

平成 27 年度
課程博士学位申請論文

中等教育における「探求」する美術教育
—デューイの経験論と玉川学園での実践を手がかりに—

東京藝術大学大学院
美術研究科 芸術学専攻 美術教育

学籍番号 : 1313928

栗田 絵莉子

目次

序章

第一節 本論文の目的と主題

第一項 本論文の目的 1

第二項 「探求」の概念定義 2

第三項 近年の日本の教育における「探求」 3

第二節 本論文の構成 6

第一章 デューイの教育論と芸術論 8

第一節 デューイの教育論 10

第一項 デューイと民主主義と教育 10

第二項 デューイにおける「経験」 12

第二節 デューイの2つの「探求」 15

第一項 科学的探求 16

第二項 もう一つの「探求」 17

(1) 習慣 18

(2) 衝動 20

第三節 デューイの芸術論 23

第一項 美的経験 24

第二項 表現と美的探求 25

第二章 美術における「探求」 28

第一節 「行為」としての美術表現 29

第一項 ローウェンフェルドの7つの要素と表現者の成長 31

(1) 情緒的成長 31

(2) 知的成長 33

(3) 身体的成長 34

(4) 知覚的成長 36

(5) 社会的成長 36

(6) 美的成長 37

(7) 創造的成長 39

第二項	表現活動の構造	41
第二節	表現者における「探求」	45
第一項	美術の「探求」のはじまり	46
第二項	美術の科学的探求と創造的探求	47
(1)	美術の科学的探求	48
(2)	美術の創造的探求	51
第三項	並行する科学的探求と創造的探究	54
第三節	「内省」と「探究」	56
第一項	表現者における「内省」	58
第二項	鑑賞者としての「内省」	61
第三項	「内省」と感性の関わり	61
第三章	美術教育における「探求」の可能性	63
第一節	中等教育における美術	65
第一項	発達段階と表現活動	66
第二項	中等教育における「探求」する美術の価値	68
第三項	中等教育後の美術の「探求」にむけて	70
第二節	玉川学園での「探求」する美術の実践	75
第一項	玉川学園 国際バカロレア美術科での実践	
(1)	国際バカロレアによる美術教科の位置づけ	78
(2)	MYP 美術教育のカリキュラムと評価	80
①	MYP 美術教科のねらいと 4つの評価基準	
②	MYP 美術のカリキュラム	
③	MYP 美術の評価	
(3)	玉川学園 MYP での実践	81
①	先行する諸条件の共有	
②	ユニット・クエッションの提示	
③	制作前段階の様々な思考とワークブック	
④	制作と Reflection	
(4)	玉川学園 DP 美術科での制作	84

第二項 玉川学園自由研究での実践	85
第三節 2つの「探求」型学習の特徴と課題	88
第一項 IBの「探求」型学習の特徴	88
第二項 自由研究の「探求」型学習の特徴	90
第三項 「探求」型学習の特徴と問題点	91
IB生徒作品と自由研究生徒作品写真	96

結章

第一節 本論文における各章の論点	97
第二節 「探求」する美術教育にむけて	99
第三節 今後の課題	103

添付資料

資料1: IB学習者像	105
資料2: MYPの基本概念	106
資料3: 相互作用のエリア詳細	108
資料4: MYP Artsのねらいと4つの評価基準	107
資料5: MYP美術で用いた筆者制作のルーブリック	109
資料6: IB生徒Iのキャプション	113
資料7: IB生徒作品写真1~5	114
資料8: IB生徒Iのジャーナル	115
資料9-1~9-6 生徒作品Aとジャーナル	116
資料10-1~10-4 生徒作品Bとジャーナル	122
資料11-1~10-6 生徒作品Cとジャーナル	126
資料12-1~12-4 生徒作品Dとジャーナル	132
資料13-1~10-4 生徒作品Eとジャーナル	136

補論 博士審査展、「探求」の記録	140
------------------	-----

第一章 作品<追憶のガラス>

第一節 作品の詳細	141
(1) <あとかた>	142
(2) <追憶するガラス達>	143
(3) <追憶の舟>	145
第二節 作品コンセプトの「探求」	147
(1) 思考の整理とコンセプトの選択	147
(2) 実体験からのコンセプトの抽出	148
(3) コンセプトと表現手法の統合	149
(4) 制作過程と展示によるコンセプトの明確化	149
(5) コンセプトの再構成	152

第二章 作品<追憶のガラスーあとかたー>制作による「探求」の道のり

第一節 キルンキャストイングにおける型の「探求」	155
(1) 1回目 外型に葛籠の形状がある作品の焼成	155
i.耐火石膏と流し込み法による成形	
ii.型の補強	
(2) 2回目 中側に葛籠の形状がある作品の焼成	160
(3) 3回目 中側に葛籠の形状がある作品1の蓋の焼成	160
(4) 4回目 中側に葛籠の形状がある作品1の蓋リキャスト	161
(5) 5回目 中側に葛籠の形状がある作品2・3の蓋の焼成	161
(6) 6回目 中側に葛籠の形状がある作品2・3の焼成	162
(7) 7回目 中側に葛籠の形状がある作品3のリキャスト	162
第二節 キルンキャストイングにおける焼成温度の「探求」	164

第三章 ガラスのひび割れと作品化への道のり

第一節 ガラスが割れるということ	167
第二節 割れたガラスの作品化	168
第三節 筆者の作品におけるひび割れの意味	172

第四節	作品制作と理論研究の相互関係	174
第五節	ひびから生まれた新しい表情の発見	177
第四章	シリコン取りの技術の継承	178
第一節	型取り用シリコンの素材的特徴と種類	179
第二節	シリコン積層法における制作	
(1)	原型の下処理	181
(2)	シリコンがけ1層目	182
(3)	シリコンがけ2層目から3層目とガーゼ	182
(4)	シリコンがけ4層目と5層目「ダボ」の制作	183
(5)	石膏によるバックアップの制作	184
謝辞		187
参考文献		189

序章

第一節 本論文の目的と主題

第一項 本論文の目的

本研究は、美術の制作活動は人間の「探求」活動であるという仮定のもと、美術の表現活動がどのような「探求」活動であるかを、理論と実践経験を交えながら構造的に解明することを試みたものである。さらに、玉川学園で行われている 2 つの美術の「探求」型学習から、その特徴を明らかにし、中等教育における美術活動に「探求」を取り入れることの価値とその為の課題を論じることを目的とする。

筆者は、現在、美術を専門的に学び表現者として活動する立場と、子ども達に美術を教える教師としての立場を持っている。表現者として美術に関わる中で、美術の表現活動が「探求」活動そのものであると感じてきた。芸術家や美術大学などで美術を専門的に学ぶ表現者は美術を日頃から「探求」している。しかし、子ども達の美術の表現活動はどうであろうか。

今日の日本の中等教育段階での美術教育は、情操教育を主眼とした美術による人間形成と、技術・知識といった美術の専門的成長の双方が目指されるよう、学習指導要領において示されている。一般的に、それらの 2 つの観点から、美術の授業において、「自由な発想」や「上手に描く」といった目標はよく見聞きする。しかし、「美術を探求しよう」という目標はあまり見られない。一方、美術を専門的に学ぶ為、美術大学などに進学した場合、「自由な発想」もしくは「上手に描く」ことだけが目標とはならず、美術教育や美術活動では「探求」することが要求される。「自由な発想」だけでは独り善がりな表現とされ、「上手く描く」だけではつまらないとされる。「自由な発想」や「上手に描く」能力を伸ばし、自己の表現として統合し、社会的・反省的視点を持って作品を発表するといった流れが必要となる。芸術家という表現者として美術を「探求」することを学ぶのである。

以上の様に、中等教育段階において、美術の表現活動は、芸術家などが行う表現者の活動とは異なる。筆者は、中等教育段階の子ども達が、美術を「探求」する経験を持つことで、美術を自己の表現としてアイデンティティと統合し、人生に美術を内包することができると思う。美術が「上手い」「下手」「わかる」「わからない」ものではなく、美術の表現活動に価値を見出し、自らの成長に美術を取り込むことが、美術の「探求」を通じて可能になると考える。

以上の理由から、美術の表現活動がどのような「探求」活動であるかを明らかにし、中等教育における美術活動に「探求」を取り入れることの可能性を考察することを目的とする。

第二項 「探求」の概念定義

本論文では、美術と美術教育における「探求」について考える。「たんきゅう」には、「探求」と「探究」があり、その意味は多少異なる。『広辞苑』によると、「探求」は「ある物事をあくまで探し求めようとする事。」を意味し、「探究」は「物事の真の姿をさぐって見きわめる事。」を意味している¹。両者の意味の違いは、探すものの違いである。前者において、探すものは「ある物事」という広域で漠然としたものであるのに対し、後者は「物事の真の姿」という明確なものであり、見いだされたものは普遍的である。科学や物理といった物事の真理や普遍性を追求する学問において「探究」はよく用いられる。「物事の真の姿」を追求するが故に、「探究」は合理性や論理性が高い活動であると考えられる。

「探究」は探し出す対象が「物事の真の姿」であり、そこにたどり着く為に推論をたて、明確な一つの結果をもたらそうとする行為であるのに対し、「探求」には一つの明確な結果が始めからあるものではない。喩えるならば、「探究」は「金鉱探し」、「探求」は「宝探し」のようなものであると考える。「金鉱探し」では金鉱を探し当てるという明確な目的があり、金鉱を見つけ出すことが真の結果となる。一方、「宝探し」は、どこに、どのようなものがあるか明確ではない。「この行為の先に何かあるのではないか」というような、探しているものへの期待と欲求による行為である。何か見つかるかもしれないし、見つからないかもしれない。けれど探し続けるといった、人間の欲求からなる活動であるといえる。

美術は「描きたいから描く」「作りたいから作る」といった欲求や、「この行為の先に何かあるのではないか。」といった期待から始まる。筆者は友人の芸術家から「私から制作を取り上げられたら、私は死んでしまう。」という言葉聞いたことがある。芸術家であるロバート・ヘンライは『アート・スピリット』において「絵を描くことの目的は、絵を仕上げることではない——筋の通らない言い分に聞こえるだろうが、そうなのだ。できあがった作品は副産物でしかない。」²と述べている。このように、芸術家にとって、美術活動そのものに目的や意味があり、「生の活動」であるといえる。子どもの絵を描き始める行為も、自然な「生の活動」としての行為である。「絵を描きたいから描く」「作りたいから作る」という

¹ 『広辞苑』第五版 岩波書店 1998

² ロバート・ヘンライ著 野中邦子訳『アート・スピリット』国書刊行会 2011 p.176

欲求、「この行為の先に何か見出せるのではないか」という期待が美術の活動へと人を突き動かす。一方、美術には、「物事の真の姿」を追究するという一面もある。「美」という普遍的なアイデアを追究するという考え方や、技術や技法の追究をするという信念をもって制作している人も多いであろう。その場合、探しているものは明確で「探究」的である。しかし、そもそも「物事の真の姿をさぐって見きわめる」という「探究」は、「ある物事をあくまで探し求めようとする」「探求」に含まれる活動であると考えられる。「探究」は「探求」の一つの形態である。本論文では、以上を考慮し、美術活動には「物事の真の姿」の追求に限定されない、「生の活動」としての一面があり、より広い意味で「たんきゅう」を考察するため、「探求」を用いることとする。

第三項 近年の日本の教育における「探求」

近年、学校現場において、「探求(探究)」という言葉をよく見聞きするようになっていいる。筆者が、「探求(探究)」という言葉を意識するようになったのは、非常勤講師として学校法人玉川学園に勤め始めた2010年以降である。現在、玉川学園では、「探究型学習」を全教科で実践することが目指され³、「探求(探究)」という言葉は、日常的に教師間で、又は子ども達に向けて用いられ、どのように授業を展開したら「探究型学習」となるか、教師による試行錯誤がなされている⁴。筆者は2004年までの6年間、同校に生徒として在籍していたが、在学当時「探求(探究)」という言葉はそれほど耳にすることはなかった。事実、「探求(探究)」という言葉は、文部科学省の資料においても、平成17年(2005年)5月23日の「中央教育審議会総会配布資料」から用いられるようになっていいる。平成26年度11月20日の中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、5か所に「探究」という言葉が見られるほど頻用されている。

このように、「探求(探求)」という言葉がこれ程まで定着するようになった理由として、平成20年(2008年)より学習指導要領が改訂・告示された中で、新たな教育理念として示された「生きる力」によるものであると考えられる。「生きる力」が中央教育審議会の答申に初めて登場したのは、平成8年(1996年)の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方に

³ 学校法人玉川学園 『平成27年度 事業計画書』

⁴ 玉川学園の「探究型学習」について、シラバスや教諭達によって毎年まとめられる『教育研究』から、その実践の形や、教師達の試行錯誤を伺い知ることができる。2014年11月と2015年2月には「21.5世紀探究型学習」という題目で研究会や授業公開等を行っている。

ついて」においてであるとされる⁵。その中で、「生きる力」は、「変化の激しい社会において」、「自ら課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」を指し、さらに、「理性的な判断や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。」とし「健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。」と説明されている⁶。当時、「探求(探究)」という言葉は用いられていないが、平成17年(2005年)5月23日の中央教育審議会総会配布資料⁷には、「自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探求型の教育)」と記されていることから、「探求」は「自ら学び自ら考える」という能動的な活動を指し、「生きる力」の資質や能力として用いられるようになったと考えられる。

しかし、その「生きる力」にも徐々に変容が見られる。平成26年(2014)度11月20日の中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、「生きる力」の教育について、「特に学力については、学校教育法第三十条第二項に示された『基礎的な知識及び技能』、『これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力』及び『主体的に学習に取り組む態度』の、いわゆる学力の3要素から構成される『確かな学力』をバランス良く育てることを目指し、教育目標や内容が見直されるとともに、学級やグループで話し合い発表し合うなどの言語活動や、各教科等における探究的な学習活動等を重視することとされたところです。⁸」と述べられている。ここでは、「生きる力」について、当初目指されていた「理性的な判断や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性」や「健康や体力」といった豊かな人間性や人間の基礎となる活動については殆ど記述されておらず、「確かな学力」が中心になっている。「生きる力」の変容について述べている布村育子は、そもそも「生きる力」は「ゆとり教育」の中で「心の教育」を第一に考えることを意図していたが、「学力低下問題」といった「ゆとり教育批判」を受け、「生きる力はその後、新たな意味を付与され、再起をはた」した⁹としている。その新たな意味が「確かな学力」であ

⁵ 布村育子「[生きる力]の変容と教員養成の課題」『埼玉学園大学紀要』第8号 p.107

⁶ 文部科学省 第15期 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」1996年7月19日

⁷ 文部科学省 第3期中央教育審議会(第48回)「中央教育審議会総会配付資料」2005年5月23日

⁸ 文部科学省 第7期中央教育審議会(第95回)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」2014年11月20日

⁹ 布村育子 前掲論文 p, 110

る。「生きる力」を新しい学力スコアとして分析を行っている本田由紀は、「ものごとがうまくいかないときに自分で原因や解決方法を考える」、「わからないことや知らないことがあるとまず自分で調べる」、「すじみちを立ててものごとを考える」という自主的、主体的、論理的な思考や行動といった3つの項目を、「生きる力」の指標として採用している¹⁰。このように、「生きる力」が「確かな学力」と結びつけて考えられるようになってから、中央教育審議会での「たんきゅう」という語の使われ方も、「探求」から「探究」に変化している。2005年では、「生きる力」の資質や能力として使われていた「探求」が、「確かな学力」に人を導く自主的、主体的、論理的な思考や行動という意味で「探究」へと組み替えられたのだと考えられる。

以上のことも踏まえ、本論文では「探求」及び「探究」の意味を今一度問い直し、美術教育に「探求」を取り入れる可能性を考察していく。

¹⁰ 本田由紀 『若者の気分 学校の「空気」』岩波書店 2011 p. 15

第二節 本論文の構成

本論文は、美術における「探求」とは何かを考察し、美術教育に「探求」を取り入れる可能性を探るものである。子ども達が美術を学び経験することの意味と価値を認識し、人生に美術を包有しえる美術教育のあり方を探ることを目的とする。

第一章では、教育における「探求」について論じているジョン・デューイの教育論について論じていく。デューイは20世紀のアメリカを代表する哲学者であり、教育者である。デューイは民主主義社会の学校教育において必要な科学的探求を理論化した人物として知られているが、晩年の著書『経験としての芸術』(1934)においては、美的経験における美的探求について言及している。デューイは晩年になるにつれて、「探求」を問題解決型の科学的なものから、人間の本能や衝動を生成の起点とした自然性や人間形成へとつなぐものへとシフトさせていく。デューイの2つの「探求」とその根本となる経験論を明らかにすることで、教育と美術における「探求」の在り方について考察していく。

第二章では、表現者である立場から美術における「探求」について考察する。表現者がどのように芸術を捉え探求しているかを明らかにする前に、表現者としての経験を持ち美術教育学者であるヴィクター・ローウェンフェルドの「創作活動における7つの成長」の要素から、表現者がどのように創作活動に臨んでいるかを明らかにする。その上で、自らの制作活動や他の表現者の活動がどのような「探求」をもたらしているかを明らかにしていく。また、鑑賞者の立場から、芸術の社会的な役割について考察し、芸術・美術と向き合うことがどのように「探求」を促すかを述べる。

第三章では、「探求」する美術教育の可能性について述べる。中等教育段階における美術教育は、その後の子ども達の美術観に大きく関係しうる。(子ども達の中には、中学校での美術を最後に、高等学校で美術を選択しない生徒も少なくない¹¹。) また、中等教育段階は子ども達のアイデンティティが大きく揺さぶられ再形成される時期である。その時期に人とコミュニケーションを取り協同すること、もしくは自己に向き合い深く考えることは知識を得る学習とは異なる価値を持つと考えられる。美術活動において、自らの活動や作品、もしくは他者の作品をコミュニケーションの媒体として社会から何かを感じ受け取ること、

¹¹ 高校の芸術科目は、美術・工芸・書道・音楽からの選択制となっている。その中から2単位取得することが必修として定められている。その為、高校で美術や工芸を選択しない生徒、1年生で履修を最後とする生徒も多い。また、高校によっては美術や工芸の教員がいないことから、芸術科目から美術・工芸を選択できない高校もある。

あるいは自己について深く考え自己の表現を獲得することの双方は美術の本質である。この美術の持つ社会的な役割と個人的な役割が、「探求」によって融合する可能性を考察する。それらの考察の手がかりとして、玉川学園国際バカロレアクラスで行われている「探究型学習」の実践をとりあげる。国際バカロレアでは全ての教科において徹底した「探究型学習」が実践されている。子ども達はいかに「探究」するかを学び、美術教育においても美的な「探究」とは何か、美的「探究」がどこから生まれ発展していくかを経験していく。最後にデューイの「探求」に立ち返る。デューイの創設した「実験学校」とデューイの教育論に影響を受け、新教育運動として新たな学校、玉川学園を創設した小原國芳の教育理念を考察する。デューイと小原國芳の共通した教育理念である「自学自習」から生まれた「自由研究」の取り組みを取り上げ、現在にまで受け継がれる「探求」のあり方を考察しながら、国際バカロレアで行われている「探究」を問い直す試みを行う。

本論文は、筆者の美術の表現者としての立場、教育者としての立場、さらに美術教育の研究者としての3つの立場を往還しながら美術の「探求」について論じることに特徴がある。それぞれの立場から美術活動、教育活動について実践経験を踏まえながら考察を行う。3つの立場は往々にしてそれぞれの立場の考え方に大きく関係しあっており、多角的な視点から、美術、教育、「探求」について考察していく。その上で、本論文は、美術活動の教育的役割を言語化し、美術教育における「探求」に注目することによって、美術の教育的価値を見直す手がかりを示すものである。

第一章 デューイの教育論と芸術論

ジョン・デューイ(John Dewey, 1859-1952)は 20 世紀のアメリカを代表する哲学者であり、教育学者であり、心理学者¹²である。1859 年にアメリカのヴァーモント州バーリントンに生まれたデューイは、1870 年代にジョン・ホプキンス大学でプラグマティズムの考えを發明したパースに師事し、その後その方法を科学・論理学・教育・芸術に応用していった。シカゴ大学、コロンビア大学などで教育学の教授をつとめ、教育・哲学に関する多くの著書を発表している。デューイを一躍有名にしたのは、1896 年に妻のアリス・チャップマンと共に「デューイスクール」もしくは「実験学校」と呼ばれるシカゴ大学附属小学校をつくり、「進歩主義教育」と呼ばれる斬新な教育を実践したことである。その経験をまとめた『学校と社会』(1899)や『子どもとカリキュラム』(1902)で広く世界に知られるようになった。

デューイは 75 歳で芸術に関する著書『経験としての芸術』(1934)を発表している。その大きなきっかけとされるのが、アルバート・C.バーンズ(Albert C. Barnes)との出会いである。バーンズは、薬学の製造と販売で巨額な富を得た人物であり、当時、印象主義やポスト印象主義、さらに、アフリカ彫刻などの作品を蒐集する有数の芸術作品コレクターであった。1916 年に出版されたデューイの『民主主義と教育』に感銘を受けたバーンズは、翌年の 1917 年にコロンビア大学で開設されていたデューイの社会哲学のセミナーに参加した。セミナーの題目は、J.S.ミルの哲学であったが、ある日のセミナーで、ミルの複雑な思想をデューイが調和のある形式にまとめたことに感動したバーンズは、それに対し、「ベートーベンの第五交響曲を思い出しますね。」と述べ、それに対し、デューイが「音楽的効果は、大部分は身体的だ。」と返答したという出来事があった。この反応に、バーンズは、デューイと自分とが抱く芸術に対する思想のずれを感じ、芸術形式の創造と、思考形式の創造には類似性があることを議論する為にデューイを自宅に招いている。ここから 2 人の交流は始まり、デューイはバーンズに社会的、教育的哲学を教示していく一方で、バーンズとの関わりから芸術への理解を深め、芸術に対する哲学的思想を形成していった。1922 年、12 月 4 日、ペンシルベニア州から「教育施設」としての財団の「設立許可」が与えられ、バーンズ財団が

¹² 先行研究において、デューイを心理学者として扱うケースも多い。マシュー・リップマン、佐藤哲夫はデューイを心理学者としている。マシュー・リップマン著 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳『探求の共同体—考えるための教室—』玉川学園出版部 2014、佐藤哲夫「美術教育における「経験」の概念—森有正と J. デューイ—」『新潟大学教育学部研究紀要』第 3 巻 第 2 号 2010

設立された。財団の目的は「教育の発展と芸術作品の鑑賞」であり、バーンズが真っ先に取り組んだのが美術教育部門の立ち上げだった。そこで最初の部門長を務めたのがデューイである。バーンズ財団は、デューイとバーンズが協同する形で芸術教育の実践活動を実現させたのである。バーンズ財団の美術教育の授業は、作品鑑賞が中心となり、芸術の歴史や理論や方法を学習するものであった¹³。

このように、デューイは、教育学だけでなく、晩年にかけてバーンズとの交流、さらにはバーンズ財団での活動の中で、芸術への関心を強め、『経験としての芸術』を執筆するに至っている。その4年後、デューイは『行動の論理学—探求の理論—』(1938)を出版している。その中でデューイは、科学にとどまらず、芸術や医療や法律といったあらゆる分野に「探求」(inquiry)があることを認めている。デューイはそれら全ての「探求」に「共通の型」の存在を求め考察を行っている。デューイにとって「探求」は、芸術を含めた我々人間の生の過程や成長の過程であり、『行動の論理学—探求の理論—』は「探求の探求」を行ったものである。

本章では、デューイの教育論と経験論、さらに『経験としての芸術』から芸術論を考察し、デューイの「探求」の概念と、デューイが芸術に見出していったもう一つの「探求」について迫るものとする。

¹³ 以上のデューイとバーンズとの関わりとバーンズ財団設立の経緯については、上野正道『学校の公共性と民主主義 デューイの美的経験論へ』東京大学出版会 2010, 中村和世「教育的美術批評に関する研究—アルバート・バーンズの芸術論へのデューイの影響—」日本デューイ学会『日本デューイ学会紀要』第47号 2006 を参照

第一節 デューイの教育論

第一項 デューイと民主主義と教育

19世紀末から20世紀初頭にかけて、アメリカは資本主義、市場経済の拡大を背景に個人中心、競争志向の能力形成論が広がっていた時代にあった。その中でデューイが主張したのはアメリカという民主主義社会における理想的な教育の在り方であった。デューイは「民主主義」と「教育」が「互恵的」で「相互的」な関係にあるとみていた。『学校の公共性と民主主義—デューイの美的経験論へ—』の著者である上野正道は、ケアリングの教育を提唱するネル・ノディングス(Nel Nodding)の言葉を用いて、デューイのいう「民主主義」と「教育」の関係性を説明している¹⁴。「民主主義」を形成するのは、「いろいろと思考し、それを個人的な偏見なしに評価し、欠点が見つかれば修正し、次にどうするかを理性的な合意と妥協の過程を通じて決定」することであり、デューイが「同じ提言」を「教育」においても適用しているとノディングスは述べている。デューイの教育とは、「すでに試され、真実とされ、用意されているものを吸収すること」ではなく、「教師という専門家の価値ある支援を受けつつ、いろいろと試行し、評価し、修正し、比較し、共有し、交流し、構築し、選択すること」を意味しているとノディングスは述べている¹⁵。このことから上野正道は、「ノディングスの理解が明瞭に示しているのは、『民主主義』と『教育』の類比性であり相互互恵性である。それは、『民主主義』がそれ自体、『教育の原理』、『方針』、『政策』であるというデューイの主張と重複するものだ。」とまとめている¹⁶。デューイは、民主主義を生み出すために必要なのは、民主主義に適した個人の成長、つまり「教育」にあるとしていたことがわかる。デューイは民主主義社会という「共同体」を重視しながらも、その中で育つ子ども「個人」の成長の在り方を見ていたのである。

デューイは「新教育」の提唱者であり、「子ども中心主義」に立つと見られてきた。確かに、デューイはアメリカの「進歩主義」という新しい教育を押し進め、デューイが「伝統的教育」と呼ぶ、学校という組織に子ども達が従属する教授型の教育を批判して、子どもを学校という組織の中心に据えた教育を目指していた。しかし、デューイは行きすぎた子ども中

¹⁴ 上野正道 前掲書 p. 313

¹⁵ ネル・ノディングス著 佐藤学監訳 『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』 ゆみる出版 2007 pp. 226～227

¹⁶ 上野正道 前掲書 p. 313

心主義を批判し¹⁷、自分の教育思想を「新教育」の中に積極的に位置づけていなかったとされている¹⁸。「子ども中心主義」とは、子どもの自然な本性を絶対的な善とみなし、それに合うように教育を構成しようとする立場を指す。それに対し、デューイは子どもを社会の中心に据え、子どもと社会の相互関係から教育を形作ろうとした。デューイは1928年にニューヨークのコモドール・ホテル(Hotel Commodore)で開催された進歩主義教育協会(Progressive Education Association)の第8年次大会で、「進歩主義教育と教育科学」という講演を行い、進歩主義教育協会にそれまでの「子ども中心主義」から「社会改造主義」への編成を促したと言われている¹⁹。自由と協同が統合された民主主義のリアリティーを学校教育に取り入れようとしたデューイの教育は、斬新で新しい教育(新教育)だったといえる。

上野正道は、デューイは「公共的なもの」と「私事的なもの」が対立するような伝統的なリベラリズムを批判し、民主主義と公共性の確立を志向して学校の再生を探究したと述べる。さらにデューイは、『公共的なもの』と『私事的なもの』の関係が相克し合う対立概念としてではなく、『私事的なもの』が同時に『公共的な性格』を持つと示すことによって、公私の二項対立を解消する方向へと導いていった²⁰とし、人と人との「顔の見える関係(face-to-face relationship)²¹」で交わり合うコミュニティの形成を追求したという。「人間の権利や自由は、非政治的な自然概念に依拠しているよりも、人びとが協同して生きる際の他者との具体的なコミュニケーションの関係と文脈に依拠している²²」ことから、デューイは「コミュニケーションを基盤とする民主主義の政治と倫理へと再構成する地平に位置していた²³」と述べている。このように、デューイの思想の根底には、理想的な民主主義社会の追求があり、教育にそういった社会を作り出す未来を期待していたと考える。

コミュニケーションの媒体として成り立つ為の「私事的なもの」が同時に「公共的な性格」を持つものとして、デューイがまず目を向けたのは「科学」であった。デューイは、「科学」が人間の主観的なものから離れた自然や社会の現象としてのみ成立するとは考えていなかった。「科学」は、人間の主観的、私事的な関わり、つまり「探求」(inquiry)の態度によって形成され進歩するという考えを持っていた。「科学」において、人はあらゆる事象に対し

¹⁷ J. デューイ著 市村尚久訳『経験と教育』講談社 2004 pp. 27～28

¹⁸ 今井康雄編『教育思想史』有斐閣 2009 p. 266

¹⁹ 上野正道 前掲書 p. 80

²⁰ 同上書 p. 55

²¹ 同上書 p. 56

²² 同上書 p. 92

²³ 同上書 p. 57

推論を立て、実験や観察に基づき思考し検証していく。デューイはその思考の中に、人間の主観と客観的事象を組織化する役割があるとしていた。人間の思考を用いた「科学」における「探求」の態度によって、人間は「私事的」な疑問や信念を確固たる客観的状态として「科学」を導きだす。このように「科学」は「探求」の態度によって主観的なものに客観性という鎧をまとうて成立していく。デューイは、この「私事的なもの」が「公共的な性格」を持つ「科学的探求」を出発点として、「探求」(inquiry)が人間、さらに社会や教育にもたらす役割を生涯追いつけている。しかし、晩年になるにつれてデューイの興味は「科学」にとどまらない芸術を含めた多様な「探求」の態度に及ぶようになる²⁴。

第二項 デューイにおける「経験」

「経験」の概念は古代ギリシア時代にまで遡り、時代によって様々な解釈がなされてきた。古代ギリシア以来、経験は感覚や印象のような受動的感性体験とみなされてきた²⁵。藤井千春は、デューイは経験について、古代ギリシアの経験論、さらに、近代のイギリスの経験論ともに批判していると述べる。デューイは、古代ギリシアの経験の捉え方について「経験は過去についての蓄積された情報(accumulated information)を意味する。それはその人の単なる個人的な過去ではなく、社会的な過去、すなわち言語によって伝承され、様々な工芸においては見習いの期間を通じて伝達されるような過去なのである。その限りにおいてその情報は、家の建築、塑像の制作、軍隊の統率など、直面している状況において何を期待できるのかについて知るといような、どのようにして確実に行くかについての、実践的な一般化に凝縮されたものである。²⁶」と述べ、古代ギリシアの経験とは、個人的な過去ではなく、社会的に蓄積され共有されている情報であったとしている。つまり、そこには、個人的な出来事に対する原因や理由についての洞察が含まれず、思考は、経験の世界と切り離された世界において機能するとされていたという。アイデアや本質の真なる様相を認識すること

²⁴ デューイは「科学的探求」への興味を失ったわけではない。最晩年における著書『行動の論理学—探求の理論—』においても「科学的探求」から「探求の型」を見出す「探求の探求」を行っている。デューイが生涯追求したものが生命の法則として思考であった。その著作の中で、デューイは「科学的探求」から「探求の型」を見出し、全ての「探求」における思考の法則を導き出そうとしている。J. デューイ著 河村望訳『行動の論理学—探求の理論—』人間の科学新社 2013

²⁵ 鈴木淳子「造形表現活動における『経験の再構成』の構造 —『経験のサイクル』による制作過程の構造化と指導法への活用—」『美術教育学：美術科教育学会誌』第34号 2013 p. 279

²⁶ 藤井千春著 『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論 —知性的な思考の構造的解明—』早稲田大学出版部 2010 p. 70

によって知識は得られるのであり、経験という実践的な領域から得られた知識には、確実性がなく、思考が伴うことはできないとみなされていたのである。さらに、藤井は、近代イギリスの哲学者ロックの「経験」が、観察すること、すなわち外界の物質についての感覚と件を受容する活動であったことから、デューイは「ロックの経験概念について第一に、経験によってのみ正しい観念が得られるという点、第二に、経験とは受動性に徹する活動であるという点、第三に、経験と思考とが分離されている点を指摘している。²⁷⁾とまとめている。そのようなロックの経験論とは異なり、デューイの「経験」とは経験と思考が結合した、能動性を持つ活動であり、さらに、「経験によってのみ正しい観念が得られる」のではなく、「経験とは、ある特定の状況において、確実性をもって結果を生み出し得るような行動の方法について観念を考案し、それを仮説として、実験的に行動を行う活動である。²⁸⁾という。

一方、著書『経験としての芸術』の中でデューイは、「経験」とは生命という有機体と環境との相互作用を通じて成長するもので、「経験」の本質は「生命の根本的諸条件によって決定されている²⁹⁾と述べている。「人間は禽獣と同じではないが、人間は基本的な生命諸機能を禽獣と共有しており、人間が生命過程を継続したいのなら、禽獣と同じ基礎的な適応をしなければならない。人間は禽獣と同じ生命的探求をもつものであり、それによって呼吸したり、動いたり、見たり、聞いたりする手段や、それによって彼の感覚と運動を調整する頭脳をも、人間は自分の動物の先祖から受け継ぐのである。それによって彼が自分自身の生存を維持する器官は、人間が独力で得たものではなく、先祖である動物の幾世代にもわたる闘争と獲得の賜物である。³⁰⁾このように生命が環境との適切な適応をする上で「経験」は不可欠としている。つまり、デューイのいう経験は、生物の日常の生活世界に依拠する、環境に適応するための生命の意識的活動にある。デューイは、「子供がただ指を炎のなかに突っ込むとき、それは経験ではない。その動作が結果として彼が被る苦痛と結び付けられとき、それは経験である。それ以降、炎の中に指を突っ込むことは、やけどを意味する。³¹⁾と述べ、「経験」は過去の経験が、主体による反省的・内省的思考によって変様し、そのことが主体によって関連付けられることを指している。デューイは「なんらかの思考の要素がなけ

²⁷⁾ 同上書 p. 65

²⁸⁾ 同上書 p. 67

²⁹⁾ デューイ『経験としての芸術』 p. 21

³⁰⁾ 同上書 pp. 21~22

³¹⁾ ジョン・デューイ著 河村望訳『民主主義と教育』人間の科学者 2000 p. 108

れば、意味をもつ経験は可能ではない。³²」と述べている。

ここからわかるように、デューイの「経験」は、生物の日常や生活世界といった生命の連続性の中に存在している。デューイのいう「経験」は、藤井がまとめたように「ある特定の状況において、確実性をもって結果を生み出し得るような行動の方法について観念を考案し、それを仮説として、実験的に行動を行う活動」であり、実験的な行動の連続の中で、それぞれの結果としての出来事や物事の関連を認知し、意味を能動的に反省的・内省的に思考することであるといえる。それは、生物の学習そのものである。デューイは、この実験に伴う行動と、それに対する反省的・内省的思考を「経験」とし、教育の根幹に据えているのである。

³² 同上書 p. 195

第二節 デューイの2つの「探求」

第一節で述べたように、学校教育における民主主義と公共性の確立を志向し、「私事的なもの」が同時に「公共的な性格」を持つものとして科学を見出したデューイは、次第に科学と同様の性格を持つ要素として芸術を見るようになった。そして、デューイは『経験としての芸術』において経験概念を、「問題や目的に対して、確実性をもって意図した結果を生み出し得る知性や知的な思考を伴った行動」とするだけでなく「動物の生活の中に例示される感覚と衝動の統一、頭と眼と耳の統一に、コミュニケーションと熟慮された表現から導き出される意識的意味を染み込ませることで、人間がこの統一を新しい、未曾有の高みに運ぶことを可能にさせるのである。」としおり、そこから芸術の可能性を述べている³³。齋藤直子は、デューイのこの思想的基盤に「生の活動」の概念があるとし、デューイの哲学に持ち込まれた人間の創造性や情動的、美的要素といったものが人間の成長の意味を豊かに開示したとする。デューイの思想的基盤に「生の活動」の概念が入り始めるという変化は1880年代後半からなされたものだという³⁴。その要因となったのは、デューイのヘーゲルの絶対主義から、ダーウィンの進化論的自然主義への転換であるとしている。1890年に進化論の影響を受けたウィリアム・ジェイムズからさらに影響を受けたデューイの思想において、自然主義への覚醒、思想転換への動きに拍車がかかっていく。ヘーゲル主義からの移行は、15年の年月をかけた「漂流」のようなものであり、明確に時期を特定することはできないとデューイの自伝的論文「絶対主義から実験主義へ」(1930)の中で述べられているように³⁵、その転換は緩やかになされたようである。その為、『思考の方法』(1910)『民主主義と教育』(1916)では、科学的探求による問題解決や解決策を思考する過程に理想的な成長があるとしていた傾向が、『人間性と行為』(1922)や『経験と自然』(1925)では薄れ始め、1933年に改定された『思考の方法』そして『経験としての芸術』(1934)では問題解決に留まらない、感情や欲求による人間の能動的な活動による成長に注目するようになっていった。しかし、デューイは科学的探求を否定的にとらえるようになったわけではない。最晩年に論じられた『行動の論理学—探求の理論—』(1938)では科学的探求の基盤として、人間形成における能動的な「探求」が述べられ、その双方の「探求」の価値が理論化されている。つまり、デューイの

³³ デューイ『経験としての芸術』 p. 34

³⁴ 齋藤直子「終わりなき成長への挑戦—ヘーゲルとダーウィンの間のデューイ」『現代思想』青土社 vol. 28 No. 5 2000 p. 169

³⁵ 同上

長年にわたる哲学・教育における思想の「漂流」の終着点は、人間の「探求」という活動にまとめられると考えられる。

本節では、デューイに「探求」の価値を見出させた科学的探求の意味を明らかにするとともに、「生の活動」の原動力ともいえる人間形成における包括的な意味を持つ「探求」を「もう一つの探求」と名付け³⁶考察を行っていく。デューイの思想の流れに伴って確立されていたそれぞれの「探求」の特徴を明らかにしていく。「もう一つの探求」への確信をデューイに与えた教育における芸術の価値を明らかにする。

第一項 科学的探求

デューイは、近代科学の実験的方法を哲学に適用することにより、人間は自ら知性によって、現実世界の社会的な物事に向けて有効に行動することができるとしていた。デューイは初版『思考の方法』の序文において、「科学的な精神態度もしくは思惟習性を努力の目標として採用することに目下必須の堅確化と集中化の要素が見いだされるという信念」を明らかにし、「熱烈な好奇心、ゆたかな構想力、実験的究明の愛好にて特色づけられる青少年男女の素朴純潔な精神態度は科学的な精神態度に近い」もので、「本書の内容が、青少年の心情と科学的な精神が近似する所以を理解し、この理解が実際教育において個人の幸福を増進し、社会的浪費を節減するに至ることを十分に考察するために何らかの役に立つならば、本書の目的は達せられて餘りあるであらう。³⁷」と述べている。デューイは、実験的方法に、青少年の「素朴純潔な精神態度」にみられるような道徳性を見ていたことがわかる。藤井千春はこの点について次のように述べている。「つまり、デューイによれば、道徳的な問題も、科学的な問題と同様に、現実の世界における行動によって解決できるのである、したがって、解決の過程においては、意図した結果の実現が、現実の世界においてどのような効果を生み出すのか、また直面している状況がどのような特質を有するのか、どのような方法での行動が、どのような帰結をもたらすのかなど、経験的に論じることのできるものが十分に考慮されなければならない。そのようにして、近代科学と同様の実験的思考の方法で、社会的な問題の解決のために有効な行動の方法を考案できると考えたのである。」また、「科学的思考と日常的思考とを、また経験についての記述的言明と道徳的な評価的言明とを包括的に

³⁶ デューイは、この探求を『行動の論理学—探求の理論—』の中で、常識的探求、もしくは社会的探求と述べているが、その定義づけはなされていない。

³⁷ デューイ著 植田清次訳 『思考の方法』春秋社 1950 p. 5

把握し、それらの一元性、連続性を主張するものであった。」としている³⁸。つまり、デューイが科学的探求を教育に取り入れたねらいは、科学と道徳と日常をデューイの経験論上で再構成するという試みであったといえる。デューイの科学的探求は、能動的な学びへと子ども達を導く方法として位置づけられている。デューイのいう科学的な「探求」とは、直面している状況から問題の発生を認識・観察し、利用可能な情報や証拠を集め、推論を構築し、その推論を実験により検証し、暫定的に結論を得ようとする能動的な態度を指す。デューイは自らが創設した「実験学校」での実践について論じた『学校と社会』(1899)において、ヘルバルト派などに見られる受動的、教授的な「伝統的な教育」を一貫して強く批判している。

しかし、デューイの科学的探求は、科学という無機的な響きからその道徳性が認識されない、もしくは科学的な問題解決型の教育姿勢が、ヘルバルト派の形式的教授法であると誤解される、または感性から理性へと導く教授過程論とみなされることとなったと指摘されている³⁹。こうした一連の批判に共通するのは、科学的探求の先にある成長が、何に向けての成長なのかという疑問であった。

第二項 もう一つの「探求」

このような疑問に対し、デューイの応答として「成長としての成長」という概念、つまり「生の活動」というもう一つの「探求」の概念が生まれた。その手がかりとなったのはダーウィンの進化論的自然主義にあると齋藤は述べている⁴⁰。デューイは、ダーウィンの『種の起源』が刊行された年に誕生し、ジョンズ・ホプキンス大学でヘーゲルの絶対主義の影響を受けたとされている。ヘーゲルの絶対主義は、公共的なものと私事的なもの、主体と客体といった二元論の克服を望んでいたデューイに思想的な開放をもたらした。デューイは絶対的・普遍的なものを個人の外部にではなく、普遍的自己に見出し、個人が相互に関係しあいながら統合された社会を形成する新たな民主主義的な社会理念を形成した。それまでの哲学の命題が「真理」という「実在」の真なる様相の追究にあったのに対し、デューイは、科

³⁸ 藤井千春 前掲書 pp. 55～56

³⁹ 柳沼良太は、デューイの「科学的態度」に見られる問題解決学習が人々の誤解を招いたことを指摘している。さらに、「デューイはこうした問題解決学習の難点を自覚的に見据えて、経験の能動性と受動性をダイナミックにとらえ直し、感性と知性を一元的に捉えた包括的な教育理論を再構成することになるのである。」と述べている。柳沼良太 『『生きる力』を育む経験とは何か—問題解決学習の新たな可能性を求めて—』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編 『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』東信堂 2003 pp. 108～109

⁴⁰ 齋藤直子 前掲論文 p. 168

学をそれまでの哲学の様に理論の普遍性である「真理」にではなく、確実性をもって意図した結果を生み出すための個人の実験的方法に見出した。このような科学的実験的方法による、思考を介して知識と行動、個人と社会とを結びつける科学的探求に知性の可能性を見たデューイは、それを現実の世界における様々な社会的な問題解決に適用することの必要性を主張し、科学的探求の実践によって子ども達は学ぶべきだとした。しかし、デューイは人間の生における非合理的、非知性的な要素の存在を完全に否定していたわけではなかったと考える。デューイの「実験学校」の活動内容は、合理性や知性を超えた、人間の営みとしての学習であった。非合理的・非知性的といった要素を含むより包括的な「探求」の理論の構築にむけて、ダーウィンの進化論的自然主義に傾倒していったと斎藤は述べる。デューイは論文「極端な反自然主義」(1943)の中で、「自然主義は、問題とされる諸価値、人々の価値と威厳が、人間性そのもの、すなわち、現にあるところの、また可能性としての自然的な社会関係における人間どうしのつながりの内に根差すものであるとする。それだけではなく、自然主義は、人間と自然の内側にある基盤の方が、人間と自然の構造の外側に存在すると主張される基盤より、ずっと健全なものであるというテーゼを主張するものである。⁴¹⁾」と述べ、自然主義に依拠して「人間と自然の構造の外側に存在すると主張される基盤」といったそれまでの哲学の「真理」や「実在」への否定と共に、さらには、個人的な生の活動を中心に据え、個人の自然と社会との関わりが、自然と社会を介して人間同士のつながりを形成するという構造的思考をデューイに与えたと斎藤は述べている。このことにより、デューイは人間の地上における生を謳歌する活動そのものに、人間の生の価値を見出す姿勢を獲得したといえる。

では、デューイの自然主義は具体的にどのようなものであったのであろうか。デューイは自然主義的な「探求」の理論を語るうえで、芸術家や職人の思考や活動を例として多く用いている。つまり、デューイの自然主義を具体的に語ることで、芸術における包括的な「生の活動」を明らかにすることができる。ここからは、デューイの自然主義を語るうえでキーワードとなる習慣・衝動について説明することにより、デューイの認めた「生の活動」としての「探求」と芸術の関わり方の考察も含めて、デューイの「もう一つの探求」の実態を明らかにしていく。

⁴¹⁾ Dewey, “Anti-Naturalism in Extremis” (1943) in; *The Later Works*, Vol.15 齋藤直子前掲論文 p.172 より再引

(1)習慣

齋藤直子は、デューイの自然主義は、ヘーゲルとダーウィンの思想の中間にあたる「中道のホーリズム」であると述べている⁴²。つまり、「人間は、理性の生き物でもなく、本能の生き物でもない。習性の生き物である。」とし、「習性」「習慣」(habits)を、人間性の基本的な説明原理として見ていたことを指摘している。人間として生きる基本的な原理として「習性」「習慣」を形成していくことは、つまり人間の環境への適用である。そのように考えると、人間の「習性」や「習慣」は人間の本能的な行動が、環境とのかかわりの中で知性によって整えられ、統合された行為であるということになる。環境とのかかわりの中で生まれた知性は、次の行動の推論として用いられる。デューイの「習慣」の形成を具体的な例に置き換えると、幼児が炎に魅かれ、手を伸ばし、火傷をするなどの経験は本能的な行動の結果である。しかし、それだけでは炎に関する習慣を獲得したことになる。「炎に触れると熱い」という知性が必要となる。環境との関わりで生まれた知性は、炎と自己の間で起こった出来事を経験として統合、整理していく。そのように蓄積された経験は、次の行動において「焔に触れると熱いだろう」という推論をもたらし、それを基に行動内容を組み立て実行することで、暖炉の炎に対しある一定距離まで近づいて安全に暖をとる、蝋燭の炎には触れずに息を吹きかけて消すといった習慣を獲得していく。このような、環境への反応の行動様式としての「習慣」を、デューイは「純粋に生物学的なもの⁴³」とし、その中には既に知性による「推論」が存在していると述べている。

さらに、「純粋な生物学的」な自覚なしに作動する「習慣」に対して、「行動様式への注意」をすることによって、自覚的に作り上げる「習慣」があるとしている。なされたことに反応する「習慣」ではなく、なされるものを統制する「習慣」である。様々な行動様式に注意が向けられるようになると、次第に何がなされているかを観察することから、如何にそれがなされているかという思考が生まれる。そのような思考に移行することで、その行動がものごとを統制する「習慣」となる。先ほどの炎の例を用いれば、子ども達は、生活の中で炎を用いた様々な行動様式を目撃し、その中で、調理する大人を観察すれば、如何に炎で水が湯となり、食材が変化するかを知ることとなる。そこで得た知性は後に調理、または炎に関係する行動を行う前の推論を引き出す要素となる。調理という炎の機能を統制した「習慣」を獲得していく。デューイは、この統制する「習慣」について、子どもではなく職人の例を用い

⁴² 同上論文 p. 176

⁴³ デューイ『行動の論理学—探求の理論—』 p. 22

て次のように述べている。

「例えば、職人はもし彼が特定の様式で作動するなら、結果は自ずから現われ、特定の物資が与えられるであろう。同じやり方で、もしわれわれが、ある特定の様式で推論を引き出すならば、他の物事が同じであれば、われわれは、頼りになる結論を得るであろう。探求の方法についての観念が、推論の部類のなかに含まれている習慣の明確な表現として生ずるのである。⁴⁴⁾

このように、デューイは「推論の部類のなかに含まれている習慣」に「探求の方法についての観念」を見たことがわかる。

デューイは、著書『行動の論理学—探求の理論—』において、「探求」の過程には「推論」があるとしている。「推論」とは、物事を進歩させようとする行動や思考に対して、中間的に設けられる目標までの筋道である。科学的実験において、「推論」は「仮説」として実験を誘導する。デューイは「習慣」を「推論の部類のなかに含まれる習慣」として、人間性の基本的な説明原理である「習慣」の中に「探求」を捉えていたことがわかる⁴⁵⁾。

さらにデューイは、「如何なる習慣も、行動の仕方や様式であり、特殊な動作や行為ではない。それが定式化されるとき、それは、それが受け入れられる限りで、それは規則、または、より一般的には、行動の原理または『法』になる。推論の習慣があること、その習慣が規則または原理として定式化されることは殆ど否定できないことである。⁴⁶⁾」と述べ、「習慣」が定式化する傾向について言及している。先ほどの職人の例の場合、職人の様式を受け継ぐという行為には職人の「推論」が引き継がれることとなる。この習慣の様式化・定式化は、過去の「探求」を知恵や技術として、物事の原理にわれわれを導く。デューイは習慣を「有機的学習の基礎⁴⁷⁾」とし、物事を進歩させようとする「探求」において必要な要素であることを述べている。「習慣」を学習の礎とする考えには、過去の出来事、もしくは先人たちの探求の延長線上に自らを置く「探求」の連続性がある。デューイは、生物学的理論から「習慣」の獲得と、「習慣」そのものにある「推論」を「探求」の基礎とし、「習慣」の様式化・定式化に進化論的な「探求」の連続性を見ていたと考えられる。

⁴⁴⁾ 同上

⁴⁵⁾ デューイ『行動の論理学—探求の理論—』

⁴⁶⁾ 同上書 p. 23

⁴⁷⁾ 同上書 p. 41

(2)衝動

デューイは、様式化・定式化された「習慣」を「有機的学習の基礎」としたが、それをそのまま引き継ぐような伝統的教育には否定的である⁴⁸。デューイは有機体と環境の間の相互作用の不変な形態を維持することではなく、有機体と環境との相互の均衡が乱された時、その均衡を回復しようとすることで欲求が生まれ、「その回復に向かう運動は、調査と探究である⁴⁹。」としている。デューイは、有機体と環境との均衡と、欲求の関係について、「飢え」を例に説明している。「飢え」の状態は、有機体に必要な諸要因と環境の諸要因との間の不均衡の状態を表している。この不均衡の状態は緊張状態を生み出し、均衡の回復の為に欲求を構成していく。この欲求は均衡を回復に導く諸活動を始動させるとしている⁵⁰。この不均衡を回復させようとする有機的エネルギーに、デューイは「探求」の原動力をみていた。デューイはさらに、欲求から生まれる衝動について、『経験としての芸術』のなかで、本能的な反応を含む「衝動」と「衝動性」とを区別している⁵¹。衝動とは、有機体が生まれながら持つ本能的要素である。前述したような、幼児が炎に魅了され手を伸ばすような行為は、衝動に従属した行為である。「衝動性」とは、衝動を含めた「全有機体の外部及び前方に向かう運動を示すもの⁵²」と述べ、さらに続けて、「衝動性は、食物に対する生物の切望であり、それは、咀嚼に含まれる舌や唇の反作用からは区別される。」と説明している。つまり、衝動とは、人間の生来的活動である食す行為を指すが、衝動性は、「食べたい」いう食への切望や、思考や行為といった全体としての有機体の運動を指す。デューイは、すべての経験は「衝動性として生まれる⁵³」とし、衝動性のエネルギーの大きさを評価している。しかし、デューイは衝動性や欲望のみでは目的や結果を伴わないとしていた。その為、衝動性や欲望から生まれた行動は自由な発散を意味するが、デューイはそのような行動は「得るものよりも失われたものの方がはるかに大きい⁵⁴」行為と述べている。デューイは衝動性や欲望といった有機体の持つ特性を、そのみで作動するのではなく、また知性や理性と反するものとしてとらえるのでもなく、衝動性を知性や理性と融合させることに能動的な「探求」の可能性を見ていた。

⁴⁸ デューイ『経験と教育』 pp. 102～115

⁴⁹ デューイ『行動の論理学—探求の理論—』 p. 37

⁵⁰ 同上書 pp. 36～37

⁵¹ デューイ『経験としての芸術』 p. 81

⁵² 同上

⁵³ 同上

⁵⁴ デューイ『経験と教育』 p. 104

デューイは衝動性や欲望を行動の原動力とし、知的な予想やアイデアを取り入れ内的制御をした行動には、反省が伴う知的成長があると述べている。衝動性や欲望を推進力とし、知性によって舵をとる行動のメカニズムは、デューイの「探求」の基盤となっている。このように、デューイは非合理的な衝動性や欲望といった要素を、知性と関係づけることを試みている。齋藤直子は、内的概念である衝動性を、知性の機能を用いて社会的行動と結び付け脱中心化することで、デューイは人間性を内でもなく外でもない、両者の中間領域においてとらえていると述べ、「内か外か、精神か肉体か、主観か客観かという、二項対立的思考からすれば、相容れない対立要素を折衷し、両者のバランスをとろうとしているようにも受け止められよう。⁵⁵⁾」とまとめている。デューイのもう一つの「探求」は、科学的探求よりも広域な生命活動における非合理的要素を含めた、むしろ非合理的要素から生まれ、知性とのバランスを含めた前進活動を含んでいる。これは、芸術活動のような衝動性や欲求から生まれる「探求」活動、さらには、人間の諸活動すべてを「探求」活動として捉えられる可能性を示唆するものである。

⁵⁵⁾ 齋藤直子 前掲論文 pp. 177～178

第三節 デューイの芸術論

前述したように、デューイは、公共性と私事性、衝動性と知性、内と外といった二項対立の中間的出来事を見ることで、2つの対立する物事のバランスを保とうとしてきた。デューイは『経験と教育』の冒頭で以下のように述べている。

「人間というものは、極端な対立をもって、物事を考えがちである。このような考え方は、中間的なものがあるという可能性を一切認めようとはせず、『あれかこれか』という見地からの信念が定式化されたものである。そのように両極端にあるものは、実施することができないものであると認めざるをえない。その場合ですらも、それは理論的に正しいが、ただそれが実践的な問題になると、いろいろと事情が許さないの、あえて妥協せざるをえないと考えがちになるのである。⁵⁶⁾

デューイの『経験としての芸術』は、芸術的なものと科学なもの、量的なもの、質的なものの「中間となる要素」だけでなく、芸術における「中間的なもの」があるという可能性を開くものである。例えば、芸術における公と私の問題である。美術館などで見ることができる作品は公共的である。しかしその一方で、作品の本質は制作者と作品との個人的関係に存在し、鑑賞者は全てを共有することはできない。また、鑑賞者においても作品から触発され到達する「観念」は個人的なものとして内包される。つまり、知覚や知識という面で公共性を持たずとも、作品の本質となる「観念」または「意味」を求めた時点で美術は個人的なものとなり公共性から離れるということである。このようなジレンマと共に、美術の持つブルジョワ的な性質、もしくは現代におけるダントーのいう「アートワールド⁵⁷⁾」のようなコミュニティを限定する性質が存在することも、美術の公共性について語るに難しい要素である。また、美術教育における知識・技術と情操・感情にも二項対立によるジレンマが存在している。今日までの日本の美術教育は、美術活動を通じた知識・技術といった集団で共有可能な美術の要素の成長を促す教育(美術の教育)と、感覚や感情など個人的な内的変化を求めた教育(美術による教育)との間を振り子のように行き来してきた⁵⁸⁾。しかしどちらかに

⁵⁶⁾ デューイ『経験と教育』 p. 16

⁵⁷⁾ ダントーの論文「アートワールド」では、「何が芸術であるかは、アートワールドが決める」とし、芸術に携わる専門家たちの集合体(芸術家・評論家・学者・ジャーナリスト・美術館の学芸員たち)をアートワールドの住人とした。佐々木健一著 『美学への招待』中央公論新社 2004 pp. 170～171

⁵⁸⁾ 日本の美術教育の歴史において、「美術の教育」と「美術による教育」の行き来は繰り返されてきた。金子一夫著『美術教育の方法論と歴史』中央公論美術出版 1998 p, 134 に近代以降

傾けばどちらかに不足を感じるといった先述したようなジレンマは解消されることはなかった⁵⁹。なぜならその双方が美術の本質であるからである。このような二項対立に対して、デューイは相反する要素を積極的に受け入れ、一つのまとまりとして包括的に物事を捉えることで、双方のジレンマが解消される道を示している。デューイが芸術や美術の公共性を主張したのは、美術が私事性の高い性質をもつからである。また、芸術家による思考に注目することで、芸術が衝動性や感情によって無作為に行われている活動ではないことを示している。

本節では、芸術が社会的・文化的コミュニケーションの媒体であることから芸術の公共性を主張し、美的経験に内的素材と外的素材の組織化があると主張した J・デューイの『経験としての芸術』を主に取り上げ、芸術が可能とする「探求」がどのようなものであるかを明らかにしていく。

第一項 美的経験

「芸術は、行なうこと、または作ることの過程を意味する。このことは、純粹芸術についても、また工芸についても事実である。芸術は、粘土を捏ね、大理石を刻み、青銅を鑄造し、絵の具を塗り重ね、建物を築き、歌を唄い、楽器を奏で、舞台上役を演じ、舞踊で律動的運動をするなどを含む。すべての芸術は、物的素材とともに、肉体または肉体外の何物かを以て、時には仲介的道具を使用し、時にはそれを使用しないで、見たり、聞いたり、触ったりできる何物かを制作しようとして、何事かをなす、芸術の活動的、または『行動的』局面が極めて顕著なので、辞書は通常、芸術を熟練した行動、制作能力であると定義する。⁶⁰」

デューイはこのように述べ、すべての芸術・美術が活動的であるとしている。さらに、芸術には能動的な行動と美的なものを知覚し受け取る受動的な働き、つまり能動と受動の関係があることから、「経験を経験たらしめる関係と全く同一の関係⁶¹」があるとしている。デューイは、美的経験と知的な経験との間には共通性があるとしている。共通性として、まず双方に美的要素があるとしている。たとえ無機的な響きを持つ科学的探求や経済的企画

の日本の美術科教育の時代区分がなされている。そこから、「美術の教育」と「美術による教育」の行き来を読み取ることができる。

⁵⁹ 特に「美術の教育」と「美術による教育」の対立は、昭和 20 年代後半の「美術による教育」を訴える創造美育協会への金子からの批判に端を発する「創美論争」として知られている。柴田和豊「『創美』研究に向けて」『東京学芸大学紀要. 第 5 部門』第 44 号 1992 pp. 41～50

⁶⁰ デューイ『経験としての芸術』 p. 67

⁶¹ デューイ『経験としての芸術』 p. 69

などにおいても、生きた経験による「探求」や企画である以上、感情的局面を持ち合わせている。そのため、知的要素や実践的要素を統合的経験として構成するとき、美的性質をもつとしている⁶²。一方、美的経験と知的な経験との違いは、問題の設定と結論にある。知的な経験の「探求」は、問題を設定し、結論を導くことに価値があり、その結論は定式または「真理」として他の研究に使用されていく。しかし、美術・芸術において、その「探求」は問題の設定から始まるわけではない。問題があるから制作するのではなく、制作の為の制作、成長のための成長として始まる。また、美術・芸術における結論が作品であった場合、その終着点は一時的な終結であって終焉を意味しない。つまり、美的経験は連続性をもつものである。美術や芸術において、作品は連続的な「探求」の一終着点であり、絶対的な「真理」ではない。しかしその一方で、美術・芸術においても様式や形式といった美を求める定式が存在する。美術や芸術は形式や様式を形成し、知識や技術による美の継承が行われてきた。デューイは、美術の形式について、「音楽・舞踏・絵画・彫刻・文学や他の美術において、日常の経験の主題は、形式の発展によって変形されているが、その形式は、特定の産物を、美術が行い、作る対象にするのである。⁶³」とし、美術における形式は、固定された絶対的「真理」をもたらすものではなく、特定の産物に対して作る行為や対象をもたらし、さらに、発展するものであるとしている。デューイの言う美術の形式は、人々の連続的な「探求」の蓄積によるものであり、進化し更新される文化の連続性の中に存在している。

第二項 表現と美的探求

見てきたように、美術・芸術の様式や形式は「探求」の型として社会的・客観的な要素を絡めながら発展してきた。しかし、それでは美術や芸術との関わりのなかでの個人の「探求」が含まれていない。第二節で述べたように、デューイは自然主義的立場から、人間の「生の活動」としての「探求」を見出していた。では、個人の「生の活動」としての美的探究は、どのように表現へと展開していくのだろうか。デューイは、「行動はそれ自身では表現的でなく、ただある観察者の側面における内省的解釈の中でのみ表現的なのである」としている。このように、「過去の経験から維持されている諸事物が、新しい冒険の共同作業者になり、新しい意味の衣装をまとおうのである。ここには表現を定義するのに必要なすべての要因が

⁶² 同上書 p. 78

⁶³ デューイ『行動の論理学—探求の理論—』 pp. 107～108

ある。⁶⁴」とし、「表現」と「経験」との関係の必然性を述べている。「すべての外向的活動が、表現の性質をもっているとは限らない。極端な例をあげれば、障害を突破し、人とその人が壊そうとする何かの間に介在する者を払いのけようとする情熱の嵐がある。そこには活動はあるが、行動する人の観点からは、表現はない。傍観者は、『何という素晴らしい激怒の表現だろう』と言うかも知れない。しかし、激怒している人は、ただ激怒しているのであって、激怒を表現しているのとは全く異なる。あるいは、目撃者は、『その男は、することや言うことで、自分の支配的性格をよく表している。』と言うかも知れない。しかし、当の男は、自分の性格を表現することなどは、全く考えていないのである。彼はただ、激情の発作に陥っているだけである。また、幼児の泣き声や笑顔は、母親や乳母にとっては表現であるかも知れないが、それにしても、赤ん坊の表現行動ではない。目撃者にとって、それは子供の状態について何かを語っている故に、それは表現である。しかし、子供は、直接に何かをすることに携わっているだけであって、彼の観点からは、それは呼吸やくしゃみと同様、何ら表現的なものではない—子供の状態の観察者にとっては、この活動も表現的なものである。⁶⁵」

デューイは「感情と衝動の直接的発散」と「表現」とを区別している。アイズナーはデューイの信条が一部の進歩主義的教育者によって、子どものしたいようにさせることが美術では大切であるという表現主義に転化されたことを指摘している⁶⁶。しかし、実際にデューイが主張した表現は、上野正道が「芸術表現をコミュニケーションの観点から捉えている⁶⁷」と述べているように、客観性に富むものである。デューイのいう表現活動とは、先行する経験の価値を取り入れて結果を推論によって明確化し秩序づけるものであり、美的経験により自然や社会、文化、他者といった客観的に共有できる事物を巻き込み内部で統合されたものである。このようにデューイの「表現」は社会性を持つコミュニケーションの媒体となることができるのである。

しかし、デューイは、美術は「客観的素材と作動によって組織化されなければならないことは依然として事実なのである。と同時に、目標は個人の自我を最も有機的に内包している。個人が抱き、それに基づいて行動する目標のなかでこそ、彼は自分の究極の自我を最も完全に表し、実現するのである、自我による素材の統制は、単なる『精神』以上のものによる統

⁶⁴ 同上書 pp. 84～85

⁶⁵ デューイ『経験としての芸術』 pp. 84～85

⁶⁶ E. アイズナー著 仲瀬津久他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房 1986 p. 60

⁶⁷ 上野正道 前掲書 p. 223

制である。それは、その中に合同した精神をもつ、人格による統制である。⁶⁸と述べている。つまり、芸術における目標は、「究極の自我」への「探求」にあることをデューイは否定していないのである。デューイは、「衝動の直接的発散」を「表現」と区別しながらも、衝動性は、古い形式や習慣の殻を破る新奇さといった創造性を芽生えさせるとし、これを「精神における個性の始まり⁶⁹」と呼んでいる。このように、美的探求には、社会的・客観的事物を統合しながら進める表現の「探求」と、自我の創造性や個性への「探求」が同居している。表現者はその双方の「探求」を行いながら、一つの作品を制作している。デューイの言う美的探求は包括的なものであるといえるだろう。

⁶⁸ デューイ『経験としての芸術』 p. 371

⁶⁹ ジョン・デューイ著 河村望訳『人間性と行為』人間の科学社 2003

第二章 美術における「探求」

美術の表現は多種多様である。その為、表現者の思想や制作態度を一括りにするのは難しい。美術の表現には、純粋芸術(Fine Art)と呼ばれる絵画や彫刻、応用美術と呼ばれる工芸・デザイン・ファッション・建築などがある。その他に、新しいメディアによる映画や写真、コンピューター・グラフィックなど、表現の可能性は表現媒体と共に広がりを見せている。表現媒体だけでなく、表現の手法においても、現代アートの領域とされるコンセプチュアル・アートやパフォーマンス・アート、インスタレーションなどは、美術を多様なものとしている⁷⁰。アカデミックな美術の教育を受けずモードに囚われないアウトサイダーアートや、街中から生まれたストリート・アートなども出現し美術表現として認識されている。このような多種多様な表現が存在し、さらに、様々な文化や環境の中で生きる表現者は、一人ひとり異なる表現への態度や思想を持っている。これらの表現態度や思想は、統一できるものではない。しかし、どのような美術表現であっても、共通してそこには表現活動という「行為」がある。いかなる表現媒体や表現方法を選択したとしても、何かを表出する・提示するといった「行為」が伴わなければ表現にはならない。また、様々なことを想像し、思考したとしても、それを表出もしくは提示しなければ、表現にはならない。つまり、表現するという「行為」は表現者の共通項であるといえる。

本章では、美術における「探求」がどのようなものであるかを探るにあたり、表現者に共通する、「表現する行為」がどのような「探求」行為であるか、表現者の立場から明らかにする。

⁷⁰ 表現手法の多様性は、表現するコンセプトの多様性と深く関係している。現代美術において、表現されるものは「形式」や「美」にしばられないものとなっている。美術の表現の多様性について、シンシア・フリーランドは、ダントーの言葉を用いて説明している。「アーティストは、それぞれの時代とコンテキストにおいて、見る側の人々と共有する芸術理論を頼りに、何ものかを美術として創造する」ことから、表現の多様化には、人々の美術に関する「理論の構築」があるとしている。シンシア・フリーランド著 藤原えりみ訳『でも、これがアートなの？』星雲社 2007 p. 76

第一節 「行為」としての美術表現

本節では、「表現するという行為」はどのようなものかを、表現者の立場から構造化し明らかにする手がかりとして、ヴィクター・ローウェンフェルド(Viktor Lowenfeld,1903-1960)の『美術による人間形成』(1947)で述べられている「創作活動における7つの成長」を取り上げ、表現者にとって表現がどのような活動であるかを考察する。

ローウェンフェルドは、1903年3月21日、オーストリアのリンツにユダヤ系家族の次男として生まれた。大戦下、ナチスから逃れ、アメリカに渡り美術教育学者として活躍した人物である。前章で述べたデューイに比べて44歳若くして生まれたローウェンフェルドだが、晩年のデューイとは時と国を共にしていることとなる。19世紀末から20世紀にわたり盛んになった新教育運動という潮流の真ただ中に身を置き、アメリカ独自の進歩主義を率いたデューイに対し、ローウェンフェルドはヨーロッパの新教育運動の影響を大きく受け児童中心主義者としてその潮流を引き継いでいる。

ローウェンフェルドを本節で取り上げる理由は、彼が少年時代から音楽や絵画の才能を持ち、ウィーン美術工芸学校や美術アカデミーを卒業したという芸術家としての視点を持ち合わせている点にある⁷¹。ローウェンフェルドは、1921年10月にウィーン大学に入学しているが、さらにその年に、ウィーン美術工芸学校(Kunst-Gewerbeschule)にも入学し、1925年までそこで学んでいる。美術工芸学校入学以前に、彼は美術アカデミーに入学しているが、教授内容に満足できずに彼はウィーンバウハウスの一形態である「美術工芸学校」にさらに入学した。美術工芸学校ではF.チゼック(Franz Cizek)に「装飾過程」や「一般形態学」を学び、さらに彫刻家のステインベルグ(Eugene Steinberg)に彫刻を学んだ。彫刻において「視覚を使うな」という指導に対し、感覚のすべてを制作で使うことが重要だと考えていたローウェンフェルドは、美術表現における感覚の実験を行う為、盲学校(Hohe Warte)へ行くこととなる。盲学校の校長であるバークレー(Dr.Buekler)はウィーン大学の教授であった。ローウェンフェルドは校長と直接面会し、粘土を用いた彫刻制作で視覚障害を持つ子ども達の感覚の実験をすることを申し出たが断られた。これが、ローウェンフェルドがウィ

⁷¹ ローウェンフェルドの美術教育論を再考した柳沢佳奈子は、ローウェンフェルドの教育者と芸術家としての2面性に注目している。ローウェンフェルドは自らが「教育者」であることを「芸術家」であることよりも重要視していたが、彼の思想には「芸術家」としての経験が大きく反映されていると述べている。柳沢佳奈子「V.ローウェンフェルドの美術教育論再考—教育者と芸術家の狭間で—」芸術が育てる力研究会 レジュメ 2010年5月29日

ーン大学で心理学を学ぶきっかけとなる。ローウェンフェルドは、校長から実験の許可が下りなかったにもかかわらず、盲学校で視覚障害の子ども達に粘土を与え制作をさせることを何度か繰り返し、その結果が後に評価されることとなった。校長が替わってから、ローウェンフェルドは正式に盲学校で教えるようになり、大学に在籍しながら教鞭を執った。その間もローウェンフェルドは制作を行い、1926年にはパリ万博の為のステンドグラスのデザインを行い、受賞を果たしている⁷²。

このように、ローウェンフェルドは美術を専門的に学び、そこから心理学、教育に興味を広げ美術教育学者として成長した人物であり、著書『美術による人間形成』には、美術の専門的な知識、及び表現者として制作に関わった経験がうかがえる⁷³。このように、美術表現の知識や経験を多く持つローウェンフェルドは、美術の表現活動が子ども達の「全体的成長⁷⁴」を促すという信念を持っていた⁷⁵。ローウェンフェルドは、創作活動における「全体的成長」の中に、「創作活動における7つの成長」の要素があるとした。創作活動は、これらの要素の成長にそれぞれ働きかけ、それらが一連のものとなって全体的に子どもに作用すると『美術による人間形成』で述べている⁷⁶。本節では、第一項でローウェンフェルドの「全体的成長」つまり「創作活動における7つの成長」を手がかりに、表現者の立場から、表現という「行為」が人間の「全体性」を伴う「行為」であることを明らかにする。また、第二項では、7つの要素の構造化を試みる。

⁷² ローウェンフェルドの美術教育学者になるまでの経緯は、内田裕子「V. ローウェンフェルドの造形教育理論についての研究」に依拠したものである。内田裕子「V. ローウェンフェルドの造形教育理論についての研究」1996 筑波大学 芸術学研究科博士論文 pp. 2～13 参照

⁷³ V. ローウェンフェルド著『美術による人間形成』第9章「青年期の美術」では、子どもの絵の分析だけでなく、美術における光や色彩、空間への意識、素材への配慮、絵画・彫刻・工芸・デザインといった分野の細かい技法と注意といった美術の専門的知識が多く述べられている。

⁷⁴ 「全体的成長」とは、子どもの知識や技術、といった部分的成長ではなく、全人的人間の成長、つまり、個人的情緒や身体、知性などを含めた、人間としての全体の成長を指す。

⁷⁵ ローウェンフェルドは、『美術による人間形成』第1章「教育のための美術の意義」において、「どのような創作過程であっても、そこには、子供が単なる一部分だけでなく、〈全体〉として、活動するものである」と述べている。つづけて「美術教育は、児童中心の教育の媒介者となることができるであろう。」と児童中心主義の立場を主張している。美術の表現活動が人間の〈全体〉として活動することから、美術を媒介とした人間形成を目指していることがわかる。

⁷⁶ V. ローウェンフェルド著 竹内清・堀内敏・武井勝雄共訳『美術による人間形成』黎明書房1963 p. 84

第一項 ローウエンフェルドの7つの要素と表現者の成長

ローウエンフェルドは、創作活動における成長の要素として、情緒的成長、知的成長、身体的成長、知覚的成長、社会的成長、美的成長、創造的成長の7つを挙げている。ローウエンフェルドは、全体的成長の中の一つの要素だけで、子どもの作品を評価するのは、非常にしばしばみられる誤りであると述べている⁷⁷。美的成長は、全体的成長の単なる一つの構成要素であり、作品だけでなく、創造過程に全体的成長が現れることから、特に美術教育において、子ども達の創作活動における全体的成長をよりよく理解し評価する必要性を主張している。この7つの要素が、創作活動という「行為」において全体的に作用するものであるならば、これらの要素に即して美術における「行為」を分解し、それらを再構成することで、創作活動を全体的に説明することができると思う。

そこで本項では、ローウエンフェルドの理論を理解する為に、7つの要素が創作活動においてどのように作用するかを、筆者の創作活動に即して具体的に述べる。現在、筆者は、ガラス素材を表現媒体として用いた表現活動を行っている。ガラス素材を扱い始めてから10年目となった現在、ガラスの特質や性質の美しさを引き出し、且つ自ら表現したいと思うコンセプトを融合させた作品を目指し、制作を行っている。表現者は自らが美的だとする感性や感覚、さらには思想や感情を、知識や技術を用いながら表現することを試みる。美術における表現するという「行為」は、人間の部分的要素に作用しながらも、一連の全体的、総合的な「行為」であるといえる。筆者の創作活動を7つの要素に適用しつつ具体的にそれぞれ述べることで、表現するという「行為」が人間の全体的要素を総合する行為であることを明らかにする。

(1) 情緒的成長(emotional growth)

ローウエンフェルドは、「創作活動を通じてその作者に与えられる情緒的開放は、常に、かれが自分の作品に、どの程度まで、どれくらいの強さで同一化したかということに、直接関係してくる。」としている⁷⁸。心理学で用いられる情緒とは、「感情」とは異なり、持続的な気質や気分を指すものである⁷⁹。ローウエンフェルドは「情緒的な安定が、自己の経験の

⁷⁷ 同上書 p. 84

⁷⁸ 同上書 p. 85

⁷⁹ 齋藤勇「対人感情と情緒の人間関係的アプローチ」『心理学研究』第56巻 第4号 1985 p. 222 参照

世界に、きわめて容易に、また柔軟性をもって、自己同一化できる⁸⁰」としている。つまり、情緒は制作において、様々な問題に適応する為の自己の土台といえる。

制作時における情緒の安定、もしくは情緒的開放は、重要なものである。ガラスの制作において情緒の安定は特に必要なものである。例えば、溶けたガラスを金属の長いパイプに巻き付け、成形をする「吹きガラス」の技法において、集中力と共に情緒の安定は不可欠である。「吹きガラス」という技法は高度な技術が要求される身体を用いた表現技法である為、心の状態によってその作品の大きさや形態にまで影響が出る。なぜなら、情緒は身体の動きと関わりがあるからである。興奮状態にある人間は、物事に俊敏に反応することができ、動きはシャープになる。リラックス状態の人間の行動は緩やか且つのびやかである。結果的に作品が良くなるか、悪くなるかは、表現者の趣向によって異なる。情緒的にリラックスした状態を好み、のびやかな表現を必要とする表現者もいれば、緊迫感のある状況を好み、情緒的に興奮状態を起こすことでエネルギーが溢れるような表現を得意とする表現者もいる。情緒の状態は、表現者の行動となって作用し、反作用として作品がその情緒の状態を纏うこととなる。表現者にとって、表現活動を行う際の情緒のコントロールは技量のひとつといえるだろう。

情緒的発散は、行動と自己の情緒が結びつくことで起こる精神の開放である。情緒的開放が伴った表現行為は人を満足させる。ローウェンフェルドはそれを「個人的満足」と呼んでいる。幼児のスクリブル運動は、情緒的発散による「個人的満足」を得る運動であるといえる。表現者における情緒的発散について明確化することは難しい。表現者によって、表現活動において情緒的発散を積極的に受け入れている者もいれば、否定的な者もいるからである。例えば、ミニマルアートは表現者の個人的な情緒的発散をできうる限り排除した表現である⁸¹。しかし、筆者は、自らのガラスの表現活動において、表現活動そのものが情緒的発散の行為であり「個人的満足」を人に与えると考える。もし、作品の制作に「個人的満足」が一切伴わなければ、制作を再度欲することはないだろう。表現内容ではなく、ガラスとい

⁸⁰ ローウェンフェルド 前掲書 p. 90

⁸¹ ミニマリズムという言葉は、「最小限(ミニマム)」まで切り詰められた美術という意味で評論家バーバラ・ローズの著書によって表され一般にも普及した。ミニマリズムは幾何学的な抽象を極限まで押し進める絵画と彫刻の表現形式である。代表的な作品としてドナルド・ジャッド[無題]1966 - 68 やソル・ルウィット[13/11]1985 などがある。ミニマリズムの作品は、数学的な規則正しさが極限まで追求されているが故に、作品から感情や意味主張などは排除されている。ロバート・アトキンズ著 杉山悦子・及部奈津・水谷みつる訳 『現代美術のキーワード』美術出版社 1993 pp. 95~97 参照

う素材を用いて表現活動をする「行為」そのものに情緒的発散があるからこそ、筆者は 10 年間制作活動を続けてきたと考える。「個人的満足」を与える情緒的発散は、表現活動や制作活動の原動力といえる。つまり、情緒的発散は、表現活動や制作活動の「探求」における原動力となる重要な要素といえるだろう。

(2) 知的成長(intellectual growth)

美術の表現活動に知的な活動は関係がないと広く思われているようであるが、それは誤りである。表現・造形活動における知的活動については多くの芸術家によって語られている⁸²。また認知科学から知性と創造性についての研究がハーバード・プロジェクト・ゼロのメンバーであるハワード・ガードナー(Howard Gardner)によってなされている⁸³。

何か制作を行う際、素材や技法についての知識は必要である。ローウェンフェルドは、「健全な人格の発達には、情緒的成長と知的成長の間に、正しい釣り合いがとれていることが、最も重要⁸⁴」とし、表現における自由とそれ使おうとする欲求がなければ、その知識は凍結したままで終わってしまうと述べている⁸⁵。表現活動において、知的活動は情緒も然ることながら、知覚的・身体的な関連が伴うことで得られる。美術における知的能力とは知識の量を指すものではない。例えば、「吹きガラス」において、書籍などで制作についての知識を得たとしても、すぐにガラスが扱えるようになるわけではない。(吹きガラスという技法において、職人が一人前になるまでに 10 年かかると言われている⁸⁶。) 時間や経験を重ね、ようやく得られる知的成長がある。このように、応用した知性、つまり、経験によって知性は深まるのである。このような、「行為」と同時的もしくは反省的な知的活動に加えて、現在の状況から次に起こることを予測する知的能力も表現活動では用いられる。それは次の行動の適切な判断につながる。例えば、ガラスは 1200 度で溶解し、800~700 度まで粘性

⁸² 原美湖 「造形表現と思考—制作者のための現代美術をめぐる一考察—」2014 東京藝術大学美術研究科博士論文 参照

⁸³ H. ガードナー著 仲瀬津久・森嶋慧訳『芸術、精神そして頭脳』黎明書房 1991

⁸⁴ ローウェンフェルド 前掲書 p. 91

⁸⁵ 同上

⁸⁶ この言葉は筆者が吹きガラスを習った時に言われた言葉である。筆者が最初に師事した吹きガラス講師が沖縄出身であり、琉球ガラスに詳しく、琉球ガラス職人の間では「下玉 3 年吹き 7 年」と言われている。(下玉とは、竿先にガラスを巻き付け、空気を入れる吹きガラスにおける最初の工程をいう。下玉を作る行為自体は単純であるが、美しく完璧な下玉を作れるようになるには 3 年かかると言われている。) また、イタリアのヴェネチアガラス工房では、一人前になるまで 10 年、20 年かかると言われている。

を持つが、およそ 600 度以下に冷めると硬化するという性質がある。制作時において、現在のガラスの固さをガラスの動きや色から判断し、次に目的とする形に成形する方法を考えなければならない。成形する方法には、道具を使って形を整える方法や、重力や遠心力、熱を加えガラスの表面張力を用いる方法など様々である。多くの選択肢から最も有効な方法をできるだけ早く選択し行動に移すことが要求される。なぜなら、ガラスは時間を置くと冷めて固まり、成形が困難になるからである。このように、「吹きガラス」の制作において知的活動は不可欠である。「吹きガラス」に限らず、ほとんどの制作活動や表現活動において知的活動は必要であり、何も考えず物が出来上がったり、表現されたりはしない。たとえ、意図しないで偶然出来上がった作品や、自然物を展示したとしても、そこには何かしらの意図が存在する。表現・創作活動における知的成長とは、量的知識だけで終わらない、応用可能な質的知性と考えられる。

(3) 身体的成長(physical growth)

活動を伴う表現において、身体的成長は他の成長に比べ、より直接的に作品に反映される要素である。筋肉や運動神経といった、人間の有機体としての身体的成長が存在する一方、「創作活動に見られる身体成長は、こういうふうに、身体を使って、直接表現活動に携わることばかりではない。作品の中へ、自分の身体を、意識的にも、無意識的にも投げ出して描き表わし、作品と作者との間に完全な自己同一化が行われることは、この形式の創作活動からも身体の統制が得られる点を明らかにしている。」とローウエンフェルドは述べている⁸⁷。

意識的な身体による行動によって作品を作ると同時に、行為を通して無意識的な自己身体への気づきを制作者は得ることができる。例えば、絵を描く時、右利きの人は画面の右上から左下に向かう線の方が、左上から右下に向かう線より得意であることに気づくであろう。我々は普段から、あまりにも無意識に身体を動かし生活をしている。歩く時の体の傾きや、身体の重心の位置、腕を曲げる角度など、意識を向けてみることで、



写真1：ガラスの制作風景

⁸⁷ ローウエンフェルド 前掲書 p.92

如何に自らの動きが無意識に行われていたかに気付く。制作者は理想的な制作活動に向かうなかで、制作を通じて自己の姿勢や癖、身体の機能的特徴といった無意識の身体的要素に向き合うことになる。制作者は、理想的な制作行為に適した自己を作る為に、姿勢や癖といった無意識的な身体的要素を意識的に修正する。極端な例でいうと、吹きガラスでは左利きの人は右利きの動きに慣れる訓練から始まる。なぜなら、吹きガラスの道具や設備全てが右利き用に作られているからである。左利きの人は、無意識に左手で行っていた行動を、意識的に右手で行っていく。

制作行為に、緻密性や正確性を求める上では、この身体的感覚というものは非常に重要なものである。吹きガラスにおいて、身体的成長は直ぐに直面する大きな課題である。「身体をいかに意識的に動かすか」ということが上達に不可欠となる。吹きガラスは、金属の竿の先に、溶けたガラスを巻き付け、目標とする形に成形する技法である。溶けたガラスは、熱や重力・遠心力・表面張力といった物理的な自然の法則に従って流動的に変形していく。例えば竿の先につけた水あめ状のガラスは、そのままにしておくと重力によって下に落ちてしまう。その為、竿を回転させたり、竿先を上に向けたり下に向けたりしなければならない。その時、制作者にとって必要なのが、今自分がどのような姿勢で、どのように竿を動かしているかという身体の動きを常に把握することである。まず、竿を指先で常に回転させなければガラスが落ちるという事を、経験をもって知らなければならない。竿先を上に向ければガラスはどのように変動し、逆に下げればどのようなになるかを知る必要がある。その後は、しばらくの間「自分がどのような動きをしているか」ということを客観的、反省的に見つめることと、「目標とする形に素材が変化するような理想的な動き」にむけて身体を動かすというように、予測し行動することを繰り返していく。このような実際的な素材に対する反応と、次の行動を予測するという2つの身体行動を繰り返し経験することで、いずれ表現者は、素材(ガラス)・道具(竿)・身体の動きを統合していくようになる。このように、吹きガラスに適応した身体は、無意識的に、竿先からガラスを落とすことなく作業ができるようになる。ガラスの動きと竿の動き、身体の動きが一体になったような感覚である。無意識的な身体行為は「情緒的成長」で述べたように、情緒的開放につながる。吹きガラスの熟練者の制作を見ていると、非常に簡単そうに、のびやかに制作しているように見える。それは、吹きガラスの制作行為を身体感覚で捉えられているからである。身体感覚とは、平衡感覚や重量感覚といった身体全体でとらえる感覚である。身体行為とは、生理現象のような意識を伴わない自動的な行為とは異なるものである。意識的な行為は知的思考が伴うが、無意識的な行為と

は身体感覺的思考が伴う行為であると考え。熟練した吹きガラス作家の制作は、ガラスの熱、粘度、重力、遠心力などを手や目から伝わる情報を基に身体感覺的に捉え、理想的な制作行為を思考しているのである。このように、制作活動に感覺的思考が用いられると、制作者の情緒的感覚も作品に反映されやすくなるのである。作品における素人と玄人の差は、技法や知識の差だけではなく、身体と情緒と知性がうまく結びつき、それぞれを同時に発揮できる感覺的思考の力にあると考えられる。知性的・論理的な意識による身体行為は、技術の向上において有効なものである。しかし、芸術家や職人や表現のプロフェッショナルの身体行為には、それ以前に長い時間をかけた身体的習練の下積みと、それによって体得した感覺的思考があることを忘れてはならない。

(4) 知覚的成長(perceptual growth)

知覚とは、外界からの刺激を受け取り、認識することを指す。視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚といった五感を成長させ、身体の感覺器官をうまく使うようになることは、社会に適應するうえで重要なことである。(3)身体的成長において、身体を用いた運動感覺的經驗を活用することについて詳しく述べたように、身体的成長には、運動感覺的經驗の積み重ねが必要である。吹きガラスの例でいえば、ガラスの動きから、温度・重力・表面張力、さらには自らを取り巻く空間や状況を知覚し、次の行動に活用していかなければならない。これらの知覚には、個人差がある。ガラスの動きを視覚的に知覚し竿を回すことが初めからできる者と、手から伝わるガラスの動きを觸覺的に知覚し竿を回す者、他者からの指摘といった知的補助があってガラスの動きを知覚できる者など、様々である。視覚的に長けた者や、觸覺的に長けた者など、それぞれの感覺の得手不得手が存在する。しかし、經驗を重ねることで視覚的・觸覺的双方の知覚を研ぎ澄ますことができると考える。

表現者は知覚を研ぎ澄ますために觀察を行う。人によってその觀察対象や手法は異なるが、一般的にはスケッチやデッサンを行ったり、写真や映像を撮ったりする。筆者は、ガラスのデモンストレーションの見学に出かけ、様々な展示会に足を運ぶことで、制作空間や作品、展示空間を觀察することが多い。また、作家や友人とのコミュニケーションによって知覚が研ぎ澄まされることもある。自らのものよりも優れた作品に出会い、様々な空間を觀察する經驗を重ねることで知覚は成長しうると考える。

(5) 社会的成長(social growth)

美術は長い歴史の中で、その時代の社会的影響を受け文化を構築してきた。文化は個人的経験が集団化することによって生まれるものである。ローウェンフェルドは、「人間の社会的成長の第一歩は、自分自身の経験に立ち向かっていくことである。このきわめて重要な第一歩を進めるのに、創作活動よりもすぐれた方法はおそらくあるまい。個人が創作過程を通じて自己同一化できるのは、創作過程の性質そのものが、そういうものだからである。⁸⁸⁾と述べている。そこから始まった創作活動は、成長と共に、他者、集団、さらにより大きな世界へと拡大していくこととなる。

表現者にとって、自己の作品、もしくは自己そのものをどのように社会と関係させるかというものは大きな課題となる。表現は自己の個人的なものである。しかし、作品を展示・発表した時点で、その作品は社会と向き合うことになる。そうなる以上、表現者はその作品の社会的役割に責任を持つこととなる。表現者にとって社会的要素は重要である。表現者は本能的に自ら表現活動が社会の中で何かしらの意義を持ち、存在できることを望んでいる。表現活動には、自己満足のような自己完結的性質がある一方、社会的参加と承認への欲求といった社会的要素へと人々を押し進める性質があると考えられる。

(6) 美的成長(aesthetic growth)

美的成長とは、美意識や美的判断といった、外界の物事に対する個々人の感覚である。ローウェンフェルドは、「美的成長は、思考、感情、感覚などがうまく組み合わせられ、しかもそれが、他人に分かるような形で表現されるということが、本質的に重要である。⁸⁹⁾としている。これは、ハーバード・リードの「客観的環境に感覚を適応させていくことが、美的教育の最も重要な機能となるであろう。」という言葉に影響を受けた考え方である。

美的意識や美的判断というものは、個人が抱える思考、感情、感覚が統合された感性から形成されるものである。その為、個人の持つ経験や環境に影響される。また、美意識や美的判断は、基本的に、個人の様々な経験の中から積み上げられ、その時の思考や感情によって部分的に再構築されるもので、突発的な感情とは異なるものである。しかし、感動的、衝撃的な出来事との出会いは、人の美意識や美的判断を大きく崩し、新たな美意識や美的判断を再構築させることもある。このように、美的成長は、外的な物事の影響を受けやすい成長の

⁸⁸⁾ 同上書 p. 94

⁸⁹⁾ 同上書 p. 96

要素である。また、人の美意識や美的判断に対して、外部の物事は影響を与えることができたとしても、美意識や美的判断は強要することの出来ない個人の自由なものであると考える。

表現者における美意識や美的判断は、常に表現活動に、密接にかかわるものである。むしろ、表現者の表現活動は、表現者の美意識と美的判断からなると言ってもよい。それは必ずしも「美」のみを指すのではなく、善さの意識や判断とも考えられる。経験によって積み上げられてきた表現者の美意識・美的判断は、外部の刺激、もしくは内的成長から生まれる思考や感情によって変化や成長をしていく。外部の刺激を受けやすいという特徴から、表現者にとって外部環境の質を変えることは、その表現者の美的性質を変化させる可能性がある重要なことであるといえる。例えば、旅行にでかけると、その土地の文化が抱える「美意識」に影響されて、作品が変化する場合がある。このように、環境の変化は知覚を通じて個人の経験に影響を与え、思考や感情を刺激する。ローウェンフェルドは知覚・思考・感情の関係を全体的に統合する「感受性(sensibility)」の発達に美的成長は現れるとしている⁹⁰。

表現者が感性⁹¹を高めようとするのは自らの美意識や美的判断を構築または再構築する為である。表現者によって、感性の高め方は多様だ。例えば、自然に触れる、他者の作品を鑑賞する、スケッチをする、スナップ写真を撮ることは知覚を通じて感性を刺激し高めるのに有効である。外界の物事だけでなく、表現者は自らの内的事象を視覚化することもある。ドローイングやモデリングは内的事象を視覚化する方法である。さらに、展示会をひらく、ポートフォリオを作成する、制作手順や制作風景を記録するなど、このような自らの行為や作品を再度視覚化することで、表現者は作品制作時とは異なった視点で、様々なことを知覚し感性を刺激することができるのである。つまり、一度自らの行為や作品を客観的なものとして見つめることで、それまで無意識的だった美的意識や美的判断を反省的に見つめ批判することができれば、美意識や美的判断をより高次なものへと成長させることができるのである。表現者にとって感性と美意識は食欲に追求されるものなのである。

美術による表現活動は、それ自体が感性の発達に伴う美的成長が大きく望める活動である。われわれの生活の中に美は存在し、それぞれの人間が美意識・美的判断を持ち合わせている。そういった点において、人間の持つ美意識や美的判断は、非常に個人的なものであり

⁹⁰ 同上

⁹¹ 同上書においては、sensibilityは「感受性」と訳されているが、筆者はsensibilityを「感性」と訳して使用する。

ながら、客観性を伴っている。つまり、美意識や美的判断には、内的なものと、外的なものを繋げる重要な役割があると考えられる。美的成長は、美術をコミュニケーションの媒体として、人と人とが繋がり共感し合うことが可能となる成長の要素であるともいえる。表現者は作品という形で表現することで、自ら美意識や美的判断を構築している。さらに、作品を介して鑑賞者の美的感覚を刺激することができれば、それはコミュニケーションの媒体となることが可能となるのである。

(7) 創造的成長(creative growth)

創造性とは何か。ローウェンフェルドは「創造的成長は、何かある統合された成果を生み出すために、前述した六つの構成要素を駆使して、それを自由に、自主的に用いる能力から、主として、成立っている。創造性は総ての人間がもっている本能であり、生まれながらに備えている本能である。われわれが人生の問題を解決したり、表現したりする場合、最初に用いる本能である。子供はそうするように誰からも教わっていないけれども、自己表現のためにそれを用いるのである。創造性、つまり、研究したり、探究(explore⁹²)したりする能力は、『基本的活力』、つまり、それなくしては人間の生存ができない活動力の一つであることを、最近の心理学的研究が明らかにしている。⁹³」と述べている。「それなくしては人間の生存ができない活動力の一つ」「基本的活力」を表すことばとして、ローウェンフェルドは「創造性」と研究、探究(explore)という語を並べている。これらを生命活動における「基本的活力」としてとらえている点において、ローウェンフェルドの「創造性」や研究したり、探究(explore)したりする活動は、デューイのいう「生の活動」としてのもう一つの「探求」と非常に近い意味にあると考える。ローウェンフェルドはつづけて述べている。「美術作品は自然の所産ではない。それは人間の精神、思想、情緒の所産であり、その作品を理解するためには、作者を創作にまで導いてきた推進力を理解することがまず必要と考えられる。何といても、この推進力に重要な意義があるのであって、その他のものは、単なる副産物と考えておけばよい。もし、このような推進力を欠いたとしたら、どんなに高度の技巧を用いたと

⁹² この「探究」の原語は (explore) であり、デューイが用いた「探求」の原語 (inquiry) とは異なる。一般的に explore は、「探す・探索する」という意味を持つが、原書には the ability to explore and investigate というように「研究」(investigate) の語と並べて使われていたことから、「探し研究する」という意味の「探究」と訳されたと考えられる。Victor Lowenfeld. *Creative and mental growth* (3rd ed). Macmillan. 1957 p. 59

⁹³ 同上書 p. 97

しても、それに代わるだけのものを得ることはできない。だからこそ、原始人の作品が偉大な芸術作品たり得るのであって、どんなに技巧的に優れた作品であっても、この推進力、すなわち芸術品の偉大さを決定する内に秘めた精神を欠いていたならば、必ずしも芸術品とはいえないのである。^{94]}

ローウェンフェルドが述べているように、創造的成長が前述した6つの構成要素を駆使して、それを自由に自主的に用いる能力から成立つというのは、表現者として理解できるものである。ここまで考察した様に、表現者にとって6つの要素はそれぞれ重要な意味がある。創造性とは、それらの6つの要素を成長へと推進していく力となると同時に、6つの要素の統合を促すものである。しかし、制作活動において、必ず創造性が伴わなければならないと筆者は考えない。表現者の創造性が伴わない表現に模写や模作、模倣がある。ローウェンフェルドは、模写は子ども達の創造性を失わせる行為であると強く否定しているが、筆者は、表現における模写や模作や模倣は、6つの要素を成長させ、創造性を促す行為であると考ええる。

筆者は、ガラス制作において、模倣を行うことがある。例えば吹きガラスにおいて、新しい技法を獲得したい場合、その技術の専門家が行う公開デモンストレーションに足を運ぶ、もしくはワークショップに参加するという方法がある。その際、人によっては専門家の動作をメモしたり、ビデオで撮影したりするなどの記録を行う。最も理想的なのは、専門家の制作した直後、つまり記憶が鮮明な内に、同じものを作る(模倣をする)ことである。それが可能でない場合の為に記録を行う。模写や模倣は、制作する型や形式を習得するのに最も有効な手段の一つである。正に職人はそのようにして技術を継承している。しかし、彼等の動作を模倣したからといって、すぐに同じ物が作れる訳ではない。その違いがどこから生まれるのか、模倣しながら制作者は悩むこととなる。つまり、模写や模倣は、先人達が築いた制作の型や形式を学ぶ方法であり、しかし、そこには必ず自らの作品との誤差が生まれる。われわれはその誤差から、自らの制作の癖や特徴に向き合う。そうすることで人は確かな技術を学び、新たな創造性に導かれるのである。

ここまでは意識的な模倣、模作について述べたが、無意識のうちに今まで見た作品に似てしまうこと、表現形態が似てしまうこともしばしばある。なぜなら、われわれは様々な経験と、他者や文化と影響し合いながら現在を生きているからである。無意識的な模倣、模作は、

⁹⁴ 同上書 p. 355

制作者が客観的な視点を得られた時に気付く場合が多い。例えば、作品ができあがってから「～さんの作品と似ている。」と自ら思ったり、他者から指摘されたりすることがある。そこからオリジナリティーを追求するか、もしくはそのまま作り続けるかは人によってそれぞれであるが、無意識的行動から意識的行動になった時点で、表現者は自己の表現と他者の表現の差異に向き合うこととなる。倫理的な問題として、模写や模倣は「良くないもの」というイメージが強い傾向がある。しかし、一から全く新しいことを創造することは非常に高度で困難なことである。われわれは様々な文化や物事の土台の上に生活している。我々は美術・芸術に限らず無意識にその土台の上に新たな創造物を構築し自らの思考や感覚を前進させている。なぜ多くの芸術家が模写や模倣をしてきたのか。それは、創造的成長の欲求を本能的に持っているからである。つまり、模写や模倣の先には創造的成長があるといえると考ええる。

第二項 表現活動の構造

ローウエンフェルドの「創作活動における7つの成長」から、表現活動において必要な7つの要素を述べてきた。本項では、表現者はこれらの要素を用いながら、どのように表現活動を行ってきたかを構造化することで、表現者の内的成長を整理する。

まず、ローウエンフェルドの7つの成長を図式化したものが図1⁹⁵である。個人の内的世界を楕円の中身とし、余白部分は外的世界として表した。内的世界の中心となっているのが、情緒、知性、身体である。図では並列となっているが、実際は三位一体となった状態である。その外側には知覚が外界と接するように存在している。さらに、美意識や美的判断といった、美術活動における身体、情緒、知性の成長を司っている美的

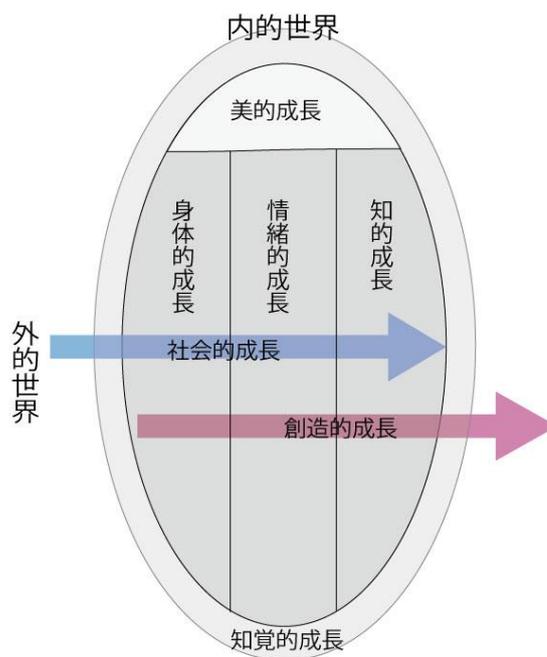


図1 ローウエンフェルドの7つの成長と外的世界と内的世界との関係

⁹⁵ ローウエンフェルドの7つの成長を基に筆者が作成した。

成長を、上部に据えた。社会的成長は、外的世界に向かっていく成長というより、外的世界に適応する成長であると考えられる。それは内部の成長を蓄積し、全体を膨張させるような成長である。それに対して、創造的成長は、全ての要素の成長を促し、外側に広げようとする成長である。前述したように、美術における表現するという「行為」は、これらの7つの成長に全体的に作用し、成長させる「行為」である。

続いて、ローウェンフェルドが7つの成長の要素の他に挙げている「思考(thinking)・感情(feeling)・知覚(perceiving)」の3つの役割を考察していく。内田裕子は、『情緒的成長』、『知的成長』、『社会的成長』、『知覚的成長』、『身体的成長』、『美的成長』、『創造的成長』などの要素であるが、ローウェンフェルドはこれらをまとめて『思考』、『感情』、『知覚』の要素と呼ぶ。⁹⁶としている。しかし、ローウェンフェルドの7つの成長の要素は、思考、感情、知覚とは異なる考える。なぜなら、7つの要素とは、成長を構成する7つの要素であり、成長する実態そのものだからである。7つの要素は、人生という経験の連続の中で積み上げられる成長を指すが、思考や感情は経験によって変容するもので変動性・可塑性のあるものである。出会った出来事によって、思考や感情は、変質したり、時に消えたりするものである。思考や感情は、持続性のある成長とは異なるものである。思考や感情は、成長のために用いられるものである。続いて、ここで用いられている知覚も、知覚的成長の知覚とは異なるものである。知覚的成長は構築的な知覚能力を指しているが、思考・感情に続く知覚は、感情や思考を刺激する実際の知覚を指し、瞬間的、もしくは一時的なものであると考える。構築的な知覚的能力と、ここで用いられる知覚は異なる考える。

ローウェンフェルドは「美的成長」の説明について「思考、感情、知覚などの関連したあらゆる経験を全体的に統合する感受性の発達の中に、その現われが見られる。」と述べている⁹⁷。さらにローウェンフェルドは、「美的成長は、思考、感情、知覚などがうまく組み合わせられ、しかもそれが、他人に分かるような形で表現されることが本質的に重要である。⁹⁸」と述べている。ローウェンフェルドによると、美術の創造活動において、思考・感情・知覚は感受性(感性)によってうまく組み合わせられ、経験として全体を統合することで、それが客観性を持った表現につながるとしている。われわれは、常日頃から、外界からの多くの刺激を知覚している。一つの経験において、知覚や感情や思考は、同時発生的に生まれ、混在し

⁹⁶ 内田裕子 前掲論文 p. 191

⁹⁷ ローウェンフェルド 前掲書 p. 96

⁹⁸ 同上

ている。感性は、それらの知覚、感情、思考を拾い集め、うまく組み合わせる。例えば、たき火をした時、人は炎から色、熱、音、空気の動きなどを知覚し、昂揚感や恐怖感、さらにはどこまで近づいても安全か、炎が小さくならないようにするにはどうしたらよいか等の思考を行う。このように、知覚と感情と思考はほぼ同時に成立し一つの経験としてまとめられる。一つの出来事から知覚や感情や思考が生み出されることで感性は発達していく。感性の発達した人は、より多くの事を知覚したり、感じたり、思考したりすることができる。感性の発達は、生命体が環境に適応する為にあるとローウェンフェルドは述べている。例えば、小動物はかすかな音やにおい、風の変化などで危険を察知する。このように、生命体は、知覚と感情、思考を一つの経験として統合し、感性を形成することで環境と適応していく。この環境との適応は、個人の内的世界だけでなく、外界との適応、つまり客観性を得ることにつながる。つまり、経験によって個人の内的世界に生まれた知覚、感情、思考は、統合されることで感性となり、感性は外的世界と内的世界を繋げる役割をもつことがわかる。

以上を踏まえ、図2は筆者がローウェンフェルドの思考・感情・知覚と感性(感受性)との関係を図式化したものである。外界の刺激に応じて生じた知覚は、感情や思考を呼び起こし、一つの経験としてまとめあげられる。まとめられた知覚、感情、思考は、感性として内的世界に統合され、美的成長へとつながる。感性には、外界からの刺激によって得た知覚が伴う為、そこでまとめられた感情や思考は外的世界と関係を持ちまとめられる。つまり、感性には外的世界を知覚や感情や思考に変化させ、内的世界に取り入れる役割があると考えられる。われわれが、人と共感したり、コミュニケーションしたりすることができるのも、お互いが外的世界を内的世界に取り入れる感性を持ち合わせているからだと考えられる。感性は、個人の美的成長のみならず、外的世界を感じ、理解するという社会的成長にもつながる重要なものであると考える。さらに、美術の表現活動において感性は必要不可欠なものである。なぜなら、美術の表現活動においては、感性によって形成された美意識や美的判断によって行

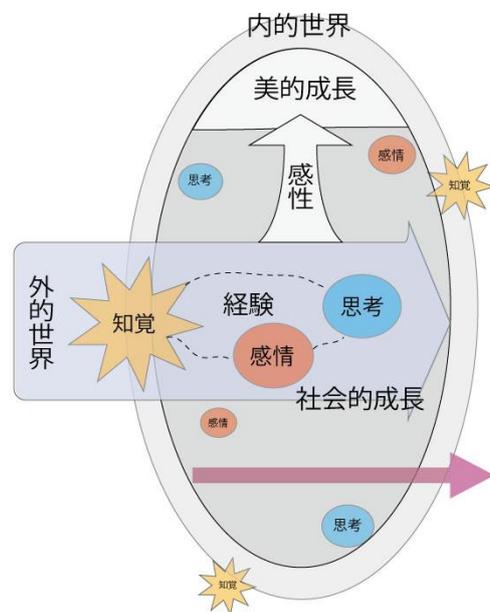


図2 ローウェンフェルドの思考、感情、知覚と感性との関係

動や物事の善しとする方向が決められるからである。一度「内的」素材として取り込まれた感性は、創造的成長を方向づけるものとして作品に纏われ外的世界に表出されるのである。美術作品を鑑賞し、作品に共感したり、もしくは感動や衝撃を受けたとしたら、それは表現者の感性と共通するものがあつた、もしくは表現者の感性を新たな刺激として受け入れたこととなる。このように、美術がコミュニケーションの媒体となり得る理由には、美術の創造活動に、感性を形成し、表出する双方の役割があるからだと考える。

以上のことから、感性の教育とは、外界世界から刺激を受け、沢山の知覚を得ることから始まると考えられる。専門的な美術の方法としては、デッサンやクロッキー、模刻などが挙げられる。これらは、実際にある物を観察し、得た知覚から感性をトレーニングするものである。目では実際に見えていても、われわれは外界の多くの物事を知覚しきれないものである。デッサン等の行為を通じて、空間や光や重力、物の持つ張りや動線といった様々なものを知覚し、感性として蓄えていく。前項において述べたように、ローウェンフェルドが否定した模写や模倣、模刻をする意味も、感性の教育という意味では価値があると考えられるのである。

ここまで、表現・創作活動における内的な成長について、構造化を試みてきたが、ここからは、本論文のテーマとなる「探求」つまり、美術における「表現すべきなものか」を「探求」する行為について思考する。

第二節 表現者における「探求」

第一節において、ローウェンフェルドの「創作活動における7つの成長」の要素から、美術の表現活動が、人間の「全体性」を伴う「行為」であることを述べた。ローウェンフェルドは7つの成長のなかでも、創造的成長は、情緒的・知的・身体的・知覚的・美的・社会的要素を駆使して、それを自由に自主的に用いる能力から成り立つと述べ、創造性は総ての人間が持っている本能であり、研究したり、探究(exploration)したりする能力は「基本的活力」であるとしている⁹⁹。ローウェンフェルドはこのように、人間の創造性を「基本的活力」としているが、第一節で具体的に述べてきたように、表現者にとって、知性や身体性といったそれぞれの要素を成長させることも、表現活動において重要なことである。創造性は、他の要素の成長を促すことはあっても、他の要素を直接的に伸ばすことにはならない。例えば、ガラスで独自のオブジェを創造するとする。その創造への強い思いは、ガラスに関する知識や技術の習得に人を掻き立てるかもしれない。しかし、強い思いがあるからといって、得た知識ですぐに職人のような技術まで上達し、ガラスのオブジェが作れるようになるわけではない。また、いくら美しい物が作りたいと願ったとしても、簡単に美しいものが作れるというわけでもない。創造性は、人間の「基本的活力」として人を行動に導く要素ではあるが、創造性と他の要素とのバランスによって、表現される作品は異なってくる。もし、ガラスの技術を持たない人であれば、その創造性は構想で止まってしまう。もし、技術があっても美的感性がなければ、作品は美的なものを纏わない。そのような場合、技術を持って制作する人間(技術者・職人)と構想をする人間(デザイナー)が協力することによって制作するといったことは、美術においても行われることである。創造性は、物を生み出す「基本的活力」、もしくはエネルギーとなって人を行動に導くものである。しかし、美術の表現において、技術や知性、美的感性といったそれぞれの要素の成長は、何かを創造する上で必要な力となる。創造性は、他の要素の成長に伴ってより豊かなものへと成長し、さらに他の要素の成長を促すエネルギーとなる。ガラスのオブジェを作るという創造性は、ガラス制作に関係する様々な成長を人にもたらすと共に、そこで得られたガラスの知識や技能、美的感性といった様々な成長は、新たな創造性を生むのである。つまり、創造的成長は、創造活動における全ての成長を押し広げ、創造活動に人を向かわせるのである。

⁹⁹ ローウェンフェルド 同上書 p. 97

本節では、表現者がどのように制作・表現活動において「探求」をしているかを明らかにするために、筆者がこれまで制作した中から選んだ 5 作品の制作記録を例として考察していく。筆者の作品制作の特徴として、主にガラスの透過性を用いて、ガラスの内部にフォルムのある空間を作ったり、ガラスに何かを閉じ込めたりすることが挙げられる。5 つの作品を見ながら、その都度どのように制作において「探求」がなされてきたかを考察する。

さらに、制作における「探求」の中でも「美術の科学的探求」と「美術の創造的探求」とに分けて考察していく。前者の「美術の科学的探求」は、デューイが述べた科学的探求を美術に当てはめたものである。デューイの科学的探求とは、客観的な事物に対して、近代科学と同様の実験的思考の方法で追求することである。この科学的探求は美術にも存在する。例えば、光や色、素材といった要素は、表現者の主観的な要素で成り立つものでなく、客観的な要素である。このような要素を、知識や技術などで実験的、建設的に「探求」することは美術における科学的探求といえる。このような物事への「探求」が具体的にどのようになされているかを明らかにする。後者の「美術の創造的探求」は、デューイやローウェンフェルドが述べる「生の活動」における「基本的活力」となる探求を指す言葉として筆者が名付けたものである。美術において創造的探求が具体的にどのようになされているか。この 2 つの「探求」を表現者である筆者の具体的な経験から述べることで、美術の表現活動が 2 つの「探求」を抱えた活動であることを明らかにする。

第一項 美術の「探求」のはじまり

知りたい、やりたいといった衝動は、自発的な活動である「探求」のはじまりを生み出す。第一章第二節第二項で述べたように、デューイは『経験としての芸術』の中で、すべての経験は「衝動性から始まる」「むしろ衝動性として始まる」とし、衝動性とは、「全有機体の外部及び前方に向かう運動を示すもの¹⁰⁰」と説明している。全有機体の外部とは、個人の外に存在するすべての事柄に働きかけることであり、前方とは成長を指すと考える。デューイはさらに、『人間性と行為』の中で、衝動性¹⁰¹に可塑性があると述べている。人間の生来的活

¹⁰⁰ デューイ『経験としての芸術』 p. 81

¹⁰¹ 『経験としての芸術』以外の著書において、デューイは衝動と衝動性の区別を明確に行っていない。『経験としての芸術』においては、衝動は衝動性に含まれるとしながらも、他の著書においては、時に衝動性の意味を含めた衝動を用いている。『人間性と行為』において「衝動に可塑性がある」としているが、この衝動は、生理現象以上の人間の活動への切望といった広い意味を含むことから、衝動性と同一の意味で用いていると考えられる。本論文においては、『経験としての芸術』で用いられた衝動性に統一し用いる。

動である衝動性は、それまで存在する習慣に適応、同化、再生産の方向に働くものと、探索、発見、創造の方向に働くものがあるとしている¹⁰²。適応、もしくは探索の方向に変形された衝動性は、衝動性として適応、もしくは探索の活動に向かう。つまり、衝動性の可塑性には、社会的な習慣に適応させる社会的成長、もしくは個人的成長とに方向付ける性質があると考える。

デューイの考えからすれば、表現・制作活動も「衝動性として始まる」と考えることができる。衝動性として始まった美術活動は、衝動性が続く限り継続される。制作において「作りたい」という衝動性が一つの作品制作が完成した後も続けば、新たな制作へと向う。一方、制作途中でも衝動性が消えれば制作は中断する。衝動性が継続する中で、「作りたい」という衝動性が、前述した衝動性の可塑性により習慣への適応、同化、再生産の方向に働いた場合、その活動は美術の形式、様式への適応に向かう。具体的には、模写や模倣、職人の習練や教室での習作などの制作行為である。これらは、先人から続く技術や知識に自らの制作活動を適応させ、同化し、それらを再生産する行為である。一方、「作りたい」という衝動性が、探索、発見、創造に向かった場合、活動は習慣や形式や様式にとらわれない自発的活動となり創造に向かう。デューイは後者を「探求」としている。デューイは伝統的な教育が、子どもを形式や様式に適用、同化、再生産をさせ受動的な学習に導くものであり、そこには「探求」がないと否定している。

しかし、デューイが衝動性を習慣や形式に適応・同化・再生産することは「探求」がないと否定するのに対し、筆者は美術において、衝動性を形式の中で適応・同化・再生産することに「探求」がないと考えない。伝統的な工芸や絵画、様々な芸術の形式や様式の中に身を置き、適用、同化、再生産をしている人々の作品を見て、「探求」がないとは思えないからである。美術の表現や制作は、知的活動に留まらない人間の「全体性」を用いた総合的な活動であり、人間のあらゆる要素の「探求」を促す可能性があるからである。美術の制作において、何かを再生産することは能動的な活動がなければ成立しないと考え、そこには「探求」がすでに存在していると考え。

第二項 美術の科学的探求と創造的探求

第一章で、デューイの教育論において、「探求」には、「科学的探求」と、もう一つの「探

¹⁰² デューイ『人間性と行為』p. 103

求」が存在することを論じた。「探求」は一般的に、能動的に物事の本質を探り求める行為を意味する。その中で、「科学的探求」とは、物事に対し、客観的な視点や事柄から合理的に思考する「探求」を指す。デューイはさらに、「探求」には、もう一つの「探求」があるとしていたことを第一章において述べてきた。デューイのもう一つの「探求」については、齋藤直子¹⁰³や藤井千春¹⁰⁴らによって、その存在が述べられている。「もう一つの探求」は、「生の活動」としての「探求」である。その「探求」は、主観的で非合理的な感情や感覚、感性を用いた「生の活動」における「基礎的活力」となる活動である。前節において、ローウェンフェルドの7つの成長の要素を分析したように(図1)、ローウェンフェルドの言う創造的成長には、全ての要素の成長を促し、内的素材という主観的な物事を用いて外的世界に広がろうとする成長の方向性があることがわかった。さらに、ローウェンフェルドは創造的成長の説明において、創造性は人間の「基礎的活力」と述べていることから、ローウェンフェルドのいう創造性は、デューイの「もう一つの探求」と非常に近い意味を持つと考える。以上の類似性から、筆者は、ローウェンフェルドの「創造的成長」や「創造性」から、美術におけるデューイのいう主観的な感情や感覚、感性による非合理的で論理的に説明のつかない活動を「美術の創造的探求」と名付け、美術の制作において「美術の科学的探求」と「美術の創造的探求」が創作活動の中でどのように行われているかを考察する。

(1) 美術の科学的探求

美術は、一般的に感性や感覚によって表現・制作する活動であると思われることが多い。しかし、美術の活動において、合理的な思考は様々な場面で用いられる。例えば、作品のコンセプト設定時、素材の選択時、技法の使用時、作品の展示発表時などである。このような場面において、制作者は社会的概念、素材、技法、展示といった客観的事柄を作品に取り入れるために思考を行う。客観的事柄との出会いは、思考を伴う知的な活動に人を導く。例えば、新たな素材と出会い、その素材を作品に取り入れる為には、その素材についての知的な理解と、それをどのように用いるかを思考しなければならない。筆者は、客観的事柄の中でも技法について興味を持ち思考をする傾向が強い。筆者は、主にガラスの透過性を用いて、ガラスの内部にフォルムのある空間を作ったり、ガラスの内部に物を閉じ込めたりする作品を制作している。制作活動における科学的探求を論じるにあたり、筆者の作品4点とを例

¹⁰³ 齋藤直子 前掲論文 pp. 167～186

¹⁰⁴ 藤井千春 前掲書 pp. 55～56

として挙げながら、制作活動を連続的に続ける中で、どのように課題や問題が存在し、それを乗り越える為に制作者がどのように思考し「探求」を行うかを中心に述べる。

作品<記憶の器>(写真 2)は、筆者のガラスを用いた初めての作品である。この作品は、キルンキャストという技法を用いて制作している。キルンとは窯、キャストとは鋳造を意味する。型にガラスを詰め、その型を窯の中で焼成することで中のガラスを溶かし、鋳造する技法である。右の作品(写真 2)の金属部分はガラスとは別に制作し接着したもので、左の空間

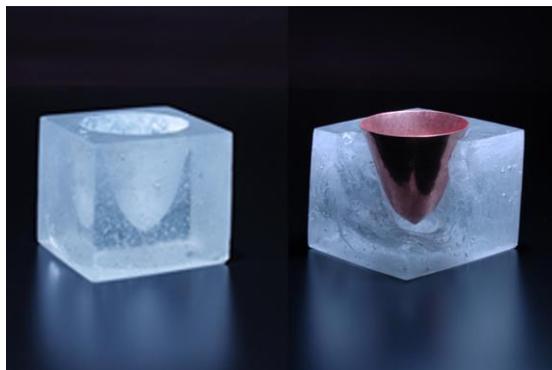


写真 2 <記憶の器>

の形状は、右の金属を型取り制作したものである。注目すべきなのは、作品の左下の部分に、2つとも同じようなクラック(ひび)が入っていることである。この作品ではこのクラックは想定外であった為、意図しない不本意な結果であるといえる。

この状況を克服するには、ガラスの知識を集める必要がある。作品制作を行うにあたり、当然のことながら表現・創作活動に知識は必要であり、手助けとなるものである。多くの人々は、なぜガラスが透明なのか、なぜガラスは割れやすいのかという理由を知らない。なぜなら、ガラスが透明であったり割れたりすることは、一般的な常識とされているからである。一度、常識と思ったことに人はなかなか疑問を抱かない。デューイは、「探求」の最初の段階として「問題の設定」があるとしている¹⁰⁵。人が問題や疑問を感じた時に、その問題や疑問に対する「探求」が始まるからである。筆者にとって、ガラスが失透したり割れたりクラックが入ったりすることは制作上の障害であり制作方法の転換が必要となる。ガラスの透明で割れやすい性質は、常識で留めておけない程の乗り越えるべき問題となる。ガラスの透明で割れやすい性質に向き合い、理解しないことには、ガラス作品を割らずに、且つ透明に仕上げるのが難しいからである。知識と技術の習得は、制作の中で同時に追求されるものである。表現者は作品を振り返り、制作中に得た知識と技術、さらに反省的思考を持ちながら、次の制作に向かう。

筆者は、この作品のクラックの理由が、ガラスのアモルファス¹⁰⁶性質と、それに伴う制作

¹⁰⁵ デューイ 『行動の論理学—探求の理論—』 p. 113

¹⁰⁶ アモルファスとは、物質の原子や分子が不規則に密集し、非結晶状態にあることを指す。ガ

工程「徐冷¹⁰⁷」が不足していたことを、<記憶の器>から学んだ。その知識を基に制作した作品が、<記憶の器II>(写真3)である。ガラスの「徐冷」に関する問題が克服されている。さらにこの作品で筆者は、ガラスを鑄込む新たな型の成形技法に挑戦している。この作品では、ガラスを鑄込む型の成形において、「鳥目箱¹⁰⁸」を用い、中の器の形状をより複雑な壺の形にすることを目指したものである。ガラスの内部に空間で形状を作るという筆者の研究は、ガラスの内部成形を石膏の型で行うのではなく、空気や泡を閉じ込めるという自らの技法に発展していく。(作品<underground>(写真4))



写真3 <記憶の器II>

新たな技法を思考することは、第一項で述べた衝動性の可塑性でいう探索、発見、創造である。一方、技法は適用、同化、再生産することで継承し、形式化することができるものである。形式通り制作することは、過去の成功体験が背景にある



写真4 <underground>



写真5 <滲える>

為、失敗が少ない合理的な方法だからである。技法に適用、同化し、それを再生産する中で、制作者は知識や技術の向上を図る。そのような制作における適応、同化、再生産の中から、探索、発見、創造が生まれることがある。なぜなら人には「成

ラスは、アモルファス性質を維持した固体であり、構成原子や分子が不規則または不安定な状態で結合している。ガラスの割れやすい性質と透明性は、アモルファスの性質により原子や分子の結合がもろく、光を反射させる結晶体がないことによる。

¹⁰⁷ 「徐冷」とは、高温で成形したガラスの熱を、全体的にゆっくりと均一に温度を下げる工程を指す。高温で膨張したガラスは、冷めていく過程でわずかに収縮する。その収縮率が部分的に異なるとガラスの内部に歪みが生じ、割れる原因となる。

¹⁰⁸ 鳥目箱とは、石膏による型の成形を行う際に用いる箱状の道具である。写真3の中心にある壺状の形は鳥目箱を用いて制作を行った。鳥目箱を用いることによって回転体の形を石膏で成形することができる。箱には水平に回転する軸が設置されており、その軸を回転させながら回転軸に石膏を盛り上げていく。回転軸に対して、目指す形状の中心軸から半分の輪郭を縁取った金属版を設置することで、金属版によって形が削られながら石膏が目指す回転体の形状に成形される仕組みになっている。

長」の欲求があるからである。適応、同化、再生産を繰り返すうちに、うまくできるようになると、さらなる技術や方法に挑戦してみたいくなるものである。その挑戦は、新たな思考をともなった科学的探究となる。つまり、科学的探求は、一つの作品制作の中で様々な問題(例えばガラスが割れない徐冷について、形態について、色について、コンセプトについて等)の数だけ同時並行的に幾重にも積み上げられながら行われている。作品<湛える>(写真 5)は、筆者にとって挑戦的な作品である。この作品はガラスの厚みが最大で 58 cmあり、重さは 70 キロを超えている。ガラスは厚みが増すごとに、内部と側面の歪が生じやすくなる為、「徐冷」が長時間必要となる。また、ガラスの重みが増すと、型の強度を上げる必要がある。筆者にとって、この大きさのガラスの塊を鑄込むことは過去のデータを基に思考する必要があった。つまり、過去の形式という技法に適応、同化し、再生産を重ねる行為により、経験として制作者にデータが蓄積されているが故に制作できたものである。さらに、大きさへの挑戦とは別に、外の形と空洞となる中側の形が連動して見えるような形態を思考し挑戦している。経験を積み重ねる中で、制作活動は、適応、同化、再生産だけでなく探索、発見、創造に移行する部分が現れるのである。これがなければ、制作上の成長がないからである。このように、美術制作において衝動性を形式に適応、同化、再生産させ、その経験を基に探索、発見、創造する行為は、科学的探求であると考えられる。

ガラスを鑄込むという行為のみにおいても、ガラスを鑄込む型、鑄込む窯、原料、温度管理、鑄込んだ後の表面加工など、様々な工程や問題が存在している。制作者は、それらを知識や知性を用いて思考している。筆者においては、技法についての科学的探求を行う傾向が強いが、表現者それぞれによって、科学的探求を行う対象は異なるものである。例えば、現代アート作家のような制作のコンセプトに思考を用いる場合、コンセプトについての科学的探求が強くなされる。用いるコンセプト、素材、技法、道具、制作環境、発表環境など、客観的な事実を基に思考を伴う活動において、科学的探求は行われ、作品に反映されていく。

(2) 美術の創造的探求

筆者は、美術における「探求」とは何かという考察を始めたとき、美術において科学的探求(美術の過去の形式から問題や課題を見つけ出し、思考し、その問題や課題を解決する「探求」)に美術の文化を継続し、さらに発展させる可能性と価値があり、最も重要であると考えていた。しかし、デューイの言う「生の活動」としての「探求」、すなわち主観的で非合理的な感情や感覚、感性を用いた「生の活動」としての「探求」(「もう一つの探求」)の存

在は、表現者としての「探求」の基盤に気付かせるものであった。

表現者が表現や制作をする理由は何か、なぜ制作を続けるのかという質問をされること
がある。特に、物が豊かに存在する現代において、美術の制作活動は、人間が生きていく上
で絶対的に必要な活動ではない。それにもかかわらず、なぜわれわれは、表現や制作をする
のか。その理由は、美術には「生の活動」としての「探求」、主観的で非合理的な感情や感
覚、感性を用いた「生の活動」としての「もう一つの探求」があるからだと考える。美術を
表現・制作する理由に合理的な理由だけでは足りないものがある。「作りたいから作る」「表
現しなければならないものがあるから表現する」というものが表現や制作の根底にある。確
かに、われわれの中には客観的な評価への欲求は存在する。しかし、主観的な「作りたい」
「創造したい」という欲求なしに美術は始まらない。創造の始まりは、問題や課題を超える
為でなく、「生の活動」としての「成長のための成長」「制作のための制作」として人間の内
面から生まれるものであると考える。美術において、「生の活動」としての「もう一つの探
求」は創造につながる。以上の理由から、この「探求」を美術の創造的探求とし、表現者の
立場から創造的探求の考察を行う。

第一項で述べた「衝動性として始まる」人間の「生の活動」は、美的な方向に作用すると
美的経験や美的活動として美術の創造的探求が始まる。衝動性を美的な方向に向かわせる
ものは何か。そこで考えられるものが個人の内面に存在する感情や感覚と感性である。人は
感情や感覚を外に出すという欲求を持っている。幼児が紙に線や円を描く行為は、感情、感
覚を表出し、発散する行為である。大きな画面に思い思いに絵を描いたり、砂浜で思い思い
に形を作り上げたりすることは、気持ちの良い行為である。しかし、感情や感覚に身を任せ
た行為は美的な表現とは異なる¹⁰⁹。殴り書きされた線や、感覚に任せて引かれた線に、多く
の人は美を感じない。感情や感覚を美的な方向に行動を導く要素として感性がその役割を
果たすと考えられる。感性は、前節で述べた通り、内在的に人間に存在しているものではな
い。感性とは、外界からの刺激を受けとることで生まれる能力であり、物事や行動の「質」
を見極め判断する美的成長として、個人の内部で陶冶される。創造活動において、感情や感
覚は衝動性のエネルギーを押し進める力となり、感性はそのエネルギーの質を判断する役
割を持つ。感情や感覚を表出するエネルギーと感性の質的判断は、衝動性を美的な方向に導
き、創造的探求を押し進める重要な要素であるといえる。

¹⁰⁹ デューイは「感情と衝動性の直接的発散」と「表現」を区別している。デューイ著 『経験としての芸術』 pp. 84～85

このように始まった創造的探求は具体的にどのように表現・制作活動において作用するのであろうか。感情や感覚、感性を伴った創造的探求は、作品のコンセプトの構成から展示を行うまで、全ての工程において継続されると考える。制作における個人の感情や感覚、感性の重要性を訴え、作品に反映させていた代表的な芸術家にパブロ・ピカソが居る。ピカソは1923年のステートメント¹¹⁰において、次のように述べている。

「私が絵画に用いた数種の方法が進展もしくは絵画の不可知な理想への足どりであると考えてはならない。私が試みて試したことは凡て現在の為になされたのであり、且つそれがいつも現在に留まるようにという希望を以て試されたのであった。私は未だ試みて探究¹¹¹の精神などを考慮に入れたことがない。私は表現すべき何者かを見出した時には過去や将来を考えずに表現した。私は絵を描く時に用いた異なった方式の中に端的に異なった要素を使ったことは信じない。私の表現しようとした題材が違った表現の方法を暗示した時には、私はその方法を採用するのに躊躇したことがない。私は試作のようなことはしたことがない。何か言わねばならぬことがあれば、当然云うべき方法でそれを言った。主題がちがえば表現の方式も違うのは避けられないことだ。これは進展とか進歩とかを意味するものではない、唯だ表現しようとする思想とその思想を表現する方法の選択の問題である。」

ピカソの言葉からうかがえるように、「私の表現しようとした題材」は「表現の方法」を決定づけていることがわかる。表現の方法はコンセプト、素材、技法、制作空間、発表空間などの表現における全ての事柄に関わる。ピカソにおいて、これらの物事の選択は「私の表現しようとした題材」という私事的な要素に依拠していることを上のステートメントは示している。美術制作において、制作者の主観的・個人的なものが含まれることは一般的にも知られている。筆者の作品においても、個人的な記憶の感情や感覚が作品の題材となっている。作品<S夫人の為の窓>(写真6)は、筆者の個人的な出来事からイン



写真6 <S夫人の為の窓>

¹¹⁰ アルフレッド・H. バー・ジュニア著 植村鷹千代訳『ピカソ：芸術の五十年』創元社1952 p. 211

¹¹¹ ピカソは前文において、近代芸術において「探究の精神」は「実在的・決定的な要素」を持たない画家を「思索に没頭させた」と述べている。この「探究」は美術に思索が伴う「美術の科学的探求」を指すものである。

スピレーションを得て制作した作品である¹¹²。以前の作品(写真 2・3・4・5)においても、個人的な感情や感覚は制作の根底に敷かれている。しかしそれらに比べ、<S 夫人の為の窓>(写真 6)は感覚的要素が全面的に押し出されている。技法が作品の前面に押し出されている前作品に対し、筆者の個人的な記憶による感情、感覚、感性が作品の全体に及んでいるからである。表現や制作活動において、創造的探求と科学的探求は混じりあっている。一つ制作活動において、「探求」は科学的探求として多様に存在し、創造的探求として制作活動全体を通して行われていることがわかる。つまり、美術の表現者における「探求」とは限定された物事への「探求」ではなく、制作活動そのものが「探求」活動であるといえると考えられる。

第三項 並行する科学的探求と創造的探求

ここまで、科学的探求と創造的探求が制作活動においてどのように行われ、それぞれの特徴を持つかを筆者の一連の「探求」活動を分析しつつ述べてきた。実際の制作活動においては、前述したように科学的探求も創造的探求は混じりあい、互いに影響を受けながら一つの「探求」活動として並行して行われている。例えば、作品の制作プランを考える時、ガラスの成形を行う時、ガラスを研磨する時、作品を展示する時など、全ての行程において、科学的探求による思考と、創造的探求による「このような作品をつくりたい」という感情や感覚は失われることなく存在し、制作活動に作用する。

ここで、ローフェンフェルドの7つの成長の図式(図 1)に立ち返ってみる。本節冒頭で述べたように、科学的探求が外的世界の物事に対する客観的な思考によるものであるならば、制作活動において成長する7つの要素の一つである社会的成長は科学的探求によるものであるといえる。図式にあるように、科学的探求は外的世界の事物を自らの表現活動に取り入れることで内的世界を補強し、もしくは内的世界を押し広げる役割があるといえる。つまり、制作活動に確信や根拠を与え、新たな知が内的成長を促す可能性があるのである。一方、創造的成長が創造的探求によるものであるならば、創造的探求は自らの表現活動において、内的世界全体を外的世界に向けて引き上げ広げる役割があるといえる。創造的探求は、活動自体は私事的、主観的、個人的であるが、その活動の向かう先には外的世界がある。われわれ

¹¹² この作品は、古書との出会いをきっかけに制作した。フランス語で書かれたその古書がフランス革命を生きたスタール夫人の伝記であったことを知り、スタール夫人の人生に思いを馳せ、その人生を閉じ込め留める意図でガラスの枠を制作した。

はそれを潜在的に知っている。何を外に表出したいのか、何を作りたいのか、何を表現したいのか、何を人に伝えたいのか。言い方は様々あるが、表現者は常にそれらを自問自答しながら制作を行っている。創造的探求は、衝動性から表現者を表現活動へと促し、作品を通じて外的世界との接触へと表現者を導くものであるといえる。

以上のように、図1のように、科学的探求は外的世界の要素を内的世界に取り入れる成長へ、創造的探求は内的世界から外的世界に向けて広がる成長となる可能性を持っているのである。制作者が「探求」という制作活動における自発的な成長を欲した時点で、自らの内的世界を太らせる為の科学的探求と、外的世界に拡張していこうとする創造的探求は双子のように生まれ、相互がそれぞれ並行しながら、成長へと向かうと考える。ピカソのような表現主義者も科学的探求による知識や技術の蓄積がなくては表現したいことが表現しきれなかったであろう。また、どんなに知識や技術を有していても、表現したい内容がなければ表現は生まれないのである。このように、美術の「探求」活動は、科学的探求も創造的探求を総括した、「全体的成長」に向かう活動であるといえる。次節において、科学的探求と創造的探求が内的世界と外的世界とにどのように具体的に関わり成長に導かれるかを詳しく考察していく。

第三節 「内省」と「探求」

美術の表現者や制作者にとって、創作活動が、客観的な事柄、つまり「外的」素材と、自己に内在する感情や感覚、感性といった「内的」素材を用いながら進められることは、周知のことであろう。しかし、制作活動における、それぞれの「探求」、つまり「外的」素材を思考する科学的探求と「内的」素材による創造的探求を分けて語ることは非常に困難である。それぞれの「探求」は、同時に、且つ複雑に関係しあいながら進むからである。

多くの表現者や制作者は、制作時の意識が「内」と「外」を行ったり来たりすることを経験として知っている。例えば、筆者がガラスの研磨作業をしている時、研磨の技術的思考と、自らの感情や感覚は、同時に制作の作業の中に織り込まれる。研磨という作業の中で、摩擦熱や衝撃でガラスを割ることなく、如何に効率良く作業を行うかと思ひ、且つ、作品がいかに良くなるか、美しくなるかと、手先の感覚と感性を頼りに思考し探っていく。ガラスを削る面積・角度はどうするか、「つるつる」とした鏡面仕上げにするか、「しっとり」とした曇りガラス状の仕上がりにするかなど、思考と感覚、感情、感性を用いながら、行動を選択、決断し作業を進めていく。その選択や決断は、衝動性によってのみ行われる訳ではなく、過去の経験によって得た感性と、現在の制作状況における様々な外界の物事が、混ざり合っとなされる。感性は、現在と過去の思考と感情、感覚、知覚、それらすべてを統括し、制作活動において表現者の選択や決断に大きく影響するものである。感性には、美術という活動において、「外的」素材による科学的探求と、「内的」素材による創造的探求をまとめる何らかの働きがあると考えられる。

しかし、以上の様に述べてきた一連の流れは、感性を用いて「内的」素材と「外的」素材を統一し、一つの行動の方向性を選択したに過ぎない。つまり、感性によって、行動の方向性を決断することはできるが、感性が活動に対し直接的に「創造性」を与えるわけではない。では、「創造性」はどのように生まれるのであろうか。

前述したような、制作者、表現者における「内」と「外」とのやり取りを、デューイは、芸術家の活動の特徴として言及している。芸術家の活動において「物理的過程は心像を發展させ、一方で心像は具体的素材によって知覚されるのである。相互に有機的に関係する『内的』素材と『外的』素材の前進的組織化によってのみ、学習の記録でもなければ、よく知っ

ているものの解説でもない何かが生産されるのである。¹¹³と説明し、芸術家の活動において、有機的に関連する「内的」素材と「外的」素材の「前進的組織化」があると認めている。ここで述べられている「前進的組織化」とはどのようなことであろうか。デューイは、具体的素材といった「外的」素材は、衝動性の前進運動(創造的探求)と遭遇した時「抵抗」となり、その「抵抗」は真っすぐ前進する行動を再屈折、「内省(re-flection)」させるとしている。制作者にとっての素材は、衝動性の「抵抗」となる「外的」素材であり、その「抵抗」との出会いによって衝動性は前進から「内省」、つまり、「内的」素材を振り返ることとなる。その「内省」は「衝動性の中に潜在する意図(the intent)を自覚する」こととなり、「本来の衝動性を再強化する」としている。「再強化」された衝動性は、「目的と方法の考察にいつそう用心深く作動する。¹¹⁴」とデューイは述べている。つまり、「外的」素材の「抵抗」や「阻止」は、「内省」(re-flection)という衝動性に立ち返る方向に運動を導き、その行動の意図や意味、さらに質などを自覚する機会となるということである。このデューイの言う「内省」は、次に向かう行動に、意図や意味、質の伴った「内的」素材と、過去から直前までの「外的」素材に対する思考や、観察を与える。意図や意味、質の伴った「内的」素材と、思考され、観察された「外的」素材とが「内省」により混ざり合い、新たな「前進的組織化」つまり「創造性」を生むと考える。デューイが「学習の記録でもなければ、よく知っているものの解説でもない何か」と表現しているものは「創造性」であると考える。美術の表現活動・制作活動における「創造性」は、思いつきのように脈略なく発生するものではない。ただ知的であったり、衝動的であったりするのとも異なるものである。「創造性」は、「学習の記録でもなければ、よく知っているものの解説でもない何か」であり、創造主の「内的」素材が何らかの具合で「外的」素材とうまく「前進的組織化」された場合に生まれるのである。「内省」には、「内的」素材と「外的」素材の「前進的組織化」を誘発し、「創造性」を生む機会を人に与えるものであると考える。

前述したように、デューイのいう「内省」に、「内的」素材と「外的」素材の「前進的組織化」を誘発する作用があるならば、美術の科学的探求と創造的探求においてどのように「内省」が行われ、「創造性」に向かうのか、具体的な表現、制作活動を参照しながら、美術の「探求」における「内省」の役割はどのように行われるかを考察していく。さらに、制作者にとって、制作し終えた作品を展示・発表し、客観的視点で見ることは、今までの表現

¹¹³ デューイ 『経験としての芸術』 p104

¹¹⁴ 同上書 pp. 84~83

活動、制作活動全体を「内省」する行為であると考え。作品を客観的に鑑賞する行為にも「内省」があることから、美術の表現者や制作者が、自己や他者の作品と向かいあった時に生まれる、鑑賞者としての「内省」についても述べる。

第一項 表現者における「内省」

表現者の「探求」において「内省」は、創造的探求に「自己にとっての意味」を与える役割があると考え。

表現者、制作者の表現活動、制作活動は、衝動性として始まり、客観的な事物に対する科学的探求とその根底に敷かれる「生の活動」としての内的な創造的探求によって押し進められると前節で述べてきた。しかし実際は、表現者、制作者にとって、双方の「探求」は、表現活動や制作活動という一つの「探求」活動として、複雑に絡み合っている。一つの作品を作り上げる活動の中で、科学的探求は客観的な物事に対して行われている為、視覚化され制作者においても認識しやすい。例えば、ガラスという素材と出会い、そのガラスの性質を理解し、技法を獲得していく工程はわかりやすく、説明も容易い。しかし、創造的探求については、制作者自身が自覚しているかということ必ずしもそうではない。なぜなら、創造的探求は衝動性の発生と共に、活動の根底に「生の活動」として敷かれた「よくわからないもの」として始まるからである。

衝動性は説明のつかない非合理的なものとして始まる。例えば、筆者は子どもの頃から「物作り」が好きであったが、なぜ好きかと聞かれても、その答えには「好きだから」としか返すことができなかった。「作りたい」「やってみたい」という衝動性の根本は説明のつかない欲求である。このように、説明のつかない衝動性の発生と共に、活動の根底に敷かれる創造的探求は、説明のつかないものとして始まる。創造的探求とは、制作活動における感情や感覚、感性といった「内的」素材によって押し進められるが、感情や感覚、感性も説明のつかない、むしろ説明の必要のないものとして作用する。筆者の作品<S 夫人の為の窓>(写真6)の制作は、技術の上達や実験的意味も持たずに制作が始まった作品である。この作品は、筆者が図書館でフランスの古書を見つけ、その美しさと、その時に味わったノスタルジックな感覚に感動し、その経験からインスピレーションを受け制作した作品である。現在このように言語化できるのは、作品の制作を通して、その時の感動を「内省」することができたからである。制作を始めた当初、筆者が制作で表現したいと思ったのは「うわー！」「じーん」といった感覚的なもので、その理由も不明瞭なものであった。このように、表現、制

作のはじまりにおいて、衝動性による創造的探求は必ずしも明確なものではないといえる。

このように、「よくわからない」ものから始まる創造的探求は、表現活動や制作活動の中で「内省」しながら徐々に明確化もしくは実体化していく。デューイは「内省」について、「外的」素材による「抵抗」が、衝動性を「内省」に向かわせると述べている。筆者の作品<S夫人の為の窓>の制作における最初の「抵抗」は「どのような形にするか」という形状の問題であった。ガラスという素材で衝動性を実体化する時、まず必要と考えたのが形だったからである。「どのような形にするか」という問題が持ち上がった時、自らの衝動性の本質にむけて「内省」がなされる。つまり、古書との出会いによって抱いた自己の感覚や感情や、表現したいと思った経験の本質に立ち返るのである。過去の経験に基づいた思考や感情、感覚、感性を駆使しながら形の決定が行われるのである。具体的に、筆者の作品<S夫人の為の窓>の場合、古書から感じたノスタルジックな印象から、感覚的にヨーロッパの教会の窓や舞台のイメージが生まれた。様々な形を、当初受けた感動を基に、思考、感覚、感性を用いながらスケッチブックに描き込み、モデリングを行い決定した。モデリングにおいては、過去の経験を基に、思考と感覚と感性を用いながら曲線の描き方や直線のバランスなどの細部を決定していく。形状の選択と決定の後にはガラスにしていく工程を細かく思考し設定していく。制作工程の中では、形の決定以降も、作品の印象に大きくかかわる場面、例えば、ガラスの厚み、ガラスの中の泡の量や、研磨方法などを決断していく場面において、制作者の「内省」が行われる。その都度、過去の様々な経験を基にした、思考と感情、感覚、感性を駆使しながら、行動の決定をしていくのである。

「内省」は自己の「内的」素材を振り返る行為であり、科学的探求も含めた自己の活動を客観的に意識化していく作用がある。「よくわからないもの」として始まった創造的探求は、「内省」を繰り返すことで科学的探求によって得た客観性のある価値を含み、「自己にとって意味あるもの」へと変化してくると考える。つまり「内省」によって、創造的探求は科学的探求と統合されることで「前進的組織化」され、「創造性」へと向かう。

前述したように、デューイは、「内省」は「外的」素材による「抵抗」を受けた時になされる受動的な運動の変換としたが、表現者や制作者の「内省」は習慣化された能動的なものであると考える。たとえ「抵抗」を受けず順調に制作が進んでいたとしても、表現者や制作者は制作工程において、作品をじっと眺め「内省」を行う。自らの行為や、その行為によって「完成」にむけて変化していく作品を反省的且つ客観的に眺め「内省」することが習慣化されているからである。客観的事物を用いなくても、実体化された作品を、制作時の視点か

ら離れることで、客観的なものとして見る事が可能となるのである。筆者は、大学に入学した当初、多くの芸術家が自分の作品を長い時間じっと眺める行為を頻繁に行っていることを知り驚いた経験がある。芸術家にとって、「内省」することは習慣となり、そうすることで創造的探求を「自己にとって意味あるもの」として確固としたものに行っていると考える。

表現者と制作者における表現、制作活動における「内省」は、衝動性を強化し、創造的探求に意味を与える役割があると考察してきた。感情や感覚、感性といった「内的」素材によって進められる創造的探求は、「内省」を繰り返すことによって客観性を帯び、科学的探求と何らかの形で結ばれることで「前進的組織化」がなされるのである。それは「創造性」として美術の表現活動に大きな質的变化をもたらすこととなる。では、美術の創造的探求と科学的探求は具体的にどのように「前進的組織化」がなされ「創造性」が生まれるのであろうか。再び筆者の制作活動から考察する。

作品<S 夫人の為の窓>の制作において、紙をガラスに挟み込むという表現形態は、制作当初には想定していなかった思いがけない創造性として進展したものである。この作品には、古書の文章を書きうつした紙が挟まれている。制作を始めた当初、筆者はガラスの枠のみの制作を考えていた。しかし、古書について調べていくうちにその古書がフランス革命を生きた才女スタール夫人の自伝であることを知り、自己の内部に大きな変化が起きた。それまで、フランス語で書かれた読めない古書は、何か異世界や物語を想像させる媒体にすぎなかった。しかし、古書がスタール夫人の自伝であると知り、スタール夫人の人物像を調べていくうちに、その古書はスタール夫人の人生を閉じ込めた紙の積層という認識へと変化したのである。その後、制作途中であったガラスの枠を見た時に、その形状が制作当初思い描いていた窓枠でも舞台でもなく、人間の亡骸を納める棺の形状に見えた。このことから、筆者は、このガラスの枠を棺のように、スタール夫人の人生を美しく納めるものにしたい、古書の内容をスタール夫人の人生としてガラスの枠に納めたいと表現の形態を変更したのである。何が書かれているかわからない古書、つまり「外的」素材の問題を解決すべく調べ、調査を行った行為は科学的探求である。その科学的探求によって、「外的」素材である古書の意味が変化したことをきっかけに、「自らが表現したいことは何か」という「内省」がおこなわれ、ガラスの枠にスタール夫人の人生を閉じ込めるという形で表現するという思いがけない創造性へと進展したのである。このように、科学的探求の刺激をうけて始まった「内省」には創造的探求の質を変化させる役割があると考える。制作において、科学的探求や創造的探求は常に存在していても、両者が関係性を持つとは限らない。意識が科学的探求

に集中してしまったり、創造的探求に無我夢中になってしまったりすることがある。それぞれの探求には利点があるものの、極端にどちらかの探求に傾いてしまうと、作品は理論的でつまらないもの、もしくは独り善がりな産物となってしまう可能性がある。科学的探求の刺激によって「内省」が創造的探求の質を変化させることで、双方の「探求」に相乗効果が生まれ、表現活動は思いがけない創造性として進展する可能性があると考えられる。

第二項 鑑賞者としての「内省」

表現活動、制作活動における「内省」の、創造的探求に「自己にとっての意味」を与える役割と、科学的探求の刺激から創造的探求の質に変化をもたらす2つの役割を挙げてきた。

「内省」は、表現活動、制作活動を一度終えた作品から、また、他者の作品からでも、表現者に同様な役割を与えると考える。表現者や制作者にとって、作品の完成は、衝動性の一時的な終着点であると同時に、自らを「内省」させるものでもある。作品が完成し、制作者の手元から離れていく時点で、作品は「外的」なものとなっていく。表現者や制作者は、自らの作品であっても鑑賞者として作品と向き合うこととなる。表現者や制作者が過去の作品を見直したり、展示発表を行ったりすることは、作品を客観的に見直す「内省」を行うことで、そこで新たな「自分にとっての意味」を感じたり、さらに次の制作へと向かう科学的探求と創造的探求を刺激し新たな「創造性」へと導く可能性を持つ。

表現者や制作者が、他者の作品と向き鑑賞者となった時も、他者の作品から「内省」をする。例えば、筆者が他のガラス作家の作品から、思考、感情、感覚、感性が刺激され感動した時、その感動は何だったのかという「内省」が始まる。鑑賞した作品が他者の作品であったとしても、その作品に対して感じた様々な「内的」素材と、知覚した「外的」素材である他者の作品の情報が、自らに跳ね返り蓄積されるのである。「外的」素材と「内的」素材の統合は、本章第一節第二項の感性の形成と重なるものである。感性には外的世界から知覚したものを感情や思考に変化させ、内的世界に取り入れる役割があると述べた。鑑賞において、ただ作品を眺めていても「内省」にはならない。「内省」を行うためには感性が必要なのである。

第三項 感性と「内省」の関わり

前項で述べたように、鑑賞において「内省」を行うためには感性が必要であることが明らかになった。制作活動における「内省」では、感性はどのようにかわるのか。筆者の作品

<S 夫人の為の窓>の制作において、科学的探求によって、「外的」素材である古書の意味の変化が、「自らが表現したいことは何か」という筆者の「内省」を引き起こし、ガラスの枠にスタール夫人の人生を閉じ込め表現するという創造性へと進展したと述べた。このように、科学的探求が新たな「外的」素材の刺激を筆者にもたらした訳だが、そこから「内省」が生まれるまでには、筆者が科学的探求から刺激を受け取るという感性の働きが必要となる。感性は、「外的」素材を受け取り、「内的」素材と統合されることで再構成される。感性は、固定的な物ではなく更新される。例えば、美術作品に感動した場合、その時点でその人はその作品から感動する要素を感性で受け取り、内的世界において新たな感性が再構成されるのである。感性には「外的」素材を「内的」素材に引き寄せる役割があると考えられる。感性によって「内的」素材に引き寄せられた「外的」素材は、「内的」素材を刺激し「内省」を誘発する。この「内省」は、「外的」素材の刺激を受けた創造的探求を、質的に変化させる。この質的变化こそ、デューイのいう「内的」素材と「外的」素材の「前進的組織化」であると考えられる。そしてこの「前進的組織化」は創造的探求のなかで新たな「創造性」に向かうのである。このように、感性には、「外的」素材を「内的」素材に引き寄せる役割があり、さらに「内省」には創造的探求を質的に変化させ、「創造性」に導く役割があることがわかる。

以上の様に、科学的探求は、表現者に「外的」素材の刺激をもたらすものであり、創造的探求は、感性によって引き寄せられた「外的」素材を「内省」に取り込み「前進的組織化」、つまり新たな「創造性」へと向かわせるものである。

第三章 美術教育における「探求」の可能性

第二章では、美術の表現者の立場から、美術の表現活動が「探求」活動であることを考察した。美術を専門的に学ぶ大学生や芸術家の美術の活動には、自己の表現を確立し発展させていく「探求」が存在している。自己の表現を確立し発展させる美術の「探求」は、感情や感覚の発散とは異なり、客観的な「外的」素材と向き合い思考する科学的探求と、衝動性を押し進める自己の「内的」素材と向き合う創造的探求によって進められ、さらに「内省」によって科学的探求と創造的探求を織り交ぜながら自己の表現として確立し発展していく活動である。しかし、絵を描いたり、物を作ったりする行為には、幼児が行うような衝動性の赴くままの単純な行為から、前述したような芸術家の高度で複雑な行為まで、経験や知識の量によってその複雑さが異なる様々なものがある。これは、作品の優劣や価値と必ずしもつながるものではない。ある程度経験を重ねた芸術家が、時に子どもが描いた作品に魅かれる。それは技術的にも、描かれた内容的にもシンプルな行為だけに作者の衝動性や「内的」素材が作品を通じて直接的に感じられるからである。芸術家においても、衝動性に身を任せ制作を行う事もある。このような衝動性に身を任せたシンプルな美術の表現にも、その善さや価値がある。このように、美術において「探求」は必ずしも行わなければならないものではない。特に、身体的、知能的に発達段階である幼児や児童、美術活動そのものを体験的に楽しむ目的の人には「探求」は絶対的に必要なものとは言えないだろう。しかし、ある時期において美術を「探求」することができれば、美術が「わかる」「わからない」ものでもなく、才能を決定するものでもなく、「探求」することに意味を見出し、美術をうまく人生に内包しながら楽しむことができると考える。

では、「探求」することの意味はどこにあるのであろうか。美術の教育に「探求」を取り入れることで、どのような変化があるのか、本章では「探求」を美術教育に取り入れることの可能性について考察をする。筆者に、美術教育の「探求」について考察する手がかりを与えたのが、自らが玉川学園の中学部・高等部で経験した「自由研究」と、教育者として玉川学園に戻った際に新たに行われていた「国際バカロレア」の授業である。「自由研究」と「国際バカロレア」では、それぞれ異なる美術の「探求」が行われている。筆者は「自由研究」と「国際バカロレア」で行われている美術の活動が、美術を専門的に学ぶ大学生や芸術家の美術の活動と質や方法は違えども、自らの表現を確立し発展させていく「探求」という点において、共通していると考ええる。

本章では、「国際バカロレア」と「自由研究」の「探求」型学習¹¹⁵を手がかりに、自らの表現を確立し発展させいく美術の「探求」を中等教育段階で経験することの意味を考察する。

¹¹⁵玉川学園 IB において「探究型学習」と表記されているが、本論文において inquiry を「探求」と訳し考察を行ってきた。さらに、「探究」は「探求」に含まれる活動であると考え。両者共に、子どもの自発的な活動が学習の主体となっている点において変わりはない。それゆえ、自由研究の「探求」型学習との比較において混乱を避ける為、IB における「探究型学習」も「探求」型学習と表記し考察を行っていく。

第一節 中等教育段階における美術

子どもの発達段階に応じた美術教育の必要性はこれまで数多くの論者が述べている。子ども達の美術作品による心理的分析を行ったローウェンフェルドやリード、認知的分析を行ったガードナーなどが挙げることができる。特に、幼児や児童の美術に関する研究は多く行われ、一般的にも幼児・児童期における美術活動の必要性や価値は知られている。しかし、子どもから成人へと成長する青年期の美術については、ローウェンフェルドやリードなどによって述べられているものの、実際には、日本の中等教育における美術教育は削減されていく傾向にあることから、現代においても重要視されているとは言えない。ローウェンフェルドは、「青年期美術については、わが国ばかりでなく、全世界の中学校、高等学校における混乱ぶりを見てもわかるように、まだ児童期のような明確な考え方の段階には到達していないのであって、今日、世界共通の課題と考えられている。¹¹⁶⁾」と述べ、中等教育段階における美術教育の本質と教育計画における位置づけの共通理解がなされていないことを指摘している。また、リードも「職業教育の観点を除けば、あらゆる形式の美的教育は、教育が実際の人間の準備へと近づくにつれて、削られていく状況にあります。美術は、私たちの制度の高度な部門においては、高等普通教育に必要な一部とは、考えられていないのです。¹¹⁷⁾」と述べ、子ども達の発達段階が進むにつれて、社会に適応する為の専門的な技術が求められる学校教育において、職業教育の観点以外から美術教育の価値が認められない当時の英国の学校教育制度の問題を指摘している。

日本の学校教育では、中学校での美術は必修教科であり、第一学年の総時間数は45時間、第二・三学年は35時間と定められている。さらに高等学校では、普通教育に関する教科としては「芸術」が設けられており、必修科目については、「音楽Ⅰ」、「美術Ⅰ」、「工芸Ⅰ」、「書道Ⅰ」の4科目から1科目が選択必修となっている¹¹⁸⁾。日本においてもリードの言うように、発達段階が進むにつれて、美術は削られている状況にあり、高等学校で美術を選択しない限り、中学校の美術教育を最後とする者も多いことがわかる。子ども達の多くは、中等教育で学んだ美術の経験や知識、さらには美術の概念や印象を抱えながら成人していくこ

¹¹⁶⁾ ローウェンフェルド 前掲書 p. 347

¹¹⁷⁾ ハーバート・リード著 宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳 『芸術による教育』フィルムアート社 2001 p. 248

¹¹⁸⁾ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 芸術専門部会(第一回)議事録・配布資料参照

ととなる。成人後の美術や芸術に対する考え方に大きな影響を与える中等教育の美術教育は、重要であることがわかる。

このように、成人後の美術や芸術に対する考え方に大きな影響を与える中等教育の美術教育で、美術をいかに経験するかは大きな問題である。また、中等教育段階の子ども達は、第二次性徴つまり思春期を迎え、肉体的にも精神的にも、大人に向けて大きく変化し成長する時期である。子ども達の視線は自己から社会に向けられ始め、アイデンティティの形成が行われていく。中等教育段階の子ども達の美術における特徴をたどりながら、この時期に美術活動による「探求」を行う意味を考察する。

第一項 発達段階と表現活動

美術活動が可能となる一歳前後の子どもが見せる「なぐりがき」は、いかにも衝動的な運動感覚と身体感覚の表出である。腕の動きと線の間接的関係を知覚する運動である。「なぐりがき」から始まった表現は後に命題的表現(小さい丸や短い線といった指示表出)へと移行し、図式的表現(物の構造や関係性、場面空間の認識)、写実的表現、そして最終的な段階として芸術的表現に到達するとされる¹¹⁹。ローウェンフェルドの『美術による人間形成』は写実的表現が芽生えるのがギャングエイジと呼ばれる9歳から11歳まで、疑似的写実的段階は11歳から13歳までとしている。しかし、金子一夫は絵を描く行為は、自然発生的なものではなく一つの文化であることから、必ずしも人々が同じ発達をたどるわけでも、同じ速度で成長するものでもないとし、絵画表現は積み上げていくうちに変化し洗練されるもので、個人の対象認識の構造の変化で表現様式も変わるとしている。

他者の存在や社会についての認識をもち、客観的に自我を見つめるようになるのが、青年期である。一般的に青年期になると、子どもは内的な自己の問題と他者に対する外的な問題とを整理し考察することで、自我と社会性を構築するようになる。青年期前期(中等教育段階)における美術の教育的意義について考察を行っている長島聡子は、「青年期と類似の意味で使われる思春期という区分は、生殖機能の発達など生理・生理的要因からみたもので、男女の性を判別する第二次性徴が現れる11、2歳から17、8歳までの段階の子どもいこう。」としつつも、青年期も同じく生理的成熟をはじめるとするが、終わりの時期に関しては、「就職や結婚による社会的位置の変化やアイデンティティの確立といった視点から

¹¹⁹ 金子一夫 前掲書 p.94~100 金子一夫による発達段階における表現の分類を引用し、細かい分類は筆者がまとめた。

その終わりを区分されている点」から、社会の風潮による偏差や個人差がある為「厳密にその終わりを定めることは不可能である。」としている¹²⁰。現代の日本において、平均初婚年齢が男性30歳、女性29歳と晩婚化している状況¹²¹や、就業率が最も高くなるのが25歳からであることから¹²²、青年期のおわりは20代後半から30歳ごろまで長くなっているといえる。

青年期の始まりにおいて、ローウェンフェルドは身体と情緒と精神が、児童期から成熟期に移る際の困難性が伴う「危機¹²³」にあるとし、青年期の危機について、「この危機は正に人間の発達を<決定する重要な時期>¹²⁴」にあるとしている。長島聡子は、このような危機の状況にある青年期の子ども達の内的な思考の特徴として、抽象的思考能力の成熟と、それに伴う知的化傾向(intellectualization)が現れるとしている。そうなることで、「11, 2歳以降の年齢になると抽象的な事象に論理的操作を行えるようになり、観念的な思考形式が発達するため、思考が現実から解放され、非現実的な問題に興味を示し、独自の空想や予想を表現できるようになる。¹²⁵」としている。

このような、独自の空想や想像の世界を持つ傾向が強い青年期初期の子ども達において、美術の授業で自由に描く課題は、空想を具現化することのできる活動として比較的受け入れられやすく活発に行われる。実際に、美術の授業を好んだり、課外活動で美術部に所属したりする生徒の中には、「漫画」や「アニメ」や「ライトノベル」といった、想像や空想を楽しむ趣味を持つ生徒が多い傾向がある。このことから、そういった趣味や特徴のある青年期の子ども達にとって美術活動は現実から少し逃避、もしくは解放され、想像や空想に入り込める活動であるといえる。

独自の内的世界に入り込む特徴がある一方で、他者の存在や社会についての認識をもち、客観的に自我を見つめるようになるのも、青年期の特徴である。外的世界との結びつ

¹²⁰ 長島聡子「青年期前期(中等教育段階)における美術の教育的意義の考察」『東京芸術大学美術学部論叢』第6号 2010 p.120

¹²¹ 厚生労働省 平成23年人口動態統計月報年計(概数)の概況:結果の概要 参照

¹²² 総務省統計局 労働力調査 年齢階級(5歳階級)別就業者数及び就業率 参照

¹²³ 「危機」について、ローウェンフェルドは「危機とはある発達段階からつぎの段階への大きな困難をとまらう推移を意味する。このことは身体的にも、情緒的にも、また精神的にもいえることである。手術を受けた時などに、手術によって作り出された新しい状態に身体が適応するために要する時期が<危機>と呼ばれる。青年期は人間の発達段階の一段階と考えられるから、この危機は一つの発達段階からもう一つの発達段階へ、すなわち、児童期から成熟期へ移る際の困難性と関連するものである。」と説明している。ローウェンフェルド 前掲書 p.321

¹²⁴ 同上

¹²⁵ 長島聡子 前掲論文 p.121

きの強化を求める故に、主観的な自我を押し殺す時期も青年期であると考えられる。そこで美術で見られる現象として挙げられるのが、「子どもらしい表現」からの離脱である。子ども達は、実際に存在する物や目の前にあるものを写實的に表現しようとするのである。少年期まで、自己の内部にあったイメージを基に描いたり作ったりしていた行為が、図鑑や写真、実物を見て描く行為に移行する。つまり、自己の内的イメージや想像力への自信が揺らぎ、喪失していく。さらに、写實的に描く為に努力した結果が、理想に近づかない場合、そこに理想と現実のギャップが生まれる。ここに、青年期から美術に対する苦手意識が生じる原因があると考えられる。「子供らしい表現」から離脱したいと望むのに、自らの力が及ばなかった場合、自己に対する批判的意識が生じ、自信を喪失してしまうのである。

青年期の子ども達の多くは、このように、独自の空想や想像の世界に入り込みたい欲求と、そういった「子どもらしい表現」から離脱したいという欲求が争いながら揺れ動く、不安定な時期にあることがわかる。このような危機的な状況における青年期に美術教育は何ができるのか。その手がかりが「探求」にあると考える。

第二項 中等教育段階における「探求」する美術の価値

前述したような中等教育段階の子ども達に対し、美術教育はどのように教育をしてきたのであろうか。ローウェンフェルドは、一般的に行われてきた指導の方法として、3つの方法を挙げている。

一つ目は、児童美術に見られるような特質をさらに助長していこうとするものである。これは一般的に、自由表現主義、子ども中心主義として言われるような、子ども達の内的素材の表出を目指す指導方法である。ローウェンフェルドは、青年期におけるこの指導方法は、「美術環境を児童期へ逆行させるような方法」として否定的な考えを示している。自己や社会に対し批判的である青年期において、内的素材の表出は「子どもっぽい」ものである。「子供っぽさ」から離脱したいと願う生徒にとって、教師がそれらを押し付けたところで、そのよさは伝わらないのである。

二つ目の方法は、完全さを求める方法である。生徒達の美術の能力を、成人や専門家の標準にできるだけ近づけようとする方法である。徹底した技術指導がこれにあたる。ローウェンフェルドは、この方法に対しても否定的である。この方法は、成人の持つ標準に従うことができる少数の生徒の為の教育となるからとしている。成人の標準に達しない生徒を無視

する教育方法となる。

三つ目の方法は、青年をありのままの現在の水準で受け入れる方法としている。ローウェンフェルドは三つ目の方法の説明として、次のように述べている。「青年期は、性的器官の機能的変化によってはじまるのであるが、この変化は、通常同時に心身の成熟についての非常に強い自我意識を伴うことになる。青年が自分の周囲に対して、他とは異なった独自の見方をしたり、もっと意識的、批判的な関係に立って考えようとするのは、この強い自我の覚醒によるのである。¹²⁶」ここで述べられている「強い自我の覚醒」とは「アイデンティティ形成」と同一の意味を持つと考えられる。

「アイデンティティ形成」は、ただ自我について掘り下げることで行われるものではない。自分自身を見ている主観と他者を見ている主観との同時的な反省と観察の過程で行われる。つまり、他者の存在が必要となる。集団社会における外的なアイデンティティを共有し、他者と自己を配置しなおすことから内的なアイデンティティが形成され、「それはより支配的集団からの内的解放をもたらす」とされる。¹²⁷「アイデンティティ形成」は個人において自然発生的に行われるものではなく、社会性において構築されるのである。

青年期における「アイデンティティの形成」は第二章で述べてきたように、美術活動による「探求」の構造と、非常によく似ている。美術の表現活動において、外的な素材と向き合うことで「内省」を行い、内的素材への気付きや創造性を得るように、青年期の生徒達も、他者や社会といった外的なものとの向き合い、「内省」をすることで、内的素材に気づき、個性と呼ばれる新たなアイデンティティを形成するのである。他者や社会的な物事との出会いで起こる青年期の自分くずしと、「内省」によって再構成される自分づくりは¹²⁸、青年期の特性として存在し、社会という集団的文化に適合する過程で必要なものである。青年期における美術活動による「探求」は、その青年期の危機的状況に寄り添いながら、自分くずしと自分づくりとなる「アイデンティティ形成」を手助けし、または促すことができると考える。

例えば、青年期特有の「子どもらしい表現」からの離脱時期にある生徒は、自らの表現が、他者に認められるか、社会に適合できているかということに敏感に反応し、表現活動において萎縮し自信を失っている場合がある。いわゆる「美術が嫌い」になる経緯である。そうい

¹²⁶ ローウェンフェルド 前掲書 p. 349

¹²⁷ 長島聡子 前掲論文 p. 124

¹²⁸ 竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会 1987 参照

った状況にある生徒が望むのは「大人らしい表現」の獲得である。このような生徒の美術での「探求」は、正に自分の表現をくずし、新しい自分の表現をつくる方向に向かっていく。自らの表現のどこが「子どもらしい表現」で、どのようにすれば「大人らしい表現」になるのか、他者や芸術家、自然などを観察しながら思考するのである。このように、外的世界と向き合いながら、自己の表現を成長させることは、集団的社会の美術における外的なアイデンティティの共有といえる。さらに、そのような外的なアイデンティティの中に自己の表現をどのように配置するかという問題が生じてくる。生徒は徐々に「子どもらしい表現」でも「大人らしい表現」でもなく「自分らしい表現」の追求、つまり内的アイデンティティのへと意識が向けられるようになる。

美術活動による「探求」は、表現者の主体的な表現活動である。学校教育において美術活動による「探求」が行われた場合、表現活動の主体は生徒個人となる。個人の表現の「探求」は、それぞれの心身の状況が活動の母体となってはじまる。上述したように、「子どもらしい表現」からの離脱を望む生徒もいれば、空想や想像、自らの内的な世界に籠りがちな生徒もいるだろう。このような生徒にとって、そういった内的世界を美術表現で視覚化し、外部に表現することは開放的な満足感が得られると考えられる。しかし、それと同時に外的な世界に表出された自らの作品は、他者、さらに自らの客観的視線を浴びる対象に置き換わる。他者からの評価や自らの客観的視線は、その生徒の外的・内的アイデンティティについて思考を促すことになるのである。

美術活動による「探求」は、生徒の心身の状態に寄り添いながら、自分の表現をくずし、もしくは自分の内的世界に没頭させる。しかし最終的に自己の表現、自己のアイデンティティへの思考へと導くのである。ローウェンフェルドの三つ目の方法として挙げられた「青年をありのままの現在の水準で受け入れる方法」とは、青年の発達状況に寄り添いながら、最終的に自己の表現に目を向けさせる、美術活動の「探求」にあると考えられるのである。中等教育段階における美的探求の価値は、中等教育段階の内的、外的成長、つまり成人に向けた総合的な成長を促すことにあると考える。

第三項 中等教育後の美術の「探求」にむけて

中等教育を終え、美術関係の仕事に就く、もしくは芸術系の大学に進学する以外の生徒のほとんどは、美術と個人が離れたものであると考えがちである。確かに、絵画や彫刻、工芸などといった美術の表現や制作を生涯にわたって続けていく人は少ないかもしれない。中

等教育以降、美術の表現活動の経験が途絶えることで、自分は美術を享受し消費する人間であるという意識を持つ人は多いであろう。つまり、「専門家(=表現者)」と「素人(=鑑賞者)」の乖離は、中等教育後に徐々に進んでいくものであると考えられる。

このような乖離の起こる原因として、美術教育のあり方の問題がいくつか指摘されている。金子一夫は、戦後の美術教育は、創造性や個性の名の下に規範の無意味性、非本質性を教えてきたと批判している。美術教師が美術は自由なのだ、規則はないと言うことは、子ども達に最終的に美術の本質は才能と誤解させるものだと述べている¹²⁹。金子が述べるように、美術の本質は個人に内在する才能によるものだという誤解は、「美術は才能のある人がするものである」という「才能のある人」と「才能のない人」を分ける結果となっていると考えられる。すなわち、子ども達は、「自分に美術の才能がない」と感じた時点で、美術から離れていくというものである。縣拓充・岡田猛は、学校での美術教育が、美術館や社会の中で見られる「アート」、つまり中核から離れた周縁的・端末的な活動から関わり始め、時間をかけて徐々に中心的・核心的な仕事を知っていくというプロセスでしか身に着けることの出来ない構造があることから、多くの人々はその中核となる活動にアクセスできていないことを指摘している¹³⁰。つまりアーティストの創造活動がどのように行われているかを知る機会が一般市民にないことを問題視している。

一方、佐藤学も、金子一夫と同様に、美術に個性や「自由な表現」を求めることが、空虚な「自己」と類型化された「表現」を生むこととなっていると批判している。芸術教育において、子ども達に個性や「自由な表現」を求めることで、経験を空洞化し抽象化していると指摘している。佐藤は粘土制作を具体例として挙げ、山に登り、粘土を採掘し、粘土をつくり、作品を制作するという一連の作業が、まとまりのある連続した経験となるのに対し、現代の美術教育では、いきなり市販教材の「粘土」が配られ、「自己表現」をするように子ども達に求めていることから、現代の活動は、「表現を生み出す前後と周辺の出来事」が乏しい故に、経験が空洞化・抽象化していると述べている¹³¹。佐藤は、日本において人々の生活に芸術がこれほど浸透した時代はないはずなのに、私たちは、むしろそのために、芸術の力への信頼を喪失し、芸術の意味に疑いの念を抱いて、芸術を享受し創造する感動を実感でき

¹²⁹ 金子一夫 前掲書 p. 232

¹³⁰ 縣拓充・岡田猛「創造の主体者としての市民を育む—「創造的教養」を育成する意義とその方法」『認知科学』 第75号 2013.No3 pp. 27~45

¹³¹ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編『表現者として育つ〔シリーズ「学びと文化」5〕』東京大学出版会 1995 pp. 223~228

ない時代となっていると述べている。

上述したように、縣拓充・岡田猛と佐藤学は、戦後行われてきた美術教育が、個性や創造性を追求するあまり、結果として美術を不明瞭なものにしてきたことから、人々が美術の本質を取り戻す為に「アーティストの創造活動を知ること」や「表現者の教育」の必要性を訴えている点において共通している。しかし、その考え方の構造には違いがあることがわかる。縣拓充・岡田猛は、美術館や社会の中で見られる「アート」の中核に人々が触れる機会を持つこと、つまり人々が創造的教養人(創造活動の過程や方法について理解し、日常生活の中で何らかの創造活動を親しむ態度や習慣を持った人)になることを提案している。今まで周辺の活動から時間をかけて徐々に核心的な仕事を知ってきたプロセスを、核心的な仕事についてその活動の過程や方法を知ること、美術の本質を理解し、必要に応じて周辺の活動に下りてくるというものである。一方、佐藤学は、美術活動が表面的な活動や、空洞化した経験にならない為に、表現を生み出す前後と周辺の出来事を、より具体的に、より豊かに経験することの重要性を述べている。具体的なモノと出会い、手跡の残る制作の作業は、表現と生活との緊張と連続を現出させるとし、表現や生活の中にある感動といった表現者の「内的リアリティー」を丁寧に掬い取りながら、表現者における「内」と「外」の循環の軌跡を経験することに「表現者の教育」があるとしている。「なぜ私は表現するのか」という問いを、生きるいとなみの根底において探り続けることで、その「探求」に芸術の学びがあるとしている。このように、佐藤学の考えは、生活や周辺の活動から表現を構築していく、つまり「基礎から積み上げていく学び¹³²」であることがわかる。一方、縣拓充・岡田猛は表現者の制作過程や方法を知ることを経験し、そこから「基礎に降りていく学び」をするという、対極的な主張があることがわかる。「基礎から積み上げていく学び」「基礎に降りていく学び」の2つの考え方を述べた市川伸一は、いわゆる学校教育で行われている数学や英語(英文法や英単語)といった「基礎から積み上げていく学び」は学習者にとってそれらの学びがいつ役に立つかわからない学びであり、「つらい、つまらない」と学習者の学習意欲を失わせる学びであると指摘している。「基礎に降りていく学び」は学習者の学びの欲求を

¹³² 縣拓充・岡田猛が用いた「基礎から積み上げる学び」と「基礎に降りていく学び」は、市川伸一概念によるものである。市川はテニスの練習を例に挙げ、「素振り」や「ネット打ち」といった実際にゲームをする以前の練習を積む学びを「基礎から積み上げる学び」、一方、ゲームをいきなり経験し、もっと強くなりたいという欲求から基礎練習に移行するのが「基礎に降りていく学び」と説明している。市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策—』小学館 2004

掻き立て「探求」的な学習になる可能性があるとしている。しかし、佐藤が述べるように、美術の制作活動において、「基礎から積み上げていく学び」が「探求」的ではないとはいえない。なぜなら、土に触れたい、粘土を捏ねたい、手を使ってものを作り出すという活動自体に直接的に欲求を感じる人間も居るからである。絵を描いたり、物を作ったりという行為の根幹には欲求があり、たとえそれが基礎的なことであったとしても、その行為への意欲があれば「探求」的になるからである。つまり、美術の制作活動の場合、「基礎から積み上げる表現活動」と「基礎に降りていく表現活動」との双方とも「探求」的な活動になる可能性があるのである。

この二つの「基礎から積み上げる表現活動」と「基礎に降りていく表現活動」という対極的な考え方は、同じ「山」を知るといふ目的がありながらも、山の麓から山頂へ登ると、山頂から麓へ下ると同じような違いがある。同じような道を通るにしても、この2つの過程では、個人が持つモチベーションや見える景色が異なるからである。前者のように、山を登る過程は時間がかかり、忍耐力、持久力が必要となる。時間的制限や忍耐力、持久力の欠如によって、結果的に山頂を見ずに終わることもあるだろう。一方後者の山を下る過程は、時間の短縮にはなるが、山登りの本質を見落とす可能性が考えられる。山の険しさに耐えながら、それでも前に進む行為を経験した者が見る山頂と、その経験が伴わず見る山頂は、同じ景色であっても個人に宿る山頂の意義が異なるからである。山で喩えたようなことは、美術にも当てはまるだろう。同じような制作行為であったとしても、「基礎から積み上げていく表現活動」と「基礎に降りていく表現活動」では、見えてくるものが異なるのである。しかし、やはり「基礎から積み上げていく表現活動」は時間や忍耐などを必要とし、「基礎に降りていく表現活動」では、制作の根底に敷かれる「内的リアリティー」が薄れる可能性がある。以上のように、両者の行程が一長一短である場合、どちらの教育の方向性を選択しどのように進めていくかは、難しい選択となる。

しかし、いずれにしても、学校教育の中での美術教育のあり方が、その後の個人と美術の関係を形作る問題として扱われていることがわかる。両者の「アーティストの創造活動を知ること」や「表現者の教育」をすることは、表面的に見ることが出来る活動のみならず、どのように創造性が生まれるか、どのように「内」と「外」との素材とのやりとりを行いながら表現を追求するかといった内面的な活動を含んでいる。これは、第二章において述べてきた表現者の「探求」の姿勢である。学校教育の中で美術の「探求」がどのような活動であるかを知ったり、経験したりすることは、中等教育後の人生において、美術を一方的に享受、

消費するのではなく、継続して「探求」する対象としてとらえることができると思う。一般的に、美術の享受とは鑑賞を指すが¹³³、表現者にとっての鑑賞は「探求」の延長にあるものであり、一方的な享受を意味していない。表現者は、他者の作品を見ながら、思考や感情や感覚や感性を働かせているのであって、「内」と「外」のやり取りを目にみえない形で行うといった創造的、生産的な行為なのである。表現者に限らず、表現活動をしていない人々も、このように鑑賞することができれば、美術は「わかる」「わからない」ものではなく、美術と向き合った時に生まれる自己の「内」と「外」のやり取りに価値があり、自らの内部の思考や感情や感覚や感性を働かせる生産的な美的探求であることを意識できると考える。さらに、鑑賞だけではなく、表現行為においても、「内」と「外」のやり取りが行われたことに価値が見いだせれば、表現行為自体に価値が宿ようになる。そうなることで、美術の鑑賞は美術の享受から脱することができると考えられる。美術の表現活動は作品を売ることができる美術の専門家だけのものではなく、一般の人々も抵抗なく受け入れられるようになるだろう。

以上のことから、子ども達が中等教育後において、抵抗を感じることなく美術の「探求」を行い、自己や芸術文化に向き合う為にも、学校教育で「アーティストの創造活動を知ること」や「表現者の教育」のように、表現者と同様の「探求」を経験したりすることは有意義なことであると考えられる。次節において、具体的な美術の「探求」の授業と、その方法について考察していく。

¹³³ 鑑賞について金子一夫は、「鑑賞は英語の appreciation(評価, 感謝)と対応するように積極的な価値賞味行為を指すので、美学では『享受』という。」と説明している。金子一夫著 『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版 1998 p. 22

第二節 玉川学園での「探求」する美術の実践

ここからは、筆者の母校(中学・高校)であり、現在非常勤講師として勤務している玉川学園での実践を手がかりに、学校教育で「探求」する美術の具体的な実践方法について考察していく。

まず始めに、「探求」型学習の徹底した実践を行う国際バカロレア(International Baccalaureate)の美術教育について述べる。玉川学園では、2007年4月より、国際バカロレア(以下IBと略す)の教育プログラムを取り入れ、2009年3月から実践が行われている。国際バカロレア機構(IBO)は、1968年にスイスのジュネーブにおいて国際連合教育科学文化機関(ユネスコ)を諮問機関とする非政府組織・民間非営利団体として、スイス民法典に基づき設立された財団である。設立の発端は、国際化する社会の中でインターナショナルスクールに通う子ども達に対し、国際的に通用する大学入学資格を与えることを目的としたものであり、現在IBOは、認定校に対し世界共通の教育プログラムを作成、国際バカロレア試験の実施、国際バカロレア資格の授与を行っている。2015年8月には、世界の140以上の国と地域に4297校、日本では35校(内12校は一条校)がIB校として認定されている¹³⁴。IBは固有の教育プログラムを開発し、実践と研究を行っている。IBの教育プログラムは、インターナショナルスクール協会(ISA)によって生まれたものであり、ISAの主要な目的は、学校での国際理解、平和と人権に関する理解を促進することであった。その為、第二次世界大戦終結後のインターナショナルスクールでの「歴史教育」についての研究会議から始まった研究は、ユネスコの財政援助を受けながら、「歴史教育」の研究に留まらず、子ども達が国を移動しても学校生活、さらに進学などに問題が生じないよう、インターナショナルスクールの共通カリキュラムの研究開発と中等教育修了資格を与える検討がなされるよう発展した。その研究の中でIBは誕生した。IBの教育プログラムは、デューイ、ネル(A.S Neill)、ピアジェ(Jean Piaget)、ブルナー(Jerome Bruner)らの教育思想の影響を受けながら、歴史教育者のロバート・リーチ(Robert Leach)を筆頭に、教育者でイギリス国内の公私立で校長やオックスフォード大学の教育学部のトップを務めたアレックス・ピーターソン(Alex Peterson)、イギリスのウェールズにある世界最初のUWC(ユナイテッド・ワールド・カレ

¹³⁴ 文部科学省ホームページ

http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_6755.html 2015年8月24日最終アクセス

ッジ)である Atlantic College の創設者カート・ハーンらによって形づくられ、現在も研究開発がなされながら実践されている¹³⁵。IBは教育理念として「異文化に対し理解と敬意を通じて、より平和で世界の構築に貢献できる、探求心(inquiring)と知性を持った思いやりのある若者を育むことを目的としている。¹³⁶」と掲げている。その為、IBは、単なるバイリンガルの教育を進めるものではなく、全人的な人間の育成を目指し、徹底した「探究型学習」による「知識をいかに得て用いるか」という教育を行っている。美術教科においても同様に「探求型」の教育が行われている。具体的には本節第一項で述べる。

次に、「自学自律」というモットーから、自ら課題を設定し「探求」をしていく授業の在り方として、玉川学園創立

時から行われている「自由研究」について述べる。玉川学園は、1929年、小原國芳によって「全人教育」を第一の教育信条に掲げて創設された私立学校である。1921年、当時成城小学校主事であった小原國芳は、大正自由教育運動の八大教育主張講演会において「全人教育¹³⁷」の理念を唱え、その実践学校として玉川学園を

創設した。小原國芳は、主にペスタロッチ、フレーベル、カン



写真7 小原國芳のデューイの書籍 1



写真8 小原國芳のデューイの書籍 2



写真9 小原國芳のデューイの書籍 3

¹³⁵ IBの成り立ちについては、大迫弘和『国際バカロレア入門—融合における教育イノベーション—』学芸みらい社 2013 及び、*The IB: an historical perspective*, International Baccalaureate Organization 2015 を基にまとめた。

¹³⁶ *MYP: From principle into practice*, International Baccalaureate Organization 2008 p. 7

¹³⁷ 小原國芳の唱えた「全人」とは、「全き人」(the whole man)を意味し、人間文化である学問、道徳、芸術、宗教、身体、生活の6方面から、それらの理想、すなわち真、善、美、聖、健、富を備えた、バランスのとれた人間を意味する。教育の理想は、「真、善、美、聖、健、富の6つの価値を創造すること」であると述べている。小原國芳『小原國芳選集3 全人教育論・思想問題と教育』玉川大学出版部 1980

ト、シルラー等に影響を受けていたことで知られるが、デューイの教育論にも影響されていたと考える。小原は、パーカーのダルトン・プランの実践を牛込成城小学校で行った人物であり、さらに玉川学園小・中・高等部で展開したとされるが、実際はダルトン・プランの模倣ではなく、ケルシエンシュタイネルやアルバート・シューレ運動、ゲーテの教育郷さらにデューイの方法理論との親近性も高いとされる¹³⁸。2015年3月まで保存されていた小原國芳の書斎には、机と向き合う書棚の最も手が届きやすい位置にデューイの原書が並び(写真 7~9)¹³⁹小原がデューイに強い関心を持っていたことが伺える。さらに、デューイ研究者でデューイ学会の創設者である永野芳夫と、小原とは深い交流があった。永野は小原と共に成城小学校のダルトン・プランの実践に関わり、その後、小原と共に成城を去り、教授として玉川大学にて教育にあたっている。デューイは亡くなる直前まで、再来日することを強く希望しており、永野も強く希望していた。それがかなわずデューイは1952年に他界したが、日本の美しい景色をフィルムに納めたいというデューイの強い希望を叶える為、1955年にデューイ夫人が来日し、永野の働きにより玉川学園に招いている¹⁴⁰。デューイ来日の50周年を記念した講演会が1969年に玉川学園で行われた際にも、デューイ夫人は再び玉川を訪れ、小原にデューイの背広をプレゼントしている¹⁴¹。小原自身も、デューイの創設した「実験学校」を見学したいと願い、アメリカのシカゴ大学を訪れている¹⁴²。このような人間関係に加え、玉川学園の教育実践においても、デューイの影響が感じられる。創設された当時の玉川学園は、個性尊重、自学自律、能率高き教育を目指し、デューイの実験学校と同様、一斉教育と個別学習を混合したカリキュラムが行われていた。子ども達は、新学期において自ら時間割を作ることから始め、自ら学びたい内容を決めるなど、自ら学ぶ能動的な学習が目指されていた。小原國芳の死後1964年頃から、玉川学園では一斉教育に徐々に転換され、現在では、個別時間割学習は行われていない¹⁴³。しかし、玉川学園において今日

¹³⁸ 鯨坂二夫著『小原教育』玉川大学出版部 1959 p. 28

¹³⁹ 2015年3月まで、旧小原邸の小原記念館にて小原國芳の書斎が保存されていたが、2015年4月より、図書館の移設に伴い、小原國芳の書籍は移動されている。「おやじの部屋」として書籍の保管が一室でなされているが、机や書棚の位置は異なり、本の配列も異なる。この写真は、書籍が移動する以前に小原記念館にて撮影を行ったものである。

¹⁴⁰ 小原國芳『世界教育行脚』玉川大学出版部 1956 pp. 21~24.

¹⁴¹ 玉川学園ホームページ

http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_6755.html 2015年8月24日最終アクセス

¹⁴² 小原國芳『世界教育行脚』 pp. 376~378

¹⁴³ 玉川学園五十年史編集委員会編『玉川学園五十年史』図書印刷 1980 P. 424

まで連綿とつづいているカリキュラムとして「自由研究」が実践されている。「自由研究」は子ども個人の興味と能力に応じた教科の発展としての学習であり、自分の「好きなこと」「やりたいこと」を学校の授業の中で心行くまで「探求」することを目的としたものである。子ども達の探求的態度や独創性、計画性、持続性、協調性の育成が目指されるのである。本節第二項では、玉川学園で歴史的に続く自由研究の実践から、探求学習の在り方を考察する。

第一項 玉川学園 国際バカロレア美術科での実践

IBの教育プログラムは、年齢に合わせた4つのプログラムを提供している。玉川学園では11歳～16歳(中学1年生～高校1年生)の生徒を対象としたミドル・イヤー・プログラム(MYP)と16歳～18歳(高校2年生～高校3年生)の生徒を対象としたディプロマ・プログラム(DP)が行われている。本論文において、IB美術教科の位置づけやカリキュラムや評価法、続けて、MYPの美術の実践と、DPで最終的に目指される「探求」型の美術科教育について述べる。

続けて、筆者が2014年度、玉川学園において、中学1年生のIBクラスの美術を担当し、実践を行った具体的指導について述べていく。

(1)国際バカロレアにおける美術教科の位置づけ

IBの目指す「IBの学習者像」(巻末添付：資料1)と「MYP基本概念」(巻末添付：資料2)は8つの教科群のねらいに大きく影響を与えている。図3¹⁴⁴はMYPプログラムモデルとしてよく示されるものである。中心に学習者を置き、その周りに5つの「相互関係のエリア」が取り囲んでいる。

「相互関係のエリア」とは学問分野ではなく、カリキュラムの内容と実社会とを結び、相互に作用し合う学習モデルを指す。「学習への姿勢」「共同体と奉仕」「健康と社会教育」「多様な環境」「人間の創造性」(図3)である。これはいわば、学習者の「生きる力」とその学習を指す。

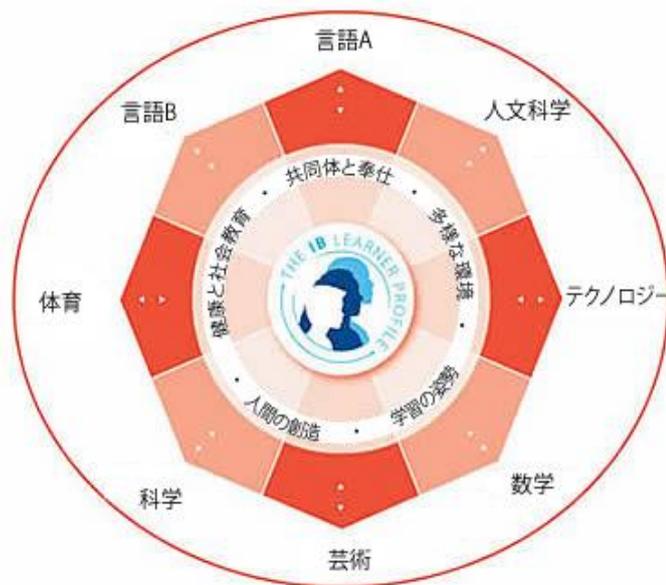


図3 MYPプログラムモデル

¹⁴⁴図3は *MYP: From principle into practice* 前掲書 p.13 より抜粋し、文字部分は筆者が日本語訳を行い作成した。

追求心・探究心・身体・精神・共同体意識と個人の意識・平和な環境作りを生徒に促し働きかける教育エリアである。そしてその外側に8つの教科が取り囲んでいる。8つの教科とは言語A・言語B(第二言語)・人文科学・テクノロジー・数学・科学・体育・芸術である。IBO初代代表を務めたアレックス・ピーターソンの思想からこのプログラムモデルの意味を伺い知ることができる。ピーターソンは *Arts and Science Sides in the Sixth Form* の中で、当時イギリスの高校2・3年生に対して行われていた大学入試準備制度が、極端に科目数を絞り込んでいることを批判している。またこの中でイギリスの詩人サミュエル・ジョンソンの話を引用している。「かつてジョンソン博士は、ニュートンが詩をやっていたなら偉大な叙事詩を書いたであろう、と言った。ある批評家がすぐさま、一人の人は偉大な学識を持っているかも知れないし、もう一人は鋭い判断を、もう一人は素晴らしい想像力を持っているかも知れない、という反対意見を言った。‘それは違う’とジョンソン博士は答えた。‘ある人は他の人よりも優れた力を持っているというだけの話だ。その人は力を別の分野に振り向けるかも知れない。つまり、たまたまある分野の研究で優れようとするかも知れないし、他の分野で優れようとするかも知れない。活力のある人は、西に行くかも知れないのと同様に、東に行くかも知れないのだ。’¹⁴⁵」このように、人間の能力は特定の分野に限られたものではなく、その人間の根底にある力によるものであることをわかりやすく示している。その根底にある力が、現在のIBにおける「相互関係のエリア」の考え方に大きく反映されている。この「相互関係のエリア」は全ての学問分野に共通するものであり、「相互関係のエリア」の理解を深めるようにIBでは生徒に働きかける教育が重要であるとしている。全ての教科において一貫した教育理念と、それぞれの教科性を活かした包括的な全人的人間形成の育成が目指されていることがわかる。

IBの芸術教育は先述した「相互関係のエリア」を広げる8つの教科の中で他の教科と平等に位置づけられている。MYPガイドによると、「芸術は活動による人間の表現の一形態である。見る、感じる、聞く、考える、想像するといった行動が視覚、聴覚、触覚によって感情的にコミュニケーションを力強く形作っていくという、他と明確に区別できる独特の学習の方法として、学校のカリキュラムに貢献できる。」としている。また「芸術は人間の条件や社会、世界を探るのに優れた媒介である。その意味で芸術カリキュラムは他教科や相

¹⁴⁵ Peterson, A., *Arts and Science Sides in the Sixth Form*, Oxford University Department of Education, 1960 p.22

互関係のエリア’の理解を深めるのに有効である。」としている¹⁴⁶。つまり、MYP において芸術教科は重要な位置を占めていることがわかる。しかし、DP になると芸術教科は選択教科となり、選択しなかった生徒はその代わりに科学や言語、社会教科を追加し選択するようになる。IB の DP の美術は絶対必須教科ではないが、選択した生徒は、年間 150～240 時間の美術の授業を持つこととなる。DP の美術は時代、場所、文化を超えて芸術の多様性を理解し、その上で自己の表現を確立することが目標となる。DP を選択した学生は 2 年間で自己表現を確立する為の濃密な時間を持つこととなる。

(2) MYP 美術教育のカリキュラムと評価

IB ではそれぞれの教科にガイドブックが存在し、IB の理念から始まる教科の目標、カリキュラムの組み立て方や評価法などが記されている。

①MYP 美術教科のねらいと 4 つの評価基準

ガイドブックには美術教科のねらいと目標、4 つの評価基準が記載されている。(巻末添付：資料 4)

②MYP 美術のカリキュラム

MYP の全ての教科は複合型カリキュラムモデルで成り立っている。複合型カリキュラムモデルとは計画カリキュラム・評価カリキュラム・授業カリキュラムの開発・実施・観察が一つの統合されたプロセスであり、それぞれの構成要素が授業計画を立てる際に、互いに関連し合うような形をとっている。それは、MYP カリキュラムが評価要素で終了する直線的モデルでないことを示している。つまり、MYP では子ども達がそれらを統合して授業プランを作る為の設計ツールがある。教師はこの枠組みツールを用いながら、生徒の特性や自らの専門性などを踏まえカリキュラムを組み立てる。

美術のカリキュラムでは、一つの単元において制作活動、鑑賞が単独で行われない。それは 1 つの単元に対し 4 つの評価基準を設けていることからわかる。一つの美術活動において、知識理解・技術・批判的視点・芸術への関わり方を一貫して習得する包括的な

¹⁴⁶ *Arts guide For use from January or September 2009*, International Baccalaureate Organization 2008 p.2

美術活動となるカリキュラムが求められる。

③MYP 美術の評価

IB は、独自の評価をしている。外部評価と対照的に内部評価と称されている。IB では IB 以外で準備された試験やその他の評価を持ち込むことを一切否定している。それは MYP が国際統一資格であり、国や組織に影響されず、世界中の認定校で学習の水準を保つためである。

評価は 4 つの評価基準に基づいた絶対評価で行われる。MYP の評価基準はどの生徒にもあらかじめ周知される場所に特徴がある。各教科は到達目標を設定し、生徒がどのように達成しているか到達度によって最終的に評価される。つまり評価基準に準拠した絶対評価で行われる。このことから分かるように、IB では全ての教科においてテストの点数、またはパフォーマンスの結果がダイレクトに評価の数値に置き換わることはない。IB の評価の大きな特徴として挙げられるのが、ルーブリック(添付資料 5)の活用である。ルーブリックとは、アメリカにおいて先進的に開発された評価ツールである。学習がどのような過程をたどっておこなわれたかという経緯を評価する為の指標である。ルーブリックには、生徒が達成するであろうと期待されるパフォーマンスや成果、知識や認知といった観点が記述されている。そしてそれぞれのレベルに対して示される数値で採点・評価するというものである。IB では 1 つの単元ごとに 4 つの評価基準(知識と理解(knowledge and understanding)・応用(application)・振り返りと評価(reflection and evaluation)・個人的な取り組み(personal engagement))に対するルーブリックで評価を行っている。評価の基準となるルーブリックは教師に限らず生徒・保護者・学校全体で共有されることで透明化され、客観性が目指されている。

(3) 玉川学園 MYP 美術科での実践

玉川学園美術科では、MYP の 1・2 年次は日本人教師、3 年次以降は外国人教師による授業が行われている。ここからは、筆者が 2014 年に行った MYP1 年次(中学 1 年生)の授業実践を述べる。

① 先行する諸条件の共有

玉川学園 IB クラスに入学する子ども達は、日本人の両親を持ち日本で生まれ育った子

ども達の他に、帰国子女、ハーフの生徒など様々な生活環境や文化、経験を抱えた生徒が集まっている。MYP 美術を初めて経験する子ども達に対し、先行する諸条件を共有することは他者や多文化を理解することにつながると考えられる。先行する諸条件とは、美術においては、芸術作品や工芸作品、その他の社会への理解や認識などである。筆者の授業において、先行する諸条件の共有として具体的に行ったことは、鑑賞であった。初等教育課程の図画工作から、初めて美術に向き合う子ども達に対し、過去の芸術作品を見たり、感じたり、知ったりすること、さらにクラスの生徒間でどのように見たり、感じたり、知識を得たかを交換することは、同級生という身近な他者から芸術家、芸術文化への理解につながる。筆者の授業では、3つの芸術作品(赤瀬川原平作「宇宙の缶詰め」1963年、蔡國強作「時光(冬)」2007年、ジョセフ・コスース作「One and Three Chairs」1965年)を写真で鑑賞しながら、作品を見た感想や作品のコンセプトなどへの考察をグループさらにクラス全体で話し合いを行った。

② ユニット・クエッションの提示

MYPでは、単元の初めに、これから何について学び「探求」していくかを、子ども達に提示している。「Unit Question」と呼ばれ、「質問」を子ども達に投げかけることから始まる。筆者は、MYPの1年次の授業を担当するにあたり「人はなぜ表現するのか？人はなぜストーリーを伝えるのか？」という「Unit Question」を設定した。IBにおける単元は、このような Question として始まり、実際にやること、もしくは課題が単元の名前になるのではなく、子ども達の思考や想像力で、単元の枠を超えた能動的な「探求」を促す目的があると考えられる。デューイの著書『行動の論理学—探求の理論』で述べられているように、「問題の設定」が科学的探求の始まりとなる。「課題」を与えるのではなく「質問」を設定することで、子ども達が自ら「問題」を見つけ能動的に「探求」することが目指されている。

③ 制作前段階の様々な思考とジャーナル

「Unit Question」への答えを探るにあたり、子ども達に様々な歴史的絵画を見せ、(筆者の授業においては、映画「ウォーリー」のエンドロールが絵画の歴史をたどる興味深いものであることから、その中に出てくる絵画と大まかな絵画の歴史の解説を行った。)その後、生徒は自由に美術歴史書などから、興味を持った作品を選び、その作品の時代背景

や描かれている内容などを調べていく。美術の授業において、IB ではジャーナルと呼ばれるスケッチブックを用いながら、思考や感覚の整理を行う。DP になると、IB 資格を得る為の試験において、作品とジャーナルの提出が義務付けられている。ジャーナルは作家研究や、技法研究、作品制作の下書きや、自らのアイデンティティを見つめる資料など、様々なことをまとめる際に用いられる。ジャーナルは自らの思考の整理を行うツールであると同時に、他者に自らの作品の制作過程をプレゼンテーションするツールとして、美しくまとめることが要求され、ジャーナルをいかに作り上げるかも、IB の美術教育の中では重要な課題となっている。玉川学園 MYP の美術では、制作時間を多く確保する為に、毎回の授業の後にジャーナルを自宅に持ち帰り、ジャーナルのまとめはホームワークとして行っている。本単元において、「人はなぜ表現するのか？人はなぜストーリーを伝えるのか？」という質問に対し、「今を残したい気持ちがあるから」「自分の存在を確かめたいから」という答えを出した生徒に対し、新たに「現代の文化や今の自分をストーリーとして残す」という制作目標を設定した。生徒達は、自ら選んだ作品の構成や描画法を参考にしながら、残したい「現代の文化」や「今の自分」の「ストーリー」を思考していった。

④ 制作と Reflection

IB の美術の特徴として、表現方法が多様であることが言える。生徒が自ら調べ試してみたいと思う描画材や描画法は、それぞれの生徒の「探求」となる。筆者の授業においては、描画材や描画法を指定せず、制作を行った。学校にある描画材を選ぶ者、自ら描画材を持参する者など、様々であった。

IB の制作が終了した後は、必ず Reflection(振り返り)を行う。ルーブリックと自らの作品を照らし合わせながら、自らの作品と制作活動を客観的に見つめなおす。今までの制作活動がどのような意味を持ったか、どのようなことを学んだかを確認していく。この単元の授業においては、鑑賞会を含めた Reflection を行った。他者の作品を鑑賞し、感想を作者に渡すことで、作品に込めた「ストーリー」が伝わるか、もしくは「他者が自分の作品をどう見たか」という客観性を高めた Reflection を行った。

(4) 玉川学園 DP 美術科での制作

以上まで MYP の美術科教育の実践について具体的に述べてきたが、MYP の美術は最終的な DP で作品を作り上げる為の基礎的な内容である。DP になると、ルーブリックは具体的な内容から、より簡潔な内容となり、自らの力による「探求」がより強く求められる。玉川学園 DP では自らのテーマ設定し、そのテーマに沿った作品制作を 2 年間かけて行っていく。教師はそれぞれの生徒のテーマに合ったアドバイスをしたり、制作手法についての課題を設定したりするなどして、生徒を刺激する。表現手法などで、課題が与えられたとしても、自らのテーマに沿わせ「自己の表現」を「探求」していく。

DP になると、生徒達は一週間に 2・3 ページの速度でジャーナルを進め、常日頃から情報を集めたり、ドローイングをしたりする。それらを基に、授業では制作を中心に行っていく。実際問題として、授業の時間だけでは足りないことが多く、放課後やホームワークでも活動する場合がある。

以上の活動をまとめると、DP の美術活動は美術大学の学生の制作活動に極めて近いことがわかる。生徒は技術の上達も然ることながら、表現者としての自分に向き合う事になる。ここで、一人の生徒(生徒 I)を取り上げ、IB における「探求」活動を掘り下げる。

生徒 I は、「お金」をテーマとして設定し、制作を行っている。資料 6(巻末添付)は、制作テーマをまとめた展示会¹⁴⁷でのキャプション¹⁴⁸である。初期の作品から代表作を 5 作品並べると、表現の変化を見ることができる。IB 生徒 I 作品(写真 11~15(巻末添付:資料 7))は、DP 2 年時に描いた順番に並べたものである。生徒 I 作品(写真 11~15)を見ると、描き方の成長が見て取れる。生徒 I は、「お金」に良いイメージをもっておらず、「お金」がもたらす人間の変化を生々しく描いている。その描き方は、フランシス・ベーコンやジャコメッティの表現を研究し、模写などを行いながら得た描画法である。その研究内容はジャーナルによってなされている。(巻末添付:資料 8)最終的に描かれた作品(写真 15)は、一見ポップな印象を受けるが、赤く上から流れる絵の具の表現から、今までの作品テーマの流れが感じられる。さらに、作品の描き方に加え、作品のテーマ性も絞られているのがわかる。初期

¹⁴⁷ 玉川学園 IB では、DP 資格試験にともない、毎年秋に DP 美術科の展示会を行っている。生徒は自らのブースに作品やジャーナルを並べ、プレゼンテーションを行う。プレゼンテーションの内容は映像で記録され、作品・ジャーナルの写真情報と共に IB0 に送られ、それが DP 卒業と資格取得の試験となる。展示会は玉川大学出版部の展示スペースにて行われた。

¹⁴⁸ 生徒 I は 2013 年度卒業し、写真は 2013 年 10 月 3 日 IB 美術科の展示会会場にて筆者が撮影した。

の作品(写真 11)では、スポーツや葛飾北斎「神奈川沖浪裏」や鳥居など、描かれている要素が多く、作品のテーマがわかりづらくなっている。生徒 I 作品(写真 11・12)では、描かれている人物が「スポーツ選手」や「王様」といった漠然とした富を持つ人物の象徴であったが、写真 13・14 では、人物が「ブッシュ元大統領」や「貧しい子ども」というように限定され、メッセージ性が強くなっている。写真 15 は、人物は描かれていないものの、様々な企業のロゴを丁寧に描き、それに赤い絵の具を流しかけるという行為から、作者の強い思いが感じられる。このように、描き方から、作品コンセプトの「探求」が IB 生徒の作品には見られる。生徒 I は展示会でのキャプション(巻末添付：資料 6)において、美術の制作を通じて、「お金」というテーマを多角的に捉えることができたと述べている。このように、IB の生徒達は、美術の「探求」を通じて、美術が表面的なものだけでなく、その裏に広がるコンセプトや表現者の葛藤を、実体験を持って知ることになる。

平成 26 年度、玉川学園 DPART を選択し卒業した生徒は 5 名であった。そのうち、美術系の大学に進学した生徒はいない。しかし、5 名の内 3 名は美術に関係した職業に興味を持ち、残りの 2 名も「IB 美術で得た創造性、社会状況への理解は、将来どのような職や生き方をして、活かすことができます。」「大学生になっても Art はやっていきたいです。」とアンケートに答えている。IB の生徒達は美術の価値を「うまい」「下手」「わかる」「わからない」といったものでもはや見ていない。制作を通じて、美術を人生に内包することの価値を知るのである。さらに、アンケートで IB 美術の特徴をわかり易く説明するように尋ねたところ、「美術の授業というよりは、自分がアーティストとして、2 年間でどれだけ成長し、個性的な作品をつくれるかを試すような授業で、他の授業では体験できないような経験ができます。」と答えた生徒がいた。「美術の授業というよりは」という文面からわかるように、一般的な高校の美術と IB の美術は大きく異なる。その特徴は、やはりアーティスト(表現者)としての教育、つまり「探求」の教育にあると考える。

第二項 玉川学園自由研究での実践

前述したように、玉川学園が創立当初から開設している時間として、自由研究がある。創設者の小原國芳は「自由研究は実に大事です。できるだけ時間をあまして、各々の、生命とする、特徴とする、喜びとするものに、没頭させます。評価からいうと、全学科の総点数と同様の価値を与えたいものです。何となれば本人の生命でしょう。自己とは何ぞや、自己発

見、これが教育の眼目だと思います。そこに喜びがあり、法悦があると思います。¹⁴⁹」と述べ、自由研究を重要視していたことがうかがい知れる。

自由研究は小原國芳の「自学自律」という教育理念を代表する学校教育の形であり、子ども達が教科書やクラス、学年、教室に縛られることなく、自由に自らの興味関心のある物事を学習することができる授業時間である。自由研究は、全生徒が取り組む点、年間約 80 時間近くが確保されている点、成績表に学習態度の評価が付く点で課外活動とは異なっている。現在、自由研究には週一時間半の時間が充てられ、芸術や、スポーツ、語学などから研究分野を選び、1 年間を通して研究に取り組む。自由研究の種類は中学年¹⁵⁰では 30、高等部では 52 種類存在し、美術の分野において、中学年は絵画、彫刻、陶芸から、高学年は油絵、日本画、彫刻、陶芸、染織、インダストリアルデザイン、空間デザイン、コンピュータデザイン(情報科として扱われているが、講師は東京芸術大学を卒業しており、内容はグラフィックデザインが中心となっている。)から選択するようになっている。2010 年より、中学三年生で「自由研究」は一時的に中断し「知の理論」と呼ばれる論文指導が行われている。筆者は 2012 年 4 月から 2014 年 3 月まで中学年の自由研究ガラスの担当教員を務めていた。(現在、自由研究ガラスは行われていない。) 筆者が指導を行った自由研究ガラスでは、スタンドグラス、七宝、フュージング¹⁵¹、サンドブラスト¹⁵²などの技法から生徒が自由にやりたいものを選択し、生徒各々が作りたい物を制作した。その実践を踏まえながら、自由研究について述べる。

¹⁴⁹ 小原國芳著『玉川塾の教育』玉川学園出版部 1976 p.210

¹⁵⁰ 玉川学園では、小学校から高校までを 4 年制で区切った教育を行っている。小学年(First)は小学校 1 年生～4 年生、中学年(Middle)は小学校 5 年生～中学校 2 年生、高学年(Upper)は中学校 3 年生～高校 3 年生を指す。

¹⁵¹ フュージングとは、カットしたガラスの板を重ねたり、組み合わせたりしたものを、電気炉(キルン)で溶着する技法を指す。様々な色のガラスをカットし、目指す絵柄に並べるという作業は子ども達にも比較的行きやすい。フュージング技法は平面的な作品になりやすいが、一度フュージングしたガラスを、さらに型の形に沿って熱で変形させる技法(スランピング)や型に沿わずに曲げたり、たわませたりする技法(ザギング)と組み合わせることで、立体的な作品にすることができる。

¹⁵² サンドブラストとは、ガラスに粒子の細かい砂を高圧で吹きかけ彫刻する技法を指す。マスキングをガラスに施し、砂を強く吹きかけることで、マスキングされた部分は砂がはじかれ、マスキングのない部分は砂が当たり曇りガラス状に削られる。マスキングは弾力性のあるテープをカットしたり、ボンドやメディウムといった固化すると弾力性のある素材で絵を描いたりする等の方法で子ども達にも簡単に作業することができる。マスキングの仕方によっては、かなりの細密な彫刻が可能となる。サンドブラストには高圧な空気を噴射する為のコンプレッサーと、砂を拡散させずに作業を行う為のサンドブラスト機が必要となる。

美術系「自由研究」は以下のように実践されている。

- ① 自己の制作媒体を決定(4月)
- ② 年間の制作スケジュールの作成
- ③ 制作方法の研究と準備
- ④ 習作や実験
- ⑤ ③と④の反復
- ⑥ 本制作研究テーマを決定
- ⑦ 制作
- ⑧ 発表(3月)



写真 10 自由研究ガラス展示風景

必ず上記のような手順をたどらなければならない訳ではなく、教員によって授業形態は異なる場合もあるが、多くの場合、上記のような順序で制作が行われている。基本的に自由研究は年度初めに選択したものを一年間通して行い、さらに数年にわたって継続することが推奨されている。同じテーマを数年にわたり研究することによって、知識や技術が上達し、過去の経験を踏み台とした挑戦的な制作ができるからである。生徒は年度始めに年間の計画を立て、自己の責任の下、自己のペースで制作を行っていく。学年が上がるごとに、技術的にも自信の出た生徒の中には、年度始めより 3 月の展示会に向けた大掛かりな制作テーマを決めて取り組む生徒もいる。①から⑧の制作工程において、随時、必要に応じて教員との個人指導が行われる。

自由研究において、最も尊重されるのは生徒の「やりたいこと」であり、教員は生徒の「やりたいこと」に対し、制作方法のアドバイスや、提案をおこなう。教員の役割は、生徒の「やりたいこと」に向かうように導くことであり、生徒の「やりたいこと」が「研究」として成立することを第一に心がける必要がある。自由研究の成果の発表の場として、学園展(文化祭)が行われている(写真 10)。学園展では、目立った研究や作品に対し与えられる賞がもうけられている。生徒は、同級生、上級生らの研究や作品を見て刺激をうけながら、次の研究や制作に向かっていく。

第三節 2つの「探求」型学習の特徴と課題

第一項 IBの「探求」型学習の特徴

前節で述べてきたように、IBの「探求」型学習と自由研究の「探求」型学習は、同じ「探求」型学習であるにもかかわらず、性質は大きく異なるものである。IB美術での「探求」型学習は、自由研究に比べ、社会性や客観性が極めて高い点が特徴として挙げられる。IBの生徒にとって美術は「Unit question」として投げかけられた問題や疑問を、ジャーナルによる調査や実験、ディスカッション、体験などから思考することから始まる。生徒達は美術を「自分のもの」という主観的な視点ではなく、客観的な視点でまず受け入れ、その後自らの活動に引き寄せていく。一方、自由研究の「探求」型学習の特徴は、自らの「やりたいこと」が先行する活動ゆえに、美術は「自分のもの」「自分の表現」として主観的に受け入れられる。欲求や衝動から始まった活動の中で、生徒は問題にぶつかったり、上達を望んだり、疑問を抱えたりすることで、客観的視点を持つこととなる。前述したように、IBは、客観性が伴う知識や思考、つまり、美術の科学的探求を手がかりに美術の「探求」が始まる傾向が強い。その科学的探求は美術の制作活動において、作品にコンセプトや技術、知識を与える。IB生徒の作品からも、科学的探求が与える制作への影響を見ることができる。資料9-1, 2, 3, 4, 5, 6から13-1, 2, 3, 4(巻末添付 p.116~139)は、前節で述べた筆者の授業実践の中で生徒が完成させた作品とジャーナルである。これらの作品は同じクラスで同じ指導を受けてきた生徒達の作品である。ジャーナルを読むことによって、生徒達の科学的探求による思考の経緯をたどることができる。ジャーナルによる科学的探求の進捗で、2つのグループに分けて考察する。まず、作品A・B・Cを制作した生徒のジャーナルは、ページ数が多い傾向があり、調査は細密で、制作に向けた思考が行われている。つまり、科学的探求が深くなされている。一方、作品D・Eを制作した、ジャーナルは、調査による情報量が少なく、制作に向けた十分な思考がなされていないことがわかる。作品A・B・Cと作品D・Eを比較し観察することで、科学的探求が、制作している作品の細部、さらに全体に影響を与えていることをうかがい知ることができる。

科学的探求が深くなされた生徒の作品は、細部を細かく描く特徴がある。作品Aは、描いている物全てに作者の意味(作者が考える古代と現代の日本を象徴する文化の象徴として様々なもの)が描き込まれている。そのため、それらの物の形や色彩など細部まで綿密に計画され描かれている。花や鳥居、富士山の形などは写真を用いながら描き、描画法にも工夫

がなされている。細部は面相筆を用いて丁寧に描きこんでいた。作品 B では、アダムとイヴの原罪と楽園追放を描いた中世のキリスト教絵画を参考に、作者が日頃「誘惑」される物事と、「誘惑」に負けて勉強しなかった自分を叱るであろう母親や先生の姿を描いている。作者は、細かく彩色を行う為に、ペンと色鉛筆と水彩絵の具を併用していた。描かれている植物の描写は細やかで、人体の表情はあえて中世の宗教画に倣い抑えているが、体の動きによる表情が豊かである。

作品全体に与える影響として、構図の問題がある。今回の授業の中で、筆者は構図に関する指導をほとんど行っていない。しかし作品 A・B・C と作品 D・E では構図への意識が大きく異なることがわかる。作品 A・B・C では、画面の全体に人物や物、風景が描かれ、人物と人物の間に生まれた空間への意識がなされていることがわかる。作品 C は、古代壁画をヒントに現代の「祭」や「祝い事」の風景を描いた作品である。上部左には盆踊り、中央には花火大会、下部には誕生日を祝う様子が描かれている。描き初めの計画では、3つのシーンを小さな人間のみで描いていた。しかし、描いていく中で、現代を象徴するサラリーマンが空間に描き足された。さらに中央右には、手形をつけ、古代と現代の共通する人間の営みを象徴する工夫を加えながら、作品全体に緊張感やまとまりを与えている。一方、作品 D と E の絵画では、人物が全て同じ大きさで描かれ、空間に対する意識が持たれていないことがわかる。その為、作品全体に緊張感がなく、作品としての主張が弱く見える。このように、制作活動における科学的探求は、細部から全体に至るまで、影響を与えることがわかる。もともと、例に挙げた生徒達に、それほど大きな描画力の違いがある訳ではない。作品 D・E を制作した生徒は、他教科の成績は優秀であり、問題を抱えた生徒という訳でもないが、美術への苦手意識が特に強いことがわかった。作品 D を制作した生徒は、ジャーナルに力を入れるよう指導した結果、次の陶芸制作の單元において「最初は手でモノを作ることに価値がないと思っていた。(中略)今では、手でモノを作る価値はあると思っています。なぜなら、今回調べた陶芸家の作品を見て、心が動かされました。」と感想を書いている。自らの制作活動では美術の価値や楽しさは実感できなかったものの、調査により、美術への興味や理解が深まったと考えられる。美術の科学的探求は、作品制作の根拠や理由をもたらし、その根拠や理由は、作者の作品への自信となって作品の印象に大きく影響する、さらに、自己の美術活動の中で美術を苦手だと感じている生徒に、多角的な視点を与え、美術の多様性を理解し興味を芽生えさせる可能性があることがわかる。

第二項 自由研究の「探求」型学習の特徴

科学的探求が先行する IB の「探求」型学習に対し、自由研究は「やりたいこと」といった主観的物事が活動の始まりとなることから、衝動性から始まる創造的探求が先行する「探求」型学習であることがわかる。自由研究は、人間の衝動から始まる活動であり、デューイのいうもう一つの「探求」である。創造的探求として始まる自由研究においても、問題と出会った際は科学的探求がその都度行われ、成長していく。自由研究は、表現領域や表現テーマ、表現方法などのほとんどが自由であり、IB のようなルーブリックや「Unit question」は存在しない。自由研究の特徴は、創造的探求が強く生徒達の活動の根底に敷かれていることであり、生徒の欲求を満たす為の探究活動であるといえる。玉川学園創設時から教師を務めた鯉坂二夫は、「自由研究」は、子ども達の個人の興味と能力、加えて、学究的態度や計画性、持続性、協調性といった好ましい諸特性を涵養するとし、さらに、「自由研究」は子ども達に「生活の満足」を与えるものと述べている¹⁵³。学校という環境の中で注目されがちであるのは、学力や集団への適応力といったものであり、それらに優れた生徒が評価をされる傾向がある。学習面での不安や、集団生活に適応しづらい生徒といった、学校生活の中で劣等感や自信を持たない生徒が存在することは事実である。鯉坂は、自由研究には、そういった生徒達の救いになる可能性がある¹⁵⁴と述べている。実際に、筆者は中学・高校時代に自由研究を経験し、そのような場面を見ることが多々あった。学習面や生活面で問題を抱えた生徒が、立派な畑を作り上げ、収穫した野菜の漬物を学園祭にて完売したり、スポーツが得意としか知らなかった生徒が美しい絵画を描いていたり、普段は物静かでありしゃべらない生徒が、観客を圧倒する演技を見せたりなど、自由研究では、生徒の「意外」な一面に驚かされる。しかし、これははたして生徒の「意外」な一面なのであろうか。それとは逆に、一般的な学校生活でみえる生徒の姿が一面にすぎないのではないだろうか。人間の生活において、人々の能力の在り方や種類は多種多様で広域にわたるものである。自由研究は、学校の中に「生活」に近い自由を与えることで、生徒の多面的な能力が現れる授業であると考えられる。自由研究で得られる「生活の満足」とは、生徒の「やりたいこと」を、自分のペースで行える衝動の発散に対する「満足」、自らの能動的な活動が肯定される「満足」、さらに、多面的な自己能力への気付きの「満足」であると考ええる。

一方、「やりたいこと」の研究が見当たらない、またはできない生徒がいるのも事実であ

¹⁵³ 鯉坂二夫 前掲書 p. 134

¹⁵⁴ 同上書 pp. 134～136

る。能動的な学習には、生徒の生活環境や精神的問題が大きく関係する。その為、能動的な活動が困難となる原因は様々である。そういった生徒に対し、教師はその生徒の性格と行動傾向を観察し、様々な刺激を与える、もしくは生徒が「やりたいこと」を見つけるのを見守る選択をする必要がある。そのような生徒にとって、自由研究はひとり淡々と時間の進む退屈な時間である。そのような退屈な時間から、生徒は「やりたいこと」を見つけ出すことがある。筆者が行っていた自由研究ガラスにおいても、「作りたいもの」を見つけ出せず、ひたすらにガラスを切ったり、スタンドグラス用鉛を溶かしたりして時間を過ごしていた生徒がいた。しかしある時、「こんなことができるかもしれない」「こんなことをしてみたい」というアイデアを突然持って来て、それ以降作業に没頭するという出来事があった。「何かしたい」という生徒の欲求の芽生えのきっかけは生徒により様々で、自然な芽生えと成長を期待するのが自由研究である。

このように、衝動や欲求を満たす創造的探求として行われる自由研究で制作された作品の特徴としては、作品がのびやかであり、もしくは情緒的である点が挙げられる。その点については次項でIBの作品と比較を行いながら、特徴と問題を考察していく。

第三項 「探求」型学習の特徴と問題点

IBと自由研究の「探求」型学習の特徴を、比較し考察を行う。

表1はIBと自由研究の「探求」型学習の特徴を比較したものである。第二項第三項でも述べてきたように、それぞれの「探求」型学習はそれぞれはじまり方に大きな違いがある。IBでは、制作したいという思いから衝動的に、すぐに制作に取り掛かることは作品制作において行われない¹⁵⁵。IBでは制作の前にコンセプトを明確化する為、制作手法や制作手順、作

表 1

	IBの「探求」型学習	自由研究の「探求」型学習
「探求」の種類	科学的探求	創造的探求
視点	客観的視点が強い	主観的視点が強い
言語化の機会	多い	少ない
思考	論理的思考	感覚的思考
表現活動のスタイル	基礎に降りていく表現活動	基礎から積み上げる表現活動

¹⁵⁵ スケッチやドローイングなどを行うこともある為、全ての美術活動において科学的探求から始まるとはいえない。

家研究や、モチーフに関わるあらゆる情報を調査することから制作が始まる。つまり IB の「探求」は「外的」素材を収集し、思考する科学的探求からはじまる。一方、自由研究は、制作したい、制作がうまくできるようになりたいといった衝動性から始まる。つまり、衝動性から創造的探求が始まる。IB、自由研究共に美術活動において、科学的探求・創造的探求の双方が行われるが、IB の美術では科学的探求、自由研究では創造的探求の傾向が強い。科学的探求の傾向が強い IB の美術では、科学的探求の思考に伴い、言語化するという特徴が挙げられる。現代では、美術においても作品を言語化する機会は増え、芸術家もギャラリートークやステートメントが展示において要求されることが多くなっている。IB のジャーナルによる言語化と制作における論理的思考は、美術をコミュニケーションの媒体として、作品や活動に社会的な役割を与える点において、優れた教育であるといえる。このような利点がある一方、美術教育における言語化は、論理的思考を苦手とする生徒が、美術に抵抗を感じるという問題点が挙げられる。IB の美術科において、評価は作品とジャーナルの双方で絶対評価でつけられる為、どんなに作品がよくても、ジャーナルによる思考の整理がなされていないと、評価は低くなる。ジャーナルを書く作業は、作品の制作時間と同様、もしくはそれ以上の時間と努力が必要となる。その為、言語化や論理的思考を苦手とする生徒は、ジャーナルで躓く傾向があり、制作が遅れたり、美術に対して抵抗を感じたりする可能性がある。美術を言語化する教育は、活動を社会的に広める利点があると同時に、子ども達にとって美術の学習の敷居を高くする欠点があると考えられる。さらに、IB の言語化と論理的思考による影響として、美術の感覚的問題が文章や思考のなかで取り込みにくい点が挙げられる。感覚的に優れていたり、感覚的に作品制作をしたいと考えていたりする生徒にとって、IB のような客観的な物事への科学的探求から始まる制作スタイルは面倒な作業である。「なぜここに、この線を描いたのか」という問いに対し、「何となく」という答えは IB では通用しない。IB において、感覚的な問題がジャーナルやルーブリックで評価として反映されにくいことから、制作活動において説明のつかない感覚的な活動が減っていく傾向がある。感覚的要素が減る一方で、IB でよく見られる傾向として意味の過剰付加があげられる。IB 生徒作品 1・2 (p.96 添付：写真 16・17) は画面の細部まで緻密に描かれ、情報量が多い。IB 生徒作品 1 (p.96 添付：写真 16) は、現代の日本人のアイデンティティをテーマに、和服を纏ったこけしと現代的なビルを描いている。赤く塗りつぶされたこけしや、ビルを覗き込むように描かれたヒビが意味深長に描かれているのが特徴的である。IB では、身体を用いた活動よりも思考が先行する特徴がある。身についた知識や自ら構築した考えは、作品制作

に取り入れたいのが自然である。その為、作品にコンセプトや情報を過剰に付け加えてしまう、もしくは余分な情報を取り除き、必要以上にコンセプトを強く主張してしまうことが多く見受けられる。(p.96 添付：写真 18)さらに IB の生徒作品では IB 生徒作品 2 (p.96 添付：写真 17)のように、社会問題をテーマに絵を描く生徒が多い。それは、IB の美術が、社会的・文化的要素を作品に取り入れるよう促すことにある。国際学級という IB で学ぶ生徒達にとって、美術を通しての国際理解が求められているからである。IB の生徒の作品は、このような理由から論理的思考によるテーマ性が明確化した作品が多いという特徴がある。

このような状況に対し、自由研究で制作を行う生徒は、言語化が苦手な傾向が強く、キャプション制作においても時間が必要となるほど、制作と言語が離れている。その理由として挙げられるのは、自由研究の生徒達の美術活動では、言語を用いた論理的思考よりも言語を用いない、いわば感覚的思考が先行するからだと考えられる。自由研究の生徒の作品が、何の根拠も脈絡もない訳ではない。自由研究の生徒は感覚や感情、感性といった主観的な物事を用いながら感覚的思考を行っている。その為、作品の特徴として、情緒性が生まれると考えられる。例えば、高校三年生の自由研究作品 1・2 (p.96 添付：写真 19・20)は、空間の扱い方に特徴がある。何もあえて描かない空間を作ることで、ゆったりした雰囲気、さらには見た人に想像させる「隙間」を与えていることがわかる。鑑賞者はこの「隙間」から情緒性を想像することができる。このような空間を、生徒達は論理的ではなく感覚的思考で作りに出している。しかし、その一方で IB の生徒達の作品に比べ、コンセプトは弱く、明確に設定されていない傾向がある。

このような思考の違いと共に、表現活動のスタイルも IB と自由研究では異なる。前節第一項(4)で述べたように、IB の生徒に対して行ったアンケートの回答に、「自分がアーティストとして、2年間でどれだけ成長し、個性的な作品をつくれるかを試すような授業」として IB の美術を捉える答えがあった。ここからわかるように、IB の授業は自らが表現者として表現したいことを探すことから始まる。そこから、表現したい内容に沿った知識や技術を得るように活動していく。つまり、これは「基礎に降りていく表現活動」である。IB の生徒の作品は、木の皮や立体作品に絵を描くなど、表現手法のバリエーションに富んでいる。IB 生徒作品 2 (p.96 添付：写真 17)においても、コラージュによって描かれている部分が半分を占めている。様々なアーティストを調べ、分析を行っていく IB 生徒の作品は、表現手法に縛られない点が挙げられる。一方の自由研究は IB とは異なり、「基礎から積み上げていく表現活動」であるといえる。生徒達は、純粋に絵の上達を望んでいるため、絵画の形式

にそって絵を描く生徒が比較的多い。絵画においても、油絵や日本画といった表現形式を学び、習得していく。描きたい内容よりも、描けるようになることに目標がある自由研究の生徒の作品は、「基礎から積み上げ」たアカデミックな作品になる傾向が強い。いずれも、表現者としての成長がありながらも、その「探求」の姿勢の違いで、作品の表現手法も異なってくるのがわかる。以上のように、「探求」型学習においても、科学的探求もしくは創造的探求がどのようになされるかによって、大きな違いが生じることがわかる。それぞれの「探求」には利点があり、同時に課題が存在する。しかし、前項において、中等教育に「探求」を取り入れる価値は、アイデンティティの形成を助け促す可能性にあると論じた。IBの生徒と自由研究の生徒では、アイデンティティの形成が美術を通してなされているのだろうか。

アイデンティティの形成がなされているかどうかを、作品を見て述べるのは非常に困難である。なぜなら、アイデンティティの形成は、目に見えない個人の内的現象だからである。さらに、アイデンティティの形成は、本人にとって自覚的になされるものとも限らない。しかし、IBの美術科では、美術活動を通じたアイデンティティの形成を自覚的に行うよう、常に生徒に呼びかけている。ルーブリック基準B応用(巻末添付：資料5(p.110))にあるように、評価基準としてアイデンティティの形成を制作過程のなかで目指すよう示されている。その為、玉川のIB美術科では、「あなたはどうか感じるか、どうか考えるか」という問いを教師は積極的に生徒に投げかける。これは、生徒の表現者としての自覚と、自己表現の確立が目指されるIBでは、日常的な光景である。生徒はその時々で感じたことや、思考したことをジャーナルに記録を行っている為、ジャーナルを振り返って読むことで、自らの内的変化を見ることができる。ジャーナルは、情報や制作過程を記録し思考を深める役割があると同時に、生徒の内的変化、つまりアイデンティティの形成を目に見える形として残す役割があるのである。

このように、常に自覚的なアイデンティティの形成が目指されるIBの生徒に比べ、自由研究の生徒は、美術の制作を通じてアイデンティティを形成するという意識は持っていない。その為、ジャーナルのような記録も客観的に見えるような形で残っていない場合がほとんどである。さらに、IBの生徒のように、常に「あなたはどうか感じるか、どうか考えるか」と問われながら制作を行っていない為、作品の通しての強い自己表現が行われない特徴がある。つまり、生徒のアイデンティティの形成がどのようになされ、表現となったか他者が見て取れる情報が少ないのである。しかし、生徒達の態度から、アイデンティティの形成が

垣間見られる時がある。特に学園展や美術科が行う展示会において、自らの作品を前に自信と誇りに満ちた表情で立つ姿からは、自由研究による作品制作が、生徒達に自己肯定感をもたらしていると感じられる。自由研究において、全ての生徒が「探求」的というわけではない。自由研究を息抜きといった自由な時間として捉えている生徒もいるのは事実である。しかし、「探求」を努力し行った生徒は、自信という確固たる自己肯定感を得ると考える。なぜなら、筆者も、生徒として6年間玉川学園の自由研究を経験し、表現活動を通じて自己肯定感を得た一人だからである。振り返ってみると、筆者のものづくりの「探求」は自由研究から始まっている。筆者のアイデンティティ形成に自由研究は関係していると考えている。好きなこと、興味のあることをとことん「探求」できる自由研究は、自由であると同時に、「何かをしたい」という自らの意志が存在しなければ活動へと向かわない。「何かをする」為に、自らの意志や意欲を意識的に見つめるという意味においても、自由研究はアイデンティティ形成のきっかけづくりになると考えられるのである。

以上のように、美術による「探求」は、「探求」者に、技術や知識のみならず、表現者としての自信を与え、中等教育段階における子ども達にとってアイデンティティの形成に関わる価値ある活動であると考ええる。

IB 生徒作品写真

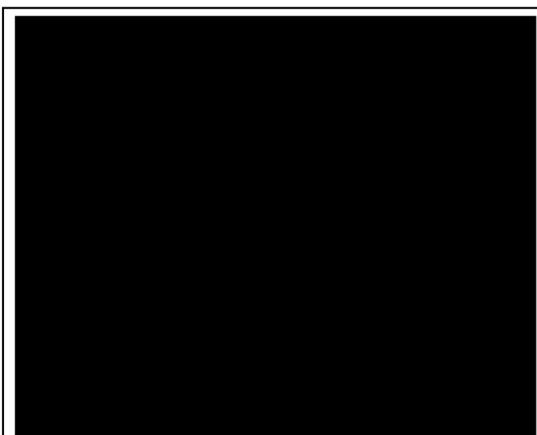


写真 16 IB 生徒作品 1

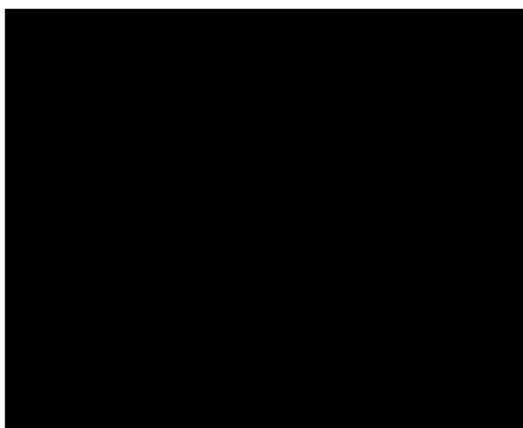


写真 17 IB 生徒作品 2

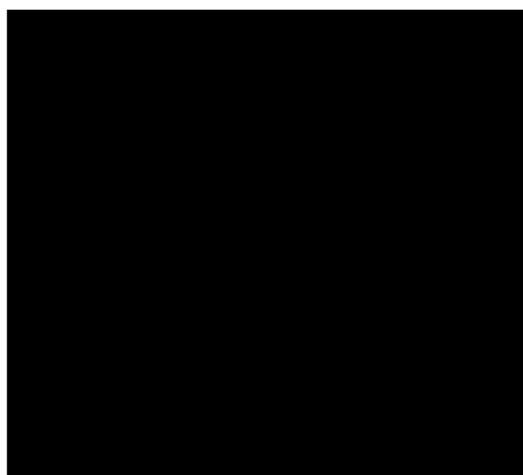


写真 18 IB 生徒作品 3

自由研究生徒作品写真

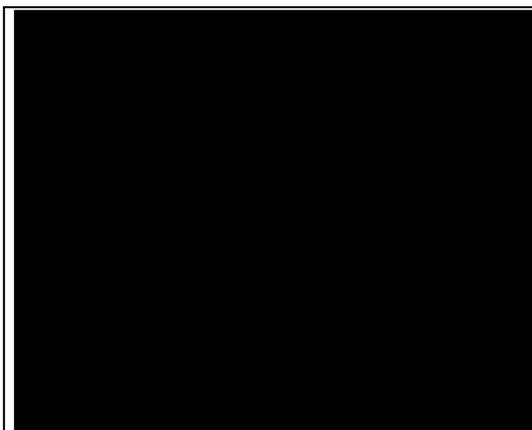


写真 19 自由研究作品 1

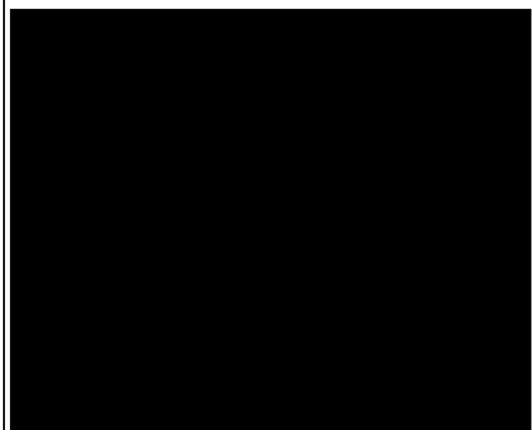


写真 20 自由研究作品 2

結章

第一節 本論文における各章の論点

本論文は、「探求」を手がかりに、美術の表現活動がどのような「探求」活動であるかを明らかにし、中等教育における美術活動に「探求」を取り入れることの可能性を考察することを目的としてきた。以上の目的に対し、本論文では「探求」とはどのような活動であるかという問いの下、デューイの経験主義哲学、ローウェンフェルドの芸術教育論を手がかりに、筆者の表現活動を細かく分析し、「探求」が表現活動においてどのような働きを持っているかについて客観的考察を試みた。美術の活動において「探求」することの意味を、筆者の経験から探り、玉川学園で実践されている2つの「探求」型学習から、美術の教育における「探求」を解明することにあつた。

第一章では、デューイの経験主義哲学において、デューイの思考の変化に伴う「探求」の概念における変化があり、そのことからデューイには2つの「探求」があることを明らかにした。デューイの「探求」は、人間の知性、且つ論理性の伴う能動的な思考による「科学的探求」と、自然主義的なアプローチによる生の活動としての「探求」が存在していた。デューイは、「科学的探求」と人間の生における非合理性・非知性といった要素を含めた生の活動と「探求」が対立するものではなく、むしろ非合理的要素における生の活動を根底に据えていたことが明らかになった。デューイの探求は、双方の「探求」による前進活動を意味した包括的なものであり、デューイは、その「探求」を芸術に見出していたことから、デューイの美的探求の考察をおこなった。

第二章では、美術における「探求」をローウェンフェルドの芸術論にある創作活動における7つの成長の要素と、思考、感情、知覚の関係性を手がかりに、美術の表現活動が人間の包括的な活動であることを明らかにした。さらに、デューイの美的探求を手がかりに、表現者における科学的探求と、創造的探求がどのように行われているかを、自らの表現活動の記録と経験を基に考察をおこなった。科学的探求は制作者に技術やコンセプトの向上をもたらし、衝動性から始まる創造的探求は、表現活動を根底から支えるものであるとした。さらに、ローウェンフェルドの7つの成長の要素と感性の形成を構造化し、美術の「探求」における「内的」素材と「外的」素材の関係性についての考察を行った。「内的」素材と「外的」素材が、美術の「探求」の過程において感性と「内省」が関わることで「前進的組織化」が

起り新たな「創造性」が生まれることが明らかとなった。科学的探求は感性を形成し、その感性によって「外的」素材と「内的」素材は引き寄せられる。さらに「内省」は、科学的探究によって得た「外的」素材と創造的探求とを統合し、創造的探求を「前進的組織化」していく。こうして「前進的組織化」された創造的探究は、新しい「創造性」へと向かう。以上のような、科学的探求と創造的探求における感性と「内省」の複雑な関係性を明らかにした。

第三章では、自己の内的な成長と、外的要素を取り入れ統合し成長しようとする青年期の子ども達における内と外との葛藤と、美術の「探求」による内と外との組織化と類似する点を明らかとした。中等教育におけるアイデンティティの形成に、美術の「探求」が果たす役割について考察するにあたり、表現者として美術に向き合い、基礎に降りていく「探求」と、美術を基礎から積み上げて学ぶ表現者に育てる「探求」の2つの形が存在し、それらの実践として玉川学園のIB美術科と自由研究における「探求」型学習の実践について述べた。その中から、それぞれの「探求」型学習において、生徒の制作時における思考と、現れる作品とに違いがあることを明らかにした。しかし、双方の「探求」において、子ども達は美術を人生に内包し、活動することの意味を見出すことが明らかとなった。

第二節 「探求」する美術教育にむけて

以上のように、美術の「探求」について考察する中で、科学的探求と創造的探求、人間の内と外、「美術の教育」と「美術による教育」、基礎から積み上げる学びと基礎に降りていく学び等、様々な二項対立を見てきた。しかし、本論文は、「人間というものは、極端な対立をもって、物事を考えがちである。¹⁵⁶」と述べ、「中間的なものがあるという可能性」を探したデューイのように、それぞれの関係性を対立させるのではなく包括的に捉える一つの方法としての「探求」を探るものでありたいと考える。本論文において、IB型の「探求」型学習と自由研究型の「探求」型学習の特徴や問題点を明らかにしてきたが、そのどちらが良いか、悪いかという視点から考察しているものではない。またそういった結論をつけるつもりもない。そもそも筆者は、美術の教育においてよく言われる美術の教育と美術による教育の中間を行くものとして美術の「探求」の可能性を探り、考察を行ってきた。本論文において、美術の「探求」活動の中に科学的探求と創造的探求を見出し、科学的探求は外的事物を用いた合理的思考による「探求」であり、一方、創造的探求は感情や感覚といった内的で非合理的要素による「探求」であるとした。この二つは一つの美術の「探求」活動で並行し追求されるものであると考える。そのように考えると、たとえ「美術の教育」で美術の知識や技術という科学的要素のみを教えたとしても、子ども達が自発的に「何かを表現したい」と欲し「探求」が始まれば、美術の創造的成長が、また「美術による教育」で自由画教育のように子ども達の情操教育のみを目指した教育をしたとしても、子ども達が「絵がもっとうまく描けるようになるにはどうしたらいいか」と思考し「探求」が始まれば、美術の科学的成長があると考えられる。実際の美術活動の「探求」において、科学的探求と創造的探求は並行し相関関係にある。つまり、その双方を総合した「探求」そのものが美術や芸術の本来の活動なのではないだろうか。「探求」する美術教育は、「美術の教育」と「美術による教育」といったどのように美術を教育するかという課題から、どのように子ども達の美術活動を自発的な「探求」つまり本物の美術や芸術活動に誘い導くかという課題に美術教育が目を向け、美術教育そのものが子ども達と共に本物の美術や芸術を追求することで、「探求」する教育になると考えるのである。筆者はその本物の美術や芸術活動に子ども達を誘い導く「探求」する美術教育の可能性に期待し、今後も研究していきたいと考えている。

¹⁵⁶ デューイ『経験と教育』 p. 16

しかし、その一方で、「探求」の過剰な期待に対し危惧の念を抱いている。序章において述べた通り今日の日本の教育において「探求」というキーワードは注目されている。その中でも、国際的資格を有することができる IB 教育は、進学面において特に注目を集めている。グローバル人材の育成を課題とする日本政府は 2018 年までに IB 認定校を 200 校まで増やす方針を掲げている¹⁵⁷。このような状況において、IB 型の「探求」型学習を世界基準の教育とし、実践する学校は増加すると考えられる。しかし、IB の学習法は「探求」型学習の一形態であること認識する必要がある。IB の教育プログラムは 1968 年より研究され発展してきたものである。実際に 2015 年度に評価法や課題の設定法について大きく改訂がなされ現在も進化し変化している。その為、カリキュラムモデルは公開されてはいても、固定的なカリキュラムは存在していない。教員達はワークショップに参加するなどしてカリキュラムの試行錯誤を行っている。さらに、IB 創設に影響を与えた人物としてデューイが挙げられているが¹⁵⁸、そのデューイの教育思想と現在の IB の教育理念とでは大きな違いがある。デューイの教育思想は新教育運動の流れに位置している。デューイの問題意識は、当時のアメリカ社会の工業化の進展に伴って拡大した市場経済と資本主義社会における社会的対立や社会的問題にあったとされる¹⁵⁹。大きく変化しつつある社会的動向に対し、デューイは子ども達がこのような社会的状況に対応し、且つ社会的対立や問題を乗り越えられるような教育を目指した。その中でデューイは、個人中心的な利己主義に陥りやすい競争社会の中で、子ども達の「社会的協力と社会的生活の精神の育成¹⁶⁰」を主張している。デューイは、「社会がみずからのために達成してきたすべてのものは、学校という機関をとおして、その社会の未来の成員の手に委ねられているのである。社会はそれ自体についてのよりよい思想を、未来の人たちの自己に開かれている新しい可能性をとおして、実現するように期待するのである。ここにおいて、個人主義と社会主義は一体になる。¹⁶¹」と述べ、個人主義と社会主義が一体化しうるよりよい社会を目指す上で「社会的協力と社会的生活の精神の育成」が重要であるとし、利己的な個人主義が蔓延しない、よりよい民主主義社会の形成への期待

¹⁵⁷ 経済産業省「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」2011年6月22日

¹⁵⁸ International Baccalaureate Organization, *The IB: an historical perspective*, 2015 <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-en.pdf> 最終アクセス 2015年12月30日

¹⁵⁹ 藤井千春「協同的探究の能力とその育成についての考察」『日本デューイ学会紀要』第47号 2006 p. 203

¹⁶⁰ J. デューイ著 市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫 1998 p. 75

¹⁶¹ 同上書 pp. 62~63

を子ども達の教育に向けたと考えられる。そこでデューイが注目したのが生活であった。

『経験と教育』の中でデューイは「私は教育を生活経験であるとみなしている¹⁶²」と述べ、さらにデューイの「実験学校」のカリキュラムの記述をみても、木材や金属を使っての作業や、機織り、裁縫、調理といった人間の生活を再現し、そこから社会的協同の意味と能力を育成しようとしていたことが伺える。デューイは確かに自律的に「探求」する能力として思考の重要性を説き、特に科学的、論理的な知性による思考は、「公共的な性格」を持つコミュニケーションの媒体として機能することに注目していた。しかし、デューイが実際に子ども達に求めたのは「生の活動」としての思考や「探求」であり、生活経験に根差した教育を行うことで、社会の中での生き抜く「生の教育」を目指していたと考える。

日本で新教育を押し進めた小原國芳も「生活」を学習の場とし、生活の為に労働し、ものを作り出す活動を意味する「労作」活動の重要性を主張している。しかし、「探求」する能力としての思考に大きな可能性を見出していたデューイに対し、小原は経験が伴わず思考し、教育が知的世界においてのみ繰り広げられることに否定的態度に徹していた。小原は「ホントの知育を成就せんが為に労作教育が必要なのです。筆記と講義と暗記と点数と、席次と概念と抽象と詰め込みだけで、どうして、実知が、真知が、ベーコンのいったような『知は力なり』といったような生きた力ある知識が得られましょうか。(中略)先ず、一つの机を作るとする。正確な形、面、高さ、長さ、幅、堅牢さ、美的な形、色彩、模様、それらを利用して生きた幾何、生きた計算、植物学、美術、更に電力を使い、いろんな機械を使う処から、電気学、磁気学、力学、機械学、さまざまを学ぶことができます。¹⁶³」と述べている。小原が自由研究などで目指した「探求」型学習とは、このように労作教育という生活教育の中で経験に根差した「生の教育」であったといえる。

しかし、現代に目を向けると、情報化社会が進んだ今日において知的活動の価値や重要度が増し、デューイや小原の生きた時代に比べ、さらに実際に身体を動かしたり、物を作ったりという生活経験が希薄化している。IBの教育をみても、デューイや小原のような「生活」に根差した教育というよりも、知的フィールドでの活動としての教育に主眼が置かれている。序章第三項で述べたように、今日の日本で「生きる力」が基礎的知識や技能を、理性的・合理的に思考し主体的に取り組むという「確かな学力」と結びついた理由も、現代社会においての知的活動の重要度が高いが故であると考えられる。

¹⁶² デューイ 『経験と教育』 p. 77

¹⁶³ 小原國芳 『玉川塾の教育』 pp. 54～55

IB では、美術教科においても深い思考に基づいた表現が求められる。深い思考を求める故に、実技の時間を十分に確保することが難しくなる、感覚的表現が得意な生徒が執拗に思考を求める IB の美術にわずらわしさを感じるといった問題がある。筆者は、新たに IB を取り入れる学校や教師、さらに IB 型の学習法を取り入れようとする人々が、IB を思考の教育とらえ、それをそのまま美術教科にスライドし、美術の「探求」型学習とする危険性を危惧している。玉川学園の IB 美術科では、思考の時間だけではなく実技制作の時間を多く確保するよう意識しながら授業を行っている。また DP の IBO 試験において、ジャーナルの成績がそれほど高くない生徒であっても、作品のレベルで高い評価がついたという事があった。そのことを考えると、IB の美術教育が思考を重要視しながらも、思考一辺倒の教育を目指しているわけではないことがわかる。筆者は、美術の本質は実際の活動を通して見いだされるものであると考える。さらに、デューイや小原が「生活」経験に教育があるとしたように、実際に身体を動かして物を生み出すという生の活動として実感が持てる、さらには言語とは異なる形でコミュニケーション媒体としての役目を持つ美術教科に、他教科にはない価値が存在すると考える。小原は言う。「いわんや、深くも理解せないで、何か新しいことをスグにも流行でも真似るように軽薄な心からやられては教育道の墮落であります。¹⁶⁴ IB を取り入れるにしても、「探求」型学習を実践するにしても、教育者は慎重に教育理念や「探求」について熟考する必要があるだろう。

¹⁶⁴小原國芳『玉川塾の教育』p. 219

第三節 今後の課題

本論文で述べてきたように科学的探求と創造的探求が一つの美術を「探求」する活動に自然と持ち込まれるとすれば、学校教育において「探求」する美術教育を行うにはどのようにしたらよいのだろうか。何故、今までの授業活動において「探求」がなされなかったのだろうか。

筆者は、今まで IB の美術科、自由研究、さらに一般クラスの美術の授業を担当してきた。IB や自由研究といった「探求」型学習と一般的に学校で行われている美術の授業と異なる点は何かを思考する中で、見えない「ルール」の存在があるかないかにあると考えている。

「探求」型学習と対極にある美術の制作活動として考えられるのは、キットを使った制作であろう。添えられた制作マニュアルを読みながら、決められた素材を決められたように加工し制作していく。この過程において「探求」はごくわずかしかな行われぬ。この「ルール」は美術の伝統や技法といった「形式」とも異なる。「形式」の習得には、習練が必要となり、「形式」を習得する為の困難が伴う。しかしすでに敷かれた「ルール」の上での活動は、乗り越えるものや、困難が全くない状態である。「探求」型の美術教育では、IB にしても自由研究にしても、様々な困難を乗り越えながら、自らルールを敷いている。その為、IB や自由研究の美術制作には終着点が存在していない。一つの作品の完成は終着点ではなく、それぞれの作品が終着点に向かう為の停留所のようなものである。IB や自由研究にあるのは卒業という終着時刻だけである。生徒達は限られた時間の中で自由にルールを敷きながら、それぞれの方向へと「探求」しつつ進んでいくのである。

筆者は一般クラスを担当しながら、すでに敷かれ見えない「ルール」の存在を感じてきた。IB クラスで「探求」型学習を行っていても、一般クラスの美術の授業になると、「探求」型学習ではなく、見えない「ルール」に乗った、あまり「探求」型ではない授業を行っているのが現状である。この見えない「ルール」がどのようにして敷かれるのか、明確な答えは見つかっていない。見えない「ルール」の敷かれる要因として、一つ考えられるのは、課題が単元として区切られていることにあると考える。さらに単元にはそれぞれ目標や評価が設定されている。クラス全体が、一つの課題の終着点をめざし単元をこなしていく。そうすると、生徒は美術の活動に「探求」の連続性を感じにくいという点が挙げられる。例えば、色彩構成の課題の後に、デッサンがあった場合、デッサンに色彩は用いられない為、何の為に色彩構成を行ったのか、わからなくなるのである。このように、「探求」の連続性を感じに

くい単元の設定は、生徒達に自らルールを敷く方向を見失わせると同時に、既に敷かれている見えない「ルール」に生徒を乗せることになると考える。今後は、この見えない「ルール」が敷かれるその他の要因を明らかにし、生徒が自ら「ルール」を敷くという美術の「探求」が行われる授業の展開方法を探ることが課題である。

さらに、美術の授業に「探求」を取り入れる課題として、時間数の問題と教育者の問題が挙げられる。IBのように科学的探求から始めるにしても、自由研究のような創造的探求から始めるにしても、物事を「探求」するには多くの時間が必要となる。玉川のIB美術科や自由研究では多くの時間をかけて制作が行われている。IBでは授業時間に加えてのホームワーク、放課後などの授業時間外を利用するなどの工夫を生徒達は行っている。自由研究においては、学園祭前の一週間を「自由研究週間」として自由研究のみを行う時間が確保されている。しかし、現実問題として、一般的に美術の授業時間は削減傾向にある。その中で、どのように「探求」を美術の授業に取り入れるのか、この点を考察することは今後の大きな課題である。さらにこの問題に加え、美術を担当する教育者が、美術の「探求」を経験したことがないという問題がある。美術の専任教員がいない学校や、さらに美術の専門性に乏しい教員が増えてきている。このような問題を抱えながら、美術を「探求」するカリキュラムの開発、さらに一般クラスにおいて「探求」する美術教育の実践を行う可能性を探るのが今後の課題である。IB型や自由研究型の「探求」型学習があるように、それぞれの学習には利点と欠点があり、生徒によってもIB型が合う、合わない生徒、自由研究型が合う、合わない生徒がいる。IB型と自由研究型を双方混ぜなら学習を進めることは可能なのか。生徒に合わせて「探求」の型を変えることは可能かなど、今後は考えていきたい。しかし、いずれにしても、より多くの子ども達が、「探求」する美術を経験し、人生に美術を内包することができる美術教育の授業づくりを目標としたい。

添付資料

資料 1 : IB 学習者像

探求する人(Inquirers) 好奇心にあふれ、探求と調査のためのスキルを身につける。自主的に学ぶことができる。生涯にわたって学ぶことを積極的に楽しむことができる。
知識のある人(Knowledgeable) 地域や地球規模の重大な問題や事柄について、常に考えている。広くバランスのとれた学問領域について理解と知識を深めている。
考える人(Thinkers) 複雑な問題を認識し立ち向かうために、批判的かつ創造的に思考し、理論的で倫理的な決断を導き出せる。
コミュニケーションできる人(Communicators) 様々な言語やコミュニケーションの手段を使って、考えや情報を理解し、自信を持って創造的に表現できる。 まわりの人たちと進んで協力し合い、効果的にものごとに取り組むことができる。
道義心のある人(Principled) 誠実かつ正直で、公平な考えと道義感を持ち、まわりの人々や地域社会を尊重して行動することができる。 自分の行動とその結果に責任を持つことができる。
心をひらく人(Open-minded) 自分の歴史や文化を理解し、尊重し、他の人々や地域社会の持つ伝統、価値観、視点に心をひらくことができる。常に色々な人の意見に耳をかたむけ、検討し、それらの経験から成長しようとしている。
思いやりのある人(Caring) ほかの人の気持ちや必要としていることに共感し、尊重し、慈愛を示すことができる。まわりの人々の生活や環境をよくするために、個人的に関わり、積極的に行動し奉仕し続ける。
挑戦する人(Risk-takers) 不慣れな状況や不確実性に、勇気と気構えを持って望むことができる。今までにない、方策、考え、役割を試そうとする自立的な精神を持っている。恐れず自分の信念を明言することができる
バランスのとれた人(Balanced) 自分とまわりの人々が幸せな生活をおくるためには、知・情・体のいずれもが大切であることを理解している。
振り返ることができる人(Reflective) 思慮深く自分自身の学習や経験を見つめ直すことができる。自分の学びや成長を支えるために長所と限界を理解し、評価することができる。

資料 2 : MYP の基本概念

ホリスティックな学習	全ての知識が関係し合うカリキュラムはホリスティック(全人的)な個人の発達を目指すべきであるということを認識させる。これは IB の学習者像にある。
多文化理解	学校組織は他の文化に関心を持ち、探求し、国際的な発達を期待し、促進すべきである。様々な文化の理解は、国際教育の重要な特性の一つであり、学習者像に反映される。
コミュニケーション	学校は、効果的なコミュニケーションを推奨すべきである。コミュニケーションは国際理解に貢献する重要なスキルである。

資料 3 : 相互作用のエリア詳細

学習姿勢	学習に対して自覚的に取り組み、情報を批判的に検討し、教科間の関係性を追求・探求するよう、生徒に働きかける。学習の方法と情報の批判的評価の方法を学ぶことは、教科内容の学習と同じように重要である。
共同体と奉仕	共同体の一員として担う役割と責任を理解するように生徒に働きかける。生徒は、共同体に、生徒自身と共同体の両方にとって益となるように関わらなければならない。
健康と社会教育	個人的、身体的、及び社会的問題を探求し、身体と精神を大切にする心を発達させるように生徒に働きかける。
多様な環境	自己と世界との相互依存を理解し、環境に対する責任ある前向きな態度を育むように生徒に働きかける。
人間の創造性	人が考え、想像し、変化を始める創造的方法について考察し、振り返って考えてみるよう生徒に働きかける。

資料 1～3 *MYP: From principle into practice*, International Baccalaureate Organization
2008 筆者和訳

ねらい

- ・ 個人や文化を磨いて表現されることにおいて、アートがどのような役割を果たしてきたかを理解する。
- ・ 時代や文化を横断して、芸術がどのように新しく進まれ相互に影響を与えてきたかを正しく理解する。
- ・ 芸術の博識ある思慮深い専門家になる。
- ・ 様々な状況の中で芸術を作り出す過程を経験する。
- ・ アイデアを切り開き表現し、交換する。
- ・ より効果的な学習する人・探求する人・考える人になる。(IB 学習者像)
- ・ 芸術の経験を通じて自身と自己認識を深める
- ・ 芸術を生涯にわたって学び楽しむ価値を認める

目標(4つの評価基準)

A 知識と理解

この目標は、芸術の形と芸術的課程の両方で知識と理解を組み立てることに焦点を当てている。知識は若いアーティストとして生徒の実践演習の為に知らされるべきであり、学生が他のアート作品を評価できるようにする。生徒が経験し、知識を与えた学習は、制作と目標 B の中で自己解釈した表現にインパクトを与えるだろう。

この学習コースの最後には、生徒は以下のことが可能になるべきである。

- ・ 社会・文化・歴史そして個人の文脈に関係づけて学んだ芸術様式の知識と理解を示すことができる。
- ・ 芸術の専門用語やコンセプトやプロセスを含めた芸術様式の要素の知識・理解を示すことができる。
- ・ 自分の芸術作品の文脈の中で学んだ芸術様式を批判的にとらえ理解し伝えることができる。

B 応用

この目標は、芸術作品を作り出す技術の実践的な応用に焦点を当てている。これは、目標 A で示された知識や理解と強く結びつけて教えるべきである。

生徒たちは、芸術的課程である計画や制作、パフォーマンスやアートワークのプレゼンテーション、そして最初に思い描いたアイデアやテーマを実現しようとする中で研究や実験がされるべきである。

これらのプロセスは、スキルとテクニックを試すだけでなく、探求し、表現し、芸術的意図を伝えられることができるようにする必要があります。これらの意図は、知識、理解、スキルの型にはまらない研究に巻きこむべきであり、生徒の制作過程の中でさらに進化するべきである。

この学習コースの最後には、生徒は以下のことが可能になるべきである。

- ・ 芸術的意図を表現し、伝達することで、アイデアやテーマもしくは実現に向けての個人的な解釈を伸ばす。
- ・ 制作するための技術や技法やプロセスを応用し芸術を形づくる。

C 振り返りと評価

この目標は、生徒が徐々にアーティストとして感じたり考えたりするようになることに焦点を当てている。継続的な振り返りは、ただ何をしたかの記録以上のものであるべきである。批判的に反省することは、生徒に自分の選択について質問・説明すること、自分の作品に対する目的評価作することを必要とさせる。生徒は芸術的進歩の中に成長を見せなければならない。

生徒は他の人からのフィードバックを求め、このフィードバックがどのように自身の作品をさらに発展することができるかを熟考することが求められる。建設的なフィードバックは、生徒の芸術的なプロセスや意図を確認・明確にし、または変更することを助けることができる。

目標 C は、自分の作品への生徒自身の反省や評価にのみ関係している。他者の作品への評価は、目標 A で示されてはいるが、後に自分の作品を振り返るように生徒を導くだろう。

この学習コースの最後には、生徒は以下のことが可能になるべきである。

- ・ 制作の別の段階で、自分の芸術的成長とその過程を批判的に反省する。
- ・ 彼らの作品を評価する。
- ・ 生徒自身の芸術的成長と過程を知らせるフィードバックを用いる。

D 個人的な取り組み

この目標で主に焦点を当てていることは、芸術的過程と熟考からなる芸術に不可欠である態度の成長にある。

生徒は、個人や対人スキルを成長させなければならない。それは何かを始めること、探求すること、他者と話し合うこと、芸術的経験の間に生じたリスクをとることを可能にするだろう。

生徒は、協力的で気の利いた方法で、他の生徒と相互に影響し合い能力を成長させるべきである。

また、生徒が自分自身や他者の文化をますます心に留めるようになり、経験から自らの芸術の成長を促進させることが予想できるのである。

この学習コースの最後には、生徒は以下のことが可能になるべきである。

- ・ 自らの芸術的過程の中で力を尽くすことを示す。
- ・ 好奇心、自身のモチベーション、自発性（独創性）そして快くリスクを取ることを示す。
- ・ 前向きな姿勢で仲間と支え、励まし、行動する。
- ・ 芸術活動をすることや、様々な文化から生まれた芸術作品、自分自身のものも含め受け入れる。

添付資料 5 : MYP 美術で用いた筆者制作のルーブリック (知識と理解)

芸術(7年生)

氏名:

規準 A:知識と理解

到達度		評価標準説明	補足説明
0	以下に記述されているいずれの規準にも到達していない。	以下に記述されているいずれの規準にも到達していない。	
1-2	<p>学習者は、学習した芸術の分野における専門用語、コンセプトおよびプロセスについて限られた理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、自らの作品と、学習した芸術の分野とのつながりを見出すことができる。</p>	<p>学習した芸術の分野と社会的、文化的、歴史的背景のいくつかの側面との関連について、適切な理解を示すことができる。</p> <p>学習者は、学習した芸術の分野における専門用語、コンセプトおよびプロセスについて満足できるレベルの理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、自らの作品と、学習した芸術の分野とのつながりを見出すことができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 表現とは何か、過去の作品から説明が記録してある。 自分のテーマについての記録がされている。 後世に伝えたい現在の文化を調べ、それらを表現するための方法についての考察が記録されている。
3-4	<p>学習した芸術の分野と社会的、文化的、歴史的背景のいくつかの側面との関連について、適切な理解を示すことができる。</p> <p>学習者は、学習した芸術の分野における専門用語、コンセプトおよびプロセスについて適切な理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、自らの作品と、学習した芸術の分野とのつながりを見出すことができる。</p>	<p>表現とは何か、<u>社会の中、文化の中での使われ方</u>についての説明が記録してある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 参考にした作品の様式を理解し正しく用いる事が出来ている。 作品の描画法についての理解がなされ、自分のテーマと描画材の關係についての考察が記録されている。 後世に伝えたい現在の文化について多くの観点から探り、それらを表現するための方法についての考察が記録されている。 	
5-6	<p>学習した芸術の分野と社会的、文化的、歴史的背景のいくつかの側面との関連性について優れた知識および理解を示すことができる。</p> <p>学習者は、学習した芸術の分野における様々な要素について優れた知識および理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、自らの作品と学習した芸術の分野に関連した、十分な考察の上に導かれた批判的理解を見出す事が出来る。</p>	<p>表現とは何か、<u>社会の中での使われ方</u>について、<u>多くのサンプル</u>に対する説明が記録してある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 参考にした作品の様式、用語について理解し、<u>作品やまとめ、振り返り</u>においてそれらを正しく用いる事が出来ている。 作品の描画法についての理解がなされ、自分のテーマと描画材の關係について優れた考察が記録されている。 後世に伝えたい現在の文化について多くの観点から探り、それらを表現するための方法について<u>優れた考察</u>が記録されている。 	
7-8	<p>学習した芸術の分野と社会的、文化的、歴史的背景のいくつかの側面との関連性について優れた知識および理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、学習した芸術の分野における様々な要素について優れた知識および理解を示す事ができる。</p> <p>学習者は、自らの作品と学習した芸術の分野に関連した、十分な考察の上に導かれた批判的理解を見出す事が出来る。</p>		

規準 A	
自己評価	
到達度	

添付資料 5 : MYP 美術で用いた筆者制作のルーブリック (応用)

規準 B : 応用

到達度		評価標準説明	補足説明
0	以下に記述されているいずれの規準にも到達していない。		
1-2	作品の完成に向けた、アイデア、テーマ、個人の解釈の展開は非常に限られている。 芸術作品の創作活動や発表に用いられたスキル、プロセス、技術は非常に限られたレベルである。	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品のアイデアは短絡的である。 ● 最終的な作品は完成しているが、<u>雑である</u>。 ● 最終的な作品は、作者のアイデンティティーの表現と関連している。 	
3-4	作品の完成に向けた、アイデア、テーマ、個人の解釈の展開は限られている。 芸術作品の創作活動や発表に用いられたスキル、プロセス、技術は限られたレベルである。	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品のアイデアは纏られていない。 ● 最終的な作品は完成している。 ● 最終的な作品は、作者のアイデンティティーの表現と関連している。 	
5-6	作品の完成に向け、適切なアイデア、テーマ、個人の解釈を示すことが出来る。 芸術作品の創作活動や発表に用いられたスキル、プロセス、技術は満足できるレベルである。	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品の完成までいくつかのアイデアを出している。 ● 最終的な作品の完成度は満足できるレベルである。 ● 最終的な作品は、作者のアイデンティティーの表現と関連している。 	
7-8	作品の完成に向け、一貫したアイデア、テーマ、個人の解釈を示すことが出来る。 芸術作品の創作活動や発表に用いられたスキル、プロセス、技術は高いレベルである。	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品プランの完成まで何回かの<u>試行錯誤</u>をしている。 ● 最終的な作品は完成度が高い。 ● 最終的な作品は、作者のアイデンティティーを表す事が出来ている。 	
9-10	作品の完成に向け、効果的なアイデア、テーマ、個人の解釈を示すことが出来る。 芸術作品の創作活動や発表に用いられたスキル、プロセス、技術は非常に高いレベルである。	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品プランの完成まで多くの試行錯誤を繰り返している。 ● 最終的な作品は細部にいたるまで完成度が高い。 ● 最終的な作品は、作者のアイデンティティーを明確に表す事が出来ている。 ● その他関連する作品を制作している。 	

規準 B
自己評価
到達度

添付資料 5 : MYP 美術で用いた筆者制作のルーブリック (振り返りと評価)

規程 C : 振り返りと評価

到達度		評価規程説明	補足説明
0	以下に記述されているいずれの規程にも到達していない。	● 以下に記述されているいずれの規程にも到達していない。	
1-2	自身の創作活動の進み具合についての理解、芸術的プロセスの改善や発展に向けた取り組みに関する認識はごく限られたものである。自身の創作活動に対する評価はごく限られたものである。自身の創作活動に関する改善や発展への方策を示す際に、フィードバックが殆ど行われていない。	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分で作成した作品の問題点を1つ示すことが出来る。 ● 自分で作成した作品について、<u>根拠</u>もしくは<u>考え</u>を1つ示す事が出来る。 ● 周囲のフィードバックが殆ど役立てられていない。 	
3-4	自身の創作活動の進み具合についての理解、芸術的プロセスの改善や発展に向けた取り組みに関する評価は満足できるものである。自身の創作活動に関する改善や発展への方策を示す際に、フィードバックが時々行われている。	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分で作成した作品の問題点及び<u>解決策</u>を示すことが出来る。 ● 自分で作成した作品について、<u>限られてはいるが根拠</u>や<u>考え</u>を示す事が出来る。 ● 周囲のフィードバックを時々役立てている。 	
5-6	自身の創作活動の進み具合についての理解、芸術的プロセスの改善や発展に向けた取り組みに関して、十分に認識している。自身の創作活動に対する評価はレベルの高いものである。自身の創作活動に関する改善や発展への方策を示す際に、常にフィードバックが行われている。	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分で作成した作品の問題点及び<u>効果的な解決策</u>を示すことができ ● 自分で作成した作品について、<u>適切な考え</u>を示す事が出来る。 ● 周囲のフィードバックに<u>耳を傾け実際に試みる</u>など、自らの活動に役立てている。 	
7-8	自身の創作活動の進み具合についての理解、芸術的プロセスの改善や発展に向けた取り組みに関して、非常に深く認識している。自身の創作活動に対する評価は素晴らしいものである。自身の創作活動に関する改善や発展への方策を示す際に、しっかりとした意図を含んだフィードバックが行われている。	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分で作成した作品の<u>いくつ</u>かの問題点及び<u>解決策</u>を示す事が出来る。 ● 自分で作成した作品について、<u>明確な考え</u>を<u>細部に渡って</u>示す事が出来る。 ● 周囲のフィードバックに<u>常に</u>耳を傾け、自らの創作活動に<u>積極的に</u>役立てている。 	

規程 C	
自己評価	
到達度	

添付資料 5 : MYP 美術で用いた筆者制作のルーブリック (個人的な取り組み)

規準 D : 個人的な取り組み

到達度		評価規準説明	規準 D
			自己評価
0	以下に記述されているいずれの規準にも到達していない。	● 以下の記述されているいずれの規準にも到達していない。	
1-2	芸術に関わる一連の作業に対して示す、関心や取り組みの姿勢はごく限られたものである。 好奇心やモチベーション、リスクに立ち向かう姿勢などが殆ど見受けられない。 クラスメートと励まし合う姿や、協力し合って積極的に作業を進める前向きな姿などが殆ど見受けられない。 生み出される芸術作品は文化によって異なるものだという事に対して、殆ど理解を示していない。	● 宿題のいくつかは、期限内に完了させている。 ● 先生の <u>話</u> に耳を傾け、指示に従い作業を進める事が、時々しか出来ていない。 ● 授業中の活動への <u>取り組み</u> していない時間が多くある。 ● クラスメートの作品に対する批判や賞賛などの発展的な意見が <u>示されて</u> いない。 ● クラスメートの課題に取り組むクラスメートの気を散らすようなことを、頻繁に行っている。	
3-4	芸術に関わる一連の作業に対して、満足できるレベルの関心や取り組みの姿勢を示す事が出来る。 時折、好奇心やモチベーション、リスクに立ち向かう姿勢などが見受けられる。 クラスメートと励まし合う姿や、協力し合って積極的に作業を進める姿などが時々見受けられる。 生み出される芸術作品は文化によって異なるものだという事に対して、多少の理解を示している。	● 多くの宿題を、期限内に完了させている。 ● 先生の話を聞き漏らし、指示や進め方が分からない事が時々ある。 ● <u>ほとんど</u> の時間、授業中の活動に取り組めている。 ● クラスメートの作品に対する批判や賞賛などの発展的な意見を <u>一度</u> は示すことが出来た。 ● クラスメートの課題に取り組むクラスメートの気を散らすようなことを、時々行っている。	到達度
5-6	芸術に関わる一連の作業に対して、適切な関心や取り組みの姿勢を示す事が出来る。 殆どの場合において、好奇心やモチベーション、リスクに立ち向かう姿勢などが見受けられる。 殆どの場合において、クラスメートと励まし合い、協力し合って積極的に作業を進めている。 生み出される芸術作品は文化によって異なるものだという事に対して、正しい理解を示している。	● <u>ほとんど</u> の宿題は、期限内に完了させている。 ● 大体的な場合において、先生の <u>話</u> に耳を傾け、指示に従い作業を進める事が出来る。 ● <u>ほとんど</u> の時間、授業中の活動に集中して取り組んでいる。 ● クラスメートの作品に対する批判や賞賛などの発展的な意見が <u>時々</u> 示されている。 ● クラスメートの課題に取り組むクラスメートの気を散らすようなことは <u>殆ど</u> していない。	
7-8	芸術に関わる一連の作業に対して、一貫して関心や取り組みの姿勢を示す事が出来る。 一貫して、好奇心やモチベーション、リスクに立ち向かう姿勢などが見受けられる。 一貫して、クラスメートと励まし合い、協力し合って積極的に作業を進めている。 生み出される芸術作品は文化によって異なるものだという事に対して、高い理解を示している。	● 殆どの宿題は、期限内に完了させている。 ● 先生の <u>話</u> に耳を傾け、指示に従うと同時に、 <u>自分の作品</u> を発展させる方法を自分で考えながら行動する事が出来る。 ● 授業中の活動に <u>常に</u> 集中して取り組んでいる。 ● クラスメートの作品に対する批判や賞賛などの発展的な意見が <u>頻繁</u> に示されている。 ● クラスメートの気を散らすようなことは全くせず、集中して作品制作に取り組めるような雰囲気作りを常に心がけ、 <u>周囲に良い影響を与えている</u> 。	

Tamagawa Academy YEAR 12 IB ART

I started with creating three art works which express my identity. My developing theme focused on money as I'm interested in studying economics and business at university.

Money has historically been essential to people's lives for some time now especially in first world countries and more recently in developing countries. I wanted to look at different aspects of money and how different societies are affected.

There are several artists that I researched: Francis Bacon; Käthe Kollwitz; Zevs; Pablo Picasso and Alberto Giacometti. I used many symbols throughout my work. The research on Zevs influenced my artwork. I discovered that numerous symbols are used in a modern consumerist society.

I am interested in expressionist artists Monet and Gustave Courbet. I explored their art works when I went to the National Gallery in London and I found out that they have strong use of colour and texture. Among all artists that I explored, I was strongly influenced by Francis Bacon. I went to Bacon's exhibition which was held in Tokyo as a result my artworks are strongly affected by his techniques for example the use of texture, tone and colour. In my work, aspects that I used frequently were texture and dark tone. I focused on these aspects because I was impressed by Bacon's artworks which strongly conveyed his intended messages. Which provoke an emotional response from the audience from this I strongly wanted to incorporate these into my artworks.

Money as the cause of people's greed and isolation, an indispensable component for consumerism, society and cultural identity. Throughout the IBDP art course, I have discovered the different aspects of money and how people and the world are affected by it. I experimented with different mediums and this required a certain degree of risk taking to communicate my ideas through art.

私は "money"、つまり「お金」をテーマにこの2年間のDPアートで作品を作ってきました。現代社会において言うまでもなく、お金は我々の生活に欠かせないものです。そのお金の様々な面を歴史、文化、社会の大きく分けて3つの視点から着目して、調査や分析を行い、自分の作品を作ってきました。

そして、作品を作る過程では様々なアーティストを研究し、彼らが持つ芸術的技法などを自らの作品に応用していきました。モネやピカソなど様々なアーティストを研究した中で、僕は特にフランシスベーコンに影響を受けました。彼は作品において主に暗いトーンを用いており、どれも作品を見る観客に感情的に何か強く訴えるものがありました。私は実際に美術展で彼の作品を間近で見た事でこれを感じ、自らの作品にそれを上手く応用できないかと試行錯誤を重ねました。自分の納得のいく作品を作る過程では、作品全体を壊すかもしれないというリスクを負わなければならない場面など、多くの困難がありました。しかし、その困難を乗り越えて作り上げた作品はどれも納得のいく作品に仕上がっています。

この2年間で私は本当に多くの事を学びました。たった一つの「お金」というものでも、それには本当に様々な側面があり、その側面の一つ一つに歴史的、文化的、社会的背景など複雑な背景があるのだというのをこの2年間で学ぶ事ができました。この一つの物事を多角的にとらえるという力は私が将来活躍していく中でも大変に役立つものだと考えています。

資料 7 : IB 生徒作品写真 11~15

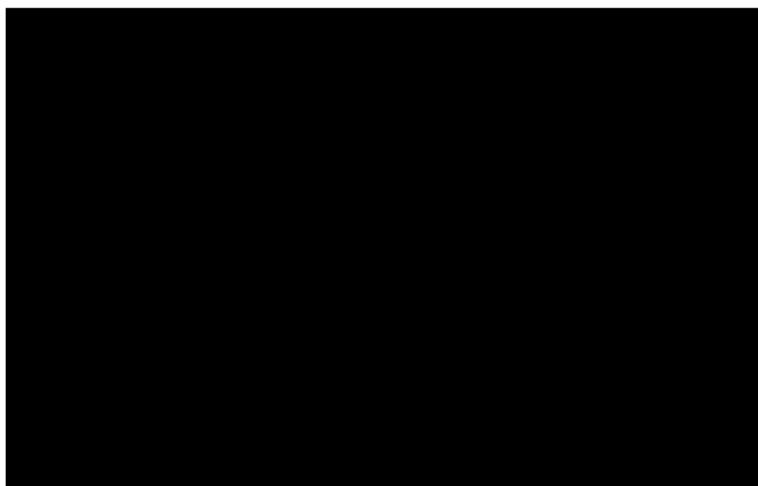


写真 11



写真 12



写真 13

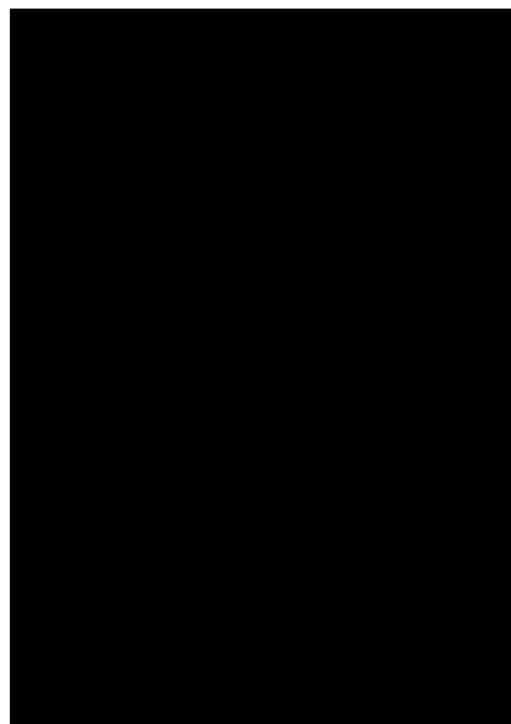


写真 14

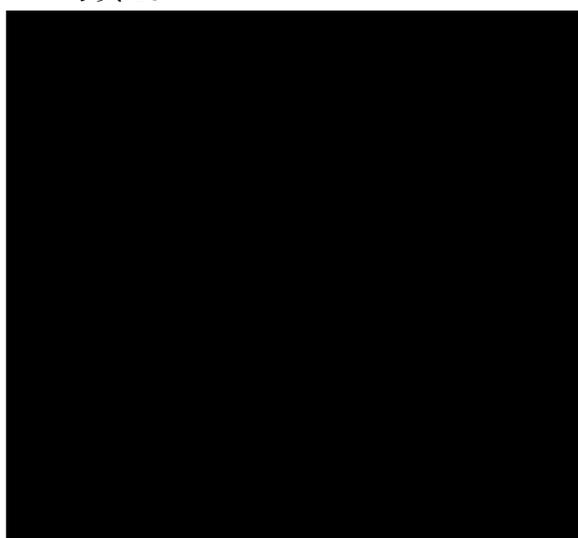
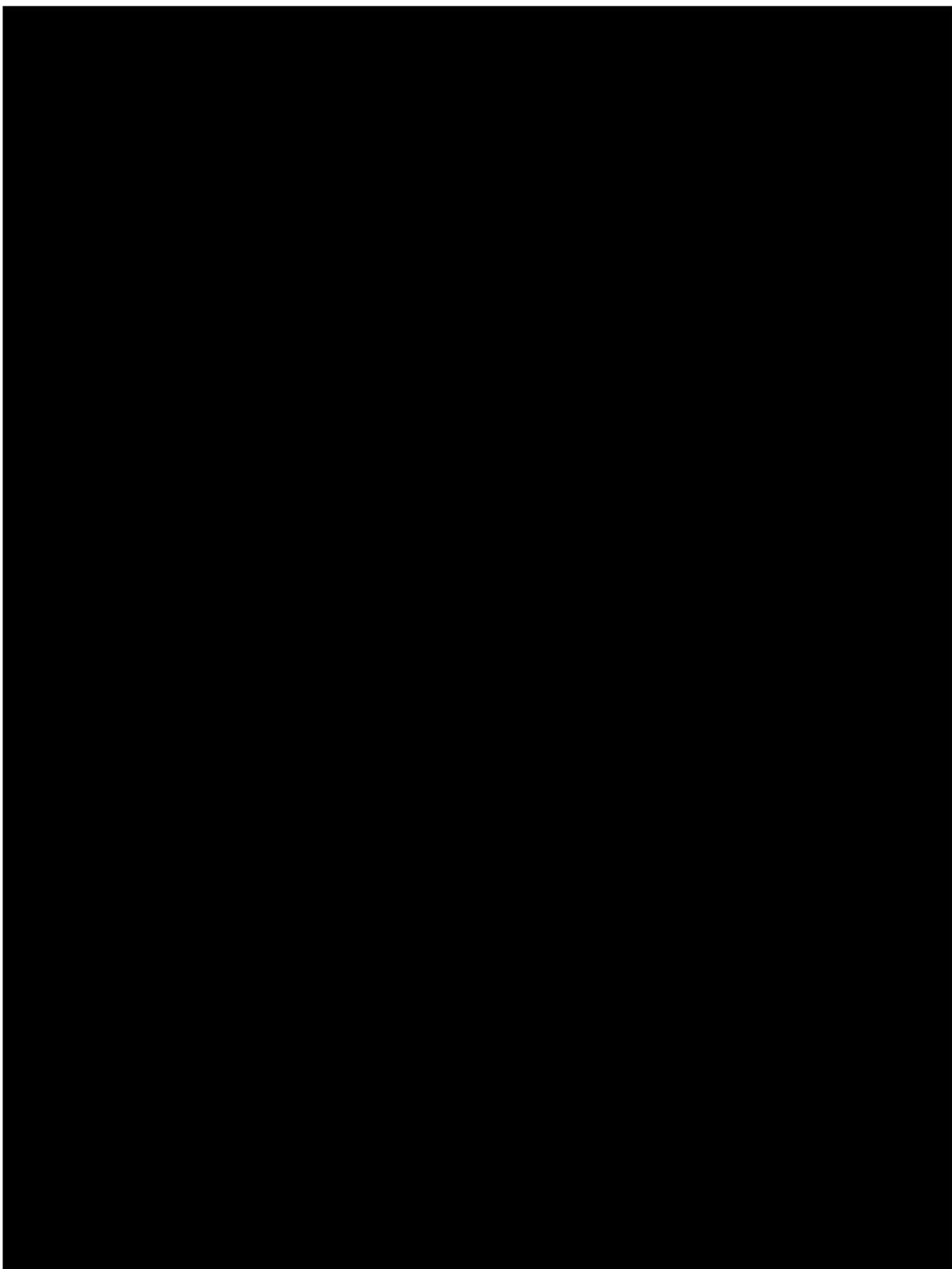
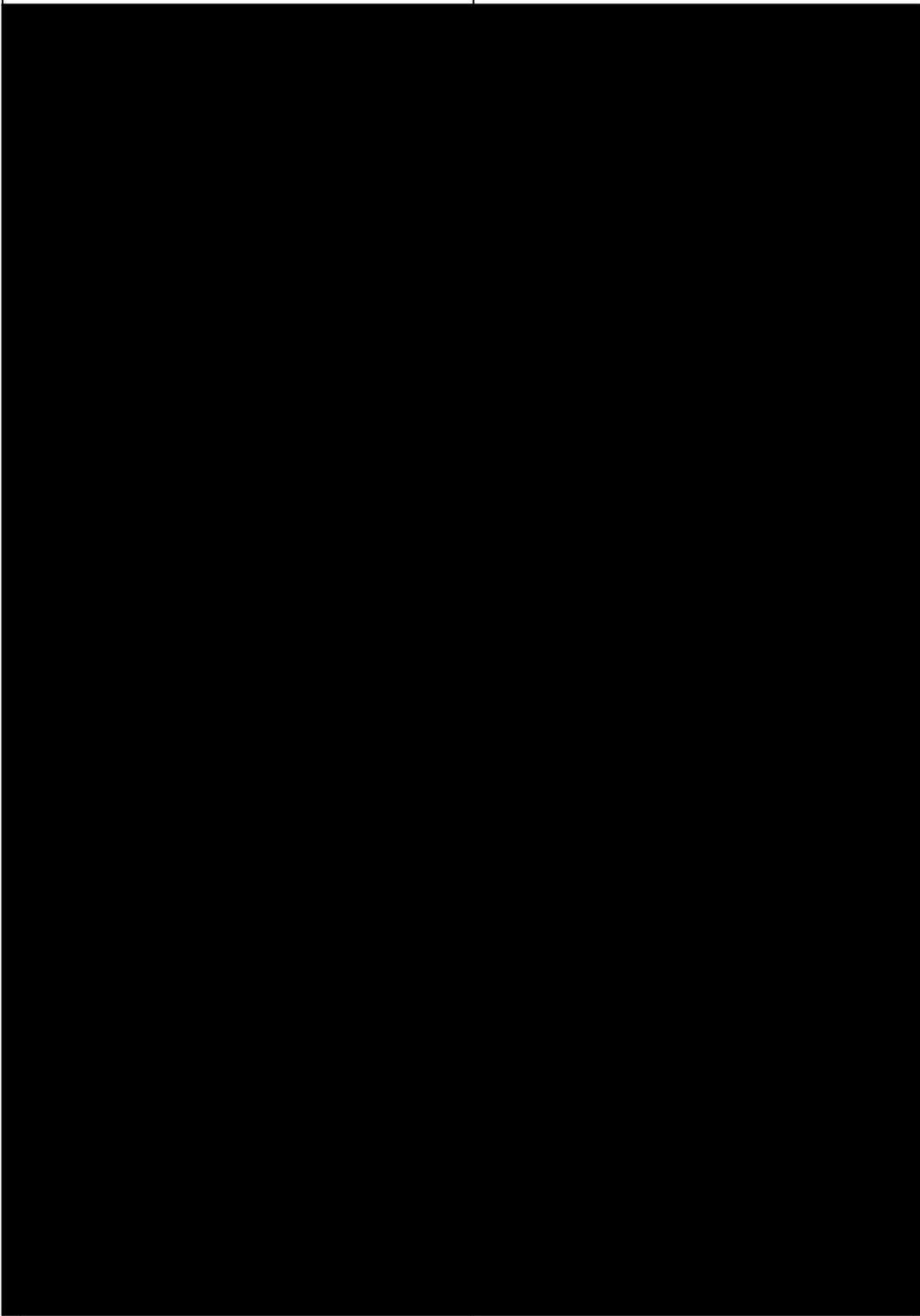
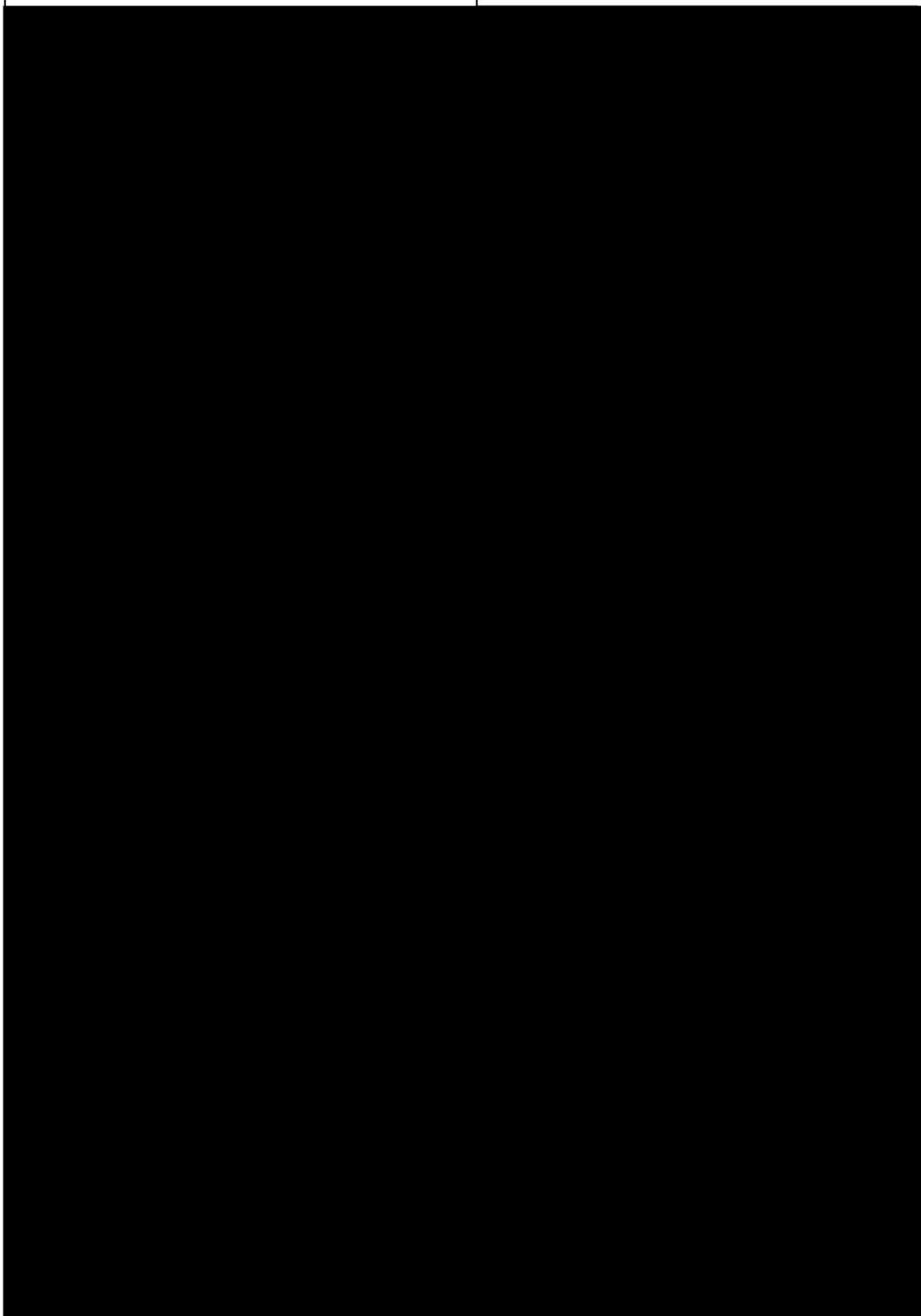


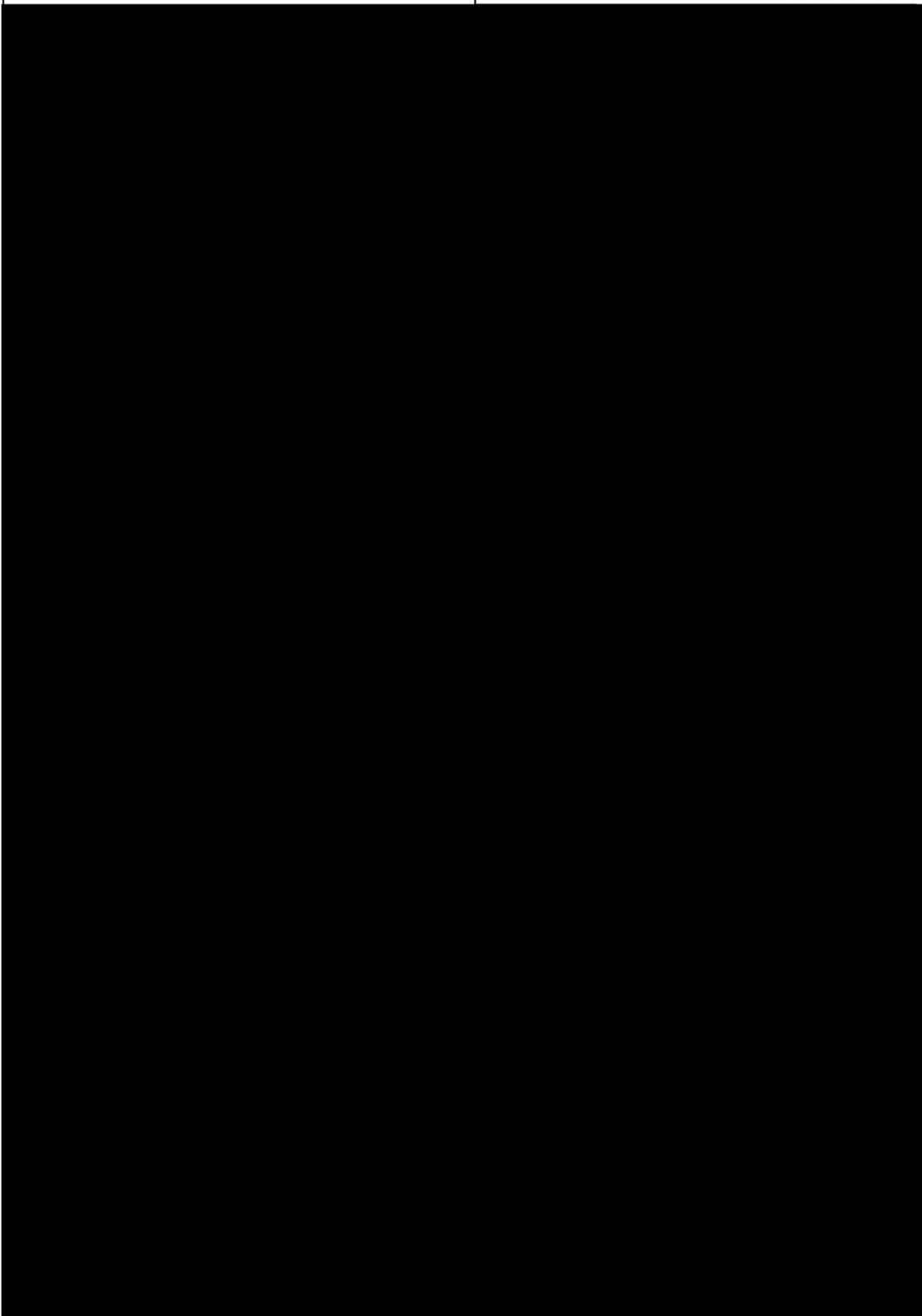
写真 15

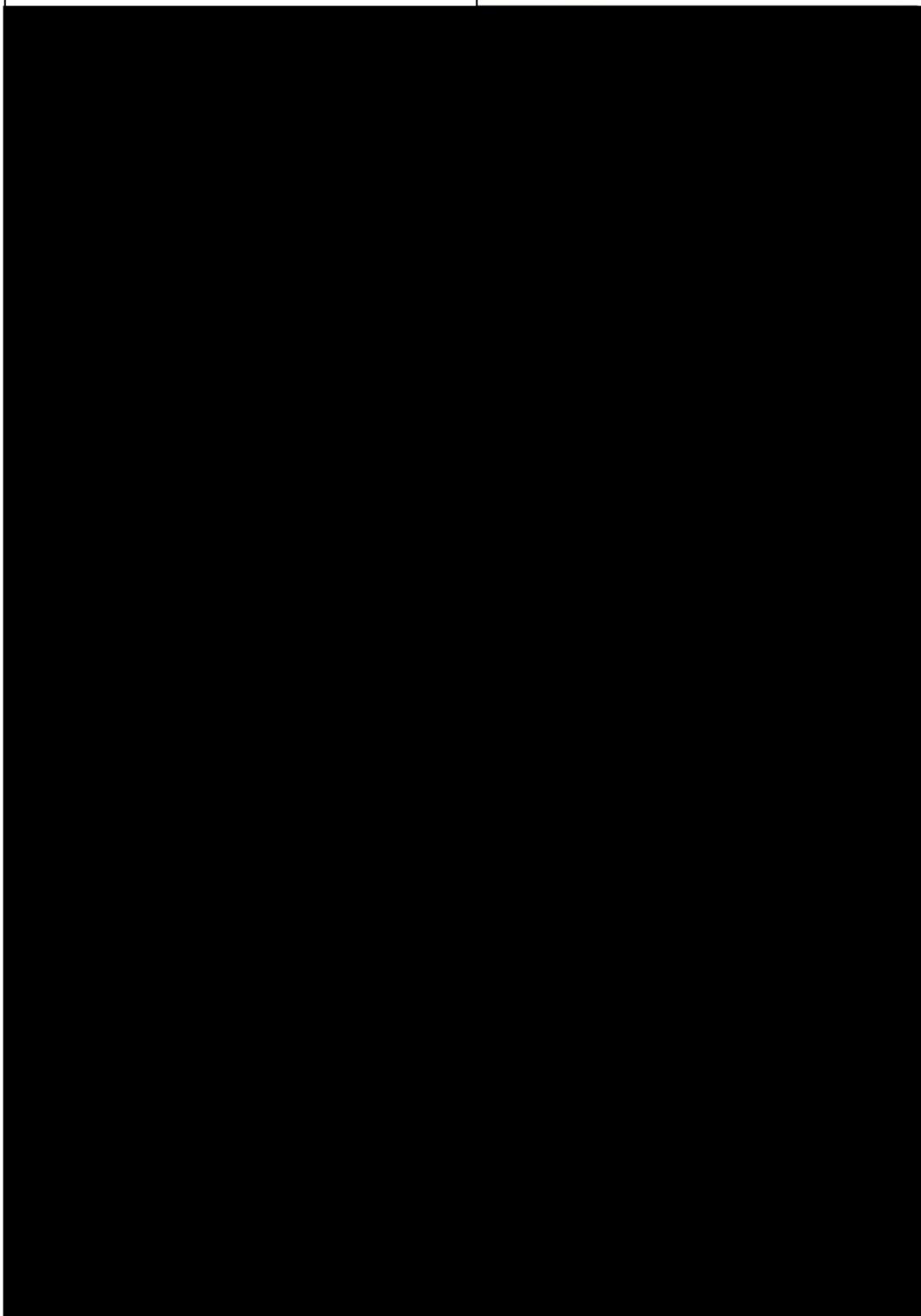
資料 8 : IB 生徒 I のジャーナル

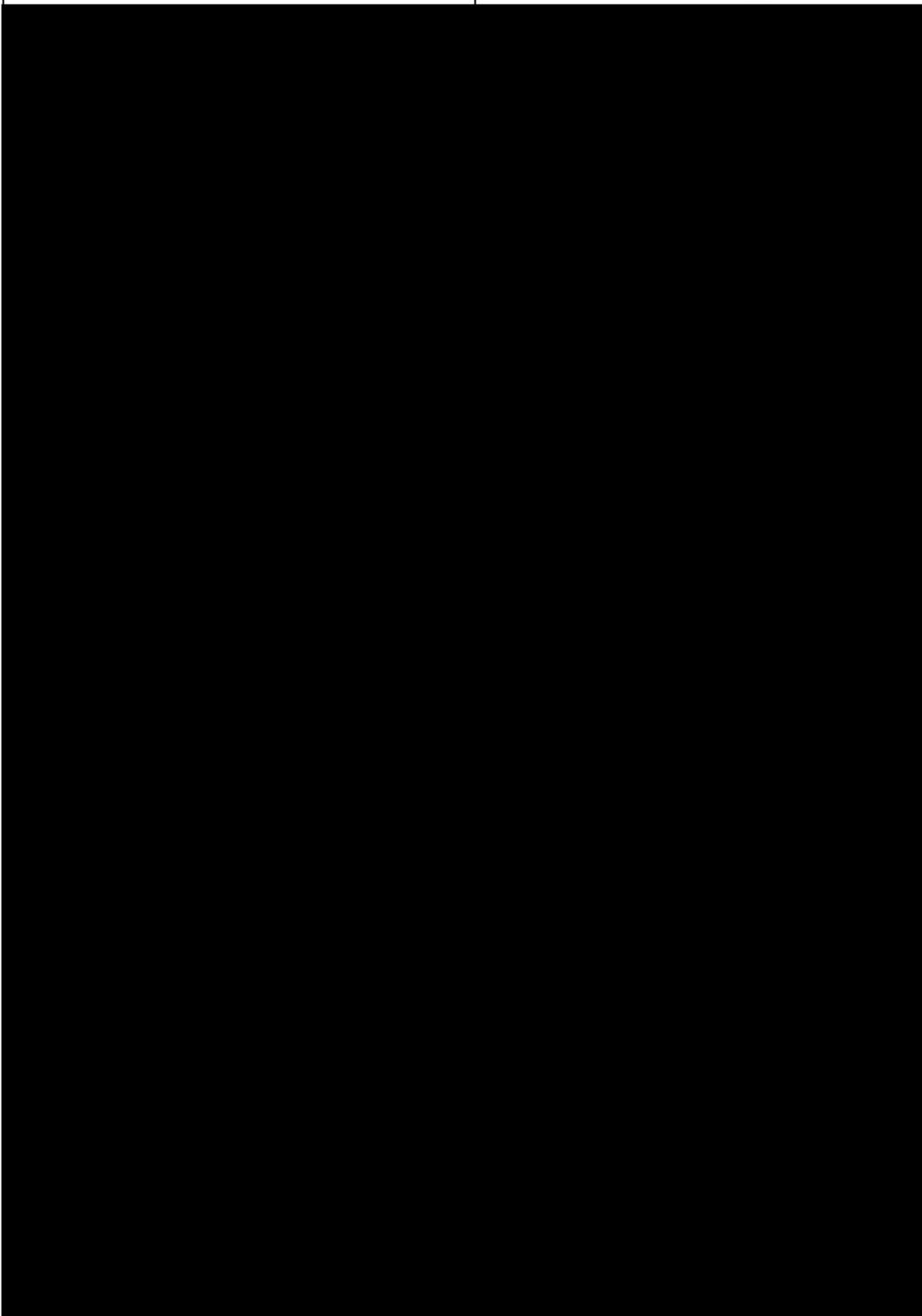


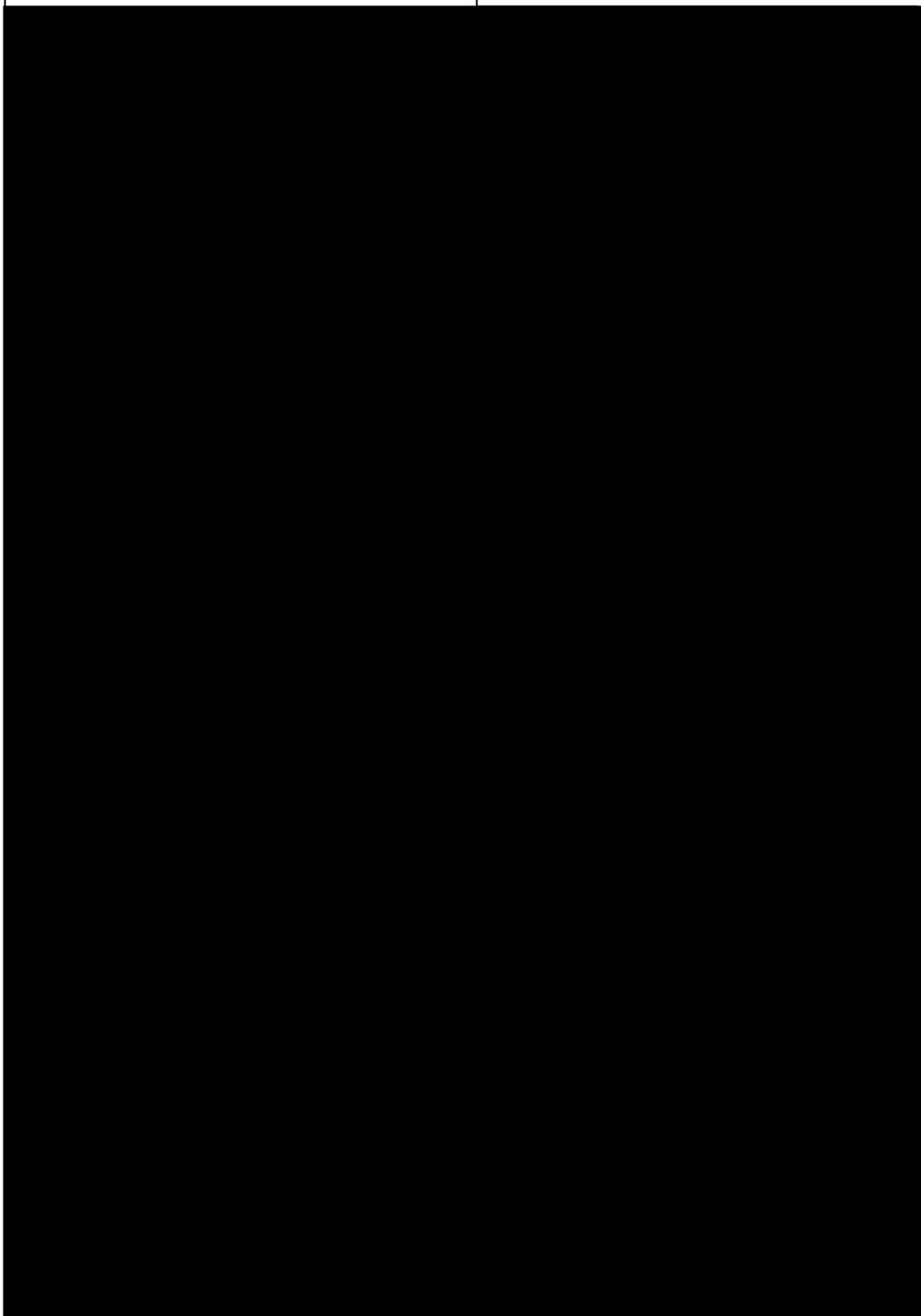




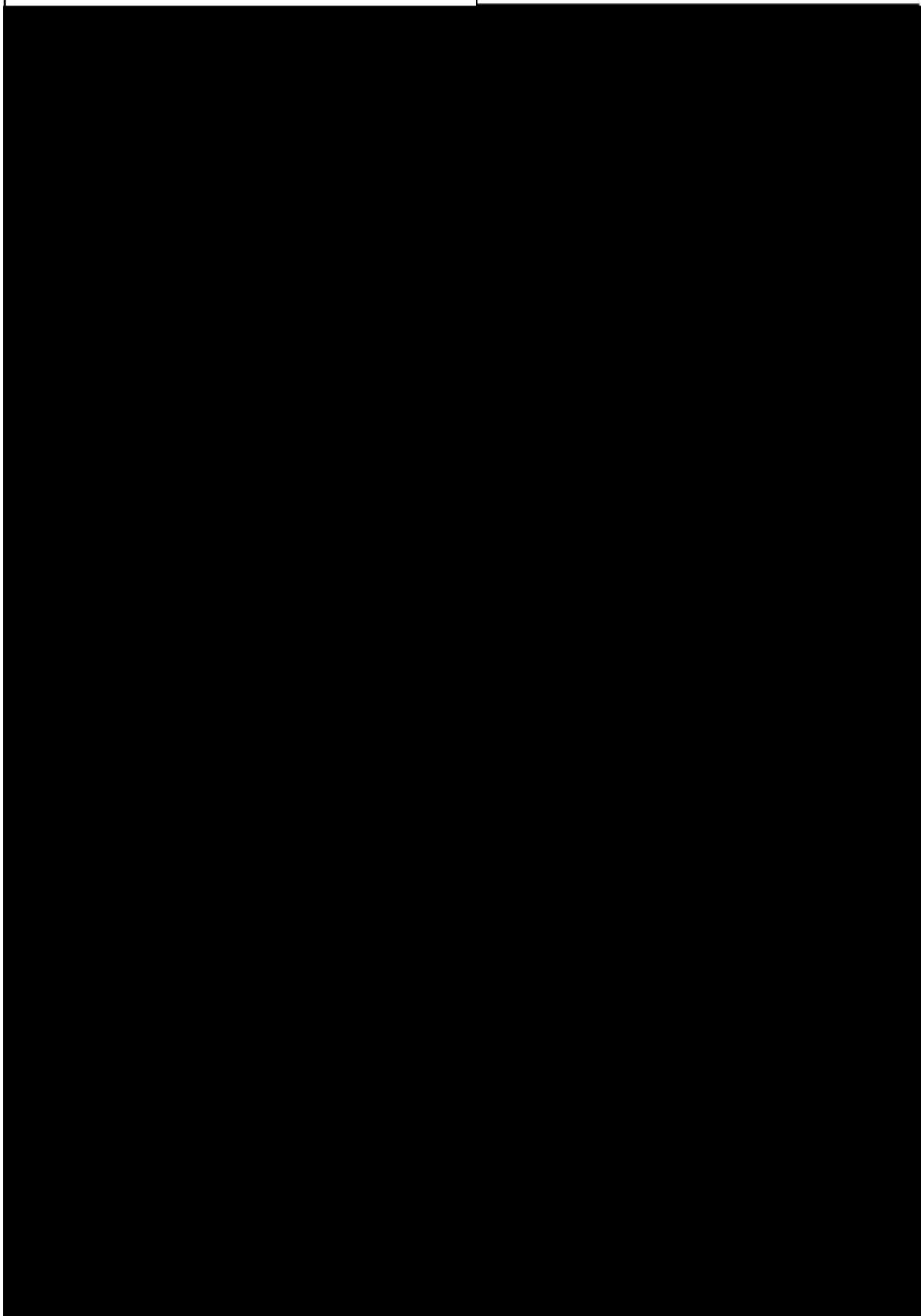


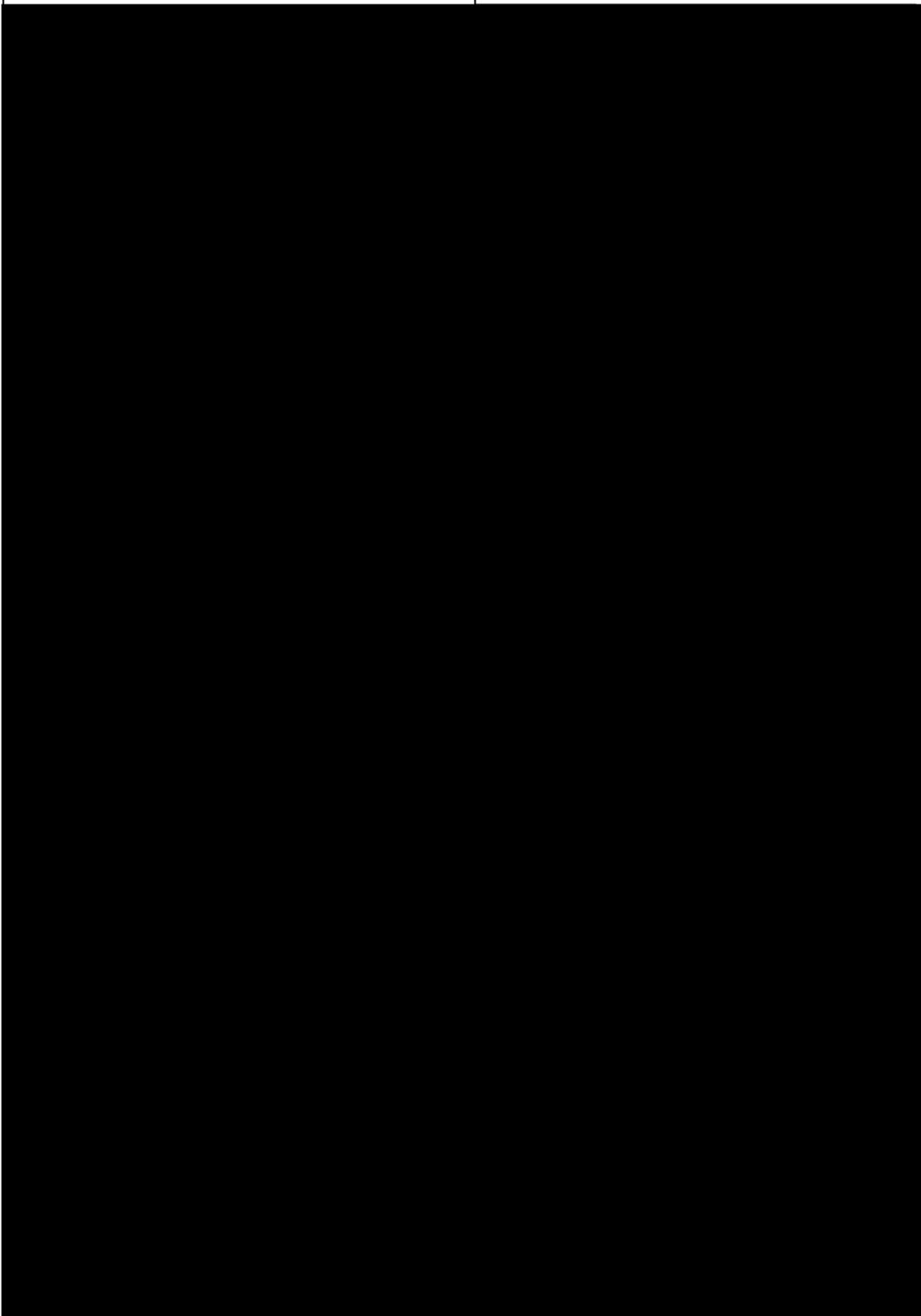


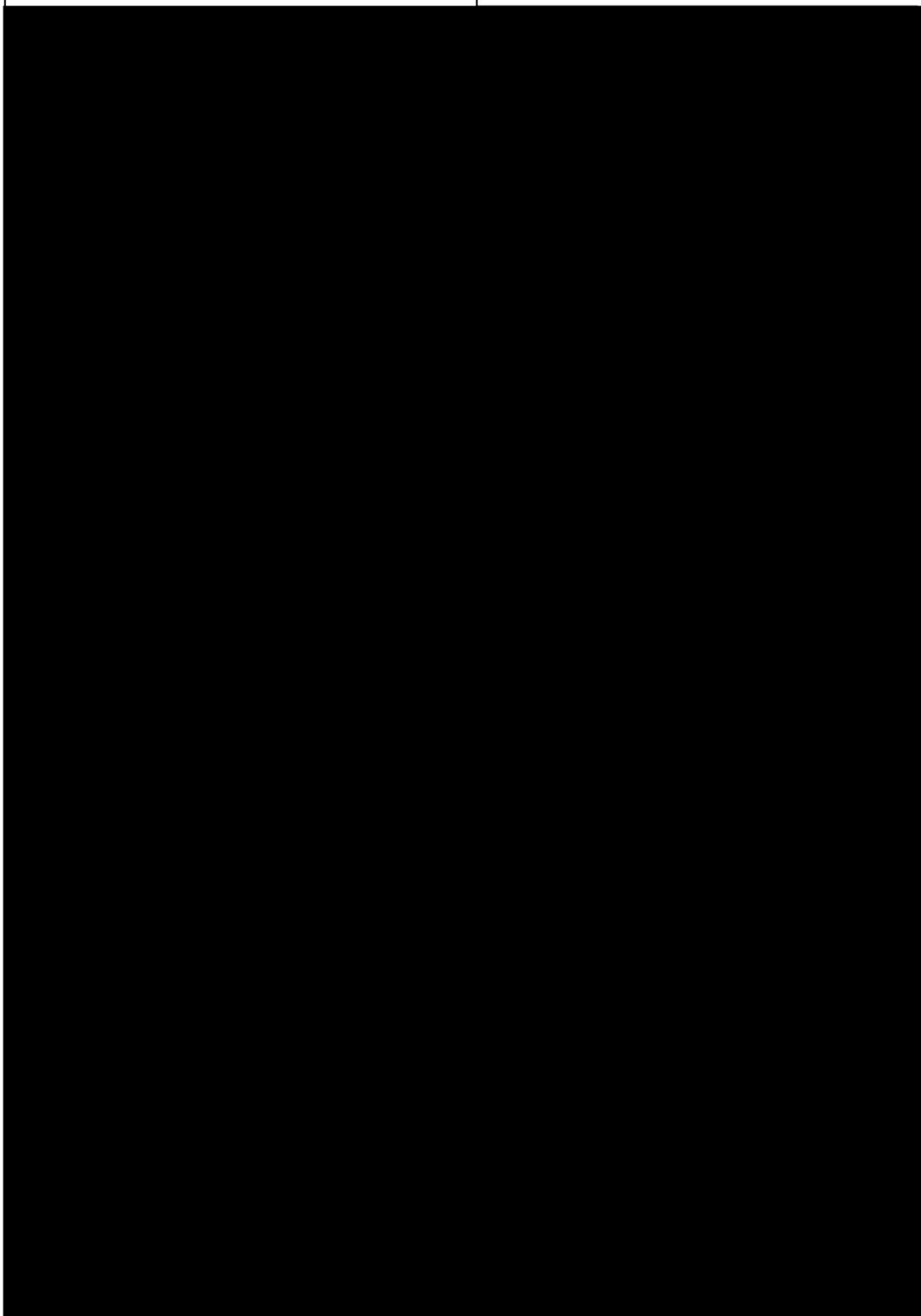




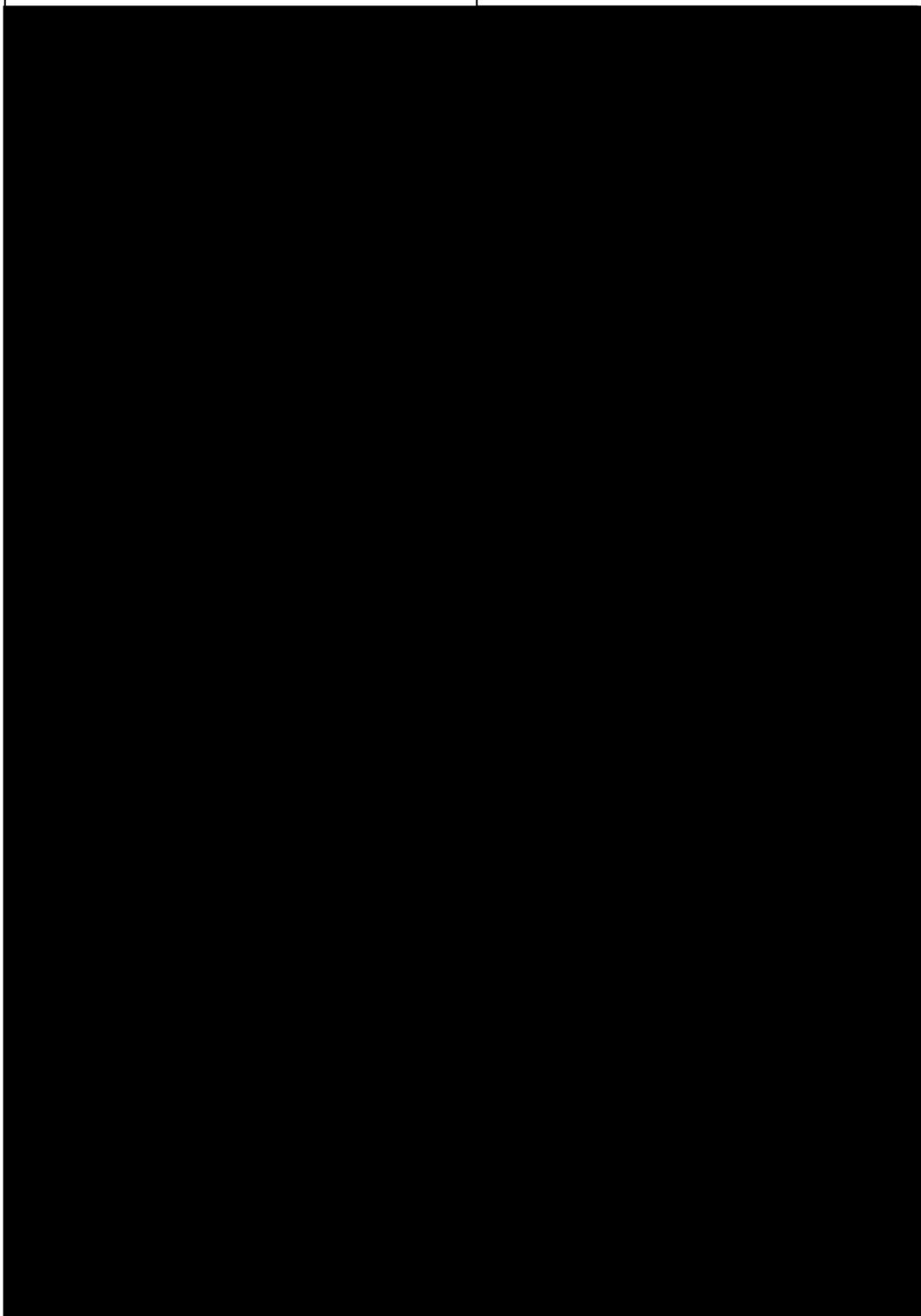
資料 10-1 生徒作品 B とジャーナル

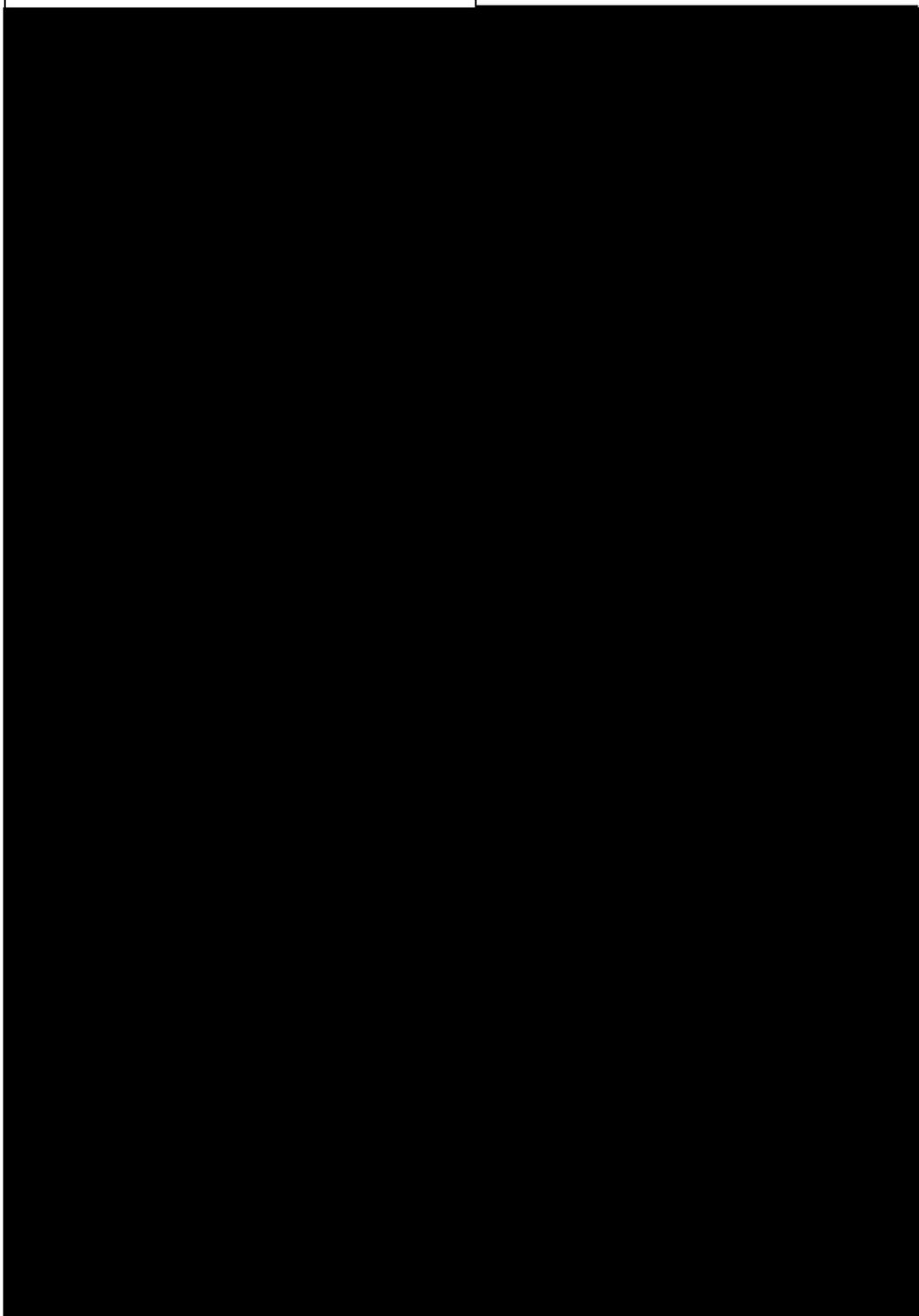


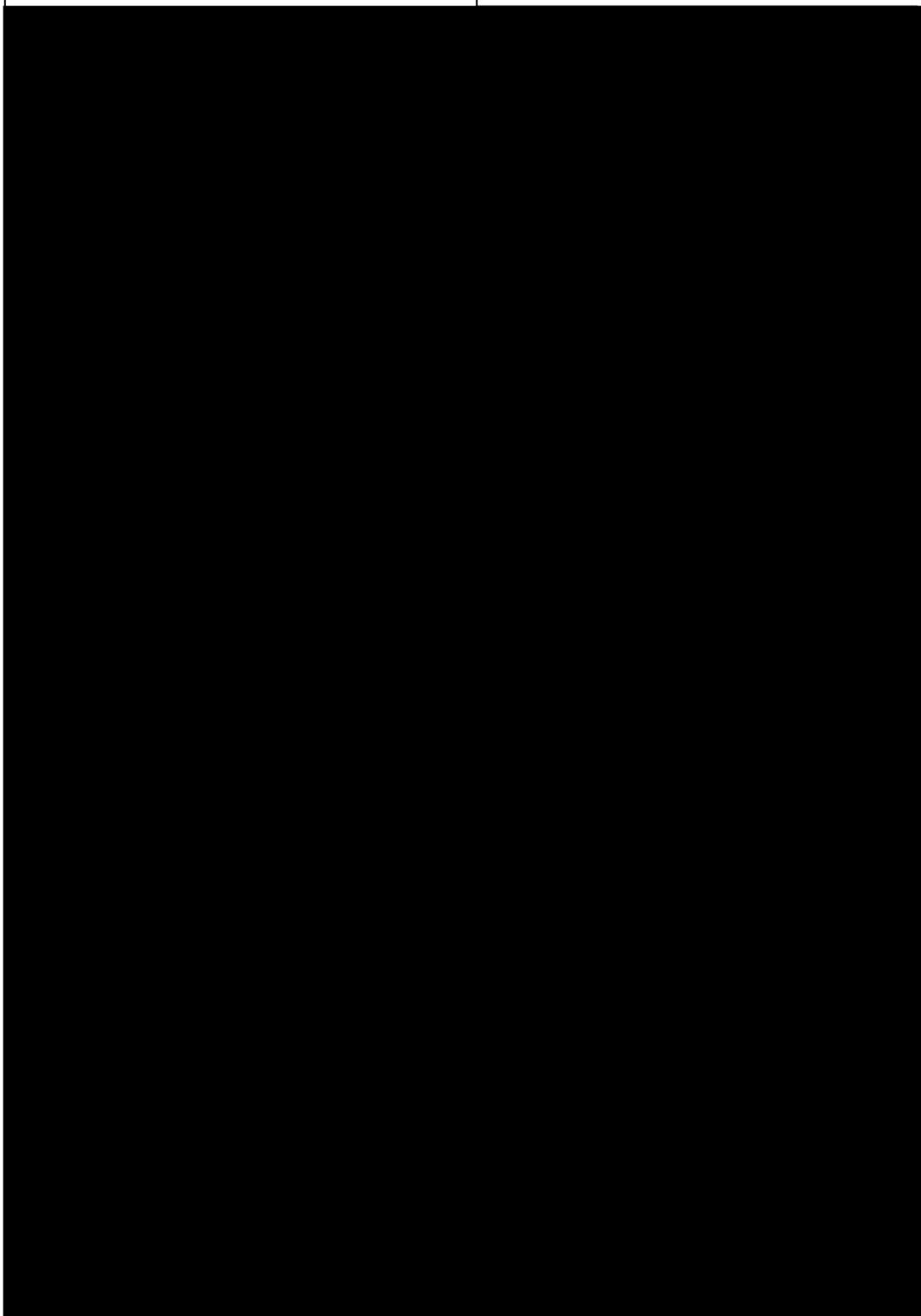


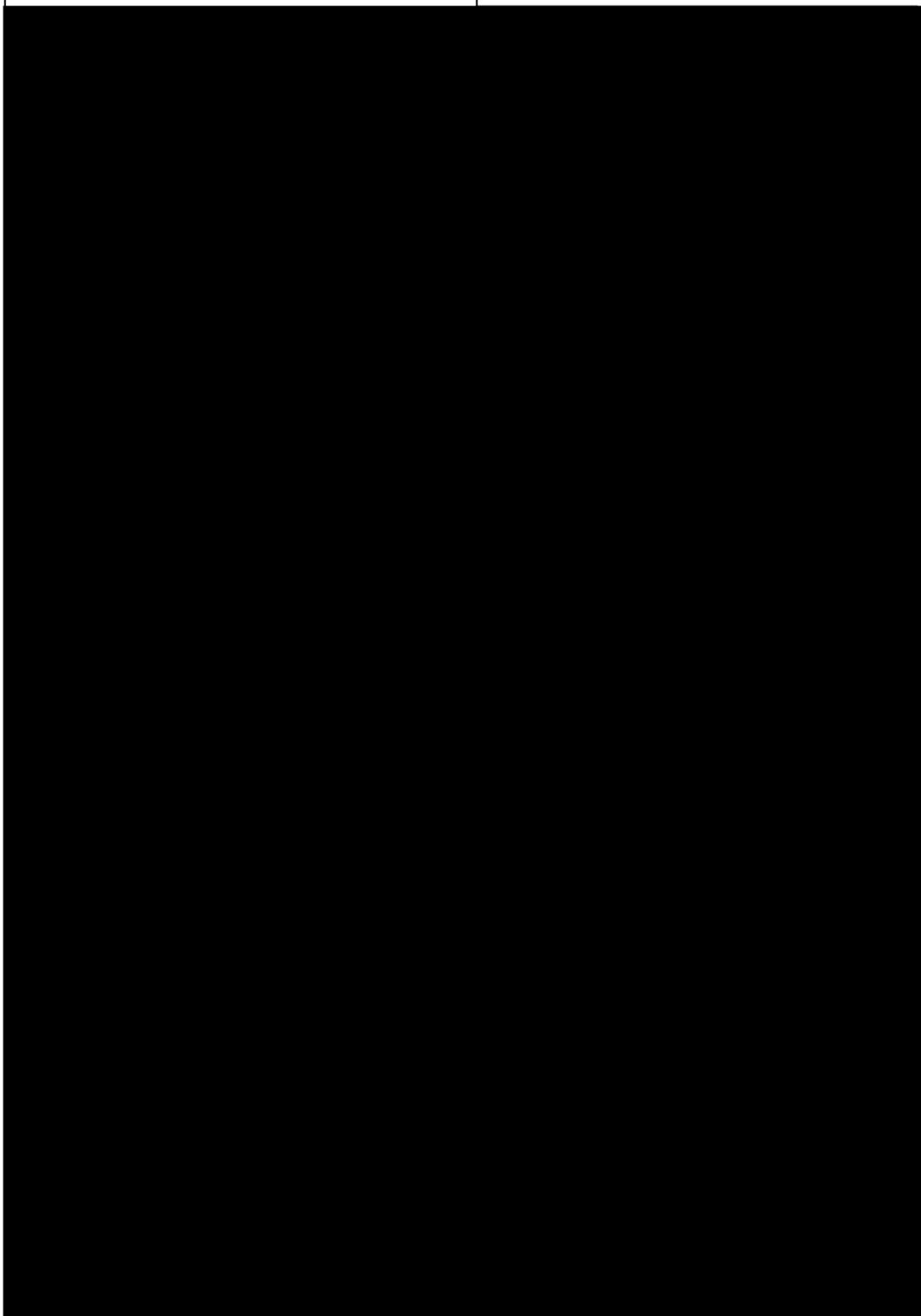


資料 10-4 生徒作品 B とジャーナル

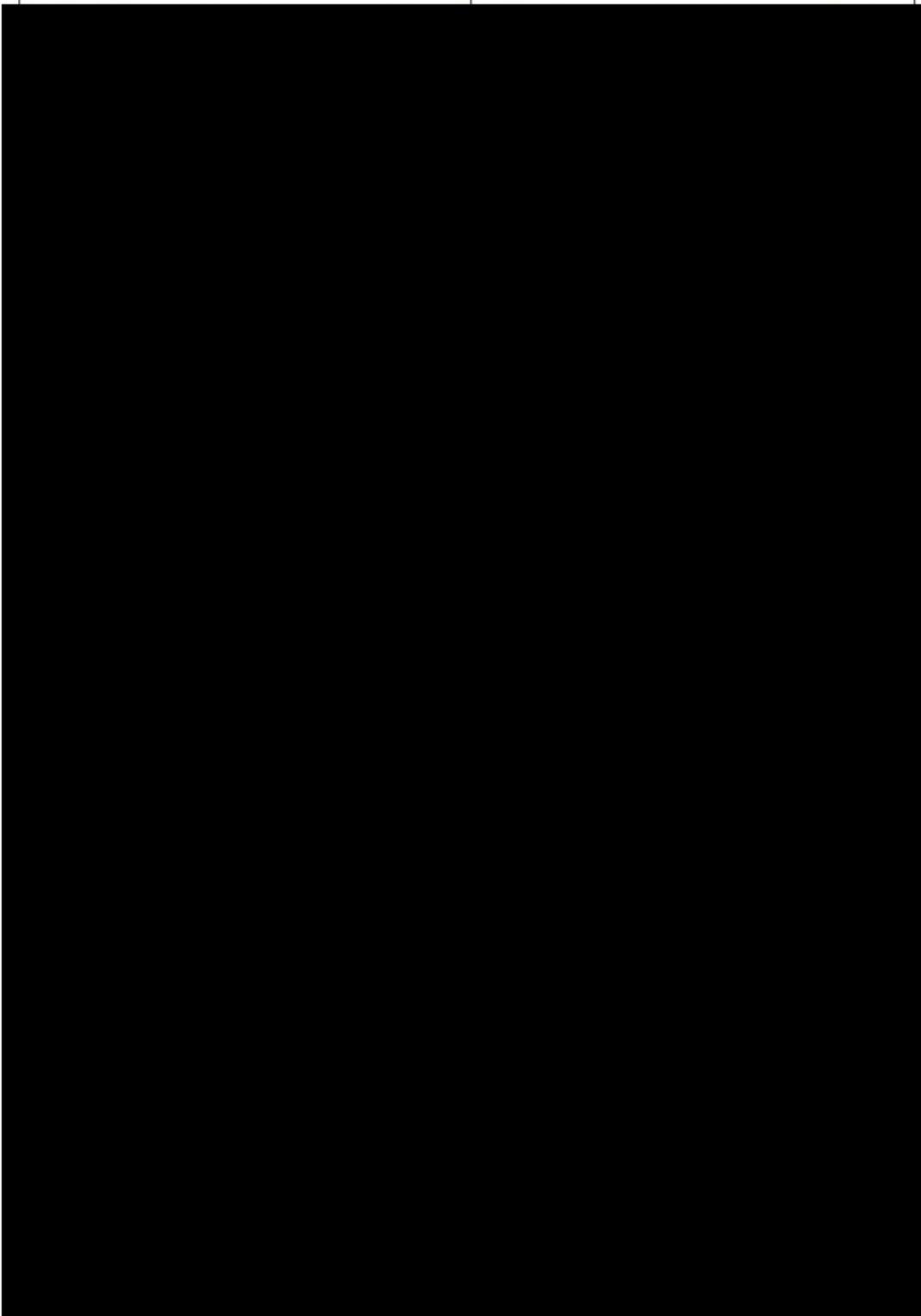




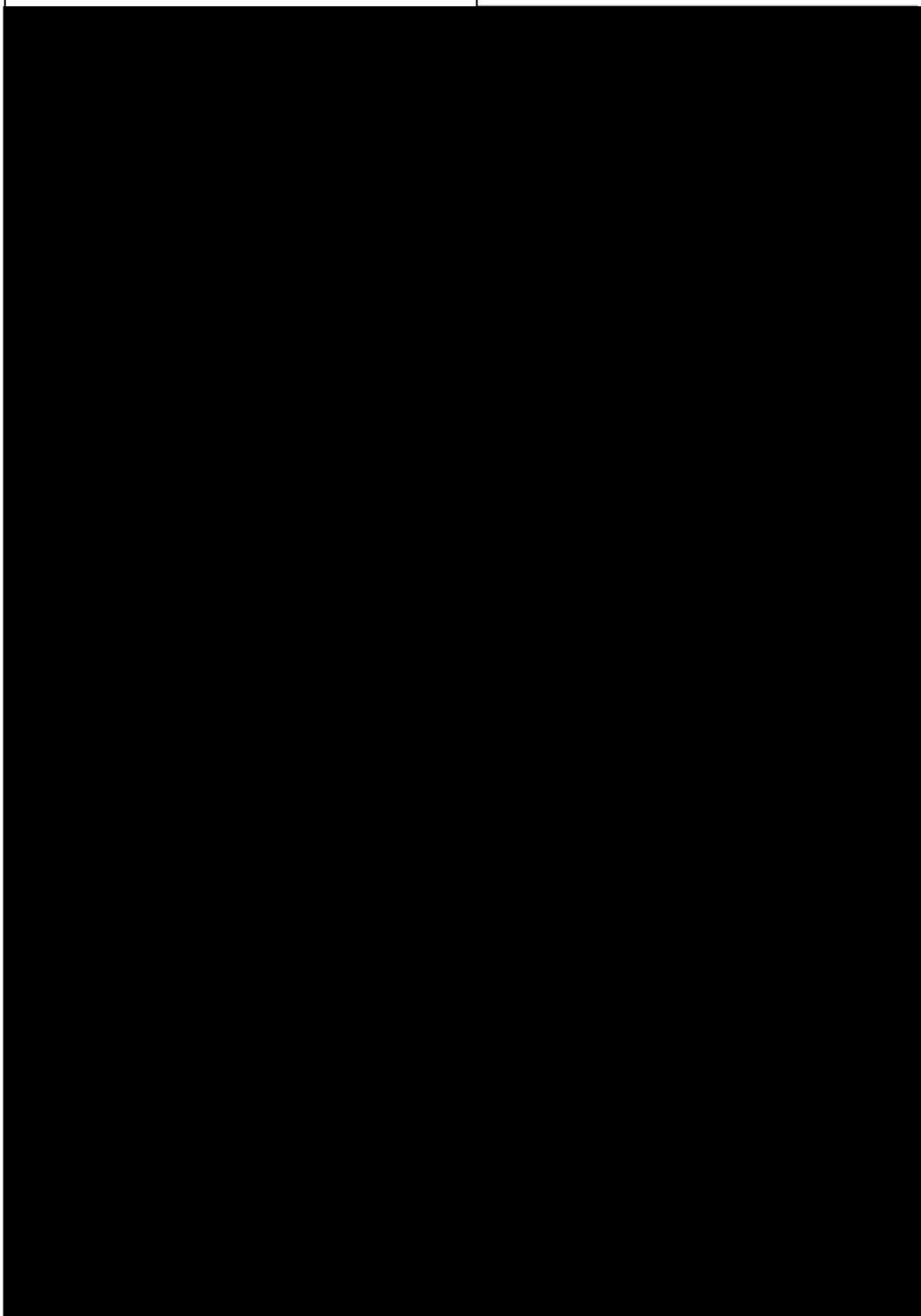


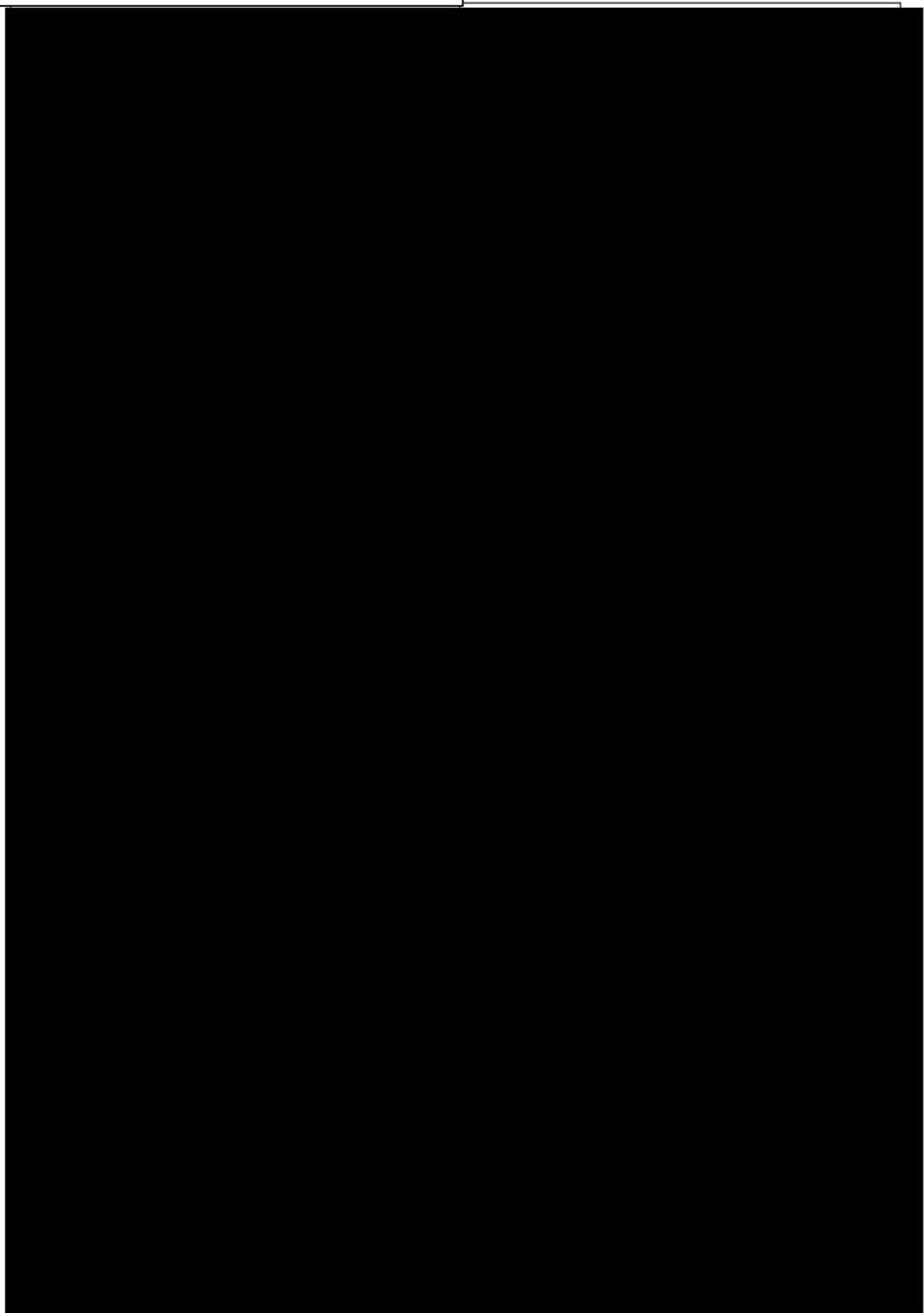


資料 11-4 生徒作品 C とジャーナル

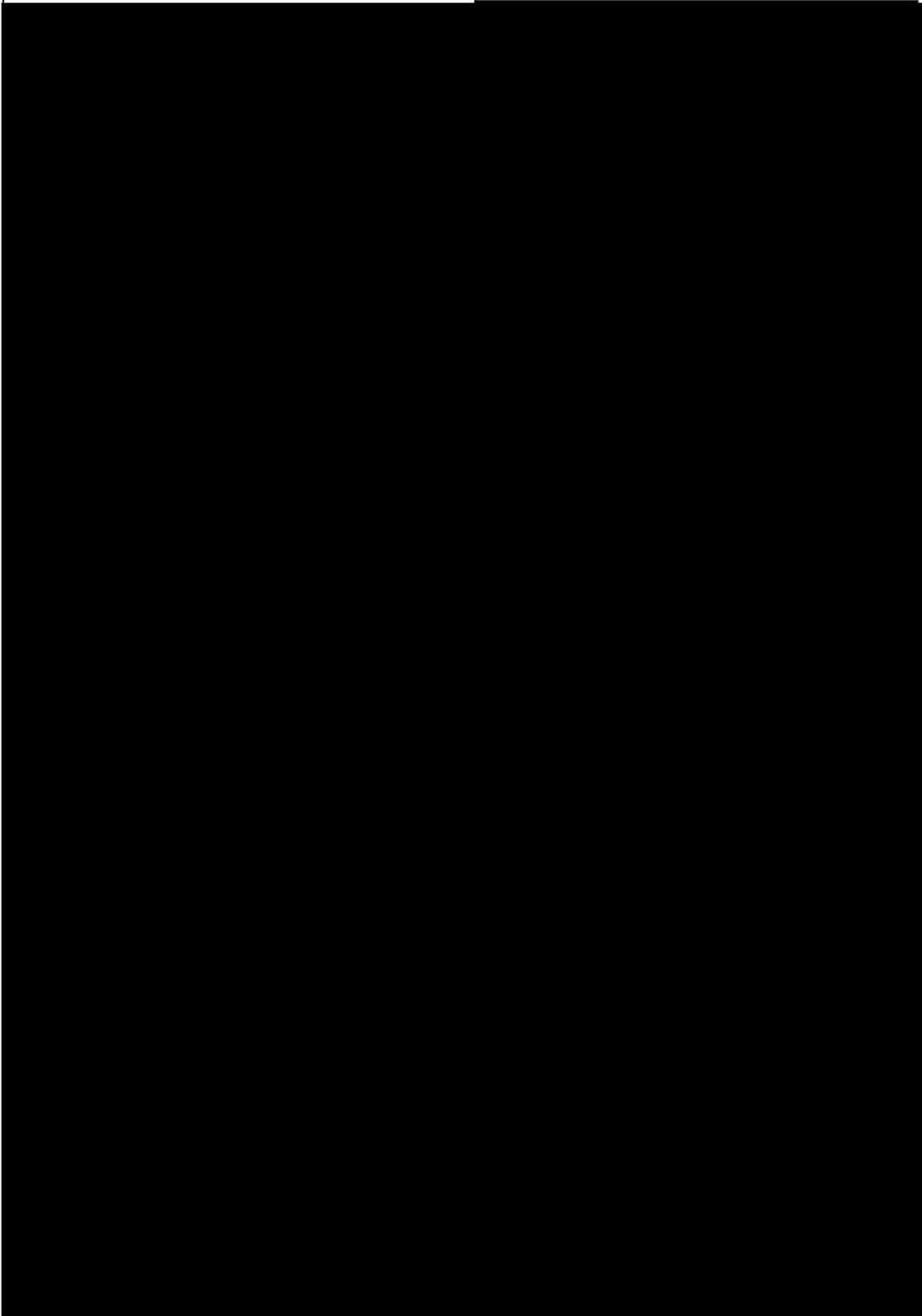


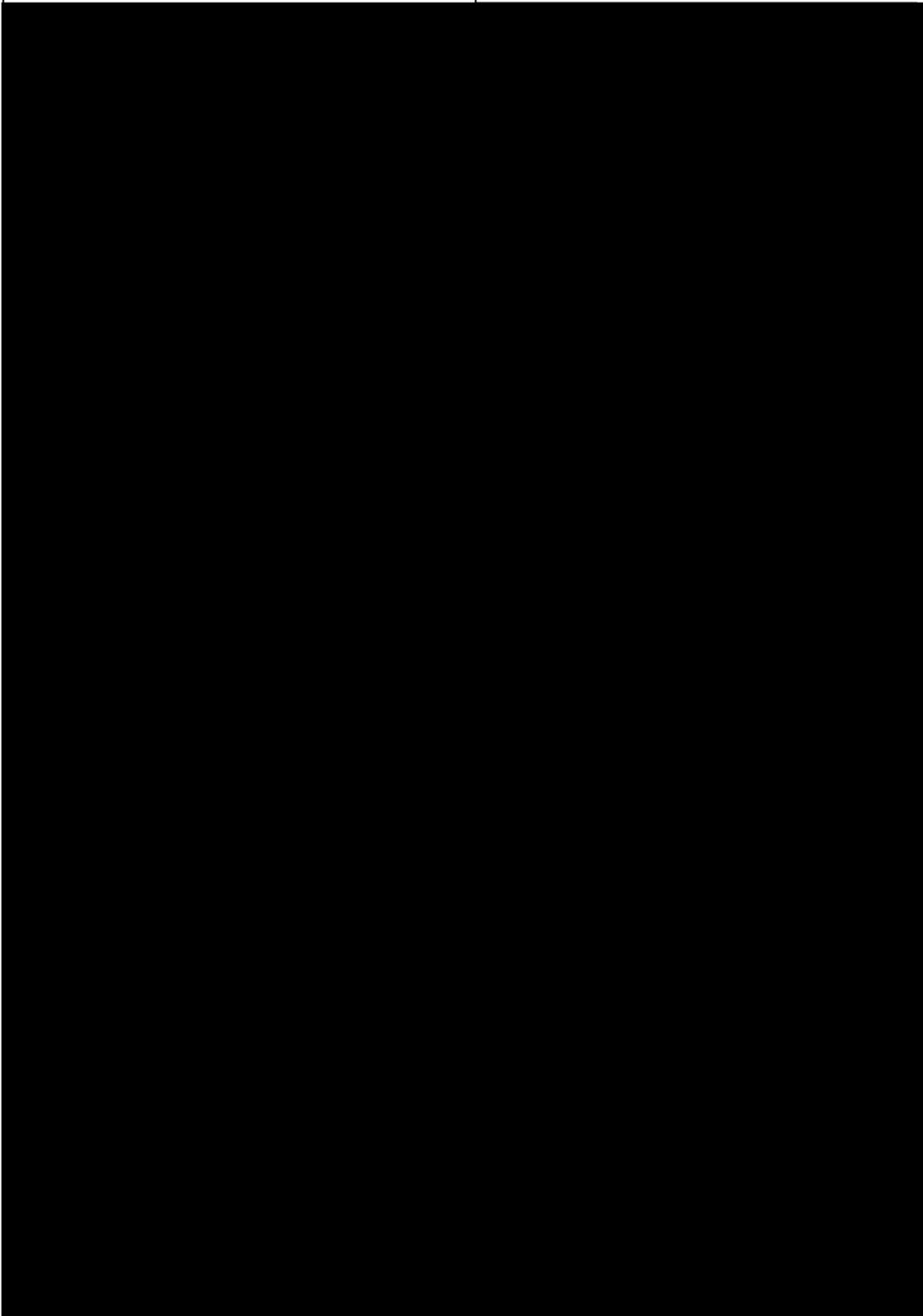
資料 11-5 生徒作品 C とジャーナル

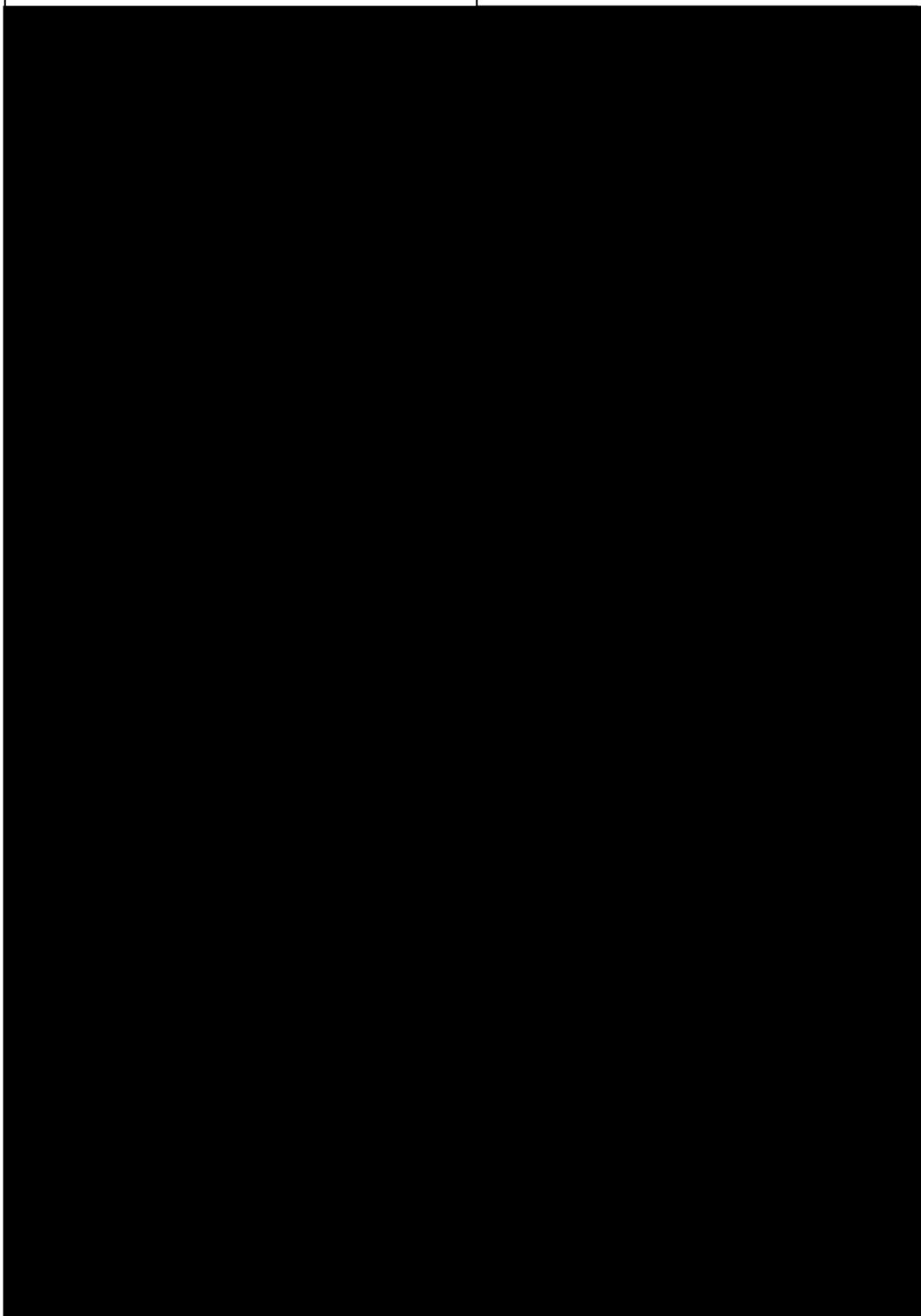


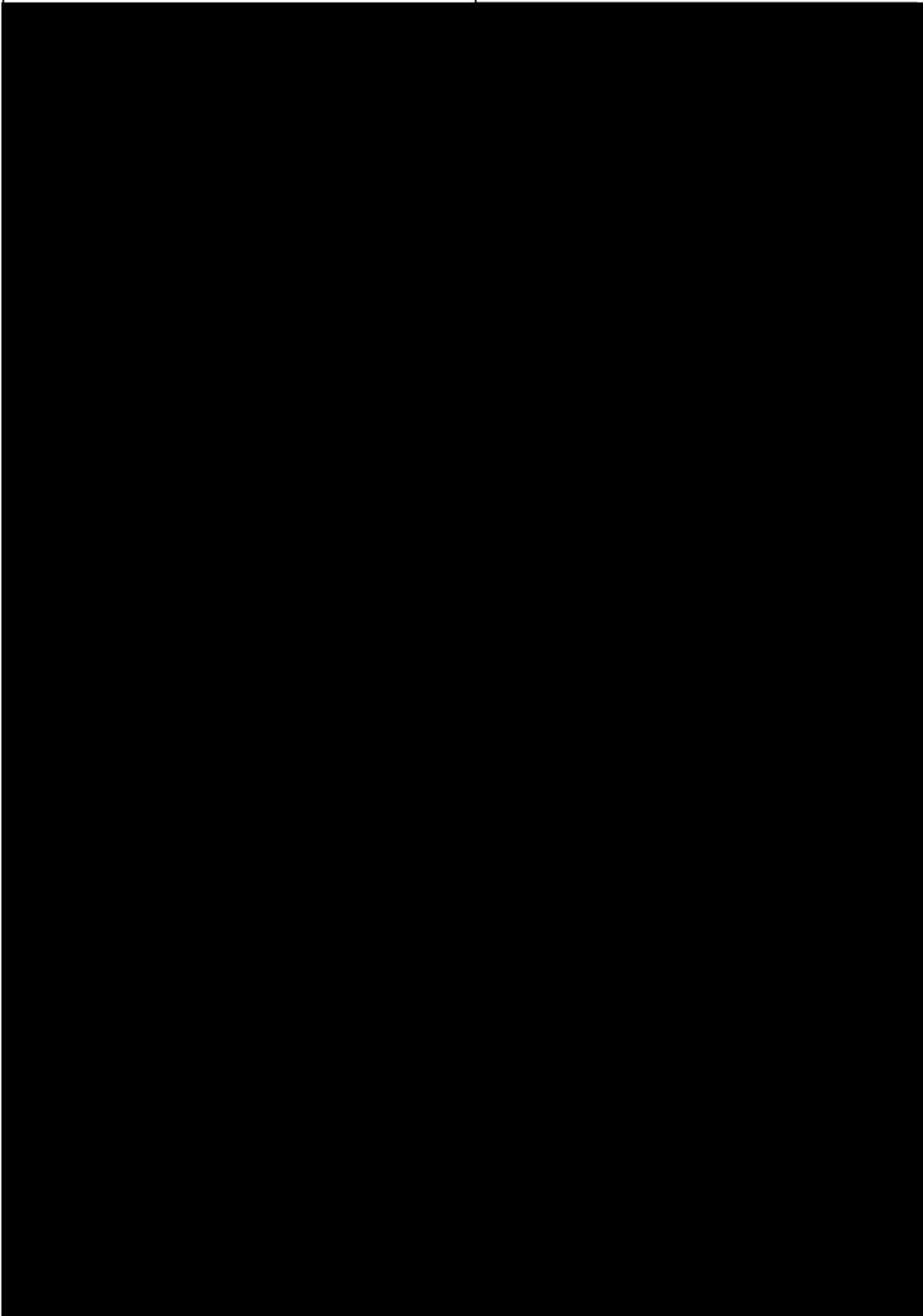


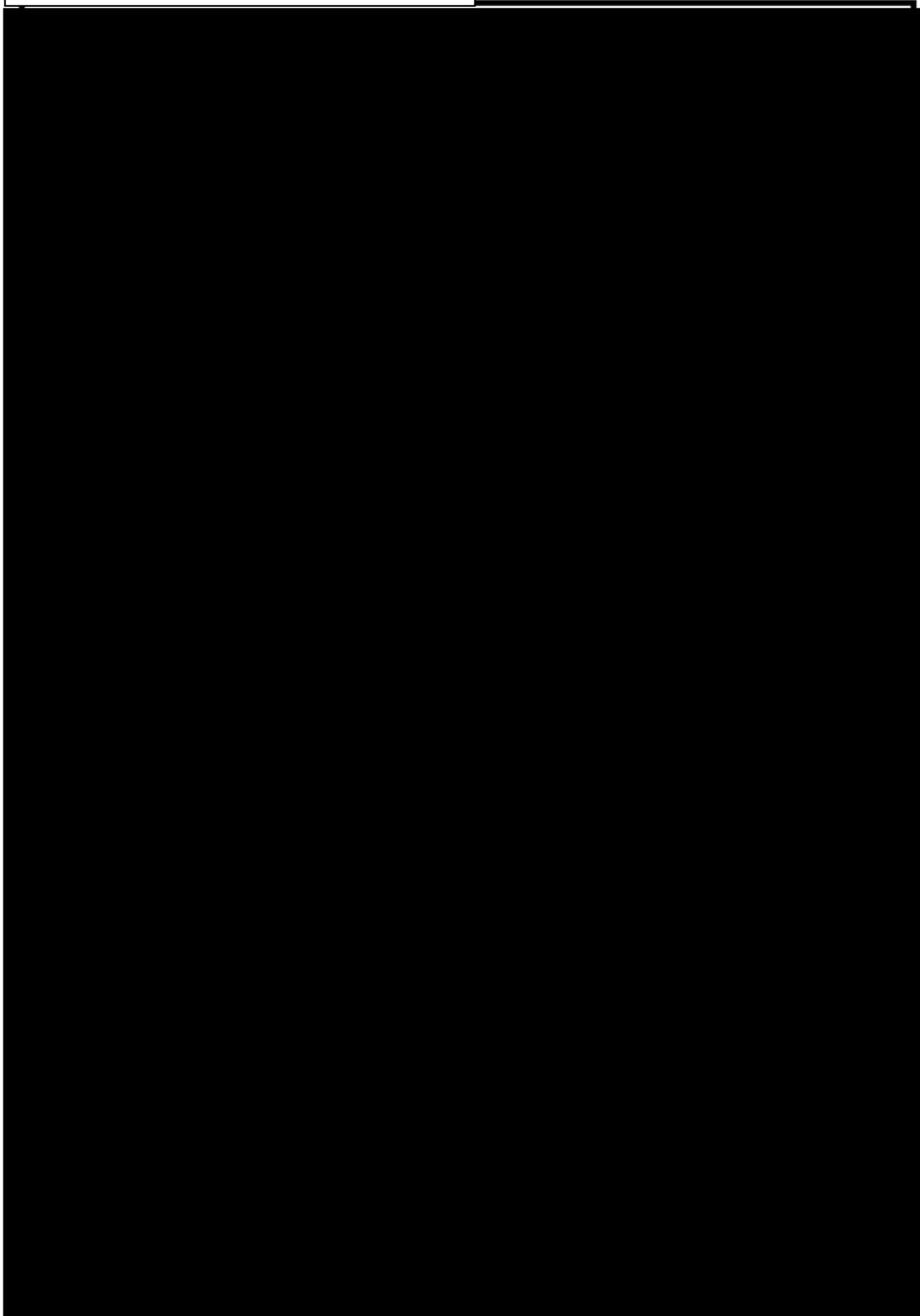
資料 12-1 生徒作品 D とジャーナル

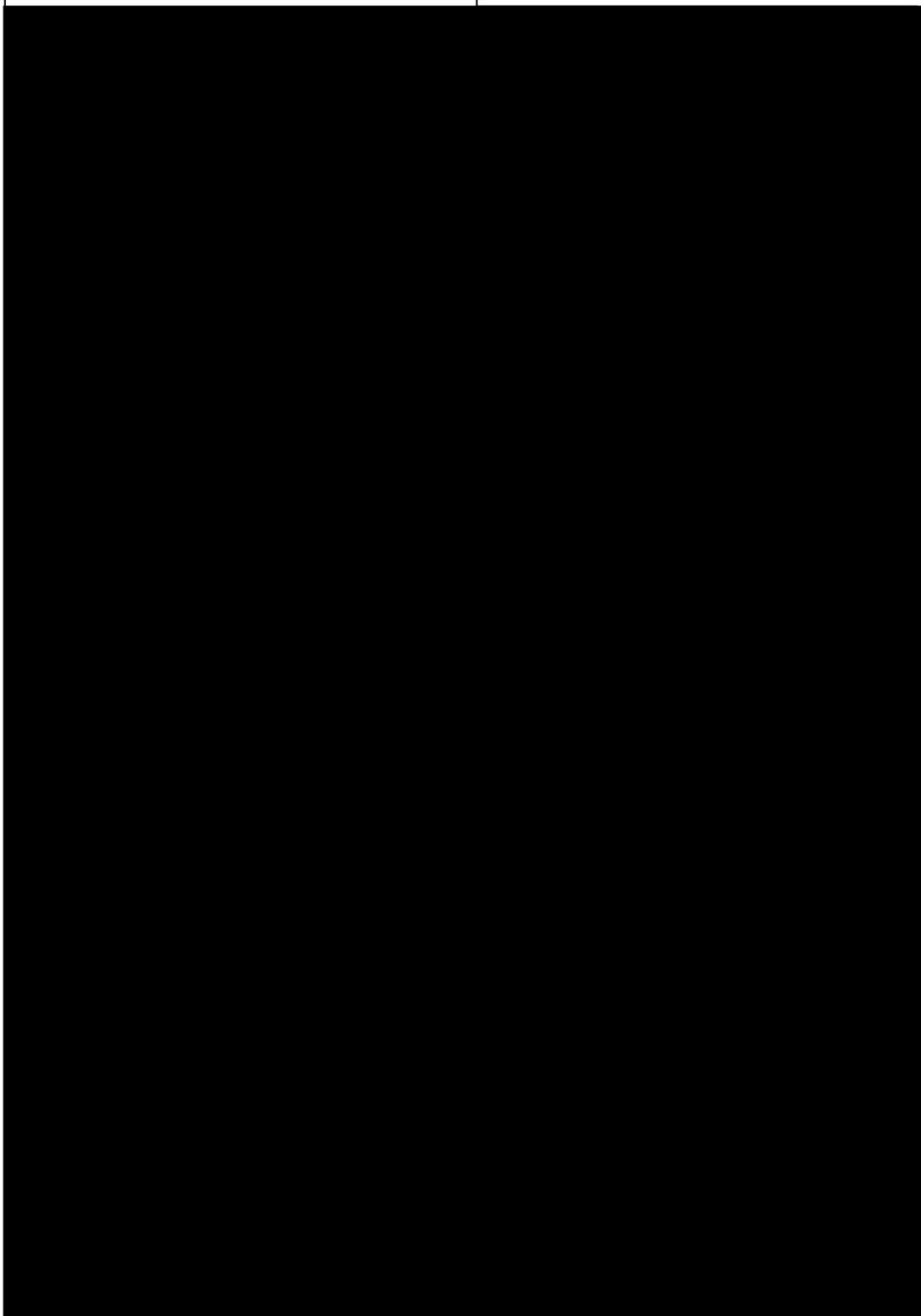


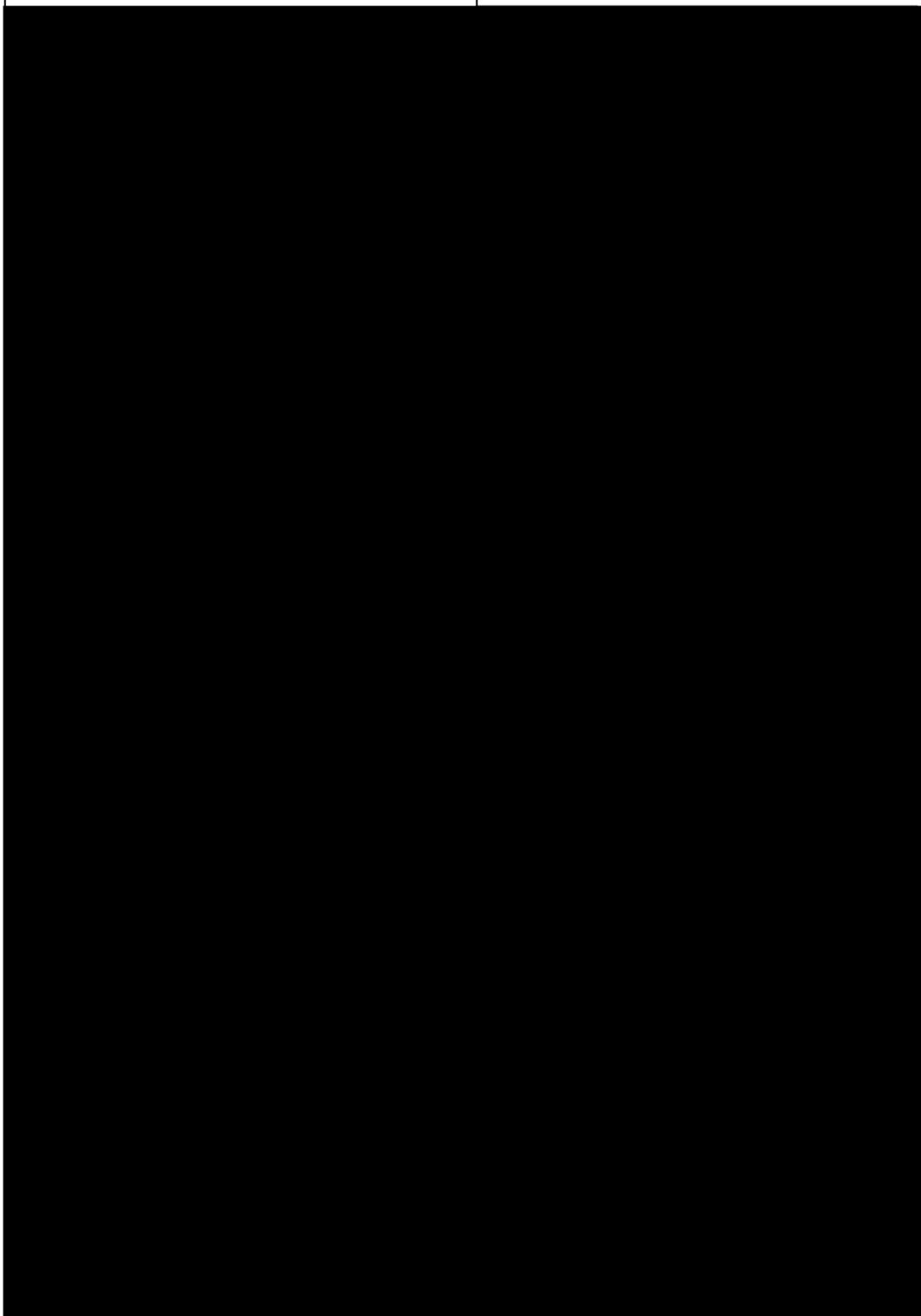


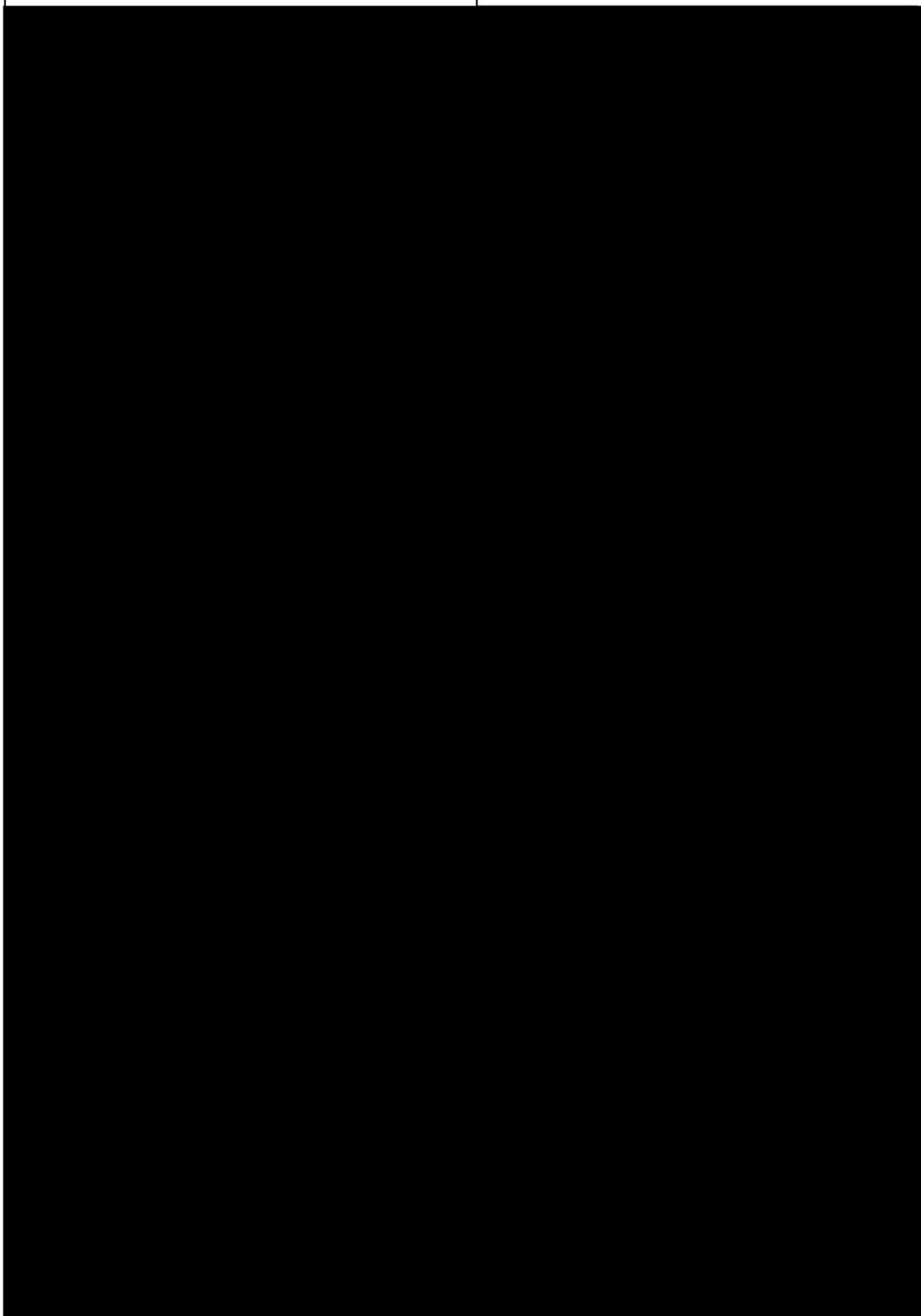












補論 博士審査展、「探求」の記録

本論第二章において述べてきたように、筆者は現在、主にガラスを用いた表現活動を行っている。幼少の頃からもの作りが好きであった筆者は、専門的なもの作りがしたいという強い思いから、美術を専門的に学べる大学に進学し、制作活動を行ってきた。美しく、自らが理想とする作品を作れるようになりたいと思いながら制作活動を行ってきた。制作活動において、何かを生み出したいという自己の欲求への満足を追い求めると同時に、他者の心や思考を揺さぶるような作品を作りたいという社会的承認欲求が存在している。筆者においては、この双方が制作の根底に常に存在している。それらの欲求が制作の原動力であり、それらが少しずつ満たされていくのが制作の楽しみであると筆者は考える。しかし、10年間ガラス素材で表現活動を行っているものの、これらの欲求が完全に満たされる作品はまだ制作できていない。表現者としてまだまだ未熟な点は多くあり、新たに制作したい物があるからである。美術の表現者にとって、制作活動は一つの作品を制作することの連続であり、一つの作品で完結するものではない。つまり、経験を重ねる中で表現を「探求」し、一つの作品が完成したからといって、その「探求」は終わる訳ではないのである。一つの作品は次の作品の肥やしとなり、制作者は次の作品へと向かうのである。制作を続ける限り、筆者は制作活動で「探求」を行う「探求」者なのである。

本補論では、本論で触れることの出来なかった博士学位審査展に向けて制作を行った作品から、自らの制作における「探求」を具体的に述べる。博士学位審査展に向けて制作した作品は、筆者の「探求」活動の一端として、今持てるエネルギーや技術を最大限注いだものである。本補論は、筆者の「探求」の記録として残すものである。

第一章 作品<追憶のガラス>

第一節 作品の詳細

博士学位申請作品である<追憶のガラス>は、3つのパートによって構成された組作品である。それぞれ<あとかた><追憶の舟><追憶するガラス達>という副題があり、過去の記憶や記録と「もの」の存在をテーマに制作を行った。博士審査展は2015年12月15日～24日の10日間開催され、筆者の作品は、東京藝術大学藝大美術館のエントランスホールに展示された。(写真A：展示風景)

作品群<追憶のガラス>は、近年作品制作の主要コンセプトとしている「記憶や時間をガラスで閉じ込める表現」の集大成として発表したものである。全てのガラスはソーダガラスのスキと呼ばれる無色透明のガラスを用い制作を行っている。作品には、葛籠(柳行李)を型取りしたものや、実際に使い古された裁ち切りばさみや指貫といった古民具を作品に取り入れている。これらの古民具は「閉じ込める記憶や時間」を象徴するものとして筆者が選択した。ここからは、それぞれの作品のディテールについて述べる。



写真A : <追憶のガラス> 展示風景

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

(1) <あとかた>



写真B : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー> ソーダガラス キルンキャスト W700×D450×H400

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

作品<あとかた>(写真B)は、サイズ幅 70 cm、奥行き 45 cm、高さ 40 cmの長方形の形をしたガラスの箱である。箱の内部空間の形状が、葛籠(柳行李)の形に抜けている。ガラスの透過性ゆえに、中の空間の形状を外側から見ることで、実際には存在していない葛籠が、ガラスの中に浮いているように見える作品となっている。身と蓋はそれぞれ 90 kgと 30 kgある。蓋の重みを利用し、身から蓋を平行にずらすことで箱を開閉することができる。



写真C : <あとかた> デイテール

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

この作品は 2 つ制作し展示を行った。展示会場入り口から奥側に設置した作品にはひびが入っており、手前側の作品にはひびがないものとなっている。ガラスの内部には大小の無数の泡を意図的に入れ、内部の葛籠の形状を見る際に時間が静止したイメージを演出している。(写真C)

(2) <追憶するガラス達>



写真D : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー> 全体像

Photo by SHINICHI ICHIKAWA



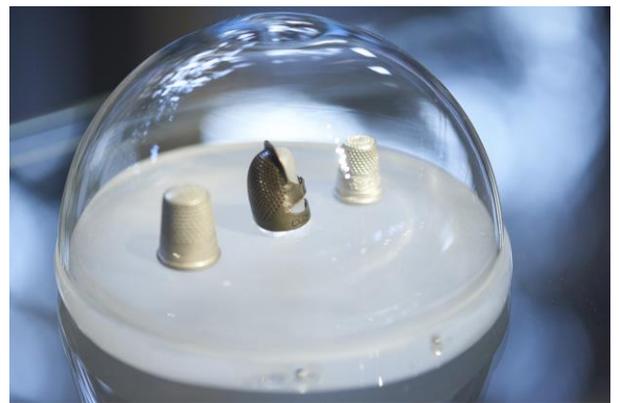
写真E : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー>

まち針

ソーダガラス・まち針

吹きガラス・キルンキャスト Φ200×H150

Photo by SHINICHI ICHIKAWA



写真F : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー>

指貫

ソーダガラス・指貫

吹きガラス・キルンキャスト Φ170×H100

Photo by SHINICHI ICHIKAWA



写真G : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー>

裁ち切りばさみ

ソーダガラス・裁ち切りばさみ

吹きガラス・キルンキャスト・バーナーワーク

W300×D180×H210

Photo by SHINICHI ICHIKAWA



写真H : <追憶のガラスー追憶するガラス達ー>

仕付け糸

ソーダガラス・仕付け糸

吹きガラス・キルンキャスト W280×130×H100

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

作品<追憶するガラス達>(写真 D~H)は、4つの連作から構成されている。ドーム状のガラスの中に、実際に使用されていた洋裁道具を収納している。蓋となるドーム部分は吹きガラス技法で、道具を固定・収納する身の部分はキルンキャスト(鑄込み)技法やバーナーワーク技法を組み合わせながら制作を行っている。それぞれ中に入っている道具に応じて、身の部分の装飾やドームの形状が異なっている。身には、まち針は針山、仕付け糸には糸の束、裁ち切りばさみは切りくずをイメージした装飾デザインを施している。ドーム部分は、泡や脈理¹⁶⁵を積極的に用い、中に納めた道具が多少歪んで見えるようにしている。全ての作品において、中の道具は使用することができる状態となっている。作品の土台となる身に、蓋がずれないように段差を作っている為、蓋を開けたり閉めたりする際のガイドとなっている。

¹⁶⁵ 脈理とは、溶解しているガラスに異なるガラス質が混ざることによって現われる筋状の歪みを指す。脈理部分は正常な部分と異なり、局所的にガラス質が乱れていることからガラスの粘度にも乱れが生じる為、吹きガラスでガラスを薄くすると凹凸状の模様として現れる。さらに光の屈折率の違いから、透明度の高いガラスにおいては特に目立って見える。一般的にガラス製品の欠陥の一つとして嫌われる現象である。脈理の原因としては、原料の混合不良、高温による炉材耐火物の浸食と溶出、溶解温度調節の失敗などが挙げられる。

仕付け糸の作品のみ、身とドームに切れ目を入れ、中の糸が外に一本だけ飛び出るような細工がなされている。

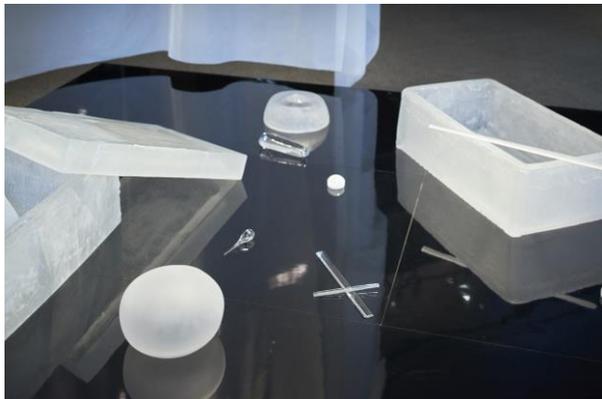
(3) <追憶の舟>



写真I : <←追憶するガラス達→追憶の舟>

ソーダガラス・パイレックスガラス・布

キルンキャスト・吹きガラス・バーナーワーク



写真J : <追憶の舟> パーツ

Photo by SHINICHI ICHIKAWA



写真K : <追憶の舟> パーツアップ

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

作品<追憶の舟>は、ガラスと布とで空間を演出した、インスタレーション作品である。布とガラスの粒を、展示台の上の空間を囲むように天井から吊り下げた。展示台の中心から1m40 cm程の高さに、ガラスの玉が浮いているように天井から吊り配置している。(写真I) 展示台の上には、外側に葛籠の形状があるガラスの葛籠(写真K)と作品<あとかた>と同じように内側に葛籠の形状を写し取ったガラスの直方体の箱が蓋を立てかけた状態で配置されている。その他に、展示台の上にはガラスを球状に膨らませたものや、棒状のガラス等、様々な形状のガラスを配置し、空間を構成した。(写真J) 本作品のガラスは、全て無色透明の

スキガラスを用いているが、それぞれのパーツには様々な加工(第二節において解説する)を施し、同じスキガラスでも様々な表情を見ることができる。ガラスの形状はそれぞれモチーフにより異なる。全体的に抽象度を上げた単純な形体を制作し、図形を並べるように配置した。

第二節 作品コンセプトの「探求」

コンセプトとは、制作者の作品に対する考え方や概念をさす。制作者が作品コンセプトを練り上げる過程は、制作活動以前から始まっている¹⁶⁶。過去の全ての経験が制作者の現在の思考や概念を形成している。その為、制作者がそれ以前までどのような作品を作ってきたか、どのような環境で、どのような生活をしているか。どのような本や映画に出会い、どのようなことに感動してきたか。様々な出来事が表現者の思考や感性、感覚を刺激し形成している。

しかし、自らの思考や感性や感覚を意識的に捉えることはなかなか困難な作業である。作品制作しようとする時、何かの出来事をきっかけに、衝動的に制作したいものが思いうかぶ場合と、自らを分析しながらコンセプトをひねり出す場合とがある。ここからは、筆者がおこなった作品コンセプトを作り上げる過程をたどる。

(1) 思考の整理とコンセプトの選択

筆者において、修了制作は博士後期課程 3 年間の集大成の作品であったため、衝動性や直観を優先させる前に、今まで自らどのようなことに興味を持ち、どのような制作を行ってきたかを客観的に見つめる為のマインドマップ(写真L)を見ながら作品コンセプトの「探求」を始めた。連続して作品制作を行っていたとしても、過去の作品が自らの制作の文脈の中でどのような意味があったのか把握する事は難しい。ポートフォリオ(作品集)からも制作の変化は感じ取ることができるが、筆者は写真Lのように過去の作品の写真や、自らが大きく影響を受けた作家の作品写真を並べ、それらの関係性、あるいは共通する形態や



写真L : 筆者マインドマップ

¹⁶⁶ 自ら表現者であり、制作における思考の研究者である原美湖は博士論文において、制作以前の思考段階が存在するとしている。原美湖博士論文は本論において参考文献として使用した。

構造の特徴の把握を行った。筆者の場合、人間の脳と器をモチーフにしたものが多くみられる。ガラスの内部の構造を見せるという制作を続けてきた理由に、脳という人間の見えない部分への興味が大きく影響しているとみることができた。作品形態としては、具象形態と幾何学形態があり、その双方に興味があることがわかる。さらに、人間が用いる工芸品としての「もの」への強い興味や憧れがあることが、花瓶や器を制作してきたことからわかる。花瓶や器の存在を人間の歴史や文化と捉えていたと見ることができた。

このように、過去の作品を見直し、自らの作品の傾向を把握すると同時に、過去にどのようなコンセプトを持っていたかをたどることは、過去の自分を用いた「探求」の一つの方法であると考えられる。マインドマップを作りながら、制作者は今までの制作の中で、本論で述べた科学的探求と創造的探求との双方がどのように行われてきたかを視覚的にたどることができる。そうすることで、科学的探求と創造的探求は制作者の思考の中で混ぜ合わされながら次の作品制作の「探求」へと向かうのである。筆者は、このようにマインドマップを作り見つめることで、今まで行ってきた科学的探求の成果から自らの技量を見つめ、創造的探求のキーワードが記憶や思い出、時間、「もの」への興味、さらにガラスに閉じ込めるといったことであったことを認識し、次に自らが作りたいもの、表現したいものは何かを整理し秩序立てて思考することができた。

(2) 実体験からのコンセプトの抽出

<追憶のガラス>を制作するにあたり、最も大きなきっかけとなったのが、その当時、筆者の個人的な出来事として、祖母の家がなくなったことにある。祖母は、プロの洋裁家としての仕事を 20 代から 80 歳近くまで行い、筆者にももの作りの楽しさや難しさ、厳しさを教えてくれた。祖父が亡くなって以来一人暮らしを長くしていたが、自らの記憶力に不安を感じるようになったことから、現在老人ホームに入居している。長く親しんできた祖母の家を手放すことになり、多くのものを筆者がもらい受けた。直近の記憶が曖昧になってしまいがちな祖母が、持ちもの整理する中で、以前持っていたものから過去の記憶を思い出し、それがあまりにも鮮明だったことに筆者は感心した。ものは何かの素材、もしくは道具としての役割を持つ。しかし、そこに持ち主の思い入れが加わることで追憶を促す道具となる。一つのものから、祖母は昔を追憶し、私は祖母との記憶を追憶する。筆者は、この実体験から、ものが過去の記憶を追憶させる作用に注目した。



写真N : 筆者箱アイデアスケッチ

(3) コンセプトと表現手法の統合

筆者は、ガラスのオブジェ作品を制作してきたが、これまでは作品を単体として展示する表現手法をとってきた。しかし、展示環境や作品のコンセプトから、作品を単体ではなく空間全体を作品として見せるインスタレーション表現が適していると判断した。

マインドマップと実体験から作品の主軸となるコンセプトが生まれ、表現手段が決まってきた時点で、アイデアスケッチを描く作業と、自らの気になる

アーティストを調べるなどの作家研究を行った。実際に思い浮かべる実体のないイメージを明確化していく作業である。記憶・思い出・閉じ込める・箱といったキーワードを基に、目指すガラスの形を思考した。アイデアスケッチ(写真N)には、祖母が残した布を収納する箱の形のアイデアが多くみられる。アイデアスケッチをする中で、布を入れる為の民具「葛籠」をモチーフとすることに決定した。祖母は戦後しばらく葛籠を生活の中で使っていたようだが、虫がつきやすいという理由から、プラスチック製の衣装ケースを用いるようになったようである。筆者は実際に葛籠を見たことがなかったが、葛籠の柳の枝が一本一本織り込まれている手作りされた古民具の美しさと、祖母の生きた昭和への思いを馳せることができたことがモチーフ選びを決定づけた理由である。

(4) 制作過程と展示によるコンセプトの明確化

筆者が制作に取り掛かった時点で、土台となるコンセプトは決定しているものの、細かい部分は漠然としていて曖昧なままであった。

制作過程において、例えば、ガラスの色やガラスの厚み、箱としての機能といった様々な問題にぶつかったとき、問題の解決のためにコンセプトに立ち返る必要がある。制作過程の中で、何度もコンセプトに立ち返ることで、コンセプトがより明確になっていく。

作品<追憶するガラス達>の制作は、特に制作過程の中でコンセプトを同時に作った作品である。実際の道具を収納する容器を制作しようという考えは、<追憶の舟>にあるガラス

の葛籠(写真K)を制作した後に生まれたものである。<追憶の舟>の葛籠は、モチーフの形状をそのままガラスに変換している。本来の素材から他素材に置き換えることで見える面白さはある。しかし、モチーフそのものが持つ柔らかさや美しさが、固くて冷たい異質なものに変換されたと感じたことが<追憶するガラス達>を制作するきっかけとなった。筆者は、ガラスの葛籠から、ガラスで「もの」の形のみを再現するのではなく、「もの」が持つ、「もの」そのものの魅力(形や重み、質感や傷までも)をガラスに留めたいと考えていることに気付かされた。「もの」そのものが、そのままの魅力を持って、居心地よく収まって見えるガラスの器を制作したい。この考えから、<追憶するガラス達>の制作は始まった。<追憶するガラス達>の4つの作品(写真E~H)は、アイデアスケッチ等も行わず、中に入れるまち針や指貫を目の前にしながら、そこから受けるイメージを即興的に直接ガラス制作に当てはめていった作品である。このように、必ずしも作品制作においてアイデアスケッチやコンセプトの熟考が先行しなければならない訳ではない。衝動が先行し、制作する中でアイデアやコンセプトが明確になる場合もあるのである。

さらに、コンセプトが最も明確化するのには、作品の全体像が見える展示する場面である。特に立体作品を制作する場合、作品の全体像が見えるのは制作の終盤になることが多い。ガラスのキャスト作品の場合、ガラスを鑄込む為の型の制作が制作工程のほとんどを占めており、作業工程の中でコンセプトを見直すことが難しい。さらに、立体作品の場合、展示する空間の影響を大きく受ける為、展示場所によってコンセプトの見え方が大きく異なるという特徴がある。作品が自然の中に展示されるか、室内か、何色のスペースであるか、周りにどのようなものがあるかといったことが大きく作品に影響するのである。

自らの作品のコンセプトを見直す為、筆者は東京藝術大学大学美術館取手館の空間を借りて7月に展示を行った。筆者は以前2回、同館にて展示を行ったことがあり、空間のイメージは掴めていたが、展示を行うにあたり、光の入り方や空間の広さ、天上の高さなどの調査を事前に行い、作品を展示するイメージを温めてから展示作業に取り掛かった。(写真M)しかし、実際に展示を行うことで、コンセプトの詰めの甘い部分や、曖昧さや迷いなどを見直すことができた。筆者の場合、祖母の思い出という個人的なテーマが強すぎる為、作品に客観性が伴わないという問題点、さらにインスタレーションの中で用いた布が、ガラス作品と切り離されているという作品同士の関係性の問題、さらに展示台や作品の配置への配慮が十分になされていない為に生じる違和感等が明らかとなった。そういった点を踏まえ、コンセプトを再度見直し熟考することができた。空間に作品を配置することは、自ら作

品を鑑賞者として見ることができる機会である。鑑賞者がどのように視線や体を動かし、作品と対峙することができるか、制作者は鑑賞者の視点で何度もシミュレーションし、作品やコンセプトが最も美しく且つインパクトを持って見える工夫を全ての要素(展示台の質や色、床の色合い、光の入り方、電源コードの這わせ方まで、気づくことができる全ての事柄)においてこだわりを持つ必要がある。制作者は、作品や作品を展示する空間が良く見えるようにすることにも責任を持つ必要があり、作品制作と同等な程、展示空間と作品の配置のやり取りは表現において重要な「探求」である。作品を展示するということは、制作者にとって作品を見直し改善を図る重要な機会であることがわかる。



写真M : 7月展示風景

Photo by SHINICHI ICHIKAWA

(5) コンセプトの再構成

7月に展示を行い、反省点を得た筆者は、コンセプトを練り直し、新たな作品制作を行った。

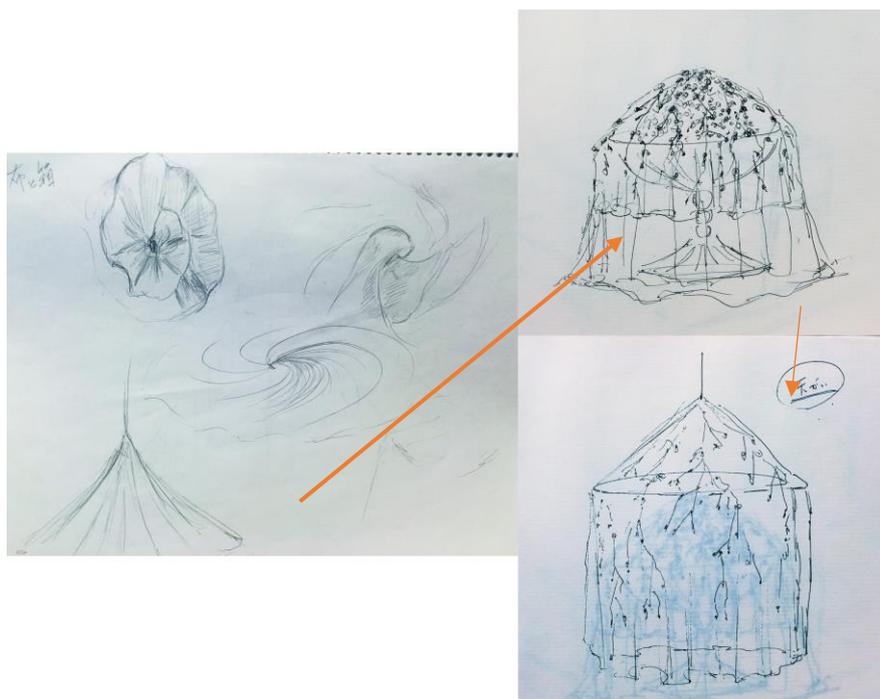
作品<あとかた>は、7月の展示後に制作したものである。7月の段階で、外側が葛籠の形をしているガラスの制作をおこなったが、葛籠の形状をそのままガラスにおこすことに違和感を持った。さらに、記憶や思い出を閉じ込めるガラスの箱を制作するというコンセプトからのずれを感じ、ガラスの内部に葛籠の形状を空間として表現する方向に転換した。そうすることで、「ガラスの葛籠」のではなく、「葛籠の残像」をガラスが記憶した作品となると考えたからである。そのような思考の展開が起こり、ガラスを通して葛籠の残像(あとかた)を見せる作品制作に取り掛かった。展示方法としてはインスタレーションとして空間を見せる方法ではなく、作品を一点ずつ鑑賞する展示方法に変更をおこなった。そうすることで、鑑賞者がガラスの内部にある<あとかた>に集中して鑑賞できると考えたからである。

<追憶するガラス達>は、作品数を増やし、中に閉じ込めた洋裁道具をひとつずつ鑑賞することができるように、ショーケースに並べるような展示を行った。

最も作品形態が変化したのが<追憶の舟>である。インスタレーションとしての見せ方に悩んだ結果、抽象化された記憶そのものを空間で表現しようと試みた作品となった。そのきっかけとなったのが、映画『インサイドヘッド』のワンシーンであった。この映画は、一人の少女の頭の中の出来事を具象化し映像として表現した作品である。映画のなかで記憶が徐々になくなっていく過程を、ものが抽象化され単純化していくように描かれるシーンに筆者は衝撃を受けた。筆者にとって、祖母と洋裁の記憶は時間が経つにつれて印象的だった部分を取り出され、それが美化された状態が懐かしい記憶としてとどまっている。時と共に単純化・抽象化されつつ、しかし一方で美しく色濃く残っていく自らの記憶をインスタレーションとして表現するコンセプトに進化したのである。展示台の上に乗せられたガラスのパーツは、筆者の思い出の中にある洋裁道具(定規や目打ち、針山など)を抽象形態としてガラスで制作し配置した。美しく抽象化される記憶を、ガラスの美しさで表現する為に、<追憶の舟>ではガラスの表情にこだわりを持って制作をしている。吹きガラス特有の光沢と張りを持った形に、サンドブラストと呼ばれる透明なガラスの表面を砂で荒らししっとりとした白色にする表面処理を施した作品は、洋裁道具で用いる「お万十(おまんじゅう)」をイメージして制作したものである。「お万十」は布に体のふくらみを与えながらアイロンがけや成形する為の道具で、固い芯を生成り地で覆ったものである。ガラスという固く冷たい印象

を「お万十」の温もりのある印象に近づける為に、サンドブラストで柔らかい白色にした。定規をイメージして制作したガラスの長い棒は、脈理による筋の表情を利用し、竹定規の印象に近づけている。針山をイメージしたガラスには、アイスクラック技法¹⁶⁷を取り入れ、針山の魅力的な形状が目立ちつつ、且つ中に綿が詰まっている印象を表現した。それぞれのモチーフに合わせたガラスの技法を取り入れている。7月に制作した2つの葛籠の作品も、形が抽象化していく表現として作品の一部に取り入れた。

さらに、7月の展示での反省を踏まえ、天井から下げる布の扱いについても改善方法を思考した。そこで用いたのが、7月の展示以前に描いたアイデアスケッチ(写真O)のアイデアである。アイデアスケッチには、布のドレープ(ゆったりとしたひだ)を見せる方法として、上から円形に吊り、空間を仕切る天蓋を考えていた。空間を包み込む天蓋を、空間を閉じ込める器としてインスタレーションの中で扱うことができるのではないかと思考が展開した。そのことにより、博士審査展において、円形の輪から布とガラスの粒を吊り下げる展示に決定していった。(写真I)



写真O : 筆者布のアイデアスケッチ

¹⁶⁷ アイスクラック技法とは、800℃～500℃の温度で成形途中のガラスを、瞬間的に水に入れて急冷し、ガラス本体に細かいひびを生じさせる技法をさす。水に入れた直後に、再び800度で短時間熱することで、ひびの表情が活きたまま形状を留めることができる。

制作者は以上の様に、様々な段階や行為において思考と感情と感覚を用いてコンセプトを練り上げ一つの作品制作に向かっている。コンセプトは、様々な行為の連続によって深められるものであり、その為、制作者にとって芯となる。博士審査展に向けて作品を制作する中で、コンセプトは常に「探求」され、作品制作の根拠として制作者を支える物であったと感じている。

第二章 作品<追憶のガラスーあとかたー>制作による「探求」の道のり

第一節 キルンキャストにおける型の「探求」

作品<あとかた>の制作は、非常に困難を極めた。本節において、その工程を述べながら、どのような「探求」があったかを述べる。

(1) 1回目 外側に葛籠の形状がある作品の焼成

まず、筆者が制作を行ったのは、外側に葛籠の形状が出る、ガラスの葛籠の制作である。この作品は、キルンキャストと呼ばれる鑄造ガラスの技法で制作を行い、今までの経験を活かしながら一回目から上手く鑄込むことができた。制作の流れは以下の工程で行った。



①原型(葛籠)を用意

ガラスの厚み分を発泡スチロールで足す。



②ガス抜きを作る。

焼成時のガスが抜けるよう、空間を作る。



③中型(中子)と外型の作成

中側と外側に耐火石膏を流し入れる。



④中型・外型を葛籠からはがす

外型は葛籠から外れるように割型にする



⑤下型を作る

中子と外型がつながるように下型を作る。



⑥型を組上げ、窯入れ

全ての型を組み外側から補強し、窯入れ。



⑦ガラス詰めと焼成

ガラスを型に入れ、焼成する。



⑧窯出しと型割り

焼成後、型からガラスを割り出す。



⑨表面処理をして完成

①～⑨のような大きな流れに沿って制作を行った。型の形状としては、オープン型と呼ばれる形状で、ガラスを詰め込んだ型の上部が、仕上がった作品の底面となる。型の形状は非常にシンプルであり、ガラスの厚みも 1.5～4 cm と薄く仕上げる事ができた。

①～⑧の型の制作の工程においても、全ての工程において様々な注意を払って制作を行っている。特に、大型作品を作る場合、型にかかるガラスの圧力は大きく、それに耐えられる構造を作らなければならない。さらに、窯の内部の温度差が生じやすい。(上部は温度が高く、下はそれに比べて 20℃ほど低くなる場合がある。また、手前に扉がある窯の場合は、隙間から空気が入り込みやすく、手前の温度が低く、奥が高い状態になりやすい。) そういった様々なリスクと、起こりうる失敗を頭に描きながら、過去の経験と勘を頼りに、それらを回避する為の様々な工夫を行っていく。最も恐ろしいのは、ガラスの圧力に負けた型が崩壊することである。型が崩壊すれば、ガラスが窯に流れ出し、窯は大修理が必要な程のダメージを負うからである。窯の温度は最高で 800 度を超える。さらにこの大きさの作品では 2～4 週間の昇温から冷温までの焼成時間が必要になる為、長い時間高温に耐えられる強度を型に持たせる必要がある。窯の為にも、作品の為にも、何としてでも丈夫な型を作るのが筆者の課題であった。

i.耐火石膏と流し込み法による成形

筆者が主に今回の型の制作で用いている素材は耐火石膏(吉野石膏 非発砲铸造用石膏ハイストーン C-2 型G)を用いて制作を行っている。本制作において、石膏の強度を保つ必要性があったため、他社製品の耐火石膏に比べ 800℃に焼き上げても形を保

ち崩れにくい吉野石膏のハイストーンを選択した。耐火石膏はメーカーによってそれぞれ特徴がある。吉野石膏のハイストーンは、耐火性は強いが焼成後ガラスと石膏の離れが悪く、型からガラスを割り出す行為に時間がかかる。型離れが悪いということは、つまり石膏肌で鋳込んだガラスが食いついている状態であり、出来上がったガラスに石膏のザラザラとした石膏肌が残りがやすい。焼成温度や、鋳込んでいるガラスの量によって型肌の残り方は異なるが、制作者は制作における素材の選択を、様々な利点や欠点、特徴を知った上で選択していく必要がある。初回の制作において、筆者は耐火石膏の強度さを求める故に、他の素材を混ぜず、100%耐火石膏で制作を行った。後に石膏の強度を調整する為に、他素材等を混ぜることとなった。その試行錯誤については後に述べる。

耐火石膏は、一般的に彫塑などで用いられる型取り用の石膏と同じように扱うことができる。水を張ったボールに耐火石膏を振りかけるように加えていくと、石膏が水の中に沈殿していく。沈殿した石膏が水と飽和状態となったらよく攪拌する。攪拌直後は水のように流動性が高い石膏だが、水と化学反応を起こし次第に固化していく。科学反応で凝結する石膏は、水の割合、石膏の割合どちらかが多すぎても脆くなってしまう。吉野石膏販売株式会社によると、石膏が最も理想的な強度に固まる割合は水 450 g に対して石膏 1 kg としている¹⁶⁸。石膏が凝結するまでの時間は攪拌してから約 13 分～20 分の間であり、そこまで緩やかに固くなっていく。つまり、攪拌直後はさらさらとした流動性の高い液体であり、ドロドロとしたクリーム状に変化し、最終的には混ぜることができなくなる。制作者は、以上のように、効率よく作業を行う為に、石膏と水の割合、さらに凝結するまでの時間や石膏の感触を感覚的に覚え、制作に利用する必要があるのである。

石膏の流動性の変化を利用することで、型の制作には大きく 2 つの方法がある。一つ目は流し込み法、二つ目は盛り上げ法である。流し込み法とは、石膏としたい部分に攪拌直後の流動性の高い石膏を流し入れる方法である。本制作では、③の中子(内型)の型の制作、さらに外型の制作において流し込み法を用いた。流し込み法は、型を美しく、且つ強固に作るができるという利点がある。しかし、一方では、液体状の石膏を流し入れる壁を作る必要があり石膏が流れ出さないように設計しなければならない点

¹⁶⁸ 吉野石膏販売株式会社ホームページ

<http://yoshino-gypsum-sales.com/modeling/casting.html> 2016/05/10 最終アクセス

や、石膏の使用料が多いという点も考慮に入れて制作しなければならない。中子の制作においては、葛籠に発砲スチロールを付けた箱の中に直接石膏を流し入れた。中子は、ガラスを鋳込んだ時石膏から出るガスが籠りやすい為、ガスが逃げる道「ガス抜き」を制作する必要がある。さらに、中子は焼成時に中心に向かってかかる力に耐える強度が必要であると同時に、焼成後に収縮するガラスが割れないように、収縮するガラスに合わせて石膏の中子にひびが入る程度の脆さが必要となる。焼成時の強固さと、徐冷時の脆さが必要となる中子の制作において、一回目の制作においては、型の強度を優先し、中子の型の厚みが4~5cmの厚みになるよう設計し、石膏を流し込み法で制作を行った。さらに型の強固さを得るために、石膏の中にステンレスワイヤーやステンレスの網を埋め込むように制作を行った。制作後の反省として、中子を全て流し込み法で制作すると、中子が強固になりすぎてしまった。さらに、石膏を大量に使用したため、型の重くなりすぎてしまい、制作時の扱いが困難だったことが問題となった。その為、次回からの制作では流し込み法ではなく、盛り上げ法を用いて中子の制作を行うことにした。

③の外型の制作では、木の板とガラス板で原型を囲むように外壁を作り、その2cmほど空いた隙間に石膏を流し込んだ。③の外型には内側となる面に原型の葛籠の形状を写し取る為、原型の葛籠に石膏が食いつくようになる。石膏が固化した後に原型から離せるようにする為、上から見るとL字状に割型にした。割型にする為には、まず2つの面にあたるL字状に石膏を流し入れ固化した後、接合部分に凹みを彫り(この部分が型のかみ合わせの凹みとなり、後に流し込んだ石膏が凸となって型のかみ合わせを固定することができる)、離型剤となる水で溶いたカリ石鹼を塗る。残りの2面にあたる部分に石膏を流し込むと、4面原型を取り囲んだ型が出来上がる。原型を取り出すには、型に軽く振動や衝撃を与えると、カリ石鹼を塗った部分で綺麗に割れ、2つの割型となる。流し込み法で制作した外型は均等に2cmの厚みのある板状の美しい型を作ることができた。さらに、この無垢の耐火石膏でできたL字状の型は、頑丈な仕上がりとなったことから、流し込み法が適していると結論に至った。

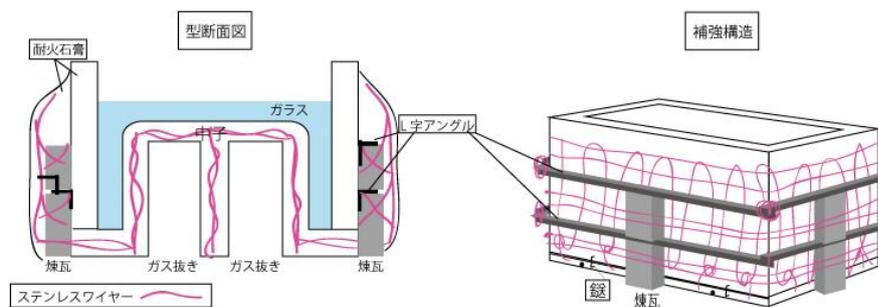
ii.型の補強

中子と外型が完成したら、中子と外型を一つの型に組み上げ、2つの型がずれないように固定する作業を行う。今回制作した型にはガラスの重み約90kgの圧力がかかる。本作品は箱型の作品の為、長方形の広い面が底面から4枚垂直に立っているような形

状である。上からの圧力は、型の外側に向かって力がかかると予想した。そこで、型が外側に向かって張り出すように変形するのを防ぐ為、曲がりにくいと考えられる方法を試した。鉄のL字アンクルと耐火煉瓦を、外型の石膏にあてがい、それらをステンレスワイヤーで縛りつけ固定した。さらに、四方に広がり崩壊するのを防ぐ為、#10、#12、#16のステンレスワイヤー¹⁶⁹で幾重にも型を縛りつけ、崩壊を防いだ。さらに細いステンレスワイヤーを縦方向にも網目状に這わせた。ステンレスワイヤーを網目状に這わせることで、型が割れた時に、バラバラと崩壊するのを防ぐ効果がある。

以上のように外側をL字アンクル、煉瓦、ステンレスワイヤーで補強した型に石膏を上から蔽いかぶせるようにしながら埋め込んでいく。石膏は攪拌後 5 分~10 分程経過したクリーム状の石膏を盛り上げるように上から塗るようにつけることで、垂直面にも石膏をかけることができる。このように鉄やステンレス、煉瓦を石膏に埋没させる理由としては、窯の熱が直接金属にあたることで変形することを防ぎ、さらに万が一にガラスが漏れ出たり、型が割れたりした際に、ガラスに石膏以外の異素材を触れないようにする必要があるからである。ガラスは金属や土といった膨張係数の異なる素材と触れた状態で焼成すると、徐冷時に割れてしまう為である。このようにして完成した型は約 90 kgの重さになった為、リフターを用いて窯入れを行った。万が一の型の崩壊に備え、煉瓦を用いた堤防を作るなど、窯への被害を考慮し窯入れを行った。窯にガラスが入った後、計量したガラスを型の中に入れ、焼成を行った。

焼成後、一回目の制作において型は割れることはなかったが、広い面積の 2 面が外に張り出すように多少の変形が見られた。型を補強する構造として横にL字アンクルを用いたが、そのアンクルに変形が見られた。L字アンクルは熱により変形しやすく、石膏に埋没したとしても、軟化し曲がるのが分かったため、その後の制作ではL字アンクルの本数を増やし、さらに耐火煉瓦による補強を増やすことにした。



¹⁶⁹ ステンレスは、軟鉄に比べ硬く軟化点が低い。その為、高熱にした状態でも、熱による変形や伸びが起きにくく、型の固定に用いられる。

(2) 2回目 中側に葛籠の形状がある作品1の焼成

(1)の成功を受けて、次に中側に葛籠の形状がある作品作りを開始した。制作工程は基本的に(1)と同じで、焼成プログラムも同じもので試したが、作品にはひびが大きく入っていた。

原因は、焼成温度のプログラムにあると考え、同時進行で進めていた蓋の制作に移った。本論でも述べた通り、ガラスは焼成した後にゆっくりと温度を下し、ガラスに歪をなくす工程「徐冷」が必要である。ガラスの中心部に、ガラスを2つに引き裂くような割れがあることから、歪によるひびと判断した。ガラスの厚みが増すと歪が生じやすく徐冷時間を延ばさ



なくてはならない。ガラスの厚みが前作の2 cmから3 cmに増していたことから、徐冷時間が不足による歪と考えられる。

(3) 3回目 中側に葛籠の形状がある作品1の蓋の焼成

(2)では身の部分の制作であったが、蓋の体積は身の部分の3分の1であることから、ガラスの量も3分の1になっている。そのことから、本来徐冷時間は(2)より短くて良い。しかし、(2)が徐冷時間が短く失敗したと考えられることから、ガラスの量の少ない蓋の焼成においても、(2)と同じプログラムで予定していたよりも長めの徐冷時間をもうけた。しかし再び蓋には大きなひびが入って出てきた。そこで徐冷時間をさらに延ばし、型を作り替えずに、そのままリキャスト(再度焼成)を行った。

(4) 4回目 中側に葛籠の形状がある作品1の蓋リキャスト



再度徐冷プログラムを延長し焼成を行ったが再び同じようなひびが見られた。ひびの形状を見ると、右側から左側に向かってヒビが進行している。よく見ると、葛籠の網目の形に添ってひびが進行している、更に、同じ型を2度焼成している

にもかかわらず、中子の耐火石膏には割れが見られない。そこで、中側に葛籠の形状を入れるとガラスが割れてしまう原因として、耐火石膏にガラスが食いつき、耐火石膏の収縮率とガラスの収縮率が異なる為発生したひびであると結論付けた。

(5) 5回目 中側に葛籠の形状がある作品2・3の蓋の焼成

7月の展示を終え、新たに葛籠の形状を変えて制作を行った。3度にわたるひびが入る問題を受け、中子の型材を脆く割れやすい素材へと変更を行った。今まで耐火石膏は吉野石膏のG-2を使用していたが、そこに一度焼成し脆くなった耐火石膏と珪砂を3分の一ずつ加えることを行い、割れやすく、且つ形状をとどめてくれる中子づくりを行った。

さらに、ガラスの食いつきを弱める為、葛籠からとった型のテクスチャに、軽く一層溶きたての耐火石膏をかけることで凹凸を弱め、中子制作を行った。

徐冷プログラムは(4)と同じものを採用し、無事2つの蓋のガラスが割れずに完成した。

(6) 6回目 中側に葛籠の形状がある作品2・3の焼成

(5)の成功を受け、蓋よりも体積の多い身の制作を行った。(5)において、時間の短縮の為、2つの蓋を同時に焼成し制作したように、身の制作も2つ同時に行った。東京藝術大学 取手校地の鑄造工房には、2つの身の型が入る大型の窯があり、その窯を借りて制作を行った。(5)と同じく、割れやすくガラスに食いつきにくい中子の工夫を施し、焼成をおこなった。



初めて使う鑄金工房の窯であったが、プログラムコントローラーの不具合により、徐冷時に温度が急降下するトラブルがあり、作品が2つとも割れてしまった。縦横に横切る割れの具合から見ても、徐冷ミスによる割れであることがわかる。



(7) 7回目 中側に葛籠の形状がある作品3のリキャスト

時間の関係から、トラブルを受け、2つの内1つの作品のみリキャストすることができた。

(1)(2)(5)で用いた使い慣れた窯を利用した為、無事に割れずに完成させることができた。

第二節 キルンキャストにおける焼成温度の「探求」

7度の焼成を行い、それぞれの失敗を反省し成功に導くことができた。

本節においては、焼成温度の「探求」の試行錯誤の記録を焼成プログラムの折れ線グラフで表す。

(7)の焼成プログラム プログラム表

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)		(7)	
	1回目		2回目		3回目		4回目		5回目		6回目		7回目	
	(°C)	(H)	(°C)	(H)	(°C)	(H)	(°C)	(H)	(°C)	(H)	(°C)	(H)	(°C)	(H)
step1	400	4	400	4	200	7	667	20	400	6	200	10	400	8
step2	400	6	400	6	200	2	850	2	600	4	400	6	600	5
step3	600	6	600	6	350	4	850	2	850	3	600	4	600	3
step4	870	4	870	4	350	2	600	2	850	3	870	4	800	3
step5	870	3	870	3	850	5	481	24	550	2	870	3	800	3
step6	550	2	550	2	600	5	481	48	491	12	550	4	550	2
step7	481	24	481	24	482	1	436	36	491	24	491	36	550	12
step8	481	36	481	36	482	48	436	48	441	24	491	48	491	36
step9	436	36	436	36	300	24	300	48	441	24	446	48	491	42
step10	436	36	436	36	300	24	200	48	400	36	446	48	441	42
step11	300	36	300	36	200	24	100	48	300	36	400	48	441	36
step12	200	24	200	24	200	24	20	48	200	36	300	48	400	42
step13	100	24	100	24	50	24			100	36	200	48	300	36
step14	20	24	20	24					10	36	100	48	200	36
step15											20	48	100	36
step16													10	36
結果	成功		割れあり 徐冷不足か		割れあり 徐冷不足か		リキャスト 中子見直し		成功		プログラム 誤作動失敗		成功	

焼成プログラム 折れ線グラフ

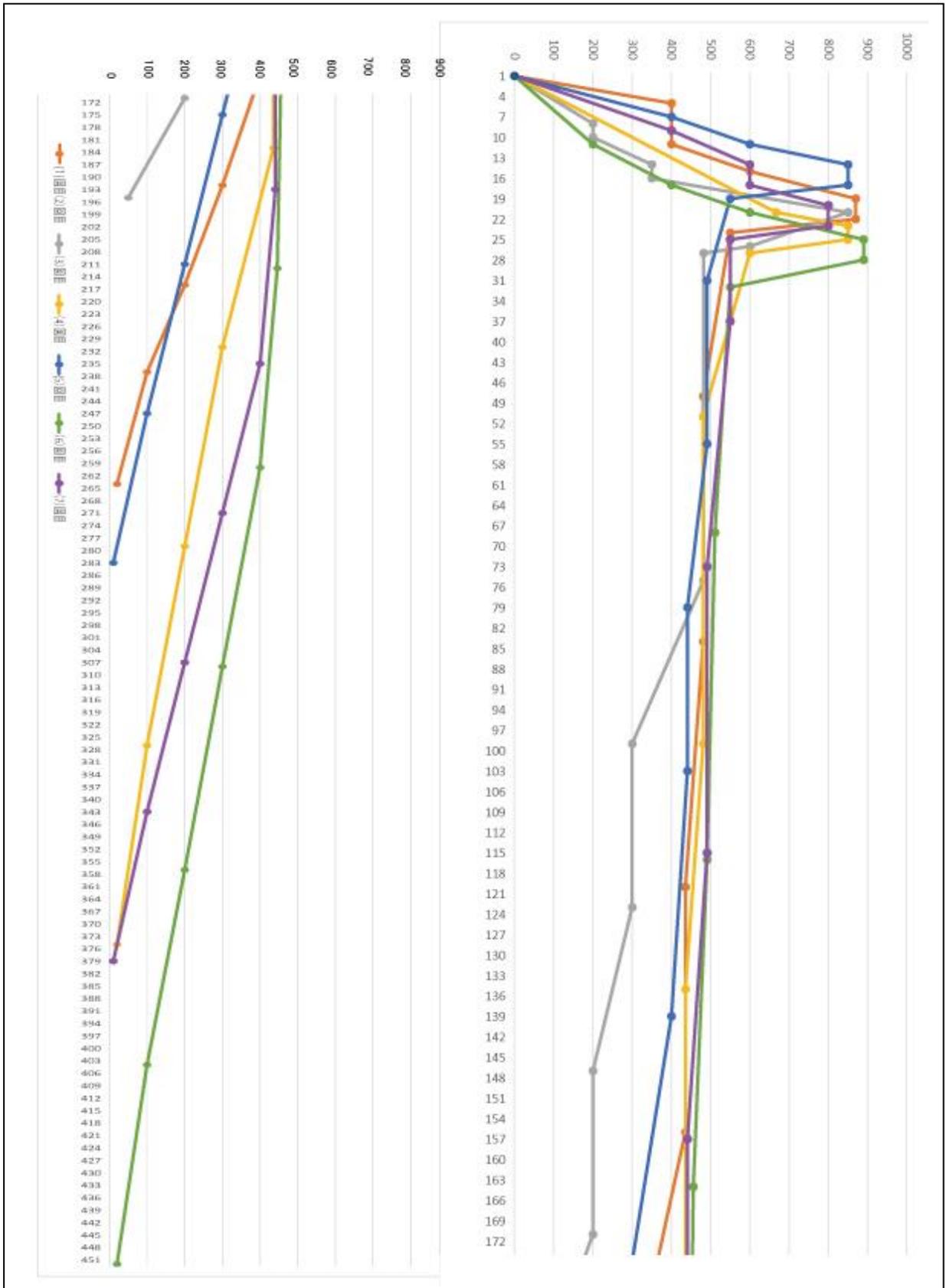




Photo by SHINICHI ICHIKAWA

ガラスの種類：三徳ガラスAスキガラス

ガラス厚：2 cm～4 cm

ガラスの重量：身 93 kg 蓋 34 kg

以上のように、7度に渡る挑戦の末に完成した作品が<あとかた>である。徐冷プログラムの改良や、崩壊しない型、割れやすいが崩れない中子の素材と形状を追究し制作を行ってきた。型の制作に多くの時間をかけ、さらに大型作品となると多くの人手を借りながら制作を行ってきた作品が、何度もひびが入るのは、精神的にも体力的にも大きなダメージである。さらに、ガラスの制作には多大な熱エネルギーを用い、多くの産業廃棄物が制作過程で出てしまうことも事実である。だからといって制作を諦めたり、失敗をそのままにしたりしては何の進歩も生まれない。多くの責任が伴う中で、さまざまな「探求」を行いながら、よりよい作品を全身全霊で目指すのが、「探求」する制作者であり、芸術家なのではないだろうか。筆者は、本制作において、制作者であることの責任を初めて痛感し、その責任の負いきれていない部分があると認識している。自らの作品が社会にどれほどの意味を持ち、どのように役に立つのか、さらにこれからどのように作品を展開していくべきなのか。現時点の作品からは、そこまでの答えがまだ得られていない。筆者の今

後の課題としては、本制作で学んだ「制作者の責任」をより一層自覚しながら、どのような作品を社会に送り出すかを思考し、自己や社会にとって一歩進んだと思える作品を制作しなければならないと考えている。

本論で述べた、衝動性から始まる作品を追い求める創造的探求と科学的探求は、本補論で述べてきたように、一つの作品の中で複雑に絡まりながら存在している。その双方が存在する美術活動による「探求」は、自己と社会との関係で成り立っており、制作を継続して段階を追うごとに社会への広い視野や配慮に向かうものであると感じている。

筆者の博士審査展に向けた制作は、正に「探求」の一端であり、多くの方々の協力によって出来上がった作品である。

第三章 ガラスのひび割れと作品化への道のり

第一節 ガラスが割れるということ

前章において述べてきたように、筆者は作品<あとかた>の制作において、度重なるガラスのひび割れを経験し、ガラス素材の扱いの困難さを痛感してきた。ガラスのひび割れは、一般的に実用の美を追求する工芸制作の分野においては嫌われるものである。工芸品において、ひび割れたガラスは危険であり、実用化することができない不良品である。さらに、物質的な損失だけでなく、そこにかかった時間やエネルギーをも損失である。ガラスのひび割れは歓迎されるものではなく可能な限り避けたい事象である。

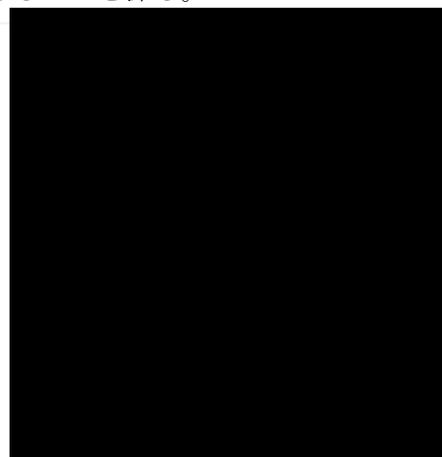
しかしその一方で、割れるという現象がガラスの美しさであるともいえる。ガラス職人は「ガラスは割れるから美しいのだ」とよく口にする。また、美術評論家であり、ガラス芸術のキュレーターとして活躍した武田厚はこのように述べている。「テレビのCMに登場したシャンパングラスのピラミッドが、一陣の風で崩れ落ち、粉々となって床を覆う時、その前にポーズする黒いロングドレスの美女との対照がまぶしかったことを記憶する。いずれにしても、散りゆくはかなさ故のガラスの宿命的美学が内在していたかのように思われる。¹⁷⁰」ガラスが割れるということは、脆さ、はかなさ、危うさ、冷たさ、鋭さといった印象を与え、さらに元に戻ることもない背徳感を人々に与える。また、ガラスが割れる時に発する高い派手な音に全く反応を示さない人は少ないであろう。硬い物質が割れるという事象は、人間にとって危険が迫りえる状態であり、生物として敏感であるといえるだろう。武田厚が「ガラスの宿命的美学」と表現したように、ガラスが割れるという事象には、人々に「危うさ・冷たさ・鋭さ」といった人間の生命的危機を感じさせる。さらに割れたガラスには「脆さ・はかなさ・元に戻らない背徳感」といった失われる物事に見る時間的・空間的な美意識とを人々に与える物質的特徴が存在すると考える。さらに、たとえガラスが割れる事象を見ず、既に割れたガラスそのものを見た場合であっても人々は「ガラスが割れる」という現象を想像し、危機的な緊張感を味わうだろう。それはつまり、割れたガラスそのものには、「危うさ・冷たさ・鋭さ」といった人間の生命的危機と、「脆さ・はかなさ・元に戻らない背徳感」といった失われる物事に見る美を同時に感じさせる魅力があるといえるだろう。

¹⁷⁰ 武田厚著『現代ガラスの魅力』芸術新聞社 1992 p. 48

第二節 割れたガラスの作品化

作品<あとかた>において、ひび割れたガラスを作品として展示する過程には、筆者の中で葛藤があった。なぜなら、筆者にとって作品<あとかた>の割れは、意図的に狙った必然的な出来事ではなかったからである。しばしば、学生のガラス作品を見ていると、制作途中で意図せず割れてしまったとみられる作品が展示されていることがある。それらを見るとガラスの割れがいかにも失敗に見えてしまい、作品の価値を下げていると感じられることがある。意図的に展示された訳ではないひび割れたガラスは、偶然の失敗として目に映るのである。しかし、前節で述べたように、ひび割れたガラスにも美が存在するとすれば、それらが意図的に表現されることで、十分に芸術作品となり得ると考えられる。ここからは、ひび割れたガラスを作品化するには、どのような意図があるのかを探る。

まず、はじめにガラスの割れが意図的・必然的にみられる作品を挙げる。奥田康夫の作品¹⁷¹は、工芸作品でありながらガラスの割れを効果的に用いている。奥田康夫の作品は、陶の器の周りにガラスが鑄込まれ形作られている。陶とガラスの膨張係数は異なる為、陶とガラスの接触面からガラスに無数のひびが入っている。奥田康夫この膨張係数によるひび割れを積極的に捉え、作品に取り入れている。この無数のひび割れは、ガラスに当たった光を作品内部で複雑に屈折させ、独特の表情を作品に与えている。奥田康夫の作品



奥田康夫作

「hibiki-f」 Φ35×h40cm

において、器としての機能は内部の陶器が役割を果たしており、ガラスのひび割れは内部で複雑なパズルのようにかみ合っている為、ちょっとした衝撃では大破することはない。さらに、ガラスのひび割れの密度にはガラスの厚みに密接な関係があり、奥田康夫はそれらの関係からガラスのひび割れ方をある程度予想しコントロールしながら制作することができるという。つまり、陶器を用いていることによりガラスがひび割れることは必然であり、そのガラスのひび割れの美しさを器の表情として意図的に操作しているのがわかる。

イワタルリは、ガラスの塊を用いたインスタレーション作品を制作しており、その作品に

¹⁷¹ 写真出典 奥田康夫ホームページ http://www.okudayasuo.com/glass_ceramis.html
2016/6/15 最終アクセス

は徐冷によると見えるひび割れが無数に見受けられる。イワタルリは、日本のガラス工芸界の先駆者として知られる岩田藤七の孫であり、父親である岩田久利、母親の岩田糸子もガラス作家として知られているガラス一家の中で育った経歴を持つ。幼いころからガラスに囲まれて育ったイワタルリは、ガラスをふんだんに用いたスケールの大きいインスタレーションの作品を制作している。石川県能登島ガラス美術館の遊歩道には、翠味がかかったひび割れたガラ



イワタルリ作 「No. 91711」

スが積まれた作品「No.91711」が野晒しに展示されている¹⁷²。作品からは、いわゆる工芸とは異なる視点でガラスを捉え、素材としてのガラスと誠心誠意向き合い、単純かつ簡潔な答えとして作品が作り出されているように見える。イワタルリは自作について「私はいつも、どんなことにも不安を感じ、時には恐怖さえ覚えます。社会のこともガラスのこともわからないことだらけです。だから、とにかく好きなガラスで、私の心の不安や空洞を埋めてくれるようなどっしりとした存在感のあるものをつくりたくなるのです。ガラスは繊細ですが、作ったものを見てるとホッと安心するのです。おおらかで豊かさを感じるのです。作品は大きいですが、私自身のボディサイズを基準にしていますから、親しみやすい大きさなのです。自分に正直であることがガラスに対する素直な関わりだと思います。自然体です。だから一切の装飾は不要なのです。¹⁷³」と述べている。この言葉からもわかるように、イワタルリにとってのガラスの割れは、装飾性として作品に用いた奥田康夫とは異なり、装飾として作品を飾るものでもないことがわかる。ガラスの割れをガラスの自然体の姿として作品化されていることがわかる。ガラスから「おおらかで豊かさ」を感じるイワタルリの作品からは、ガラスという素材そのもののエネルギーと自然美に似た温もりが感じられる。イワタルリにとってガラスの割れは、隠すものでも避けるものではなく、ガラスそのものとして必然的に作品として表出されるものであることがわかる。

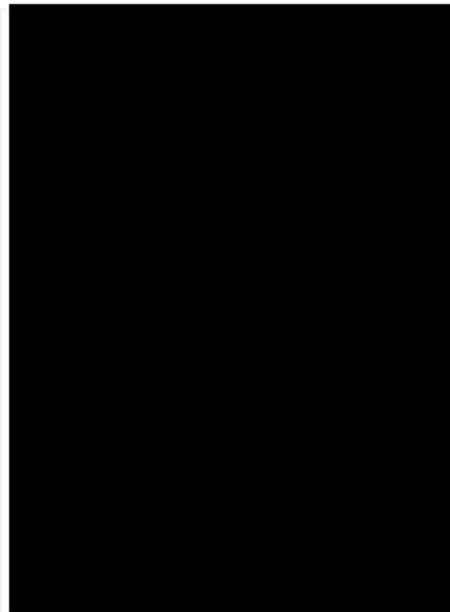
最後に、挙げるのは現代美術アーティストである Baptisete Debombourg の作品「Aerial」

¹⁷²写真出典 石川県能登島ガラス美術館ホームページ

<http://notojima-garabi.cocolog-nifty.com/blog/2013/08/index.html> 2016/6/15 最終アクセス

¹⁷³武田厚 前掲書 p. 213

174である。ドイツの古い修道院 Abbey Brauweiler にて展示発表されたインスタレーション作品である。ひび割れたガラスが修道院の窓から水が流れ込むように床の一部分を覆っている。2 トンのガラスを用い、420 時間以上をかけて制作されたこの作品からは圧倒されるスケール感と共に、時間が止まったかのような不思議な空間に、神聖さをも感じさせる静寂を感じることができるだろう。彼は、フランスの小説家である R. Martin Gard の言葉を引用しこのように述べている。 ”The mind is everything. The material is the servant of spiritual.” 「心がすべてである。材料は精神の従者である。175」ここからわかるように、



Baptisete Debombourg 作 「Aerial」

Baptisete Debombourg はガラスを心や精神を表現するものとして扱い作品化していることがわかる。同じインスタレーション作品であるイワタルリからは、ガラスという素材そのものの力強さがダイレクトに伝わってくるのに対して、Baptisete Debombourg の作品は叙情的であり、作品からは物語性を感じることができる。ガラスの塊にもかかわらず、窓から修道院に流れ込む波を想像させ、新約聖書にあるような劇的瞬間を経験しているかのような作品である。作品「Aerial」にとってひび割れたガラスは心や精神を伝える上で必要な物であったといえる。なぜなら、この作品において、ガラスが波のように見える必要性があるからである。ひび割れたガラスは泡立ち砕け散る波に似通った表情があり、鑑賞者はこれを波の様と感ずることで、空間全体で作り出されている情感のある雰囲気に取り込まれると考えられる。さらに、割れているにもかかわらず砕け散らないガラス、流れ込んでいるように見えるのに静止している波の表現は、見ているとまるで時間が止まっているような感覚になる。筆者は、この時間が止まっているような表現に、より人々の注意を喚起させる効果があると考え。時間が静止したように見える違和感は、人々の情感を呼び覚まし、想像へ

¹⁷⁴写真出典 Baptisete Debombourg ホームページ
<http://www.baptistedebombourg.com/en/works/a%C3%A9rial-0>
2016/6/15 最終アクセス

¹⁷⁵ Lee Jones, Baptisete Debombourg , *Art & Science Journal*
<http://www.artandsciencejournal.com/post/27521448164/baptiste-debombourg-in-this-work-aerial> 2016/6/15 最終アクセス

と導くのではないだろうか。筆者はこのことから、ひび割れたガラスは、Baptisete Debombourg が述べるように制作者の「心」や「精神」を乗せる叙情的効果があるとし、ガラスの一つの表現として作品化する意図が存在すると思う。

第三節 筆者の作品におけるひび割れの意味

作品<あとかた>において、筆者は最終的にひび割れた作品を博士審査展において発表するという決断をし、公表を行った。筆者の作品制作過程において、ガラスが何度もひび割れたことは意図的なものではなく、ハプニングであった。それを克服する為に技術的「探求」を行ってきたのは事実である。前節において挙げた3人のアーティストにとって、ガラスのひび割れは意図的な表現であり、制作当初からそのことを見越したものである。3人の作家には、ガラスにひび割れが入っていることは必然である。

それに対し、筆者は作品<あとかた>の制作に取り掛かる以前に、ガラスがひび割れることに対し肯定的に捉えられていなかった。しかし、それを克服する「探求」のなかで、意識が徐々に変化した。その意識の変化を述べる。

一つ目の変化は、第二章第一節(2)で述べた2回目のガラスの焼成において、ひび割れた作品を仕上げる過程にあった。焼成直後は、ひび割れたという事象へのショックを受けた筆者であったが、型を割り現われた大きなガラスの塊にひびが入っている様子を見て、ガラスという素材の存在の力強さをより強く感じたのである。無色透明のガラスには透過性があり、周囲の風景となじみやすいという性質がある。石や金属といった素材に比べ量感がないように錯覚してしまう。しかし実際は、ソーダガラスの比重は水の約2.6倍であり、重い素材である。多くの人はガラスの塊を持った時の予想以上の重さに驚くのである。ガラスが軽やかな存在に見えやすいという状況において、(2)の制作で現われた一筋のひび割れが作品の中心を横断している様子は、存在感を力強く主張しているように見えた。さらに、大きな物体が2つに大きく割れようとひびが走っている様子は非常に緊張した状況である。大地や岩が割れるのと似たような地球の物質としてのエネルギーを感じたのである。筆者はこの経験から、制作において、ガラスという素材を、自らの意図する形にする事ばかりに意識が働いていたことに気付き、ガラスという素材そのものの表情としてガラスのひび割れを捉えるような意識の変化があった。これは、イワタルリの「自然体」であることへの意識と似ていると考える。大型の作品に挑戦したことによって生まれた、筆者の気付きであった。

もう一つの変化は、第二章第一節(6)で述べた6回目の焼成でひび割れて出ている作品を仕上げながら感じたひび割れによる時間を感じさせる表現に気付いたことであった。縦横無尽に走るひび割れがあるにもかかわらず、大型の作品が崩壊することなく形を留めているガラスを目にした時、物質が朽ちかけているような時間が伴う「はかなさ」を感じたこと

である。事実、古代のガラス作品において、金属や陶器に比べ形を留めている物が非常に希少であり、歴史をたどるのに困難である。ガラスは当然ながら割れやすく、現存しづらいからである。本作品は器状に作られているものの、一般的な器に比べ割れにくく、すぐに失われるという事はない。しかし、大型のものがひび割れていく様子は、ゆっくりとした長い時間をかけて朽ちていく様子を筆者に想像させたのである。筆者は、この物質が雄大な時間の中で失われる「はかなさ」と「もののあわれ」をひび割れから感じた。前節において述べた **Baptisete Debombourg** の作品から感じられた叙情的表現が「心がすべてである。材料は精神の従者である。」と述べられたように制作者の精神によるものならば、制作者の情動を作品に取り入れることは作品に叙情性を与える有意義な手段であると考え。筆者の作品コンセプトである「失われつつある物を閉じ込める」作品に、この筆者が心打たれたひび割れの表情は意味を成すものであると考え、作品化することを決断するに至った。

ガラスがひび割れるという技術的問題解決に向けて科学的探求を行ってきた筆者であるが、制作を通じて感覚や感情が刺激され、新たな価値観や美意識が生まれた。そこからひび割れを作品化するという新たな創造的探求が始まったといえるだろう。自らの美術の創作活動をたどることで、本補論において、科学的探求と創造的探求は制作者の中で関係しあい、絡み合いながら進むということを実証できたのではないかと考える。このように、美術の制作活動は、感情や感覚、知識や技術、身体や感性といった、ありとあらゆるものを用いながら思考し、時に立ち止まり、迷いながら進んでいく。そこには正解などなく、正にまだ見ぬ何かに向かい前に進んでいく「探求」活動である。

第四節 作品制作と理論研究の相互関係

第二節において取り上げた3人の芸術家の作品は、制作を始めた時点からガラスのひび割れを想定した作品であり、意図的に入れられたひびである。しかし、前述したように、筆者の場合、ガラスのひび割れは始めから想定していたものではない。これは大きな違いである。前節において述べたようなガラスのひび割れの捉え方の変化は、ひび割れを正当化する為の後付の理由ともいえるだろう。しかし、それでも、筆者が作品としてこのひび割れたガラスを作品化することを決心したのは、本論文による研究によるものであると考える。

筆者は、本論文を執筆しながら同時に作品制作を行ってきた。美術と教育を繋げるキーワードとして「探求」を選択し、「美術の制作そのものが『探求』活動である」という信念を持ってきた。なぜなら、制作活動を行う中で、自ら「探求」を行っている実感を日々得ていたからである。制作活動における実感は、美術教育を研究する上で、その研究に信念や根拠を与えるものであった。筆者の作品<あとかた>制作においても「探求」は行われていたと実感している。筆者にとって、本作品は「探求」の作品であり、たとえガラスがひび割れたとしても、それは「探求」の軌跡で起こった出来事である。展示会場において、「探求」の中で生まれたひび割れたガラスと、「探求」の末に出来上がったひびのないガラスの双方が並ぶことに、筆者は意味があると考えた。

しかし、これは筆者の「探求」を苦労話のように語ることを目的としているわけではない。インスタレーションという展示表現において、一つの空間の中に、ひび割れたガラスと割れていないガラスが同時に存在すること。それは筆者の経験そのものを一つにまとめあげる行為であり、デューイのいう「一つの経験」と同じ意味を持つと考える。デューイはこのように述べる。「経験された事柄が成就の進路を走るとき、われわれは一つの経験をもつのである。そのとき、そのときのみ、経験は内部で統合され、経験の一般的流れのなかで他の経験から区別されるのである。仕事は満足のいくように仕上げられ、問題は解決され、競技は最後まで行なわれ、食事をする、チェスのゲームをする、会話をする、落書きを書く、政治運動に参加するなど状況はいずれ完了するが、その完了は完成であって、中止ではない。このような経験は一つの全体であり、個性ある性質と自足性を持つものである。¹⁷⁶」デューイのいうように「一つの経験」が、経験の中止ではなく、完成であるならば、美術作品の完成

¹⁷⁶ デューイ『経験としての芸術』 p. 52

も経験の中止ではなく「一つの経験」といえる。さらに注目したいのは「そのような経験は一つの全体であり、個性ある性質と自足性を持つもの」というように、作品が完成したという経験は「一つの全体」つまり、作品が完成までたどり着くための一つの大きな流れの全体を指している。本制作は筆者にとって今まで行ってきた制作活動の連続の一端である。筆者にとって完全にひび割れていないガラスが出来上がったことは価値あることだが、最も価値あるものではない。ガラスが何度もひび割れ、その問題に向き合い格闘した日々の内容に意味があり、そこでの悪戦苦闘の中に筆者の個性ある性質があると考え。筆者は以上のことから、制作過程の結果としてだけではなく、「一つの全体」つまり制作経験の全体を作品化したいと考えた。確かに、芸術の分野において、美しく完成された逸品、つまり「探求」の結果のみを展示するべきだという意見はあるかもしれない。そこまでの苦労を隠すことが美德であるという考え方である。確かに、商業の上では、問題ある作品は破棄される、もしくはB級品として扱われる。しかし、芸術の表現形態が多様化し、表現者の概念や活動そのものが作品に反映されるようになった現代において、表現者の「探求」そのものをみせる作品形態は、鑑賞者にとって表現者の「探求」を垣間見ることができる意味のあるものだと考える。表現者の「探求」を鑑賞者が感じたり、理解したりすることができれば、それはデューイのいう経験の「人間的貢献」であると考え¹⁷⁷。デューイは芸術における「人間的貢献」の説明として「芸術家は個人的興味と態度をもつ故に、また芸術のあらゆる具体的な作品には、個別化された性格がある故に、特別に個人的な貢献が、芸術作品それ自体のなかで探求されなければならない。しかし、これらの独特の作品の膨大な不同にもかかわらず、全ての正常な個人には共通する素質がある。¹⁷⁸」さらに、(個人として、種類としての)「因習的区別を打破して、経験的世界の根底にある共通の要因にし、これを統一すること、また、これらの要因を理解し、表現する仕方の個性を 発展させることが、芸術の任務である。それと同時に、差異を調停し、人間存在の諸要因のなかから孤独と葛藤を除去し、諸要因の中の対立を利用して、より豊かな人格を築き上げることが、個人における芸術の任務なのである。¹⁷⁹」と述べている。このように、制作経験は共通の出来事として他者と共有はできなかつたとしても、時間をかけて向き合ってきた作品の手仕事の量や痕跡、作品の量(ボリューム)、ハプニングを含めた出来事を可視化することで、それらは鑑賞者の目から鑑賞者個人にと

177 デューイ『経験としての芸術』 p. 329

178 同上書 pp. 329～330

179 同上書 p. 332

りこまれ、鑑賞者の中にある「共通する素質」や「共通する要因」を刺激すると考える。筆者は結果的ではあるが、ハプニングを含めた作品を「探求」の「一つの経験」として展示を行うことで、芸術による人間的貢献を目指したいと考え展示を行った。展示空間においても、自らの出せる力、出せるものを全て出し切れたと感じている。

筆者にとって博士課程審査展は、反省はありつつも満足のいく展示空間であったと感じている。このように、筆者の場合、理論研究が制作活動の重要な判断すべき場面において確固たる信念を与えてくれた。一人の人間が制作をし、研究を行うということは、一見バラバラなことを行っているように見えたり感じたりするかもしれない。しかし、それぞれが切り離されているのではなく、一人の人間の中で統一され影響し合うのものと本制作・本論文を通じて実感することができた。制作活動も、理論研究も一人の人間の中で行われる「探求」であり、精神や身体、知性や感性などは混ざり合い一人の人間として統一されるのである。

第五節 ひびから生まれた新しい表情の発見

ここまで、ガラスのひびをどのように捉えるかという概念的思考の変化について述べてきた。その一方で、ひび割れの克服という幾度に渡るチャレンジは、筆者に新たな技法に結び付くと考えられる気づきを贈り物として与えてくれた。

本補論において述べてきたように、最終的に割れずに完成させることができた作品は、一度大きくひびの入った作品を型ごと再び焼成し直すというリキャストという方法で焼成を行った。完成後、リキャスト前にひびが入っていたと思われる個所をよく見ると、帯状の跡が残っている(右写真中央)。これは、ひび割れのわずかな隙間に空間が入り込み、その空気が細かい泡となって閉じ込められたものである。非常に繊細で細かい泡が帯状に連なっているこのガラスの表情は、美しく、煙でできているかのような、はかないヴェールのようなものである。通常で、このようにガラスの中に繊細な泡の帯を人為的に入れる



ことは非常に困難である。しかし、ひび割れをあえて起こし、リキャストを行えば、意図的に繊細な泡の帯をガラスの表情として用いることができると考える。ガラスのひび割れ後にリキャストを成功させた経験は、今までにない新たなガラスの表情を発見させてくれた。この発見は、筆者の今後の制作に新たな技法として活用できる可能性を示すものであると同時に、次の作品への創造性をかき立てるものである。

当初はハプニングとして受け止めていた制作上のハプニングも、乗り越えた後に新たな発見となる。この思いもよらない発見は、今までの「探求」の路線上にありながら、新たな「探求」へと分岐させ、より「探求」を広い世界に導くといえる。

第四章 シリコン取りの技術の継承

作品<あとかた>の制作では、柳行李という葛籠の形状をそのまま利用し、同じ形状の作品を複数制作した。さらに、作品<あとかた>はガラスの箱の内部に葛籠と同じ形状の空間が作られている。つまり、ガラスを鋳込むための型の中子が葛籠と同じ形状にする必要がある。葛籠と同じ形状を耐火石膏に置き換える、さらに同じ形状を何個かにコピーする為、葛籠の形状を一度型取りする必要がある。型を取るにあたり、葛籠の形状が非常に繊細で細かい、型に食い込むような形状をしていることから、弾力性、柔軟性のあるシリコンで型取りをするのが最も美しく型取りできると考えた。シリコンは高価な素材である。しかし、作品が大型であることから、大量にシリコンが必要になると予想された。筆者は、小型作品のシリコン取りを何度か行った程度の経験しかなかったが、幸いなことに彫刻家であり筆者の所属する東京藝術大学美術教育研究室の本郷寛教授に直接技術の指導を受けることができた。シリコンは、立体制作において型取りで頻用される素材でありながら、指導書や専門書が非常に乏しい。それはシリコンという素材が、固化する以前は扱いが難しいものの、固化すると扱いやすく、柔軟性のある素材であること、さらに固化が非常にゆっくりである為、大きな失敗がなく修正しやすい、又は「何とか形にすることができる」という特徴を持つ素材であるからと考えられる。それぞれの作家が自分なりの方法で制作を行っている為、より効率的なシリコン取りの方法が一般的に周知されていないと考える。また、美術制作でのシリコンによる型取りに関する論文は管見の限り見当たらない。本論文では、頻用されるにもかかわらず、その扱いに関して技術の理解がされていないシリコン取りの工程を記録することで、技術の継承という美術制作における教育的価値を再考する。

第一節 型取り用シリコンの素材的特徴と種類

現在では型取り用シリコンは様々なメーカーから販売されており、そのメーカーごとにシリコンの性質は大きく異なる。筆者が一般的に市販されていて入手しやすい 3 社のシリコンを使用し、それぞれの特徴をメモしまとめたものが以下の表 1 である。以下の表 1 は筆者の主観でまとめたものである。正確に科学的に計測・分析しまとめたものではなく、筆者の感覚的な手ごたえ等を表にしたものである。その為、メーカーの表記とは異なる点があり、シリコンを使用する気温やシリコンの製造年月日などによっても多少の違いがあると考えられる。参考程度に利用してもらいたい。

表 1 シリコンの比較

メーカー	名称	硬化剤比	作業時間	積層可能時間	硬化時間	作業時粘度	作業時感触	色	硬化後
旭化成ワッカーシリコーン	SLJ3266	100:4	40 分	2 時間	8 時間	低	滑らかで扱いやすい	青味の白	硬めで裂けやすさあり
GSI クレオス	Mr.シリコーン	100:4	15 分	40 分	4 時間	高	硬くダマがしやすい	グレー味の白	モチモチとして伸びに強い
信越化学工業	信越シリコーン KE12	100:1	30 分	1.5 時間	8 時間	中	滑らかでつやがある	白	つややかでしなやか 薄い部分に裂けやすさあり

表 1 でまとめたように、用いるシリコンによって特性がある。シリコンにも石膏と同様に流し入れる注型法と、塗り重ねながら型の厚みを作る積層法がある。本作品は大型な為、シリコンの利用量が少なくても型取りできる積層法によって制作を行うことにした。

旭化成ワッカーシリコーンは、作業時間が長く扱いやすい一方、固まるのに時間を要した。

Mr.シリコーンは旭化成ワッカーシリコーンに比べ作業時の硬さを感じ、当初は扱いづらさを感じたが、硬化時間が早く、作業時の粘度が高く厚塗りがしやすい為積層法での制作に最も適していると感じた。良く知られる信越シリコーンは作業がしやすく、ワッカーシリコーンと Mr.シリコーンの中間的な扱いやすさがあった。しかし、信越シリコーンは3種の中で最も高価である。シリコンは、硬化した後にシリコンを重ねて塗っても素材同士食いつきが非常によく、層がはがれることがない。筆者は3社のシリコーンを用いて1つの型の制作を行ったが、他社のシリコーンを重ねても塗ったとしても馴染みは変わらず、一体のシリコンの塊となった。このことから、状況に応じ、シリコンの特徴を熟知したうえで使い分けを行う、又は一つの型制作においても部分的に変えて使用することが最も適切であると考え

第二節 シリコン積層法における制作

(1) 原型の下処理

柳の枝で編まれた複雑で細かい表面を持つ葛籠をシリコン取りする際には、原型となる葛籠に下処理する必要がある。葛籠の編み目は入り組んでおり、網目の枝と枝の間には細かい空間が存在し、無数の穴がある状態といえる。そのような状態である葛籠に固化する前の液体状のシリコンを塗ったとしても、その穴から反対側にシリコンが流れ出る可能性がある。さらに、シリコンは弾力性があるものの、抜け勾配となっていない部分には入り込むと、原型から剥がす際にシリコンがちぎれてしまう可能性がある。それらを予防するために、水粘土を水で溶いた「どべ」を刷毛で原型に何度も塗り重ねる。そのようにすることで、細かい葛籠の編み目にある穴が埋まる。さらに、抜け勾配とならない箇所に水粘土を詰め、型が抜けやすい型に加工していく。水粘土は乾燥すると剥がれてしまう為、ある程度のスピードで作業する必要がある。最後に「どべ」に水で溶いた石鹼を混ぜ「どべ石鹼」をつくり、原型全体、さらに原型の接地面周囲 10センチほどに「どべ石鹼」を塗る。「どべ石鹼」は離型剤の役割を果たす。



(2) シリコンがけ1層目

シリコンの原液と硬化剤を混ぜ攪拌する。シリコンと硬化剤の割合は、厳密に計量するのが最も良いが、縮合タイプのシリコンは石膏と異なり混合比によって硬化不良を起こすものではなく、硬化剤が添加された時点で緩やかに硬化に向かう素材である。前述した3種類のシリコンは縮合タイプのシリコンの為、硬化剤を増やすことで硬化が早くなり、減らすことで硬化が遅くなる。作業工程に応じて調節することも可能であるが、本制作では、指示書通りの計量を行い制作に用いた。

シリコンを良く攪拌した後、刷毛で原型に塗る。シリコンは粘性が高い為、筆をゆっく

りと動かしながら、均一の厚みにシリコンが乗っていることを確かめつつ作業を行う。シリコンが硬化するまでの間に作業を終える必要がある為、一度に大量に攪拌してしまうと作業が終わらないうちに硬化してしまう可能性がある。器に少量のシリコンをとりながら作業を行った方がよい。シリコンはねっとりと濃度の高い蜂蜜の様にゆっくりと流動する為、垂直面や斜めの面では特に気を使いながら均一に塗り上げる。

刷毛に付着したシリコンは硬化してしまうと再度利用することができないので、シリコンをふき取る必要がある。割りばしやピンセットで刷毛をしごきながらシリコンを絞り出し、キッチンペーパーなどでふき取った後に、シンナーに浸しよく洗う。シンナーにシリコンが溶け出し、洗浄することができる。その為、刷毛はシンナーにつけても溶けない素材のものを選ぶのが好ましい。

(3) シリコンがけ 2層目から 3層目とガーゼ

1層目のシリコンが硬化し、指で触れても指に付着しないようになつたら、第2層目を(2)と同じ工程で塗り重ねる。シリコンが重力に従って低い所に流れるので、高い部分のシリコンが薄くならないように注意をする必要がある。(シリコンが白いので、同じ白さになっているかを遠目で確かめると良い。) 2層目が硬化した後3層目を塗る。3層目でシリコンの補強となるガーゼを張り付ける。厚みの薄いシリコンは、強度がなく裂けやすくなってしまふ。シリコンが裂けてしまふのを防ぐ為、ガーゼを入れ込む。シリコンは蜂蜜のように粘りがあり、手や道具に付着すると作業がしづらい素材である。しかし、シリコンは水をはじく性質があり、その性質を利用することで作業がしやすくなる。刷毛で3層目のシリコンを塗った部分に、7・8cm四方に切ったガーゼを2枚重ねにしてピンセットで置いていく。その際、ピンセットは水にぬらしておくことでシリコンが付着しにくくなる。ふわりと置いたガーゼをシリコンに密着させるために、水で濡らし水気を絞ったガーゼでたたき込むように形に添って密着させる。ガーゼは織り目が粗く、しっかり叩き込むことによって、形に密着させることができる。叩き込みが弱いとガーゼとシリコンの間に層ができてしまひ剥がれる原因となる為、ガーゼから下の3層目のシリコンが少し染み出る程度がよい。

(4) シリコンがけ4層目と5層目「ダボ」の制作

全体にガーゼで型を覆いつくし、3層目のシリコンが硬化したら、続いて4層目と5層目のシリコンを、刷毛を用いて重ね塗る。ガーゼの織り目が見えにくくなるまで4層目と5層目とシリコンを塗り重ねると、シリコンの層は全体で1~3ミリの厚みなる。ガーゼを用いた積層法は、強度が高く、且つ薄いシリコンで型を作り上げることができるのである。

薄いシリコン型の層が完成した後は、石膏シリコン型を固定し、補強する型作りの制作を行う。現在の段階では、シリコンを原型から剥がしたとしても、薄いシリコンは形を維持することができず、型の役割を果たすことができない。シリコンを原型と同じ形に型が取れるように固定する、バックアップとしての型を制作する必要があるのである。そこで必要になるのが、バックアップの石膏型とシリコンを合わせる「ダボ」というシリコンの突起物である。シリコン型の表面はつるつるとした滑らかな表面をしているため、石膏でバックアップの石膏型と合わせた時に中で動いてしまう可能性が高い。「ダボ」はシリコン型とバックアップの型を固定するボタンのような役割を果たすのである。



「ダボ」は余ったシリコンなどをカップの底などに溜め、完全に硬化させたものを7・8mm四方の角切りにしてつくる。5層目のシリコンを塗り完全に硬化する前に、約5cm~10cm間隔で配置する。傾斜している面や垂直な面などには「ダボ」を置いても重力に従い移動し落ちてしまう。そのような時は、針でシリコンの「ダボ」を串刺ししたものを土台に刺すことで、重力で動いたり落ちたりすることなく、固定し意図する位置に「ダボ」を付けることができる。

(5) 石膏によるバックアップの制作

前述した様に、シリコン型をバックアップする為の型を焼石膏で制作していく。石膏をシリコンにかける前に、全体に「どべ石鹼」を塗り、それを離型剤とする。「どべ石鹼」は原型とシリコンだけでなく、シリコンと石膏やシリコンとシリコンといった全ての関係において離型剤の役割を果たす。「どべ石鹼」をシリコンに塗る利点は、通常シリコンは水分を弾いてしまい石鹼を塗ることができないが、粘土の細かい粒子がカリ石鹼水に溶け込んでいる「どべ石鹼」は、その粒子がシリコンの上にとどまり、水分を弾く効果を弱める働きがある。



実際に塗ってみても、カリ石鹼を塗ってもシリコンがはじいてしまい水滴の様になってしまうのに対し、「どべ石鹼」を塗るとまんべんなく全体に塗ることができるのである。

石膏をシリコンにかける前に、バックアップとなる石膏型をとるにあたり、対象が抜け勾配の形状にあるか確認する必要がある。なぜなら、焼石膏はシリコンと異なり伸縮性が全くなく固まるからである。もし抜け勾配でない引っかかる部分があった場合、原型を取り外せなくなるからである。抜け勾配でない部分が見受けられた場合、「小割」というパーツを石膏で作らなければならない。「小割」は、抜け勾配でない部分に、形が抜け勾配になる為に取り付けるパーツの事を言う。「小割」は型が抜けやすくするためのものあり、できるだけ美



しく、つやつやに仕上げる必要がある。本郷寛教授は、「小割」を作るにあたりナイフを用い美しく形と表面を仕上げていた。一度固まりかけた石膏に、水を付けたナイフで優しくなでることをつやつやの表現に仕上げることができる。抜け勾配であるか、どのように「小割」を付けるかといったことは、判断が非常に難しく、経験によって学んでいく部分が大きいと考える。立体認識の能力が必要となる作業である。本制作においては、一つの

型に2か所の部分に「小割」をつけた。

「小割」によって完全に抜け勾配の形が出来上がったところで、ようやく全体に焼石膏の1層目をかけていく。1層目をかけていくにあたり、焼石膏を勢いよくたたきつけるようにヘラですくってかけることで、細かい形状にまで石膏が入り込むのと同時に、石膏に空気が入らないようにすることができる。焼石膏は耐火石膏と異なり、硬化時間が20分程度と短い。硬化がなされる発熱する前に、2層目を塗っていく。2層目では石膏にスタッフと呼ばれるマニラ麻の繊維を石膏に混ぜながら、まんべんなく塗布していく。スタッフはシリコン取りのガーゼ



と同じ役割を果たし、型を強くすると同時に、ひびが入ったりしたときに割れて崩壊するのを防ぐ役割がある。円盤状に丸めたスタッフを、石膏を溶いたボールの中に入れ、まんべんなく石膏を吸わせてから湿布を貼る様に全体に塗布していく。スタッフでまんべんなく蔽えたら、更にもう1層の石膏をかけ、表面を整える。盛り上げ法とスタッフの活用によって薄く、且つ軽く石膏型を作ることができる。あまりに薄く軽い型は、どうしても衝撃によっては割れてしまう可能性が強いので、木材を骨組みとして補強をする必要がある。木材による型の補強づくりにおいても、どこにどのような補強を入れるべきかの判断は、経験的な構造の見極めが必要となる。本制作においては、型の形状の各辺にあたる部分と広い面の中心に角材をあてがい焼石膏で固め固定した。

石膏が硬化したところで型から原型を抜き、石膏型とシリコン型を剥がすことができればシリコン型の完成となる。シリコン型はきれいに掃除を行い、石膏とシリコンをくみ上げた状態の中に、素材を流し込めば、同じ形状のものを複製することができる。筆者は、このシリコン型に耐火石膏を流し込み、作品<あとかた>の中子の型作りを行った。



ここまで、シリコンを用いた型の作り方の工程を述べてきたが、本郷寛教授の制作から学んだことを述べきれたとはとても言えないだろう。なぜなら、技術の教授においては理論的な理解も然ることながら、身体の動かし方や素材を扱うタイミングといった感覚的な情報も重要であるからである。筆者には、本郷教授の美しく無駄のない動きが映像となって記憶に深く刻まれている。このような制作の記録においては、映像による記録が最も適切なものかもしれない。しかし、一方で、文章による技術の伝承も意味がある。シリコン型を制作する際に、濡れたガーゼを使う、さらにダボを固定するのに針を用いるといった知恵や知識は、文章によって伝えられるものであり、多くの人々の共通理解につながると考える。

制作による「探求」は、決して個人的なものだけではない。美術作品、作品コンセプト、作品制作の技術といったあらゆる要素において、他者を巻き込み、影響を与え受け合うことで、それらは文化の形成につながると考える。本補論において、自らの作品、作品コンセプト、制作工程をたどりながら文章化を行ったが、自らの作品の制作が、他の制作者の何かしらの手助けになれば幸甚である。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にご助力頂きましたことを、心より感謝いたします。なかでも、東京藝術大学准教授小松佳代子先生には、どれほど言葉を尽くしても感謝の気持ちを十分に表せないほど、大変お世話になりました。大学院博士後期課程から美術教育を学び始め、本研究が初めての論文執筆であった私に、論文の書き方を一から根気強くご指導してくださいました。また、研究に対する姿勢や研究者としてあるべき姿を先生から多く学ぶことができましたことが、3年間で得た何より貴重な財産であると感じております。論文指導では、膨大な時間を割いて頂き、厳しく且つ丁寧にご指導していただきました。論文執筆と修了制作を同時に行う中で、精神的にも肉体的にも疲弊しくじけそうになった私を、常に気にかけて励ましてくださいました。何度救われたかわかりません。心から感謝申し上げます。先生から学んだ様々なことを糧に、ここから先の研究においても努力を重ねていきたいと思っております。

また、同大学教授本郷寛先生には、作品制作及び研究においてご指導賜りましたことを心から感謝しております。特に、補論で記しましたように、夏休みの大変お忙しい中、シリコン型の取り方を一から丁寧にご教授くださいました。先生の制作に向き合う姿勢から、芸術家としての在るべき姿を学ぶことができました。ここに深謝申し上げます。

同大学教授木津文哉先生には、制作で悩んだ折に何度も相談に乗って頂きました。沢山の資料を見せていただきながら、芸術家としての作品制作に向き合うことの厳しさを学びました。講評会においての厳しくも的確なご指導を心に刻み、今後も作品制作を続けていきたいと思っております。どうもありがとうございました。

さらに、大学院修士課程からガラスの作品制作をご指導くださいました同大学教授藤原信幸先生には、引きつづき大変お世話になりました。博士後期課程においては異なる研究室であるにもかかわらず、多くの時間と労力を費やしご指導くださいました。沢山のご迷惑をおかけしたにもかかわらず、可能性を信じ、常に温かく応援してくださいました。修了作品を何とかまとめあげることができましたのも、先生のご支援と励ましがあってこそ心から感謝しております。また、補論の執筆においても、数々のご指導賜りました。ありがとうございました。

デューイ研究者としての立場からご指導いただきました大東文化大学教授上野正道先生は、何度も丁寧に論文を読んでくださり、明確にすべき点や見直す点などをご指摘いただき

ました。先生のご指導の下、今後の研究に向けての展望や課題を多く見つけ出すことができました。厚くお礼申し上げます。

また、6年間にわたり、教育現場で教育について教えご指導してくださいました元玉川学園教諭増田正雄先生、国際バカロレア教育について一から教えてくださいました同校教諭瀬底正宣先生、梶原拓生先生、同僚の皆様には、博士課程において学ぶことに対し多大なご協力と応援をいただきましたこと、心から感謝しております。

玉川学園の歴史を調べるにあたり、当時の学園生活の貴重なお話や小原記念館の見学をさせてくださいました元玉川大学教授石橋哲成先生、元玉川学園教諭鈴木新一朗先生には大変お世話になりました。ありがとうございました。

また、東京藝術大学美術教育研究室、及びガラス造形研究室の助教、非常勤講師、教育研究助手の皆様、並びに、同大学取手共通工房の講師、研究助手の皆様におかれましても、それぞれに専門的なご指導を賜り、誠にありがとうございました。そして、美術教育研究室とガラス造形研究室の先輩、同級生、後輩の皆様には大変お世話になりました。皆様のご助力無くては、制作、研究共に仕上げることはできませんでした。厚く感謝を申し上げます。

最後になりましたが、ここまで至る長い間、私を常に見守り、応援し、愛情深く支え続けてくれた両親をはじめ家族に、心より感謝します。

皆様のご支援の下、学び経験し得たことを糧とし、今後も研究活動、並び制作活動に努め、精進する所存でございます。ありがとうございました。

参考文献

- アイズナー・E (1986) 『美術教育と子どもの知的発達』 仲瀬津久他訳, 黎明書房
- 赤根和生 (1984) 『ピート・モンドリアン—その人と芸術』 美術出版社
- 鯨坂二夫 (1959) 『小原教育』 玉川大学出版部
- アトキンズ・ロバート (1993) 『現代美術のキーワード』 杉山悦子・及部奈津・水谷みつる訳, 美術出版社
- アルフレッド・H. バー・ジュニア (1952) 『ピカソ 芸術の五十年』 植村鷹千代訳, 創元社
- 飯塚順子 (2004) 「デューイにおける『探究の態度』に関する一考察」『教育学研究論集』第28集
- 石田修大 (2002) 『玉川学園 全人教育 夢への挑戦』 日経事業出版センター
- 市川伸一 (1998) 『開かれた学びへの出発—21世紀の学校の役割—』 金子書房
- 市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記 (2003) 『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』 東信堂
- 今井康雄 (2009) 『教育思想史』 有斐閣
- 上野正道 (2010) 『学校の公共性と民主主義—デューイの美的経験論へ—』 東京大学出版
- 内田裕子 (1996) 「V. ローウェンフェルドの造形教育理論についての研究」筑波大学芸術学研究科博士論文
- 大迫弘和 (2013) 『国際バカロレア入門—融合による教育イノベーション—』 水王舎
- 大迫弘和・長尾ひろみ・新井健一・カイト由利子 (2014) 『国際バカロレアを知るために』 水王舎
- 岡田猛・縣拓充 (2013) 「創造の主体者としての市民を育む—「創造的教養」を育成する意義とその方法」『認知科学』第75号
- 小澤照彦 (1993) 「デューイの『論理学』における探究の理論」『高知大学学術研究報告 人文科学』第42巻
- 小原國芳 (1956) 『世界教育行脚』 玉川大学出版部
- 小原國芳 (1976) 『玉川塾の教育』 玉川学園出版部
- 小原國芳 (1980) 『小原國芳選集3 全人教育論・思想問題と教育』 玉川大学出版部
- 加藤紘一 (2009) 『アートなガラスの材料学』 里文出版
- 金子一夫 (1998) 『美術教育の方法論と歴史』 中央公論美術出版
- 学校法人玉川学園 (2015) 『平成27年度 事業計画書』
- ガードナー・H (1991) 『芸術、精神そして頭脳』 仲瀬津久・森嶋慧訳, 黎明書房
- 苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (2012) 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』 東京大学出版会
- 川路澄人 (1991) 「J. デューイのマニュアル トレーニングに関する今日的解釈(2)」『美術教育学 美術教育学会誌』第12号
- 川路澄人 (1991) 「J. デューイの造形的活動による教育に関する研究(1)」『美術教育学 美術教育学会誌』第13号
- 川路澄人・石野眞 (1994) 「J. デューイ教育学的視点による造形教育研究」『島根大学教育学部紀要 教育科学』第28巻
- 杵淵俊夫 (2006) 「Th. アレクサンダー『デューイの芸術、経験、自然の理論：感情の地平』における「状況」論」『日本デューイ学会紀要』第47号

- 小島律子(2009)「芸術的経験における探究としての問題解決の特性」『日本デューイ学会紀要』第50号
- 小島律子(2013)「芸術的探究における衝動から表現への展開過程」『日本デューイ学会紀要』第54号
- 齋藤勇(1985)「対人感情と情緒の人間関係的アプローチ」『心理学研究』第56巻 第4号
- 斎藤直子(2000)「終わりなき成長への挑戦—ヘーゲルとダーウィンの間のデューイ」『現代思』青土社, vol. 28.No. 5
- 斎藤百合子(2009)「『質の識別』を重視した芸術教育—デューイの意味生成論を手がかりに—」『日本デューイ学会紀要』第50号
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1995)『表現者として育つ〔シリーズ「学びと文化」5〕』東京大学出版会
- 佐々木健一(2004)『美学への招待』中央公論新社
- 佐藤哲夫(2011)「美術教育における『経験』の概念—森有正とJ・デューイ—」『新潟大学教育学部研究紀要』第3巻 第2号
- 佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践—』東京大学出版会
- シュスターマン.R(1999)『ポピュラー芸術の美学—プラグマティズムの立場から—』勁草書房
- 柴田和豊(1992)『『創美』研究に向けて』『東京学芸大学紀要 第5部門』第44号
- 鈴木淳子(2013)「造形表現活動における『経験の再構成』の構造—『経験のサイクル』による制作過程の構造化と指導法への活用—」『美術科教育学会誌 美術教育学』第34号
- 高屋景一(2009)「デューイの哲学における想像力概念の役割—芸術的・宗教的・教育的経験の核としての想像力—」『日本デューイ学会紀要』第50号
- 竹内常一(1987)『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会
- 武田厚著(1992)『現代ガラスの魅力』芸術新聞社
- 田辺秋守(1997)「美的経験の問題—シュスターマンのデューイ美学解釈—」『日本デューイ学会紀要』第38号
- 玉川学園五十年史編集委員会編(1980)『玉川学園五十年史』図書印刷
- デューイ・ジョン(1998)『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社
- デューイ(1950)『思考の方法』植田清次訳, 春秋社
- デューイ・ジョン(2003)『経験としての芸術』河村望訳, 人間の科学社
- デューイ・ジョン(2003)『デューイ=ミード著作集12 経験としての芸術』河村望訳, 人間の科学社
- デューイ・ジョン(2003)『デューイ=ミード著作集3 人間性と行為』河村望訳, 人間の科学社
- デューイ・ジョン(2004)『経験と教育』市村尚久訳, 講談社
- デューイ・ジョン(2000)『民主主義と教育』河村望訳, 人間の科学社
- デューイ・ジョン(2013)『行動の論理学—探求の理論—』人間の科学新社
- 中村和世(2006)「教育的美術批判に関する研究—アルバート・バーンズの芸術論へのデューイの影響—」『日本デューイ学会紀要』第47号
- 中村和世(2012)「J・デューイとA・C・バーンズによる美術教育運動に関する研究—一九二二年から一九二六年までの財団創設期を中心に—」『日本デューイ学会紀要』第53号
- 長島聡子(2010)「青年期前期(中等教育段階)における美術の教育的意義の考察」『東京芸術大学美術学部論叢』第6号

- 西尾理 (2012) 「デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察」『埼玉学園大学紀要 経営学部篇』第12号
- 西園芳信 (2015) 『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房
- 布村育子 (2008) 「[生きる力]の変容と教員養成の課題」『埼玉学園大学紀要』第8号
- ノディングス・ネル (2007) 『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』佐藤学監訳, ゆみる出版
- 橋本美保・田中智志 (2015) 『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂
- 原美湖 (2014) 「造形表現と思考—制作者のための現代美術をめぐる一考察—」東京藝術大学美術研究科博士論文
- 藤井千春 (2010) 『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』早稲田大学出版部
- 藤井千春 (2006) 「協同的探究の能力とその育成についての考察」『日本デューイ学会紀要』第47号
- フリーランド・シンシア (2007) 『でも、これがアートなの?』藤原えりみ訳, 星雲社
- ヘンライ・ロバート (2011) 『アート・スピリット』野中邦子訳, 国書刊行会
- ボイスヴァート・レイモンド・D (2015) 『ジョン・デューイ—現代を問い直す—』藤井千春訳, 晃洋書房
- 堀尾輝久・乾彰夫・太田政男・汐見稔幸・田中孝彦・田中征男・横場園子 (1990) 『中学生・高校生の発達と教育 2 からだと心の青年期』岩波書店
- 松井みどり (2002) 『アート “芸術” が終わった後の“アート”』朝日出版社
- モンドリアン・ピート (1975) 『自然から抽象へ—モンドリアン論集』赤根和生訳編, 三陽社
- 柳沼良太 (2003) 「『生きる力』を育む経験とは何か—問題解決学習の新たな可能性を求めて—」『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編, 東信堂
- 行安茂 (1972) 「グリーンとデューイ」『倫理学年報』日本倫理学会
- リード・ハーバート (2001) 『芸術による教育』宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳, フィルムアート社
- ローウェンフェルド・ヴィクター (1963) 『美術による人間形成』竹内清・堀内敏・武井勝雄共訳, 黎明書房
- Dewey, John (1934) *Art as Experience*, Penguin Group
- Dewey, John (1938) *LOGIC the Theory of Inquiry*, HOLT, Rinehart and Winston
- International Baccalaureate Organization (2008), *MYP: From principles into practice*
- International Baccalaureate Organization (2008), *Arte guide For use from January or September 2009*
- International Baccalaureate Organization (2015), *The IB: an historical perspective*
- Lowenfeld, Victor (1957) *Creative and mental growth* (3rd ed), Macmillan

経済産業省「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」2011年6月22日

文部科学省 第13期中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」1996年7月19日

文部科学省 中央教育審議会「中央教育審議会総会配付資料」2005年5月23日

文部科学省 第15期中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」2014年11月20日

文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 芸術専門部会(第一回)議事録・配布資料[資料10]

厚生労働省 平成23年人口動態統計月報年計(概数)の概況:結果の概要

総務省統計局 労働力調査 年齢階級(5歳階級)別就業者数及び就業率

(1998)『広辞林』第五版, 岩波書店

文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1307999.htm

玉川学園ホームページ http://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_6755.html

吉野石膏販売株式会社ホームページ

<http://yoshino-gypsum-sales.com/modeling/casting.html>

石川県能登島ガラス美術館ホームページ

<http://notojima-garabi.cocolog-nifty.com/blog/2013/08/index.html>

奥田康夫ホームページ http://www.okudayasuo.com/glass_ceramis.html

Baptisete Debombourg

<http://www.baptistedebombourg.com/en/works/a%C3%A9rial-0>

Lee Jones, Baptisete Debombourg, *Art & Science Journal*

<http://www.artandsciencejournal.com/post/27521448164/baptiste-debombourg-in-this-work-aerial>