

ROSEリポジトリいばらき（茨城大学学術情報リポジトリ）

Title	沈黙交易・贈与交換の概念による、美術教育実践の解釈と構想
Author(s)	片口, 直樹; 金子, 一夫
Citation	五浦論叢：茨城大学五浦美術文化研究所紀要, 23: 89-103
Issue Date	2016-11-30
URL	http://hdl.handle.net/10109/13060
Rights	

このリポジトリに収録されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作権者に帰属します。引用、転載、複製等される場合は、著作権法を遵守してください。

お問合せ先

茨城大学学術企画部学術情報課（図書館） 情報支援係
<http://www.lib.ibaraki.ac.jp/toiawase/toiawase.html>

沈黙交易・贈与交換の概念による、

美術教育実践の解釈と構想

片口直樹
金子一夫

一 序論

1 本研究の目的

本稿著者の一人(片口)は教育学部美術科と特別支援学校との連携プロジェクト^①の一部として、教育学部学生と支援学校生徒が郵送を介して絵画に加筆し合う「つながるアート」を実践した。教育学部学生も支援学校生徒も生き生きとして取り組んだ。本研究は①学生と生徒の生動性を軸に本実践の教育的有効性を検証する。②本実践は経済人類学で言う「沈黙交易」や「贈与交換」に類似していた。本実践の生動性について、それらの概念による解釈可能性を検討する。③美術教育方法論一般にまで「沈黙交易」や「贈与交換」概念による解釈が適用できないか検討する。

本実践は、茨城県立北茨城特別支援学校中学部一年生(知的障害)と茨城大学教育学部美術科学生が作品の完成まで互いが誰かを明らかにしないで、作品に交互に描き込みをして数度の郵送を介して交換し、その過程を共有するものである。

沈黙交易(無言貿易)とは市場が出現するはるか以前の原始時代に、交易する双方が言葉を交わすことなく、時には姿も見られないよううにして特定の場所に物を置いて交換するシステムである。世界各地にあったとされる。凶らずも、今回の実践と似ていた。

贈与交換は、文字通りに解釈すれば贈与は無償の行為であり、贈与に反対給付(お返し)がセットになって贈与交換となる。市場経済とは別なもので今日でも存在する。この贈与交換は単なる功利的経済活動や市場や貨幣による等価交換とは違い、貨幣や物の獲得が目的では

なく、社会的、精神的目的をもつ。お中元、お歳暮、年賀状等を考えるとイメージしやすい。精神の活性化、社会のアイデンティティや平和関係を創出する機能をもつとされる。

2 先行研究

(1) 特別支援学校生徒と大学生が関わる実践は、さまざまなボランティア活動、ワークショップとして為されている。しかし、今回のような互いに誰か知らせずに作品過程を交換し合う実践の報告は見つけられなかった。

(2) 美術教育と沈黙交易や贈与交換といった経済人類学の概念との関係を論じた研究も見あたらなかった。ただ、以下のワークショップ実践報告は、贈与体験としての意義にふれている。

宮元博章・他「ワークショップ『聴く・創る・贈る』の開発と実践―「教育コミュニケーション実践論」の一事例として」『兵庫教育大学研究紀要』四五、二〇一四年、九一―一八頁。

そのワークショップの内容は片口の実践とは違うものの、矢野智司『贈与と交換の教育学』(二〇〇八年)を参照して「溶解体験」「贈与体験」としての意義を述べている。その実践が「自己表現でない点」「自己の主張の表出とは違う創作活動を媒介とする」といった記述も、新たな美術教育の方向を示唆している。

(3) 美術や教育一般にまで範囲を広げると、贈与交換に触れるいくつかの文献がある。

① 矢野智司、『贈与と交換の教育学』(東京大学出版会、二〇〇八

年)。

夏目漱石や宮沢賢治の作品を分析して贈与と交換の意味を正面から教育学に入れる試みである。人間の存在を贈与と交換概念で捉え、学校教育に回収されない必要を強調している。また、矢野の言う「生の技法」「溶解探検」は、従来の「出会い」概念と通じるものがあり、美術教育でも参考になる。

本研究は個々の人間の存在の深淵に関しては括弧に入れ、経済人類学という沈黙交易や贈与交換がもつ社会精神的機能を参照する。本実践は学校教育への回収ではなく、学校教育の再生を企図する。

② 白川昌生『贈与としての美術』（水声社、二〇一四年）。

白川は独立志向の美術家、美術理論家として知られる。同書は市場経済に組み込まれない贈与としての美術を実現する理論および実践を考察している。ただ、その実現が一筋縄ではないことを報告している。

③ 内田樹・岡田斗司夫『評価と贈与の経済学』（徳間書店、二〇一三年）。

内田・岡田が対談形式で教育問題も含めてかなり示唆に富む内容を論じている。内田は他にも、教育は贈与であるとして、現今教育の消費・ビジネス的傾向を批判している。内田はこの沈黙交易や贈与交換の表象は人間的成熟を促す装置であるという現代的意義を提案する。自分は贈与する側ではなく、贈与される側にあり、反対給付（お返し）をしなければいけない。しかし、それは贈与者ではなく別の人に返す。そして、贈与とバランスがとれ

るのか不明なものでよい。交換物の意味ではなく、交換そのものが大事である。収奪されていると思う人は贈与交換のサイクルに入れない。いわばサッカーでのパスである。このサイクル中で人間は成熟していくとする。矢野も述べているが、教育活動の本来の姿も相手からの見返りを求めない贈与交換である。

以上のように沈黙交換的な美術教育の実践、そしてその概念による実践の解釈と美術教育方法論一般への適用は為されていない。

3 問題の所在と方法

(1) 本実践の生動性は、特別支援学校生徒と大学生の双方に教育的有効性があると解釈できるか。交換される作品過程の写真、関係教員の記述、大学生のレポート等から検証する。

(2) 本実践の生動性や意義は沈黙交換概念から説明できるか。沈黙交易に類似しているとすれば、沈黙交易がもっていた意義も本実践について言えるのではないか。

(3) 沈黙交易や贈与交換概念が美術教育方法一般にまで拡大適用できるか。対象実践の意義が沈黙交易・贈与交換の概念を参照して説明できれば、美術教育方法一般にも敷衍できる可能性がある。

二 実践の構想

1 実践対象の学校及び生徒について

茨城県立北茨城特別支援学校は、茨城県の県北に位置し、知的障害

の生徒が入学する。児童生徒の総数は一三五名（訪問教育五名を含む）、内訳は小学部五〇名、中学部三六名、高等部四九名である。児童生徒の実態は、重度重複障害のため常時介助が必要な児童生徒から、外部の中学校から高等部へ入学し一般企業に就職する生徒までさまざまである。美術活動に関しても、教材を用いて感触遊びをする段階から自分の感じたことや思いを描画することができるところの生徒まで、さまざまである。

本実践のきっかけは、当時の学校教務主任教諭が大学との連携を模索し、片口に依頼したことにある。連携の目的として、学校の図工・美術教育の充実・発展と、教員の意識改善等があった。

また、実践の対象生徒に中学部一学生一四名を抽出した。中学部は小学部と高等部の間にあり、障害の状態が比較的軽度な生徒の割合が高く、言葉による説明を理解し相手を意識することが比較的容易なことから対象とした。一四名は活動内容に適した人数と判断した。ただ、知的障害は軽度でも発達障害や場面緘黙がある生徒、家庭的に問題を抱えている生徒など、さまざまな困難を抱えている生徒も多い。また、外部の小学校から入学・転入した生徒が五分の一いる。

2 活動の発想

それまでも、特別支援学校では近隣の中学校等との絵画による交流活動を行っていた。大きめの模造紙に特別支援学校の児童生徒が中学生と一緒に絵を描く活動であった。一過性の交流イベントとしては成果があったと思われる。ただ、顔を合せての活動なので、遠慮や、描写力に対する劣等感等が原因で、自由に思い切った表現活動とまでは

いかなかったようである。

そこで、描き合うという趣旨を発展させ、互いの存在を知らせず、「魔法使い」が相手という設定にして、交換して描き足していくという方法を考えた。生徒には自由な発想と、他者の介入による逆説的な自己発見を期待した。何より、それまでの自己表現としての絵画活動とは違い、他者と共同で、かつ時間差を設けることで、自身に眠っていた表現力が見出せるのではないかと考えた。一方、「魔法使い」役を、筆者が指導している教育学部学生に担当させることで、参加者自身に美術教育及び表現についての学習の考察が促されると予想できた。

三 活動の実際

1 事前活動

(1) 準備作業（八月下旬）

大学絵画室で、参加を希望した大学二年生三名と片口とで木枠にキャンバス（F一五号サイズ）を張った。その上に、下地材である白色のジェッソを塗り、対象生徒分一四枚を作成した。後に、「つながるボックス」と命名した郵送用段ボールに入れ、事前説明時に届けた。

(2) 教員と学生に対する事前説明

片口が対象となる中学部一学年担当の教員七名に、趣旨説明を行った。二回交換することにし、特に教員間で①から④の意思統一を図った。

①生徒は、感じたことや描きたいものを自由に描く

②生徒は気持ちに任せて色を選択し、自らの動きで色を塗る

③生徒は壊したり塗りつぶしたりしてもよい。

④教師は、基本的に見守る（最低限の助言にとどめる）

また、同様に大学の参加学生にも概要を説明した。基本的には自由な制作展開を心掛けさせるが、交換加筆があることを考慮させ、その後の展開をイメージさせた。作業が滞った場合には、片口によるアドバイスの機会を設けることにした。

2 一回目

(1) 特別支援学校（九月一日一三時一五分～一四時一五分）

学校中学部一年教室において活動内容の説明をした。「つながらずのアートの進め方」「相手は魔法使い！」「自由に何でも好きなことを描こう」「白いキャンパスのシミや盛り上がりをよく見て描こう」「キャンバス地に描く」「アクリル絵の具使用」等、通常中学部の授業には出ない教務主任の蛭田清子教諭が授業の主担当として説明したので、いつもの美術と違うという雰囲気を感じたようであった。また、「相手は魔法使い」に、わくわくした様子が見られた。生徒それぞれが、思い思いに描き入れた。

(2) 大学（九月第二週～中旬）

大学絵画室において、学生三名がそれぞれの担当作品を受け取った。まずは自由に描いてくれたことで、ほっとした様子であった。と同時に、その後の描写展開をどのように進めるかについて、思い悩んでいるようであった。指定期間中に各自の都合のよい時間に制作させた。描き足すまでに少々時間はかかったが、

一枚ずつ丁寧に対応している様子に、学生たちも本実践内容を理解し始めたような印象があった。作品が揃い次第、「つながらずボックス」に詰め、学校へ送り返した。

3 二回目

(1) 特別支援学校（九月一九日一三時一五分～一四時一五分）

学校中学部一年教室において、まず「鑑賞」を行った。生徒が前回描いた絵をスライドで見た後、戻ってきた絵を一枚ずつ提示し、全員でその反応を共有した。その後、戻ってきた自分の絵に自由に描き加えた（図1）。

鑑賞で、一枚ずつ示されるたびに歓声が上がリ、「龍だ！」「東京タワーだ！」と発見の言葉を発し、とても盛り上がった。あたたかな気持ちに包まれた時間だったと支援学校教諭は感じた。

生徒は、戻ってきた自分の絵を興味深そうに、また、恥ずかしくて照れ笑いをし、あるいは嬉しそうにじっと、気づいたことを一つ二つ言葉にしなが、様々な様子で見ている。その後の絵画活動は、一回目よりもスムーズに始まる様子があった。生徒たちは、魔法使いの加筆に刺激を受け、思いがけない展開の画面を楽しんでいった。加筆した魔法使いを意識して描ける生徒はその存在に思いをはせながら、そこまで意識できない生徒は目の前の絵の変化を楽しみながら、何かしら自分の考えるように描き加えた。多くの生徒は交換して描くことの面白さを感じていた。

(2) 大学（九月下旬～一〇月上旬）

大学絵画室において、学生三名が作品の完成に取り組んだ。そ

れぞれが悩みながらも、少しずつ丁寧に時間をかけて描いていた。前回よりは確信を持って臨んでいた様子であった。作者の生徒たちそれぞれの個性を把握して対応しなければならぬので、一人で複数（四か五作品）担当することは難しかったに違いない。ただ、学生たちは将来の図工・美術教師を目指す身であり、作品を完成させる苦勞と喜びを知っているからこそ、対応できたと考える。学生の表現に関する習熟度は違っても、それぞれ精一杯の取り組みができていた。

4 三回目

(1) 特別支援学校（一〇月二日一〇時～一〇時三〇分）

学校体育館で、まず戻ってきた作品を鑑賞した。体育館に並べた椅子の上に作品が置かれてある。体育館に入ってきた生徒たちは、まっしぐらに自身の絵に駆け寄り、歓声を上げて、自分の絵がどう変わったか見ている。

その後、「魔法使いとご対面」として、生徒一四名と学生三名の顔合わせを行った。魔法使いが大学の女子学生だったと知って驚く生徒達。「全然予想していなかった」といった様子が伺えた。最後に、「共同作業」として、魔法使いの女子学生と並んでキャンパスの裏にそれぞれの名前を書き、記念撮影をした。初めて会ったのに、絵を交換していた経緯からか、前から知っていたような、和やかな雰囲気が見られた（図2）。

5 大学での展示会

茨城大学附属図書館展示室に一四点の作品を展示した（二〇一五年一月六日～一日）。スライドショーによるコンセプト映像も上映し、各作品の変容過程がわかるようにした。一月八日には、片口と蛭田による解説、茨城大学教育学部学校教育教室の青柳路子准教授のコメントを含むギャラリートークを開催し、活発に意見が交わされた。

四 実践の成果と教育的可能性

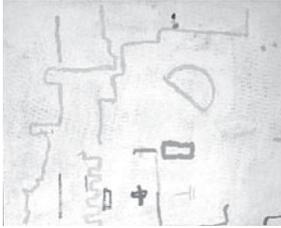
1 生徒

(1) T（男）の事例

生活の様子、絵画活動の実態、知的障害は中程度の生徒である。独特な言動も見られるが簡単な話し言葉によるコミュニケーションができる。絵を描くことが好きで、人や物の形をおおよその形をとらえて描くことができる。

Tの取り組み（表1）は、新たな表現技法の獲得、絵画表現力の向上に顕著に効果があつた例と言える。教諭が片口のアドバイス「白色をよく見る」を伝えると効果的に吸収した。「魔法使いからのメッセージが隠れているかもしれない」「盛り上がっているところやシミのようになっていたりところをよく見て」という同様のアドバイスに対しても、キャンパスにじっと見入り、見えた線をなぞるように黄色い線を引いていた。絵が戻った時には、絵や線の様相に興味を持ち嬉しそうにじっと見た。それらに触発され青い線等を描き足した。幾何学的な線や模様が主体になった作

表1 T (男) の変容過程と学生Yの記述

交換回数	生徒Tの活動の様子	生徒Tの描いた絵	大学生Cが描き加えた絵	大学生Yの記述
一回目	教師のアドバイスをよく聞き、キャンバスをよく見つめる。白い絵の具の盛り上がりやうす黒いしみのようなものを見つけてなぞり線を引いたり面を染めたりした。			上のかまぼこ型のものがメーターに見えたので、上に見っぼいのを描き、ロボットのようなものを思いついたので、それに合わせてひたすら線を描いて機械のような感じを出して送りました。
二回目	嬉しそうにじっと絵を見ていた。微笑みながら「信号みたい」「会社、時計の針」と感想を言った。群青色の線など、自由に無心な様子で線を描き入っていた。			私の線に合わせてさらにたくさんの線が描かれていたり、メーターのメモリの付け足してくれたり、こんなにも反応してくれて描いてくれたんだととても嬉しかったです。

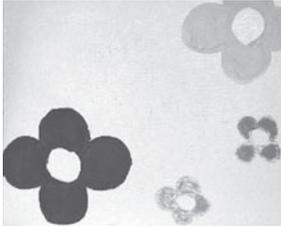
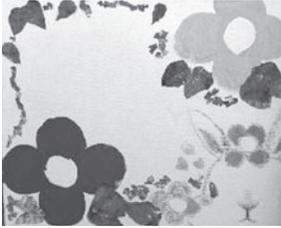
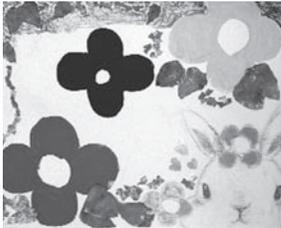
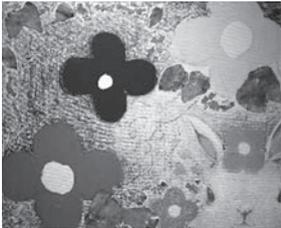
(2) N (女) の事例

知的障害は軽度であり、言葉でコミュニケーションをとれるが、声はか細く自信のない様子の生徒である。四月に小学校から入学。家庭的に複雑な面があり、家では居場所がない様子。黙って家を出たり、はさみで服を刻んだりすることがある。中学部入学当時は絵を描くことが苦手で、写真を脇において描く際も、色の選択、塗り方など、一つ一つ教員の指示無しには進められない様子であった。

最初の回で絵を描いた時には何を描こうかと戸惑っている様子もあったが、戻ってきた絵にとっても喜び、加筆者について楽しそうに話して描き、次の回を待つ様子が見られた。二回目には同じモチーフの色違いである花を描き加えた。一回目に描いたものに自信を得たことで、少し変化をつけようと工夫した様子が見受けられる(表2)。

一月に特別支援学校での美術の通常授業で実施した「題材『コラージュ作品』」では、「つながらずアート」で描いたモチーフと同じような花の絵を中心にして組み合わせさせており、自分から活動に意欲的に取り組んでいる様子が見られた。一つ一つ確認、相談しないと描けなかった一学期の様子から大きく変化した。つまり、Nは取り組みにより、絵画活動における主題を発見したといえる。

表 2 N (女) の変容過程と学生 I の記述

交換回数	生徒Nの活動の様子	生徒Nの描いた絵	大学生Iが描き加えた絵	大学生Iの記述
一回目	初めはすこし悩んでいたが、教師に何を描きたいか聞かれ「花を描く」と答え、褒められると描き始めた。			花が描かれていたので、絵の具を紙に塗り、それをちぎって葉の形にして貼りました。それだけだと寂しいのでウサギを描きました。喜んでくれるとよいと思いました。
二回目	ウサギと花が描かれている。「うわー、すごいね。」と喜び、前回描いた花と同じモチーフで青い花を描き入れる。			青い花と空が加えられていたので、空白部分を青で塗って完成した感じにしました。後にこの子はいつも、この花の形しか描かないと聞いて、この子の気持ちの不思議さに思いを馳せました。

(3) M (男) の事例

知的障害は軽度であるが、場面緘黙があり、学校では決して話をしない生徒である。自分から意思や気持ちを表すことはなく、描画も教師の言葉かけに促されて行うことが多い。実際、授業の活動中一言も話すことはなかった。しかし、絵の交換に十分な達成感や満足感があつた様子が伺えた(表3)。二回目に戻ってきた絵を初めてじつと見つめるMの様子から、必死にこらえていたが、驚きや嬉しさで満ちていたのではないかと推察できる。戻ってきた絵に塗り絵のような枠線があつたことも、二回目の活動が、自分から表現しないMが無理なく活動できた要因となった。枠内を枠線と同色で塗る活動には、自己主張の要素が弱く、安心して取り組むことができたようだ。Mが相手の提案に素直に従う気持ちになったということである。つまり、Mの自己肯定感の高まりによって、魔法使いの描いた絵に色を塗って返事をしたい、気持ちを伝えたいという意欲が引き出されていたということである。

2 学生

(1) 学生Y (生徒T、Mを対応) のレポート(抜粋)

「今回のつながるアートに参加したことで、普段の授業などでは経験できないようなことをたくさんできたと思います。この企画を聞いた時、今までにそういうことをする機会がなかったのに、楽しそう！面白そう！と思いました。それと同時に相手がどう反応してくれるかというのを実際には見ないでやるということ

表3 M(男)の変容過程と学生Yの記述

交換回数	生徒Mの活動の様子	生徒Mの描いた絵	大学生Cが描き加えた絵	大学生Yの記述
一回目	何を描いてもよいという逆さに迷い、しばらく描けずいた。「自分の顔を描いてみるか？」と声かけにより、キャンパスの左上方に顔を描いた。			男の子の顔だなどと思い、その子に友達を隣に描いてあげようと思い、女の子を描きました。男の子…に合わせて笑顔に描きました。…物足りない感じだったので、体を描き、周りを様々な色で塗ってみることにしました。服の輪郭だけを描き、きつと色をのせてくれるだろうと思いそのままに送りました。
二回目	絵を見た時、表情を変えまいと平静を保つ様子があったが、じっと見入る目や口の微妙な動きから、驚きや嬉しい気持ちが推測された。			帰ってきたのを見ると、服に色が塗られていて、私のに合わせてくれたんだと嬉しく思いました。周りにさらにお友達を増やそうと思い、動物をたくさん描いて仕上げました。

だったもので、どんな風に描いたら喜んでくれるのだろうか、もつとたくさん描きたくなるようなアプローチができるのだろうかと不安の部分もありました。

一回目に私が描き加える時もひたすらこれでいいのかと不安に思いつつも描いていたのですが、二回目に絵が帰ってきたときにみんなそれぞれ反応して描いてくれたので、これでよかったです。んだなあと安心し、描いてくれたことがとても嬉しかったです。それで、ようやく自信がついてきたのか、二回目は思いっきり描きました。こういう風に絵の描きあいをしていると、なんだか絵の文通をしているような感じがしました。お互いのことを知らずにただひたすら絵だけで話をしているような感覚で、けれども相手がどういう子なのか、どんな気持ちか込められているのかがだんだん伝わってきたように思います。こういうことは今まで経験したことが無かったので、私自身も不思議な気持ちのまま描いていました。絵だけでも会話をしたり自分のことや相手のことを伝え合ったりすることができると感じるのだと思うことができました。

私は四枚描かせていただいたのですが、それぞれ個性があつて、描きがいのあるものばかりでした。(中略)

次に黄色い線が描かれていて、地図のような絵にとりかかって、上のかまぼこ型のものがメーターに見えたので、上に目つぼいのを描き、ロボットのようなのを思いついたので、それに合わせてひたすら線を描いて機械のような感じを出して送りました。自分の好きなようにやってみましたので、どんなのが帰ってくるのだろうかどきどきしていましたが見てみると私の線に合わせて

さらにたくさんの線が描かれていたり、メーターのメモリを付け足してくれたりと、こんなにも反応して描いてくれたんだと、とても嬉しかったです。私のことを分かって描いてくれたような感じがしました。描いてくれた線から手や輪郭を作り、色を塗っていろんなロボットが出てくるように仕上げました。

そして、最後に顔が描かれている絵に手を加えたのですが、男の子の顔だなど思い、その子に友達を隣に描いてあげようと、女の子を描きました。男の子の絵がすぐく笑っているの、それに合わせて笑顔に描きました。さすがに顔だけでは物足りない感じだったので、体を描き、周りを様々な色で塗ってみることにしました。服の輪郭だけを描き、きつと色をのせてくれるだろうと思いいのままにして送りました。帰ってきたのを見ると、服に色が塗られていて、私の絵に合わせてくれたんだと嬉しく思いました。周りにさらにお友達を増やそうと思いい、動物をたくさん描いて仕上げました。後から聞いた話ですが、この絵を描いた子は描くのが苦手で、悩んだ末に似顔絵を描いてくれて、それに私が女の子を描いたり背景に色を塗ったりして、それを見た時、本当に嬉しそうにしていたというのを聞いて、私が描いたものは間違いないかなかったです。私も誰かを喜ばせることができるのだなと本当に嬉しかったです。私も誰かを喜ばせることができるのだなと思いいました。

今回のつながるアートはいろいろなことを感じる事ができ、また考えさせられました。これらの活動を通して、私自身も絵を描くときの想いや何のために描くのかという意識が変わり、これか

らどういふものを作りたいかが見えてきたような気がします。自分の成長にとっても大きく繋がったと思います。またこのような機会があれば、ぜひ参加したいです。(一部表記改)

3 教育的可能性の考察

(1) 生徒と大学生

教育学部美術科の学生は、生徒理解や接し方においてある程度の姿勢ができていたといえる。「つながるアート」でも、学生が教師志望ということもあり、生徒の絵を受け入れ、生かし、喜ばせたい気持ちで描いてくれた。それが生徒にも伝わり、生徒たちの「自分の絵が受け入れられ、大事にされた」という満足感と、「予想以上の上手な絵になって戻ってきた」ことで、「自己肯定感の高まり」や「やりとりした達成感」が促されたのではないかと考える。

一方、大学生にとっても良い機会であった。「つながるアート」は三名の学生で実施したため、一人が四〜五名の生徒を担当することになり、負担は大きかったが、生徒一人一人によって違いがあることをよく実感でき、それぞれにどう対応するかという点でも思考した体験になった。一人一人の個性や特性に応じて描き方や絵の内容を考察することは、小・中学校、高等学校のどの教育現場でも大切な要素となる。一四名の生徒に一四名の大学生で担当したならば、経験できなかったことである。

(2) 教員の意識改善

全体を通し、特別支援学校担当教員には「生徒の気持ちに任せ、



図1 生徒が制作に取り組む様子



図2 対面後の記念撮影

教員が誘導することがないように「見守る」ことに意識して取り組んでいた。通常の美術活動よりも教員からの支援が少なくなったため、どうしたらよいか迷う生徒や、自分から描き始めることに難しさがあつた生徒もいたが、最少の言葉かけに止め、受け入れ見守るように対応すると、生徒の作品やその表情にも通常にない反応が見受けられたようである。重度重複の障害のある生徒に対しての支援法に関しても、なるべく本人の動きで活動できる支援の仕方を検討した。これまで、いかにテーマに沿って形を整えようと促し、言葉かけ等で誘導することが多かったか、無意識に支援しすぎているのではないかと考察する良い機会になつ

た。

例えば、生徒が制作過程にあつた絵を塗り潰そうとした。当然のように制止しようとしたが、遅かった。しかし、大学から戻ってきた絵は塗りつぶした部分を生かした面白い絵になっていた。これは、新しい表現が生まれる可能性は無限にあることを示唆している。このことから、生徒から出てきた表現を教員側の意図で無理に誘導し制止せず、生徒が心地よい状態で描けるように支援することが大切なのではないかといえる。

五 沈黙交易・贈与交換と本実践の意義

1 沈黙交易・贈与交換について

日本民族学の建設者であつた岡正雄は、一九二八年に異人との「無言貿易」に関して次のように記す。

「自分の属する社会以外の者を異人視して様々な呼称を与え、畏敬と侮蔑との混合した心態をもつて、これを表象し、これに接することは、吾が国民間伝承に極めて豊富に見受けられる事実である^②」

「市に山人、異人、山姥、鬼が出現し、何程かの市行事の構成に参ずるといふ事。つまり交易の相手たる『異人』の問題が考えられる。／交換行為にして、両者の側にならんの経済的利益をもたらしぬものある事。交換は功利的のみに解釈し得ないことを認めなければならぬ^③」

異人との沈黙交易は経済的利益という功利的目的からではなく、神

話的・宗教的・行事的なものである。すなわち集落民に時間や空間の表象を与え、活性化させるものである。グリアスン⁴や栗本慎一郎は平和をもたらすものとしている。栗本は言う。

「平和という産物をそれぞれが計算に入れて、交渉すなわち交易の可否を考えるのである」⁵

そしてモースが言うような、相互に接触する贈与交換へ変化していった。そこでも、交換そのものが目的である。交換された物が客観的に等価かどうかは問題ではなく、主観的に反対給付義務、すなわち俗に言う「お返し」が果たされていけばよい。⁶日本の室町時代も反対給付の義務がセットになって贈与がなされていたという。⁷

2 沈黙交易概念と本実践の意義

沈黙交易の重要な性格を、要素に分解すると以下のようなになる。

- (1) 異質集団との交換である。
 - (2) 相互に接触しない交換である。
 - (3) 物の交換より、異質集団との交換そのものが目的である。存在証明的・宗教的・精神的行為である。
 - (4) 交換されるものは日常生活に必要なものではなく、祭儀・行事に必要なものである。
 - (5) 市場での交換より、ずっと時間がかかる。
- 本実践がこれら要素に対応するか検討してみよう。

(1) 生徒・学生双方にとって相手が異質な集団であった。しかも生徒たちに相手は「魔法使い」であると知らされている。また障害者は、前近代まで「神のお使い」と表象された存在であつ

た。現在でも人々の無意識にも似た要素はあるはずである。

(2) 本実践は郵送を介した交換であり、最後の顔合わせまで具体的な姿を見せていない。郵送も遠く異界からやってくる感じを強めている。

(3) 本実践は日常的な教育の一環ではない。そして最後の顔合わせが一種の祝祭のような性格をもった。

(4) 交換されたのは絵画であり、実用品ではない。

(5) 郵送は原則的に翌日配達である。それに描く時間と発送や開封作業を加えると少なくとも数日はかかる。これも異質集団との交換である感覚を強める。

以上のように本実践は沈黙交易と要素が酷似している。もちろん似ているから意義があるのではなく、現代の我々に見えにくくなっている意義、普通の美術教育的思考とは対照的な意義を開示していると言える。学校教育は計画的形成であり等質集団を対象として組織する。それは合理的・効率的ではあるが、異質集団との接触がもつ教育力を排除している。また、美術を自己表現とする考えからは、異界の者であつても他者がそこに手を加えることはあり得ない。そもそも自己表現論には異界は存在しない。特別支援学校生徒と学生双方の生動性は、やはり異質集団との美術作品の非接触的交換に由来すると判断する。

3 沈黙交易や贈与交換概念と美術教育方法

贈与交換概念の美術教育方法論一般への適用可能性を検討する。

(1) まず学級に様々な個性の児童生徒がいるとはいえ、他学年、

他校、他校種、他種組織、成人、他文化から見れば一つの均質集団でもある。そしてその内部での同調圧力も強い。その中で自己表現には大差がなく限界もある。それに対して教育における異質集団の交換により教育的可能性がある。例えば、異学年、異校種、成人組織、外国人との交換は、緊張感があり、生動性をもたらす。

(2) 美術教育方法論一般での非接触交換は難しい。ただ、教育内容として美術は教師を介して遠くからやって来る文化でもある。

(3) 美術作品は個人の表現であると同時に所属集団の表現としての性格もある。それは異集団に対して表現の意味内容の正確な伝達、コミュニケーションというより、異質感覚の交換、つまりメッセージ以上の謎や感情を含んだ交換を要求する。

(4) ある集団に属する美術は異集団にとっては、不思議な贈与物であり、実用とは関係ない。

(5) 贈与物としての美術は、謎の部分について考える時間が必要である。ビジネス的に反射的な反応では想像力の働く余裕がない。贈与とお返しあいだに時間差が必要となる。

以上から、美術表現は先人や異人からの贈与(文化)に対して、新たな要素を付加した返礼としての贈与の制作である。鑑賞は他集団からの贈与物としての美術(文化)に返礼として新たな意味・価値を解明することであると言える。このように考えることによって美術教育方法論における、個別的自己表現や鑑賞の偏重を回避できる。贈与交換論は例えば「集団で意味生成する」鑑賞教育論、すなわち美術作品の意味は自分たちが決めるといって自己基点的考えと逆方向になる。

贈与交換からすると、表現も鑑賞も先人や異人といった異質集団の贈与(文化)となる。しかも個人は単なる文化習得だけをすることはなく、返礼として新要素を付加した表現や鑑賞もする。従来の美術教育方法論では、個人の自己表現論に隠れてしまっていた教師や文化、社会といった要素を復活できる。

この贈与交換概念に基づく美術教育方法論は、新しい可能性をもつものではあるが、教育のありのままを説明するものでもある。

六 結 論

問題の所在に対応して以下のような結論を得た。

1 対象実践の教育的意義

対象実践は特別支援学校生徒と大学生の双方にとって生動的であり教育的有効性もあつた。教育的有効性は作品過程の写真、関係教員の記述、大学生のレポート等から確認できる。

2 対象実践と沈黙交易との類同性

対象実践は沈黙交易と酷似し、沈黙交易が持っていたとされる以下のような性格と意義を持っていたと言える。

(1) 異質な集団との交換。(2) 郵送を介した非接触交換。(3) 日常的な教育の一環ではない。最後の顔合わせが祝祭のような性格をもつ。(4) 交換されたのは絵画であり、実用品ではない。(5) 異質集団との交換である感覚を強める時間差のある交換。

3 沈黙交易・贈与交換と美術教育方法論

沈黙交易や贈与交換概念を美術教育方法論に導入することで、以下のような新たな可能性が考えられる。

(1) 美術は自己表現というより異質集団(先人、異人)から贈与された文化であり、表現・鑑賞が新たな要素を付加して返礼として為される。しかも贈与交換は意味内容(メッセージ)の交換

＝コミュニケーションではない。

(2) 従来の美術教育方法論では、個人の自己表現論に隠れてしまっていた教師や文化、社会といった要素を復活できる。このように理論として新たな可能性をもつものではあるが、教育のありのままを説明するものでもある。

註

(1) 片口直樹・蛭田清子「美術科と特別支援学校による連携の試み―絵画を軸とした芸術体験―」『レインボーミラクルポトチャレンジド』の実践を通して―『茨城大学教育実践研究』第三四号、二〇一五年、二五～三九頁。

(2) 岡正雄、「異人その他」『岡正雄論文集 異人その他』(岩波文庫、一九四四年)一〇六頁、(初出は、『民族』第三卷第六号、一九二八年)

(3) 岡正雄、前掲書、八〇頁。

(4) グリアスン『沈黙交易』(ハーベスト社、一九七七年。原著は一九〇三年発行。

(5) 栗本慎一郎、『経済人類学』(講談社学術文庫、二〇一三年)

一四三頁。東洋経済新報社版は一九七九年発行。

(6) モリス『贈与論』(ちくま学芸文庫、二〇〇九年)。

(7) 桜井英治『贈与の歴史学』(中公新書、二〇一一年)。

謝辞

連携事業に携わって、茨城県立北茨城特別支援学校と蛭田清子先生をはじめ先生方、生徒、教育学部美術科学生、そしてギャラリートークに参画していただいた青柳路子先生に感謝申し上げます。

付記

本論は第三八回美術科教育学会大阪大会(二〇一六年三月一九日、大阪成蹊大学・短期大学)において、口頭発表した内容に加筆したものである。

〔かたぐち なおき／所員・本学教育学部准教授〕

〔かねこ かずお／客員所員・本学教育学部特任教授〕