

ISSN 2432-8367

教職課程年報

Vol. 3

2017年度

沖縄県立芸術大学

目 次

第一部 教育実践記録等

マケット作りと空間デザインを応用した卒業制作展示への取り組み	田中 睦治	.....	1
現代美術演習－授業構築の試論と実践記録－	知花 均	.....	9
ドローイング実習の授業構築ため試論	知花 均	.....	23
モダンテクニックの技法習得から表現へ －沖縄県立芸術大学における授業実践を通して－	屋宜 久美子	.....	33
デザインと木工・工芸 －グッドデザイン賞応募作品に見るデザインと木工・工芸の意味－	座波 嘉克	.....	43
化粧品在意匠デザイン －パッケージデザインの機能構造とアートディレクションとの共創表現－	笹原 浩造	.....	54
工芸作品のプロダクト －オリジナルテキスタイルの特性を生かし商品企画・開発のプロセスを学ぶ－	渡名喜 はるみ	.....	60
沖縄の伝統的工芸技法に関する制作研究 －藍型(エーガタ)による染色表現－	名護 朝和	.....	72
羊毛の繊維素材としての特質を用いたデザイン表現研究 －帽子のデザイン・作品制作に向けての実践資料－	花城 美弥子	.....	82
ドイツ声楽作品と伴奏、合唱と声楽アンサンブルに挑む意味について －「沖縄ドイツFestクラシックコンサート～ドイツ音楽と文学の旅“Das Ewig- Weibliche zieht uns hinan”～」と「第1次大戦犠牲者へのレクイエムCollage～ Nie wieder Krieg!二度と戦争してはならない～」に主催ならびにコレペティター アとして関わって－	東江 貴子	.....	88
琉球芸能専攻学生を対象とした西洋音楽基礎能力教育の諸問題 －ソルフェージュ及び音楽理論の場合－	新垣 雄	.....	104
クレ譜読みの有効性について	運天 暢子	.....	114
ソルフェージュ基礎クラスの現状と課題	桑江 絢子	.....	119
「鍵盤楽器実技」における取組み －ピアノ実技を通じた現代音楽の理解－	矢沢 朋子、近藤 春恵	.....	124

第二部 教育・研究論文等

平版技法の原理と 基礎実習 の試論	知花 均	.....	133
絵画表現の探求のための授業構築の試論と創作 －複数の平面の併置による平面表現－	知花 均	.....	142
彫刻における鍛造技法による金属素材の研究 －一般鋼材の彫刻素材への転用と表現－	河原 圭祐	.....	155
映像表現による情報メディアデザインの表現と技法 －アニメ動画・キャラクター・絵本・Web・ミックスメディアの展開－	又吉 浩	.....	165
実践的空間構成の考察と沖縄の景観に配慮した環境デザイン －インテリアデザイン・建築デザイン・ランドスケープ－	宮里 武志	.....	174
色の見え方の多様性について考える －造形芸術の教育での配慮－	鈴木 恒男	.....	184
《ていんさぐぬ花》のアレンジと沖縄らしさに関する調査 －音楽科における「郷土の音楽」指導のために－	小西 潤子	.....	195
教授学と汎知学－コメンテーターの思想とその歴史的背景－	芳澤 拓也	.....	208
戦後学校教育の歩みと「教育問題」－競争の下での生徒・進路指導－	芳澤 拓也	.....	233
張子玩具をつくる －高等学校における工芸学習についての試案－	赤嶺 善雄	.....	278
県立沖縄高等特別支援学校における社会的、職業的自立をめざした学校経営 －寄宿舎生活に係る生徒・保護者向けアンケート調査の分析を通して－	比嘉 浩	.....	290

第一部

教育実践記録等

マケット作りと空間デザインを応用した卒業制作展示への取り組み

田中 睦治

はじめに

絵画専攻油画分野では、4年次、後学期卒業制作の授業において空間表現（特にインスタレーション表現）を志向する学生のためにマケット演習を行ってきた。

それは卒業制作の発表・展示場所である県立美術館展示室や本学附属図書芸術資料館展示室の実寸を想定し、自身の平面作品も含めた多様な表現作品の会場全体の模型を組み立てる授業である。それには仮想的ではあるが、多視点的な見地から立体的に作品の見方を捉え、自身のコンセプトをより明確に整理出来る利点がある。

欧米では平面絵画を設置する場合でもインスタレーションという言葉が用いられる。ここでは、作品大きさや配置、間隔、光の設定や観客の動きの想定など、空間的デザイン要素が多分に必要となる。この授業では最初に、イメージスケッチを終えた後にマケット作りの基礎的な考え方、作り方を含めた方法論、効果等を資料によって概説し、過去4年間の作例画像と実例を紹介した後で制作に入る。そして制作後、人口光線の照射を多用して、デジタルカメラで接写による記録を行い、その画像を元に講評を兼ねたディスカッションを行っている。

平成30年度より、前学期の卒業制作試作Ⅰ・Ⅱに入る前にこの授業の基礎編を、後学期の卒業制作のイメージが煮詰まる時期に応用編を導入し、実技年間計画の一助となる授業を行う予定である。ここに過去の実例をもとにこの授業の報告を行った。

1. 課題

自身の表現作品の展示状況をドローイングとマケット/模型⁽¹⁾で制作する。作品の展示空間における配置やライティングを含めた空間的なデザイン環境から見つめ直すことで、自身の作品に相応しい展示空間を考え、卒業作品制作と展示に反映させる。

2. 授業概要

この授業は、卒業制作に臨むにあたりマケット制作の必要性を高めるためにマケット制作の意義から紐解き、過去の画家達が考えた作品群の展示構成実例や展示空間、建築家が考えたプラン図や模型製作等の実例を紹介する。展示される環境へのデザイン的な配慮が作品内容そのものにもたらす相乗的な効果を理解し、実践してゆく。

また、過去4年間のマケット演習の授業で蓄えた学生作品の実例画像を紹介しながら、アトリエでの制作から展示までの段階的な試行錯誤の具体的なプロセスを理解する。そのことによって展示作業にも演出効果が必要であり、その難しさを乗り越えることで、展示に関する様々なリスクに対処できる方法を学ぶことが出来る。

3. 学習目標

- ①デザイナーや造形作家、建築家の残したドローイングやイメージスケッチ、マケット（模型）の実例を鑑賞することで、学生自身の作品を取り巻く場所や環境に対する配慮を意識的に高める。
- ②卒業制作作品のエスキース、スケッチ、ドローイングに加え、展示想定されるマケットを作ることにより、以後、より現実的に展示リスクに対処できるようになる。
- ③展示場所の制度的な制約と向き合うことで、自身のコンセプトを事前に明確にできる。
- ④作品を空間的な立体配置でデザインすることにより、自らのコンセプトを美術と

して明確に整理でき、ギャラリートークやプレゼンテーションに有効に活用できる。

4. 授業計画・方法

1. ガイダンス。シラバスに基づき授業の進め方と作業手順を説明する。各々の作業スペースを作り、教材と資料を配布する。
2. 過去のマケット演習の画像を見ながら学習目標と成果を具体的に説明する。
3. デザイナー、現代造形作家、画家、建築家の残したエスキース、イメージスケッチ、ドローイングとマケット制作の実例を図書や画像で紹介し、制作の過程でそれらがいかに重要な役割を果たしているか説明する。
4. 作品を設定したイメージスケッチ、見取り図、ドローイングをA3の紙に何枚も描く。
5. マケット制作の手順を確認後、視点の持ち方、空間（間仕切り）の組み立てを説明する。
6. マケット制作, 空間の設定（室内の区割、野外の条件）を決める。
7. マケットの手直し(寸法のチェック)を行う。
8. 作品（模型）の配置を検討する。
9. 鑑賞者の視点の確保と作者のコンセプトをチェックする。
10. 作品模型の具体化と作り込み。
11. ライティングを含めた光線を設定する。
12. ライティングしながらデジタルカメラによる多角的な接写撮影を行う。
13. 撮影した画像を元にプレゼンテーションとディスカッションを行う。
14. 学生各々の展開を振り返る。
15. 資料整理、制作物のまとめ、アンケート記述等。

5. 授業導入

導入①

この授業では自身の作品を媒介としてどのような展示空間を創出させるかということが問われるが、その中でデザイン的效果として何が求められるのかを理解するために、この空間デザインの学習の位置づけとして、住空間（室内として）のデザイン、社会空間のデザイン、移動空間のデザインを包摂する、建築を含めた広い意味での環境デザインにまたがって応用される授業であることを説明する。

その導入として、美術館の建物画像や画家マチスやマーク・ロスコが残した自作を組み入れた教会、ル・コルビジェの残した美術館や教会、モネのオランジェリーでの空間展示等の提示をしながら環境・空間デザインがいかに作品をより良い状態で演出するのに必要かを解説する。

導入②

建築家やデザイナーの残したスケッチ、美術造形作家のエスキース、ドローイングやマケットを参考にしながら、思考の過程と実例を参考にして学生各々の空間の設定を自ら考えていく。

用意するもの：

土台になる木炭紙大パネル、工作用発泡パネル、発泡スチロール用接着剤、自身の作品の模型になる素材、はさみ、カッター、定規、文具等。

6. マケット制作の展開と問題点

6.1. 見取り図や図面でイメージを伝える難しさ。

導入後、最初にA3大の紙に卒業制作作品のラフなスケッチ図、見取り図を描くところから始める。絵画専攻の学生は感性豊かな表情のある画面作りに慣れている反面、立体イメージを客観的、具体的に伝達する事に実は不得手な学生が多い。描いたイメージ画像が紙の平面上に固定されると自身が感じる空間的拡がりの中での捉えたイメージとそぐわない感触が見受けられる。むしろ3次元的な立体の中に、たとえ小さい模型であろうが、その空間を回して説明できるマケットの空間を作る方が直接その空間に立ち会っている感覚を得る事が出来る利点をもっている。(写真1・2)



写真1 作品のラフスケッチ (A3大)

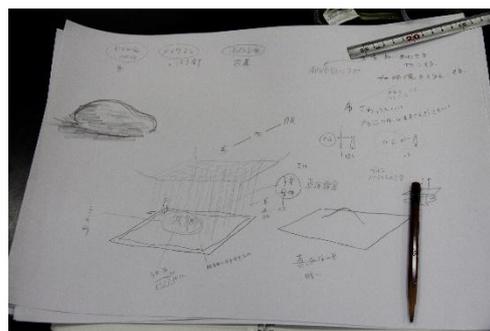


写真2 作品のラフスケッチ (A3大)

6.2. 実際の作品の大きさと展示空間の広さのズレ。

展示空間の寸法表を基に、床や壁、柱等を発泡パネルで仕切り組み立てる。県立美術館や芸術資料館の展示室の空間、その高い天井や長い壁は、普段学生が制作するアトリエと違い遥かに大きい。大半の学生は展示場のマケットを寸法表に合わせて展示空間を作成した後、自身の作品の実寸の模型を入れた時に戸惑いが見られる。それは空間の容積に対して、あまりにも自身の作品が小さく感じられ、イメージと展示空間との間にズレが生じて、違和感を持つ場合が多いようである。(写真3・4)

そのズレを解消するために作品の数を増やすか、作品自体の大きさを改めて再検討することによって、徐々に空間的な展示イメージが醸成されていく。



写真3・4 (展示室マケットと予定した作品がかみ合わない例)

6.3. マケット制作で気づく作品イメージに必要な視座と鑑賞の動きの中で捉える移動する視点。

展示会場と作品のマケットがひとつの形をみて、次に人の実寸スケールを表す小さな人型や人形を入れてみる。大抵の学生は作品を観て欲しい位置の、ほぼ正面の中央にセットするが、その人物像（観客を想定する）とマケット全体を見ている自分自身の2つの視座を持つことによって、多くの学生が制作者の視点から鑑賞者の視点まで、多角的な視点から作品を観る、空間的な配置デザインが必要なことに気づくようである。（写真5・6）

平面絵画を展示する学生にとっても正面性だけの問題でなく隣り合う作品との間隔や視線の高さの設定に関してもマケット制作から学ぶ点は多々ある。ある学生は60号大の9枚のパネルの組み合わせであったが、本学附属芸術図書芸術資料館展示室では横幅の壁に並列していたが、県立美術館では、天井が高く、横幅も狭くなったので、2枚増やして縦に伸びる12枚の新たに構成したパネル展示案を考案した。

制作者であると同時に動きの中で観る鑑賞者の視点を持つ点で、この段階からの学生のイメージの捉え方に変化がみられる。



写真5・6（マケットの完成例、様々な角度から見る事が出来る）

6.4. コンセプトと安全性について、作品の余分な要素の再検討。

インスタレーションを行う学生には、当初、マケットによる展示会場の容積に対して素材としての作品=モノを入れすぎる傾向もみられる。素材全体の重量や取り付け場所や器具の強度などはマケットでは判別がつかないので無理もない。（展示場での制約もあり、特に野外展示を希望する学生には安全性を最重視した展示仕様書の提出を義務付けている。）

作品のスケールを見直し、大きくしたり、点数を増やす学生もいれば、中には素材の量や種類を減らしながら、空間にマッチさせることで本人が望むコンセプトがより明確になる例もある。（写真7・8）

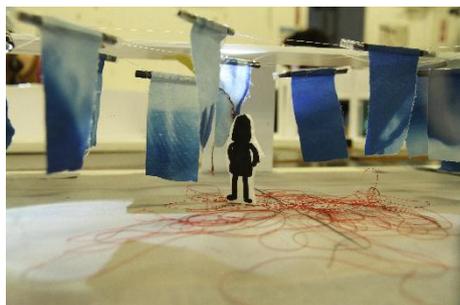


写真7・8（接写撮影をして作品の配置構成や素材の量を検討できる）

6.5. 光の設定に取り組み接写撮影を試みる。

学生それぞれのマケットが出そろったところで、手持ち可能なソケットに電球を入れて様々な角度からライティングしてみる。照射角度を変えて影を壁面や床に出すことも作品の存在を高める効果があるし、最近は小さなLEDライトも安価で手に入るので、ディテールを強調したい場合、スポットで照射するのに有効である。学生にとってはこの段階の作業におけるリアルな体験が最も重要に感じられるようである。(写真9・10)

そして、その場面ごとのライトに照射されたマケット空間をデジタルカメラで接写撮影し記録していく。中でも、マケットを本作品と見間違うぐらい精巧に作った接写画像は、実際の本制作展示に立ち会ったかのような画像を得ることが出来、好評である。



写真9・10 (ライティングをして接写撮影、光の組み立てを検討)

6.6. 設置場所の変更。

学生の大半は、壁で仕切られた室内展示希望が多く設置場所の変更はないが、中には野外設定を目指していた学生がその難しさに気づき、この演習後、室内展示に切り替える例や、室内展示はマケット通りの学内展示のみにして、美術館で野外展示に挑戦する場合もある。(写真11・12)

学生自らの環境へのアプローチがそれぞれ異なり、ホワイトキューブの空間になじめず、天候の変化や人の動き等を取り込んだ日常空間に近い場所での展示のコンセプトを望む学生も出ている。ギャラリーを出て場所の持つ制度的性格、特に公共空間での展開を希望する学生には、設置場所の管理者との交渉も制作の重要な過程と位置付けて評価している。



写真11・12 (当初は屋外展示を検討したが、写真17のように屋内に変更)

6.7. ディスカッション

当初のドローイングやイメージスケッチ、制作されたマケット、接写し得られたデジタル画像を元に全員でディスカッションに入る。

演習当初、漠然としていた作品のイメージや、要素が多すぎてまとまりにくかったコンセプトに対して、この演習の一連の行程を体験した後は、さらに制作に向かう方向性が明確になり、以後、手作業を入れていくポイントの明確な抽出に影響を及ぼしていることは確かである。実際、受講の前と後とでは学生の制作に明らかな意欲の高まりと作業の明らかな速さの違いがあり、効果が上がると判断している。

(写真13)



写真13 (ディスカッション開始前)

7. 受講学生の感想から (演習終了後、以下の質問で学生5名にアンケートを実施した中から感想文を抜粋した。)

7.1. マケット演習を終えるにあたりこの演習の率直な感想は？

(学生A)

慣れない難しさを感じることもありましたが、どんどん出来上がっていくミニチュアの世界、接写することで現実の世界と重なっていくところが面白いなあと思いました。

(学生B)

自分が自分に対して限界を作っていたように感じました。アイデアを目に見える形で再現すると作品の可能性を広げるように感じます。

(学生C)

立体として自身の作品を捉えるとスケール感や展示場所の雰囲気だけでなく人の視線など細かな確認ができることに驚きでした。

7.2. あなたの今後の制作にこの演習の効果はありましたか？

(学生D)

平面的な見方しかできていなかったことに気づけました。また、具体的な作品の大きさや長さ、素材はどうする方がより良くできるのかといった必要なものが見えてきました。

(学生C)

場を初めに作るにより、場から新たな作品が生まれていく事に驚き、貴重な発見だと思いました。元ある場所に作品を配置することにより新たな場が生まれ作品が場の一部となってゆくのを今回の演習を通して実感することが出来ました。

(学生A)

演習をやって描く絵だけでなく、絵と絵の間の空間がものをいうことに気づきました。一つ一つのバラバラの絵がその枠上に沿って分断されて、見る側に提示される可能性があることがわかり、絵の間にある強力な形に負けない動きを絵の中に構成していく事が必要だということに気づきました。

7.3. この演習で使われた画像や資料はどうでしたか？

(学生C)

ル・コルビジェは建築だけでなく絵画なども残しており、多方面から美術を捉え様々な視点から見ていることに建築家の多様性が表れているのだと感じました。

(学生A)

全面ガラス張りの家が印象的でした。自然光を展示に取り入れたり外という環境があつて家がありその中に作品があるという循環が解り、環境を取り込んだ作品や家は環境と一体となって観る人を包むことが出来るのかもしれないと感じました。

7.4. 昨年までの学生の演習記録画像を見ての感想

(学生B)

私たちは卒業制作の完成したのを見てきたので先輩たちの頭の中、創造を覗いているようでした。いろんな変化を経て卒制が作られていけると思いました。

7.5. 卒業制作に取り組む率直な気持ち、今後の取り組みに影響はありましたか？

(学生A)

漠然と予定していた空間表現展、卒業制作展でしたが、マケット演習により鮮明になってきたと思います。気持ち的にも胸に溜まっていたモヤモヤが少し晴れたような気がします。今後の取り組みについては、もう少し改良しながら人の動線、細かな配置、自身の表現に合った素材を選択しつつ、創りつつ、手を目いっぱい動かしていきたいと思っています。

8. まとめと効果の検証

後学期実施のマケット演習を終えて、空間表現（インスタレーション表現）を目指す学生にとって、11月の第2週に実施するこの時期の実施がとても効果的だったことは12月中旬に行う学内での卒業制作空間表現展へ向けて、学生の制作する一か月間の制作スピードと集中力が大きく変化した事に表れている。このマケット演習が、ほぼ最終的な自身の創作イメージを目に見える形として生み出すきっかけになったのではないかと考える。（写真14・15・16・17・18・19）

また、平面絵画を志す学生にとっても配置やイメージの組み立てを拓げることに有効に働くことも判った。本学絵画専攻では、学内の附属図書芸術資料館展示室で卒業制作空間表現展を行い、その後、約2か月後に県立博物館・美術館での卒業・修了制作展で2回目の展示を可能にしている。展示する機会とディスカッションする機会を2回持つことでマケット演習時よりさらに突き進んで、素材との関係を深めたり、表現形態を変更したり、細部を仕上げたりすることも重要な教育機会と考え行っている。

9. 今後の展望と課題

平成30年度より、4年次の油画分野の学生全員に対して、前学期中に空間デザイン「マケット演習」の授業としてその基礎編を導入し、従来のマケット演習は応用編として後学期の10～11月に行う予定である。

基礎編は卒業制作のための実践的なマケット作りというよりも、生活空間や公共空間での絵画の役割を紐解きながら、あらゆる環境とつながるきっかけとして、マケット作りの初歩的な導入を計る予定である。

絵画の学生にとっても空間デザインや環境デザインの考え方を知り、实例を学ぶことは、広く美術の役割を「場」との繋がりでの延長で考えてゆく上で必要なことである。美術館

や画廊、個人の住宅や病院、あらゆる公共空間の制度的制約や性格を知り、自身の展示作品を元に、関係性としての自身の表現の成り立ちを学んでゆく良い機会となる。

そのために、さらに授業で紹介するプランニングやマケットで創作世界を広げている作家や建築家の作例を増やす計画である。また、美術館やアートセンター、公共のコミュニティー空間の調査も継続して行う計画である。



写真14 (写真3の完成作品/部分)



写真15 (写真7の完成例)



写真16 (写真9の完成作品/部分)



写真17 (写真11・12の
設置場所移動完成例)



写真18 (写真10の完成作品)



写真19 (写真8の完成例)

註

⁽¹⁾マケットとは西洋美術の用語で、おおむね模型にあたるものを指す。彫刻制作においては、最初の構想をしめすために、予備的なスケッチ程度のもので試作される蠟や粘土でつくられる小型の模型雛形をさす。イタリア語のボツエットとほとんど同義であるが、ボツエットはかなり細部まで入念に仕上げられた雛形を指す。機械や構築物においてはそれらが正確な縮尺による模型のことをいう。ただし機能性を具備したいいわゆるモデル（模型）とは違って外観のみ忠実に作り出したものをいう。（徳島県立近代美術館 美術用語詳細情報より）

はじめに

絵画表現の探求は幅広い技法や材料、意図に応じた表現を追求すること、さらには歴史的背景や遠近法の理解、光と色彩、空間との関係にもおよび、既存の絵画の枠組みの中で創意工夫が求められる。しかし、もう一方で、独創的な表現を探求しようとする者にとっては自己の絵画表現を支える内的な発動、主題構築における立ち位置やスタンス、素材について自問することはとても大事なプロセスであると言える。表現はいつの時代にあっても、人間が世界との関係において持つ本源的な問題と密接に関わっており、絵画表現もまた根源に立ち、事物世界との出会いや認識について思考していくことが求められる。現代美術演習と銘打ったこの授業は、少人数の取り組みの中で、事物世界と人間との関係を探るために学生個々の視線を交差させながら感得していくことを目論みの中におき、我々を取り巻く周辺と作品の素材となる物質との身体的な関係に焦点を合わせてアクチュアルに考察することを求めている。この経験は事物世界の中の自己が表現に向かう際の立ち位置やスタンスを考察し絵画制作のおおもとの始まりに立つことを要求するものでもある。

1. 現代美術演習を設定した経緯

この演習はかつて本学絵画専攻で行われた榎倉康二（1942-1995）による現代美術演習の経験を基にしており、初歩的な導入編として立ち上げたものである。ここで扱う「現代美術」とは1970年代の根源を問う一連の作家たちの動向を背景としたもので、その中でも物質(状況)と身体性に美術のありようを提示した榎倉のスタンスに注目して問題を提起した。したがって、現代美術の時代区分による動向分析やあらたにパラダイムを構築するなど観念的な取り組みとは一線を画するものである。演習を設定した経緯について述べるにあたり、榎倉が滞在中に遺した言葉に触れておきたい。

榎倉は1968年に東京芸術大学を卒業し、1970年の『人間と物質』展をはじめとして物質と知覚、事物世界と身体など根源的な問題に向きあう戦後日本を代表する現代美術作家の一人である。また、東京芸術大学の油画の教授として取り組んだ変革など教育者として美術界に与えた影響は計り知れず、遺された作品や文章は人間と世界との本源的な出会いについて、今なお深い示唆を与え続けている。本学との関わりは1990年から三年間、三度にわたって演習を行う機会があり、その後、突然の訃報に接することになるが、この出会いが絵画専攻油画において、変革期へ移行する予兆ともなったことはその後の動向からも明らかである。榎倉の沖縄での三度にわたる滞在と滞在中に遺したいくつかの言葉が思い出される。例えば、その中に「美術にはいろんな問題がある」という言葉ある。その真意は戦後日本をとりまく時代状況を背景として西洋近代を受けて制度化し限定された美術のあり方へのアンチテーゼであり、開放を志向する言葉でもあったと思う。また、演習の冒頭

では学生達へ美術や物事への認識について「疑問をもつこと」の重要性を説いた。疑問をもつことからでしか握れないものがあるというのが話しの筋で、日本のコンテンポラリーダンサーを紹介する新聞記事を引合いに物事の認識や既成の価値観についての不断の疑問が創造を培うことや感受性こそが表現力の根本にあることなどが述べられた。そして、もう一つ「名称性の剥奪」である。この言葉は、我々が日常、事物に向き合う時にもつ名称化された認識のあり方に疑義を唱えたものであり、その認識態度の剥奪という自身の創作の指針を述べた言葉でもある。これらは事物世界との出会いを観想することへ向けられたスタンスであり、物質主義的な現実感とは異なる、言わば、鮮やかな解放された生とでも言えるような世界との出会いを志向するものと言える。これらの言葉は演習において鍵となる言葉であったが、肯定的に捉えるか否かは学生の資質に委ねられることになる。現代美術演習を設定した経緯において重要なことは、我々個々に内在する限定的な美術のありようを問うこと、美術の起源に立ち、事物世界における自己の確認など、表現にまつわるアクチュアルな問題を探求するという問題意識に基づく考察をもたらすことにある。

2. 課題内容

前述の経緯の下に演習では「紙」を扱うこととした。素材は日常的に見られる素材を扱う演習で、カリキュラムの流れを考慮し、前課題が「紙」を支持体とするドローイングであるため紙を使つての演習とした。ドローイングの支持体としての「紙」をも乗り越えていくスケールの大きさ、素材となる物質と周辺との関係性から自己の位置を確認する作業である。

演習では前述の通り、日常的に目にすることができるような「紙」を使つて行うこととした。「紙」の種類は多様で現代社会の様々な場面や用途に合わせて製造、販売される。工業的に生産されたものから手漉き和紙にいたるものまで製造工程の違いをはじめ紙質、加工され素材としての状態も多彩である。プラクティス 1 において使用するものは、演習のねらいをシンプルに提示する必要から、「紙」はニュートラルな状態であること、普段よく使うものを念頭に一律に学生へ提供することとした。プラクティスの取り組み方としては、学生個々で行うもの、クラスで協力して取り組むもの、また、これらの経験をもとにしたドローイング制作を設定した。詳細は次の通りである。

2.1. プラクティス 1

この課題は日常的に見られる紙を使つて遊んでみる、というものである。一人 1000 枚の A3 更紙を提供。(年度によってはティシュペーパーなど選択することもあった。) 演習の最初のプラクティスであるため、下記の事項を提示し、考えるヒントとした。制作は基本的に個人で実施するが、写真やビデオによる記録は本人もしくは協力者のサポートによるものとした。

- ・紙の物質性を考えてみる。(例えば白い、薄い、透ける、水に膨張する・・・)

- ・自己の身体との関係を考えてみる。(行為を通して;貼る、切る、折る、包む・・・)
- ・他の物質と組み合わせることで「紙」はどのように見えてくるだろうか?(例えば硬質なもの、軟質なもの、鉄、ガラス、土、枝、・・・)
- ・作品を設置する場所を考えて作品化を試みしてみる。(例えば床、壁、窓、天井、屋外など。)
- ・「紙」の特質でしかできない作品を考えてみる。加工や枚数など自由。
- ・上記のこと等を通して、紙を使って作品化することで、紙という概念はどのように変貌するだろうか?
- ・作品は設置した状態。もしくは、写真かビデオで記録して提出すること。

2.1.1. 学生個別のプラクティスから七例を紹介し、教員の所見を述べる。

	<p>T 学生の作品について; 地面に現われた雨上がりのこの状況は松の木々に囲まれたスペースで、周囲が映りこむ水たまりが一時的に現れた状況。カメラに対して正面を向く紙や沼地に置かれた状況が見られる。作者の行為、場と写真の視座との関係、場と素材の変容についての考察が求められる。写真による記録作品。</p>
	<p>H 学生の作品について; グランドと校舎との境にある階段付近に設置された状況。紙を丸めて棒状にしたものを無数に突き刺し、結界のような柵が現れた。白紙を丸めることから始まる行為、突き刺す、立てる、境を作るという一連の行為。この後、紙の端を燃やし広げて構成した。</p>
	<p>F 学生の作品について; よく晴れた日に、建物の影に紙を寄り添わせた状況。時間の経過とともに日差しが動き、関係が徐々に変化していく中に紙の存在感が立ちあがってくる。設置された紙と事物世界との関係。寄り添うように設置し、変化に立ち会い記録することについての考察。</p>



F 学生の作品について； 一階と二階の踊り場に設置された作品で場所は外部空間に属する。紙を敷き、紙とコンクリートの境は土で覆われ縁どられ、最小限の要素を使い、ある種、ミステリアスなものとなっている。コンクリートの硬質な場に小規模ながら緊張感のある気配が生まれた。



H 学生の作品について； 池の水面に無数の紙を浮かせた状況。作者自身も水面に寄り添う体制をとっている。紙と水との面性に従ってこの場に現れたもう一つの姿。紙という概念が状況を通して変貌した。



T 学生の作品について； 左腕の皮膚を吸水性の高い薄紙で包み込み、霧吹きで水を与えた状況。紙が水を介して皮膚にまとわりつくようにし、浮き上がる素材感やまとわりつく水の圧力を感じた状況。付着する感覚を皮膚感覚で記憶することについての作品。

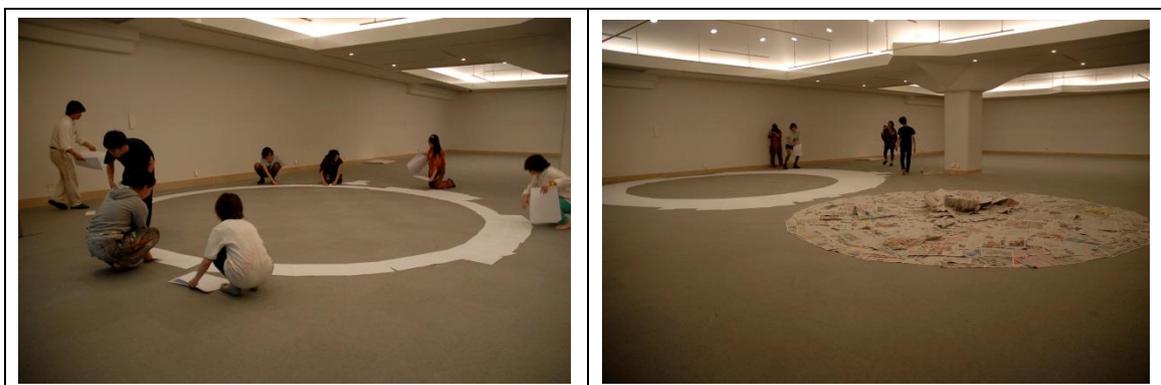


T 学生の作品について； 吸水性の高い薄紙に水を与え、直接、皮膚感覚で受け止められた行為。上半身で受けるパフォーマンスへ展開し、100枚以上のコマ撮りで記録した。自己の身体との関係から捉えようとした意欲あふれるプラクティスの例。

2.2. プラクティス2 : クラスによる共同制作。新聞紙と白紙による円の制作。



資料館展示室のフローアに新聞紙を敷き詰め円を埋める。



同じ円形をつくる行為。今度はフローア地と図の反転を白紙でつくる。



もう一つの円形をつくる行為。白紙を一枚ずつ手で揉んで匂いづけをして同心円状に置く。空気を含み、フローアの質、空間の質に変化の兆しを感じる場面。室内の照明を落とし、スポットライトを当ててみる。

2.3. プラクティス3 : クラスによる共同制作。50枚のロール紙を繋ぐことによるもの。



50枚の純白ロール紙をつないで一枚の大きな物体にするというワークショップ。皆で端を持ち上げることや床に敷くこと、床から離すこと、ゆすってみることなど、様々なアプローチを試してみる。



つなぐことによって生まれる物体。様々な身体的な関わりに、様々な様相が現れる。物体の膜の下に潜り込む、光源を持ち込むなど、行為に伴い、変貌する様相に様々なバリエーションが与えられた。



前年度の取り組みでは外に持ちだしてもみた。木の下に広げると木漏れ陽を受ける光景が見られた。グラウンドでは日射しと風を直接受けることになった。

2.4. プラクティス1の後のドローイング

1000枚の紙によるプラクティスにおける記録写真とドローイング。

I 学生の作品



H 学生の作品



U 学生の作品



I 学生の作品



3. 学生の自己評価

プラクティスとクラスディスカッションを終え、自己評価記入用紙を配付した。各自が制作を振り返り、自身の言葉を所有することを求めたものである。

資料

2017 油画Ⅱ / 制作Ⅱの自己評価

制作Ⅱ 現代美術演習 素材と場との関係から

■ 課題テーマ「紙を使って何か作品化できないだろうか」 作品化と記録写真を提出すること。

私たちの日常に見られ、生活の中で何気なく使っている「紙」を通しての実習でした。我々は日常の場では「紙」と名称化された認識で対していますが、この実習ではその認識を乗り越えて、モノそのものとして対するように、モノそのものの姿を受けとめもの・状況と対話することから、美術表現へ向けた新たな気づきと出会いの可能性を共に考えました。今回、A4 サイズの更紙 1000 枚を使って実習し、日常的な世界との新たな出会いをアクチュアルな場面において捉えていく現代美術の入門としました。考えるヒントとして。

- ★ 紙の物質性を考えてみる。(例えば白い、薄い、透ける、水に膨張する・・・)
- ★ 自己の身体との関係を考えてみる。(行為を通して;貼る、切る、折る、包む・・・)
- ★ 他の物質と組み合わせることで「紙」はどのように見えてくるだろうか?(例えば硬質なものを、軟質なものを、鉄、ガラス、土、枝、・・・)
- ★ 作品を設置する場所を考えて、作品化を試みしてみる。(例えば、床、壁、窓、天井、屋外など。)
- ★ 「紙」の特質でしかできない作品を考えてみる。
- ★ 加工や枚数など自由。
- ★ 上記のこと等を通して、紙を使って作品化することで、紙という概念はどのように変貌するだろうか?

◇専攻から提供するのは更紙 A4 を一束 1000 枚(各々に)、純白ロール紙四六判 50 枚(共同の取り組み)

自身の制作Ⅱをめぐって、自己評価を行ってください。(成績評価の対象)

学生番号 _____ 氏名 _____

「紙を使って何か作品化できないだろうか」

- 1) A4 更紙を使ったあなたの制作について具体的に述べてください。作品化のねらい、制作方法(紙の扱い方、身体・場・他の物質との関係)と規模、記録写真の撮影のねらいなど。どのような観点で取り組んだか自由に述べてください。
- 2) あなたの作品はどのような状況、あるいは状態を創出したでしょうか。作品化することで紙という概念はどのように変貌したでしょうか。あなた自身の今回の制作の経験、制作過程や作品の記録写真から、気づいたことを具体的に述べ、自己評価してください。
- 3) クラスでのワークショップについて自由にコメントしてください。

3.1. 自己評価書の設問への回答例

配布した自己評価書の設問は三つあり、それぞれの回答例を紹介する。

設問 1) A4 更紙を使ったあなたの制作について具体的に述べてください。作品化のねらい、制作方法(紙の扱い方、身体・場・他の物質との関係)と規模、記録写真の撮影のねらいなど。どのような観点で取り組んだか自由に述べてください。

設問 2) あなたの作品はどのような状況、あるいは状態を創出したでしょうか。作品化することで紙という概念はどのように変貌したでしょうか。あなた自身の今回の制作の経験、制作過程や作品の記録写真から、気づいたことを具体的に述べ、自己評価してください。

設問 3) クラスでのワークショップについて自由にコメントしてください。

設問 1)と設問 2) の回答例とプラクティスの記録写真。

T 学生：まず、紙の物質性について触れてみました。水でぬらしたり、光に透かしたり、破いたりすることで素材を確かめました。次に「紙は限りなく二次元に近い物質である」または「二次元と三次元の境にある」という観点から、三次元の空間に設置することでその関係性の変化を観察しました。(抜粋)

紙を木につるすという行為は七夕に連想されて祈りの空間や神秘的な空気を感じました。紙に落ちた光と影、風で紙が揺れる音、自然と人の営みの関係に興味を持って空間と対面したと思います。

(抜粋)



U 学生のコメント： 今回の制作では紙の物質性に着目し、普段身近にあるものを包むことによって今までとは違う見え方になるのではないかという試みを行いました。人は視覚から情報を多く得ています。…すべて一律に包むことによって形はそのままに紙の質感で対象と向き合う形の空間作品を作りました。これによって物自体が持っていた情報を遮断し新たな視覚情報を与えることができたと思う。



ものを包むときに紙は一度しわを付けました。紙、独特のもろいような崩れやすいような見た目になりました。表層を変えるだけでまったく違う印象を与えることを感じてほしかったから。…この制作をとおして自分が今までやったことのない表現を試すことができた。…視野を広げることができた。



(下：記録写真の加工による作品)

I s 学生：紙は普段描く支持体として接している。しかし、今回受け取った 1000 枚の紙と対面した時に純粹に綺麗だと感じた。

何か作り出すための素材でなくそのものがすでにそのものとして存在している、その考えのもとに制作に移った。1000 枚の紙を風や光など環境の違う場所に設置し、撮影した。…

1000 枚の紙があるというだけで環境と紙が関係しあった。・・・「ある」というだけでここまでたくさんの変化と刺激を与えてくれるとは思ってもらなかった。…(抜粋)



G 学生： 正直なところどうしたらいいか分からなくて一週目に紙やすりで削ってできた質感が面白かったのでそれを作りながら悩んでいました。紙をくっつけて大きくしたいなとぼんやり思っ作業していて自分の身体よりも大きなものを作りたいという気持ちが強くなりました。制作方法と規模について、場所は絵画棟の池の一角を借りました。…

私はやすりで削った紙も水に沈めた紙もどちらも次の瞬間には壊れてしまいそうだけど今はかろうじて形を保っているところに強く魅かれました。



設問 3) 回答例とワークショップの記録写真。

Ts 学生のコメント： 新聞紙でも何かしらの形を型どって設置するとその場所だけが特別な場所に見えたことに驚きました。新聞紙の円を増やした後、離れて見ると部屋のすべてを使った展示に見えてこれを応用すれば空間などを巻き込んだ作品に使えると思うほどに可能性のあるものだと思います。

また、50枚のロール紙を持ったとき予想以上に重さがあったことや空中に上下にはためかせた時に紙から伝わる空気抵抗の強さに紙の見え方が少し変わりました。展示室でつないだ紙を暗闇の中で吊り上げた光景も紙の存在感を強く感じました。紙そのままの姿でも場所や設置の仕方で見え方が変わることを改めて感じました。



Sr 学生のコメント： ワークショップでは紙を使用したインスタレーションを皆で共同制作し、ディスカッションを通すことで作品をより良いものにする面白さが分りました。

Sm 学生のコメント： 一人で制作するのと違って皆でやったワークショップは一人の時とは違った達成感があると思いました。薄紙 50 枚をつないだ制作は薄い膜のようで綺麗でした。薄いカーテンとかベールに似ていると思いました。暗くして紙越しにライトをつけると蛍のようにぼんやりと浮かび上がって幻想的でした。

Th 学生のコメント： 展示と照明の具合で物の見え方や印象が全く違って見えたのが面白かった。また、同じ紙でも大きなものにする事で空間を支配するような雰囲気が生まれて驚きました。今後の制作ではスケールについても考え取り組もうと思いました。

Yk 学生のコメント： 大量の新聞紙を並べただけであんなに体育館全体の雰囲気が変わるとは思わなかった。ある一定の出来事だけが書かれた新聞紙を体育館でやったように並べるとまた意味が変わってきそう。

白い大きな紙でいろいろ試したときは、紙が風でなびいたときの紙の形だとか光を受けた時の美しさがとても印象的だった。

Is 学生のコメント： 一枚一枚の紙をつないで大きな紙ができた時は新聞やただの紙には思えなかった。…できた結果もそうだが過程が私には印象に残っている。…

(抜粋)



紙に痕跡をつけ、解体し並べる



新聞紙による直径8mの円

2. 演習の評価と課題

概略的に演習の軌跡を辿ってきた。これらは「紙」を素材として行った現代美術の導入編に当たるもので、進級して臨む三年次や四年次へ向けた取り組みでもありと考えている。この演習の柱となるものは方法論ではなく、ある一定のイデオロギーでもないわけで、物質を介して場に、人に対するというそれだけのことである。事物世界と自己との関係を改めて図りなおすという所作の中に美術の問題を考察する必要がある。演習はそのための布石にすぎない。したがって、演習の抱える課題は、演習そのものにあるのではなく、その後の取り組みにどのように影響を与え、実践できるかに関わるものでなければ意味がないと考える。日常的なアクチュアルな場に身体を置いて事物世界に生きることが美術家には求められている。学生のコメントには様々な考え方があっていい。個人に埋没する芸術の志向性からは、テクニックの側面にとらえられがちであるかもしれないが、何か一つでも自ら問いを持つことがあれば、そこに美術の問題の一つが露呈される可能性がある。美術家は自問する存在でなければならない。

3. 関連する個人研究における作品



作品 1994-G. T. 1

平面作品の「水の境界シリーズ」に取り組んでいた90年代前半の頃のものである。水をたたえ、静かな内省的な情景を撮りたいと思ったのが直接の動機であった。

夜、寝静まった頃、自宅の一室で、吸水性の高い薄紙を椅子の席に重ね敷き、静かに水を注ぎ、溢れるぎりぎりの状況に情景を求めた。少々、作為を持ってシュールレアリスムのデペイズマンの手法を取り入れた作品である。

この情景写真をきっかけに、その後、夜間の雨の街中、暮れかかる御嶽の中の木々、米軍基地に接収された黙認工作地での木々の姿など、場との交感を求めて写真を撮ることになる。現在の仕事へ展開する契機ともなった。1994年頃の作品。

おわりに

現代美術演習の授業構築に関する試論とプラクティスの実践の模様を織り交ぜて述べてきた。受講生の反応については自己評価書の設問に対し、記述された内容から好奇心を持って関わる様子が記述されているように感じられる。日ごろ見慣れた日常的な場で、物質を介して、物質に焦点を合わせた取り組みから、はたして学生たちは自己と世界との出会いの新たな可能性を見いだすことができたのだろうか。世界と自己との関係性に立ち、感受性を武器に、事物を知覚し考察すること、表現者である自己のスタンスを測ること、このプラクティスの眼目は日常的な物質を介してなされることにある。美術表現の西洋近代の思考や概念を乗り越えて、日本文化が本源的に持つ美意識に共通する感性を見出すことに繋がるのかもしれない。あらためて、日常から出発し、アクチュアルな問題に関係していくことが芸術の本源的な在り方ではないかと思う。絵画という表現形態を規定する教育方法とは異なる演習であるが、個々の受講生の資質が世界との関係性を通して鍛えられていく機会を提供していると考えたい。また、油画Ⅱの実習テーマを設け、絵画表現に関して問題提起として挙げているが、他の実習(複数の平面の併置による制作、版表現など)と密接に関係する課題であり、表現者としてのスタンスを個々に対して問うものである。演習のプラクティスとディスカッションを通じて世界へのまなざしが研ぎ澄まされ、表現者である自己の立ち位置とスタンス、他者理解と社会における芸術家の在り方について考察する契機となることを期待するものである。

参考文献

東京都現代美術館 『榎倉康二 展 Enokura Koji A Retrospective』

展覧会カタログ 2005年。

正木基 編 『榎倉康二作品集』 博進堂 1989年。

松尾子水樹 編 『榎倉康二・写真の仕事』 斎藤記念川口現代美術館 1994年。

平野到 編 『1970年—物質と知覚 もの派と根源を問う作家たち』 読売新聞社、美術館連絡協議会 1995年。

はじめに

「夜さらさらと鉛筆の音 描くことがデッサンか 消すことがデッサンか…」⁽¹⁾

学生時代に恩師からいただいた画集に読んだある画家のモノローグの一節が思い出される。描くことの内心に宿る葛藤、得体の知れない何ものかへの逡巡、描くことと消すことのある意味において等価であることなど、当時、稚拙ながら重ね合わせた思いや考えが呼び覚まされるように思う。デッサンは、常に画面との接触に焦点を合わせた即物的な始まりに立つことを要求するように思う。この一節はそのような考えを起こさせる。デッサンと同意語であるドローイングは、20世紀後半のいつごろからか、多様で多義的で直感的な表現行為として、デッサンとは異なる位相が与えられたように思う。上記のモノローグは画家、山口薫のものであるが、この一節は、西洋絵画を乗り越えようとした画家のデッサン思考の表れと受け取ることができると同時に、描くことの根源に立つ感覚だとも思われる。思うにそれは、単に描くこと消すことが等価であるにとどまらず、後世の現代美術におけるドローイング思考の創出に一定の指針を与えるものでもあったに違いない。

油画Ⅱで設けられた課題実習は、造形表現の基礎となる観察力と描写力を踏まえながらも、それを越えて現代美術のドローイング思考への展開を通して学生個々の課題創出の契機としたいと考えている。

1. 課題テーマの設定と授業のねらい

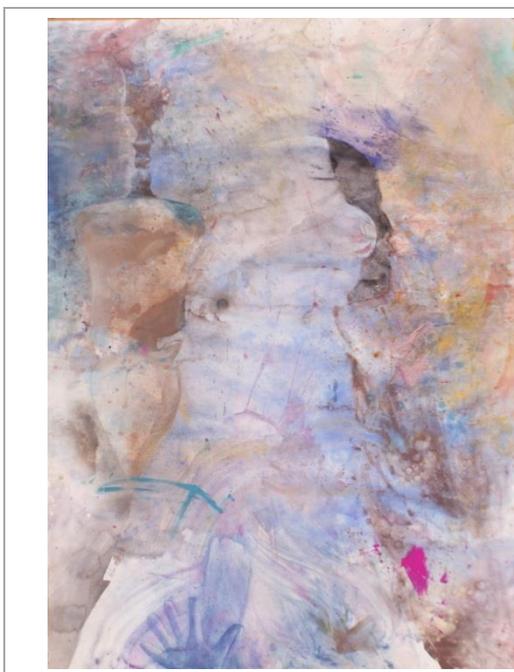
新学期の最初の課題実習として「ドローイング・コミュニケーション」を設定している。この実習は、課題制作で終わるだけでなく、「ドローイング・コミュニケーション展」における展示・発表を前提としたものとなっている。この展覧会は絵画専攻油画の主催で開催するもので、学年を越えて、二年生から大学院生までの学生および担当教員が一堂に会し、授業の一環として開催するものである。作品は課題に沿って制作したものの中から作者自身によって選定されたものが展示される。名称が示すように、この展覧会は、ドローイングを持ち寄り、互いの創作の一端を示し合うことを目的としている。本学だけでなく、他大学の学生や教員にも参加を求めるなど、幅広く大掛かりな展覧会となっており、学年や大学の垣根を越えた広がりには学生は自身のドローイングを展示することになり、創作の気運を高めることに繋がるのが期待される。

ドローイングをとおしたコミュニケーションで求められるのは、自身の創作へ向けた手掛かりを示すことである。油画Ⅱの新学期最初の課題として、ウォーミングアップを兼ね、三つの課題テーマに沿って個々にドローイングを探っていくことになる。課題テーマは「自己の身体によるドローイング」、「裸婦モデルによるドローイング」、「自主テーマによる

ドローイング」の三課題である。いずれも紙を支持体として設定されている。

1.1. 自己の身体によるドローイング

課題の「自己の身体によるドローイング」は、絵画の起源に見られる身体性の問題に焦点を合わせ、旧石器時代の洞窟の考古学的な遺物や20世紀美術を手掛かりに考察をはじめ、紙を支持体とすることを要件にして自己の身体をテーマとしたドローイングを課題として設定した。身体の解釈をはじめ、素材や支持体である紙とどう向き合うかは個々の自由とした。自己の身体を素材とする、あるいは状況とする、現象を引き起こす要因とするなど、様々な解釈が考えられるが、ドローイングという直接的な態度を通して、思考することが求められる。ここでは画材の処方や定着などについてのワークショップも行った。



H 学生の作品



K 学生の作品



投影によるワークショップ



1.2. モデルによるドローイング

実習室での裸婦モデルによるドローイングは一週間とし、クロッキーと固定ポーズによる凝視ドローイングを課題としている。ポーズは、立ち、椅子掛、寝ポーズによるもので、骨と筋の美術解剖学の観点を踏まえ、重心の位置、フォルム、陰影、空間との関連など、モデルを捉えるための基本的な造形要素を捉えて制作することが求められる。もちろん、捉え方、手法は基本的に自由だが、木炭紙に木炭、用紙にパステルなどの他、コンテ、鉛筆、ガッシュ、透明水彩などによる取り組みが可能である。取り組む際の素材については受講生の自主性にゆだねている。これらとは別にキャンバスに油彩で行う単色のアンダーペインティングの手法から、ホワイトを加えずに描きこみや拭取りによる明暗法を基本とするドローイングを設けている。



左 I 学生のドローイング

右上 T 学生のアンダーペインティング

右下 F 学生のクロッキー帳



1.3. 自由テーマによるドローイング

前述の二課題の後に、自主テーマによるドローイングを設定している。受講生によっては、テーマの定まらない状況から始まるドローイングも見受けられる。また、ドローイングの解釈を拡大するような動きもあり、物質を素材としたドローイングが出現したこともある。ドローイングが、日本語の素描やフランス語のデッサンに相当する言葉であるとは言え、ドローイングの解釈や概念は拡大する傾向にあると本展覧会においては捉えられている。したがって、素材などによる実験も、このドローイング・コミュニケーション展のもう一つの側面となっている。コミュニケーションとは知覚・感情・思考の伝達であり、創作現場のドローイングが有する次元は多様である。自主テーマを設けることにより、表現者としての現在位置を表明することにつながることを期待される。



I 学生のドローイング



N 学生のドローイン



I 学生のドローイング



クラスごとのディスカッション

1.4. 学生の自己評価

ドローイング実習の三課題の取り組みと展示を通し、自己評価の記載を求めた。以下に、展覧会のギャラリートークを終えて後に作成された自己評価書の中から、その一端を紹介させてもらう。概してこれらは学生自身の絵画表現へ向けた言葉であり、実習を通して芽ばえた探求心の現れである。個々のコメントから読み取れることは、創作で新たな課題を見つけ出すための自問自答の様子であり、美術表現の気づきが自身のどのような美意識に基づくものなのかについての考察もみられる。二年生にとって初めてのドローイング展であったが、創作へそれぞれの心境をうかがうことができ、課題創出への足掛かりともなると考えられる。(カッコ内は筆者)

A 学生	…私は今回の課題も今までも自分が楽しいことしかやってこなくて、表現するというにあまり気を向けていなかった。だが何か表現し伝えることは大事なことでと皆の作品を見て気づいたので、何を表現、伝えたいのか？をもっと考えながら制作しようと思う…。
B 学生	…これからは、自分の目を通したうえでもっと（ドローイングの）解釈を強く持ち、自由な制作ができるように心がけたい…。
C 学生	…私は元々色彩に興味を持っていましたが、マチエールや質感にも興味を持っていることに気づいた…。
D 学生	…もっと細部まで気を配って制作しようと思いました。相反する二つのものが一つの中に同居している様の奇妙さ、不思議さ、しかし、そのことが稀有なことではなく日常的である、という実感を示していきたい。
E 学生	…今回の課題ですべて自分にとってとても良い実験になった。良い経験にもなったし、何より画評の時に得たことが大きかった。…次のステップアップにもつながった。今は光について考えているので光について探求してみたい
F 学生	…まだ、思想、表現、感覚がかみ合っていない。表現方法の追求はもちろん、ジェンダー観、人であるということ、自身について、想像し感じるだけでなく、「何故なのか」、深く掘り下げる必要を感じた。…今回の三課題で今まで自分がやってきたことだけでなく、新しい試みをしたことで今まで見えなかった問題、課題が見えたと思います。
G 学生	…ありとあらゆる描き方を試すことを自分の課題としている。…自分はまだ制作全体を通した大きなテーマは見つかっていません。強いて言うなら美しいものを作りたいということ…。
H 学生	…制作上の課題としては、もっと手で考えるように動いていきたい。また、見ることができないけど存在するもの(実体がないもの)について考えていきたい。
I 学生	ドロコミ展では先輩や先生の作品を見るなどして素材のこだわりが違うことを感じた。私も参考にして素材の探求をしてみたい。

ドローイング・コミュニケーション展を境に、さらに創作研究は継続的に学年のカリキュラムに沿って進められていくことになる。油画Ⅱにおいては課題制作を通して問題提起をしており、これらの経験から学生が表現者としての立ち位置を内省し、幅広い視野を持って持続的に創作を展開できるようディスカッションを重ね、卒業制作において、テーマを確立し制作に収れんされることを期待するものである。

自己評価書に見られるのは 創作の現場における新たな課題を見つけ出すための自問自答の現れである。しかし、そこで重要な問題はこれらの自問自答に見られる美術表現の問題がどのような美意識に基づくものなのかについて自問することである。

2. ドローイングの素材論に関する試論

ドローイングの手法や素材については、やはり創作内容に応じて個別に創意工夫していくことも必要になる。創作の次元や扱う素材、空間によって対応が異なることが予想されるが、実習でも取り組んでいるが、本論文においては一般的な描画材の処方と画材が支持体の上に定着する原理に関することに言及したい。以下には、紙を支持体とする基本的な素材論についての試論とする。

2.1. ドローイングの素材について

ドローイングの描画材として想定されるのは、木炭、鉛筆、パステル、コンテなどを始め、水彩やガッシュ、墨などの通常の画材に加え、様々な物質が素材となりうることも考えに入れて置くことは重要なことである。紙などの支持体においても同様のことが言えるだろう。ここでは、紙を支持体に顔料系描画材の定着という観点から定着の方法についてふた通りの方法があることについて述べておきたい。ひとつは媒体を顔料に混入して定着するもの、もう一つは媒体を混入せず吹き付けによるものである。木炭やパステルは定着液を吹き付けて定着させるが、木炭はアルコール溶剤による定着液で定着され、パステルは体質顔料がパステルに混入されているため発色が鈍らないようにするために石油系溶剤による定着液が使用されることが多い。いずれの描画材も顔料が棒状に成型されており、描画された時点で定着力はなく、描くことと消す行為が制作の上で容易であることからドローイングに適した特性を持つと考えられる。作者が描くことと定着することをどのように考えるかはドローイング制作で大事な側面を有するものと思われる。旧石器時代の洞窟に残されたネガティブハンド、斑点、粘土質の面に残された指の痕跡、線描の動物像などの美術の起源にあるこれらの事物に見られる素材は現代に生きる我々の西洋近代の文明を見つめる制度的な観点を緩やかに脱ぎ捨てる所作を与える。支持体にせよ描画材料にせよ、さらには、概念にせよ、ドローイングはまさしく絵画の起源に立ち合う人間の所作そのものである。油画領域の立場から表現材料について授業で提供した処方を下記に記す。

2.1.1. 材料の処方

(1) 水彩、不透明水彩とアラビアゴム

アラビアゴムは水溶性樹脂で精製水に溶解してできる弱酸性溶液である。顔料と合わせて絵具をつくることができ、防腐剤を滴下することで長期的にカビの発生を防ぐことができる。グリセリンを混入することで絵具としての作業性を整えることが可能となる。

(2) パステルの処方

手製パステルの処方についてはいくつかのバインダー(アラビアゴム、ゼラチン)を試作してみたところ、市販のスキンミルクによる処方で試作して成功し、カビの発生もみられなかったため、手製パステルのひとつの作例として挙げてみたい。材料は顔料、体質顔料のムードン(仕上げ用)、硫酸バリウム、そしてバインダーとして市販のスキンミルク。一般的にパウダーで販売されており、一定量の水とパウダーを混ぜて溶解し、バインダー液として使用する。顔料と体質顔料の不揃いで粗い粒子を乳鉢でできる限り細かく均一にしておきたいものである。これを大理石練り板にあけてパレットナイフ、ヘラを使ってバインダー液を徐々にスポイトで点滴して練り合わせていく。適量のバインダー液が必要でスティック状にして固めて乾燥させて使用することができる。バインダー液の濃度によってパステルの固さを調整することが可能である。また、スティックの形状についても創意工夫することができる。

(3) 木炭の処方

画用木炭の素材としては柳枝が良く知られているが、他に沖縄でよく路地に見ることのできる桑の枝も利用できる。桑でできた画用木炭は柳よりも比較的、黒の色味が深く感じられる。木炭の作り方は酸化焼成ではなく、還元焼成によるもので焼成の過程で酸素の流入を遮断すれば可能である。小枝をアルミホイルで包み、火にかけ、数分で焼成を完了することができるが、スティックの折れが生じたり市販の画用木炭と比べると製品としては心もとない焼き上がりである。しかし、木炭の色味は充分で深い黒を発色する。植物由来の黒の顔料として活用することは可能である。画材を身近な素材から創りだすことは美術表現の観点から価値ある経験となる。

(4) クレヨンの処方

クレヨンの処方には蜜蝋が使われる。蜜蝋に顔料が練り込まれた状態のものである。テレピン油によって蜜蝋を溶解しペースト状にして顔料を練り込む方法と湯煎で加熱して溶解し徐々に冷やしながらペースト状にする方法が考えられる。テレピン油による場合はペーストが乾燥して固くなり使用できるまで一週間以上を有する。顔料を練り込んだペーストの状態を数日間、維持することが可能である。素材感が独特である。硬化した時点で画材として使用できる。

(5)エンコスティックの処方

エンコスティックは、蜜蝋、テレピン油、ダンマルニス、スタンドリシード油を成分とするメディウムで低温法(常温)によって処方することができる。メディウムは油絵具や顔料と混合することができ、のり状で可塑性を有し、半透明、マットな質感を持つ。このエンコスティックにベネシアンターペントインを加えると、質感に変化がでるが、可塑性は落ちることになる。乾燥が遅く乾燥剤を加えて調整することができる。テレピン油が蜜蝋に対して溶解力が強いため低温法で処方することができるが、湯煎による加熱方で溶解し、処方したエンコスティックも存在する。ポンペイの遺跡に見られる壁画の一部、古代エジプトの棺扉の肖像画、現代においてはジャスパー・ジョーンズの絵画作品に蜜蝋を使った作品を認めることができる。エンコスティックはメディウムとして油絵具、顔料等を混入し、よく練って使用する。半透明な性質をもつことから油絵具の混入量を少なくして使うこともできる。蜜蝋は油彩画のコーティング材、クレヨン成分として、また、銅版画の防蝕剤などにも利用されており、美術工芸品の制作に欠かせない材料でもある。

3. 個人研究におけるドローイング

ドローイングに関して三点を取り上げて当時の制作ノートと制作方法について述べてみたい。本論文のドローイング・コミュニケーションと素材・材料について関連付けて解説するよう試みる。

「水平線考シリーズ」より

これは1989年のドローイングである。島からの眺望に、水平線の在りようの言い知れぬ距離感を作品化してみたいと思ったのが動機である。海・水平線を観想するドローイングとして、身体をモジュールのように扱い型紙を使い連作に移行した。作品は紙二枚を使った二層構造でなり、紙の上にスプレーボンドを吹き付け全面に薄様和紙を貼り、さらに吹き付けて全面にダイヤモンドブラックを付着させ、型に沿って切り込みを入れて紙を抜く消去法による所作で現れるドローイングである。



「植物紙碑のためのドローイング」

2017年のドローイング・コミュニケーション展に出品した作品である。前述の三十年前の作品との関連性を述べるとすれば一つは手法にある。この作品の場合、型ではなく版である。シルクスクリーンの版を通して揮発性油に混入したブラックを使い、闇と図像との関係を身体性を持って瞬間的に捉えたいと思った。顔料は紙に付着するが、溶剤が揮発したところで不安定な状態で留まることになる。「紙碑」とは新聞のコラムで知った言葉で、世に知られていないこと、他界した人の業績を紹介した文章や本のことをいうとのことで、そこで植物の写像を紙に宿し、紙碑として作品化しようと考えた。



このドローイングもシルクスクリーンの版によるもので紙の上に顔料が付着した状態にある。2009年頃のもので前述の作品と時期的に前後するが、吹き付けと手製描画材の併用である。吹き付けの手法は「人間の息」を念頭に置いたもので、写像と身体性とのせめぎ合いを作品化した初期のものである。



これらのドローイングは、紙に顔料が直接乗った状態にあり定着を必要とする。顔料は黒鉛、ダイヤモンドブラック、ピーチブラック、土性系顔料を使用しており、定着は吹き付けによるもので手製の定着材を使用し、吹き付け作業は風通しの良いところで行って

る。私にとって上記のドローイングは、版的な手法と身体的な手法とが関係する仕事となり、過去に銅版画やその他の創作の突破口を開くものともなった。私の志向する芸術表現の手法は、全てではないがその多くを版的な手法に負っており、ドローイングと版は私の中で密接な関係にある。版についての言及は別の論考^②で述べているのでここでは控えることとする。

おわりに

油画Ⅱにおけるドローイングの授業構築と実践報告および関連する個人研究の一端について試論を述べてきた。ドローイングの意味は素描やデッサンとほぼ同意語として捉えられているが、ドローイングには今日的な解釈や多様性が与えられていることもまた事実で、本学絵画領域ではその様相は素材の扱いにまで発展する傾向が見られる。このことを肯定的に捉えるか否かの議論よりも、そこから創出されるコミュニケーションや創作の現場の交流にその真価を求めていくことが大事であると考えたい。紙の上の創作と見られることもあるだろうし、時に空間をからめた展開もあるだろう。ドローイングが必ずしも作者自身で描いた線でなく自然の中に見つけた線もあるだろう。こうした発想を可能とするほどに、先達が遺した価値の上に我々が立っていることも事実である。しかし、創作の現場においてはその価値を白紙に戻して、改めておおもとの始まりに立つことが求められることもまた事実である。

註

(1)Gallery ueda 『山口薫展』求龍堂 1978年。

(2)知花均『教職年報二号』沖縄県立芸術大学 この中に掲載論考『版による表現、創作における思考過程について－創作と授業－』2017年。

はじめに

本稿は沖縄県立芸術大学において実施した授業「絵画 D」の実践報告である。「絵画 D」は工芸専攻 1 年生を対象とした授業で、内容はモダンテクニック⁽¹⁾とフォトグラム⁽²⁾の技法を学び、それらを主な素材として課題作品制作を行うものである。本稿では主に筆者が担当したモダンテクニックと課題作品制作について述べる。

今日、モダンテクニックの各技法を用いた実践は保育所から大学まで多様な教育機関の授業やワークショップ等において見ることができる⁽³⁾。大学・短期大学では特に保育士や教員養成カリキュラムとしての実施例が多く、新實広記、藤重育子らの4年制大学の保育士養成課程における表現関係科目のカリキュラム調査⁽⁴⁾、本正直の共愛学園前橋国際大学における実践⁽⁵⁾、夙川学園短期大学免許状更新講習の報告からもわかるように⁽⁶⁾、モダンテクニックの基礎的な技法習得から作品制作まで多様な展開が行われている。またこれらの蓄積が保育や教育現場へ広がりを生み出していることが、金山和彦の保育現場における技法遊びの調査⁽⁷⁾、上田慎二、石垣倫生らの高等学校における技法研究とイメージ画の授業⁽⁸⁾、デカルコマニーの教育的意義を検討した隅敦、鼓みどりらの研究⁽⁹⁾などからわかる。

これらの実践や研究からは、モダンテクニックが偶然できた色や形を楽しむことができる技法であり、結果をコントロールできない工程を技法に含むため、特定の目的に誘導されることなく誰もが取り組める技法であることが述べられている。その一方で、白井嘉尚の静岡大学でのコラージュ、ミクストメディアによる絵画研究や⁽¹⁰⁾、山成昭世の児童教育学科におけるモダンテクニックを用いた実践では⁽¹¹⁾、技法が簡単に行え造形的な作品が半ば自動的にできてしまうことで、機械的に量産されやすくモチベーションやプロセスを弛緩させる場合があることが指摘されている。そのためモダンテクニックを用いた実践には、多様な技法の面白さや気軽に誰もが取り組める利点があるものの、技法への興味から表現の探求へ進むためにはさらなる工夫が必要といえる。

本稿ではこれらの先行研究における指摘を念頭におきながら、授業時の学生の様子とコメントペーパーを振り返り、学生が技法の習得から表現へと展開する過程について考察し、モダンテクニックの持つ利点と課題について検討を行う。

1. 授業の概要

本稿で取り上げる授業「絵画 D」は、沖縄県立芸術大学美術工芸学部の工芸専攻 1 年生の専門関連科目である。授業期間の前半は様々な素材と技法を習得するために、モダンテクニックの各技法およびフォトグラムによる制作を行った。後半は「20 世紀の多様な表現」について作家の作例に関する講義の後、前半に制作した各技法の成果物を主な素材として、各自集めた材料も追加してコラージュ作品を制作した。目標は「様々な絵画技法(写真技法含む)を実践体験し、絵画表現について理解を深める」、「素材と技法の応用表現研究となる課題制作について理解し絵画作品として表現する」の 3 点で、16 日間をかけて行った。指導は専任教員と非常勤講師あわせて 7 名が授業日を分担しながら共同で担当した。筆者はフォトグラムを除くモダンテクニックの各技法とコラージュ作品制作の指導を行った。

2017 年度の受講生は 24 名で、教室環境や授業進行の関係から 2 グループに分け以下の

授業計画により進めた。

授業回	A グループ (12名)	B グループ (12名)
第1回	フォトグラム	フロッタージュ、バチック
第2回	フォトグラム	デカルコマニー、スパッタリング
第3回	フロッタージュ、バチック	フォトグラム
第4回	デカルコマニー、スパッタリング	フォトグラム
第5回	マーブリング	モノタイプ
第6回	モノタイプ	マーブリング
第7回	フォトグラムおよび技法①～⑥	
第8回	フォトグラムおよび技法①～⑥	
第9回	フォトグラムおよび技法①～⑥	
第10回	講義「20世紀の多様な表現」、課題作品の説明・制作	
第11回	課題作品の制作	
第12回	課題作品の制作	
第13回	課題作品の制作	
第14回	課題作品の制作	
第15回	課題作品の制作（作品完成）、コメントペーパー作成	
第16回	片付け、ディスカッション、作品ファイル・コメントペーパー提出	

初回の授業ではガイダンスを行い、毎回授業開始時に説明と準備、終了時に片付けが含まれている。また各技法に入る前にはテキストの読み合わせとデモンストレーションによって技法を説明した。教室は主に課題作品の制作を行う部屋、フォトグラムを行う写真実習室、各技法の材料が配置された2部屋の4箇所を使用した。前半は実施する技法に応じて教室を移動、後半は各自のスペースで課題を制作し、素材を追加したい場合は技法制作の部屋も使用できるようにした。課題制作と各技法を行う教室を分けることで、授業期間全体を通して自由に制作を行える自由度の高い環境となった。なおフォトグラムは機材や薬品の使用に注意を要するため、制作は9回目の授業までとした。課題制作後は学生全員の商品を並べて制作意図や工夫について発表し、学生や教員とのディスカッションを行った。最後に前半の技法による成果物をまとめたファイルと、自己評価（技法、課題）、課題の制作意図、感想を記述したコメントペーパーを提出とした。

2. 技法と学生の様子

ここでは授業で取り上げた各技法の内容と制作時の学生の様子について述べる。

2.1. フロッタージュ (FROTTAGE)

〔授業の様子〕

フランス語のフロッター (FROTTER) の名詞で、「こすること」を意味する⁽¹²⁾。授業では技法の説明時に、木の葉やブロックの上にコピー用紙を置き上から鉛筆やクレヨンを擦り、葉脈やブロックの凹凸を写し取って見せた。またインクや絵の具を布につけて紙の上から撫でて形を出す



写真1 フロッタージュの制作風景

方法や、一枚の紙に重ねてフロッターージュする方法など、描画材の種類や重ね方によって見え方が異なることを説明した。その後、時間を決めて大学の敷地内で各自制作へと入った。最後まで屋外で制作する学生もいたが、約半数の学生は途中で教室に戻り室内の道具を用いたフロッターージュを行っていた。制作後は全員の作品鑑賞を行い、一人一人着眼点や感想などを発表した。制作した紙を並べて見ると屋外での制作は多様な形を探して写し取ったものが多いのに対し、教室では構図を意識して同じ形を色を変えて反復する様子が多く見られた。〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・今までなんとなく感じていた凹凸をしっかりと見ることができました。
- ・物の形を再認識したり、新しい発見をしたりする事がありました。
- ・（プラスチックだが）鉛筆でこすると金属質な質感が出て良かった。
- ・凹凸が細かいものはクーピーとか、はっきりしているものはクレヨンなどと写し取るものによって画材を使い分けるとうまく写し取れることがわかった。
- ・一見してすごい物ではないが、その物が持つ質感などを色々な道具（鉛筆、クレヨン、印刷用のインク）を使う事によりさまざまな表情がみれて良かった。
- ・同じ素材を違う色でこすりとりぶれたようにした。気に入った模様を繰り返し使った。

〔考察〕

普段見えていなかった細かな凹凸まで形が見えることにより認識を新たにしたり、異なった質感として感じられるなど、見え方の変化が印象に残ったようだった。枚数を重ねる過程で効果的に凹凸を写し取る組み合わせや、素材を変えることで同じ物質でも異なる表情を見せることに気づき、重ね方に工夫が見られ多様な表情が生まれた。また途中からは文字、円形、地面など似た種類の物を反復してフロッターージュする学生が多いことから、制作の過程で興味の方向性を発見していく様子が伺えた。

2.2. バチック（BATHIKE）

〔授業の様子〕

油が水をはじく性質を利用した技法。紙の上に油性の描画材で描き上から水性絵の具を重ねると、油と水の反発作用で独特の表情を得られる⁽¹³⁾。油性画材はクレヨン、オイルパステル、ろうそく、水性画材は絵の具を用意した。描画材によっては油分が少なく絵の具をはじきにくいため重ねて描くことなど説明後、各自の制作へ入った。はじく効果を強調して見せようと抽象的な模様を大きく描く学生が多かったが、クレヨンや筆を使用するため、途中から描画自体に興味に向く学生もいた。またクレヨンで描く部分と絵の具で描く部分を使い分けて異なる質感になるように工夫する様子も見られた。



写真 2 技法説明の様子

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・ 絵の具と水の分量の調整が少し難しく、クレヨンの色を浮き出させるのが難しかった。
- ・ どれが反発しやすいかなど発見するのがおもしろかった。
- ・ （ろうそくで描くと）絵の具をのせるとはじいて絵がでてくる。どんな表現になるのかわからないので楽しかった。
- ・ はじいたときの点描っぽい部分を、スピード感や動きを感じさせたい時に使いたい。
- ・ 完成系が想像しやすく、自分の好きなように出来た。

〔考察〕

油性と水性のはじき具合を調整するのが難しいといった意見が多く、「一番難しい技法だった」とした学生もいた。逆に効果的な組み合わせを探そうと色々試す学生も見られた。また反発作用が予想できないから結果が楽しみという学生がいる一方で、「完成図が想像しやすい」と答える学生がいるなど、個々の感じ方が大きく異なっていた。パチックは絵の具をはじく効果が出ていても同系色や使用する色数が多いと効果的に見えない場合もあり、画材と色の組み合わせを考えた上で重ねる必要がある。他の技法に比べて効果的に見せるための工夫を要するため、学生によって感じ方が大きく異なると考えられる。

2.3. デカルコマニー（DECALCOMANIE）

〔授業の様子〕

ガラスや表面がなめらかな紙の上に絵の具を垂らし、その上に別のガラスや紙を重ね圧着し勢いよくはがして葉脈状の模様を作る技法である⁽¹⁴⁾。授業では平滑で光沢のあるコート紙を半分に折り片面に版画用の絵の具をのせた後、もう片方を重ね合わせ上から手で軽く押さえて勢いよく開いて見せた。説明を行った後は各自の制作へ入った。プリントクリーナーを加えて絵の具の粘度を調整したり、絵の具の吸収率が異なる紙を使い変化を試したり、左右非対称に紙を折り重ねるなど工夫が見られた。

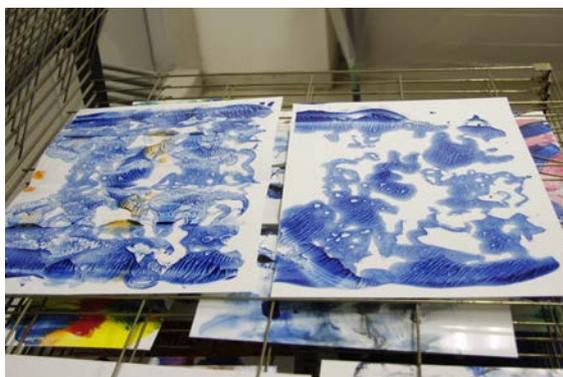


写真3 デカルコマニーの制作

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・ 初めは自分で考え後は紙をはがしてからどうなっているか？というのが楽しみでした。途中でゆるめの絵の具をつかうことによって、葉脈模様がじんわりとにじむのが、絵が動いていて楽しかったです。
- ・ 左右対称になることがわかっているけど、なかなか想像と違った模様ができ、また、左右対称になることで独特の雰囲気があり、面白かった。
- ・ はがすまでどんな絵になるか分からない所にはまって、気がつけば夢中になっていた。
- ・ 大好きな血管のような脈をつくりだせる技法に出会えた。

〔考察〕

絵の具が混ざることによって通常は使用しない色の好みを発見し、絵の具の表情から次の制作の

構想が生まれているように見えた。授業で用いたコート紙は吸水性が低いため紙の上で絵の具が動いて混色が進みやすく、偶然の効果が大きく出る。多くの学生が過去に体験した技法であったが、同じ技法でも画材が異なると新鮮に感じられたようで、紙を開くまで結果がわからないことに対する期待が高かった。この技法は特に支持体の紙質に影響を受けるため、画材選択の重要性が感じられた。

2.4. スパッターリング (SPATTERING)

〔授業の様子〕

腰の強い筆やブラシに水性絵の具をつけて金網の上で擦り、絵の具の飛沫を定着させる方法⁽¹⁵⁾。授業では紙の上に木の葉を置いてスパッターリングし、配置を変えて同じ工程を行いシルエットの出方や色面の重なりによる色の変化を見せた。学生の制作ではこれらの効果を利用して、物の配置を数センチずつ移動させながらスパッターリングして幾重にも重なる色面を構成したり、色を重ね続けて独特の色味を出す方法やシルエットを重ねて形を構成するなどの工夫が見られた。



写真4 スパッターリングの制作風景

〔自己評価・感想 (コメントペーパーより抜粋) 〕

- ・水の量の調整が難しかった。私がやってみると大きい色の塊がぼたぼた垂れてしまいがちだったので苦労した。
- ・擦る分量や絵の具の濃ゆさなどでも色の違いがでてくるので、自分の理想の色を出すことが難しく感じた。
- ・細かく飛沫を出すのが難しく苦戦した。
- ・あらかじめ色を塗ったところに紙を切って作った型にスパッターリングをして違う色で重ねるなど、表現の幅を広げられた。
- ・どれほど濃淡が出るのかと、一枚を4時間かけて作っていた。

〔考察〕

スパッターリングは金網の上でブラシを擦る単純な行為によるが、絵の具の濃度によっては飛沫にならず水滴が垂れてしまう。細かい飛沫を出せるようになるまで画材の扱いに時間を要する場合があるため、難しかったと答える学生が多かった。しかし絵の具が多量に垂れた部分も失敗と捉えず画面の構成要素として利用する学生もいた。技法を習得する過程で上手くいかなかった部分からも面白さを感じとり工夫することは、制作の継続や新たな発見へもつながるため、柔軟に対応することの重要性が感じられた。

2.5. マーブルリング (MARBLING)

〔授業の様子〕

糊を溶かした粘度の高い液体の上に絵の具を流して模様を作り、吸水性の高い紙を上からあてて絵の具を写し取り大理石 (マーブル) を思わせる模様を作る技法⁽¹⁶⁾。水性と油性両方の絵の具で制作できるが、授業では発色の良い油性絵の具を用いた。大きなトレイを二つ

用いて複数人で制作を行った。人気の高い技法で、紙の動きや絵の具の流し方により容易に模様を変えられ、一度絵の具を流し入れた後は絵の具が無くなるまで何枚も制作できるため、夢中で何パターンもの方法を試す学生が多かった。また枚数を重ねるごとに次の案が出てくる様子で、紙の扱いひとつを見ても、液体の上から紙を置き吸い取る、水中に紙を入れてすくい取る、紙を立てて液に浸すなど様々な工夫が見られた。

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・高校の頃、墨でやったことはあったが、やっぱり色が多い方がはるかに良いと感じた。
- ・色の組み合わせだったり、紙の入れ方だったり、工夫すると独特の形が出てきた。
- ・隣の人達と私達で作っている色が全然違い、こうして人が複数で作り、好きな色を入れたりして、人によって違うのがとても不思議。
- ・完全に予想のつかない色や模様がするのが面白かった。（中略）ラップにマーブリングをし、それを紙に写すやり方を友人と思いついた。
- ・ふつうに水面につけるだけではなく、紙を左右に振りながら水に入れてみたり、急に紙の方向を変えてみたりすることによって、1つ1つ表情が変わるのが楽しい。

〔考察〕

大きな容器を共同で使用し制作した影響が大きく、絵の具も複数人の色が混ざり通常は取り入れない配色に興味を持ち試した後で効果を確かめる様子が見られた。また一人が試みた展開が他の人へと広がりやすく様々な工夫が生まれた。一度の絵の具の投入で何枚も制作でき絵の具作りに中断されることがないため、制作に没頭しやすかったと考えられる。友人と新しい方法を見つけたというコメントからも読み取れるように、発見や試行錯誤を共有できる環境も制作意欲を高めたと思われる。

2.6. モノタイプ (MONOTYPE)

〔授業の様子〕

ガラス板の上に油彩等で描き上から紙を置いて刷り取る技法⁽¹⁷⁾。授業では鏡の上に油絵の具と版画用の絵の具で描き、筆、布、ローラー、ペインティングナイフなどを用意して描画を工夫できるようにした。ローラーで色面を作った後に布で絵の具を拭き取り筆で加筆するなど複数の道具による描画を試したり、ペインティングナイフだけを用いて反復して制作する学生などがいた。また色面の上に植物を置いて上からローラーを転がすことで植物の模様を色面に転写し、紙に写し取る方法を試す学生も見られた。



写真5 モノタイプの制作

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・はじめてでとても楽しかった。（中略）細いものでグイーっと線をかいてみるという技法でたくさんバリエーション豊かに制作することができてよかったです。
- ・写実的にも抽象的にもできる。絵の具の粘り気や絵の具をとくクリーナーの量によってぼやけた感じになるのがとても自分はおもしろいと思った。
- ・何度も刷っていくと段々と違った表現へ変わっていくことに感動した。
- ・形がはっきりできるように色を配置する方法やインクを紙に定着させる際に強く押ししたり紙から外す時に引き延ばしたりするなど、様々な表現を研究することができた。

〔考察〕

モノタイプは描画と紙に刷りとる両方の工程からなるため、偶然表れる効果を利用しつつ描画の痕跡も残せる技法である。コメントからもわかるように、加筆しながらバリエーションを工夫し、何枚も刷りとる過程で変化していく絵の具に着目するなど、積極的な描画と刷りの工程を繰り返しながら制作が行われた。一度描画すると鏡の上の絵の具がなくなるまで連続して紙に写し取ることができるため、制作に没頭する学生が多かった。

2.7. 課題「あなたの発想とコンセプトに基づいた作品を制作しなさい」

〔授業の様子〕

授業の後半は、前半に制作したモダンテクニックとフォトグラム⁽¹⁸⁾による成果物を主な素材として、各自持ち寄った材料も組み合わせながら、F10号のパネルにコラージュ作品を制作した。コラージュは「糊による貼付け」を意味し、相応関係のない図像や物の断片



写真6 様々な素材による作品



写真8 立体的な作品

を組み合わせることで異なる意味に変容させる技法である⁽¹⁹⁾。前半に制作した素材の扱いとしては同じ技法の素材を組み合わせたり、全ての技法を画面上に配置するなどの方法が見られた。またコラージュの過程で素材がパネルの側面や手前に突出した立体的な構成や、表と裏の両面を用いるなどパネルの扱いにも工夫が見られた。

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・ どういうコラージュを作るか、あまり考えていなかったもので、とても迷いましたが、青いマーブルリングの模様が、私には海のように見えたので、海から発展して、今回の作品を作る事にしました。
- ・ デカルコマニーをした時に、その1つが羽のような葉っぱのように見え、思いつきました。
- ・ マーブルリングで制作した作品を見ていくうちに生き物の脈打っているように見えて星のようなものに芋虫のようなものが寄生している様子を作品にしようと思った。

〔考察〕

前半にモダンテクニックとフォトグラムを行っているため、課題は前半の成果物からイメージを広げテーマが固まっていく流れになっていた。制作過程では少しずつ要素が増えて作品のボリュームが拡大していく学生が多かったことから、初めに緻密な計画を練るよりも制作の中で計画をまとめる傾向が見てとれた。

3. 技法から表現へ

ここではこれまで述べた授業時の学生の様子やコメントペーパーの記述を包括的に振り返り、技法から表現へと発想、展開していく過程について考察する。先行研究でも述べられているように、モダンテクニックは特別な技術が必要ないため偶然できた色や形を気軽に楽

しめるという特徴を持つ。このことは技法説明の後に躊躇なく制作に入る学生の様子からも確認できた。また結果が最後まで予測できないため、紙を広げた瞬間、めくった瞬間、その時々作品と出会うような新鮮さがあり、興味が持続しやすく積極的な取り組みが促された。

一方で白井や山成が「機械的な量産」や「モチベーションやプロセスの弛緩」を課題としているように、本実践でも技法によっては集中力が途切れ気持ちが入らないまま手を動かす様子も伺えた。しかしながら、筆者はこのように一見機械的とも思える制作過程の先に、表現の契機となる発見や展開の可能性を見ている。それはモダンテクニックが常に偶然の効果に伴い多様な絵の具の表情を見せるため、制作を継続する中で興味が惹かれる画面と出会う確率が高いからだ。つまり機械的な制作行為が表現への助走となり得るのである。

それは筆者自身が制作する中で実感していることでもある。筆者は絵の具の流動性を利用した制作を行っている。それはパネルに水で薄く溶いたアクリル絵の具を垂らし、パネル自体を動かすことによって画面上で混色するものである。このような制作手法をとるのは、絵の具の流れをコントロールしながらも偶然性の高い要素を制作に取り入れることで、画面の変化に対する緊張感や新鮮な驚きを感じることができるからだ。筆者はこのような表現の世界へ没入するために、ひたすら絵の具の層を重ねることから始める。絵の具の層を重ね出てくる画面と向き合う中で、おのずと作品の方向性が形作られていくという方法をとっている⁽²⁰⁾。そのような自己の制作体験も踏まえて考えていくと、まずは機械的に初めてみることも、表現への入り口となりえるのであり、何をして良いかわからず手が進まない状態より制作を推し進めると思われる。実際に学生の様子からも、出て来た結果から次の目的を見つけ制作を展開させる姿が見られた。それは以下の学生のコメントにも率直に示されている。

〔自己評価・感想（コメントペーパーより抜粋）〕

- ・最初は頭の中でいろいろ構成して、なかなか手がつけれなかったけど、作業し始めると手が止まらなくなり、頭でばかり考えるのではなく、実際に手を動かしながら考えたほうがいろいろとアイデアも出てきて作業が進むことに気づきました。
- ・自分たちでその技法を突き詰めていけるのがいい。最初は手探りでやっていたけど、後から「こういう風にしたら、これができるのではないか」というような考えがたくさん出てきて、とても楽しく作品を作る事ができました。
- ・コラージュというのは、後からアイデアがわいてくるものなのですね。作品を進めていくうちにやりたい事が増えていき（中略）作っていくうちに意味が増えて行くというのは、他の作品にも言える。
- ・今まで自分が作ってきたものを「いる、いない、それ以外」に分けました。そうすると、自分が作ったにもかかわらず、「いない、それ以外」に分けられるものの共通点がわかってきました。

コメントにもあるように、制作する中で必要なことが見えてきて手がとまらなくなったことを学生が実体験として述べている。特に学生の集中力が高まるのは、自分の思いつきや工夫により新たな効果が生まれた時であるが、このような発見も制作の中から生まれている。また課題作品に入る前に前半に制作した成果物を「いる、いない、それ以外」に分けコンセプトへとつなげた学生も、自分の思考や傾向を見出すことができるほどの物量が存在したからこそ振り返ることができたのである。それほど大量の枚数を制作する過程の中にはモチベーションが弛緩する時間もあつたかもしれないが、結果的には技法制作の量によって表現への入り口が開かれていった。

モダンテクニックは、このように技法の容易さや短時間で制作できるところに誰もが楽し

く取り組めるという利点と、機械的な量産につながりやすいという課題の両方を持つ。しかし制作を継続する過程には表現につながる発見や展開が多く含まれることから、一般的に課題と考えられる機械的な制作も含めてモダンテクニックの技法習得の過程が表現への助走となり得るのである。

おわりに

本稿では、モダンテクニックを取り入れた授業の様子を報告した上で、技法の習得から表現へと展開する過程について考察を行い、モダンテクニックの持つ利点と課題について検討を行った。まずは授業で取り上げた各技法の内容と制作時の学生の様子を見ていった。フロッタージュでは、多様な表情が生まれ制作の過程で興味の方向性を発見していく様子が伺えた。デカルコマニーは支持体の紙質によって絵の具の表情が大きく異なるため、画材選択の重要性が感じられた。バチックとスパッタリングはどちらも難しかったと答えた学生が多かった。技法を習得する過程で上手くいかなかった部分からも展開を工夫することは制作の継続や新たな発見へもつながるため、柔軟に対応することも必要であることが伺えた。マーブリングとモノタイプは人気の高い技法で、どちらも一度の絵の具の投入で何枚も連続して制作できるため、絵の具作りに中断されることなく制作に没頭しやすかったと考えられる。マーブリングは道具を共有するため一人が試みた展開が他者へと広がりやすく、展開の多様性は圧倒的であった。課題作品では技法制作の過程における発見からイメージを広げ徐々に計画をまとめていく傾向が見てとれた。

モダンテクニックは、このように技法の容易さや短時間で制作枚数を重ねられるところに誰もが楽しく取り組めるという利点と、機械的な量産につながりやすいという課題の両方を持つ。しかし制作を継続する過程には表現につながる発見や展開があることから、本稿では一般的に課題と考えられる機械的な制作や量産も含めてモダンテクニックの技法習得の過程が表現への助走として意味を持つことを見出した。自分がどのようなものに興味を抱くのか、制作枚数を重ねるからこそ見えてくる指向性があるだろう。その意味において、制作する中から表現が生まれる一連の流れを経験できる本実践の内容が初年度の教育で実施されることの重要性を感じた。これからも引き続き実践と考察を重ねる中で授業内容を工夫していきたい。

⁽¹⁾ 林建造はモダンテクニックを近代美術が生み出した主に視覚的な効果をねらいとする新しい技法と定義する。その枠は不変性のものではないとしながらも、オートマチックな技法、地肌の変化を求めるもの、新しい視覚からの発見を狙いとするものの3種類に大別している。林建造、「モダンテクニックと幼児」、『幼児の教育』Vol. 60 no. 6、日本幼稚園協会、1961年、pp. 18-19

⁽²⁾ カメラを用いない写真の特殊技法で、感光紙と光源のあいだに物体をおいて露光させてつくるシルエット写真。プリントは1枚に限定され、通常の写真のように複数つくることはできない。徳島県立近代美術館、「美術用語詳細情報」、2006年、http://www.art.tokushima-ec.ed.jp/srch/srch_art_detail.php?pno=3 (2017年12月確認)。

⁽³⁾ 隅敦らのモダンテクニック先行実践の調査から、造形教育におけるモダンテクニックの実践が1950年には特集美術教育関連雑誌の特集が組まれるほど普及しており、1990年代からは幼児教育、障害児教育教育においても広がりを見せていたことがわかる。隅敦・鼓みどり・上山輝・若山育代・米崎瑛美・江田希・萩原至道、「造形教育におけるデカルコマニーの意義」、『人間発達科学部紀要』第10巻第2号、2016年、pp. 43-53。

⁽⁴⁾ 新實広記・藤重育子・西濱由有・矢藤誠慈郎、「保育者養成課程における表現関係科目の教育

内容に関する研究(1)」、『東邦学誌』41巻3号、2012年、pp.141-162。

(5) 本多正直、「美術教育の講義における模擬授業の実践」、『共愛学園前橋国際大学論集』、2005年、pp.9-19。

(6) 佐藤有記、「視野を広げる造形活動2016」、『夙川学園短期大学 教育実践研究紀要』第10号、2016年、pp.13-20。

(7) 金山和彦、1998、「保育における技法あそびについて：保育実践現場への質問紙調査をもとに」、『美術教育』No.277、pp.55-59。

(8) 上田慎二・石垣倫生、「〈視る〉から考える美術科教育の授業実践を考察-視覚を通じた授業方法から造形活動を再構築する-」、『プール学院大学研究紀要』第56号、2015年、pp.169-184。

(9) 隅敦・鼓みどり・上山輝・若山育代・米崎瑛美・江田希・萩原至道、前掲論文、pp.43-53。

(10) 白井嘉尚、「芸術文化課程専門科目における義務教育教材との関係性についての考察」、『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学編』42、2011年、pp.255-268。

(11) 山成昭世、「さまざまな技法で平面に表す造形表現について-絵の具やパスを使った表現力を高めるための試み-」、『京都聖母女学院短期大学研究紀要』第46集、2017年、pp.47-59。

(12) 徳島県立近代美術館、前掲用語集。

(13) 沖縄県立芸術大学絵画専攻、「様々な素材」2017年度版、2017年、pp.1-8。

(14) 沖縄県立芸術大学絵画専攻、前掲書、p.3。

(15) 沖縄県立芸術大学絵画専攻、前掲書、p.4。

(16) 沖縄県立芸術大学絵画専攻、前掲書、p.3。

(17) 徳島県立近代美術館、前掲用語集。

(18) 本報告では取り上げないが、授業ではまず手を用いて制作を行った後、各自持ち寄った物（くし、クリップ、ペンなど）を重ねて構成し、材料の透明度や重なり、露光時間を調整して作品を制作していた。

(19) 徳島県立近代美術館、前掲用語集。白井嘉尚、前掲論文、p.256などを参照。

(20) 筆者の作品制作の手法と表現の関係性については以下に詳しい。屋宜久美子、「美術作品制作における作家と世界のつながり」、東京藝術大学美術教育研究室編『美術と教育のあいだ』、東京藝術大学出版会、2011年、pp.3-24。

デザインと木工・工芸

ーグッドデザイン賞応募作品に見るデザインと木工・工芸の意味ー

座波嘉克

はじめに

グッドデザイン賞は、様々に展開される事象の中から「良いデザイン」を選び、顕彰することを通じ、私たちの暮らしを、産業を、そして社会全体を、より豊かなものへと導くことを目的とした公益財団法人日本デザイン振興会が主催する「総合的なデザインの推奨制度」である。

その母体となったのは、1957年に通商産業省（現経済産業省）によって創設された「グッドデザイン商品選定制度（通称 G-マーク制度）」であり、以来約 60 年にわたって実施されている。その対象はデザインのあらゆる領域にわたり、受賞数は毎年約 1,200 件、60 年間で約 44,000 件に及んでいる。また、グッドデザイン賞を受賞したデザインには「G-マーク」をつけることが認められている。こうして「G-マーク」は創設以来半世紀以上にわたり、「よいデザイン」の指標として、その役割を果たし続けている。

今回、この公募にあたり、応募カテゴリーの B-5 「家具・インテリア用品」で、木工椅子のデザインを出展した。現在、教職課程の再編とともに、教科に関する科目のカリキュラム編成が検討されているが、その中で「木工芸基礎」の位置づけが重要になってきている。この点を念頭におきつつ、本稿では、今回の応募を通して考えた、デザインと木工芸の関係について考えていきたい。

今、教職課程科目をいかに年間のカリキュラムに組み込むか、各大学が、その編成に取り組んでいるところである。筆者が担当する「木工芸基礎」も、その再編において位置づけが問われている。このことを念頭におきつつ、応募作品の実践概要を取り上げた。



1. 応募作品にかかる基本情報

受賞番号 -
審査番号 -
応募カテゴリー B-5.家具・インテリア用品

一般名称
-和文表記 木製椅子
-英文表記 Wood Chair

固有名称
-和文表記 なかゆくい (ちょっと休憩)
-英文表記 Nakayukui

事業主体名
-和文表記 (有) 泉エンタープライズ
-英文表記 Izumi Enterprise Co.Ltd.

デザイナー情報
事業プロデューサー
-和文表記 (有) 泉エンタープライズ
-英文表記 Izumi Enterprise Co.Ltd.

デザインディレクター
-和文表記 座波嘉克
-英文表記 Yoshikatsu ZAHA

デザイナー
-和文表記 座波嘉克
-英文表記 Yoshikatsu ZAHA

様など
発売または利用開始日 2010年5月15日 (発売)

販売対象地域または設置場所	国内・海外共通仕様 設置場所：販売可能な地域
販売価格または総事業費	販売価格：オープンプライス (35,000 円)
応募対象情報掲載 URL	http://izumi-e.com/jp/

2. 応募対象の概要/目標

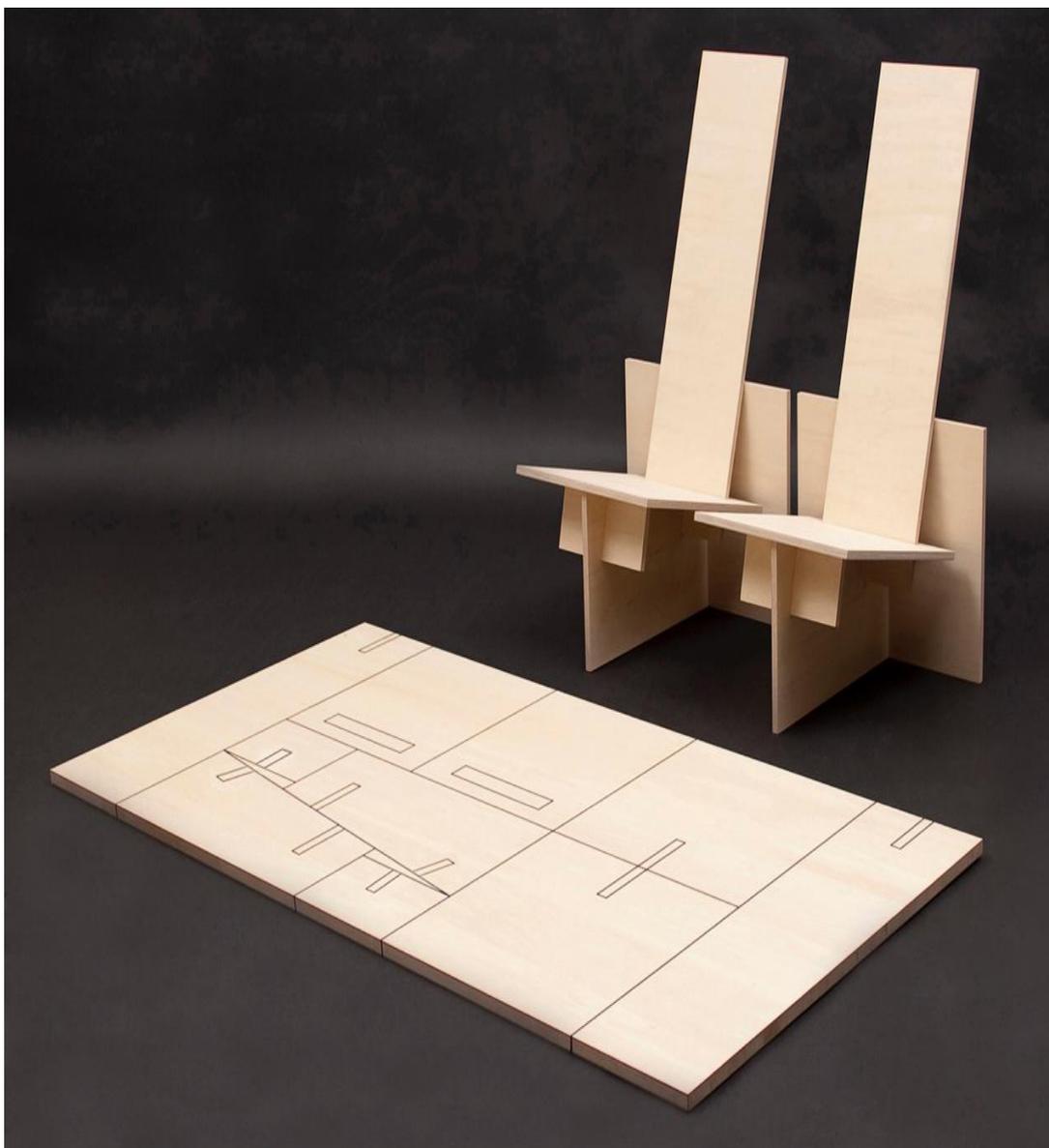
本作品は、厚さ 15mm、3×6 サイズのシナ合板（日本合板審査会の認定を受ける）を材料にした安楽椅子である。特徴は、3×6 サイズの合板を歩留まりよく木取りし、端材がほとんど出ないところにある。そのため、1 枚の合板からぴったり 2 脚のイスが創出可能となる。さらに、直線により加工の時間、労力を抑えることができ、塗装（ソープフィニッシュ）なども高度な技術を必要としない。また、ロックダウンとして、金具やネジ、接着剤を使わずに組み立て、分解することができ、その上、リクライニングが可能である。なおコンセプトは、職場などの昼食時に身体を伸ばし、ちょっとした休憩を取ることでさらなる英気を養うことにある。

応募作品の特徴を端的に言うと、職場などの昼時に身体を休め、英気を養うことをねらいにしたものであり、リクライニング可能なロックダウンのイスを 3×6 合板 1 枚から歩留まり良く 2 脚生産できるようにデザインしたことである。

また、本作品をデザインするにあたっては、次のような目標を立てた。3×6 サイズの合板を歩留まり良く木取りすることで、無駄を省き、さらに塗料をソープフィニッシュ（人に優しい塗料）にする。また、金具や接着剤を使用せず、環境への配慮とリサイクルを容易にすることを目指す。使用シーンにおいては、リクライニングにより、職場などの昼時に身体を伸ばし、休憩をとることで、さらなる英気を養い、またロックダウンにより、限られた空間で畳んだり、組み立てたりすることで有効活用してもらう。

-写真 1 : 代表画像

画像の説明 : 歩留まりの良さと、ノックダウン、さらにリクライニングが可能。

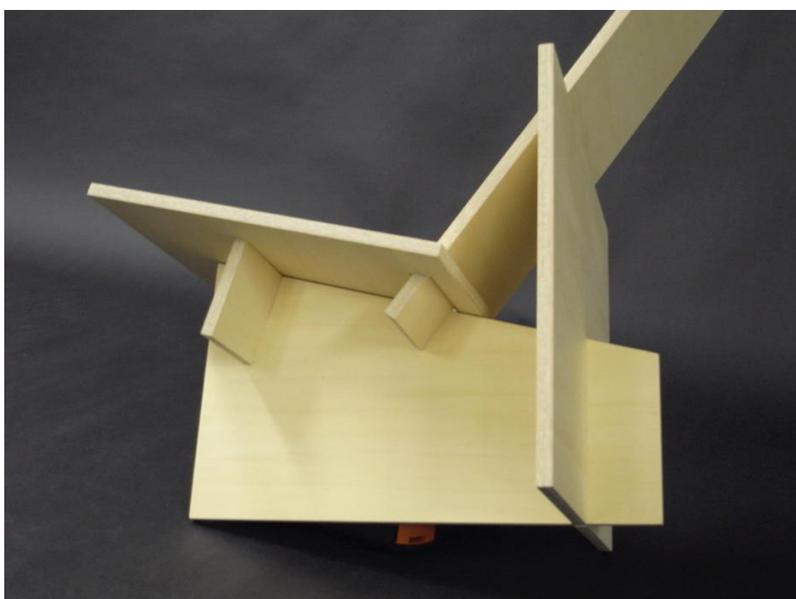


-写真 2 : 使用利用状況を示す画像



画像の説明 : リクライニングで身体を伸ばすことにより小空間での休息が可能。

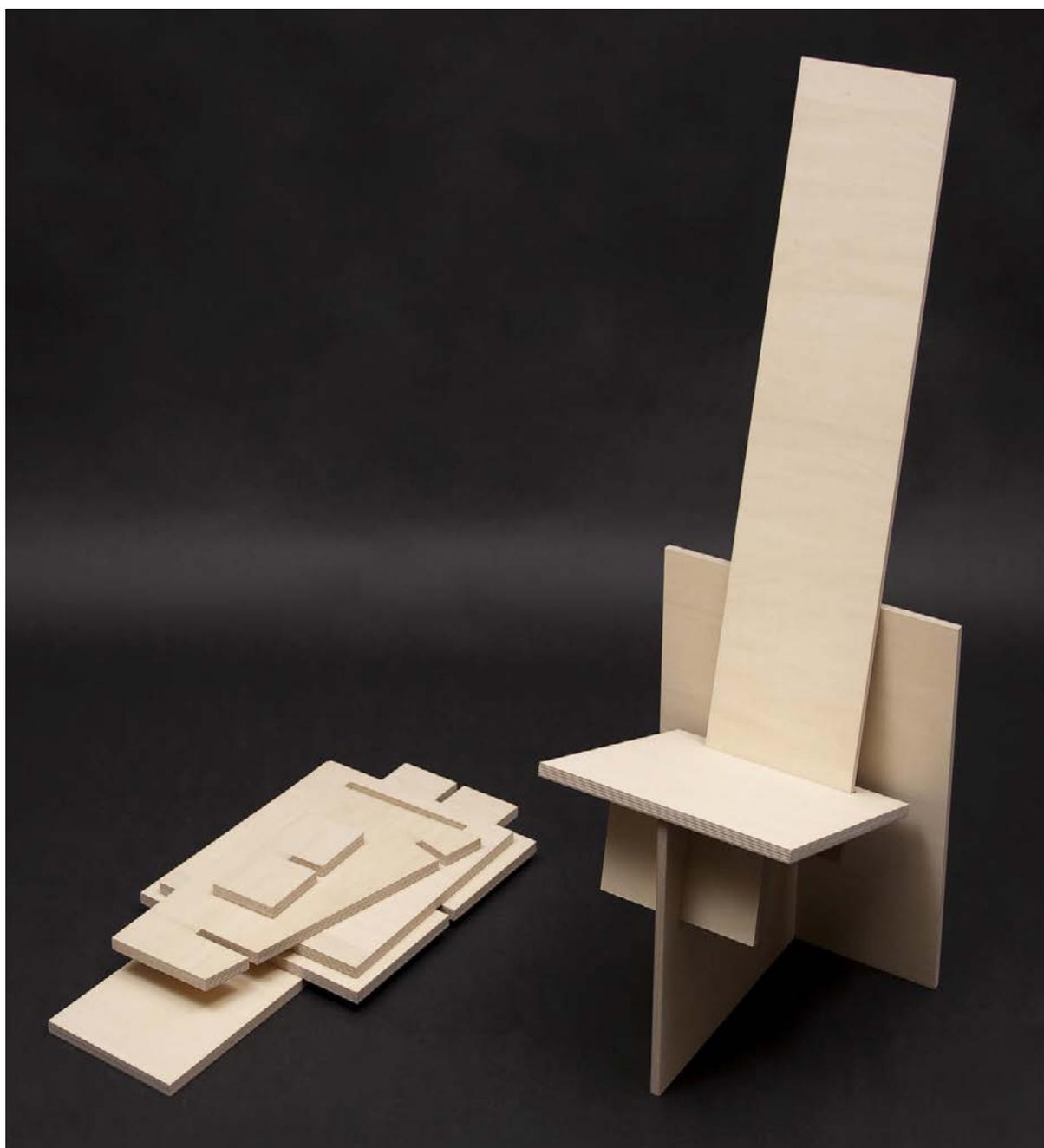
-写真 3 : デザインが注力したポイントを示す画像



画像の説明 : 3×6 合板で歩留まりの良さと、ネジや金具、金属等を不使用。

-写真 4 : デザインがもたらす加工の容易さ

画像の説明 : 加工技術が容易で、金具、接着剤が不要のわりに機能が多様。



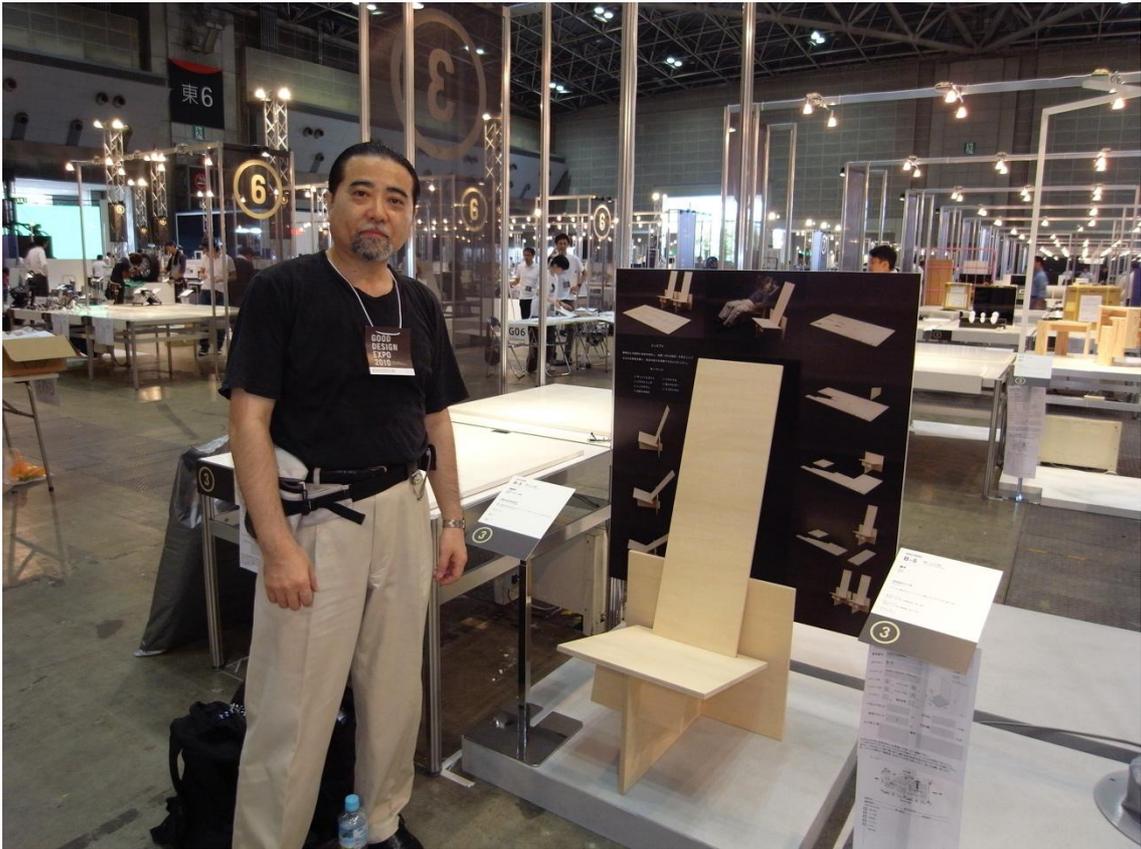


写真 5 : デザイナーの顔写真

画像の説明 : グッドデザイン賞の展示会場



-写真 6 : 表彰状/イヤープック掲載用の画像

3. 使用者・利用者、社会・文化および地球環境への取り組み

3.1. 使用者・利用者の視点

応募作品が想定した使用者・利用者は以下ようになる。

職場内の限られた空間で、昼時にリクライニングにより身体を伸ばし、一寸した休息を取ることを目的に会社員全般に利用してもらいたい。また、美術館や展示会場などの公的空間の中で疲れた身体をリラックスさせ、来場者などにくつろいでもらいたい。さらに、ノックダウンにより、使用しないときは畳んで収納することが出来、使用時には仕事上わずかなスペースしかなく、しかし同時に仮眠を取らなければならない当直の警備員なども想定した。

また、応募作品はが、その使用者・利用者に対し提案しようとした価値は、次のようなものである。ホルムアルデヒドの放散量試験結果で合格（日本合板検査会の認定を受ける）した3×6サイズのシナ合板を使用し、歩留まり良く、端材を極力抑えた工法によりエコや省エネにつなげることで、その価値を再確認してもらいたい。また、塗装をソープフィニッシュにしたことや、環境や人に優しい金具やネジ、接着剤を使用しない加工法（ノックダウン）もリサイクルを容易にできる価値として使用者・利用者を実現したい。

3.2. 社会・文化および地球環境保護の視点

社会・文化、および地球環境保護の視点から、応募作品においては以下の点を課題とした。「ザッハリヒカイト」をデザインの指標とし、すでに加工され板材となった既成の合板を使用するにあたって、次の事を検討した。部材として、シナ、ベニヤ、ラワン合板やランバーコア合板とその接着剤など有害な物質が使われていないかどうか。また、塗装のための塗料とその溶剤などをラッカーシンナー系、ポリウレタン樹脂系、オイルステイン系や顔料系などから地球環境に優しいか否かという観点で検討した。

上記の検討に基づいて、ホルムアルデヒドの放散量試験結果（JAS法に基づく）で合格したシナ合板（日本合板検査会の認定を受ける）を選択した。同様に、上記の塗料とその溶剤などを検討した結果、北欧に伝わる人々の知恵から生まれたソープフィニッシュを選択した。ソープフィニッシュは、木そのものの質感、香り、ぬくもりを損なわない優しい塗料剤で、石鹼を主な成分としているので安心して使用でき、また塗装行程も短縮することができるため、省エネルギーにも繋がるからである。

4. 実現への取り組み

4.1. 開発のポイント

ノックダウン系のカテゴリーとしてのイスは少なくないと思われるが、3×6 サイズの1枚の合板から歩留まり良く木取りし、端材を極限まで排した取り組みは例がないと思われる。そのため直線切り等の容易な加工技術で時間を短縮し効率の良い作業が可能であり省エネにもつながる。さらに、ネジ、金具やジョイント等を使わずリクライニングを可能にした所も先行事例が無いものと思われる。以下に応募作品の特徴を示す。

- ポイント 1 3×6 サイズの合板に 2 脚のイスを創出するため、歩留まりをよくし、究極の木取りを実現させようとした点。
- ポイント 2 3×6 サイズの合板に 2 脚のイスを創出させ、金具や接着剤等を使わず、リクライニングの実現化を計った点。
- ポイント 3 3×6 の合板に 2 脚のイスを創出させた事と、ノックダウンとリクライニングを可能にした事、および両者の整合性。

4.2. 開拓された成果

応募作品が、生活者や社会にもたらした、あるいはもたらすと期待される成果は、以下の点となる。

- 成果 1 会社員などが昼時にリクライニングにより身体を伸ばし、休息することで、さらなる英気を養うことが可能。
- 成果 2 ノックダウン（収納や運搬をしやすくした構造）で、金具、接着剤を不要とし、エコへの対応が容易である。
- 成果 3 3×6 の合板から 2 脚を創出するため、歩留まり良く木取りし、生産過程における省エネルギーを実現できる。

さらに応募作品は、以下のような波及効果をもたらすことが期待できるものとなっている。

- 効果 1 教育機関（大学）との産学共同として双方に与える影響は大きく、今後の地場産業への開拓効果が期待できる。
- 効果 2 輸入業などが主な事業形態のため、新規事業開発の導入や関連企

業との連携も含め、内需拡大の効果も期待できる。

- 効果3 地場産業の研究開発と大学の研究機関との連携を強め、独自の製品開発の展望に結びつけることが期待できる。

5. デザイナーの思い、デザインの意味

木工とは、地産材を用い、職人の匠な業を競い高めた所に位置づけられることが多い。そのため、公募展など木工の部ではその業が評価基準になりやすい。確かにそれも大事だが、工芸とデザインの価値基準も同等に実現されたい。その上で、よりデザインの観点に立ったザッハリヒカイトの精神で、歩留まりを良くし、金具や接着剤を使わず、安心できる塗装剤を使い、収納、運搬の容易な環境に配慮した木製のイスをデザインした。以下が、特に強調したいポイントである。

- ポイント1 「ザッハリヒカイト」というデザイン指標で展開し、デザイン性をアピールしようとした点。
- ポイント2 歩留まりという使用者からは見えない工夫を、直線的でムダのない木取りで視覚化し、付加価値に変えた点。
- ポイント3 ネジ、金具、接着剤を使わず、シンプルな構造でノックダウンとリクライニングの実現を計った点。

今回の応募作品は、職人業に対して如何にデザイン力で立ち向かえるかという点を最も意識しながら制作された。その思いとは、すなわち天然木の良さを活かした匠の業に対して、3×6合板を使いデザインの総合力で挑戦した点に現れている。それがもたらした具体的な効果は以下の4点である。1) 歩留まりを良くして端材、廃材を抑える。2) 木取りの良さにより加工の行程・時間が短縮でき省エネにつなげる。3) ネジ、金具、接着剤を使わずリクライニングを容易にする。4) ノックダウンにより、収納、運搬性が良く小スペースで利用可能なものとする。

この応募を通じて、熟練した職人の手を借りずとも、デザインの力で3×6合板を無駄なく活用でき、小空間でのリクライニングを可能にする木製椅子の作品化が可能であることができたと思う。

化粧品の意匠デザイン

ーパッケージデザインの機能構造とアートディレクションとの共創表現ー

笹原 浩造

はじめに

化粧品・ブランドについて製品市場を見ると、海外では米州圏の高級デパートメントや大型モールといったストア市場、欧州圏では各国語ごとの専門品ショップが市場展開している。そして、これらと日本メイドとの違いを制作背景・活動展開・滞在生活での側面から私は常に実感してきた。こうした違いを念頭におきつつ本稿では、質の異なる市場を対象に企業で製品・ブランドのデザインを担い取組んだ実践をもとに、各プロジェクトにおける開発背景と意匠表現について述べていく。

1. シャンプーとコンディショナー - 日本 -

昨今「朝シャン」という言葉が、日常生活のルーティーンの一つとして認識されるようになり、髪は清潔で潤い綺麗でツヤやかであることが重視され、誰もが過ごすシャワーやバスタイムのひと時が生活の中で重要になった。それにともないファミリー向けの大容量タイプから個人専用の標準容量タイプまで様々な嗜好性に富んだ商品開発が日々進んでいる。その中でマスブランドとして大量生産される樹脂容器の消費負担は、企業でも取り組むべき課題の一つとなっている。仮に製品の樹脂40グラムの容器から1グラムの減量が可能となった場合、1000万個では大きな資源節約になる。デザインはこうした要因にも影響を受け、製品改善の設計にも関わる大きな要素となっている。当該ブランドはエコ・ブランドではないが、製品の中身、処方洗浄機能のみならず、社会環境に対してもマイルド（やさしい）な商品を目指しており、ブランドのコンセプト・意識はデザインに反映されつつ、またデザインと共に進化している。（樹脂：プラスチックの総称として）



・図版1 シャンプー・コンディショナー 2000年

この製品はキャップデザインに特徴がある。ボトルのデザインは2形状で凹形（洗浄）凸形（保湿）で立体表現した。グラフィック表現では、ブランドの製品シンボルとして水滴のイメージを用い、成分コンセプトを楕円形で表した。また、「やさしさ」機能がもたらす情緒感をグラデーションによりシルクスクリーン印刷で表現した。そして、採用された抽象的な色相（グリーン・ピンク）は香調（シトラス・フローラル）と関係づけている。また楕円はシャンプー・コンディショナーの対関係に対応する形で容器の上・下部位にレイアウトし、シンプルな配置によるリズムカルで反復的な構図にした。またディスプレイとしても、楕円群の相対関係が効果的に配置され、豊かなディスプレイデザインが可能になった。これらのデザイン構築を通して強いブランドイメージ形成に寄与した。

2. スキンケア基礎化粧品 - 中国（上海） -

西暦2000年のミレニアムをむかえ、アジア圏での中国の市場拡大が世界の経済マップを変化させた。この市場の再構成の認識なしにはグローバルな商品展開の具体化は成り立たない時代をむかえた。中国での製品開発において、新時代の化粧品として、製造・宣伝から流通・カウンセリングまで網羅する中国メイドのブランド開発・展開を目指した。安心安全は無論だが、日本製品の品質の良さを中国発のブランド製品にも標準化する事を基本コンセプトとした。またパッケージのデザイン仕様には次の3要素を実現した。



・図版2 基礎化粧品 2008年

① 石油・パルプ材等の枯渇資源の消費軽減への努力

- ② 紙器・包装素材は古紙使用率を上げかつ、資材を現地で調達
- ③ 印刷・加飾の表現精度と耐久性の向上

デザインと生産技術は密接な関係にあり、これら容器・紙器（成形・印刷）の製造については現地企業との調整と相互の努力が必要だった。デザイン表現は中国の造形・美学への理念や敬意など、中国文化やその価値観を尊重し円・方の形状が採用された。そしてロゴタイプには唐草模様（しなやかで力強い生命力）の要素と金系色、容器への着色は玉白色（透ける肌の様な透明感）の2要素でデザインした。また、ブランドの宣伝効果の1機能として箱の装飾性も重視し、艶消しと光沢を併せた金の箔のような質感色とした。

3. サンケア - グローバル -

紫外線による「日焼け」への意識を変化させる時代背景には、自然気象の変動と関わる環境変化の問題がある。また国や地域ごとに日照時間数も異なる。そのため、皮膚を守るということや日焼けを楽しむことについての意識と、日常とレジャーへの目的の違いには幅広い要求・機能がある。先に述べた様に皮膚への紫外線への対策・意識が異なる中で、それらサンケアのあり方を1つのブランドで集約が可能かということが、企画・開発のテーマとなった。これらの課題を念頭におきつつサンケア（紫外線対応）化粧品のデザインについて、欧・米・豪を網羅するという国際マーケティングを対象としたデザインを目指した。



・図版3 紫外線対応化粧品 1993年

グラフィック表現は、色彩要素として黄系色（太陽）、青系色（防御）、白系色（肌体）の3構成とした。ボトル・ケースの形状は携帯性と使用性を重視して、非対称で握りやすい楕円・曲線構造による形状を描いた。また屋外における砂・水・熱といった仕様環境を念頭に、指さきでのキャップの開閉を意識したデザインを追求した。そして、異なる構造製品（コンパクトケース、ワンタッチボトル、楕円キャップとチューブ、繰出しスティック）群からもブランド・コンセプトが直感的に伝わり、柔軟にデザイン展開できるフォルムづくりを重視した。特に樹脂色（青・黄色の彩度）には、最後までこだわった。また加飾や商品名称には、シルクスクリーン印刷やフィルム転写を、紙器にはオフセット印刷、エンボス加飾、ラミネーション加工、等を活用した。以上のように様々なパッケージ要素と複雑なマーケティング構造を念頭におきながら、ブランド構想（製品群）について、形色一体のデザインを実現した。

4. セントケア（デオドラント） - 欧州 -

ドイツにおける清潔な生活習慣への高いニーズから企画された新しいデオドラント製品のデザインについて述べる。重要視したのは人の匂いの成分が機能香の粒子と調和して、新たに香りたつという理論を基にした新しい消臭概念である。それは、従来の強いマスクングによる消臭効果とは異なっている。そこでサイエンスに基づいた分子レベルのデオドラント効果の感触や、新時代の健やかな肌・感覚を伝える機能イメージを表現テーマとして制作した。



・図版4 デオドラント化粧品 1996年

製品機能の理論的コンセプトをもとに、新しいサイエンスの形をイメージした白系色、香る肌・体としてのベイジュ系色、そして両者を調和するという機能を印象づけるためのグラデーション表現によるブラウン系色の3色で構成した。デザインとしては、処方・機能のイメージからプロダクト、グラフィックへと視覚的に表現展開した。また新しいサイエンスの香りを粒子シンボルによって表現した。加えて複数のシリンダー型の容器（エアゾール缶、スティック、ロールオン）を配置することより、キャップ形状と製缶形状を一体化させたフィルムデザインになった。ここでは、容器成形の条件（樹脂厚1.8ミリ以内）があったため、最小単位・コンマ範囲でのデザインに取り組んだ。その際、製造・生産の規格やその制約を造形要素に取り込むための金型図面と正確な嵌合の可能性を突き合わせて検討した。

グラフィック表現はコミュニケーション要素（粒子）をもとに、人体シルエットを写真表現でデフォルメしたサイエンス的な機能をイメージ化した表現となった。

5. 天然泥洗顔 - 日本 -

これは、イタリア産の泥成分による洗浄パック効果のある洗顔専用製品である。シンプルな洗顔機能からメイク落とし機能まで、幅広い要求に対応した用途別製品を配置している。見た目にも複雑な多基剤：フォーム・オイル・ジェル・マスク等の製品を、個人で選んで購入する場合でも女性に分かりやすい洗顔専門ブランドとして開発された。



・図版5 洗顔専用化粧品 1998年

イタリア産の泥成分から、テラコッタの色彩にインスピレーションを得て、グラフィックデザインを行った。また軟質容器であるチューブ形状に対して、視覚的にメリ・ハリのある四角いロゴマークを配置し、これをシンボルとした。これは、成分由来系カテゴリーの洗顔専用の化粧品ブランドであることを印象づけ、そのイメージの伝達を目指したデザインである。また、倒立式ワンタッチキャップに対応したデザイン開発と中味の色や残量が見える窓開きチューブを基本デザインにした。ブランド市場の新規参入には突出した存在感が要求されるため、金・銀・オレンジなどの強い視覚インパクトと、文字を細部まで鮮明に表現するためにオフセット印刷（白色2回転写など）複数の表現技術を駆使したデザインになった。倒立チューブの製品群・ブランドが限りなくある日本の市場で、製品の開発コンセプトからのインスピレーションを生かした独自のアートディレクションにより、製品の特徴を強く印象づけるデザインを目指した。

おわりに

製品やブランドのデザインは、形・色・輝の3要素で成立っている。それらは素材（硝子・金属・樹脂・紙）の機能と、造形（設計・成形・加飾・官能）の構造との、総合的な図らいである。また、文化的な側面もデザインには重要な要素である。例えば、ハコを示す文字には、箱、函、匣、筐があり、それぞれ異なる意味を持っていた。そのうち、匣はふたがついているそれ、あるいは小さなそれ、筐は竹製の四角いそれを示すなど、それぞれの文字の表すものは、デザインと共にあったと言うこともできる。このような過去にあった感覚は、現代における日本製品のデザインに受け継がれている。製品のデザインは、現在活用できる素材、現代に至るまでに生み出されてきた造形、文化、そして現代に特有の感覚を背景に、インスピレーションとアートディレクションによってデザイナーのイメージとして結晶し、それが可視化されるものだと考えている。

グローバリゼーションを含む社会や地球環境の変化、人びとの意識の変化の中で、現代に求められる創意は生まれる。ビジュアルとファンクションの融合美を追究し、新たな創意を生み出しつつ、市場、素材、機能、人びとの意識とその多様性、継承されてきた文化の接点において求められるモノをグラフィカルに包みたい。

工芸作品のプロダクト

ーオリジナルテキスタイルの特性を生かし商品企画・開発のプロセスを学ぶー

渡名喜 はるみ

1. 目標

幅広い美術教育の中でも工芸は伝統と文化に密着して今日の完成形を見ている。そこから発展性のある現代生活との繋がりをもたせ、美術文化に根ざした自己作品を製品化し、市場に出すまでの構想を練らせる。自分の感性で作りに出した物が、人の手に渡りその人の生活を豊かにする事をイメージさせ、具体的な製品になるまでのプロセスを経験して行く中で創造力を育てる。

2. 内容

2.1. グループごとにディスカッションと市場調査を繰り返し、下記の要点を踏まえながら主題となる素材の絞り込みを行わせる。

- ① マーケティングリサーチの意識をもって市場、並びに情報ツールを見る。
- ② 自己の作り出すオリジナルテキスタイルの特性がどの分野で生かされるか、客観性をもって流通動向に興味をもつ。
- ③ 大量生産のファストファッションとオーダーメイドのオートクチュール等、対局にある製品の消費者意識を分析しながら社会動向を見る事を心がける。
- ④ 舞台美術や、ショーパフォーマンスにおけるアートファブリックの効果を知るために、積極的に観賞の機会を作る。

2.2. グループごとのディスカッションの集積や持ち寄った市場サンプルを基に、今回のプロダクトのアイテムを協議決定する。

① 茶道用小物・風呂敷等

理由：日常工芸品を身近に感じている客層で有れば、オリジナル性を評価してくれる可能性がある。

② 名刺入・レターセット・ブックカバー等の文具類の加工品

理由：多種類の布で小ロット数の加工が可能である。学生が制作してきた技法の異なる材料を同一規格で仕上げる事で、造形要素の働きが実験的に比較検討出来る。

③ ロングブーツ（膝上丈）・ワークブーツ

理由：従来ドレスとセットアップされた布帛素材のポンプス類は見かけるが、ロングブーツは見かけない。工芸染色のオリジナルテキスタイルを使用したブーツであれば流通製品でありながら一点物のようなインパクトが出せる。

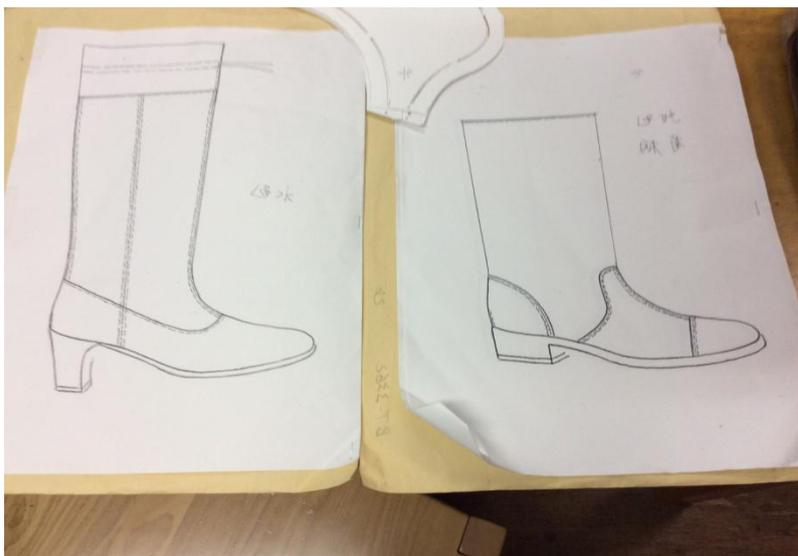
2.3. 今回の主題である、デザイン効果を考えて創造的な表現の商品開発を目指すアイテムを決定し、進行方法を決定させる。

- ① 2.1.のディスカッションで出た理由から、オリジナルルテキスタイルのブーツの商品企画・開発に絞り込む。
- ② 従来の本革・合成皮革以外に布帛加工の経験のあるメーカーの情報を集め、試作から小ロットの商品製作の依頼が出来る(有)ウィードジャパンの協力の下、制作工程を追う。
- ③ 制作指示書を描く前にウィードジャパンの担当者に今回の目的を伝え、布ブーツの強度、接着剤の経年変化等の問題点をヒアリングしておく。
- ④ サンプル依頼の際に加工業者とのコミュニケーションを取っておく事が今後の工程がスムーズに行く事を経験する。
- ⑤ 参考布ブーツ等を見ながらイメージ画を描く。そのうちの2種類を選び型紙指示書を作成する。



- ⑥ この段階で制作会社のウィードジャパンのアドバイスにより紐とおしの鳩目穴あけの必要があることがわかった。レースアップスタイルのワークブーツは布の強度確認が何度か必要なのでそれは次回の課題とし、シンプルなブーツ（Ⅰ）と膝上ロングブーツ（Ⅱ）の2タイプにデザインを絞る。
- ⑦ 指示書には布の接ぎ位置やステッチの有・無、ヒールの形・高さが明解にわかるようにデザイン画を描く。

指示書

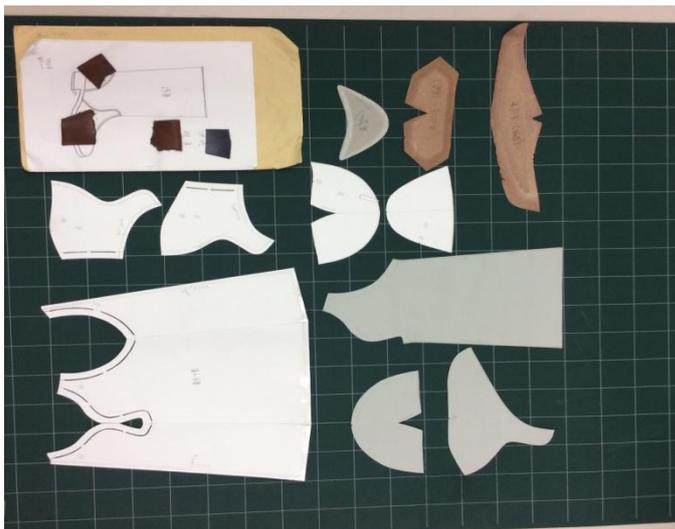


左：ブーツ（Ⅱ）

右：ブーツ（Ⅰ）

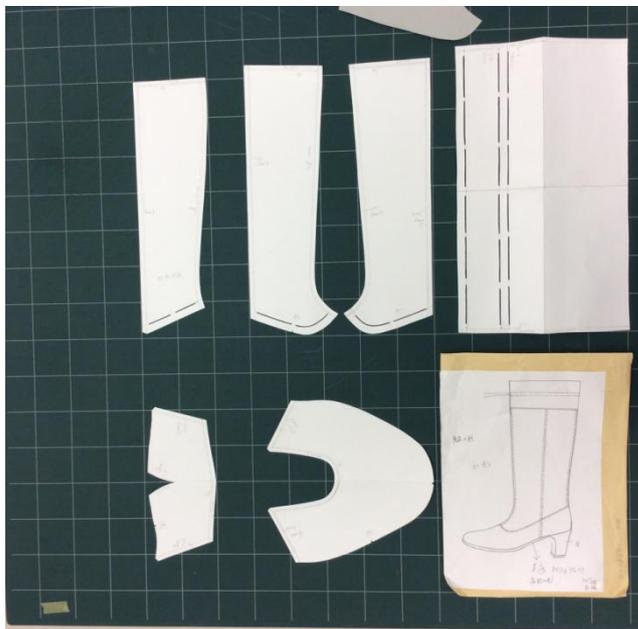
（Ⅰ）のブーツ

ブーツの胴部分が短く内側に一本だけのはぎで構成。つま先・踵に皮を張る事で用尺は少なめで済む。



(II) のブーツ

胴部分が膝上まで有りヒール部分まで共布を張る事で外観がオリジナルテキスタイルで覆われる。胴部分の前後に接ぎが入る事で小幅でも展開出来るが布自体の用尺は (I) のブーツよりかかる。



⑧ 指示書より起こした型紙で木型を選び、底と側面の抜き型を作成してもらう。これで甲・踵のシルエットが決まる。



⑨ ヒールの形・中敷の色等ブーツの形や商品イメージ等、多角的に考慮して決定して行く。特にヒールの形は全体のシルエットに影響するので使用する布の感覚とのイメージが一致するか吟味する。



⑩ ブーツ（Ⅰ）、ブーツ（Ⅱ）の指示書で作成された見本を基に、目的・機能・美しさのあるブーツがイメージどおり仕上がるか手持ちの布でトワリングし、ディスカッションする。

⑪ ブーツ（Ⅰ）を白の綿布で見本を作成してもらおう。それをキャンバスとしてイメージを描いて試行錯誤して行く。



⑫ ブーツ（Ⅱ）膝上のロングブーツなので縫製の作業上の問題と、着用時の強度の問題で素材を選定し直す。



制作例



写真：織布制作 上原悠加



写真：染布制作 渡名喜はるみ

⑬ ブーツのスタイルとテキスタイルのマッチングを決定。ブーツ（I）はヒール高も低くカジュアルに仕上げるため、踵・つま先の皮を選ぶ。

ウィードジャパンのカラーレザーから選ぶ。



写真：同系色で体に一体感を出した場合

持ち込みの材料で組み立て依頼をする。



写真：アクセントカラーで布と皮の素材感の違いを際立たせる。

⑭ ブーツ（Ⅱ）膝上の長さまでであることで全体が布でくるまれたイメージに仕上げたかったが、強度の問題で（Ⅰ）と同様内側に本革の裏張縫製仕上げとした。



写真：本革裏張り、ヒール本革巻き



写真左：裏張り有り 写真右：布だけの仕上げ



写真：ヒールの素材で全体のイメージが変わる例



写真：強度のある布でヒールを巻き上げると一体感がでる



写真：別種の二次加工品とあわせてイメージの確認

まとめ

自己作品のファブリックを更なる目的の為にプロダクトしてより付加価値の高い商品に加工発注して行く課程のうち、ブーツ制作までの企画運営のシミュレーションを行った。

当初イメージしていたショービジネスのパフォーマンスにも起用される様なオリジナル性の高い付加価値をもったブーツを目指したが、履物の用途を満たしながら独創的な布を使用するとデメリットが大きく、汎用的な素材使いの選択となった。今後定期的にリサーチと制作現場との試験的サンプリングを重ね、布の特性を最大限に生かした布を纏う様な感覚のブーツシリーズ構想に現実性をもたせるため、グループ展へと発展させる授業を組んだ。

個のイメージでしかなかったデザインをグループでプロダクトデザインに仕上げていく課程でのスケジュール管理、小ロット数での生産スタイルを絞り込む為の話し合い、二次加工制作者とのコミュニケーションの取り方を学ばせる。

また、プロモーションとしての作品展をイメージした DM 制作の工程も体験させ、仕上

った製品の陳列効果等、消費者の手に渡るまでの関わりまでを段階的なカリキュラムで構成することによって、より豊かな表現力に繋がる授業をめざす必要があることがわかった。

沖縄の伝統的工芸技法に関する制作研究
— 藍型（エーガタ）による染色表現 —

名護 朝和

はじめに

沖縄には紅型という染物がある。その鮮烈な色彩から、亜熱帯の沖縄を象徴するものとして広く認知されている。しかし、藍染めを主にした技法、藍型（エーガタ）と呼ばれているものについては、それほど知られていない。

私は、沖縄県立芸術大学美術工芸学部デザイン工芸学科工芸専攻染織コースで紅型を学んだ。大学では、建学に理念に基づきその伝統芸術の習得を目的として、筒描きによるウチクイ（風呂敷）制作と、突き彫りによる紅型をカリキュラムに取入れていた。ウチクイは城間栄順先生、突き彫りは金城昌太郎先生に教えを受けた。現在も染分野の柱として、顔料等の色材や材料の変更、指導担当者の交代はあるが、その学習目標は変わらずカリキュラムとして設定されている。

2014年から、本学工芸専攻染分野教授の渡名喜はるみ先生、非常勤講師の城間栄市先生、筆者の3名で、新たなカリキュラムとして「琉球藍研究」を行っている。その概要と学習目標は、沖縄の伝統的な紅型技法を基礎として、各自の研究テーマと形態、技法、素材等を確立するために、琉球藍の生態、染色法や紅型技法の藍型制作工程を理解するものである。本稿では、伝統的な紅型技法と、藍型技法による染色表現について述べるとともに、沖縄県立芸術大学における伝統的な藍型技法の取り組みと、私自身が沖縄県立芸術大学移動大学で実践的に行っている、藍型技法を用いた取り組みについても触れていきたい。

1. 伝統的な紅型技法について

まず、伝統的な紅型技法について少し解説してみたい。紅型には、大きく分けて筒描き技法と型染め技法がある。いずれも糯米と米糠を主原料とした米糊を防染に用い、防染されず模様として浮き出た部分に、顔料や天然染料等で彩色した染物である。筒描きは筒引きとも言われているが、もともとの名称はなく、何々（ウチクイ等）カチュン（描く）という言い方をしていたと城間栄喜氏や知念績元氏らの聞き取りをもとに、渡名喜明氏は述べている⁽¹⁾。筒は布製の糊袋を用いて、筒先に竹や金属、プラスチック製でつくった口をつける。口の大きさは、下絵の線の太さに応じて3、4種類作り、とりはずして交換する。用途は、包みもの、掛けもの、舞台幕等であるが、衣裳にも用いられていた。素材は主に木綿、麻、芭蕉布等である。布に木炭（黄色地の場合、木炭の跡が残るため直接、生地に筒を引くこともある。）で下

絵を描き、その線に沿って、防染糊を入れた円錐状の筒の先から糊を絞り出して模様を描く。まず表、その後で表の線をなぞりながら裏に筒を引く。乾燥後、豆汁で地入れ（一晚ふやかした大豆を漉して、水で薄めたものを、刷毛で引き染めすること）をする。豆汁には顔料の固着を促進する役割と、滲み止めの効果があり、地入れのほか顔料を溶く場合にも用いる。次に、模様を顔料で染色（色差し、摺込み、隈取り）し、糊伏せして地染めをする。地染めは藍の浸染によるが、福木などの植物染料では、刷毛で引染する。最後に、糊を洗い落として完成する。

型染めは、型付（カタチキ）と呼ばれていた。顔料染色を主にした技法で、広く紅型と呼ばれている。余談だが、久貝典子氏²⁾は、最初に「紅型」「ビンガタ」の読みをあてて使用した人物の確定は難しいが、大正14年の鎌倉芳太郎の「琉球美術工芸に就きて」の中に現れる「紅型」の文字が、文献上の初出であろうと述べている。沖縄の染物として知られている「紅型」の名称は、近年からである。同じ型染め技法で、藍染めを主にした技法で部分的に墨を加える、藍型（エーガタ）と呼ばれているものがある。両方とも、型紙（柿渋を用いて手漉き和紙を張り合わせ薫製した地紙、又はポリエステルフィルムやパルプを樹脂で固めた地紙）に図案を写し書き、ルクジュールを下敷きに、型彫り刀（シーグ）で突き彫りする。型紙には、染地型（ひなた）、白地型（かげ）、半染地型（染地型に彫られた部分と白地型に彫られた部分が半々にある）がある。彫り上がった型紙には、絹やポリエステル製の紗で、模様を補強する。現在は、型紙の上に紗を置き、漆や合成塗料（カシュー）で紗を張るが、その前は糸掛けという技法で模様を繋ぎ合わせていた。現在「糸掛け」技法の第一人者は、知念績元氏であり、子息の績人氏が継承している。生地については、紅型、藍型とも、芭蕉、麻、木綿、絹等を用いるが、藍型に用いた布は芭蕉や麻が多く使われた。それぞれの生地を、粘着のある型板に張り、型紙で糊を置く。両面糊置きすることもある。糊置きが終わったら、生地の両端を張り木で挟み、張り木をロープで柱に括り付け、布に伸子を張る。糊が乾いたら地入れをして乾燥させる。ここまでは、紅型、藍型とも同じだが、染色工程でそれぞれの技法に分かれていく。

1.1. 紅型

顔料で染色（色差し、摺込み、隈取り）する。顔料には、朱、丹、弁柄、綿臙脂、石黄、黄土、群青、藍蠟、ベロ藍、鉛白、胡粉、油煙、墨等があり、これらの多くは中国からの輸入品であった。先にも述べたように、使用する顔料の成分は今と昔とは違う。色のつくり方も若干の違いはあるだろうが、色の名称は今も同じだ。刷毛での染色が終わったら、水元（布に付着している糊や余分な染料等を水洗いして取除く

こと)する。白地型の場合、模様を糊伏せして地染めすることもある。

1.2. 藍型 (エーガタ)

藍型に使用する藍は、琉球藍である。琉球藍は、マメ科の植物であるインド藍や、タデ科の葉藍、すくも藍とは別の種類で、キツネノマゴ科に属する。沖縄本島北部の本部町、伊豆味で古くから栽培されている。そこで精製された泥藍で藍を建てる。藍の建て方は、古くからある発酵建(木灰、泡盛など)と、化学建(ハイドロ、苛性ソーダ)がある。発酵建は、菌の環境維持、アルカリ調整が難しい。化学建は、ある程度の知識があれば可能だが、強アルカリによる繊維の損傷、劇物の購入、保管、廃棄等の問題がある。藍が建ったら、糊置きした生地を伸子で吊り、均一に染まるように水に浸したあと、藍甕で浸染する。濃色にする場合は、乾燥させて再度浸染する。それを繰り返してさらに濃色にする。藍型の隈取りは前もって墨を模様の一部に差してから藍に浸染する。また、あらかじめ色差しとして朱、エンジ、黄色を彩色することもある。これを紅入藍型という。その後、糊を洗い落とす。白地型の藍型は大きく二つに分けられる。ひとつは、糊を洗い落とし白地のまま、藍の濃淡のみで染め上げるもので、前もって墨で隈取りが施されることもある。もうひとつは、白地型の藍型に染めた図柄の一部を糊伏せし、白地花取り(シルジバナドゥイ)をつくり、地を染めたものである。藍色のバナドゥイをつくるため、糊伏せと地染めを繰り返すこともある。これをイエーウブルー(藍臈)と呼んでいる。

私の知る限り、現在でも伝統的な藍型技法を用いて作品制作しているのは、城間紅型宗家16代目継承者、日本工芸会正会員、沖展染織部門会員の城間栄市氏である。2014年から、非常勤講師として「琉球藍研究」を担当している。第2章では、城間栄市氏も携わっている、沖縄県立芸術大学に於ける伝統的な藍型技法教育の現状を報告する。

2. 沖縄県立芸術大学に於ける伝統的な藍型技法教育の現状について

ここでは、実際にどのような伝統的な藍型技法の取り組みや授業を行っているか報告する。

2.1. 琉球藍研究

以下は、「琉球藍研究」のシラバスである。

染 III

- 【実習名】** 卒業研究（試作） 琉球藍研究
【期間】 4月5日（木）～7月27日（金）
【教室】 染工房Ⅰ 引染工房 共通染場
【担当】 渡名喜 はるみ 名護 朝和 城間 栄市（非）
【課題】 自己のテーマに基づき、卒業研究（試作）の制作と琉球藍研究を行う。

【授業概要】（テーマ）

卒業制作へ向けて、紅型技法を基礎に各自の研究テーマと形態、技法、素材等を確立するため、卒業研究（試作）と琉球藍研究に取り組む。

【到達目標】

- ・ 紅型様式および技法を各自のテーマの表現方法の一つとして確立する。
- ・ 琉球藍研究を通して、琉球藍の生態、染色法や、紅型技法の藍型（エーガタ）制作工程を理解する。
- ・ 卒業制作へ向けて試作作品に取り組み、報告会にて発表する。

【授業計画・方法】

- 1 課題説明（前期卒業研究への取り組み）
- 2 各自の研究テーマ報告
- 3 前期制作計画およびコンセプト報告
- 4 形態、作業工程、素材、技法の解説
- 5 琉球藍について（藍の生態）
- 6 琉球藍について（藍の建て方、染色法等）
- 7 藍型（エーガタ）作品の鑑賞
- 8 紅型技法の藍型制作について解説
- 9 藍型制作の実践（前期）
- 10 藍型制作の実践（後期）
- 11 紅型様式および技法を踏まえ、試作制作について報告
- 12 計画に則り、染色実践（前期）
- 13 計画に則り、染色実践（中期）
- 14 計画に則り、染色実践（後期）
- 15 卒業研究（試作作品）報告会

【成果】 卒業研究（試作作品） 琉球藍研究（藍染め作品 A4 ファイル）

【評価の方法・基準】

□方法 作品（試作作品 50%）、琉球藍研究 A4 ファイル 30%、平常点（授業への参加度 30%）で総合的に評価する。

□基準 到達目標を観点として、履修規程に定める「授業科目の成績評価基準」に則り評価する。

【テキスト・参考文献（資料）等】

□参考文献 ワイド判染織の美 琉球紅型（京都書院） 沖縄紅型 城間栄喜作品集（京都書院）

琉球藍研究は、4年生を対象に前期の卒業制作（試作）と並行して取り組んでいる。具体的には、沖縄本島北部本部町でのフィールドワークを行い、琉球藍の生態、

精製方法等について学ぶ。また、城間びんがた工房にて、藍型の制作工程を学び、各自の古紅型を模写した白地型紙を用いて、藍型を实践し、一連の工程を理解する。最後に、伝統的技法の藍型について考察した内容を、レポートにまとめて提出する。

沖縄本島北部本部町でのフィールドワーク



本部町伊豆味の山間で育つ琉球藍



本部町伊豆味の琉球藍製造所



本部町山里にある比嘉琉球藍製造所

現在、本部町でリュウキュウアイを育て、泥藍にして生産、出荷しているのは、伊豆味にある「琉球藍製造所」、山里にある「比嘉琉球藍製造所」である。生産された泥藍は、染織の産地や工房などすでに取引先が決まっており、個人的に琉球藍を入手するのは難しい。さらに、2017年6月に「染織文化衰退を懸念」との見出しで、リュウキュウアイの収量が激減し、泥藍製造が落ち込み産地に波紋が広がって

いと新聞報道³⁾された。より一層個人での入手は困難となっている。しかし、若い染色家の中に、自分で琉球藍を栽培、製造する作家も増えてきた。その動きは、技術継承にも繋がり、新たな仕組み作りの後押しとなるはずである。



城間栄市氏による藍型の解説



城間びんがた工房にて藍型の実践

3. 沖縄県立芸術大学移動大学における藍型技法を用いた実践的な取り組み

沖縄県立芸術大学移動大学は、本学の芸術文化に関する研究実践の蓄積にもとづき、県内各地域で公開講座とワークショップを開催し、芸術文化に関する活動内容を広く県民に認知してもらうという趣旨・目的で、平成 21 年度の西表島大原からはじまり、平成 29 年 12 月の本島北部大宜味村で、10 回目の開催となる。

私は、平成 22 年度の与那国島から参加して、今回の大宜味で 8 回目となる。最初は、古典模様やオリジナルデザインをもとに型紙図案を作成し、型彫り、糊置き、顔料を用いて染色する内容で、最後の仕上げとなる水元は、2 日間の日程ではできないため、あらかじめ染色した布で水元の方法を教え、自宅に持ち帰って各自で行うようにしている。

藍型技法を取り入れて実施したのは、平成 26 年度の伊良部島からである。大きな理由は、それまで 1 コマ 90 分だった授業が 60 分に変更になり、従来の多色による紅型では時間が足りず、色数を限定する必要があった。それで、顔料を本藍と墨に限定し、藍型技法を取り入れることにした。ちょうど私自身も、伝統色でもある藍の色彩に強く惹かれ、実際に琉球藍の藍花から顔料を抽出し、顔料として使用していたし、私の研究制作においても藍型は、重要な研究テーマであった。

平成 28 年度の粟国島から、受講生に配布するテキストを作り直し、それぞれの作業工程を、写真を使ってわかりやすく解説した。

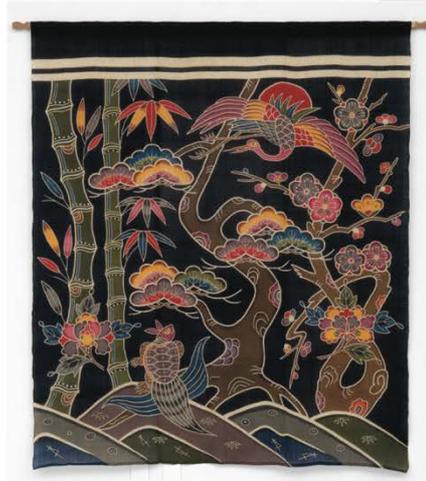


第 9 回移動大学 in 粟国島 紅型教室

以下は、移動大学 in 粟国島で配布したテキストの表紙である。

移動大学 in 栗国

紅型教室



筒引き：城間栄順 - 「松竹梅鶴亀文様」

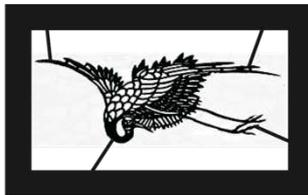
1. 紅型について

①紅型とは

沖縄で生まれた染物で、「もち米」と「米ぬか」を主原料とした米糊を防染に用い、防染されず模様として浮き出た布を、顔料と染料を併用して染める「型染め」と「筒引き」をいう。

②紅型で使う型紙について

20～30年前頃までは、渋紙(上質の楮で漉いた和紙を柿渋で何枚か張合わせ、燻したもの)を使っていました。現在は、渋紙の変わりに合成紙を使っています。



「白地型」



「染地型」



型染め：琉装 - 「流水菖蒲蝶文様」

-1-

まとめ

芸術大学において、伝統的工芸技法を学ぶということは、単なる伝統技術の伝承ではなく、新たに自己表現を発展させる上で、必要不可欠であると思う。日本の工

芸は、原始時代から古代、中世（鎌倉、室町）を経て、江戸時代に幕藩体制のもと、各地に手工業産業が根付いた。それらは、幕末から明治初期に受け継がれ、近代工芸が始まり、現在まで受け継がれている。しかし、環境の変化にともなう原材料の供給不足、雇用環境の変化や生活様式の変化など、現代の工芸が抱える課題は多い。

戦後、紅型の復興にご尽力された、城間栄喜氏は以下のように述べている⁽⁴⁾。「私達は新しい創造の泉を伝統の流れから汲みとり、伝統こそが創造の原動力となることを、よく知るべきではないでしょうか。また、伝統とは古い形を墨守することにあるといった考え方にとらわれすぎでは、明日への道を閉ざすこととなります。伝統を生かして、後世に紅型を伝承するためには、当面する時代の文化に合わせて、古い伝統に新鮮な創造を加味して行くことが、紅型の発展を促すことになるのではないのでしょうか。」

私の創作理念は、古きをたずねて新しきを知ること、伝統工芸技法における、素材・技法・制作のプロセスを解明して、新たな表現の可能性を探り、工芸的造形による美的表現を追求することである。伝統は継承するのではなく創造するものだと、多くの先人たちは伝えている。自己の表現する芸術として、工芸的造形による美的表現の道を目指したい。

註

- (1) 渡名 喜明「紅型について」、『琉球紅型』京都書院、1980年
- (2) 久貝 典子「『紅型』という名前」、沖縄学研究所紀要『沖縄学』第9号、2006年
- (3) 「琉球新報」（2017年6月7日）
- (4) 城間 栄喜「紅型に生きて」『紅型 伝統技術保存会作品集』染織と生活社、1978年

参考文献

- 木村 光雄 著 『伝統工芸染色技法の解説』色染社 1990年
富山 弘基 他著『染織と生活「琉球紅型入門」』染織と生活社 1975年

羊毛の繊維素材としての特質を用いたデザイン表現研究

—帽子のデザイン・作品制作に向けての実践資料—

花城 美弥子

羊毛・繊維素材としての特質を用いたデザイン表現研究として、羊毛の縮絨・フェルト化の作業工程の中で、繊維・色彩を組み合わせて制作した帽子のデザイン・作品制作の実践資料をまとめる。本稿で取り上げる羊毛の縮絨・フェルト化は、フェルトニードル（針）を使用して行うものとする。実際の作業工程としては、基礎的で単純な作業の繰り返しとなるが、組み合わせの創意工夫により、デザイン性の高い作品制作が期待出来る。なお、本稿では、大学院（修士課程）工芸専修・織研究室の特別演習で行った授業を基に制作過程や作品例をまとめるものとする。

1. 羊毛について

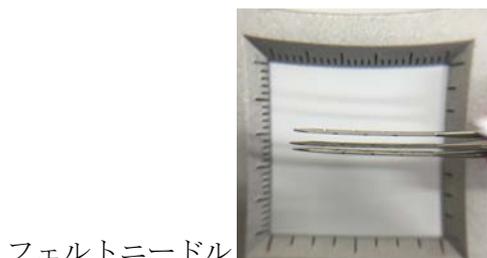
本研究では素材の特性を活かし、デザイン表現のための縮絨・フェルト化の作業工程を重視するために、使用する羊毛は、染色済みのカーディングされた素材として、基礎的な作業を中心とした作品制作とする。素材の羊毛は既に染色されているものであるが、数種類もの繊維を混ぜてカーディングする事で、独自の色作りに、挑戦する事が可能となる。

2. 縮絨について

羊毛繊維の縮絨・フェルト化には大きく分けて2つの方法がある。これには、羊毛の表面をおおっているうろこ状の外皮が大きな役割を果たすこととなる。

1つ目の方法は、石けん液や台所用洗剤などのアルカリ性溶液を含ませて、熱（お湯）や摩擦・圧力などを加えて、繊維を互いにかみ合わせる方法である。

2つ目の方法は、フェルトニードルを使用した縮絨方法で、針の横部分に溝があり、針を羊毛に突き刺す動作を繰り返す事で、針の溝に繊維が掛かかったり、外れたりすることで、次第に繊維が絡み合い、繊維の密度が濃くなる状態をつくる方法である。



フェルトニードル



羊毛素材

3. 授業計画

- (1) 全体概要：参考作品を通して、帽子のデザイン・作品制作について説明する。
- (2) 材料・道具等：羊毛繊維の素材や加工に必要な道具等の取り扱いを説明。
羊毛（染色済み）、フェルトニードル、ニードルカーダー配布。
- (3) 羊毛・原毛の種類：羊毛・原毛の種類を説明。
- (4) 羊毛の特性について：原毛から加工糸、機械紡糸や手紡糸について説明。
- (5) 縮絨・フェルト化について：2種類の方法を知る。
- (6) ニードルを使用した縮絨・フェルト化について：試作しながら説明。
- (7) ニードルカーダーについて：使用方法と代用品について説明。
- (8) 繊維・色の混色について：ニードルカーダーを使い試作しながら説明。
- (9) 小物作り：実際に素材に触れて縮絨・フェルト化を体験して小作品を制作する。
- (10) 帽子のデザイン：帽子のベレー帽等のフェルト素材の土台を基にデザインする。
- (11) 帽子制作：デザインを基に縮絨・フェルト化を意識した作品制作。
- (12) 仕上げ：縮絨・フェルト化不足がないか確認する。
- (13) 作品撮影：作品の写真撮影を行う。着用しての写真撮影も行う。
- (14) 作品展示：展示形態を各々考えて展示発表を行う。
- (15) 作品講評会：各自、作品についてプレゼンテーションを行う。

4. 参考写真

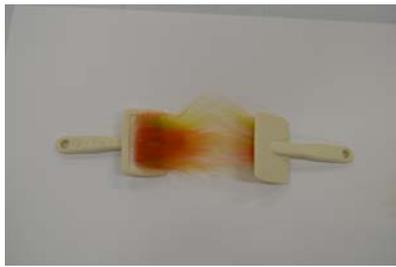
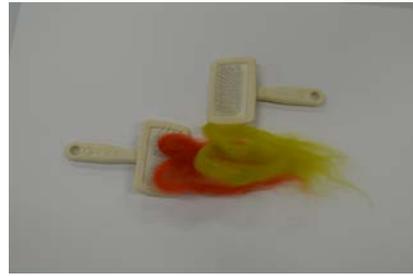
(1) 羊毛素材



(2) フェルトニードル（5種類）・・・マット・・・ニードルカーダー＋羊毛



(3) 繊維・色の混色



(4) 小物作り



(5) 帽子制作



(6) 帽子を着用して



(7) 作品写真

「旅」



「サーカス」



「花冠」



「寒い国へ」



「モネの庭」



「うろこ」



「ティーパーティー」



ドイツ声楽作品と伴奏、合唱と声楽アンサンブルに挑む意味について
—「沖縄ドイツ Fest クラシックコンサート～ドイツ音楽と文学の旅“Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan”～」と「第1次大戦犠牲者へのレクイエム Collage～Nie wieder Krieg! 二度と戦争してはならない～」に主催ならびにコレペティトールとして関わって—

東江 貴子

はじめに

2011年はドイツと日本（徳川幕府とプロイセン王国）が1861年に修好通商条約を締結して150周年に当たり、全国各地で記念イベントが開催された。沖縄では、1832年ドイツ人宣教師が琉球王国を訪れ、2012年が180周年に当たることから、それに先立ち「沖縄ドイツ Fest」（日独交流150周年 Jahre Freundschaft Deutschland-Japan）を主催した。

また、2014年は第1次世界大戦開戦（1914年、終戦は1918年）から100年の節目に当たることから「第1次大戦犠牲者へのレクイエム Collage～Nie wieder Krieg! 二度と戦争してはならない～」を主催した。この二つの公演の企画・主催・演奏に関わった報告をする。

この二つの公演は単なるオーソドックスな演奏の枠を超え、音楽と文学、演劇や美術などの幅広い分野を密接に結び付けた先駆的なステージで、脚本を起こし、演劇要素を取り入れた音楽劇で、新しいスタイルのコンサートと言っても過言ではない。それは斬新なだけでなく、クラシック音楽を聴衆に解かりやすく提供するのにも一役買っている。

本実績報告では、この二つの公演の中から合唱作品と声楽アンサンブル（重唱）を取り上げて、ドイツ語の発音の指導から、意味の説明、音楽背景の解説、音楽的指導（コレペティトールとしての分野も含む）についての報告をするものである。

取り上げる事例は、沖縄県南城市佐敷小学校バンド部の皆さんと作り上げた「J.S.Bach／コラール合唱 Wenn ich einmal soll scheiden」、琉球大学の学生・OBの皆さんを中心とした「F.Liszt／交響曲よりファウスト合唱 Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan」、沖縄名護ジュニアコーラスと沖縄県立芸術大学声楽学生ならびに非常勤講師・専任講師による Collage 男声の参加した混声合唱「Harald Genzmer／ヒュペーリオンの運命の歌」「J.S.Bach／コラール Es ist genug!」「Felix Mendelssohn／Verleih uns Frieden gnädiglich」、重唱ソプラノ・メゾ「J.Brahms／Phänomen」、重唱ソプラノとメゾ「E.T.A.Hoffmann／Undine より」の7曲で、譜例をもとにコレペティトールとして最初から最後のステージ演奏まで全ての工程を共有した実践をまとめる。

1. 「沖縄ドイツ Fest」 (OD179) について

「沖縄ドイツ Fest」は、修好通商条約が締結された 1861 年から 150 年間温めてきた日独の交流を記念した、フェストという名の通り喜ばしい祝い事であるが、琉球の歴史をひも解くと、琉球とドイツとの関係は、それより以前の 1832 年ドイツ人宣教師 **Karl-August Gützlaff** が琉球王国来訪の際に、琉球が寛大なる歓待で接したことから始まる。それから 179 年、翌年 2012 年は 180 年になるという節目を迎えることに重点を置いて「沖縄ドイツ Fest」とした行事であった。あらためて身近にそれを証すべく広く呼びかけ、実行委員会のもと南城市と南城市教育委員会のご賛同をいただき共催という形で開催に至った。

この「沖縄ドイツ Fest」は下記の部門で構成され、全日をかけ音楽以外にも様々なドイツ文化を紹介する文化イベントとなった。各ブース内容、スケジュール及び開催概要は下記の通りである。

①各ブース内容

- ・エコ教室
- ・ドイツのアニメ+ショートフィルム上映&監督トーク
- ・カフェとドイツ菓子
- ・子供ワークショップ「ドイツ風あそびばづくり」
- ・ドイツ屋台村
- ・ビアガルテン

②スケジュール

- 11:30 オープンセレモニー
(市長、教育委員長ご挨拶、ドイツ沖縄駐在総領事大使任命式)
- 12:00~12:30 キンダーコンサート
- 13:30~15:30 クラシックコンサート
- 16:00~20:30 ビアガルテン・ライブ演奏
- 12:00~20:30 ドイツ食文化屋台村

③「沖縄ドイツ Fest」概要

- 日時：2011 年 7 月 16 日 (土) 12:00~20:30
- 場所：沖縄県南城市文化センター・シュガーホール
- 主催：沖縄ドイツ Fest 実行委員会、ドイツ沖縄協会
- 共催：南城市、南城市教育委員会 協力：Volkswagen 沖縄中央、ジュンク堂書店
- 後援：在日ドイツ大使館、NHK 沖縄放送局、琉球放送、沖縄タイムス社、
エフエム沖縄、QAB 琉球朝日放送、ラジオ沖縄、琉球放送、沖縄テレビ
- 特別協力：西大学院、琉球大学

コンサートチケット：前売り 一般 2500 円、高校生以下 1500 円、当日券各 300 円
増

1.1. 「沖縄ドイツ Fest」クラシックコンサート部門プログラムと内容

クラシックコンサートは、県内で一番音響に配慮がなされた音楽専用シュガーホールにて行われた。プレコンサートと本公演からなる舞台プログラムの詳細は下記の通りで、出演者名は主な演奏者と沖縄県立芸術大学音楽学部卒業生に関して記名する。

①キンダーコンサート 12:00～12:30（無料）

趣旨：2011年3月11日東日本大震災犠牲者、世界の災害犠牲者への追悼演奏

(1) J.S.Bach マタイ受難曲より

コーラル「Wenn ich einmal soll scheiden いつか私がこの世を去る時」

出演：南城市佐敷小学校吹奏楽部の皆さん、ピアノ東江貴子

指導：クラウス・フランケ・東江貴子・渡久地圭、

吹奏楽顧問・指導・校長 金城昇先生

(2) J.S.Bach マタイ受難曲より

ソプラノレチタティーボ「彼は私たち皆を慰めました」

ソプラノアリア「愛ゆえに」

出演：善國亜由子（ソプラノ）、渡久地圭（フルートソロ）、

オーボエダモーレ2管（美ら音工房ヨーゼフ職員）、東江貴子（ピアノ）

②クラシックコンサート「ドイツ音楽と文学の旅」

—“Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan” 永遠に女性的なるものは われらを引き
て昇らしむ—

趣旨：独日外商交流 150 年、琉球・ドイツ交流 179 年を記念してヨーロッパ文化理解
を促進

【第 1 部】

(1) 第 1 幕

ハンス・フローライ：歌曲「イチョウの葉」(J.W.v.Goethe)

フランツ・シューベルト：西東詩集より「ズライカ（東風）」

ヨハネス・ブラームス：西東詩集より「フェノメーン（現象）」女声二重唱

フェリクス・メンデルスゾーン：西東詩集「ズライカ（西風）」

内容：「高貴な男性は女性のひと言によって幸せへと誘われる」と言ったのは文豪ゲーテ。第 1 幕では芸術家へ創造意欲を与えた実在した女性たち。Marianne von Willemer マリアンネ・ヴィレマーに恋した白髪ゲーテと手紙のやり取りがなされたことを題材に、詩「ズライカ」のモデルとなった女性像をシューベルト、ブラームス、メンデルスゾーンのドイツロマン派歌曲とともにふり返る。

(2) 第 2 幕

ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェン：「新しい愛、新しい命、新しい愛人に
寄せて」

ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェン：「ピアノ三重奏」

内容：ゲーテとベートーヴェンは偉大なる芸術家だが二人に共通した女性がいた。Bettina Brentano ベッティナーナ・ブレンターノ。この明るい女性の兄 Franz フランツの妻で Antonia Brentano アントニア・ブレンターノがベートーヴェンを慕い、不滅の恋人は Guilietta Guicchardi でなくアントニアだと言われるエピソードと音楽をすり合わせる。

【第 2 部】

フーゴ・ヴォルフ(1860-1903)：

歌曲「ミニヨン」 1. ただ憧れを知る人のみが
2. レモンの花咲く国を知っていますか？
3. 語れと言わせないで
4. このままでいさせて

内容：第 2 部は小説の中の乙女「ミニヨン」について、1796 年に書かれたゲーテの代表的長編小説『ヴィルヘルムマイスターの修行時代』からミニヨンに関連する有名な個所の朗読と後期ロマン派・ドイツ歌曲最高潮ともいうべきヴォルフの歌曲とともに悲劇の少女の歌を聴く。

【第 3 部】

ETA ホフマン：

オペラ「ウンディーネ」よりベルタルタとウンディーネの二重唱「夜のそよ風が」

ETA ホフマン：

オペラ「ウンディーネ」よりウンディーネのアリア「誰が信じようか」

カール・ライネッケ：

「フルートとピアノのためのソナターウンディーネー（水の精）」 op163

カール＝マリア・フォン・ヴェーバー：「ピアノ三重奏」 op.63

内容：神話の中の女性。E.T.A.Hoffmann エルンスト・テオドール・アマデウス・ホフマンは幻想文学の鬼才と呼ばれ、初期ロマン主義の小説『ウンディーネ』（水妖記）の作家 Friedrich Fouqué フリードリヒ・フケー(1777-1843)に依頼されオペラを書いた。この有名な人魚「ウンディーネ」の題で作曲されたドイツ作曲家の作品の一部を紹介する。

【出演者】

脚本・演出：クラウス・フランケ ピアノ：東江貴子

メゾソプラノ：重島清香（沖縄県立芸大大学院修了、ワイマール歌劇場専属歌手）

フルート：渡久地圭

ソプラノ：善國亜由子

（沖縄県立芸大卒業、宗教曲・オペラ・オラトリオなど幅広い活動。）

チェロ：上原玲未

ナレーション：比嘉雅人

（沖縄県立芸大卒業、琉球放送 RBC、琉球朝日放送報道部所属）

ハイサイブラス：勝村真之介、坂口草太、金城弥紀、加藤雅弘、渡嘉敷沙織

（沖縄県立芸大）

アンサンブルアフエット

1.2. J.S.Bach 「コラール」と佐敷小学校での練習について

南城市文化センターシュガーホールと南城市佐敷小学校は目と鼻の先にあり、ドイツフェスト企画が進むにつれ、自然と共演の道ができていった。

金城昇校長先生直々に率いる南城市佐敷小学校吹奏楽部は、県内の吹奏楽コンテストで毎回上位に入賞するなど活発な活動を続けている。6月に本公演に向けて練習を開始し、放課後と土日週末の貴重な時間を練習に充て、猛烈な勢いで約1カ月余で仕上げた。

共演の曲は、ヨハン・セバスティアン・バッハの多くのコラールの中から「Wenn ich einmal soll scheiden いつか私がこの世を去る時」を選曲した。その理由は、その年2011年3月11日に東日本大震災が発生し、日本全体が苦しみの渦中で祭りごとどころでない時、在日ドイツ人やドイツ関係者が「日本のために芸術・文化で何かしたい」という方向に向いていったこと、南城市の子供たちも時を合わせるようにテレビから得た悲劇の真実に、「自分たちに何か役に立てることは」そして「歌を歌って追悼の意を表したい」との心が一致したことがある。

小学4、5、6年生の30名にも満たない吹奏楽部の子供たちは、ドイツ語で歌うのはも

ちろん初めてのことのうへ、「コラール」を耳にすることもない環境で育ち、はじめは戸惑っている子供の表情も見て取れた。しかし、「若い才能はどんな事をも吸収し可能にする」というどこかで聞いた名文句を信じ、様々な浮き沈みの感情を平らにし力強く引っ張っていきこう！と声かけ合った。

まずピアノで単旋律を、次に二声にして弾いて聞かせ、CDをかけ、ラララでメロディーを覚えてもらった。次は音階で歌う。いよいよドイツ語の発音をした。子音「w」やウムラウトの母音など難しい発音は、練習を重ねるうちに出来るようになった。驚くべきことに若い時の語学の習熟は、やはり目を見張るものがある。この公演が終われば忘れるかも知れない。しかし、もし忘れたとしても彼らが年を重ねた頃、このバッハのコラールを思い出すだろう。

指導者クラウス・フランケ、東江貴子、渡久地圭の三名が3チームに分かれ、少人数での指導を徹底するうちに暗譜で歌えるまでになった。これぞさすが若いパワー！と感動した。音楽的には理想とはやや遠くかけ離れていたが、それでも子供たちは個々の音楽性の中で愉しみながら、おのおののドイツ感を心に刻んでいるように見えた。

1.3. Franz Liszt 「ファウスト合唱」と琉球大学での練習について

「沖縄ドイツ Fest」クラシックコンサートの最後はアンコールとして、フランツ・リストのファウスト交響曲からファウスト合唱で締めくくった。練習は全ての出演者と琉球大学の学生たちを中心に、琉球大学講義室等で行った。

3楽章構成のフランツ・リストの「ファウスト交響曲」は、1楽章ファウスト、2楽章グレートヒェン、3楽章メフィストフェレスの題目がついているが、ここでは3楽章最後の「神秘の合唱」と呼ばれる男声合唱だけを取り入れた。木管や金管楽器が厚く用いられ、弦楽器とティンパニ、ハープ、オルガン（ハルモニウム）が特長的なオーケストレーションを、本公演のため、ピアノなど今回の楽器編成での演奏用に自ら簡単なアレンジをした。テノールの独唱の部分はソプラノに置き換え、合唱に関しては男声だけでは無理があるため女声を交えた。構成は、主に琉球大学の学生たちとドイツからの交換留学生、外部一般のプロとアマの賛同者、約30名程度になった。また打楽器と管楽器は当ドイツ Fest 関係者にも協力してもらい、オルガン音は音響機材から発信するなどの工夫をし、必要な声部を補った。学生たちはドイツ語専攻生を中心としたこともあって、発音・意味・背景などの理解は速やかで、短期間に暗譜で歌えるようになった。逆に楽譜が読めない点が幸いしたとも言え、1人ひとり正しく歌えるかをチェックしながら、無理のない自然な頭声でドイツ語を朗読するような正確な発音とリズムで歌う、ということを中心にコレペティを進めていった。音楽大学の発声のレベルには達しなくとも、これが合唱の醍醐味とも言うべく、ドイツの地方アマチュア合唱を思わせるような手作り感に達成感を覚えた。

1.4. Johannes Brahms 「Phänomen op.61-3」 女声二部について

ソプラノとメゾソプラノとの二重唱「Phänomen（現象）」は有名な Johann Wolfgang von Goethe の詩で、さすがゲーテと言わざるをえない。雨や霧の色覚的に断言できない色や、白、光、熱、心といった目に見えるような表現ができないものが合体すると、そこに彩り豊かな明るい輪が見える「現象」が立ち現れるという詩だ。自然現象の不思議は科学的に解明できるものであろうが、その瞬間その場所に出逢う事がもう奇跡であろう。ある意味その一瞬に見えた！と信じなければ、自覚や感動が得られない、何か信仰にでも似た神々しさと音楽が見事に合体しているともいえるし、合体といえば、ゲーテ自身が晩年においても恋多き人であったことと、性的に非常にエロティックな詩であるとも感じる。

二重唱については、アンサンブルの歴史の深い国ドイツで生まれたブラームスのこの曲の醍醐味を、現在ドイツワイマール市オペラ化劇場専属ソリストとして契約を結んでいる重島清香さんと、高い発声技術を持つ善國亜由子さんが完璧に表現した。二重唱に不可欠な、器楽的に歌う要素（ピッチ、息、バランス、聴くなど）を全てそろえた見事な和声の響きに、ピアノは歌を壊さないように柔らかく添えた。しかし、4分の3拍子でありながらブラームスの厚みのあるピアノパートの魅力は薄くしたくないので、前奏・間奏などを立体的に組立てテンポを保ち、声部の部分は倍音に任せ若干引いた。

1.5. E.T.A.Hoffmann 「オペラ Undine より女声二重唱について

エルンスト・テオドール・アマデウス・ホフマンはバンベルグ市、ライプチヒ市、ベルリン市にゆかりの作家・音楽家・作曲家・教師・画家・法律家として奇抜な人生を送った。オラトリオ「ミゼレーレ」は見事な作品だがあまり日本では知られていない。また小説「クライスレリアーナ」「砂男」「くるみ割り人形とねずみの王様」「雄猫ムール」などの文学作品に比べ、音楽界でホフマンが作曲家であることは忘れられており、ホフマンのオラトリオやオペラや室内楽を演奏することは少ない。とはいえ「ウンディーネ」というオペラは1811年フリードリヒ・フケーによって書かれた小説でドイツではしばしば演奏される。初期ロマン派のかわいらしさが随所に散りばめられている。ピアノで弾く時はオーケストラのイメージで、繊細さよりしっかりと弾く。ドラマチックな声の下を安定した豊かで柔らかい肉質の厚い音で支えるつもりで弾く方向性が良いと思う。この方向性はオペラピアノ伴奏に一貫して持っている。

2. 「第1次大戦犠牲者へのレクイエム Collage～Nie wieder Krieg!二度と戦争してはならない～」について

1914年7月28日第1次世界大戦が勃発し1918年11月11日に終戦したが、その間、その前後に多くの価値ある芸術が創造された。しかし、第1次大戦のしこりが膿となって第2次世界大戦が必然的に起こったとも言われるくらい、この2つの戦争は非常に密接に関係しており、その間の失われた生命、芸術・文化は計り知れない。この公演は、残された文字や絵画・楽譜の一部をもとに、取りとめもなく知らず知らずと墜ちていった世界の様子、戦争への人々の熱狂、芸術家たちと芸術作品などを関連づけストーリー仕立てで紹介するものである。以下に概要を示す。

開催名：gefördert durch das Auswärtige Amt der bundesrepublik Deutschland

「1914-1918 THE FIRST WORLD WAR COLLAGE 第1次世界大戦犠牲者へのレクイエム」

～Nie wieder Krieg! 二度と戦争してはならない～

* ドイツ連邦共和国外務省助成・がらまんホール国際交流文化事業

日時：2014年12月27日（土）16:00～19:00、12月28日（日）16:00～19:00

主催：1914Collage 企画実行委員会、宜野座村文化のまちづくり事業実行委員会

協力：ドイツ連邦共和国大使館、大阪・神戸ドイツ連邦共和国総領事館、
沖縄ドイツ協会、佐喜眞美術館

特別協力：大阪ドイツ文化センターGoethe-Institut

後援：宜野座村、ケーテ・コルヴィッツ美術館ベルリン

入場券：前売り 3500円（当日 500円増）

脚本：Claus Franke クラウス・フランケ 脚本・字幕翻訳：東江貴子

演出・音楽監督：Claus Franke クラウス・フランケ

日独友好コーディネーター：Till Weber ティル・ヴェーバー（沖縄名誉領事）

制作・演出助手：小越友也 合唱指導：東江貴子

出演者：

豊嶋めぐみ (Vn.1)、屋比久潤子 (Vn.2)、新垣伊津子 (Va.)、Imre Kálman イムレ・カールマン (Vc)、国吉和美 (Cb.)、宮平真希子 (sop.)、仲本博貴 (Br.)、高江洲 愛 (Harp)、平良むつ子 (Perc.)、宜保泉 (Perc.)、Claus Franke クラウス・フランケ (Pf.)、東江貴子 (Pf., Org.) 比嘉雅人 (語り手)、佐喜眞道夫 (ケーテ・コルヴィッツについて語る)、宮城敏 (指揮者)、1914 Collage 男声ゾリストン (合唱)、沖縄名護ジュニアコーラス (専属指揮・指導者 野原樹子) 1914 Collage アンサンブル (城間恵 (Vc)、潮平大作 (Fg.)、島尻未希 (Fg.)、赤嶺有依 (Cl.)、金城まみ子 (Fl.)、森根綾音 (Fl.))、東ゆうこ (ケーテ・コルヴィッツ)、崎浜秀彌 (ルーデ

イー・シュテファン)、桃原和希(ペーター・コルヴィッツ)、亀谷善史(ベルンハルト・ゼックレス)佐久川真紀(ベルタ・シュテファン)、二人の子供(平良ハイディー、平良アイヴィー)

2.1. 「第1次大戦犠牲者へのレクイエム Collage~Nie wieder Krieg!二度と戦争してはならない~」への道のり

ある時、宜野湾市佐喜眞美術館で Käthe Kollwitz ケーテ・コルヴィッツ展開催の際、なんと Pietá ピエタ像がある、と聞いた。ベルリン市ケーテ・コルヴィッツ美術館でコルヴィッツの彫刻や版画に魅了されてから、音楽と美術を融合させたい、という気持ちを抱いていた。ちょうど第1次世界大戦から100年経つという頃、ドイツの文化関係機関がこの100年を記念して世界中でイベントを募集している、という噂を耳にし早速企画書を作成し、ぎりぎりに応募した。世界の何百という応募の中から19作品が厳選され、日本から唯一この沖縄の企画だけが第1次審査を通過し、いくつかの審査を経て最終的に採用決定され、ドイツ外務省助成補助金を手にすることができた。

よって本企画の公演名にはドイツでは有名な諷刺文句、1924年にケーテ・コルヴィッツが書いた青少年のためのポスターの文言“Nie wieder Krieg!”(二度と戦争してはならない)を掲げることになった。大阪―神戸ドイツ連邦共和国総領 Dr.Ingo Karsten カールステン氏、大阪ドイツ文化センターGoethe Institut 所長 Rainer Manke マンケ氏、ベルリンのケーテ・コルヴィッツ美術館副館長 Dr.Gudrun Fritsch フリッチュ女史、その他多くの関係者が各地より応援に詰めかけてくださり、出演者のセルビアに住む豊嶋さんとカールマンさんの助力を得、在日セルビア共和国大使グリシッチ氏のご挨拶をも頂戴する奇跡まで頂戴することができた。

2.2. 「第1次大戦犠牲者へのレクイエム Collage~Nie wieder Krieg!二度と戦争してはならない~」プログラムと内容

【第1幕】プロローグ『1914』

Rudi Stephan: Musik für Harmonium

Harald Gezmer: “Hyperions Schicksalslied”

Alberic Magnard: Sonate für Cello und Klavier 2.Satz

Béla Bartók: Sonate für 2 Klaviere und Schlagzeug

J.S.Bach: Choral”Es ist genug”BWV60

内容(約40分) : トーマス・マン(1875-1955)小説『魔の山』で予感するごとく「そこで霹靂がとどろき渡ったのである。私たちの誰もが知っている霹靂―長い年月の間鬱積され続けた無感覚やヒステリーの暗雲の爆発。耳をつんぼするばかりの爆

発。…歴史的な霹靂。」から始まり、フランスとドイツの国境で紛争となると、ドイツびいきのフランス人作曲家 Alberic Magnard アルベリック・マニヤールのチェロソナタに合わせながら、マニヤールの最期を物語る。

【第2幕】『戦死した息子・生まれ見ぬ孫へ ～ある架空の文通～』

Rudi Stephan: Musik für sieben Saiteninstrumente 1.Satz

Rudi Stephan: Musik für sieben Saiteninstrumente 2.Satz

Rudi Stephan: “Das Hohelied der Nacht”(Gerda von Robertus)

Rudi Stephan: “Heimat”(Richard Dehmel)

Rudi Stephan: “Im Einschlafen”(Bruno Götz)

Franz Schubert: “Der Wegweiser”(Wilhelm Müller)

Rudi Stephan: “Ein Neues”(Karl von Berlepsch)

J.S.Bach: Choral”Es ist genug”BWV 60

Erich Wolfgang Korngold: “Stärker als der Tod”(Eleonore van Straten)op.27

Paul Hindemith: “Pietà”(Rainer Maria Rilke)

内容（約 70 分）：第 1 次大戦の特徴として若者の志願兵が多かったことが挙げられる。ドイツを代表する女性彫刻家ケーテ・コルヴィッツの息子ペーター、作曲家ルディー・シュテファン自身も志願兵として戦死した。ケーテ・コルヴィッツの日記をもとに、2 組の母親と息子をめぐって、またルーディ・シュテファンの作曲活動についての手紙のやり取り（架空）を演劇仕立てで紹介する。

【第3幕】『レクイエム』

Louis Vierne: Klavierquintett c-moll op.42

Louis Vierne: Orgel solo”Stèle pour un enfant défunt”

Felix Mendelssohn-Bartholdy: Choral”Verleih uns Frieden gnädiglich”

内容（約 40 分）：フランスパリノートルダム聖堂のオルガン奏者・作曲家 Louis Vierne ルイ・ヴィエルヌ(1870-1937)にも息子がいた。17 歳になったばかりのときに戦死する。父ヴィエルヌは教会でそのことを知り、息子のためにレクイエムとなる「ピアノと弦楽五重奏のために op.42」を書いたが、この曲を戦死した全ての息子たちと親たちへ献呈した直後、本人も追うようにオルガン演奏中に伏せて死去した。

2.3. Harald Genzmer 「Hyperions Schicksalslied(Friedrich Hölderlin)」とアカペラ練習について

Friedrich Hölderlin フリードリヒ・ヘルダーリン(1770-1843)はネッカー河畔の大学町

テュービンゲンのヘルダーリン塔と呼ぶ家で過ごし、晩年はスカルダネッリと自称し春夏秋冬の詩人・思想家として人生を送ったが、曲名にある **Hyperions** とは古代ギリシャに強く傾倒していたヘルダーリン 1797 年の小説名「ヒュペリオーン」に由来している。

「ヒュペリオーンの運命の歌」は有名な詩で、十二音技法の創始者ヨーゼフ・マティアス・ハウアーが「6 つのヘルダーリン歌曲集」op.6 に、ヨハネス・ブラームスは「オーケストラと合唱のための作品」op.54 この詩を使っている。

ハラルド・ゲンツマー(1909-2007)は、「7 つのヘルダーリン合唱曲 GeWV40」をアカペラ混声合唱のための作品として書いた。2 声のソプラノ・アルト・テノール・2 声のバスの 6 声、途中部分的に 8 声になる。ヨーゼフ・マティアス・ハウアーはドイツ語のリズムに忠実に無調性で東洋的な単旋律が特長で、ゲンツマーもまた師であるパウル・ヒンデミットの影響を受けた新古典主義ともオリエンタル的なポリフォニーともとれる。

アカペラ合唱・ボーカルアンサンブルでは高度なレベルを維持している沖縄名護ジュニアコーラスの中高大学生の女声は、絶対音で出だしの音をいつでもどこにいても正確に取ることができる。彼女たちはドイツ語、ラテン語、英語、マジヤール語、タガログ語、タイ語など様々な言語で歌った経験があるので、ドイツ語の基本的な発音は問題なくこなしたが、ヘルダーリンの詩は難しいため、発音と音へのつけ方や子音や母音の練習(例 1 参照)などに練習のポイントを置いた。

一方、男声は、出演者が多忙なため定期的な練習ができなかったうえ、リハーサル等への参加も 100%ではなかったこともあり、暗譜できず譜面にかじりついた感じになってしまった。またソリスト的な張り過ぎる声が他の声と共鳴せず、音程が銘々に存在し和声の判断のつかない濁りに近くなってしまった。このことを振り返って、伴奏やコレペティを担当する立場の者として、耳や脳への刺激、また音楽へ対する価値観を育てる重要性を感じた。合唱やアンサンブルをする環境を作ること、音楽作りのプロセスを重要視することなども身に浸みて感じた。

アカペラで歌うことは特殊なことではなく、日頃から伴奏の音に依りかかって歌う習慣を改め、音をイメージする、聴くことを心がける必要がある。決して身体をはみ出した音量にしない、ビブラートを減らすことなどを技術として見直すことも重要だと感じた。

例 1 : 子音

t から d の発音へ

ge から Ge の発音へ

K の発音 (Keusch, Künstlerin, Knospe, keiner, Klippe)

S の発音 (Stunde, Stätte)

Sch の発音 (Schicksal, schwinden)

n の発音 (seligen Augen, die leidenden Menschen, andern)

母音

e (selige Genien, leidenden, ewiger)

u (Stunde, zu Klippe, ruhn)

“Hyperions Schicksalslied”

Ihr wandelt droben im Licht

Auf weichem Boden, selige Genien!

Glänzende Götterlüfte

Rühren euch leicht,

Wie die Finger der Künstlerin

Heilige Saiten.

Schicksallos, wie der schlafende

Säugling, atmen die Himmlischen;

Keusch bewahrt

In bescheidener Knospe,

Blühet ewig

Ihnen der Geist,

Und die seligen Augen

Blicken in stiller

Ewiger Klarheit.

Doch uns ist gegeben

Auf keiner Stätte zu ruhn,

Es schwinden, es fallen

Die leidenden Menschen

Blindlings von einer

Stunde zur andern,

Wie Wasser von Klippe
Zu Klippe geworfen,
Jahr lang ins Ungewisse hinab.

おまへたちは天上の光の中をさすらう
やわらかな光のカーペットの上を
至福の精霊たちよ！
輝かしい神々の空気が
おまへたちに優しく触れていく
琴弾く女性たちの指のように
聖なる弦をつまびく。
因果のない眠っている
赤子のように呼吸する
天国の空気を。
純真無垢のまま守られ
つつましいつぼみの中で
魂は永遠に開花し続ける。
そして至福のまなざしは
永遠なる透明な静寂に向けられている。
けれど、私たちに与えられているのは
一カ所として安らぐ場所がないということ。
消えてゆく、落ちてゆく
悩める人間たちは
盲目に
いつまでも
水が岩から岩へと轟くように
何年も暗い世界へ落ちてゆく。

2.4. J.S.Bach 「コラール もう十分です Es ist genug!」と練習について

ヨハン・セバスティアン・バッハ(1685-1750)「カンタータ第 60 番 おお永遠、そなたは雷の言葉 O Ewigkeit, du Donnerwort」の 5 曲目は混声合唱「コラール もう十分です」で増 4 度が特徴的なリディア旋法（白鍵ファソラシドレミファ）を用いている。死者のためのコラールだが、アルバン・ベルグがヴァイオリン協奏曲のなかで用いていることで知られている。

本公演は電子ピアノのオルガン機能を利用して混声 4 部で演奏した。こういう曲（伴奏が 4 声を弾いている）の難しさは、音自体ではなくテノールパートの歌い方・作り方とか、フェルマータをどのように作るかだ。歌詞に合わせた位置にあるわけではないので、この作品を好んでいる人のみが籠める計り知れない愛情でこの曲が決まる、と言っても過言ではない。

指揮者の宮城敏先生は、さすがに長年にわたり合唱を制してきた沖縄県内一番の合唱指揮者だけに、大変よくまとめてくださった。各パートともに細かい上下への動きが多いので、器楽的にきちんと歌うことが美しい演奏につながる。

Franz Burmeister(1633-1672 Lüneburg):“Es ist genug!”

Es ist genug: Herr,wenn es dir gefällt, so spanne mich doch aus!

Mein Jesus kommt:nun gute Nacht,O Welt! Ich fahre ins Himmelshaus,

Ich fahre sicher hin mit Frieden, mein grosser Jammer bleibt hinieden.

Es ist genug,es ist genug!

もう十分です。主よ、もしあなたの意にかなうならば、
どうか私を縛るものを取り除いてください。

私のイエス様がいらっしゃいます、さようなら、この世よ。

私は天国に昇ります、安らかな心で確実にそちらへと、
私の大きな悩みはこの世に残して。

もう十分です、もう十分です。

2.5. Felix Mendelssohn 讃美歌”Verleih uns Frieden gnädiglich”と練習について

マルティン・ルターの言葉 *Da nobis pacem,Domine* をフェリックス・メンデルスゾーン-バルトルディーはドイツ語とラテン語の両方で音をつけている（例 2 参照）。*Es-Dur* 4 分の 3 拍子混声 4 部。天にも昇るような清らかな旋律と和声、ブレスをするのがもったいないくらい大きく美しいフレーズに何時間でも浸りたくなる。言葉から言葉への子音の処理が難しい。またテンポの設定も遅すぎず、しかし流れよくしすぎず、その瞬間の 4 分音符の長さやテンポを縦の和声感と深く合わせながら、でも四角四面にならないまろやかさと柔軟性・自在性が必要である。また重たいタクト、軽いタクトを自然に身につけることが西洋音楽を表現するのに、もっとも重要かと思う。

例 2 : Herr Gott, zu unsern Zeiten.

Martin Luther: ”da nobis pacem,Domine”(“Verleih uns Frieden gnädiglich”)

Da nobis pacem,Domine.da pacem perdurare.

Nam nullus est qui valide pronobis posit stare.

Quam tu,nostri spes et salus.

Verleih uns Frieden gnädiglich,Herr Gott,zu unsern Zeiten!

Es ist doch ja kein anderer nicht, der für uns könnte streiten.

Denn du unser Gott,alleine.

3. ドイツ語声楽作品を歌うことから得るものの大きさ

ドイツ語で歌うことにはたくさんのメリットがある。ドイツ語の発音はアウフタクトのリズムが基本なので、言葉自体が音楽だと言える。若いうちに多くの言語に触れることは、一生の宝になることに間違いない。そういう意味でドイツ語が他の言語への玄関となるはずだ。若いほど心身ともに学習・吸収能力が高いので、若ければ若いほど確実に自分のものとなる。

まとめ

クラシック音楽が疎遠になりつつある現在において、その傾向を止めなければいけないと感じる。アカデミックな作品、いわゆる有名でない作品、難しいと思わせる作品、耳慣れない曲などを受け入れない社会になっている。なぜ人は難しい、とすぐ言って目を背けるのだろうか。情操教育・生涯学習に最高に相応しいのが、難しいクラシック音楽だというのは聞いた事がある。難しいゆえに脳が働くので、大人になって許容範囲が広がっている、感受性が豊かになるのだ、と。また、音源などがすぐに手に入る時代になって、楽譜をじっくり読むことをしなくなったかもしれない。聴き比べも大事だが、譜面の裏にある作曲家の意図するものを感じとるべく、音楽を一旦自分の身体に入れ、たとえそれが世界のレベルに達していなくても、自分のものにする、という作業を通していくことが理想だと思う。クラシックに関わる人間であれば、百人中全員がそう言うだろう。伴奏、コレペティという立場の者として、全ての過程・工程を忍耐強く沿ってあげたいという気持ちで接している。結果よりも練習の過程を尊重したい。伴奏と言っても、歌曲、とくにドイツロマン派歌曲やそれ以降の歌曲は、もはや伴奏と言う役割を超え、声部と対等に（それでいながらソリストを立てて支える側に回って）、なくてはならない存在だという事は多くの方が認めている。しかし、伴奏する者がどれだけ莫大な時間をかけ、自我を押し消し、美しくハーモニー（音と心ともに）しようと汗をかいているかは知られていない。それから、語学が最終的に、いや、いかに最初から最後まで重要なものかという事を教え、一緒に実践し、体験を重ねる必要がある。自らも生涯研究し続ける。息の長い分野であるし、人格の鍛錬も必要になると思う。

やや挑戦的な文面になってしまったが、若い才能を開かせる、維持させることを社会一般にも解かしてもらおう、クラシック音楽を本書に記した斬新なスタイルで提供することを継続し、これからの企画があれば多くの大学生に参加を呼びかけたい。

琉球芸能専攻学生を対象とした西洋音楽基礎能力教育の諸問題

ー ソルフェージュ及び音楽理論の場合 ー

新垣 雄

はじめに

ソルフェージュ（フランス語:solfège）とは西洋音楽の学習において楽譜を読むことを中心とした基礎訓練のことであり、その実施は音楽を形作っている要素を正しく捉え、音楽生豊かな表現をするための基礎能力を養うことを目的としている。

次に、音楽理論（英語: music theory）とは、音楽の構造や手法を理論立てて説明するもの、またその論を意味している。クラシック音楽といった西洋音楽の基礎的理論は楽典としてまとめられ、音楽教育に用いられている。

どちらも音楽を構成する諸要素の経験的・実践的認識を理論的に組織したものであり、内容としては音楽通論、リズム論、和声学、対位法、管弦楽法、音楽形式論、ソルフェージュ、音声学などを含む。

その学習において重視されている楽譜から旋律、フレーズのまとまり、和音や和声進行、調性など様々な情報を読み取る事、また音や音楽を聞いて、音高、音程、リズムなど正しく把握しそれを記憶する事は、音楽活動の基礎的な能力の一つとなるものであり、このような能力を養う事は、音楽の専門的な学習の一つとして大変重要である。

1. 琉球芸能専攻の学生の特質として

学生の音楽経験は一様では無く、幼い頃ピアノを習っていたり、吹奏楽などの部活動において西洋楽器を嗜んでいた者がいる一方、専門である三線を始めとした琉球楽器以外に触れた事がない者も多い。また、西洋音楽の上で当たり前のように使われる「五線譜」に慣れ親しんでない者も多く、中には全く音符を読めない者がいるのも事実である。

琉球芸能の世界においては「工工四（クンクンシー）」という独自の楽譜があり、琉球古典音楽を学ぶ上でまずそちらの読解を優先せざるをえない。その為日常的に五線譜や西洋音楽理論を必要としない背景があり、学生の五線譜に対する関わりが薄いのが現状である。

従って過去に西洋楽器や西洋音楽に触れているか否かによって、その二つグループの隔たりは想像以上に大きく、学習を始める際には初期の段階からこの点に注意を払う必要がある。ソルフェージュ・音楽理論を学ぶ際にはまず「音」に関する感覚、「五線譜」への理解を深めていく事がとても重要であり、加えて理論的な要素も平行して学び、音楽を形作っている要素を理解していく事が必要である。琉球芸能の世界においても音楽という大きな枠組みの中では同じであり、基礎的な知識、仕組みを理解すれば受け入れられるようにな

るであろう。またソルフェージュ・音楽理論を学ぶ事によって創作へのアプローチや臨機応変な対応も可能となり、より表現者としての考えやイメージ、メッセージを伝える事ができるようになるであろう。それにはまず音楽の共通語である西洋音楽の基礎である理論、そしてソルフェージュというものを学び音楽表現に活かしていく事が大事だと考える。

2. ソルフェージュの教育内容と課題

2.1. 視唱

簡単な楽曲を音階で歌う。(譜例1 ドレミの歌)

ここでは童謡や唱歌など出来るだけ学生が知っている曲(メロディー)を扱うようにする。それは経験である程度音の高さやリズムを理解しているからである。それらが楽譜上、または身体的にどのようなものになっているのかを細かく、また客観的に理解していく。歌詞ではなく音階で歌う事によって、実際の音の高さや音程感覚、リズムなども同時に理解していく事を目指す。

譜例1 ドレミの歌

ド レ ミ ド ミ ド ミ レ ミ ファ ファ ミ レ ファ
ミ ファ ソ ミ ソ ミ ソ ファ ソ ラ ラ ソ ファ ラ
ソ ド レ ミ ファ ソ ラ ラ レ ミ ファ ソ ラ シ

2.2. 問題点と対処法

既存の曲を歌詞で歌った際にはとれる音程も、音階になると曖昧になる部分が見受けられた。例えば9小節目の「ソドレミファソラ」と奏する部分である。「ソ」から「ド」への跳躍、次の順次進行の音階上行がうまくいかない事があった。その場合の練習方法として、教師がピアノでGとCの音を同時に鳴らし5度の響きから音程をとる練習をした。次の上行形の場合は、曲にとらわれなければ歌える場合が多く、それと同じものであると確認、認識させゆっくり練習させるようにした。両方別々だと良い場合でも上記の二つを繋いだ

③カデンツは I-IV-I-V-I の形をとる。

譜例5

C dur / 八長調

c moll / 八短調 (和声的短音階)

c moll / 八短調 (旋律的短音階)

3.3. 問題点と対処法

音階をピアノで演奏する際、まず全くピアノの学習経験がない者も多いので指の力の使い方、運び方に難がある者も多かった。特にスケールを1オクターブ以上奏するには、指をくぐらせる事が必須であり、その技術をまず習得しなければならなかった。またカデンツも一つづつ和音を必死に押さえているのみになっており、和声進行の流れを意識できていなかった。指導方法としては、まず運指を示し必ずそれに従う事を徹底させた。また一定のテンポ、リズム、音の長さ、休符をないがしろにしがちであったので、その部分も重要視させた。またその際には音の響き、雰囲気を感じ取るよう気をつけさせた。特に長調の音階、和音については音楽経験があれば、正確な音列感は誰しも持っているものである。万が一その調以外の音を弾いた場合、間違いとすぐに感じられ、訂正できるからで

ある。ある程度理解が深まった所で平行調、及び同主調を続けて演奏させた。その結果相互の関係性をよりしっかりと確認出来ることとなった。今後の課題としては運指が出来るだけ同じ音階を用いているため、臨時記号の少ない調であっても、奏するのが難しいものが存在し、学習を進める際に問題となった部分もあった。(F-dur, B♭-dur, etc…)今回は連続した演奏が難しい場合は学習者のレベルに合わせて一つ一つ音階、和音の確認にとどめた。

3.4. 調性の理解

① 導入

まず、調号の理解を先に行った。音程の示し方(長2度、短3度等)を先に学んだ上で、ハ長調の音列がどのような音程間隔で形作られているか確認をした。それを元に様々な音高を主音とした調を実際に制作させ、構成する音列を習得していった。その結果、調を完成させるにはそれにあつた臨時記号が必要であると理解させた。(譜例6)

② 調の体系について

五度圏表を用いて調の体系について学んだ。(図1)

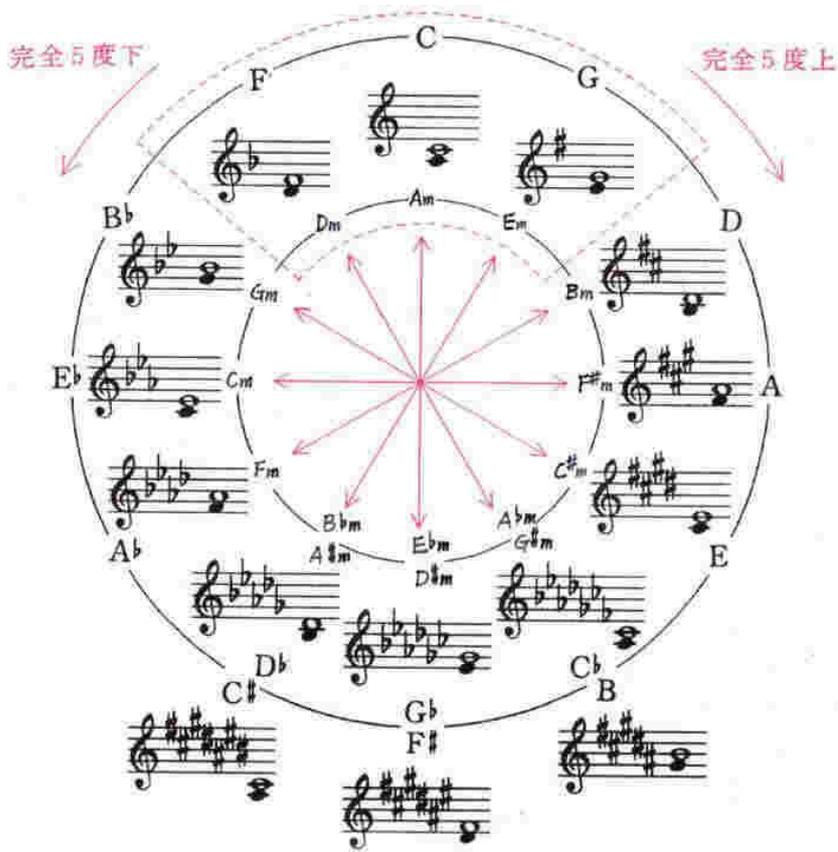
- ・ X 調より完全5度上下すると調号が一つ変化する。
(例1:ハ長調調号無し→5度上の調ト長調#1)
(例2:ハ長調調号無し→5度下の調ヘ長調♭1)
- ・ 五度圏表の外側は長調、内側がその平行調である短調が示されていることからその関係性を理解する。
- ・ 発展系として同主調では調号が三つ変化する。
(例3:ハ長調調号なし→ハ短調♭3)

③ 調判定

臨時記号を用いて作られた旋律から、何調であるか導きだす。(譜例7)



図 1



譜例 7

(1)

(2)

3.5. 問題点と対処方法

調性について学生は様々なものが存在している事にこれまで意識していなかった為に洋楽における移動ドと固定ドの理解にかなり混乱している者もいた。それを克服するために、何度も音階の制作を実施したり、五度圏表の仕組みを徹底的に覚えるよう促した。調判定は特に苦手意識を持っているようであったが、一つ一つ丁寧に臨時記号を書き出し並べて見る事で、旋律の調を導き出す事ができる事を理解させた。またピアノでの音階カデンツ演奏と同時に学習する事で調性の意味、成り立ちをより確実に習得できるようにした。

3.6. 和音の理解

①和音の理解については、まず楽典で用いられる主な和音の種類を学んだ。(譜例 8)

②コードネームで理解する。

これは和音を単音の積み重ねだけではなく、同時に響くことによる一つの音の固まり、イメージとして捉えるためにコードネームを使う事とした。(譜例 9)

③旋律に和音付けをし、演奏する。(譜例 10)

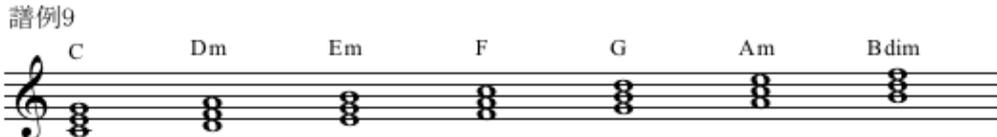
既存のメロディーや歌曲を用い、基本的な和音付けを行い実際に演奏や聞く事で和音の響きを体感させる。その際、主和音や属和音などカデンツ的要素があれば同時に指導する。

譜例8



長 3 和音 短 3 和音 減 3 和音 増 3 和音

譜例9



C Dm Em F G Am Bdim

譜例 10

ふるさと

高野 辰之作詞／岡野 貞一作曲

J= 110

The score consists of three systems of music. Each system has a treble clef and a 3/4 time signature. Chord symbols are written above the notes. The lyrics are written below the notes. The first system has three vocal lines (1, 2, 3). The second system has a single vocal line. The third system has a single vocal line with a piano part indicated by a bracket on the left labeled 'アルペジオで' (Arpeggio). The lyrics are: 1 う さ ぎ お い し か の や ま は 2 い か に ろ お い ま す ち の は し は 3 こ こ ろ さ ま し を は た し は て こ ぶ な つ り し か の か わ つ つ が つ な し し や と も が ら わ い つ の ひ に か か え ら き ん ゆ-め (は)わ い-ま も め-ぐ - リ-て あ-め に か-ぜ に つ-け て-も や-ま (は)わ あ-お き ふ-る - さ-と わ す れ が た き ふ る さ- と お も す れ い が た き ふ る さ- と み ず (は)わ き た ず き ふ る さ- と

3.6. 問題点と対処方法

日頃からポップスや洋楽などの音楽体験でコード理論について興味がある者が多く、他の理論学習よりも積極的な姿勢がみられた。また実際に演奏してみる事で旋律と和音の関係を実感できる為、そこから得られる驚き喜びも大きいようであった。調が変化すると臨時記号などで苦戦する者もいたが、和声法（移動ド）とコード理論（固定ド）の関連を図る事で様々なものに応用発展する事ができる事を知らしめた。課題としては、やはり右手旋律、左手コードの同時演奏は、ピアノに慣れ親しんでいない者にとって簡単ではないものだから、弾く事に集中するあまり、コード感や進行について神経が行かない場合も多々あった。その場合は講師が旋律などを弾いて学生がコードの演奏が出来るように、またコード感や進行を感じる事に集中できるよう手助けをした。

まとめ

琉球芸能が専門である者にとって、西洋音楽は全くの別のもの、あるいは無用のものと認識している事も多い。しかし、ソルフェージュと音楽理論を学ぶ事で、音楽の基盤をしっかりしたものにし、より自らの音楽活動に有効に用いる事ができる事に気づくはずである。何故西洋音楽がこれだけ世界中にあふれ、様々な音楽理論や手法が活用されているか、その理由の一つは、基礎学習である西洋音楽理論やソルフェージュ教育がしっかりと確立されているからであるからである。

またこのソルフェージュと音楽理論の一体化、連携をはかる事により、理論上での理解と実施体感による理解の相互的な学習が音の芸術である「音楽」そのものを理解する上でとても有効であると考えられる。琉球芸能を扱う者がソルフェージュ・音楽理論を学ぶという事は、日本語における英語の立ち位置とよく似ていて、共通語を学ぶ事と同じであり、お互いを理解しあいより直接的に表現をしていく事に繋がる。今の時代はグローバル社会であり音楽も簡単に時間、空間、言葉の垣根を越えられる。古典とは単に過去の遺産を受け継ぐだけでなく、創作などを通じて新しい音の世界を開く事であり、これからの伝統芸能にとって未来への発展として何より大事なものだと考えている。

洋楽教育を受けた上で琉球芸能を演じていくという事は、更なる琉球芸能の理解度を深めたり新しい発見、発展する可能性を導き出すに違いない。

はじめに

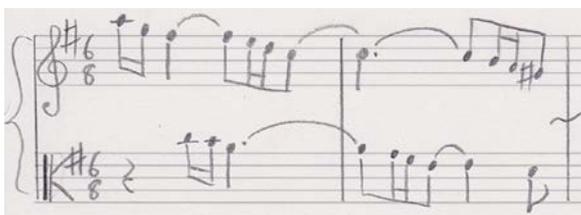
ソルフェージュのクレ譜読みについて問題となるのが、専攻楽器によってクレ譜に縁の無い学生にとっては単なるエクササイズと捉えられがちであるということである。私の個人的な体験であるが、フランスへ留学していた頃、現地のピアノ科の学生が弦楽四重奏の複雑な譜面を当たり前のように易々と初見で音楽性豊かに演奏しているのを目の当たりにして衝撃を受けた。彼らは幼い頃からクレ譜に触れていて、ピアノ以外の楽器の譜面(移調楽器を含む)やスコアに親しみ、様々な音楽を耳と目で体感してきていた。そうして得たものがピアノ作品の演奏へ恩恵をもたらしているのではないかと感じた。このように、クレ譜読みがスコアリーディング等音楽体験の幅を広げる一手段となり得る為に、大学の2年間のカリキュラムの中においてどのような方法が有効かを考察する。

1. 導入

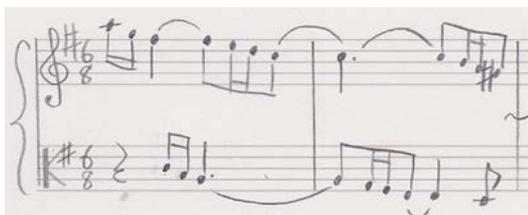
大学入学前、クレ譜は楽典の教科書でしか見ていなかった学生もいるため、まずはアルト記号やテノール記号の一点cの場所を確認し、その周辺から徐々に広がる形で音読みを実施した。ダンノーゼル等ピアノ伴奏付きの美しい視唱教材も並行して使用し、徐々に両方とも難易度を上げていく。少し慣れてきたところで、音部記号の書かれていないリズム読み教材(主に順次進行で書かれて32分音符や連符を多用した課題)を用いてクレ譜読みを行い、リズム面の強化も同時に図った。

アルト譜やテノール譜の視唱を行う際、音域の低さから、実音より1オクターブ上げて歌わないといけないことが多いため、実際の音域がどの辺りなのか実感出来ていない学生が出てくることがある。アルト譜やテノール譜で聴音を行って見てやっと判明するのであるが、それを防ぐために、歌うだけでなく実音をピアノで弾かせたり、クレ譜が使われた実際の音楽作品の音源と譜面を初期の段階から紹介することで改善が見られた。

[聴音課題]



[誤答例]



2. 発展

2.1. 異なる音部記号の縦読みから実演へ

ここまで述べてきたのは主に譜面の横の流れを読む訓練であるが、スコアリーディングへ繋げるためには、様々な音部記号を縦に読む訓練が必要となる。アルト譜が読めるとヴィオラの譜面が読めることになるので、弦楽四重奏等の室内楽作品を課題として用い始める。

譜例 1 ベートーヴェン作曲 弦楽四重奏曲作品 59-3「ラズモフスキー第3番」より

The image displays a musical score for the first system of the first movement of Beethoven's String Quartet Op. 59-3, 'Razumovsky No. 3'. The score is in 3/4 time and features four staves: Violin 1 (Vn. 1), Violin 2 (Vn. 2), Viola (Vla), and Violoncello (Vc). The first system shows a crescendo (cresc.) in all parts. The second system shows a dynamic shift from forte (f) to piano (p) in the strings, with a decrescendo (dim.) in the first violin part.

実施する際、

- ① 下から上へ異なる音部記号の音名の縦読み
- ② 音の重なりを各自でイメージする
- ③ 音源を聴く
- ④ 声やピアノを使って実演(2～4名でのアンサンブルや個人での弾き歌い、または全てピアノで弾く等、曲や学生の状況によって臨機応変に変える)

この4つの方法を組み合わせて進んだり戻ったりしながら習得出来るようにす

ると効果的であった。

2.2. 移調の訓練へ

アルト読みで2度上の調へ、テノール読みで2度下の調へ移調することが出来るため、通常のト音譜表で書かれた視唱課題の移調を行い、相対音感の強化へ繋げる試みも行った。その中でもピアノ伴奏付きの課題では、ピアノ専攻の学生を指名して伴奏パートの移調にもチャレンジしてもらった。ピアノ専攻以外の学生も、伴奏を簡略化してハーモニーの進行を感じながら移調することが可能である。

3. 移調楽器を交えたスコアリーディングへ

移調楽器における記譜音と実音の音程差の認識にクレ譜読みを使い、読める曲の幅を広げていく。B管はテノール読みで読むことが出来るが、クラリネットを使った作品で教材として取り上げ易い作品が多くある。

譜例 2 シューマン作曲 交響曲第3番 第5楽章より



The image shows a musical score for four instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet in Bb (Cl. in Bb), and Bassoon (Fg.). The score is written in a key signature of two flats (Bb) and a common time signature (C). The Flute part is in the treble clef, while the Oboe, Clarinet, and Bassoon parts are in the bass clef. The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics, with a forte (f) dynamic marking at the beginning of each part.

B管クラリネットのパートをテノール記号で読む(クラリネット実音はテノール記譜より1オクターヴ上)



The image shows a musical score for a Clarinet in Bb. The score is written in a key signature of two flats (Bb) and a common time signature (C). The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics, with a forte (f) dynamic marking at the beginning.

この譜面では、ピアノ2台4手または8手でパートを分担し、パートを交代しながら初見大会を行なって学生の興味を引き付けるようにした。

クレ譜の中でもソプラノ記号はあまり取り上げていなかったため、A管が読める

か心配であったが、音源を聴いた後に各自の内的聴覚を呼び起こすことですねんり読むことが出来た。

譜例 3 ドヴォルザーク作曲 チェロ協奏曲 第2楽章より

Adagio ma non troppo M.M. ♩=108

Ob. I/II
Cl. I/II in A
Fg. I/II

p *fz*

The image shows a musical score for three instruments: Oboe I/II, Clarinet I/II in A, and Bassoon I/II. The tempo is Adagio ma non troppo with a metronome marking of 108. The score is in 3/4 time and G major. The Oboe part starts with a piano (*p*) dynamic and ends with a fortissimo (*fz*) dynamic. The Clarinet and Bassoon parts also start with *p* and end with *fz*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

A管クラリネットのパートをソプラノ記号で読む

p *fz*

The image shows a single staff of music for the A clarinet part. The staff is in 3/4 time and G major. The melody starts with a piano (*p*) dynamic and ends with a fortissimo (*fz*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

A管クラリネットパートを歌い、同時にその上下パートをピアノで弾くという方法で一人ずつ試演した。

他には、ラヴェルのスペイン狂詩曲から「ハバネラ」の一部を取り上げ、ソプラノ記号よりも馴染みの少ないメゾソプラノ記号を用いてイングリッシュ・ホルン(F管)を読み、クラリネット(A管)パートとの連弾を試みた。かなり苦戦したが、ラヴェル自身が2台ピアノに編曲した楽譜と照らし合わせてヒントを得ながら、楽しく音を探せているように見えた。オーケストラから2台ピアノや連弾へ編曲された作品は数多くあるので、照らし合わせて難解なスコアに触れる機会は今後も持ちたいと思う。この方法は逆に、ピアノ作品からオーケストレーションを想像させることに結びつく可能性もあり、ピアノという楽器の表現の豊かさと特性を改めて知るきっかけになるかもしれないと感じた。また、たとえ複数のクレ譜読みが難解であっても、取り上げる作品が魅力的であれば学生の食いつきは良く、授業内容への関心が高まるということも実感した。

まとめ

クレ譜読みは、導入だけで終わってしまうと何のためのものなのか意義を感じる

ことが出来ず仕舞いになってしまいやすいため、どんどん発展させて利用して、様々な音楽を紹介して体験させるツールとして捉えるのも一つの方法かと思う。また、あえて馴染みの少ない音部記号に触れることによって、まるで音楽の初心者に立ち帰ったような新鮮な感覚で音(音色)に向き合うことにも意味があるように感じている。

学生がソルフェージュのカリキュラムを終えた後も、自身の演奏活動や興味に沿ってクレ譜読みを応用し、音楽の幅を広げ深めることが出来るための種をまくような授業を目指して行きたいと思う。

参考文献

Elisabeth et Goudard, Marie-José, *D'UNE CLE A L'AUTRE*, Paris, Editions Henry Lemoine, 1993.

荒尾岳児、伊佐次直、伊藤節子、岡島礼、糀場富美子、河野泰子、山洞智、嶋田留美、寿明義和、高橋千佳子、武澤透、久田典子、藤原亜美、藤原豊、三浦薫、村田昌己、山田武彦(共著)『音楽史から見たリズム・スタディールネサンスから現代-』東京、2014年。

はじめに

本稿では、平成 29 年度前期から後期にかけて、筆者が担当したソルフェージュ授業における実践内容を報告する。担当した 1 年次クラスは声楽と音楽学、2 年次クラスは管楽器専攻の学生で、どちらもソルフェージュ基礎クラスである。授業では、平成 28 年度よりソルフェージュ授業指針として打ち出された、キーボードを積極的に用いた実践（アンサンブル初見・弾き歌い・和音づけ）や、調性機能を重視した視唱、リズムアンサンブル、そして名曲の鑑賞を通した分析・聴音など、様々な角度から授業を行ってきた。

これらの授業実践から 2 つのクラスに共通して強く思うことは、特に視唱においてそのメロディーを支えている和音を感じて歌うことが難しい、すなわち和声感・調性感に乏しいという点である。西洋音楽の殆どは調性のもとに書かれ、音楽家はその調性・機能と和音の色彩的变化を感じ取り、咀嚼することで、より音楽性豊かな表現が可能と成りうることから、音楽家を志す学生にとって、その能力を身に付けることは非常に重要であると考えられる。

そこで授業では、機能と和音、特に基本である主要三和音を学生に体得させるため、長期にわたり 1 つの教材を用いて、視唱・視奏・弾き歌い・創作・学生の創作による聴音・スコアリーディングに導く移調へと、段階的に関連付けた次の指導方法を実践し考察した。

1. 使用した教材

教材として用いたのは、国立音楽大学編『ソルフェージュ 視唱』より、『基礎練習』～Ⅰ. 和音構成音を意識しながら音程を作る～から、「[7] 主要三和音の分散和音を歌う」（譜例 1）である。

（譜例 1）

[7] 主要三和音の分散和音を歌う

C: I IV V I IV I V I

このテキストは、「基礎練習」「単旋律課題」「重唱課題」「伴奏付課題」「実作品による総合課題」の 5 項目から成り、今回は「基礎練習」の課題を活用した。

1.1. 視唱・視奏・弾き歌い

(1) 実施方法・ねらい

(譜例1) の、主要三和音 (I・IV・V) からできた8小節の四声体カデンツを鍵盤で弾くことにより和声進行を理解し、音楽の和声感とフレーズ感を養う。さらに、その和音構成音から作られた分散和音のメロディーを、カデンツを弾きながら歌えるようにする。慣れてきたら、長調・短調を含むあらゆる調へ移調し弾き歌いできるようにする。

(2) 実施の結果・所感

課題のC durのみならず、様々な調へ移調して鍵盤で弾くことで、派生音をより意識できるようになった。また、カデンツを弾くだけではなく、その和音構成音から作られた音楽的なメロディーを実際に声に出して歌うことで、各調における主要三和音の構成音の音程と階名を確かめながら歌うことが次第に出来てきたように思う。これまで学生の中には、三和音を(根音・第3音・第5音)と下から順を追って歌うのは容易にこなすが、例えば(第5音・根音・第3音)と順を変えた途端に歌えなくなる場合があることから、この課題は大変有効であり、かつ反復練習することで、あらゆる調の主要三和音の音程感と階名を身に付けることのできる良い教材であると考えられる。

しかしながら、鍵盤を弾くことに慣れておらず、どうしてもスムーズに弾き歌いできない学生もいたことから、その際はカデンツを弾いてもらい、クラス全員で歌うという方法でアンサンブルをしたり、また楽譜では和音奏になっているが、リズムを変奏して弾いてもらうなど、学生に創作・表現させる工夫も行った。

1.2. 創作

(1) 実施方法・ねらい

(譜例1)の主要三和音のカデンツとメロディーを、楽譜を見ることなく演奏できる程に定着してきたら、そのメロディーを主題として、変奏・創作をする。

ただし、カデンツの和音は変えず、メロディーは和音構成音に加え、非和声音も積極的に取り入れて良いことにした。和音構成音だけでは表現できない非和声音のもたらす緊張感や、そこから和声音に解決する安心感など、非和声音に対する楽典・理論としての机上の知識にとどまらず、学生が自ら創作・表現することを通してより理解を深めることを目標とする。

(2) 実施の結果・所感

変奏・創作することにより、自らイメージしたメロディーの音・リズムを五線譜に具現化したあと、実際に鍵盤で弾いて歌うことを通してそのイメージを再確認できたことから、ソルフェージュにおいて聴音・視唱を不得手とする学生にはとりわけ意義のある課題であったと考える。またこの課題を通して、和音構成音と非和声音を意識させるため、非和声

音に×の印をつけてもらった。(譜例 2) は学生 3 名による創作例である。

(譜例 2)

The image shows five staves of handwritten musical notation. The first staff is in 4/4 time and contains a melody with several notes marked with an 'x' above them. The second and third staves continue the melody with similar markings. The fourth and fifth staves show more complex rhythmic patterns and also include 'x' markings. The notation is written in black ink on white paper.

1.3. 学生の創作による聴音

(1) 実施方法・ねらい

先程の変奏・創作した課題を、学生自身がピアノで演奏し、他のクラスメートがト音譜表やアルト譜表で聴音する。これまでの弾き歌いや創作の課題への取り組みにより、和声感は徐々に身に付いてきたと思われる。そこで、鍵盤で和音を鳴らさずとも、メロディー主題と和音を頭の中でイメージして鳴らす内的聴覚が備わってきたことを見込み、それらを手掛かりとしながら、変奏・創作されたメロディーを書き取れるようにする。

(2) 実施の結果・所感

学生が和声の知識を活かしてそれぞれ変奏・創作した課題を発表し合い、お互いの作品を聴くことで、音楽を形づくっている主題・和音は同じであっても、音楽の表情が多様に変化することを発見した様子であった。これは学生にとって、音楽の持つ限りない発展性への気付きとなったのではないだろうか。また、仲間が作り演奏する聴音課題ということもあって授業には活気が生まれ、学生らはいつも以上に意欲的な姿勢で課題に臨んでいた。

しかし、和音構成音であっても、音程が幅広く跳躍したり、楽譜の五線を越えた高い音域の出る課題になると、正確に聴取できない学生が数名いたことから、今回の授業内では、目標とした内的聴覚をはじめ、各和音に対する和声感をしっかり獲得するまでには至らなかった。そこから、より長期的な取り組みと指導方法の改善の必要性を感じた。

1.4. スコアリーディングに導く移調・移調楽器

(1) 実施方法・ねらい

前述の聴音の項目で述べたように、メロディーをアルト譜表で書き取らせるなど、時折授業ではアルト譜表やテノール譜表の音部記号を組み入れ、スコアリーディングの導入を図ってきた。ここではさらなるスコアリーディング学習として、記譜上の音と実際に鳴る音が違う移調楽器について正しく理解し、その移調楽器の楽譜を読む際に必要とされる移調の能力を高めることをねらいとして、移調楽器の学生がもつ移動ドの調性感を有効に活用した次の課題を実施した。

これまで C dur で変奏・創作した課題を様々な調に移調して書き換え、歌い、鍵盤で弾いてみる。さらに、クラリネット専攻の学生には、B 管・A 管で演奏した場合、実音が D dur になるように楽譜を作成させ、ピアノを使わず専攻の楽器で演奏してもらい、クラスメートに聴音させた。

(2) 実施の結果・所感

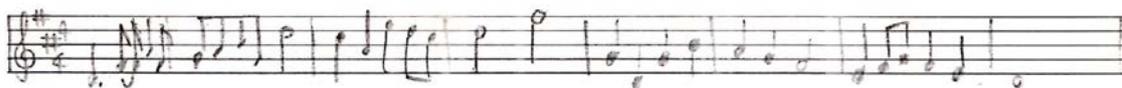
(譜例 3) は、B 管で演奏するための記譜、(譜例 4) はクラスメートが聴音して書き取った解答である。

この課題を実施するにあたり、移調楽器のためにどのように記譜すればよいのかをクラス全員で考えたあと実音を聴き、記譜と実音の、2 つの異なる楽譜を見比べることができたことで、より移調楽器への理解を深めたのではないかと感じた。また、移動ドの調性感をもつクラリネット専攻の学生にとって、今回のように、実音 (D dur) をイメージしながら、クラリネットの楽譜 (E dur) を作成したことは初めてということであった。

(譜例 3)

The image shows two staves of handwritten musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. Below the notes are Roman numerals: I, IV, V, I. The bottom staff is also in treble clef with a key signature of one sharp. It contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. Below the notes are Roman numerals: IV, I, V, I. The notation is handwritten and appears to be a student's work.

(譜例 4)



まとめ

西洋音楽を学ぶ者にとって大変重要な和声感・調性感を養うことを中心に、1つの教材から様々な音楽的要素を段階的に身に付けられるよう、この1年を通して授業を試みてきた。主要三和音は音楽の基礎いわば土台であることから、授業では引き続き、ウォーミングアップとして弾き歌いの課題を課していく予定である。今後の展望としてはそれをさらに発展させ、和声の学習状況とも関連付け、借用和音などに置き換えることにより、多様な和音による表情の変化を感じ、学生の音楽へのイメージ・演奏表現の幅を広げられるようにしていきたい。また、今回の実践において飛躍的な成果は見られなかったが、楽譜を読む時や演奏の際、音楽を頭の中で鳴らすことのできる内的聴覚は、時間芸術である音楽の中で瞬時に次の音をどのような音色・イメージをもって表現するかという、音楽家にとって必要不可欠な能力であり、それは最終的により良い音楽表現や解釈に繋がるであろう。これからも授業ではこの内的聴覚を学生の心に常に意識させ、発達を促す教育方法を追求したい。加えて、学生にとって専攻以外の楽器とその特徴を知ることは大切なことであり、一緒に演奏したり鑑賞をする際、楽曲をより深く理解するためにその楽譜を読む必要があることから、スコアリーディングの学習を通して多角的・総合的に楽譜を読む能力を向上させ、アンサンブルにおいて他者の音を聴き調和させる耳を育てられるよう、今後もソルフェージュ研究に励んでいきたい。

引用・参考文献

国立音楽大学編『ソルフェージュ 視唱』音楽之友社、2008年

「鍵盤楽器実技」における取組み
ーピアノ実技を通じた現代音楽の理解ー

矢沢 朋子、近藤 春恵

はじめに

高校の普通科で使われる音楽の教科書に、シェーンベルクの「12音音楽」、ジョン・ケージの「プリペアド・ピアノ」作品、メシアンら現代音楽の作曲家についての記載がある。これらの一般的な普通高校の音楽授業でも取り上げられる現代音楽について、将来は教える立場となる予定の音大生は十分に学び理解しているのか疑問に思う事も多い。

進学先に音大を望む音楽科の高校生は、音大受験に必要な専門課題の精度を上げていくことに3年間を費やしているが、大学入学後も「現代音楽」は音楽史として学ぶ程度で、その知識は高校普通科の音楽の教科書と変わらないということは本来あってはならない。

作曲を専攻する大学3、4年生、院生を対象とした「鍵盤楽器実技」の授業では、2016年度から作曲コース・作曲専修からの依頼で、この点を特に重視した授業を展開することにした。

ピアノはオーケストラの全音域をカバーした唯一の楽器であるため、西洋音楽はピアノと共に発展してきた。作曲を専攻する学生にとって、ピアノを通じて現代音楽を学ぶ事は、新たな音楽のアプローチの発見となるような研究に取り組むことだといえる。

本稿は前期、後期を通しての授業内容と成果を報告するものである。

(矢沢朋子)

1. 「鍵盤楽器実技」2016 授業概要 (担当：矢沢朋子)

古典から現代までのピアノ作品の演奏指導と楽曲分析を行う。現代記譜法の解読、内部奏法、特殊奏法なども含む広い範囲でのピアノ演奏を含め、専門家として作品を読み解くための必要な知識を習得する。

(1) 学習目標

現代音楽を含む幅広いピアノ作品を実際に演奏、分析していくことで、自らがピアノ音楽の可能性、新たな音楽のアプローチの発見となるような研究に自ら取り組めるようになるようにする。

(2) 授業計画・方法

グループでの楽曲分析と演奏の個人指導を行う。レパートリーによっては特殊奏法もあるため、グループレッスンも併用する。

(3) 試験と採点、評価

試験は前期か後期、いずれかを公開とし、演奏と演奏する楽曲の分析の発表、質疑応答

とする。

(矢沢朋子)

2. 「鍵盤楽器実技」2016年度前期の授業（担当：矢沢朋子）

受講生がこれまでに学習してきたピアノ曲は、主として受験課題であるベートーヴェンの中期までのソナタとその習得に必須であった古典作品であり、ロマン派を2、3曲と印象派以降は1、2曲だった。

前期の学習課題は、メシアンのパiano曲とした。メシアンを選んだ理由として、メシアンは教会音楽からの伝統を受け継いだ西洋音楽の土台を基盤としているため、古典作品から12音技法、メシアンのモード等を含めた幅広い音楽要素を分析出来るためである。

授業では、メシアンのモード、メシアン作品で重要な《鳥の声》、セリー（12音）についての解説をし、ピアノ曲の分析と演奏を授業で各回発表させることにした。またメシアンのピアノ曲、オーケストラ作品等スコアを見ながら試聴、解説を行い、授業の度、学習中のピアノ曲についての分析をグループレッスンで行った。

試験は後期に公開で行うことにし、模擬試験のような形で受講生は全員（3名）、前期最後の授業でメシアンの『幼子イエスに注ぐ20の眼差し』から第11番《聖母の初聖体》を演奏すると共に、各自の分析を発表し、受講生同士、授業担当（筆者）による質疑応答を行った。

2.1. 「鍵盤楽器実技」2016後期の授業（担当：矢沢朋子）

前期のメシアン作品の分析から、印象派、神秘和音からの影響なども踏まえ、印象派、後期ロマン派とメシアンを含む現代ピアノ音楽の学習と、現代記譜法とその演奏の実践、作品鑑賞と分析を行った。

現代音楽はクラシック音楽の現在形であるため、分析していくことで、時代を超えて受け継がれる西洋音楽の本質というものが内包されていることが理解出来るようになり、古典作品への理解が明確になっていく。そのため聴き馴染みのなかった現代音楽でも様式感をもって演奏できるようになるのである

取り上げた現代作曲家は、ジョン・ケージのプリペアド・ピアノ作品、ジョージ・クラムの内部奏法を使用したピアノ作品、ミニマル・ミュージックのジョン・アダムスとウィリアム・ダックワースのピアノ作品である。これらのピアノ作品を鑑賞、実際に演奏した。

並行して受講生は任意のロマン派後期、印象派、現代ピアノ音楽を学習、各自が選んだ曲は授業でも分析を行った。

2.2. 後期試験（公開）

受講生はスクリャービンの《ソナタ No.3》とメシアンの『幼子イエスに注ぐ20の眼差し』から第11番《聖母の初聖体》を演奏すると共に、各自の分析を発表し、質疑応答を行

った。質問者は授業担当（筆者）、作曲コース・音楽学コース専任教員、その他に来場の学生からの質問にも応じた。

2.3. 結果と評価。

前期でのメシアン作品の学習により、これまでロマン派、印象派しか学習していなかった受講生の演奏レパートリーについての視野が広がり、分析による読譜力の向上とソルフェージュ能力の向上が認められ、難曲とされるピアノ作品にも取り組めるようになり、演奏出来るようになった。

また実際にメシアンや内部奏法の作品を演奏し分析することで、高校の教科書で紹介されている「プリペアド・ピアノ」とはどのような仕組みなのかということ、メシアンの《鳥の声》や《インドの音楽》からのインスピレーションを受けた独自の音楽語法について、また12音音楽についても解説、分析が出来るようになり、到達目標に十分に達する大変に良い結果を得られた。

2.4. 学習の意義

授業を担当する筆者の私見になるが、作曲を専攻する学生が、将来的にピアノ・レスナーの指導にピアノ主専攻の出身者との差別化を計ることは極めて大事だ。「ピアノのレッスン」というものは基本的に身体的なものであり、楽器をどのように扱うかということに尽きるが、この点においてピアノ専攻者は専門的に学習している。それとは異なる作曲を専攻した者がピアノ曲について教えるということはどういうことか、その立ち位置を自覚する必要がある。

また高校音楽の教科書の執筆には作曲家が携わることが多く、この点において現代音楽への深い理解が必要とされる。このため、「鍵盤楽器実技」の授業における「ピアノのレッスン」の特徴として、受講生が例えベートーヴェンの中期以前のソナタまでしか弾いたことがなかったとしても、前期の授業で全員にメシアンのピアノ作品を演奏、分析させている。他方、ピアノ専攻のように、古典、ロマン派などのタッチ、粒を揃えてそれらの楽曲を正確なテンポで弾くために練習曲を併用したり、各自の技巧に見合った曲を仕上げているという従来のピアノ教育を、副科である「鍵盤楽器実技」では行わないことにした。

大学生ともなれば、いくら技巧が拙いとはいえ、ベートーヴェンの中期以前のソナタをテンポ通りにアーティキュレーション、ダイナミクスをつけて「本番／試験」に向けて仕上げるというような教育では、たとえ副科であっても音大における専門教育の一環とはいえない。楽器の習得には幼少からの学習が必要であるため、ピアノ学習のスタートが遅かったために技巧が拙くても、大学生としての知性、知的興味に適ったピアノ曲、音楽を学習するべきであると考えているからだ。これらの曲を分析し、自分の音楽感について語り、それを反映した解釈で演奏する、自立した総合的な学習が目標でもある。

また現在は中高年のピアノ・レスナー初心者の人口も増えている。大人の学習者には、

これまで生きてきた人生のキャリアに見合う音楽を選び、音楽の素晴らしさを感じてもらいたいものだ。このようなレスナー層に「鍵盤楽器実技」学習者が対応することで、質の高い生涯学習の普及にも繋がると考えている。

しかし、介護施設ではこれまで社会を構成してきた先達が《夕焼けこやけ》などを歌ったり、幼児用の「塗り絵」で時間潰しているのが現状だ。このような現実を知るにつけて、幼児教育の転用ではない初心者向けの質の高い芸術への接し方を大学教育の場においても考えていかなければならないと痛切に感じている。

(矢沢朋子)

3. 「鍵盤楽器実技」2017年度前期（担当：矢沢朋子）

今年度に履修する学生のこれまでのピアノ学習歴は、主にベートーヴェンの中期までのソナタと、その習得に必須であった古典作品、ロマン派と印象派がそれぞれ1曲というものだった。

前期の学習課題はメシアン、受講生に2016年度から履修した2年目の学生（1名）が含まれていたため、履修2年目の学生は任意のピアノ曲とした。

取り上げた現代作曲家は、ジョン・ケージのプリペアド・ピアノ作品、ジョージ・クラムの内部奏法を使用したピアノ作品、ミニマル・ミュージックのジョン・アダムスとウィリアム・ダックワースのピアノ作品である。これらのピアノ作品を鑑賞、実際に演奏した。

メシアンのモード、メシアン作品で重要な《鳥の声》、およびセリー（12音）についての解説をし、ピアノ曲の分析と演奏を授業で発表させた。またメシアンのピアノ曲、オーケストラ作品などのスコアを見ながら試聴、解説を行い、授業の度、学習中のピアノ曲についての分析をグループレッスンで行った。

メシアンのプレリュード、ウィリアム・ダックワースの《タイム・カーヴ・プレリュード》を課題曲とし、演奏と分析をした。また受講生の希望でバルトークの《マイクロコスモス第6巻》、武満徹《雨の樹素描》なども取り上げた。

3.1. 前期試験（公開）

受講生は4年次のため、専門科目を考慮し演奏実技試験を前期とした。試験日は後期授業の初日。夏休みを練習に使えるように配慮した。

受講生はメシアンの《プレリュード》より1番、6番を演奏の他、ウィリアム・ダックワースの《タイム・カーヴ・プレリュード》の2、3番と武満徹の《雨の樹素描》を演奏、各自の分析の発表と質疑応答を行った。質問者は授業担当（筆者）、作曲コース・音楽学コース専任教員、その他に来場の学生からの質問にも応じた。

試験に際して学生が準備した配布資料（学生 A 作成）

メシアン
移調の限られた 旋法

2回
3回
4回
6回
6回
6回
6回

∩	半音
□	全音
▭	増2度 (短3度)
▭	長3度

～ 旋法2 ～
曲頭 上声部
ppp

メシアンのモード2（旋法）の第2移調で書かれた《プレリュード1番》の冒頭を写した資料。学生はモード2の移調をホワイトボードで説明しながら分析を発表した。

ウィリアム・ダックワース 《タイム・カーヴ・プレリュード2番》

分析
The Time Curve Prelude II

上声部

8va. ----->

下声部

- 20拍の旋律。
- 反復のため、1拍目から順次1拍ずつ省略される。
- 1回目... 1拍目省略
- 2回目... 1~2拍目省略
- 3回目... 1~3拍目省略
- 19回目... 1~19拍目省略

- 20拍の旋律。
- 拍子も上声部のように、変化しない。
- (終わりの小節間の例外を除く)

ウィリアム・ダックワース 《タイム・カーヴ・プレリュード3番》

分析
The Time Curve Prelude III

・11小節の旋律。
・反復のため、1小節目から順に1小節ずつ減る。
・1つの旋律のはじめの音はバス。

3.2. 結果と評価

ミニマル・ミュージックを実際に演奏、分析することで、ソナタ形式、フーガ、ポリフォニーなどの伝統的なクラシック音楽ではない形式に触れ、新たな音楽へのアプローチを研究する格好の機会になった。

また2年目の履修生は武満徹の《雨の樹素描》を演奏するまでになり、譜読み能力の著しい向上が見られた。

到達目標を十分に達成し、試験結果も大変優れていた。

(矢沢朋子)

4. 「鍵盤楽器実技」2017年度後期(担当:近藤春恵、矢沢朋子)

受講生が作曲コース4年生であるため、後期は主科である実作に全力投球する必然性を考慮し、アンサンブル、初見による授業展開を基本とした。

作曲を志す学生にとり、読譜力は欠かせないが、同時にピアノで音楽全体を縦横に瞬時につかむ速読力=lecture(レクチャー)も重要である。本授業では、基本的な clef 読みの練習を併用して、最小限のアンサンブルとしてチェロとピアノの二重奏曲を使い、演習を行った。

毎回の主な内容は下記の通りである。

- ① ピアノ譜の初見、clef 読みの練習 (アルト譜表、テノール譜表、ソプラノ譜表)
- ② lecture の後、弾きながら lecture (特に早いパッセージ) の練習
- ③ 運指、フレージング (スラー) について試行させた後、視奏で確認する。

ピアノに向う前の内的聴覚を使った速読、lecture と共に、適切な運指を自ら考えさせる為、教材曲にはあえて運指のない楽譜を使用した。またスラーを一つ書き入れる習慣をつけることによって、音楽全体のつかみ方が的確になることを意識させた。実際回を重ねるごとに、読譜が早まってきたようである。

(1) スコア・リーディングとしての予備練習

教材、教材曲:

R.O.Moriss and Howard Ferguson 著「Preparatory Exercises in Score Reading」(Oxford University Press)

(2) tenor 譜表の lecture、初見視奏

チェロ作品の伴奏のみならず、チェロ・パートの lecture と、実際に単旋律を引かせる練習を行った。

パッセージによっては難解な箇所もあるが、実際に移調楽器で最も頻度の多い「in Si^b (B管)」の楽譜を読む訓練としては、アンサンブルとしても音楽的に高い教材となった。

教材曲: André Jolivet: Nocturne pour Violoncelle et Piano (Durand & C^{ie})

Sergei Rachmaninoff: Sonata in G minor op.19 (International Music Company,

New York)

(3) 連弾、2台ピアノのアンサンブル

四手用のピアノ曲はすべて原曲が管弦楽曲、とりわけバレエ音楽を用いてみた。tempo、拍子、リズム感を素早くつかみやすく、学生にはアンサンブルを楽しむゆとりも生まれたようで、読譜のおぼつかない初心者には、特にふさわしい教材曲であったようだ。

Maurice Ravel: Ma Mère Lois (A. Durand & fils, Éditeurs)

Albert Roussel: Le Festin de L'araignee (A. Durand & fils, Éditeurs)

Florent Schmitt: La Tragédie de Salomé (A. Durand & fils, Éditeurs)

Igor Stravinsky: Le Sacre du Printemps (Dover edition)

(近藤春恵)

おわりに

これまでベートーヴェンの中期のソナタまでしかピアノ曲を弾いた経験がなかった学生が、ミニマル・ミュージック、メシアン、武満徹などのピアノ曲を実際に演奏しながら分析することで、専攻の作曲の熟達に大いなる影響があり、総合的に音楽を学ぶことが自然に身についたように思う。

また作曲を専攻する学生にとっては、楽曲をある水準で演奏することのみが目的ではなく、独奏、アンサンブルに限らず読譜力を実践によって身に付けることが重要である。元来新しい楽曲に向かうことに臆せず集中力を持ってつかむ習慣を着けることは楽しいことでもあろう。机上の理論に終わらせずに、楽曲を構成させる=Formation musical=要素を意識出来たところで、瞬時に感じとり読み込む力を更に着けてほしいとの意図で、clef読みを後期の授業に取り入れたことは大変有意義であったように思う。今後、ピアノを使ったソルフェージュとして、他のコース学生へのカリキュラムにも応用させて行きたいと考えている。

(近藤春恵)

第二部

教育・研究論文等

はじめに

私たちの日常生活は「版」による事物に満ち溢れている。しかし、IT 社会のデジタル技術の発達を背景として産業界における「版」の仕組みは、版を有するものから版を有しない無版化の動向に移行しているようである。一方、芸術表現における「版」の仕組みと概念はこれらとは異なる位相にあり、常に心理の根源的な発動と連動し、ある意味において芸術表現の起源に立つことを要求するメディアでもあるように思われる。現代のデジタル技術が発達し無版化による文化的恩恵を受ける私たちの生身の身体にも自身であることを実証する版(指紋・無二の証明)があるように、この単一性(無二の存在を示すこと)と複数性の両極の概念が同居する「版」の概念に表現者が今日的な状況の中でどのような解釈や特性を与えることができるか、可能性を秘めた表現領域である。絵筆で直接描く絵画の手法と版を介して表現する版画とは表現の仕組みに違いこそあれ、同じ絵画的な領域にあるものとして見た場合、版技法に表現の手法を求める者にとって、表現の仕組みや表現者の立ち位置と解釈が重要になる「版」の領域は、絵画表現に独自の文脈をもたらすものと思われる。版表現の基礎実習においてねらいとするところは、概して過去から受け継がれた版の技法習得になりがちであるが、その先には、創意工夫も含め、個々が表現者として芸術の起源に立ち、表現のしくみと概念、美意識を研鑽し、実践していくことが求められる。本論文においては、版画教育における平版の基礎実習の概要と試論を述べてみたい。

1. 平版について

版画芸術において前述したデジタル技術の発達とともに四版種の版技法に PC で画像処理した版下を活用したり、PC から直接プリンターに出力する無版化の動向も見られるものの、四版種による版画教育は、道具や素材を扱う身体的側面を持ち、また、版技法の素材となる物質や現象をとおして創造性を育む側面はやはりデジタル技術にはないアクチュアルな側面を持つ。版画は版を介してインクを紙に移行することによってはじめて成立する絵画表現であり、版によってでしかできない効果や意外性、制作のリズム、実験的な要素を含めて絵画表現の考察に様々な観点や気づきをもたらすメディアである。絵画専攻では版画の基礎実習として凹凸孔平の四つの版形式について学ぶこととしている。版的な手法であるモノタイプやフロッタージュ、マーブリングなど1年生の実習として設定されているものもあるが、本論文ではこれらについては割愛し、四版種の地平から述べてみたい。

四版種の版形式の内、凹版、凸版、孔版はそれぞれ物理的な所作から版画が生まれ、説明がつくものに対して、平版の仕組みを説明するためには、その原理について言及する必要がある。そのため、基礎実習ではこの版技法を習得するにあたり、基本的な原理を理解するところから始める。他の三版種の場合、製版方法は、凸、凹、孔の版形式から分かるよ

うに原理的には、彫ること(凹凸)や穴の処理を施すこと(孔)などインクを紙に移行させるための物理的な仕組みを施すことで版作りがなされる。これに対して、平版は物理的な仕組みではなく、版面に化学的な処置を施すことで版が作られる。平版は、原理的には水と油の反発作用から生まれた印刷術で、その原理は日常的な光景の中に垣間見ることができる。例えば、身近な素材で説明すると、すり板ガラスにクレヨンでメモを描くとする。そのガラス板をスポンジに水を含ませ軽く拭いた時、クレヨンの描画部分は水をはじき、非描画部分は水を受け入れる。水と油の反発作用の一つであるが、これに弱酸性溶液を作用させることで化学変化がおき、描画部分と非描画部分の親油性面と親水整面とを不完全ながらも見ることはできるはずである。このような水と油の反発作用に着目し化学変化による新たな印刷技術が発明された。それは石灰石の研磨した面に油性インクで描き、全面に弱酸性のアラビアゴム溶液を作用させることで生じる化学変化によるもので、この平版印刷術を考案し完成させたのが18世紀末のドイツのアイロス・ゼネフェルダーである。この原理の発見と印刷術を発明し確立していく経緯を調べると、時代状況や印刷術をとりまく環境などをうかがい知ることができ興味深い。経緯を簡略的に紹介する。以下は『石に描くー石版画の200年ーゼネフェルダーからピカソまで』からの引用および約文である。

「彼はもともと 版画家でもなく印刷に従事する立場でもなかった。この印刷術の発明は、文字の印刷を熱望していたゼネフェルダーの境遇に由来している。彼は1771年にプラハで生まれた。父はヨーロッパ各所を回る舞台俳優で母は旅籠屋(はたごや)の娘であった。一家はチェコ、オーストリア、ドイツの各所を経て、ミュンヘンに居を移し、そこで父は宮廷劇場に職を得るまでになる。ゼネフェルダーは父の影響で芝居を愛好し、戯曲を描き処女作は1792年にミュンヘンで出版され、宮廷劇場で上演される幸運に恵まれることになるが、同年、父を亡くす。当時、彼は父の意向もあり、大学で法学と経済学を学んでいたが、演劇への夢は捨てきれず、移動劇団に参加し舞台に立ち、戯曲も執筆しており、自作の出版を熱望するようになる。父の死後、経済的な困窮の中にいた彼は、出版のために自力での印刷を考えるようになり、印刷術の考案にのめり込むことになる。既存の印刷術や版画技法を試みた後、彼はケルハイム産の石灰石の板を使うことを想いつく。当初、彫りや腐蝕など従来の製版の手法を使って石版の表面に凹凸をつける方式で行っていたが、1797-98年にふとした偶然から化学的処理によって、文字や図像の反復的な製版や刷りの作業が可能であり、従来の凹凸の処理による困難な作業を克服することができることに気づいた。磨かれた石灰石の板の上に油脂分を含む手製インクで描いてのち、アラビアゴム溶液を全面に塗り作用させることにより、親油性の描画部分と親水性の非描画部分を形成することを発見する。油性の印刷用インクをローラーでころがすことによってインクが付着するところと付着しないところが現われ、そこに用紙を当ててプレス機の圧を加えることで刷り上げることができるというものであった。また、転写用紙を考案し、印刷の作業効率を高めることに留まらず、画家へ創作を開放するなど様々な活用効果をもたらすことに繋がった。これらの発明は石版印刷術として、従来の版材と比較しても安価で部分的修正が容易であること、反復して使えるこ

と、画家への新たな可能性を開くなど印刷術の新機軸としてヨーロッパに急速に展開していった。」⁽¹⁾

平版印刷術が考案される以前は、従来の木版や銅版は、油絵や水彩、素描などの複製印刷術としての地位にあり、複製のための技法が考案されたり、職人の熟練を要する技術的な世界を見せていた。エングレービング、メゾチント(マニエル・ノアール)、クレヨン法、ソフトグラウンドエッチング、アクアチントなどの金属凹版の作品世界に見られる職人的な高度な熟練の技が幾多の巨匠の版画に見ることができる。18世紀末に考案され、急速に発展した平版印刷術はこれら従来の印刷術や版画技法を当初、再現することを目指したがやがて平版の特性に気づいた画家たちが素描や色彩の面で従来にない版画制作を展開した。また、ゼネフェルダー自身もさらに研究と開発に専心し、印刷術の発展に貢献することとなった。現代ではオフセット印刷に活用されているが、金属版による平版はゼネフェルダーによって当初からすでに実験が行われていたもので、現代につながる印刷術の殆どすべての先駆けを築いた彼の創意工夫は平版技法の習得に際して触れておきたい知識である。

基礎実習では、平版技法の原理的な理解と合わせて、考案・発展する一連の経緯を把握することや当時の新技術を活用した画家達の創意工夫を把握していくことが必要である。あらたな版種が身近な物質的な現象にヒントを得て考案されたことを知ることやこれらを受けて画家たちが創造の翼を羽ばたかせたことを知るとは、技術の習得以上に学生の創造性に大いに刺激となるに違いない。

2. 平版の基礎実習について

ゼネフェルダーが1798年に完成させた石版印刷術は純度の高い石灰石を使用するが、版材が石であるため重く、制約が生じるため19世紀半ばには既に亜鉛(ジンク)やアルミニウムなどの金属板が石灰石の代用として使用され始めていたようである。芸術表現においては一般的に美術家は石灰石を好む向きもあるが、版画の大型化などを背景に金属版も使用されるようになってきている。基礎実習においては金属版を使用することとしている。以前はジンク版を使用していたが現在ではアルミニウムが一般的である。また、現代にいたっては感光乳剤が塗布されたPSアルミ版が実用化されており、基礎実習においてはアルミ版とPSアルミ版の2種の版技法の実習を行っている。あらためてこれらの版技法の原理について簡略的に述べる。

2.1. アルミ版の平版技法の原理

使用するアルミ版はたいへん薄く版面は金剛砂の研磨による細かな目立てがなされており、裏面は研磨されておらず使用面とは区別されている。水と油の反発作用による原理から、油脂を含む描画材で描画する前に、版面の感脂性を整えるため整面液を版面に刷毛で作用させる必要がある。数分間放置して後に水洗いし、乾燥させて描画に移行することが

できる。描画は原理的に言えば、感脂性が整った版面に、油脂分を含む描画材を付着させて行うということになる。描画材は油脂分を含む物質であれば大抵は充分と思われる。描画の後に、弱酸性溶液(アラビアゴム水溶液に硝酸の混合液。実習では市販の SK ゴム液使用)を版面全体に均一に薄く塗布し一昼夜作用させ、版面に化学変化を起こさせる。この化学変化によって非描画部分が親水性を帯び、水を強く引き寄せることで油性インクが付着しなくなり、描画部分は脂肪酸を形成し油性インクを強く引き付け水を寄せ付けない性質を帯びることになる。また、版面が研磨されていることが非描画部分の水の保持をサポートしているわけである。実習では刷りを持続的に行うことを可能とするために、もう一つ工程を設けている。描画部分にラッカー塗料のベースを形成し、版の安定化を図る作業である。ラッカーは金属版に強力に接着しプリントクリーナーなどの溶剤に溶け出さず速乾性のある物質である。この工程はラッカー製版(もしくはラッカーがえし)と呼ばれ、描画後 SK ゴム液の塗布・作用の翌日、描画材を製版墨に置き換え、さらに製版墨をこのラッカーに置き換える工程を指す。その際、ラッカーベースにチンクタールを乗せ再度、製版墨を盛り、その後 SK ゴム液を塗布する。塗布する際は、ラズン、ストーンパウダーを粘性のある製版墨の上に振りかけ固着させることで図像の細部へ塗布が可能となる。繰り返し刷ることに耐えられるようにするための工程で複雑に見えるが、版面を強化のために必要な作業である。製版工程の詳細は試論の趣旨から今回は省略することとする。

製版後、刷りの工程では製版墨を刷りのために使用するインクに置き換えて刷ることになる。専用スポンジを使い、版面に適度の水分を与えつつ、製版墨をプリントクリーナーで除去した後、インク練台でローラーに油性インクを巻きつけて版面に載せていく。すると水と油の反発作用で親油性の描画部分だけにインクが付着し、非描画部分は親水性を帯びているため水分を保ち油性インクを寄せ付けない。インクを適量盛ったら、用紙を版に当てリト・プレス機で圧をかけて刷ることができるわけである。この工程で行うローラーによるインク盛りは繰り返し行うことができ、スポンジで水分を与えながら交互に行う。原理の習熟とある程度の熟練を要する。プレス機はリト・プレス機を使用するがエッチング・プレス機による刷りも可能との情報もある。いずれにせよ、プレス機を必要とするため設備の確保が求められる。

描画材は専用のリトクレヨンやリトペンシル、解き墨(水か揮発性油で解いて使用する)、チンクタール(油脂とタールからできている)、三菱から出ている市販のダーマトグラフ、製版墨、他に油性物質であれば描画材として使用がおおかた可能である。描画の際にアラビアゴム溶液を併用することがあるがその効果は描画材とは真逆である。溶液を作用させることで油性インクを寄せ付けなくなる効果をもつ。詳細は別項に示す。

2.1.1. ダーマトグラフによる描画

ダーマトグラフは金属、ガラス、プラスチック、皮などに描くことができ、ワックスに油脂分を含む筆記用具として販売されており、グリースペンシルの分類にある。リトクレヨ

ンと同様に直接、アルミ版に使用でき、描画の状態をほぼ完全に製版することが可能で、確実に安定した描画材で、版に直接、描いて製版することができる。この技法以前に確立していた銅版のクレヨン法やソフトグラウンドエッチングによる効果と同等のものが得られるが、銅版のテクニックと比較して技法の難易度が低く、銅よりアルミの方が安価でもある。しかし、凹版と平版の作品のもつ特性の違いは明らかで、銅版のようなプレート・トーンがなく、乾いた平版独特の表情を見せ、凹版のようなインクの立ち上がりは見らない。アルミ版に直接、描く手法をとるわけであるが、銅版画と同様に刷った作品は左右が逆になる。そのため、描画時に下絵を版に写す際は、和紙に油脂分のないベンガラを全面に塗った念紙を版面に敷き下絵の左右逆の像を重ねて転写し、アウトラインに沿って描画する。

2.1.2. 解き墨による

解き墨はアルミ箔で包まれた固形のものでリトグラフ専用のものを求めることができる。油脂分を含むため使用する際は、その日に使う量を切り分けて使用する。水、テレピン油いずれかで解くが、水で解く場合とテレピン油で解く場合とでは、製版と刷りに違いが出る。いずれの場合も液状で使用し濃淡の加減を活かした使い方が可能であるが、製版と刷りの工程でトーンの再現で困難な面もある。解き墨による版は他の描画材の併用を避け単独で製版することと、インク盛りの熟練を要すると同時に、夏場の気温や湿度との関係も影響するため、初心者にとっては多少難易度の高い技法と言えるかもしれない。しかし、解き墨のもつ濃淡の効果や水とテレピン油の併用など反発作用を活かした表情はこの版技法の特徴の一つである。

2.1.3. アラビアゴム溶液による

アラビアゴム溶液は製版工程において、描画材での描画を終えた後に版全面に塗布する溶液で水と油の反発作用を化学的に処理するためのものである。これを描画の最中に使用する目的は、親水性面、言い換えるとインクが付着しない面を得るために使用する。版面に溶液を予め塗って乾燥させ、その上から油性物質で描画した場合、そこだけ部分的白く抜けたイメージになる。

2.1.4. 転写法によるもの

石版印刷術が発明され展開していく 19 世紀初頭、ゼネフェルダー自身によってすでに転写紙が考案されていたようである。転写紙とは水溶性ののり剤を塗布・乾燥させた紙で、そこに油脂分を含む描画材で描き、直接、版面にあたるようにして密着させ圧をかけて描画部分を版に移行するというもので、水を与えながら、のり剤を浮かして転写紙を版から剥がし、移行された描画部分にラズン、ストーンパウダーをふり、アラビアゴム溶液を塗布し製版工程へ移行するというものである。転写紙の特性の一つに、転写紙に描画したイメ

ージが刷り上がりの際に左右反転がないことである。また、石灰石に対して考案された転写紙は、持ち運びが容易であること、場所の制約を受けない、大量の仕事を同時に進めることが可能であること、デッサン紙と同様の扱いが可能であることなどが考えられる。これ以外にも、創意工夫を凝らし応用表現の幅を広げることが可能であり、油性物質を付着させて版に転写するという原理的な理解から現代においても表現の手法として様々な応用が可能であるに違いない。19世紀末の先達の作品の中に、この原理を利用したのが見られる。⁽²⁾

3. PS アルミ版の製版

使用する PS アルミ版の PS は、**Presensitized Plat**、すなわち感光乳剤が塗布されたアルミ版であることを意味する。PS 版による製版の名称を写真製版という言い方もあるが、正しくは感光焼き付け製版である。版面にほどこされた感光乳剤樹脂層は、作業性が良く、暗室でなくとも、通常の版画工房の灯りを半分に減らした程度の場所で作業することが可能である。版下の素材は無伸縮のマットフィルムに遮光性のある顔料や描画材で描いたもの、あるいは黒色トナーに遮光性があるので白黒コピーを利用することができる。写真画像のコピーであれ、ドローイングであれ、フロッタージュであれ、白黒コピーに移行して利用することができる。授業ではコピー機対応の第二原図用紙を利用している。版下はポジ版を用意し、PS アルミ版に密着させ露光する。露光後、流し台で現像液を使い現像処理を行なう。感光した感光性樹脂層は現像液に作用させると溶解除去され、そこは親水性面となるが、感光を遮られた感光樹脂層は感光の深度に従って残存し、親油性面となり、インクが付着するところになる。現像後に製版インクを皮ローラーで盛り、ラズン、ストーンパーをし、SK ゴム液を塗布し一昼夜作用させる。製版後はアルミ版と同様に刷りを繰り返すことができる。PS 版の目立てはアルミ版より細目なので親水性面の水分の保持が浅く乾燥が早い。そのためインク盛りの際、親水性面にインクが散りやすく、水分保持には気を付ける必要がある。露光時間については予めテストする必要がある。写真画像などトーンの幅広い版下の場合、短く露光すると明るいトーンから幅広く残存し、長く露光すると明るいトーンは除去されて暗めのトーンが残存する。長、中、短で露光時間を変えて製版し、リトインクにメディウムを調整して複数の版により透過色の重なりで豊かなトーンを創出することが可能となる。ポジ版の版下を使う PS アルミ版はポジタイプであるから、転写紙と同様に左右の反転がなく、また、ネガ・ポジの反転もないので、より手軽な手法と言える。しかし、感光焼付機なしの場合は不安定な太陽光線によるほかに困難である。

3.1. 版下の作成について、写真画像の場合

写真画像を版下として版画作品を制作する際、リス・フィルムのほかに第二原図用紙の白黒コピーを使用することができる。写真原稿のトーンのバランスや描写的な要素の配置は、製版や作品の刷り上がりに大きな影響を与えるため、版画作品としての写真原稿の良

しあしも出てくると考えられる。したがって作品制作の際に求められるのは、写真撮影はもとよりその選択、露光時間や製版枚数の設定、ある程度の刷りプランである。確かに写真原稿を焼付製版する場合、再現性の精度から見ると数段落ちることになる。しかし、版を介して創出される版画作品の持つ意味は精度では測れない創造的な価値観に依拠する必要があり、版表現としての価値や意味を作者が生み出すことが求められる。そこに現れる平版の独特の乾いた表情をはじめ制御できない要素に直面することなど物質の多面的な対決も想定される。実習においては基本的な技術指導になるが、製版シイソクを盛って刷りあげる一連の工程から版画の可能性が無限にあることに少なからず気づくに違いないと思われる。

3.2. マットフィルムをベースに版下をつくること

版下による感光焼き付けの精度を上げるために版下と版を密着させる必要があり、市販の感光焼き付け機にはバキューム機能を備えているものが多く、版下に無収縮マットフィルムを使う理由はそこにある。フィルムの片面はマットに加工され、描画材で描くことやオペクインクなどの遮光性塗料を使った描写、重ねて第二原図用紙のコピーをカラージョーすることを可能としている。版下の素材は一定の条件を考慮しさえすれば様々な応用が可能である。

4. 基礎実習における課題

基礎実習においては、前述の通りアルミ版と PS アルミ版による試作を行っている。二週間の実習期間で平版の試作と芸術資料館収蔵作品の鑑賞などを通してその特性を学ぶことを目的としている。上記以外にも文献や参考資料、作品集などの閲覧コーナーを設けて平版の作品の特性や歴史について紹介している。終了後、興味を持ちさらに続けてみたいという声も聞かれるが、実際的には続けることが困難であるのことは事実である。

抱える課題は版画芸術の発展を考えた観点からも取り組むべきことは決して少なくはない。学生の作品制作について、基礎実習後の実習プランをカリキュラム化できていないことや卒業後の個々の創作へ向けた技術的なサポートや指導はたいへん重要な課題となっている。プレス機などの設備の面から見た場合、版画芸術の発展のためにプレス機を必要としない平版技法の習得は、今後、取り組むべき課題の一つで、木版リトの講習も必要である。また、四版種の基礎実習後の先に、あってしかるべき学生の自主的な課題制作や他メディアに関連する版表現の個性的な展開、大学の版画教育の成果展に位置づけられる全国大学版画展へ向けた取り組みの充実などである。これらの課題解決、改善へ受けた取り組みは早急に対処すべきであると考えている。

おわりに

絵画専攻における版画領域は前述したとおり、油画、日本画のそれぞれのカリキュラムの1年生から3年生までの間に基礎実習として設けられており、油画の場合は四版種を必修とし、日本画は凹版以外の凸版、平版、孔版に関しては自由選択としている。油画に関しては専門的な領域に踏み込んで卒業制作へ展開することは学生の選択に委ねられている。しかし、基礎実習を終え、自ら反復して学修し、創作へ踏み込む時間と期間を設けることができないことが大きな課題となっており、長年にわたって油画カリキュラムの懸案事項として認識されている。しかし、この問題は版画領域に限らず、他のメディアの反復的学修の必要性からも同様の課題があり、油画カリキュラムの入り口と出口の在り方が問われている。学生が美術表現を志向し、創作テーマを見つけ、社会的役割と独自性を求めて、どのようなメディアにそれを落とし込むかの選択と探究、修練を重ねる期間を提供するようなカリキュラム作りは早急に解決すべき課題であると言える。

参考作例（筆者による）

	
<p>PS アルミ版による作例。写真原稿をもとに作成した版下を使い、露光時間を三段階に分けて三枚を製版したもので、単色と単色にブラックを加え、メディウムで調整した作品。リトインクはスワローインクを使用。</p>	

参考文献

- 室伏哲郎 『版画辞典』東京書籍 1985年
- 町田市立国際版画美術館・富山県立近代美術館 『石に描く—石版画の200年
ゼネフェルダーからピカソまで』1998年
- 黒崎彰 『版画史解剖—正倉院からゴッホまで—』阿部出版株式会社 2002年

註

- (1) 町田市立国際版画美術館・富山県立近代美術館 『石に描く—石版画の200年
ゼネフェルダーからピカソまで』21頁-22頁。
- (2) 町田市立国際版画美術館・富山県立近代美術館 『石に描く—石版画の200年
ゼネフェルダーからピカソまで』89頁。

絵画表現の探求のための授業構築の試論と創作

－複数の平面の併置による平面表現－

知花 均

はじめに

絵画専攻油画Ⅱの授業では絵画表現における表現者としての自己の立ち位置とスタンスを探究することを目的として、ドローイング(素描)、版表現、現代美術演習などの幅広い実習を通し作品制作の体験を豊かにし、生涯にわたり美術を専門とする立ち位置にあって美術を愛好し、独自の作品世界や美的価値観をもって社会と関わっていく表現者を育てることを念頭にしている。学部を通して学年担任制の下にカリキュラムが生まれ、多数の担当教員とのディスカッションやクラスの制作動向の中で気づきや切磋琢磨を経て、最終学年の卒業制作へ向けて表現の核となるものを自ら探求していくが期待される。

1. 課題設定の経緯と観点

絵画表現を探究するために必要な、表現者としての立ち位置とスタンスを考察する観点から、油画Ⅱでは五つの課題を設けた。これらの中から本論文では制作Ⅲ(H29時点)の課題テーマを取り上げ、授業構築に関する試論と実践例を述べる。学生が表現者として自らの着眼点を問い、表現者としての意識を高めていくために問題提起したものである。この課題は絵画の表現形式(形態)から提起する課題で、常套的に我々がもつ、一枚で自立する絵画の形式に対して、複数の平面の関係性(併置など)について問題を提起し、絵画の可能性について考察するというものである。また、表現者として日常のアクチュアルな問題に関係することができるかどうかをも問う課題でもある。

この実習課題が二年生に投げかける問題は、絵画の表現形式から考察する問題と学生自身が日常に立ち、伝統的な絵画の枠を乗り越え、限定的な制度性から自由に絵画表現を探究するスタンスを構築する契機になることをも、ねらいとしている。

1.1. 「複数の平面の並置による平面表現」の授業構築の試論

私の個人研究の中で複数のパネルの組合せと結合によって、空間のずれや圧力を構造化しようとした30代前半の平面作品の仕事があり、これがこの課題テーマの発端となったものである。すなわち、複数の平面的な要素の組合せと結合によって、空間のずれや空間のもつ圧力を顕在化させ構造化することに新たな可能性を求めて展開したものであった。この新たな可能性とは全体と部分との相互作用による絵画のもつ圧力の顕在化である。この場合の絵画の持つ圧力とは、構造化された組合せの関係性から発現する絵画が持ちうるもう一つの側面を意味する。授業の課題テーマで取り上げた組合せと結合によるブラックティスから美術の問題に創造的な意識を持つことに繋がるものと考えた。すなわち、絵画をあるいは平面表現を形式(フォーマリズム)の観点から考察する契機となること

を期待したものである。 実習においては以下の三つのプラクティスを設けた。

1. ドローイングによるプラクティス
2. 写真によるプラクティス
3. 新たな関係性による作品化

1.1.1. ドローイングによるプラクティス

矩形二枚のサイズおよびプロポーションの関係（比率）に一定の条件を与え、並置を手掛かりに取り組んでもらった。ドローイングは木炭紙を使い、室内の大気の動静をイメージし、F20号、F30号の縮小判二枚をトリミング、カットアウトして並置することとした。

<p>ドローイングした木炭紙をトリミングし、カットアウト、カットインの手法から並置関係の様々なバリエーションを手探りで求めていく様子。</p> <p>N 学生の課題作品</p>	
<p>F20号とF30号の比率をもとに、台紙の上に複数の結合、並置、上下左右の置き換えなどを通して一枚では感じられなかった効果を見ることになった。この効果は二枚の相互作用として発現する空間で、連続、反復、対比など、部分と全体の関係からバリエーションが生まれる。これらのプラクティスから画面の関係性について受講生は個々の取り組みを発表し、クラス・ディスカッションを通じて経験を共有することができたと思われる。</p> <p>上 T 学生の課題作品 下 Tt 学生の課題作品</p>	

1.1.2. 写真によるプラクティス

受講生が自ら撮った写真を使って、それらを素材に並置することによって何か作品化できないだろうか、という取り組みである。ドローイングと同様、写真を並置して作品化するための台紙のサイズは半切でいくこととした。この台紙は並置関係を探るにあたり、もう一つの重要な要素であることに受講生は気づくはずである。この関係性を探るプラクティスにおいて台紙は写真の設置空間そのものということになる。下の写真はディスカッションの際の展示スナップである。参照例はクラスによる様々なバリエーションの中の3件で、提出物は一人5点とし、展示することを求めた。受講生の提出物が5点並ぶ様子とその中の1点をクローズアップした。



K 学生の課題作品



N 学生の課題作品



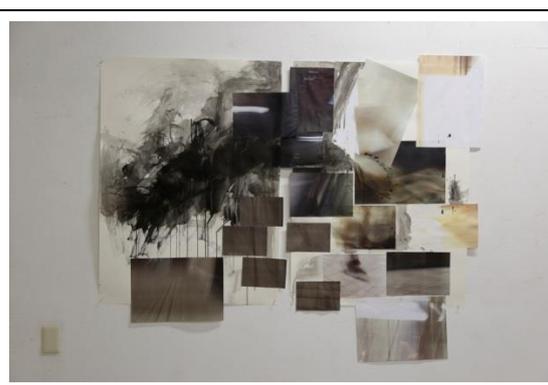
T 学生の課題作品

1.1.3. 自ら構築する関係性による作品

ドローイングと写真による二種のプラクティスの後に、後半の三週間は、平面サイズを全紙二枚程度とし、さらに台紙を排除して壁空間に直接、併置(設置)することを求めた。結果として個々の受講生が思考錯誤を経て独自に制作を展開し、作品化へむけ取り組みを行った。下図はその一例である。写真とドローイングとの関係、空間のずれを構成したもの、実像と仮象との関係を考えたものなど様々な着眼点が見受けられた。最後にディスカッションを行い、考えを交換し合った。



M 学生の作品



Y 学生の作品



N 学生の作品



H 学生の作品



I 学生の作品



Is 学生の作品

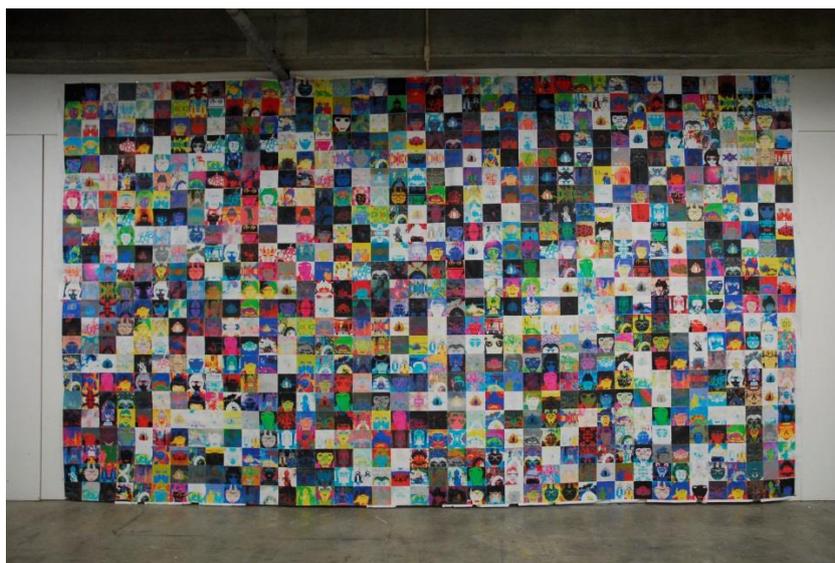
下記は過去の課題作品である。現在と異なる要件なので参照したい。上二点が、同じ課題要件で、内容は提供された合板一枚（三六判）を、分割、結合、並置することによる作品化を提起したもの。下が、紙を支持体として 100 号以上のサイズで作品化を提起した課題である。支持体が異なる二つの課題の違いは参照例から明白である。支持体から生まれる設置方法のアイデアやコンセプト、思いもよらない効果から空間表現への気づきまで見られた。（上左 Ik 学生の作品、S 学生の作品、下は A 学生の作品）



土による物質感を与えた作品



立て掛け、床、壁との関係が見られた



プリンター出力による膨大なセルフイメージのジョイント

1.2. 自己評価書の設問等について

これらの取り組みを終えてあらためて受講生がプラクティスのもつ経験値を振り返ることを促すために、授業提供者から受講生への質問という形で自己評価の時間を設けた。下記の自己評価書はその資料である。

以下、自己評価書の設問

<p>自己評価書</p> <p>課題名 制作Ⅲ 複数の平面の並置・組み合わせなどによって絵画空間はどのように現われるか?</p> <p>■制作Ⅲは絵画表現のトレーニングとして、複数の平面の併置・組合せなどによる関係性を作品の要素に取り入れ、絵画表現を探究する課題としました。前半の二週間は、ドローイングによるもの、写真によるものの二種の方法で台紙に配置するプラクティスを行い、クラスで鑑賞し感想を述べ合い、教員からは各々の試作にみられる特質に触れ、授業のねらいを述べ発展的な観点から質問をしました。さらに後半三週間は全紙二枚程度のサイズに相当する試作二点の提出を求めました。これらの経験を振り返り、下記の1)から4)の質問に応答する形で考察して下さい。</p> <p>1)ドローイングによるプラクティスについて。あなたは複数の平面(ドローイング)の関係性を作品の要素に取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか? 構想、発見、展開などの制作過程であなたが考案した制作方法、造形表現で気づいたことについてできるだけ詳しく述べて下さい。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。</p> <p>2)写真によるプラクティス。あなたは複数の平面(写真)の関係性を作品の要素に取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか? 制作過程で考案したこと、気づいたことについて詳しく述べて下さい。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。</p> <p>3)全紙二枚程度の面積による試作について。複数の平面の関係性を取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか? 制作過程をとおして考案したことや気づいたこと、素材について詳しく述べてください。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。</p> <p>4)制作Ⅲ「複数の平面の並置による平面制作」の経験から、応用表現についてアイデアがあれば述べて下さい。アイデア・スケッチも可。</p> <p>5)課題を通してクラスメイトの作品や制作の在り方に光るものを感じたことがあれば述べて下さい。 (他者理解として)</p>

上記の自己評価書への回答例とこれらを踏まえた上での若干の考察を以下に述べる。

1.2.1 設問1) についての回答例

設問1) についての回答を任意にあげて考察を述べてみたいと思う。以下は設問内容と回答例である。

設問1) ドローイングによるプラクティスについて。あなたは複数の平面(ドローイング)の関係性を作品の要素に取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか? 着想、気づき、展開などの制作過程であなたが考案した制作方法、造形表現で気づいたことについてできるだけ詳しく述べて下さい。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。

Na 学生の文	<p>一つのドローイングを切り取り、並べ替え、空間を感じられるドローイングになるように再構成した。紙の大きさをバラバラにして重ねあわせることで物質感や流動している空間が作れたと感じました。また、ただ重ねるのではなく類似している紙を近くに配置することで全体にまとまりが出せることに気づきました。</p>
Mn 学生の文	<p>今回のドローイングで気づいたことは、たくさんあった。一つ目はまったく別のものでも並べると一つの作品として成り立つということ、二つ目は対比させることができるということ、三つ目は個々で見ると何か足りないものでも複数並べることで響き合ってより良いものになるということ。構想としては余白や間も大事だなと感じた。三枚を通して得たものは多く、何となくだが“併置する意味”のようなものを理解できたと思う。</p>
Th 学生の文	<p>木炭を使用した時に、自分が持つカラーバランスの特性のようなものに気づくことができました。同じ場所のイメージを違った調子やアングルで描き併置することは、これまでも考えてきたダブルイメージの画面と共通するところもあると思いました。</p>
Yk 学生の文	<p>まず始めに制作したドローイングは画材と紙に人為的に動作をほどこした時に偶然に紙に出てきた表情を構成しなおした。次のドローイングは人の手を加えずに作りたいと思い、紙の上の木炭の粉と油絵具の油で溶いたものだけを乗せ、後はまる丸二日間雨の降る屋上に放置しそれをまた構成した。自分の中では自然の力に任せて偶然に出てきたものを自分の手元に引き戻し作品にする感覚が新鮮だった。構成するときは偶然できた表情の中の共通点を見つけ出してそれらをつなぎ合わせた。</p>

これらの気づき以外に、ひとつの画面の中に複数のイメージが混在している場合でも画面の白の余白や並びを変えることによって繋がって見えたり、新たに画面を誘導しなくとも紙の余白が自然に繋いでくれることに気づいたという例や画面全体から部分をトリミングし、カットアウトやカットインの手法から思いがけない発見があったという回答もあった。また、併置することで何らかの関連性が生み出される展開ができることや並べる際の意図について考えることもあったとの回答も見られた。反面、戸惑いを感じたという回答もあったが、それは併置の手法についてではなく、抽象的なドローイングを描くことについてのものではなかった。

1.2.2 設問2) についての回答例

設問2) は写真素材によるプラクティスについてのもので、下記に設問内容と回答例、そしてこれらについての考察を述べる。

設問2) 写真によるプラクティス。あなたは複数の平面(写真)の関係性を作品の要素に取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか？制作過程で考案したこと、気づいたことについて詳しく述べて下さい。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。

T 学生の文	<p>写真のもつストーリー性を活かすことのできた作品になったと思います。余白に意識を広げて制作したことが自分にとっては良かった。写真を静止画像として終わらせずに、ある種の映像的な風景を創りだすことができたような気がします。この観点はこれからも大切にしていきたい。</p>
H 学生の文	<p>自分の足で歩いている中で撮った写真を用いて制作したので見ているときも歩きながら場面を眺めている感覚で見られたらと思い写真を選び配置した。直接関連はしないけれど、並べてみて面白いと思った二枚をひとつの画面に入れることで同じ紙の白をはさんだ二枚が関わり合って、別の見え方ができるようになりそうだなと思った。見ている側はひと目で関連付けをして納得できないようなものなので、少し足を止めるきっかけになるのではないかと思う。</p>
M 学生の文	<p>ドローイングではなく、写真だからできることを考えた。同じ画像を何枚でも用意できるところがドローイングと違った表現ができたし面白かった。貼り方で視線誘導ができたり、リズムができたりして面白い発見がたくさんあった。</p>

これら以外に、設問にある「併置することによってどのような性質の作品を創出することができたと思うか? 制作過程で考案した手法について?」などについて次のような回答があった。

- ・場所に対する自身のもつ印象を現しているとするもの
- ・何がしかの不思議な効果が出せたというもの
- ・接写したモチーフの質感を拡大させ発展させたというもの

複数の平面の併置の関係性から作品化を試みるに際して、その造形上の効果や解釈、制作の手法など受講生には個々に考察することを求めた。その成果は今後の創作活動や鑑賞活動に反映されるものと考えたい。

1.2.3. 設問3) についての回答例

プラクティス(写真素材、ドローイング素材による)を踏まえた自由度のある作品制作を最後に課題として提供した。設問3)はこれについてのものである。設問内容と回答例を掲載し、これらについての考察を述べる。

設問3)全紙二枚程度の面積による試作について。複数の平面の関係性を取り入れることでどのような性質の作品を創出することができたと感じましたか? 制作過程をとおして考案したことや気づいたこと、素材について詳しく述べてください。その他、考えたことがあれば自由に述べて下さい。

T 学生の文	モノクロとカラーの対比、モノクロから色を感じる方法のようにモノクロとカラーについての作品を制作しました。前回の二つを通したからこそ出てきたテーマであり、最初のドローイングと比べ併置に対する意識が強く変わった感じがします。素材として白黒写真とアクリルを主に使用しました。複数の組合せをすることで作品がそこで終わるのではなく持続するものになったように思います。
T 学生の文	まだ改良の余地がありますが、今までで一番スケールの大きなものとなりました。展示空間や鑑賞者の身体について自分なりに考えることができました。作品は海と雲の空気感をモチーフとしました。
H 学生の文	複数の平面を同じ世界(次元)として併置したかったので、間の取り方と紙の白に気がつかった。手数があればあるだけいいというわけではなく、一本の線がどれだけ意味を持ってくれるかを考えつつ墨の黒をメインに線を描いた。アラベール紙の白は白すぎず黒が浮かないのですんなりと描けた。他の紙に線を描く時には、アラベール紙との相性も考えて素材と色を選ぶ必要があると思った。

1.2.4. 設問4) についての回答例と考察

設問4)の内容と回答例、所見を述べる。

設問4)制作Ⅲ「複数の平面の並置による平面制作」の経験から、応用表現についてアイデアがあれば述べて下さい。アイデア・スケッチも可。

S 学生の文	平面の併置を突き詰めていけば空間表現にたどり着くのではないかと感じました。部屋一面をびっしり絵で埋めた空間や床に絵を展示するなどやってみたいと思いました
K 学生の文	今私が興味を持っている世界情勢の不安定さに比べ、私の日常の穏やかさは何なのかという疑問、不思議さをテーマに対比させて制作してみたい。また、人の行為の時間的身体的な動きとその行為の内面で起こっているエネルギーのような動きを二つの画面で対比させた作品を制作してみたい。
M 学生の文	立体的な作品にしても面白いと思う。また、絵とモチーフになったものを並べてもいいし、同じものをまったく別の使い方で並べるのも面白そう。それとやってみたいのは写真から色だけを抽出してその色だけを使って抽象的なドローイングを描くというものです。
T 学生の文	壁一面を作品の地として捉える。ダブルイメージのような発想で併置を考えること。内側から外に向かって広がっていくような併置。立体の要素を持たせてみる。
H 学生の文	壁のどのあたりの位置に作品を置くのか、どんな空間に置く作品なのかということを考えて制作してみるということ。ただ、位置にとらわれることなく、地面に空があったり、天井あたりに海があったりと天地があべこべになってもいいと思う。見る人が見上げるのを前提で画面上部にパースをつけて描かれた壁画や巨大な絵のようにその位置ならではの計算や何らかの工夫があればそれもまた面白いと思う。
N 学生の文	全紙大二枚のディスカッションで「もっと広がっていったらどうなるのか」というアドバイスを試してみたい。
T 学生の文	写真と絵の併用をもっとできるのではないかと思いました。今回行った白黒写真と色によるドローイングでの併置の逆で、白黒のドローイングとカラー写真などでも面白い表現になるのではないかと思います。
Y 学生の文	映像による並置、空間を利用した映像作品の並置。何かしらの複数のイメージを取り扱いたい。

これらはプラクティスの経験値から構想する応用表現についての回答で、取り組みの深度に違いはあるものの、発展的に構想を描いていることがわかる。そこに見られるのは、平面の関係性のバリエーションである。壁面などの空間に設置するという意識から場所を与えることで成立する絵画という見解をもつコメントも見られた。

1.2.5. 設問 5)について

最後の設問 5) については他者理解の項目になる。クラス・ディスカッションにおいて、クラスメイトの課題作品について相互に感想や質問などの意見交換の時間を取り入れており、その延長線上にこの設問はある。課題テーマに対する制作は個々に行うものであるが、他者理解を通じて個々の創作活動に他者性を反映させる契機ともなる。自分と異なる考えや感覚、制作について、ディスカッションを通じて得られたことを振り返ることは、他者の作品を鑑賞するというスタンスの形成にも繋がるものと考えられる。設問は下記の文言である。

設問 5) 課題を通してクラスメイトの作品や制作の在り方に光るものを感じたことがあれば述べて下さい。(他者理解として)

この設問の回答は個人に言及したものであるので参照することは控えなければならないが、全員のコメントから真摯な態度をうかがい知ることができたことは報告しておきたい。総じて、自分にはない資質や力量についてのもの、考えや制作へのひたむきさや目を見張るほどの熱量などへの言及も見られた。同じ課題テーマに取り組むことを通じて、一層、クラスメイトへの洞察力と共感が育まれ、他者の姿勢に言及することで自己の創作に広がりや奥行きが形成されることが期待される。

1.2.6. 成果と課題

「複数の平面の並置による絵画制作」のプラクティスを通して期待される成果は、すぐに現れるものではなく、今後の制作へ反映されるもので、それは学生の創作への意欲と感性、既存の絵画の制度性へ向けた考察、絵画表現への気づきの可能性を開いていく発見の糸口を持つことにあると考えたい。学生の自己評価書の回答から、総じて彼らにとって重要な観点をクラスで共有できたのではないかと捉えている。

この授業で提供したプラクティスの方法論は、問題を提起すること、手法を提起し取り組むこと、クラス・ディスカッションの場で発表し、互いの成果や姿勢を見ること、自己評価書で設問を用意し考察することである。今後の学生自身の課題はどのような問題意識をもって表現活動を展開し、主体的に構築できるかである。設問 4) での回答には各々の応用表現が描かれているが、試作し確かめていくためには主題を見出してバリエーションを作っていくことが求められる。

2. 個人研究における関連するシリーズについて

私の個人研究の中から授業に関連するものについての触れておきたい。1992年から1998年にかけての絵画制作における《水の境界》シリーズは、自然の現象を越えたメタファーとしての領域へ向かう方法として、アクリル絵具等による複数のパネルの組み合わせによ

る作品を制作した。組み合わせと結合によって空間のずれや平面が持つ圧力を構造化すること、浸透し合う色彩と形の流動に行為と絵画構造の多層性を求め、比較的大型の絵画作品を発表してきた。絵画の再構築を求め、20世紀美術や映像の手法の中からアイデアを得て、空間のずれと圧力を構造化し、作品化したいと考えた。日本美術における屏風絵や絵巻物に見られる絵画空間の特性、現代美術に見られる組写真などをはじめとして、視覚的な再現に留まらず、心理的、身体的な問題を扱う志向性に開かれた手法の一つである。

水の境界シリーズ

六枚組のこの作品は粒子の比較的荒いアクリルなど水性塗料で描いたものである。一枚でなく複数の組み合わせと結合による構造の上に、積層と物質の持つ浸透性を求め、塗料に異なる粒子を混ぜて流動性を与えた。

ある映画の映像の手法に着想を得て、部分と全体との関係に見られる空間の圧力を構造化してみたいと考え、そこに心理的な境界性を求めた。このシリーズを数年間継続し、VOCA展への出品のタイミングと重なった。



3. おわりに

授業構築の試論として実践例と受講生の自己評価から考察し、また、関連する個人研究の一端を作品と制作ノートから一例ではあるが述べてきた。この課題テーマは創作において常套手段としてもつべき作品の表現形態についての基本的な造形思考を扱ったものであり、20世紀美術の多様な成果からその可能性を個々のレベルにおいて探るものである。受講する学年は二年生であるためか、授業の狙いを受け取る受け取り方に個人差がある。それはおそらく、受講生の作品制作や発表への探求心、作品鑑賞などの経験の深度に決定されるように思われる。幸いに、受講生の多くが自己評価書に記載してくれたように、応用表現についてのアイデアには、個々の関心に基づく構想の芽が見られる。例えば、「並

置」による効果を「対比」や「反復」に求めたもの、壁面を使った空間表現として発展させたもの、平面を並置でなく「重層」的に考えたもの、写真を描くことによる実験的ニュアンスのもの、映像の並置によるもの、上下を逆転させ設置することで次元を変えたり意味を変えたりできないかというもの、などである。これらのアイディアは実践されるかどうかは別としても、今後、彼らが創作発表の現場に立ち、造形思考が鍛えられることを通して、一段と今回の課題テーマの意味を認識するに違いないと思う。

彫刻における鍛造技法による金属素材の研究

－ 一般鋼材の彫刻素材への転用と表現 －

河原圭佑

はじめに

日本最初の貨幣である「無文銀錢」の素材が銀であったように、長期に渡る通貨の流通を維持するうえで金属は歴史的に重要な役割を担ってきた。また、金属素材の鉄は錆びやすく、耐候性に問題がある。同様に鉛も腐敗が進みやすく強度に問題があり、金や銀は貴重な金属なので使用量に限度制限があった。歴史的に貴金属は時代によって使用量と採掘量の変動が見られ、銅は比較的大量に入手することが可能であり、適度な強度と加工が施せる耐候性の良い素材として、鑄造技法の向上と共に広く普及してきた。

現在、金属は実用品として扱われ、鉄は彫刻表現に適した素材となっている。以下では、彫刻の素材として金属を取り上げ、金属彫刻の表現について述べたい。

1. 彫刻における金属素材と溶接機材のあらまし

彫刻素材に用いられる金属には、遷移金属である鉄、非金属のステンレススチール、合金のブロンズ、典型金属のアルミニウムなどが挙げられる。また、ブロンズは銅を主成分とした錫を含む合金である。本研究は金属彫刻の鉄素材(鋼材)について主に記述する。

初めに、金属彫刻の制作過程として鋼材を裁断し、鍛造、溶接、溶断、削り、研磨を経てかたちをつくり上げていくが、日本においては各種用途別の鋼材及び材質の用語について規定した日本工業規格 **Japanese Industrial Standards** 略称「**JIS**」がある。

また、鋼板には **JIS G 3193** 熱間圧延鋼板があり、製造された鋼板及び鋼帯の外観、形状及びその許容限度並びに寸法、質量及びその許容差が規定されている。

900°C以上に加熱した状態の熱間圧延によって成形された鋼鉄は、素材の変形抵抗が小さく加工が容易である。さらに、加工硬化も小さく強度も大きくなるため、金属彫刻に適した素材であるといえる。そのため、本学での金属実習の際には **JIS SS400** 一般構造用圧延鋼材鋼板、丸鋼 **JIS G 3191** 熱間圧延棒鋼を使用している。

冒頭にも記述したように、長期に渡り金属の形状を維持するためには腐食の問題は避けられない。金属の腐食の形態は、水溶液での腐食が大半を占め、金属表面の電気化学反応の進行による割れや強度不足による表面腐食によって、進行する応力腐食が金属の破壊を引き起こす。しかし、腐食の典型である鉄鋼の赤さびは、金属表面に均一に発生するため、金属によっては腐食環境でも利用できる。

次に、素材である鋼材に続き、加工した鋼材を接合し組み立てる段階で溶接が必要不可欠である。溶接には、アーク溶接とガス溶接を多用し、素材やかたちの用途に合わせた使い分けを行うことで効率よく制作を行うことが可能である。加工した鋼材を立体にしていく過程で溶接は密接に彫刻制作に関わるため、以下にアーク溶接とガス溶接の金属融接について述べた。

1.2. アーク溶接およびガスシールドアーク溶接による融接

鋼材素材には被覆アーク溶接が用いられ、被覆アーク溶接は古くから発達した溶接方法であり労働安全衛生法が制定された昭和 47 年に最も多く用いられた溶接である。被覆アーク溶接は、心線に被覆材を塗布した被覆アーク溶接棒と母材との間にアークを発生させ、被覆剤から生ずるスラグで溶接部を保護しながら行う溶接方法である。被覆アーク溶接の長所として、設備費が安い、取り扱いが用意である、基本技術の習得に長時間を要しない、全姿勢溶接が容易である等が挙げられる。その反面、溶接棒を頻繁に交換しなければならないことから能率が低いという短所があるが、本学では金属実習にて最初に学生が扱う溶接機である。

また、現在ではガスシールドアーク溶接としてマグ溶接「MAG」(Metal Active gas)溶接も多用されている。マグ溶接は、シールドガスとして炭酸ガスや炭酸ガスとアルゴンガスとの混合ガス等の酸化性ガスを用いる溶接の総称である。ガスシールドアーク溶接の原理は、コイル状に巻かれた溶極を供給モータにより、溶接箇所自動的に供給することが可能であるため、被覆アーク溶接に比べ、作業能率が高い溶接である。マグ溶接の長所としては、シールドガス (CO₂) が安価であり、全姿勢溶接が可能なこと等が挙げられるが、風の影響を受けやすく、技術の習得に長時間を要する短所がある。

非金属材料のステンレススチール、ブロンズ、アルミニウムの溶接にはティグ溶接「TIG」(Tungsten Inert Gas)溶接を用いる。ティグ溶接もガスシールドアーク溶接でアルゴンガスを吹き付けてタングステン電極と母材との間にアークを発生させ、その熱によって溶加材及び母材を溶融して溶接する方法である。ティグ溶接の長所として薄板の溶接に適している、スパッタの発生がない、ヒュームガスの発生が極めて少ない、全姿勢溶接が容易であることが挙げられる。短所は、アルゴンガスが高価であり、作業能率が低く、技術の習得に長時間を要することが挙げられる。本学では学部 3 年次以降の学生が非金属材料を用いた制作を行う際に使用している。

1.3. ガス溶接による融接

20 世紀の初めにヨーロッパで酸素-アセチレン吹管が発明され、最高 3,100°C に達する高温の火炎が自由に扱えるようになった。現在ではアセチレン以外の可燃性ガスも原料として用いられ、金属の溶接、溶断、加熱の作業は工場や建設現場、金属彫刻において極めて重要なものである。本大学では、可燃性ガスにアセチレン、プロパンを使用し、支燃性のガスとして酸素を用いている。また、二酸化炭素やアルゴンガスは不燃性のガスである。

本学では、1989 年から B 形溶接機(フランス式溶接吹管)を使用している。これは、日本では関西地方で発達したものであるが、現在では日本国内全域に普及している。酸素流量調節用の針弁は吹管本体に内蔵され、火炎の調節を酸素バルブと燃料ガスバルブで行わなければならない。また近年、A 型溶接機(ドイツ式溶接吹管)も導入している。これは、インジェクタ機構が火口部に内蔵されているため、ガス混合が効率よく行われ、1つのカランで酸

素とアセチレンを連動して開閉可能だという利点がある。そのため、火炎の調整が容易である。これらの溶接吹管に支燃性のアセチレンと可燃性の酸素を吹き付け、母材である鋼材を加熱し、ガス溶接棒と母材を溶融して接合することがガス溶接である。

金属彫刻の制作にあたり、金属素材の選定及び溶接機材の選択が必要不可欠である。また、制作段階で、かたちを表現するうえでの加工技術も加わるため、制作開始において、綿密な計画と作業工程を理解することが重要である。



日本工業規格「JIS」の鋼板



(上) B形溶接機(フランス式溶接吹管)

(下) A型溶接機(ドイツ式溶接吹管)

2. 安全意識の共有と安全講習

専門の行政機関が制定した「省令」などを合わせて一般的に「法令」と呼ぶが、労働安全衛生に関する法律として「労働安全衛生法」がある。この法律は、労働基準法(昭和 22 年法律第 49 号)の定める労働災害の防止のための危害防止基準の確立、責任体制の明確化及び自主活動の促進の措置を講ずる等その防止に関する総合的計画的な対策を推進することにより現場における労働者の安全と健康を確保するとともに、快適な職場環境の形成を促進することを目的とする。

そのため、アーク溶接機を用いて行う溶接・溶断等の業務においては、アーク溶接等特別教育の資格を有することが望ましいとされており、ガス溶接・溶断作業に関連した設備では、アセチレン溶接装置及びガス集合溶接装置が定期自主検査の対象とされている。また、毎年本学では金属工房において安全講習を開催し、学生への安全意識を高めた教育を行っている。



沖縄県安全労働基準協会、喜屋武盛信 講師による安全講習

3. 金属加工による鍛金技法と鍛造表現

鍛金技法とは、木台に金槌と当金を使用して金属を叩き形成する技法である。金属素材を工具により塑性変形させる方法には、金属素材を加熱して高い圧力で変形させることを塑性加工と呼び、塑性加工は塑性変形させやすいように高温で成形する場合もあるが、板金加工は常温で加工を行う。また、塑性加工は、外部から力を作用させて引張り応力とせん断応力を内部に働かせて金属素材を変形させる。つまり、鍛造とは補材のかたまりを様々な形の工具で押して変形させる圧縮成形による塑性加工法である。

金属彫刻における鍛造技法では、金属素材をハンマーや金型などで叩いて、外部から内部に圧力を加え圧縮応力を作用させる。そのため、金属素材を塑性流動させて金属素材内部の空隙や粒界を潰し、結晶を微細化、欠陥部を少なくすることである。その結果、無機的な金属素材の表面にハンマーや金床の表情が写るため、人力による有機的で暖かな表情に変化する。金属表面による表情は鋼材の厚みと加熱度合、ハンマーの重量による塑性加工によって左右するため、鋼板による表現の幅が広がった。鍛造による金属表面の視覚的な変化もあるが、腐食の典型である鉄鋼の赤さびに対して、錆びにくくなっており、腐食環境に多少強くなった。理由として、鍛造前の金属素材の組織に微量な空孔や割れ、粗大粒の粒子が存在し、鍛造によって鍛錬することで金属組織が均一、微細、無欠陥になるためである。

以下で、筆者の鍛造技法の金属彫刻の事例として、自作品による金属彫刻Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴを提示する。



I, 「アカバナ」 2016年
鉄、ステンレススチール
H20×W25×D18 (cm)

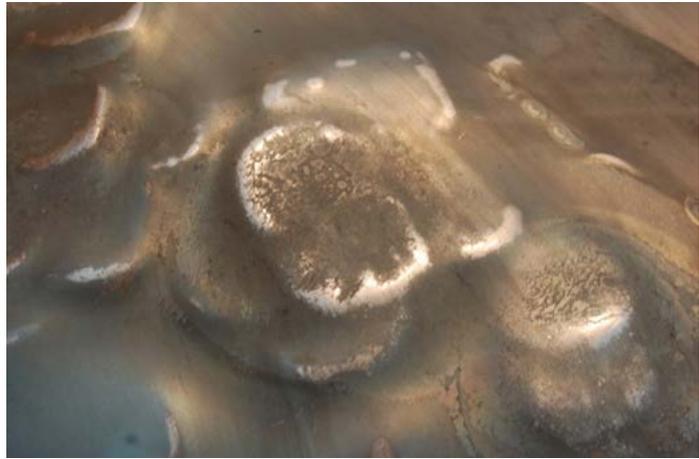


II, 「mangosteen」 2015年
銅、真鍮、ブリキ、チーク材
H20×W14×D15 (cm)



III, 「苦い記憶」 2011年
鉄
H240×W125×D140 (cm)
第85回国展出品
沖縄タイムス社 収蔵





IV, 「Leaf's Lifeline」 2012年
鉄

H300×W420×540(cm)

チェンマイ大学美術学部教員展 出品



V, 「Floral communication」 2017年
鉄、ステンレススチール、真鍮

H185×W92×D88 (cm)

沖縄県立芸術大学開学 30 周年記念 美術工芸学部・造形芸術研究科 教員作品展 出品

各作品の金属素材は、JIS SS400 一般構造用圧延鋼材の厚み 3.2mm～9mm を使用し、B 形溶接機の溶接吹管に支燃性のアセチレンまたはプロパンと可燃性の酸素を吹き付け、金属素材を加熱した後に 250g～5kg のハンマーを使用して鍛造を行った。

非金属のステンレススチール及び 3.2mm 以下の厚みの鋼板を使用した際はティグ溶接を行い、3.2mm 以上の鉄版は被覆アーク溶接を行った。また、その際に使用する被覆アーク溶接棒には、神戸製鋼所のライムチタニヤ系被覆アーク溶接棒 Z-44(2.6φ×350mm)を使用した。これは、Z-44(JIS Z3211 E4303)として登録されており、再アーク性、スラグ剥離性に優れ、断続溶接、すみ肉溶接、タック溶接にも適した優れた溶接棒である。さらに、被覆の可動性が良好なため、曲げて使用できることから、立体の不規則な形状や隙間を溶接することが可能である。沖縄県の湿度の高い気候にも適しており、難吸湿なので通常の保管状態では乾燥を省略できることから、車両、軽量鉄骨、建築などの溶接や本学の金属実習で金属彫刻の制作に使用される。

本学金属彫刻の塗装には、ウレタン系のラッカーフラット艶消し 100%に黒鉛(グラファイト)、ラッカーシンナーの混合液を作り、金属の表面に黒鉛を刷り込みながら塗布する。黒鉛は鉛石から生産された自然色を有し、金属の地金の灰色に良く馴染むことを考慮して使用している。また、沖縄県は他県に比べ高温多湿であり、金属の腐食が早いため、ウレタン系溶液で金属表面の皮膜を覆い着色する手段が有効である。そのため、季節や湿度に応じて溶液の濃度や重ね塗りの調整を行う。その他の着色方法として、オイル焼き、鍍付け、鍍金、亜鉛付けなどがあるが、その選択は作品の素材や形体、設置環境によって多様である。

しかしながら、いくら念入りに金属表面を塗装しても、金属素材の内部の水分や湿度による変化を受けて腐食する。そのため、金属素材の特に鋼材には、定期的なメンテナンスが必要とされ、野外における金属彫刻では、JIS G 4051 機械構造用炭素鋼鋼鉄(s45c)や非鉄のステンレススチールやブロンズが使用されている。

4. 鍛造技法を用いた彫刻表現の教育実践記録

(1) 授業概要

2017年4月8日(土)～7月29日(土)の期間、専門教職科目「彫刻 A」・「彫刻 B」・「彫刻 C」・「彫刻 D」の受講年次2～4年生の前期4単位の授業が開講された。この授業はドローイングや塑像(モデリング)、鋼材による表現(鍛造)の3つの演習を4グループに分かれてローテーションで行われた。

本文には、鋼材による表現(鍛造)、切削(カービング)による作品制作を通して、基礎的かつ一般的包括的な彫刻表現の概要を理解し、“触覚的”な対象の捉え方、制作の方法と材料の扱い方を習得する金属彫刻の演習記録のみを記載することとした。

(2) 学習目標

ドローイングや塑像(モデリング)を行い対象の彫刻的な捉え方を理解し、彫刻の基礎的技術を習得する。また、金属彫刻においては道具の使用方を理解するとともに、危険防止による作業に適した服装等の安全衛生基準法に沿った制作を行う。

(3) 実施場所

沖縄県立芸術大学彫刻専攻 金属工房崎山キャンパス

(4) 実施体制

美術工芸学部彫刻専攻、河原圭佑（講師）、古井彩夏（非常勤講師）が実施。

(5) 実施状況

A-1(8名)、A-2(8名)、B-1(8名)、B-2(7名)、合計31名の1グループが3週間に渡り3回の金属演習を行った。

4.1. 制作工程

(1) 制作工程 1回目

金属彫刻における授業の目標及び成績評価の方法・基準を明確に伝え、鋼材による表現テーマ「植物の葉」において、制作する趣旨と作業工程を説明する。また、使用する鋼材の特性と溶融、切断、切削等の加工技術について理解する。初めに JIS SS400 一般構造用圧延鋼材鋼板厚さ 2.3mm を使用して 20cm×20cm の鋼板に植物の葉をデッサンする。

《留意点》

金属工房で初めて制作を行う学生がいるため、安全衛生基準法の第3条及び第4条に定める労働災害の発生防止のための必要な事項、作業主任者の指揮に従って保護具の着用を行い、安全や衛生に配慮した条件で作業を行うこととした。

(2) 制作工程 2回目

鋼板に描かれた植物の葉のデッサンを確認し、コンターマシンを使用して鋼板を切断する。切断後の断面に生じたバリに手鑢かけて落とし、切口を滑らかにする。次に、金床とハンマーの扱い方を理解し、的確にかたちを形成する鍛造技法に取り組む。

《留意点》

コンターマシンとは帯鋸盤、バンドソーとも呼ばれ、鋼板に描いた線に沿って直線となだらかな曲線の切断が可能な機械である。そのため、鋼板にデッサンをする段階での複雑で急な曲線や形状はブレード(鋸刃)の劣化と破損を招くため、注意が必要である。また、金属切

粉による鋼板とブレードの摩耗により発熱が生じるため、エアブラストガン等の金属切粉の除去と空冷を行うことが望ましい。鍛造の際はバイスプライヤーを用いて作品を固定することで、容易で均一に鋼板を鍛造することが可能であり、腕力の弱い者にも有効的である。

(3) 制作工程 3 回目

継続して鍛造を行う。鍛造によってかたちが伸びた部分は、PDF100mm 電気ディスクグラインダーを用いて切削(カービング)する。作品の完成後にラッカースプレーで表面を着色して腐食を防ぐ塗装を行う。最後に講評を行い、制作に対する感想と学習目標の達成度について自己評価を行う。

《留意点》

金属の内部は、規則正しい結晶構造になっており、実用的な JIS G 3193 熱間圧延鋼板の構造は多結晶である。そのため、繰り返し鍛造を行うことでマイクロ単位の結晶の歪が生じることから結晶構造にずれにより金属の構造が破壊される。この様な破壊挙動は鍛造の過程で鋼板の圧縮された側面に見られるが、それは結晶の粒界が変形に耐えきれず破壊される現象である。そのため、鋼板の中心部から外側に圧力を逃がしながら鍛造を行うことが望ましい。また、鍛造は、作品を常に動かしながら、金床とハンマーの当たる角度、重さ、衝撃の強さのコントロールが重要である。



鍛造工具(ハンマー、金床)



成果物「植物の葉」

おわりに

金属彫刻における金属素材と鍛造表現に触れ、その過程で使用する機材や工具について述べた。鍛造技法を用いた彫刻表現の教育実践記録では、JIS SS400 一般構造用圧延鋼材鋼板厚さ 2.3mm を使用したが、銅板やアルミ板等の鋼材よりも強度の弱く塑性変化の大きな

金属を使う方が容易にかたちを作ることが可能である。

しかしながら、敢えて鋼材を使用することで、金属彫刻におけるかたちを捉えることや金属素材に触れることで、“触覚的”にモチーフである植物の葉を捉え、制作の方法と材料の扱い方を習得する観点からは、一般構造用圧延鋼材鋼板が望ましいと言える。また、金属彫刻で表現する場合は金属素材の基本知識として、初めに鋼材について学ぶ。そして、基本的技術の向上と表現の広がりとともに、非金属素材のステンレススチール、ブロンズ、アルミニウム等に素材の幅を広げていくことが、金属素材を理解する上で重要なことといえる。

昨今では金属工房や工場における電気機材及びガスの法令改訂に伴い、各都道府県の保安協会及び安全協会が安全講習会が行われており、安全な金属工房の運用と金属彫刻の制作を行うためにも関連法令の改定に伴う講習会に参加しなければならない。そのためには、金属素材を深く理解するとともに、金属彫刻を昇華し研究するためにも安全な管理運用を心掛けたい。

参考文献

- ・『金属の中世－資源と流通－』小野正敏、五味文彦、萩原三雄編、高志書院、2014年
- ・『古代史の謎は「鉄」で解ける－前方後円墳や「倭国大乱」の実像』長野正孝、株式会社PHP研究所、2015年
- ・『アーク溶接等作業の安全』中央労働災害防止協会編、中央労働災害防止協会、2009年
- ・『ガス溶接・溶断作業の安全』中央労働災害防止協会編、中央労働災害防止協会、2011年
- ・『最新実用鉄鋼重量便覧』産業新聞社編集局編、産業新聞社、1953年

映像表現による情報メディアデザインの表現と技法

ーアニメ動画・キャラクター・絵本・Web・ミックスメディアの展開ー

又吉浩

はじめに

近年の映像表現は様々なメディアによって制作され、コマーシャル、インデペンデント作品に関わらず制作者は幅広いジャンルの技法や知識が必要とされている。

また、コンピュータを用いることで新たな可能性と発展性を広げる映像表現が可能になった。本稿では、立体アニメーションの技法に加えアニメ動画、キャラクター、絵本、Web制作によるミックスメディアの特質について表現や展開がどのような役割を果たしているのか考察する。

1. 二つのアニメーション ーコマーシャルとインデペンデントー

私の研究は主に立体アニメーション制作であり、その表現法を考え相手に伝えることである。これまでに私が制作したアニメ作品は自主制作アニメ（インデペンデント作品）と商業アニメ（コマーシャル作品）に分ける事ができる。

自主制作の場合、全てを自分の意思で作ることができる非商業作品であり、作家としての方向性を作っていくことができるというのが自主制作作品の位置付けである。自主制作の展開としてはコンテストの出品、研究の為の実験作品などがある。

またコマーシャル作品はクライアントの要望で制作される動画広告であり、宣伝効果を狙った映像表現で視聴者に内容を伝えるのが目的である。よって、商業上の動画制作を行うには限られた時間の中で作品を作る必要がある。コマーシャル作品は社会とのコミュニケーションを反映した映像表現であるが、最も作品に反映されるのは作家性でもある。つまりコマーシャル作品も作家性によって映像コンテンツの個性が表現されるものであり、自主制作で培った個性がコマーシャル作品に反映されているものだと思う。

私の研究はこの二つのアニメーションによって育てられてきたものであり、これらは常に表裏一体の存在でもある。

2. 立体アニメーションができるまで

立体アニメーションがどのようにして作られているか、自主制作作品とコマーシャル作品を紹介しながら説明していきたい。

2.1. 自主制作の場合



写真 1. 自主制作「FATHER and SON」 2013 年

手法：コマ撮り撮影

素材：粘土

機材：スマートフォン

制作：又吉浩

DATA：1280×720/15fps/22sec/iMotion

自主制作で作られたクレイアニメーションの「FATHER and SON」はスマートフォンで撮影しシンプルで小さく制作するというコンセプトで作られた。(写真 1.)

スマートフォンのアプリでコマ撮りアニメが作れるようになり、私もこの小さい携帯電話のカメラで作品を作ってみた。使用したのはスマートフォン端末で撮影、編集、動画出力まで出来る iMotion というアプリである。

コンセプト

- (1) 1 シチュエーション、1 カット
- (2) カメラ、編集、動画出力を全てスマートフォンで完結する。
- (3) シンプルなキャラクターとシンプルなストーリー
- (4) キャラクタービジュアル推しクレイアニメーション

アニメ作品は通常、絵コンテを基に作られていくものだが、この作品に絵コンテは存在しない。キャラクターのスケッチを基にエピソードを考えて制作したアニメーションである。理由はお父さんキャラクターがルームランナーでダイエットに励んでいるところに子供がいたずらをするだけの簡単なストーリーであることと、自主制作作品なので絵コンテにと

らわれない自由な発想やハプニングを期待したからである。キャラクターの手と足以外は全て粘土（軽量樹脂粘土ハーティカラー）で作られている。乾くと固まる軽量樹脂粘土なので固定されたハリガネの手足を自由に動かすことができる。

自主制作作品は実験の場でもある、「FATHER and SON」で私が試したかった事はスマートフォンのようにどこでも持ち運びができて、いつでも撮影ができる環境を別のアニメーション制作でも整えたかったことと、キャラクターをできるだけ小さく作る事により、意図しない独自の可愛らしさを表現してみたかった事だ。キャラクターの大きさは約5センチである。

立体アニメーションの場合、最も時間のかかる作業がキャラクターやセットのオブジェクト制作である。これらの立体物を作るのは手作業で一から作るのがほとんどで、映像作品の質を高める為に時間をかけてもいい工程である。キャラクターとセットが完成すると次はコマ撮り作業が始まる。1秒間に15コマ、つまり15回撮影して1秒の動画が完成するのである。通常のコマ撮り作業に必要なものはカメラ、三脚、照明、机、パソコンなどであるが、「FATHER and SON」の撮影に必要なのはスマートフォン端末だけである。そして秒間15コマのコマ撮り撮影は1週間ほどで終了した。

結果

- (1) キャラクターを小さく作る事で全体がシンプルな造形に仕上がった。
- (2) 短い作品ながらもコミカルな内容とビジュアルがうまく融合している。
- (3) スマートフォンを活かした撮影、内容にはなっていない。
- (4) 撮影はスマートフォン端末だけでできるので楽である。
- (5) 一眼レフカメラ撮影とスマートフォンによる撮影では映像表現に違いはあったのか？
- (6) 課題はあるがスマートフォンのアニメ制作は十分に利用価値がある。

上記のようなスマートフォン端末でアニメーションを制作した経験はその後、大学の授業や子供を対象にしたワークショップなどで活用する事ができた。（写真2.）



写真2. クレイアニメ教室

グループや大人数でアニメーションを制作するワークショップでは、タブレット端末が活躍する。小型で軽いタブレット端末は持ち運びにも便利で、場所を選ばずに撮影をすることが出来るからである。子供達は、理想の構図が見つかるまでカメラの位置を変えながら工夫をして撮影を行う。この行動からは、ものづくりに大切な思い描いた作品を作りたいという気持ちが自然と伝わってきた。

子供達のワークショップはアニメーターを育てるのが目的ではなく、ものづくりの楽しさを知ってもらう為のきっかけになれば良いと思っている。

2.2. コマーシャル作品の場合



写真 3. Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」 2017 年

手法：コマ撮り撮影

素材：木材・粘土

機材：一眼レフカメラ

制作：又吉浩

DATA：1920×1080/15fps/40sec./DragonFrame・Adobe Photoshop・Adobe AfterEffects

Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」制作の流れ。

(1) 制作依頼

広告動画の場合（写真 3.）動画制作は広告代理店からの依頼によって制作するのが主流であるが、ここ最近ではクラウドソーシングによる依頼も増えてきた。仕事の依頼も打ち合わせから納品まで全てインターネット上で行い報酬を受けるといったシステムがクラウドソ

ーシングである。

(2) 企画案、絵コンテの制作

Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」という企画案の依頼を受け、企画のコンセプトや動画のストーリーを考えながら絵コンテの制作を行った。絵コンテとは動画の設計図のようなものであり、制作スタッフやクライアントなど動画制作に関わる人がイメージを共有するために作られるものだ。またコンペティションでは採用を決めるための判断材料になるため重要な工程であり、動画の内容を分かりやすく伝える必要がある。

企画の内容は、エネルギーが出来るまでを子供に分かりやすくアニメ動画で伝えるというものである。木材で出来た箱の上でレバーを回すとキャラクターが変形を繰り返し、長い旅を経て我々にエネルギーが届くというストーリーを逆再生で表現した。動画のオチで石油は化石で出来ているという事を知った方が、子供の印象に残ると思ったからである。また、最後のカットには「石油は遠い昔からやって来る」というキャッチコピーを入れた。

写真 4. の絵コンテは Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」で使用したものである。

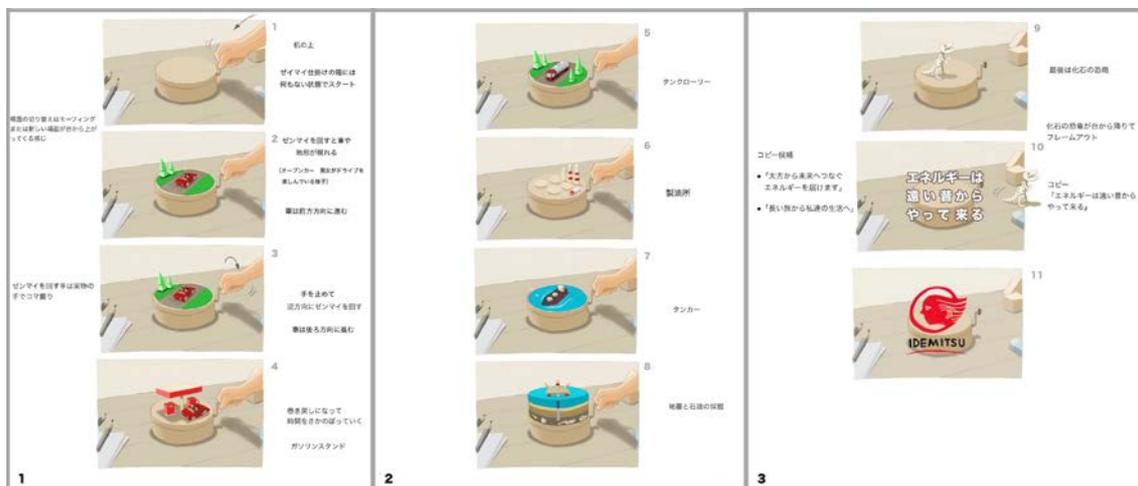


写真 4. Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」企画絵コンテ

(3) キャラクター制作

制作スケジュールが1ヶ月の場合、キャラクターオブジェクト制作にかかる日数は約二週間である。キャラクターやセットの制作は、絵コンテとは別に描かれたキャラクターデザイン的设计図を参考にして作った。出光の Web 広告動画で制作した立体アニメーションでは、木材と粘土で作られている。演出の中にメタモルフォーゼ（変形）の要素がある為、木

材で作った完成形のキャラクターと変形用の粘土で作ったキャラクターが必要であった。
(写真 5.)。



写真 5. キャラクター制作

(4) コマ撮り撮影

コマ撮り撮影とは一コマずつキャラクターを動かして撮影することでキャラクターが動いて見えるアニメーションの制作技法であり、ストップモーションという呼び方もされている。出光の Web 広告動画の撮影にかかった日数は一週間ほどであった。

コマ撮り撮影に必要な機材のリスト (写真 6.)

1. 一眼レフカメラ、三脚
2. パソコン、コマ撮りソフト (DragonFrame)
3. 照明
4. テーブル
5. 背景用スタンド (グリーンバック、背景写真)

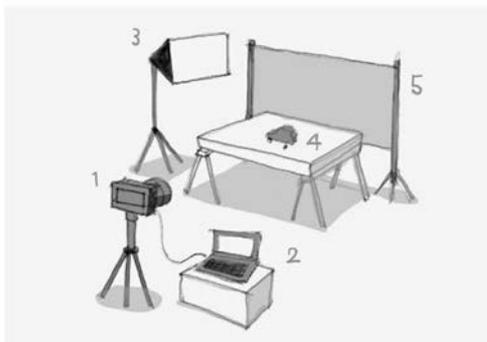


写真 6. コマ撮り撮影セッティング図



写真 7. コマ撮りソフト DragonFrame

DragonFrame (写真 7.) は多くのプロダクションが使用しており、コマ撮り撮影には欠かせないツールになっている。関連性のある連続した画像を繋げる事で動いてみえるのが、ア

アニメーションである。DragonFrame でのコマ撮り撮影ではキャラクターを動かして撮影した後、現在のライブ映像と先ほど撮影した画像が交互に画面に映し出される。アニメーターは、その画面を見る事で次の動きを確認して撮影する事が出来る。過去にもこのようなコマ撮り撮影の機材は存在していたが、コストがかかり手に入りにくい機材であった。しかし、コマ撮りソフト DragonFrame の登場によりアマチュアからプロまで高いレベルのアニメーション制作が可能になった。

(5) 編集

編集で使用するソフトも、多くのアニメ制作プロダクションが使用している Adobe AfterEffects(写真 8.)という特殊効果に優れた動画編集ソフトを使用している。編集作業は余分な所をカットし動画を繋げていく作業の他に画像編集、縮小拡大、透明度の設定、モーショントラッキング、文字、音などの編集作業を行う。また、アナログ作業では難しかった表現が、AfterEffects の特殊効果を使う事で様々な表現が可能になり効率よく作業ができるようになった。最終的な動画のデータ出力はメディアによって形式や圧縮方法が変わってくる為、AfterEffects では多数の出力形式が用意されている。

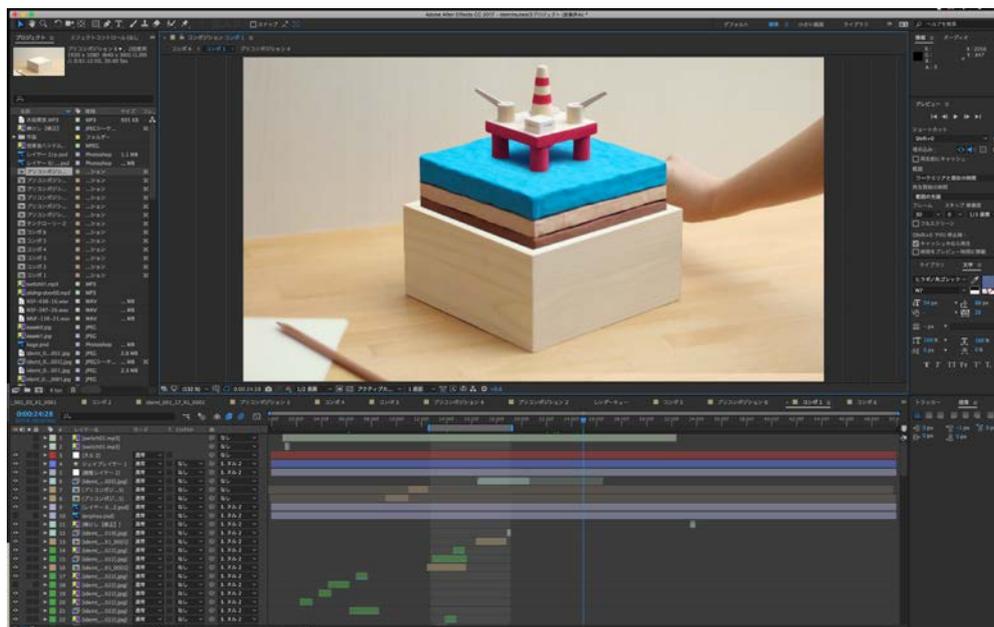


写真 8. AfterEffects の編集画像

動画編集ソフトを扱う場合、操作法やテクニカルな技法を学ぶ他にも大切なのが作品全体を客観的に見るという事である。編集作業には、そうしたテクニカルな部分と経験によるディレクション能力が必要とされる。完成した作品を納品する作業も、インターネットがあればどこでも出来るようになった。クラウドソーシングによる作業はすべてインターネッ

トを通じてデータのやり取りを行うので、地方のクリエイターにとっては仕事の幅を広げるチャンスにもなっている。

Web 広告動画「出光興産～石油はどこからくるの?～」は当初 Web 公開であったが、その後 TVCM での公開も始まった。

3. アニメ動画・キャラクター・絵本・Web・ミックスメディアの展開

近年の映像制作は動画を作る作業だけでは終わらない。コンピュータや IT 技術の発展により、アニメーションの制作現場は大きく変わってきている。インターネットの普及による情報メディアの多様化によって、アニメーション動画は様々なメディア展開に対応しなければならなくなっている。TVCM、Web、ゲーム、キャラクターグッズ、イラスト、絵本、小説など幅広い展開が行われている。(写真 9.) このような様々なメディアを通したミックスメディアは現代のビジネスモデルであり、制作者は複数のジャンルの技法や知識を学び、コンテンツを育てなければならない。例えばアニメーションでは魅力的なキャラクターを登場させる事で様々なメディア展開が出来る為、キャラクターのデザインは重要になってくる。ストーリーを創作するという作業においては絵本とアニメーションは制作過程に共通するものがあり、アニメーションの技術は Web 制作に活用する事も出来る。これらは企画、構成、演出という面で共通した作品づくりが出来る為、様々なジャンルの制作や展開を総合的なメディアとして、まとめる事も出来る。情報メディアデザインではデジタル技術の習得も重要ではあるが、素材研究や発想力を育てるアナログの要素も忘れてはいけない。

アナログとは工夫をする事であり、素材を実感して基本を知る事である。基本を知る事や工夫をして作品を作る事で、新たな展開や発想を生み出す事がある。デジタルとアナログの融合によってより良い作品づくりが出来ればと思う。

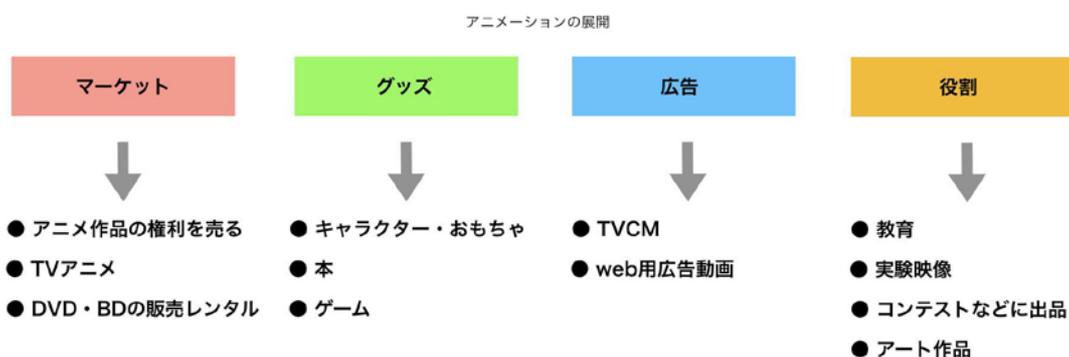


写真 9. アニメーションの展開図

さいごに

今後の映像表現やアニメーション制作の技法は、新しい技術によって変わりつつある。しかし映像表現に必要なのは技術だけでない、Youtube や投稿動画サイトの出現によって我々は数多くの映像を目にしてきている。映像表現が我々に与える影響も様々で、作者の意図がそのまま伝わるとは限らない。人によっては不適切な表現と捉える事もある。映像表現はダイレクトに伝わりやすいメディアである為、作者は映像表現の内容と視聴者の反応を考慮して発表しなければならない時代になってきている。その反面、映像表現は自由に表現出来るメディアでもあり、自由な発想で楽しさや感動を伝える事も出来る。優れた作品を作るには、社会における映像表現の意義と役割を考えたいうえで発想力や表現力を研究する必要があると感じている。

私の作品は常に二つのアニメーションによって形成されている。自主制作アニメと商業アニメ、そしてデジタルとアナログである。映像表現という様々なジャンルが存在するメディアの中で二つのアニメーションは一つのキーワードになっている。文字通りアニメーションは1秒間に24コマまたは15コマの画像を少しずつ動かして命を吹き込む（anima ラテン語で靈魂を意味する）地道な作業の時間がかかるコンテンツである。二つのアニメーションは、命をふき込むために私の中でせめぎあい、しかし一つに総合されて行くのである。

実践的空間構成の考察と沖縄の景観に配慮した環境デザイン
—インテリアデザイン・建築デザイン・ランドスケープ—

宮里武志

はじめに

環境デザインとは、人間とその周囲のあらゆるスケールの物理的環境の相互関係を研究するものであり、そうして得た知識を、環境の政策、計画、デザイン、教育に活かし、生活の質を向上させるため、実際に適用することまで含んでいるという。

また、それはインテリアデザイン、建築、都市計画、ランドスケープ、環境的な心理学まで内包する極めて広い概念として使われていて、近年は持続可能性（サステナビリティ）のある社会を考える動きも含みつつあり現在進行形の学問と考えられる。

このような幅広い領域を教職課程としてどのように体系化して取り組むかが課題であり、そこでは専門性を持った知識と、時代によって変化する住環境・商業空間・公共空間の様々な影響を受けながら技術の習得が必要と思われる。

本稿では、幅広い領域のなかで美容室のインテリアデザイン・混構造の建築・公共性を向上させた集合住宅の3件の実例を基に考察していきたい。この3つのテーマで全てを網羅することは出来ないが、人に距離感の近い家具から公共性をともなう大きな建造物である建築までかなりの広い範囲をカバーすることができる。

1. インテリアデザイン 「美容室」 2016年

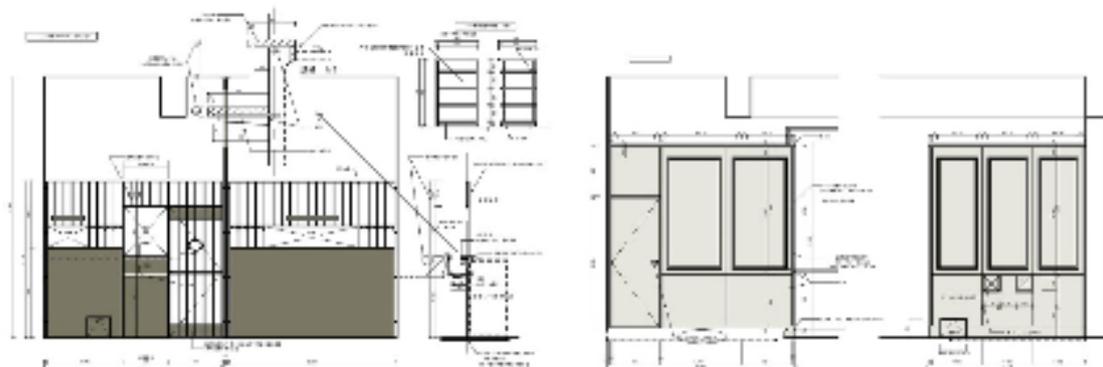


ファサード

10年前（2007年）に美容室のインテリアデザインをおこなったが、使い勝手の変化と収納等の改善、スペースの用途の変更などの理由で2017年に再び改装をすることになった。立地は幾つも美容室が並ぶ通り沿いにあり、周りの同業の店舗との差別化をしつつ単なる機能的な改善だけでなく美容室ならではのオーナーの美意識に応えられる空間デザインが求められた。改装のポイントは以下の通りである。

- 1) 美容器具を置くスペースが不足して店内にモノがあふれかえているので整理したい。現在モノ置き場となっている所をスチールパーティションで仕切り、レジスペースと合わせる事によりスタッフの導線も改善できる。スチールパーティションは上半分が格子になっているので適度に見え隠れするので狭く見えない効果がある。レイアウト上、広さの制約があるので圧迫感を軽減する仕掛けが必要だった。
- 2) 以前バックヤードだった所は、店内から見えすぎて休憩場所として使いづらいので壁を設けて区切り、パーマ液など小物が多数あるので、収納も増やしたい。壁はモールと経年変化を白系のエイジング塗装で店内に合うクラシカルなイメージにする。
- 3) レジ台の使い勝手を改善したい、必要がなくなった陳列棚を収納スペースにしてスチールパーティションと木の収納との組み合わせでシックにまとめる。スチールは全て黒鉄を塩酸で腐食させ、ツヤ消しの黒を塗装、その後部分的にペーパーを掛け腐食部分を少し露出させるようにして加工、木部も浮造り（表面をこすることで、年輪の凹凸を際立たせた加工）をしてオイルスチン塗装とする。

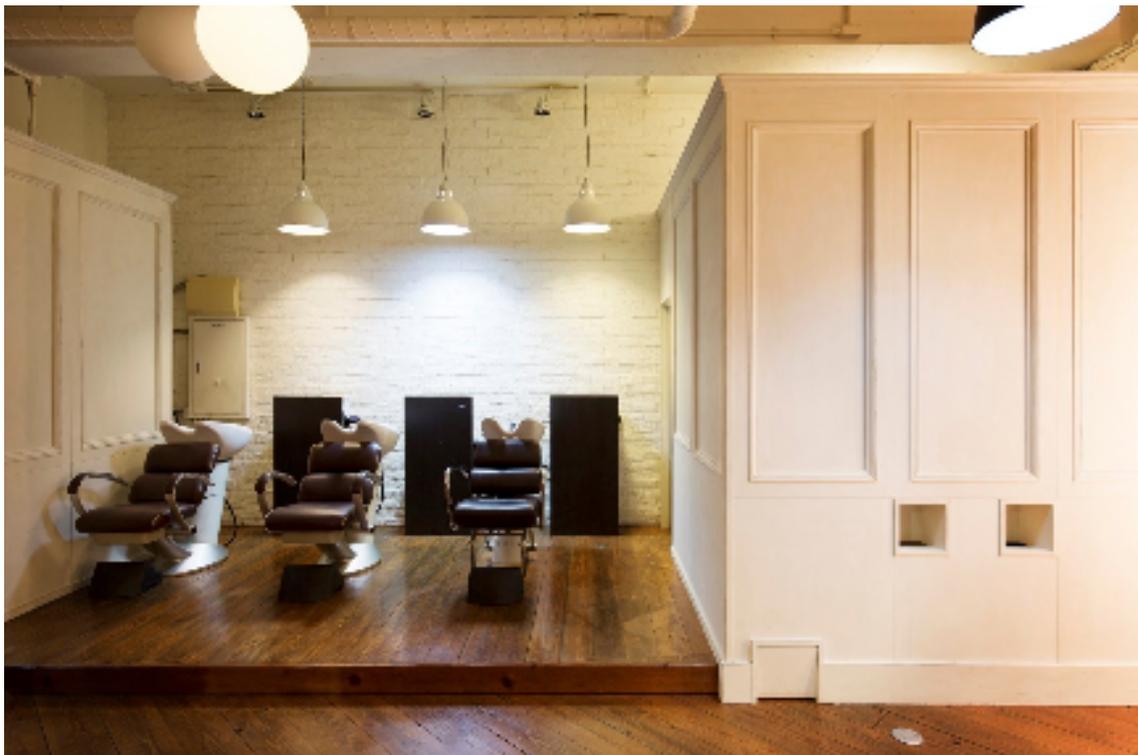
上記を改善しながら、常連のお客様が見て改装後の変化を楽しんでもらえるようなインテリアデザインを目指し、空間の質を高めていきたいと心掛けていた。



スチールパーティション・バックヤード展開図

設計プロセスとしては最初に要望を聞き、情報を整理をして必要に応じて取捨選択してゾーニングに落とし込むところから始める。当然、施工予算と竣工までのタイムスケジュールとの葛藤の中で質をどこまで上げられるか力量が問われる。

平面計画が具体的になると同時に、什器（店舗での家具類）・床や壁の仕上げ・照明計画などを図面・パース等を作成して、その後に見積もりをして工事金額が確定すると工事となる。その間に何度も見直しを行ない、次第に納得の出来る形にしていく作業が地味で根気がいるが空間の質を高める為に必要なプロセスとなる。



店内の様子

広さの関係で入口から近くにカット面の席があり、通常だと壁などで仕切るなどワンクッションおくが、それをしてしまうと外からの見通しがわるくなり圧迫感も懸念された。

解決策として鳥カゴ状の鋼製の半円で仕切り、ドアを開けると一旦半円の中に立ち左右の開口部から店内に入る、立つ位置の正面はイギリスのアンティーク・ステンドグラスをはめ込んでカット中のお客の視線よけになるようにした。

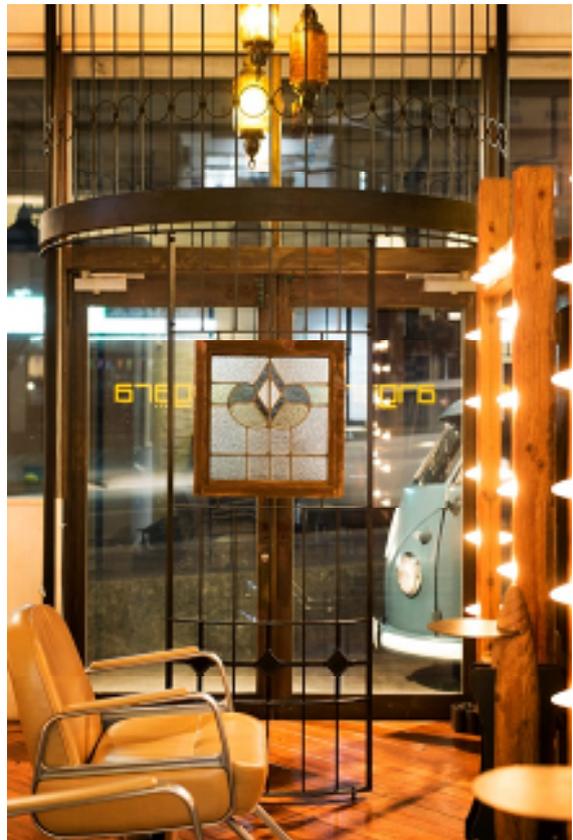
商業空間のインテリアデザインは用途別のゾーニング、接客につながる導線計画、空間に大きな影響を与える照明計画、適切に配置される什器の設計が一体となって空間構成となる。このケースでは、必要性のある機能的な側面があるが、内装に限定されるため建築のような建物の構造的な制約からは解放されるためデザインの自由度は高い。外部のファサードやサイン計画を含め、グラフィックデザインの要素もあるという意味では平面的なデザインの技量も問われるが空間をトータルとして考えることは、デザインを学ぶ上で魅力的な分野と思われる。



レジスペースとバックヤード



アプローチ



ステンドグラス

2. RCラーメン構造+木造 「混構造の家」 2013年



前景

政府統計によると2016年の沖縄県の一戸建て（長屋・共同住宅は除く）を見ると主要な構造別着工戸数は木造715戸、鉄筋コンクリート造（RC造）1567戸、鉄骨造（S造）176戸、コンクリートブロック造（CB造）534戸になっており、割合は木造24%、RC造52%、S造6%、CB造18%で近年、木造の一戸建ては増加している。

これらの変化は最近のことで、長年沖縄では木造は敬遠されスラブ建築（陸屋根のコンクリート・ラーメン構造^①）が普及していた。

沖縄の住宅が現在のような造りになったのは戦後に米軍の影響をうけたとも言われていますが、その流れは次のようになっていると思われる。

- 1) 米軍の敷地内に鉄筋コンクリートの建物が次々と建つ。
- 2) 1959（昭和34）年に相次いだ大型台風は、死者25人、家屋倒壊の被害を出した。
- 3) しかし基地内の建物は台風被害をほとんど受けなかった。

上記の状況を経て鉄筋コンクリート住宅が普及し、また木造のシロアリの被害を防ぐことも当時の課題だった。さらにコンクリート住宅造りを後押ししたのは、木造家屋よりも長い住宅資金の貸付で木造家屋の貸付最高年限は15年、コンクリートの家屋は20年だったからだ。当時は台風対策の為にどうしてもコンクリートの住宅を作る必要性が高まっていた為、長期の貸付は当時の要望に応えるものだった。

長年主流だったRC住宅から冒頭の統計にも表れている変化が見えたのは、ここ数年のRC造の建築単価の急激な上昇と、木造は県外でプレカット（材料を事前に工場加工しておくこと）して現地で組み立てすると工期も短く人件費のコストも下げられる為、必然的にハウスメーカー・工務店等は坪単価の安い木造を積極的に販売するようになった。需要があると見られると、この方面の業界に県外の工務店等の参入も激しくなり競争に拍車がかかけられると予想される。しかし木造建ての家の中には、ほぼ県外仕様で建てられているのもあり沖縄特有に日差しに対する庇の出が十分でないものや、雨水管の太さ固定金物が貧弱なものも見られる。この建物では沖縄の風土に適した工法にする為に、地元の工務店で組手の加工をして金物に頼らない在来工法とし、軒が深い古民家の手法を取り入れているが要約すると以下の取り組みをおこなった。

- 1) 構造はRC造と木造による混構造とする。
- 2) RC ラーメン構造でコンクリートの柱と梁の間の壁は木造、屋根も木造とする。
- 3) 屋根材は雨漏れのメンテを減らす為に、ガルバリウム鋼板の立平葺とする。



組手



棟上げ



野地板

建物は施主様の希望があり木造建てとしたが、木造に対する懸念がある中でどこまで改善していけるかが課題だった。沖縄にはRC造の文化も根付いているのでRC造と木造の長所を混ぜ合わせた構造で行なうように工夫した。異なる構造を組み合わせで建てられた建物の事を混構造と言い、通常はCBかRC壁構造で屋根は木造で作られていて壁は木造ではない、しかし昔ながらのスラブ建築であるラーメン構造を利用する事で強固なコンクリートの柱と梁に木壁を緊結でき、台風や白蟻で壁が傷んでもRCの骨組みのため建物が壊れる心配も少ない、また木壁の交換や増築などのリノベーションにも対応しやすい。例外的にキッチン・浴室・トイレの水回りだけは木壁の代わりに、コンクリートブロックを使用した。

屋根材は昔ながらの赤瓦は景観的にはいいが漆喰で塗り固めた箇所は劣化は避けられず定期的なメンテナンスが必要のため、将来的なことを考慮して耐食性に優れたガルバリウム鋼板に、その上に酸性雨に強い塗装が施され形は違うが赤瓦を連想する色にして景観に配慮した。



室内の様子 コンクリート梁の上に木の桁が架かっているのが分かる

地球温暖化の影響もあり、台風の経路が変わり本州が沖縄のように台風・局地的な大雨で被害が出る現在、先に見たような沖縄が長年蓄積したノウハウを県外に伝えることの意義はあると思われる。

3. 屋上にドックランがある「共同住宅」 2013年



前景

那覇の新都心に隣接した松島の区画整理された場所にあり、近隣には小学校、スーパーがありアクセスも良いため立地には恵まれている。ここで仮換地された土地の有効活用として共同住宅16戸（オーナー宅1戸含む）の設計をおこなった。

共同住宅には、新しいうちは良いが10年ほど経つと徐々に入居率が下がるという問題がある、そのための対策として家賃を下げて歯止めをかける、また付加価値を上げる為のリフォームを行なうケースがある。（どちらの方法も結果的には収支は下がるので根本的な解決ではなく、受け身の対策となる）これらは現状を見れば予測できる事で、今回の計画では企画から参加をして一貫した設計をおこない、10年後に出来るだけ上記の方法を取らなくても長期的な安定した収支を得る事を目指した方策をとった。

優先順位を立て進めると手始めは駐車場で高所得者が多い地域なので1世帯につき駐車場を2台確保した、敷地面積から割り出すと16世帯が設置可能だった。建物の形状は共有の廊下をどこに配置するかで大きく影響するが、敷地が台形型で横長ではないため片側廊下でデザインすると効率的な部屋のプランが配置しにくい事が分かり、中央廊下を採用した。これによって既存の共同住宅との差別化を図り、各住戸をメゾネットタイプにする事で中央廊下が2層吹き抜けになり更に建物の個性を高めることをねらった、メゾネットにした理由は2層の部屋になる価値をつけても成立する立地だと思われたからだ。

部屋の間取りは2タイプ（オーナー宅のみ例外）で角部屋は広いタイプの3LDK、間に挟まれる部屋は狭いタイプの3LDK、広いタイプ（Aタイプ）は多人数の家族を想定

して直階段で、浴槽のある浴室でゆとりがあり、ベランダも広い。狭いタイプ（Bタイプ）はコンパクトな空間を生かして軽快な螺旋階段を中心に 2 階部分も面白い間取りになっている。この狭いタイプは実は SOHO としての利用者がおそらく出てくると想定していたが、入居後の経過を見ると狙い通り様々な使い方をされていて、広い部屋よりも空室が出てもすぐに埋まる事が確認された。

メゾネットの方向性で進める事になった時点でエレベーターの設置は止めた。その理由として利用者は 2 階と 4 階の入居者だけで（3・4 階は玄関がない室内に階段があるから）2 階は階段利用が多いと考えられるので実質、主に 4 階の利用になるからだ。これはデメリットにもなるので重要なテーマだったが、エレベーターを設置する費用対効果の矛盾よりペット可にして最上階には屋上をドックランにするメリットを取ることにした。本格的なドックランを屋上に導入した共同住宅は全国でも希少で建物の魅力として強みになると思われ、このアイデアを押しすすめることにした。このドックランは円形状で生命力の強いイヌシバを植え周りは県産煉瓦タイル、建物の中廊下とベランダの手摺に同じタイルや形状を変えた穴あきブロックを使用するなど出来るだけ県産材を利用している。

その他、ペット用として 1 階と屋上にペット用の水洗い場、屋上の柱にリードを掛ける金物を設置、室内にはナノイー空気清浄機を天井に標準設置で臭い対策を施す。エレベーター設置の代わりに、他の共同住宅にはない特徴のある箇所に予算を掛けている。また、10 年以降の建物の維持費を減らし、長年運営できる建物にすることが当然収支に有利なので耐久性は重視して、水分の少ないコンクリートで打設し耐久性を高めている。



屋上のドックラン



中廊下



Aタイプ



Bタイプ

上記の取り組みは企画段階で他に取り込める客層を広げる方法として、長期的視野に基づいて取捨選択し、屋上・共有廊下・1階部分の共有スペースはランドスケープ的視点に立ち、通常みられる共同住宅より一步踏み込んだ設備や仕様になっている。これらの先行投資の効果があつたのか、またコンセプトの有効性があつたのか今後の経過をみていきたい。

おわりに

インテリアデザイン・建築デザイン・ランドスケープを3つの事例で述べたが、インテリアは魅力的なデザインを求められ感性を養うには良い分野とすることがわかる。この3つの分野は完成までの時間が違い、インテリアデザインは完成まで約3ヵ月のもっとも早く、残りの建築関係は1年から長いものになると3年以上とロングスパンで物事が進む。工程の速さが違うので両立の困難さはあるが、環境デザインを学ぶには両者を理解することが、必要だと思われる、そもそも範囲が広すぎて各々の知識を深めるのは容易ではない。しかし関わる対象物だけ考えるのではなく周辺の環境に及ぼす影響や、将来の長期的視野を持つことが重要だと考える。事例で述べたように対象があつて初めて始まるので、要望の理解と同時に問題に対する解決策を求められることも多く、同じパターンが通用しないのが普通で、汎用性という意味では次の計画にそのままは継続しにくい部分がある。今後も様々な場面で計画に向き合いプロセスも大事にしつつ、創造性を持って環境デザインに取り組みたい。

註

(1) ラーメンとは長方形の角部が剛接合されて、筋交いがない構造のこと。コンクリートの場合は柱と梁で構成された長方形になる。

色の見え方の多様性について考える

—造形芸術の教育での配慮—

鈴木恒男

初めに

芸術は音楽と美術・造形芸術に分けられ、音楽は聴覚、美術・造形芸術は視覚に訴える芸術である。そのため、造形芸術を目指すためには、その基礎知識となる見ること（視覚）に関する知識が必要であり、私が担当する色彩論の授業では眼を開ければ見えると思われる。非常に簡単なような行為である「見るとは何を行っているか」を考えることから始めている。この「見るとは何を行っているか」を教えるには眼や脳の生理学的知見から始め、次に見ている物は何かを考え、形、空間、色、を教えことになる。この形、空間、色は造形芸術が扱う対象であり、造形芸術の授業で重要な項目になっている。この形、空間、色を教えることの難易度は色が一番難しいのではないかと思われる。その理由を説明するのが、本解説の目的である。

1. 見ることとは

眼を開ければ見えると思われる見る行為を考えるために、見ることに必要な要素を規定すると、その3要素は照明に必要な光、見る対象である物（モニターはこの光と物が分離されない状態であるが、これは稀である）、さらに見る行為を行う人間である。この関係を示したのが図1である。電磁波の一部である可視光線である光が、物体に当たり、その波長の一部を吸収し、残りを反射して、人間の眼に届く。眼の中にある光を人間の内部で使

用できるように変換する網膜の視細胞までは、光である。ここで、物理的存在である見ている対象と、網膜上に映し出された網膜像はあまりにもかけ離れている。物理的存在である、見ている対象は光を吸収・反射する存在であると同時に、3次元の空間で奥行きを持った物であるが、2次元の面である網膜上での光の像は、平面的な単なる光の変化だけに還元されてしまい、物理的な波長の情報を失ってしまう（次の節の色と

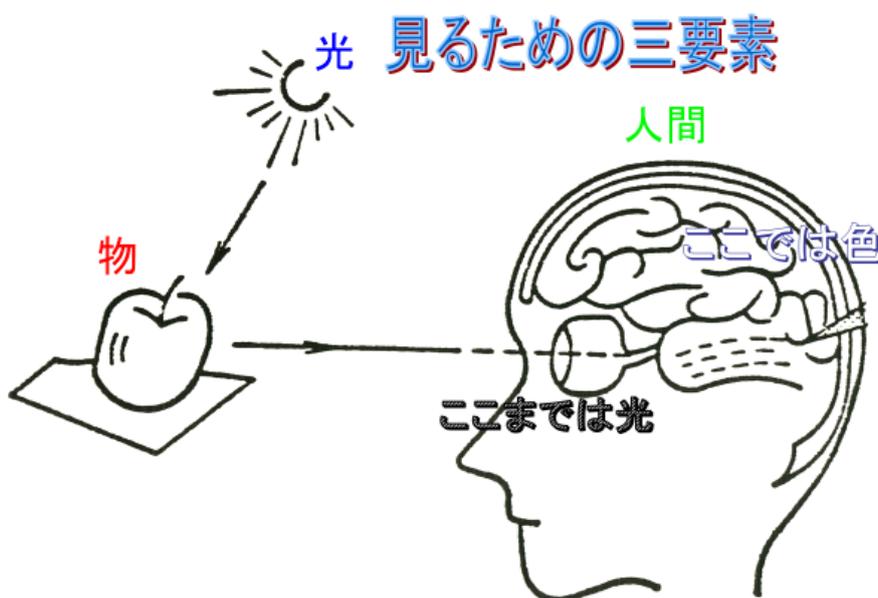


図1 見るために必要な3要素

は何かで細かく説明する)。この網膜で失われた情報を脳で、経験を基に出来るだけ対象の情報を人間の都合の良いように復元することが「見る」ことである。人間の都合の良い情報とは物理的な情報を出来る限りある意味で忠実に再現した形、空間、色として定義されているものである。

形とは見る行為に於いて、光の変化情報から、ゲシュタルト心理学者が提唱した図と地の概念として説明できる。図2は図と地の説明でよく使われる、ルビンの盃である。この図は白い部分が手前に見えたと盃に見え、黒い部分が手前に見えたと2人の向かい合った顔に見える。形を持って手前に見えた部分を図と言い、その図が見える時にはその図の背後に広がる空間として知覚される部分を地と言う。この図が所謂形に相当し、この図と地を決定するのはある社会で育まれた過去の経験である。絵画やデザインでもこの図と地の考え方は、重要で、主題としての図とその背景を構成する地の考え方は十分に教育されている。

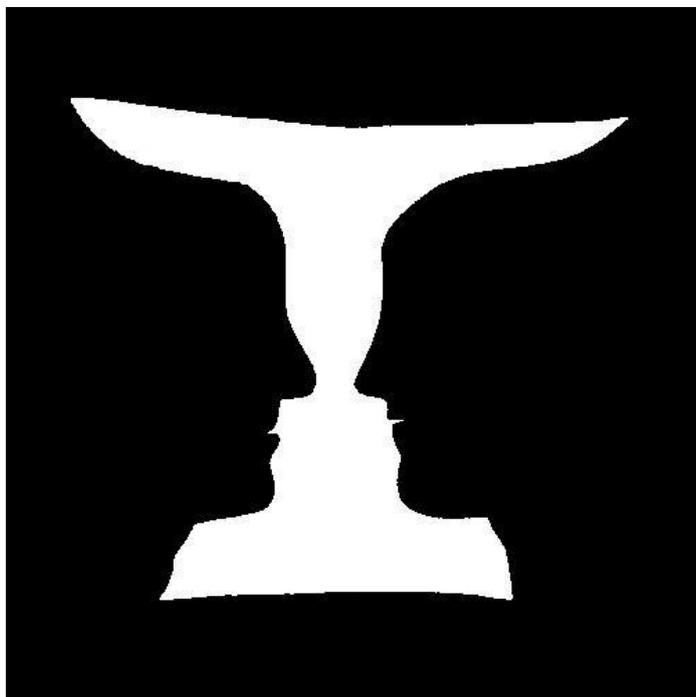


図2 図と地の例 (ルビンの盃)

(心理学辞典 平凡社)

次に、空間としての3次元の考え方であるが、空間は縦、横、奥行きを持った3次元であるが、網膜は縦と横だけの2次元的な平面になってしまう、この1次元落ちた情報から脳の中で3次元を復元するには、どのような手掛かりを使っているかを説明する。図3には、3次元を認識するためには、対象までの距離を推定(絶対的な距離や前後関係だけの相対的な距離まで含む)することであるとして、その距離を推定する手掛かりを分類している。生理的手掛かりは、遺伝的に受け継いだ、眼や脳が作り出す手掛かりで、主に対象を見るときにピントを合わせる、水晶体調節と、3D画像の作成に主に使われる距離によって左右の網膜に結像する像のズレを使った両眼視差が主なものである。この生理的な手掛かりに対して、「見る」という行為を行い経験的に獲得した心理的な手掛かりがある。この心理的な手掛かりは、大きく分けると網膜に映し出された映像の大きさが距離によって異なることから得られる網膜像の大きさ(線遠近法、きめ勾配は網膜像の大きさに還元できる)、対象の明瞭さ(水墨画でこの効果が利用されている)、影の付き方である陰影、対象の重なり等の4つであり、デッサンなどではこれが教えられている。つまり、網膜では2次元であることが、写実的に2次元のキャンバスで描かれたものが本物を映し出しているとの感じを与えるのは、この脳が2次元の像を解釈するプロセスを反映しているからである。

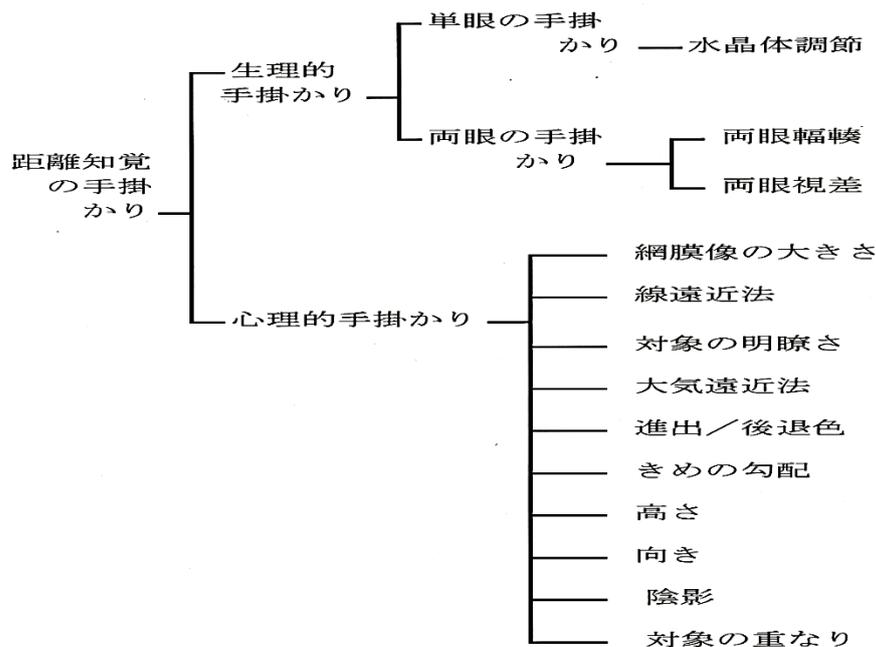


図3 空間を見るための手掛かりとなる要因

「見る」という視覚の行為は共通体験であると思われており、物理的に同じ物を見ているのであるから同じに見えるとの前提に立っているが、「見る」行為は経験の要素が非常に大きく影響するので、同じに見えることはある意味で錯覚である。見ることが共通体験であることが錯覚であるとする、日常生活が非常に困ることになるが、これを乗り越えている作用については後に述べる。

次に本論文の主題である色について考える、そしてこの色を教えることがいかに難しいかを説明する。

2. 色とは何か

網膜に到達するまでは物理的な光であると説明したが、この光から知覚としての色へどのように変化されるのかを説明する。初めに、物理的存在である光は、電場と磁場が直交して進む電磁波の一部である。この電磁波は波の山から山、または谷から谷の長さ（波長）で分類され、それを示したのが、図4である。光は殺菌作用を持つ紫外線と熱作用をもつ赤外線に挟まれた電磁波である。光（可視光線）の波長範囲は 10^{-9} mの単位であるnmで表すと380nmから780nmまでであり、380nmは紫の知覚を引き起こし、780nmは赤の知覚を引き起こすので、その外側の電磁波は紫外線と赤外線と呼ばれている。この光の380nm付近は紫の知覚、470nmは青、500nmは緑、580nmは黄、780nmは赤の知覚となり、光のどの波長成分が多いかで色の知覚は異なる。通常我々が見ている物は、照明された光のある波長の部分を吸収し、残った光を反射するので、特定の色に見

える。日常的に赤い何々との表現をするが、これは間違った表現で、厳密には短い波長を吸収し、残りの長い波長を反射して、赤い知覚を引き起こす何々との表現が正しい。物理的には光の特性は380nmから780nmの波長をどのくらい含んでいるかの分光（光を各波長成分に分けること）分布で規定される。人間の内部で起こる色がこの分光分布で決まるのであれば、人間の眼の中に各波長成分の強度を感じる400個のセンサーが必要であるが、3色説で知られているように、眼の中には主に明るい所で働く3種類のセンサーしかなく、このセンサーを錐体と呼んでいる。この錐体以外に暗いところで働く杆体もある。3種類の錐体は短波長の光に反応するS (Short) 錐体、中波長に反応するM (Middle) 錐体、長波長に反応するL (Long) 錐体に分けられる。昔は青、緑、赤錐体と呼ばれていたが、現在ではこの使い方はしない。物理的には分光分布で規定される光が、網膜では3種類の錐体の反応に変化してしまうので、ある対応はあるが、分光分布が物理的特性であればその特性を完全に反映して、見ている色が決まるのではない。分光分布が違って同じ色に見えることがある。形や空間以上に色は人間側で作られたものであり、この光と見ている色の間には非常に複雑な関係がある。

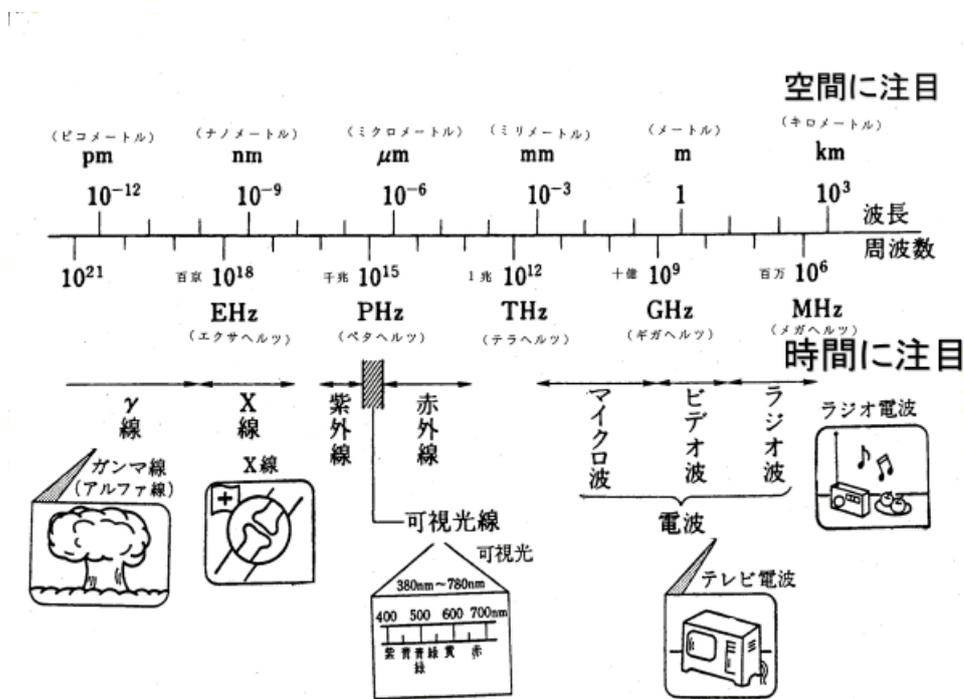


図4 電磁波の分類 (身の回りの光と色 裳華房)

3. 色覚は多様である

錐状体は3種類あるが、この3種類を全員の間が持っているわけではない。色盲や色弱として知られている色覚異常と呼ばれる現象があり、錐体の数やその感度には多様性がある。表1には色覚の分類が示してある。この表では過去の色盲や色弱との言葉が使われていたが、日本眼科学会と日本医学会は2008年に色覚の用語を改訂し、その新しいものを

新、改訂以前を旧として示してある。錐体の数で1色覚から3色覚までに分けられる。異常3色覚型は従来色弱と呼ばれたものである（異常との言葉は価値観を伴うので使いたくないが、現状では残ってしまっている）。2色覚は従来色盲と呼ばれたものである。この色覚の分類で第1型はL錐体の感度が低いか、欠損している。第2型は、M錐体、第3型はS錐体の感度が低いか、欠損している色覚である。1色覚は錐体が一つか、杆体だけの色覚である。この分類は錐体細胞の数で、色覚が分かれる。この分類では全ての色覚がほぼ均等に存在するような印象を与えるが、3色説を重視するあまり、現実とはかけ離れた分類になっている。実際は第1型と第2型がほとんどで、3型は非常にまれであり、1色覚はさらに稀である。2色覚と異常3色型を合わせて第1型と第2型の色覚者は正確なデータではないが、日本では男性では5%、女性ではその1/20以下と言われている。X染色体の特定遺伝子に異常がある確率をpとすると。男性はX染色体が1本しかないので、確率p（日本人男性は0.05）でそのまま表現型に表れる。女性はX染色体が2本であるので、両方のX染色体に同じ異常が揃う確率は $p \times p$ （日本人女性は $0.05 \times 0.05 = 0.0025$ ）となり、より低い確率でしか表現型に表れない。

新	旧
1色覚	1色型色覚、全色盲
杆体1色覚	杆体1色型色覚
錐体1色覚	錐体1色型色覚
2色覚	2色型色覚
1型2色覚(Protanopia)	第1色盲
2型2色覚(Deuteranopia)	第2色盲
3型2色覚(Tritanopia)	第3色盲
異常3色型	異常3色型色覚
1型3色覚(Protanomalial)	第1色弱
2型3色覚(Deuteranomalial)	第2色弱
3型3色覚(Tritanomalial)	第3色弱

表1 色覚の分類（新旧の対応）⁽³⁾

%の数値は少ないかといえ、100人に5人で、小学校の50人の学級を想定すると、その1学級に男女同数と仮定すると、男子生徒で1ないし2人は居ることになる。この色覚を検査するのに一番使われているのは仮性同色検査という複数の色の点で文字(図)と背景(地)を書き、この色のある色覚では区別しにくい色を使い、文字と背景の図と地を区別し難くしたものである「石原式仮性同色検査色覚検査」が多く使われている。色覚検査は1958年に学校の定期検診の必須項目になったが、「差別の温床となる」との声を受け、95年度から小学校4年時のみに縮小した。文部科学省は2003年度から、色覚検査を健康診断の必須項目から外した。同省は各都道府県教育委員会に対して、必要に応じて検査を行うように通知したが、大半の自治体は検査を行っていないのが現状である。色覚検査が行われないので、自分の色覚を知る機会がなく、さらに、物を見ることは自分の見る行為以外には

経験することはできないし、皆が同じように見えているとの前提になっているので、さらに色覚の違いに気づくことがまれである。過去には医学部や理工学部の一部に受験資格に正常色覚を有する者との受験資格があったが現在ではこれは撤廃されている

2色覚1型はL錐体がないため赤が暗く感じ、赤の差が分かりにくい、2型はM錐体がないため、赤を暗く感じることはないが、L錐体とM錐体の信号の差を使えないので赤の差が分かりにくく、赤と橙、橙と黄の差が1型よりわかりにくい。1型と2型の2色覚の特徴とは赤から緑の範囲では見分けにくい色の組み合わせはほぼ共通である。赤と緑、黄と黄緑、橙と明るい茶色、濃い茶色と赤や緑は見分けにくい¹⁾。

図5に参考文献⁽²⁾から引用した、色を大きく二つに分類するときに使われるカテゴリーである暖色と寒色の境界を正常色覚(C (Common)型)と1型(P (Protanopia)型)と2型(D (Deuteranopia)型)で示している。この暖色と寒色の区別は色のイメージを使用して、あることを表現するには重要な概念であるが、正常色覚と違いがあるので、1型や2型の人がこの概念を使用して作られた表現は、正常色覚者には奇異に感じることもある。1型や2型は赤系統の色を使うことが上手くできないので、正常色覚では一番目立つ色として多用する赤の表現に差が出来てしまう。小学校での図工の時間では先生がこのことを理解していない場合があり、その場合、色覚異常の子供の作品の評価が上手くできないので、悪く評価されて、図工を嫌いになる子供もいる。

緑は春の色だから暖かいんじゃないですか？

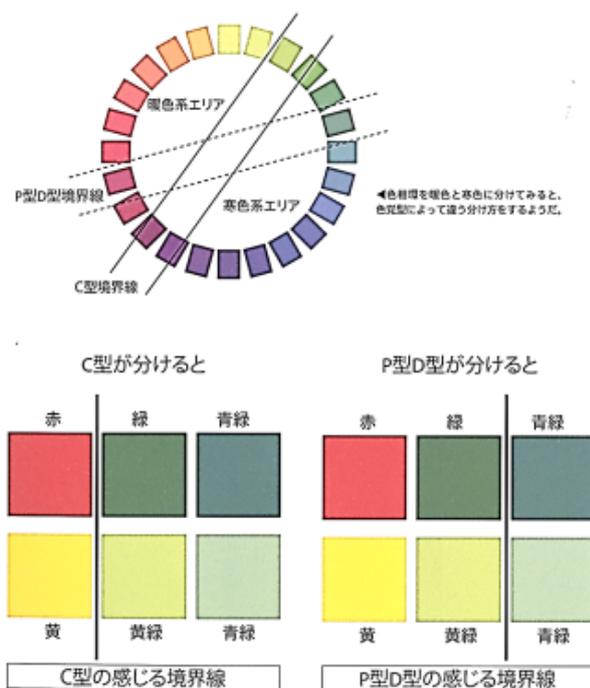


図5 色覚の違いによる寒色と暖色の境界⁽²⁾

この色覚異常は遺伝による先天的に起こる場合と、網膜や脳の疾患で後天的に起こる場合があるが、先天的な要因での起こることが多く、ここでは先天的な要因によるものだけを問題とする。

4. この色覚の多様性は何故うまれたか

先天的要因で引き起こされる色覚異常はどのようなメカニズムで起こされるかは現在では、LおよびM錐体の視物質タンパクを誘導する遺伝子はX染色体長腕qの28、S錐体の視物質タンパクを誘導する遺伝子は第7染色体、桿体遺伝子は第3染色体に存在することが分かっている。色覚異常の主なものであるM錐体とL錐体の遺伝子は同じ染色体上にあり、さらに、視物質タンパクを誘導する遺伝子はすべてよく似たアミノ酸配列コードを持っているが、その中でMとLの遺伝子はほとんど同じコードである。ほとんど同じ遺伝子のコードであるから、遺伝子をコピーする際にミスコピーが起きやすく、これが色覚異常の原因と考えられている。さ

さらに、色覚異常は3型がほとんど見られないこともこれが原因であると考えられる。人間の色覚を知るために、動物全体の光センサーについて考えてみよう。光センサー分子は視物質と呼ばれ、たんぱく質であるオプシンと吸光物質である発色団からできている。魚類から霊長類までの脊椎動物にこの光センサーである視覚オプシンの何を持っているかを示したのが、表2⁽³⁾である。

脊椎動物視覚オプシンのレパートリー

	赤型 (M/LWS)	緑型 (RH2)	青型 (SWS2)	紫外線型 (SWS1)	桿体型 (RH1)
魚類	◎	◎	◎	◎	◎
両生類	○	?	○	○	○
爬虫類	○	○	○	○	○
鳥類	○	○	○	○	○
哺乳類	○	×	×	○	○
霊長類	◎ (赤、緑)	×	×	○ (青)	○

◎: サブタイプ有 (遺伝子重複または対立遺伝子多型)

表2 脊椎動物の種類での色をみる遺伝子の保有状況⁽³⁾

錐体オプシンは4種類あり、赤型、緑型、青型、紫外線型の4種類で、さらに桿体型がある。カンブリア紀に脊椎動物の共通先祖はこの4つの錐体オプシンを持っていたと推測されている。この4つは魚類や鳥類には受け継がれているが、哺乳類や霊長類では2つだけが受け継がれている。霊長類は赤型のオプシンのサブタイプ (遺伝子のアミノ酸配列コードの一部を変更したもの) を持っている。本来、人間は2色型であるが、赤型視物質のサブタイプを作り疑似的な3色型を作っていると言える。人間の色覚が疑似3色型になったことに関しては明確な説明はなされていない。いかに私の大胆な仮説を示しそう。人間の先祖は、

太陽の光を唯一の光源とする環境で活動し、この太陽の光は最もエネルギーが多く含まれている560nm付近に感度のピークがある赤型オプシンの視物質を有効に使った錐体の明るさの変化だけで形や動きを見ていた。その名残が、我々は日常的に紫から赤までの全ての色がある環境しか見ることはなく、白から黒までのモノクロの世界をみることは通常あり得ないのに、白から黒のモノクロ写真や、映画を見てもなんら違和感がないのは何故だろうか。さらに、色のついた夢を見る人は2割程度で、多くの方はモノクロの夢を見る。形とは光の変化から人間が経験で得られたものから解釈したものであることは説明したが、光の変化を感じるセンサーが一つでも形は解釈できたので、この名残がモノクロでの形の解釈の痕跡であるのではと大胆に解釈する。網膜上の3種類の錐体がどのように分布しているかが分かっており、網膜の中心にある中心窩ではLとM錐体だけが在り、S錐体はほとんど無く、視力はこのMとL錐体が担っている、さらに、明るさの感覚には、MとL錐体だけが寄与し、S錐体が寄与しないことも分かっている、一つの錐体だけの情報で過去には形を見分けていたことは、この事実からも推測される。しかし、この色覚では、自然環境に存在する花や動物の色を識別するには不便であり、現在では人間にとって最も重要な色である赤の色が区別できない。そのため、M錐体の素である赤型のオプシンの遺伝子を一部変更して、より長波長側に感度を持つL錐体を作り赤が見えるようにしたのではないかと推測される。

赤の重要性を示す資料として、人類最古の芸術作品である、紀元前12000年頃のフランスのラスコーで発見された壁画に注目しよう。そこでは赤褐色(酸化鉄)、黒(マンガン、木炭)、白(白亜)、黄(イエロー・オーカー)が使われ、白と黒以外は赤と黄の色である。日本でも九州の墳墓の色彩は、赤、黄、緑、青、白、黒の6色が確認されているが、一カ所に6色全部を用いたものはない。1色の所は赤で、2色の所は赤、黒(福岡竹原古墳)、赤、青(福岡県珍敷塚古墳)、赤、緑(福岡県寺徳古墳)で、3色の所は赤、白、青(熊本県チブサン古墳)、赤、黄、青(熊本千金甲古墳)、赤、緑、黒(福岡五郎山古墳)、4色の所は赤、黄、緑、黒(福岡県王塚古墳)で、赤はどれにでも用いられ、赤の使用が突出している。

人類は進化の過程で2色型から3色型への進化を行ってきたが、そのプロセスで一部の人に2色型を残した。さらに、最近の研究では5nm長波長側に感度が移動したL錐体の新しいタイプが人間にもあることが分かり、X染色体を2個持った女性には4色型があり進化はまだ進んでいると思われる。

5. この多様性を乗り越えるには

赤と緑を区別できないことは正常色覚者にとっては想像することが困難であり、さぞ不便であろうと思われる。さらに、これだけのハンディであれば、社会的に認知されていそうである。たとえば、視覚に障害のある人は、バリアフリーの概念がだいぶ普及して、その対策を取ろうと社会が取り組み始めているが、色覚に関してはその認知度はけして、高くない。さらに、色覚異常の人が困っているとの話はあまり聞かないし、色覚検査が行われなくなっ

てからは、自分が色覚異常であるかないかの認識はないことが多い。自分の障害に対する認識の低さが色覚異常を社会的に認知され難くしている原因ではないかと考えられる。なぜ、色覚の異常に困っていないのかを考える必要があり、これが色覚異常を考える一つの手段となるのではないか。

「色を見ること」とは、見る物理的対象が持っている情報である分光分布から、網膜にある錐体の働きで、脳内の反応が形成され、その反応も基に環境・文化の影響つまり見ている人が過去の経験として蓄積された情報をもとに、その社会で共通化したラベルを付けてその物を認識し、さらに言語として、その対象が何であるかの指示を行うことである。この関係を図示したのが、図6である。

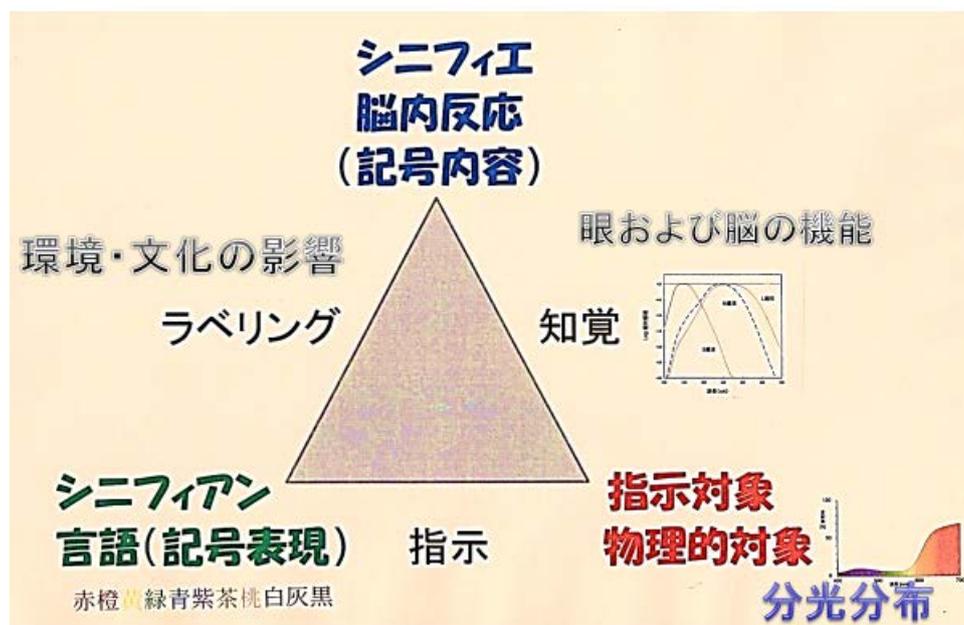


図6 色を共通認識するための3要因

物理的対象が分光分布で規定され、それを知覚する人は、眼の特性である錐体の働きが異なれば、脳内の反応（言語学者ソシュールの言葉を借りればシニフィエに近いもの）は異なるが、物理的対象は或る特定の社会では一定のラベルが張られているので、その社会に属する人はそれを経験として学習する。そして、その指示対象をある言語（言語学者ソシュールの言葉を借りればシニフィアン）に近いもので表現することになるので、特定の指示対象は、眼の特性が異なっても同じ言語で表現ができる。例えば、リンゴはリンゴ（通常は赤い色をしている）と青リンゴ（緑であるが青リンゴと呼ばれている）があるが、赤と緑を区別できない2色型の人でもこのリンゴの違いは、明るさの違いという別の手掛かりで区別している。脳内の色の反応は違うが、他の手掛かりを使って正しくラベリングが出来、正確に言語で指示が可能になるのである。色と言語の関係でさらに驚くべき現象として、見るとの経験をほとんどしていない生まれつきか、比較的早期に視覚を失った先天盲の人が知っている色彩語と色のイメージに関する調査⁵⁾がある。先天盲の人たちは視覚経験がないので、色を見ることはない、その人達に知っている色彩語を自由に思い出してもらおうと、10名の先天盲でも正常色覚者とほぼ同じ平均26語の色彩語が想起された。さらに、思い出した色彩語から受ける印象を尋ねると、この印象も、正常色覚者のイメージと同じものである。この結果

は、この人たちの色に関する情報は、視覚経験がなくとも言語から得られた情報の可能性が高いことを示唆する。この作用は文化が持つラベリングの効果を反映し、色覚が異なっても、さらに視覚経験がなくとも文化が共通して持つ言語の効果である程度補うことが出来ることを示している。

ただ、環境・文化の影響が及ぶ範囲には限界があり、700万色とも言われる、色の識別能力に比べ、色を表す言葉が圧倒的に少ないことから、言語の役割には当然限界がある。そのため、色覚障害者に配慮したカラーユニバーサルデザインとの考え方が生まれ、ディスプレイや色を使う提案などには、ある配慮が欠かせないことを周知しようとしている。

美術で色覚の多様性を考えるには、美術史家ハンス・ヤンツェンの提唱した対象の写実的表現や空間的距離、立体感の表現などのために用いる色彩の働き方を指す描写価値と、色そのものが生み出す力の効果を指す独自価値が好材料になる。この色の描写価値では環境・文化の影響が強くなるために、色覚の多様性のある程度乗り越えることができるが、独自価値では色覚の多様性が前面に出てきてしまう。そのため、圧倒的多数である正常色覚の独自価値が受け入れられるが、少数者の独自価値は受け入れられにくい。

形と奥行きは文化または環境の影響を強く受け規定され、ある意味での正解があるので、多様性が少なく美術教育で教えることが比較的容易であるが、色は多様性があり、文化・環境で影響を受けるが、一部、独自価値や色の使い方で影響を受けにくい側面もあり、正解が設定できにくいこともあり教育に際しては難しい面がある。

最後に、「見ること」は個人的体験を基にして物理的世界を解釈しているなので、脳内の反応では個人差があり、同じものを見ているとの錯覚が起こる可能性があるが、そこには同じ社会に暮らし、共通のものを体験しているとの共同体へ約束があるので、ある意味錯覚が解消される。そのために、共通体験を作り出す教育が必要である。

色覚の問題は2色型から異常3色型、正常色覚までには色覚に多様性があり、明確に3つに区分出来るわけではない。異常3色型は限りなく2色型に近い色覚から、正常色覚に近い色覚まであり、先ほど述べたが正常色覚でも4色型が見つかっており、多様性がある。色覚異常に関しては今までの色彩知覚の実験は多くは正常色覚者のデータであり、色覚が異なる人の色知覚の多様性をどのように考えて、美術の教育に反映するかはこれから手探りで解決すべき問題ではあるが、データが不足している。さらに、新しい実験事実⁽⁶⁾、⁽⁷⁾、⁽⁸⁾、⁽⁹⁾も見つかっている段階であり、現在は問題意識の共有を本格的にこれから始めていく段階であり、今後の取り組みが注目される。

脚注

(1) 東京商工会議所編 『カラーコーディネーター検定試験2級 公式テキスト カラーコーディネーション』東京商工会議所 検定センター (2016)

(2) カラーユニバーサルデザイン機構 『Color Universal Design』株式会社ハート出版 (2009)

- (3) 日本色彩学会編 『新編 色彩科学ハンドブック』 東京大学出版会 (2011)
- (4) 『科学 特集：色をみる心のメカニズム』 岩波書店 VOL. 65 NO. 7 (1995)
- (5) 辛 恩ひ、近江源太郎 『先天盲の色彩語彙およびその認知内容』 日本色彩学会誌 VOL35 NO. 3 (2011)
- (6) Relationship between Perceived Whiteness and Color Vision Characteristics
Ichiro KATAYAMA, Koichi IGA, Shoko IZAWA and Tsuneo SUZUKI
Midterm Meeting of the International Colour Association
19-22 May 2015
- (7) The Relationship between Whiteness Perception of Watercolor Illusion and Color Vision Characteristics
IGA, Shoko, Ichiro KATAYAMA, Koichi IGA and Tsuneo SUZUKI
Midterm Meeting of the International Colour Association
19-22 May 2015
- (8) 鈴木恒男、井澤尚子 『虹の内側は何故紫なのか：紫の心理物理学』 日本色彩学会 第47回全国大会 日本色彩学会誌 VOL. 40, NO. 3 (2016)
- (9) 鈴木恒男、井澤尚子 『新しい残像の研究』 日本色彩学会 第48回全国大会 日本色彩学会誌 VOL. 41 NO. 3 (2017)

《ていんさぐぬ花》のアレンジと沖縄らしさに関する調査
—音楽科における「郷土の音楽」指導のために—

小西 潤子

はじめに

現行の学習指導要領「生きる力」の小学校音楽科の目標及び内容として、「我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など身体反応の快さを感じ取りやすい音楽、日常の生活に関連して情景を思い浮かべやすい楽曲」（第1学年および第2学年）、「郷土の音楽、諸外国に伝わる民謡など生活とのかかわりを感じ取りやすい音楽」（第3学年及び第4学年）、「我が国の音楽や諸外国の音楽など文化とのかかわりを感じ取りやすい音楽、人々に長く親しまれている音楽」（第5学年及び第6学年）が鑑賞教材として取り扱われることとされている。さらに、中学校音楽科では「(ア) 我が国で長く歌われ親しまれている歌曲のうち、我が国の自然や四季の美しさを感じ取れるもの又は我が国の文化や日本語のもつ美しさを味わえるもの」「(イ) 民謡、長唄などの我が国の伝統的な歌唱のうち、地域や学校、生徒の実態を考慮して、伝統的な声の特徴を感じ取れるもの」が表現の歌唱教材に含まれるものとされている（第1学年～第3学年）。

《ていんさぐぬ花》は、沖縄で最も知られている民謡（教訓歌）の1つである。『小学校音楽鑑賞用教材集』第5巻（教育出版 2015）で、《谷茶前》とともに小学校5年生の鑑賞教材として取り上げられている。歌詞は琉球語であるが、1番の前半は「ホウセンカ（ていんさぐぬ）の赤い花卉で爪を染める」という意味で、子どもたちが夏の情景を思い浮かべやすい（第1学年および第2学年の目標）。また、後半の「親の教えは心に染めなさい」という教訓を含めると、「生活とのかかわりを感じ取りやすい」（第3学年及び第4学年）、「文化とのかかわりを感じ取りやすい音楽、人々に長く親しまれている音楽」（第5学年及び第6学年）である。以上のことから、少なくとも「しまくとぅば」を推進する沖縄県内においては、小学校全学年を対象とした鑑賞教材として適している。

のみならず、《ていんさぐぬ花》は中学校音楽科における歌唱表現教材に求められる「伝統的な声の特徴を感じ取れるもの」とも考えられる。この前提に立って、教職科目である民族音楽学の受講学生らを対象に、さまざまなアレンジによる《ていんさぐぬ花》の録音を聴き比べる実験を行った。目的としては受講学生らに伝統的な歌唱表現への気づきを促すことにあった。そして、音源聴取の後、質問用紙に記入するかたちで「沖縄らしさ」の評価を問うた。本稿は、この実験結果をとりあげ、音楽科における「郷土の音楽」のための教材研究と指導方法について論じるものである。

1. 《ていんさぐぬ花》の音源

1. 1 《ていんさぐぬ花》の歌詞と旋律

歌唱教材では、旋律のみならず歌詞も考慮する必要がある。とりわけ、「伝統的な声の特徴」を学ぶ上で、歌詞を理解することは不可欠である。《ていんさぐぬ花》は、前述のよう

に小学校鑑賞教材としても紹介されているが、沖縄県内で広く共有されているのは 1 番の歌詞のみである。2 番以降については、完全に口頭伝承されているわけではないが、いくつかのヴァリエーションの中から歌手が歌詞を選択してうたっている。言い換えれば、《ていんさぐぬ花》の歌唱は、「生きた民謡」としての部分を残しているのである。

実験では、1 番の歌詞全体にあたる第 1 節 8 小節の音源を提示した。歌詞および邦訳は次の通りであるが、実験協力者にはこれらは示していない。なお、邦訳についても後半部分はニュアンスの異なるヴァリエーションがあるが、ここではその中から筆者が選択したものを掲載する。

《ていんさぐぬ花》 1 番の歌詞 [邦訳：小西潤子]

ていんさぐぬ花や 爪先(ちみさち)に染(す)みてい 親(うや)ぬゆしぐとうや
肝(ちむ)に染みり

[ホウセンカの花は 爪先に染めて 親の教えは 心に染めなさい]

音源の歌詞は、器楽演奏による音源 1 を除くとすべて上記のものである。

旋律は、さらに歌手による節回しのヴァリエーションが多い。ここでは、音源 1 (『ゆいレール発車チャイム音集ちゅら Sun』より第 7 曲目《ティンサグの花 (県庁前駅)》) の採譜例をあげる。

譜例 1 《ていんさぐぬ花》の採譜例 (音源 1 をもとに採譜：小西潤子)



1. 2 《ていんさぐぬ花》の音源

《ていんさぐぬ花》の録音音源は、大変多い。典型的な「琉球音階」からなる単純で親しみやすいメロディからなること、意味がわかりやすく教訓歌であるため、どのような場面でもうたえること、民謡であるため著作権問題が生じず誰がうたってもかまわないことなどが、その理由として考えられる。単純な構造であるがゆえ、アレンジの可能性は無限にある。楽器編成を含む編曲の仕方や、歌手のピッチの取り方や節回しのつけ方などによって、同

じメロディとは思えないほどの音楽表現が可能となる。誰もが一度は耳にしたことがあるにもかかわらず、音源ごとの多様性を聴取することが可能である。

その中から、本実験では6種類の《ていんさぐぬ花》を選んだ。6種類としたのは、通常授業内の限られた時間で、実験協力者の集中力を持続しつつ音源ごとの差異の幅を持たせること、ある程度の多様性を示すために適当な音源数だと考えたからである。

1. 3 各音源の特徴

1. 3. 1 音源1チャイム音

音源1チャイム音は、SAENO（名城さえの）によるCD『ゆいレール発車チャイム音集ちゅら Sun』より抽出した。沖縄都市モノレール「ゆいレール」車内音の録音ゆいレールは、那覇空港駅から首里駅に至る全長約13kmの区間の全15駅を約30分かけてワンマン運転している。那覇市内の公共交通機関の要として、地元高校生から国内外の観光客まで幅広く利用する。各駅に到着前、車内では駅ごとに異なるチャイム音とアナウンスが流れる。

CDは、チャイム音のオリジナル音源および全駅の車内アナウンス入りボーナストラックを収録したものである。チャイム音の旋律は、沖縄の歌をアレンジしたものである。《ていんさぐぬ花》のメロディは、乗降者が多い那覇市中心の県庁前駅に用いられていることから、ゆいレール利用者が耳にしている確率が高い。

1. 3. 2 音源2クラシック

音源2は、沖縄県浦添市出身のソプラノ歌手・坂名城律子が東江貴子のピアノ伴奏でうたっているCD『美ら島の歌—坂名城律子おきなわを歌う』の第2曲目《ていんさぐぬ花》である。編曲は、琉球大学教授・南城市シュガーホール芸術監督を務めた作曲家・中村透（1946-）である。西洋クラシック音楽のベルカント唱法とピアノの組み合わせは、明らかに沖縄民謡の音楽表現とは異なっている。しかし、坂名城は《ていんさぐぬ花》を単にクラシックに引き寄せてうたっているとは思えない。クラシックの音楽表現という制約の中で、いかに《ていんさぐぬ花》の歌詞と旋律の持ち味を活かせるかをフレージングによって追究している。

1. 3. 3 音源3女声ポピュラー

音源3は、シンプルなギターのアルペジオ伴奏付きの歌唱である。歌手の比屋定篤子（1971-）は那覇市生まれで、沖縄県内外でボサノバのライブ活動を行っている。音源は、ボサノバ様式と判別できないが、ポピュラー様式の歌唱である。CDは、《島唄》（THE BOOM）や《花—すべての人の心に花を》（喜納昌吉）など、沖縄県内外で有名な沖縄のうたを集めた『さとうきび畑—沖縄のうたヒット・コレクション』である。民謡を素材とした歌として他に《安里屋ユンタ》（細野晴臣&イエロー・マジック・バンド）、《Jin Jin》（矢野顕子）が含まれるが、いずれもポップ調にアレンジされている。

1. 3. 4 音源 4 男声ポピュラー

音源 4 は、三線とギターのコラボレーションによる 8 ビートのリズムにのせて、平安隆 (1952-) が民謡のフレーズ感で歌唱するものである。沖縄県中城村生まれ、コザ育ちの平安と米国のブルース・ギターリスト、ボブ・ブロッズマン (1954-2013) が竹富島で収録した共作アルバムの 1 曲である。平安は、16 歳から 21 歳まで米軍キャンプを回り、ロック、レゲエ、アフリカ音楽、インド、カリブ音楽など、多彩なジャンルの音楽に親しむアーティストである。

1. 3. 5 音源 5 民謡 (平成)

音源 5 は、三線伴奏による山川まゆみ (1976-) の歌唱である。山川は、沖縄県立芸術大学を卒業し、1992 年フジテレビの幼児向け番組「ひらけ!ポンキッキ」で《ユイユイ》(知名定男作曲、坂田英世作詞) を歌って人気を博し、現在は県内外でライブ活動をしている。琉球古典音楽を学んだ山川は、沖縄民謡らしい節回しや歌唱法を用いている。CD『コロムビア邦楽名曲セレクション 20 沖縄』は、日本伝統音楽をジャンルごとに 1 枚ずつにまとめた 20 巻からなるシリーズの 1 枚で、『雅楽』『謡曲』などの「歴史的名演」が収められている。ただし、「沖縄」の巻だけが民謡や新民謡を収録している。「分かり易い内容」「片岡鶴太郎氏によるジャケットの絵と題字」「英語訳も入って、外国観光客にも理解が進み易い解説書」とうたわれている。以下では、音源 5 をと略記する。

1. 3. 6 音源 6 民謡 (昭和)

音源 6 は、三線伴奏による城間ひろみ (1937~) の歌唱である。山川と同様、沖縄民謡らしい節回しや歌唱法であるが、収録年代が古い。城間は、石原節子とのコンビによって、1959 年戦後沖縄民謡ドーナツ盤プレス第 1 号となった《ちぶみ》で空前のヒットを飛ばした。歌手としての活動は 3 年間にとどまったが、「この音源が今も尚広く定着している」ことから、全 12 巻からなる復刻 CD 集『沖縄民謡大全集—昭和戦前・戦後黄金期の名人が甦る—』に選択されたものである (普久原 2007, 45)。実際に、沖縄県立芸術大学琉球芸能専攻には、この音源を耳にしているという学生もいた。音源 6 は、このうち《安里屋ゆんた》《南洋小唄》などと共に、第 10 巻に収められている。

1. 4 音響の特徴

各音源の音声波形を示したのが、次の図 1~6 である。チャイム音 (図 1) と男性ポピュラーおよび民謡 (平成・昭和、図 4~図 6) とで周期的に表れる大きな振れ幅は、伴奏楽器・三線によるリズムの刻みを示す。一方、クラシック (図 2) の音声波形については、振れ幅が他の音源と比べて小さくフレーズの山にある部分が集中していて、明らかに異なる印象である。

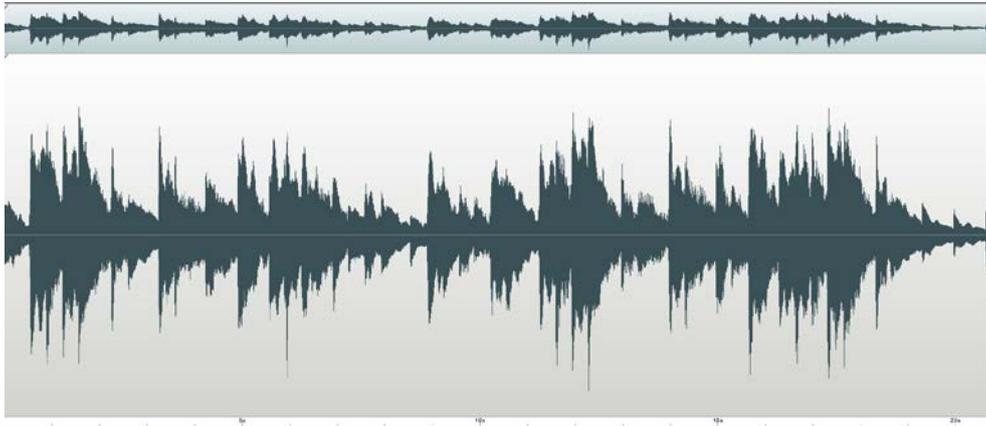


図1 チャイム音

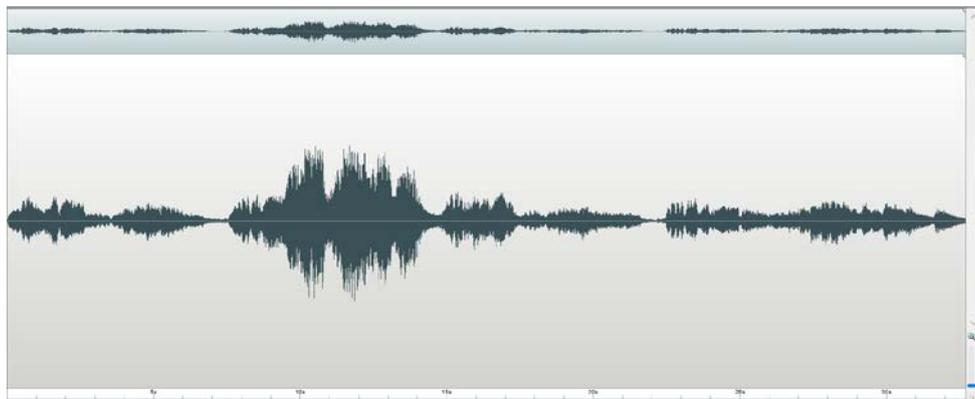


図2 クラシック



図3 女声ポピュラー

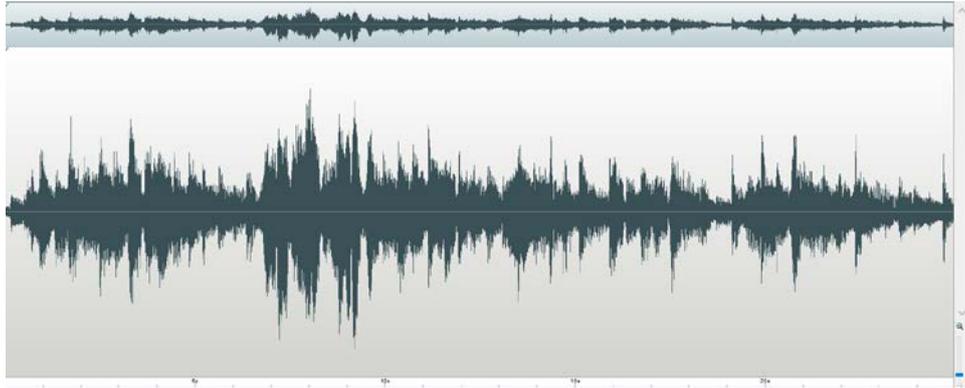


図4 男声ポピュラー



図5 民謡（平成）



図6 民謡（昭和）

2. 実験内容と質問紙調査

2. 1 実験方法と実験協力者の属性

実験は、2017年6月15日（木）～16日（金）に実施した。実験協力者は、筆者が沖縄県内で担当する民族音楽学を含む複数の授業科目の受講学生である。実験は、1～6の音源を1つずつ提示し、実験協力者全員が各音源に対する質問に回答を終えたことを確認した後、次の音源を提示した。音源と音源の間のインタバルは随意である。また、提示に先立って、音源に関する情報は一切提供していない。

回答は実験協力者全員から得られ、総数53件このうち24件は、国立沖縄工業高等専門学校（名護市辺野古）でメディアコンテンツ論応用を受講するメディア情報学科5年生である。一般大学に比べるとアートや音楽に関心が高いが、芸術大学学生とは異なる専門分野を勉強している集団である。残りの29名は沖縄県立芸術大学（那覇市首里）の1～4年生であるが、美術工芸学部の学生も含む。

実験協力者の34%にあたる18人は、北海道から九州地方までを含む県外出身者である。県内出身地域も北部から南部までを含む。いずれも県内大学に所属することから、回答者の47%にあたる25人が日常的に沖縄の音楽を耳にしていると答えている。沖縄の音楽を「とてもよく聴く」「よく聴く」と回答した10人には、沖縄県立芸術大学琉球芸能専攻の学生が含まれると思われる。17%にあたる9人は、琉球芸能もしくは沖縄ポピュラー音楽の演奏経験を有すると回答している（図7）。

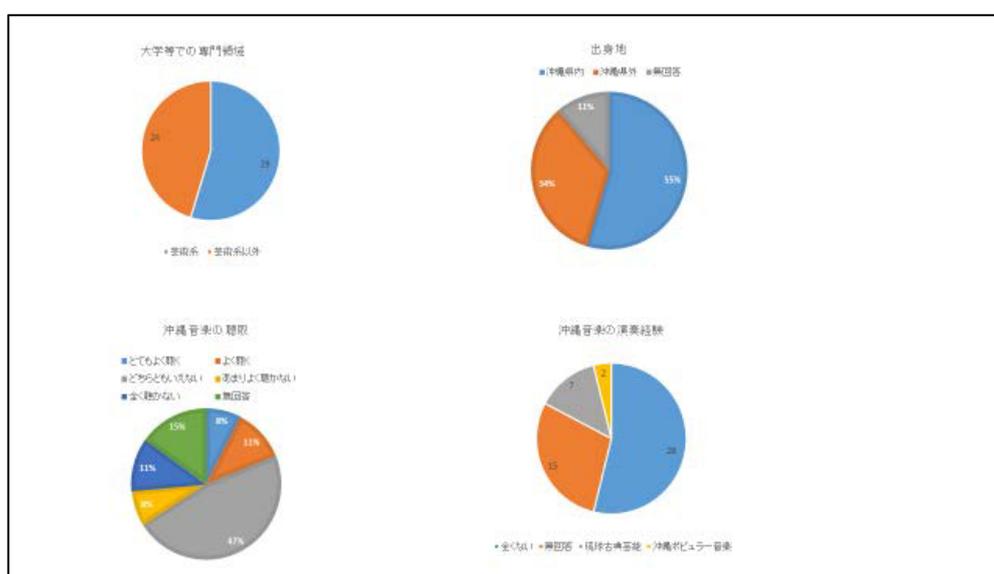


図7 実験協力者の属性

2. 2 質問内容

質問は、各音源に共通する3項目（Q1～Q3）およびすべての音源を聴き終えた後、全体を振り返って問う2項目とした。前者は、1. 音源に対する好みの程度、2. 音源に対する「沖

縄らしさ」の程度、3. 2で回答した「沖縄らしさ」の理由である。そして、6つの音源を聴き終えた後、4. 最も「沖縄らしさ」を感じさせる音源番号の記述を求め、5. 3と同じ内容でその理由を選択することとした。なお、1と2は5段階評価、3と5は複数回答可能、4は単数回答とした。下記に、質問紙の一部を掲載する。

Q1. あなたは、これを好きですか？

①とてもそう思う ②ややそう思う ③どちらでもない ④あまりそう思わない ⑤全くそう思わない

Q2. あなたはこれを「沖縄の音楽らしい」と思いますか？

①とてもそう思う ②ややそう思う ③どちらでもない ④あまりそう思わない ⑤全くそう思わない

Q3. その理由は、なぜですか？（複数回答 OK）

①音色（発声法） ②音階 ③音程 ④メロディ ⑤楽器（三線） ⑥リズム ⑦アレンジ（編曲） ⑧沖縄の曲だと知っているから ⑨わからない ⑩その他（自由記述）

4. 1～6の中で、あなたが最も「沖縄の音楽らしい」と思ったのはどれですか？

5. その理由は、なぜですか？（複数回答 OK）

①音色（発声法） ②音階 ③音程 ④メロディ ⑤楽器（三線） ⑥リズム ⑦アレンジ（編曲） ⑧沖縄の曲だと知っているから ⑨わからない ⑩その他（自由記述）

2. 3 回答結果

2. 3. 1 各音源に対する好感度

音源全体について、5段階評価のうち「あまりそう思わない」「全く思わない」を除く3段階までを「好感度を持つ」と判断した場合、すべての音源に対して最低でも70%以上の実験協力者が好感度を持っていると回答している。つまり、いかなるアレンジであれ、《ていんさぐぬ花》に対する好感度は高いということである。

このうち、最も好感度が高かったのはチャイム音の94%であった。2番目に好感度が高かったのが、民謡（平成）の92%であった。これに続き、女声ポピュラー（89%）、クラシック（81%）となった。

この結果は、意外であった。まず、チャイム音の好感度が最も高いとは考えていなかった。これにより、聴きなれた音に好感度を持ちやすいという仮説が成り立つ。また、回答者の半数近くが日常的に沖縄の音楽を耳にしているが、そのうち積極的な聴取者は10人（19%）に過ぎない。にもかかわらず、沖縄の音楽を積極的に聴かない者を含めて、民謡（平成）の歌唱を女声ポピュラーよりも好ましいと思っている。一方、ギターと三線のコラボレーション伴奏による男性ポピュラーは、好感度がやや低かった。

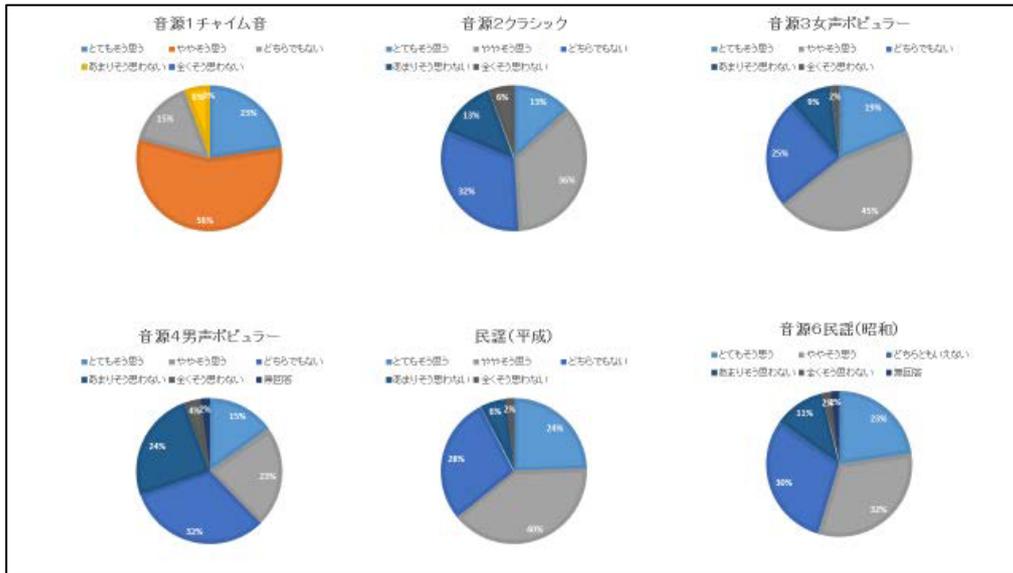


図8 各音源に対する好感度

2. 3. 2 各音源に対する「沖縄らしさ」の度合い

各音源に対する「沖縄らしさ」については、度合いの高い順に民謡（平成）98%、民謡（昭和）94%、女声ポピュラー81%、男性ポピュラー79%、チャイム音77%、クラシック57%の回答を得た（図9）。これと先の好感度の結果を合わせると、実験協力者にとって、チャイム音は好感度を持てるが沖縄らしさの度合いはやや低い音、民謡（平成）は好感度も沖縄らしさの度合いも高い音、クラシックの好感度はやや高いが、沖縄らしさの度合いは低めの音と認識されたことがわかる。

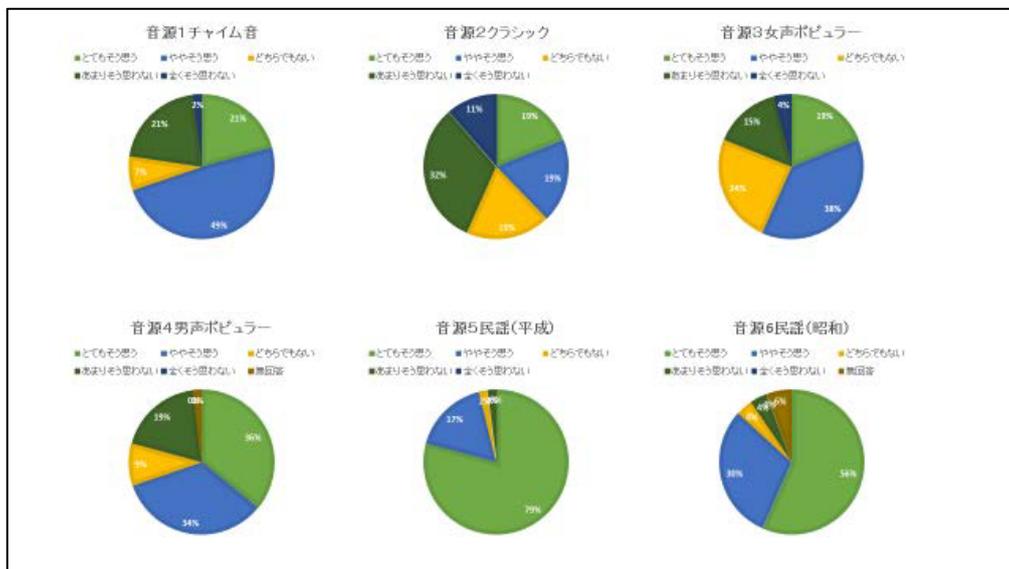


図9 各音源に対する「沖縄らしさ」の度合い

2. 3. 2 各音源に対する「沖縄らしさ」の理由

「沖縄らしさ」の理由は、チャイム音については30%が「沖縄の曲だと知っているから」と答え、続いて「メロディ」が20%である(図10)。同様の傾向は、クラシックと女性ポピュラーにも見られた。したがって、チャイム音、クラシック、女声ポピュラーの「沖縄らしさ」は、《ていんさぐぬ花》という曲そのものから認識されている割合が高いと見なせる。

ただし、クラシックについては「沖縄らしさ」そのものの度合いが57%である。理由としてあげられている、音色の24%およびアレンジ(編曲)の21%は、「沖縄らしくない理由」も含む答えであることには注意をする必要がある。これは、設問が不十分であったことによつて生じた結果である。一方、「沖縄らしさ」の度合いが81%である女声ポピュラーに関して、「沖縄らしさ」の理由としてあげられる音色の21%およびアレンジ(編曲)の17%は肯定的な理由が多数であると見なせる。

男性ポピュラーの「沖縄らしさ」の理由としてもっとも高い割合を示すのが、楽器(三線)の27%であり、続いて音色(発声法)の17%である。同様の傾向は、民謡(平成)および民謡(昭和)でも見られる。ただし、民謡(平成)と民謡(昭和)はアレンジが類似しているため、よほど注意深く聴かないと特徴をつかみきれないままに聴き逃してしまう。

興味深いことに、「音程」に関してはチャイム音では2%が沖縄らしさの理由としてあげられているに過ぎないが、民謡(平成)の8%、民謡(昭和)の9%、女声ポピュラーの6%と割合が高くなっている。

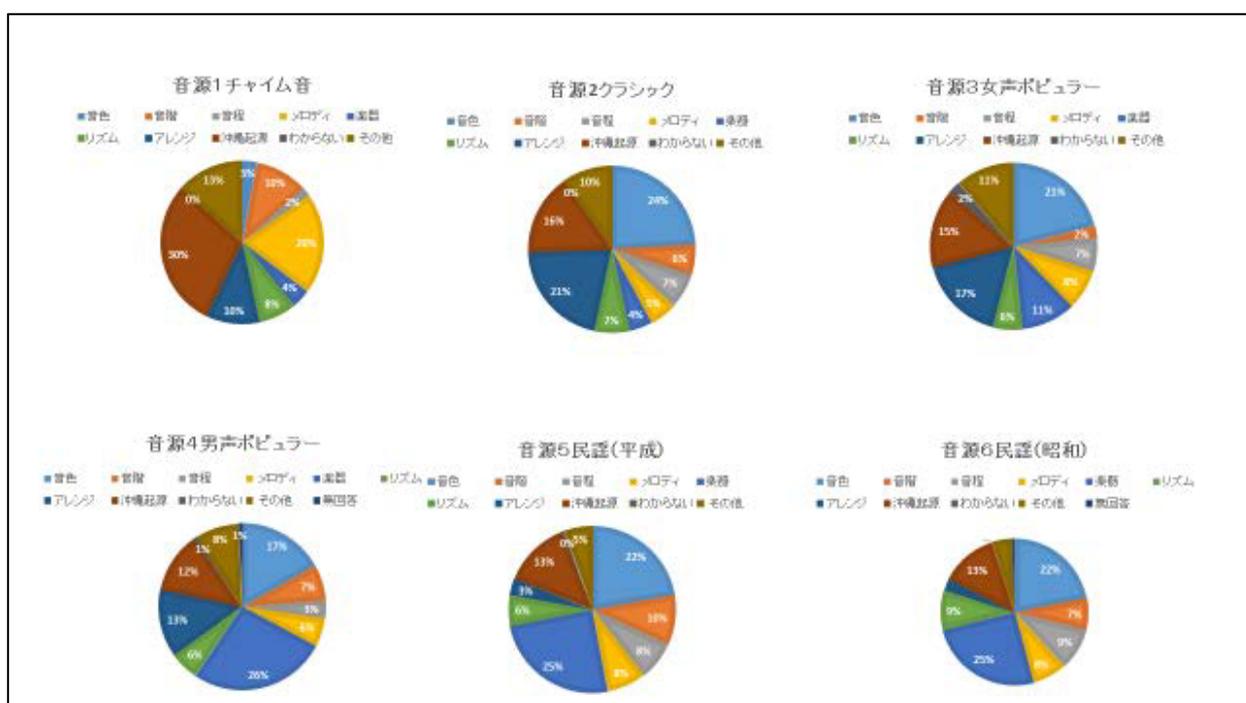


図10 各音源に対する「沖縄らしさ」の理由

2. 3. 3 最も「沖縄らしさ」を感じさせる音源とその理由

最も「沖縄らしさ」を感じさせる音源としては、98%の調査協力者が民謡（平成）もしくは民謡（昭和）と答えている。この結果は、これまでの各音源についての回答と同様の傾向を示している。理由としてあげられているもののうち、楽器（三線）、音色、「沖縄の曲だと知っているから」が上位3つである。注目すべきは、音程が10%を占めていることである。すなわち、音源すべてを聴き終えたときに、実験協力者はあらためて民謡（平成・昭和）の音程に「沖縄らしさ」を認識したのである。

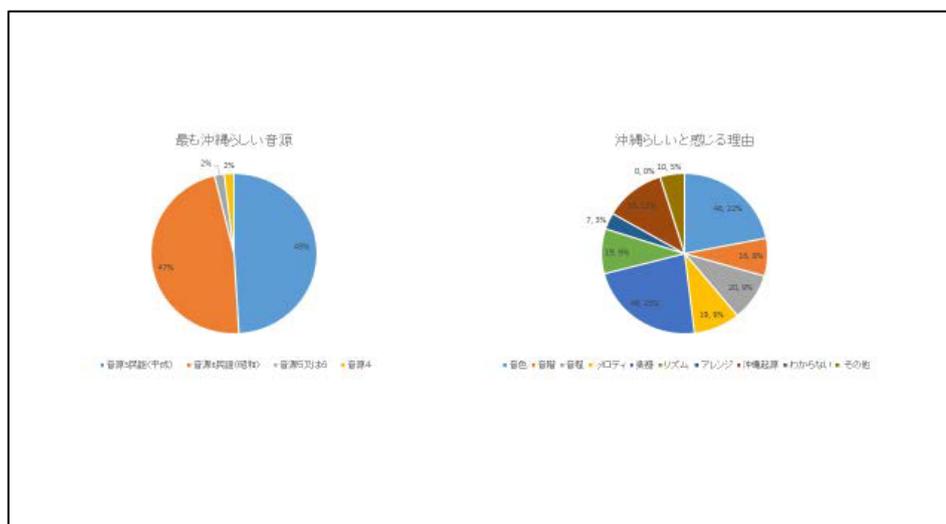


図 11 沖縄らしさとその理由のまとめ

3. 考察

以上の実験および分析により、次のことが明らかになった。チャイム音、クラシック、女声ポピュラーのように、音色として「沖縄らしさ」を感じにくい音源については、《ていんさぐぬ花》という曲そのものが「沖縄らしさ」の指標となっていた。一方、民謡（平成・昭和）については、音色や楽器（三線）が「沖縄らしさ」の指標となっていた。加えて、民謡（平成・昭和）においては、音程についても10%の実験協力者が「沖縄らしさ」を感じさせる要因と見なしている。

本実験においても、《ていんさぐぬ花》そのものが「沖縄らしさ」を認識させる曲であることが確認できた。したがって、小学校ではいわゆる「琉球音階」など沖縄民謡の特徴を説明した後、《ていんさぐぬ花》を鑑賞することで、児童は県外の民謡とは異なる沖縄らしさのある程度感じ取れることが期待できる。また、中学校の歌唱表現教材として《ていんさぐぬ花》を用いる場合には、民謡（平成・昭和）のような「伝統的な声の特徴を感じ取れる」発声法による教材を効果的に用いることが不可欠であることが改めて確認できた。

さらに見逃せないのは、実験協力者の10%が、音源すべてを聴き終えたときに民謡（平成・昭和）の音程の特徴に気づいたことである。一部の実験協力者は、「伝統的な声の特徴」を発声法のみから理解するだけでは不十分であると認識したのである。いわゆる「琉球音階」

とは、ドレミ唱法でいうところの「ド、ミ、ファ、ソ、シ」からなる5音音階と説明される。しかし、民族音楽学者・小島美子は、年配の人々は第7音のピッチを低めを取ることを指摘している(小島 1976,255)。音階そのものが、西洋の1オクターブを単位とする機能和声に基づく概念である。金城が指摘するように、西洋音階の概念を沖縄音楽にあてはめてとらえるのには限界がある(金城 1990)。

学校教育現場の指導では、伝統的な音程のとりかたをとりあげるのは、発声法以上に至難の業である。というのも、沖縄民謡の音程は西洋の平均律による音程とは相いれないからである。沖縄県立芸術大学琉球芸能専攻の学生たちが、異なる流派を交えて演奏する際などでは、音程を含む音楽表現を「寄せる」ことで統一感をもたせるといふ。学校教育現場において沖縄民謡を取り扱う際、近似値を探るように寄せて独自の音程をつかんでいくような指導が望まれよう。

引用文献

- 金城厚 「琉球音階再考」『東洋音楽研究』55, 1990, pp. 91-144.
教育出版編 『小学校音楽鑑賞用教材集』第5巻, 教育出版, 2015.
小島美子 「沖縄音楽の諸要素: 奄美の音楽文化圏をめぐって」 九学会連合沖縄調査委員会編『沖縄—自然・文化・社会』, 弘文堂, 1976, pp. 247-262.
普久原恒勇監修 『沖縄民謡大全集—昭和戦前・戦後黄金期の名人が甦る—』解説書, 2007.

使用音源

- 音源1 チャイム音 『ゆいレール発車チャイム音集ちゅら Sun』より第7曲目《ティンサグの花(県庁前駅)》
音源2 クラシック 『美ら島の歌—坡名城律子おきなわを歌う』より第2曲目《ていんさぐぬ花》(ソプラノ: 坡名城律子、ピアノ: 東江貴子)
音源3 女声ポピュラー 『さとうきび畑—沖縄のうたヒット・コレクション』より第5曲目《ていんさぐぬ花》(歌: 比屋定篤子) FCCL41614 SONY Music Entertainment, 2004
音源4 男性ポピュラー 『童唄—平安隆&ボブ・ブロッズマン』RES-31 Respect Record, 1999.
音源5 民謡(平成) 『コロムビア邦楽名曲セレクション20 沖縄』第20巻より第7期欲目《ていんさぐぬ花》(歌: 山川まゆみ&ユイユイシスターズ) COCJ-32460 コロムビアミュージックエンタテインメント株式会社, 2003.
音源6 民謡(昭和) 『沖縄民謡大全集—昭和戦前・戦後黄金期の名人が甦る—』第10巻より第1曲目《ていんさぐぬ花》(歌: 城間ひろみ) ANOC-6113 株式会社エニー, 2007.

謝辞

本研究の一部は、The 6th Conference of the Asia-Pacific Society for the Cognitive Sciences of Music (Kyoto Women's University, August 26, 2017) における英語での口頭発表にもとづくものである。研究をすすめるにあたっては、徳田泰樹（同大学院舞台芸術専攻）氏のご協力および平松幸三（京都大学名誉教授）、金城厚（沖縄県立芸術大学教授）、山崎晃男（大阪樟蔭女子大学教授）、多和田真理（同音楽文化専攻助手）各氏よりアドバイスをいただいた。ここに感謝の意を表します。

はじめに

『大学教授』における「あらゆる人に、あらゆる事柄を享受する普遍的技法」の提唱者^①、ペスタロッチにつらなる直感教授法の提案者^②、教授学と「あらゆる事柄」の認識をめぐる汎知学とを結び付けようとし、それによって「世界の教育の歴史の中で、もっとも古く、しかも、もっともすぐれた教科書である『世界図絵』^③を世に出した視角教材としての教科書の提案者、こうした教育学における功績から、「近代教育の父」、「近代教授学の父」と呼ばれる、それが本稿において考察の対象とするヨハネス・アモス・コメニウスである。宗教改革、市民革命、産業革命という時代の変遷の中に近代の誕生を見るとすると、コメニウスが生きたのは、その内の宗教改革の時代である。具体的に言うと、それは30年戦争およびその帰結としてのウエストファリア条約とヨーロッパにおける主権国家体制の発生の時代であり、彼はいわば近代の始まりの地点における思想家ということになる。その中であって、コメニウスは、特に教育学の文脈では、その思想の近代性、あるいは近代性を帯びた先駆性に注目が集まっていた。確かに彼の思想には、後の近代に引き継がれていく側面が内包されていた。しかし他方でその思想は、宗教家でもあった彼が30年戦争が祖国チェコにもたらした災禍の下で続けた人類と神との関係を問う思索の中で生み出されたものでもあった。本稿の目的は、コメニウスの教育思想が近代科学に基礎を置き、まっすぐに近代教育学の構築へと進んでいったものではなく、人々と社会の混乱と分裂を目の前にし、また自身が弾圧される生涯の中で、宗教家として、また教育者として神と人間とをつなごうとし、その中で人間の存在可能性に望みを託そうとした中から生み出されたものであったことを、その生涯を追いながら、整理、理解することにある。

以下では、まず、彼の教授学の近代性に着目した水口聖一の議論を整理する形で、教育学におけるコメニウス像の一つの典型を示し、その後、彼の生涯を追いながら、コメニウスの思想が生み出されていく背景を見ていくことにする。この考察は、コメニウスの教育思想が近代性の萌芽を宿していった、その紆余曲折を表現するとともに、人間コメニウスにおける救済の道の模索を表現することになるであろう。

1. コメニウスの近代教授学—ベーコンとエリアス・ボディンの影響—

1611年、19歳の彼は祖国を離れドイツのヘルボルンへ留学し、その後1613年にはハイデルベルグ大学で学んでいる。このドイツへの留学において重要だったことの一つは、彼がフランシス・ベーコンの思想に出会ったことである。イギリスの哲学者ベーコンの功績は、スコラ学が前提としていた神の意図といった敷衍的原理から事象を説明していこうとする演繹法とは全く異なる思考様式として帰納法を見出したことであつた。帰納法は、事象についてデータを集め、その中から仮説を導き、さらにその仮説を実証していく方法論であるが、この科学的思惟方法は、現代に連なる科学に大きな影響を及ぼしただけでなく、教育の方法

に対しても多大な影響を与えた⁽⁴⁾。

また、コメニウスは、1627年、皇帝フェルディナンドによるプロテスタントの国外退去命令のためにモラビアを追われポーランドへ向かう以前にエリアス・ボディンの教授の技法をめぐる著作を読んでいた。その影響を受けたコメニウスは、チェコ国民を戦争から救うために教授に関する本を書こうと決心したと言う。彼が35歳の時である⁽⁵⁾。

その後、コメニウスは、ヨーロッパ中で評判を呼んだ『開かれた言語の扉』（1631年）、チョコ語による『教授学』の執筆（1632年）を経て、『大教授学』（1638年）を完成させる。このように見るとコメニウスは、ベーコンによる自然は経験的な帰納法によって見出されるという方法論を土台にしながら、その教授学を生み出していったと見ることができる。こうしたコメニウス像をベーコンからコメニウス、そしてペスタロッチへと「直観性」が受け継がれ、近代的な教授学が発展していったことを水田は抽出した⁽⁶⁾。

以下では、水田によるベーコンとコメニウスにかかわる議論を見ていこう。ベーコンは、科学的帰納法の重要性を説くために書いた『ノウム・オルガーヌム』（1620年）の中で学問的探究の障壁となっている「種族のイドラ」、「洞窟のイドラ」、「市場のイドラ」、「劇場のイドラ」という「四つのイドラ（偶像）」を乗り越える必要を訴えた。まず「種族のイドラ」とは人間自身がかつての偏見であり、ベーコンは、それが「人間の感覚が事物の尺度である」という考え方を導くことを問題にした。次に「洞窟のイドラ」とは、個人的な偏狭なとらわれの洞窟に入り込んだ状態から自然を捉えようとする態度である。これを避けるために、ベーコンは「他人の知覚や経験と比較すること」を重視した。そして、「市場のイドラ」とは、人々々が市場で交渉を繰り返すなかで生まれる曖昧な言語と、その言語による自然現象の把握を意味している。そのリスクについてベーコンは、「…言語の悪しくかつ不適当な定め方は、驚くべき仕方では知性の妨げ」となると批判した。最後に、「劇場のイドラ」とは、歴史的な哲学体系が権威性を帯びて個人の心に入り込んだ結果、自分自身の思索よりも権威や伝統を尊重してしまう精神的傾向を指している。これに対しベーコンは、哲学という「諸現象」を「劇場」に例えつつ、「劇場の手品に惑わされてはならない。自分自身で観察せよ」と言い、「最善の論証は経験である」とした。こうした「四つのイドラ」を批判し、これを乗り越えるために提起されるのが、自分自身で観察せよ、事物そのものを観察せよ、他人の知覚や経験と比較せよ、事物を自分の都合の良いように解釈してはならないという方法論的立場である。ここから観察と実験の積み重ねによって事実を積み上げ整理し、その経験的な把握の中で帰納的な把握を目指すベーコン流の科学的思考法が導かれていった。

その後水田の議論は、ベーコンからコメニウスへ進んでいく⁽⁷⁾。ベーコンに影響を受けたコメニウスは、事物そのものと向き合うことから出発するその方法論を自身の教授学に適用していった。『大教授学』においてコメニウスは「青少年に見せて認識させるものは、事物の陰ではなく、事物でなければならない…（中略）…密度が高く、真実で、役に立ち、感覚と写像力とがあざやかに働きかける事物でなければならない」と指摘しつつ、事物が感覚に働きかける作用の重要性を強調し、同時に「あらゆるものをできるだけ多くの感覚にさら

すということが、教授者の黄金律にならなくてはならないと指摘しつつ、教師が意図的に事物を通して子どもの感覚に働きかける必要性を強調した。この考え方は、言語という抽象的なものの学習においても貫かれていった。コメニウスは、次のように言う。「言語の学習は、事物と並行して進まねばなりません」。これは、コメニウスが事物と言語が結びついて機能していることに注目していたことを示す発言であり、同時にそれは事物に対する感覚の働きを基礎にしつつ言語を学ぶという教授法を軸にコメニウスが言語の習得を考えていたことを示している。こうして水田は、コメニウスの教授学が、事物そのものの直感的、感覚的把握、こうした事物把握と連動した言語の習得を含みつつ「感覚に訴え、事物や実際の行動を通して行うこと」を軸に構築されている点で、ベーコンの方法論の影響下あるものと指摘する⁸⁾。さらに水田は、「自然は飛躍しない。段階を追って進む」とし、自然の段階的進行を重視したコメニウスの議論が、同時に「自然は内部において成熟しまさに発出したがっているもの以外は、なに一つ押し出さない」という認識と「人間の内的な自然の発展」の段階論とを結び付けて展開されていることに注目する。そして水田は、そこに「人間の内的自然、学習者の自発性を承認」した学習論を含んでいる点において、ベーコンにはない教育学的視点があることをコメニウスの議論の特質として抽出するのである。こうして水田は、知覚と観察を基礎におく人間の理性的判断を重視したベーコンの経験論を土台にしつつ、コメニウスが人間の内的自然の発達論として教育思想を育んだ中に、近代教育学におけるコメニウスの先駆性を見いだした。

では、近代教育学におけるこのコメニウスの先駆性は、どのような歴史的背景の中で生み出されてきたのだろうか。以下では、コメニウスが生きた時代と照らし合わせながら、言い換えれば、コメニウスの思想がどのような歴史的な文脈の中で育まれたのか整理しつつ、その思想が生まれた背景を見ていくことにする。

2. 前史 ―コメニウスが産み落とされた歴史的な地場―

コメニウスが産み落とされた時代のチェコは、宗教改革の後にもたらされた混乱状態にあった。その混乱はどのようなものだったかを薩摩秀登『物語 チェコの歴史』⁹⁾の記述をベースに概観しよう。

15世紀はじめ、チェコでは、ドイツにおけるルターによる宗教改革に先駆けてヤン・フスによる宗教運動があった。フスは、「協会で商売まがいの活動をしている司祭は、本当の司祭ではない。もったいぶった長たらしい祈りを唱えつつ、キリストを冒瀆するような…（中略）…修道士は修道士ではない」。天国へ行くためには身分にかかわらず「神から与えられた職務を守って正しい生活を送り、悪がはびこらないよう十分に注意しなければならない」という趣旨の説教を展開しつつ当時の教会の在り方を批判し、評判を得ていた。こうしたフスの主張は、カトリック教会と対立していた時のドイツおよびチェコ国王ヴァーツラフ4世に受け入れられ、国王は協会を排撃しつつフスを擁護した。しかし、1412年、ローマ教皇による贖宥状の販売を批判したことを契機に、フスはローマ教皇を支

持っていた時の国王ジグムントの怒りに触れプラハを追われた。フスをめぐったこうした経緯は、カトリック教会と国王の権力バランスの不安定化、その中で動き始めたフスによる宗教運動と、これを取り込もうとする政治的駆け引きの中で引き起こされ、その中でフスはカトリック教会に排撃されたり、国王に擁護されたり、排除されたりしたのである。

その後、1414年、フスはジグムントがコンスタンツで開いた公会議に呼ばれることになった。ここでフスは突然、公会議を主導する一部の勢力に幽閉された。同時に、フスを危険人物とする聖職者たちがヨーロッパ中から集まり、フスの危険性が宣伝された。その中でも彼は、公会議において一貫して最高の規範は聖書以外にあり得ないという主張を展開し、自説の撤回を拒否した。その結果、フスは矯正不可能な異端者と断定され、コンスタンツ郊外に設けられた火刑台で処刑されてしまった。

しかしその後も、事態は収束しなかった。フスを生み出したチェコ、モラビアでは、フスを支持する貴族たちが同盟を結び国王ジグムントに反旗を翻した。これが、1419年に始まったフス派戦争である。フス派は、プラハを中心とした国の中枢部を支配した。これによってチェコ王の権威は大きく失墜した。結果チェコではフス派とカトリックの対立が継続され、同時にそもそもが穏健派から急進派まで様々な宗派にわかれていたフス派、ドイツにおける宗教改革の影響を受けたルター派、急進フス派の流れをひく「同胞団」（「兄弟教団」とも言われる）というピューリタンの流れをくむ宗派の登場の中で宗派分裂が進み、権力の中枢を失う形で情勢が不安定化した。同時に、この混乱した政治状況の下での農奴制は、農民を苦しめた。コメニウスは、このような世界に産み落とされたのである。

3. コメニウスの生涯 —第一期～第二期（1592年～1628年）—

ニヴニツェ、シュトラージュニツェ、ヘルボルン、プシェロフ、フルネック、ジェロチーン、ブランディーシュ・ナド・オルリツィー、レシノ、ロンドン、エルビング、シャーロシュパタク、アムステルダム。チェコ、ポーランド、イギリス、スウェーデン、ハンガリー、オランダをまたぐこれらの土地を、コメニウスは生涯を通じて流浪した⁽¹⁰⁾。

彼の生涯が、流浪を余儀なくされた、その歴史的背景には、祖国チェコにおけるカトリックを唯一の宗教とするハプスブルグ家の支配がある。既に述べたように、チェコはフス派戦争の後の混乱状態にあったが、この情勢を大きく変えたのが、「邪教徒どもに支配されるよりは、荒野で悪魔に魅入られる方がましだ」という信念を持ち、徹底的にルター派、プロテスタントを弾圧し、宗教改革後のヨーロッパにおいてカトリックを再建しようとしたハプスブルグ家フェルディナンド 2 世がハプスブルグ家の総帥となったことであった。チェコは、この皇帝フェルディナンド 2 世の支配下に置かれた。新教徒たちが最も手ごわく、最も恐るべき危険人物とみなしたこの皇帝は、武力弾圧によって反宗教改革を進めていった⁽¹¹⁾。コメニウスの生涯にわたる流浪の背景には、フェルディナンド 2 世による新教徒弾圧、およびこれがもたらしたヨーロッパにおけるカトリックとプロテスタントの権力争いとその国家間戦争への拡大、およびその泥沼化があった。コメニウスは、フス派の流れを組むチェ

コ兄弟教団（ボヘミア同胞教団）⁽¹²⁾の教えに学んだ家庭に生まれ、後にこの教団の牧師、主席監督となっていたのだが、その道程は30年戦争とぴったりと重なっていた。その中でコメニウスはフェルディナンド2世による排撃によって分派していったフス派のみならず、プロテスタントを国際的に結び付けようと模索し、ハプスブルグ帝国皇帝フェルディナンドに対抗しようとした。これが、彼に生涯にわたる流浪をもたらしたのである。ハプスブルグ家に迫害を受け続ける流浪の生涯の中で、彼は同時に教師として子どもたちに向き合った。その中において、「すべての人にすべてのことを全面的に教授する」という教育思想を生みだしていった⁽¹³⁾。

井ノ口淳三は、コメニウスの生涯を『現代のコネニオロジーの書問題』に依拠しながら五つに時期区分している。第一期は、コメニウスの人格形成期にあたる1592年～1620年。第二期は、「慰めの書」と呼ばれる一連の社会批判的な著作を手がけた1620年～1628年。第三期は、コメニウスが教授学に関わる著作を発表し、国際的に著名な教育者となっていく1628年～1642年。第四期は、汎知学（パンソフィア）の着想を現実のものとしようと試みる1642年～1656年。そして第五期が、生涯かけて積み重ねてきた教授学や汎知学を含んだ彼の構想をまとめあげるために没頭した1656年～1670年である。以下、井ノ口による「コメニウスの生涯」に依拠しながら、また適宜、相馬伸一の『ヨハネス・コメニウス 汎知学の光』の情報を加えながら、コメニウスの人生を追っていこう⁽¹⁴⁾。

表.1 コメニウスの生涯①は、上記のうち、第一期から第二期を年表化したものである。これを見れば分かるように、彼は20代後半までの第一期、30代中頃までの第二期の間に、既に様々な苦難を体験してきている。第一期では、10歳の時点で父親を失い、続けて12歳で母を、加えて二人の姉を失った結果、父方の叔母のいるシュトラージュニツエ（モラビア）へと移っている。そこで彼はフス派の流れをくむチェコ兄弟教団付属の学校に学んだ。つまりコメニウスは、この宗派の教えを一つの軸としながら人格を形成した。その後は、プシェロフ（モラビア）でのラテン語学校、ヘルボルン（ドイツ）の学校への留学、カルヴァン派の流れを組むハイデルベルグ大学（ドイツ）への留学を経験し、1614年にプシェロフに戻りチェコ兄弟教団付属の学校で教鞭をとるようになった。

この時期は、チェコにおいてカトリック陣営とプロテスタント陣営の衝突が激化した時期だった。まず、1617年にボヘミア国王の座を強固なカトリック信者であるハプスブルグ家のフェルディナンドが継承した。その結果、チェコではプロテスタント領主とフェルディナンド陣営との対立が深まっていった。そして、コメニウスがチェコ兄弟教団の牧師となりフルネック（モラビア）に赴任した1618年、プラハのフラッチャニー城の窓から、フェルディナンドが送った二人のカトリック王室の高官が突き落とされる事件（プラハの窓外放り出し事件）が起こった。この混乱の中で、チェコではボヘミアのプロテスタント領主がハプスブルグに対抗できる指揮者としてファルツ選帝侯フリードリヒ5世にボヘミア王への即位を要請、翌1619年、フェルディナンドはボヘミアのプロテスタント領主から罷免され、代わりにフリードリヒがボヘミア王となった。しかし、同時期フェルディナンドはフェルデ

イナンド 2 世としてハプスブルグ皇帝となり、プロテスタント領主への攻撃を強化していった。そして 1620 年、フェルディナンド 2 世はカトリック同盟をまとめあげ、プラハ郊外のビーラー・ホラ（白山）でボヘミアのプロテスタント領主を撃破した。翌 1621 年、皇帝フェルディナント 2 世はプラハでチェコのプロテスタント指導者を処刑し、同時にチェコ兄弟教団を含む福音派の全ての牧師が追放された。この時、コメニウスは既にチェコ兄弟教団牧師としてフルネックに赴任していたが、ここも焼き尽くされた。コメニウスはなんとかジェロチーンに逃れるが、この時、妻マグダレーナと二人の息子を疫病で失った。その後、彼はチェコ国内で約 7 年に渡る逃亡生活に入っていた。

この戦いは、プロテスタント陣営のイギリス、デンマーク、スウェーデンが、神聖ローマ帝国（ハプスブルグ家）に闘いを仕掛けることによって、ヨーロッパ全土を巻き込む宗教戦争へと拡大した。さらにはハプスブルク家（オーストリア、スペイン）とブルボン家（フランス）との抗争をも同時に抱き込むことで政治戦争としても発展し、ヨーロッパ中を荒廃させていった。このいわゆる 30 年戦争と同時期を生きたコメニウスは、20 代半ばからの 30 年間、この戦争と向き合うことになった。

ところでフルネックへ赴任したコメニウスは、その周辺の北モラヴィアをくまなく歩いた際、既に農奴制を基盤としたフェルディナンドの治政に対する批判的な視座を獲得している。当時、彼は次のように言ったという。

「ネズミがねらうほどの豊かな納屋や食糧倉庫を持つ者がいるのに、我々は飢えて死にかけている。蛾がかじるほどの毛皮やマント、スカートで一杯になった戸棚を持つ者がいるのに、我々は半裸同然である。彼らは永久に使いきれないほどの金銀に満ちた長持ちを持っている。…貧しき人々を哀れと思ひ、その嘆きをきく人を現世に見いだすことがもはやできないとき、彼らは何を求めて行動すべきなのか？」⁽¹⁵⁾

また、フェルディナンドがハプスブルグ帝国の皇帝となった 1619 年、コメニウスは『天への手紙』を書いた。貧者と富者が天に書簡を送り、これにキリストが答えるという形式をもつこの著作には、神という存在がありながら、なぜ社会が不平等なのかというコメニウスの神への挑戦ともいえるべき問題意識が現れていた。彼は次のように書いたという。

「われわれ人間のあいだにこのような不平等を存在させることが、あなた（キリスト）のご意志なのかどうか考えてみたいと思うのです。すなわち、一方の者たちにはあらゆるものを豊富に手に入れさせながら、他の者たちは逆に貧苦に震えるようにさせるということ。また、一方の者たちはとどまることのない悦楽に満たさせながら、他方の者たちは飢えと渇きで死ぬようにさせるということです。…（中略）…われわれの唯一の創造主である方よ、あなたがわれわれすべてをお創りになったのではないのでしょうか。」⁽¹⁶⁾

ここには、コメニウスが神の教えを絶対視するのではなく、現実の悲惨、その惨状を思考

の足場にしながら、神とは信仰とは何かを自己の中で問い続け、苦悶した姿を見ることができると。

ところで皇帝フェルディナンド2世によるチェコのプロテスタント領主、新教徒の鎮圧、追放の後、コメニウスは、チェコ国内のブランディーン・ナド・オルリツィー村の森に身をひそめ、執筆活動を続けた。現在でも現地には、コメニウスが身を隠したと伝えられる洞窟が残っているという。この時、彼は、「慰めの書」と呼ばれる連作を執筆した。例えば『憂愁の人』（1622年）は、その「内面の葛藤と苦悩」を描き、『地上の迷宮と心の楽園』（1623年）では、「学者のうぬぼれ、聖職者の偽善、貴族のぜいたくさやエゴイズム、軍人の野蛮さ」を批判すると同時に、信仰の中に心の楽園を見出そうとしたとされる⁽¹⁷⁾。以上が、第二期である。

このような経緯からわかるのは、第一期から第二期を通じて、彼は身内、住処を失い、戦火に見舞われ、権力によって迫害されていたということである。その中で彼は、人々の苦難と困窮、その根にある不平等の根源を、カトリック勢力による俗世の政治、宗教支配に見出しつつ、その惨状の中で神と対話しながら独自の社会批判の視点を深め、独自の形で信仰の在り方を問い、その中で、人々の救済の道を求めていくことになっていったのである。

相馬は、両親の喪失、妻、子どもの喪失、社会の混乱の中で彼の身に降りかかり続けた喪失体験がコメニウスにもたらしたものに注目し、それが「人間は本質的に世界に投げ出された孤児である」ということの会得なくして、魂の平安を得ることはできない」という、いわば孤児の思想ともいうべき考え方に行き着いたと指摘している⁽¹⁸⁾。そしてその思想は、俗世における人間の幸福への欲望に対する批判意識へと結びついていった。彼は次のように言う。

「裕福であること、名誉や美徳や人間の好意を得ていること、慰めや安楽に恵まれること、長いあいだ健康で、愛する友とともに生活すること、要するに、この世の甘美さの教授は、神の満たされた愛に比べれば無であり、それらはすべて虚しく、取り除かれるものであり、刹那的で、不確かで、不十分な悦びであり、いや、それは悦びに似ているとはいっても、その影にすぎないのだ」⁽¹⁹⁾。

以上からわかるのは、孤児としてフス派の教会に育てられ、教師、牧師として身を立て、それゆえに迫害、追放され、同時に社会の不平等と戦争の混乱を目の当たりにし続けた、言い換えれば神の創造物としての人間社会に裏切られ続けたコメニウスが、なぜ世界は彼を試すかのように彼の幸福を奪っていくのか、なぜ神がそのような試練をもたらすかと言う問題について思考し続けたことであり、その中で孤児としての自身の人生を起点にして相馬の指摘する「人間は本質的に世界に投げ出された孤児である」という思想にたどり着いたことである。そして、さらにそこから神との関係において孤児であることを認識しない人間の世俗的な悦びへの欲望を問題視し、「世界に投げ出された孤児」としての人間が、いかに

して神とともにあることができるかという問題意識を持つにいたったということである。
 このような彼の思想は、その後の彼の言動の基盤となっていったと考えてよかろう。

表1 コメニウスの生涯① 参考文献: 井ノ口淳三「コメニウスの生涯」(JLA コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社ライブラリー、1995年)					
コメニウスの人格形 成期(1592-1620)	1592	ニヴニツェ ウヘルスキー・ブロード	ニヴニツェに生まれる。少年時代をウヘルスキー・ブロードで過ごす。父、母、姉二人を失う。叔母のいるシュトラージェニツェへ。		
	1611-1614	ヘルボルン	ポヘミア同胞教団の付属学校に通学。ハンガリーへの福音派指導者イシュトヴァン・ボチカイによる皇帝ルドルフの弟マティアスに対する戦闘に巻き込まれ、シュトラージェニツェが焼き尽くされる(14歳)。ニヴニツェの親戚の下へ。		
			ニヴニツェ		
			ブシエロフ	ブシエロフのラテン語学校。	
	1614	ハイデルベルグ	ヘルボルンへ留学。アルシユテット、ベーコン、ラトケ、アツドレーエらの思想を学ぶ。	ハイデルベルグ大学。	
	1614	ブシエロフ	教団付属の教師として活動を始める。ムチで生徒をたたかないという点で、他の教師と異なっていた。		
1618	フルネック	フルネックに任命され赴任。マダレーナと結婚。男子をもうける。この年、ブラハのフラッツヤニ一城の窓から、二人のカトリック王室の高官が突き落とされる事件をきっかけに、30年戦争が始まる。1620年、ブラハ近郊の城山の戦闘で、カトリック=ハプスブルグ家の勝利。翌1621年、皇帝フェルディナントはブラハでブシエロフのブシエロフ指導者を処刑。福音派の全ての教師が追放される。コメニウスはブシエロフに逃げる。			
「慰めの書」と呼ばれる一連の社会批判的な仕事(1620-1628)	1621	ジェロチーン ブランデイエーシュ・ナド・オルリツィー	フルネックが焼き尽くされ、ジェロチーンに逃れる。しかし、残してきた妻、二人の息子は疫病に倒れ死亡。さらにブランデイエーシュ・ナド・オルリツィー村付近の森に隠れる。	『憂愁の人』(1622) 『地上の迷宮と心の樂園』(1623)	

表2 コメニウスの生涯② 参考文献:井ノ口淳三「コメニウスの生涯」(JICAコメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社ライオンリー、1995年)

教授学関連の著作がコメニウスを国際的に著名な教育者へと押し上げた時期(1628-1642)	1628-1641	レシノ	1627年、カトリックが唯一の宗教とされる。コメニウスはチェコの亡命者のための避難所を見いだすという任務とともにポーランドへ亡命。教授法について書かれたエリヤス・ホフマンの著作を読む。チェコ国民を戦争がもたらす悲惨から救うために、教授法についての書物を書くことを志す。レシノでは、グラマースクールで教師をとる。この間、自身の教授法を実践。再婚したドロタと二人の娘をもうける。	チェコ語『教授学』(1628~1632 執筆、出版は1849) 『母親学校の指針』(1633) 『汎知学の序幕』(1637) 『開かれた言語の扉』(1631)
	1641-1642	ロンドン	コメニウスの汎知の原理に興味をもったヘートリフが、彼をイギリスへ迎え入れる。しかし、イギリスでの立場も難しく、スウェーデンへ移る。	
	1642	ストックホルム	スウェーデンは、ハプスブルグ家への有力な抵抗の基盤であり、チェコの亡命者たちの支援を期待できた。	
	1646	ストックホルム		
	1642-1648	エルビング	スウェーデンは、汎知学の体系化を望まず、コメニウスに教科書作成に専念することを求める。	
汎知学の仕事へと向かう時期(1642-1656)	1648-1650	レシノ	1648年30年戦争終結(ウエストファリア条約)ただし、チェコはハプスブルグ家の支配下にあった。このとき、教団の存続のため一時、レシノへ。	
	1650-1654	シヤーロシユパタク	コメニウスは新しい学校の設立を望み、ハンガリー(シヤーロシユパタク)へ。劇形式の教科書の学習への挑戦。『世界図絵』の構想。	
	1654-1656	レシノ	ドロタを失う。三度目の妻ヤナを迎える。その後、レシノへ戻るが、ポーランド軍の襲撃にあう。書きためてきた原稿を床下に埋めるが、焼き尽くされる。	
教授学、汎知学など、全ての仕事をまとめる時期(1656-1670)	1656-1670	アムステルダム	レシノで全てを失ったコメニウスは、オランダへ。コメニウスは、失った原稿の再構築に没頭。	『教授学著作全集』(1657)、この中に『大学教授』が含まれていた。 『世界図絵』(1658)
	1966年	プラハ	コメニウスの未発表の著作『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』が刊行される。	『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』(1966)

4. コメニウスの生涯 ー第三期～第五期(1628年～1670年)ー

1627年、フェルディナンドによってチェコにおいてカトリックが唯一の宗教と宣言されると、コメニウスはポーランドへ亡命した。これは自身の亡命のみならず、福音派亡命者の避難場所を見いだすという任務も兼ねていた。レシノ(ポーランド)へ移ったコメニウスは、同時にここでグラマースクールの教師を務めながら、自身の教授法への思考を深めていった。この時期、彼はチェコ語版『教授学』(1632年に執筆、出版は1849年)、『母親学校の

指針』(1633年)、『パンソフィアの先駆け』(1637年)、『開かれた言語の扉』(1631年)といった教授学および汎知学に関する作品を生み出した。こうしたコメニウスの仕事は、彼を国際的に著名な教育者、教育思想家へと押し上げていった。これが第三期(1628年～1642年)である。

これに対し、第四期(1642年～1656年)におけるコメニウスの歩みは、一方で汎知学の体系化を志向しつつ、しかし他方でハプスブルグ家への抵抗を継続させながら紆余曲折の道をたどった。1641年には、コメニウスの汎知学に興味を抱いたハートリブによってイギリスに招かれた。しかし、この時のイギリスは翌年におきるピューリタン革命前夜であり、カトリック(旧教)、イギリス国教会、ピューリタン(清教徒)、プレスビテリアン(長老派)が対立しあっていた。その中で、コメニウスはイギリス国王チャールズ1世を批判し、それが彼の立場を微妙なものにした。その後、コメニウスはイギリスを離れ、スウェーデンへ移動した。スウェーデンは、ハプスブルグ家に対抗できる勢力であり、またチェコの亡命者たちへの支援を期待できたからである。しかし、スウェーデン側は汎知学の体系化よりも、教科書の作成をコメニウスに望んだ。

その後、1648年にウエストファリア条約が結ばれる形で、ヨーロッパ中を巻き込んだ30年戦争は終結する。このウエストファリア条約では、新教徒やカルヴァン派の信仰が認められ、ドイツにおける約300の諸侯が独立する形で神聖ローマ帝国が実質的に解体され、フランスがドイツからアルザス地方の大部分を獲得し、またスウェーデンは北ドイツのメルボルンやその他の領土を獲得した。つまり、この条約によって神聖ローマ帝国は解体され、主権国家体制が生まれ、ヨーロッパにおけるハプスブルグ家の勢力が縮小したのだが、コメニウスの祖国チェコは、なおハプスブルグ家の支配下にあった。しかもその後、オーストリアハプスブルグ家は、オーストリア、ボヘミア、ハンガリーの統治に力を注いだ。その結果、コメニウスの帰郷の望みは絶たれてしまった⁽²⁰⁾。

ウエストファリア条約後、コメニウスは、チェコ兄弟教団の意向もありハンガリーへ向かった。そこでコメニウスは、さらに汎知学と教授学を結びつけつつ両者を深めようとした。例えば、コメニウスは、シャーロシュパタクの地で劇の形式を活用した学習を行った。こうした教授学をめぐる模索の中で、汎知の体系を子どもにもわかるように示そうという構想、すなわち後の『世界図絵』の着想を得たとされる。

その後、二番目の妻ドロタを失い、三度目の妻ヤナと結婚したコメニウスは、再びポーランドのレシノへ戻った。しかし、再びコメニウスは災禍に巻き込まれた。ポーランドはスウェーデンと戦争状態にあり、その戦禍に巻き込まれ、1656年、レシノは焼き尽くされたのである。この時、コメニウスは書きためてきた原稿を床下に隠してレシノを離れるのであるが、結局、彼の原稿は全て焼けてしまった。彼は、「我々はあらゆるものを失った。我々はただ自分の命をどうにか救うだけだ。財産だけでなく、大切な原稿を失ってしまったのだ」と語ったという⁽²¹⁾。以上が、第四期(1656年～1670年)である。

そしてその後、コメニウスはオランダ・アムステルダムへ渡り、失った時間を取り戻すべ

く執筆活動に没頭し、『大学教授』（1657年）、『世界図絵』（1658年）といった後世に多大な影響を与える著書を執筆していった。そしてコメニウスは、祖国へ戻ることなくこの地で生涯を終えた。これが、第五期（1656年～1670年）である。

こうして見ると、第三期から第五期にかけて、コメニウスは、教授学と汎知学に関する著作を次々を書いていったのだが、しかし、祖国に戻る可能性を失うなど、その人生は不安定かつ不遇なものであったこともわかる。このような人生の中で、彼はどのような役割を人間に見ようとしたのか、次はそのことに注目して彼の思想を追っていくことにする。

5. コメニウスにおける人間的課題と人類史的課題

30年戦争の渦中、チェコ国内を流浪した際に記された「慰めの書」のうち、『平安の中心』において、コメニウスは人間が混乱した車輪のごとく不安定である理由として、神からの逸脱を問題にし、人間の自己中心性を問題にした。彼は次のように言う。

「自己中心性とは、人間が神や神の秩序とのつながりをもつことを嫌い、自分が自分だけのものでありたいと思う時に生じる。つまり、自分自身が助言者になり、指導者になり、世話人になり、主人になり、要するに自分自身が小さな神になりたいと思う時に生じる。これが、あらゆる悪の根源である。」⁽²²⁾

ここからは、自身の喪失体験、社会の不平等、戦争による破壊への問題視を通じて、コメニウスがたどり着いたのは、人間が混乱の中にあるのは、「神や神の秩序とのつながりをもつこと」から離れ、自己中心的に「小さな神」として振る舞うことであり、それが「あらゆる悪の根源」であるという人間観であったことがわかる。そうであればこそ、人間は、その根本問題である「神や神の秩序とのつながりをもつこと」、言い換えれば、人間が神へ依存した存在であることの忘却を克服しなければならなくなる。これに関してコメニウスは次のように言う。

「いかなる被造物も、その本質の始源であり、また依存しているもののところでなければ、いかなる平安も平静も見いだせない。あらゆる人間にとって必須の一事とは、さまざまな事柄がなす円の周辺から身を解き放して中心に包み込まれるようにすることである」⁽²³⁾。

ここで述べられるのは、あらゆる事物の「本質の始源」、あらゆる事物が「依存しているもの」、すなわち神とともになければ「平安も平静」もなく、したがって人間にとって最も重要なのは、「中心」（すなわち、神）に「包み込まれるようにすること」であるということである。こうしてコメニウスにおいては、「小さな神」としての自己中心性を捨てさり、神への依存を自覚し、「中心に包み込まれるようにすること」が、人が生きる道だということになるのである。

その上で、コメニウスは人間の自由意志を尊重する「神人協力説 (synergism)」を発想の基盤に置いた。彼は次のように言う。

「その方が自分の業をなさるのに、ご自身の民に協力させたいと思われているのも事実である。つまり、父なる神が、いかなる被造物の助けもなく遂行なさる創造の御業をご自身のみで成し遂げられたのちは、ご自身の被造物に関する残りの事柄をご自身の被造物を通して遂行されるがゆえに、すなわち、第一原因は二次的原因を通して遂行するがゆえに、それと同様にキリストの場合にも、ご自身のみで遂行される贖いの業を一人で成し遂げたあとは、残りのあらゆる事柄を他の人々を通して行われたし、また行っておられる。」⁽²⁴⁾

神は、神が生み出した人間に関わる事柄を人間そのものを通して完成させるというこの論理は、ギリシャ正教会やルターの宗教改革を支えたメランヒトン、オランダの神学者アルミニウスらの議論に近いという。相馬は神人協力説をとったコメニウスが、「神の恵みの普遍性」に人間が「いかに主体的に応答するか」という「人間的課題」を見いだしたと指摘する⁽²⁵⁾。このように見ると、コメニウスにおいては、人間がその自己中心性を捨て去り、神への依存性を自覚すること、そして中心へ包み込まれるようにすることの中に、人間が人間たる「主体性」があると考えたことが見えてくる。

このような人間の「主体性」に関わる考察に、さらにコメニウス独自の人類史観が交差させられていく。彼の人類史観を『大教授学』完成後の1641年、49歳の時に執筆された『光の道』に依拠しながら、相馬は次のようにまとめている。人類がたどってきた「光の道」には、七つの段階がある。第一の「光の道」は、一人の人間が行う直観的な洞察である。次にくる「光の道」は、二人の人間による「会話」であり、これにより認識が広がっていった。第三の「光の道」では、「公的な集会」を開く習慣を人類は手に入れ、ここから農耕、牧畜、衣服、建築などの生活の必要を満たす技術が生まれた。またそこから政治の必要が生まれ、同時に戦争が起こり、政治と戦争の技術が生まれた。第四の「光の道」では、文字文化が興り、古代ギリシャによって公共のものとなった。そこから書物が生まれ、学校が生まれた。この「光の道」は、ローマ人による哲学、文学の継承、福音の時代の到来、その後の論争、ルネサンスによるギリシャ古典の再評価をもたらした。第五の「光の道」においては、印刷術がもたらされ、哲学と宗教の考察を広範囲に広げたが、同時に宗教改革という形で学派や宗派の分裂をもたらした。これと同時期に第六の「光の道」として航海術が発達し、世界の交流がさらに拡大され、ヨーロッパの知が広がっていった。こうした道をたどってきた人類であるが、「世界は混迷を極めており、純粋な真理に目を開く時が到来している」。そのために導かれる必要のある第七の「光の道」とは、人類史を通じて発明されてきた「さまざまな技術によってもたらされた知を一つの大きな明かりに集約し、人類が共通して使用できるように完成させる」というものである。コメニウスは、この第七の「光の道」を自身の課題とし、その後に来る「神という起源そのものを直視する」ことが可能となる最後の「光の道」

を準備しようと考えた⁽²⁶⁾。

以上の内容を整理すれば、コメニウスにおける「神の恵みの普遍性」に人間が「いかに主体的に応答するか」という「人間的課題」とは、人類が歴史的に蓄積してきた「知を一つの大きな明かりに集約し、人類が共通して使用できるように完成させる」という人類史的課題でもあったことが分かってくる。こうした考察の奥底には、この仕事を引き受けるのは、「孤児の自覚」をもった自分自身以外にないという覚悟があったのではないだろうか。

6. コメニウスにおける教育、教授学、汎知学

6.1. 回心―「光へ向き直る」ための教授学

では、コメニウスにとって教育とは何だったのか。端的に言ってコメニウスにとっての教育とは、「諸民族の回心（メタノイア）」（旧約聖書『イザヤ書』）がもたらす「光の輝きを前にしたすべての者がその光へと向き直る（強調、筆者芳澤）」⁽²⁷⁾ための根本的な手段であった⁽²⁸⁾。それは、当然ながら前節において見たように人間がその自己中心性を脱ぎ捨て主体的に「神の恵みの普遍性」へ応答していくために何ができるか、それを可能にするための人類が共通に使用できるような集約された知とはどのようなものかという課題を内包するものであった。こうして必然的にコメニウスは、人間が自発的に「光へと向き直る」プロセス、すなわち回心へ向かうプロセスに関心を持つようになり、同時にそれを可能にする人類が共通に使用できる知の「集約」の在り方に興味を持つようになったと言える。

まず、回心へ向かうプロセスについてであるが、コメニウスは、その過程を段階的に捉えようとした。それは、神の光が突然に現れても人間がそれを受け入れることができないためであり、したがって人間が「光へと向き直る」状態に至るためには段階を踏む必要があると考えたからであった⁽²⁹⁾。これについて、コメニウスは次のように言った。

「人間は闇から影へ、影から明かりへ、明かりから光りへ、最後に光りの輝きそのもののうちへと次々に高められるべきである。このことは別の仕方で起こることはない。」⁽³⁰⁾

ここには、人間は段階的にしか回心できないというコメニウスの発想が示されているが、この段階を踏むという思考様式は、彼の教授学にも関連付けられていった。相馬によると、コメニウスは学習を「直観（アウトプシア）」、「自己講読（アウトレクシア）」、「自己実践（アウトプラクシア）」、「自己活用（アウトクレシア）」の四段階で捉えていた⁽³¹⁾。この段階論は、『総合的熟議』第四部「パンパイディア」では、「すべてを自分で、(1)見る、聞く、触る、(2)発音する、読む、書く、(3)描く、行動する、(4)自分で使用できるように変換する」と、学習者の自発性が強調され、かつより具体的に示されるようになった⁽³²⁾。

既に第一節で見たように水田によって論証されているが、この学習における段階論には「感覚に訴え、事物や実際の行動を通して行うこと」を基軸としている点においてベーコン

の方法論の影響が見られ、同時にそれが「人間の内的自然、学習者の自発性を承認」した段階的学習論として後の教授学、教育学に継承されていく、近代的な科学観、教育観が内包されていった。しかし、コメニウスの議論の主題は、教育の近代化ではなく、人間が自ら「光へと向き直る」に至るまでの、言い換えればコメニウス独自の人類史観の成就であったと言えるだろう。

ところで、相馬は、先の「アウトプシア (autopsia)」、「アウトレクシア (autolexia)」、「アウトプラクシア (autopraxia)」、「アウトクレシア (autochresia)」の四つの段階論が、四つとも機械的なニュアンスを与える auto「アウト (オート)」という語彙を含んでいる点に注目している。『教授学著作全集』においては、「学校という迷宮から平和への出口、あるいは機械的に組み立てられた教授機械」⁽³³⁾という書き方で、学校が「教授機械」として発想されていることが示されているのだが、この「機械」は学び手自らが発動させる「直観 (アウトプシア)」、「自己講読 (アウトレクシア)」、「自己実践 (アウトプラクシア)」、「自己活用 (アウトクレシア)」の四つのオートと呼応するものであり、したがって、コメニウスにおける「機械」とは、「外的な強制ではなく内的な秩序によって運動が自発的にあらわれるさま」を示しているという⁽³⁴⁾。そうであるならば、彼は、人間の「内なる自然」に対して直接かつ継続的、安定的に、すなわち全く「機械」的に働きかける機関としての学校を想定し、それが人間がそもそも持っている自然、すなわちその内なる「自発性」を、あたかも機械のごとく発動させるという学校観、教授観を持っていたということになるだろう。コメニウスは「技術は自然を模倣する」という言い回しで人類が生み出してきた「技術」と、神が生み出した「自然」との相似性を示したが、この発想は、学校における教授法に適応されていったのである。したがって、コメニウスの教授学には、技術としての教授する側の機械的側面と学習者の自律性 (オートノミー) とがオートマティックに、言い換えると神が与えた「自然」そうように合一されていくモチーフが採用されている。以下、『大教授学』における「教育印刷術 (デイダコグラフィア)」の記述と『言語の最新の方法』の記述を対比しつつ、コメニウスの教授学における機械的側面と学習者の自律性の強調を見ていこう。

「紙は生徒であり、その精神に知識の文字が印刷される。…インクは教師の肉声であり、これが事柄の意味を書物から聴く者の精神へと運び込む。印刷機は学校の規律であり、教えが吸収されるように、あらゆることが整えられ、駆り立てられる。」(『大教授学』)⁽³⁵⁾

「思慮深さとは、事柄の曖昧さを正しく扱う巧みさを言う (言い換えると、健全なものを選び、有害なものを避ける巧みさである)。それは全体として、いわばわれわれの行為の判定者のように意志の支配下にある。それは本性上、最も自由であり、強制されたいと思わず、また強制されることもできず、また自分の内部の忠告、すなわち理性と自然によって欲される全てを欲するので、忌むべき悪を自然に避けるようになるのは強制されてではなく、説得によるのでなければならない」(『言語の最新の方法』)⁽³⁶⁾

コメニウスにおける機械的な教授と学習者の内なる自然の合一のモチーフを念頭に置くならば、上段の「教育印刷術」のメタファーは、人間の内なる自然に「直観」、「自己講読」、「自己実践」、「自己活用」を「駆り立て」るべくオートマティックに働き掛ける「機械」を示している。また、後段の『言語の最新の方法』の記述では、オートマティックに働き掛けられた人間の自発的な学習の先には、「思慮深さ」が想定されており、そしてその「思慮深さ」は、神（判定者）のごとく「意思の支配下」にあり、かつ人間の「本性」として、社会や人間の自己中心性から「自由」であり、その「強制」から遠いところにあり、人間自身の「理性と自然によって欲される全てを欲する」ものであることが示されている。これが、コメニウスにあっては自らが「光へと向き直る」人間の姿であったということになるのである。そして、この教授法は、神がもたらした自然と人間の自然とが、技術を介して合一されたものとして発想されたと言える。コメニウスは次のように言う。

「われわれが指示し、主張している方式とは、自然そのものが指示している当のものである。すべての事柄が理論、実践、応用ないしは使用によってなされるようにする。すなわち、個々が自分自身の感覚ですべてを扱えるようにし、すべてを話したり行ったりし、すべてを教授できるようにするのだ。」⁽³⁷⁾

6.2. 汎知学（パンソフィア）と教授学

もう一つ、コメニウスには、「知を一つの大きな明かりに集約し、人類が共通して使用できるように完成させる」という人類史的課題があった。それは、汎知学（パンソフィア）という学問体系として構想され、また汎知学と教授学の統合の模索という形で現れた。パンソフィアとは、「あらゆる者が一冊の本の中に、必要不可欠で完全なあらゆることを見出せる」書物である⁽³⁸⁾。この構想は、『事柄の扉』あるいは、『キリスト者のパンソフィア』という表題をもつ書物の構想として現れた。コメニウスは、この本について次のように書いた。

「それは、有害な事柄をいっさい知らずに済むように、必要なあらゆる事柄を一冊で指し示している書物である。また、何一つ外部から陰で覆われることなく全体が明るみに出され、またそれによって正しく理解されざるをえないような状態を作り出すために、あらゆる事柄がまさに最初から最後まで一貫した秩序で配列されている書物である。」⁽³⁹⁾

しかしその具現化は、「30年以上も前から20回以上もその作品全体を組み立てては打ち壊した」とコメニウスが述べているように、困難を極めた。加えて、1656年、64歳の時に経験したレシノの焼き討ちで、草稿の多くを失ったため、生前に出版されることはなかった⁽⁴⁰⁾。しかし、このパンソフィア構想は、彼の教授学の蓄積と合流することによって、教育学の歴史において欠くことのできない重要な書物を生みだしていく。『世界図絵』である。

コメニウスは、「読者への助言」で、この本の特徴を「世界における主要な事物のすべて

と、人生における人間の諸活動を絵で表し、命名する」ことであり、「絵と命名と事物の描写とで満たされて」いることであるとしている。ここで「絵」とは、「目に見える世界中のすべてのものを描いたもの」であり、またそれはヨーロッパで評判を呼んだラテン語に関する教授学の書、『開かれた言語の扉』と「同じ順序」で記載されていると紹介され、また「命名」とは、「それぞれの絵に対してつけられた題銘や名称」であり、「すべての事物を普遍的な述語で表現したもの」とされた。そして「描写」とは、「絵のさまざまな部分の説明をするもの」とされた。またこの本では、文中に数字が降られており、その数字の項目を示すタイトルのページへ移動すると、その数字が示す語彙が何を示すか「絵」とともにより具体的に理解できるという配慮がなされる形で、本全体が相互に対応するよう構成された。こうした構造をとる『世界図絵』は、「絵」と「描写」によって「生徒の心を誘う」ように配慮され、「事物に向けられる注意力をかきたて、それをいっそう鋭くすること」が目指され、「子ども達はここへ誘われそして注意力をもって引き寄せられ、世界の主要な事物の知識を遊びたわむれるようなやり方で与えられる」というねらいをもった書物であった。またコメニウスは、『世界図絵』が、母国語版で学ぶと母国語を学ぶことに役立ち、それがラテン語の学習に結びつくよう構想されているとも述べた⁽⁴¹⁾。こうして生み出された『世界図絵』は、現代の視角教材、教科書のあり方に決定的な影響をもたらしていくことになるのである。

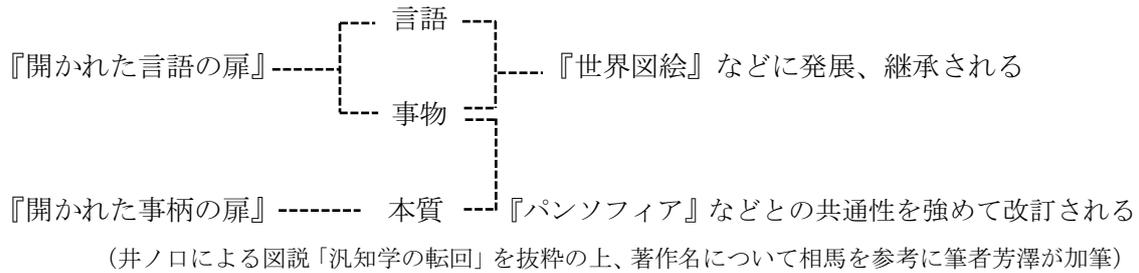
実際にこの書物は、100年後に子ども時代のゲートに影響を与えただけでなく、フィーヴァーによって「おそらく最初の意図的につくられた子どもの本」とされ、そしてこの書物によってコメニウスはヒューリマンによって絵本の父として位置づけられ、あるいはホグベンによって「視覚教育の最初の組織的な計画をたてた人」と位置付けられるなど、ヨーロッパにおいて現代にいたるまで高く評価され、コメニウスを近代を代表する教育思想家へと押し上げた⁽⁴²⁾。また、日本の教育学領域では、山住正巳が「かれが図式や絵をつかって編んだ教科書『世界図絵』は、教科書のありかたをかえるのに成功した」とその革新性に触れ、杉山明男が「子どもたちが、概念を形成するのは、…（中略）…事実から、事実をもとにして、でなくてはならないと考え、このために『絵』を利用した」と評価した⁽⁴³⁾。

コメニウスの汎知学と教授学の関係について石井正司は、「事物、汎知学の教育が彼における教授学の主題」と述べつつ、コメニウスにあっては汎知学と教授学とが「相互包括関係」にあると指摘している⁽⁴⁴⁾。そして前段でみたような評価をうけた『世界図絵』は、それが具現化された一つの形であったと言えるだろう。

6.3. コメニウスにおける汎知学（パンソフィア）と教授学の系譜

井ノ口は、コメニウスの著作群における汎知学と教授学の系譜を図.1のように描いた。この図は、『開かれた言語の扉』が教授学を軸として汎知学との統合がはかられたものとして、『事柄の扉』が汎知学の探求を軸として教授学に関連させられたものとして位置づけられ、相互が関連していることを示した関連図となっている⁽⁴⁵⁾。

図.1 「汎知学の転回」



『開かれた言語の扉』の序においてコメニウスは語彙と事物の結びつきの重要性について次のように述べている。

「語彙とはさまざまな事柄の記号なのだから、さまざまな事柄を知らなかったら、それは何を意味するというのだろうか。子供が 100 万の名詞を暗唱しても、それをさまざまな事柄に結びつけることを知らなかったら、そのことにはいかなる有用性があるというのだろうか。」
 (46)

ここには、言葉の学習においてコメニウスが、「語彙」と「事柄」との「結びつき」の理解と、言葉の学習そのものの「有用性」にとりわけ注意を払っていたことが示されている。その重要性は、「言語の学習は事柄と平行して進まなくてはならない」⁽⁴⁷⁾という原則をコメニウスが生涯貫いたことに現れている。そしてこの先に、「語彙」と「事柄」の「結びつき」を「絵」を介して明示する『世界図絵』という画期的な書物が提起されることになるのである。

また、『パンソフィア』、『パンソフィア事典』といった汎知学関連の記述を含む『人間的事柄の改善についての総合的熟議』では汎知学について次のように述べられている。

「汎知学とは、普遍的知恵のことである。すなわち、存在しているあらゆる事物の知識、あらゆる事物の知識、あらゆる事物が存在している方法に従い、あらゆる事物がそのために存在している目的と使用のための知識である。

そこで三つのことが必要である。つまり人間が、①あらゆることをその本質によって知ること、②本質をその形態に従って認識すること。③最後に、あらゆることをその目的に従って使用を明確に示すこと…。」⁽⁴⁸⁾

ここには、「普遍的知恵」としての汎知学が、「事物」あるいは「事柄」の本質理解と結びついて構想されたことが示されている。この図を作成した井ノ口は、教授学を軸にした『開かれた言語の扉』が、言葉と事柄あるいは「事柄」の結びつきに比重を置いて構築されたものとして整理し、また『開かれた事柄の扉』が、事物あるいは「事柄」の「本質」の解明を志向したものであるものとして位置づけている。同時に、言語と事物(事柄)、事物(事柄)

とその本質をめぐる思考は、相互に関連していることが示されている⁽⁴⁹⁾。

図.2 コメニウスにおける汎知学と教授学

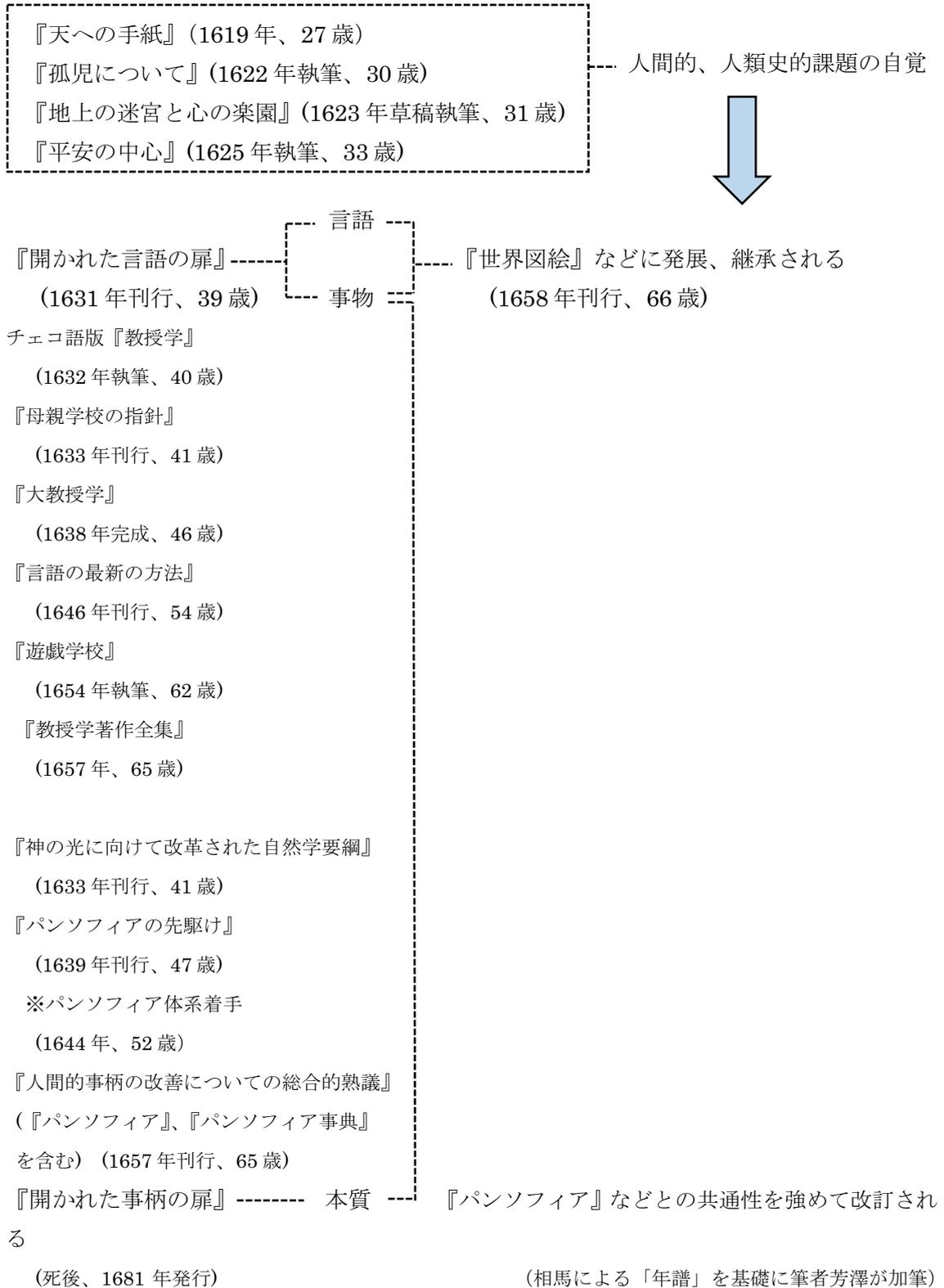


図.2 は、先に示した図.1 を基に、相馬が作成した「年譜」を参照しつつ、コメニウスが流浪する中で編まれた著作、及び教授学、汎知学関連の著作を加筆したものである。⁽⁵⁰⁾

図.2 には、30 代前半までのコメニウスの苦闘が基礎となって、言い換えればその苦闘の中にコメニウスに固有の宗教者としての人間的、人類史的課題の自覚があって、彼の教授学と汎知学の探求および両者の統合に挑み続けた、その足跡が示されている。また、ここには、『死に逝く母なる兄弟教団の遺言』（1650 年刊行、58 歳）、『民族の幸福』（1654 年執筆、62 歳）、『闇の中の光』（1657 年、65 歳）、『闇からの光』（1665 年刊行、73 歳）、『平和の天使』（1667 年ブレダ平和会議に充てて提出、75 歳）、『光の道』（1668 年、王立協会へ献呈、76 歳）、『必須の一事』（1668 年刊行、76 歳）といった晩年にも続けられた人間社会の悲惨と神との格闘にかかわる著作が反映されていないが、こうした格闘は、生涯を通じて行われたことに注意する必要がある。その中であってコメニウスは、実際には複雑多岐にわたる「事柄」を教授する際のいくつかの原則を見いだした。例えば、彼は次のように言う。

「事柄の認識の十分な光が人間のあいだに照らされ、あらゆる人にあらゆることをあらゆる面にわたってはっきりと示すなら、われわれは普遍的改善の平坦な道を見いだすだろう。すなわち、単一性、単純性、自発性の道を、である。」⁽⁵¹⁾

ここには、神の「光へと向き直る」ための「事柄の認識の十分な光」を人間にもたす意図、それを「あらゆる人にあらゆることをあらゆる面にわたって」示す意図が宣言され、同時にこれをもたすには、「単一性、単純性、自発性」を軸にした教授のあり方が模索されるべきであることが表明されている。この後「すべてのこと」を精選し「単一性、単純性」に落とし込みながら、「自発性」を誘発する、こうした志向が『世界図絵』のアイディアに結びついていったと考えられる。また、この志向は、「わずかな労力で、愉快地、着実に」そして「平易に」という教授法の原則論を生んでいる。加えて、コメニウスは次のような原則を『大教授学』において示している。

- ① ういういしい精神の間に早くから教育を始める。
- ② 学習の意欲をかき立てる準備をしてから教育を始める。
- ③ 全般的なものから個別的なものへ進む。
- ④ やさしいものからむずかしいものへ進む。
- ⑤ 学習すべき事柄を精選する。
- ⑥ どんな時にもゆっくりと進む。
- ⑦ 暗記を強制しない。
- ⑧ 鞭をふるわず、感覚を通じて教える。
- ⑨ 生活の中で応用できるように教える。
- ⑩ どの学習対象も同一普遍の教授法で教える。⁽⁵²⁾

ところで相馬は、コメニウスの教授法の背景にある志向性として、その「民衆」性にかかわる興味深い指摘を行っている。『人間の事柄の改善に関する総合的熟議』の中でコメニウスが「何らかの力を知能に持ち込んで脅かし、萎縮させる」ような「哲学的な厳格さ」に対して、「勧誘、説得、激励によって伝える」という「民衆的な方法」を対置し、その中にこそ「内部の光を呼び覚まして炎へと燃え立たせる」力があるとしていたというのである⁽⁵³⁾。そこに相馬は、コメニウスにおける「伝統的な学術体制への距離」を見いだしているが、同時に、学習者の自発性を誘発する際の教授法の普遍的原則を「民衆」文化の中に見いだそうとしたコメニウスの社会的な感性を見ることができるとも言える。

以上のように神の英知から民衆の知恵まで自身の感覚を最大限に広げながら、コメニウスは、現代の教育の発想にも影響を与え続けるような、いわば近代的な特色を帯びた教授学を見出していったのである。

6.3. あらゆる者に

最後に、コメニウスの教授学と汎知学が対象とした者は誰だったのかという問題について触れておこう。それは、『大教授学』における「あらゆる者」を教育の対象にするというテーゼに表現されていた。この「あらゆる者に、あらゆる事柄を享受する」というテーゼは、晩年の書『人間の事柄の改善に関する総合的熟議』にまで貫かれていった。そこで彼は、「あらゆる者」について、やや具体的に述べている。

「第一に望まれているのは、完全な人間性へと完全に形成されること、それも誰か一人や少数者や多数者ではなく、一人一人のあらゆる人間が、若者も老人も、富者も貧者も、高貴な者も下賤の者も、男も女も、要するに人間に生まれた誰もが教育されるべきであり、そうして、いつの日か、最後に全人類がすべての年代、性、民族にわたって教育された状態になることである。」⁽⁵⁴⁾

また、コメニウスは、人間がどのような性質をもとうと教育の対象となると考えていた。『大教授学』には、①「知能が鋭敏でしなやかな人びと」、②「知能は低いけれども進みが遅くしかし素直な人びと」、③「知能も鋭く熱心ではあるが、激しく頑固な気性の人びと」、④「素直で学問を好みもすれば熱心でもあるが、しかし進みの遅い鈍な人びと」、⑤「鈍い上に知能の働きも弱く不熱心な人びと」、⑥「知能は鈍いばかりか気性もひねくれて悪く、たいていの場合には手に負えない人びと」といった例が示されている⁽⁵⁵⁾が、こうした人格、能力の差異を念頭に置きつつ、コメニウスは「人間であるかぎり、人間の教育から除外されない」という信念を持つに至り、これを晩年まで貫いていったのである⁽⁵⁶⁾。そしてこの思想は、後の教育の機会均等の理念を導いていくことになっていった。こうしてコメニウスは、教授学や教科書のアイディア、教育の機会均等の理念に受け継がれていくアイディアを後の近代という時代へ向けて提起していくことになったのである。

おわりに

本稿のねらいの一つは、帰郷の望みもかなうことのなかったコメニウスの流浪の人生における人間社会の悲惨とこの悲惨を許容する神との対話がコメニウスにもたらした思想、すなわち「世界に投げ出された孤児」の思想をベースに、その逆境から反転して「神の恵みの普遍性」に人間が「いかに主体的に応答するか」という「人間的課題」を見だし、また「知を一つの大きな明かりに集約し、人類が共通して使用できるように完成させる」という人類史的課題に到達したのかを、彼の足跡をたどりながら整理することであった。また、こうした思想が、教授学や汎知学という展開をもたらしていった、その思想内容を整理することであった。こうした足跡を見ると、例えば彼の直感教授の発想に注目しつつ彼を近代教育学の系譜に置く議論には一定距離を置く必要があろうかと思う。むしろコメニウスは、その生涯を通じて絶望に見舞われ続け、その度に神と対話し、かすかな光をたぐり寄せようとし続けた人物であり、そのような彼の苦闘の人生の中において初めて近代性の萌芽が宿ったという認識が正しいのではなかろうか。

コメニウスの人生を通じた苦闘を示す例として相馬は、コメニウスが、救済のプロセスの非合理性、この考え方を信じるものだけが救われるとする選民思想、その思想を信じる者の熱狂が危険視される「千年王国論」を支持していたことを指摘している。そこには、コメニウスの、人類が、そしてコメニウス自身が神の光に向かう準備があることを信じようとする姿、しかしいつまでもたっても神による救済がもたらされないことへの苛立ちや焦りが見えるように思われる。彼は、千年王国が1655年に到来すると考えたというが、その年にはスウェーデンーポーランド戦争が起こり、翌年にはその戦渦によってすべての原稿を燃やされた上に彼はレシノを追われている。そこで、またもや彼の望みは決定的とさえ言える形で裏切られたのだが、しかし千年王国論へのこだわりは、晩年の『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』にも現れるという⁽⁵⁷⁾。このような姿からは、喪失と流浪の人生の中における彼の救済への渴望を見ることができよう。

また相馬は、コメニウスが予言者による予言に対し、これを迷信として批判したり、強い興味を示したりと大きく揺れていたと指摘している。予言について「この40年以上にわたって何度も何度も疑ったばかりでなく、絶望を繰り返した」と述べながらもコメニウスは、1657年、65歳の時、コッター、ポニアトフスカ、ドラビークという三名の予言者の予言をラテン語に訳し、またその中で彼らの予言とイタリアのジローラモ・サヴォナローラやフランスのミシェル・ノストラダムスの予言とを対比した議論を展開し、これを『闇の中の光』として出版するなど、予言に強いこだわりを見せたという⁽⁵⁸⁾。そこには、どんな悲惨な世界であっても、悲劇しかもたらさない社会であったとしても、神の光によって救われるというかすかな印が人間社会のどこかに示されるであろうことを信じようとし、そこに一縷の望みを賭けるが、裏切られ続け、動揺し続けたコメニウスの姿を見ることができる。

10代前半で家族を喪失し孤児となったこと、生まれながらにして育ち学んだ教えが迫害の対象であったこと、宗教戦争によって祖国が混乱と荒廃に見舞われたこと、スウェーデン

ーポーランド戦争によって帰るべき故郷を失ったこと、その中で家族が奪われ続け、かつ生涯流浪を余儀なくされたこと、そのただ中でコメニウスは人間が織りなす政治、社会、宗教の醜悪さを見たであろう。その不遇な人生からは、神の光がもたらすユートピアを夢想しながら、しかし裏切られ続け現実の悲惨に引き戻されながら、よりどころを求めて揺れ、しかし神を信じ抜くことしか知り得なかったコメニウスが、人類が「光へと向き直る」ことに参与することの中に自身の使命を見だし、全身全霊をかけてそれを全うしようとし、その準備を教育によって進めようとしたことが、見えてくる。現代の学校制度や教室にも影響を及ぼすコメニウスの「直感教授法」、教授法の原則、視覚教材としての教科書のアイデア、そしてすべての人間に開かれた教育の構想が、「孤児」の孤独と政治、宗教、戦争による混乱と荒廃の歴史の中に希望と平安を求める切実な思いの中で生み落とされたことを、私たちは覚えておく必要があるだろう。

脚注

- (1) 堀内守「コメニウス ―『大教授学』―」、梅根悟、長尾十三二編『教育学の名著 12 選』学陽書房、1974 年、pp.27-28。
- (2) 水田聖一「J.H.ペスタロッチーに至る直観教育思想の系譜」、『富山短期大学紀要 第四十巻』2005 年。
- (3) 杉山明男「コメニウスの世界図絵 ―その 1、2」、『どの子ども伸びる』部落問題毛急所、1983 年。
- (4) 田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤村宜之『新しい時代の教育方法』有斐閣アルマ、2012 年、pp.12~13。
- (5) 井ノ口淳三「コメニウスの生涯」、J.A.コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社ライブラリー、1995 年、p.340。
- (6) 水田、前掲。
- (7) 水田、前掲、pp.99-101。
- (8) 水田、前掲、pp.101。
- (9) 薩摩秀登『物語 チェコの歴史 森と高原と古城の国』中公新書、2006 年、第四章『異端児』から『民族の英雄』へ―教会改革者フスの業績と遺産』参照。
- (10) 井ノ口、前掲、p.336。
- (11) 江村洋『ハプスブルグ家』講談社現代新書、1990 年、pp.135-137。
- (12) 井ノ口淳三は、前掲「コメニウスの生涯」においてコメニウスが属した教団を「ボヘミア同胞教団」としている。対して、相馬伸一『ヨハネス・コメニウス 汎知学の光』（講談社、2017 年）においては、「チェコ兄弟教団」となっている。本稿では、「チェコ兄弟教団」を採用した。
- (13) 井ノ口、前掲、p.341。
- (14) 前掲、井ノ口「コメニウスの生涯」、及び相馬伸一『ヨハネス・コメニウス 汎知学の

光』講談社、2017年。

(15) 井ノ口淳三『『世界図絵』の意義』、J.A.コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社ライブラリー、1995年、p.369。

(16) 井ノ口、前掲、p.339。

(17) 相馬伸一『ヨハネス・コメニウス 汎知学の光』講談社、2017年、p.58。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,3,p.165。

(18) 相馬、前掲書、p63。

(19) 相馬、前掲書、pp.63-64。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,3,p.193。 (『コメニウス全集』)

(20) この時、コメニウスは、皇帝フェルディナンド3世を追い詰め、神聖ローマ帝国を解体へと追い詰めたスウェーデンが、祖国をハプスブルグ家にゆだねたことを強烈に批判し、当時のスウェーデンの宰相オクセンシャーナに抗議の書簡を送っている。相馬、前掲書、pp.209-210。

(21) 前掲、井ノ口、p.344。

(22) 相馬、前掲書、p.106。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,3.pp.498-499。 (『コメニウス全集』)

(23) 相馬、前掲書、p.235。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,3,p.386。 (『コメニウス全集』)

(24) 相馬、前掲書、p.238。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.402。 (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二巻)

(25) 相馬、前掲書、pp.238-239。

(26) 相馬、前掲書、pp.100-102。

(27) *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,14,p.307。 (『コメニウス全集』)

(28) 相馬、前掲書、p.145。

(29) 相馬、前掲書、p.143。

(30) *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,14,p.325。 (『コメニウス全集』)

(31) 相馬、前掲書、p.117。 *J.A.Comenii Opera Didactica Omnia, Tomusu I - IV*,Amsterdam,1657-58, 4,p.67。 (『教授学著作全集』全四巻)

(32)相馬、前掲書、pp.117-118。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.149。 (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二巻)

(33) 相馬、前掲書、p.115。 *J.A.Comenii Opera Didactica Omnia, Tomusu I - IV*,Amsterdam,1657-58, 4,p.42。 (『教授学著作全集』全四巻)

(34) 相馬、前掲書、pp.117-118。

(35) 相馬、前掲書、p.113。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,15-1,p.201。 (『コメニウス全集』)

(36) 相馬、前掲書、p.119。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,15-

- 2,p.201. (『コメニウス全集』)
- (37) 相馬、前掲書、 p.118。 *J.A.Comenii Opera Didactica Omnia, Tomusu I - IV*,Amsterdam,1657-58,4,p.67. (『教授学著作全集』全四巻)
- (38) 相馬、前掲書、 p.78。 *De rerum humanarum emendatione consuluatio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,1,p.252. (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二巻)
- (39) 相馬、前掲書、 p.168。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,1,p.36. (『コメニウス全集』)
- (40) 相馬、前掲書、 pp.77-78。
- (41) J.A.コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社、1995年、pp.12-16。 *Orbis sensualium pictus*, Nürnberg, 1968. (『世界図絵』)
- (42) 井ノ口淳三「『世界図絵』の意義」、J.A.コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社、1995年、pp.346-348。ウィリアム・フィーヴァー、青木由紀子訳『こんな絵本があった 子どもの本のさし絵の歴史』晶文社、1978年。ベッティナー・ヒューリマン、野村滋訳『子どもの本の世界』福音館書店、1969年、p.83。ホグベン、寿岳文章訳『洞窟絵画から連載漫画へー人間コミュニケーションの万華鏡』岩波文庫、1979年。
- (43) 井ノ口淳三「『世界図絵』の意義」、J.A.コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』平凡社、1995年、pp.357-358。山住正巳『教科書』岩波書店、1970年。杉山明男「コメニウスの世界図絵ーその1、2」、『どの子も伸びる』部落問題毛急所、1983年。
- (44) 石井正司「コメニウスにおける直観教授」、奈良教育大学『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』第21巻第1号、1972年、p.197。
- (45) 井ノ口淳三『コメニウス教育学の研究』ミネルヴァ書房、1998年、p.146。ここでは、井ノ口による図説に、相馬による「年譜」を参照しつつ、若干の修正を加えている。相馬、前掲書、pp.316-137。
- (46) 相馬、前掲書、 p.165。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,15-1,p.263. (『コメニウス全集』)
- (47) 相馬、前掲書、 p.165。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,15-3,p.9. (『コメニウス全集』)
- (48) 井ノ口、前掲書、 p.145。なお、この引用は、『汎知学事典』の「汎知学」の項目を引用したものである。
- (49) 引用では、「事柄」と「事物」という表現が混在する形で示されている。相馬は「事柄」を井ノ口は「事物」という言葉を使用している。本稿では、両者の使用した言葉をそのまま引用することにした。ただし、著作名については、基本的には相馬がしめしたそれを引用している。
- (50) 脚注(45)参照。
- (51) 相馬、前掲書、 p.108。 *Dilo Jana Amose Komenského*, Praha, Academia,1969,19-1,p.197. (『コメニウス全集』)
- (52) 井ノ口、前掲書、 pp.54-56。『大教授学』第17章第2節。井ノ口は、この中で10番目の原則「どの学習対象も同一普遍の教授法で教える」の含意について、コメニウスが「すべての人間は、知恵と徳行と敬神という同一の目的に向かって進まざるを得ない」と語りつつ、「私たちの教授法は、中くらいの知能に相応した方法」とも述べている

と指摘している。

(53) 相馬、前掲書、pp.251-253、及び p.256-257。

(54) 相馬、前掲書、p.130。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.4. (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二卷)

(55) 井ノ口、前掲書、pp.55-56。『大教授学』第12章第18節。

(56) 相馬、前掲書、pp.131-132。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.20 (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二卷)

(57) 相馬、前掲書、pp.248-249。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.386. (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二卷)

(58) 相馬、前掲書、p.109。 *De rerum humanarum emendatione consulaio, Tomus I - II*, Praha, Academia,1966,2,p.97. (『人間的事柄の改善に関する総合的熟議』全二卷)

はじめに

1945年8月15日の終戦からわずか二週間で日本の学校は、再スタートを切った。そこから73年たったが、その間日本の戦後教育は紆余曲折をたどった。その変遷を理解するために、日本の学校教育の特徴をめぐっていくつかのモデルが示された。例えば久富善之は、1993年に『競争の教育』を記し、戦後日本の学校教育が世界にもまれにみる競争システムを成立させていった過程を追った⁽¹⁾。また、竹内洋は、1995年に『日本のメリトクラシー』を記し、やはり日本の「偏差値」序列が学歴、学校歴競争を駆動させるシステムとして機能していることを分析した⁽²⁾。最近だと、本田由紀が『社会を結びなおす』において、教育、仕事、家族というシステムが循環していた時代から、その循環が機能しなくなっていったという日本社会の歴史的变化を示しつつ、戦後日本の教育を、仕事、家庭との三つのシステムの関係論から説明している⁽³⁾。そしてこれらが共通に示したのは、戦後の日本教育が競争システムを内包したことであり、同時にこのシステムが矛盾を抱えたこと、それが児童・生徒の「問題行動」あるいは「教育問題」「教育荒廃」として現れたことでもあった。本稿では、こうした分析を念頭におきながら、一方で日本の学校教育が独特な形で競争システムを生んだこと、他方で、その関連でいかなる「教育問題」が立ち上がり、そして「教育荒廃」と呼ばれるような事態が引き起こされ、それに学校教育がどのように対応しようとしてきたかを、現在の視座から整理していこうと考えている。

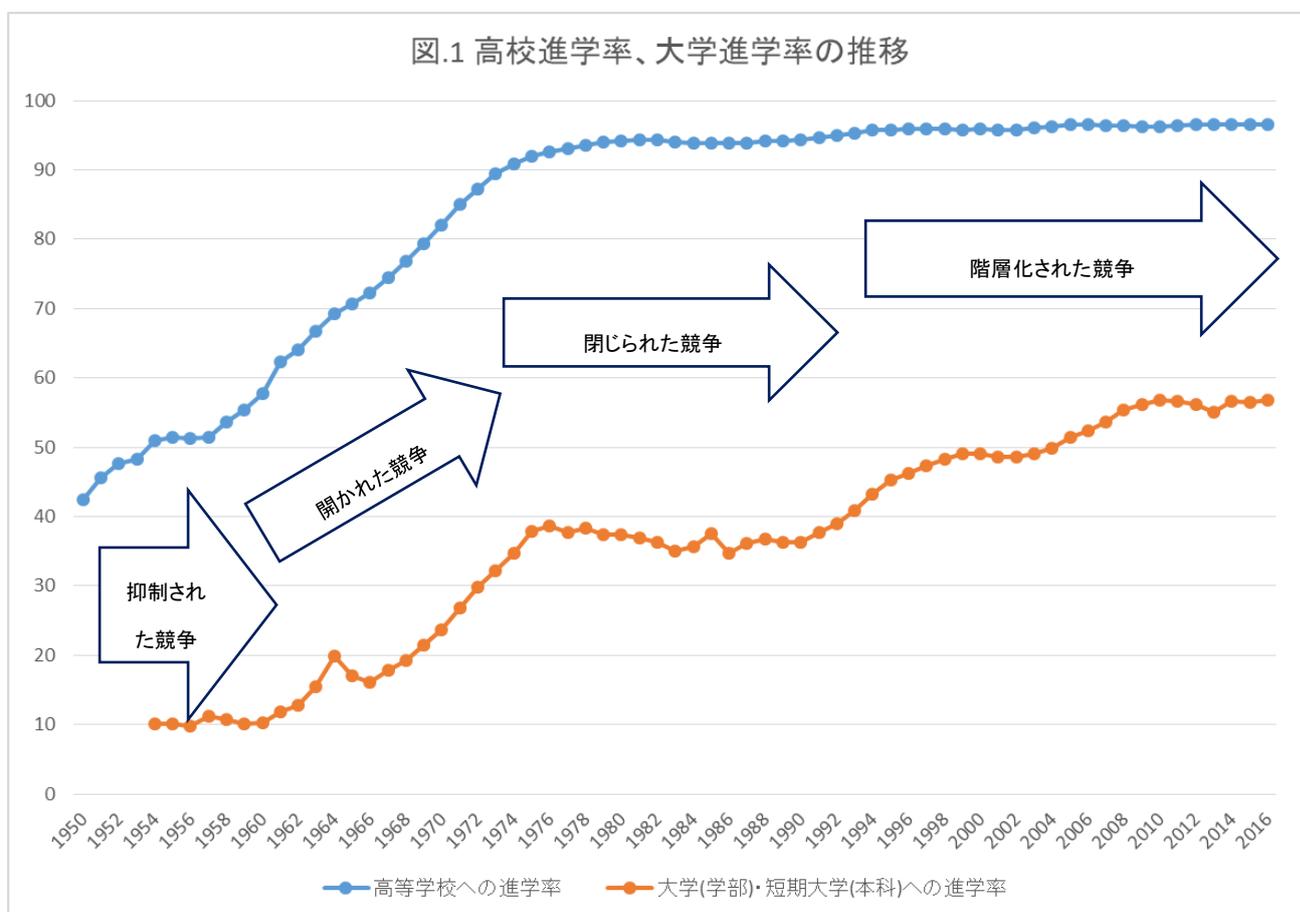
以下では、久富による日本の学校教育における競争の性質をめぐる歴史的分析を軸に戦後日本の学校制度の変遷を整理、概観しつ、その議論を土台に戦後日本教育の歩みその時々々の「教育問題」と照らし合わせながら議論を進めていく。その作業を通じて、「教育問題」の発生とそれへの学校の対応、それが学校システムにもたらしてきた矛盾を見ていきたい。その際、特に1960年代後半に展開された「高校紛争」の展開とそれに対する日本の教育行政の対応策と、学校、教員の指導のあり方、1970年代後半から1980年代前半におこった「校内暴力」の展開とこれに対処する教育行政のあり方、学校、教員の指導のあり方を見ていきたい。この分析は、その後、学校現場で問題化されるいじめ、学級崩壊、不登校等といった諸問題の展開が準備されていくプロセスを追うことになるだろう。

1. 競争の教育

久富は、『競争の教育』において1990年辺りまでの日本の学校教育の特徴を「競争」という側面からとらえ、その局面が、「抑制された競争」、「開かれた競争」、「閉じられた競争」と変化してきたと指摘した。その後、久富は、小沢浩明の議論⁽⁴⁾を基に、新たに90年代以降の日本の学校教育における競争の性格を「階層化された競争」と分析した⁽⁵⁾。この分析の論拠となっているのは、高校進学率及び大学進学率の変遷である。図.1は、戦後日本における高校進学率と大学進学率の変遷を示したものである⁽⁶⁾。

2. 抑圧された競争

久富は、1960年代に入る以前、高校進学率が40~50%、大学進学率が10%代に抑えられていた時期を「抑圧された競争」と名付けた。この時期は、日本が戦後の教育改革へと進んだ時代であると同時に、1950年の朝鮮戦争勃発後、アメリカが日本を反共産主義の防波堤と位置づけた後に進行する、いわゆる「逆コース」の時期にあたる。



1950年には、後に自衛隊となる警察予備隊がGHQの指令によって創設され、また1953年には、当時の自由党政調会長池田勇人とアメリカ国務次官のロバートソンとの会談において、日本防衛の前提として「愛国心の教育」の必要が合意される⁽⁷⁾。これがきっかけとなり、学校教育においていわゆる「逆コース」が進められた。教育における「逆コース」は、学校教育運営と地域住民との関係、学校教員の評価、教育課程といった部分に現れた。まず、学校教育運営と地域住民との関係についていえば、地域住民による選挙によって教育委員が選ばれる公選制教育委員会から、地方自治体の行政の長が教育委員を任命する任命制へ変更された（「地方教育行政の組織および運営に関する法律」1956年制定）。そもそも義務教育には、国民の育成と地域の人材育成の二つの面があるが、公選制教育委員会は後者の側面を実現するために構想されたものだった。これが首長による任命制に変わったことは、

教育委員会における権限が地域住民から中央の行政機関へ移ることを意味していた。こうして「教育の地方分権」を基本理念とする公選制教育委員会はなくなり、行政の長による教育への統制が強まった。次に、任命制の教育委員会の下で、教員の勤務実績や能力を評価し、これによって人事管理を行う勤務評定制度が翌年の1957年から始まった。こうして教員は、教育委員会を、教育委員会は行政の長を向きながら仕事をせざるを得ない制度条件が整えられていった。教育課程については、1958年の学習指導要領の改訂において、先にあげた池田-ロバートソン会議や、経済界の意向が反映された。まず、1957年にソビエトが人工衛星スプートニクを打ち上げたが、これに反応する形で、日本経営者団体連盟が「科学技術教育に関する建議書」を提出した。そこには学校教育において理数科教育が強化されるべきことが提言された。その結果、1958年の学習指導要領では、「産業の基礎となる科学的な知識を系統的に教えていく方針（系統的学習）」が打ち出され、「教科ごとに体系化された知識を効率的に教える」という教育スタイルが採用された⁽⁹⁾。また、この改訂では、戦前の愛国心教育と結びついた道徳教育、すなわち修身中心の教育への批判に立った最初の学習指導要領（試案）では採用されなかった道徳教育が、新たに「道徳の時間」として組み込まれた。

このように見ると、「抑圧された競争」期は、日本が戦後の窮乏から経済復興へ向かう時期であり、また学校教育制度への政治、経済界の介入が徐々に強化されていった時期でもあった。

表.1は、久富善之による表「『競争激化への道』からみた戦後教育の三つの時期」および「戦後日本の時代・社会・教育の4期区分」を基にしつつ、筆者が加筆、作成したものである⁽⁹⁾。その中で、「抑圧された競争」期の「時代と社会」の欄を見ると、「分離型職業生涯」との記載がある。これは、森口兼二が行った京都府における1958年の調査をベースに久富が導いた概念であるが、その調査は、自由業、俸給生活者、小企業主、農業、労働者という職業層のける、その子弟の高校進学希望率に注目したものだ。結果は、自由業：92%、俸給生活者：87%、小企業主：83%、農業：61%、労働者：48%となり、親の職業種によって子どもの高校進学希望の比率が変化していることがわかった。またこの調査では、親の収入が低いほど成績上位でも高校進学を断念する者が多く、逆に親の収入が高いと成績下位でも進学を希望することが証明されており、すなわち親の「職業と収入」という階層指標が高校進学希望に影響することが示されていた。「抑圧された競争」期は、実は、親の階層によって子の高校進学希望が影響される「分離型職業生涯」の時代だったのである。この時期、少年非行が第一のピークを迎えている。これを汐見稔幸は「古典的貧困」と呼びつつ、戦後の窮乏期に現れた「貧しいが故」の「盗み」という少年非行と位置づけている。これは、おそらく階層性を帯びた、また学校へ進学できない者たちの非行であったと考えられる⁽¹⁰⁾。

しかし、この時期の学校は、開放的な雰囲気もあったという。例えば、漫画家である矢口高雄は『蛍雪時代』において自身の戦後学制スタート期の中学時代を描いているが、そこで

表.1 戦後日本教育の歩み				
期	I	II	III	IV
年代	1945年～1950年代後半	1960年前後～1970年代半ば	1970年代半ば～1990年代初頭	1990年代半ば～
進学率	高校 40～50% 大学 10%	高校 58%→90% 大学 10%→38%	高校 90%台前半停滞 大学 30%台後半停滞	高校 90%台後半 大学 40%→60%
学校教育制度の状況	新学制定着期 (改革と「逆コース」)	教育機会拡大期 (進学率急上昇) (「能力主義」教育政策) (高校紛争とその後のニヒリズム)	「教育荒廃」期 (進学率停滞) (校内暴力、いじめ、不登校など諸問題の噴出)	教育格差拡大期 (貧困問題、学校における諸問題の多様化)
学校における競争の性格	抑制された競争	開かれた競争	閉じられた競争	階層化された競争
時代と社会	戦後窮乏から経済復興へ 戦後復興期 「二重構造」の格差 分離型職業生涯	高度経済成長 巨大人口移動 格差の是正・縮小 上昇型職業生涯	「低成長」期 起業境の確立からバブル経済へ 格差の拡大・固定化 競争秩序型職業生涯	バブル崩壊後(1991年) 新自由主義の支配と格差拡大
子どもにとっての学校の性格(開放・抑圧のバランス)	「開放と民主主義」の優勢		「閉鎖と抑圧」の優勢	
主な「教育問題」	少年非行第一のピーク(1951年) 覚せい剤第一次乱用期(1954年) カミナリ族(1959年)	少年非行第二のピーク(1964年) 家出少年の増加(1966年) シンナー乱用の増加(1967年) 高校紛争(1969年) 三無主義、少年非行の低年齢化(1970年) 性の逸脱行動、シンナー乱用、少年補導増加(1971年) 遊び型非行の増加、暴走族の増加、対教師暴力増加(1974年)	落ちこぼれ問題(1977年) 校内暴力頻発(1980年) 登校拒否増加(1980年) 生徒間暴力増大(1982年) 少年非行第三のピーク(1983年) いじめ事件増加(1984年) いじめによる自殺増加(1986年) 薬物乱用増加(1987年) 登校拒否4万人超(1988年) 高校生の非行増加(1991年) いじめによる自殺事件・自殺増加(1994年) 登校拒否8万人超(1995年)	不登校児童生徒10万人超(1998年) 中学生等の殺傷事件(1998年) 学級崩壊の論議(1999年) 不登校児童生徒13万人超(1999年) ひきこもり問題(2001年) 少年法の改正(刑事処分可能年齢の14歳以上への引下げ等)(2001年) 出会い系サイトなど新たな問題(2002年)
学習指導要領の変遷	戦後教育改革期 学習指導要領(試案):1947年	系統性の重視 1958年公示(小・中) 学習指導要領(小)1961年実施 学習指導要領(中)1962年実施 1960年公示(高) 学習指導要領(高)1963年実施	ゆとりと充実 1977年公示(小・中) 学習指導要領(小)1980年実施 学習指導要領(中)1981年実施 1978年公示(高) 学習指導要領(高)1982年実施	ゆとり教育 1998年公示(小・中) 学習指導要領(小)2002年実施 学習指導要領(中)2002年実施 1999年公示(高) 学習指導要領(高)2003年実施
	学習指導要領:1951年(小・中) 学習指導要領:1956年(高)	教育内容の現代化 1968年公示(小) 学習指導要領(小)1968年実施 1969年公示(中) 学習指導要領(中)1969年実施 1970年公示(高) 学習指導要領(高)1973年実施	新学力観 1989年公示(小・中・高) 学習指導要領(小)1992年実施 学習指導要領(中)1993年実施 学習指導要領(高)1994年実施	「発展的な学習内容」 2003年一部改正 学習指導要領(小)2005年実施 学習指導要領(中)2006年実施 学習指導要領(高)2007年実施
				脱ゆとり: 知徳体のバランス 2008年公示(小・中) 学習指導要領(小)2011年実施 学習指導要領(中)2012年実施 2009年公示(高) 学習指導要領(高)2013年実施
				特別の教科 道徳 2015年一部改正 学習指導要領(小)2018年実施 学習指導要領(中)2019年実施 学習指導要領(高)2003年実施
				資質・能力 2017年公示(小・中) 学習指導要領(小)2020年実施 学習指導要領(中)2021年実施 2018公示予定(高) 学習指導要領(高)2022年実施

は生徒会の経費を捻出するために生徒会主催で黒澤明監督作品、映画『七人の侍』を学校で放映し、地域住民の喝采を浴びたり、生徒と教員が協力して盆踊りを開催するなど、生徒がアイデアを出し、それを教員が後押ししながら地域の文化発信の基地として学校が機能していた姿が描かれている。同時にそこには、学校における民主主義というものを学校の構成員が模索しながらその内実を生み出そうとしていく活気のようなものが描かれていた⁽¹¹⁾。また新聞記者の玉城淳は、1953年の沖縄県高校文芸誌コンクールにおける当時の生徒をその「熱気」とともに伝えている。コンクールに参加した高校生は、「審査員を務めた俳句や短歌、小説の実作者やプロの編集者」に対し、「作品の評価を聞かせてほしい」「レイアウトのポイントは？」と積極的に質問し、「片付け終了後も審査員を囲んだり、他校と話が弾んだりして創作談義」を続けていた積極的な高校生たちの姿が描かれている⁽¹²⁾。久富は、この時代を「『開放と民主主義』の優勢」の時期とも説明しているが（表.1）、矢口や玉城の記録を見れば、1950年代の学校は打てば響くような中高生とともに教育を進めることができていることがわかる。とは言え、すべての者が学校のなかで生き生きと過ごしていたわけではなかった。中には、反社会的、反学校的な行動をとる者もいた。この時期、例えば「カミナリ族」と呼ばれ、世間を騒がせた少年たちが現れている。1981年の『警察白書』は、彼らを次のように説明している。

「昭和30年ごろから、二輪車に乗車した若者による暴走事案が散発していたが、やがて彼らは、高速を出すために消音器を外し、異常な騒音をまき散らしながら走るようになり、34年には『カミナリ族』の名で呼ばれ、社会問題化した。彼らは、路上を高速で走行し、通行中の一般車両を縫うようにしてジグザグ運転を行うとともに、深夜の道路でスピード・レースに興じたり、水平乗り、後ろ乗り等の曲乗りを競い合ったりした。このため、事故を起こす者も多く、また、沿道住民は騒音に悩まされた。これらのカミナリ族の中心となったのは、高校生等を含むオートバイの愛好クラブや自動車の修理工を中心とするグループである。」

ここで「カミナリ族」の「カミナリ」の由来は、その「異常な騒音」から来るのであるが、その担い手として、一方で「高校生等」があげられ、他方で「自動車の修理工」があげられていることが興味深い。高校生がオートバイを購入することを考えるとおそらく彼らは高階層家庭の子どもたちであっただろう。そして自動車修理工は、学校へ行けない、しかし経済成長における自動車産業の拡大のなかで収入が増えていった層なのではないか。それは、例えば「初期の頃のサーキット族とかカミナリ族は経済的に相当のエリートであった。それに対して、現在の暴走族はいわゆる貧困層ではないが、いわば中間層が大部分である」という千葉康則の指摘⁽¹³⁾や、60年代の「新宿カミナリ族」について「「彼らのほとんどは十五歳から二十歳までの勤労青少年で、昼は職人、工員、店員、運転手などをして働いていた」という福田文昭の指摘⁽¹⁴⁾を見ても、ある程度の妥当性があるだろう。難波功士は、彼らについて

「装置不良車運転として取締られたが社会は許容的」であったとしている⁽¹⁵⁾が、これは、戦後の窮乏の記憶の中で、若者の荒れに対して社会が寛容であった側面を伝えているように思われる。

3. 開かれた競争と高校紛争

3.1. 開かれた競争

続く 1960 年前後～1970 年代半ばの時期、高校進学率が 58%～90%へ、大学進学率が、10%～40%弱へ跳ね上がっていく時期を久富は「開かれた競争」期と名付けている。高度経済成長期と同時期にあたるこの時期は、「所得倍増計画」がかつて経済的理由によって進学を断念していた階層の進学をめぐる経済的障壁を徐々に低くしていき、また日本の農民の生活を揺るがす「開放経済」への移行、農業基本法制定の影響が、農民層の進学欲を刺激するように働いていった時期でもある。同時に、第一次ベビーブーム世代が高校・大学への進学を目指した時期でもある。こうした進学熱の高まりに応えるように、高校、大学の進学率がぐんぐんと上昇していった、これが「開かれた競争」期である。この時期、学校現場からは、「競争は確かに広がったが、それだけ勉強すれば上の学校に入れるという見通しが持てた」という楽観的な競争観があったという⁽¹⁶⁾。

しかし、この時期は、この次にくる「閉じられた競争」期において過酷なものとなり、「(受験)戦争」とまで呼ばれるようになった学歴、学校歴競争を準備した時代でもあった。その発端となったのは、1956 年から「抽出」の形で行われていた全国一斉学力テスト（以下学力テスト）が、1961 年から「悉皆テスト」、すなわち中学 2,3 年生を対象にすべての中学生を対象とするものとなったことであった。これは、1958 年の学習指導要領改訂の成果を測ることが一つのきっかけとなったと言われているが、それは、それまでの経験主義的（経験を通して学ばせる）な教育の在り方を転換させ、系統主義（教科を系統的に学ばせる）の学習観の下で義務教育に通う子どもたち全員を同じテストで順位付け、その能力をはじき出すというように機能するようになった。経済界の要求を背景にした政策的動向もまた、こうした学力テストの展開を後押しした。池田内閣の諮問機関である経済審議会は、1963 年に「経済発展における人的能力開発の課題と対策」という教育政策提言を行ったが、そこでは、学校現場において「ハイタレント・マンパワー」を発見、育成することを求め、「能力主義を徹底する」方向性を打ち出していた。このタレントの早期発見と育成結果の測定を同時に可能にするものとして学力テストが用いられ、そこで測られる「学力」が、子どもの「能力」としてみなされるようになり、こうして多様な可能性を秘めているはずの子どものが「学力」という一元的な見方で評価されていくことになっていったのである。また、この学力テストの結果は、進学、転学の際に活用される学習の記録である学習指導要録に記載されることになったが、これは、たった一度のテストによって子どもが全国的な規模でランク付けされた上に、その結果が進学や就職に影響することを意味しており、結果「学力テスト」

の意味付けを重いものにしていった。また、「偏差値」が発明されたことにより、子ども、学校の全国的な位置づけが明確に分かるようになり、同時に「偏差値」序列が進んだ結果、子どもの「偏差値」と学校の「偏差値」を照合しながら、すこしでも「上」を目指すような進路指導が行われるようになっていった。このように学力テストの位置づけが過度に重くなると、その結果に振り回される事態も生まれた。例えば、学力テストの平均点の高い都道府県は工場誘致の際に有利だと噂がたち、そのような風潮の中で愛媛県において、教師があらかじめ正答を教える、成績の悪い生徒を休ませるなどの不正が行われたりした⁽¹⁷⁾。この全国学力テストは、その弊害が問題視されたため 1966 年に打ち切られるが、その後は業者テストが全国展開した。

このような矛盾を含みながら、高校、大学進学をめぐる受験競争は激化していった。これを支えたのが、重化学工業の発展に象徴される日本の企業社会の発展と「いい学校を出て、一流企業に就職することが人生の幸福につながる」という考え方の浸透である。乾彰夫は、受験学力という一元的、かつ抽象的な「学力」によって「能力」が測られ、それが就職と結びついていく上で決定的な役割を果たしたのが、新規学卒一括採用慣行という日本独特の学校と企業社会の連結システムの成立であったことを指摘している⁽¹⁸⁾。この時期、効率的に労働力を調達することを求めた企業社会と学卒者を就職に向かわせる学校システムとをスムーズに連結させ、3月に学校を卒業すると同時に4月から「新卒採用」されていくという日本独自のシステムが確立していくのであるが、これが学校システムにおける学力テスト、受験競争で測られる「学力」を、企業で働く上での「能力」とみなすというややトリッキーな能力主義を社会システムとして成立させると同時に、テストの成績のみで「学力」を捉えるといういびつな「学力」観も生んでいった。こうした新規学卒一括採用慣行に支えられた「戦後型青年期」について、乾は、「その期間の大部分は競争的な性格の強い学校へと吸収され、在学中はもっぱら家族と学校の保護と管理のもとにおかれるとともに、卒業と同時にその生活のほとんどが企業社会に包摂される」という性質を持つものと指摘している⁽¹⁹⁾。それはつまり、受験学力、テストの成績という一元的な「学力」指標によって子どもの能力が測られるようになり、そのような「学力」を身に着けさせるべく学校や家族が子どもたちを下支えし、受験へ向けて生活管理することによって、人生に関わる進学、就職を勝ち取っていく、このような競争的、管理的生活に子ども、家族、学校が入っていくことを意味していた。汐見は、「どんな国でも産業主義に突入するときには、教育も一度産業主義に変わらざるを得ない面がある」としながらも、この時期の教育は、「人間観や教育観を狭めてしまった」と指摘している。こうした中で少年非行の第2のピークが現れるのは、必然であったとも言えよう。それは、学校制度へ進もうとするものの一元的な能力主義の下での学校、家族における生活管理への反発、抵抗であり、また学校制度から拒まれた、あるいは新規学卒一括採用慣行ルートに乗ることのできなかった者たちの反発、抵抗であったはずである。そうした学校化され、企業社会化された日本社会へのアンチテーゼが、「開かれた競争」期の後半に高校生から投げかけられることになる。その象徴が「高校紛争」であった。

3.2. 高校紛争

文部省『学制百二十年史』（1992年）では、「高校紛争」について「大学紛争を契機に一部高校生が暴力的な政治活動に走る現象が生じ、昭和四十四年にはこのような事例が全国的に多発した」と紹介されている。「高校紛争」は、1969年に激化し、高校生たちは集会やデモを行い、中には校舎をバリケード封鎖したり、火炎ビンや石を投げつけるといった暴力行為もあったという。このような暴力行為の背景には、革命的共産主義者同盟全国委員会（中核派）や日本革命的共産主義者同盟革命的マルクス主義派（革マル派）といった新左翼党派の系列下にあった高校生組織があったと小林哲夫は指摘している⁽²⁰⁾。

その実際の動向について、柿沼昌芳らによる『高校紛争』を参考に主なものを列挙すると、以下ようになる。

1964年：福岡県立修猷館高校：生徒による反戦活動にたいして退学処分。

1968年：福島県立福島高校：卒業式の送辞で、予定されていた文書が読まれず、ベトナム反戦を訴えるものになった。

1968年：大阪府立市岡高校：PTA諸経費について疑問の声が高校生から起こった。生徒が校長室に立てこもる。

1969年：東京の31校で、「紛争」があった。（元東京都教育長指導部長・北沢弥吉『東京の高校紛争』）

1969年：青山高校（9月14日）に警察官が導入される。

1969年：朝日新聞（10月25日）の記事：「高校の封鎖や授業中止が続出している都立高校の紛争に対処するため、東京都教育委員会は、24日『紛争を早期に解決し、授業を正常に戻すためには、学校長の異動や都教委独自に機動隊導入の要請も考える』との『授業正常化について基本方針』をまとめた」と記載される。

1969年：日比谷高校（10月28日）に警察官が導入される。

1969年：文部省見解（10月31日）：「学校の教育活動の場で生徒が政治的活動を行うことを黙認することは、学校の政治的中立性について規定する教育基本法第八条第二項の趣旨に反する」（教師が高校生の「政治的活動」を抑制することができなかつた場合、あるいは「対話」によってそれに理解を示した場合、政治的活動の「黙認」と解釈される）。「国家・社会の法や秩序に違反するような活動や暴力的行動については、常に厳然たる態度で適正な処分を行うべきである」と発表される⁽²¹⁾。

以上からは、「高校紛争」は、①全国的に展開されていること、②ベトナム戦争を契機とした反戦運動を背景にしているものがあること、③反戦運動のみならずPTA諸経費の運用など高校のあり方への疑問がみられること、④警察が介入するような激しい攻防があったこと、⑤学校における「政治活動」が問題になったと同時に、これが「対話」よりも「厳然たる態度」を学校・教員に求める方向で事態が進んでいったことが分かる。

上の記述は、いわば大きな事件を扱ったもので、「高校紛争」の暴力性への忌避観をもたらしかねないセンセーショナルな内容を含むものになっているが、例えば、東京上野高校における「高校紛争」の歴史をみると、高校生達の要求の別の側面が見えてくる。以下は、上野高校における「高校紛争」の展開の概略である。

<上野高校の場合>

1967年度：学校が上下履きとしてのサンダルを禁止したことに生徒側が抗議。禁止は覆らなかった。卒業式で反戦バッジをつけ、「君が代」を唄わない生徒が現れた。

1968年度：生徒側から、討論会による卒業式の要求が出る。生徒側の文章：「高校とは主体的に教育を受けるべき場であり、本来の教育は対話であり教育の主体は生徒であるべきだ。卒業式とは高校生活の総括の場であるべきである。…(中略)…現行の卒業式は対話の場ではない。対話・自由発言の場としての卒業式こそが今後の教育の発展の場になるはずだ」。その後、学校側の卒業式と、この呼びかけに応じた生徒側の卒業式が同時刻に生徒たちを二分して行われた。

1969年度：生徒からの「番付(=成績上位者氏名の公開)」の廃止要求、「番付」廃止へ。
：生徒による自主集会①：試験制度(テスト廃止の議論)、②評価・単位制(通知表廃止の議論)、③カリキュラムについての討論。
：生徒による自主集会②：①クラス別時間割廃止、自主ゼミナール開催、②生徒会の顧問制の廃止、③生徒心得の廃止、④職員会議の公開、傍聴許可、⑤「文部省指導要領」を否定し、文部省に対して拒否声明をだすこと。これらを要求。これらの要求の実現のため、職員室、校長室等をバリケード封鎖。その後、自主ゼミナールが認められ、独自のカリキュラムが展開される⁽²²⁾。

上記の上野高校の場合、1967年に最初に登場するの「サンダル」禁止への抗議であった。この抗議は認められなかったが、この年度の卒業式には反戦の意志を示す生徒があらわれた。翌1968年度末に出た生徒の要求は、卒業式を高校生活の総括の場と位置づけ討論、対話の場とするという、いわば高校における自主的な学びの提起であった。そして1969年には、この自主的な学びを高校において実現するという要望は、成績上位者を張り出す「番付」の廃止、試験制度、評価、単位のあり方、通知表のあり方、カリキュラムのあり方、クラスのあり方をめぐる討論の要望へと発展し、また高校生による自主ゼミナール開催の要望へと結びついていった。同時に生徒会の顧問制の廃止、生徒心得の廃止、職員会議の公開、傍聴許可の要求、学習指導要領への抵抗といった要望も出された。そこには、学校、教員、文部省による生徒管理への抵抗が見られる。こうした要望を見る限り、少なくとも上野高校においては、「高校紛争」の中に、ベトナム反戦運動の影響だけでなく、高校生による学びの変革の要望、生徒管理への抵抗とその見直しを含んだ学校空間そのものへの改革の要望を見て取ることができる。

実は、これは上野高校に限ったことではなかった。小林は、全国的に展開された「高校紛争」において高校生が求めた内容を以下のように整理している。

(1)生徒指導、校則

- ①生徒心得改訂、撤廃、②頭髪自由化、③制服制帽自由化、
- ④登校するまでと下校後の外出禁止反対、⑤集会、結社の自由、
- ⑥表現の自由、刊行物の検閲廃止、⑦男女交際の自由、
- ⑧下校時の喫茶店、食堂などへの出入り自由

(2)教育制度

- ①エリート教育反対、②定期試験廃止、③受験教育につながる学力試験、模擬試験廃止、
- ④通知表廃止、通知表の成績評価廃止、⑤能力別コース廃止、⑥コース別編成反対、
- ⑦理数科コース反対、⑧教科書粉碎、⑨授業批判の自由を認めよ、
- ⑩女子クラス、男子クラス反対、⑪自主講座の設定、⑫生徒会解体、
- ⑬産業のための教育反対、⑭強制礼拝反対

(3)学校運営、政策

- ①学校運営への参加、②職員会議の公開、③生徒指導部解体、④クラブ顧問制の廃止、
- ⑤運動会や文化祭を自主管理、⑥PTA 解体、⑦機動隊導入を自己批判せよ、
- ⑧〇〇高校の処分に抗議するように要請、⑨封鎖やストの実行者や逮捕者への処分撤回、
- ⑩校長退任、⑪学校の統廃合反対、⑫校歌廃止、⑬学校の経理公開、⑭不正経理責任追及、
- ⑮学費値上げ反対、⑯各種式典への反対、⑰修学旅行反対

(4)政治課題

- ①ベトナム戦争反対、②沖縄奪還、③安保反対、④米軍基地撤去、⑤自衛隊反対、
- ⑥三里塚（成田）空港建設反対、⑦紀元節復活反対、⑧産学協同路線反対、
- ⑨文部省手引書、教育委員会通達による「高校生の政治活動禁止」粉碎、
- ⑩〇〇闘争〇周年（東大闘争、10.8 羽田闘争など）⁽²³⁾

このように見ると、大学紛争との親和性が高い「政治的課題」への抵抗は、高校生達の要求の一部であり、学校生活（校則等による管理、「自由」の制限への抵抗）、教育制度（能力主義的教育、学力競争、コース別編成、教科書、経済界の要求に添う教育への批判）、学校運営のあり方（学校参加、生徒による自主管理の要望、顧問制、学校の経理、学費の批判的検討）を問うものがかなりの部分を占めることが分かる。こうした特徴について、小林は次のように言っている。高校紛争は「大学生による学生運動の延長線上として同列に語られるが、決定的な違いがある。高校生運動は校則、教育制度に対する改革運動の側面が強い。

…（中略）…高校紛争では校則や受験体制などの教育問題が主な焦点となっていた」（24）。

この時期、彼らの要求が教育制度そのものや受験競争を問題にしていたことについては、いくつかの理由が考えられる。第一に、この時期、教育制度に対する期待が非常に高まったこと、第二に、日本社会において固有の形で競争的な教育システムが確立されたこと、そして第三に、彼らが、この競争システムの中で小、中学校期を過ごしており、その矛盾について自覚的であったことである。第一の点について、新堀通也は次のように言う。

「1960年代は教育にとっての『黄金の時代』とも言われる。その背景には、教育に対する一種の素朴なオプティミズム（楽天主義）が存在していた。教育はそれ自体望ましいものとみなされ、教育の普及は社会にとっても個人にとっても自動的に進歩と幸福をもたらすものと考えられた。その結果、戦後ほとんどの国が学校教育の拡大に努力し、それが60年代の中等教育・高等教育の爆発的拡大に結びついた。しかし、この教育爆発は、その裏側で多くの病理現象を生み出した。非行をはじめとする逸脱行動の増大、『落ちこぼれ』の増大、学校の官僚制化と非人間化、学校ぎらいの増大、反学校文化の蔓延、学生運動の激化等がそれである」（25）。

新堀によると60年代は、世界的にみて「教育爆発」の時代であった。日本では、1959年、55.4%だった高校進学率が、70年には82.1%と80%の大台に乗った。この間、それまで高校というものがどのようなものか知らなかった層が、どんどんと高校入学を果たしていったのである。その彼らが、「教育に対する一種の素朴なオプティミズム」をもっていたとすると、問題は高校教育がそれに応える内容を持っているか否かであったといえよう。しかし、彼らを待ち受けていたのは、受験競争を軸とした競争的な学校教育であり、試験の点数で人間やその能力が評価されていく能力主義的な学校教育であった。こうした競争的、能力主義的な学校制度は、日本においては新規学卒一括採用慣行の確立の中で、家族、学校を巻き込み、子どもたちの一生を規定するものとして確立されていった。

「高校」において「闘争」した高校生達は、こうした家族、学校、社会を貫く競争のただ中に産み落とされた世代であった。彼らは、全国一斉学力テストが導入され、それが学習指導要録に記入されるようになった時に小学生となり、「空前の塾ブーム」、「生徒の輪切り」、「学校の序列化」⁽²⁶⁾の進行の中で中学時代を過ごし、彼らのクラスメイトの約25%が高校に行けない現実の中で高校生となり（1967年高校進学率：74.5%）、高校入学後も間口が広がり続ける大学入学をめがけてお互いが競争し、その中で「仲間」を蹴落とし、蹴落とされた世代である（70年大学進学率：26.8%）。また彼らは、「試案」から「告示」へと変更され、より強く教育課程を縛るようになった学習指導要領によって理科、算数を中心とした系統的な学習を教室の中で受け続け、「偏差値」によって自他の「学力」あるいは「能力」を測ってきた者達でもあった。

このように見れば、新規学卒一括採用慣行の確立と学校、家族、社会を貫く受験競争、能力主義の浸透、およびそれが子どもの人生を決めていくという制度が確立されていく中で、彼らの学校教育に対する「素朴なオプティミズム」は裏切られたと見ることができるだろう。進学すれば何かが変わるといふ期待感と競争に巻き込まれていく現実との間のギャップとどう向き合うのかという問題は、この時期、多くの高校生にとってアイデンティティを形成する上で大きな課題となったといえるのではないか。そこに、家庭に普及していったテレビを通じて、無力な市民、子どもの命を奪っていく戦争がベトナムで行われていることを知り、こうした現実に対して全世界的に大学生達が声を上げている状況を知るなかで、大学紛争というモデルを参照しながら高校生達の「闘争」が展開されていったのである⁽²⁷⁾。以下に見るのは当時の卒業式における「送辞」、「答辞」であるが、その内容を見れば、当時の高校生たちがどのような学校に失望したのか、また、どのような学校を望んだのかが見えてくる。

(1)学校批判

「わたしたちは人間でなくなってしまう。テスト、テスト、テストの教育。私たちはそのルールにのせられ人間ではないどころか、生き物であることも忘れさせられてしまいます。」1965年：清水谷高校（大阪）・送辞

「現在の高校は人格形成の場ではなく、大学受験のベルトコンベアーと化しており人間不在の教育と化している。…これは先生と生徒だけの問題ではなく、本来、中立であるべき教育に政治権力が介入してきたためだ。」1968年：福島高校（福島）・送辞

「受験体制の中で羊のごとく飼いならされ、反抗することを忘れていた私たちも、主体性を取り戻そうとする第一歩を踏み出す。」1969年：麻布高校（東京）・答辞

「常に教科書の内容を口でいいなおす事に終始している授業や、何とか式といわれる極端な受験向けに合理化された授業。そんな中に単調な作業の苦しさがあるだけで少しも健全な知識への情熱を感じさせるものはないようです。」1969年：尼崎北句稿（兵庫）・答辞

「生徒集会が生徒だけの判断で開けないことや、校内での印刷物が自由に出せないことも私たちの気持ちを重くした原因であることを忘れてはいけない。」1969年：東淀川高校（大阪）・答辞

「何でもテストに結びつく現在の教育体制では本当に自由に思考することはできない。」1970年：大館鳳鳴高校（秋田）・答辞

「入学してきた時から鎖につながれ、その中に埋没した。教師は知識を切り売りし、受験以外には無関心な人間を作ったのである。」1970年：金沢泉丘高校（石川）・答辞

「先生たちの中にはポスターを検閲したり、ビラ配布を拒否したり、生徒会活動に首を突っ込む、かちかち人間がいた。監視された生活より、人間らしく生きる生活がほしかった。」

1970年：多治見北高校（岐阜）・答辞

「先生に人間と人間のふれあいを求めたがついになかった。」1970年：寝屋川高校（大阪）・答辞

(2)社会批判

「先生方が『アメリカのベトナム侵略反対、教え子を戦場に送るな』『アルバイトをしないで教育に専念できるよう賃金をあげてほしい』という目的のために行動したところ、この先生方に減給、戒告、訓告という処分がされました。」1967年：泉大津高校（大阪）・答辞

「戦争に向かって着々と進む軍備の拡充、教育の反動化、生徒の人間性を認めない学校や社会に対し我々は強い反抗心を抱いている...選挙権はなくても我々は人間として行動する。戦争は絶対にいやだ。」1969年：呉宮原高校（広島）・送辞⁽²⁸⁾

3.2. 「高校紛争」がもたらしたものとその影響

「高校紛争」の終焉に関して小林は次のように書いている。「70年代前半になると、ベトナム戦争に対する高校生の関心が低くなってしまふ。実際、反戦デモの参加者が減っている。そこには73年、アメリカがベトナムからの全面撤退を宣言し、75年の戦争終結に近づいたという現実がある。」、「ベトナム戦争が終わり、新左翼運動が党派の解体や内ゲバなどで混迷するなか、高校生による政治参加の機運は潰えてしまふ」⁽²⁹⁾。これを見れば、高校紛争を収束させたのは、ベトナム戦争の縮小と新左翼運動が引き起こした混乱、言い換えるなら大学生の運動の内部崩壊の影響ということになる。後者について言えば、「高校紛争」の当事者が大学生となり、内ゲバに巻き込まれ死亡した事件が起こったり、1972年の連合赤軍事件の当事者が高校時代からの活動家だったことがあるなど、「運動」の過激化への忌避感を生み出す事件が続いた⁽³⁰⁾。こうして終わっていった「高校紛争」であるが、それはいくつかの矛盾と、その後の日本の学校制度に影響をあたえる帰結を生み出した。

3.2.1. 高校紛争の抱えた矛盾

これまで新規学卒一括採用慣行の確立と、これと連動した学校における競争が、子ども、家族を競争的、管理的環境においてきたことを見てきたが、これは、学校におけるテストと連動した成績、受験、および就職採用試験、という三つのポイントによって生徒の一生を決定していく事態を保護者と子どもとでサバイブしていかなければならなくなったことを意味していた。言い換えると、一元的競争と新規学卒一括採用慣行の成立は、この競争におい

てより有利に勝ち残り、すこしでもよい進学先、就職先を手に入れるために家族による子どもの管理、サポートが不可欠になっていくという家族関係の変化をもたらした。「高校紛争」という局面では、こうした家族関係のあり方は、「高校紛争」当事者に大きな揺れをもたらすものとなっていった。これについて、小林は次のような例を挙げている。アニメーション・実写映画監督の押井守は、高校時代を振り返り次のように書いた。「デモが終われば家族の待つ自宅に帰らざるを得ない。家に帰ればおふくろが泣き、親父と殴り合いになる。家族という小さな社会ではあったが、それでも現実と闘わざるを得なかった」。これを見れば分かるように押井家において息子守の政治活動は、家族内の軋轢をもたらしたのである。あるいはまた、「とくに女子高校生にとって、親の監視は厳しかった。娘をデモに行かせないように監禁する親もいた」という。そうであればこそ、高校生にとっては「街頭で機動隊とぶつかるよりも、家庭で親と壮絶なケンカをしたときのほうが消耗していた」のである⁽³¹⁾。

ここからは、学校では「仲間」とともに集団化し、「闘争」できる高校生も、家庭では孤独な「闘争」を強いられていたことが見えてくる。これは、学校のあり方、教育のあり方、社会のあり方を問うために行動すればするほど、家族内葛藤を深めていくという矛盾した構図が、家族の中に現れたことを意味していた。

これ以外にも「高校紛争」当事者を苦しめたことがあった。まず、彼ら自身が他者を蹴落としながら自身のポジションを得てきた競争の当事者であり、そのことが、特に進学校の生徒たちを苦しめた。小林は、「トップ校生の苦悩」が、1971年仙台育英高校において配られた仙台一高の全学共闘会議のビラに表現されていると指摘している。このビラは、仙台育英高校の創立50周年式典で多額の寄付金を要求した学校側を批判した仙台育英高校生の呼びかけに呼応する形で作られ、配布されたものだが、そこには次のような記述があった。

「教育を人間性の高揚の場とするならば、そして、僕らの人間性が平等というものを目的とするならば、それらとは一部分でしか関係しえないペーパーテストという実に片手落ちな手段によってだけ、僕らは選ばれました。その結果として、今、一方では多額の月謝やその授業内容、就職の条件等に対して決定的な差別を感じている私立校の諸君が存在し、もう一方ではただ学業(?)成績がよかったばかりに、差別に対する意識も持たずにぬくぬくと受験勉強にひたっている僕らが存在するのです。」⁽³²⁾

ここには、学校における競争秩序のなかにおいて、自分自身が「差別」を作り出しており、それが自らが求める「人間性」における「平等」を破壊している矛盾に苦しむ進学校の生徒たちの姿が表現されている。

また、卒業直後に進学、就職をスムーズに決定しなければならない制度的環境が、「高校紛争」当事者に「闘争」と進路選択との間で揺れをもたらした事例もある。横浜緑ヶ丘高校において1970年に教職員を職員室に閉じ込めようとクラスサークル連合のメンバーが職員室前の廊下に机、椅子をならべてバリケードを作った事件があった。この事件では、怪我

をおった教員もでた。そのリーダーの一人が豹変したかのように突然受験勉強に熱を入れだした。先の事件で怪我を負った教員が、その生徒の豹変ぶりに腹を立てて「矛盾を感じないのか」と問いただしたところ、「俺たちはその時その時を自分に最も有利に生きていくだけ」と答えたという。これを紹介した小林は、この言葉について「どこまで本心だったかわからない」としつつ、「自分はどう生きればいいのか。悩んでいるところだったかもしれない」とコメントしている⁽³³⁾。この事例の中に「高校紛争」当事者の弱さを見るのは容易である。しかし、一生涯に関わる選択を学卒時の一点に集約させていく新規学卒一括採用慣行というシステムは、「高校紛争」当事者が「闘争」のなかで思考し行動したことそのものを押しつぶすような圧力として機能したことも、この事例は示している。

このように見てくると、「高校紛争」の当事者たちは、家族、競争秩序、新規学卒一括採用慣行との間で、矛盾や葛藤を抱えながら、またそれと折り合いをつけながら、自身の「闘争」を総括しなければならなかったことがわかる。

3.2.2. 「高校紛争」への対抗措置

「高校紛争」がもたらしたものを考える時、学校側あるいは教育行政側が生み出した高校生に対する対抗措置、あるいは指導のあり方を見過ごす訳にはいかないだろう。以下、小林の記述に依拠しながら、これについて整理しよう。

1969年、水海道第一高校（茨城）では、社会研究同好会が配布した沖縄問題に関するビラが学校側に回収された。その後、校長は全校集会で「政治活動の禁止」を宣言し、校内誌において次のように記載した。

「諸君は未成年で両親の保護監督下であり、大部分は政治について正確な判断を下せるだけの知識経験もなく、人生観も確立していないし、政治的信念も固まっていない。…判断力不足のまま扇動されて党派に固まるものが数多くでて抗争すれば、平和な学園は收拾つかない状態になる。…結論は政治活動絶対不可。諸君は静かに明日への準備をせよ」（『亀丘時報』県立水海道第一高等学校、1969年6月）⁽³⁴⁾

ここには、政治的判断、人生観、政治的信念、および抗争への理解の未熟さを論拠に、「政治活動」から子どもたちを遠ざけ「保護監督」するのが学校、保護者の役割であり、受験や就職という「明日」へ「静か」に向かうのが高校生のあるべき姿であるという生徒指導・進路指導論が見いだされる。こうし論理を後押し、指導上の法的根拠を与えたのが、1969年10月31日付けで示された「高等学校における政治的教養と政治的活動について」という文部省初等中等教育局長通知である。これは、道府県教育長協議会、都道府県教育委員会指導事務主管部課長会、全国高等学校長協会や高等学校PTA等の高等学校教育関係者から「問題の重要性と緊急性にかんがみ、統一的な見解ないし指導のよりどころとなる指針を求め声強い」ことを根拠として「各都道府県教育委員会教育長・各都道府県知事・付属高等

学校をおく各国立大学長・各国立高等学校長」に宛てて出された通知だが、これが出された後、特に地方の高校で「政治的行動」に対し厳しい処分が下されるケースが出てきた。

小林によると、1969年11月に新潟高校における封鎖で補導された者五名中一人に退学者が出、1970年12月、江別高校（北海道）では集会、デモ、ハンスト、校長室封鎖を行ったとして三名が退学処分となった。あるいは1969年11月、上京して佐藤訪米阻止闘争に参加した由良育成高校（鳥取）の生徒が無期停学処分となった⁽³⁵⁾。このように通知「政治活動」は処分の対象となるという生徒指導の手法を学校側が採用していくようになるのである。

次項に示した表は、この通知「高等学校における政治的教養と政治的活動について」の一部を抜粋したものである。その中にある、国家・社会は「未成年者が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわないよう要請している」、「じゅうぶんな判断力や社会的経験をもたない時点で特定の政治的な立場の影響を受ける」ために「特定の政治的影響を受けることのないよう保護する必要がある」、政治的活動は「現実には学校の外と内との区別なく行なわれ、他の生徒に好ましくない影響を与える」といった論理は、全国的に高校生に示されて行くことになる。加えて、この通達には、「学校が教育上望ましくないとして指導したり、制限したり、禁止したりしたにもかかわらず、生徒が政治的活動を行なつた場合、その活動の実態、状況に即して判断した結果、指導だけではもはや教育上の効果が期待できない場合には適切な措置をとること」という指導方針が書き加えられていた。この一文は、高校における問答無用の停学、退学といった処分を後押ししたのである。

その後、学校は「政治的活動」に対する指導スタイルを確立していく。それは「教育上好ましくない」とされた「政治的活動」については、譲歩せず、「締め付け」という指導スタイルであった。小林によると、早くも1970年には、卒業式そのものを取りやめることで混乱を避ける学校が現れ（それは、おそらく「卒業式を行えないのは一部生徒の政治活動の責任」であるという認識を生み出した）、また「校内で政治活動をさせないための管理、警備体制の強化、校則違反者への厳しい罰則など」という「締め付けが行われた」という。「これが、1970年以降、高校紛争が終焉を迎える、もっとも大きな要因」となったのであった⁽³⁶⁾。

高等学校における政治的教養と政治的活動について

大学紛争の影響等もあって、最近、一部の高等学校生徒の間に、違法または暴力的な政治的活動に参加したり、授業妨害や学校封鎖などを行なったりする事例が発生しているのは遺憾なことである。このようなことを未然に防止するとともに問題に適切に対処するためには、平素から、教育・指導の適正を期することが必要であるが、特に高等学校教育における政治的教養を豊かにするための教育の改これらのことについては、かねてより都道府県教育長協議会、都道府県教育委員会指導事務主管部課長会や全国高等学校長協会においても検討されているところであるが、これらの団体や高等学校 PTA 等多くの高等学校教育関係者から、問題の重要性と緊急性にかんがみ、統一的な見解ないし指導のよりどころとなる指針を求める声が強いので、文部省としても、上記諸団体や学識経験者の方々の協力を得て、関係者相互の共通の基本的理解のもとに、生徒に対し適切な指導が行なわれることを期待して次のような見解を取りまとめた。善充実を図るとともに他方当面する生徒の政治的活動について適切な指導や措置を行なう必要がある。

高等学校における政治的教養と政治的活動について

… (中略) …

第四 高等学校生徒の政治的活動

一 生徒の政治的活動が望ましくない理由

学校の教育活動の場で生徒が政治的活動を行なうことを黙認することは、学校の政治的中立性について規定する教育基本法第八条第二項の趣旨に反することとなるから、これを禁止しなければならないことはいうまでもないが、特に教育的な観点からみて生徒の政治的活動が望ましくない理由としては次のようなことが考えられる。

(一) 生徒は未成年者であり、民事上、刑事上などにおいて成年者と異なつた扱いをされるとともに選挙権等の参政権が与えられていないことなどからも明らかであるように、国家・社会としては未成年者が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわないよう要請しているともいえること。

(二) 心身ともに発達の過程にある生徒が政治的活動を行なうことは、じゅうぶんな判断力や社会的経験をもたない時点で特定の政治的な立場の影響を受けることとなり、将来広い視野に立って判断することが困難となるおそれがある。したがって教育的立場からは、生徒が特定の政治的影響を受けることのないよう保護する必要があること。

(三) 生徒が政治的活動を行なうことは、学校が将来国家・社会の有為な形成者として必要な資質を養うために行なっている政治的教養の教育の目的の実現を阻害するおそれがあり、教育上望ましくないこと。

(四) 生徒の政治的活動は、学校外での活動であっても何らかの形で学校内に持ちこまれ、現実には学校の外と内との区別なく行なわれ、他の生徒に好ましくない影響を与えること。

(五) 現在一部の生徒が行なっている政治的活動の中には、違法なもの、暴力的なもの、あるいはそのような活動になる可能性の強いものがあり、このような行為は許されないことはいうまでもないが、このような活動に参加することは非理性的な衝動に押し流され不測の事態を招くことにもなりやすいので生徒の心身の安全に危険があること。

(六) 生徒が政治的活動を行なうことにより、学校や家庭での学習がおろそかになるとともに、それに没頭して勉学への意欲を失なつてしまうおそれがあること。

(下線は筆者芳澤によるもの)

3.3.3. 声を聴かないシステムー管理という指導と対話の機会の喪失ー

1969年の通知「高等学校における政治的教養と政治的活動について」に関して、小林は、「『まだ高校生だから』と押さえつけようとする。これは明らかに逆効果だった」⁽³⁷⁾と述べている。通知が各都道府県に届いた直後の高校生達の反応は、その通りだったかも知れないが、筆者の見解では、この通知は後の学校教育に非常に大きな影響を及ぼし続けている。前節に示したように、この通知は各都道府県教育委員会や学校長らに、高校生の「政治的活動」を制限するための権限と論拠、そして指導法を与えた。そして、これを契機にあらゆる「政治的活動」が停学、退学を含めた処分の対象となっていく。これは「政治的活動」の内容を曖昧にしたままで、高校側が「政治的活動」と認識した場合、通知に示されていた指導方針、すなわち「指導だけではもはや教育上の効果が期待できない場合には適切な措置をとる」こと、それによって「一部の者」を締め出してもよいという指導上の経験と認識を学校側が蓄積し、これを是認したことを意味していた。

この「一部の者」を限定し、それを締め出すという生徒指導スタイルは、混乱した学校現場にあっては通知以前から存在していたものだった。例えば、1969年4月、小倉高校（福岡）で、「御用生徒会打倒」、「小倉高民主化」の垂れ幕を校舎に掲げた上で生徒六名がバリケード封鎖した上で建物に立てこもった事件があった。これに対し学校側は警察に通報したが、警察が校内に入った時には六名は立ち去っていた。この時校長は、「どうせ一部の者がハプニング的にやったことで問題にならない。暴力的行動を排除するためには警察の力を頼むのは当然だろう」（『朝日新聞』1969年4月3日）とコメントした。

この「力」による「一部の者」の「排除」の論理は、通知以後強化され、「『集会』『デモ』『ビラ配布』『授業ボイコット』『私服登校』『非合法講演会』『外部勢力の招き入れ』」など、大都市圏の高校では許容される行為も、地方の高校では処分の対象となるケースがあった」と小林が指摘するように⁽³⁸⁾、広範囲に適用され、特に地方において厳しい処分がなされるようになるのである。それは、「政治的活動」を行う「一部の者」については学校において言論の自由、表現の自由、学習権を奪われても良いという生徒指導スタイルの確立を意味していた。そしてそれは、1960年代後半から生徒の学校参加制度を準備していったヨーロッパとは全く異なる方向性だった。以下、日本とは全く異なる「紛争」後の経緯をたどったドイツ、フランスの事例を見ていくことにする。

3.3.3.1. ドイツにおける学校参加制度

ここでは、柳澤良明の議論⁽³⁹⁾によりながら、ドイツの学校参加制度を整理していく。ドイツにおける学校参加制度は、ワイマール共和国時代に遡る。しかし、生徒の学校参加制度は1970年代に整備されるようになった。連邦国家であるドイツには、各州の文部大臣によって構成される常設文部大臣会議がある。ここが1973年に「学校における生徒の位置づけについて」という決議をあげた。その大きな柱は、学校と生徒との関係について、それまでの「特別権力関係」から「学校関係」へ移行することを明確にすることであった。それは1972

年の連邦憲法栽培書によって学校における「特別権力関係」が否定されたことを受けた措置だった。

「特別権力関係」とは、法律によらずに諸権利を制限できる法的関係を意味している。それは諸個人の権利が制限されるには法律によらなければならない「一般権力関係」とは異なり、「特別」な場合に限り適応される措置である。ドイツでは生徒も「特別権力関係」の適応対象となっており、それが根拠となって学校運営に生徒が参加する権限が制限されてきた。対して「学校関係」とは、ドイツ憲法（ボン基本法）、各州憲法、各州の学校法によって規定される権利、義務に基づく法的関係を意味している。これに移行することは、一般市民と同じく生徒も基本的人権が守られ、学校内で「特別」な規制を受けることが無くなったことを意味していた。

この「特別権力関係」から「学校関係」への法的基盤の変更は、学校、教員と生徒のとの間にある関係性を転換させた。第一に、教員と生徒との間に予定調和的な協力関係を想定していた「特別権力関係」を否定し、学校を利害対立や葛藤があり得る場所として捉え直した上で、生徒を利益代表の一員とすることとなった。つまり「学校関係」は、利害の一致しない教員と生徒との間に合意形成のための制度整備を必要とするものであった。第二に、この転換は、授業の計画や形成に対する生徒参加を進めるきっかけとなった。ここから学校運営の中核である授業について、それまで関与できなかった生徒が、授業を成立させる一員としての授業を計画、形成するプロセスに参加できるようになった。第三に、それまで制限されてきた生徒代表の活動の範囲を広げ、学校を超えた地域レベルでの生徒参加、つまり教育行政への参加も目指されるべきだとされた。その際、生徒には、個人レベルでは情報を知る権利（例えば教材の選択、学習上のグループ分け、成績、評価に関する情報を知る権利）、関与権（生徒の希望や要求が実現されるために、事柄の決定に関与できる権利）、意義申し立て権（権利が侵害された時には、意義申し立てができる権利）が与えられ、生徒集団レベルでは生徒代表が学校内の各種会議に参加する権利を与えられることになった。

実際の生徒の学校運営への参加制度は、次のようなものであった（ドイツは州毎に制度がことなるため、ここではノルトライン・ヴェストファーレン州を見ていく）。まず、生徒は、クラス、学年、学校の各レベルで「生徒会」を構成する。その中で生徒代表を選出し、生徒集団内の利害調整が行われる。そして日本における小学 5 年生以上の学校へ進むと、学校内の最高議決機関としての「学校会議」に生徒集団から代表が送られるようになる。「学校会議」では、保護者、教員、生徒集団代表が利害調整を行っていく。また、学級・学年レベルで行われる「教員会議」や「父母会」にも生徒代表が参加する。ノルトライン・ヴェストファーレン州における「学校会議」は、構成員の半数が教員、残りの半数を保護者と生徒代表が分け合う。生徒と保護者の割合については、学校段階が上がるにつれて比率が増していく。生徒は、学級、学年、学校の各レベルで会議に参加し、その審議や決定に参加する。その中で、教育の諸原則、学校行事の計画、学校予算の使途、校長や教頭の候補者の推薦など、広範囲にわたる事項の決定がなされる。さらに、各学校の「生徒会」は、学校を越えて州レ

ベルの教育行政へ関与していく。こうした学校参加制度の整備は、当然のことながらその教育的効果も念頭に置かれている。子どもたちは、学校運営に参加し、自身のニーズを伝え、調整していく経験を積むなかで、自身の権利行使能力の成長を経験的に学んでいく。これ以外にも、生徒の意見表明の機関として「生徒新聞」制度が設けられ、それはボン基本法における表現の自由の学校内における行使の機会であるとされている。

1968年は、全世界的に学生運動が展開された年だが、ドイツにおいても運動は広範に広がった。これに対する教育行政の応答の一つが、上記のような生徒の学校運営への参加制度の整備であったのである。

3.3.3.2. フランスにおける学校参加制度

ここでは小野田正利による議論をベースに、フランスにおける学校参加制度を見ていく(40)。フランスのコレージュ(中学校)、リセ(高校)の管理運営に、学校教職員や教育行政当局関係者以外の者、すなわち生徒や保護者の代表が参加する制度が生まれたのは、1968年であった。それまでの仕組みは、校長が学校運営の主導権を持ち、それを「管理委員会」が補佐する形をとりつつ、同時に上位に位置付く教育行政当局(大学区総長、大学区視学官)の管理・監督権限が強く働くという権威主義的なものだったが、その転換が図られることになったのである。この体制については、既に1950年代末から父母団体や教育関係団体による批判にさらされてきただが、1968年のいわゆる「五月革命」を契機に政府は学校の運営体制を見直し、その結果、学校運営の基本問題を審議する「管理委員会」、その予備審議を行う「常任委員会」、懲罰処分について審理決定する「生徒懲戒委員会」、学級内の問題について討議し、進級判定・進路指導の提案を行う「学級委員会」の各レベルにおいて、生徒と保護者の選出代表が正規の委員として参加できるよう制度整備がなされた。

その後も、校長と「管理委員会」との間の葛藤は続いたが、1985年、コレージュの自治的決定領域が拡大し、かつ、校長は重要事項の審議決定機関の「管理委員会」の決定に従い、その執行機関であると規定されることで、それぞれの権限が明確になっていった。さらに1991年には、高校生自身が学校生活や教育条件、勉学に関する諸問題について意見表明する機関として、大学区(全国を28の地方教育行政単位に分け、それぞれを大学区とした)毎に「高校生の生活に関する大学区審議会」が設置され大学区教育行政へ向けて高校生が意見表明する制度が整えられ、加えて重要教育政策の検討や教育関連法令の事前審議機関である教育高等評議会に、高校生代表三名が正委員として出席するという法改正が進んだ。さらに1995年には、「高校生との対話の奨励」をすすめるものとして大臣が議長を務め、その他三十一名の高校生委員によって構成される「高校生の生活に関する全国審議会」が設置され、これが、高校の教育政策に関する諮問機関となるという方向で制度が確立されていった。この中で、高校生には、勤勉、規則の遵守、集団生活の尊重の義務と、情報の自由、表現(意見表明)の自由、集会の自由、結社の自由、出版の自由が与えられることが法的に位置づけられた。

以上のようにフランスにおいては、クラス、学年、学校、大学区、国の各レベルで、高校生の制度参加が認められるに至り、その制度のなかで高校生たちは自身のニーズについて意見表明できる機会をもちつつ、政策決定のプロセスに関与できるようになっている。

3.3.3.2. ドイツ、フランス、そして日本、1960年代後半以後の高校生たち

このように1960年代後半以降、ドイツ、フランスでは高校生の意見表明権が重視され、彼らに対し学校運営、政策決定に関わる参加の機会が制度化されていったのだが、日本ではこうした制度は生まれなかった。「紛争」後におけるこの分岐は、権利主体としての自己認識や社会参加の意識に大きな違いを生んでいると思われる。以下、ドイツ、フランスの高校生らの社会参加の様子に触れてみよう。

柳澤は、1996年のドイツで学校統廃合に反対する人々のデモに出くわした。その様子を次のように書いている。

「トラックのうえにつくられたステージでは、政治家や大学教授、父母代表らがつぎつぎと壇上にあがり、統廃合反対の声明を述べていました。登壇する人たちのスピーチの合間には、楽団の演奏もあり、比較的なごやかな雰囲気ですすめられていました。そのうち、後半になると、統合される各学校の子どもたちも壇上にあがり、それぞれが自分の意見を述べ始めたのです。日本の高校にあたるギムナジウムで生徒会長をしている青年から、小学校高学年ぐらいの男の子や女の子まで、何人もの子どもたちがつぎつぎに壇上にあがり、それぞれの意見を述べていったのです。…(中略)…こうした経験が、おとなになってからの政治参加にも結びつくことになるのでしょうし、おとなたちもそれを望んでいるようでした。」⁽⁴⁾

また、樋渡直哉は、1991年、国の教育に関する重要な事項をめぐる審議機関である教育高等評議会に高校生代表を参加させる決定のきっかけになった、高校生たちを中心としたパリにおける約30万人のデモについて述べている。以下はその概略である。

当時のフランスはEC統合に向け企業競争力優先政策を採り、青年の失業が増大していた。1990年度の教育予算は1983年度比で25%も減少したが、1960年40万人だった高校生は1990年に128万人に増加し、同時に移民の子どもなど条件に恵まれない学生も増え、教育条件は急速に悪化していた。そのため、3年生まで進級できる高校生が6割、バカロレアに現役合格できるのは3年生の半数、中退者は入学者の3分の1となっていた。また、パリ郊外では定員1600人の校舎に2300人が詰めこまれ、学級に37~40人がひしめき、暖房はきかず、天井からは水が漏れる状態であった。

これに対し、パリの南西、サルト県、ル・マン市の高校生たちが、市・県・文部省に、教員増、クラス定員減、学校設備改善の要求をまとめ提出した。これをきっかけに、同様の要求を求める動きがサルト県全体に拡大し、これが高校生たちによるフランス各地におけるデモへと拡大していった。高校生たちは、教員組合や父母、労働組合、政党の支持を得、さ

らに高校生たち自身による全国組織を作り上げ運動を展開し、11月に予定された国会における教育予算討議に「教育のための全国大行進」をぶつけていった。それがパリにおける30万人規模のデモンストレーションとなっていく（この日は、地方でも20万人の高校生が行動に参加）。高校生たちは、横断幕に「ジョスパン（当時の文部大臣）、僕らに試験をうけさせろ」、「軍事費より教育予算」などのスローガンを書いて整然とデモ行進した。

この動きに政府もついに反応した。首相府は高校生代表20人を正式に警察の車で大統領府に迎え入れ、高校生代表とミッテラン大統領との会見が実現した。この日、デモ参加者の一部が商店のショーウィンドウを破り略奪に走り、また車に放火するといった事態も起きたが、ミッテラン大統領は、暴動や略奪はきわめて遺憾であるが、そのことと、高校生の要求の正当性は別であるという姿勢をとり、高校生との交渉を続けた。

①プレハブ校舎の解消、図書室・医務室など諸設備の設置・更新、教職員の増員などの緊急計画、学級定員25名、4万人の教員増、高校入学定員15%増実現のための財政計画、②表現、結社、集会、ストライキの権利の承認、高校生自治の強化、高校生の自治・文化活動のための教育会館設置、③カリキュラム負担の軽減および教育課程全国評議会への参加、これが高校生たちの要求だった。このとき、財源として湾岸戦争のための100億フラン、核軍拡のための500億フランがあることを高校生代表は指摘した。結果、大統領との交渉、文部大臣との数回にわたる交渉を経て、高校生たちは、以下の回答を引き出した。①高校生と連携し行動する緊急計画責任者を任命する。40億フランを投入し、プレハブ校舎解消等を実現する。職業高校のクラス定員25名、その他の高校で30名を実現する。②政令によって高校生の表現・集会の権利等を承認し、高校生が管理する高校生の家をつくる。③教育高等評議会に、高校生三名を参加させる。

このようにしてル・マンの高校生の要望書提出から3ヶ月、フランスの高校生たちは国政レベルでの教育制度への参加制度を勝ち取ったのである⁽⁴²⁾。

上記のようなドイツ、フランスにおける高校生らの姿を見ると、「高校紛争」以後、学校運営および社会参加の機会をほぼ失ったように見える日本の高校生との違いを考えざるを得なくなる。こうしたドイツ、フランスの高校生たちの姿と両国における高校生の学校運営への参加制度の整備とを直接的に結びつけることには、やや飛躍があるかもしれないが、ドイツ、フランスの高校生たちが学校参加制度のもとで権利意識と自身が社会参画の主体であることを学んでいることも事実である。そして、ドイツ、フランスが国家として、また社会として、子どもたちを市民に育てるために、1960年代後半から学校参加制度を子どもたちに開いていったことも押さえる必要があるだろう。その中で、子どもたちは教育の諸原則、学校行事の計画、学校予算の用途について、教員、保護者と共に考え、情報の自由、表現（意見表明）の自由、集会の自由、結社の自由、出版の自由などについて実体験をもとに学び、利害の調整の作法を学ぶのである。これらは、高校紛争の最中で、日本の高校生たちが望んだものであり、同時に学ぶべきものであった。

こうしたドイツ、フランスの進んだ方向と、「政治的活動」を行う「一部の者」について

は言論の自由、表現の自由、学習権を奪われても良いという生徒指導スタイルを確立させた日本とでは、「紛争」後の学校は、全く異なる風景をもつものとなっていたはずである。高橋は、「高校紛争」後の校内の雰囲気について、四方田犬彦の言葉を引用している。それは、次のような記述であった。

「高校でバリケード封鎖に係わった者たちは、処分のあるなしにかかわらず、もっとも感受性が敏感でしかも社会的に無力な時期に、深く傷ついてしまったと言える。各自各様であるが、いずれもその傷から回復するのに、長い試行錯誤を重ねなければならなかった。…わたしもまた、敗北の興奮が過ぎ去った後に到来する圧倒的なニヒリズムを克服するために、多くの試行錯誤を重ねてきたことを、ここに告白しておくべきだろう。」⁽⁴³⁾

ここには、「闘争」への熱中、仲間との議論や決裂、教員、警察との対立、大学における学生運動の混迷など、複雑な要素が混在する中で、最終的に権威的な力によって押さえ込まれていった「高校紛争」の結末を、当事者が一人その胸の内のみにおいて終焉させようとした姿があるように思われる。そこに残ったのは、深い傷つきと「圧倒的なニヒリズム」であり、その回復のための「長い試行錯誤」であった。「紛争」に対し学校参加制度という形で応えたドイツ、フランスとの対比で言うならば、それは「高校紛争」という社会的問題提起の個人内化、あるいは当事者への責任転嫁の末にもたらされた結末であったというべきだろう。

受験競争を軸とした競争的な学校教育の確立、試験の点数で人間やその能力が評価されていく能力主義的な学校教育の成立、これを確固たるものとした新規学卒一括採用慣行の確立。そのシステムの中で、家族、学校、社会を貫いていった競争秩序が生み出された「開かれた競争」の終末期、その矛盾の中に生きた高校生たちが、その矛盾を言葉にし、告発しようとしたのが「高校紛争」であった。それが上記のように終焉した後に現れたのが、何に対しても無気力・無関心・無責任な若者たちであった。彼らを大人たちは、「三無主義」と呼ぶようになる。こうした変遷を経て、日本の学校社会は、「閉じられた競争」の時代へ入っていくことになった。

4.閉じられた競争

実は、「高校紛争」のただ中において学習指導要領の改訂が行われていた。それは、教育内容の現代化をスローガンとしたもので、科学技術の急速な発展に対応するために、教育内容を増大するものであった。具体的には、かつて中学で教えられていた関数や集合が小学校の算数に組み込まれ、中学校の理科では、グラフ化、推論、モデルの形成など、抽象的な思考が組み込まれた。結果、この改訂によって教育内容が非常に高度化、抽象化した。また、1973年には、OPECの原油価格引き上げをきっかけに第一次石油ショックがおき、世界的なインフレとともに日本の高度経済成長がとまった。それは、就職状況の悪化を生んだが、

かえってよりよい進学、就職を求める風潮を生み出し、受験競争はさらに激化した⁽⁴⁴⁾。久富の言う「閉じられた競争」期は、こうした学校における授業内容の高度化、抽象化と経済の低成長期の突入にともなう受験競争の激化がセットとなった時期と重なっている。

「閉じられた競争」を規定するものとして、久富は「権力からの強力な教育計画介入による進学間口の抑制」をあげている。それは、それまで上昇を続けた高校・大学進学率が、それぞれ 90%台前半、30%第後半で頭打ちになるよう、コントロールされるようになったことを示していた。期間でいうとそれは、高校進学率が 90%台となった 1974 年(90.8%) から、それが 95%となった 1992 年あたりを指している(同時期、大学進学率は、34.7%~38.9%となっている)。それ以前の「開かれた競争」との対比で、久富はこの時期について次のように述べる。「進学希望者があるだけ、公・私立高校の間口を広げてこれを受け入れるという方向ではなく、各都道府県とも数%~10%の高校不進学者を出すやり方がとられている... (中略) ...それは私立への公費助成金をテコとして『水増し入学』を抑え、公立高校については県単位の『計画進学率』で間口を調整するというやり方である」⁽⁴⁵⁾。これは、1970 年代中頃から 1990 年代前半における競争が、一方ではほぼ全員の中学生を少しでも上のランクの高校へ向かわせようとする競争に巻き込んでいくものとなり、他方で、「数%~10%の高校不進学者」とならないための競争となったことを意味していた。そしてそれは、この競争から降りた者に対し、「落伍者」のラベルを貼るような性質を持つものとなっていた。

久富は、この「閉じられた競争」が次のような性質を帯びたと指摘している。第一に、ここで展開される競争は、枠が動かない中でのゼロ・サム・ゲーム、つまり誰かが浮けば誰かが沈むという性質を帯びた競争であるため、一種の「生き残り競争」の様相を呈したということである。しかもそこでは、競争の上部では、わずかでも抜きこぎするための「卓越化」の競争が激化し、下部では振り落としの競争が激化するため、わずかな差をめぐって「差異化」果てしなく展開していくのである。この中で、優・劣、上・下という縦の関係が子ども達を支配し、進路指導もこの序列の中ですこしでもよい学校、よい就職先を目指して展開されていくことになった。ここで久富は、この好むとも好まざるとも否応なしに全ての子どもを巻き込んでいった「閉じられた競争」が、その下位の者に打つことになる「脱落者」の烙印が、その烙印がもつ「価値の押し下げ効果」によって「教育歴そのもので説明すること」が難しいような、「中卒(高校不進学)就職者や高校中退者に対する、労働市場における恐ろしいほどに低い位置づけ」をもたらしたと指摘している。第二に、この競争秩序は、そこに関わる人びとにその秩序そのものを「正当」なものであると受け入れさせる効果を生む。その競争が激化すればするほど、当事者が激しく打ち込めば打ち込むほど、その結果として生まれた優・劣の序列とそれを生み出した競争を、「公正な競争だった」、「機会は公平だった」、だから「仕方が無い」、「当然だ」という認識を生んでいくというのである⁽⁴⁶⁾。そしてそれは、渡辺治の言う「企業の掲げる目標を労働者に自己の目標として受け止めさせ、かつその目標の達成をめざして労働者同士を競争にかりたてるメカニズム」としての日本企業にお

ける「能力主義競争秩序」へと、新規学卒一括採用慣行を通じて連結されていく⁽⁴⁷⁾。こうした構造に組み込まれた学校、そして家族は、日本の企業社会に構築された「能力主義競争秩序」の一翼を担うようになり、結果、学校の競争を介して子どもたちとその保護者たちは、「能力主義競争秩序」の支配そのものへの「服従を条件づけられ、組み込まれ」たのである⁽⁴⁸⁾。

4.1. 「落ちこぼれ」問題と学校における指導

上記のような「閉じられた競争」の影響は、まず、子どもたちの行動に影響を与えた。1970年代はじめには、一方で「現場の教師たちを対象に行われた調査では児童生徒の半数が授業についていけないことが明らかになり、『落ちこぼれ』が社会問題化した。また他方では、「家出、シンナー、暴走など、いわゆる『非行』に走る少年少女が出現し、都会ではビニール袋に入れたシンナーを吸引し、ふらふらとさまよう若者の姿が見られるようになった」⁽⁴⁹⁾。さらに1970年代後半に入ってくると、校内暴力、対教師暴力、いじめ、登校拒否（現在でいう不登校）、高校中退など、「教育病理」「学校荒廃」と呼ばれる問題が現れ始めるようになるのである⁽⁵⁰⁾。

その背後には、「閉じられた競争」の下における学校間競争とそれがもたらした学校における進路指導・生徒指導の変化があった。「閉じられた競争」は、学校にとっても、どこかが浮上すればどこかが下降するゼロ・サム・ゲームであった。学校は、まず、いかに高い偏差値を持つ進学先へ卒業生を送り出したかという抽象的かつ一元的な価値観によって評価されるようになっていった。同時に当該学校の「偏差値」の高さは、その学校の「評判」を左右するようになった。また、80年代に入ると子どもの数そのものの減少が見込まれる中で、特に私立の学校において「子どもの数が減少すれば、下位ランク校から生徒がいなくなり、学校がつぶれる」というリスクが現実味を帯び、学校間競争は生き残り競争の様相を呈した。そうした状況は、学校教師もまた「偏差値」に基づく抽象的かつ一元的な価値観を内面化せざるを得ない状態を生みだし、「偏差値」や「合格者数」を基準とした進路指導を生みだしていった。また、学校同士というものは、同じ地域内において近隣の学校が相互に見る・見られる関係にあるため、相互に自校及び他校の「偏差値」や「合格者数」、「評判」を気にするようにもなっていった⁽⁵¹⁾。

「M君は、この学校の評判を落とすために、よその学校から送り込まれたスパイです。」

これは、ある公立高校を中退したM君が、教員から叱られたときに用いられた言葉を久富が引用したものである。これについて久富は、この言葉には「競争の敵対的性格が強く刻みこまれているとともに、そこでは学校の目的たるべき生徒たちが、学校の評判を上げるための道具・手段になってしまうこと」が如実に表現されていると指摘している。

これ以外にも「閉じられた競争」下にある学校が生徒を指導する上で陥ってしまうリスク

があることを、久富は指摘している。それは、ここで展開されるゼロ・サム・ゲームが、他校を蹴落としながら「評判になるような進学実績」を得るためにより「高い難易度」を求める運動となり、それが結局は入学時に「学校が望む実績を出せる可能性の高い生徒」の獲得をめざす運動へと結びついた結果、そのために有利に働くような評判を求め、「あの学校はいい」という「見栄え」を競う競争を生んだという指摘である⁽⁵²⁾。

他校との関係におかれ常に変動可能性をもっている「偏差値」や「難易度」とは違い、「見栄え」は、いわば足下の当該学校内における生徒指導によって直接コントロールできる可能性の高い対象でもある。せめて「見栄え」だけでも維持できれば、「あの学校は荒れている」、「あの学校は非行が多い」といった評価を避けることができる。その意味で「見栄え」をめぐる競争は、やはり生き残り競争の様相を帯びたのである。そうした中、目の前の子どもたちの「見栄え」の良さを即座に確保するような生徒指導を教員に求めていく圧力が学校において高まっていった。久富は、次のような教員たちの言葉に、教員がさらされる、あるいは教員同士が相互に働かせる「評価の目」と、その「性急さ」をみている。

「いままでとは勝手のちがうクラスの子どもたちと慣れる間もないうちに、管理職からお言をいただくことが多くなりました。...『チャイムが鳴っても、先生のクラスの子どもは廊下で遊んでいる』

いま思えば、初めて出会った子どもたちを、どうまとめたいのかかわからず、右も左もわからない状態で、いくら注意されても、指導力のない私では、すぐには変わらないし、...どうしたらいいのだろうとあせるばかりで、子どもたちを怒ることが多くなり、子どもたちとも、しっくりいかなくなりました...」。

「しかし、ぼくにとってはたとえば、彼が太いズボンをはいていること自体が苦痛なわけじゃないんです。職員室に帰った時に、そういう生徒がいるということが、ぼくという教師の指導力として評価にさらされているという状況があります。中学では、非行を出さないということが絶対的価値のひとつになっています。非行を出せば学校の評判は画然と落ちるし、『〇〇は荒れた学校だ』とさんざん言われて、それを立て直せというのでやってきたわけですから、非行の小さな芽にもとても神経質になっています。...多くの教師がそういう同僚の評価の目に怯えていますし、女性教師など胃がキリキリするともらしています。」⁽⁵³⁾

このように「閉じられた競争」下における学校間競争、学校間の評判競争は、教師の指導をも、「偏差値」に象徴される抽象的・一元的な価値観に基づく進路指導へと、そして「見栄え」をよくすることを中心にした生徒指導へとシフトさせ、教員集団を縛っていったのである。それは、子どもの生活、その中での悩み、成長への模索、そうした成長のリアリティから遠く離れたところにある進路・生徒指導のスタイルであり、勤勉な、将来に対して迷うことのない、服装のみだれのない、遅刻する子のいない、そうした「見栄え」の良さ向かっ

て子どもたちを「管理」していく指導であった。

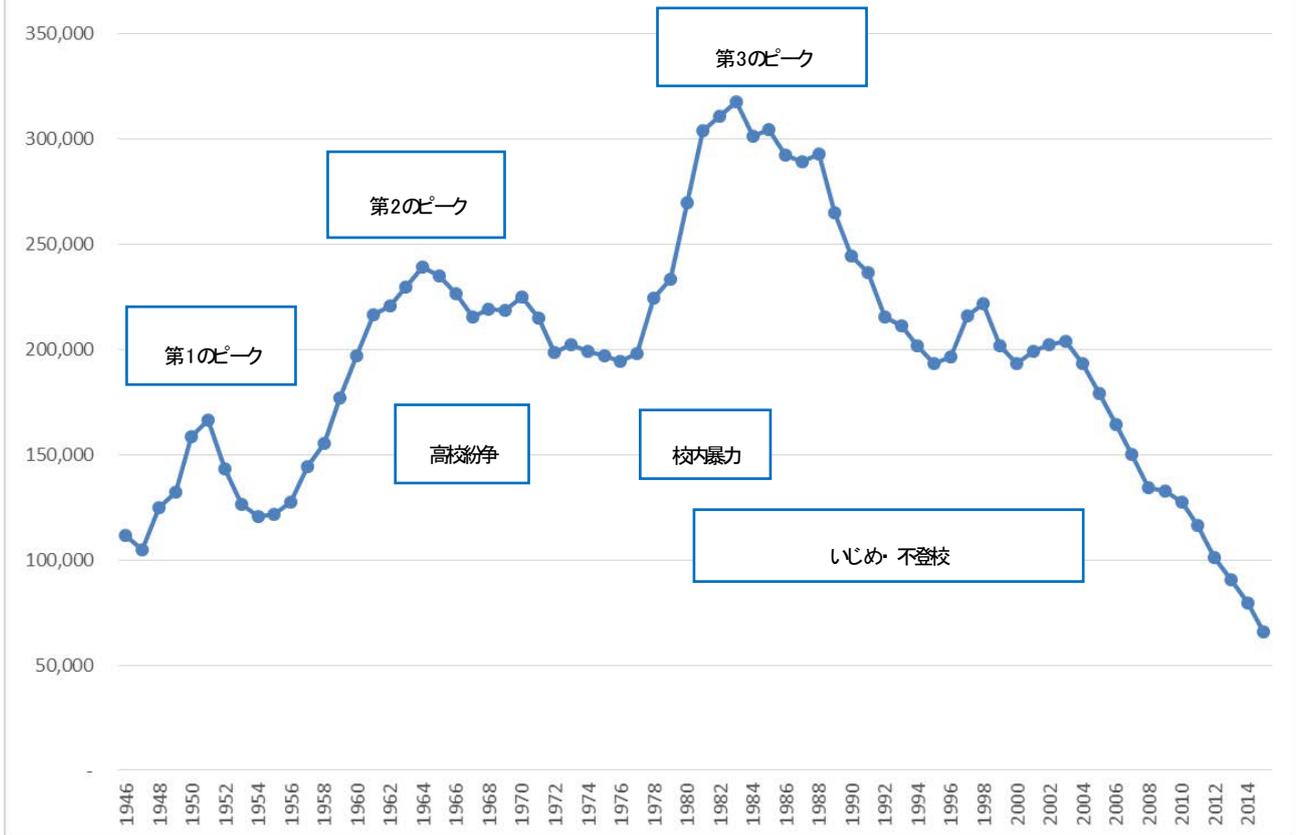
4.2. 少年非行戦後第3のピーク、ツッパリの登場

このような「閉じられた競争」の下で、それまでなかった「教育病理」とも呼ばれるような現象が学校において見られるようになっていった。それは例えば、「登校拒否（現在で言う不登校）」の増加、「落ちこぼれ」の増加、いじめの増加、いじめによる自死の増加、非行、薬物の摂取などといった現象を引き起こした。中でも直接的に学校、教員を脅かしたのは、1970年後半から1980年代初頭に頻発した「校内暴力」だった。そしてそれは、学力競争の「脱落者」、学校の「評判競争における「逸脱者」に対する、学校、教員の側の「見下し」への反発であった。久富は、その例として次のような生徒の手記を引用している。

「『お前みたいな奴は学校をやめてくれた方がいい（中略）』体育教師はそう言った。まだ入学して一週間もたっていない時に言われたその言葉は、忘れようと思っても頭から離れる事のないキツイひと言だった。」（高校中退から編入した生徒の手記）⁽⁵⁴⁾

ここには、学校間の「偏差値」競争、「評判」競争にとらわれた教員が、子どもの生活を読み解き、人格形成に関与するような指導を放棄し、人格を深く傷つけるような言葉を子どもに向けていった具体的な状況が記されている。「落ちこぼれ」問題という言葉は、学校における勉強についていけない者が大量に生まれたことを指した言葉だが、先の事例が示すのは、学校（制度）、教員が生み出した「落ちこぼれ」問題とは、単なる「勉強」をめぐる優・劣の問題ではなく、学校、教員の「見下し」を含んだ「逸脱者」、「脱落者」のラベリングと、それがもたらす子どもの尊厳の傷つきの問題であったということである。こうした「指導」に反応する形で、特に1980年代初頭、学校の施設を破壊したり、教員に暴力を振るったりする子どもたちが現れてくる。それは、データとしては少年非行第3のピークとして現れた。証拠は、法務省による『犯罪白書 平成28年度版』に掲載されている「少年（14歳から19歳まで）」の「刑法犯・危険運転致死傷・過失運転致死傷等 検挙人員・人口比・少年比」データである。そのうち、検挙人員数の推移を示したのが、図.1である⁽⁵⁵⁾。

図.1 少年の検挙人員



このデータの背景については、例えば次のように説明される。1950年代の第1のピークは、敗戦後の国土の荒廃と経済の混乱を背景とした「古典的貧困」と結びついたもので、貧しいがゆえの盗みが少年犯罪の最大の理由とされている。1960年代に入って日本社会が農業社会から工業社会へ転換し、高度経済成長期に入るときに第2のピークが現れる。そして、1970年代後半から1980年代初頭にあたる第3のピークは、高度経済成長期から低成長期への移行期にあたり、社会変化に反応する形で少年非行の増加が起こったと⁽⁵⁶⁾。これは、社会変動が少年の育ちに影響を与えるという発想をベースにした議論であるが、日本においては、この社会変動と学校における競争の激化がセットとなって起こっているところに特徴がある。既にふれたように第2のピークは、「開かれた競争」下における、一方での進学者たちの一元的な能力主義の下での学校、家族による生活管理への反発、抵抗であり、他方での学校制度から拒まれた、新規学卒一括採用慣行から締め出された者の社会への破発、抵抗であった。そして、第3のピークは、学校に行った世代のほぼ全員が一元的な能力主義の下での競争に飲み込まれていく「閉じられた競争」のただ中で、起こった現象であり、それは学校、教員への暴力や反抗を主軸としたものだった。この時期、義務教育段階から高校まで、当該世代のほぼ全員が学校に行くようになった。したがって学校は彼らの生活の場であ

り、そこでの反発、抵抗が、学校を主戦場とするのは当然の成り行きであった。それが「校内暴力」とよばれた「教育問題」であった。この「校内暴力」の担い手は、「落ちこぼれ」、言い換えれば学力競争、学校間の「偏差値」「評判」競走の「脱落者」「逸脱者」とされた者たちであった。

彼らは、「ツッパリ」と呼ばれた。「つっぱる」とは、「自分の主張を曲げないで強く抵抗する。強く言い張る」という意をもっている⁽⁵⁷⁾。これが転じて「つっぱる」とは、彼らが虚勢を張る様を指していると言われる。そこから「ツッパリ」とは、態度を曲げないこと、強く抵抗すること、虚勢を張ること、そうした言動や精神性を言語化したものということになる。そこには、どんな時、どんな相手に対しても「つっぱる」ことに価値を置き、その中に自身のプライドを見出そうとする志向性—それは場合によっては表面的なものも含んでいたと思われる—が表現されていた。その抵抗の様式は、学校が求める「見栄え」の良さに対し、ことごとく抵抗していくスタイルをとった。例えば、能重真作の教育実践記録『ブリキの勲章』⁽⁵⁸⁾には、彼らの風貌が次のように記述されている。

「それから一週間あまりのちのこと、こんどは、彼らが、“中らん”とよぶ、襟が高く、丈が普通よりは10センチあまり長い学生服をきてきたのである。まぎれもない番長スタイルである…（中略）…

私は朝学活で、出欠席を確認したあと、かるく注意した。

『せっかく真面目になろうとがんばっているんだから、誤解されるような服装はよそうな』英雄の出かたをみるつもりであった。

『いいじゃないスカ。“ようらん”じゃあるまいし、こんなのつっぱりのうちに入らないスよ』」

同書の脚注には、「中らん」「ようらん」について、次のような注釈がある。「隠語。詰襟学生服の変型。“ようらん”は、襟の高さが普通の倍ほどもあり、丈はコートのように膝頭が隠れるほどの長さで、学生非行グループの番長格の着る上着。普通の学生服を“学らん”とよび、その中間を“中らん”とよんでいる」。

上記のように、彼らは学生服の枠内でこれを「変型」させることで学校的「見栄え」に対する反発を表現し、襟元を高くし、丈を地面に近づけることで、その大きさを象徴的に示した。また、彼らの中には暴力団と接触する者もあり、その構成員が身体に入れる彫り物を模した虎や龍といった絵柄を学生服に刺繍する者もあった。そこには、「秩序」における「逸脱者」であることそのものを抵抗のシンボルとする志向があったと思われる。

また、能重の記述に、例えば「喫煙、シンナーはもちろん、飲酒パーティー、不純異性交遊、無断外泊、集団暴力—ありとあらゆる非行をやっている番長格」という表現があるように、彼らの抵抗の主な手段は「非行」であった。

彼らの行動の特徴とその背景について、教育行政当局は、次のような認識を当時示していた。（「生徒の校内暴力等の非行の防止について」各都道府県教育委員会教育長あて、文部省初等中等教育局長通知（1981年4月）、「生徒における問題点」の項目より抜粋、下線は筆者芳澤によるもの）

- (1) 気ままな生活を好み、他から規制されると反発する。自己顕示欲や自己中心性が強い。また、感情の揺れが激しく、責任感、自制心、忍耐力などに欠ける。
- (2) 学習意欲が乏しく、必ずしも能力的に劣るとは限らないが、学力が低い。また、学業の目標や将来への見通しに欠ける。しかし、ばく然と進学を希望している場合が多い。
- (3) 以前から、怠学、授業妨害、無断外泊、家出、喫煙、粗暴行為、窃盗、シンナー乱用などの問題行動が見られる。特に、教師に対する暴力を起こした生徒の場合には非行歴がある場合が多い。
- (4) 数人の集団をつくって行動する傾向が強い。
- (5) 非行集団とのつながりを持っている者が多い。生徒間の暴力事件の場合には校内で非行集団をつくって事件を起こしている場合が目立つが、教師に対する暴力の場合には非行歴のある卒業生や校外の非行集団と関係を持っている者が多い。特に、中学生による事件にこの傾向が強い。

ここではまず、彼らの属性として、「学習意欲が乏しく、必ずしも能力的に劣るとは限らないが、学力が低い（上記(2)）」という見解が示されている。ここでも、いわゆる「落ちこぼれ」（言い換えれば、過度な競争的学校システムによる「落ちこぼし」）と「非行」「校内暴力」が結びついているという認識が示されている。次に、彼らの気質としては、「気ままな生活を好む」、「他から規制されると反発する」、「自己顕示欲や自己中心性が強い」、「感情の揺れが激しい」、「責任感、自制心、忍耐力などに欠ける」といった見解が示されている。そこには、彼らの気質を学校における集団生活に適さないというようなネガティブな側面から捉えようとする発想が、また彼らのいわゆる「問題行動（怠学、授業妨害、無断外泊、家出、喫煙、粗暴行為、窃盗、シンナー乱用、あるいは教師に対する暴力など）」の原因を彼らの気質に還元するような発想が見え隠れしている。また、彼らの特徴を、「数人の集団をつくって行動する傾向」や「非行集団とのつながり」、「非行歴のある卒業生や校外の非行集団」との「関係」という側面から捉えていることがわかる。後に示すが、「校内暴力」に対抗する指導のあり方として、この「つながり」を断っていく生徒指導が、生まれることになっていく。

また、同じ通知には、彼らの行動の「動機」について、次のような文言がある。（「生徒における問題点」の項目より抜粋、下線は筆者芳澤によるもの）

「校内暴力事件では、その大部分に遠因と近因が見受けられる。教師に対する暴力の場合には、一見したところでは、教師から注意を受けた直後に発作的に暴力に走ったように見えるが、以前から指導に服さずに反抗的な態度を続けていて、これに対する教師の指導が適切を欠いたため、その不満が暴力行為という形で爆発しているように思われる。」

ここに見られるのは、「校内暴力事件」における「近因」として「教師から注意を受けた直後に発作的に暴力に走」という姿を示しつつも、しかし「遠因」としては「以前から指導に服さずに反抗的な態度を続けていて、これに対する教師の指導が適切を欠いたため」に蓄積された「不満」が「爆発」したという論理構成である。ここには、原因を教員の指導のあり方に求める発想を見ることができる。

上記のように、すくなくとも文部省通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」においては、「校内暴力等」の原因を、生徒の気質や教員の指導のあり方に還元する発想があるのだが、当事者としての「ツッパリ」たちの認識はどうだったのだろうか。以下に示すのは、1980年、東京都内のある中学校で、生徒が教師を殴り怪我を負わせるという事件が起きたとき、その校内暴力事件の当事者である番長グループに対しておこなわれたインタビュー記録である。そこには、教員の指導のあり方及び、その背後にある「教育」に対する強烈な批判意識が表現されている。

— どうして、ああいうことが起きちゃったの？この中で、警察に呼ばれたことのある人はいる？

A はい。

— 何をやったの？

A けんか、けんか。

— この手はどうしたの？先生を殴ったの？何がきっかけで先生を殴ったの？

B 先公、態度でけえよな。

A 先生の場合さ、「こいつら悪いから、勉強なんかどうでもいい」っていうような感じでね、「こいつら悪いことしかできないよ」っていうようなさ…。そういうふうにはか考えないもんね。

B あいつら（先生）の場合は、すぐ警察でしょう。オレたちとしてはそれが気に入らないわけ。頭にくるんだよな。てめえの学校の生徒を警察に売るんだもん。だからオレたちだっで後で仕返してっていうふうになるじゃない、やっぱり。やられたらやり返すっていうね。

C オレらだっで、途中までちゃんと授業ちゃんと出たよなあ。

D 自分でもさあ、何やっているかわかんなくなっちゃうの。

E オレたちも 20%ぐらい悪いけど、80%は教育のせいだよ。(59)

ここには、「勉強なんかどうでもいい」、「こいつら悪い」という学校教員からのラベリング、この認識と同居している生徒理解の浅さ、生徒を「すぐ警察」に「売る」ような生徒に向き合わない指導法、彼らを「やられたらやり返す」ところまで追い込んだ学校の指導、こうしたものへの反発が示されるが、同時に「教育」そのものへの批判意識も示されている。彼らの言う「80%は教育のせい」という言葉には、直感的・感覚的ではあるが、学校制度そのものが自分たちをおかしくしているという認識が示されている。それは、「落ちこぼれ」に対する、学校、教員の「見下し」を含んだ「逸脱者」、「脱落者」のラベリングに基づく生徒指導のあり方への批判、その背後にある「閉じられた競争」下における学校間の「偏差値」「評判」競争、その基軸である「偏差値」に象徴される抽象的・一元的な価値観・人間観への学校、教員、生徒まるごとのとらわれに対する批判意識だったのではないか。しかし、すくなくとも通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」は、こうした学校制度がかかえた問題状況を「校内暴力」の原因として挙げるには至らず、あるいは意図的にか「閉じられた競争」下における学力競争がもたらす矛盾について、その政策的責任の問題を含めて言明を避けている。

4.3. 校内暴力への対応策

では、「校内暴力」という生徒たちの直接的・暴力的な競争的学校秩序への反発、抵抗に対して教育行政、学校はどのような対策を打ったのだろうか。

4.3.1. 文部省通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」（1981年4月）

先に引用した文部省通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」では、「学校における指導体制」の問題として、「生徒指導への取組」についての教員の「足並みの乱れ」、「規制や禁止の指導」への「偏り」、「生徒の心情を無視した」注意、「事件の初期の段階でささいな暴力を安易に考え、十分な指導を行わなかつた」ことなどがあげられ、推奨されるべき生徒指導のあり方として、以下の点が上げられている。（「学校における措置」の項目より抜粋、下線は筆者芳澤によるもの）

(1) 生徒指導の基礎の重視

生徒指導に当たっては、基礎的なことを重視する。このため基本的な生活習慣の定着を図るように努める。例えば、あいさつ運動を重視する、時間を守る、服装をきちんとする、環境の整備を図るなどのことが行われている。

また、生徒の小さな問題行動にも注意し、これをとらえて指導を始める。例えば、身近かなことのきまりを守るのように指導を強化する。

(2) 教師と生徒間の好ましい人間関係の育成

生徒指導については、教師と生徒間に好ましい人間関係を育成していくことが最も重要である。このため、日ごろから生徒の心情を踏まえた対話を重視し、継続的に指導を行う。

… (中略) …

また、問題行動が発生する場合には、単に問題行動を直接起こした生徒のみならず、その背景に一般の生徒の間に非行を黙認するような雰囲気がみられることが少なくないので、生徒全体の気持ちを立ち直らせるようにする。このためにも、全教師が真剣に生徒のために取り組み、その姿勢を生徒に示して教師が生徒の信頼を得るように努める。

(3) 生徒の非行の防止

学校内での生徒の非行を防止するため、具体的には、教師は生徒が授業から離脱することのないよう出欠を厳重にとることや授業時間に当たっていない教師が交替で校内を巡視したり、昼休みや下校時等に生徒を観察したりして指導する。

(4) 生徒の校外生活の指導

生徒の校外生活の指導を重視し、教師が校外のパトロールを行い、生徒の登下校の態度を観察して指導する。

また、生徒の行動の範囲も広域にわたるので、学校間の連携を図ることも必要である。さらに、PTA との連携を密にし、日常的、具体的な問題について話し合ったり、教師が父兄等と合同して校外パトロールを行い、生徒の校外生活面での指導を行う。

(5) 非行集団の解体

非行集団を形成している生徒には、集団の解体を図り、一人一人の生徒の個別指導を徹底する。

また、問題ある他校生や上級生とのつながりを断つよう強く指導する。場合によれば、学校間で話し合う。

ここで推奨されているのは、一方で、「生徒の心情を踏まえた対話」によって生徒のとの「好ましい人間関係」を維持しながら、他方で、「あいさつ」、「時間」の厳守、「服装」を整えるといった「基本的な生活習慣」を重視し、また、「身近かなことのきまり」すなわち校則を守ること、あるいは「出欠を厳重に取る」ことを重視しながら、「小さな問題行動」を見逃さないような指導を展開するという生徒指導方針である（(1)及び(2)）。また、これ以外にも、「校内を巡視」したり、「校外パトロール」を実施するなど、学校内外において生徒の行動を「観察」することが推奨されている。これらは、生徒と教員の関係のあり方次第では、「管理」あるいは「監視」といったものに転化するリスクを内包した指導法であることに注意が必要である。

また、上の通達の特徴には、生徒同士のつながりに対する注目があることも特徴的である。例えば、問題行動の背後には、「一般の生徒の間に非行を黙認するような雰囲気が見られる」場合があるために、問題行動に対して「生徒全体の気持ちを立ち直らせる」という方向性が示される(2)が、それは、「非行集団を形成している生徒」の「集団の解体」と結びついて展開され、「個別指導」の徹底と、「つながりを断つ」ような強い指導が推奨されている(5)。ここには、問題行動の当事者たちを分断しつつ、「一般生徒」と問題行動を起こす生徒との間に、問題行動への支持が生まれにくいような関係性を持ち込もうとする意図が見られる。これら全体を総合すると、「基本的な生活習慣」を守らせながら、そこからはみ出る「小さな問題行動」を見つけ、指導し、生徒集団を統一していくこと、これと問題行動を問題ととらえるように一般生徒を指導しながら、非行集団を個別指導によって「解体」するという、管理的な生徒指導によって問題のある生徒たちを囲い込もうとする、これが通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」が示したあるべき指導の方法であったことが見えてくる。

4.3.2. 文部省通知「公立の小学校及び中学校における出席停止等の措置について」(1983年2月)

しかし、上述のような指導でも「校内暴力」や「非行」は収まらず、少年の検挙数は増え続けてた(図.1)。それに対抗して、子どもたちを学校から閉め出していく戦略を採る学校がでてきた。それは、「『校外学習』という名目で生徒を校外で働かせ、働いた日数を出席と見なして卒業を保証する」という生徒指導であった。「生徒の学ぶ権利」を侵害する恐れのあるこの方法には、多くの批判の声が上がり、文部省がこれに変わる指導を示す通知を出すことになった。それが「公立の小学校及び中学校における出席停止等の措置について」(文部省初等中等教育局長通知、各都道府県教育委員会教育長あて、1983年2月)である。これは、「法的な根拠のない校外実習という措置をやめ、学校教育法に定められた出席停止の措置を適性に運用する」という方向を示したものであった(60)。これはつまり、先の通知「生徒の校内暴力等の非行の防止について」において示された非行「集団の解体」を、より強い処分である「出席停止」によって強化していくことが法的根拠をもって推奨されたことを意味した。この通知は、「出席停止」の措置について、①法的根拠を明確にすること、②いかなる場合に、いかなる目的をもってこの措置がおこなわれるか明確にすること、③市町村教育委員会レベルで、その運用のあり方を明確化することを骨子とし、その主たる内容は、④それまで市町村教育委員会レベルにおける決定事項であった「出席停止」を校長の判断で、迅速に下すことができるようにシフトしていくというものであった。

まず、その法的根拠は、学校教育法第26条に規定されている「出席停止」の措置であった。そして、その目的は、「本人に対する懲戒という観点からではなく、学校の秩序を維持し、他の児童生徒の義務教育を受ける権利を保障するという観点から設けられている」とされた。また、出席停止を適用する要件は、「性行不良であって他の児童生徒の教育に妨げが

あると認める児童生徒がある」(学校教育法第二六条及び第四〇条)ことであるとされた。これと同時に、「出席停止の措置の適用の要件」の「一つの目安」として、以下の内容が示された(下線は筆者芳澤によるもの)。

- (1) 児童生徒が教職員に対して威嚇、暴言、暴行等を行い、授業その他の教育活動の正常な実施が妨げられている状況
- (2) 児童生徒が他の児童生徒に対して威嚇、金品の強奪、暴行等を行い、授業その他の教育活動の正常な実施が妨げられている状況
- (3) 児童生徒が学校の施設・設備の破壊等を行い、授業その他の教育活動の正常な実施が妨げられている状況
- (4) 児童生徒が授業妨害、騒音の発生、教室への勝手な出入り等を行い、授業その他の教育活動の正常な実施が妨げられている状況

そして重要なのは、「出席停止に関する規定の在り方」の中に「出席停止を命ずる権限を校長に委任する場合」という項目が用意され、「教育委員会の権限である出席停止について、まず教育長に委任し、次いで、教育長から校長に委任する手続をとること」ができるとしたことであった。この方法をとると、出席停止を校長名で行うことができるようになり、また、教育委員会への速やかな報告さえあれば、校長判断による「出席停止」措置が可能であるという文部省の見解が示されたのである。こうして現場判断による、スピーディーな「出席停止」措置が可能となっていった。また、この通知には、「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂」が行われ、「〔出欠の記録〕の『出席停止・忌引等の日数』の欄に出席停止の期間の日数が含まれ、『備考』の欄に『出席停止・忌引等の日数』に関する特記事項が記入されることとなる」ことも示された。つまり、進学先、転学先にその写しや抄本が送られる「指導要録」に「出席停止」の措置を受けた者であることが記録されるようになった。

以上のような「生徒の校内暴力等の非行の防止について」、「公立の小学校及び中学校における出席停止等の措置について」という二つの通知の流れを見ると、この間吹き荒れた「校内暴力」の嵐に対応する形で、独自の学校、教員の指導のあり方が確立されて来たことがわかる。それを以下にまとめよう。

まず、「他の児童生徒の義務教育を受ける権利を保障する」という論理によって、あるいは内容が曖昧な「授業その他の教育活動の正常な実施の妨げ」になるという論理によって、一部の子ども「義務教育を受ける権利」は剥奪されうるという生徒指導方針を採って良いことになった。そしてこの生徒指導方針は、教員、子どもへの威嚇、暴言、暴行、金品の強奪、施設・設備の破壊、授業妨害、騒音の発生、教室への勝手な出入り等に適用され、当該

児童・生徒に対して校長の判断でスピーディーに「出席停止」の措置がとれるようになった。

こうした生徒指導のあり方は、「出席停止」措置や個別指導によって問題行動の中心人物が集団から引き離されている間に、「あいさつ」、「時間」、「服装」、「きまり」、「出欠」を重視しながら「小さな問題行動」を見逃さないような管理的な指導を行い、「集団の解体」を進め、彼らの「つながり」を断つような強い指導を推し進める形で、彼らの集団的な結びつきにくさびを打ち込むスタイルの生徒指導であった。1970年代後半から1980年代初頭における校内暴力の全国的な広がり、こうした管理的な生徒指導スタイルを生み出していったのである。そして、この通知が出された翌年の1984年から少年の検挙数は減少しはじめ、校内暴力は終焉に向かっていくことになった。

しかし、この指導スタイルは、表面上の学校の「おちつき」と引き替えに、子どもの行為の背景を読み開こうとするような教員の教育実践の試みを後退させた側面があるように思われる。これについて、「校内暴力」をはじめとする様々な非行と向き合いながら教育実践を展開した能重真作は、「校内暴力」を展開した子どもたちを次のように読み開こうとする。

「...70年代以降、教育は競争化の度合いを深めるばかりでしたが、一方では、学校が絶対化して、家庭も社会も学校的価値にすっぽり呑み込まれてしまうという状況が出てきた。『学校化社会』といってもいいと思いますが、そういう状況のなか、子どもたちは学校にしか居場所がなくなりました。したがってそこで落ちこぼれてしまうと、社会全体からも落ちこぼれてしまうという不安を抱え込むことになったのです。単に学力的に落ちこぼれていくだけでなく、落ちこぼれるということが人間として一人前に認めてもらえないことに直結する。そういう形での人間疎外が起こったのです。そして、人間として認めってもらえない落ちこぼれの子どもたちは、暴力的にしか自己主張をすることができなかったのです。」

能重は、このように校内暴力の背景を分析しつつ、しかし、子どもたちのこうした思いについて、教育現場は丁寧に考えて来なかったと指摘する。

「命に関わるような被害を受けている生徒も、先生もいたわけですから、一時避難的には、生徒の管理を強化するのも仕方がなかったと思います。しかし、なぜ子どもたちが学校で仲間に暴力をふるい、自ら学ぶ校舎を壊さなくてはならないのか。この『なぜ』の部分が、どうも丁寧に問われてこなかった。... (中略) ...根本的な問題がどこかに置き忘れられたまま、『校則を厳しくして生徒を押さえる』という流れになったのではないかと思います」。

この能重の指摘は、重要である。なぜなら学校現場は、「校内暴力」の経験の後、能重の言う「根本的な問題」を読み開く方向へは進まず、校則を初めとした管理や「出席停止」という手法に体罰も活用しながら、子どもたちをより「押さえる」方向へ進んでいったからである。教員による体罰は、1985年に前年よりも2倍となり、「校内暴力」が落ち着いた後

にむしろ増加している。そうした学校教育における管理の徹底は、その後、いじめの増加、不登校の増加として現れていく。この事態を、能重は次のように解説している。

「やはり『なぜ、校内暴力なのか』という、根本のところ問われてこなかったことが問題だったんですよ。もちろん暴力行為、表に現れている暴力行為を許容することはできませんが、荒れる子どもの『思い』を丁寧に解きほぐしていく作業を怠ってしまったのです。子どもたちは力で押さえ込まれましたから、表舞台でのほけ口がなくなりました。そこで今度は、荒れる子どもたちの攻撃性が地下に潜行し、教師などの見えないところで仲間の弱い部分に向けられてしまった」⁽⁶¹⁾。

こうした能重の指摘を見ると、学校を主戦場とした「校内暴力」への教育行政、学校、教員の対抗戦略としての管理教育、「出席停止」措置の活用、体罰の活用という生徒指導は、実は、「荒れる子どもの『思い』を丁寧に解きほぐしていく作業」を置き去りにしたものであったことが見えてくる。それは、言い換えると子どもの行為の背景を読み開こうとするような教員の教育実践の試みのチャンスを、日本の学校教育が取り逃がしたということではなからうか。それが、その後の「荒れる子どもたちの攻撃性が地下に潜行し…仲間の弱い部分に向けられ」る事態、すなわちいじめへと結びついていくのである。「閉じられた競争」は、こうした生徒指導上の課題をもまた残した時代だった。

5. 「抑制された競争」「開かれた競争」「閉じられた競争」が残したもの

これまで、久富の議論をベースに「抑制された競争」、「開かれた競争」、「閉じられた競争」の展開と、その中で起こった「教育問題」、中でも「高校紛争」と「校内暴力」、およびそれへの教育行政、学校、教師の対応について記述してきた。以下では、①「抑制された競争」、「開かれた競争」、「閉じられた競争」の展開がもたらしたものについて概観し、②その中における学習指導要領の変遷、役割と、競争的学校秩序に反発、対抗する形で起こった「高校紛争」、「校内暴力」をめぐる動きを軸にしながら、本稿における考察を整理していきたい。

5.1. 「抑制された競争」「開かれた競争」「閉じられた競争」の展開

1960年代に入る以前、高校進学率が40～50%、大学進学率が10%代に抑えられていた時期が、久富によって「抑圧された競争」とされた時期である。この時期は、戦後の教育改革の中で、学校現場では学校における「民主主義」を、子ども、教員と共に創造しようとするエネルギーが見られた時期であった。しかし、1950年の朝鮮戦争勃発後、学校現場に「逆コース」とよばれる変化が立て続けに起こった。まず、1956年、公選制の教育委員会が、自治体の長による任命制へと変わった。次に翌年、任命制の教育委員会の下で教員たちに対する勤務評定の仕組みが導入された。

また、1958年の学習指導要領改訂では、「道徳の時間」が導入された。同時にこの学習指導要領改訂の背景には、日本経営者団体連盟からの学校教育における理数科教育を強化すべきという要求があり、それが、「産業の基礎となる科学的な知識を系統的に教えていく」というねらいをもって教育課程、教科内容が構成されていった。

続く1960年前後～1970年代半ば、高校進学率が58%～90%へ、大学進学率が、10%～40%弱へ跳ね上がっていく時期を久富は「開かれた競争」期と読んだ。この時期は、日本社会が農業社会から工業社会へ転換していく時期であり、これが高度経済成長に後押しされる形で日本社会の大転換がおこった時期でもあった。この時、第一次ベビーブーム世代が高校・大学への進学を目指し進学熱が高まり、これに応えるように高校、大学の進学率がぐんぐんと上昇した。しかし同時期、急速に学歴、学校歴競争が拡大していった。まず、1958年に改訂された学習指導要領のねらいである「科学的な知識」の定着を測定するという名目で、全国一斉学力テストが1961年にスタートした。これは、対象となった中学生たち一人ひとりを全国的なレベルで順位付け、中学生たちを優・劣、上・下の関係におきながら、その順位を競う学力競争を加速させていった。さらにその後「偏差値」が発明されることによって、子どもたちの「学力」の位置、めざす進学先の合否可能性の基準が明示化されるようになった。これは、より高い「偏差値」を目指す競争圧力を高めていった。その後、国による全学学力テストは取りやめになるが、業者による全国学力テストがこれを引き継いでいった。次に、3月に卒業後、4月には進学、就職していくという学校と社会を連動させるシステム、新規学卒一括採用慣行がこの時期に確立されていった。これは、学力テストの結果を「学力」と見なし、その優・劣、上・下によって進学先、就職先の分岐を生むシステムであり、「より良い進学、よりよい就職」のために、学力テストにおいて求められる「学力」の向上を目指していく学歴、学校歴競争を激化させていった。

この競争の根底にあった発想は、「能力主義を徹底する」という考え方だった。これは、経済審議会による「経済発展における人的能力開発の課題と対策」（1963年）という提言に盛り込まれたものだが、そこには、学校における学力競争によって「ハイタレント・マンパワー」の早期発見、育成を促すという発想があった。これが、「教育内容の現代化」をスローガンとした学習指導要領の改訂（1968年）へと結びついていった。

その後、それまで上昇を続けた高校・大学進学率が、それぞれ90%台前半、30%第後半で頭打ちになるよう、コントロールされるようになった時代となった（時期としては1970年代半ば～1990年代初頭にあたる）。これを久富は「閉じられた競争」期と名付けた。その中で、テストで測られる「学力」という一元的な価値観をめぐる競争は、誰かが浮けば誰かが沈むというゼロ・サム・ゲームの様相を呈した。また、高校に進学できなかった「数%～10%の高校不進学者」に対し、競争の「落伍者」というラベリングが働き、彼らの就業条件を異常なほど低く見積もる風潮も生まれた。この時期は、高度経済成長が終わり、低成長期に入っていく時期と重なるが、それがもたらす就職の難しさは、かえって学校における「閉じられた競争」圧力を高めるように働いた。

上記の競争は、1968年に改訂された学習指導要領の下で展開された。この学習指導要領では、教科内容の抽象化、高度化が進み、また教科内容も増大したため、これについていけない、いわゆる「落ちこぼれ」を大量に生み出した。「閉じられた競争」を生きた世代は、その多くがこの学習指導要領の下で学校歴、学歴競争に巻き込まれた世代であった。この「落ちこぼれ」問題は、その弊害が批判の対象となり、続く1989年の学習指導要領改訂では、教科内容の削減が行われた。

5.2. 「開かれた競争」「閉じられた競争」と「高校紛争」「校内暴力」

「開かれた競争」、「閉じられた競争」は、総じて新規学卒一括採用慣行のシステム化によって展開されていった学校歴、学歴競争の激化の歴史（その中で抽象的な「学力」「偏差値」といった価値観に基づく進路指導が確立され、展開されていった）といっても良いが、これらはそれぞれの時期に、子どもたちからの告発、抵抗という側面をもった「教育問題」を生み出した。

「開かれた競争」の後半期、「系統性」を重視した1958年学習指導要領の下で競争にさらされ、その矛盾を感じてきた世代が、大学紛争をモデルとしつつ、主に高校を舞台として「闘争」した。中には、校長室や職員室等をバリケード封鎖したり、暴力が用いられたりと過激な「闘争」形態も含まれていたが、これを契機に高校生たちが自身の主張について考え、これを公然と学校、教員へ要求していく運動が広がった。1969年にピークを迎えたこの運動は、「高校紛争」と呼ばれた。それは、一方で大学紛争と同じくベトナム反戦運動や沖縄返還問題という社会運動と結びついたものであった。しかし他方で、学校運営や学校における学びそのもの、学校における子どもの権利上の位置づけの問題を議論の遡上にのせるものであった。この「紛争」は、学校歴、学歴競争を支えるサブシステムと化した家族との「紛争」当時者との葛藤、「紛争」当事者自身が競争システムに参加しこれを駆動させていることからくる葛藤、将来の進路選択の圧力からくる「闘争」の継続をめぐる葛藤を含んで展開された。これに対抗する形で、教育行政から示されたのが、通知「高等学校における政治的教養と政治的活動について」であった。それは、国家・社会は「未成年者が政治的活動を...（中略）...行なわないよう要請している」とし、したがって学校、教員は子どもを「保護」すべき存在であると規定し、かつ、「政治的活動」に対して停学、退学といった強い処分を含んだ対応を求めるものであった。その中で、「政治的活動」の内容は時に拡大解釈され、子どもたちを締め付けていった。こうして「教育上好ましくない」とされた「政治的活動」については、譲歩せず、「管理、警備体制の強化、校則違反者への厳しい罰則など」によって「締め付け」という生徒指導スタイルが、そして「政治的活動」に関わった「一部の者」の「排除」もやむなしという生徒指導スタイルが生み落とされた。

「高校紛争」から約10年後、「閉じられた競争」の中で引き起こされたのが「校内暴力」であった。この中心となった世代は、ほぼ全てが激化する学校歴、学歴競争に投げ込まれ、その中で優・劣、上・下の位置づけを否応無しに強いられ、その競争において下位に押し下

げられた者に対し「脱落者」の烙印を押すような状況を生きた者たちだった。そして、彼らは、「教育内容の現代化」を標榜した 1968 年学習指導要領の下での競争を強いられた世代でもあった。この学習指導要領では、教科内容が増大し、結果その内容についていけない「落ちこぼれ」を大量に生み出したが、この「落ちこぼれ」を中心として、対教員の暴力、対生徒の暴力、学校の施設・設備の破壊を中心とした「校内暴力」が全国的に広がった。それは、かつての「高校紛争」と異なり、言葉による主張ではなく身体的な暴力という形で新規学卒一括採用慣行の下での「閉じられた競争」（学校歴、学歴競争の激化）における「落伍者」に対する非人間的な扱いに対する不満を表現したものだ。これに対し、教育行政から示されたのは通知「公立の小学校及び中学校における出席停止等の措置について」（1983 年）であった。この通知は、それまで教育委員会を通してはじめて適用された「出席停止」の措置を、学校現場の校長判断で遂行できる内容を含むもので、「校内暴力」を起こした当事者に対しては、「出席停止」によって学校から排除できるという生徒指導を許容するものであった。その後、「他の児童生徒の義務教育を受ける権利を保障する」という論理によって、一部の子ども「義務教育を受ける権利」は剥奪されうるというこの生徒指導方針が定着していった。それは、具体的には「出席停止」措置や個別指導によって問題行動の中心人物が集団から引き離されている間に、「あいさつ」、「時間」、「服装」、「きまり」、「出欠」を重視しながら「小さな問題行動」を見逃さないような管理的な指導を行い、「集団の解体」を進め、彼らの「つながり」を断つような強い指導を推し進める生徒指導のスタイルを生んだ。これは、後に「管理」、「出席停止」、「体罰」、「個別指導」を結びつけるような生徒指導として展開されていった。そもそも「閉じられた競争」下における学校間競争、学校間の評判競争は、教師の指導を「偏差値」に象徴される抽象的・一元的な価値観に基づく進路指導へと、そして「見栄え」をよくすることを中心にした生徒指導へとシフトさせ、教員集団を縛っていたのだが、こうした進路・生徒指導は、「校内暴力」の経験を経て、上に示したような子どもたちの意思や心情を度外視した管理的手法へと結びついていった。

このように見れば分かるように、戦後日本の学校教育は、「抑制された競争」「開かれた競争」「閉じられた競争」の展開の中で、新規学卒一括採用慣行の確立とともにテストで測られる抽象的、一元的な「学力」をめぐって、学校歴、学歴競争が激化していく歴史をたどった。その中で、子どもの「能力」を、抽象的な「学力」観によって測っていく教育のあり方に対し反発する形で、まず「高校紛争」が、次いで「校内暴力」が引き起こされたが、これらを押戻すために、「一部の者」の「排除」の論理をベースにした生徒指導が産みだされ、それが定着していった。そうした日本の学校教育の歴史、指導のあり方は、なぜ彼らが「人間性」を求めて「闘争」したのか、なぜ教員、仲間へ暴力を振るい、なぜ学校を壊そうとしたのかという問いについて、子どもに即して考えるという作業を後退させるという側面を持ったものであった。

おわりにかえて－「開かれた競争」「閉じられた競争」、その後－

本稿では、別に「紛争」以後のドイツ、フランスにおける生徒の学校参加制度の確立のプロセスも紹介した。それは、「一部の者」の「排除」の論理によって「高校紛争」を終焉させ、「校内暴力」を押さえ込んだ日本の生徒指導の方法論とは異なり、生徒の思考や意見を学校運営や教育行政に組み込んでいくシステムの確立でもあった。それは、本稿で述べたとおり、現在、子どもたちの権利意識、社会参画の意識に大きな違いを生んでいるように思われる。本稿では、これを「紛争」以後の分岐として描いたが、戦後日本の学校制度の歩みを見れば、それより以前、1950年代の「逆コース」に一つの分岐があったとも言える。この時、国家からの「愛国心」の育成の要求、「教育における地方自治」の後退、勤務評定という教育、教員の自律性への介入が実行されたが、これが日本の学校教育の中央統制的性格を方向づけたとも言えるからである。結果、教育施策を議論する諮問機関、中央教育審議会には、生徒、保護者はおろか教員でさえ参加できていない状況がある。こうして見ると、日本の教育の中央統制的なシステムは戦後一貫して確立されてきたのであり、それが教員、生徒、保護者の参加をめぐる制度のあり方に、ヨーロッパとの大きな違いを生んでいるのである。

ところで、本稿で中心的に扱った「抑圧された競争」、「開かれた競争」、「閉じられた競争」の後には、小澤や久富の言う、「階層化された競争」期が現れる。これは、新規学卒一括採用慣行が揺らぎ、それまでの学校を支えてきた「学力」という抽象的、一元的な価値をめぐる競争そのものが揺らぐ事態とともに現れている。その内実をここで展開することはできないが、本田の議論を踏襲しながら概観すると、以下のようなになる。本田は、「階層化された競争」期以前について次のように記述している。

「受験競争の激化・早期化、その背後で進行する『落ちこぼれ』、あるいは競争のストレスなどからくる不登校や校内暴力、それらを押しとどめるための管理教育。日本の学校教育は1970年代から80年代にかけて、不満と鬱屈が渦巻く圧力釜のようになっていた」⁽⁶²⁾

その「圧力釜」のふたが、外れるような時代、すなわち本田の言う「戦後日本型循環モデル」、すなわち企業社会、学校教育、家族がある程度うまく循環していた社会が揺れ、相互の連関がうまく作動しない時代が到来している。その中で、「生活をささえる物質的基盤の『底が抜けていく』状態」が生まれ、企業社会、学校教育、家族の連結システムからこぼれ落ちていく層が生み出された⁽⁶³⁾。これが、学校教育における競争が「階層化された競争」と表現されるようになる、その内実だと言えるだろう。

この時期、不登校児はさらに増え、引きこもり、リストカット、オーバードーズ、あるいは家族をめぐる問題が取りざたされ、さらに貧困問題が取り上げられるといったように学校現場では、困難な状況が続いている。また、学校現場に影響を与える学習指導要領は、1977年告示の「ゆとりと充実」をスローガンとしたそれ、1998年告示の「ゆとり教育」を標榜したそれ、2008年告示の「脱ゆとり」といわれたそれと変遷をたどっているが、それ

が子どもたちによって表現される「教育問題」の根本的解決に向かっているとは言いがたい状況がある。「階層化された競争」の内実と、その後の教育行政、教育現場、「教育問題」とを関連づけた、より具体的な考察によって、その変遷を解明する作業が、今後ともめられる。

- (1) 久富善之『競争の教育 なぜ受験競争はかくも激化するのか』労働旬報社、1993年。
- (2) 竹内洋『日本のメリトクラシー 構造と心性』東京大学出版会、1995年。
- (3) 本田由紀『社会を結びなおす 教育・仕事・家族の連携へ』岩波ブックレット、2014年。
- (4) 小沢浩明「六・三・三制の再編と『階層化した競争の誕生』」、中内敏夫・小野征夫編『人間形成論の視野』大月書店、2004年。
- (5) 久富善之「学校をめぐる『抑圧』と『民主主義』」、片岡陽子・久富善之、教育科学研究会編『教育をつくる 民主主義の可能性』旬報社、2015年。
- (6) ここで、高校進学率は、中学校卒業生及び中等教育学校前期課程修了者のうち、高等学校本科・別科・高等専門学校に進学した者の占める比率を、大学進学率は、大学学部・短期大学本科入学者数（浪人を含む）を3年前の中学校卒業生数で除した比率となっている。基礎データは、文部科学省「学校基本調査」である。
- (7) 池田・ロバートソンの合意文書には、「日本政府の第一の責任は、教育および広報によって、日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長することにある」と記載された。NHK「日本の宿題」プロジェクト『学校の役割は終わったのか』NHK出版、2001年、pp.8-9。
- (8) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.9-10。
- (9) 久富、前掲書、p.22、及び久富、前掲論文、p.101。表はこれらをベースに文部科学省初等中等教育局児童生徒課による「生徒指導関係略年表について」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121504.htm 2018年2月確認)の情報、学習指導要領の変遷の情報を加えたもの。また、表中の「教育格差拡大期(貧困問題、学校における諸問題の多様化)」については、筆者が命名したものである。
- (10) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、p.32。
- (11) 矢口高雄『蛍雪時代 ボクの中学生日記(第1巻)』講談社、1999年。
- (12) 玉城淳、2018年2月25日、沖縄タイムス「大弦小弦」。
- (13) 千葉康則「暴走族の実態とその背景」『ジュリスト 第594号』1975年。なお、この千葉の引用については、難波功士「戦後ユース・サブカルチャーズをめぐって(3)：暴走族とクリスタル族」、関西学院大学『関西学院大学社会学部紀要 第98号』(2005年)に学んだ。
- (14) 福田文昭『'69新宿カミナリ族はいま…青春ふたたび帰らず』第三書館1980年。なお、この福田の引用については、難波功士「戦後ユース・サブカルチャーズをめぐって(3)：暴走族とクリスタル族」、関西学院大学『関西学院大学社会学部紀要 第98号』(2005年)

に学んだ。

- (15) 難波功士「戦後ユース・サブカルチャーズをめぐって(3):暴走族とクリスタル族」、関西学院大学『関西学院大学社会学部紀要 第98号』、2005年、pp.43-44。
- (16) 久富、前掲書、pp.36-37。
- (17) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.14-18。
- (18) 乾彰夫『日本の企業社会と教育』大月書店、1990年。
- (19) 乾彰夫「『戦後日本型青年期』とその解体・再編」、『ポリティーク vol.3』、2002年、p.98。
- (20) 小林哲夫『高校紛争 1969-1970 「闘争」の歴史と証言』中公新書、2012年、まえがき。
- (21) 柿沼昌芳、田久保清志、長野恒雄『高校紛争』批評社、1996年。
- (22) 上野高校の「高校紛争」の展開については、高橋直純「1969年の上野高校学園闘争 1.2」を参照した。この記録は、筆者が確認した2012年当時、http://www.journalistcourse.net/blog/archives/2005/07/post_8.html に掲載されていたが、現在は見るができない。
- (23) 小林、前掲書、pp.86-87。なお小林の基礎データは、次のようなものである。①紛争に関するビラ、機関誌、学校日誌、職員会議録、教育委員会議事録、②紛争後に書かれた学校史、③紛争当事者の著書、回顧録、④小林による聞き取り（「はじめに」に記載）。
- (24) 小林、前掲書、pp.275-276。
- (25) 新堀通也『教育社会学』玉川大学出版部、1987年、p.25。
- (26) 前掲書、NHK「日本の宿題」プロジェクト、pp.15-16。
- (27) 小林（前掲書）の前書きには、つぎのようにある。「封鎖生徒からすれば『高校闘争』、受けて立つ教職員や保護者そしてマスコミからは『高校紛争』と呼ばれていた」。つまり本稿で用いる「高校紛争」という用語は、「紛争」当事者が用いたものではない。本稿では、一般的な呼び方として「高校紛争」の用語を使用しているが、その中に高校生たちの「闘争」の意図があるものとして理解しつつ、これを用いている。
- (28) 小林による表「卒業式における学校批判、社会批判の例」より抜粋（小林、前掲書、pp.83-84）。
- (29) 小林、前掲書、pp.277-278。
- (30) 小林、前掲書、pp.150-151。関連書として、四宮俊治『何という「無意味な死」—四宮俊治の遺された三冊の手記』辺境社、1975年、酒井章一『息子へ—内ゲバから逃れた青春に』新潮社、1983年。
- (31) 小林、前掲書、pp.147-148。関連書として、押井守『凡人として生きるということ』幻冬舎、2008年。
- (32) 小林、前掲書、pp.103-104。関連書として、『妖怪の群れ—仙台—高闘争 69~72』松本憲治、1973年。

- (33) 小林、前掲書、pp.149-150。
- (34) 小林、前掲書、p.115。
- (35) 小林、前掲書、pp.117-118。
- (36) 小林、前掲書、pp.248-253。
- (37) 小林、前掲書、p.129。
- (38) 小林、前掲書、pp.117-118。
- (39) 柳澤良明「ドイツにおける学校運営への生徒参加 ―その法制度と特質」、日高教・高校教育研究委員会 森田俊男・小島昌夫・浦野東洋一編『高校生の自主活動と学校参加』旬報社、1998年。
- (40) 小野田正利「フランスの生徒、父母、そして教師の学校運営への参加」、日高教・高校教育研究委員会 森田俊男・小島昌夫・浦野東洋一編『高校生の自主活動と学校参加』旬報社、1998年。
- (41) 柳澤、前掲論文、pp.315-316。
- (42) 樋渡直哉『法律をつくった高校生』国土社、1993年、および樋渡のブログ「続『平凡な自由』」、(<https://zheibon.blogspot.jp/2018/01/30-4.html> 2018年3月確認)。
- (43) 高橋、前掲論文、および四方田犬彦『ハイスクール 1968』新潮社、2004年。
- (44) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.19-20。
- (45) 久富、前掲書、p.24。
- (46) 久富、前掲書、pp.73-76。
- (47) 渡辺治「現代日本社会の権威的構造と国家」、藤田勇編『権威的秩序と国家』東京大学出版会、1987年。久富、前掲書、p.76。
- (48) 久富、前掲書、p.77。
- (49) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、p.19。
- (50) 藤田英典「学校と社会」、藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『子どもと教育 教育学入門』岩波書店、pp.14-16。
- (51) 久富、前掲書、pp.82-83。
- (52) 久富、前掲書、p.84。
- (53) 久富、前掲書、pp.87-88。および、教育科学研究会『教育』国土社、1990年6月号、教育科学研究会『教育』国土社、1988年4月号。
- (54) 久富、前掲書、p.92-93。および北星余市高等学校・研究紀要7号『続・小さな学校の大きな挑戦―転・編入制度・2年目の報告』1990年。
- (55) 法務省『犯罪白書 平成28年度版』。データは、警察庁の統計、警察庁交通局の資料及び総務省統計局の人口資料が基になっている。
- (56) NHK「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.32-33。
- (57) 『広辞林』三省堂、1990年、「つっぱる」の項目参照。
- (58) 能重真作『ブリキの勲章』民衆社、1979年。

- (59) NHK 「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.30-31。
- (60) NHK 「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.30-32。
- (61) NHK 「日本の宿題」プロジェクト、前掲書、pp.35-38。
- (62) 本田、前掲書、pp.22-23。
- (63) 本田、前掲書、p.39。

張子玩具をつくる

—高等学校における工芸学習についての試案—

赤嶺 善雄

はじめに

このたび沖縄県立芸術大学教職課程年報に寄稿させていただく機会を得た。これは教職に関する科目「工芸科教育法」を担当することになるのに伴ってのことであるが、この機会に、これまで幾つかの校種で「美術」や「工芸」についての科目を指導してきた筆者が、そのなかでも「工芸」の領域の学習指導という認識で実践した題材のうちの1つを取り上げ、それを基にした指導案を提示し、各項目について解説していくことで、本学「工芸科教育法」の授業における参考資料とすることを念頭に書き進めていきたい。

『工芸』の領域の学習指導という認識で実践した」という言い回しをしたのには理由がある。筆者はこれまで、中学校での非常勤講師を皮切りに、沖縄県立高等学校の本務教諭として、また、専修学校や大学、そして米国のNPO陶芸スタジオや、自ら主宰する造形スタジオでも、「美術」や「工芸」を含めて広く「造形」に関わる指導に当たってきた。しかし、高等学校芸術科の科目としての「工芸」を担当できたのは1校において、2年間のみである。しかし、これから述べていくことの基になっている学習指導案は、この時の実践ではない。これらについて、すなわち、本県において「工芸」という科目を開設している高等学校が極端に少ないという現状や、筆者が「工芸」を担当した際になぜこの題材を取り上げなかったのかについては、別の機会に譲るとして、これから述べるのは、高等学校芸術科「美術」の時間でデザインの領域の学習指導として展開された実践例を基に書き起こした、週当たり2時間連続で行なわれる科目「工芸Ⅰ」での授業を想定してのものである。この少々わかりづらい、学校教育における「美術」、「デザイン」、「工芸」の関係性についても最後に触れる。

1. 題材名および学習内容について

題材名は「張子玩具をつくる」である。粘土でつくった原型に、糊水をつけた紙片を一定の厚さになるまで貼り込んでいき、乾かしたあと、それぞれの作品に適した分け方でパーツに切り分けて原型から紙部分を外し、再度、元のかたちに復元して中空の張子に仕立てる。仕上げに、それぞれの作品に似合った絵付け・着彩を施して完成とする。

単につくって終わりではない。これに合わせて、張子を通して沖縄の歴史や文化を、また、世界各地の張子文化を学ぶ機会になるようにし、最終局面では、お互いの作品を鑑賞することを通して、先人の残した文化を今後の生活にいかに関係づけるかということも考えさせる。

2. 題材設定の理由

「張子玩具をつくる」ことを題材としたわけは、いろいろあるが、まずなによりも、材

料が身近なところから集めやすく、比較的簡単につくれて、完成させたときのクオリティに大差ない仕上がりが期待できるということがある。また、本県には、かつて張子玩具がつくられ流通していた歴史があり、郷土文化の学習に繋がれるということも大きな理由の1つである。琉球張子と呼ばれるこれらは、今でも、ごく少数の作者によってつくられている。おおらかにデフォルメされた緩やかな姿形と鮮やかな色彩が魅力的だ。筆者が幼いころ遊んだ玩具は、父が手づくりした竹製のものが少しあったが、おもにブリキやプラスチックのものばかりで、紙でつくられた張子など知らなかった。大学生になって、アルバイトした民芸品店で初めて出会って以来ずっと好んでいるアイテムである。

工業技術の進歩は、「ものづくり」においても、さまざまな新技術や新素材を生み出し、子どもが手にする玩具の類でも電気化、電子化し、近頃では AI（人工知能）化と、高品質化が進んでいる。手づくりのおもちゃというモノを、もうあまり目にすることがなくなった現在において、身近な素材で簡単につくれて、しかも優しく味わい深いモノを「玩具（おもちゃ）」として制作する体験は貴重である。この体験が契機になって張子に興味を持ち、将来、自分の子どもへのプレゼントとして張子玩具をつくってあげるような大人になってもらいたいとの願いも込めて、この題材を設定した。

3. 目標および評価について

題材を学習することによって生徒に達成してほしいこと、それを目標と呼び、また、それがどの程度達成できたか、というのが評価である。この題材を通しての大きな目標は、以下の2点である。

- ① 生活のなかで不要となった新聞紙や折り込みチラシ等の古紙が、工芸（のみならず造形物）の素材となり得ることに気付くこと。
- ② 郷土文化の学習として、ユッカヌヒーについて、また張子玩具について知り、張子をつくり方を理解すること。

これに加え、各段階、毎時で、それぞれに目標を設定し、授業終了時に「ふり返し」を行なって、その都度の目標達成度を評価させるようにしている。筆者が常に採っている評価法は、①や②について「たいへんよくできた」「よくできた」「標準」「もう少し努力や改善をすれば標準に届く」「大いに努力や改善が必要」というような基準を設け、それぞれを5. 4. 3. 2. 1というように点数化し、各段階での点数の累計を題材の評価点とするものである。題材によっては、累計が100点を超えることもあれば、逆に100点に満たない場合もある。それらは100点法に修正することで対応している。

「工芸」や「美術」のような、ものづくりを介する学習に限らず、どんな学習活動でも、楽しく学べることが重要である。「基本的に、学校における学習は楽しいものではない」という考え方もあろうが、やはり、楽しく学べる方が充実した時間になるはずだ。しかし、

この、「楽しい」という学びは、「誰が楽しいと感ずるか」という点から考えられるべきものである。上の「題材設定理由」を考える時点から、「この題材は楽しいか？」と自問する姿勢を持っていたい。「目標」も、「これを目標とすることで生徒の達成感や満足度は上がるか？」と、また、「評価」は、「この評価法で生徒の向上心を上げられるか？」と、絶えず生徒からの視線を想定して学習指導案の作成に臨みたいし、実践後は、PDSC、PDCAで修正し続けていくものでありたい。

4. 準備するもの

①導入資料（スライド等） ②パソコン ③プロジェクター ④スライド ⑤紙 ⑥粘土 ⑦糊 ⑧カッターナイフ ⑨絵具類 ⑩まとめ用紙（鑑賞 ふり返り 自己評価 指導への評価）

① 導入時の資料として、ユッカヌヒーに関することや琉球沖縄の玩具（民具や張子をふくむ工芸品）などの写真図版や現物を用意しておく。現物には具体性があるので、参考作品をつくっておくとか、購入しておくとかよい。

②、③、④、は標準的な機器として教室に常備したいものであるが、実際の現場ではどうであろうか。普通教室へは電子黒板が整備されたりしてはいるが、美術教室、工芸教室にはどうであろうか。（工芸教室がない学校には「工芸」は開設されていないはずなので、論外ではあるが。）

⑤ 紙については、どんな紙でもよいのだが、本物の工芸品としての張子に使用されている和紙を使えるのなら良好である。しかし、経費の面から考えると、コピー用紙とか、不要になった新聞紙、折り込みチラシなどを活用することで安くすることができ、また、より親しみが持てるのではないかと考える。途中まで雑紙でつくるが、仕上げに着彩を施すので、コピー用紙等の白いものが良い。

⑥ 粘土は陶芸用のものを想定している。成形のしやすさという点では、どんな粘土でも大きな違いはないだろうが、乾くと固くなるのがいい。粘土で原型をつくったあと、次の紙を張っていく工程までに1週間の間があり、しっかり固まる。紙片を貼り込んでいくときに、また、切り分けるときの刃物の支持体としての粘土原型には、それを支えられるだけの強度が求められるからである。

題材として陶芸を学習にするのに使用する陶土だが、汎用性が高い。素材について、陶土の再生、再利用を学ぶこともできる。

⑦ 糊はフェキ糊などのデンプン糊が好ましい。比較的安価で安全、水で薄めることも容

易である。希釈度は薄すぎない程度にする。紙に浸透して、よく紙を伸ばすことができ、かつ接着力を保つことができる濃度に調整する。

別の学習になるが、水に溶いた小麦粉を熱して糊をつくることも有意義だろう。先人たちが自作の糊の防腐のために採っていた工夫なども学ぶ良い機会になる。

⑧ 型から張子となる表皮部を剥がすときに使うのがカッターナイフや小刀などの刃物である。刃毀れや砥ぎの学習ができるのは小刀のほうだが、カッターナイフの方が身近であると思われる。どちらにしても、安全使用に留意が必要である。

⑨ 絵具はアクリルガッシュを用意する。工芸品の張子では、地塗りに胡粉を使うが、やはりここでもジェッツやアクリル絵具を用いることで材料費を抑えたい。光沢がないのが仕上がりが良いと考えているのでガッシュにしたのだが、やや光沢のある絵具を選びたい生徒のために、それも用意しておいてもよいだろう。

⑩ まとめ用紙は、それぞれ使う場面に応じて作成したものを用意しておく。この題材では、次に述べる各段階で違った様式を使用するが、それらについては、文末で資料として提示したい。

5. 学習時間および段階ごとの配当時間

題材の学習全体に充てる時間は 12～14 時間とし、各工程に配当する時間数は次の通りとする。

第 1 次 (2 時間)

第 1 段階として、張子についてのトピックから題材の説明に繋げ、アイデアスケッチ、粘土原型づくりまでを初日の 2 時間で行なう。導入部では、生徒各自の記憶に残る玩具についての思い出を共有する時間を設けたい。事前に、保護者からの聞き取りを宿題として課しておくのも良いだろう。そして、琉球・沖縄のユッカヌヒー (5 月 4 日) や、張子玩具のことを話して聞かせる。参考作品の図版は、ぜひ大型スクリーンに映したいものだ。アイデアスケッチと粘土原型づくりには時間をさほど割かない。それは、なるべく単純なフォルムにしたいからである。具体物がモチーフになったとしても、写実性を求めるのではなく、大胆にデフォルメすることで抽象化を考えさせる機会にできるし、また、子どもの玩具としては、シャープで正確な厳しいフォルムより、優しく、ゆるい肌合いのほうが手仕事の温かみを感じられる後者のほうが適していると思われる。そして、なにより、工芸品としてある一定数を量産する場合を考えると、効率のよさは単純なフォルムであるほうが優位にあることは言うまでもない。

第2次 (6時間)

粘土原型に紙を貼っていく第2段階は6時間とする。単純作業ゆえの倦怠感を招かないような配慮、手立てが必要になる。完成を目指して根気よく取り組めるように激励して進めたい。次の工程を考えると、一層目から二層目の紙片は水だけを使用して貼り付けることが肝要である。水分を含んで濡れた紙片を、原型の表面に丁寧に撫でて貼り付けていくことで、伸びた紙片が、原型の微妙な起伏によって現れた豊かなニュアンスを浮かび上がらせることができ、また、この、まるで祈るかのような行為が、作品への愛着を生むことに繋がるであろう。

紙の層が5~6層にもなれば強度的には十分なので、作業の進行が速く、全員が5~6層を貼り終えているようであれば4時間で終え、次に移ってもよい。

第3次 (2時間)

次の工程は原型からの剥離と接合の作業となるのだが、原型から紙を上手に剥がすには、切り分ける箇所が適切である必要がある。それは、原型の稜線を眺めながら、どうすれば型が引っ掛かることなく抜けるかを見極めることだ。難しそうにしている生徒がいたら一緒に考えて、アドバイスしてあげればよい。また、カッターナイフで切り込んでいくときには、怪我しないように細心の注意を払うことを伝えるのを忘れてはならない。

原型から剥がした紙部分を元のフォームに戻すためには、再び糊水で紙片を貼っていくのだが、次に着彩するので、ここからはコピー用紙などの白い紙を使うのがよい。次章で述べるが、切り離し前までの貼り付け用紙は新聞紙や折り込みチラシなどで構わない。なるべく身近な素材を使いたいし、リサイクルという観点からも、これらを使うほうが好ましいと考える。

接合の際は、水気が戻った本体が若干やわらかくなるので、作業が滞ることが予想されるが、ソフトタッチで注意深く扱うよう指導し、2時間で終えるようにしたい。

第4次 (2時間)

第4段階は着彩である。まず、ジェッソで下地塗りをする。水で薄めると乾きが遅れるので原液のまま使用する。紙片の輪郭が気にならなくなる程度に塗布することで平滑な肌合いにしたい。地塗りが乾いたら、アクリルガッシュで着彩していくのだが、初めに描いたアイデアスケッチはフォーム決定のためだったので、ここでも、着彩のためのアイデアスケッチを行なうとよい。どのような色を用いて、どんな柄を描くか、コピー用紙などに筆で絵の具を付けることで検討すると同時に、迷いがなく、勢いのよい筆致で描く練習にもしたい。鉛筆などで下描きしておいて着彩すると、「はみ出さないように…」とか「失敗しないように…」と、どうしても勢いが失われてしまいがちである。ここは何としても下描きなしで行ないたい。万が一、失敗したなら、もう一度ジェッソや白を塗って、再度トライさせるのがいいだろう。

第5次（2時間）

最後に、作品鑑賞会や合評会を行ない、造形的なよさなどを味わうとともに、前述したような歴史的・地理的・文化的知識が広がるような発展的な2時間にしたい。ここで使用するシート類も、各時で使うものと一緒に資料として添付する。

おわりに

ふつう学習指導案というと、罫線で囲われた票の形式になっていることが多い。ここでは、完成した票としてのかたちで提示するのではなく、各項目について解説することで、題材についての考え方や指導の流れ、目標設定や評価についての共有資料とすることを念頭に置いた。これまで筆者は5度（5名）の教育実習の指導にあたったが、そこでは特に学習指導案の作成を重視してきた。よい指導案というのは、誰が見て（読んで）も、その授業の光景が目浮かぶようなものだと考えている。見た目よく端正に纏められた指導案は得てして省略が多くなりがちである。立案した本人でさえ、書いていないことは忘れてしまうことがあるので、数箇所、重複する文言が多くなったとしても、それはすべて書いておくほうが良いと考える。そして、できあがった指導案には、いつでも修正しうる柔軟性を持っていたい。授業を行う対象が変れば、その時々で生徒それぞれ個性が違っており、教師の発話に対する反応も変わってくる。柔軟性を欠いた指導案と教師によって実践される授業は、生徒の動機付けを誤ったり、成果が上がらないものになってしまうことに繋がる。

それにしても芸術科の科目「工芸」が開設されている高校は非常に少ない。芸術表現が多様化している現代社会において、「工芸」と「美術」とを明確に線引きするのは難しいことだが、高等学校学習指導要領では別々の科目として述べられている。それぞれに大事な教育的価値があるのに、なぜ科目「工芸」は開設されないのか。高等学校総合文化祭の美術工芸展に行くと、工芸作品と見える作品が多数展示されている。「工芸」の授業はないのに作品があるのは、「美術」の授業のなかでデザインの学習として取り込まれているからであろう。中学校で学習する教科「美術」のなかにはデザインと並んで工芸の学習が含まれているが、高校になると「芸術科」という括りのなかで「美術」と「工芸」が別の科目に分離する。そして、科目「美術」のなかではデザインの学習として「工芸」を題材にした教材が扱えるようになっている。近い将来、中学校の工芸がそうであるように、高等学校芸術科「工芸」は同「美術」の中に取り入れられていくのだろうか。そうになると、大学における教職に関する科目「工芸科教育法」や、高等学校教諭免許から「工芸」がなくなってしまうのだろうか。筆者が今回提示した「張子玩具をつくる」の学習指導案は、果たして「工芸」の学習指導案としては如何なものだろうか。様々な想いが巡っている。「工芸科教育法」の授業で、学生とともに考えていきたい。

資料1 第1次の「ふり返し用紙」

〇〇〇〇年〇〇月〇〇日 (〇)

クラス	番号	氏名

1. あなたは今日の授業でユッカヌヒーのことがわかりましたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、あなたがわかったことを空欄に記入してください。

よくわかった まあまあわかった どちらともいえない あまりわからなかった ぜんぜんわからなかった

2. あなたは今日の授業で琉球張子のことがわかりましたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、あなたがわかったことを空欄に記入してください。

よくわかった まあまあわかった どちらともいえない あまりわからなかった ぜんぜんわからなかった

3. あなたはアイデアスケッチから粘土原型づくりまで上手く進めることができましたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、アイデアスケッチから粘土原型づくりまででわかったことを空欄に記入してください。

うまくいった まあまあできた どちらともいえない あまりできなかった ぜんぜんうまくいかなかった

4. 先生の指導はどうでしたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、その理由を書いてください。

とてもよかった まあまあよかった どちらともいえない あまりよくなかった ぜんぜんよくなかった

--

資料 2 第 2 次の「ふり返し用紙」

〇〇〇〇年〇〇月〇〇日 (〇)

クラス	番号	氏 名

1. あなたは、今日の、原型に紙片を貼っていく工程で、計画的に、うまく進めることができましたか？次の中から 1 つ選んで○で囲み、あなたが今日の学習でわかったことを空欄に記入してください。

よくできた まあまあできた どちらともいえない あまりできなかった ぜんぜんできなかった

--

2. 今日の授業で、むずかしかったことや、わからなかったことがあったら、下の空欄に記入してください。

--

3. 先生の指導はどうでしたか？次の中から 1 つ選んで○で囲み、また、その理由を書いてください。

とてもよかった まあまあよかった どちらともいえない あまりよくなかった ぜんぜんよくなかった

資料3 第3次の「ふり返し用紙」

〇〇〇〇年〇〇月〇〇日 (〇)

クラス	番号	氏名

1. あなたは、今日の、原型から張子になる紙の部分を剥がす工程と、続けて行なった原型から剥がした部品を再成形する工程は、計画的に、うまく進めることができましたか？次の中から1つ選んで○で囲み、あなたが今日の学習でわかったことを空欄に記入してください。

よくできた まあまあできた どちらともいえない あまりできなかった ぜんぜんできなかった

2. 今日の授業で、むずかしかったことや、わからなかったことがあったら、下の空欄に記入してください。

3. 先生の指導はどうでしたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、その理由を書いてください。

とてもよかった まあまあよかった どちらともいえない あまりよくなかった ぜんぜんよくなかった

資料 4 第 4 次の「ふり返し用紙」

〇〇〇〇年〇〇月〇〇日 (〇)

クラス	番号	氏 名

1. あなたは今日の着彩の工程を計画的に、うまく進めることができましたか？次の中から 1つ選んで○で囲み、あなたが今日の学習でわかったことを空欄に記入してください。

よくできた まあまあできた どちらともいえない あまりできなかった ぜんぜんできなかった

2. 今日の授業で、むずかしかったことや、わからなかったことがあったら、下の空欄に記入してください。

4. 先生の指導はどうでしたか？次の中から 1つ選んで○で囲み、また、その理由を書いてください。

とてもよかった まあまあよかった どちらともいえない あまりよくなかった ぜんぜんよくなかった

--

資料 5 第 5 次の「ふり返し用紙」

〇〇〇〇年〇〇月〇〇日 (〇)

クラス	番号	氏 名

1. 今回の題材で、あなたが最も好きな作品は誰の作品ですか？作者名と、それを選んだ理由（なぜそれは良いと考えるのか）を書いてください。

--

2. ほかの生徒の発表を聞いて、あなたが感心したり共感したことを書いてください。

--

3. あなたは、今日の授業で再び触れた琉球張子のことや、そのほかにも世界の張子について、わかりましたか？次の中から 1 つ選んで○で囲み、また、あなたがわかったことを空欄に記入してください。

よくわかった まあまあわかった どちらともいえない あまりわからなかった ぜんぜんわからなかった

--

4. あなたは今回の学習を通して張子をつくることのできるようになったのですが、これから先、また張子をつくりたいと思いますか？次の中から 1 つ選んで○で囲み、その理由を書いてください。

つくりたい つくるかもしれない どちらともいえない つくらないと思う つくりたいと思わない

5. 先生の指導はどうでしたか？次の中から1つ選んで○で囲み、また、その理由を書いてください。

とてもよかった まあまあよかった どちらともいえない あまりよくなかった ぜんぜんよくなかった

県立沖縄高等特別支援学校における社会的、職業的自立をめざした学校経営
 ー 寄宿舍生活に係る生徒・保護者向けアンケート調査の分析を通してー

比嘉浩

はじめに

沖縄高等特別支援学校本校は全寮制の指導の下、開校以来今日まで軽度の知的障がいのある生徒の社会的・職業的自立を目指し、「普通学科」が設置され、その中で「職業コース」を採用して、職業教育を中心とした教育活動が行われてきた。平成 22 年 4 月には、県内で初めての取組である高等学校内への本校分教室設置が、中部農林高等学校、南風原高等学校においてスタートした。その後、平成 26 年 4 月には新たに陽明高等学校にも分教室が設置された。

分教室の生徒は、全寮制である本校と違い、自宅通学を条件に本校と同様の普通学科職業コースの教育課程を編成し教育活動を行い、平成 27 年 3 月までに中部農林高等学校、南風原高等学校に設置された分教室では、3 期の卒業生を社会に送り出し、本校・分教室を合わせた平成 26 年度卒業生の一般就労率は約 9 割の状況である。

ところが、昨今の生徒・保護者のニーズの変化により全寮制である本校より、自宅から通学をする分教室に生徒・保護者のニーズが高まり、特にその傾向は女生徒で顕著となっている（図 1 参照）。

【図 1 沖縄高等特別支援学校（本校）における男女別合格者数】

沖縄高等特別支援学校(本校)における合格者数(男女)

本校	年度								(単位:人)
	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	
志願者数(A)	76	75	102	81	88	64	47	58	
定員(B)	45	45	45	45	45	45	45	45	
合格者(C)	45	44	45	45	45	45	45	45	
合格者男子		28		26	26	26	30	35	
合格者女子		16		19	19	19	15	10	
倍率 (A÷B)	1.69	1.67	2.27	1.80	1.96	1.42	1.04	1.29	

その結果、平成 27 年 1 月の本校入学者合格状況において、男子合格者 35 名、女子合格者 10 名という男女比のアンバランスな状況が派生し、寄宿舍男子棟の必要部屋数が確保出来ない状況が生じた。(寄宿舍本来の収容人数 135 名→本校定員 1 学年 45 名×3 学年:最大収容人数 男子棟 80 名、女子棟 56 名であるが、平成 27 年度の寄宿舍在

舎状況は男生徒 91 名、女生徒 44 名を想定)

その対応策として H27 年 3 月に緊急工事により男子棟生徒談話室等を改修し 2 部屋確保した。しかし、それでも対応できない生徒 (3 名) には自宅通学を依頼し当面は対応していくことになった。なお、H27 年度 4 月からの舎監室の改修で 1 部屋増築により自宅通学の状況解消が解消されている。しかし、現在の男女比のバランスが崩れた状況が今後とも続くこと、次年度以降も男子部屋不足、女子部屋余剰の状況が続くことが想定される。

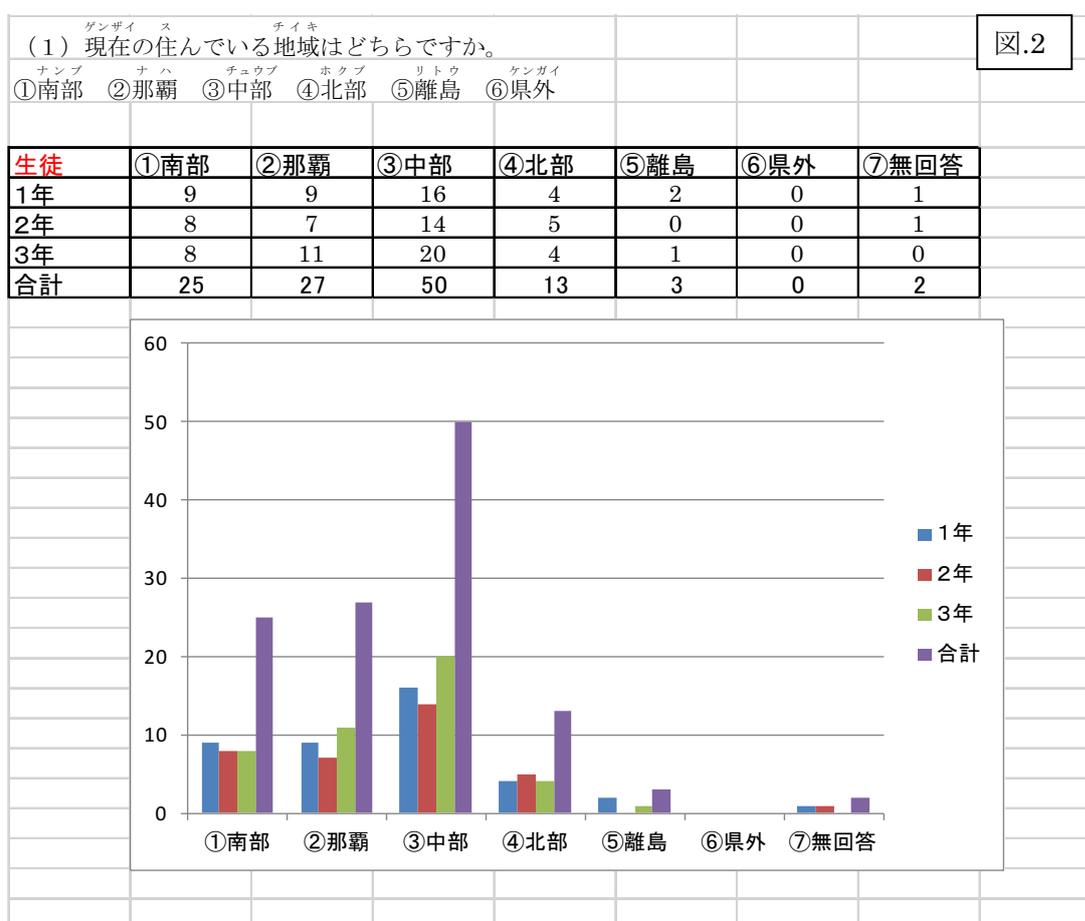
この問題が発生する以前より、寄宿舍では、生徒・保護者の寄宿舍利用のニーズを把握

しながら今後の寄宿舎運営に活用することを目的に、平成 25 年度在舎中の生徒・保護者に対し、平成 26 年 3 月にアンケート調査がなされた。

平成 27 年 4 月 1 日、本校第 13 代校長として赴任する際、前校長より最重要課題事項として引継を受けた「平成 26 年度入学者選抜試験における男女受験者のアンバランスより派生した寄宿舎収容定員の課題」に係る取り組みの第 1 歩として、引き継ぎ資料として提供を受けた「平成 25 年度在舎中の生徒・保護者アンケート調査結果」の分析を通し、本校教育活動の重要な一端を担う寄宿舎に対する生徒・保護者のニーズの把握し、今後の学校経営につなげていきたいと考えた。

1. アンケート調査の結果と分析

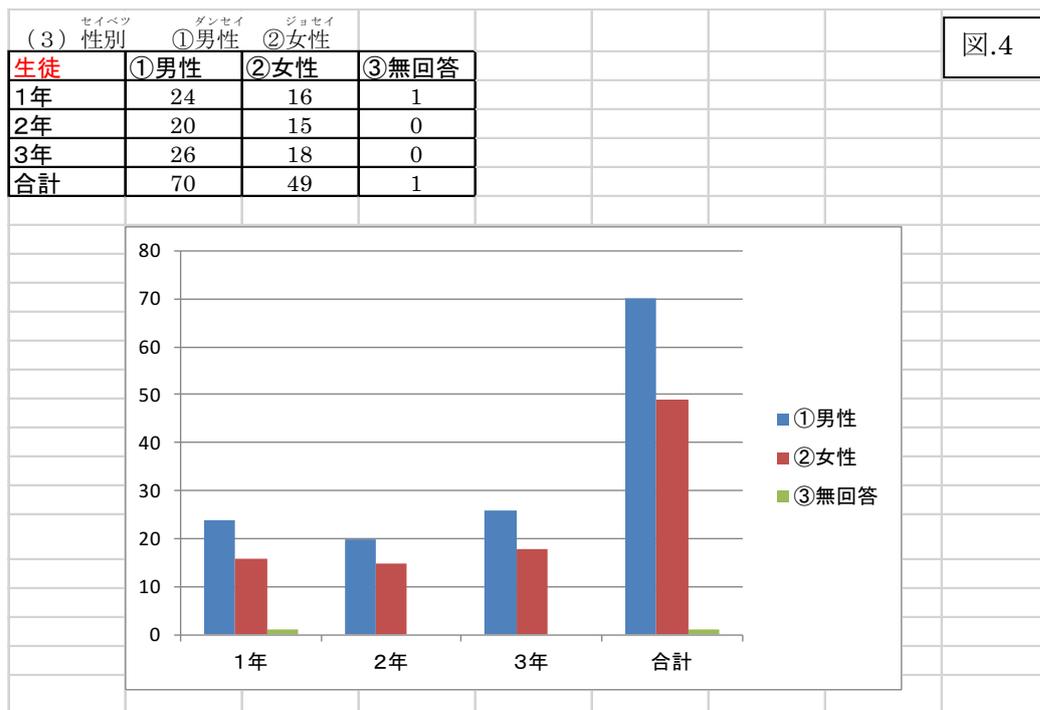
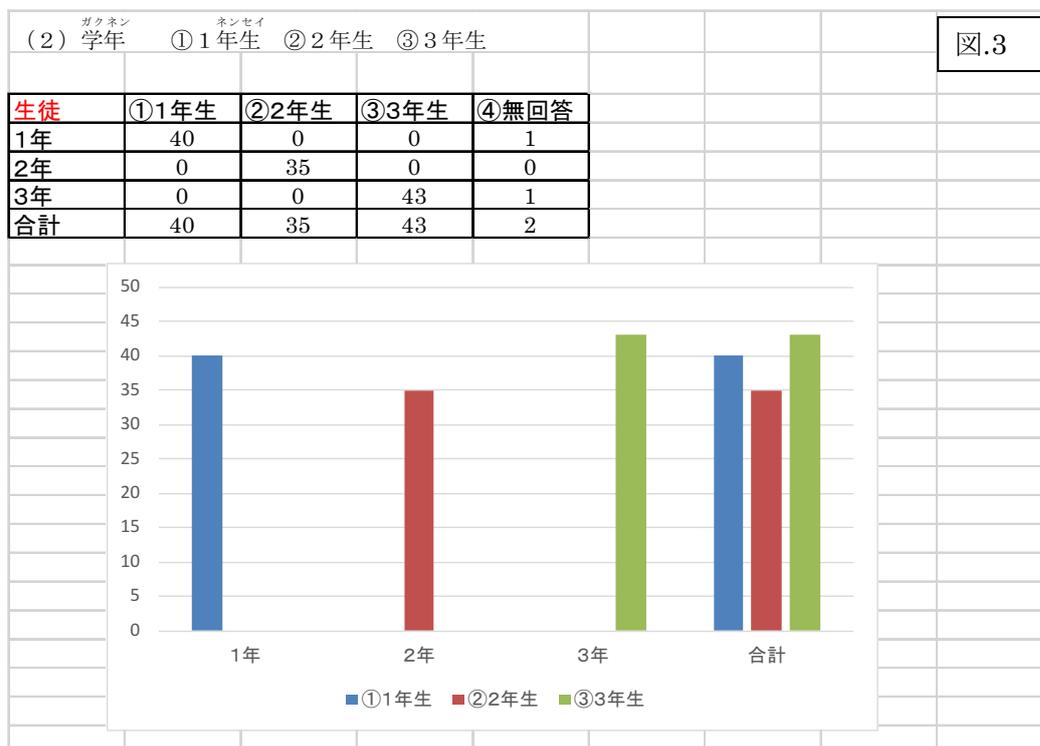
1.1. 生徒向けアンケート調査より



アンケート調査の(1)～(3)は、調査時点での回答者の住居地、学年、性別である。対象者 129 名に対し、回答者数は 120 名 (93%) であった。

調査項目(1)の住居地として一番多いのは「中部 50 名」で次に「那覇 27 名」、「南部 25 名」、「北部 13 名」となっており、1～3 年生別でも住居地の割合に違いは無かった。(図.2)

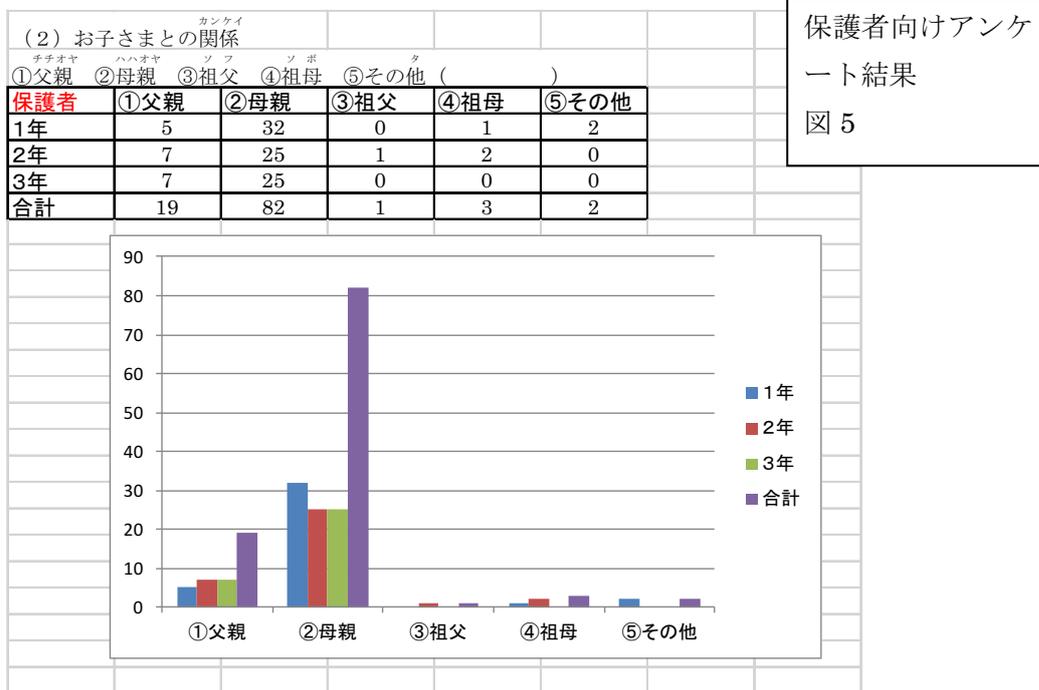
(2)は調査に回答した学年別の人数である。欠席の関係で、1. 3年生に比べ2年生の回答者が少なくなっている。(図.3)



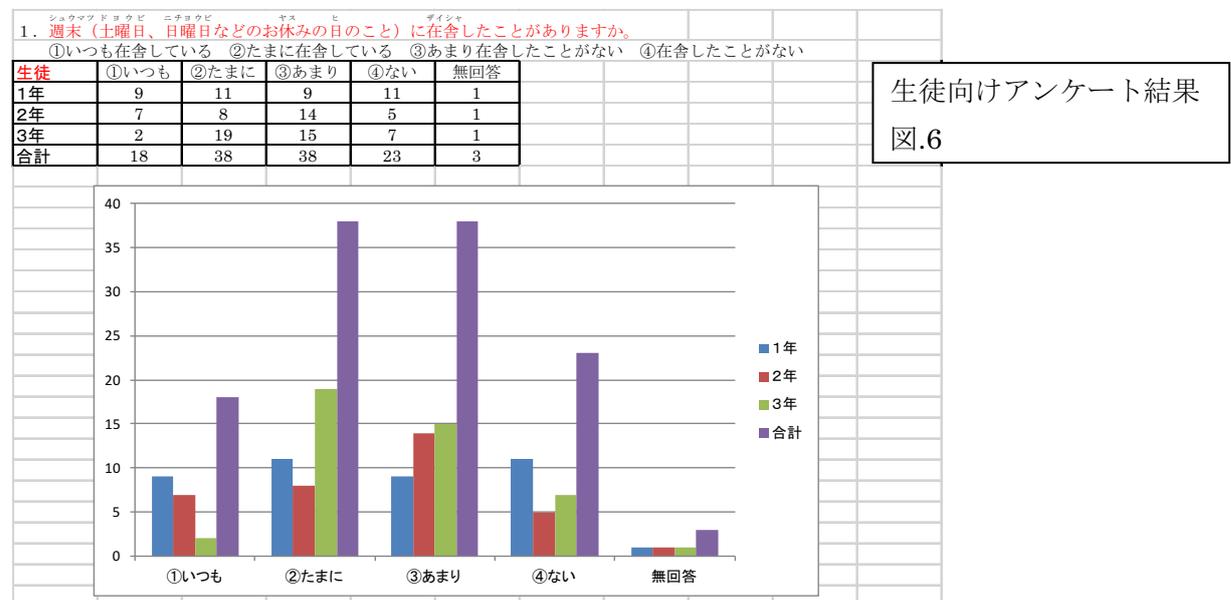
(3)は調査に回答した生徒の男女別に状況である。回答者の男女別の状況は、統計的で言われている障害者の出現率（男6：女4）と似たような状況であった。(図.4)

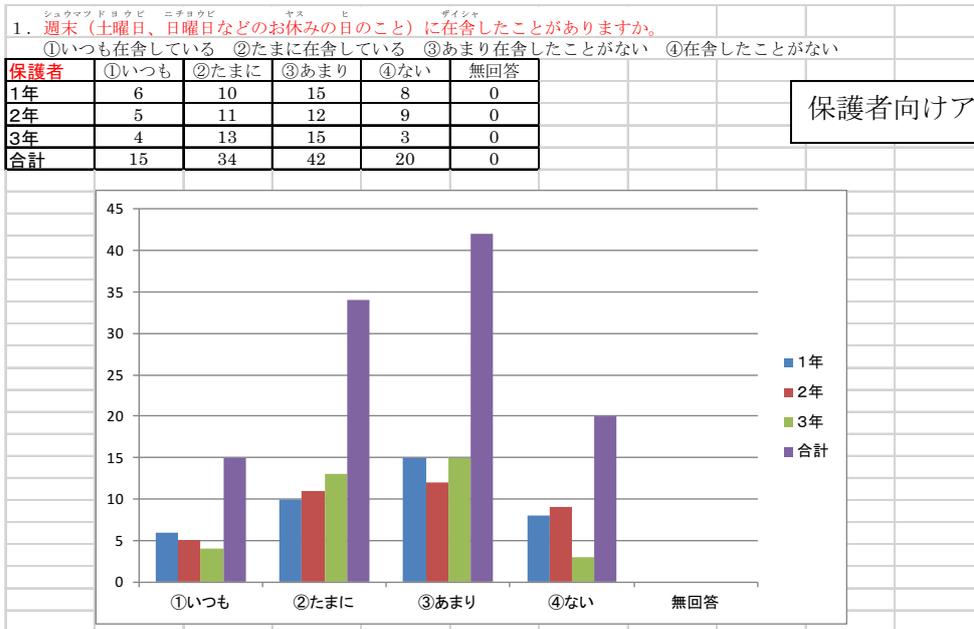
1.2. 保護者向けアンケート調査より

この質問は保護者アンケート調査回答者の生徒との関係を問うたものである。一番多い順に「母親」「父親」「祖母」「その他」「祖父」と続いた。なお、「その他」が設けられたのは、保護責任者が家庭でなく児童園等の福祉関連施設長となっている生徒が在籍しているためである。(図.5)



これからの質問は、生徒向け・保護者向けに同様な内容の質問をしたものである。まず、最初のⅠ. 寄宿舎に関する項目の、質問 1 は週末（土曜日、日曜日など）の在舎状況に関する質問である。





保護者向けアンケート結果 図.7

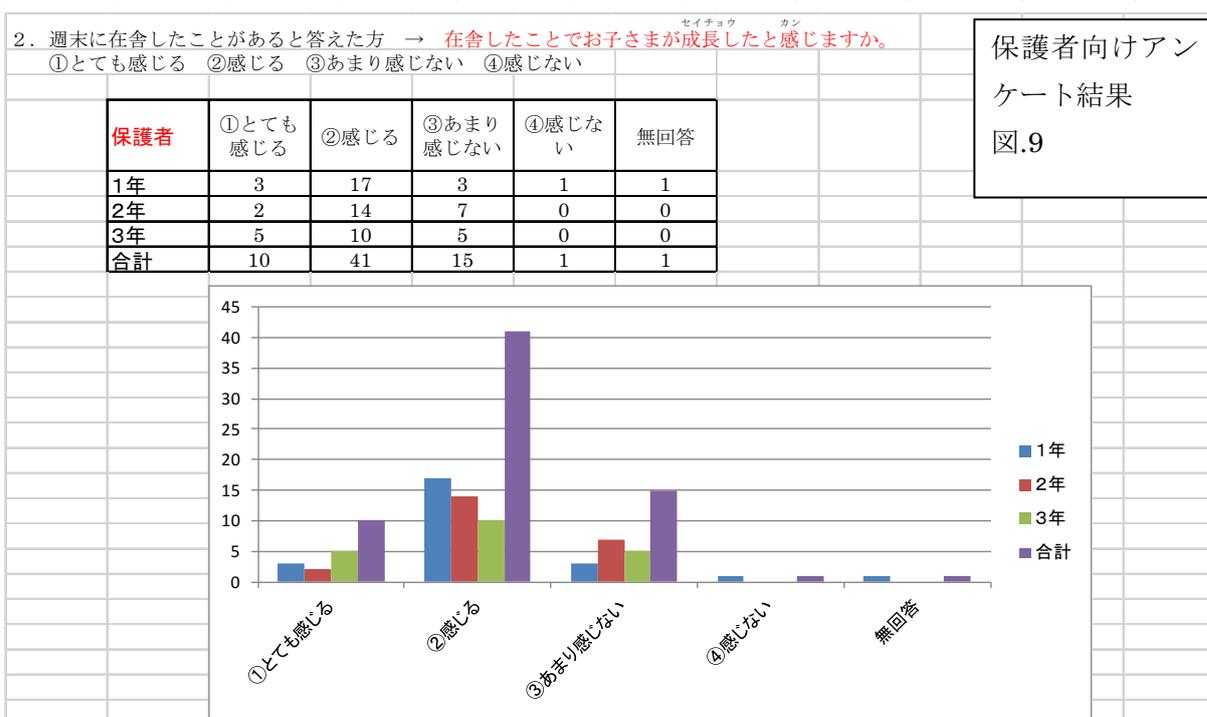
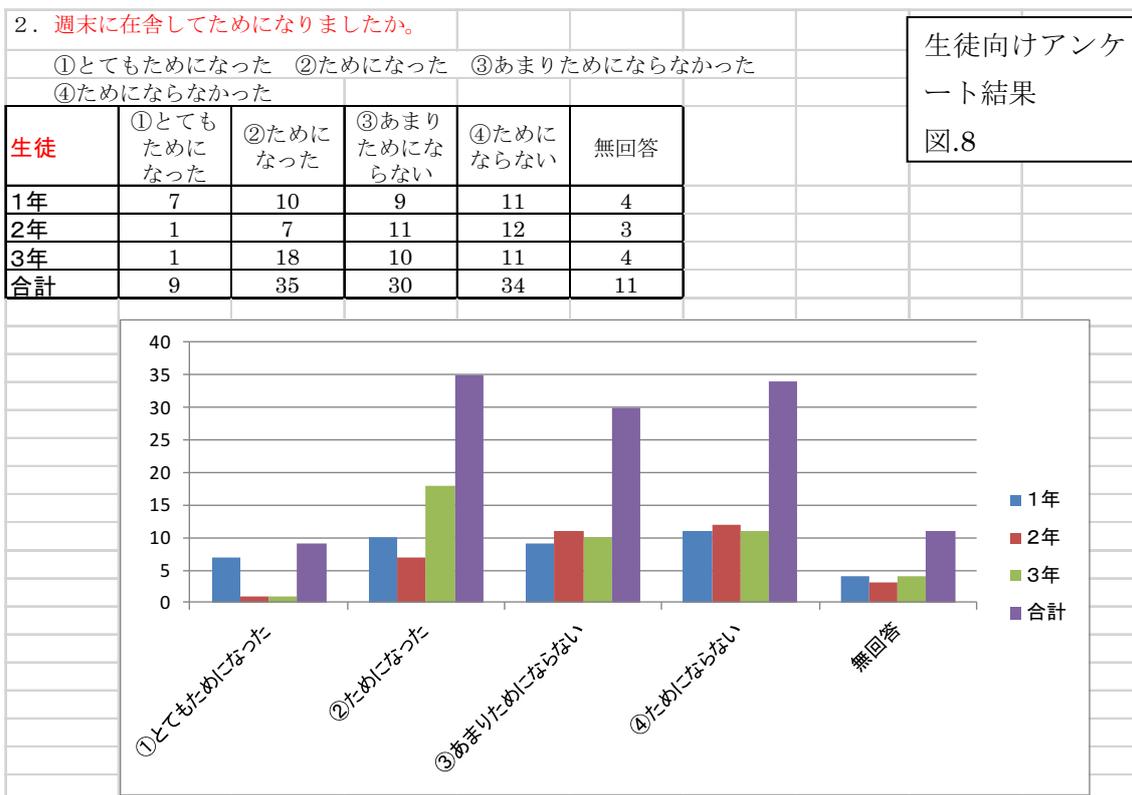
質問1. 「週末（土曜日、日曜日などのお休みの日のこと）に在舎したことがありますか。」
 生徒アンケート結果は「①いつも在舎」は18名15%、「②たまに在舎」は38名31.6%に対し「③あまり」「④ない」の合計は61名50%の状況であった。学年別に見ると、3年生で「①いつも在舎」が2名4%と低いですが、学年別の大きな違いは見られなかった。(図.6)
 また、同様な質問に対し保護者アンケート結果は生徒アンケートと若干違いが見られるが、調査を同時に行っていないことから、勘違い等により微妙な違いとなって現れたと捉えた。(図.7)

質問2. 「週末在舎の有用性に関してどう思うか」

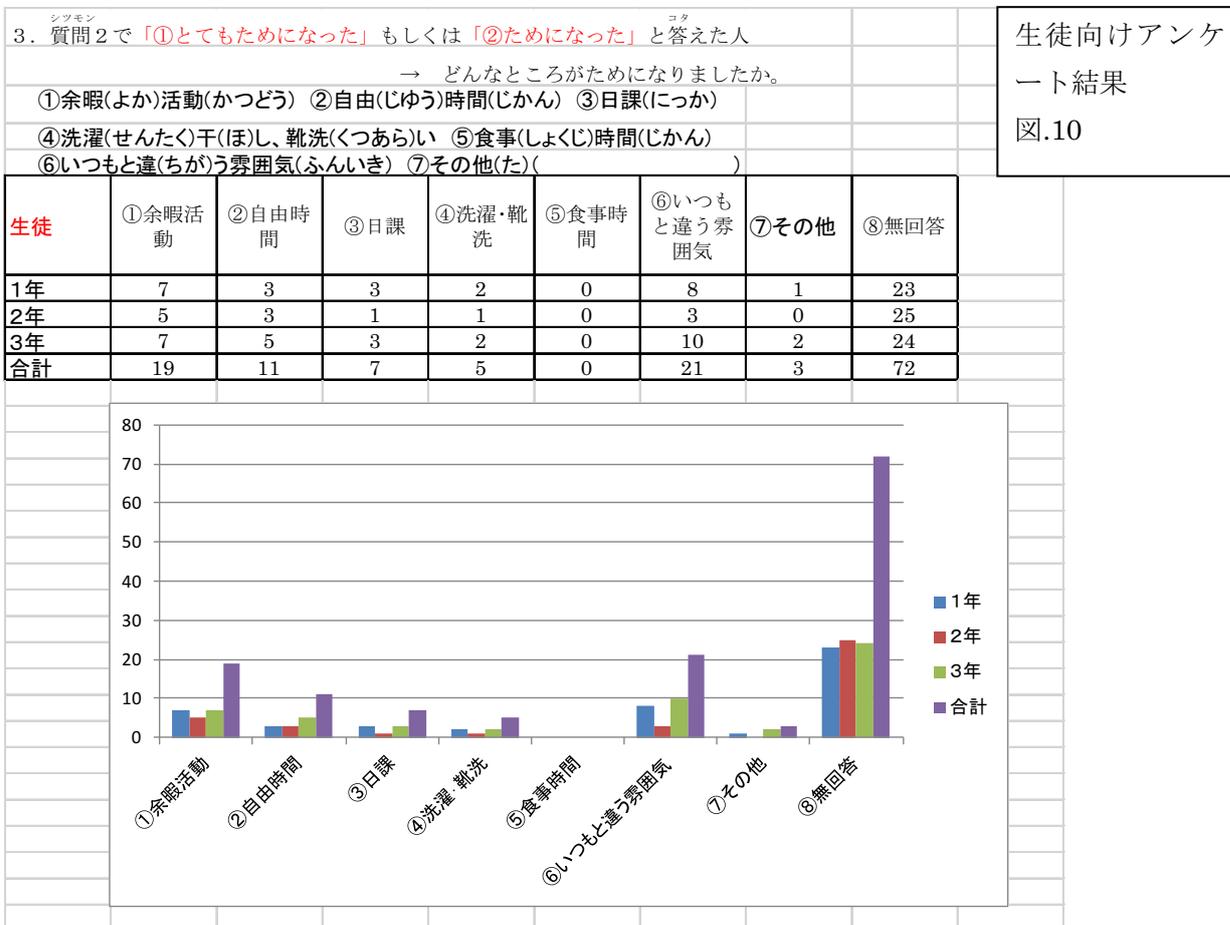
寄宿舎に関するアンケート項目2は、週末在舎の有用性についての自己評価に関する質問である。生徒向けアンケート結果では、「①とてもためになったと②ためになった」を合わせると44名で36%、「③あまりためにならないと④ためにならない」を合わせると64名53%で、週末在舎に関する評価は低い状況となった。また、学年別では、1年生で「①とてもためになったと②ためになった」を合わせた割合が42%と高く、逆に2年生では22%と低い結果となり、学年別に違いの見られる結果となった。(図.8)

同様な質問2は、週末在舎の経験がある保護者68名に、「在舎したことで成長を感じるか」を問うたものである。結果は「①とても感じる」と「②感じる」の肯定的な回答は51名75%、「③余り感じない」「④感じない」と回答した16名23%で、在舎したことで成長を感じていると回答した保護者が、成長を感じていない保護者の3倍余りとなった。この

質問2では、生徒と保護者の評価が真逆になる結果となった。(図.9)

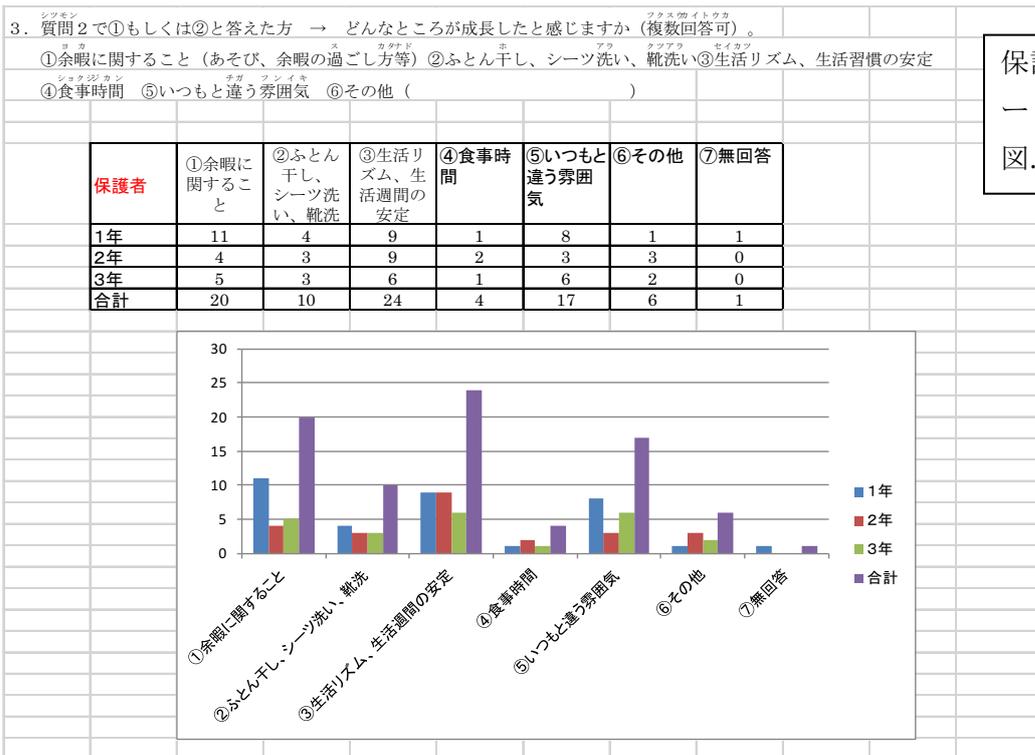


- 質問3.
- 生徒向け：「質問2で『①とてもためになった』もしくは『②ためになった』と答えた人にどんなことがためになったか」
- 保護者向け：「質問2で①もしくは②と答えた方に対して、どんなところが成長したと感じたか（複数回答可）。」



生徒向けアンケート結果
図.10

生徒向け質問3は質問2で「①とてもためになったと②ためになった」と回答した生徒に対し、どんなところがためになったかを質問したものである。結果、図.10のように、「⑧無回答」が一番多く、次に「⑥いつもと違う雰囲気」、「①余暇活動」、「②自由時間」の結果となった。回答状況から、無回答が多かった件に関しては、生徒達が本アンケート調査の内容を十分に理解できていなかったことが要因ではないかと捉えた。



保護者向けアンケート結果
図.11

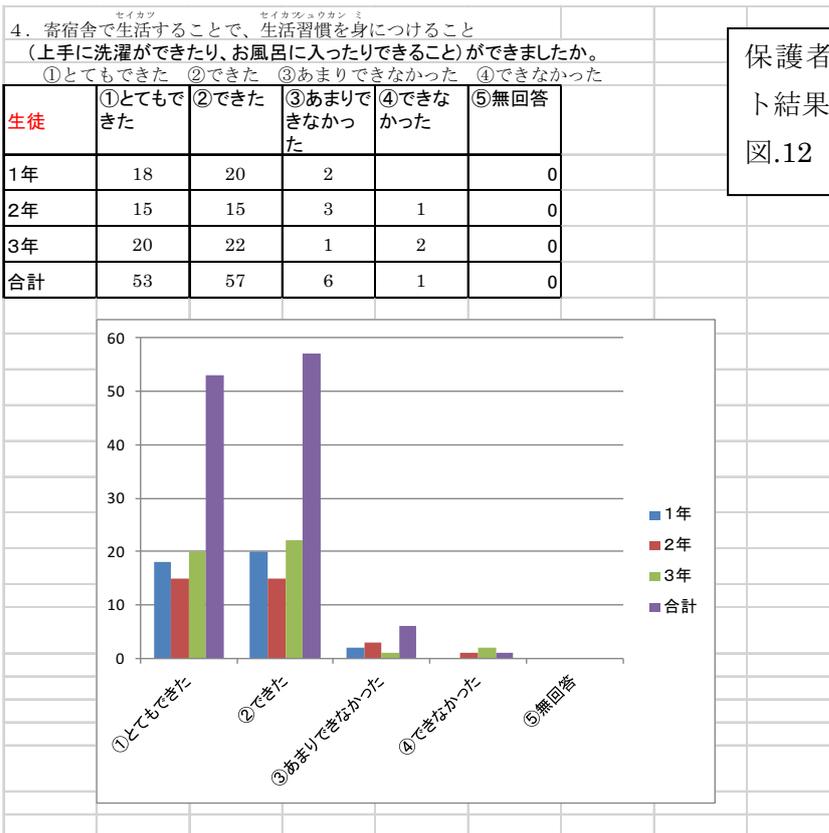
保護者向け質問3は、質問2で①もしくは②と答えた保護者51名に、どんなどころが成長したと感じたかを複数回答可で答えてもらった結果である。一番回答の多かったのは、「③生活リズム、生活習慣の安定」が24名、次に「①余暇に関すること (あそび、余暇の過ごし方等)」が20名、次が「⑤いつもと違う雰囲気」17名と続いた。

学年別では、1年生で「①余暇に関すること (あそび、余暇の過ごし方等)」 「⑤いつもと違う雰囲気」と答える割合が2, 3年生に比べ高かったことから、初めての寄宿舎体験が影響していると捉えた。(図.11)

質問4は、寄宿舎で生活することで、上手に洗濯ができたり、お風呂に入ったりできることができたかという基本的な生活習慣の定着を聞いたものである。

結果は図.12に示すように、学年に関係なく、「①とてもできた、②できた」と回答した生徒が110名91%を占め、多くの生徒は基本的な生活習慣が定着したと実感している。

保護者向け質問4は、寄宿舎で生活させることで、どんなどころが成長したと感じたかという点について、具体的に20項目を挙げ、複数回答可で答えてもらった結果である。(図.13)



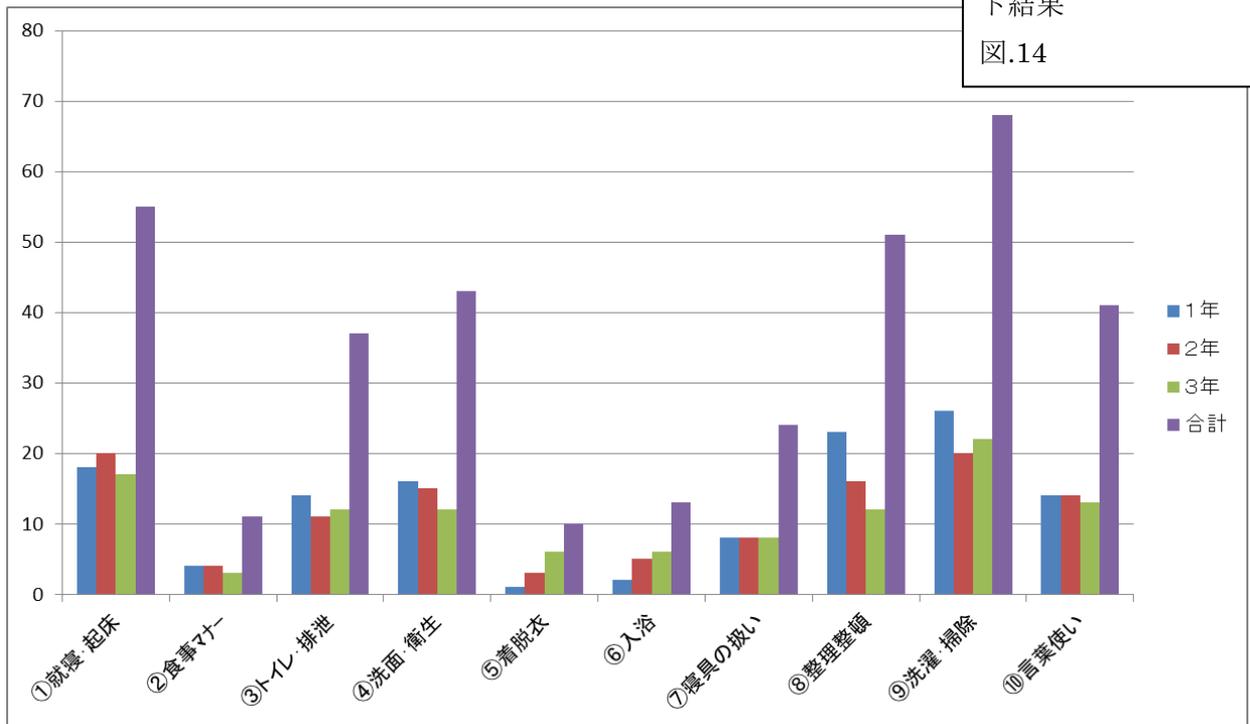
保護者向けアンケート結果
 図.12

4. 寄宿舎で生活させることで、どんなところが成長したと感じますか。
(複数回答可)。

①就寝(しゅうしん)、起床(きしょう)などの生活リズムに関すること			
②排泄(はいせつ)に関すること(トイレの正(ただ)しい使(つか)い方(かた)等)			
③食事に関すること(食事のマナー、好き嫌い等)			
④洗面・衛生に関すること(洗顔、歯磨き、手洗い等)			
⑤着脱衣に関すること(着脱の方法等)	⑥入浴に関すること(入浴のマナー、洗い方等)		
⑦寝具の扱いに関すること(布団敷き、たたみ、シーツの洗い方等)			
⑧整理整頓に関すること(衣類のたたみ方、収納の仕方等)			
⑨洗濯・掃除に関すること(洗濯機の使い方、干し方等)			
⑩言葉に関すること(挨拶の仕方、返事の仕方等)	⑪買い物に関すること(お金の使い方、買物体験等)		
⑫会話に関すること(適切な言葉遣い、好ましいコミュニケーション等)			
⑬性に関すること(命の大切さ等)	⑭安全に関すること(用具の正しい使い方、避難訓練等)		
⑮礼儀に関すること(きまり、マナー、みだしなみ等)			
⑯健康に関すること(検温、体を動かすこと等)	⑰対人関係に関すること(先輩後輩との関わり、男女交際のマナー等)		
⑱余暇に関すること(あそび、余暇の過ごし方等)	⑲学習面に関すること(勉強方法等)		
⑳キャリア教育に関すること(職業観育成、就業支援等)	㉑無回答		

保護者向けアンケート結果
 図.13

保護者向けアンケート結果
図.14



保護者が、自分の子供が寄宿舎生活で成長を感じた項目を多い順に挙げると次の結果となった。(図.14)

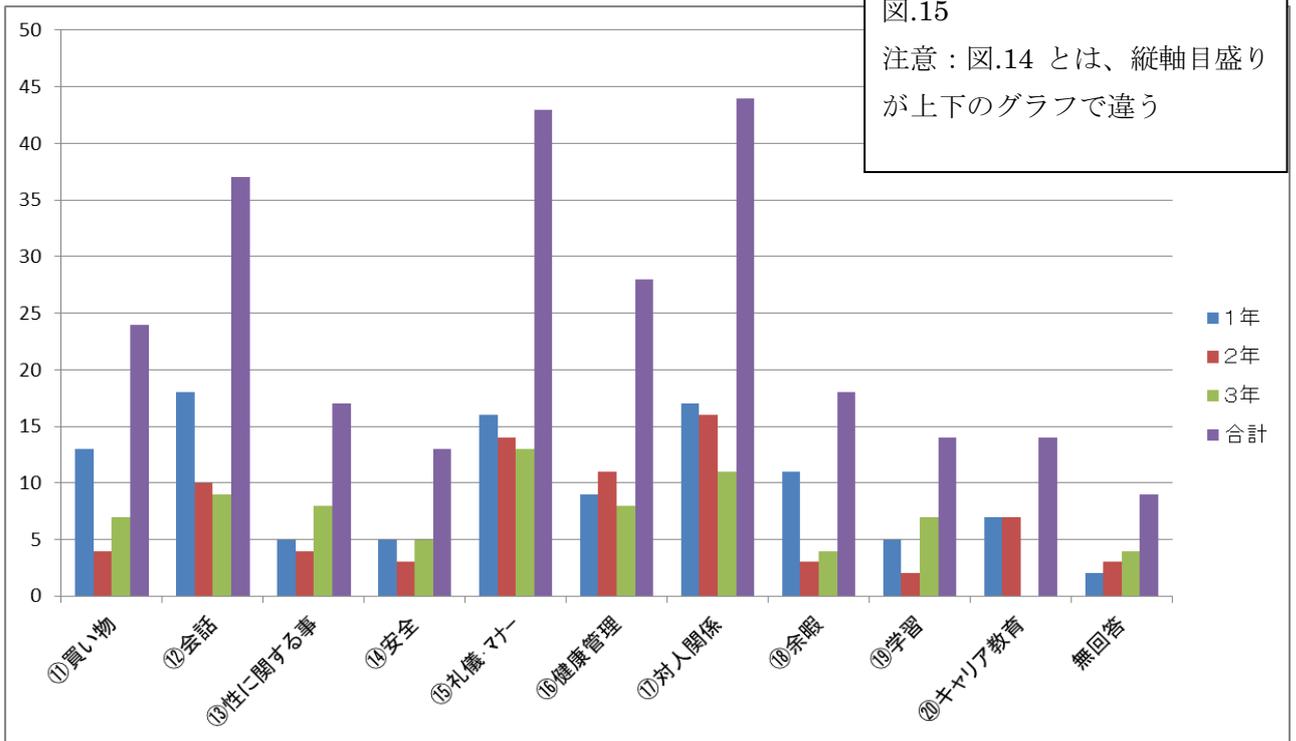
- 1位：⑨洗濯・掃除に関する事（洗濯機の使い方、干し方等）68名(62.3%)
- 2位：①就寝(しゅうしん)、起床(きしょう)などの生活リズムに関する事 55名(50.4%)
- 3位：⑧整理整頓に関する事（衣類のたたみ方、収納の仕方等）51名(46.7%)
- 4位：⑩対人関係に関する事（先輩後輩との関わり、男女交際のマナー等）44名(40.3%)
- 5位：④洗面・衛生に関する事（洗顔、歯磨き、手洗い等）・⑮礼儀に関する事（きまり、マナー、みだしなみ等）43名(39.4%)
- 7位：⑩言葉に関する事（挨拶の仕方、返事の仕方等）41名(37.6%)
- 8位：③食事に関する事（食事のマナー、好き嫌い等）・⑫会話に関する事（適切な言葉遣い、好ましいコミュニケーション等）37名(33.9%)

1位～8位に取り上げられた項目は、知的障がいのある生徒の衣食住等における日常生活の自立に係る基本的生活習慣の中で、初歩の段階を得て次のステップに関わる事項である。生徒たちは選抜入試を経て入学した者達であるが、その保護者は、我が子の生活自立に向け、次のステップの基本的生活習慣を寄宿舎生活で是非身につけて欲しいと捉えていることがわかった。

保護者向けアンケート結果

図.15

注意：図.14 とは、縦軸目盛りが上下のグラフで違う



一方、保護者が自分の子供が寄宿舎生活で成長を感じた項目として捉えなかった項目は、「⑤着脱衣に関する事（着脱の方法等）」10名(9.1%)、②排泄に関する事（トイレの正しい使い方等）11名(10%)、⑥入浴に関する事（入浴のマナー、洗い方等）・④安全に関する事（用具の正しい使い方、避難訓練等）13名(11.9%)であった。（図.15）

これらの項目は入学時における生徒達の日常生活の自立に係る基本的な生活経験に関わる事項であり、多くの生徒はある程度身につけていると保護者は考えていることから、多くの保護者は、我が子については必要性を感じていないかもしれないと捉えた。

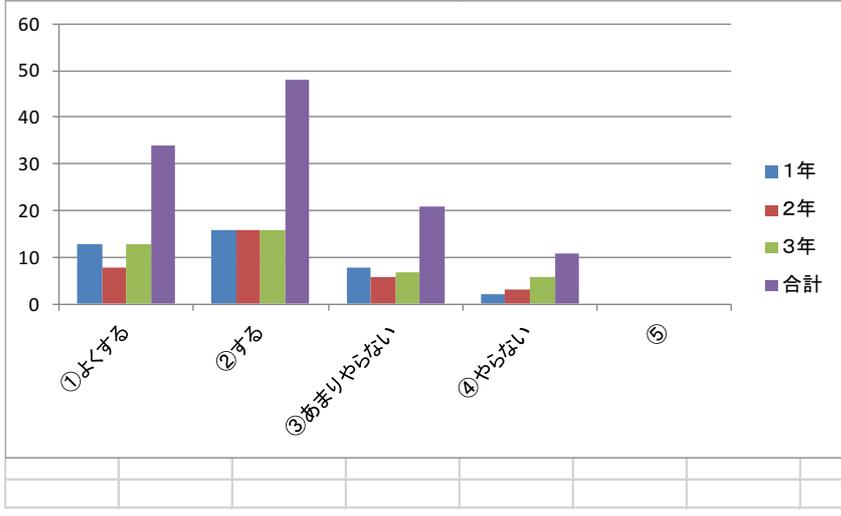
次に図.16は、質問5で「寄宿舎で学んだこと、身につけたことをいかして、家でお手伝いをするようになったか」を問うた質問の回答結果である。

生徒向けの回答結果からは、「②する」「①よくする」が合わせて82名68%で、「③あまりやらない」「④やらない」より多い。また、学年別で比較すると、「②する」「①よくする」が1年生72%、2年生72%、3年生67%となった。この状況から、寄宿舎で学んだこと、身につけたことをいかして、家でお手伝いをするようになる生徒の割合が半数以上の回答となっている。このことから生徒達は、積極的に寄宿舎生活の経験を家庭で反映しているが、学年毎の大きな変化は見られないことから、寄宿舎生活の経験年数は大きく影響していないと捉えた。

5. 寄宿舎で学んだこと、身につけたことをいかして、家でお手伝いをするようになりましたか。
 ①よくするようになった ②するようになった ③あまりやらない ④やらない

	①よくする	②する	③あまりやらない	④やらない	⑤	無回答
1年	13	16	8	2	0	1
2年	8	16	6	3	0	0
3年	13	16	7	6	0	1
合計	34	48	21	11	0	2

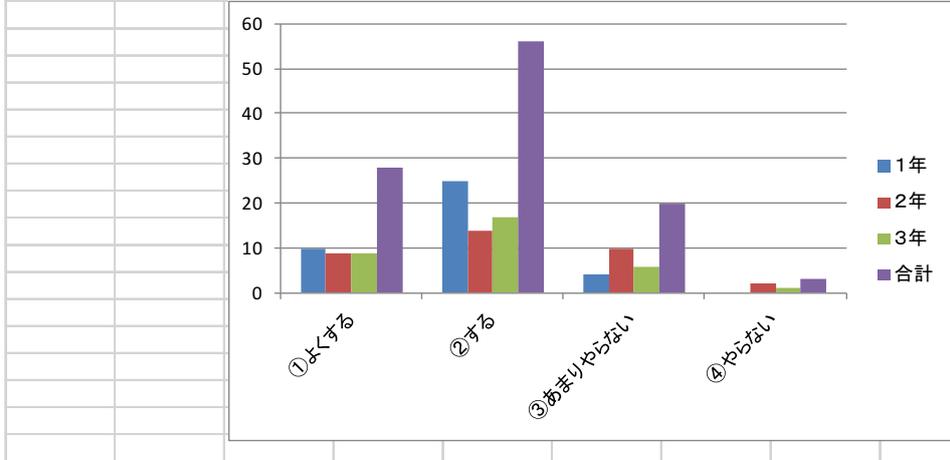
生徒向けアンケート結果
 図.16



5. 寄宿舎で学んだこと、身につけたことをいかして、家でお手伝いをするようになりましたか。
 ①よくするようになった ②するようになった ③あまりやらない ④やらない

	①よくする	②する	③あまりやらない	④やらない
1年	10	25	4	0
2年	9	14	10	2
3年	9	17	6	1
合計	28	56	20	3

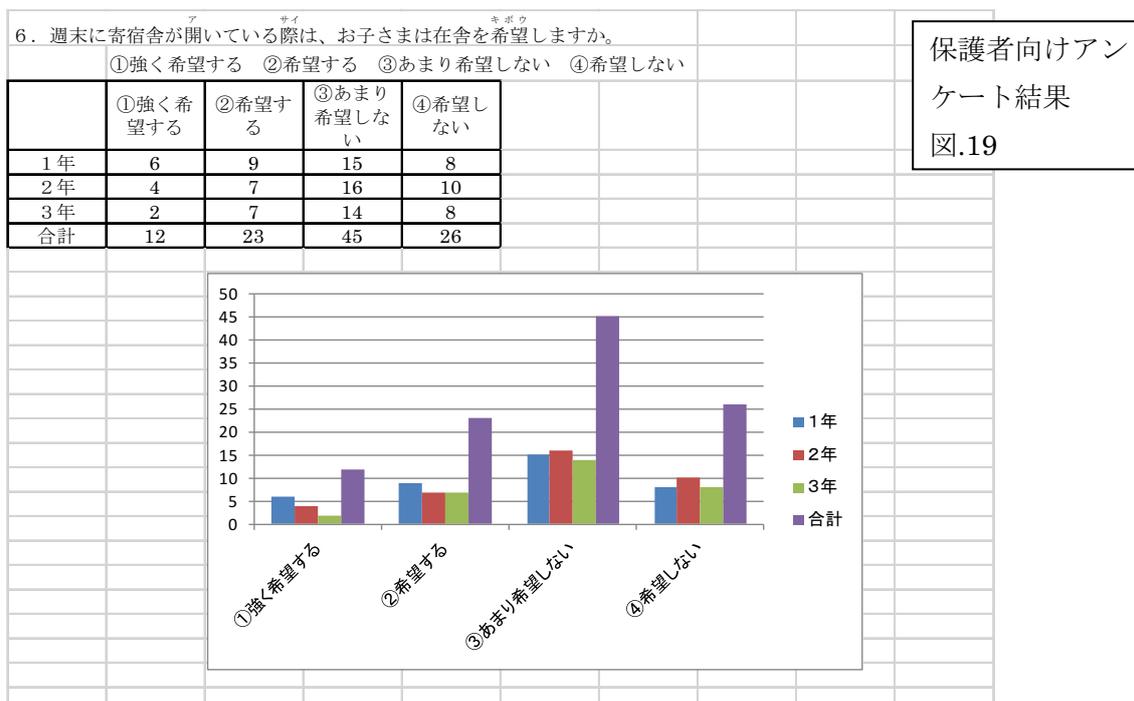
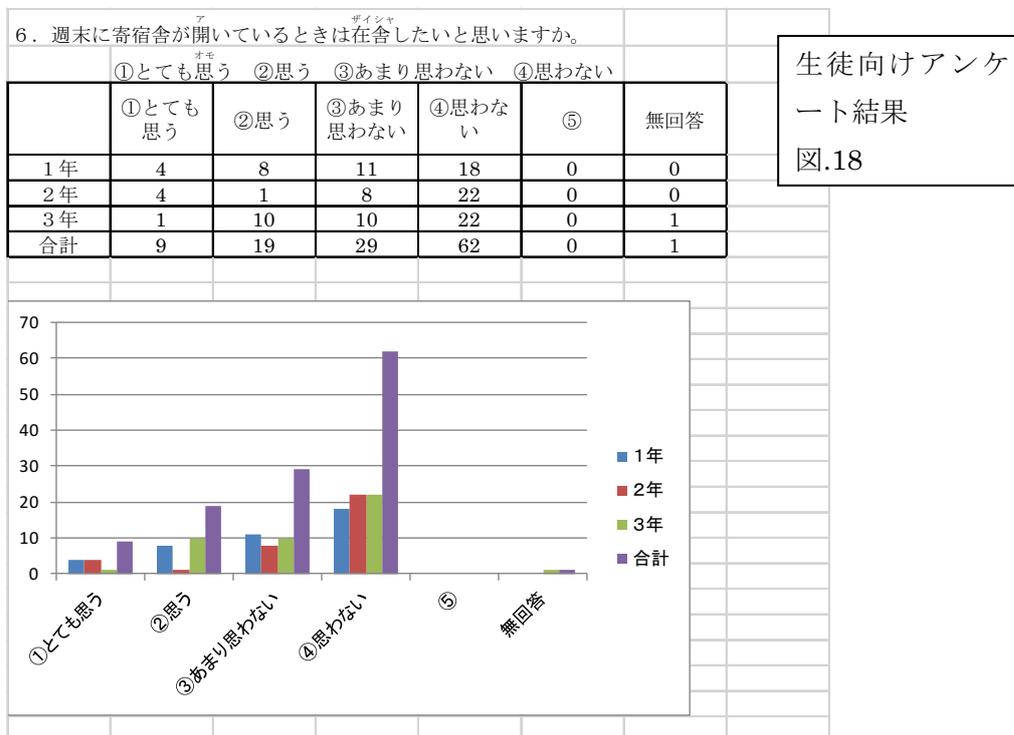
保護者向けアンケート結果
 図.17



一方保護者向けの結果は、「①よくするようになった」「②するようになった」が合わせて84名78%、「③あまりやらない」「④やらない」を合わせて23名22%を示しており、多くの生徒が寄宿舎で学んだこと、身につけたことを家庭でも活かし手伝いをするようになったと保護者は捉えていることがわかった。(図.17)

次の質問6は、「週末開舎の際に在舎したいか」という生徒、保護者のニーズを調査したアンケートである。次年度以降の週末閉舎に対し、現段階でどのような状況であるかを把握することも想定し質問した。

図.18、19は、生徒、保護者のアンケート状況を示したものである。



生徒向けアンケート結果からは、「①とても思う」「②思う」を合わせると28名23%で、

「③あまり思わない」「④思わない」を合わせた91名75%となり、生徒達は、週末在舎のニーズを感じていない結果となった。学年別では「①とても思う」「②思う」を合わせた割合が1年生29%、2年生14%、3年生25%と学年により若干違いが見られた。(図.18)

保護者向けアンケート結果は、①強く希望する12名、②希望する23名、③あまり希望しない45名、④希望しない26名で、「①強く希望する」「②希望する」が合わせて35名33%に対し、「③あまり希望しない」「④希望しない」は合わせて71名77%で、どちらかというと、週末在舎のニーズを保護者として求めている割合が高いという結果であった。(図.19)

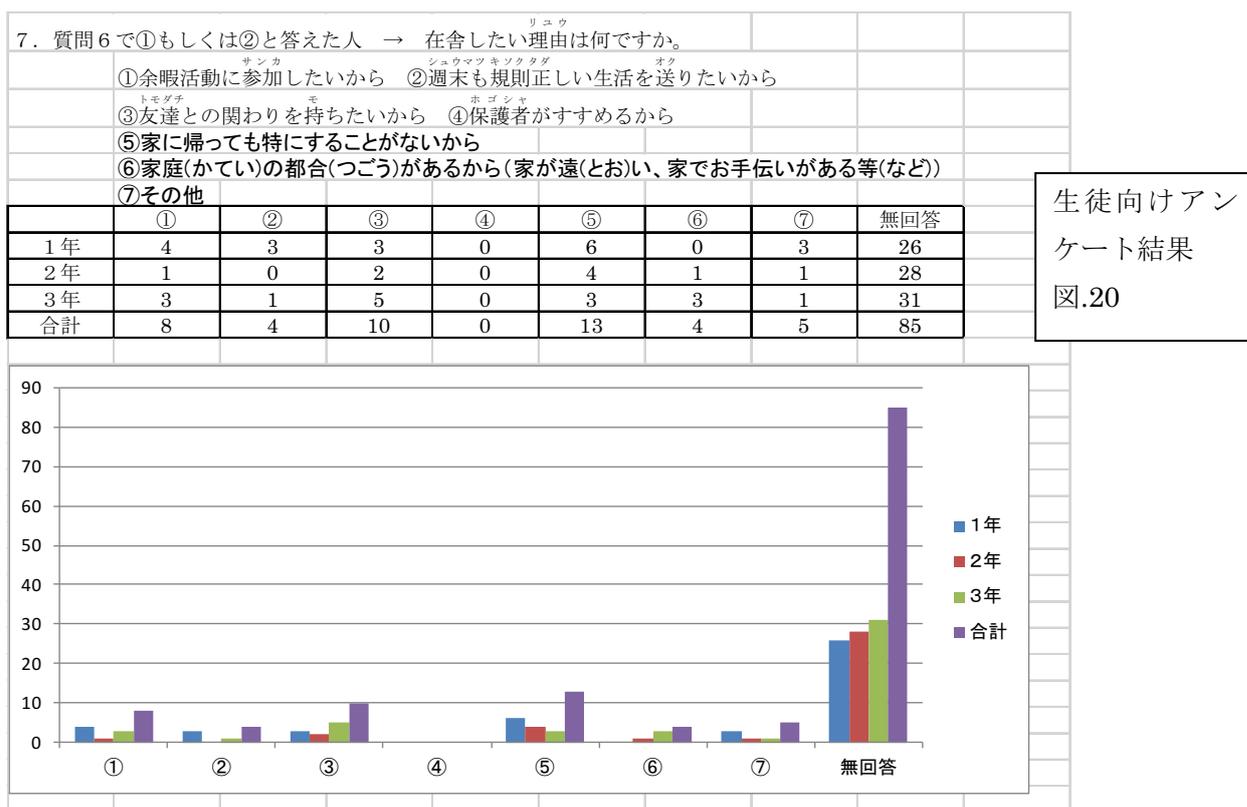
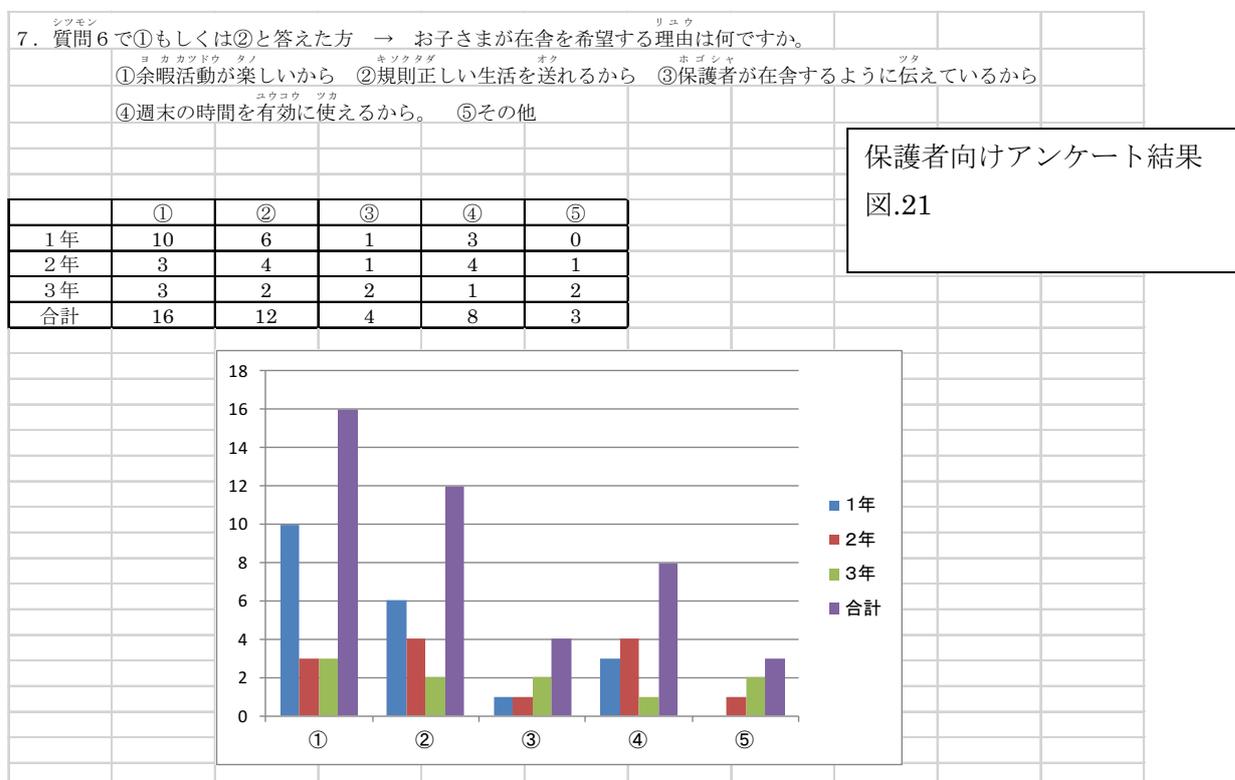


図.20、21 は質問7の回答状況を生徒、保護者別に集計したものである。質問7は、「質問6で①もしくは②と答えた人に、在舎したい理由は何か」を生徒、保護者別に聞いたものである。

生徒向けアンケートの結果では、「無回答」で85名70%が一番多かったが、この状況は、前述の質問3と同じ状況であることから、生徒達が本アンケート調査の内容を十分に理解できていなかったことが要因ではないかと捉えた。次に多かった回答は、「⑤家に帰っても特にすることがないから」13名(10.8%)、「③友達との関わりを持ちたいから」10名(8.3%)、「①余暇活動に参加したいから」8名(6.6%)と続いた。(図.20)

保護者向けアンケートの結果は、質問6で週末在舎を肯定的に捉えた保護者が、週末在

舎の具体的なニーズをどのように捉えているかを示したものである。結果は「①余暇活動が楽しいから」16名(45.7%)、「②規則正しい生活を送れるから」12名(34.2%)、「④週末の時間を有効に使えるから」8名(22.8%)が上位を占めた。(図.21)



2. 「平成 26 年度入学者選抜試験における男女受験者のアンバランスより派生した寄宿舎収容定員の課題」に係る取り組みに対し、本アンケート調査の結果と分析をどのように活用するか。

アンケート調査を実施した寄宿舎庶務の記録では、生徒向け、保護者向けアンケートの結果について平成 26 年度中に、複数回の話し合いで確認がされてきている。しかし、その分析と結果について、学校組織としての共通確認のもとで引継が無かった。そのため、学校長として「平成 26 年度入学者選抜試験における男女受験者のアンバランスより派生した寄宿舎収容定員の課題」の解決に向け、再度アンケート調査結果の分析を行い分かったことをもとにして、次のように取り組む必要性を考えた。

(1)本アンケート調査結果状況をもとに、学校課題の解決に向けたこれからの取り組みを共通理解する。

(2)生徒・保護者に対しては、生徒の寄宿舍利用の現状と、生徒・保護者の寄宿舍利用ニーズの状況(①～④)を分かりやすく、丁寧に周知する必要がある。

①I. 寄宿舍に関する項目質問1「週末(土曜日、日曜日などのお休みの日のこと)に在舎したことがありますか。」の質問に対する回答結果より、「いつも在舎」は18名15%、「たまに在舎」は38名31.6%に対し、「あまり」「ない」の合計は61名50%の状況であることを踏まえ、これまでと違い週末に在舎している生徒は少ない現状であること。

②週末在舎の有用性の自己評価に関する質問では、生徒向けアンケート結果からは、「①とてもためになった」と②ためになった」を合わせると44名で36%、「③あまりためにならない」と④ためにならない」を合わせると64名53%で、週末在舎に関する自己評価は低い状況となったこと。

一方保護者は、「在舎したことで成長を感じるか」という問いに対し、「①とても感じる」と「②感じる」の肯定的な回答は51名75%で、「③余り感じない」「④感じない」と回答した16名23%で、在舎したことで成長を感じていると回答した保護者が、成長を感じていない保護者の3倍余りとなっていること。

③寄宿舍指導の評価に関する質問3～5に対しては、生徒・保護者共に概ね良好な肯定的回答結果であること。

④次年度以降の週末閉舎について、現段階でどのような状況であるかを把握することも想定し質問6の「週末開舎の際に在舎したいか」という生徒、保護者のニーズを調査したアンケートからは、生徒・保護者共に週末在舎のニーズを求めている割合が高い結果であること。

以上のことから、PTA 総会・評議委員会や、寄宿舍行事等における保護者向けの案内のあらゆる機会を通し、①～④のアンケート調査結果を丁寧に分かりやすく継続的に説明し周知を図る必要があることがわかった。

(3)本アンケート調査結果をもとにした学校側の取り組みについては、設置者である行政機関との「報・連・相」を密にしながら進める。

おわりに

全寮制高等特別支援学校として学校創設以来、軽度の知的障がいのある生徒の社会的・職業的自立を目指した教育活動と、寄宿舍における生活指導との連携が本校教育のミッションであった。しかし、開校当初の月曜日～土曜日午前中までの授業実施から、完全週5日制への移行。特殊教育から特別支援教育・インクルーシブ教育システムへの教育制度の流れとなったにも関わらず、本校では寄宿舍体制の在り方について、十分な調査データをもとにした検討が学校体制として具体的にされてこなかった。

これからは、引継を受けた「平成26年度入学者選抜試験における男女受験者のアンバランスより派生した寄宿舍収容定員の課題」に係る取り組みに向け、本アンケート調査の結

果と分析から見えてきた状況を有効に活用し、タイムスケジュールに沿ってスピード感をもって進めていきたい。

教職課程年報

Vol. 3

2017年度

発行日 平成30年3月
編集 沖縄県立芸術大学教職課程委員会
編集担当 芳澤拓也（准教授）
事務局教務学生課 眞志喜 得永
発行 沖縄県立芸術大学
