

芸術教育実践学

SCIENCE FOR PRACTICE
OF ARTS EDUCATION

5 [2003-04]

- [1] 論文：「手芸」の成立過程と つくる 行為から
みえる新しい 美術教育 の可能性
飯田史帆
- [8] 論文：山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」とそ
の元歌の比較考察
学校音楽教育における学習の可能性
加藤晴子
- [16] 論文：『師範音楽』(1943)における歌曲について
の一考察
信時潔作曲「白楽天」を中心に -
鈴木慎一郎
- [24] 論文：社会に拓かれた美術教育の可能性
龍野実業高等学校におけるスタディー・
アートの実践事例を通して
上浦千津子
- [33] 論文：マンガに用いられる文字の機能と分類
中尾貴子
- [42] 論文：「障害者のアート」と障害児の美術教育に
関する一考察
宮野 周
- シンポジウム：芸術教育実践学研究において理論と実践
の関連をいかに構築するか その2
- [51] 芸術教育実践学会の誕生と課題
三好恒明
- [54] 学習臨床に関する科目「意味生成表現特論」と
「造形表現カリキュラム開発特論」の理念と概要
西村俊夫
- [56] 芸術教育実践学研究において理論と実践の関連を
いかに構築するか(2)
- 音楽科教育実践学研究の立場から -
長島真人
- [58] 芸術教育実践学研究において理論と実践の関連を
いかに構築するか
- 美術科教育・絵画制作の現場から -
初田 隆
- [60] 芸術教育実践学会会則他
会員の会費に関する細則・学会誌委員会に関する
細則
- [62] 「芸術教育実践学会誌」編集規定・「芸術教育実
践学会誌」投稿要領
- [63] 執筆手続き
-

芸術教育実践学会誌

ISSN 1345-0816

「手芸」の成立過程と つくる 行為からみえる 新しい 美術教育 の可能性

A consideration of the possibility of “art education” from the history of the ‘SYUGEI-handicraft’
and the view point of “creative act”

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科・上越教育大学所属

飯田史帆

はじめに

- 美術教育 構築のための「手芸」の可能性 -

「手芸」という語句は私たちの生活のなかで多様に用いられている。広辞苑によれば手先で行なわれる技芸を指す語とあり¹⁾、その多くが、刺繍や染色のように「工芸」と呼ばれる造形と重複している。しかし、一般的には、「工芸」「手芸」に共通する、「縫う」「染める」「編む」などの行為のうち、比較的小さなコミュニティーのなかで展開される行為が「手芸」と呼ばれている。

「工芸」あるいは「美術」と呼ばれるものと「手芸」のそれらを、行為という切り口から見てみるならば、絵画や刺繍は、「描く」「彩る」という行為で括ることができる。しかし私たちは、多くの場面でそれらを、「芸術的だ」「趣味的だ」と論ずるように、「美術」と「非美術」とをためらいもなく区別している。 つくる という多義的な行為は、明確な観念ではなく、私たちの意識の根底に存在する、普遍的かのように錯覚された考え方によって、線を引かれ、領域化されているのではないだろうか。

明治以前は、お針子や染物屋、農閑期の営みといった仕事としての造形、修繕や装飾といった生活やその向上のための造形、節句や祭り事といった伝統や迷信にまつわる造形というように、日本の文化は多様に、つくることにかかわる営みを育んできた。しかし、この人の活動のなかに雑多に存在する生活の営みは、広範かつ、一般性をもつ学校教育という制度によって、整然と領域化されることとなった。そして、その制度成立の過程を見ていくと多くの造形のうちの一部分が、必然的というよりは恣意的あるいは慣習的に、「手藝」という教科としてくられたことがわかる。そしてそれが、結果的に今日多くの人がイメージする「手芸」を定義付ける根拠となったのである。

ここで「手芸」というものを取り上げるにあたって、造形文化のなかに存在する性差の問題を回避することは不可能であり、昨今この問題は、多くの場において議論されている。しかし、その視点は単なる時代の流行ではなく、これまでの私たちが信仰してきた「普遍的」「絶

対的」な多くの前提を見直す一つの投石のようなものである。

したがって、本論の目的は、今日明らかに、「美術」の周辺におかれた「手芸」と呼ばれる造形領域の成立を、ジェンダーを一つのキーワードに試みていくことによって、「美術」という、私たちがこれまで自明視してきた、ある種、聖域化された領域に、外側から揺さぶりをかけ、その矛盾にせまることである。そのことによって、従来の「美術」領域の造形とともに「手芸」領域までも含めた諸々の造形活動を、 つくる 行為として捉える新たな視点を立ち上げることが可能となるのである。

そのうえで、これまでの「もの」化されてきた造形を、「こと」という行為で見ていくことで新たな 美術教育 を構築することを目指すこととする。

「手芸」領域の成立

1 女子教育としての「手芸」

家庭のなかにおける創造活動であった、編物、縫物などの造形活動は、明治5年の学制施行と同時に学校教育に取り込まれ、学制の第26章に「女子小學八尋常小學教科ノ外ニ女子ノ手藝ヲ教フ」と記されたことで「女兒小学」においてのみ課される「手藝」という教科として取り込まれた。ここで、二つの点に注目する。

一つは、「女兒小学」というものが設立され、そのなかにのみ「手藝」がおかれたことである。学制では普通教育を趣意とし、男女に同じ教育を受けさせるため、男女共学の小学校を全国に設立するという計画がしかれた。つまり、初等教育段階の小学校には女子のための特別な科目を置くことは考えられていなかったのである。国家の教育政策として、学問の目的や教育方針を明らかにした「被仰出書」において、貴賤上下ない四民平等が謳われるとともに、男女の別なく小学に従事させることが注釈によって加えられ、教育における男女平等も強調された。

しかしながら、尋常小学校とは別に「女兒小学」の設置が規定され、そこで男子と同じ教科の他に、女子特有

の教科として「手藝」が置かれたのである。これは、政府による女子の就学を督促する方策の一つであった。学制以後も、前近代的な女子差別の教育思想は国民に根強く残っており、裁縫塾や仕立師匠の私塾などは盛況であったにもかかわらず、女子の就学率が男子と比較して低かった。このため「男女七歳にして席を同じくしない」という両性の孤立主義にみるような、教育にまつわる男女観や風俗・慣習を考慮したのである。

二つめは、ここでの「手藝」の意味は今日我々が抱いている概念とは異なるということである。大谷陽子によれば、上等小学校の教科としての「手藝」は「今日いわれている手芸ではなく、裁縫、編物、袋物などは「女の手業」として、それら一切を含む広義の意味で使用されていた²⁾という。当時の「手芸」とは、手先でする技芸を指す広義な語であり、手工、手技、手細工と同じような意味で用いられていた。それが女子限定の教科として成立したことで、「手技」として広く捉えた上に、「女の」という語で限定してしまうこととなったのである。そして「女のたしなみ」としてさらに強調されたものとなった。

とても乱暴な言い方ではあるが、明治政府が国の強化に向けた国民皆学のための手段として積極的に推進したのが女子の教育であり、その就学率向上の手段として「女児小学」があり、「手藝」があった。したがって「手芸」はその制度化の当初から、あくまでも「女子の」という形容詞がついており、「男性」さらには、一般と交錯し得ない存在であったといえるのである。

「手藝」と同じく、つくることにかかわる教育であった「図画」や「手工」が造形の技能ということを目的にし、社会や一般と交差する教育であったのに対し、「手藝」はあくまでもその目的を家庭内に置いた教科であり、礼儀作法や女子道徳に目的をおいた教育であった。つまり、学校という場において「手芸」は、他の造形教育とは別のところから、異なる方向に歩み始めたのである。この事実は、造形文化における社会的な性差（ジェンダー）という問題を孕んだまま、連綿と現在の私たちの芸術・美術概念の根底に存在している。そして、それを土台とした美術教育をめぐる様々な諸制度に執拗に絡まりついているのである。

それから百年以上経った今日の学校教育の場においても、編物や刺繍といった活動は主に「家庭科」に組み込まれ、生活する為の知識であり技術であると認識され、³⁾「美術」と一線を画されていることからみても、この問題の根は深い。

2 造形文化とジェンダー

北澤憲昭や佐藤道信をはじめとして、多くのところで

指摘されているように、日本の近代以降の美術をめぐる制度は、西洋の概念を輸入し、それを踏まえて成立している。しかし、それ以前の造形文化の事情は西洋と日本とでは大きく異なっていた。

江戸時代まで、日本人はものごとを体系的に整理することにあまり関心を抱いてはおらず、むしろ、体系的な知識よりも物知りであることが貴ばれ、網羅性は体系性に優越していた。⁴⁾しかし、明治以降、曖昧に成立した多くの言葉によって、私たちの意識は領域化され、体系的に組替えられたのである。近代以前の日本の造形物は、絵画は絵画、工芸は工芸、手芸は手芸といった、今日私たちが持っているような縦の序列によってカテゴライズされた個別の認識ではなく、総括的な横のひろがりのなかで、多数の接点によってかわる概念として捉えられていた。

したがって、当然今日のような意味での「手芸」も、それと同義の領域も存在せず、「編む」や「縫う」といった造形の行為自体は、造形文化における普遍的な差異などではなかったのである。それよりも、職人や使用者といった造形物をめぐる人々という要因のほうが遥かに重要であった。同じ絵画であっても、将軍のお抱えの絵師と、庶民の娯楽としての浮世絵の絵師の社会的地位や、その人の手による造形の文化的価値に雲泥の差があるように、大名や皇族といった権力者の造形と、庶民の生活の延長上にある造形とは全くその存在の意味は異なっていたのである。

そのように考えるならば、近代以降確立した「手芸」概念の成立を考えると、その担い手の大部分を占める女性の社会的な意味や地位は、とても重要であるだろう。明治民法下の家制度によって、強調された、「男は外・女は内」という性に基づく役割分担は、現代にも少なからず残存する通念として、権力の不均衡を伴い社会的な約束事となった。つまり、公のものとして男性を、その反対側に女性を位置付けたのである。

そして、同じ仕事として並列していた多様な生活の営みは、その一部が公に通じる対価労働として資本経済に組み込まれたことによって、その他の営みを無償化した。このことは主に女性が担い手となる自家労働の「労賃観念」を発生しにくくさせ、さらにその意味は、家庭内で母や妻らによる多様な活動に転移し、「女の仕事」そのものの価格を低くした。⁵⁾これらの出来事から、次のことが考察できる。

今日の「手芸」の意味付けは、「安価で日常的な造形 女性の造形 / 手芸」なのではなく、「(人間としての地位の低い) 女性の造形 安価で日常的な造形 / 手芸」なのであった。すなわち、「手芸」とは造形物そのものの日常性や貨幣価値の低さといった廉価性や卑近性とい

う項でくられた概念ではなく、「女性の造形」という項によって様々な造形から抽出された概念なのである。

3 女性による造形 = 「非芸術」「手芸」

「手芸」に代表されるような家庭のなかで、家族に向けられた造形は、知的で意識的な表現行為というよりは、いかなれば“必要性”や“愛情”といったものに支えられた行為であり、作者の対象へ向けられた感性が、無意識に表出された営みに近い。そしてこれらの造形がどういう条件下でつくられ、誰に鑑賞されるかは、美術学校やアトリエで美術館やギャラリーのために作られるものとは明らかに異なっている。制作者と完成品の関係や、完成品と鑑賞者、ないし使用者の関係も、他の造形とは違う独特の形式を持つものである。

その造形は一般的に女性に多く見られるとされる、細やかさや愛情深さといった側面や、家庭内の造形特有の局所性や個別性、日常性への偏りを造形物に見出し、それらを「女性の」という一つの枠でさらに領域化された。つまり、編物や刺繍のような造形は、(実際制作者が女性でなくても)「女性の」という、暗黙の約束事を内在化することになったのである。対象を批評する際には、作り手の性は重要な要素でもあるが、手芸におけるそれは、生物学的な意味での性が作品の種類を決定するという観点から語られているというよりは、私たちの社会が保持している強い性別分業観によって語られているといえる。

つまり、手芸のような造形が「女性の」ものとされたことは女性と男性という二項対立的な分類によって、女性であることは男性に入らないというよりも、男性の否定形というもっと強烈な排除であり、男性という一般からの排除につながることとなったともいえるのである。したがって、女性の造形として成立した「手芸」という概念、つまり、「男性の造形ではない」という共通項は、男性の造形であった「美術」にあらず、という意味に置き換えられたのである。

鈴木杜幾子は、美術作品が一定の「質」に到達していると見なされる場合、その「暗黙の評価規準」の多くは、「普遍的」価値を有しているか否かという点にあり、人類がこれまでに生み出した視覚領域における作品のほとんどが、男性によって男性の視点から、あるいはその視点を内面化した女性によって作られていると指摘している。⁶⁾性に基づく役割や権力の配分は単純な分割ではなく、どちらかに偏った価値や基準によってその世界が制定されたといいかえることができ、私たちが今まで固執していた普遍的価値は、常に一方向からの視点によって対象を眺めた結果なのである。「ジェンダー化されていない「人間一般」は存在し得ず、本当の意味での「普通」

も、また「普遍的な質」もあり得ないである」⁷⁾視点の側にいる者、あるいは「その視点を内面化した」者は、少数の視点に気がつくことは難しい。その権力的な視点による価値が絶対的なものと勘違いしてしまうのである。

これまで「手芸」という概念の成立から造形文化のなかのあるいは造形芸術文化を眺めてきたが、このことによって、いかに現行の社会や制度が、一部の視点からの価値観によって構築されていたかが明らかになった。それは「美術」においても、「美術教育」制度を支えてきた前提や信念も、それが現実の社会と切り離された別世界ではないゆえに、同様である。確かに「手芸」が「美術」の範疇に入らなかった理由として、「女性の造形であった」という事情だけではいい尽くせないが、そのことが、大きな要因であることは間違いない。

そしてさらに言えることは、既成の美術史が扱ってきた対象やテーマは、皆限られた価値観によって選ばれたものを固定化し、権威を与えるという、まったく恣意的ともいえるような分類を信仰していたに過ぎなかったということである。

捉え直された 手芸 的造形の可能性

1 日常から乖離された「つくる」

前項では、「手芸」の成立をみていくことで、閉塞的で固定化された「美術」というカテゴリーの境界をゆるがず、造形行為を見つめる新しい視点を明らかにした。そしてこの新たなまなざしで顕在化された、私たちの日々の営みのなかで様々な形でみられる素朴な造形、つまり、私たちの生きている世界のできごととしての造形は、これからの 美術、そして 美術教育 を考える際無視できない重要なものなのであろう。

なぜなら、これからの教育において最も求められる「生きる力」の育成について考えるとき、それらは、日常の経験という、私たちの生きている世界のできごとと、切りはなしてはありえないからである。

私たちがついたり、表現したりすることを考えるとき、知識、理論、技法といった日常から特出しているかのような要因が、暗黙的についてくる。中村雄二郎は、このことについて以下のように述べる。

複雑化した世界に積極的に対処して活動するためには、いろいろとそれなりに立ち入った知識や理論や技法が必要とされるだろう。けれどもそれらの知識や理論や技法は、日常生活のなかで何気なしに自分が感じ、知覚し、思ったことと結びつくことなしには、生かされることができない。たとえ、それ自身としてどんなに

すぐれた知識や理論や技法であっても、その結びつきを欠くときに現実と十分に噛み合わず、宙に浮いてしまうことになるだろう（中略）もともと、知識も理論も技法も私たちの一人ひとりによってよく使いこなされてはじめて、すぐれた知識、理論、技法になりうるのだから、厳密に言えば、およそ私たち一人ひとりの日常経験とまったく切りはなされた、それ自身としてすぐれた知識や理論や技法などというものはどこにも存在しない⁸⁾

知識、理論、技法は、私たちの生きる基盤である日常の経験と、密に結びついたものであり、それらを度外視して考えることはできない。私たちがつくったり、表現したりすることは、私たちが生きてい中で、自分をとりまくものとかかわり、感じ、知覚し、考えたことにしたがって、あるいは、それを出発点としているのである。しかし、通常私たちは、それらを日々の経験と切り離し、独立した高次的なものとしてとらえてしまっているのはどうしてなのだろうか。それは教育の場においても同様である。

2 生きると同義語としての つくる

中村は、私たち人間にとって、なにかをつくり出した、表現したりすることは、なんら特別なことではなく、「それは生きるということとほとんど同義語でさえある⁹⁾」とも指摘する。

私たち人間は誰でも、この世に生きていくとき、必ずなにかをつくり出し、それによって自己を表現している。

中村の例を借りれば、一人で家にこもって誰にも会わずなにもしないていることも、そこに家族や周りの人との間に独特の関係をきずいていると考えれば、それはもう立派に、なにかをつくり、表現しているといえるのである。¹⁰⁾ そのように考えるならば、私たちは、なにもつくり、なにも表現せずに生きていくことはありえないし、生きていくことはできない。

私たちはこれまで、「つくる」や「表現」といったとき、自明的に、自分の内にある「何か」を外に向けて意識的に表出することと了承し、日常から多少なりとも特出した技能であるかのようにとらえてきた。しかし、社会や他人に関心をもたなくともそれらとまったく無関係でいることはできない。自分と他者（もの）のあいだには、物理的、自然的なかわりだけでなく、意味的、価値的なかわりも存在し、「なにもしない」ということも、そこに意味や価値が生みだされるがゆえに、一つの行為ととらえられるのである。

佐藤賢司は、このような中村の指摘に従って、表現について「自らの存在を、他者との関係性の中に柔軟に位

置付けていくことを示すもの」とのべ、芸術教育を語る時に、半ば無批判に価値付けられるその言説が、「果たして芸術が特権的に持ち得るものなのであるか」と問う。そして、以下のように述べる。

これまでの「表現」を語る時、自明の前提とされてきた感のある「美術」や「音楽」というピークは、一方では実は大人が無批判に享受してきた極めて制度的な価値の体系であり、その価値は決して 子どもの表現活動と直接に結節するものではないのではないか¹¹⁾

これまでの「制度的な価値の体系」において、子どもたちが他者とかかわっていく多様な活動、つまり、 つくる や 表現 は、直接価値づけられてこなかった、極端に言えば、存在すらも認識されてこなかったといえる。私たち大人は、あらゆるものを分析・細分化するとともに、それを明確化したりして、価値体系を構築してきた。そこにおいて、厳密な境界や枠組みを設定し、それらの意味や価値・基準、それにかかわる知識や理論や技法などを不動・不変のものとして承認してきたのである。当然、子どもたちの活動もそのなかで意味付けられてきたといえるだろう。

子どもたちは本来、多様で広がりのある世界に生き、そのなかで豊かな つくる 活動を展開している。しかし、このような活動が、すでに固定化された価値体系のなかで生きてい私たち大人の視点で切りとられることによって、子どもたちの生きてい世界から切りとられ、枠や境界に分けられ、価値づけられた、意味づけられた「つくる」へ置き換えられるのである。

このことによって、子どもたちの生きていこと、 つくる ことは結びつきを欠き、子どもたちの生き生きとした主体的な つくる が、窮屈で受身的な「つくる」にならざるを得ないのである。

3 子どもたちの つくる 行為

西野範夫は、「つくること」ということばについて、「つくる」と「こと」とは不離一体の意味の言葉として構成されているにもかかわらず、「つくる」だけが独り歩きし「もの」と結びつき、具体的な「もの」をかたちづくるというイメージでとらえられている、という。しかも、そのかたちづかれる「もの」は、すでに存在し、なんらかの具体的な意味が与えられ価値付けられており、「関連」や「属性」が常に問われている存在である。そしてこのことは、教育における「つくる」や「もの」も同様に扱われていると指摘している。

私たちや子どもたちは、いまだ、近代性の社会構造の

なかに置かれていて、あらゆるものが客観性や事実に基づいていたときはじめて了解されるようになっている。その根拠となるのが、いわゆる「もの」であり、その「もの」の介在によってはじめて「分かる」や「理解」が図られ、「ある」が了解され、それに基づいて「制度化」されるようになっているのである。

西野は、このような「もの」を根底においた理解のあり方によって、様々なことの意味や価値を固定させるとともに、生きていることの意味さえも表層の現在にとどめることにもなっていると述べ、以下のように続ける。

私たちや子どもたちの現在は、まさにそのような「もの」の世界に囲まれているといえるのである。つまり、私たちは、いわば、「もの」に囲まれ「もの」によって現在を生きているといえる。そしてその「もの」の意味が固定されている場合が多く、その固定された「もの 意味」(ものと意味が固定的に結びつけられている)に囲まれ、その「もの 意味」の介在によって「現在」の生活という「こと」を行なっているということになる。

したがって、固定化した「もの 意味」は子どもたちをはじめ私たちの「生活」を固定化してしまうことにつながり、それぞれのかげがえのなさとしての 生きる を硬直化させ、私たちを他の生物と同じように単なる「生命体」的な存在に貶めることになっているともいえる。なぜならば、固定化された「もの 意味」は、私たちの思考や表現・行為の在り方などを規制し、個々の 生 から切り離すことになるからである。¹²⁾

生活のという「こと」が、近代性によって固定化された意味と結びついた「もの」へと覆われてしまうことによって、枠組みや価値は確固たるものへと変化し、やがて絶対的な存在のとして、身体と切り離された「外部」となってしまった。

私たちはもちろん、子どもたちの思考や行為も、「もの 意味」に従って「もの」化することによって、それぞれに閉じてつながりをもちにくくなってしまった。そして、私たち個々の思考や行為は統制され、個々の 生の立ちあらわれとしての、かけがえのない 私 は、中身の伴わない「自己」や「私」といったものに留まることとなってしまったのである。

「かけがえのなさとしての 生きる を硬直化させ、私たちを他の生物と同じように単なる「生命体」的な存在に貶める。」このような現実のなかで、子どもたちが、自らの 生きる を感じながら、それによりそった学びを実現することが困難であることは明確である。したがって、これからの教育を考えるにあたって、子どもたち自

身が、本来の柔軟で主体的な造形活動を展開できる場を支援することは急務なのである。

子どもたちの日々の生活のなかで、私たち大人のように、意味化された「なにか」を目指した活動ではなく、「もの」の意識さえ自覚されないような活動は多様に見られる。この「こと」としての つくる 行為において、子どもたちは、日常の経験や過去の体験、他者の存在や状況、材料とかかわりながら、自らで考え行動するという、「生きるということとほとんど同義語」の生き生きとした主体的な活動をみせている。

ならば、これまで「美術教育」を考えるとときに、疑いもなく前提とされてきた日常の世界から乖離した、「もの 意味」として展開される造形活動よりも、子どもたちの生きている現実の生活に支えられた「こと」としての造形活動が重要であるとはいえないだろうか。

このような、生活のなかの造形は、従来「芸術」から切り離し、「美術」と異なる文脈で培養されてきた。しかし、子どもたちの つくる 活動は、大人の価値体系的な、分野や領域によって分断されるものではなく混在している。そして、さらにいえば、今日「手芸」と呼ばれているような造形やそれ以外の素朴な造形は、子どもたちが自らで感じ、考えている日常により近いものである。したがって、このような生活のなかの多様な造形は、子どもたちが自ら感じ、考えられる 生きる によりそった造形教育の場として、あるいは、子どもたちのアクチュアルな 学び の場として注目することができるのである。

つくる ことにかかわる教育実践への手がかり

1 関島寿子の造形論

子どもたちのものづくりは、そのプロセスにおいて過去に経験された方法や知識を引き出し、そして、材料や人、環境といった多様な状況のなかで変化をくりかえしながら展開される。ある意味、社会制度への参加が十分でない子どもたちは、私たち大人と比べて、近代的な意味で了解している世界が少なく、無限に広がる渾然とした現在に生きている。子どもたちにとって、ものを つくる ことは、「作る」や「作品」という分節化された「もの」としての認識ではなく、限りない可能性を感じ、柔軟な身体性のもとに展開する「こと」の連続といえるのである。関島寿子は、ジョンマックウィーンのワークショップに参加した経験をベースに、造形の行為やその産物を以下のように述べる。

企図した形のためじゃなくて、何かまだ自分でも理解する手前で形を探ろうとして手を動かしていると、

隠れた秩序みたいなものがあって、それが作ってるうちに立ち現れてくる(中略)そういう確認作業というのは、自己表現といって非常にはっきりしたものをサッと出せばいいんじゃないかと、何かあるのかさえ分からなくて、それを作りながら確認している。それが作業の実体的な意味だということですね。それでそれが具体物として結果として、ここに存在する¹³⁾

関島の論を支持するならば、これまで「美術」ということを考えるとき、特に教育という場において、他よりも重要視されてきた「もの-意味」(作品)は、自分の外側である対象(材料)に、自分の身体をとおしてかわることで、自分の身体の制限を感じながら、行為される断続的な「こと」の集積の具体化された結果であるといえる。

考えや表現というのは、いつも自分の内側に確固として存在しているわけではない。数秒ごと、あるいは瞬間に生まれ変化していくものであり、行為から造形活動をつむぎ、それに必要なものを、自分の経験のなかから引き出し、そこで補えないものは、その場の状況に沿って解決している。

何でもできるとひっかからずつると呑み込んでしまうから、ものごとの真髄も分からないし、従って自分も浮き彫りにならない¹⁴⁾

何かあるのかさえ分からなくて、それを作りながら確認する、自分では全体像は分からないけれど、自分の行為の集積によって自分を見つめ返すこと、日常におこなわれている表現の行為を意識化すること、このことは子どもに限らず、人間にとって常に付きまとう問題であり、様々な関係性のなかで成り立っている自分を見つけることの手がかりになり得ることなのである。

ならば、企図した形のためじゃなく、自分で理解する手前で形を探ろうとして手を動かしていると立ち現れてくる、「隠れた秩序の確認の作業/自己表現」という関島の考え方は、一人一人が自分を見つげにくくなっている、現在の教育の問題において、様々な関係性のなかで成り立っている自分を見つけることの手がかりになり得るだろう。つまり、**つくる** ということは、外的な物質を手がかりに、自らの問題を発見し、自らで解決へと導いていくということによって、自己を知るという学びとなるのである。

2 浜田寿美男の論にみる「身体」

前項で述べたような、「隠れた秩序の確認の作業/自

己表現」といった関島の考えに基づいた **つくる** という「こと」性には、その前提に身体がある。

私たちが何をしても何を考えるにしても、自分と切りはなしえない身体が、原点になっており、これを除いては、どのような世界も成り立つことはない。それは、大人子どもにかかわらずいえることである。

浜田寿美男は、私たちが生き、そして成り立たせている世界と、自分の身体の関係性を次のように述べる。

人は身体に囚われ、これを越えられない。この等身大の世界以外に実感できる世界はない。そういう側面があることはたしかだ。しかしそれもまたその「側面」にすぎないのではないか。じっさい人は、自分の身体のある<このいま>を越えて世界を広げ、その広げた世界の一点のなかに自分を位置づけ、ものごとをそこから考える習性に浸りきっている。その習性を脱ぎ捨てようとしても、できない¹⁵⁾

私たち人間は、広い範囲動き、様々な情報を取り込み生きているが、どこまで行っても私は自分の身体を越えることは不可能であり、周囲のものごとを、この身体によって、感覚器官のおよぶ範囲でとらえ、運動器官にかなう範囲で動かしているのである。

どのように見えるだろうか、どんな感触だろうかと思像することはできても、身体の位置から遠近法的に広がるこの世界を越え、直接に確かめられるものは何もなく、それをそのまま身体のなかに取り込む事はできない。どこまでいっても、自分の眼や手をとおして見たり触ったりすることで、私たちの、この身体をとおして世界を体験するだけなのである。

そしてそれは、「発達によって乗り越えられるようなものではない」¹⁶⁾と浜田は指摘する。しかしながら、私たちはその発達の流れにしたがって、表象の世界を手に入れていくなかで、それは逆転してしまっている。

人の生きる世界は身体で直接に生きた世界にはじまり、「身体から表象へ」という流れをたどってはじめて、表象の世界が成り立っていくのですが、それにもかかわらず、いったん表象の世界が成り立ってしまえば、今度はこの表象の世界こそが現実で、いま身体が直接に立ち合っている世界はそのなかのごく一部に過ぎないように見えてきます¹⁷⁾

発達によって得られた、間接的な表象(知識)の世界にとらわれ、身体が直接受けとめている世界はその一部であるかのように感じてしまうのである。しかし、自分の現在を生きているこの世界に立ち合っているのは、自

分自身の身体であり、それを根本として表象の世界は成り立っているのである。

したがって、その身体から生みだされた形は、知識や理論といった表象の世界を根拠としたものではなく、また、自分の内側の言葉にもならないようなものが表面化したというものではない。素材を身体で感じてその抵抗の積み重ねたものである。これは、私たち人間が、身体をもつところから出発し、この身体によってこの場所に位置をしめ、その位置から周囲の人や対象とかわっているがゆえである。

このようなことから、その身体による学び、つまり、日常のなかでふれるもの、かかわるもの、ちょっとしたきっかけ、話し声や匂いといった様々な日々の風景、それを出発点として、幾多の自己の問題を、自分の身体をとおして考え、解決していくという、「自分の行為の集積」は、自分の生きることと直結する学びはこれからの美術教育を考える際に大変重要なものなのである。

おわりに

これまでの教育の場を振り返ると、用意され予想された枠の内側で、合理的かつ洗練された技術や問題を削ぎ落とし最善と思われる方法を教授してきたといえる。環境、素材といった状況は常に一定ではなく、私たち個々の身体が、発達も含めて一つとして同じではないにもかかわらず、切り揃えられた材料を平等であるかのように子どもたちに配ってきた。

しかし、そのような一方向的な押し付けにも似た学習のなかで、子どもたちの つくる 活動が展開されるとは、到底考えられない。むしろ、無限に広がる世界に多様に生きる子どもたちの活動を、平均化し狭めてきてしまった。

また、私たち大人は、近代化によって、多くを了解された世界に生き、その出来上がってしまった表象の世界が、自分だけの視覚を越えた、客観的な世界のように感じてしまっている。しかし、「生きる力」において、客観的、一般的なものは存在しないのである。どんなにすぐれた、知識や理論、技法であっても、それぞれの生との結びつきを欠くときには、切り離された宙に浮いてしまう。それらは一人ひとりによってよく使いこなされてはじめて、「生きる力」となるように、個々の日常経験から乖離した、それ自身としての別個のすぐれた知識や理論、技法などというものはありえないのである。

これまで、日常経験の場における つくる 行為は、極めて局所的で個人的な造形として、従来の「美術」では埒外の造形とされてきた。しかし、自らの生きている現在に密着した つくる 行為、いうなれば 手芸 的

な造形を「こと」としてとらえなおすことで、「もの意味」として固定的であった「美術」の活動から解き放ち、新たな美術教育の展開を期待することができるだろう。

- 1) 新村出、『広辞苑〔第五版〕』、岩波書店、1998、参照。
- 2) 大谷陽子、『家政学シリーズ1 家政学原論』、朝倉書店、1990、p.42
- 3) 『中学校学習指導要領解説 技術・家庭科編』、大蔵省印刷局発行、1998、12参照。技術・家庭科の目標として「生活に必要な知識と技術の習得を通して、生活と技術とのかかわりについて理解を深め、進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」と記載されている。
- 4) 加藤秀俊、『『見物』の精神』、『明治メディア考』、中公文庫、1983、p.222
- 5) 井上俊、上野千鶴子他編、『岩波講座 現代社会学 第11巻 ジェンダーの社会学』、岩波書店、1995 p.96
- 6) 鈴木杜幾子 他編、『美術とジェンダー - 非対称の視線 -』、ブリュッケ、1997、p.15
- 7) 同上書、p.15
- 8) 中村雄二郎、『共通感覚論』、岩波書店、2000、pp. 3~4
- 9) 同上書、p.3
- 10) 同上書、pp.1~2
- 11) 佐藤賢司、『平成11 - 12年度 上越教育大学研究プロジェクト報告書』、2001、p.52
- 12) 西野範夫、「子どもの論理とつくること」、『美と育』第5号、上越教育大学美術教育研究誌、2,000、3、pp.11 - 18
- 13) 関島寿子、『バスケットリーの定式』、住まいの図書館出版局、1988、p.122
- 14) 同上書、p.43
- 15) 浜田寿美男、『「私」とは何か』、1999、講談社選書メチエ、p.8
- 16) 同上書、p.101
- 17) 浜田寿美男、『身体から表象へ』、2002、ミネルヴァ書房、p.2

山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」とその元歌の比較考察 学校音楽教育における学習の可能性

A Comparative Study between “Chugoku-Chiho no Komoriuta” Arranged by Kosaku Yamada and Its Original Lullaby
- a paradigm of learning lullaby in music classroom -

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（岡山大学所属）

加藤晴子

はじめに

山田耕筰の「中国地方の子守歌」には元歌となった旋律がある。それは岡山県井原市や小田郡矢掛町周辺をはじめ、広島県尾道市近郊や瀬戸内海の芸予諸島にある大崎下島などで古くから伝承されてきた「こもりうた」¹⁾である。それらは地域によって歌詞や旋律に違いがみられるものの、いずれも同系のものであり、「中国地方の子守歌」の元歌となった旋律であると考えられている²⁾。ただし、山田耕筰が聞いたのは上野耐之（うへのたいし）による歌唱であり、それは岡山県井原市周辺で伝承されてきた旋律である³⁾。山田耕筰によって編作曲され楽譜が出版される以前は、その「こもりうた」は、ごく限られた人々の間でのみ歌い継がれてきたものであった。

一方、山田耕筰の「中国地方の子守歌」は優れた芸術歌曲として、今日、広く親しまれている。学校音楽教育においても、この曲は長年にわたり、教材として取り上げられてきた。

そもそも音楽の発生からみると、「こもりうた」は本来の機能なくしては成り立ちえないものである。元歌は「こもりうた」本来の機能をもつものであり、その歌を聞きながら育った人々がいる。それに対し、「中国地方の子守歌」は、「子守歌」と題されてはいるものの、「こもりうた」本来の機能をもつものではない。

このようなことから音楽学習において、元歌がどのように歌われたのか、それが芸術歌曲になった際にどのように変わったのかを知ることは、音楽のもつ機能や発展

について理解する上で意義のあることであると考えられる。

そこで本稿は、「中国地方の子守歌」の元歌と山田耕筰による編作曲を比較して、その違いを明らかにし、「こもりうた」の学習の可能性について考えていきたい。

元歌と山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」の比較

1. 共通点と相違点

元歌について歌の1番は、元歌の伝承者である岡田妙子さんに対して私が行った2002年7月26日のインタビュー時の歌唱（当時92歳）その時歌われなかった2、3番については1998年の東海テレビ制作「歌い継ぐ心」出演時での岡田さんの歌唱（当時88歳）を採譜し資料として用いることにする。岡田さんは前述の上野耐之のいとこにあたる方である。なお、比較しやすくするために譜例では、拍子、リズム単位、調号を山田耕筰編作曲に合わせ、元歌と山田の相違箇所を□で示し、番号を付した（①～⑨）⁴⁾。

元歌と山田の編作曲の共通点と相違点は、表1のように整理することができる。譜例からもわかるように、山田の旋律は、元歌とほとんど変わりが無い。このことは「中国地方の子守歌」の編作曲における特徴の一つといえる。また相違点は、山田が編作曲に際して行った工夫であり、それをみていくことによって、元歌が芸術歌曲になった際にどのように変わっていったのかを知ることができる。

表1 元歌と山田耕筰編作曲の音楽構造上の共通点と相違点

共通点	相違点
<ul style="list-style-type: none"> ・曲の長さ（山田の付けたフェルマータを除き） ・歌詞と旋律の対応 ・有節形式で歌われること ・構成音は半音を含む5音音階によること ・ほとんどの旋律とリズム ・「ねんころろん」のリフレインがあること 	<ul style="list-style-type: none"> ・音域（元歌：1番b音～b¹音 / 2、3番h音～h¹音） （山田：e¹音～e²音） ・声質（対象となる歌唱者、聴取者） ・ピアノ伴奏の付加（ホ短調風の和声がつけられている） ・リズム操作、音高操作、テンポ操作 ・強弱法

2. 山田耕作が編作曲に際して工夫した点

(1) 音域

岡田さんの元歌の歌唱の実音は、b音～b¹音（歌1番の歌唱）とh音～h¹音（同2、3番）である。これは、岡田さんのもつ音域で自然に歌った結果といえる。一方、山田編作曲の音域はe¹音～e²音であり4度高い。この音域で容易に歌うためには、西洋クラシックの音楽に関してある程度の専門的な学習をし、発声法を習得することが必要とされる。

現在の高等学校第1学年の音楽科教科書で取り上げられている「中国地方の子守歌」が、原調（ホ短調）よりも1音低い音域になっている（二短調）ことは、その点に関する配慮ともいえよう。

(2) 声質について

岡田さんの元歌の歌唱では、声質は言葉の語りかけに非常に近い。歌唱者の元々の声質で、ごく自然に歌われているのである。それはまた、子どもを寝かしつけたりあやしたりするのに相応しい声質といえよう。一方、山田編作曲では、クラシック歌曲の発声や声質で歌うことが求められている。それは芸術歌曲の音楽表現を目指すものであり、乳幼児に聞かせるための「こもりうた」とは様相が大きく異なる。楽譜には事細かく発想記号が付けられており、それらによって微妙な表情の変化が求められていると解釈される。ただし、実際に発想記号にしたがって音楽表現を行うことができる者は、前述の音域と同様に限られる。

このように声質の点からみて、元歌と山田の編作曲では、誰が、誰のために何の目的で歌うのか、という点で大きく異なっているのである。

(3) ピアノ伴奏の付加

ピアノ伴奏の付加は、音楽構造上の最も大きな相違点である。山田は、歌の1番、2番、3番に対してそれぞれ異なったピアノ伴奏を付けている。それにより、旋律自体が有節形式であるものの、曲全体は通作形式風になっている。それは、リズムの変化、音高（音域を含む）や和声付けの違い、音色等によって具象化されている。ここで、それらについて簡単に述べることにする（譜例1①～③参照）。

まず、リズムの変化をみてみよう。1番では基本的に1小節に4分音符×2のリズムで進行（譜例1①）している。2番になると、前半部分では左手パートのリズムは1番と同じであるものの、右手パートは分散和音となっている（同②）。

後半部分の開始2小節では、左手パートのアルペジオに対して右手パートが呼応したリズムとなっている。

3番になると、冒頭2小節では両パートが呼応するリズム進行の中で、左手パートに短前打音が現れる（同③）。さらに第3小節では両パートが16分音符で動き、次の小節の第1拍目に向かっている（同④）。終結部分では3番冒頭にみられた短前打音が右手パートに現れている（同⑤）。このように、歌の1番、2番、3番と進むにしたがってリズムに変化が生じている。

次に、音高や和声については、同じ旋律箇所でありながらも、伴奏の音高や和声の異なる箇所がある。例えば、1番と2番を比較してみると、2番の「きょうは二十五にちさ」（同⑥-2）では1番の同箇所（同⑥-1）よりも音域が1オクターブ高くなっている。また、「あすはこのこの～」（同⑥-2）では、バスがさらに高くなると共に、和声も1番の同箇所（同⑥-1）とは異なっている。また、1番の「かわいさ」の「さ」の部分にみられる合いの手風の動き（同⑦）は、前奏の2小節目に現れたモチーフ（同⑧）を1オクターブ下で奏す形となっている。

さらに発想用語について、1番ではmolt amabile、2番ではdelicatissimo、3番ではsognando un pocoの指示がある。これらによって、各部分に応じた表情と声質、音色が求めてられていると考えられる。

このように1曲の歌いだしから終わりに向かう中で、リズムや音域、和声、音色が次第に変化しており、それが旋律の背景として彩りを添えている。さらに、山田自身がこのピアノ伴奏に関して「伴奏は特に各節とも異なった色彩が施されている」と述べていることから、ピアノ伴奏の変化は意図的なものと考えられよう⁵⁾。

以上のように、山田編作曲ではピアノ伴奏が大変重要な役割をもち、旋律とピアノ伴奏が一体となっていることが特徴といえる。

(4) リズム操作、音高操作、テンポ操作

音高、音価の組み合わせ、歌詞の配字を中心に比較すると、比較譜に示したリズムと旋律の違いは、大きく言葉とリズムおよび音高の関係、旋律の単純化の2つに整理できる。テンポも、元歌と編作曲では異なる。

言葉とリズム・音高の関係

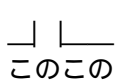

まず、リズム面からみてみたい。例えば、譜例の⑨では元歌のリズムが ♩ ♩ であるのに対して、山田編曲は ♩ ♩ ♩ ♩ である。後者は日本の民謡等によくみられるものであり、言葉を明確に表す際に行われるリズム操作である。山田は編作曲にあたってそのようなリズム操作を踏襲したと考えられる。⑩⑪も同様である。

次に、音高に関しては、山田耕作の歌曲作曲に共通する特徴として、日本語の抑揚の重視が挙げられ、「中国地方の子守歌」にもそれがみられる。例えば、譜例⑩⑪

のように、元歌の旋律の動きが共通語の高低アクセントに基づいて変えられている。譜例⑥「あすは」では、元歌の旋律の高低が、共通語の高低アクセントに一致しない。山田はそれを避けるために音を同音程にとどめたと考えられる。譜例⑦については、山田の場合、後半部分の開始の音(c音)が、その前のフレーズの段落音(h音)と異なるため、後半の開始がはっきり感じられる。

さらに、音高に関しては譜例④のような違いがある。もし「この子の」を、その後続く語との関係を持たずに単独で発語するならば、高低アクセントは、最初の「の」が高くなる。それに対し、「この子の」とそれに続く「ねんころろ」が関係をもつ場合、「この子の」は「ねんころろ」に対して形容詞的修飾語となり、文節の終わりにある助詞「の」が高くなる。山田編作曲でも、「の」で音高が上げられている。そのため「この子のねんころろ」という一つのまとまり感が強まると共に、「この子の」が強調される形となっている。ここにも日本語の抑揚を重視した山田耕筰の作曲技法がみられる(表2参照)。

表2 「この子の」の高低アクセントの違い

前後の関係	高低アクセント
単独の場合	 このこの
後に「ねんころろ」が続く場合	 このこの

旋律の単純化

元歌では、産み字(譜例②)、ポルタメント風の音(譜例⑤)がみられ、そこでは他の部分とは違った味わいが感じられる。それは音の長短と音高の変化によって生じるものであり、強弱の変化を用いた意識的な音楽表現が行われているわけではない。

一方、山田は元歌にみられる産み字やポルタメント風の音を削除している。そのことによって旋律を単純化し、音量や音色の細やかな変化やピアノ伴奏の変化による音楽表現を目指したと考えられる。

テンポ操作

「こもりうた」は本来、子どもに精神的な安定を与えるものであることから、終始、安定したテンポや語りかけるような歌いかけ等がなされる。その際に生じるテンポの変化や音色の変化はごく自然な範囲のものであり、音楽表現にあたるような意図的な操作とは異なるものである。岡田さんの元歌の歌唱では、例えば歌詞の「かわ

いさ」の部分に多少の揺れが感じられるものの、全体を通して淡々とした歌いかけであり、強弱やテンポについて顕著な変化はみられない。

一方、山田編作曲では、テンポの意図的な操作が頻繁に指示されており、テンポ操作が音楽表現手段となっている。その結果として、例えば、「おきてなくこの～」のフレーズにみられるような音楽的な高揚感が喚起される。このようなテンポの操作は「中国地方の子守歌」に限らずに、山田耕筰の他の歌曲(例:「からたちの花」「この道」)にもみられることから、山田耕筰の歌曲様式を表すものともいえよう。

(5) 強弱法

元歌の歌唱では、いわゆる音楽表現にあたるような意図的な強弱の変化はみられず、全体を通して淡々と歌われている。それに対して、山田耕筰の編作曲では意図的な強弱の変化が求められており、各部分の音楽表現において、テンポ操作と同様に、強弱の変化が必須の要素とされていると考えられる。

以上のような点を歌曲様式の視点から考察すると、山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」の特徴は、以下のように整理することができる。

- 1) 意図的なテンポ操作、強弱や音色の変化によって本来の「こもりうた」から芸術的な「こもりうた」に変化している。
- 2) 「こもりうた」特有の「ねんころろん」のリフレインで「こもりうた」の本来のテンポ感が取り戻されている。それ以外の部分では、芸術歌曲風の表現がされている。
- 3) 本来、有節形式であるものが、ピアノ伴奏の工夫によって通作形式風になっている。
- 4) ピアノ伴奏に4度の付加や5度進行を用いる等、日本的な旋律に対応した和声付けが工夫されている。

音楽の目的、機能からの考察

音楽の目的、機能からみると、元歌と山田による編作曲では、歌唱者、聴取者、歌唱目的等が異なる。それらを整理すると表3ようになる。

表3 音楽の目的、機能からみた元歌と編作曲の相違点

相違点	元歌	山田耕作による編作曲
歌唱者	養育者	声楽学習者、同習得者、歌手
聴取者	乳幼児	一般聴衆
歌唱目的	子どもをあやす、寝かしつける	歌唱による音楽表現
歌唱上の特徴	子どもの状態に応じて歌われる 曲全体を通して、強弱やテンポ等の大きな変化はない	楽譜に基づく音楽表現が意図的に行われる
伝承形態	口承による民間伝承	学校や音楽教育機関における学習を通して習得
音楽の背景	日本の生活文化	日本の生活文化の西洋音楽的昇華

このように、元歌と山田による編作曲では、旋律自体には共通点が多くみられるものの、歌唱の目的や機能等の点では、全く別のものとして捉えられる。

学校音楽教育における子守歌の学習

1. 音楽教科書にみる「中国地方の子守歌」の扱い

学校音楽教育において、「中国地方の子守歌」は鑑賞教材、歌唱教材として長年にわたって扱われてきた。鑑賞教材としては、「こもりうた」のもつ雰囲気を感じたり、曲想を味わう等の学習活動の関連でこの曲が扱われている。

例えば、昭和35年の小学校指導書音楽編に示された第4学年の「子守歌」を題材とした展開例では、6つの指導目標⁶⁾が示されており、その中で「中国地方の子守歌」が直接的に関わるのは、「『子守歌』を鑑賞し、やさしく、美しい曲想を味わわせる」という目標であると考えられる。「中国地方の子守歌」が「シューベルトの子守歌」や「モーツァルトの子守歌」と並んで取り上げられているのである。

一方、歌唱教材としては、唱法の習得や音楽表現が学習の中心に位置づけられていると考えられる。現行の高等学校の音楽科教科書⁷⁾では「中国地方の子守歌」が、シューベルトやウエルナーの「野ばら」、ジオルダーニの「愛しき君」等と並んで芸術歌曲として扱われている。

2. 現在の教科書にみる「こもりうた」の扱い

日本の各地には、様々な「こもりうた」がある。にもかかわらず、学校音楽教育において、「こもりうた」が題材として積極的に取り上げられているわけではない。「中国地方の子守歌」の元歌も取り上げられていない。現行の教科書⁸⁾で取り上げられている「こもりうた」は、小学校第5学年の「子もり歌」(「江戸こもりうた」)1曲のみである。その扱いについてみていくことにする。

題材「音楽の特ちょうを感じて 日本のふしの感じを味わおう」

この歌は、ずっと昔から歌いつがれてきました。いつごろだれが歌い始めたのか、分かりません。人々の口から口へと伝えられていくうちに、ふしや歌詞が少しずつ変わってきました。ここに取り上げた二つの歌い方は、広く歌われている代表的なものです⁹⁾。

教科書では、「こもりうた」の起源、伝承・伝播に伴う歌詞や旋律の変容、様々なヴァリエーションの中に代表的な旋律2種があること、が示されている。

学習指導書にみられる題材の指導

我が国で古くから歌われている「子もり歌」は、日ごろ子どもたちが親しんでいる歌とは趣が異なっています。学習ではその要因が「ふしの感じ」の違いからきていることに気づくようにしましょう。いつも親しんでいるような歌とは違った味わいを旋律の動きから感じ取るとともに、二つの旋法で歌われてきた「子もり歌」のそれぞれの感じの違いにも気づきながら、歌い方を工夫したり日本の古謡に親しんだりする活動を進めて行きます。

「子もり歌」の旋律を構成している音階は日本独特の旋法によるものですが、学習では日本の音階にまで深入りする必要はないでしょう。¹⁰⁾

学習指導書にみられる題材の指導では、「我が国で古くから歌われている『子もり歌』は、日頃子どもたちが歌ったり、聞いたりしている歌とは異なる性格のもの」と位置づけられている。活動では、「普段接している曲とは違った味わいを感じ取ること、旋法の感じの違いに気づきながら歌い方を工夫すること、日本の古謡に親しむこと」が示されており、「こもりうた」は、あたかも異文化であるかのように扱われているのである。

しかし、「こもりうた」は元々、人々の生活の中から生まれた歌であり、そのリズムや旋律は、言葉のアクセントや抑揚といった言葉自体のもつ音楽的要素と密接な関わりをもっているのである。このことから「こもりうた」は自然発生的な歌の一つであり、その地域の人々が元々もっている音楽感覚が反映されたものといえる。

また、「こもりうた」は元来、その機能なくしては成

り立ち得ないものである。このような点から、上記の指導書の内容には以下の2点の問題があると考える。

- ・「こもりうた」は我々が元来もっている音楽感覚に深く関わるものである、という認識がないこと。
- ・音楽のもつ機能の視点から「こもりうた」を捉えようとしていないこと。

従来のように、音楽的内容や発展を視点として、「わらべうた」「こもりうた」民謡という3段階の発展のプロセスの一部として「こもりうた」を扱うことも意義ある学習ではある。しかし、それとは別に、機能をもつ音楽として「こもりうた」を捉え学習することによって、それまでとは別のものが見えてくるのではないだろうか。

言葉として発せられたものが、歌として昇華する。歌には多くの場合、リズムや旋律によって形成された歌固有の様式があると同時に歌固有の機能がある。したがって、「こもりうた」を教材として取り上げる場合には、その機能や特徴に基づいた学習を展開することも必要であろう。

元歌と山田耕筰編作曲の学習についての提案

1. 元歌による学習の可能性

「こもりうた」を題材とする学習では『『こもりうた』であるから優しい気持ちで歌う』『曲の気分を味わう』等の活動にとどまらず、「こもりうた」のもつ性格や機能に着目した学習が学齢に応じて展開できると考える。ここでは学習・指導の方法の一例を提案したい。

1) 対象者：小学校中学年

2) 指導目標

元歌をきっかけとし、自分たちで調べる活動を通して「こもりうた」が生活の中で機能をもつ音楽であることを体験的に理解する。

3) 学習活動

- ・元歌を聴いて、「こもりうた」を歌う人の気持ちや、歌唱に伴う動作について考えてみる。
- ・身の回りにある「こもりうた」を見つける。
 - ・自分の乳幼児期を含め、いつ、誰が、誰のために、どのような歌をどのように歌っていたのかを家族や自分の回りにいる人々に聞いて調べる。
 - ・歌いかけに対して子どもは（あるいは自分は）どのような反応をしていたのか調べる。
- ・調べた結果を発表し合ったり、見つけた歌を歌ったりする。
- ・「こもりうた」の機能を感じながら元歌を歌ってみる。

4) 期待される成果

- ・「こもりうた」と歌唱目的の関係について、体験的・感覚的に捉えることができる。
- ・「こもりうた」の存在意義を理解することができる。

5) 評価の観点

- ・「こもりうた」の機能を理解することができたか。
- ・「こもりうた」の機能が感じられるような歌唱を工夫できたか。
- ・自分のもつ音楽感覚について、「こもりうた」との関連から体験的に感じるすることができたか。

6) 発展的学習

「こもりうた」(元歌)が芸術歌曲になった場合には、音楽がどのように変化するのか、山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」を聴いて、違いを比べてみる。

7) その他留意点

- ・鑑賞材料には、実際に子守りをしながら、あるいは子守りの動作をしながら歌った歌を使用する。
- ・活動にあたっては、各地域、学校、クラスの実情に応じた配慮を行う。

2. 山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」による学習の可能性

山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」は、親しみやすい旋律であると同時に、芸術歌曲として豊かな内容をもつものである。そのため、学習者の能力や興味・関心に応じて、元歌とは異なった音楽的活動が可能であると考えられる。ここでは学習・指導の方法の一例を提案したい。

1) 対象者：高等学校第1学年

2) 指導目標

芸術歌曲「中国地方の子守歌」の音楽的機能や音楽的構造を捉え、それに基づいた音楽表現を行う。

3) 学習活動

- ・音楽的機能や音楽構造の点から、元歌と芸術歌曲「中国地方の子守歌」を比較する(鑑賞、音楽分析)。
- ・芸術歌曲「中国地方の子守歌」の音楽的機能、特徴を捉える。
- ・芸術歌曲「中国地方の子守歌」に相応しい音楽表現を行う。

4) 期待される成果

- ・元歌との比較から芸術歌曲「中国地方の子守歌」の音楽的機能や特徴を具体的に捉えることができる。
- ・音楽表現にあたっては、作品の音楽的機能や特徴を踏まえて音楽表現を考え工夫する必要があることを認識できる。

5) 評価の観点

- ・芸術歌曲「中国地方の子守歌」の音楽的機能や音楽

的構造の特徴を捉えることができたか。

- ・芸術歌曲「中国地方の子守歌」の視点から、音楽表現をすることができたか。

6) 発展的学習

・「中国地方の子守歌」を起点として、山田耕筰の歌曲の作曲様式について考える活動

「中国地方の子守歌」は、西洋音楽の歌曲とは作風の異なるものであると共に、山田耕筰自身による他の歌曲(例、「からたちの花」「まちぼうけ」等)とも、フレーズ構成やピアノ伴奏(リズム、和声等)等、いくつかの点で異なるものである。この点に着目すると、「中国地方の子守歌」における山田耕筰の編作曲の様式について学習することだけでなく、民謡の編作曲(例:「忍路高島」「箱根八里」)、純粋な芸術歌曲等とのを比較を通して、山田耕筰の歌曲の作曲様式について考える学習活動に発展させることができる。

・伝承曲と編作曲の関係について考える活動

洋の東西を問わず伝承曲を素材とした編作曲は非常に多くみられる。例えば、ブラームスの「眠りの精」のように、伝承曲を採譜し歌曲として仕立てているものがある。日本の民謡やわらべうたにおいても、今日そのような作品は多い。

それらの作品と伝承されてきた旋律との比較を通して、元々の旋律が、他の音楽的要素や音楽技法を用いることによって、どのような音楽として新たに生まれ変わったのか、その関係を知ることは、音楽のもつ正統性と新たな発展性という2つの異なる視点から興味深いものといえよう。曲目については、これらの曲は、音楽的に優れた曲として演奏家も取り上げることが多い。福島雄次郎による「五木の子守唄」(「わがふるさとの歌」より)や間宮芳生による「子守唄」等が挙げられる。

まとめと今後の展望

これまで述べてきたように、元歌と山田耕筰編作曲「中国地方の子守歌」は、旋律素材を同じくしながらも別種の音楽であり、特に音楽のもつ機能が注目される。音楽のもつ機能は、音楽表現に直接的に影響を与えているのであり、それぞれに最も相応しい音色、テンポ、ダイナミクス等が求められるのである。そのため、「こもりうた」を題材とする場合には、まず、上記の点を念頭に置く必要があると考える。

元歌にみられるリズムや旋律は、その歌の機能に直接的に関係する内容であると同時に、その地域の人々が元々もっている音楽感覚に基づくものである。したがって、音楽学習においては、歌のもつ機能を理解することが必要となる。

また、「こもりうた」の学習では、それぞれの地域で

伝承されてきたリズムや旋律の様態、言葉のイントネーションと旋律の結びつきを理解することを通して、個々人のもつ音楽感覚を再認識することができるのである。今後の課題は、このような音楽感覚を認識するための学習パラダイムの構築について、具体的に考えていくことである。

【注・引用文献】

- 1) 本研究では、子どもに対して歌いかける歌を包括的に示す語(一般的な名詞)として「こもりうた」を用いる。ここでは、曲として一般に認識されている歌だけでなく、乳幼児に対して養育者が発する即興的な旋律や旋律風の言葉かけ等も含む。また、作曲者が明らかな「こもりうた」については、それぞれの作曲者の用いた表記を用いることにする。
- 2) 柴口成浩、「中国地方の子守唄 ルーツを追って」『教育時報』、岡山県教育委員会、1985、p.38
立石憲利、『岡山文庫97岡山の童うたと遊び』、日本文教出版、1982、p.98
友久武文・原田宏司『日本わらべ歌全集19上 広島
のわらべ歌』、柳原書店、1984、p.210、p.214
- 3) 柴口、前掲書、p.38
- 4) 譜例1の①と②では、最後の音の音価に違いがみられるが、それらは記譜上の相違であって本質的な問題ではないため、ここでは考察の対象としない。
- 5) 『山田耕筰全集第5巻』、第一法規出版、p.36
- 6) 6つの目標は、
・この曲により、素朴な日本的雰囲気
に浸らせ、豊かな童心を育てる、
・階名視唱に慣れさせる(日本旋法に関心をもたせる)、
・呼吸法に注意して歌い、特にレガート唱に慣れさせる、
・たて笛の演奏能力を伸ばす、
・短い言葉に即興的に節づけして歌う能力を伸ばす、
・「子守歌」を鑑賞し、やさしく、美しい曲想を味わわせる、である。
- 7) 『高校生の音楽』、教育芸術社、p.18、p.19
- 8) 『小学生の音楽5』、教育芸術社、p.38
- 9) 同上
- 10) 『指導書研究編 小学生の音楽5』、教育芸術社、p.87

A Comparative Study between “ Chugoku-Chiho no Komoriuta ”
Arranged by Kosaku Yamada and Its Original Lullaby
a paradigm of learning lullaby in music classroom

KATO Haruko

United Graduation School for Teacher Education in Hyogo University of Education

“ Chugoku-Chiho no Komoriuta (Lullaby in Chugoku District) ” by K. Yamada is one of the most famous Japanese lullabies and has been included in music textbooks for long time. Yamada arranged the lullaby based on a lullaby sung in Okayama prefecture.

The purpose of this study is to compare the original lullaby and the arranged one, and to submit two kinds of learning using the lullabies as materials in music classroom.

Firstly, these two lullabies are analyzed from a view-point of musicology and then, from a view-point of the function. Yamada's lullaby is sung for audiences in concerts, the latter for babies to lull in everyday life. This occurs differences between the two, i.e., even though the melodic lines are almost similar but other musical elements differ each other and the songs are sung entirely differently.

In the original one, rhythm, melody and timbre are directly related to its function, and based on musical characteristics of the local people. Therefore, it is possible for children to comprehend musical elements such as rhythm and melody connected with their own dialect in everyday life. It is also important for children how people have sung the lullaby for babies and transmitted for long time. I propose a teaching plan focused on its function to understand own growing and musicality. Yamada's one is familiar to students and rich as an artistic song. It is possible to learn this song in another way of learning from the original. I propose a teaching plan to understand musical structure and characteristics, and devising musical expression based on them.

『師範音楽』(1943)における歌曲についての一考察 信時潔作曲「白楽天」を中心に -

A Study of Songs in “Shihan Ongaku” (1943)
- Focused on “Hakurakuten” Composed by NOBUTOKI Kiyoshi -

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（岡山大学所属）

鈴木慎一郎

はじめに

『師範音楽』¹⁾は1943(昭和18)年に発行された国定の音楽教科書である。『師範器楽』と対をなしている。師範学校の教科書は、それ以前は全て検定教科書²⁾であった。しかし、師範学校は、同年の「師範教育令改正」によって3年制官立専門学校程度へと昇格、第6条「師範学校ノ編成、教科、教授訓練、教科用図書、生徒ノ入学、退学、懲戒、学資ノ給与及卒業後ノ服務等ニ関スル規程八文部大臣之ヲ定ム」³⁾(第六条)の規定を受けて、師範学校用教科書は検定教科書から国定教科書へと変わったのである。

『師範音楽』の編纂者は木村信之によれば以下の6名である⁴⁾。

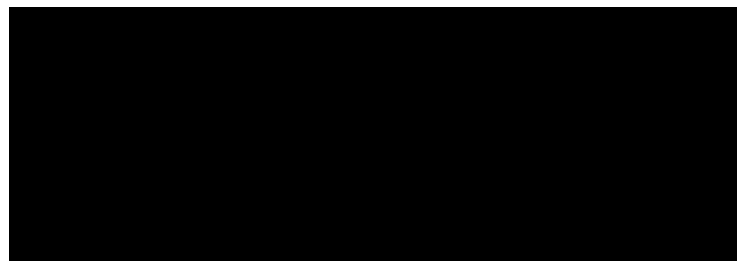
片山 穎太郎	日本音楽史	東京音楽学校教授
下総 皖一	音楽理論	東京音楽学校教授
城多又兵衛	基本練習	東京音楽学校教授
橋本 清司	楽典	東京都第一高女教諭
高折 宮次	器楽	東京音楽学校教授
風巻景次郎	歌唱	東京音楽学校教授

この中で下総と城多は、国民学校の音楽教科書編纂にも加わっており⁵⁾、国民学校における音楽教育との強い関係が伺える。

『師範音楽』は全180ページからなり、内容を五部で構成、最後に「附録」として解説を記載する形を取っている(表1)。また、『師範音楽』の内容・指導の徹底を図るために、1943(昭和18)年5月24日・25日には、各道府県師範学校音楽科担任教員約100名対象に「新教科書『師範音楽』及『師範器楽』ノ研究」を目的とした「師範学校音楽科講習会」が東京音楽学校において開催されている⁶⁾。

では、この教科書はどのような性格を持っていたのだろうか。これまでこの教科書に関する分析的な研究は行われていない⁷⁾。『師範音楽』発刊直後から戦争は激化し、学徒動員等によってこの教科書による指導は十分に

表1 『師範音楽』の構成



行われなかった。とはいうものの、この教科書は当時の社会情勢との関連を色濃く持っており、音楽教員養成史を明らかにする上で等閑視できない。

たとえば「歌曲」の部分を見ると、それ以前の検定教科書にはない傾向が歌詞と音楽の両方の視点から見受けられ、師範学校の音楽教育に関するある種の理念の基に編纂されたことが明らかである。また、歌唱の教材としてこれらの歌曲を見た場合には、新曲が全22曲中18曲を占めている。とりわけ最後に掲載された教材「22白楽天」は歌曲学習の最終段階として、独唱、二部合唱、三部合唱を組み合わせて、交声曲風⁸⁾に作曲されている。音楽はプロットに沿って進行し、今日における「音楽劇」に近い形式でできている。

そこで、本稿では『師範音楽』における歌曲について「22白楽天」を中心に音楽分析を行い、この教科書において求められた歌唱教育の特質を明らかにしたい。

『師範音楽』における「22 白楽天」

ここでは、歌詞に現れた思想と楽曲構成の2つの視点から「22白楽天」を『師範音楽』における他の曲と比較し、位置付けたい。

1 『師範音楽』における「歌曲」の思想

『師範音楽』の「歌曲」は総じて国家主義・軍国主義の色彩が強い。師範学校の教育内容は「皇国ノ道二則リテ国民学校教員タルベキ者ノ練成ヲ為ス」⁹⁾(「師範教育令改正」第一条)を音楽教材として具体化したもの

表2 『師範音楽』の歌曲

[凡例] 曲名：下線は既成曲 種類：有 = 有節歌曲(数字は節数) 通 = 通節歌曲 形態：斉 = 斉唱、二 = 二部合唱、三 = 三部合唱 = 曲の途中で変化あり

番号	曲名	作詞者名	作曲者	編曲者	歌詞			音楽								
					愛国心	皇室崇拜	軍国主義	歌詞の内容	形態	形式	調	拍子	速度	小節	発想標語	音域
1	櫻	清水乙女	下総皖一					桜の美	斉	有2	八長	4/4	108	16	美しく	c - d
2	四季	茅野雅子	橋本國彦					四季の美	斉	有4	八長	3/4	116	32	軽快に	c - d
3	ホトトギス	古歌	清水修					日本的情感	斉	有2	陽音	4/4	80	13	静かに	d - e
4	平安の花	四賀光子	長谷川良夫					京の春風情	三	有3	ト長	3/4	80	21	優雅に	h - e
5	夏は来ぬ	佐々木信綱	小山作之助	片山				初夏の風情	二	有3	八長	4/4	92	18	優雅に	c - e
6	くろしほ	佐藤一英	信時潔		優れし民 陽の民			黒潮 大和島根	二	有2	八長	4/4	108	28	力強く	(g) - f
7	南方航空路	西條八十	志賀静男		民族 日本男子	御稜威		銀翼 航空路 共栄	三	有3	ト長	2/2	96	24	雄大に	h - e
8	日本農道の歌	吉植庄亮	安部幸明		瑞穂の国	天皇 かたじけな 御饗 兵			斉	有4	八長	4/4	108	21	元氣よく	c - e
9	水邊歌	風巻景次郎	下総皖一		日の本 日の御旗	報 盡忠 宮柱 大君		雄魂 栄光 靖国神社	二	有3	ハ長	6/8	138	32	優雅に	c - d
10	靖国神社	陸軍省 海軍省 協定		下総	国 大和	御拜 皇国		御魂鎮 血潮 同胞	三	有4	ハ長	4/4	88	20		a - d
11	健歩の歌	前田鐵之助	内田元					健歩 北南大陸	二	有3	八長	2/4	114	48	元氣よく	c - e
12	婦人従軍の歌	加藤義清	興好義	下総	日の本			火筒 敵味方 血潮兵	三	有6	ト長	2/4	100	79		h - g
13	霜月	田中冬二	益子九郎					秋の風情	三	有3	ホ短	6/8	56	16	静かに	h - e
14	朝びらきの歌	斉藤瀧	片山頼太郎		日本	皇国 大御稜威 現神 天皇		勝利 八紘字 軍	斉	通	二長	4/4	92	51	勇敢の心で	d - e
15	箱根八里	中学唱歌		片山				剛毅の武士	三	有2	八長	4/4	100	34	元氣よく	(g) - e
16	古歌四首	古歌	片山頼太郎					日本の四季	二	通	八長	2/4	66	84		h - e
17	防人の歌	古歌	下総皖一			大君 命かしくこみ		御楯 いのち	二	通	八長	4/4	80	31	荘重厳肅に	c - e
18	野村望東尼	關三サオ	弘田龍太郎		大和魂	神 大御代 をるがめば			斉	有7	陰音	4/4	69	15	こころをこめて	d - es
19	われた茶碗	武者小路實篤	片山頼太郎					ユーマア	二	通	変口長	2/4	104	98	軽快に	a - es
20	わが陸軍	勝承夫	平井保喜		国	大御稜威 神明 皇御軍		陸軍 勝つ 軍旗 戦車	斉	有3	変口長	4/4	100	19	躍動することく	b - es
21	鐵	長田恒雄	高田信一			神州		兵等	三	有3	二長	4/4	100	21	明るく	a - e
22	白楽天	南江治郎	信時潔		日の本の 大和の国	神こころ 神應 神風		神風手風 吹き起こり	通	通	八長	4/4	92	126		(f) - e

22曲「歌曲」の内、該当する曲

ととらえることができるだろう。それを検証するために、「歌曲」全22曲の歌詞に含まれるキーワードを「愛国心」「皇室崇拜」「軍国主義」の3視点から分類した(表2)。なお、3視点のいずれにも該当しないその他の「歌曲」については、歌詞内容の傾向を付記した。

分類の結果、22曲中半数以上の13曲が上記の3視点の項目に該当するキーワードを含んでいる。中でも3視点のすべての歌詞を含んでいるものが、7曲存在する。その一方、3視点に該当しない9曲の内訳については、自然の風物・季節等をうたったものが8曲、その他(ユーモア)が1曲となっている¹⁰⁾。このような「愛国心」「皇室崇拜」「軍国主義」のキーワードを含んでいない曲であっても、日本の美・文化の優越が強調されており、愛国心への育成を意図的に行っている。

「22白楽天」のキーワードを見ると、全ての項目にわたっている。この曲は歌詞のキーワードの視点からも、『師範音楽』の「歌曲」の集大成ととらえることができる。なお、『師範音楽』にはこれら「歌曲」の他に「儀式唱歌」が掲載されている。それらを加味して考察すると、師範学校で扱われるほとんどすべての歌唱教材が、国家主義・軍国主義を色濃く反映していたといえよう。

2 「歌曲」の音楽分析

表2の右側には、それぞれの歌曲における音楽的特徴の一覧が掲載している。この表から『師範音楽』の歌曲は以下のような特徴を持っていることがわかる。

- 1) 全ての曲が日本人の作詞家、作曲家によっている。
- 2) 新曲が18曲を占める。「5夏は来ぬ」¹¹⁾「10靖国神社」¹²⁾「12婦人従軍の歌」¹³⁾「15箱根八里」¹⁴⁾以外の18曲は、『師範音楽』のために新たに作曲されている。下総皖一、片山穎太郎が5曲、信時潔が2曲担当している。
- 3) 形態：合唱が14曲で6割強を占める。二部合唱が7曲、斉唱が7曲、三部合唱が7曲、その他(交声曲風)が1曲である。
- 4) 調性：長調が19曲(86.4%)を占める。調種は、八長調が10曲で最も多く、ト長調(3曲)、ヘ長調(2曲)、二長調(2曲)、変口長調(2曲)、ホ短調(1曲)、ト調陽音階(1曲)、二調陰音階(1曲)であり、国民学校用の教科書の調種と共通する。
- 5) 拍子：4/4が13曲で最も多い。ついで、2/4が4曲、3/4が2曲、6/8が2曲、2/2が1曲である。
- 6) 音域：「c-e」と「h-e」が4曲ずつ含まれる。最高音はfで「6くろしほ」で登場する。最低音はかっこつきのfで「22白楽天」で用いられている。いずれも信時潔の曲である。なお、2オクターブにわたる音域は、現在の教員養成用教科書掲載の歌曲と比べて

もかなり広い。

7) 通作歌曲が5曲含まれる。それらは小節数も多く、途中で速度の変化等を含む大曲である。とりわけ「22白楽天」は独唱と合唱、転調、拍子と速度の変化を組み合わせ、プロットに沿って音楽を進行させる等ドラマツルギーをもった作品である。

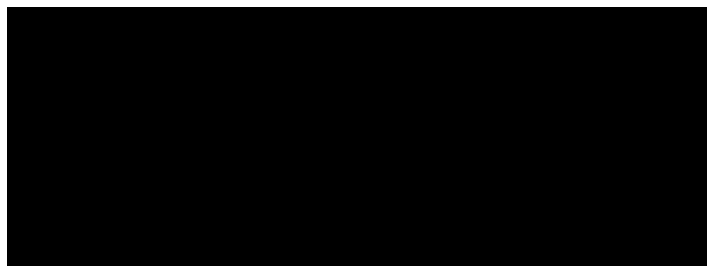
「22白楽天」の分析

表2に見られるように「22白楽天」は転調と拍子の変化が含まれ、独唱、斉唱、二部・三部合唱を組み合わせた大曲である。『師範音楽』の最後に位置付く正に重みのある曲である。その出典は、「神と君が代の、動かぬ国」のめでたさ¹⁵⁾を描いた能の「白楽天」¹⁶⁾である。ここでは能の「白楽天」と比較することによって「22白楽天」の音楽教材としての特徴を明らかにしたい。

1 登場人物と楽曲構成

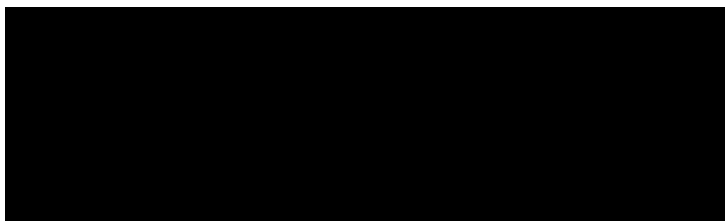
表3に、「22白楽天」登場人物の関係を示した。「22白楽天」では、能のワキ、前シテ、後シテという主要な3役を独唱パートに充て、他の役を斉唱、二部合唱、三部合唱に編成している。能のプロットを忠実に追いつながら、対話を省略し、説明的な部分を割愛しているため、全体としてはダイジェスト版となっている。

表3 登場人物



分析するために楽曲を11に区分した。小節、形態との関係は表4に示す通りである。

表4 楽曲の構成



2 歌詞について

表4の区分にしたがって「22白楽天」の歌詞とその思想を記すと表5のようである。

	形態	拍子	調性	速度	内容の概略
A	前奏	4/4	八長調	92	
B	斉唱	4/4	八長調	92	白楽天筑紫海岸到着
C	間奏	4/4	八長調	92	
D	白楽天	4/4	イ短調	92	漁翁の歌に驚く
E	漁翁	6/4	へ長調	126	日本人なら当然
F	間奏	6/4	へ長調	126	
G	二部合唱	4/4	八長調	116	鳥、獣も歌を詠む
H	間奏(舞)	4/4	八長調	92	明神, 雅な舞で出現
I	明神	4/4	八長調	92	神楽舞についての説明
J	間奏	4/4	八長調	92	
K	三部合唱	4/4	八長調	92	神風によって唐船退散


歌詞は能の七五調を踏襲している。冒頭と明神の一声では定型通り五七五の音韻となっている。「不知火の筑紫の海の朝ぼらけ」は能では白楽天が唐から日本に到着した場面の「真ノ一声」である。この台詞を交声曲の冒頭に持ってきたことで、曲全体が「日本」を強調していることが分かる。

「君が代の直なる道ぞ住吉の」に直接対応する能の台詞は見られない。この部分は海青楽を舞うシテの謡「住吉の、神の力にあらむ程は、よも日本をば、従へさせ給はじ・・・げに有がたや神と君」の翻案と考えられる。交声曲では日本が神の国であることを強調して一声の形をとっている。

なお、*の「たぐへて」については「解説」で「ダダ謡曲ノ原曲ニ古クサウ用ヒテイルノデ、ソノママ踏襲シタ」¹⁷⁾ という記述が見られる。

この曲にはどのような思想が盛り込まれているのだろうか。素材は、文芸競技で白楽天をやりこめ、「神と君が代の、動かぬ国ぞ久しき」と歌い上げる能の「白楽天」である。能の「白楽天」の「神と君が代の、動かぬ国のめでたさ」を「君を護りの国民絶えず ゆるがぬ国こそ久しけれ」と、国民の「護り」の義務を強調し、日本礼賛から皇室崇拜、軍国奨励へという図式を読みとることができる。謡曲の「白楽天」を西洋音楽様式用の歌詞に巧みに翻案し、軍国主義的傾向を強めているといえるだろう。

次に作曲上特色のある点を挙げる。

- ・♩=92を基調としてE-Gに126-116の部分を含む。この部分は6/4拍子である。これは序破急という日本的な速度形態をとらずに中間に対照的な速度をおいて対比させる西洋的な手法がとられているといえるであろう。
- ・八長調を主調としつつもE、Fでへ長調に転調する。速度・拍子も同時に変化するので、漁翁の出現に関して印象深い効果をもたらしている。なお、西洋音楽では速度の速まるところで転調する場合、属調が多いので、下屬調への転調が目される。この現象は信時の他の曲にも見られるので、作曲者の個人様式と言えるかもしれない。
- ・伴奏の技法は「両手によるコラール風伴奏」¹⁸⁾とも呼べるものであり、和声的進行が優勢である。とはいっても、「」で示したような対位法的手法も用いられている(譜例1)。



・Hでは舞が挿入されている。これは能の「序の舞」に対応している。速度も元に戻って緩くなり、落ち着いた下降旋律が伴奏で奏でられる（譜例2）。物静かで優雅な序の舞の雰囲気踏んでいるといえよう。なお、舞については、歌詞の中に「神楽舞」と見えるが、附録の解説では「ソレカラ明神ガ海青楽¹⁹⁾ヲ舞ハレル²⁰⁾」と記されている。

譜例2 H 冒頭 bar. 81-85



・譜例2に關係する下降旋律が73、99、115、120、123小節に出現する（譜例3）

譜例3 G bar. 73



・同音上に停滞する旋律がIの冒頭に現れる（譜例4）。Iでは旋律線は徐々に上行するものの、モチーフとしては停滞する旋律が優勢である。能のヨワ吟との関連を想起させる部分である。

譜例4 I 冒頭 bar. 89-92



・フィナーレに相当するKは三部合唱できている（譜例5）。歌い手は直前のVを受けてIの和音を響かせなければならない。聴覚訓練の成果が問われるところである。

譜例5 K 冒頭 bar. 106-110



・123小節からのコーダは、アラルガンドで盛り上がりつつ終結する（譜例6）。「君を護りの国民絶えず ゆるがぬ国こそ久しけれ」の歌詞に込められた「神徳と君主の徳は一体とする思想」²¹⁾を謳歌する終止の手法ととらえることができよう。なお、このような終止の手法は信時による「6くろしほ」にも共通して見られる（譜例7）。

譜例6 K bar. 123-126



譜例7 「6くろしほ」 bar. 25-28



おわりに

以上、『師範音楽』について「白楽天」を中心に取り上げて分析・検討してきた。「白楽天」について総括すると、次の諸点が挙げられる。

1) 謡曲の「白楽天」を基に、西洋音楽様式用ダイジェスト版へと翻案することで、日本礼賛から皇室崇拜、

軍国奨励へという思想をより強調している。

- 2) 和声進行、終止法等西洋音楽様式を基本としつつも、能のヨワ吟や序の舞と関連させて構成しており、日本の芸能である「能」を演じ手や観客に意識させる効果を意図している。
- 3) 『師範音楽』の中では唯一の交声曲風の曲であるため、形態等に工夫が見られ、今日における音楽劇に類似する形式でできている。また、音楽だけではなく、舞が挿入されている。

「白楽天」は、その規模と内容から見て、当時の社会情勢と思想が色濃く反映する『師範音楽』の「歌曲」の代表的教材である。しかしながら、それらの「歌曲」の思想・音楽が師範学校音楽科教員にどのように受け止められたのか。また、どのように生徒たちに受容されたのかについての実態が現在のところ不明である。『師範音楽』が目指した教育理念は現実にはどのように機能したのだろうか。西島央²²⁾や奥中康人²³⁾らの指摘を待つまでもなく、『師範音楽』におけるイデオロギー形成の可能性について検証していくことが重要である。今後、聞き取り調査等によって、『師範音楽』の指導体制、受容過程を明らかにしていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、元香川師範学校音楽科教員の金光武義氏（現岡山大学教育学部名誉教授）、元北海道女子師範学校音楽科教員の滝沢美恵子氏に多くの資料を提供していただきました。また、岡山大学教育学部の奥忍教授にご指導していただきました。ここに記して心より感謝の意を表します。

注及引用文献

- 1) 文部省『師範音楽 本科用 巻一』師範学校教科書株式会社, 1943
- 2) 検定教科書として以下のものが挙げられる。
黒澤隆朝・小川一朗『標準師範学校音楽教科書 第一編 第二編』共益商社書店, 1938
福井直秋『師範音楽教本二部用一・二』帝国書院, 1931
- 3) 文部省『学制百年史(資料編)』ぎょうせい, 1972, p.184
- 4) 木村信之『音楽教育の証言者たち 上 戦前を中心に』音楽之友社, 1996, p. 230
ここでは、木村が橋本清司に対して「<聴覚訓練準備調査会>での活動」についてインタビューを行っている中で、師範学校の音楽教科書についての話題が出た。

5) 同上, p. 219

6) 東京音楽学校『同声会』, 1943年9月18日, p. 7
には、1943(昭和18)年5月24日, 25日, 東京音楽学校において催された「新師範学校音楽科講習」の記事が掲載されている。その講習会では、風巻が「歌唱題材ノ選択及解説」、片山が「楽曲及音楽史ニツイテ」、橋本が「楽典ニツイテ」、下総が「音楽理論」、高折が「器楽及伴奏ニツイテ」、城多が「聴覚訓練、唱歌法及歌曲ノ練習」を担当している。彼ら以外に、文部省図書監修官、山形寛が「<師範音楽>及<師範器楽>ノ編纂ニツイテ」を担当している。

7) 平井啓『奈良県音楽近代史 - 音楽教育を中心に - 』1995, には『師範音楽』についての若干の記述が見られる。

その他、赤井励「オルガンと唱歌の伴奏」『原典による近代唱歌集成 - 誕生・変遷・伝播 - 解説・論文・索引』ビクターエンタテイメント株式会社, 2000, p. 215にも、『師範音楽』のピアノ伴奏についての言及が見られる。

8) 「交声曲」という言葉は『師範音楽』p. 180の「附録」に次のように使用してある。「謡曲<白楽天>ニ取材シタ小サナ交声曲風ノ歌」。『標準音楽辞典』(音楽之友社, 1966)によると、「交声曲」は「カンタータ」と定義されている。

9) 文部省『学制百年史(資料編)』ぎょうせい, 1972, p. 184

10) 唐沢富太郎『教科書の歴史』創文社, 1956, pp.326-327の分類方法を参考にしている。

11) 佐佐木信綱(1872 - 1963)作詞, 小山作之助(1863 - 1927)作曲。教育音楽講習会編『新編教育唱歌集 第五集』, 1896に掲載発表。
(読売新聞文化部『唱歌・童謡ものがたり』岩波書店, 1999, pp. 84-87)

12) 『尋常小学唱歌 第四学年用』1912, に掲載された「花は桜木人は武士...」で始まる『靖国神社』とは異なり、「日の本の光に映えて...」の歌詞で始まる陸軍省・海軍省選定の曲。

13) 加藤義清(1862-1941)作詞, 奥好義(1858-1933)作曲, 歌詞のみが1894年, 『出師軍歌』(大阪積善館発行)に掲載され, 10月17日に東京・神田の井上藤吉が出版した単行本で楽譜が初めて公刊された。

(安田寛「軍歌の流行」『原典による近代唱歌集成 - 誕生・変遷・伝播 - 解説・論文・索引』2000, p. 96)

14) 鳥居枕(1853-1917)作詞, 滝廉太郎(1879-1902)作曲。東京音楽学校編『中学唱歌』1901, に掲載。

15) 西野春雄校注「白楽天」『謡曲百番 新日本古典文学大系57』岩波書店, 1998, p. 540

- 16) 同上, p. 541-545
 廿四世観世元滋「白楽天」『白楽天 實盛 楊貴妃 玉葛 融』櫛大爪堂, 1921
- 17) 文部省『師範音楽 本科用 卷一』p. 180
- 18) 山本文茂による伴奏技法の分類に基づいて行った。それに基づくと, A「両手によるコラール風伴奏」B「両手によるリズム・バッテリー」C「左手と右手の組み合わせパターン」に分類できる。(山本文茂「芸能科音楽教材の特質 - 教科書・教師用指導書の分析を通して -」『音楽教育の研究 - 理論と実践の統一をめざして -』音楽之友社, 1999, pp. 285-286)
- 19) 青海 - 海青楽。雅楽の名。(西野, 前掲書, p. 544) 『日本音楽大事典』(平野健次・上参郷祐康・蒲生郷昭, 平凡社, 1989) では, 「雅楽曲。唐楽。管弦用。舞は廃絶。楽曲は1876年(明治9)に選定され現行。中曲。黄鐘調。「海仙楽」「清和楽」とも。大戸清上が仁明天皇(在位833 - 850)の南池院行幸の際に退出音声として作曲(「竜鳴抄」「仁智要録」)。早8拍子, 拍子10。」と定義されている。
- 20) 文部省『師範音楽 本科用 卷一』p. 180
- 21) 西野, 前掲書, p. 545
- 22) 西島央「文部省唱歌と<日本人>意識」『原典による近代唱歌集成 - 誕生・変遷・伝播 - 解説・論文・索引』2000, pp. 192-197
- 23) 奥中康人「五線譜による儀式唱歌の国楽化」劉麟王・奥忍・権藤敦子・塚原康子・Hermann Gottschewski 『平成13・14年度科学研究費補助金研究成果報告書 近代音楽・歌謡の成立過程における国民性の問題』2003, pp. 73-84

使用楽譜

- ・南江治郎作詞, 信時潔作曲「白楽天」文部省『師範音楽 本科用 卷一』師範学校教科書株式会社, 1943, pp. 104-113

A Study of Songs in “ Shihan Ongaku ” (1943)

Focused on “ Hakurakuten ” Composed by NOBUTOKI Kiyoshi

SUZUKI Shinichiro

Joint Graduate School (Ph.D.Program) in the Science of School Education,
Hyogo University of Teacher Education

The purpose of this study is to examine the characteristics of songs in “ Shihan Ongaku ” (1943) designated by the government. First I analysed song materials and pointed out that “ Hakurakuten ” was a representative of songs in “ Shihan Ongaku ”. Then, I analyzed the words and music of “ Hakurakuten ”. The following results were obtained:

- 1) “ Hakurakuten ” was composed based on a Noh piece. The ideology was derived from admiration of Japan and the worship of the Imperial Household in the Noh piece, and developed to militarism.
- 2) From a music analogical viewpoint, “ Hakurakuten ” was composed on the basis of the Western music style. However, several features are from Noh play, i.e., “ Yowagin ” and “ Jonomai ”.
- 3) “ Hakurakuten ” is the only one material composed in cantata style among the songs in the text book. It resembles today's musical drama, as pieces of solo singing, 2-part choir, 3-part choir and dance are included in one piece.

社会に拓かれた美術教育の可能性

龍野実業高等学校におけるスタディー・アートの実践事例を通して

Possibilities of Art Education Joined with Society
Through the Practice 'Study-Art' at Tatsuno Vocational High School

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（兵庫教育大学所属）

上浦千津子

はじめに

多様な美術表現が身近に溢れている今日、自分に合った美術との関わりを生涯にわたって求めていくこと、つまりは「生涯にわたり芸術を愛好する心情を育てる」ことは、学校における美術教育のねらい¹⁾であるにとどまらず、生涯学習²⁾の一環として学社協働（融合）の視点から取り組まれるべき課題であるといえる。

本稿では兵庫県立龍野実業高等学校における「スタディー・アート」の実践事例を通して、社会に拓かれた美術教育の可能性について探りたい。

1. 本研究の目的

周知のようにラングランの「ワーキング・ペーパー」（1965）以来、生涯教育³⁾の理念が国際的な広がりを見せている。そこで述べられた生涯教育の目標は、生涯における学習機会の提供や様々な教育との調和や統合、地域社会学校としての小学校～大学の役割など、従来の教育についての考え方を根本的に改め教育本来の姿に戻すため、これら理念の浸透に務めるものであるといわれる。日本では1987年以来文教政策の主要な柱として位置付けられてきており、最近では学校週五日制の実施や総合的な学習の創設に伴い、学校教育の側からも生涯学習の研究・実践が見直されてきている⁴⁾。

しかし現在の日本における生涯教育は、社会変化の必然性から一方的に唱道されているという側面が強く、人間の学びたいという願いに促された自己決定的学習⁵⁾を保障するものとはなっていないように思われる。また、生涯体育など、研究・実践が進んでいる分野もあるが、生涯学習の視点に立った美術教育の研究はほとんど見当たらないのが現状であり、社会教育を中心として実践されている文化・芸術の取り組みでは、一部の先進的なものを除いて、生涯学習が地域性に限定した、子ども・親子向け事業や中・高齢者向けのカルチャーセンターに矮小化されている現状もある⁶⁾。

確かに、文化・芸術に対する社会的ニーズは高まってきており、カルチャーセンターは賑わいを見せているし、地方美術館がその教育的機能を発揮した意欲的な取り組

みを進めている外、住民参加型の美術イベントを企画する自治体も増えてきている。また松尾豊は「生涯スポーツ」の呼称に対して「生涯美術」⁷⁾を提唱しており、高等学校での実践を進めているが、いずれも学社融合の視点が希薄であると思われる。

学校内だけ、社会だけで教育を考えるのではなく、双方が利点を生かして協力しあいながら教育を進めることが求められているように思われる。表現技法の向上を目的とした美術教育だけではなく、美術の学習機会を拡大していきながら、そのプロセスを通して人と人とが理解し合っていくことを目的とした活動が望まれている。

兵庫県立龍野実業高等学校と兵庫教育大学との高大連携プロジェクトである「スタディー・アート」は地域社会と学校を美術教育で結び結ぶ試みとして実施されたものである。「スタディー・アート」は、実施場所が学外であることや、高校生と地域住民が一緒になって学びあうという点において、他校ではあまり例を見ない実践である。また、この実践は参加者自身が「学びたい」という主体的な意識を基に参加しており、自己決定的な学習の視座に立った実践となっていると思われる。

そこで本稿ではこの事例研究を通して今後の生涯学習社会に求められる美術や美術教育のあり方を考察し、そこから社会に拓かれた美術教育の可能性を探りたい。

2. 高等学校における実践

社会教育と学校教育とを取り結ぶ活動を考察する上で、必要と思われる観点・意義を設定し、HPや文献等で紹介されている高等学校での事例をとりあげ次に分析した。

これらの観点は、学校が学校内外との交流を持ちながら、学習者・指導者・地域住民にとって有意義に行われているかどうかについて考察する上で、特に重要と思われる点を挙げたものである。

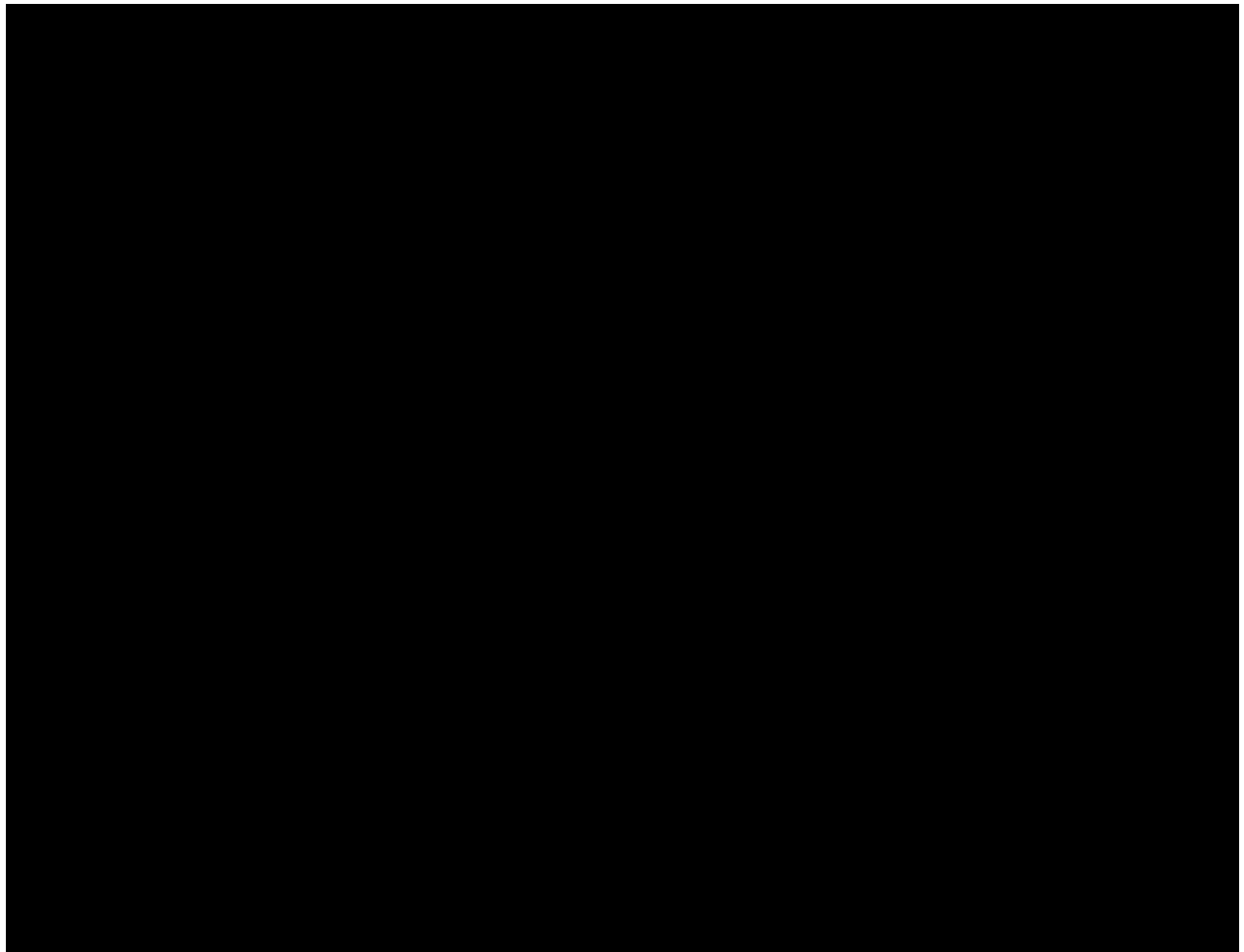
各地の高等学校の取り組みとしては、地元の美術館のHP作りや地元の祭りへの参加、街角のパブリック・アートの鑑賞、学外施設での展覧会の開催、地域の祭り開催中における中・高合同美術展、美術館での鑑賞授業、学校の教室を使った美術展開催や、校庭へのパブリック・

アートの設置と一般解放などが見受けられる。それらはいずれも芸術をとおして、高校生を社会参加へと促す試みとなっている。

中でも、龍野実業高等学校の取り組みでは、生徒と地域住民とが共に学び合うという実践が行われている。デ

ザイン科を中心として生徒の作品展のみならず、公開講座の開催や小学生の絵画指導ボランティアへの参加、町家でのファッションショーの企画など、「龍野」という地域性を活かした、住民に開かれた学校づくりを推進している⁸⁾。

【表1】高等学校における地域連携プロジェクト実践例



3. 龍野実業高等学校における実践

龍野実業高等学校の実践の一つとして、廃屋を利用した「ラボ」でのワークショップ「スタディー・アート」がある（写真1-1,1-2）。4日間の日程で、油彩画のいろいろな道具や画材、さまざまな描き方を通して油彩表現の多様性を学ぶものである。また、参加者は、高校教師と高校生だけでなく、地域住民、大学教官、大学院生、大学生（龍野実業高等学校の卒業生）といったメンバーであり、それぞれが相互に学び合う関係を目指した。具体的には、大学教員によるレクチャーで、絵画例等の説明^(ア)、音楽を聴きながらの自由な形態のドローイング^(イ)、テストピースの作成^(ウ)、モチーフに基づいたF20号サイズの油彩画とF4号サイズの自由な油彩画の実制作2点^(エ)、作品の講評^(オ)、展示会の開催^(カ)、という内容であった。筆者は、ゼミ生としてゼミ教官とともに今回の企画運営

に参画し実践したものである。

(ア)(イ)(ウ)は、(エ)での制作の導入として設定された。「音楽」は、美的情操とのかかわりが深く、美しさに対して価値感情をもつことに繋がる⁹⁾のものであり、絵画表現の導入として感覚を拓いたりリラクゼーションを図る目的で(イ)の活動を設定した。今回の実践は、油絵の構造を踏まえて、マチエールの効果やその技法を内容に取り入れており、そのため、(ウ)のテストピースの作成などを行うこととした。油絵は一般に、描いてから乾くまでの間に時間がかかるため、ともすると初心者はそのベタベタした質感に慣れず、不本意に厚塗りしてしまったり、色を濁してしまったりして苦手意識を持ちがちであると思われる。そこで今回は、キャンパスの下地に使われているジェッソ等を用いて予め油絵の発色具合をコントロールしながら制作しようという試みを取り入れている（写

真2)。またテストピースの作成は、下地のマチエールによる油絵具の発色の変化を各自が確認するための試みとして行った。2点制作することについては、実験的な技法を試す意味もあり20Fのキャンパス（写真3-1,2,3）とともに、4Fのキャンパス（写真4-1,2）も課題とした。また、最後には作品の講評(ホ)を行った（写真5）。講評会では、自分の制作について気付いたこと等について受講者が述べ、指導者や他の受講者の意見を真摯な姿勢で受け止めていた。展覧会の開催(カ)は、また準備段階であるが、今回の実践の成果を参加者のみならず、地域に還元する意味も兼ね、龍野の町屋の一角で行う予定である。今回は、地域に若い人材を呼び戻したいという高等学校側の願いに応え龍野実業高等学校のOBである大学生も学習に参加し、制作を行った（写真6）。

また、今回の実践では毎日、制作終了後に成果と課題を確認するためのアンケートをとるとともにデジタルカメラで作品を撮影し学習者が主体的に自己の作品を振り返られる様に配慮した。そこで、指導者の提案どおりに学習者がなぞっていくだけではなく、いくつかの選択肢から適切と思われる技法を選んでいくなど、学習者が他でもない「自分の作品」を自覚しながら制作を進めることにより、各自が個性的な表現を目指すことが可能となったと思われる。



キャンパスの下地作り（写真2）



作品（写真3-1）



作品（写真3-2）



ラボの外観（写真1-1）



ラボの室内（写真1-2）



作品（写真3-3）



作品 (写真4-1)



作品 (写真4-2)



批評会 (写真5)



作品 (写真6)

4. 分析及び考察

「スタディー・アート」の参加者に毎回アンケートをとり、次の表2にまとめた。

【表2】兵庫県立龍野実業高等学校・スタディーアート参加者へのアンケート調査結果

参加者	参加者の動機					学習期待			学習過程							
	美術が好き・興味がある	他にチャンスがない	絵が家に欲しい	先生から聞いて	夏休み課題を片付けたい	趣味として描いてみたい	自分ならではの絵の制作	リアルな絵を描きたい	楽しく描きたい	変化	変化の理由	音楽を聴いて描く	テストピース	作品(静物画)	作品(小)	各講師の個別指導
A									↘ ↗ ↗	助言によりリラックスできた	4	2	3	3	5	5
B									↗ ↗ →	もっと批評を聴きたい	5	5	5	5	5	5
C									↗ → →	時間が無くて焦った	2	4	3	2	5	4
D									↗ ↗ ↗	とても楽しくできた	5	5	5	5	5	5
E									↘ ↗ →	時間が無くて焦った	5	3	3	3	5	4
F									↗ ↗ ↗	元々本人が非常に意欲的	5	5	5	5	5	5
G									↘ ↗ ↗	学びが楽しみに変化した	4	5	4	5	3	5
a									↗ → →	時間が無くて焦った	2	5	2	2	5	3
b									↗ ↗ ↗	とても楽しかった	3	4	3	3	5	5
c									↗ ↗ ↗	楽しく学べた	4	4	4	4	5	5
d									↘ ↗ ↗	かなりおもしろかった	5	4	4	4	5	5

満足度を5段階評価

(1) アンケート概観

全般的に見て、好意的な意見が多かった。A～Gは、大人の参加者の意見で、a～dは、高校生の意見である。大人の参加者からは、今日の社会において美術教育によって青少年の情操が涵養されることを希望する声も多く、改めて美術教育への期待感を実感することともなった。また高校生は、先生から促されての参加ではあったものの、学校ではできない事をしたいという希望と学外の施設での実施という開放感からか、満足いく結果が出せたようである。

今回の参加者は、いずれも美術やデザインに興味・関心をもっており、制作することにより美術をより一層楽しみたいという期待がほぼ一致していたように思われる。また実践期間が短期間であったためか、大人・高校生ともに、かなり集中して制作が行われ、充実した実践となったように思われる。次に参加者それぞれの学びについてみていきたい。

(2) 個別に見られる学習者の意識と実践意義

今回参加した大人の学習者（A～G）の意識を大きく分類すると、AとBは、ともに自分の思うように「描きたい」という自主的・自発的な学びを求めており、C・D・Eは、「手作り」したいという文化的な欲求があった。Fは今後、趣味として描いていきたいという希望があり、Gは、気持ちのいい作品の制作を望んでいた。

Aは、20Fサイズの作品が見学者から好評であり、一定の満足感を得たようである。第三者に自分の作品を評価してもらうということは、制作意欲の向上につながりAにとって励みとなったようである。指導者の助言については、「リラックス」できたコメントしていた。また、毎回行われたデジタルカメラによる作品の写真撮影について、「今日の頑張りが目に見えて進み具合がわかりやすかった」と応えている。

Bはアンケートに「思ったより楽に作品に取りかかれました」「驚きと感動の4日間であった」と記しており、個性的な制作過程をたどりながら、楽しく制作できたようである。A・Bにとって今回の実践は、自分の思うように制作したいという欲求がかなえられたことで今後、油絵を制作していく事への自信に繋がったように思われる。また、生涯をとおして美術を愛好していく姿勢を育むには、こうした学習者の制作意欲が持続できるような学習方法や学習過程を重視した学習機会が望まれているように思われる。

Cは、当初の希望どおり今回制作した作品を家に飾っているらしい。このように自分の作品を身近におき、生活に彩りや活気を与える事は、学習者がさらに美術の学習を続けていく励みにもなる。Cは、油絵が初めてであり、また自由に伸び伸びと描くことへの抵抗感が当初、

あったようである。しかし、「花」をモチーフに「汚くならないよう」に制作を進めていきたいと2日目のアンケートに記述していたため、本人も指導者も制作の方向が最初からある程度明確であった。学習者と指導者がインタラクティブな関係をもつことにより、スムーズな学習形態をとることができた。始めは4日間の日程で仕上げることへの不安がCにはあったようだが、最終的には「有意義な4日間」であったとコメントしていた。

Dは終始、笑顔が絶えなかった。個人的に前もって音楽を聴いてテンションを高めていたらしく、音楽を聴いて描く今回の導入に最初から共感していた。また前回の講座での「反対色を置いてから描く」という技法も生かして明るく爽やかな作品に仕上げられており、手ごたえを感じていたようである。アンケートには、「とても楽しく描けました」「いつか、あっと驚く私だけの作品が描けると嬉しいです」とコメントしていた。楽しく描いていくことは、前向きな制作姿勢を促し作品の成果に繋げていくだけでなく、生涯にわたって美術に親しんでいく上で重要なモチベーションになり得よう。

Eは、当初より、統一感のある色調の作品作りを希望していた。スタッフによく質問をし、迷いつつも落ち着いた制作ができた（写真3-1）。音楽を聴きながら描くことで「集中力が生まれた」とコメントしていたように、少し気持ちに余裕を持ってもらうことが、楽しみや描いていく自信につながっていくのではないかと感じられた。また、「このような機会があたえられたことを幸せに思いました」と述べていた。

Fは、ほがらかに意欲的な制作を進めていた。「色々な油絵技法を学ぶことが出来て良かった」と、コメントしており、表現技法への興味と学習意欲が感じられた。また、完成した作品にも満足できたようである（写真3-2）。そして、アンケートの最後には以下のように記してあり、今後の活動への期待感が感じられた。

「生徒さんと一緒に学ぶ事が出来、その真摯な姿に感動しました。私の様な年齢でこんなに新鮮で一生懸命に学ぶ時間を得られたことを心から感謝申し上げます。生涯学習の一つの機会として今後も是非スタディーアートを続けて下さい。」

Gは、当初、作品が一つでも出来るかどうかや前回の講座との技法の差異について戸惑いがあったようであった。結果的には、F4サイズの作品が文学的な雰囲気にとまり、満足していた（写真4-1）。もう一つの作品は、バックの処理に悩んでいたものの無理なく描けていた。また、マチエールについて、「他の展覧会（クリムト展）でもフムフムと見学してしまいました」とコメントしており、今回の実践により、美術鑑賞する上でも新しい視点を得たのではないだろうか。また、このような実践を

今後も続けてほしいとも記していた。Gは、導入で紹介した様々な絵画への構図の検討に興味を持っていたようで、バックがすっきりと空いた大胆な構図で描いていた。今回の実践への期待感は、日常とは別世界のものとしての美術のイメージから、「身近な絵画」として共感を持ち得て来たとも考えられる。

aは、「シャガールが好きなので、そんな感じの絵にしたい」と述べていた高校生である。テストピースの作成については、「いろんな技法が学べたので楽しかった」と記しており、静物画については、誰よりも大きなキャンバスで黙々と取り組み、悩んだ末、大胆な構図で伸び伸びと描いていた。またaは美術について、「絵は自己紹介にもなると思う」、「いろんな展覧会に行き、人はどんな事を考えているのかとか見てみたい」とアンケートで答えていた。aは、絵画をコミュニケーションの手段として捉えていたように思われる。

bは、油絵は初めてで、「どんな風に仕上げられるかわからないけど、今までの自分に無い思いきった色を使った作品が作りたい」と述べていた。実際、自由に描く楽しみに没頭していた感があったが、助言を求めることもあった。途中、汗をびっしょりとかきながら、ひたむきに制作する姿は他を圧倒していた。今回の出来栄に本人自身、「満足した」と述べていた(写真3-3)。bは、積極的な意志で表現する楽しさを効果的な表現技術の習得とともに体得したかったのではないかと思われた。現在、高校生が持つ「自己実現」という青年期特有の欲求を、いかに解決していくかが教育者に問われつつあるように思われる。直接、自分の手を使って自由に表現していく美術の実践は、そうした問題にも光を当てていけるのではないかと思われた。

cは、「思ったとおりに描けるかなとか不安はたくさん」ではあるものの、「楽しく描ければいい」とコメントしていた。事前説明に対して「クイズ形式などがあり楽しく学べた」と答えており、単なる講義で終わる教授法に終始せず、学習者と指導者がインタラクティブな関係を維持していく学習方法が臨まれていると感じられた。

また、cは、最初から描くモチーフや構図について入念に吟味しており、「できるだけリアルに描きたい」という希望もはっきりしていた。キャンバスの大きさに「圧倒されたけれど思ったより早く進んだことには驚いた」と述べていた。

dは、描く姿勢に余裕が感じられた。素材のマチエールの美しさを上手に生かす手法で、慎重にこつこつと描いていた。仕上がりは、真珠のような輝きをもつ上品なものとなった。

今回の実践について「学校でできなかったことができ、新発見だったし、楽しかった」、「花が浮き上がってく

るのがとても面白かった」とコメントしており、普段使わない画材を使ったり、いつもと違う技法で描くことが新鮮だったようである。

5. まとめ

(1) 実践の意義

今回の実践は先に挙げた観点から、次のように意義づけられると思われる。まず、高校生も一般参加者と共に学習することにより、生涯学習社会へ向けた意識の涵養が図られたこと()。次に、今回のように複数の指導者が参加する実践は、立場の違う指導者の「教え方」が指導者同士の学び合いとなったことや、受講者の制作姿勢から指導者が学ぶ点が多かったこと、受講者が相互に切磋琢磨したことなどから学習者・指導者、相互による学び合いが出来たこと()が挙げられよう。

また、「描きたい」という主体的・自発的な学びが発露された()、具体的な専門技術の向上や習得をすることや制作を通して美術を愛好する機会が提供できた、()、その他、一生懸命に取り組むことによりリフレッシュとなり精神的な健康につながった()、と言えるのではないだろうか。

さらに今回の実践により、高校生だけにとどまらず地域住民(かなり遠方よりの参加者もいた)の参加が促され、地域において学習機会の拡大が図られたこと()や、見学者や参観者も多く、地域の反響もあり、地域の文化水準の向上()、地域の活性化()などにささやかとはいえ寄与したと思われる。

また、平成16年2月17日から22日まで今回の実践で制作された作品の展覧会が竜野市生きがいセンターとの共催で行われた。この催しは龍野実業高等学校デザイン科を中心に在校生、卒業生、ユニーク講座受講生、生きがいセンター講座受講生による展覧会(町ちゅう美術館)として、龍野市景観形成地区全域において行われた。このことにより他地域への情報発信や他地域と連携していく()という側面も持ちたいといえよう。そして廃屋ではあるが、地域の施設を利用する()という今回の試みは、受講者にも好評で開放感が得られたように思われる。龍野実業高校では、この実践の他にも多くの「ユニーク講座」という公開講座を設けて、学校開放を行い()、高校生と共に一般参加者が美術やデザインを学ぶ機会を設けている。

(2) 今後の課題

個別指導では受講者の個性にあった講師を対応させることも考えられるが、事前にスタッフ同士が入念に打ち合わせて協力し指導にあたることで、ある程度、受講者を満足させられるのではないだろうか。今回は、受講者のやる気を気使う配慮があり良かったという意見が多数

で適切であったように感じられる。

また、学習者と指導者相互の学び合いという観点にたった学習プログラムを企画段階からもう少し充実する必要もある。例えば、指導者も学習者と一緒に討議を重ねていき、それぞれの人の持つ特性や経験を基に、相互の学び合いを図りながら、一過性のもではなく、今後も続けていけるようなプロジェクトに発展させることを可能にしていくことが望まれていると思われる。

アンケートでは受講者の今後の実践への希望として今後もこのような実践が行われるようにという声が多くあった。学外での生涯学習や大高連携のあり方を探りつつ、地域の受け入れ状況も把握していく必要がある。

生涯学習社会における美術教育を展望するにあたっては、地域社会と学校が協働（融合）しながら、様々なプロジェクトを遂行していくなかで、図1に示したようなイメージを描く必要があるのではないだろうか。そのためには、地域と学校が互いの特性を尊重し、活かしあいながらも、目的、価値観、責任性の共有化を図らねばならない。とりわけ学校における美術教育では、教室での学習と地域で行われる美術活動とを往還しながら学習を深めていくことが望まれよう。

また、今日において生涯学習社会を見据えた美術教育を考える上では、学習者及び指導者、そして実践が行われる場、それぞれの立場に立った視点から活動の意図を捉えていく必要があるように思われる。例えば、学習者という枠組みを考えた時、幼児から青少年、中高年者、高齢者、身体に障害を有する者や、様々な学習目的を持つ者が考えられ、指導者では、高等学校教諭や大学教官、

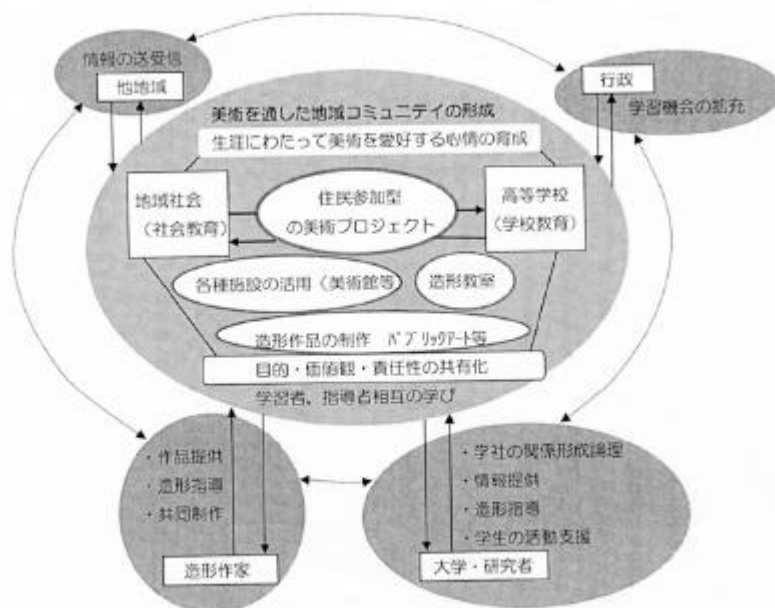
ボランティアスタッフや学生といった幅広い層が想定できる。一方で農村や地方都市、工業地帯や、商店街、といった地域社会の環境によって同じ実践にも参加者の意識に差異が現れると思われる。

また学習者側から見ると生きがいを見出したり、専門性を獲得したりといった意義が考えられるが、指導者の側からは、学習者の努力を尊び、自らの専門性を社会に還元する実践として捉えることができよう。そして実践が行われる地域社会にとっては、こうした実践が地域の活性化や、地域の文化水準の向上といった効果として期待できることにもなる。

おわりに

今回の実践は、小さな廃屋で実施されたものの情緒あふれる古都・龍野の洋館であったためもあり、通りがかりの観光客や今回の実践が取材された新聞記事¹⁰⁾を見ての参観者や見学者が後を絶えなかった。参加者も「見られている」という緊張感もあってか、真剣に取り組んでいた。見学者の中からは、今後このような講座があれば是非応募したいと希望する声も多く聞かれた。一度学校を離れてから再び学びたいと思う人は案外、多いようである。しかし、それを保障する機会や環境がなかなか得られていないのが現状であり、今回、ささやかながら龍野実業高等学校が彼らの求めに応じられたと思われる。

また今回、会場となった兵庫県立龍野実業高等学校デザイン科の「ラボ」を中心とした取り組みは、地域住民とヒガシマル醤油が中心となって行っている地域の活性化プロジェクトの一貫でもあり、醤油資料館の正田館長



【図1】社会に開かれた美術教育の可能性

の御理解と御好意を得て運営されている。こうした地域の側からの理解に支えられて、今回の実践は成功したのであり今後ますますこうした地域の理解や支援・協力が生涯学習社会を実現していく上で望まれよう。

註

- 1) 文部省 『高等学校学習指導要領』第一章総説第2節芸術科の目標,1999 参照。
- 2) 平沢茂 「生涯教育の基礎理論」国吉辰俊編『'96新・教育基本用語』総合教育技術4月号増刊 小学館,1996, pp.415-416。平沢はここで「変化の激しい現代社会において人々は豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、人々の自発的意思に基づき自己に適した方法・手段で行われるべきでもので、その意味ではこれ(生涯教育)を生涯学習と呼ぶのがふさわしい。」と述べている。
- 3) 同上。
- 4) 佐々木正治『21世紀の生涯教育』福村出版,2002,p100。
- 5) 松井春満『生きる力を培う教育』学術図書出版社,1992,p15。
- 6) 竹内博「学校(園)教育における意義と役割」日本教育大学協会全国美術部門 新教育課程検討特別委員会編『教員養成系大学・学部における美術教育の課題と展望-第二次報告書-』,1997,pp.13-15。
- 7) 松尾豊「生涯美術論事始」『大学美術教育学会誌No.33,2000』,pp.383-390。
- 8) 『デザイン教育 第13号』 近畿高校デザイン教育研究会編、2002参照。兵庫県立龍野実業高等学校は、文部科学省の「学力向上フロンティア・ハイスクール」の兵庫県指定校となっている(3年間継続:その一環として今回の大高連携プロジェクトも含む)。
- 9) 西園芳信 『中学校音楽科の指導と評価』 暁教育図書,2002,p18。
- 10) 神戸新聞 2003,8月6日,西播地域版(朝刊)。

Possibilities of Art Education Joined with Society
Through the Practice ' Study-Art ' at Tatsuno Vocational High School

KAMIURA Chizuko

United Graduation School for Teacher Education in Hyogo University of Teacher Education

Tatsuno Vocational High School is now practicing a cooperative Project " STUDY ART " with Hyogo University of Teacher Education, trying to build a new partnership between the school and the local community through art education.

This is a very unique idea in terms of school education: students go out the school and study with the local residents, which is relatively rare style of fine-arts education.

I have found that this kind of activity, life-long learning led by local school, is keenly required by the community in any generations.

マンガに用いられる文字の機能と分類

Function and classification of the letters that are in comics

兵庫教育大学大学院学校教育学研究科

中尾貴子

はじめに

マンガ¹⁾は絵と文字を併用した物語表現の一つである。さらにいえば連続するコマのなかで絵と文字を複合的に用いて内容を伝える表現である。しかし、マンガにおいて絵は文字よりも優位であるようだ。物理的な面からみれば絵の占める割合の大きいマンガが多い。少数²⁾ではあるが、文字を一切用いていないマンガもある。絵そしてコマがあればマンガと認識されるのである。

マンガ表現における文字の役割は何なのだろうか。過去を含めた多くのマンガでは文字が使用されてきている。文字の存在と今日の多様なマンガ表現は無関係ではないはずである。そこでマンガ表現における文字の機能について考察をはじめた。

マンガにおける文字を考える際、絵との関係性を無視することはできない。ただ、現在のマンガ表現は多様化・複雑化している。関係性を論ずる作業は容易ではない。まずは絵と文字それぞれの働きを把握しておく必要があると考えた。

絵と文字の関係性を明らかにする前段階の作業として、今回はマンガにおける文字機能の分類を行うことにした。

I 先行研究から

文字機能の分類を行う前に先行研究にあたることにした。文字表現の変遷と分類についての研究を。今日の表現にいたるを知った上で各人の分類をすべきだと考えたからだ。

1 文字機能の変遷

(1) 竹内オサム 説明機能の変化

まず文字機能の変遷を、竹内オサムの言説³⁾をもとに簡単に紹介する。竹内は作り手の立場から絵と「言葉」がどのように関連づけられてきたかを追っている。

まず大正末期のマンガをとりあげている。当時のマンガはまだ未分化な状態である。現代につながる表現もみられるが、挿し絵と文章による「絵物語」「絵ばなし」

に近いものも多かった。その中から竹内は『正チャンノパウケン』(織田小星作・樺島勝一画、1923年連載開始)をとりあげている。

この作品は今日のマンガのようなコマを並べた形式になっている。コマの中にはふきだしも描かれている。だが、枠外に文章がついている点が異なる。竹内はこの文章は主となり作品内容を示すものであったと述べている。当時の読者はまず枠外の文章を読んでそれから。その理由としてコマの絵やふきだしは物語全体から見ると部分的、ある一場面を示しているからだという。

しかし、この数年後の『正チャンの冒険』(前出作品改題/図1-1-1)で、枠外の文章がなくても各コマの意味が通じる例があげられている。ここで竹内は枠外の文章が状況説明を、ふきだしが物語の進行を担うようになっていると指摘している。この作品は人気を博した。したがってこれ以降ふきだしによって物語を進行させるマンガが増え始めたという。が、昭和初期までは「絵物語」(図1-1-2)が優勢であったという。

昭和初期になって、『のらくろ』(田河水泡、1931年開始)が登場する。これによりふきだし形式が主流になったようである。枠外の説明的文章はみられなくなった。しかし竹内は文章による説明的機能は失われていなかったという。枠外からふきだしに移っていったと述べている。⁴⁾ 具体的にいうと図1-1-3のように絵(動作)を言葉(セリフ)で説明する表現がみられるようになったのである。この作品は昭和28年のものである。長らくそうした表現が用いられていたことがわかる。

ただ、戦後はこの絵と文字の情報が重複した表現は少なくなっていった。竹内は絵と文字の分担が意識的に行われた初期の例として『新宝島』(酒井七馬・手塚治虫、育英出版、1947年)をあげている。文字表現においても戦後が一つの転換期になっていたようである。

さらに1970年代ごろから発語と別の文章が挿入されるようになっていく。ここでいう別の文章とは、登場人物の回想や別の視点からの語り・解説である。これらは物語内容に深みが増したため、多層的な表現が求められたことで生じた。こうした複雑な文章表現は少女マンガ

によくみられる。このような再び説明的機能を持った文章を有したマンガが作られるようになった。だが、それらは枠外に説明文を持つ過去の作品とは異なるものであることはいうまでもないだろう。

マンガは独立した文章による説明からセリフ（発語）による説明へ移った。戦後に文字と絵の分担が進み、そうした表現が一つのスタンダードとなる。それを踏まえた上で様々な文字表現が用いられる。今日のマンガにおける文字の役割が多様化、複雑化した経緯は以上のとおりと考える。

（２）夏目房之介 - 「音喩」の変化

「音喩」とは『別冊宝島DX マンガの読み方』で夏目らが用いた造語である。擬音や擬態、擬情などの機能を持っているマンガ作品内の文字列を指す。これらをオノマトペと呼ぶ者もいる。オノマトペは通常の日本語文法の範疇にある。マンガにはその範疇にはおさまらない、作り手独自の表現も存在する。そのため、特にこの語を用いられている。

「音喩」はマンガにおける文字表現の特徴的なものの一つである。ここでは夏目の言説⁶⁾に基づき「音喩」の変遷を紹介する。

夏目は手塚治虫の登場以前の「音喩」は慣用的な表現であったと述べている。この当時の「音喩」はまだオノマトペと同じであるようだ。手塚はそれまでになかった擬音を生み出したという。さらに、いくつもの擬音を一画面に用いたり音によって文字の形を変えたりした表現の工夫、擬音だけでなく心理を表す擬情の多用も、手塚作品の特徴だったようである。

手塚だけでなく、1960年代後半の貸本劇画も「音喩」を豊富にしたと紹介されている。また、具体的な発生時期は不明だが、「シーン」という無音を表す「音喩」も戦後に生まれたものであるという。「音喩」もまた戦後に表現の一つであるようだ。

夏目は一作品における「音喩」数を調べ、時代との関係性をみている。手塚以降「音喩」の使用量は増加していくが、ある時期から使用をおさえた作品が登場したことがわかった。ここであげられていたのはつげ義春であった。つげあたりから「音喩」は作風に関わる要素として作り手がその量を選択していくようになったようである。

そこで「音喩」の発明は止まったわけではない。今日でも新しい「音喩」を目にすることがある。夏目のあげた例だけでも様々な表現がみられる。発音不可能な語やオノマトペではない副詞を擬態語として用いたもの、作品内で「音喩」を実体化したものなど、多種多様だ。

日本語のオノマトペは欧米のそれと比べて種類が豊富で体系的なのだそう。そして日本語は平仮名・片仮名・漢字と表記文字の種類も多い。「音喩」が多様化したの

は、こうした土壌があったからと考えられる。

戦後を起点に変化し、ある程度発達したあたりから作り手個々で表現が異なるようになった。「音喩」も説明的文章に似た変遷をたどったといえよう。

こうした変遷を踏まえた上で、今日のマンガにおける文字表現がどのように分類されているかをみていく。

2 文字機能の分類

今日のマンガに用いられる文字はどのようにとらえられているのか。文字に関する分類の先行研究をみていくこととした。なお、各分類をまとめたものは表1~3に記す。

（１）夏目房之介 - 言葉と絵の関係から

夏目の分類⁶⁾は絵との関係の関係から「言葉」を以下のように分類している。（表1 / 図1-2-1）

- ・「A：セリフや独白、音喩など」
- ・「B：ナレーションや解説など」
- ・「C：具体的なマンガ作品以前の言葉」
- ・「例外」「B群の亜種」

「マンガの中に登場する言葉には、大雑把に2種類ある」としてA、Bを提示している。これらの区分基準は「発語主体」、つまり言葉の発し手が物語の主たる時間に存在しているかどうかにある。

この二つに加えてさらにCという区分が設けられている。A、Bは画面上に文字として表されている言葉であるが、Cは表されていない。具体的にいうと原作の内容や作品設定などにあたる。作り手の思考ともいえるものである。ここでの夏目は「言葉の要素から『絵』がつけられる。言葉が絵に変換されていく」「マンガ表現は、言葉が絵であり、絵が言葉であるという性格をもつ」と述べている。言葉からマンガが作られるという立場からCを設けたのであろう。

夏目はABC以外にもう一つ、「例外」という区分も設けている。これはBの例外的表現を指している。Bは作品の物語世界とは別の時間軸や次元からの言葉である。（図1-2-2）その「例外」は、Aに相当する発語と同時に思考されたBに近い言葉をいう。（図1-2-3）異なる時間軸や次元のAと同時に登場する「例外」は、その場면을多層的に表現できる。この言葉による多層化は少女マンガで発達した表現である。

まとめると、夏目の分類は「作品世界での可聴・非可聴」（AとBC）と「読者の立場での可視・不可視」（ABとC）の二つの基準を持っているといえる。

（２）白簾直樹 - ふきだし

次に白簾の分類⁷⁾をみていく。白簾は分類の対象をふきだしにしぼっている。ふきだしを言葉の「形容詞的役割」ととらえ、その枠の形態とそれぞれの機能から分類

している。(表2)特定の形式に限った狭い範囲での分類ではあるが、参考としてここにあげた。白籐の分類は次の二つに大別される。

- ・「肉声型」
- ・「非肉声型」

この分類は発し手がどの次元にいるかについては言及せず、可聴・非可聴を中心に分類している。登場人物に内在する言葉(以下、発語に対して内語)は「、ここでは無房型」「四角型」という「非肉声型」のふきだしに含められている。

枠の形状による分類には一つ問題点がある。ふきだしには枠の形状が同じでも発語と内語が存在するからだ。そこで白籐はこれらの区別方法として、ふきだしについての突起や線分の形態で判断する方法を提示している。(図1-2-4)この突起や線分はその向きで発語主体が誰であるかを示すこともできる。

(3)スコット・マクラウド - 絵と言葉を組み合わせる方法

最後にスコット・マクラウドの分類⁸⁾を紹介する。彼は自著においてマンガは言葉と絵を適当に組み合わせた表現ではないことを強調している。彼の分類はそれを示すために行われたものである。

なお、この分類はアメリカン・コミックの表現形式に基づいて考えられている。そのため今回の研究対象としている日本のマンガとは異なる部分がある。具体例をあげるとコマの上下に書かれた文章である。(図1-2-5「両者中心型」図例参照)これらは日本のマンガの変遷で触れた場面説明の文章と同じ種類のものである。こうした違いに留意しながらマクラウドの分類を確認したことをはじめに述べておく。

マクラウドは一コマの中での絵と言葉の関係を7つに分類している。(表3/図1-2-5)

- ・「言葉中心型」
- ・「絵中心型」
- ・「両者中心型」
- ・「増幅型」
- ・「並列型」
- ・「モニタージュ型」
- ・「相互依存型」

まずそれぞれの項目について説明する。「言葉中心型」は文章が示す内容の一部を絵が表しているものを指す。「絵中心型」はその逆で、場面の説明を絵によって行っているものを指す。この二つの中間的な位置にあるものを「相互依存型」としている。マクラウドが「もっとも一般的に使われている」とする表現である。「増幅型」の表現は言葉で指し示されている対象を絵で表して情報量を増やしている。「相互依存型」と「増幅型」の違い

は前者の方がより絵と言葉の情報の使い分けがなされている点にあると思われる。「両者中心型」は「相互依存型」や「増幅型」とは逆の表現である。絵と文章の情報が重複しているからだ。先に紹介した図1-1-3はこの「増幅型」にあたるといえよう。

以上の表現は何らかの形で絵と言葉がともに情報を伝えようとしている。「並列型」はそうではない。一コマだけをみた時、絵と「言葉」が関連していないように感じられる場合がこれにあたる。(図2-1)

最後に「モニタージュ型」、これは文字が絵の一部として表されているものを指す。これのみ文字を視覚要素として分類されている。描き文字の「音喩」はこれに含まれるだろう。「モニタージュ型」の図例に「HAPPY!」のAを人の笑顔で表したものがある。(図1-2-5)これは作品タイトルに使われる表現である。作品内の表現にはあまりみられない。

このようにマクラウドは絵と言葉それぞれの情報量の違いから細かく分類している。マクラウドはマンガ家であるが、この分類の視点は作り手に限ったものではない。読者の視点からもとらえることができる。つまり作品にあらわれたものを分類している。

(4)各分類の検討

本稿の目的であるマンガに用いられる文字の分類を行うために、前項で紹介した分類内容を検討してみた。

まず夏目の分類から。言葉からマンガは作られるという考えから作品の背景にある言葉(C)について言及している点は興味深かった。しかし、作品上に文字としてあらわれる言葉(AB)とはちがう概念ではないだろうか。これらは別にとりあげるべきだと思われる。こうした理由から分類にCをふくめた点には疑問を持つ。言葉の主体が属する時間軸や次元からの分類は再分類の際に大いに役立った。

次に白籐の分類であるが、前述したように参考までに紹介したもののなので細かい検討はしない。本来意図するところと違うだろうが、表現の多様化で形式と機能が一致しない状況であることを再確認するきっかけになった。

マクラウドの分類は絵と言葉の関係の提示という難しい目的に挑んだ意欲作であった。しかし細分化しすぎた感がある。「並列型」と「モニタージュ型」以外の項目はその違いがはっきりしない。もっと少ない項目にしてもよかったように思われる。また、この分類もまた二つの概念からなるところが気になった。他の項目が言葉であるのに対し、「モニタージュ型」のみ文字としてみている点である。ただ、筆者も視覚的要素として文字をとりあげる必要を感じていたので、その点でマクラウドの分類を評価したい。

再分類

以上の考察から広く文字表現に対応するに再分類の作成を試みた。その結果は表49にまとめた。

分類の内容を説明する前に今回の方針を説明しておく。この分類は作品世界を基準にして作った。文字をとらえる視点を一つに定め方が分類に混乱がないと考えたからである。基準に作品世界を選んだのは、多くの文字情報が登場人物から発せられたものだからである。

今回の分類は登場人物にとって何にあたるかで区分されている。そのため、読者や作り手からみえる形式（ふきだしや文字の描き方）について触れていない。また、実例にあたっていくうち形式と機能が一致しないものが多くみられたので形式からの分類は見送った。

では、分類の内容について述べていこう。まず作品内の中心となっている時間軸にあるかどうかで区別した。これが「同時」である。表4では「同時」であるものはyes以降の線分上にあり、そうでないものをno以降にあるように表記した。コマに描かれた場面に流れる時間と一致している内容の文字列（文章）をyes、「同時」であるとした。

「同時」であったものを「可視」、そうでなかったものは「同次元」であるかどうかで区分した。

「同次元」は、その文章の主体となる存在がどの次元に属しているかという区分である。作品で表される物語内の登場人物ならばyes、作品世界に対し第三者的位置にいる存在であればnoとした。

表4で「同次元」ではない方に語り・解説をあげたのは、主体が作り手や作り手に近い存在のナレーターであることが多いからである。なお、マクラウドの「《並列型》」や図2-1にあるような歌もここに入る。一方の「同時」ではなく「同次元」である文章には回想をあげた。登場人物による回想がこれにあたる。（図2-2）

回想は往々にして語りの役割も持っている。回想のとらえ方は難しい。たとえ主人公が主体となった文章であっても、物語の時間軸からかなり後の回想ならば、もう「同次元」とは言い難い。別次元からの語りと考えた方が適している。さらに回想と内語の違いは時間差であるため、回想が内語になることにある。またその逆の場合もある。文章の内容とその場面の状況から個々に判断していく他はない。

次に、「可視」という区分は文字どおり作品内の登場人物から読めるものであるかどうかである。「可視」できる文字には絵の一部となっている表現が含まれる。看板や書類の文字など物体・風景の一部として作品世界に存在するものを指す。（図2-3）

登場人物が「可視」できない文字列には音声や思考、

状態を示す言葉がある。そこで、不可視なものを登場人物が音声として知覚できるか否か（「可聴」）で分けた。この「可聴」の文字列のなかでも、人間など生物の「発声」かそうではないかを「発声」で区別した。「発声」は発語のような体系的な言葉になっているものと、そうではない叫びなど（擬声）に分けた。

残るは内語と「音喩」の一部である。これらは状態や感情などを「形容」したもので区別した。以上のようにして再分類を行い、表4を作成した。

おわりに

この分類は文字の機能に限定し、作品世界を基準としたにもかかわらず、このように多元的で7つもの観点を設けることとなった。これは既存の枠組みにとらわれず話の流れや場面の状況から文字の機能を追った結果である。既存の枠組みを観点に用いれば作業も用意であっただろうし、分類もあまり複雑にはならなかっただろう。しかし、慣例に惑わされ、実例の読み込みが浅くなっていった危険性がある。この分類の目的は文字そのものの機能を把握である。文字機能の把握は最終的な目的である絵との関係性を明確にする上で不可欠の事項である。不完全だと以後の大きな妨げとなる。今回の分類は文字そのものをとらえる方法として適当だったと考えている。

当初、形式による分類も考えていた。画面から動かせない視覚的な役割が大きい文字と、他の形状に置き換えが可能な文字でわけていこうというものであった。が、他の要素に置換可能か否かという観点は視覚要素全体でとらえることができる。むしろそうした方が良いと判断し、別の機会に譲ったのである。

冒頭で書いたように、これは前段階の研究である。今回の分類を利用して絵の持つ機能の把握をめざす。そしてマンガにおける絵と文字の関係性を明らかにしたい。

- 1) ここでのマンガはcomicおよびcomic stripに相当するものをいう。
- 2) 『出版指標・年報 2002年版』（全国出版協会・出版科学研究所、2002年4月）『2002年版 読書世論調査』（毎日新聞社東京本社、2002年3月）に基づいて、売り上げならびに読書対象として上位のマンガ雑誌を収集した。これらを普段親しまれている作品の代表として調査を行った。その結果、文字の無い作品、いわゆる「サイレントマンガ」と呼ばれるような作品はみられなかった。しかし、河出書房の『TVbros』ではとりみきによるサイレントの9コママンガ、『遠くにいきたい』が連載中であるように、少ないながらもサイレントマンガはある。（2002年12月現在）

- 3) 竹内オサム、「言葉の呪縛 - コマにおける絵と言葉の関わり - 」、『ピランジ』(5)、竹内オサム、1999、pp.50-69
- 4) 明治期のコママンガには、ふきだしこそ用いていないが、枠外に説明文がなくコマの中のセリフで話が進行しているものがみられた。こうした作品について触れられていない点に疑問を持った。明治期の作品に触れない理由として、当時の表現が未分化であったこと、セリフで進行する作品は量的に少なく現代へのつながりが見いだしにくかったことなどが考えられる。が、これらは筆者の推測の域を出ていない。今後確認する必要があると思われる。
- 5) 夏目房之介、「擬音から『音喩』へ 日本文化に立脚した『音喩』の豊穡な世界 」、『別冊宝島DX マンガの読み方』、宝島社、1995、pp. 126-137
- 6) 同、「言葉と絵の迷宮 マンガにおける絵と言葉の微妙な関係 」、同、pp.52-157
- 7) 白籐直樹、「ふきだしは何を伝えているのか？形を変えると意味まで変わる謎の情報風船 」、同、pp.141-145
- 8) スコット・マクラウド(岡田斗司夫・監訳)、『マンガ学』、美術出版社、1998(原書は米国にて1992年発行)
- 9) 表4の分類は田守育啓、『日本語オノマトペの研究』、神戸商科大学経済研究所、1991、p.5を参考にした。

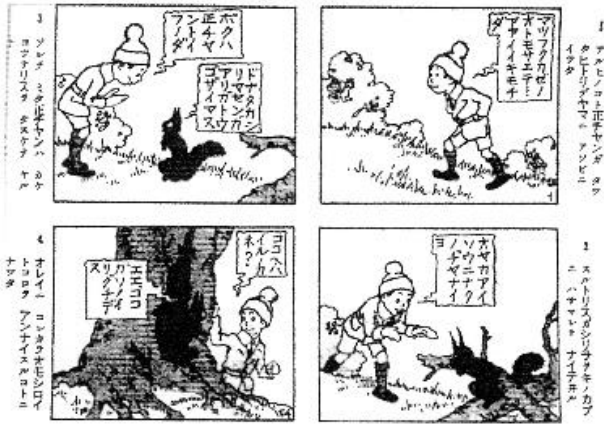


図 1-1-1 「正ちゃんの冒険」
 (毎日新聞社、『別冊 一億人の昭和史 昭和マンガ史』、毎日新聞社、1977、p.76)



図 1-1-2 絵物語: 宮尾しげを、『団子串助漫遊記』(同上、p.77)



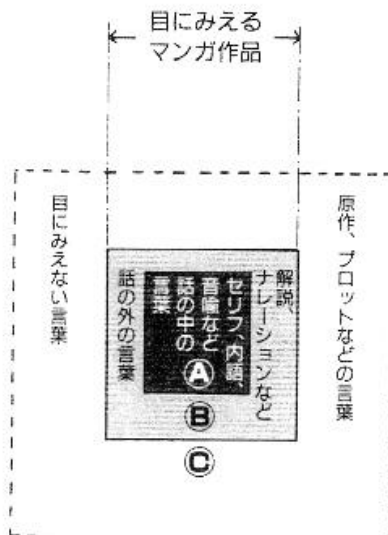
図 1-1-3 杉浦茂、『猿飛佐助』、筑摩書房、1995、p.75)

言葉の種類	「発語主体」	性質・特徴	文字の表現方法
「A:セリフや独白、音喩など」	作品内の登場人物	「基本的にマンガの中で展開する話の時間に関する言葉」	ふきだし、描き文字
「B:ナレーションや解説など」	「登場人物」、 「作者や誰と特定できない者」	「マンガの話の中の時間に対して、どいあえず外在的な言葉」 概念的な要素を表現する際に使用されることが多い	矩形の枠に囲まれた文章、または無枠の文章
「具体的なマンガ作品以前の言葉」 C 群(原作、プロットなど)		作品を形づくる基盤	「マンガ作品に直接現れない」
「例外」 セリフと同時に書かれた「発語主体」の内語 「B 群の亜種」	作品内の登場人物	「同じ発語主体の意識が二重化」	「B 群」と同様の表現方法 (人物の内面表現を追う少女マンガによくみられる手法)

表 1 夏目による分類:マンガにおける言葉



▲図 1 マンガの中の 2 種類の言葉



▲図 3 A、B群の言葉の外に原作などの言葉が想定される

図 1-2-1 夏目房之介、『言葉と絵の迷宮 マンガにおける絵と言葉の微妙な関係』、『別冊宝島 DX マンガの読み方』、宝島社、1995、p.153



図 1-2-2 夏目の分類Bに相当: 語り(ここでは主人公が語り手)
(つげ義春、「近所の風景」、『静の女』、日本文芸社、1991、p.136)



図 1-2-3 夏目の分類「例外」に相当: 発語と内語
(高野文子、「うしろあたま」、『高野文子作品集 絶対安全剃刀』、白泉社、1983、p.169)

肉声型	曲線型	風格型
		達磨型
		雲型
	多角形型	
	波型	
非肉声型	通信型	通信型 1
		通信型 2
	放射型	
	四角型	
	無形型	
	象徴型	

表 2 白旗による分類: ふさだしの種類



図 1-2-4 機能の差を示すふさだしの表記
(藤子・F・不二雄、「ドラえもん」、『テーマ別傑作選 vol.3 ドキドキ風刺編』、小学館、2000、p.279)

分類	特徴
「言葉中心型」	「言葉」がほとんど先読していて、絵は添え物みたいなもの
「絵中心型」	「絵」で説明されたシーンに、言葉は音声効果を入れるだけ
「両者中心型」	「言葉」と「絵」がだいたい同じような意味を伝えている場合
「増幅型」	「字」が「絵」のイメージを増幅させたり、その逆に減らす場合
「並列型」	「絵」と「言葉」は、別々のストーリーを語って交差しない
「モンタージュ型」	「字」が「絵」の一部に取り込まれている場合
「相互依存型」	「言葉」と「絵」が互いに手を取らなければならない微妙なイメージを伝えている

表 3 マクラフタによる分類: マンガにおける言葉と絵の組み合わせ



図 1-2-5 マクラフタの示した各分類の図例の一部

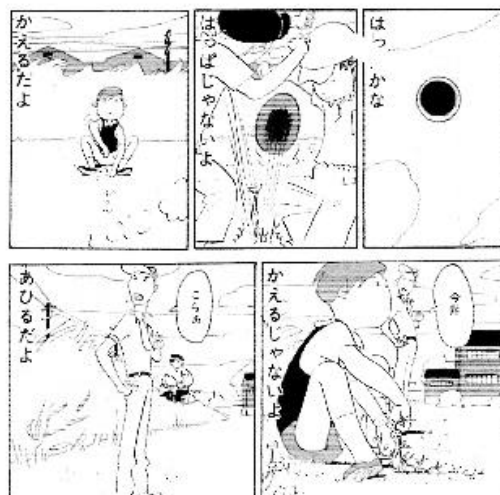


図 2-1 高野文子、「奥村さんちのおかかし」、『棒がのつぱん』、マガジンハウス、1995、p.199



図2-2 西原理恵子、『ぼくち』、1巻、小学館、1996、p.54

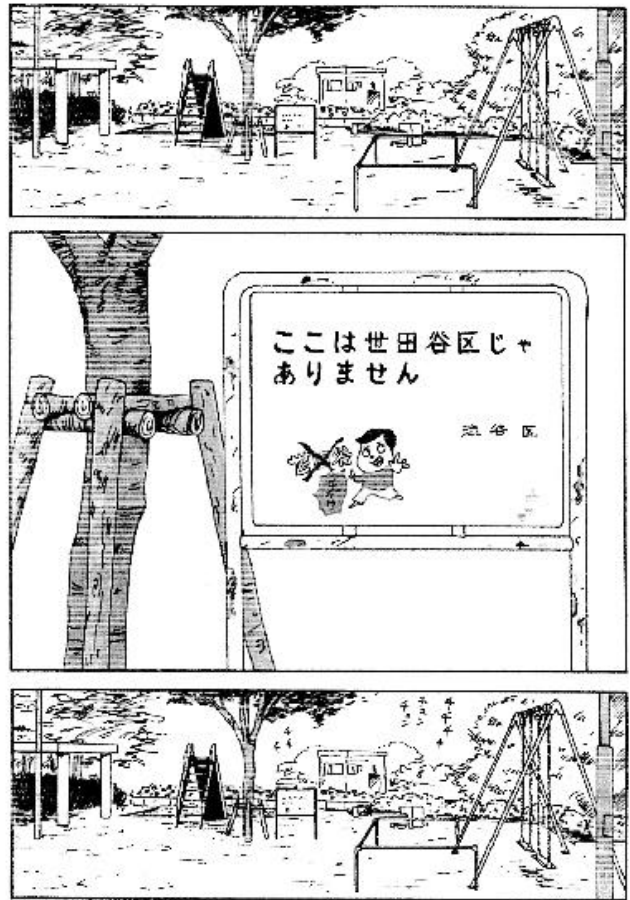
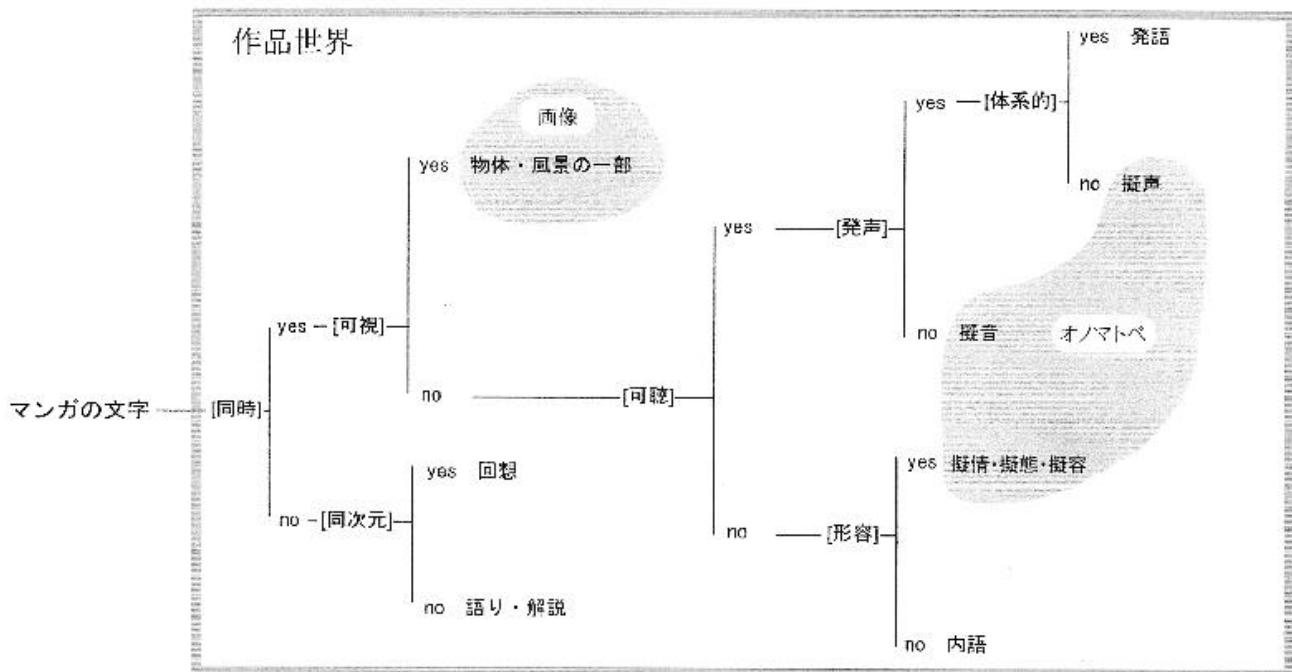


図2-3 吉田戦車、『伝染るんです。』、1巻、1990、小学館、p.68



- ・同時…中心となる事象の時間軸と一致している
- ・同次元…登場人物の視点である
- ・可視…作品世界の中で文字情報を認識できる
- ・可聴…作品世界の中で音声として知覚できる
- ・発声…登場人物（動物を含む）の発声である
- ・形容…状態・様子などを形容している
- ・体系的…一般的な言語体系に則っている

表4 作品世界を基準とした文字機能の分類

Function and classification of the letters that are in comics

NAKAO Takako

United Graduate School for Teacher Education in Hyogo University of Education

Comics are expression which used the pictures and the letters together. The functions of the letters are changing by being used together with the pictures. Comics are tale expression using the frames. That also changes the letter function. The pictures and the letters of comics are the relation which influences and suits. However, this research considers only the letter function of comics. After understanding a character function, the relation between the pictures and the letters is due to be considered.

The letter function was classified after studying research of TAKEUCHI, NATSUME, SHIRAHATA, and McCloud.

The letters used for comics are various. It is difficult to cover by the classification by expression form. Therefore, the classification by not form but the function was tried. This classification is considered in the position of the characters of comics. And the function of the letters was distinguished by the following seven items.

- The same time (as a tale)
- The same dimension (as a tale)
- Visible (for the characters)
- Audible (for the characters)
- Expression of a state
- Vocalized
- Language

「障害者のアート」と障害児の美術教育に関する一考察

A Study on “The Disability Art” and the Art Education of the Disabled Children

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

宮野 周

.はじめに

現在「障害者のアート」とよばれる表現が美術の世界から注目され始めている。これらの表現は「エイブル・アート (able art)」や「アウトサイダー・アート (outsider art)」といった様々な言葉によって分類され、議論されるようになってきた。

そもそも芸術表現には、健常・障害といった境界はない。服部正は、その著書『アウトサイダー・アート』(2003年)の中で、20世紀初頭のドイツで起こった表現主義やフランスのシュルレアリスム(超現実主義)などの芸術運動を例にあげ、現代美術と「障害者のアート」とのかかわりについて述べている¹⁾。

しかし、これまでいわゆる「障害者のアート」という表現は、美術館という場所や画廊やジャーナリズムを含めた美術マーケット、美術批評家、美術史家などの美術の「制度」からは疎遠な存在であった。なぜなら、それらの表現のほとんどが、福祉施設から生み出されているという現状があり、美術の専門教育を受けていない障害者の芸術は、本来の芸術の価値を持たないものとみなされてきたからである。

では、なぜ今「障害者のアート」が注目され始めているのだろうか。その理由には、現代美術における表現との関係があげられるだろう。群馬県において「ハートフルフェスタ」展のプレ事業として、県内の盲・聾学校や養護学校の教師を対象に行われたハートフルフェスタ展「今何故知的障害の持つ人々の芸術なのか? 知的障害者の絵の魅力と現代性」(群馬、2000年)と題されたシンポジウムの中で、茂木一司は以下のような指摘を行っている。

今、現代の美術が力を失いかけている。それは、一般的にいえば、分析中心の科学技術の時代に世の中が断片化を推し進め、例えば最初は祭り事として、すべてが一緒に行われていたのに、ひたすら学問を論理の世界を、宗教は信仰の世界を、そして芸術は形の世界を追及し始めてしまって、お互いが無関係の固有の世界をつくりあ

げてしまって、孤立化させてしまった。だから、今、美術や美術教育をまじめにやっている人が世間が注ぐ冷たい視線にいつも無力感を持ちながらやらざるを得ないという状況が作られてしまった。象徴的に現代美術は頭でっかちになってしまって、世間からそっぽを向かれてしまった。そういう状況に障害者の本当に生々しい芸術が「私たちが生きていることを確認させてくれる」のだと思います²⁾。

ここで、茂木が述べているように、現代美術は、20世紀前半のヨーロッパ美術における様々な美術思潮、フォーヴィスム、キュビスム、未来派、構成主義、ダダ、シュールリアリスム、抽象表現主義、ポップ・アート、ミニマル・アートそしてコンセプチュアル・アートという流れによって、20世紀以前の絵画や彫刻などのファインアートとは異なり、美術の根本を問い直そうとすることと同時に、その表現方法は多様化してきた。

そもそもアートとは「時代」や「社会」という文脈において、リアリティを構築し、新しい行動を生み出すことによって、世界を再創出する探求的なものであり、政治・民族・ジェンダー等の同時代的な問題に対して、「まさにアートが生き物として世界と対峙し、その摩擦熱によって、問題点をあぶり出そうとする」³⁾ ことに他ならない。

しかしダダ以降、アートは美術という制度の問題、芸術・反芸術の問題を問い続けることで、物質的なものよりもコンセプチュアルで観念的なものへと変容していくことになる。したがって、我々が美術作品そのものとの対話を楽しむことができなくなってしまった。その反動によって今日の人々が、美術作品自体の「生々しさ」や「純粹さ」などに惹かれるようになってきていることは、当然の成り行きではないか。

現代は、心の時代だといわれる。エイブル・アートなどの生々しい表現は、我々の「表現する」「生きている」という価値を再確認させ、我々の心の拠りどころとなるものを与えてくれるのかもしれない。

したがって本稿では、「障害者のアート」に関する活

動や支援、またそれと関連して学校教育における障害児の美術教育に焦点をあて、その現状と問題点を明らかにしていきたい。

障害者のアートとその支援

1. 障害者のアート展の展開

これまで障害者のアートの展覧会はどのように展開していったのか。その先駆的なものとして、日本で初めて視覚障害者に対するアプローチを行った「ギャラリーTOM」の活動（1984年に開設）があげられる⁴⁾。「ギャラリーTOM」（東京都渋谷区）は、児童劇作家の村山亜土、治江夫妻が、幼少時代に失明した息子のために作った「手で見る」美術館で、「手で彫刻を触って鑑賞できる美術館」である。その設立のきっかけの1つに、息子（鎌）の言葉、「ぼくたち盲人にもロダンを見る権利がある」（写真1）があり、これまでの公立の美術館が視覚障害者に対して配慮をこななかったという現状に反発する形で行ったものである。この美術館では、ロダン、マイヨール、ピカソ、ジャコメッティなどの外国の作家から高田博厚、佐藤忠良、堀内正和、清水九兵衛らの作品が常設で展示され、触って鑑賞できる。

これまでに「手で見る工芸」「手で見る人」や「ロダンの『カレー市民』展」「堀内正和展」「紙の言葉」「ふえていく形・へっていく形」「佐藤忠良展」などの多数の展覧会を開催し、その他に「声の交換 音楽ワークショップ」や「かもめのお話」など「音」に関するワークショップなども行ってきた⁵⁾。

また、子ども達に表現する喜びを知ってもらうために、全国の盲学校の子どもの作品（写真2,3）を対象とした公募展を隔年で開催し、優秀作品には「TOM賞」を授与してきた。その多大な実績を残した20年に及ぶ

活動は、障害者の芸術活動と作品鑑賞の啓蒙及び普及活動を通して、その発展に大きく寄与してきた⁶⁾。

公立の美術館で、障害者の美術に比較的早く取り組んできたのは、兵庫県立近代美術館、名古屋市美術館、世田谷美術館などがあげられる⁷⁾。1989年に兵庫県立近代美術館は、「フォーム・イン・アート 触覚による表現」と題した展覧会を開催、視覚に障害を持つ人が直接、手で立体作品に触って鑑賞する方法を取り入れた。同館では以後、継続的にこの企画を毎年開催し、現在でも継承・発展し、開催されている⁸⁾。

同年、名古屋市美術館も、手で見る彫刻展を開催し、1992年には名古屋市とロサンゼルス市との姉妹都市提携30周年を記念して「セブン・アーティスト 今日の日 日本美術帰国展」に併せて、同展出品作家たちによる「手で見る美術展」が開催されている。さらに1996年には心で見る美術展の二回目として「歩く彫刻・聴く彫刻」展の開催など、障害者の美術鑑賞の在り方について積極的にアプローチを行っている。この視覚障害者に対するアプローチは、前述の二つの美術館と同じく三重県立美術館も「アルプ展」（1986年）と題して、実際に作品に触れることができる以外に、出品作品にあるキャプション（作者・題名等、作品に関する情報を記入したもの）が盲人用に点字で設置された展覧会を開催している⁹⁾。

素朴派美術の収集で知られる世田谷美術館は、開館記念展として「芸術と素朴」展（1986年）を開催し、その中で「子どもと障害をもつ人々の作品」を取り上げている¹⁰⁾。1993年には、もともとは1992年にロサンゼルス・カウンティ・ミュージアムが企画・主催した「アウトサイダー・アート」とそれらに影響を受けた20世紀の芸術家の展覧会として「パラレル・ヴィジョン 20世紀美術とアウトサイダー・アート」を開催した。この展覧会はプロの画家、彫刻家（インサイダー）の作品と



写真1. ギャラリーTOMの入口にかけられているプレート



写真2. 鈴木健生, 『かいじゅう』
（『DOME』vol.8, 1993年）



写真3. 米本健次, 『鳥のように』,
（『DOME』vol.8, 1993年）

アウトサイダーの作品で構成し、両者の関係を総合的に探求しようとしたものとして注目された¹¹⁾。

2. 障害者のアートとその支援

障害者のアートの支援は、「エイブル・アート (Able Art : 可能性の芸術) ・ムーヴメント」として現在、積極的に行われている¹²⁾。「エイブル・アート・ムーヴメント」という概念が用いられる以前に、障害を持つ人のアートを積極的に評価しようとする呼び方として、「アウトサイダー・アート (outsider art)」や「アール・ブリュット (art brut) = 生の芸術」などがあった。「アウトサイダー・アート」は、インサイダー、つまりこの場合では、美術館という場所や画廊やジャーナリズムを含めた美術マーケット、美術批評家、美術史家などの美術「制度」の内側 (= インサイド) からはみ出してしまったものという意味で用いられている。また「アール・ブリュット」に関しては、フランスの画家J・デュビュッフェ (Jean Dubuffet, 1901-85) が1945年頃に、精神病患者や霊的幻視者などの社会から隔離された人びと、専門教育を受けていない人々の作品を総称してつけた言葉である¹³⁾。

「エイブル・アート」とは、1995年に財団法人たんぼの家 (奈良県) の理事長である播磨靖夫が提唱した造語である。「エイブル・アート」という発想は、障害をもつアーティストたちの作品を「障害者のアート」という福祉の枠組みを脱して、「障害を乗り越えて」とか「障害者は不幸である」といった社会一般がもつステレオタイプのイメージを打ち破る試みから生まれた。「エイブル・アート」という名前がはじめて使われたのは、1995年10月に大阪・南港のATCで開催された「エイブル・アート・フェスティバル '95」である。

「エイブル・アート・ムーヴメント」とは、もともと社会的に価値を低められている人々の能力を高めることと、社会的なイメージを高めることから始まった新しい芸術運動である。「エイブル・アート・ムーヴメント」について、播磨は以下のように述べている。

これまでの経済性、効率性といった価値観に代わって、新しい知と新しい美にもとづいて生活や社会をデザインすることの重要性を訴えている。そのために、「作品中心のアート」だけでなく「存在と生活のアート」といった新しい領域の開拓にも挑戦していきたいと考えている。その実験が、すでにはじまっている¹⁴⁾。

この新しい試みは、財団法人たんぼの家とエイブル・アート・ジャパンによるところが大きい。「エイブル・アート」の支援団体であるエイブル・アート・ジャパン

は、積極的に「エイブル・アート・ムーヴメント」の活動を展開してきた。エイブル・アート・ジャパンは、障害者の芸術活動を支援する目的で、1994年に「日本障害者芸術文化協会」として設立され、障害者の美術作品展、シンポジウム、演劇・美術・音楽の指導者講習会、全国の障害者グループ・個人のネットワーク化などの幅広い活動を行ってきている (2000年に「エイブル・アート・ジャパン」に改称)。協会設立の年には第一回公募展「ワンダーアートコレクション」展 (渋谷・BEAM・B1ギャラリー) や1995年には「ABLE ART'96 OSAKA」展 (大阪国際交流センター) を開催し、その他、現在においても全国的に活動をおこなっている。

欧米ではすでに、知的障害を持つ人たちの芸術的可能性には高い関心が寄せられていたが、近年では日本においても「エイブル・アート・ムーヴメント」が盛んに行われてきている。

「エイブル・アート・フェスティバル '95」に続いて、障害者に対する同情からではなく、人間の根源的な欲求や衝動から発するものとして障害者の表現をとらえた「魂の対話 エイブル・アート'97」東京展 (東京都美術館、1997年)「このアートで元気になる エイブル・アート'99」展 (東京都美術館、1999年) などが開催され、単に作品 (写真4,5,6) 紹介だけでなく、子ども向けのギャラリーツアーやワークショップなど、美術館としての先駆的な試みがなされた¹⁵⁾。

また「エイブル・アート」の振興には企業の力も大きい。1996年3月にはトヨタ自動車が、自社のメセナ活動によって、福祉のみならず、社会全般のアート化を図ることを視野にいれ、フォーラムを開催したが、定員を上回る参加者が集い、その関心の高さを示した。この成功をきっかけにトヨタは、エイブル・アートフォーラムを全国展開し、群馬県においても2000年、2001年と2回にわたり、「トヨタ・エイブルアート・フォーラム群馬 障害をもつ人たちの芸術活動の進め方」「トヨタ・エイブルアート・フォーラム群馬 障害のある人たちのアート・サポーター入門講座」と題し、講演会や共同制作や絵画などのワークショップなどを行った¹⁶⁾。

松下電器産業 (株) は、コンサートの支援や芸術活動支援の基金の設立などに取り組み、1997年には京都府と滋賀県の知的障害者施設の12人の作者による絵画、粘土造形作品を展示した「ART INCOGNITO ~ 施設に暮らすアーティストたち ~」展を主催している。

3. 障害者のアートを支援する新たな取り組み

障害者のアートを見直す、新たな取り組みとして、障害者と社会とをアートによってつないでいく恒常的な場として廃校になった小学校校舎を改装し、障害者芸術の

常設美術館設立を目指す私設ミュージアムとしての「ひとつの美術館」(栃木県馬頭町)があげられる。この美術館では「ハンディキャップを持つ人が生み出す作品などオルタナティブ(美術的教育を受けない、もうひとつのなどの意味)なアートと出会う場、サポートする場をつくり、アート本来の力によって障害の有無や年齢に関係なく人と人が結びつき、だれもが人の可能性、自分の可能性を見出していき、そんな出会いの場をめざす」¹⁷⁾ものとして、様々な展覧会やワークショップを行っている。

また、工房「絵」(神奈川県平塚市)の活動についてもみていきたい。工房「絵」は、知的障害者授産施設として、障害を持った人などの就労の援助をする施設であり、一般的には、様々な産業の下請けに類する仕事の受注や福祉関係のバザーで利用者の作ったものの販売を行っている。ここでは特にアート、デザインの分野から社会とのつながりを探っていくこと目指し、工房で造ったオリジナルの文具を販売したり、作品展や現代美術展などを積極的に行ったりしている¹⁸⁾。

その他、障害者の文化的体験、教育プログラムを提供することを通して、知的障害児の芸術活動、社会活動を支援し、人格の保障と社会的地位の向上を目指す「レッツ」(静岡県浜松市)、精神障害のある人を中心に、障害の種類や程度に関わりなく自由な創作活動の場を提供する「アートキューブ」(北海道網走市)、障害を持った人々が芸術活動を行っている福祉作業所「アートステーションどんこや」(宮崎県宮崎市)など、全国的に障害者のアートを通して新しい活動が行われている。

4. 美術教育における障害者のアートの取り組み

美術教育における障害者のアートの取り組みは、歴史

的にみると、1950年代に神戸市立盲学校で視覚障害の子ども達に造形教育を行った福来四郎の取り組みが最初と見られる。60年代には、滋賀県の知的障害者施設「近江学園」で、陶芸家の八木一夫による粘土造形教室が行われた。60年代後半には、京都の知的障害者施設「みずのき寮」(現、みずのき)で日本画家の西垣壽一の絵画教室、70年代の千葉県立千葉盲学校における西村陽平の粘土による造形活動の実践がある。この千葉盲学校は、前述した「ギャラリーTOM」ともTOM賞や展覧会を通して深いかかわりがあり、全国の盲学校の先達としてこれまで様々な活動を行ってきた¹⁹⁾。

このように草分け的存在として盲学校・施設における優れた指導者の取り組みによって、障害者のアートは実践されてきた。では、現在の取り組みはどのようになっているのだろうか。筆者が実際に見学してきた取り組みの中からいくつか見ていきたい。

一つは、公立養護学校の美術教師として長年、障害を持った子ども達と携わってきた小串里子の教育実践やその実践に関する「万人のための美術展 もうひとつの美術教育」(こどもの城(東京青山) 1997年)「ワクのない表現展」(愛知県児童総合センター、2001年)と題した展覧会があげられる。

小串は、東京都立青鳥養護学校や立川養護学校を中心に、「障害を持っている、いないの枠を超えて、美術が存在するものであること、本来表現することは、楽しいことであり、生きる活力であること。表現することをいろいろな人と分かち合えるものにしたい」²⁰⁾という考えのもと、自身も作家として活動しながら、教育実践を行ってきた。

もう一つは、七護養護学校(東京日野市)の石丸一成教諭の実践があげられる。石丸は、小串の実践を参考にし



写真4. 舛次崇 『植木鉢の花 1997-』
108×76、コンテ・水彩紙
(『風のうまれるところ』、1998年)



写真5. 竹村幸恵 『無題』 108×76、
水彩・水彩紙
(『風のうまれるところ』、1998年)



写真6. 山本一男 『娑婆の人』
アクリル・マーカー・キャンバス
(『DOME』vol.45、1999年)

ながら、版画や粘土、貼り絵、光を用いたコラージュなど、様々な題材を用いて積極的に障害児の美術に関わっている²¹⁾。

また、群馬県においては、第16回国民文化祭・ぐんま2001の開催とともにメイン・テーマ「生命(いのち)の発見」の下、県内の盲・聾学校や養護学校の生徒が描いた絵画など約300点を展示する「ハートフルフェスタ」展(群馬県庁、富岡市立美術博物館、2001年)が行われた²²⁾。「文化のお祭りならば、ハンデのある人たちが健常者と同じスタートラインに並び、走ることができるのではないか²³⁾」という考えの下に企画されたものである。

・障害者の表現活動における課題は何か

1. 障害者のアートの問題

障害者のアートには、「障害者は不幸である」とか「ハンディを背負っている」などのステレオタイプ化された社会的イメージの反動からくる「障害を乗り越えて表現されたものだから素晴らしい」といった言動がしばしば見られる。これは、「福祉」や「教育」といった社会的な枠組みによって作り出された固定観念から生まれたものであり、それに固執することによって、彼らの表現を正当に評価できなくしてしまうのではないかと。この点については、すずかけ作業所で10年以上に渡って絵画指導をしてきた、はたよしこも、その著書『風のうまれるところ』(2003年)の中で指摘している²⁴⁾。つまり、その結果として障害のある人は特殊な人で、健常者とは違うものを持っており、彼らの表現するものもそれと同じく、特殊なものである、といった偏った見識が形成されてしまう。

確かに「障害者のアート」と呼ばれている表現の持つ力は、美術の本来的役割としての「癒し」「感動」「感性に訴えかけるもの」といったものを明らかに持っている。その力について小串は「個性の強さと心の深層からあふれる精神的エネルギーにみちた表現は、見る者をひきつけ刺激します。(中略)知的な概念や損得抜きでやりたいことをやる精神的エネルギー、無償の行為としての表現が心の投影となり、自らも癒し、そして見る人にも勇気を与え、癒す²⁵⁾」と述べている。つまり、やむにやまれぬ衝動にかられた表現行為は、「上手く描けるか」といった判断を抜きにした、プリミティブな表現の面白さを我々に感じさせてくれる。彼らによって表現された絵画を見ると、そこには具体的なイメージだけでなく、文字や行為としての線も描かれている。本来、我々の表現行為というものは、「美術」という枠に限定されたものではなく、「線をひく」とか「ひっかく」とかいった

身近な行為、いわゆる普段の「生活」の中の行為から表現活動をおこなっているのではないかと。したがって、解剖学者である養老孟司が、「絵画も模写も、子どもの落書きも、人間の表現行為であることには変わりはなく、人間は、すべては生活の中から表現活動を行っている²⁶⁾」と指摘するように、いわゆる人間の「表現行為」という文脈においては、例えば「障害」とか「専門教育としての美術教育を受けてきたかどうか」は関係ない。

重要なことは、「健常者」と「障害者」というように対照化された枠組みからアートをとらえるのではなく、太田好泰が『障害者の表現活動の現状と課題 支援者の立場から』(2001年)の中で指摘しているように「固有性の中にアートとしての普遍性を見る、普遍性の中にアートとしての固有性を見る²⁷⁾」必要があるということである。播磨は、この点について以下のように述べている。

原理的に美術の概念や枠組というものを広げていけば、障害者美術もその中に組み込んでいけるのではないかと思います。逆にいえば、障害者美術を包み込めないような美学は普遍的ではないのではないかと。それを包み込んでいくことで、世界の美術や美術史が成り立っていくのではないかと²⁸⁾。

「可能性のある美術=エイブル・アート」は、こうした「福祉」の枠組みや社会の「障害を乗り越えて」とか「障害者は不幸である」といったステレオタイプのイメージから脱却させる発想から生まれた。したがって「障害者のアート」の果たす役割は、これまで光が当たってこなかった領域に光を当てる新しいムーヴメントとして、「社会の芸術化・芸術の社会化²⁹⁾」をはかるとともに、我々に「障害とは何か」「表現とは何か」「アートとは何か」を問題提起していくことである。しかし、みずのき寮絵画教室主宰代行である谷村雅弘が「近年は全国各地で多くのイベントが開催され、施設に秘匿されていた多くの作品が陽の目を浴びて来ているのは大変喜ばしいことである。しかし、そこにバブルの匂いを感じるのは私だけだろうか³⁰⁾」と述べるように、「エイブル・アート・ムーヴメント」が、表現者の意思に反して作品が売買されるなど、ビジネス化することに対する批判もある。

したがって障害者のアートに関わる問題について、あらためてまとめると、以下のように整理できる。

障害者のアートが抱えるもっとも大きな問題点は、社会的な「認識」の問題に集約される。この社会的認識には、障害者のアートそのものに対する認識と、障害者のアートの表現活動に関わるものとの大別できる。障害者のアートに対する認識の問題とは、前述したような彼らの作品に対する過剰な美化(美意識化)や芸術的な認識

の欠如があげられるだろう。

また障害者のアートの表現活動に関わる認識については、さらに次のように二つに分けることができる。指導者や表現者などの「人」が関わるものと、表現する場や作品を発表する場などの「環境」に関わるものである。

「人」に関わる認識の問題には、指導者や表現者各々の表現の目的意識や指導者あるいはボランティアの指導力があげられる。

表現の目的意識については、表現活動が果たして障害の改善や社会的自立のために役立つのか、といった治療的・訓練的な視点や文章表現や会話が苦手な、その代わりに芸術活動を行うといった言語代行的な視点、純粋に「表現したい」という欲求による視点など、指導者や表現者各々によって異なるので、それらの目的を相互に理解しあうことが求められる。

指導者あるいはボランティアの指導力については、はたが「ある種の行為があって、それが結果的に作品として残るといったことが知的障害の人たちにはわりとある...」³¹⁾と指摘しているように、作品というものは、あらかじめ出来上がっているものではなくて、創作という「行為」の結果として出来上がるものにとらえ、その行為のプロセス（過程）に焦点を当てていくこと、つまりいかにひとり一人の表現を引き出していけるか、が求められるだろう。

表現する「環境」に関する認識の問題は、全国的に展開される「エイブル・アート」展を見てもわかるように、そこに展示される表現は水彩や油画、彫刻、版画など多種多様であり、近年では、演劇やダンス表現への注目も高まってきているので、それらの表現活動を行う体制・環境づくりに対するものである。

また社会の情報化に伴い、施設や学校内に限定されたものではなく、積極的に外に発信していく場の設定もあげられる。現在、そういった情報発信の設備が整っていたり、盛んに交流を行っていたりする施設・学校はまだ少ない。今後はそのような設備などが整えば、開かれた表現の場を作り出す可能性はあるだろう。しかし作品を社会に発信することによって生じてくる問題もある。

すなわち作品を公表したり、販売したりするといった場合、その作品の著作権は誰にあり、それによって得た収益は、誰のものになるのか、といった問題は、今後よりいっそう障害者のアートが社会化することによって、問題になってくると思われる。

以上のように考えてくると、やはり根本的な問題は障害者を取り囲む「社会」にあることがわかる。この「社会」の問題は、「障害」の定義づけを行う場合においても問題になっている。

「障害」の定義づけについては、障害における身体の

機能的不全による日常生活や学習における様々な困難のことをディスアビリティ：disability（WHO、『国際障害分類（ICIDH）』、1980年）というが、障害者インターナショナル（Disabled Persons International：DPI）によれば、「障害者の問題の原因は機能障害にあるのではなく、社会的障壁、社会的剥奪にある」³²⁾とし、「本人が障害の克服のための責任と負担の一切を負わなければならないとするのではなく、社会が『できない』という問題を解決するための責任と負担を負わない状態を問題にすべきだ」³³⁾と主張している。

さらにこのディスアビリティについて以下のように述べている。

ディスアビリティとは、作為的、不作為的な社会の障壁のことであり、それによって引き起こされる機会の喪失や排除のことであり、だからディスアビリティを削減するための負担を負おうとしない「できなくさせる社会 disabling society」の変革が必要だ³⁴⁾。

この「障害」の定義でも述べられているように、依然として社会システム全体という大きな枠組みが「障害」というイメージに対して大きな「壁」となっている。

2.障害児の美術教育の問題

これまで述べてきた障害者のアートにおける課題をふまえ、次に学校教育の問題、いわゆる障害児の美術教育についても考えてみたい。障害児の教育は、子どもたちの社会的自立や人格形成を目的としている点は、普通教育と本質的に同じである。しかし例えば、知的障害児の教育についてみると、「知的障害教育の基本はあくまで社会的自立を目指していくための、日常生活や集団参加及び人間相互の関係の確立、並びに職業生活に必要な基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実であり、知能を伸ばす教育より、いかにして社会性を培い社会自立を図っていくか」³⁵⁾をねらいとしている。したがって、文化的・芸術的な側面を持ったこれまでの障害児の美術教育は、あまり重視されてこなかったといえる。

知的障害児の美術教育の役割は、阿部芳久の見解³⁶⁾によれば、情緒的な安定をもたらす、感覚・知覚・認知機能の発達促進的役割、作業技能の向上など、訓練的役割があるという。障害児の美術教育では特に、「障害」の克服のための、特に感覚・知覚・認知機能の発達促進的役割が重視されてきた。これらの役割から障害児の造形教育は、図画工作・美術の授業以外にも、遊びの指導、日常生活の指導、生活単元学習、職業・家庭、作業、特別活動、自立活動並びに総合的な学習の時間に

において、複合的な形で行われている。

先行研究における障害児の美術教育の問題点を、以下のように指摘し、まとめておきたい。

発達段階による子どもの能力に対する過度の分析

発達段階による分析は、個々の発達に応じて教育内容を設定できるという利点があるが、特に障害による「できる」、「できない」という技能的な判断に基づいた題材や扱う材料の制限は、子どもの表現能力を過小評価することになり、表現の可能性を狭めてしまうことにつながる。この問題は、従来の図工・美術の授業における結果としての作品自体の価値のみに重点を置く評価観・学力観を背景としたものと考えられるが、「現在の描写能力は、～の段階である」とか「…の発達段階なので、まだ具象的な形が描けない」という発達段階による偏向した作品の分析は、子どもの本来の表現活動を制限してしまうおそれがある。

治療・療法的な見方による美術教育への偏重

美術による教育として、美術の制作活動が表現手段としてではなく、子どもの精神分析のための手掛かりや発達を促すための手段として治療的・療法的に考える傾向がみられる。造形教育には一般的に治療的・療法的な側面があることは認められているが、その点ばかりを強調することは、極端に言えば、美術教育内容が障害を克服するために「効くか」「効かないか」という見方によって判断されることになり、美術の文化的・芸術的・教育的な価値が軽視されてしまうのではないか。

作業・訓練的な美術教育

図工・美術の授業が、その時間以外にも行われているということに関連して、例えば、作業学習と造形教育との違いが明確にならずに、どちらも作業的な活動になってしまい、結果として造形教育も製作手順にそった教師の教え込みによる機械的な作業に終始してしまうという問題がある。いわゆる作業・訓練的な美術教育といえる。

障害を持っているからすばらしい作品がうまれるという妄信

障害者の表現には、「障害者は不幸である」とか「ハンディを背負っている」などのステレオタイプ化された社会的イメージの反動からくる「障害を乗り越えて表現されたものだから素晴らしい」といった言動がしばしば見られる。これは、「福祉」や「教育」といった社会的な枠組みによって作り出された固定観念から生まれたものであり、それに固執することによって、彼らの表現を正當に評価できなくしてしまうのではないか。つまり、

その結果として障害のある人は特殊な人で、健常者とは違うものを持っており、かれらの表現するものもそれと同じく、特殊なものである、といった偏った見識が形成されてしまう。

美術教育の専門的教師の不足

図工・美術の授業が、遊びの指導、日常生活の指導、生活単元学習など、様々な形で複合的に行われていることから、かならずしもその授業に専門的美術教師が関わるとはかぎらないために、例えば、障害児の造形的な力の発達の進度は、個々によって様々なので、美術教育の専門的教師でない場合、今後、子どもにはどのような発達がみられ、どのような指導が必要なのかというような図工・美術の指導の仕方にとまどいがみられることがある。

材料や設備などの環境の不足

これは障害児の実践にかぎらず、美術教育をおこなっていくうえで、そのための材料や作業場所、あるいは制作した作品の保存場所など、物質的な面の問題がある。水彩などの絵画の実践に比べ、粘土の題材がそれほど多くないことは、水彩は比較的準備もしやすく、安価であるが、粘土の場合は、その保管場所や後片付けの面を考えると、納得できる。障害児の美術教育においてコンピュータなどの映像メディアの実践がほとんどみられない原因としてもこの環境設定の問題がある。

まとめ

以上、「障害者のアート」と障害児の美術教育の現状や問題点についてみてきたが、これまで「障害者のアート」や障害児の美術教育は、「福祉的なもの」としてあまり光が当てられてこなかった。しかし現在においては「障害者のアート」は「エイブル・アート (able art)」や「アウトサイダー・アート (outsider art)」などといった様々な言葉によってその活動が紹介され、美術の世界や一般社会から注目され始めるようになってきた。

小串は、彼らの表現について、以下のように述べている。

創作（創造的表現）では、表現のための実在や観念、技法など、表現のためのすべてのシステムを表現者が独自に決定することができます。それはたとえ精神や認知に障害があっても同じことです³⁷⁾。

つまり表現においては、健常者も障害者も違いはなく、むしろ既存の枠にとらわれない障害者のアートは、我々

に作品そのものとの直接的な対話を楽しむ機会を与えてくれる。それはコンセプチャルで観念的なものではない、美術作品がもつ「生々しさ」や「純粋さ」といえるだろう。彼らの表現は、我々に「表現するとは何か」、「生きているとは何か」、ということを再認識する機会を与えてくれるのかもしれない。

したがって近年の教育における教科や学習内容の統合・総合化の動きに、「障害者のアート」がもつ既存の枠組みを壊すという視点をもち込むことは、示唆に富んでおり、これからの美術教育の教科性を探るうえで新たな視点をもたらしてくれるといえるだろう。

注および参考文献

- 1) 服部正『アウトサイダー・アート 現代美術が忘れた「芸術」』光文社,2003年
- 2) 茂木一司,ハートフルフェスタ展シンポジウム『今何故知的障害の持つ人々の芸術なのか? 知的障害者の絵の魅力と現代性』未発表記録,於群馬県前橋市群馬県庁,2000年
- 3) 茂木一司・宮野周・齋藤有香「メディア教育としての美術教育の心み 知的障害児の美術教材の事例を通して」『群馬大学教科教育学研究』群馬大学教科教育学会,第1号,2002年,p.92
- 4) 村山治江「これまでのTOM/これからのTOM」『ミュージアム・マガジン・ドーム(DOME)』日本文教出版,Vol.8,1999年,pp.2-5
- 5) 同上,p.2
- 6) 同上,p.3
- 7) 真室佳武「エイブル・アートと美術館」『ARTS POLICY & MANAGEMENT』UFJ総合研究所,NO.16 (spring 2002) p.12
- 8) 同上
- 9) 同上
- 10) 同上
- 11) 同上
- 12) エイブル・アート・ジャパン・オフィシャルサイト <http://www.ableart.org/>
- 13) ジュヌヴィエーヴ・ルーラン『アウトサイダー・アート』求龍堂,2000年
- 14) 播磨靖夫「新しい知と新しいムーヴメント」『ARTS POLICY & MANAGEMENT』UFJ総合研究所,NO.16 (spring 2002) p.2 http://www.ufji.co.jp/artspolicy/newsletter/no16/16_2.pdf
- 15) 服部正『このアートで元気になる エイブル・アート'99 東京』日本障害者芸術文化協会,pp.50-52 http://www.ufji.co.jp/artspolicy/newsletter/no16/16_2.pdf
- 16) トヨタ自動車株式会社・日本障害者芸術文化協会『アートが変わる、社会が変わる「新しいアートの胎動」エイブル・アートの可能性』トヨタ・エイブル・アート・フォーラム 東京セッション講演録,1999年
- 17) もうひとつの美術館『あの町この馬頭町 もうひとつの美術館』 <http://www.tochigi-coop.or.jp/anomachi/kenpoku/batou03/03.htm>
- 18) 工房「絵」『工房絵 kobo-kai』 http://www.apparel-web.com/brand/kobo_kai/
- 19) 播磨靖夫「エイブル・アートがアートを変える」『ミュージアム・マガジン・ドーム(DOME)』日本文教出版,Vol.45,1999年,p.5
- 20) 小串里子『ワクのない表現教室』フィルムアート社,p.78
- 21) 石丸良成「知的障害児教育の造形美術の可能性 試し、行い、自分にチャレンジする活動」『美育文化』財団法人美育文化協会,vol.51,No.5,2001年,pp.40-45
- 22) 第16回国民文化祭・ぐんま2001『ハートフルフェスタ』群馬県 <http://www.pref.gunma.jp/kokubun/heartfull.htm>
- 23) 同上
- 24) はたよしこ・日比野克彦対談『風のうまれるところ』小学館,1998年
- 25) 小串・前掲書 ,p.57
- 26) 養老孟司「美育インタビュー」『美育文化』財団法人美育文化協会,vol.52,No.7,2002年,p.10
- 27) 太田好泰「障害者の表現活動の現状と課題 支援者の立場から」『教育と医学』第49巻,12号,2001年,p.18
- 28) 播磨,前掲書19),p.9
- 29) 橋本敏子「新しい社会の価値観を提案する「エイブル・アート・ムーヴメント」」『こんなアートスペースがあったらいいな』日本障害者芸術文化協会,2000年,pp.138-139
- 30) 谷村雅弘『アウトサイダー・アート』colonbooks <http://plaza11.mbn.or.jp/~colonbooks/column.html>
- 31) はたよしこ「エイブル・アートがアートを変える」『ミュージアム・マガジン・ドーム(DOME)』日本文教出版,Vol.45,1999年,p.16
- 32) 石川准他『障害学の主張』明石書店,2002年,p.22
- 33) 同上,pp.25-26
- 34) 同上,p.26
- 35) 全国知的障害養護学校長会編著『新しい教育課程と学習活動Q&A特殊教育「知的障害」』東洋館出版社,1999年,p.14
- 36) 阿部芳久『入門 障害児教育の授業』日本文化科学社,p.135
- 37) 小串,前掲書 ,p.58

A Study on “ The Disability Art ” and the Art Education of the Disabled Children

MIYANO, Amane

Joint Graduate School in the Science of School Education, Hyogo University Teacher Education

The purpose of this study was to clarify the status-quo and problems of “ disability art ”,by considering its relationship with art education of disabled children.

This study reviewed exhibitions of “ disability art ” and educational practices by art galleries,artists and corporations.

The result of this study showed that “ disability art ” was ignored by the fine art “ systems ” so far,and suffered from social prejudices. There has occurred in the last decade new movement that reconsiders “ disability art ” as “ able art ” or “ outsider art ” .

芸術教育実践学会の誕生と課題

芸術教育実践学会 初代会長

三好恒明

1. 博士課程の誕生と課題

理論と実践の関連の構築というテーマは、兵庫連合大学院が誕生したときからの課題である。振り返ると、教員養成における博士課程設置の構想は昭和48年5月に、文部省に「新構想の教員養成大学等に関する調査会」が設置されたことに始まっている。その後、幾多の関係機関の努力と紆余曲折を経て、平成5年4月に大学院改革調査経費がはじめて措置され、同年9月には日本教育大学協会博士課程問題研究会から「教員養成系大学・学部」に設置される大学院博士課程のあり方について」と題する報告書が出された。その内容は、博士課程設置の趣旨、設置の目的、基本的構成、設置形態、設置規模、学位、現職者の取り扱い、国際交流、担当教員の資格等からなっているが、そこでは養成機能に関して“研究者養成”を主たる目的とすることが明記されている。

この時、議論の1つとしてあがったのが、この博士課程が教育専門職の養成か研究者養成かのいずれにウェートを置くものであるかであった。この議論は、これから大学院を発足させようとする教授陣にとって大きな課題を伴うものであった。すなわち実践中心の研究と理論中心の研究のいずれを選ぶかという議論でもあったのである。既成の大学院との兼ね合いで、この議論は、その後、教育専門職養成へ傾いていった。その後、平成7年3月になって、文部省から研究者養成にウェートを置いてはどうかという打診がなされた。その背景としてあったのは、

学校教育の現場が博士課程修了者を受け入れる状態になっていないこと

教育現場の一般的な雰囲気からいっても博士課程修了後に教員として復帰することは難しいこと

大学の体制が現職教員を受け入れて学校教育実践についての教育研究を行なう姿勢が整っていないこと

等の指摘である。

博士論文は修士論文を経て書かれるものであり、そこには学術論文として求められる基本的ないくつかの要件がある。テーマの価値とか、論文構成とか文章表現等で

ある。そこで主として問われるのは理論的側面であって、実践的側面ではない。実践の経験が豊富な場合は別として、実践の経験がほとんどない大学院生にとっては、理論的アプローチこそは、極端な表現をすれば、唯一取りかかることが可能な道である。現行の修士課程の大学院生の論文の多くが机上の空論との批判があるのも、こうした事情を物語るものである。理論研究が先行し、それに関わる実践研究の構築に苦しむというパターンは、こうして当初から存在した。

2. H.リードによる芸術教育の提案

大学院がスタートし、院生の指導が始まって、まず問題となったのは“芸術教育実践学とは何ぞや”という芸術講座の命題そのものであった。講座の構成員全員にとって、それは未経験のテーマであったことはいうまでもない。これは皆で協力して内容を作り上げて行くしかない、そのためには学会を立ち上げて一緒に取り組もう…。こうした合意からこの学会は始まったのであるが、その時、まず求められたのは芸術教育実践学という講座の名前の下で取り組む以上、個々の研究は独立していても、少なくとも研究の目的や意味については全員共通の理解がなければならないという基本的課題であった。このことに関連して脳裏に浮かんだのは、アメリカにおける“美的教育論”である。この美的教育論は、芸術教育の意義について様々な研究者から提言されてきたものの総称であり、現代アメリカの芸術教育の基盤になっているものである。我々の新しいこの学会も、それらの教育論を参考にすべきであると考え、いくつかの提言を選び考察を行なった。H.リードによる芸術教育の提案はその1つである。彼は、芸術教育を三つの類型に分けて美的教育を論じている。

自己表現活動	個人がその思想、感情、感動を他人に伝えるもの
観察活動	個人がその感覚的印象を記録し、その概念的知識を明確にし、その記憶を建設し、その実際の活動の助けとなるものを作り出すもの
鑑賞活動	他人が呼びかけてきた表現方法に対

する個人的受容

彼はアイコン（イメージ）はアイデア（観念・思想）に常に先行するとし、アイコンが芸術領域と深く関わっていることから芸術による教育を主張した。彼はまた、教育は個性の伸張という点では個別化の課程であるが社会生活に適應するための教育という点では統合化の過程であるとして、一見、相反するこの二つの目的を結びつけ、感性こそが人間精神の出発点であることを強調した。

リードの主張は、科学的教育も芸術的教育も、ともに重要であるが、現実を主観的・感覚的に探求する幼少期の子供には芸術的方法がより相応しく自然であるとして、芸術的方法こそ幼少期におけるすべての教科の中核となる教育方法とすべきであるというものであった。彼の主張は、カリキュラムの中で芸術教科を重要科目として位置づけ、その授業時間を中心として確保するというような短絡的なものではなくて、カリキュラムにおいて「感受性・洞察力の育成」を核心とするテーマとして、総合的に編成しようとするものであった。こうしたリードの主張は、我々の芸術教育実践学研究的の基盤になるものであり、教育哲学の理論研究の優れた所産として、大きな意味を持つものである。

3. アベルによる美的経験論

アメリカの美的教育論では“美的経験”に関する多くの議論がある。芸術体験は、美的経験の一部として扱われることが多いからである。この美的経験について、アベルは次のように、6項目に分けてその特徴を述べている。

実用的な目的は無く、それ自体が目的である。

美的経験は、それ自体が目的であり、何か他の重要なものを得るための手段ではない。その経験がもたらす洞察・満足・楽しみによって評価される。人生のすべての経験は現実的な動機がある。例えば、生命を維持するために食べ物を食べる。生活を維持するためにはお金が必要であり、そのために働く。寒さから身を守るためにコートを購入するなどなど。音楽を聴いたり、絵画や彫刻を見ることは、実用的な目的があるわけではないのである。

感情をもたらす。

人間は、見たり聞いたりすることに何らかの反応をする。人生のほとんどの経験に感情を持つ。こうした感情は、ただ泣くとか笑うというようなはっきりしたものではなく、微妙なものである。音楽によって、我々は微妙な感情を持つのである。

知性を必要とする。

美的経験には、思考力と意識が必要である。人間は、ふつう見たり聞いたりしている美の対象に、反応し意識す

る。ちょうど、シャワーを浴びて肌の上をお湯が流れる感覚を楽しむように、美的対象によって生じた感情を単に経験するだけでは十分ではない。美の対象を意識している時、我々の精神的活動は活発になり、美の対象と対象がもたらした反応を以前の経験に結びつけるのである。

注意を集中することが必要である。

絵画や彫刻を見て美的満足を得るためには集中して見ることが必要である。じっと見つめなければならない。立ち止まらずギャラリーにある絵をぐるぐる見回っても美的経験は得られない。名曲を聴いて深く感動するというのは、音楽に集中している状態なのである。

経験されなくてはならない。

他人から美的経験を譲ってもらうことはできない。人が音楽や絵画について語るのを見たり聞いたりするのは、あまり意味が無い。自らが経験しなければならないものである。さらに、美的な“こたえ”もない。数学や地理のテストには“こたえ”がある。しかし、美的経験にはそれは無い。自らの経験があるのみである。

美的経験は、人生をより豊かでより意味のあるものにする。

アベルは「美的」という語の反意語を取り上げて、次のように述べている...それは「醜い (ugly)」でもなく「粗野な (crude)」でもなく「不快な (repulsive)」でもなく、なにか良いことでもない。その反意語に最も相応しいのは「無感覚 (anesthetic)」だろう。つまり、何も無い、人生も無い、感情も無い、人間性も無いことだ...というのである。そして、美的経験の意味について、人間が生きているということは動物と違ってただ存在するだけではない...人生を楽しく、満足のいく、意味あるものにするのである。芸術は人間が思考し、単なる存在以上のものを、やむことなく求めようとする能力を現した最も重要なものの一つであり、したがって学校教育には不可欠のものである...としている。

アベルは、音楽教育の意義をさまざまな視点から論じており、その主張は示唆に富んでいて興味深い。彼の提言は、我々の学会のメンバーにとっても研究の基盤をなすものとして貴重であり、必要であると考えるのである。

4. MENCにおける実践研究

アメリカにおける実践研究で、近年、注目を集めているのは、MENC（全米音楽教育者会議）による調査で、最も望ましい音楽教育を実践している学校“ベスト100校”を選び出したものがある。MENCは、正会員数6万を超える巨大な組織で、主としてアメリカの音楽教育者たちによって構成されているものであるが、その活動は広範囲にわたってまことに活発であり、我々も参考にす

べき点が多い。日本では、アメリカの音楽教育の理論研究が研究資料として注目を集めることが多いが、実際にはMENCの会員の過半数が小・中・高の現場の教員であることから、MENCで発行する何種類もの学会誌も実践に関わる研究報告書が多く、日本の学会とは、いささか様相を異にしている。

最近、MENCは各種組織や団体と提携して、大掛かりな国家規模の調査を行なった。主な協力団体は、次のようなものである。

American Music Conference
The National Association for Music Education
Music Teachers National Association
The National School Boards Association
Perseus Development Corporation
Yamaha Corporation of America
VH1 Save the Music

調査の対象は全50州に及び、5,800あまりの公立学校が取り上げられた。そこで教えている音楽の教師たち、教育委員会など行政担当者、父兄等も幅広く協力した。内容は、音楽に関わる予算、生徒の在籍数、音楽教師と生徒の比率、音楽の授業を選択している生徒数と全体との割合、音楽の時間数、教育内容、カリキュラム、施設や設備、プライベートレッスンの実態など、音楽教育を中心とした諸要因に関して、アンケートやWebを利用して綿密な調査が行なわれたのである。得られたデータは、それを元にさまざまな研究に発展しており、まことに興味深いものがあるが、データ全体としては膨大な量に上り、その分析と評価及び整理には多大な時間と労力が費やされている。

個人で取り組む実践に関する研究では、子供の音楽的能力の成長・発達に関する研究が、アメリカでは代表的な研究テーマの一つであり、数多くの発表がなされてきている。その実験と測定は短い期間のものでは3年くらいからあるが、多くのものは5年以上、12年間にいたるまでの実験のデータを測定しており、対象となる子供の数や学校数も、まさに多様である。対象となった子供たちの数は、その多くが数十名のものから数百名のものであり、中には数千名に及ぶものもある。子供たちの住んでいる学区も都会や地方などバラエティに富み、データの信頼性を高めている。実験に取り組んだ研究者は計画の立案だけでなく、その間、自らが音楽教師として教壇に立ち、得られたデータの整理や分析を行っている。用いられた授業計画や測定の方法については、既成のものか、それを少しアレンジしたものを利用しているケースが多い。もちろんこのような研究の全体を正確に把握

しているわけではないが、乏しいながら筆者の知る範囲では、それらは実証的な実践研究であって、理論的な研究は含まれていない。このように、アメリカでは理論研究と実践研究は、担当者がはっきり分かれているというのが率直な印象である。

まとめ

これらの二つの事例は、アメリカにおける実践に関わる研究として代表的なものであるが、その規模や研究期間からいって、日本の大学院で研究として取り上げることが不可能である。このように、大学院での個人研究を前提とする限り、大きな制約があるのは現実である。また、研究テーマによっては理論と実践の関わりを明確に打ち出せるものと、そうではないものがある。この理論提示なら実践提示が求められるだろうというようなケースについて検討することは可能だろう。しかしながら“理論と実践の関わり構築”という問題を、一般論として論じ、結論を出すことは難しいのではないだろうか。我々の学会での研究が、そういう前提を課されており、その点からも評価されるとするなら研究テーマは限られてくるのであり、テーマを選ぶときに十分検討して絞りこまなければならないと考えるのである。

学習臨床に関する科目「意味生成表現特論」と 「造形表現カリキュラム開発特論」の理念と概要

上越教育大学
西村俊夫

1 授業開設の背景と理念

上越教育大学では平成12年、専攻・コースの再編にともなうカリキュラム改革を行った。その一つとして、大学院の学習臨床に関する科目「意味生成表現特論」と「造形表現カリキュラム開発特論」を開設した。開設のねらいは教員養成大学における「美術」の授業科目の意味を再考することである。

教員養成大学におけるカリキュラムは、基本的に「教科専門」と「教科教育法」の二本の柱によって構成されている。美術の「教科専門」の科目（免許に関わる科目）は絵画、彫刻、デザイン、工芸、美術理論・美術史であり、教員養成系の各大学ともそれぞれそれらに対応した専門スタッフがそれぞれの授業を展開している。こうした教育のシステム（授業を成立させる基本的な構造）においては、学生がそれぞれの実技及び理論の専門科目の授業の中で「教師になるために必要な専門的知識や技能」を習得し、教科教育法の授業で「教えるための方法」を学ぶというかたちになる。また教材研究・開発についても「教科教育法」の授業で学ぶというケースが一般的であると思われる。いずれにしても、教育方法の基本的なメカニズムは、学生が卒業して“教壇”に立ったときに、大学のそれぞれの授業で獲得した「専門的知識や技能」と「教え方」が“教壇”の上で統合されるというかたちになる。こうした構造の下では“専門”という枠組みのしびりが必然的に大きくなって横断的な内容の授業の展開が難しくなる。また「専門」と「教育」の融合が進まず、それぞれ独自に展開されることを当然とする考えが固定化されることになる。

この問題は、教員養成大学のカリキュラムの根幹に深く関わるものであるが、近年、外部からも急速に解決を求められている問題でもある。教員養成学部の独自性や特色を發揮してゆくためには、「教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される」と指摘されている。ここでの問題は、美術に関していえば、美術大学の「絵画」や「彫刻」等の授業内容と教員養成大学美術科における「絵画」や「彫刻」等の授業内容とではどこに違いがあ

るのかという問題である。

新しく立ち上げた「意味生成表現特論」と「造形表現カリキュラム開発特論」は、以上のような視点で実技教科専門の見直しを図る試みであるとともにこの二重構造を破るための試みでもある。なお、この授業の担当者の中心となっている二名の教官の専門は、工芸（西村俊夫は木工芸、高石次郎は陶芸）である。

二つの授業内容の基本を学校教育現場との連携において。つまり、学校教育現場と連携をとりながら大学の授業内容をつくり上げることを課題とした授業である。別の見方をすれば、学校教育現場の実態を反映させた“教員養成大学”の教科専門科目を立ち上げることができるかという課題に答えを出そうとする試みである。もちろん、これまでの蓄積がない授業であるので、常に問題点を修正しながら手探り状態で授業を進めた。

附属学校や地域の学校の協力を得て大学の授業を構築するという試みは特に珍しいことではないであろう。しかし、そうした授業の多くは、大学で作成した指導計画（指導案）を学校で単に実践するという連携のかたちが多いのではないだろうか。もちろんここで紹介する授業の場合も、連携のかたちは限定的ではある。しかし、授業実践の場を提供してもらうだけでなく、できるだけ意見交換の機会を設けるように努めた。

「意味生成表現特論」は前期、「造形表現カリキュラム開発特論」は後期の開講科目である。「意味生成表現特論」は、一部にワークショップを取り入れた講義で、造形活動におけるプロセスと行為の意味に関する考察やつくる行為の根元的な意味を言語との関係から考えることなどを行った。「造形表現カリキュラム開発特論」は、「意味生成表現特論」の考察をベースに、学校教育における造形活動を意味生成の行為として捉えた具体的な活動案を作成し、学校（近隣の上越市立春日小学校）で実践した。

授業の内容（題材）は、「造形遊び」を中心に検討した。「造形遊び」はさまざまな他者と関わり合う中に意味が生成する活動である。造形遊びについて考えることは、大学のカリキュラムのあり方を考える上で特別な意

味を持つと考えた。まだ評価の定まっていない造形遊びについて考えるということは、これまでの大学の一般的な授業のように教師が一方向的に何かを「教える」というかたちにはならず、結果的に授業そのものを学生（受講生）が組み立てるといった動きのある授業になる。授業では、学生と教官が共同作業的に進めるというかたちになるように努めた。

2 「造形表現カリキュラム開発特論」の授業内容

以上のような経緯で、春日小学校で研究授業を行うこととなった。

2-1 授業計画開始までの経緯

はじめに高石がコーディネーターとなって春日小学校との打ち合わせを行った結果、4年生4クラス（学年全部）を対象とした共同研究授業を、12月と1月に実施するという基本計画がつけられた。まず、受講している院生11名を2グループに分け、それぞれのグループが1つずつ計画した授業を行うという方針を立てた。Aグループは『冬のあしおと』という活動を12月13日に、Bグループは『光や風で遊ぼう』という活動を1月16日に実施するということが決まった。

2つの授業の計画および実施の経緯は以下のとおりである。

2001年

- 10月～ 授業計画開始～活動案の作成
- 12月6日 『冬のあしおと』模擬授業
- 12月7日 『冬のあしおと』打ち合わせ（春日小学校）及び、子ども達に持ち物についての連絡
- 12月13日 『冬のあしおと』授業実施
- 12月18日 『冬のあしおと』反省会（春日小学校）
- 12月19日 『光や風で遊ぼう』活動案の作成

2002年

- 1月10日 『光や風で遊ぼう』活動案の修正
- 1月11日 『光や風で遊ぼう』打ち合わせ（春日小学校）
- 1月16日 『光や風で遊ぼう』授業実施
- 1月17日 『光や風で遊ぼう』反省会（大学）
- 1月29日 『光や風で遊ぼう』反省会（春日小学校）

2-2 研究授業の概要

（1）『冬のあしおと』

授業のコンセプト（Aグループが提示した文章の一部）

私たちは、いろいろな人や物とつながりを持つことで、いろいろなことを感じとることができます。そして、感じたままに表現することで、私の感じたことを友達に感じ取ってもらうことができます。また、友達の感じ表現

したことを私が感じ取ることもできます。お互いに感じ合うことは、私と私（友達）が同じ場所に生きていること、ともに生き合うということになるのです。そこに、今までとは違う“新しい私”が生まれます。生きるということは、私が私を“新しい私”につくり変える一瞬一瞬の連続です。

今回の授業では、更に「音」に着目したいと思います。話し声、足音、風の音、鳥のさえずり、車の音など、私たちの周りには音が溢れています。例え、耳をふさいでも、心臓の音が身体を伝わって感じられます。音の中に私たちの生活があり、私たちは音と共に生きているのです。素材と素材をつなげることで、新たな「かたち」や「音」を生み、その「かたち」や「音」を更につなげることで、新たな「かたち」や「音」を生んでゆきます。無限に広がる可能性の中で、私の思いを表現し、友達との関わりの中で起こる「かたち」の変化、「音」の変化、私の変化に気づき、生きているということを感じてほしいと思います。

活動の概要

体育館を会場として約140人の子どもたちが「音」を手掛かりに様々な造形活動を繰り広げた。使用した主な材料は、新聞紙、大洋紙、絵の具、クレヨン、マーカーペン、ダンボール、ペットボトル、ひも、木の実（どんぐり等）、木の枝など。

（2）『光や風で遊ぼう 光をつかまえよう、風をつかまえよう、光をつくろう、風をつくろう』

授業のコンセプト：普段何気なく感じている光や風を身体で感じ、触れ合い、つかまえるという活動をこの活動でのそれぞれの行為を通じて、新しい関係が生まれ、そこから新しいものが生まれる。

活動の概要

体育館の窓にカーテンをかけ、全体をある程度暗くし、光を使った活動が行えるようにした。体育館に並べた扇風機にすずらんテープをつけてなびかせる、扇風機に向かって声を出す、扇風機の風で紙を飛ばす、といった活動や暗くした体育館のステージの上に設置したOHPのガラス面に色セロハンを置き、様々な色の光をつくり出すなどの活動が展開された。

（3）反省会

活動終了後、小学校および大学を会場に反省会を行った。参加者は春日小学校4年生の担任4人と大学院生、大学教官である。反省会では、テーマと子ども達の活動との間に関連がみられない、意識を顕在化させる手立てが必要である、といった意見や私たちが子ども達の中に入っていないと子ども達の中に何が起きているのが見えないといった意見が出された。

芸術教育実践学研究において理論と実践の関連をいかに構築するか(2) - 音楽科教育実践学研究の立場から -

鳴門教育大学

長島真人

はじめに

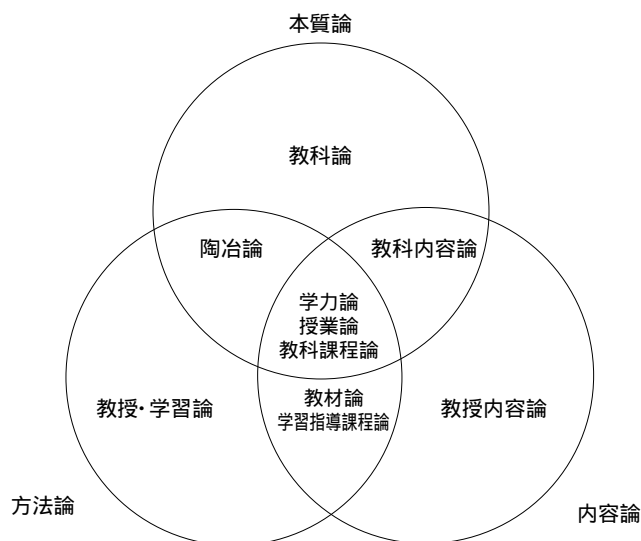
我が国の教科教育学は、一般教育学の分野と教科の基礎となる科学や芸術、技術に関わる専門分野との間を補う中間領域の学問として構想され、戦後、本格的に研究が展開されてきた。そして、教育養成大学では、教育の内容が一般教育学と教科教育学、そして、教科専門という三つの分野によって構想されてきた。このようにして、教科教育学は、一つの独立した視座と方法を持つ学問領域として成長、発展してきた。しかしながら、学校教育の実践に直接的に関与することができるような学術研究を育てていくためには、教科教育学と教科専門の間を補う中間領域の学問が、さらに必要とされてきた。つまり、具体的な学習指導計画や学習指導課程を立案する立場から、教科教育の実践上の問題を科学的に究明し、その解決への道筋を論理的に開発し、授業実践を通して検証していくためには、これまでの教科教育学研究と教科専門の諸科学、諸芸術、諸技術が共同的に参与する教科内容学という新たな中間領域の学問が必要とされてきたのである。したがって、これからの教員養成大学では、一般教育学と教科教育学、教科内容学、教科専門という四つの分野から教育内容を構想することが課題となっている。このうち、教科教育実践学は、教科教育学と教科内容学と教科専門という三つの総体として位置づけられ、

ここに一般教育学が含まれることによって、教育実践学が成立することになる。特に、教科内容学は、教科教育学と教科専門の双方の研究者の共同によって、構想される研究領域であり、教科教育実践学研究の中核(コア)となる。

以上のような見地から、音楽科教育実践学研究の中核となる音楽科内容学の特性を吟味していきたい。そして、ここから、理論と実践の関連を検討していきたい。

1. 音楽科教育実践学とは

一般に、教育学は、教育問題の科学である。つまり、教育学は、教育という観点から問題状況を科学的に究明し、その解決への道筋を究明する学問である。したがって、音楽科教育学は、音楽科教育の問題の科学であり、音楽科教育実践学は音楽科教育の実践上の問題の科学である。音楽科教育の実践は、音楽科カリキュラムの構想と展開における問題と、音楽授業の構想と展開における問題が中核となる。それゆえに、音楽科教育実践学は、音楽科のカリキュラムと音楽授業の構想と展開における問題を科学的に究明し、その解決への道筋を論理的に模索し、実践授業を通して検証する科学であるといえる。そして、その問題領域の構造は、次のような図に示すことができる。



ここに示すように、教科教育の問題領域の構造は、教科教育の本質論、内容論、方法論が相互に関わり合う中で形成されていく。そして、学力論と授業論、教科課程論が中核となる。

2. 音楽科教育実践学研究における理論と実践の関連
理論と実践の関連に着目して音楽科教育実践学研究の方法を吟味すると、次のような特性が明らかになる。

音楽科教育の実践上の問題に着目し、抽象化する。
問題状況を学術概念に基づいて論理的、構造的に把握し、解決への道筋を模索する。

仮説として具体的なカリキュラムや学習指導課程を立案する。

授業実践を通して仮説を検証する。

実践上の新たなる問題を確認し、再び問題を抽象化する。

ここに示した から の過程において、音楽科教育実践学研究では、a)音楽を探究する子どもたちの学びの特性と、b)音楽科教育のカリキュラムの特性や学びの対象となっている教材（音楽）の特性、c)音楽の学びを支援する教師の教授行為の特性、d)これら三点の関係性、という四つの観点を、音楽という専門的な見地をふまえながら吟味していく作業が必要とされている。

3. 理論と実践の統一をめざす音楽科内容学構築の課題
先に指摘したような音楽科教育実践学研究における理論と実践の循環的な統一を実現させるためには、音楽科内容学の構築が期待される。そのための具体的な課題としては、次のようなことが指摘できる。

音楽の探究方法（作品研究、作曲、演奏、鑑賞）の本質的な特性をふまえながら、音楽を探究する子どもたちの行為に着目し、音楽的陶冶の論理、つまり、音楽の美しさとの出会いを通して生きる力を更新していく営みの論理に基づいて、子どもたちの学びの行為の特性を吟味する。

音楽の本質的な特性をふまえながら、音楽科のカリキュラムや教材に着目し、音楽的陶冶の論理に基づいて、音楽科の指導内容や教材の教育的価値内容を吟味する。

音楽的行為（作曲、演奏、鑑賞、評論）の本質的な特性をふまえながら、教師の音楽的行為（伴奏、指揮、範唱、範奏、即興表現）や話法に着目し、音楽的陶冶の論理に基づいて、子どもたちの学びを支援する教授行為の特性を吟味する。

音楽を媒体としたコミュニケーションの本質的な

特性をふまえながら、学習指導場面においてみられる子どもと教師と教材の関係性に着目し、音楽的陶冶の論理に基づいて、音楽の学習指導過程の特性を吟味する。

以上のように、音楽の本質的な特性をふまえながら音楽科教育の実践に着目し、音楽的陶冶の論理に基づいて、これらをとらえ直すことによって、音楽科内容学の領域と方法は、明らかにされてくるように思われる。

おわりに

音楽科教育実践学研究において理論と実践の関連を構築していくためには、音楽科教育学の分野と音楽科の教科専門分野との共同による音楽科内容学を構想していくことが必要とされている。このことを具体的に実現させていくためには、第一に、教員養成大学において、教科教育学研究と教科専門における諸研究の成果が相互に交わり、音楽の授業実践上の問題の解決に迫ることを可能にする領域を中核としたカリキュラムを開発し、共同的な教育と研究活動を推進していく必要がある。特に、音楽授業の実践研究において、音楽科教育学の知見と音楽科における教科専門の知見が共同的に関与して、授業の構想と実践と検証が円滑に行われるような研究集団の組織化が必要とされている。

参考文献

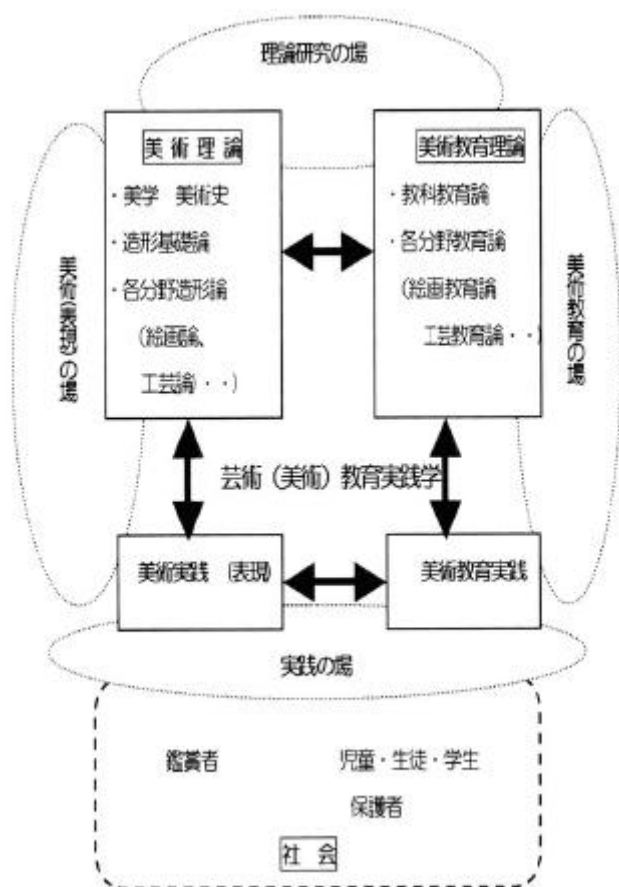
- 村井 実（1967）「序章 『教育とは何か』』『教育学の理論』教育学全集 小学館 pp.2-41
- 長島真人（1983）「教科教育学研究の領域と方法 - 音楽科教育における研究成果の分析を通して - 」『広島大学教科教育学会研究紀要』 pp.33-39
- 長島真人（2001）「終章 研究のまとめと今後の課題」『教科教育実践学の構想と課題』鳴門教育大学教科教育研究会編 研究代表者 世羅博昭（鳴門教育大学 学校教育実践センター 平成12年度学内研究プロジェクト報告書 課題番号 1202） pp.173-176
- 西園芳信（代表）（2003）『教科内容学を基盤とした教員養成コア・カリキュラム開発』（平成14年度鳴門教育大学教育改善推進経費 研究成果報告書）

芸術教育実践学研究において理論と実践の関連をいかに構築するか - 美術科教育・絵画制作の現場から -

兵庫教育大学

初田 隆

「芸術教育実践学」のイメージ
「美術・美術教育」についてのイメージ図を基に「芸術教育実践学」の位置づけを示す。



芸術教育実践学のイメージ図

3枚の絵の好感度調査から

大学生と小学生を対象に、3枚の「笛をふく友だち (小学校3年生)」の絵の中から「好きな絵 (好感度)」、及び「学校の先生が好むと思われる絵」を選ばせた。

小学生、大学生ともAの高感度が突出しており、Bは最も低い数値となった。逆に「学校の先生が好むと思われる絵」については大学生、小学生ともBが最も高いという結果であった。A、Cはどちらかというとおおらかで子どもらしい印象の強い作品だが、Bはデッサン力、



< 「笛をふく友だち (小学校3年生)」 >

構成力などに優れた側面を持っている。つまり、教師の評価は技術面が中心に行われると、子どもたちは捉えているということである。

自分が好きな作品と、教師が評価するだろうと予測される作品が一致しないということは、ある意味で不幸な状況であり、子どもたちは、自分の絵がいかに気に入っていても、教師の判断基準に即応していないのではないかと不安を抱えているということにもなる。

一方、小学校の教師はどのように3枚の絵を判断するのかについても調査を行った。結果、最も好感度が高い作品はAであり、大学生、小学生の結果と一致している。更に、「作品の指導、評価で注目したい項目」を問うと、意欲、態度、個性などが高い数値を集めた。しかし、作品に評価のコメントをつけるという問いでは、構図や彩色などの技術面についての文言に偏るという結果であった。

このことから、好ましく思う絵や評価したい事柄と、実際の評価場面で重視する要素とが異なっているという教師の二面性が伺える。本音とは別に、美術、あるいは美術教育はこうあるべきというものに、つまりは技術面で優れていることが作品を成立させるための必須の条件であると、暗黙のうちに囚われているのではないだろうか。

こうした「美術」についての「技術神話」や教師と子どもの価値意識の差異、教師の中のアンビバレンツな感覚といった問題は、上の図中、4つの矩形で示した要素が互いに齟齬をきたしていることの証左ではないかと考

える。これらの問題を吸い上げ理論化していく作業が求められる。

「画家イメージ」の調査から

「画家といえばベレー帽にスモック」といった一般的なイメージがあるが、画家から連想する言葉を10個あげるとい調査を行い、「画家イメージ」について考えてみた。下に結果の一部を示す。

<画家イメージ>	
性向(177)	個性(47)、変わり者(31) 内向的(15)、温厚(14) 神経質(11)、自分の世界(8) 自由(7)、夢想的(6)、 非社会的(5)、ルーズ(5) わがまま(2)
能力(100)	創造力・独創性(28)、 豊かな感性(15)、創造力(9) 天才(8)、集中力(6)
生活・生計	貧乏(22)、孤独(16)、 (83) 自由(15)、つらい(6) 酒飲み(3)
作家名等	ゴッホ(23)、ピカソ(20) (93) モネ(9)、ルノワール(6) 印象派(5)

画家が「個性的」であるという印象が最も強い。しかし、個性的といっても、「自分の世界を持っている」、「自由」、「夢想的」などのどちらかといえばプラス面の性向に繋がる場合と、「変わり者」、「わがまま」、「非社会的」などのマイナス面とも結びつく。また、能力としても「創造的」、「豊かな感性」、「天才」などと連動しつつも、「貧乏」、「孤独」、「つらい」などの破壊的な生活イメージも、画家の「個性」を浮き彫りにする要素として挙げられている。

つまり、画家は特別に個性的な存在であるが、二面性を持つものとして捉えられている。強い個性のために一般とは異なり、憧れや尊敬の対象ともなれば、軽蔑や好奇の対象ともなる。こういった二面性、つまりは「天才的な芸術家の特異性とわがままの是認」という考え方は、画家自らが自分の作品を特化するための演出としてルネッサンス期に作られたものともされているが、現在もある種の神話として再生産されつづけているのではないだろうか。

画家が特別なものであるといったイメージは、「美術」や「美術教育」に対するまなざしとも通低している。嘗て喧伝された「芸術教育特殊論」のように、美術や美術

教育を特化しようとする傾向は現存しているといえる。

一方、調査から伺える画家イメージのモデルはゴッホ（破滅）やピカソ（天才）などであり、作品についての認識も、印象派から初期の抽象画あたりで留まっていることがわかる。

今日の美術の実際と、一般的な認識は乖離しており、おそらくは20世紀美術とそれ以前の美術とをつなぐ論理が不鮮明であることがその原因の一端であると思われる。このことと先に述べた美術教育における問題、つまり、「美術」をめぐる、教師と子どもの価値意識の差異、教師の中のアンビバレンツな感覚、暗黙裡の技術神話といったものは、互いに繋がり合っている。美術が特別なものであるという認識、美術史の中で今日の美術が見えにくいということなどが美術教育の方途をとりづらくさせているのではないだろうか。

課題

以上述べてきたことを検討していくためには、「美術理論」、「美術実践・表現」、「美術教育理論」、「美術教育実践」のそれぞれが連携しあいながら研究・実践を進めていく必要がある。

しかし、例えば「美術教育実践」においては校種間に、また、研究者と実践家の間に、学問領域間に、研究者と作家の間に、反目やヒエラルキーが潜んでいるのではないだろうか。4者間が相互理解を進めながら対等な位置関係を構築していくことが先ずもって望まれていると考える。

芸術教育実践学会会則

第 章 総則

- 第1条 本会は芸術実践教育学会と称する。
- 第2条 本会は会員相互の協力により、芸術教育実践に関する研究を行う。
- 第3条 本会の事務局は当座兵庫教育大学芸術系教育講座内に置く。

第 章 事業

- 第4条 本会は第2条の目的を達成するための次の事業を行う。
- 1 研究発表大会の開催
 - 2 学会誌の発行
 - 3 その他本会の目的を達成する上で必要な事業

第 章 会員

- 第5条 本会に次の会員を置く。
- 1 正会員
芸術教育実践学に携わる研究者及び実践者
正会員の推薦で入会を申し込む者
 - 2 準会員
本学会の主旨に賛同し、支援する者
- 第6条 会員は会費を納入しなければならない。

第 章

第7条 本会に次の役員を置く。

- 1 会 長 1 名
- 2 副 会 長 1 名
- 3 運営委員 若干名
- 4 事務局員 若干名
- 5 監 事 2 名

第8条

- 1 会長、副会長は、芸術系教育連合講座の議長、副議長があたる。
- 2 会長は本会を代表し会務を総理し、会議を収集しその議長となる。
- 3 副会長は会長に事故等が生じた場合にその職務を代行する。
- 4 監事は本会の会計を監査する。

第9条

- 1 本会の運営は、芸術教育連合講座の議長、副議長があたる。

- 2 運営委員は本会の会計を監査する。

第10条

- 1 事務局員は会長がこれを委嘱する。
- 2 事務局員は会長の補佐をし会務を処理する。

第11条

- 1 役員任期は2年とする。但し補欠によって役員になった者については、前任者の残任期間とする。
- 2 役員の再任は妨げない。

第12条

- 1 本会の会議は総会・運営委員会とする。
- 2 総会は年に1回これを開き、本会の運営及び事業に関する重要事項について協議する。但し、会長は必要に応じ臨時総会を招集することができる。
- 3 運営委員会は臨時開催する。
- 4 会議の議案は出席会員の過半数以上の同意により決定する。可否同数の場合は会長が決定する。
- 5 会議は議事録を作成して保存する。

第 章 会計

第13条

- 1 本会の会計の会費及びその他の収入を当てる。
- 2 本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日に終わる。

第 章

本会の運営に関する細則は別にこれを定める。

附則 本会則は平成9年12月6日から施行する。

会員の会費に関する細則

第1条 本細則は芸術教育実践学会会則第 章における会員（正会員、準会員、賛助会員）が納入する会費について規定する。

第2条 会員会費は以下のとおりとする。

正会員 年額 7,000円

準会員 年額 5,000円

賛助会員 年額 30,000円

第3条 正会員、準会員は入会時に入会費3,000円を納入することとする。

第4条 会費は原則として所定の郵便払込用紙により、毎年研究大会までに納入するものとする。*

第5条 会員が3年間会費の納入を怠った場合、退会したものとする。

附 則 本細則は平成9年12月6日より施行する。

* 口座

加入者名 芸術教育実践学会

口座番号 00950-9-189755

学会誌委員会に関する細則

第1条 (目的) 本細則は学会誌委員会の任務・構成について規定する。

第2条 (任務) 次の任務を掌るものとする。

1) 学会誌の企画、編集、刊行、送付を行うものとする。

2) 学会誌に寄稿された論文を審査し、掲載論文を選定する。

第3条 (構成) 学会誌委員会は次によって構成されるものとする。

1. 学会誌委員長及び委員は会長がこれを委嘱する。

(1) 学会誌委員長 1名

(2) 学会誌編集委員 若干名

(3) 研究論文査読委員 若干名

2. 委員の任期は2年とする。但し委員の再任は妨げない。

第4条 研究論文の寄稿、掲載に関する規定は別にこれを定める。

附 則 本細則は平成9年12月6日より施行する。

『芸術教育実践学会誌』編集規定

- 1 本誌は、芸術教育学会の機関誌であり、原則として年一回発行する。
- 2 本誌は、本学会会員の研究論文、依頼論文、研究ノート、書評、図書、資料紹介、その他会員の研究活動及び本研究の動向等に関する記事をする。
- 3 本誌に論文を掲載しようとする会員は、所定の投稿要領に従い、本会事務局に送付する。
- 4 原稿の掲載拒否は、査読の結果等に基づき編集委員会の合議によって決定する（査読の結果、の変更を求めることがある。また投稿本数多い場合、同一会員の連続掲載ができないことがある。）
- 5 投稿された研究論文、その他の原稿は、原則として返却しない。
- 6 執筆者による校正は、再校までとする。
- 7 図版等で特定の費用を要する場合、執筆者に負担してもらうことがある。

『芸術教育実践学会誌』投稿要領

- 1 論文原稿は未発表のものに限る（ただし、口頭発表等の場合はこの限りではない）。
- 2 投稿者は本会員に限る（共同発表の場合も同じ）。
- 3 原稿は随時受け付けるが、発刊期日との関係で、年1回の締め切り日を設ける。
原稿締め切り日 / 2月末日必着
発行 / 6月
- 4 原稿の執筆要領は、「執筆の手続き」による。
- 5 「執筆の手続き」によって作成された原稿（レイアウト原稿）を4部（コピー可）と文字原稿を保存したデジタル媒体（フロッピー・ディスク、MO、CD-Rのいずれか）を提出すること。その際、文字原稿は、原則として「MS-DOS」のテキスト形式によって保存するものとする。（Microsoft Word(.doc)も可。その場合バージョンを明記すること）なお、画像、図表に関しては、印刷に適した解像度で保存したものを別ファイルでも保存しておくこと。
- 6 原稿には英文タイトルおよび英文レジュメ（300語以内）を添付する。英文は本人の責任で校閲を経る。
- 7 学会誌に掲載された論文の執筆者に、別刷30を送付し、増刷はなされないものとする。
- 8 学会誌に掲載される研究論文1編に対して、執筆者は掲載負担金として、学会事務局の請求により金10,000円を納付する。
- 9 振り込み用紙に論文タイトル、氏名（ふりがな）、所属、連絡先（郵便番号、住所、電話番号）を記し、芸術教育実践学会（芸術教育実践学会誌）事務局あてに送付する。

送付先

〒673-1494

兵庫県加東郡社町下久米942-1 兵庫教育大学芸術系教育講座 福本研究室気付 芸術教育実践学会編集委員会事務局

同じ著者の異なる文献から引用する場合は、初出の場合は3に準ずる。

2回目以降は、著者名（姓のみ）、「論文名または書名」、ページを示す。

例：著者名（姓のみ）論文名または書名 jp .00

英文レジュメ

- 1 論文1件（8頁目）につき、英文レジュメを最後の1頁に割り当てる。
- 2 論文名、執筆者名、所属機関、概要の順にそれぞれを英訳する。
- 3 概要は300語以内とする。
- 4 入力には半角英数字を使用すること。
- 5 執筆者名は姓・名の順とし、姓は全て大文字、名は頭文字のみ大文字、以下は小文字で表記する。

その他

- 1 提出した論文及び資料は原則として返却しない。特に返却を要する場合は、論文提出時に申し出ること。
- 2 図・表・写真及びデジタル媒体（フロッピー・ディスク、MO、CD-R）は痛まないよう留意して発送すること。

芸術教育実践学5 [2003-04]

(芸術教育実践学会誌第5号)

発行日 204年3月31日

発行 芸術教育実践学会

〒673-1494

兵庫県加東郡社町下久米942-1

兵庫教育大学・芸術系教育講座内

(芸術教育実践学会事務局)

Tel . 0795-44-2255

編集 芸術教育実践学会誌編集委員会
