

The Workshop as Creative Education : Some Thoughts from the Practice of the Workshop that Uses Imitation

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 押元, 信幸 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/734

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



創造教育としてのワークショップ

— 模倣を生かしたワークショップの実践から —

押 元 信 幸



写真1 『(ひかり+カタチ)×親子=?』ワークショップの風景

I はじめに

美術館、地域社会などで盛んに行われている「造形ワークショップ」は、参加者に芸術的意義・可能性・方法を伝えられる活動として、またものやひととの関わりの中で体験的に学んでいく新しい学びの潮流として考えられている。¹⁾そして、社会現象的に行われている「ワークショップ」は美術教育の中で今後、重要な位置付けになっていくことが予想される。本稿は、美術教育で求められている創造教育を行ううえで、模倣と創造がどのように造形活動に関わっているのかを考察する。次に筆者らが実践したワークショップを事例に上げ、模倣を切り口にした造形活動の検証と創造の場としてのワークショップのあり方について言及するものである。

1. 日本における造形ワークショップ研究

日本のワークショップは1960年代から及部克人らが美術館の普及活動などを足掛かりにして精力的に展開していった。⁽²⁾ その結果、日本独特のワークショップが成熟し、幅広い年齢層、特に子ども達に目を向けた芸術・文化のアウトリーチ的な意味を持った社会教育活動として認知され定着してきた。中野民夫は、ワークショップの概略を「参加体験型グループ学習」と解説し、「自分を発見していく」内面的な学びのプロセスの重視や、相互の交流や創造的精神を優先させる新しい人間形成の場としてとらえ、新しい学びの潮流として考えられている」と述べている。⁽³⁾ また高橋洋一は、「反教化的教化」という解説から「秩序づけではない自由な教育を目指して、教師と生徒の関係ではなくファシリテータが参加者の活動を支えて成立する営みをワークショップと呼ぼうとするのである」とワークショップの意義や教育的役割を論じている。⁽⁴⁾ 現在も、多数のワークショップ研究が行われていることは、これからのワークショップに教育として、可能性を期待されているあらわれといえる。

2. 問題の所在

(1) 教育に求められる創造力

春日明夫は、本田技研工業の久米是氏の『「ひらめき」の設計図』小学館2006の一部を引用して現代の創造教育としての美術教育について厳しい示唆を与えてくれているように思えると次のように述べた。

久米氏は、創造で最も大事なことは「気付く力——知覚する力」だと述べている。さらに、これまでの学校教育は既製の手段や既知の知識と論理をいかに選択し利用するかということに関心が集まり、「どうしたら気付く力を養えるか」といった「創造の根っこの要素」はあまり問題にされなかったと述べている。⁽⁵⁾

創造とは、新たに造ること。新しいものを造り始めることが一般的な語彙であり、反意語は模倣である。⁽⁶⁾ 新学習指導要領「図画工作」「美術」の目標を見てみると、「創造」という言葉が頻繁していることから、美術教育は創造教育であるとの主張が伺える。⁽⁷⁾ 1977年から美術教育に導入された「造形遊び」は、活動プロセスの中で、行為のあり方に主眼を置いた新たなる創造教育の展開として注目され、ワークショップにも多く取り上げられる「表現造形活動」として確立されている。しかし、「造形遊び」による新しい取り組みによっても創造教育としての美術教育がまだまだ十分でないという指摘を春日明夫は美術教育における創造教育の問題点として述べたのだろう。このようにものづくりの最前線で必要とされる創造力が、これまでの公教育の場で

養うことが難しいのであるなら、学外でのワークショップの中で創造教育としての美術教育可能性を考察しようとするものである。

(2) 模倣を切り口にした創造活動の可能性

前述の「気付く力——知覚する力」や「創造の根っこ」とは一体どういうものであろうか？ これまでにも模倣と創造の関係については多くの見識者が取り上げてきた。版画家であり、小説家としても著名であった池田満寿夫は、次のように述べている。

すべての創造は模倣から出発する。そして創造が真の意味の創造であるためには、その創造のための模倣が、創造的模倣でなければならない。もっと簡単に説明すれば、芸術家の盗み方に創造の秘訣、あるいは独創性が隠されているのである。⁽⁸⁾

池田満寿夫は、創造の出発点としての模倣を捉え、作り手の視点から以上のように述べ、主体的に関わる模倣自体が創造性であることを具体的に説明している。

工学博士である市川亀久彌は、創造の反意語である模倣が創造へのステップになり得るといい、歴史的に見た場合も、人間の模倣的な思惟が必ずしも模倣に終わるとは限らない場合があることをその例を示しながら論じている。⁽⁹⁾

教育学の面からも、M・モンテッソーリ (Maria Montessori) やルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner) が幼児期の模倣衝動について幼児期の必然の行為だと捉え、人間の本能として持ち合わせる「模倣衝動」を教育に生かす試みとして、かなり以前から提唱されてきた。

美術・科学・教育が創造活動と模倣の関係について言及していることに共通していることは、「創造へ至るまでのプロセスとして、積極的に関わる模倣は有効ではあるものの、捉え方や扱いを間違えばやはり創造とは真逆の意味の単なる労働的な模倣になってしまう恐れがある」ということである。つまり模倣は創造の反意語であるよりも、むしろ創造とは切っても切り離せない相互関係の中にあるものだといえるのである。

II 本 稿

第1章 創造的人間

ワークショップによってどのような人間形成が目指されているのだろうか？ 筆者がこれまで行ったワークショップの実践で目的としてきたことは、一つに、子ども達の中にある創造性をいかに引き出せるかということ、二つに、参加した人の見方が変わるということである。ワークショップでは企画者側と参加者側の人たちで構成され、参加者と直に接触するファシリテータは、ワー

ワークショップの内容についての知識や技術を持ち合わせているケースが多いばかりではなく、そのワークショップの内容についての知識やワークショップ自体の特性についてよく知らないということも少なくない。ファシリテータの役割は、参加者であるお客さんが見たこと感じたことを、その場で話し相手になるということであり、対話を通して新しい発想を得たりするのである。ワークショップはモノだけではなくて、そのように人に出会うことで何かが生まれる場所であり、「未知のものを集団で創造していく」真の創造性を目指す集まりなのである。ワークショップ自体が創造的な場であり、創造的な取り組みによって、何かを学ぶのではないか。創造的な取り組みを繰り返すことによって、創造力が発揮しやすくなり、そういう人を創造的人間というのであろう。

市川亀久彌による等価変換理論では創像的人間のパーソナリティーについて、9つの項目を挙げている。⁽¹⁰⁾ それはまさに美術教育やワークショップが目指すべき人間像と合致するものと考えられる。

- (1) 労働における高い自発性（主体性の確立）
- (2) 新しい視野からものをみる（観点の変革）
- (3) 物ごとの、枝葉末節でなく根本を掴む（本質の把握）
- (4) ロングスケールでものをみる（大局的観点）
- (5) 時代の流れに対する感受性（時代感覚）
- (6) 現代にあきたらない精神（創造的ロマンティズム）
- (7) 権威にこだわらない（非権威主義——反権威主義に非ず——）
- (8) 新しさへの憧憬（強い好奇心）
- (9) 仕事に対する熱中性と持続性（湯川博士の指摘された“根性”）

第2章 幼児の模倣衝動から創造へ

ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner）は幼児と保育環境との関係を示すうえで、模倣と手本というキーワードをあげている。高橋巖はこの本の解説の中で、保育の現場での模倣衝動を次の事例のように紹介している。

ですからシュタイナー幼稚園は、徹頭徹尾幼児の模倣衝動に応えるような保育を行っています。（中略）お絵描きの時間ですから、先生はもうとっくに保育室に入っていて、赤と青と黄色の三種の絵具を水で溶いておいてそこに並べ、次に画用紙を水に浸した海綿で濡らしておいて、先生は一生懸命絵筆でもってその上に自由なお絵描きをしているのです。青い色だけを画用紙一面に塗ってみたり、真ん中に赤い斑点を作ってそのまわりを黄色い色で取り巻

くとか、好きなことをやっているのです。そうすると、やって来た子どもたちが、先生のまわりを取り囲んで、がやがや騒ぎながら、「うまいなあ」とか「へただなあ」とか言いながら見ているのですが、そのうち先生が「君たちもやってみる？」と言うと、みんな「うん、やってみる」と言うのです。そういうところから模倣衝動の教育を始めるのです。そして出来上がったものは、どれがうまい、どれがへたということは一切言わないで、時間が来るとそれを一枚一枚決まった場所に子どもたちに運ばせます。それからその使った用具をしまっ、それで今度は自由時間です。自由時間は、けがをしない限りは何をしてもいいという自由時間です。この自由遊びも子どもの意志の形成に大きな役割を果たします。⁽¹¹⁾

シュタイナー教育における保育の一場面であり、子どもが自然に絵を描き出せるような環境づくりの重要性を取り上げた一例である。この中からシュタイナー教育の特徴として次の4点が挙げられる。

- (1) 保育者自身が楽しみながら造形活動をしている。
- (2) あくまでも自発性を促す言葉掛けをしている。
- (3) どれがうまい、へたなどは一切言わない。
- (4) 何をどう描くかは、子どもたちにまかせている。
- (5) 生活の繰り返しのリズムが必要である。

ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner) は、「0歳から7歳までの子どもは、模倣衝動で生きている」という観点から、子どもは、幼ければ幼いほど、ひたすら模倣しようとするといっている。さらに「この時期は、絵画に関しても授業ということ云々すべきではありません」⁽¹²⁾と続けている。これは幼児期のシュタイナー造形に、経験画のような意味合いでイメージを設定することはせず、素材としての絵の具の色の変化を通じてイメージを生成するプロセスに模倣衝動を積極的に取り入れているという意味である。色を現象として捉えるのではなく、色自身から新しいイメージを創出しようとしていることは、結果が見えない「学び」であり、これはワークショップの特徴と同じである。市川は創造的労働の3要素として、1.「主体性の確立を前提とした労働（あるいは自らの問題として見直した労働）、2. 未来が不確定である。（将来のことがはじめからはっきりと決まっていない労働）、3. 努力に裏付けられた労働である。（努力の積分効果のある労働）」の3つを挙げている。⁽¹³⁾ このように模倣衝動を利用した保育の取り組みは、創造的労働の3要素と同じように、主体性をもって結果のみえない答えに積極的に関わるという意味において創造的な活動として考えられる。

また M. モンテッソーリ (Maria Montessori) は、模倣には自然的な発達の条理が見られ、生命と自由のために自分を適合させる作業だといひ、模倣について次のように述べている。

模倣はインスピレーションや興味を提供するかもしれませんが、それを実行に移す準備ができていなければなりません。自然は、単に模倣のための本能を与えてくれただけでなく、手本が示してくれるものへと変わっていくような努力をも、個人の中に与えてくれるのです。このようなわけで、生命に援助を与えるということを信じている教育関係者は、このような努力をどのような方法で助力することができるかを見つけなければなりません。⁽¹⁴⁾

この本の翻訳者である林信二郎は解説の中で、模倣にとって重要なのは模倣を達成するための準備であり、それは子どもの努力にかかってくるものだといひ、その努力は自分自身を望ましいものへと変化させる精神の中にあると述べている。例えば模倣だけでピアニストになれるのではなく敏しょうに動く手を準備しなければならないということである。そして模倣にとって重要な準備を実行するための精神的活動について、発達段階に即した最適の時期の最適の活動こそが真に子どもの精神的糧になると述べている。⁽¹⁵⁾

第3章 模倣を生かしたワークショップの実践

1. 『(ひかり+カタチ)×親子=?』ワークショップの概要

2009年3月1日～4月5日に、「ふなばしアンデルセン公園 子ども美術館」において、『もう一つのアンデルセン物語』という題名の展覧会が行われた。展覧会は10人のアーティストたちが5つの童話を描くという企画で行った。具体的な内容は、立体的な制作を主に活動している作家と平面的な制作を主に制作している作家が2人1組になって、ハンス・クリスチャン・アンデルセン (Hans Christian Andersen) の物語から任意に1つの物語を選び、その物語にまつわる作品を制作するというものであった。事例であるワークショップは、展覧会の一環として、財)船橋市公園協会と子ども美術館の協力を得て、出品者が講師(ファシリテータ)となり『(ひかり+カタチ)×親子=?』という題名で展覧会期間中に実践したものである。



写真2 『もう一つのアンデルセン物語』展示風景1

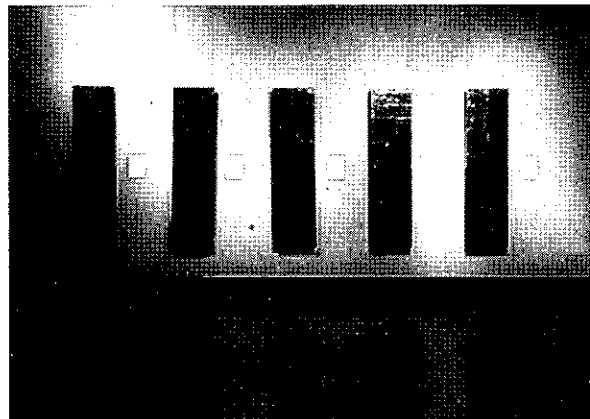


写真3 『もう一つのアンデルセン物語』展示風景2

ワークショップの内容は、『人魚姫』の物語を読み聞かせることから始まり、子ども達が絵を描くチームと親たちが立体的なものを作るチームに分かれて、協力して『人魚姫』の世界を巨大な布製パネルいっぱいに表示することであった。立体的なものをつくる側には、出品作家（ファシリテーターでもある）の制作の場にある雑多なものを素材として集めて会場に持ちよった。他に木の枝や綿などの自然素材、ビニール袋やペットボトル、ダンボールなどの生活材料も多く持ち込まれた。制作中から投光機によって光を照らすことで、木枠に張られた布製パネルにオブジェの影を浮かび上がらせて、親がつくった「オブジェのシルエットを模倣して絵を描く」ことをきっかけに子どもが造形活動し、子どもが描いた絵をきっかけに親がオブジェをつくる造形ワークショップであった。



写真4 「人魚姫」の朗読

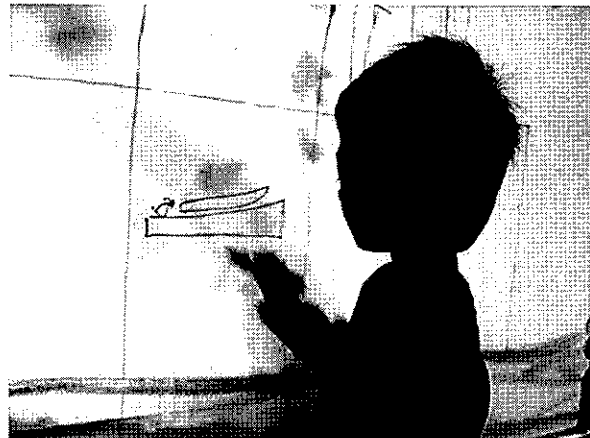


写真5 「人魚姫」のワンシーンを描く

2. アーティストが企画運営するワークショップ

事例であるワークショップのファシリテータの9人は、この展覧会の出品作家である。その意味ではこのワークショップの趣旨が、展覧会の一つの解釈としてワークショップを展開しているように感じるかもしれない。確かに我々が行ったワークショップは、展覧会の表現活動の一環としてスタートしたものであり、平面制作と立体制作の組み合わせ、アンデルセン童話を題材として描く点など共通している点が多い。しかし、ここで特筆すべきことは、あくまでもファシリテータである作家はワークショップを教育活動の一環としての活動と理解をして臨んだ点である。つまり親子の協働を通じた造形活動の場を設定し作家も親や子どもと一緒に制作したり、子ども達の制作の支援に徹し、自分たちの表現自体には触れなかった。このワークショップに参加した子どもが、人魚姫の話を理解したうえでその情景をのびのびと描くことが表向きの課題ではあるが、親と子が対等な関係の中で造形活動がより大きな喜びの活動へと変化することを目論んで企画したワークショップといえる。

子ども美術館は、子どもたちが自分の手でつくり、自分の身体で表現し、自分の五感をつかって造形体験できる公園内の施設である。交通の手段に車が多く使われ、家族での来館が多い美術館である。事例であるワークショップは、親を巻き込み、親が子どもの絵を制作体験によって理解することと、子どもにとって絵を描く動機づけとして、親と制作プロセスを共有することがねらいだった。

参加してもらった親子のアンケートからは、意外なことに親が「久しぶりに楽しみました。もっとやりたかった」「大人達も子供達に負けないようにいろいろ工夫して、はりきっていました」等のアンケートの結果のように親が夢中になれ、子どももいつも以上に集中して絵を描くことができたという回答が多数寄せられた。

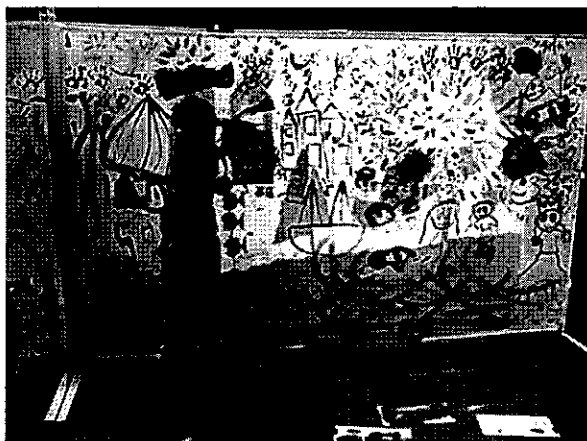


写真6 手に絵の具をつけてジャンプして描く様子



写真7 パネルを挟んで親子で制作中

3. 模倣を生かしたワークショップの考察

参加者である親子は、もともと造形に興味がある親子であると思われ、親自身が造形活動に参加することに大きな抵抗はなかった。大きなパネルで区切られた表側で絵を描く子ども達と、裏側で映し出されるオブジェを制作する親たちはお互いに無駄な雑談を交わすことなく一生懸命に作業に集中していった。投光器をつけたり消したりする中で、劇的に絵が変わり画面に集中させる仕掛けや立体の影をなぞる模倣作業によって、画面全体のイメージの共有を図った。そして終了時間に近づくと反対側で書いている子どもは自由に移動し始め、他の子どもの描いた絵とつながりを持つようになり、中には手に絵の具を塗って直接身体を使って描くようになった子どもの姿もあった。それを見た他の子どもも真似をし始める。親も、反対側で描いている子どもが自分の子どもでないことに、すでに気付かないほど、夢中で自分で作りたいと思ったものを工夫しながら作り始めている。おそらくこの造形独特の集中した時間を参加者は後で思い出すことが難しかったであろう。そしてその瞬間、とても緊張した空気が立ちこめて緊張感の漂うアトリエの雰

困気を醸し出していた。2回のワークショップで両方ともそんな時間帯があったことを感じられたことは、その場が創造の場として機能していたことに他ならない。このように親が夢中になれば、子どももいつも以上に集中して、造形に取り組めた結果から、親子の模倣によるきっかけを通した取り組みには一定の成果があったように考えられた。そして、このような非日常的な時間を親子で共有したことは、言葉ではなく造形という表現での親子の関わり方や模倣を生かした創造教育の場としてのワークショップのあり方といった視点において、可能性を見出せるのではないかと思われた。

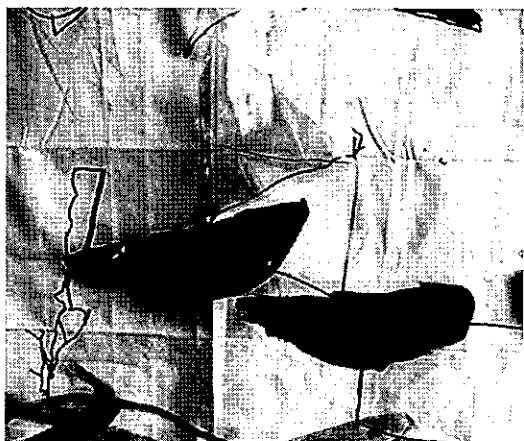


写真8 なぞった絵と並べて展示をする

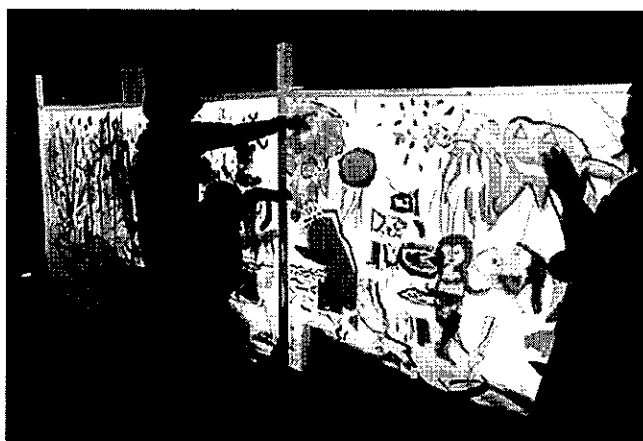


写真9 お父さんと一緒に鑑賞会

IV 結 論

造形ワークショップが創造的人間の形成についてどのように関わるか考えたとき、そもそも創造というものはどのようなものなのかが、見えてこなかった。しかし、ここでは創造教育にとって、創造を支援する環境づくりや日常の学びの根底に創造的思考を持ち合わせることだと考察できた。またワークショップは、主体性を持った活動であり、目標とする結果が不確定といった特徴をもつ。そのような理由から、ワークショップ自体が創造の場としての条件を多く備えていると考えられる。積極的に造形と関われる「前向きな模倣」は単なる労働としての模倣ではなく、創造的模倣の一つにほかならない。創造活動の一つとなりえると考えられる。「創造」とそれを取り巻く環境としての「前向きな模倣」を総合的に捉えた創造教育によって、さらに美術教育を明確化していけるものではないかと考察した。

このワークショップの実践を通して、派生的に浮き上がってきたものとして、「親子との関係」について言及したい。模倣はそもそも人間が本能として持ち合わせているもので、もっとも親からの影響を受けるものであろう。このワークショップには造形活動に理解のある親が参加してお

り、自分の子どもの活動に対して非常に肯定的に評価をしていることがアンケート調査から読み取れた。子どもと親がワークショップという並列な立場で、造形活動を楽しんだことは、子どもから見れば、親の造形活動の姿を目の当たりにする希な機会であり、親を再評価するきっかけとなったにちがいない。親が子供の活動に直接手助けをするような（子どもの作品が少しでもよく見えるように）支援の仕方ではなく、余計な口出しをせずに、親が懸命に自分の好きに造形を楽しんでいる姿を見ることにより、親と子の相互的な評価関係が築かれたと考えられた。そういった互いを認め合う中でこそ、創造力が養われるのではないかということが事例であるワークショップから浮かび上がったのである。

造形ワークショップが「現在の社会問題としての親子関係」に、どのように関われるかは未知数である。だが少なくとも子どもに親が一生懸命楽しむ姿を見せたことは、日常に戻った親子の心にその印象は残るはずである。そして造形ワークショップが社会教育として参加し認知を広めることは、今後の造形ワークショップの一つの方向であると考えられ、美術教育に活性化を促すことに繋がるだろう。

高橋洋一は、ワークショップの評価について「その成果の検証は、ファシリテータとして関わった学生による記録、つまり自己と他者の失敗や困難も含めた感動の蓄積によって検証されるべきだろう」⁽⁶⁾と述べている。人間が人間らしく生きていくために必要な技術は、今の学校教育で『教わる』勉強だけでは補えない。親や社会が協力し合っていかななくてはならず、その実践の場としてワークショップが機能し始めている。いろいろなワークショップがあるのがいい。一つ一つのワークショップは異なる目的を持ち、異なる答えを持つのである。そして、新しい魅力的なワークショップを作り出すために、ワークショップで挑戦したことや失敗したことを検証する場が必要になってくる。

現代の教育の場では「持続可能な社会に対するアプローチ」や「生きる力の育成」など、自己啓発的な教育が求められている。美術教育を通してこれらの問題に立ち向かおうとするのであれば、美術によって創造的な人間形成を行うのと同時に、社会問題に対して美術が機能していく美術教育を目指さなければならない。そのような試行錯誤の場としてワークショップが意義づけられなければならない。ワークショップの落としどころとして、ファシリテータの技術が今後、学校教育に組み込まれるなど予想され、学校教育と社会教育の美術教育の差別化が難しくなるように予想されるが、ワークショップが元々持っていた「作業場」としての「研究的」で「実験的」で「積極的」な姿勢を明確にすることが、今後のワークショップに大切なのではないか。

謝 辞

本研究の実施にあたり、(財)船橋市公園協会と子ども美術館に多大なる協力をいただいたことを記し、感謝の意とする。

註

- (1) 中野民夫『ワークショップ——新しい学びと創造の場——』岩波新書, 2001, p.10, 「ワークショップ」の定義参照。
- (2) 及部克人「及部克人教授武蔵野美術大学退任記念特別編集二〇〇九」, 2009, 表紙裏 及部環境デザイン教育年表参照。
- (3) 中野民夫, 前掲, p.132.
- (4) 高橋洋一『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版局, 2009, p.85.
- (5) 春日明夫「美術教育の問題点と創造教育——「創造の現場」から学ぶ美術教育のあり方——」機関誌 web 版『FORME』日本文教出版, 2006/9, p.1.
- (6) 広辞苑 第三版 岩波書店, 1984, p.1397.
- (7) 文部科学省 新学習指導要領 小学校指導要領 第7節 図画工作第一目標, 中学校指導要領 第6節 美術 第一目標参照。(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/zu.htm)
- (8) 池田満寿夫『模倣と創造 偏見のなかの日本現代美術』中公新書, 1969, p.40.
- (9) 市川亀久彌『創造性の科学——図解・等価変換理論入門』日本放送出版協会, 1970, p.154.
- (10) 市川亀久彌, 前掲, 1970, p.154.
- (11) ルドルフ・シュタイナー (高橋 巖訳)『子どもの教育 シュタイナー・コレクション1』筑摩書房, 2003, p.162.
- (12) M. ユーネマン+F. ヴァイトマン (鈴木一博訳)『シュタイナー学校の芸術教育』晩成書房, 1998, p.77.
- (13) 市川亀久彌, 前掲, pp.155-158.
- (14) M・モンテッソーリ (Maria Montessori) (吉本二郎・林信二郎訳) (1977)『モンテッソーリの教育0歳～六歳まで』あすなろ書房, pp.96-97.
- (15) M・モンテッソーリ (Maria Montessori), 前掲, pp.152-179, 解説参照。
- (16) 高橋洋一, 前掲, p.78.

(2009年12月17日提出)