

成安造形大学紀要  
第3号

Journal of  
Seian University of  
Art and Design  
No.3

ISSN 1884-7919

# 成安造形大学紀要 第3号

## 目 次

### 研究論文

フィールドノート 「ウチナーンチュ大会とニューカレドニア沖縄移民」……津 田 睦 美	001
個展「雲の隙間へ」制作の記録 …………… 田 辺 由 子	015
〈具体〉のDNA …………… 今 井 祝 雄	023
自然学   SHIZENGAKU 意図の序説 来るべき美学のために …………… 岡 田 修 二	033
「Oyoguhito」これまでの主題と表現 …………… 長 尾 浩 幸	043
大津市歴史博物館での小学生を対象とした ワークショップ活動の報告 …………… 千 速 敏 男	053
映像作品「水流」の制作報告 …………… 櫻 井 宏 哉	069
Video-Based Language Learning: A Communicative Activity for Teaching Target Vocabulary from a Film … 三宅キャロリン	075
ステイタス・シンボルとしてのデザイン “Opifact”と芸術作品 …………… 要 真理子	095
みんなで描いた大きな絵・みんなで作るアート・インスタレーション 能力主義を乗り越えるアート・ワークショップの試み … 島 先 京 一	105
「縞」のデザインの考察(2) ミステリアスストライプ (inax booklet 冊子より) 悪魔の布 (縞模様の歴史) ミッシェル・パストゥロー … 藤 田 隆	129

### 平成23年度特別研究助成 状況報告

森田 健 講師・真下 武久 講師 ……………	141
------------------------	-----

フィールドノート  
「ウチナンチュ大会とニューカレドニア沖縄移民」

Field Notes “The Worldwide Uchinanchu Festival and  
Emigrants from Okinawa in New Caledonia”

津田 睦美

Mutsumi TSUDA



## フィールドノート

### 「ウチナンチュ大会とニューカレドニア沖縄移民」

Field Notes

“The Worldwide Uchinanchu Festival and Emigrants from Okinawa in New Caledonia”

津田 陸美

Mutsumi TSUDA

准教授 (写真)

On October 2011, the descendants of Okinawa in New Caledonia visited Okinawa to participate in the 5<sup>th</sup> Worldwide Uchinanchu Festival. Because of the break in ties caused by WWII, they had not inherited any Japanese (Okinawan) culture, including language, from their Japanese fathers. During the festival they were warmly welcomed by “Okinawa” and met their own Okinawan families. By learning about the richness of Okinawan culture, and through meeting with Okinawan people, they gradually became “Uchinanchu” (Okinawan).

#### はじめに

2011年10月12日から15日にかけて、沖縄県が主催する第5回世界のウチナンチュ大会が沖縄本島各地で開催された。「ウチナンチュ」とは沖縄の方言で「沖縄人」のことで、本大会は、5年に1度、沖縄から世界各地に移民した人が一斉に里帰りするのを、県や市町村が連携して歓迎する一大イベントだ。このような催しがあるのは、日本中で沖縄県だけである。



写真1 前夜祭のパレードに参加するニューカレドニアの日系人たち

今回、沖縄ニューカレドニア友好協会の好意で、ニューカレドニアからの訪問団に合流し、大会パスポートをもらい、私も公式プログラムにすべて正式参加することができた。この時期、私のような移民研究者も大勢沖縄に来ていて、それぞれが自分の研究先から参加しているウチナンチュと行動をとともにしている。

本稿は、ニューカレドニアの沖縄移民が、どのように「ウチナンチュ」であることに目覚めていくのかを考察するためのフィールドワークと捉えていただきたい。

## 1. 「ウチナンチュ大会」とは

ウチナンチュ大会が始まった背景には、1985年、琉球新報社が「世界のウチナンチュ」という連載企画をたちあげ、2年にわたり世界中で活躍する同郷人を紙面で紹介したことがあげられる。1972年5月15日、沖縄がアメリカから日本に復帰して十数年が経ち、沖縄人の本土への期待が大きな失望にかわりつつあった頃に始まったこの連載は、沖縄テレビの番組「世界のウチナンチュ」とともに、沖縄で大きな反響を呼んだ。

この流れを組んで、1990年、第1回世界のウチナンチュ大会が開催され、次第に「移民」は、家計を助けるために海を渡ったという貧しく惨めな記憶から脱却し、世界で逞しく活躍する同郷人という誇るべき存在に変わっていった。こうして、沖縄人は、「本土」との関係に右往左往するよりも、世界に散らばったウチナンチュのグローバルなメンタリティを尊重する独自の道を歩むようになった〔註1〕。

1990年に開催された初大会には2,397人、1995年の第2回大会は3,922人、2001年の第3回大会は4,325人、前回にあたる2006年の第4回大会の4,937人と、回を重ねるごとに参加者数が増えている〔註2〕。

2011年、沖縄県の推計人口は約140万人〔註3〕、それに対して、現在、北米・南米をはじめ世界各地に約40万の沖縄県系人が在住しているといわれる〔註2〕。そして、12月6日の琉球新報は、一面で、今回の第5回大会に、海外から5,317人が参加したと報じた。参加国数も、初回の17国から今回は23国に増え、その新顔のひとつとなったニューカレドニアから、沖縄出身の8家族26名、本土出身の日系人7名、ポール・ネアウティン北部州知事夫妻ら政府関係者ら、合計40名が初めて公式参加を果たした。くしくも、2011年は、太平洋戦争が勃発し、子供たち（二世）が敵性外国人となった日本人の父親と生き別れて、ちょうど70年たった節目の年であった。

## 2. 沖縄系移民の特徴

沖縄移民の結束がニューカレドニアでも固かったことは、聞き取り調査や、移民が残した手紙類から推察できる〔註4〕。本土からの移民は、言葉、名前、食生活、風習、芸能にいたるまで、大きく異なる文化をもつ彼らを、「レ・オキナワン」（沖縄人の複

数形)と呼んでいた〔註5〕。

出移民について多くの論考がある石川友紀(琉球大学名誉教授)は、日本における道府県別出移民在留者率(1940年)を算出し、沖縄移民が、9.97%という、熊本4.78%、広島3.88%をおさえて圧倒的に高い比率になっていることを示している。つまり、沖縄県では10人に1人が移民先である海外に残留していることになる〔註6〕。

沖縄移民の見知らぬ土地への適応力について、矢内原忠雄は、1957年1月16日、琉球大学での講演で、「よく働く。気候風土の条件に対する適応性が大へん強く、如何なる気候風土の環境に移住しても農業とか、水産業とか、商業とかに従事して、そこを自分の天地として開拓する能力をもっている」という長所をあげている。一方短所は、戦争前の印象だと断った上で、「郷土的な団結が強すぎて、移住地の社会にたいして同化する、移住地に親しむという気風が少ない」と述べている〔註7〕。

沖縄から最初に移民がニューカレドニアに渡ったのは1905年で、385名(総数561名の63.8%)。その後、まとまった人数での移民は、1910年に246名(総数1,015名の24.2%)と1911年に191名(総数340名の56.1%)である〔註8〕。この3回の移民で共通するのは、満期を迎えることなく移民が大勢、鉱山から逃亡したことである。

東洋移民合資会社の報告によると、1905年(明治38年)組移民の総数は510名、そのうち271名は帰国、115名が逃亡、10名が死亡、114名が残島している。さらに、同社の逃亡移民に関する報告によると、1905年12月に現地に着した沖縄移民は、上陸後半年もたたない1906年4月から6月までに84名が鉱区から脱走しているとある。(それ以降、明治41年までになると99名になる。)この人数は、1905年組沖縄移民の約4分の1にあたる。〔註9〕

逃亡するということは、斡旋した移民会社が保証した日本食や住居、すべてを放棄することだ。ひいてはその日暮らしとなり、船賃を工面でできずに帰国を断念することになる。それでも、ウチナンチュが移民社会で強く生きられた要因のひとつとして、三木健は、「<sup>たけし</sup>模合<sup>もあひ</sup>」という沖縄独自の相互扶助による経済活動・支援をあげている〔註10〕。しかし、この助け合いのしくみは、彼らに見知らぬ土地で、逃亡という大胆な行動に出ることを躊躇させないほどの安心感を保障するものだろうか。あるいは、先のことをあまり心配しないのが、沖縄人のおおらかさなのだろうか。

### 3. ニューカレドニア沖縄県人会とジャン＝ピエール・ゼンコロ

今回、ウチナンチュ大会に参加したニューカレドニアの日系人は、開戦とともに日本人の父親と生き別れた混血の子供(二世)と、その子孫(三世、四世、五世)である。彼らは、自分のアイデンティティの問題を解決するためにも、ルーツとなる沖縄出身の父や祖父の出身地の文化にふれ、親族を見つけたいと思っていた。特に、高齢化した二世は、自分がなんとか元気なうちに父親の墓をみつけて、手を合わせることを願っていた〔註11〕。

2004年、私は、ポワンディミエにある、村民全員が沖縄系日系人というネヴァオ村を訪れた。案内してくれたロベルタ・デュヴィエが、私の訪問を許してもらうために、メラネシアの儀式クチュムを行った。互いの挨拶が滞りなく済むと、女性たちが用意したごちそうがならべられ、村中の人が集まって食事会が開かれた。こうして、戦後日本から初めてやってきた日本人である私は、この村に正式に受け入れられた。

この日を境に、この村のリーダー、日系三世のジャン＝ピエール・ゼンコロ [註12] が急速に「日本」に親近感を抱くようになった [註13]。私もまた、ニューカレドニア北部州の沖縄移民がたくさん暮らす地域に強く関心を持ち、定期的に通うようになる。

ジャン＝ピエールは、子供の頃から、祖母や叔父、叔母たちから、戦前この地域にいた日本人のことや、早逝した祖父善九郎がとても働き者だったことをよく聞いて育った。そして、祖父への深い敬愛から、自分もそうありたいと努力を重ね、ニューカレドニア最大のヤムイモ生産者となった [註14]。

2006年8月、私は3年間にわたって撮影した二世のポートレートと、集めた資料などをもとに、ヌメアのチバウ文化センターで「FEU NOS PERES」展（意味は「私たちの亡き父」）を開催した。ニューカレドニアの歴史における戦前の日本人移民の全貌をはじめ本格的に紹介した本展は、ニューカレドニアで大きな反響をよんだ。オープニングには島中から200名近い日系二世や三世とその家族が集まり、彼らがよく知らなかった自分たちの父親の軌跡をたどり、自身の苦しかった時代を語る機会となった。

このとき、沖縄から取材で島を訪れたのが、琉球新報を定年退職したばかりのジャーナリスト、三木健だ。展示会の取材が終わると、三木は何人かの沖縄出身の二世と三世から話を聞き [註15]、同時に「君はウチナンチュだ」と「沖縄」を説いた。おかげで、彼らは日本のなかでも沖縄というのは、独自の文化とメンタリティを持つ地域で、そこが父や祖父の故郷なのだとしっかり認識するようになった。このときすでに、三木は、ウチナンチュ大会に参加するのが、もっとも故郷を知るいい機会になると考えていたようだ。そして、海外からウチナンチュ大会に参加するために必要な県人会をたちあげることを、ジャン＝ピエールに勧めた。

私はつい最近まで、この三木が、2年続いた新報の連載企画「世界のウチナンチュ」に、約50日間南太平洋各地を廻って記事を書いた著名なジャーナリストだと知らなかった。残念ながらこの時、三木はニューカレドニアを訪れてはいない。戦前、日本の統治下になかったニューカレドニアは、日本人移民史においてまったくの死角にあったのだ。

私が「沖縄」を「日本」というくくりのなかでしか捉えていなかったのにくらべ、三木は彼らに「日本」ではなく、「沖縄」を熱く語った。こうして、ニューカレドニアの沖縄系次世代の三世、四世は、祖父や父親から直接受け継ぐことができなかつたウチナンチュ・アイデンティティを、外からの訪問者がもたらした様々な情報を得

ることで、形成していくことになる。

ニューカレドニアから沖縄に戻った三木は、2006年12月9日、ニューカレドニア沖縄友好協会をたちあげる〔註16〕。それに続き、翌年9月6日、今度はジャン＝ピエールがニューカレドニア沖縄日系人会を発足させた。そのお祝いをかね、三木が率いる沖縄からの訪問団15名がニューカレドニアを訪れている。

このような急速な沖縄出身者の行動力は、強い郷土愛のあまり、ヌメアを中心に活動する日系人協会である「アマカル・ジャボネ」との決裂を導くことになりかねなかった。もともとフランスナイズされたヌメアのある南部州と、カナック人の多い北部では、経済格差とメンタリティの違いで、なかなか共鳴するのが難しい。しかし、長年ヌメアに住み、日本人会会長を務める中村和男さんは、「これも自然な流れですよ」と私に言った。たしかにそうかもしれない。

2007年11月、「FEU NOS PERES」展の一連の流れで、私は、沖縄で「マブイの往還」展を開催した。このオープニングにあわせて、ジャン＝ピエールら沖縄出身の日系人19名を含む、38名が来沖した。

到着した那覇空港で、ジャン＝ピエールは、祖父同士が兄弟という親戚の玉城勝夫さんに迎えられた〔註17〕。ジャン＝ピエールの妻セラは、夫の思い入れがあまりにも大きいだけに、初めての沖縄訪問がどのようなのかを緊張して見守ってきた。だが、兄弟のように肩を抱き合ったふたりの姿をみて、すべての不安が一瞬で解消されたと話してくれた。

名護へ移動したジャン＝ピエールは、勝夫さんに案内され、屋我地島にある祖父の生家をたずね、仏壇に手をあわせ、近くにある先祖の墓参りをした。すっかり「ウチナンチュ」になったジャン＝ピエールは、それ以降、毎年沖縄を出かけるようになる。セラは、今度は、夫が沖縄に移住してニューカレドニアに戻らなくなるかもしれないと、あらたな心配をしていたが、実際には、拠点はニューカレドニアにおき、年に数度、双方が行き来することで落ち着いたようだ。

帰島後、ジャン＝ピエールは、自身の心のなかに宿ったウチナンチュ魂を起爆剤に、ネヴァオ村や近くのポワンディミエ、ポネリウエンの日系人を巻き込みながら、着実にニューカレドニアのウチナンチュ大会への初参加を実現に向け、精神的、経済的な準備をすすめていく。たとえば、沖縄までの旅費を負担しきれない人のために、自宅前の空き地でマーケットを定期的を開き、その収益を沖縄行きの資金用に貯めていった。これは、前述の「模合」の精神に近いといえるだろう〔註18〕。

#### 4. ニューカレドニアのウチナンチュ大会初参加

ニューカレドニアがウチナンチュ大会への公式エントリーを決めると、いろんな準備が必要になっていった。2011年、ジャン＝ピエールの意志を継ぎ、新会長にイヴァン・オブリ〔註19〕が選出された。

ジャン＝ピエール同様、沖縄県より新ウチナー民間大使に認証されているマリー＝ジョゼ・ミッシェル日本国名誉領事がイヴァンに協力し、前夜祭パレードで、実際に持って歩く国旗や、流す音楽、コスチュームの選考がすすめられた。

ニューカレドニアは、フランスの特別海外領土であり、独自の国旗や衣装があるわけではない。けっきょく、公式のニューカレドニアの国旗であるフランスの三色旗でも、独立派カナキーのものでもない、今回はあえて観光用に売られているパレオ（写真1）を広げることにした。女性陣の衣装は、多くのカナック女性が着用しているミッションローブ〔註20〕で、このパレード用に、青、オレンジ、黄色の3色制作している。一方、男性陣は山吹色のポロシャツとした。

音楽もまた同様で、ラ・マルセイエーズ（仏国歌）ではなく、なるべくリズムカルで南太平洋の明るい、政治色のない歌詞のものが選ばれた〔註21〕。

前夜祭当日、国際通りでのパレードは実に楽しかった。集合先から県庁近くまでの約4kmの道のり、沿道からは暖かい「おかえり」や、「ニューカレドニアってどこ？」と声をかける人が大勢いた。翌朝の沖縄タイムスの一面を飾ったのは、リズムにのって喜びを体現するニューカレドニアのウチナーンチュの姿だった。

翌日の開会式や16日の閉会式で披露されるエイサー、島歌、獅子舞など、豊かな郷土芸能を初めて知り、出身市町村が主催する歓迎会、父親の出身地でコミュニティをあげて自分たちを身内として受け入れる人情に触れるなかで、彼らに強い誇りや愛情が芽生えていくのは当然のことだろう。

ウチナーンチュ大会は故郷で親族や友人たちが再会する場であるとともに、あらたな出会いをもたらす場である。県下のマスコミは総出で、ウチナーンチュ大会の取材にとりくみ、親族を探す人たちのことも頻繁に紙面に紹介する〔註22〕。沖縄ではたいの家族に移民に出た親族がひとりやふたりいるからか、沖縄中が自分のことのように一喜一憂しながらその動向を見守っている。私もニューカレドニアの二世と一緒に、何度か取材を受けた。そんななか、ニューカレドニアからの参加者に親族が見つかった人がいた。日系三世のエミリアン・コキ（1947年生まれ）である。

## 5. 宮城 恒基

エミリアンの祖父、宮城恒基は、ニューカレドニアに渡る前にすでに沖縄で結婚しており、妻子がいた。その名前を、個人情報であることを承知のうで思い切って新聞に載せたことが決め手となり、記事が出た翌朝、すぐに親族が名乗りあげてきた〔註23〕。沖縄県婦人会の会長を務めた小渡ハル子さん（1928年生まれ、恒基の長男三郎の長女）で、「親の世代まではわだかまりもあったけれど、われわれの世代はカレドニアにいる従兄弟たちにずっと会いたいと思っていました。ただ、見つけ出す方法がなくて、あきらめていたのですよ」と笑顔で語った（写真2）。

エミリアンは、翌日、従兄弟にあたる茂さん（恒基の長女カマダの次男）のトーチ（88歳）のお祝いに急遽参加することになった。そこで100名近い親族に紹介され、親族の記念写真に共におさまった。あまりにも早い展開に、エミリアンは驚きながらも、とても嬉しそうだった。

宮城恒基は、1875（明治11）年、屋良村（現在の嘉手納町）で、清久とカミの間に生まれる。先祖は、牧港（浦添市）の地頭（地域を治める役人）と神女が駆け落ちをし、屋良に寄留民〔註24〕として住み着いてから、この土地で農業に携わっていた。神女は結婚してはいけない身分だったので、代々息子が母方の姓、宮城を継いでいた。

1900年頃、恒基はウトと結婚し、3人の子供、カマダ、カミ、三郎に恵まれる。ある日博打で負けた恒基は、先祖代々の土地を何のこゝろもなく売り払い、親から勘当された。農作業が嫌いだったこともあり、1905年に東洋移民合資会社が初めて沖縄で募集したニューカレドニアへの出稼ぎ移民に応募し、那覇港から神戸に出て、神戸港からポーハタン号で旅立った。嘉手納から他に16名が一緒だった〔註25〕。こうして、妻のもとには、恒基の両親と3人の子供が残された。このとき、長女カマダは7歳だった。

同年12月23日、恒基はティオに到着。ル・ニッケル社が所有するボルネ鉱山に配属されるが、1906年4月15日に鉱山から逃亡〔註26〕。10数年間、島を点々とした後、東海岸に面した静かなカナック部落プユ（トゥオ）に住む未亡人エミリー・ヴォルシーのところに落ち着いた。小さなメラネシア部落で、恒基は、皆に頼られ、畑を耕し、小さな雑貨店をしながら幸せに暮らしていたという。ふたりの間に、1921年ガブリエル（女）、1922年カミーユ（女）、1924年ポーレット（女）、1926年ロベール（男）、1928年ジャン（男）、1931年ポーラ（女）という6人の子供が生まれた。エミリアンは、次女カミーユの長男で、ロベルタ（1939年生まれ）〔註26〕とエミリアンヌ（1941



写真2 宮城恒基の親族が見つかったことを紹介する  
10月14日の琉球新報

年生まれ)という2人の姉がいる。

他の日本人移民に比べてみると、早い時期に第一子ができた恒基は、上の3人の子供が日本国籍を持つ一人前の外国人として登録されている。その外国人登録票で、恒基の苗字が「宮城 (Miagusiku)」であるにもかかわらず、子供たちは皆、届け出の不手際なのだろうか、呼びやすかったからか、「恒基 (Koki)」が苗字である。恒基が、糸満出身の沖縄人と結婚させたかった長女ガブリエルの外国人登録証には、1941年4月にフランス人男性と結婚したと記入されている。この結婚で、ガブリエルの国籍は日本からフランスになった。

隣の部落コカンゴンには、同じ沖縄出身の比嘉伝三が家族と一緒に暮らしており、双方の家族が海岸沿いを歩いて行き来していた〔註28〕。

1941年12月8日、太平洋戦争が勃発。恒基は逮捕され、部落から坂道をのぼって連れていかれる姿を、家族と隣人が「コキ、コキ」と泣きながら見送ったという。その後、同27日、別の場所で仮収容され、1942年5月29日、ヌメア港からオーストラリアのヘイ収容所に移送された。その後キャンプの再編成で、ラヴデー収容所に移動している。

1946年2月26日、恒基は約4年の抑留生活を終え、メルボルン港から引き揚げ船、高栄丸で日本に強制送還された。その後の恒基の消息がつかめなかった内縁の妻エミリーは、一緒に暮らす孫たち〔註29〕に、「恒基が引き揚げ船の中で亡くなった夢を見た」と話していた。しかし、事実は異なった。

1946年3月13日、恒基は浦賀に引き揚げ、沖縄への船が出る名古屋の引揚援護局に移動した。待機していた収容所で、復員してきた長男三郎の息子(恒基にとっては孫)、外間清昌さん(1926年生、当時20歳)と、テニアンから引き揚げてきた次女夫婦と、偶然一緒になった。清昌さんは、働いていた大阪で急死した父、三郎の遺骨を抱えていたというのだから、恒基にとっては沖縄に残したひとり息子との辛い再会になった。この時、恒基は、オーストラリアの収容所で配給されたワインレッド色のウール製コートを着用していた。その後、4人は名古屋港から駆逐艦に乗って久場崎港(沖縄県中城郡)に上陸した。〔註30〕。それから、インヌミの収容所で検査や消毒を受け、数日後、歩いて自宅に戻った。かつて恒基が妻子を残して出ていった屋良の家は、米軍が沖縄を占領すると、軍用地(嘉手納飛行場)として接收された。そのため家族は、安慶田(沖縄市)に引越していた。

それにしても行方不明になっていた夫の40年ぶりの帰還に、どんなに妻ウトは驚いたことだろう。恒基の両親はすでに鬼籍に入っていた。100坪あった一族の亀甲墓〔註31〕も基地のフェンスの中に入り、先祖代々の遺骨はあらたに購入した墓(写真3)に納められた。

長く留守を任せた妻への心遣いもなく、恒基は口を開けば「カレドニアに戻りた

い」とくりかえす。さらに、「次男が船で迎えにくる」と言い、よく遠くをぼんやり見ていたようだ。その姿が口惜しかったと、ハル子さんは叔母たちから聞いていた。

妻との折り合いは悪いためか、恒基は近くに住む長女カマダ夫婦の家によく出かけた。孫にあたるカマダの子供たちは、「祖父は、ハンサムで背の高い優しい人。ウチナー語をほとんど忘れていて、ノー、ノー、ノーと、よく外国語を使っていた」と覚えている〔註32〕。他にも、近くに駐屯する航空隊にいたフランス語の話せる米兵のところに出かけたり、近隣のニューカレドニアからの引揚者ともよく会っていたようだ。また、米軍の許可をもらっては、フェンス内にある先祖代々の亀甲墓に、たびたびひとり参っていたという。

1950年、清昌さんは、「宮城」の名前を、父方の姓である「外間<sup>ほかま</sup>」に改姓した〔註33〕。さらにいつのまにか使用されていた「恒」の字も、もとの「幸」にもどし、「外間幸基」と改めた〔註34〕。今になってみれば、沖縄戦で戸籍がほとんど消失しているだけに、すっかり別の名前になっていた「恒基」を探すのは、簡単なことではなかったことがよくわかる。

戦前、恒基は、ニューカレドニアで撮った写真を、沖縄の家族に送っている。外国人登録票に貼るためにトゥオで撮影されたものを何枚か焼いたうちの一枚だが、その写真は戦争で燃失した。恒基が引き揚げてから、あらためて写真を撮る機会はなく、沖縄には一枚も恒基の写真はない。現在唯一残る恒基の写真は、ニューカレドニアの外国人登録票に貼られた写真だ。

1952年、恒基は病気で亡くなった。享年77歳だった。現在そのトートーメ（位牌）は父清久と息子三郎とともに、直系の孫にあたる清昌さんの家にある。

恒基が待ちわびていた次男ジャンは、ニューカレドニア史上最大の謎といわれる海難事故、モニック号の遭難で1953年7月31日の夜、マレ島近くで行方不明になった。ジャンはこの船の乗組員だった。この時、乗客108名、船員18名が、246トンの荷物とともに忽然と消えた。

## おわりに

私が沖縄に通うようになって6年になる。沖縄からニューカレドニアに渡った移民の親族や関係者の方から聞き取りをしながら、移民ひとりひとりのライフストーリーを辿ってきた。その過程で、腹違いの兄弟姉妹や従兄弟の存在を暖かく受け入れる、沖縄人の寛容さを何度も目の当たりにした。

今回ウチナンチュ大会に初めて参加したことによって、沖縄が本土と距離をとり、沖縄出身の県外在住者と連携を持つことに情熱をそそぐことで、そこにあらたな活路を見いだそうとしているのを私は実感した。

復帰後の沖縄の思想史の変遷を、鹿野政直はその著書でわかりやすく説いている。そのなかで、1960年代に島尾敏雄が提示した「ヤボネシア論」〔註35〕を再考した三木

健が、南の八重山から北の奄美諸島を含む琉球弧をひとつの「オキネシア文化圏」としてとらえ、「偏狭な民俗主義や天皇制の純血主義とは無縁な」、「琉球弧に住む人びとの精神の共和国を構築していくこと」を提言したと紹介している〔註36〕。

三木健という情の深い、筋金入りのウチナンチュに見初められ、ニューカレドニアの沖縄移民は「ウチナンチュ」であることに目覚めた。今のところ、彼らは三木が用意する「沖縄」を受け身で体感しはじめたばかりである。残念ながら日本語もウチナー語（沖縄の方言）もわからないため、彼らは通訳を介さずに親族と語ることができない。

初参加したニューカレドニアの日系二世や三世の姿を見て、「現地化した日系人」だと驚く声を何度か耳にした。日系人といえば、ブラジルやハワイのように夫婦で移民し、日本人コミュニティを築いているイメージがあるのだろうが、ニューカレドニアの場合はこの類いではない。日本の統治下で日本人学校や神社があった南洋の島とも異なり、言葉も文化も宗教も次世代に継承されなかった。そして、日本人移民史のなかで、ニューカレドニアのように、現地の日系二世が全員混血だということのもめずらしい。

ニューカレドニアは今も本国フランスに政治、経済、教育など、多くを依存している。そのため、日系人が、フィリピンのように日本国籍をとって日本に出稼ぎに行くという発想はない。それでも確実に「沖縄」に近づいてきた彼らを見てみると、「血は水より濃い」としか言いようがない。

かつて沖縄移民は、「日本のカナック（ニューカレドニアの先住民族）人」と呼ばれ、本土出身の移民から差別を受けていた。そのせいだろうか、沖縄移民の多くは、首都ヌメアから離れた島の北部で、カナック部落に順応しながら、集まって定着していた。植生や亜熱帯の気候風土が似ており、海の近さなど、沖縄人には暮らしやすい場所だったのであろう。他にも、沖縄人とカナック人には、村社会の成り立ち、宗主国



写真3 祖父、宮城恒基の墓を訪れたエミリアン

から略奪と迫害を受けてきた経験など、類似点が多い。そのため、互いに語らずとも共鳴する心情があったのではないかと推測する。

多民族社会のニューカレドニアでは混血がますます進み、アイデンティティの問題から目を反らすことはできない。そんな彼らがあらたに「沖縄」と関わりを持つことが、今後どう彼らの意識に影響を与えていくのか、それを気長に見守っていきたいと思う。

[註1] 『けーし風』第72号、新沖縄フォーラム  
刊行会議 P.6-9 (2011)

2] 第5回ウチナンチュ大会公式ホームページ [www.wuf5th.com/index.php/ja/introduction](http://www.wuf5th.com/index.php/ja/introduction)

3] 沖縄県ホームページより、H22国勢調査  
確報値に基づく推計人口 (2011年12月1日)

4] 津田睦美『マブイの往来』人文書院  
(2009) 参照

5] ローズ・コウノ談。岐阜県出身の彼女の父親は、沖縄移民が多いポワンディミエのイナ部落に住んでいた。

6] 石川友紀「沖縄県における出移民の歴史及び出移民要因論」『移民研究』創刊号、琉球大学移民研究センター P.12-13 (2005)

7] 石川友紀『沖縄県史7 移民』、沖縄県 P.27 (1974)

8] 津田 P.25 (2009)

9] 名護市史本編5『出稼ぎと移民Ⅱ』名護市役所 P.162-164 (2008)

10] 『けーし風』P.13 (2011)

11] 最初に行動をおこしたのは、土地善助、善次郎兄弟、玉城亀蔵の子孫たち、5家族17名で、1994年に沖縄を訪問した。世話をしたのは、ニューカレドニア生まれで、引揚げ後は沖縄で暮らしていた並里亀蔵だった。他にも、名護市史編纂室や、同市内の出身字も、親族や地域のコミュニティとの交流のお膳立てをした。(1994年12月29日付、沖縄タイムズ紙)

12] ゼンコロは、祖父玉城善九郎の名前が苗字になったもの。善九郎は、沖縄の屋敷地島出身。ニューカレドニアのネヴァオ村に拠点をおく、1933年、死亡。その墓は行方不明のままである。

13] ジャン＝ピエールの長男談。

14] 2004年、幕張メッセで開催されたFoodex (国際食品・飲料展) にニュー

カレドニアの農業会議所から選抜されて参加した。この時、ジャン＝ピエールは沖縄を訪れていない。

15] 元琉球新報副社長である三木には、筆者が直接お願いして、取材に来てもらった。10名の沖縄系二世、三世に取材をし「空白の沖縄移民史・ニューカレドニアの県系2世、3世たち」という連載を、古巣の琉球新報に発表した。

16] 西表炭坑史を世に知らしめた研究者でもある三木は、ニューカレドニア移民が鉱山労働者であったことに強く惹かれたと筆者に語っている。

17] ニューカレドニア移民の父親を持つ友好協会のメンバー、中村千鶴子さんが、ジャン＝ピエールの来沖にあわせて親族を見つけた。連絡を受けた玉城勝夫さんは驚き、慌てて自分の祖父の兄弟について調べ、ジャン＝ピエールが親族だと確認すると、その来沖を心待ちにしていた。

18] 2007年に現地で県人会を立ち上げた県系3世のジャン＝ピエール・ゼンコロ前会長が、チャンバ川近くの土地112平方メートルを提供。同市と仏政府から計470万円の助成を受けて鉄骨製の屋根と柱を建て、「沖縄の家」が落成した(沖縄タイムズ2011年11月16日)。この土地は、1933年に玉城善九郎が亡くなった時に、妻エミリーが相続。その後、ふたりの長男エマニュエルから、その長男ジャン＝ピエールに受け継がれた。

19] イヴァンの祖父は、沖縄出身の新城喜吉。三木の誘いで、彼の母親を含む4人が初来沖し、2006年のウチナンチュ大会に、公式ではないが参加した。本来の目的は、父親の墓参りだった。

20] 名前のとおり、この服はもともと宣教師が裸同然で暮らしていたカナック女性に、衣服で肌を隠すことを教えるためにもたらしたものだ。ニューカレドニアでミツ

- ションローブを着用するのはカナック女性だけで、参加者のなかには、今回のパレードで初めてミッションローブを着用した白人女性もいた。
- 21] Edou による『OCEANIE』という曲。
- 22] ウチナンチュ大会のことは本土では報道されないうし、ほとんど知られてもいない。この大会を「ナシヨナリズム」と捉える意見もある。
- 23] 妻子の情報は、宮城恒基の外国人登録票（ニューカレドニア政府公文書館所蔵 34W）に、1913年7月31日付、コネで記入された、「恒基には、妻ホソ、長女カマ、次女カミ、長男サブロウがいる」より提供。実際には妻がウト、長女はカマダだった。2007年にもエミリアンはふたりの姉と一緒に来沖し、その時にも宮城恒基を探す記事を琉球新報に書いてもらったが、そのときはなにひとつ情報は届かなかった。
- 24] 他の地域からやってきて住み着いた人。
- 25] 内訳は、野里から3名、野国から5名、嘉手納から1名、屋良から8名（恒基を含む）。また、屋良には2組の夫婦ものがいた。
- 26] 東洋移民合資会社による明治39年分の逃亡者名簿には、4月15日に21人の沖縄移民が名を連ねている。明治38年の移民のなかで、もっとも早く鉾山から逃亡した人たちである。そこには、嘉手納から共に旅立った17名のうち6名が含まれている。（外交史料館所蔵、逃亡移民報告雑件）
- 27] 前述の、ネヴァオ村に私を案内してくれたロベルト・デュヴィエ。
- 28] 拙著「マブイの往来」でそのライフストーリーを紹介している。恒基同様、明治38年移民、鉾山を逃亡し、カナック女性と所帯を持った。
- 29] 母親カミーユは、3人の子供を実家の母親エミリーに預けてヌメアに働きに行っていた。
- 30] 外間清昌さん談。
- 31] 沖縄の亀甲墓は大きく、戦争中逃走する日本兵が中に入って身を隠すことが多々あった。外間家の墓も同様で、自分の場所を確保するために、日本兵は墓の中にあつた先祖の骨を外に放り出した。遺族はその骨を拾い集め、ひとつの厨子甕（沖縄の骨壺）におさめた。（小渡ハル子さん談）
- 32] ニューカレドニアで沖縄出身者はよく集まり、収容所でも同郷移民の親交は厚かつたので、ウチナー語を忘れていたとは思えない。むしろ、家族と話すことを避けていたからではないかと筆者は想像する。
- 33] 戸籍法にもとづく「複姓」か「一家創立」で苗字を変更できた。
- 34] 移民会社の作成した名簿には、宮城恒基と記載されている。どういふ理由で恒基が名前の漢字を変えた理由は不明（小渡ハル子さん談）。
- 35] 「千島弧から本州弧をへて琉球弧にいたるまでの島嶼群を、太平洋上に点在するポリネシア、ミクロネシア、メラネシアとの関係の中でとらえ直そうとする視点。『日本』という言葉で固い画一性のもとにイメージされていた集合体を、国家を越えてつながる連続体とみなし、大陸との関係においてではなく海洋的な空間上に位置づけ、中心-周辺の図式から解放するとともに、差異を含む複数の島弧の水平的ネットワークとして把握することを可能にした」  
鈴木智之『沖縄民俗辞典』吉川弘文館 P.528-529（2008）より
- 36] 鹿野政直『沖縄の戦後思想を考える』岩波書店 P.137-146（2011）

写真1, 2, 3 撮影 津田睦美

個展「雲の隙間へ」制作の記録

Notes of the creative process for the solo exhibition  
“To the rift in the clouds”

田辺 由子

Yoshiko TANABE



# 個展「雲の隙間へ」制作の記録

Notes of the creative process for the solo exhibition "To the rift in the clouds"

田辺 由子  
Yoshiko TANABE

准教授 (テキスタイルアート)

Normally, someone's death is fairly solitary and personal. However, willing or not, I was sharing the experience of death with many people for some days after the earthquake and tsunami on March 11, 2011 and the subsequent nuclear accident. It was an exceptional time that in which I couldn't help bringing those deaths to my mind.

A few months have passed since then. Even after going through the nuclear crisis, the situation is far from coming to an end and the future is still quite hazy.

On this occasion, I would like to look back how this massive social impact affected my artwork and my creative process.

2011年3月11日の地震と津波、その後の原発事故から数日間は、本来なら極めて孤独かつ個人的な出来事である人の死というものをいやがおうにも多くの人々と共有しながら、自ら想像せざるをえない特異な時間が存在した。あれから数ヶ月、原発の危機的状況を回避したものの、終息にはなおほど遠く、霨がかかったように未だ先の見えない状況である。

この社会的にも大きな出来事が、個人的な制作にどのような影響を与え、やがて作品が形を成していったのかをこの機に振り返ってみることにした。

## 1. 震災をきっかけにして

東日本大震災から原発事故への一連の出来事は、6月の個展の予定を控え、制作のただ中にいた時期のことであった。次々と画面に映し出される膨大な量の津波映像の想像を超えた現実に圧倒され、刻々と悪化するばかりの福島第一原発の状況を注視するだけで、数週間手は動かないままだった。3.11以後、世界が変わってしまったのと同時に自らの世界観もまた変わってしまったのだ。以前のように制作できるはずもない。

日頃から疑問に思っていたことに対する痛烈な答えも見事に用意されていた。電気に依存しすぎた生活に対する居心地の悪さの源は何であるかをあえて今まで意識の淵に上らせることはなかったが、原発事故を境に鮮明となった。

震災を機に盛んに人と人との絆が叫ばれるようになったが、時を経るにつれて、やがて人々は分断されていると感じるようにもなった。東日本と西日本、被災した人としなかった人、危険と言う人安全と言う人、避難する人と留まる人、国という大きな

集団から、小さな集落、家族までが分断されてしまった。

作品「雲の隙間へ」（写真1）はこのような時間の流れの中で完成したものであるが、まずは、その前提となった過去の作品から遡ってみたい。

## 2. 過去からの物語

2009年9月、元立誠小学校にて行われた展覧会「テキスタイルミーティング」に参加の機会を得た。元立誠小学校は京都市中京区高瀬川沿いに位置する、すでに廃校となった小学校であり、現在は展

示スペースとしても利用されている。作品は個々の教室を使って限られた空間で展示されることが多いが、以前からこの歴史を感じさせる趣深い空間に惹かれていたことから、空間そのものを生かした展示ができないかと考えた。

ただ単に視覚的な魅力だけではない、時間を越えた過去からの物語をこの場を感じたことで、自ずとイメージはひろがっていった。かつてこの場に存在していたであろう子供たちの話し声や笑い声、動作など、休憩時間のにぎわいを想起させるようなインスタレーションの展示場所として廊下全体を使うことを選び、より体感的な展示を目指すことにした。

空間そのものを生かすためには出来るだけシンプルな素材にシンプルな色と形のものがあることを今までの経験上理解していたので、暗い廊下でも存在感を示せる色として生成りの白のままで、素材は単糸の極細い絹糸のみを用い、球状にしたものを点在させるだけのインスタレーションにした。ここで用いた絹素材も実は過去からの贈り物であり、こちらも説明が必要であろう。

布を織るためには経糸をまず織機に張り、それに緯糸を織り込んで行くのであるが、どのようにしてもその過程で織られずに残る経糸が出て来てしまう。織物工場ではそのような短く切られた残糸が自然と溜まってくるのだが、たぶんそのような所から来たのだろう、学生時代に他界した恩師から譲り受けてそのまま二十年以上経ていたのを偶然見つけて使い始めていたところだった。

依りのかかっていない単糸の絹糸は細く軽く張りがあり、人為的に絡ませるとふんわりと空気を含み、ちょっとした空気の動きにも反応する。綿菓子のような子供の頭ほどの物体が廊下のあちらこちらで浮いているのがインスタレーション作品「フワフワの気配」（写真2、3）である。来場者は自らの動きに合わせて動くやわらかな感触に迎えられる。視覚的にも曖昧な輪郭の、まるで空気に溶け込むかのようなこのも



写真1

の達による、ごく幼い時期に誰もが経験したであろう自己と他者との区別が曖昧な感覚、周囲との間に境界などなかった時代の理想の世界、タイムスリップしたようなこの空間で失われた自らの過去の感覚と再会する場となることを期待した。



写真2



写真3

### 3. 繋げる作業の中で

この絹糸の絡まりを多数繋げることによって、雲のような大きなものは出来ないか？漠然としたイメージから今回の作品の構想が始まった。ここ数年、フェルトメイキングによる作品を発表してきたが、繊維を絡める、ピースを繋げるという基本的なコンセプトは同じである。

羊毛の縮絨する性質を生かして繊維同士を絡め固めたものが古来からのフェルトメイキングの技法である。伝統的な技法を用いながらも独自のアイデアとして、直径10センチほどの予め作られたフェルトのピースを間隔を空けながらさらに絡ませて繋げて行くと、フェルトの隙間から光が漏れるようなレース状の大きな布になる。この方法で作られたフェルトの特徴として、当然厚みによって光の透過の度合いが変わるので、逆光に当てると薄い部分は光を多く通し、明るい部分は網目状になる。反対に正面から光を当てると全体的には白く、網目状に暗くなる。この視覚的な効果を利用して、展示環境の採光条件を作品に生かしたのが、京・エコロジーセンターでのタペストリーワーク（写真4、5）である。この作品では上部は天窓からの光によってシルエットになり、下部は正面から人工的な光を当てることで、珪藻土の壁から作品は白く浮かび上がる。夕方になると上方からの自然光が弱まるので、次第に全体がスポットで照らさせるようになる。太陽の高さや天候によっても作品の見え方は変化する。

素材の話に戻る。今回使用する絹の場合、羊毛のように自然に絡まる性質は持たないので、人為的に絡めなければ形を成さない。ただ、人為的に絡めた痕跡を出来るだ

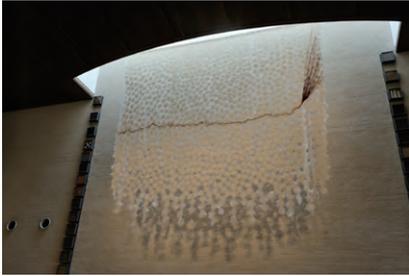


写真4



写真5

け残さないようにとも気を配った。たとえば、結ぶことによって糸は強固に繋げることができるが、そこに人の手の痕跡をしっかりと残すことになり、作品に雲のような自然発生的な流動性を持たせたいという意図が崩れてしまう。実際のところ作品の隅から隅まで見事に手仕事の集積なのであるが、素材の特性、素材の力を借りながら、素材の成るべくして成ったであろう形を引き出すことを目標としている。

当初の制作プランは大小の糸の絡まりをアトランダムに繋いで行くというものだった。凹凸を付けることで雲の立体感を表現しようと考えたからである。ところが、そうした場合、個々のディティールの魅力はあるものの、集合体として美しさや新たな興味をかき立てる何かがなかった。もちろん、美意識は主観の産物であり、時代の状況や文化的背景、個人の価値観に左右されるものだ。一旦立ち止まり計画を再考することにし、今度は個々が主張しないような最小限のサイズの絡まりを作り、ほぼ同じサイズのピースを規則的に重力が分散するように、かつ可能なかぎり距離を開けて繋いでいった。繋ぐといっても外側に出ている糸同士を絡ませているだけの脆弱なものなので、小さなピースのその一つが欠けても作品はバランスを失い形が崩れてしまう。ネットのように規則的に繋がれた作品からは結果的にダイナミックな雲の流動性は失われ、むしろ空全体を覆う薄曇りようになっていった。無意識に自らの感覚が穏やかな秩序を欲していたのかもしれない。

震災からひと月以上たち、原発事故の終息にはほど遠いものの、ひとまず落ち着き、復興への期待感や国レベルでの連帯感の空気が世に溢れていた。個展までひと月を残し、最終的な展示方法は未だ決まらないまま制作を再開し、ひたすら繋げる作業に没頭していた時期と重なる。

#### 4. 雲の隙間へ

タイトル「雲の隙間へ」は震災を経て出て来た言葉である。あの日以来、制作のテーマとしていた雲が晴れ晴れとした空に浮かぶ理想の雲ではなく、何層にも重なったベールのような曇り空になってしまったと感じている。このタイトルはせめてその隙間からこぼれる光に目を向け、自ら隙間に身を投げたいという気持ちを反映したものだ。

震災から3ヶ月、個展の搬入日を迎える。最終的に展示方法は、空間をちょうど対角線上に二分するべく、一枚の大きな壁のように作品を中央に設置することにした。(写真6、7) 自然光が入るこの空間では、手前からは逆光を受けて平面的なシルエット(写真8)として作品を見ることになる。光を正面から受ける反対側に回ると作品は白くフワフワしたボリュームのあるもの(写真9)となり、より触覚的に体感できる。鑑賞者は両面から作品を見ることで、同じ一つのものの見え方の大きな違いに気づかされることだろう。

震災によって分断されてしまった我々が同じ一つのものを両側から見ているが故に、それが新たな障壁となっている今現在でも、曇り空の上には太陽の光が降り注いでいることを既に誰もが知っているということだけは確かなのだ。



写真6



写真7



写真8



写真9

# 〈具体〉の DNA

Gutai DNA

今井 祝雄

Norio IMAI



# 〈具体〉のDNA

Gutai DNA

今井 祝雄

Norio IMAI

教授（現代アート）

The Gutai group (具体; means “tangible; material; concrete”), the members of which carried out art performances and site-specific installations to which no one named yet, the forerunner of post-war Japanese avant-garde art scene. As I didn't enter art university, “Gutai” was university for me where I attended at the age of 17, and the center of the movement, a small gallery “GUTAI PINACOTHECA”, was the campus. Although it has been 40 years after its dispersal, the experimental and creative spirit of “Gutai”, its DNA, is inherited to many following artists beyond a group led by Jiro Yoshihara.

This essay is original text for the catalogue of the exhibition, “The Masked Portrait” (2008 and 2011) curated by Marianne Boesky Gallery in New York to which I exhibited my works.

## 限らない世界

〈具体〉とは、半世紀をゆうに越えた1954年、戦前から抽象絵画を手がけ、日本ではすでに知られていた当時49歳の吉原治良と彼を慕う20代の若い美術家たちによって結成され、革新的な活動で戦後前衛美術のさきがけとなった関西発の具体美術協会のことである。

リーダーの吉原が画家でありながら絵画にこだわらず、まだ呼称さえなかったパフォーマンスやサイトスペシフィックなインスタレーションを野外、廃墟、舞台、空中展（図1）など画期的な作品と多様な発表活動をいち早く手がけた現代アートの草分け的なグループとして内外で注目を集めたが、1972年、吉原の急逝によって解散、運動体としての使命を全うし18年に及ぶ活動の幕を閉じた。

解散後、欧米の影響を受けることなく日本固有の文脈から生まれた純正アヴァンギャルドであった〈具体〉の再評価が高まり、日本よりも欧米にお



図1 インターナショナル・スカイ・フェスティバルと吉原治良、1960年（「具体資料集—ドキュメント 具体1954-1972」／1993年より）

いて展覧会がたびたび行なわれるなど、内外の研究者も数多い。1999年、パリのジュ・ド・ポム国立現代美術館で開かれた具体展の折、研究者、批評家に混じって、最年少のメンバーであった私もパネリストとして参加したシンポジウム（図2）では、さまざまな研究報告と熱い討議が朝から夕方まで続き、さながら“具体学会”ともいうべき趣であったことが印象深い。

当初より日本では、〈具体〉への批判や反発も少なくはなかった。もともと方

法や形式だけでなく主題からも解き放たれた自由な表現を実践していた〈具体〉だが、方法論が先行して内容がないと批判されたりしたのは、手法の新奇さやムーブメントとしての現象面が際立つあまり、個々の作品や作家について注視されなかったからだろう。またネット時代の今日と違い、すべての情報が東京で選別されて世界に発信されていた当時の日本で、関西のグループがダイレクトに海外と接触し進出していったことも、長らく東京を中心とした美術界からの支持を得られにくかったものと思われる。

本稿では〈具体〉の活動を詳述する紙数はないが、グループの一員としてライブで体験し見聞した私的具體論を個人的覚書ふうにするなかで、〈具体〉とは何であったのか、いま〈具体〉の精神がどのように継承されているのかを探っていきたい。

とりもなおさず私のアーティストとしての第一歩は〈具体〉から始まった。

デッサンに明け暮れていた高校1年のある日のことである。学外の喫茶店で昼食をとり授業に戻ろうとした矢先、店内で映っていたテレビに釘付けになった。「限らない世界」という5日間連続の15分番組で〈具体〉が紹介されていたからだ。その翌日からの数日間、私が午後の授業を遅刻したことはいうまでもない。

内容は既成の枠を超えた絵画を紹介するシリーズで、絵といっても「形があるとは限らない」「絵具で描くとは限らない」「筆で描くとは限らない」「平らであるとは限らない」「色があるとは限らない」と日替わりで続き、「筆で描くとは——」の回では白髪一雄が足で描く制作の様子とインタビューといった具合にそれぞれのメンバーが出演していた。



図2 ジュ・ド・ポム国立現代美術館の「具体」展におけるシンポジウム、1999年、パリ国立図書館ホール、左より筆者、ミシェル・ボードソン（同館）、ジャン・ジャック・ルベル（アーティスト）

## グタイピナコテカ

そんな〈具体〉と直接に出合ったのは、前述のテレビと前後する1962年9月、大阪市北区中之島3丁目にオープンしたばかりの小さな美術館「グタイピナコテカ」（図

3)を訪れた折である。絵画の倉庫を意味する「ピナコテカ」は、1957年から再三来日して「具体」を絶賛し欧米に紹介したミシェル・タピエの提案で命名された。文字どおり、明治期に建てられた日本の伝統的な土蔵を生かして改装したグタイピナコテカは、2階建ての大きい2棟をつなぐ小ぶりの1棟が入り口となった、展示面積370平方メートルあまりの小さな美術館であった。

友人に誘われ初めてここを訪れた私は、学校で習う美術とあまりにもかけはなれた「これが作品？」というようなユニークな大作群に、若干の抵抗を抱きながらも、その奔放でエネルギッシュなパワーに目から鱗が落ちたことをいまでも鮮やかに思い出す。吉原が住んでいた芦屋で生まれた〈具体〉だが、このグタイピナコテカの開館を機に大阪が本拠地となっていった。

毎月10日までとその後の水曜日に開館していたグタイピナコテカでは、会員の常設展示と併せて、毎月会員の個展が開催された。嶋本昭三を皮切りに、白髪一雄、吉田稔郎、翌1963年には田中敦子、村上三郎、向井修二、山崎つる子、松谷武判、前川強、吉原通雄と続く連続展に私は欠かさず通いつめた。気がつけば自らも現代アートの作品をつくり出していたが、彼らとは異なるものをと肝に銘じていた。

そして、ひょんなことから高2の終わりに開いた初個展（「今井祝雄-17歳の証言」展、ヌーヌ画廊；大阪）に顔見知りの〈具体〉のメンバーたちが観に来てくれ、最終日に来られた吉原治良の勧めで、1ヵ月後、大阪高島屋における第14回具体展（1964年）に初出品した。（以降、大阪における具体展はグタイピナコテカで開催された）

その後もグタイピナコテカでは、名坂有子（1964）、正延正俊（1965）らの個展が続くなか、会員になった翌年の1966年に私も個展をすることになるとは夢にも思わなかった。その間、フォンタナ、カボグロッシ、サム・フランシス、ポール・ジェンキンスなど海外作家の展覧会が開かれ、また、イサム・ノグチ、ジャスパー・ジョーンズ、ラウシェン



図3 グタイピナコテカ外観（成安造形大学公開講座「現代美術の半世紀ー〈具体〉を糸口に」2004年／チラシより）



図4 グタイピナコテカを訪れた作曲家ジョン・ケージ、1964年（「具体資料集-ドキュメント 具体1954-1972」1993年より）

バーグ、ジョン・ケージ（図4）、マース・カニンガム・ダンス・カンパニーらのアーティストが来館するなど、当時関西になかった国際的な現代アートの交流拠点ともなっていた。

だが、もともと絵画に“限らない”表現を、ギャラリーや美術館に“限らない”フィールドで数多く展開してきた〈具体〉だったが、グタイピナコテカができたころからそうした活動は減少し、絵画が多勢となっていった。オフ・ギャラリー、オフ・ミュージアムにおけるインスタレーションやパフォーマンスといった、当初の〈具体〉らしい（？）活動が少なくなっていたことは、“遅れてきた〈具体〉”の若者だった私には不満であった。運動体としての〈具体〉の青春と、年齢的に青春期であった私とのずれはどうしてもなく残念というほかない。

もっともこのころから個人としても活躍するメンバーが増え、私自身も外部での発表の機会が訪れていた。つまり、具体初期に当たる1960年代当初までは保守的な美術界から唯一〈具体〉が突出していたのだが、1960年代なかばから時代が〈具体〉に追いついたのか、〈具体〉以外のアートシーンとの距離がなくなってきていたという状況の変化を挙げなければならない。

ともあれグタイピナコテカは〈具体〉の牙城として7年半存続するも、大阪万博翌年の1971年、阪神高速道路の出入り口の開設工事に伴い惜しくも取り壊された。近年、この近くに移った国立国際美術館を訪ねる折、オフィス街にあってどっしりとした存在感で異彩を放っていたたずまいが目に浮かぶのである。展示された作品だけでなくグタイピナコテカの建物もまた、経済優先のスクラップ・アンド・ビルドの反省から、近年盛んとなった古い町屋や近代建築のリノベーションのさきがけといえるものであった。

## 具体大学

高校在学中から〈具体〉に出入りしていた私は、抽象画など御法度でアカデミズム一辺倒だった当時の美術大学に行かなかった。そういう意味で私にとっての大学は、高2から飛び級で入学した“具体大学”ということができ、〈具体〉の中期の途中から後期に至る“具体大学”を裏表（8年）在籍したことになる。

同じことを大先輩の会員だった元永定正（図5）も「吉原治良校長先生のもとで学んだ私は此の頃、具体美術学校をやっと卒業したような気持ちになっている」（「吉原治良と具体のその後」展カタログ、兵庫県立近代美術館、1979

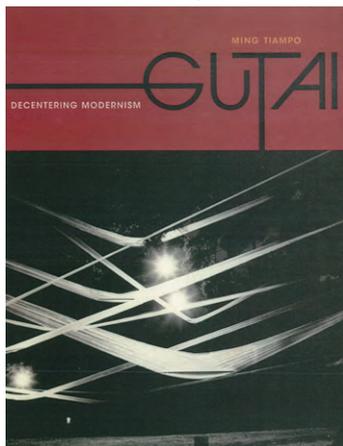


図5 元永定正『作品〈水〉』、『野外具体美術展』1956年（ミン・ティアンポ『具体 - DECENTERING MODERNISM』シカゴ大学出版会、2011年／表紙）

年)と述懐している。

この“具体大学”で唯一人の“教授”が吉原治良であったことはいうまでもない。彼の口癖は、「他人の真似はするな!」、「見たことのないモノをつくれ!」であり、作品の評価は「ええ」か「あかん」のいずれかであった。その一言は各々の自問として返されるのだが、あるとき「あかん」と一蹴されたメンバーの一人がグタイピナコテカの誰もいない倉庫で、泣きながら自作を破壊しているのを目撃したことがある。「あかん」に対しては次なる新作で示すほかなかった。しかし、世間から奇異の目で見られ、美術界からは黙殺されるような過激な作品を許容し、奨励し、評価するのは吉原しかいなかったのである。理屈を嫌い、いい意味でわがままだった吉原の判断は、獣の嗅覚に似たアーティストならではの直観であったように思われる。

ともあれ私にとっての“大学”の学び舎とは、常設室に毎月新作を運び込んだグタイピナコテカであり、そこは大学や美術館とも異なる緩やかな雰囲気でありながら真摯な創造の緊張に満ちた相互研鑽と実験の場であった。

現在、私はそうした〈具体〉の精神のもとに美術大学で現代アートを教えているが、授業料のいらなかった“具体大学”のように「ええ」「あかん」だけでは成り立たない。いかに教えないで教えるかということに苦慮しながら、私が〈具体〉に入った時期と同じ年代の若者たちと接している。

あるとき授業で作家研究という課題のおり、床に広げたキャンバスにロープにぶら下がって足で描く白髪一雄の制作をひとりの女子学生がシミュレーションした。これは技術を習得するための絵の模写でなく、作者の表現の精神を体感する“パフォーマンスの模写”というべきかもしれない。

そんな私のゼミ室のドアの上には、『具体口-EXIT』のサイン(図6)が掲げられている。よく見かけるあの走り抜ける人影の「非常口-EXIT」でなく、ドアならぬスクリーンを蹴破っているピクトグラムで、第2回具体美術展における村上三郎の“紙破り”(『通過』1956年)(図7)の写真をデザインした岡本光博の作品(2005年)である。



図6 『具体口-EXIT』岡本光博、2005年



図7 村上三郎のパフォーマンス『通過』、1956年「第2回具体美術展」東京(ジュ・ド・ボム国立現代美術館「具体」展図録/1999年より)

## グループを超えて

村上三郎のパフォーマンスといえば以上の写真に似せたポーズといでたちで、若き日の村上隆がシミュレーションしたことがあるが、彼自身のその後の飛躍に向けた文字どおりの“通過儀礼”であったのかもしれない。また、サウンド・アーティストの藤本由紀夫は、村上三郎が紙を破り裂く音をきっかけにその表現世界に並々ならない興味を寄せている。

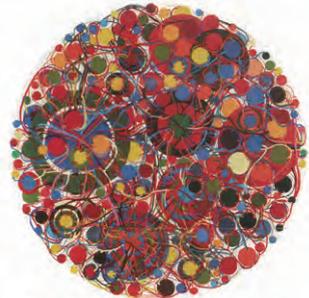
また森村泰昌は近年、美術史をテーマにした個展において田中敦子(図8)の『電気服』(1956年)を引用するなど、具体作家へのリスペクトなりオマージュとした事例を挙げるまでもなく、〈具体〉の精神は時代を超えてその後のアーティストに及ぼした影響は計り知れないだろう。

先駆的な表現が当初において抵抗や黙殺があったとしても、やがて認知されていくと当たり前の既成事実となり、そこからまた次なるスタートが可能となる。このように新しい価値基準が変動し更新されていく今日の美術だが、その草創期において、〈具体〉は最初の大きな突破口を拓いたのである。

ところで、メンバーの出入りが激しかった〈具体〉のなかで私の出会った会員だけでも40名ほどにのぼるが、師・吉原治良をはじめ、すでにその半数以上が鬼籍に入られた。故人はともかく、解散後も作家活動を続けている旧会員が今なお「具体の誰それ」と紹介されることが少なくない。そんなとき私の場合は「もと具体の」と補足する。いうまでもなく〈具体〉は解散して久しく、現在はないからだ。

また「もと具体の今井」と紹介されると、「嘘!？」と言われることがしばしばある。というのも、もと〈具体〉の第一世代がすでに80代後半、第二世代といわれた会員も70代の高齢であるからだ。もっとも、17歳で初出品し〈具体〉が解散したとき23歳だった最年少の私でさえ還暦を過ぎて早や5年が経過した。〈具体〉以降の私は素材や技法に捉われない作品制作を続けて現在に至っているが、激しい身振りのパフォーマンスや

Atsuko Tanaka, The Art of Connecting  
February 4 - May 6, 2012 Museum of Contemporary Art Tokyo 3F



田中敦子—アート・オブ・コネクティング  
2012年2月4日(土)~5月6日(日) 東京都現代美術館 企画展示室5F

図8 田中敦子—アート・オブ・コネクティング/展チラシ(東京都現代美術館、2012年2/4~5/6)



図9 今井祝雄の動く作品『白のイベント』、1965年(成安造形大学退任記念展「今井祝雄“具体大学”のころ」チラシ、2012年)

アクション・ペインティングが前景化する〈具体〉の定番イメージに照らせば、私の場合、始めからもっとも〈具体〉的でない作家といえるかもしれない。(図9)

しかし、奇抜な制作方法や作品のモードだけが〈具体〉なのではない。解散後に開かれた具体展や論考はそうした初期にスポットを当てたものが多いが、日本の戦後から高度経済成長期の長きにわたって継続してきた運動体としての〈具体〉の総体的な研究・検証は、まだ残されている。

「あの熱い時代が目を醒ます！」とは2005年、兵庫県立美術館で開催された「結成50周年記念『具体』回顧展」(図10)のキャッチフレーズである。同展で〈具体〉を知った若者は少なくないが、〈具体〉を、かつてそんな熱い美術集団があったというノスタルジーや過ぎし時代のエポックだけで眺めるのではなく、〈具体〉の精神をこそ読み取り、継承していくことが重要かつ意義あることではないだろうか。それはオリジナルが自明であることの前、表現の素材や方法はいかに及ばず、既成の概念や形式、意味やテーマからも解放された何ものにも捉われない自由な創造の精神であり、人がものをつくることの原点にほかならない。

〈具体〉の遺伝子= DNA は、一美術集団を越えて、意識しようとしまいとに関わらず、同時代および以降の多くのアーティストに、今も、そしてこれからも連綿と受け継がれていくにちがいない。

グループとしての〈具体〉は存在しないが、その精神は不滅である。

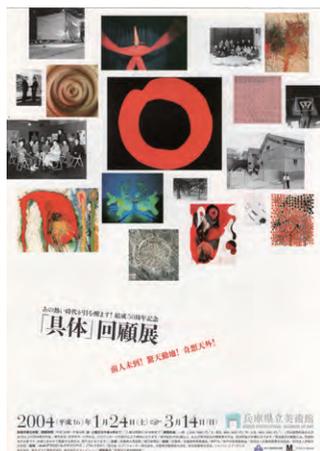


図10 結成50周年記念「具体」回顧展チラシ、兵庫県立美術館、2004年



自然学 | SHIZENGA KU 意図の序説

— 来るべき美学のために —

SHIZENGA KU An Intentional Introduction

— For the Coming Aesthetics —

岡田 修二

Shuji OKADA



岡田 修二

Shuji OKADA

教授 (絵画)

Seian University of Art and Design and Goldsmith's College, University of London, will carry out an international exchange to mark the forming of their partnership, with a project team of instructors from both universities. The comprehensive theme is "SHIZENGA KU". It starts from *Aristotle's Physics*. We will discuss "The Natural Philosophy of Art: Nature, Material and Aspects of Identity and Creation". We will investigate the relation of art and the outlook on nature in the 21<sup>st</sup> century from the viewpoint of both the Japanese and the English, and will plan the construction of a new aesthetics. I will describe our research outline in this report.

## 1 はじめに

今世紀の最も大きな問題は地球環境の問題である。それは人口爆発に起因する食料、水、エネルギー、環境破壊等の問題に他ならない。資本主義経済も末期的様相を呈しており、地域紛争や貧困も深刻である。また同時に文化も新しい局面を迎えている。グローバリゼーションが爆発的に進んでいる最中、逆に宗教や民族の問題が大きくクローズアップされている。近代的な装置の成長の限界を直視せねばならない今日、私たちはそのような世界の状況と共に、自らの文化や精神性を深く考えてみるべき時期にさしかかっている。

そのような時代の世界の調和を考えると、「芸術」の持つ役割の大きさにふと気がつく。そして芸術は今後ますます重要なものとなっていくに違いない。なぜならば芸術という分野は、世界共通の平和的な社会基盤であると同時に、それぞれの国家の成り立ちや宗教にそのルーツを持ち、それぞれの文化の特質を横断的かつ総合的に表し、さらに未来に向けての提言力を持つものであるからである。しかしその芸術もまた西洋近代が作り出した制度に他ならないということをお忘れはならない。

芸術を巡る状況にも著しい変化が認められる。人間中心主義、西欧中心主義からの離脱の傾向は多文化主義へとスライドし、多様な価値の共存を認める政治的妥当性の下で別種のヒューマニズムとなって停滞しているように見受けられる。また、高度資本主義の組織化の中で芸術は、マーケティング的マトリックスの座標軸の中で記号化し投機的対象ともなっている。メディア環境も急速に変化し、高度化するインターネット環境は、趣味の小共同体が乱立する状況を生み出しており、新たな大衆マッ

化の中で芸術は趣味的価値に包まれている。

そのような状況で問われているのは、芸術の批評性や歴史性ではないだろうか。当然ながら、もはや芸術という枠組みは西洋、あるいは西洋近代だけのものではないのである。21世紀のこの地球環境問題の時代において、この芸術という平和的社会基盤としての枠組みが真にグローバルに機能するためには、その基礎となる美学こそが真にグローバルに再構築されなければならないのである。

## 2 「自然学| SHIZENGA KU」の発起

このように芸術を巡る諸問題は国際的に共通した文化の問題である。成安造形大学も基本理念や活動方針において、積極的な国際交流の方向性が打ち出されている。そのような背景のもとに、成安造形大学は英国ロンドン大学ゴールドスミス・カレッジとの留学協定を締結し、それを機に国際交流を行うこととなった。まずは教員レベルでの学術交流の可能性を模索し、連携を深めることを目的とする。

このプロジェクトはその第一弾として企画されたもので、私がプロジェクト・リーダーとしてゴールドスミス・カレッジ音楽学部の協力を得て、日英協同の研究チームを組織化し、日英の双方で展覧会や学術的イベントを開催するなどの活動を行うものである。総合研究テーマを「自然学| SHIZENGA KU」と設定した。

「自然学| SHIZENGA KU」とは、私の制作活動の初期からのコンセプトのその自然主義的な傾向を新しく呼び直した別名である。この大きなテーマは、私にとって大変魅力的であるのだが、個人の研究としては幅が広すぎてとても手に負えないと思ってきた。がしかし横断的で高度なプロジェクト型研究が試行できるこの機会にはふさわしいものと判断し、他の芸術家や研究者の賛同を期待して、ある決意と共に提案した。従って「自然学| SHIZENGA KU」はそもそも私個人の研究テーマから端を発しているが、このたびの国際学術交流を行うプロジェクトチームの総合研究テーマであり、また事業としてのプロジェクトの名称でもある。

成安造形大学が所在する滋賀県は近江と呼ばれ、特筆されるべき美しい自然環境と豊かな文化資源に恵まれた場所である。本学は附属近江学研究所を設立し、この地域が持つ風土・文化の特殊性、すなわち日本文化のエッセンスを良質に保存し体現しうるその内容に関する研究調査を積極的に行ってきた経緯を有している。「自然学| SHIZENGA KU」はその指向性において「近江学」とも連結している。

自然という概念は大変多義的で広範なものである。私はプロジェクト・リーダーとして、研究の方向性のガイドラインを提示したいと考えている。

「自然学| SHIZENGA KU」は東西の文化、すなわち欧米とアジアが共有すべきテーマである。むしろそこには、エコロジーの問題、つまり自然そのものに価値を認めるライフスタイルの変革の問題が含まれている。地球環境は光、水、大気、土など

の物質と植物やバクテリアなどを含む生物によって構成されており、それらが相互作用的にバランスがとれて成り立っている。当然ながら生物としての人間も自然の一部として存在している。自然は人間存在の基盤であり、生成の契機である。人間社会が自然の力を損なうようであれば、人類は存続できないのである。そのような価値観に貫かれた社会作りが国際的に急がれるのは、周知の事実であろう。

そのような状況において私が提案できるのは、「芸術」におけるグローバルなテーマとして「自然」を語ることである。そして、西洋近代が生み出した制度である芸術の論理的基礎である「美学」を、「自然」をキーワードとして新しく組み替えていくことである。

「自然学| SHIZENGAU」は、芸術作品の制作実践と理論的な解明を立体的に交差させて、21世紀における自然認識や芸術と自然観の関係を日英双方からの視点で掘り下げるものである。それはすなわちグローバルな時代の新しい美学のための研究であり、我々の立場から言えば、アジア的感性を活かした自然美学を西洋の芸術家や学者と協同して構築することを目指すものである。それは単にエコロジーを遡求する芸術という意味に限定されるものではない。このプロジェクトの成果から、日英の自然観を基盤としながらも、それぞれの美意識の主張にとどまらない、世界美学を模索するための提案の契機を生み出せればと考えている。

### 3 来るべき美学のために

これまでの美学はあくまで西洋が生み出した西洋中心のものである。そのような意味からして「自然学| SHIZENGAU」とは、古典的な西洋美学、及び近代的な芸術学との格闘が避けられない。

簡単にまとめるのは困難であるが、ご存知のように「美学」は、1750年と58年にドイツ人の哲学者バウムガルテンによって『美学』(Aesthetica)が出版されたことを契機として哲学の一領域として生まれ、その後カントを経て、シェリングやヘーゲルなどのドイツ観念論美学において芸術哲学として完成を見る、と一般的には言われている。

特にヘーゲルに代表されるような思弁的な美学は、古代ギリシャやルネサンスの芸術を最高の芸術とみなす古典主義的芸術観に支配されている。そこでは、プラトニズム及び形而上学に重きが置かれ、真理とは理念(イデア)そのものであり、美とは理念の感覚的表象である。人間の創造的精神による芸術の美が真の美であると考えられ、自然の模倣は真理に反対するばかりでなく無益な作業とみなされている。フリードリヒなどに見られるロマン主義的自然美を除けば、自然は精神以前のものと考えられその対象から外されているのである。またジャンル別に見れば、音楽は精神の内面性の表現として、物質的束縛から解放されているとして彫刻や絵画より上位におかれる。

そのような哲学的美学の古典主義的・形而上学的傾向に対する批判からフィード

ラーをはじめとする科学的、経験的、実証主義的芸術学も生まれてくるが、今日ではそれら芸術学において特徴的なフォーマリズムの方法論も限界をあらわにしている。芸術作品の実証的な分析に偏りがちな近代の芸術学は、現代社会が必要とするもの、例えば精神や生命や自然などの事柄と芸術的行為の関係をなどを十分明らかにできなかったのである。

従って、通過儀礼として、我々はもう一度「美学」に立ち返らねばならないだろう。少なくとも美学という言葉には、人間に関する文化的なものの諸価値を総合的に判断しようとする意思が内在していると感じるからである。もちろん西洋古典的、あるいはロマンチックな意味での「美」という概念によって、今日的な問題が語り得ないことは明白である。それらは物質と生命に関する知覚と行為の学へと大幅に書き換えられていかねばならない。

#### 4 「自然学| SHIZENGA KU」研究の概要

「自然学| SHIZENGA KU」は、21世紀における自然認識や芸術と自然観の関係を掘り下げ、新たな自然美学の構築を目指すものである。このタイトルのアイデアは、アリストテレスの同名理論書『自然学』（原・英題：philosophia physice / physica）、及びジル・ドゥルーズの論文『ルクレティウスと自然主義』、今西錦司の著書『自然学の提唱』などに由来している。

プロジェクトチームによる共同研究を前提に、私見に基づく研究の概要、及びいくつかの研究対象と問題構制を挙げておきたい。もちろんこれは今現在における私個人の観点であるので、他の参加者は各々の観点から自由に構想を持つことが望ましい。私個人の能力不足により、特に音楽分野を前提にした分析は十分でないことを付け加えておく。

また、当然そこには物理学、地球科学、天文学、環境学、あるいはバイオテクノロジーなど様々な自然科学全般が対象に入ってくると考えるであろうが、プロジェクトのメンバー構成や研究趣旨の性格上、現実的には美学・芸術学的な展開可能性との関連で、ある程度限定せざるを得ないことを最初に述べておきたい。

先に全体的な課題を述べる。まずは自然観の問題である。他の民族は、他の自然から生まれている、と考えられるが、21世紀においては、基盤としての「自然」の概念を欧米とアジア、あるいは日英で共有できるのか？ここが最初の確認点である。

そして、ポスト人間中心主義をどう実践するかということ。単純化の誹りを恐れずに言えば、モダニズム、あるいはカント以降の芸術理論は、人間と神との二元論、つまり近代的人間中心主義と神への依存という二元的な補完関係を基盤として、その上に成立していたのではないか。はたして、これらを物質と生命、すなわち自然の多様性の一元論へと引き戻せるか？光、水、大気、土、熱、森、山、風、雲、石、植物、

動物、菌類、バクテリア、微生物…そしてあらゆる変化と運動。

自然を精神の下に置くのではなく、精神を育むものとして捉えること。自然を再度人間化しないこと。心を鎮めること。差異と反復、そしてそれらがあるがままに認めること。このような感性を獲得することが基本的な命題となるのではないか。

そして、そこには以下のようなテーマ系が浮上する。「形而上学、イデア論、人間中心主義に対置される自然」「人工的表象としての芸術と自然、偶発性」「科学的主体と自然、進化論、生命論、持続」「風景表象と風土、信仰、景色、アミニズム、コスモロジー」「自然知覚とテクノロジー、身体、インターフェース」などなど。

前段で述べたヘーゲルの件からしても、我々はまず、西洋古典文化における自然の認識を研究しなければならないだろう。そこで問題となるのは、プロティノス以前と以後である。つまりキリスト教神学と合体する前と後の自然認識の差異が興味深い。プロティノス以前の自然哲学は、アリストテレスを中心として、ヘラクレイトス、エピクロス、ルクレティウスなどが該当する。そこには自然科学以前の西洋の自然観の原風景が語られている。そこに立ち返って考察してみたい。

次に、ドイツ観念論における自然認識。そして、自然美の概念と意味を問うたアドルノや、自然にまつわる「雰囲気」に着目したゲルノート・ベームも無視できない。ヨーゼフ・ボイスの作品もあらためて検証する必要があるだろう。

また、自然の存在様態やそこに内在する力に関する論理が必要になる。ここが提案の要点となるだろう。そのためにはベルクソンやジル・ドゥルーズに代表される唯物論としての生の哲学、及びホワイトヘッドに代表されるプラグマティズムの考察が不可欠である。これらに共通しているのは自然認識から形而上学を徹底して排除し、真に実働している実在の持続を見いだそうとする姿勢である。さらにメルロ・ポンティの自然や制度についての考え方も確認したい。

同様の観点からは、空海も興味深い。空海密教は宇宙存在の生命の教えであるが、それらは現象界の存在を介してこそ覚ることができるとされる。秘蔵されているもの、つまり潜在的なものの方向や強度によって人間を含む世界の存在の有様を語るものに他ならない。空海密教はほとんど無神論的唯物論と捉えることができるのではないか。

そして、日本に特有の自然観を抽出する方法も必要である。アニミズム的なものはアカデミズムの中では前近代的な遅れたものとして隅に追いやられてきた。しかし日本の風土や自然観を我々の芸術の基礎と考えるならば、水や森と共にある祈りの形態、つまり原神道や修験道に学ぶものも多いのではないか。それは自然に対する畏敬の念や恐れ的情感であり、人間主観性の瑞々しい生成の条件である。南方熊楠や和辻哲郎らの思考も検証したい。

さらに当然、生物学の分野も貴重な情報源となってくるだろう。新しい生物学のパイオニアであるユクスケルから最新の分子生物学まで拾い上げればきりが無いが、

生命システムに関する有機的構成の本質に迫ろうとするオートポイエーシス論なども作品制作における行為論との相関性において大変興味深い。また、参加コアメンバーのジョン・レヴァック・ドリヴァーからの提案によって、ナチュラリストとして有名な生物学者エドワード・O・ウイilsonが、その著書『Biophilia』にて示した思想もコラボレーション・パートナーとしての共有の研究材料とすることとしたい。

## 5 理論と実践の交差から生まれる「自然学| SHIZENGA KU」

さて最後に、プロジェクトとしての活動の方法を述べる。「自然学| SHIZENGA KU」は、理論と実践の交差から生まれる自然美学であり、これはプロジェクトチーム型の活動によってこそ可能である。参加コアメンバーの一人で、美学者であるアンソニー・プライアーの言葉を借りれば、「実践の理論」「実践のための理論」「ある種の実践としての理論」などと区分できうることが予想されている。これは概念的悟性に起因する洞察力が経験の可能性を高め、将来的な実践の方法を提示するということである。参加学者は、現代の芸術の実践と共に、新たな理論を開拓していくのである。プロジェクトのコアメンバーは、日英双方から3名ずつの計6名（アーティストが2名、学者が4名）である。

岡田修二（絵画 成安造形大学 プロジェクト・リーダー）

山本和人（宗教学・哲学 成安造形大学）

要真理子（美学・芸術学 成安造形大学、大阪大学）

ジョン・レヴァック・ドリヴァー（フォノグラファー・エレクトロニック音楽作曲家  
ロンドン大学）

アンソニー・プライアー（美学・音楽学 ロンドン大学）

松本直美（歴史・音楽学 ロンドン大学 プロジェクト・コーディネーター）

2種類の芸術媒体（ヴィジュアル・アートとソニック・ミュージック）と2種類の批評的枠組み（理論と実践）と2つの文化（日本と英国）がもたらす立体的な考察により、芸術と自然の関係を追求する。2名のアーティストは、異なるメディアの出会いにより、相互作用的に制作を行う。そこではおそらくフィールドワークが重要な方法として用いられ、サイト・スペシフィックな芸術作品を制作することとなるであろう。

私は水辺における徘徊型フィールドワークによって素材を採取した後、マクロレンズで撮影したイメージを初期油彩画の基本技術であるグリザイユ技法を発展させた手法で描き出す。同様にジョン・レヴァック・ドリヴァーのソニック作品は録音と編集というミュージック・コンクリートの方法論をもって、自然界の音に内在するものと複雑な環境的サウンドスケープを取り混ぜて独自の音世界を構築する。もちろん、コ

ラボレーションでは新しい発想やシステムが生まれることを期待したい。

まずは、2012年4月に、英国側スタッフが成安造形大学を訪問する。2名のアーティストは共同制作を、学者は議論を開始する。ここでは成安造形大学学内でプレ・シンポジウムを行う。

日本展は、「自然学| SHIZENGAKU」一来るべき美学のために一と題され、2012年8月11日（土）～9月23日（日）滋賀県立近代美術館にて夏期の企画展として開催される。成安造形大学は滋賀県立近代美術館と協力提携関係にあり、今回このプロジェクトの内容が連携事業として滋賀県立近代美術館の夏期の企画展のコンテンツとして採択された。本プロジェクトのアーティスト2名によるコラボレーションを中核に、成安造形大学所属の作家（教員）や卒業生などがゲストとして多数参加して大規模な展覧会となる。ここで第1回国際シンポジウムを開催する。シンポジウムでは「人間のクリエイティビティと自然」等の問題について討論する。

英国展は、「自然学| SHIZENGAKU」一共存の感性（仮）一と題され、2013年3月に開催する予定である。日本展での発表や議論の経験をふまえて、約半年後にアーティストは更なるアイデアを施しロンドンにて発表する。2名のアーティストが双方の歴史や風土、自然観などを深く理解し、双方の美学や哲学的文脈もふまえながら作品を提示することとなるであろう。この2回目のコラボレーションにおいて日英のアーティストの感性がいかに干渉し合うかが芸術的課題となる。シンポジウムに関しても同様であり、第1回国際シンポジウムの議論の問題点をふまえて第2回国際シンポジウムが開催される。英国展ではゴールドスミス・カレッジ美術学部キュレーション学科の協力を得て、ゲスト・キュレーターを擁立しオーガナイズしていく。

2013年4月以降に、音楽CDも添付した図録の出版を予定しており、作品写真、展覧会記録、参加者の論文等を掲載する。和英2カ国語で編集を予定しており、日本、英国にとどまらず、広く世界に配布していきたい。編集・デザインは成安造形大学メディアデザイン領域の協力を得て行う。

この国際学術交流プロジェクトは、企画を開始してから記録集が出版されるまで約2年間にわたる活動プログラムとして設定されている。だが、目指す美学がこの2年間で得られる訳ではないであろう。できれば様々な協力者を得ながら継続性のあるテーマとして発展させていきたいと考えている。



「Oyoguhito」これまでの主題と表現

「Oyoguhito」The Past Theme and Expression

長尾 浩幸

Hiroyuki NAGAO



# 「Oyoguhito」これまでの主題と表現

「Oyoguhito」The Past Theme and Expression

長尾 浩幸  
Hiroyuki NAGAO

准教授（美術領域）

The solo exhibition titled “Swimming in Somnolent Currents” that I held in 1999 was inspired by the first “Oyoguhito, exhibited in 2008. Our sense of values regarding food, clothing, and shelter has diversified in the present age, but the satisfaction we derive from sleeping and the sense of being free has deepened. I have also titled this work, produced in 2010, “Oyoguhito” and have added sound as well as woodblock prints, screen prints, and mixed media.

## はじめに

私たちが、絵画や映画の中に登場する眠りの情景を見る機会は少なくない。たとえ作り物でありながらも、ある種の居心地良さに共感し、雰囲気に含まれる事を望んでいる。私たちは直接何かを見ているだけではなく、写真や映像から受けている経験からも見ている。それらの経験によって、それが自分と切り離せないイメージであることも知っている。人は眠っている間、夢をコントロールできないでいるが、私が作品化することで心掛けたのは、いろんな眠っている情景を再現することではない。自分がテレビや映像を眺めているような感覚で表現し、目覚めていながら夢みている世界、あるいは編集できる夢の世界を眺めているように表現したかった。

## 「Oyoguhito」の意味

私はかつて「眠り、夢、記憶」をキーワードに、現代の記号化された住居空間とそこに内包される現代人の心理、意識の関係について思索する展覧会を開催したことがある。ここでは「仮構の物語の一場面」を想定し、日常の事象から抜き取ったイメージを様々なかたちで関係づけながら、人と人との心理的な駆け引きや、予期せぬ出来事に出会った時の感覚といった、言葉にできない感情を呼び起こすことを意図した。

〔註1〕

「Oyoguhito」およぐひとは水中を遊泳する人の意味だけではない。たとえば誰もが眠りながら寝返りを打つ姿は、何度もからだの向きを変えてまるで夢の中を泳いでいるかのように見える。寝具の中では気持ちよく無心で泳いでいるように見えても、時より身体をくねらせ寝苦しくもがいている様子は目が覚めるまで続いている。人が眠りに入っている状態で思わず手足が伸び縮む時、どのような気持ちになるのだろう

か。また、夢に現れる泳ぐ姿には何が読み取れるのだろうか。水が意味する感情や性、無意識などの中を「泳ぐ」ゆえ、これらに関する出来事や衝動、抑制の状態を暗示している。潜って泳ぐ場合は自分のより深い部分、感情や無意識の中を探ることやそこにあるものを意識に引き上げようとしている。又、漂っている場合は、現実を素直に受け入れているような、悠々自適な気分を現す。水中の場合には、再生や新しい可能性を意味する場合がある。私には眠る事から生まれる情景から言葉にできない感覚が蘇ってくる。私たちの記憶は眠ることで定着し、眠ることで忘れる事ができるのだ。

## 制作過程の中で発見する表現

作品の制作過程は、ある情景を設定したうえで人の映像を撮影し、加工、編集後に製版する。静止画像として切り離したイメージは、木版やシルクスクリーンといった異なった版種や技法を用いる事で、一連の運動から起る瞬間的なふれを定着させ、想定しなかった表面が生まれてくる。木目特有のノイズにも似た質感と強い色面に、写真製版による画像の転写は絵画としてのダイナミズムと版特有のディテールを生み出し、作品に重要な視覚効果になっている。二会場による個展では、平面だけの構成と平面やオブジェに音響効果を加えたサウンド・インスタレーションによる展示を行った。ここでは平面から立体へと視点に移すことで、浮遊感が漂う視覚と抑揚のある聴覚の差異から、これまでの感覚を越えた意味作用を増幅させたいと考えた。[註2]

誰もが経験する感覚と誰も観た事がないイメージを想像しながら作品化したい。その方法論と実制作にはつねに矛盾をはらんでいることもわかっている。私にとって沸き起こる感覚をどのように視覚化するか、制作過程の中で様々な素材や技法を用いることで発見することがある。これまでの創作活動と同様にとっても困難でこれほど面白いものはない。

## [ 絵画 ] ・ [ 版画 ] ・ [ 版 ] の領域からの出発

近年、私は不連続に眠りやその感覚をテーマに写真、木版画、シルクスクリーンの版画作品を制作している。さらに新作では映像や音響を関係づけた展示も行っている。私にとってこれまでの主題と表現は変化しつつある。様々な展覧会で試してきた制作実践の集積が、形式にこだわらずに版画とそれを取り巻くほかのメディアとの距離感や隣接する学問の諸領域とを結んで往来しているようである。

私は、80年代以降のアート・ムーブメントの中で、「絵画」・[ 版画 ] ・[ 版 ] の領域から出発し、新たな表現を求めて、様々なメディアを横断しながら、今日的な問題を提起することの意味を探ってきた。70年代に版画の表現が獲得した、「間接性や複数性」、「イメージの転移」、「視覚の再認識」や「画像編集」による効果は、現代美術の中でも重要である。一方で、80年代前半以降、写真の存在論とデジタル表現によって

視覚芸術の価値は著しく見直さなければならない状況になっていった。しかし、このことは版画表現の世界だけで起っていることではなく、様々な視覚芸術に携わる作家にとって大きな関心事であろう。〔註3〕

現在の高度情報化社会の中で、デジタルカメラによる写真術はさらに容易になって普及し、記録、娯楽、芸術の差異は微妙になりながらも、一方で、セキュリティ問題と著作権の問題が浮上している。「なんでもあり」が流通し、物事の真偽があいまいなまま消費されているような状況下では、未だアートにこだわる意味は何かを問いかけるものでなければ存在は危ういものである。

## 思索とこれからの展開

かつて私が1990年に参加したMAX GRAPHICAは、版画の可能性を含めて、オリジナル版画の規定内に留まらず、版画のオーソドキシイの解釈を越え、メディアとしての領域を最大限に試すべきだとして展開してきた。それは現代美術の中で各々の方法論を具現化する事で批評を呼び起こすものであった。〔註4〕また、本学において「版画」というメディアを表現の起点にして、異なった発想や手法から今日的な問題を提案する展覧会や版画教育の実践的な活動に焦点をあてた展覧会の企画監修なども行ってきた。いずれも学生達が版画に興味を持ち、幅広い知識と深い専門的な技術を身につけ、自由な発想のもとでの自己表現を目指すことを目的にしていた。〔註5〕

私は、このように様々な活動の中で反復するように版画の抱える課題を研究対象としてきたといえる。これからも大学における版画教育の成果と思索に満ちた研究内容を踏まえて、自ら新しい展開を試みたいと考えている。

【註1】 個展「FAMILY PLOT」会場風景 都会の夜に起こる様々な出来事を絵画、写真、映像を関係させたインスタレーションによって表現する。初めて映像作品を発表。平成9年5月 キリンプラザ大阪／主催。個展「泳ぐように眠るような時」会場風景 眠りを巡るさまざまな事柄をテーマにして、画廊全体を絵画、写真、映像作品によって構成する。会場には、男女の寝姿が映像で流れ、レース越しに見える絵画や写真作品のほかに実際のベッドも登場する展示。カタログ制作。平成11年10月／神奈川・ヨコハマポートサイドギャラリー／三井不動産株式会社、相模鉄道株式会社／主催

【註2】 「Oyoguhito」夢の中を泳ぐ姿を連想。眠ることの意味をテーマに二会場を版画作品と音響を関係づけて展示。切り取られた寝姿が静寂と喧嘩の中に漂っている感覚を表現する。木版画、シルクスクリーン、サウンド・インスタレーション／平成22年6月／大阪・信濃橋画廊／企画、画廊企画

【註3】 作品としての写真は、その呈示のありかたにおいてたしかに「作品」であり、「現実／そのもの自体／できごと」があらわれている。「写真」は世界のアナログン（類似物）ではないとしても、写真の出現以来、過去も瞬間も手に取るように見える気がするように私たちは魔法をかけられている状態が続いている。19世紀のダゲールらによる写真の発明は、人の手を用いた描画によらずに像を平面状に定着し物質化する、化学的な「技術革新」であった。20世紀末のデジタルカメラの発明は、化学的な処理によらずに像を定着することを可能にする電子工学上の技術革新だったと言える。そしてメディアとしての存在価値が問われるように、今日的な高性能の印刷術によって写真・版画・印刷との区別はいっそう曖昧になっている。参考文献：『第三の意味』（ロン・バルト、沢崎浩平訳・みすず書房）、『世界写真史』（飯沢耕太郎監修・大日方欣一他著・美術出版社）

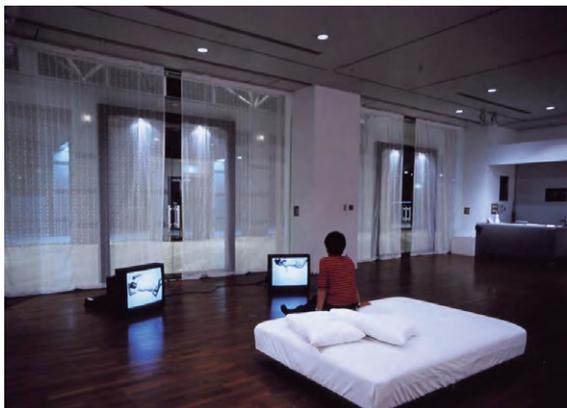
【註4】 MAX GRAPHICA／Final Destinations 80年代以降の現代版画を検証し、新たな表現の可能性を最大限に試みることを標榜として活動してきたマキシグラフィカが終止符を打つ。版画のオーソドクシー

の枠内にとどめるのではなく、新たな可能性をも含めて、最大限に試されるべきだと主張してきたグループが、6名の招待作家の協力を得た最後の展覧会。映像のイメージをデジタル編集し、プリントした大型絵画作品を展示。カタログ制作。テキスト（建昌哲氏、中谷至宏氏、三脇康生氏）。平成20年9月／京都市美術館 Maxi Graphica／主催

【註5】 「版画の発想力」THE POWER OF IMAGING

木版画、エッチングなどの伝統的な版画技法から、最新のデジタルプリント技術を駆使した作品や版の概念を問いかける作品を展示。印刷や版画の歴史、版の概念を参照しながら、自由で機知にとんだ発想力によって版画の表現内容を問いかけるもの。同時に本学の版画教育の成果と思索に満ちた研究内容を学内外に広く紹介し、版画の持つ創造性豊かな内容を披露する。展覧会、講演会等の企画、監修担当。リーフレット制作。テキスト（茂登山清文氏）。平成16年11月 成安造形大学ギャラリー アートサイト 成安造形大学特別研究助成／成安造形大学ギャラリー アートサイト／主催 「版画の時間」-成安造形大学造形センター-版画ラボからの報告-

作品を自由に制作し、展示するだけでは創る側と観る側の思いが繋がりにくい。対話型の美術鑑賞では、私的な感想や想像的な見方に留まりがちであるが、美学的な解釈や文脈的な見方も同時に活用することが大切である。「版画の時間」とは、版画制作する時や作品と対話する時間であり、それらを学ぶ機会を意味している。私は、自らの表現力や鑑賞力を磨きながら、教育者としての資質・能力を培うことや日本の美の源流を学び、版画教育の中で現在の美術文化と比較・対照しながら、学生の豊かな表現活動と鑑賞活動を導く[場所、材料、道具、技法、心理、言葉、メディア、カリキュラム]を習得できるように指導したいと願っている。京都成安学園創立90周年記念事業関連企画 平成23年3月 会場：成安造形大学【キャンパスが美術館】＊学内ギャラリー4カ所で開催 企画：成安造形大学造形センター-版画ラボ 監修・リーフレット制作・テキスト：担当。



「泳ぐように眠るような時」展 会場：ヨコハマポートサイドギャラリー 神奈川 1999



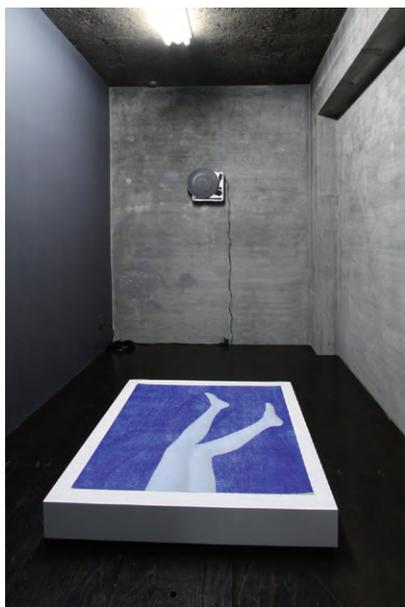
「Oyoguhito - Rendez-vous」  
ターポリン、インクジェットプリント、180×1000cm、2008  
「Maxi Graphica/Final Destinations」展 会場：京都市美術館



「Oyoguhito」展 会場：信濃橋画廊5 大阪 2010



「Oyoguhito」木版、シルクスクリーン、紙、油性インク、ガッシュ、86×256cm 2010



「Oyoguhito-ambient」サウンド・インスタレーション、会場：信濃橋画廊5、2010



「Oyoguhito-ambient」木版、シルクスクリーン、ガッシュ、レコード盤、プレイヤー他、2010



「Oyoguhito-ambient」 木版、シルクスクリーン、紙、油性インク、ガッシュ、レコード盤 直径30.5cm、2010



「Oyoguhito」 木版、シルクスクリーン、紙、油性インク、ガッシュ、35×35cm、2010



大津市歴史博物館での小学生を対象としたワーク  
ショップ活動の報告

A Report on the Workshops for Elementary School Students  
Held at the Otsu City Museum of History

千速 敏男

Toshio CHIHAYA



# 大津市歴史博物館での小学生を対象としたワークショップ活動の報告

A Report on the Workshops for Elementary School Students Held at the Otsu City Museum of History

千速 敏男

Toshio CHIHAYA

教授（美学美術史）

Since 2002 Seian University of Art and Design (SUAD) has been holding workshops and exhibitions in collaboration with the Otsu City Museum of History. In the workshops, students of SUAD teach elementary school students how to make toys. After the workshops, the students of SUAD display the toys made by the elementary school students in the exhibitions. These activities are one of the elective courses offered at SUAD. The author, who was responsible for these courses until 2010, reports the details of the activities over the past nine years.

## 1.

本学では、2002年以来、大津市歴史博物館との連携事業として、毎年8月に小学生を対象としたおもちゃづくりのワークショップと、つくったおもちゃの展示を中心とする展覧会を大津市歴史博物館で開催している。これらの活動は、本学の授業の一環としておこなっており、その運営のいっさいを本学の学生が担当している。筆者は、2002年度より2010年度まで9年間にわたって授業を担当し、本年度（2011年度）、新たな担当者、宇野君平講師と交代した。そこで、この9年間の活動の概要を本紀要において報告することとしたい。

大津市歴史博物館は、1990年10月28日に開館した大津市立の博物館である。園城寺（三井寺）に隣接し、眼下に琵琶湖がひろがり、北に比叡の山なみを仰ぎ見る歴史的景観のなかに位置し、近隣の大津市市民文化会館や大津市伝統芸能会館ともに大津市の文化拠点となっている。大津市にかかわる歴史・考古・民俗・美術工芸など、数多くの文化財や歴史資料を収集・調査・研究し、展覧会・講演会・ワークショップなどを企画・運営するほか、大津の歴史に関する出版事業もおこなっている。

本学では、1999年3月の第2回卒業制作展以来、在学中の学修の成果を発表する場として大津市歴史博物館の展示室をお借りしており、今年度も2012年2月に進級制作展が開催された。また、学芸員の方々に非常勤講師や特別講師として講義していただいたり、学芸員課程の館務実習生を受け入れていただいたりするなど、同じ大津市内にある教育研究機関として、緊密な交流を重ねている。さらに、2004年4月、本学と大津市との間で地域振興に関する協定が結ばれ、大津市歴史博物館との連携は、ますます重要なものとなった。

おもちゃづくりのワークショップも、こうした天津市歴史博物館との親しい関係のなかから生まれたものである。基本理念として「芸術による社会への貢献」を掲げる本学は、1993年4月の開学以来、1990年代後半にかけて、西教寺真盛園（高齢者施設）や天津中央郵便局での壁画制作、「天津壁画街道プロジェクト」と銘打った天津市内各地の高架下や地下道での壁画制作、あるいは卒業制作展にあわせて天津市歴史博物館の講堂で開催した講演会やシンポジウムなど、学生が主体となった学外での活動を指導してきた。2001年の秋、こうした学生たちの自主的な活動を評価してくださった天津市歴史博物館から、来年の夏休みに小学生を対象としたおもちゃづくりのワークショップを本学の学生たちの手で運営していただけないかというご提案をいただき、翌2002年度からこのワークショップがはじまったのである。

ワークショップは、当初、「生涯学習演習」および「生涯学習研修」という選択科目の授業の一環としておこなわれていた。その後、カリキュラム改編があり、2007年度からは「プロジェクト演習 C1」および「プロジェクト演習 C2」という選択科目の授業の一環としておこなわれることとなった。さらに、翌2008年度からは前年度の「プロジェクト演習 C1」および「プロジェクト演習 C2」の履修者がリーダーとして再度活動に参加できるようにするため、「プロジェクト演習 C3」および「プロジェクト演習 C4」も開講された。また、後述するように、2005年度からは学芸員課程の必修科目「博物館実習 2」（館務実習）の受講者のうち、天津市歴史博物館で館務実習をお世話になる学生も、このワークショップに参加している。科目担当教員は2002年度から2010年度までを筆者が務め、本年度（2011年度）、宇野君平講師と交代した。なお、2002年度から2004年度までは筆者が人間学講座長として科目を担当し、2002年度においては伊藤憲太郎教授・今井祝雄教授・小嵯善通助教授（現、教授）が指導の一部を分担した。

## 2.

まず、各年度における概要を以下に掲げよう。

第1回（2002年度）「タイムスリップ つくろう！ あそぼう！ 江戸時代のおもちゃ」

参加学生：30名

ワークショップ：2002年8月6日～8月11日（10講座開催し、約300名の小学生が参加。）

展覧会：2002年8月13日～8月25日

おもちゃ：ごらいこう・ずぼんぼ・かわりびょうぶ・はしごくだり・ぜにごま・とんだりはねたり

第2回（2003年度）「つくろう！ あそぼう！ 夏休みのおもちゃ」

参加学生：37名

ワークショップ：2003年8月5日～8月10日

(2003年度以後、毎年、12講座開催し、約360名の小学生が参加。)

展覧会：2003年8月12日～8月17日

(展覧会名称は「夏休みの思い出展」。造形美術科ファイバーアートクラス4年牧野香里さんの作品、<sup>※</sup>田積司朗教授の指導によりデザイン科グラフィックデザインクラス3年生が制作した巨大ペーパークラフト、今井祝雄教授の指導による造形美術科構想表現クラス2年生が制作した仮面なども展示)

おもちゃ：プロペラボート・くるくるダンス人形・新世紀マジックハンド・でんでん  
だいこ・舌出し人形・まわるミラーアニメ

第3回(2004年度)「いっしょにつくろ☆手作り 江戸時代の玩具(おもちゃ)」

参加学生：21名

ワークショップ：2004年8月3日～8月8日

展覧会：2004年8月10日～8月22日

(今井祝雄教授の指導による造形美術科構想表現クラス2年生が制作した仮面も展示)

おもちゃ：おばけちょうちん・万華鏡・ちゃんばら人形・体操人形

第4回(2005年度)「つくってあ☆そ☆ほ! 江戸時代のわくわくおもちゃ」

参加学生：45名(2005年度以後、館務実習生を含む)

ワークショップ：2005年8月2日～8月7日

展覧会：2005年8月9日～8月21日

(永江弘之講師(現、准教授)が企画・運営する写生会「棚田・里山、湖辺の郷：淡海の夢2005」の参加者による風景画も展示)

おもちゃ：ろくろ首・立体ブンブンごま・宙返りねこ・シンバルンルン・蛇の目がさ・虫食いがえる

第5回(2006年度)「おもちゃでタイムスリップ! 江戸時代☆」

参加学生：38名

ワークショップ：2006年8月1日～8月6日

展覧会：2006年8月8日～8月20日

おもちゃ：もこけん・江戸風・歩く動物・スイスイのぼり・箱カメラ・紙つばめ

第6回(2007年度)「つくるでござる☆お江戸のおもちゃ」

参加学生：21名

ワークショップ：2007年8月3日～8月9日

展覧会：2007年8月11日～8月20日

おもちゃ：飛んだりはねたり・つんつんキツツキ・あっかんべえお面・ケタケタ人

形・びゅんびゅんゴマ・びっくり人形

インターネット：<http://seian.tv/news/070925toy/index.html>

<http://seian.tv/projects/080424toy/index.html>

第7回（2008年度）「つくるでござる 江戸時代のわくわくおもちゃ」

参加学生：14名

ワークショップ：2008年8月5日～8月10日

展覧会：2008年8月12日～8月17日

おもちゃ：おさかなつり・カラクリ くせものじゃ！ とらえよ！・からくりびょう  
ぶ・くねくねりゅう・ししばっくん・ずぼんぼ

インターネット：<http://seian.tv/projects/090522toy/index.html>

第8回（2009年度）「あつまれ！ 江戸時代のおもちゃづくり」

参加学生：16名

ワークショップ：2009年8月2日～8月8日

展覧会：2009年8月11日～8月16日

おもちゃ：ええじゃないかブロック・トコトコ侍・カタカタししまい・大江戸すいぞ  
くかん・くねくねへび・うちあげ花火

第9回（2010年度）「江戸時代ってどんなもの？ みんなで体感、楽しいおもちゃ!!」

参加学生：24名

ワークショップ：2009年8月1日～8月7日

展覧会：2009年8月10日～8月15日

おもちゃ：のびのび棒・小僧大砲・江戸万華鏡・回転太郎・走れ！ びゅんびゅん・  
はねるへび

2002年度の第1回をのぞき、8月上旬の6日間、毎日、30名定員のワークショップを午前と午後の2回、合計12回開催し、あわせて360名の小学生に対して参加の機会を提供している。夏期休暇中に博物館が開催する小学生を対象としたワークショップとしては、全国的にみてもかなり大規模なものといえよう。大津市内の小学生をもつ家庭での認知度も高く、第2回以降、参加希望者は1,000名前後もあり、平均倍率3倍の抽選となっている。また、ワークショップ終了後の展覧会の入場者は、同じ時期に隣接する展示室で開催される展覧会によってかなり変動するものの、平均して1,500名前後と思われる。

マスコミ各社からも毎年、複数の取材を受けており、新聞社では、『朝日新聞』・『産経新聞』・『毎日新聞』・『読売新聞』といった全国紙の地方版に加え、地元紙である『京都新聞』・『みんなの滋賀新聞』（現在は廃刊）・『中日新聞』、テレビ局では、

NHKのほか、地元の滋賀ケーブルネットワーク（現、ZTV）・びわ湖放送で報道された。

また、大津市歴史博物館では、2005年8月8日、MIHO MUSEUM（甲賀市）で開催された博物館境域に関する研究集会「美術館からの発信：センス・オブ・ワンダー——はじまりはちいさな『なぜ?』『なに?』総合学習を美術館とともに」（主催：MIHO MUSEUM・子どもの美術教育をサポートする会）において、このワークショップについてパネル発表をなさったが、高い評価を得たとのことである。

このように、おもちゃづくりのワークショップは、年を重ねるごとに高い評価と強い支持を得るようになった。

### 3.

このワークショップは、例年、8月上旬におこなわれ、それに続いて8月中旬に展覧会が開かれてきた。しかし、その準備はすでに春から始まっており、年によっては、年末までインターネットで発信する動画像の制作などが続いた。その活動内容は年によってかなり異なるが、標準的な進行状況を語ることにしよう。

3月下旬、在校生を対象とする次年度のための科目履修登録ガイダンスの期間に、ワークショップの参加者を募集するポスターを貼りだす。このポスターは前年度参加者の有志が作成してくれたものだ。このポスターを見てワークショップに興味をいだいた学生たちが、「プロジェクト演習 C1」を履修登録するのである。

4月になると、昼休みや夕方からの時間をつかって全体ミーティングを重ねていく。ワークショップの概要をガイダンスしたのち、ワークショップのタイトルを考えたり、ワークショップでつくるおもちゃのアイデアを募ったりした。

ワークショップのタイトルは、小学生が目目してくれるような、ちょっと奇抜だがわかりやすいタイトルが望ましい。タイトルのなかに☆が含まれているものが目立つが、これは学生たちの言語感覚(?)によるものだ。ここ数年、携帯電話によるメールがすっかり普及したので、タイトルを決める際には、各自が考案したタイトルをメールで送信してもらい、それを集約した結果を受講する学生たちに返信し、さらに良いと思うタイトルを選んでメールで投票してもらい、といったネットワークの活用も試みた。

毎年、おもちゃづくりの書籍を購入してきたので、図書館には十分な資料がある。また、受講者への貸出用の書籍も同一のものを10部程度ずつそろえた。学生たちは、それらを参考にして、思い思いに試作品をつくっていく。ゴールデンウィークあけの5月、全体ミーティングを開き、その年につくるおもちゃを確定する。学生一人ひとりが、自分が考案したおもちゃを提示し、小学生低学年でも時間内に安全に制作することができるか、材料は安い値段で人数分そろえることができるか、そして最も重要な検討課題であるところの、江戸時代との関連は深いかなど、詳細を説明していく。

大津市歴史博物館では、ワークショップでつくるおもちゃと歴史との関わりを重視されている。というのも、このワークショップが、小学生が博物館に親しみをもつきっかけになるばかりでなく、歴史への興味を育むきっかけになってほしい、とお考えだからである。とはいえ、小学生はまだ日本の歴史を本格的には習わない。そこで、テレビの時代劇などで親しんでいる江戸時代に的をしぼり、この江戸時代への関心をいだかせようというわけである。その多くが江戸時代に起源をもつ伝承玩具であることにはこだわらない。むしろ、芸術系大学の学生さんたちの斬新なアイデアに期待したい。しかし、江戸時代との深い関連が望ましい。これが大津市歴史博物館からのご要望である。

その年につくるおもちゃが決まると、6月上旬、学生たちは初めて大津市歴史博物館を訪れ、試作品を手にプレゼンテーションをおこなった。そして、大津市歴史博物館の学芸員の方々のご案内で、ワークショップをおこなう体験学習室・展示室・備品倉庫などを見学する。具体的なイメージがつかめてきて、学生たちの意欲も高まってきた。

6月にはチラシの版下も作成しなければならない。毎年、7月上旬に大津市歴史博物館から大津市内のすべての市立小学校の小学生に向けて、ワークショップ開催のチラシが配布される。その数、およそ2万枚。このチラシの版下作成も学生たちの課題である。チラシ制作の希望者を募り、複数の場合は全体ミーティングにおいてコンペをおこなうこともあった。チラシの制作担当になった学生は、このチラシの挿絵などをもとにして、展覧会の看板の制作することになる。この看板は、博物館の展示・内装を担当する業者に制作を依頼している。そのため、チラシの制作担当になった学生は、業者にデータをわたして発注するという実務を経験することになるのである。

通常の授業が終わった7月下旬、いよいよ準備が本格化する。例年、大学の事務室の近くにある講義用の小教室を夏期休暇中、活動の拠点として借りた。このころになると、すでに担当ごとに学生たちのチームができあがっており、黒板にはそれぞれのチームからの連絡事項や依頼事項が書き込まれる。教室の隅には仕分けの済んだおもちゃの材料が積み上げられていく。スタッフが着るおそろいのTシャツをつくったり、ワークショップ終了後に開催する展覧会の展示計画を立てたり、展覧会用のおもちゃを用意したり、さらにはこうしたさまざまな準備作業のようすを写真や映像で記録したりと、8月のワークショップと展覧会の開催まで、連日、この活動拠点を中心として学内で準備が続いた。

おもちゃの材料をそろえ、長さをそろえたり、切り込みを入れたりといった下ごしらえをするばかりが準備でない。作り方を説明したプリント（「レシピ」と称した）を作成するとか、おもちゃの材料やこの「レシピ」をいれる紙袋のデザインを決めるといった作業もある。わかりやすい「レシピ」をつくるという作業は、商品の取扱説明書のコンテンツやデザインを考える作業に通ずる。また、材料や「レシピ」をどのようにパッケージ化するかは、商品のパッケージ・デザインの課題そのものである。ま

た、スタッフ用のTシャツづくりも、もちろん商品開発につながる。

学生たちは、子どもたちとおもちゃをつくる楽しいひとときを思いうかべてワークショップに参加したのだが、その準備を通じて、ふだん大学で学んでいるアートやデザインを現場で活用しようとすると、どのような問題が生じるのか、痛感することになる。「レシピ」を輪転機で印刷したら思ったような濃淡のグラデーションが出なかったというような、些末なことであるがプロならば絶対に犯さない失敗を繰り返すなかで、デザインするという作業の全体像を学び取っていくのである。

8月上旬、いよいよワークショップ〔図1〕が始まった。各回のワークショップでは、それぞれ6名から10名ほどの学生が30名の小学生に対しておもちゃづくりを指導する。そろいのスタッフ用Tシャツを着た学生たちが、小学生を前にして並び、簡単な自己紹介をしたあと、それぞれのテーブルに分かれて指導にあたる。手があいたら、すかさず記録写真をとっておかなければならない。会場となる体験学習室は、30名の小学生に加え、保護者の方々、さらに取材に来られたマスコミの方々など、たいへんにぎわいである。

自分たちで考えたおもちゃを子どもたちといっしょにつくる、という夢がすぐに実現するのだが、現実の子どもたちは手強い。言うことを聞かない。かってにつくって失敗する。それを放り出して、隣の子と別の遊びに夢中になる。あるいは過度に甘えてきて、まとわりつく。せっかくのスタッフ用Tシャツをクレヨンや糊で汚される。あるいは黙って下を向いたまま、何を言っても応えてくれない。初めての指導で学生たちは慌てふためくが、やがてコミュニケーションの取り方に気づいていく。すぐにおもちゃづくりに入らず、ゆっくり自己紹介をさせると、どんな子なのか、よくわかった。自分がしゃがんで子どもの目線まで下がったら、自分の言うことを聞いてくれた。要らない紙にクレヨンでちょっとした絵を描くだけで、仲良くなった。

そして、コミュニケーションの取り方に気づいた学生たちは、次に、子どもたちの造形活動の意味を考えはじめるようになる。おもちゃをいきなり真っ黄色にしたのは、連れてきてくれたおばあちゃんの好きな色だから。おもちゃの顔の部分に突然、大量のラメをふりまいたのは、人間ではなくて龍の顔にしたかったから。ワークショップが終わった直後、同じテーブルを担当した学生同士で、あの子はね、この子はね、と話がはずむ。老若男女、プロ・アマを問わず、人間のおこなう造形活動という営みには、必ず、意図があることに改めて気づかされる。



図1 ワークショップ会場のようす（2008年度）

その一方で、ワークショップの当日も、大学で、あるいは大津市歴史博物館の展示室で展示会の準備が進められた。ワークショップで小学生たちがつくったおもちゃを楽しくにぎやかに展示すべく、学生たちは工夫をこらしていく。展示の中心となるのがてのひらにのるほどの小さなおもちゃであるため、巨大な展示空間との対比が激しく、学生たちの頭を悩ませる。また、展示会場全体には、たとえば村の夏祭りといった統一テーマを与えなければならない。本学では、日本画・洋画・イラストレーション・グラフィックデザインなど、ふだん平面作品を制作している学生が少なくない。そのため、空間をデザインしていく展示計画は、学生たちにとって新鮮な体験となるらしい。

とはいえ、この展示計画は、受講する学生の技量がいちばんばらつく分野であった。運営の主体となる学生たちを選択科目の受講者として募る以上、その技量がばらつくのはやむをえない。本来であれば、展示会場全体の統一テーマを決め、そこから各コーナーの展示を決めるというかたちが望ましいのだが、ワークショップをはじめてからの数年は、こうした学生間の技量の差のために、展示計画の全体を学生たちだけで統括するのは、なかなか難しいようであった。そこで、今井祝雄教授や<sup>飯</sup>田積司朗教授が授業のなかで取り組んでおられる課題に着目し、その課題作品をお借りして、展示会場全体のアクセントとしてみたり、永江弘之講師（現、准教授）が企画・運営なされた写生会「棚田・里山、湖辺の郷：淡海の夢2005」の参加者による風景画を周囲の壁に飾っていただき、ふるさとの風景に取り囲まれた空間に小学生のつくったおもちゃが展示されるという試みをしたりしたこともある。

こうした展示計画における技量の差という問題を解決するため、2005年度の第4回からは、毎年、5名から9名ほどの館務実習生たちを運営の中心となるリーダーとして迎えることにした。彼らは、学芸員課程の総仕上げともいべき館務実習の実習先として大津市歴史博物館を選んだ4年生たちである。通常、館務実習では、2週間ほど美術館・博物館に通い、学芸員の方々から講義を受け、実務の一端を体験するのだが、大津市歴史博物館に受け入れていただいた本学からの館務実習生たちには、4月から8月まで、展示計画を中心にワークショップに加わってもらった。すでに進級制作展やグループ展・個展などで展示会の運営を経験しているこの館務実習生たちは、期待どおり、展示計画の中心となってくれた。村の神社の夏祭りの縁日（2006年度）[図2]、森のなかのキャンプ場



図2 展示会場のようす（2006年度）

—その奥にはおもちゃの精霊が住む木の洞がある（2007年度）、岩山から流れ落ちる滝の水が川となって海辺の洞窟に流れ込む（2009年度）など、ワークショップに参加する1年生・2年生・3年生たちのアイデアをうまくまとめあげ、統一感のある展示空間づくりを成し遂げた。

8月中旬に開かれる展覧会には、毎日、数名の学生が当番として会場につめ、入場した子どもたちにおもちゃの遊び方を教えたり、展覧会用に準備した簡単につくれるおもちゃで即席のミニ・ワークショップを開いたりした。会期も後半になると、入場した子どもたちに遊んでもらうために学生たちが用意したおもちゃが次々と壊れはじめ、その修理にも追われたようである。

9月上旬、後期の科目履修登録の日の夕刻、大津市歴史博物館の学芸員の方々もお招きして、なごやかに反省会を開き、その年のワークショップも一段落となる。成績評価は、参加状況をふまえつつ、年度末に提出してもらったレポートで判断した。

以上がおもちゃづくりのワークショップの標準的な進行状況である。おもちゃの考案、材料の選定とそのパッケージ化、広報チラシの制作、スタッフTシャツの作成、ワークショップでの指導、ワークショップ終了後に開催される展覧会の展示計画、その設営、そして展覧会場での子どもたちへの対応まで、運営にかかわるすべてを学生たちが自ら考え、つくりあげていく。こうした経験は、彼らにとって、本学の基本理念である「芸術による社会への貢献」を実感するよい機会になったことだろう。

#### 4.

これらのほかにも、インターネットから動画像を発信する試みや、ワークショップのときに紙芝居を用いる試みなどをおこなった。また、このワークショップから派生した活動としては、大津市の社会教育活動の一環としておこなった事業や、学内での展覧会もある。最後に、それらの概略を紹介しておきたい。

2007年度と2008年度には、本学での学術活動をテレビ番組形式の動画像で紹介するウェブサイト「seian.tv」(<http://seian.tv/>)から動画像〔図3〕を発信した。いずれも、本学で映像を学ぶ学生の協力を得て、後期にはいつてから本学のブロードキャスティングスタジオを利用して制作したものである。



図3 seian.tv ニュース（2007年度）

seian.tv プロジェクト「つくるでござる☆お江戸のおもちゃ：おもちゃのつくりかた」

2008年制作, 17分09秒

著作：千速敏男、成安造形大学

撮影・編集：坂口慶太（デザイン科映像・放送クラス3年生）

配信開始日＝2008年4月24日

<http://seian.tv/projects/080424toy/index.html>

seian.tv プロジェクト「つくるでござる 江戸時代のわくわくおもちゃ：おもちゃのつくりかた」

2009年制作, 19分51秒

著作：千速敏男、成安造形大学

撮影・編集：浅日香苗（デザイン科映像・放送クラス2年生）

配信開始日＝2009年5月22日

<http://seian.tv/projects/090522toy/index.html>

上記2件の動画像では、おもちゃをつくってみせる学生の手元をクローズアップで撮影し、それにあわせてナレーター役の学生がつくりかたを語るという番組形式で、それぞれ6種類のおもちゃのつくりかたを紹介した。また、動画像が上映されるページからは、それぞれのおもちゃのつくりかたの「レシピ」もダウンロードできるようになっている。本学のブロードキャスティングスタジオは本格的な設備を誇るが、映像分野の学生以外が利用する機会はほとんどないため、この試みは、ワークショップに参加した学生たちにはたいへん興味深いものとなったようだ。

なお、ワークショップに参加した学生たちが制作に関わったものではないが、下記のニュース番組も参照されたい。この番組は、ワークショップと展覧会のようすを動画像で撮影した貴重な記録となっており、筆者のほか、天津市歴史博物館の学芸員、木津勝氏がインタビューに答えている。

seian.tv ニュース「つくるでござる☆お江戸のおもちゃ」

2007年制作, 04分22秒

制作・著作＝成安造形大学

配信開始日＝2007年9月25日

<http://seian.tv/news/070925toy/index.html>

さらに2010年度には、ワークショップのとき、おもちゃづくりにはいる前に紙芝居を用いて、これからつくるおもちゃと江戸時代の歴史をつなぐ話をするという新たな試みをした。

この紙芝居というアイデアが生まれた経緯は以下のとおりである。ゴールデンウィークあけの全体ミーティングにおいてワークショップのタイトルを学生諸君に考えさせたところ、「江戸時代ってどんなもの？ みんなで体感、楽しいおもちゃ!!」というものになった。このタイトルには「どんなもの？」とか「体感」ということばがキーワードとして存在する。そこで、江戸時代の歴史が「どんなもの」か「体感」させる何らかのしかけがワークショップのなかに必要ではないか、と学生諸君に投げかけてみた。その結果、学生諸君から出てきたアイデアが紙芝居だったのである。

紙芝居といっても何枚にもわたるものではなく、大きな模造紙1枚か2枚に絵を描いただけのものであったが、学生たちはこの紙芝居を用い、これからつくるおもちゃと江戸時代の歴史をつなぐ内容の話を小学生たちにした。たとえば、牛乳パックを利用して糸玉が飛び出す「小僧大砲」を担当した学生たちは、インターネットで江戸時代の大砲について調べ、水戸市義烈館に遺されている太極砲の画像を探し出してきて模造紙に模写し、その威力などを説明した〔図4〕。

こうした、おもちゃと江戸時代の歴史とをつなぐ紙芝居というしかけは、このワークショップの会場となる大津市歴史博物館の意義をより強調することとなった。ワークショップでおもちゃをつくった小学生たちは、そのときに紙芝居を通じて聞かされた江戸時代の歴史のひとつに興味をもち、その後、自分のつくったおもちゃが展示された展覧会を見に来たおりに、あわせて常設展示を見学し、大津市の歴史により深く接することになるだろう。小学生のときに何度もなく歴史博物館に足を運んでもらい、歴史博物館に親しみをもってもらうことで、歴史博物館を身近に感ずる大人になってもらいたいという大津市歴史博物館のご意向にも添うかたちとなった。

また、学生たちにとっては、小学生といっしょにおもちゃをつくるという「親密」な造形活動が、紙芝居によって歴史とつながりをもたせよという課題が与えられたことにより、より「社会」性をもつこととなった。これも、「芸術による社会への貢献」という本学の基本理念にかなうものといえるだろう。この2010年度の試みは、たいへん素朴なものであったが、このワークショップのもつ社会性を考えると、きわめて重要なしかけを見つけたかと思われる。

このワークショップから派生した活動として、大津市の社会教育活動の一環としておこなった事業が2件ある。ひとつは、2008年12月21日に成安造形大学で開催した



図4 ワークショップでの紙芝居(2010年度)

ワークショップ「親子でつくろう くねくねおもちゃ」である。このワークショップは、仰木の里っ子育てネットワーク協議会および天津市立仰木の里東小学校PTAからの依頼により、天津市教育委員会がおこなっている大津っ子夢・未来体験活動推進事業の一環として開催されたものである。筆者は、おもちゃづくりワークショップを企画・運営し、その講師を務めた。もうひとつは、2009年11月18日に成安造形大学で開催した平成21年度大津・高島ブロック社会教育委員連絡協議会地区研修会「芸術による社会への貢献」である。筆者は、研修会のモデレータを務め、永江弘之准教授とともに成安造形大学における「芸術による社会への貢献」の事例報告をおこない、天津市歴史博物館との共同企画によるワークショップ「江戸時代のおもちゃづくり」について発表した。

また、2011年3月29日から4月29日かけてギャラリー成安（現、ギャラリー聚英）において島先京一准教授とともに「こどもと造形展：『プロジェクト演習』の活動から」を開催した。この展覧会は、2010年度に本学のギャラリー運営委員会座長を務めた長尾浩幸准教授の依頼によるもので、天津市歴史博物館との共同企画によるワークショップの概要を3枚のパネルで紹介したものである。

なお、このワークショップに関して寄稿した文章は下記のとおりである。

「ワークショップ・展覧会：タイムスリップ！ つくろう！ あそぼう！ 江戸時代のおもちゃ」『成安造形大学学術活動報告平成14年度』（2003年）39ページ

「ワークショップ：つくろう！ あそぼう！ 夏休みのおもちゃ／展覧会：夏休みの思い出」『成安造形大学学術活動報告平成15年度』（2004年）59-60ページ

「ワークショップ・展覧会『いっしょにつくろ★手づくり 江戸時代の玩具（おもちゃ）』」『成安造形大学学術活動報告平成16年度』（2005年）34ページ

「博物館実習としての小学生を対象としたおもちゃづくりワークショップの運営：天津市歴史博物館との連携による新たな試み」『博物館学芸員課程実習報告』第8号（2006年）5-10ページ

「つくってあ☆そ☆ほ！ 江戸時代のわくわくおもちゃ」『成安造形大学学術活動報告平成17年度』（2006年）44ページ

「おもちゃでタイムスリップ！ 江戸時代☆」『成安造形大学学術活動報告平成18年度』（2007年）40ページ

「つくるでござる☆お江戸のおもちゃ」『成安造形大学学術活動報告平成19年度』（2008年）59-60ページ

「天津市歴史博物館との共同企画によるワークショップ：博物館からインターネットへの展開」『博物館学芸員課程実習報告』第11号（2009年）6-7ページ

「おもちゃづくり・紙芝居・歴史：天津市歴史博物館との共同企画によるワークショップ：博物館からインターネットへの展開」『博物館学芸員課程実習報告』第13号（2011年）6-8ページ

「小学生を対象としたおもちゃづくりワークショップの運営」『seian projects —地域連携—』第1号（2011年）22ページ

ワークショップに参加した小学生は9年間で3,000名を超えた。大津市内の小学生は2万人だというであるから、これはたいへん重い、責任のある数字であると、指導にあたってきた者として痛感する。また、このワークショップに参加した本学の学生も240名余となった。今後も、このワークショップを通じて、「芸術による社会への貢献」という本学の基本理念が学生一人ひとりのうちに育まれることを祈りたい。なお、最後になったが、このような素晴らしい機会を提供してくださった大津市歴史博物館の方々に深く感謝申しあげる。



# 映像作品「水流」の制作報告

The report about my video work “The Water Flow”

櫻井 宏哉

Hiroya SAKURAI



# 映像作品「水流」の制作報告

The report about my video work "The Water Flow"

櫻井 宏哉  
Hiroya SAKURAI

准教授（映像）

This video work shooting whirlpools is constructed in double flames which are played different time.

The viewers can compare the shape of water in one side of flame with another one. There are water flows formed in complex mechanism.

映像作品「水流」は水路を流れる水の中にできる渦の映像で構成されている。

渦が繰り返し同じ位置に現れた時、その周辺の水流の形は、以前の形と同じ形になるかという素朴な疑問から作られた。

実際、撮影し画像を比較すると、同じ形をした水流は1つもなかった。単純なようで複雑な水流の成り立ちを楽しむ作品である。

## 1. 素材

宇治市小倉町内にある水田のための灌漑用水路の一角を撮影している。かつては巨椋池（おぐらいけ）が存在したが現在は干拓地になり水田が広がっている。

撮影日は2010年の8月。時刻は午後。天候は晴れ。真上から見ると水路はT字に交差しており、画面左方向からの流れと右方向からの流れが合流し、上方に統合されて流れる。水路の深さは合流する四角形の堀では50cmほどの深さがある。2方向の水は一定の水量で流れているが、不規則に水量が増し、また元の水量に戻る様子が観察される。本素材は約10分撮影された。

## 2. 機材と設営

機材：Sony HVR-A1J 1台、マイク ECM-NV1。

録画データ：HDV モード、Mpeg2 1080×1440pix

設営：水路をまたぐように三脚が据えられた。カメラは水面に対して垂直の角度で固定された。水面からレンズまでは約1mである。

### 3. 構成

- 1) 分割した二画面で構成。画面には白いペインティングソフトで描かれた円が右下に合成されている。「図1」



図1 《水流》素材：HDV 時間：3分53秒 制作年：2011年 所蔵：作者蔵 撮影：櫻井宏哉

- 2) 固定カメラの映像なので、左右の構図は同一。ただし撮影時刻が異なる。
- 3) 白い円に対流で発生する渦が移動し、枠内に入ると静止画像となる。
- 4) 片方（右 00:01:10:04）の画面には枠内に渦が入り、映像は静止している。もう片方（左 00:01:16:24）は再生されている。この時間表記は「時間：分：秒：フレーム」である。

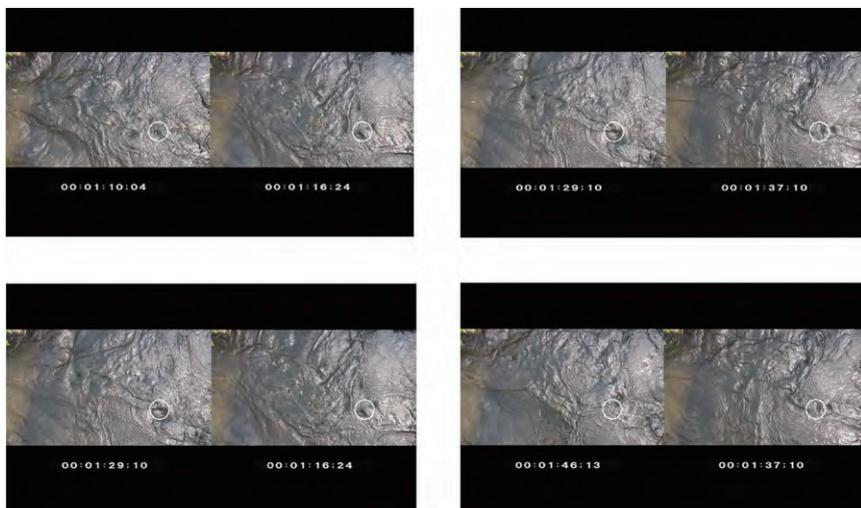


図2 《水流》時間構成（撮影：櫻井宏哉）

- 5) 片方（左 00:01:29:10）に渦が入った時点で、両方の映像は4秒静止。「図2」
- 6) この4秒は左右の波紋の形を比較するための時間として設定してある。観客は左右の造形的な情報を比較する。

渦が同じ位置に移動した際、単純には片側の画面内と似た対流が起きた可能性がある。  
ある。

7) 今度は右の映像が再生を開始する。左は静止する。

以上の繰り返しで映像は構成されている。

#### 4. テーマの表現

この作品「水流」は、水路を流れる水の中にできる渦の映像で構成されている。渦が繰り返し同じ位置に現れた時、その周辺の水の流れの形は、以前の形と同じ形になるかという素朴な疑問から作られた。

水流が記録されている3分29秒の間、渦は27回、円の枠内に入った。よって27回の二画面の比較が行えた。配置が似た波紋が当然多いが、ひとつとして鏡に映したように同じ形は無かった。

また、枠内に水流が移動したタイミングはランダムに発生しているのではなく、発生  
のタイミングに粗密があった。編集時のアプリケーションを表示する。

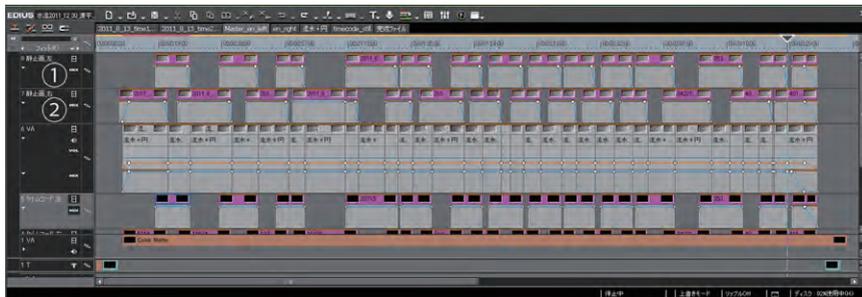


図3 編集ソフトのタイム・ライン・ウィンドウ (撮影：櫻井宏哉)

静止画右「図3内①」、静止画左「図3内②」上の矩形の間隔に注目してほしい。矩形の間は渦が円枠内に入らなかった時間帯を示す。前半は間隔が広く、後半が多くなっているのが分かる。原因については、調査をしていないため分からない。水を供給するポンプがあるとすれば、ポンプの動力に関係があるかもしれない。あるいは汲み上げる川に関わる条件があるのかもしれない。

単純なようで複数の要素が関わる水流の成り立ちを推測して、楽しんでいただけたらと思う。



# Video-Based Language Learning: A Communicative Activity for Teaching Target Vocabulary from a Film

三宅キャロリン

Carolyn MIYAKE



# Video-Based Language Learning: A Communicative Activity for Teaching Target Vocabulary from a Film

三宅キャロリン

Carolyn MIYAKE

准教授 (英語教育 日本文学)

In this paper I will present a classroom activity for vocabulary acquisition that I designed to use in an elementary-level ESOL conversation class with the Oxford English video adaptation of Nick Park's film *Wallace and Gromit in A Close Shave* and the *Wallace and Gromit in A Close Shave Student's Book*. I will explain how to present and carry out the activity and analyze its value as a tool for teaching vocabulary and promoting conversation in a communicative-style language class.

この論文では、初級レベルの英会話授業においてビデオ教材「Wallace and Gromit in A Close Shave」と付随的テキスト「Wallace and Gromit in A Close Shave Student's Book」を使った語彙習得のための教授法を紹介する。まず課題の設定の仕方と実際の練習方法を提示、説明し、それが学習者の語彙習得を促進させ、コミュニケーション促進を目標とする授業で、活発な会話を行わせる上でいかに効果的であるかを示す。

## 1. Introduction.

This paper is the first in a series in which I will present pair and group activities that I have designed for use with films or video clips in ESOL classes. In this paper I will introduce a method that has proven highly effective for teaching vocabulary in elementary-level English conversation classes where the main text is a film and its workbook. Here I will specifically deal with the Oxford English video adaptation of Nick Park's film *Wallace and Gromit in A Close Shave* and the *Wallace and Gromit in A Close Shave Student's Book* (hereafter referred to as "*Student's Book*") (Viney & Viney 2001). While the technique for teaching vocabulary that I will introduce here is designed for use with the Wallace and Gromit films and each film's *Student's Book*, it can easily be applied to any film, short story, or novel that is being used for language study in an ESOL class. Furthermore, although the idea for this method arose from the particular needs of students in elementary-level classes who were not majoring in English, with minor alterations it can be used effectively in more advanced language classes as well.

In presenting this activity, I will begin in Section Two by describing the make-up of the student body in the elementary-level classes in which I have used the Wallace and Gromit films, and my reason for selecting films and books from this series for those classes. This will be followed in Section Three by a description of the film and its companion *Student's Book* for which I designed the word game. In Section Four I will present the worksheets, game instructions, and cards I use for the game. In Section Five I will explain how I compose the vocabulary worksheets and word game and my method of introducing these to the class. I will also describe the teaching methodology underlying the activity and its components and its usefulness as a language-learning tool. Finally, in Section Six I will summarize my conclusions regarding the value of this activity in a communicative-style language classroom.

## 2. Target group.

As previously noted, I designed this method of vocabulary study for students of art and design enrolled in English classes at a Japanese university. At this university English is an elective subject, so the students in my classes have chosen to be there. The English language curriculum consists of classes in conversation, reading and English for Specific Purposes. The reading and conversation classes are divided into four levels: pre-basic; basic (hereafter referred to as “elementary”); intermediate; and advanced. The intermediate and advanced classes are further divided into two levels each. Students can decide what level to enroll in by themselves or in consultation with the instructors. As noted in Section One, I wrote this activity for the students in the elementary-level classes, most of whom have studied English in Japanese middle school and high school and fall into the category of either false beginner or advanced beginner. These elementary-level English classes range in size from ten to forty and are open to all students at the university. The majority of the students in these classes demonstrate a genuine interest in studying English in the classroom and in practicing English conversation with one another, provided the materials are within their reach. However, as students of art and design many of them are busy working on projects for their majors and, as a whole, do not devote as much time out of class to English language study as do students majoring in English. For this reason, I am careful to select textbooks for my elementary classes that make the students want to open the book and keep turning the pages. One of the most popular sets of materials I have found so far for these students is the Oxford English video adaptation of Nick Park’s Wallace and Gromit films and the books that accompany them. The films are entertaining and easy to follow, and the

books are visually appealing and hold the students' interest while at the same time offering a wide range of interesting exercises that collectively cover listening, speaking and reading skills, and a bit of writing. This combination of DVD and *Student's Book* draws students in and does not overwhelm them as have some of the conversation-based textbooks that I have used in these elementary-level classes in the past.

### 3. Film and textbook.

As previously noted, the activity I am introducing here was written to accompany the film *Wallace and Gromit in A Close Shave* and its *Student's Book*. I have used it with the *Wallace and Gromit in The Wrong Trousers Student's Book* (Viney & Viney 1998) and film as well. The Oxford adaptation of the films in this series is nearly identical to the original films, but on the DVD version the voice of a narrator has been added, and some lines have been changed to make the content easier for the students to understand. Also, unlike the original movies, the film adaptations are broken down into six episodes, and each episode has been given a title. Each episode is further broken down into four sections, although there is no visual break in the movie between the four sections as there is between episodes. I use one of these thirty-minute films over the course of a semester of fifteen eighty-minute classes.

The *Student's Book* meshes smoothly with the film and is very popular with the students. Stempleski and Tomalin explain that "Our gestures, expression, posture, dress and surroundings are as eloquent as what we actually say. Video allows us to see this in action and to *freeze* any moment to study the non-verbal communication in detail" (Stempleski & Tomalin 1990:4). Every page of the *Student's Book* is decorated with plentiful color photos, most of which are shots from the film. This book's abundance of photos provides instant access to countless "frozen moments" from the film, which has proven to be an invaluable teaching aid for the course. Not only do the photos draw the students into the book, but they also offer a treasure trove of material that the instructor can use as the basis of listening and conversation exercises.

Regarding the layout of the *Student's Book*, as with the film it is divided into six episodes, each with four sections corresponding to those on the DVD. Ten pages are devoted to each episode of the film. The first four pages of each episode in the book

are subdivided into four parts, titled “Sections”. Under each section heading is a set of activities that corresponds to that section of the DVD. When beginning a new episode, the authors suggest that students first view it start to finish, then view it again section by section, working through the exercises under each section in the book as they go. The exercises presented in the *Student’s Book* under each of the four sections are varied and interesting. They offer practice in reading and writing that can be followed up with speaking when the students read their answers aloud and compare them in pairs or groups. The fifth page of the *Student’s Book* is titled “Exercises” and is made up of exercises to be completed after the students have finished watching an entire episode. These include true/false questions, grammar exercises, and pronunciation exercises designed to give students practice using words and grammar they encounter in the dialogue of the film. The sixth page, titled “Transfer”, presents exercises that give the students a chance to apply the language skills they have studied in that episode to short conversations. The seventh and eighth pages are titled “Vocabulary” and offer exercises for helping the students learn words and expressions they heard in the film and vocabulary for talking about events and objects from that episode. One of these vocabulary exercises, “Vocabulary Notebook”, is a list of vocabulary necessary to understand the dialogue of the corresponding episode, with a space next to each word where the students are instructed to write the definition in their native language. The ninth page of each episode in the *Student’s Book* is titled “Grammar” and is meant for the students to use as a reference for the grammar points that were taken up in Sections One through Four of that episode. The tenth and final page of each episode is titled “Transcript”. The transcript presents the dialogue of the episode in four sections, including the words of the narrator. The exercises in the *Student’s Book* are abundant and varied, and lend themselves well to pair work and group work. However, because the classes in which I use this film and book only meet once a week I choose which exercises from the book to use and which to replace with my own activities. This combination of book and film can easily be adjusted to suit higher- or lower-level classes by careful selection of which exercises in the book to use and by the addition of worksheets and games such as the ones that I will introduce in this series of papers.

#### 4. Word game materials.

The following is a sampling of the materials I have written for the activity being presented in this paper. In section 4.1 I have reproduced the vocabulary worksheets

I wrote for use with Episodes One and Two of *Wallace and Gromit in A Close Shave*. The page number cited on each of the vocabulary worksheets refers to the page in the *Student's Book* on which key vocabulary for that unit is listed. The printout for the students with the directions for the word game itself can be found in Section 4.2. Samples of the definition cards and word cards are reproduced in Section 4.3.

#### 4.1 Vocabulary worksheets.

Below are two complete vocabulary worksheets that I have used with *Wallace and Gromit in A Close Shave*. The first is to accompany Episode One and the second is for Episode Two.

##### ***Wallace and Gromit in A Close Shave* Episode One: Vocabulary Worksheet**

**Find the words in the vocabulary list on page 11 that match the definitions below. Write the words in the blanks.**

1. You climb this to go up the side of a building or to get up a tree. \_\_\_\_\_
2. This is British English for pants. \_\_\_\_\_
3. This is the opposite of correct or right. \_\_\_\_\_
4. These constantly change from green to yellow to red. Cars must stop when they are red. \_\_\_\_\_
5. Artists and workmen wear these over their clothes to keep them clean while they are working. \_\_\_\_\_
6. These grow on trees and plants. They fall off of trees in the autumn. \_\_\_\_\_
7. This is British English for footstool. \_\_\_\_\_
8. This means package. \_\_\_\_\_
9. This is British English for truck. \_\_\_\_\_

10. This is the opposite of awake. \_\_\_\_\_
11. This is the sound that feet or shoes make when someone or something is walking. \_\_\_\_\_
12. You wear this on your head to protect yourself when you are riding a bicycle or motorcycle, and at a construction site. \_\_\_\_\_
13. This is the opposite of open. \_\_\_\_\_
14. You use this to carry water. \_\_\_\_\_
15. This is the opposite of clean. \_\_\_\_\_
16. You use this to cut things. \_\_\_\_\_

***Wallace and Gromit in A Close Shave* Episode Two: Vocabulary Worksheet**

Find the words in the vocabulary list on page 21 that match the definitions below. Write the words in the blanks.

1. This means to think that something is true. \_\_\_\_\_
2. This is the opposite of drop. \_\_\_\_\_
3. This is someone who steals sheep or cows. \_\_\_\_\_
4. This means a little embarrassed. \_\_\_\_\_
5. This is the opposite of inside. \_\_\_\_\_
6. This means clutter. Add "y" and it is the opposite of tidy. \_\_\_\_\_
7. This is British English for specialty. \_\_\_\_\_
8. This is a robber who steals things from someone's house. \_\_\_\_\_

9. This is another word for home. \_\_\_\_\_

10. This means many. \_\_\_\_\_

11. This is British English for smart or intelligent. \_\_\_\_\_

12. This means beautiful or pretty. \_\_\_\_\_

## 4.2 Word game.

Below are the instructions for the word game. The same instruction sheet can be used for any episode in either of the films cited in Section 3, or for any vocabulary game. The game works best with a minimum of 15 words and maximum of 25.

### *Wallace and Gromit in A Close Shave*: Word Game for Episodes One and Two

#### Stage One

- 1) Make groups of three or four students.
- 2) Lay all of the word cards and definition cards out face up on the table. Match the word cards with the definition cards.

#### Stage Two

- 1) Spread the words cards out on the desk, face up. Put the definition cards face down in a pile on your desk.
- 2) Take turns picking a definition card. Then follow steps a-d below.
  - a) Read your definition card out loud. Do not show it to anyone.
  - b) The person on your left will pick up the matching word card. (If (s)he cannot find it (s)he may ask for help.)
  - c) The person who picks up the word card should repeat the definition. If the definition is too long to remember, say:

***“Please repeat the definition.”***

- d) Put the word card back on the desk, face up, and put the definition card aside. Continue until all of the definition cards have been read.

**Stage Three**

- 1) Spread the definition cards out face up on the desk. Put the word cards face down in a pile on the desk.
- 2) One student will pick a word card and read it out loud. The others will race to see who can find the correct definition first.
- 3) The student who finds the definition should pick it up, read it out loud and ask the other students to repeat it. Return the definition card to the same place on the desk.

**Stage Four**

- 1) Put the word cards face down in a pile on the desk. Put the definition cards aside. You do not need them for Stage Four.
- 2) One student will pick a word card and read it out loud. The student on his or her left will define the word. If the student has trouble remembering the definition, the other students in the group can help.

**Stage Five**

- 1) Put the word cards face down in a pile on your desk. Put the definition cards aside. You do not need them for Stage Five.
- 2) Pick a word card and use it in a sentence. Try to relate the sentence to the movie. For example, if the word you pick is “mess” you can say one of the following:
  - a) Wallace and Gromit’s living room was a mess.

b) The sheep made a mess.

c) Wallace said, "What a mess!"

3) If you cannot make a sentence with the word you chose, put your card at the bottom of the pile, pick a different word, and try again.

NOTE: For Stage Five you may look at your book if you need ideas. The transcript is especially helpful.

#### 4.3 Definition and word cards.

To make the definition cards I write definitions that closely correspond to the ones on the vocabulary worksheets and prepare them to print in the style shown below. I print these out on A4-sized paper, laminate each page, and then cut the definitions out and put them into envelopes. Each envelope contains one set of definition cards and one set of word cards. Numbering the cards in each set before laminating the pages makes organizing the sets easier should the cards get mixed up. Laminating and cutting requires a good deal of time and it is best to do this well in advance of class. Also, although the students usually work in groups of four I prepare one envelope of cards for every three students in the class.

In making the words cards, I print two rows of cards per page of A4-sized paper, so the words cards are visibly shorter in length than the definition cards. The difference in size makes it easier for the students to quickly separate the word cards from the definition cards in their sets. Another way to distinguish the cards is to print them on color paper, with one color for the definition cards and a different color for the word cards. The procedure for preparing the word cards is the same as for the definition cards.

The following is a sampling of the definition cards and word cards that I use with the vocabulary sheets presented in Section 4.1.

**You use this to cut things.**

**You climb this to go up the side of a building or to get up a tree.**

This is British English for pants.

This is the opposite of inside.

LADDER	TROUSERS
SCISSORS	OUTSIDE

## 5. Word game: Design, presentation, and application.

In this section I will explain the theory behind the design and content of the vocabulary worksheets, the game instructions, and the game itself. I will then outline the steps involved in presenting and carrying out the exercises to maximum advantage in the classroom. As I proceed I will point out the value of this activity as a language-learning tool, based on my findings in the classroom over the past three years.

### 5.1 Designing the vocabulary worksheets: objectives and methodology.

The words I choose to focus on in this activity are taken from the vocabulary list mentioned in Section Three above, which can be found at the end of each episode in the *Student's Book*. This list includes upward of thirty words, and the students are instructed to look up the words they don't know and familiarize themselves with the items on the list before we watch the episode in which they appear. From that list I generally select words that meet one of the following four criteria: 1) words that students in the class are less likely to know but that are frequently used in English conversation, such as "ladder"; 2) words that students are less apt to need in daily conversation and with which they are unlikely to be familiar but which are essential to understanding the story as it unfolds, such as "rustler"; 3) words relevant to students of art and design, such as "overalls", which many of the students wear when painting; and 4) words that are commonly used in British English but that have different equivalents in American English, such as "lorry", or

“truck” in American English, a word that appears frequently in the film and *Student’s Book*.

My guideline in writing the definitions or clues for the words I choose to include in the vocabulary worksheets is to make them short and simple enough for the students to understand, with the help of their dictionaries as necessary, while including as many useful words and expressions in the definitions as possible, thereby adding to the value of the activity as a vocabulary-building exercise. For example, I make a point of including a few vocabulary items which can be defined using the phrase “This is the opposite of...”, even though the words in point may be ones the students already know well. The benefit here is twofold. Firstly, this is a very useful phrase to master, as it comes in handy in a conversation when the speaker knows the opposite of a word (s)he needs but not the word itself. Secondly, many students need practice with the pronunciation of the word “opposite”, and including it here means that they will be using and hearing it repeatedly during the course of the activity.

The vocabulary worksheets also provide useful reading practice. All of the definitions are in English, and are written in sentence form. As the students read through them together in their groups they are reading carefully for meaning and putting their heads together to find the corresponding words. In this way they are actively engaged in a short reading exercise that is challenging yet not daunting, and that is satisfying as the vocabulary words in the list fall into place, like the pieces of a puzzle.

## **5.2 Presenting and completing the vocabulary worksheets.**

After we have watched one episode of the film and completed its corresponding exercises in the *Student’s Book* I pass out the vocabulary worksheet for that episode. Examples of those worksheets can be found in Section 4.1 above. We read the definitions on the worksheet together, and I explain the difficult words in the definitions. This step is useful both for increasing vocabulary and as a listening exercise, since I explain the definitions carefully and in simple English. I also use this step to teach the pronunciation of certain vowel sounds and words that students often have trouble pronouncing. My approach when presenting the vocabulary worksheets and the game itself is consistent with the teachings of humanistic education advocate Gertrude Moskowitz (1978). Moskowitz advises that rather than throwing the class into an activity without adequate preparation

“students should *know the purpose* of each activity and have an appropriate *introduction* to it” (Moskowitz, 1978: 33), including clear directions and examples.

Once we have read through the worksheet together as a class, the students break into groups to fill in the answers. I have found that groups of three or four work best, as this allows the students to pool their knowledge. Also, the stronger students tend to support and encourage the weaker ones in a group of three or four. The students in each group are instructed to take turns reading the definitions out loud. The student whose turn it is to read should then attempt to find the answer in the word list. If that student cannot find the answer the other students can help out. As Hedge (2000) points out, “Trying to produce language in front of other students can generate high levels of anxiety” (Hedge 2000: 292). To help put students at ease I explain that the problems can be read out of order, and suggest that the students begin by selecting problems they can most easily answer. I walk around the class as the groups are working so that they can ask questions and I can offer help as necessary. One of the advantages of the photo-rich *Student’s Book* is that many questions can be clarified by pointing out pictures in the textbook. The photos provide a visual aid that I think is particularly appreciated by art students, many of whom respond more readily to images than to written words.

In Section 5.1 above I mentioned that it is important to write definitions for the vocabulary words that are relatively short and easy for the students to understand. Generally, a good indicator of whether or not the definitions are suitable in length and content to the level of the class is the degree of enthusiasm with which the students complete the worksheet stage of the activity. If the worksheet is of an appropriate level, the students will be actively engaged in working out the answers and will forge ahead enthusiastically. If the students appear confused or bogged down in syntax or terminology the worksheets should be revised to suit the level of the class.

Once all of the groups have completed their worksheets we check the answers together. Usually I do this by reading the definitions and asking the class as a whole to say the word being defined. This gives everyone a chance to check their answers, and gives those who have not had time to finish or who have not been able to find some of the answers the opportunity to complete the worksheet. After we have finished checking the answers together I ask the students to take the worksheets home to review in preparation for the word game.

### 5.3 Designing the game: background, objectives, and methodology.

“Words are not learned in one meeting with them and thus it is very important that there are repeated opportunities to meet them to both strengthen and enrich the previous learning” (Nation & Newton 2008: 113). In designing this activity my primary objective was to create a fun and effective way to increase students’ exposure to new vocabulary words in class while engaging in English conversation. Before creating this game my method of introducing new vocabulary for each episode of the movie was to make vocabulary worksheets such as the ones in Section 4.1 above. I would ask the students to complete the worksheets at home and we would go over them together the following week in class. However, as noted above, many students had trouble finding the answers on their own. Therefore, I began presenting the vocabulary worksheets using the method outlined here in Section 5.2. However, I found that even after discussing and completing the worksheets in groups and going over them in class the retention rate was disappointingly poor. In order to retain new vocabulary students need to come across the words again and again in a close span of time (Nation & Newton 2008: 103). There was clearly a need for follow-up exercises to give the students more opportunities to work with the new words, but I did not want to assign more written homework to students enrolled in a conversation class. My goal was to design a communicative activity that would be both entertaining and challenging for the students, and that would not only help them internalize the words on the list, but that would help them develop their speaking and listening skills as well. I determined that a word game would be the best way to meet these objectives.

Natural Approach advocates Krashen and Terrell (1998) report that games are valuable in second language acquisition as the basis of language learning activities and “an important experience in the acquisition process” (Krashen & Terrell 1998: 121). Indeed, the activity I am presenting here, reproduced in Section 4.2 above, has proven to be an effective follow-up to the vocabulary worksheets. Equally important, it is an interactive activity in which the students ask each other for hints and help as they play, using expressions that I pre-teach such as “Please repeat the definition.”, “Pardon me?”, “Is this it?”, “It’s your turn.”, and so on. As Shumin (2001) remarks, “...a key factor in L2 or foreign language development is the opportunity given to learners to speak in the language-promoting interaction. Teachers must arouse in the learners a willingness and need or reason to speak” (Shumin 2011: 208). This activity is designed so that the students have a reason to speak, and is structured enough that the more inhibited or less proficient students are willing and

able to do so. Furthermore, as the students become accustomed to speaking English to one another in their groups using the words, definitions, and pre-taught phrases on their printouts they begin to relax and gradually venture from the set phrases to original output.

As to the structure of the word game, it is laid out in stages of increasing difficulty. Each stage serves as both a warm-up and review for the next. In order to get everyone off to a brisk start I have purposely made Stage One easy to understand and carry out. With all cards face up on the desk, the students simply match the word cards with the definition cards. At this point students are allowed to refer to their vocabulary worksheets as needed. In Stage Two, Three, and Four the students are asked to listen to the words or their definitions and either repeat them or retrieve them from memory. The student whose turn it is to answer may ask for help from other students in the group, but should not refer to any written prompts. Because each stage is more challenging than the last and builds on the one it follows students can immediately put the language they have been working with to use. This way students progress from simply recognizing words and their definitions when the cards are laid out in front of them in the first stage, to being able to define a word on the vocabulary sheet from memory when they hear it or say a word from memory when they hear the definition in the latter stages.

In the fifth and final stage, by far the most difficult for the students in my elementary-level class, they are asked to make original statements using the words they have learned. In fact, most groups do not get as far as Stage Five by the end of the class period. The reason I added this stage to the activity sheet rather than simply presenting it later on its own was to address the problem of some groups moving forward more quickly than others. The time it takes for each group to complete a conversational activity of this sort always varies widely, and if there is a group that can zip through the first four stages, this final stage gives them the opportunity to do something more challenging while the other groups are finishing up. If there is enough time in the semester Stage Five can also be used in a later class. In that case extra words should be prepared for students who did progress to Stage Five when they played the game the first time. Stage Five can also be used as a review at the end of the course, using words from each episode. Alternatively, it can be assigned as homework or a take-home test. When assigning this as a take-home test, I prepare a list of at least twenty words and allow the students to choose any ten to use in sentences related to the movie. This exercise offers the students

an important chance to work with the words they learned in their groups.

The instruction sheet for the word game, which is somewhat long, is intended to double as a reading comprehension exercise. In fact, while skimming the instructions in their groups as they progress through the stages of the game students invariably comment that the activity is a good reading comprehension check. Rinvoluceri and Davis (1995) agree that reading the instructions in preparation for a communicative game is “an excellent skim reading activity” (Rinvoluceri and Davis, 1995: xvi). I have written the instructions in natural English and have intentionally included a measure of detail in order to offer students practice in reading and following written instructions. Because the students have an immediate need to understand the information on the sheet in order to play the game, they confer with one another as they read to check their understanding of what they are to do next. And while it can be difficult in a large class to immediately determine whether or not students have correctly understood something the class has read together, in the case of this type of reading assignment the level of comprehension is instantly evidenced in the way each group goes about playing the game.

#### **5.4 Presenting the word game to the class.**

I usually introduce the word game the week after we have completed the vocabulary worksheets covering the words to be used in the activity. Also, it is best to pass out the game instructions at the beginning of the class period, as it takes at least one period to complete the game. As with the vocabulary worksheets, I begin by reading through the activity worksheet with the class as a whole. I demonstrate the meaning of expressions for how to lay the cards out such as “face up”, “face down”, “in a pile”, and so on as we encounter them in the reading. I also give brief demonstrations of how to play each stage of the game as we go along, calling on students in the class to help. This gives the students real time feedback on whether or not they have understood the lines we have just read. In order to save time I do not explain Stage Five, as most students will not get that far during the class period and those who do can ask for help if they need it.

There is a great deal of information on the page to process at once, and whatever the materials being presented, students with short attention spans tend to tune out during even brief explanations of pair work or group activities. I therefore do not expect everyone to understand all of the instructions after the initial presentation, even though we have read through the sheet together and students have had ample

opportunity to observe demonstrations and ask questions. This is not a problem as long as the students who are listening attentively can follow the gist of the instructions. The purpose at this stage is to make sure that students have a general idea of what they will be doing in their groups, and to challenge the more engaged students. The group members can work out the details of each stage as they carry out the activity.

### 5.5 Carrying out the activity.

After going over the game instructions together as a class, I divide the students into groups of three or four. Each group is given one envelope containing one set each of word cards and definition cards. The format I use for making the cards is described in Section 4.3 above. Once the students have their envelope of cards they can begin. I ask that those who choose to refer to the vocabulary worksheets during Stage One put them away before beginning Stage Two. This is important, as the main purpose of the game is to have the students internalize the words and definitions. Reading something from a card that they have already gone over several times offers very little challenge and most students can do this without concentrating. The point here is for the students to commit the words and, to some extent, their definitions to memory and to hone their listening and speaking skills in the process of asking for hints, something that I remind them of periodically, both while introducing the game and as they play. It is also important to make sure that the students do not look at the definition cards when they are repeating a definition in Stage Two and Stage Three. The person holding the definition card is the only one who should be able to see it. This person and the others in the group can act as coaches for the student repeating the definition, but all hints and prompts must be verbal in order for the student or students responding to be adequately challenged. One of the merits of this activity is the speaking and listening practice the students get with one another in their groups and reading from a card defeats that purpose. I make sure the students understand that they are not expected to be able to remember all of the definitions, especially the long ones, and that one of the aims of the game is to practice English conversation by asking each other for help when they need it, saying “Please repeat the definition.”, “Pardon me?”, “Once more please.”, and so on.

Before the students begin I make it clear that they do not have to complete all five stages of the activity, and that each group can proceed at its own pace. I do suggest, however, that they try to get through at least three levels. At the same time, as noted above, I am careful to include more than enough material in the

game to keep the fast-paced groups engaged as the slower ones proceed. I keep an eye on the groups as they move from stage to stage and help when there are questions about the instructions.

As I circulate among the groups I also give the students individualized instruction in pronunciation. The earlier in the game that pronunciation is corrected the better, as students will be hearing and repeating the same words and phrases throughout the activity. If they are corrected at an early stage, a distinct improvement in pronunciation can be observed by the later stages of the game. Thus it is important to monitor the groups from the start and throughout the game. This is also a good opportunity to correct students who have developed the habit of pronouncing words in “katakana English”, such as adding o’s or u’s to words ending in consonants. (For specific exercises aimed at helping students overcome “katakana English” pronunciation, see Sherard 1988.) These errors become apparent when the students are repeating the definitions. In order to prevent the student being corrected from feeling self conscious in front of his or her classmates and to benefit the group as a whole I ask each of the students in the group to repeat the word or sentence in question. Interestingly, most of the questions students ask while I am circulating pertain to pronunciation. Many display a genuine interest in improving their pronunciation and when they are in small groups they are far less inhibited about asking questions. At the same time, they clearly benefit from the one-on-one assistance the instructor can give in this situation.

This activity is a tough mental exercise for students in an elementary-level class once they move beyond Stage One. However, because they work their way up gradually to the more difficult stages and because their level of exposure to the materials increases as they proceed they do not become overwhelmed or discouraged. On the contrary, there is always a good deal of laughter and joking as the students make their way through this activity, especially in relation to taking turns playing the role of the coach. At the same time, the students are fully engaged when playing the game and display an impressive level of concentration as they work. Equally important, I have found that even students who are reluctant to speak up in class readily engage with their classmates in English once they warm up to the game. But most encouraging for me are the students’ comments at the end of class that they are worn out from thinking so hard.

## 6. Conclusion.

This method of word study has proven to be a valuable aid to learning vocabulary and practicing conversation. Its efficacy as a vocabulary aid has been reflected both in vocabulary quiz results and in improved comprehension of the class as a whole when working through the exercises in the *Student's Book*. Through this method students benefit from a high level of exposure to the target vocabulary as they progress from their initial encounter with new words in the film to the vocabulary worksheets, then to the word game, on to future encounters with the target vocabulary in the form of the exercises in the *Student's Book*, and finally to the applied usage exercise in Stage Five of the game. This is also an excellent speaking and listening activity. The students find the game both fun and challenging, and are fully engaged in interacting with their peers in English as they play. It has been a very effective instrument for second language acquisition in my classes, with merit both as a method for learning vocabulary and as an opportunity to practice conversational English and pronunciation in a relaxed and productive manner.

## References

- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. & T. Terrell (1998). *The Natural Approach*. Herfordshire: Prentice Hall Europe.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S.P. & J. Newton (2008). *Teaching Vocabulary*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Rinvolucri, M. & P. Davis (1995). *More Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherard, M. (1988). *Escape from Katakana English*. Kyoto: NHK Kyoto Bunka Center.
- Shumin, K. (2011). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In J. & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* pp. 204-211). New York: Cambridge University Press.
- Stempleski, S. & B. Tomalin (1990). *Video in Action*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Viney, P. & K. Viney (2001). *Wallace and Gromit in A Close Shave Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Viney, P. & K. Viney (1998). *Wallace and Gromit in The Wrong Trousers Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

ステイタス・シンボルとしてのデザイン  
— “Opifact” と芸術作品 —

*Opifact* or Artwork : Design as a status symbol

要 真理子

Mariko KANAME



# ステイタス・シンボルとしてのデザイン

## —“Opifact” と芸術作品—

---

Opifact or Artwork : Design as a status symbol

---

要 真理子

Mariko KANAME

講師（非常勤・大阪大学招へい准教授）（美学・芸術学）

The purpose of my presentation is to investigate an aspect of Japanese craft design from the consumer's standpoint. I would speculate that it is similar to an attribute identified by the English critic Roger Fry (1866-1934) in both fine art and decorative art, when he was managing the Omega Workshops.

Firstly, I will look at certain general features of Japanese craft design from the pre-modern ages to the present day. Secondly, I will examine these features by following Fry's theory of design. There is no obvious connection between English design theory and the circumstances of Japanese design, but a Japanese artist named Hakutei Ishii (1882-1958) read Roger Fry's essays when they were published, and tried to apply Fry's ideas to the situation of the export market for Japanese craftwork in those days. Why did Hakutei take notice of Fry's ideas? What was the condition of Japanese design in the early 20<sup>th</sup> century (Taisho and early Showa)?

Roger Fry was known in Japan as a proponent of modern art, introducing the “Post-Impressionists” including Paul Cezanne, Henri Matisse, and Pablo Picasso at exhibitions in London in 1910 and 1912. However, he was unfamiliar here with regard to his activities in Omega. Under these circumstances, it is very interesting that Hakutei read Fry's writings on non-fine art at that time. Hakutei was also a painter and critic, like Fry. Finally, I would like to point out that Fry's ideas could also apply to the situation of Japanese design today.

### 1. はじめに

本稿の目的は、日本の工芸デザインが備える一側面を消費者の観点から検討することにある。そうした側面が、イギリスの美術批評家ロジャー・フライ（Roger Fry, 1866-1934）がデザイン工房“Omega workshops”を運営していた際に、純粋美術と装飾美術の双方に見出した特性と同様のものであることを明らかにしたい。そのため、まず近代以前から今日に至るまでの日本の工芸デザインがもついくつかの一般的な特徴を概観する。次に、これらの特徴を先のフライがデザインについて著した理論的考察に基づきながら検討する。確かに、伝統的な日本のデザインをめぐる状況と、イギリスのデザイン理論との間には直接の結びつきはないとはいえ、例えば日本の美術家である石井柏亭（1882-1958）は、ロジャー・フライが発表した記事をリアルタイム

で読み、そこに現れているフライの考えを当時の日本の工芸輸出産業が抱えていた問題を考察するのに応用しようとしていた。なぜ柏亭はフライの考えに着目したのか。彼の生きた20世紀初頭（大正期から昭和期）の日本のデザインをめぐる状況とは、どのようなものだったのか——。その頃の日本では、ロジャー・フライという人物が、1910年と1912年にロンドンのグラフトン・ギャラリーで開催された展覧会でポール・セザンヌ、アンリ・マティス、パブロ・ピカソらを「ポスト印象派」として紹介したことで、いわゆるモダン・アートの擁護者としては知られているものの、彼がオメガ工房で行った活動についてはあまり知られていない。こうしたなかで、すでに当時から柏亭が非-純粋美術に関するフライの著作を読んでいたというのは極めて興味深く感じられる。というのも、柏亭もまた、フライと同様に、画家であると同時に批評家でもあったからである。この柏亭がフライに示した関心を再読することによって、本論文の結論として、今日の日本のデザインが置かれている状況にもフライの考えが適用できることを明らかにしたい。

## 2. 日本の工芸デザインの特性

西洋の伝統が作り出した造形芸術のヒエラルキーを打ち壊し、これを乗り越えようとしたのが“modern design”ならば、近世以前の日本の工芸デザインは、近代デザイン史の結節点となる「総合芸術」の発想に合致し、20世紀の「芸術と科学技術の融合」と非常に近い境地に達していたと言えるかも知れない。言い換えれば、近世以前の日本において、純粋芸術と応用芸術という区別はなく、自然や風土、生活空間のなかにそれらが渾然一体となって存在していたのである。そして、日本語の「意匠」という言葉は、明治以来“Design”の翻訳語とされているが、この“Design”自体、もともとは、form、style、idea、purpose、process、product との区別さえなされていないかった。

それゆえ、デザインの外見上の特徴だけでなくその目的も様々である。日本工芸史を遡るなら平家納経や扇面法華経など宗教と結びついている装飾意匠（デザイン）もあれば、武士の刀の鐔や鎧、公家の桧扇などそれぞれの身分に属す生活と結びついているデザインもある。

前者の装飾経は、後者で例に挙げた平安時代の桧扇に由来する。桧扇は、桧の薄板を扇形に綴じ合わせ、扇面に優美な王朝の風俗や風景が描かれた、殿上人に不可欠な装飾品の一つであった。その時代、一般の人々のあいだでも、今日の扇子とよく似た紙扇が流行しており、木版を使用した大量生産が行われていた。本来、木製にせよ紙製にせよ、扇は消耗品であったので、その時代で寿命が尽きてしまうはずのだったが、扇面に法華経が書き写されて、神社・仏閣へ奉納されるようになった。こうした宗教的な目的を付与された扇面法華経や装飾経は、長い年月を超えた現在でもその姿を見ることのできる装飾デザインの一例といえる。

その一方で、生活と結びついたデザインに関しては、日本の民芸運動の騎手、柳宗悦の次のような発言がある。江戸時代を代表する工芸家、本阿弥光悦の仕事について、「刀剣は生粋の工芸品であった。当時の技芸の数々がここに集注<sup>ただ</sup>せられた。それは管に刀剣を鍛えることのみではない。木工も漆工も金工も、革細工も紐細工も、又は象牙、螺鈿等、様々な技術がここに結合させられた」[註1]。刀は戦いのための武器であると同時に、それを携帯することによって武士という身分を証明するものであり、同じ刀でも家柄によって鍔の文様は異なっていた。

このような出自をアピールする装飾は、神仏に捧げるためのものでもないし、もとより眺めて楽しむだけのものでもない。それらは、その装飾が施された対象を所有することによって、ある種の満足を満たすことができるものであり、ロジャー・フライが「オピファクト」と名付けた対象に非常によく似ている。

### 3. ロジャー・フライの「オピファクト」

先述の通り、ロジャー・フライ（1866-1934）は、セザンヌやマティスやピカソなど印象派以降の画家たちをイギリスに紹介した人物として知られている。彼は純粋美術だけでなく、応用美術の制作を推進し、オメガ工房（Omega Workshops, 1913-1919）を創設した。実際、フライが運営したこの工房には、同時代の自国の芸術家が数多く参加していた。当時、絵画や彫刻の制作を生業とする彼らは皆、伝統的な自然模倣や物語の再現から決別し、新しい世界を構築することを目指していた。ところが、そうした表現は新奇とみなされ、当然ながら彼らの作品は売れなかった。貧困に苛まれていた彼らの生活を支援することは、フライの工房を設立した理由の一つでもあった。オメガ工房において、芸術家は工芸品や装飾家具を制作し販売することで生活の糧を得ることができたのである【図1】。



図1. オメガ工房、《ポスト印象派の部屋》、1913年

1926年、フライは『芸術と商業』という著作を刊行する[註2]。これは、芸術と社会の関わりを論じた著作であり、1910年代にフライが繰り広げたモダン・アートの批評とは性質を異にするものである[註3]。近代の純粋美術の領域では、市場は一般大衆に対して開かれていなかったため、一般大衆は芸術作品のなかに商業的価値をほとんど吟味する必要はなかったが、これとは大きく異なり、応用美術の領域では、たと

えば、日常生活のなかで使用される装飾家具は手軽に入手できるからこそ、それらは商品としての側面が重視された。フライはこの『芸術と商業』のなかで、社会における芸術の必要性に加えて、オメガ工房で制作し販売した応用美術や装飾美術の必要性を主張している。「[社会的にも、個人的にも]生活は芸術がなくても全く上手く営まれ得る」〔註4〕。それにもかかわらず、「いつ、どうして、どんな理由で人は芸術という明らかに非本質的な活動を必要とするのか」と問うている。「社会は芸術作品を必要としない」にもかかわらず、ある種の芸術作品は確実に消費されていく〔註5〕。フライはその原因が、贅沢品を所有したいと思わせた、社会や個人の虚栄にあるとした。

フライは人間というものが、歴史学的にも民族学的にも、未開の部族から現代人に至るまで、一つの共同社会のメンバーであるということを前提に置く。したがって、人がどこに産み落とされるとしても、その場所は集団の中なのであって、自分を取り巻く環境と何らかの影響関係を持ちながら生きることになる。たとえば、雨露をしのぐために人は家が必要になる。だが、やがて人は雨露がしのげるだけでは満足しなくなる。家をもっと壮大にもっと魅力的に見せたいと思うようになる。フライが用いるこの家の例はすなわち、人が共同体の中で、自らの意義を他人に顕示したいと思うようになるとき、いわゆる芸術一般の必要性が生じるということを示している。芸術は対象を魅力的にする力を備えている。そして、この顕示欲が次第に虚栄へと膨らんでいくのである。ここで、この虚飾の欲求を満たす目的で「人間のこしらえたあらゆるもの」を指し示すために、フライは「オピファクト (opifact)」という言葉を作り出す〔註6〕。「オピファクト」の語源は、製造者や職人という意味のラテン語の“opifex”に由来しており、さらにフライは「オピファクト」を作る人については「オピファイサー (opificer)」という語を考案している。社会から孤立する近代の芸術家とは反対に「オピファイサー」はあくまでも共同体の一員であり、周囲と友好関係を結んでいる。一般の人々は「純粋な」芸術作品と「オピファクト」の区別はしていない。そして、「オピファクト」は、それを製造する人物の自己表現の欲求を満たすものではなく、それを購入して所有する人物の虚栄を満たすものとして機能する。「オピファクト」は、個人においては、他人とは違うことを示す自分だけの何かを象徴し、また共同体においては、「家父長や職場のボスや社交の場の長のような」集団のリーダーの、「これらどのような状況にあっても、自らの存在を永遠に留めておきたいという欲求」を満たす〔註7〕。「オピファクト」とは、自らの意義や権威の代替物となるステイタス・シンボルのことであろう。だからこそ、人はこれを入手したいと思うのである

#### 4. 日本におけるロジャー・フライ思想の受容：石井柏亭の事例

ここで、本稿におけるもう一人の重要人物石井柏亭と20世紀初頭の日本の美術工芸の状況について少し解説しておこう。先述の通り、日本において、ロジャー・フライ

はポスト印象派の名とともに知られていた。たとえば、柳宗悦は、「革命の画家」というタイトルのもとで1910年のポスト印象派展について書いている〔註8〕。1923年においてもなお、日本人画家清水登之の日記において、フライは「芸術家の権威」と紹介されていた〔註9〕。しかしながら、20世紀初頭において、ポスト印象派展の企画運営以外の彼の活動については、たとえばデザインや工芸に関する活動や著作などは、ほとんど知られていなかった。そのような中で、柏亭が芸術と社会の結びつきを論じたフライの小論を読んでいたことは極めて興味深い。

柏亭は、大蔵省印刷局に勤務する一方、画家を志し、日本の美術大学の最高峰といわれていた東京美術学校（＝現東京芸術大学美術学部）に入学した。彼は、版画、油彩、水彩画などの制作を行う一方、批評活動を複数の雑誌において展開した。柏亭がヨーロッパに滞在した1910年から1912年の時期は、ロジャー・フライが印象派以降の画家たちをイギリスに紹介した時期と重なる。日本において、明治期以来の欧化の余波は美術工芸にまでおよび、折衷的な作品や西洋の模倣品が大量に作られていた。

石井柏亭は、「美術はどうか？」と題された小論の中で、フライの著作について言及している。

ロジャー・フライ氏は曾て『美術と商業』と云ふ論文のなかで、一般に美術品と呼ばれて居るものを二つの階級に分けた。彼は自然物に對する人工物を呼ぶにアーチファクトと云ふ言葉があるが、單なる實用の爲めでなく、特殊の感情と願望を満足させる爲め、飾りの爲めに人間のこしらへたあらゆるものをオピファクトと呼び、又、さう云ふものを作る人をオピファイサーと呼びたいと云つて、其れ等多數のオピファクトのなかで、我々が美的情緒と呼ぶ所の特殊の情緒を表はすもの丈を美術作品と稱したいと云つた〔註10〕。

そして、柏亭は次のように続ける。

ロジャー・フライ説を機縁として、私はこ々に漸く多數者の爲めの美術、少數者の爲めの美術の問題に觸れることになった。フライは極めて簡単に社會は術品を要求するが必ずしも毎々美術品を欲しないと云つた。それは事實である。併し術品のなかから美術品を採擇することが人によつて違ふであろう。術品であるか美術品であるかの判別が人によつて必ずしも一致しないであろう〔註11〕。

柏亭は、オピファクトを「術品」と訳しつつ、ここで「多數者のための美術」と「少數者のための美術」という独自の分類を提起している。（この分類は、ウィリアム・モリスの大芸術（Great Arts）と小芸術（Lesser Arts）と比較することが可能であろう）。柏亭によれば、前者は「誰にでも判る様な」芸術であり、後者は「少數者にのみ理解される様な美術品」だという。オピファクトと芸術作品の境界を明確に規定

することはできないが、大多数の人を魅了する対象は必ずあると柏亭は信じていた。

ところで、柏亭はなぜ、フライの「オピファクト」に言及する必要があるのだろうか。このように考えるとき、穏やかだと思われている日本人の非常にネガティブな顕示欲が欧化と「日本主義」の流れの中で浮かび上がってくる。それと同時に、「オピファクト」に関して、フライが二種の記念碑の彫像を比較していたことが思い出される。一つはドナテッロのガットメラータ将軍像であり、一つは従軍看護婦像であった【図2、3】。これらは二つとも「オピファクト」に相違ないが、後者は「芸術作品」ではないとされた。「私たちは皆、エディス・キャヴェルの彫刻がメディチ家の墓廟ないしガットメラータの彫像とまったく異質のものだということを知っている」【註12】。

ここで、重要とされているのはオピファクトか芸術作品かという区別ではない。そうではなく、日本では、記念碑を周囲と調和させて屋外に建立するという伝統がなかったということである。すなわち、日本にその時代、フライが述べているような公共の「オピファクト」はほとんどなかったのである。柏亭によれば、「記念銅像の都市に立てられるものの如きは、作品の巧拙は別として、それと周囲との関係に於て失敗して居る例が非常に多い。これは日本人の多くが記念さる可き人物のみを考慮して、都市の装飾としての銅像の価値を忘却することに帰せらるるであろう」【註13】。そして、「……[銅像の] 其の大部分は術品以上のものではない。併し市街なり公園なり

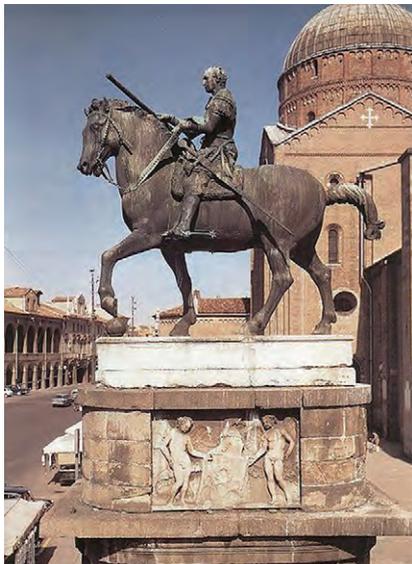


図2. ドナテッロ《ガットメラータ将軍》  
1443-53年、大理石の台座にブロンズ、  
パドヴァ



図3. サー・ジョージ・フランプトン《エディ  
ス・キャヴェルの彫像》、1920年、大理  
石と花崗岩、ロンドン

の装飾として役立つことに於て其れ等の<sup>オブファクト</sup>術品は決して無用のものとは云へないのである」〔註14〕。言い換えれば、日本の「オブファクト」は、個人の所有物となることでその使命を全うしてきたのではないだろうか。

彫像の次に、柏亭は室内を装飾する絵画を例に挙げる。オメガ工房でも室内装飾の受注は事業の中心を占めており、芸術家が壁面やスクリーンに絵を描いていた。伝統的な日本画家もまた、襖絵や衝立てなど屋内の装飾用の注文画を制作したり、扇の装飾をしていたりした。そして、これらの装飾品や彩色された調度品は、生活に根ざした芸術、工芸品とみなされていた。

ブルジョアの邸宅を装飾することを厭ふならば、装飾的性質の多く日本画の如きは直ちに滅びて了はなければならぬ。題材に関連して簡単に美術の国際的と民族的との問題に言及せねばならぬが、世界今日の情勢は、ウエルズの所謂世界国家説などを一つのユートピアとして問題にせざらしめる程民族主義国家主義に傾いて居るように見える。日本にも日本主義が高唱されつつあり、それが美術の上に何等かの反響をもつかと思はれるが、国際的と国家的若しくは民族的とは車の両輪の如きもので、其の一を排し得るものではない。其の国土に立脚したる美術と云ふもの々価値を認むるに私も亦吝かではない。……世界の美術中心巴里に於ける共通的の流行型に附和する如きの非は今更云ふ迄もない。併し眼を国際関係から閉いでひたすらそれ自身の国土に立脚すると云ふことは不可能である。故とらしい安価な日本主義に対して此際警戒する所がなければならぬ〔註15〕。

19世紀末から20世紀初頭にかけて、柏亭が述べているように、欧米では日本趣味が流行していた。彼自身の日記には「サウス・ケンシントンで日本工芸品のひどいものが飾ってあるのを見て恥ずかしい思いをした」という記述が残されている〔註16〕。当時の日本では、工芸は輸出産業の一つとして日本らしさを強調したデザインが意識的に作られる一方、西洋からの輸入品、すなわち西洋画や彫刻などを『『義理』というものを頼りにして」、購入させられることが多くなっていた〔註17〕。上述の柏亭の姿勢は、ちょうど西欧化が推進された時代にあつて、欧風文化を無批判に取り入れるべきではないと警鐘を鳴らしているようにも見える。

## 5. おわりに

柏亭が懸念するように、日本では明治維新以後の欧化政策によって、強引に「工芸意匠」の枠組みが変形されていったように思われる。すなわち、近世（江戸時代）以前は未分化であった「工芸」が、伝統工芸、美術工芸、産業工芸（プロダクト・デザイン）、民藝といったジャンル分けがなされたとき、いわゆる「日本のモダン・デザイン史」が誕生したのである。やがて、伝統工芸の生産技術や職人制度が衰退し、輸

出振興の奔流に飲み込まれた後、伝統工芸の意匠（デザイン）だけが特化されて、政府主導で推進されていった。その一方で、産業工芸としてのプロダクト・デザインは、意匠（デザイン）と生産技術のすりあわせがうまくいかず、粗悪で珍奇なものが生み出された。このような状況のなかで、欧米のモダン・デザインが輸入され、紹介されたのである。それは、まさしく柏亭の生きた大正・戦前昭和のことであった。

「オピファクト」は、製造する人の自己表現の欲求を満たすための対象ではなく、それを購入し所有する人の欲求を満たす対象なのであるから、購入する側の要求にしたがって制作された日本の工芸品は、フライの「オピファクト」に極めて合致するものであったように思われる。海外市場に向けて輸出する場合は、購入者が望む「日本らしさ」を強調し、誇張したデザインを製品に施した。当時の輸出品には、柏亭の率直な感想のように「ひどいもの」も多かったとはいえ、「オピファクト」は必ずしも「芸術作品」ではなくても構わないので、芸術的な価値を問われることはなかったのである。

そして、現代において、人々にそれを購入したいと思わせる対象は、商品そのものというよりもむしろ商品ブランドのイメージへと遷移し<sup>[註18]</sup>、明治時代の輸出品以上に、「オピファクト」の造形性は問われなくなった。そのため、現代の日本のデザイン産業においては、ブランド戦略やCMなど、あまたの手を尽くして商品イメージのクオリティを上げることも、一つの重要な目標となっている。

本稿は、2006年8月22日、ヘルシンキ造形芸術大学で口頭発表した際の英文原稿を日本語にしたものである。

[註1] 柳宗悦、「光悦」『茶と美』、牧野書店、1942年、pp.179-80。

2] Fry, Roger. *Art and Commerce*, 1926.

3] *Ibid.*, p.5.

4] *Ibid.*, p.5.

5] *Ibid.*, p.5.

6] *Ibid.*, p.6.

7] *Ibid.*, p.6.

8] 柳宗悦「革命の画家」『白樺』、1912年1月

9] 「清水登之展」カタログ、栃木県立美術館、1996年

10] 石井柏亭、「美術はどうなるか?」『美術

の戦』、宝雲舎、1943年、p.181.

11] 柏亭、前掲書、p.182.

12] Fry, Roger. *Art and Commerce*, p.6.

13] 柏亭、前掲書、p.196.

14] 前掲書、p.196.

15] 前掲書、p.192.

16] 『柏亭自伝』、中央公論美術出版、1971年、p.334.

17] 柏亭、「美術はどうなるか?」、p.194、および、『柏亭自伝』、p.334

18] ロジャー・フライは、opifact とは本来、広告であったと指摘している。See Fry, Roger. *Art and Commerce*, p.7.

みんなで描いた大きな絵・みんなで作るアート・インスタレーション  
能力主義を乗り越えるアート・ワークショップの試み

Large Paintings and Art Installations by Joining Hands  
Art Workshops for intellectually disabled children to overcome ableism

島先 京一

Kyoichi SHIMASAKI



# みんなで描いた大きな絵・みんなで作るアート・インスタレーション 能力主義を乗り越えるアート・ワークショップの試み

Large Paintings and Art Installations by Joining Hands  
Art Workshops for intellectually disabled children to overcome ableism

島先 京一  
Kyoichi SHIMASAKI

准教授（障がい学、芸術学）

In recent years I have carried out several art workshops for intellectually disabled children with art students. In this paper I would like to explain that these art workshops were intended to overcome a prejudice which tends to float around the social welfare activities for disabled people, ableism. This paper involves following sections: 1. My viewpoint towards disabled people. 2. Who is the intellectually disabled person? 3. Ableism and normalcy. 4. Art workshops and ableism. 5. Hints from contemporary art. 6. Large paintings by joining hands. 7. Art installations by joining hands.

## 始めに

ここ数年、学生と協働で行ってきた知的障がい児を対象としたアート・ワークショップにおいて、「みんなで描いた大きな絵」、および「みんなで作るアート・インスタレーション」というシリーズに取り組んできた。「みんなで描いた大きな絵」シリーズは、何かを描こうという目標を一切立てずに、こどもたちとボランティア学生が巨大な画面を描くというものである。また「みんなで作るアート・インスタレーション」シリーズは、特定の空間内に日常生活で用いる造形素材とは呼び難いものを、一定の時間内だけ張り巡らせ、最後に撤去してしまうという、インスタレーションである。本論は、これらの奇妙な取り組みが、「能力主義を乗り越える」ことを媒介とした、美術教育と障がい学の橋渡しを目論む試みであることを明らかにする。

## 1. 障がい者へのまなざし

不思議な縁があり、これまで障がいとともに暮らす人びとと関わる活動に取り組んできた。一般に障がい者福祉活動の原点は、人道主義的な観点、即ち、ある種の慈悲の精神にあると考えられがちであるが、私の場合、いささか事情が異なることをまず明らかにしておきたい。

デザイン理論家として私が1990年代の後半に取り組んでいた研究テーマの一つに、「デジタル・オプレッション Digital Oppression」があった。パソコンや携帯電話をはじめとするデジタル機器の急激な普及、そしてそれらの生活空間への急激な進出は、

私たちの生活を激変させた。デジタル情報化されることによって様々な事柄が一元的かつ効率的に運用されるようになり、恐らくは十年前には想像すらできなかった利便性が現実のものとなった。しかしデジタル機器の多くは、その使用にあたって、それまでのいかなる機器とも異なる新しい感性を必要とした。従来の機器の多くが身体の拡張として外部世界と直<sup>じか</sup>に関わる、いわば道具的な感性を駆使することによって使いこなしが可能であったのに対し、デジタル機器はデジタル情報化され翻訳された外部世界に対して、モニターやキーボードを媒介として間接的に関わる、デジタル・オペレーションとも呼ぶべき感性を必要とする。私が当時、注目したのは、このデジタル・オペレーションなる感性が、全ての人にとって獲得可能なかどうかということであった。そして、公的空間、私的空間を問わず、デジタル機器が溢れていくことによって、デジタル・オペレーション感性が獲得できなかった人びと、或いはその獲得過程にあって困難を感じている人びとが、いわれのない不便を蒙っている、ある種の抑圧状態にありはしまいかということであった。

私が障がいのある人びとと交流を始めたのは、そのようなことに思いを巡らせていた頃とほぼ重なる。私が交流を深めていったのは、聴覚障がい者、そして知的障がい者が中心であったが、特に、聴覚障がい者、或いは聾者との交流は、私に未知の世界を教えてくれた。それは彼らが話す言葉、手話言語の世界である。もともと言語学全般に関心を抱いていた私にとって、音声によらない自律的な言語との出会いは衝撃的であり、本来の専門分野ではなかったが、手話言語学への関心を強めていった。そして手話言語学の学習の中で、少なからぬ数のネイティブ・サイナー（native signer 手話言語を第一言語としている人）が、日本語と日本手話がある種の抑圧関係の中で捉えていることを知ったのである。彼らによればその抑圧関係とは、日本手話が独立した言語体系であることを理解しない聴者が、日本手話を不完全なコミュニケーション体系であるとみなし、日本語ないしは日本語対応手話の使用を強制してくる事態であるという。[註1]

私は、日本手話のネイティブ・サイナーたちが感じている抑圧状態と、当時私が追求していたデジタル・オペレーションの間に、構造的な共通性があるのではないかと考えた。即ち、日本手話について何も理解していないにもかかわらず、日本語の優位性を信じて疑わない聴者と、その利便性の高さ故にデジタル機器の生活への浸透を当然のことと考え、デジタル・オペレーション感性を当然のリテラシーとして捉える多くの人びと、この両者が自らを正しいと信じて疑わない抑圧者に相当し、自分たちの言語の正当性を理解してもらえないネイティブ・サイナーと、デジタル・オペレーション感性の獲得に困難を感じている人びとが被抑圧者に相当するのである。ネイティブ・サイナーたちが積極的に主張する被抑圧者であるのに対して、デジタル弱者は声を上げることの少ない被抑圧者であるという違いはあるが、いずれの場合も、圧倒的な多数者による少数者への押し付けという構造は変わらない。私はこれらの少数者を決して少なくはない少数者と考え、そのような少数者のためのデザイン理論や芸

術学を確立するために、障がい者についてもっと知らなくてはならないと考えたのである。

以上のように、私の障がい者との交流の原点には、学術的な好奇心があった。そして同様の関心から、知的障がい者との交流にも取り組んだ。

## 2. 知的障がい者とは誰か

聴覚障がい者は、障がい者なのか。この一見、何の意味も呼び起こさそうにない問いは、私たちに常識的な障がい者像の脱構築を迫る可能性を秘めている。常識的な感覚から考えれば、聴覚障がい者とは聴覚に機能欠損があるため音を聴くことができず、不便な生活を強いられ不利益を被っている人びとということになる。しかし障がいの顕現する次元を移動させてみると、全く違った見方が可能になる。聴覚障がい者とは、いやむしろこの場合は聾者というべきであるが、彼らの母語である手話言語を社会の大多数が理解しないために、コミュニケーション上の不利益を強いられている人びとであり、言語的に孤立化させられている少数者である、と。身体の機能欠損に障がいの起源を求めるのではなく、社会の対応の不備に起源を求めてみることで、障がい者を弱者としてではなく、平均者と異なる部分をもつ、個性者として捉えることができるようになる。

私は、知的障がい者との交流にあたって、同様の視点を保持することを心掛けた。即ち、知的障がい者とは、脳の何らかの部位に機能欠損があるが故に知的能力が平均者より劣る人ではなく、脳の何らかの部位に平均者とは異なる部分があるが故に世界を感じ方やコミュニケーションの方法が平均者とは異なる人である、と。

障がい学では一般に、障がいの起源を当事者個人の生理的機能欠損に求め、障がいを医療的な対象として考える立場を医療モデルと呼び、障がいの起源を圧倒的多数者としての平均者と少数者としての障がい者の間の利益調整の不備に求める立場を社会モデルと呼んで、区別している。聴覚障がい者、或いは聾者を言語的少数者と捉える見方は、社会モデルによる理解の一例といってよい。私が自らに課した心構えとは、知的障がい者を社会モデルの立場から理解し、交流することであった。しかしこれは、簡単なことではなかった。

ところで知的障がい者は、どのようにして知的障がい者と認定されるのであろうか。身体障がい者に対する認定は、比較的、明快であり、客観的である。身体の機能欠損に関する医療的な判断がなされ、その判断に基づいて法的な認定が下される。現在の日本において身体障がい者の生活や権利について定めている基本的な法律は「身体障害者福祉法」であるが、その第四条において、「この法律において、『身体障害者』とは、別表に掲げる身体上の障害がある18歳以上の者であって、都道府県知事から身体障害者手帳の交付を受けたものをいう。」とされ、「身体障害者福祉法施行規則の別表第5号」の中で身体障がい者についての細かい規定が示されている。例えば視覚障が

い者1級の例を挙げると、「両眼の視力（万国式試視力表によって測ったものをいい、屈折異常のある者については、きょう正視力について測ったものをいう。以下同じ。）の和が0.01以下のもの」とされ、極めて客観的に示される。しかし知的障がい者に対する認定は、かなり事情が異なる。

まず、「身体障害者福祉法」の第四条や、「身体障害者福祉法施行規則の別表第5号」に相当する、知的障がい者に対する法的な認定について定めた条文が、知的障がい者に関する法律の中に見当たらないのである。あえていえば、「知的障害程度区分に関する省令」が、知的障がい者の規定に相当する法的機能をもった条文にあたるかもしれない。しかしその規定は、身体障がい者に対する規定としての「身体障害者福祉法施行規則別表第5号」の表現とは、本質的に異なる表現によって定められている。先にも確認したように、身体障害者に関する規定は、客観的かつ具体的なものであった。しかし知的障害程度区分に関する省令では、個々の障がいに関する規定は全く触れられず、障がい当事者がどのような支援をどの程度、必要としているかという、当事者と支援者の関係性によって記述される。

知的障がい者福祉に関する法律において、当事者としての知的障がい者に関する定義が明確にはなされないのは、何故であろう。おそらく知的障がいの範囲があまりにも広く、また一部を除いたほとんどの場合において、その発生の機序が医学的に明らかにされていないからであろう。或いは、知的障がい者の生活にかかわる法律の基幹を成すと思われる「知的障害者福祉法」の制定が1960年と比較的、早く、その後の法律の整備と、精神医学や障がい学といった関連する学問領域の発展が、足並みがそろっていないのかもしれない。この点は、2004年に制定された、「発達障害者支援法」が発達障がい者、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と、明快に定義していることと比較すると、興味深い。近年において発達障がいに対する社会的関心は、教育関係者を中心に高まってきている。「発達障害者支援法」の制定は、そのような社会の関心の高まりを反映しているに違いない。

一般に知的障がい者は、幼児期から就学年齢期に、医療関係者や教育関係者、そして福祉関係者といった複数の関係者によって認定されることが多い。その認定の際には、知能検査のみならず、言語の獲得状況、日常生活に必要な動作の遂行能力、コミュニケーション能力、表情の現れ方など、複数の能力に対する観察結果が、総合的に判断される。即ち、知的障がい者に対しては、身体障がい者の場合のように当事者の身体の内部欠損が根拠となって障がい者としての判断がなされるのではなく、広い意味での当事者の社会適応能力、即ち当事者と社会との関係性のあり方が根拠とされるのである。

そして、その認定の過程には、相対的な判断が入り込んでしまう可能性が高いことに、注意したい。というのも、恐らく知的な能力の判定は、一部を除いては客観的な

数値化が困難であると思われるからである。「衣服を身につける」という、日常生活の基本的な動作を例に挙げてみよう。この動作の達成度を数値化するために、一定の条件を設けて同一の衣服を身につけることのできる時間を測定することが考えられるかもしれない。しかしその数値は、被観察者の知的能力の何を表しているのであろうか。恐らくあまりにも多くの要因とのかかわりが指摘できるが故に、逆に何も意味しないというべきではないか。実際には「衣服を身につける」という行為に対する判定は、「独力でスムーズにできる」、「独力でできるが、やや時間がかかる」、「独力で達成は難しいが、動作を指示してあげればできる」、「独力で達成は難しく、部分的な支援を必要とする」、「殆ど何もできず、全面的な支援を必要とする」といったように、認定者の主観的な判断の結果として表現されることになるとと思われる。このことが意味しているのは、知的障がい児や知的障がい者と平均者の境界は不明確であるということである。

ここ数年間の日本の小学校在籍児童の総数は減少傾向にあるが、特殊支援学校に在籍する児童の総数は、逆に増加しているという事実がある。特殊支援学校には身体障がい児、および病弱児も在籍するが、しかし、大部分を占めるのが知的障がい児であることを考えると、児童の総数が減っているにもかかわらず、知的障がい児の数は増えていることになる。しかしこれは、知的障がい児と認定される児童が増えていることを意味しており、認定する側の判断基準の相対的な変化が反映されていると理解すべきであろう。

知的障がい者とは誰かという問いには、明快な答えはないというべきかもしれない。

### 3. 能力主義と標準

仮に聴覚障がい者の全てが手話言語を話し、そして平均者の大半が手話言語を理解する時、聴覚障がい者は社会モデルの観点からは、障がい者ではなくなる。<sup>〔註2〕</sup>知的障がい者にとって社会モデルを積極的に解釈した場合の、障がいの解消とはどのような事態であろうか。おそらく、知的障がい者のもっている能力を積極的に評価し、全面的な社会参加を促すことであろう。しかしこのことは、簡単ではない。社会モデルに基づく知的障がい者の解放を阻止している最大の障壁は、人はそのもてる能力とその遂行成果によって評価されるという、一見、極めて常識的に思われる価値観である。

能力主義 ableism と呼ばれるこの価値観は、一般には職業遂行の現場における人事評価の際に、評価を受ける人物の業務遂行能力を第一に考える判断基準のことと考えられているが、障がい学や障がい者福祉、或いは障がい児教育の分野では、かなり異なった観点から理解され、批判の対象とされることが多い。

自らも両下肢欠損という重篤な身体障がいを抱えながら、生物化学と科学哲学という多彩な分野で考察活動を展開しているカルガリー大学のグレゴール・ウォルブリン

グ Gregor Wolbring は、能力主義と障がいの関係について次のように述べる。

能力主義は、十分に理解されている概念ではない。それは、障がいのある人びとに対する否定的な扱いについて記述する時に、最も頻繁に用いられる。この場合のこの概念の用い方は、性差別主義、人種差別主義、年齢差別主義、そしてその他の差別思想を表す言葉と並行関係にある。[註3]

一般に用いられる能力主義の概念は、特定の能力をもつ個人とその能力を高く評価するというものであるが、障がいとの関係で用いられるときには、他の多くの差別思想と同様に、特定の能力を欠いている人に対する否定的、或いは差別的な評価を与える根拠として理解されるというのである。

障がい児教育研究のアメリカにおける第一人者である、ハーヴァード大学ケネディー・スクールのトーマス・ヘヒール Thomas Hehir は、能力主義を次のように定義する。

こどもにとって、這うことよりも歩けることの方が、点字よりもプリントが読める方が、そしてスペル・チェッカーを使うよりも使わずに書ける方がよいと無批判に主張し、障がいとともにあるこどもたちの反対側の存在としての、障がいをもたないこどもたちとだけ関わるような社会的な態度を生み出す、障がいに対する評価の引き下げ。[註4]

そして能力主義的な考え方の蔓延がもたらす、障がい児教育の現場への望ましくない帰結について、

障がいのあるこどもたちの教育における能力主義的な仮説の浸透は、障がいに対する支配的な偏見を強化するのみならず、教育的な成果や雇用の低レベル化にも貢献しているのである。[註5]

と述べ、危惧するのである。

一般に優れた能力をもつ人を称賛することや、優れた能力を獲得するために努力したこどもを褒めることは、ポジティブな感性の発揮として歓迎される。しかし、能力のある人を称賛することと、能力の欠けている人を低く評価し、場合によっては差別することとは、表と裏のきわどい関係にあることに注意する必要がある。そして私たちは何よりも、努力では克服できない困難があることを認識すべきであろう。ヘヒールの定義に即していえば、下肢欠損により這う以外に自力による身体の移動の方法をもたない人は、どのような努力しても歩くことができるようにはならないし、全盲であるが故に点字に頼る人は、どのような努力しても印刷された文字を読むことができ

るようにはならないのである。

前節でも確認したように、知的障がい者に対する認定は、当事者の生活適応能力に対する判断の総合によってなされる。そして、知的障がい者はその判断に基づいて障がい者、即ち福祉行政による支援対象者として認定されるのである。能力による判断が、障がい者の権利や生活を保障する基礎を担保する。しかし一方で能力主義は、障がい者に対する低評価、そして差別を容認するような態度を準備する危険性をはらんでいるのである。なぜ、障がい者の権利を保障する担保としての能力をめぐる判断が、差別という許されざる感覚の起源にもなり得るのであろうか。そこには、標準 Normalcy という、殆どその問題性を疑われることのない概念が関わっている。

先導的な障がい学研究者の一人である、イリノイ大学のレナルド・J・デイヴィス Lennard J. Davis は、論文、「標準を構築する—19世紀のベル曲線、小説、そして障がいのある身体の発明」において、標準が比較的新しく、また危険性を秘めた概念であることを、詳細に分析している。〔註6〕

まずデイヴィスは、「一致させる、或いは共通の形式から逸脱しない」という意味での normal という語の用法が英語において最初に現れるのが、1840年前後であることを指摘する。normal の名詞変化である norm、normality、そして normalcy といった語も、1850年前後に文献上に初めて現れるという。normal という概念の登場以前には、理想的 ideal という捉え方があったが、当然のことながら normal と ideal は異なる。ideal はすべての人が到達し得ない、究極の理想であり、ideal を基準に考えれば、全ての人びとの身体はそれよりも劣る身体、即ち能力を奪われた身体 disabled body ということになる。

そして normal や平均的 average といった概念が19世紀にヨーロッパの言語に登場するのは、統計学という学問領域の成熟と結びつけることができるという。元来、国政のデータを分析するための方法として導入された統計学は、ピセット・ホーキンス Bisset Hawkins やアドルフ・ケトゥレ Adolphe Quetelet といった統計学者たちによって、健康的な「中庸の人物」l'homme moyen を求めるための思考法へと発展させられた。ケトゥレは、「すべての物事は中庸の人物に対して、一つの社会によって獲得された中間的な結果に対して統一的に起こるのであろう。何らかの方法で社会の物理学の基礎を求めようとするのであれば、人が考慮に入れるべきなのは彼（中庸の人物）なのである。」〔註7〕と述べ、中庸の人物が単なる中間値を取る存在ではなく、一つの目標であることを示したとされる。

さらに統計学の成熟が、正規分布の導入とともに展開したことが、標準という概念のもっている危険性を高めたといえるかもしれない。現在では、正規分布が自然の姿を最もよく表しているとは限らないことが知られているが、19世紀にあっては正規分布は熱狂的に支持されていた。正規分布においては、中間値の周囲に大部分のデータが集中し、中間値から遠くなるほどデータが少なくなる。このことを人口統計に当てはめて考えると、目標とされる「中庸の人物」の周辺に圧倒的な大多数が集中し、

「中庸の人物」から逸脱した人びとは、ごく限られた少数者として周辺化されてしまうことになる。恐らく、平均的な人びとを「中庸の人物」としてある種の理想化を行うことは、効率主義に基づいた産業化を推し進めていった資本主義的近代化にとっても、都合がよかったに違いない。

そしてデイヴィスは次のように述べて、「中庸の人物」を標準と見做す統計学的な価値観に潜む危険性を指摘する。

統計学の中心に、一つの国民全体は標準化することができるという思想があり、この点において統計学は優性理論と結びつく。標準という思想の重要な帰結の一つは、全人口は標準によって、標準的な人びとと非標準的な人びとという、二つの下位分類にわけることができるということである。人口を標準と非標準に分けて認識した国家が次に向かうべき段階は、非標準に分類された人びとを標準化することであり、まさに優性理論の目的そのものなのである。もちろんこのような活動は、全ての現象はベル曲線の分布に従うという、統計学の根本原則と矛盾する。従って、非標準的な人びとを標準化しようとするのは、ゴルディアスの結び目を解くことと同じくらいに、問題に満ちているのである。[註8]

いうまでもなく優性理論は、能力の劣った人びとの生存を脅かし、彼らが子孫を残すことを強制的に禁止しようとする、人類が編み出した最悪の思想の一つである。そして統計学の一面的な解釈によって生み出された標準的な人物という像と、能力主義が結びついたときに、障がい者差別の思想的源泉が示され、その極端な形が優性理論となったのであろう。先にも確認したように、知的障がい者の能力に対する判断が、彼らの生活や権利を担保する基礎にあった。しかし能力に対する判断は、ほんの少し運用を間違えると差別思想に結び付く危険性を秘めており、その解釈には戦略的な慎重さが必要なのである。

#### 4. アート・ワークショップと能力主義

知的障がい児を対象としたボランティア活動としてのアート・ワークショップは、専門的な芸術家や美術を学ぶ大学生、或いはアマチュアなど様々なアーティストによって、展開されている。これらのアート・ワークショップにおいて最も一般的な方法は、専門の高等学校や美術大学等で行われる造形教育プログラムの一部を、専門家がサポートしながら知的障がい児にも経験してもらおうというものであろう。こどもたちは、日常生活の中ではなかなか触れる機会のない専門的な道具や素材を直に手にし、平均児が平均的な学校教育の中では知る機会のないようなことを体験することになる。そしてそのような非日常的な体験はこどもたちにとって、情操教育支援及び、余暇活動支援の貴重な機会となろう。きわめて例外的な事例ではあろうが、こどもが

本人や保護者もそれまで気がつかなかったような才能を発揮することにより、アール・ブリュット・アーティストの発見ならびに育成につながる可能性もある。指導するボランティア・アーティストにとっても、自らの表現活動の中に社会性を見出す機会ともなり、また時には子どもたちの表現の中から制作のヒントを得ることもある。このように、造形活動によるワークショップは、参加する人びとに対して様々な意義をもたらしてくれる可能性をもっている。

しかし造形活動によるワークショップは、プログラムの設定によっては、参加者に能力主義的な観点を与えてしまう可能性もある。プログラムが、伝統的な、或いは慣習的な絵画表現や立体表現を目指すような設定である時、このことは起こりやすいと考えられるが、それは、参加者や指導者がその表現結果の巧拙の差にどうしても目を奪われてしまうからである。もちろん、多くのアール・ブリュット・アーティストの事例が示すように、知的障がい児の中にも、類まれな技能や感性の輝きを見せる子どももいる。しかしそれは、平均児の場合と同じく、少数の事例なのである。うまく表現できない子ども、何を目指せばよいのかわからない子どもにとって造形活動によるワークショップは、善意にあふれた大人によって仕方なしにやらされている活動に過ぎない可能性もある。

私も約十年間近く、美術を学ぶ大学生との協働の中で、知的障がい児を対象としたアート・ワークショップを展開してきた。最初の頃は、知的障がい児福祉の現場に美術を学ぶ大学生を同行させることの教育的意義を重視していた。〔註9〕また障がいとともに育つ子どもたちの中に、思わぬ才能を見出すことができるのではないかという期待ももっていた。しかし、自ら実践を積み重ね、或いは他のボランティアによる同様の取り組みの成果を観察していく中で、ワークショップの成果は指導者の力量を反映するものであって、子どもたちの自主的なものづくりに対する意志の発揮では必ずしもない場合が少なくないことに気づかされた。子どもたちを含めた参加者すべてが、能力主義にとらわれずに楽しめるワークショップの必要性を感じ始めた報告者にとって、重要な導きをもたらしてくれたのが、現代美術の考え方、ならびに現代美術に特有の表現形式である、インスタレーション（仮設的装置）の方法であった。

## 5. 現代美術からのヒント

現代美術は分かりにくい、難解である、ということがよくいわれる。何が描かれているのか、アーティストは何を表現しようとしているのか、なぜガラクタにしか見えないものが芸術作品として成立し得るのか。現代美術以前の、伝統的な絵画や彫刻、或いは工芸作品を愛好する美術ファンは、こういった疑問を抱き、多くの場合、現代美術の受け入れを拒否する。美術の目的が、視覚的に「美しい」ものを作り出すことにあるという、一見、常識的な捉え方に縛られている限り、現代美術の魅力は、明らかにはならない。しかし、ひとたびこの呪縛から自由になれば、現代美術の魅力的で

エキサイティングな表現の世界が見えてくるのである。

従来の美術表現においては、「作品」という結果が何よりも重要であった。「美」という価値を体現した結果としての「作品」であればこそ、「作品」は美術館で厳重に保管され、時に公開されることになる。しかし現代美術においては、結果としての「作品」の重要性もさることながら、その結果を通して見えてくる、アーティストの制作の「過程」も同様の重要性を帯びる。或いは、結果の中に浮かび上がる、制作過程におけるアーティストの感性的思索の揺れ動きを追体験することが、観照者の最大の楽しみの一つになるのである。ジャクソン・ポロック Jackson Pollock の巨大な画面は、作者が無意識の中で絵の具をまき散らすことによって、作者と作品の合一の可能性を追求した痕跡として立ち現われる。アンディー・ウォーホール Andy Warhol は、衆知のイメージを色鮮やかに繰り返し作品化することによって、芸術に付託されがちな聖性にゆさぶりをかけ、芸術と社会の関係について問題を投げかけた。そしてインスタレーションは、アーティストの感性的な思索の過程をより明確に示すものとして、1980年代以降、現代美術の重要な表現形式の一つとして定着した。

現代美術においてアーティストが追求しているのは、いわゆる「美」、即ち視覚的な快感をもたらしてくれるような色彩や形象ではない。むしろ、「作品」の制作や「インスタレーション」の設置を通して、さまざまな表層的な常識に対して問題提起を行うことで価値観の不断の脱構築を呈示するのが、現代美術のアーティストの役割であろう。表層的な常識に対するゆさぶり、この現代美術の表現の意義の中に、能力主義を超える大きなヒントがあった。

## 6. みんなで描いた大きな絵

「みんなで描いた大きな絵」シリーズは、大津市北部で活動している知的障がい児の余暇活動支援サークル、「☆キラキラ星」と、私の担当する成安造形大学の授業科目、プロジェクト演習 B2・B4（障がい児福祉と造形）が共同で行ってきたプロジェクトである。「☆キラキラ星」には、民間の音楽教室のインストラクターや、絵画教室を経営している画家など、いわばセミプロレベルのアーティストもボランティアとして参加していたので、一般的なものづくり遊びを提案しても面白くないと考えた私は、単純ではあったが、「☆キラキラ星」のメンバーのこどもたちが、普段、特別支援学校や家庭では経験できないこととして、美大生とともに大きな絵を描くということ考えた。

第1回目の「みんなで描いた大きな絵」は、2010年7月3日に、琵琶湖を望むことができる成安造形大学内の、戸外の空間で実施した。この時私たちが用意した大きな画面は、下地塗を施した、90センチ×180センチメートルの、いわゆるコンパネ、2枚である。大きな絵といっても、この段階での大きさは、まだ常識の範囲に留まっていたといってよいのかもしれない。参加したのは、「☆キラキラ星」のメンバーであ

る知的障がい児6名（中学部生徒2名、高等部生徒4名）、プロジェクト演習履修学生3名、そして私の10名である。私は当初、コンパネ2枚を塗りつくすのに、2時間近くはかかるのではないかと予想していた。

私は2枚用意したコンパネの1枚について生徒と学生に、何を描いたのか分かるような形を描いてはいけないという、美大生にとっても理解の困難な指示を与えた。この指示は、はっきりとした意図をもった形を描くことによる能力主義的な巧拙の判断が、制作に影響を及ぼさないようにするためのものであった。もちろん、参加者全員がこの難解な指示に即座には呼応できなかったので、私が最初に線を描き始め、私の隣で、重度の自閉症とともに育つK君が私の線を真似して描くことで、制作が始められた。「☆キラキラ星」を通じてのK君と私との交友はすでに数年に渡っており、いわば阿吽の呼吸で彼は私の行為を模倣し始めたのであろう。生徒たちもやがて、いわば具象的な対象をもたない線を描くことを理解し、線を描き、色を塗り始めた。

図1が、私の奇妙な指示に従って制作された、画面の仕上がった状態である。私とK君の描いた太い線が、全体の構図を決定している。そして様々な色彩が画面全体に用いられているが、青による色面が全体の色調を統一している。この青は、中度の自閉症とともに育っているY君が、制作の終盤において画面の様ざまな場所に施したものである。Y君のお母さんによれば、Y君は日常生活においても、青を好んでいるという。恐らくY君は、自らの好みの色で画面をまとめようとしたのではなく、彼の青という色彩に対する自閉症に特有の執着が、結果として画面に力強さをもたらしたものと思われる。この作品は、生徒と学生、そして私の共同制作品として、第5回湖族の郷アート・プロジェクトに出展した。



図1 「みんなで描いた大きな絵」2010年7月3日制作

何の指示も与えずに描いたもう1枚のコンパネは、しかしながら、凡庸な仕上がりに終わったように私には思われた。ある生徒は星を描き、別の生徒は電車を描く、そしてそれらの別々の要素がただ、同じ画面に併置されている、それだけの作品に過ぎなかった。

この「みんなで描いた大きな絵」の制作において、私の目論見が外れたのは、2枚のコンパネを仕上げるのに、1時間とほんの少しの時間しかかからなかった点である。そこで、2010年12月17日に行った2回目の「みんなで描いた大きな絵」プロジェクトでは、5メートル×3.6メートルという巨大なキャンヴァスを用意した。当初は、第

1回目の「みんなで描いた大きな絵」と同じく、琵琶湖を眺めながら戸外で制作することを考えていたが、当日はあいにく気温が低く、小雨模様でもあったので、室内のアトリエで制作することになった。制作に参加したのは、「☆キラキラ星」のメンバー5名（高等部生徒3名、中学部生徒1名、小学校児童1名。ただし、小学生は平均児である）、プロジェクト演習履修学生6名、一般ボランティア1名、そして私の、13名である。

今回も私は前回と同じく、参加者に対して明確に判断できる具象的な形態は描かないように指示した。「☆キラキラ星」のメンバーであることもたちは、前回の7月に経験していたこともあり、比較的スムーズに、キャンヴァスの上を移動しながら、筆を走らせていった。

しかし制作に取り掛かってから1時間ほどして、制作の進め方、制作方法に興味深い変化が現れた。筆に絵の具をつけて描いていく、或いは塗りこんでいくといった、当たり前の制作方法では、たとえ、13名の参加者があっても、6メートル×3.6メートルという大きさは、ある程度の厚みをもった塗りこみとしてなかなか成立しないことが分かったのである。そこで、現代美術について知識のある学生たちが、筆につけた絵の具をキャンヴァスに勢いよく滴らせていく、ドリッピングの手法を取り始めた。筆を勢いよく画面に向けて振付けていくという、普段の生活では決して実行が許されないであろう手法に対して、生徒たちも即座に興味を示し、真似を始めた。やがて学生たちは、ドリッピングでも埒が明かないと感じ、適度な柔らかさに溶いた絵の具を直接、キャンヴァスの上に置き、最初は手で、やがては足で押し広げていくという、荒々しい制作方法を採用し始めた。もちろん、このいたずら心に満ちた技法も生徒たちの心を捉え、参加者全員がキャンヴァスの上を縦横無尽に移動しながら、制作が進行したのである。

第2回目の「みんなで描いた大きな絵」は、実はその巨大さに重要な意味があった。(図2) 6メートル×3.6メートルという大きさは、90センチ×180センチメートルという第1回目のコンパネの大きさの、単純な数値上の延長上にはなかった。大きさの質が、全く異なっていたのである。コンパネの場合、短辺は90センチメートルで、それは一人の人間の腕の1ストロークで十分にコントロールできる長さである。しかし今回のキャンヴァスの短辺の3.6メートルという長さは、身体の移動を伴わずに全体をカバーすることは不可能な長さである。コ



図2 「みんなで描いた大きな絵」2010年  
12月17日制作

ンパネは、一人の人間の身体的スケール感によって十分に対応できる大きさであるが、6メートル×3.6メートルというキャンヴァスは、複数の人間を包み込んでしまう大きさだった。そして身体的スケール感を超えるキャンヴァスの大きさは、能力主義の克服を目指すアート・ワークショップにとって、極めて重要な意味をもっていたのである。

即ち、身体的なスケールを超えるほどの大きさの画面に取り組むことにより、小手先による描画作業が排除される傾向が表れる。片手でカバーできる範囲での描画作業は、その描画に対する巧拙の判断を誘発しやすいと思われるが、身体全体を用いた描画作業は、表面的な巧拙に対する判断よりも、身体全体を用いたことに対する解放感のような印象を引き出す。画面が大きいことによって、筆のような器用・不器用の差が現れやすい道具を用いた当たり前の表現方法よりも、絵の具を滴らす、手や足で直接描くといった、ある意味で過激な表現技法が引き出されやすいが、そのような技法にあっては、常識的な価値判断や能力の差は意味を失うのである。さらに身体全体を使った表現は、参加者個々の制作範囲を互いに重なり合い融合させていくことによって、最終的には連続的な一体性を産み出す。第2回目の「みんなで描いた大きな絵」において参加者が体験したのは、何かの絵を描くことであるよりも、巨大なキャンヴァスと色彩の中に身体を預けることであったといえるかもしれない。

第3回目の「みんなで描いた大きな絵」において、私は偶然ではあったが、能力主義を乗り越えるアート・ワークショップのさらなる可能性を見出すことができた。今回、私が準備したのは、2メートル×10メートルという、異常に細長いキャンヴァスである。もちろんこれは特注品などではなく、通常であれば必要な大きさにカットしながら用いる市販のロール・キャンヴァスを、丸ター本、用意したに過ぎない。私は実施の前に、この細長いキャンヴァスを用いて、「☆キラキラ星」の仲間たちとどのように楽しむことができるか、学生諸氏と検討してみた。そして私たちが出した結論は、成安造形大学の中にある大きな階段に、キャンヴァスの長辺が垂直方向になるように設置し、絵を描くことであった。私たちは、このアイデアに直観的に魅了されたのであるが、しかしそれがアート・ワークショップとしてどういう意味をもつか、或いは、造形的にどのような意味をもつかについては、正直、よく分からなかった。

2011年7月2日、「☆キラキラ星」の生徒たち4名（高等部3名、中学部1名）、プロジェクト演習履修学生10名、一般ボランティア3名、そして私の、18名が、この意味不明のアート・ワークショップに参加するために大階段に集合した。当日は幸いにも天候にも恵まれ、不思議な解放感の中で制作を開始した。今回私は、参加者に対して特に制限的な指示を出すことはしなかった。この滅多には体験できない貴重な時間を、最高のコンディションの中で思う存分、楽しんでもらいたいと思ったからである。

階段状の空間にキャンヴァスを設置して制作することは、どちらかといえば、制約の多い作業になった。例えば、水平面と垂直面は分断されがちになるし、垂直面はイーゼルを用いた画面と比較すれば、はるかに描きにくい。また画面全体を一度に

正確に確認することは、殆ど不可能といってよい。このように、作業を快適に進めるという観点からは決して好条件とはいえない制作活動を、私たちは心から楽しむことができた。(図3、4)

恐らく私たちが感じることができた楽しさの根拠は、いくつか挙げることができる。まず、制作した場所に、通常の絵画制作ではまず現れることのない、垂直方向の空間の広がりがあったことが考えられる。その空間で行われていることが、極めて非日常的であったということも、私たちが感じた楽しさの大きな根拠の一つであろう。そして誰も経験したことのない非日常的な作業を、共同で行っているという連帯感もあったに違いない。

しかし最も重要な楽しさの根拠は、大階段で絵を描くという行為に、楽しいという以外に何ら意味性を見いだせないという点にあった。そしてこのことは、能力主義を乗り越えるための重要なヒントでもあった。というのも、大きな階段に細長いキャンヴァスを設置して絵を描くというアート・ワークショップは、障がい者に対しても、平均者に対しても、等しく無意味なのである。能力主義はある意味で、平均者の観点から見た能力によって人を判断する考え方である。とすれば、平均者の観点、即ち常識的な観点を逸脱するような設定を考えることによって、障がい者と平均者の区別を無意味化することが可能になる。「みんなで大階段で描いた大きな絵」の制作中に私たちが感じた楽しさは、能力主義にとらわれない共同の可能性を予感した楽しさだったのかもしれない。

## 7. みんなで作るアート・インスタレーション

「みんなで作るアート・インスタレーション」シリーズは、2007年5月の、滋賀県立北大津養護学校主催の「スプリング・フェスティバル」でのアート・ワークショップ



図3 「みんなで大階段で描いた大きな絵」制作途中風景



図4 「みんなで大階段で描いた大きな絵」完成風景、  
2011年7月2日制作

プが原点といえるかもしれない。私に対して参加を要請してきた養護学校からの依頼内容は、養護学校の児童・生徒と美大生が一緒になって楽しむことができる、ものづくり遊びの提案であった。

大津市域のかなりの広い範囲から児童・生徒が通っている北大津養護学校には、様々な障がいとともに育っている子どもたちが在籍している。重度の知的障がいと身体障がい重複している子どももいれば、外見や行動からは、殆どその知的障がい分からないような生徒もいる。特殊支援学校では通常学校と異なり、小学部、中学部、そして高等部において、児童・生徒の障がいの重さや種別に従ったクラス編成が行われている。養護学校の依頼内容には、難点が一つあった。それは、どのクラスの児童・生徒が私たちのアート・ワークショップに参加するのかは、当日までわからないという点である。参加者の感性と身体を発揮してもらおう場としてのアート・ワークショップにおいて、あらかじめ参加者の能力を知ることができないことは、通常は問題点である。しかし私は参加してくれた学生諸氏に対して、どのような子どもが来ても対応できるような遊びを提案するよう、求めた。しかしこの時点では、アート・ワークショップを通じて能力主義を克服しようという関心は、私にまだなかった。

2007年5月26日に行ったのは、あらかじめ切込み等を入れて加工を加えておいた段ボール紙を、屋根のないミニハウス状に組み立てて、やや迷路仕立てになるように教室に配置し、児童・生徒たちにはそれらのミニハウスの壁面に、毛糸を主な素材として自由に貼りつけてもらうという、アート・ワークショップであった。(図5、6) 毛糸を接着剤を用いて垂直の平面に貼りつけるという作業は、自閉症の児童・生徒たちには特に馴染みやすかったようで、何人ものこ



図5 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、  
2007年5月26日



図6 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、  
2007年5月26日

どもたちが熱心に取り組んでくれた。

翌年の2008年5月31日のスプリング・フェスティバルでは、新聞紙をパイプ状に丸めた柱を大量に準備し、会場で私たちがそれらをトラス状に組み上げ、児童・生徒たちには画用紙に絵を描いてもらい、それらをトラス状のインスタレーションに貼りつけていくという、アート・ワークショップを行った。(図7、8)一年前の段ボールによる疑似迷路の取り組みよりも、作品全体の一体性は高まったように思われる。

2007年と2008年の取り組みには、学生がアート・ワークショップの枠組みを制作し、児童・生徒がその枠組みにさらに何かを付け加えていくという、共通する構造が見られた。即ち、学生と児童・生徒の役割分担が、ワークショップ成立の前提条件になっていたのである。児童・生徒と学生が一緒になって楽し

むものづくりという観点から考えると、このような両者の役割分担に対して私は、若干の不満を感じていた。どちらのアート・ワークショップにおいても、学生と児童・生徒は一緒に制作に取り組んではいるのであるが、全く同じ作業を行っていた訳ではなかった。そして能力主義という観点から考えると、学生が児童・生徒を導いているという構図が窺える点も、やや不満であった。

2009年は残念ながらインフルエンザの大流行のため、スプリング・フェスティバルそのものが中止となったが、2010年5月29日に実施したアート・ワークショップでは、上記の不満を解消する方向性を見出すことができたかもしれない。この日、私たちが取り組んだのは、北大津養護学校の一室に衣装制作用の様ざまな布地を運び込み、室内の様ざまな突起や柱をアンカーとして部屋中に布地を張り巡らせるという、アート・インスタレーションであった。(図9、10)この日、私たちのアート・ワーク



図7 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、  
2008年5月31日



図8 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、  
2008年5月31日

ショップに参加してくれたのは、中学部の中程度の知的障がいのある生徒たちであったが、彼らの多くが布をダイナミックに張り巡らし、そして細かく糸を巻き付けていく作業に熱心に取り組んでくれた。特に布と糸という素材は、女子生徒たちの心を掴んだようで、主体的に制作を行っていた姿が印象的であった。

この布と糸を室内に張り巡らせるというアート・インスタレーションは、能力主義を乗り越えるアート・ワークショップという観点からは、二つの重要な意味をもつように思われる。

一つ目は、室内に布と糸を張り巡らすという行為に、室内の風景を一時的に変えてしまうこととその過程を楽しむということ以外に、何らの意味を見出すことができないという点である。しかも午前中に行われたアート・ワークショップの成果は、養護学校の児童・生徒たちの安全確保という観点から、完成後、殆ど時間を置かずして、撤去されている。前節で取り上げた「みんなで大階段で描いた大きな絵」においても考察したが、具体的な意味や目標が見出し難い行為は、障がい者と平均者の両者に対して等質のものとして立ち現われる。平均者にとって楽しいということ以外に意味がない行為は、障がい者に対しても同様に楽しいということ以外に意味がない。即ち、そのような行為を行う場においては、障がい者と平均者という区別すらも意味を失うのである。

二つ目は、このアート・インスタレーションにおいて必要とされる技能が、布や糸を結ぶという極めて簡単なものであったという点である。そしてそのような簡単な作業にあっては、障がい者と平均者の能力差が表面化することは少ない。もちろん、より美しく結ぶといった技能判断の尺度はあり得るが、今回のアート・ワークショップにおいては、全体のスケール感から考えれば、個々の結び目の美しさは殆ど意味をも



図9 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、アート・インスタレーション、2010年5月29日実施



図10 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、アート・インスタレーション、2010年5月29日実施

たないのである。作業の後半においては養護学校の生徒たちが、高いところに糸を渡すために糸の玉を投げ上げるといった遊び心に満ちた技法を編み出してくれる場面もあった。

2010年8月26日、大津市北部サマースクールで行ったアート・ワークショップは、北大津養護学校スプリング・フェスティバルで展開してきたアート・インスタレーションを、さらに進化させたものになった。このサマースクールは、夏季休暇中の障がい児の余暇活動を支援するもので、こどもたちの保護者が管理運営に当たり、大学生や高校生を中心とした一般ボランティアが参加する。私たちのプロジェクト演習も、毎年、2回のアート・ワークショップを提供している。

当日、私たちがサマースクールの会場である大津市坂本市民会館に持ちこんだのは、90ロールほどのトイレット・ペーパーである。そして私が参加者たちに指示したのは、これらの大量のトイレット・ペーパーを部屋中に張り巡らせてほしいということだけであった。恐らく私のこの指示は、現代美術におけるインスタレーションという方法論を知らない一般のボランティアたちには、ただひたすら奇妙で、意味不明なものに聴こえたに違いない。しかし、私とともにこのアート・ワークショップを企画した学生たちが何の迷いもなく作業を進めていくのに、恐らくはつられるような形で、一般のボランティアもこどもたちとともにトイレット・ペーパーを張り巡らせていった。(図11、12)

トイレット・ペーパーを室内に張り巡らせるという行為は、室内に衣装制作用の布地を張り巡らせる行為以上に、無意味である。というのも、衣装制作用の布地の場合、それらは室内を美しく装飾するための素材として理解できる余地がある。しかし、常識的な感性をもって判断



図11 大津市北部サマースクール、アート・インスタレーション、2010年8月26日実施



図12 大津市北部サマースクール、アート・インスタレーション、2010年8月26日実施

すれば、トイレット・ペーパーが室内を装飾するための素材であるという理解は、成り立たない。即ち、無意味な行為の中に能力主義を乗り越える根拠を求める立場からは、トイレット・ペーパーは最適な素材の一つである可能性がある。

そして正直に告白するが、この時のアート・ワークショップは、私にとってもそれまでで最高に楽しいものであった。そしてその楽しさの根拠には、トイレット・ペーパーのような日用品を、常識的な文脈から全く異なる次元に置き換えてしまうという、いたずら心を伴う脱構築的な挑発があったと考えられる。日用品を異なる用途に用いることは、教育的な観点からは必ずしも褒められることではない。ましてやトイレット・ペーパーのように、日常生活においてハレの場に登場させることが決して好ましくはないモノを、大量に露呈させることは、してはいけない行為に含まれるに違いない。アート・ワークショップという口実の下に、日常的には許されない行為を展開することは、ある程度の分別をもっているはずの大人にとっても、エキサイティングなことだったのである。そして私たちは、日用品をインスタレーションの素材として用いることによって、アート・ワークショップの表層的な意味を無化することのみならず、日常生活の中では恐らくは現れないであろう、脱構築的な新しい意味の次元を与えることに成功したのである。

私たちはその後、帯状の日用品を特定の室内空間に張り巡らすアート・インスタレーションを、素材をトイレット・ペーパーから荷造り用のビニール・テープに変えて、4回、行っている。2011年5月28日の北大津養護学校、スプリング・フェスティバル（図13）、2011年8月23日の大津市北部サマースクール（図14）、2011年9月30日の成安幼稚園（京都府向日市）「面白びっくりアート」（図15）、そして2011年11月27日の仰木の里幼稚園（滋賀県大津市）「親



図13 北大津養護学校、スプリング・フェスティバル、アート・インスタレーション、2011年5月28日実施



図14 大津市北部サマースクール、アート・インスタレーション、2011年8月23日実施

子ふれあいデー」(図16)である。トイレット・ペーパーからビニール・テープへの素材変更は、様々な色彩をもった直線を様々な空間に張り巡らすという、どちらかといえば造形的な関心に基づいていた。しかしそのような造形的な関心によって、私たちのアート・インスタレーションのもっている表層的な無意味性と脱構築的な挑発性は、少しも薄れてはいないと考える。特に仰木の里幼稚園における取組では、参加者は園児、園児の保護者、園児の兄弟・姉妹、そして学生たちであり、障がいとともに暮らす人は含まれていない。しかしその時も、これはアートであると主張し続ける私たちの挑発にこたえる形で、老若男女が一緒に楽しむことができた。つまり、知的障がい者を対象とした能力主義を乗り越えようとするアート・ワークショップは、障がい者と平均者の区別を無意味化することによって、誰にとっても楽しめるパフォーマンスでもあったのである。



図15 成安幼稚園、「おもしろビックリアート」、アート・インスタレーション、2011年9月30日実施



図16 仰木の里幼稚園、親子ふれあいデー、アート・インスタレーション、2011年11月27日実施

## 終わりに

先にも記したように、不思議な縁で知的障がい者福祉にかかわるようになったが、私にとって福祉は、私から障がい者に向かうものではなかった。むしろ、活動を通して私を得たものの方が多かったに違いない。私を得たもので最も重要なのは、常に人間存在の多様性を認識し続けなければならないという教訓である。人間は、根本的には自己を基準に世界と対峙する、視野の狭い認識主体になりがちである。特に私たち日本人は、歴史的、地理的、言語的、そして文化的特性の中で、本当の意味での多文化主義を理解することが苦手である。知的障がい者との交流は、内向的になりがちな

私の世界認識に対して、常に刺激を与え続けてくれているのである。

そして、交流を通しての溢れんばかりの笑顔があった。もし私たちの社会が、資本主義的な生産性と同様の価値を笑顔に認めることができるのであれば、社会全体で能力主義を乗り越えることができるかもしれない。国民の幸福を社会の発展の基準としたブータンの国是に倣い、国民総笑顔量 Gross National Smiling Face, GNSF といった指標を提案し、その増大を私たちの社会の大きな目標の一つにしてもよいのではないだろうか。

- [註1] 日本語対応手話とは、日本語の語順に従って手話単語を順番に出すコミュニケーション手段のことであり、文法構造や時間構造は日本手話とは全く異なる。ほとんどの手話言語において統語機能を果たすと考えられている非手指動作 non manual behavior を全く伴わないので、ネイティブ・サイナーにとっては、非常に理解しにくい、奇妙な言語表出として響くとされる。日本語対応手話というよりも、手示日本語というべきであろう。
- 2] ある特定の社会の成員の大部分が手話言語を理解する事態は、歴史上、実在した。17世紀から20世紀初期にかけてのマサチューセッツ州、マーサズ・ヴィンヤード島 Martha's Vineyard は、聾者の人口に占める割合が高く、島民たちのほぼ全員が、ヴィンヤード手話を話した。そのような社会では、聞こえないことが社会的なハンディキャップになることは、全くなかったと思われる。
- 3] Gregor Wolbring, "The Politics of Ableism", in "Development", 2008, 51, pp.252-258, Society for International Development.
- 4] Hehir, Thomas, "New Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice", 2005, Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 13
- 5] Ibid.
- 6] Lennard J. Davis, "Constructing Normalcy-The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century", in "The Disability Studies Reader" (2<sup>nd</sup> edition, ed. Lennard J. Davis) 2006, New York: Routledge, pp.3-16
- 7] Cited in Theodore M. Porter, "The Rise of Statistical Thinking 1820-1900", 1986, Princeton University Press, p.24
- 8] Op. cit., Davis, p.6
- 9] SHIMASAKI, Kyoichi, "Significance of social welfare activities for design education - On exchange between intellectually challenged children and design students", 2008 in "Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference of Design History and Design Studies", pp. 480-483  
SHIMASAKI, Kyoichi, "On Recognition of Continuity between Disabled and Average People, and Its Significance for Design Education", 2010, 成安造形大学紀要第1号 125-139頁



## 「縞」のデザインの考察（2）

ミステリアスストライプ（inax booklet 冊子より）  
悪魔の布（縞模様の歴史） ミッシェル・パストゥロー

藤田 隆

Takashi FUJITA



## 「縞」のデザインの考察（2）

ミステリアスストライプ（inax booklet 冊子より）

悪魔の布（縞模様の歴史） ミッシェル・パストゥロー

藤田 隆

Takashi FUJITA

教授（グラフィック・デザイン）

### （1）始めに ミステリアスストライプという著書にふれて

縞を考えると、地理学、波動学、光学など、多くの場面で語られるのであるが、広義のデザインにおいて取り上げる事ができ、その思考は様々で際限なく広がって行く。

なぜ人は縞に魅せられるのか？人は縞に何を見つけて惹かれて行くのか？などあらゆる分野からの文章を寄せられて大いに、縞に考えを巡らせるのに大いに参考になりそうである。

縞模様の心理学からの考察や科学的成り立ちは縞々学と呼ばれているのであるが、私は縞のデザインや文化人類学的考察から「縞楽」と呼んでみたい。

民族的な展開や日本人の感性の受け入れられ方や生物学、動物生態学などの面から科学的に論じられ、それを進めて行くと身の回りの縞模様の疑問が発展してゆくようである。

粋な縞と囚人服などの呪われた柄としての縞は？

保護色と警戒色がなぜ共に縞なのか？

時代を超えて支持されブームになるのはなぜか？

男女の差なく服装に用いられる不思議？

大阪のおばちゃんはアニマル柄を好むのか？

やくざの縞模様とビジネスマンのシックな縞模様の差はあるのか？

縞パン（縞柄の下着）という独自の分野がアキバ系のオタクに好まれるのか？

など縞の周りにはその魅力に取り付かれた人と縞との複雑な関わりが様々に見られる。

縞を科学的な定義に基づく視点から捉えた考察があるので、ここに紹介する事から始める。

## (2)「縞」の科学的考察の紹介

縞々学(川上紳一)とは、「全地球史解読計画」(DEEP)をリズムの解読ですすめようというプロジェクトのことである。生物学や化学から生まれたというよりも、プレートテクトニクス理論以降の地球科学から生まれた。地球の磁場のリズム、気候のリズム、太陽活動のリズム、月のリズム、銀河のリズム、さらには生物活動がつくっているリズム、地球にひそむリズムは多様で、複雑になっている。縞々学はこれらのなかに共鳴関係を見出そうとしている。

縞々学はもともと寺田寅彦に発して、「割れ目」の模様に着目した事から科学的思考が始まった。「縞模様」とは、空間的に周期性をもって配列された肉眼に可視的な物質の形象を引くくめた意味での periodic pattern (周期的パターン)の義である。

樹木の年輪や、魚類の耳石の年輪や、また貝がらの輪状構造などは一見明白な理由によって説明されるようではあるが、少し詳細に立ち入って考えると、やはり解らないことがかなりありそうである。砂岩や凝灰岩の縞なども、これらと連関して徹底的に研究されるべき題目であろうし、岩石に関してはまだ皺、襲や裂け目の周期性が重要な問題になるが、これも岩石に限らず広く一般に固体の変形に関する多種多様な問題と関連してくるのである。

「一枚の大理石に現れた縞模様がそれを作り出した地球の歴史気候変化を逐一記録し反映した物である。」(自然界の縞模様 寺田寅彦)

動物の肉體組織が成長の中で表面の性質を変化させ異質な物同士が繰り返す事で模様になるのか？

時間の周期的変化がリズムを生み、その記憶が時間軸の線上に点(・)になって存在し、それが二次元展開したとき平面上に線となって定着する。水面に現れる同心円に広がる波模様も、無限大に拡大する事で平行な波形になって行く。寺田寅彦は地球物理学者で随筆家、夏目漱石の門下生として交流があった人で、「天災は忘れた頃にやってくる」と言った事でも知られる、明治の日本を代表する知の巨人であり、彼も自然界の縞模様に着目して縞の不思議に考えを巡らせた一人である事に、同種の感性を感じずにはいられない。「天災は…」は物理学者で随筆家の彼らしい、寺田ならではの視点の言葉として興味をそそられる。天災という物は「人間の人生の中での、時間尺度を超えた地球規模の時間の推移の中から繰り返される出来事であり、一人の人間の尺度では測れない物である」という事や「人間の思考回路は常に何事も忘れて整理する事で時間の中に身を置いて成立している」など、地球物理学や心理学など様々な学問を総合的に取り入れて問題に取り組む寺田寅彦世界を感じる。そもそもの寺田の「割れ目学」が平田森三の「きりんのまだら」となり、現代のパターン発生原理を探る発生現象学につながったと指摘する松岡正剛も、現代の日本を代表する知の巨人としての学問を包括的に捉える優れた感性を見る事が出来る。平田の説は否定される事になるそうだが、その科学的論争はデザイナーの視点からすると、自然界でおこる

様々な偶然（物理とは関係のないような事象）に目を向けて科学、分析する平田氏の目線に興味を抱かせる。

ものが壊れて出来る割れ目や輝（ひび）の仕組みから破壊現象や、動物の体の模様に関係して科学の目を感じるが、これは紙をぐしゃぐしゃにする中から法則を発見した三浦公亮先生の三浦折に通じる物があるようだ。因みに、本題からそれるのだがグラフィック・デザイン二年時の授業で、三浦折の方法を説明して実習制作課題にしているが、学生は紙の折目やその法則性に関心を持って制作の成果はマップやメニューと思わぬ展開を示している。これからの課題としては、壊す事やこわれる事を恐れるパッケージデザインを、あらかじめ壊れる事を想定するような展開でデザインの可能性が見いだせれば面白くなりそうであり、三浦折にも新しい可能性を感じる。

本題に戻り、地球科学的分析から動物行動学的分析に移ってみたい。

動物の縞模様の発生は前出の「キリンのまだら」などで触れられているが、シマウマの縞模様はなぜなのか？ 虎の縞模様との意味は違うのか？ イノシシなど多くの動物の幼児期の縞は成長の後それは消えるのか？ など疑問が浮かんでくる。ミステリアスストライプでの上田恵介氏の指摘によると、白黒の縞は周囲の風景との境界を隠し、その結果見えにくくしてしまう。自分の姿を隠すという意味において、虎とシマウマが共に縞模様である理由のようだ。また、なぜ縦縞なのかという疑問にも、背中や腹の部分が平行線になり輪郭を隠す事にならないと答えているが、少し異論を挟みたい。縦縞の理由は太陽に光と陰、動物の移動と軌跡の両面から考える方が理解出来ると思われる。太陽の光とそれによって作られる陰は森の樹木や草に対して縦方向が多くの場合見られるであろうし、動物が走った際に縦縞でないと錯乱させる事は出来ないであろう。では警戒色と保護色は共に縞模様という事について明快な答えが見つからないが、黄色と黒の警告表示については「黄色は太陽を連想させ、暗い所でも良く見える特質から『注意』を連想させる性質から使用され、黒が黄色を引き立たせている点に起因する」という風に解釈をしたい。道路標識に於ける警告表示についてはあくまで黄色を目立たせるための黒であるという解釈になり、自然界における縞模様と意味が異なるのである。因みに、赤と白とのストライプの危険告知表示は、赤が火の色でありそれを際立たせる白であるとの分析がなされるかもしれない。大阪のおばちゃんのアニマルプリント好きは、周囲から身を隠す動物的な選択ではなく、強い動物や軽快な運動の動物の姿を借りるシャーマニズムの嗜好と見るべきだろう。決して、幼体の自然に隠れるための保護色の縞模様ではないのである。

### （3）人間と縞の文化的歴史

ミッシェル・パストゥローは「悪魔の布」という著作で西洋の歴史の中で縞模様の持つ意味に思考を巡らせている。

中世ヨーロッパにおいて縞の服を来ている者は、男も女もマージナル（限界的な位

置)でさげすみの対象であり疎外されるべき者であった。「真つ当な人間は縞の衣装を着てはならない」という規則を繰り返し出した。その理由は「レビ記」第19章に、二種類のを混ぜる事を禁止する道徳的な掟をいくつも並べ、そこに「二種で織った衣服を身に着けてはならない」としてある。それは人間、動植物の様々な交配や交わりを禁じた中世キリスト教らしい教えでありそれが衣服にも及んだものである。動植物の交配の禁止はわかるものの、なぜ縞模様にも及んだのであろうか。その理由として縞には地と柄の区別がなく色がついていてもどれが地なのか柄なのか判別不能で、図と地の混乱にあり、中世の人はそれを嫌い、視覚的混乱を招く縞を社会的に疎外されるべき人に割り当てたのだろう。また逆に社会的秩序の混乱を視覚的に表現するために利用したとも考えられる。恐れ戦くという事はそれだけ魅力が有り、避けられない存在であったという事は察する事が出来る。悪女の魅力に、解っていないながら身をやつす男性や、甘い菓子の誘惑から逃れられない女性のようなものなのかもしれない。それとは対照的な扱いとして「イスラムの縞」を考える事が出来る。異なる民族がモザイクのように絶えず入り交じりながら放牧や半定住の生活をするイスラムの社会ではそれぞれの部族を見分けなければならず、無限の展開をみせる縞は重要な識別パターンになったようだ。その上イスラムにおいては縞は神聖な世界と会話する道具であったと説いている、縞模様の視覚的混乱が瞑想世界へ誘ったのかもしれない。縞の一本のラインは具体的な線の存在を超えてイメージとして無限世界に誘うのであり、地球の果て宇宙にまで世界を拡張してくれる元になっていたようである。

うがった考えを進めると、キリストとイスラムを考えると、お互いに縞を巡ってその魅力を肯定するものと認識しながら否定せざるを得ないものに分かれる。現代の我々はそんな宗教的なイザコザとは関わりなく縞の魅力を楽しむ事が出来る。そして現に、パブロ・ピカソは上着ばかりでなく縞のズボンさえ探し縞を充分に楽しんだという記録がある。現代においても我々が洋服の縞模様にはなぜかエキゾチズムを感じるのには歴史のそんな遺伝子のなせる技なのだろうか？

#### (4) 日本人の縞に対する感性

歴史的に日本には差別やモラルとしての縞は存在していないのであるが、我々が今それを感じるとすると、明治以来の長い時間にすり込まれた、映画や芝居を始めとする、西洋文化の影響と考えるのが正しいのだろうか。

我々の感性において縞は、粹の縞、祝祭の縞、普段使いの縞、現実との境界の縞を挙げたい。

ミッシェル・パストゥローは縞を「視覚を混乱させ精神を困惑させる」としている。そして日本人の縞に対する感性を「地と図の双方のお互いを均衡する事に心地良さを見だし、それを趣味の良さとして評価している」としている。

抽象的な文様の中でも最も要素の少ない縞だからこそ表現の自由が楽しめる」と主張

している。

東洋史の中で五色幕（幔幕、斑幕）は中国古代の五行説から発したとされる五色の縞模様であり、紅白幕、鯨幕も同様の縞と考えられるが、現実の世界、日常生活世界からの結界を作るものとされている。そう考えると歌舞伎の常式幕も現実世界から芝居の虚構への隔たりを作る結界としての役割を見いだすことが出来る。

ここまで、西洋と日本における縞の受け止め方を考察してきたが、両者に共通する事が見えてきた。西洋においてはキリスト教とイスラムの対立軸からの縞に対する社会的偏見、偏向が見て取れるし、日本においても、社会的偏向はないとは言うものの平安時代にはその単調さから貴族には余り好まれる柄ではなかった様である。（ミステリアスドライブより）

ただ、戦国時代において武将が縞の配色と図と地の構成に意味を持たせる事で脚光を浴びることになる。

縞はその明快さ、リズム、反復する力が圧倒的に標識機能を働かせる。（悪魔の布より）

視覚に対する圧倒的な強さを持つ縞模様は絵物語の主人公を目立たせる事になり、戦国時代においては武将が自分の存在をアピールする手段として大胆な縞模様を武具を始め、のぼりや旗印に用いて勇猛果敢な戦いを繰り広げて強さや権威をしめしたり、武士の家柄や階級を表す模様とされた事から、縞模様はファッショナブルな衣料の地位を獲得して行ったと見る事が出来る。

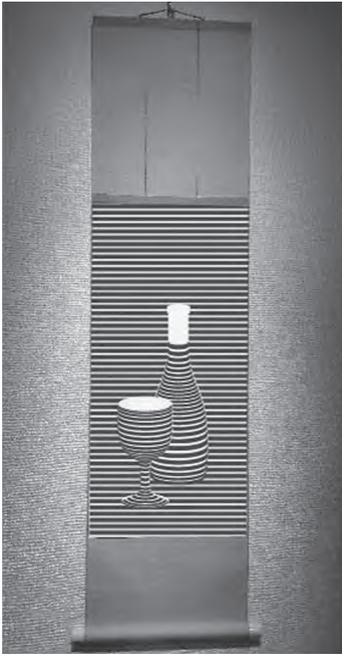
## （5）図と地の混乱が興す心理的作用

図と地の混乱で心理的作用がはたらく事が知られていて、その模様に意味を持たせたものに鱗（うろこ）模様がある。歌舞伎の世界では三角形の連続模様の着物は娘道成寺を始め、化け物、妖怪の類いにしか用いないのであるが、縞模様の忌避された理由と同様、「視覚を混乱させ精神を困惑させる」ものとして特別な扱いをされる事になってしまったのではないだろうか。図と地の均一さが人間心理に不安定、不明確を呼び、その魔の力を感じたものと思える。

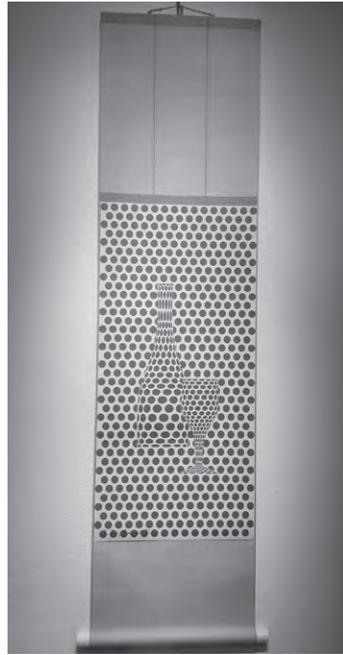
また、白黒の正方形が規則的に並ぶ市松模様も図と地の混乱をきたすパターンとして究極の縞模様といえ、芝居や空間の演出でその特性を大いに発揮している。

水玉模様も図となる玉の面積と地の面積の拮抗する状態では視覚的混乱から不明確さを表すようだ。縞と水玉を使ったデザインの掛け軸の紹介する。（写真1）（写真2）

現代のファッションの世界でも衣類に縞や水玉を用いるだけでなく、店舗やブランドパターンとして縞模様を用いているケースが見受けられた。コムデギャルソンのショップ、ポールスミスのブランドパターンなどがそれに相当する。（写真3）（写真4）



(写真1) ストライプと水玉の掛け軸



(写真2) ストライプと水玉の掛け軸

縞の持っている性格「地と図の均衡する事」の魅力と魔力は洋の東西を問わずに感じられるようで、図と地の問題については、20世紀始めに興ったバウハウスで体系付けられた構成学において考察されており、錯視を始め図形や空間の認識にまで科学的思考が展開されている。



(写真3) コムデギャルソンのショップ

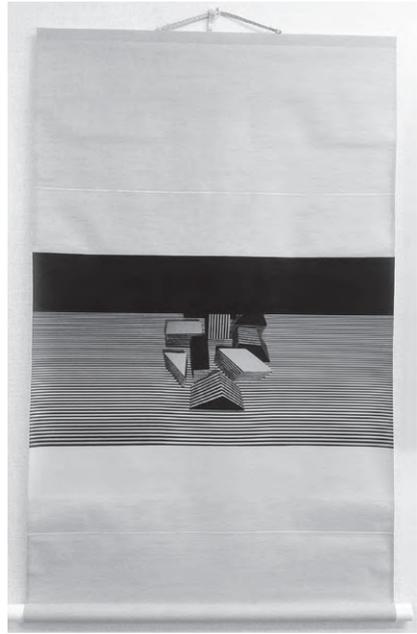


(写真4) ポールスミスのパターン

人間は視覚において対象物に向かう時に、何が図で何が地なのか判断しないと納得出来ないのである。それは現実世界においては図と地が曖昧なことは有りえないからで、図と地の明確な判別の上にイメージを描き出し心の安定を保っている。逆に言えば、図と地の曖昧な世界を使えば、そこにイメージを広げて無限世界に飛び立つ事が出来るのである。これをデザインに使わない手は無いのであり、ストライプの中にストライプのオブジェクトを配置して視覚混乱を招いた作品を紹介する。(写真5)

見渡せば、縞が現実世界から遮断された世界を演出している例を様々に見つける事が出来る。ダニエル・ピュランはフランスの現代作家であるが、東京のお台場にも縞のゲートを多数設置する事で視覚混乱を招き、現実世界を劇的なものにしてている。彼はフランスで古典的な建物のある広場に縞の円柱を多数立てる事で摩訶不思議な空間を作り出して人を楽しませている。(写真6)(写真7)

またヒッチコックも映画「白い恐怖」で白と黒の縞模様に異常に恐怖を憶える人間を描いており、ブラインドの光と陰や、走る列車から見える枕木の縞など様々な縞模様が精神に異常な感覚を興す事を描いて、ストライプが人に及ぼす不安心理を旨く表現に用いていると悪魔の布で語っている。



(写真5) ストライプの上にストライプのオブジェクトを配した掛け軸



(写真6) ダニエル・ピュラン フランスの宮殿の作品



(写真7) ダニエル・ピュラン 東京台場の作品

我が国において古くは南蛮渡来人の衣服から縞模様が広がったようで、異国情緒や従来の自分達には無かった新しい魅力を見つけた事は確かであるが。渡来人等によってもたらされた間道縞で作られた仕覆は、茶入れを覆う縞柄の魔力で茶道の奥の深さを見いだす役割を果たしているのだろうか。

椋図かずお（怪奇漫画家）もストライプが好きで自宅を赤と白の縞に塗り分け周辺の住宅から環境に悪い影響を与えて迷惑であるとの苦情が話題になったが、彼の作品イメージ世界に関係あるのか、空想とも猟奇とも言える奇妙きわまりない漫画世界と単純ではあるが限りなくイメージを膨らませる事ができるストライプ世界が関係しているようだ。（写真8）（写真9）

ここで多くはふれないが、草間彌生の有機的なパターンにも図と地の混乱で独自の絵の世界に誘いこむものがあるように感じる。



（写真8）椋図かずお氏の写真



（写真9）椋図家ストライプハウス

## （6）縞模様の受け入れられ方の変遷

縞模様の歴史に於いて、ただ恐れ排除された魅力のあるパターンとしての縞模様から次第にその魅力を自分たちの中に取り入れる事で魔力を楽しむように代わってきた事も確かである。「毒を持って毒を制する」という魔除けの意味での縞模様の使用から、パジャマや衛生面での使用に使われた。またスポーツや対抗する競技などに於いてチームや同じ集団を表す縞の紋章や縞模様の応用として、ユニフォームに多用されることで縞の歴史は新しい局面がひらけて来た。競馬の騎手を始めラグビーのユニフォームなど出身や所属を明らかにするための縞模様が名門の証しという形をとってくるのである。忌み嫌われたシンボルとしての縞模様はあこがれの名門のシンボルに変化して現代に至っている。

忌み嫌われ排除すべき対象の縞模様は、人間の精神の成長と共にその魅力を生活に取り込んで来た。人間の「自我の目覚め」により、恐れる物の対象を分析して乗り越えてその魅力の本質に迫る事になった。図と地の曖昧な関係を恐れる対象として捉え

るのではなく、曖昧な状態を高度な感性として捉える事が出来たのだといえる。

この感性の変化を、「人間と夜」の関係に置き換えて考えてみたい。

人類の歴史の中で「夜」は闇であり、見えない世界として恐れ戦く対象であったが火を使う事で夜の闇は魅力的な世界になり、現代に至って夜は光を演出する事が出来る魅力的な舞台になってきている。ナイトライフという言葉も生まれ、人間の行動をよりドラマに満ちた複雑な物にしているのは夜であり闇である。シャンゼリゼ通りはライトアップで洗練された大人の感性を表出している。人々はその世界を大いに満喫している。

ストライプの楽しみといえばサーカス小屋の縞、ピエロの服の縞などは異次元世界への誘うものとして使われている様で、現実と遮断された世界で大いに楽しむものである。

「縞模様は示すと同時に隠すだけでなく、同時に図柄と地、有限と無限、部分と全体、にもなる。だからこそ、縞を持つすべての面は、管理不可能なほとんど把握できないものとしてしばしば現れるのである。」(悪魔の布より)という言葉から縞について展開を進めて行きたい。

現代の日本で「水縞ブランド」という、カジュアルで自分をしっかり持った人を相手にしたファッションブランドがネットなどで人気である。水玉と縞の好きなデザイナーが集まって作ったユニットだという事で、単にその嗜好だけでブランド化されてしまう事に魅力を感じる。複雑で大量の情報が遣り取りされる今日であるが故に単純でシンプルな構造の縞模様には魅せられ続けるのだろうか。



# 平成23年度特別研究助成 状況報告

森田 健 講師 (CG・アニメーション)

真下 武久 講師 (インタラクティブ・アート)

研究・制作テーマ：

モーション・キャプチャ・システムを用いたキャラクター・アニメーション描画能力育成プログラムの開発 状況報告

## 0. はじめに

アニメーション作画を行うために必要な能力をいかに育成するかという問題に対して、人体デッサンや模写などの作画による訓練だけではなく、身体感覚や脳内にあるボディ・マップに着目し、実際に自分の身体を動かすイメージを向上させることが重要なのではないだろうか。本研究では、人物の絵を描く際には、視覚的な情報や記憶だけで描いているのではなく、自分の身体に対する感覚がベースになっているという考察から派生したもので、運動をすること、人体の正しい構造を知ること、モーション・キャプチャを利用したシステムを使用する。

## 1. 研究の概要

### 1.1 目的

人物のアニメーション描画能力を高める教育プログラムを開発すること。

### 1.2 ボディ・イメージと身体の関係

脳内に組み上げられる自分自身の身体像をボディ・イメージと呼ぶ。

人は目を閉じていても、自分の身体がどのような姿勢になっているかを理解でき、ある程度は思ったおりに自分の身体を動かすことができる。また、繰り返し同じ動きを練習することで、動きの精度を高めることができる。初めて自転車に乗るときはなかなか上手く走らせることができないが、練習を繰り返すとまるで自分の身体の一部になったかのように負担なく扱うことができるようになる。

今、自分の身体がどのような姿勢になっているかを瞬時に理解したり、正確で滑らかな動きを実現するために活用されているのが、ボディ・マップと呼ばれる脳領域で

ある。ボディ・マップは体性感覚野などに作られ、練習を繰り返すとボディ・マップは広がり充実していく。ボディ・マップが充実し、精度の高いボディ・イメージを持つてるということは、うまく身体を動かせるということにつながる。つまり、運動が得意な人は充実したボディ・イメージを持っているといえる。

さらに、運動の得意・不得意は人物画を描く際にも影響を与えることがわかってきている。幼児に対して行われたボディ・マップに関する研究〔註1〕では、運動の得意なグループと不得意なグループに分け、それぞれ人の絵を描かせた。すると、運動の得意なグループは手足の末端まで神経の行き届いた比較的しっかりした身体を描くことができたが、運動の不得意なグループは、腕や足に対して指などが描かれず、不安定な一本の線で描くなど、比較的頼りない印象の絵を描いた。これは、自分の身体に対して意識が行き届いているかどうか絵に表れていると考えられる。

### 1.3 人物画描写能力向上に必要なこと

人の絵を描くという行為は、単に見たものを投影して描いているのではなく、脳の中に形作られている自分自身の身体像（ボディ・イメージ）を活用していることが推測される。一般的に人物デッサンの際に目や頭部を実際よりも大きく描いてしまったりするが、これは目や頭部に対する意識が強いためである。人は実際に眼球を通して得られる映像をそのまま見ているのではなく、脳の中でボディ・イメージと組み合わせたり、解釈したりしたものを見ている。特に人の絵の場合は、人以外の絵とは違い、特別な処理が行われている。その処理の中でとりわけ重要な要素のひとつとして、ボディ・イメージがあり、その充実度の違いは絵に表れると推測される。アニメーション描画の場合、実際に動いている人を見て書き写すような方法だけでは難しく、想像上の人の姿を描くことになることが多いため、ボディ・イメージはより重要になる。

以上のことから、ボディ・イメージを充実させるためのトレーニングが必要であるが、それだけでは不十分である。アニメーターは自分の身体を自在に動かすのが目標なのではなく、あくまでも絵を描くことが目標であるので、脳内の身体像と外部から見たときの身体像が繋がらなくてはならない。自分の目で見た場合だけではなく、あらゆる角度から見た自分の身体がどのように見えるか経験を積む、このための仕組みが開発中のモーション・キャプチャを用いたプログラムである。

### 1.4 教育プログラム内容詳細

本研究で考案したアニメーション描画能力を向上させる教育プログラムは以下のようになる。

1. 運動（バランスボード、各種スポーツ、筋トレ等）
2. 人体の骨格、筋肉の知識

### 3. 人体描画

#### 4. Kinect を用いたモーション・フィードバック・システム

まず、身体全体を使うような運動をして神経系を刺激し、ボディ・マップを育てる。身体のような部位を意識できるようにすることが重要である。普段あまり身体を動かさない生活をしていると、身体を思ったように動かせなくなっている。特にアニメやイラスト好きの学生はその傾向が強く、運動音痴になってしまっている場合が多い。継続して運動を続け、筋肉、神経を刺激する生活を続けることでボディ・マップも育っていく。バランスボードは円筒上のローラーの上に板を乗せたもので、その上に乗ってバランス感覚を鍛える道具である。普通の生活ではあまり動かすことの少なくなった体幹を使う運動が出来、またバランス感覚を養うことができる。

解剖学の知識を学習する。身体の各部がどのような構造になっているかを知り、実際に関節を曲げたり、捻ったり、触ったりして、身体のしくみをひとつひとつ確かめていく。等身大の骨格標本を使い、自分の身体と見比べたりして身体の中のイメージを深める。鏡に自分の姿を写し、自分の身体を観察する。このようにして、身体に対する正しい知識を学ぶとともに、身体感覚と結びつけ、ボディ・イメージの精度を高める。

人体描画を繰り返し行うことで、人体に対するイメージを育てることができる。ただ、たくさん絵を描くのも効果はあると思われるが、よりボディ・イメージを鍛えるためには、自分でポーズを取り、そのポーズの状態を記憶し、すぐに絵に描き起こすというトレーニングが考えられる。ポーズを取るときに大きな鏡などに写してみてもよいが、鏡に写して見ると、自分がどのようなポーズになっているか一目瞭然であり想像力を使わなくなってしまうので、目をつぶって体内感覚から、自分が今どんな姿勢になっているか感じ取ることを合わせて行うべきだろう。

Kinect を用いたモーション・フィードバック・システムとは、Kinect という特殊なカメラとコンピュータを使って、リアルタイムに人体の動きを解析し、画面に関節の動きを表示することができるものである。システムの詳細は後述する。このシステムは、あらかじめ用意しておいた人体の動きのデータと、今現在運動している人体の動きのデータを同時に表示することができ、なおかつそれらと比較することができる。どのようにして使うのかが、お手本の動きを画面で見て、それと同じ動きになるように自分の身体を動かすというもので、どの程度お手本の動きに近いかをリアルタイムに評価して教えてくれる。このシステムで期待できることは、視覚情報とボディ・イメージの関連付けである。お手本の動きの映像を目で見た情報（視覚情報）を脳内で自分の身体で再現するとどうなるか想像（ボディ・イメージ）し、それを真似して

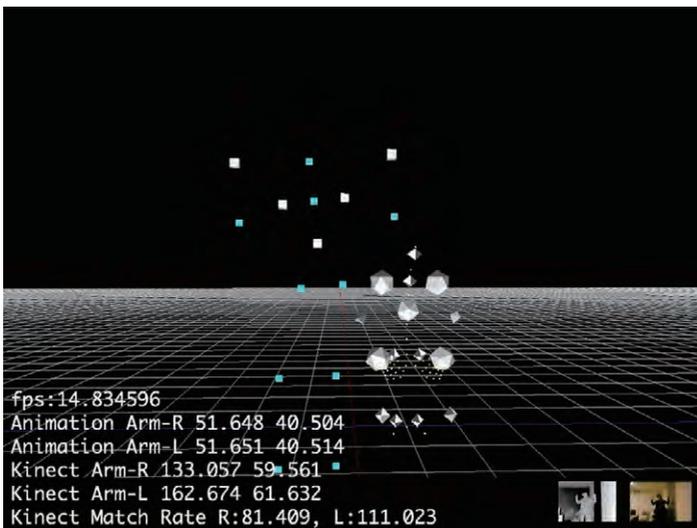
自分の身体で表現（身体感覚）、画面で自分の動きを確認する（視覚情報）という流れで進行する。繰り返し行うことで、視覚とボディ・イメージのつながりが強くなることが期待できる。

以上の4つのトレーニングを継続して行うことで、自分の身体のことをより知ることができ、またそれを視覚的なものとしてイメージできるようになる。また、イメージを絵としてアウトプットし続けることで、その効果はより強化される。これらの能力が強化されると実際に身体を動かさなくても、自分の身体を動かした様子を想像できるようになり、またそれを絵にすることができるだろう。

## 2. 新規システム開発内容

### 2.1 Kinect を用いたモーション・フィードバック・システム

Kinect は Microsoft 社のゲーム機 XBox360 の画像認識コントローラとして販売されたもので、カメラによる RGB 画像データの他に赤外線カメラによる奥行き情報を同時に取得できる。このシステムと画像認識アルゴリズムを用いて高速に人体の位置と形状を検出することができる。またデベロッパ・コミュニティの間ではコンピュータから Kinect を利用するための方法が模索されており、現在主に Open Kinect, Open NI, Microsoft Kinect SDK の3つの汎用ライブラリが開発されている。本研究では Macintosh, Windows, Unix 系 OS で利用でき、Kinect の開発元である PrimeSense 社のサポートがある OpenNI を中心に開発を進めたが、Microsoft Kinect



SDK などにも必要に応じて利用した。

今回開発したモーション・フィードバックのシステムは

1. Kinect によるモーション・データの取得
2. 予め用意したモーション・データの読み込み
3. 読み込まれた3D モーションと Kinect によるモーションのマッチング

から構成される。Kinect からは全部で17カ所の関節データ（ジョイントという）を取得でき、予め用意したモーション・データも同様に17カ所の関節をベースにアニメーションを作成することで、読み込まれたモーションと被験者のモーションをリアルタイムに比較検証できる。これにより様々なアニメーションを一つの「形」として被験者に与え、アニメーションを元にした身体感覚をフィードバックさせることができる。

#### ■参考

- [註1] 多鹿秀継、南憲治「児童心理学の最先端」あいり出版（2009）p.38-49

## 編集後記

成安造形大学紀要 第3号をここに刊行いたします。

2011年は日本人のみならず、世界中の人びとに対して、大きな課題が突き付けられた年になりました。2001年の9.11がアメリカ中心の世界の政治構造を否定したのに対し、2011年の3.11は傲慢な人間中心主義を否定することになるのかもしれませんが、大きな時代の転換点における学術活動の重要性は改めて指摘するまでもありませんが、その中でも感性に関する問いを中心的な方法論に置く芸術に対する議論は、そこに総合的な性質が期待できるだけに重要性を増しているものと思われます。芸術教育に携わる者は、自らの活動の社会的な意義について思いを新たにすることがあるのかもしれませんが、成安造形大学紀要がそのことのためのメディアの一つとして機能し得るのであれば、編集子としてこれ以上の喜びはありません。

(Chepito)

## 成安造形大学紀要 第3号 Journal of Seian University of Art and Design No. 3

---

発行日：2012年3月22日

Date of Issue: 22 March 2012

発行者：学校法人京都成安学園 成安造形大学附属 芸術文化研究所  
〒520-0248 滋賀県大津市仰木の里東4-3-1  
電話：077-574-2111（代表）

Publisher：Kyoto Seian Gakuen, Seian University of Art and Design, Center for Arts  
Oginosato-Higashi, 4-3-1, Otsu-City, Shiga-pref.,  
zip 520-0248, Japan  
Tel: +81-77-574-2111

編集：芸術文化研究所  
Editor：Center for Arts

印刷・製本・デザイン：株式会社 北斗プリント社  
Print, Design：Hokuto Print Co., Ltd.

---