
原著論文

アート作品の協働的な制作過程：
プロのアーティストによる幼稚園でのワークショップの場合

宮崎 清孝* 小野寺 涼子** 田中 康生*** 福田 稔****

**Collaborative Production Process of Artwork:
Analyzing a Professional Artist's Workshop in a Kindergarten.**

Kiyotaka Miyazaki*, Ryoko Onodera**, Yasuo Tanaka*** and Minoru Fukuda****

(Received : October 1, 2004 ; Accepted : February 23, 2005)

Abstract

This paper studied how the process of collaborative art production developed in a professional artist's workshop for children. The focus of the study was to examine the role of the artist's and other adults' behavior to stimulate the children's art production. The target of the study was 7-day art workshop held by the world famous installation artist Tadashi Kawamata in a kindergarten in Gifu prefecture, in which the artist and children, helped by other adults, built a construction named "Kichi", or "the Base", and many small objects decorated in Kichi. Two cases were taken up and their video records were analyzed. In the case 1, 8 children were observed while they were making small wooden decorations with one of their teachers and one of Kawamata's students. In the case 2, one class of children were observed while they were building house like construction in their classroom, in which Kawamata intervened and affected their course of production. The results showed that the process of their production can be schematized as a circular repetition of "proposal" and "adoption" or "rejection". Three modes of proposal were identified. Among them, the most important from this study's interest was the introduction of the resources for production, only done by adults. This type of proposal opened up the children's new courses of production behavior, which were unexpected even by adults who made the proposal. The implication of this proposal was discussed, using Wartofsky's (1979) analysis of art as tertiary artifacts. (*Waseda Journal of Human Sciences*, 18 (1) : 51-65, 2005)

Key words : Art production, Socio-cultural approach, Collaboration, Tertiary artifacts

*早稲田大学人間科学学術院 (*Faculty of Human Sciences, Waseda University*)

**早稲田大学メディアネットワークセンター (*Media Network Center, Waseda University*)

***早稲田大学大学院人間科学研究科 (*Graduate School of Human Sciences, Waseda University*)

****東京大学国際情報学府 (*Tokyo University*)

絵画などアートの創造や享受といった活動が個人内部に留まるものではなく、社会的に状況づけられた (socially situated) ものであること、すなわち複数の人間、グループが参加する、いろいろな形での協働的 (collaborative) な活動であることは、実践的にも理論的にも最近多くの人によって認められつつある。実践面では、最近になって多くの美術館がプロの芸術家による子どもや一般人のための教育プログラムを実施するようになってきている (和多利 2003など)。理論的には、この認識は特に次の二つの研究の文脈の中で生じている。一つは創造性研究の文脈であり、もう一つは認知に対する社会文化的 (socio-cultural) アプローチの文脈である。

創造性研究の文脈では、アートのみならず様々な領域での創造が、個人、とりわけ特別な才能を持った特殊な個人内部で起きる飛躍的な、その意味で通常の認知過程とは異なる認知行為によるのではなく、通常の認知行為が過去から一步一步積み重なった結果なのだ、ということが最近いわれるようになってきている。その過去の積み重ねの中には、過去の他者の認知行為も含まれていると考えられる。この立場の代表的な論者であるWeisberg (1993) は、技術的発明の領域などと並びアートの領域をも対象とし、何人かの有名なアーティストの作風が他のアーティストの業績の上にできあがっていった様相を分析している。

他方、Vygotskyに源流を持つ認知に対する社会文化的アプローチでは個々人が独立に分析できるような形で存在しているのではなく、歴史的に存在する社会に規定され、また逆にその社会を作り出すものとして存在すると考えられている。従ってアートについても当然社会的に状況づけられたものとしてみる立場から研究していくことになる。Vygotsky自身アートに関する関心が若いときから高く (Vygotsky, 1971)、またアートと密接に関連する想像力について、Weisbergの主張と同様にそれが特殊な認知行為ではなく、過去の現実についての認知に依存していると主張している (ヴィゴツキー 2002)。

最近の代表的な研究としてはJohn-Steiner (2000)がアートのいろいろな領域で有名なアーティストのエピソードを分析しつつ、ピカソとブラックといったアーティスト間の協働について述べている。

さらに発達的な観点から子どもにおけるアートの活動を扱った研究もある。その中でCostall (1997)、Pufall (1997a)、Pufall (1997b)などは発達領域で社会文化的アプローチからの研究枠組みの設定を提案する理論論文である。またKolbe (1993)では子どもと関わる大人の役割について、山形(1988, 1989)では同じく親の役割について、Gearhart & Newman (1980)では教師の役割について研究をおこなっている。

しかしこれらの研究は創造性研究の文脈からのものにしても社会文化的アプローチのものにしても共通の問題点がある。それはアート作品が実際に制作される過程の観察がおこなわれていないという点である。作品が素材から作られ、変化していく過程に即した分析がおこなわれていないのである。すなわち、作品生成のmicro-genesis (微視発生) が研究の対象となっていない。アートにおける協働的な活動のあり方を見ていこうとすると、この点は重要な欠落ということになる。

もっとも、作品生成のmicro-genesisへ着目した研究がないという点は、実は協働性について吟味しようとする研究領域だけの問題ではなく、アートに関連する研究領域一般での事実でもある。絵画についてのArnheim (1962)、Getzels & Csikzentmihalyi (1976)がわずかな例外としてあげられる。厳密に言ってアートの領域にはいるかどうか微妙であるがデザイン (建築デザインやインダストリアルデザイン) の領域では相対的にいて作品のmicro-genesisに注目した研究が多く、たとえばGoldschmidt (1991)などに始まるスケッチの意義についての研究の流れがある。さらにデザイン領域では活動の協働性に注目しつつmicro-genesisを扱っている研究も、たとえば小池(1996)、須永(1991)などが存在している。しかしいずれにしてもmicro-genesisに着目した研究は多くなく、アート制作の過程がどのようなものかという問題はまだまだほとんど開拓されていないといっている。

他方目をアート以外の実践的な実践の領域に向けると、社会文化的アプローチからの研究で協働的な活動のmicro-genesisを扱っているものがいろいろと存在する。一つの領域は教授学習過程であり、教室での教師と生徒の相互作用を対象としつつ、学習を協働的な活動として扱っている研究は多い。一つ

だけ例を挙げれば数学の分野でLampart (1990) の研究があげられる。これらの研究では協働的な活動としての学習を作っていくための教師の側の行為に焦点が当てられ、いわゆるscaffolding (足場作り) (Woods et.al, 1976) がおこなわれていることが示されることが多い。

教授学習過程の領域以外で欠かせないのはHutchins (1995) の研究であろう。これはアメリカ海軍軍艦上で水兵のチームがおこなっているナビゲーション、すなわち光学的な手段を用いての艦位決定の実践を協働的な認知過程として捉え、実際に観察をおこない分析している。この研究で特に重要な知見は、水兵のチームが一つの認知システムとして、より効率のいいナビゲーションのやり方を開発していく、ということである。

本研究は、これらアート以外の領域で協働的な活動のmicro-genesisを対象としている研究を範としながら、アート作品を制作する際にそれがどのように協働的におこなわれていくかを明らかにしていくことを目的にする。とりわけ、プロのアーティストなど大人と子どもたちが協働的に作品を作っていく状況において、大人と子どもたちの間にどのような協働的やりとりがおこなわれているかを問題とする。

ところで、アートの領域を非アートの領域と比較しながら分析していく際には、そもそもアートがそれ以外の実践とどう異なるのか、ということについて明らかにしておくことが必要である。その点について参考となるのが、哲学者Wartofskyの考えである (Wartofsky 1979, Cole, 1996)。Wartofskyはアート作品を第3次の人工物 (tertiary artifact. Artifactは意識すれば道具ともいいうる) と性格づける。ここで第1次の人工物 (primary artifact) とは普通にいうところの道具、つまり我々の生活を支える人工物である。なお道具を使う技能や知識も彼のいう人工物の中には含まれる。第2次の人工物 (secondary artifact) とは道具やそれを使う技能を保存したり伝達するのに使う人工物であり、たとえば図とかレシピとか法律とかがそれに当たる。これに対してアートは第3次の人工物であるが、それと第1、2次の人工物の違いは、後者が現実世界の中での現実的な実践に用いられる点にある。これに対して第3次の人工物は現実世界から相対的に切り離された (off-lineness)、自律した想像の世界を形成

する。そのようなものとして第3次の人工物は自由な実験のための舞台 (arena) を提供し、そこでは将来の現実的实践で使用するためにどんなアイデアも試すことができる。

第3次の人工物としてのアートが現実世界から切り離され自律した想像の世界を形成する、ということから、アートを制作する際の一つの重要な特徴が浮かび上がる。それは、アート作品の制作は現実と切り離された自由な実験の場なので、作った物を現実世界で使って試してみても失敗すること (あるいは成功すること)、学び、改良していく、ということができない、ということである。これが第1、2次の人工物であれば、それを実際に使ってみて現実世界からのフィードバックを受け取り、それによってさらに改良していくことで人工物の制作は進展していくが、アートにはそれがない。言い換えれば、第1、2次の人工物の制作に関しては試行錯誤が制作の方向を決める資源となり得るが、アートの場合には錯誤が存在しない。

アーティストの主観的な世界では、錯誤、すなわち失敗は多く存在するだろう。しかしその失敗は、現実の世界で使って試したところ現実の世界の客観的な法則性に一致せず、うまくいかなかった、というそれではない。アート作品は直接には現実の世界と無関係であるからである。その意味でここには錯誤が存在せず、試行錯誤が作品制作の方向を決める資源となりえない。

このことはアートの協働的な制作の仕方にも影響を与えるだろう。たとえば算数の授業で大人が子どもに対してscaffoldingをおこなうとき、大人は子どもが正解をより簡単に得られる方向へと援助をおこなう。だがアートの場合に大人のscaffoldingがあつたとしても、それは「正解」をより容易にするためのものとはなり得ない。ここには正解がないからである。ではアートにおいては、その制作を協働的に進めていく際に何が資源となるのだろうか。「正解がない」「失敗・成功から学べない」というアートの持つ現実的实践と異なる特徴は、どのような影響をアートの協働的制作に持つことになるのだろうか。本研究ではこの問題意識を持ちながら分析をおこなっていく^{注1}。

注1

本研究の一部は、宮崎 (2003)、小野寺、宮崎、田中、福

田 (2004) などで、また関連した研究は田中、小野寺、宮崎、福田 (2003)、宮崎、福田、田中、小野寺 (2004) などで発表済みである。

方法

本研究は、ある幼稚園でおこなわれたプロのアーティストによる子どものためのアート・ワークショップを観察し、そこで取ったビデオ撮影記録から行動を記述、分析するフィールド研究である。

ここで対象とするのは、2002年夏、岐阜県私立I幼稚園で、世界的に著名なインスタレーション作家であり東京芸術大学教授でもある川俣正 (以下、アーティストと呼ぶ) によってもたれたアート・ワークショップである (Tadashi Kawamata + On the table, 2003) ^{注2}。7日間にわたるこのワークショップで、アーティストは共に参加した大人たち、子どもたちと共に、「基地」と名付けられた子どものための遊び場所を、幼稚園の園庭の一角に作り上げた。Fig. 1に示すのはその概略図である。

注2

インスタレーションinstallationとは広辞苑を引用すれば「様々な物体・道具を配置してある状況を設定し、その展示空間全体を作品とする手法。また、その作品」である。

ワークショップへの参加者はアーティストのほか彼のゼミの学生11名、幼稚園の教員17名、年長児3クラス93名、その父母38名である。さらに観察する研究者が8名、これに加わった。

だいたいのスケジュールは、初日に打ち合わせ。2日目全日と3日午前では各教室にアーティスト、および彼のゼミの学生が入り、子どもたちと一緒に基地の「模型」を作る。ここで「模型」作りとは要するに材木で何か家のような物を作ってみるということである。大人たちの側では一応子どもを「基地」作りへと動機づけるための「模型」と位置づけているが、子どもたちが「基地」制作のための模型と意識していたかどうかは不明であり、むしろ独立の「お家作り」と考えていた可能性が高い。3日目の午後と4日目全日は、アーティストとその学生たちのみにより「基地」本体の基礎工事がおこなわれた。5日目の主要な仕事は、子どもが作った「模型」を「基地」に運び、これを基地に飾り付けることであった。ただしほとんどの「模型」は既に壊れているか、あるいは運ぶ途中で壊れていて、「基地」での作業は飾り付けというよりもその材料を用いて新たに似たものを作ることであった。この作業は主としてゼミの学生たちが行った。またこの日と翌6日目にかけて、「基地」の横に木でトンネルが造られたが、これは学生と父母が担当した。6日目には「基地」の床張り

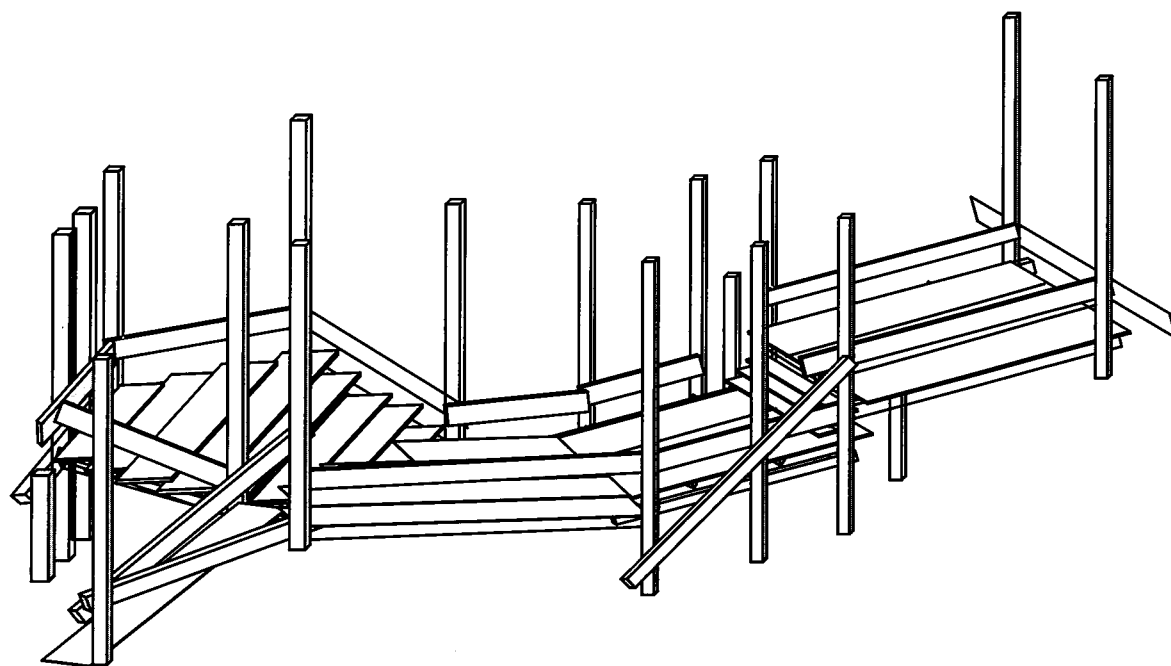


Fig. 1 基地の骨組み図

が、学生たちと子どもたちとおこなわれ、また屋根作りがこれも子どもたちと学生たちによっておこなわれた。これは最終日7日にもおこなわれた。7日目にはまた、子どもたちと学生たちによって、「基地」への飾り物を作る作業がおこなわれた。

このワークショップにはいろいろな形での協働が存在した。このワークショップはもともとI幼稚園園長、および同幼稚園の保育の実質的な責任者である副園長によって発案され、アーティストへ依頼されたものであり、またワークショップ自体は彼らとの協力でアーティストがすべての指揮を執った。従ってワークショップの参加者たちによるすべての作業は常に彼ら3人との協働であったともいえる。実際の協働的な作業も、たとえばアーティストと学生たち、あるいは学生たちと父母たちといったように多様に存在した。その中から、ここではアーティストや学生たちと子どもたちが何らかの形で共同作業をおこなっている場面を2カ所取りだし、分析することにする。

第一の場面（以下事例1）は、最終日おこなわれた飾り物を作る作業である。これはアーティスト、学生たち、幼稚園職員たち、子どもたちが参加者であり、「基地」直近の大きな机でおこなわれた。最終日の午前10時30分から同50分の20分を取り出し、分析する。ここでまず、大人たちと子どもたちの協働の基本的な様相を記述し、また大人の側の「働きかけ」の種類を同定する。第二の場面（以下事例2）は事例1で同定した「働きかけ」の意味をさらに探るための分析であり、3日目の午前、各教室でおこなわれた「模型作り」の作業を対象とする。子どもたちとアーティストが参加者であり、3日目の午前11時30分から12時5分までの35分間、および翌4日目の午前10時45分から同55分までの10分間にわたっておこなわれる。

ワークショップ全体は3台のビデオカメラを使用して記録したが、上記事例二つはいずれも1台が記録していた。そのビデオ記録から、それぞれの事例でどのような行動系列が生じているのかを記述した。行動系列の記述では、どのような基準から記述する際の行動の単位を決定するのが常に困難な課題である。ここでは対象がアート作品制作の行動であり、行動が常に作品、あるいは作品となっていく素材に関わるものであるため、作品、素材の形態の大きな

変化をもたらすもの、あるいは作品、素材、道具に対する「働きかけ」を行動の基本単位として捉え、行動を記述した。また身体的行動のみならず、発話も行動の中に含めて分析した。

結果と考察

事例1

事例1の概略

事例1は最終日の午前中、10時29分頃から同50分頃の約20分にわたるエピソードである。これ以前、子どもたちは各教室でそれぞれ集まりを持っているが、このときになって園庭の片隅に作られている「基地」の傍にある長い机のところにつれてこられる。机の上には紙と、木材を切って作った円盤状の板が子どもたちのために用意されている。大人側の意図は、エピソード中で子どもにも告げられるように、紙および円盤に絵を描き、それを「基地」（およびそれに隣接して作られているトンネル）に飾る、というものである。ところが描くためのマーカーが持ってこられる以前に、子どもたちは円盤をいろいろにいじり始め、ある子が「判子」になることを発見する。マーカーが持ってこられると、子どもたちは円盤にマーカーで色を付け、それを紙に押しつける、という行動、およびそこから発展した行動に集中していく。50分頃になると、大人の側から作った物を基地などに貼り付けようという提案があり、子どもたちは徐々に基地の方に移動を始める。

ここではすべての子どもが活動に参加しているが、分析の対象にしたのはそのうちの8人である。子どもたちは長い机の対面する長辺に座っている。カメラから見て右側に机の右端があり、机は左に伸びている。8人のうちカメラから見て奥側に座っている子ども5人を右側からA、B、C、D、Eとここでは呼ぶことにする。A、B、Cは男の子、D、Eは女の子である。カメラの手前側に座っている3人、いずれも男の子を右側からX、Y、Zと呼ぶことにする。EおよびZの左側にも子どもたちがいるが、分析の結果これら左側の子どもたちはE、Zをはじめとするここで対象とした子どもたちにこの20分間では影響を及ぼしていないようである。したがって以下の分析ではこれら左側の子どもたちは分析に含め



Fig. 2 事例 1

ない。

20分間に観察されている場面に登場する大人の参加者たちは、アーティスト、幼稚園の副園長、学生1名（以下学生と略す）、幼稚園教諭1名であり、学生は子どもA、Bのカメラから見て奥側に、また幼稚園教諭は机の右端の辺に、位置し続けていた。

制作過程の基本要素

ここでの制作行動の流れを単純化すると、Fig. 3のように「提案」と「(不)採用」の循環として記述することができた。

ここで「提案」とは、制作行動の基本的な単位、

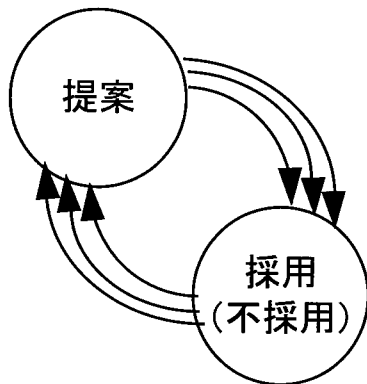


Fig. 3 制作行動展開の図式

すなわち作品、素材の形態の大きな変化をもたらすもの、あるいは作品、素材、道具に対する「働きかけ」で、何かそれまでになかった新しい特徴を持つものである。発話では、行動主体が他者に対する提案意図を明らかに持っているとは特定できる場合があるが、身体的行動ではその特定が難しい場合が多い。したがって、それ以前のものについて新しい制作行動である場合はすべて「提案」と分類する。一方、その「提案」を他のどの参加者も繰り返さない場合、「不採用」となり、ここでその「提案」の行動系列は終わりとなる。他の参加者が繰り返した場合が「採用」であるが、ここには単に繰り返すのみではなく、何か新しい要素が行動に加わる場合、すなわち「採用」が「提案」である場合も含む。なお以下でこの2種を区別する場合には、前者を「採用」（繰り返し）、後者を「採用（提案）」と表記する。繰り返しの場合にせよ、「提案」であるにせよ、さらにまた別の（時にははじめの）参加者がそれを「採用」することで、その行動系列は続いていくことになる。

「提案」はその行動のモードによって、次の3つの種類に分けることができた。

I. 身体的行動によるもの

たとえばエピソード初期の10時30分15秒（なお秒は開始時刻を15秒単位で示す。以下も同様）にAにより、「木製の円盤を独楽のように回す」という行動

がおこなわれた。この後この行動は以下のように他の子どもによって「採用」された。

[木製の円盤を独楽のように回す(A, 10:30:15)]-> [木製の円盤を独楽のように回す(X, 10:30:30)]-> [木製の円盤を独楽のように回す(B, 10:30:30)]-> [木製の円盤を独楽のように回す(A, 10:31:30)]-> [木製の円盤を独楽のように回す(Y, 10:31:45)]

この例の場合はいずれも最初の提案の繰り返しである。そこで「採用」(提案) になっている場合、すなわち新しい提案が前のそれから生まれている場合の例を示す。たとえば、10時36分45秒にAは、「円盤に絵の具をつけ、それを紙に押しつけるが、その際両手で押しつける」という行動をおこなう。これに対して、同時刻にYは同じ行動を繰り返すが、A自身がそれに引き続いて「円盤に絵の具をつけ、それを紙に押しつけるが、その際円盤の上に体をのせ(つまり座り込み) 押しつける」というちょっと変わった行動を「提案」することで行動系列を展開させる。これはさらに10時41分45秒になって、Bによって繰り返される。つまりここで、行動の系列に分岐が生じる。なおここで、最初のAの行動自体、それ以前のXによる発話による提案を受けての「採用」(提案) である。

II. 発話によるもの

たとえば10時33分15秒に、アーティストは「みんな、さあ、K先生(学生)の似顔絵描こう、似顔絵ひげもじゃの似顔絵描かない」と提案する。なおこれは子どもによってまったく無視される。すなわち「不採用」が続き、この行動系列はそこで終わってしまう。

III. 制作のための物的資源の投入

これは身体的行動であるという意味ではIIの一部であるが、後で示すようなその重要性、また特殊性からここでは別のものとして扱う。

制作のための物的資源とは、たとえば紙のような素材、またマーカーのような道具のことを指す。その性質上、ここでは大人のみによっておこなわれる。またこれに続く行動は、この資源を用いて行動をする(あるいはしない)というものとなるので、「採用」はすべて「提案」(提案)の形を取る。

IIIに当たるものはここでは2つしかない。すなわち、事例開始以前に大人たちによっておこなわれていた「描画用の用紙と、同じく描画用の材木を切り出して作った円盤状の板の準備」と、10時33分15秒に保育者によっておこなわれた「マーカーの導入」である。

次に、20分の事例の中で生じた「提案」のうち、主たるものを時間にそってみていく。上記「提案」種別Iのところのみたように、ある「提案」に対して「採用」(提案)が続く場合、そこでその新しい「採用」(提案)へ続いていく系列と、元の「提案」の繰り返しで続いていく系列への分岐が生じる。ここで「主たる提案」というのは、その分岐していく行動系列の出発点となったものである。ただし、「提案」されたもののまったく「採用」されなかったもの、すなわち行動系列を形成しなかったものを含む。また、事例開始以前に準備された「用紙と円盤の準備」は、そこからこの事例すべての制作行動系列が始まった出発点ではあるが、これは省くことにする。

1. 円盤をいじるだけの行動

これは円盤に描き込んだりすることなく、すなわち円盤を変形させることなく、何らかの「働きかけ」をする行動である。一番最初のもは10時29分30秒にAによっておこなわれた「円盤を叩く」という行動であり、以下、「独楽回し」「円盤を立てる」「縦に転がる」などといった「提案」に展開していく。

2. 円盤に穴をうがち、カブトムシを入れるものにしてという提案

10時29分30秒にAによっておこなわれた発話。不採用である。

3. 円盤に絵を描く提案

10時29分30秒に学生によって「円盤に絵を描く」と発話された。不採用である。

4. 紙に絵を描く提案

10時31分45秒にアーティストによって「紙に絵を描き、基地に貼る」と発話された。不採用である。

5. 判子にする

10時32分0秒に、Yによって、円盤について「これ判子になるよ」という発話の形でおこなわれた。以後しばらく採用されなかったが、「マーカー導入」後、マーカーで円盤に色を塗りつけ、それをスタンプのように紙に押しつけて紙に一種の絵を描く、という形で採用され、さらにいろいろな「提案」がここから生まれていく。

6. 円盤を用いて線を引く

10時32分15秒に、Yによって「円盤の縁によって紙の上に線状の痕をつける」行為によって始められた。後に、線の代わりに字を書く、というような「提案」へと発展する。

7. 作品に署名を書く

10時33分0秒に、Aの作品（用紙上に円盤をスタンプにして色を付けたもの）を見た学生が「これすごいよ、名前を書いといて」と発話する。後に学生自身によって、子どもの作品に署名が書かれるが、子どもたちには伝搬しない。

8. 用紙上に似顔絵を描く

提案の種類IIのところ述べたとおりである。

これら主要な「提案」は多くが他の子どもによって「採用」され展開していく。その概略をFig. 4にまとめた。

制作過程展開上での大人の行動の役割

ところでFig. 4では、上記「提案」の分類でⅢとした「制作のための物的資源の投入」が、他の「提案」とはやや異なりグレーの細長い長方形の記号で示してある。ここで特に、幼稚園教諭による「マーカーの導入」の前後で、制作行動の展開に大きな違いがあるように見受けられる。

まず、Fig. 4の中で [5, Y] とあるところから始まる主要な提案の5が、「マーカー」導入以前にはほとんど「採用」されなかったにもかかわらず、それ以降には多く「採用」されるようになり、新しい「提案」への展開も多くなっていく。なお、主要な提案5から展開する行動系列についてのみ、Fig. 5にまとめた。Fig. 5は基本的にはFig. 4のうち [5, Y] から始まる部分のクローズアップであるが、主要な

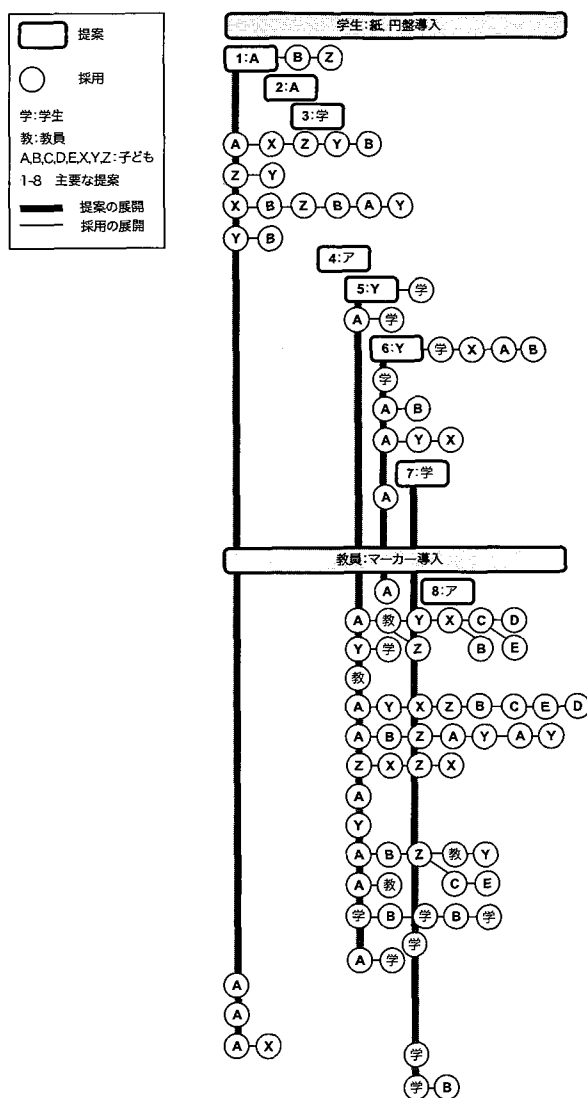


Fig. 4 事例1における制作行動の展開

提案より下位の提案内容についても図中に示してある。

また主要な提案のすべては「マーカーの導入」以前におこなわれており、つまり新しい「提案」はそれ以降おこなわれなくなっている。さらに5以外の主要な提案の採用も、「マーカーの導入」以後、少なくなってきた。言い換えると、「マーカーの導入」を境に、それ以前はいろいろ新しい提案が出されていたものの、それ以降は「判子」に関わる行動が主となっている。

このことを別の角度から見るため、Fig. 6を作成してみた。これは系列中の時間的な傾向を見るため、「主要な提案」と「採用」（繰り返し）、および「採用」（提案）の3つの移動平均を取ってみたものである。それぞれについて1分ごとのカウントを取り、

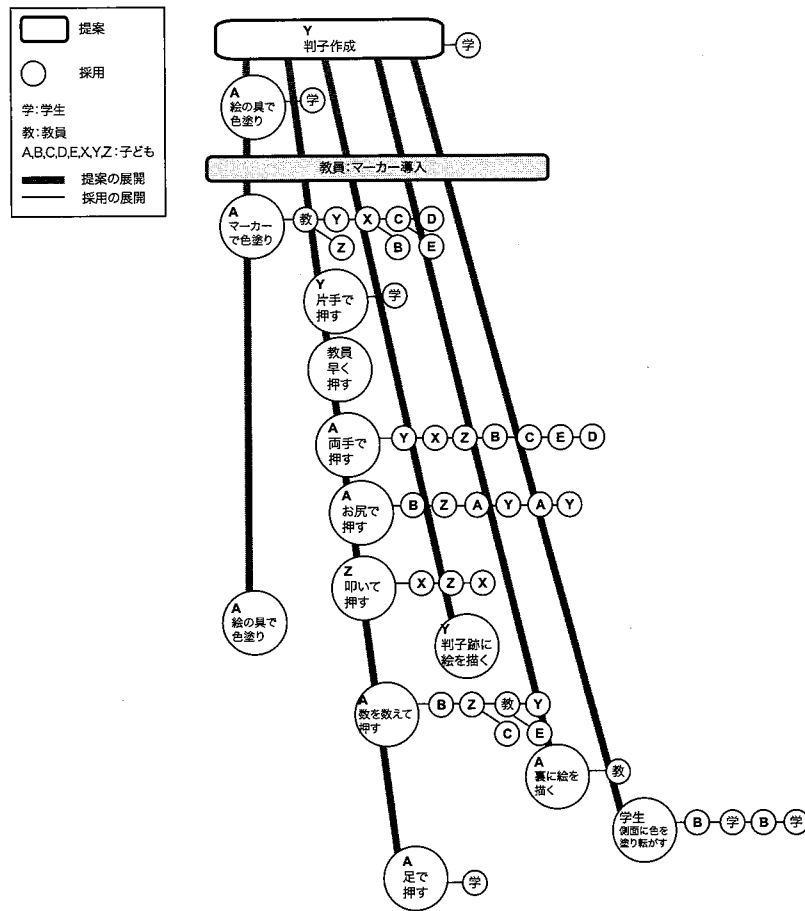


Fig.5 「判子」提案の展開

前後1分ずつを含む3分間の平均を計算した。

これを見ると、「マーカーの導入」の前後で、「主要な提案」と「採用」（2種類共に）の傾向が違ってくる。「主要な提案」は「マーカーの導入」の前が多いが、「マーカー導入」後激変する。「採用」（提案）は「マーカー導入」後、やや減るようである。「採用」（繰り返し）では、相対的にいって「マーカー導入」後の減少が小さいようである。つまり傾向として、新しい提案は「マーカー導入」前に多く、「マーカー導入」後はそれが減り、一方前の提案の繰り返しは「マーカー導入」後でもさほど減らない。言い換えれば「マーカー導入」後は、相対的にいって新しい提案に比べて繰り返しが多くなる。これは「マーカー導入」後、円盤を判子にして紙に押す、という行動が優勢になったことの反映であると考えられる。

ここから、「マーカーの導入」という大人による「制作のための物的資源の投入」という制作行動が、協働的な制作におそらく大人の側も意図していなかった大きな影響を与えていることが明らかである。

この事例の最初の時点で紙と木の円盤という物的資源が用意されたときの大人の側の意図は、主要な提案の3、すなわち学生によってなされた「円盤に絵を描く」という提案での学生とアーティストの発話にもあるように、それぞれに絵を描いて、それを「基地」に飾る、というものだったと思われる。ところが、おそらくはまったく偶然に「マーカーの導入」のタイミングが遅れた。その間に、子どもたちの行動は円盤に集中し、円盤をいじったり、円盤と紙を関わらせたりする行動がおこなわれ、判子として使うなど様々な円盤の使い方が発見された。そして「マーカーの導入」後、そのいろいろなやり方の中から判子として使うやり方が選択されたのである。それは大人たちが導入した物的資源に依存しているとはいえ、大人たちが最初意図したものとは違う制作行動であった。これを図式的に言い換えれば、「円盤の準備」という最初の大人による「物的資源の投入」が子どもの側にいろいろな探索行動を引き起こし、次に「マーカーの導入」という「物的資源の投入」がそ

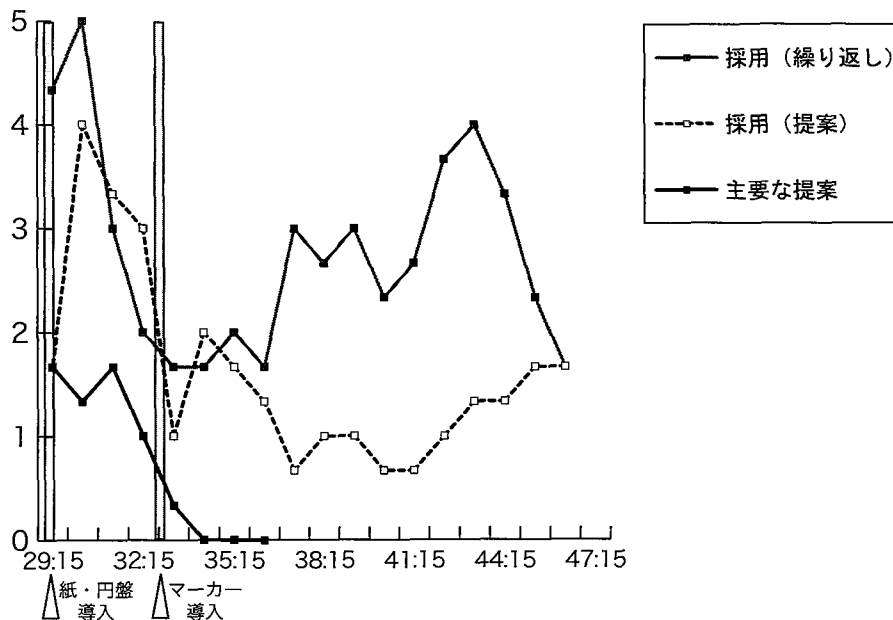


Fig. 6 提案と採用の移動平均

こからの選択を引き起こした、ということになる。

子どもたちの間での協働の進展

次に子どもたちの間での協働の進展を見てよう。Fig. 7は対象とする8人の子どものそれぞれの「提案」「採用」をどの程度おこなったかを、「マーカーの導入」前後にわけて示したものである。全体としてここでは特定の子、すなわちA、B、X、Y、Zが多く参加していたことがわかる。これをさらに、「採用」(繰り返し)と、「提案」(主要な提案および「採用」(提案)の2種)とにわけると、A、Yにおいて「提案」が多く、B、X、Zでは「採用」(繰り返し)が多い。

さらにFig. 8は、「提案」「採用」の伝搬の様相、すなわち「提案」の「採用」がどの子からどの子へとなされていったのかを子ども間の矢印で示したものである。「Fig. 7では提案の多いA、Y間では伝搬はほとんどAからYへの一方向である。さらにAは特に後半では発することが多く受け取ることが少ない。またYは特に前半では学生に受け取られていることが多い。ここから、AとYの間でも、他の子どもへ影響を与えているのはどちらかといえばAであると思われる。それに対してB、X、Zの3名は、いずれも他の子どもへ発することもあり、他の子どもから受け取ることもあるが、Fig. 7に見るように発するその内容は「採用」(繰り返し)なので、彼ら

はもつぱら他者から他者への受け渡しをおこなっている、ということが出来る。これをまとめていけば、ここでは新しい提案をAという特定の子がおこない、Yはそれに次ぎ、B、X、Zはそれなりに参加はし

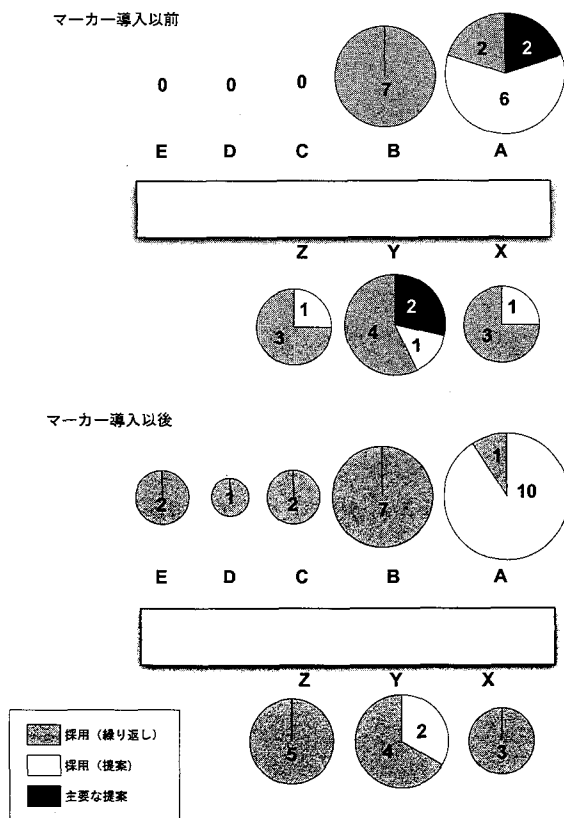


Fig. 7 マーカー導入前後における子どもの参加の程度 (提案+採用数)

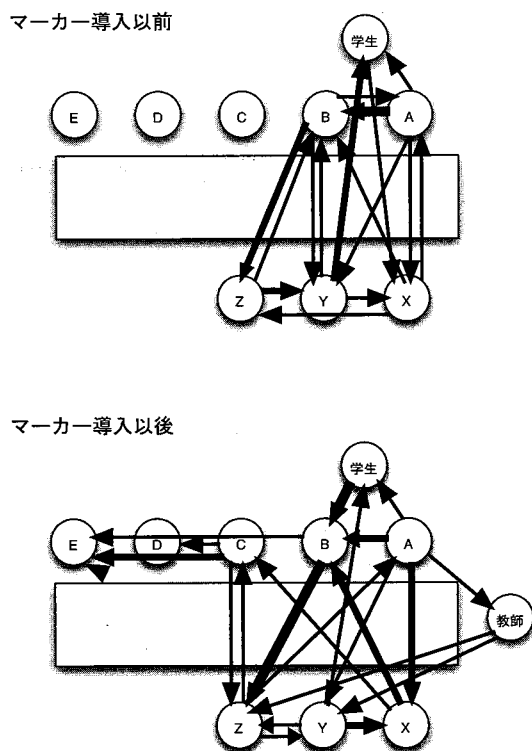


Fig. 8 マーカー導入前後における伝搬の変化

ているが人の提案をまた別の人に受け渡していくという役割をおこなっているようである。

「マーカー導入」前後で見ると、Fig. 7にみるようにC、D、E、の3人は「マーカー導入」以前ではほとんど行動を示しておらず、「マーカー導入」後になって初めて参加してくる。またFig. 8からは、彼ら3人から残り5人への伝搬が存在していない。このことから、彼ら3人は「マーカー導入」により、特にA、Yのやりとりで「円盤を判子として紙に押す」やり方が選択されて以降、それを受動的に受け入れているといえる。言い換えれば「マーカー導入」という大人の行動は、中心的な参加者に「円盤を判子として紙に押す」やり方を選ばせ、それによって制作行動がさらに他の参加者に拡がっていくことを生じさせているといえる。

事例1の分析は、「マーカー導入」という大人による「制作のための資源の導入」行動が、それ以降の参加者たちによる制作行動に大きな影響を与えたことを示した。そもそもこの事例1の全体が、大人による紙と木の円盤、特に木の円盤の導入によって展開するようになったことをあわせて考えれば、こ

で大人による「制作のための資源の導入」の影響はより大きなものとなる。木の円盤の導入がそれを使った様々な制作行動の可能性を子どもたちに探求させ、さらにマーカーの導入が子どもたちにそこからある方向を選択させることになった。木の円盤と紙の使用について大人たちから言語で示されたのは、それぞれに絵を描くというものであった。それに対してここで子どもたちが展開していった、円盤に絵を描き、それを判子にして紙に押すという方向は、大人たちによって少なくとも言語的にはまったく示されなかった。しかしそれが豊かな結果を生んだ。

事例2

ではこの「マーカーの導入」のような大人による「制作のための資源の導入」は、大人と子どもによる協働的なアート創造行動の中でどういう意義を持っているのだろうか。それはなぜこのように子どもの創造行動を活性化するのだろうか。そのことについて考えるために、時間的にはより前の事例であるが、やはり大人による「制作のための資源の導入」が大きな役割を果たしていると思われる事例2を次に取り上げ、分析する。

事例2の概略

事例2はアートワークショップ3日目午前11時30分から12時5分までと、翌4日目午前10時45分から55分までを含む。場所はいずれも子どもたちの教室である。ワークショップ2日目午前と3日目午前、子どもたちは自分たちの教室で、それぞれの教室に入った学生たちと共に、大人たちが「基地」の「模型」と位置づけていた物を木材で作った。前記のように子どもたちの側にこれが「基地」の「模型」であるという意識があったか不明であるが、彼らが実際に作っていた物は建築物状の物や、それをつなぐ道路状の物が多かった。

3日目の午前11時過ぎにはここで対象としている部屋の中にもいろいろな制作物ができあがっていた。そこへ11時30分頃、アーティストが入ってきて事例2が始まる。アーティストは既に部屋の中に作られた制作物を、子どもたちに断ることもなく大量のガムテープを用いて結び始めた。そしてガムテープのある箇所に、ガムテープを使い終わって空になった

芯をのせた。これらに対して子どもたちはいろいろな行動を示したが、一人の子どもが「いいこと思いついた」といいながらこの芯を取り上げ、ガムテープ上を転がすという行動を示した。さらに彼は「バトルだ」といって他の子どもを誘い、この芯転がし行動が多くの子どもを巻き込むことになった。これとやや遅れ平行して、子どもたちは赤いテープをアーティストが巻いたガムテープと同様に制作物間に張り巡らせ、さらに一人の子どもは赤テープをはさみで細工してはしごのような物を作っていった。

このエピソードは翌4日目の午前も続いた。おそらくは前日の午後の部屋での子どもたちの遊びの結果なのだろう（ここは観察していない）、部屋の中の制作物は前日と比べるとだいぶ壊れていた。ここで子どもたちは、しかし前日同様芯転がし行動を開始し、そして制作物の残骸を使って芯を転がすための滑り台を作ったのである。

事例2の展開とアーティストの行動の意味

事例2での「採用」(提案)の流れの概略をFig. 9に示した。なおここで一番先頭の子ども・学生制作行動とは、この事例で取り上げたエピソード開始以前での制作物を作り、またそれと関わる行動をまとめて示したものである。

この事例でアーティストによりおこなわれた「ガムテープを既存の制作物間に張り巡らす」こと、および「ガムテープの上に芯をのせる」という「提案」が、ここでの「制作のための物的資源の投入」である。いずれも、少なくとも意図的には素材として利用されることをねらったものではなく、既存の制作物を変容させるためのものである上で事例1での同じカテゴリーの行動とは異なる。

これらの「提案」は子どもたちにも採用され、子どもたち、またアーティスト本人や保育者からも様々な「採用」(提案)が出される。これらの「採用」(提案)は、アーティストのおこなった「提案」についての意味づけをおこなうものといえよう。その中から、ある子どもによっておこなわれた芯転がしという「採用」(提案)が、他の子どもたちにも「採用」され、いわばはやっていく。これはさらに翌日にも続く。そして芯転がし行動をやる中から、制作物自体を芯転がしのために使えるような滑り台上のものへと発展させていく。

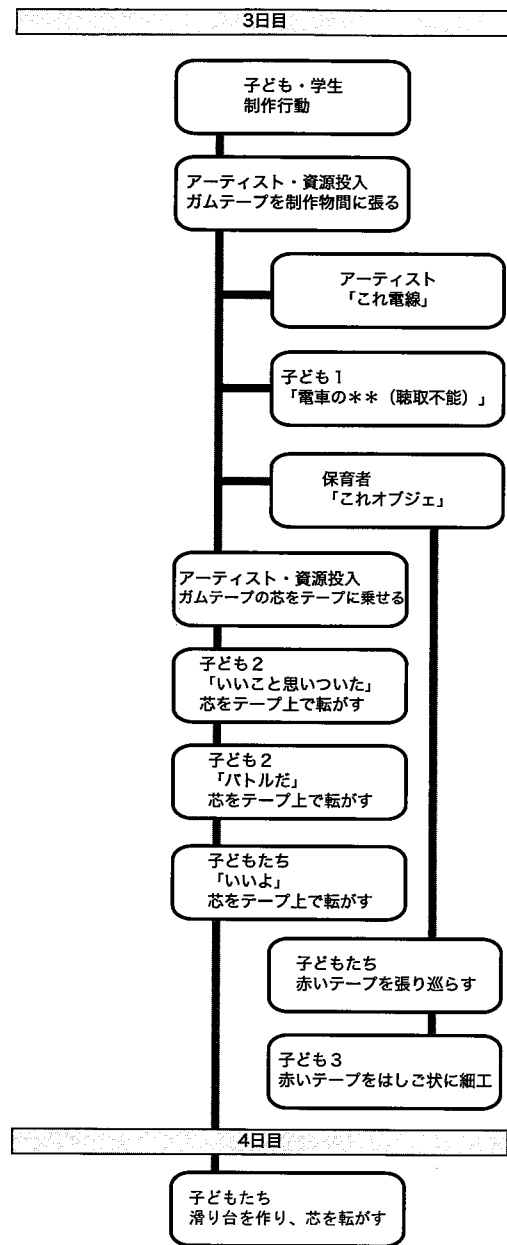


Fig. 9 事例2における「採用」(提案)の展開

さらに芯転がし行動の一方で、子どもたちは部屋にあった赤いテープを用い、別の系列を発展させていく。赤いテープで結んで制作物を発展させ、また赤いテープ自体もはしごの形へと発展させる。

この一連の行動の中で子どもたちの芯転がし行動は厳密に言えば制作行動ではない。ただそれは翌日の展開に見るように制作をさらに展開させていて、制作行動と密接に関連している。またそれは制作物を用いた遊びであり、制作物を積極的に味わう鑑賞の行動であるということができよう。その意味でこれもアート活動の一環である。そしてこの行動

も、また赤いテープを使った一連の制作活動も、アーティストによる「制作のための物的資源の投入」がなければ起こらなかったことは明らかである。したがってここでは、アーティストによる「制作のための物的資源の投入」が制作行動、およびそれを含むアート活動を大いに発展させることになったといえるだろう。

ではこのとき、アーティストの側はこの自分の行動について、それが及ぼすであろう影響についてどのように考えていたのだろうか。この点についてはワークショップ6日目にその一環としてシンポジウムがおこなわれており、そこで研究者のこの問題についての質問にアーティストが答えている(Tadashi Kawamata + On the table, 2003)。その答えは次の通りである。

「(前略) テープで一回ものを変えていようと思ったんです。だからあのときは、僕は宮崎さんに見られているとわかっていてもなおかつ、かなり意識的に、ここで一回壊してしまおうと、ぐちゃぐちゃって侵入していったわけです。佐藤君たちが一生懸命綺麗につくったものを。非常に権力、暴力といいますか(笑)。(中略) そういう場の展開みたいなものを、プロセスの中で必ずどこかで僕は何か気持ちの中でしていきたいとは思っているんです。」(強調は筆者)

さらに子どもたちが示した芯転がしの行動を予想していたのかという質問に対しては次のように答える。「いや、まったく思わないですね。あれはガムテープが終わっちゃってどうしようかと思って、まあいいかとただ置いただけなんです(笑)。だからその場は僕は実際に見てないんです。で、次に見た時は子どもがそのくるくる回る芯で遊んでいたんですね。」

わかるように、ここで子どもたちが展開した行動は、アーティストにとってもまったく予想してないものであった。その点で事例1の場合と同様、「制作のための物的資源の投入」はそれをおこなった大人の意図せざる、しかし豊かな展開を引き起こしたのである。

さらに興味深いのは、ガムテープによって子どもたちの作品を変えていくこの行動についてのアーティスト自身の意味の把握の仕方である。強調して示したように、彼はこれを「壊す」と捉えている。そして「プロセスの中で必ずどこかでしていきたい」といっているように、そのことは彼の制作

行為にとって偶然的なものではなく、きわめて大きな意義を持っている。

ここで「壊す」ことは直接的には子どもや学生が「綺麗に」作ったものを壊すことであり、否定することである。しかしそれは明らかに、制作の流れをそこで終わりにすることをねらったものではないだろう。むしろそれは、いったん否定することでそこから新しい何か、介入した自分自身にも予期できない何かを展開することをねらった行為であると考えられる。だからこそ、彼にとって、「壊す」ことは彼のプロジェクトで常にどこかで発動されるものになるのだろう。

したがってこの「壊す」とは哲学者Hegelが規定した「否定」の性格を持つ。Hegelにとって「否定」とは単に拒否、排斥するだけではなく、そのことを通して新しい何かが発展してくる歴史発展の重要な契機である(Hegel, 1830)。古いものが「否定」されることによって新しいものが生まれてくる。そしてそれもまた「否定」され、発展が生じていく。「否定の否定」である。そのプロセスがここにもある。子どもたちはアーティストの行動によっていったんそれまでの制作行動の流れを断ち切られる。しかしそこから彼らは、新しい行動を開始する。それは「否定」したアーティストの意図しなかったものである、という意味において、アーティストの介入を「否定」した行動であり、まさに「否定の否定」ということができよう。したがってここではアーティストのこの行為を「否定」と呼ぶ。

アーティストによる「否定」の意味は、一つには上記の通りこれまでの子どもたちによる制作行動に待ったをかけることである。だがさらにここでは投入された物的資源について、子どもたちは様々な意味づけをおこなっていた。それは子どもたちの中に探索活動を引き起こし、様々な新しい可能性がそこで「提案」された。そしてその中から、芯転がしと赤いテープを貼るという新たな「提案」が「採用」され、子どもたちの制作活動は展開することになった。「否定」は、ここでは待ったをかけるだけではなく、行動の新たな選択肢を生み出すという意味をも持つ。

ところでこのような意味での「否定」行為は、決してこの事例だけに生じた特殊なものではないことを示唆する例がある。Miyazaki (2004) は小学校の

美術の授業の場面における教師と子どものやりとりを分析し、教師が子どもの描いた絵に対し「否定」行為をおこなっていることを示している。そこで教師は子どもが描いた絵が観念的、図式的であり、観察が足りないことを指摘し、改めて観察し、描き直すよう教示しており、その結果から子どもは新たな描画活動をおこなっている。少なくとも大人と子どもが協働しておこなうアート活動では、この種の「否定」は頻繁にはないにしても、起こりうるものであることは明らかである。

総合的考察

事例2ではアーティストによる「制作のための物的資源投入」が子どもたちのそれ以降のアート活動を大きく刺激すること、またアーティストによるその行為をHegel的な意味での「否定」として捉えることができることと述べた。これに対して事例1では、大人たちによる「制作のための物的資源投入」は子どもたちのそこでの制作活動の初期におこなわれていることもあり、事例2のような意味での「否定」ではない。だがこの2つの事例での「制作のための物的資源投入」は、基本的には同じプロセスを引き起こしているといっている。

事例1でははじめの円盤の投入が、子どもたちによる新たな行動への探索行動を引き起こした。ついで、そこで見えてきたいろいろな可能性から一つの方向性、それも投入した大人が少なくとも言語的には明示していなかった新たな方向性が、マーカーの導入によって選択され、それが他の子どもたちにも伝搬しながら豊かに展開することになった。事例2ではガムテープとその芯の投入が子どもたちや周りの大人によるその意味づけを巡っての探索行動を引き起こし、そこから二つの方向性、やはり大人の側が予想していない可能性が選択され、それが他の子どもにも伝搬しながら豊かに展開することになった。

つまりどちらの事例にせよ、大人による「制作のための物的資源投入」は子どもの側で制作などのアート活動の新しい可能性を求めての探索活動と、様々な新しい可能性からの選択を引き起こしている。この行動の意味は、制作などのアート活動の方向に、大人にとってもおそらくは新鮮な可能性を開くことにあると思われる。

ところで、このような種類の大人による介入は、特にアートについての協働的な創作の領域で、他のより実的な領域に比べいっそう必要であり、また有効性も高いものと考えられる。はじめに述べたようにWartofskyによればアートは第3次の人工物である。そしてそこから導き出されるのは、アートの場合には制作物を現実世界にぶつけてみて成功したり失敗したりしてそこから学ぶことができないということ、言い換えれば正解から学ぶことができない、ということであった。つまりアートの制作についてはその方向性を成功、失敗によって決めていったり、あるいは正解の方向へより能率よくいこうと設定することができない。このような性質を持つアートの領域で制作を発展させたり新しい方向性を得るためには、したがって何らかの別の方法でそれを得ておこななければならない。「制作のための物的資源投入」は制作の過程にいわば偶然因(chance factor)を導入することで、予期せざる、新しい方向の可能性を作り出し、さらにそこから選択させることで、アートの制作過程を活性化すると考えられるのである。その意味で、「制作のための物的資源投入」は単に、いずれにしても材料や道具の投入は制作にとって必要だ、という以上の意義を持っていると考えられる。

ここでおこなった分析は、たとえばMiyazaki(2004)が教師の「否定」行為について述べたように、小学校での授業場面で大人の側もプロのアーティストではない美術教師であることは異なるアートの協働的な制作の事例でも通用するものであり、その意味で決して個別特殊例に留まるものではない。とはいっても、アート活動の巨大さを思えば、それがまだごく狭い領域についてのみの分析に留まることはいうまでもない。たとえばこのような大人の側の介入はいつ起こるのか、それ以降の展開を活性化する場合とそうではない場合の違いは何か、また実体的には協働的でない場合、つまり一人で制作をおこなっている場合ではどうなのか、といった問いは、アートの種類、作者の違いなどといった問題と同様、すぐに出てくる問いかけである。しかしはじめにも述べたように、アートの領域での創造の研究はまだまだ未開拓な分野であり、本研究はごく限られた範囲を対象とするものではあるが探求的な研究として意味を持つと考える。

文 献

- Arnheim, R. 1962 *The genesis of a painting : Picasso's Guernica*. CA : University of California Press.
- Cole, M. 1996 *Cultural psychology : A once and future discipline*. MA : Belknap Press of Harvard University Press. 天野清 (訳) 2002文化心理学 新曜社
- Costall, A. 1997 *Innocence and corruption : Conflicting images of child art*. *Human development*. 40, 133-144.
- Gearhart, M., & Newman, D. 1980 *Learning to draw a picture : The social context of an individual activity. Discourse processes*. 5, 169-184.
- Getzels, J.W., & Csikzentmihalyi, M. 1976 *The creative vision : A longitudinal study of problem finding in art*. Wiley.
- Goldschmidt, G. 1991 *Dialectics of sketching*. *Creative research journal*. 4 (2). 123-143.
- Hegel, G.W.F. 1830 *Enzyklopaedie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik* 長谷川宏 (訳) 2002 論理学 作品社
- Hutchins, E. 1995 *Cognition in the wild*. MA : MIT Press.
- John-Steiner, V. 2000 *Creative collaboration*. NY : Oxford University Press
- Lampart, M. 1990 *When the problem is not the question and the solution is not the answer : Mathematical knowing and teaching*. *American educational research journal*. 27 (1), 29-63.
- 小池星多 1996 協同的達成としての表現のデザイン 認知科学 3 (4), 77-101.
- Kolbe, U. 1993 *Co-player and co-artist : New roles for the adult in children's visual arts experiences*. *Early child development and care*. 90, 72-83.
- 宮崎清孝 2003 アートプロダクションとしてのアート：協同的活動はどこまで協同的か Paper presented at 日本発達心理学会第13回大会
- Miyazaki, M. 2004 *Drawing as a mediator of the joint production of art in an elementary school classroom*. Paper presented at the 2004 meeting of AERA, San Diego.
- 宮崎清孝、福田稔、田中康生、小野寺涼子 2004 周辺の活動を創出する：協同的芸術創作における“作家”の役割 Paper presented at 日本認知科学会第21回大会
- 小野寺涼子、宮崎清孝、田中康生、福田稔 2004 協同的な美術活動における正解のない学習の展開 Paper presented at 日本発達心理学会第15回大会
- Pufall, P. B. 1997a *Value in artistic development : Raising a new agenda*. *Human development*. 40, 131-132.
- Pufall, P. B. 1997b *Framing a developmental psychology of art*. *Human development*. 40, 169-180.
- 須永剛司 1991 デザイナーのイメージ. In 箱田裕司 (編) イメージングー表象・創造・技能. サイエンス社
- Tadashi Kawamata+On the table 2003 *Tasashi Kawamata workshop in Ibi kindergarten 2002*. 07. 21-28. Gifu : Ibi kindergarten.
- 田中康生、小野寺涼子、宮崎清孝、福田稔 2003 幼稚園における“基地”の制作過程 Paper presented at 日本心理学会第67回大会
- Vygotsky, L. S. 1971 *The psychology of art*. MA : M.I.T. Press
- ヴィゴツキー 広瀬信雄 (訳) 2002 子どもの想像力と創造 新読書社
- 和多利恵津子 2003 子どもたちのアートプログラム. 佐藤学・今井康雄 (編) 子どもたちの想像力を育む：アート教育の思想と実践. 東大出版会.
- Wartofsky, M. W. 1979 *Models*. Dordrecht : Reidel.
- Weisberg, R. W. 1993 *Creativity : Beyond the myth of genius*. Freeman.
- Wood., D., Bruner, J.S., & Ross, G. 1976 *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*. 17. 89-100.
- 山形恭子 1988 0-3歳の描画における表象活動の分析. *教育心理学研究*, 36, 201-209.
- 山形恭子 1989 なぐり描きと人物画の誕生. *発達* 38, 19-30.