の「書」としての作品であり、絵画作品としてではなかったのではないかと思います。

ウラド: 確かにそうだったのですが、私にとっては絵画作品である前衛の書道家の作品を書作品として紹介した理由は次のようなことからです。まずヨーロッパでは書道というものは存在しませんので、したがって「書道家」という人も存在していませんし、書作品を読むこともできません。つまり、ヨーロッパの人々にとっては「書作品・書道・書家」という言葉・概念はもともと存在していないのです。そのようなヨーロッパの人々に書道を紹介するためには、ヨーロッパの人々が理解している「もの」から説明をしなければなりません。そのように考えていきますと「書・書道家」にもっとも近いヨーロッパの人々の言葉・概念は「抽象絵画・画家」ではないかと思い「絵画作品」という言葉を使いました。また、「書」を「抽象絵画」として説明をするということはヨーロッパの人々のみならず、「書・書道」を知らない日本人に対しても有効な方法ではないかと思っています。なぜなら、「書・書道」について知らない日本人はヨーロッパ人と同様の状態にあると考えられるからです。そこで、私がルーマニアに帰った時に開催したいと思っている書道の展覧会も、「書道の展覧会」としてではなく「抽象絵画の展覧会」として開催したいと思っています。

福光: C 先生は長らくニューヨークに住んでおられたのでアメリカ人の現状についてもよくご存知ではないかと思いますので、このことについて C 先生のご意見をうかがいたいと思います。

C:私は子どものころ書道を習っており、墨を擦って和紙の上に一つずつ線を引いていくという活動自体に興味を持っていました。また書道の線は一回限りで書かれるものなので緊張感をともなうということも、私の経験の中では他に比べるものがない素晴らしいものであり、書道は材料、活動などすべてにおいてとてもユニークなものであったという印象を持っています。アメリカでは「ペンマンシップ」に代表されるような「読みやすく美しい文字を書きましょう」という練習に時間を費やすことが少なくなくなっているように感じられました。私が勤務していたモンテッソーリの教育環境の中では、このことは重要視されていました。でも、実生活の中ではタイプライターやパソコン、スマートフォンのキーボードに触れることによって字が書かれていますので、手で紙の上に直接字を書くことはほとんどないという状況ですね。そのような生活環境の中で書道の展覧会は「白と黒のダイナミックな表現」として受け止められていたと思います。私自身も海外で書道の展覧会を見るときは作品の文字は読めませんので、線の勢い、文字の配列、紙の質や墨の黒色から青色へのグラデーションなど、絵画的な要素から鑑賞していたことを思い出します。ただ、私は日本人ですので展覧会の会場でアメリカ人から「これはどういう意味なのですか」という質問を受けることはありましたが、そのような質問に答えるためには書・書道についての専門的な知識が必要なのだとこのことをいつも実感していました。たとえば「能・歌舞伎」の場合ですと、専門的な知識はなくても光、動き、音やそれらの調和を感じることはできるのですが、それらの意味とか芸術性の根源や伝統などについて人に説明するためには専門的な知識が必要になります。それと同じことを書道の展覧会での質問からも感じていたということです。また、私は自分の中では「エキゾチック(異国的、異国情緒)」という分類をしているのですが「知らない部分がある」ということが私の憧れや「知りたい」という気持ちを惹起しているということも実感しています。私は書・書道を芸術性の強い絵画的イメージを持つものとしてとらえていましたし、アメリカでは書道の展覧会もそのように受け止められているのではないかと思います。

福光:ありがとうございました。そこでもう一点伺いたいのですが、そうしますとヨーロッパの人に「書の鑑賞」をさせるためには書・書道の何らかの説明が必要だとお考えでしょうか。

C:ある絵画を完全に知りたいと思うのであれば、その画家がその絵を描くまでの経緯、描いたときの周りの環境、その絵に使った材料用具や使い方など、その絵とその画家についてのさまざまなことを詳細に調べなければならないと思いますし、そのようなことを調べるための研究分野として「美術史」が存在していると思います。もしそのような歴史的事実を知りたいと思うのであればそれはそれで良いと思うのですが、他方「作品を鑑賞するためにはその作品についての知識は必要でなく、鑑賞者がその作品と向かい合いその作品と語り合うことだけで十分である」という人がいたとしても、それもそれで良いと思います。ただ、その作品はいつ頃誰によって制作されたのかというような作品の横の簡単な説明は、作品と鑑賞者を結びつけるための大切な役割を果たしているとは思いますが、その内容や詳しさは説明の対象者である鑑賞者の年齢、興味関心・知識の程度などによって変化させなければならないかと思います。また、学校教育における「鑑賞」という問題はそれとは別に考えなければならないとは思いますが。

福光:ありがとうございました。デリアさんが提起された「鑑賞」は、一般的な意味での「鑑賞」ではなく、今まで書道に接する機会がなかったヨーロッパの人たちに対して鑑賞させるための手助け、つまり「書道の鑑賞はどのようにすれば良いのか」ということをまず理解してもらえないと、「書」の鑑賞をすることができないのではないのかということから、そのための手立てをどうすれば良いのかということであったと思います。その意味でのお話をどなたかにもお願いしたいのですが。

D:ウラドさんの資料を前もって見せていただいた時に、私は「なんて面白い内容なのだろう」と大変興味深く読ませていただきました。私は書道についてはまったく知らないのですが、私の甥が書道の先生をしており毎年大阪市立美術館の展覧会に出品していますのでそれを見に行った時に、私は書かれている文字は読めないのですが、ちょうど現代アートの作品を見ているときと同じように「あー面白い!」と感じます。その理由は、現代アートの作品ですと描かれているのは色と形の面だけですが、書道作品にはその中に身近な詩のような言葉がその言葉にふさわしい字で書かれていたり、私の読める漢字があるとその字が持っている意味を私の魂を強烈に揺り動かすような奔放な方法で表現されていたりしますので、それがちょうど現代アートという大海原の中の小舟のように私の知っている言葉性が私の中に入ってくるので、それによって作品の面白さが何倍にも増幅されるからです。別の言い方をしますと、「書」をみるときに私は、その書の漢字を知っている日本人として鑑賞しているのではなく、漢字を知らない外国人として楽しんでいるような気持ちになります。つまり、漢字の意味が作品全体の中に完全に溶け込んでしまっているので、書かれている文字の意味を知っているかどうかということは意識もしませんし問題にもならないという状態で鑑賞しているということです。私は書道の専門家でない人の「書の鑑賞」はそのようなもので良いのではないかと考えています。また、作者の側に立って「書の鑑賞」を考えますと、もしその作者がその作品の言葉性を重要視しているのであれば、その言葉の意味を鑑賞者に伝えるために作品の横の小さな紙に簡単にでも書くのではないかと思います。そのような説明文は今まで見たことがありませんので、作者は自分の書いた文字の意味は重要視しておらず「こ

ここに書いている文字の意味が鑑賞者に分かるのか分からないのかは私にとってはどうでも良いことであり、鑑賞者がこの書から何かを感じてくれればそれだけで私の書は私の作品として成立している」と思っているのではないかと思います。そこで、私は説明のない書作品を見たときに『書』というのは世界に誇ることのできる日本のすばらしい文化だなあと、美術作品を見た時と同じように「書」を楽しむことができます。また、デリアさんの資料を読ませてもらったときに私が自省したことは、私は40年間小学校で教師をしていたのですが、習字の時間には子どもに「お手本通りの字を書かせる」という習字の技だけを教えており「私は何のために小学生に習字の指導しているのだろう」という指導の目的・目標を持たずに指導してきたことです。私は書家の篠田桃紅(しのだ・とうこう)さんの「書」も画家の熊谷守一(くまがい・もりかず)さんの「書」もととても素晴らしいと思いますので、私にとって「書」は絵画のように美の真髄そのものの表現だと思っています。ですから今日デリアさんのお話をうかがって書道の通史やその間のさまざまなことを全体的に知ることができ、とてもありがたく思いました。

E:私は最初資料をいただいた時から「どうして日本語がこんなにお上手なのか」と驚くとともに感心しました。私は「書の鑑賞」につきましては、抽象表現の美術と同じようにある程度見慣れているとか、知識を持っている人でなければできないということもあるのではないかと思います。ですから、小・中学校の図工・美術の鑑賞でも、鑑賞の経験がない子どもには「このように見れば良いのですよ」という鑑賞の仕方についてのある程度の説明がまず必要なのではないかと思いますので、書道の鑑賞の場合にも最初にたとえば「筆の勢い」とか「線の表情・感じ」など見る観点を示してあげれば鑑賞しやすくなるのではないかと思います。鑑賞は人との出会いと同じように、鑑賞する人の生来的な好みとか、その時々の気分とかその作品との出会いの状況とかによって印象は大きく変わってきますので、たとえば気分の良い時に人に出会うと普段よりも楽しく積極的に会話ができるけれど、ふさぎこんでいる時にはあまり話せないというようなことが起こるのですが、それでも多くの人に出会っているという経験があればその時々状況や気分をある程度はコントロールできるということと同じように、鑑賞の場合にも見る観点をいくつか紹介してあげると、それが経験の無さをカバーすることができるのではないかと思います。私は、前回パトコフさんが書を見る観点をいくつか紹介してくださったので、それまでよりもずっと「書の鑑賞」がしやすくなりました。

福光:「書」の鑑賞のきっかけはいろいろあるということですね。では次にF先生お願いします。

F:まず、ウラドさんの今日のご発表全体についての私の感想を述べたいと思います。私は美術教育を専門としておりますが、美術教育のさまざまな事柄を考えると「美術教育とは何か、何のためのものか」という美術教育の原点を自分の中でより確かなものにするための手立てとして考えるようにしてきました。そこで本会で書道の方々のお話も「書道教育とは何か、何のためのものか」ということを私なりに理解しようとしてうかがってきたのですが、分からないことがたくさんありました。しかし、今日のウラドさんに書道の普遍性、歴史、日本の書道界の状況や、さまざまな考え方や、作品など書道の全体像をお示いただき、また、それを元にしたヨーロッパでの書道の普及(これは「書道教育」の範疇に入るものだと理解しましたが)についてのプランも伺うことによって、私なりの書道・書道教育の全体像が今までよりはずっと鮮明になってきたように思われます。ありがとうございました。次に、お話の中にあつたことで私が興味を持ったことの感想・意見を個別に述べていきたいと思いますが、私は書道・書道教育のまったくの門外漢ですので専門家からは非常識だと思われることもあるということを承知の上で、発表を伺った者としての義務として率直に述べたいと思います。まず、「書論」についてですが、私は以前「画論」は読んだことがありますので本会で書道の方のお話を始めてうかがった時から「書論はどのような内容なのだろうか」ということに興味を持っていたのですが、今日初めて知ることができました。ご指摘のように「書論」と「画論」は対をなすものですのでその共通点だけを述べてみますと「作品は作者の(喜怒哀楽という気持ち・気分を超えた)精神が現れたものである」ということかと思われまふ。また「画論」はご指摘のように明治時代に西洋の絵画論に取って代わられたのですが、「書論」にはそのようなことがなかったのではないかと思います。もしそうであれば、書論の内容は時代の変化とともに変わっていることは当然だとしても、それは現在どのようになっているのかという「現代の書論」があれば、さまざまな考え方があるとしても、それが「書道とは何か」という質問の回答になるのではないかと思います。また、次に紹介されている森田子龍や上田桑鳩の意見や作品も「書論」からの変遷と関連づけて述べられていれば、私にとってはよりわかりやすかったと思われまふ(それはもちろん日本の書道研究者の仕事なのでしょうが)。また、それに続く「前衛書」「内容の優先」「可読性」「絵画性への移行」などについては私が今までまったく知らなかったことですので、書道界でも美術界と同じようにいろいろな考えを持った人がいたのだなあと興味深く聞かせていただきました。最後に、その延長上の問題として書道について私が感じていた「書道ではなぜ漢字をこれほどまでに重要視するのか」という問題について私の想像を述べてみたいと思います。書道が漢字を文字として使っていた中国の王羲之を始祖として始まったので漢字が書道の原点であるということは理解できるのですが、日本では奈良時代にかな文字ができそれ以降「かな」の書作品も書かれていたのに、現在でも漢字が書道の中心として位置付けられているように感じられるのはなぜかということにはずっと疑問を感じていました。しかし、先日大阪市立美術館で日展の書を見

たときに解決のヒントが見つけれなかったようにおもいます。私は順路にしたがってまず西洋画・油絵の作品を見て次に「書」の部屋に入ったのですが、美術の皆さんがおっしゃるように私も作品に書かれている字はまったく読めませんでした。そこで「そうすると、書道の展覧会は私たち書道の素人のためのものではなく、作品の漢字と文章が読めてその内容が理解できる書道の専門家のためのものなのか」という考えがまず浮かび、次に「書道の専門家は自分が作品にした文字と文章の内容を理解していることは当然にしても、展覧会に展示されている他の作品の文字と文章の内容をすべてが読めて理解できているのだろうか」という疑問を持ち、その考えを最後まで進めていくと「漢詩文の文字や内容がまったくわからなかったとしても、書作品は制作できるのではないか」というところにまで行き着きました。また「作品のほとんどが中国の古典の漢詩文の一部を抜粋したものだとすると、その内容を理解するためにはその全体についても知っておかなければならず、また、中国の漢詩文の多くは韻を踏んでいるのでその趣意を理解するためには、漢字が読めて理解できるだけではなく、中国語の発音もわからなければならないのではないか」とも思いました。それ以上のことは考えなかったのですが、油絵の後で「書」の部屋に入った時の展覧会場の全体の印象としては「書の展示室は油絵の展示室よりも圧倒的な迫力があるなあ」ということでした。つまり、油絵は個々の作品の前に立ってそれを眺めなければ鑑賞はできず、部屋全体としては独特の緊張感はあるものの「作品が集合された場所」という印象しかないのですが、書道の部屋は「部屋全体としても迫力を持っている」ということでした。日展の書道の作品のほとんどは漢字の作品でしたので、私はふと「王羲之如来を御本尊とし、その周りを無数の『漢字の菩薩』でお守りし、四天王の代わりに「かな天王」と「篆刻天王」が控えているお寺の本堂の荘重な祭壇」を想像してしまいました。長くなりましたが以上が私の「書道」についての印象、感想です。そのことを元にしてヨーロッパで書道の普及活動の方向性についてウラドさんに質問をしたいのですが、ウラドさんは書道の抽象表現にはあまり賛成はしていないということなんでしょうか。

ウラド: 賛成していないということでもないのですが、書道の抽象表現は美術の絵画表現に近くなりすぎて書道の要素があまりにも希薄になっているのではないかと思います。『書』は文字を書く芸術なのですが、抽象表現の場合には書かれたものが文字なのかどうかということがとても分かりにくいということです。今、日展のお話をされたのですが、日展の作品は抽象的に書かれていてもそれが文字であるということが分かるような作品がほとんどだと思います。しかし抽象表現の場合にはそれが文字の作品であるということの限界を超えかけているものもありますので、そのような作品は書道という枠を超えて絵画に近づきすぎているのではないかなと思います。そこで前衛書は「書」ではなく絵画であるという言い方もできるのではないかなと思います。

F: 先ほどお話ししたように、私は日展の作品の文字がほとんど読めなかったのですが、読めない字で書いてあっても文字が書かれているのであればそれは「書」なんでしょうか。

ウラド: 書かれている文字が読めても読めなくてもそれは「書」とであると私は思いますが、もし書かれているものが字であるかどうかさえわからなければそれは「書」とであるとは言えないのではないかなと私は考えています。つまり、文字が崩されているので読めないからそれは文字ではなく、したがって「書」でもないということではないと思います。たとえある文字がとても崩されていて読めない場合でも、それが文字であるということさえ分ればそれは文字であり、したがって「書」とであると言えます。しかし、それが文字であるかどうかということが分からなければ、それは「書」とであるかどうかということも分からないと思います。

F: 前回ペトコフさんはブルガリアの文字を「書道風」に書かれた作品を見せてくださったのですが、文字であるかどうか「書」とあるかどうかを決める基準であるとして、ペトコフさんが見せてくださったものも「書」とであるといえるのでしょうか。

ウラド: ブルガリアには過去にも現在にも「書道」というものが存在していませんので、ペトコフさんの作品が「ブルガリアの書」と呼べるかどうかということは難しいのですが、もしそれがブルガリアの文字であるということがわかるのであればそれは「書」と呼んでも良いのではないかなと私は思います。つまり、書かれた文字がキリル文字であれルーマニア文字であれ、あるいはその文字が過度に装飾されすぎて読めなくなっていたとしても、それが文字でありさえすればそれは書道であると私は考えています。

F: ありがとうございます。今のご説明で私が書道についてずっと持ち続けていた「書道とは何か」という疑問の一つが解決されました。そこで次の質問なのですが、ウラドさんは帰国後に書道をヨーロッパで普及させたいということですが、その時にはどのような文字を使って書道を紹介したいと考えておられるのでしょうか。

ウラド: 私は書道の紹介のために、最初はワークショップではなくまず展覧会を開催したいと考えています。そしてその展覧会ではまず前衛書ではなく、造形性が高いと私が思える文字の作品を「書」として紹介したいと思っています。私は将来的には前衛書の展覧会も開催したいとは思っているのですが、最初は造形性の高い文字を「書」としてではなく、「美術作品」として紹

介したいと思っています。つまり、書道を紹介するためのプロセスとして最初は「書」を美術作品として紹介するということではなく、最初から美術作品の一つとして書作品を紹介したいということです。そのように私は「書」を美術作品として紹介しようと思っはいるのですが、「書」は先ほどもお話したように文字を表現するものですのでここではどのような文字を扱うのかという問題が出てきます。外国人には漢文や漢詩を読むことはできませんので、まず文字数の少ない漢字の作品を扱おうと思っています。「かな」も時間をかけて見ますと、線の変化や繊細さや余白の美しさが理解できて面白いのですが、一見した時に漢字ほど強い印象や面白さを伝えることができず理解するのが難しいので、外国人にとっては漢字の方が鑑賞しやすいと思われますので、最初は漢字を扱おうと思っています。

F:ウラドさんがヨーロッパに書道を普及しようとするときに「かな」ではなく漢字を扱いたいということの理由は今のお話で理解できたのですが、たとえばアルファベットやキリル文字など現在ヨーロッパで使われている文字でも良かったのではないかなと思われるのですが、そのような選択肢がある中で漢字を選ばれた理由をもう少し詳しく教えてください。なぜこのような質問をするかと言いますと、私にとって読めない文字は漢字を含め単なる「記号」にすぎず、外国の方にとってもそれは同じことだと思えるからです。

福光:「漢字は記号である」というところで何人かの方は首を傾げられましたね。

F:私は「記号」という言葉をごく一般的な意味で使ったのですが、もし分かりにくかったとするとその理由は私がずっと以前に子どもの絵のメッセージ性と言語の関係に興味を持ち当時流行していたソシュール (Ferdinand de Saussure) の本を読み、その内容に共感したことがあるのでその名残があるのかもしれませんが。もし「書」が文字言語の要素も含んでいるとするなら、「記号・記号論」の概念を使うと「書」の美的特性以外の構造的特性や機能的特性が説明しやすくなるのではないかなと思われますが、「記号」の問題に入りますと本題から外れてしまいそうなのでまた次の機会にして質問を続けさせてもらいますと、繰り返しになりますがウラドさんは「書道をヨーロッパで普及させたい」ということを念頭において、「書道は文字を書く芸術である」ということを前提にまず「漢字の書作品を『美術作品として』紹介したい」というお話でした。ここでの私の疑問は「最初に紹介しようとしている文字がルーマニア文字やギリシヤ文字やエジプト文字など現在ヨーロッパで使われている文字やその元となった文字ではなく、なぜ中国の漢字なのか」ということなのです。これは私の個人的な疑問にとどまらず、もし最初の展覧会をルーマニアで開催されたとすると、多くのルーマニアの人々の疑問にもなると思います。つまり、たとえそれを抽象絵画展として開催したとしても「なぜ墨と筆を使って和紙に描いたのか」という新しい材料用具を使った理由と、「(ルーマニア文字ではなく)なぜ漢字なのか」という新しいモチーフを選んだ理由は、ウラドさんの新しい美術表現の意図を知るために誰もが知りたいと思うことでしょうし、ウラドさんも展覧会の案内状を作るときに書かなければならないことでもあると思うからです。また、それをはっきりさせることは、ウラドさんの今後の書作品の制作のためにも必要ではないかなと思うからです。

ウラド:漢字を選んだ理由は、私が漢字に惹かれているからだと思います。つまり、漢字にはキリル文字とかアルファベットにはない美術性が文字そのもののの中に含まれているので美術作品になりやすいと思いますし、また、漢字は書き方によってさまざまな表現をすることができると思うからです。また私には、将来的には篆刻の展覧会も開きたいという希望もあります。私が今まで勉強したことがあるのは漢字の篆刻だけなのですが、今後はシンハラ文字とかアラビア文字とかアルファベットの文字を印章の枠の中に美しく配置して印鑑を作り、「書」の美術展と同じ会場に展示してみたいと思います。

B:今のお話を補足しますと、デアさんが現在したいと思っておられることは三つあると思うのですが、その一つは伝統的な漢字を書きたいということであり、今一つは前衛的な『書』も書いてみたいということであり、さらには篆刻家としても活動してみたいということもあるのだと思いますし、篆刻のモチーフは漢字だけでなく、「かな」やその他外国の文字もふくんでいるということです。そしてデアさんの中には現在その三つが混在している状態であると思います。

ウラド:その通りです。私の言いたいことをうまくまとめてくださってありがとうございます。

F:「漢字に惹かれている」というお話で私の個人的な疑問は水解しました。美術教育は「子どもに美術・美術表現を好きになってもらう」ということを目的にしていますので、ウラドさんが最初に「私は漢字が好きなのです」とおっしゃっていただければ、私にとってはとても理解しやすかったと思います。

ウラド:そうなんです、私は5歳の時から漢字が大好きなのです。

F:最後に「書の鑑賞」についてなのですが、美術教育では鑑賞の授業(すべての分野においてですが)を行おうとするときに、まず「私(先生)がこの作品の魅力と感じているのはどのような点なのか」ということを考え、そこから「私がこの鑑賞の授業で子どもたちに伝えたいことは何か」ということをということを明らかにし、それを元に子どもたちの興味関心、知識・技術などの状態などを勘案しながら具体的な計画を立てます。そこで、「書」(漢字)の鑑賞につきましても、ウラドさんの感じている書の魅力や元を、ヨーロッパの人に伝えたい魅力とは何かということをもっと教えていただき、想定される鑑賞の対象者の年齢や経

験や知識などをできるだけ具体的に示していただければ、それに基づいて「書の鑑賞」についての私なりの手順や方法の例をお示しできると思いますが、「書の鑑賞はどのようにすれば良いのか」という質問だけであれば私には答えようがありません。

福光:最後になりましたが G 先生お願いします。

G:ウラドさんありがとうございました。私は日本人なのですが次の発表でウラドさんのような上手な日本語をしゃべれるかどうか不安になっています。私も小さい時に書道を習っていたのですがどうしても書道のお作法になれることができなかったのが長続きませんでした。でもその後大きくなってから、先ほど D 先生からお話のあった篠田桃紅やピエール・アレシンスキーの書を見て、『書』にはこのような絵画的な要素もあるのではなあ」ということが分かったので、書道を習っていたときにそのことに気づけば良かったのになどと思っていました。そこで、書道の鑑賞ということについても漢字は象形文字ですので、たとえば最初は象形文字の持つ絵画性に着目するところから入り、次に自分で新しい漢字を作るといったようなことも入れて徐々に漢字の魅力や美しさに気づくというような方法もあるのではないかと思います。

福光:以上で美術の先生方には一通りご意見を伺ったのですが、書道の先生方の中にも何かご意見があるのではないかと思いますので、次に H 先生のお話を伺いたいと思います。

H:ウラドさんとても興味深いお話を聞かせていただきありがとうございました。私の出身は中国ですが最初に日本に来たときに大阪市立美術館で「かな」を見て、中国の草書とはまったく違う美しい線の流れや墨のカスレや色にとっても感動しました。そこで日本の「かな」に興味を持ってそれを学ぶために日本に留学しました。そのような私なのですが、今日のウラドさんのご発表で私が知らなかった多くのことを学ばせていただきとても感謝しています。ウラドさんはヨーロッパの方に日本の『書』を紹介するときの文字として漢字を選ばれたのですが、私は「かな」を選びたいと思います。ところで、先ほどデリアさんは「漢字は理解しにくい」とおっしゃったと思うのですが、その点についてもう少し詳しく伺いたいのですが。

ウラド:私は「かな」も美しいと思うのですが漢字の方が表現様式の幅がより広くより豊かな造形性を持っているので、表現のモチーフとして想像力をより広く働かせることができると思っていますので「書」を絵画として制作する場合にも制作しやすいのではないかと思います。また、私は「書」だけではなく書かれた文字と用紙の調和の美しさにも惹かれていますので、展覧会ではその美しさも紹介したいと思い料紙を買い込みました。

B:「料紙」というのは平安時代にできた「かな」を書くための特別な紙で、金の砂子が散らしてあったり、金箔を貼っていたり、版画がほどこされていたり、種類の違う紙を貼り合わせた「継ぎ紙」がされていたりなどさまざまな加工がされているものです。

福光:ありがとうございました。書道の方々のご意見も伺いたいののですが時間がなくなってきましたので、もしありましたら I さんに一言お願いします。

I:今までのお話の中で私はさまざまなことを感じたり考えたりしたのですが、その中で一つだけ選んでお話ししたいと思います。それは「書道ではなぜ漢字をモチーフにするのか」ということなのですが、漢字は私にとってもそうなのですが西洋人一般にとっても魅力的なものだからであると思います。その理由は、漢字は西洋人にとっては絵にも見えませんし文字にも見えません。ある作品が文字であることを知っているとその文字についてさまざまなことを想像するのですが、漢字を見ますとその想像とはかけ離れていたことにとっても驚かされたり圧倒されたりします。つまり、西洋人にとって文字とは表音文字なので文字自体は意味を持たず、文字がいくつか集まって初めて意味を持つ単語になるのですが、漢字は一つだけで意味を持っていますのでその存在感が非常に大きく、一つの文字の中にさまざまな線が含まれているのでいろいろな流れがあるので形も面白くなっているのが魅力的に感じられるのではないかと思います。そこで西洋人に「書」を紹介するためにはそのようなエキゾチックな魅力を持つ漢字を入口として取り上げるというウラドさんのお話は、ウラドさんが個人的に漢字が好きであるということを超えてとても興味深く印象的でした。

ウラド:「書道は漢字を書くものである」というイメージが一般的にはあるのですが、西洋人にとっては確かに I さんのおっしゃるような点もあると思います。

I:「漢字が好きだ」という好みの問題を超えて、あるいはそのような「好み」の根源には、「文字とは何か」ということに対する西洋人と日本人の概念の違いがあり、その違いを味わうことの面白さを紹介することは西洋人に書道を紹介するための大きなきっかけになると思います。

福光:H 先生は中国のご出身ですので、中国にはない「かな」に興味を持たれたのですが、同じように西洋人は西洋にはない漢字に興味を持つということであったかと思います。

F:ウラドさんと I さんのお話をうかがっていて思いついたのですが、お二人ともまったく漢字を知らないヨーロッパの人々に書道を紹介するためのきっかけとして「漢字」の魅力を伝えたいということでした。他方、本会には今日もご出席の H 先生がおられ、

H 先生は漢字の面白さを一般の日本人に対して知らせるために、博士論文を平易に書き直された『こわくてゆかいな漢字』（二玄社 2016 年）という本を出版され、現在『おもしろ漢字1年生—6年生』を日本、韓国、中国でWEB 上で公開される予定があるとうかがっています。そこで、ウラドさんと I さんが「漢字が存在しないヨーロッパの人に、初めて漢字を紹介するためにはどのような構成や内容にすれば良いのか」ということを漢字の専門家である H 先生にうかがいながら冊子・本を作り上げ、ルーマニアやブルガリアの人々に紹介する際にはそれぞれの国の言葉に翻訳して紹介する、というようなことはいかがでしょうか。

福光: それでは時間がきましたので第一部のデリア (ウラド) さんのご発表とそれについての討議を終わりたいと思います。ありがとうございました。

0 目次

これから発表させていただくのは執筆中の論文の一部ですが、前半の1から4までは今日の発表内容へ直接つながっていますので省略することができなかった部分です。その説明をまずさせていただき5、6、7に入らせていただきたいと思います。(図1)

1 研究背景・研究概要

近年の美術が中心性を失い誰の目にも明らかな美術運動が現代の美術の動向を表しているというようなことが少なくなっています。他方、美術はその領域を広げさまざまなメディアや表現として取り込んでいますし、また従来の絵の具やキャンバス、粘土などを用いた絵画や彫刻の制作発表にとどまらず、美術と社会との連携のあり方そのものを作品化する取り組みが行われています。このような現代美術の要素は美術教育にも取り入れられ、教科書にも現代美術の作品が掲載されています。私は、これら変容した現代美術を語るためのキーワードとして「関係」「社会」という言葉が挙げられると思っています。(図2)

また現代美術の表現方法も多岐にわたっていて、制作にあたるアーティストの思考過程と自らを取り巻く社会を省察し、新たな素材とか従来の素材の組み合わせを吟味して作品として提示したり、時には鑑賞まで想定した作品も数多くみられます。このような「関係」や「社会」に主軸を置いた美術の変容は1950年代ごろにその兆候が見られると考えられます。

たとえばヨセフ・ヴォイス(Joseph Beuys, 1921-1986)は人間一人一人が創造性を用いて自分で考えて、自分で決定し、自分で行動することによって社会に関わることがより良い社会を作ることだとして、社会彫刻とか拡張された芸術概念という芸術概念をたてました。1970年には「物質と人間」というテーマで第10回の日本国際美術展が開催され、そのテーマのもとに約40名の作家が参加しました。1990年代後半には「リレーショナルアート」を始めとした「人と社会」の関係をテーマとする作品がさらに盛んに見られるようになり、ニコラ・ブリオー(Nicolas Bourriaud, 1965-)はこのような美術を「関係の美学」と呼んでいます。

このように1950年代以降ヴォイスを筆頭として見られるのが「身体・生命・文化・社会・関係」という探求テーマで、それは現代においても探求され続けています。また、ヴォイスの頃にはまだ「美の理念」というようなものがその中心に置かれていましたが、美術が中心性を失うことによって逆に「美の理念」から解放され自由になることができたのではないかと私は考えています。表現様式が時を経るごとに美術の自律的価値から解放されることから同時代の美術は盛んになってきているように思われます。

このような関係や社会をテーマにした同時代の美術は、美術教育の中で継続的に扱われることはあまりありませんし、先行研究においてもそのことはいくつか指摘されています。もちろん「造形遊び」を始めとした教科書に掲載されている現代美術作家の作品などにおいて、現在の美術と教育との接近は見受けられるのですが、それは決して十分なものであるとは言えないと考えられます。なぜなら同時代の美術が継続的に探求するテーマを作品で表現し、世界に関わる姿勢を示していることに対して、学校教育における美術教育もそれらの美術を扱い現在の社会における美術の役割に応じる必要があると考えられるからです。

以上のような事柄が私の研究の背景となっています。他方、学校教育においては社会に開かれた教育課程が求められており、学んだことを社会の中で活用できる資質能力の育成が目指されるようになっていきます。すなわち、図工・美術においても培い学んだことが持続的かつ将来的に発揮されるといった、社会の中で発揮される生きた創造性を育成することが求められていると考えています。そこで本研究ではその一部である社会の構造に対して子ども自身が自ら目をむけ創造的に関係を作り出していけるカリキュラムの開発を行うことが大きな題目です。

目次：本日の発表内容
1. 研究背景・研究概要
2. 先行研究の調査
3. 研究目的と問いの所在
4. 予備調査
5. 言葉の定義
6. 理論枠組み
7. 評価指標

図1



図2

現在執筆中の博士論文は、図3のような研究概略で進めています。今から研究1と研究2の成果の部分の概略のみをお話したいと思います。

2 先行研究の調査

先程お話したような問題意識を持って、まず先行研究の調査をおこないました。キーワードは「教育」、「現代美術」／「現代アート」で、Ciniiに集められている1958年—2017年の論文を対象としました。そこから10年ごとに時代を区切って分析をしていきました。図4が10年ごとに区切った論文の数です。その後論文をすべて読み、対象としている場所と論文数を表にしました。次に論文のテーマを時代ごとに分類しました。

このような先行研究の調査から分かったことは、そこでの課題として2点が明らかになりました。1つ目は、社会や関係をテーマとした現代美術の取り入れられ方の問題で、2つ目は、美術館や地域のワークショップ、アートプロジェクトが中心というものです。現代美術を取り入れるという実践は多く行われているのですが、そこでどのような資質、能力が培われ、それを将来的にどのように使っていけるのかというところまで明確に示されているものはなかったように思われます。その他はワークショップとかプロジェクトというものが中心で、学校教育の中での実践が少なかったようですので、この点についても議論することが課題だと思われまます。このような課題を踏まえて、学校教育の中に「社会」「関係」を内容として含む美術教育のカリキュラムの開発の必要性が導き出されました。

3 研究目的と問いの所在

先行研究の調査を踏まえて、博士論文の中で行っている研究目的は「「社会」や「関係」を主題とする現代美術を取り入れることで、社会で発揮される創造性の育成を目指すカリキュラム開発を行うこと」です。そのために解決されるべき問いとして「子どもたちはどのように自ら生きる社会を捉えているのか」「子どもが生きる社会とはどのようなもので、そこで発揮される創造性の特徴はどのようなものか」「子どもの生きる社会で発揮される創造性を育成するカリキュラムとはどのようなもので、どのように見取るのか」の三つを挙げています。

4 予備調査

その予備調査として二つのアンケートによる調査をおこないましたが、これにつきましても結果だけをお話したいと思います。この調査は、当時私が非常勤として勤めていました小学校と中学校の児童生徒(小4〜6、中1〜3)を対象とし、「子どもは自分の生きている社会をどのように捉えているのか」について質問し、明らかにすることを目的としました。調査時期は2018年11月〜2019年1月です。回答は統計処理とKJ法を用いて分析しました。KJ法では自由記述のところをカテゴリーごとに分けてその数を記しています。

この「子どもの生きる社会の意識調査」によって「子どもは自分が生きている社会をどのように捉えているのか」ということの一定の傾向を示すことができました。その傾向とは教育心理学の書籍などで示されている、いわゆる「子どもの成長曲線」に概ね沿ってはいるのですが、発達段階の曲線からは説明のつかないものもいくつかありました。たとえば「年齢が増すごとに人間関係は広がっていく」ということがあるのですが、実際は「人間関係はとても狭い」というようなことがありました。また「自己表現をどんどんしていく」ということもあるのですが「表現活動は少ない」ということも見受けられました。あるいは、これは今の時代特有のことかもしれませんが、SNSとかインターネットなどを用いた身体活動を伴わないコミュニケーションではあるが心情的変化は直接的であるということも見

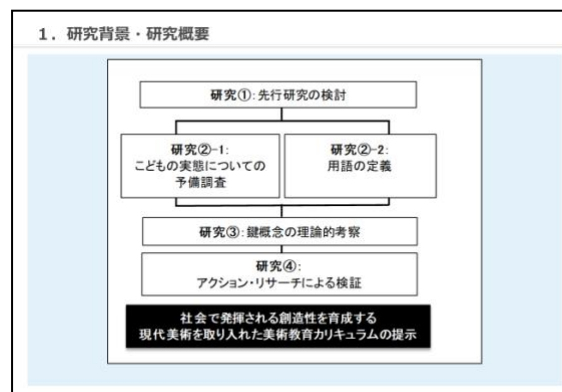


図3

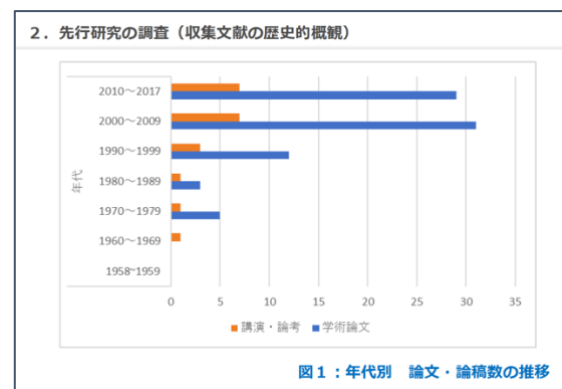


図4

4. 予備調査1 (こどもの生きる社会についての意識調査)									
質問項目									
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10									
Q1 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q2 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q3 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q4 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q5 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q6 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q7 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q8 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q9 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q10 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q11 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q12 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q13 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q14 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q15 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q16 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q17 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q18 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q19 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q20 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q21 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q22 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q23 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q24 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q25 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q26 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q27 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q28 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q29 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q30 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q31 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q32 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q33 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q34 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q35 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q36 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q37 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q38 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q39 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q40 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q41 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q42 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q43 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q44 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q45 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q46 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q47 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q48 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q49 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q50 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q51 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q52 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q53 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q54 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q55 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q56 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q57 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q58 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q59 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q60 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q61 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q62 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q63 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q64 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q65 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q66 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q67 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q68 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q69 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q70 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q71 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q72 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q73 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q74 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q75 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q76 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q77 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q78 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q79 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q80 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q81 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q82 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q83 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q84 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q85 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q86 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q87 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q88 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q89 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q90 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q91 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q92 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q93 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q94 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q95 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q96 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q97 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q98 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q99 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13
Q100 自分が生きている社会はどのような社会に感じますか?	25	17	13	13	13	13	13	13	13

図5

受けられました。このようにこども自身が身を置く社会というのは、複雑に総合的に絡み合っているということです。こどもの社会というのを見ていくときに二項対立的に紐解くのではなく、全体として且つその二項の中間部分に着目していく必要があるのではないかとということが導き出されました。

次に二つ目の予備調査です。この目的は、先に行った調査1と関連して、今度は図工・美術で学んだことと各教科との繋がり、そして図工・美術で学んだことと日常生活の繋がり意識を探るための調査を行いました。調査A、Bとあり、それぞれ目的としているところが違います。Aの方では図工・美術と他教科にどのようなつながりを感じているのか、またどのような繋がりを見出しているのか、また調査Bの方では日常生活の中で図工・美術の学習内容がどのように生かされているのかと感じているのかを考察することが目的です。分析方法は先程とは違って量的分析とKJ法を使いました。

図6は、質問調査を量的に分析したものです。小学校において図工と各教科の繋がりを感じる度合いは青いグラフのような結果になりました。赤の方は中学校です。薄青の背景の表には自由記述からKJ法を用いて意味内容ごとにカテゴリーで分けた個数とパーセンテージが記載されています。図7は日常生活の中で図工・美術で学んだことが生かされていると思う時はどのような時かという質問に対しての自由記述を分析した結果になります。この予備調査から少し厳しい結果が導き出されました。その一つは図工・美術で学んだことが他教科でも汎用的に活用できているとは、まったくゼロではないのですが、言えない、十分とは言えないという結果でした。日常生活や社会で活用できる資質能力を効果的且つ持続的に培っているとは言えないことが明らかになりました。もちろん、この質問調査の数が十分でないことは承知していますが、こどもと社会の関係について改めて見ていかなければならないということが、この予備調査から導き出されました。



図7



図6

5 言葉の定義

次から今日の発表題目に関わってくる内容になります。これまでの先行研究の調査と予備調査の結果から、まず博士論文の中で扱う言葉の定義をしていく必要があるということです。こどもと社会の関係を見ていくときに、これまでの一般的な解釈・事象としての「こども」「社会」の意味の捉えでいいのかというところを整理する必要があります。ついついイメージで語ってしまいがちな「こども像」を持ってこどもが生きる社会を限定的に語ってしまっているのではないかと疑問です。表層的なイメージと「こどもの生きる

社会」をイコールで捉えるということは、こどもの本当の姿を捉えておらず、そうしたことで生きた創造性も育成できないと考えました。

この言葉の定義の目的は、「こどもの生きる社会とは何か」ということと、「そこで発揮される創造性とはどのようなものか」ということを検討するということです。「こどもの生きる社会」を考えるにあたって、まず「こどもの生きる社会」と「大人の生きる社会」が「別のものか・同じものか」という点からスタートしました。この研究では「時間の経過や認識の変化によってその人の社会も変化する」という立場で「社会」を捉えてみたいということに行き着きました。つまり、固定的な社会があつて固定的な大人やこどもが生活するのではなく、人を中心として変容する存在として社会を捉えるという考え方です。「そのように固定的ではなく流動的な社会をどのように捉えていけばいいのか」というのが次の疑問です。そこで「アクチュアルな社会の見方」に触れておきたいと思います。「アクチュアル」というのは「現実、実際の、事実上の」¹とかの形容詞です。精神医学者の木村敏は生命の持つ二儀性について「アクチュアリティー」と「リアリティー」の言葉から考察しています。木村敏のいう「リアリティーとしての生命」は、数値、あるいは科学的に表示できる「生命としての命」であり、「アクチュアリティーとしての生命」は「持続して止まるところのない普遍的な繋がりへと開かれたもの」と述べています²。このように木村が「生命」を語る際に使用した「アクチュアル」あるいは「アクチュアリティー」は、先ほど申し上げた「固定的ではない社会」を捉える視座として援用できる見方であると私は考えています。

さらに、世界を固定したものとして捉えず「流動的な世界が存在するのみである」という、今巷で話題のマルクス・ガブリエル (Markus Gabriel, 1980 -) の言説を用いてさらに固定的でないアクチュアルな社会について考察していきましました³。(図8)

『丸が三つあつて矢印が外側に向いている左の図は、いわゆる实在論としての見方です。真ん中にある薄い三角が「富士山」だとします。そして黄色の顔は「あなた」、紫は「私」、灰色のものは A さんです。この三者がそれぞれ見ている「富士山は」というのは三者三様異なるものであり、それぞれは「違う富士山を見ており、実際の富士山は存在としてあるだけなのだ」というのが实在論の見方です。構造主義では逆に「三者は同じ山を見ているが、実際はその人にとっての山というものが存在するだけで、山そのものは存在しない」という見方をしています。それに対してマルクス・ガブリエルは「山そのものも存在しており『あなたにとっての山』『私にとっての山』『A さんにとっての山』もすべて存在しており、そのすべてを併せ持ったものが『山として存在している』のだ」という捉え方をしています。つまり、人間が個々に捉える世界において、その人にとって社会という対象がどのような意味の場において現象しているのか、というようなことです。その数は無数にあるとは言え、物質的で固定的な対象としては存在してはいません。「対象を捉える意味の場」は、時には物語から世界が立ち上がるように観念的で持続しており止まることのないようなものでもあります。「私から見た山」はいつも変化することです。この話は少し理解しにくいかもしれませんが、同じような言説を浜田寿美男ものべています⁴。

この絵は窓を境に右側のウサギはお父さんです。窓を境に左にいるウサギはこどもで雪の中で遊んでいます。ここでこどもが「あ、雪!」と叫んだとしますと、その声は窓を通してこたつの中にいるお父さんの耳にも入ります。お父さんは実際には家の中にいるのですが、こどもの声によって外の雪の世界がお父さんの前に立ち上がります。浜田は「このようなことは日常生活において私たちが四六時中経験していることだ」と述べています。人が見たり聞いたり触ったり聞いたりすると言う直接的に確認できる世界だけではなく、言葉は言葉だけで一つの世界をなせると言うことを浜田は示そうとしています。

これらマルクス・ガブリエルと浜田寿美男の二つの言説を用いてアクチュアルな社会という見方を提案したいと思っています。図9のように、ここでは「こどもの生きる社会は無数の意味の場である」と定義しました。

「アクチュアルな社会」という見方をまとめたものが「人間が個々に捉える世界において、その人にとって社会という対象がどのような意味の場において現象しているのか。それは物質的で固定的な対象としては存在しない」ということです。「対象となる意味の場」とは流動的であり、固定した形では存在していません。そのような事象を読み取るのではなく、アクチュアリティーな現実も



図8

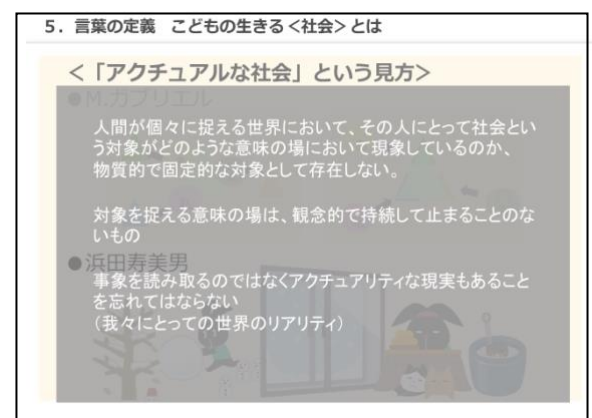


図9

あるということも忘れてはならないのではないかと、ということで「こどもが生きる社会」「こどもが生きるアクチュアルな社会」の定義としました。

次に、そのような「アクチュアルな社会の中で生きる創造性とはどのようなものか」について、言葉の定義をしていきたいと思えます。恩田彰は創造性について「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」の2つがあるとしています。前者は、天才と科学者、発明家、芸術家などの特殊な能力を持った人たちに見られ、社会的に新しい価値を持つかどうかで評価される「特別な才能の創造性」です。そして後者の「自己実現の創造性」は、誰でもが持っていてその活動は必ずしも社会的に評価されるものではないがその人にとっては新しい価値ある経験であると述べています⁵。本研究では「自己実現の創造性」の立場を採用し考察を進めました。まず『学習指導要領』では、「創造する」ことに対してスライドで示しているように書かれています。また、日本教育大学協会全国美術部門では「図工・美術はコトやモノを創出することであり、そのような力を育成していかなければならない」⁶と示しています。他方、批判的な意見としては先行研究で紹介しましたように、新井は「制作時に培われる創造性は、美術の概念の変容に伴い創造性が含む意味内容も変容する」(新井 2009)という指摘をしており「これは学習指導要領で述べられている創造性とは違う」と述べており、「学習指導要領で述べられている造形的思考は近代美術の理念と同質のものである」と指摘しています⁷。

ここで「図工・美術の題材として現代美術を取り入れる場合、旧来の絵を描いたり立体を製作したりする際に培われる創造性とは異なる創造性が培われるのか」という次の疑問に移りました。美術評論家のアーサー・C.ダントー (Arthur Coleman Danto, 1924 - 2013) は表現様式が多角的で、いわゆる『現代美術』と言われるような今日の美術と、いわゆる『ファインアート』と言われるような美術館や画廊に展示されて鑑賞されるような美術の間には同質の共通点がある、と述べています。ダントーは、美術作品とは「何事かに関わる (about) ものである」⁸と考へ、それに応じて美術作品は意味を備えるとしています。さらに彼は、「アート作品とは受肉化された意味 (embodied meaning)」⁹と述べています。受肉とは、キリスト教における神が人間の形をもって現れたことを意味する言葉ですが、ダントーの言う受肉化とは、美術の営みは個々の作家が対面する場に対する働きかけであり、個々にとっての意味生成が具現化されたものであると考えます。そして、この美術の営みは、ある特定の技術者としての芸術家に限った話ではなく、何事かのコト・モノを生成する一連の行為そのものを行う人すべてにおいて言えるものです。図画工作・美術科の時間の中でも、何事かのコト・モノが創造され思考・判断し表現されています。その時には、必ず「何事かに関わ (about) 」、それに応じて「受肉化された意味 (embodied meaning)」が何かしらのコト・モノとして現れています。先に述べた通り「こどもの生きるアクチュアルな社会」は一つの固定化された社会ではなく「複数の意味の場」であり、「こどもは孤立した主体ではなく相互作用を通して社会とともに意味内容を生成していく存在」として捉えています。そのようなこどもを「関係」から切り離れた孤立した主体として捉えることはできないと同時に、こども各々が生きるアクチュアルな社会は他者にも共有されており、それぞれの社会が更新されていく、つまり、「アクチュアルな社会を前提とした創造性とは、このように事象に対面する本人にとって、何事かに関わり意味を生じる・生じさせることである」と結論づけました。そこで、ここでは「創造性」を「本人の中にそれまでなかった意味・価値の創造」あるいは「それまでに本人が認めていた意味・価値の変容」と定義しました。

次に、「そのような意味・価値が創造される場とはどのような特質を持つのか」ということを、先に紹介した木村敏の「もの・こと論」からさらに深めていきます。木村敏は『もの』は特別な意味を持たない、それをそれと認識する世界であり、そこで『それ』という符号になる」と述べています¹⁰。このことを簡単に説明しますと、今皆さんは机の上にペンや消しゴムなどがあると思っているのですが、その「ペン」が「ペンになる」ことは、「ペン」自身が複雑な意味関連の中にいる、あるいは、ペンをペンと認識するような環境の中にいるのでペンとして認識できる、ということが木村敏の言う「もの」です。また、木村敏の「こと」とは「自らの生命的関心に従って、世界と実践的に関わる時に見えてくる事象」としています。また、先に挙げた浜田も、人は関係性から生まれ、その関係に囚われ続ける、とし、赤ちゃんは、産まれてから少しずつ何かを学んで一人前の人間になるのではなく、産まれ落ちたその瞬間から社会の関係性の中に生きているのだ、と述べています¹¹。

今、ペンの話を例に挙げましたが、その「ペン」が「ペンになる」とことはつまり、最初は「ペン」という名称が付けられていないそれ(ペン)が、複雑な意味関連の中に位置付けられることによって「ペン」として認識されるようになったと言うことです。この時点で「そのペン」というものは、単なる「もの」から字などを「書く道具」と言う「こと」へと変化しています。本論ではこの地点を「意味が創造される場」と結論づけました。「創造される場が持つ特質」については下線の部分においてできるだけ端的にまとめようとしています。先ほど「創造性」というものは、それまで本人の中になかった意味・価値が創造されることであると定義づけました。その「創造性」が意味の場では常に使われている、というようなイメージです。「創造された意味の場」は、その場の中で他者と関わりながら固定的ではなく相互作用によって更新されながら変容していきます。そして、それを「意味の場」の火中にも自身が吸収していく、というような往還的な一連の中心に「創造性」がなければ、「ペン」と名付けられた「もの」はずっと「ペン」のままであるということです。「創造される意味の場」がどのようなものであるかを、私はこのように結論づけました。

6 理論枠組み

では、そのように複合的で多面的な社会にある「創造性」を見取るにはどのようにすれば良いのか、というのが次の疑問です。これが「理論の枠組み」のところにあたります。改めて本論文の中で定義した「創造性」は「自身が生きるアクチュアルな社会・複数の意味の場」において、常に何事かを生成しながら生きています。その中で本人の中にそれまでなかった意味・価値の創造、あるいはそれまで当人が認めていた意味・価値の変容することが「創造性」だということです。

それではこのような「創造性」をどのように見ていくのかというときに、これまでのように「主体」とか「環境」とか「大人・子ども」とかのような二項対立の見方では、複雑に絡み合った多面的な社会の中にある「創造性」は見取ることができません。何事かを生成し変容し受肉化されていることを見取っていけば良いのかということが、理論枠組みの中で考えたことです。

一番適切だと思い最初にあたったのが、「アクター・ネットワーク理論」という科学社会学の論考です。二項対立的に考えるのではなく「ネットワークで繋がれている」としているのが「アクター・ネットワーク理論」なのですが、これはブルーノ・ラトゥール (Bruno Latour, 1947-) を始め社会学者ジョン・ロー (John Law, 1946-)、ミシェル・カロ (Michel Callon, 1945-) らによって提唱されました¹²。人の行為の主体性を人間のみに属するものとするのではなく、その行為性を人と事物の関係性から捉えようとする理論で人類学とか建築や芸術などの研究にも幅広く応用されている理論です。この理論を説明し始めますという複雑なのですが、簡単に言いますと、たとえば「赤信号では渡ってはいけない」というのは私たちの社会においては当たり前で誰もが知っていることですが、ただ、たとえば残業が続いているのでとても疲れていた真夜中という状況では赤信号が「気をつけて渡っても良い」というように変化するかもしれません。もしそうだとすると、その時点で赤信号の意味は変わっています。このように赤信号というものの意味は固定されたものでもありつつ、そうでもないという「何かの意味というものは固定されたものではなく、常に変動し形成されていくのだ」というのが「アクター・ネットワーク理論」です。

これまで「固定的ではなく複数の意味の場である」としてきたアクチュアルな社会を前提としたく創造性>を見取る際、この「アクター・ネットワーク理論」は有用なのではないかと考えました。しかし、いろいろ周辺を調べていきますと批判もあります。この理論はすでに教育の中にも取り入れられているのですが、本の中では「二項対立ではなく、すべてがネットワークで絡み合っていると『アクター・ネットワーク理論』は、教育の中においても『目から鱗が落ちる』ほど斬新な理論である。ただし、この理論をもって何かを分析するとなるととても曖昧になる」という批判もありました¹³。同じくフェミニズム理論研究者のカレン・バラード (Karen Michelle Barad, 1956-) は「複雑に絡みあうものと人の相互作用を見とっていく際にアクター・ネットワーク理論では見きれていない」という指摘をしています¹⁴。これらの指摘から多面的で多層的な意味の場で繰り広げられている創造性を見取る際に、その関係性の分析に曖昧性が出てくることが示唆されました。また、「ネットワーク」だけに着目して、人やものが固定されたものとして扱われているのではないのかというような疑問も出てきました。そこでアクター・ネットワーク理論をベースにしながらも、その理論を補完する新たな考え方が必要であるということになりました。こういった問題に対し、心理学者のV.P.グラベニュー (Vlad Petre Glăveanu) は創造性を見取る新しい五つの観点を論文で発表しています¹⁵。なぜここで心理学なのかと言いますと、同質の論争が心理学の中でも繰り広げられており、心理学者のチクセント・ミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi, 1934-) は創造性を見取るための新しいシステムモデルを提唱しました。しかし、そのシステムモデルにも、先ほどのカレン・バラードらが指摘した「関係性を見取るという点が曖昧である」という指摘がなされていました。そのような点を踏まえて、グラベニューは図10のような五つのAのポイントで創造性を見とっていくのだ、ということを提唱しています。この五つのAとは「アクター」「アーティファクト」「オーディエンス」とその中心に「アクション」そしてその土台となっているのが「アフォーダンス」です。このそれぞれのAのポイントが、これまで本論の中で定義してきたアクチュアルな社会とかそこで行われる創造性などどのように絡んでいくのかをお話したいと思います。

まず、一つ目のAは「アクター」です。グラベニューは「アクター」というのは単にパーソン・人の言い換えではない、「アクター」というのは孤立した人ではなく社会文化的文脈によって人は形作られており、そのような存在としてアクターを扱うという意味での「アクター」です。これまで本論で述べてきた言葉の定義の中での類似点ですが、主体である個人というものを関係から切り離れた存在としては把握せず、生活世界とかその意味関連はある、ないという考え方で理解していくものではない、というふうに述べてきたと思います。その捉え方と類似しているところから、グラベニューが定義するアクターはアクチュアルな社会に生きる



図10

どもというふうに捉え直すことが可能ではないかと考えています。このアクチュアルな社会に生きることもとは、創造することもをこどもを取り巻く社会的文脈や事物との関係から孤立させずに、こども全体として行為を見取るための、いわば素地となる考え方としての観点になります。

二つ目のAは「オーディエンス」です。グラベニューのいう「オーディエンス」とは創造する当人、すなわち先ほど述べた「アクター」と同じほど重要な存在です。彼は、創造の過程で重要な役割をするのが「オーディエンス」だと述べています。この「オーディエンス」とは単純に実在的他者というような考え方もありますが、製作者本人の中に出てくる他者ということです。つまり作っている本人の中にまた他者がいて、そこでの受け答えというような「オーディエンス」も含むということも述べていました。

類似点としては、図工・美術では共同で制作したり個人で制作することもあります。自然発生的にいわゆる他者、「オーディエンス」としての他者からアドバイスを受けたり、それと同時に制作した出来上がったものから自分自身の中にフィードバックを受けて、自分自身の中でまた考える、それが自己の中の「オーディエンス」、すなわち他者ですけれども、そのような点で類似していると考えました。そこで私は「オーディエンス」を「創造性他者」と捉えなおしました。「創造性他者」とは、創造している只中における実質的な他者と内在する他者を見取るための観点としました。

次に「アクション」です。グラベニューの言う「アクション」とは、何かを創造する時にはその意図や目的を持って行為をするというだけではなくて、社会文化的要素により必然的に位置づけられている部分もあるという概念です。たとえば、ハサミがそこにあれば、何かものを切りたいときに手で破ったりせずにハサミを使うということも「アクション」と同意のものであると考えています。

そこで、本論との類似点ですが、創造性の二重性についての捉え方というのは「創造性そのものを積み重ねていくこと」「無数の意味の場を作ること」であり、多元的に他者とか物事に関わってその意味を身体の中に取り入れる、そして「こと」を生成することだと定義づけた本論と類似点が見出せました。そこで、グラベニューの「アクション」を「創造的行為」に捉えなおしました。「創造的行為」とは、アクチュアルな社会に生きることもが何事かを生成するに至る行為を見取っていく観点です。そして、その行為は単純にその行為だけではなく、環境との関わり・関係・間を見取っていくための観点でもあります。

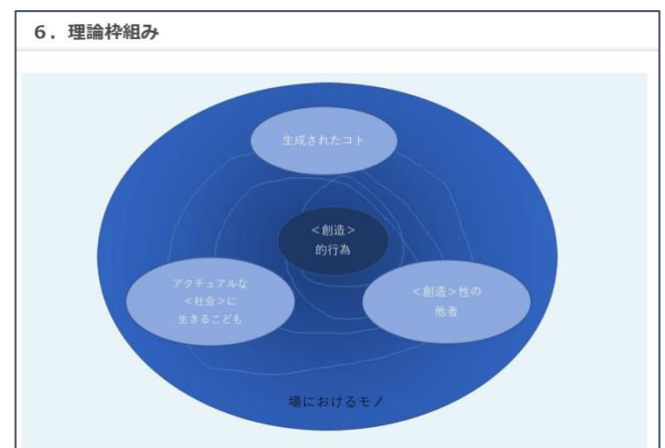
四つ目が「アーティファクト」です。グラベニューは、創造される生成物のプロセス全体、出来上がった作品、工芸品や芸術品だけをアーティファクトとするのではなく、そこに至るまでのプロセス全体を「アーティファクト」とすることを前提としています。生成されたものは、その「もの」単体ではなく多元的な関わりの中から生み出される、として捉えています。

本論との類似点は、出来上がった作品だけが作品ではなく、そのこどもがどうしてそこに至ったのか、どういうこととしているのかということであり、それが創造する状態であるとこれまで述べてきましたので、そこに類似点があると結論づけました。つまり、グラベニューの「アーティファクト」とは「生成されたこと」と捉えなおすことができ、「生成されたこと」とは「アクチュアルな社会に生きることも、創造的行為により生み出した事物を見取る観点」です。

最後に「アフォーダンス」ですが、グラベニューは環境に依存する物事が多様な意味で私たちの行動を構造づけている、これはJ.J.ギブソン(James Jerome Gibson, 1904-1979)の言う「アフォーダンス」(私の「アフォーダンス」についての理解が間違っていましたら、後でご指摘いただきたいのですが)、つまり目の前にボタンがあればついそれを押してしまう、というようなことです。ある程度意味付けされた中で人は行動してしまう、というように私は理解しています。

それにさらに意味を付け加えているのがグラベニューの「アフォーダンス」で、創造に関わる行動を制約してさらに探索を促すという観点に着目していることです。グラベニューの言う「アフォーダンス」と本論の類似点は、もちろん図工・美術の時間では多種多様な道具を使用しているのですが、これらの道具は「アクター」すなわち「アクチュアルな社会に生きるこども」の知覚や行為を促すこともあります。また、それだけではなく自分の表現したいことに合わせて方法を試したり考えたりするときに、当人にとっての道具の意味はまったく新たな意味を持つところから、グラベニューの言う「アフォーダンス」は「場における『もの』」と捉えなおすことができると考えました。「場における『もの』」とは、当人の中にそれまでになかった意味・価値の創造、当人が認めていた意味・価値の変容が流動的に繰り返される場において、多様な意味を持つ「もの」と「アクター」との関係を見取るための観点です。

先ほどお見せしたグラベニューの図を基本として、捉えなおし、本論の言葉に置き換えて図を書き換えたものが図11です。「場における『もの』」というものが、まずベースにあります。そこに「アクター」であるアクチュアルな社会に生きるこども、「創造性他者」「生成された『こと』」があり、その中心には常に「創造的行為」がある、ということを示した図です。以上が本論における



「創造性を見取るための理論」の枠組みです。

7 評価指標

最後に、その枠組みで創造性を見たときにどのように評価していくのかという点ですが、第一段階としては、こどもの行動や発言を先ほどの五つの観点で観察し、記述を中心としてその関係性を分析していきます。次の段階では、五つの観点から見取った創造性が発揮されているレベルを私の作った評価指標を元に分析します。評価指標では、創造性のレベルを1から4まで設定しました。「1から4」というのは「中間のゼロ地点を作らない」という理由からです。

次の行には「こどもの創造性が発揮されているこどもの特徴」と書きましたが、「レベル4」とはこどものどのような状態なのかを示しています。次の「相互作用の程度」ですが、これまで示してきた「五つの観点」がどのように作用している状態が「レベル4」なのかということを示した表です。

たいへん込み入った話し方で、なかなかきちんと提示することができなかったかと思いますが、ご指摘点などいろいろあると思いますが忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

7. 評価指標		
創造性のレベル	<創造>性が発揮されているこどもの特徴	相互作用の程度
4	自分の中にそれまでなかった意味や捉え方を見出して成果物を創造し、学習活動を超えて展開する	5つの観点が非常に良く相互作用している
3	自分の中にそれまでなかった意味や捉え方を見出して成果物を創造する	5つの観点が良く相互作用している
2	学習した内容を理解し、自分の中にそれまでなかった意味や捉え方を見出そうとして実験的に成果物を創造する	5つの観点があまり良く相互作用していない
1	既存の意味、捉え方を再確認する	5つの観点が相互作用しているものの非常に軽微である

表1：発揮された<創造>性のレベルを測る評価指標

図 12

参考文献:

- 1 大辞泉 増補・新装版, 小学館, 1998
- 2 木村敏『心の病理を考える』岩波書店, 1994
- 3 マルクス・ガブリエル著、『なぜ世界は存在しないのか』, 講談社選書メチエ, 2018
- 4 浜田寿美男著, 『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, p14
- 5 恩田彰『創造性の研究』恒星社厚生閣, 1971, pp. 16-23.
- 6 日本教育大学協会全国部門 特別課題検討委員会編著『生みだす教科の内容学』2015.4.
- 7 新井知生「コミュニケーションの媒体としての現代美術：近代の超克をめざす現代美術の在り方について」『島根大学教育学部紀要』, 42 巻, 2009, pp. 33-45.
- 8 アーサー.C.ダントー著, 佐藤一進訳『アートとは何か』人文書院, 2018, p.48.
- 9 前掲, アーサー.C.ダントー
- 10 木村敏『あいだ』弘文堂, 1988, p.156.
- 11 浜田寿美男著, 『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.269-271
- 12 Bruno Latour (原著), ブリュノ ラトゥール (著), 伊藤 嘉高 (翻訳)『社会的なものを組み直す: アクターネットワーク理論入門』法政大学出版局 2019
- 13 Tara Fenwick, Richard Edwards 『Actor-Network Theory in Education』Routledge, 2010
- 14 Karen Michelle Barad, 『Meeting The Universe Halfway :Quantum Physics and The Entanglement of Matter and Meaning』
- 15 Vlad Petre Glaveanu「Rewriting the Language of Creativity : The Five A's Framework」, 『Review of General Psychology』, 2013 , Vol.17

質疑応答

福光: 新井先生ありがとうございました。今のご発表の中には私が知らない言葉もたくさん出てきましたので、教育心理学や教育社会学を勉強されている方はこのように理論づけされておられるのだなあということは分かったのですが、正直なところとても難しく感じられました。A 先生はどのように思われましたか。

A 新井先生の研究の目的は、理論をもとに実践について考え、実践をもとに理論を構築するという理論と実践の同時的な双方向化ではないかと思います。新井先生は今日お話になった理論を元に指導の実践もされておられますので、今日の理論的な

お話とともに「どのような場や状況のなかで、どのような創造性がどのように発揮されているのか」という実践に基づく具体的な内容も紹介される方が良かったのではないかと思います。美術教育においては「創造性」が求められていますので、たとえば B 先生や C 先生のように実践経験の豊富な方は今のお話から「このような状況や場において、このような創造性が発揮されている」ということが理解できるのではないかと思います。しかし、そうでない方や美術教育の専門家でない方にとっては「子どもの創造性とは何か」「子どもが創造性を発揮するというのはどのようなことなのか」「子どもの創造性を育むためにはどのようなことが必要なのか」ということが理解しにくいと思いますので、今日の新井先生のお話はそのような方々にも「子どもの創造性」を理解していただくために一つの指標を示すことであったのではないかと思います。そこで、書道教育でも美術教育でも皆さんが子どもの指導をされているときに「このような状況や場において子どもの創造性が発揮されているのではないか」という具体的な事例を紹介していただければありがたいと思います。

福光: 新井先生からは「創造性」の定義についての詳しい説明をいただき、私は「博士論文というのはこれほど厳密な言葉の使い方をしなければならないのだ」ということを改めて認識させられました。そこで新井先生と同様に現在博士論文を執筆されている D さんにお伺いしたのですが、D さんも言葉をこのように厳密に扱っておられるのでしょうか。

D: 私は新井先生とは分野が違いますので、定義する用語もまったく違うのですが、私の専攻である芸術分野では心理学や教育学よりもかなり抽象的な事柄を扱っています。でも、新井先生のお話を伺って「教育の実践に直接つながるお話だなあ」と思いましたので、論文執筆のためには日頃私たちが何気なく使っている言葉であってもその言葉の根源的な要素まで徹底的に吟味し分析して使わなければならないのだなあと思いました。

福光: ありがとうございます。E さんも苦労して博士論文を書かれたのですが、いかがでしょうか。

E: 私の博士論文は「甲骨文字と現代ピクトグラムの比較」というテーマでした。そこでは、「紙」がまだ発明されていなかった紀元前 1,300 年ごろの中国の殷(いん)の時代にできた、亀の甲や動物の骨に書かれた中国で最初の文字であり漢字の祖型でもある「甲骨文字」と、現在メールなどで全世界で使用されている「絵文字」に代表される「ピクトグラム」のように、三千年以上の時空の隔てた両者に「アイデアを表す記号としての共通点」があるのかどうかということを研究しました。その一端としてアンケートなどの実践的な調査もしたのですが、その際には質問事項に使う言葉の定義づけをあらかじめきちんとしておいたつもりでも、質問に使われた言葉の概念の理解が回答者によって異なりますので、回答の内容に幅ができすぎて混乱してしまうということを私も経験しましたので、新井先生のご発表によって当時のことをいろいろ思い出し、大変興味深うかがいました。

F: 新井先生ありがとうございました。私は奈良女子大学の学部と大学院で子供臨床学を学んだのですが、奈良女子大学を選んだ理由はそこに浜田寿美男先生がおられましたのでそれに憧れて入学しました。残念なことに私が入学したときには浜田先生はすでに転勤されていたのですが、浜田先生が著書の中で繰り返しおっしゃっていたことは「子どもは手持ちの力で生きている」ということであつたと思います。「手持ちの力」は一回で習得できる子どももいれば十回で習得できる子どももいるというように個々の子どもによってそれぞれ異なるのですが、今回の環境設定の A's Point についても大変懐かしい思いで聞かせていただきました。新井先生は現在もフィールドで実践されているということですが、私の子どもは大阪教育大学の附属幼稚園に 3 年間通わせていただきましたので、その間私も子どもの活動をフィールドワークとして観察していました。卒園時の制作では「私の子ども」と「友だち」が「作品を作り上げました」という今のお話にきっちり当てはまる構図が見られました。卒園制作以外にもたくさんの作品を制作してもらって帰ったのですが、それらの作品を見ますと、子どもは自分の感覚と友達感覚を交錯させて新しい自分の表現を再構築していくという過程が具体的に理解でき、また、子ども自身もそのような過程の中で新しい自分を発見できるということを楽しんでいることも観察できました。そこで私は新井先生のお話の「創造性」とは「今までの自分にはなかった新しい自分との出会い」ということなのだろうと思いました。

福光: G 先生はニューヨークで長年モンテッソーリ教育に携わってこられたのですがその中で創造性の具体的な事例に出逢われたことはないでしょうか。

G: 新井先生ありがとうございました。先生のお話をとても興味深く聞かせていただきました。私は、新井先生の予備調査の「教科についてのアンケート調査」と、A 先生の「創造性が発揮されている場の具体的事例」についての私の考えを述べさせていただこうと思います。まず「アンケート調査」についてですが、私はかねてから学校教育・教科教育についてのアンケート調査について疑問を持っていますので、それについて述べたいと思います。これらのアンケート調査では、たとえば「この教科で以前習ったことは、今あなたの役に立っていますか」というような質問がありました。でも、この質問に対して、答えを探ることは難しいのでは、と思います。極端な例をあげますと、中学生に「小学校で学んだ図画工作は今中学校であなたの役に立っていますか」という質問をし「役に立っていない」という回答が多くあつたとします。それを根拠に「小学校の図画工作科

は役に立っていないようなので、必要ない」と結論づけてしまったらどうでしょうか。「アンケートはその時々その人の気持ちを事実として示しているものなので、科学的な根拠である」と無条件に結果を受け入れてしまうことに懸念を感じます。表面に現れた事実のみを見ることで、それは良いのですが、その時々のお気持ちの実態をどれだけ反映したものに疑問を感じます。私は、この歳になって初めて「子どもの頃におばあちゃんに教えてもらったことの本当の意味はこのようなことだったのか」ということに気づかされることがあります、このように過去に誰かに教わったことの本当の意味や大切さに気づくためには、数十年というような時間が必要なこともあると思います。アンケート調査の際には「ある事柄を(知識としてではなく)心から納得して理解できるまでに多大の時間が必要な時もある」とか「ある時には好きであっても、後には嫌いになることもある」というように「気持ちは時間・状況・環境の経過によって変化するものである」ということを心に留めておくことも大切かと思います。調査者が望む結果が得られるような質問に傾倒することは避けるべきかと思います。「コロナワクチンを接種したいですか」「プロ野球で好きな球団はどこですか」というような単純なことであればアンケート調査は有効なのでしょうが、「創造性」「関係性」という人の認識や内面的な問題を扱う場合のアンケート調査の結果は研究の根拠や証明として扱えるほど確かなものではないのではないかと私は考えています。幼児教育の立場からは、3歳児・4歳児・5歳児という未分化な子どもたちに指導を行なう時には子どもと共に考えていくことが必要で、そのような「学び」ができて大人・先生が小学校で教科の役割と教科間の連携を考えていくことが大切であり、「子どもと共に考える」という「学び」のプロセスを経験し十分に消化していない大人がそれぞれの教科をバラバラに指導して「図工の授業は他の教科の学習に役に立ったか」と質問しても、子どもは「よくわかりません」としか答えようがなくなるのではないかと思います。以上が「アンケート調査」についての私の一般的な考えですが、新井先生のされた調査は「予備調査」ということですので私の考える「アンケート調査」とは違うのかもしれない。

新井:ありがとうございます。G先生のおっしゃる様にそれぞれの教科は子どもの生活全体を便宜的に分類しているのに過ぎないですし、それぞれの教科における「学び」だけがその子どもにとっての「学び」ではないということは私も十分に承知しています。今回の私の発表は「社会との関係」に焦点を当てていますので、子どもが社会との関係に気づくためには子どもが社会との関係を自覚できるようになることが必要であると考えて「アンケート調査」を行いました。また、今回私は小学校5、6年生を調査対象としたのですが、学校で学んだことが子どもの生活に直接役立つことが「学び」であるとも思っていない。ただ私が中学校の先生をしていたときに、小学校のときに図工で学んだことが役に立っていないと思った生徒は、中学生になっても美術の授業での学びの姿勢は変わらず、美術の授業に興味を示さないということを経験しました。それは私の環境設定にも問題があったからなのですが、小学校の中高学年の時に「図工の学びとは何なのか」ということを子どもに自覚してほしいということを強く感じました。そして、そのような自覚があれば中学、高校においても子どもは楽しんで美術の授業を受けることができますし、その後の人生もクリエイティブに生きていくことができるのではないかと考えていました。ただ、「役に立ちましたか」という質問は今後改善の余地があると思っています。ありがとうございました。

H: 私は、今の新井先生の「予備調査」で誰を対象にして行われたのか、ということ聞き漏らしてしまったのですが、子どもを対象にしたものだったのですね。

新田: はいそうです。

H: すみません。私は保護者、他の教科の先生、周りの大人はどのように思っているだろう、という点に興味を持ちましたので確認させていただきました。

G: 次にA先生からのご質問の「創造性が発揮されると思われる具体的な場・事例」についてですが、新井先生のおっしゃる「創造性」という言葉は私の考えと共通している点もあり、異なる点もあるように思われまだ十分に理解できていませんので、「創造性」の前にまず美術教育(領域「表現」、図画工作科、美術科)についての私の考えを説明させていただきます。美術教育では子どもに題材を提示するときに、たとえば「今日は段ボールで車を作りましょう」とか「この花を写生しましょう」というようにその時におこなう活動・行動の内容だけを指示することがあるのですが、私は、美術教育においてはそのような活動・行動の指示ではなく、色々な事物・事象を関係づけ全体的に考える「ホリスティック(holistic・全体論的)な教育」が必要なのではないかと思っています。たとえば「葉書を作りましょう」だけですとそれは「葉書を作る」という活動・行動を示す指示なのですが、それを「離れて暮らしているおじいちゃん、おばあちゃん、親戚の人などの中から一人選んで、その人に喜んでもらえるような葉書を書きましょう」というような提示に変えれば、そこにはさまざまな思考や活動・行動が、それぞれの子どもが設定した具体的目標に向かって統合されていくという過程を含んだ作品づくりに変容すると思います。たとえば5歳児のある子どもが葉書を書く相手として「おばあちゃん」を選んだとすると、その子どもは「おばあちゃんに喜んでもらえるような葉書とは、どんな葉書なのだろう」と考えなければなりません。そこではまず「おばあちゃん」について思い出すということから始まり、「お

ばあちゃんの顔や服装」「おばあちゃんの部屋の匂い」「おばあちゃんにもらったお小遣いやお菓子」等々おばあちゃんに関する具体的なことをいろいろ思い出し、そこから「おばあちゃんの好きなこと」を思い出したり、考えたり、想像したりするのでしょう。その次には「私のおばあちゃんはきれい好きだから、葉書は汚れないようにきれいにしよう」とか「私のおばあちゃんはバラの花が好きだから、バラの花をどこかに描こう」など、葉書の内容のすべての事柄について「おばあちゃんに喜んでもらえるためには、何をどうすれば良いのか」ということを考えるのではないかと思います。このように、それまでにおばあちゃんと接したすべての経験を振り返る中で感じたり考えたりしたことをもとに、自分で考え、その考えを自分で表現するという行為が「(おばあちゃんに喜んでもらえる)葉書づくり」の中には含まれてくると思います。また「字はきれいな方が喜んでもらえるだろう」「前におばあちゃんに会ったときに嬉しかったことを知らせた方が喜んでもらえるだろうから、その時の絵を描こう」「葉書の縁に模様を描いた方が喜んでもらえるだろう」「黒色の鉛筆ではなく色鉛筆で絵を描いた方が喜んでもらえるだろう」等々の様々なことを考えるのではないかと思います。そこでたとえば色鉛筆で絵を描くために「先生、きれいな字はどうすれば書けるのか教えて」「色鉛筆には無い色を塗りたいのでその色の作り方を教えて」ということも起こります。私は、先生の役割は子どもを一方向的に教えることではなく、保育(小中高校では「授業」と呼ばれていますが)の主体である子どもに考えさせたり行動させたりする環境をつくることであると考えています。ですから、子どもから「・・・を教えてほしい」という要望が出たときにも先生はそれにこたえてそれをすぐに教えるのではなく、できるだけ子ども自身に考えさせ、子ども自身に解決させることが大切だと思っています。たとえば「色鉛筆に無い色の作り方を教えて」という質問をされた時に、先生は「以前に色彩について説明したことがあったのか」「他の場面で色について話したことがあるのか」「その子どもは色についてどの程度の知識・興味を持っていたのか」「どのような話をしたり、材料用具を準備したりすれば、その子どもは自分で新しい色を作ってみようと思うようになるのか」等々さまざまなことを考えるのでしょう。あるいは「色についてはこの子どもだけに説明するべきなのか、それとも学級全員に説明するべきなのか」などの説明の対象をどの程度広げるのかについて考えたりもするかもしれません。いずれにしても、先生は子どもからの質問内容とその子どもの性格、能力、考え、好みなどと考え合わせ、それまでの経験や知識から直観的、全体的に一瞬のうちに把握し、具体的な指導内容・方法を判断します。そして、判断したことを実践し始めてからも、その子どもの活動内容、活動の速度、表情、言葉などすべての事柄を注意して観察し続け、そこから子どもの気持ちを読み取り、もし子どもの気持ちや活動が読み取った通りであればそのまま見守り続けますが、もしズレ始めていると気づいた時にはすぐにそれまでの指導内容・方法を子どもの興味関心に合わせて修正します。このように、先生は保育の間中、一人一人の子どもの気持ちに合わせた指導内容や方法を、必要な時にはすぐに修正できる準備をしながら検討し続けています。(申し遅れましたが「アンケート調査」の時に私が「子ども共に考える」と言いましたことは、このように「(一人一人の子どもに、自分なりの表現や活動をしてもらうために)先生が子どもを読み取り続けるなかで、その子どもの気持ちを理解しながら保育の具体的な内容・方法をその子どもに合ったように決めていく」ということです)。また、このことを子どもの活動の面から要約して考えますと、子どもは「おばあちゃんに喜んでもらう」という目的に近づくために「いろいろな要素を自分で考え」、その要素の中から「葉書に使うもの・ことを自分で選択し」、選択したもの・ことを「実現するために自分から知識を得たり、技術を習得したりするための努力をし」、それらの努力を続けながら作品を「自分が納得できるまで制作を続ける」ということになるのでしょう。また、さまざまなことを考えたり努力する中ではいくつかの困難や挫折にも遭遇しますが、それらは「おばあちゃんに喜んでもらう」という目的の中で昇華され、それらが解決されたり克服されたりして葉書が完成した時には達成感や満足感として「楽しかった」という記憶・経験になるのでしょう。そして、以上のような「葉書づくり」の過程において先生と子どもにおこるさまざまなことは、子どもにとっても先生にとっても必然的な連続性を持って行われていることであり、第三者がそれを分解してある部分だけを恣意的に取り上げることが許されない全体性の中でおこったことだと考えられます。また、幼稚園では教育内容が小中高校のように「教科」というように指導の内容がはっきりと区分されたものではなく、「領域」という「教科の融合性や相互作用性が認められている」区分がされているのですが、「領域」という区分にはさまざまな教科の内容が相互依存し、相互関係を持ちながら作り上げられた全体性を持っており、そこにはもし分解すると失われてしまう「全体」としての美しさがあるのではないかと思いますし、それが幼児教育の本質なのではないかと考えています。新井先生はスライドの中で「創造性」という言葉を「本人の中にそれまでなかった意味・価値を創造したり、変容させること」と規定されていたのですが、私は新井先生のような規定ではなく、「葉書の制作」で具体的に説明させていただいたように、「創造」については「新しくものを作り出すこと」という一般的な意味として理解し、「創造性」は「人が本来持っている性質の一つである、新しくものを作りたいという気持ち」というような漠然とした意味で理解しています。そこで私は、A先生のご質問の中の「創造性」という言葉もそのような意味で捉えていました。例えば、子どもが「おばあちゃんに喜んでもらうため」に自分の記憶を思い出し、自分で考え、自分の手で制作したというすべてのことが統合されて「葉書」ができた、あるいは逆の言

い方をしますと、その「葉書」を書く行為には、子どものそのような活動がすべて含まれているわけです。子どもにとって、「葉書をかく」という行為には、子どもの思考や感情、知識が融合されていて、そこには「創造性が包括的に発揮されている」と考えます。また、この活動の根底には先生が「子どもと共に考える」ことが不可欠な要素として存在していることにも注目したいです。もう一言付け加えますと、そのようなホリスティックな幼稚園での保育を小学校でどのように教科ごとに分類し、教科の役割にどのような連携を持たせれば子どもはより豊かに発想をし、閃かせ、発揮するのかということを考えて環境を設定し、その環境の中で指導するのは子どもではなく、保育に携わっている先生の責任ではないかと私は考えます。以上が私の「創造性」そして創造性をサポートする環境についての考え方です。しかし私は、自分が知らなかったことについてはいつも魅力を感じるので、新井先生のおっしゃる「創造性」についても是非理解したいと思います。また新井先生のおっしゃる「創造性」という言葉の意味が理解できたとすると、私が今まで考えたことのなかった新しい世界が私の中に広がるかもしれないという大きな期待もあります。そして、本会のような研究会は私が今まで考えたことがなかったり、知らなかったりしたことを知るための貴重な場であると捉えています。最後に、「創造性」についての新井先生の捉え方をもう少し説明していただければと思います。4・5歳児から小学校の低学年の子どもは、女兒ですと「お姫様」、男児ですと「アニメのヒーロー」などの絵を何枚・何十枚も繰り返し描くことがあります。このように「同じものを繰り返し描く」中には新井先生のおっしゃる「創造性」は見られるのでしょうか。もし見られるとすると、具体的にどのような点においてでしょうか。もし見られないとするならば、そのような子どもに対して、先生は、どのような言葉かけをすべきなのでしょう。例えばもし、私が紹介した「葉書づくり」の活動の中に「創造性」が見られるとするならば、どのような点に着目していくのがいいのでしょうか。（ここでは「葉書づくり」の制作過程や内容は簡単にしか述べませんでしたが、もし必要であればもっと詳しく説明いたします）。あるいは、「創造性」が見られる事例についてより多く、新井先生からお聞きしたいところです。とても興味深いところです。ただ、今日は時間がないので、この点につきましてはまた別の機会にお話をうかがえることを楽しみにしています。

福光: まだまだ皆様のご意見やご質問も伺いたいのですが、次に近江先生のワークショップが予定されていますので、後の話し合いは個人的にお願いします。ここで休憩を取りたいのですが、時間が押していますのでこのまま近江先生のワークショップに入りたいと思います。

はじめに

今日はここで皆さんと一緒に、コロナ禍の中で突如生まれた新しい学びの環境に着目し、その実態の把握、その特徴、そしてこの新しい環境にどう対応し、同時に何に気づき、何を学ぶかについて実際に体験しながら考えていく機会を持ちたいと思います。まず、ここでいう「新しい環境」ですが、今、まさに私たちを繋いでいるオンライン環境のことを指しています。すでにこの環境に慣れ、日常化し、自然に使いこなしている方もいるかも知れませんが、違和感を持ちながらやりくりしている方が大半だと思います。それもそのはずで、実はこの環境は、1年前に私たちの生活の中に急に入ってきたものです。このような予期していなかった状況の下ですが、改めて考えると、私たち一人ひとりが持っている「五感」を意識する「学び」の機会を得たのではないかと、思うところに行き着くのです。

ここでは、自身の ZOOM に対する知識・技術・感情を見直し、今使っている ZOOM 環境の特徴を改めて学び、ZOOM「以前と今」、そして「これから」の私とあなた、自と他の関わりを揺さぶることができたら、という狙いをもって、このワークショップを実施していきます。

まずはみなさんのビデオを ON にして画面を出していただきたいと思います。

私たちは ZOOM 環境に対してほぼ1歳児です。新しい環境の中の1歳、生まれたてです。あるものとの「出会い」に対し、どうしたらいいのか、疑問と不安、あるいは好奇心を持って、そのものを探ってみる、という状況だと思います。このワークショップは、「わたし・～なる」というタイトルをつけてみました。「わたし・～なる」というのは、今いるわたしが、何をしてわかるようになる(なった)のか、こんな人・姿になる(なった)、という場面に着目し、そこに至るまでに何に気づき、何をした、どんな素材や出来事が刺激になる(なった)のかを考える道のり、と受け取っていただければと思います。

この ZOOM との出会いはどんなものでしたか。よくわからないで、言われた通りにやったら画面が出て、画面上で、友達に会えたという方もいるだろうし、ZOOM とは何かを分析しながら正面から向き合った方など、様々なアプローチで試まれたかと察します。

これからその ZOOM 画面を使って「できること」を皆さんと工夫しながら、大いに楽しむ時間を過ごしたいと思います。

言語について

まずこのアプリケーションで使用される用語についてまとめて見ました。図1のマイクのアイコンは、皆さんの口であり耳でもあります。マイクの左側のアイコンがもつ意味は、「皆さんの声が聞こえていますよ」ということです。このアイコンを一度クリックすると、右側のようにマイクのアイコンに斜線が入ります。その意味は「あなたの声は聞こえない」というものです。いくら話していてもこういう状況であると「聞こえない」という状況です。それからもう一つ、図2は、相手の姿を見るためのカメラのアイコンです。これが私たちの目になります。左側のアイコンが表示されている時は、「私の姿がみんなに見えている」という意味になります。これも、このアイコンをクリックすると、斜めの線がカメラにかかり、右のカメラのアイコンのようになります。これは「見えていない」、つまり私の姿を隠した状況、目が閉じられた状況を意味します。マイクとカメラのアイコンは、世界中の人たち、子どもからおじいちゃんおばあちゃんまで、ZOOM を使う人皆で共有されているアイコンです。つまり、アイコンが表示しているアフォーダンスの意味は、世界中の人々に共通に理解されている、つまり社会の仕組みや文化の違いを超えて、誰もが運用できる共通の言語として人々の生活の中に浸透している、ということができます。とてもパワフルなものです。



図1 マイクのアイコン

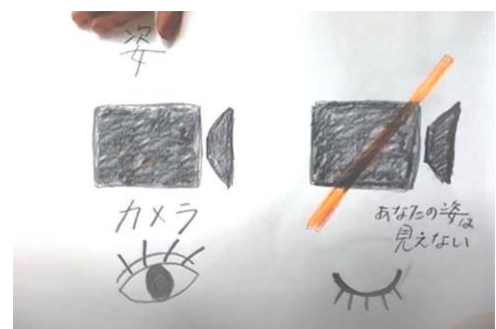


図2 カメラのアイコン

空間の感覚

オンライン環境を使うにあたって、皆さんは目と口と耳を駆使して、対象を受けとめコミュニケーションをはかっています。ただ、この環境に現れてこない・直接交換できない・伝わらない感覚はなんでしょう。匂いは？ 伝わりません。肌触りは？ 直接触ることはできませんので肌触りを直接感じ反応することはできません。味は伝わりますか？ オンライン飲み会などありますが、伝わりませんね。鼻と肌触りと味の感覚の交換は、このコミュニケーションツールとしては、働いておらず、むしろ途絶えてしまっています。では、空間の感覚はどうでしょう？ さて、この問いを探索するために、ここで皆さんと一緒に遊んでみようと思います。

まず、このように動いて画面から離れ、皆さんから遠くなることはできますか？ 皆さん、やってみてください。ほら、遠くなりますね。あなたが、遠くなりましたね。では次にうーんと近くなります。こんなに近くなると、あなたの鼻の穴も見えます。瞳の細かな様子も見えます。結構このようにして子ども達と ZOOM の画面で遊べるんです。遠くに行くと小さくなり、近くなって大きくなるという変化が面白いのです。次に右の手を上げて下さい。画面が鏡になっているのがわかりますか。カメラ設定によって逆に映るのです。右手をあげると画面には左に見える。このような現象も子どもは試しながら楽しめます。

私たちは、距離が離れると(こうなると、と筆者は実際に画面越しに動いてみせる)小さくなることを知っています。この感覚ってなんだろうとわたしは考えました。これは私たちが「動く」ということで学んだ感覚です。子どもが1歳半から2歳になるまでの間にハイハイをして動けるようになります。そこで欲しいものに近づくとそのものは大きくなり手に取れるようになる、離れると小さくなって届かなくなる。これは、ハイハイをし始めたときに知らずのうちに身につける感覚であり知恵になります。つまり、私たちが知識として得たことは、実は何回も何回も動きを重ねて身につけたものです。この繰り返し・積み重ねの重要性は、大学で ZOOM の授業を始める中で、学生と一緒に何度も ZOOM 体験を繰り返しながら実感したことです。これは、この縦横の ZOOM 画面上で、3次元の空間を表現できるか、という問いを探索なかで改めて気づいたことの一つでした。

画面の右左上下で遊ぶ活動として、今度は皆さんと手を繋いで「繋がって」みます。

まずみなさんの画面の右上の「表示」というのがあり、スピーカーとギャラリーを選択できるようになっているかと思いますが、「ギャラリー」を選択してください。そうすると皆さんの顔が、タイルのように並びます。そこで、画面の横のこの辺りかなと思うところで隣の人と手を握って見て下さい。みなさん繋がってきました。次に、上下の人も手を繋いでみましょう。上下もつながりました。さて、なんとなく気持ちも繋がるんじゃないかと思います。

次に準備していただいたペットボトルを手にとって隣の人に渡してみます。お願いします。渡っていますか？ 取れたかな？ このように、画面右左上下で遊ぶことができます。

次にボール投げをします。こちらも事前に丸いものを準備していただいているかと思いますが、それを持って後ろから前へ投げしてみましょう。もう一回行きます。イッセーのせで「ボン」。顔にぶつかるくらいになりますね。次は、丸いものを右隣の人に渡してみして下さい。どうですか渡せますか？ いいですね。その後左隣の人に渡して下さい。受けてください。いい感じですね。この限られた枠内の画面縦横を工夫し実際にやってみることによって、スクリーンの空間・奥行き感を制覇することができました。私たち、ここでは ZOOM 幼児ですが、この環境に働きかける行動を試すことで、見る、聞く、空間を動いて遊ぶということが可能なことがわかるようになりました。



聞く感覚・素材と音との関係

では、クイズあそびをしてみましょう。まずみなさんに探し物をしてもらいたいと思います。3分間で身の回りに音が出るものがあるか探してください。そして実際にその音を出して欲しいのです。そのもの自体から音がうまれなくても、そのものと何かが触れ合うことで音がでる・音が作れる、というものでも構いません。

まずは画面のカメラを切って、自分の環境内で音が出るものを探して下さい。探し出したらそれを見せるのではなく見えないように隠しておいて欲しいです。探す時間として設定した3分間は、ビートルズのペニーレインを流します。その音楽が流れている間に探してください。

—— 3分後 ——

さて、何か見つかりましたか？画面を切ったままで一人ずつ音を出してもらい、他のみなさんは、その音の源がなんであるのかを当てていきます。これがそのクイズです。名前を呼ばれた方から、画面を消して、私たちに向かって音だけならしてください。では、始めてみましょう。

—— ここから ZOOM 画面を使った実践 ——

近江:まず、Aさん、画面を消してやってみましょう。

A:(音出し)

近江:はい、ありがとうございます。その音源を見せずに画面を開けて顔を出してください。それは身の回りにありましたか？

A:身の回りにありましたが、珍しいものかもしれません。

近江:いまの音がわかる人いますか？Bさん、分かりますか？

B:チャイムの様なもので・・・鉄のパイプが吊るしてあって、それが鳴っているように聞こえました。

近江:それでは正解を教えてください。

A:これは、子どもをあやすためのオルゲルボールというものです。

近江:カメラの方に向けてもらえますか？何で出来ているんですか？

A:金属です。

近江:では次はCさん、お願いします。まず画面消して下さい。

C:聞こえなかったら言ってください。(音出し)

近江:この音はなんでしょう。

D:それは、携帯のキーボードですか？

C:違います。

近江:Eさん、どうでしょう。

E:わからないな。

近江:F先生。

F:何かコップに水が入っているものに、ソースの入れ物をぶかぶかさせているような音、水が関係しているのでは。

B:プラスチックファイルを何回も曲げているのではないかと思います。

近江:答えをどうぞ。

C:音出しの原理は一緒ですが、音を出すのに、紙の切れ端をプニユプニユとしました。

近江:それでは、G先生、お願いできますか？

G:(音出し)

近江:Hさん、何かわかりますか？

H:ごめんなさい、全然わからない。

近江:I先生いかがでしょうか？

I:ホッチキスでチンチキしている様に聞こえました。

近江:答えはどうでしょうか？

G:これです。ボールペンでパチパチしました。

近江:では、Jさん、お願いします。

J:誰もわからないと思います。(音出し)

近江:Kさんどうでしょう。

K:すみません、わかりません。

近江:Aさんわかりますか？

A:小さくてカタカタした音ですよね。キーボードを叩くとか。

近江:私は均等な音がしたので時計かなと思ったんですが、予想が立つ人いますか？Jさん見せてください。

J:はい。こういうおもちゃで、スロープをハリネズミが歩いています。

(笑)

近江:可愛いものですね。

近江:次にHさん、お願いできますか？

H:(音出し)

近江:ありがとうございます。これはなんでしょう。おもちゃかな？Cさん予想立ちますか？

C:クリッカーっていうんですかね。

近江:どうですか？Jさん、予想できますか？

J:ボトルの中に液体を混ぜるために金属のボールが入っているものでしょうか？

近江:Hさん、なんでしょう？

H:孫のおもちゃです。

近江:もう一回見せて下さい。木でできているんですね。

近江:今度は、F先生の音を聞きたいと思います。

F:(音出し)

近江:はい、ありがとうございます。なんでしょう。金属的な音がしたんですけれどもどうでしょう。I先生、いかがでしょう？

I:ガラスコップの中で砂が揺れている感じがしたね。

近江:なるほど。Eさん何か予想つきますか？

E:自分の持っているこれ(鈴)に似たものかと思いました。

近江:F先生、答えをお願いします。

F:答えは、これです。(再現して見せる)

近江:陶器のコーヒークップにお米を入れた音だったんですね。

近江:では、Bさん。

B:(音出し)

近江:これは何でしょう？G先生、何か予想つきますか？

G:全くわかりません。

近江:難しいですね。F先生いかがでしょう？

F:ペンでその辺のものを叩いたみたいなきがしました。鉛筆か何か硬いもので陶器のお皿を叩いたんですか？

B:硬いものですが、鉛筆でも陶器でもありません。

F:では、パソコンを叩いた。

B:パソコンにこんなことしません。

近江:フォークで何かを叩いた？

B:金属ではありますが、フォークではありません。

D:文鎮ですか？

B:そうです、文鎮です。

近江:見せてください。両方とも文鎮だったんですね。

B:そうですね。

近江:それからDさんお願いします。

D:(音出し)

近江:何でしょう？叩いている感じがしましたが、Cさんどうですか？

C:輪ゴムでビニール袋を弾く音。

D:ビニール袋ではないが近い。

近江:Aさんどうですか？

A:マイクラフトのゲームで掘る時の音。

D:違います。

近江:Dさん、ではなんでしょう。教えてください。

D:プチプチを潰す音です。今パッキング中なので、これがたくさんあります。小さい頃からプチプチの一粒ずつを潰していくのが大好きでした。

近江:I先生お願いします。

I:(音出し)

近江:もう一回、お願いします。

I:(音出し)

近江:はい、どうでしょう。何か予想できますか。Bさん。

B:何かが潰された音、胡椒とかを回して小さく潰すものの音のように感じました。

近江:近いですか？

I:近くない。貯金箱でした。

近江:貯金箱にお金がたくさん溜まっているんですね。

I:そうです。小銭がいっぱいです。

近江:最後に、Kさんお願いできますか？

K:(音出し)

近江:はい、なんでしょう？予想つきますか、F先生？

F:わかりません。

近江:私の予想ですとキーボードを叩く音ではないかと思いますが、H先生。

H:ごめんなさい、全くわかりません。

K:すみません。難しかったです。

近江:カメラの方に見せてください。2つのものがあるんですね。

K:ボトルの方はガラスです。木でできている亀を叩いて音を出しました。

さて、どうでしたでしょうか。

皆さんには音の出るものを探していただき、音あてクイズあそびをしました。音のもと、音の素材を、暗い画面から予想することは、簡単なことではありません。参加者それぞれのパーソナリティーや興味関心を知っていたら、それがヒントになったかもしれません。素材を選ぶ、というのは、その人なりが出ることもあります。また、音を鳴らす際、他の人によく聞こえるようにマイクの場所を意識した方もいらっしまったのではないのでしょうか？

—— ZOOM 画面を使った実践終わり ——

まとめ

最後に、本日の私のワークショップの内容をまとめて、終わりにします。

新たな環境との「出会い」に焦点を当てて、その環境内で何ができるのか、その環境の特性や仕組みを理解するために、みなさんと探ってみる、という方法を体験してみました。五感を使い状況をいかにキャッチするかが出発点になります。本日皆さんで行ったことは、1) 共通のアイコンの理解と使用方法の獲得 2) 私自身がどう他に見えているのかの確認 3) 他と関わりを作るための道具としての ZOOM の使用方法の工夫・実践 大きく分けてこの 3 点になります。そして、私たちがいる環境でできることとして、1) 手や腕、顔の表情を使って他との繋がりを感ぜられるか、他とのコミュニケーションにチャレンジする 2) 素材と音との関係、感覚をひらいて気づく、どうやったら他に伝わるか、という活動を主体的に体験する ということを提案しました。

このような一連の取り組みの中に、「以前と今」の身の回りの環境を比較しながら、今の環境で、何が可能で不可能なのかを意識する、五感を使うことがたくさん入ってきたと思います。私とあなた・他をオンラインで結ぶことで、私たちの感覚を、今までとは違った角度から再認識できれば次の学びや発想の展開への刺激になるのではないかと考えます。そして、「楽しめるな、遊べるな」「ああそうなのか」という気持ちが育まれれば何よりです。

今日のような活動・実践は、「自ら環境に身を投じる」という1つの具体的な例と言えます。ここでは科目ごとに学ぶという縛りの中ではなく、日常生活での出来事、その周りにある「なぜ?・WOW!」について、五感を介して「あれは・これは」と探っていくという学びの方法であり、考え方の方法です。また、この音のクイズあそびの中には、今や幼児教育のキーワードにもなっている、自ら持っている知識(音になる、という意味)や技という認知能力と同時に、やってみよう、柔軟に考えてみよう、粘り強く、一人でなく仲間と楽しめるといような可視化できない非認知能力を含めた包括的なコンピテンシーが刺激されていることも意識していただけなら幸いです。どうもありがとうございました。

以上が第22回アート知っとくミーティングの内容です。3つの発表それぞれ違う内容で充実したものになりました。今後も美術・書道の教育活動を広く深く掘り下げる議論を行っていきたいと思います。引き続き、研究成果や実践報告をはじめ多種多様なご提案を持ち寄り報告して下さい。