
成安造形大学紀要
第 11 号

**Journal of
Seian University of
Art and Design No.11**

ISSN 2435-4260

目 次

パターン・ランゲージを用いた東近江市の物産ロゴマークのデザイン開発（地域連携授業事例報告）	大草 真弓	003
東近江市の物産ロゴマークの告知・展開案と『近江匠人実践智カード』の制作（地域連携授業事例報告）	大草 真弓	021
障害者作品展に垣間見られる新たな意識の胎動 —『ぴかつ to アート展』来場者アンケートの分析を通して—	島先 京一	041
ファン・ゴッホの書簡にみるフェルメール	千速 敏男	055
実践研究の研究性は何によって担保されるのか —実践を「研究」としてまとめる時に考えておきたいこと—	山川 裕樹	069
映像作品「水流 X」の制作報告	櫻井 宏哉	089
芸術大学における「コミュニティデザイン概論」開講の意義と授業設計	加藤 賢治 石川 亮 由井 真波 田中真一郎 大草 真弓	097
コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート 3 種の設計 —コミュニティデザイン概論、コミュニティデザイン論 1、コミュニティデザイン論 2 の授業から	由井 真波	113
彦根総合高等学校での素描授業の報告	藤井 俊治	131
Activities for Conversation-Based ESOL Classes	三宅キャロリン	151
「深い川は静かに流れる」日本とリトアニアの現代テキスタイル展覧会報告	田辺 由子	177

パターン・ランゲージを用いた
東近江市の物産ロゴマークのデザイン開発

(地域連携授業事例報告)

A Case Report of Designing a Product Logo Mark for
Higashi-Omi City Using Pattern Language

大草 真弓

Mayumi OKUSA

パターン・ランゲージを用いた東近江市の物産ロゴマークのデザイン開発

(地域連携授業事例報告)

A Case Report of Designing a Product Logo Mark for Higashi-Omi City Using Pattern Language

大草 真弓
Mayumi OKUSA

教授 (情報デザイン)

We received a request from Higashi-Omi City to create a logo mark for a new “Higashi-Omi City Product Brand” in February 2017. In the first year we created a logo mark, and in the second year we proposed how to deploy it. Here, we will introduce the case study of the first year. First, we interviewed craftsmen in Higashi-Omi City and abstracted practical knowledge step by step using pattern language techniques. Next, we acquired the logo mark motif and proceeded with the design. Throughout this case study we found that pattern language is effective for visualizing people's behavior and attitudes as logo marks.

1. はじめに

1.1. 背景

成安造形大学の地域連携授業としてのこのプロジェクトは、「新しい東近江市ブランドの確立を目的として物産ロゴマークを作成したい」という、東近江市商工観光部観光物産課から成安造形大学地域連携推進センターへの依頼により 2017 年 2 月にスタートした。

背景としては、東近江市は 2006 年に 1 市 6 町が合併してできた比較的新しい市で知名度がまだ低く、観光・物産振興に対する市としての一体感のある取り組みと地域愛の醸成が必要とされていることが挙げられていた。

1.2. 課題

初回の打合せで、東近江市の観光・物産には以下のような状況・課題があることが共有された。

状況 1)

合併前の各旧市町は、古くからそれぞれに特徴ある誇り高い郷土愛が育まれてきた土地柄である。それだけに、東近江市全体としての意識付けが難しい。自然風物などの具体的な「風土」をモチーフとすると「あれはあの地域の象徴ではあるが、東近江市全体の象徴か」というと、うちの地域からみると違和感がある。」といった意見がでてしまうことへの懸念がある。

状況 2)

東近江市の物産は幅広く、今治市のタオル、豊岡市の鞆のように一つの「モノ」をベースにした地域ブランドは訴求できない。ターゲット・ユーザーも訴求イメージも全く異なる商品が混在し、その一部は既に多方向でしっかりとブランディングされている中で、市全体としての物産ブランディングを目指した新たなロゴマークは果たして利用されるのかという不安もある。

状況 3)

古くからの商店街のシャッター街化が進み、観光・物産の先行きに対して不安になっている人々が増えている。しかし、中には独自の方法でグローバルなかたちで活躍している元気な商工者も存在している。

1.3. 事前フィールドワーク

東近江市の商工者のトップランナーを観光物産課職員にご紹介いただき、前期中に市職員 2 名と大学教員 2 名が市内 7 カ所（ガリ版伝承館、本町パサージュ、フォーティナイナーズ、八日市図書館、あいとうふくしモール、池田牧場、政所茶畑）で事前フィールドワークを実施した。この結果から、プロジェクト全体の方向性を決めていった。

2. 取り組み方

2.1. 目的と指針

プロジェクト全体には、以下の 3 つの目的がある。それぞれにどのような指針で進めていくのかを検討した。

1) 地域への貢献-1: 物産ロゴマークの制作

市としての一体感を外部に示すシンボルとして、物産振興を目的としたイベントの際に使用するロゴマークを制作すること。

東近江市観光物産課と成安造形大学の両方の担当者による数回のディスカッションと現地リサーチの結果、先述の状況 1) と状況 2) を踏まえて、特定の風土や具体的な特産品に注目するのではなく、状況 3) に注目して、独自のやり方で地域に根ざした活動を展開している「東近江の人々」とその「実践知」をブランド開発の軸に据えることとした。

2) 地域への貢献-2: ロゴマークの展開案制作

デザインする対象はロゴマークのみに限定せず、①ロゴマークの周知方法、②物産イベントへの展開アイデア、③地元のトップランナーたちの実践知を地域の他の商工者に共有し、東近江市の商工者としての誇りにつなげることを目的としたツール類なども含めることにした。この時点で、③に対してはパターン・ランゲージ^{*1}の考え方を応用することに決定した。

*1 パターン・ランゲージ：人々の経験則を「状況」、「問題」、「解決策」で再構成し、「名前」をつけて言語化・体系化したものである。1970 年代に建築家クリストファー・アレグザンダーによって提唱された、知識を記述し伝えるための方法。その後、ソフトウェア分野で使われるようになり、現在では慶応大学井庭崇研究室を中心に人の活動を記述するために応用されている。

3) 大学生の学習：東近江市の人々からの学び

事前リサーチで出会った東近江のトップランナー的商工者たちは、専門家としてのデザイナーではないが、自らの仕事に対してはグラフィックデザインを専門に学ぶ我々よりも遥かに突出したリアルなデザイナーであった。日々、顧客を目の前にしてそのふるまいを観察し、自ら作り出した製品とその背景にある考え方を語り、顧客の反応を見て製品を改善したりストーリーを紡ぎ直したりして、また次の日にそれを検証する。日常的にPDCAを繰り返しながらより良いものを作り出し、それを伝える方法を試行錯誤している、その姿に直に触れて方法論を学ぶこと自体が我々の学びになる。

そして、パターン・ランゲージを使って複数の人々の経験則を言語化・体系化することは、マーケティングやグラフィックデザインを学ぶことに直接的につながるものであると考えた。

ただ、15回の授業の中で、ブランディングの対象である東近江市の風土・物産やそれを作り出している人々を知り、ロゴマークだけでなくイベントなどでの展開案までを作成するのは難易度が高いことから、1年目はロゴマークの制作とパターン・ランゲージ制作の途中段階までを行い、具体的な使い方や展開方法は2年目に提案することとし、2年間に渡ってグラフィックデザインコース3年生の後期実習授業（メディアデザイン実習6-b）で取り組むこととした。

2.2. 取り組み体制

このプロジェクトに関わる成安造形大学、東近江市観光物産課、東近江市とおき物産ロゴ認定委員会の2017年度のそれぞれの取り組み範囲を以下に示す。

成安造形大学：

- 観光物産に携わる地域の人々の魅力と実践知の発見
- 東近江市のブランドロゴマークの制作

東近江市観光物産課：

- 地域の商工者の掘り起こし
- フィールドワークの対象への依頼・日程調整
- ブランドロゴマークの選定と権利侵害調査
- ブランドロゴマークを使用できる物産の認定基準の設計
- 物産イベントの開催

東近江市とおき物産ロゴ認定委員会：

- ブランドロゴマークの最終決定
- ブランドロゴマークを使用できる物産の認定基準の検討

3. 授業の流れ

ここでは、1年目の実習でパターン・ランゲージを用いて地域の商工者の実践知を可視化し、ロゴマークのアイデア展開をおこなっ



図 1. フィールドワーク：フォーティナイナーズ



図 2. フィールドワーク：あいとうふくしモール



図 3. フィールドワーク：政所茶畑



図 4. フィールドワーク用地図

た授業事例を、ヤフー本社で開催された 2018 年 5 月 6 日の X デザインフォーラムでのポスター発表内容に加筆して報告する。

3.1. 東近江市レクチャー

授業は後期スタートの実習である。初回授業で、東近江市観光物産課の職員から依頼内容と東近江市の特徴について（地勢、市町合併までの道のり、産業、観光・物産資源、近江発祥の企業、三方よしを始めとする近江商人キーワードなど）のオリエンテーションを行っていただいた。

3.2. フィールドワークと講義

学生による現地フィールドワークと、東近江市の物産製造販売者を大学に招いての講義を 3 回に渡って実施した（フォーティナイナーズ、八日市図書館、あいとうふくしモール、池田牧場、政所茶畑、パンカフェ KOKON、布引焼き窯元、七福堂製菓）（図 1- 図 3）。

その際、地図（図 4）とレポート用シートをあらかじめ学生に渡し、おき、インタビュー後にその内容をそれぞれ適するシートにまとめさせた。

3.3. パターン・ランゲージとロゴマークの種を探す

各自のフィールドワークレポートを共有し、そこから物産の生産・販売を独自の取り組みで成功させている東近江市の人々の成功に潜む共通パターンを探し出していくワークを対象者ごとに時間を区切って全員で実施した。

それぞれの分析対象者（団体）に対して 1 枚の模造紙を用意し、まずは、レポートから付箋紙にパターンをピックアップし、近いものを集める形である程度まで「言語化（パターン・ランゲージの種を探索）（図 5）」していく。



図 5. パターン・ランゲージの種を探索するワーク

その後、各パターンに対して内容や行動を表現できそうなイラストを書き加えて「視覚化（ロゴマークの種を探索）（図 6）」した。



図 6. ロゴマークの種を探索するワーク

このワークは、同時に、商工者の「人々とのつながり方」、「心・行動・実践知」、「物産へのこだわり」の3つの視点（図7）で観察して人物像を浮き上がらせることも意図している。

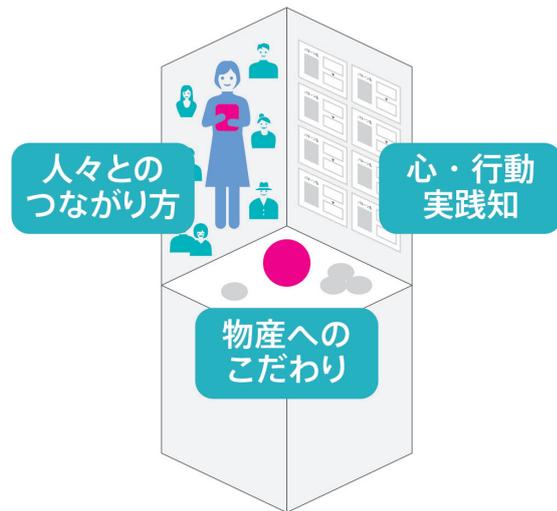


図 7. フィールドワークで探索すること



図 8. パターンのまとまりを見つける



図 9. パターンシートにピックアップする

3.4. パターンの種をベースにパターンを制作

おおよその言語化と視覚化ができ上がった後、受講学生各自が深く掘り下げたい対象者を選択した結果、4～5人のグループが5つできあがった。活動の範囲と規模が大きく、大勢の人々が様々なかたちで関わっている「あいとうふくしモール」は他の分析対象と比較して難易度が高いとして選択しなかった。実際にはここには非常に多くの実践知が含まれているので残念であった。

パターン・ランゲージの制作は、当然重なりあうパターンができあがることは許容して、このグループで進めていった。手順としては、フィールドワークをまとめたパネルからパターンのまとまりを見つけて（図8）、A3サイズのパターンシートに貼り替えていき（図9）、「状況」「問題」「解決策」の項目に再構成していく。

3.5. マークの種をベースにロゴマークをデザイン

ロゴマークは、3.3でいったん抽象化したマークの種をベースに、個人ワークとして5週間に渡って少しずつブラッシュアップしていった(図10~図12)。



図10. 初回のロゴマークスケッチ

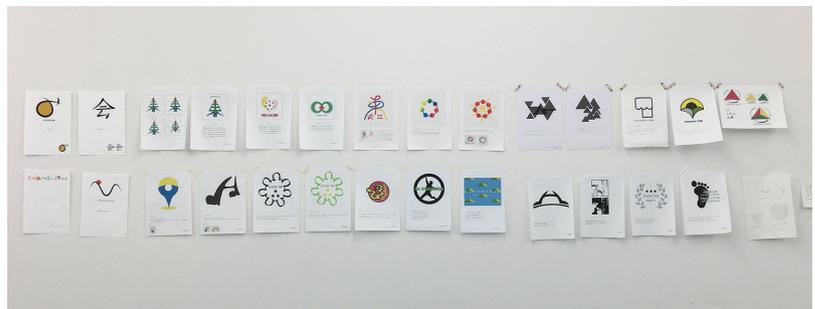


図11. 2回目のロゴマークスケッチ



図12. 3回目のロゴマークスケッチ

- *2 大学地域交流フェスタ2017: 環びわ湖大学・地域コンソーシアムの大学地域連携課題解決支援事業として地域課題に取り組んでいる大学生による交流の場として設けられている。
- *3 ローカルサミット: 地域の自然環境や歴史、文化を生かして、持続可能な地域社会の仕組みづくりを共に考え、実行に移すためのイベント。2008年から毎年全国各地で行われている。2018年は東近江市内10会場で分科会が開催された。(https://www.city.higashiomi.shiga.jp/0000008364.html)

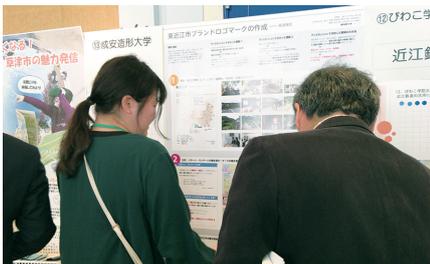


図13. 大学地域交流フェスタでのポスター発表



図14. ローカルサミットでの事例発表

3.6. 中間発表

11月25日に甲賀市で開催された「大学地域交流フェスタ2017」(環びわ湖大学・地域コンソーシアム主催)*2で口頭発表とポスター発表をおこなった(図13)。

12月1日~3日に東近江市で行われた「第10回ローカルサミット in 東近江市 一時間軸と空間軸から100年度のローカルを構想する」*3の2日目の第6分科会(テーマ: 地域ブランディング・開催場所: レンガのえんとつとまれ)で、事例発表とディスカッションをおこなった(図14)。

学生たちは2チームに分かれ、それぞれの発表会に半数ずつが参加した。いずれも制作半ばでの中間発表であったが、このような発表会に出席することで、学生たちは多くの他大学の学生や地域の人々が、コミュニティのために様々な活動を実施していることを

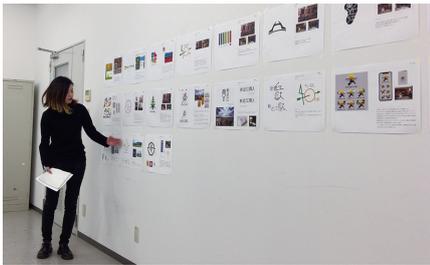


図 15. ロゴマークのプレゼンテーション



図 16. パターン・ランゲージのプレゼンテーション



図 17. ロゴマークデザイン案 最終候補-1



図 18. ロゴマークデザイン案 最終候補-2



図 19. ロゴマークデザイン案 最終候補-3



図 20. ロゴマークデザイン案 最終候補-4

多角的に学ぶことができる。自分たちの活動が地域の人から期待されていることを知ることによってモチベーションがアップするという効果もあった。

また、ローカルサミットで東近江市に出かけた際には、発表前後の時間を利用して永源寺地区の山裾と太郎坊宮の2ヶ所から東近江市全体を見渡しながら、前川真司氏（地域株式会社 みんなの奥永源寺 代表）から歴史や文化についての説明を受けた。このレクチャーによって、人々とその実践にばかり気を取られてともすれば疎かになっていた東近江市の空気感や風土に触れることができた。このタイミングでこうした機会を設けていただいたことに深く感謝したい。

3.7. 最終発表

12月21日に東近江市から4名の職員を招いてロゴマークのプレゼンテーションをおこなった（図15）。

1月25日に東近江市から2名の職員を招いてパターン・ランゲージのプレゼンテーションをおこなった（図16）。

4. 成果物

4.1. 近江匠人口ゴマーク

ロゴマークに関しては、19名の履修者が提案した27のデザイン案から、観光物産課職員によって4案（図17-20）が最終候補として選ばれた。

図17：地図で現在地を示すピンの形に、活躍する人々の「東近江の土地で働く!」、「ここが東近江だ!」というメッセージ、「この場にいるこの人が作った物産」という意味を込めた案。ピンの形や色には近江商人の笠と合羽のイメージを重ねている。

図18：「東」の文字の中に「人」何かを大事に抱えている姿を見出し、それを「三方よし」の売り手よし・買い手よし・世間良しの3つを糸で表現した案。「糸が絡み合う」ことを「人の繋がり合い」に例えている。

図19：あいうふくしモールの曼荼羅からイメージし、1人ではできないことでも誰かと手を組めば可能性が広がることを表現。行政・人・場所・困難・資金・支え・歴史など、様々な要素を積み木のように組み合わせた案。

図20：三方よしを哲学とする近江商人の姿を「ひ・が・し・お・う・み」という文字で構成し、合併前の1市6町を表す7角形のモチーフの中に配置した案。

その後、2018年3月に開催された「東近江市とおき物産ロゴ認定委員会」において（図17）の案に決定した。この案は、「この場にいるこの人が作った物産」を表現できるよう地図上のポイン

ターの形と近江商人をかけ合わせてモチーフにしたものである。

また、名称とロゴはこの案で提案していた「新近江匠人」から「新」を除いた「近江匠人（おうみしょうにん）」に決まった。

決定したデザイン案は、制作者の吉田さやかが2018年度にブラッシュアップし、利用マニュアル（図21）とともに提出した。



図 21. 近江匠人ロゴマークと利用マニュアル

新しいロゴマークを使った東近江市「近江匠人」認証制度は、認証を受ける物産の募集が2019年8月から始まった。認証対象物産の募集記事では、ロゴマーク制作時のコンセプトは下記のように紹介された。

「物産」とは、「その土地から産出する品物」と定義され、一般的に農産品や工芸品、お菓子などの「モノ」がイメージされます。しかし、それにとどまらず、東近江市の物産は「モノ」そのものだけでなく、物産を作る人や思い、その歴史的背景など物産を取り巻く物語にも魅力があふれています。そこで、今回、新たに「物語」も含めた物産の認証制度を始めます。

（「広報ひがしおうみ」2019.8.1より引用）

4.2. パターン・ランゲージ (Ver. 2017)

5つのグループが5名の物産人のパターン・ランゲージをそれぞれ作成した。①池田牧場：池田喜久子氏（図22）、②フォーティナーナイナズ：小中儀明氏（図23）、③政所茶畑：山形蓮氏（図24）、④七福堂製菓：阪田千彩子氏（図25）、⑤パンカフェ KOKON：吉田健一郎氏（図26：客の写真を使用しているため、本稿ではモザイク処理とした）。

この段階ではまだ属人性を色濃く残している状態であるが、近江匠人を紹介するパンフレットなどに応用できるフォーマットになると考えている。また、これらをベースにもう一段階抽象化し、中空の言葉^{*4}を使ったパターン・ランゲージを次年度に制作する。

*4 中空の言葉：パターン・ランゲージの考え方の中で、理念などの上位の概念とマニュアルのような具体的な行動指示の中空をつなぐ言葉（秘訣・経験則）という意味で用いられる。参考文献[1][2]参照。



図 25. 七福堂製菓：阪田千彩子氏のパターン・ランゲージ

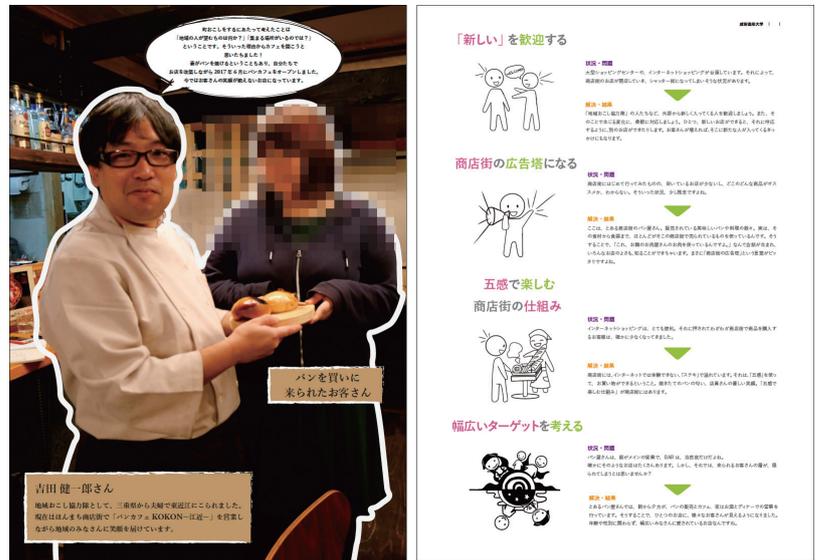


図 26. パンカフェKOKON：吉田健一郎氏のパターン・ランゲージ

5. 授業の特徴

5.1. フィールドワーク時のレポート形式

フィールドワークでの様々な商工者の方々との対話をまとめる際の手がかりとして、成安造形大学の「コミュニティデザイン概論」で使用されている「関係性のシート」^{*5}などを参考に、4つの観点から捉えたA3サイズのシート(図27)をあらかじめ学生に渡した。

左ページは、話者の思考・感情に関して、どんな背景で・何を聞いて・感じて・考えて・実行している人なのかを記入できるエンパシーマップ^{*6}形式の欄と、どんな人達と何をしようとしている人なのか、本人とステークホルダーのそれぞれの思いや中核になる力、相互の協力関係を記入できる欄とした。

右ページには、いつから・何がきっかけで何を実行したのかをま

*5 関係性のシート：参考文献[4][5]参照。

*6 エンパシーマップ：XPLANE社 Dave Gray氏らによって作られた人間中心デザインツールキットの1つ。スタンフォード大学.d.schoolのカリキュラムで採用されて一般的に使用されるようになった。(https://dschool-old.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/empathy-map.pdf) その後 Dave Gray氏らによってアップデートされ、オープンソースとして無償で提供されている。(https://github.com/and-design/empathy-map)

とめることのできる年表形式の欄と、事業を行っていく際に発生した課題と、その時にどのような対応でその課題を乗り越えたのかについてまとめることのできる欄を用意した。

図 27. フィールドワーク用のレポートシート

図 28、図 29 はレポート事例である。時系列で語られる話者が比較的多く、同じ欄を 2 つ使って表現して他の欄を使用しない事例もあった (図 29)。このことから、次年度はレポートフォーマットを見直す必要があることがわかった。

図 28. フィールドワークレポート事例 -1

図 29. フィールドワークレポート事例 -2

5.2. 簡略化したパターン記入形式

パターン・ランゲージの制作方法として事前に考えていたのは、各自がフィールドワークで制作した 4 種類のレポートをもとに、Pattern Writing Sheet (Takashi Iba, 2014) ^{*7} (図 30) にグループワークで書き込んでいく手法であった (図 31)。しかし、実際に始めてみるとなかなか作業がはかどらない。学生にとって、言葉を分解し再構

*7 Pattern Writing Sheet: パターン・ランゲージのパターンを書くためのシート。株式会社クリエイティブシフトからクリエイティブ・commons 表示 - 非営利 - 継承 4.0 国際 ライセンスの下で無償で提供されている。参考文献 [3] 参照。

成するワークが非常に難しく感じられたようであった（特に Forces と Consequence の部分）。

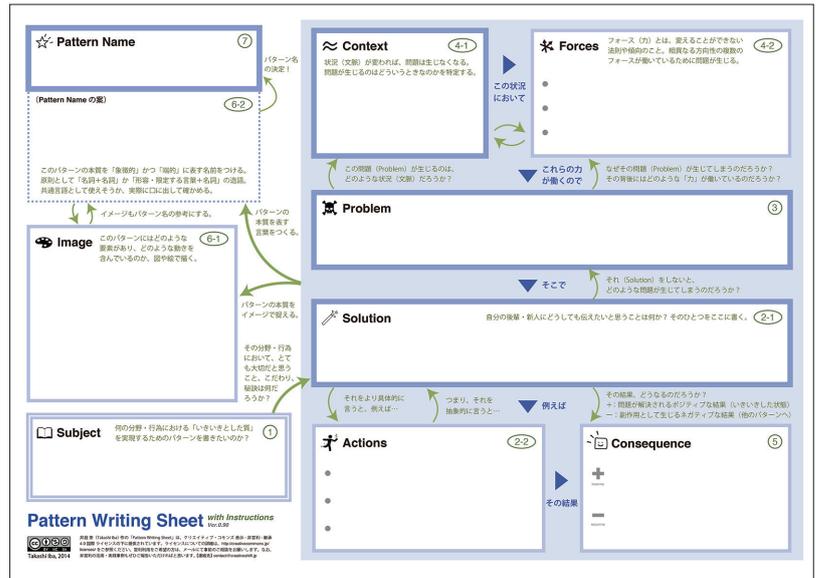


図 30. Pattern Writing Sheet, Takashi Iba, 2014

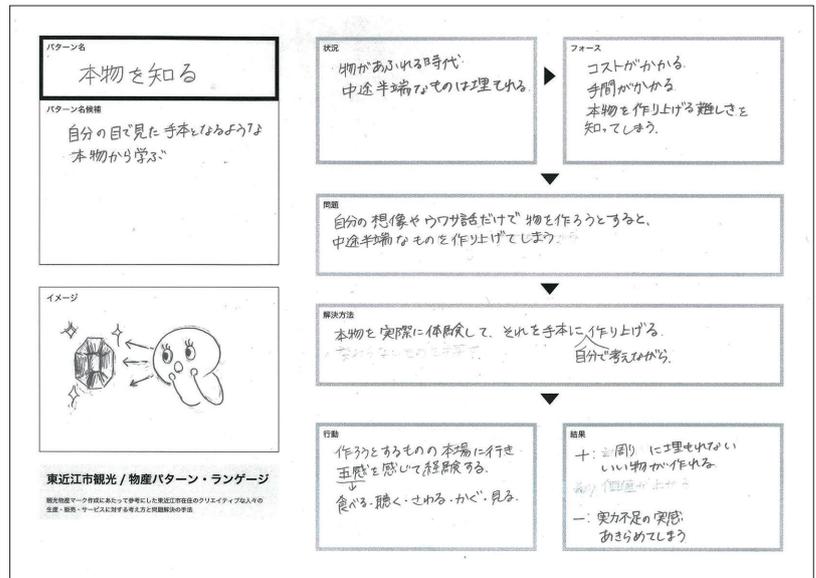


図 31. パターン・ライティングシートへの記入例

そこで、「パターン名候補」、「状況・問題」、「行動・解決策」の3つに思い切って簡略化し、付箋紙で作業を進めて後で集約する方法(図 32)に変更した。(図 33)はその作業中の中間成果物である。

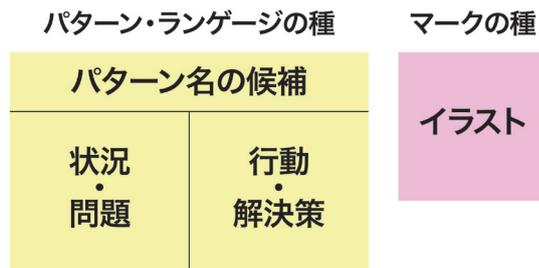


図 32. 簡略化したパターン記入シート(付箋紙)



図 33. パターン・ランゲージの中間成果物

5.3. 属人的な部分を残したパターンの作成

パターン・ランゲージは、「中空の言葉」と呼ばれる抽象化しすぎない段階まで抽象化した言葉としてまとめていくのが一般的である。しかし、この授業では、インタビューしたそれぞれの商工者の具体的な思い・行動・周囲の人々との関係性のある程度残した状態でいったんフィックスさせることをゴールとした。新しく作る地域ブランドは、まずは、あくまでも一人ひとりの商工者の顔が見え、思いが伝わるのが大切だと考えたからである。

授業での最終アウトプットはB1のポスター2枚構成で、片方は属人性がかなり高い部分を人間関係中心にまとめ、もう片方はそれよりもある程度抽象化し、誰でもが使える汎用的なパターンとしてピックアップしたものをまとめていった(図22-26)。

一般的なパターン・ランゲージのかたちに練り上げて、東近江市で観光・物産に関わろうとする人々が共有できるものにするには、数回訪れただけの学生には少し荷が重いと感じられた。そこで、そのワークは次年度に東近江市の職員の方に依頼することにした。

5.4. 相互アドバイスとアイデアの共有を推奨

個人ワークで進めたロゴマークデザインについても、中間的な段階での発表に対しては、常に相互アドバイスを推奨した(図34)。

また、最終段階直前まで各自のアイデアは全体に共有し、他の学生のアイデアに乗っかるかたちでのブラッシュアップを推奨した。(図35)。これらは、共創型プロジェクトを行う際の基本姿勢として身につけてもらいたい態度である。図35で赤・青の丸で囲んだデザイン案は、それぞれのアイデアを相互参照して制作している。

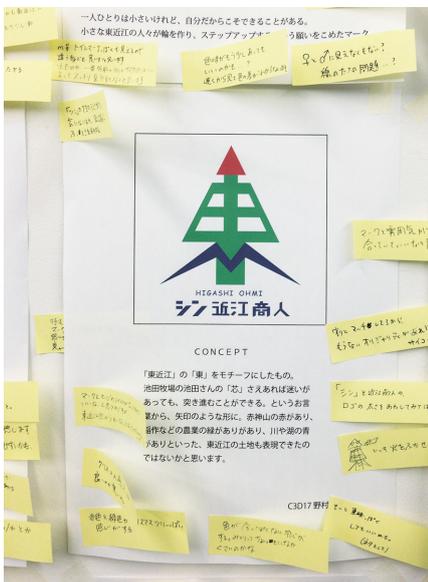


図 34. アイデアスケッチへの相互アドバイス



図 35. アイデアの共有・相互参照

6. おわりに

履修した学生からは下記のような反応があり、パターン・ランゲージ制作を念頭に置いたフィールドワークや、そこでの発見をベースにしたグラフィックデザインのプロセスには、大きな可能性があると感じた。

「大学に来るまで、滋賀は琵琶湖しかないと思っていた。フィールドワークをすることで、地元で頑張っている人たちの地域愛・誇りと自信・エネルギーを感じた。」

「ブランドのロゴマークは商品の機能や特徴、あるいは生産している地域の特徴をベースに制作するものだという先入観があったが、視点を変えて取り組むことができた。」

「東近江市とおき物産ロゴマーク認定基準策定委員会」委員長 上田洋平氏（滋賀県立大学 講師）からは、「とおき物産を認定すること自体に対する根本的な問題提起もあった中で、〈ひと〉とその〈言動のパターン〉に目を向けてみてはどうかと提案があったことで、今度の認定事業および認定基準やそのための指標づくりが、皆にとってよりワクワクするものになり、〈やるからには今までにないものを〉という、それこそ東近江らしい挑戦的、野心的な取組になったと思う。」というコメントをいただいた。

また、東近江市観光物産課からも、参加した学生の制作意欲とアウトプットに対して高評価をいただいた。

市職員の数回にわたる授業参加（随時発生する質問への回答や制作への姿勢）も学生の刺激になった。

謝辞

東近江市の観光・物産に対する学生の調査・分析に関して、東近江市商工観光部観光物産課：佐子都氏、若林涼介氏をはじめとした職員の皆様、多くの地元の商工者の方々（フォーティナイナーズ、野菜花、あいとうふくしモール、池田牧場、政所茶畑、八日市図書館、パンカフェ KOKON、布引焼き窯元、七福堂製菓の皆様）にご協力いただきました。記してここに感謝いたします。

参考文献

- [1] 井庭崇：創造的な対話のメディアとしてのパターン・ランゲージ - ラーニング・パターンを事例として；Keio SFC Journal, vol.14, no.1, pp82-106, 2014.
- [2] 井庭崇, 古川園智樹：創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ；情報管理, vol.55, No.12, pp865-873, 2013
- [3] 井庭崇：パターンライティングシート；online at: <http://creativeshift.co.jp/service-2/> (last access : 2020.1.5)
- [4] 加藤賢治、石川亮、由井真波、田中真一郎、大草真弓：芸術大学における「コミュニティデザイン概論」開講の意義と授業設計；成安造形大学紀要, 第 11 号, 2020.
- [5] 由井真波：コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート 3 種の設計 - コミュニティデザイン概論・コミュニティデザイン論 1・コミュニティデザイン論 2 の授業から；成安造形大学紀要, 第 11 号, 2020.

東近江市の物産ロゴマークの告知・展開案と
『近江匠人実践智カード』の制作

(地域連携授業事例報告)

Proposal of Higashi-Omi City Product Logo
PR Method and Deployment plan,
and Production of “Omi-Shonin Practical Knowledge Cards”

大草 真弓

Mayumi OKUSA

東近江市の物産ロゴマークの告知・展開案と『近江匠人実践智カード』の制作 (地域連携授業事例報告)

Proposal of Higashi-Omi City Product Logo PR Method and Deployment plan, and Production of "Omi-Shonin Practical Knowledge Cards"

大草 真弓
Mayumi OKUSA

教授 (情報デザイン)

We received a request from Higashi-Omi City to create a logo mark for a new "Higashi-Omi City Product Brand" in February 2017. In the first year we created a logo mark and in the second year we proposed a method for deployment. Here, we introduce the case study of the second year. First, we interviewed craftsmen in Higashi-Omi City and conducted two proposals in parallel: "A proposal of a method of disseminating the Omi-Shonin brand" and "A proposal of how to use the Omi-Shonin logo at an event". We also created "Omi-Shonin Practical Knowledge Cards" as a pattern language.

1. はじめに

1.1. 背景

このプロジェクトは、「新しい東近江市ブランドの確立を目的として観光・物産ロゴマークを作成したい」という東近江市商工観光部観光物産課から成安造形大学地域連携推進センターへの依頼により、前年度からグラフィックデザインコース3年生の授業「メディアデザイン実習 6-b」としてスタートした。

*1 前年度のロゴ・マーク提案：参考文献 [1] 参照

ここでは前年度のロゴ・マーク提案^{*1}に続く物産ロゴマークの告知方法・展開方法を提案した授業事例とともに、前年度に途中まで制作したパターン・ランゲージを『近江匠人実践智カード』として制作した事例を紹介する。

1.2. 課題

2年目のプロジェクトの主な課題としては下記が挙げられる。

状況 1)

新しいブランドロゴマークが実際に使用される物産展などのイベント現場の体験がほとんどない学生が多い。

状況 2)

履修する学生はグラフィックデザインコースの3年生である。メンバーが前年度とは完全に入れ替わるため、東近江市の物産やそれを作り出している人々についての知識や体験が全くない。

状況3)

前年度に制作したパターン・ランゲージは、意図的に属人的な要素を色濃く残している。『近江匠人』として新しく認証される商工者を冊子やパンフレットなどで紹介する際のテンプレートサンプルとしては応用可能であるが、ワークショップなどの一般的なパターン・ランゲージの利用には適していない。

2. 取り組み方

2.1. 目的と指針

プロジェクト全体には3つの目的がある。2018年度は下記のように取り組みを進めた。

1) 地域への貢献-1: 物産ロゴマークの制作

物産ロゴマークは前年度の授業で制作したのち、権利侵害調査を経て2018年3月に「東近江市にとっておき物産ロゴマーク認定基準策定委員会」で最終審査が行われて正式に決定した。選抜されたデザイン案に対しては、4年生になった学生がブラッシュアップして納品する。

2) 地域への貢献-2: ロゴマークの展開案制作

次の3点を制作する。①ロゴマークを東近江市民や物産関係者へ周知するための提案、②ロゴマークを物産イベントで利用する際の展開案、③地元のトップランナーたちの実践知を地域の他の商工者に共有するためのパターン・ランゲージカード。

3) 大学生の学習: 東近江市の人々からの学び

地元で活躍する商工者たちは、専門家としてのデザイナーではないが、自らの仕事に対しては突出したリアルなデザイナーである。トップランナーたちの姿に直に触れて彼らの方法論を学ぶことは、マーケティングやデザインの学びに直接的につながっている。先述した状況1) 2) を踏まえて、前年度と同様にフィールドワークを実施する。

2.2. 取り組み体制

このプロジェクトに関わる成安造形大学、東近江市観光物産課、東近江市にとっておき物産ロゴ認定委員会の2018年度のそれぞれの取り組み範囲を以下に示す。

成安造形大学:

- 観光物産に携わる地域の人々の魅力と実践知の確認
- ブランドロゴマークの周知方法提案
- イベント等でのブランドロゴマークの展開提案

東近江市観光物産課:

- 地域の商工者の掘り起こし

- ・ フィールドワーク対象者への依頼・日程調整
- ・ ブランドロゴマークを使用できる物産の認定基準の設計
- ・ 物産イベントの開催

東近江市とっておき物産ロゴ認定委員会：

- ・ ブランドロゴマークを使用できる物産の認定基準の検討
- ・ ブランドロゴマークを使用できる物産の認定

成安造形大学と東近江市観光物産課の共同ワーク：

- ・ パターン・ランゲージの制作とカードのデザイン

3. 授業の流れ

3.1. フィールドワーク1回目

物産イベントの体験が少ない学生の状態(状況1)への対策として、5月20日に行われた工芸イベント『ヘムスロイドの杜まつり』^{*2}にフィールドワークに出かけた。9月からスタートする後期授業のため、この日程でのフィールドワークは難しかったが、東近江市だけではなく全国各地の工芸品・物産が集まる機会であったので、3月の履修登録時点から履修予定者に対して告知して実施した。東近江市からバスをチャーターしていただいたこともあり、履修予定者ではない他領域の学生にも参加を呼びかけた。

授業の開始前で十分にレクチャーする時間が取れなかったが、当日の朝に配布したフィールドワーク用説明書(図1)で、前年度のプロジェクトの流れ、イベント概要やプロジェクトでの位置づけ、当日観察してほしい内容(イベントでの物品販売における出展者の工夫や仕掛け、会場の設えなど)、観察シート(図2)^{*3}への記述方法を解説した。

フィールドワークは、撮影対象者の許諾を得た上で写真撮影(またはスケッチ)しながら観察シートに書き込むという方法で実施した。

イベントの帰りに市役所の会議室を借りて撮影した写真を出力して観察シートに貼り、注目したこと、感じたこと、その結果誘発された行動、考察などを記入するところまでをおこなった(図2)。予定時間をオーバーしてしまっていたが、9月後半の授業開始まで約4ヶ月の時間が開いてしまうため観察時の熱を冷まさないようにする苦肉の策であった。

- *2 ヘムスロイドの杜まつり：1993年に旧湖東町に整備された「ことうヘムスロイド村」には、田畑に囲まれた森の中に4棟の工房とランドと呼ばれる集会施設があり、木工・鉄工・陶芸・ガラス工芸などの作家が入居して制作に打ち込んでいる。「ヘムスロイドの杜まつり」はこのヘムスロイド村の森を会場に全国から様々な作家が集まって毎年5月に行われるイベント。参考文献[2]参照
- *3 観察シート：参考文献[3]の枚方まち歩きでのレポートシートを参考に制作した。



図1. フィールドワーク用説明書



図2. フィールドワーク用観察シート 記入事例

当日参加できない学生には、「枚方宿くらわんか五六市」、「梅小路公園手作り市」、「京都府町こだわりマルシェ」などを紹介して、活気のある物産イベントの観察体験を補完した。

後期の授業開始時には、4～5名のグループに別れてこのシートをもとに物品販売における工夫や仕掛けについての分析とまとめをおこなった(図3)。



図3. イベント観察のまとめ

観察シートは、半分に折って写真・イラスト面を表にして模造紙に上部のみをマスキングシートで貼ることで一覧性が高まる。必要に応じてめくってみることで、同じ対象を撮影した学生が違う観点で観察していたことも確認できる仕様である。作業中に気がついたが、左上に各自が捉えた観点をタイトルとしてつけておく欄を作るべきであった。



図4. 東近江市からのオリエンテーション

*4 ジグソー法: Elliot Aronson が提案した協調学習のための手法の1つ。大テーマを複数の小テーマに分け、各グループから1名ずつが参加してエキスパートグループを作って少テーマについて調査し、その結果を全体に共有する。その後エキスパートグループで得た知識を元のグループに持ち帰って大テーマについての考察に役立てる手法。



図5. 事前調査結果の全体共有

3.2. 東近江市についてのレクチャーと事前調査

イベント観察のまとめが一段落した2回目の授業で、東近江市観光物産課の羽泉亮太氏から、プロジェクトのテーマや背景と東近江市の特徴(三方よしを始めとする近江商人キーワード、近江発祥の企業、東近江市の物産)など、昨年と同様の内容とともに、東京で行われる物産展などのようすについてもオリエンテーションを受けた(図4)。

その後、簡易的なジグソー法^{*4}を用いて図書館やインターネットでの事前調査をおこなった。具体的なステップは以下である。

1. 各チームから1名が参加し6つのエキスパートチームを作る
2. ①地勢や人口変化、②産業、③歴史、④文化、⑤暮らし、⑥合併前の7地区の特徴について分担して調査する。
3. 特に注目して観察するポイントなどをまとめる。
4. 全体に共有する(図5)。

この後、エキスパートチームから元のチームに戻り、東近江市での2回目のフィールドワークに備えた。



図 6. パターン・ランゲージ体験

*5 ラーニング・パターン：よりよい学びを実現するために、学びに問題が発生しがちな状況とそれを解消するコツが記述されたパターン・ランゲージの1つ。慶応大学 SFC の井庭崇研究室で 2008 年に作成された。参考文献 [4] 参照。



図 7. フィールドワーク：フォーティナイナース



図 8. フィールドワーク：五個荘金堂地区



図 9. フィールドワーク：奥永源寺溪流の里

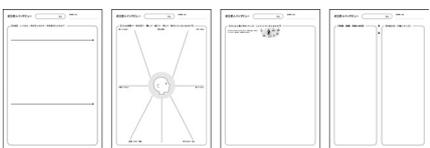


図 10. レポート用シート

3.3. パターン・ランゲージ体験

『ラーニング・パターン』^{*5}から8つのカードをピックアップして、パターン・ランゲージがどのようなものなのかを体験するワークを実施した(図6)。選択したカードは、①まずはわかる、②言語のシャワー、③フロンティアテナ、④鳥の眼と虫の眼、⑤量は質を生む、⑥「はなす」ことでわかる、⑦ライバルをつくる、⑧教えることによる学びの8枚である。パターン・ランゲージの使い方はいろいろあるが、今回の具体的なワークは以下である。

1. 配布されたカードを読んで自分が「できている」と「できていない」ことに振り分け、それがわかるようにカードに緑と赤でマーキングする。
2. 自分が「できていない」項目について「できている」とマーキングした学生に、そのコツやどうしたらそれができるようになったのかを質問しに行く。
3. 逆に、「できている」とマーキングした項目について質問されたら自分のコツやできるようになったきっかけなどを話す。

このワークは、知識や知恵を共有する手法としてのパターン・ランゲージの概要を知り、前年度にアウトプットした『近江匠人パターン・ランゲージ (ver. 2017)』の意味を理解することが目的である。

3.4. フィールドワーク 2 回目

東近江市とそこで物産を制作・販売する人々に対するフィールドワークは、2チームに分かれて10月14日(日)と10月21日(日)の2回にわたって実施した。

10月14日(日)：Honmachi193 南山鉱泉所と複合商業施設の取り組み：南山みどり氏・北浦耀司氏、フォーティナイナース：ヴィンテージ・ジーンズにおけるものづくりへのこだわりと熱意：斎藤寛氏(図7)、太郎坊宮：太郎坊宮の歴史・まちづくりへの思い：松井宮司、パンカフェ KOKON：商店街を巻き込んだ取組み：吉田健一郎氏、五個荘金堂地区：観光ボランティアガイドによるまちあるき：岩田春美氏(図8)、近江商人博物館

10月21日(日)：政所茶生産振興組合：政所茶の歴史や特徴・政所茶商品化の取組み：山形蓮氏、奥永源寺 匠の祭、奥永源寺溪流の里：東近江市の魅力・木地師の歴史：前川真司氏、万葉の森船岡山：株式会社みんなの奥永源寺の取組み・ムラサキノの商品化の思い：前川真司氏(図9)。

フィールドワークの目的は以下の3つである。

- ①ロゴマーク展開の仕掛けのエッセンスを得る、②このまちの物産をどのように動かすかを考える、③まちの思いを聞く。

今回は予め4種類のレポート用シート(図10)を渡しておき、講演やインタビューの後にその内容をそれぞれ適するシートにまとめていった。

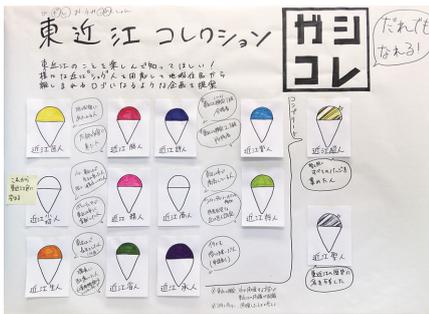


図 11. 中間発表



図 12. 中間発表

*6 中空の言葉：パターン・ランゲージの考え方の中で、理念などの上位の概念とマニュアルのような具体的な行動指示の中空をつなぐ言葉（秘訣・経験則）という意味で用いられる。



図 13. 物産イベントの紹介

*7 大学地域交流フェスタ 2018：環びわ湖大学・地域コンソーシアムの大学地域連携課題解決支援事業として地域課題に取り組んでいる大学生による交流の場として設けられている。



図 14. 大学地域交流フェスタでの口頭発表



図 15. 大学地域交流フェスタでのポスター発表

3.5. 新ブランドの周知方法とイベントでの展開方法を考える

『「近江匠人」ブランドの周知方法提案』と『「近江匠人」ロゴマークのイベントでの展開提案』の2種類をグループワークで並行しておこなった。グループメンバーは極力重ならないようにという条件で学生たちが決めた。

中間発表の機会を設け、東近江市職員の方にアドバイスを受けて徐々にブラッシュアップしていった(図11)(図12)。

3.6. 近江匠人の実践知をパターン・ランゲージにまとめる

前年度のパターンランゲージ制作では「中空の言葉」*6までの抽象化は取って行わなかった。また、少人数の実践知をまとめたに過ぎなかったということもあり、地元に住んでいる人の目で幅広く様々な人を見渡したものにしたいという意味も込めて、東近江市観光物産課の職員である羽泉亮太氏に内容の精査と過不足の調整、中空の言葉へのテキスト化を依頼することにした。

この作業を進めるにあたっては、他の市役所業務に支障が出ない範囲で集中して取り組めることと、物産イベントの運営に直接携わっている方にタイミングよく質問できる環境を整えるという目的のために、授業時間に合わせて6回(中間発表・最終審査も含む)に渡って大学まで出張していただいた。これによって、東京日本橋の「ここ滋賀」で行われた物産イベントの様子などもタイミングよく詳しく伝えてもらうこともできた(図13)。

3.7. 中間発表と成果発表

11月18日に大津市で行われた「大学地域交流フェスタ 2018」(環びわ湖大学・地域コンソーシアム主催)*7で、履修者から3名の学生が登場してPowerPointによる口頭発表とともにポスター発表をおこなった(図14)(図15)。リサーチとそのまとめが終わったばかりでタイミング的には中間発表としても少し早かったが、他大学の取り組みがかなり進んでいることもあり、刺激になった。

また、授業終了後の2月8日に東近江市八日市の浜野会館で行われた「東近江市内で大学生が取り組むプロジェクト発表会—私たちと語ろう、まちの未来」(まるごと東近江実行委員会ローカルアイデンティティ部会主催)*8で成果物の展示発表とディスカッションに、履修者から3名が参加した。滋賀県内の4大学(龍谷大学、びわこ学院大学、滋賀県立大学、成安造形大学)から5チームが参加した中で、参加者の共感を一番集めた発表として表彰された。(図16)。

このような発表の場が用意されたことで、学生たちは地域の活動が様々な場面で行われていること、自分たちのデザインの力が役に立つ場が多くあることを知ることができる。

一番の収穫は、他の一般大学の学生の取り組みが地域により深く入り込んで最初から最後まで地域に寄り添っていることに感銘を受

- *8 東近江市内で大学生が取り組むプロジェクト発表会：東近江市では地域が抱える課題に対して大学と連携した活動が多数行われている。これらの活動を市民に公開し、まちづくりに関する意識向上を目的とした成果発表会。



図 16. 大学地域交流フェスタでの口頭発表

けていたことである。自分たちは斬新なアイデアと見た目の良いものを提案できたかもしれないが、実効性の低いところで満足していたのではないかということに気づくことができていた。約 80 名の住民からの投票で表彰されたことによって、「デザイン」の持つ力や影響力と同時に、「デザイン」の脆さや危うさを自覚できた瞬間でもあった。できれば履修者全員に参加して他大学の学生の発表を聞いてもらいたかった。

4. 成果物

4.1. 『近江匠人』ブランドの周知アイデア

5つのグループから5案が提案された。

- 匠人・勝人・小人・詳人など、様々な「近江“しょうにん”」を認定し、バッジを配布してコレクションを促す提案 (図 17)
- 近江匠人のパターン・ランゲージから百人一首を制作して、学びながら遊んでもらう提案 (図 18)
- 近江匠人認定式を絡めたマルシェを開催する提案 (図 19)
- 近江匠人の弟子としてものづくりを学んでもらう提案 (図 20)
- AR を用いた地図を使って近江匠人を紹介する提案 (図 21)



図 17. 【ガシコレプロジェクト】



図 18. 【匠人一首】

- ロゴマークを提灯に展開して華やかな祭りのような雰囲気を演出していく提案 (図 25)
- 地図とロゴマークを大きなのれんに展開し、展示物を取えて隠すことで興味を持たせる仮設テントの提案 (図 26)
- 商品の裏側や生産者の思い、生産プロセスをしっかりと見せる展示の提案 (図 27)

活動の成果『近江匠人』ブランドの物産展などの展開方法

1

【東近江を持って帰ってもらう】
ショッピングバッグの提案



東近江の物産展で使用できるショッピングバッグの提案

- 1 調査/現状把握
- 2 持ち帰る人探し
- 3 提案
- 4 CONCEPT
- 5 デザイン
- 6 今後の展開と課題

その1 統一感が欲しい!

その2 もってこよう!

【東近江】持って来た!!

その3 ついてみよう!

東近江プロジェクト

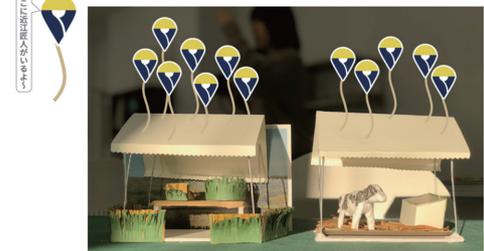
みんなで東近江を作ろう!!

図 22. 【東近江を持って帰ってもらう】ショッピングバッグの提案

活動の成果『近江匠人』ブランドの物産展などの展開方法

2

【『東近江』持って来た!!】
売り場のリデザイン企画



東近江市物産店の売り場・リデザイン企画

その1 統一感が欲しい!

その2 もってこよう!

【東近江】持って来た!!

その3 ついてみよう!

東近江プロジェクト

みんなで東近江を作ろう!!

図 23. 【『東近江』持って来た!!】売り場のリデザイン企画

活動の成果『近江匠人』ブランドの物産展などの展開方法

3

【T-shirt革命】
スタッフTシャツの提案



T-shirt革命

物産展で一番目につく問題点

見立らまていゝので近寄りかた

ハットというアイテムが苦手を運ばれている

改善案

苦手が軽しめやすく交流がしやすくなる
Tシャツのデザイン

- ・ シンプルで清潔感のある印象を伝えるデザイン
- ・ シンプルながらも交流が生まれる工夫が凝らされている

Tシャツデザイン

+

QRコードを使ったスタッフTシャツの提案

図 24. 【T-shirt革命】QRコードを使ったスタッフTシャツの提案



図 25. 「昼間の縁日」ロゴマークを提灯に展開する提案



図 26. 「おかえり東近江」地図とロゴマークを配するのれんの提案



図 27. 「深く知り、触れてもらう物産展」商品の裏側・プロセスを伝える提案

4.3. 近江匠人実践智カード（パターン・ランゲージカード Ver.2018）

パターン・ランゲージ^{*9}は通常、「状況：特定の状況」、「問題：その状況で陥りがちな問題とその原因」、「解決策：問題の解決策とその実践例」、「結果：問題が解決されたあとの効果」の4項目で表現されることが多い。今回は、パターン化を担当していただく東近江市職員：羽泉亮太氏と相談した上で、状況と問題を「状況と課題」としてまとめ、解決策と結果を「対処方法や智慧」としてまとめて、シンプルに2段階で表記して「近江匠人実践智カード」として制作

*9 パターン・ランゲージ：パターン・ランゲージとは、対象領域における「経験則：成功に潜む共通パターン」を「言語化」して共有する方法である（慶応大学 SFC 井庭）。参考文献 [4] [7] 参照。

していくことにした。

カードは2017年度2018年度の履修者を中心に計45名が制作したものをベースに、取材できなかった商工者の実践知を羽泉氏に追加していただき、最終的には羽泉氏と大草で34枚にまとめ、使い方や自由に書ける白紙のカードを加えて完成させた。(図28-30)

また、各カードのイラストレーションは、前年度のロゴマーク制作過程でリストアップした「マークの種」を参考にしながら、総合領域3年生の遠藤希生が制作した。



図 28. 近江匠人実践智カード 表紙



図 29. 近江匠人実践智カード 使用方法



図 30. 近江匠人実践智カード

パターン・ランゲージの大きなカテゴリーは「モノを作る」、「お客さまとつながる」、「仲間とつながる」、「取引先とつながる」、「地域とつながる」、「その他」の6分類とした(図31)。6つのうち4つのカテゴリーが「〇〇とつながる」にまとまったことは、いかにも東近江市らしく感じられ、近江匠人の実践智の特筆すべき点である。

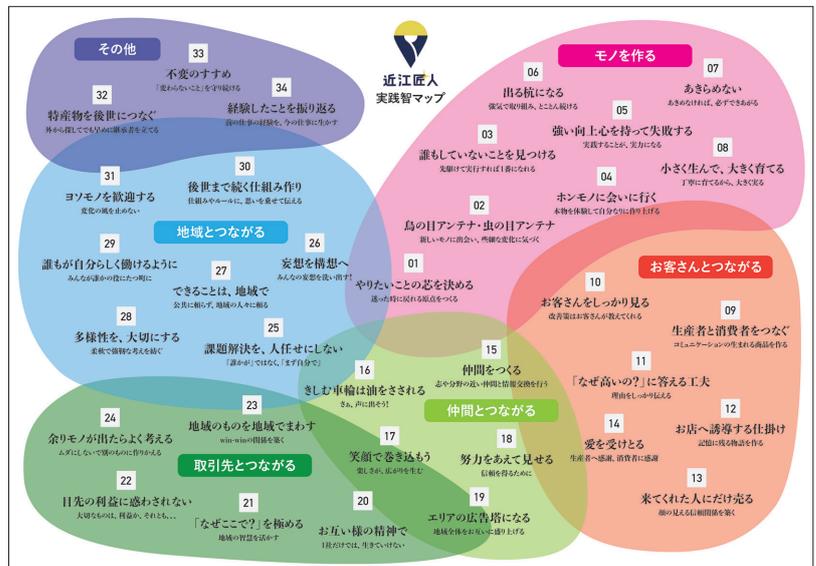


図 31. 近江匠人実践智カード

5. 授業の特徴

5.1. フィールドワーク時の4種類のレポート形式

前年度のレポート用紙は、「エンパシーマップ」、「ステークホルダーマップ」、「年表」、「課題とその解決策」の4種類の形式をA3サイズ1枚にまとめて配布したが、記入の過程で一つ一つの欄が小さすぎたことと、それぞれの話者の対話パターンにかなり偏りがあることがわかった。そのため、2018年度はA4サイズの4枚のシートとして構成し、どれを使用して1次メモをまとめても良いように変更した。

年表形式：いつから、何がきっかけで何を実行したのか、出来事を時間軸を中心にまとめるシート。活躍されている事業者の方達は、比較的時間軸に沿って語られることが多い。自分自身が体験してきたことやこだわりを物語化し、製品や商品を説明する時に繰り返してその物語を話されてきたことがうかがえる。顧客の反応を見ながら何度も練り直された物語が、製品のブランディングにつながっていることを発見した学生もいた(図32)。

エンパシーマップ形式^{*10}：話者の思考・感情に関して、どんな背景で・何を見て・聞いて・感じて・考えて・実行している人なのかを記入するシートである(図33)。

*10 エンパシーマップ：XPLANE社 Dave Gray氏らによって作られた人間中心デザインツールキットの1つ。スタンフォード大学d.schoolのカリキュラムで採用されて(<https://dschool-old.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/empathy-map.pdf>)一般的に使用されるようになった。その後、Dave Gray氏らによってアップデートされ、オープンソースとして無償で提供されている。(<https://github.com/and-design/empathy-map>)

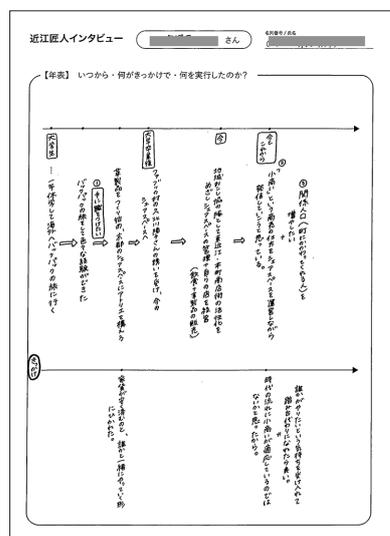


図 32. 年表形式シート

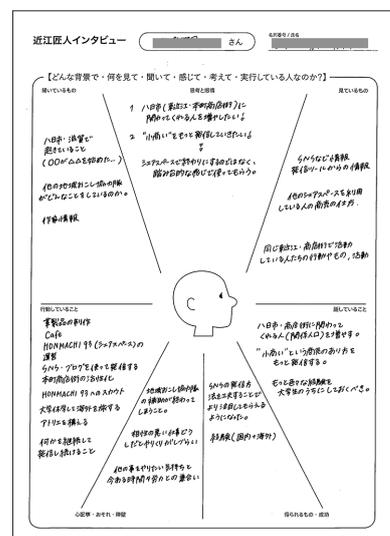


図 33. エンパシーマップ形式シート

ステークホルダーマップ形式：どんな人々と何をしようとしている人なのか、それぞれの思いや、中核になる力、相互の協力関係を記入するシートである。商工者と彼らが関わっている人々との関係性をイラストや矢印を使って構造的に描いた学生が多かったことは、2年次に全員が履修する「コミュニティデザイン概論」で、繰り返し「関係性のシート」^{*11}を使ってゲスト講師の講演をまとめた成果が出ていると感じられた。(図34)

*11 関係性のシート：参考文献 [5] [6] 参照

課題+対処方法形式：事業を行っていく際に発生した課題と、その時にどのような対応をおこなってその課題を乗り越えたのかについてまとめていくシート。パターン・ランゲージに最も近いフォーマットである（図35）。

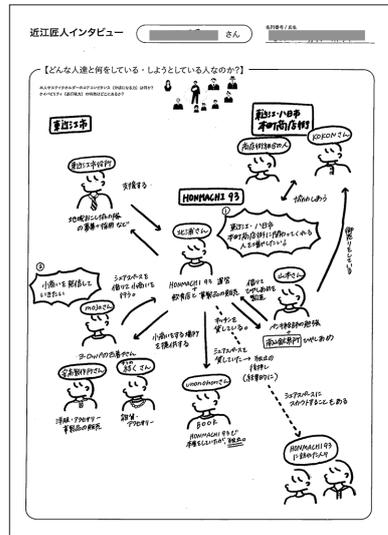


図 34. ステークホルダーマップ形式シート

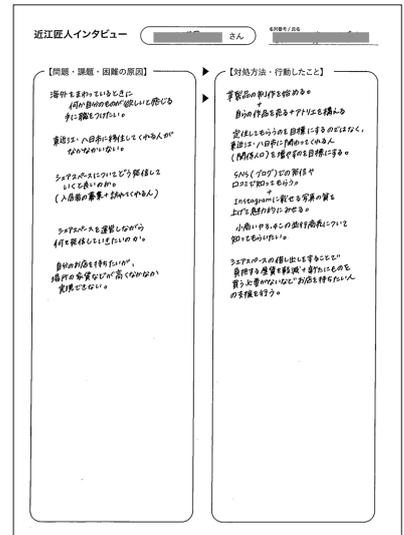


図 35. 課題+対処方法形式シート

どれか1つのフォーマットを使用しても良いとしていたが、1人の話者に対して4種類のフォーマットを全て使用した学生も数名いた（図32-35は記入例）。

5.2. 東近江市の職員と共創的にワークを進めた

同じ滋賀県下ではあるが、本学とは琵琶湖を挟んで対岸に存在する東近江市は、電車で約90分の距離にある。2～3回訪れただけでは地域の特性が掴みにくく、往復するだけで授業時間が終わってしまう。観光物産課の羽泉氏に同じ教室でパターン・ランゲージ・カード作成ワークをしながら質問に答えたりアドバイスしていただいたことによって、その距離感を縮めることができた。

5.3. 2つのワークを異なるメンバーのグループで並行して進行し、相互に評価する

先述したように、このプロジェクトのアウトプットは『近江匠人』ブランドの周知方法提案と『近江匠人』ロゴマークのイベントでの展開提案の2種類である。グラフィックデザインコースの授業としては前年度のように個人ワークとグループワークを組み合わせると理想的だが、「どんなアイテムをどう組み合わせるべきか」というところから複数名で考察することが有効だと判断して、両方ともグループワークで並行して進行するものとした。

また、全体的なアートディレクションの観点からは、同じチームで両方のアウトプットに取り組む方が統一感のある展開への効率は

という意味で)

- プロトタイプのクオリティは高いか？
- 企画パネルはわかりやすいか？グラフィカルか？

それぞれの提案に対する評価点は平均値を出してチャートにまとめ、個々のコメントと共に履修者全員に配布した(図38)(図39)。

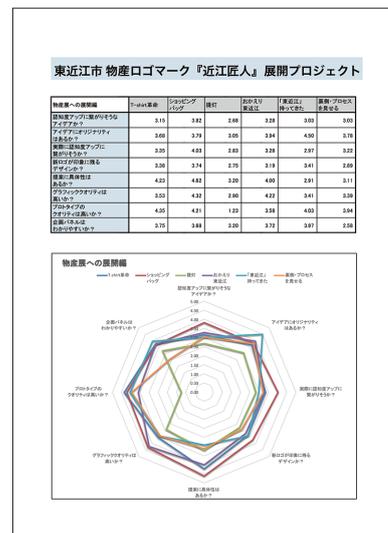
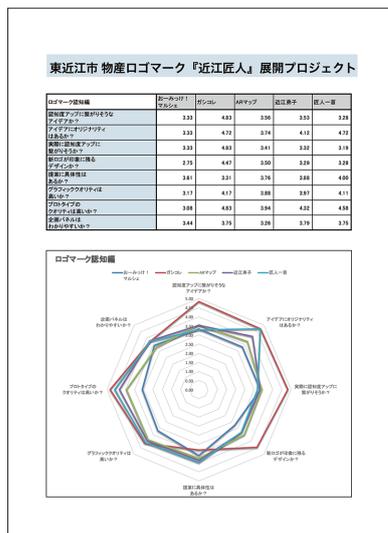


図 38. 認知編 相互評価のまとめ

図 39. 展開編 相互評価のまとめ

自己評価シートの評価項目

*12 非エンジニアのためのハッカソンマニュアル: 参考文献 [8] 参照

自己評価シートは、わぐり氏の「非エンジニアのためのハッカソンマニュアル: 9つの役割」*12を参考に、「なにかを創る際のグループワークに必要な役割」として以下の8つを設定し、レーダーチャートに対してそれぞれの役割がどの程度実践できたかを書き込む形式とした。

- リサーチャー／マーケッター：インタビューや行動観察でユーザーの課題やニーズの情報を集めて整理する役割
- ユーザー：制作物を使う人の立場・気持ちで課題に取り組み、アイデアに対してユーザーとしてコメントする役割
- ムードメーカー：場を盛り上げて雰囲気を作り、メンバーのモチベーションを心理的・物理的にサポートする役割
- プロジェクトマネージャー：バランス良く仕事を振り分け、ゴールを意識してプロジェクトを俯瞰・進行する役割
- プロモーター：アイデアやデザインの価値をわかりやすく魅力的に伝える役割
- デザイナー：議論やアイデアをスケッチやプロトタイプで可視化し活性化し、イメージを共有する役割
- 何でもやる人：やり方のわからない事柄に対して、誰かに聞いたり、調べたり、とりあえず試してみたりして打開策を探る役割
- 専門家・記録者・観察者：専門的な知識や技術力(プログラミングや映像撮影など)があり、それを活かして貢献する役割

このシートは、項目を変えながらグループワークをする授業で時々使用している。今回は、並行して実施した2種類のグループワークを比較しながら自分の行動を客観的に振り返るために使用した(図40-41)。図40と図41は同じ学生のシートだが、レーダーチャートの形が異なっており、メンバー構成によって役割をチェンジしていることがわかる。チームメンバーそれぞれにプロジェクトのタイプによって得意・不得意の偏りがあることを前提に、そのチームでのベストパフォーマンスを出すために自分が何をすべきかを考えて実践しているのである。

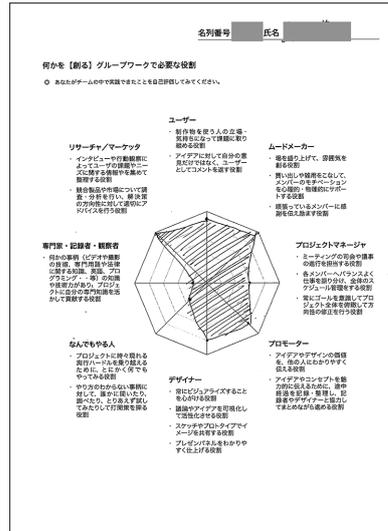


図 40. 自己評価シート 認知編 記入例

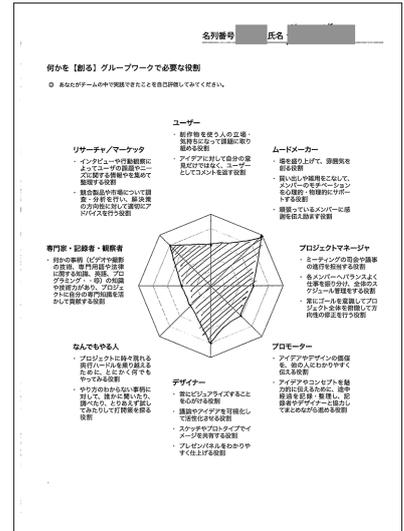


図 41. 自己評価シート 展開編 記入例

このシートは別の授業では、授業開始時に自己分析シートとして記入し、ワーク終了時に色を変えて記入して変化を振り返り、今後伸ばしたい項目にチェックを入れるかたちでリフレクションシートとしての使い方をする場合もある(図42)。

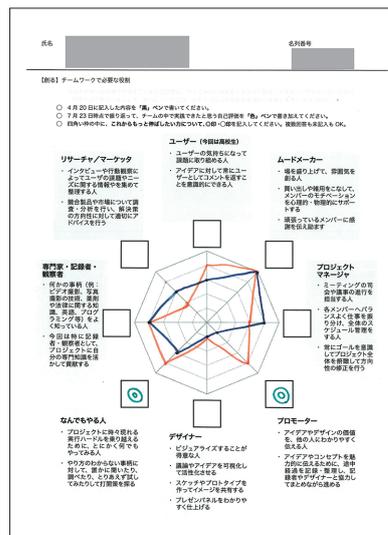


図 42. 自己評価シート リフレクション用

6. 考察と今後について

『近江匠人実践智カード』については、活用のための場作りが今後の課題である。地域連携プロジェクトでは実際には終わりのない開発を授業との関連性から年度で区切ってしまう必要があるが、継続の方法や関わり方については、今後とも地域連携推進センターと一緒に考えていく必要がある。

7. おわりに

東近江市全体のシティブランドロゴマークが制作され、シティプロモーション方針^{*13}が2018年3月に制定された。また、2019年7月に締め切りを設けて東近江市商工会でもロゴマークを募集されている^{*14}。

今回の授業で制作したロゴマークは、「物産」を製造・販売している優秀な事業者に対する認証という性質があり、使われ方や意味的には全く別のものであるが、イメージの方向づけが異なることに少々違和感を覚えた。東近江市全体のプロモーション方針の中で物産プロモーションについて考えることができれば、並置した時のバランスについても考慮ができたのではないかと、同時期に進められた2つのロゴマークの制作途中で調整できた可能性はなかったのだろうか、という思いが残ることになったのは残念である。

謝辞

東近江市の観光・物産に対する学生の調査・分析に関しては、東近江市商工観光部観光物産課：栗田豊一氏、羽泉亮太氏をはじめとした職員の皆様、多くの地元の商工者の方々にご協力いただきました。近江匠人実践智カードの制作に関しては、羽泉亮太氏に全面的にご協力いただきました。記してここに感謝いたします。

*13 参考文献 [9] 参照

*14 参考文献 [10] 参照

参考文献

- [1] 大草真弓：パターン・ランゲージを用いた東近江市の物産ロゴマークのデザイン開発（地域連携授業事例報告）；成安造形大学紀要，第11号，2020.
- [2] 滋賀県東近江市：滋賀とスウェーデンの意外な関係。東近江市〈ことうへムスロイド村〉で紡ぐ、ものづくりのストーリー；Webマガジ『コロカル』ものづくりの現場 vol.028, online at: https://colocal.jp/topics/art-design-architecture/monozukuri/20170330_94325.html (last access : 2020.1.13)
- [3] 由井真波、加藤賢治：造形大生が「仕掛け」で揺さぶるまちの可能性；成安造形大学紀要，第9号，161-179, 2018.
- [4] 井庭崇：創造的な対話のメディアとしてのパターン・ランゲージ - ラーニング・パターンを事例として；Keio SFC Journal, vol.14, no.1, pp82-106, 2014.
- [5] 加藤賢治、石川亮、由井真波、田中真一郎、大草真弓：芸術大学における「コミュニティデザイン概論」開講の意義と授業設計；成安造形大学紀要，第11号，2020.
- [6] 由井真波：コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート3種の設計 - コミュニティデザイン概論・コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2の授業から；成安造形大学紀要，第11号，2020.
- [7] 井庭崇，古川園智樹：創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ；情報管理，vol.55, No.12, pp865-873, 2013
- [8] わぐり：非エンジニアのためのハッカソンマニュアル：9つの役割，online at: <https://note.com/ideagram/n/nb81049a87d15>. last access : 2020.1.5
- [9] 東近江市：東近江市シティプロモーション方針を策定しました；online at: <https://www.city.higashiomi.shiga.jp/0000008678.html>. 2018.6.11. (last access : 2020.1.5)
- [10] 東近江市商工会：東近江市商工会「ロゴマーク」募集について；online at: <http://higashiomishi-shokokai.jp/2019/07/11/> 東近江市商工会「ロゴマーク」募集について /. 2019.7.11. (last access : 2020.1.5)

障害者作品展に垣間見られる新たな意識の胎動
— 『ぴかっ to アート展』 来場者アンケートの分析を通して —

On The New Consciousness Found in An Exhibition of Art
Works by Disabled People
Based on an Analysis of the Questionnaire Completed by the
Guests of the Exhibition, “Pikatto-Art”

島先 京一
Kyochi SHIMASAKI

障害者作品展に垣間見られる新たな意識の胎動 — 『ぴかつ to アート展』 来場者アンケートの分析を通して—

On The New Consciousness Found in An Exhibition of Art Works by Disabled People Based on an Analysis of the Questionnaire Completed by the Guests of the Exhibition, "Pikatto-Art"

島先 京一
Kyochi SHIMASAKI

教授（共通教育センター：障害学・芸術学）

This paper aims to report the coming of new consciousness regarding the social activities of disabled people by analyzing the questionnaire distributed in an exhibition of art works by disabled people. Decades ago, the social activities of disabled people tended to be understood as very special opportunities in the social context, but today, many people regard such activities as common and necessary social events. By analyzing an questionnaire carried on an exhibition of the art works by disabled people. I can reveal a preferable tendency which is that many people love the art works by the disabled because of their artistic qualities.

はじめに—「ぴかつ to アート展」の概要

まず初めに、「ぴかつ to アート展」の概要と報告者のかかわりについて簡潔にまとめておく〔註1〕。

本展覧会は、2011年から滋賀県の当年の新規事業として始められ、2019年まで9回、開催されてきた。会場は草津市にある、県内でも有数の大規模商業施設「イオンモール草津」で、館内施設の無償提供を受けてきた。展覧会の運営に当たっては、健康福祉部をはじめとする滋賀県庁内の複数の部署と、県内の障害者団体や社会福祉事業所等の関連組織による実行委員会が組織され、「公益法人滋賀県手をつなぐ育成会」が事務局を担当してきた。会期は例年、11月の最終週から12月の第1週目にわたる10日間が設定され、毎年、一千人以上の来場者を迎えてきた。

以前にも報告しているが、「ぴかつ to アート展」の展覧会としての最も重要な特色は、氏名が公表される専門家による審査が行われる公募展であるという点にある。審査は2段階に分けて行われ、第1次審査では写真データにより出品の可否が審査され、第2次審査では実際の作品を見ながら展示の可能性の確認と各種の受賞作品の決定が行われる。平均すると第1次審査で入選作品は応募作品全体の3分の1から4分の1に絞られ、過半数の作品に落選の烙印が押されてしまう。

作品応募資格については、募集要項に次のように記載されている。「滋賀県在住、または滋賀県の学校、施設、病院を利用している障



写真 1, 2, 3, 4 会場風景
(撮影 報告者)

害のある方（身体障害者手帳、療育手帳もしくは精神障害者保健福祉手帳を有する方、およびその取得に準ずる障害のある方）」。障害者について本応募資格は、厚生労働省をはじめとする公的な機関の発行する手帳の有無に基準を置いており、基本的には社会的な認定に根拠を求めているが、最後に「その取得に準ずる障害のある方」という項目を加えることによって、基準の拡大解釈の余地を残している。いわば障害者の規定について、厳密さよりも柔軟な理解の可能性を担保しているのであるが、このことは、各種の障害者運動や障害学の進展が障害者理解のさらなる深化を精力的に追及している現状においては、新たな方向性や基準を求める社会的な意識と軌を一にするものであり、好ましい事態の推移として評価したい。

会場として「イオンモール草津」から提供を受けている「イオンホール」は、主に展示会や講演会等の開催のために設けられた、240平方メートルの多目的タイプの貸会場である。「イオンモール草津」のほとんどの店舗スペースとは異なり、壁による空間の独立性が確保されていることによってイベント会場としてのある程度の条件は満たしている。ただし展覧会のための専門的な空間ではないため、照明設備や壁面の状態に関しては、作品展示のための理想的な条件を満たしているとはいえない。「ぴかつ to アート展」では、民間の展示業者に協力を依頼し、一時的な造作壁面を搬入するなどの工夫によって、展覧会場としての質の向上を図ってきた。しかし予算や関係者の就労条件、そして現状設備との適合性などの問題もあり、改善すべき点は少なくない。2019年の会場風景写真を掲載する。(写真1, 2, 3, 4)

報告者は、以前の報告でもふれているが、第7回の「ぴかつ to アート展」から、展示計画の立案ならびに実行の担当者として関わってきた。展示計画を通して一つ一つの作品の魅力をできる限り公正かつ最大限に引き出したいと願ってきた報告者の実践は、いまだ改善の余地が多く、発展途上の過程にあるが、関係各位のご理解とご協力が得られてきたことによって、回を重ねることによって蝸牛のごとき進展を見せているものと、ひそかに自負している。

アンケート分析の目的と方法

「ぴかつ to アート展」では、来場者に対してアンケートへの協力を依頼している。アンケートの詳細については以前の報告を参照してもらいたい。アンケートは、主に、回答者の属性や本展覧会に来場した経緯について尋ねる設問と、障害者による作品展について尋ねる設問、そして本展覧会の感想について自由に記述してもらう設問から構成されている。本報告は、2018年の第8回展と2019年の第9回展のアンケートの、展覧会の感想を自由に記述してもらう設問に対する回答を分析し、障害者福祉や障害者理解に関する新たな

視点の可能性を示唆してくれるような種子を探る。

本報告は、前回の私たちの報告と同じく、統計的な分析を目指してはいない〔註2〕。報告者は、社会学的な学術考察における統計的な分析の意義の重要性は認識しているが、しかし報告者自身が統計的な手法の理解と実行に対して殆ど素人の域を出ないことを告白しておく。本報告では、現状について客観的かつ科学的に分析することよりも、収集されたアンケート協力者の語りの中から、潜在的な可能性を探ることに重点を置く。多くの回答者から寄せられた共通性をもつ語りの重要性は尊重しつつ、数の上からは少数者の声に分類され得る語りについても注目し、場合によっては、特殊な背景から発せられたと考え得る語りの中にも潜在的な可能性を探っていきたい。この意味で本報告に対しては、科学的な学術報告としての資格に疑義が寄せられる惧れが大であるが、しかし学術報告としての厳密さを重視することよりも、将来の可能性について共感的な語りを探ろうとする挑戦的なエッセイであることを目指したい。

なお本報告の考察対象であるアンケートの回収総数は、2018年の第8回展が879通、2019年の第9回展が717通、合計、1596通である。統計的な分析のための母数としてこの回収総数が科学的な分析の客観性を担保してくれるかどうかは判断できないが、できる限り多くの人びとの声に学びたいと願う本報告の趣旨には叶うものと思われる。

展示作品についての感想を述べた回答

「ぴかつ to アート展」来場者アンケートには最後に自由記述設問があり、次のように問いかけている。「今回の展覧会をご覧になった感想をお書きください」。この問いかけにはまさに自由記述設問にふさわしく、様々な回答が寄せられる。今回の報告ではこれらの回答を大きく、展示作品に関する感想、本展覧会に対する感想や意見、そして障害者による芸術活動全般に関する感想や意見に分類し、考察する。本節では、2018年の第8回展および2019年の第9回展の展示作品に寄せられた感想を分析する。

まず分析対象回答の数量について記そう。2018年第8回展のアンケート回収総数879通のうち、展示作品についてのコメントが寄せられた回答は135通、2019年第9回においては総数が717通で作品に対するコメントを含む回答はそのうちの78通、2年間を合計すると、総数が1596通、作品についてのコメントは213通であった。

ただし今回の考察においては回答の抽出に当たって、一般性が高いがゆえに対象を特定することが困難な形容詞を用いた回答は分析対象から排除したことを断っておく。例えば、「素晴らしい!」といったような回答である。展覧会の運営に携わった一人としては、この

ように無条件で絶賛してくれるコメントが数多く寄せられたことはうれしい限りではあるが、展覧会の何が素晴らしいのかについてこのような回答は何も語ってはくれない。あるいは「素晴らしい展覧会でした」、または「素晴らしい作品ばかりでした」といった回答も、それらがどのように「素晴らしい」のかについては、回答に込められているであろう熱意と裏腹に寡黙なのである。そのような回答を分析対象から排除したのは、障害者の芸術活動に対するできる限り多様な観点や意識を抽出したいという、本報告の特別な趣旨に基づいていることであり、特に他意はない。

報告者は全ての回答を確認したのちに、展示作品について特定の形容語を用いて評価したコメントを、その評価語の大まかな内容に従って次の七つの項目に分類した。「作品の色彩に関するコメント」、「表現の細かさ、繊細さに関するコメント」、「制作の丁寧さに関するコメント」、「作品の発想についてのコメント」、「個性、あるいは個性的という言葉を用いたコメント」、「自由という概念を用いて評価を行ったコメント」、そして「上手という評価語を用いたコメント」である。これらの分類のうち、「発想」、「個性」そして「自由」という評価語に基づく項目は、内容面からは相互に重なり合うことがあり得るが、今回はそれぞれの評価語が用いられているということをも唯一の基準として分類を行っている。「作品の色彩に関するコメント」という分類においては、「カラフル」、「色彩」、「色使い」という単語が登場するコメント、および「色」という単語が単独で用いられたコメントを対象とした。またどの分類においても、評価語が平仮名混じりおよび平仮名のみで表記されたコメントも、分析対象に含めた。というのも、そのような一見、稚拙に見える回答は、知的障害当事者による回答協力である可能性が高く、報告者の関心からは最も重視すべきデータのの一つであると判断されるからである。実際、展覧会場には、知的障害者が利用者の大半を占めると思われる施設の皆さんが団体で訪れることも少なくなく、利用者の多くの人びとがアンケートに協力してくれている。またそのような形で、障害者の社会参画の一つの機会として利用されている事実も、本展覧会の誇るべき特質の一つとあってよいであろう。

以下にそれぞれに分類された回答数を表に示す。

	色彩	表現の細かさ	制作の丁寧さ	発想	個性	自由	上手
第8回	50	7	7	17	31	9	14
第9回	18	4	5	10	31	7	3
合計	68	11	12	27	62	16	17

これらの評価分類のうち、「色彩」、「表現の細かさ」、そして「制作の丁寧さ」は、一般の来場者にアピールした、作品の外部に現れた特徴に着目した項目であり、「発想」、「個性」、「自由」、そして「上手」という評価語による分類項目は、作品の外部に現れた特徴に対

して来場者が作者の内面に対して積極的に解釈した回答をまとめたものである。

一般の来場者が魅力を感じた、作品の外面に現れた特徴、あるいは広い意味での造形的特徴が「色彩」、「表現の細かさ」、そして「制作の丁寧さ」の3者に集約されたのは、いわばこれらの特徴が、知的障害者を中心とした美術作品全般に窺うことのできる重要な特質であることを表していると考えられると理解することができるであろう。

中でも「色彩」に注目した回答数が突出していること、特に2018年第8回展において作品に対するコメント回答の3分の1強を占めている点は、注目すべきであろう。障害者による芸術作品、特に知的障害者による平面作品の色彩の使い方が多くの人びとを魅了する理由については、いくつかの仮説を考えることができるかもしれない。

仮説の一つ目としては、一般の鑑賞者の文化的な背景に関わるものであるが、マンガやアニメを中心としたいわゆる二次元キャラクター・カルチャー〔註3〕の、芸術という社会的な文脈への浸透が挙げられるのではないか。印刷物としてのマンガが原点の一つである二次元キャラクター・カルチャーは、現在ではデジタル・メディアを介することによって生活のさまざまな局面に浸透した。かつては青少年の過渡期的な娯楽の表層の一つに過ぎないとみなされていた二次元キャラクター・カルチャーは、今では芸術のみならずさまざまな文脈の中で過小評価することのできない、重要な社会的要素とみなされるようになってきている。そしてそのような二次元キャラクター・カルチャーの多くは、原色を中心とした鮮やかな色彩表現を伴うことが多い。そのような色彩感覚が芸術表現や鑑賞の文脈において、重要な意味を持ち始めており、そのことの一端が今回のアンケート回答に現れたのではないかと思われるのである。

二つ目の仮説は、報告者がこれまで行ってきた障害者福祉施設への訪問調査経験に基づいている。

知的障害者の日常的な活動として作品制作を取り入れている施設では、油性や水性のマーカーや、クレヨン、そして色鉛筆といった画材が好んで用いられるようである。これらの画材の最も重要な特徴は、使用や管理に手間がかからず、しかも発色性に優れているという点であろう。特に色彩表現のための混色作業を行わなくてもよい点は、知的障害者の自由な表現活動のためには極めて有利に働く。水彩絵の具のような混色による自由度の高い画材を利用者に提供している施設もあるが、多くの場合、利用者の制作活動をサポートする施設職員があらかじめ混色の過程を代行している。そして岩絵の具や油絵の具のような、使用や管理に際して専門的な知識や技能が必要とされる画材が好んで用いられることは、稀な事態であろうと思われる。そのような事態の一つの必然的な結果として、知的障害者の平面作品の多くは、彩度の高い、いわゆる原色と呼ばれる色彩

が多用されることになる。そして作者の制作心を大いに刺激したであろう、大胆な原色の数々は、アーティストたちの恐らくは直観的かつ率直な審美眼によるアレンジが施されることによって、一般の鑑賞者が忘れかけていたかもしれない感性に揺さぶりをかけてくるのではないだろうか。

以上、「ぴかつ to アート展」の来場者の多くが、展示作品の色彩に強い関心を示していたことの要因について、現在の視覚文化環境の特質の一つと、障害者の利用し得る制作環境とそれがもたらす利点に求めることができるのではないかという仮説を述べた。これらのうち現在の視覚文化において原色が特に好まれるのではないかという仮説は、もちろん、障害者の芸術表現の特徴について語る際に有効であるにはとどまらない。古くは1980年代のニュー・ペインティングの隆盛に始まる、ポストモダンやトランス・アヴァンギャルドといった時代概念で形容される、大きな芸術思潮のうねりとも対応するものとして捉えることも可能であると思うのである。

次に、展覧会の来場者が作者の内面について寄せたであろうアンケートの回答について考察していく。それらの回答の中で、「発想」、「自由」そして「個性」というキーワードを含むものは、一つの連続する文脈の中で捉え得る共通項目とみなすこともできよう。というのも、障害者、特に知的障害者による芸術表現は、彼女／彼らの「発想」が「自由」であり、それがゆえに「個性」的であると理解することができるからである。2018年第8回展と2019年第9回展の自由記述回答の総数、213通の中で、この三つの形容語を含む回答数は105通に上り、ほぼ2分の1に相当する。「ぴかつ to アート展」の来場者の多くが、作者の「自由」で「個性」的な「発想」に魅了されていることがわかる。そしてこの三つの形容語の中で、「個性」という言葉の採用頻度が過半数を占め、他を圧倒していることにも注目しておきたい。

これらの形容語を含む回答の背景には、非常に緩やかではあるが確実に進展していると期待される、社会全体の障害者観の変化発展があると思われる。作者たちの「自由」で「個性」に満ちた「発想」に魅かれるという率直な来場者の感想には、来場者たちの意識の中に障害者アーティストたちに対して親しみの感情があり、そしてある種の憧れや羨望の感情があることを表しているとはいえないか。以前の報告でも考察したように、かつての私たちの社会には、知的障害者をはじめとする障害者に対して穏便に無視するという傾向が窺われた〔註4〕。かつて私たちは、障害者たちに対して憐れむべき存在として特別視し、社会活動の一般的なステージからは排除してきたのである。しかし私たちの社会意識は、ゆっくりとではあるが確実に変化し、障害者の存在や彼女／彼らの社会参画を当然のこととして受け入れるようになってきている。彼女／彼らの芸術制作活動に対して親しみを感じ、そして憧れや賞賛を表明しているアンケー

ト回答は、そのような社会意識の変化に対応するものであると捉えたい。さらに、それらのアンケート回答にあらわれた「個性」、あるいは「個性的」といった評価語の圧倒的な多さは、「障害は個性である」という、最近になって共感者が増え、市民権を獲得してきた障害者観の台頭に呼応するものとして理解することができる。

展覧会そのものに対する意見や感想を述べた回答

本節では、第8回、第9回の「ぴかつ to アート」展来場者アンケートの自由に感想を記述してもらった設問に対する回答の中から、本展覧会そのものに対して意見や感想を述べた回答を紹介し、分析していく。

展覧会の運営方法等についても、さまざまな具体的な意見や提案が寄せられた。それらの中でも比較的、多く見られたのが、作品とともに出品作家の情報を展示してはどうかという提案と、展覧会そのものの広報活動をもっと積極的に行うべきであるという意見であった。

出品作家の情報の開示に関する提案は、展覧会の展示の一部にそのような提案を呼び起こすようなきっかけがあった。「ぴかつ to アート」展は毎年、以下のような賞を設けている。大賞1点、優秀賞2点、佳作3点、審査員特別賞、数点。これらの賞の入賞作品に対しては、展覧会の最終日に表彰を行い、また特別な壁面を設けて他の入賞作品とは異なる特別枠での展示を行っている。そして大賞と優秀賞の3点の作品については、作者のプロフィールと制作中の写真を展示している。出品作家の情報の展示を提案した来場者の何割かは、この入賞者の情報展示に触発されたものと思われる。

出品作家の、障害の種別や程度、そして年齢等の、いわゆる個人情報について知りたいという来場者の思いは、おそらくは純粋な知的かつ美的な好奇心に基づくものであろうと想像される。それは障害者に向けられた特別な関心に基づくものというよりも、感銘を受けた芸術作品に出会ったときに普通に生じる、作者に対する関心と同じものであるといってよいと思われる。そしてその作者に対する関心の一部に、前節で取り上げた「自由」な「発想」による「個性的」な作品の根拠の一端を求めたいという思いがあるのであろう。

しかしこれらの情報の開示、あるいは展示には、実際的な課題と理念上の問題点が伴う。例えば実際的な問題として、どのような情報を開示するのか、そしてその展示方法はどうかあるべきか、さらには情報を開示するパネル等を展示するための壁面の余裕があるのか、などである。しかしまず取り組むべきは、個人情報の開示の是非に関する問題の抽出と検討であろう。「ぴかつ to アート」展の応募用紙には、作品の展示や展覧会の広報のための個人情報の開示についての許諾を明示する欄がある。もちろん出品当事者の判断が期

待しにくい場合は、アドヴォケート（代理人）に記載をお願いしている。しかし作者本人やアドヴォケートの許諾が得られていれば、個人情報開示の十分条件が満足されていると短絡的に了解することもできないと思われる。特に障害の種別等に関わる情報は、その用語に対する一般的な共通理解が未成熟であることから、単なる法制上や慣習上の問題としては処理できない、複雑な問題を引き起こす。作者の障害に関する個人情報の開示は、本展覧会に過度に政治的な志向性への偏重をもたらす可能性もあり、慎重な検討を必要とするであろう。

展覧会に対する意見や感想の中で、次に多く寄せられたのが、広報活動に関する提案であった。もっと広報活動に力を入れるべきであるという原則的な指摘から、具体的な方法やメディア等についてのアイデアを示す具体的な提案まで、多岐にわたる意見を拝読することができた。報告者は展覧会実行委員会の構成員ではないので、展覧会の内部事情についても部分的に承知しながら、しかし責任の乏しい感想を述べるにとどまるが、広報活動が十分には行えていないのは、多くのアンケート回答の指摘のとおりである。しかしより効果的な広報活動のための資金や労働資源が、決して潤沢に準備されてはいないのも実情である。寄せられた意見を参考にしながら、可能な努力の方向を探っていくべきであるという、平凡ではあるが、現実的な結論を述べるにとどめる。

来場者アンケートの回答の中には、展覧会の展示方法そのものに対する意見も散見された。多くは展示の不備に対する指摘であったり、より良い展示のための提案であったりと、具体性に富んだものであった。これらの意見や提案に対しても、展示担当者としては大いに参考にしながら、より良い展示を目指していく。

広報活動や展示方法に対するあたたかい、そして場合によっては厳しい指摘がアンケートに寄せられたことは、しかしアンケート回答者の殆どが、展覧会そのものに対してきわめてよい感想をもったことのあらわれとしても理解できるのではないだろうか。回答者の多くが本展覧会に対して、素晴らしい作品を見ることができた、作品の鑑賞によって有意義な時間をもつことができた、あるいは展覧会の意義を強く感じた等の、非常に積極的で好ましい印象を感じてくれたがゆえに、そのようなプラスの感想を他の人びとにも共感的に伝えたいという思いから、極めて前向きで、場合によっては辛辣な意見を寄せていただいたのだと思われる。関係者のひとりとして強い感謝の気持ちを感じるとともに、本展覧会の意義の重要性を改めて認識させられる。

新たな展覧会の展開を希望する企画提案タイプの回答も、散見された。それらの多くは、会期を延長してほしい、他の会場にも巡回してほしいといったような、本展のような展覧会の機会を増やしてほしいという要請であった。中には、特定の出品作家の作品を特集

した展示が見たいといったような、出品者の作家性に注目した提案もあった。このような意見は、常連ともいえる応募作家が存在し、毎年、本展を楽しみにしている来場者があって初めて成り立つものであり、回数を重ねてきた本展の展覧会としての、そして社会的なイベントとしての成熟を裏付ける貴重な意見として尊重したい。

障害者による作品展という範疇をめぐる回答

展覧会の概要について紹介した節でも確認したように、「ぴかつ to アート」展は出品者を「障害のある方」に限定し、「障害のある人による公募作品展」であることを前面に出している。自由記述設問に対するアンケート回答の中には、この展覧会の前提条件そのものに対して疑問を呈しているものも散見された。すなわち、作品や展覧会の成否と、障害者か否かという作者の属性は本来、無関係であり、切り離して考えるべきものであるという意見である。ことさら障害者による作品展であるという点を強調してしまうと、作品を楽しむためには不要な条件が課されてしまい、作品がもともと有していた魅力が減ぜられてしまうのではないかという、やや憤りにも近い感情も含んだ意見であろう。そしてアンケート回答の中には、このような展覧会企画の根本に対する疑義ではないが、展示作品の美的な質の高さゆえに、障害者による作品展であることがわからなかったという、興味深い告白もいくつか見られた。

出品者を障害者に限った作品展の意味や意義という問題は、確かに私たちに重要な課題を突き付ける。障害者の生活支援や社会参画促進といった障害者福祉の観点から考えれば、障害者のみに出展を限った展覧会は社会的な重要性を担う。しかし優れた作品やそれらがもたらす美的な興奮を共有したいという純粹に美的な関心から考えれば、出展者の資格という要素は、あくまで付随的な条件に過ぎず、場合によっては美的判断にとって阻害的な要因ともなり得る。障害者に対する理解や共感が進展しつつある現状においては、障害者に参加資格を限定した営みの中には、その枠組みの再検討が必要なものも現れ始めているのかもしれない。

報告者は、障害者による芸術作品に対してあくまで作品として対峙すべきであるという議論に対して一定の理解をもちながらも、また異なる方法論の可能性について考えている。これまでいくつかの機会に報告してきたように、障害者による芸術活動の成果発表については、障害者福祉の専門家と当該の芸術分野の専門家の協働を前提としながらも、芸術分野の専門家のリーダーシップがより重要性をもつであろうことを指摘してきた。しかしそのことは、障害者による芸術活動という範疇の発展的な解消の促進に賛同することを意味しない。というのも、意味の複合体としての芸術作品の価値の体系性を重視したいからである。すなわち、障害者による芸術作品

は、オブジェとしての作品単体がもち得る価値のみならず、社会的に発信され享受されるシステム全体がもたらし得る価値も含めて、複合体としての意味体系をもち得る。私たちは作品自体のみならず、そのような意味複合体としての作品の中に、さまざまな価値を見出しているのではないかと考えているのである。この課題については、今後もさまざまな機会を利用して、考察を深めていきたい。

終わりに

「ぴかつ to アート」展、来場者アンケートの自由記述を求めた設問には、多くの来場者から寄せられたさまざまな声を集めることができた。作品展示担当者として何回か会場に足をはこんだ報告者も、展覧会を楽しんだ後に熱心にアンケート用紙に鉛筆を走らせている多くの来場者の姿を目にした。「ぴかつ to アート」展来場者の熱い声は、本展に対する関心や、障害者の芸術活動全般に対する関心の高さを示してくれると同時に、さらなる広範な文化的関心の高まりも示唆してくれているように思われる。

これまで見てきたように、来場者アンケートには展示作品や展覧会に対するさまざまな意見や感想が示されていた。それらには、作品や展覧会を絶賛する嬉しい内容のものから、当方の力不足を指摘する耳に痛い内容まで、多岐に渡る見解が含まれているが、全てに共通していると思われるのは、本展に対する共感的な立場から寄せられた声であると思われる点である。数居の高い文化行事としてではなく、積極的に意見や感想を述べて良いイベントとして本展を捉えてくれたがゆえに、忌憚のない声が届けられたと思われる。すなわち本展の観覧を通して、少なからぬ来場者が、展覧会という営みに対して主体的に考える機会をもってくれたとはいえないか。この点にも、障害者による芸術活動の社会的意義の一端を窺うことができるように思われる。障害者の社会参画を促進する営みは、しかし同時に全ての人びとの社会参画について再考する機会をもたらしつつも考えられる。

本報告が積み残した課題は少なくない。今後とも共感的な観点を堅持しながら、芸術活動を通じての社会参画について実践ならびに考察を展開していきたい。

- [註1] 「ぴかつ to アート展」の公式の情報源としては、展覧会事務局の「公益社団法人滋賀県手をつなぐ育成会」が運営するウェブサイトがある。(shiga-ikuseikai.jp) また報告者による過去の学術報告も参照されたい。鳥先京一、「知的障害者による芸術表現の社会的受容に関する一報告—第7回『ぴかつ to アート展』をめぐって—、2018年、成安造形大学紀要第9号、鳥先京一、「第8回『ぴかつ to アート展』展示計画を実施して—障害者作品展の諸課題—」、2019年、成安造形大学紀要第10号。
- [註2] 註2の拙報告、2018年。
- [註3] オタク・カルチャーという表記も考えられる。
- [註4] 報告者拙稿 「知的障害者をめぐる差別的な認識をめぐって」、2014年、成安造形大学紀要第5号

ファン・ゴッホの書簡にみるフェルメール

Johannes Vermeer in the Letters of Vincent Van Gogh

千速 敏男

Toshio CHIHAYA

ファン・ゴッホの書簡にみるフェルメール

Johannes Vermeer in the Letters of Vincent Van Gogh

千速 敏男
Toshio CHIHAYA

教授 (西洋美術史)

In the letter in November 1885 when Van Gogh was in the Netherlands, he discovered the essence of Vermeer's colors in a double complementary relationship: a red-green complementary relationship and a blue-yellow complementary relationship. However, in the letter in July 1888 when he was in Arles, he emphasized only the complementary relationship between blue and yellow. This is because he studied the works of the Impressionist painters.

はじめに

フィンセント・ファン・ゴッホの書簡のオンライン・データベースである「Vincent van Gogh The Letters」[註1]によれば、17世紀オランダを代表する画家、ヨハネス・フェルメールに言及したファン・ゴッホの書簡は、以下のように15通あるという。本稿では、この15通の書簡を通じて、ファン・ゴッホのフェルメール観を概観してみたい。

[註1] <http://www.vangoghletters.org>
以下、最終閲覧日はすべて2020年2月1日である。

表1：フェルメールに言及しているファン・ゴッホの書簡の一覧

日付	発信地	送付先
1882年6月9日	ハーグ	弟テオ・ファン・ゴッホ
1882年8月13日	ハーグ	アントン・ファン・ラッパルト
1883年3月5日	ハーグ	アントン・ファン・ラッパルト
1884年3月5日から9日の間	ヌエネン	弟テオ・ファン・ゴッホ
1885年10月10日頃	ヌエネン	弟テオ・ファン・ゴッホ
1885年11月3日か4日	ヌエネン	弟テオ・ファン・ゴッホ
1885年11月7日頃	ヌエネン	弟テオ・ファン・ゴッホ
1888年6月15日か16日	アルル	弟テオ・ファン・ゴッホ
1888年7月15日	アルル	弟テオ・ファン・ゴッホ
1888年7月29日	アルル	エミール・ベルナール
1888年7月30日	アルル	エミール・ベルナール
1888年8月5日頃	アルル	エミール・ベルナール
1888年8月9日	アルル	弟テオ・ファン・ゴッホ
1888年9月18日	アルル	弟テオ・ファン・ゴッホ
1889年6月9日	サン＝レミ	弟テオ・ファン・ゴッホ

1. オランダ時代

オランダ時代のファン・ゴッホは、ハーグからの3通とヌエネンからの4通の合計7通の書簡でフェルメールに言及している。その送付先は、弟テオ宛てが5通、ハーグ時代の画家仲間、アントン・ファン・ラッパルト宛てが2通である。

最初の言及は、1882年6月9日にハーグから弟テオに宛てた書簡だ。このとき、ファン・ゴッホは病院に入院していたが、病室からの眺めについて、こう記している。

病棟の窓からの眺めは素晴らしい。船着き場、馬鈴薯を積んだはしけの通る運河、壊れかけた家々の裏側には働く人たちがいて、ちょっとした菜園があって、そしてその隣には、ずっと遠く離れたところに木々の並ぶ波止場、街灯、菜園のある込み入った中庭、そしてさまざまな屋根を鳥瞰して見ることができる。特に、たとえばライスダールやフェルメールのような光の効果によって、夕方と朝に神秘的になった。

Het gezigt uit het raam van de ziekenzaal is voor mij prachtig: werven, de gracht met aardappelschuiten, achterkanten van afgebroken wordende huizen met arbeiders, met een brok tuin en op het volgende, meer verwijderde plan de kaai met de rij boomen & lantaarns, een gecompliceerd hofje met bijbehorende tuintjes en verder al de daken, 't geheel à vol d'oiseau maar s'avonds & s'morgens vooral door het lichteffekt mysterieus als b.v. een Ruysdael of van der Meer. [註2]

[註2] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let238/letter.html>

ここでは、17世紀オランダを代表する風景画家、ヤコブ・ファン・ライスダールに続けてフェルメールの名が挙がっているので、ハーグのマウリッツハイス美術館が所蔵する《デルフトの眺望》(1660-61年頃)が思い浮かべられているのだろう。この作品は、1822年にマウリッツハイス美術館に収蔵されており [註3]、ファン・ゴッホは親しく鑑賞することができた。

[註3] <https://www.mauritshuis.nl/en/explore/the-collection/artworks/view-of-delft-92/detailgegevens/>

次の書簡は、同じ1882年の8月13日、ハーグから画家仲間のアントン・ファン・ラッパルトに宛てたものである。オランダ素描協会 (Hollandsche Teeken-Maatschappij) の展覧会でハーグ派の画家たちの作品を鑑賞したファン・ゴッホは、そのなかの一人、ヤープ (ヤコブ)・マリスについてこう記している。

そしてヤープ・マリス——デルフトのフェルメールと同じくらい強いとても大きな町並みの絵。

En een Jaap Maris - een zeer groot stadsgezicht zoo kras als

[註 4] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let256/letter.html>

Delftsche v.d. Meer. [註 4]

ここでも、《デルフトの眺望》が思い起こされていると考えてよいだろう。

オランダ時代のファン・ゴッホにとって、ハーグ派の画家たちは尊敬すべき先輩たちであり、なかでもアントン・マウフェとは親戚でもあって、親しく指導を受ける間柄だった。こうしたハーグ派の画家たちとフェルメールを結びつけることによって、ファン・ゴッホは、ハーグ派を「オランダ絵画の黄金時代」と称される 17 世紀オランダの画家たちの後継者に位置づけたのである。

翌 1883 年 3 月 5 日付けのファン・ラッパルト宛ての書簡では、上述のファン・ライスダールの風景画、《防波堤》(1670 年代初頭、ルーヴル美術館)、《砂丘の茂み》(1649 年頃、ルーヴル美術館)、《ウェイクの風車》(1668-70 年頃、アムステルダム国立美術館)、《漂白工場のあるハールレムの風景》(1670-75 年、マウリッツハイス美術館)をこの画家の最良の作品として列挙し、そこにレンブラント・ファン・レインとフェルメールからの影響を考えている。

ライスダール自身の変貌を遂げたことを僕は知っている。彼の最良の作品は、滝や壮大な森林風景などではなくて、ルーヴルにある「赤い海と防波堤」や茂みだとか、ファン・デル・ホープの風車だろう。そして、[ハールレム近郊の] オーフェルフェーンの漂白工場はここ、マウリッツハイスにある。彼が、晩年になるほどありふれたものに向かうようになったのは、おそらくレンブラントとデルフトのフェルメールからの影響だろう。

Ruysdael zelf heeft ook zijn gedaanteverwisselingen gehad en zijn mooiste werken zijn misschien niet de watervallen en grootsche boschgezigten doch "l'estacade aux eaux rousses" en le buisson van de Louvre. de Molens op v.d. Hoop. de bleekerijen v. Overveen van het Mauritshuis hier. en meer andere van die meer gewone dingen waartoe hij in later tijd, waarschijnlijk door den invloed van Rembrandt en Delftsche v.d. Meer, kwam. [註 5]

[註 5] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let325/letter.html>

《ウェイクの風車》は、当時、実業家で美術品収集家として知られたアドリアーン・ファン・デル・ホープが所蔵し、公開していた作品で、1885 年にアムステルダム国立美術館に寄贈されている [註 6]。一方、「滝や壮大な森林風景」は《ユダヤ人墓地》(1655 年頃、ドレスデン国立美術館)のような作品を想定しているのだろう。

[註 6] <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/SK-C-211>

ファン・ライスダールが壮大な風景ではなく、「ありふれたもの (gewone dingen)」、すなわち日常の情景を描くようになったのは、レンブラントとフェルメールからの影響だとファン・ゴッホは考えて

いるが、ここでも思い浮かべているのは《デルフトの眺望》であろう。あまりに小さく描きこまれているので見落とされがちだが、運河の両岸には多くの人々が行き交い、日々の暮らしを営んでいる。

続く4通の書簡は、ファン・ゴッホがヌエネンに滞在していた時期に弟テオに宛てたものである。

1884年3月5日から9日の間に弟テオに宛てた書簡では、バルビゾン派の画家、フランソワ・ミレーとサロン（官展）で活躍した写実派の画家、レオン・レルミットとを比較するのは無意味だと記したあと、以下のようにレンブラント、ニコラス・マース、フェルメールの比較を引き合いに出している。

レンブラントとニコラス・マース、あるいはフェルメールを比較しても、無意味じゃないか、だからやめよう。

Wat zou men er aan hebben vergelijkingen te trekken tusschen Rembrandt en Nicolaas Maas of vd. Meer – nonsens hé – dus laat dat daar. [註7]

[註7] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let434/letter.html>

次の書簡、翌1885年の10月10日頃に弟テオに宛てた書簡でも、フェルメールは引き合いに出されただけである。アムステルダム国立美術館でレンブラントの《夜警》や《ユダヤの花嫁》を鑑賞したファン・ゴッホは、『オランダの美術館』（1858-60年刊）を著したテオフィール・トレ（W・ビュルガー）に言及する。

ビュルガーは、フェルメールについて書いたように、ミレーの種まく人について書いたように、フランス・ハルスについて書いたように、レンブラントのユダヤの花嫁について書いた

Burger heeft over de Jodenbruid van Rembrandt geschreven zóó als hij schreef over Delftsche v.d. Meer, zoo als hij schreef over den zaaier van Millet, zoo als hij schreef over Frans Hals [註8]

[註8] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let534/letter.html>

一方、1885年の11月上旬に弟テオに宛てて続けて送られた書簡には、フェルメールの色彩に関する興味深い記述がみられる。

11月3日か4日に弟テオに宛てた書簡のなかで、ファン・ゴッホは、フェルメールの《デルフトの眺望》の色彩についてこう述べている。

ハーグにあるフェルメールは、赤、緑、灰色、茶色、青、黒、黄色、白の一連の強い色調で、非常に見事にその色を保持しているのではないだろうか。

Is het niet curieus dat die Delftsche v.d. Meer in den Haag zoo prachtig van kleur is gebleven, met een heele serie van

[註 9] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let538/letter.html>

krasse toonen van rood, groen, grijs, bruin, blaauw, zwart, geel, wit. [註 9]

そしてその数日後、11月7日ごろに弟テオに宛てた次の書簡では、前の書簡でも重ねて頼んでいたジュール・ド・ゴンクールの『18世紀の芸術』（1873-74年刊）が届いて読んでいることが記され、ジャン＝バティスト・シメオン・シャルダンの技法について多くを学んだと喜んでいる。

彼がシャルダンの技法について言ったことを大いに楽しんだ。人々がしばしば言うような意味での仕上げなど、そうだな、絵に鼻を押しつけるように〔間近に〕立って〔見て〕いても大丈夫なような仕上げなど、本当の画家はしなかったんだと、ますます確信したよ。

Ik heb verbazend genoten van wat hij zegt over de techniek van Chardin. Ik ben meer en meer overtuigd dat de ware schilders niet afmaakten in den zin waarop men afmaken steeds maar al te dikwijls heeft gebruikt – n.l. duidelijk als men er met den neus op gaat liggen. [註 10]

[註 10] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let539/letter.html>

シャルダンの技法に対するド・ゴンクールの論述を読んだファン・ゴッホは、絵筆の跡を残さない、写真のようになめらか仕上げをする必要はないとの思いを新たにしている。さらに、書簡の最後でもう一度シャルダンの色彩について言及し、ド・ゴンクールの言葉を引用したうえで、フェメールの《デルフトの眺望》についてこう述べた。

シャルダンについて君にもっと話したいと思う。とくに色について考えさせられた——固有色で物を描かないんだ——これは素晴らしいと思う。「なんとも驚かされることだが——歯を見せていないこの口元を、かぎりなく微妙に描きあげているのである。ほんの数本の黄色の縞とわずかな青の一塗りで!!!」このくだりを読んだとき、僕はデルフトのフェメールのことを考えた。近くから見ても、ハーグの町並みは信じられないほどに素晴らしいけれど、ほんの数歩離れると、まったく違う色で仕上げられているんだ。

I Ik zou U nog veel willen zeggen over wat Chardin vooral mij te denken geeft betreffende kleur – en – het niet maken van de lokale kleur. Ik vind het prachtig: “Comment surprendre – comment dire de quoi est faite cette bouche démeublée qui a d’infinies délicatesses. Cela n’est fait que de quelques traînées de jaune et de quelques balayures de bleu!!!”

Toen ik dit las dacht ik aan – Delftsche van der Meer.– Het stadsgezicht in den Haag, als men dat digt bij ziet, is ongeloofelijk en gedaan met heel andere kleuren dan men op een paar pas afstand zou vermoeden. [註11]

[註11] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let539/letter.html>

以上の2通の書簡において、ファン・ゴッホは、フェルメールの《デルフトの眺望》における色彩と絵の具の扱い方について、明確に自らの考えを述べている。フェルメールの色彩は「赤、緑、灰色、茶色、青、黒、黄色、白の一連の強い色調」であり、その色彩の幅はかなり広くとらえられている。一方、絵の具の扱いは「ほんの数歩離れると、まったく違う色」に見える「仕上げ」である。フェルメールもシャルダンも、「人々がしばしば言うような意味での仕上げなど……本当の画家はしなかった」からであり、なぜ「まったく違う色」に見えるかという、「固有色で物を描かない」からである。

翌1886年の3月、弟テオを頼ってパリに出たファン・ゴッホは、印象派の画家たちの作品と出会い、あの鮮やかな色彩に目覚めるのだが、それに先立つオランダ時代においてすでに、後年の色彩観の原型がかたちづくられていたことがわかる。

2. フランス時代

フランス時代のファン・ゴッホは、合計8通の書簡でフェルメールに言及しているが、サン＝レミから弟テオに宛てた最後の書簡を除き、すべてアルルからのものである。その送付先は、弟テオ宛てが5通、エミール・ベルナル宛てが3通。エミール・ベルナルはポントヴェン派の画家のひとりで、ポントヴェンではポール・ゴーガンから親しく助言を得、またポール・セザンヌとも書簡で教を請うた熱意のある人物であった。また、フランス時代のファン・ゴッホは、フランス人の画家ベルナルとばかりではなく、オランダ人であるはずの弟テオとも、フランス語でやりとりをしている。

1886年3月から1888年2月までのほぼ2年間におよぶパリ時代、ファン・ゴッホは弟テオとともに暮らしていたため、書簡はほとんど存在しない。オンライン・データベース「Vincent van Gogh The Letters」によれば、わずかに9通である。たとえばこのパリ時代に、ファン・ゴッホはルーヴル美術館でフェルメールの《レースを編む女性》(1669-70年頃)を鑑賞しているが、この作品の前に立ったときに何を感じ、何を考えたのか、書簡には残されていない。

ヌエネンからアルルへ——2年以上の空白期間を経て、1888年6月15日か16日、弟テオに宛てた書簡のなかにフェルメールへの言及が再び現れる。しかし、それは単なる引き合いであった。

画家たちのなかでフェルメールがレンブラントと肩を並べるように、彼 [=ギイ・ド・モーパッサン] はフランスの小説家たちのなかでゾラと肩を並べる。

Voilà, ce que van der Meer de Delft est à côté de Rembrandt dans les peintres, il l'est dans les romanciers français à côté de Zola. [註12]

[註12] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let625/letter.html>

しかし、翌月にあたる1888年7月15日付けの弟テオ宛ての書簡には、これまでにない興味深い内容が記された。サミュエル・ビングの店で日本の浮世絵を購入することを弟テオに頼んだのち、ファン・ゴッホは、唐突にこう記している。

でも、ビングとの関係を断ち切るなんて、そんなことはできるはずがない。日本美術は、なんだかプリミティブなものだ。ギリシア人のような、僕たちの古きオランダ人、レンブラント、ポッター、ハルス、フェルメール、オスターデ、ライスダールのようなどなど。でも、もしビングの店員に会ったら、彼に言ってやりたい。日本の版画のコレクターを見つけるために自分から出かけるときには——何も考えないと一日を無駄にしてしまうし、売ろうと売るまいと、一日の終わりには損してしまうだろうとね。

Mais en finir avec nos relations avec Bing, oh non cela jamais. l'art japonais c'est quelque chose comme les primitifs, comme les grecs, comme nos vieux hollandais Rembrandt, Potter, Hals, v.d. Meer, Ostade, Ruysdael. cela ne finit pas. Si toutefois moi je voyais le gérant de Bing je lui dirais que lorsqu'on se donne du mal à trouver des amateurs pour ses crepons - on y perd sans y songer sa journée et qu'au bout du compte quoi qu'on vende ou qu'on ne vende pas on y perd de l'argent. [註13]

[註13] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let642/letter.html>

「プリミティブ (primitifs)」という言葉で、ファン・ゴッホは、フェルメールをはじめとする17世紀のオランダの画家たち、古代ギリシアの彫刻家たち、日本の浮世絵の画家たちを並べた。フェルメールと日本の浮世絵、あるいはフェルメールと古代ギリシアの美術が関連づけられたのは、この書簡のみであり、しかも前後の脈絡もない。

とはいえ興味深いことに、この「プリミティブ (primitifs)」という言葉は、ファン・ゴッホがアルルに移った1888年4月以降の書簡に登場するのである。とくに、1888年6月から8月にかけてのベルナール宛ての書簡4通には、この言葉が繰り返し用いられている。そこで、それらの書簡を参考にすることで、この言葉の意義を考えてみよう。

6月26日付けの書簡では、「プリミティブ (primitifs)」という言葉
を、今日、私たちが「イタリアの初期ルネサンス」とか「初期ネー
デルラント絵画」などと用いるのと同じような意味で15世紀から
16世紀前半にかけての画家たちに用いていることがわかる。

イタリアのプリミティブ (たとえばボッティチェリ)、ネーデルラン
トやドイツのプリミティブ (ファン・エイクとクラナハ) ……彼ら
は異教徒だ。ギリシア人がそうなのと同じ理由で、ベラスケス
や他の多くの自然主義者たちと同じ理由で、私には興味がある。
Et les primitifs italiens (Botticelli disons) les primitifs flamands,
allemands (v. Eyck, & Cranach) …. ce sont des payens et
m'intéressent qu'au même titre que les Grecs, que Velasquez,
que tant d'autres naturalistes. [註14]

[註14] [http://vangoghletters.org/vg/
letters/let632/letter.html](http://vangoghletters.org/vg/letters/let632/letter.html)

キリスト教徒としての敬虔な心情から制作するのではなく、古代
ギリシアの芸術家たちのように「自然主義者」として制作するので、
ファン・ゴッホは「彼らは異教徒だ」だとしている。

続く7月20日付けの書簡でも、「プリミティブ (primitifs)」とい
う言葉を15世紀から16世紀前半にかけての画家たちに用いている
ことがわかる。

イタリアのプリミティブな画家たちとドイツのプリミティブな
画家を見てみよう。そしてオランダ派とイタリア派を見てみよ
う。つまり、絵画の全体を見てみよう。

Voyons et les primitifs Italiens et les primitifs allemands et
l'école Hollandaise et les Italiens proprement dits, enfin,
voyons toute la peinture. [註15]

[註15] [http://vangoghletters.org/vg/
letters/let643/letter.html](http://vangoghletters.org/vg/letters/let643/letter.html)

そして7月29日付けの書簡では、古代ギリシアの彫刻家たち、
バルビゾン派のミレー、レンブラントやフランス・ハルスなどが想
定される17世紀オランダの肖像画家たち、ギュスターヴ・クール
ベやエドガー・ドガなどと、「プリミティブな画家たち」(おそらく
15世紀から16世紀前半にかけての画家たち)ならびに「日本の画家たち」
が列挙される。

ギリシャの彫像、ミレーの農民、オランダの肖像、クールベま
たはドガの裸婦、これらの完璧な穏やかさと肉付けは、ほかに
も多くのものを生み出す。プリミティブな画家たちや日本の画
家たちも、僕には同じように思えるのだ。僕は限りなく興味
があるが、完全で完璧なものは、僕たちに無限の形を作り出す
のだ。

Une statue grecque, un paysan de Millet, un portrait

Hollandais, une femme nue de Courbet ou de de Gas, ces perfections calmes et modelees font que bien d'autres choses, les primitifs comme les japonais me paraissent.... de cela m'intéresse infiniment.. mais une chose complète, une perfection nous rend l'infini tangible. [註 16]

[註 16] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let649/letter.html>

「プリミティブ (primitifs)」なもの、「僕たちに無限の形を作り出す」「完全で完璧なもの」であり、さらに8月5日付けの書簡では、「象徴的な意味」を有するとみなされる。

今……君は、イタリアとドイツのプリミティブな画家たちの技法を研究しているだろう。イタリアの抽象的で神秘的な素描には、象徴的な意味が含まれているかもしれない。

Actuellement..... tu es en train de scruter les procédés italiens et allemands primitifs, la signification symbolique que peut contenir le dessin abstrait et mystique des italiens. [註 17]

[註 17] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let655/letter.html>

15世紀から16世紀前半にかけての画家たちを熱心に研究しているベルナルトとの書簡のやりとりを通じて、ファン・ゴッホは、「プリミティブ (primitifs)」という言葉により有意義なものにしようと試みたのであろう。そのなかで、フェルメールも有意義な規範のひとつとして採りあげられた。

そしてファン・ゴッホは、ベルナルトに対して繰り返し、このフェルメールの素晴らしさを説いた。

日付が前後するが、7月30日付けの書簡では、ハルスについて述べたあと、レンブラントのことも忘れてはならないと記し、こう続けた。

そして最後に私たちは、レンブラントという源泉から直接の真の弟子たちが湧き起こるのを見るだろう。フェルメール、ファブリティウス、ニコラス・マース、ピーテル・デ・ホーホ、ボル。そして彼の影響下にはポッター、ライスダール、オスターデ、テルボルフがいる。

Et après nous verrons de cette source, Rembrandt, écouler les élèves directs et vrais, Van der Meer de Delft, Fabritius, Nicolaes Maes, Pieter de Hooch, Bol, et les influencés par lui, Potter, Ruysdael, Ostade, Terburg. [註 18]

[註 18] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let651/letter.html>

今日では、レンブラントの弟子であったのは、カレル・ファブリティウス、ニコラス・マース、フェルディナント・ボルの3人のみであることが明らかになっているが、ファン・ゴッホは、フェルメールとピーテル・デ・ホーホも弟子に数えあげている。これは、テオ

フィール・トレに倣ったものであろう。というのも、続く8月5日頃に宛てた書簡のなかで、テオフィール・トレに倣ってフェルメールのことを「スフィンクス」と呼んでいるからである。

レンブラントの工房にあって、フェルメールは比類なきスフィンクスだった。彼は異常とも思えるほどの技量を身につけ、それを凌駕する者などいなかった。今……見いだすと……胸が熱くなる。ああ、知っているだろう。明暗法やヴァール（色価）といった色彩について、私たちは制作もしているし、議論もしている。

Dans l'atelier de Rembrandt, l'incomparable sphinx van der Meer de Delft a trouvé cette technique excessivement solide qui n'a pas été surpassée. Qu'actuellement.... on brûle... de trouver. Oh je sais que nous autres travaillons et raisonnons COULEUR comme eux clair-obscur, valeur. [註 19]

[註 19] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let655/letter.html>

テオフィール・トレは、『オランダの美術館』のフェルメールの章の冒頭に「デルフトのフェルメール。——再び、スフィンクス！（VAN DER MEER DE DELFT. - Encore le sphinx!）」と記している [註 20]。

[註 20] W. Burger. *Musées de la Hollande*. Paris, 1858-60. Vol. 2, pp. 67.

この書簡において、ファン・ゴッホはフェルメールの「明暗法やヴァール（色価）」について言及しているが、より具体的にフェルメールの色彩について言及したのが、1週間ほどさかのぼる7月29日付けの書簡であった。

そこで、君は例えば、とても美しい身重のオランダ婦人を描いたフェルメールという画家を知っているかい。この一風変わった画家のパレットは青、レモン黄、パールグレー、黒、白だ。むろん、数少ない彼の絵のなかにはたしかに完璧なパレットのあらゆる豊かさがある。しかし、レモン黄、淡い青、パールグレーの配色が彼の特徴だ。黒、白、灰色、ピンクがベラスケスの特徴であるように。 [註 21]

[註 21] 二見史郎編訳、園府寺司訳『ファン・ゴッホの手紙』2001年、みすず書房、263-264ページ。

Ainsi connais tu un peintre nommé Van der Meer qui par exemple a peint une dame Hollandaise très belle, enceinte; la palette de cet étrange peintre est bleu, jaune citron, gris perle, noir, blanc. Certes, il y a dans ses rares tableaux à la rigueur toutes les richesses d'une palette complète mais l'arrangement jaune citron, bleu pâle, gris perle lui est aussi caractéristique que le noir, blanc, gris, rose l'est à Vélasquez. [註 22]

[註 22] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let649/letter.html>

「とても美しい身重のオランダ婦人」は、アムステルダム国立美術館が所蔵する《青衣の女性》（1663年頃）のことである。この作品も上述のファン・デル・ホープが所蔵していたもので、1885年に

[註 23] <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/SK-C-251>

アムステルダム市に寄贈され、アムステルダム市からさらにアムステルダム国立美術館に貸与されたのであった [註 23]。

1885 年の 11 月に弟テオに宛てた書簡のなかで、ファン・ゴッホが《デルフトの眺望》の色彩について書き記した内容と比較してみると、着目する色彩の違いがあることがわかる。1885 年の書簡に「赤、緑、灰色、茶色、青、黒、黄色、白」とあるのに対して、この 1888 年 7 月のこの書簡では「青、レモン黄、パールグレー、黒、白」であり、赤・緑・茶色が抜けている。すなわち、ファン・ゴッホは、1885 年に《デルフトの眺望》を評するときには、赤と緑の補色関係と青と黄色の補色関係という二重の補色関係を考えたのに、1888 年に《青衣の女性》を評するときには、青と黄色の補色関係だけを強調したのである。

これは、評した作品が違うからなのだろうか。たしかに《青衣の女性》には青と黄色の補色関係だけしかない。しかし、ファン・ゴッホは、ベルナールに対して《デルフトの眺望》を挙げ、その色彩を説明することもできたはずである。にもかかわらず、あえて《青衣の女性》が採りあげられたとすれば、それは、フェルメールの色彩に対するファン・ゴッホの評価が変わったからにほかならないであろう。

フェルメールの色彩の本質が青と黄色の補色関係にあるというファン・ゴッホの見解は、この直後に弟テオに宛てた 8 月 9 日付けの書簡からもうかがわれる。アルルのカフェで若い母親の姿を見かけたファン・ゴッホは、この母親の色彩について以下のように記した。

その母親は素晴らしかった。彼女の汚れた黄色と色あせた青い姿は、雪のような白とレモン色の花の華麗な広場に対して、完全な太陽の下で際立っていた。まさに本物のフェルメールだ。

La mere était épatante, la figure jaune sale et bleu fané se detachait en plein soleil sur un carré de fleurs éclatant blanc de neige et citron. Donc un vrai Van der Meer de Delft. [註 24]

[註 24] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let658/letter.html>

さらに、1 ヶ月後の 9 月 18 日に弟テオに宛てた書簡になかでも、青と黄色の補色関係がフェルメールの色彩と関連づけられている。

ここの自然は異常なまでに美しい。何もかも、どこもかしこも、空の丸天井はすばらしい青、太陽は薄い硫黄色の光を放射し、それがデルフトのファン・デル・メール [フェルメール] の絵のなかの、空色と黄色の組み合わせのように柔らかで魅力的だ。 [註 25]

[註 25] 二見史郎編訳、園府寺司訳『ファン・ゴッホの手紙』2001 年、みすず書房、286 ページ。

ici la nature est extraordinairement belle. Tout et partout. La coupole du ciel est d'un bleu admirable, le soleil a un

rayonnement de soufre pâle et c'est doux et charmant comme la combinaison des bleus celestes et des jaunes dans les Van der Meer de Delft. [註 26]

[註 26] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let683/letter.html>

オランダ時代とは異なり、印象派の画家たちの作品から多くを学んだあとのアルルにおけるファン・ゴッホにとっては、フェルメールの色彩の本質は青と黄色の補色関係にあったのだ。

翌 1889 年 6 月 9 日、すでにサン＝レミの療養院に入院していたファン・ゴッホが弟テオに宛てた書簡のなかには、フェルメールに関する最後の言及が出てくる。それは、以下のようなものだった。

興味をそそられる絵を見たとき、「どんな家、部屋、部屋の隅、誰の家でうまくいくだろう、それは正しい場所にあるだろうか」と自問しないわけにはいかない。だから、ハルス、レンブラント、フェルメールの絵画は、オランダの古い家にしかない。

Lorsque je vois un tableau qui m'intrigue je me demande toujours involontairement "dans quelle maison, chambre, coin de chambre, chez quelle personne ferait-il bien, serait-il à sa place." Ainsi les tableaux de Hals, de Rembrandt, de v.d. Meer ne sont chez eux que dans l'ancienne maison Hollandaise. [註 27]

[註 27] <http://vangoghletters.org/vg/letters/let779/letter.html>

1 年後の 1890 年 7 月 29 日、ファン・ゴッホはこの世を去った。彼の作品は「オランダの古い家」にふさわしかったのだろうか。

実践研究の研究性は何によって担保されるのか
—実践を「研究」としてまとめる時に考えておきたいこと—

What Constitutes the Research of Practice?

山川 裕樹

Hiroki YAMAKAWA

実践研究の研究性は何によって担保されるのか —実践を「研究」としてまとめる時に考えておきたいこと—

What Constitutes the Research of Practice?

山川 裕樹
Hiroki YAMAKAWA

准教授（心理臨床学、学生相談）

The purpose of this study is to consider what qualities are required when turning practice into research. In carrying out research founded on practice-based knowledge, the looming problem is whether the essay should be viewed as a simple report or high-quality research. Based on my belief that the solution to this difficulty is to clarify the purpose of the research and examine its transferability, I will introduce and discuss the transfer of the mechanism that I assume to be one type of such a transfer.

医学・精神医学をマニュアル化し、プログラム化された医学を推進することによって科学の外見をよそおわせるのは患者の犠牲において医学を簡略化し、疑似科学化したにすぎない。
～中井久夫 [註 1]

1. はじめに

本稿は、筆者が関心を持ってきた事例研究法についての研究を背景として、「実践事実を研究としてまとめるときに求められる研究らしさ」について考えたものである。

筆者はこれまで、事例研究法についての関心からいくつか論文をまとめてきた（山川, 2014, 2015, 2017, 2020a など）。こうした研究を行ってきた背景には、「事例を元に、何をどうやれば研究になるというのだろう？」という素朴な発想がベースにある。ちょうど筆者の大学院生時代に大学院重点化の流れが起き、博士号が「功成り名を遂げた学者の独占物」であった時代から「研究者としてある程度の素養を身につけた人が持つ入場パス」へと変化しつつあった。その中で、センセイたちから「臨床実践としてケースを積み重ねているだけではダメだ。やはり研究論文を書きなさい」というお達しがくるようになったのだ。

私の所属していた大学院は、研究者よりも臨床家としてどう一人前になるかが大切だという空気が何とはなしに存在していた。如何にしてクライアントの語る生きる深みに到達できるか、臨床家としての実力を高めて（深めて）行くかが勝負であり、研究論文を量産することにはあまり重きが置かれていなかった。そのような中、突然のようにセンセイたちから「論文を書け」と云われたものだから、そのようなトラディションを背負った一員として「そんな簡単に論文を書けるものではない」と反発した。視野の片隅に、素直に論文

を書き始める後輩たちが存在しているのを意識しながら、「ボクは不“投稿”院生なんです。フトウコウに、トウコウ刺激を与えても逆効果になることは、臨床家ならご存知でしょう？」と嘯き、学術誌への投稿はほとんど行わずに大学院時代が過ぎていった。

しかし、筆者は決して研究を軽んじているわけではなかった。むしろその逆で、相手(研究)のことを考えるあまりに告白できないシャイな青年のようであった。元々、高校の途中までは理科系の進路を考えていたくらい、自然科学的ロジックは馴染みのあるものだった。しかし、心理学……というよりも心理臨床学の研究を考えたとき、いわゆる科学論文のフォーマットでいいのかどうか、分からなかったのだ。

科学論文のフォーマットとは、「問題・目的・方法・結果・考察」というスタイルのことである。例えば、実験系心理学の論文であれば、充分このフォーマットに落とす。何かの関心があり、先行研究があり、それに基づいて計画を立て、実験(調査)し、結果を基に考察を立てる。つまり要素は何もない(いい調査方法が考えつかないとか実験がうまく行かないとかはとりあえず置いておく)。自然科学としての研究方法にのっとり、進めれば事足りる。

しかし、心理臨床学の研究としては、そうはいかない。例えば、摂食障害に関心があるとしよう。摂食障害のクライアントからの申込があれば進んで受け、幾例も積み重ねてそこで見出した事実を論文化する……と行けばいいのだが、そうは問屋が卸さない。そこまで摂食障害の申込があるかどうかは分からず、あったところで日程的に自分が担当できるかも分からず、担当したところでうまく行くかは分からず、うまく行ったとしてもそこから何か新しい知見が見出せるかどうか分からない。先に挙げた実験心理学の在り方が、あらかじめ計画を立ててアウトカムを出すという点で農耕民族的であるとすれば、心理臨床学の実践(研究)は狩猟に出るようなもので、計画を立てた通りに動くようなものではない。あらかじめプランを立てたとしてもその場その場で臨機応変に対応を行い、その結果うまく行く(こともある)という類のもので、「自然」を相手にしたものだからその時々状況によって得られるアウトカムが大きく変わってくる営みなのだ。

さらに、もしそこでうまく行ったとして、「その知見の何をどのように導き出せば研究になるのか」を考えたならば、なかなか簡単に答えの出るようなものではない。その事例の何をどう抜き出して研究にするのか。先の「狩猟」というイメージを借りれば、「獲れたイノシシについて」が研究になるのか「イノシシの獲り方」が研究になるのか、それすら分からない。貴重な実践事実があったとしても、何をどうすればそれを研究と呼ぶに値するものにできるのか、分からなかったのだ。

その当時、ちょうど心理臨床学が盛んになっていた頃で、それも

受けてであろう、事例研究のまとめ方を指南する本もいくつかあった（山本・鶴田（2001）、津川・遠藤（2004））。これらを読んでみたものの、筆者にとって（一部を除き）ピンとくるものではなかった。確かにこれらに則れば事例研究論文はできあがるのかもしれない。しかし、筆者が一番関心を持っている「事例研究とはどういう研究方法なのか？ 何を目指したものなのか？」と云う問いには、何も答えてくれていない、ように思えた。

今ならば、「事例研究とは、実践体験である事例をもとに、何か一定のプログラムを提唱するか、あるものの見方を提示するか（＝そこに潜むメカニズムを明らかにすること）に焦点を当てた研究で、それを読んだ実践家にとっても使える転用可能性 transferability を目指して行う研究だ」と答えるだろう（山川（2020a）；詳細は後述）。ただ、こうした事例研究の方向性（目的）すら、与えられていないと思った。いや、あったのかもしれないのだが、筆者にとって納得できる形で提示されていなかった。何故山に登るのか？の問いに「そこに山があるからだ」と云われても得心できなかった。ましてや「こうやれば山に登れるでしょう」と云われても、「そもそも何故山に登ることが意味を持つのか？」が分からないので山に登る気にはなれなかったのだ。

本稿で行うのは、上記の素朴な筆者の疑問を元にして考えてきたことを背景に、「実践研究が研究として認められるにはどのような要件が必要なのか」をまとめたものである。現在、「当事者研究」が話題となっており、何らかの当事者性を持った人たちが自らについて研究するありように注目されている（例えば熊谷（2019））。東畑（2017）は、心理臨床学的事例研究を「心理臨床家による心理臨床についての当事者研究なのではないか」というアイデアを示しており、その物言いはやや極論を感じさせるものの、しかしある種の真実を射貫いていよう。以前ならば「臨床の知」（中村、1992）として語られていた性質の実践性が、現在では「当事者性」と、より切迫感のある概念へと変容してきたようでもある。いずれにせよ、「その場への関与者が関与者かつ研究者として研究をまとめる」ことを本稿では「実践研究」として捉え〔註2〕、そしてそれが「研究性」を帯びるためには何が必要なのかを考えることとする。

なお、先ほど当事者研究に少し触れたが、当事者研究との異同については今回立ち入れない。筆者が今のところそこまで踏み込めていないからだ。本稿では筆者のこれまでの事例研究法論を背景とした上で、実践を研究として考えるときに何が必要となるのか、どこに射程をおいて考えればいいのかについてまとめておきたい。

2. 実践家が持つ「見る目」とその熟達

『山賊ダイアリー』というマンガがある。田舎に帰り、猟師とし

て生きることを決めた青年が狩猟生活を送る様子を描いたマンガなのだが、次のようなシーンがあった(岡本, 2012)。地域のベテラン猟師さんが云う。「たぶん明日あの山の罾にかかると思うわ／80kg くらいのオスのシシ(引用者註: イノシシ) じゃな」。青年はさして信じずにその話を聞くが、翌日その老猟師は実際に 82kg のオスのイノシシを獲って帰ってくる。その場にいない獣のかすかな痕跡から、ベテラン猟師は何がいるかが分かるのだ。「(引用者註: ベテラン猟師は) 獣の動きをまるで見ていたかのように詳細に語ります」。そして「素人と猟師を分かつ境界線は経験によって何かを見つける目を持っているかどうかなのだと思います」という地の文とともに、木々の中を何も気付かずに歩く素人、「おっ イノシシ」と痕跡を見つける初心者、それに「50kg くらいのメスのイノシシだ／3 日程前に通ってるな」と云うプロの姿が描かれる。

同じ情景を見ていても、見えているものが違う。実践を積み重ねた専門家(プロフェッショナル)は、素人が見ても気付かない痕跡に目を止め、そこから何かをつかみとることができる。技能の熟達には、こうした「見る目」が育ってくると云うのも含まれる。

精神科医中井久夫は、哲学者ドレファス兄弟が人工知能を考える上で示したスキルの五段階モデルを引用し、技能の習熟について説明している(中井, 2002)。看護の分野でも援用されている(Benner, 1984/2005) この五段階モデルについて、まず簡単に説明しよう(以下、当該部分が抜き出された Dreyfus (2004) と前掲の既訳をもとにまとめた)。

技能獲得においては、初心者 novice、新人 advanced beginner、一人前 competent、プロフェッショナル proficient、エキスパート expert の五段階が存在する。初心者は文脈に左右されない context-free ルール、つまりどのような状況でも成功するマニュアルに従って動く段階にあるが、次第に状況に応じた行動規則が使いこなせるようになる。プロフェッショナルともなると大局観をもつてものごとに対処できるようになり、たくさんある情報のうち重要なもののみをピックアップした行動ができる。マニュアルよりも過去の経験を元に対応できるようになるのだ。エキスパートともなると、マニュアルだけでなく状況の分析も不要となり、経験に裏打ちされた理解によって直観的な判断が下せるようになる。判断以前の行動として「すべきことをただなす」だけになるのがエキスパートである、と Dreyfus (2004) は指摘している。

何らかの痕跡を見て「イノシシがいる」と気付けるのは新人や一人前の段階だろうか。しかしエキスパートはそこに「3 日前に通った雌のイノシシ」を発見しうる。経験に裏打ちされた何らかの知識がそこにはある。それこそが実践知と呼びうるものであろう。

この実践知は、しかし、なかなか伝えるのが難しい。事実、文脈に依存しないシンプルな行動規則のみを身につけた初心者は、そうした実践知を持たない(だから初心者なのだ)。実践行為の対象とな

るそれぞれの個性が捨象され、自分自身の特質も考慮に入れられていない知識の上澄みのみが伝えられている段階である。この段階において、いくら高度な実践知が授けられたとしてもほとんど受け取れない。無論「門前の小僧習わぬ経を読む」ではないが、意味が受け取れぬとしてもその知識の薫りを嗅ぐことはその個人の技能成長に陰に陽に働くのだけれども（それが「薫陶」だ）、実践知として伝えられた内容をどこまで受け取れるかはその個人の習熟度にかかっているのである。

では、実践知を伝える方法としてどのようなものがあるだろうか。Benner (1984/2005) は、プロフェッショナルレベルにある看護師を教育する最善の方法として、「状況把握能力がもっとも要求される事例研究を行うこと」を挙げている。状況から無機質的に抜き出した法則ではなく、状況依存的場面をまるごと考えることから実践知をブラッシュアップしていけるのだという。もちろんエキスパートレベルの看護師にも実践のふり返りは意義を持つ。自分の実践の言語化は自分自身のスキルアップにもつながり、またそこで見出された実践知は、エキスパート以前のものにも参考になる、とされている。つまり、プロフェッショナル以上の段階にあるものにとって、全体的な状況の報告からその事例を考える事例研究 case study を行う（またその研究会に参加する）ことは、実践家としての実践知をより豊かにするものなのである。

「3日前に通った雌のイノシシ」を発見しうるエキスパートは、その個人内の実践知を確かに保有している。それを共同体のものとして——弟子と見込んだものだけにするのか、仲間内だけにするのか、文字として万人に共有可能なものとするのかはともかく——保有することは、その共同体の実践知をより深みのあるものにするのであろう。それは確かに文字化するのが難しいかもしれないが、それが文字として伝えられることで、（全貌は伝えきれないとしても）ある程度の実践知をプロフェッショナル間において共有することができるだろう。例えば筆者の専門の近接領域においては、精神科医神田橋條治が、架空の初回面接を元に相手の様子を見てどう働きかけどう診断を考えているのかを示す書物があるが（神田橋・白柳, 2018）、これはまさしく「エキスパートの技」であった。ここに描かれる関わり方は容易に真似できるようなものではないけれども、エキスパートの技（の片鱗）を見ることが実践家の成長に繋がることの好例である。

以上、同じ情景を見ても素人と新人とエキスパートでは取り出す情報が違うことをもとに、その違いをドレファスの五段階を参照しながら実践知という概念に求めた。そして事例研究などの実践事実を取り上げた研究は、実践知の習熟やエキスパートの技能を伝達するものとして有効であることを確認した。以下では、実践を研究にするというのはどういうことか、どうすれば研究になるのかについて考えを深めたい。

3. 実践は如何にして研究となるのか

3.1 事例研究と事例報告

実践家が自身の実践を「事例研究」として振り返ることが、実践家の成長の上で大きな意義を持つことは確認できた。では、その実践を振り返れば研究となりうるのだろうか。

心理臨床学においては従来から——厳密に考えるなら河合隼雄が登場して以降——事例研究法を中心に据えた学問が発展してきた。しかしそれへの批判はもちろんあり、「あんなものは科学ではない」と陰口をたたかれることもあれば、もう少し表に出るものとして「初学者の成長には役に立つ（がベテランがやることではない）」との意見もあれば、「学会で発表される事例研究は事例報告にすぎない」という批判もある（例えば小笠原（2008））。

筆者はある学会の編集委員をここ数年務めているが、確かに「これは事例研究ではなく事例報告に留まっている」と評せざるを得ないような論文も存在していることに気がついた。以前は、河合（1976）が、大学院生の素朴な論文に「勉強になった」という声が寄せられたことから事例研究の意味を深く考えたことに敬意を表し、あまり事例研究と事例報告を峻別すべきではないと考えていたのだが、いざ学会誌の掲載水準を考える立場に立ってみると、やはり「これは事例報告水準だ」と判断することも実際問題でできた。では、報告と研究とでは何が違うというのだろうか。

河合（1976）は、事例研究の意義として、従来の知見を参考に（1）新しい技法の提示、（2）新しい理論・見解の提示、（3）治療困難とされるものの治療記録、（4）現行学説への挑戦、（5）特異例の五つを挙げたのち、それ以外に「事実の集積としての意味」と「教育・訓練の過程に必要なものとしての事例研究」があるとした。その上で、単なる教育・訓練の過程として書かれた事例研究が「役立つ」=学びになると評されたことから、「個人の世界を探求した結果は、臨床家が他の個人に接するときの共通のパターン、あるいは型を与えるものとしての普遍性をもつ」と考え、この「個を追究することによる普遍性」に事例研究の意義を見出した（山川、2015）。この河合の発想にあるのは、事例研究の意義は巷間イメージされる新技法や新理論の提示のためだけにあるのではなく、初学者のシンプルな事例であってもそれを探求することによって生じてくる何らかの普遍性にある、ということだ。云い換えれば、研究としての意義は事例としてのノイエス *etwas neues* に求められるのみではなく、事例としてのノイエスがいない事例であっても、そこからの学びが成立する以上事例研究として成立しうる、という考えがここにあるのだ。

どの事例からでも学びはなし得る。しかし、現実問題、事例報告にすぎない論文も存在している。これをどう考えればいいのか。

3.2 プログラムの転用とメカニズムの転用

これに対する現時点での筆者の考えを一つの回答として示しておこう。それは冒頭にも少し触れたが、「研究の目的を明確化すること」と「転用可能性 transferability を意識する」ことが、事例報告を事例研究の水準へと高めていける、というものである（山川, 2020a）。詳細は当該論文にあるがその概要を示しておく。事例研究も含めた実践型の研究は、実践自体の目的と研究の目的が論述中に混同してくることが多いことを取り上げ、「研究ではなく報告にすぎない」と受け取られてしまう原因が不明瞭な研究目的にあると考えた。そして、質的研究の判断基準を参考に（Lincoln & Guba, 1985）、研究目的を定める上で転用可能性 transferability が重要になる概念だとした上で、実践プログラムをそのまま他の場面でも転用するプログラムの転用と、実践から見出された視点を他の実践場面でも援用することができるメカニズムの転用の2種類の転用があるとの考え方を示した（山川, 2020a）。

とりもなおさず、この「研究目的を明確化すること」は、当たり前のようで疎かにしやすいポイントである。河合（1976）も指摘したように、事例はそれそのもので非常に学びが多いものである。自分自身の事例をまとめ、そこで起きたことをふり返って考えるだけでも、その実践家にとっては学びとなる。また、その事例を読む実践家にとっても、あれやこれやと類例を想定することができるならば、その事例から学びは得られる〔註3〕。そのことに満足してしまい、事例をただ報告し、自分自身の実践をふり返って考えるだけでも、それなりに事を成し遂げたように思ってしまうやすいのである。

河合が挙げている基準なら、(3) 治療困難とされるものの治療記録や (5) 特異例は、確かにその報告だけで貴重な意義を持つ一例となるだろう。しかし、多くの事例は、「他に二人とその人はいない」という意味では貴重な一例ではあるものの、それは同時に「他と重なるところがない一例」に過ぎないことにもなる。事例自体の特殊性に研究の目的を預けてしまうのは、よほどの事例でないとは不可能な事態である。つまり、プロフェッショナルレベルにおいて意味を持つとされる事例研究 case study は、文脈をまるごと伝えられるからその意義があるのだが、その文脈依存性こそが、研究として考えたときに致命的な弱点となる。いわゆる知識は、文脈に左右されない context-free 知識を構築することが目指されるからだ。

この難問を解決するために事例研究でよく採られるのが、先の「プログラムの転用」を目指した事例研究である。なにがしかの外的カテゴリーでの共通性を掲げ、それになにがしかのプログラムを適用して奏功したという事実を示すのだ。例えば「発達障害の大学生」に「マインドフルネスを適用した一例」のようなものだ。これはこれで重要な方向性ではあるのだが、しかしこれにも陥穽がある。この発想は、この一事例を $n=1$ として見なして研究しているに過ぎず、

この一例だけでは本当にこのプログラムがそのカテゴリーに有効であるかは何とも検証しようがないのである。「たまたま、マインドフルネスが奏功したタイプ」であるのかもしれない。たった一例だけでそのプログラムが有効であるかは何とも云えず、だとするならばもう少し数を増やした報告が必要となる。となると、結局河合の云う「事実の集積としての意味」に過ぎず、「個を追究することによる普遍性」とはほど遠い事例研究となってしまうだろう。

n=1でありながらそれを越えた普遍性をもつ事例研究とはどのようなものなのか。筆者はそれを、「メカニズムの転用」に求められると考える。そこで生じた現象に通底していたメカニズムは何か。どのような機序によってこの変化が生じたのか。それを説明する蓋然性 probability の高い仮説を見出せたならば、それは意義ある研究となる。そしてその視点が、類似した場面において活用しうる視点であるなら転用可能性が高いと判断されるだろう。先のプログラムの転用ではある対象に限定して有効であることを示す（発達障害学生へのマインドフルネスのように）のに対し、このメカニズムの転用の方は、その事例を見透す視点のようなものであるのだから、何かの対象に限定されたものではない。類似した場面でも活用可能なものであり、場合によればまったく違う場面でも転用可能と判断されるだろう〔註4〕。そうした形での転用可能性も視野に入れて考えることで、事例の報告を報告のままで留めず、「研究」としての意義を備えさせよう、というのが筆者の考えである。

プログラムは、(できるだけ) 必然性に従うプログラムを描き出すのが目的である。この対象にこのプログラムを適用すれば必ず(あるいは高い確率で) この結果が導き出せるならば、そのプログラムには有用性があることになる。それによって、事例研究の文脈から外れて、他でも通用する知識とすることを目指している。しかし、この「必ず/高い確率で」というのが、人や自然を相手にする場合簡単に行くものではない。中井(2002)に倣い将棋を例に挙げると、将棋に必勝パターンはない〔註5〕。こちらの手によって相手の打つ手が代わり、それに応じて臨機応変に対応することが求められる。もちろん、「この状況下ではこう打つと必ず勝てる」と状況を狭めて必勝パターンを提示することは可能だけれども、その状況が増えれば増えるほど通常の人間の頭では記憶するのが困難となるし、そもそもその状況まで到るのがおおよそ難しいことである。では逆に、容易に辿り着ける状況下で適用できるプログラムを、と考えるのもアリだろうがおそらくその効果はたかがしれているだろう——薬の効用と副作用のように——。自然環境の中で生きる人間を対象とした実践は、こちらの関与のみならずその周囲の環境からの影響も受ける。プログラムを提示するのは一見簡単のように見えるが、真に有用なプログラムであるかどうかを考え出すと、その有効性の証明はなかなか困難でもある。

一方のメカニズムは、それがどのように転用されるのかという点において困難を抱える。プログラムはある意味明解であり、「こうやればいい」というプロトコルが明解に示されている。しかし、メカニズムのほうは、それを知識として学んだところでピンと来ない人にはピンと来ない。「そういう見方があるのか」と思い、その見方を自身のところの中でトレースし、実体験も踏まえてあれこれ考えてみることでようやくその価値が分かる（あるいは直観的に意義が理解できたことをその後で実体験とすり合わせていく）ものだからだ。プログラムが「そのまま食べられる」ものだとすれば、メカニズムは生の食材のようなもので「一度自分の実体験という一手間を加えることでようやく食べられる」ものである。

筆者としては、実践研究の目指す本筋はどちらかというところの「メカニズムの転用」であり、河合(1976)が云う事例から至る普遍性も、メカニズムの明確化により辿り着けるのではなからうかと考えている。そのことについて少し次節で言語化してみたい。

4. メカニズムの転用は実践知にどう寄与するのか

前節では実践研究において研究目的を定めておくのが重要となること、その時にプログラムの転用とメカニズムの転用という2種類の転用可能性を意識することに意味があることを確認した。ここでは、このうちの「メカニズムの転用」が何故意味を持つのか、について少し考えてみたい。

実践研究とは、実践事実をもとに考察を進めるものである。そのもととなる実践は、先行研究があつてプラン通りに進めていく実験とは異なり、プランはありつつも現場のニーズに応じて臨機応変に対応し、そこで何が生まれるかという創発性 emergence が重要になる。既存のプランそのままに行うのであれば新しさはない。予期せぬ反応も生かし、時には反発すらもエネルギーに変えてよりよき方向へ進めていくことすら起きる。既存の知識を元にある状況に出会い、知識と状況の相互作用によって産み出される何かからなるべくよいアウトカムを目指すのが実践である。そして実践研究とは、こうした実践の営みを俎上に挙げ、さらによりよいアウトカムを産み出しうる実践となるよう、知の集積を目論むものである。

我々の知識の生成を、既存のものを活用して新たな何かを見出そうとすることであると考えるときに、そこに働く作用が推論 inference である。以下では、少し思弁的になるがこの推論の3種を説明し、その中でも実践知にとって重要な意義を持つアブダクション abduction について詳しく取り上げよう。

4.1 推論の3種

演繹 deduction と帰納 induction の二つの推論があると古くから

云われるが、それでは不十分であるとしてパース Peirce, C. が挙げたのがアブダクション（仮説的推論）abduction である。実践知にはこのアブダクションが大きく関連していると考えるが、まずはその前提としてこの三つを簡単に紹介しよう（以下含め、アブダクションに関する説明は米盛（2007）を参照した）。

まず帰納から考えよう。帰納は、経験をもとに一般化することである。猟師の例を引き続き用いるなら、イノシシの通ったあとに足跡 a が残されており、同様の足跡 b、c、d いずれもがイノシシの通ったあとにあることが分かったならば、「この足跡はイノシシの通ったあとを示すものに違いない」と考えることが帰納となる。しかし、この足跡は「イノシシが通ったあとに必ず通る生き物 X がおり、その X による足跡」である可能性も（かなり低い）がある。帰納にはそのような過ちを犯す可能性を含んでいる（例えば「ジンクス」とは間違った帰納の一例である）。

対して演繹とは、ある前提を元に考えたときに、ある結論が導き出せる、という思考法である。先ほどの帰納の一般則である「この足跡はイノシシの通ったあとを示す」という法則があるとして、「同型の足跡が発見された」という条件が発見されれば「ここはイノシシの通り道である」という結論が導き出せる。これが演繹的推論である〔註6〕。連立方程式を解くのも演繹であるとされる。前提からの必然的帰結を導き出す演繹に対し、事実をもとにした一般化を行うのが帰納となる。

しかし、帰納と演繹だけですべてが事足りるのだろうか。帰納は現実の事象をそのまま記述する形をとるために、例えば見えないものを想定する仮説は導き出すことはできない——例えば科学での「万有引力の法則」の発見のように——。足跡ならば現物のイノシシの蹄などで裏付けもできるが、例えば他にも樹木のこすれ具合、餌を食べた跡などでイノシシ特有の徴候とされているものがある（復興庁, 2018）。これらの徴候が、全くその現場を見ていないにもかかわらずそれがイノシシのものであると分かったのだとしたら、つまりそれがイノシシのものであると示す証拠が直接ないにもかかわらず発見されているのなら、それは直接経験をもとに導き出される帰納とも異なるし、もちろん何か既存の前提から導き出される演繹とも違って、何らかの飛躍があって発見された法則と考えられる。

パースはこうした推論の形式をアブダクションと呼んだ。アブダクションは、以下の定式で説明される。「驚くべき事実 C が観察される、／しかしもし H が真であれば、C は当然の事柄であろう、／よって、H が真であると考えられる理由がある」（米盛, 2007）。万有引力で云うならば以下のようなになる。林檎が何故いつも垂直に落ちるのか（C）。万有引力というものが働いているならば（H）、それは当然のことである。よって万有引力は真であると考えられる理由がある、と。「自然の事象に対して「なぜか」と問いかけて、その疑問に答

えるために推論を行い、納得のいく「説明仮説」を立てるということは、(略)自然に対してわれわれ探求者の側から積極的に問いかけることによって、(略)自然から真理を引き出そうとする企てです。自然からどんな真理を引き出すことができるかは、(略)われわれの仮説の立て方いかんによるのです」と米盛(2007)は云う。漫然と見ているだけでは仮説はできない。よくよく観察し、これは何故だろうと疑問を持ち、あれこれ考えるなかで仮説が生まれる。当然、その仮説はデータによって検証されるべきであるのだが、「そう考えるのがもっとも理にかなっている」というもっともらしさ plausibility によって仮説自体は提唱される。

パースによると、帰納とアブダクションはどちらも「拡張的推論」に属するとのことだ(一方演繹は「分析的推論」)。では帰納とアブダクションはどう違うのか。まず帰納は「われわれが事例の中に観察したものと類似の現象の存在を推論する」のに対し、アブダクションは「われわれが直接観察したものとは違う種類の何ものか」を推論するものであり、また、「われわれにとってしばしば直接に観察不可能な何ものかを仮定する」ものであるという。また、この両者の飛躍 leap の違いを見ると、帰納的飛躍は「事例の中に観察したものと類似の現象の存在を推論する」という一般化の飛躍であるのに対し、仮説的(アブダクティブな)飛躍とは「直接観察したものとは違う種類の何ものか、そしてわれわれにとってはしばしば直接観察不可能な何ものかを仮定する」、想像的創造力による推測の飛躍であるとのことだ。例えば、何にも支えられていないものが下に落ちる現象を見て「すべての物体は支えられていないと落下する」と一般化するのには帰納だが、そこから「重力の存在があるのではないか」との仮説を立てるのはアブダクションになる(以上、本段落の引用は米盛(2007)より)。筆者なりに整理すると、思考の方向性として考えてみたときに、収縮・一般化方面に向かうのが帰納であるとすれば、拡散・創造的方面に向かうのがアブダクションだ、と云えるだろう。

4.2 アブダクションと実践知

このアブダクションは、実践知の生成を考える上で極めて興味深い示唆を与えてくれる。実践とは、何か既存の知識を援用するだけの(演繹的)行為でもなく、まとめて一般化するために事実を集めている(帰納的)営為でもない。そこで何か生まれ、新たな地平に拓けていくと云うことに大きな意義がある。そこで働いている知のありようは、「直接観察したものとは違う種類の何ものか」(米盛, 2007)にたどり着こうとする、アブダクティブな推論だと云えるだろう。

もう少し狩猟の比喻で考えよう。自然環境を相手にする限り、実験室での再現のように条件が限られているわけではない。「イノシシはだいたいこのあたりに生息している」という条件すら、近年の

温暖化や開発の影響で変化しつつあるとすら云われる。自然は刻一刻と変わる。既存の知識はもちろん参考にもなるし(演繹)、生じた出来事をまとめて一般化する(帰納)のも役には立つが、「今、この場」で起きていることには、状況を見ながら仮説を立てて行動し、そのフィードバックを元に更に仮説を微修正しながら対応していくことが必要になる。『山賊ダイアリー』(岡本, 2012)で描かれていたようなことだと、はじめて仕掛けた罠が作動はしたようだがエモノの姿は見えない(2巻p.44)ようなとき、自然の中にあるかすかな徴候を捉まえ、何がどうなっているかを考えながら行動する必要がある(が、主人公はうかうかと近付いていき、身を潜めていたイノシシに突進され軽い骨折を負う羽目になる)。

場数を踏んでくると、そうした徴候を捉まえるのがうまくなる。初心者は文脈不要のルールに基づくドレファスは云うが、すなわち初心者は文脈依存の知識を持たないということである。現実の状況は文脈不要 context-free と云うよりは文脈だらけ fully in context で、一般化された理論や知識を援用しようとも、現実場面は遙かに複雑である。後から冷静になって考えれば「ここにこういうサインがあったのに」と思う徴候でも、初心者はしばしば見逃す。トレーニングを積むにつれてそうした徴候をしっかりとつかめるようになり、はじめて遭遇する状況ですら既存の知識を援用して対処できるようになる。更に慣れてくると、今まであったことを思い出すことすらなく、「あ、こう考えればいいのではないか?」というアイデアがどこからともなく[註7]浮かぶときもある。

心理療法においても一番面白いのは、そういう創造的的局面が現れるときだ。心理療法がいかなる営みであるのかはなかなか説明が難しいのだが、一つにながしかの発見に繋がることを目指しその個人の語りを聴くということがある。「個人の語りを聴く」のは、ありふれた日常の話であることも少なくない。しかしそれが、発見に繋がる。それは何故か。そこを考えたときに、アブダクションの概念は助けになる。

アブダクションに云う「驚くべき事実C」とは、ニュートンの林檎がその好例だが、ありふれたことだってよい。ありふれたことでも、それを「驚くべき事実」と捉えることを端緒として、もっともらしい仮説Dにたどり着くのがアブダクションであった。その当事者においては「日常的なこと」であっても、それが「驚くべきこと」と感じ取る誰かがその場に参与する場面があったとする。と、その日常的なことをあれこれ考える中で、創造的発見となる仮説を見出すこともでてくる。それにより視野が広がり、既存のいくつかの事柄をも違った視点で発見的に見ていくことが可能になる。心理療法とはそういう変化を引き起こす営みである。

この変化は心理療法に特有ではなく、大なり小なり何かの飛躍を伴う創造的発見が生じる場面においては、何かを「驚くべき事実」

と捉え——その視点形成がその当事者個人で成し遂げられる場合もあれば伴走者に支えられてのことであろう——、その「驚くべき事実」を多面的に考える中から発見に繋がることのあるのではなかろうか。アブダクションという定式化がそもそもなされたのはそうした事実があるからだろう。その発見を個人内で試みるのが研究者だとすれば、心理療法ではその視点提供者を主に担うのが心理療法家（臨床心理士）で、教育場面では教師が媒介者として関与し、デザインの現場ではデザイナーがそれを担うのだろう〔註8〕。いわゆる良質な師弟関係も、弟子の創造的成長を担う場であるという観点からすると同じ質のものを持っていると考えられる。

「驚くべき事実」と捉えることが創造的発見に繋がる。今「視点提供者」と書いたが、まさにそれは「視点」なのである。見過ごされてしまうような何かに気付く「視点」の重要性は、冒頭挙げたベテラン猟師の目で確認した。創造的発見に繋がるための「驚くべき事実」を発見する視点とは、エキスパートが持つ何かの現象の背景にあるものを見透す視点と同様であり、「メカニズムの転用」は、まさにこの「視点」の生成に関するものなのである。

文脈を含めて生じたことを提供し、そこで生じた現象について考察するのが事例（実践）研究である。その時、それが持つ文脈をそぎ落とし、共有可能なプログラムを提示するのが「プログラムの転用」であった。一方の「メカニズムの転用」は、その文脈には留まったままで、しかしそのエッセンスを取り出すことで文脈を超えて通用する視点を使えるようにするものである。その状況・文脈からは切り離されてないのだが、しかし別の状況でもその「ものの見方」自体は援用できる実践知なのである。

既存の枠組みの知識で対応できる範囲ならば、文脈不要の知識が役に立つ。認知行動療法の技法などはまさにそういうものだろう。しかし、認知行動療法の技法自体も使うにはコツが要る。技法があって現場があるのではなく、現場を上手く活かすために技法がある。実践の場面とはそもそもが個別的な営みであり、その個別性に基づいた創造的発見を行うことが求められているため、「何をどう見るか」が極めて重要になってくる。そうした見立て能力の発展を、「メカニズムの転用」において生み出された視点が促進するのであろう。

4.3 実践研究自体にあるアブダクションとその転用

アブダクションは、実践場面の中のみで生じる推論ではない。アブダクションの、驚くべきことを前に立ち止まって考え、その中から新たな仮説を導き出し、そのもっともらしさを確かめていくそのプロセス自体は、実践研究・事例研究でも行われることである。アブダクションではもっともらしさが求められるとされているが（米盛, 2007）、事例研究におけるそれを筆者は蓋然性と表現していた（山川, 2014）。そうした共通性を考えるため、もう少し実践研究の研究

プロセス自体に焦点を当てて考えてみよう。

実践研究は、一度行った実践をふり返り、そこから新たな視点を見出す（そしてそのメカニズムを転用してもらう）営みであった。実践では、対象者（心理療法ならばクライアント）の事実にならぬ新たな光を当て、そこから対象者の生き方に創造的発見を見出そうとしていたが、実践研究では、その実践プロセス自体に新たな光を当て、その実践を見透すもってもらいたい仮説（メカニズム）を見出そうとしている。つまりこのアブダクションの働きは、実践そのものでも生じているし、実践研究の研究過程においても生じていることなのである。

以前、事例研究の意義を「仮説生成過程を示す」ことだと考え、その意義について事例を通じて考察したことがあった（山川, 2017）。これも筆者なりの「事例研究法の意味」を問う中でたどり着いた一つの結論である。エキスパートとまでは云えない筆者であるが初心者のように文脈非依存型の知識だけで実践してはおらず、筆者なりの感覚をミクロに探求することがなにかの実践知に辿り着くと考えたのである。実践知には、意識的・言語的に把握できている側面もあるが、しかしもう少し無意識的・非言語的に遂行 perform している側面のほうが強い。むしろそうならないと実践家としては意味がない——一流のアスリートが、筋肉の使い方を考えながら行動しているであろうか？——。実践研究は、その直観的・感覚的な行動を、もう一度言語で捉え直すという側面がある。

そうした身体知の言語化について、諏訪（2016）は興味深い事実を提供してくれている。身体知とことばの関係について研究している諏訪が「こつ」と「スランプ」について論じた中で、興味深い仮説があった。スランプに陥ると言語が増え、自分自身の行動についてあれやこれやと言語で考える時間が増える。しかし、言語で考えているうちはあれこれ考えているためまとまらず、その分スランプに陥っている。しかしそれを続ける中である瞬間にそのスランプから抜け出て、そしてその時には言語がなくなるというのだ。そこでつかむのがいわゆるコツなのである。

言語であれこれ考えているときはスランプである。しかしそこから抜け出ると言語がなくなり、コツをつかむ。言語がなくなる、とあるが、これは全くなくなるのではなく一つにまとまる（収束する）とも考えられよう。このことを参考に実践研究を考えるならば、実践研究とは、実践家が自分自身の実践行動を言語的に考えることを通して、人為的にスランプを起こし——「論文を書くとき心理療法が下手になる」とはこの業界でよく云われる箴言である——、そのスランプからの抜けをコツとして、つまり論文内で「視点」として提供する営みである、となるのではなかろうか。

実践家にとっての研究という営みは、今まで自身が意識的・無意識的に感じ取っていることを言語化していくという取り組みであり、それはある意味不自由なものである。しかし、その不自由さを

通してわれわれはコツをつかみ、自分自身の見方を精緻化することができるし、無意識的な身体知を自分の中で整理し、より使えるものとする事ができる。そしてまた、言語的に表現された実践知として他者とも共有可能なものになる。そこで提供された視点をもとに、読み手として実践家が参入し、自分自身の実践体験も踏まえて考えることで学びを得ることになる。「メカニズムの転用」がもたらす知とは、このようなプロセスによる学びだと云えるだろう。

対して「プログラムの転用」は、結果からの学びとでも云うもので、いわゆる一般的な知に属したものである。自分自身の体験や技術がなくとも学べるものだ。この両者の知は、長期記憶の観点から整理するならば、それぞれ宣言的記憶（陳述記憶）と手続き記憶に対応していると考えられる。言語に置き換えられる宣言的記憶がプログラムのほうで、技能や習慣などのように身体的に体得される手続き記憶がメカニズムのほうである。いや、言語的に記述されたものである以上どちらも宣言的記憶なので、その記憶が受け取り手の中でどのように処理されていくか、という視点で捉えたほうがいいかもしれない。プログラムは一般的な知の体系を指向することから、宣言的記憶の中でも意味記憶として受け取られるものであり、メカニズムはその人の技能として用いられることを指向することから、その個人の中で手続き記憶として働くことを目指すものだ、と整理したほうがいいだろうか。事例がエピソード記憶に対応することを考えると、事例研究にはエピソードを通して意味に到ろうとする方向性（プログラムとしての転用を目指す）と手続きとして活用されることを目論む方向性（メカニズムとしての転用を目指す）がある、とも表現できそうだ。このように人間の中で技能が手続き的記憶であることから考えても、実践知にとってより重要なのは、手続き記憶として働くことを目指すメカニズムとしての転用なのだ、と云えるのではないだろうか。

5. おわりに

筆者は2019年に第57回全国学生相談研修会において、上記の内容を背景として実践の研究化を考える分科会の講師を担当した（山川, 2020b）。筆者の発表には「極私的研究論」とサブタイトルをつけたのだが、それはその発表をまとめながら、どれほどの客観的妥当性があるかどうか筆者自身分からなかったからだ。自分としてはいろいろ考えてきたことからある程度確からしいと思ったことをまとめている。しかし、それが他の人にとってどれほど意義があるか、筆者には皆目見当が付かなかったのだ。

その発表を終えてみて、参加いただいた方からは好意的に受けとめてもらったように思っている。筆者としても、通じた、という感覚を持てた。そのことは非常に幸運だったと今でも思っている。し

かし同時に、何故そこまで自分は自分の見出したことに不安を抱いていたのだろうか、と疑問に思えてきた。どうして私は「極私的」とつけざるを得なかったのか。

あるときふっと思ったのは、「ああ、自分は事例研究法について事例研究法でもって考えていたのだな」ということであった。自分自身の事例研究法体験（や査読体験）を省みて、その体験について徹底的に考えることで、何かしら普遍的なものを見出そうとしていた。そのプロセスは、自分自身の事例実践体験を省みて普遍的なものを見出そうとする事例研究論文執筆過程と、恐ろしいほど同じであったのだ。

もし研究法を語るのに成書を引用してまとめるような発表をとったならば、それほど不確かさはなかっただろう。〇〇がこのように云っている、海外の研究者によるとこのような分類がある、現在質的研究ではこのように云われている。無論そうした外側の基準も一部用いたが、あくまでも参照項に過ぎなかった。外的概念をレビューするような方法論を採らず、ひたすら自分自身の体験に沈潜し、そこで蓋然性の高いと考えられた「おそらくこうだろう」と思えることをまとめていった。なんのことはない、筆者はただ事例研究法のアプローチを繰り返しているだけなのである〔註9〕。

事例研究は、非常に不確かな中、手探りで進んでいくようなところがある。河合（1976）が挙げた事例からの普遍性にしても、そこに到った見解が普遍性を持っているかどうか（＝独善的見解に陥っていないか）、個人が進める研究過程の中でどれほど分かるというのだろうか。自分個人の見解に普遍性があると、個人の中だけでどこまで確信できるというのだろうか。

おそらくそれは、実践家の共同主観によって確かめるしか方法はないのだろう〔註10〕。むしろそれを忘れ、自身の見解に普遍的なものがあると思う方が危険であるようにも思う。もちろん、その確からしさを可能な限り高めていく方法論はある。その具体的方策についても示したいところであるが、紙幅の都合を鑑みて実践研究の具体的な進め方としてまた稿を改めて論じていきたい。

実践知の言語化は、そもそも相当に困難な営みである。技能が手続き記憶に属すとされ、宣言的記憶と異なると云うことは、人間においてそれらが非言語的に記憶されているという意味でもある。実践知とはそういう非言語的な知識を指して云うものでもあるのだから、「非言語的知識の言語化」は山に蛤を求むかのような愚かな行為なのかもしれない。ましてやその研究となると愚かさの自乗と思われても仕方あるまい。

ならば言語化可能なプログラムのみを明文化し、言語化不能な領域は個人の実体験に任せるのみ、とする方法論はありえるだろうし認知行動療法はそうしたパッケージ化の取り組みでもある。しかし、どのように優れたプログラムであっても、そもそもの、そのプログ

ラムが適用可能であるとの判断に間違いがあらば何の意味もない。数多公式あろうともどの公式を用いるかを見抜くのは職人的実践知が必要となる〔註11〕。となれば、そうした言語化可能な領域を重視する立場にある人であっても、実践知を深めていくための研鑽は必ず必要になってくるであろう。

蛤は海にしかないが、地殻変動の結果蛤の化石は山にあるかもしれない。諏訪(2016)にも示されていたように、コツには言語は介在していないとしてもコツをつかむには言語が必要になるという逆説がある。人間の知的発展はリニアなものではありえず、逆説やパラドックスに満ちあふれたものである。だとしたら、山へ蛤を求め彷徨ったとしても見つかる何かはあるだろう。むしろ海に蛤、山に木の実を求めて向かう人のほうが、脇目を振らず進むため見落とすこともあるのではないか。実践知の探求は、そうしたリニアリティを超えた働きを期待して行うものだと筆者は考える。

- [註1] 中井久夫(2002)より。
- [註2] 「実践研究」と「事例研究」は本稿の中でほぼ重なり合って使用されている。筆者の文脈で「事例研究」と呼んでいるときには、「心理臨床事例研究」が想定されている。心理臨床事例に限らず、広く実践現場で行われる営為を対象としたものを「実践研究」としている。
- [註3] Benner(1984/2005)もこれを指摘していた。
- [註4] 例えば、宮大工の語りが組織や人生についての示唆を与えるように(西岡, 1993)。
- [註5] ただし、コンピュータソフトとプロ棋士の対戦では2017年にコンピュータ側の圧倒的勝利となったためその対戦が終了した(飯島, 2017)。
- [註6] 推論について筆者が充分理解しているとは云えないため(また狩猟の実際をよく知らないことも相俟って)、文中の例は間違っているかもしれない。筆者の理解が間違いがあるようならご指摘いただければ幸いである。
- [註7] しかし、この「どこからともなく」というのがいったいどこから来ているのだろう、というのも難問である。エキスパートとはこうした思考せざる思惟に基づき行動しているのだろう。時折ではあるが、筆者も「考えずに行動したことが的を射ている」ことはある。その時の「思考力」を筆者は未だ全く言語化できていない。
- [註8] ここでデザインを挙げたのは、本学客員教授の由井の取り組み(由井・小野, 2019)に示唆を得ている。
- [註9] そして当然このプロセスは心理療法のプロセスでもある。
- [註10] このあたりは、現象学の知恵を借りることで少し整理はできそうである(小林・西, 2015)。
- [註11] 斎藤(2013)がEBMの第一段階は「NBMそのもの」と指摘するように、相手の語りを受けてどう見立てるかという側面は、技法以前の基礎的なこととしてもっとも臨床家に求められる能力である。

文献

- Benner, P. 1984 *From Novice to Expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley. (井部俊子(監訳) 2005 ベナー看護論 新訳版. 医学書院.)
- Dreyfus, S. E. 2004 The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24(3), 177-181. doi: 10.1177/0270467604264992
- 復興庁 2018 福島県避難12市町村イノシシ被害対策技術マニュアル. http://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat1/sub-cat1-4/wildlife/material/20190123_00_zentai.pdf 2020年1月3日取得
- 飯島範久 2017 「2年前からプロ棋士はもう勝てないとわかっていた」Ponanza 開発者・山本氏が語る AI の未来. <https://ascii.jp/elem/000/001/516/1516952/>

2019年12月28日取得

- 神田橋條治・白柳直子 2018 神田橋條治の精神科診察室. IAP 出版.
- 河合隼雄 1976 事例研究の意義と問題点—臨床心理学の立場から—. 京都大学教育学部心理教育相談室紀要 臨床心理事例研究, **3**, 9-12.
- 小林隆二・西研(編) 2015 人間科学におけるエヴィデンスとは何か. 新曜社.
- 熊谷晋一郎(編) 2019 当事者研究をはじめよう. 臨床心理学増刊第11号. 金剛出版.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985 *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- 中井久夫 2002 医学・精神医学・精神療法は科学か こころの科学, **101**, 2-12. 日本評論社. (中井久夫 2004 徴候・記憶・外傷. みすず書房.)
- 中村雄次郎 1992 臨床の知とは何か. 岩波書店.
- 西岡常一 1993 木のいのち木のこころ〈天〉. 草思社.
- 小笠原昭彦 2008 心の不具合を探る—事例介入研究—. 海保博之・大野木裕明・岡市広成(編) 新訂心理学研究法. 放送大学教育振興会, 117-128.
- 岡本健太郎 2012 山賊ダイアリー. 2. 講談社.
- 斎藤清二 2003 ナラティブ・ベイスト・メディスンとは何か. 斎藤清二・岸本寛史 ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版, 13-36.
- 諏訪正樹 2016 「こつ」と「スランプ」の研究. 講談社.
- 東畑開人 2017 twitter 上での発言. <https://twitter.com/ktowhata/status/929588666107756544> 2019年12月28日取得
- 津川律子・遠藤裕乃 2004 初心者のための臨床心理学研究実践マニュアル. 金剛出版.
- 山川裕樹 2014 心理臨床学における方法論としての事例研究法. 京都大学教育学研究科 博士論文(未公刊).
- 山川裕樹 2015 河合隼雄「事例研究の意義と問題点」の真意とその引用. 心理臨床学研究 **32** (6), 705-710.
- 山川裕樹 2017 カウンセラーは一つのことばに何を感じているのか. 学生相談研究, **37** (3), 172-183.
- 山川裕樹 2020a 実践研究は何を目指して行われるのか. 学生相談研究, **40** (2), 81-91.
- 山川裕樹 2020b C1 事例・実践から研究・論文へ. 第57回全国学生相談研修会報告書, (印刷中)
- 山本力・鶴田和美(編) 2001 心理臨床家のための「事例研究」の進め方. 北大路書房.
- 米盛裕二 2007 アブダクション. 勁草書房.
- 由井真波・小野文子 2019 動機デザイン—当事者を主体者に変える、現場のデザイン実践モデル. ヒューマンインタフェースシンポジウム 2019 論文集, 570-577.

映像作品「水流 X」の制作報告

The Making of the Video “The Stream X”

櫻井 宏哉

Hiroya SAKURAI

映像作品「水流 X」の制作報告

The Making of the Video "The Stream X"

櫻井 宏哉
Hiroya SAKURAI

教授 (映像)

In the man-made waterways of rice paddies, the water flow in nature must follow artificial rules. In that way, nature is brought abstract aspect, giving rise to a new form of beauty distinct from the natural state. The theme of this work is the liveliness of the water flow as it follows the man-made course. This work is a ballet using the sound and the movement of the algae and water. With the waterway as the theater, I filmed the choreography of the algae that flows in the water. In this 10th episode of The Stream, I tried an experiment in which environmental sound in the water is replaced with environmental sound from outside the waterway. As a result, the viewer experiences the sound of the wind as an underwater environmental sound. The wind moves the aquatic plants and pushes along objects floating on the water. My purpose was to use the expression of the wind as a metaphor for the stream and to impress the viewer with the liveliness of water, which is the theme of this work.

1. 「水流 X」について

水田という人工の中で水という自然が人工の規則に従う。そこでは自然が抽象化され、自然のままとは異なる美しさが現れる。この作品は水の躍動を伝える藻の動きと音響によるバレエである。水路を劇場として、水流により振り付けられた藻の動きを撮影している。テーマは水田という人工に沿う水の躍動感である。

今回「水流」シリーズの10作品目では、水中の環境音を水路の外の環境音に置き換える実験をした。その結果、視聴者は風の音を水中の環境音として聴くことになる。風が水草を動かし、浮遊物を押し流す。私の目的は風を水流のメタファーとする表現を用い、テーマである水の躍動感を強く視聴者に印象づける事である。[図1]



図1 「水流 X」素材：映像 再生時間：6分48秒 制作年：2019年 (撮影：櫻井宏哉)



図2 撮影場所：宇治市巨椋池干拓田
(撮影：櫻井宏哉)



図3 撮影場所：宇治市巨椋池干拓田と
撮影機材 (撮影：櫻井宏哉)

2. 撮影

2.1 撮影場所と期間

宇治市巨椋池（おぐらいけ）干拓田の灌漑用水路を撮影している。撮影にあたり、水路を管理している巨椋池土地改良区に撮影許可を得るための届出を行った。期間は6月7日から9月22日。今回の撮影場所は昨年までの2箇所から、1箇所に絞り込んだ。いずれも地下水を水源とする用水路である。地下水は河川の水と比較して透明度が高い。

この作品では奥行きを伴う構図によりテーマ表現を行っており、透明度の高さは重要である。[図2] [図3]

2.2 撮影機材

以下の機材を用いた。

ビデオカメラ：GoPro HERO4 Black/CHDHX-401-JP 1台

録画データ：Quicktime 3840 × 2160pix 29.97p, Sony FDR-AX100 1台

録画データ：MPEG4 3840 × 2160pix 29.97p

接写レンズ：INON 水中ワイドクローズアップレンズ UCL-G165 SD 1台

スライダー：リーベック LIBEC ALLEX ALX S8 1台

マイク：水中マイク（ハイドロフォン）Aquarian Audio Products 社 H2a-XLR Hydrophone 1台

IC レコーダー：ZOOM H4n リニアPCM レコーダー 1台

スライダーは写真のような水路を跨ぎ、固定できるように2本の横木に取り付けた。横木には四つのアジャスターを取り付け、水平を保つための調整を可能にしている。またスライダーの方向は下向きに設置した。これは水中にカメラを配置するため、通常とは逆にカメラを取り付けるためである。[図4] [図5] [図6]



図4 組み立て前の撮影機材 (撮影：櫻井宏哉)



図5 移動撮影機材のスライダーと操作する作者 (撮影：櫻井宏哉)



図6 移動撮影装置はスライダーと木材の支持体、水平に設営するためのアジャスターと水準器で構成 (撮影：櫻井宏哉)



図7 スライダーの雲台に取り付けた一脚のローポジションの固定位置 (撮影：櫻井宏哉)



図8 スライダーの雲台に取り付けた一脚のハイポジションの固定位置 (撮影：櫻井宏哉)



図9 スライダーの雲台に取り付けた一脚の俯瞰撮影の固定位置 (撮影：櫻井宏哉)



図10 スライダーの雲台に取り付けた一脚の側面撮影の固定位置 (撮影：櫻井宏哉)

2.3 撮影手法

以下の撮影と録音手法でテーマを表現した。

2.3.1 4K撮影の導入

従来のHD撮影素材のサイズは横1920×縦1080pix。4K撮影素材のサイズは3840×2160pixのサイズ。4Kで撮影した大きなサイズの素材をそれより小さいHDサイズの編集プロジェクトに読み込み編集する。したがってHDサイズの画面には大きなサイズの素材は全体が表示されず部分だけ表示される。写真表現でトリミングという用語に相当することが可能となる。具体的には全面積の1/4が表示される。編集時にその1/4のサイズを用いることもあれば、縮小し全体を表示することもできる。またその縮小の過程をズームアウト的に表現したり、パンやティルトといった移動表現ができる。

2.3.2 スライダーを用いた移動撮影

撮影カメラは水路の幅中央、高さも水深のほぼ中央に配置され、水流の進行方向にレンズを向けて撮影されており、移動撮影のためスライダーを使用した。スライダーとは、カメラを載せた台がレールを移動するという装置である。前年に引き続きこの方法によりカメラの位置を水面に接する位置から水路の底面に近い位置まで、複数のカメラポジションで撮影した。スライダーの雲台にとりつけたカメラにアングルを可変できる雲台をさらに取り付けた。カメラは20cmほどの一脚の先に取り付けられているが、この一脚の角度を変化させ、水面から川底まで移動させ、任意の位置で固定させた。同様に水流と垂直方向にレンズを向け、水路の壁面上の藻を移動撮影した。[図7] [図8] [図9] [図10]

2.3.3 GoProのカラー設定「フラット」による撮影

GoProのメニューにあるProtune機能内のカラー設定「フラット」とは撮影とは白飛び、黒つぶれのない幅広いダイナミックレンジを可能にする撮影時の記録方法である。



図 11 水中用マイク、IC レコーダー、瓶 (撮影：櫻井宏哉)



図 12 水田の水口から集音する水中用マイク (撮影：櫻井宏哉)

2.3.4 録音

3つの方法で録音を行った。

一つ目は Aquarian Audio Products 社の水中マイク H2a-XLR Hydrophone を使用し、水田と水路をつなぐ水口のパイプ内にマイクを入れることによって生じる音を取録した。貝殻を耳にあてると聞こえてくるような、持続音である。これはパイプの共鳴しやすい周波数が強調されて聞こえるためである。

二つ目はガラス製のコップや瓶を撮影現場に配置して録音した。これにより複数の水田の環境音による共鳴音を採取した。この収録された音を編集時にオーディオエフェクトのイコライザー通しさらに限定された周波数、音質に加工した。音質は出来るだけ人の声に近づけ、音楽的な印象を強調した。

三つ目は外部マイクを接続せず、録音機 ZOOM H4n の内臓マイクで水田の周辺の昆虫の鳴き声や風の音を取録した。[図 11] [図 12]

3. シークエンスの構成と演出

全編 6分48秒のうちタイトルやエンドクレジットを除く本編全体を5つのシークエンス(章)で構成する。以下はその詳細である。

今回の演出の目的の1つとして水中の情景に水路外の環境音を使い、水の無い屋外の環境に見立てることがある。

3.1 タイトル：19秒

3.2 第1章 冬：焼かれる畑・夏：水流に舞う藻：1分23秒

1) 1節 冬：焼かれる畑：29秒

2) 2節 夏：水流に舞う藻：34秒

二つの節である1節「冬：焼かれる畑」と「2節 夏：水流に舞う藻」を組合せ演出した。焼かれる畑の映像の大部分は2017年の春に撮影した。既に焼かれている農地を撮影した。リーベックのスライダーとSonyの4Kカメラで水平にカメラを移動させる撮影を行った。スライダーは地面に直接置き、ローアングルで焼けた植物を撮影している。

もう一つの素材は実際に燃えている畑の映像である。2019年の3月ごろ農地を通行していた際、偶然撮影を行った。iphoneの4Kモードで撮影。必要な部分をトリミングし切り出した。炎がゆれ煙が発生する様子と藻の揺れる様子に類似した印象があった。水の躍動感の造形的な姿を炎と煙に喩え表現する。

6月に水路で撮影した藻が繁茂している映像と構成した。先行する映像に畑が炎が揺れているシーンを選択。後続の映像に煙のように白い色の藻が揺れる映像を配置し、ディゾルブで二つの映像を3秒重ねた。

サウンドは水田に置いたガラス瓶にマイクを入れ共鳴音を録音し



図 13 シークエンスの構成 冬：焼かれる畑：29秒 (撮影：櫻井宏哉)



図 14 シークエンスの構成 夏：水流に舞う藻 (撮影：櫻井宏哉)



図 15 シークエンスの構成 田植え前の水田 (撮影：櫻井宏哉)



図 16 シークエンスの構成 田植え中の水田 (撮影：櫻井宏哉)



図 17 シークエンスの構成 昼の水路内 (撮影：櫻井宏哉)



図 18 シークエンスの構成 夜の水田 (撮影：櫻井宏哉)



図 19 シークエンスの構成 夜の水路内 (撮影：櫻井宏哉)

ている。編集時にイコライザーで人間の声に近い周波数だけ取り出し構成しハーモニーを作り出した。この音は笛のような乾いた音色を想起させるように加工した。冬の湿度が低く、枯れた状況を暗示する。[図13] [図14]

3.3 第2章 田植え前の水田・田植えがされる水田：1分15秒

- 1) 1節 田植え前の水田：42秒
- 2) 2節 田植え中の水田：33秒

二つの節である「1節 田植え前の水田」と「2節 田植え中の水田」を組合せ演出した。二つの節は水田が準備され田植えを行なう工程を表現している。「1節 田植え前の水田」については水面だけで画面構成を行う。無風の水田の水面が鏡面となり雲を映し出す素材で構成した。音は夏を想起させる雷を別の日時に録音し編集時に挿入した。

田植えのシーンはトラクター作業と別の日時に撮影した植えて間もない稲の映像を組み合わせた。走行するトラクターのカットとスライダーで移動撮影している稲の映像を組み合わせた。トラクターの主観カットで稲を見ている虚構を演出した。[図15] [図16]

3.4 第3章 昼の水路内・夜の水田・夜の水路内：1分28秒

- 1) 1節 昼の水路内：34秒
- 2) 2節 夜の水田：18秒
- 3) 3節 夜の水路内：36秒

「1節 昼の水路内」には水路のある農地で録音した環境音に置き換えている。印象的なのは鳥の鳴き声だが、水中で水草が草原となり鳥がさえずる虚構を演出している。水路内の水流は風に見立てられる。

「2節 夜の水田」は昼の水草の集合が稲の集合の様子と類似しているため、両カットをディゾルブで重ね、類似を強調した。音声は夏の草むらで録音した多くの種類の虫が鳴く音響を使用した。この音は「3節 夜の水路内」の音声として最後まで鳴り続ける。

「3節 夜の水路内」は2節と同様の音声を中断せず、用いている。夜の水田の音響が水路内の環境音として聴こえているという演出である。[図17] [図18] [図19]

3.5 第4章 水流と風：1分49秒

- 1) 1節 稲と風：47秒
- 2) 2節 水流と強風：1分02秒

地上にも水中同様、流れがある。ただしそれは水中では液体の流れであり、地上では気体の流れである。共通しているのは、透明であること。どちらも流体力学の法則が適用できることである。地上で枝葉が風で揺れる現象は水中で水草が揺れる現象とは多くの共通



図 20 シークエンスの構成 夏：水流と風（撮影：櫻井宏哉）



図 21 シークエンスの構成 水流と強風（撮影：櫻井宏哉）



図 22 シークエンスの構成 焼かれる畑（撮影：櫻井宏哉）

点がある。

「1 節 稲と風」では地上の風景のみである。水田に風が起こり持続していく様子が描写される。

「2 節 水流と風」では無風から風が発生し強風に至るまでを、風に揺れる植物を素材に、風の音声の音量を段階的に増加させる事で表現する。[図 20]

「3 節 水流と強風」前節の風の音をそのまま持続し、水中のシーンに移動する。地上の風の音響が水流によって揺れる水草の効果音になる。途中で音が加工され非日常的なノイズ音になるが、蟬の音声を 10 倍に引き伸ばしスローにした際の音響である。[図 21]

3.6 第 5 章 第 5 章冬：焼かれる畑：18 秒

1 節 焼かれる畑：18 秒

「1 節 水流と強風」の最後のシーンは水中ではなく、地上の籾殻の接写が使用されている。そのシーンを受けて「3 節 焼かれる畑」の最初のシーンは燃える籾殻の山の接写である。次のシーンでは「第 1 章冬：焼かれる畑」の別シーンで焼けた畑のカットで構成され、季節が一回り循環した事を示し終了する。[図 22]

3.7 エンドクレジット：36 秒

芸術大学における「コミュニティデザイン概論」
開講の意義と授業設計

General Theory of Community Design at an Art University:
Developments and Future Prospects

加藤 賢治

Kenji KATO

石川 亮

Ryo ISHIKAWA

由井 真波

Manami YOSHII

田中真一郎

Shinichiro TANAKA

大草 真弓

Mayumi OKUSA

芸術大学における「コミュニティデザイン概論」 開講の意義と授業設計

General Theory of Community Design at an Art University:
Developments and Future Prospects

加藤 賢治
Kenji KATO

准教授（地域実践領域、宗教民族学、近江学）

石川 亮
Ryo ISHIKAWA

准教授（地域実践領域、現代アート、近江学）

由井 真波
Manami YOSHII

客員教授（共通教育センター、コミュニティデザイン、Co-design）

田中真一郎
Shinichiro TANAKA

教授（総合領域、イラストレーション領域、デザイン）

大草 真弓
Mayumi OKUSA

教授（情報デザイン領域、グラフィックデザイン、インターフェースデザイン）

General Theory of Community Design is a core subject of the Social Practice Subject Group. Here we will describe the significance of designing this class, which is based on societal background or existing societies and offering it to art university students. The two main points of the course design are 1) the importance of learning from the community and 2) creative activities centered around community design unique to Seian University of Art and Design.

はじめに

「芸術による社会への貢献」という基本理念（教育理念）を掲げ成安造形大学では、開学当初から地域との交流を目指して活動を続けてきたが、平成 22 年（2010）に、より活発な地域活動を展開するため学内に地域連携推進センターという地域と大学を結ぶ組織を立ち上げた。社会的背景としては、大学という高等教育機関に対する社会の要請として、平成 18 年（2006）経済産業省の「社会人基礎力」を備えた人材育成という声上がり、それに呼応して平成 20 年（2008）文部科学省中央教育審議会からは、社会に必要とされる「学士力」を身につけた人材育成のためのカリキュラムの構築が盛んに言われるようになっていた。

そして、開学 20 周年を迎えた平成 25 年（2013）の年度当初に、文部科学省が「地（知）の拠点整備事業（COC）」に取り組む大学を公募した。この事業は、大学が自治体を中心に地域社会と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的とするものであった。

その頃、本学では、地域連携推進センターを核に、教育理念に基づき、芸術分野における地域連携活動やプロジェクト授業など多彩な教育と研究を通して、独自の実践的学士課程教育を展開し、発想力・提案力・技術力に優れた人材の育成を目指しており、また、同時に自治体（特に滋賀県や大津市、草津市、近江八幡市）や、地元企業、NPO 法人等の各種文化芸術団体などとの連携活動が実践されていたこともあって、「地（知）の拠点整備事業（COC）」に応募することに決定した。

その後、平成 25 年（2013）11 月に当時地域連携活動やプロジェクト科目を主に担当していた教職員中心に、この論考の執筆に関わった由井真波、田中真一郎、大草真弓、石川亮、加藤賢治と、当時総合領域の主任を務めていた津田睦美の 6 名が、任意でコミュニティデザイン研究会を発足させ、地域社会の中でのものづくりを活かした成安造形大学という芸術大学独自の地域貢献の考え方とコミュニティデザインに関する教育・研究内容の検討を始めた。平成 26 年度（2014）には学内の特別研究助成を受け具体的に「コミュニティデザイン」の授業内容の検討を開始した〔註 1〕。

本論考では、現在のカリキュラムの中で「社会実践科目群」の基幹となる科目（2 年生必修）となっている「コミュニティデザイン概論（以下「概論」）」の内容について以下にまとめた。

1. 授業の位置付けと意義

コミュニティデザイン研究会では、平成 25 年（2013）「地（知）の拠点整備事業」に申請する際に、教育の理念として本学独自のコミュニティデザインとはいかなるものかということについて以下の 2 点に整理した。

1-1 地域に学ぶことの重要性

学内から外へ出て「地域に学ぶ」ということは現代の学生にとって非常に有意義な教育手法であると考えている。一般に大学の機能が「高度な研究」であった戦後から高度成長期の頃は、基礎学力が十分に備わった学生が入学し、座学中心の科目を履修し、実社会に出たときにその学修が実を結び成果が出ていた。しかし大学進学率が上昇し現代の大半の大学においては、入学する学生の基礎学力が不十分で、従前の授業だけでは社会人として十分な能力を身につけることが困難な現状があると言われている。

成安造形大学は滋賀県内唯一の芸術大学であることから、ポスター・チラシづくりや、地域イベントでの似顔絵描き、アートイベントの企画、キャラクターやロゴマークの制作など様々な依頼が寄せられる。学生たちは授業の中で、またボランティアや、アルバイトというかたちで地域に出て行くことになる。実際に地域に出ると、

学生たちは、今まで知るよしもなかった様々な問題に直面し、それを解決するためその本質を知ろうと図書館へ足を運ぶ。ある時は「地域の歴史を学び直す」、「コミュニケーション能力をつける努力をする」、「ものづくりの技術をあげる」など、プロジェクトを通じて自分の能力を振り返り、学びの動機づけにもつながる。当然これまでの授業の知識も大切であるが、いくつもの実践課題を経験することで、授業と実践を繰り返しながら社会人としての基礎的な能力を身につけて行くのである。

同時に学生たちは地域で活躍するキーパーソンと、現地や学内で交流するという多くの貴重な経験を重ね、また、学生や教員が地域をキャンパスとして、学外で活動することで想像を超える教育効果をもたらすことにつながる。

1-2 ものづくりを核とした本学独自の「コミュニティデザイン」

いわゆる「コミュニティデザイン」とは地域社会の中で人々の繋がりをつくるということであり、「ものづくり」のハード面よりもソフト面を重視した考え方である。人口が減少し、税収が減り、公共事業が縮小される近年、今までのような人口増に支えられた物質優位の社会が崩壊し、地域における活力は衰退する一方である。この状況を打破し、未来の地域社会へと切り拓くものとは、地域の人々が主役となって失われつつあるコミュニティを再構築し、物質ではなく心の豊かさを分かち合うことである。本学ではこの仕組みづくりを「コミュニティデザイン」と位置づけ、学生とともにコミュニティをあらゆる場面でつくりあげることが目標とする。

コミュニティデザイン研究会では、成安造形大学が「ものづくり」の大学であるため、その「ものづくり」を通して人々がつながって行けるような仕組みを提案する教育手法を研究し、実践する場としてふさわしいと考える。そしてより高度な地域貢献を通じた人材育成を行なうために、この新しい「ものづくりを核としたコミュニティデザイン」を成安造形大学の正課の授業内の取り組みとして実践することを考えた。その結果としてその手法を身につけた人材（本学卒業生）が、地域において活躍することで、今の時代にふさわしい文化振興が実践され、未来の観光振興・産業振興につながるといういわゆる社会イノベーションが実現し、持続可能な地域社会が創出される。その目的を達成するためのカリキュラムの核となる授業が「コミュニティデザイン概論」なのである。

以上のことを前提として、本学独自の社会実践教育の理念と全学の学生が必修で受講する「社会実践科目群」の基幹となる科目である「概論」の内容を提案するため、コミュニティデザイン研究会が検討を始めた。次項では、その科目が出来上がるまでの流れと、現在の科目概要をまとめた。

2. 共通教育センター科目「社会実践科目群」の基幹となる科目としての「概論」の設計

最終的に成安造形大学は平成 25 年度、および平成 26 年度の「地(知)の拠点整備事業」に採択されなかったが、検討を重ねてきた「概論」は本学の新カリキュラム改革に伴い、共通教育センター科目「社会実践科目群」の基幹となる科目(2年生必修)として平成 27 年(2015)度 4 月から開講することとなった。これは、今、日本の社会が抱えているグローバル経済中心の考え方から脱却できないために引き起こされる環境破壊問題、著しい地方の人口減少や少子化、高齢社会の到来による諸問題、コミュニティの希薄化による心のケアの問題などに学生たちが目を向け、そしてその解決の糸口としてコミュニティというものを再考する機会をつくらうとすることが背景にある。

この授業では、先述した地域に学ぶことや本学独自のコミュニティデザインの考え方などを踏まえ、2015 年に国連が掲げた持続可能な開発目標「SDGs」や、日本の少子高齢化や人口減少社会に伴う地域の疲弊など、現代社会の大きな問題を客観的に捉えて、芸術大学で学ぶ学生が自分たちに何ができるのかを考え、将来社会での自分の役割は何かを考えることや、自身の制作や地域活動の糧となることを目的とする。

その目標を達成するため、自然環境やエコロジーも視野に入れたコミュニティ(共同体)そのものを社会的、文化人類学的に学ぶ科目として、「近現代コミュニティの諸相」という内容と、より深く地域を見つめ、学際的に分析することで普遍的な価値を見出すために地域学(近江学)の内容を取り入れた。

下記の図 1 にあるように、具体的にはこの概論において①～③の内容を学び、2 年生以降に開講されている社会実践科目(プロジェクト演習、コミュニティデザイン論、近江学等)につなげ、専門科目群へと学びを深めるカリキュラム上の基盤的位置付けとなっている。

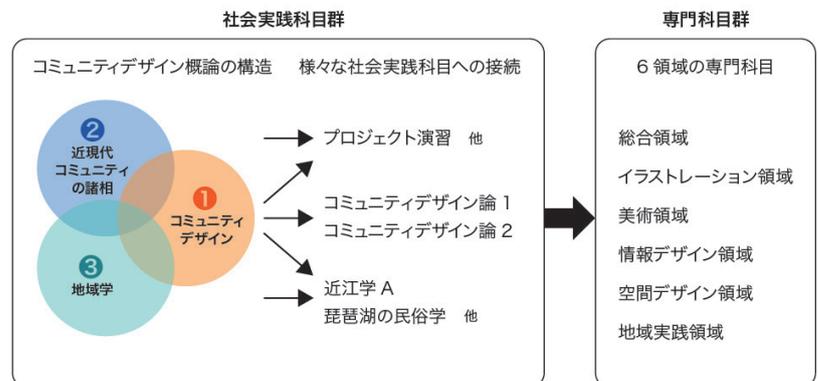


図 1: 「コミュニティデザイン概論」講座の構造と位置付け

① コミュニティデザイン

コミュニティデザインとは、現代社会の中に存在する様々なコミュニティ（共同体）が抱える諸問題を解決の方向に向かわせる1つの手法である。今、身近で行われているコミュニティデザインの事例をもとに、その事例の共通点や、考え方、進め方などを理解し、その本質をとらえる。そして、身近にあるコミュニティの諸問題を、自らが持つものづくりのスキルを活かしてどのように解決できるのかを考える。

② 近現代コミュニティの諸相

国連が掲げる持続可能な開発目標「SDGs」の中において、特に、21世紀の現代社会における、コミュニティ（共同体）そのものの重要性が語られている。特に大規模な自然災害の後、人間どうしの繋がりがから、自然と人間の関わりなど、様々なコミュニティが浮びあがってきた。コミュニティ（共同体）の歴史を紐解き、文化人類学の視点でコミュニティの諸相を理解し、学びを深める。

③ 地域学

もう1つ注目されているのが地域学である。日本にとどまらず世界各地には様々な地域が存在し、独特の文化がある。その地域を深く検証することによって全世界に共通する大切な普遍的価値を発見することができる。本学には、近江学研究所という地域学の研究所があり、「近江学」や「琵琶湖の民俗史」という科目が設定されている。これらの科目への導きも含めて、また近江という地域から見えて来る伝統的な地域コミュニティの有り様など、知識を深める。

(加藤賢治)

3. 現在の「概論」の内容

本学は、先述の通り、平成25年、26年の「文部科学省地（知）の拠点整備事業」に採択されることはなかったが、平成27年（2015）「文部科学省地（知）の拠点による地方創生事業COC+」（滋賀県内における知の拠点である滋賀県立大学と本学を含む6大学の連携で取り組む地方創生事業）に応募し採択された。その際、「概論」は、その事業の基幹科目である地域共生論として開講することとなった。結果的に、この科目は当初の目的であった地（知）の拠点となるための基幹科目としてその役割を果たすことになったのである。

3-1 授業の設計

開講にあたって、現在は芸術学部芸術学科の約200名の2年生を2クラスに分け、aクラス（総合デザイン領域・情報デザイン領域・空間デザイン領域・地域実践領域の学生）を加藤賢治（地域実践領域准教授・附属近江

学研究所副所長)が、βクラス(イラストレーション領域・美術領域の学生)を石川亮(地域実践領域准教授・附属近江学研究所研究員)の二人の教員が担当している。この2名の教員が前項の①～③の内容をもとに具体的に特別講師の人選を行っている。

①コミュニティデザインの内容の授業(1～3回目、5～10回目の授業)については、まず、京都でリンク・コミュニティデザイン研究所を主宰し、本学客員教授である由井真波が、コミュニティデザインとはという内容の概説と、コミュニティやそこで展開されるプロジェクトを分析する手法を教授し、その上で、4回にわたって6つの領域の学生が均等に自分ごととして捉えられるよう様々な実践者を招き、実践事例を解説してもらっている。②近現代コミュニティの諸相の内容については(4回目・11～12回目の授業)、本学客員教授の仁連孝昭が人間と人間だけでなく、自然と人間の関わりも含め、多様なコミュニティ(共同体)の歴史を紐解き、環境学や経済学、文化人類学など様々な視点で近現代のコミュニティを解説する。③地域学の内容については(13～14回目の授業)、地域を深く検証することによって全世界に共通する大切な普遍的価値を発見することができるという観点から、近江(滋賀県)というフィールドを見つめることを通して見えてくるものを附属近江学研究所研究員の加藤賢治と石川亮が担当している。

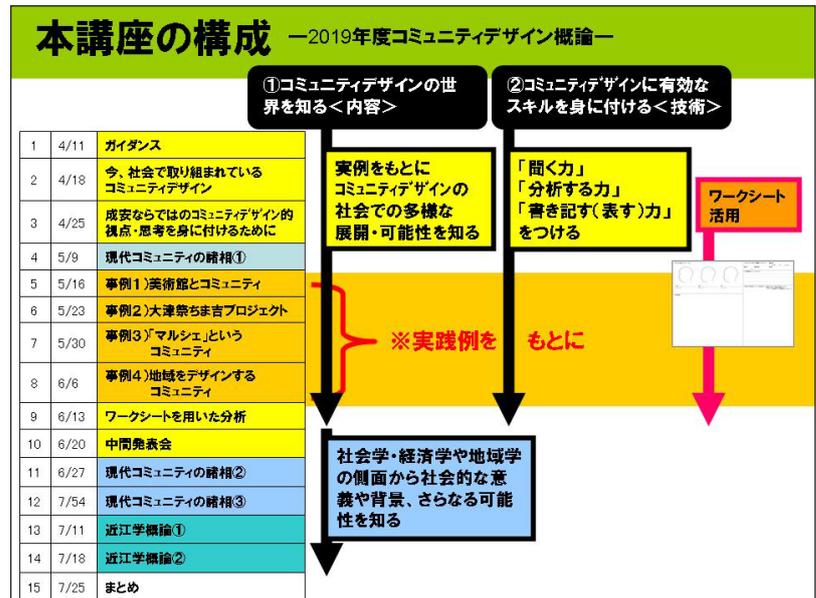


図2：概論の講義で使用しているPPTより「本講座の構成」

次項では、上記の授業内容の中で、成安造形大学独自のカリキュラムとして、その授業の中心となるコミュニティデザインの理解のために行う「手を動かす」という授業内容と、必要かつ重要な教材として新規開発したワークシート「関係性のシート」について論じたい。(加藤賢治)

3-2 手を動かし自分ごとにする

コミュニティデザイン概論の授業構成においては、受講生にとって講座内容が単なる「お話」や「他人ごと」とならないよう、「関係性のシート」使用の前に、受講者全員が「自分を取りまく身近な現実のコミュニティ」を想起・自覚できるためのワークを行っている。

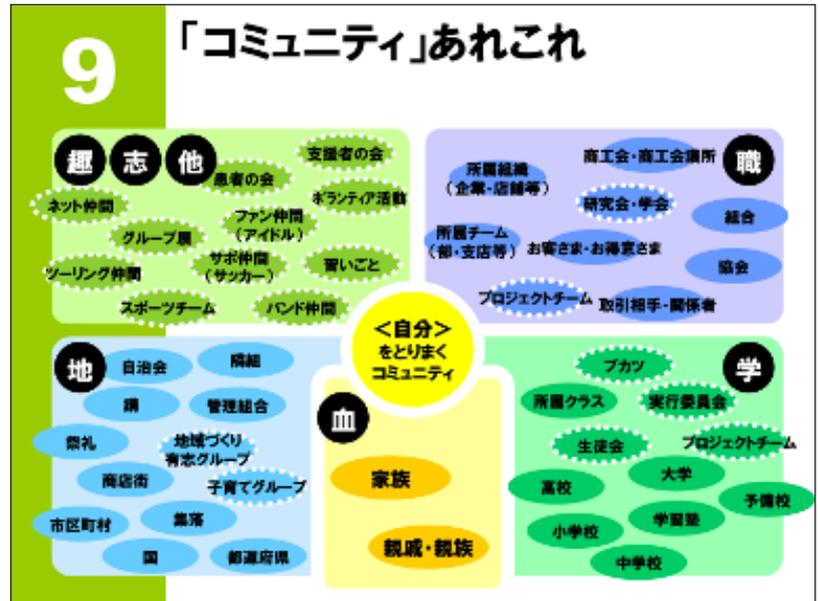


図3：概論の講義で使用しているPPTより「『コミュニティ』あれこれ」



図4：受講生全員が図3に合わせて5つのゾーンにふせんを貼る

具体的には、受講生全員が3枚のふせんに自身を取りまくコミュニティ3種を1つずつ記入し、5つの区分の該当するゾーン（模造紙）に自身の手で実際に貼ってもらっている。このワークを経験することにより、受講生自身がなんらかの複数のコミュニティに属し、また関わっていることへの気付きと自覚を促している。また、受講生全員のふせんをすべて一堂に貼り集め互いに総覧することにより、

多種のコミュニティの存在と、自分たちとの関わりのリアルを受講生一人一人に感じ取ってもらう機会としている。

5つのゾーンは以下の通りである。

- ・1「血」…家族・親族など血縁を中心としたコミュニティ
- ・2「学」…大学や所属クラス、部活など学びのコミュニティ
- ・3「地」…地域共同体ほかマンションの管理組合など地縁を中心としたコミュニティ
- ・4「職」…職場やアルバイト先などの職で結びつくコミュニティ
- ・5「趣・志・他」…習い事やバンド活動、ボランティア活動、ネットゲームのパーティーなど趣味や志で結びつくコミュニティ、ほか

3-3 ワークシート「関係性のシート」の設計

本ワークシートは、原則として本学においてすべての領域の学生が2年時に履修することを想定した「概論」にて使用するものであり、本学のコミュニティデザインの学びのベースとなるツールとして設計した。狭義のコミュニティデザインのみならず、全領域の学生の活動や学びと、実社会の人々や活動との相互の関係性を実感するためのツールとしての設計をおこなっており、受講生各人の専門領域の学びをそれぞれのフィールドで実践する際に、一種の思考モデルとして機能することをねらいとしている。また、授業内で特に注視を促すポイントにちなみ、このワークシートを「関係性のシート」と称している。

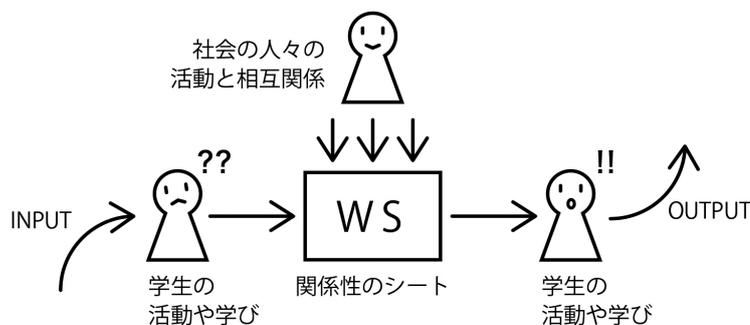


図5：実践のための思考モデルとしての「関係性のシート」

本ワークシートの基本設計については、前述のコミュニティデザイン研究会において検討を重ね、大枠が固められていった。当初、全学学生が受講するにあたり、耳慣れない「コミュニティデザイン」というデザインの概念そのものや、一線で活躍するゲスト講師の実践事例の話題が、学生自らの意志で選んだ領域の「外」と認識され、学生の興味・関心の向かない「他人ごと」として看過されないかとの懸念があった。また、これらを「座学」として一方通行的に本学学生が受講するスタイルへの危惧があった。

これらの課題を克服し、造形に本領を置く本学の学生自らが「自分ごと」に引き寄せて概念を掴み、事例の背景で作用しているデザインやクリエイティブの力を能動的に発見し掴み取っていくための一種の仮説として、鍵となりうるツールとして当ワークシートの設計をおこなった。

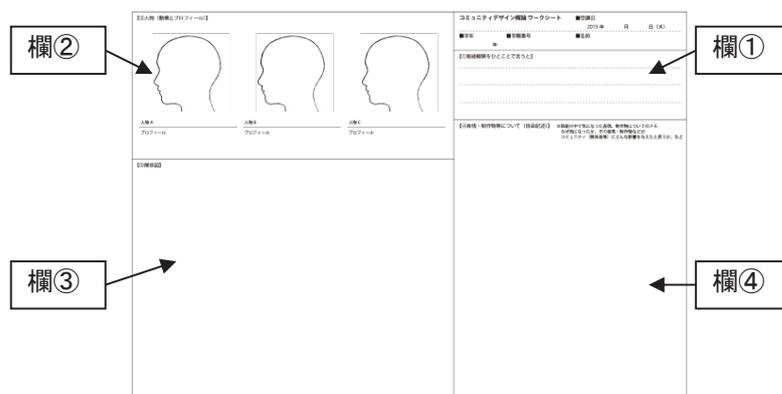


図6：ワークシート「関係性のシート」(①～④欄からなる)

3-4 概要・設計意図

・コミュニティデザインのフィールドノート

…受講生一人一人が、現実社会における様々なコミュニティデザインの事例を、自分の感性と考えを通して解釈・採集し理解するための、一種の「フィールドノート」として機能することをイメージしている。

・能動的な受講態度をつくる

…概論の受講生が、社会での実践者（特別講師4名）の「お話を聴くだけ」との「受け身」の姿勢にならないよう、実践者の話しを聴く「前」のタイミングにあたる授業の導入時から使用を行う。これにより、4つの実践例を能動的に聴き取る受講態度をつくる。(実際の授業においては使い方に慣れるために、特別講師4名に先駆け由井がコミュニティデザインの実践事例の1つを細かくステップを踏みながら話し、これを当シートに練習題として書き表すという段階を設けている。)

・授業を越えた効用を想定

…概論における「実践例を聴く」際に限らず、学生の日頃の創作活動をはじめ、実際の社会の事象の中から、人々の関係性や相互の働きかけ、その背景にある意図や動機を見つけられる視点を身につけることをねらいとする。

・造形および表現と、事象の関係に注目

…上記の「人々の関係性」に対して、造形力がどのように影響を及ぼすかに注意を向けられるように設計している。(詳細は後述の3-5欄④参照)

・ビジュアルによる構造化

…受講生各人が、聴き取った事例を、言語化による把握・整理はもちろん、造形大生の持ち味を活かしたイラスト化、図化、構造化

等の「ビジュアル化」を通して把握・解釈・整理を行っていく力を、当シートを使うほどに伸ばしていけるフォーマットとしている。

・固定化せず柔軟な運用、柔らかな包容力あるツールへ

…授業を通して身につけてほしい着眼点への誘導機能を備えている一方で、2年生全員が受講することを重視し、領域の異なる受講生各人の多様な捉え方による解釈や表現の自由度を確保し、受講生の個性に応じたフレキシブルな活用ができるものとしている。

3-5 「関係性のシート」各欄の詳細

・欄①：「取組概要をひとことと言うと」

話者（特別講師）の話す取り組みの核を短い文章（言葉）に凝縮し書き表す欄。

※概論での運用にあたっては話しの全容を捉えても良いし、受講生が気になった部分にフォーカスしても良い、としている。

・欄②：「人物（動機とプロフィール）」

事例紹介の話の中で出てきた実際の人物の中から3名（または3組）を取り上げ、彼ら一人ひとりの簡単なプロフィールとともに、各人に共通する思いや異なる動機を見つけ出し可視化する欄。人物頭部のシルエットに対する面積比を工夫するなどによって、各人物が抱く思いの強弱等のバランスが柔軟に書き表せるフォーマットとしている。

・欄③：「関係図（人と人、人とコミュニティ、コミュニティとコミュニティの関係）」

欄②でピックアップした人物を中心に、彼らが誰に対してどのような影響を与え、また、与えられたか、人やコミュニティの間で交わされる働きかけや影響と、それにより形成されるネットワークやコミュニティの変化を図化し書き表す欄。加えて人に限定しない関係性とその変化にも着目を促す。

※概論での運用にあたっては、「関係性」を広く解釈した様々な表現を歓迎する、としている。

・欄④：「表現・制作物等について（自由記述）」

欄内に「取組の中で気になった表現、制作物についてのメモ／なぜ気になったか、その表現・制作物などがコミュニティ（関係者等）にどんな影響を与えたと思うか、など」との補足説明を入れている。人やコミュニティの関係性が変化していく際に、造形の力がどのように影響を与えているか、現実社会におけるタッチポイントとその作用を見つけ出し、鍵となる表現や制作物を記入する欄としている。なお、この場合の「表現」「制作物」とは、ソフト、ハードを問わない。

※概論での運用にあたっては、このほかに「自由記述欄」としての機能を持たせ、どの欄にも収まらない気付き等をなんでも記述することができ

る自由度の高い欄として、タイプの異なるさまざまな受講生の反応を吸収できるフォーマットとしている。

3-6 受講生による実際の「関係性のシート」記入例

受講生による当シートの実際の記入例を紹介する。設計意図の基準に近い使い方をしているものや受講生の自由なアレンジによるものがあり、概論においてはそのどれをも歓迎している。

以下はいずれも 2019 年度コミュニティデザイン概論の第 7 回ゲスト講師の岩田氏（マルシェというコミュニティ）の回のものであり、同じ話題を異なる表現・使い方で表している。「③関係図」に注目すると、話者（岩田氏）を中心に人やコミュニティ相互の関係性を矢印を用い図化した、設計意図に近い表現や（図 7）、取組の進展に伴う環境や状況の移り変わりを図化したもの（図 8）がある。ほかにもコマ割による漫画仕立てとしたもの、絵画的な表現のもの、シンプルな図形に凝縮し構造を見つけ出そうとするものなど様々な試みによる表現が見られた。また欄④では「表現・制作物」に焦点を当て書き表すほか、「自由記述」として受講生自身が話者から刺激を受けた結果「自分はここに組みたい」との「自分ごと」に考察に至り、「自分の課題」としてこれを書き表しているものがある。

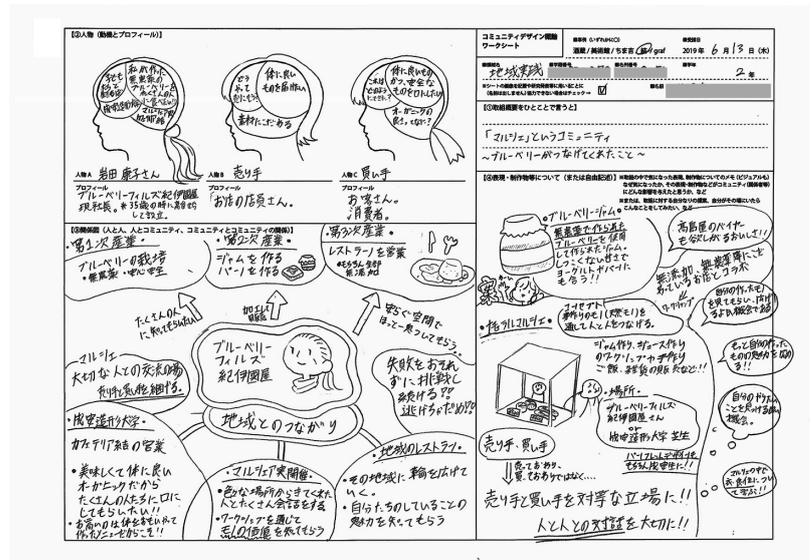


図 7：欄①②③④とも、「関係性のシート」の設計意図の基準に沿った記入がなされている例
（欄③は、話者を中心に人やコミュニティ間の相互の働きかけと関係性を図化）

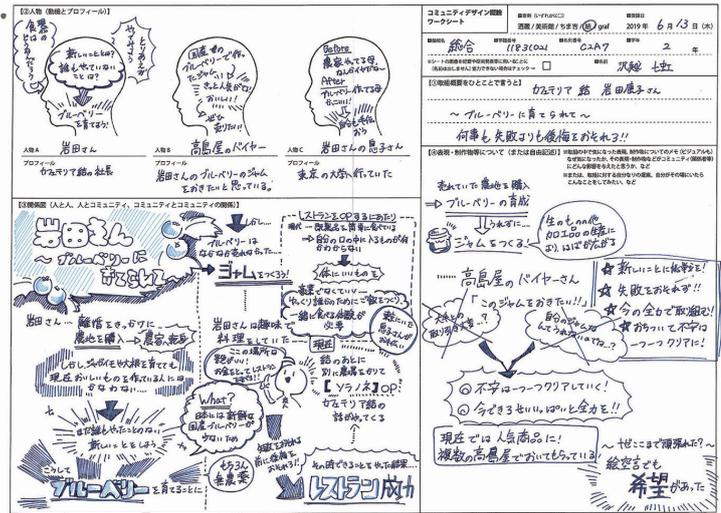


図 8：欄③で、取組の推移に伴う状況の変遷をビジュアル化した例



図 9：欄③をコマ割りして登場人物各人の思いや行動を詳細にひも解いた例

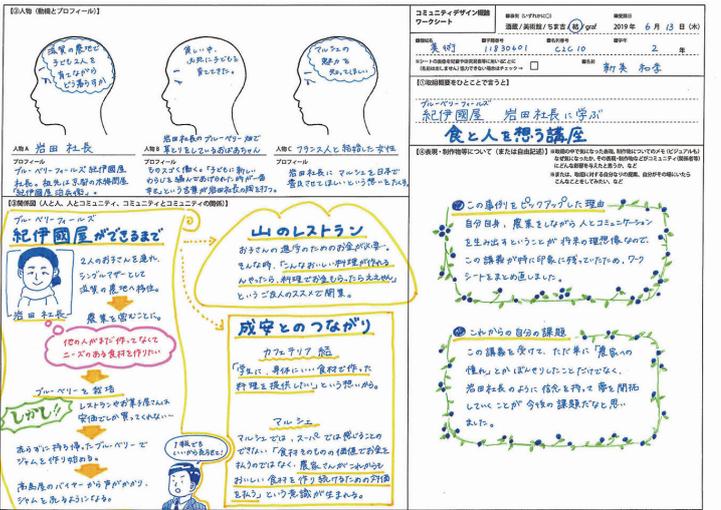


図 10：欄③に、話の核を成す3つの焦点をフレーム囲いで表現、欄④に受講生が話から刺激を受け自身が取り組みたいと思った課題を記入した例

(由井真波)

まとめ

現在、世界的な潮流として、先進国や大都市に一極集中した社会構造から、サステナブルな分散型社会へと社会構造の変革期にある。日本では地方創生が叫ばれ、人と人、コミュニティとコミュニティの繋がりからなる有機的なネットワーク社会を踏まえた思考方法や活動姿勢が求められている。

ここまで述べてきたように、本論考のテーマである「概論」は、複雑に重層化している現代コミュニティのなかで、地域・経済・生活・文化や、そこで生まれる価値などを、そこに関係する人々を軸に考察し、さらに近現代コミュニティの諸相や地域学を踏まえながら深化させる全体設計となっている。地域に学びながら主体的・能動的な汎用的能力や創造的思考能力を醸成し、社会人基礎力をはじめとした学士力の形成や、特に造形活動をその礎とする芸術大学における人材育成に資するものとなり、さまざまな社会的要請に応えながら、前述（1. 授業の位置付けと意義）した2点（地域に学ぶことの重要性、ものづくりを核とした本学独自の「コミュニティデザイン」）を満たし、本学の社会実践科目群の基幹となる科目としての役割を果たしている。

授業中盤（3回目、5～8回目）の実践事例解説では、本学でのプロジェクト演習など、学生が自分ごととして投影しやすい事例から導入し、地域のリソースを活用し起業していく事例など、やや学生からは距離のある実践事例へと進んでいく授業構成となっている。いずれの事例でも、それぞれが抱える課題・資源・資産など環境的要素や、各ステークホルダーの当初の動機や意識が拡大・伝播しネットワーク化していく人的要素、経緯とともに変化し新たな段階へと現在進行形で展開していく様や、それらがもたらす成果などを具体的に解説していった。

受講者は「関係性のシート」を聞き取りツールとして活用し、これら複雑に関係し合う要素を抽出し咀嚼しながら構造化する経験を積むことになる。その過程で、人々の関係性から生まれるコミュニティとその活性化が核となり価値生成に至っていることに気づくことになる。

あらゆる物事の成り立ちや関係性・流れから、学生各自が「物語化」し、図像化・図式化し「見える化」しながら整理し構造化する思考モデルは、芸大生にとって無理なく自然に体得できる手法としての可能性を持ち、手を動かし自分ごとにするという、授業設計意図に沿ったものとなっている。また、学生によっては、関係者の思いや行動の連鎖、時系列でのコミュニティ環境の遷移など、その観点や軸が異なることも興味深い。さらに、この「関係性のシート」の活用トレーニングは、自分の考察内容を論理的に他者へ伝達する上でも非常に有効な手段となり、受講後の表現・発信活動にも寄与することとなる。

ものづくりを核とした本学独自のコミュニティデザイン教育として、「概論」を受講して得られるこれらの視座は、コミュニティとは何か、人々やコミュニティの関係は、造形活動がどうコミットしていくのか、そこにどのような価値が生まれるのか、など、アートやデザインと社会との接合点の可能性や、クリエイターとしての生き方を受講者に示唆している。自らの立ち位置の確認とリレーションシップの育みに有用な視点となり、新たなコミュニティ形成とそこでのアートやデザインの役立ちを受講者たち自身が見出し、今後の制作活動に活かしてゆくことを期待している。

なお、平成 27 年（2015）度の開講から平成 31 年（2019）度に至る 5 年間の「概論」の授業改善経緯や成果などは、今後「芸術大学における『コミュニティデザイン概論』授業の変遷と展望」で論ずる予定としている。また、コミュニティデザイン論 1 及びコミュニティデザイン論 2 への展開は、別稿の「コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート 3 種の設計—コミュニティデザイン概論、コミュニティデザイン論 1、コミュニティデザイン論 2 の授業から」で論ずる。それぞれの詳細はそれらを参照されたい。

（田中真一郎）

[註 1] コミュニティデザイン研究会当時の活動と検討の内容は別途以下の紀要を参照。

成安造形大学紀要第 6 号「平成 26 年度特別研究助成 状況報告 芸術系大学で『コミュニティデザイン』を学ぶ意義」著者：津田睦美 共同研究者：由井真波、田中真一郎、大草真弓、加藤賢治、石川亮

成安造形大学紀要第 8 号「平成 26 年度特別研究助成 成果報告 芸術系大学で『コミュニティデザイン』を学ぶ意義」著者：津田睦美 共同研究者：由井真波、田中真一郎、大草真弓、加藤賢治、石川亮

参考文献・論文等

成安造形大学紀要第 6 号「平成 26 年度特別研究助成 状況報告 芸術系大学で『コミュニティデザイン』を学ぶ意義」著者：津田睦美 共同研究者：由井真波、田中真一郎、大草真弓、加藤賢治、石川亮

成安造形大学紀要第 8 号「平成 26 年度特別研究助成 成果報告 芸術系大学で『コミュニティデザイン』を学ぶ意義」著者：津田睦美 共同研究者：由井真波、田中真一郎、大草真弓、加藤賢治、石川亮

成安造形大学紀要第 11 号「コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート 3 種の設計—コミュニティデザイン概論、コミュニティデザイン論 1、コミュニティデザイン論 2 の授業から」著者：由井真波

コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート3種の設計
—コミュニティデザイン概論、コミュニティデザイン論1、
コミュニティデザイン論2の授業から

Three Worksheet Designs for Selecting and Working in a Specific
Community

—From the General Theory of Community Design, Theory of
Community Design I and Theory of Community Design II

由井 真波

Manami YOSHII

コミュニティを発見し自ら働きかけるワークシート3種の設計 —コミュニティデザイン概論、コミュニティデザイン論1、 コミュニティデザイン論2の授業から

Three Worksheet Designs for Selecting and Working in a Specific Community
—From the General Theory of Community Design, Theory of Community Design I and
Theory of Community Design II

由井 真波
Manami YOSHII

共通教育センター客員教授 (Co-design、コミュニティデザイン、動機のデザイン)

We designed three types of worksheets for students who study arts and design. The purpose is to enable them to discover and express the mutual approaches of people that occur in the real communities, and to understand how arts and expression affect these approaches. The aim is for students to be aware of these and use them in their own creative activities.

1. はじめに

本稿は、成安造形大学のカリキュラムの中の「社会実践科目群」に位置づけられる、「コミュニティデザイン概論」「コミュニティデザイン論1」および「コミュニティデザイン論2」の3つの講座で使用している、3種のワークシートの設計のねらいを明らかとし、考察するものである。3種のワークシートは、《ワークシート①関係性》《ワークシート②プロセス》《ワークシート③働きかけ》である。3つの講座の新規開講にあたり独自に設計を行ったものであり、各々単独でも使えるが、相互に連動させた使用を想定している。造形に強みを置く本学学生が、手を動かし、ワークシート上に描き表すことを通して、現実社会の人とコミュニティに自然に注目できるようになり、人とコミュニティの背後にある見えない関係性に気付き、自ら意図して働きかけられるようになっていくことを目的とした、学びのツールである。次章より詳述する。

2. ワークシートの位置付け—概論から論1・論2まで

2.1. 《ワークシート① 関係性》の設計のねらいと位置付け

「コミュニティデザイン概論」(以下「概論」)の平成27(2015)年度の新規開講に向け、講義全体の構成と内容を検討するとともに学びの土台となるワークシートの必要性が、コミュニティデザイン研究会〔註1〕により議論され、考案された。ワークシートの設計は本稿著者(由井)が担当した。概論は「社会実践科目群」の基幹となる

科目として全学必修である。ここで用いるワークシートは本学独自の、「ものづくりを核としたコミュニティデザイン」の学びを導く鍵のツールに位置づけられ、6つの領域（総合領域・イラストレーション領域・美術領域・情報デザイン領域・空間デザイン領域・地域実践領域）の全てから受講する本学の学生にとって有効な学びを提供するツールとして機能することが求められる。本年(2019年)度は講座内でワークシートの活用を始めて5年目となる。概論の、講座としての意義と授業設計については別稿に詳述があり参照されたい〔註2〕。

概論で導入したワークシートを、《ワークシート①関係性》とする(図1)。本シートは4つの欄から成る。現実のコミュニティで活動する、生身の個人である一人一人の人物に注目し、各人それぞれに異なる動機や思いを見つけ出し(欄②)、注目した人物を取り巻く人やコミュニティ相互の関係性を発見し図化し(欄③)、それらの関係性の結び目において、造形や表現物がいかに作用するかを見つけ出し(欄④)、これらの複合的な活動や事象の焦点を短い言葉で表現し(欄①)、①～④欄に書き込む構成をとっている。

本シートは、「抽象的な人物イメージ」ではなく、現実社会に実在する「顔のある」個別の人物へ注目することを起点として、コミュニティに係る考察をスタートする点に大きな特徴がある。欄②の人物欄には1人ではなく、「3人」の頭部シルエットを配している。コミュニティ内外に「複数」の異なる人物を見つけ出し、各人に共通する思いや異なる動機を抽出できるようにしている。これにより「同じコミュニティに属する人はこういう考えを持っている」とのステレオタイプに陥ることを防ぎ、個別の人物の多様な存在に意識が向かうことを意図している〔註3〕。

図1 ワークシート① 関係性

2.2. 《ワークシート①関係性》の概論での活用…他者の経験から学ぶ

本学学生は、基本的に全員が2年次に概論を受講する。受講生は、実社会の実際の取り組みを題材として、練習事例1題、特別講師(ゲスト講師)による事例4題をワークシート①を用いて聴き取り、可視化を行う。提供される事例のすべてがさまざまなフィールドにおけ

る現実の取り組みであり、シートの使い方練習に用いる「練習事例」も例外ではない[註4]。4名のゲスト講師は農と食、地域の祭事、文化・デザインプロジェクトなど多様なテーマに取り組む実践者であり、講師自身の思いや課題意識、それに基づく行動を語る。各人各様の複合的な「経験知」を提供するのである。受講生はゲスト講師ごとに異なる話題と格闘し、ブラッシュアップの作成[註5]を含め概論講座内で本シートを計6回使用する。

概論におけるワークシート①の活用のねらいは、現実の複雑なコミュニティとその内外の人々の相互の働きかけや関係性の変化、およびそれに影響を与える造形や表現のあり方を、講師の経験の中から、受講生一人一人が自分なりに興味関心を持って能動的に聴き取り、咀嚼し意義を掴み取ることにある。また、自分なりの表現方法でこれらの関係性を「見える化」し、他者と共有できる知見としてアウトプットすることにある。

以上のねらいに沿い、ワークシート①の各欄には、設計時に、「学びの要点」となる使用上の着眼点を設定しているが、概論での運用においては、それに限らない自由な活用と表現を歓迎している。6つに渡る全ての領域の学生が受講することを重視し、各人各様のスタイルで学びの接点を築くことに力点を置いたためである。5年に及ぶ運用を経て、設計時の想定を上回る多様な解釈による活用や、受講生各自の創作活動と結びついた表現が生み出されており、この点において大きな成果を得たといえる[註6]。

2.3. 論1・論2におけるワークシートの活用と発展…自分の経験へ繋げる

2.3.1. 概論の到達点と制限

「コミュニティデザイン概論」は、現実社会の事象や課題に対し、コミュニティを軸として、造形大生ならではの見方と関わり方を築く入り口に位置づけられる講座である。概論は大きく分けて3つの学びから成る[註7]。3つのうち「コミュニティデザインの考え方からの学び」のアプローチにおいては、造形や表現の背後にある、人から人への働きかけや、人がもつ思い・動機、その影響と変化を見つける目を養い、自らの表現活動や制作活動、社会活動に活かし展開していく力とすることを目的としており、中でも他者との活発な「共創」を行える下地を各自の内に培うことを主眼としている。引き続き、このアプローチに興味を持った学生が、概論修了後に一歩進んだ学びを得られる講座の一つとして、「コミュニティデザイン論1」(以下「論1」)が平成28(2016)年に、「コミュニティデザイン論2」(以下「論2」)が平成29(2017)年にそれぞれ開講されている[註8]。

前述の通り、ワークシート①の活用にあたって、概論では「各受講生がそれぞれに接点を見つけること」「自分なりに咀嚼し表現すること」に重きを置いた。これによる成果が得られた一方で、積み

残しもある。それは、概論が100～200人規模の大教室で大人数が受講することによる制限から、学びのスタイルが「講師のお話」を「見える化」するに収まらざるを得ない点にある。ゲスト講師による実践事例の紹介が学びの素材となるが、講師はいずれもパワーポイントスライド（以下PPT）などに整理した状態で話題を提供する。限られた講義時間内でより多くの知見を伝えるために当然である一方で、受講生に現実の複雑さをそのまま提供することはできない。また、多くの部分が語られる時点で「済んだ話」である。これらから、紹介される各事例に対し、多数の受講生が‘自分が’‘今から’関与できると感じられる余地は限られ、「自分ごと」として聴くには限界がある。この点について論1・論2では、さらなる踏み込みを試みている。

2.3.2. 論1・論2における「自分ごと」への2つの踏み込み

ひとつは、「現実の」社会や人々の関係性と、受講生自身の立ち位置と活動が、より実感を伴って結びつくことである。「コミュニティデザイン論1」と「コミュニティデザイン論2」では、この文脈に沿ってワークシート①の活用を促している。具体的には、ゲスト講師など他者から聴く‘間接的な’「お話」を図化するのみならず、「自身がリアルに経験するコミュニティとその活動」を‘直接に’捉え理解するためにワークシート①を用いる（図2参照）。これによって受講生は、本来区切りもなく名前もついていない人々の群れや関係性などの‘曖昧な’現実に「生で」向き合い、自分で掴み取ることを迫られる。また、論1・論2では捉えた関係性の中に「自身」を位置づけることを促し、自らと結びついた「リアルな」関係性の発見を促している。

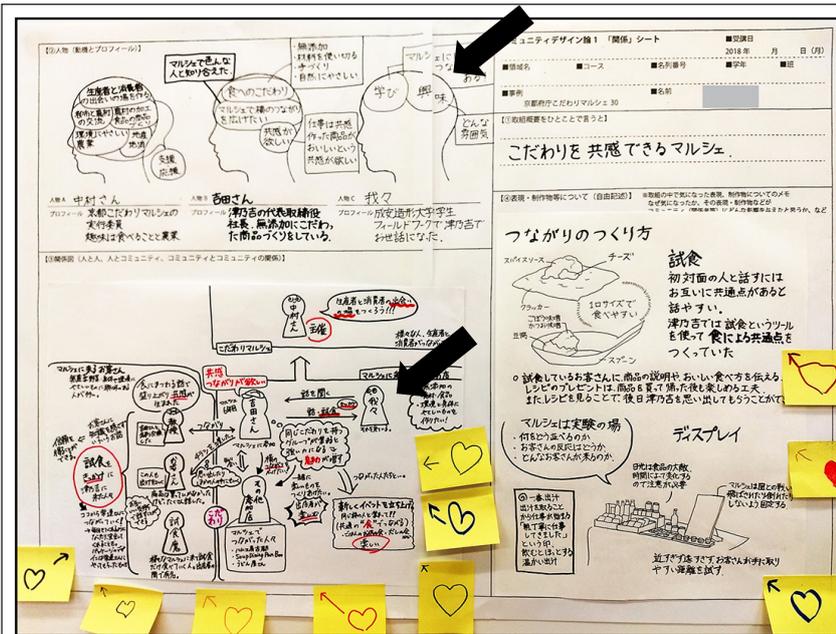


図2 「京都こだわりマルシェ」から直接に書き起こした例

■受講生が自身の経験から「直接に」シートに書き起こす

論1ではフィールドワークとして現実のコミュニティへの「参与観察」を行い[註9]、受講生自身の経験から「直接に」シート①に図化した。受講生が定期市にて店舗の「店番」という役割を持って参加しながら、市の主催者や出店者、常連客や一見客などの間に生成される関係性を見つけ出すものである。図2の2つの「←(矢印)」の先には、「我々」として成安生が現場の関係性の中に位置づけられ描きこまれている。

ほかに、「響心祭」を練習課題としてリアルな経験から直接に書き起こす機会を、論1・論2ともに設けている。



図3 「店番」として参与観察する受講生

もうひとつの踏み込みは、ワークシート①を用いて気づきを「自分なりに咀嚼する」に加え、そこから一歩進み、「提案」のプロセスを受講生が経験することである。具体的には、各自が掴み取った内容から「自身で課題を抽出する」「抽出した課題に焦点をあて自分なりに考え提案を行う」というプロセスである。このプロセスには、「すでに済んだ」過去の固定化された事象を受け取るのとは異なり、提案という‘自身’の関与によって「未来が変化する可能性」を受講生が感じることができるといふ大きな意義がある。いい換えれば、「済んだこと」「他人ごと」から「これからのこと」「自分ごと」への変換である。‘自身’が発見した現実の課題に対し「提案」することによって、事象と自身との直接の結びつきが生まれ、強化されるのである[註10]。

このプロセスへ受講生を導くために、コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2では2種のシートを追加導入している。《ワークシート②プロセス》と《ワークシート③働きかけ》であり、シート①とともに用いることで多角的に現実の事象を捉えられるよう、連動性を持たせ新たに設計したものである(図4参照)。運用にあたっては1つの取り組みに対し3種とも用いる点が枢要である。詳細は3章、4章で述べる。

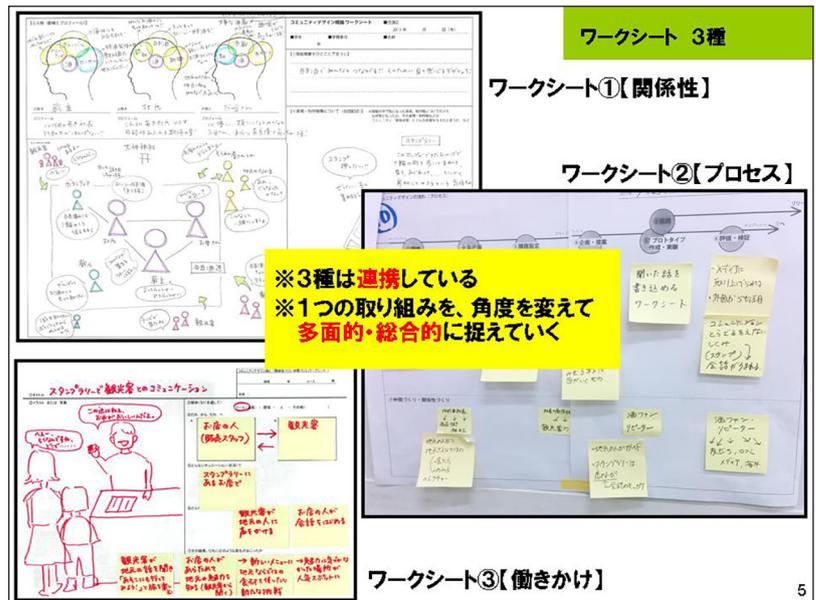


図4 3種のシートで1つの事例を多角的に捉える（論1・論2のPPTより）

3. ワークシート② プロセス

3.1. 《ワークシート②プロセス》の概要・設計意図

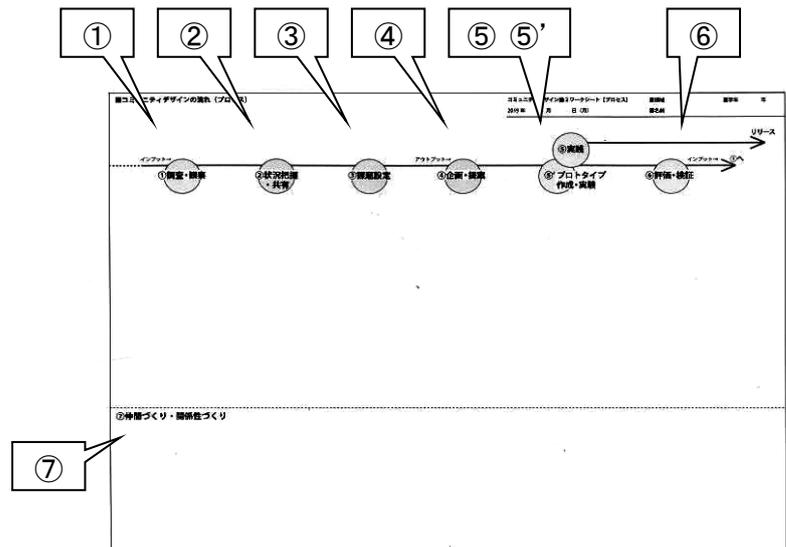


図5 ワークシート② プロセス

・視点の異なる2種のプロセスを発見する2段構造

《ワークシート②プロセス》は、コミュニティデザインという活動の「プロセスの発見」を目的とする。上段と下段の2段構造とし、上段では造形大生にとって馴染みの深い、デザインや創作、ものづくりの素直なプロセスを追う。同時に、下段にて、上段のプロセスが単独で成立するものではなく、他者との関係性の中で成立することを発見できる構造としている〔註11〕。

・上段：造形大生の素直な視点…ものづくりのプロセス

上段はデザインや創作のプロセスを把握する欄である。デザインのプロセスを①から⑥の6つのステップで表し、各ステップにおいて何が行われているかを見つけるために用いる。これらのステップは、言葉遣いは異なるが「ものづくり」に象徴される多くの創作や制作活動に共通した「素直な」ステップである〔註12〕。造形大生である本学の受講生は、まずは自分たちの活動と馴染みの深いこの欄を手がかりとして、事例や実社会の現象の読み解きに取りかかることを意図している。

・下段：新たな視点…人にかかるプロセス

下段はステップ⑦として「仲間づくり・関係性づくり」を書き込む欄である。広義のコミュニティデザイン（他者との共創や相互の働きかけ）を実践する上で不可欠な、特徴的な視点である。上段の①から⑥のうち、どのステップにおいても実践が可能なプロセスであり、シート左右の端から端まで横断するフォーマットによりこれを示し、受講生へ発見を促している。

・「枠」線を廃し、各人の読み解きを引き出す柔軟なフォーマット

実際のプロジェクトにおいてはプロセスが推移する境界は曖昧である。明確に全てのステップが現れる場合も、ステップのいくつかが見あたらない場合もある。本シートよりもさらに細かくステップが刻まれる場合もあれば、一度に複数のステップが進展する場合もある。また、特定のステップが繰り返されたり、行ったり戻ったりする場合もあり、実態は一様ではない。これらから、本ワークシートには「枠」を極力設けず、創意により柔軟に使用できる構造としている。

具体的には、受講生の判断により、ステップとステップの「間」に事象を書き込んだり、線を書き足して「つなぐ」、「一体化する」、「関連づける」ことができる。受講生が与えられた枠の中を「穴埋め」という強制的かつ限定的な思考に陥ることを防ぎ、6つのステップを「ガイド」として参照するに留めて「主体的に」活用できることを意図している。唯一分けているのは「上段」と「下段」であり、シートを使用することで下段の⑦「仲間づくり・関係性づくり」に係る、新たな視点が養われ「目利き」が鍛えられることを意図している。

3.2. 《ワークシート②プロセス》各欄の詳細

①から⑦の各ステップを記す。名称は初出の2015年度版から試行錯誤を経て少しずつ変更を重ねており、下は2019年度版のワークシートによる。

■上段…ものづくりのプロセス

- ①調査・観察
- ②状況把握・共有
- ③課題設定
- ④企画・提案
- ⑤実践 ⑤' プロトタイプ作成・実験
- ⑥評価・検証

- ・①から③を「インプット」過程、④から⑥を「アウトプット」過程と位置付け、シート上で補足表記している。インプットからアウトプットの過程は「一通り」で終わるものではなく、「⑥評価・検証」のあとは再び「①へ」と戻る循環のサイクルを成すものとして、シート右端の「→(矢印)」とともに記している。なお、循環に係る補足説明は講義内でパワーポイントスライド映写を用いて受講生に対し行っている(図6参照)。
- ・「⑤実践」と「⑤' プロトタイプ作成・実験」は同じポジションに位置づけている。世に出す(リリース)に足るタイミングの場合に「⑤実践」とし、「⑥評価・検証」を経由して再びインプットの流れに戻る場合に「⑤' プロトタイプ作成・実験」との言葉を用い呼び分けているが、本質は変わらない同じステップとして扱う。
- ・造形大生は自ずと「④企画・提案」や「⑤実践」「⑤' プロトタイプ作成・実験」に力点を置く特性が見られる。ものづくりのプロセスにおける山場であり、各専攻領域で受講生各人が日々磨いているステップである。ここをより有意義なものとするには、この前後のステップの「一通り」の因果関係を実感しながら経験することが重要である。この考えから、本シートでは、①から⑥までの一連のステップを1本の矢印で貫く形状で全容を表している。「①から⑥までの一連なりの全体構造」を一望でき、因果関係の流れの中で④⑤⑤' を含む全てのステップを捉えられるよう意図したものである。

■下段…人にかかるプロセス

- ⑦仲間づくり・関係性づくり

- ・現実のデザインプロジェクトを進める上で不可欠な「人への働きかけ」を見出すのが、「⑦仲間づくり・関係性づくり」である。プロジェクトをともに進める「仲間」のみならず、働きかける先の「相手」や、さらに二次的・三次的に影響が及んでいく人々やコミュニティを発見し書き込む欄である。本シートの最大の特徴が表れる欄である。「ユーザー」や「クライアント」といった一義的な表現は用いず、多角的に関係性を観察し発見できること、また、関係性の変化とともに立ち位置や呼称が変わることに対応

できるよう、「仲間づくり・関係性づくり」という言葉を充てている。

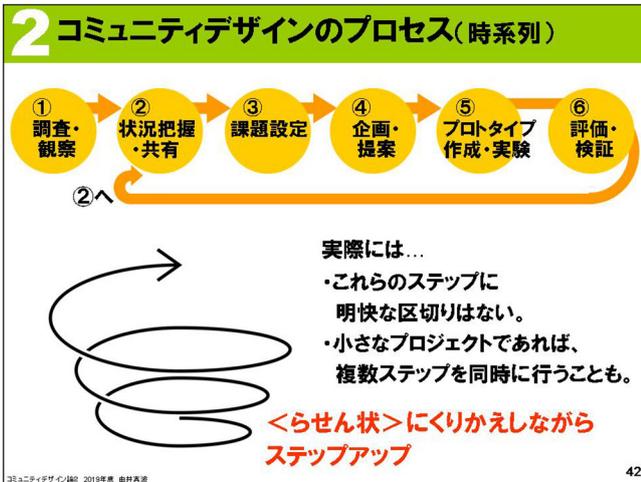


図6 「上段」の説明(一部、論1・論2のPPTより)

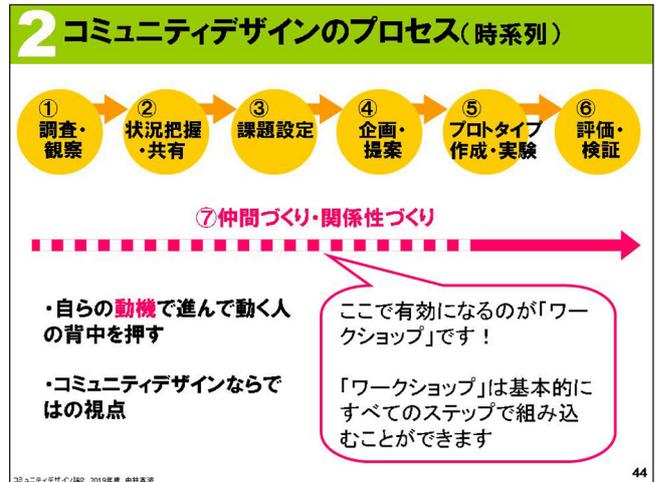


図7 「下段」の説明(一部、論1・論2のPPTより)

3.3. 《ワークシート②プロセス》実際の記入例

以下はコミュニティデザイン論2における実際のシート記入例である[註13]。図8は、6つのステップごとの動きを丹念に実例から見つけ出し、それぞれに対応させてシートに落とし込んでいる。他方、図9は、流れを重視し、ステップの区切りに囚われず柔軟にゾーニングし表現している。

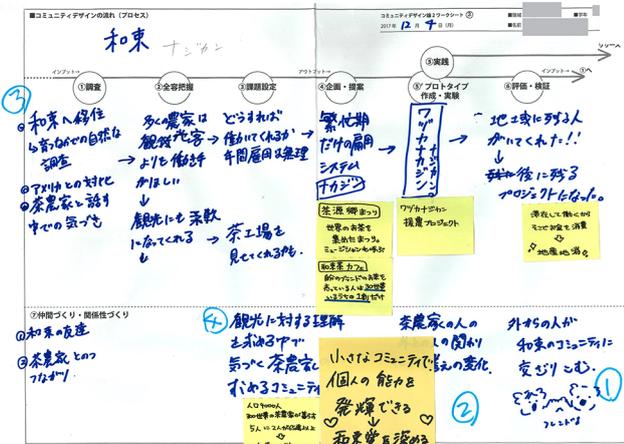


図8 6つのステップに忠実に上段を書き込んだ例

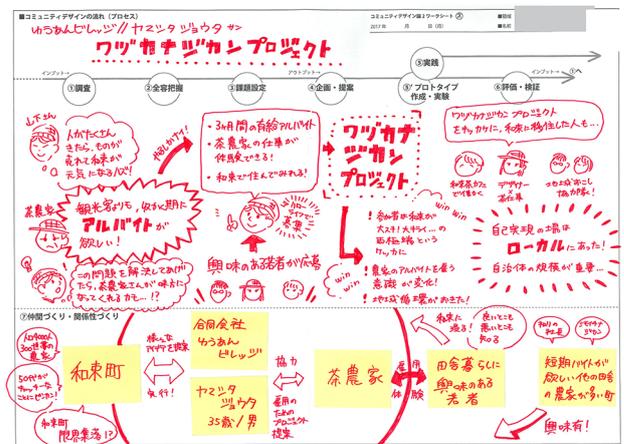


図9 自由にゾーニングして書き込んだ例

4. ワークシート③ 働きかけ

4.1. 《ワークシート③働きかけ》の概要・設計意図

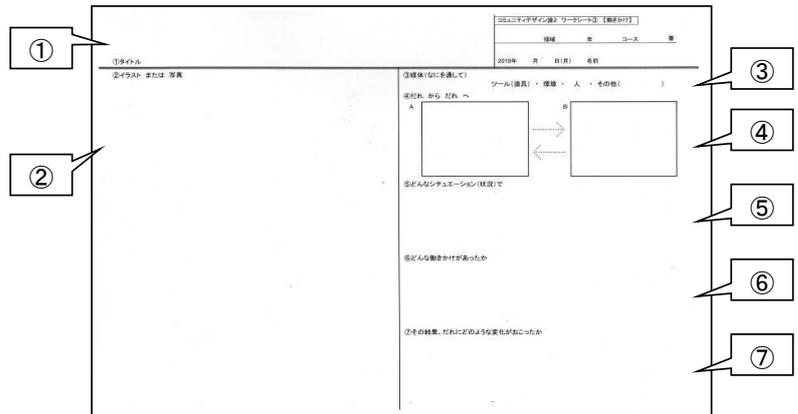


図10 ワークシート③ 働きかけ

・現実のシーンを発見する

《ワークシート③働きかけ》は、コミュニティデザインにおけるデザイン行為の核である、人から人、人からコミュニティへの「働きかけ」が生じている「リアルなシーンの発見」を目的とする。

・多様なシーンを数多く採集するためのシンプルな構成

現実の取り組みにおいて、人と人、人とコミュニティ間の働きかけはさまざまな形で行われる。それらを通りいっぺんで「わかった気になる」のではなく、同じ取り組みの中でも、異なる人々による多種多様な組み合わせの間で無限に近い働きかけが常に発生しては変化していることに、気付くことができるようになることを目的としている。例えば、市などのイベントを見た場合、「主催者」から「客」への働きかけは見つけやすいが、実際にはこれだけではない。瞬間ごとに、「客」から「主催者」への働きかけが生じたり、「なじみ客」から「一見客」への働きかけが生じたり、さらにこれ以外の多様な人物の間で相互に織り成され、インタラクティブに場は変遷する。これらへの気付きを主眼として、本シートはシート①②に比してシンプルな構成としている。運用時は一回り小さい用紙で取り回しやすく、手早く複数のシーンを発見・抽出し、書き出せることを意図している。

4.2. 《ワークシート③働きかけ》各欄の詳細

- ①タイトル
- ②イラスト または 写真
- ③媒体 (なにを通して) ツール (道具)・環境・人・その他 ()
- ④だれからだれへ A () B ()
- ⑤どんなシチュエーション (状況) で
- ⑥どんな働きかけがあったか
- ⑦その結果、だれにどのような変化がおこったか

- ・①は発見したシーンを象徴するエッセンスを抽出し、短い言葉として表す欄である。
- ・②は「イラスト または 写真」とし、働きかけがおこっている一瞬一瞬の「シーン」を実社会の事象から発見し、撮影やスケッチによって視覚化し「採集」する欄としている。
- ・「③媒体 (なにを通して)」は、働きかけが、造形大生が得意とする「造形」や「表現」を介して成立することへの気付きを促す欄である。加えて、「声をかける」などの「無形の働きかけ」が変化を生み出すことへの気付きを促す意図がある。「ツール (道具)・環境・人・その他」から選択することを通し、働きかけを橋渡しする媒体の存在と、その種類の豊富さに自覚的になり、造形大生が普段イメージする以上に「デザイン」の対象と可能性の幅が広いことに気付くことを意図している。
- ・「④だれからだれへ」の「A」枠と「B」枠の間には、点線表記にて、左右に向きが異なる2本の矢印を配している。どちらか1本、または2本ともをなぞることにより、働きかけが一方からのものか、双方向のものかを意識できる欄としている。
- ・⑤⑥⑦欄は、「⑤どんなシチュエーション (状況) で」「⑥どんな働きかけがあったか」「⑦その結果、だれにどのような変化がおこったか」と続く。これらは、「造形」や「表現」を行うことまでで当該のものごとへの関与が終わりがちなデザイナーやクリエイターがおこなった働きかけが、その後、どのような変化をそれぞれの現場にもたらすのか、影響の及ぶ先や結果に気付き、見届ける目を養うことを意図している。

4.3. 《ワークシート③働きかけ》実際の記入

図 11 から 13 はグループワークの中で1人の受講生が書き起こしたシートの一部である。1つの事例から複数の働きかけを発見しており、欄④の「だれからだれへ」を見ると、話題提供者(特別講師の山下氏)のみならず、それぞれ異なる人々の組み合わせを抽出していることがわかる。また、3例とも矢印は上下2本ともなぞられている。点線表記で強弱のニュアンスをつけつつ、働きかけが双方向であることを見つけていることが読み取れる。

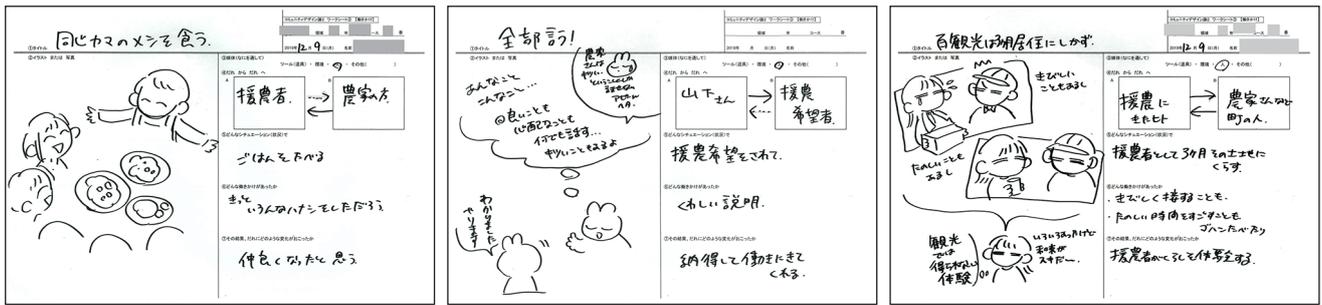


図 11・12・13 1つの取り組み事例から複数のシーンを抽出

5. まとめと展望

5.1. ワークシートによる学びの可能性と限界

本年（2019年）度は《ワークシート①関係性》をコミュニティデザイン概論で活用して5年目、《ワークシート②プロセス》、《ワークシート③働きかけ》をワークシート①とともにコミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2で活用を始めて4年目となる。コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2では、特にワークシート①に関しては、コミュニティデザイン概論での使用スタイルよりも、もともとの設計意図に沿った使い方を促すシーンが多く、本稿ではそれが顕著に表れている典型的な記入例を紹介した。しかしながら、実際の講座内では典型的な使用スタイルに限らず、柔軟性を残して運用している。これにはいくつかの理由がある。

ひとつは、コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2とも、講座そのものを「ゆるやかなコミュニティ」と捉え、教員のみならず、受講生相互で互いを活かして学び合うことを重視している点にある。コミュニティデザイン概論では個人ワークにて「自分の」ワークシートを記入し完成させるが、コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2ではそうではない。グループワークや教室全体での共同ワークを重視しており、3種のワークシートは受講生数人単位の「グループワーク」や教室全員の「全体ワーク」に用いる。この共同作業は「生もの」であり、「ワークシートを埋める」ための単なる役割分担に終わっては、本来学び取ってほしい気付きに至らず本末転倒となりかねない。実際の使用においては、ワークシートに取り組む前段階の、受講生同士のコミュニケーションにより多くの時間を有することもあれば、シートの活用をあえて半ばまでとすることで受講生たちの発想が飛躍することもある。コミュニティデザイン論1・コミュニティデザイン論2は領域・学年混合の「一期一会のコミュニティ」ながら、受講生相互の学びを最大化できるよう、講座の「場」の動きを見て、ワークシートの使用意図の厳密さを加減している。



図 14 グループワークでシートを記入



図 15 シートをシェアし教室全体の学びへ



図 16 シートをもとに提案作成、ゲスト講師と意見交換

もうひとつの理由は、ワークシートなどのツールやノウハウへの「過度の信頼」に受講生が陥らないようにする点である。ワークシートを用いた3つの講座を受講する時点で、各学生の学びの履歴はいろいろである。専門領域で「デザイン思考」のプロセスや「UXデザイン」などをすでに学んだ学生もいれば、そうでない学生もいる。本稿で紹介した3種のワークシートが提供する視野は、さまざまに捉えうる思考ガイドの1つに過ぎない。このことから当シートは3種とも、できる限り「フラットな」言葉遣いを標榜している。受講生が所属する各専門領域において、また、将来に渡ってどのような場や思考フレームに受講生が会うとも、違和感の少ない「原始的な」表現とすることで、各自が自分なりの学びを構築する「基礎」として機能することを意図している。しかしその上で、なお、受講生一人一人が「自分なりの距離感」をもってワークシートというツールと付き合うことが望ましいと考える。

加えて、本稿のワークシート群は「発展途上」である。本文中に、講義を重ねるごとに少しずつ変更を重ねたと述べた。この作業はいまだ終わっていない。受講生らのフィードバックを得て今後も工夫と改善を重ねていくものであり、このシート群そのものが「相互の働きかけによるクリエイティブ活動（共創）の賜物」である。本学の受講生はこうしたツールを使うのみならず「ツールを創る」べき存在（クリエイター）であり、時に批判的な目を持って対する態度が求められる。

5.2. まとめと展望

本稿は、コミュニティの場におけるデザインという「複合的な経験知」を身につけ共有するためのワークシート3種の設計について記した。いずれも現実の「顔をもつ」人々が織り成す、変化し続ける関係性や働きかけを発見するためのツールである。また、使用者たる受講生本人も、こうした動きの傍観者に甘んじず自らの接点を関係性の中に発見できることを意図した。

「ものづくり」を自身の本領とする造形大生が、現実の人々の関係性に、自身の創作・表現活動でもってどのように変化をもたらす

うるのか。ワークシートは「手を動かし」「ビジュアル化」する、つまり「身体的」な知の力で「空間的」にものごとを捉えていく学びのツールである。造形大生の造形力を、現実の多様で複雑な事象を捉えるに発揮できるツールと考えられる。各専門領域で磨いた力を携え、受講生が可能性と実感をもって社会で活かしていくことがゴールである。いずれ受講生が大小さまざまな現実のコミュニティで、各様にクリエイティブの起点となり働きかけていくことを期待する。

「設計」は道半ばであり、ワークシートは「運用」の中で活きるものである。運用にかかる知見の抽出と共有が今後の課題であり、受講生からのフィードバックの考察とともに取り組みたい。

謝辞

本稿の執筆にあたり、コミュニティデザイン研究会のメンバー(有志)から多くの助言を頂いた。また、加藤先生にはコミュニティデザイン論1における参与観察のフィールドの選定や受け入れ先との調整、コミュニティデザイン論2のゲスト講師との調整を助けて頂いた。皆様に深く感謝する。

[註1] 平成25(2013)年11月から有志によるコミュニティデザイン研究会を開催。平成26(2014)年度には引き続き同じメンバーで学内の特別研究助成を申請し、約1ヶ月に1度の頻度で研究会を開催し議論を継続。この内容は2本の紀要にまとめられている。いずれも執筆は当時の研究会メンバー6名(津田・田中・大草・加藤・石川・由井)による。参考文献1、2参照。

[註2] コミュニティデザイン概論の意義と授業設計に係る詳細は参考文献3を参照。

[註3] 《ワークシート①関係性》の設計意図や各欄の詳細は参考文献3参照。

[註4] 「練習事例」も講師(由井)が実務として取り組んだ事例(地域産業のデザインプロジェクト)である。講座内で紹介する事例はすべて、話者が自身の実経験を提供している。

[註5] 受講生は4名のゲスト講師のそれぞれの登壇回に取組事例を《ワークシート①関係性》に書き表した後、別の回に4例のうちから1つを選び、ブラッシュアップして新たに書き表す。

[註6] コミュニティデザイン概論における《ワークシート①関係性》の受講生による記入のバリエーションは参考文献3を参照。

[註7] 「コミュニティデザイン概論」は異なる3種のアプローチによる複合的な学びを学生に提供する講座である。3つは「①コミュニティデザインの考え方からの学び」と「②近現代コミュニティの諸相からの学び」と「③地域学からの学び」であり、それぞれを専門とする教員が担当する。2年時に全領域(6領域)の学生が受講し、各回の受講人数は100~200名程度。修了後は社会実践に向けた講座が複数用意されており、「コミュニティデザイン論1」「論2」はそのうちのひとつ(下図参照)。詳細は参考文献3参照。

- [2] 津田睦美・由井真波・田中真一郎・大草真弓・加藤賢治・石川亮. 平成 26 年度特別研究助成 成果報告 芸術系大学で「コミュニティデザイン」を学ぶ意義. 成安造形大学紀要 第 8 号, p.144-155 (2017)
- [3] 加藤賢治・石川亮・田中真一郎・大草真弓・由井真波. 芸術大学における「コミュニティデザイン概論」開講の意義と授業設計. 成安造形大学紀要 第 11 号 (2020)
- [4] 由井真波・小野文子. 小さな現場のためのデザインプロセスモデル—カタチ・価値・動機の 3 視点から—. 人間中心設計 2019 年度春季 HCD 研究発表会 予稿集, p.21-26 (2019)
- [5] 由井真波・小野文子. 動機のデザイナー—当事者を主体者に変える、現場のデザイン実践モデル. ヒューマンインタフェースシンポジウム 2019 論文集, p.570-577 (2019)

彦根総合高等学校での素描授業の報告

A Report on a Drawing Class at Hikone Sogo High School

藤井 俊治

FUJII, Toshiharu

彦根総合高等学校での素描授業の報告

A Report on a Drawing Class at Hikone Sogo High School

藤井 俊治
FUJII, Toshiharu

助教（共通教育センター・教育連携推進センター 主担当：絵画）

This is a report on a drawing class that I taught at Hikone Sogo High School. The goal of the class was to teach students to draw multiple motifs accurately. The class was for students who had just begun studying drawing and who had only had a little practice in it. I taught them the basics of drawing, such as drawing with a pen, paper stump, how to use the Chiaroscuro technique, and the importance of the angle of their gaze. I conclude the report by examining this method of teaching a drawing class, based on students' answers to a class survey.

1. はじめに

本稿は、筆者が彦根総合高等学校で担当した、アート・デザイン系列3年対象の「素描」の授業（以下、本授業）内容と、受講者を対象に実施したアンケートから授業内容を分析した報告である。

2. 彦根総合高等学校と本学

授業報告に入る前に、彦根総合高等学校と成安造形大学（以下、本学と記す）との関係について触れておく。2014年、彦根総合高等学校を設置する学校法人松風学園と本学は、相互の教育に係る交流と連携を通して、進路に対する意識や学習意欲を高めるとともに、双方の教育の活性化を図る事業に取り組むべく姉妹校協定を締結した〔註1〕。その後、彦根総合高等学校の授業に本学の教員を派遣するなどの教育連携を継続して行っている。本授業は、その教育連携の一環として位置づけられる。

3. 実施校の生徒について

彦根総合高等学校は総合学科の一学科で構成され、生徒は普通科と専門学科の2種類の教育に属する科目から選択して履修することができる。1年次は必修科目の学習が中心となるが、2年次からは6系列（人文・自然系列、情報・ビジネス系列、福祉・保育系列、アート・デザイン系列・フードクリエイティブ系列・製菓コーディネート系列）に分かれ、専門的な学習を履修することができる。本授業の対象となる生徒は、アート・デザイン系列に所属している3年生の生徒13名である。アート・

デザイン系列は、素描、構成、造形、絵画、彫刻、美術史、カラーコーディネート等の選択科目を履修でき、視野を広げて現代の社会と向き合って「ものづくり」を学ぶことができる。素描は2年次、3年次に週1日50分2コマ、計100分で開講されている〔註2〕。授業内容の構築の段階で本授業対象の生徒が2年次の時に素描を担当した教員から受講者のようすについて話を聞くことができた。2年次の素描では基本的な形の取り方や明暗、立体感、質感の表現方法を理解し、1点のモチーフを描画できる程度までは進めたが、複数のモチーフを構成し描画するまでには至らなかったとのことだった。基礎的な内容はおおむね習得済みのようだったので、本授業では2年次の素描の内容の応用と捉え、基礎的な表現方法の復習、複数のモチーフを構成する際に必要な考え方の習得、3点程度のモチーフを構成し的確に描画できることを目標に設定した。

4. 授業の概要

1学期は基礎の復習として立体感、明暗の表現などの再確認を行った。具体的にはペン画による線描の方法や、擦筆による擦り込み技法を取り入れ、立体感を表現する方法について理解を深めた。明暗についてはキアロスクーロ技法を用い、光の捉え方の習得を試みた。2学期から複数のモチーフを描画する段階に入った。複数のモチーフを構成する際の構図や描画の進め方などについて確認し、描画を試みた。以下、実施した詳細な授業内容を記載していく。

5. 詳細な授業内容

ペン画の授業に入る前に線描の重要性を再確認するため、立体感と線の関係、形態の捉え方（特に楕円、円柱）、視線の角度とモチーフの見え方の復習を行わせた。

「立体感を出す線の重要性について」

モチーフの立体感を表現する際、ただ鉛筆で黒く塗るという意識ではなく、モチーフの形を理解し、面の方向に沿って描画することが重要である。その理解のために、線のみでも図形の立体感が表現できることについて触れ、立体感の表現における線の重要性を確認した。また、ストロークという比較的長い線による描画や、一定の面を平行な線で埋めるハッチング技法についての理解を深めるため、それらの表現的な効果について解説を行った（図1、図2）〔註3〕。2年次の復習的要素が強い内容だが、受講者の理解の度合いを知るためにもまずこの点からスタートさせた。

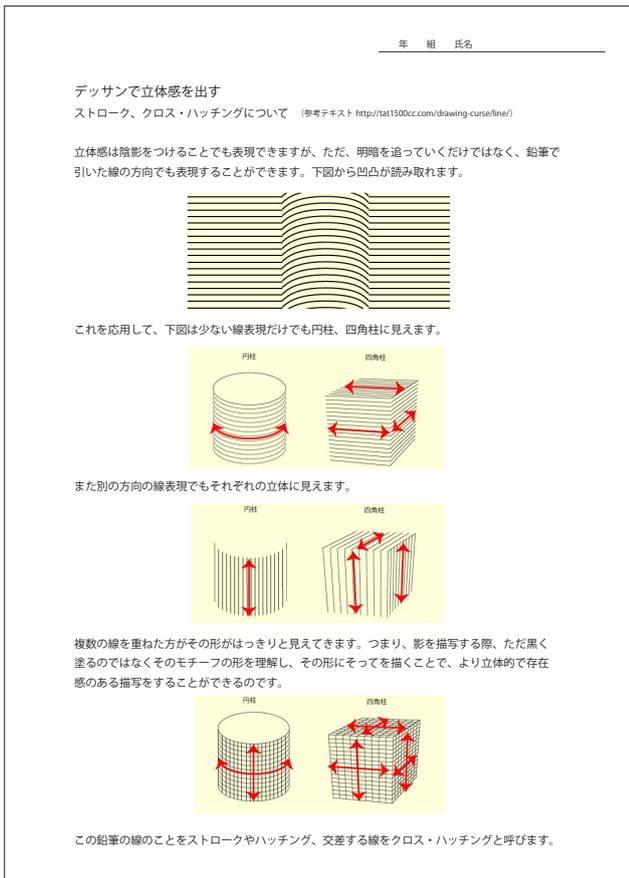


図1 配布プリント (カトウタツヤ「初心者のためのデッサン描き方講座:1500cc ドットコム」tat1500cc.com/drawing-curse/ (2020年2月21日閲覧) 参照)

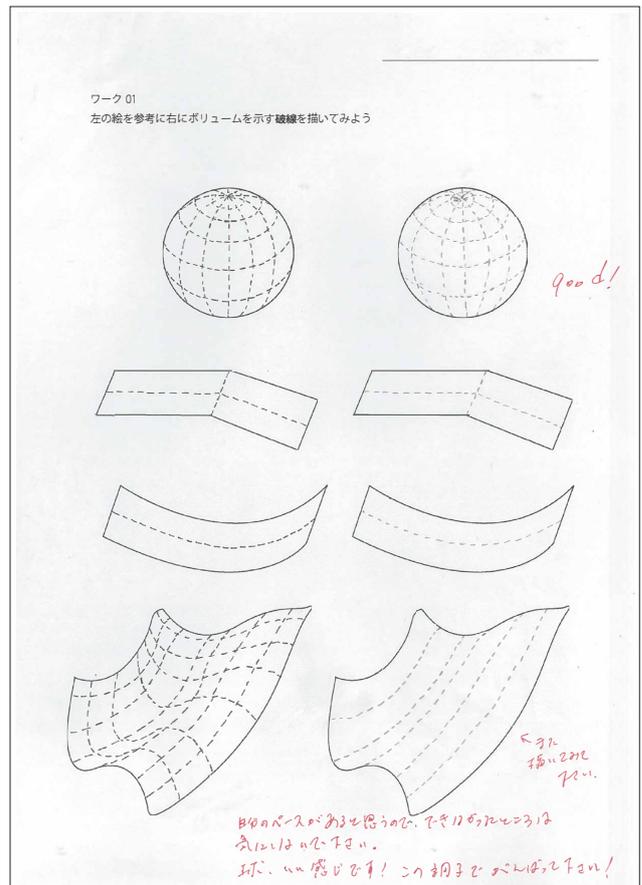


図2 受講生による描画例 撮影:筆者

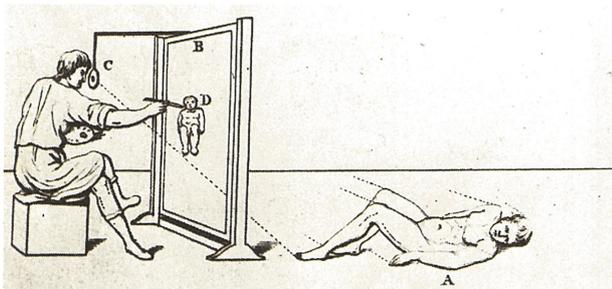


図3 19世紀フランスのエングレーヴィング(ジョン・デマーティン「古典に学ぶ人物デッサン 存在感のある肉体を描く」マール社、2019年より)

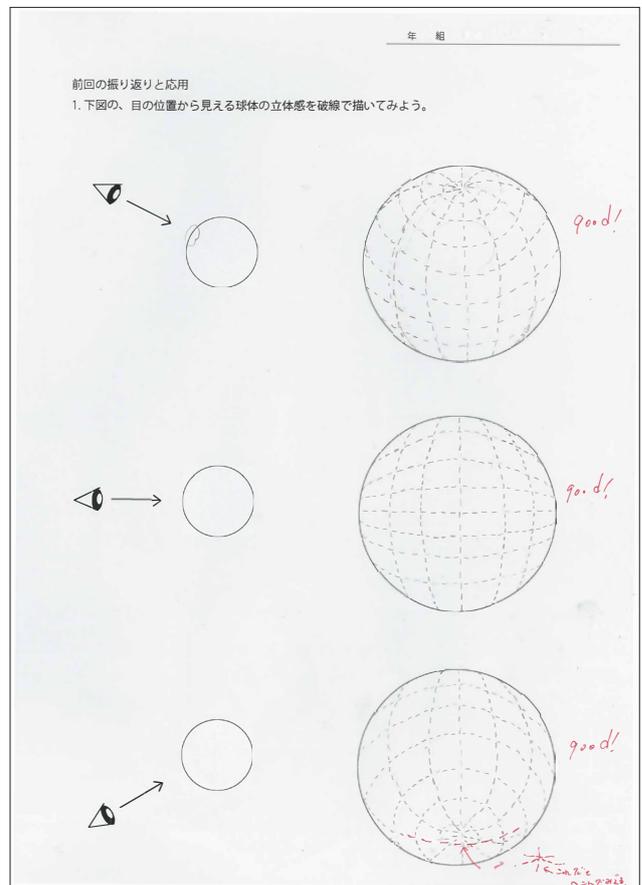


図4 受講生による描画例 撮影:筆者

「視点の場所と視線の角度について」

図3に描かれた点線はアーティストの視線の行き先を示している。透視図法で描かれた絵は、こうした視線と直立した透明な画面の交点の集合体とすることができる〔註4〕。つまり正確な描画のためには目の位置をある一点に固定しなければならない。それは、前述した形態に沿った線を描く際もこの点と大いに関わってくる。このことについて理解するために図4のような、ある視線の角度から見えるであろう形態をイメージし、線描で面の方向を表現する練習を繰り返し行った。

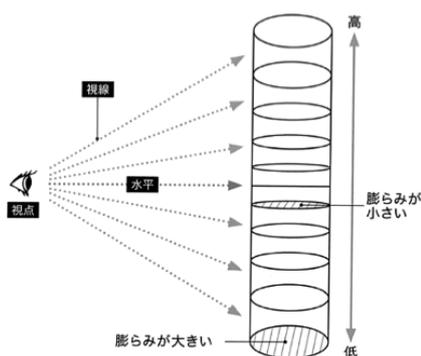


図5 高さによる見え方の変化 安原成美 監修「基礎から応用までわかるデッサンの教科書」池田書店、2016年より

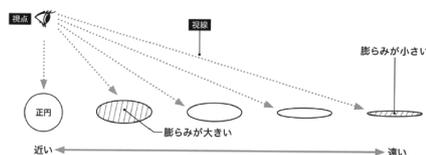


図6 遠近による見え方の変化 安原成美 監修「基礎から応用までわかるデッサンの教科書」池田書店、2016年より

「正円、円柱形の捉え方」

視線の角度がある程度理解できたところで、今度はものの形の高さによる見え方の変化、円柱における楕円の見え方の変化、遠近による見え方の変化の説明を行った。

ものの形は視点と対象との位置関係によって変化する。正円の場合、視点と対象の位置が水平に近いほど膨らみは小さい楕円に見え、水平から遠い場合は膨らみが大きい楕円に見える(図5)。

また、遠近によっても見え方は変化する。正円は視点から対象が離れていくほど視線の角度が小さくなるため、膨らみの小さな楕円になっていく。視点に近い場合は視線の角度が大きくなるため、膨らみの大きい楕円になる(図6)。

以上を解説し、正円・楕円の描画や、ある角度からモチーフを見た場合の楕円の見え方を想像して描く練習に取り組みさせた(図7、図8、図9、図10)。

「ペンによるクロス・ハッチングの練習」

前述した内容の後、ペンによる描画を行った(図11、図12)。ペンを使う理由は、鉛筆と異なり消せないため一本一本の線を引くという行為にこれまで以上の集中力と抑制が要求される点である。それは受講生にデッサンにおける線の重要性をさらに知ってもらうためである。また、ペンによる線を知ることで、鉛筆で表現可能な線の多様さの理解にもつながるだろう〔註5〕。

「擦筆による擦り込み技法」

次に行ったのは擦筆による擦り込み技法である。擦筆とは紙や羊皮紙を細長く巻いて作られた円筒形の画材で、これによって紙に描かれた鉛筆の線や面を擦ることで柔らかい濃淡表情を得ることができる。線をぼかすことで線の集積よりも容易に明暗の繊細な階調を表現することができる。また、線描との差などから形態やモチーフ間の遠近を表現することも可能である。この技法を導入したのは、この工程をペン画の直後に行うことで、画材から生まれる表現の効果を体験し、描画に生かすことが目的であった。授業では図13の

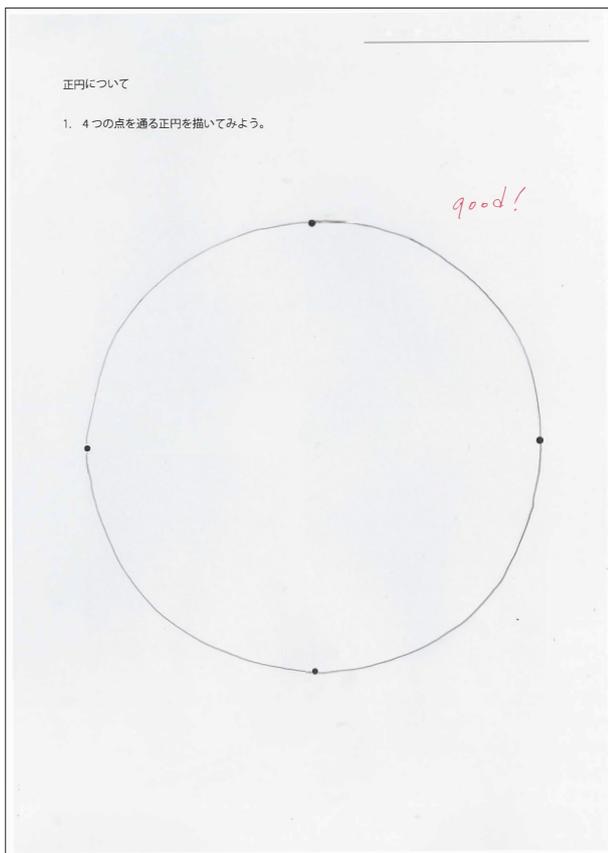


図7 「4点を通る正円」受講者の描画例 撮影：筆者

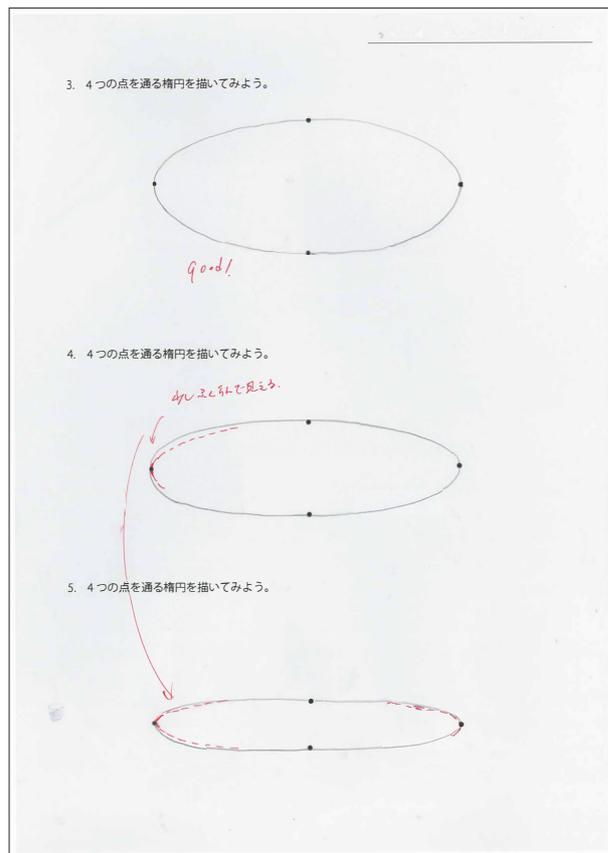


図8 「楕円を描く練習」受講者の描画例 撮影：筆者

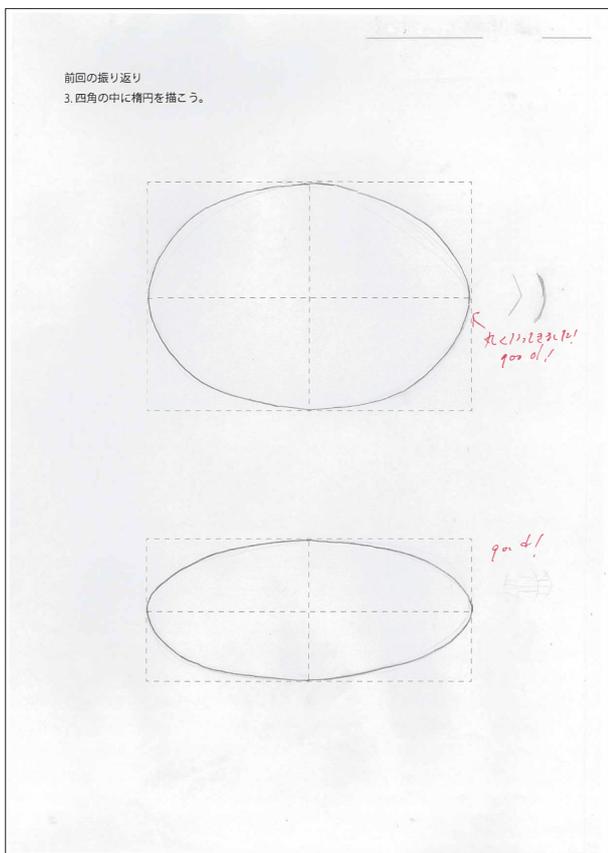


図9 「補助線を活用し左右対称に描く」受講者の描画例 撮影：筆者

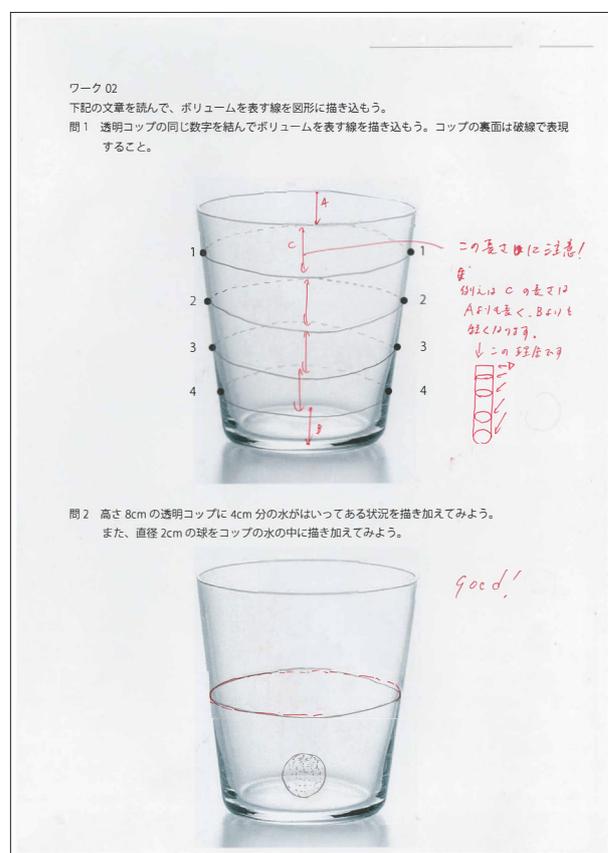


図10 「楕円の見え方を想像して描く」受講者の描画例 撮影：筆者

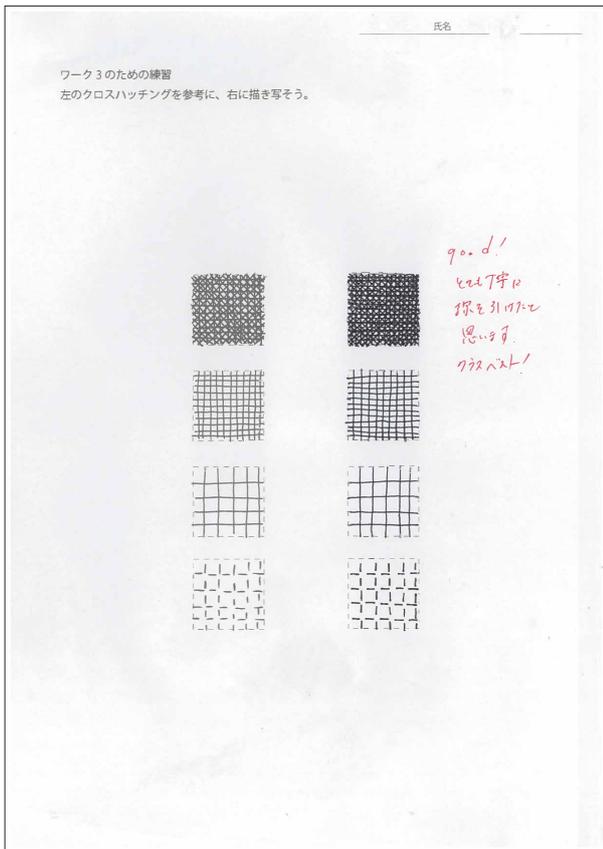


図 11 「ペンによるクロス・ハッチングの練習」受講者の描画例 撮影：筆者

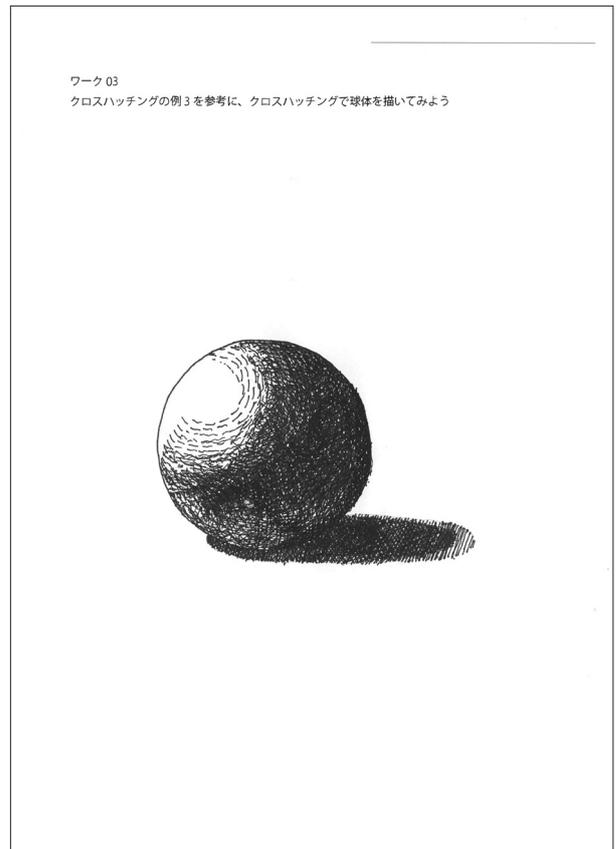


図 12 「ペンによる球体」受講者の描画例 撮影：筆者

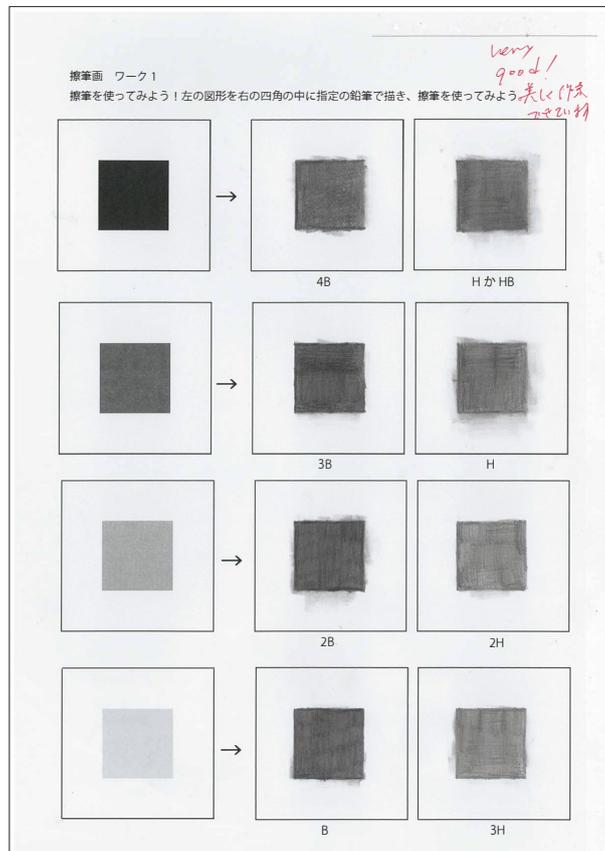


図 13 「擦筆による擦り込み技法の練習」受講者の描画例 撮影：筆者

ように擦筆を使って様々な濃度の色面作りを体験した後、球体や円筒形を描画した。円筒形のモチーフとしてトイレットペーパーを使用し、3D ペイント〔註6〕の方法で描画を試みさせた（図14、図15）。

「キアロスクーロ技法」

次はキアロスクーロ技法により、立体感を表現する練習を行った。キアロスクーロはイタリア語で「明暗」という意味で、色の着いた紙を用いて主に白色と黒色の描画材を使用して描画する技法である。明部（光）を白色、暗部（陰影）を黒色を用いることで表現方法が分かりやすく、形態の明暗、陰影を理解させるにはよい技法である。今回は白の表現にはダーマトグラフ、黒の表現には鉛筆を使用し、撮影された球体の写真を見ながら描画させた（図16）。

「複数のモチーフの描画」

ここから2、3点の複数のモチーフを描写する過程に移った。モチーフが複数になると、画面全体に視野を向けなければ魅力的な画面構成や描画にはつながらない。受講者には複数のモチーフが画面にバランスよく配置され描画されている例とそうでない例を見せ、モチーフ同士の角度や輪郭が揃いすぎないようにすること、モチーフの特徴部分を生かした並べ方にするなど等を説明し、複数のモチーフの構図を考える段階で必要な点を説明した。また、受講者の様子を見てみると、形の狂いに気が付かずに描画を進める者が多かったため、補助線や比率を利用した計測法〔註7〕により、モチーフの形態を正確に捉え表現する方法を指導した。その他、複数のモ

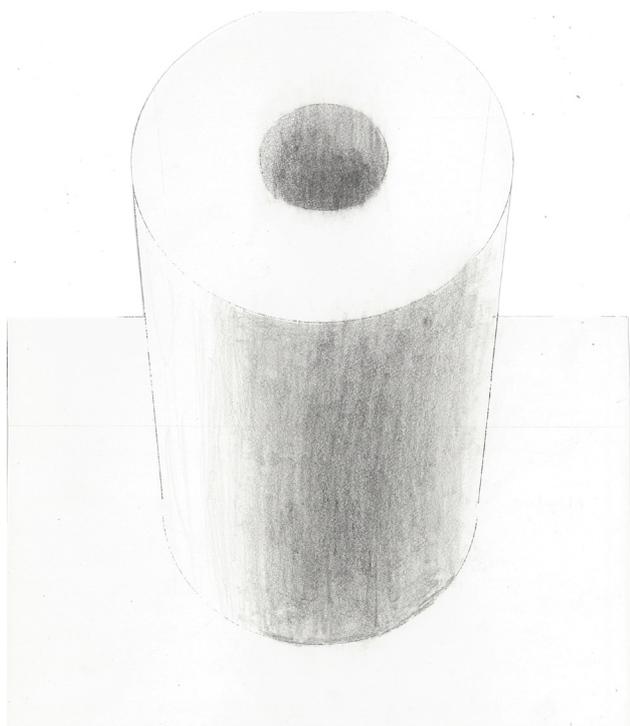


図14 受講者の描画例 撮影：筆者

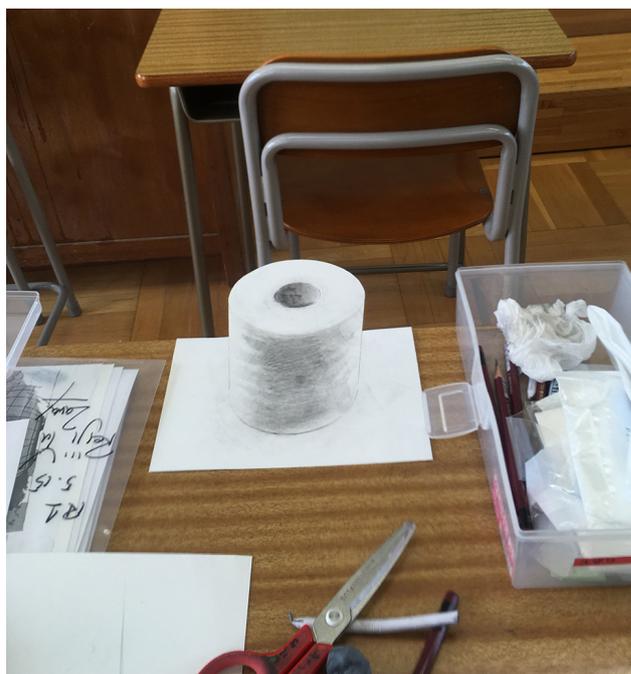


図15 3D ペイントを教室に設置し撮影 撮影：筆者

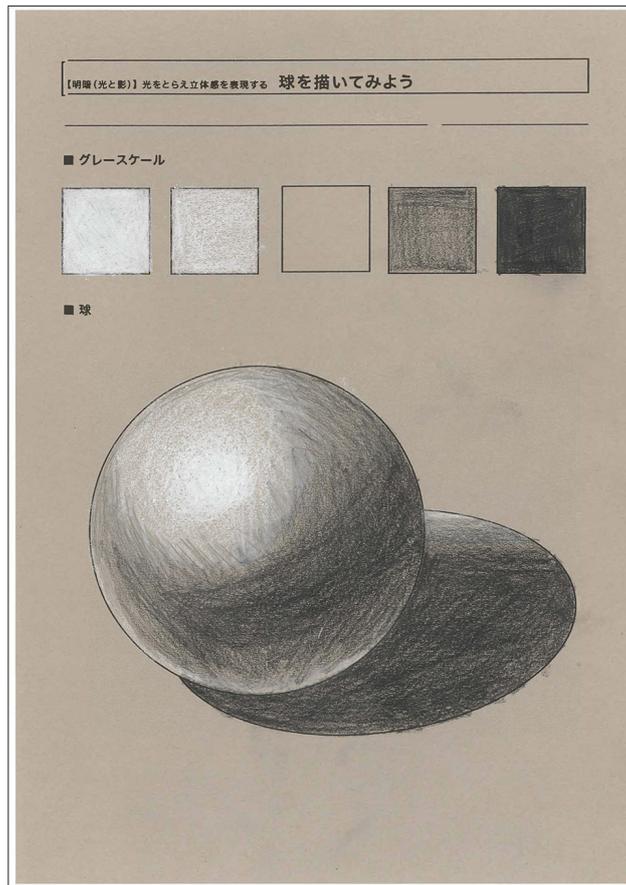


図 16 受講者の描画例 撮影：筆者

チーフの描画に必要と思われる点についてまとめたプリントを配布し、必要な時に参照してもらうようにした。また、制作時間には個々の受講者の習熟度に合わせてアドバイスをを行った。

以上が授業内容である。最終的に授業内で描画したデッサンは個人によって多少枚数が異なるが、四つ切り画用紙7～10枚程度である。授業時間の面からは全員が全ての内容を完全に習得できたとはいい難いが、以前に比べると手がよく動くようになった受講生が多くなったと思う。また、目の前の形態をできるだけ正確に捉えようとする描画姿勢や、鉛筆の使い方、濃淡による表現性が向上したように筆者は感じた(図17、図18、図19)。

6. 実践報告

ではここから授業内で実施したアンケートを基に、本授業における受講生の傾向を読み取ってみたい。なお、アンケート実施日は2019年12月17日(火)、対象生徒はアート・デザイン系列3年11名(13名中2名欠席)、無記名制で行った。

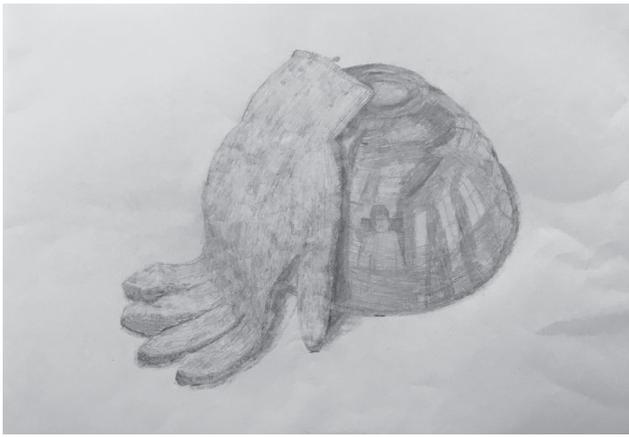


図 17 受講者によるデッサン 撮影：筆者



図 19 受講者によるデッサン 撮影：筆者

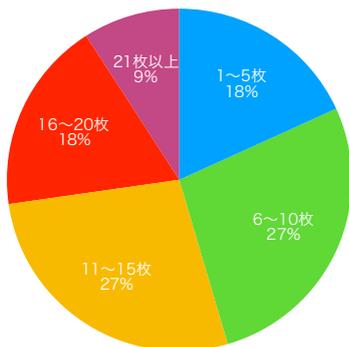


図 18 受講者によるデッサン 撮影：筆者

表 1 授業も含めてこれまでデッサンを描いた枚数は？
一番近いグループに○をして下さい。

1～5枚	2
6～10枚	3
11～15枚	3
16～20枚	2
21枚以上	1

(名)

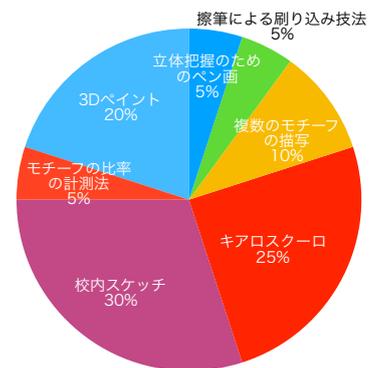


ほとんどの受講生が本授業と2年次の素描の授業時間で描いたデッサンの枚数を選択していると思われる。

表 2 この授業で印象的だった授業内容は？（複数回答可）

立体把握のためのペン画	1
擦筆による刷り込み技法	1
複数のモチーフの描写	2
キアロスクーロ	5
校内スケッチ	6
正円と楕円の見え方	0
固有色について	0
構図について	0
デッサンの進め方	0
モチーフの比率の計測法	1
モチーフの方向性、特性	0
立体感を出すストローク、クロス・ハッチング	0
3Dペイント	4

(名)



上記でも報告したように複数のモチーフのデッサンを描画するまでに様々な過程を経た。その中でも印象的だったと思われるものが「校内スケッチ」が30%、「キアロスクーロ」が25%、「3Dペイント」が20%という結果になった。実は、「校内スケッチ」も「3Dスケッチ」も授業計画当初は実施する予定はなかった。しかし、受講生から実施してほしいという声が挙がったため、使用画材を鉛筆に限定して行ったという経緯がある。

表3 特に勉強になった授業内容とその理由を書いてください。

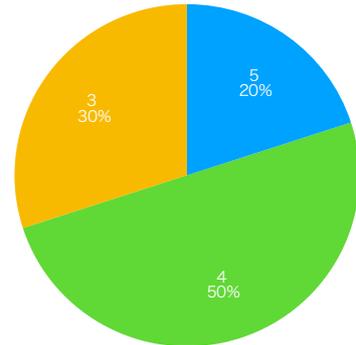
複数のモチーフを描く	複数のモチーフの描画はかなり苦手意識が強かった。わからない事が多く手が進まないため。だが、この授業で学んだことでかなり理解できた。 難しかったが頑張れた。 自由度が高かった。
校内スケッチ	屋外での描画が新鮮だった。 自分らしく描けた。
キアロスクーロ	白を描くことが、今まで頭になかったので新鮮だった。
3Dペイント	描いたものが立体的に見えて印象的だった。
その他	未来に役に立つ。

自由記述式。複数のモチーフについての感想が多かった。

表4-1 授業内容について5段階で答えてください。(5が最もそう思う、1が最もそう思わない)
「ペン画を学ぶことで立体表現が更に理解できた」

5	2
4	5
3	3
2	0
1	0

(名)

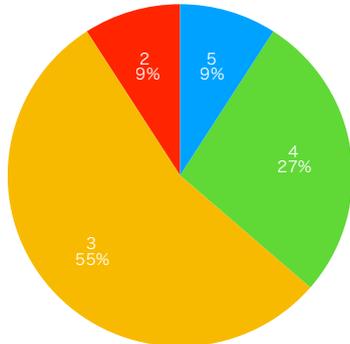


概ね全員の理解が進んだことがわかる。

表4-2 授業内容について5段階で答えてください。(5が最もそう思う、1が最もそう思わない)
「擦筆を使うことで陰影表現が楽になった」

5	1
4	3
3	6
2	1
1	0

(名)

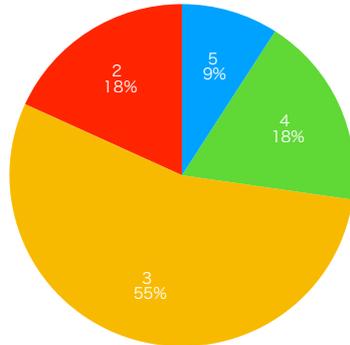


4、5が36%、3が最も多く55%だった。筆者はペンによる描画方法の差から比較的容易に感じる生徒が多いのではないかと考えていたが、結果はどちらも言えないという結果であった。擦筆の使い方や効果について具体的事例を挙げ、丁寧に指導すれば結果は変わっていたかもしれない。

表4-3 授業内容について5段階で答えてください。(5が最もそう思う、1が最もそう思わない)
「線描と擦り込みを使い分け、表現できるようになった」

5	1
4	2
3	6
2	2
1	0

(名)

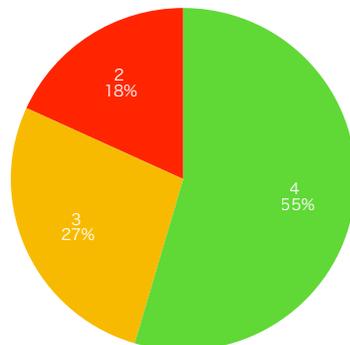


3周辺に答えが集まった。どちらも言えないという結果である。

表4-4 授業内容について5段階で答えてください。(5が最もそう思う、1が最もそう思わない)
「モチーフ同士の比較から形を正確に描けるようになった」

5	0
4	6
3	3
2	2
1	0

(名)

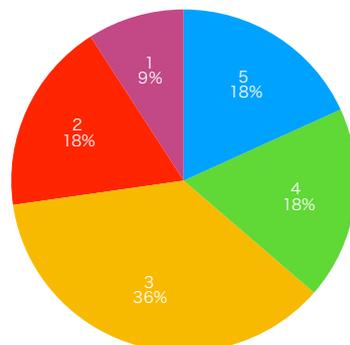


過半数が4を選んでおり、この部分の理解は進んだように思われる。

表4-5 授業内容について5段階で答えてください。(5が最もそう思う、1が最もそう思わない)
「複数のモチーフを描写する際に、補助線の必要性が理解できた」

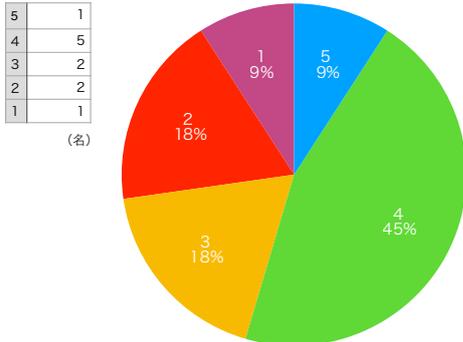
5	2
4	2
3	4
2	2
1	1

(名)



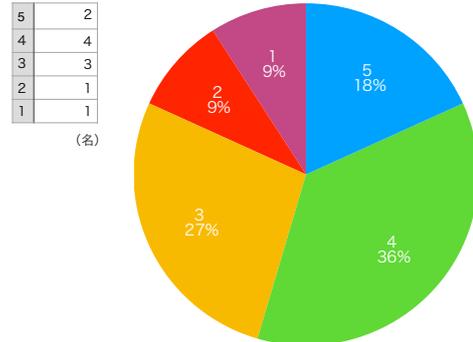
理解にばらつきが出た。しかし、3、4、5の選択数と表4-4「モチーフ同士の比較」で3以上を選んだ受講生はほぼ同数だった。

表 4-6 授業内容について 5 段階で教えてください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「キアロスクーロ技法によって光を描く重要性が理解できた」



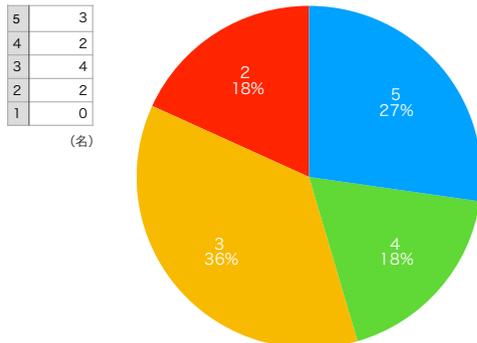
4 以上を選んだ受講生は 54% と、さほど多くはないが、1、2 の選択者も 27% と多くはない。また表 2、3 からキアロスクーロが役立ったと答えている受講生は多かったことから、効果的であったのではないと思われる。

表 4-7 授業内容について 5 段階で教えてください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「モチーフの方向性、特性を理解してデッサンの構成に活かせた」



過半数が 4 以上を選択した。

表 4-8 授業内容について 5 段階で教えてください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「デッサンする際、目の位置を固定し描く理由がわかった」



理解度に差が出た結果になった。授業中の受講者の描画態度を振り返っても、頭を動かさず目の位置の固定を意識している受講者は多くなかったように思う。5 でも触れたが、立体物を平面に表現する際の原理をもう少し伝える必要があるように思う。

表 4-9 授業内容について 5 段階で教えてください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「デッサンする際、計画的に描写できるようになった」

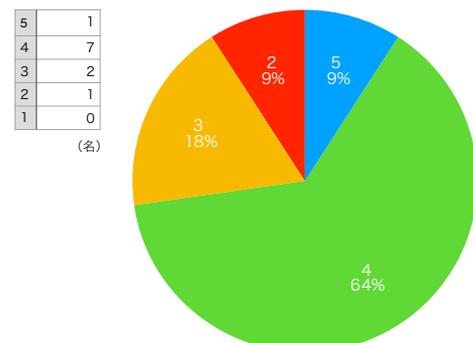


表 4-10 「デッサンする際、計画的に描写できるようになった」で 4 以上を選択した受講生が、「複数のモチーフを描写する際に、補助線の必要性が理解できた」で選択した段階

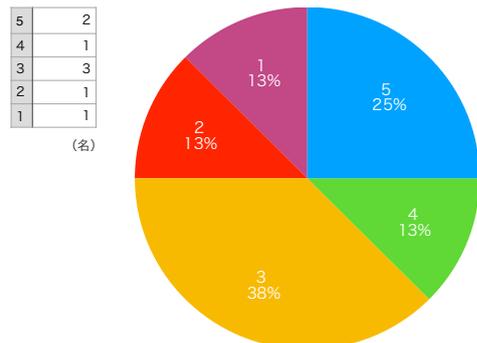
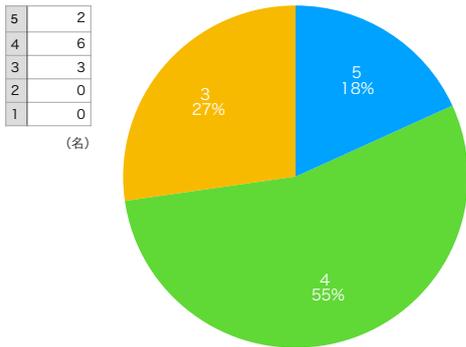


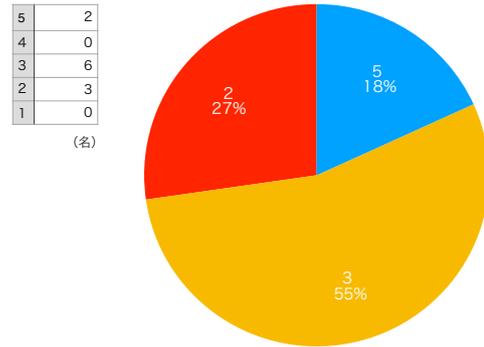
表 4-9 で 4 を選択している受講生は、表 4-4 「モチーフ同士の比較から形を正確に描けるようになった」でも 4 を選択していた。同じくこの質問で 4 以上を選択した受講生全員が表 4-7 「モチーフの方向性、特性を理解してデッサンの構成に活かせた」でも 4 以上を選択した結果になり、相互理解が進んだことが読み取れる。しかしながら、同質問に 4 以上を選択した受講生で、表 4-5 「補助線の必要性」の回答を見てみると回答にばらつきが出た(表 4-10)。筆者はデッサンを計画的に進めることの中に、描画序盤の補助線による形態の正確な把握は含まれると思っているが、この点は受講生によって理解の差があることが読み取れる。

表 5-1 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「意欲的に授業に取り組めた」



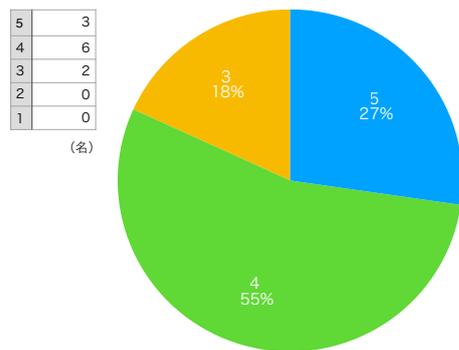
過半数以上が意欲的に取り組めたを選択。課題によっては消極的な姿勢の受講生も多少見受けられた。

表 5-2 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「自分なりに授業の前後に復習し授業に備えた」



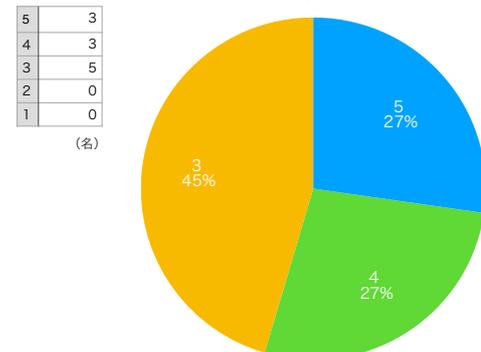
過半数の受講生がどちらとも言えないのか 3 を選択した結果になった。

表 5-3 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「1 年前よりデッサンのポイントが少し理解できるようになった」



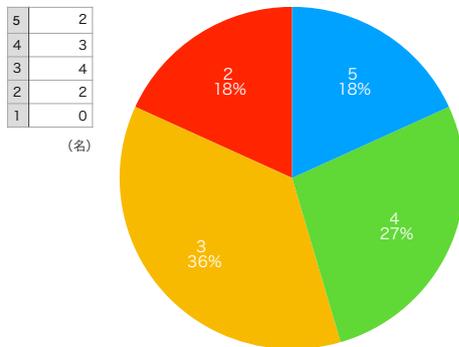
82% が 4、5 を選択した。

表 5-4 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「年間を通してデッサン（美術）が好きになった」



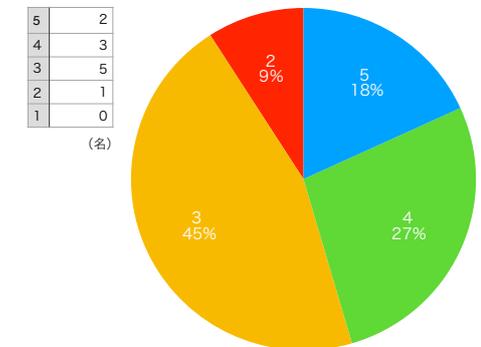
過半数が美術に対する興味が深まったと回答した。

表 5-5 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「興味が出た内容を更に自分なりに調べたり深めたりした」



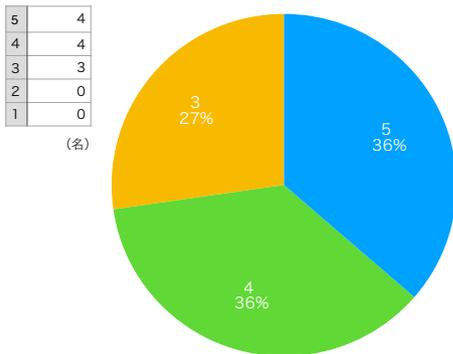
過半数には満たないが、45% の受講生が授業で興味を持った内容について授業外で能動的に動いたことがわかる。

表 5-6 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない)
「作品について話すことの苦手意識が少なくなってきた」



授業内は制作途中の作品へのアドバイス、授業外では高校生活の話や自主制作作品へのアドバイスなどを行った。また、授業終了前にミニツレポートで自己評価や感想を書いてもらい、振り返りを行った。しかし、完成した作品を合評する機会はほとんど持てなかったのも事実である。

表 5-7 この授業に対する自分の姿勢を 5 段階評価してください。(5 が最もそう思う、1 が最もそう思わない) 「学んだことを自分の制作に活かせた」



4、5 選択者は 72% となった。授業で学んだことを自身の制作に活かせたと感じた受講生が多い。

次に表 1 でみた「これまで描画したデッサン枚数」について 10 枚未満のグループと 10 枚以上のグループに分け、「印象的だった授業」の差を見てみよう。また表 3 と照会しながらみてみよう。

表 7-1 描画したデッサン枚数が 1～5 枚、6 枚～10 枚までの受講者について印象的だった授業内容は？(複数回答可) 回答数：5 名

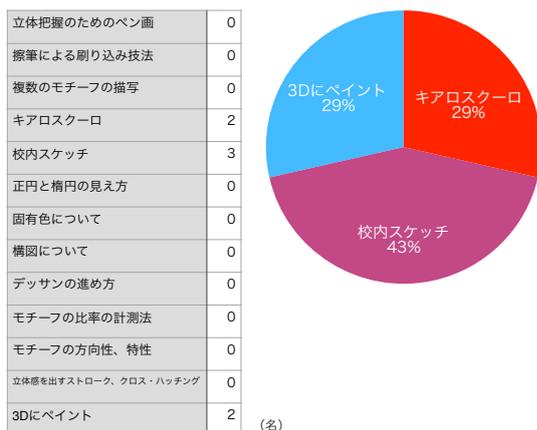


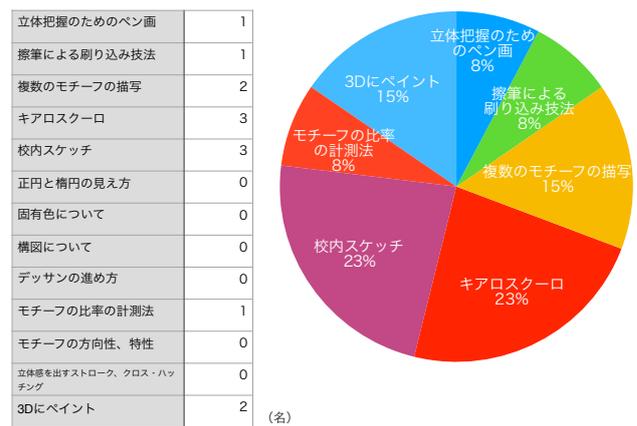
表 7-1 の 10 枚未満のグループは「校内スケッチ」、「キアロスケーロ」、「3D ペイント」が多く、表 7-2 の 10 枚以上のグループは「校内スケッチ」、「キアロスケーロ」が多かった。その中で「校内スケッチ」が選ばれているという点については実施校ならではの理由がある。それは表 3 の感想からも読み取れるように「校内スケッチ」がこれまで授業内の課題としては実施されておらず経験として新鮮だったことが挙げられる。一方、「キアロスケーロ」についてはデッサンの経験の深浅にかかわらず印象深かったという結果が出た。こちらも表 3 で「白で描くという方法論の意外性と新鮮さが印象的だった」という結果が出た。

表 6 この授業を通じて自分が最もがんばったことや感想を書いてください。

進学先に活かしていきたい。
この授業はとてもしびの多い授業だった。2年生の時の素描とは違い、わかりやすく丁寧に教えてくださったのでとて学びが多かったです。
楽しかった。
初期の頃よりマシになったつもり。でもデッサンの苦手意識は変わらない。
デッサンが少し描けるようになったと思う。

本授業により、デッサンを描くことが少し楽しくなったという感想があった。しかし、苦手意識は変わらないという意見もあった。

表 7-2 描画したデッサン枚数が 11～15 枚、16 枚～20 枚、21 枚以上の受講者について印象的だった授業内容は？(複数回答可) 回答数：6 名

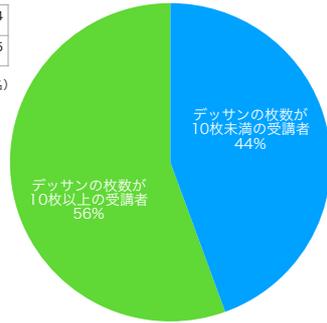


最後に、前述したデッサン描画枚数が 10 枚以上と 10 枚未満の 2 グループにおいて、これまでに見てきた質問の中で、4 または 5 を選択した割合を比較し、各グループの傾向を読み取ってみよう。

表 8-1 「1年前よりデッサンのポイントが少し理解できるようになった」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	4
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	5

(名)



各グループとも、理解が進んだことがわかる。

表 8-2 「デッサンする際、計画的に描写できるようになった」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	2
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	6

(名)

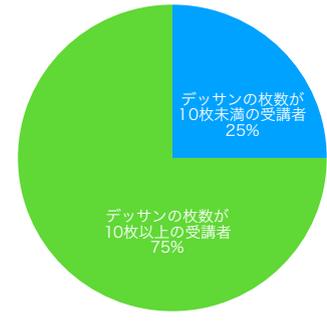


表 8-3 「学んだことを自分の制作に活かせた」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	2
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	6

(名)

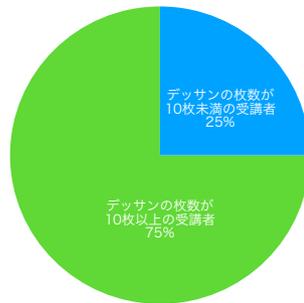


表 8-4 「モチーフ同士の比較から形を正確に描けるようになった」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	2
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	4

(名)

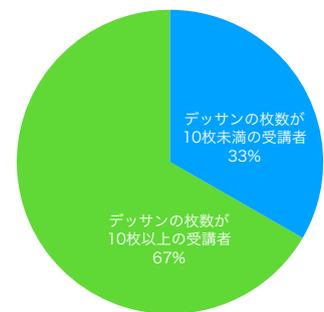
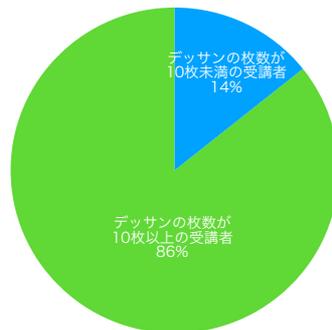


表 8-2、表 8-3、表 8-4 ともに過半数がデッサンの枚数が10枚以上の受講生だった。

表 8-5 「ペン画を学ぶことで立体表現が更に理解できた」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	1
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	6

(名)

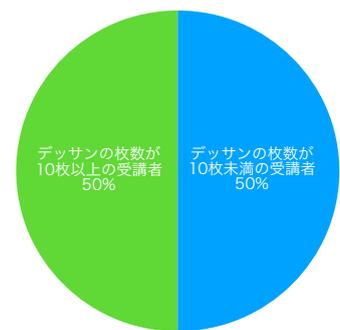


86%がデッサンの枚数が10枚以上の受講生だった。このことから、ペン画に至るまでにはある程度のデッサンの経験が必要であることが読み取れる。

表 8-6 「キアロスクーロ技法によって光を描く重要性が理解できた」で4、5を選んだ受講者の分布

デッサンの枚数が10枚未満の受講者	3
デッサンの枚数が10枚以上の受講者	3

(名)



同数の回答だった。表 7-1、表 7-2 から読み取れるように、キアロスクーロがデッサンの経験の深浅にかかわらず明暗の理解に有効である可能性が読み取れる。

7. まとめ：アンケートから読み取れる今後の課題

最後にアンケートを基に本授業の成果と今後の課題を考えてみたい。前述したアンケートからもわかるように、受講者のデッサンへの理解は本授業プログラムによっておおむね深まったと思われる。毎回、悩みながらの授業構築だったが、このような結果にひとまず

ほっとしている。受講生の声を聞き、授業内容を柔軟に変更し実施できたこともデッサンを描くことが楽しくなり、理解できるようになったという感想に繋がったかもしれない。また、本授業で学んだことが自身の表現に活かされたという受講生が多かったことも、筆者にとってうれしい点のひとつであった。デッサンの理解について、これは今回のアンケート結果からは検討できないが、本授業の受講生が13名と比較的、少人数であったことも多くの受講生の理解促進につながった要因かもしれない。個別指導とまではいかないにせよ、個々の理解のスピードに合わせた指導が可能な人数配分だったように思う。だが一方で、受講生の理解度をデッサンの描画枚数別で比較すると、デッサンの経験枚数が少ない受講生より、多い受講生の方が理解が進んでいることが分かった。その点からは、本授業プログラムの内容が様々なレベルの受講者向けのもではなく、やや経験者向けになってしまっていたといえるかもしれない。様々なレベルが混在するクラスの中で、指導内容に課題が残る結果となったのは事実である。その課題改善のひとつとして注目したいのが、キアロスクーロ技法である。アンケートからキアロスクーロはデッサンの経験の差に関わらず理解関心の割合が多かったことが読み取れたからである。その理由を推測してみると、一つ目は、白色と黒色で描くということが初めての体験だったこと、二つ目は、明部(光)を白色、暗部(陰影)を黒色で描くという描画範囲の分かりやすさ、三つ目は中間色の紙に描くことにより、白い紙で描画する際の中間色(グレー)の描き込みを省略できるため、短時間である程度の完成度を得ることが可能であること、以上の点ではないかと考えている。今回の受講生に限った傾向なのかもしれないが、未体験、手軽さ、短時間などのキーワードが教材開発のヒントになりそうだと感じた。また、校内スケッチや3Dスケッチの実施での受講生の反応で見られたように、受講生が興味を持っていることや、やりたいことに耳を傾け、授業内容に取り入れることで、授業への受講姿勢に変化が表れたことも読み取れた。指導者から生徒への一方的な関係ではなく、相互的な関係を築き、柔軟な授業展開が必要であることもわかった。今後も上記の点を念頭に新たな授業構築を目指したい。

[註1] 協定による主な事業、管轄・運営を行っている本学の教育連携推進センターについては、筆者の成安造形大学紀要第10号「京都つくば開成高等学校での情報デザイン基礎授業報告—表現を通して自分の見方をみつめる—」を参照。

[註2] 彦根総合高等学校 web サイト <http://www.hikosou.jp/integrated/> (2020年2月21日閲覧)

[註3] 形態に沿った線描についてはカトウタツヤ「初心者のためのデッサン描き方講座:1500cc ドットコム」tat1500cc.com/drawing-curse/ (2020年2月21日閲覧) がわかりやすく解説しているため参照した。

[註4] ジョン・デマーティン「古典に学ぶ人物デッサン 存在感のある肉体を描く」マール社, 2019年

[註5] ペン画については視覚デザイン研究所編「ペン画ノート みみずく・アート

シリーズ」視覚デザイン研究所，1987年を参照し指導を行った。

- [註6] 3Dアートとも呼ばれ、路上アートやトリックアート等に用いられる。紙に描画し不要な紙を切り取り、ある角度から見ると描かれたものが紙から浮き出ているように見えるもの。本授業ではデッサンの興味を喚起するために取り入れた。
- [註7] モチーフ同士の比率を利用した計測法は、武蔵野美術大学「造形ファイル」<http://zokeifile.musabi.ac.jp>（2020年2月21日閲覧）で詳しい解説を閲覧できる。また、本授業では十分に触れることができなかったが、ジュリエット・アリスティデス「ドローイングレッスン 古典に学ぶリアリズム表現法」株式会社ボンデジタル，2012年において「計測」や「ブロックイン」という項目でより詳細に解説されている。

参考文献

- カトウタツヤ「初心者のためのデッサン描き方講座：1500cc ドットコム」tat1500cc.com/drawing-curse/（2020年2月21日閲覧）
- 武蔵野美術大学「造形ファイル」<http://zokeifile.musabi.ac.jp>（2020年2月21日閲覧）
- 安原成美 監修「基礎から応用までわかるデッサンの教科書」池田書店，2016年
- 荒木慎也「石膏デッサンの100年—石膏像から学ぶ美術教育史—」アートダイバー，2018年
- 黒田正巳「透視画 歴史と科学と芸術」美術出版社，1965年
- ジェラルド・M・アッカーマン「シャルル・バルグのドローイングコース」株式会社ボンデジタル，2017年
- ジョン・デマーティン「古典に学ぶ人物デッサン 存在感のある肉体を描く」マール社，2019年
- ジュリエット・アリスティデス「ドローイングレッスン 古典に学ぶリアリズム表現法」株式会社ボンデジタル，2012年
- ヴィクトリア・チャールズ，クラウス・H・カール「世界の素描1000の偉業」二玄社，2015年
- 視覚デザイン研究所編「ペン画ノート みみずく・アートシリーズ」視覚デザイン研究所，1987年
- 国政一真「デッサンの基本講座—あらゆる質感のモチーフを描いて上手くなる—」誠文堂新光社，2012年

5. この授業に対する自分の姿勢5段階評価してください。（5が最もそう思う、1が最もそう思わない）

・意欲的に授業に取り組めた	5	4	3	2	1
・自分なりに授業の前後に復習し授業に備えた	5	4	3	2	1
・1年前よりデッサンのポイントが少し理解できるようになった	5	4	3	2	1
・年間を通してデッサン（美術）が好きになった	5	4	3	2	1
・興味が出た内容を更に自分なりに調べたり深めたりした	5	4	3	2	1
・作品について話すことが前よりも気負わずにできるようになった	5	4	3	2	1
・学んだことを自分の制作に活かせた	5	4	3	2	1

6.この授業を通して自分が最もがんばったことや感想を書いてください。

以上でアンケートは終了です。

1年間ありがとうございました！

この授業での時間が今後のみなさんの基礎につながれば幸いです。藤井

Activities for Conversation-Based ESOL Classes

三宅キャロリン
Carolyn MIYAKE

Activities for Conversation-Based ESOL Classes

三宅キャロリン
Carolyn MIYAKE

教授 (共通教育センター：英語教育・日本学)

This paper introduces twelve language learning activities that I have used in my classes over the years, selected for their ability to engage students in interactions with one another in English in the classroom. Some I created myself and others I developed from existing exercises. All are tried and true and can add an interesting element to conversation based ESOL classes.

この小論では、長年に渡って授業で使用し、特に学生同士が互いに英語で会話のできる能力を養成するために作った英語教育教材から12を選んで、提示する。すべての教材はすでに授業で使用し、実証済みで、ESOL 授業に効果的な会話に興味ある要素を加えることができる。

1. Introduction.

In this paper I will present a selection of language learning activities that I have designed or adapted for use in my English language classes at a Japanese university of art and design over the years with consistently encouraging results. An important objective of my English language classes has been to give students an opportunity to speak with one another and the instructor in English during class in a friendly, positive environment, and to help students improve their individual communication skills in English regardless of their proficiency at the time they begin the course. The activities I have chosen to present here are ones that have proven their worth in achieving that end while being particularly enjoyable for students and instructor alike.

The activities are arranged in three categories. Those in the first category are based on a vocabulary building game from a conversation textbook I have used in classes in the past. Four activities I designed based on the idea of that game are presented in Section Two. In Section Three there are four activities for class presentations of varying lengths and difficulty. And in Section Four there are four activities that I wrote for use with specific feature-length films and their bilingual annotated screenplays.

In presenting each activity, I begin by explaining the activity. This is followed by the worksheets that students are given to prepare for and carry out the exercise. Although I usually have students write their responses directly on their worksheets, I have removed the lines for student responses from the sample worksheets here to save space. Also, on some worksheets there is a

section in brackets marked “NOTE TO INSTRUCTOR” that gives some information for the instructor on carrying out the activity. I have added that information for the readers of this paper. It is not, of course, included in the worksheet given to the students.

2. Variations on the vocabulary learning game “Blackout.”

The following four sets of worksheets are based on an activity called “Blackout” in the English conversation textbook *Talk a Lot Book One* (Martin 2003), a textbook with a number of interesting language-learning activities in each lesson. “Blackout” is introduced there as a vocabulary review tool at the end of Unit 3, “Talking about Family.” The exercise in the textbook begins with a list of fourteen words for different relatives, such as grandmother, sister-in-law, parents, etc., and instructions for playing the game. Beneath that is a picture of a grid with three squares across and three squares down. Each square is large enough to fit a few words. Students are instructed to select nine words from the list of fourteen relatives and write them on their grids at random. Working in groups of three or four, they then take turns defining the words on their grid in English. For example, for the word cousin a hint could be, “This is your aunt’s child.” When one of the other students guesses the word correctly, anyone who has written that word on their own grid can cross it out. The first person to cross out all the words on their grid has a “blackout” and is the winner.

The instructions I have written for this activity are somewhat detailed. As with other activities, I explain the instructions on the worksheet to the students before they begin, and then I ask the students to read through them together in their groups to make sure that everyone understands. This is a good reading comprehension exercise and an important part of the activity.

Students responded so well to the original blackout game that I began adapting it to use in other lessons and at higher levels. I have also applied it to uses beyond a vocabulary building exercise. I usually have students play until each student’s grid is blacked out so they can get as much speaking practice as possible. This game engages the students in a way that guarantees sharp focus and animated language exchanges and interaction and is well-suited to conversation classes.

2.1 Blackout for talking about geographic locations.

I designed this variation of the blackout game for an upper elementary level class to supplement an exercise in our textbook, *Getting into English* (Cronin and Gray 2010). In the exercise in the book there is a map with some cities marked on it and students are asked to explain the location of various cities on the map using expressions such as “north of,” “east of,” etc. My aim was to give the students more practice in describing locations of cities and

other places on a map, as many clearly needed more work with that. Each student was given a game instruction worksheet and a grid. (See 2.1 Worksheet below.) I also printed out two simple A4 size maps of Japan from the Internet. One map showed the prefectures of Japan, with names written in English, and the other was of the regions of Japan, also labeled in English. On the map with the region names I printed the same list of regions and their prefectures that I wrote on the game instruction sheet. I printed the maps out in color, laminated them, and gave one set of maps to each group to refer to as they played. I collected the maps after class to use in other classes.

2.1 Worksheet

Blackout Game Instructions: Regions and Prefectures of Japan

Get Ready: Look at the three sets of regions below. In your groups, decide which set of regions to use for your first game - Set 1, Set 2, or Set 3. Then write the names of nine of the prefectures in the set your group has chosen on your grid.

SET 1: Hokkaido, Kansai and Chugoku Regions (Choose from 13 prefectures.)

SET 2: Tohoku, Kanto, and Shikoku Regions (Choose from 17 prefectures.)

SET 3: Chubu and Kyushu Regions (Choose from 17 prefectures.)

Regions and their prefectures: Below is a list of the prefectures and regions of Japan.

Hokkaido: Hokkaido

Tohoku: Aomori, Iwate, Miyagi, Akita, Yamagata, Fukushima

Kanto: Ibaraki, Tochigi, Gunma, Saitama, Chiba, Tokyo, Kanagawa

Chubu: Niigata, Toyama, Ishikawa, Fukui, Yamanashi, Nagano, Gifu, Shizuoka, Aichi

Kansai: Mie, Shiga, Kyoto, Osaka, Hyogo, Nara, Wakayama

Chugoku: Tottori, Shimane, Okayama, Hiroshima, Yamaguchi

Shikoku: Tokushima, Kagawa, Ehime, Kochi

Kyushu: Fukuoka, Miyazaki, Nagasaki, Kumamoto, Kagoshima, Saga, Oita, Okinawa

Play: 1) Before you begin, make sure that everyone has completed their grids from the set of prefectures your group has chosen. 2) Place your group's copies of the two maps of Japan where everyone can see them so that you can refer to them as you play. 3) Choose a prefecture on your grid. Give at least five hints to the people in your group. When giving hints, you can look up information about the prefecture on your smart phone if necessary. 4) The person on your left will say the name of the prefecture you are describing. 5) If the answer is correct say, "That's right." If the answer is in-

correct say, "I'm sorry, that's not it." Then repeat your hints and give more until someone answers correctly. 6) Anyone who has that prefecture on their grid can cross it out. 7) Take turns. Continue until someone gets a "blackout," which is when all of the words on someone's grid are crossed off. That student is the winner. You can continue playing until everyone in the group has a blackout. 8) If you have extra time draw a new blackout grid on the back of your paper, choose a different set of prefectures from the list of three sets, and play again.

NOTE: Making the hints is an important part of this task, so make sure that the person in your group giving the hints tells you at least five hints BEFORE you say the name of the prefecture, even if you know it after the first hint.

Pattern for hints:

- 1) This prefecture is in (northern, southern, eastern or western) Japan. ALSO: northeastern; northwestern; southeastern; Southwestern
- 2) It's north of (OR south of) _____ and east of (OR west of) _____.
ALSO: northeast of; southeast of; northwest of; southwest of
- 3) It borders on _____ (and _____) Prefecture(s).
- 4) It's in the _____ region.
- 5) Make a fifth hint. Here are some suggestions:
It's known for _____.
It's near _____.
_____ is a well-known city in this prefecture.
It's about an hour and a half (OR ____ minutes) from Kyoto Station by train.

2.2 Blackout for movie titles.

I wrote this exercise to supplement a unit on movies in the textbook *Topic Talk* (Martin 2006) when I was using that textbook in my class. Many of my students have shown a keen interest in Ghibli and Hayao Miyazaki's movie, and all the students in this class were familiar with the eleven titles in Part I of Worksheet I below which is why I chose that theme for the game presented here. The week before we played the game, and before passing out any worksheets, I gave each group of students a list of the eleven titles of Miyazaki movies in Japanese and had them translate them into what they thought would be good English titles. After the students in each group had compared their ideas for titles with the other groups, I passed out Worksheet I. (See 2.2 Worksheet I below.) They checked their ideas with the official titles, then did the exercise in Part I of Worksheet I. They enjoyed working out and sharing their own ideas for titles, and the exer-

cise helped familiarize them with the English titles they would be using in the game. The following week I passed out Worksheet II, which is the blackout game instructions. (See 2.2 Worksheet II below.) Students played in groups of three.

2.2 Worksheet I

Hayao Miyazaki and Studio Ghibli

I. Below is a list of eleven Miyazaki movies with their English titles and release dates. Work with a partner. Take turns asking about the release date and English title of each movie. Mix up the order of the movies. Use the conversation pattern below.

Conversation pattern:

A: What is the English title of (say the Japanese title here).

B: It's (English title).

A: When was it released?

B: It was released in (year).

The Castle of Cagliostro (1979)

Nausicaa of the Valley of the Wind (1984)

Laputa: Castle in the Sky (1985)

My Neighbor Totoro (1988)

Kiki's Delivery Service (1989)

Porco Rosso (1992)

Princess Mononoke (1997)

Spirited Away (2001)

Howl's Moving Castle (2004)

Ponyo (2008)

The Wind Rises (2013)

II. You can find an interesting article about Hayao Miyazaki's movies titled "Hayao Miyazaki's Films Ranked from Worst to Best" on the website for IndieWire, an online publication, by typing in Indiewire.com and the title of the article. Read the article and answer these questions. You will discuss your answers in your groups in the next class.

- 1) What did you find interesting about the article from IndieWire?
- 2) Do you agree with the author's comments? Explain.
- 3) What titles did you recognize in the list of works Miyazaki was involved with, besides the eleven Miyazaki movie titles above?

2.2 Worksheet II

Hayao Miyazaki and Studio Ghibli: Blackout Game Instructions

Choose titles from the list below. Write the titles randomly on your blackout grid. Choose a title on your grid and give four or five hints to help your group members guess the movie you are

describing. No one should try to guess the title until the person whose turn it is has given all their hints. This will give everyone more language practice. When someone in your group guesses the title correctly, you can cross the title off on your grid. Any other student with that title on their grid will also be able to cross it off. Take turns. Continue crossing off titles until someone gets a “blackout,” which is when all nine words on your grid are crossed off. The first person to get a blackout is the winner. If you have time, continue playing until everyone in your group has a blackout. The person giving hints can look at this worksheet and the “Hayao Miyazaki and Studio Ghibli” worksheet to make hints. However, to make the game more challenging the students who are guessing the titles should not look at any worksheets.

Howl’s Moving Castle

Nausicaa of the Valley of the Wind

Kiki’s Delivery Service

Laputa: Castle in the Sky

Spirited Away

Porco Rosso

The Castle of Cagliostro

Ponyo

The Wind Rises

Princess Mononoke

My Neighbor Totoro

Below are some ideas for giving hints.

This movie is about _____.

This movie takes place in _____ (time period and area).

This movie was based on a book.

This movie was released in _____ (year).

This movie was released the year before (OR after) _____ (title of another movie title from the list).

The main characters in this movie are _____.

DON’T FORGET! 1) Making the hints is an important part of this task, so make sure that the person in your group giving the hints tells you at least five hints BEFORE you try to guess the title of the movie, even if you know it after the first hint. 2) Only the person whose turn it is to give hints can look at the worksheets. The other students in your group should not.

2.3 Blackout for countries around the world.

This is a good game to supplement a lesson where students are learning vocabulary for countries, nationalities, and the languages spoken in countries around the world. It can also be used to review world geography in English. I allow the students giving hints to look up information about the countries on their smart phones as they play.

2.3 Worksheet

Blackout Game Instructions: Countries around the World

I. How to play: Choose any nine countries from the list in Part II below. Write them randomly in the nine squares on your grid. Choose a country on your grid and give at least three hints to help your partners guess what country it is. When someone guesses the country, cross the word off on your grid. Your partners will also cross that country off if it is on their grid. Take turns. Continue until someone gets a “blackout.” (A blackout is when all of the words are crossed off.) You can continue playing until everyone in the group has a blackout.

Ideas for hints:

This country borders on _____.

This country is north of (south of, east of, west of, northeast of, southwest of, etc.) _____.

This country is famous for (OR is known for) _____.

People in this country speak _____.

The capital of this country is _____.

This country is in the northern (southern) hemisphere.

_____ (the name of a well-known person) is from this country.

II. List of Countries [NOTE TO INSTRUCTOR: I write the names of fifteen countries here. I choose them according to what we have been studying in class and the interests of the students.]

NOTE: Making the hints is an important part of this task, so make sure that the person in your group giving the hints tells you at least five hints BEFORE you say the name of the country, even if you know it after the first hint.

2.4 Blackout for learning words for family relations.

As explained at the beginning of Section 2, the original blackout exercise was designed to help students learn the vocabulary for various relatives. Many of the fourteen words in the original exercise were elementary level vocabulary words. The words in the original game are brother-in-law; sister-in-law; mother-in-law; niece; nephew; uncle; aunt; cousin; parents; father; mother; grandmother; and grandfather. When presenting this exercise to the class, I first make sure that students understand those fourteen words. In some cases, I have them play a quick game of Blackout using that list. Next, I pass out the worksheet “Family Relations and Marital Status: Vocabulary Words.” (See 2.4 Worksheet I below.) I go over this worksheet carefully with the class. Students are then asked to study the worksheet at home in preparation for the game. The following week I pass out the grids and the next worksheet, “Family

Relations and Marital Status: Blackout Game Instructions.” (See 2.4 Worksheet II below.) Students are told not to look at either of the worksheets while playing the game.

2.4 Worksheet I

Family Relations and Marital Status: Vocabulary Words

1. relatives: people you are related to, such as aunts, uncles, cousins
2. siblings: your brothers and sisters
3. spouse: a person’s husband or wife
4. widow: a woman whose husband has passed away
5. widower: a man whose wife has passed away
6. great grandfather: your grandfather’s father
7. stepson: your spouse’s son, related to you by marriage only and not by blood
8. stepmother: you father’s wife, related to you by marriage only, and not by blood
9. half-brother: a brother who you share only one parent with
10. In-laws are related to you through your own marriage or through the marriage of your siblings or children. So, for example, your brother’s wife would be your sister-in-law.
11. Sometimes you are asked to check a box indicating your marital status on a form. Often you will be asked to check one of these: single; married; separated (this means living apart and considering divorce); divorced; widowed (this means your spouse has passed away).

2.4 Worksheet II

Family Relations and Marital Status: Blackout Game Instructions

Choose any nine words from the list below. Write them randomly on your blackout grid. Next take turns giving at least three hints to help your partners guess what relationship word you have chosen. When someone guesses your word correctly you can cross the word off on your grid. Your partners will also cross that word off if it is on their grid. Take turns. Keep giving hints and crossing out words until someone gets a “blackout,” which is when all the words on the grid are crossed off. You can continue playing until everyone in the group has a blackout. Do not look at the worksheets while you play the game.

mother-in-law	father-in-law
brother-in-law	sister-in-law
son-in-law	daughter-in-law
in-laws	spouse
stepson	stepmother
half-brother	half-sister
great-grandfather	great-great-grandmother
relatives	separated
divorced	widowed

a widow

a widower

3. Presentation-based activities.

The following activities are meant to be carried out over a period of weeks or months throughout one semester. The first is based on very light material and is not difficult for the class to prepare or do. It can usually be completed in two weeks. The second activity works well with groups of any level. The third requires more preparation and class time and is best suited to students at pre-intermediate or intermediate levels and above. The fourth I have only used in smaller, upper level classes.

I have found that the key to ensuring that presentations move ahead on schedule lies in setting out a clear timeline for the students and ensuring that it is followed. In the case of the second and third activities here it is important that students have the material they would like to present approved by the instructor according to the timeline and that they adhere to the due dates for submitting their work for editing and for the final check. This results in well-prepared presentations that are a good learning experience for the presenter and interesting and educational for the class.

3.1 Understanding and telling knock-knock jokes.

I originally wrote this activity to help explain what a knock-knock joke is when one came up in a movie we were studying in class. The joke was part of a humorous scene from the movie *Catch Me If You Can* in which a rude knock-knock joke is told by a man who is being chided for being too serious. This exercise lends itself well to English conversation classes of all levels and can be used in language and culture classes to introduce students to this type of joke. It can also be used with less advanced students to accustom them to giving short, simple presentations to their peers in English. After passing out the worksheet to the class, the instructor explains the construction and rhythm of a knock-knock joke and reads through the jokes on the worksheet with the class. Next, students read through the worksheet in groups, taking turns reading the parts of A and B in each joke. When using this exercise for presentations, students are directed to a few carefully selected online sites of jokes meant for children where they can look for a knock-knock joke they would like to present in small groups in class the following week. Groups of four work well for these presentations. Students team up with the person on their left to tell their jokes to the group. Following this group practice the pairs from each group take turns standing up and presenting their jokes to the class. If the class is large, each group can select one or two jokes to present to everyone. After each presentation, one of the students in the group presenting should write the joke on

the board then have the class read it, with one half reading A's part and the other half reading B's part. Students might also be directed to the scene in the movie *Catch Me If You Can* that was the basis for this worksheet, but they should be forewarned that it is a sarcastic variation of the joke and uses inappropriate language.

3.1 Worksheet

Knock-Knock Jokes

Here "knock" refers to the sound or action of hitting a door with your fist. You knock on a door when there is no doorbell. If there is a doorbell you usually ring the doorbell instead of knocking.

In the English language, when someone says their first name, or when someone talks about a person and only says the person's first name, such as John, if you aren't sure who that person is you say, "John who?" When you say, "John who?" you are asking about John's last name. The reply will be the person's full name, for example, "John Sharp." Knock-knock jokes are jokes based on this type of language exchange. They follow the pattern below.

A: Knock knock.
B: Who's there?
A: XXX
B: XXX who?
A: XXX _____.

These jokes are usually silly and are meant for children. Knock-knock jokes often involve changing the pronunciation of a word slightly so that it sounds like a different word or phrase. Here are some knock-knock jokes that are popular among young children.

Knock knock.	Knock knock.
Who's there?	Who's there?
Mary.	Police.
Mary who?	Police who?
Merry Christmas!	Please let me in. It's cold out here!
("Mary" is a girl's name.	("Police" sounds a little like "please.")
"Merry" means "happy.")	

Knock knock.	Knock knock.
Who's there?	Who's there?
Boo.	Nobel.
Boo who?	Nobel who?
Don't cry. It's only a knock knock joke!	No bell! That's why I knocked!
("Boo hoo" is the sound of someone crying.)	("Nobel" is a person's name. "No bell" means "There's no doorbell.")

Knock knock.	Knock knock.
--------------	--------------

Who's there?	Who's there?
Lettuce.	Atch.
Lettuce who?	Atch who?
Let us in! It's cold outside.	Bless you!
("Lettuce" sounds like "let us.")	("Achoo" is the sound of a sneeze.
	After someone sneezes you say,
	"Bless you.")

3.2 Collage activities.

These collage activities are particularly popular with my students. I have used the version "Collage: About You" in conversation classes with students of various levels. (See 3.2 Worksheet I below.) Students make a collage about themselves and write an explanation of each item in the collage. For the grammar component of this exercise, students are asked to take care to use the correct tenses in their explanations. I make a collage of my own as an example, which I present after reading the instructions for the assignment together as a class. This helps students understand how to carry out the task. They submit their written work to me the week before their presentation date to be corrected. In smaller classes each student presents their collage to the entire class. For larger classes, they give their presentations in groups of four to six. Students are always very interested in seeing each other's work, and readily come up with questions or comments about their classmates' collages. I wrote the second version of this exercise, titled "Collage: The World of Art," specifically for students of art and design. (See 3.2 Worksheet II below.)

3.2 Worksheet I **Collage: About You**

About Collages: A collage is a form of art in which various materials such as photographs and pieces of paper or fabric are arranged and stuck to a backing. The term "collage" comes from the French word for "gluing." The origin of the collage is attributed to both Georges Braque and Pablo Picasso. Each artist used the method at the turn of the 20th century. However, before that, Italian portrait painters had pasted small pieces of chain, gilded paper, and sometimes real stones and jewels onto their canvases.

Making your collage: Make a collage that represents you. You can use A4 or A3 paper. Thick paper is best. You can include anything that you feel represents you in your collage. For example, you can include pictures or cut-outs relating to your studies, your hobbies and interests, your friends and family, your art, your political and social concerns, your future hopes and ambitions, your likes and dislikes, and so on. Try to include something about the past, the present and the future. Also, please include a photo of yourself somewhere in your collage.

The items you choose can be anything that you can glue to your paper. You can use photos; flyers; material printed from the Internet; clippings from newspapers and magazines; your own drawings; stickers; product labels; tickets; and so on. Use your imagination and have fun! You can also decorate your collage with paint, glitter, yarn, cloth, etc.

On a separate piece of paper write a few sentences in English about at least five of the items in your collage explaining what each item tells us about you. Each of you will present your collage to the other students. After you have explained your collage, ask the students for questions or comments.

3.2 Worksheet II

Collage: The World of Art

About collages: A collage is a form of art in which various materials such as photographs and pieces of paper or fabric are arranged and stuck to a backing. The term “collage” comes from the French word for “gluing.” The origin of the collage is attributed to both Georges Braque and Pablo Picasso. Each artist used the method at the turn of the 20th century. However, before that, Italian portrait painters had pasted small pieces of chain, gilded paper, and sometimes real stones and jewels onto their canvases.

Making your collage: Make a collage to discuss in your groups that tells us about your interests in the art world. The items you use can be anything that you can glue to your paper. They might include artworks you admire; flyers from exhibitions you have been to; names or pictures of museums or galleries that you like; headlines from articles about art in the news; works that you have made; art classes you are taking; and so on. Anything that relates to the world of art and your interest in that topic is good. Use your imagination and have fun!

On a separate piece of paper write a few sentences in English explaining the significance of each item you have included in your collage. Each of you will present your collage to the other students. After you have explained your collage, ask the students for questions or comments.

3.3 Presenting a video clip to the class.

This project is a popular one with students. I am always impressed by the interest and attention they show in their classmates' video clips and the presentations that follow. There are three worksheets for this exercise: the Presentation Guidelines Worksheet; the Presenter's Worksheet; and the Presentation Response Sheet. The students in the audience complete one response sheet for each presentation so the instructor will need to prepare these to pass out before each presentation. I also give stu-

dents short quizzes every few weeks over the words from the previous presenters' vocabulary lists. Presenters are pleased to see their words on the quizzes, and by reviewing the vocabulary students recall each other's presentations as well.

3.3 Worksheet I

Video Clip Presentation Guidelines

I. Preparing your presentation: Introduce a video clip that has impressed you to the class. For example, you can use something you found on You Tube, a scene from a movie, or a commercial or news broadcast that has inspired you. First choose what you would like to present. The clip you show in class should be around five minutes long, or ten at the very most. Next, arrange a time to show me your selection to be approved. You can either send a link to me by e-mail or you can show it to me after class. Once your selection has been approved, fill in the Presenter's Worksheet with the information listed in 1-6 below. Submit the completed Presenter's Worksheet to me at least two weeks before your presentation so that I can check it and give you feedback. I will return it to you the following week. Please make the necessary corrections and submit your presentation to me once more one week before your presentation date. In the list of items 1-6 you can see exactly what you need to prepare for this assignment.

1. Write the title of the video clip you are presenting, the date of your presentation, and the subject or genre of your selection.
2. Write an English summary of the clip you will be presenting. This should be at least five sentences long.
3. Explain why you chose this to present to the class.
4. Make a list of some of your favorite lines, expressions, or sentences from the material you are presenting.
5. Make a list of five to ten useful vocabulary words, phrases or expressions from the video clip you selected. If your selection does not include any challenging vocabulary or phrases, you can write words or phrases related to your topic that you would like the class to learn or choose vocabulary words from your own summary. Include a definition for each of the words or phrases you have selected. The definitions can be written in English or Japanese or both.
6. Write at least five questions about the material you are presenting for the other students to answer.

II. Presenting the video clip: 1) Give each of your classmates a copy of the front page of your Presenter's Worksheet-that is, your answers to items 1-6. The students will use this to fill in the top section of their presentation response worksheets. 2) Read 1-5 on your Presenter's Worksheet aloud to the class, then show your video clip. You can show parts of the clip several times if you need to explain details. 3) Read your list of fa-

favorite lines in 6 with the class and make sure everyone understands them. 4) Write the vocabulary words you have chosen for the class on the blackboard along with their definitions. The students will write these in the space provided on the back of their response sheet. 5) Dictate your questions one by one to the class. After dictating each question, choose someone to answer it. Continue until all of your questions have been dictated and answered. For subjective questions asking about an opinion or specific impression, you can ask more than one student the same question. 6) Finally, ask the students if they have any questions or comments regarding your presentation.

3.3 Worksheet II

Video Clip: Presenter's Worksheet

[NOTE TO INSTRUCTOR: 1-6 below are printed on the front of the presenter's worksheet, and the worksheets include lines for the student to write on. I provide four or five lines each for numbers 4-6. Numbers 7 and 8 are printed on the back of the Presenter's Worksheet. The presenter or instructor can make copies of the front of the Presenter's Worksheet to pass out to the class before the presentation begins depending on the language level of the students. I do not give students a copy of the presenter's answers to numbers 7 and 8, which is why they are on the back of the worksheet. Students should follow the presenter's instructions and write the vocabulary words and the dictated questions on their "Presentation Response Sheet." They should be encouraged to raise their hands and ask the presenter to repeat anytime there is something they do not understand or, if the questions are being dictated, when there is something they could not catch.]

1. Title of selection:
2. Date of presentation:
3. Subject or genre of selection:
4. Summary of the material you will be presenting:
5. Your reason for selecting this to present to the class:
6. Some of your favorite lines or sentences in the video clip you are presenting:
7. Five to ten useful vocabulary words, phrases or expressions from the material you selected. (See Part I, 5 on your Presentation Guidelines printout for details):
8. Five or more questions about the material you are presenting for the other students, along with your answers:

3.3 Worksheet III

Video Clip: Presentation Response Sheet

- 1) Presentation title:
- 2) Presenter's name:
- 3) Date of presentation:

- 4) Subject or genre of presentation:
- 5) Your comments:
- 6) Vocabulary words and definitions:
- 7) Presenter's questions: [NOTE TO INSTRUCTOR: The presenter will dictate their questions to the class. Students write the questions and their answers to them here. Students listening to the presentation can write their answers and comments at home to turn in the following week.]

NOTE: You can use expressions such as the following to comment on a presentation: It was interesting to me that... OR I hadn't realized that... OR I really enjoyed... OR I was surprised to learn that... OR This reminded me of...

3.4 Presenting a newspaper article to the class.

I first developed this activity for an advanced class of students in a current events class. I have since used it in other advanced language courses. In the advanced classes I generally have ten students or fewer, so we have one presentation a week. In the case of the current events class that I first wrote this for, in the first few weeks of class we studied current events using newspaper articles that I had prepared. During that time, I went over the news presentation worksheets in detail to make sure that students knew how to prepare their own presentations and how to complete their presentation response sheets following each presentation. Because we had a full period available for each student's presentation, I would let the presenters take as much time as they needed to conduct class discussions following their presentations. I also had other materials ready for the class for the times when a presentation and the following discussion was completed before the end of the class period.

This style of presentation requires a significant amount of the instructor's time in correcting drafts for each presenter, but it is a good learning experience for the students. Writing the summaries in their own words is the most challenging part of the assignment for most students. Also, students usually need help in correcting the questions they write for the other students. I allow students to type their drafts, but I ask that the final copy to be passed out in class be handwritten.

3.4 *Worksheet I* **News Report: Presentation Guidelines**

I. Preparing the assignment

- 1) Choose a newspaper article to present to the class. The article should be from an English-language news source and should be the equivalent of roughly two pages if typed on A4-sized paper, or somewhere between 800 to 1500 words. Be

sure to have your article approved by me before you begin work on your presentation.

- 2) I will make copies of your article to pass out to the class the week before your presentation, so be sure that you to give me a printed copy of the article at least two weeks before your presentation date. Your classmates will prepare for your presentation by reading your article ahead of time.
- 3) On your Presenter's Worksheet you will write:
 - a) the publication where you found the article, including the web address for the article if you found it online, and the date of the article.
 - b) a short summary of the article, written in your own words.
 - c) why you chose the article you will be presenting.
 - d) a list of at least five new words or expressions you found in the article, with definitions in English.
 - e) six or more questions to ask your classmates about to the article-these can include questions for discussion.
 - f) your own answers to your questions, written on Page 3 of the Presenter's Worksheet.
- 4) Submit a copy of your article and Presenter's Worksheet to me to check at least two weeks before your presentation date. I will check it and return it to you before the next class, or we can go over it together after class. Make any necessary corrections.
- 5) The week before your presentation give me the final copy of your Presenter's Worksheet. I will make copies of Pages 1 and 2 to pass out to the class after your presentation is over.

There are many online newspapers. I usually read The New York Times and The Japan Times.

II. Presenting the article

- 1) Summarize the article for the class. Remember, use your own words.
- 2) Explain why you chose the article.
- 3) Read the article to the class. After each paragraph, pause and ask the students if there is anything they don't understand.
- 4) Read the definitions of the words and expressions in your word list and ask the students to find the word you are defining in the article.
- 6) Ask the class the six questions that you prepared and call on students to answer them.
- 7) Ask each student what they found interesting about the article.

At the end of class I will give each student a copy of Pages 1 and 2 of your Presenter's Worksheet and a "News Report Response Sheet" to complete at home.

3.4 *Worksheet II*

News Report: Presenter's Worksheet

Review Part I of the News Report Presentation Guidelines carefully then complete all three pages of this worksheet and return it to me to check at least two weeks before your presentation date. Add paper if you need more space. Before you give your presentation be sure to review Part II of the News Report Presentation Guidelines. [Note to instructor: I write 1–5 on the first page of the Presenter's Worksheet, and 6 on the second page. I write 7 on the third page. I do not pass out the third page to the other students, since they should write their own answers to the questions.]

1. Write your name and the date of your presentation.
2. Write the title of your article, the date it was written, and the name of the publication where you found it. If you found it on the Internet also write the web address and any other information needed to access the article.
3. Write a short summary of your article, in your own words, and your reasons for selecting it.
4. Write several lines from the article that impressed you.
5. Write at least five new or interesting vocabulary words, phrases or expressions you found in the article, along with definitions or explanations in English. For example, if the expression “beyond the pale” is in your article you could write “beyond the pale: This is an idiom meaning bizarre, beyond normal limits, or unacceptable.”
6. Make at least six questions to ask your classmates about the article.
7. Write your answers to your questions for 6 on Page 3 of this Presenter's Worksheet. Do not write the answers on the Pages 1 or 2.

3.4 *Worksheet III*

News Report: Response Sheet

- I. Read your copy of the presenter's article the week before the presentation date. After reading the article underline or highlight (a) at least three expressions or sentences in the article that you found interesting and (b) at least five vocabulary words or phrases in the article that you would like to learn. Use one color to underline the items in (a) and another color to underline the items in (b).
- II. After your classmate's presentation complete this Response Sheet. Refer to your copy of the Presenter's Worksheet as needed. [NOTE TO INSTRUCTOR: For the Response Sheet I usually provide one line each on the worksheet for 1 and 2 and five or six lines each for 3 and 4. I print 1–4 on the front of the worksheet and 5 on the back, then fill the rest of the page with

lines for the questions and answers.]

1. Write the title of the article presented and the date of the presentation.
2. Write the name of the student presenting the article.
3. Write your reaction to the article. What was interesting or surprising to you?
4. Write the vocabulary words and phrases that you underlined in the article and their definitions in English or Japanese. (See Part I (b) above.)
5. Look at the Presenter's Worksheet for this article. Answer the questions in 6 on the lines below.

III. Staple this completed worksheet, your copy of the presenter's newspaper article, and your copy of the Presenter's Worksheet together. I will collect them at the beginning of the next class.

4. Activities to accompany scenes from a feature-length film and its bilingual annotated screenplay.

The activities presented in this section are selections from materials I created for my movie-based classes. Those classes were designed around a feature-length film and its annotated screenplay. The screenplays I assigned for those classes are paperback books sold in Japanese bookstores and online. In addition to the actors' lines, they include stage directions and annotations, which are written in both English and Japanese. Many of the books I used were from Screenplay Publishing Company, which offers a wide selection of movie titles, ranging from classic to contemporary films. An in-depth explanation and analysis of my method of using a film and this style of screenplay for a language class in lieu of a traditional textbook, as well as an analysis of some of the different styles of exercises I have written for use in such classes, can be found in the two-part paper titled "Movies in English-Language Teaching: Building an EFL Course around a Feature-Length Film" (Miyake 1999, 2002). A complete collection of the exercises I have published for use with specific feature-length films and their bilingual annotated screenplays is offered in the series, "Building an EFL Course around a Feature-Length Film" (Miyake 2010, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019). Exercises presented here originally appeared in that series.

The four exercises that follow are ones that always captured the students' interest and stimulated them to think and converse in English. Any of these exercises can easily be revised to fit a different film or video clip, and most can be adapted for use in a conversation class without video.

4.1 *Catch Me If You Can*: Vocabulary building.

The following worksheet was written to use with the movie *Catch Me If You Can*, but it will work equally well with other movies. For this exercise students first read descriptions in their screenplay book of the characters' actions in a pre-selected section of the film. After watching the scene several times, they use the verbs in the word list to write simple sentences describing what the characters are doing in a particular scene. Students are told that the verbs can be used in any tense, and any accurate description is acceptable. When writing their sentences, they are asked not to look at their books. However, they are encouraged to use their dictionaries and other resources if they wish. The instructor should check the sentences before the students dictate them to one another in groups. If the class is not too large this activity can be completed in one class. If the class is large and time is limited the sentences can be submitted to the instructor at the end of class and returned the following week for the dictation exercise. To carry out the exercise students dictate their sentences to one another in groups of four. This activity is useful as a writing exercise, as an exercise in dictation and pronunciation, and as a way to familiarize students with the verbs in the list, which they will hear and write repeatedly in various forms as they carry out the dictation exercise in their groups. After the dictation exercise is completed, students should read the corresponding pages in the screenplay book aloud in their groups. This gives them the opportunity to review the vocabulary they have been studying. This activity corresponds to pages 64–79 in the DHL Complete Subtitle Series book, *Catch Me If You Can* (DHC Corporation 2003).

4.1 *Worksheet* Vocabulary Building

Look at pages 64–79 in your *Catch Me If You Can* screenplay book. Make sentences to describe scenes in this section of the movie using the verbs in the list and the names of the characters involved. You can use the verb in any tense you choose. Raise your hand when you finish and I will check your sentences for errors. You will be dictating your sentences to your partners, so it is best to have your grammar and spelling checked before you begin. When everyone's sentences have been checked you will work in groups of four and take turns dictating your sentences to the other members of your group. When the dictation is completed read pages 64–79 of the screenplay aloud together in your groups. Try to visualize the actions of the characters as you read.

Ex. 1: gesture

Frank Sr. gestures to Frank Jr. to stand up, but Frank Jr. is shy and remains seated. OR Frank Sr. gestures to his son. He wants him to stand up.

Ex. 2: crawl

Frank Jr. crawled out of the infirmary and along the prison floor in his attempt to escape.

OR Frank Jr. crawled along the prison floor. OR Frank Jr. was crawling along the floor.

1. peel off
2. applaud
3. shake hands
4. smoke a cigarette
5. stand up
6. embrace
7. giggle
8. hang
9. cram (NOTE: 塾 is called a “cram school” in English because you cram facts into your head there.)
10. spill

4.2 *Die Hard*: Explaining plot keywords.

This worksheet is for use with the movie and screenplay book *Die Hard* (Screenplay Corporation 1993). This is an exercise I often use at the end of a movie-based class. In any movie-based class, I introduce students to the IMDb (Internet Movie Database) website during the first week of class. On this website there is extensive information for countless movies and TV shows, including a section titled “Plot Keywords” for each movie listed. The words I use in this style of exercise are chosen from the “Plot Keywords” section of the movie we are watching. Because the listings can be extensive, I usually choose what I feel are the ten or twenty most useful words either in terms of vocabulary or in terms of the language students will use to explain how the word is relevant to the movie, or both. Students are encouraged to look through their screenplay book for words and expressions useful in writing their answers. This style of exercise can also be used at the end of a short story, novel or graded reader that the class has been reading.

4.2 Worksheet

Explaining Plot Keywords

These are some of the plot keywords listed on the IMDb (Internet Movie Database) website for the movie *Die Hard*. You can find the complete list by going to <imdb.com> on the Internet and inputting the title of the movie. In your groups, take turns explaining how each word relates to the movie. Help each other when needed. After you have completed the task with your group members, choose at least ten of the words in the list and write an explanation of how each word relates to the movie.

EX: 1980's: This movie is set in the 1980's.

California

helicopter

talking to oneself

limousine	1980's	robbery
Christmas party	vault	elevator shaft
hostage	hip hop music	skyscraper
bare feet	rescue	machine gun
broken glass	negotiator	chauffeur

4.3 *Back to the Future*: Pinpointing dialogue exchanges.

I first wrote this exercise to use with the movie *Back to the Future* and the *Back to the Future* screenplay book (Screenplay Corporation 1994). This is a good short writing exercise. Students can find vocabulary and expressions for describing the situation in the stage instructions in the screenplay. After the students have completed the worksheet, which I usually assign as homework, they ask and answer each of the questions in their groups. Especially in lower level classes, I ask that after each student reads their answer aloud to the group, they read it again slowly and have everyone in the group repeat after them. This repetition helps improve listening and pronunciation skills while reinforcing new vocabulary.

4.3 *Worksheet*

Actors' Lines: Who said this to whom and where?

The words an actor says in a play or a movie are called the actor's lines. Below are some lines from Unit 1 and 2 in your screenplay book. First, write who says these lines to whom, and in what situation or where. You can look in your screenplay book for help. The names to choose from in Unit One are George, Lorraine, Marty, Jennifer, Linda, Dave, Mr. Strickland, Doc, Biff, Clock Woman and Campaigner. The names to choose from in Unit Two are Doc, Einstein and Marty. Next, in groups of three or four look at your completed worksheets. Take turns reading the actor's line, followed by your answer. Each student in the group should read their answer for each of the 12 lines on the worksheet. After reading your answer to the group, read it one more time, slowly, and have the students in the group repeat after you.

EX: "Your Uncle Joey didn't make parole again. I think it would be nice if you all dropped him a line." [Note: "to drop someone a line" means to write a letter to someone.] Answer: *Lorraine says this to her children as she puts out the cake she made for Uncle Joey. OR Lorraine says this to her children at home.*

1. "Your Uncle Joey didn't make parole again. I think it would be nice if you all dropped him a line."
2. "Look! Your shoe's untied. ... Don't be so gullible."
3. "That's disgusting!"
4. "I'll be at my grandma's. Here, let me give you the number."
5. "You know, you left your equipment on all week."

6. "Hey, not too early. I sleep in Saturdays."
7. "I've made a major breakthrough and I'll need your assistance."
8. "Re-elect Mayor Goldie Wilson. Progress is his middle name."
9. "I still don't understand what dad was doing in the middle of the street."
10. "Come on mom, make it fast. I'll miss my bus."
11. "At least he's letting you borrow the car tomorrow night."
12. "You're a slacker. You remind me of your father when he went here."

4.4 *About a Boy*: Commands and pantomime.

This worksheet was designed for use with the screenplay book *About a Boy* (Screenplay Corporation 2003) and the movie. Page numbers in parentheses indicate where each phrase appears in the book. This activity can be adapted to any movie. Using it along with the selected film's bilingual screenplay will reduce preparation time for the students, assuming they are Japanese speakers, since they will not need to look up the meaning of unfamiliar vocabulary and expressions. The instructor should point out to the students that they will be giving commands in Part I of the exercise, whereas in Part II they will be using the present progressive tense to describe what their partner is doing at that moment. I always review the grammar structures that will be used before they begin. This exercise was inspired by two exercises in Chapter 4 of the textbook *Talk a Lot Book One* (Martin 2003).

4.4 *Worksheet* Commands and Pantomime

Part I: In pairs, take turns reading the sentences below to each other. One of you has 1-16 and the other has 17-32. Fold your paper in half so that you can only see the sentences you will be reading. When it is your turn, read one of the sentences on your list to your partner. Your partner will act out the sentence that you have just read. Choose at random from the list. Do not show your lines to your partner. If you are not sure of the meaning of the command you are giving, you can refer to the page number next to the command. If your partner does not understand a command, demonstrate the action, then give that command once more at the end of the game to test your partner again. When you finish A and B should switch roles and play again.

Partner A

1. Pretend to throw something away. (p. 10)
2. Stare at the clock. (p. 12)
3. Hit your desk with your hand. (p. 14)
4. Pretend to tighten a necktie. (p. 16)
5. Pretend to sip a drink. (p. 22)

6. Pretend to feed fish in an aquarium. (p. 24)
7. Pretend to reach for something above your head. (p. 26)
8. Pretend to daydream. (p. 26)
9. Gasp. (p. 32)
10. Hand your book to your partner. (p. 38)
11. Pretend to play pool. (p. 56)
12. Pretend to hang up a phone. (p. 60)
13. Pretend to ring a doorbell. (p. 66)
14. Pretend to shake hands with someone. (p. 70)
15. Cross your fingers. (p. 86)
16. Pretend to apologize to your boss for being late. (p. 90)

Partner B

17. Pretend to push a stroller. (p. 40)
18. Pretend to spread a blanket on the grass. (p. 42)
19. Pretend to tear a piece of bread off of a loaf. (p. 42)
20. Give your partner a high five. (p. 44)
21. Wave to someone. (p. 46)
22. Pretend to choke on something. (p. 46)
23. Pretend to buy something from a vending machine. (p. 48)
24. Pretend to straighten up a room. (p. 50)
25. Pretend to read something and frown. (p. 50)
26. Motion for someone to come over to you. (p. 52)
27. Pretend to answer a phone.
28. Give your partner a thumbs up. (p. 64)
29. Pretend to answer the door. (p. 66)
30. Pretend to tie a shoelace. (p. 82)
31. Pretend to take a customer's order at a restaurant. (p. 86)
32. Pretend to unwrap a present. (p. 94)

Part II: Now look at all of the lines in 1–32. Take turns choosing something to act out. Look at your partner and say, “What am I doing?” So, for example, if you act out pushing a stroller, you will ask, “What am I doing?” and your partner will reply, “You’re pushing a stroller.” The person answering the question should not look at the worksheet. Remember to use the present progressive tense in this exercise. For 16 you can set the scene by saying, “I’m talking to my boss.”

5. Conclusion.

As noted in the introduction in Section 1, the activities introduced in this paper can be used as they are presented here or adapted to meet the needs and goals of a wide variety of language courses. They have all withstood the test of time and offer an interesting addition to communication based ESOL classes.

References

- Cronin, J. and E. Bray (2010). *Getting Into English*. Tokyo, Japan: NAN'UN-DO Publishing Co., Ltd.
- DHC Corporation (2003). *Catch Me If You Can*. Tokyo, Japan: DHC Corporation.
- Martin, D. (2006). *Topic Talk*. Saitama, Japan: EFL Press.
- Martin, D. (2003). *Talk a Lot Book One*. Saitama, Japan: EFL Press.
- Miyake, C. (1999). "Movies in English-Language Teaching: Building an English Language Course around a Feature-Length Film Part One." In Seian Zokei Daigaku Kenkyu Kiyō (The Bulletin of Seian University of Art and Design) Vol. 6, 43-55. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2002). "Movies in English-Language Teaching: Building an English Language Course around a Feature-Length Film Part Two" in Seian Zokei Daigaku Kenkyu Kiyō (The Bulletin of Seian University of Art and Design) Vol. 7, 51-62. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2010). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *Back to the Future* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Ichi Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 1, 43-69. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2012). "Video-Based Language Learning: A Communicative Activity for Teaching Target Vocabulary from a Film" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai San Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 3, 77-94. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2013). "Video-Based Language Learning II: Communicative Activities to Accompany the Oxford Video Adaptations of Nick Park's Wallace and Gromit Films" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Yon Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 4, 102-120. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2014). "Video-Based Language Learning III: Communicative Review Activities to Accompany the Oxford Video Adaptations of Nick Park's Wallace and Gromit Films" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Go Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 5, 83-106. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2015). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *Die Hard* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Roku Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 6, 47-77. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2016). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *Cinderella Man* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Nana Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 7, 3-36. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2017). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *Erin Brockovich* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Hachi Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 8, 93-128. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2018). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *Catch Me If You Can* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Kyū Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 9, 47-90. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Miyake, C. (2019). "Building an EFL Course around a Feature-Length Film: Exercises to Accompany *About a Boy* and Its Screenplay" in Seian Zokei Daigaku Kiyō Dai Ju Go (Journal of Seian University of Art and Design) No. 10, 137-176. Otsu, Japan: Seian University of Art and Design.
- Screenplay Corporation (1993). *Die Hard*. Nagoya, Japan: Screenplay Corporation.
- Screenplay Corporation (1994). *Back to the Future*. Nagoya, Japan: Screenplay Corporation.
- Screenplay Corporation (2003). *About a Boy*. Nagoya, Japan: Screenplay Corporation.

「深い川は静かに流れる」
日本とリトアニアの現代テキスタイル展覧会報告

“Deep Rivers Flow Silently”
Exhibition of Contemporary Japanese and Lithuanian Textile

田辺 由子
Yoshiko TANABE

「深い川は静かに流れる」

日本とリトアニアの現代テキスタイル展覧会報告

“Deep Rivers Flow Silently”

Exhibition of Contemporary Japanese and Lithuanian Textile

田辺 由子
Yoshiko TANABE

准教授（空間デザイン領域：テキスタイルアート）

An exchange exhibition by 10 textile artists from Japan and Lithuania was held in Kaunas City, Lithuania, in August 2019. As one of the five Japanese artists selected, I participated in installing the exhibition and in the opening reception. Participation in an overseas exhibition provided me with the opportunity to remind myself of how my cultural background is reflected in my own creations. Visiting a small country like Lithuania, which has preserved its own culture while bordering on large countries, acted as a trigger that allowed me to let go of the all-too-simple practice of comparing Japan to Europe.

2019年8月、日本とリトアニアのテキスタイルアート作家10名による交流展が、リトアニアのカウナス市で開催された。日本から選ばれた5人の作家の一人として、現地での展示設営、オープニングイベントに参加した。

海外の展覧会に参加することは、自身の文化的背景がどのように制作に反映されているのかを改めて意識する機会にもなる。大国に隣接しながらも独自に文化を保ってきたリトアニアという小国に身を置くことは、欧州と日本の対比という単純な思考から自ら解放されるきっかけとなった。

1. リトアニアについて

リトアニアはバルト海に面するバルト三国の一つ、ポーランドの北東に位置する小さな国である。歴史的にはかつての旧ソビエト連邦の構成国として社会主義時代を経て1991年に独立を果たし、現在はEUの加盟国である。日本人には、第二次世界大戦の初期、ナチスの迫害から逃れるために集まった多くのユダヤ人にビザを発行した外交官の杉原千畝によって知られている。

今世紀に入りカウナスビエンナーレをはじめとする展覧会が数回行われ、また、今回も参加しているリトアニアの作家たちが京都で展覧会を開いたこともあり、テキスタイルアートの関係者の間では認知度が高い。

現在、テキスタイルアートが盛んなのは、ヨーロッパでは北欧や東欧であり、東欧では旧社会主義体制の時代を通して定期的にタペ

ストーリーをはじめとするテキスタイルアートの国際展が行われてきた歴史がある。テキスタイルアートが注目される理由の一つとして、北欧、東欧圏内に織物や編物、籠など繊維素材を使った手工芸の技術がいまだ残されていることがある。

場所柄、長い冬を室内で過ごすことが多く、作業に長時間を要する織物や編物など手工芸が盛んであり、寒い土地柄ゆえの需要もあるのだろう。実際、北欧フィンランドでは、男女の区別なく国民のほぼ全員、編物ができるということである。ふりかえて日本においては、義務教育に編物が含まれていた時代は過去となり、世代を超えた伝授もないまま、美術大学の学生であっても編物未経験者が圧倒的多数となっている。

リトアニアでは亜麻栽培が盛んで、自ずとリネンを素材とした織物が発展してきた。特筆されるのは、素朴な民族衣装や寝具などの生活用品でありながらも、高度な組織織^{そしきおり}へと技術的にもデザイン的にも進化したことであり、現在でもリネン製品はリトアニアの特産品として最もポピュラーである。日本においても、このようなリトアニアの雑貨が紹介され、少しずつだが認知されてきている。自身においては、2005年、愛知県で行われた愛・地球博に出展していたリトアニア館の斬新な空間展示の印象が強く、リトアニアという国を意識するきっかけとなった。

2. 日本とリトアニアの類似性

「深い川は静かに流れる」という展覧会タイトルは、元々は Still waters run deep. という英語のことわざを和訳したものをリトアニアのキュレーターのラサ・ジュキエネ氏が、日本のことわざと解釈してタイトルに用いたため、展覧会タイトルの英訳 “Deep Rivers Flow Silently” は英語のことわざとは異なるものになっている。ある意味ネット社会の現代を象徴する展開で興味深いできごとであるが、タイトルを決めるに当たって、リトアニアと日本のテキスタイル作家の共通点を的確に指摘されているので、以下に展覧会カタログから引用する。

もう一つ重要なのは、リトアニアと日本の間には芸術的思考の類似性があり、資料や素材の扱い方も似ているという点です。両国のアーティスト達は、自文化の古い織物の伝統を重んじ、それを作品の中に新しい形で活かそうとします。昔から続く自己の文化の文化的・倫理的価値と関わりを持つことは、その文化がこれまで歩んできた歴史への敬意を示すと共に、国家の伝統的な倫理観にも触れながら、新たな技術の中で布を形作り、染め上げ、伝統的な模様や装飾を取り入れることで、作家個人が惹かれるものを表現しています。

日本における織物は、西洋のタペストリー作りとは異なり、着物を作ることから発展してきたと言われていています。リトアニア人も同様に、日々の暮らしの大部分は、スカートやエプロン、シャツなどの衣類を織ることに費やされてきました。この展覧会の作品の中にはかつて、もしくは今もなお、衣服であった時の形を残しているものもあるでしょう。一枚の布というものは、何かを覆い隠し、強調し、その中にある象徴、あるいはそれによって生み出された音の中で「語り」、そして、人の痛みをぬぐいさるのです

(ラサ・ジュキエネ 日本とリトアニアの現代テキスタイル カタログ 15p より抜粋)

日本とリトアニアに共通する伝統的な工芸技術の洗練度の高さは、そこに住む人々の地に足ついた生き方に基づいているのではないかと考察する。

リトアニアはヨーロッパにおいては遅れた辺境の地にあるのかもしれないが、バルト三国の共通項として、ごく小さなエリアに各国が独自の言葉を持ち、歴史の過程で大国にのみこまれそうになりながらも、自らの生活に基づいた文化というアイデンティティをしっかりと保ってきたことがある。

日本はアジアの東の端という文化や情報が常に流れ込む終着点にありながら、それらのみ込み、豊かな自然を背景に自らの文化に変換してきた長い歴史がある。土地と深く関わり、その地で生産される素材、工夫された技術によって生み出された生活の道具や衣類など、今においてもその技術を細々と引き継いでいるのが工芸作家たちである。そしてテキスタイルアートの作家たちの意識の中にも、世界において日本の独自性を発信する上で伝統文化の厚みを背景とする姿勢が、ごく自然な立ち位置として存在している。

3. 日本の作家たち

今回参加した日本の作家たちのうち4人は、30年以上テキスタイルアートの世界で活動してきた者たちであるが、制作スタイルとして素材と技術そのものに重きをおいており、アートの文脈における自己表現からは一歩身を引いたような距離感をもっている。

唯一、若手作家である岸田めぐみの作品は、上記4作品とは一線を画している。実際、2、30歳代の作家に綴れ織をはじめとする絵画表現に近いタペストリーの作家が多いのだが、元来、タペストリーの伝統は欧州のものであり、壁面を飾るものとして発展してきた表現方法である。若い作家は素材や技法に独自性を求めるのではなく、描く題材や造形表現そのものを重要視する傾向にある。

以下に、それぞれの出品作品を素材や技法の観点から解説する。

ひろいのぶこ「痕跡の布」

繭から糸を作る過程でできる不均質な糸や、織の過程でできる結び目など、織物の生産現場では均一化を目的に隠される部分をあえて可視化することで、織られた布を行為の記憶装置として位置付けている。

野田涼美「彼方への旅」

経糸と緯糸の交差によってできる織物の穴と編物でできる一本の糸で作る輪の連続体、かつての紋織で使われたパンチカードの穴に注目し、オパール加工や箔プリントなど、現代の染色技術と編物という手仕事を両立させている。

本間晴子「Mathuri-PAZRUKA58,59」

伝統的な祭りをモチーフにパズルのように色彩を組み合わせた日本独自の技法である型染めの作品。暖簾や着尺に使用される細幅の麻布を用いている。

田辺由子「風ふくむ時の隙間」

日本独自に発展した紙布の元となる紙繕こよりという技法に着目し、糸の単純な秩序から解放されるべく枝分かかれ状の紙繕を多数作り組み合わせた。素材は紙糸の生産現場で破棄される紙の端を利用している。

岸田めぐみ「ほほえむ メガネ 2018」

メガネのフレームに経糸を張り、そこに綴れ織で人物の目とその周辺の表情をユニークに表現している。

4. リトアニアの作家たち

リトアニアの作家たちの内訳は、日本でも展示経験のある作家が3人、残り2人は若手作家であるが、両者では表現へのアプローチの仕方がかなり異なり、若手作家たちはファインアートの手法に則っている印象を受けた。

以下に各作品の技法、表現様式について解説する。

LAIMA ORŽEKAUSKIENÉ-ORE

ライマ・オルゼンカウスキエネーオレ「聖母マリア What Are They?」

欧州各地から集めた壁画などの聖母マリア像の数々を包帯の布にデジタルプリントし、さらに手刺繍を加えている。

MONIKA ŽALTAUSKAITĖ GRAŠIENĖ

モニカ・ジャルタウスカイトーグラシエネ「つながり」

リトアニアの民間伝承におけるシンボルの一つである唐檜をモチーフにし、さらに「唐檜織」という伝統的な織り方をコンピュータジャガードで再現している。

LINA JONIKĖ

リナ・ヨルケ「My beloved ones. 2009-2019」

人生の中における一瞬の情景を集めたイメージをデジタルプリントし、ビーズ刺繍を施したもの。

GRETA KARDI-KARDIŠIŪTĖ

グレタ・カルディ「Out of Milky Way」

美術館の屋外に立つリトアニアの著名な彫刻家の銅像作品の足元に、収穫後の畑からインスピレーションを受けた無数の小さな木の棒を立てたインスタレーション。

GIEDRĖ ANTANAVIČIENĖ

ギエドレ・アンタナヴィチエネ「テキスタイルの音のカタログ」

テキスタイルの音に注目した作品。説明を読みながら集めた音をヘッドホーンで聞く仕掛けになっている。

5. 両国作家の比較

アートは極めて個人的な営みであり、その制作志向は単純に国という枠組みによって分類できるものではないが、今回は日本とリトアニアという2国の交流展であり、あえて比較することを試みたい。

日本のテキスタイルアート作家たちは手仕事の部分を重視し、手作業と作家自身の個性が一体化したかのような作品を展開している。一方、今回参加したリトアニアの作家たちは表現のためにテクニックを選び、手仕事そのものを重視するのではなく、イメージする完成作品に向けてむしろ合理的なアプローチをしているようにみえる。

特に昨今、産業界で取り入れられてきたデジタルプリントやコンピュータジャガード機による布の生産方法が、表現の分野でも利用されるようになった。もちろん日本においてもそれらの技術を作品に用いる作家がいるが、制作を業者に委ねることに起因しているのか、本来あるはずの作家のオリジナリティが希薄に感じられるものもある。それは業者委託によって素材がある程度限定されることや、原画の素材への変換方法が一定にならざるをえないこともあるだろう。

リトアニアの作家たちが持っている表現のためのイメージの強度

はファインアートにより近い。技術は前面に押し出されるものではなく、あくまで表現を助けるためのツールだ。そういう意味では、手仕事の有り様そのものが表現の主体であるかのような日本のテキスタイルアート作家の方向性は、工芸作家に近いユニークな存在なのかもしれない。

6. 静かな空間

会場となったジリンスカス美術館では、屋外空間にインスタレーション作品、1階ギャラリー入り口付近の空間（110m²）に2作品、一辺10m余りの壁面のホワイトキューブの空間（143m²）に2作品、32mに渡るカーブした壁面のある空間（369m²）に7作品が展示された。12点という作品数は実際の作家の数よりも多く、2名のリトアニアの作家が追加で作品を展示していたことによる。

作品規模に対して展示空間はかなり広く、リトアニアの作家の作品は屋外インスタレーションを除いて全て壁面展示であったため、日本の3作家の空間展示に助けられていた印象はあった。照明も全体に暗くした中で作品にスポットを当てることで空間の広さを感じさせないような工夫がなされた。

照明においては、個人的には自作品の見せ方として、背景となる壁面全体を明るくし、空間に浮かぶ作品そのものをシルエットとして見せたかったが、一部の壁面を明るくすると展示空間全体の調和を乱すことになり諦めざるをえなかった。

このような空間の広さや照明の仕方に加えて、作品そのものの静かな佇まいは両国の作家に共通するものだ。色彩がモノトーンの商品が多いのはリトアニアの作家の特徴のように感じられたが、日本の作家による素材をメインに置いた作品にも当てはまる。遠目から見た派手さはないが、緻密に作り込まれた作品の細部に深く見入ることができた。

7. 雪解けの瞬間

展示作業を終えた後、日を置いてオープングレセプションを迎えたが、驚いたのは会場に詰めかけた人々の数である。街中を歩いても人が少ないこの国で、広い展示会場が堰を切ったかのように人で埋め尽くされたのである。静かな展示空間が一瞬のうちに華やかな社交場に転換し、作品をバックに写真を撮る人々、作家とわかると質問してくる人など、長い冬から解放されて一気に春夏へと向かう、この地の人々のある種の熱気のようなものを感じさせた。

翌日から展示会場はまた静かな空間に戻る。自作を見て雪の結晶のようだと話しかけてきた来場者がいたが、この作品に特定のイメージはなく、育った環境や文化的背景が変われば作品を通して見

えてくるものも当然変わる。作品発表において興味深いのはそのような感覚の違いを知ることであり、あらゆる機会を通して作品は見られることによって、作者の予想し得ない更なる変化を遂げるものなのだ。



図1 カウナス旧市街の街並み



図2 街中のパブリックアート



図3 ジリンスカス美術館外観



図4 展示作業



図5 展覧会風景



図6 展覧会風景



図7 展覧会風景



図8 展覧会風景



図9 展覧会風景



図10 展覧会風景



図11 展覧会風景



図12 展覧会風景



図 13 オープングレセプション



図 14 オープングレセプション



図 15 オープングレセプション

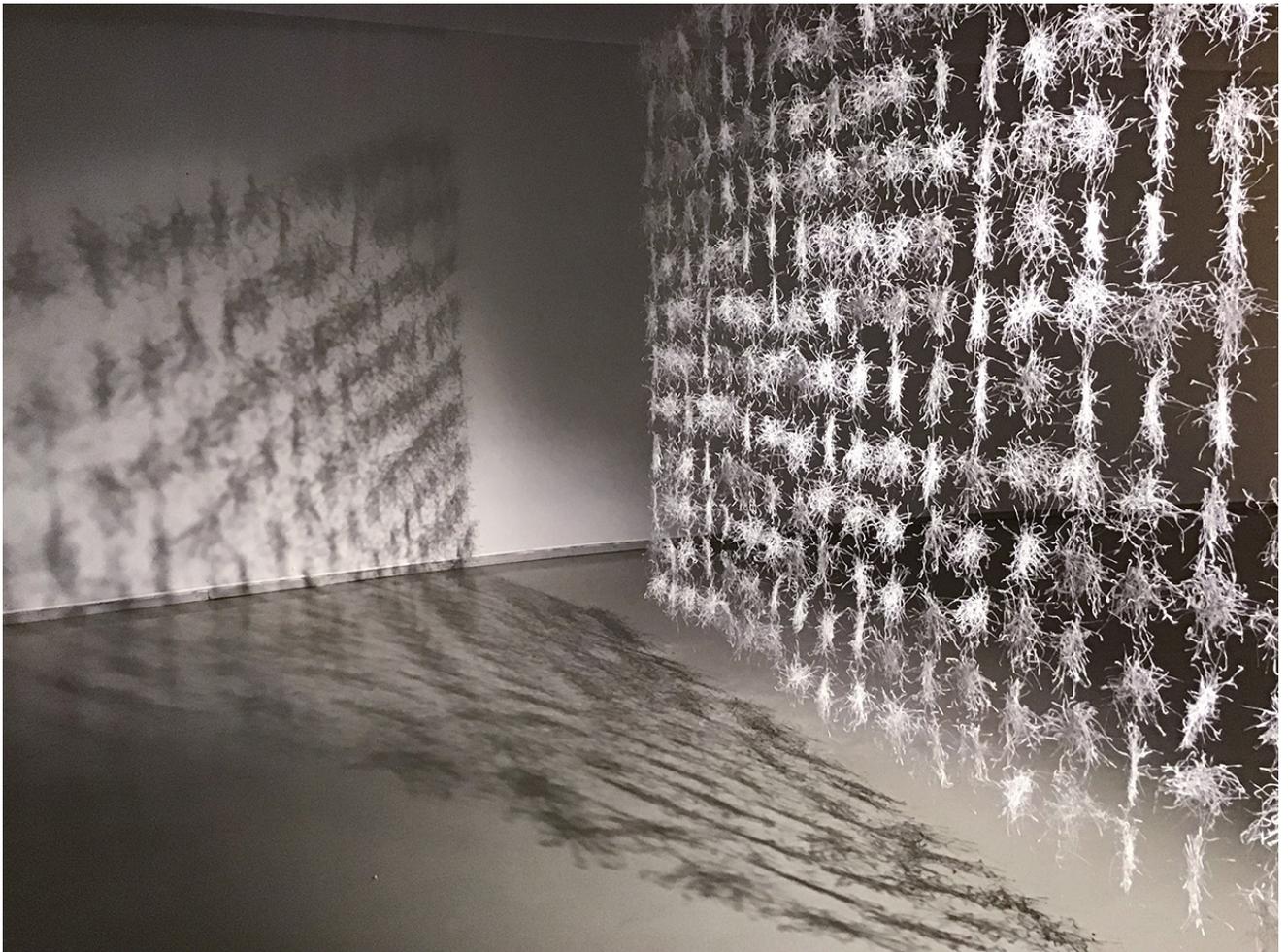


図 16 作品「風ふくむ時の隙間」



図 17 作品「風ふくむ時の隙間」

成安造形大学紀要 第11号
Journal of Seian University of Art and Design No. 11

発行日：2020年3月30日
Date of Issue: 30 March 2020

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.

© Seian University of Art and Design 2011
ISSN 2435-4260

