



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	イメージの〈出現〉と「私」の変容：大学における絵画・現代美術の制作指導の試み
Author(s)	富田, 俊明
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第15167号
Issue Date	2022-09-26
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k15167
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/87299
Type	doctoral thesis
File Information	Toshiaki_Tomita.pdf



博士学位論文

イメージの〈出現〉と「私」の変容
——大学における絵画・現代美術の制作指導の試み——

北海道大学国際広報メディア・観光学院
国際広報メディア専攻

富田俊明

目次

序章 研究の背景, 目的・主題, 方法	9
第1節 背景	9
「私」を阻害する教育制度による〈脱臼〉と自我の統御を超えたイメージ生成である〈出現〉	
創造の行為によって「自分自身」を救済する	
アーティストになる	
学生の「私」を主眼とする教育の必要性和その学術的意義	
本研究でいう「私」と「制作」, 関係性における作品の位置	
第2節 本研究の目的・主題	14
第3節 研究の対象	16
第4節 研究の方法: 「物語」としての事例研究, 分析の具体的観点	18
「物語」としての事例研究, 読みとしての連想と解釈	
〈出現〉の6つの特徴から事例を分析・考察する	
第5節 本論文の構成	24
第1章 先行研究の成果と課題	27
第1節 日本の大学における絵画・現代美術教育の課題	27
美術アカデミーの成立と発展	
日本の大学における絵画・現代美術教育の難問	
第2節 教育学における「美的体験」と「人間形成」	37
生成変容の教育へ	
バタイユによる労働の理論と芸術の誕生	
「発達としての教育」と「生成としての教育」	
個人の発生と純粹贈与者としての教師の誕生	
世界の区切り方を変えるもの	
「生成としての教育」のゆくえ	

さらなる展開の余地	
第3節 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践	49
美術教育とアートセラピーの比較	
アートセラピーの視点から見た美術教育	
分析心理学の教育的応用の系譜	
第4節 まとめ	55
第2章 イメージの〈出現〉による「私」の変容	58
第1節 無意識の創造性と人間の変容	58
現代的な教育のために	
〈出現〉の特徴と4つの観点	
第2節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）	64
「元型的イメージ」とは	
「私」の多層性	
単層化の問題	
青年期の多層的現実の問題	
2つの羊	
第3節 学生の「私」の変容（観点2）	75
「個性化」とは	
「形成の原理」と「理解の原理」	
2つの英雄	
絵画・現代美術の制作と教育における「個性化」のための具体的方法と態度	
第4節 学生同士および学生と指導者の関係（観点3）	82
「転移・逆転移」とは	
絵画・現代美術教育における関係性	
第5節 卒業後の人生への影響（観点4）	85
夢を生きる，物語を生きる	
第6節 まとめ	87
第3章 授業実践	90
第1節 課題解決としての授業実践	90

「私」というものの広がりと深さの問題	
課題解決としての授業	
第2節 授業着想の経緯	93
『ストーリーテリング』着想の経緯	
北海道で『ストーリーテリング』を始める	
沖縄で『ストーリーテリング』を応用する	
専任教員として卒業制作を指導する	
第3節 北海道教育大学岩見沢校芸術課程における授業『ストーリーテリング』	99
大学カリキュラム上の位置づけ	
授業の狙い	
授業の実際	
評価	
第4節 琉球大学教育学部教育実践学専修における授業『ストーリーテリング』	109
大学カリキュラム上の位置づけ	
「総合表現」の脱構築	
新しい「総合表現」	
『ストーリーテリング』を応用する	
授業の狙い	
授業の実際	
評価	
第5節 北海道教育大学釧路校における卒業制作	118
大学カリキュラム上の位置づけ	
授業の狙い	
授業の実際	
評価	
第6節 まとめ	123
第4章 Aさんの事例	127
第1節 Aさんの事例の概要	127
事例選抜の理由	

受講の概要	
分析の対象と資料	
第2節 Aさんの物語	130
大学入学前、高校の指導で〈脱臼〉が起きる	
大学入学後、〈脱臼〉を引きずり外側の分かりやすい目標に向かう	
〈脱臼〉の解消（作品1）	
〈出現〉を繰り返し体験する（作品2～4）	
シリーズとしての物語	
卒業後の人生	
第3節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）	146
イメージ生成の体験グラフ化	
〈出現〉タイプ1の概要	
〈出現〉タイプ1と「恐ろしさ」にフタをすること	
作品2における〈出現〉タイプ1の具体例	
作品3における〈出現〉タイプ1の具体例	
〈出現〉タイプ2の概要	
〈出現〉タイプ2と「不気味なもの」	
「不気味なもの」とは何か	
作品2における〈出現〉タイプ2の具体例	
作品3における〈出現〉タイプ2の具体例	
第4節 学生の「私」の変容（観点2）	161
〈出現〉タイプ2を比較する	
結合と変容と救済のイメージ	
主人公が手に入れた希望や救いを創作者としての「私」が受け取る	
第5節 学生同士および学生と指導者の関係（観点3）	167
学生同士の関係、グループワーク中	
学生同士の関係、ストーリー発表の場で	
指導者との関係	
筆者の主体者としての物語	
第6節 卒業後の人生への影響（観点4）	186

第7節	まとめ	189
	Aさんにとっての『ストーリーテリング』の学びの独自性	
	Aさんによる『ストーリーテリング』の教育一般との比較	
	Aさんによって探究された「私」	
	4 観点からの分析の総括	
第5章	Sさんの事例	199
第1節	Sさんの事例の概要	198
	事例選抜の理由	
	受講の概要	
	分析の対象と資料	
第2節	Sさんの物語	201
	学齢期における制作との関係	
	大学入学後	
	大学2年生で必修科目「総合表現」を受講	
	作品1の物語	
	作品2の物語	
	作品1と作品2をシリーズとして読む	
	卒業後の人生	
第3節	深層からのイメージ生成の体験（観点1）	208
	故郷に対する強い気持ちが現れる	
	神話的形姿や神話的要素を着想した経緯	
	無意識的内容が画面に侵入する	
	作品2にみられる神話的形姿と神話的要素	
	自分自身に視覚化すること	
第4節	学生の「私」の変容（観点2）	217
	作品1から作品2にみられる変容	
	作品2にみられる変容	
第5節	学生同士および学生と指導者の関係（観点3）	222
	グループワークにおける関係性	

ストーリー発表の場における関係性	
指導者との関係性	
筆者の主体者としての物語	
第6節 卒業後の人生への影響（観点4）	240
第7節 まとめ	243
「個人神話」の創出	
神話と現実のギャップ	
第6章 Fさんの事例	247
第1節 Fさんの事例の概要	247
事例選抜の理由	
受講の概要	
分析の対象と資料	
第2節 Fさんの物語	250
学齢期にはじまる〈脱臼〉	
卒業制作に取り組む中で〈脱臼〉から解放される	
「表現を通しての自立」を選ぶ	
「美少女」展の衝撃と〈脱臼〉からの解放	
大きなアクリル画を制作しはじめる	
『海月姫』が〈出現〉する	
卒業後の人生	
第3節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）	259
第4節 学生の「私」の変容（観点2）	266
小さなドローイング制作による変容	
大きなアクリル画制作による変容	
『海月姫』制作による変容	
第5節 学生同士および学生と指導者の関係（観点3）	272
学生同士の関係性	
指導者との関係性	
筆者の主体者としての物語	

第6節 卒業後の人生への影響（観点4）	283
第7節 まとめ	284
第7章 結論	287
第1節 総括的考察	287
第2節 絵画・現代美術教育とカウンセリングが共有する基盤	298
第3節 方法論の振り返り	299
第4節 結論	301
参考文献	305
表のリスト	313
図のリスト	314
図録	318
アペンディックス	348

序章 研究の背景, 目的・主題, 方法

第1節 背景

「私」を阻害する教育制度による〈脱臼〉と自我の統御を超えたイメージ生成である〈出現〉

筆者は、2002年から2012年の間、アーティストとして複数の美術大学に招聘され、展覧会や講演会や学生指導を行った。スタジオ・ヴィジット(アトリエで学生たちの作品を見て助言すること)の機会では、学生が教授側の批評を恐れ、それを内面化し、自分が表現したいことではなく、受入れられる表現をしてしまう現象を見かけた。筆者はこのような現象を、表現と学生がズレているという意味で〈脱臼〉と名づけ、大学における美術の専門教育の課題だと考えた。〈脱臼〉のような現象が目にとまったのは、筆者自身が学生として美術大学で受けてきた教育に対して、またその後教員として大学の教育に携わってきた経験の中で、ずっと感じてきた違和感があったからである。その違和感は、美術大学における作品至上主義と人間の疎外に対するものである。大切なのは出来上がった作品ではなく創造の火花であって、それは人間の中から来るのではないだろうか。作品を作者と切り離すという考えによって失われるものの中にこそ、大切な何かがあると強く感じ、その探究が制作のモチベーションとなり、指導者となってからも最大の関心事となってきた。結果としての作品の洗練ではなく、生み出す母体としての人間の謎の探究に、より魅力と意味を感じたのである。

筆者は、2006年より非常勤講師として、2010年からは専任教員として、日本の複数の教員養成学部において絵画と現代美術を指導することになり、〈脱臼〉問題の解決に取り組んでいる。筆者の授業デザインと指導のアイディアは、制作の中で自己を取り戻させ、さらに学生の中に眠っている無意識的な創造力を引き出し体験させたいという考えから来ている。

こうした授業実践の中で、学生たちは、自身の気づかなかった想いに触れ、強く揺さぶられるようなイメージとの出会いを体験している。筆者はこのようなイメージ体験を、自我の統制を超えたイメージとの出会いという意味で〈出現〉と呼び、意識的な造形と区別している。後述するが、〈脱臼〉と〈出現〉は分析心理学を念頭に置いた筆者独自の指導上の概念である。

〈出現〉に関連して学生自身の証言やエッセイを見ていくと、筆者の授業を通して、学生は強い感情を体験している。例えば、自分が作ったとは思えない異様なイメージに出会ったり、イメージの奔流に恐怖を抱いたり、隠れていて知ることのなかった想いに気づいたり、行き詰まって苦しくなったり、急に視野が開けて爽快感を持ったりといった経験である。またイメージの主体となった

り、その観察者となったり、複数の自己を行き来している。さらにこの体験により自己への洞察が深まったり、他者への理解が広がったりと、生き方に変化が生じたとする学生も出てきた。このような学生たちの証言は、外形的に現れた作品を審美的に見ているだけでは見えないもの、すなわち創造性の体験の内実がどのようなものであるかを示唆しているのではないだろうか。また、この授業を単位取得後も複数回受講する学生がいることは、このような体験をもっと深めたいという学生のニーズがあることを示している¹。

創造の行為によって「自分自身」を救済する

本研究で事例として取り上げる A さんによれば、美術系の学生は「自分自身が、美術（創造の行為）に助けられた経験がある」という。A さんは次のように述べている。

大学生になってまで、おとなになってまで、美術を続けている人間には、おおかた、ある共通点があるように思える。それは「自分自身が、美術（創造の行為）に助けられた経験がある」ということ。だから、創造の力や可能性を強く信じている分、ストーリーテリングの場でも、自分のイメージを信じているし、それによってラストシーンまで創りあげ、何かを得たいと願っているのではないか。（上村 2016, p.234-235）

学生の「創造の力や可能性を強く信じ、自分のイメージを信じ、制作から何かを得たい」という願いに応える場所が必要とされている。A さんのコメントから、筆者が考案した独特な授業『ストーリーテリング』がそのような場所になっていることが分かる。また、学生が創造の行為を通してある種の救済を求めていることが分かる。学生を能動的で積極的な存在だと認識すること、学生にとって創造の行為やイメージ体験は、学生の「自分自身」に強く作用し救済する力さえ持つと感じられていることを理解することが重要である。

A さんが言う「自分自身が、創造の行為に助けられた経験」とは、第 4 章で詳述するように、学校の外で、自力で掴み取った経験である。A さんは、特に高等学校の指導者による教科指導やキャリア指導を目的とした禁止や過干渉により、制作することが苦痛になったという。A さんとは別の事例として取り上げる F さんも、小学校と中学校で同様の経験をしている。これらの証言から〈脱臼〉は学齢期にすでに始まっていることが分かる。初等中等教育の教科教育では、制作による「人

¹ 2019 年度に実施した授業でも、複数の学生が次年度に再び受講したいと振り返りのエッセイを通して訴えていた。

間形成」は、あくまで指導者側が想定する教科教育の到達目標やキャリア指導の目標に沿うものであり、学習者の「自分自身」は無視されているのではないか。

アーティストになる

制作の中に現れてくる「私」に関して、筆者が繰り返し想起するエピソードがある。それは筆者が大学の専任教員となり、指導学生 Y さんの卒業制作を指導していたときのことである。Y さんはイラストを描くのが好きで、特に「獣人」という頭部が動物でそれ以外は人間のキャラクターを好んで描いていた。筆者はそこに、世の中の規範に対して Y さんが違和感やズレを感じていることを読み取っていた。また筆者自身の違和感を Y さんの制作に投影しているのかもしれないとも思っていた。Y さんは卒業制作として 100 号の油彩を 2 点描いた。モチーフは虎の頭を持つ「獣人」であった。制作も大詰めを迎えたある夜、アトリエに行くと Y さんが 1 人黙々と制作していた。声をかけると、その時の心境を語ってくれた。動物の中でも虎を選んだのは、高等学校の国語の授業で読んだ『山月記』の李徴のイメージからである。虎になっていく李徴とその友人である袁傜の別離から受けた衝撃は長く尾を引き、いつしか李徴と袁傜がともに生きていける別の結末を追い求め想像するようになった。卒業制作でこのテーマを思い出し、モチーフとして取り上げて描いているうちに、李徴を吊っているという思いが強くなり、李徴と袁傜の宿命をめぐる葛藤や希望が、現在の自分自身の中で大きく膨らんでいった。Y さんは「先生、ぼくは自分がアーティストになった、と感じました。」と告白した。自分自身と制作が一つに繋がることに感動を覚え、そうしている自分はアーティストなのだ、という考えが生まれたというのである。このとき Y さんが言った「アーティスト」はいわゆる職業としてのアーティストとは異なり、Y さん自身の生きた経験によって再定義された「アーティスト」であることが注目される。

アーティストになるということは、他者からの承認ではなく自認することであって、さらにアーティストとは何者かということは制作を通して自ら再定義されなければならないのではないだろうか。制作が作品だけでなく作者も造形するという考え方がある。ノーベル文学賞作家のオルハン・パムク（2007）は、「内包された作者」と題された論考で、新しい小説のプロジェクト毎に、それを書くのにふさわしい作家に変容していく体験を語っている（p.69-75）。Y さんのエピソードはこのことを想起させると同時に、A さんの言っていた「創造の力や可能性を強く信じ、自分のイメージを信じ、制作から何かを得たい」という願いと強く響き合う。

Yさんのエピソードは、筆者の教育実践が目指すものを照らし出した。制作による人間形成＝変容が「私」によって為されるとき、「私」の形は個性的に造形されるのではないだろうか。このような「私」の営みを援助することは、従来の教育とは異なるものかもしれない。

学生の「私」を主眼とする教育の必要性和その学術的意義

これまで、日本の大学における絵画・現代美術教育は、美術学部では美術家やデザイナー等の専門家養成、教育学部では教員養成が主目的であり、その目的合理性のために学生の「私」は無用・過剰なものとして等閑視され制限されてきた。日本の大学における絵画・現代美術教育の研究はその指導者によって書かれてきたが、指導者側からの一方的な視点によるものや、学生の制作体験を部分的に切り取ったものであり、学生の「私」を主題とするものが存在しなかった。しかし、学生たちは創造の行為に意味や救済を求めており、変容の可能性を秘めている。指導者として、学生たちの希望を重視し深い創造性の体験に導こうとするのであれば、創造と変容の場所である学生の「私」を理解する理論枠組みを持ち、この理解に基づいた授業を組み立てなければならないというのが本研究の主張である。筆者の教育実践は、「私」に関する構造や論理と「制作」による「私」の変容の理解に基づき構想されている。学生の「私」を主眼とする教育は真に学生中心であるといえる。その成果を題材とした本研究（事例の分析と考察）は、これまで知られてこなかった学生の制作体験の内実を描出し、日本の大学における絵画・現代美術教育が欠いてきた学生中心の制作指導に関する研究の不足を補う意義がある²。また、絵画・現代美術教育にとどまらず、広い意味での教育において学習者中心の授業を構想する上で役立つ知見を提供するものである。

本研究でいう「私」と「制作」、関係性における作品の位置

深いイメージ生成とその体験による変容の契機は、「私」というもののあり方そのものにあると筆者は考えている。深い創造性の体験は必ずや「私」の変容を引き起こすものであり、深い創造性の体験を引き出す授業を実施するのであれば、学生の「私」のことを考えなければならない。そし

² 田中毎実（2012）は、日本の大学における教育研究の蓄積の乏しさを指摘している（p.4）。田中はこの原因として、大学の教員は自らを研究者とみなし教員とみなさなかったこと、親や学生や行政や企業の利害当事者が大学教育の実情に無関心だったこと、大学教員が教育実践への他からの介入を排除する傾向があったことを挙げている（p.4）。1990年代以降に急速に進行した大学の大衆化と国際化へ応答しようとする教育行政や大学教育現場の動きから、大学教育研究が成立してきた（p.4-5）。日本の大学における美術の専門教育の研究も同様であり、その中でも学生の制作体験を主眼とした制作指導に関する研究は少ない。本研究の第1章では、学生の制作体験に言及した先行研究を2例挙げて、日本の大学における絵画・現代美術教育において学生の「私」がどう扱われてきたのかについて検討する。

て、深いイメージ生成とその体験による変容を引き起こす独特な「制作」は、広い意味での制作一般から区別される。

「私は大学生である」「私は 18 歳である」と自己認識を他者に対して言表するとき、主語「私」は「大学生」「18 歳」と限定される。これとは逆に、「私は」の方を見ていくと、そこには「大学生」「18 歳」と限定される前の「何であるとも言えないもの」がある。そこには、私しか知らない部分、他者には見えていない部分が含まれている。この私しか知らない部分には、現在刻々と体験されている「今ここにいる私」の自覚というものがある。これには自分自身の身体や心の動きが含まれる。これをさらに見ていくと、その奥に自覚されないものが存在しているのが感じられる。生命として「私」を成り立たせている不随意的な働き（心臓や消化器官等）や、心の無意識的な働きといったものである。「私」の奥はさらに深淵に開かれている。「私」の未知の領域は自覚され尽くすことはなく、「私」はいつも自分自身の理解を超える要素を持つ。本研究でいう「私」とは、この階層構造の全域を指す（図 1）。そしてこの「私」は自分自身の存在に意味や意義を感じようとする存在である³。変容とは深い創造性の体験によって「私」の未知の領域からイメージ生成が起こり、そのイメージと直面し意識化し取り込むことで「私」が変化することである。「私」を変容させるような創造の行為を通常の制作と区別して本研究では「制作」と呼ぶ⁴。「制作」とは、深層にある「何であるとも言えないもの」の領域への探究の過程で「私」が消え、「制作」の終わりにまた「私」が回復される過程である⁵。すなわち「私 A」は「制作」により「私 B」に変容する（図 2）。このとき「制作」は、そこをくぐり抜けると別の存在に変容してしまうトンネルのようにも感じられる（図 3）。「制作」体験は、意識的な造形活動と異なり意識の統御を超えており、1 回きりの代替不可能な出来事である。「制作」は、普遍的な一人称の「私」にではなく、「他ならぬこの私」（川寄 2014, p.22-30）に対して起こるため、「私」の固有性を実感させる。

筆者の授業では、深い創造性の体験に至らしめるために様々な工夫をしている。これらの工夫は、学生同士の関係および学生と指導者の関係における個と個の対話を制作の契機とするようにした

³ 本研究でいう「私」については第 2 章で分析心理学の概念と対照して考察する。

⁴ 意識的な造形活動では、描く対象を前もって把握することと画材や技法材料の運用に注意が払われる。これとは異なり、筆者の授業では、より即興的・直感的なイメージ生成の体験に注目する。画材や技法材料は、学生各自が使いやすいもの・使い慣れたものを選択することとし、この面での興味関心や負担が大きくなるようにしている。画材や技法材料の運用面の負担を軽くすることによって、よりイメージ生成の体験に集中できるようにしている。これは、筆者の「制作」観によるものである。

⁵ 本研究でいう「制作」にみられる「私」が消えて生まれ変わって回復するという運動は、ルネ・デカルトの「コギト」やマルティン・ブーバーの「我と汝」や西田幾多郎の「純粹経験」を対照させながら「私とは何か」を追究した上田閑照（2000）のいう「私は、私ならずして（私なくして）、私である」（p.15）にもみられる。

ものである。これは、日常の役割自我同士の関係ではなく、「私」の自覚を超えた未知の領域を含めた関係性である。たとえば、学生同士が関わり合うグループワークを授業デザインに取り入れる工夫をした授業では、学生同士の個と個は直接向かい合うのではなく、作品に描かれた深層と向かい合う形になる。これは、グループワークを見守る指導者＝筆者と学生との関係においても同じである。また、学生と筆者が一对一で関わる卒業制作の指導においても、直接に向かい合うのではなく、作品に描かれた深層と向かい合う形になる（図4）。指導者が作品を学生の「私」の深層が映し出されたものとみるとき、そこに連想や解釈が生まれてくる。このような連想や解釈は主観的なものではあるが、学生の「私」の変容を読み取り成長を援助しようとする積極的なものであり、指導上重要な意味を持つものである。本研究で行う事例研究においても、学生の変容を読み取り理解するために連想や解釈を重視する。

第2節 本研究の目的・主題

絵画・現代美術は否定・革新・拡張を繰り返しており、その多様な表現様式と多元的な価値観を反映して、大学における絵画・現代美術教育は自由でありえる。実際のところ、日本の大学における絵画・現代美術教育はその分野のアーティストが指導する場合が多く、指導者の制作観・人間観を反映した多様な授業デザインや指導が試されている。一方で、指導者の制作観・人間観によっては、学生の「私」は等閑視されたり切り詰められることになる。また、教育制度としての目的合理性や、西欧美術アカデミーの伝統に由来する技術的合理性の影響が残っている。学生と教師が創造の行為に何らかの意味を求めて行動することは、目的合理的な教育制度上、無用・過剰であり、ときには有害とさえみなされる部分である。だが、そこにこそ、現在の硬直した教育世界を越えていくヒント・希望があると考ええる。それを描き出すことが本研究の目的である。

本研究の問いは、学生の「私」の広がりや深み、「私」という場で起こる深い創造性の体験、そしてそのような創造の行為に何らかの意味を求めて学生と教師が行動することには意味があるのか、そのような教育的場所は必要とされているのかということである。また、そもそも個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験を促進するような授業は可能かということである。

本研究は、筆者がこれまで実践してきた絵画・現代美術教育から、3つの事例を取り上げて「制作」の過程を具体的に叙述し、そこに見られる「制作」による「人間形成」（より具体的に深い創造性の体験による「私」の変容）を考察することを主題とする。

ここでの「人間形成」＝「私」の変容は、無意識的な創造性の体験を重視しており、従来の発達観に基づく規範的な「人間形成」とは異なることを断っておかねばならない。従来の教育⁶では、望ましい人間像に到達するために授業が構想され、またそれを評価・考察する方法も、規範的な人間像が用いられていた。これに対して、筆者の授業では、学生が各自の「私」にとっての意味を模索するよう促してきた。したがって、学生がどのような「人間形成」＝「私」の変容をしていくかは予測がつかない。集中講義のような短期間で制作する場合は、学生自身も予測が立てられないような模索的で即興的な制作になるように、意識的な統御を邪魔して無意識的な反応が前景化するような授業デザインをしている。卒業制作のように長期間にわたる制作の場合は、学生各自の制作の方向や展開に合わせて個別に対話的な指導を行っている。こうした授業デザインと指導においてもっとも大切なことは、学生が規範や指導者の承認を恐れずに「私」に取り組むことである。先に取り上げた Y さんの例にあるように、学生たちは、それぞれの創造の行為を通して、独自の「私」を作り出し「人間形成」＝「私」の変容をしている⁷。

本研究は、「制作」による「人間形成」＝「私」の変容を、学生の「私」にとっての意味模索から見ていくと述べたが、より集約的に、筆者が〈出現〉と呼ぶイメージ生成の問題に焦点を当てることとする。〈出現〉という言葉は、クリスティーナ・グロフとスタニスラフ・グロフ（Christina Grof, Stanislav Grof）（1997）による「スピリチュアル・エマージェンシー／スピリチュアル・エマージェンス spiritual emergency/spiritual emergence」を参照している⁸。カール・グスタフ・ユング（Carl Gustav Jung）の分析心理学も参照している。〈出現〉の特徴は分析心理学の「元型的イメージ」と「個性化」⁹に対応している。グロフもユングも、自らの精神的危機に直面し、これを克服していくために様々な創造の行為を試み、彼らの理論はここから生じてきた。この意味で、グ

⁶ 矢野智司の「発達としての教育」を念頭に置いている。矢野は、有用性の原理に貫かれた「労働する人間」を最終到達段階とする漸次的自己拡大が、「わたしたちが通常イメージする「教育」の基本形」（2000, p.29）であるとしている。矢野によれば学校教育はその代表である。

⁷ 評価については、形成的評価としての制作中の助言を重視する他、総括的評価においても筆者が一方向的に評価するのではなく、学生自身による自己評価を参照し、学生自身による意味生成を重視してきた。

⁸ 2000 年の夏から 10 年ほどの間、筆者自身がある精神的危機を体験した際、グロフやユングの方法論を参照することで自身の精神的危機を乗り越えていくことができた。それは、生きていく上でのさらなる難問を突きつけたが、同時に、意識的・知的な努力で得られるイメージとは異質なイメージが〈出現〉するようになった。このような筆者自身の経験が、創造性の体験への洞察につながっている。

⁹ ユングは、来談するクライアントの一部が、家族・財産・社会的地位において自己実現しているにも関わらず、不安に襲われたり生きる意欲を失ったりすることから、彼らが直面している問題は「自分はどこから来てどこへ行くのか」というような根元的な問いであると考えた。このような人生後半の課題に取り組んでいく過程をユングは「個性化の過程」と呼んだ（河合 2002c, p. v-viii。「個性化」の詳細は第 2 章で論じる。

ロフとユングの方法論は極めて臨床的な有用性を持っている。〈出現〉に見られる創造力は、分析心理学でいう普遍的無意識に由来すると考えている。エーリッヒ・ノイマン (Erich Neumann) (1984) は普遍的無意識を、外なる自然の造形衝動に照応する、内なる造形的な働きであり、「宗教、儀式、社会秩序、意識、さらに芸術も含めて、人類の内部のすべての精神的形成物が生まれる場所である」(p.92-93) と述べている。無意識的な創造力に圧倒されたという体験は、古代から現代に至るまで、芸術家や詩人によって報告されていることである (パルメンティエー2007, p.144-145)。

先にも述べたように、〈出現〉は、「私」の階層構造の全領域に関わる体験であり、自我の統御と関わる意識的な造形とは区別される。筆者の授業では、敢えて自我の統御を困難にするような授業デザインをしたり、個性性を重視した指導を実践したりすることによって、無意識的な創造力を引き出している。こうした授業の目標が達成されたのかの指標となるのが、〈出現〉が発生したかどうかである。これまで授業を行ってきて観察したことを踏まえると、〈出現〉には、以下の 6 つの特徴がある。1. 「私」に対して現れる (個人的な経験)、2. 自我の統制を越えている (個人的な経験を超えた内容)、3. 強い感情を伴う、4. 意識の変容をもたらす (自分の意識が複数のイメージの主体になったり、それを見下ろす超越的な主体になったりする)、5. 他者との深い融即をもたらす場合がある、6. その後の生き方に影響を与える。本研究では、こうした特徴を有する〈出現〉を焦点として、3つの事例を分析していく。

第3節 研究の対象

本節では、研究対象とする事例について簡単に紹介し、何を分析・考察の対象とするのかを述べる。先述したように、筆者は、2006 年より複数の教員養成学部において、制作の中で自己を取り戻させ、個々の学生の無意識的な創造力を引き出すべく、絵画と現代美術を主題とする授業を行ってきた。これまでの授業実践の概要は以下である。これらのデータの中から、本研究では3つの事例を取り出し、詳しく考察することとする。

- ・授業『ストーリーテリング』於北海道教育大学岩見沢校芸術課程

300 名を超える学生の作品と制作体験を振り返るエッセイ (2006 年度～現在)

- ・授業『ストーリーテリング』於琉球大学教育学部教育実践学専修

131 名の学生の作品と制作体験を振り返るエッセイ (2011 年度～2015 年度)

- ・卒業研究 (絵画による卒業制作) 於北海道教育大学釧路校音楽・美術分野

12名の卒業制作と振り返りのエッセイ(2014年度1名, 2018年度2名, 2019年度3名, 2020年度3名, 2021年度3名)

それぞれの授業における「作品」とは、具体的には以下のものである。『ストーリーテリング』では、大体10~20点程度の絵から成る連作と、これに付随するストーリーが制作される。『卒業制作』では、1年にわたる制作によって、複数の作品が制作される。

「振り返りのエッセイ」とは、『ストーリーテリング』では、授業終了後に課している「ワーク消化のための質問票」に答えて書いていく振り返りのワークを指す¹⁰。これは学生自身が体験を意識化するためのワークとして行っている。特に「〈生きているイメージ〉を体験したか」という質問によって、自我の統御を越えたイメージ生成である〈出現〉の確認とその意識化を促進している。

〈生きているイメージ〉とは、自我の統制を越えたイメージが、あたかもそれ自体が自律して生きているように感じられることから、そのように名づけて、意識的に統御された造形と区別しているものである。『卒業制作』では、制作体験と作品に関するエッセイを作成するが、これも同様のワークである。「振り返りのエッセイ」を読んでもみると、『ストーリーテリング』の授業では、程度の差はあれ〈生きているイメージ〉の〈出現〉はほぼ達成されている。『卒業制作』でも、これまでに指導した12人の学生全員が何らかの〈出現〉を体験している。

以上のような3つの大学での教育実践から、本研究では、それぞれ一例ずつ取り上げて詳細に分析を行う。本研究の関心は、受講生全体を概観することではなく、特定の事例において〈出現〉と「私」の変容が具体的にどのように起きていったのかというところにある。連続して制作される一連の絵画作品と、その制作過程における学生の体験を、変化していく一つの流れとして見ていくためには、対象を絞り込む必要がある。選抜した事例は次の通りである。

Aさん(北海道教育大学岩見沢校芸術課程)

Sさん(琉球大学教育学部教育実践学専修)

Fさん(北海道教育大学釧路校音楽・美術分野)

Aさんは北海道教育大学岩見沢校芸術課程で『ストーリーテリング』を4回受講した他、学外にて筆者が開催したワークショップにも参加し、合計7回『ストーリーテリング』を体験している。

¹⁰ 具体的な質問票は、本論文末のアペンディックスを参照のこと。

授業においては、毎回欠かさず振り返りのエッセイを作成した他、独自に制作体験に関する詳細なメモを残す等、制作体験を意識することへの意欲が突出している。資料として『ストーリーテリング』作品と振り返りのエッセイ×4回分がある（2007～2011年度）。この内、授業で制作した4回を本研究での考察の対象とする。

Sさんは琉球大学教育学部教育実践学専修で『ストーリーテリング』に参加した学生である。当初はワークに身が入っていなかったが、指導者側が仕掛けた対策課題に反応して、最終的には天地創造神話のような作品を生み出した。Sさんは、この作品を生み出すにあたって強い感情を体験し、制作体験を自己や他者との関係と結びつけて理解している。資料として『ストーリーテリング』作品と振り返りのエッセイ×2回分（2011年度）がある。

Fさんは、北海道教育大学釧路校で筆者の指導の元、卒業制作（絵画）に取り組んだ。Fさんの制作は〈脱臼〉〈出現〉の特徴をよく表している。また、Fさんは漫画やアニメーション的な作風を保ったまま神話的イメージの〈出現〉を体験し、このイメージを自律した存在として自己と関係づけている。資料として13点の絵画のシリーズと振り返りのエッセイ×1回分（2014年度）がある。

これらの3例については、授業を通して得られたデータに加えてインタビューを行っており、事例分析の際にはこのインタビューも対象としていく。

事例を選んだ理由は3つある。第一に、この3例は、それぞれ異なる教育的環境から生じたものであり、それぞれの環境を代表するような特徴を持っている。この3例は〈出現〉の普遍性を示すと同時に、筆者の授業デザインと指導のあり方が異なった志向を持つ学生に有効であることを示唆するものである。第二に、この3例は、他の事例と比べて資料が充実している。これは3者が特段に制作に意欲的であり、制作の過程が十分に展開されたためである。この3例は〈出現〉の現象をよく示しており、それを追跡するための資料が豊富である。第三に、体験を自己との関係で理解していこうという意欲が強く見られる事例であることが挙げられる。「学習者がどのような制作体験をしたか」を知ろうとすれば、学習者の意識化への意欲と言語化の能力に、研究は大きく依存することになる。

第4節 研究の方法：「物語」としての事例研究、分析の具体的観点

本節では、芸術制作による「人間形成」を研究するための方法として、事例を具体的にどのような観点から見ていくのかを記述する。〈出現〉は学生の「私」に対して現れるため、「私」を縮減しない視覚が大切になってくる。しかし、制作による「人間形成」に関連する研究として、学習者の

「私」に注目した研究は少ない¹¹。また、いずれの研究も学習者の「私」を切り詰め細断しており「私」への視点が希薄である。創造の行為における「私」の体験の主観的意味を問う場合、その体験をバラバラに分解するのではなく、主観的リアリティに沿った「物語」として読んでいく必要があると考えられる。

本研究では、筆者の授業における学生の「イメージの〈出現〉と「私」の変容」を分析する方法として、分析心理学における「事例研究」の手法を採用する。無意識の創造力を引き出し学生の「私」の変容を促す際、その指導のあり方を考える上で、また生じてきた事象を理解する上で、理論枠組みや方法論として分析心理学から得るところが大きいと筆者は判断した。分析心理学は、ユング自身による『赤の書』に代表されるように、その始まりから、「私」が「私」を探究していく方法であった。分析心理学における臨床とは、この「私」というものが基盤となっている。分析心理学が捉える「私」は、集合的無意識という個人を超えた領域に大きく開かれていることが特徴である。これとは対照的に、美術の専門の大学は専門家養成課程であって学生の「人間形成」は問題にならず、教育学部の教員養成課程では制作による「人間形成」といえば図工や美術といった教科を学ぶ学齢期の子どものものであって、大学生の人間形成は問題とされない。したがって、本研究で学生の制作による「人間形成」を研究しようとするとき、大学における制作に関する既存の研究はほとんど役に立たない。本研究では、「人間形成」を規範的人間像を前提としたものと区別するために、特定的に「私」の変容や成長と捉えるが、このとき、「制作」をとおして浮上する深層イメージを介して「私」の深い次元と対話することによる変容や成長に注目する。こうした本研究の問題を理解していくためには、分析心理学が捉える「私」が有用であると考ええる。この「私」をめぐる深い次元については、第2章で詳述することとする。

「物語」としての事例研究、読みとしての連想と解釈

分析心理学における事例研究は、物語と深い関係を持つ。このことについて、河合（2002a）は、ユング派の分析家、ジェームズ・ヒルマンの言を引いて、「事例研究の本質はストーリー・テリングである」（p.10）と述べている。事例研究＝物語には、物語をめぐる2つの主体があることに注

¹¹ 詳しくは第1章において検討するが、大学における芸術制作による「人間形成」に関連する研究として、永井学の『絵画とデザインの識別に関する学生アンケートによる基礎調査の研究（2020）』、種倉紀昭による『絵画史と学生の人間性のマッチングについての考察（1991）』の他に、横地早和子・八桁健・小澤基弘・岡田猛らによる『ドローイングに関する授業実践効果の数値的検証の研究（横地・八桁・小澤・岡田 2016、工藤、八桁、小澤、岡田、荻生田 2017）』がある。

意しなければならない。第一は、分析心理学における心理療法において物語を作り出すクライアントであり、第二は、クライアントの物語を読み取る治療者である。

まず、物語を作り出すクライアントから見ていく。人が自分の経験を自分の世界観に組み込もうとすると、そこに筋道（プロット）を見出していくことになる。心理療法は来談者が自分にふさわしい物語を作り上げることを手伝うことである（2002a, p.11）。人が異質な体験を自分の世界観に取り込む際に物語を生み出すとすれば、これは心理療法に限らず、例えば学習や芸術制作についても同様であろう。芸術制作については、しばしば、「制作された作品は独り歩きする」と言われるが、これは作品の解釈は鑑賞者に委ねられるという意味である。これに対して、もし制作者が制作の意味を自己の世界観に位置づけようとすれば、これも物語となるであろう。組み込もうとする経験が特異なものであればあるほど、自分の世界観に組み込むことは難しい。異質なものを受け入れていくと、その人自身が、世間の常識や規範を逸脱することになり、独自の道を歩くことを余儀なくされる。ありきたりではない筋道（プロット）を見出していくことは、世間に属さない独特な「私」の物語を作り出していくことになるのである。〈出現〉という異質な体験は、学生にとってこうした挑戦を迫るものである。

こうした体験が深まってくると、物語を生み出すということから、自らが生み出した物語を生きるという問題につながっていく。ユング（1972）はその自伝の中で、フロイトと道を離れた後、自分の道を振り返り、「人はどのような神話を生きているのか」（p.245）と自問したと述べている。キリスト教神話は明らかにユングがその中で生きているものではなかった。ユングはさらに次のように自問する。「ではお前の神話は何か——お前がその中に生きている神話は何なのか。」（p.245）。この問いかけを抱いて、ユングは自らの無意識の衝動に自分を意識的にゆだね、創造の行為を始めた。ユングは「自分自身の神話を見出す途上にあるという内的な確かさ」（p.250）を頼りに創造の行為を進め、ここから『赤の書』やボーリングゲンの塔が作り出された。ユングによれば、個人がその中で生きる神話とは、その個人が何者でありその性質の何たるかをその内的な見地から表すものである（p.17）。自伝に述べられていることを元にすれば、ユングの言う神話とは、個人が創造の行為によって創出する、その個人の日常を超えた深層＝非個人的なものの位相（思い切って神話的位相と言ってもいいかもしれない）で照らし出されるその人の姿を表すものと言えよう¹²。

¹² 神話的位相に現れる「私」の姿とは、「個人が何者でありその性質の何たるかをその内的な見地から表すもの」すなわち「私とは——である」の「——」である。この「——」は、先述した自己認識とは異なり、「知的な言語によっては表現されない」（ユング 1973, p.154）一つの象徴である。本研究で事例として取り上げる3人の学生たちは、創造の行為を深める中で、いつの間にか「お前がその中に生きている神話は何なのか」という問いへの答えとしての神話的要素や神話的形姿を探り当てている。

学生の作品は、イメージが説話的に自己展開したもの¹³という意味で一つ一つの作品が物語である。また、一つ一つの制作を物語と捉えると同時に、複数の作品全体も物語として捉えられる。このような複数の作品にまたがる物語ということについて、河合（2009）は、「特にその作品をシリーズとして見るとき、そこに「物語」を読みとれることは多い。」（p.48）と述べている。複数の作品をつなぐ筋道（プロット）を見出していくと、そこに物語が描けるということである。

物語の第二の主体は、物語を読み取る治療者である。本研究では、指導者＝筆者の視点から読むということである。指導者は、学生の作品と向き合い審美的な批評を下すのではなく、学生と同じ方向を向いて、深層の動きを感じ取るように心がけるのである。これは、心理療法や教育や芸術における「解釈」のあり方を決める重要な基盤であると考えられる。河合（2009）は、大江健三郎が作家と読み手の関係について述べたことを取り上げ、治療者によるクライアントの作品の解釈をめぐる関係に当てはまるとしている。すなわち、作家と読み手は与える者と受ける者の関係ではなく、同じ方向を向いている。同様に、クライアントの提示する作品に対して、治療者はそれに向かい合うのではなく、同じ方向に向いて進むように解釈すべきではないか（p.224）というのである。筆者は河合のこの提案を引き取って、絵画・現代美術の指導でも、同じ方向を向いて進むべきだと提案したい。

さらに河合（2009）は、物語として作品を読み取るためには、「治療者は芸術や文学作品に触れて、イメージの世界についての知見を豊かにする必要がある。…それに接したときの自分の感動の質について、鋭敏に判断できるように訓練するべきである」（p.48-49）とも述べている。筆者は、自分自身のアーティストとしての知見と経験を背景として、学生の「物語」に対して、様々な芸術作品等を参照して、その意味を推し量る、あるいは拡大解釈を行う。これはユングが「拡充法」（amplification）¹⁴と呼んだものに近い。河合（2009）はこのことについて次のように述べている。

治療者は治療者なりにクライアントについての「物語」を構想しなくてはならない。それは「見たて」の一部なのである。もちろん、治療が展開するにつれて、その構造は変化させられたり、破壊されたりするだろう。しかし、まず治療者が物語の筋をある程度もつ

¹³ アンリ・エレンベルガー（Henri F. Ellenberger）（1980）は、無意識が持つ神話産出機能（mythopoetic function）に注目し、今後探求されるべきだと指摘した。河合（2009）は、井筒俊彦を参照して、「元型的」イメージは、「説話的自己展開性、あるいは神話形成的（mythopoetic）発展性」を持つという特徴を挙げている。深層から生成されるイメージは、説話的に自己展開する傾向がある（p.43-44）。このことについては第2章で詳述する。

¹⁴ 拡充法（amplification）とは、夢などによって得られた無意識的内容を、神話や民話や伝説との連関で解釈していく分析心理学の方法である。

ことが必要である。そのためにはクライアントが語ることに耳を傾けつつ、そこに物語を読みとろうとする努力をしなくてはならない。クライアントはもちろん自分なりの読みを提供するだろう。しかし、それはむしろクライアントの自我による読みであることが多く、治療者としては、それをもっと深く読む必要があるのである。(p.196-197)

治療者が物語の筋を持ち、クライアントよりも深く物語を読む必要があるという点は、筆者が実践する無意識の創造力を引き出す授業において、指導者のあり方を考える際に大いに参考になると考えられる。こうした授業を通して学生の「私」の変容を援助する際、指導者が学生の変化を予測する「見たて」を持ち、積極的に物語を読みとり、学生の提供する読みよりもさらに深い読みをすることが重要である。筆者の読みは、学生に示すことはほとんどないものであるが、本論文内の事例研究では、筆者の「主体者の物語」の一部として紹介するつもりである。実際には学生に示すことは殆どない「見たて」を指導者が持つことの意味について考える必要がある。物語の読み手としての指導者について上述したことは、そのまま研究者にも当てはまる。本研究の事例研究においても、筆者は学生の物語の読み手として、「見たて」を持ち、連想や解釈を用いて学生の作品や証言を読んでいく。

さらに、指導者＝筆者の体験も、「主体者」の「物語」(河合 2009, p.280-281)として把握されなければならない。教育現場に即した臨床の知を築くには、研究者の内的体験を含めた物語を伝えていく必要があるのである (p.280-281)。

〈出現〉の6つの特徴から事例を分析・考察する

ここから、事例を具体的にどのような観点から見ていくのかを記述する。本論文では、3つの事例を分析する際、〈出現〉の現象に焦点を当て、その6つの特徴から見ていく。第2章において、この6つの特徴を分析心理学の「元型的イメージ archetypal images」と「個性化 individuation」の概念と対照させ、「私」の変容を見るための理論枠組みを構成する。ユング(1994)は、「私」の変容過程である「個性化」を錬金術のイメージと結びつけて解釈している。錬金術における変容過程は、無意識の中で対立物が危険な緊張をはらむ状態から、対立物の合一までの一連のシンボル体系で示される。ただし、学生の制作過程を、この錬金術の変容過程と単純に対応させることは、分

析心理学の概念を単なる「準拠枠」にしてしまい、分析が深まらない危険性がある¹⁵。生涯をかけて取り組む「個性化」過程を、短期間の制作体験に対応させるのは無理がある。むしろ、3例のそれぞれの特徴を捉えて、〈出現〉の現れ方がケースによって、またケースの中でも何度も、そして一回ごとに異なった形で現れることを丁寧に観察し、学生の証言に基づいて考察していくことが、学生の「私」の変容を内側から理解していくことになるであろう。

ここでは〈出現〉の6つの特徴に注目して記述したいことを以下のように簡単にまとめておく。

1. 「私」に対して現れる（個人的な経験）

- ・〈出現〉を意味づけようとする際、個人史を想起している。知識や技能のような付加的なものではなく、個人の人格に関わる内在的な経験として捉えようとしている

2. 自我の統御を越えている（個人的な経験を越えた内容）

- ・抑圧している過去の記憶が蘇る
- ・まだ経験していない未来的な内容が示される

3. 強い感情を伴う

- ・イメージによって強い感情が喚起される
- ・強い感情の体験からイメージが生成される
- ・抑圧している記憶によって感情が蘇る
- ・神話的なイメージによって畏怖の念が喚起される
- ・明るさや希望を感じる

4. 意識の変容をもたらす（自分の意識が複数のイメージの主体になったり、それらを見下ろす超越的な主体になったりする）

- ・生成したイメージの主体になる
- ・これまでより拡張された視野や洞察を得る

5. 他者との深い融即をもたらす場合がある

¹⁵ 3つの事例に見られる視覚的イメージを解釈していく際、分析心理学の概念を参照することになるが、その扱いについて注意が必要になる。特に田中康裕（2000）の次のような指摘が考慮されるべきだと考えている。「錬金術は、人間の心理を理解するためのひとつの「準拠枠」として、あるいは単なるイラストレーションとして扱われ、その意味で、その理解は「表層」に留まっていると言わざるを得ない。ある患者の夢のなかのあるイメージは、そして心理療法におけるある出来事は、錬金術のイメージで言うところのこれこれに当たるというのは、ある意味で素朴な還元主義であって、そのような解説では、錬金術が心理学として実現しているとは言い難い。先にも述べたように、心理学的な理解とは常に「内側」からもたらされるべきはずなのに、そこでは常に「外側」から何かが付加えられているにすぎないからだ。」（p.135）

- ・特に『ストーリーテリング』の授業において、グループワークのパートナーとの深い関わりを経験する

- ・指導者への訴え・報告という形で「振り返りのエッセイ」が書かれる

6. その後の生き方に影響を与える。

- ・キャリアに直接影響する
- ・卒業後も繰り返し想起される

以上が〈出現〉の6つの特徴の中身である。これらは、おおまかに4つにまとめられる。特徴1, 2, 3は、「制作」体験の深さの問題であり、「私」の階層構造に関わっている。特徴4は、「制作」体験による学生の「私」の変容である。特徴5は、「制作」を支える関係性の体験である。これは、授業デザインと指導の効果について学生の視点から検証するという意味がある。特徴6は、「制作」体験から受ける影響である。これは、「制作」におけるファンタジー体験を現実の生き方にどのように反映させるかという問題であり、授業の効果が現れるところである。詳細は第2章で記述するが、〈出現〉の6つの特徴をこの4つのまとまり（階層構造、変容の論理、関係性、影響）に整理し、分析心理学の主要概念と対照して、事例分析の観点とする。事例を分析する際、作品、制作メモ、振り返りのエッセイに加えて、インタビューを使用し、学生の視点から「制作」体験を見ていく。

これに加えて、指導者の視点から「指導者の主体者としての物語」を叙述する。本研究において、指導者は制作体験に関する内在的な視点、授業デザインと指導に関する当事者性、指導の上で客観的な観察だけでなく直感や主観も重視すること等の特徴を持ち、データの生成・分析・評価に影響している。学生の制作過程に関わり影響を与えると同時に影響を受ける「指導者の主体者としての物語」は、深い創造性の体験を引き出す授業の全体像の一部である。

第5節 本論文の構成

本研究は、7章で構成される。以下、各章の概要を示す。

第1章では、先行研究を検討する。検討は、教育において、学習者の「私」がどのように把握されているかという点に焦点を当ててなされる。学習者の「私」という場所は、〈脱臼〉と〈出現〉が起こる場所である。学習者の「私」の許容範囲は、それぞれの先行研究の主題の背景にある制作観・人間観によるものであり、それが学習者の創造性の体験の範囲や深さを決めている。個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験について、その教授・学習可能性を追究することは、絵画・

現代美術教育において様々な難問を突きつけるものである。本研究におけるこうした問題意識に関連する先行研究として、1. 日本の大学における絵画教育に関するもの、2. 教育学における「美的体験」や「人間形成」に関する議論、3. 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践に関するものが挙げられる。これらの検討から、大学における絵画・現代美術教育の難問を、絵画・現代美術領域の広がり、学生制作観の変化（学生の「私」の変容）、学生と教員との関係性の3つに整理する。その上で、学習者の「私」という場所を重視することによって、この難問を乗り越える可能性を示す。

第2章では、イメージの〈出現〉と「私」の変容について、理論的な側面から論じる。〈出現〉に見られる6つの特徴と「元型的イメージの体験」と「個性化」の対応を確認し、これを4つの観点にまとめ、本研究の理論的枠組の基本構図を準備する。

第3章では、各授業着想の経緯、大学カリキュラム上の位置づけ、授業の実際について説明する。

第4章では、Aさんの事例を取り上げ、Aさんが5年間にわたって4回参加した筆者の集中講義『ストーリーテリング』において制作した作品について考察する。最初の制作では、カリキュラム上の圧力によって、受講生全体が成績志向になっていたこともあり、〈出現〉を体験することはなかったが、Aさん個人は授業デザインや筆者の問いかけに反応して〈脱臼〉を解消した。Aさんは、2回目の受講以降の制作で強い情動を伴う〈出現〉を何度も体験した。その過程においてあるテーマに繰り返し出会う中で、Aさんの「私」が変容していった。各回の制作過程を叙述しながら、この4回を全体として、Aさんの制作に現れる世界観の構造を明らかにし、その中でAさんの「私」が変化していく様子を考察する。

第5章では、筆者が外部講師として担当した授業『ストーリーテリング』において、Sさんが半年の授業の間に制作した2点の作品を取り上げる。最初の作品は、日常的な自我としての「私」の視点から制作されているのに対し、2番目の作品は、非日常的な「私」が現れ、作品全体が強い神話的な性格を帯びていることを提示し、2番目の作品に見られる〈出現〉と「私」を最初の作品との対比で特徴づける。

第6章では、筆者が専任教員として初めて指導したFさんの1年間の卒業制作を取り上げる。Fさんは初等中等教育において〈脱臼〉を体験しており、それが大学での卒業制作に取り組む際にも影を落としていた。これをいかに解消していったかについて、Fさん自身の制作過程と合わせて、筆者の指導者としての関わりや役割について考察する。Fさんの〈脱臼〉が解消された原因がいく

つかあり、その大きなものとして、「美少女の美術史 少女について考えるための 16 の事柄」展¹⁶がある。F さんのケースでは、筆者の指導を超えたところで、F さん自身が変化のきっかけを掴んでおり、制作をめぐるエコロジカルな環境生成というものを考えさせる。〈脱臼〉解消後の展開は、〈出現〉の特徴をもつ制作になっており、特に最後の作品『海月姫』は、F さんにとって特に重要な意味を持つものとなった。また、F さんの卒業制作の指導は、筆者と一対一であり、筆者自身が F さんの制作から影響を受けていたし、F さんに対する影響も大きかった。この点については、河合の言う「主体者」の物語として、F さんのケースに関する考察に含めていく。

以上の叙述を踏まえて、第 7 章では、3 つの事例におけるイメージの〈出現〉と「私」の変容について、〈出現〉をみるための 4 つの観点から概括し、さらに、大学という教育制度の中で、規範的含意を超えた、制作による「人間形成」の無用・過剰とも言える（しかし本研究においては核心をなしている）部分の実現が可能になった要因について、総括的に考察する。

¹⁶ 「美少女の美術史 少女について考えるための 16 の事柄」展は、主催が美少女展青森実行委員会 青森県立美術館、青森朝日放送株式会社、株式会社リンクステーション、公益社団法人青森県観光連盟、会期が 2014 年 7 月 12 日～9 月 7 日である。以下「美少女」展と記述する。

第1章 先行研究の成果と課題

先行研究の検討と評価は、学習者の「私」がどのように把握されているかという点を焦点として行う。学習者の「私」という場所は、許容される表現の狭隘化によって〈脱臼〉が起こる場所であり、また一方で、意識外の諸力との出会いと取り込み（端的には無意識の創造性の体験）である〈出現〉が起こる場所でもある。学習者の創造性の体験の広がりや深さは、学習者の「私」が許容される範囲によって制限され、それは、それぞれの先行研究の主題の背景にある制作観・人間観によって規定されている。個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験と、目的合理的な教授・学習可能性を追究することの間には、本質的なズレがあり、絵画・現代美術教育に難問を突きつけている。このズレは、本研究の視点から見ると、学習者の「私」が許容される範囲と深い関係がある。本研究におけるこうした問題意識に関連する先行研究として、1. 日本の大学における絵画教育に関するもの、2. 教育学における「美的体験」や「人間形成」に関する議論、3. 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践に関するものが挙げられる。

第1節 日本の大学における絵画・現代美術教育の課題

美術アカデミーの成立と発展

日本の大学における絵画・現代美術教育は、西洋の美術アカデミーの強い影響を受けている。したがって絵画・現代美術教育の指導上の難しさは、美術アカデミーの成立に遡ることができる。美術アカデミーはその淵源において「排除」と「純化」による芸術および芸術家の地位の引き上げ、「目標志向」などの目的合理性を成立要件としていた（ペヴスナー1974, パルメンティエー2007）。美術の専門家教育は、教育制度として教授・学習可能性を追究すればするほど、「美的な経験」の本来の形を縮減・細断してしまうというジレンマを抱えていた（パルメンティエー2007, p.140）。美術アカデミーの目的合理性の追究と美術家たちの制作による探究のズレは次第に大きくなり、美術アカデミーは19世紀にはロマン派の画家たちから批判を受けている（ペヴスナー1974, p.201-263）。このことは、以下に見ていく日本の大学の絵画・現代美術教育における難題にも継承されている。明治期に移入された西欧の美術アカデミー式の教育課程は、現在の美術系大学・学部で踏襲されており、現代美術の影響を受けて変化する学生の実作観に合わなくなっているのである（種倉1991, p.257）。

美術アカデミーの起源として、ニコラウス・ペヴスナー (Nikolaus Pevsner) (1974) は、アカデミア・レオナルディ・ヴィンチ *Academia Leonardi Vinci* の存在をめぐる議論を紹介している。レオナルド・ダ・ヴィンチは、絵画をそれまで置かれていた手工から切り離し、学芸として引き上げ、美術家の社会的地位の向上をもたらした。美術家の地位向上は、美術家教育を、それまでの徒弟制度から、新しい教育制度の考え方へと変えていった。それは技術よりも知識や理論の重視であり、遠近法やプロポーション理論から始まり、教師の素描の模写、浮彫からの素描、自然物の素描を経て、自己の制作に至る、というものである。このような教育制度は、その後の美術アカデミーの土台として、何を教えるべきかを決定する権威として、長く影響を残した。また、「工芸を卑しい労働、絵画を科学として扱う」(p.28) という区別は美術アカデミー誕生の初めから存在し、「絵画を美術として純化」すること、すなわち「排除による純化」や、「絵画」を頂点とする美術体制の確立として、日本の近代の状況にまで現れている (北澤 1999, p.341-348)。

美術アカデミーを別の角度から照らしている論考がある。ミヒャエル・パルメンティエー (Michael Parmentier) によってドイツ語版『教育思想史事典』の一項目として書かれた「美的人間形成」(パルメンティエー2007) は、美術アカデミーの教授法の確立と「美的体験」のジレンマを次のように描き出している。

1648 年に設立されたフランスの王立絵画・彫刻アカデミーは、洗練された教授システムを目標志向的に構築し、18 世紀初頭には例外なく統一された規則に従って授業がなされていた。アカデミーにおける教育プログラムの具体例として、ル・ブランの「一般および特殊感情表現講義」による図式化された頭部見本の集成とその代償としての芸術制作からの感情の駆逐、ル・ブランの反対者であるルピレによる共感と自己経験の擁護とその帰結としての頭部の表現コレクション、さらに時代を下ってバウハウスのイッテンによる視覚的アルファベットの追究と形態・色彩の意味を定義したカタログへの凝固等を挙げながら、パルメンティエーは、教授・学習可能性の追究は、芸術の言語を理解する上で不可欠の心情の諸力の排除という代償を払うことになるとして、次のように述べる。

美的な状態は模索的で実験的な形態であり、目的合理的な授業活動の要求とは折り合いがつかない性質のものである。これを無理矢理に、予め決められた到達目標を実現するための形式化された指導という制度的な条件の元に押し込めようとすれば、不可避免的に切り詰めと細断が繰り返されてしまう。(p.131-140)

近代に成立した美術アカデミー以降、バウハウスに至る芸術家養成教育における教授可能性の、技術的合理性による追究は、同時に創造性の体験を縮減してきた (p.140-144)。

パルメンティエーによれば、このような教育制度から排除されるものは、「美的な状態」や「美的な経験」と呼ばれるものである。これは、知識や熟練の伝達によっても、感情の育成によっても無理強いすることができないもので、「私自身に対する私の関係の模索的で実験的な形態」(p.144)であり「実験的な道筋においてのみ達成可能」(p.144)である。それは「身体との結びつき、強烈な内的運動、それに自己の受動性と無力の感情」(p.145)を伴い、「予見も予測もできないような何かが主観に生じ」(p.145)る状態である。このような「美的な経験」は古代から現代に至るまで報告されている。それは古代においては、神の賜物である崇高な狂乱であって、ミューズの女神などと呼ばれてきた非理性的な諸力に依拠し、忘我やエクスタシーや熱狂の状態で、作品を作りだす力は外部からやってくると信じられた (p.135)。このとき日常の自我を超えて現れる新しい主体は、「いかなる目的にも、いかなる道徳的な格率にも拘束されず、いかなる物理的な制限にも服さない。美的な主体は、あらゆる使命から自由であり、制限のない可能性である。」(p.145) 本研究の関心からいうと、ここで言う「美」が作品に外在化され固定された対象ではなく、「状態」や「経験」という、人間の側の内在的かつ力動的な問題であることが重要である。そして「美」の「状態」や「経験」は、社会的規範を大きく侵犯させる威力を持っており、「私」はこの経験によって拡張され、「制限のない可能性」に導かれるのである。ここでは、先に述べた、個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験と、目的合理的な教授・学習可能性を追究することの間にある本質的なズレは、「私」にかかる制限の有無という点にあることを確認しておきたい。

日本の大学における絵画・現代美術教育の難問

以下では、日本の大学で絵画・現代美術教育に携わる教員による研究を取り上げる。この分野の指導者はアーティストである場合が多く、その指導はアーティストとしての制作観・人間観を反映

している¹⁷。指導者＝アーティストがそのユニークな教育研究を発表していけば、豊かな研究領域が形成されるはずである。しかし、多様であるはずの大学における絵画・現代美術教育の研究は、実際には、成果の蓄積が乏しい領域となっている¹⁸。さらに、学生の制作による「人間形成」を主題とする研究は稀である。アーティストの関心事は自らの制作であり、そこに「人間形成」が関わる必然性はない。また芸術大学では芸術家養成、教員養成大学では図工・美術の教科を指導する教員養成が目指されるべき職業能力育成の目標であり、教育者が学生の制作による「人間形成」を教育課題とする必然性はない。初等中等教育における教科教育では「美術による教育」として扱われている「人間形成」¹⁹は、高等教育、特に大学において姿を消し、職業能力育成に取って代わられる。

こうした中、学生の制作による「人間形成」を主題とする希少な研究に、岩手大学の特別教科（美術・工芸）教員養成課程（現芸術文化課程）で絵画を指導した種倉紀昭（1991）と、大分県立芸術文化短期大学美術科で絵画を指導する永井学（2020）の研究がある。種倉と永井によれば、大学における絵画・現代美術教育は、学生の制作観の変化と絵画・現代美術領域の拡張に直面しており、有効な教育を構想することが困難になっているという（種倉 1991、永井 2020）。現代の絵画・現代美術教育の難題は、先にみた美術アカデミー成立に伴う「排除」「純化」による地位の引き上げ、近代的な「目標志向」の目的合理性や教授・学習可能性の追究による「美的な経験」の縮減・細断というジレンマの現代的な再現である。

¹⁷ 筆者の場合、1990年代後半に萌芽的に現れた「自分を生き、自分を生み出す」アート動向（鷹見・西村・山本 1997, pp.86-96.）の当事者として、アートシステムに寄りかかったりそれに対するアンチテーゼとして成立する作品ではなく、人間の創造性の体験に根ざした自律した作品を作るべきだと感じていた。そして創造性の体験は、アートや社会の規範が崩れ多元化する中で、最も確からしい場所である「自分自身」で起きるべきだった。その探究の極点の一つが2000年夏に起きた精神的危機であり、これは筆者にとっての「スピリチュアル・エマージェンシー／スピリチュアル・エマージェンス」であって、ノイマンの言う無意識の造形力に開かれた存在としての「自分自身」に気づかせる事件であった。規範なき創造の模索は新しい表現を生むと同時に、新しい表現者としての「自分自身」を再定義させる。不確定さは恐ろしかったが、むしろ「自分自身」が自律的に動いていける自由さやそこから広がる表現の可能性を感じていた。規範の確かさよりも「自分自身」の創造力を信じる筆者の制作観・人間観は、自身のアーティストとしての経験から来ている。

¹⁸ 大学における教育を主題とした研究の蓄積が乏しいことは、絵画教育に限らず大学教育一般の問題である。大学教育学を立ち上げた田中毎実は、この理由を3つ挙げている。第一に、大学教員は自らを研究者とみなし、教員とはみない傾向がある。これは、絵画・現代美術教育の教員が自らを作家とみなし、教員とはみないことと同じである。第二に、親や学生や行政などの利害当事者たちが大学教育の実情に関心を持たないことがある。第三に、大学教員たちは、その分野の専門家であり、教育実践に関して他からの関与を排除する傾向がある。こうした要因が壁となり、大学教育を対象とする臨床的研究の成立を妨げてきた（田中 2012, p.4-5）。

¹⁹ 初等中等教育における教科教育では「美術による教育」として扱われている制作による「人間形成」は、あくまで発達観に沿った規範的なものであることに注意が必要である。

現代の絵画・現代美術領域の拡張、絵画・現代美術表現の多様性、そして学生の志向や制作観の変化を相互に架橋して、どのような絵画・現代美術教育を構想するかは、指導者にとって難問である。そしてこの難問にどのように向き合うかは、指導者の実践的・理論的関心（そしてその背後にある制作観・人間観）にかかっている。これらの先行研究を踏まえて、大学における絵画・現代美術教育の問題を3点に整理する。第一に、絵画・現代美術領域の広がり、第二に、学びの連続性、第三に、指導者と学習者の関係性である。

第一に、絵画・現代美術領域の広がりについてである。絵画・現代美術教育の難しさの一つは、絵画・現代美術という領域が持つ様式の多様性と価値の多元性による。西洋画・油画を専門とする種倉が近代以降の芸術家の自律と現代の人間性の解放を問題にし、拡張していく絵画領域に開かれているのに対し、日本画を専門とする永井が「写生」と「写意」に力点を置き、「純粹芸術」としての絵画領域の境界線を確定しようとしていることは対照的である。

種倉（1991）は、現代の絵画制作指導の難問の一つは、近代絵画の純粹性（自律性）と、前衛絵画の反絵画性・非絵画性に代表されるような、互いに反動する運動間の不連続・断絶の問題であるという。現代に生きる画家や画学生は、成立の根拠を異にする表現の多様性を前に圧倒されることになる。種倉は、絵画制作の指導における新しい主題と方法的新しさは、現代社会の問題を直視しつつ、人間性の解放と造形の自由から発生するべきであると述べている（p.261）。

永井（2020）は、学生たちがスマートフォンの画面を見ながら具象絵画を制作することや、漫画やアニメーションに影響されデザイン的・イラストレーショナル要素の強い作品を制作するケースが多いことに危機感を抱き、「純粹芸術としての絵画」（p.22）制作を指導する意味を問うている。永井は、日本画制作の授業において、日本画特有の「写生（生を写し自分にとってのリアリティを描くこと）」と「写意（自分の表現主題を明確にもって描くこと）」（p.22）を重視し、学生が自己の価値観を作品上に表現するための授業実践を試みていると言う。永井は、絵画が純粹芸術であることを自明視し、この範囲内でのみ人間形成は可能だとする（p.24-33, p.40）。

第二に、学びの連続性についてである。種倉（1991）によれば、もう一つの難題として、現代の絵画・現代美術の多様性と伝統的絵画教育の方法論との齟齬がある。現在の美術系大学・学部で実施されている授業科目として、石膏像素描、人体素描、解剖学等の授業科目があり、これらの科目は明治期に移入された西欧の美術アカデミー一式の教育課程が踏襲されている。このような伝統的な教育は、現代美術の影響を受けて変化する学生の制作観に合わなくなっている（p.248, p.257）。

永井（2020）は、学習指導要領の検討から、絵画教育の目標が美的体験を通しての人間形成の深化にあることを確認し、大学の絵画教育においても、中等教育までの系統的な学びの視点を意識し、

連続的・発展的な授業実践が必要であると指摘している (p.24)。永井は、純粋芸術である絵画においてのみ人間形成は可能と考えるため、絵画とデザインを区別する必要性を訴えている。そして、大学の絵画教育においてこのような課題設定をするための基礎研究として、中学校と高等学校の美術科の学習指導要領を検証し、高校生と大学生に対して絵画とデザインの違いに関するアンケート調査を行っている。この結果から、絵画とデザインを区別できない高校生や大学生の存在を問題視している。(p.25-39)。しかし、永井自身も指摘している通り、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』には、「絵画」の指導内容として、漫画やイラストレーション、アニメーションも含まれている。永井は、純粋芸術である絵画と視覚伝達デザイン（永井によれば、漫画、イラストレーション、アニメーションは視覚伝達デザインである）が区別されていないことを問題視している (p.33)。さらには、日本政府の「クールジャパン戦略」の後押しによって日常生活で漫画・イラストレーション・アニメーションに触れる機会が多くなったことで、「無意識のうちに「絵（絵画作品を含む）＝（イコール）平面における視覚伝達デザイン作品」というサブリミナル効果に似た一種の「刷り込み」が、子供たちになされているのではなかろうか。」(p.22)と懸念を示している。

第三に、指導者と学習者の関係性である。この難問にどのように向き合うかは、指導者の実践的・理論的関心（そしてその後背にある制作観・人間観）にかかっている。種倉も永井も、学生の実作による人間形成的側面に注目しながら、そのアプローチは異なる。種倉（1991）は、近代絵画の純粋化を歴史上の出来事と捉え、むしろ絵画が自律性獲得と引き換えに喪った人間性の回復を問題とする。「学生の個人の制作・表現の自由・作品解釈の自由を尊重する観点を採れば、何を価値目標に置いて青年期の自由な表現に干渉を加えたり、評価基準を設定するのか」(p.249)という種倉の問いは、多くの指導者が共有するべきものである。種倉は、現代の絵画・現代美術領域の拡張とその教育という難問は、「現代を生きる作家としての教官・学生としてのいわば社会的立場を超えたところの現代の美術家固有の共通の課題」(p.249)であるとしており、教師と学生の関係の非対称性の問題よりも重要だと捉えている。本研究との関連で注目されるのは、種倉が絵画と人間性の問題に触れている点である。近代美術の自律性と非人間化の問題を論じたハンス・ゼードルマイヤー（Hans Sedlmayr）を引きながら、「現代に必要な人間性の肯定と人間の神性をつなぐ近代の美術家の立場に期待をかける点では共感できる」(p.254)と述べている。種倉は、絵画制作に人間性を取り戻すための具体的な方法論を示していないが、学生の個人的葛藤や生への意志を汲み取り、多様な絵画表現から適合する表現様式を例示し、学生が自身を絵画で表現できるような指導を示唆している (p.256)。絵画制作における新しい方法は、人間性の解放と造形の自由から発生させなければ

ばならないという種倉の論考は、学習者視点（種倉自身の言葉で言えば、教師や学生という社会的立場を超えた制作者視点）から絵画指導の可能性を探ったものと言えよう。

一方の永井（2020）の考える制作による「人間形成」は、永井が規定する「純粋芸術」に限定されている。学生は、中等教育以降の連続性・発展性を前提とした指導の対象である。永井はまた、過去の画学生が描く対象を実際に見ながらスケッチしたことに対し、現代の学生がスマートフォンの写真を見ながら描くこと、またデザインの・イラストレーション的要素の強い作品を作りがちであることを問題視している（p.21-22）。永井は、スマートフォンの写真を見るというテクノロジーの問題と、漫画やアニメーションの影響といったサブカルチャーやポップカルチャーの影響を区別できていない。そして、学生のレディネスを、スマートフォン等のテクノロジーとサブカルチャーやポップカルチャーの影響を「排除」した「純粋芸術」の範囲に限定し、あるいは学習指導要領が規定する発達段階に固定し、学生個々の経歴を無視している。さらに、その「純粋芸術」たる絵画は、「表現者が誰よりも努力し、苦勞し、技術的に高め、時間をかけ描いても、必ずしも美や純粋芸術としての絵画が生まれるとは限らない」ものであり、絵画は「純粋芸術としての性質上、決まった答えなき「謎」である」（p.25-26）とし、制作という行為が、「純粋芸術」完成という目標に対して徒勞に終わる可能性を示唆している。永井自身は、「自己の価値観そのものを作品画面上に表現しようと試みる」（p.22）ように学生を導いているという。それは、描こうとする「動因・対象（モチーフやモデル、風景など）」の本質に迫ることで成される。そうすることにより「自己の内面にある漠然としたイメージ」を画面に定着させる（p.24）。絵画は表現者の価値観の現れでありながら、同時に、表現者の意識を超えたものである（p.26）。ここで永井は、制作によって無意識的な創造性に触れる可能性に目を向けている。しかし、なぜスマートフォンや漫画やアニメーションが駄目で、「純粋芸術」だけがこの無意識的な創造性に通じるのかを説得的に示していない。ましてや、「純粋芸術」に奉仕しても徒勞に終わる可能性すら示しているのである。永井はこれを基礎研究と位置づけており、永井の教育の核心部分であるこの問題に踏み込んでいない。今後、永井の実践的・理論的関心に基づいた授業実践の実際を反映した研究成果の発表が待たれるところである。

ここまで、種倉と永井が考える絵画・現代美術教育の難問を、3つに整理して確認してきた。両者の共通点と相違点は、今日の大学における絵画・現代美術教育の指導者の実践的・理論的関心がどこにあるかを示唆していると同時に、指導者によって絵画・現代美術表現の許容範囲や学生との関係性が大きく変わることも示している。これらを本研究の観点から批判的に検討してみたい。

第一に、絵画・現代美術領域の広がりについてである。まず、学部4年間の時間的制限の中で、絵画・現代美術の多様な表現形式と多元的な価値観をすべて教えるのは現実的に不可能である。したがって、種倉が提案するように、学生の個人的葛藤や生への意志を汲み取り、多様な絵画表現から適合する表現様式を例示し、学生が自身を絵画で表現できるような指導が妥当だと思われる。学習者の志向性と美術史上の表現をマッチメイキングさせる種倉のアプローチには、学生の主体性を尊重しつつ美術史上の遺産を活かすという有効性が認められる。しかし、これだけだと既存の表現様式に学生の志向を当てはめる行き方になり、表現様式のカatalogに凝固してしまい、既出の表現に当てはまらない志向は無視されるおそれがある。永井のように、漫画やアニメーションをデザイン領域に押し込み、絵画・現代美術の広がりを持象し、近代に成立した「純粹芸術」のみに「人間形成」の場を認めることは一方的で限定的であり、結果として、先に指摘した〈脱臼〉を生じるであろう。本研究では、絵画・現代美術領域の広がりに対しては、見かけ上の表現スタイルに拘らず学習者自身に内在するものを重視する。筆者の授業では、外形的なスタイルを見るのではなく、学習者自身に内在する造形力である無意識の創造性を引き出すことを重視したい。筆者の授業では、表現形式の限定はせず、漫画やアニメーションのような表現も許容される。これは単に好き勝手にやって良いという甘やかしではない。学生がある表現を選択することの根拠は、アートや社会の規範や指導者の承認に求められるのではなく、学生の「私」に求められる。規範なき探究の厳しさ、難しさは、学生が「私」の表現を突き詰めていくときに直面する問題である。しかしその先には、表現に現れる未知の「私」との出会いと解放が待っている。

第二に、学びの連続性についてである。種倉は、絵画における人間性の回復を現代的な課題と捉えており、学生のみならず表現者一般の個人史とその背景にある現代社会の問題に目を向けている²⁰。この視点は、本研究の課題意識と共通する。永井は、学習者の経験の連続性を強調し、大学の絵画教育においても「人間形成」を盛り込むべきとしている。この視点は、本研究も重視している。しかし永井のように、「人間形成」を絵画に限定し、漫画やアニメーションを排除することは、学習者の連続性を切断することになるのではないかと。永井が連続性の根拠としている学習指導要領に

²⁰ 種倉（1991）は、現代絵画は様式発展史上では終わっており、形式的な造形言語を中心とした教授というやり方では、現代の学生や現代人に教育的に有効な効果を発揮しないとして、より人間的な問題に回帰するよう示唆している。そして、表現する上での個人の重要性を次のように述べている。「個人の内面に幼児期以来生じて来た様々な個人的葛藤や劣等感や挫折感、それと表裏をなす生への意志・未来への希望は画家にとって表現とは無関係ではありえない。」（p.256）

示されている人間像は規範的なものであって、リアルな学習者個人個人ではない²¹。また、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』には、「絵画」の指導内容として、漫画やイラストレーション、アニメーションも含まれているが、これは表現の様式上の広がりを示しているにすぎない。学習者と漫画やアニメーションの結びつきは、学校教育以外の場所で起きるのであり、高等学校以前に遡るのであって、学習者の連続性を考える上で、許容できる表現領域を制限したり、その規範を学習指導要領に求めることには無理がある。学生の制作観の変化については、この背景として、田中毎実（2012）が指摘している 1990 年以降の大学の大衆化があるように思われる（p.4-6）。これまでは、オーソドックスな美術を内面化した学生を相手に、アートシステムを支える暗黙知を前提に教授が成り立っていたが、現在は漫画やアニメーションによって自己形成し、従来の美術²²とは異なる考え方を持つ学生たちも多くなってきたのである。許容される表現の範囲をオーソドックスな美術に限定することは、こうした新しいタイプの学生が経験してきた自己形成の過程を無視し、彼らの成長の連続性を阻害することになる。本研究では、学習者個人の文脈に注目したい。なぜなら、絵が好きな子どもは、図工・美術で与えられる課題よりも、学校とは関係のない時間で自ら好きなものを見つけ出して描くことに熱中する傾向があるからである。この「絵」というものの中に、現代では漫画やアニメーションが含まれるのである。本研究では、このような学習者自身の文脈や個人史との連続性を重視する。「私」の連続性は、学習指導要領のような外部の規範に頼るよりも、個人史的に省察の方がより個性的で力動的な性格が明らかになるであろう。

第三に、指導者と学習者の関係性についてである。種倉のように、許容範囲を絵画史上の多様性に限定するか、永井のように、さらに「純粋芸術」に限定するかによって、一貫した指導を構想す

²¹ 学習指導要領は何らかの人間像を念頭に置いている。この人間像は明示されていないが、学齢期の子どもを集合として捉えており、それらは何らかの発達概念によって規定されているであろう。これはある種の規範的人間像であり、集合的なものである。本研究はそうではなく、目の前にいる学生個人を対象とする。これらの違いは、小中学校と大学の違いに起因するとも考えられる。図工や美術の教科では、1 人の教師が 30 人程度のクラスを教え、授業時間や単元の時間が限られているために、一斉授業のような形にならざるを得ず、学習者を個人として捉えることが難しいという条件もあると思われる。一方で筆者が実施している授業は、時間的余裕があり、比較的少人数を対象とし、授業デザインや指導は指導者の裁量に任されているため、学生個人を対象とすることが可能である。

²² 「オーソドックスな美術」や「アートシステムを支える暗黙知」や「従来の美術」は、具体的にそういうものが存在するというよりも、教授者や学習者が内面化しているステレオタイプなイメージのことである。美術大学で踏襲されてきた石膏像素描、人体素描、解剖学等といった科目を修め、卒業後は美術団体の展覧会に応募し入選し会員になっていくというストーリーや、貸し画廊で個展を繰り返し、評論家やギャラリストの目に止まり、企画展が開催され、画家として自立するというようなストーリーが考えられる。こうしたステレオタイプなストーリーを教授者と学習者が共有していれば、経験者から未経験者へ伝達するという教授モデルが成立する。現代ではこれが成り立たなくなっている。学習者の制作観も教授者の指導観も変化しているのであり、新たな教授モデルが模索されるべき時が来ていると言えるであろう。

ることはできる。しかしその結果、学生の「私」は切り詰められ細断されることになる。筆者の授業実践では、学生自身による「私」の創出という問題に焦点化して授業デザインと指導のあり方を追究してきた。この「私」は、これまで教育の目的合理性や規範、あるいは指導者の制作観・人間観によって縮減されてきたが、学生の制作のモチベーションを支える現実であることは、序章で取り上げた A さんのステートメントにあるとおりである。〈脱臼〉もまた、学習者が創造の行為を通して何かを得ようとする「私」を持たなければ、起こり得ない問題である。この「私」は、創造的な人間にとって、その創造の根拠となってきた場所である。

指導者と学習者の関係性について、種倉のように、教師と学生が社会的立場を超えて対話するという場面も想定できる。対話が深まる中で、社会的立場を超えたフラットな関係性が立ち上がり、そこで創造的なやり取りが起こるということはあるだろう。しかし、教える—学ぶ関係の非対称性は消すことはできないし、それが一概に抑圧的なことだと断定できるだろうか。非対称な関係性が創造的に働く場合もあるのではないか。確かに、〈脱臼〉は、教える—学ぶ関係の非対称性が、学習者に干渉し限定し否定するという形で働くことによって起こる現象であった。しかしそうであれば、この非対称性を前提とした働きを、別様に駆動することもできるはずである。この問題は、指導者が学生の「私」という存在を認めるか否か、その範囲をどの程度と見積もるかという問題ともいえる。〈脱臼〉では、学生の「私」の存在が限定あるいは無視されているといえるのではないだろうか。筆者の授業では、学生の「私」を、日常の範囲はもちろん、非日常的で無意識的な範囲にまで広げて捉えている。こうなると、学生が自覚的・意識的ではない部分にまで「私」は及ぶこととなり、その探究は模索的・実験的なものになる。これは、学生はもちろんのこと、指導者も同様である。このようなとき、指導者のあり方は一方的・限定的でなくなる。漫画やアニメーションに影響された表現を、その様式的な面だけを取り上げて禁じたりはできなくなる。教える—学ぶという非対称的な力関係はむしろ、学生自身の自己検閲や自己否定を解除する方向に働く。また、指導者の包容力によって、学生と指導者がお互いの無意識的要素を投影し影響し合う深い関係性が生じる可能性も出てくる。このように、学生の「私」の許容範囲と、そこから導かれる教育関係には深い関連性があると思われる。この点は、分析心理学で言うところの「転移-逆転移」を参照して、第 2 章で詳述することとする。

以上、日本の大学における絵画・現代美術教育の 3 つの難題を検討した。検討の結果から、従来の制作による「人間形成」に関する研究は、難題の在り処を示し、それらへの指導者の対応について示唆的であった。しかし一方で、学習者の「私」という視点が希薄であり、学習者自身の希望や信頼に応えるという問題は未解決のまま残されてきたことが分かった。これらを踏まえて、この難

題に対する本研究の応答を述べた。なお、日本の大学における絵画・現代美術の制作と教育に関する研究は、成果の蓄積の乏しい分野であり、今後の研究の進展が期待される²³。

第2節 教育学における「美的体験」と「人間形成」

美術家養成の教育制度から排除されてきた「美的な経験」であるが、その教育的作用への関心は失われていない。教育研究の動向が機能主義的あるいは行動主義的傾向を強める中で、これに抗する人格の完成を問う哲学的・人間学的考察の必要性が強調され、差し迫った意義を持つようになった（森田 2019, p.11, 小野 2019, p.272）。この動向は、教育哲学と美学の領域でも、「美」の捉え直しと「教育」ないし「人間形成」の捉え直しをリンクさせる試みとして芽生えてきている（今井 2003, p.343）。

近代教育学を見直すために美的なるものに注目する思想家としてクラウス・モレンハウアー（Klaus Mollenhauer）（2001）が挙げられる。モレンハウアーは、いかなる人間形成論も、実現された人間形成の形という規範的含意を免れないとし、その狭隘化を三段階で説明している。すなわち、人間形成論を学校に持ち込んだこと（第一段階）、「一般教育」向けと「職業教育」向けに分けたこと（第二段階）、教科に囲い込みその中での理論・実践のための教授学の成立（第三段階）である。目的一手段関係に分離した思考様式を持つ学校制度の中では、人間形成は達成すべき結果からしか見られなくなり、望まれる結果を引き起こす教授学の理論に縮減されてしまう（p.12）。

規範的限界を超えようとする教育哲学の理解枠組みにも限界がある。教育が機能主義的原理、技術的合理性に覆われようとする中、知識の習得や道徳的訓練から溢れ出し回収されない人間の側面に注目し、教育という概念を拡張しようとする研究に、矢野智司の生成論的な教育人間学、今井康雄のメディア教育学、田中毎実の臨床的人間形成論などがある。小野文生（2019）は、「教育と人

²³ 大学における教育を対象とした臨床的な研究として、田中毎実（2012）の大学教育学がある。1990年代以降、大学の大衆化により、大学における教育研究が盛んになってきた。田中は、1990年代以降の大学のグローバル化や大衆化に対する教育政策として技術的合理性の追究が強まる中、これに対抗する大学教員による臨床的研究の必要性を訴えている。大学における絵画・現代美術教育においても、田中の指摘と同様の問題がある。小松佳代子（2018）は、美術教育の可能性を論じた著書で、大学教員が作家として教育者として直面する現代的な問題があるとしている（p. 86-92）。美術大学においても、高等教育政策の転換という現実的な課題への対応として、制作を研究と位置づける努力がなされているという。この背景として、美術・デザイン学校が高等教育システムに組み込まれたこと、大学に所属するアーティストや美術教育者は、政策転換、市場の要求、説明責任に対応するよう求められている。小松は、この問題が進行しているにも関わらず、日本の美術制作研究や美術教育の状況が変わらないことは不思議であると述べている（p. 89）。この点は、この著書の第二部が、6名の大学院生による芸術的省察を取り上げていることで補償されている。これは学生自身による制作に関する主観的な当事者研究として、先にみた大学における臨床研究という問題に対して、また、日本の大学の美術家養成課程における美術制作研究や美術教育研究の可能性として、前進を示していると評価できる。

人間形成というできごとに含まれ、そのできごとを成り立たせる不可欠な要素でありながら、それを技術知や技術的合理性のみによって語ろうとするとき理論と実践からなぜか抜け落ちてしまう〈何か〉」(p.300)を語ることが教育哲学の本義だという。教育哲学はこの〈何か〉を「遊び・超越・非連続・聖性」(矢野 2000)などと名づけ、教育の極限を超える契機と見て注目し、接近するのであるが、この敷居で止まってしまう。矢野(2000)は「向こう側には、無数の呪術師や宗教的修行者がいるのだが、彼らとの境界線でわたしたちはたちどまらなければならない」(p.100)と言って探究を止めてしまう。矢野の「生成としての教育」をめぐる議論では、〈変容〉をもたらすのは自己と世界の境界線が溶ける「溶解体験」であり、「分断されていた意識と無意識のあいだに、見えない力がはたらき、連続性と全体性を回復する」(p.160)と言う。しかしこれだけでは、そこに働いている力はまさに「見えない」ままになっている。本研究では、このような「意識と無意識のあいだ」に働くダイナミズムを見ていく。特に、無意識の造形力を引き出す授業デザインと、無意識の創造性の体験を意識化させる指導により、学習者自身が「意識と無意識のあいだ」にある〈何か〉を体験的に知ることを重視している。

以下では、人間の変容に関わる事象を教育人間学として研究してきた矢野の議論を取り上げる。前節で考察してきた「人間形成」をここでは、矢野の議論に沿って「生成変容」あるいは〈変容〉という言葉で捉える。そしてこの〈変容〉が、矢野の言う「発達としての教育」と「生成としての教育」という対照的な概念から見ると、全く異質な2つの〈変容〉となることを確認する。これは、先にみてきた「教育の目的合理性の追究による「私」の縮減・細断」(パルメンティエー2007, p.131-140)と「あらゆる使命から自由であり、制限のない可能性としての美的な主体」(p.145)と対応している。矢野の「生成としての教育」はこの「美的な主体」を縮減・細断しないために教育を拡張する構想だといえる。以下では、矢野が従来の教育である「発達としての教育」を超えるものとして差し出す「生成としての教育」の在り方について、「教師の誕生」とその「生の技法」から検討するとともに、その範囲が限定的であることを指摘する。矢野の「生成としての教育」は、前節で見てきた教育の限界を超え、〈出現〉に見られるような無意識的な創造力と「私」の変容に迫る革新的なものである。しかし、無意識的な創造力が実際にどのように「私」に作用し、どのように「私」の変容が起こるかについてさらに見ようとするとき、「生成としての教育」の論理や構造では〈変容〉の詳細を見るには十分ではないこと、今後探究されるべき可能性がまだ残されていることが明らかとなる。

生成変容の教育へ

矢野（2009）によれば、近代の教育学は、生成変容に関わる多様で異質な出来事を排除または観察可能かつ計測可能な用語群に置き換えるマトリックスの形成の上に成り立つという。前近代的で非世俗的なものは時代遅れと断じられ、「社会化」に適合する発達や成長に置き換えられ「生の変容における極めて限定された側面にのみ関わることになった」（p.24）。近代教育が如何に「発達」や「社会化」という概念に支配されているかについて、童話『銀河鉄道の夜』の主人公ジョバンニを例にとり、矢野は次のように問いかける。

ジョバンニのようにさまざまな敷居をまたぎ越し、その境界線を超えるごとに新たな生が生起するものではないだろうか。そしてこの自分が何かを境にして変わるということは、変態・変異・変身というべきものであり、この境を超える以前とその後の生では共約が不可能なために、両者を比較して良くなったとか、悪くなったとかいうことのできないものではないだろうか。しかし自己が生成し変容するという異質な出来事は、「成長」や「発達」や「社会化」という用語でもって切り取られ解釈されることで、その異様さが削ぎ落とされ、その痕跡さえ見えなくなっているように思える。私たちはそれほど「成長した」「発達した」と語ることに慣れている。（p.23）

ここには、ある危機に曝された個人がこれを境に飛躍し異質なものに変わっていく様子が描かれている。矢野は、このような成長・発達という把握を許さないような「生成変容の出来事を教育学において論じるには、従来のアカデミズムの文法とは異なった語り方の工夫が必要である」（p.26）とし、理解枠組の革新のためにジョルジュ・バタイユ（Georges Bataille）の人間学にその手がかりを求める。

バタイユによる労働の理論と芸術の誕生

バタイユ（1975）によれば、人類史は道具の誕生と芸術の誕生によって画することができるという（p.61）。人間は道具の使用と労働の原理によって、ようやく動物から分化した。芸術は道具によって得られた諸条件を前提としつつも、有用性の反対物としての価値を持つ。それは労働と道具の印を帯びた世界へ発せられた一つの抗議だというのである。労働の原理とは、次のようなものである。すなわち動物のような直接的な欲求を否定し、未来における実現を企図することであり、そのために役立つかどうかという目で物事を捉えるようになることである。こうして労働の原理は事物を秩序立てるとともに、これに従属せずむしろ安定を乱す死や性を、忌避すべきものあるいは聖

なるものと看做すようになる。この秩序は、目的-手段関係への分離とともに、有用なもの-禁止されたものの分離をもたらす。死者の遺体のように、魅惑し恐怖させる禁止された客体は聖なる客体となり、接近できるもの、俗なるもの、取り扱いやすいものとの根源的類別が始まる (p.67-73)。

この労働の原理は遊びによって超克され、それは芸術的活動によってなされた。それは「欲望を支配する違反の状態であり、より深く、より豊かで、驚異に充ちた世界への強烈な要求であり、つづめていえば一つの聖なる世界への要求」(p.92)である。このような「動物性の否定」と「動物性への回帰」、あるいは「禁止」と「禁止の侵犯」は一回きりの出来事ではなく、繰り返されダイナミックな相補的一体系を成している。

「発達としての教育」と「生成としての教育」

人間の〈変容〉を根源的な二相として捉えるバタイユの理論を教育に読み替えることで、矢野は教育を2つの次元で捉え、それぞれの特徴と相互の関係の概略を描出している。すなわち労働の原理に基づく「発達としての教育」と、労働の原理を否定する「生成としての教育」である。

「労働の原理」と教育における「発達の理論」の同根性を、矢野(2000)は次のように指摘している。

近代は労働の時代であり、資本主義であろうと社会主義であろうと「労働する人間」こそが「人間」のモデルをなしている。したがって、いま労働のプロセスを、発達のプロセスといいかえたが、「発達の理論」が、労働のプロセスをモデルにして制作された人間の変容をとらえる論理であるのは当然のことであった。つまり、「発達」という自己変容のプロセスと論理とは、労働によって世界を同化し、人間自身を人間化するプロセスと論理とを意味する。そして、この労働による人間化が、わたしたちが通常イメージする「教育」の基本形となるのだ。(p.29)

「わたしたちが通常イメージする」教育とは、学校教育のことである。私たちにとって「発達としての教育」は大変身近なものと言えるだろう。それは現在を未来の準備とし、物事を目的-手段関係へと分裂させ、他者や自分自身をも事物として扱うようになるということである。こうして人間は深刻な疎外感を抱え込むようになる。

これに対し「生成としての教育」は、「労働＝発達の理論」によって構成された社会構造を支える禁忌を侵犯することにより聖なるものに触れ、内的体験・恍惚・法悦・脱自の体験をとおして連

続性・内奥性を回復させる。これは企図の放棄・事物性の破壊・有用性の拒否等、「発達の理論」と鋭い対比を成す。企図できず目的契機を持たないため、従来の教育観からは教育とは認められないであろう。

発達としての教育のように、生成としての教育を変容への「企て」といわないのは、「否定の否定」によってもたらされる変容が、「企て＝企図の観念」という未来の目的に向けた構え自体と対立するものだからである（p.41）

学校教育に代表される「発達としての教育」は、人間の〈変容〉を企図できる。それは設定された最終到達段階を漸次的自己拡大によって目指すものである。

労働の原理に支配された社会にあつて、これを否定することは、通常の想像力を超えることである。このような領域で生起する事象は言語化が困難なため、従来の学問の対象となりにくかった。しかし、私たちはそれを知っている。『否定の否定』によってもたらされる変容」とは、異様さを帯びた〈変容〉であろう。

湯浅博雄（1997）はバタイユ論の中で、労働の原理を超えてしまう人間の本質を次のように捉える。

人間はむろん生存を維持し、生活を富ませる必要に応じて労働し、自然を否定する仕方
で対象化しつつ自分にとって有用な事物へと作り変える活動に（そしてその活動が効率よく
実行されるべく組織された消費や交換の実践に）勤しむけれども、しかしそれが自らの
最も本来的な目的であるとは思えないから。活動的な外的生を営む時間と空間においては、
自分がなにものにも依存せず、奉仕もせず、自分自身として自らのうちにのみ究極性を持
つとは得心できないから。人間は行住坐臥そう意識しているわけではないにせよ、奥深い
ところではいつも「自分がもつぱら必要なものを充たす要求に応えるだけの存在ではない」
と信じている。（p.195-196）

「労働の理論」だけでは充たされない私たちの心が、「生成としての教育」を、社会構造を超えたコムニタス（ターナー1976）を求めるのであろう。奥深いところにいて、自分自身を必要を満たす以上の存在だと信じているのは「私」であつて、それは、本研究で事例として取り上げる A さん

(第4章)が言うイメージの力や創造の力を信じる「私」、創造の行為に救われる「私」でもあろう。

「生成としての教育」の内実を問うためには、「労働の原理」を否定するだけでは充分ではない。労働の原理に支配された社会にあって、これを否定する「生成としての教育」は、「合理的な科学主義を否定する『非合理主義』『神秘主義』であり、理性と労働を根幹に構築された人間の尊厳を否定する『アンチ人間中心主義』であり、万人の平等性を否定する『反民主主義』ということになる。」(矢野 2000, p.43-45)。したがって教育学において「生成としての教育」をめぐる事象は主題化されることはなく、文学・美学・宗教学・文化人類学等で取り上げられて来た。矢野は、ニーチェの文学的創造による人物ツァラトゥストラをモデルに「生成としての教育」の教師像と教えの在り方を描出していく。

個人の発生と純粹贈与者としての教師の誕生

矢野によれば、教育によって社会化される必要のある人間の生物学的特性が「発達としての教育」の出発点であるのに対し、これとは逆に過剰な贈与性を持った教える者の誕生から「生成としての教育」が始まる。現世放棄の聖者ツァラトゥストラが贈与者として目覚め、共同体に帰還する。彼の教えは「否定の否定」であり、共同体維持のための諸価値を破壊する力を持っている。そのため純粹な贈与者の教えは「学ぶ側の主体的な参入を必要とする賭け」(p.61)である。互いに教師でも弟子でもない者が出会い、両者の間に教える—学ぶ関係が生起するのは、純粹な贈与者が帯びる至高性に弟子が感応するからであろう。このことは、「発達としての教育」の教師が知識と高額な見返りの交換を基調とする「商人」であることと対比的である。また、「発達としての教育」の教師が授けるのが共同体の制度内で有用な知識であるのに対し、「生成としての教育」の教師は、学ぶ者に対して非一知の体験を生み出す。「純粹な贈与者」の見返りを求めない純粹贈与は、教える—学ぶ関係に圧倒的な非対称をつくり出し、贈与される者のプライドを傷つけ、屈辱感や羞恥心を生み出す危険がある (p.65-68)。

「生成としての教育」の教師の原イメージとしてのツァラトゥストラから、共同体の外部において「否定の否定」「非一知」を生き、共同体へ戻り純粹な贈与者としての教師となる典型例、「生成としての教育」特有の教える—学ぶ関係、教師と弟子の互酬的ではなく循環的な(いわば「恩返し」に対する「恩送り」のような)贈与の関係を見ることができる。

矢野は、教師の原イメージを、個人主義の誕生と普及という歴史的経緯の中に置いている。ツァラトゥストラのような教師によって共同体の外部からもたらされた至高性は、すべての個人が持つ

とされる「人格の尊厳」として世俗世界に拡がると同時に、世俗化の中で汚染され見分けがつかなくなっている。ツァラトゥストラのような古代型教師は、没落することが運命づけられていたのである。

教師の至高性の消滅は、近代において明らかになるだろう。世俗外個人から近代的世俗内個人が誕生する。原理上、すべての個人が至高性をもつ近代においては、王や僧侶や教師による至高性の独占はなくなる……こうして、生成としての教育における教える一学ぶ関係では、至高性が脱色され、発達としての教育の教育関係と差異がなくなる。(p.102)

もともと言語化が困難な「生成としての教育」は、このような歴史的経緯から、明瞭な輪郭を失っている。教師の原イメージを想起することは、「人格の尊厳」の由来を知ることでもあるが、有用性の原理に貫かれた生産消費活動をしなければならない私たちが「生成としての教育」を構想する難しさを思い知らせる。世俗内個人としての私たちには相矛盾する原理が埋め込まれており、それが「発達としての教育」に関わる〈変容〉と「生成としての教育」に関わる〈変容〉を必要とする複雑な存在にしているのである。以下では、この「生成としての教育」に関わる〈変容〉を追っていく。

世界の区切り方を変えるもの

近代以降の時代において、ツァラトゥストラやソクラテス²⁴のような最初の教師たちが対話によってもたらしていた非一知へ到る生の技法は、『不思議の国のアリス』や『星の王子さま』等の文学作品に求められていく。「いまだ解釈の枠組みが堅固ではない子どもにとって、純粹贈与者としての教師との出会いは破壊的でさえあることを考えると、子どもを生成の体験へと導くメディアの意義は大きい」(矢野 2000, p.107) と言うのがその理由だが、学校教育の外部でしか実現し得ない教育の原理的テーマについて論じられる中で、突然現実の子どもを対象とした話が出ることはやや唐突な印象を与える。古代型教師の没落以降、擬似的な教師に出会う可能性を考えると、教師の存在に頼らないメディアの可能性は子どもに限定されるものではない。

矢野は、生成変容をもたらすメディアとして、ダブル・バインド、ノンセンス、パラドックス、アイロニー、ユーモア等を取り上げて詳述していく。これらはすべて、世界の区切り方を変え、そ

²⁴ 矢野は、共同体の外部から来る教師を論じる上で、歴史的な人物としてのソクラテスと区別して、教師の典型例として「ソクラテス」を再構成している。

れまで有用性の関心で結びついていた自己と世界の関係の全面的・根本的変容をもたらすものである。それは覚醒とも呼ばれる。

覚醒の体験とは、至福の充溢のなかでの新たな自己の生まれ変わりとなつた世界の出現の体験であり、世界と自己との関係全体が組み替えられたことを指している。したがって、世界の区切り方が、全面的・根本的に変容することになる。このとき、非一知という危機の瞬間を突破できること自体が、自己の意志や主体的な努力を超えており、しかもなにほどこ偶然が作用することから、このような生成は一種の「恩寵」として理解されて来た。(p.85-86)

生成変容をもたらすメディアと併せて、動物が取り上げられている。動物と出会う体験とは、非言語的な深淵に開かれる体験である。動物間関係を人間集団のモデルとするトーテミズムのような認識の体系、人間の意識と無意識や自己と世界との関係を統合させる動物の優美さ、畏れを引き起こすとともに魅了する聖なるもの、内奥性を回復させる供犠という側面から、動物と人間関係が探られる。

わたしたちのアイデンティティは、動物という他者によって、境界づけられると同時に、境界自体が揺るがせられる。それは「最初の否定」と「否定の否定」が、動物性をめぐって生じているからである。(p.168-169)

そのような動物を矢野は、「動物という贈与者＝教師」と呼ぶ。

「生成としての教育」のゆくえ

ここまでの矢野の議論は a. 生成変容をもたらす教師の原イメージの提示と、「労働する人間」を人間の雛形とする近代以降の社会においてはそのような教師を期待することが難しいこと、b. 教師がいなくとも生成変容を可能にするメディアの探究、c. 教師に替わる贈与者としての動物、という流れになっている。以上を踏まえて、「生成としての教育」を実現させる「生の技法」の性格が示される。すなわち、予め計画できない、目的や企図にそぐわない、善悪を超えている、方法をもたない、知識や技能ではなく人格的な関わりであり一回性のものである、等である。

「生成としての教育」は「教育目的」や「教育方法」をもたないため、「教育」という言葉を使用することを躊躇するほどであるが、あえて「教育」の意味を拡張することによって、「発達としての教育」「生成としての教育」という相反する 2 つの次元を併せもったものに変更できる。それは何より「現在の学校教育のなかで実践されている贈与の試みを、支援することができる」という理由からであると言う。

文学や芸術のように、人間が作りだしてきたメディアのなかに、生成を生みだすものが存在している。このことが生成としての教育の学校という場での可能性であるように思われる。教室のなかで、教科書のなかで、これらはひそやかに生成を作りだすべく機を窺っているのである（……）原理的にはすべての教科において、発達としての教師を超えて、生成にむけてすすむ教師になることもできるのである。（矢野 2000, p.184）

教育目的や方法を否定する「生成としての教育」は、学校システムとは原理的に相容れないものではなかったか。『教育』という言葉のなかに、発達としての教育には組み込むことのできない、生成としての教育の可能性を示すことができればよいのだ」（p.100）と述べる一方で、 $a \rightarrow b \rightarrow c$ という流れは、「生成としての教育」の学校における実践例として豚を殺して食べる授業実践の事例紹介に至る。b（メディアとしての文学）、c（モチーフとしての動物）を準備すれば、教師次第で「生成としての教育」は学校システム内でも可能であるという提言であるが、「子どもたち」と集合名詞化されることで、その場その人との一回性の出来事という性格が抜け落ち、技術的に繰り返し再現可能なものとの印象を与える。朝から食事をさせず腹ぺこにさせることや保護者の説得、観察や作文によって対象から距離をとらせる等の教師側の周到な準備は優れた授業デザインである

が、「子どもたち」に特定の体験を「させる」ものとなっている²⁵。子どもたちの授業参加を自由選択にするという配慮を加えたとしても、「学ぶ側の主体的な参入を必要とする賭け」(p.61)は同調圧力の高い学校システム内では制度上難しいのではないか。ニワトリ役とそれを殺して食べる役に分かれ劇で再現させる実践や、豚を解体してソーセージにして食べるという実践からトーテム的思考や供犠の実現を見ることも可能かもしれないが、それは家畜文化における「発達としての教育」

²⁵ 特定の体験を「させる」ことは、制度としての教育における授業では避けられない。特に教師1人に対する学習者の人数が多い学校教育では一斉教育や集団教育の形態になるために、学習者への働きかけは操作的なテクニックに偏りがちである。こうした学校教育の姿はまさに「発達としての教育」そのものである。そうした学校教育において「生成としての教育」のエッセンスを組み込む試みには意義が認められる。こうした試みは様々に実践され成果が蓄積されることが求められている。しかし一方で、学校教育の一斉教育や時間的制約に合わせようとすれば、「生成としての教育」のエッセンスは変質せざるを得ないであろう。矢野(2000)が取り上げているこの『いのちに触れる一生と性と死の授業』(p.175)に関連する内容を読むと、その意義を認める一方で様々な疑問が湧いてくる。これは本文に示したとおりである。振り返って本研究の試みも、大学という制度的な教育の場で行っていることであり、同様の意義を持つとともに、同様の疑問に直面せざるを得ない。この疑問は、大学教育に関わる自分自身への疑問である。また同時に、小学校という学校教育の限界への疑問でもあるし、矢野の議論が教師中心に構想されていることに対する疑問でもある。それは突き詰めると学習者の自律性の問題である。筆者が大学での教育に可能性を感じるのは、学生が相対的に大きな自律性を持っているためである。特に本研究で取り上げる3事例の中の2事例は、学生の側からの働きかけによって、所与の教える一学ぶ関係を、その学生独自のものに大きく変化させている事例である。これらの事例を選抜した理由は、イメージ生成体験の深度等様々な理由があるが、上の議論に関して言うと、学生がその自律性を大いに発揮して教育関係を変化させた事例だからである。筆者の関心からすると「生成としての教育」は教師中心的であり、学習者の自律性に対する注意が不足している。制度としての教育あるいは「発達としての教育」の規範的境界を突破する可能性は、「生成としての教育」が示している教師のもつ超越的な力によるのではなく、学習者の心的構造そのものの変容能力や可能性に求められるべきであると考えているし、学習者自身が備えている自律性の発揮を念頭におくべきであると考えている。指導者は、この学習者の能力を大きく見積もりそれを最大限援助するように働きかけるべきであるというのが筆者の考えである。本研究が事例研究を重視する理由、そして事例選抜の理由には、学習者の自律性ということがある。筆者が大学での教育を考える上で分析心理学を参照するのは、それが個人の自律性と人間の心的構造の変容能力や可能性を前提とし、その上で治療関係を模索する行き方だからである。人間そのものの理解が先で、関係性はその上に構築されるべきであると考えている。教える一学ぶ関係の構築が先にあり、変容はその作用の結果であるとするのは、転倒や倒錯であるとすら思えるのである。学校教育や「生成としての教育」への筆者の違和感はここに起因していると思われる。

の発想法とどの程度の距離が担保されているのであろうか²⁶。学校教育に存する「生成としての教育」の可能性を指摘する矢野の提言には意義が認められるが、現行の学校システムを前提とするならば、上述のような疑問は避けられない²⁷。

さらなる展開の余地

矢野の議論が学校教育への提言に収束したとしても、示された「生成としての教育」の可能性が減減したわけではない。「生成としての教育」をめぐる事象を教育学の主題とした意義は大きいですが、研究の余地が残されている。「生成としての教育」の可能性をさらに追求するには、矢野が立ち止まった地点の先に踏み込み、〈変容〉を起こす人間の心の構造それ自体を探究することが必要であると考えられる。「古代型の教師の向こう側には、無数の呪術師や宗教的修行者がいるのだが、彼らとの境界線でわたしたちはたちどまらなければならない」(p.100)と言って矢野は探究を止めてしまうが、無意識の創造性の体験を具体的に理解しようとする本研究はむしろここから先を探究していかなければならない²⁸。「生成としての教育」の未開拓エリアへの展開可能性をピックアップしておきたい。

²⁶ 矢野(2000)がここで取り上げているのは、「鳥山敏子が、小学6年生と実施した、ブタ一頭を解体してソーセージにして食べるという授業」(p.175)である。矢野は、「ここでは供犠が実現されているのだ...ブタを食べることによって、子どもたちはブタと一体化する...食べるということが、生き物の力をうちにとり入れることだという根元的イメージが、子どもたちにわきあがる。」(p.177)として高く評価している。一方矢野は、学校でペットを飼うことに否定的である。矢野は「子どもはペットを飼うことによって、情緒が安定する...責任感を学ぶ...ペットの死は、死とは何かという問いをもたせて、「死の教育」に役立つかもしれない。しかしこのような発想は、家畜文化における「発達の教育」の発想法である。動物は最初からペットとして手段化されている。」(p.146)と断じている。しかし犬猫もブタも共に家畜であり、この授業で使用されたブタもまさしくこの家畜文化内で飼育されたものであろう。ブタの屠殺もペットの死も家畜文化の範囲内の出来事である。このうち的一方だけを供犠であると特別視し、もう一方を手段化されたものであると過小評価できないのではないだろうか。ただし、どちらの死にも、「動物性と触れる危険な瞬間」よりももっと深い生命の直接性が現れるとはいえるであろう。矢野はこの授業によって子どもたちに根元的イメージが湧き上がったことは子どもたちの感想文に現われているというが、この子どもたちの声を直接には引用していない。このため読者は子どもたちの言葉を直接知ることはできず、この授業やこれを評価する矢野が、教師の指導力を重視し子どもたちを受動的存在と見なしているように感じられる。なぜなら、この子どもたち一人一人がこの授業での学びをどう評価し、その後の生き方にどうつなげていったのかという、学習者の自律的な視点を欠いたままに置かれているからである。

²⁷ カナダのカルガリー市教育委員会は、芸術の学びはその時、その場所で、その人々との間で、一回性のものとして成立するため、教育目標を立てることは出来ないとする「なりゆきカリキュラム(Contingent Curriculum)」(Calgary Board of Education Curriculum Prototyping Consortium, 2015.)を提唱している。学校システム自体を根幹から組み替え、「生成としての教育」に通じるカリキュラムを創出する動きは海外ではすでに始まっている。

²⁸ 20世紀初頭の南スイスに存在した「真理の山」を代表として、世に埋もれた隠者や現世放棄者が著名な芸術家に与えた影響についての研究が進んでいる。2015年6月にフランクフルトのSchirn Kunsthalleで開かれた展覧会 *Artists and Prophets. A Secret History of Modern Art 1872-1972* は近年の研究がまとめられた重要な展覧会であった。

「生成としての教育」は、その起源が教師の誕生から説き起こされるように、もっぱら教師の側から論じられている。生の技法も教える側からの働きかけとしてあった。これは「教育」という事象の発生としては優れた説明だが、〈変容〉そのものの起源や構造についての説明ではないことに注意が必要である。生の技法がもたらす既存の認識枠組みの破壊と再構築だけだと、外側からの働きかけだけになり、心の働きが見えなくなってしまうし、教師の誕生や生の技法といった教師側からの働きかけからの説明だけでは、「どのように〈変容〉を起こせるのか」という行き方になり、個人がどうして〈変容〉を起こすのかが見えなくなってしまう。教師側からの働きかけがあってもなくても条件が揃えば〈変容〉は起こるし、それは個人に内在するものに依るのではないだろうか²⁹。矢野は「分断されていた意識と無意識とのあいだに、見えない力がはたらき、連続性と全体性

²⁹ 「生成としての教育」が想定している教師またはこれに相当する人物との出会いがなければ人間の変容が起こらないという理解になってしまっただけは間違いだと筆者は考える。変容を促すような人物との出会いは人間が変容を経験するための絶対必須の要件ではない。本研究は教育関係にも関心を持つが、それ以上に創造の行為による「私」の変容を問題にしている。この「私」の変容は、人間の心的構造の変容能力それ自体によって引き起こされるものと筆者は理解している。この心的構造の理解のために分析心理学を参照しているが、元々それは、筆者自身のアーティストとしての制作経験を一つの根拠としており、その経験から言っても、創造の行為とそれによる変容の経験には特段に教師と呼べるような人物を必要とはしていない。変容の過程が教師または教師に相当する人物との出会いによらずに起こるということについて考える上で、エランベルジェ（1999）の「創造の病」（p.142-161）という概念が参考になる。これは特に創造的な活動をした人物にみられる。エランベルジェはこの例として詩人や神秘家や文学者や哲学者等を挙げ、その臨床形態は多様であるとしている（p.159）。エランベルジェ（1980）によれば、「創造の病とは、ある観念に激しく没頭し、ある真理を求める時期に続いておこる」（p.35）もので、その人は完全な孤立感に悩むものである。たとえ、この試練を通り抜ける間、自分を導いてくれる導師のような人があったとしてもである」（p.35）という。このように「創造の病」には、指導者がいない場合があるのである。河合（1991）は、創造の過程は「凄まじいエネルギー消費に耐える」（p.213）ことであり、この過程は「他人の助けを借りるときと、自分の力でなし遂げられるときとがある」（p.212）と述べている。他人の助けがある場合でも、この他人は援助者であって教師のように指導する者ではない。エランベルジェ（1980）は、「創造の病」による人格の変容について、「病気の終結は急速で爽快な一時期が目印となることが少なくない、当人は、人格に永久的な変化をおこし、そして自分は偉大な真理、あるいは新しい一個の精神世界を発見したという確信を携えて、この試練のつぼから浮かび上がってくる。」（p.36）と述べている。これをよく読むと、ここには教師に相当する人物との出会いは見当たらず、当人が引き起こした契機によって変容が起こっていることが確認される。これは矢野の「生成としての教育」における変容とはかなり異なる形態である。筆者がアーティストとして経験してきた変容や、指導者として見てきた学生の変容に関する理解は、「生成としての教育」よりも「創造の病」の方に近い。指導者として学生の「創造の病」に似た過程に関わる際、指導者＝筆者は「生成としての教育」に見られる至高性や聖性を帯びた純粹贈与者としての教師のような超越的存在ではありえない。矢野（2000）によれば「生成としての教育」における教師の教えは「一方的に過剰になされる」（p.60）のであるが、このような行き方は筆者の考えとは異なる。矢野が言うとおり教育関係は「学ぶ側の主体的な参入を必要とする賭け」（p. 61）である。しかし矢野の議論では教師側の働きかけに強調点が置かれすぎていて学習者の自律性がよく見えない。矢野の議論と本研究の大きな違いは、人間の変容を教師の側からの働きかけによるものと考えた教師中心的観点からみるか、人間には変容する心的構造もその契機もその人自身に存すると考えた学習者中心的観点からみるかの違いであろうと思われる。本研究は後者である。筆者自身もそうした心的構造と契機を備えた1人の人間であるし、学生も同様であると考ええる。この前提に立った上で、教える一学ぶ関係が意味を持つ場合もありえると考えるのである。本研究では事例研究をとおして、筆者の授業における教育関係は教える一学ぶというよりも見守る一見守られる関係であることが明らか

とを回復する。」(p.160)と指摘しており、それは明らかに個人の中で起こることであるが、それがどのように起こっていくのかを追究はしていない。矢野の提示したものをさらに拡充する余地があるとすれば、それは学習者の「意識と無意識のあいだ」にある構造や論理、そして「見えない力」の働きを明らかにすることにあるのではないだろうか。

意識と無意識の統合とはベイトソンの「優美」の考え(ベイトソン 2000, p.198-231)から引き出された言であるが、そのベイトソンは自分の仕事はユングが『死者への七つの語らい』で示した「クレアトゥーラ creatura」の世界、すなわち精神として見た世界なのだと繰り返しユングに言及している(ベイトソン 2000, p.436, p.604-605, p.636-637; ベイトソン 2001, p.8, p.130)。

以上から、生成としての〈変容〉を理解するには、ベイトソンやユングにまで遡って理解枠組みの構築を目指し、芸術がこれを良くするのであれば、その理由、その実態について考察する必要があると考えられる³⁰。この問題は、第2章で詳しく論じていくこととする。

第3節 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践

これまでの議論から、作品の外形的で審美的な完成度を評価する美術家養成や、予め決められた目標を目指す教育の規範的な視角は、「美的な体験」や「意識と無意識のあいだ」を繋ぐ〈何か〉を見るのに不十分であることが明らかになった。「美的な体験」や「意識と無意識のあいだ」を繋ぐ〈何か〉に触れることによる人間形成は、どのような視角によって捉えることができるだろうか。モレンハウアー(2001)は、人間形成の規範的主張の外側で人間形成について問うことは可能であるとしている(p.21)。そこでモレンハウアーが注目するのが、芸術療法・音楽療法の主張、フロイトやユングによる精神分析ないし深層心理学に特有の主張、その後提出されてきたより洗練された議論である。しかし、モレンハウアーは、教授学と療法理論を関連づける研究の不足を指摘している(p.21)。

大学における絵画・現代美術教育と教育哲学の限界を乗り越える契機として、本研究は療法理論の可能性に注目する。まず、美術教育とアートセラピーの比較、次に、アートセラピーの視点から見た美術教育、最後に、分析心理学の教育的な応用事例を取り上げ考察する。これらを踏まえて、

になるが、これは学習者中心の視点で心的変容の論理や教育関係を理解しているからそうなるのである。事例研究では、学生の証言の中にこのことを確認していくことになるであろう。

³⁰ 芸術の本質と〈変容〉の関係と合わせて、芸術家に代表される創造性の体験と〈変容〉の関係も、理論的枠組みに必要な視点である。「時代の教師としての芸術家」(ユング 1996, p.46)、「創造の病」(エランベルジェ 1999, p.142-161)等を検討したい。

アートセラピーや、より特定的には分析心理学の教育的応用が、先にみてきた美術教育の規範的境界を超える可能性を持つことを示す。

美術教育とアートセラピーの比較

本研究は、絵画制作と関わりの深いアートセラピーに着目する。その理由は、制作されつつある作品を自己との関係において見ていくアートセラピーの知見により、美術の教育の盲点を補い、絵画制作の自己創出的な側面を明らかにすることができるからである。幸いなことに、アートセラピーと美術教育は重複する面があり、両分野を比較し、相互に役立てようとする研究がある。サンドラ・パッカードとフランシス・アンダーソン (Sandra P. Packard, Frances E. Anderson) (1976) は、アートセラピーと芸術教育のルーツや理論的基盤の確認を行なっている。特に注目したいのが、比較の対象となっている理論的基盤として、ヴィクター・ローウェンフェルド (Viktor Lowenfeld) とフロイトに並んで、ユングに関する記述が大きいことである。本研究にも関わる場所なので、詳しく取り上げる。パッカードとアンダーソンは次のように指摘している。芸術教師とアートセラピストの両者とも、個人の構造・ダイナミクス・発展に関するユング理論に影響を受けている。アートに関しては、アートセラピストは、人間のユニバーサルな性質（普遍的無意識）や無意識のシンボル表現を可能にするアートの役割についてのユングの信念に影響を受けている。一方で芸術教師は、アートをコミュニケーションの手段として、また個人の無意識を明るみに出すものと捉えている。ユング理論の「個性化」は自律的で生まれつきの働きであるが、健全な人格の発展のためには、適切な経験と教育が必要である。アートセラピストは、これを心の内に向かっての探究と捉えその援助をする。一方で芸術教師は、新しい経験とシンボルを提供し、外の世界に向かわせる (pp.22-23)。アートセラピストは心の深層を探究すること、芸術教師は心の過程を社会と結びつけること、という両者の志向性の相違を確認できる。パッカードとアンダーソンは、両者は違いを認識するとともに、補い合う必要性があると指摘している (p.28)。

アートセラピーの視点から見た美術教育

日本の大学においては、心理治療的側面を生かした美術教育の取り組みとして、例えば、アートセラピーや絵画療法の視点から美術教育を捉え直す研究 (村上, 山下 1992, 日野 2002, 2003, 伊東 2014, 溝上 2020), 芸術家や美術教育がアートセラピーに強い関心を持つことを示す統計的研究 (吉沼, 伊集院他 2019) が行われている。

村上久美子、山下利之（1992）は、美大の学生のための創造性開発訓練として、臨床現場で実際に使われる描画法を応用する試みを行っている。学生が芸術家としてのキャリアを追求するだけでなく、芸術表現を通じて自己実現していくことをイメージしたプログラムが工夫された。村上と山下はこのようなプログラムに対する学生の関心が高いと報告している。

教員養成学部で指導する日野陽子（2002）は、ナタリー・ロジャース（Natalie Rogers）を参照しながら表現の場の条件を検討している。このような場で、芸術として認められる手前でこぼれ落ちてしまう表現も感じとろうとする態度が指導者には必要であり、芸術療法の「目に見える表現が行われて当然ではない立場から配慮される『場』の在り方」（p.218）から学校の美術教育を学び見直すことが大切だと述べている。また日野（2003）は、アートセラピーの場におけるクライアントの創造力と治癒力が現実世界に作用するためには、イメージ生成という活動が必要だとし、そこでの意志の働きを強調している。意識の重視はユング派に特徴的な考え方である。日野は、ユング派の分析家ジーン・シノダ・ボーレン（Jean Shinoda Bolen）の「聖なる干渉」を紹介し、クライアントが自ら意志的に未来に向かって歩むとき、自我を超えた大きな力を受けたと感じる体験が生じるとしている。こうした体験を教育や療法の場に生かそうとするなら、「想像力が働くことに相応しい、時空間の解放された芸術観が必要」であり、「指導者自身の内にそのような世界への信頼と要求が不可欠」（p.299）だと述べ、指導者の度量や態度の重要性を強調している。

短期大学にてアートセラピーの視点から美術教育を実践している伊東留美（2014）は、美術教育に潜在しているセラピー的側面に意識的に取り組むことの重要性が増していくと述べている。セラピーと教育は指向性が異なるため、どの点を取り込むかが課題であるが、制作によってシンボル化されたイメージが、無意識を意識へ繋げて人格統合を助けることは有効であると言う。美術教育の場面では意図的にそのように導く必要は無いが、学習者がこのことに気づいた場合は心理的サポートが必要になるとしている。

溝上義則（2020）は、美術教育と絵画療法を繋ぐ新たな視点として、1. 特別支援、2. 絵画療法を美術教育に活かす、3. 美術教育の有用性に関する科学的・医学的アプローチという三つの視点があるとして、それぞれを検討している。このうち本研究に関わるのは「2. 絵画療法を美術教育に活かす」である。絵画療法を活用する際には、患者の状況によっては「描かないこと」「描くことの終わり」がある等、美術教育とは異なる考え方に注意が必要である。一方で、患者の病歴や家族関係を念頭に「絵を読む」絵画療法の視点が、子どもの理解に繋がる点があるとしていいる。さらに、美術教育における療法的な視点として、造形活動を通して自己治癒能力を伸ばすことで、子どもの健全な発達を促す可能性を展望している（p.71-74）。

吉沼、伊集院他（2019）は、芸術家、医療関係者、教師、学生などを対象として、芸術と芸術療法の融合に対する認識調査を実施した。この結果から、芸術家の芸術療法への理解と関心の高さが浮き彫りとなった。芸術家は日頃から芸術性の追求という実体験を通じて、芸術の治療的効果を認識しており、芸術療法に関して強い関心や期待を抱いているという。また、芸術療法を学び、協働する意義を見出し、芸術療法の発展において、芸術家の役割の大きさを強く実感しているともいう。

上に見てきた日本の大学におけるアートセラピーの視点を美術教育に活かす取り組みは、アートセラピーと美術教育が互いの違いを認め補い合うべきであるというパッカードとアンダーソンの提案を前進させるものである（Packard and Anderson 1976, p.28）。いずれの研究も、見えにくい心の過程を含め学習者個人の過程に寄り添うアートセラピーの視点が、美術教育による作品の外形的現れや規範と社会化の重視により生ずる偏りを補う点で有効であると主張している。この有効性は、各研究者が報告している学生や美術家や美術教員からの関心の高さによって証されている。このことは、日頃の制作をとおして人格の変容や成長を実感する者が潜在的に多く存在しており、既存の美術教育とは異なる理解枠組みを必要としている、と読み取ることができる。言い換えれば、作品の質の向上や造形能力を磨くといったことだけではなく、自身にとっての制作体験の意味を知りたいという要求もあることを示している。アートセラピストが従来の美術教育とは異なる視点、すなわち制作における無意識の働きについての認識やサポートのあり方を持つために、学習者のこのような要求が掘り起こされると考えられる。

筆者の授業実践でも学生からの高い関心・意欲・期待が見られた。ただし、これはアートセラピーの授業ではなく、あくまで絵画制作において無意識的な造形力を引き出し、自己にとっての意味を考えさせる実践であった。これらの研究を踏まえて、本研究では、療法化されたアートではなく、絵画制作そのものの持つ効果や作用に着目していきたい。また、これらの研究は、指導者としての見解を述べたり意識調査の結果を分析しているが、学習者の体験の内実を具体的に描いていない。本研究では、作品と振り返りのエッセイとインタビューによって学習者の体験を再構成し、学習者が具体的にどのような絵画制作の体験をし、どのような意味づけを行っているかを描いていきたい。

分析心理学の教育的応用の系譜

本研究では特にユングの分析心理学に注目し、その教育的応用の可能性を探るため、実践例について文献研究を行ってきた。ユング思想の核心は人間の〈変容〉（河合 2002b, p.107, 2004, p. iii）であって、その影響は、心理学・精神医学の範囲を越えて、芸術論、宗教学、精神史等、広範

な思想領域に及ぶ。しかし教育一般に対しての影響は、分析心理学の「内向—外向」「コンプレックス」概念が部分的に取り込まれる等に限定されている。一方で、ユング独特の自己実現＝人間の〈変容〉の概念である「個性化」は、老いや死を含むライフサイクル全体を含んでおり、青年期までの自我の確立過程と同一視されてきた従来の発達概念を拡張する視野を持っている。またユング思想の核心部分、ハーバード・リード (Herbert Read) の芸術教育論やホリスティック教育運動等の近代批判的傾向を持つオルタナティブ教育思想や運動において、重要な論拠となってきた (西村 2000, p.773-774)。以下では、分析心理学の教育的応用例として、子ども中心主義教育、ABR、変容的学習論の例を検討する。

このような分析心理学に依拠したオルタナティブ教育思想や運動の事例として、1910 年代のニューヨークに設立された急進主義的な子ども中心主義の学校ウォールデン・スクールが挙げられる。この学校は 1915 年に 3-5 歳の子どもたちを迎えて、ニューヨークのグリニッジ・ヴィレッジにおいて、「チルドレンズ・スクール」として開校した。「チルドレンズ・スクール」は 1918 年にウォールデン・スクールと改名した。同校の代表的な授業実践として、フローレンス・ケインの美術の授業がある。これは 2~10 歳のプログラムと 11 歳以上のプログラムに分けて実施された (佐藤 1990, p.169-177)。ウォールデン・スクールの教育の中心課題は「創造的表現」による「魂の解放」「個性化」であり、「内的主観的生活」「内的リアリティ」の追究という基本原則には、ユング主義の思想や原理が深く影響を与えていた (p.151-185)。ウォールデン・スクールの設立者であるマーガレット・ノームバーグ (Margaret Naumburg) は、自由な教育、心理学の研究、アートセラピーの開発に先駆的な業績を残している。ノームバーグは分析心理学を教育的に応用する理由を次のように述べている。「分析心理学によって本能的無意識的な精神的存在が意識よりも大きな役割を持っていることが明らかにされた……思考と行動の根源の発見は、必ずや教育の再調整をもたらすはずである。」 (Naumburg 1973, p.41)。

ノームバーグは従来の学校の「社会化」³¹が意識的で表層的な精神生活に固着しているため見かけ倒しであると批判する。これに対して、分析心理学は明らかな言動の奥に存する、意識の統御と支配を超えた領域の存在が人間の成長に果たす創造的な働きを明らかにしたことを評価している。

³¹ 宇佐美寛 (1964) によれば、ノームバーグにとっての「社会化」(socialization) には、「画一化をおしつけ個性的な異端に対しては非寛容」な 1920 年代のアメリカ社会への反感があるという (p.71)。個人の内部には、十分に表現されることがや昇華されることを要求するエネルギーがある。社会の価値は、個人のこの原理を満足させているかで計られる。ノームバーグは、教育によって個人を作り変えることによって、個人の幸福を保障する社会を作ろうとしたのである (p.72)。ノームバーグの「個人」観と「社会」観は、ユング派の分析家 B. Hinkle と A. A. Brill に学んだところから来ている (p.73)。

ノームバーグはこれを教育的に読み替え、人間の「本能的無意識的な」領域に働きかける教育を実践した。ウォールデン・スクールでは、子どもの深層のエネルギーを個性的に解放する水路として芸術的な表現が重視された。

ノームバーグの姉でウォールデン・スクールの美術の授業を展開したフローレンス・ケイン (Florence Cane) は、創造的表現による「個性化」の原理を追究し、「芸術は、個人の精神を自由にし、成長を可能にする限りにおいて、その個人にとって価値がある。芸術が彼の最奥から湧き出るときにのみ、芸術はこのような価値を持つ。」(Cane 1926, p.56) と述べている。ケインは、学習者中心の絵画指導を展開し、表れつつある作品を制作者との関係において見ようとしていることが特徴的である。ケインによれば、人が生まれ持つ創造の本能は最初無意識的だが、それが妨げられず耕されると自己に統合され、個人を生み出す。したがって創造の本能は自己創造の本能になる、とも述べている (Cane 1930, p.248)。ケインの論文は主に実践に関するもので、その理論的関心が分析心理学とどう関わるかは明確ではないが、創造のエネルギーを美的洗練にではなく自己理解に方向づけ、無意識の諸力を意識に統合する「個性化」概念と、ケインの実践的関心には深い関わりが認められる。

レスリー大学修士課程でアートセラピーと教育を統合するプログラムを指導したショーン・マクニフ (Shaun McNiff) (1992) は、画家として美大でトレーニングを受けたのち、アートセラピストとして病院に勤務した。その後、レスリー大学修士課程でアートセラピーと教育を統合するプログラムを開始し、学生に制作のリアリティから研究デザインを発展させることを求めている。このアートセラピーと研究の統合は、アートセラピーの立場からの **Art-Based Research** (芸術に基づく研究、以下 **ABR**) として提唱されている。マクニフは著作で度々ユングに触れ、絵画に現れたイメージと対話するよう勧めている。これはユングの「アクティブ・イマジネーション」に基づいている。

「病が魂の喪失と関わっている時はいつでも、魂の薬としてアートが出現する」(McNiff 1992, p.16) とマクニフは述べている。治療の道具としてのアート (**art in therapy**) ではなくアートが心の治癒的な力を解き放つ (**art as therapy**) を重視し、描かれる絵に病理・病気や否定的なものを見るより、魂の自然を見るように呼びかけている。アートを通して魂の語りを聞き、対話してこうとする姿勢は、ユングやユング派分析家のジェームズ・ヒルマン (James Hillman) からの強い影響がある。アートスタジオのリアリティに根ざし、アート体験に忠実なマクニフの研究には、アートが持つ即興性や自在さが生かされている。一方で、「アクティブ・イマジネーション」を応

用する際に指針として利用できるはずの元型論等のユング理論の核心部分との理論的關係が明確ではない。

ウィスコンシンマディソン大学のグループ・ダイナミクス研究所のディレクターとして分析心理学を基にした変容的学習論を研究したロバート・ボイド (Robert D. Boyd) (1991) は、分析心理学の教育へのインパクトが教育学一般において過小評価されていることを問題視し、その適正な評価を主張している (Boyd 1991, p.10)。ボイドの研究は特に、ユングの元型論を発展・洗練させ精密な「個性化」を描いたエーリッヒ・ノイマン (Erich Neumann) の理論に基づいている。ユングは人生の前半を自己実現＝社会化、後半生は価値観を見直し個人の人生の意味を探るものと捉え、「個性化」は人生後半の課題だとしていた。成人教育の一つであるボイドの変容的学習は、その意味で「個性化」概念と親和性が高い。

ボイドが対象とする少人数のグループによる「個性化」のワークでは、グループのメンバー個人だけではなく、グループという単位にも元型的な成長モデルを当てはめていることが特徴的である。しかし、学期や学年といった決められた時間的フレーム内で、元型的成長の全スペクトルを体験させることには無理があるように思われる。またノイマンには女性の「個性化」や創造的個人の「個性化」に関する研究があり、学習者に応じてより精密に応用する可能性が残されている。

第4節 まとめ

ここまで、1. 日本の大学における絵画教育における問題、2. 教育学における「美的体験」や「人間形成」に関する議論、3. 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践に関するもの、という3つの領域の先行研究を、学習者の「私」がどのように把握されているかという点を焦点として検討してきた。

個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験と、目的合理的な教授・学習可能性を追究することの間にある本質的なズレは、絵画・現代美術の専門家教育、教育哲学、療法理論から見た美術教育のいずれにおいても、乗り越えるべき難問として把握されていた。乗り越える方策は様々に構想されていた。これらの中には、ズレを乗り越えるよりも、美術アカデミー成立期に復古して「排除」と「純化」によって指導の一貫性を保とうとするものもあった。このような行き方では、許容される表現の狭隘化によって〈脱臼〉が起こることが予想される。一方で、学生個人の内面を絵画の様式的展開に架橋しようとする試みや、教育という概念そのものを「美的主体」のような自由な存在様式に向けて拡張しようとするものが見られた。これらは、いずれも学習者の「私」を縮減・細断しないようにする試みと捉えられ、その点が評価できる。

療法理論から見た美術教育の先行研究では、アートセラピストがこれをクライアントの内的探究と捉えその援助をしていたように、はじめから学習者の「私」を発想の起点とし「私自身に対する私の関係の模索的で実験的な形態」(パルメンティエー2007, p.144)を探究していた。これは絵画・現代美術の専門家教育と教育哲学では薄かった視点である。またこれらの先行研究の多くが、学生や芸術家や教育関係者が、療法理論から見た美術教育の可能性に対して高い関心を示したと報告していた。このことは、先にみたAさんのステートメントとも響き合う、重大なポイントである。学習者は単に受け身な存在ではなく、自らの希望と欲求をもつ自律的な存在なのである。既存の絵画・現代美術の専門家教育あるいは学校教育は、学習者のこのような側面を十分に認めてこなかったのではないか。療法理論から見た美術教育が報告している関係者の関心の高さは、学習者の「私」が「私自身に対する私の関係の模索的で実験的な形態」を探究することを大きく許容する授業において、学習者のこうした希望や欲求が顕在化したものと考えられる。学習者の「私」の掘り起こしという意味でも、これらの先行研究は価値があるのではないか。

分析心理学は、絵画・現代美術の専門家教育と教育哲学の限界を超えて、その先にあるものを見るための解像度の高いレンズを提供している。ユング思想の影響は、心理学・精神医学の範囲を越えて、芸術論、宗教学、精神史等、広範な思想領域に及ぶが、教育一般に対しての影響は限定的であるとされてきた。分析心理学の教育への影響が、ホリスティック教育運動等の近代批判的傾向を持つオルタナティブ教育思想や運動に限定されていることは、矢野の議論にあったように、「生成としての教育」が、既存の「発達としての教育」の枠組みを大きく外れることと関係があると思われる。本章では、分析心理学の教育的応用例として、ノームバーグのウォールデン・スクール、マクニフのアートセラピー教育、ボイドの変容的学習論の例を検討した。いずれの研究においても、研究者の実践的・理論的関心に沿って、分析心理学が様々に応用されており、特に先行研究で指摘してきた従来の教育の限界を超出する領域で、その有効性を証する事実を提供していた。

これらの先行研究の検討を踏まえて、本研究の関心事である、自我の統御を超えたイメージ生成である〈出現〉と学習者の「私」の変容は、絵画・現代美術の専門家教育、教育哲学、療法理論か

ら見た美術教育という教育領域において共有された問題領域に存することが確認できた。また、それらの限界を超出した部分が、本研究の核心部分であることも確認された³²。

次章では、さらに、分析心理学に関する最新の研究動向を踏まえ、本研究が焦点を当てるイメージの〈出現〉による「私」の変容は、分析心理学の主要概念である「元型的イメージ」の体験や「個性化」の過程と対応していることを示す。

³² パルメンティエー（2007）は、「私」の広がりや制度としての教育によって切り詰められ裁断されるとしていた（p.140）。しかし「私」の広がりを具体的に示していない。分析心理学を参照する理由は、この「私」が階層構造で捉えられ、「私」の基盤である系統発生的な部分＝普遍的無意識までが視野に入っていることである。創造の場である「私」を縮減しないこと、普遍的無意識の内容との交渉により「私」が変容すること＝「人間形成」をより大きな視野で理解するための構造と論理を持つことが重要である。筆者が授業を通して狙っているのは、イメージの〈出現〉だが、これは個人的経験を超える内容を示している。この超出している部分が本研究の核心であり、その理解のために分析心理学を援用する。

第2章 イメージの〈出現〉による「私」の変容

第1節 無意識の創造性と人間の変容

筆者の授業で学生が体験するイメージの〈出現〉と「私」の変容は、「無意識の創造性と人間の変容」という大きなテーマを映し出している。第1章では、「無意識の創造性と人間の変容」が、近代の美術アカデミーにおいて縮減されていく様子や、現代の日本の絵画・現代美術教育において難題の源となっていることを確認した。教育学においては、教育における人間形成の規範的限界を超える契機として、「無意識の創造性と人間の変容」が注目されている³³。このような試みの代表的なものとして矢野の「生成としての教育」を取り上げた。「生成としての教育」は、教育という概念そのものを拡張しようという野心的な試みであった。しかし、「生成としての教育」は無意識の構造を見る視点を欠いているため、可能性の展望に留まっていた。そこで、本研究では、教育学の限界を超える可能性として、療法理論を検討した。アートセラピーからの美術教育への提言では、美術教育を補完する視座が示された。特に、分析心理学を教育的に応用したノームバーグやボイドの事例は、無意識の内容と構造と論理に基づく理論によって、可能性に留まっていた「生成としての教育」で目指されていた内容がそれぞれの教育現場で具体的な実践として現実化していることを示していた。

こうして振り返ると、本研究の主題である「無意識の創造性と人間の変容」は、真新しいテーマではなく、人間の創造性に関する問いの延長線上にあることが分かる。「無意識の創造性と人間の変容」は、古代においては美的体験の淵源として人間の外部に位置づけられていたが、近代においては、規範的な美に押し込められ、統御可能な市民を教育するための道具となる一方で、そのような統御からはみ出す病気として治療の対象となってきた³⁴。フロイトやユングによる無意識の発見により、それは切除すべき病理ではなく人間に根元的な働きであることが確認された。無意識の発見と呼応して、現代美術は「無意識の創造性と人間の変容」と強く関わり、表現主義やシュルレアリスムを生み出した。こうした現代美術の成果は、今日の教科教育に取り入れられているが、表現

³³ 小野文生（2019）は、知識の習得や道徳的訓練から溢れ出し回収されない人間の側面を「パトスの知」と呼び、これを追求する試みとして、矢野の生成論的な教育人間学、今井康雄のメディア教育学、田中毎実の臨床的人間形成論を挙げている。しかし教育における病理＝パトスの側面への関心が思考実験に留まることは、矢野の「生成としての教育」に限界が見られたとおりである。

³⁴ パルメンティエー（2007）の議論を念頭に置いている。ここで古代といっているものは、プラトン以前の芸術の考え方である。シャーマニズムを今日まで保持している社会もあると思われるがこれらは除外して考える。

様式を参照するに留まり、その表現の由来であるはずの「無意識の創造性と人間の変容」については等閑視されている³⁵。無意識の発見はオルタナティブな教育に影響を与え、一時的に盛り上がりを見せたものの主流の教育に影響を与えることなく退潮し現在に至る。こうして見てくると、「無意識の創造性と人間の変容」は人間にとって根元的なものでありながら、教育からは排除されてきたことが分かる。それは、規範を逸脱する芸術運動や、規範を逸脱する個人を対象とする療法理論においては核心的な問題とみなされるが、規範的な市民形成のための教育という観点からは過剰であり危険だとみなされる。

現代的な教育のために

本研究は、これまで排除されてきた「無意識の創造性と人間の変容」を、「イメージの〈出現〉と「私」の変容」という形で、人間形成の場である教育（より特定的には芸術教育）において主題化する試みである。このために、本研究は、分析心理学の主要な概念を参照する。人間にとって根元的な「無意識の創造性と人間の変容」を理解するための理論が、カウンセリングを必要とする一部の人々にしか応用されないことは残念である。本章では、河合隼雄の議論を取り上げて論じることになるが、現代においては、この「過剰であり危険」ですらある無意識の諸力に触れる機会が増えているのであり、潜在的には「無意識の創造性と人間の変容」の問題はより多くの人々にとって重要なものとなりつつある。無意識的な諸力について、より精密に理解し対処する必要性が高まっている。「無意識の創造性と人間の変容」を具体的に扱う理論枠組や方法を持つことが、今後の教育が従来の規範的限界を超えた領域で機能するための必須要件となる。

現代的な教育における人間形成を考える際に、人間の変容に関わる概念である分析心理学の「個性化」ということを検討してみたい。河合（2002c）は、ユングの時代の「個性化」と、現代における「個性化」は違うと述べている。「個性化」の中身が変わったというよりも、「個性化」の経験のされ方が変わったという（p.19-27）。これは注目すべき事柄である。ユングの時代では、「個性化」は、社会的に成功したごく一部の人間にとっての人生後半の課題であった。ユングは、人間は、人生の前半では社会的地位を確立するために努力し、人生の後半において、「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」という根元的な問いに向き合うとしている。人生の前半の課題である社会

³⁵ 那賀貞彦（1999）は、現代美術の問題意識から新しい美術教育を展望している。現代美術の応用は、表現様式の無制約性をもたらす一方で、現代美術表現の病理的な側面を受けて「子供たちの病理的な美術教育が始まっている」（p.70）と述べている点は注目される。しかしこれは大胆に過ぎる展望であって、日本の学校現場は病理的側面には耐えられないであろう。実際には排除されるか、教育可能なものに縮減・換骨奪胎された上で持ち込まれることになると思われる。

化は、ある意味では、規範的な人間像に沿うものであり、教育の目的と一致する。社会的に信用されるということは一貫性を持つということであり、そのために一貫性に沿わないものは排除することになる。「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」という根元的な問いは後回しになる。そして、人生後半の課題は、規範的な人間像を超えるもの、すなわちこれまでの教育学の範囲を超えるものである。それは、前半生で排除してきたものと再会して取り込むことを意味している³⁶。

しかし河合によれば、「現代においては、そのような区別はあまり明確ではない」(p.26)。現代では、特に青年が、ユングの時代に人生後半の課題とされた根元的問いに直面することが一般的になりつつあるという。それは現代の人間がより豊かになり余裕を持つようになったからである。そのような人々は、社会的に信用される人間になることと、人間として生きるとはどういうことかという2つの課題に同時に向き合うことになる。すなわち、排除しつつ包摂する、一貫性を保ちつつ矛盾するものを抱えるという真逆の問いに同時に応えるという難題に取り組まねばならないのである。

本研究が、教育の規範的含意に限界を見出し、人間の無意識的な諸力が持つ創造的な働きに注目するのは、専門教育としての絵画・現代美術教育における創造的人材育成という目的以上に、こうした現代に特有な課題に応答しうる教育のあり方の模索の一つであるといえる。それは、問題があるから対処せざるを得ないという受身的な行き方ではなく、早期に根元的な問題に取り組むことに創造の可能性を広げる契機を見て飛び込みより深い表現と人間形成を積極的に求めていく行き方である³⁷。

ここまで、無意識の創造性が人間の変容に与える影響を評価してきた。しかし、無意識の創造性といったときに、それに圧倒されることと、意識的に関わることを区別せねばならない。無意識的内容に圧倒されるだけだと、アール・ブリュット³⁸のようになるであろう。アール・ブリュットには、意識的な造形訓練による造形とは異なる、無意識の創造性の裸形の威力を見せつけるような独

³⁶ 人生の前半と後半を区切る具体的年齢は時代によって変わる。日本では2022年4月1日に成年年齢が20歳から18歳に引き下げられたが、社会的・心理的な面で大人になったかどうかはまた別の問題であろう。

³⁷ 溝上慎一(2004)のように、研究者が自らを「成熟した大人」と自己規定し、「学生」や「青年」の「自分探し」の困難を指摘するとき、すでに自明性を喪失している〈近代家父長制家族〉〈父としての教師〉と同様に〈父としての研究者〉になってしまっていないだろうか。このような近代的権威に裏付けられた関係性は、すでに効力を失っている。これに対して、河合(2014)の分析心理学からの青年研究では、青年の内面から問題を扱っている。本研究は学生の「私」の体験の内実を扱うため、分析心理学における青年研究から得るところが大きい。

³⁸ アール・ブリュットはジャン・デュビュッフェ(Jean Dubuffet)により提唱された。デュビュッフェは、精神病院や監獄から作品を蒐集した。デュビュッフェは、患者や囚人の創作を、完全に純粹で生な、内発する衝動に駆り立てられ蘇ったものだと見做していた。‘What is Art Brut?’ Collection de l’art brut website. <https://www.artbrut.ch/en_GB> [accessed on 15 Dec. 2021]

特な強度がある。しかし、本研究のように、大学生の制作による人間形成を主題とする試みにおいては、無意識の創造性さえ活性化できれば良いというわけにはいかず、無意識の創造性の体験が、人間形成にどう関わるのかを追究する必要がある。

そこで本研究は、意識の関与ということを評価する必要がある。無意識の創造性の体験を引き出す一方で、無意識の諸力と対話し人間形成へと統合できるような新しい意識の働きを発展させねばならない。ユングは、普遍的無意識の奔流に圧倒され巻き込まれながら、それを創造の行為（ボーリングゲンの塔の建築や『赤の書』の制作）に変換し、意識的な働きを手放すことはなかった。ユングは、無意識的な諸力との関わりに開かれながら、意識がその働きを高め、意識化が進むことを重視していた。これこそが「個性化の過程」と呼ばれるものである。このことは、本章第1節で論じるように、普遍的無意識の内容に触れることが増えた現代人にとって、今後さらに重要性が増していくと考えられる。

したがって、無意識の創造性ということは、現代において教育を考える際に必要なことである。そして、この場合、次の2つのことが区別されるべきである。まず、一般的なイメージすること＝単なる認識と、無意識から出現するイメージを区別すること。そして、無意識から出現する強度の高いイメージ生成に対して、単にそれに圧倒されることと、意識を関与させていくことを区別すること。筆者の授業においては、〈出現〉に注目して、無意識的な創造性を引き出すとともに、意識的な関与を促してきた。授業については第3章で詳述する。

〈出現〉の特徴と4つの観点

イメージの〈出現〉による「私」の変容の具体的内容については、事例研究で分析する。本章では、これを理解するために、その構造と論理を捉えねばならない。このために、分析心理学の概念と照らし合わせて、序章で挙げた〈出現〉の6つの特徴を再解釈する。6つの特徴は次のものである。1. 「私」に対して現れる（個人的な経験）、2. 自我の統制を越えている（個人的な経験を超えた内容）、3. 強い感情を伴う、4. 意識の変容をもたらす（自分の意識が複数のイメージの主体になったり、これらを見下ろす超越的な主体になったりする）、5. 他者との深い融即をもたらす場合がある（他者が何を必要としているかが分かると感じたり、自分の深いプロセスを他者に言い当てられたりする）、6. その後の生き方に影響を与える。この6つの特徴を、4つの観点到整理して論じることとする。

観点1

——特徴 1, 2, 3 は、**深層からのイメージ生成の体験**に関するものとしてまとめられる。〈出現〉は「私」に固有の経験でありながら、「私」個人の経験の範囲を超える内容を含み、また日常的なペルソナとしての自我の統制を揺さぶる強い感情を伴う。〈出現〉にみられるイメージの経験は、これを体験する人に、心が階層的なものであり、その深層にはその人が把握できない部分があることを教える。そのような経験をさせるイメージはその人にとって特別なものであり、またそれを示された人にも直観的な連想を抱かせる等の心の動きを誘発する力がある。〈出現〉にみられるイメージはこれを体験する人に固有のものでありながら、普遍的な共通性を持つようである。普遍的な共通性を持つゆえに、これを体験した当人でない人にも様々な連想を喚起するのである。このような〈出現〉にみられるイメージの特徴は、ユングのいう「元型的イメージ」の体験と対応する点が多くある。「元型的イメージ」の体験は、集合意識、自我、個人的無意識、普遍的無意識という階層構造を前提としている。「元型的イメージ」の体験は、普遍的無意識から自我に向かってイメージが出現してくる現象であって、〈出現〉の特徴 1, 2, 3 と一致している。また、この階層構造は、〈脱臼〉と〈出現〉を統一的に把握する説明原理である。この階層構造から、〈脱臼〉を範囲の限定ではなく、階層の単層化として説明できる。第 1 章で見てきた、教育の目的・技術的合理性の追究による障害も、矢野の「生成としての教育」の限界も、この階層構造の理解によって乗り越えることができる。「元型的イメージ」の体験のような強いイメージ体験は、病理的な反応を生み出す一方、創造的な活動を促すものである。イメージの力を信じるとか創造の行為に救いや意味を求めるといったことがあったように、学習者や指導者が積極的に求めていくという態度は、カウンセリングと授業との違いをつくりだしている³⁹。深層から出現してくるイメージ体験がどのような人間形成的意味を持つかという論理については、「個性化」との対応で論じる。

観点 2

——特徴 4 は、**学生の「私」の変容**に関するもので、「個性化」と対応する。イメージの〈出現〉（分析心理学では「元型的イメージ」の体験に相当すると思われる）から、これを意識化して取り込ん

³⁹ カウンセリングは、社会適応上の諸問題を抱える援助を求める人（クライエント）に対して、専門家（カウンセラー）が対人関係の中での相互作用によって行う援助である。カウンセリングにおいてクライエントは主体的で能動的で独自の存在とみなされる。これに対して、一斉授業やテストによる競争を考えると学習者は操作され管理される存在である。このように対比すると、クライエントの方が学習者よりも個別的・能動的な存在に見える。しかしここで焦点としているのは、無意識的内容との関係である。クライエントが諸々の要因による無意識的内容に直面させられて悩みや苦しみを持つようになるのに対して、学習者は無意識的内容から比較的自由である。筆者の授業では、授業デザインと指導により、学習者は無意識的内容に触れるように促されるが、本人の意志を無視して強制されることはない。本研究で事例として取り上げる A さんのように意味や救済を求めて制作していくこと＝学んでいくことが可能である。ここでは、無意識的内容に否応なく直面せられるか、自ら接触にいくかという行き方の違いを問題にしている。

でゆく過程での葛藤や変容を、特徴 4 は表している。「個性化」は、ユングがこれを提唱した時代では、社会的な成功を収めたごく一部の人間のテーマだった。しかし現代では、より多くの人々が「個性化」をテーマとするようになった（河合 2002c, p. v-viii）。さらに、「個性化」の意味も変化してきた。より現代的な意味での「個性化」を考察し、〈出現〉と「私」の変容に関連付ける。本研究が捉える学生の「私」は、創造の行為に救いや意味を求める存在であった。これは、先に述べた「個性化」における意識的関与の重要性という問題にもつながる。ここで主体や個性の形成である「私」の変容が起きる。矢野の「生成としての教育」は、「世界の区切り方が変わる」という認知の仕方の変化に留まっていた。「個性化」は主体そのものの変容に関する理論であり、「生成としての教育」の限界を超えるものである。

観点 3

——特徴 5 は、**学生同士および学生と指導者の関係性**に関するものである。〈出現〉を涵養する授業において、学生同士または学生と指導者との間で、互いの無意識的内容が相手に投影されるという現象が起こる。こうした特徴を理解するために、分析心理学の「転移—逆転移」の概念を参照することができる。関係性を意識の階層構造を前提に理解していくことになる。投影された内容は意識化の対象となり、その内容を取り込んだ意識は変容する。意識化の過程は「個性化」の過程であり、それは葛藤や抵抗を伴う。この過程では、信頼できる他者との対話が有効な援助となる（河合 1991, p.206-207, p.210-211）。絵画・現代美術教育では、視覚的な作品を介するため、無意識的内容は作品にも投影されることとなる。このような理解は、絵画・現代美術教育において、学生同士または学生と指導者との対話の質を変える可能性を持つ。対話の内容が、外形的な作品や相手の表層に留まらず、深層にまで至るため、より質が高く、人間形成的な面で意味深いものとなる可能性が出てくる。このような多層的で双方向な対話には、一方的で単層的な対話によって生じた〈脱臼〉のダメージを回復させる効果が期待される。互いの深層と交差する関係性は、矢野の「生成としての教育」がもつばら教師からの一方的な働きかけであることとは異なる相互性を持つ⁴⁰。

観点 4

⁴⁰ 矢野（2000）は「分断されていた意識と無意識のあいだに、見えない力がはたらき、連続性と全体性とを回復する」（p.160）と述べているが、この「生成としての教育」の目標である連続性や全体性の回復の契機となる力が「見えない」ままであるのは、「生成としての教育」が学習者自身が変容する心的構造や能力や自律性を認めていないからではないかと思われる。「生成としての教育」が教育関係を絶対視するのに対して、本研究はオプション的なものだと考える。それよりも、学習者の自律性や変容を可能にする構造や能力に注目し、これと指導者がどう関わるべきかを考える。この点が、本研究が「生成としての教育」と異なる点である。

——特徴6は、大学カリキュラムの範囲を超えた教育効果に関するもので、**卒業後の人生への影響**として現れる。「個性化」のより広範な影響として考えることができる。明白に学生の卒業後のキャリアに反映されている場合もあれば、表には出ないけれども、学生本人のなかで持続的に影響がある場合もある。この点は、大学カリキュラムの時間的限度を超えて、本来の意味での教育効果を表すものであり、その意味で、授業に対する本質的な評価にも通じる点である。

〈出現〉の特徴1～6を4つにまとめた。これは、〈出現〉を、**1.深層からのイメージ生成の体験、2.学生の「私」の変容、3.学生同士および学生と指導者の関係、4.卒業後の人生への影響**から理解するための4つの観点である。以下では、それぞれについて一節を充てて述べていく。

第2節 深層からのイメージ生成の体験

〈出現〉の特徴1～3をまとめると、〈出現〉に見られる自我の統御を超えたイメージ生成は、非個人的な内容を持ち、強い感情を伴う、個人的な経験である。この個人的かつ非個人的というところは、個人的という部分と非個人的という部分の階層が別になっている。つまり、〈出現〉という体験自体が、階層構造を前提としている。これは、集合意識、自我、個人的無意識、普遍的無意識という階層構造を参照して理解できると思われる。また、〈出現〉で体験されるイメージ内容は、不気味なものや神話的なもの⁴¹を特徴としており、それが強い感情を喚起するとも言えるし、逆に強い感情がそのような形に造形されとも言える。〈出現〉が持つこれらの特徴は、分析心理学の「元型的イメージ」の体験と多くの点で共通している。

「元型的イメージ」とは

「元型的イメージ」の内容は多数ある（例えば「老賢者」「アニマ」「アニムス」等）。ユング（2019）によれば、無意識的内容は、人格化の傾向を持ち、それらが「元型的イメージ」の個々の内容になっていく（p.004-005）。ここでは、個々の内容を一つ一つ述べていくのではなく、「元型的イメージ」が出てくる構造について考えたい。

⁴¹ アンリ・エレンベルガー（Henri F. Ellenberger）（1980）は、無意識が持つ神話産出機能（mythopoetic function）に注目し、今後探求されるべきだと指摘した。河合（2009）は、井筒俊彦（1983）を参照して、「元型的」イメージは、「説話的自己展開性、あるいは神話形成的（mythopoetic）発展性」を持つという特徴を挙げている。深層からのイメージは、説話的に自己展開する傾向がある（p.43-44）。

「元型」はイメージとして心に現れるものである。それは普遍的無意識に由来し、大きなエネルギーを意識に運んでくる。普遍的無意識は、人類が系統発生的に心に生じさせているものであって、意識の発生よりも古い本能や祖先の経験の集積体である。元型は本能を導く「振舞いのパターン (pattern of behavior)」であり、本能行動は必ずイメージに先導される。

また、「元型」はパターンであると同時に、本能のエネルギーであるリビドーとも関係が深い。元型的イメージはヌミノース (das Numinose) な性質、魅了する力を帯び、その出現には激しい情動が伴う。その理由は、それがイメージの形をとった本能のエネルギーそのものだからである。ユングはこのことについて、「リビドーは形態を持たない状態で無意識から湧き上がってくるのではなく、必ずイメージとなって現れる」(p.004)「無意識の素材は、ある種の鋳型に流れ込む傾向がある」(p.005)と述べている。元型的イメージは人格化する傾向を持ち、影やアニマや老賢人などと名づけられ分析心理学の基本概念の一つとなっている。「元型的イメージ」は、人間が積み重ねてきた典型的体験が心のなかに堆積残留したもので、そのために神話的形姿を取る(ユング 1996, p.43)。

本能に由来する「振舞いのパターン」は人類に普遍的であるが、元型的イメージの経験のされ方は個人によって異なる。元型的イメージがその個人にどのような現れ方をするか、その個人がこれとどう対決していくかで、その人に独自の個性的な人格が形成されていくのである。意識は、元型的イメージの体験により無意識のエネルギーを取り込み、質的に変容し、明晰化し、拡大していく。この過程を「個性化」の過程と呼ぶ。「個性化」については次節で取り上げる。

ここで、「元型的イメージ」体験の前提となる、意識の階層構造について図示しておく(図 5)。ユングによるこの図 5 は、「個々人がある種の共有された水準から現れ出る様子」(p.137)を示している。海面上に点々と現れている島々が個々人を表しており、島々は海面上からは孤立して見えるが、海面下(＝無意識)を見ると、一つの地殻に乗っていることが分かる。マグマに当たる H が地殻を貫いて A にまで達している。これは島々が時おり噴火する(＝個々人が深層と繋がっている)ことを表している。筆者が図 1 で示した「何であるとも言えないもの(不随意・無意識の働き)」は、図 5 に示された「ある種の共有された水準」である C～H に相当すると考えられる。この C～H は、客観的にそのような層が存在していると主張されているのではなく、「私」に感じられるものとして示されていると筆者は考える。筆者による図 1 も同様で、「私」によって感得されるものとして示している。

「私」の多層性

〈出現〉を体験するまでは、学生は、自分自身に自我の統御を超えたイメージ生成をする働きがあるとはハッキリと知らなかったであろう。〈出現〉は、学生にとって、それまで知らなかった「私」の範囲や深さやその働きについて知るきっかけとなる。〈出現〉に見られるイメージは、自我の統御を超えたところで生成され、「私」に対して出現してくる。そこには、イメージを生成する層と、イメージを体験する層の、少なくとも2つの層があると考えられる。イメージを生成する層は、日常は意識されない層であり、直接経験されることはなく、〈出現〉によって初めてその存在が仮定される場所である。これは図1に示された海面下のC~Hに当たる。

したがって、〈出現〉は、「私」の多層的な構造を明るみに出す。〈出現〉は、「私」というものの層構造の階層にまたがって生じる現象である⁴²。これに対して、従来の意識的な造形訓練（例えば石膏デッサン）は、イメージ通りのものを正確に作るという目的合理的かつ自我に統御された活動である。そこにはイメージを生成する層とイメージを体験する層の区別がなく、単層的である。これは、外部から知識や技能を付加する訓練であって、そもそも「私」というものに関わらない活動である⁴³。

この階層構造のそれぞれの層が、現実には投影されたり混ざり合ったりして、様々な「心的現実」を作り出している⁴⁴。実際に「私」が生きているのは、このような現実の重なりではないだろうか。例えば「釣り逃がした魚は大きい」という諺がある。大切なのは魚の実際の大きさではなく、「私」の気持ちである。さらにその話を誰かにする場合は、相手によって表現が変わってくる。客観的な

⁴² ノイマン（2006）によれば、意識の発達の段階ごとに新しい元型が現れるという（p.320-322）。そうだとすると「変容元型」は元型の階層をまたぐ元型ということになり、ベイトソン（2000）の指摘していた複数の階型を行き来する横の階型の存在との類似性が指摘できる。このような階型は芸術として現れる。ベイトソンは優美（グレイス）は意識と無意識の統合にあり、芸術がこれをよくするという（p.200-201）。

⁴³ 意識的な造形においては、造形は自我の統御の範疇にある。ここで造形されるイメージは、想像した通りのものである。モノを介することによってズレが生じるとしても、それは良きものとして取り込まれるか、失敗として排除されるかである。一方、〈出現〉においては、モノの介在によるズレというファクターは重要ではない。〈出現〉では、表出され外在化される以前の内観的な状態ですでに、自我の統御を超えているのだ。そのようなイメージ生成の過程は、意識されることもあれば、意識されないこともある。何らかの感情の高まりを経験し、それが〈出現〉を予告するということはある。いずれにしても、自分を超えた何かがそれを造形したように感じられたり、生成されたイメージに自律した生命を感じたりする。自分を超えた何者かの働きを感じるのである。そこに実際に何者かがいるわけではないので、自分の心の感知できない深層に、自我を圧倒するようなイメージ生成の働きがあることが感じられるのである。

⁴⁴ 河合は、「一般に「現実」と呼ばれているものは、人間が通常の意識によって認知したものを指している。最近になって、そのような意識のみではなく、「変性意識」によっても「現実」が把握され、どれが正しいなどとは言えない、と考えられるようになった。」（河合 2002c, p.82）と述べている。このように意識そのものを、固定的ではなく変化するものとする考えの代表的なものとして「意識のスペクトル」（ウィルバー1985）や「変性意識」（ルイス＝ウィリアムズ 2012）がある。

現実が単層的であることに対して、私たちが生きている「心的現実」が多層的かつ関係論的であることをこの諺は良く表している。

〈出現〉が明らかにする現実の層は、非日常の深いレベルのものであって、それが制作しつつある作品に現れてくることは、ある種の驚きを伴って経験される。学生の証言では、ショックを受けたり不気味さを感じたり逃げ出したくなったり、または抑えようとしてもグイグイと出てきたり、ワクワクしたりと、様々な強い感情的反応を引き起こしている。また、表現する相手によっても変化すると証言されている。このような経験から、自分のことや他者のことが分かるようになった、という証言も出てきている。これは、日常的な自分や他者のことが以前より分かるようになったということではなく、イメージの〈出現〉によって仮定される深層を持つ存在として自分や他者のことが分かるようになったと解釈できる。

〈出現〉において深層から現れるイメージには、分析心理学でいうところの「元型的イメージ」の体験と共通する特徴が見られる。河合（1991）は、「元型的イメージ」を見出すことは、人生において「実は私こそ—である」ということを自覚することだと述べている（p.76）。「元型的イメージ」体験は、想像の対象としてのイメージではなく、自分自身がイメージの主体になっていく、全人格的な体験なのである。本研究で取り上げる事例では、Aさんにとってそれはカニと大豆が合体した生き物や自転車の骨で作ったテント等の「不気味なもの」であり、Sさんにとっての巨大なサシバであり、Fさんにとっての海月姫であり、Yさんにとっての李徴の「獣人」である。深層のリアリティにおける自己⁴⁵が〈出現〉しているとも言える。河合は、現代の青年の悩みは、「あまりに深すぎて、本人が意識的に他にわかるように表現できるようなものではない」と述べている（p.31）。意識の把握を超えるような深層からのイメージ⁴⁶を、〈出現〉という形で捉え形象化できるということは、現代の青年の人間形成を促す上で有益だと考えられる。広い意味で教育的とも言えるだろう。「実は私こそ—である」の「—」は、カニと大豆が合体した生き物や自転車の骨で作ったテントであり、巨大なサシバであり、海月姫であり、獣人であった。分析心理学によれば、これらのイメージは、分析心理学における、その人の未来の可能性の人格化（ユング 2019, p.006）とも考えることができるだろう。これらのイメージは「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」と問いかけてくるが、意識の把握を超えているために、これに応答することは、それまでの自我の範囲を超えることになる。未来の可能性と対話することが、「私」を変容させるのである。

⁴⁵ V.W.ターナーの「ルート・パラダイム」も想起される。

⁴⁶ ユング（1996）は、無意識的内容は象徴として表されると述べている。それは「それ以外の形では、あるいはそれ以上の形ではまだ把握することのできない直観の表現」あるいは「まだそれを表すべき言葉や概念がないものをなんとかして表現しようとする試み」である（p.19）。

河合 (2002c) は、「心も現実も共に並行的に多層構造をなしていると考えの方が建設的」(p.35) だと述べている。これは分析心理学が心を集合意識、自我、個人的無意識、普遍的無意識等と階層構造で捉えることを念頭に置いている。したがって、それによるとイメージの〈出現〉と「私」の変容は、分析心理学の心と現実の階層構造と対照することで捉えることができると考えられる。

こうした多層的な現実の中で、個人が意識できない深い層＝普遍的無意識からイメージが浮上してくることとして〈出現〉を捉え直す。河合は、「この多層的なリアリティを生きることが、青年にとっての大きな課題である」(p.99) と述べている。〈出現〉はこの課題に教育的に応える可能性を持っている。

単層化の問題

一方、〈脱臼〉は、多層的な現実が単層に縮約されることによって起きる障害だと捉え直すことができる。単層化は、近代に始まる。図 1 の人格の「地層図」でいうと、海面上に見えている A や B だけに視野を限定し、海面下にある C～H の影響は無視・抑圧・禁止・検閲を受けることになる。

近代科学の方法論は、人間が観察すべき現象から自らを切り離し、その現象における因果関係を見出して法則を明らかにしようとする、ということであった。このように普遍的な因果関係がわかると、現象を操作できるので、人間は急激に便利な生活を享受できるようになった。このような法則の体系には矛盾が含まれていると困るので、現実を単層でうまく体系化されたモデルへと置きかえることに熱心になった。(河合 2002c, p.37)

外界の操作に力を発揮した単層化であるが、これを人間の心の研究に利用したことで問題が生じた。第 1 章において見てきた近代の教育システムの問題も、現実の単層化の問題と同根である。「私」の縮減・細断は、「私」の単層化といえる。〈脱臼〉の問題もここから解釈し直せる。大学の絵画・現代美術教育において、「純粋芸術」だけを認め、漫画やアニメーション的表現を禁止することは、一見、表現の範囲の限定である。しかし、学生からすると、漫画やアニメーションは彼らの自己形成に深く影響を及ぼしているのである。教師の側からは表現の範囲の限定であっても、学生の側からは、彼らの多層的な自己形成史の否定＝単層化になるのである。彼らは、むしろ漫画やアニメーションを通してこそ深いテーマに触れているのかもしれない。つまり、表面上は漫画やアニメーション的表現であるが、実態はもっと深い根を持っている可能性があり、指導者が指定するいわば借り物の「純粋芸術」では扱えないようなテーマが存在している可能性があるのだ。これは、表面か

らは見えない深層であって、漫画やアニメーション的表現を禁止することで、これらの深層を全て排除してしまう可能性がある。許容できる表現の範囲を限定することは、階層の単層化を招く危険があるのである。視覚的イメージは、それ自体である以上の別の何かが仮象している可能性を排除できない。漫画やアニメーション的表現を、漫画やアニメーション的という理由で排除することは、イメージの性質や広がりを持ち捨てることになってしまう。漫画やアニメーション的表現が「元型的イメージ」を宿している可能性を排除できない。これは単にイメージの問題にとどまらず、学生の「私」を深く傷つける。これが単層化の問題である。

単層の現実の上に理想を置く考え方はわかりやすい。しかし、現代の青年は現実の多層性の方に直面している。日常の意識による現実認識と異なる様相を、現実が示してくるとき、それに対応するのは非常に難しい。(河合 2002c, p.38)

教師による現実の単層化は、指導を簡略化し一貫性を担保する一方で、現代の青年が直面する多層的現実という問題に込めていない⁴⁷。では、この現代の青年の多層的現実とは一体どんな問題なのだろうか。

青年期の多層的現実の問題

現代人、特に青年は、普遍的無意識の内容に出会う確率が高くなったと河合（2002c）は述べている（p.26）。それは現代という時代特有の境界線の曖昧化により、普遍的無意識の内容の侵入を受けようになったためだという⁴⁸。このため、ユングの時代には中年期以降の課題であった「私とは誰か」「どこから来てどこへ行くのか」という本質的で深い問いに、青年であっても触れる機会が多くなったということである。この問題は、本研究が対象とする大学生は現代の青年であり、無意識的な創造力の発露である〈出現〉を体験していることから、重要な関連性があり、考察する必要があると考える。

⁴⁷ 多層的現実を単層化してしまう問題は、序章で述べた〈脱臼〉の問題とつながっていると筆者は考えている。本研究の事例研究（第4章～第6章）で叙述することになるが、筆者の授業によって深い創造性の体験を引き出された学生は、結果として多層的現実を回復し、〈脱臼〉から解放されることになる。

⁴⁸ ユングは無意識はつねに意識の傾向を補償するように働く指摘している。これをエナンティオドロミー（Enantiodromie）「反対物への転化」と呼んでいる。「ある種の心理的過程はある特定の点でその反対物に添加する。ある種の自己調整作用といってよい。」（エレンベルガー1980, p.349）。ある傾向が極点に達すると反対物に転化するという考え方は東洋にもあり、これは太極図に表されている。このことから、近代に始まった単層化が現代において極限に達し、この偏りを補償するために現代において普遍的無意識の内容が侵入してきていると理解できる。

現代の青年にどうしてこのようなことが起きようになったのか。この問題を河合（2002c）が提示するモデルを参照して整理する。河合は、大人社会への参入であるイニシエーションを念頭に置き古代と近代のモデルを比較検討している。河合によれば、非近代社会では一挙に大人になり、近代社会ではだんだんと大人になり、現代では大人社会自体が曖昧かつ変化する。非近代社会における子どもから大人への成長について、河合は次のように述べている。

社会において、特に古い体制をそのまま守っている社会では、そもそも、この世ができたときはそれは最高・最善のものとして、神によってつくられたり、生み出されたりしているので、そこに改変の余地はない。子どもとしては、早くそのような社会に参加させてもらいたいと願うばかりである。このような社会では、子どもはイニシエーションの儀式によって一挙におとなになるわけだから、青年期というのはそれほど重大な意味をもたない。（p.43-44）。

河合はこのことを簡略に図 6 に示している。

次に、近代では、技術的合理主義が支配的となり、社会は人間がつくるものであり、進歩するものと捉えられるようになった。子どもと大人の間に、青年という観念が生じた。青年という観念の発生の背景には、宗教改革、近代家族の成立、近代国家による国益の追究などが考えられる。同時に、若者の抵抗もあった。特に社会・国家による青年の囲い込みや利用のための規律訓練、近代の合理主義と機械的世界観への抵抗として、感情や生命、不合理的で無意識なものに価値を置く、19 世紀初頭のロマン主義、19 世紀末のワンダーフォーゲルや自由ドイツ青年運動、20 世紀初頭のモンテヴェリタ等があった。

河合（2002c）は、近代の青年の二重の性格・ジレンマについて、次のように述べている。「青年たちは、したがって、そこに存在する社会の体制に組み込まれていく、ということと、その社会の体制を改変してゆく、という二重の仕事を課せられており、この両者の間には葛藤が存在する。」（p.44）。河合はこのことを図 7 に示している。

では、現代の青年の問題はどう考えればよいであろうか。図 7 を見ると、社会構造は変化しながらも長方形を保って右肩上がりに上昇している。これを、未来が予測しうると考えられた時代の図と解釈する。現代ではそのような予測はなりたたない。河合は、現代の青年は、普遍的無意識の内容に直面する機会が増えていると述べている。その理由として、近代以前までは、宗教や家族や社会が単純な価値観により比較的わかりやすい構造によって青年を守ってきたが、近代にこれらが弱

体化し、現代では価値観の多様化により宗教や家族や社会の力が失われたことを挙げられるという⁴⁹。人間は「自由」を求めて行動してきたため、「守り」は「束縛」に感じられ、断ち切った分だけ守りの弱さの問題を引き受けることになったのである（p.26）。このような現況を表すために、筆者は図8を考案してみた。

図8作成にあたっては、台風の予報円を参照した。これは、ある程度の方向性は予測できるが、不確実性が増大していることを表している。社会の推移を示す線を右肩上がりではなく横ばいの線または下降する破線にしたのは、社会の「発展」が限界に達し「歴史の減速」と「安定平衡期」の模索が始まるという見田宗介（2015）の議論（p.29-37）を参照したからである⁵⁰。図6と図7では、社会構造が同型の長方形で表されていたのに対して、サイズが次第に増大する円でこれを置き換えたのは、宗教・家族・社会による守りを失い不確実性を増していく社会構造を表している。近代における「発展する社会についていけるか」という問いでは、社会が進歩することへの信頼は揺らがない。一方で、現代では「人類そのものが存続するか絶滅するか」という存在論的不安が増大していると考えられる。

このような動揺の時代における集団としての心のあり方は、ノイマン（1984）が文化規範を図式化し説明している（図9）。この図はノイマンによって「規範の崩壊」と題されている。上の半円の弧には、その時代の「最高価値」が懸かっている。この「最高価値」の集まりが文化規範である。これらはその時代に共有された理想などである。「最高価値」のひとつひとつには、普遍的無意識（図では集合無意識）の元型が対応している（p.120）。この図についてノイマンは、文化「規範の星座を形づくっていた元型がいわば「去っていく」かのように、表示されている。それに応じて元型に対応する象徴が力を失い、土台の秩序が崩れるので、価値の世界である天穹の統一も破れる。…この混乱およびそれに伴う世界滅亡の気分は、他の規範が近づいてきても——もとはといえば古い文化規範の崩壊が起ったのもそのせいであった——すぐにはしずまらない。」（p.123）と述べている。

⁴⁹ 現代においては、社会構造そのものがボーダーレスになりつつある。「これまで相当に明確と思われていた、男と女、長と幼、教師と生徒、仕事と遊び、現実と夢、などが思いの外にボーダーレスであると考えられはじめた」（河合 2002c, p.157）ために、それらを自分自身で発見し、見極めていく必要が出てきているのである。

⁵⁰ 見田宗介（2015）によれば、現在の日本の青年の未来に対する基底感覚に、「沈黙の転回」があったという（p.29）。1950年代から1970年代までの青年は、現在よりよい未来が来ることは当然の基底感覚であったが、現在はこうした未来を信じる青年はほとんどいなくなったのである。見田は、生物種の誕生・繁栄・滅亡を表すロジスティクス曲線等を人類に当てはめ、日本人の精神変容の方向性を検証している。これによれば、「われわれは、変化の急速な「近代」という爆発期を後に、変化の小さい安定平衡期の時代に向かって、巨大な転回の局面を経験しつつある。この展開の経験が、「現代」という時代の本質である。」（p.32）という。

現代の存在論的不安は、人々が頼りにしてきた価値の土台が崩れ、普遍的無意識から新たな元型が浮上しつつあることと対応していると考えられる。現代人は、それが何なのかをまだ見出していないのである。

2つの羊

近代の青年と現代の青年を比較する上で、河合は興味深いイメージを取り上げている。夏目漱石の小説『三四郎』に出てくる「迷羊」（ストレイシープ）と村上春樹の小説『羊をめぐる冒険』に出てくる「羊男」である。この違いについて、河合（2002c）は次のように述べている。

『羊をめぐる冒険』に出てくる主人公の「僕」が出会った羊は、三四郎の場合とまったく次元を異にしている。それは「羊男」であり、そもそも人間か羊か、この世のものかあの世のものかでさえ定かではなかった。美彌子も三四郎にとって謎であったが、「僕」にとっての羊男に感じる謎は、もっと次元が異なるものがあった。現代の青年が直面させられる「現実」は、三四郎にとって「最も深遠な」と考えられた世界を超えている。（p.40）

現代において「最も深淵な」ものは、近代のそれを超えている。この2つの羊の比較は、現代における「元型的イメージ」の体験あるいは〈出現〉のイメージ体験の性質を明らかにするために有効なので、表にまとめた。

	迷羊	羊男
属性	異性 近づき難いが、接近を試みられる	同性で異類 一目見ることさえ難しい
態度	一步踏み出せない 望みや夢がある	一步踏み出せない 絶望的で夢がない
関係性	夢であり謎である異性	異性を早くから知ってしまったが、「少しは分かった」ところで通過してしまうので、後が大変になる
倫理観	慣習的な倫理＝道徳を超えている 臆病、倫理的、ロマン主義的倫理観	慣習的な倫理＝道徳を超えている 発見的倫理＝自分の内界のはたらきを重

		視、自分の行為と、倫理的確かめが相互作用的に循環し、その中で新しい倫理を自分のものとして発見していく
由来	管理に逆らい、体制に抗して、群れを離れたかのように感じ、迷う	絶望と孤独の状況に追い込まれたから「羊男」に出会った。あるいは「羊男」が奥深いところでごめきはじめたから絶望と孤独の状況に追い込まれた
大人社会について教える人	広田先生 変人	羊博士 変人（しかし広田先生の比ではない）

表1 「迷羊」と「羊男」の比較（河合 2002c, p.38-43 をもとに作成）

この比較により、「羊男」の「そもそも人間か羊か、この世のものかあの世のものかでさえ定かではな」い性質の詳細が明らかになる。「迷羊」の由来が「管理に逆らい、体制に抗して、群れを離れたかのように感じ、迷う」というところは、「迷羊」が青年という特定の時期に現れるものであること表している。一方、「羊男」は、「絶望と孤独の状況」の原因なのか結果なのか不明であり、人生のどの時期であろうと奥深いところでごめいているような不気味さがある。「羊男」は、ノイマンの図にある「現れてくる元型」のようなものだと考えられる。幅広い読者を持ち大変ポピュラーな小説家の代表的な作品に、このような不気味なモチーフが現れていることは、たしかに河合のいうとおりに、現代において相当多数の人が、「現れてくる元型」の存在を感じ取っていることを示しているのではないだろうか。

「羊男」のような存在を抱えてしまった現代人は、どのように生きていったらいいのであろうか⁵¹。河合は、「青年期からユングが自己実現と呼んだような深い層の無意識的内容と取り組みつつ自

⁵¹ 特に 1990 年代以降、社会問題や現代文化が心理学や心理療法の用語を用いて説明されるようになり、社会が「心理学化」している。その背景として、現代社会の「生きにくさ」が強調され、個人の責任が相対化され、社会を抑圧的なものと見てそこから解放されようとする理論が台頭してきていることが挙げられる（西 2013, p.254-276）。

我を形成する、という両面作戦のようなことを仕遂げていく」(p.25) が必要になると述べている。

ここまで、現代の青年が普遍的無意識の内容に触れてしまう理由を、河合(2014)が提示した古代社会と近代社会の比較モデルを参照し、そこに河合(2002c)の青年期に関する考察やノイマン(1984)の「文化規範」の概念や見田(2015)の「人間の歴史の3局面」を取り込みながら探ってきた。ここから、現代社会の不安定化によって否応なく普遍的無意識の内容が特に青年の心に対して侵入してきていることが明らかとなった。ここでは、普遍的無意識の内容は、「羊男」のように否応なく出現し不安に陥れるものとして描かれていた。普遍的無意識の内容が不意に侵入してくるものとして捉えられているのは、河合が心理療法家であるためであろう。筆者はティーチング・アーティストであって、指導の対象は絵画・現代美術を学ぶ学生たちである。筆者はここで、深い層の無意識的内容は、襲いかかってくるだけではなく、こちらから求めていくものでもあることを強調したい。筆者の授業は、このようなニーズに応えようとするものである。序章の冒頭で取り上げたAさんのステートメントに見られるように、創造の行為に意味と救いを求める学生はいるし、このような学生にとって、それは積極的に出会いたいイメージでもあるだろう。このような学生たちにとっては、意味や救いは、いわゆる「一人前になる」というような浅いレベルにはないことが分かっている。これまで受けてきた教育には、そのような意味や救いがないこと、大人にヒントを

溝上慎一(2004)は、1980年代以前の青年の人生形成はエリクソンのアイデンティティ理論が示すとおり心理社会的同一性に優先順位を置き、次いで自己同一性の形成をはかろうとしたのに対し、1990年代以降は、自己同一性の形成に優先順位が置かれるようになったという(p.158)。この「自分探し」が深みにはまる危険性を、鷺田清一(2002)の次のような言葉を引いて強調している。「自己の存在根拠への問いをじぶんの内部に向ければ向けるほど、内部の空虚も膨らんでゆく」(p.33)。溝上は「社会は、学生たちの就業観に抽象的な要求次元や自己実現をあまりに求めすぎているのではないだろうか。」と懸念している(溝上2004, p.203-204)。溝上の議論では、1990年以降の個別志向が社会的要求によって規定されているとし、学生や青年を個別的な「私」ではなく集合的な「学生たち」と捉えているが、序章の冒頭で取り上げたAさんのステートメントにもあるように、「自分自身」「私」から内発する要求があることをここで再確認しておきたい。

教育学でも、従来の教育を支えてきた発達観の無効化を指摘する考えが示されてきている(田中2003, 山名2009)。山名淳は、社会の「発展」が限界に達し、「歴史の減速」と「安定平衡期」の模索が始まるという見田宗介の議論を引いて、向上する社会と向上する個人との間に成立していた相似関係がリアリティをもたなくなり、これまで通用していた子どもの「発達」や教育的権威も再考を迫られるとしている。そして見田の見解の延長線上に、「発展」なき時代の成長に関する肯定的な構想を描く必要があると述べている(山名2009, p.88-99)。

日本の青年の関心が「社会」から「私探し」へ移り変わることを予測したとして、河合(1998)は、三田誠広の小説『僕って何』を評価している(p.252)。河合は、この自分探しが十分になされるために、心の階層構造の深い部分と関わる必要性があるとして、次のように述べている。「ユングの自我と自己という考えは、「私」のことを考える際に有用に感じられる。自分が知っており意識し得る「私」を超えて、あるいはその支えとして、より広い「自己」と呼ぶべき「私」が存在している。このような「私」の二重性を認識することによって、「自分探し」の旅も深さを増してくる。」(p.268)

求めることもできず、自分の中に探すしか無いことが分かっている中で、イメージや創造の力を信じるというのは相当な覚悟である。しかし、学生が自ら深い層の無意識的内容を求めても、実際にどのようにそれを探してゆけばよいのかは分からないであろう。その具体的な方法については、次節でユングの議論を取り上げて論じる。筆者の授業は、このための具体的な提案である。授業については第3章で詳述する。

第3節 学生の「私」の変容

学生たちの証言によれば、〈出現〉によって、学生たちは自分自身の変化を感じたり、自己や他者への洞察が深まるという形で、変容を体験している。こうした〈出現〉に関連する学生の変化は、「個性化」の概念と多くの点で一致している。分析心理学が「個性化」をめぐる提示する論理や態度や方法は、〈出現〉を経て学生がどう変化していくかを見るための観点を補強するものである。

「羊男」のような「あまりに深すぎて、本人が意識的に他にわかるように表現できるようなものではない」（河合 2002c, p.31）イメージ体験がどのように変容を促すのか、その論理を本節で考察する。分析心理学では、深い無意識的内容の出現に向き合い、排除することも鵜呑みにすることもなく抱えながら、第三のものを生み出すことを「個性化」という。現代における「個性化」の意味を考える上で、「創造的な人間」（ユング 1996, p.115）の例が参考になる。なぜなら、これまで「創造的な人間」に限定されていた問題が、現代においては、より一般化・若年化したからである。この一般化・若年化については前節で見てきた。そして、創造の行為が助けになるというところは、本研究に示唆的である。そもそも「個性化」は創造の行為と関わりが深く、制作ということと関連付けて理解することが可能である。

「個性化」とは

分析心理学においては、本能に由来する「振舞いのパターン」は人類に普遍的であるが、「元型的イメージ」の経験のされ方は個人によって異なると考えられている。「元型的イメージ」がその個人にどのような現れ方をするか、その個人がこれとどう対決していくかで、その人に独自の个性的な人格が形成されていくのである。意識は、「元型的イメージ」の体験により無意識のエネルギー（リビドー）を取り込み、質的に変容し、明晰化し、拡大していく。この過程を「個性化」の過程と呼ぶ。リビドーが普遍的無意識から自我に運ばれ、意識が増大する。

ユングは、このとき、自動的に「個性化」の過程が進むと思ってはならないとする。意識はそれ自体として方向性や一貫性を持つ傾向があり、これを超越する無意識的内容を裁断し排除しがちで

あることに注意が必要である。無意識的内容が、意識の一面性に対する補償であることを認識し、お互いを統合し、新しい方向性を獲得しようとする態度を発展させることが重要である。ユングは、このような態度を「超越機能」と呼ぶ。「個性化」の過程を進めるためには、この「超越機能」を発展させなければならない。ここで、無意識的内容を記号的に捉える「還元的方法」ではなく、象徴として捉える「建設的方法」⁵²が、解釈の方法として必要になってくる(ユング 1996, p.125-130)。象徴は意識的な把握を超えたものの表現であり、そうした未知のイメージに開かれた解釈と態度が、「個性化」には欠かせない。本研究でも、意識的関与を重視するが、その際にはこのような態度や方法を採用する必要があるだろう。この問題は、節末で詳しく論じる。

神話を手がかりとして、意識の起源と発展の問題を体系的に論じたノイマン(2006)によれば、「個性化」の過程は、ウロボロス、大母、英雄の誕生、英雄の戦いと勝利、対立物の結合、と段階を経ていく。これは、始原の一体性、そこからの分離と自立、再統合というように要約でき、幼少期の母子一体性、青年期の自己確立、中年期以降の人生の意味の探究というライフサイクルに対応している。このライフサイクルが現代では崩れつつあることは前節で見たとおりである。

「形成の原理」と「理解の原理」

「個性化」の過程は、無意識的内容と直面するところから始まる。ユングは、無意識的内容を得るための積極的な方法を提案している。そして得られた無意識的内容とどのように対決して自己が変容するかということについて、「形成の原理」と「理解の原理」という2つの原理を対置してその方法を示している。(ユング 1996, p.113-162)。これは『赤の書』やボーリングゲンの塔の建築などの創造の行為によって、自身の「個性化」の過程を進めていったユングならではの方法論である。このような具体的方法を持っていることが分析心理学の強みであり、また絵画・現代美術の制作と教育にとって、分析心理学が特に有効な理由でもある。本研究は、制作という行為から人間形成を見ていくため、この「形成の原理」と「理解の原理」を詳しく見ていく。

⁵² 夢などによって得られた無意識的内容を、神話や民話や伝説との連関で解釈していく「拡充法」も、イメージを意識の把握を超えた象徴として捉える「建設的方法」の一種だと言える。「建設的方法」と関連して、見田宗介と加藤典洋が対談において、アートの解釈について述べていることが想起される。見田は、現代を安定平衡期に向かう過渡期と考えると、その萌芽が文学やアートに現われていると考えられ、これまでの芸術に対する見方を再考する必要があると述べている。これはバタイユの〈消費〉に関わるコンサマトリーな見方だと言う。加藤は、アートをフロイト風に一方的に解説・解釈するとアートを症例として見ることになってしまうが、そうではなく、双方向的・誘惑的・カイロモンの関係し、作品を解釈する側の見方自体を揺さぶることが必要だと述べている(見田・加藤 2015, p.19-20)。

意識は、系統発生史上新しく獲得された特性で、持続性・等質性・目的指向性を特徴としており、未開種族と比べて現代人は、通常は意識と無意識は隔壁で分断されている。現代人は、意識内容を補完するものとして、無意識を必要としているが、意識と無意識を分断する隔壁のために、それは容易ではない。創造的な人間においては、意識と無意識との間の隔壁の浸透性が有利に働いている⁵³ (p.115)。

心は自動調整器官である⁵⁴が、文明化した人間の心は自動調整器官ではなく、一個の機械のようになっていて、速度調節が壊れている。バランスを失した専行ぶりは、自分に害を来す。このため、無意識の調節作用が必要である。単なる自己観察や知的な自己分析では、無意識との接触を図る手段として十分ではない (p.132)。

前節では、現代人は無意識内容との接触が増えていると述べたが、これは意識の一面性が極端に進行したために、補償作用として無意識内容が意識に侵入してきている状態であると解釈できる。ユングは「一面性があまりにはなはだしくなると、反撥力が増してきて、反対傾向が意識の中に侵入してくる」(p.117)としてその危険性を指摘している。創造的な人間のように、意識と無意識との間の隔壁の浸透性を有利に働かせる必要があるのである。

ユングは、無意識内容を獲得するための実践的方法を示している。それは、空想を書き留めることであり、また絵を描くことである。ユング自身が、この「空想を書き留めること」と「絵を描くこと」を、『赤の書』制作において行っている⁵⁵。このとき、創造的な人間のように、「自由に空想を「湧き上がらせる」能力」が必要だが、これは訓練によって促成できるとしている (p.133)。ここにもユングが意識の積極的関与を重視したことが表れている。

こうして得られた無意識的内容は、意識の一面性と本能の抵抗という緊張関係を引き起こし、それが伴う情動の強さによって、その価値を知ることができるという。この価値とは、意識の一面性

⁵³ ユング (1996) は、このような創造的才能は「何よりも等質性と信頼性を要求する社会組織にとっては、こうした例外的な人間は、原則としてあまり役に立たない」(p.115)と述べている。これは本章の図3のような社会においてそうなのであって、筆者が示した図4のような現代社会においては、このような「例外的な人間」の存在は別の意味を持つと考えられる。

⁵⁴ ベイトソンの「サイバネティックス」の考え方と非常に近い。ベイトソンは、度々ユングの言を引用している (ベイトソン 2000, p.436, 604-605, 636-637 ; ベイトソン 2006, p.8, 130)。

⁵⁵ ユング (1996) は夢を重視したと言われているが、「個性化」の作業において、夢は「劣った仕方では無意識内容を表現することができない。したがって建設的な観点からはきわめて理解しがたく、逆に分析的な観点からだと比較的容易に理解できることになる。つまり夢は、調節機能のためには一般に不向きであり、応用が難しいのである。」(p.132)と述べて、夢以外の方法で無意識内容を獲得する必要性があるとしている。

を補償する内容という意味での価値である。ユングは、この段階の目的を、「感情価を帯びた内容の発見」(p.150-151) だとしている⁵⁶。

この最初の段階で、意識は無意識の産物と対決することになるが、ユングは、経験的に2つの傾向が現れると述べている。ユングはこれを、「形成の原理」と「理解の原理」と呼んでいる。これは、本研究にとって重要な原理なので、ユング自身の説明を引用しよう。

形成の原理が優るときは、得られた素材は変形され拡大されるが、そのうちモチーフの凝縮が起こって、程度の差こそあれステロタイプなあれこれの象徴に辿りつく。それらの象徴は造形的な空想を喚起し、もっぱら美的なモチーフとして機能している。この傾向をつき詰めていけば、芸術的造形の問題に至るであろう。／それに対して理解の原理が強いときは、美的観点はさほど関心を惹かず、それどころかときとして邪魔もの扱いされることさえある。その代わりに無意識の産物の持っている意味内容と、知力を挙げて取り組もうとする態度が見られる。(p.147)

「形成の原理」と「理解の原理」は、それぞれの問題に迷い込んでいく傾向があるが、両者は互いを必要とし、調整しあっている。「形成の原理」と「理解の原理」は、相補的に働き超越機能を全うさせる (p.149)。

相補的に調整し合う「形成の原理」と「理解の原理」であるが、まずは「形成の原理」を働かせる必要がある。なぜなら、「無意識内容は、まず、はっきりした形で見られることを欲している。」(p.151) からである。まずは、無意識からやってくる着想に従って、姿や形や声を与え、解釈は後回しとする。無意識内容を形あるものにし、その意味を理解できたとき、意識は無意識内容と対決する。このように、先に形を作り、その後それについて理解するという順序は、制作の後に振り返りのエッセイを課すという筆者の授業デザインでも同様である。これはアーティストとして制作のリアリティに沿って考案したもので、この順序は理にかなっていると感じられる。

無意識的内容の獲得、これに形を与える、これを理解する、という第1段階を経て、より重要な第2段階に入る。この段階で、自我は、無意識と対決することになるが、これは全面的なものでなければならぬ。ユングは、特に情動を重視し、「その持てる価値をいささかも損なうことなく組み入れられねばならない。」(p.155) としている。

⁵⁶ 〈出現〉の特徴3で、強い情動を伴うというものがある。ユングにしたがえば、〈出現〉には、意識の一面性を補償するような価値があると言えるのではないか。

美的処置も知的処置も、行き過ぎてしまつては情動価を殺いでしまう。これは、美的な造形的な方法だけでも、知的な「還元的方法」だけでも、部分的なものになってしまうということであろう。先にみた、「建設的方法」によって、全体的営為が可能となるのである。このことは、節末で論じるように、絵画・現代美術の制作と教育を拡張していく際に、重要な方法論である。

ユングは、あたかも「二人の対等な人物の間で対話が交わされているよう」(p.156)に、無意識を対等な相手として対峙するよう勧めている。この対話は、すぐに合意や和解に至ることはなく、「両者とも相当の犠牲を強いられる葛藤を長期に渡って耐え忍ばねばならないのが普通である。」(p.156)というほどの、難渋なプロセスになっていくという。すぐに解決に至らない理由は、「根本のところではつねに、道に迷い、頑迷に陥った意識の一面性が、本能的な自由と全体性のイメージにぶつかっている」(p.159)からである。自我と無意識の対話は、長期間に渡り全体的な関与を要求する大変な過程であるが、「それは、自らの努力でおのれを解放し、自分自身への勇気を見出す道」(p.162)なのだとユングは述べている。

2つの英雄

制作という視点と関わりの深い、「形成の原理」と「理解の原理」という2つの原理から、「個性化」を見てきた。そこでは、得られた無意識的内容を形象化し、対話の相手とすることが示されていた。「個性化」は人間の変容に関する論理であり、得られた無意識的内容との対話のための具体的な方法として「建設的方法」が提示されていた。この背後には、無意識的内容と対峙するための基本的な態度が含意されている。以下では、この態度ということについて、分析心理学に見られる2つの英雄という問題から考えてみたい。ここまでの議論を総合すると、「個性化」は、意識が無意識的内容を取り込み、叡智的存在として完成するのではなく、自我による自分と異なる他者＝無意識との終わりのない対話というイメージが得られる⁵⁷。「個性化」は過程であつて、完成という終点はないと言われるが、まさにそのことが確認されるのである。

従来の分析心理学の理解では、個性化は意識が無意識から独立する前半部分が強調され、意識は無意識と対立するものと考えられがちであつた。「英雄」はそのような自我意識の発達を示すもの

⁵⁷ これは、教育との関わりで言うと、目標としての規範的人間像とそこに至る目的合理性の追究(と芸術の道具化)というあり方とは著しく対立するモデルである。

と考えられてきた。従来の「英雄」像は、壮年期の男性を中心にした西洋近代の世界観（河合 2002c, p.xi）と関わりが深いと考えられる⁵⁸。

無意識との対決によってこれを征服する英雄像と、相矛盾する 2 つの傾向を生み出す無意識との終わりのない対話に耐える英雄像は、先にみた「迷羊」と「羊男」の対比と照応する。前者は上向的な発達を背景にし、後者はより深い不気味なものに関わり続ける。私たちは、もはや前者によって支えられることはなく、後者のあり方を発展させる必要があるのである。

絵画・現代美術の制作と教育における「個性化」のための具体的方法と態度

「形成の原理」は、芸術的造形に発展するものであったが、ここでのいう芸術は、造形的なものに偏った狭義の芸術ではないだろうか⁵⁹。「形成の原理」と「理解の原理」を含んで超える無意識との対話は、理論階梯が一つ高いところにある。無意識から出現する情動の圧倒的なパワーや相矛盾する傾向を損なわない造形的活動と知的活動と「建設的方法」によって支えられる全面的な営為が、

⁵⁸ しかし、『分析心理学セミナー1925 ユング心理学のはじまり』でユング（2019）は、無意識自体が対立矛盾する 2 つの傾向を生み出すと述べている。「英雄」は、この 2 つの領域を仲介しながら移動していくもの、その間に留まり対話を続ける者だという。それは、矛盾の中から新しい人間像を作り出そうとする心の動きの人格化されたものである（p.046-051）。このセミナーは『赤の書』が制作されてから分析心理学が成立してくる時期のものであることを考えると、ユングが元々持っていた「英雄」像はこのようなものであったと推測される。

このように、分析心理学の概念が改訂されてきている理由として、ユングの未公刊の著作が次々に出版され、再評価が進んでいる近年の状況がある。長らく門外不出の扱いであった『赤の書』が 2009 年に公刊され、ユングの著作の評価が大きく変わってきた。『赤の書』により、フロイトとの決別等を経て方向性を失い、精神的危機に陥っていたユングが、どのように無意識と対決していったかが知られるようになった。また、のちに「アクティブ・イマジネーション」(active imagination) として知られるようになる技法を用いて、夢やヴィジョンに現れた人物像と対話した内容から、ユングの自己実験がどのようなものであったかを知ることができるようになった。近年のユング心理学に関する著作や『赤の書』をはじめとする編集に関わっているソヌ・シャムダサーニ (Sonu Shamdasani) は『赤の書』について、「ユングがいかにして自らの魂を再発見し、スピリチュアルな疎外という現代的な停滞感を克服したかというものである。」、『赤の書』はユングの個性化過程の概念の原型を示していると言えるだろう。」（ユング 2019, p.14）と述べている。

さらに、2019 年には、『分析心理学セミナー1925 ユング心理学のはじまり』が、シャムダサーニの編集により再版された。これは、『赤の書』に至るユングのファンタジー的思考や自己実験の展開について、ユング自身が心理学の概念を用いて語ったセミナーの記録であり、ユングの分析心理学の成立を理解する上で重要な意義がある。この中で特に、本研究との関連で注目されるのは、ユングが現代アートと分析心理学の近似性を強調している点である。ユング（2019）は、「現代アートは、私たちを外的な対象へ向かうリビドーの極端な拡散から引き離して、私たち自身の内にある創造的な源へと、その内的な価値へと導いていくのです。言い換えれば、現代アートは、分析が私たちを連れて行こうとするのと同じ道程へと導いていく」（p.057）と述べている。ユングは創造の行為によって自己実験を行ったのであり、分析心理学の淵源を研究することは、現代アートの制作と教育を大きく変える可能性を秘めている。

⁵⁹ 狭義の芸術として、近代に成立した「純粋芸術」を考えることができる。第 1 章で永井と種倉の論考を比較したが、それは「純粋芸術」と現代アートの対比であった。この比較に「迷羊」と「羊男」を対照すれば、現代アートは深い無意識的内容と直面するために生まれてきたとも考えられる。現代人が直面する深い無意識的内容と対話するためには、「純粋芸術」はもはや不適切なのかもしれない。

「個性化」の過程である。それは拡張された芸術＝ユングが考える現代アートである。分析心理学の淵源にある現代アートとの関係を研究することは、造形的に優れた作品を生み出すとか、創造的人材を養成するということを超えて、制作者＝学習者が現代という時代を生きていくためのアートを追究することに他ならない。

「個性化」の過程に必要な方法論として「建設的方法」について、またその背後にある態度をここで詳しく見ていく。これは絵画・現代美術教育にとって親和性が高く、具体的で応用可能な方法である。

ユング（1996）は、この「建設的方法」について、「この方法の依って立つところは、夢や空想の像などの象徴を、人間の基本的なあれこれの衝動に対応するいわば徴^{しるし}として記号的に捉えるのではなく、文字通り象徴的に捉えるところにある。この場合「象徴」とは、意識にはまだはっきり捉えられない複雑な事態をあたう限り忠実に表現しているもの、と解していただきたい」（p.126）と述べている。そして、その手始めとして、「患者が思い当たることがらを列挙する」ことから始めるとしている（p.126）。ユングは、ある未婚の女性患者が、誰かに古墳から発掘された古代的な剣を手渡された夢の事例を挙げて、この事例に対する「還元的方法」と「建設的方法」による解釈を併置して見せている。女性患者の連想は、この剣は父親のものであること、この父は行動力のある意思の強い男性であり、気性は激しく、恋愛関係が華やかだったこと、この剣は古い知恵の徴であり人類の遺産であること等である。

これに対する「還元的方法」は、この女性患者は、父親コンプレックスを持つこと、父に対するエロティックな空想を持つこと、父親に抵抗し、父とは対照的な神経症質の男性ばかり選んでいたこと等を挙げ、この夢は父親の「武器」に対するこの患者の願望を表しており、剣が男根的空想を意味していると理論上結論づけている。

一方、「建設的方法」では、この剣はこの女性患者の未来の生き方の可能性と結びつけて解釈されている。父親は情熱的な不屈の意志を持って人生を生き抜いた。この女性患者は、これとは正反対の消極的な生き方をし、性的な空想に耽るばかりであった。今やこの女性患者は、分析の作業によって、この武器＝人類の遺産＝生活知と洞察に基づいた意思＝患者の内に埋もれていたものを掘り起こし、これを生かしていく時が来たのだ。

筆者はここで、「還元的方法」と「建設的方法」がこの女性に与える影響を考えてみたい。「還元的方法」は、現在の問題の原因を過去に遡り女性の幼少期に求め、診断しており、あたかもこの女性患者を責め立てるかのような行き方であり、これによってこの女性患者は自分を責め萎縮するで

あろう。一方「建設的方法」は、イメージの多層性に注目し、イメージの普遍的な意味を引き出し、この女性の生き方の可能態を探っている。そして、大人の女性としてのこれからの成長可能性を展望し、勇気づけ生きる希望を与えるような行き方である。これによって、この女性患者は、これまでの生き方を反省し、今後の人生に希望を持って取り組むであろう。

「還元的的方法」と「建設的方法」を、絵画・現代美術教育に応用することを想定すると、「還元的的方法」では、学生の作品に外形的に現われた特徴を学習者のネガティブなコンプレックスに結びつけ、これを責め立てるかのような指導となるであろう。一方、「建設的方法」を採れば、学生の作品に現れた象徴が学生に対して持つ意味を考え、これを学生の未来の生き方の可能性として読み取り、鼓舞していくような指導となるであろう。

「還元的的方法」と「建設的方法」は、どちらも意識的に選び取る生に対する態度である。筆者は、この「建設的方法」を、本研究の方法として、事例を読み解く際の態度として採用したいと考える。事例を見る際の観点の背後に、「建設的方法」によって示されている、生に対する未来の展開可能性を信じるという態度を持つべきであると考え。

「建設的方法」は、客観的な科学的な態度というよりも、生に対する積極性であり、可能性を作り出すものであり、その意味でアートであると言える。現代アートが知的ゲームや自己正当化や規範化に陥る中、ユングの提示した「建設的方法」は、無意識的内容と向き合い可能性を広げるための具体的な方法と態度を指し示すという点で、現代アートを賦活するものである。そして、現代アートの教育と研究をも賦活するものであろう。〈出現〉の論理として、「個性化」を見てきたが、そこには、人間形成と制作と現代アートを捉え直す大きな可能性が映り込んでいるのである。

ここで論じた問題は、無意識の創造力に対する意識の問題であり、生の全体性に対して主体がどう関わるかという問題である。本研究は、統御とは別の方法を模索する。統御は、生の全体性を切り詰め細断する方法である。「建設的方法」は、生に対する積極的で開かれた態度に支えられる。本研究でいう「私」の変容とは、統御を方法とする「私」から「建設的方法」を方法とする「私」への変容といえる。

第4節 学生同士および学生と指導者の関係

学生による制作の振り返りのエッセイには、関係性に関する興味深い証言が見られる。例えば、以前よりも自己や他者のことが分かるようになったということ、また、筆者の授業『ストーリーテリング』で、グループワークのパートナーの学生の制作に関わる中で、そのパートナーの学生が必要としていることが何なのか確信を持って分かる時があるということ、あるいは、自分自身の制

作の過程で、その核心を突くようなコメントを言われること等が挙げられる。学生の証言から、これらは、外側からの観察眼の鋭さによるものではなく、学生がお互いの制作に深く入り込んで、内側から主観的に相手のことが分かってしまうような不思議な感覚によるものであることが分かる。

また、学生が制作を振り返るエッセイを作成する際、自分自身のために書くということ以外に、指導者に向けて語りかける・訴える面がある。語りかける相手として、信頼に足る者として、学生の中に内面化される指導者、ということがある。

また、指導者の側から、学生の内的な体験が直観的に分かる、ということがある。〈出現〉は、学生の主観的な体験であるけれども、学生がそうと証言しなくても筆者には見える・感じ取れることがある。これは、筆者が、学生にとっての多層的現実を見ようとしているからではないか。それが筆者の多層的現実と共鳴し合う・繋がっている、という感覚で学生の制作を見ているから、見える・感じ取れるのではないか。さらには、筆者がアーティストとして抱えているテーマが、学生の制作に映し出されているように感じることもある。こうなってくると、学生の制作を対象化することを超えて、学生の制作を通して筆者自身が自分の制作を見ているような二重の状況が生まれてくる。これは混乱させる問題ではなく、むしろ、より深い建設的な対話になっていくように感じられる。その一例は、序章で紹介した Y さんの例である。Y さんの到達した境地は、もちろん Y さん自身を揺さぶったのであるが、それを Y さんから共有された筆者も深く感動したのである。それは、指導の対象としての学生の成長を喜ぶということ以上に、Y さんの制作に投影された筆者自身の問題に、Y さんが何らかの有効な答えを見出したことに対する感動・感銘である。

以上のように、学生同士、学生から指導者、指導者から学生という関係性において、通常の対話とは異なる、融合とも言うべき影響が感じられる場合があるのである。教える―学ぶ関係は、特に現代の教育学においては、従来のいわゆる「壇上の賢人」モデルから援助者へ、教育から学習へとという力点のシフトに関わる議論⁶⁰において取り上げられる問題である。本節では、こうした教育学の議論を踏まえながらも、分析心理学の関係性の理論である「転移・逆転移」を参照して、筆者の授業における関係性の問題を見るための観点を検討したい。

⁶⁰ 教育における対話は、ソクラテスの問答に遡る。対話を教育思想の中心に位置づけた思想家としてマルティン・ブーバー (Martin Buber) やオットー・フリードリッヒ・ボルノー (Otto Friedrich Bollnow) が挙げられる。教育における対話は、さらに 1960 年代から 70 年代にかけてモレンハウアーの「相互作用としての教育」論やフレイレの「被抑圧者の教育学」によって展開された。こうした教育思想は、対話を人間存在の基盤、他者性、自由、社会変革にとって欠かせないものと考えていた。これらの思想とは隔絶した感があるが、学習者の興味・関心やキャリア形成と関連付けられた「対話的な学び」が、中央教育審議会答申 (2016 年 12 月) 等に見られるようになってきている。

「転移・逆転移」とは

転移とは、深層心理学において、クライアントが自分の思考や感情を治療者に投影することである。逆転移はその逆である。この逆転移には、治療を促進するものと妨害するものがある。治療を促進する逆転移は、河合によれば「深い」逆転移である。「深い」とは、先にみた意識の階層構造の深い部分と関わるという意味である。河合（2009）は、「深い」逆転移について、「クライアントと治療者とが横につながるのではなく、両者ともに、それぞれの深みへとつながってゆくことによって、つながる、という感じなのである。」（p.220）と述べている。このことは、図 10 によって示される。

「転移・逆転移」も、階層構造で把握される。図 5 で示されていたように、深い層は海面下でつながっている。お互いの深層とつながる、という経験は、海面上の対話とは異なる質のものである。このような理解によって、上述した学生同士や学生と指導者の関係性の不思議な感覚や融合する感覚を説明できる。

階層構造で把握すると、「転移・逆転移」はどちらが正逆か判然としなくなる。河合（2001）は、C. A. マイヤーの「元型的布置」（archetypal constellation）を取り上げ、クライアントと治療者は、両者に共通の場としての無意識の中に形成されてくる「元型的布置」の作用を両者ともに経験すると述べている（p.8）。これは、ユングが、錬金術のイメージを用いて転移・逆転移を解説した際、これが二者による「個性化」でもあることを示したことと関連する（ユング 1994）。

「転移・逆転移」を教育関係に応用する際に確認しておくべきことは、「転移・逆転移」は治療関係のみならず、あらゆる人間関係にいつも起こっているということである。上に見てきたように、分析心理学は、この「転移・逆転移」を、独自の階層構造で捉え、治療を促進する努力をしてきている。分析心理学が発展させてきた意味での「転移・逆転移」は、治療関係のみならず、教育関係においても有効であろう。先に近代社会の単層化をみたが、これは教育にも影響を及ぼしていると思われる。こうした傾向への反省として現代的な教育が対話を志向しつつある中で、「転移・逆転移」を参照して教育関係を階層構造で捉えることは、学生の「私」の多層性を復元し、対話の質を高めることにつながる。

絵画・現代美術教育における関係性

心の階層構造の中でも深い層との対話は、絵画・現代美術教育において特に有効性が高いと考えられる。河合（2001）は、深い層からくる内容は、言語よりもイメージで把握され、それを言語化しようとするとは物語に接近するという（p.17-18）。イメージと物語の創造に接近するということは、

制作と接近するということである。このような「深さ」の次元と関わる時、指導者がアーティストであることは有利である。治療者は自らの内界を知るために教育分析を受けることになっているが、指導者がアーティストである場合、アーティストが制作を通して「深い」ものと出会い対決する経験は、この教育分析に通じる意味を持つであろう。ケインが、幼い子どもを相手にした教育であつても指導者はアーティストが望ましい（Cane 1930, p.251）としたのは、画材の運用や絵画の見方が優れているという明らかな理由以外に、このような「深さ」の次元も関わっているのではないだろうか。「転移・逆転移」は、創造の行為を介した学生と指導者の関係を考える上で示唆に富む。実際、「転移・逆転移」を対照することによって、本節のはじめに述べた学生との多層的な関わりを、より詳細に見分けるための知見を得ることができるのである。

学生同士の関係については、学生が自分自身の制作に集中しながら、学生同士が互いに関わるように授業デザインと指導を工夫している。例えば筆者が考案した授業『ストーリーテリング』は、3人一組のグループワークを特徴としており、制作過程をグループのパートナーと共有する中で、学生同士の様々な対話が起きる。第4章で取り上げるAさんは、制作が佳境に入ると、パートナーが何を必要としているかが分かる時があるという。パートナー自身が気づいていないような事でも、確信を持って分かるのだという。また、Aさんは、自身の制作体験の奥深い変化を、パートナーから言い当てられるという経験をしている。Fさん（第6章）も、授業で行ったグループワークでイメージを共有した他の学生から、後に、卒業制作の核心部分を言い当てられるという経験をし、これを重要なこととして受け止めていた。これらのエピソードは、分析心理学の「転移・逆転移」の階層構造の深い次元ということを念頭に置くと、より良く理解できるし、この深い次元の照らし合いがその意識化につながり、人間形成的な意味を持つことが了解できるのである。

以上に見てきたような、学生同士または指導者との関係性がより深い次元で交差するということを、筆者は、「表現を通して出会う」という言い方で捉えている。これは、日常レベルの出会いとは異なり、「表現されたもの」には深い次元が反映されているとみなしていることを表している。筆者はこのことを、表現ということの奥行きに対する洞察を育むという表現教育の一環として、また、互いの深層を照らし合い意識化するという人間形成的な意味から重視している。この「表現を通して出会う」ということが起こりやすくするために、授業デザインと指導を工夫している。このような関係性を重視した授業デザインと指導については、第3章で詳述する。

第5節 卒業後の人生への影響

本研究の事例で取り上げる Aさんは、卒業後に、筆者の授業『ストーリーテリング』での制作を振り返り「学生の頃は、「生きるように作る」ということを考えていたが、卒業後は「作るように生きていきたい」という風に考え方が変わった」と述べていた。そして、Aさんは、アーティストとして制作と発表を続けながら、自分自身が体験してきたような制作の場を子どもたちにも提供するという使命感を感じて、絵画教室を主宰している。同じく事例として取り上げる Fさんは、卒業制作の過程で〈出現〉した『海月姫』のイメージが、卒業後何年も経ってから、まだ自分の中に生きている、とインタビューで述べていた。学生たちの証言から、〈出現〉のような深いイメージ生成の体験は、大学カリキュラム上の授業という時限を超えた影響力を及ぼしていることが分かってきた。

このような、大学という制度的な時限を超えた影響について考える時、「個性化」があくまで過程であり、完成することはないということが改めて思い起こされる。この点について、河合は「夢を生きる」とか「物語を生きる」という言い方で論じている。

夢を生きる、物語を生きる

河合（2002c）は、この夢ということについて、青年たちが心に抱く理想や願望としての夢と、夜に見る夢と、両方について語っている（p.96-99）。ここでは、無意識的内容と関わりの深い夜に見る夢が、見た人の人生にどう関わったかという話に注目したい。河合は、夜に見る夢がその人の人生を形作った例として、西村公朝（1986）の例を挙げている（『千の手 千の眼』、法蔵館）。これは、西村が1942年に日本軍の兵士として中国にいたときに加わった夜行軍で、疲れの極みの中で見た夢の話である。西村の右側に、傷つき破損した無数の仏像が現れた。東京芸大で彫刻を学んでいた西村は、帰国後、仏像の修理に専念した。河合（2002c）はこの例について、「彼はまさに自分の夢を生きることによって、自分の人生を切り拓いた」（p.98）と述べている。

真木悠介（2012）も、『更級日記』から、夢が見た人の人生を豊かにした例を取り上げている（p.180-183）。この例は次のようなものである。迷い込んできた猫を飼っていた姉妹がいた。あるとき妹の夢に猫が登場して、自分は大納言の息女だと言う。この姉妹は、この猫をお姫様として遇するようになる。真木は、このような生き方について、次のように述べている。

夢といえど、フロイトのいき方はこれと正反対である。フロイトの「分析」にとって、シャンデリアや噴水や美しい飛行の夢も、宝石箱や運河や螺旋階段の夢も、現実の人間世界の心的規制や身体の部分を示すものとして処理されてしまう。フロイトは夢を、この変

哲もない現実の日常性の延長として分析し、解明してみせる。ところが『更級日記』では逆に、この日常の現実が夢の延長として語られる。フロイトは現実によって夢を解釈し、『更級日記』は夢によって現実を解釈する。(p.180-181)

真木は、この2つの態度を、〈彩色の精神〉と〈脱色の精神〉と名づけて区別している(p.181)。「冷静で理知的な〈脱色の精神〉は近代の科学と産業を生みだしてきた。たとえばフロイトはわれわれの「心」の深奥に近代科学のメスを入れようと試みたパイオニアである。そして科学と産業の勝利的前進とともに、この〈脱色の精神〉は全世界の人びとの心をとらえ、その生きる世界を脱色していった。」(p.182)のである。真木は、〈脱色の精神〉が物質的豊かさと心の荒廃をもたらしたとしている。

〈彩色の精神〉と〈脱色の精神〉の対比は、本章第2節で取り上げた、ユングによる無意識的内容の解釈の方法である「建設的方法」と「還元的的方法」に対応している。ユングの「いき方」は明らかに〈彩色の精神〉に貫かれており、「近代科学のメス」を振るうよりも、生きる意味と生きる彩りを重視したと言えるだろう。見田(2015)は、このような生き方を、バタイユの根元的な「消費」概念をもとに、インストゥルメンタル(道具的、手段的)とは対極にあるコンサマトリーすなわち「それ自体が喜びである」ような生き方だと述べている(p.16-17)。

河合(1991)は、古代では通過儀礼によって社会から生きるべき物語を与えられていたが、通過儀礼を喪失した現代人は、自らの物語を生みだし、それを生きていかなければならない、と述べている(p.211-214)。筆者の授業においても、学生たちは自らの個人的な物語を生みだし、それを生きていこうとしているようである。本研究で事例として取り上げるAさんの例のように、絵画教室という具体的なキャリアに結びついた例もあるが、そうでない場合でも、〈出現〉で生み出されたイメージは、何らかの形で学生たちのその後の人生に生き続けているようである。階層構造の深い層との関わりは、学生の「私」を変容させ、その後の生き方にも変化をもたらしている。

この点は、大学カリキュラムの時間的限度を超えて、本来の意味での教育効果を表すものであり、その意味で、筆者の授業に対する本質的な評価にも通じる点である。筆者の授業に対する本質的な評価については、3つの事例を分析した後に、第7章の総括的考察で改めて取り上げる。

第6節 まとめ

本章では、〈出現〉の6つの特徴を、4つの観点(深層からのイメージ生成、学生の「私」の変容、学生同士および学生と指導者の関係、卒業後の人生への影響)にまとめ、それらの特徴・構造をよ

り明確に把握するために分析心理学の主要概念（「元型的イメージ」「個性化」「転移・逆転移」）を参照した。以下に、観点 1～4 を要約し、本研究の事例において具体的に何を見るのかを示す。

1. 深層からのイメージ生成の体験

「私」というものの階層構造を念頭に、〈出現〉は、階層構造の深層部から来るものと理解する。それは以下のような点から推察される。

- ・強い情動＝不気味、恐れ、統御を外れたという感覚（学生の証言）
- ・神話的形姿（作品に現れたイメージ）
- ・象徴性（作品に現れたイメージ）
- ・指導者による連想や解釈（指導者＝筆者の知見・経験）

2. 学生の「私」の変容

「私」の変容には、〈出現〉と、これに伴う強い情動に対して開かれた態度を取るという意識・主体の構えが重要である。これは「建設的方法」とも呼ばれる。これは、制作時における即時の反応、あるいは制作直後に振り返りエッセイを書くまでの間の反応に見られる。

- ・変化の自覚（学生の証言）
- ・本人の意味づけ（学生の証言）
- ・指導者による連想や解釈（指導者＝筆者の知見・経験）

3. 学生同士および学生と指導者の関係

学生同士、学生と指導者の関係性は、日常の対話とは異なり、階層構造の深層を互いに映し合うような関係である。深層の映し合いの関係を、人間形成にプラスに働かせるためには、学生も指導者も、自分自身の深層を掘り下げることが大切である。

- ・学生同士の直感的な関わり合い（学生の証言）
- ・学生から指導者への関わり合い、例えば指導者の言葉に対する反応や、振り返りのエッセイを指導者に向けて書くこと等（学生の証言と、指導者＝筆者の知見・経験）
- ・指導者から学生への関わり合い、例えば学生制作に強く影響される等＝河合の言葉で言えば「主体者の物語」（指導者＝筆者の知見・経験）

4. 卒業後の人生への影響

〈出現〉は、卒業後の生き方に影響する。「建設的方法」と〈彩色の精神〉を大切にする。生きる意味と生きる彩りを重視する。

- ・卒業後のキャリア（学生の証言）

- ・卒業後の人生における意味づけ（学生の証言）

この４点は、事例研究の分析の観点である。また、「建設的方法」と〈彩色の精神〉は、事例分析の方法として参照される。

第3章 授業実践

本章では、3つの大学において筆者が実践してきた3つの授業について叙述する。個々の授業は、それぞれの大学カリキュラムと学生の志向性に対応したものであると同時に、第1章と第2章を通じて論じてきた教育上の課題に対して筆者が提示する解決案でもある。本章では、まず、この課題解決としての授業実践ということについて述べる。次に、筆者がどのように授業を着想していったかの経緯について、アーティストとしての経験と問題意識とを交えて述べる。日本の大学の絵画・現代美術教育の指導者の多くと同様に、筆者も自身のアーティストとしての経験を反映した授業実践をしている。筆者は、ティーチング・アーティストというアイデンティティを持つことで、大学カリキュラムの目的合理性から距離を置き、筆者独自の課題解決を授業デザインと指導に反映することができた。最後に、3つの授業ごとに、大学カリキュラム上の位置づけ、授業の狙い、授業の実際、評価について説明する。一つ目は、2006年より現在まで、北海道教育大学岩見沢校芸術課程において実施している『ストーリーテリング』である。二つ目として、2011年から2015年まで、琉球大学教育学部教育実践学専修にて実施した『ストーリーテリング』がある。三つ目として、2014年から現在まで、北海道教育大学釧路校において絵画分野の専任教員として指導している卒業制作がある。

第1節 課題解決としての授業実践

「私」というものの広がりや深さの問題

筆者の教育課題を一言でいえば、〈脱臼〉の解消と〈出現〉の涵養である。これは第2章で論じた階層構造で解釈すると、単層化させられた「私」の多層的な現実を回復させ、さらに深い層を活性化させることだと言える。教育は学生が元々持っている多層的な現実を縮減して単層化することもあるれば、筆者の授業のように、元々実感している多層的現実よりも深い、それまでに知ることのなかったような現実に触れさせることもできる。〈脱臼〉と〈出現〉の背景にあるものを集約すると、学習者の「私」の範囲を狭く浅く捉えるのか広く深く捉えるのかという問題に行き着く。

この「私」という問題を掘り下げるため、第1章では、先行研究の検討を通して、制度的な教育において「私」が縮減される要因を探った。また、「私」の個別性や深さを損なわない理論として療法理論を検討した。第2章では、分析心理学の知見を参照し、「私」の広がりや深度を階層構造として捉え直した。分析心理学の現代的解釈から、現代人は、普遍的無意識の内容に直面する機会

が増大していることが分かった。また、分析心理学の最近の研究から、分析心理学がその淵源において創造の行為と深い関わりを持つこと、創造の行為を「個性化」過程に生かす具体的な理論と方法論があることが分かった。

「私」というものは自我の統御を超出する部分を持つ。この超出する部分は、規範的人間像に基づく従来の教育においては過剰かつ危険とみなされてきた。しかし、分析心理学の最近の研究からは、現代においては多くの人々がこの過剰かつ危険な部分と直面せざるを得ないことが明らかとなった。この過剰かつ危険な部分（分析心理学でいう普遍的無意識）に由来する内容に直面していくには、従来の上向的で発達的なモデルは役に立たない。発達的なモデルはこれに沿わないものを排除してしまうからである。普遍的無意識の内容と関わっていくためには、もっと別な方法や態度が必要なのである。この方法論を、分析心理学は具体的に示していた。

分析心理学が示している方法論を、〈出現〉の6つの特徴に照らし合わせることで、4つの観点を抽出することができた。〈出現〉を見るための4つの観点とは、**深層からのイメージ生成の体験、学生の「私」の変容、学生同士および学生と指導者の関係、卒業後の人生への影響**である。

課題解決としての授業

授業を構想する時点では、この4観点（**深層からのイメージ生成の体験、学生の「私」の変容、学生同士および学生と指導者の関係、卒業後の人生への影響**）を筆者は明確に持っていたわけではないが、授業デザインと指導に組み込んでいた。〈出現〉も、実際に授業を行ってみて、学生の中から現れる特徴を目の当たりにし、これを識別するために名づけたものである。このように、初めから全てが明瞭に分かっていたわけではないが、授業を構想する時点で筆者が狙っていたことは、創造の行為を通して、自我の統御を超えたイメージ生成の体験をさせようということであった。自我の統御を超えて生成されるイメージのことは、「生きているイメージ」という言葉で捉えていた。自我の統御を超えて生成されるイメージ（と、その構造、論理、関係、影響）は、筆者自身がアーティストとしての経験の中でもっとも価値のあるものと考えていたことである。これを学生に体験させるということが、授業を構想する上で最も重要な課題であった。〈脱臼〉の解消は、このような授業を成立させる上での前提に過ぎない。

〈脱臼〉は、あつてはならない問題であると筆者は考えている。創造の行為が起こる場所である「私」を阻害するような創造性の教育は、本末転倒である。しかし、この「私」を等閑視する傾向は、筆者自身が芸術大学の学生として、また芸術大学の非常勤講師として、芸術教育の問題として

常に感じてきたことである⁶¹。芸術教育においては、「私」ということを抜きにして、創造的人材育成が目指されているのである。筆者のように「私」ということを問題とするのは、従来の芸術教育からすると、特殊な行き方だといえる。筆者が創造の行為において「私」というものを最も基盤的な問題だと捉えているのは何故かという、創造の行為を通して「私」とよっての意味や救済を求めているからである。これが筆者の独りよがりでないことは、序章の冒頭に示した A さんのステートメントにあるとおりであるし、第 1 章で取り上げたアートセラピーからみた美術教育への提言で、学生や関係者の関心が非常に高かったという証言からも明らかである。

従来の芸術教育における「私」の等閑視という問題は、第 2 章で論じたように、「形成の原理」と「理解の原理」のうち、「形成の原理」が発展して芸術的造形の問題になっていく、というところと関係している。筆者はここでいう「芸術」を狭義の芸術だとした。今取り上げている「芸術教育」の「芸術」も、この「形成の原理」の延長としての「芸術」であろう。筆者が考えている芸術は、「形成の原理」と「理解の原理」を含んで超える、もう一つ上の階梯にある、拡張された芸術＝現代アートであり、ユングが超越機能と呼んでいるものと関係している⁶²。それは、生に対する「建設的方法」であり、〈彩色の精神〉であった。それは、創造の行為に意味と救済を求めるということであり、夢の彩りを加えて生を豊穡にしていく、という行き方である。

このような拡張された芸術を念頭に置いた、学生が求める意味や救済に応える教育は、自我の統御を超えたイメージ生成が「私」という場所で体験されて初めて具体性を持つ。なぜなら、超越機能は、「私」が「私」を探究する際に普遍的無意識的内容と直面するときの態度であり、このような深い無意識的内容という素材がなければそもそも意味がない態度だからである。筆者は、授業

⁶¹ 筆者が学んだ芸術大学で非常勤講師として勤めている間、美術家養成課程独特の「私」への等閑視を痛感させられた事があった。1 年生の共通課題で「人物」油彩があり、非常勤講師数人にこの課題をアップデートするように、担当教授から提案があった。他の非常勤講師は「人物と風景」「人物と室内空間」等のアイディアを出し、採用されていった。筆者は「モデルさんと私」というアイディアを出したが、担当教授や他の非常勤講師の興味を引くことなく、検討もされずに流された。筆者のアイディアは、描く／描かれるという関係性を一旦脇に置き、お互い「私」として対話する中から作品を構想するというものであった。この時、一見自由に見えるアートワールドの限界を見た。私たちはあくまで画家やアーティストであり、モデルさんはあくまでモチーフ（視られるオブジェ）なのである。関係性は、モチーフ同士（人物と風景等）だけに認められ、こちら側にいる私たちはあくまで「見る」存在なのである。モデルさんも私たちも「私」になることは許されず、関係性は一方方向的・非対称的である。この一件は、筆者個人の体験に過ぎないが、同時に、この大学は日本の芸術教育の最高学府と呼ばれる大学であり、その最も有力な分野である油画専攻の 1 年生向け共通科目の構想の段階で起きたことであり、ある程度、日本の芸術系高等教育機関の性質を代表していると考えられる。この芸術大学の同様の傾向は、小松佳代子の著書（2018）第 2 部に集められた、この芸術大学の大学院生たちの論考にも見られる。大学院生たちは「見る」存在の範囲内で思考しており、それをはみ出す「私」という側面は捨象されている。

⁶² 別の言い方をすれば、「形成の原理」も「理解の原理」も「私」の働きであって、この内の「形成の原理」にしか関わらない「芸術」では、「私」の問題を扱えないのは当然である。

を構想する時点では、分析心理学を参照していたとはいえ、ここまで明瞭な理解によって計画を立てたわけではない。むしろアーティストとしての体験から直観的に、このような深いイメージ生成の体験を核とする授業が必要だと考えていた。このような体験＝〈出現〉は、学生に大きなインパクトを与え、意味や救済を求める心にも応えるし、何より「私」の深層にこのようなイメージ生成の働きがあることを知ることで、学生自身の創造性の可能性に気づかせることができると思っていた。そしてこのようなイメージに直面し、理解しようとすることは、人間形成的な面だけではなく、創造的人材として必要な感性や理解力を高めるものとも考えていた。筆者は、筆者が考えるアート＝拡張された芸術に忠実であろうとしたまでである。規範的な人間形成や創造的人材育成の面でも効果があると考えられるが、筆者の関心からするとそれは副次的なものである。

しかし、このような授業は、学生の志向性やコンディションによっては、必ずしも最初から受け入れられるものではないようである。場合によっては、学生から抵抗を受けることもあり得る。それでも、学生が見せている傾向に迎合することなく、学生が潜在的には、創造の行為によって、意味や救済を求めていることを信じて、指導を続けていくのである。学生が創造の行為に関心がなくても、〈脱臼〉によって萎縮していても、学生の中に埋まっている「私」を掘り起こし、思い出させることができるという期待がある。深い層に働きかけるのであれば、働きかけの初期に反発を受けることもやむなしとしなければならない。そしてそれは、指導者の粘り強い関与によって成し遂げられ、学生たちの〈出現〉によって報われたのである。それは、指導者の満足ではなく、最終的には学生自身の糧となる。

ここまで、〈脱臼〉の解消と〈出現〉の涵養という筆者独自の課題解決としての授業実践について述べてきた。授業の構想にあたっては、分析心理学の理解よりも、アーティストとしての経験が優先していた。アーティストからゲスト・アーティスト、そしてティーチング・アーティストへとアイデンティティが変化し、教育への関わりを深めていく中で、課題解決としての授業実践が形作られた。この過程で常に筆者を惹きつけてきたのは、制作における主体性の回復、意識の統御を超えた創造性の体験と変容、関係性の諸問題である。次節では、筆者自身の履歴と共に、授業構想の経緯について叙述する。

第2節 授業着想の経緯

『ストーリーテリング』着想の経緯

筆者が「ストーリーテリング」というワードを使ったのは、2001～2002年にスウェーデンのアーティスト、オーサ・ソーニャスドッター（Åsa Sonjasdotter）と1年に渡ってコラボレーション

制作をした際の作品タイトル *Storytelling Evening* (『BLIND DATE: A Danish/Japanese Dialogue』, オーデンセ市立美術館, デンマーク, 2002) が最初である。これはデンマークのエア島芸術高校を舞台に, ストーリーを語って聴くというシンプルな行為を追求した制作であった。芸術高校の建物は, 小さな島のはずれの古い農家を改装したものであった。そこに 1 週間滞在し, ソーニヤスドッターと共に様々なワークショップを行った。*Storytelling Evening* はその集大成であった。屋根裏部屋を改装した小部屋に 8 人の学生が集まり, 準備してきたストーリーを 1 人ずつおもむろに語っていった。語られたストーリーは, ヘルパーとして働いている家の老婦人との交流の話, 自分の奥歯についての話, ある朝村人が全員動物に変身していた話, 亡くなったお兄さんを背負い四大元素の世界を旅する話等であった。アンデルセンを生んだ国の学生たちは素晴らしい語り部であった。しかし筆者が驚いたのは話の魅力だけではなかった。筆者は異様なリアリティに引き込まれていることに気づいた。それは集っていた参加者の聞き方の深さと場の集中によって作り出されたものだと感じられた。この集合的なファンタジー体験は, 非常に強い印象を残した。人間は何の道具を持たなくとも物語るだけで濃密なイメージ世界を作り出し, 場にいる人々と世界を無限に探索できる。焚火に集った石器時代の人々もこのような体験をしていたに違いないという連想が生まれた。*Storytelling Evening* は, 人間の異様な側面を照らし出して見せたのである。

筆者は芸術大学の学生の頃から, アートがアートシステムというゲーム盤で展開されるゲームのように感じ, 見掛け倒しで本質を見失っているという疑念を持っていた。アートシステムに依らずそれ自体で自立する何かを求めている筆者は, *Storytelling Evening* による現実的な場の共有とイメージのリアリティの共有の二重性・多重性, 語り手と聴き手の相互依存性, 語り手の権威の流動性, 作品の物理的根拠ではなく語り手と聞き手の関係性の強度に支えられている事実インスピレーションを得た。

エア島芸術高校での経験と前後して, 2001 年に横浜トリエンナーレ, 2002 年にオーデンセ市立美術館, 2003 年に国際芸術センター青森, 2005 年に秋吉台国際芸術村, 2006 年に東北芸術工科大学の展覧会で作品を発表した。これらの作品は, 人間の中からどのようにイメージが生成されるか, その影響が自己と他者にどのように及んでいくかの過程の記録という形をとっている。筆者

は自身の制作活動を、イメージ体験の記録という意味で poetic documentary と名づけた⁶³。これらの作品は、先のデンマークでの例と同様に滞在制作から生み出された。

2002 年から 2006 年までの滞在制作では、*Storytelling Evening* 体験を念頭に置いたワークショップも実施してきた。それぞれの機会ですべての成果はあったものの、デンマークで体験したような強烈な集合的なファンタジー体験には到達できなかった。

北海道で『ストーリーテリング』を始める

2006 年夏より北海道教育大学岩見沢校芸術課程で外部講師を務めることになり、これまでのワークショップを反省し、新しいワーク『ストーリーテリング』を創出した。デンマークでのような成熟したストーリーテリングの成立は難しいかも知れないが、ストーリー創作の部分を工夫するこ

⁶³ 1990 年代、日本の現代美術は大きく変化した。この時代の新世代のアーティストに着目し、『美術手帖』が特集「これがぼくらの生きる道 最新 日本の注目アーティスト」(1997 年 7 月号)を組んでいる。特集には、当事者である若手アーティスト、美術館学芸員や評論家やギャラリストなどの美術関係者の証言が集められている。中でも、『美術手帖』の編集スタッフ、美術評論家、学芸員による座談会「自分を生きる営みから、自分を生み出す行為へと」は、1980 年代から 1990 年代の若手アーティストの意識の変化に焦点を当ており、資料として貴重である。

座談会では、美術評論家の鷹見明彦(1997)が、バブル崩壊以降、美術館等の既存のアートシステムに対する不信感が広がり、「昭和四十年会」、「なすび画廊」、脱構築的に「ギンブラート」「新宿少年アート」等ストリートと自主参加型のネットワーク化の試み、スタジオとプロモート機能を兼ね備えた「スタジオ食堂」のような場が、既存のシステムへの対抗として生み出されたと述べている(p.87)。このアートシステム対抗の動きは 1960 年代前半生まれの作家たちによるものである。さらに若い世代の作家たちは、アートシステムへのアンチテーゼではない表現に向かっていった。この若い作家たちの模索は、かならずしも美術を前提としていない点が特徴的である。

筆者は、この特集の巻頭に紹介された 5 人の若手作家の 1 人であり、座談会でも新しい動向を示す作家として取り上げられる等、1990 年代の変化の当事者であった。西村智弘(1997)が指摘している 1980 年代の日本の現代美術界の閉鎖性(p.87-88)から解放されて、より広い世界の問題に触れることができるようになったと感じていた。アートシステムに寄りかかったりそれに対するアンチテーゼとして成立する作品ではなく、人間の創造性の体験に根ざした自律した作品を作らねばと感じていた。そして創造性の体験は、アートや社会の規範が崩れ多元化する中で、最も確からしい場所である「私」で起きるべきだった。それは新しい表現を生むと同時に、新しい表現者としての「私」を再定義するものであった。不確定さは恐ろしかったが、むしろ自分自身が自律的に動いていける自由さやそこから広がる表現の可能性を感じていた。筆者の教育実践は、したがって、この 1990 年代の「自分を生き、自分を生み出そうとする」模索的で萌芽的な美術を、大学教育の場で引き継ごうとするものと言える。

1990 年代の若手美術作家についての論考としては、他に、美術評論家の千葉成夫(1999)は、佐倉市立美術館の企画展「チバ・アート・ナウ'99 知覚の実験室」カタログに寄せた「なかみとしてのインスタレーション」がある。千葉は、若い世代のインスタレーション作品は、「美術」の外側のものなのか、「美術」でない何かなのかと問いかけている。企画展に出品した若手作家 5 人(筆者はこの内の 1 人である)について、「経済的には高度成長をとげながら、その間、近代化のさまざまなツケが人々の心を深いところで傷つけてきていたことが、さまざまな現象としても表面化し、人々に自覚されるようになってきた時期に育った作家たちである。この世代、というか、この人々に特徴的なのは、自分が何かを表現しようとする原点のところにあったのが必ずしも美術ではない、かもしれない、ということではないか。」と述べている。千葉は、この世代の作家たちの主題が、近代美術が造形の問題に純粋化する過程で排除した「自己、他者、世界」という主題であり、しかもそれが「美術」への回帰ではなく未知の「表現」となっていくと予想している(p.4-7)。

とによって、より深いイメージ生成・体験をデザインできるかも知れないという直感があつた。直接のインスピレーションは、この頃プロセス志向心理学の一般向けのワークショップに参加し、ガイドされたイマジネーションと描画によるシャーマニズム体験をしたことであつた。ファシリテーターのガイドによって、現世から異界へのシャーマンの旅を追体験するワークから、ガイドされたイマジネーションの可能性を感じた。自分ならファシリテーターのコントロールをもっと減らして、受講者のイマジネーションを信頼して任せたい、その方がもっと意外なものが生じると感じ、受講生たちが手探りで自分たち自身をガイドしていくデザインにしようと思った。他にも、ホロトロピック・ブレスワーク（C+F研究所、2000年頃）、野口整体（2005年～2007年）、ユング研究所冬期集中講座（チューリッヒ、2007年）、出羽三山古修験道秋の峰（2000年）等、リトリートやサイコセラピーをとおした身体と意識の変容体験を授業デザインに反映した。また、この半年ほど前にゲスト・アーティストとして招聘された東北芸術工科大学で〈脱臼〉を目撃し、課題意識を新たにしたところだった。以上の経緯から、北海道教育大学岩見沢校芸術課程での授業創出にあたっての筆者の実践的関心は、学生の〈脱臼〉を解消し、学生と表現を接続し直すことによって個人の創造力を解放することであり、そのためにイメージ生成の体験と集合的なファンタジーの体験を利用することであつた。

岩見沢校の受け入れ教員は、坂巻正美准教授（当時）である。美術評論家の鷹見明彦の紹介で、1年前に東京で会い、岩見沢校の新課程が新設する現代美術分野「実験芸術」の授業を依頼された。担当することになった授業「実験芸術基礎」は1週間の集中講義で、午後だけ開講されたので、少しずつ様子を見ながら進めることができた。毎日がまさに実験であつた。偉い先生が来て難しい技術を教える授業と異なり、自分たち自身が題材となって、その個性が現れるゲームのような授業デザインは端的に学生たちを楽しませていた。学生たちの興奮と盛り上がり、上階の先生が様子を見に来るほどであつた。

途中から、受講者のアルバイト等による遅刻や欠席が目立つようになった。3人一組のグループワークなので、遅刻や欠席は制作に支障が出てしまう。しかし〈脱臼〉を解消するという目的もあり、あまりうるさいことは言わなかった。自由すぎる学生たちの取り組みに困惑し、最後の作品発表は期待していなかった。しかし発表された作品はどれも素晴らしく、イメージの展開力は圧倒的であつた。このことから、学生の創造性の豊かさに驚かされるとともに、自分がデザインしたワークの威力を思い知った。デンマークで体験して以来追究していた「集合的ファンタジー」空間に匹敵する空間が実現した手応えがあつた。この結果を受けて、急遽、制作過程や発表に関する詳細な質問からなる質問票を作成した。学生たちが、どのような経緯であのような作品を生み出したのか、

その過程でどのような思いがあったのかを知りたかったし、そのことを学生たちに自覚させる必要を感じたのである。授業の1週間後に提出された「作品」と「振り返りのエッセイ」の中に、画用紙の裏に筆者宛に書きかけの感想を見つけた。ワーク直後に自発的に書いたものであろうか、「楽しかったです!!」という手紙のような内容であった。おそらく授業終了後に自発的にメッセージを書こうとしたのであろう。同じ学生が質問票に答えたエッセイには、実に深い洞察が示されていた。この2つのテキストを比較してみて、ワーク後の振り返りはあえて自由記述にせず、質問票によって丁寧に制作体験の詳細を尋ねていくことで、多面的で深い洞察に導くことができると分かった。

翌2007年の集中講義では、受講生たちは優等生的な取り組みを見せていた。参考に見せた映画ではみんな号泣したが、それは見せかけで実際は理解への意欲がないことに後で気づいた。「作品」「振り返りのエッセイ」でもイメージの展開力や洞察が見られなかった。『ストーリーテリング』はその後現在に至るまでほぼ毎年開講しているが、2007年の集中講義だけが何故かうまく行かなかった。いい加減な取り組みに見えた1年目と優等生的な2年目の結果が真逆になった経験から、学生が外見上見せている取り組みと制作の深さは関連がないという考えに至っている。

2007年の集中講義のとき1年生として受講していたAさんとのインタビューの中で、2007年の集中講義の不成功の理由が判明した。2007年度の1年生に対して、1年次の基礎授業で良い成績を取らないと、2年次から希望する分野に分属できないというアナウンスがあり、1年生は成績志向になっていたという。良い成績を取らないと希望の分野（絵画やデザイン等）に所属できないというプレッシャーが、授業体験を阻害していたのだ。この例から、大学カリキュラムの圧力が個々の授業に及ぼす影響の大きさを思い知らされた。2007年度の集中講義は難しかったが、それでもそこからAさんのように、この授業体験に興味を持ち、複数回受講してくる学生も現れた。2008年からは、野口整体で得たボディワークのアイディア等も取り入れ、少しずつ改良しながら継続していった。

沖縄で『ストーリーテリング』を応用する

2010年5月の連休で筆者は沖縄に滞在し、芸術大学の先輩で非常勤講師として同僚でもあった、上村豊琉球大学教育学部准教授（当時）を訪ね、沖縄のアート状況を視察した。この年、琉球大学教育学部教育実践学では、外部の表現者を招聘した表現教育が試行されていた。この授業を構想した上村准教授は、学生を教員養成カリキュラムの枠組みから解放し、自由な個人として表現に向き合わせたいという思いを語った。筆者はその主旨に共感し、岩見沢校で試みてきた『ストーリーテ

リング』を応用する可能性について話した。上村准教授は、筆者の『ストーリーテリング』の授業を題材とした論文を読み、教員養成課程への応用可能性を認め、2011年度の外部講師を依頼した。

2011年から2016年の5年間、外部講師として上村准教授と二人三脚で『ストーリーテリング』に取り組むことができた。岩見沢校での集中講義は1週間から4日間に短縮されてしまった一方、琉球大学では、前期の3ヶ月を使つての遠隔授業と、春と夏2回の集中講義という、余裕のある時間スケールで授業を展開できた。この5年間の試行錯誤によって、芸術的志向を持たない学生にも無意識の創造性を体験させることができた。この経験により、無意識の創造性の体験は普遍性を持つことが実感できた。

専任教員として卒業制作を指導する

外部講師は、大学組織のまさに外部からやってくるマレビト的な立場であつて、アーティストとして自由である一方、学生との関わりは一時的であり限定される。4日間の集中講義で〈出現〉を体験できるなら、もっと長期間の指導では、一体どこまで行けるのだろうかと興味が湧いた。2010年より、専任教員として教育学部において絵画を指導することになり、これまでとは違う志向性を持つ学生との経時的な関わりを持つようになった。

北海道教育大学釧路校の美術分野では、学生はアーティスト志望ではない。しかし、アーティスト志望という野心を持たない学生との創作を通じての関わりは、作家主義や作品主義から離れ、改めて創作の持つ意味を考えさせるものである。中でも、卒業制作は1年間にわたる集中的なものであり、学生とその指導者には、イメージを介した独特なコミュニケーションが成立してくる。2014年度に1人だけ絵画での卒業制作を強く希望した学生がおり指導する機会を得た。2017年からは、筆者は研究室を主宰できるようになった。研究室所属は3年生からであり、2年間の指導期間がある。このため学生一人一人に合わせた指導が可能になった。2022年現在までに12人の学生が卒業制作を完成させている。

ここまで述べてきたように、授業の構想は、アーティストとしての創作思考から生まれてきたものである。この過程で、筆者のアイデンティティもゲスト・アーティストからティーチング・アーティストへと変化し、教育への関わりが深まってきた。その中で、筆者の創作思考や実践的関心を反映できる実験的な教育が可能な場所を得たことは幸運であつた。岩見沢校での2007年の集中講義のエピソードは、カリキュラム的な圧力からくる不安や恐怖が、いかに学生の体験に否定的な影響を及ぼすかを示している。指導者にとっては仲間や同僚との信頼関係に基づく授業デザインや指

導を決める裁量，学生にとってはプレッシャーのない自由な探究が保証されてこそ，実験的で模索的な学びを追求することができるのである。

本章の冒頭で述べたとおり，大学の絵画・現代美術教育において指導者の多くはアーティストとしての経験を反映している。実際の授業は，アーティスト＝指導者の実践的関心と，大学カリキュラム上の授業の位置づけと学生の志向性との関係によって形作られる。以下では，筆者が行ってきた3つの授業について，それぞれの授業が置かれた大学カリキュラムの特徴と授業の位置づけ，授業の狙い，授業の実際，評価について述べる。

第3節 北海道教育大学岩見沢校芸術課程における授業『ストーリーテリング』

2006年～現在まで，北海道教育大学岩見沢校の授業「実験芸術基礎」において、『ストーリーテリング』を実施してきた。これまでに300人を超える学生が受講した。この授業の大学カリキュラム上の位置づけは以下の通りである⁶⁴。

大学カリキュラム上の位置づけ

北海道教育大学は2004年の国立大学法人化後，2006年に全面的な課程改組が行われた。教員養成課程は札幌校，旭川校，釧路校に集約され，岩見沢校には芸術課程とスポーツ課程が設置された。2006年度の岩見沢校キャンパスガイドに「厚みを増した美術，工芸，デザインの各領域に，現代美術や映像メディアを加えた，20の専門分野。全国レベルの高度な教育を可能にした，より大規模で専門的な“アートスクール”が誕生します。」とある。「全国レベルの高度な」美術家養成課程に準ずる課程とするため，現代美術，映像メディア，アート・マネジメントの専攻が付加された。

北海道教育大学5キャンパスから集められた岩見沢校の美術の教員には，現代美術やアート・マネジメントの教育経験がなかった。このため，2004年から2006年の新課程準備段階において，外部から専門家を招聘して勉強会が開催された。この勉強会を通して，現代美術やアート・マネジメントの教育内容や指導に関するイメージができていった。筆者は現代美術の専門家として2005年にこの勉強会の講師として招聘され講演を行った。

現代美術を扱う分野として実験芸術専攻の実験芸術分野が設置された。専任教員を置くことを前提に授業が設定されたが，専任教員が立てられず，外部から非常勤講師を招聘して，設定された授業を行っていくこととなった。筆者は外部講師の1人として招聘され，現代美術の授業を行った。

⁶⁴ 資料として，岩見沢校キャンパスガイド（2006年度版），学生便覧（2006年度，2008年度）および坂巻正美教授からの聞き取りを利用する。

筆者が担当した授業「実験芸術基礎」は、「コース共通科目」に置かれていた。「コース共通科目」とは、「各専攻や各研究室の紹介を兼ねた実技や研究についての基礎的な内容」を扱うものである。1年生は、「コース共通科目」必修の「基礎造形Ⅰ」の他に、選択必修にリストされた23科目中12科目以上を受講し、その経験から2年次以降の専攻や研究室の希望を出す。2年次の各専攻への分属は、「1年次後期に先行希望の調査、成績等をもとに2年次移行期に決定」される。2年次以降は専攻内科目を重点的に受講していくこととなる。

芸術課程の再編に際して新設された「実験芸術」のために、現代美術の専門家として、筆者は招聘された。伝統的な美術領域において確立している教育方法に縛られない新しい内容を扱うこと、既存の教員には専門家がないという理由から、筆者は専門家として「実験芸術基礎」の授業デザインや指導のあり方を決定する裁量が与えられていた。

授業の狙い

この条件下で、筆者が独自に考案したワーク『ストーリーテリング』を実施した。筆者は、専攻を選択する前に体験を広げようとする1年生を対象とする「コース共通科目」の位置づけを考慮し、「実験芸術基礎」のために、現代アートの込み入った内容や特定のテーマを掘り下げるよりも、伝統的な美術ジャンルから自由に、表現と表現者の在り方の基本を問うような内容を考えるに至った。

シラバスの「授業概要」には、「2つの他者性」を体験することを授業の目的とする、としてある。これは、内なる他者性と外なる他者性である。内なる他者性は、創造活動における奥深い体験である。それは、「思考と観念の合理性と明晰性を高めていくコンセプト」をベースとした創作ではなく、「自我のコントロールを外れる自律性を持つイメージ」の性質を体験することを通して学ばれる体験知である。筆者の授業では、内なる他者性としてのイメージは、〈出現〉として体験される。外なる他者性は、「物語の創作を、他者と共同で行うことを通して、外なる他者性（ストーリー創作のパートナー、そして聴き手）に対する感受性を育てる」ことであり、「ストーリーテリングは語り手と聴き手双方によって体験される生きた場であることから、語り手はいつも聴き手を感じ、聴き手は語り手をサポートしストーリーの創造に参加する姿勢が求められる」のである。外なる他者性の体験によって関係論的に学生の「私」が浮かび上がる。

2つの他者性を踏まえた5つの学びのポイントを、シラバスには以下のように提示した。

1. 芸術作品のオリジナリティーと芸術家としてのアイデンティティは多様であり、継続的でダイナミックなものであり得ること（柔軟な態度）

2. 創作のプロセスを他者と共有し発展させること（コミュニケーション能力）
3. 作品の完成ということが、観客や聴衆との生きた関わりの中に存在すること（プレゼンテーション能力）
4. そうした他者との関わりの中で発揮される、即興性と創造性の関わりについて（即興性）
5. このようなプロセスそれ自体と、そこから産み出した作品が、自分にとって、他者にとってどんな意味を持っているのかに気づくこと、またこの気づきに自覚的・意識的であること（自己観察力・分析力）

以上のような複数のポイントで、学生と表現をつなぎ直すことにより、〈脱臼〉を解消することと、深い創造性の体験させることを授業の狙いとした。4日間の集中講義という短い時限で、この狙いを実現するために、ゲーム形式の制作を考案した。着想の経緯は前節で述べた。ゲーム形式の特徴とその狙いについては、次の「授業の実際」の説明の中で述べていく。

授業の実際

『ストーリーテリング』の特徴は、ストーリーを生み出す創作プロセスに対話を組み込んでいる点である。各自一つのストーリーを作るのだが、創作プロセスは3人一組のグループワークとした。グループワークの狙いは、意識的なコントロールを邪魔することと、他者との関係の中での自己実現である。ストーリー作りは即興的なものとなり、これまで抑えられ出現できなかったイメージが無意識から湧出しやすくなる。こうした工夫は、集中講義の短い時間内で、深い創造性の体験をしてもらうためにあえて行っている。授業の概略を以下に簡単に説明しておく。

・映画など参考作品の紹介と講義によって、『ストーリーテリング』への理解を深めイメージを広げる。映画は『ビッグ・フィッシュ』（ティム・バートン 2003）、『つぐない』（ジョー・ライト 2007）を取り上げている。これらの映画を取り上げる理由は、豊富なイメージ表現と、登場人物が他の登場人物に向けてストーリーを語るという「枠物語」の構造を持っていることにある。この特徴から、イメージの持つ特性（自律性、具象性、多義性、直接性、象徴性、創造性⁶⁵）を説明するとともに、作品を独立した単体としてではなく、特定の人と人の関係性の中で成立するもの、として考えさせ

⁶⁵ 河合（1991）を参照。

るようにしている。2つの映画の主人公は、映画の中のある登場人物に向けてストーリーを語るが、それはその登場人物の死に意味を与えるのである。他に、ユーリ・ノルシュテイン (Yuri Norstein) の『霧の中のハリネズミ』(1975) と『話の話』(1979)、ユングと親交のあった作家ローレンス・ヴァン・デル・ポスト (Laurens Jan van der Post) についてのドキュメンタリー番組も見せている。いずれも、深いイメージ体験と、物語を生きることについての内容であり、鑑賞後に、1人の表現者として創造の行為に意味を求めていくということを考えさせるようなディスカッションを行っている。

これらの映画に加えて、筆者自身の作品『泉の話』(富田 2001) と『ハートマウンテン』(富田 2009, 2010) を紹介している。これらの作品と映画の紹介によって、第2章でみてきたイメージを象徴的に解釈していく「建設的方法」と、生に意味と救済を求めていく〈彩色の精神〉に通じるような方法と態度があることを伝えようとしている。これは、4日間の集中講義の幕開けとして、今後のワークが、「建設的方法」と〈彩色の精神〉に通じるような拡張された芸術という方向で展開することを予告するものである。

・3人一組のグループに分ける。初めにボディワークを行う(図11)。これは、筆者の野口全体の経験を応用したもので、グループのメンバー同士のアイスブレイクの意味もあるが、この後の制作に必要なコミュニケーションの質を掴んでもらうために行っている。ペアになり、お互いの手を軽く接触させ、その接触を保ったまま、お互いの体勢を崩しあう。もう1人は、ペアを観察しサポートする役である。交代しながら行う。

ボディワークを導入した当初は、学生はお互いの制作過程にズカズカと踏み込んでしまうのではないかと思っていた。そのため、制作の準備運動としてのボディワークでは、互いに相手に踏み込みすぎない接触の感覚を掴ませるという狙いをもって行っていた。手首の接触を保ち、そこに軽い圧を感じ取り、動きを読み取って反応するよう指導していた。ところがその後数年で学生のコンディションが変わり、互いに遠慮して当たり障りのないコミュニケーションを取っていると感じられるようになった。これを打破るためにボディワークを利用するようになった。むしろ相手の重心＝中心を突くことを狙いとして、相手が崩れる限界直前まで押していくように指導した。受け取る側は、相手が自分の重心＝中心に迫ってくることに対して、手首の圧を軽く保ったまま、動きを受け取っていく。このように、学生のコンディションに対応して、互いの核心を突く、という方向にボディワークの狙いを変更した。

これは、次に行うグループワークによるストーリー制作において、グループのメンバーが描き出すイメージに対して、当たり障りのないコメントではなく、核心を突くコメントを繰り返せるよう

にするためである。しかしこれは攻撃的になるということを意味していない。相手が自分自身の核心を見出すのを援助するという意味である。

・いよいよストーリーの制作に入る。3人組で制作過程を共有しながら、しかし各自のストーリーを制作するのが特徴である(図12)。初めに、筆者からキーワードを与える。これは授業では「プロット」と呼んでいる。最初のプロットは「道を歩いている」で、筆者が指定するものである。これに対し、各自が自由に連想しイメージを膨らませて、それを各自がそれぞれ紙に描く。この絵を3人でお互いに見せ合い、絵について話をする。お互いに質問や感想や、さらに連想したことなどを述べ、それに応える中で、最初に抱いていたイメージがさらに膨らんだり、見えていなかった意外な側面に気づかされたりすることもある⁶⁶。こうしてグループの3人で共有した後、次のプロットを3人で決める。最初のプロット以降は、各グループで自由に決めていく。例えば、次のプロットが「分かれ道に差し掛かる」「出会う」「何かを拾う」などとなれば、最初のイメージが次のプロットによって変化していくことになる。このプロットに対して、各自がそれぞれ最初のイメージの続きとして新しいイメージを作り、これを描く。そしてこれを共有する。これを繰り返して行くと、次第にストーリーが生まれてくる。グループ内で共有される同じプロットから三者三様のイメージとストーリーが生まれる。

このルールは、ストーリーの筋を予め決めさせないで、即興的に反応せざるを得ないようにするための工夫である。また自己完結せず、他者や偶然性や予測不可能なものに開かれるようにする意図もある。例えば「分かれ道に差し掛かる」で右に行くことを想像していたとしても、次のプロットが「左に行く」と決まれば、想定していた右の道を諦めて考えてもみなかった左の道の可能性を探らねばならない。また、グループのパートナーからのコメントやアイディアが気に入った場合は、それを取って自分のものすることもある。このワークでは、狭い意味での「自分のアイディア」というものにこだわらずに可能性を探る。このとき、グループのパートナーたちが共有する「元型的布置」を考えてみてもよいだろう。パートナーはただ自分の意見を言っているのではなく、相手の深層を探りながらコメントするので、共有世界が生まれやすくなる。パートナーの意見に意外性を感じるとしても、それは自分がまだ気づいていない深層を指摘されたのかと感じられるので、そこから意見を取りやすい。

⁶⁶ 『ストーリーテリング』のグループワークにおける、まずイメージし、次にストーリーとして共有するという展開は、無意識が持つ神話産出機能(mythopoetic function)(エランベルジェ 1980, p.566)の働きに即したデザインだといえる。ワーク中に得られたイメージ自体が、ストーリーとして自己展開しようとする傾向を持つのであって、学生はこの性質に沿ってワークしていく。このことは、質問票で問いかける「生きているイメージを体験したか」という問いにも関連してくる。

筆者から出している最初のプロット「道を歩いている」について、第2章で検討した「個性化」を想起すると、このプロットの本当の意味が分かる。筆者は、この「道を歩いている」を、直感的に思いついたのであるが、後から考えると非常に良くできている。河合は、「個性化」について、「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」という問いを問うことであると述べていた。「道を歩いている」は、この一言で、「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」という問いを発動させる。

「道を歩いている」というプロットから、「私は誰で、どこから来て、どこへ行くのか」をどのように連想していても良いのである。「私」の謎とその来し方行く末は、この最初のプロット以降の展開で、徐々に探っていくことになる。本研究で事例として取り上げるAさん(第4章)が3回目に受講した際、たまたまAさんのグループが全員複数回受講したメンバーであったこともあり、最初のプロットから、「道を歩いている」ではなく、自分たちで考えたプロットを使ってみたらどうかとアドバイスしたことがあった。Aさんたちは賛同して、「電話に出る」というプロットを考案して進めていった。しかし、後々、やはり「道を歩いている」のほうが良いと言っていた。

このグループワークに関して、第2章で論じた「建設的方法」が思い起こされる。それは、記号的な「還元的解釈」とは対照的な、言語化しきれないイメージの広がりを探るような象徴的解釈であり、夢の彩りを加えて生を豊穡にしていくような態度であった。グループワークにおけるプロット毎に互いに絵を見せ合いコメントし合う行為は、この「建設的方法」のレッスンでもあると言えよう。なぜなら、このグループワークのルールは、全体の筋書きが描けないからこそ、一歩先を模索するのであり、自他のストーリーのまだ形象化されていない可能性や希望や救いを引き出そうとするのであり、つねに現在から未来を展望するように学生を促すからである。互いに絵を見せ合いコメントし合う度に、〈彩色の精神〉を発揮し「建設的方法」を実践することになるのである。逆に言うと、あるイメージの意味を一つに限定してしまう記号的解釈や、現在の問題を過去(例えば幼児的エロス願望)に求める「還元的的方法」では、ストーリーを生みだしていくことはできないのである。

グループワークでは、様々なことが起きる。ここでは一例を挙げておきたい。Lさんは、最初のプロットで山火事を描いた。Lさんに話を聞いてみると、人生に対する自暴自棄な気持ちを抱いており、山火事によって世界が燃え尽きるのだと主張していた。それを見ていた同じグループのMさんは、自分がプロットを出す番が来たときに「雨が降る」というプロットを出した(このグループでは、3人が交代でプロットを出すことにしていた)。これにより、燃え尽きるはずだったLさんの世界に雨が降った。この雨の中から、不意にカエルの親子が露の葉をかざして飛び出してきた。以降のプロットで、山火事の中を飛び回っていた蜜蜂とカエルの親子の上に虹が掛かり、燃え尽き

るはずだった荒々しい世界は生命に満ちた瑞々しい世界へと変化していった。Lさんが生み出した山火事＝熱＝蜜蜂というイメージの系列に、Mさんの働きかけによって雨＝冷＝カエルというイメージの系列が交差し、そこに虹が掛かり、第3の世界が生まれていった。Lさんはこのような世界を独力で生み出したのではなく、Mさんをはじめグループのパートナーとのやり取りもあったのである。

ここで注目されるのは、Mさんの働きかけが、Lさんの世界に直接影響を及ぼしたのではなく、グループワークのルールによって、間接的に影響している点である。Lさんは「雨が降る」というプロットに対して、何を想像してもよいのである。Lさんは、燃え尽きると決めていた世界に雨を降らせることに同意し、そうしたのだが、そこでは雨はLさんの想像世界の深層からの慈雨として降ったのである。雨に誘われてカエルの親子が出てきたのは、最初は軽い思いつきにすぎなかったが、その後このカエルの親子は蜜蜂と対話しながら世界を作るという大役を果たしたのである⁶⁷。

これは、第2章でみた「元型的布置」で説明できるように思う。Mさんの働きかけは、Lさんに直接ではなく、深層にあって共有された深い層に働き、それが火と水の調和という「元型的布置」を作り出したのである。これはユングのいう「対立物の合一」を思わせる。このように、グループワークのルールは、互いに普遍的無意識の層を共有する「元型的布置」を作り出すようである。プロットを作り出すことは、この共有世界に働きかけることである。そしてこの働きかけは、一方的にではなく相互的に働く。「雨が降る」としたMさんの世界にも、等しく「雨が降る」のである。このような働きかけのあり方は、ボディワークの狙いである、相手の核心を突く、ということとも関わっていると思われる。相手の核心を突きに行くと、相手の懐が深い場合は特に、自分のバランスの方が先に崩れそうになるので、互いの限界を見極めながらバランスを取らなければならないのである。

このような特殊なルール設定は、芸術系の学生の個人志向を念頭に、あえてグループワークを課すことでやりにくさを感じさせるようにしている。個人に閉じがちな制作過程を他者に解放させることで、逆説的に学生の「私」を強く体験させるのが狙いである。シラバスに示したように、「私」というものを、他者を排除することによって確立するのではなく、他者と混じり合うことによって作り出すというような、独特な「私」の体験を狙っている。このルールに対して抵抗を示した学生

⁶⁷ カエルが単体ではなく親子で現れたのは、次世代＝新世界を生むというイメージを強調している。無意識はストーリーの展開を先取りするような確な象徴を選ぶように思われる。

また、最初は軽い思いつきで出したものが、後々に大きな意味を持ってくるという体験は、多くの学生が振り返りのエッセイで証言している。このことは、非常に不思議な感覚や感動を与えると学生たちは述べている。自分の意図を超えてイメージが成長するという感覚は、イメージの自律性に関わる「生きているイメージ」の体験に含まれる。

は、これまでに1人だけであった。この学生は授業には参加したが、制作は個人であるものと主張し、ルールを無視して個人制作を行った。このため、この学生がいるグループはやりにくそうであった。筆者は実は、もっと多くの学生が、もっと強く抵抗するものと想定していたが、思いのほか受け入れられて驚いた。これは、学生たちが、普段当たり前としている個人制作を一旦脇に置き、新しい挑戦として『ストーリーテリング』を受け止めたためではないかと思われる。

・集中講義の時間枠では、プロット数は10~20くらいになる。最後は即興的に生まれてきたストーリーに何からの完結をもたらさなければならないが、ここで筆者は、「作品を仕上げる」「完成させる」という言い方はせず、「生まれてきたよく分からないものに、表現を与える」ようにするように言葉をかける。これは、作品を操作可能なオブジェとしてではなく、自律した生きた存在であるという感覚を強調するために、あえてそういう言い方をしている。

この「作品を仕上げる」「完成させる」ではなく、「生まれてきたよく分からないものに、表現を与える」という指導について、一例を挙げておく。筆者は、このような指導の中で、「あなたは どうしたいですか?」と問いかけている。それは、「作品を仕上げる」「完成させる」というプレッシャーから解放されたら、それをどうするかは「私」次第だ、という意味である。Bさんは、「あなたは どうしたいですか?」と美術の授業で問われたことがないので、非常に驚いた、と振り返りのエッセイで述べていた。そして、この問いを自分に問うてみたところ、「私はこのストーリーを終わらせたくない」という気持ちが湧いてきたという。Bさんは、自分自身から湧いてきたこの応答に驚いたという。それは、自分でも思ってもみなかった考えだったのである。そして、「終わらせ ないために」どうすれば良いかを考え、「ストーリーの終わりを始まりに繋げる」という解決策を思いついた。「ストーリーの終わりを始まりに繋げる」ことでループさせて終わらせないようにしたのである。これはまさに、「私」から生まれた思いがけない考えに「形を与える」好例ではないだろうか。

・こうして「表現を与えられた」ストーリーを持ち寄り、参加者全員が集まり、1人ずつストーリーを発表する(図13,14)。これこそがストーリーテリングの場である。一人一人の発表に対して、筆者は適宜コメントをするようにしている。このコメントは、上から一方的に告げるような作品に対する講評ではなく、第2章でみた「建設的方法」や〈彩色の精神〉に通じる、象徴的解釈を押し広げ、生き方の可能性を探るような、問いかけや感想としてのコメントを心がけている。

この場では、経緯で述べた「集合的ファンタジー」が実現されているように思う。特に、グループワークによって互いのストーリー制作の過程に深く関わっているからこそ、その発表の場にも身が入るのである。聴き手としては、グループのパートナーの完成作品としてどのように語られるの

かが気になる。グループワークで制作過程を共有していた時とは異なる印象を受けたり、新たなディテールが加えられたりして驚くこともある。語り手としては、初めから最後まで一挙に語ることで、ストーリーの流れを感じ、即興で新しいことを言い添えたりして、自分自身でも驚くことがあるようである。本論文第4章で取り上げるAさんによれば、まるで語りながら生みだしているように感じられるようである。

グループワークでは、一歩先を手探りしながら共に進むという関係性であり、閉じられていて安心できる環境でストーリーを育てていったが、このストーリー発表の場では、制作過程を知らない他の受講生に向けても語っていくことになる。語ってみて、深く共感してもらえて嬉しく思ったり、逆にシリアスな話のつもりがギャグと受け止められて爆笑されたり、うまく伝わらずに悔しい思いをしたりと、様々な感情を体験する。

筆者から見ていると、聴き手が引き込まれるようなストーリーでは、場が求心力を持って収縮していくように感じられるし、笑いを誘うストーリーでは場が振動したり遠心力を得て広がったりと、場自体が伸び縮みするように感じられる。そして何より、各自が自分を表現し解放し、それを受け取り合うことで感じられる安心感がある。筆者はこれを「表現を通しての出会い」と表現している。表現に現れる「私」は、日常の「私」とは異なり、「私は実は——である」の「——」の顕現であり、このような深層の「私」が集う場は、祝祭的な雰囲気醸し出す。筆者は、デンマークで体験した「集合的ファンタジー」の場に匹敵する場を作り出せたと感じている。ほとんどの学生は、これを楽しんで終わるのだが、ある時、1人の学生が驚いた顔をして、筆者をじっと見つめていたことがあった。この学生は、この場が自然に生まれたのではなく、筆者の授業デザインと指導によって「作り出された」場であること、その仕掛け人が筆者であることに気づいたようであった。

・授業の各プロセスに関する詳細な質問票を参考に振り返りのエッセイを作成し、自己分析する。これは、無意識の造形力を体験した後に、これを意識化するワークとして位置づけ、重視している。これは成績評価にも関わる内容であるため、次の「評価」に詳述する。

評価

「実験芸術基礎」のためにデザインした『ストーリーテリング』のワークは、それ自体が、イメージ体験の自分自身にとっての意味を問う内容になっている。この体験の意味を、自己と関係づけて考えられるようにするため、詳細な質問票を準備した。この「ワーク消化のための質問票」は、答えていくと、自然と自己にとっての意味に気づくように設計されている。質問票は、次の5つの項目がある。1. 前半の講義やボディワークについて、2. 3人一組のグループにおけるストーリー作

りについて、3. ストーリーやイメージについて、「生きているイメージ」を体験したか、4. 『ストーリーテリング』の場について、5. その他気づいたことを自由に書く。

この5項目は、4日間の集中講義を最初から順番に振り返るようになっており、自身の変化をたどり直すことができる。各項目に答えていく内に、メタレベルの洞察や様々な連想が生まれる可能性があるが、それは5項目目の自由記述に書く。最初の4項目は、制作における主体性の回復、グループワークにおけるパートナーとの関係性（クローズドな、経時的な）、自我の統御を超えたイメージ生成の体験＝〈出現〉、『ストーリーテリング』の場におけるより多くのメンバーとの関係性（オープンな、一回性の）について問うている。

この質問票は、成績をつけるためというよりも、『ストーリーテリング』のワークの重要なパートであり、第2章で論じた「形成の原理」の後に働くべき「理解の原理」と対応している。質問票に答えるということ自体が、学生自身にとって意味のあるワークになると捉えている。制作体験を消化し、自分のものにするためのワークと位置づけている。

指導者にとっても質問票の回答は意味がある。学生の回答から、外形的な作品や、授業での学生の様子を観察からは伺い知れない、学生自身の学びの意味を知ることが出来る。学生が、作品を美的に作り出す能力以上に、制作体験の意味を知りたいという意欲、そこからの洞察の深さ、それを自己と関係づけて理解する姿勢をどのくらい強く持っているかを知ることができ、次の授業構想の際に参考になるのである。また、学生による授業への評価を読み取ることができる。

従来の絵画・現代美術教育では、授業の最後は作品に対する講評会であるが、これは指導者から一方的に評価を告げるという形式を取ることが多い。しかし『ストーリーテリング』では、学生自身が自己の制作を意識化することを重視している。さらに、集中講義の最後に、出来上がったストーリーを発表し合う場合は、ストーリーが語られ聞かれるというストーリーテリング本来の場であり、先に述べたように集合的ファンタジー体験の場である。それは、場に集う学生たち（と筆者）が自ら作り出す場であり、そこでは、集った人々の深層＝普遍的無意識の層が活性化し、互いに交差し合う場である。これは、指導者が権威者として上から評価を告げる形を取る従来の講評会とは、きわめて異なる場である。こうしてみると、『ストーリーテリング』において、学生が制作する過程と、それを評価する過程は相互に浸透しており、明確に分けることは難しい。

いわゆる評価は、集中講義が終了しておよそ1週間後に、作品＝出来上がった絵とストーリー（絵とストーリーを組み合わせる絵本のような形で製本して提出してくる学生も多い）、質問票に答えて書く振り返りのエッセイが提出されてから行う。提出されたものを元に、A～Fまでの成績をつける。

シラバスには、エクササイズ（主にボディワークのことである）＝20%、ストーリー（作品）＝35%、自己分析（振り返りのエッセイ）＝45%と示している。これらを総合して成績をつける。作品 35%、振り返りのエッセイ 45%とし、自己分析を重視していることを受講生に明示している。

成績評価に際して、描かれた絵だけを評価することはしない。これは、絵画・現代美術教育の実技実習が、作品のみを評価の対象とすることとは著しい違いがある。『ストーリーテリング』では、語りのパフォーマンスによって、描かれた絵の見え方が大きく変わる。絵は語りと合わさることで、イメージが生き生きと動いたり、見かけ以上の意味を開示したりする。また、作品や発表のパフォーマンスが優れていても、振り返りのエッセイが弱ければ評価は下る。例えば、事例で取り上げる Aさんは4回受講しているが、毎回4ページ以上、多いときでは6ページにもおよぶ振り返りのエッセイを書き、自己の体験を掘り下げて分析している。これに対して、1ページ以内に収まるような分量で、質問票の質問を掘り下げないで当たり障りのないことを書いているような場合は、評価が低くなる。しかし、質問票のワークを軽視する学生は稀である。ほとんどの学生は創造の行為の自分にとっての意味ということを真摯に捉えている。シラバスにはストーリー＝35%、振り返りのエッセイ＝45%と示した通り、振り返りのエッセイの評価の方の比重が高く、この評価が低ければ、総合的な評価が低くなる。逆に、作品と発表のパフォーマンスが標準レベルでも、振り返りのエッセイに示される洞察が深く鋭ければ評価は上がる。このように、学生自身の意識下の意欲と能力を重視しつつ、総合的に評価を行う。

第4節 琉球大学教育学部教育実践学専修における授業『ストーリーテリング』

2011年から2015年まで、琉球大学教育学部教育実践学専修の授業「総合表現」の外部講師を務めた。「総合表現」は、あえて教員養成課程の目的合理性から離れ「外部からの表現者に会い」「表現」そのものと向き合うという主旨であった。この主旨は、第1章でも論じた、美的体験は教授学の目的合理性の限界を超えているという問題意識から来ており、本研究と共通している。筆者は、北海道教育大学岩見沢校芸術課程で実施してきた『ストーリーテリング』を応用した授業を実施した。授業期間は前期の半期間で、受け入れ教員であった上村豊准教授（当時）が筆者の代わりに課題を指導した他、筆者が沖縄に行き直接指導する集中講義が2回あった。これを5年間行った。受講生は延べ131人である。

大学カリキュラム上の位置づけ

授業「総合表現」は、この授業を担当した琉球大学教育学部の教員の1人である上村豊准教授の問題意識により、教員養成課程の目的合理性から距離を置いた授業内容を目指していた。教員養成課程の中でも特に教員養成志向の強い教育実践学専修に設置された授業「総合表現」の性格が、教育実践学専修のカリキュラム自体を批判的に相対化するものへ変化していった経緯について述べる⁶⁸。併せて、「総合表現」の主旨の変化が、本研究の実践的関心と関連することを示す。

琉球大学教育学部教育実践学専修は、平成21年度に行われた教育学部全体の改組に伴い新設された、小学校教員の養成に特化したコースである。その基本理念は『実践と理論の往還』による質の高い教員養成である。初等教育で求められる総合的实践力を持った人材育成のため、在学中早期から系統的で豊富な実践・実習経験の機会を提供するカリキュラムを備えている。

「総合表現」は、2年次必修の専修専門科目として構想された。当初の設置目的は、小学校の科目「総合学習」のための教科横断的な題材・教材の開発と指導法を身につけること、学会や文化祭など教科外活動や学級運営に関わる総合的指導力を高めることであった。

「総合表現」の脱構築

上村准教授たち(2012)は、カリキュラムを小学校教員の養成に特化させることで問題が生じると主張する。挙げられた課題の主なものは以下である。

- ・「実践経験」を重視したカリキュラムは、教師が担う幅広い役割を知り、教職へのモチベーションを高める一方、既存の「学校文化」への過度の適応を強要し、目的志向性の高い集団内での同調圧力として、学生の個としての自由な学びを阻害する危険性を孕んでいる。
- ・教員養成課程の学生は、授業で学ぶ内容を、その主題や課題を内面化することなく、将来教師として「教える」ための「教材」と捉えがちである。特に教育実践学専修では、毎学期の実習において常に「実践力」が求められるため、この傾向は強まる。こうした圧力の元、学生は主体を素通り(あるいは迂回)させることを身に着けていってしまう。

学校現場をフィールドとした実践力の強調と、そのための実習の拡大は、学生が学びの主体となることを阻害する傾向にあることを、上村准教授は指摘している。この批判を受けて、その後、上

⁶⁸ 『「海」を素材とした各教科の枠を超えた授業づくり演習 ～学生自身の主体的な表現体験を通して～』(上村・加藤・村上・浅井・小川2012)を参考資料とする。

述した課題に対する試行錯誤の場として「総合表現」の位置づけが変わった。上村准教授は、「2年次必修の専修専門科目としてカリキュラムに組み込まれている「総合表現」は、専修の基本理念に関わるこのような課題が徐々に浮かび上がってくる中、私たちが、改めてその可能性に注目し、この課題に対する積極的な試行錯誤の場として来た授業である。」と位置づけ、専修の理念「実践と理論の往還による質の高い教員養成」に資する授業から、学校現場での「実践体験」に傾きがちなカリキュラムのバランスを回復させ、学生の主体的で自由な学びを促す授業へと授業の主旨を変更した。

新しい「総合表現」

この変更を受けて、シラバスには次の文言が「授業の趣旨・目的」に盛り込まれた。

教科をこえた教材開発・授業開発の力量の基礎として、学生自身の総合的な表現力を養う。ことばによる表現、音楽など音による表現、色や形をもとにした視覚造形的な表現、そして自らの身体を使った表現などについて基礎的理解を深め、演習やワークショップなどの体験を通じて実践的に学ぶ。学外から現役の表現者をゲスト講師としてお招きし、その出会いを通して、学生が『教える立場』に立つ前に、個人として主体的に『表現』に関わる機会としたい。(2010年度「総合表現」シラバスより、傍点強調・上村) (上村・加藤・村上・浅井・小川 2012)

ここに、教育実践学専修のカリキュラムを批判的に相対化し、学生が学びの主体となるための例外的な体験の場としての「総合表現」が明確に構想されたのである。ゲスト講師は筆者の他、平田大一氏(詩人・舞台芸術家)、山城知佳子氏(アート映像作家)、平田オリザ氏(劇作家・大阪大学教授)、中村透氏(作曲家・前琉球大学教授)が招聘された。

『ストーリーテリング』を応用する

上村准教授らの、教育実践学専修のカリキュラム批判は、第1章第2節で論じた、教育の機能主義的原理の強調が人間形成を阻害するという危機感に通底している。これは〈脱臼〉解消という筆者の課題とも重なる。

「個人として主体的に『表現』に関わる機会」と再定義された新しい「総合表現」の主旨は、筆者が『ストーリーテリング』で目指している内容と通じるものがあつた。学習者の主体性というテ

ーマは、筆者が外部講師として実施した『ストーリーテリング』でも中心的な課題であった。琉球大学での実践を題材とした 2013 年の論文で筆者は、教員養成課程の学生が体験を「教材化」しようとする傾向がある一方、美術の専門家養成課程では学生は体験を「作品化」しようとする傾向があると指摘し、両者とも学習者の主体性を迂回させる問題として論じた。上村准教授は、2016 年の報告書において、筆者が書いた『ストーリーテリング』の 2011 年度のシラバスを引用し、この点を強調している。

この実習のキーワードは、「イメージ」と「関係性」である。

イメージの性質に体験的に気づくとともに、関係性の問題についても考えてもらう。

イメージと関係性は、あらゆる芸術表現の基盤となるものである。ストーリーテリングは、他の芸術メディアとはことなり、自分と聴き手以外には何も持たずに成立しうる、もっともシンプルな表現である。カメラや絵筆やキャンバス等によって支えられてはおらず、作品という物体も存在しない。代わりに、イメージの体験そのものがあるだけである。それはストーリーテリングの場における関係性によって支えられており、その関係性は、自分が入っている関係性なのである。ストーリーはその内容だけでなく、自分のプレゼンスと集まった人々との動的なプロセスの中で、つねに生起し続けるもの。ストーリーテラーは出来事の一部になるのである。（富田俊明，2011 年度「総合表現」集中講義『ストーリーテリング』授業概要より※傍点＝上村）（上村 2016, p.182）

しかし、美術大学とほぼ同様の体制に改組された岩見沢校芸術課程を前提に構想した『ストーリーテリング』を、教育学部でも特にキャリア志向の強い教育実践学専修の学生に応用することは、当初から簡単ではないと予想された。以下では、2011 年度の例を元に叙述する。

授業の狙い

授業の狙いについては、すでに「大学カリキュラム上の位置づけ」でシラバスを引用して述べてきた。シラバスに示された授業の目標以外に、筆者が当初狙っていたことがある。それは、これまで北海道教育大学岩見沢校芸術課程の 4 日間の集中講義では授業後の課題（質問票に答える振り返りのエッセイ）としていた部分を、発展的ワークとして授業の時間内に行うことである。前期の 4 ヶ月に渡る授業ということで、これまでにできなかったワークを展開する可能性があると考えた。

しかし同時に、小学校教員養成課程の学生は、芸術課程の学生と志向性が異なるため、『ストーリーテリング』の授業デザインそのものが通用するのかに不安があった。

授業を実施してみたところ、不安は的中し、発展的ワークを諦めることになった。こうした内容変更を含めて、実際はどのように実施したかについては、以下に詳述する。

授業の実際

授業は前期の4月から7月の4ヶ月間行われた。4月と5月は、授業内容を上村准教授に伝えて遠隔授業を実施した。6月と7月に2回の集中講義を行った。また2回の集中講義の間にも、授業内容を上村准教授に伝えて遠隔授業を実施した。

実習開始当初は、芸術系の学生に比して創作活動に縁遠い小学校教員養成課程の学生に対して『ストーリーテリング』を実施するのに困難を感じた。6月の第1回目の集中講義では、北海道教育大学岩見沢校芸術課程で行ってきた内容を一通り実施したのだが、学生の体験は期待したレベルに到達しなかった（図 15, 16）。このため、この後に構想していた発展的ワークを諦めることになり、上村准教授と相談して、スケジュールはそのままにして、授業内容を変更した。第1回目の集中講義の後には、対策課題を遠隔授業で行い、第2回集中講義は、この結果を発表する機会とした。第1回目の集中講義は琉球大学50周年記念館の講義室で、第2回集中講義は沖縄本島北部のヤンバルの森の中にある琉球大学の奥の山荘で行った。いずれの場所も、学生たちが普段授業を受ける場所とは異なる非日常的な場所であり、『ストーリーテリング』のような深い創造性の体験を目指す授業を行うには、とても恵まれた環境であった。

学生が期待したレベルに達しなかった原因は、学生の志向性の違いにあると思われた。芸術系の学生は創作にのめり込み強い感情移入を示すが、小学校教員養成課程の学生は、創造の行為に慣れていないせいもあってか、当事者性の欠如あるいは傍観者の態度が見られた。『ストーリーテリング』は、学生が制作物への強い思い入れや主体性を持つことを前提としていたことを、図らずも思い知らされた。

上村准教授は、小学校教員養成課程の学生に独特な志向性を「壁」と表現していた。普段制作していないのが理由と思われるが、この学生たちは、美術系の学生に比して、イメージに感情移入したり、想像世界をリアルなものと思いつまむ力が弱かった。筆者も上村准教授もアーティストであり、イメージに感情移入したりその主体となることを当然視してしまっていた。アーティストの立場からすると、学生たちの態度はどこか褪めていて、夢見る力を失っているように感じられた。したがって、制作はどこか他人事になり、指示されたことを遂行して終了すれば良い、というような行き

方になっていた。『ストーリーテリング』では、創造の行為にのめり込むということが必須なのだが、それを理解してもらうのに苦労した。こうした「伝わらなさ」が「壁」として感じられたのである。

この「壁」を突破するためには、具体的なワークが必要だと思われた。「関係性の中での自己実現」を狙った3人一組のグループワークは、自分の表現に強いこだわりを持ち個人制作を好む芸術系の学生に対しては有効であったが、同調性が強く、制作に感情移入することに慣れていない小学校教員養成課程の学生には「傍観者から主人公へ」を目指して1人で行う個人ワークが有効だと考えられた。

そこで筆者は、すでに作成したストーリーを素材として、このストーリーを再加工することを考えた。まず、創造の行為に対して、当事者ではなく傍観者になってしまうような態度を変えるため、ストーリーに登場したキャラクターの視点に立ち、ストーリーを語り直すワークを考案した。これが「対策課題〈1〉視点を变えてストーリーを語る」である。この再加工では、主人公とは別のキャラクターを3つ選び、それぞれのキャラクターの視点からストーリーを語り直すこととした。

この対策課題の後の振り返りのエッセイでは、そもそも登場したキャラクターに視点があるということ自体が驚きだったと述べている学生もいた。『ストーリーテリング』のルールにただ従って淡々と制作したのであろう。筆者としては、創造の行為に伴って感情移入はごく自然に起こるものと当然視していたので、学生のこのような反応を見て盲点を突かれた思いがした。しかし、この「対策課題〈1〉視点を变えてストーリーを語る」によって「壁」が乗り越えられ、徐々にイメージに感情移入したり、その主体となる、という体験が理解されるようになってきた。

こうして、既に作ったストーリーに、多視点で入り込み、キャラクター毎のストーリーを語った後に、もう一つの再加工である「対策課題〈2〉ストーリーを語り直す」を課したのである。これは、文字通りストーリーを作り直すワークである。この再加工では、ストーリーの語り直しの方法は自由にさせた。最初のストーリーを生かしても良いし、全然別のストーリーが思い浮かんだ場合は、そのようにして構わない、という指示を与えた。

「対策課題〈2〉ストーリーを語り直す」の結果、ある学生は、最初のストーリーの絵はそのまま利用し、そこに使われた「色」に注目し、クレヨンの赤を主人公としたストーリーを生み出した。本論文で事例として取り上げるSさん(第5章)は、全く別のストーリーを生み出した例であるが、最初のストーリーと語り直したストーリーを見ると、深いところでテーマが繋がっていることが分かる。こうして、具体的な対策課題を工夫することで、学生の志向性による「壁」を超えて、創造の行為を生き生きと体験させることに成功したのである。

第2回集中講義は、沖縄本島北部ヤンバルの森の北端にある、琉球大学の奥の山荘にて1泊2日の集中ワークとして実施した。これは日常から離れて自己を見つめ直す、リトリートのアイディアを元になっている（図17）。

この2日間のリトリートは、学生が同一化している集団性から離れて、個別性を体験させるというアイディアを根底に置いている。例えば、最初に行ったワークは、筆者の考案したサイレント・ゲームというワークである。これは「誰とも目を合わせない、誰とも話さない、眠らない、本を読まない」というルールによって、学生を孤立させるものである。学生たちは最初はこのルールを過酷なものと感じたようだが、実際にやってみると心が落ち着き、自分自身に没頭し、普段気づかないことに気づき、普段考えないことを考える時間になったという。多くの学生が振り返りのエッセイでこのサイレント・ゲームが大学での日常との切り替えになったと述べており、その後の2日間のワークに集中させる上でサイレント・ゲームは効果的だったと言える（図18, 19）。

この2日間では、3回のストーリーテリングの時間を設け、予め順番を決めずに、学生たちは各自の判断で、そのうちの1回において自分のストーリーを語ることにした（図20, 21）。これも、個別性ということを強調する授業デザインである。サイレント・ゲームで体験した心の落ち着きは、ストーリーの発表の質を高めたようである。

北海道教育大学岩見沢校での『ストーリーテリング』と同様に、最後の発表において筆者はコメントを通して、創造の行為が学生の「私」を映し出していることに気づかせようとした。発表に際しての筆者のコメントについてある学生は、「富田先生はとても僕の話覚えていてくれて、深くストーリーの世界に入って意見を出してくれていたように感じます。正直前回のストーリーが母親のイメージが強くて、今回は父親のイメージが強かったことは全く気にも留めていませんでした。でも指摘されたことで最近の自分の心と出来事をふり返ってみた時に、どこか父親というものが出ている気がします。」と述べている。

第2回集中講義の振り返りのエッセイからは、学生たちがこのリトリートの個別性を強調する授業デザインの中で自分自身に向き合い、半年間を振り返り、各自の学びを完成させている様子がうかがえた。こうした学生たちの中には、「最初は理解できない点が多かったが、全てを終えてみると、全ての行動が自分の中心で起こっていて、それらは最終的に全てで一つのものだった」という感想を持った学生がいた。こうした感想から、「傍観者から主人公へ」という授業の修正目標に学生が反応したことが分かる。また、創造の行為を深めることと、そのための場所である「私」が回復されることが同時に起きている様子も分かる。

Kさんによる第2回集中講義の振り返りのエッセイは、「傍観者から主人公へ」という授業の修正目標や、第2回集中講義を大学の日常から離れた環境で行ったことの効果を考えさせる証言である。Kさんは、第1回集中講義について、「最初のワークの時には、何も考えず、テロップ（プロットのこと：筆者）に従ってただ絵を描いて、それを「物語る」というよりは、「説明している」といった感じでした。富田先生が求めている「語り」とは何なのか、きっと皆も私も同じように漠然としていたと思います」と述べており、上村准教授が読み取った「壁」あるいは筆者が読み取った創造の行為における「当事者性の欠如」が存在していたことを裏付けている。

Kさんは、女の子がボートで旅に出る話を作った。そこで海中からクジラが浮上し、女の子とクジラをすぐに友達にしていたが、このことについて、筆者は疑問を投げかけた。友達になる、ということはどういうことか、また、クジラのような生物が突如現れた時、女の子には驚いたり畏れたりといった反応はないのかということ問いかけたのである。Kさんはこの時は筆者の指摘を理解出来なかったようであった。

その後の対策課題についてKさんは、「今になって思うと、その課題が出たことで、自分のストーリーを定期的に見つめ直すことができ、前回よりも、今ならこんな語りができる！と考えることが出来たかもしれません。」と述べており、ストーリーの再加工に取り組む中で、「説明」から「語り」へ、「傍観者から主人公へ」という目標を意識していることが伺える。ストーリーに登場したキャラクターの視点で語り直す課題では、「色々な視点から・・・という課題が出たとき、視点さえ出してしまえば、その視点からのストーリーは、意外とすらすらとかけたのが私的には、驚きました。」と振り返っており、筆者が投げかけた課題は、慣れていないだけでやってみれば簡単に来るということを示している。

Kさんの第2回集中講義の振り返りのエッセイで最も印象的なのは、サイレント・ゲームでの出来事である。

私が一番印象に残っているのは、奥の山荘に行った時のことです。私は一番最初のワークのとき、富田先生に、「クジラって、すぐ仲良くなれるの？実際その場面にいたら怖くない？」と問われたことがあります。奥の山荘に行き、2時間位山散策をするというワークのとき、私は、猪に出会いました。正直、とても怖く、足がすくみました。その時は、ワークどころではありませんでした。返ってストーリーテリングの準備をしているとき、絵を見て思ったのは、これって、前に富田先生に言われたことを体験したのかも！と思いました。猪は、私の絵でいうクジラだったのではないかと思います。

およそ 30 人の受講生の中で、猪に出会ったのは K さんだけである。クジラとの出会いについての筆者の指摘は最初理解されなかったが、リトリートの環境の中で、猪と出会うという偶然によって、K さんはこのことを想起し、自分自身の学びにしている。ユングのシンクロニシティ⁶⁹ということ思い起こさせるエピソードであるが、こうした「意味のある偶然」が起ころうところがリトリートの面白いところである。K さんのエピソードは、学習というものは学習者自身による意味生成であって、指導者はそのための環境を整えることしか出来ないということを考えさせる。

「傍観者から主人公へ」という目標に、K さんはかなり迫ったといえる。K さんは、猪との出会いをストーリーに組み込みたかったが、そうできなくて残念だと述べている。K さんがそう思うに至っただけでも意味があったと筆者は考える。「傍観者から主人公へ」という目標を、実際にストーリーの中で体現できた学生もいた。本研究で事例として取り上げる S さんは、ストーリーの再加工のワークによって、故郷への強い思いに気づいたという。この作品は、宮古島になる前のサングの岩山に、巨大なサシバが自分を犠牲にして水をもたらす天地創造神話である。S さんは、「私は、これまでより自分自身のことについての理解や他人の理解ができるようになった」と述べており、制作体験と人間形成の結びつきを証している。S さんの事例は 5 章で詳述する。

2 年目は、1 年目の反省を生かして、デンマークで行ったような、受講生が各自ストーリーを準備する個人ワークを徹底した。このような実験を経て、3 年目は岩見沢校で行っているのと同様のワークを実施した。この時、1 年目に見られた困難や壁が無くなっていることに気づいた。上村准教授によれば、先輩学生から何らかの経験が伝達されているためではないか、ということであった。3 年目から、集中講義は半期に 1 回だけとなり、当初計画していた意識化のワークは、北海道教育大学岩見沢校での『ストーリーテリング』と同様に、質問票による振り返りのエッセイで行うこととなった。4 年目は、集中的な取り組みが見られ、イメージの展開力や振り返りの洞察も深く、良い結果が得られた。5 年目は、ワーク中の取り組みがこれまでで一番良く、最終的な発表にも期待が持てた。しかしこの年は、集中講義の最後に教育学部で『ストーリーテリング』の成果をめぐるシンポジウムが企画され、その準備に気を取られてしまい、ワーク中の学生へのアドバイスがおろそかになってしまっていた。そのことが、最後の発表の場で現れてしまった。ストーリーの展開は十分ではなく、発表している学生も自信がなさそうであった。この時、指導者によるサポートが、

⁶⁹ 共時性とは、事象同士の非因果的連関の原理である。ユングは患者の分析の過程で「意味のある偶然の一致 *meaningful coincidence*」をよく体験したという。共時性の理解には、第 2 章で取り上げた元型的布置を念頭に置く必要がある。

どれほど学生の体験に影響するかを思い知った。とても残念なことをしたと思っている。どんなに優れた授業デザインがあっても、指導がなければ、結果は伴わないのである。

評価

琉球大学教育学部教育実践学専修では、「総合表現」の企画者であり、また外部講師の受け入れ担当でもある上村准教授と協議しながら、受講生の評価を行った。上村准教授に、北海道教育大学岩見沢校での『ストーリーテリング』の評価基準を提示し、これを用いた評価を行った。作品（絵とストーリー）および質問票に回答して作成する振り返りのエッセイを評価の対象とした。筆者と上村准教授が別々に評価を行い、それを総合するという方法を採用した。それぞれの評価を突き合わせてみるとほぼ一致していたが、2人の評価を総合したため、より客観的な評価になった。

第5節 北海道教育大学釧路校における卒業制作

2010年より、専任教員として、北海道教育大学釧路校の絵画・現代美術研究室の指導をしている。2014年から2021年現在までに12人の学生が卒業制作を完成させている。絵画・現代美術研究室への所属は3年生からの2年間である。卒業制作は4年生の1年間である。

大学カリキュラム上の位置づけ

本研究で扱う卒業制作は、北海道教育大学釧路校の大学カリキュラム上では「卒業研究」である。これは4年次に置かれた通年で4単位の授業である。美術教育分野では、論文か制作かを選択することによって、学生は卒業論文または卒業制作に取り組む。以下では、美術系の大学や専門学校での最終課題としての絵画の卒業制作と比較しながら、教員養成課程におけるその位置づけの概要を述べる。

卒業制作とは、美術系の大学や専門学校での最終課題である。作家やデザイナー等専門家志望の学生にとっては、学部在学期間の創作研究の集大成であり、また卒業後の就職や作家活動へ大きな影響を持つ制作である。卒業制作を公開する卒業制作展は、専門家としての将来を占うプレゼンテーションの場として機能している。一方、教育学部などの美術系専攻では、必ずしも作家志望ではない学生たちが、卒業制作とともに卒業研究（論文または制作）に取り組んでいて、卒業制作展を行わない場合も多い。

このように、専門家養成とそうでない場合とでの相違はあるものの、学生にとって学部4年間の集大成として相対的に重い意味をもつ制作である。学生の課題への関わり方として、学生が課せら

れる通常の訓練や課題がどちらかというと受身でなされるのに対し、卒業制作はより自己決定的であるという違いがある。自らニーズ（あるいは理由）を発見し計画を立て実行するという意味で、卒業制作は成人教育的であり、指導者も成人教育者に近くなる。ここに指導法の工夫の余地があるのだが、美術の専門教育の指導者は、教育学の諸理論に明るくとはいえず、美術学部では放任である。教育学部では卒業論文指導に準じるため、指導者の関わりが比較的大きい。

広義の美術教育には、専門家養成と人格形成という相異なる方向性がある。教育学部美術系では、教員養成という意味では人格形成的でありつつ、卒業制作では専門家養成に準じるという矛盾がある。美術の専門家養成はアートワールドへの人材供給という道具的合理性に統御されている側面から、著者が〈脱臼〉と呼ぶ問題が生じている。これは、教授陣の評価のスタンダードからの分離・抑圧を感じる学生が、講評会のために見せかけの作品を制作する現象である。アートワールドへの通過儀礼としての卒業制作では、特にこのようなプレッシャーは強く学生にのしかかるであろう。指導者側の振る舞いによっては様々な問題が生じると考えられる。

学生が卒業制作に向かうモチベーションが主に次の3つ、a. 良い作家になりたい、b. 良い作品を作りたい、c. 意味ある制作体験をしたい、だとすると、教育学部美術系の学生はa. は重視しないであろう。美術の専門教育では、指導者の権威はアーティストとしての経歴に裏打ちされるため、その指導は基本的に教授の個人技であって、学生にとってブラックボックスのようなものである。もちろん指導者の高い専門性と個性が、美術の専門教育において多様性や豊かさを生み出してきた源泉である⁷⁰。しかし一方で、指導者がcを軽視しaとbすなわち許容できる美術の範囲を一方的に限定する場合、学生は制作に困難を感じるであろう。作家主義・作品主義が人格形成の側面を圧倒するとき、学生は指導者の評価基準を内面化し自己検閲をかけ、結果として創作の主体性を失いかねない。教育学部でも絵画等の実技の専門指導は美大・芸大出身教員が担当するケースが多いため、美術学部と同様の問題を生じるかもしれない。

見てきたように、卒業制作は、実は様々な領域が交差する境界上に位置している。ここから美術教育をめぐる諸問題を論じていくことが可能であると思われる。特に教育学部美術系における卒業制作では、教員養成カリキュラムに縛られずに、学生が自由に自己の制作テーマやスタイルを選択できる。また、アーティストやデザイナーになるという志向性が特に強くないため、野心的ではないかもしれないが、制作という行為に対してより純粋に取り組むためのコンディションが、環境的にも、学生自身にも整っているといえる。これはもちろん指導者の指導観や実践的関心の許容度に

⁷⁰ 指導者による指導観の違いの具体例として第2章で論じた種倉と永井の論文がある。

よるが、かなり自由な思い切った制作とその指導が可能になる場所である。例えば絵画領域では、指導者は絵画領域の専門家として学生の制作を研究としてオーソライズすることで学生の制作の安全と自由を守ることができる。

授業の狙い

筆者は上述のような課題意識を持ち、一人一人の学生の主体性を重視し、肯定的で対話的な指導空間を作るように努力してきた。卒業制作は1年間にわたる集中的なものであり、学生とその指導者には、イメージを介した独特なコミュニケーションが成立してくる。学生への指導は、個別的・対話的なものになる。『ストーリーテリング』は4日間の集中講義のため、授業デザインを工夫して短期間で深い創造の体験に導いているが、卒業制作は1年間の長期にわたる制作であり、このような強い授業デザインは必要ないと考えている。個別指導ではそもそも授業デザインということが難しい。個別的・対話的な指導空間の中で、学生が個々に、自分のペースで進めていくことで、次第に独自の制作スタイルやテーマを浮かび上がらせることが狙いである。

制作後に続くワークとして、完成作品の展示（学内展示）、制作の振り返りのエッセイ（以下エッセイ）の作成、エッセイを要約したアーティスト・ステートメントの作成、作品画像とステートメントを編集した絵画・現代美術研究室の活動報告書（通称ゼミ新聞）の作成、学内展示を市民向けに公開する内覧会などを企画し、制作の成果を外に向けて発信させる。これは、「形成の原理」に続く「理解の原理」という意味と、表現者という意識をもたせるという狙いがある。

授業の実際

絵画・現代美術研究室は、現在は3年生から4年生の2年間所属する。教員養成課程では、教員採用試験に合格することが学生の大目標である。このため、4年生の前期は、ゼミ活動や制作指導は行わず、就職活動に専念させる。このため、就職活動で忙しくなる前の3年生の間に、作品を多く制作させる。作品の技法材料、スタイル、テーマの決定は、学生の意向を優先する。授業デザインと呼べるようなものはなく、必要に応じて様々な形の対話を行う。この段階では、テーマを絞ることなく、とにかく可能性を引き出すことに専念する。

就職活動が一段落する4年生後期からは、すでに広げた可能性を踏まえて、制作を始める。個別に話を聞き、制作の方向性を見つけられるよう導く。期末には制作は最高潮に達し、次々と作品が生まれる。この中には、学生本人が驚くような〈出現〉も現れる（図 22, 23）。1月からはエッセイを書き始める。

卒業制作を進めていくと、自分に合った技法材料やスタイルやテーマが見つかってくるが、このヒントは、1、2年生の頃の制作に見つかることも多い。技法材料の面では、アクリル画、ペン画、油彩画、水彩画、パステル画、デジタル絵画等、様々な技法材料を学生は選択した。スタイルの面では、女性像、獣人像、他者像、動物、文様、抽象画、風景画、イラストレーション等があった。選択された技法材料やスタイルの背後には、学生自身の自己や生命、他者との関わりや、生きている喜びや不安、未知のものへの畏れと恐怖等、奥深いテーマが独自の形で捉えられ、探究されていた。

「作品の技法材料、スタイル、テーマの決定」と述べたが、意識的に「決定」というよりも、制作しながら、悩みながら、対話しながら決まっていく。一度決まったようでいて、途中で突然変化して一挙に結晶化していくようなこともある。この中には〈出現〉と呼べる体験が多く含まれているが、〈出現〉は学生によっても、タイミングによっても実に様々な形で現れてくる。

Mさんは、2年生の時に、筆者の油彩画実習で、油彩画が自分に合うと感じて夢中になった。3年生になるまで大好きな友人をモチーフにして油彩画に取り組んでいた。4年になり就職に悩み、自分自身のことを考えることが増えたこともあり、モチーフが友人像から女性像＝自己像に変わっていった。就職活動が終わり、10月に後期に入ったので、Mさんと話してみた。Mさんは、何をやりたいかハッキリしないと言っていたが、話している内に色々と考えが出てきた。まず、油彩画を描く上で、「油彩画は油彩画らしく描かねば」という思いがあったと気づいたという。そこで、その「油彩画は油彩画らしく描かねば」という思いは、今はどうかと尋ねると、それはもう自分の中では大切ではなくなったという。また、「人物は人物らしくしっかり描く」という気持ちがあったというが、これもやはり「もう大切ではなくなった、もういいかな」という気持ちだという。そこで、Mさん自身にとって重要でなくなったものは、捨ててしまっても良いのでは、と話した。Mさんは、「そうですね、捨ててみます」と答えて、「しっかり描かねば」という思いを手放した。Mさんは元々描写力があり、油彩による難しい人物のモデリングも易易と自分のものにしてしまっていた。筆者はそう捉えていたので、Mさんに「しっかり描かねば」という思いがあったことに驚いた。Mさん自身も、10月の時点までは、油彩画は楽しいという気持ちが先行しており、その背後にあった、「ちゃんと描かねば」という気持ちが見えていなかったのだが、この時点に来て、それが分離され明るみに出てきたようであった。Mさんに、「逆に、何かやってみたいということはあるの？」と訊くと、「人物は引き続き描いていきたいんですが、‘キャラクター’というか、何かうまくいえないけど、あるんです」とMさんはいう。そこで、「それは面白いね。それをやってみたいというのであれば、ぜひやってみて。私もそれが何なのか見てみたい」と話した。

このやり取り以降、Mさんは「こうあらねば」という思い込みを手放し、「こう描きたい」という気持ちに沿って描いていった。まさに「筆が走る」という感じで、描くスピードが早くなっていった。そして、ある日「これだ!」という作品が生まれた。この絵はMさんにとって〈出現〉であった。その後次々と〈出現〉のインパクトを持つ作品を生みだしていった(図24)。Mさんは制作後の振り返りのエッセイで、「これらの女性像と向き合って対話してみたら」という筆者のアドバイスを受けて、一点一点と対話した。描かれた女性像は、Mさん自身の現在と未来像を映し出すような存在であり、対話によって女性としてどうやって美しく誇りを持って生きていくかという示唆を得たようである。Mさんの例は、不要なものを思い切って手放すことで、Mさん自身も描いている絵も軽やかになっていき、思いもかけない新しい世界に出会った例である。

Mさんの「作品のテーマ、ジャンル、スタイルの決定」は、以上のものであったが、他の学生はまた違った道をたどる。筆者の指導は、一人一人の様子を感じ取って、その時々で必要な対話を行うことである。決まったマニュアルはない。ただ、一つの軸になっていることは、「建設的方法」や〈彩色の精神〉にあったような、解釈を広げていく象徴的解釈と、生き方を彩るような行き方と態度である。こうした態度で学生の制作を見ていると、筆者自身も苦しくなったり、のめり込んだり、高揚したりと様々な感情を体験する。これは「逆転移」と言われる現象だと思われる。学生の制作過程に感染し、感情的な影響を受けたときに、その重さや苦しさを抱えるようにしている。苦しさを終わらせるために「指導」してしまっただけでは駄目である。そのような「指導」は、指導者が安心するためであって、学生のためにならない。あるいは、学生も苦しいので「指導」を受けて逃れようとするかもしれない。これに共に耐えて、その先にあるかもしれない可能性を待つという態度が大切である。このような時は、「指導」はせずに、学生の思いを聞いたり、筆者自身の感覚や感情を話したりする。

同じアトリエで制作しているため、学生たちは、お互いの制作に興味を持ち、よく交流しているようである。これが刺激となって、制作が辛いときも乗り越えられているのであろう。SNSで制作途中の作品を発信している学生は、SNSのコミュニティからも反応を得て、制作を続けるエネルギーを得ているようである。このようなSNSによるコミュニティは、第6章のFさんの事例で取り上げる。

1月末には、アトリエと呼ばれる大空間に展示(学内展示)することで、卒業制作の完成とする(図25, 26)。大学に公式に提出する卒業研究(作品)の成果物は、学内展示を撮影した画像と研究題目である。その後、エッセイの完成、エッセイを要約したアーティスト・ステートメントの作成、作品画像とアーティスト・ステートメントを編集したゼミ新聞の作成、学内展示を市民や美術

関係者に公開する内覧会の開催を行う。教育学部では、卒業制作展を行わない場合が多いと述べたが、筆者は、学生たちの卒業制作の内容が一般公開に耐える高いレベルにあると判断し、学生たちが大学カリキュラム上の必要を満たすためだけでなく、1人の表現者として作品を発信するという意識を持たせるために、内覧会を行っている。

評価

評価は、作品と併せて、制作の意味や洞察を、学生が自分自身の力でどのように見出していったかを重視する。視覚的に素晴らしい作品を制作しても、その意味を意欲的に捉えていかなければ、評価を与えることは難しい。自身で制作をやりきり、その意味を自分自身で掴み取ることで、自分自身に評価を与えることを重要とする。

評価の対象は、制作に対する主体性、制作に向けた作業の質と量（アイディアスケッチやドローイングや制作ノートを付けたりすること、最終的な完成作品に反映されない作業のこと）、最終的な完成作品、学内展示、振り返りのエッセイである。

エッセイは、作品を生み出すために行った様々な研究と、制作体験をめぐる洞察を記述する場所である。エッセイ作成は、制作とはまた別の、自分自身にとっての制作の意味の探究である。卒業制作を完成させた学生は自身の制作体験を対象化し、個人史や絵画史と言った、より広い時間的スケールの中において、その意味を問う。エッセイは、学生自身が自分の制作の自己評価を行うという意味もある。『ストーリーテリング』の授業と同様、学生は制作と自己評価を行い、指導者はそれらを総合して評価を行うことにしている。指導者が作品のみを切り取って一方的に評価することは想定していない。学生が自己評価すること、指導者が学生の自己評価する意欲や能力を含めて総合的に評価するということである。

第6節 まとめ

本節では、筆者が行ってきた3つの授業について、筆者自身の着想の経緯と、大学カリキュラム上の位置づけから説明してきた。以下では、本章のまとめとして、3つの授業に共通する実践的関心について述べる。これは、〈脱臼〉の解消、〈出現〉の涵養、関係性の重視をとおして、いかにして学生を自立した表現者へと導くか、という問いである。ここで言う自立とは孤立ではなく、むしろ周囲の他者を必要とし、関係を構築するなかで刻々と経験されるものと捉えている。

〈脱臼〉の解消は、授業の目的というよりも、その前提である。学生が制作において失っている主体性を回復させなければ、その先にある深い創造性の体験はない。〈脱臼〉が起きるのは、大学

入学以前あるいは以降において、指導者が学習者の制作に過度に干渉し否定する場合に起こる。特定の表現スタイルやジャンルが禁止され、許容される表現が一方的に限定され、指導者の考えが注入されるような過度な干渉や否定が続くと、学習者は自分自身よりも指導者を満足させるために見せかけの表現をするようになる。〈脱臼〉とは、制作から主体が脱落している、あるいは表現者の力が表現に伝わらず脱線しているという意味である。したがって〈脱臼〉の解消は、治癒的な含意を持つとともに、それ自体が自己変容を伴う。〈脱臼〉の解消は、対話的な指導によって始まる。筆者の授業では、学生の考えを尊重し、学生の表現スタイルやジャンルを制限しない。指導者の考えは、学生の考えと対置して必要に応じて示される。指導者は、学生にとって、信頼できる、安心できる存在であるべきであり、学生が自己の変容と意識化のプロセスを訴え表現しようとする時、そうしたくなるような相手であるべきである。

〈脱臼〉が解消され、制作において「私」を回復した学生は、「私」を掘り下げていく過程で、自我の統制を超えたイメージ生成を体験することがある。これは、自我が予期・統御しないところで、イメージがあたかも自律的に生成しこちら側に出で現れる・出来るように感じられる体験という意味で〈出現〉と名づけて、知識・技能の伝授であり企図・統御を特徴とする意識的な造形訓練による造形と区別している。〈出現〉はこの意味で、既知のものの再現ではなく未知のものの発現であり、またイメージそれ自体ではなく、その体験を表している。〈出現〉は学生自身にとっても指導者にとっても未知のイメージ生成であるため、指導は必然的に対話的・個別的なものになる。筆者の授業実践では、〈出現〉がそれを体験する者を大きく揺さぶり変容させる作用を持つことから、その価値を高く評価している。〈出現〉による造形は、審美的に見ても力強く結果すること、また観る者を審美的にのみならず感情的にも揺さぶる作用を持つことから、造形教育としても効果があると考えている。

関係性への関心は、筆者自身のアーティストとしての体験から来ている。筆者の場合、無意識的なイメージ生成のリアリティに忠実であろうとした結果、筆者の「私」に関連するイメージが親密な他者から生成されたり、それがその他者によって描かれたり、その他者とのやり取りを通して、その絵の意味が後々に明らかになったりした⁷¹。このような制作は、筆者の作者としての権威やイメージの所有権を脅かすように感じられた一方で、イメージ自体の自律性や生命力を強く感じさせた。自ら〈出現〉してくるよう感じられる類のイメージは、個人の所有に収まるようなものではなく、関係の網目を自由に行き来する生き物のようであった。アーティストとしての権威や所有権

⁷¹ 筆者の代表作『泉の話』（横浜トリエンナーレ 2001）、『ハートマウンテン』（SPICA art, 2009, 2010）がこのような制作であった。

を手放すことで、イメージの生命と触れ合うことが出来たのである。筆者の授業でも、学生たちに、アーティストとしてプロフェッショナルになることを教えるよりも、そうした目的意識や自意識を捨てたところにあるイメージ自身の生命に触れるような体験をさせたかった⁷²。このため授業デザインと指導のあり方は、関係性と対話を強調している。それは、人対人の直接の関係性や対話ではなく、イメージを介した表現の受け取り合いを通して体験される。そこでは、イメージは個人の所有物ではなく、もっと自由な何かであり、関係性を生き生きと生成させるものであるという実感＝創造をめぐるエコロジカルな感覚を与える。このイメージを介した関係が学生同士の間で生じるよう導く。〈脱臼〉の解消のところで述べた、学生と指導者の対話的關係も同様である。関係が安心感を与え、かつ適切な刺激を与える時、〈出現〉が起こりやすくなる。このことは「2つの他者性」として『ストーリーテリング』のシラバスに示したものである。

15年を超える授業実践を通して、〈出現〉による無意識の造形力の体験が、視覚的にも意味内容的にも優れた作品に結果する様子が見られた。また、〈出現〉には自己を変容させる作用が見られた。しかし絵画制作といえば、視覚的に優れた作品を描くことという認識が根強く、作品が出来た時点で満足してしまう学生も少なくない。そこで終わってしまうと、〈出現〉の自己変容させる作用は意識化されることなく、学生の人格的な成長は限定的なものとなる。せっかく獲得された無意識的内容が十分に取込まれないからである。作品完成以上に重要なプロセスとして、制作体験の意識化⁷³があり、そこで学生は人格的に成熟していく。創造をめぐる様々な事象に関する体験に基づく深い洞察を備えた自立した制作者となるよう学生を導く具体的な方策として、授業終了後に、制作体験を振り返る課題を課している。対象が子どもか大学生かに関わらず、自分が為した表現に

⁷² アートシステムに対する疑義と、創造性を人間に本来備わる能力として引き出すという課題意識は、筆者の *poetic documentary* から来ている。制度が制約に転化することへの警戒は、第1章の先行研究の検討で論じた、教育制度や教育言説が持つ、目的合理性やシステム上の限界への疑問と通底している。

⁷³ 先行研究の検討で取り上げた種倉と永井の論文では、制作が人間形成に及ぼす影響について関心を持つ指導者がいることが示された。特に種倉は、近代絵画が人間性を除外したことを問題視し、現代の制作においては人間性を回復する必要があるとしていた。しかし、実際どのように人間性を回復し、それをどのような観点で見えていくかということは論じていなかった。また、いずれの論文にも、学生自身が自己の変化をどう意識化するかについての指導上の関心は見られなかった。筆者自身が芸術大学で受けた教育でも、教授たちの関心は外形的な作品とそのコンセプトに集中しており、学生が自身の制作体験を理解することは関心外であった。このように、大学の絵画・現代美術教育では、制作が人間形成に及ぼす影響についての教授側の関心は指導者によって差がある。

について、学習者の年齢段階に応じた意識化をサポートすること⁷⁴が重要だと考える。絵画は、意識的にせよ無意識的にせよ作者の内面が投影される。この投影された作者の内面を画面に「見る」ことができるという意味で絵画は独特なメディアだと言える（ユング 1996, p.143-144.）。

作品を外形的・審美的な批評の対象に限定し過干渉や否定を続ければ、学習者の表現から主体性を〈脱臼〉させることができる。逆に、学習者が作品に投影した自分自身を見ることができかどうかを問い続けられれば、学習者はそれに気づき意識化していくだろう。過干渉や否定は学習者を指導者へ依存させる。意識化は、学習者が指導者のサポートを利用し自らの学びを自分で評価するため自立へ向かう。筆者は、知識・技能を伝授する技法材料実習においてさえ、振り返りのエッセイを課して、学生が自分の学びを意識化するように導いている。無意識の造形力に触れるような深い制作体験においては学生の人格に触れ自己変容が起きるため、それを本人が取り込んで自分のものにする意識化のプロセスはより重要であると考ええる。

筆者が授業で狙っていることは、本来意図的・計画的に発現させられる性質のものではない⁷⁵。しかし、筆者の授業実践では、それをランダムにではなく、より高確率で発現させるような授業デザインと指導のあり方を工夫している。これらの工夫については、本章で述べてきた。筆者の授業の狙いが、もしこのような深い創造体験を「惹き起こす」可能性を持つとすれば、その教育的インパクトはどのようなものであろうか。これは本研究の意義に関わる点であり、事例研究を通して証していきたいことである。

⁷⁴ アートセラピーを美術教育に応用する研究でも、学生が自己の変化を意識化することは取り上げられていなかった。分析心理学を教育的に応用するオルタナティブ教育の内、ノームバーグとケインの事例 (Naumburg 1973, Cane 1926, 1930) では、制作による学習者の変化は関心の中心であり、特にケインの論文では、作品は審美的・外形的にではなく、学習者の人間形成という視点から解釈されていた点が特徴的であった。しかし指導者視点の記述は見られたが、学習者自身がこの変化をどのように意識化したかについては言及されていなかった。言及されていなかったからと言って、それがケインにとって関心外だったとは断定出来ない。ケインは、幼年期では描画に簡単に満足するが、年齢が上がるにつれ、望むように作品を仕上げたいという意欲が高まり、そこで指導者のサポートが必要になると述べている (Cane 1926, p.318)。幼児に制作体験を意識化させることは難しい。ケインがもし成人を対象とした指導を行っていたら、学習者が自身の変化を意識化する価値について言及していたかも知れない。

⁷⁵ パルメンティエー (2007) は無意識の諸力による造形は企図・計画できないと述べている (p.140)。したがって、筆者の授業デザインと指導が無意識の諸力を引き出すとすれば、これは相応の教育的インパクトを持つことになる。

第4章 Aさんの事例

序章に示した研究方法では、事例研究と物語の本質的な関係、物語を見る複数の視点、「私」がその中を生きるための個人神話産出、指導者の主体者としての物語ということが重要であった。このことを踏まえて、第4章～第6章の各章を次のように構成する。

まず、事例の概要を示す。事例選抜の理由、受講の概要、分析の対象と資料＝学生の受講状況や分析に使用する資料の目録等の概要である。

次に、事例で取り上げる学生の制作体験の全容を、物語として提示する。これは、学生の証言（インタビューや振り返りのエッセイ）を元に、学生が自身の体験を意味づける営みとしての物語ということ念頭に行う。またここでは、作品一つ一つの物語および作品全体をシリーズと捉えたときの物語についても叙述する。

次に、第2章で提示した4観点（**深層からのイメージ生成の体験、学生の「私」の変容、学生同士および学生と指導者の関係、卒業後の人生への影響**）から事例を分析する。ここでは、学生の作品、証言（インタビューや振り返りのエッセイ）を使用し、筆者がこれらを読み取り解釈や分析を行う。この中で筆者＝指導者の主体者としての物語も叙述する。

最後にまとめとして、事例全体を振り返る。

第1節 Aさんの事例の概要

事例選抜の理由

2006年から現在まで北海道教育大学岩見沢校で実施してきた『ストーリーテリング』の受講生約300人の中でも、受講回数・体験内容・意識化において突出しているのがAさんである。

Aさんの制作体験の特徴として、以下が挙げられる。

- ・4回受講しており、複数の作品をシリーズとして読むことが可能である
- ・イメージ生成に強い感情的な反応がある等、無意識の造形力の作用が顕著に見られる
- ・無意識の造形力がそれ自体で展開しようとする傾向に対して意識的に関与しており、独自の展開が見られる＝〈出現〉のバリエーションが豊富である
- ・そのような制作体験への意識化・言語化の意欲が強い＝4回の受講毎に振り返りのエッセイを作成している他、独自に制作過程で感じたことを記録するメモ（Aさん自身は「ストーリーの意味、

気になったこと」と名づけているが、以下では「制作メモ」と呼ぶ)を作成している

- ・教える—学ぶ関係のあり方を、学習者側からの積極的な参加により変化させた
- ・大学での学びに終わらず、卒業後のキャリアに活かしている

Aさんの事例は、創造の行為を深めていくことで「私」が救済され、そこから人生が創出されていく物語である。創造の行為をとおして多様な「私」を体験していることが特に注目される。

Aさんは、『ストーリーテリング』の授業を4回受講している。複数回受講している学生は他にもいるが、4回という回数は群を抜いている。Aさんが4回の受講で制作した4作品やその証言を見ると、〈出現〉と考えられる箇所が15回ある⁷⁶。受講を重ねる度に〈出現〉の回数が増え、また深まっている。これらの〈出現〉では、強い感情に圧倒される〈出現〉もあるが、これに対して意識的に関与していく深い〈出現〉もある。この意識的な関与が大きい深い〈出現〉において生み出される、対立物が合体して生み出される独特なイメージについて、Aさんは「不気味なもの」と呼んで他のイメージから区別している。この「不気味なもの」は、各回の作品の完結に作用するとともに、Aさんの「私」の創出にも深く関わっている。Aさんは、ストーリー作りに自分の本当の心が映っており、ラストシーンで主人公が手に入れた希望や救いを作り手であるAさん自身が受け取っているとして、制作と人間形成、創造の行為と自己変容を一体のものとして感じ取っている。

またAさんは、意識化・言語化への意欲が高く、各回で詳細な制作メモと振り返りのエッセイを作成している。この資料から、Aさんの経験を詳細に読み取ることが可能である。

序章の冒頭で取り上げたAさんのステートメントにあるように、Aさんは創造の行為による救済や意味を求める気持ちが非常に強い。振り返りのエッセイで「宮沢賢治のように」とか「生きるように作る」から「作るように生きる」へと述べているように、Aさんの制作体験には、創造の行為による救済と人生の創出というテーマが現われている。筆者の授業での制作経験を、大学の授業における制作という範囲を超えて、Aさん自身の人生の創出にまで作用させていることがAさんの事例の特徴である。また、Aさんが制作を通して体験した様々な「私」は、無意識の創造力を引き出す授業の可能性や目指すべき方向性を示唆している。

以上から、Aさんの事例を分析することで、「イメージの〈出現〉と「私」の変容」の実態がより詳しく分かると考えられる。さらに、Aさんの積極的な学びの姿勢が、教える—学ぶ関係やカリキュラムのあり方を変化させていった過程や、卒業後のキャリア形成への影響を叙述する。

⁷⁶ 〈出現〉の回数は、序章で示した〈出現〉の6つの特徴によって判断した。これ以降本章での〈出現〉の識別も、第5章と第6章の事例研究での〈出現〉の識別も、全て同様の方法で行った。

受講の概要

Aさんは、北海道教育大学岩見沢校芸術課程に在籍中『ストーリーテリング』を4回（2007年夏，2009年冬，2009年夏，2011年冬の集中講義）受講した。この他に、富良野市での『ストーリーテリング』を応用した一般市民および小学生向けの絵本制作指導ワークショップにも有志サポーターとして参加し、3回の『ストーリーテリング』制作を体験した。合計すると7回もの『ストーリーテリング』体験がある。さらに、卒業後、琉球大学教育学部での集中講義『ストーリーテリング』でもサポーターとして参加した。筆者が琉球大学の外部講師を務めた期間に、同大の上村准教授と共同企画した「沖縄・北海道芸術文化交流」事業に、6人のメンバーの1人として参加した。これは筆者と上村准教授が共同企画した卒業後の支援プログラムである。また、筆者が美術家として制作発表している展覧会に積極的に観に来ており、その折には制作にまつわる様々な話をしている。Aさんは卒業後は美術家・教育者として活動しており、現在はアーティスト・教育者同士として、筆者とは関わりが継続している間柄である。

分析の対象と資料

この内、北海道教育大学岩見沢校の集中講義に参加した4回を、本章での事例分析の主な対象とする。それぞれを作品1～4とナンバリングして区別する。資料は各回の作品（絵とストーリー）と振り返りのエッセイ（「ワーク消化のための質問票」に答えたもの）と制作メモ（Aさんは「ストーリーの意味、気になったこと」と題している）と卒業後のインタビュー（メールやLINEでのやり取りを含む）である。富良野市で行った『ストーリーテリング』のワークショップ3回については、卒業後の進路に影響しており、キャリア形成（観点4）との関連で取り上げ論じる。

2007年夏（岩見沢校の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品1

2009年冬（岩見沢校の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品2

2009年夏（岩見沢校の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品3

2010年～2011年（富良野市での一般市民および小学生向けワークショップ『ストーリーテリング』サポーター）

2011年冬（岩見沢校の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品4

2012年春夏～2015年春夏（琉球大学教育学部の集中講義『ストーリーテリング』サポーター）

2019 年夏（岩見沢校の集中講義『ストーリーテリング』一日サポーター）

作品 4 の振り返りのエッセイは、大学での集中講義 4 回と、学外でのプロジェクトでの 3 回の体験と、最後の制作体験の合計 7 回の体験を踏まえて書かれており、複数回の体験を総括する資料としても参考になる。この他に、琉球大学教育学部での集中講義にサポーターとして参加した経験もふまえて、2015 年に琉球大学教育学部で開催された『ストーリーテリング』に関するシンポジウムにはステートメントを寄せている。このステートメントは、卒業後 5 年を経た『ストーリーテリング』体験の総括である。作品 4 の振り返りのエッセイと琉球大学におけるシンポジウムに寄せた総括的ステートメントには、A さんの創造性体験の深層が語られており、このような深い制作体験が大学での学びの範疇を超えて人格の形成、そして卒業後のキャリア形成に影響している様子も伺える。これらに加えて、2018 年からインタビューを行った。インタビューでは、卒業後時間をおいてからのコメントが得られた他、『ストーリーテリング』制作体験の意識状態の変化を表すグラフが提供された。

第 2 節 A さんの物語

本節では A さんの制作に関わった「私」についての物語を叙述する。A さんの場合、大学入学前に〈脱臼〉が始まっているため、大学入学前の状況から物語を始める。大学入学後も〈脱臼〉が影響している様子、筆者の授業『ストーリーテリング』を受講して〈脱臼〉が解消される様子、2 回目の受講から〈出現〉を何度も体験し深めていく様子、『ストーリーテリング』の経験が卒業後のキャリアに直接与えた影響を物語としてまとめる。大学入学前、大学入学後、〈脱臼〉の解消（作品 1）、〈出現〉を繰り返し体験する（作品 2～4）、シリーズとしての物語、卒業後の人生という 6 段階で、A さんの物語を叙述する。

大学入学前、高校の指導で〈脱臼〉が起きる

中学生の頃の A さんは、日常の一部と言えるほど絵が好きであった。絵の世界に没頭して 1 人になることを「制作に助けられた経験」として振り返っている。これは、序章の冒頭に取り上げた A さんのステートメントにあった「制作に助けられた経験」の一つである。高校は普通科に設置された美術コースに進学した。美術コースの指導者で美術部の顧問でもあった教師から厳しい指導を受けた。指導のあり方に反発はしたものの、「『絵は鑑賞者ありき』『公募展で認められること＝良い絵・上手い絵』という認識」が内面化されていった。進路に関して、デザイン専門学校に進学して

働き、絵は趣味で続けようと考えていたが、進路指導を受けて北海道教育大学岩見沢校の芸術課程に進学することを決めた。推薦入試の対策に文字通り明け暮れる中、しだいに追い込まれていき絵が嫌いになるほどの状態になっていった。Aさんはこのことについて次のように述べている。

富田：中高生の頃の、絵を描くことと自分との関わりについて教えてください。

A：・自分と絵を描くこととの関わりは...／中学生のときは、1. 絵を描いてと頼まれることで友人関係を広げていった 2. …自分だけのために描いていた時期がある。2. は「うみしまノート」に掲載されたメッセージの『制作に助けられた経験』にあたる一つです。／高校生のときは、1. 学校で朝も夜も土日も制作していれば家に居ずにすんだ 2. 絵に向き合っている間は、絵の世界に没頭できて、1人になれた 3. 卒業後は趣味で描こうと思っていたので、技術を吸収して上達していくのが楽しかった（大学受験を決める前）。いずれも絵を描くのが好きで日常の一部だった、というのが前提にあります…

・高校時代の先生（美術コース指導・美術部顧問）は、特に部活のときに厳しく、あまり褒めたり認めたりしない人でした。今振り返ると、モチーフ、キャンバスサイズ（30号→50号→100号→180cm 四方とレベル上げ？されていってました）、構図、マチエール、リアリティのある画力などに関する指導が入っていたと思います。いずれも絵画的に『目を引く・効果的な画面を作る』ための指導だった…テーマやモチーフにも「これでは賞は取れないから変えた方がいい」など毎回言われていたので、先生に「もうあんたが描けばいいだろう」と食って掛かったこともありました。／指導をすべて受け入れていたわけではありませんが、『絵は鑑賞者ありき』『公募展で認められること＝良い絵・上手い絵』という認識はここで生まれたように思います。また、描画やデッサン技術は尊敬できる先生だったので、そういった指導は比較的素直に聞いていました。／実際の推薦入試対策では、作品数を増やしたり、公募展での入選・受賞数を増やしたり、夜中まで学校に残りデッサン練習やプレゼン練習をするなど、相応の努力はしたように思います。終盤は毎日泣きながら取り組み、絵を描くことが嫌いになり始めていました。

（2020年10月3日のメールでのインタビューより）

インタビューから、特に高校での指導により、〈脱臼〉が生じている様子が読み取れる。〈脱臼〉が起きる前提条件として、制作が本人にとってすでに重要なものとなっていることが挙げられる。中学校では、単に絵を描くことが好きという以上に、生きていくために必要な「制作に助けられた

経験」となっていたからこそ、高校で教師に過度に干渉されたことで、制作することが本人のものでなくなったと感じられ、「もうあんたが描けばいいだろう」と反発したのである。高校では、制作から主体性が失われ、指導者の「絵は鑑賞者ありき」という考えが注入された。本人と制作との結びつきへの、教師による過度な干渉は、公募展への入選や大学合格といった教育目標によって正当化された。

大学入学後、〈脱臼〉を引きずり外側の分かりやすい目標に向かう

このように、Aさんは大学に進学する時点ですでに〈脱臼〉を抱えていた。大学入学後も、制作することと自己の解離は完全には解除されることなく、4年生になるまで続いていたという。

富田：入学後は、「アートに深く関わるつもりではなかった」というのは、何年次くらいまで続いていましたか？ Aさんたちは芸術課程の2期生で、美大志向の学生が割合として高かったと思うけど、それ以前の教員養成課程の先輩たちとの性質の違いを意識しましたか？…自分と周りをどう意識していましたか？

A：・入学後は、実は4年目の卒制頃まで、じょじょに薄れつつも「アートに深く関わるつもりではなかった」気持ちが続いています。

・色々作れるようになっていっても、「だからなんなんだ？」と我に返って(?)しまうことが多かったです。だからなのか、目的のはっきりしている（しかも外に課題を見つける）地域連携系のプロジェクトやボランティアには意欲的になっていたような気がします。意欲的というか、多分、できることを望まれている環境ですというのは、気が楽だったのかなあというか...

・入学してからは、主に推薦入試で合格した人たちや、教員志望で入学した人と一緒にいることが多かったです。あまり居心地が悪いとかはなく（むしろ美大に落ちた人たちの方の劣等感がすさまじく）、どのみち自分の制作をするときは各々1人でやるものだから関係ないと思っていました。周りからは、学校で制作しているより、まちづくり的なことを学外で手伝っている人と思われていたかもしれません。（2020年10月3日のメールでのインタビューより）

「美大に落ちた人たちの方の劣等感がすさまじく」というところに、北海道教育大学岩見沢校の新課程が美術大学に準ずるカリキュラムに改組され、美大志向になった結果の一端がうかがわれる。

推薦で入学した A さんへの当たりが強かったことなども、「アートに深く関わるつもりではなかった」気持ちに影響していたのであろう。同級生からの圧迫と、高校で受けた過度な干渉は無くなったものの制作の主体性を失っていたことなどから、入学当初は周囲と距離を取っていたようである。また新設された現代美術系研究室に所属したため、先輩後輩などの上下関係に従う必要もなかった。そんな中で、学外の「まちづくり的プロジェクト」に関わったのは、そこに積極的な意味を見出したというよりも、〈脱臼〉が継続しており「外に課題を見つける」ことに安心感を抱いたからだということである。

A さんは「自分の外に課題を見つける」と書いているが、むしろ自分の行為から自分を締め出しているのではないかと思われる。〈脱臼〉している学生は、自分を周囲から切断することで守ろうとするかもしれない。「制作は 1 人ですもの」という考えの背景に、制作という行為から乖離して脱落してしまった自分というものが透けて見える。このような〈脱臼〉に特徴的な考えは、後に様々な学びの機会によって変化したが、特に『ストーリーテリング』体験の影響が大きかった。締め出された自分は消えてしまったのではなく、圧縮されて閉じ込められていたのではないだろうか。そんな比喩的な連想が浮かぶのも、学齢期の過度な干渉に対する反発や、その後の『ストーリーテリング』への取り組みの熱意から、A さんには制作の中で自己を取り戻したいという強い欲求が感じられたからである。その欲求に火をつけたのが、A さんにとって最初の『ストーリーテリング』体験であった。

〈脱臼〉の解消（作品 1）

A さんは 2007 年に大学に入学し、1 年生が必修としている 7 つの基礎授業の一つとして筆者が担当する「実験芸術基礎」を受講し、『ストーリーテリング』を体験した。2007 年度は、受講生全体が成績志向に傾き、授業の狙いから外れていったため、A さんを含めた受講生全体に〈出現〉体験は無かった。当時筆者は指導者・研究者としての自覚がなかったため、この回の結果を失敗と捉え提出物の記録を取っていなかった。幸い A さんが「作り直しのメモ」と「振り返りのエッセイ」を保管していた。以下はこの「振り返りのエッセイ」を元に叙述する。

A さんは成績志向のメンバーに阻まれて制作体験を深めることができなかった。授業後に消化不良の様子を見せていた A さんに、筆者はプロットと絵を元に、自分なりに納得の行くストーリーを作り直してみるように勧めたのである。A さんは実際に作り直してみたようであるが、特に記憶に残るような制作にはならなかったようである。

筆者にとって 2007 年度の授業は失敗であったが、それでも、このときの指導は A さんに大きな

インパクトを与えたようで、A さんはその後もこのときの体験について何度も言及している。受講 4 回目の作品 4 の振り返りのエッセイでは「1 年生の基礎授業でショックを受けてから、「この体験はどういうことなんだろう？もっと知りたい！」と受け続けて、今まで来てしまいました。毎回、とっても楽しかったです。」と振り返っている。

卒業後も A さんに強い印象を残した作品 1 の制作体験であるが、受講当時は「今回の授業でやったストーリーテリングは、今思い返しても、本当に難しかったです。でも 7 つ受けた基礎授業の中でも、一番楽しかったし、自分のためになった授業だったなと思います。」と作品 1 の振り返りのエッセイの冒頭で述べている。『ストーリーテリング』以外の基礎授業全体に対する A さんの態度は、以下のようなものであった。

例えば、1 年生のときにお試的に受けられた金工・木工・油彩・日本画・アニメ・染色...などの基礎授業では、「評価を取りに行く」「おもしろいものを作る」「他の学生とは違うものを作る」ような取り組み方をしていました。以前、1 年生の授業で作ったものはほとんど手元に残っていないとお話したことがあったと思うのですが...それこそ高校の頃のように『効果的に見える』ものを作ろうとしていたので、成果物に興味や思い入れがあまりなかったように思います。(2020 年 10 月 3 日のメールでのインタビューより)

これは、A さんに特徴的な態度というより、まだ制作を自分自身の活動にできていない 1 年生の多くに見られる態度だといえよう。しかし A さんについては、先にみた高校での「絵は鑑賞者ありき」という指導の影響が見られる。このような状態で受けた 1 年目の基礎授業の中で、『ストーリーテリング』は「本当に難しく」「一番楽しく自分のためになった」授業だとしている。何が難しく、何が楽しく、何がためになったのだろうか。

まず、実験芸術という分野の「新しい表現法」に興味があり、期待を抱いて臨んだという。1 日目の導入で、筆者は自己紹介の中でこれまでの自身の制作やこの授業での狙い・ポイントを述べた。この中で、「絵画での表現法への疑問」に共感し、筆者が利用していた「インスタレーション」という表現法の「体験したときに動く心」に注目したという。しかし授業の目的は「インスタレーション技法の教授」ではなかったし、A さんも最終的には、「インスタレーション」という形式よりも、自己と表現、自己と他者との関係性に注目していったようである。この「絵画での表現法」に対する疑問には、大学入学前まで取り組んできた油彩画制作での体験が影響している。これは先の

インタビューで確認したように、高校での指導による〈脱臼〉の影を認めることができる。「描いて、展示して、見せて、それでどうするんだろう」という疑問は、先に見た自己を迂回・疎外してまでも追究させられてきた「作品は観る人のためのもの」という制作観の空虚さに、この時点で気づいており、自身にとっての制作する意味や充実を求める気持ちがあったということであろう。そしてこの渴望を満たすものを『ストーリーテリング』から得ていくことになった。

でも実際に作品作りに入ると、受験時に培ってきた「評価する先生の求めるもの」を無意識のうちに探っていたりして、最初は無邪気に物語を作れませんでした。まわりはかなり作業がはかどっているようだったので、すごく焦って、このまま完成させてしまおうとも考えました。でも、実際に話しを読むと全然おもしろくなくて、おもしろく作ろうと思ってわざわざ頭をひねるのはこの授業の目的とは違うだろうし、と悶々としてしました。好きなように楽しんで作るっていうのは難しいなと思いました。／そんな悶々とした匂いのする作品を、ちゃんと自分で納得いくように作れたのは、「自分がどう体験したいか」を単純に考えることでした。それが分かったらとっても簡単でした。すごく楽しかったし、なんだか自由になったような気持ちになれました。作品をつくるとき賞を狙ったりするようになってからは、こういう風に描けなかったなあと思います。(作品1の振り返りのエッセイより)

この制作体験はAさんにとって、「自分がどう体験したいか」にフォーカスすることで高校以来の〈脱臼〉から解放される体験になったようである⁷⁷。周囲の受講生たちについて「まわりはかなり作業がはかどっているようだった」と見ているが、実際には制作体験は深まっていなかった。それはストーリー発表の場面や振り返りのエッセイにも明らかであった。このときは受講生全体の取り組みが成績志向に偏り授業デザインが十分生かされなかったが、それでもAさんに対しては、筆者の指導のあり方が援助になったと思われる。『ストーリーテリング』における筆者の指導は、や

⁷⁷ 「「評価する先生の求めるもの」を無意識のうちに探っていたり」という言葉には、〈脱臼〉の内面化をみることができる。Aさんは悶々として難しと感じ、これを解決する方向を探った。その結果、思い至ったのは、「自分がどう体験したいか」を単純に考えることでした。それが分かったらとっても簡単でした。すごく楽しかったし、なんだか自由になったような気持ちになれました。」という。この言葉からは、〈脱臼〉がいかに不自然で難しいことであるかを思い知らされる。〈脱臼〉を解消し〈出現〉に至る筆者の指導は、なにか高度で難しいことを要求しているようにみえるかもしれないが、そうではない。〈脱臼〉からの解放は、制作における表現と自己のシンプルな関係に立ち返ることであり、それはとても簡単なことであり、また楽しいことなのである。

るべきことを指示したり、指導者の考えを注入する行き方とは真逆の、学生への問いかけという形で行われた。

ストーリーテリングの機会を重ねることは...突き詰めると1年目の授業で富田さんから『本当にそれでいいの?』と訊かれたこと。本当の中心を問いかけ続けたことだったなと思います。これは他研究室や所属研究室の授業などのどれとも違っていました。

(2020年10月3日のメールでのインタビューより)

Aさんにとって、全部で4回の受講を通して最も重要だったことは、「本当の中心を問いかけ続けたこと」であった。1年生の時の1回目の受講で、Aさんはこの問いに出会い、大切にしている。

「本当の中心を問いたい」という思いは、Aさんの中にずっとあったのだろう。だが、それを発現する機会は、この時まで与えられることはなかったのである。

集中講義の最終日(4日目)は、車座になり一人一人ストーリーを発表する場の体験がある。この時の受講者はおよそ30人であり、密着した状態でAさんは人酔いしたという。ストーリー発表の場では、集合的ファンタジー体験をし、刺激を受け取ったと述べている。この、他者との共鳴する現象への興味は、このあと3回の受講でも持続していく。Aさんは、自己を制作に取り戻すとともに、他者との関係性に関いていく感覚にも、1年目の制作体験で気づき、惹きつけられていたのである。

Aさんは制作の過程で、「評価する先生の求めるもの」から「自分がどう体験したいか」に基づいて制作できるようになった。また、ストーリー発表の場の体験では集合的なファンタジーを体験した。これらが「自分の中のなにかを確実に刺激してくれました。」と述べている。この「自分の中のなにか」とは何であろうか。

…みんなで一つの話に聞き入って、ときには同じような気持ちを味わったような雰囲気も、ストーリーを通じてみんなの頭の中に触れられたことも、自分の中のなにかを確実に刺激してくれました。それがなにかって言われると難しいんですが、創作意欲に通じるエネルギーのような、絵を描いてきたことでスカスカになった引き出しにいっぱいものを放りこまれたような感覚でした。(作品1の振り返りのエッセイより)

「絵を描いてきたことでスカスカになった引き出し」とは、高校での指導によって生じた〈脱臼〉のことである。『ストーリーテリング』での制作を通して感じた「創作意欲に通じるエネルギー」とは、目に見えない、自分自身の内側で感じることである。これは、第2章で論じたりビドーの移動という点から解釈できる。〈脱臼〉によって脱落していたAさんの「私」が回復されたことで、そのエネルギーが表現に伝達されるようになったのである。

振り返りのエッセイの最後には「また先生の授業が受けられればと思います。」との一文があり、今後複数回の受講が予告されている。他の学びとは異なる「本当の中心を問いかけ」ることに惹かれ、『ストーリーテリング』へのAさんの参加は続いていった。2007年の受講により、単位はすでに取れていたが、これ以降は単位取得のためではなく授業内容を体験するために受講した。Aさんは合計4回『ストーリーテリング』を受講することになる。

〈出現〉を繰り返し体験する（作品2～4）

作品2で、Aさんはいよいよ〈出現〉を体験することとなった。Aさんはグループワークでの制作中に強い感情に圧倒され苦しくなる場面もあったが、ポジティブな性格のパートナーに助けられたという。作品2は14プロットからなる。ストーリーは次のようなものである。

- #1 冬のある日、私は雪の中を歩いていた。たくさんの人や動物が通った跡がある。この道は、遠くの山に続いているのだろうか。
- #2 しばらく行くと、小さな雪山が道を塞いでいる。穴があいていて青い光がもれている。穴はトンネルになっていて、私はこの穴をくぐった。
- #3 穴の中には、たくさんの青い自転車があった。そこからたくさんのタイヤ跡が外に続いていた。私も自転車に乗りたくなり、雪をけて漕ぎだした。
- #4 澄んだ空気の中、雪を舞い上げ進む自転車が気持ちいい。心がはずみ、道から逸れてしまった。
- #5 向かった先は山だった。なぜ山に雪が降っていないのか気になった。
- #6 「ヤッホー」と山に呼びかける。あなたと話したいという思いを込めて。すると大つぶのボタン雪が降り、見事な樹氷を作った。
- #7 ビュウッと風が吹き、私の顔を覆っていたフードが外れた。お腹がグーッと鳴った。
- #8 フードにはずっしりとクッキーが入っていて、それを私は食べた。大きな山と小さな山が私を静かに見下ろしていた。

#9 ドドドドドド、雪崩が起きる。「なんで！？ さっきあいさつしたのに！！」と驚いた。乗ってきた青い自転車が巻き込まれた。

#10 私は怖くなりフードを被る。自転車は雪に貫かれて壊れてしまった。自転車は自分でペダルを漕ぎ、タイヤが空を回っていた。

#11 私はそんな自転車を見ていられず、「もう、そんなに漕がなくていいんだよ」と話しかけるように、自転車をバラバラに、丁寧に解体していった。

#12 そして、私は青い自転車のボルトをつまみ、一つ一つ飲み下した。

#13 あたりは薄暗くなり、私は自分のお腹がぼんやり青く光っているのに気づいた。さっき飲んだボルトとお腹が反応している。外は寒くなったが、お腹がポカポカして、着ていた服もいらないくらいであった。

#14 私は、自転車の他の部品で骨組みを作り、着ていた服を張って、雪崩を起こした山の麓にテントを立てた。お腹は暖かく、光が眩しくて、その夜はなかなか寝つくことができなかった。

作品2では、強い感情が2度現われており、〈出現〉は2回起きていると考えられる。Aさんは制作中の感情の変化について次のように述べている。

#5で山と出会うシーンでは、心がストーリーに引っ張られて、続行するのがいやになったときもありました。一番気持ちよく作れたのが#11の自転車解体以降でした。自転車の解体や、自転車のパーツでテントを張るというのは、全く予想できないことだったので、「これからどうなるのかな？ いや、どうなることもできるんだ！」という、のびのびした気持ちになれました。（作品2の振り返りのエッセイより）

この証言から、〈出現〉は#5と#11で起きていると考えられる。1回目の〈出現〉は#5の山から両親を連想したことで起きている（図27）。ここで強烈な感情が喚起されたため、Aさんはストーリーを現実と混同し、制作を進められなくなった。感情的反応を回避するために、ストーリーの終わりまでの筋書きを考えようとしたが、『ストーリーテリング』のルールに反するので、先に進めることが難しくなってしまった。Aさんのグループの制作が停滞していたのを見て取った筆者は、無理に進めようとせず、「足踏み」するように様子を見るプロットを出してみることを提案した。Aさんのグループは筆者のアドバイスを取り入れ、気を取り直して制作を進めていった。

#11における2回目の〈出現〉では、意識の関与が大きく、ハイブリッドのイメージを生成している。後にAさんが「不気味なもの」と呼ぶようになるイメージである。#12でAさんは青い自転車を解体し、ボルトを飲み込んでいる（図28）。自転車の残ったパーツと脱いだ服でテントを作り、山の前で夜を明かす（図29）。証言にある通り、これらはAさんにとって「全く予測できない」（自我の統御を超えた）イメージ生成であった。1回目の〈出現〉では感情に圧倒され逃げようとしてしまったが、2回目の〈出現〉以降では、Aさんは落ち着きを取り戻し、生成されたイメージと対話しながらストーリーを紡いでいった。テントの中で青い光とワクワクした気持ちで眠れないラストシーンは、Aさんの今後の生き方の可能性を感じさせる。このラストシーンについてAさん自身は、作品2の振り返りのエッセイで「ストーリーからは「自分のアイデンティティを取り戻す、自信を持つ、和解か反発かという方法だけではない」ということが伝わってきました」と述べている。

2009年夏の『ストーリーテリング』で制作された**作品3**では、筆者が冒頭の講義で見た映画『つぐない』に強く反応し、「ストーリーをハッピーエンドに向かわせる＝自己を成長させる」というメッセージを受け取っている。ここから、制作という行為自体に希望を見出しながら取り組んだ。同じ研究室の友人とグループを組み、遠慮なく言い合って制作したおかげで、自分では避けてしまうところを超えて予想外のイメージにたどり着けたという。作品3は22プロットからなる。ストーリーは次のようなものである。

- #1 ある朝、私は窓辺で電話をしていた。祖父の部屋に似ている。他愛もない長話をしていた。
- #2 電話の相手が「窓の外を見てみろよ」と言った。見てみると、一羽の雀が跳ねていた。雀のいるアスファルトの地面には、四角いものがあった。
- #3 電話の相手が「雀を罌にかけよう」と言った。私は窓の外に出た。雀の足跡から土や草が地中から出てきた。私は電話口から出てくる大豆を、四角いものの周りにポトポト撒いた。
- #4 四角いものの表面が、水のようにゆらゆら揺れていた。覗くと、それは青く、とても深いプールのようなだった。プールの底に黄緑色の電話が沈んでいた。いつの間にか、私の持っている受話器のコードは、プールの中の電話とつながっていた。
- #5 プールの向こうが気になった。長〜い梯子を持ってきて、プールに降ろしていった。
- #6 梯子はずいぶん深く入る。雀が鳴くので周りを見てみると、草や木が青々と迫ってきていた。
- #7 アスファルトは森に覆い尽くされてしまった。雀は大豆を一粒くわえて飛び去った。雀がいなくなるとガッカリした私は下を向いた。すると撒いた大豆が芽を出していた。

#8 太陽が高くなり、熱くなってきた。プールが気持ちよさそう。

#9 プールサイドの大豆の芽を 2 本抜いて持っていくことにした。梯子が消えていてジャボン！とプールに入ってしまった。

#10 私は慌てて服の中の空気を集めるが、不思議と水中で呼吸ができた。あたりを見回すと、プールの底は思っていたよりもずっと浅く、スキーが挟まっていた。スキーを抜こうとすると…

#11 ゴロツと岩底が外れ、たくさんの泡が立ち上った。岩も私もスキーもくるくる回るほどの勢いであった。泡の奥の方に、赤色の平べったいものが漂っているのが見えた。

#12 それは 6 本足のカニであった。ハサミがないのである。その中に 5 本足のカニを見つけた。私はそれをふいに掴んでしまった。その掴んだ手の中に、カニの他に何か握られているのを感じた。

#13 手を開くと、持ってきた大豆の芽 1 本が、5 本足のカニの甲羅に根づいてしまっていた。私はこれを誰かに見せようと思いついた。

#14 このカニを私は頭に載せ、洞窟のようなプールの中を進んだ。

#15 お腹が減ると、カニも私も大豆を食べた。大豆はそこら中で成長し、大豆だらけになった。まだ、誰にも会えない。

#16 急にツーンと引っ張られた。頭の上の大豆の芽が伸びて、ある洞に続いている。カニと大豆の芽は私の髪を引っ張った。「いたたたー！」スキーが脱げてしまった。

#17 引っ張られていった洞には、5 本足のカニが失った 1 本の足がいた。この足がしきりと私を呼んでいた。カニの足は、黄緑色のきれいな石の上にあった。

#18 5 本足のカニは、私の頭とくっついてしまい、足のところに行けなかった。5 本足のカニは私の頭の上で、たんこぶになってしまった。私の頭の上には、プールの入口がある。カニの足は弱ってきているようだ。「どうしよう…このまま残していけないや」「そうだ！」

#19 私はポケットからもう 1 本大豆の芽を取り出し、カニの足にくっつけた。それは〈カニ大豆〉になった。

#20 私は〈カニ大豆〉を岩陰に投げた。〈カニ大豆〉は着地し、小さな空間にまっすぐに体を下ろした。

#21 私はプールを出た。さっき緑になったはずなのに、土しかない。そこには芽の出ていない大豆が残されていた。畏にかけられていたのは私の方だったのだ。カニが私を呼んでいたんだ。

#22 私は部屋に戻りじょうろを持ってきて、プールの水を汲んで、大豆に撒いた。そして土を採って、プールの中の〈カニ大豆〉の根本に置いた。プールを覗き込むと、〈カニ大豆〉と頭の上のたんこぶは見つめ合ったようだった。

作品3では、強い感情や予想外のイメージ生成が5度現われており、〈出現〉は5回起きていると考えられる。#4の黄緑色(図30)の電話と#11のスキーは、作品2の#5の山と同様に、現実とストーリー作りを混同させるような強い感情的反応があり現実とストーリー作りを混同したとAさんは述べている。これに対して、#13で5本足のカニと持っていた大豆が結合してしまったイメージ(図31)に対しては、「とても大事なものに思えました。ちっとも気持ち悪いとは思えなくて、自然な姿だと受け入れました。私自身のことや、私の作品のことぐらい、身近なものである」(作品3の制作メモより)と述べ、強い一体感を感じている。#19では、5本足のカニの失った足を発見し、持っていたもう1本の大豆の芽と結合させている(図32)。これについてAさんは作品2の#11の自転車のパーツを飲む行為との関連性を感じている。「そうしようとして、無理に進めたわけでもないのに、自然となってしまうので、重要なことなんだと思いました…している行為自体は、かなり残酷なのに、やはり私自身は「やさしくする」だとか「治す」だとか、良いこととして捉えてしまうのです。」(作品3の制作メモより)と述べている。ここには、自我の統御を超えた働きとともに、救済しようとする意思の働きも認められる。#22のラストシーンでAさんは、自分の中の両極の性質(生活と芸術、親と自分、男性と女性等)をどちらも大切に殺せない部分があると思ったという。それらを同時に生かすということに希望を感じたともいう。それは、「これから向き合わなければいけないこと」(作品3の制作メモより)であり、作品3制作を通して「向き合う気持ちを手に入れた」と述べている。振り返りのエッセイでは、作品2と作品3を比較して、自分の成長を実感している。

2011年冬の『ストーリーテリング』で制作された作品4でAさんは、作品3で制作中に現われてくる強い感情という恐ろしいものを意識的に回避する経験を踏まえて、作品4では「意識的にフタをしない、飛び込んでみる、他者の解釈に乗ってみる」という行動を取っている。〈出現〉体験への対処の仕方をAさんなりに身に着けながら、さらに、グループワークのメンバーとの関わりから、自分にはない視点を取り入れて制作している。このことを「今までで一番、自分の作品を皆で作った」と表現している。このように、自己の無意識の創造性だけではなく、場にいる仲間にも開かれた態度を身に着け、作品の幅を広げていったことが作品4の特徴である。作品4は、21プロットからなる。ストーリーは次のようなものである。

- #1 昼の坊やが、家の前で遊んでいた。3本のチョークで地面に落書きをしていた。キツネのコン助が、落書きをしつぽで消しながらついてきた。
- #2 コン助が「今夜は夜にならないよ」と言った。今日は夏至の、白夜の夜だった。昼の坊やは夜の坊やになった。
- #3 ぐみ農家のおじさんに、おーいと呼ばれた。ポリ袋に採れたてのぐみを持っていた。夏至には上半期の農業は終わり、全てのぐみは収穫された。明日から新しい作物の種を蒔くのだ。夜の坊やはぐみの入ったポリ袋をおじさんからもらう。キツネのコン助はぐみが大好物。
- #4 おじさんは、夜の坊やにぐみの入ったポリ袋を渡しながら、「今日はお祭りがあるんだろう、これでお酒を作ってお供えするんだぞ」と言った。夜の坊やはお礼にピンクのチョークをおじさんに渡した。山では村の皆がお祭りの火を炊き始めていた。
- #5 夜の坊やは、山に続く道を曲がる。遠くで山が燃え、その煙で暗くなったところに、星が光っていた。
- #6 その道は砂利道だった。昼通ったときは、こんなに足が痛くならなかった。足を見ると血が出ていた。よく見ると、石からも血が出ている。石は教えてくれた。「夜はいつもこうなんだ／人や動物に踏まれて／痛がった石はカニになって川をただよい／踏まれても平気な石は貝になって沈み／踏まれなかったラッキーな石は魚になって泳いでいく」。坊やは足の痛みと恐ろしさに涙を流した。
- #7 坊やは泣きながら、ぐみの入ったポリ袋を川に入れた。坊やの傍らで石たちは、カニや貝や魚になってポチャリポチャリと川に入っていった。
- #8 おじさんは、自慢のぐみ倉庫で、坊やにもらったチョークを石臼で挽いて、その粉を畑に撒いた。おじさんはこの石臼で何でも肥料にしてしまうのだ。
- #9 おじさんが倉庫に戻ると、ぐみの酒を漬けた瓶には、大変なものが入っていた。2年ものの「あんな」には2年前にもらったリンゴや芝刈りしたときの雑草が、5年ものの「よしこ」には5年前に食べたチキンの骨が、初めて作った15年ものの「さゆり」には柄の折れたシャベルや美味しくなかったキュウリの漬物や片方の靴下等が、プカプカとお酒に浮いていた。
- #10 夜の坊やは、砂利道を進み、橋のそばまで来た。すると目の前に列車がゴトリと止まった。みると線路は坊やが昼間にチョークで描いたものだった。坊やに踏まれてカニになった石たちが列車に乗り込んだ。坊やは列車に乗ってみたくなった。

#11 気づくと坊やは石になって、窓際の席に座っていた。この列車は、朝までに一周して戻る間に、カニになった石たちが石に戻るための列車だったのだ。

#12 石の坊やは食堂車に行った。その車窓から、山の全景が見えた。山から燃える火が川へ下り、川と混じり合い消えながらたくさんの煙を出していた。

#13 おじさんは、漬物樽をひっくり返した。その中には、ぐみの漬物ではなく、今まで撒いたものの化石が詰まっていた。「今までおれはこんなものを食べさせていたのか。」おじさんは、化石を石臼で挽いて、石臼を壊そうとした。おじさんは涙を流した。後ろでは、煙が空一面に広がり、星がいくつも光って照らしていた。

#14 坊やは、あ、と思った。夜になった。そこには、キツネも、ぐみの袋も、カニも列車もなく、山と坊やの2人の世界だった。

#15 おじさんは、かたい化石を石臼で挽くのに疲れてふて寝してしまった。おじさんが気づくと夜だった。おじさんは、きれいだ、と思った。おじさんの後ろで、暗い白夜（うその、うその夜）の青白い光に照らされ、撒いたものや全てのものが現れて見えた。

#16 山の坊やは、このお酒は自分のものだと思った。キツネのコン助がそのお酒を飲み、その酸っぱさに怒り出し、お酒を川に流してしまった。今年のぐみは肥料を使わず育てられていたのだ。不意に誰かが言う。「何でも使えばいいというものも分からないけど、何も使わないというもの、違うんじゃないだろうか？ そうだろう？」

#17 キツネのコン助が怒り、酸っぱいぐみを作ったおじさんを懲らしめようと言い出した。山の坊やも怒り、頷いた。「あの山の煙を、じじいの畑にぶっかけちゃえよ！」とコン助は山の坊やを煽った。

#18 山の坊やは、煙をお腹いっぱい吸い込むと、山が現れ、夜が切れ切れになり、その影が木漏れ日のように地面にキラキラ光った。

#19 ブシュッとくしゃみのように、山の坊やは煙を吐き出した。消えかけていた山の火が消えた。照らされた山の水源地で、村のキツネたちが、坊やが山男としてやり遂げたことを喜んだ。今日は年に一度の、山男の成人式を祝うお祭りの日だったのだ。そのことを知っていて、コン助は坊やをけしかけていたのだ。

#20 強い風におじさんは飛び起きた。あたりを見回すと、お酒も漬物も全て元通りになっていた。

#21 おじさんが外に出ると、景色が変わっていた。そこら中に腐葉土がずっしりと降り積もっていた。白夜が終わり、もうすぐ山から日が昇り、明日が始まる。おじさんは下半期の準備に取り掛かった。おじさんの石臼は今日は使われないのではないかと思う。

作品 4 では、強い感情や予想外のイメージ生成が 8 度現われており、〈出現〉は 8 回起きていると考えられる。作品 4 に出てきたイメージは、「痛みを通して自分を知る」という主題を媒介として、作品 2 の#5 の山や作品 3 の#4 の黄緑色の石や#11 のスキーのように強い感情を喚起するイメージがまた別の意味を持って再登場している。#4 の燃える山（図 33）、#6 の石と痛み、#13 の石臼等である。燃える山は作品 2 に出てくる 2 つの山と同じである。痛みについては、痛みで自分を解放したことで A さん自身をのびのびさせるようなイメージが生成されたという。石臼を壊すところでは石臼の持ち主のおじさんと A さんは強い一体感を体験していると同時に、ストーリーが陰鬱な印象になっていくことに気持ちが引っ張られないようにしている。#9 のぐみのお酒のところで残酷な行為と優しい感情が対になるというテーマが再登場し、#10 の列車にイメージの奔流が出て不安や恐ろしさを感じ、#12 の山の火と川の水が混じり合って煙を出すところで不気味さを感じ、#14 の山と坊やの 2 人の世界にショックを受けている（図 34）。#18 で山の坊やが煙をお腹いっぱい吸い込むところでは、坊やの気持ちと同一化して気持ちが明るくなり、強い喜びを感じている（図 35）。A さんは作品 4 で 8 回の〈出現〉をとおして様々な感情を体験した。この体験を通して、A さんは「人の心には、奥深くに闇と、また同じくらい強いショックを与える宝物が眠っているのだと気づけた」（作品 4 の振り返りのエッセイより）と述べている。坊やとおじさんという 2 つの主人公は「それぞれで色々な痛さを体験して、「痛さを感じられる自分」を見つけてから、自分を肯定する喜びを知った」（作品 4 の振り返りのエッセイより）のである。これらの主人公と同じように痛さを恐れずに体験し自分を肯定する喜びを感じたいと A さんは思ったが、「このお話を作れたのだから、始まっていると思いました。」（制作メモより）というように、自分のこれからの生き方を作品 4 の制作と二重写しにして展望している。

シリーズとしての物語

ここまで、作品 2～4 一つ一つを物語として読んできた。作品には、山や石や結合というモチーフが繰り返し現われ、繰り返しながら変化していつている。この繰り返しと変化に注目しながら、以下では作品 2～4 をシリーズとして読むときに見えてくる物語について考える。

以下に取り上げる A さんの証言には、個々の作品がストーリーとして完結しつつ、それらが集まって一つのシリーズを構成していること、またその中での繰り返しと変化は、A さん自身の「私」の変容でもあるという自覚が示されている。

…小さなスパン（一つ一つの作品）の中では一応完結してスッキリする。でも大きなスパンの中ではそうではなく、今回の作品で得た要素が次の作品へのイメージ、方法、ヒントなどに運んでくれる気がしている。けれど一方で、いつまでここにいるんだろう…という思いも持っている…そういった展開とは全く違う段階で、私には、制作を通して自分をつくっているという感覚があるのだと思う。…いつも前回の続きを作っていると思っている。それは…「(これまで作った) わたしの続き」というか…。(2018 年 12 月 27 日のメールでのインタビューより)

A さんは、一つの作品が完結し、それが次のストーリー作りに繋がるが、それとは別のレベルで継続するものがあるという。このことについて A さんは、ある作品が次の作品につながるという、「そういった展開とは全く違う段階で、私には、制作を通して自分をつくっているという感覚がある」と述べている。それは、個々の作品のテーマの続きではなく、「(これまで作った) わたしの続き」だというのである。これは、個々の作品の完結、ある作品が次の作品に繋がる、という作品レベルの展開の他に、「私」を作り続ける、というもう一段階層の深いレベルの創作があることを示している。

こうして、作品を作るということと「私」を作るということが同時進行するなかで、この 2 つの「つくること」の区別が曖昧になることもあったようである。

『制作と自分自身の変化ということの境界線の見分けがつかなくなってくる』というのは、当時のエッセイにもよく表れていて、『私がそれらにどのような感情や理由を持っているか視線を向けさせて、出てきたものを大事に思うきっかけを作ってくれたり…』『それぞれのストーリーの登場人物に言っているようでも、それを作る本人たちに現実のこととして言っているようでもありました。』(5 年目 質問票の質問 2 ストーリー作りについて)、『私たちが、ストーリーに自分を映しながら、ストーリー作りをしたからだと思います。…そこには客観的ではない、生々しい本当の心があるようでした。』(5 年目 質問票の質問 4 ストーリーやイメージについて) などからうかがえるようです。

(2020 年 10 月 3 日のメールでのインタビューより)

制作という行為が拡張して、作品だけではなく「私」をも同時に作っている。したがって、作品に現われた変化から、A さんの「私」の変化を読み取ることが可能である。A さんの 4 回の受講で

制作された4つの作品には、深く潜っていく→恐ろしいものに出会う→現実とストーリー作りを混同する→気を取り直して再開する→不気味なものが生まれる→ラストシーンを作っていく、というパターンがみられる。意図的にそうしたのではなく「全く予想できないこと」が積み重なってできたパターンである。そしてこれは作品毎に「わたしの続き」を作っていくという証言にもあったように、発展的なものでもある。そこにAさんは自分の本当の心が映っていると感じたという（作品4の振り返りのエッセイより）が、これは「わたしの続き」として作られていく「私」よりもさらに深層にある「私」であり、それが映り込むという意味であると考えられる。まさに、作品の変化がAさんの「私」の変化を表しているのである。このことを念頭に、特に観点1と観点2では、深層からのイメージ生成とこれによる変容をみるために、Aさんの証言とともに、作品の解釈を重視することとする。

卒業後の人生

卒業後については、観点4「卒業後の人生への影響」で詳述する。ここでは概略を述べておく。Aさんは、作品4の制作と前後して、2010年から2011年に筆者が指導した富良野市での市民や小学生向けの『ストーリーテリング』のワークショップに、サポート役として参加した。1年間に渡り、小学生とワークショップを複数回行った。Aさんは、このときの小学生との関わりに、教える一学ぶ関係とは異なる自由な関係性を見て取り、自分にも何かできるという「使命感」が生まれたという。このことが、Aさんが絵画教室という仕事を始めるきっかけになったという。

第3節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）

作品2以降、Aさんは〈出現〉を繰り返し体験している。作品2では2回、作品3では5回、作品4では8回と、受講を重ねる毎に〈出現〉の回数は多くなり、またその有り様も変化していった。

作品2～4の制作で体験された〈出現〉を見ていくと、2つのタイプがあることが分かる。これを、〈出現〉タイプ1、〈出現〉タイプ2として区別する。2つのタイプには出てくる順番がある。最初に〈出現〉タイプ1が現われ、その後〈出現〉タイプ2が現れる。〈出現〉のタイプ1とタイプ2には、無意識の創造力と意識の働き方の違いが見られる。〈出現〉タイプ1では、イメージによって過去の記憶やトラウマが唐突に喚起され、ストーリー制作と現実の区別がつかなくなるような混乱を体験している。無意識的内容にいきなり巻き込まれてしまっているように見える。一方で、〈出現〉タイプ2では、無意識的内容に対して、意識的に接近したり回避したりしながら、そのエネルギーを取り込み新しいイメージを生み出している。〈出現〉のタイプ1もタイプ2も深層から

のイメージ生成と考えられるが、その現われ方も体験のされ方も異なっている。本節ではこの〈出現〉のタイプ1とタイプ2を識別する。

イメージ生成の体験グラフ化

Aさんは卒業後、『ストーリーテリング』を4回受講したことを振り返り、制作体験をグラフ化している（図36）。以下では、このグラフを参照して、〈出現〉のタイプ1とタイプ2を識別していく。

グラフの横軸は時間の経過、縦軸は「外」「内」「トラウマ・おさえているもの」で、下へ行くほど無意識に近づいていく。「外」と「内」の間の領域は「知ってる」もので、「知識」「一般的なイメージ」でできている。「内」と「トラウマ・おさえているもの」の間は「知らない」部分で、これは意識的な自己が知らないという意味だと捉えられる。ここは「自分のイメージ」「普遍的なイメージ?」「夢とか」がある。「自分のイメージ」とは「一般的なイメージ」の層の下にある個人的なイメージである。「普遍的な知恵?」は、個人的な無意識よりもさらに深い層にある普遍的無意識であると考えられる。「夢とか」も、意識が眠っている間に無意識の造形力が作り出すイメージである。「トラウマ・おさえているもの」の下は「???」とされており、より深い無意識の層であってユングの言う系統発生的なイメージすなわち元型的イメージの層に当たると思われる⁷⁸。

グラフは二段になっており、下段は、Aさんのアーティストとしての作品制作体験をグラフ化したものである。Aさんは、上段に『ストーリーテリング』体験、下段にアーティスト活動を併置して、『ストーリーテリング』体験がアーティスト活動に影響を与えたことを示している。1年生からの『ストーリーテリング』体験により深い創造性とのやり取りを身につけ、それを高学年から開始されたアーティスト活動にも活かしているのである。

これらの層を上下しながら時間軸に沿って移動するものがある。黒い点は「つくるじぶん」、曲線は「イメージするじぶん」である。制作の前半で、「イメージするじぶん」がいきなり急降下して最下層の「トラウマ・おさえているもの」の敷居の下へ突き抜けてしまっている。グラフでは「角をまがる」と示されている箇所である。ここで生成されたイメージは強烈な感情的反応を引き起こしたという点で〈出現〉に相当すると考えられる。制作メモと振り返りのエッセイでは、この時点で強い感情を体験したことが記されている。注目したい点は、〈出現〉が2種類あることである。

⁷⁸ このグラフ左端に見られる「外←内→トラウマ・おさえてるもの」は階層構造を示している。第2章では、〈出現〉は階層構造を前提とするとした。〈出現〉のような深層からのイメージ生成の体験は、心の階層構造を意識させるものであることが、このグラフからも推察される。

急降下し最下層を突き抜けてしまう〈出現〉がタイプ 1、カーブしながら接近する〈出現〉がタイプ 2 である。以下では、この曲線の違いを念頭に 2 つのタイプを識別していく。まず、〈出現〉タイプ 1 の概要、その特徴である「恐ろしさ」との関係、具体例について述べる。次に、〈出現〉タイプ 2 の概要、その特徴である「不気味なもの」との関係、具体例について述べる。

〈出現〉タイプ 1 の概要

まず、〈出現〉タイプ 1 であるが、これは、『ストーリーテリング』の授業で毎回筆者が出す最初のプロット#1「道を歩いている」から、序盤で A さんが創造の行為の中に入っていこうとする先で起きるようである。中に入っていって先で生まれるイメージは、山（作品 2）、黄緑色の電話・カニの甲羅にくっついた大豆の芽（作品 3）、燃える山・列車・坊やと山の 2 人の世界（作品 4）である。これらは、A さんにとって予想外なもの・意外なもの・ショックを与えるもの・トラウマを蘇らせるものであり、ストーリー作りと現実の区別が無くなるほどのインパクトを持つ。このように現われたイメージが自我の統御を乱す様子は、まさにイメージが〈出現〉したという言い方がふさわしい状況である。

〈出現〉タイプ 1 と「恐ろしさ」にフタをすること

A さんは、ストーリー制作の出だしでは、イメージの中に入り込もうとしていた。それはストーリーでは、青い自転車を見つけた雪洞（作品 2）、プール（作品 3）、おじさんの倉庫（作品 4）として表され、それらを A さんは「心の中にある「秘密の場所」のような存在」と呼んでいる。この「秘密の場所」に入り込むことでストーリーが展開していった。そして、その後すぐに、〈出現〉タイプ 1 が現れて、トラウマや記憶が蘇った。

5 年目のエッセイに何度も登場した「フタ」の奥深くには、トラウマや強いイメージだけではなく、強い感情なども同居していたのではないかと。だから、不気味なイメージがたくさん湧き出てくるときには、恐れを感じるし、またイメージ体験のなかで強い喜びや、自信、明るさやスピード感（高揚感？）なども感じる。それらは日常ではなかなか感じ得ない強い感情であった。そして、私個人というよりも人間のはたらきとして、強い感情が引き起こされるほど深いイメージに届く（または、深いイメージが出るほど、強い感情が引き起こされる）のではないかと。（2019 年 10 月 2 日のメールでのインタビューより）

「私個人というよりも人間のはたらき」は、普遍的無意識の働きと解釈できる。また「強い感情」と「深いイメージ」の関係も、普遍的無意識の内容＝元型的イメージの特徴であった。「強い感情」は〈出現〉の特徴である。この「強さ」と「深さ」の相関関係については、河合（2009）が逆転移の「強さ」と「深さ」について述べている（p.216-223）ことが参考になるが、これについては観点2において〈出現〉タイプ2と関連して後述する。

グラフ下段に示されているアーティストとしての作品制作と比較して、『ストーリーテリング』での制作には、イメージ生成を制御できないことによる恐ろしさの経験があるという。これはまさに、自我の統御を超えたイメージ生成の体験である。Aさんはこのことを以下のように述べている。

ストーリー中の「カニ大豆」を作る時などのイメージが沸いてくる感じと、普段の制作で作品のイメージが沸いてくる感じの違いは何だろう。多分、普段の作品制作のときの方が自制がきいている部分があって、自ら選んでいるという感じがする。それは、現実の物質を媒介にしているからかもしれない。ストーリー作りでは、もっと勝手に濁流が流れ込んでくる感じで、ともすれば抗えないかもしれないという怖さがある。そもそも「自分には止められない」という状況（ストーリーの中だけでも）に、自分自身が強い恐怖を持っているということも関係していると思うので、少し考えてみる。また、ストーリーをラストシーンに向かわせることと、制作でフィールドワークのさ中にアクションが生まれてくる瞬間などは、少し似ている部分もある。それは例えば、作中に「（何をすべきかが？）分かった」という強い自信が生まれること、目の前が明るくなる・スピードがグングン増していくような感覚や感情の動きがあること、能動的な態度（多分、前述の自信から生まれるもの）などを伴っている。（2018年9月22日のメールでのインタビューより）

「現実の物質を媒介にして」いない『ストーリーテリング』は、造形物を作るための技法や材料といった中間物がある実習と比較して、イメージを直接的に体験させるものである⁷⁹。またゲーム

⁷⁹ 筆者が造形訓練としての絵画制作の実習を指導する場合、造形物を作るための技法や材料を学ばせるために、時間をかけて1枚の絵を制作させる。一方、『ストーリーテリング』では、ゲーム形式のグループワークによって、次々と出てくるプロットに対して素早くイメージを連想させ描かせる。この授業デザインにより、造形物の物質的操作や造形物としての完成度にこだわっている時間がなくなり、イメージの動きや変化を直接体験することが強調される。この点は、第3章ですでに説明したとおり、『ストーリーテリング』に独特な制作のあり方である。

形式の授業デザインが自我の統御を外すことを狙っているということもある。しかし受講学生の誰しもが A さんと同様の「勝手に濁流が流れ込んでくる感じ」を体験するものではなく、これは A さん自身のトラウマや記憶からの反応という面が大きいように思われる。A さんは別のメールで次のように述べている。

ストーリー作り中の「恐ろしさ」について考える。例えば家族についてのイメージが現れたときや、イメージに没頭してしまうような感覚があるときに、奥底でトラウマのようなシーン（記憶）が潜んでいて、いつ出てくるか分からないというような恐怖がある。（2018 年 9 月 23 日のメールでのインタビューより）。

この証言にあるように、〈出現〉タイプ 1 において無意識的内容に対する A さんの感情は恐怖であり、その態度は受動的である。

作品 2 における〈出現〉タイプ 1 の具体例

プロット#5「誰かに会う」では、大小 2 つの山に直面しているところを想像している。制作のメモには、「すごく怖かったです。「ああ、両親だ」とすぐに思いました。」と書かれている。作品 2 で最も強い感情的反応である。グラフで言うところの、最初の曲がり角で、急降下して最下層の敷居を越えて下に潜ってしまった状態である。「ここから、もうストーリーという風には考えていませんでした。」と言う意味は、「物語を想像する」「紙の上に絵を描く」という作業のリアリティが後退して、イメージそのもののリアリティに入り込んでいること、あるいはそれによって呼び覚まされた記憶のリアリティに飲み込まれている状態である。

制作メモで A さんは、『ああ、これはストーリーなんだっけ』と、心がストーリーに持って行かれていたことに気づきました。少し冷静になろうとしましたが、ここで山を無視してしまったら、ずっとこのことが気になり続けるんだ、気持ち重たいままなんだ…と思うと、次のことを考えられませんでした。」と書いている。A さんは当初山から逃走する筋書きを考えてしまったが、『ストーリーテリング』のルールに阻まれて膠着していた。筆者のサポートもあり、その後 A さんは、山＝両親と向き合おうと試みている。プロット#6「対話する」（図 37）の制作メモには、次のようなことが書かれている。

ストーリーでは「ヤッホー」でしたが、両親には「だいすき」と言っていたのが本当です。でも現実では多分言えません。...話をしたいと強く思いました。私が話したことに返答がほしいとも強く思いました。その返答が、「きれいな樹氷を見せてくれた」ということなのでしょう。私が、こんなにも親に愛を持っているのかと初めて知りました...
(作品2の制作メモより)

プロット#5での〈出現〉タイプ1の衝撃から逃走せずに踏みとどまっていた結果、Aさん自身も気づいていなかった愛情が出現したのである。

作品3における〈出現〉タイプ1の具体例

作品3では、プロット#4に出てきた黄緑色の電話から実家を想像し、そこから強い感情を体験している。

黄緑色の電話をイメージして、すごく嫌な感じがしました。この電話は、実家で以前使っていたものとよく似ていました。なぜ家族のものがすぐに思いうかんで、しかも嫌な気持ちになるのかなと思って悲しくなりました。このとき、2月の講義のとき同様に、自分が物語と現実を混同してしまっているような、取り込まれていって混乱し始めているのを感じました。でも一度回避できたのだから大丈夫と、自分に言い聞かせることができました。(作品3の制作メモより)

Aさんは、強烈な感情を覚えながらも、作品2の経験を踏まえて、自分を落ち着かせ、先へ進むことができている点が成長している。筆者の指導がなくても、自力で、黄緑色の電話を「まあ電話でしかないだろう」と考え次に進んでいる。作品2では、「恐ろしいもの」を回避するためのストーリーを予め考え出してしまったが、作品3では「恐ろしいもの」に取り込まれないようにしている。

プロット#4での黄緑色の電話に続いて、プロット#11でのスキーからも、Aさんはネガティブな記憶の反応を受け取って混乱している。制作メモでは、「#10で、また現実と混同してきてしまったので、意識的に回避をしました。ああ、なんだか慣れてきて楽になったなと思いました。」(作品3の制作メモより)と述べている。〈出現〉タイプ1を繰り返し体験する中で、これをやり過ごす術を身に着けていっている。

〈出現〉タイプ2の概要

〈出現〉タイプ2は、制作の後半で複数回現れるようである。図36のグラフに見られるように、Aさんは最下層へ接近するが、「イメージする自分」はカーブして突き抜けることはない。最下層へ接近し「???'から何かを得つつ、意識の関与によって離脱している。

この「????」が何だろう。没頭と協力の間？ 例えば、ただ身をまかせているのではなく「選り取る」「かわす」「認める」などの積極的・能動的な動き（なんだかボディワークに似ていると思う）をしているのかもしれない。そしてストーリーを「作る」という態度に戻ってくる。この態度は、自分だけではなくパートナーに対するシェアリングのときにも発揮されていると思う。(2018年12月5日のメールでのインタビューより)

〈出現〉タイプ2において生成されるイメージは、何かと何かを組み合わせたハイブリッドという特徴を持っている。グラフでは「二者?でつくる感覚」と書いているが、作品4の振り返りのエッセイや2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントでは、これは二者の働きによる合成物であり、「不気味なもの」としてしている。これは普通の人から見たら異様であるが、しかしAさん自身には自然に感じられるものだという。この「不気味なもの」は、物語がラストに向かう上で重要な働きを持つ。最下層への接近とイメージ生成を繰り返した後、ラストシーンに向かうが、これは最下層から外の上層へ向かって急速に上昇している。グラフでは黒い点で示される「つくるじぶん」が最も高く置かれていて、ラストシーンの高揚感とともに「じぶん」が高められていることが表されている。

〈出現〉タイプ1では、イメージや創造の中にもぐりこむような行き方であり、その結果、過去のトラウマやネガティブな記憶が蘇り、ショックを受けて、ストーリー作りと現実を混同していた。これに対して〈出現〉タイプ2では、「意識的に「作る」という態度に戻ってくる」という。「戻ってくる」からこそ、無意識の力と意識の関与を合わせることができないのだろうか。そこには、「積極的・能動的」とAさんがいう姿勢があり、そうした姿勢で生成されるイメージがポジティブな意味を持ち、ストーリーを完結させる＝ハッピーエンドに向かわせる力を持つということなのだろう。それだけに、Aさんがこうありたい、こうしたい＝救われたいという希望が最も反映さ

れているのが〈出現〉タイプ2である。〈出現〉タイプ2を見ることで、Aさんの「私」の個性や変容や成長を見ることができると考えられる。これは観点2で詳述することとしたい。

〈出現〉タイプ2と「不気味なもの」

〈出現〉タイプ1の特徴が恐怖の感情と受動的な態度だったことに対して、〈出現〉タイプ2では喜びの感情と能動的な態度が特徴である。この背景には、〈出現〉タイプ1に見られる反応を乗り越えたいというAさんの思いがあるようである。Aさんは、卒業後のインタビューでは、このことを次のように述べている。

自分の中に「イメージを壊していったほしい」という思いがあることに気が付いた。それは自分のトラウマ？ のような記憶とも、関係があるのかもしれない。「このようにしたら、こうとしかならない（ならなかった）」という過程—結果の関係を、打ち消したいという思いがあるのかもしれない。(2019年8月30日のメールでのインタビューより)

この証言から、〈出現〉タイプ2を生み出す大元に、トラウマや記憶の反復による性格の自動的反応を「打ち消したい」という思いがあることが読み取れる。

しかし、「打ち消す」といっても、イメージ生成をコントロールしようとしているわけではない。〈出現〉タイプ2におけるAさんの無意識的内容に対する態度は、積極的に受け入れ関わっていくという開かれたものである。この態度は、第2章でみた、「建設的方法」や〈彩色の精神〉と通じるものである。「建設的方法」の生に対する積極的な態度や、〈彩色の精神〉の生に彩りを加える態度に通じる行き方である。

また、タイプ1で感じた「恐ろしさ」に対して「フタ」を開ける勇気を持てた背景には、グループワークの安心感が大きいとAさんは述べている。また、繰り返し受講する中でAさんが「コツ」を掴んでいったということがある。

ストーリー作り中の「恐ろしさ」について、もう少し考えてみる。自分は、自分をコントロールできない（かもしれない）ことに恐れを感じているのだと思う。…ストーリー作り中に、イメージの流れを止めないことと、そういう記憶や感覚が止められないことは、どこか繋がっているような、出どころが同じように感じている。ストーリーテリングの受講を重ねるようになって、どこが「琴線」かつかめるようになると、すれすれ

のところまで没頭し、「琴線」に触れてしまう前に現実に戻ってくるというような、コントロールができるようになっていった。「不気味なイメージ」に出会うことや、思いもよらない展開へ身を任せることは、コントロールできないことではあるけれど、とても気持ちが良い。自分はどうなってしまうても大丈夫なんだという、安心が伴っていた。その安心を強くする要素には、グループワークであることも関係していたと思う。(2018年11月29日のメールでのインタビューより)

この証言でAさんが言っている「コントロール」は無意識的内容を抑え込むコントロールではなく、逃避してしまわないよう、開かれた態度で向き合うよう自分の反応をコントロールするという意味である。恐怖に直面したときの自動的反応を変える努力は、グループワークのパートナーがいるという安心感に支えられていた。Aさんは受講を繰り返す中で無意識的内容に対する能動的な態度を発展させ、「恐ろしさ」に向き合って、その先にある「宝物」を手に入れられるようになっていった。

もしかしたら、フタの中に閉じ込められているものは、イメージだけではなく、トラウマのような、「日常生活をスムーズに過ごすために、閉じ込めておかなければならないもの」もあるのかもしれない。けれど、それを恐れてフタをしてしまえば、嫌な思いはしなくて済むけれど、かわりに豊かなものも出てはこないのだと思います。それがいいかどうかというと、今の私は、フタをしない方を選びたいと思いました。もちろん、いつもフタを開けっ放しにしておいたら、病気になると思うのですが。(湧き出る突飛なイメージに、頭がおかしいと感じて恐ろしかったので)／人の心には、奥深くに闇と、また同じくらい強いショックを与える宝物が眠っているのだと気づけたことで、「家族についてのイメージ」がいつも出てくることを、初めて悲しいだけではない意味のあることだと感じることができました。(作品4の振り返りのエッセイより)

タイプ2には、Aさんの変容や成長が最も大きく現われている。この変容や成長については、次の観点2で詳しく見ていく。このタイプ2には、Aさんが「不気味なもの」と呼ぶ特徴がある。それは、相反する2つのものが結合するという特徴である。

「不気味なもの」とは何か

この「不気味なもの」は、Aさんの制作全体において特別に重要な意味をもっている。それは、Aさんの「私」の変容と成長に形成的に作用したからである。「不気味なもの」とはいったい何であろうか。Aさんは次のように述べている。

いつも登場する「不気味なもの（カニ大豆、自転車解体、石→カニ、ぐみの酒 etc.）が、「いつもの私」と「もう一つの私」が、融合したものみたいにも感じる。だから、その「不気味な方法」でラストに希望をもたらすのは、「2人の（2人以上の？）わたし」が対話をして、協力関係の中でモノゴトを実現・成立させたということ？ つまりそれが自由で理想的な形、ともいえるような・・・???（2015年7月16日のメールでのインタビューより）

「いつもの私」が意識的な存在であるなら、「もう一つの私」は無意識的な存在であろう。「不気味なもの」をよく見ると、カニと大豆が結合したり、自転車を解体したり、石がカニに変容したり、ぐみの酒が醸されたりと、「モノゴト」の変容が形象化したものである。「不気味なもの」はAさんの独特な作品世界における変容の象徴であるといえるだろう。変容の象徴である「不気味なもの」において、意識的存在と無意識的存在は対話し、協力し、ストーリー作りにおいて提起された諸々の問題を解決し、新しい世界を「実現・成立」させている。そしてそこに希望や救済がもたらされるのである。

Aさんは卒業後に、山口昌男の『文化と両義性』を読み、自身の制作との比較検討を行っている。その中で、この「不気味なもの」に関連して、山口の論から次のような箇所を引用して、その関連性に興味をいだいている。

…「ふたつの大きな互に相反する表象群がある、そしてそのひとは経験の内容に含まれている状態のうえにつくられる表象群であり、もうひとは包む作用のうえにつくられる表象群である」という一節を取り上げ、『『あるものの中にあること』と『あるものを外から見ること』、『凹面感覚』と『凸面感覚』、『空間存在』と『対象的存在』、『内観』と『直観』など多くの対立的な体験や言語の描写の背景に、人間の体験の原初的な二つの形態が現れてくる」とした。そしてこれらの2つの関係を「太古以来の曖昧のなかにかくされた、感覚の調和を指向するもの」とであるとも書いている。／このことについて山口昌男は「ここで示される太古の状態とは、その中では男と女、内と外が対立し

ていない現実（女と兄は外界から鉄の扉で閉ざされた場所で共同生活を送る）に対する知覚様式である。曖昧とは、両義的な調和の状態を示すものであるから、調和がかき乱されてできた瓦礫の世界では曖昧性の様式の位置は、外見的にいちじるしく低いものにならざるを得ない」として、両性具有的な志向が含まれることを挙げている。／ストーリーテリングのエッセイ（沖縄のトークに向けたもの）を振り返ると、「ストーリーを生み出す私のなかには、少なくとも2人の『わたし』がいる」「押し引きの二者の関係が私のストーリーにはあったようだ」、生まれた『不気味なもの』たちについて「形はいびつだけれど、それでバランスが取れている」と書いている。この実感と、ふたつの大きな相反する表象群の調和や混乱の関係は、繋がっているような気がする。（2019年8月10日のメールでのインタビューより）

対立物の合一を容れる器としての太古的曖昧さは、「外見的にいちじるしく低いもの」として現われざるを得ないのである。これはAさんがタイプ2で生み出したイメージが、対立する二者の融合したものであり、外見的に異様で「不気味」であることと関連している⁸⁰。これは、分析心理学という普遍的無意識の内容の出現とも関連していると思われる。例えば第2章で取り上げた「羊男」のイメージも、この「外見的にいちじるしく低いもの」であり「不気味なもの」であると言えよう。

こうした「不気味なもの」以外にも、二者の結合したものとして、Aさんは「場所」にも注目している。Aさんは、『文化と両義性』から、「境界的な場所」についての記述との関連性を指摘している。

そして境界的な場所もまた両義的な性格を帯びやすい場所であるとして、「内と外、生と死、此岸と彼岸、文化と自然、定着と移動、農耕と荒廃、豊潤と滅亡といった多義的なイメージが重なる場」を挙げている。／この秩序（事物）と混沌（事物に非らざるもの、環境のタブー、排除されたもの）の二者があることで、一方（排除されたもの）がもう一方（事物）を浮かび上がらせているのだという。こういった場所についても思い出すと、テントと自転車（2年目）、畑と自然（5年目）…などが当てはまり、記号的な

⁸⁰ 「対立物の合一」と書いたが、2つのものが融合してしまうわけではない。「不気味なもの」がそうであるように、2つのものの特徴は生きている。このとき、2つが合体するということは、Aさんが2つを関わらせ続けようとしていると解釈できる。「不気味なもの」を構成している2つのみではなく、これを結合させ関わらせているAさんの「媒介者」としてのあり方に注目する必要がある。これは後述する無意識が生み出す矛盾する2つの傾向を媒介する存在としての英雄（ユング2019, p.30）と深く関わる。Aさんは媒介者＝英雄としての態度を発展させているといえる。

対の関係があると言えるかもしれない。(2019年8月10日のメールでのインタビューより)

物としての「不気味なもの」、場所としての「境界的な場所」に加えて、変容の過程としての「儀礼」にもAさんは注目している。これは、作品4の主人公である坊やの「成人式」に該当する。

5年目のストーリーを作るなかで、徐々に「マイナスイメージ」が増えていったということがあった。(砂利道の石が変身する、足から血が出る、グミのお酒に浮いた様々なガラクタがおじさんをからかって歌う、お酒が酸っぱい)。そして、最後に私が納得したストーリーの展開は、「山の坊やが、死んだ生き物から成る腐葉土を一度吸い込み、畑にかける」ということだった。少し強引かもしれないけれど、これを『文化と両義性』本文で言うところの「糞・母乳・唾液など排泄物の持つ汚さ、汚れ、穢れ」といったタブー的なものと捉えることができるかもしれない。この穢れが日常生活の価値から締め出されていることで、日常生活の記号体系では表現できないもの＝儀礼として有効になるのだという。そうだとすれば、私がそのときによく分からないまま感覚的に納得してこしらえた「山男が成人になる方法」が、真に儀礼的な意味を持っていたということになるのだろうか？そして、その感覚はどこから来たものなんだろうか？(2019年8月10日のメールでのインタビューより)

Aさんは少し強引かもしれないと断っているが、大地的な変容の儀礼のイメージは作品4の冒頭からラストシーンまで濃厚である⁸¹。作品そのものが一つの儀礼を表現しており、それを制作したAさんは儀礼の振付師であり、またその儀礼に参加する者でもあろう。これは作品4に限らず、作

⁸¹ プロット#1の最初のシーンは坊やがチョークで家の前の道路に「けんけんば」の落書きをしているところから始まる。子どもの遊びと太古の儀礼の関係は指摘されている。次のプロット#2のAさんの絵では、天空にある白夜の太陽の輪の連続と照応して、不思議な雰囲気を作り出している。それは、地上的・個人的なものと天上的・普遍的なものが照応するということかもしれない。そうだとすると、この作品において、個人的な時と普遍的な時が同期するという主題が予告されているのかもしれない。

品2も作品3も、ストーリーは儀礼という性格を持っているといえる⁸²。これは、〈出現〉タイプ2が、より深い由来を持つことをも示している。タイプ1が「強い感情」のような個人的な感情の「強さ」と関連するとすれば、タイプ2は非個人的な「深さ」の次元と関わっていると考えられる⁸³。それは、〈出現〉タイプ1で「恐ろしさ」に出会った後に、これを乗り越えて探究した結果として〈出現〉タイプ2が作られていることから、より「深い」次元にあるといえる。これは例えば作品3での〈出現〉タイプ1が、プールに入る前から見えていた黄緑色の電話が浅いところにあったのに対して、〈出現〉タイプ2である5本足のカニと大豆の芽や〈カニ大豆〉が、水中の洞窟の底で見いだされたことにも明らかである⁸⁴。また、この「不気味なもの」は「宝物」でもあるとAさんは述べている。それは「恐ろしさ」と共にあるというが、実際には「恐ろしさ」よりも一段「深い」ところにあるのではないだろうか。なぜなら「恐ろしさ」は向こうから襲ってくるが、「宝物」は探究の果に、ようやく生成されるものであるからである。

この「不気味なもの」は、ストーリーの完結をもたらすものである。Aさんは「ラストシーンに、それまでの要素（「不気味なもの」も含め）をすべてひっくるめて「何ができるか」「助けたい」という思考から、ラストシーンへとつながっていったことも気になっている。」と述べており、ストーリーに現われたキャラクターや現状を、より良い段階に高めようとしている。この点は、ユングが述べていた、未来の可能性の人格化としての普遍的無意識からくる元型的イメージということと関連すると思われる⁸⁵。このことを念頭に置くと、タイプ2は、Aさんの未来の可能性を予示していると考えられる。それは、「作れたのだから、もう始まっている」（作品4の制作メモより）というAさんのコメントからも、Aさん自身が感じ取っていることだと思われる。

⁸² 変容の儀礼や通過儀礼は太古からあるものだが、現代人は体験知としてこれを知る機会を失っている。このような太古的な体験知や感覚が強く湧出してくるということを、筆者自身も体験したことが幾度かあるが、自分の中にそれまで知ることのなかった何かが眠っていたのだという、大変不思議な、しかし確かな感覚を与えるものである。Aさんは、自分が体験したはずのないものの感覚がストーリー制作の中に湧出してくることに驚き、「その感覚はどこから来たものなんだろうか？」と問うている。これは、Aさん自身の図36のグラフでいうところの「???」であり、個人的経験にはないもの＝非個人的な経験すなわち普遍的無意識内容から来ているのではないだろうか。

⁸³ この「強さ」と「深さ」の違いについて、河合（2009）は、逆転移の質として区別している。「深い逆転移が生じたときは、このような激しいやりとりをしなくとも、もっと内的にそれを体験し認めてゆくことが起こる」（p.219）という。「深い」逆転移は治療を促進するのである。これは制作においても同様であると考えられる。この点は、第2章第4節で論じた。

⁸⁴ カニというシンボル自体が、海の底＝世界の最も深いところにいるものを表しているように思われる。このカニが「ジャックと豆の木」に見られるように雲の上の世界に到達しうる豆の芽と結合されるということは、単に物理的に「深い」のではなく、論理的階層が「深い」ことを表している。

⁸⁵ 元型的イメージがそれを体験する人にとって未来的なものであるという意味は、その人がその元型的イメージ体験を意識化し、その後の生き方に反映していくためである。このとき、元型的イメージ体験はその人にとって将来の生き方を予示するものである。これはファンタジーと現実の世界を仲介するということでもある。ファンタジーの世界で夢見られたことが将来現実化していくのである。

作品 2 における〈出現〉タイプ 2 の具体例

プロット#10 雪崩で、A さんは再び山との関係に戻った。そして、自転車の解体とボルトを飲む、という不思議な、しかし本人にとってしっくりくる行動が出る。そして、プロット#11～14 ラストでは、青い自転車を解体し、ボルトを飲み、残った部品と脱いだ服でテントを作った（図 38, 39）。恐怖と愛情の対象である 2 つの山＝両親の前に張ったテントの中で、A さんは生まれたままの姿に還元される。A さんは制作メモで性別との違和感を繰り返し述べていたが、ここではそのような区別から一旦離れ、一度自分の源泉に回帰し、生まれ変わろうとするかのようである。性別の極小化は、二分法に反対し、リミナルな存在になるという意味がある。これは、矛盾する 2 つのものの結合という「不気味なもの」の性質にも通じるものであり、A さんが制作をとおして二分法を超えた新しい存在を生み出そうと志向していることを表していると考えられる。

これはストーリーの結末で A さんがこれまで繰り返してきた二者択一ではない解決を導いていることとも深く関係しているように思われる。「反発するか和解するか」ではない解決は、その場に留まるという形を取っており、最終的なものではなく暫定的なものかもしれないが、従来の行き方ではない新しい動きである。このことについて A さんは作品 2 の振り返りのエッセイで「ストーリーからは「自分のアイデンティティを取り戻す、自信を持つ、和解か反発かという方法だけではない」ということが伝わってきました」と述べている。

また、こうした普通ではない解決のために中間地点を模索するということと、前半に出た青い自転車の青い色が後半にかけてしだいに特別な意味をもって迫ってくるようになることの関連も注目される。青い色は、普通ではないもの、この世のものではないものという連想を掻き立てる。この青は「非常」ということをあらわしているのではないだろうか。筆者はここに宮沢賢治の「青い

照明」，メーテルリンクの「青い鳥」，エレヌ・K・チャンの「青い蛙」を連想する⁸⁶。この連想は「拡充法」として行っているが，こうすることで，Aさんのストーリーの青い色の意味が増幅されて理解できるようになると思われる。作品2のラストシーンでは，テントの中でAさんのお腹の中に入った青いボルトが青い光をテント内部に放ち，Aさんはこれに照らされて，遠足の前夜のようなドキドキ感で眠れない（作品2の制作メモより）。自転車を解体することが優しくすること，青い色が暖かい等々裏腹なイメージが位相の深さを示唆している。これら全てを染めている青い色がさらにこのことを強調しているように思われる。青い色は作品2の冒頭ですでに出てくるが，これをAさんの無意識の側から考えると，これ以降の展開はすべて，Aさんがこれまでに経験したことのない「非常」なものとなるという予示なのではないかと想像されるのである。このことはAさん自身が，作品2の振り返りのエッセイで，このラストシーンから「和解か反発かという方法だけではない」ということが分かったと述べていることから，これまで常に繰り返してきた反応ではない＝「非常」な行動を作り出したという自覚があることが分かる。

作品3における〈出現〉タイプ2の具体例

6本足のカニは海の底に生きるものとして，大豆の芽の「上昇可能性」とは正反対のものを表しているように思われる。この上昇と下降が結合したものが5本足のカニと大豆の芽が合体したもの（図31, 40）であり（プロット#13），これはAさんの頭（身体の中で一番上の場所）にくっついてしまう（プロット#18）。5本足のカニと大豆の芽が合体するということは，欠損したものを別のもので補うという意味もあると考えられる。この結合はラストシーンで，5本足のカニが失った足ともう1本の大豆の芽をくっつけて〈カニ大豆〉を作る（図32, 41）という形で2回繰り返され強

⁸⁶ この「青」は，非常のものの探究を表していると考えられる。例えば宮沢賢治の「青い照明」（『春と修羅』）やメーテルリンクの『青い鳥』等に見られる「青」と共通の意味合いがあると考えられる。トリン・T・ミンハ（Trinh T. Minh-ha）（1994）は「私の外の他者／私の内の他者」で，韓国系2世エレヌ・K・チャンの「青い蛙」の逸話を取り上げている。ミンハはチャンの逸話の「青」について，「蛙の肌の色がコードとなり，再コードとなって，娘と蛙の両方の不完全な翻訳体験の悲しみ（青さ）^{ブルー}を語っている。」と述べて，「青」が持つ非常性を強調している。チャンの例は，母娘の葛藤を背景としており，Aさんの母親への葛藤と「青」との関連を考えると，この一致は一層興味深い。また，この「青」は作品2の冒頭で自転車の色として登場しているが，ストーリー後半にかけて「非常」という特別な意味を帯びていく。このように，イメージ生成直後はその意味が現われていないが，次第にその意味が明らかになってくるという点も，無意識的な創造性の特徴であるように思われる。イメージ生成が先で，意識化が後なのである。このような現象は『ストーリーテリング』の作品によく見られ，多くの受講生がその不思議さに感じ入っている。それは，イメージ生成をしたのは自分ではなく，自分の深層にいる自分ではない何者かなのではないかという想像を掻き立てる。

調される(プロット#19)⁸⁷。このように上昇と下降のイメージが結合されることが繰り返されると、無意識はこれをおして何を表そうとしているのかと筆者は想像してしまう。それが何とははつきりしなくても、そこに興味が惹かれ、それが A さんの変容や成長にとってどのような意味があるのだろうかと探ろうとして連想や解釈を生み出してしまうのである。

ここに示した作品のイメージに対する筆者の解釈は、作品と A さんの両方の変化を読み取るために行っている。制作メモや振り返りのエッセイやインタビューで本人が述べていない内容でも、作品にはイメージに独特な仕方では表されている変化がある。この解釈は「建設的方法」を意識し、A さんの生がより良い方向に展開することを展望して行っている。作品に現われたイメージをこのような方法で解釈することは、次の観点 2 でも行っていく

第 4 節 学生の「私」の変容(観点 2)

前節で、A さんの変容は〈出現〉タイプ 2 に現れると述べた。〈出現〉タイプ 1 が個人的なトラウマに対する自動的で受動的な反応であるのに対して、〈出現〉タイプ 2 はより深い非個人的な無意識的内容に能動的な態度で向き合う A さんの人格が関わっているからである⁸⁸。あるいは、〈出現〉タイプ 2 で生成されるイメージである「不気味なもの」は、無意識的内容に能動的な態度で向き合うところから生まれてくるとも言えるであろう。先にみたように、〈出現〉タイプ 2 の特徴で

⁸⁷ 6 という数字は、上昇と下降の 2 つのエネルギーの結合を表していると解釈できる。作品 3 の背景には、こうした思考が働いていると考えられる。6 本足のカニは、パッと思いついたものをそのまま描いたと A さんはインタビューで述べていた。作品 2~4 までに描いた全てのイメージについて、プロットが出て、それを受けて想像し描くまでに、想像の中に「見えたもの、出てきたものしか描かない」というのである。他の受講生がスマホを見たりして、カニならカニの形を確認して正確に 8 本足で描こうとするのに対して、A さんは、想像したのが 6 本足であれば 6 本足で描くことが『ストーリーテリング』では大切になると直観したという。この点は、第 1 章で取り上げた永井の論文がスマホを見て描くことを問題視していたことと対照的である。写生は外側にある事物をなぞることであり、スマホを見て情報を得ることも外側にある情報を得ることである。A さんがここで想像の中に「見えたもの、出てきたものしか描かない」というのは、外側から入ってくる夾雑物なしに内なるものを取り出すという意味である。6 という数が上昇と下降の間を表すとすれば、A さんの普遍的無意識がそのようなものを送ってきたと言えるのではないか。ここで A さんがスマホを見て正確に 8 本足のカニを描いた場合、この「6」という数字に関する連想が全て失われるのである。『ストーリーテリング』は自我の統御を超えたイメージ生成を狙いとしているが、A さんの直観は『ストーリーテリング』のワークの本質を捉えていたといえる。また、外側からの夾雑物なしに内なるものを取り上げる、ということは、ストーリー制作後半で、「なだれで壊れた自転車をなんとかしたい」(作品 2)や「夜になっていくことが重要なんだ」(作品 4)といった気づきの純度とも関わっていると考えられる。

⁸⁸ この意識的関与ということについては、第 2 章で、無意識の諸力に対する意識の関与を重視すると述べたことと関連するポイントである。ここで、次のことを指摘しておく。つまり、〈出現〉タイプ 1 は個人的無意識に関わる個人的なトラウマや記憶に関連している一方で、〈出現〉タイプ 2 は、個人的なトラウマや記憶を超えたより深い普遍的なイメージを生成していると、逆のことがいえる。このことは、章末のまとめの節で詳述する。

ある「不気味なもの」は、それ自体が変容の象徴であるとともに、Aさんの意識的存在と無意識的存在が対話し協力して希望や救済をもたらすラストシーンを作り出すものでもあった。

〈出現〉タイプ2では、「意識はあくまで他者（主人公以外）へ向かっている。そして、それを意識した自分（主人公）は、もうそれ以前とは違うという自意識を持っている」（2018年12月27日のメールでのインタビューより）とAさんが述べているように、ストーリーの主人公とAさんの「自分」は強い一体感を示し、外側へ・未来へ向かって変化し成長している。このように、〈出現〉タイプ2において、作品に見られる変化とAさんの「私」の変容には深い関わりがある。したがって、作品2～4に現れた〈出現〉タイプ2を比較することで、Aさんの「私」の成長・変容を確認することができると考えられる。このことから、本節では、作品2～4に見られる〈出現〉タイプ2を比較する。

〈出現〉タイプ2を比較する

まず、作品2～4の〈出現〉タイプ2を比較する。作品2の〈出現〉タイプ2は、青い自転車の部品と脱いだ服を組み合わせて立てたテントである。作品3の〈出現〉タイプ2は、5本足のカニの甲羅に持っていた大豆の芽が根づくことであり、5本足のカニが失った足と持っていたもう1本の大豆の芽をくっつけた〈カニ大豆〉である。作品4の〈出現〉タイプ2は、山と坊やが2人だけになる場面での「昼と夜のつぎはぎ」であり、痛みによっておじさんが子どもになっていき、坊やが山男として成人式を迎えることであり、お酒が醸されることであり、山の火と川の水が混じって煙が出ることであり、この煙を吸い込んだ坊やがこれを畑にぶちまけることである（図42, 43, 44, 45）。これらを比較すると、イメージ生成にあたっての態度が受講を重ねるごとにより積極的・能動的になっていることが分かる。作品2では、山＝親という脅威の前で一夜を明かすというように、「和解するか反発するか」ではない中間を取って進退を留保するということが、作品3では、生きるか死ぬかという中間をとってカニの足と大豆の芽を結合させ生かすことであり（これはまた上昇と下降の中間という意味もあった）、またプールの水と地面の土を交換することであった⁸⁹。作品4では再び、山＝親が〈出現〉するが、作品2から大きく成長していることは、プロット#14で山とAさんの「私」が、「私とあなた」として直面していることである（図34）。作品2のテントが、山

⁸⁹ Aさん自身が、作品3の振り返りのエッセイで作品2の「自転車を解体する」と作品3の「カニの足と大豆の芽をくっつける」を比較している。これによると、この2つのもたらす意味は異なり、そこに自分の内面の変化を読み取ることができたという。〈カニ大豆〉には「これから受け止めなければならない自分の姿」、スキーを脱ぐことについては「親を置いていく」という意味があるという。「親を置いていく」というのは、トラウマやネガティブな記憶に囚われずに、それを背後に置いて先に行く、という意味だと思われる。

＝親から守ってくれるシェルターという意味もあることを考えると、この対比は明らかである。テントには逃げずに踏みとどまるという意味と、保護膜（まるで蛹のような）という意味があったと思われる。このことをAさんは、白夜と夜とが「見える・見えない」と複雑に交錯するイメージの中で、親を認めたくないという気持ちが、「見えないもの（見たくなかったもの）」が「明るみにされた（自分で見てもいいと思った）」というように変化したと捉えている（作品4の制作メモより）。これは作品2の段階では覆い隠していたものを作品4の段階では剥がして見ようとしているといえる⁹⁰。Aさんは作品2から作品4までの間に、直視しえなかったものを直視できるようにまで成長したのである。

結合と変容と救済とイメージ

「今回は、今までの中で、一番「私の話を、皆で作った」という感じがしています。」（作品4の振り返りのエッセイより）とAさんが述べているように、作品4では、自信と余裕を持ち、「外側の力」を受け入れて、ストーリーを展開させている。これは特に作品4の〈出現〉タイプ2に現われており、Aさんの変容と成長を証している⁹¹。

作品4の後半では、この救済と結合と変容のイメージは幾重にも重なり、また強力なものになっている。この背後で働いているのは、占星術的なスケールで展開される、白夜や夏至の日といった時の性質の入れ替わりである（図46, 47）。夏至の日は、1年の前半と後半を分ける日である。ストーリーはまさに、人生の夏至の日にあって、前半生と後半生の両方を見渡す地点・時点を指し示している。このとき、坊やは大人になっていき、おじさんは子どものようになっていき、両者の違いは近接していく。そして、おじさんは上半期の農業を終えて、下半期の準備に入っていく、坊やは山男としての自分に目覚め成人式を迎える。Aさんは4回の受講の最後にして、人生の前半と後半

⁹⁰ 作品2の〈出現〉タイプ1では親への愛に気づいて驚いているが、作品2の中ではこの愛情についての展開がなかった。作品4ではこの愛情というテーマが再び取り上げられているように思われる。また、「見えないもの（見たくなかったもの）」が「明るみにされた（自分で見てもいいと思った）」という変化を念頭に置くと、作品2のテントは、Aさんの視界を遮る覆いの役割を果たしていたことに思い当たる。また、このとき青い光にあたかさとワクワク感を感じて眠れなかったというラストシーンは、作品2の結末を超えて、作品4の結末にまでおよぶ予感であったと想像できる。

⁹¹ 「外側の力」を受け入れることは、「外側から入ってくる夾雑物なしに内なるものを取り上げる」ことを大切にしてきたAさんにとって、たいへん大きな挑戦だったと思われる。Aさんが内なる想像の純度を大切にしてきたことは先に指摘した。このことは、それまで「内なる他者」を大切にしてきたAさんが、作品4の制作では「外なる他者」をも意識し受け入れるようになったことを示している。作品2と作品3の制作でも、グループワークのパートナーとの対話を大切にしてはいたが、どちらかというとAさんが困った時に支えられたり、思いがけない展開をもたらすという補助的な役割であった。作品4では、ストーリーそのものの展開やキャラクターの性格の解釈等に、パートナーの意見をあえて取り入れるという、自分を開放して積極的に受け入れることをしている。

を見渡すピークから人生全体を予示するようなストーリーを作り上げたのである。〈出現〉タイプ 1 が過去の記憶であり、〈出現〉タイプ 2 が未来への希望であったことを考えると、作品 4 が A さんにとっての〈出現〉体験を総括するような意味を持っていたことが推察される。

主人公が手に入れた希望や救いを創作者としての「私」が受け取る

〈出現〉タイプ 2 に見られる外側へ・未来へ向かっての動きは、ストーリーの完結を導く働きがある。主人公に強く感情移入し、主人公以外を「助けたい」という気持ちから、ラストシーンを生み出している。このことを A さんは、「ラストシーンに、それまでの要素（「不気味なもの」も含め）をすべてひっくるめて「何ができるか」「助けたい」という思考から、ラストシーンへとつながっていった」（2018 年 12 月 27 日のメールでのインタビューより）と述べている。

先に、〈出現〉タイプ 2 では、意識はあくまで他者へ向かっているという A さんの証言を取り上げた。このことはラストシーン作成において重要な意味を持っていた。それは、感情に関わる問題である。A さんはこのことについて、次のように述べている。

なぜ他者へ意識が向かうことがラストへ向かうきっかけなのかが、自分自身ではあまりよく分かっていなかった。今考えてみると、自分に感情を許すことが、他者へ意識が向かうことへと繋がっていたのではないかと。（2019 年 10 月 2 日のメールでのインタビューより）

「自分に感情を許す」ことが「他者へ意識が向かう」ことになるとはどういうことであろうか。インタビューでの証言によれば、A さんは大学在学中は他人との関わりが深く親密にならないようにしていたという。それは、自分の感情を守ること（A さんの言葉によれば「感情にフタをすること」）であった。それはトラウマやネガティブな記憶に苦しんできた A さんの自己防衛でもあったであろう。作品 4 が「痛み」を主題の一つとしていることは、「感情にフタをすること」をしている自分に「痛み」を感じさせる、ということでもあったようである。作品 4 では、「痛み」の経験をとおして坊やとおじさんという 2 人の主人公が自分を肯定する喜びを知ったという結末であった。

「自分に感情を許す」ということは端的に自分を許すことであり、自己肯定である。麻痺させていた感情を取り戻すために A さんは「痛み」というショックを必要としていたのである。A さんは主人公たちに「痛み」を与えることをとおして、A さん自身も「痛み」を経験し、感情を取り戻したのである。自分を認めることができ初めて他者に意識を向けることもできるようになるのではな

いだろうか。トラウマやネガティブな記憶に苦しんできた A さんが、自分に感情を許せるようになり、他者を意識できるようになったことは大きな成長だといえるのではないだろうか。このような「痛み」の主題は、特に作品 4 にしかみられない特徴であり、A さんの成長を示している。

このような経験は、作り手である A さん自身が、創造の行為から希望や救いを得るということなのである⁹²。創造の行為を通じた救済というテーマは、序章の冒頭で取り上げた A さんのステートメントにも現われていた。創造の行為から希望や救済を得るということについて、A さん自身は次のように振り返っている。

ストーリーを作るたびに、毎回、ストーリーを自分なりに解釈しながら、各プロットの意味について記述したテキストを作るようにしていた。それぞれの最後のプロットについて書かれた部分を読むと、「きっと、山の風景を見ながらまわり道するくらいの気持ちの余裕を持っているのではないかと思います。(2 年目)」、「私が話をハッピーエンドに向かわせようとしたこと自体に、希望が持てるなと思いました。向き合う気持ちを手に入れたようでした。(3 年目)」、「今は、『こんな風になれたらいいな』という感想ですが、もう、このお話を作れたのだから、始まっていると思いました。」(5 年目) という風に、ストーリーがラストに向かうときに、主人公が手に入れた希望や救いを、創作者としての私が受け取っているように見え、それは受講を重ねるごとにより強くなっているようだ。(2015 年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)

この証言から、A さんが創造の行為から希望や救済を得ている様子が読み取れる。一つのストーリーにみられる変化を A さんは自分自身の変化として受け取っており、それは受講を重ねるごとに強まっているというのである。ここに、4 回の『ストーリーテリング』受講をとおして達成された A さんの変容を確認できる。

〈出現〉タイプ 2 で生成される「不気味なもの」を変容の象徴としてみてきたが、これと対応するように、A さんの 2 つの「私」があったことを以下に確認していきたい。〈出現〉タイプ 2 は二

⁹² 作品 3 で A さんは、集中講義の冒頭で筆者が見せて解説した映画『つぐない』(ジョー・ライト 2007) の監督のメッセージ「ハッピーエンドを作ること、それを語りうる者に成長すること、そして語り手の強さを示すもの」という言葉に触発され、ストーリー作りに意味を見出した。A さんは作品 3 の振り返りのエッセイで次のように述べている。「私たちはみんな、ストーリーをハッピーエンドに向かわせようとする心の働きを持っているのだと思った…ストーリーを通して自分を向上させようとしている行為なのではないかと感じました。…そのことに気づいたときに、ストーリー自体に大きな意味を感じ、この映画を見てよかったと思いました。」

者の交渉・協同・結合・融合によってなされている。Aさんは「ストーリーを生み出す私の中には、少なくとも二人の「わたし」がいる。」(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)と述べている。Aさんによれば、この2人の「わたし」は具体的に次のようなものである。

ストーリーに登場する要素がイキイキしているとき、そこには主体があるという風に感じられる。それはストーリーの要素というより「もう1人の私」という風に言えるかもしれない。いつもの創作する私(感じている私)と、もう1人ストーリーとして動いている私がいる。その間を行き来しながら、ストーリーが出来ていくような。(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)

タイプ2の〈出現〉は、「イメージとして「動く私」と、ストーリーを創っていく「感じる私」が、言うならば上手く対話をし、協力関係を持ったときに起こっていた」(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)のである。そしてそれは「美」ということと関わっている。Aさんは次のように述べている。

そのタイミングは、私自身にも分からないけれど、ラストシーンに向かって美しく感じるタイミングというものがある。自分が完全にのびのびとし、イメージを信じ切る、そしてどのようにストーリーを着地させるべきかが分かっているという瞬間。(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)

この「美」は、ベイトソン(2000)のいう意識と無意識の統合としての「優美」「芸術」(p.200-201, p.615)を連想させる⁹³。それは理論的に到達されるものではなく、直観的に「分かって」しまうものなのである。この対立物の統合としての「美」は「全体視」ということと深く関わっている。それはAさんの次のようなコメントに明らかである。

ラストシーンを迎えるときに、それらの強い感情が一つになる(統合する?と安易に書いていいのかは分からない…)感覚があった。思い返すと、各ストーリーの最後の一

⁹³ ベイトソン(2000)は、意識的なものや無意識的なもの等の精神の多くのレベルの複合体を表現する「腕」skillを持つ者が芸術家だという(p.615)。Aさんがここでしていることはまさにベイトソンがいう意味での芸術家の仕事だといえよう。

枚は、引きの風景で終わることが多くあったのだけれど、それは「全てで一つ」というようなイメージがあったからなのではないか。(5年目のストーリーテリング後に不意に「ラストシーンには山の坊やはいない。風景に消えちゃう」というようなことを言ったことがあるけれど、そういう意味かも?) (2019年10月2日のメールでのインタビューより)

「不気味なもの」の生成とラストシーンの創出には、対立物の媒介者としての性格がある。Aさんは証言の中で、「創作する私(感じている私)」と「もう1人ストーリーとして動いている私」の二者がいるというが、この二者が対話するというよりも、実際にはこの二者と対峙し調停している存在があると思われる。2つのものの結合である「不気味なもの」を作り出しているのはAさんである。これと同様に、この二者と対峙し媒介している存在がある。このことは、第2章でみた分析心理学の最近の研究における、改訂された英雄像との関わりを感じさせる。ユングによれば、英雄とは、無意識が生み出す対立物の狭間の世界に留まり、両者と対話し媒介する存在であった。Aさんの変容の過程はまさにこの英雄の営みであるといえよう。このことは、次節の指導者の主体者としての物語で再び取り上げる。

以上にみてきたように、作品4の〈出現〉タイプ2からラストシーンまでの展開には、4回の『ストーリーテリング』受講をとおしてのAさんの変容や成長の最高潮を認めることができるのである。

第5節 学生同士および学生と指導者の関係(観点3)

本章第2節で叙述したAさんの物語で見たように、大学入学時には、他者と距離をとり、まちおこしのプロジェクトに関わり、自分の外に課題を求め、感情にフタをしてきたAさんであるが、『ストーリーテリング』の受講を重ねる中で、自他との関わりに変化を生じてきたようである。

これらのワークを改めて見直してみると、私は自分との関係の持ち方と、人との関係の持ち方が、どちらも少し分かるようになったと思うのです。そしてそれは、のびのびした自分を大切にしつつ、同じように相手も大切にして、関係を育てていってくれるような気付きだと思いました。(作品4の振り返りのエッセイより)

Aさんが『ストーリーテリング』を繰り返して受講した理由は、『ストーリーテリング』における「2つの他者」である。この「2つの他者」は、第3章で述べたとおり、『ストーリーテリング』

の授業のシラバスに示しているものである。Aさんは、「このようにしたら、こうとしかならない（ならなかった）」という過程—結果の関係を、打ち消したいという思いがある」、「こうなるだろう（いつものパターン）」を壊してくれる 外側…の力がある。ストーリーテリングの体験を 7 回もすることになった大きな理由の一つは、これなのかもしれない（2019 年 12 月 27 日のメールでのインタビュー）と述べている。「こうなるだろう」というパターンを壊すということは、自我の統御を超えたものを求めるということである。Aさんは、「外なる他者」の力を使って自我の統御によるパターンを壊し、「内なる他者」である無意識的な創造力に出会おうとしているのである。「内なる他者」に出会うだけではなくて、これと対話し、何らかの希望や救済を作り出そうとしている。筆者が『ストーリーテリング』に込めた授業の狙いと、Aさんが求めるものが合致しているために、Aさんは『ストーリーテリング』に、繰り返し受講する価値を認めたのであろう。先に自我の統御のパターンを壊すとしたが、「過程—結果の関係を打ち消す」という証言を掘り下げると、過去のトラウマが蘇って自動的に再生され圧倒されるという反応を改訂したいという願望も読み取れる。ここから、Aさんが壊そうとしているものは、トラウマやネガティブな記憶といった無意識的内容に直面したとき自己防衛のために過剰に働く防御や回避のパターン＝自我の統御だと考えられる。このパターンは子どもの頃から繰り返され性格の自動的反応となっている。しかし実際には『ストーリーテリング』での A さんの制作は、過去への自動的反応の改訂に留まるのではなく、未来の「私」を作り出すという意味を持っていたことに注目する必要がある。

内側での対話が進むきっかけとなったのは、「外なる他者」との関わりである。その「外なる他者」＝「外側の力」は、『ストーリーテリング』では具体的には、学生同士の関係と、学生と指導者との関係である。学生同士の関係については、グループワーク中と、最後のストーリー発表の場それぞれについて、各作品の振り返りのエッセイと、インタビューを元に叙述する。指導者との関係については、卒業後のインタビューで、筆者の指導者としてのあり方を A さんが考察している箇所を元に叙述する。ナキウサギのワークショップや岩見沢校での『ストーリーテリング』を A さんに手伝ってもらった経緯があり、A さん自身が指導側に立った経験から、指導者というもののあり方について考察している箇所が参考になる。これに加えて、A さんの指導をとおして筆者が考えたことを、指導者の主体者としての物語として叙述する。

学生同士の関係、グループワーク中

第 3 節の観点 1 でも取り上げたが、グループワークのパートナーたちとの関わりが与えてくれる安心感のおかげで、〈出現〉タイプ 1 の特徴である「恐ろしさ」を乗り越えることができた A さ

んは述べている。グループワークによる安心感に支えられて、Aさんは、各作品制作の後半で「どうなることもできるという気持ちよさ」を感じ、「自分が完全にのびのびとし、イメージを信じ切る、そしてどのようにストーリーを着地させるべきかが分かっている」という自信を持つことができたのである。

この自己への自信は、「私にだったら、今相手にとってどんなことが必要か分かる、という確信がある」という他者への自信によく似ている。」(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)という。これはグループワーク中に、グループのパートナーの制作に深く入り込むために起きることだと考えられる。これは、第2章でみた「元型的布置」を共有している状態といえよう。このような深い階層における自他のつながりについて、Aさんは次のように洞察している。

そう考えると、やはり、ストーリー作りは、グループ内の摩擦と、自分の中の二者の摩擦とが起こっていると言えるのではないか。もしかすると、それはグループで対話が行われるからこそ、それに共鳴するように自分の中で対話が始まるのかもしれない。(2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより)

この証言は、グループワークのパートナーとの対話と自分の中の対話によって構成される階層構造のことを言っているものであり、対話が並行関係ではなく深層を含めた交叉関係になっている「元型的布置」の階層構造を思い起こさせる。

第3章で説明したように、『ストーリーテリング』は「2つの他者」を体験させるということを狙っている。それが学生によって実際にどう体験されるかが、この証言から読み取れる。それは、ゲーム形式のルールによって、他者と関わらざるを得ない状態を作り出すことによって、学生の「内なる他者」を浮かび上がらせる。

これには、「摩擦」という触覚的な言葉にも表されているように、グループワークの予行演習としてのボディワークの効果もあるようである。それは、Aさんの次のようなコメントに読み取ることができる。

ストーリーテリングの環境は、守られている。へんてこなものも肯定される空間の中で、お互いをのびのび発揮し、相手との衝突も時には起こるが、相手が倒れてしまわないように、絶対に相手の手は離さない。そういうバランスの中にいたように思う。お互

いが摩擦を起こすが、触れ合っていたからこそ、「私にだったら、今相手にとってどんなことが必要か分かる」という確信のもと、相手のストーリーの重要な瞬間に立ち会うこともできる。（同時に、触れ合うが混じりあわないから、個々のストーリーになるというのもおもしろいと思う。）その切実さには、客観性が入りにくい。そういった相互的な関係性は、例えば「お客様と、私」という環境では、なかなか生まれてこない。（2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより）

Aさんは他の証言では、「相手が探ってくるのに対して、ここはじっくりこないと感じてよけたり、丁度いいところで受けようとしているうちに中心が分かってくるということが、前半でのボディワークとよく似ているのではないかと思います。」（作品3の振り返りのエッセイより）と、より具体的にボディワークの効果を認めている。他者との関わりを身体感覚によって捉えられるためにボディワークを行っているが、その効果はこれらの証言から確認できる⁹⁴。グループワークに先行するボディワークでは、日常の対人関係では避けている「摩擦」のような直接性をあえて体験させるために行っている（図11）。このようなボディワークに導入されたグループワークの関係性は、日常の対人関係よりも直接的で深いものになる⁹⁵。

こうしたグループワークの対人関係の質には、Aさんがこれまでに繰り返してきた自動的反応を超えさせる力があつたようである。それは先に述べた「安心感」ともつながるが、より具体的に、進みたくないときに背中を押してくれる力であり、落ち込みそうなときに引き上げてくれる力であった。例えば、「グループ制作の中で制作することは、「進まざるを得ない」という感じが、心強くもありましたし、これ以上進むのが怖いと思ったときには抵抗感がありました。予想もしなかったプロットが飛び出して、話が暗く苦しいものになりそうなところを助けられたところがあったので、1人で作るよりもずっといいものができたと思います。」（作品2の振り返りのエッセイより）とAさんは述べている。このことについては、〈出現〉をまだ体験していなかった作品1制作の段階で気づいていたようである。

⁹⁴ Aさんがここで体験している関係性が、主観的で相互的なものだという意味は、マルティン・ブーバー（Martin Buber）（1979）の「我と汝」に通じる、社会的役割上の関係を越えた実存としての「わたしとあなた」という関係性であるということであろう。

⁹⁵ Aさんの側から「私にだったら、今相手にとってどんなことが必要か分かる」という確信が持たれる一方で、グループワークのパートナーからAさんの制作プロセスへの深い洞察が示されることもある。作品4の制作メモでは、プロット#16の箇所、坊やがお酒を飲むシーンについて、パートナーのTさんから示された洞察が、Aさんの作品に大きな影響を与えている様子が書かれている。Aさんは、「Tさんが「成人式ですね」と言ったことで、「ああ、坊やはたった今、山男になったのか」と思い、坊やにお酒を飲ませることにしました。」と述べている。

…相手の必要性はもちろんですが、自分の出したプロットによってストーリーが大きく変わったり、何か大事なことにたどり着くきっかけができていたんじゃないかという
ことに、自分の必要性をお互いに感じ合っていたんじゃないかと思います。(作品1の振り返りのエッセイより)

「自分の必要性をお互いに感じ合っていた」、つまりお互いに相手に必要とされているという実感は、関係性において基本的な重要性がある。ここでいう「必要」は、指導者によって指示される学習上のものという以上に、序章の冒頭に示したAさんのステートメントにあるように、創造の行為によって自分自身を救うためである。ここではそれが自分自身の範囲から拡大して、グループワークのパートナーも救いたいという気持ちがあると読める。

また、作品1制作の段階で、すでにグループワークのパートナーの組み合わせが気持ちに影響することも感じ取っているようである。作品3のグループワークについて、Aさんは一緒に組んだパートナーたち(「Mさん」・「Nさん」)について、次のように述べている。

Mさんの出したプロットは危険な方向へ行くものが多くて、Nさんの出したプロットは、なぜだかストーリーが転換していくきっかけになるものが多かったようでした。私ひとりがプロットを出してストーリーを進めても、私が進みたいようにしかストーリーは出来上がらなかったでしょう。(作品3の振り返りのエッセイより)

「危険な方向へ行くもの」や「転換してくきっかけになるもの」が、Aさんにとっての具体的な「外側の力」である。この「外側の力」はグループワークにおいて、「相手が探ってくるのに対して、ここはしっかりこないと感じてよけたり、丁度いいところで受けようとしているうちに中心が分かってくる」という形で、「内なる他者」をあぶり出していく。

…ストーリー作りでNさんとMさんは、「自分で決めなさい」と言ってくれる存在でした。私はすぐに「どうしたらいいかな～」と相手に合わせようとしたり、引き返したくなったりしてしまうので、選択を迫られたときほど何も言わずにこちらが答えを出すのを待っていてくれる2人は心強かったです。…思い通りに行かないことは、何度かありました。「もう家に関することはイメージしたくないな～」というのが本音でしたが、

何度もそっちに向かってしまうのです。)でもその思い通りに行かないことがあるからこそ、ひとりで作るときには全く避けてしまうであろう選択肢を選ぶと、予想外のイメージ(初めてのイメージ)にたどり着いて、「自分のいつものパターン」から抜けられることが分かってきました。(作品3の振り返りのエッセイより)

何度も落ち込みそうになるところを引き上げられるという証言は、〈出現〉タイプ1を乗り越える際の経験のことを指していると思われる。そして予想外のイメージにたどり着き、いつものパターンから抜ける、というところは〈出現〉タイプ2のことであろう。

作品4では、こうした経験を踏まえて、それまで以上に「外側の力」を受け入れて、さらなる飛躍を目指しているところが注目される。

今回は、今までの中で、一番「私の話を、皆で作った」という感じがしています。／例えば、#9 りんごのプロットで、私は自分がイメージした「今まで撒いたものが浮かぶお酒」に対して、私は全く自然なことと思っていたのですが、皆はそのイメージに対して「怖い!」と感じ、皆でおじさんはヤクザや魔女や殺人鬼なんじゃないかとストーリーを方向転換させていきました。この雰囲気に乗って、私自身もわざと自分のイメージを否定してみたのですが、最後には否定する前より強いイメージが導き出され、自分が何を欲していたのかが明確になったのでした。／また、イメージを実感している私にとっては「当然」のこと(石から血が出る、坊やがお酒を飲む、カニが列車に乗る、山が燃える・・・)を皆で共有したときに生じる、「なぜ?」「自分ならこうするだろう」という反応が、そのままストーリーの進行を助けてくれたり、私がそれらにどのような感情や理由を持っているか視線を向けさせて、出てきたものを大事に思うきっかけを作ってくれたり、その後のストーリーに大きく影響しているようでした。(作品4の振り返りのエッセイより)

作品4では、それまでの作品と異なり、パートナーから支えてもらうということ以上に、より積極的に他者の考えを受け入れるようにしている。他者の考えを受け入れることをAさんは「自分のイメージを否定」としているが、これは否定というよりも留保であり、また別の言い方をすれば、他者の考えから色を取ってきて彩っているともいえる。これは、〈彩色の精神〉が夢の色を取って現実を彩っているのと似ている。作品4はいわば、他者の夢の色を取って、自分のストーリー

を彩っているのである。重要なのは、この彩りがそのまま持続するのではなく、「最後には否定する前より強いイメージが導き出され、自分が何を欲していたのかが明確になった」というところであろう。それは、Aさんが他者の夢の色を良しとしてそのままにせず探究を続けた結果である。そしてそれは、自分の考えに固執するよりも、これを一旦放棄し、改めて自律的に現われてきたように感じられるものを大切にするということである。それは、自我の統御よりも、「私」の自律的な働きをより信頼するということである。これは、〈出現〉タイプ1に見られるような強い感情に圧倒されるという行き方とは異なる形での、自我の統御を超えたイメージ生成であるといえよう。これは〈出現〉タイプ2にみられるイメージに対する態度であり、作品4で特に顕著になっているものである。

グループワークにおけるパートナーとの関わりを通して、Aさんは、イメージ体験をめぐる「私」の謎に迫っていった。作品4の振り返りのエッセイでは、質問票の問いかけ「生きているイメージを体験したか？」に対する回答として、「イメージの主体が自分であること」としている。これは、イメージを体験する、というときのように、自己認識がイメージ体験から分離されたまま維持されるのではなく、自己認識が消失してイメージの主体になる、という意味である⁹⁶。これは、自分が生成したイメージのみならず、パートナーが作り出したイメージに対しても体験されている。この体験は、グループワークでの制作中にパートナー（「Kさん」・「Oさん」・「Tさん」、この回は4人一組のグループであった）とのやり取りの中でも起きている。

Kさん、Oさん、Tさんのストーリー作りに関わってみて、感じたことは、「私は誰で、誰にこの言葉を投げかけているんだろう？」ということでした。／例えば、Oさんのストーリーで、いつも行きたいところの前で立ち入り禁止になる部分について、「なんのために旅行に来たの？」と言ってしまったこと。お父さんに洗濯機の使い方や料理のレシピを残して家を出ながらも、まだ不安がっている彼女に「これだけ色々残していったんだから、お父さんは大丈夫だよ」と言ったこと。Kさんのストーリーで、おじさんがハプニングに会いながらイキイキしている場面に「本当は天国になんか行きたくないんじゃないの？」と言ってしまったこと。／これらは、それぞれのストーリーに対して言っているようでも、それを作る本人たちに現実のこととして言っているようでもありまし

⁹⁶ ここでいう「自我」や「主体」は「私」の中の一つの機能や要素であると捉えている。本研究でいう「私」とは、無意識の領域まで含んだ階層構造の全体であり、「自我」や「主体」をその機能や要素として含み持つ。

た。そして、そうやってしまう自分自身も、クレイジーショッピングラバーガールになったり、おじさんになったりしているような気がしました。(作品4の振り返りのエッセイより)

他者のイメージの主体になってしまう「私」のあり方について、Aさんはエッセイの中で、「誰かのストーリーなのに、そのイメージの主体が自分になることができるなんて、人間はすごいなと思いました。」(作品4の振り返りのエッセイより)と述べている。これは、イメージの主体になってしまう「私」は主客の分離を超えている存在だということである。本研究が主題としている「私」の変容を考える上で、こうした創造の行為における「私」の広がりに関する証言は注目される。この主客の分離を超えた「私」の体験は、ストーリー発表の場の体験にもみられる。

Aさんのストーリー制作に話は戻るが、このストーリー制作の終盤でラストシーンを作り出す過程で、Aさんの意識は他者へ向かっていくようである。これは観点1で取り上げた図36のグラフにも表現されているが、「強い喜びや、自信、明るさやスピード感(高揚感?)」が外側にいる他者に向かって動いていく状態である。インタビューでAさんは、「自分に感情を許すことが、他者へ意識が向かうことへと繋がっていたのではないか。」(2019年10月2日のメールでのインタビューより)と述べていた。〈出現〉タイプ1で強い感情を経験し、これと向き合おうとすることが「自分に感情を許す」ということになったと思われる。自分の必要を満たし、意識は他者に向かう。それが〈出現〉タイプ2を作り出している。

こうしてみると、「外側の力」はAさんを「内なる他者」に出会わせ、「内なる対話」を促したが、同時に、内側に移動したエネルギーは、今度はそこから外側に向かって放射されるかのようである。この外→内→外という動きの中で、「私」の様態が変化する。それは、「自我の統御」によって成り立つ「私」から、「自我の統御」を超えたものに開かれた「私」、主客の分離を超えた「私」、「建設的方法」や〈彩色の精神〉の態度を持つ「私」への変化といえるものである。

学生同士の関係、ストーリー発表の場で

Aさんは、作品1の振り返りのエッセイから、『ストーリーテリング』最終日に行っているストーリー発表の場について、その一体感を気持ちがいいと感じている。このことについてAさんは次のように述べている。「みんなで同じ場面で笑ったり、息をのむように見つめたり、みんなで同じ雰囲気を楽しんでいるなど感じる事がまたできて気持ちがよかったです。」(作品2の振り返りのエッセイより)。「もう3回目の参加になりますが、同じ意味を共有することで、その場にいるみんな

な存在（感情）と一体になれるような感じは、毎回気持ちがいいです。」（作品 3 の振り返りのエッセイより）。「自分だけでなく皆が一つのストーリーを味わう（ストーリーの波に乗るような、ストーリーを体験するような）一体感を感じました。」（作品 4 の振り返りのエッセイより）。

また、この場は、「ストーリーを語りながら、聞いている皆からも「こちらの話を聞いている、共感している」という気持ちが伝わり、肯定されているような、見守られているような、安心感につつまれながら、語ることができました。」（作品 4 の振り返りのエッセイより）と A さんがいうように、安全で肯定的な場である（図 13, 14）。

こうした場で発表することで、自分自身のストーリーが変化することを実感したとして、A さんは次のように述べている。

自分のストーリーが洗われていく感じがしました。#9 のなだれの場面を語るときに、「なんで！？ さっきあいさつしたのに」と言ってしまうましたが、あれはストーリーを作っている時点では元々なかった言葉なんです。でも、そうやってストーリーをさらに作っていくような気持ちで語った後の方が、自分の中でもイメージがしっくり収まりましたし、考えて紙に描いたときよりもずっとイキイキしていました。感情やニュアンスや言葉を、相手に伝わるようにストーリーに加えているせいなのだと思いますが、語っている本人も不思議な気持ちになりました。（作品 2 の振り返りのエッセイより）

ストーリーを紙に描くだけでなく、自分の口から話すと、作中の自分の感情や、すでにあるイメージに触発された脚色的なイメージが口から出てくるので、話すことでイメージが成長していったようでした。（作品 3 の振り返りのエッセイより）

今回は、昼が白夜になって夜になったり、石がカニになって坊やになったり・・・というような、変化が多かったので、間違えないようにメモを残したのですが、結局はあまり見ずにストーリーを語っていききました。すると、描いたもののイメージだけでなく、言葉にして初めて生まれたイメージがおもしろく広がっていききました。／例えば、最初は「昼の坊やが、夜の坊やになる」という言い回しまでしかなかった部分が、ストーリーを語る中で「石の坊や」「山の坊や」という言い回しが増えたこと。#14 で山を見たことを「そこは、坊やと山の二人の世界でした」と言ったこと。キツネの「あのじいさん、こらしめてやろうぜ！」というような口調と性格。#15, #16 で「すべてが明るみ」にな

ったとき、不意に私自身が登場して「何でも撒けばいいというのも分からないけど、何も使わないっていうのも違うんじゃないか？ 坊やもきっとそう思うだろう」と言ってしまったこと。ラストシーンで、腐葉土のまえに立つおじさんを見て「今日は石臼は使わないと思う」と言い加えたこと。／これらを言っている間の私は、「フタをしない自分」であったのだと思います。後々で「あのとき、自分はいなかった。自分はどこにいたのだろう？物語の中だろうか？」と感じました。（作品4の振り返りのエッセイより）

ストーリーが洗われる（作品2）、ストーリーが成長する（作品3）、描いたもののイメージだけでなく、言葉にして初めて生まれたイメージがおもしろく広がる（作品4）と受講回数を重ねる度に、ストーリー発表の場でのストーリーの変化がより大きくなっていることが確認できる。特に作品4では、語りながら言い回しが増えたり、キャラクターの口調や性格が生まれたり、不意にAさん自身が登場したりと、ひとりでのストーリーが生き生きと変化したり、複数の主体が入れ替わり登場している。こうした主体は、「フタをしない自分」だとAさんは述べている。「恐ろしさ」にフタをしてきたAさんだが、意識的にフタをしない行き方を選べるように成長していたのである。押さえていたフタから解放されAさんの「私」は広がったのである。後で我に返って「あのとき、自分はいなかった。自分はどこにいたのだろう？物語の中だろうか？」と自問しているが、これは、グループワーク中の関係性でも取り上げた「私」の謎ということと関連している。どんなイメージの主体にもなることができ、自在に動いていく「私」とは誰なのだろうか。それは、第1章でみたような太古的な聖なる熱狂やミューズの神の訪れに圧倒される体験とは異なるように感じられる。聖なるものに圧倒される体験は、どちらかというところ〈出現〉タイプ1に近い。〈出現〉タイプ1と〈出現〉タイプ2の体験は、グループワークにおける制作中の出来事である。ここで考察しているAさんの「私」は、ストーリー発表の場でのことであり、制作が完結した後のことである。また、自分の作品に現われたイメージに限らず、他者の作品のイメージにもそれは及んでおり、自他のイメージに関わらずその主体となって入り込んでいる。このような「私」は、〈出現〉タイプ1と〈出現〉タイプ2のいずれとも異なる体験だと考えられる。

以上にみてきたように、学生同士の関係性は、「外なる他者」との関わりによって「内なる他者」との対話を深める働きをした。この「2つの他者」との関わりは、主客の分離を超えた「私」の体験に導かれていった。『ストーリーテリング』はグループワークによるゲーム形式の授業デザインで、学生同士の関係を深めているが、これ自体が目的ではない。「2つの他者」の体験をとおして「私」を探究することが目的である。学生同士の関係を活かしつつ、「私」の深い次元を体験したという

意味で、Aさんは『ストーリーテリング』のワークの何たるかを体現したといえるのである。

指導者との関係

『ストーリーテリング』は複数回受講する学生が見られるが、2回目以降、振り返りのエッセイは書かず、「単位取得済みのため評価の必要はありません」とわざわざ書いてくる者がほとんどであった。例外はAさんで、「評価の必要はありません」とは書いてくるが、毎回振り返りのエッセイを丁寧に書き、さらに独自に各プロット毎に制作メモ（Aさんは「ストーリーの意味、気になったこと」と題している）を取り、制作過程の変化を記録しようとしてきた。そしてそれらを筆者に提出してきていた。筆者に読まれる、ということが重要なことになっていたようである。このAさんの行為・態度は、評価の意味を変えていくこと、指導者と学習者の関係性を変えていくこと、与えられるカリキュラムから、自ら作り出すカリキュラムへと変えていくこと、と捉えられるのではないだろうか。これが複数回参加した他の学生との違いであり、Aさんを事例として取り上げる理由の一つである。

Aさんは、ワーク後に先ずメモを取るという。そして、「ワーク消化のための質問票」に答える際に、筆者に向けて書くという。このとき、筆者に向けて書くことを意識することで、筆が走り洞察が導かれるという。この時の指導者は、信頼できる相手、自分の気づきや洞察を語って聞かせたい相手であろう。アーティストとしての経験知、イメージ生成の体験に対する開かれた態度、学生の「私」を尊重する対話的姿勢等、筆者の指導者としてのあり方が受け入れられたのか、Aさんにとって筆者は、自身にとって未だ掴みきれない実感を訴えようとするとき、信頼しうる、手応えのある相手と認識されていた。

人が何かを表現・発信するとき、どこかでそれを受け取る他者を想定しているのではないだろうか。『ストーリーテリング』の「ワーク消化のための質問票」は、筆者からの問いかけという形を取っている。筆者は学生の創造の体験の実態を知りたいという関心が強い。このような純粋な興味に基づく問いに触発されて、学生はそれに答えたいと思い、この問答の中で体験が深まる。学生たちは、自身の創造性の体験に興味を持ち、詳細な振り返りのエッセイを書き、その意味を知ろうとしていた。特にAさんは創造の行為によって「私」を救済することを追求しており、「ワーク消化のための質問票」を筆者に向けて書くことを重視していた。Aさんに限らず、美術系の学生の多くは、制作に対するモチベーションが高く、制作そのものに熱中する傾向があるが、本章第2節でAさんの証言にみたように、授業で求められるものを読み取り、「効果的に見えるもの」を作ろうとしてしまう傾向はあるかもしれない。この傾向が特に際立ったのが、希望の分野に所属するために

1 年生で受講する基礎授業で好成績を収めるというモチベーションが授業自体に純粋に取り組む姿勢を上回った 2007 年度の授業であった。このとき明らかになったのは、『ストーリーテリング』は学生の一人一人の「私」を問うものであり、この「私」を抜きにして「効果的に見えるもの」を狙うような作り方をすれば、ゲーム形式の授業ではなくただのゲームになってしまい大切なものが失われてしまうということであった。『ストーリーテリング』は学生の創造の行為に対する純粋さやひたむきさを前提にしているのである。「ワーク消化のための質問票」は、高評価を狙って、指導者である筆者が喜ぶことを書くこともできるが、実際にそうする学生は見られなかった。しかし、「ワーク消化のための質問票」を筆者に向けて書くということを、A さんほど重視した学生もいなかった。

大学という教育システム内では、学生は科目を履修し単位を得る、指導者は科目をデザインし評価・認定し単位を与えるという関係の非対称性を変えることはできない。しかし、教える—学ぶ関係の非対称性の働き方を〈脱臼〉に見られるような抑圧的・否定的なものから安全・肯定的なものに変化させることは可能である。そこから生まれてくるのは、安全で肯定的な制作空間であり、それは、子どもが自宅で1人で絵を描いたり、アーティスト個人がアトリエで制作するのとは異なり、教える—学ぶ関係で支えられる大学という制度の中に一時的に出現する空間である。『ストーリーテリング』の関係は、教える—学ぶ関係というよりも、見守る—見守られるという関係である。『ストーリーテリング』の授業デザインと指導のあり方により、A さんは〈脱臼〉から解放されることができた。

学生と指導者の関係では、非対称性の働き方の違いの他に、お互いの向いている方向も重要になってくる。本章の冒頭で確認したとおり、事例研究では物語ということが本質である。「クライアントの提示する作品に対して、治療者はそれに向かい合うのではなく、同じ方向に向いて進むように解釈すべきではないか」（河合 2009, p.224）ということがあった。絵画・現代美術の教育においても、指導者は学生と同じ方向を向いて関わっていくことが可能である。また、この際に、クライアントによる自身の物語の読みが浅い（自我レベルで読んでいる）場合もありえる。こうした場合には、治療者はもっと深いレベルで読む必要がある。これについても、絵画・現代美術の教育において、指導者がアーティストである場合、その経験知等によって、学生よりも深い読みを持って学生の制作に寄り添うことが可能になる。「本当にそれでいいの？」という筆者からの問いかけは、学生の想像や読みを揺さぶり深める意味合いがあった。筆者の読みや見たてを安易に示すよりも、このような問いの方が、学生を自ら探究に向かわせるのにふさわしいと感じていた。こうしたアプローチは機械的な方法論ではなく、指導者の人格やそれに基づく読みの深さに支えられてこそ意味

があるのである。こうした読みの深さをそなえた他者＝指導者に見守られていることを学習者が意識することが、このような見守る―見守られる関係では重要なのである。

また、Aさんの場合は、既存の大学カリキュラムの目的合理性を、繰り返し（4回）受講することによって乗り越え、Aさん自身の独自のカリキュラムを作り出したといえる。第1回の受講で単位を取得しているため、第2回以降の受講では、指導者から単位を得る必要がなくなっている。すなわち、単位取得のための受講という性格がなくなっているのである。したがって、第2回以降第4回目までの3回の受講は、単位取得のためではなく、純粋に授業で提供される体験を求めている参加ということになる。これは、学生と指導者の関係において、単位取得に関わる力関係から解放されるということを意味している。また、学生と大学カリキュラムとの関係においても、単位取得や履修モデルを満たすという規定を超えたところで自由に学ぶということを可能にしている。

以上に見てきたように、Aさんは、学生と指導者の関係において、また学生と大学カリキュラムの関係において、ある種の自由を手にしていった。Aさんはこのような自由な視点から見て、筆者の指導者としてのあり方について、卒業後に振り返って以下のようにまとめている。指導者という存在に対する洞察や理解は、筆者がAさんにナキウサギのワークショップのサポートを依頼したり、琉球大学での『ストーリーテリング』のサポートを依頼したりしたことで、Aさんが指導者側の仕事を経験したことも影響している。Aさんは指導される側・指導する側の両方から、筆者の指導者としてのあり方の特徴を捉えて、次のように述べている。

サポートする人間の役割とは何だったのか？ 自分がストーリー作りをした立場からと、サポート役をした立場両方から振り返る。

○自分がストーリー作りをした立場だったとき

富田さんは、私や学生たちにとって、最初の“他者”だったのではないかと考えている。

時間の流れやグループ間の対話の深まりとともに追っていくと...

1. 「道を歩いている」プロットを投げかける人としての存在

わたし（一者）とあなた（富田さん：二者）

2. パートナーとのシェアリングが始まると、見守る人としての存在になる

わたし（一者）とパートナー（二者）と、見守る誰か（富田さん：三者）でも、いてもいなくても関係ない人ということではなく、三者がいるからこそ、一者と二者の空間があるというのが分かる...というような感じ。

3. 助け舟を出す、鏡あるいは異物としての存在

当事者たちではない立場。「わたし」が描いたイメージや、話したことを言葉で繰り返すことで、その言葉を「わたし」自身に認識させ気づかせてくれる鏡。または流れとは反対のこと（「本当にそれでいいの?」「一旦止まってみたら?」など）を言い、流れを混ぜ返す（よどんだ水に石を落とす感じ?）異物。

この関わり方があったから、私が改めて「わたし」「他者」について意識を巡らせる機会を持てたのではないか。きっと学生だけで作っていたら、意味のない同調や、自分のイメージへの没頭、褒められるための制作など、安易な方へ流れていたのではないかと想像がつく。

また富田さんの関わり方は同時に、自分のイメージや欲求にじっくりと向き合う時間や、パートナーの声に耳をすませることができる静かな空間を与えてくれた。初めてストーリーテリングの授業を受けたときには、どのように振舞って良いかが分からないという戸惑いもあった。けれど、知識や技術を「与える—与えられる」形式の他の多くの授業では成り立たない空間と時間を与えてもらったと、回数を重ねると実感した。（2019年10月2日のメールでのインタビューより）

Aさんが考える、筆者の指導者としてのあり方は、まず何よりも「最初の“他者”」であった。これは、学生同士の関係性では「意味のない同調や、自分のイメージへの没頭、褒められるための制作など、安易な方へ流れていたのではないか」ということに対しての“他者”である。学生同士の対称的関係性では馴れ合いになってしまうというのである。筆者は指導者として非対称的関係性を使って他者性ということを起動させているということであろうか。Aさんが挙げている1~3は、『ストーリーテリング』のワークの流れに応じて、指導者が柔軟にあり方を変化させ、学生たちにとって制作の局面毎に必要な“他者”になっているということを表している。また、学生同士の二者関係を支えているのも指導者であるとAさんは述べている。Aさんは、『ストーリーテリング』の指導空間は、学生が指導者=筆者とであれ学生同士であれ「わたしとあなた」という二者関係が保たれており、また、「与える—与えられる」関係では成り立たない、安全で肯定的な時間と空間が保証されていたと述べている。このような指導は、第3章で触れたように、学生から誤解されたり反発や抵抗を受けることもある。学生が“他者”に直面して自己防御しようとするためであり、また、学生が主体になるような指導は、主体的であることを恐れる学生には嫌煙されることが考えられる。Aさんはこうした指導や指導空間を安全で肯定的なものと捉えているが、その意味を捉えることができたのは、Aさんが4回にわたって受講を重ねることで、より自由な立場から授業を捉

えることができたためであろう。

「当事者たちではない立場」という意味は、〈脱臼〉の解消と関連して、学生の制作における主体性を奪わない、尊重するという意味である。あくまで学生が主体であるということは、Aさんがサポートする側に立ったときにも意識されている。

○自分がサポートをする立場になって…

自分がサポートする立場になるときに意識していたのは、こういう役割だったかも。

- ・二者（あなた）が不在のときには、その存在として入っていく

（例えば、個々が交わらずに制作しているとき、パートナーのイメージに興味がないとき）

- ・異物、鏡としての存在（前述）

そして、関わっているときに気を付けていたことは、

- ・学生の感情の動きに注目しながら、何をキーワードに感情移入ができるか探りながら関わった

- ・私が言ったことをその通りにしようとする子や、安易に納得しがちな子には、「自分がどう思うかだよ」「自分で決めるんだよ」と突き放した

…基本的には当事者にはならないという態度は、学生たちに見せていたと思う。けれど壁を作るのでもなく、共感したり、自信を持たせたりしながら、あくまで主体は学生自身であると気づかせるような関わり方をしていたのではないかなと振り返る。それは、数年前のナキウサギの手紙作りワークショップや、普段の絵画教室の生徒への関わり方と、少し似ているかもしれない。（2019年10月2日のメールでのインタビューより）

Aさんが4回にわたって受講を重ね、筆者の指導や指導空間の意味に気づいたこと、またAさん自身がサポートする立場を経験したことは、卒業後のキャリアに影響していくことになった。このことは、次の第6節の観点4で詳述する。

筆者の主体者としての物語

以下では、筆者の主体者としての物語を叙述する。Aさんの指導を通して、筆者は大学での指導に可能性と希望を見出すことができ、また指導者として成長できた。指導の過程で、Aさんの作品に対する様々な解釈や連想が浮かんだ（このうちいくつかは観点1と2で述べた）。これらのうち、

いくつかのことを要約して述べる。

Aさんは筆者にとって、様々な可能性を体現してくれた存在である。Aさんは、『ストーリーテリング』を繰り返し受講することによって、(1) 無意識の創造力の可能性を体現してくれた、(2) 筆者が構想した授業の可能性を体現してくれた、(3) 単位取得後の受講によって、単位を得るという縛りから解放されたより自由な教える—学ぶ（見守る—見守られる）関係を構築できた、(4) 繰り返し受講することで自身の学びを発展させていることから、既存の大学カリキュラムを超えて、学生が主体的に自分自身のカリキュラムを構築できるということを示してくれた。

Aさんとのインタビューでは、大学における指導の限界を痛感することとなった。筆者が狙っている無意識の創造性の体験は、想像以上に学習者の人生の広範囲に影響を及ぼしていた。筆者が乗り越えるべき課題としている〈脱臼〉は、大学入学以前に起こっていて、大学入学時とその後のコンディションに強い影響を与えていた。授業では、限られた時間枠内で看取できる情報を頼りに、イメージの普遍性と個人史的な背景を推し量って指導しているが、改めて学習者が抱えているもの（特に痛みや悲しみ）に想像を働かせる必要性を痛感した。絵を描くことが好きな子どもにとって、絵を描くことは、子ども時代には学校教育システムという媒介なしに、直接子ども自身と強く結びつく。大学において無意識の造形力を引き出す授業を行うことは、学習者の個人史的な文脈とコミュニケーションすることであるため、指導者は大学カリキュラムを越えた視野を持つ必要があるということを、Aさんの指導をとおして教えられた。

最後に、Aさんの『ストーリーテリング』の4回の受講における制作全体を振り返って、筆者が考えることを述べておきたい。それは、筆者が最も関心を寄せている、自我の統御を超えたイメージ生成はどこへ導かれるのか、という問いである。

「ワーク消化のための質問票」で、「生きているイメージに出会ったか」という質問がある。これは、『ストーリーテリング』のルールによって、一歩先しか想像できず手探りで制作したことで、自我の統御を超えたイメージ生成を体験したかを問うものである。Aさんはこのことについて、以下のように回答している。

表現したいことが先にあって、イメージを当てはめるような作り方をしたら、「今の自分」がそれを作っているのだから、自分が知っている自分の伝え方にしかないのだと思います。たとえば私のストーリーからは「自分のアイデンティティを取り戻す、自信を持つ、和解か反発かという方法だけではない」ということが伝わってきました。それは「辿り着いたところがそこであった」から、そういうことを強く思っていたとい

うことが分かったのです。そうでなければ、そもそもその表現したいことが、本当に本人にとって一番大事なことなのかどうかもはっきりしないのではないかと思います。(作品 2 の振り返りのエッセイより)

(『ストーリーテリング』のルールがなかったら)「嫌なことを避けて通れない」という状況にはならないので「初めてみるイメージ」に出会えないのではないのでしょうか。それでは、結局、自分自身の知らない部分(=本当に表現したかったこと)にも気づくことができないのだと思います。(作品 3 の振り返りのエッセイより)

…あらすじからスタートして、ストーリー作りをしていたらどうなっていたらと想像してみました。／もし、そのように作っていたら、農家のおじさんが腐葉土を欲しがった理由は、「畑が豊かになるように」など、もっと単純な理由だったのではないのでしょうか。それに、おじさんの悲しさや悔しさが表現されるようなシーンも、きっと描かれなかったでしょう。山男の子どもについても、きっと最初から山男の設定だったのではないかと思います。昼の、夜の、石の、山の・・・というように「自分は何者か」を探し求める過程は省かれていたでしょう。また、そうやって自分を探し求めたからこそ、山に出会ったときに強いショックを受け、自分を肯定する喜びを感じたという場面も、見るができなかったと思うのです。／それは、私たちが、ストーリーに自分を映しながら、ストーリー作りをしたからだと思います。「ストーリーを体験した」とか「ストーリーになった」とか言ってしまってもいいかもしれません。そこには客観的ではない、生々しい本当の心があるようでした。(作品 4 の振り返りのエッセイより)

筆者は『ストーリーテリング』によって、自我の統御を超えたイメージ生成の体験に学生を導こうとしてきた。しかし本当に大切なのは、自我の統御を超えることそのものではなく、自我の統御を超えて深い創造性の体験をして「何を求めていくのか」ということなのである。この「何か」を具体的に示したり、創造の行為に意味を求めることを、指導者は学生に強要できないから、自身がアーティストとしてそれを行いながら、指導の場面では学生自らがそうした探究に向かうことを期待して待つしかできることはないのである。A さんの場合は、自我の統御を否定した上で、それでも現われてくるものに、「自分自身の知らない部分(=本当に表現したかったこと)」や「生々しい本当の心」を見出していった。それは、自我という小さなコントロールセンターの言いなりになる

のではなく、自分の知らない部分も含めた「私」全体を見出し、その働きに触れて確かめていく、ということではなかったか⁹⁷。それは、先にみたように、主客の分離を超えて動く、柔軟で開かれた「私」であった。しかし「私」はそれだけであろうか。この「私」にはもう一つ、重要な性質がある。このことを、Aさんの制作から筆者は強く感じるのである。

この「私」の働きについて、Aさんの制作から筆者が感じていることがある。Aさんの生み出したイメージやストーリーについて、筆者は解釈や見たてをもっている。それらの一部を本章に書くことができた。ここでは、筆者がAさんの制作全体を見渡して感じていることを一つ取り上げて述べる。筆者はAさんの作品が、神話に見られる典型的な展開（例えば英雄が龍を倒してお姫様を救う等）から逸れていく傾向（例えば作品3で大豆を撒くが、豆まきのように魔を払うわけでもジャックと豆の木のように上昇するわけでもなく、これらの連想を裏切ってプールの中に下降していく等）があると感じていて、そこに興味を持っている。先にみたように神話産出機能はイメージが自己展開する特徴を持っていた。Aさんにも神話産出機能が強く働いているように見えるが、一方でイメージが自己展開することを許さないようなところがあると感じる。イメージの自己展開に任せてしまえばストーリーは勢いよく展開するが、そうしないで我慢して逡巡しているように見える。それは、特に〈出現〉タイプ2にみられるように、Aさんが創造の行為に希望や救いを求めて行動していることと深い関係があるように感じる。

トラウマが蘇ることで始まる自動的反応を書き換えたいと、Aさんは考えているのである。イメージの自己展開と性格の自動的反応が重なって感じられており、それをAさんは変えたいのである。だから、作品2～4では、まず〈出現〉タイプ1が起きて、次に〈出現〉タイプ2で上書きするということを繰り返している。〈出現〉タイプ1も〈出現〉タイプ2も、強い感情と深いイメージが関わっているが、〈出現〉タイプ1ではトラウマや恐怖などの、自分ではどうしようもない感情に圧倒されるのに対し、〈出現〉タイプ2では、強い喜びや自信や明るさや高揚感等といった、「私」の積極的・能動的な関わりを感じさせる感情が働いている。〈出現〉タイプ2でイメージの自己展開に身を任せることは、〈出現〉タイプ1に見られる性格の自動的反応とは大きく異なる意味があることに注目する必要がある。Aさん自身も、「恐ろしさ」の暗い闇の奥に、ショックを与えるほどの宝物がある、と述べていた。そしてその宝物の豊かさに触れるために、「フタ」はしないでおきたいとも述べていた。こうした行き方は、本章で繰り返し述べたとおり、「建設的方法」であり

⁹⁷ Aさんは、「自分自身の知らない部分（＝本当に表現したかったこと）」という言葉に表されているように、無意識的な部分に自分の本当の心があると感じている。このことは、ユングの「個性化」が、意識の座である自我から、意識と無意識の全体（本研究では「私」）の中心である自己への旅だとされていることと響き合う。

〈彩色の精神〉である。ここに、「つくるじぶん」「イメージするじぶん」や「感じている私」「ストーリーとして動いている私」といった2人の「私」の他に、この2人の「私」を見ている別の「私」が見え隠れしている。この別の「私」は未だ明確には把握されず、萌芽的に現われているようである。

ここで想起されるのは、ユング自伝に出てくるある夢である。その夢は、ユングがキリストの予示としてのヨブの問題を考えているときに見た夢である。その中でも特に、ユングが亡くなった父とともに、アクバル王の会議室のような円形の部屋で、跪いて、額を床につけようとするところが、筆者には強く印象に残っている。ユングは、額を完全に床につけることを拒否し、1ミリメートルほど浮かせていたのである。そのことについて、ユングは以下のように述べている。

私はこの運命に服し、額を真に床につけねばならなかったし、かくて私の服従は完成されるはずであった。しかし、何かが完全にそうしてしまうことを押しとどめ、ちょうど1ミリメートルだけ引きはなしたのである。私の中の何ものかが、「すべてよろしい。しかし全くすべてというのではない」と言っていた。私の中の何ものかは、ごう慢にも、もの言わぬ魚にはならぬと決心していた。そして、このような何ものかが自由人のなかに存在しなかったなら、キリストの誕生より数百年も前に、ヨブ記が書かれることはなかったであろう。人間は天命に直面したときでさえ、常に何らかの精神的な留保をもつものだ。さもないと、どこに人間の自由が存在するのか。人間の自由が、それをおびやかす神をおびやかすことができないとしたら、何の役にも立たないものであろう。(ユング 1973, p.27-28)

このユングの中の何ものかの声と、Aさんの作品4のプロット#16で不意に聞こえた「何でも使えばいいというのも分からないけど、何も使わないというのも、違うんじゃないだろうか？ そうだろう？」という「誰か」の声には、何か関わりがあるような気がしている。この声は、先に述べた別の「私」のものであると思われる。この声の主は、Aさんの物語の叙述で、シリーズとしての物語を読んだときに出てきた深層の「私」と関わるのではないかと考える。個々の作品の完結を次の作品につなげる作品レベルの展開の他に、「私」を作り続ける一段階層の深いレベルの創作があったが、この深層で「私」の続きを作り続けている「私」がいるのではないだろうか。Aさんが言う「不意に登場した私自身」は、日常の「私」ではありえないし、それまでに把握された「つくるじぶん」「イメージするじぶん」や「感じている私」「ストーリーとして動いている私」や主客の

分離を超えた「私」とも異なっている。この「私」は、もっと深層にある「私」ではないかと思われる。

筆者は、このことを、第 2 章で取り上げた、無意識から生じる対立する力の媒介者としての英雄＝現代アーティストということとの関連で考えたい。現代のアーティストは、無意識の創造力あるいはミューズ女神からのインスピレーションをそのまま形にすることはできない。そこには人間の、無意識的な造形力の圧倒的力に対して、身を任せつつ、完全にそうできない、人間の性のようなものがある。それは、人を個人にし、他から独立した存在にしているものだ。A さんの制作からは、無意識的な諸力に開かれながら、人が「私」になるための方法を読み取ることができる。A さんの「私」には、2 人の「私」や主客の分離を超えた「私」もあったが、これら全てを見ている別の「私」もあるのではないか。ここには、無意識の圧倒的な力に完全には服従せず、踏みとどまって対話し続ける英雄の姿を認めることができる。第 2 章で見た「羊男」のような不気味な存在に飲み込まれることは危険であるが、かといって殺してしまうこともできないのが、普遍的無意識の内容である。このような存在に向き合い、開かれた態度を取りつつ留保をつけて対話を続ける必要がある。このように、無意識の影響下にありながら抗う存在のことをユングは英雄と呼んでいた（ユング 2019, p.27-35）。この意味で、A さんの制作体験は現代的な価値があるといえるのではないだろうか。

筆者は A さんの制作を 5 年間に渡って指導して、以上のようなことを考えたのである。それは筆者自身のアーティストとしての「私」、指導者としての「私」のあり方を再考させ、深めるものであった。学生の「私」は大学カリキュラムの範囲を超えていること、学生の「私」の苦しみや、救済への希望や意味の希求、学生が制作の深まりの果てにたどり着く異形の「私」等、「私」というものの広がりや深さを見て取ることができる想像力が、指導者には求められている。A さんがいう「最初の他者」は、こうしたことが想像できる人間にしか務まらないのである。

第 6 節 卒業後の人生への影響（観点 4）

A さんは卒業後、『ストーリーテリング』を振り返って、次のように述べている。

対外的な何かのためではなく、自分がほんとうに求めるもののために、力を尽くすこと（それこそ、宮沢賢治みたいな??）が、ストーリーテリングだったんじゃないか。

（2015 年 7 月 8 日のメールに示された琉球大学向けステートメントを念頭にした A さんのコメントより）

「宮沢賢治みたい」に「自分がほんとうに求めるもののために、力を尽くす」ことは、特に『農民芸術概論』における「芸術としての人生」を彷彿させる（フロム 1984, p.148, p.150, p.385）。

「芸術としての人生」は、「作ること」が作品という対象物を超えて、その人の人生全体に及んでいく段階を表している。宮沢賢治はこれを、「人間の存在の最高段階」（p.149）と捉えている。Aさんは、『ストーリーテリング』体験を経て、「芸術としての人生」と同様の見地に至ったのである。それは、次のようなAさんのコメントにも繰り返し現われている。

自分がストーリーを作る立場だったときも、また後からサポート役として関わったときも、ストーリーテリングの機会を「絵とお話を素材に課題を作ること」ではなく、「つくること（←うまく言葉にできません…）が絵やお話に現れる体験」と逆の方向（？）に捉えているということが分かります。それは『効果的に見える物』を作っても自分にとっては意味はないということ、それよりも作っている自分自身にとって大事なことは何かを問うような学びであったと言えると思います。（2018年10月3日のメールでのインタビューより）

ストーリーテリングの授業で、「ただのストーリーと、生きているストーリーの違いはなんだろう？」という問いかけがある。／今は大学を卒業し、この授業を受けることはなくなった。仕事をしながら思うのは、「ストーリー体験の中でラストシーンを『創りあげる』ように、一見普通の方法に見えなくとも、自分が求めるように、生き方を作っていけないだろうか」ということ。…自分の中にある、「ストーリーを通して自分を向上させる」という実感や、「ハッピーエンドを作ろうとする心の働き」を、なんとか、ストーリーの中だけで終わらせたくないという気持ちがずっとある。ストーリー作りでは「生きるように作る」だったものを、卒業したら「作るように生きる」へと比重が少し変わったように思う。やはりまだ、ままならないのだけれど…。（2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより）

…大学を卒業した自分の立場から、ずっと考えてることがあるので、そのことについて少し書こうと思ってます…現実に戻った時に「生き方を作っていく」方法を、ストーリーを通して実感できたことを体現していくのが、卒業後の課題…かも。仕事をし始め

ると（5年目にバイトしていたときもそうだったけど）「自分がはっきりする」感覚が薄れてきている。実生活で「意識的である」というのは、それだけ大変ということ？

（2015年7月8日のメールでのインタビューより）

これらのコメントに繰り返し言及されているように、卒業後は「生き方をつくる」や「作るように生きる」ことへ比重が変わった。卒業後の具体的な生き方として、Aさんは絵画教室を主宰することを選んでいく。この絵画教室をやっていこうという考えにインスピレーションを与えたのも、『ストーリーテリング』の体験であった。

筆者は、環境NPO「ナキウサギの鳴く里づくりプロジェクト協議会」の依頼により、富良野市立山辺小学校を舞台に、ナキウサギをテーマとした絵本作りのワークショップを指導した（2010～2011年）。このとき、筆者は『ストーリーテリング』を応用することを思いつき、Aさんを始め、『ストーリーテリング』を何回か受講したことのある学生にサポートを依頼した。Aさんは、このときの体験から、絵画教室の進路を考えるようになったという。

富田：以前、ナキウサギのワークショップで、絵画教室の一つのインスピレーションを得たとのことでした。ナキウサギのワークの、どんなところがそうだったのでしょうか。ぼくは、Aさんはじめ、みなさんと色々と話し合いながらやっていきましたが、計画や目標を立てず、その都度、子どもたちとの関わりの中で一歩先を考えていったと記憶しています。また、所謂学校教育的な成果主義ではなく、子どもの心に直接アクセスするようなやり方を取っていた。交換手紙という形式にして成功だったけど、その後、これは永遠に続くプロセスだと気づいて、何らかの締めを形を探して、ギフトの交換ということを選択しました。今振り返ると、ギフトとは、なにかの始まりや終わりに贈り合うもの、ですね。それまでの交換のプロセスに、最高潮の盛り上がりや締めの感覚を得るのに、いい方法だったなと思います。／思えば、こういう、他者とやり取りをしながら、即興で解決策を探していくやり方は、『ストーリーテリング』とも共通しますよね。そこで、子どもたちも解放されて、オカマのナキウサギ「まっかっか」とかが出てこれるという。

A：ワークショップのなかで、とても魅力的で、絵画教室の仕事を始めるきっかけになったのは、例えばこんなことだったと思います。

・「教えるー教えられる」のではない関係性。とても自由な場だと思った。

- ・子どもが作ったものをこちらが何かジャッジするのではなく、一緒に味わって、ふくらませて、また子どもが受け取って（または受け取らずに）作っていくやりとりが楽しかった。また自分にも、何か「できるかも」というか…使命感のようなものが生まれた。
- ・子どもが、自分の心の奥からオリジナルなものを生み出す瞬間をもっと見たいと思った

今の絵画教室の仕事が、そんな風にやれているかというと、そうではない部分も多いのですが…。でも今もナキウサギワークショップは、理想の形の一つです。(2018年10月3日のメールでのインタビューより)

ナキウサギのワークショップにおいて、Aさんは『ストーリーテリング』を受講する学生の立場から、『ストーリーテリング』の体験を提供する側に立った。この立場から改めて『ストーリーテリング』の体験を見つめ直し、その「魅力」を意識したのである。それは、「教えるー教えられる」という一方的な関係性ではない自由な関係性に支えられて、心奥からオリジナルのものが生み出される場に立ち会うということであった。

これをインスピレーションとして受け取り、Aさんは「使命感」を感じた。そして、教員免許を取得するため卒業を1年延長し、現実の生き方を作り始めた。Aさんは現在は、美術家として制作・発表を続ける傍ら、札幌や近郊の絵画教室の指導の他、地元で絵画教室を主宰している。

Aさんの場合、無意識の創造性の体験は、卒業後のキャリアにつながった。高校時代には、将来は趣味で続けようと思っていた創造の行為は、大学在学中に「使命感」に変わった。高校時代には、自分をないがしろにして観る人を操作することばかり考えるような制作だったものが、「生きるように作る」ことになり、さらに卒業した後は、「作るように生きる」へと変わった。ここにはいくつもの転倒あるいは飛躍がある。そこにAさんの変容をみることができる。Aさんは、『ストーリーテリング』のような自分の本当の中心を問いかけるような学びの場を最大限活用して、自分自身の生き方を創出したのである。

第7節 まとめ

本章では、Aさんが、『ストーリーテリング』をとおして創造の行為を深め、「私」を救済し、人生を創出する具体的な過程をみてきた。Aさんは創造の行為による救済を『ストーリーテリング』を繰り返し受講することに求めていたのであるが、そこにどんな意義を見出していたのであろうか。Aさんは、その意義を、大学での他の学びや教育一般と比較して示している。以下ではAさんの証

言を元に、A さんにとっての『ストーリーテリング』の意義を確認していく。その上で、4 観点をとおして見たことを振り返る。

A さんにとっての『ストーリーテリング』の学びの独自性

A さんにとって『ストーリーテリング』を受講する意義は、制作の中に「私」を取り戻すことにあった。その体験を、A さんは以下のように振り返っている。

ストーリーテリングの授業は、受け身な自分が、いやがおうにも中心に来る…みたいな機会だったのかなと思います。(2020 年 10 月 3 日のメールでのインタビューより)

・ストーリーテリングの方法って、自分の中に「私」という人格（感情，思考）があることに気付く，または，それを無視していた自分に気づく，というところから始まるのでは。→まさに、「私はここにいます」と内側から声をかけるような。

・対外的な何かのためではなく，自分がほんとうに求めるもののために，力を尽くすこと。(それこそ，宮沢賢治みたいな??) が，ストーリーテリングだったんじゃないか。(2015 年 7 月 8 日のメールにて，琉球大学のシンポジウム向けステートメントを念頭にしたコメントより)

以上の証言から，A さんにとっての『ストーリーテリング』受講の意義は，何よりもまず「私」を回復し中心に据え直すというものであったことが分かる。A さんによれば，大学での学びをとおして，表現する上で「私」を重視する学びは 3 つあったという。それらは，「所属研究室でのフィールドワークの機会」，「自分の足元を見つめるような制作の機会」，「ストーリーテリングの回数を重ねる」である。この中で，特に『ストーリーテリング』の学びの特徴について訊いた。A さんによれば，様々な学びは絡み合っただけで一体となっているが，あえて『ストーリーテリング』の学びの特質を取り上げれば，それは，他の学びのどれとも異なる独特なものであったという。このことについて A さんは次のように回答している。

ストーリーテリングの機会を重ねることは...突き詰めると 1 年目の授業で富田さんから『本当にそれでいいの?』と訊かれたこと。本当の中心を問いかけ続けたことだったなと思います。これは，他研究室や所属研究室の授業などのどれとも違っていました。

『制作と自分自身の変化ということの境界線の見分けがつかなくなってくる』というのは、当時のエッセイにもよく表れていて、『私がそれらにどのような感情や理由を持っているか視線を向けさせて、出てきたものを大事に思うきっかけを作ってくれたり...』『それぞれのストーリーの登場人物に言っているようでも、それを作る本人たちに現実のこととして言っているようでもありました。』（5年目 質問票の問い#2 ストーリー作りについて）、『私たちが、ストーリーに自分を映しながら、ストーリー作りをしたからだと思います。（中略）そこには客観的ではない、生々しい本当の心があるようでした。』（5年目 質問票の問い#4 ストーリーやイメージについて）などからうかがえるようです。

（2019年10月3日のメールでのインタビューより）

ストーリーテリングの機会を「絵とお話を素材に課題を作ること」ではなく、「つくること（←うまく言葉にできません...）が絵やお話に現れる体験」と逆の方向（？）に捉えているのだということが分かります。それは『効果的に見える物』を作っても自分にとっては意味はないということ、それよりも作っている自分自身にとって大事なことは何かを問うような学びであったと言えると思います。（2020年10月3日のメールでのインタビューより）

パートナーとのシェアリングで「自分はこう思う」という発言をすることや、分からないことを曖昧にしないで質問すること、相手のアドバイスを受け入れてストーリーの方向転換をする態度などは、いつもストーリー作り後に「自分がはっきりした」という感想をもたらした。この強さを“自立”と言い換えていいのなら、それも私がストーリーテリング体験を通して受け取った大切な要素の一つだと思う。けれど、前述したような感情を許すことや感情が一つにまとまることとは、また違った質を持つ要素だと思う。

（2020年10月2日のメールでのインタビューより）

『ストーリーテリング』独特の学びの特徴を抽出するため、3つの学びを整理して表にした。作成にあたっては、上に取り上げた証言を含めたAさんとのインタビューを元にした。

種別	素材	学び	他の学びとの比較や関連性

所属研究室でのフィールドワークの機会（2008年から）	・歴史や地理などの外側にある素材を利用する	・フィールドワーク体験を通じて物事を自分に関係づけ（ようとし）ていく	地元を巡る機会があり「自分自身の制作」へ繋がった
自分自身の制作（2008年から）	・与えられたテーマのある授業の制作ではなく、主に地元につわる自主的な制作（卒制も含む）	・結果としての作品よりも制作過程そのものを重視することで自分にも受け取るものがある ・作品を他者と共有することの意味を見出していた	・フィールドワークと『ストーリーテリング』の影響もあり、制作の中に自己を取り戻していく
『ストーリーテリング』の回数を重ねる（2007, 2008, 2009, 2011年）	・自分自身 ・グループワークのパートナーとの関係性 ・ストーリー発表の場における他者との関係性 ・質問票による意識化・言語化のワーク	・本当の中心を問いかけ続けた ・「絵とお話を素材に課題を作ること」ではなく、「〈つくること〉が絵やお話に現れる体験」 ・『効果的に見える物』を作っても自分にとっては意味はない ・作っている自分自身にとって大事なことは何かを問う ・自分に感情を許す ・グループワークのパートナーとのやり取りをとおして自立する	他研究室や所属研究室の授業などのどれとも違った

表2 Aさんに影響を与えた大学在学中の3つの学び（インタビューを元に作成）

学びとはバラバラなものではなく、学習者の主体の中で再構成され意味を持つものであるが、ここでは『ストーリーテリング』の学びの特性を考えるために、敢えて3つの学びを区別した。

『ストーリーテリング』の特徴として、画材、技法材料、画面構成、特定の美術動向や概念等の運用を素材・主題とした実習とは異なり、自分自身を素材・主題としていることがある。学生はお互いの自分自身を媒介として自分自身を探究する。この授業デザインにより、Aさんは「本当の中心を問いかけ続け」る学びを行った。この中で、表現が内発的になり、「つくること」が作品に現れるという独特な制作になっていった。それは、制作する「私」、制作の行為、制作されつつある作品が分離せず一つのものになるということである。Aさんはこのような制作の中で、表現をとおして自分に感情を許すことができるようになり、またグループワークのパートナーとのやり取りをとおして自立できるようになっていった。

『ストーリーテリング』は「私」を探究するということに特化した学びであるところが、他の2つの学びとは異なっていた。「所属研究室でのフィールドワークの機会」では、自分自身を外側の環境と結びつけて作品化している。「自分の足元を見つめるような制作の機会」では、自分自身と生まれ育った街の社会や環境との関係を作品化している。これらの学びでは、「私」が重要な意味を持つと同時に、自分以外の存在との関係性も重要な問題となっている。また、作品制作という造形上の問題も入ってきている。これらに対して、『ストーリーテリング』の素材は、自分自身の「私」とグループワークのパートナーの「私」であり、「私」同士の関係が問題であった。また作品制作は行うが、画材や技法材料や知識の運用の巧拙という造形上の問題から学生を解放し、イメージ体験そのものにフォーカスするよう授業デザインしている。「ストーリーテリングの回数を重ねる」ことは、より純粋に「私」自身を探究する機会であったといえるであろう。

『ストーリーテリング』が可能にした純度の高い「私」そのものの探究は、大学生というアイデンティティを超えて「私」の広がりを確証することにもつながったようである。Aさんは子ども時代の制作との関わりを想起している。

高校では賞をもらうための作品を作り続けて、入試にそなえて合格するためのデッサンをたくさん描いて、いざ大学に入ったら自由にできない自分になっていた、という学生は私だけではないはずです。富田さんの授業はそんな私を、入学前・・・というよりも、小さな子どもの時代まで戻してくれたようでした。自分を大切にする術を、たくさん実感させてくれました。…これだけ意識的になれた（と、私なりに思っています）のは、ストーリーテリングのような機会で、自分自身や他人との特別な摩擦があったため

であると思います。この大学で、もの作りの技術よりも大事なものを得た自分になって卒業できることが、本当に嬉しいです。(作品4の振り返りのエッセイより)

画材や技法材料や知識の運用の巧拙という造形上の問題は、美術系の大学生としてはこだわりを持つところである。この問題を度外視している『ストーリーテリング』は、美術系の大学生としてのアイデンティティを迂回しているといえる。画材や技法材料や知識の運用の巧拙という造形上の問題から解放されてイメージ生成の体験そのものに集中して「私」を探究することは、子ども時代の遊びに熱中する体験に近いものとして体験されている。こうした独特な焦点を持った『ストーリーテリング』をととしたAさんの学びは、大学カリキュラムの目的合理性(その一部は画材や技法材料や知識の運用技術を獲得するということ)を超えて、「自分を大切にする術」＝創造の行為の意味に至っている。また学部4年間の年限を超えて、子ども時代の自分につながる質があったと述べている。それは、2つの他者を体験させる『ストーリーテリング』独特の授業デザインによるものであるとも述べている。Aさんは『ストーリーテリング』の独特な学びを手がかりとして、教育システムの限界を超えて、「もの作りの技術よりも大事なもの」を自分のものにしていったのである。

Aさんによる『ストーリーテリング』の教育一般との比較

Aさんは、琉球大学教育学部教育実践学専修で2011年から2015年に実施した『ストーリーテリング』にもサポートとして関わった。2015年には『ストーリーテリング』を振り返るシンポジウムが琉球大学教育学部で開催された。このシンポジウムに向けて、Aさんはステートメントを作成した(このステートメントの一部は序章の冒頭に紹介した)。これは、教員養成課程を舞台としたシンポジウムであることを念頭に、特に学校教育との対比を念頭に置いたものである。この中で、「教育と美術について」というトピックで、『ストーリーテリング』の教育的意味について次のように意見を述べている。

○教育と美術について

学校教育の現場では、一般的には、教育目標の下に指導を行う。目的が先にあり、そこに向かっていくという方法では、生徒の主体性はその内に限られる。高校へ行くため、大学へ行くためならば、それでいいのかもしれないが、教育の本質である「成長」という観点からすると、目的に達した時点でその主体性は頭打ちとなるのではないか。／決

まった目的がなくなった後は、自分で意味を探し、それを信じて生きていかなければならない。意味を作り出す動機は、内発的なものとなる。しかし、学校現場で外側から動機や意味を与え続けられた人間は、「自分で探し出す、作り出す」力を十分に発揮できるだろうか？／自ら創り出す歓喜は、子どもの頃に「遊び」を通して皆が体験しているはず。その感覚に再び接触し、「ゼロから創り出してもいいのだ」という新しい（懐かしい??）可能性を与えること。それが、現代の、美術教育の役割の一つだと思う。ストーリーテリングの一連のワークには、その役割に重なる部分があったと感じている。

（2015年の琉球大学のシンポジウムに向けたステートメントより）

第1章で論じた、学校教育に代表される教育制度の目的合理性・技術的合理性の限界が、学習者の立場から証言されている。特に高校において〈脱臼〉を経験し、大学入学後に『ストーリーテリング』を繰り返し受講することによって、大学カリキュラムの制度上の必要性を超えた独自のカリキュラムを作り出して学びを追求した経験が、Aさんのステートメントの背景にある。「自ら創り出す歓喜」を回復する場所をつくるということが、現代の美術教育の役割だという。『ストーリーテリング』はそうした場所のひとつであるし、Aさんが卒業後に開催している絵画教室もそうした場所のひとつであろう。

Aさんによって探究された「私」

Aさんが「ストーリーテリングの回数を重ねる」ことによって探究した「私」とはいったいどのような存在であろうか。この「私」はまず、普段は物事に対して受け身であるAさんが表現において「いやがおうにも中心に来る」ものとして体験された。作品4の振り返りのエッセイや卒業後に作成した2015年の琉球大学教育学部でのシンポジウムに向けたステートメントで子ども時代に言及しているのは、制作において「私」が中心にいるということを子ども時代には体験していたが、その後この「私」が失われていたことを示している。したがって「ストーリーテリングの回数を重ねる」体験は、表現における「私」の回復であるといえよう。また、『ストーリーテリング』の体験が深まるにつれて、イメージの主体になる「私」というものが出てきた。この「私」は、それが主体となるイメージが自分のものであるか他者のものであるかを区別していなかった。このような、主客の分離を超えた「私」の体験にAさんは驚きを覚えている。このことをAさんは「誰かのストーリーなのに、そのイメージの主体が自分になることができるなんて、人間はすごいなと思いました。」（作品4の振り返りのエッセイより）と感じている。

このような主客の分離を超えた「私」の体験は、パルメンティエー（2007）が述べていた「美的な主体」を想起させる。「美的な主体」についてパルメンティエーは次のように述べている。

この運動の主体は、それまでの日常の断片化された役割自我とはもはやほとんど関係がない…新しい美的な主体は自分が欲するものになるという自由を有している。美的な主体はいかなる目的にも、いかなる道徳的な格率にも拘束されず、いかなる物理的な制限にも服さない。美的な主体は、あらゆる使命から自由であり、制限のない可能性である。（p.145）

主客の分離を超えた「私」は、この「美的な主体」に対応する要素を持つように思われる。しかし、Aさんが体験した「私」は、この主客の分離を超えた「私」にとどまらない点がある。これは、「つくるじぶん」「イメージするじぶん」や「感じている私」「ストーリーとして動いている私」、あるいは主客の分離を超えた「私」といった、それまでのどの「私」の体験とも少し異なるように思われる。この別の「私」は未だ明確には把握されず、萌芽的に現われているようである。その存在は、作品4のストーリーを発表しているときに現われてきた。作品4は登場した全てのものが変容していくことが特徴的であった。この変化を語っているうちに、言葉にしたことで生まれたイメージが広がったという。ストーリー発表の場でパフォーマンス的に語っているうちに、不意に「私自身」が登場したことが何度かあり、思わぬことを言ってしまったというのである。Aさんは、これらを言っているときの自分は「フタをしない自分」であったと思ったという。そして、「あのとき、自分はいなかった。自分はどこにいたのだろうか？物語の中だろうか？」（作品4の振り返りのエッセイより）とその所在を問いかけている。

この証言の中で、「不意に私自身が登場して…言ってしまった」という箇所が注目される。これは日常の「私」でもなければ主客の分離を超えた「私」でもないように思われる。「言ってしまった」というのは自我の統御を超えている。しかしAさんがそれまでに体験した自我の統御を超えた様々な「私」とは別のレベルの「私」の働きを感じることができる。これは本章第5節の観点3ですでに指導者の主体者としての物語のところで叙述したことである。

この不意に登場した「私」は、無意識的な造形力の圧倒的な力に対して身を任せつつ、「すべてよろしい。しかし全くすべてというのではない」と留保する「私の中の何ものか」（ユング 1973, p.27-28）に相当するものではないかと筆者は考える。ユングは「私の中の何ものか」を「人間の自由」だとしている。無意識的内容に圧倒される〈出現〉タイプ1に対して、それを意識的に乗り

越えようとする〈出現〉タイプ2を作り出そうとすることにも、この「留保する」働きは現われていると思われるが、不意に登場する「私」が自分自身の創造した作品について留保をつけてくるところに、「人間の自由」がより直接的に現われていると筆者は考える。

この「人間の自由」は、現代人の教育ということを考えるとき、非常に重要な意味を持つのではないだろうか。それは、無意識的諸力に圧倒される行き方とも、規範的人間像に自らを造形する行き方とも異なる、自立した「私」を生み出す営みに欠かせない要素なのではないだろうか。

『ストーリーテリング』構想当初は、〈脱臼〉によって「私」が脱落することを問題視するあまり、自我の統御を超えて無意識的内容を引き出すことさえできれば課題は解決すると考えていた。しかし、Aさんの指導をとおして、それだけでは不十分であると考えようになった。創造の行為をとおして無意識の創造性に触れさせるだけではなく、これを留保し対決していく「私」が生まれる必要があると考えるようになったのである。

本章では、『ストーリーテリング』をとおして創造の行為を深め、「私」を救済し、人生を創出する物語としてAさんの事例を捉えてきたが、この物語を背後から支える深層の「私」が存在することを見失ってはならない。

以上のことを念頭に、本章で分析してきた4観点からみた、Aさんの制作体験を振り返る。

4 観点からの分析の総括

4 観点からの分析をとおして、Aさんの変容と成長を読み取ることができた。Aさんは、制作過程で現れる過去のトラウマとそれに対する自動的反応＝〈出現〉タイプ1を書き換えたいと考えており、〈出現〉タイプ2にはこれを上書きするという意味があった。〈出現〉タイプ2では、Aさんが「不気味なもの」と呼ぶ、相反するものが結合した独特なイメージが生成された。この「不気味なもの」は、カニと大豆といったイメージの結合であると同時に、Aさんの「イメージとして「動く私」と「ストーリーを創っていく「感じる私」」が対話し協力することによって生み出されるものでもあった（観点1）。筆者はここに、二者を結合・交渉・協力させている別の「私」の存在を想定した。この別の「私」は、二分法を超えた新しい存在＝自分自身を生み出そうとする存在である。この別の「私」の働きの現われである〈出現〉タイプ2を作品2～作品4で比較することで、Aさんが過去から解放され、見えないもの（見たくなかったもの）を直視できるようになる等の態度を発展させ、変容・成長を遂げていることが確認された（観点2）。大学在学中、他者と親密になりすぎないように距離を取っていたAさんだが、『ストーリーテリング』のゲーム形式のルールによりグループワークのパートナーと濃密な対話をする事となった。グループワークのパートナーとの

摩擦により内なる対話が始まるのだろうか」とAさんは述べていたが、果たしてこの外なる他者との対話による内なる他者との出会いはまさに『ストーリーテリング』が狙っていることであった。Aさんは日常の場面では避けていた他者との深い関わりの中で、お互いの必要性を感じ、さらに主客の区別を超えたイメージの主体としての「私」を体験した。また受講を重ねたことで、『ストーリーテリング』の指導空間の特質に気づき、これを支えている指導者を学生にとって「最初の他者」であるとしている（観点3）。局面毎に見守ったり、助け船を出したり、鏡となったり、流れをまぜ返す存在としての指導者のあり方は、Aさん自身が絵画教室を主宰するという卒業後のキャリアへのインスピレーションとなった（観点4）。筆者はAさんの指導をとおして、無意識の創造性の体験の可能性、これを引き出す授業の可能性、学生と指導者の指導関係の可能性、学生が自主的にカリキュラムを構成する可能性を展望することができるようになった。Aさんの指導をとおして筆者がもっとも深い印象を受けたのは、Aさんの「私」の変容である。Aさんは制作をとおして様々な「私」に出会っていった。「つくるじぶん」と「イメージするじぶん」、「感じている私」と「ストーリーとして動いている私」、主客の分離を超えた「私」の他に、これらのどの「私」とも異なる別の「私」に注目した。これは無意識的内容に圧倒されることなく、これに開かれた態度を取りつつ留保を与え、これと対話を続け、新しい存在＝未来の自分自身を生み出す「私」である。このような「私」こそ、無意識の創造性を体験させる教育において探究されるべき「私」のあり方ではないかと考えられた。

この新しい存在＝未来の自分自身は、Aさんの場合、絵画教室の指導者という形で現実化している。このようなAさんの生き方への影響を見ていくと、宮沢賢治の『農民芸術概論』に出てくる「芸術としての人生」が想起される。創造力が作品制作を超えて、人生そのものの創造に影響を及ぼす段階である。異様な体験を自分の世界観に組み込もうとすると、組み込んだ自分が社会的規範から外れるという点は、本章の第1節で、物語の視点を整理した時に出てきたことである。Aさんは「実生活で「意識的である」というのは、それだけ大変ということ？」とか「自分の求めに応じてやっているから、普通の方法にはならないこともある…現代の「普通に生きる」とってとても生きにくいかもしれない」（2015年7月8日のメールより）と述べているが、これは創造的な人間に特有の悩みである。これらの証言から、Aさんは単に「私」を取り戻しただけではなく、真に創造的な人間になっていったといえるだろう。ここには、ユングが「建設的方法」として提示した態度、あるいは真木が〈彩色の精神〉と呼んだ態度が見られる。Aさんは、『ストーリーテリング』での制作から得た夢の色を取って人生を彩ろうとしているのである。

第5章 Sさんの事例

第1節 Sさんの事例の概要

事例選抜の理由

2011年から2015年まで琉球大学教育学部教育実践学専修で実施してきた『ストーリーテリング』の受講生131人の中でも、特にその作品に現われた神話的イメージで筆者の目を引いたのがSさんである。Sさんの制作体験の特徴として、以下が挙げられる。

- ・ 普段は制作に馴染みがなかったが、授業をとおして深い創造性を体験した
- ・ イメージ生成に強い感情的な反応がある等、無意識の造形力の作用が顕著に見られる
- ・ 無意識の造形力によって生成されたイメージが、神話的要素を色濃く持っている＝「個人神話」創出をしている

Sさんの事例は、制作に普段馴染みのない学生が『ストーリーテリング』のようなワークを通して自身の創造性に触れ、そこから思いがけない神話的要素を生じ、制作をとおした「私」の変容を体験する物語である。

Sさんの事例は、琉球大学教育学部教育実践学専修における授業「総合表現」で5年間実施された『ストーリーテリング』の、初年度にあたる2011年度の事例である。他の2例（AさんとFさん）は幼少期から制作に親しんできた学生の事例であるが、Sさんの事例はこれらとは異なっている。琉球大学教育学部教育実践学専修は小学校教員養成に特化した分野であり、幼少期から制作（絵を描くこと）に親しんできた学生はいなかった。

Sさんは当初「正直、始めは「イメージ」とか「ストーリーテリング」とか意味が分からず楽しくありませんでした。」（作品2の振り返りのエッセイより）と感じており、『ストーリーテリング』に対して抵抗感を覚えていた。このような抵抗感は特にSさんが受講した初年度2011年の受講生全体にみられた⁹⁸。これは絵を描くこと＝制作に馴染みのない学生が制作に関わる実習に苦手意識

⁹⁸ 2011年度以降、この「壁」が無くなった。上村准教授によれば、先輩後輩関係の中で経験が継承されるのではないかとのことであった（例えば「総合表現の『ストーリーテリング』は面白いよ」という話が伝わって行く等）。敢えて2011年度の授業から事例を取り上げる理由は、この「壁」を乗り越えるための努力に、無意識の創造性を引き出す教育とそれを受け取る学生の関係を考えさせる素材があるからである。

を覚えるということもあるであろうが、第3章で述べたように、学生の「私」の主体性や創造性を問うような指導は学生の抵抗を受けることがある、ということとも関連していると考えられる。これはSさんに限らず、小学校教員養成に特化したこの分野の学生たちに共通して見られる傾向であった。この傾向は、「総合表現」の企画者であり筆者を外部講師として招聘した上村准教授が「壁」と呼んでいたものである。この「壁」を乗り越えるべく、上村准教授と協働して講じた対策課題が奏効し、多くの学生に創造性の体験をさせることができた。この中でも、明確に〈出現〉の特徴を持つ深いイメージ生成の体験を示す例があり、Sさんの事例はこれが最も顕著な例である。

Sさんは筆者の授業を通して作品を2つ制作した。最初の作品は「壁」を感じさせるもので、制作物が本人と分離していて、感情移入が薄い作品である。一方、2番目の作品は、対策課題によって制作の中に没入することができるようになった結果として生じた、強い感情移入と深いイメージ生成を示している。この2番目の作品は、河合（1991）がいう「個人神話」を作る（p.55-56）ということを感じさせる作品である。天地創造神話を連想させるイメージと、Sさん自身の強い感情的な反応が一体となっており、〈出現〉の特徴を呈している。

受講の概要

Sさんは、琉球大学教育学部教育実践学に在籍中、必修科目「総合表現」を受講した。この中で行われた集中講義『ストーリーテリング』を2回（2011年6月および7月）受講した。「総合表現」は選択科目ではなく必修科目であり、受講に関してSさんの意思が反映しているわけではない。また、Sさんは小学校教員養成に特化した分野の学生であり、筆者がAさんやFさんと持ち続けているような制作を通しての交流はなかった。自ら求めて筆者の指導を受けに来たAさんやFさんと比べると、必修科目の受講生の1人であったSさんとはあまり深い関わりがあるとはいえない。

Sさんは卒業後、夢を叶えて地元で小学校教員をしている。Sさんが琉球大学を卒業し宮古島で教員となった2012年に、筆者が宮古島を取材で訪れた際にSさんに会い、将来事例研究として取り上げたい旨を伝えた経緯があった。

分析の対象と資料

2011年に実施した『ストーリーテリング』（2011年4月から7月）で制作された2つの作品を、本章での事例分析の主な対象とする。それぞれを作品1および作品2とナンバリングして区別する。資料は各回の作品（絵とストーリー）と振り返りのエッセイと卒業後のインタビュー（質問票に回答する形で書面でのインタビューで、2022年1月に回答を得たもの）である。

2011 年 6 月（琉球大学教育学部の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品 1

2011 年 7 月（琉球大学教育学部の集中講義『ストーリーテリング』受講）＝作品 2

2022 年 1 月 メールによるインタビュー

作品 1 および作品 2 の振り返りのエッセイは、2011 年の琉球大学での 2 回の集中講義の後に書かれたものである。メールによるインタビューは 2022 年 1 月に回答されたもので、受講から 10 年が経過してから、その経験を想起して書かれたものである。

第 2 節 S さんの物語

S さんの事例は、他の 2 例（A さんと F さん）に比して、制作に関する経験が少ないため、物語は簡単な経歴を記すに留まる。制作に対して主体的に関わることがなかった S さんであるが、「総合表現」の授業で行った『ストーリーテリング』によって、S さんは制作との関わりが変化するとともに、制作によって S さん自身も変化を体験していくこととなった。

学齢期における制作との関係

他の 2 例（A さんと F さん）では、幼少期から制作に親しみ、またそれ故に、小学校・中学校・高校での指導によって、特にその禁止と過度な干渉によって、〈脱臼〉が起きていた。このような〈脱臼〉は、S さんには見られない⁹⁹。それは、S さんが制作ということから縁遠かったことが関係している。卒業後のインタビューで、S さんに幼少期における制作との関わりについて訊いてみたところ、S さんは次のように回答している。

筆者：S さんにとって、「絵を描くこと」ってどんな位置づけですか。「絵を描くこと」は好きでしたか。S さんの子供の頃のことと「絵を描くこと」について、教えてください。

S：絵を描くことはあまり好きではなく、今も描くことはあまり行わない。あまりうまく描けないことが嫌で、ほとんど描いた記憶がない。（2022 年 1 月のインタビューより）

⁹⁹ 〈脱臼〉という言い方で捉えている現象は、おそらく様々な学びの中で起こり得るものだと思う。本研究は制作による人間形成を問題とするため、〈脱臼〉は制作における学びに限定して捉える。このため、事例研究で叙述する「私」の物語も、制作に関連したものに限られる。

このように、現在に至るまで「絵を描くこと」はほとんど行なっていない。「うまく描けないことが嫌」というように、苦手意識がある。しかし他の2例のような〈脱臼〉は見られない。〈脱臼〉は、本人と「絵を描くこと」が深い関係にあるところに、学校の教師からの禁止や過度な干渉が強く働くときに起こることなのである。Sさんは「絵を描くこと」に対して、もともと〈脱臼〉するような主体がなかったのである。作品1には中学校のバスケットボールや高校の卓球を思い出すシーンがあることから、大学入学以前はスポーツが好きな活動的な子どもだったことが伺われる。Sさんの主体性は制作（絵を描くこと）ではなく、スポーツなどの活動に発揮されていたのだらうと想像される。

大学入学後

Sさんは宮古島から沖縄本島にある琉球大学に進学した。知り合いがなく、本島のことも知らない状況であったが、教育実践学専修の仲間が支えてくれた。大学時代についてSさんは次のように振り返っている。「本当に実践学の友達に感謝しかありません。宮古島から出て、移動手段もなく、本島のことも知らない自分にいろんなことを教えてくれました。その経験は宮古島ではほとんどありませんでした。」と述べて、世界が広がったことを思い返している。そのような環境の中で、「地元を離れ大学に進んだことをきっかけに、より地元について考えるようになっていた」、「地元を離れたからこそ地元の良さに気づいたのだらうと思います。」（2022年1月のインタビューより）という。このような地元への思いが、「総合表現」で地元をモチーフとした作品を制作した背景にある。

大学2年生で必修科目「総合表現」を受講

大学入学前までは「絵を描くこと」や「表現すること」に対して主体性を持たなかったSさんであるが、このことは、作品1の振り返りのエッセイにみられる次のような証言にも明らかである。

表現したいことをイメージに合うように当てはめることをするよりも、私の場合は、表現したいことはどんどん人に話していくことのほうが多いです。自分の思っていることをイメージに合わせるよりそのまま話したほうが伝わる気がするからです。（作品1の振り返りのエッセイより）

これは『ストーリーテリング』の「ワーク消化のための質問票」の「生きているイメージを体験

したか」という問いに答えたものである。この質問は、制作体験の質の違いに関するものであり、イメージ体験の深度を問うものであるが、Sさんの回答を見ると、イメージ体験を重視していないことが分かる。「表現したいことはどんどん人に話していくことのほうが多い」とは、直接言語で伝える方が多く、イメージ等を使って表現することは少ないということである。Sさんにとって「絵を描くこと」や「表現すること」は普段親しみのない行為なのである。このような制作との距離感は、作品2の制作で大きく接近することとなった。Sさんは作品2の振り返りのエッセイで、作品1と作品2を比較して次のように述べている。

…初めのストーリーでは、軽い気持ちでストーリーに関っていたが、2回目のストーリーでは、「宮古島のことについて描こう」という決心があった。それは、これまでに気付いたことのない気持ちでこの講義のおかげで私は気付くことができたと思う。この講義では、ストーリーテリングが中心となっていたが私はそれを行うことで、地元の宮古島に対する気持ちが強くなっていった。多分自分では気付いていなかっただけで、もともと強い気持ちがあり、この講義を通してその気持ちに気付いたのだと思う。(作品2の振り返りのエッセイより)

先の証言とこの証言との対比は明らかであろう。先の証言では、イメージを用いた表現という行為そのものを否定していた。しかしこの証言では、表現に向かう決意があり、その制作の中で自分自身も気づかなかった強い気持ちが浮上したのだという。イメージによる表現ということを重視していなかったSさんであるが、いざ決意を持って制作に臨んだ際には、イメージをとおして深い創造性を体験することができたのである。この2番目の証言にあるイメージによる表現という行為の何たるかを知ったという変化によって、最初の証言にあるイメージによる表現への等閑視が打ち消されているのである。

作品1の制作は「軽い気持ち」で行ったが、作品2の制作では「強い気持ち」に気づいた、という。制作をとおして自分でも気づかなかった感情が強まり、現われてきたのである。強い感情は〈出現〉の特徴である。この証言から、作品2そのものが〈出現〉であることが認められる。作品2の制作によって、乖離していたSさんの主体はイメージ表現と一体となり、イメージ表現をとおしてSさんは自分の中に埋まっていた強い気持ちに気づき、またその強い気持ちは作品2において神話的形姿に結晶した。

地元の宮古島は、作品1と作品2に共通したモチーフである。これは、地元を離れたことで地元

のことを思うようになったことが影響している。

作品1の物語

作品1は、第1回集中講義（6月）に制作された。『ストーリーテリング』のルールに則り、3人一組のグループワークで制作された。全部で10プロットあり、〈出現〉は見られない。この集中講義で〈出現〉を体験した学生はいなかった。作品1には『これまでの道、これからの道』というタイトルが付けられている。ストーリーは次のようなものである。

#1 「道を歩いている」という言葉を想像すると、中学校の時のバスケ、高校の時の卓球、受験勉強、離島から琉大に来たこと、そして将来の夢である学校の先生へとつながる一步一步が刻まれた一本の道が浮かんできた。しかし、分れ道も何本もあり、違う未来へとつながっていた。そんなことを考えながら、地元、宮古島の平穏な畑に囲まれた一本道を、ある所へ向かって歩いていた。

#2 そんな道を歩いていると、お腹がすいてきた。私は地元・宮古島の宮古そば、刺身、泡盛などの特産が無性に食べたくなってきた。

#3 そんなことを考えながら歩いていると、「旅行に行きたいなあ」とスペインでサッカーを観戦して周りで大ハシャギしているイメージが浮かんできた。

#4 すると、ようやく募金活動の場所に到着した。自身や津波、原発によって被害を受けた人たちへ、少しでも助けになればと募金活動を行った。

#5 被害にあった人々の希望は、以前の街に戻ることや、知り合いとの再会等々だ。そのためには人々の愛とお金が必要だ。

#6 災害があり、とても大変な思いをしている人や、それを支えようとする人、世界中の人が出会い、協力し、互いに支え合って、新しい一歩を踏み出していく。

#7 しかし、出会いがあれば分かれがある。キッカケは人それぞれだが、何かがあって分かれ、また次の一歩へと歩いていく。進んだ先が明るい道である人もいれば、暗い道である人もいる。それが人生の歩みだ。

#8 進んだ道の先には、人それぞれの美しさが浮かび上がってくる。それが景色か物かはその人次第だが、何か分からないがぼんやりと遠くに美しい何かがある気がして、またどんどん道を歩いていく。

#9 景色や物の美しさには、必ずと言っていいほど、手入れ等がされている。美しい砂浜なら、ゴミを出さないようにしたり、ゴミ拾いをしたりと…。それは、人生でも同じで、できる限り良い方

向へ進み、失敗してもそこから新しい考えを発見したりすることで、より美しくなっていく。

#10 美しい人生を歩むためには、努力が必要だが、何より大切なこと、それは、人との出会いや別れの中で、互いを助け合う、協力するということだ。多くの人と触れ合い、進むことで、人生はより一層、輝きを増し、とても美しい道へととなってゆく。

筆者が出したプロット#1「道を歩いている」をみて、「自分のこれまでのことがなんとなく頭に浮かんだ」（2022年1月のインタビューより）という。地元を離れたことで地元のことを考えるようになっていたこともあり、宮古島がモチーフとなったのである。

後半に出てくる、被災者への募金や、人との出会いと別れ、美しい人生といったモチーフも、Sさん自身の経験を反映している。Sさんはこのことについて、インタビューで次のように述べている。

後半の内容は、同じ学科（実践学）の友達の影響だと思います。宮古島からほとんど知り合いのいない状況で進学した中で、支えてくれる仲間がたくさんいました。一緒に遊んですごしたり、ご飯を食べに行ったりするのは毎日のことでした。講義などでも互いの考えをぶつけたり、カバーし合ったりということがたくさんあったので、これまで出会った友達とは違う感覚でした。その経験から、助ける・支えるということが生まれたと思います。（2022年1月のインタビューより）

この証言から、作品1のストーリーは、Sさんの過去と現在の現実とそこでの経験を反映していることが分かる。作品1がSさんの現実を反映したものであるのに対して、作品2はSさんの想像を反映している。この比較は、このあと観点1で掘り下げて論じる。

作品2の物語

作品2は、上村准教授とアイディアを出し合って構想した対策課題1、対策課題2（観点3で詳述する）によって、作品1を見直し、作り直すところから生まれてきたものである。作品1を利用して、それを作り直し語り直す学生もいたが、Sさんの場合はゼロから新しいものを作り直した。ただし、後で見るように、2つの作品には「美しい道」「美しい人生」という共通するテーマが埋め込まれている。作品2は、作品1を作り直すワークであるため、『ストーリーテリング』のグループワークとは別の仕方で作成されている。したがって、グループワークで使うプロットは、作品2

にはない。しかし便宜上、以下では一枚の絵ごとにプロット番号を付してストーリーを示す。作品 2 には『第 2 のストーリー』というタイトルが付けられている。作品 2 のストーリーは次のようなものである。

#1「不思議なもの」ある海に大きなサンゴの塊が、ふかふかと浮かんでいた。いつから浮かんでいるのか？最初はどんな大きさだったのか？名前は何なのか？いろんな疑問にあふれたサンゴは、なぜか分からないが、何年もその場から移動することはなかった。

#2「登場」その大きなサンゴの周りにはたくさんの魚たちが優雅に泳いでいる。しかし、サンゴの上に生きている生き物は、いない。辺りには何も存在しない、草もなければ、水もなく、とても生き物がすめる場所ではない。そんなところに一匹の生き物がやってきた。

#3「発見」その生き物の正体は、とても大きなサシバだった。サシバはいろんな場所を飛び回り、旅をしている。旅をしている途中で腹が減ったので、このサシバはサンゴの周りに集まる魚たちを食べようとこのサンゴの上にやってきたのだ。サシバは、いろんな魚の中から一番大きい 10 メートルのマグロを捕まえた。サシバは捕まえたマグロをサンゴの上に置いた。そして、勢い良くマグロにがつついた。マグロはあっという間に全て無くなった。このサシバは群れからはぐれ孤独な状態のまま何ヶ月も飛び回っていたため、腹が減り死ぬ寸前でこの大きなサンゴを見つけたのであった。

#4「復活」腹一杯になったサシバは、あることに気づいた。「このサンゴのまわりに住めば、毎日魚を食べることが出来る。ここに住もう！でも、このサンゴには緑もないし、水もない。生きていくことは、ほとんど難しい。どうしたら住めるのだろうか？」そんなことを考えていると、群れの仲間がいていたある言葉を思い出す。

#5「旅立ち」「この世界のどこかに何でも願いを叶えてくれるクジャクがいるらしい。しかし、願いを叶えるには・・・」というところまでは覚えているのだが、最後の一言がなかなか思い出せない。1 時間考えていたが全く出て来ない。サシバは「考えていても仕方がない！とにかくそのクジャクを探そう。」と決心し、サンゴを飛び立ったのであった。

#6「絶望」サンゴを飛び立って何ヶ月経っただろうか？サシバは限界だった。「あの場所に残っていれば・・・」と、飛び立ったことを後悔し始めていた。そのとき、花火のような光が目に入った。眩しすぎて目が開けられない、前がみえない、自分がどこに向かって進んでいるか分からなくなった。「ああ、これで人生これで終わりかあ、あのマグロをもう一回食べたかったなあ。」サシバは力尽きゆっくりと落ちて行った。

#7「奇跡」サシバは目が覚めた。さっきまでの海の青々とした景色だったはずが、あたりは真っ暗。自分の姿さえも見えない。そんなところに一気に眩しい光が注がれた。「これは、さっき見た……」と思い、その方向を見上げると、何とも素晴らしい光を放っているクジャクがいるではないか。これこそ、あいつが言っていたクジャクに違いない。サシバはやっと見つけたクジャクにあの願いをした。

#8「達成」「ここからずっと遠くにある大きなサンゴに住めるような場所にしてください。」すると、クジャクは「その願いを叶えよう、だが……」と言った瞬間、サシバは興奮しクジャクの言葉をさえぎるように、「早く願いを叶えてください。」と、クジャクの言葉を最後まで聞かず、願いを叶えてもらった。サシバは嬉しくなり急いでサンゴの方に向かって飛び立った。

#9「死」飛び立って数時間後、サシバは違和感に気づく。その違和感は空腹であった。願いを叶えてもらったことで興奮し、お腹が空いていることを忘れていたのである。その瞬間サシバは一気に力が入らなくなった。クジャクのところについた時点で限界は来ていた。サシバはこれ以上飛ぶことはできない。せっかく願いを叶えることができたのに、サシバはサンゴの場所まで行くことができないのである。サシバは力尽き海に沈んでいった。

#10「感謝」願いを叶えてもらったが、その素晴らしさを体験できぬままサシバは死んだのであった。実は、クジャクがあのととき言いかけていた続きは「願いを叶えよう。だが、その代わりに命がひとつ必要だ。」ということだったのだ。クジャクはサシバが途中で力尽きることを知っていたため、何も言わずに願いを叶えたのであった。サシバが命に代えて住めるようにしたサンゴには今ではたくさんの生き物が住んでおり、サシバへの感謝を表し大きなサンゴの上には、とても大きなサシバの像が建てられた。

作品2には、神話的形姿や神話的要素が顕著に見られる。この分析については、観点1および観点2で詳述する。

作品1と作品2をシリーズとして読む

作品1と作品2には、「美しい道」「美しい人生」という共通するテーマが埋め込まれている。しかし、そこには大きな違いがみられる。作品1は現実を反映しており、語りの主体は等身大のSさんである。一方、作品2は想像の産物であり、語りの主体は主人公のサシバに同一化しており、それは、神話的位相にある「私」である。

このような違いを持つ作品1と作品2をシリーズとして見たとき、何が見えるだろうか。そこに

は、Sさんが親しんでこなかった「絵を描くこと」や「表現すること」に対する距離感の変化を読み取ることができる。作品1では等身大のSさんとして「美しい道」「美しい人生」の重要性を「説明した」が、作品2においては、「絵を描くこと」や「表現すること」に没入することで、「美しい道」「美しい人生」を主人公のサシバとして「実際に生きた」、といえるような体験をしている。これは、第4章のAさんの事例でAさんが証言していたような、「イメージになった」という体験と共通している。Aさんはストーリーを通して「助けたい」「なんとかしたい」と願い、ラストシーンに向かってそれを作り上げていくと同時に、そこにある救いを作者として受け取っていた。これと同様のことが、Sさんの作品1から作品2への変化の中で起きていたと考えられる。

卒業後の人生

Sさんは卒業後、地元・宮古島で小学校の先生として働いている。この中で、『ストーリーテリング』の経験はどのように影響しているか。このことについてインタビューで訊いたところ、次のような回答があった。

大学を卒業し、地元で教員として働いている際に、サシバに関わる授業を行うことがあり、その際、物語を作ったことを思い出す。(2022年1月のインタビューより)

サシバということが関わるときに、ストーリーを思い出すという。サシバが主人公となった作品2のことである。『ストーリーテリング』の体験は時折思い出されるものであり、Sさんの卒業後の人生に大きな影響は与えていないようである。詳しくは観点4で論じる。

第3節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）

深層からのイメージ生成ということについては、作品1には〈出現〉が見られないため、作品2を見ていく。作品2は、全編が〈出現〉だといえる。作品2は強い気持ちに駆られて一気呵成に作られており、また神話的形姿や神話的要素が濃厚に現われている。

故郷に対する強い気持ちが現れる

Aさんの制作と比較すると、Aさんの作品の〈出現〉タイプ2からラストシーンまでに相当するものが、Sさんの作品2だといえるかも知れない。作品2を生み出したのは、Sさんの強い感情であった。この感情について、Sさんは作品2の振り返りのエッセイで「2回目のストーリーでは、

「宮古島のことについて描こう」という決心があった。…この講義では、ストーリーテリングが中心となっていたが私はそれを行うことで、地元の宮古島に対する気持ちが強くなっていった。」と述べている。Sさんの強い気持ちが作品2を貫いており、これが作品2そのものを一つの〈出現〉にしている。それまで体験したことのない地元の宮古島に対する強い気持ちが現われ、それが作品2という形を取って〈出現〉したのである。その気持は、『ストーリーテリング』のおかげで気づいたもので、講義を通して強くなっていった。その気持はSさん自身が気づいていなかったもので、作品2制作を通して〈出現〉したものである。強い情動は、第2章でみたように、普遍的無意識のイメージや元型的イメージ＝〈出現〉の特徴である。また神話的形姿や神話的要素も〈出現〉の特徴である。

神話的形姿や神話的要素を着想した経緯

作品2には、神話的形姿や神話的要素が濃厚である。神話的形姿や神話的要素は、深層からのイメージ生成の証拠である。作品2は全編にその特徴が出ている。「とてもお大きなサシバ」や「なんでも願いを叶えてくれるクジャク」は、明らかな神話的形姿である。これらの着想の経緯についてSさんに訊いてみた。

筆者：なぜサシバを主人公にしようと思ったのでしょうか。（最後に、サシバの像が立つところは、宮古島に実際にあるサシバの像にストーリーをつなげているんだな、と感じました）。

S：地元にサシバの大きな像があり、なぜかその時にそれを思い出し、主人公にしました。

筆者：大きさのこと。10メートルのマグロを一瞬で食べてしまうサシバとは、相当な大きさの鳥ですが、この大きさがとても印象的でした。どうして、このような巨大なイメージにしようと思ったのでしょうか。

S：最終的なストーリーのゴールをサシバの像（伊良部島に実際にある）にしたかったので、それよりも大きなサシバを主人公にしようと考えた。

筆者：虹のような鳥が願いを叶えてくれるというエピソードは、どのように生まれたのでしょうか。

S：宮古島では、小学校で飼っていたクジャクが逃走し、野生化していることが問題になっていて、そのクジャクもまれにしか見つけれられないため、ストーリーの中で、見つければ願いが叶うということにしたら面白そうだなと思い生まれました。（2022年1月の

インタビューより)

S さんには特に神話的要素を生み出すということに意識的ではないようである。神話的要素は、宮古島市にあるサシバの像とストーリーをつなげようという思いつきだということである。結果として巨大なサシバをイメージすることになったのである。この巨大なスケールについて、筆者は神話的形姿、特に創世神話に見られる巨大なものとの関連を連想した。手塚治虫の『火の鳥』等を連想させる「なんでも願いを叶えてくれるクジャク」についても、発想の源は宮古島で野生化したクジャクだという。S さんの着想は、宮古島の事物や出来事を元になっている。結果として生まれたイメージを、筆者は神話的形姿や神話的要素として受け取っている。これを筆者の思い違いとして排除してしまってもいいだろうか。

無意識的内容が画面に侵入する

S さんの証言では、神話的形姿は本人の意図とは関係なく、結果としてそうってしまったものようである。こうしたいわば「思いつき」の結果として出てきた場合でも、そこに無意識的創造力の働きを見ることができる。作者の意図とは別に無意識の創造力が滑り込むとする解釈は、ユング (1991) が 1920 年代に指導した X 夫人の例で示している (p.71-148)。ユングは X 夫人の最初の絵 (図 48) について、次のような鋭い洞察をしている。

始めたばかりの能力のない人にはよく見られることだが、絵を描くということは彼女にとってなかなかむずかしい仕事であった。そういう場合にはえてして、意識の背後にあるイメージが無意識が容易に画面のなかに、いわば密輸入させるものである。(p.73-75)

…彼女の絵が下手なことを利用して、無意識が自分自身の輪郭をあらわにしたということである。すなわち私は岩の塊がひそかに卵に変化したのを見逃さなかった。卵は生命の胚芽であり、高い象徴的な意味をもっている。すなわちそれは単に宇宙創世のシンボルであるばかりか、「哲学的な」シンボルでもある。それは前者の意味では世界の始まりとしてのオルフェウス教の卵であり、後者の意味では中世の自然科学の《哲学の卵》である。この《哲学の卵》とは、《錬金術の作業》の最後にホムンクルスを、すなわち原人、精神的で内的で完全な人、中国の錬金術で言う真人 (文字通り十全な人) を生み出す容器である。／こうした輪郭から私は無意識がいかなる解決を予見しているのかを見てとることができた。その解決とは個性化である。なぜなら無意識に捕らえられている

人間を解き放つものこそ、この変容過程だからである。…そこで私は彼女に、できることで満足して、技術的にむずかしいことをしないですますために、想像力を使うといいと助言した。この助言は、できるだけ多くの空想を画面のなかに入れさせようという目的をもっていた。なぜならそれによって無意識は自らの内容をあらわにする最善の機会をうるからである。(p.75-77)

ユングは独特な見方でX夫人の絵を見ている。ユングが注目しているのは、無意識が何を言おうとしているかである。ユングにとって、無意識は意識の一面性を補償するものであり、「私は無意識がいかなる解決を予見しているのかを見てとる」という言葉にあるように、そこにX夫人の「個性化」の方向性の「見たて」を読み取ろうとしているのである。これは第2章でみた「建設的方法」そのものである。注目すべきは、この「見たて」はユングによる恣意的なものというよりも、無意識自身がどういう解決を予見しているかを読み取ろうとするものであることである。

この「見たて」であるが、特にX夫人の最初の絵に偶然現われた卵状の形態についてユングが述べている、過剰ともいうべき解釈が印象的である。「すなわちそれは単に宇宙創世のシンボルであるばかりか、「哲学的な」シンボルでもある。それは前者の意味では世界の始まりとしてのオルフェウス教の卵であり、後者の意味では中世の自然科学の《哲学の卵》である。この《哲学の卵》とは、《錬金術の作業》の最後にホムンクルスを、すなわち原人、精神的で内的で完全な人、中国の錬金術で言う真人（文字通り十全な人）を生み出す容器である。」として、ユングは卵のイメージを「拡充 amplify」¹⁰⁰している。これは、X夫人が卵を描こうとは考えずに描いたことと対照的である。この畳みかけるような過剰ともいうべき解釈をユングは積極的に行っている。

この「見たて」は、X夫人へのその後の指導において指針として意味のあるものになっていったのである。同様に、Sさんが「思いつき」で描いたイメージが偶然神話的の形態や神話的要素を帯びていたとしたら、筆者がそこに積極的に読み取りや解釈を行っていくことは、指導上意味があるといえないだろうか。ここでいう指導とは、もちろん造形上の指導ではなく、Sさんの無意識がどのような「個性化」を予見しているかを読み取って、Sさんの「私」の変容をサポートするという意味である。

¹⁰⁰ 「拡充法」は、イメージをできる限り、無意識の側から見ようとするものである（河合 1991, p.195）。夢などによって得られた無意識的内容を、神話や伝承に類似する内容を見つけて関連させ、その内容を増幅して聞き取ろうとするものである。これは解釈の一つの方法であり、これまで第2章でみてきた「建設的方法」によってなされるのがふさわしいと考えられる。

また、ユングが「彼女の絵が下手なことを利用して、無意識が自分自身の輪郭をあらわにした」と述べているように、無意識が自らの内容を明らかにする際、絵の技術の巧拙はあまり関係がなく、むしろ絵の技巧に凝らない素人の方が、意図せず無意識的内容を絵に持ち込むことがあるということとは注目される。逆にいうと、技巧的に達者な、しかし無意識的内容を一切含まない絵というのがあり得るのであり、それは「個性化」にとって全く無価値だといえる。稚拙であっても無意識内容を含んだ絵は、「個性化」にとって意味があるのである。それは、本人の意図とは関係なくなされているがゆえに、いずれ本人がそれと取り組み意識化していかなければならないものであろう。「無意識に捕らえられている人間を解き放つものこそ、この変容過程だからである」とは、「個性化」のことであり、無意識的内容を意識化することで、これを対象化し対話できるものにするということである。Sさんの作品2は特に、X夫人の絵のように技術は稚拙だが無意識的内容を豊富に含んだ作品となっている。この意味で、作品2は、Sさんが自覚していない無意識的内容を読み取る必要がある作品である。作品2の制作をとおしてSさんは隠れていた強い気持ちに気づいたと述べているが、これは「無意識が自分自身の輪郭をあらわ」にするような制作において、制作者が感じる可能性のあることである。しかし、このような制作において、本人がこれを十分に意識化しておらず、作品に現われたイメージについても十分に認識していない可能性がある。こうした意識化されていない内容について、ユングがX夫人の絵に対して行ったように、指導者が読み取っていく余地が残されている。そのような読みは、指導上重要な意味を持つとも考えられる。

Sさんの絵について、筆者はそれを稚拙なものとは思わず、むしろ絵としての魅力を強く感じた。それが本人の意図とどの程度関わっているのかが気になり、インタビューで質問してみた。Sさんは次のように回答している。

筆者：『第二のストーリー』（作品2のこと）の絵について。私はSさんのこの作品の絵がとても好きです。特に線が力強く、伸び伸びと、生き生きとしています。サシバの目が印象的です。マグロの形もとてもいい感じです。ほとんど迷いなくモチーフや構図を決めて描いているように見えます。どんな風に描いていたのでしょうか（伸びやかな線や鮮やかな色使いは、最初のストーリーにも見られました）。

S：絵があまり好きではなく、うまく描けないことがわかっていたので、逆に迷うことなくとにかく書いて終わろうという開き直った感じです。どんどん描いて下手でも気にせずという気持ちで描いていたと思います。（2022年1月のインタビューより）

筆者が感じた絵の魅力とは裏腹に、Sさんは自身の絵の魅力に気づいていないようである。自分の絵に自信がなく、だから「逆に迷うことなく」、「開き直」って、「下手でも気にせず」描いたというところは、ユングがX夫人にしたアドバイスを思わせる。結果として、Sさんの作品2は、「多くの空想」や「意識の背後にあるイメージ」すなわち無意識的内容が反映されたストーリーになったのである。また、「開き直って」「どんどん描いて」というところは、作品2が一気呵成に制作されたことを伺わせる。このことが作品2全体を一つの〈出現〉にしていると考えられる。

Sさんの作品2の制作でも、X夫人と同様に、Sさんの絵の稚拙さを利用して無意識がその内容をあらわにするということが起きていると考えられる。技術的にむずかしいことをさせないで多くの空想を画面に持ち込ませ、それによって「自らの内容をあらわにする最善の機会」(ユング 1991, p.77) を無意識に与えるという行き方は、『ストーリーテリング』の授業デザインと共通している。Sさんはこのような機会を得て、自身の深い層からイメージを生成していったと考えられる。

以下では、作品2にみられる「無意識が自分自身の輪郭をあらわにした」と考えられるモチーフを確認していく。

作品2にみられる神話的形姿と神話的要素

作品2には、神話的形姿と神話的要素が多く見られる。作品2を見た2011年当時、筆者は即時に様々な連想を持ち、解釈をしていた。これはアーティストとしての直観的な反応である。筆者はSさんの作品2から強い印象を受けた。この印象は後に〈出現〉という指導概念を構想する元となった経験の一つである。イメージが表している兆候を増幅して聞き取ろうとするために様々な神話や伝承や他の作品などを連想的に集めて関連づけようとする「拡充法」は、筆者にとってアーティストとして当たり前に行うことであり、先にみたように、ユングがX夫人の卵状の形態に対して行っている解釈と同様の行為である。これは、作品に現われたイメージをより深くみていくために自然に起こることであると考えられる。イメージの深層にまで至ると、その深みにおいて、関連する様々な作品がすぐに思い浮かぶのである。現われたイメージの表層にとどまって連想をつなげようとすると、取ってつけたような形になるが、そうではなく、イメージの深層に至ろうとすれば、このような連想はむしろ止めることが難しいほどに自動的・直観的に起きてくる。別の言い方をすれば、これは、連想を増やそうとしているのではなく、深層に至ろうとする営みなのである。

このような筆者の連想や解釈を、以下に表に整理した。

神話的形姿や神話的要素	解釈
ふかふか浮かぶサンゴの塊	・『日本書紀』や『古事記』で天地のはじまりとして描かれている「浮かれ漂っている状態」や「くらげのように漂っている状態」（河合 2004, p27）を彷彿させる。天地創造神話との関連を示している。
とても大きなサシバ	・10 メートルのマグロを一気に平らげる巨大なサシバ等，巨大さが強調される。この巨大さは，天地創造神話を彷彿させる。巨人のイメージとして，河合（2004）は中国の盤古神話，インドのプルシャ神話，北欧のユミル神話を挙げている（p.29）。 ・日本の昔話で『おらが世界一』がある¹⁰¹。これは上には上がいるという教訓的な寓話の形を取っているが，そのスケール感には，盤古の話につうじる太古的で神話的な雰囲気が濃厚に漂っている。
飢えること	・ローレンス・ヴァン・デル・ポスト（Laurens van der Post）（1993）は，サン族の挨拶「今日は！ 君の姿は遠くから見えたよ。腹がへって死にそうだ！」「今日は！ ぼくは今まで死んでいた。だが君が来たので生返ったよ！」（p.318-319）を紹介している。ヴァン・デル・ポストによれば，サン族の飢えには肉体的・精神的の 2 つの飢えがあり，肉体的飢えを「小さな飢え」，精神的な飢えを「大きな飢え」という。サン族は「大きな飢え」を満たすために，歌ったり踊ったり描いたり物語ったりするという。
クジャクを探して遍歴する	・鳥を探しにいく話として，モーリス・メーテルリンクの『青い鳥』が挙げられる。他に，伝説の鳥「シモルグ」を探しに行く鳥たちの話としてファリード・アッディーン・アッタール（Farīd al-Dīn ‘Aṭṭār）の『鳥の言葉』等が挙げられる（バフティヤル 1982, p.52-53）（図 49，図 50）。 ・ローレンス・ヴァン・デル・ポストは，サン族の神話に見られる，白い鳥を生涯かけて探す狩人の話を紹介している。鳥は真理を表す

¹⁰¹ BS-TBS 公式チャンネル（2021, 10 月 15 日）『むかしばなしのおへや～伝えたい日本昔話～#8-2 おらが世界一』[動画]．YouTube. 最終閲覧日 2022 年 5 月 15 日，https://www.youtube.com/watch?v=GWir_cj9AH4

	という。
なんでも願いを叶えてくれるクジャク	・よく知られた話として手塚治虫の『火の鳥』がある。 ・伝説の鳥「シモルグ」の話（バフティヤル 1982, p.52-53）。
自己犠牲	・猛禽類が自己を犠牲にする話は、宮沢賢治の作品に出てくるヨダカや赤いサソリを思わせる。
水が湧く	・サシバが命を犠牲にして水が湧くようにするところは、弘法大師の伝説などで杖をつくところと泉が湧くという話を思い起こさせる。
サシバが石像になる	・ストーリーは伊良部島に実在するサシバ像に接続される。 ・「石化」の問題。これはまとめの節で筆者の物語として取り上げる。

表 3 作品 2 にみられる神話的形姿や神話的要素とその解釈

表にまとめたように、作品 2 には神話的形姿や神話的要素が数多くみられる。解釈は、ユングが X 夫人の絵に対して行っているように、個人史的な背景からではなく、より普遍的な内容を取り上げて、筆者が思いつく主なものを示した。この神話的形姿や神話的要素が、S さんに対してどういう意味を持つのかについては、次節（観点 2）で叙述する。

以上に示した連想や解釈は、決して後づけではなく、即時かつ直観的な反応であり、指導上の強みを作り出す指導者の能力であることを強調しておく。この連想や解釈の行為は、提示されたイメージをそのものの範囲に限定する（すなわち単層に固定化してしまう）のではなく、それが関わっている深層の動きと、そのイメージを生成した無意識の動きを推し量ろうとするところから来ている。イメージを多層的に捉えるという意味がある。指導者がこのように多層的に見ることによって、学生はイメージを自由に動くものとして探究していく空間が生まれると筆者は考える。さらにいえば、このような指導のあり方は、〈脱臼〉とは真逆の行き方であるといえる。〈脱臼〉では指導者は作品を造形物とのみ見なし、その造形的良し悪しを指導者の見方で一方的に断じる。そしてその意見を学生に押しつける。いわば作品を単層的に見て過小評価する方法である。ここでの学生と指導者の関係性は対立的である。これに対して、「拡充法」は、イメージの深層を探り、他の作品や神話等との関連性を見出して意味をまさに拡充していく方法である。いわば作品を多層的に捉えて拡大解釈していく行き方である。そして指導者はその解釈を押し付けることなく保持し見守る。ここでの関係性は、「拡充法」について説明したとおり、学生が自身の作品を無意識の側から見ようとすることと指導者の立ち位置や見る方向は重なる。学生も指導者も、無意識的内容を理解しようとして共に努力する関係性である。端的な言い方になるが、学生は対立的に過小評価されるよりも同

じ方向を向いて拡大評価される方が、制作に必要な十分な空間を得られるであろう。特に、「私自身に対する私の関係の模索的で実験的な形態」(パルメンティエー2007, p.140)のような制作＝学びのためには、学生にとって安全で肯定的な指導空間が必須であろう¹⁰²。

この「拡充法」に相当する作品に対する連想や解釈は、筆者だけがするものではなく、学生自身がすべきものと考えている。これは、先に述べたが、学生も指導者も、無意識的内容を理解しようとして共に努力する関係性であるべきだと思うからである。これまで『ストーリーテリング』を実施してきた中で、学生自身が行うべき発展的ワークとして構想してきたが、未だに実現していないものである。北海道教育大学岩見沢校芸術課程では、4日間の集中講義という時限に収めることができなかったため、やむをえず「ワーク消化のための質問票」によって、事後的な課題として課していた。本来であればもっと十分に時間を取り、制作・発表した作品を題材として、これを解釈し理解していく過程が必要だと考えてきた。この発展的ワークは、琉球大学教育学部教育実践学専修での『ストーリーテリング』で当初計画していたものである。これは第1回集中講義の成果が予想を下回ったために計画を変更した際に諦めることになった。

自分自身に視覚化すること

着想は思いつきであったとしても、結果として神話的形姿を生み出すことになり、それを生み出し自分自身に見せることで、また自分自身と他の受講生に向けて語ることで、その神話的要素をSさんは受け取るようになったのではないだろうか。それが意識的であれ無意識的であれ、それは神

¹⁰² 2015年度は、集中講義直後に予定されていた琉球大学教育学部でのシンポジウム開催の準備に気を取られてグループワークの指導が疎かになった。グループワークはゲーム形式なので学生たちだけで進めさせていた。しかし、ストーリー発表の場でのストーリーの質が予想を下回ったことに驚いた。2015年度の学生たちは集中講義の始めから取り組みも良く、身を入れて制作していたので、質の高い発表になると期待していたのである。このとき、筆者がグループワーク中の学生を見て回って話を聞いたりコメントしなかったことが、作品が形になりきらなかった原因だと思われた。これは第4章でAさんが筆者のことを「最初の他者」と呼んでいたことともつながる。この他者なしでは作品は形になりきらないのである。「拡充法」の議論に話を戻すと、「拡充法」による解釈の広がりによる指導空間を失うと、学生は自信を失い、制作の中で迷ってしまうのである。この目に見えない指導空間の質、そしてその素材である指導者による連想や解釈の重要性を、この経験から思い知らされた。2013年度の事例では、ある学生が描いた最初のプロット「道を歩いている」の絵に対して、筆者が何気なく連想したことを伝えたところ、この学生はパズルのピースが嵌ったように目を輝かせ、ひらめきを得たと述べた。この学生はこのひらめきに乗って、どんなプロットが来てもそれを上手に取り込んで魅力的なストーリーを作っていた。筆者はこの学生の個人史を知らなかったが、何気なく絵から受け取ったことを「拡充」して伝えたところ、このようなことが起こったのである。本来は学生同士でこのように「拡充」し合うことを想定したグループワークであるが、筆者の読みはアーティストとしての経験もあり、学生同士のものよりも深くて確かな場合があるのである。

話的要素に特有の働きを心に及ぼしたと考えられる。自分自身の創作を自分で受け取る¹⁰³ということについて、Sさんは次のように述べている。

筆者：『ストーリーテリング』の体験があってもなくても、Sさんの中に故郷への強い思いはあったと思います。しかし、『ストーリーテリング』で作品として形になったことで、この強い思いを具体的に自覚できたことで、何かの違いがあるのではないかと思います。どうでしょうか。（私自身も、故郷・相模原についての、創世神話のようなものが出来てしまったことがあります。そのことで、故郷とのつながりが、自分の内側にちゃんとあることが自覚できました。環境的な変化があっても、そのつながりは失われないような、何か安心感のようなものが生まれました）

S：自分自身に視覚化できたことが一番大きいと思います。あの作品を作ったことで「やっぱり宮古島のことが好きなのかな？」という思いは持つようになりました。（2022年1月のインタビューより）

Sさんは「自分自身に視覚化」することは大きかったと述べている。「地元の宮古島に対する強い気持ち」が、視覚的に認識できる形に生成されることは、「やっぱり宮古島のことが好きなのかな？」という思いを証される経験として大きなものがある。また、本人の意図を超えて神話的形姿として「自分自身に視覚化」されたことは、「私」の位相を、日常のものから神話的なものに変えることを意味している。つまりSさんの「私」が表層から深層へ深まっているのである。

X夫人も、絵を描くこと無意識内容を「自分自身に視覚化」したといえる。そこにユングは無意識が予見している解決を見てとっていた。ユングの指導が終わってもX夫人は制作を続け、死の直前まで制作していたようである。筆者はそれをチューリヒのユング研究所のピクチャー・アーカイヴで見たことがある。生涯にわたって続けられたX夫人の制作には比することができないが、Sさんも『ストーリーテリング』の講義全体を通して、自分自身にとっての制作の意味を問ひかけ、意識化したのである。そこから、Sさんは、自分自身の変容を意識することになった。

第4節 学生の「私」の変容（観点2）

¹⁰³ 第4章第5節で取り上げたAさんの証言によれば、「主人公が手に入れた希望や救いを、創作者としての私が受け取っている」という。Sさんが「自分自身に視覚化する」と言っていることも、視覚化されたものを自分自身が受け取るという意味で捉えることができる。

第4章のAさんの事例では、Aさんは作品上の変化と自分自身の変化を重ね合わせて捉えていた。これはSさんの事例でも言えることではないか。作品と自分自身の重ね合わせは、制作とその主体が深く結びついているときに起こる。これはAさんの「私」が「イメージになる」という証言に明らかであった。同様に、Sさんの作品2において、作品と自分自身の重ね合わせが起こっていることは、観点1で確認したとおりである。したがって、作品1から作品2への変化、そして作品2そのものに現われた変化を見ていくことで、そこにSさんの変容を認めることができると考えられる。本節では、Sさんの「私」の変化を映し出すものとして作品2を見ていく。

作品1から作品2にみられる変容

作品1は、プロット#1「道を歩いている」で、Sさんがこれまでに歩いてきた道を回想するところから始まっている（図51）。それは中学校、高校、受験勉強、大学進学と、過去から現在までの道のりを表していた。プロット#2で地元の郷土料理が無性に食べたいというシーンが出る（図52）。これは前節でみたように、身体の飢えと精神の飢えという二重の意味があると考えられる。この「飢え」の主題は、作品2に引き継がれることとなる。Sさんの物語で確認したように、作品1の後半は、大学で友人たちに助けられたことに対する感謝の念を反映して、被災者への募金活動についてのものになる。ここから世界中の人々の愛とお金によって世界を救うという主題が出てくる（図53）。これも作品2に引き継がれる。人々との出会いと別れの中で、互いに助け合う、協力し合うということが、人生を「美しい道」にしていって、とまとめられている（図54）。この「美しい人生」を作っていく、という主題も、作品2に引き継がれる。

こうして確認すると、作品1の主題は作品2に継承されていることが分かる。しかし、作品1がSさんの過去から現在までの現実の経験を反映しているのに対して、作品2は地元への強い気持ちという、より内面的な情動を反映しているところが異なっている。それが、作品1と作品2の性質の違いとなっている。また、Sさんと作品との関係の仕方を変えている。作品1はどちらかというと世俗的な内容であり、Sさんは等身大の日常の「私」としてそれを語っている。一方で、作品2は非世俗的で神話的な内容であり、Sさんは非日常の神話的な「私」としてこれを体験している。作品2におけるイメージと「私」の同一化は、Aさんが言っていた「イメージになる」ということと同様であろう。Sさんは作品2において、特に主人公のサシバのイメージの主体になっていると強く感じられるのである¹⁰⁴。

¹⁰⁴ さらにいえば、サシバになった自分自身を超越的な視点から語るというもう一つの主体も現われている。

以上から、作品 1 から作品 2 の制作の過程で、S さんの「私」は等身大の日常の「私」から非日常の神話的な「私」へと変容したと言える。

作品 1 から作品 2 を「作り直す」過程で、S さんは「「宮古島のことについて描こう」という決心があった」（作品 2 の振り返りのエッセイより）と述べている。このことについてインタビューで訊いてみたところ、「最初の作品が、自分にしっくりこなかったので作り替えた記憶があります。」

（2022 年 1 月のインタビューより）と S さんは回答している。10 年前のことなのであまり記憶していないということもあるだろうが、「強い気持ち」に駆られるように、「どんどん描いて下手でも気にせずという気持ちで描いていた」というように、あまり深く考えずに制作していたようである。したがって S さんの証言よりも作品に現われたイメージから、S さんの変容を読み取っていくことが有効であると考えられる。この点は先に述べたが、本人が意識化している以上に、作品に無意識的内容が侵入している場合に相当すると考えられるため、作品の解釈を重視していくことになる。

作品 2 にみられる変容

次に、作品 2 そのものにみられるイメージの展開から、S さんの変容を確認していく。先に述べたように、作品 2 の主人公サシバに S さんは同一化しているため、このサシバの経験をみていくことで、S さんの変容を明らかにできると考えられる。S さんの作品 2 からは、「死と再生」や、浮遊した存在から一つの場所にコミットメントした存在になっていく等、存在そのものの変容に関わる主題が布置されていると感じられる。以下では、筆者の連想や解釈によって、作品 2 に現われたイメージを拡充しながら見ていく。そうすることで、作品 2 に現われたイメージの深層で何が起きているかを理解できると考える。第 2 章でみた「元型的布置」の図にあったように、S さんと筆者の間に作品 2 があり、その深層に「元型的布置」があると想定すると、筆者の連想や解釈の行為が何をしようとしているかが理解されるであろう。作品 2 に現われたイメージそのものだけでなく、その深層にある「元型的布置」を読み取ろうとしているのである。無意識の創造性を引き出す授業では、指導者はこのような見方を備えている必要がある。以下は、筆者によるこうした読みのデモンストレーションである。

まず、大海に浮かぶ大きなサンゴの塊が出る（図 55）。この様子は、観点 1 でみたように、天地創造神話の典型的な特徴を示している。S さんの無意識は、宮古島の存在の起源そのものを示そうとする。これは神話の特徴である。河合（1991）は神話とは物事を「説明」するものではなく「基礎づける」ものだとしている（p.54）。まさに S さんの無意識はここで宮古島という存在を基礎づけようとしているのである。

次に、主人公のサシバは、群れから離れてさすらう孤独な存在として描かれる。これは、大海に浮かぶ大きなサンゴの塊と、奇妙なつながりを感じさせる。両者とも孤独にさすらっており、その存在の意味をまだ持っていないのである。その後のストーリーで、サシバが自己犠牲を通して自分の存在意義を作り出すと同時に、このサンゴの岩は湧き水を出して多くの命を育むという存在意義を得るのである。ここに、サシバとサンゴの塊との本質的なつながり、別の言い方をすれば、Sさんと宮古島の本質的なつながりが示されていると考えられる。

サシバはお腹をすかせており、サンゴの塊に集まる魚に引き寄せられてやってくる。そして 10 メートルのマグロを捕まえてあっという間に食べ尽くす(図 56)。ここに作品 1 で出ていた「飢え」の主題が出てくる。これは前節で指摘したように、身体の飢えと精神の飢えの二重の意味がある。サシバは意味を求めて旅していたとも言えるのである。そしてこの 10 メートルのマグロをあっという間に食べ尽くすサシバのスケール感は、この飢えの強さを強調して表しているものと考えられる他、天地創造神話の雰囲気漂わせている。

サシバは満腹し、群れにいた頃の仲間が言っていた「なんでも願いを叶えてくれるクジャク」の話の思い出し、このサンゴの塊に水をもたらすことを思いつく(図 57)。ここで「飢え」の主題は、サシバ自身の飢えから他者の飢えを含む「飢え」そのものへ、身体の飢えから精神の飢えの段階に至る。サシバはクジャクを求めてさらなる旅に出かけ、死に至る飢えを経験する(図 58)。

力尽きたサシバの落下と、現われたクジャクの眩しい光は、宮沢賢治の『銀河鉄道の夜』に出てくる赤いサソリや『よだかの星』のよだかを彷彿させる。下降と上昇のイメージとともに、自己犠牲の主題が示される。これは「英雄の死」「英雄の殺害」の主題としても解釈できる。このように考えると、この後の展開が非常に重要なものとなってくる。

サシバの死とサンゴの塊が湧き水を得て現在の宮古島になった話は、典型的な「死と再生」を主題としている。サシバは湧き水と引き換えに命を失って死に、海に沈んでしまったが、島にはサシバを記念する像が建つ(図 59, 60, 61)。これは宮古島の隣の伊良部島に実際にあるコンクリートのサシバ像につながるように S さんが想像したものである。

S さんがこの結末を語ったとき、筆者はここに「石化」の主題を読み取り、衝撃を受けた。ストーリーはここで終わってはいけない、この続きが構想されなければならないと強く感じたのである。自己犠牲や「英雄の死」「英雄の殺害」の後には、これを引き継ぐ展開がなければならないと感じた。この筆者の反応は、次節の観点 3 で、筆者の主体者の物語として叙述する。

本節の始めで述べたように、S さんがサシバの「イメージになった」とすると、サシバの旅や飢えや死を、S さんはサシバとして経験したことになる。この短いストーリーの冒頭では、サシバは

容赦なく他者の命を奪う、猛禽類としての典型的で本能的な生き方をしている。しかし中盤からラストシーンでは、生命の源である水を乾いたサンゴの塊にもたすべく決心し死に至る旅の末に自らの命を犠牲にする。ここに、サシバの類としての典型的で本能的な生き方から、個としての個性的で自律的な生き方への変容をみることができる。作品 2 にみられるサシバの変容は、そのまま S さんが経験した変容だと考えられる。他者の生命と幸福のために自らを捧げる生き方は、S さんの将来の生き方の指針になるようなものであろうと筆者は想像する¹⁰⁵。それは、ユングが X 夫人の最初の絵を見て、「無意識がいかなる解決を予見しているのかを見てとる」と述べたようなものである。それは S さんの日常の「私」ではなく、神話的位相にある「私」が望む生き方ではないだろうか。S さんは神話的位相にある「私」の望みを知った上で、これと対決する必要があるのである。S さんは、作品 2 の振り返りのエッセイで、この経験について、次のように述べている。

この講義を受けて、私は自分の隠れていた気持ちやその強さに気付くことができた。
また、視点を変えることの大切さにも気付くことができた。私は、これまでより自分自身のことについての理解や他人の理解が出来るようになったと思う。(作品 2 の振り返りのエッセイより)

「隠れていた気持ちやその強さに気付く」とは、まさに〈出現〉の特徴である。「視点を変えること」は、対策課題 1 のテーマであり、作品 1 における「傍観者の態度」から、作品 2 における「主人公」という変化のことである。こうした変化から作品 2 の主人公サシバは生まれてきたのではないだろうか。始めは身体の飢え、次に精神の飢えを満たそうと命がけの旅をする巨大なサシバは、隠れてきた強い S さんの気持ちが形象化したものであるように感じられる。サシバの巨大さや力強さは S さんの気持ちの大きさや強さの表現である。作品 2 の中でのサシバの変容にみられるように、S さんは変容を経験し、自分自身の中に神話的位相にある「私」の存在に気づいたのではないだろうか。それを単に「隠れていた気持ちやその強さに気付く」という形で知ったのではなく、主人公

¹⁰⁵ ヴィクター・ターナー (Victor W. Turner) (1981) は、カンタベリー大司教トマス・ベケットが国王ヘンリー 2 世と対立して殺害されるまでの経緯を興味深く描いている。この中で、ターナーがルート・パラダイムと呼ぶものにトマス・ベケットは魅入られ行動が支配されていく (p.67-120)。また、聖フランシスコを突き動かしたのは裸のキリストのイメージ=象徴的思考であったという (ターナー 1976, p.203)。ターナーのルート・パラダイムや象徴的思考とユングの「元型的布置」には共通点があるように思われる。いずれもその人の行動を深いところで規定するような力を及ぼす。このような連想から行くと、S さんにとってのサシバの行動も、このルート・パラダイムや象徴的思考や「元型的布置」のようなものかもしれない。それは S さんの行動を深いところで規定するような力を持っているのではないだろうか。そのような象徴的思考=イメージが、ストーリー制作をとおして現われてきたのではないかと思われる。

サシバとともに体験したことに大きな意味があったのではないだろうか。Sさんは宮古島への強い気持ちと言っているが、これはSさんが宮古島に気持ちを向けるというよりも、Sさんの神話的位相にある「私」から日常の「私」へ向けられた気持ちなのではないか。この神話的位相の「私」は、自分の身体的な飢え＝エゴ中心的な欲求を超えて、他者への愛のために自らを捧げる生き方を望んでいるのかもしれない。この主題は作品1では被災者への募金という現実的モチーフによって表されていたが、作品2ではより深く自己犠牲という神話的モチーフによって表されている。このような「私」の深層は、『ストーリーテリング』の発表の場において自分以外の人々にも認められたことであろう。この意味で、Sさんは自分自身や他者についてより深い理解ができるようになったと考えられる。

第5節 学生同士および学生と指導者との関係（観点3）

琉球大学教育学部教育実践学専修における『ストーリーテリング』では、第3章ですでに述べたように、学生たちの同調圧力や「傍観者の態度」が「壁」として立ちはだかり、『ストーリーテリング』の狙いである「2つの他者」との交渉による「関係性の中での自己実現」が機能しなかった。このため、グループワークではなく個人ワークを重視し、学生たちを同調圧力から解放し、「傍観者」から「主人公」として制作の主体になっていくような指導を行った。

グループワークにおける関係性

このようなコンディションであったため、グループワークのパートナーとの関係性に関するエピソードは、Sさんの事例では乏しいものとなっている。第4章第6節で取り上げたAさんのインタビューにあったように、学生同士の関係は「意味のない同調や、自分のイメージへの没頭、褒められるための制作など、安易な方へ流れていたと想像がつく」という状態になりやすい。創造の行為に親しんでいる芸術系の学生ですらそうなのであるから、創造の行為に苦手意識や違和感を持ちやすい小学校教員養成の学生たちであればなおのこと、ふざけ合ったり馴れ合いになったりして制作から逃げようとするであろう。

実際に、『ストーリーテリング』を実施した第1回集中講義では、終始そのような「逃げ」の姿勢がみられた。これは授業「総合表現」が始まった4月から感じられたことで、上村准教授が「壁」と呼んでいたものである。このような環境下でのグループワークについて、Sさんは作品1の振り返りのエッセイで、「パートナーがいることで助かった面も多くあったが、正直邪魔に感じるもののほうが多かった。」と述べている。パートナーと合わせなければいけないため自分の思い通りに

できない、というのはグループワークの狙いであるが、筆者はここにふざけ合いや馴れ合いが「邪魔」だった、というようなニュアンスを読み取る。このため、第1回集中講義以降は、グループワークではなく個人ワークを徹底することとした。このことについては、後で指導者との関係を考える際に再び取り上げる。

ストーリー発表の場における関係性

同調圧力や「傍観者的態度」という「壁」は、ストーリー発表の場でも感じられた。Sさんは「質問票」への回答の中で印象に残った発表としてTさんのストーリーを挙げている。印象に残った理由は、「Tのストーリーはかなりふざけているように見えたが、周りの人達が自分がただ描くストーリーとは違って、みんなが面白いと感じるようなストーリー作りをしていてTらしさがとても出ているなと感じました。」ということである。Tさんはクラスでもいつもふざけていて周りの笑いを取るようなキャラクターであり、『ストーリーテリング』の制作でも同様のことをしていた。これは筆者にも感じられたことであり、Tさんは『ストーリーテリング』の狙いである「2つの他者」と向き合わなかった、すなわち「逃げた」と判断した¹⁰⁶。『ストーリーテリング』は、表層の「私」すなわち自我の統御を上書きするような「私」を表現するのではなく、深層の「私」に触れるために行っている。しかしTさんは日常の「私」に固着し、深層の「私」に触れようとはしなかった。ここにも、学生の志向性によっては、こうした創造性の体験をめざしたワークは抵抗や拒否にあうということが示されている。こうした狙いは、創造の行為によって深層に触れる経験を持たない学生には理解されにくいことである。

上村准教授と筆者は、こうした「壁」を乗り越えるべく、様々な対策を練っていくこととなった。そして、上村准教授と考案した対策課題によって、学生たちの「壁」は乗り越えられ、深層の「私」に触れる制作がなされた。Sさんは第2回の集中講義の体験を踏まえて、ストーリー発表の場の体験について以下のように述べている。

みんなの本音や考えていることが分かった気がします。同じ入り口から入ったのに、すすむ道も出てくるところも全員違っていたので、そう感じました。これまでの生活で

¹⁰⁶ Tさんは、ストーリー発表の場では、クラスメイトの受けを狙っていたが、話すときは筆者を相手に話そうとしてきた。そこで筆者は、Tさんの話に合いの手を打ったり、必要なところはツッコミを入れたりして、Tさんが話しやすいように対応した。たとえ「逃げた」と判断しても、そこで突き放すのではなく、各自が求める参加の仕方ができるということを心がけている。個人個人によって学びの形や必要は異なると思うからである。

人はそれぞれ違うとは思っていましたが、ここまで視覚的に、明確に違いを目の当たりにするのは初めてだった気がします。(2022年1月のインタビューより)

筆者は先に「表現の受け取り合い」という言い方をしたが、これは第3章の『ストーリーテリング』着想の経緯で述べたような、デンマークで筆者が体験したような集合的ファンタジーで経験されるものである。『ストーリーテリング』におけるストーリー発表の場は、こうした経験を目指して行っている。Sさんが「みんなの本音や考えていることが分かった」というのは、学生たちが「傍観者の態度」を乗り越えて表現の中で「主人公」となることができたからであろう。また「視覚的に」「明確に」違いを目の当たりにする、ということも、ストーリー発表の場の特徴である。

指導者との関係性

琉球大学教育学部教育実践学専修における「総合表現」は必修科目であり、筆者は外部講師であった。「総合表現」における外部講師と受講生との関係性は、企画者である上村准教授の狙い通り、通常の教える一学ぶ関係ではなく、「表現者と出会う」という形を取っている。「総合表現」は筆者以外にも外部講師がいたが、外部講師のほとんどは短期間の集中講義を行ったため、学生たちはまさに「表現者と出会う」という形で外部講師と関わった。一方、筆者は4月から7月まで、遠隔授業と2回の集中講義を含めて4ヶ月の長期に渡って指導したため、単に「表現者と出会う」という一回性のイベントでは終わらなかった。第4章のAさんのような、個々の学生との個別的な関わりが発展することはなかったが、受講生28人と4ヶ月間に渡って関係性が構築された。

このことについて、上村准教授がまとめた報告書(上村・加藤・村上・浅井・小川 2012)を参考に、指導者側(上村准教授と筆者)がどのように学生に働きかけていったかを叙述する。特に重要だと思われるのは、第1回集中講義(2011年6月3日～6月5日)の結果を受けて、上村准教授と筆者が対策課題を練っていった過程である。この対策課題が奏効して第2回集中講義(2011年7月29日～7月31日)では指導者側が求めているレベルまで学生制作を引き上げることができたのである。

第1回集中講義から第2回集中講義までの間に上村准教授と筆者で交わされたやり取りが報告書にまとめられているので、これを参照して、指導者側の思考の流れを簡単に述べる。まず、第1回集中講義の結果として、学生たちの「傍観者の態度」や同調圧力が顕となり、それを上村准教授は「壁」と呼んだ。結果として、学生たちの作品は、当初期待していたレベルを下回るものであった。このような事態になった原因について筆者は次のような点を挙げた。(1) 習慣化した問題回避行動、

(2) 参加しないで見物する, (3) イマジネーションの欠如と感情移入の不足, (4) ストーリーを「説明」する, というものである。総合して学生たちには「傍観者の態度」が顕著であり, その背景には学生たちの置かれた「同質的な環境」と集団の中の強い「同調圧力」があると分析した¹⁰⁷。

第1回集中講義の直後に, 上村准教授と筆者は次のようなメールのやり取りをしていた。報告書から抜粋する。

6/7 上村→富田

…自分の所属専修でありながら, どうも「実践学」の枠組みに違和感があり, スタンスを測りかねているのですが, 今回のワークに関わって, もう少し気楽に, 学生であれ同僚の先生方であれ, 個人レベルのその人の創造性 (というと大げさですが), そう言うところでお互い興味を持って関われるのではないかと, そう言う視点もあり得ると感じ始めました。

6/8 富田→上村

…おっしゃるように, 今回の学生たちでも, 個としてこちらが対していけば, いつか応えてくれるのではないのでしょうか。今回のワークは, やっと入り口に來た, って感じでしょうか。あと2ヶ月で, どこまでいけるか, 楽しみでもあり…上村さんと2人で, いろいろ揺さぶってみたいと思っています。(上村・加藤・村上・浅井・小川 2012)

このやり取りの直後に, 筆者は学生に向けて次のような感想を発出した。

「総合表現」集中講義 ストーリーテリング Vol. 1 富田俊明より 感想 (6/10, 第8回授業)

2日間の集中講義でしたが, なかなか集中感のある, いい時間でした。わざとゴールを示さないでワークを始めたのは, 先入観を持たないで, 手探りで感覚を使ってほしかったからですが, よくついてきてくれたと思います。絵に関しては, みんなとてもよく描いていて, これまでワークしてきた学生や参加者と比べてもそんなに遜色はなかったです。実際, よく描けていました。

印象に残ったこと, 気になったことは〈姿勢〉ですね。ボディワークでは〈体育座り〉の人が多かった。ホントかウソか分からないけど, 〈体育座り〉って, 落ち着かない子どもをじっと床に縛

¹⁰⁷ 琉球大学教育学部教育実践学での『ストーリーテリング』を題材とした論文 (富田 2013) で, このような分析を行った。

り付けておくための姿勢らしい、と聞いたことがあります。重心が後ろに行って、とっさに動けない、尻餅をついた状態ですね。これは〈傍観者〉の姿勢です。ストーリー作りのワークでも〈傍観者〉になってしまっていないでしたか？ 見慣れないワークで尻込みする気持ちは分かりますが、後退りするか、一方踏み出すかで、大きな違いが生じます。

最後のストーリーテリングの場は、楽しい雰囲気でもよかったです。でもどこか他人事を語ってるような白けた感じもしました。語っている・聴いている皆さん自身もそうだったのでは？ 作っている時・語っている時・自分自身のストーリーの中で自分の心があまり動いていないんだから、聴いている他人の心が動くはずがありませんね。〈傍観者〉だからじゃないですか？ 〈傍観者〉としてストーリーを〈説明〉している状態。そうではなくて〈主人公〉として、ストーリーを〈体験〉し、その報告をするという状態もあるのですよ。BIG FISH という言葉は、そういうことを表しています。魚のサイズという情報ではなくて、生きた体験の大きさを表そうとしているんです。最後のストーリーテリングの場は、どちらかと言うと、体育座りの状態で、手先だけで踊っているのを見ていたような感じです。全身で、飛ぶように踊った人がいなかった。

最初のグループ分けの様子を見せてもらいましたが、〈問題回避〉の方法は知っていても、〈問題に直面する〉方法は知っていますか？ 問題に直面し、その中心を突破する時には、まったく違う世界が見えてきます。私達が現在生きている社会の構造は〈問題回避〉のために組み立てられていますし、これは集合的な合意の上に成り立っています。一方、創造的な変革や解決は、つねに個人の営みです。本来〈鷺〉として羽ばたける者が〈ニワトリ〉として鶏舎に閉じ込められている状態。本来全身で踊れるはずなのに、体育座りで手先だけで踊っている状態。群れてルールを守っていれば傷つかないし、鷺のような孤独を味わわなくてもよい。でもニワトリは1日何個の卵を産めるかという生物工場でしかないでしょう。

このストーリーテリングは、わざと囲いを窮屈にして、無理やり押し込めるルールを作っています。創造的な人間ならば、耐えられない状態なはずです。そこから何とか抜け出よう、〈鷺〉として羽ばたこうという力を引き出すことを意図しています。〈こうしたい〉〈こうありたい〉という意思をもっていればいるほど、ワークは苦しくなるはず。だからこそ思いがけないイメージが出現します。〈どうでもいい〉と思っているとしたら、それを思っている自分が〈どうでもいい〉存在になっていきます。〈こうしたい〉〈こうありたい〉という希望が、そうさせてくれない状況と葛藤するところから、新しい存在が生じてきます。

人間は本来〈ニワトリ〉でも〈鷺〉でもない自由な存在です。でも〈ニワトリ〉でいることに慣

れすぎると自分を〈ニワトリ〉だと信じて〈ニワトリ〉として行動するようになります。さらに他人も〈ニワトリ〉として行動するよう期待するようになります。〈ニワトリ〉を作るような小学校教員になるのだったら、そこにどんな意味があるというのですか？ 私達の社会は同調圧力が強いですから、自由で創造的な個人を危険で破壊的なものと見なします。でも自分を生きようと思ったら、社会の期待を裏切る勇気も必要です。自由な世界の自由な人間を育てたい、と思うのならば、まず自分がそういう存在にならなければ。

「鳥は二度生まれる」という古人の言葉があります。その意味をよくよく考えてみてください。

いろいろと言ってしまいましたが、みなさんのストーリーには可能性があると感じました。後2ヶ月、具体的なアイディアはまだないですが、これを出発点にして、手探りで共にワークして生きたいと思っています。〈体育座り〉から立ち上がって〈主人公〉になってくれることを願っています。

10年前のこのメッセージを読むと、我ながらその強い調子に驚くが、それだけ学生たちが見せた〈傍観者的態度〉にショックを受け、これを変えようとしたのである。しかしメッセージの中には、『ストーリーテリング』のワークの核心を言葉にした箇所もある。例えば「このストーリーテリングは、わざと囲いを窮屈にして、無理やり押し込めるルールを作っています。創造的な人間ならば、耐えられない状態なはずです。…〈こうしたい〉〈こうありたい〉という意思をもっていればいるほど、ワークは苦しくなるはず。だからこそ思いがけないイメージが出現します。」という言葉である。『ストーリーテリング』が前提とするのは、創造的な個人なのである。筆者はいつも『ストーリーテリング』後の発展的ワークを構想してきたが、しかし実際には、創造的な個人を体現しているような人間は少ないから、『ストーリーテリング』を通して創造的なあり方に近づいていく、ということになる。

第1回集中講義は、このギャップを強く感じさせた。実は当初、筆者は、北海道教育大学岩見沢校の4日間の集中講義では授業後の課題としてきたイメージ分析や自己分析を、ユングの「拡充法」を応用して発展的に行うことを構想していた。しかし第1回集中講義の結果が予想を下回ったため、想定していた水準に引き上げることに目標を設定し直し、当初構想していた発展的課題を諦めることにした。

このメッセージ発出に合わせて、筆者は次のようなメールを上村准教授に送っていた。

…今日の授業では、ぼくの感想を伝えていただいて、少し話し合ってみてください。もし、学生があまりへこんでしまうようなら、フォローを入れていただければと思います。／「鳥は二度生まれる」／これは、オーストラリアにいるときにヴィパッシャナー瞑想という仏陀の時代からある瞑想法を習っていたときの講話に出てきた言葉です。…人は産み落とされたままではなく、いつか、自分自身を生み変える必要が出てきます。ひょっとしたら二度では済まないかもしれない。／古人は通過儀礼を持っていて、人々は二度目の出生を保証されていました。でも現代は子どものまま大人になってしまう。／だから、古人は自分の通過儀礼を創って、自らを生み変える必要があると思います。…講話ではこんなことも言ってましたね。卵から出るときは、雛の力だけでは出てこれない。親と一緒に卵を突いていて、これがタイミングよく合わさった時に、卵は割れるのだと。自分の力だけでは自分を産み変えることはできない。世界の力をうまく引き寄せることができなければなし遂げられないワザなのです。／そんなことを考えてくると、今回のワークは今後、各自が通過儀礼を持ち、自分を産み変える必要に気づく、そういうワークになっていくのかな、と感じたりしています。どっか山にでも行って、2日間くらいサバイバルしてもいいかもしれない（苦笑）。そんな風に思いました。（上村・加藤・村上・浅井・小川 2012）

その後、上村准教授によって第1回集中講義の作品1と振り返りのエッセイが取りまとめられ、筆者に届いた。これに対して筆者は次のように反応している。

6/21 富田→上村

学生の感想を読みました。第一印象は、「なかなか手強いな〜」ということです。…今後のワークについては、正直、ふっと思いつかない、壁にぶつかった様な感じがします。一番こたえたのは、「先生がなにを私たちに感じさせたいのか分からなかった」というやつです。これを聞くと、本当にどうしていいか分からなくなりますね。…少し時間を頂いて、どうするか考えたいと思います。もう一度、同じワークをやらせようかな、という気がしなくもない。リベンジできるものならやってもらいたいです…（上村・加藤・村上・浅井・小川 2012）

この時点では、第1回集中講義の結果を受けて、これ以降の計画の見直しをすることになったが、具体的なアイデアを探している状態であった。もう一度最初から『ストーリーテリング』をやり直すか、全く別のワークをするか、それとも、第1回集中講義で制作した作品を再加工するか、ということを考えていた。上村准教授とのやり取りをとおして、最終的には、第1回集中講義で制作した作品を再加工するという方針が固まった。そのための対策課題を考えていくことになった。

この後、7月8日に、対策課題1を発出している。内容は作品1を見直して、登場したキャラクターの視点を3つ出して、そこからストーリーを語り直す、という課題である。学生への指示は次のとおりである。

課題（富田→学生） （7/8, 第10回授業）

明日の授業のときに、次回までの宿題として、次の様な内容を課したいと思います。前回作ったストーリーは、自分の視点からストーリーを語っていました。今度は、ストーリーに登場したキャラクターや存在になってみて、その視点からストーリーを見つめ直す。3つ以上の視点を設定してやること。そして、その存在として、ストーリーを語ってみる。その視点から眺めてみて、何か思うこと、感じること、気づくことを大切にする。また、特に、ストーリーを作っている自分自身に対して、なにかメッセージのようなものを探す。それを「」として、一言で言う。以上ワークを、次回までにしてくる。

この対策課題1の結果について、上村准教授と筆者の間では次のようなやり取りが行われた。

7/15 上村→富田

今日の授業で集めた、ストーリーの他（多）視点からの振り返りのレポート、送ります。…授業では7名程に発表してもらいながら、ディスカッションを行いました。壁高いです！手強い…

7/16 富田→上村

…登場したキャラクターの視点になって初めて、それぞれに願望があってそれを実現しようとしていたと気づいた、というのもありました。…最初から想像できなかったのか、とショックです。今回学んでくれたので良かったということにしましょうか…。

7/22 富田→上村

…以前から話していた、ストーリーを語り直す、というふうにしましょう。その際に、少し意識の持ち方を変えてもらって、より深い視点から語り直してもらいたいと思っています。前回までのワークを総合して、そこから一步また踏み込んで、考えてもらえたらと思います。(上村・加藤・村上・浅井・小川 2012)

以上のようなやり取りを指導者側は緊密に行いながら、第1回集中講義で制作した作品を再加工するという方向を確定し、対策課題2を構想するに至った。それは、対策課題1で行った3つの登場キャラクターの視点での語り直しを踏まえて、それら3点を含んだ大きな円を背後に想定して、そこから自分に語りかけてくるものがあるかどうかを想像しながら、より深い視点からストーリーを作り直す、というものである。その際、作品1を元に、それを利用しても良いし、全く新しいバージョンを作っても構わない、とした。対策課題2による作品1の作り直しは、第2回集中講義の前日7月29日までに完成させることとした。学生への指示は次のとおりである。

課題(富田→学生) (7/22, 第12回授業)

第一回集中講義で作ったストーリーを、前回までに、視点を変えて覗き込むことでキャラクターや存在たちが、それぞれ自立した存在であることが見えてきました。そして、ストーリーを生み出した自分を、それらの視点から見返して見ることもしてきました。

今回の課題は、これらの交錯する視線・視点についてまず考えてもらいたい。すなわち、第1回集中講義で示した図で、円上にいくつもの点があり、そのうちの3点を見つけて三角形と思うか、より大きな円を想像できるかで、大きな違いがあらわれることを示しました。

前者は「～に違いない／～でしかない」という世界の見方、後者は「～かもしれない／～だったらいいな」という世界の見方です。

これまでに見いだして来た視点を、この円上の点と見なし、これを結んで大きな円を想像するように、ストーリーに登場して来たイメージにさらに生命を吹き込んで、その奥に大きな円を探してください。

その大きな円は、現在の自分には見つけられないが、可能性としての自分、今後生まれてくる自分には見えるはずのもの。その円から、現在の自分に向かって語りかけられているものを感じ取るこ

と。

このような意識で、日常のレベルから、少し意識を深めて、今回作って来たストーリーの、あたらしいバージョンを作ってください。

その際、もとのストーリーから大幅に変わってしまってもかまわないし、意味付けが大きく変更してもかまわない。

また、何らかのつながりがあるのであれば、一見全く違うストーリーになってもかまわない。

第2回集中講義の直前の授業までに、ある程度作り込んで来てください。そこで、すこし話し合いましょう。（ぼくはいないけど）

では、奥の山荘で再会するのを楽しみにしています。

第2回集中講義は、沖縄本島北部の国頭村にある琉球大学「奥の山荘」に場所を移し、7月30日と31日の1泊2日の合宿形式で行われた（図17）。これは日常から離れて自己を見つめ直すリトリート¹⁰⁸のアイディアを元になっている。ワークの時間だけではなく、食事を作ったり、ぼんやりしたり、星空を眺めたりする余暇の時間を取り入れるワーク構成は、同質的な環境と「傍観者の態度」を変える有効な対策と考えた。スケジュールは以下である。

第2回集中講義「ストーリーテリング Vol. 2」スケジュール

7月30日（第1日）

12:00 会場（「奥の山荘」）に集合

13:00～ ガイダンス

導入的ワーク「サイレント・ゲーム」

15:00～ 「ストーリーテリング」Part 1（15～20人）

18:00～ 夕食、休憩

20:00～ 「ストーリーテリング」Part 2（7～10人）

7月31日（第2日）

¹⁰⁸ 上村准教授は報告書で、リトリートとは「退却、交代、静養先、隠れ家、避難所、（カトリック信仰における）黙想（期間）。今日ではより広く、日常生活から離れ普段しないことをして自分を見つめ直す意味で使われ、リゾート地での研修や研究交流を「リトリート」と呼ぶことも多い。」と説明している。

7:30～ 朝食

9:00～ 「ストーリーテリング」 Part 3 (7～10 人)

Part 3 終了後、まとめ。昼食の後、解散。

第2回集中講義は、受講生が集合したところで簡単なガイダンスをした後、すぐに「サイレント・ゲーム」という筆者が考案した導入的ワークを行った（図 18, 19）。これは次ようなルールで行うゲームである。

ルール

1. 人と話さない（言葉を発しない）
2. 目を合わせない
3. 寝ちゃダメ！

このルールの他に、本を読んだりメモを取ったりすることも禁止した。学生たちは衝撃を受けたようであるが、とにかく従ってもらった。第2回集中講義の振り返りのエッセイでは、この「サイレント・ゲーム」の印象を書いている学生が多かったが、それだけインパクトが大きかったのであろう。しかしネガティブな印象はなく、普段考えないことを考えることができたとか、1人きりの時間の良さに気づいたとかいう感想もあった。さらには次のような深い内省の時間を持った学生もいたようである。

自分の行動の責任を全部自分で負っているという感覚も生まれた。自分にしか知らない時間がそこにあって、自分しかしていない体験がある。その体験は自分の中に留めておくこともできるし、「ストーリー」として語ることもできるのだなと思った。そうやって自分が体験・経験したことは、一度心の中に納まり、そして絵や言葉として外に出ていくことに気づいた。心の中で色々な感情やその他の体験と混ざり合い、新しいストーリーとして出ていくということなのだろう。(Kさんの作品2の振り返りのエッセイより)

この証言からも、対策課題以降個人ワークを徹底してきた効果が伺える。学生はしだいに個としての「私」の深さに気づいていったのである。2時間ほどのワークであったが、普段1人きりになることが少ない学生たちは、北部の深い森の中で特別な時間を過ごすことができたようである。こ

のことについて、上村准教授は次のように報告書（上村・加藤・村上・浅井・小川 2012）に記している。

この日は夏らしい晴天で、施設の前の赤土がむき出しになった広い庭には、目のくらむような強い日差しが降り注いでいたが、周囲を覆うヤンバルの森や、その中を縫うように続く小道、その先のわずかな平地を切り開いて作られた集落や畑地には涼しげな木陰が豊富で、再集合までの約 2 時間、学生たちはその中を散歩したり、居心地の良い場所を見つけては腰を下ろしてぼ～っとしたり（ただし眠る事は禁じられている）、時々クラスメイトと遭遇して慌てて目をそらしたりしながら時間を過ごした。

「サイレント・ゲーム」から戻ってきた学生たちに対して、筆者はさらにもう一つのルールを追加した。それは、「ゲーム中に体験したことは誰にも語らないように」というものであった。特別な体験をしたときは誰にも話さずにしまっておけというアイヌ民族の教え「見た宝 インカライコ シソニヌプ」（萱野 2000, p.110-112）を引き合いに出し、アイデンティティの始まりとしての秘密の意味を意識させたのである。「サイレント・ゲーム」のルール説明中に、「この後に「散歩している時に思ったこと、感じたこと、体験したことを語ってください」とか言うんだらうな～」と考えたある学生は、ゲーム中に思いついたストーリーを話したくてたまらなくなり、1泊2日の合宿中にタイミングを見つけて友人に語ったが、「実際話した後は、虚無感というかがっかりというか、そのような感じがし」、「見た宝」の意味を感じたという。この出来事以降、「友達がストーリーを語っていても、「この人の伝えたいこと、語りたいことのほとんどは私には伝わっていないのではないか？」という思いがあり、ストーリーから伝わってこないこと、わかりにくいことを考えて聞くようになった」という。こうして学生たちは「語ること／聴くこと」の準備をしていったのである。上村准教授は報告書で、この「サイレント・ゲーム」の試行も含めたワーク構成は、「学生たちを集団の「同調圧力」から一時的にでも「退避」させ、「個」への立ち返りをより徹底させた」と評している。また上村准教授は、この「サイレント・ゲーム」は、自分だけの体験をさせつつそれを共有することを禁じたことで、学生たちの「語りたい」「聴きたい」という意欲を高める反作用を持ち、その後のストーリー発表へのモチベーションを高めたと分析している。

以上のようなリトリートのアイディアを最大限活かしたワーク構成により、学生たちは第1回集中講義よりも高い集中力を見せた。同時にゆったりした時間の中で落ち着いて楽しみながらストーリーの世界に入っていけたようである。そんな中で『ストーリーテリング』特有の深い交感の質を

体覚したようである。冒頭で行ったサイレント・ゲームの効果もあり、相手の無意識の声にまで耳を済まそうとする姿勢があった。また発表されたストーリーは学生の感情が込められたものに「作り直し」されており、そこには「主人公」となった学生の姿が見られた（図 20, 21）。

上村准教授は報告書で『ストーリーテリング』の成果と課題を記している。成果として、「学生たちの多くが富田氏の真摯で情熱的な態度に触発され、彼の求める「イメージ体験」の水準へ意識を高めていった」と評価している。一方で課題として、作品の質と自己分析の質が低かったことを挙げている。作品は「余りにも混乱し未完成であったり、明らかに荒唐無稽な物語であったり」したし、自己分析については「稚拙な短絡や、ステレオタイプで深みを欠く思考を露呈するばかりで、体験の「相対化」には程遠い」と厳しい評価を下している（上村・加藤・村上・浅井・小川 2012）。

しかし上村准教授は、「学生たちが残した絵や言葉と、動的な関係性において成り立つ実際の「体験」との間にある、この質的なギャップ」に注意を払わなければならないと述べている。目に見える成果ではなく、その背後にあって学生自身も意識化するのが難しいような変化を読み取るには、「自分と他者、自分と世界の間に築いた「殻」「壁」を自ら突き崩し、「同質的な環境」の圧力から抜け出した上で、「自身のユニークな運命を 1 人で引き受け」得る「全体的な個」として、自身のそして他者のストーリーに応じるという態度がもとめられる」のである。

…授業を振り返った時、私達が注目すべきは、結果として学生たちの残したストーリーがステレオタイプの域を出なかったこと、あるいはそれを客観的に分析し相対化できなかったことではなく、「ストーリーテリング」のプロセスの中で、彼らがどのようにストーリーを「成長」させ得たか、ということであろう。／富田氏は「ストーリーテリング」の意義について、前掲論文で、こうまとめている。「本当に創造的なのは、イメージ体験そのものというよりも、それを（一人一人が）どう意味づけ、そこからどのような行動を起こしていくかという部分かもしれない。…自分の行動は自分の中心で起こっていて、その責任は自分が負っているという自覚はそのための基底である。」／この見解に筆者（上村）が付け加えるものはもはや何もないが、そのような意味で、今回の「総合表現」において学生たちが未だ自身の体験を相対化（＝「教材化」）出来ていないということは、もしかしたら彼らが「ストーリーテリング」というワークの本質に触れ、「問題を回避」せず、「主人公として」主体的にこの授業に関わった証なのかもしれない。（上村・加藤・村上・浅井・小川 2012）

学生たちの体験の相対化が十分ではないということは、それだけワークに深く入り意識化が追いつかない、という意味に捉えることも可能だ、と上村准教授は言っている。上村准教授が挙げている今後の課題は、学生にだけ課せられる課題というよりも、指導者側の内省を求めるものである。上村准教授と筆者は、「個人レベルのその人の創造性」と対峙していくことの可能性を自覚しながら、受講生 28 人が見せる「逃げ」や「傍観者の態度」等の傾向性に対処していかざるを得なかった。学生に見られる抵抗や拒否を読み取り、これらに阿ることなく、指導者側が必要と感じる水準にまで体験の質を上げようと努力を重ねた。

ギャップは学生と指導者側の間にもあり、これを超えることは容易ではなかった。指導者側の働きかけは、教える一学ぶ関係として一見一方的だったかもしれない。しかし、指導者側が学生の志向性を読み取って考案した視点を変えるワークや学習環境を変えるリトリートのアイデアなどにより、学生たちは「同調圧力」から解放され、外部に拡散していたリビドーを内向させ、『ストーリーテリング』の狙いである「内なる他者」との出会いを果たすことができたと考えている。学生と指導者との関係性は、学生の志向性と指導者の期待する方向や水準との間の交渉によって形作られるものであり、指導者側が一方的に決めることではない。

筆者の主体者としての物語

本節の最後に、指導者の主体者としての物語を叙述する。4 ヶ月間の指導であったが、2011 年度の琉球大学教育学部教育実践学専修での『ストーリーテリング』は、学生のコンディションと授業デザインのギャップから、当初想定していた計画から変更することになり、対策課題を考案しなければならなくなる等、苦労も多かった。それだけに、指導者として考えさせられることが多かった。

以下では、特に S さんの制作を見ていて感じたことの中から、特に作品 2 のラストシーンに焦点を当てて述べていく。学生のコンディションと授業が目指すところのギャップは、対策課題によっては完全には乗り越えられなかった。対策課題は、第 1 回集中講義で行った『ストーリーテリング』で狙っていた到達点までは導くことができたが、それに続くべき意識化のプロセスには、まだ課題を残していた。S さんの作品 2 のラストシーンは、この問題を集約的に表していると考えている。この部分に筆者が惹きつけられる理由は、それ自体への興味というものもあるが、完全には超えることができなかった「壁」の存在を示しているからでもある。それは「石化」の問題である。

2022 年 1 月に回答のあったインタビューでは、思い切って筆者の解釈を S さんに提示してみた。

筆者:私は、S さんのサシバのストーリーがとても好きで、色々思うところがあります。

私の解釈を聞いて、Sさんがどう思うかを訊いてみたいです。

- ・大きなサシバは、Sさんの分身というか、Sさんの故郷への思いが形になったもののよう
に感じています。

- ・猛禽類という、他者の命を取って生きる肉食の生き物が、自分の命を犠牲にしてみ
んなの命のために良いことをする（水源のない島に水をもたらす）というのは、とても心
揺さぶられるイメージです。沖縄では宮沢賢治はポピュラーではないようですが、宮沢
賢治の作品「銀河鉄道の夜」や「よだかの星」にも、サソリやヨダカといった肉食の生
き物が自己犠牲し、星になる話が出てきます。私は、Sさんのサシバと、宮沢賢治のサソ
リやヨダカが、共通するイメージを担っているように思えます。

- ・この自己犠牲や、みんなのために何かをする、というところは、最初に作ったストー
リーにも、みんなのためにボランティアをする、等として出ていました。そこにはSさ
んの一貫した性質が出ているように思います＝「美しい人生」。

- ・サシバが最後に、石像になるところは、宮古島にあるコンクリートのサシバの像とス
トーリーが接続するところだと思います。ストーリーの面から、私の個人的な感想とし
ては、サシバが石像になってしまうことは、何か生きて動いていたものが石化して停止
してしまう、封じられてしまうように感じました。本当はストーリーはここで終わらな
くて、新しい英雄が現れて、石像に閉じ込められたサシバの霊を解放しなければいけな
い、というような強い連想を持ちました。

- ・サシバに象徴される、みんなの幸せのために生きる「美しい人生」のイメージは、Sさ
んの現在の職業である小学校教員としての仕事にも重なるところがある気がします。そ
の点はどうでしょうか。（私自身も『泉の話』（2001）という作品を制作して、「砂漠の泉
から水を汲んで人々に配る謎の人影」というイメージに出会い、それが自分のライフワ
ークなのかなあとと思っています。大学での創造性の教育を通して、学生たち自身に創造
の泉の水を飲ませる、というような…。Sさんのサシバも、何かそのような、Sさんにと
ってのライフワークを象徴しているもののように感じています。）

- ・以上は私の連想です。これを読んで、思うことがあれば自由に書いてください。

S：あの時の状況で考えると、周りにとっても支えられていたことを思い出します。本当に
実践学の友達に感謝しかありません。宮古島からでて、移動手段もなく、本島のことも
知らない自分にいろんなことを教えてくれました。その経験は宮古島ではほとんどあり
ませんでした。そういうことに気づくことができる年齢になっていたのもあると思いま

すが、大学時代はいろんな人の助けを借りて、楽しく過ごせていたと思います。そんな中過ごしていくことで、自己犠牲が悪いものではなく、誰かのためになるのならそれでもいいと感ずることができるようになっていったと思います。／最近では、自己犠牲という考えがあまりないです。自分が大変な思ひをして、誰かのためになることをしたとして、それは犠牲ではないように感ずます。自分自身もやりたいことやそのひとのためになりたいと思つてやっているので、それはそれで満足なのかな？と考へるようになりました。WINWIN の関係だと勝手に考へるようになりました。／職場でも子供たちに、「掃除をしない人の代わりに掃除をすると・・・自分の掃除のレベルが上がるよね」などのことを言つてます。(2022 年 1 月のインタビューより)

このインタビューで筆者は、作品を作品として終わらせず、そこに〈出現〉した神話を生きる、という行き方を S さんに対して示したつもりだが、S さんはあくまで日常のレベルで受け止めている。ここには神話と現実の位相のギャップがみられる。神話を生きるには、日常の生活という表層の下にある深層でうごめいているものを意識するということが必要なのである。そうした生き方のヒントとして、第 2 章で論じた「建設的方法」や〈彩色の精神〉を思ひ出すことができる。

上のインタビューで S さんにぶつけてみた筆者の解釈のうち、「石化」の問題がある。この「石化」を、先に論じた「個人神話」創出(観点 1 および 2)と神話と現実のギャップ(観点 3 および 4)と関連づけて論じ、本章のまとめとする。S さんの作品 2 に筆者は深く感動したのであるが、唯一ラストシーンに違和感を持った。ここに「石化」の主題が出ていると感じた(図 59, 60, 61)。筆者はなぜこの「石化」に引ひかかったのだろうか。

作品 2 のラストシーンに「石化」を読み取った筆者の最初の反応は、自己犠牲や「英雄の死」「英雄の殺害」の主題の後、新しい英雄がやつてきて、サシバの霊を石から開放しなければならない、というものであった。それはとても強い直観的な反応であった。この反応は、ストーリーに対するものでもあり、それを作つた S さんの精神に対するものでもあった。伊良部島に実在するコンクリート製のサシバ像という具体的な拠りどころがあることは素晴らしいが、これを絶対のものとみなしてはならず、もう一度ストーリーの中に戻して閉じ込められたサシバの霊を開放するような動きが生じる必要がある、と感じたのである。

「石化」について河合(1994)は次のように述べている。

石化は生氣のあるものが生氣を失い、石と化してしまうことを意味する。しかしそれは消滅ではなく、むしろその形態は不変のまま保存される (p.189)

ヨハネスの動きは、言ってみれば若い王の無意識の動きであり、それによって新しい世界像がもたらされようとしていた。そのとき、それに信頼を寄せることができなくなるやいなや、ヨハネスは石化してしまったのである。つまり、無意識の動きを受けとめる自我の態度が適切でないときに石化が生じる。ここで、ヨハネスがたんに死んでしまうのではなく、石化してその姿をとどめたことは、その失敗がそのままの形で保存され、あがなわれぬままに残されていることを意味している。(p.189-190)

「無意識の動きを受けとめる自我の態度が適切でないときに石化が生じる」とあるが、まさにこれが起きているのではないだろうか。作品に出ている動きを受け止める S さんの態度が適切ではないのだ。何が適切でないと特定できないが、おそらく、神話的現実をそれに値する態度で受け止めていないことがそれであろう。そこに「石化」が生じた。そして生まれるはずだった新しい世界像は石と化してしまったのである。作品を受け止める S さんの態度が適切ではないと述べたが、S さんの制作は大学の授業の到達目標に対しては十分以上の成果だと考えている。不適切と述べたが、不十分と言い換えた方がいいかもしれない。これは、大学の授業の到達度としては十分だが、無意識の創造性を引き出し人間形成を促す教育としては不十分という意味である。無意識の創造性という側面を持つ教育では、無意識の側からみるという視点が重要になってくる。この視点から考えると、日常レベルでの解釈で終わってはいけないのではないだろうか。伊良部島にあるコンクリート製のサシバ像に接続しようという着想であったとしても、このような作品を作ったのであるから、それを「自分自身に視覚化」するだけではなく、自己を神話的位相の「私」にまで拡張する必要があるのではないか¹⁰⁹。

河合 (1994) は、「石化」の問題の解決するためにどのように考えたら良いかについて、次のように述べている。

¹⁰⁹ 作品 2 のラストシーンは、サシバの自己犠牲をもって「英雄の死」「英雄の殺害」の主題が提示された後、「石化」の主題が出ている。S さんの無意識的内容に対する態度が適切でないと述べたが、S さんを批判しているわけではないことは強調しておきたい。本章の分析では、「英雄の死」「英雄の殺害」の主題を掘り下げることはせず、主に「石化」の主題を考察してきた。また「石化」以降の展開についても十分に考察できなかった。これらの考察については今後の課題としたい。

ここで注目すべきことは、あくまでそれは個性化の過程としてとらえられており、自己実現の成就という考え方をしないことである。昔話はすべて結末をもち、しばしば主人公の願いは成就されるのであるが、それらはあくまで自己実現の一コマとしての意味を持つものであって、ひとつの段階の成就の次にまた次の段階が待っているのである。

(p.291)

作品 2 は一つの成就（サンゴの塊が湧水を得て宮古島になる、あるいはサシバが自己犠牲を経て英雄となって祀られる）を表しているが、そこで止まってはいけないのである。河合が指摘するように、「ひとつの段階の成就の次にまた次の段階が待っている」ということを考えなければならぬ。それは、S さんの人生の今後の動きの中で生じてくるのかもしれない。それは S さんにとって「新しい世界像」をもたらすものであろう。そのようなことを展望することは、外部講師として担当した 4 ヶ月間という時限を超えている。だからといって、このような連想や解釈を放棄してよいだろうか。職業としての大学教師としてではなく、アーティストとして、それは持ち続ける必要があるものと思われる。たとえ本人がその夢を「石化」し封印し忘れていたとしても、誰かが、その人が将来生きることになる夢の意味を理解し、その夢を保持し続けていることには、何らかの意味があると思えてならない。

ユング（1991）はこのことをどう言っているか。

...最初の段階に長く留まるのは教育のためにも治療のためにも大切なことである。これらの絵は未来の発達の直観的な先取りであるから、そこに長く留まるのは意味のあることなのである。それらの絵の助けによって無意識の多くの内容を意識に統合すれば、ついには意識も予見された段階に実際に到達することができる。(p.140-141)。

S さんの作品 2 も、同様の意味を持つと考えられる。S さんはその後制作をしていないし意識化のワークも「ワーク消化のための質問票」への回答以降は進めていないが、到達可能性は作品 2 にすでに示されてある。ユングは、到達をいつとは特定していない。X 夫人はユングの指導から離れて 16 年後に乳癌で亡くなるまで、絵を描き続けていた (p.136)。最初の絵に現われた予見を追って、X 夫人は「個人神話」を生き続けていたのである。筆者は X 夫人の最後の絵を、チューリヒのユング研究所のピクチャー・アーカイヴで見たことがある (図 62)。最後の絵は、病気による衰弱

を反映して弱々しかったが、創造の行為が生涯の最後にまで寄り添い生に救済の感覚を与えている事実を目の当たりにし、筆者は深い感動に包まれたのであった。

X夫人の例から、プロセスは生涯にわたって続くものであることが分かる。このような学びを大学カリキュラムの制限内に収めることには無理がある。しかし、大学という制度上で行う授業であっても、無意識の創造性を引き出し人間形成を促す内容であれば、大学カリキュラムの制限を超えて学生に適切な方向を示すことは重要ではないかと思われる。特に、最初の段階で現れる絵に「未来の発達直観的な先取り」が見られるのであれば、なおさらそこから目指すべき方向を学生と共に確かめることは可能であると考えられる。Sさんの事例は、2011年度のみならず5カ年にわたる授業実践の成果の中でも特段に優れた制作であったと評価しているが、同時に、上述したような視点からは、筆者の授業や指導の今後の課題を突きつける内容を含んでいるのである。筆者にとって、Sさんの作品2のラストシーンに現われている「石化」の問題は、Sさん個人の課題というよりも、より大きな教育上の課題を示しているものである。

第6節 卒業後の人生への影響（観点4）

Sさんへのインタビューで、10年前を振り返って『ストーリーテリング』での学びはどういう位置づけなのか訊いてみた。

筆者：4年間の琉球大学での他の学びと比較して『ストーリーテリング』はどんな体験でしたか。

S：「自分自身で考える」という印象が非常に強く残っている。自分の力だけで、他人に頼らずという状況になっていたように感じる。自分だけで作った作品を互いに見合うことで、周りの人たちの普段は知らない一面を見ることができた体験だった。（2022年1月のインタビューより）

Sさんが、この「自分自身で考える」ことを『ストーリーテリング』の印象として挙げているということは、他の学びにはこのことがこれほど強調されていなかったと考えられる。『ストーリーテリング』は「2つの他者」を体験することが狙いの一つであったが、2011年度の琉球大学での授業では、「同調圧力」や「傍観者の態度」といった学生たちの「壁」を乗り越えるために、あえて個人ワークを徹底した。「自分自身で考える」という印象が非常に強く残っている。自分の力だけで、他人に頼らずという状況になっていたように感じる。」というコメントは、このことを反映し

ていると思われる。北海道教育大学岩見沢校での『ストーリーテリング』でも、グループワークを通じて、「自分自身で考える」ということをやっていくのだが、それは他者と交渉しながら実現していくものであった。

Sさんは琉球大学卒業後、地元で小学校教員になった。卒業後の人生に対する『ストーリーテリング』の影響を訊いてみた。インタビューは『ストーリーテリング』受講後10年、琉球大学卒業後8年経ってから行っている。そこには、Aさんが受けたような強い影響はみられなかった。

筆者：2011年の『ストーリーテリング』のことを思い出す／思い出したことがありますか。思い出すことがあるとして、どんな事を、どんな時に思い出しますか。

S：大学を卒業し、地元で教員として働いている際に、サシバに関わる授業を行うことがあり、その際、物語を作ったことを思い出す。(2022年1月のインタビューより)

小学校の授業でサシバを取り上げる際に、『ストーリーテリング』を思い出すという。サシバという鳥は、宮古島ではよく見られる鳥である。このとき思い出されるのはサシバを主人公とした作品2であろう。作品2について、サシバについて、さらに訊いてみた。

筆者：『第二のストーリー』（作品2のこと）では、巨大なサシバが登場する、現実を超えたファンタジーになりました。これは第一のストーリーである『これまでの道、これからの道』がSさんのリアルな体験を元に行っていることと対照的です。でも、よく読むと、宮古島への強い思いという共通点の他に、「みんなを助ける、支え合うことで輝く美しい人生」を作り出す、というテーマも共通しているように見えます。『これまでの道、これからの道』では「美しい人生」を展望していましたが、『第二のストーリー』では、サシバに成り切って実際に「美しい人生」を生きた、というインパクトを感じます。読者としてサシバに感情移入するからだと思います。読者である私ですらそうなのですから、作者であるSさんにはもっと強いインパクトがあったのかなと想像します。この「故郷・宮古島への強い思い」と、「美しい人生」のイメージは、宮古島に帰ってからはどう変わりましたか。

S：宮古島で過ごす中で、サシバに対するイメージは大きく変わりません。宮古島への思いはより強くなっていると思います。卒業後地元宮古島で教員として働くようになってから、子供たちが島から出た時にどう過ごしていくのか、大人になって宮古島について

どう思うのかを考えるようになってからは、島の良さや悪さも含めて色々なことに目が向くようになりました。その中で宮古島に対する思いは強くなっていると思います。第2のストーリーで描いた「美しい人生」については、あまり考えることはありませんが、年を重ねるにつれて、難しいなと思います。自分の周りの環境が変わっていく中で、自分の生き方に誇りを持ったり、楽しみを見つけたりすることが最終的には美しい人生になるのかなと思います。(2022年1月のインタビューより)

この回答をみると、『ストーリーテリング』の体験があってもなくても、Sさんにとって地元宮古島は大切な場所であり、そこに帰って小学校教員として島の子どもたちの将来を考えていく中で、島への思いが強くなっているようである。作品2の振り返りのエッセイでは、ストーリー制作によって宮古島への強い気持ちに気づき、それは次第に強くなったと述べていたが、そのことは卒業後の人生ではあまり大きな影響を与えていないようである。

これは、Sさんが元々制作（絵を描くこと）や表現に親しんでおらず、そこからものを考えることが少ないために、『ストーリーテリング』のような創造性の体験からあまり影響を受けないのであろう。第4章で取り上げたAさんの場合は、学齢期から「自分自身が、美術（創造の行為）に助けられた経験」があり、だからこそ『ストーリーテリング』のような創造性の体験から強い影響を受けたのであろう。Aさんは2015年に琉球大学教育学部で行ったシンポジウムに向けてステートメントを出したが、そのなかで、「教員養成の学生と、美術の学生の、ストーリーテリングへの向き合い方には、一つだけ違いを感じている」と述べていた。その違いは、「創造する力を信じているかどうか」だという。「創造の行為に助けられた経験」を持つ者は、おとなになっても創造の力を信じ、そこから「何かを得たいと願っているのではないか。」とAさんは述べている。Sさんのインタビューからは、こうした経験や志向性による違いを読み取ることができる。

それでも筆者は、Sさんの作品2に深く感動したことから、作品2の制作がSさんに与える影響が気になってしまう。この気持ちをSさんにぶつけてみた。

筆者：私は、Sさんのサシバのストーリーを高く評価しています。Sさんにとっても意味のあるストーリーなのではないかと思っています。例えば、教えている子どもたちに、宮古島が生まれたお話として、語ってみたいとは思いませんか？（あるいはすでにそうされたことがあるかもしれませんが...）現在、宮古島の小学校の先生として子どもたちと触れ合いながら、何か思う所があれば教えて下さい。その中で、『ストーリーテリング』

の体験を通して得たことは、何か活かせるところがあるでしょうか。

S：一つの物語として、はなすのも面白いな—と考えたことはあります。ストーリーの内容は、話したことはないですが、ストーリーを作ったことがあるという話は子供たちにすることがあります。地元のことを話にできるぐらい知って楽しいよなど。(2022年1月のインタビューより)

『ストーリーテリング』の経験は、Sさんの卒業後の人生に若干の影響を与えているようである。第2章でユングの「個性化」をめぐる河合の議論を取り上げたが、現代においてもいまだにほとんどの人にとって、「神話的位相」にある「私」の問題は、社会的地位を確立した後の、人生後半の課題なのであろうか。深層の「私」を生きるという課題は、創造的な人間にしか意識化されないのであろうか。『ストーリーテリング』のような創造性を体験させる授業は、より多くの学生にとって「私」の生き方の多層性を掘り起こす契機であって欲しい。2011年度の琉球大学教育学部教育実践学において実施した『ストーリーテリング』では、「この授業は、将来、ふと思い出すような授業だろうと思う。」と作品2の振り返りのエッセイで書いていた学生もいるように、その影響は決して大きいものとはいえないが、学生たちに対して何らかの影響を与えるものになったようである。

第7節 まとめ

「個人神話」の創出

Sさんの制作は、「個人神話」創出の特徴を示している。観点1では、特に作品2に現われた神話的形姿や神話的要素を確認した。これらの神話的形姿や神話的要素は、Sさんは極めて日常的なモチーフから素材を取っており、特段の神話的思考というものは証言には見られなかった。これに対しては、ユングによるX夫人の絵の解釈を参照して、特に素人の絵には無意識的内容が入り込みやすいことから、Sさんの作品2に現われた神話的形姿や神話的要素は無意識的内容が侵入したものと解釈できることを示した。このような深い由来を持つイメージは、それを見る者に、「拡充法」と同様の連想や解釈を促すものである。こうしたことから、筆者が作品2に対して即時に直観的に思い浮かべた連想や解釈を示した。

観点2では、4ヶ月の学びの過程におけるSさんの変容および作品2そのものの中に見られる変容を認めることができた。この分析では、Sさんの証言とともに、作品に現われたイメージについての「拡充法」に準ずる筆者の連想や解釈を援用した。X夫人の絵に対するユングの解釈が具体例

であるが、河合（2009）もクライアントが自身の絵を解釈する際に自我のレベルに留まる場合があり、そうした場合には治療者の解釈が深いことが必要であるとしていた（p.196-197）。学生の「私」の変容を指導する際、学生の提供する読みよりもさらに深い読みを指導者がすることが重要である。このことはすでに序章の方法論で述べたとおりであるが、Sさんの事例はまさにこれに当てはまると考えられる。したがって、Sさんの証言だけではなく、作品に現われたイメージについての指導者の解釈を利用することは、Sさんの変容を理解する上で重要な意味を持つと考えた。こうした点を踏まえて、Sさんの証言と筆者の作品に対する解釈を総合した結果、Sさんが作品2を作り出すに至る過程全体を、「個人神話」創出であると理解することができた。

序章の方法論ですでに述べたことだが、現代において個人が神話を創出する必要性は、近代以降に興隆した「科学の知」によって、私たちを世界の中に位置づけ有意義な存在にしていた「神話の知」が崩壊し、私たちの存在価値が卑小化したことによる（河合 1991, p.51-53）。このため、私たち「現代人は自分自身のアイデンティティのために、他からのお仕着せではなく、自らの力で自分の神話を見出してゆかねばならない」（p.56）のである。神話にはものごとを「説明」するのではなく「基礎づける」働きがあると河合は述べている（p.54）が、現代において基礎づけられるべきなのは、「科学の知」によって世界から乖離した私たち自身であろう。これも序章の方法論で取り上げたことだが、ユングは自伝で、「お前がその中に生きている神話は何なのか」と自問している。河合がいうように、「科学の知」による「説明」によって自己を卑小化しニヒリズムに陥ることを拒否するのであれば、私たちは自分が生きる意味を感じることでできる神話を自ら作り出さなければならないのである。だからといって安易な神話で満足してはいけない（p.53）。河合は、自らを預けるに足る神話の創出には、「創造の病」（エランベルジェ 1999）とも呼ばれる苦悩を耐えることが必要だと強調している（河合 1991, p.205-208）。指導者側は対策課題によって学生たちに挑戦し悩ませたが、これは学生たちにとって小さな「創造の病」だったといえるのではないか。

作品2において、Sさんがサシバとなってどこからともなく飛来し、自分の命を賭けて宮古島に湧水をもたらしたことは、「いったい私とは何か、どこから来てどこへ行くのか」という「根源的な問い」（河合 2004, p.10）に答えることであったといえる。筆者が仕掛ける「道を歩いている」というプロットが、この「根源的な問い」を呼び覚ましたのである。作品1では「道を歩いている」から、Sさんがそれまでに経験してきた過去が想起されたというが、対策課題を経た作品2では、故郷への「強い気持ち」に駆られて神話的形姿や神話的要素が〈出現〉してきた。それは、観点1で取り上げたX夫人の例と同様に、Sさんの無意識からの反応であったと考えられる。

「個人神話」を創出した後は、いかにその神話を生きていくか、という次の段階が来るはずであ

る。それはユングがX夫人の最初の絵に読み取ろうとしたように、無意識が予見する解決に向かって生きていく、ということである。先にも述べたが、無意識が予見する解決は、本人によって自覚されなければならない。それが無意識内容を意識に統合する＝「個性化」の過程を生きるということである。2022年1月のSさんによるインタビューへの回答では、この「個人神話」を生きる、という自覚が十分ではないことが伺えた¹¹⁰。これをどう捉えるか。このことは、観点3と観点4で追究した。

神話と現実のギャップ

観点3では、エッセイには自己分析の稚拙さが目につくが、学生の実体験はもっと深いのではないかという上村准教授の洞察を取り上げた。『ストーリーテリング』体験で学生が得たものは、彼らの言語化・意識化の力を超えている可能性がある。これはX夫人の最初の絵とユングの解釈のギャップにも相当する。「個性化」は、本人が無意識的内容の〈出現〉を取り込み統合していくことである。これは授業の範囲を超えている。筆者は琉球大学での『ストーリーテリング』についての実践研究論文で「本当に創造的なのは、イメージ体験そのものというよりも、それを（一人一人が）どう意味づけ、そこからどのような行動を起こしていくかという部分かもしれない。」（富田 2013, p.262）と書いたが、それは、本当に大切なのは授業後の意識化・行動化だという意味であった。無意識の創造性を引き出すということは、大学カリキュラムの限界を超え、学習者の個人史の過去と現在と未来に影響が及ぶということなのである。

北海道教育大学岩見沢校で最初に『ストーリーテリング』を行って以来、この意識化のワークの必要性を感じてきた。しかし授業の時間制限のため、深いイメージ体験＝無意識の創造性の体験までで授業は終わってしまい、授業後に課している授業消化のための質問票に回答するワークによってかろうじてこれを補足してきた。琉球大学教育学部教育実践学専修では4ヶ月の授業期間があったため、当初は意識化のための発展的ワークを想定していたが、学生のコンディションがこれを許さなかった（観点3）。本章でSさんの事例を分析してきて、改めてこの発展的ワークの必要性を感じる。2022年1月のインタビューで、卒業後の人生で、作品からのインパクトをSさんはほとんど受け取っていないことが分かった（観点4）。

¹¹⁰ 第4章第1節で、治療者はクライアントよりも読みを深くしておく必要があるという河合（2009）の言葉を取り上げた（p.196-197）。クライアントが自我の視点に固着している場合、治療者がそれよりも深い視点を持つことが治療にとって大切である。これは教育に置き換えても同様のことが言えるのではないだろうか。特に無意識的な創造力を引き出す授業においては重要である。

第4章でみたAさんの卒業後の人生への影響と比較すると、Sさんの卒業後の人生への影響の度合いを測ることができる。Aさんは『ストーリーテリング』での深いイメージ生成の体験から、「生きるように作る」から「作るように生きる」を意識していた。Aさんは卒業前にそうした境地に達し、Aさん自身が体験したような深いイメージ生成が可能になる場所を子どもたちに提供することを「使命感」と感じ、そこから生き方を「つくっていく」ということをしていた。

Sさんのインタビューへの回答を見ると、Aさんと比べて卒業後の人生への影響が限定的であり、無意識が予見した段階に来ていない。しかし、Aさんのストーリーが一步先を模索するような内容であるのに対して、Sさんのストーリーは人生の究極の目標を示している。作品2の主人公サシバのように、自分の命を捧げて他者を生かすというような生き方は簡単にできることではない。影響が限定的なのはこのせいであるのかもしれない。無意識が予見した解決を、文字通りそのまま生きることが難しい。こうした「使命感」と日常している仕事が重なってくる地点を見出すためには、何らかの工夫や発想の転換、あるいは生き方の深化・多層化ということが必要になってくると思われる。それを見出すのは容易なことではない。先にみた「石化」という問題も、無意識が予見したあまりにも大きな解決を一旦封じるという意味があるのかもしれない。ユングは、「私に分かっているのはただ、そうした解決が予想できない個性的な形でのみ可能だということだけである。」(ユング 1991, p.75) と述べて、予見されたものを生きる方途は各自にとって模索的にならざるを得ないことを強調している。

Sさんの事例は、制作に縁がなかった学生が無意識の創造性という深い体験をしていくために必要な課題を明らかにしている。学生の志向性は様々であり、指導者は与えられた状況に対して柔軟に対応することが求められている。指導者にとって大切なことは、一度案出した方法論にこだわることなく、その大元にある制作観・人間観に立ち返って、成し遂げられるべき目標を見失わないことである。Sさんの事例を分析することによって、無意識の創造性を引き出し学生の「私」の変容を促す教育が大学カリキュラムのスケールを超えていることを再認識すると同時に、授業という制限の中でなされるべき課題が浮き彫りにされた。

第6章 Fさんの事例

第1節 Fさんの事例の概要

事例選抜の理由

2014年から現在まで北海道教育大学釧路校で卒業制作を指導してきた12人の中でも、〈脱臼〉からの解放、感情の働き、神話的形姿等、深層からのイメージ生成の体験が顕著であり、筆者の印象に深く残っているのがFさんである。Fさんの制作体験の特徴として、以下が挙げられる。

- ・〈脱臼〉とその解消が顕著に現われている
- ・イメージ生成に強い感情的な反応がある等、無意識の造形力の作用が見られる
- ・無意識の造形力によって生成されたイメージが、神話的形姿を色濃く持っている

Fさんの事例は、学齢期以降漫画やアニメーション風の絵柄が禁止されたことにより抑圧されていた、幼少期以来夢中だった絵を描くこと＝制作が、卒業制作をとおして様々な人やモノゴトと関わることで解放され、表現をとおしての自立を果たしていく物語である。

Fさんは、筆者の指導の元で、北海道教育大学釧路校において2014年の1年間卒業制作を行った。卒業制作は『海月姫を探して：絵画表現による“女の子のイメージ”の研究』と題された。Fさんは、筆者が専任教員として卒業制作を指導した最初の学生である。本章では、この1年間にFさんが制作したドローイングと13点の絵を主な分析対象とする。また、Fさんがこの制作体験をどう捉えているのかについて、卒業制作に併せて書かれたエッセイ『海月姫を探して：絵画表現による“女の子のイメージ”の研究』（以下エッセイ）および卒業後のインタビューを元に考察する。

エッセイの冒頭で、Fさんは卒業制作を振り返って次のように述べている。

卒業研究を絵画制作で行うと決めたのは、4年生になってからである。だから、実質制作してきた時間は1年間、その中でも大きな作品を作り上げることができたのはおよそ半年ほどのことである。これほど短い時間であったが、わたしなりにたくさんのことを吸収して、素敵なものを作り上げることができたのではないかと思っている。SNSを介して知った様々なアートのあり方、富田先生とのゼミや芸術演習で得たこと、自分で足を運んで見てきた美少女展で受け取ってきたもの、中高の頃の友人たちとの会話、こ

ういった様々なきっかけが巡り巡って今ある作品やわたしを作り上げてくれたのだと、改めて感じる。(エッセイより)

ここに表明されているのは、作者→作品，指導者→学習者といった一方的で単線的な関係性ではなく，人やモノゴトとの対話の網目で「様々なきっかけが巡り巡る」関係論的な視界である。双方向的・ネットワーク的な影響関係の中で，作品も自己も形成され変容したと感じられている。これは SNS を活用したり，大学外の友人とつながっていた F さんに独特な捉え方である。これを筆者は「エコロジカルな制作環境」と呼び，F さんの制作の特徴だと考えている。「エコロジカルな制作環境」とは，F さんを中心とした友人や SNS の繋がり，指導者との関係等のネットワークであり，またこれを支える元型的布置や共時性の体験のことである。

F さんは，学齢期に〈脱臼〉を経験しており，それが卒業制作にまでも深く影を落としていた。筆者の指導はまず，この〈脱臼〉解消に取り組むことから始まった。筆者との教える―学ぶ関係においても，F さん自身が構築していった「エコロジカルな制作環境」においても，次第に〈脱臼〉解消に必要な経験が起きていった。その結果，F さんの制作には，より直接的に F さんの「私」を反映したイメージが次々と〈出現〉するようになり，それは『海月姫』と名づけられた神話的な女性像で最高潮を迎えた。この変化と同時に，F さんのイメージとの関わり方も変化していった。それは先にみたように F さんの作品だけではなく「わたしを作り上げ」ていくものとなった。

F さんの指導を通して，筆者の指導者としての指導観は大きく変容することとなった。これは，本研究が取り上げる 3 つの事例の中では，特に学生と指導者の関係性が中心となっているからである。学生同士のグループワークを中心とした『ストーリーテリング』とは異なり，卒業制作では基本的に学生と指導者が一対一で対話することになる。そのため，A さんと S さんの事例に比べて，F さんの事例では，学生も指導者もお互いから受ける影響が大きかった。

F さんが自発的に構築していった「エコロジカルな制作環境」を受け入れることは，筆者自身がその関係論的なアクターの一つに過ぎないことを認めることであり，指導者が暗黙の内に保持している権威を相対化することであった。また，F さんの指導が始まるまでは，筆者自身，漫画やイラストレーションへの抵抗感を持っていた。漫画やイラストレーションそのものに対してというよりも，むしろそれらに影響を受けた，例えばカイカイキキに代表される現代アートの特定の動向に対して抵抗感があった。しかし，F さんの指導において，F さんの〈脱臼〉を解消するために，積極的にこうした動向を指導の際に紹介し，漫画やイラストレーションと現代アートが地続きになっていることを示し，F さんに自信を持たせようとした。筆者は自分自身の考えよりも F さんの人間形

成を優先したのである。さらに、Fさんの制作を指導する中で、漫画やイラストレーションに影響を受けた絵のスタイルに対する抵抗感がなくなり、筆者の先入観はFさんの指導の経験によって大きく変化することとなった。1年間の最後に〈出現〉した『海月姫』には大きな感動を覚えた。この衝撃は、筆者がFさんの制作に深く影響を受けていたことを示している。このことは「元型的布置」として説明できると考える。

以上に述べたように、Fさんの〈脱臼〉解消と〈出現〉の体験、Fさんの変容、筆者の指導観の変化、筆者が受けた影響が本章の概略である。

受講の概要

Fさんは、北海道教育大学釧路校に在籍中、2014年の1年間、筆者の指導の元で卒業制作（絵画）に取り組んだ。1年生から3年生までは、美術教育分野に所属していたが、筆者の直接の指導学生となって制作に取り組んだのは4年生になってからである。Fさんは卒業後、一般企業に就職し、都心に移住した。筆者とは、卒業後もLINEで近況のやり取りをする等の関係が継続している。本研究で事例として取り上げたい旨を伝えて以降は、卒業制作を振り返ってのやり取りが増えている。そうした中で、主にLINEとメールによってインタビューを行った。

分析の対象と資料

2014年に制作された13点の絵画作品のシリーズを、本章での事例分析の主な対象とする。それぞれを作品タイトルで区別する。資料は13点の絵画作品、卒業制作に寄せたエッセイ、卒業後のインタビュー（LINEとメールでのインタビュー）である。

2014年4月～2015年1月（北海道教育大学釧路校での卒業制作）

2018年4月～現在 メールによるインタビュー

卒業制作に寄せたエッセイは、2014年度の卒業制作完成後に書かれたものである。本研究の予備論文として書いた『海月姫を探して：卒業制作における絵画表現の対話的指導に関する考察』（富田 2018）に関わって、Fさんとやり取りがあった。その後、本研究の事例として取り上げることを決め、Fさんとのやり取りが再開した。LINEとメールでのインタビューは、2018年以降に断続的に行ってきた。

第2節 Fさんの物語

「わたしは小さい頃からずっと絵を描くことをやめることができず、現在に至っている」というエッセイに記された言葉が、Fさんの物語を要約している。Fさんにとって制作（絵を描くこと）は身近で、なくてはならないものであった。しかし学齢期には教師による漫画やイラスト調の絵の禁止により〈脱臼〉が起きた。大学4年生で卒業制作（絵画）を選択し、そこで筆者の指導の元、紆余曲折を経て〈脱臼〉から解放され、好きな絵を自信を持って描けるようになった。卒業制作では、それまで〈脱臼〉によって抑圧されてきた感情が浮上し、〈出現〉が起きた。

学齢期にはじまる〈脱臼〉

エッセイでは、制作と自己との関係を幼少期にまで遡って振り返っている。絵を描いた一番古い記憶は2, 3歳の頃だという。「わたしは、本当に昔からずっと絵を描いている。保育園に入ってもよく友達と絵を描いていたし、小学校に入学しても自由帳を新しく買い直してもらうくらい頻繁に描いていた」（エッセイより）というほどに、Fさんにとって制作（絵を描くこと）は身近で、なくてはならないものであった。しかし小学校に入ると、事情が変わっていった。

…しかし、ある時からだんだん自由に絵を描くことができなくなってしまった。わたしが主に描いていた絵は漫画のようなイラストで、図工の授業ではそういった絵柄を描くことは先生に禁止されていた。また、だんだん学年が上がるにつれて、日曜日の朝にやっているようなアニメを見るのは恥ずかしいみたいな風潮が出てくるようになった。大人である先生に漫画みたいな絵を禁止されたこと、身近な大人たちがアニメを見ないことや下の学年が入ってきたことによって、子どもなりに大人というものを意識し合っていた結果なのだと思う。この頃から、何となく絵を描くのも恥ずかしいことだという考えが暗黙の了解みたいな形で浸透していき、わたしは学校に自由帳を持っていくことをやめた。でも、日曜日の朝にやっていたアニメも絵を描くことも、わたしはやめることができずに、皆に同調しながらも、隠れながらやり続けていた。（エッセイより）

学齢期では教師の指導によって〈脱臼〉が起きたことが確認できる。〈脱臼〉の特徴として、Aさんの例（第4章）では教師による過度な干渉と反発であったが、Fさんの例では禁止と抑圧という形で現れている。自分の好きな絵を禁止されてもやめられなかったというエピソードは、Aさんの「制作に救われた」経験を彷彿させる。Fさんにとっても絵を描くことは自分と切り離せない大

切な行為だったのである。Fさんの場合は2, 3歳の頃という大変幼い頃から制作との結びつきがあった。2人の事例から、描くことと自分を結びつけている子どもほど、〈脱臼〉を強く経験するようである。教師によって示された漫画やイラスト調の絵は駄目なものという価値観が子どもたちに内面化され、相互に監視しあっているような雰囲気が生じたようである。〈脱臼〉は教える一学ぶ関係の直接的な影響だけではなく、このように関係性の中に浸透していくものであることが読み取れる。

中学校進学以降は、教師の指導により〈脱臼〉はさらに厳しいものになっていった。

隠れながらこそこそと絵を描き続け、気付いたら中学生になっていた。中学生になってから、さらに絵を描けるような環境はどんどんなくなっていった。それでもわたしは絵を描くことをやめられずに、やはり人目を気にしつつこそこそちまちました絵を描いていた。ただ、今までと大きく違うことは、ここで一緒に絵を描いてくれる友人を見つけることができたことだろう。その友人に絵を見せる時も他の人に見られないように隠れながら見せていたが、それでも絵と一緒に描いてくれる人が身近にいただけで心強かった。また、その友人は美術部に所属しており、人目を気にせず絵を描ける空間があることがとてもうらやましかった。このことがきっかけで、わたしは高校では美術部に入学しようと決めたのだった。実際、高校に進学して美術部に入り、そこで得た環境は今でも大きいものだったと思う。好きに絵を描くことはできたし、漫画絵も一緒に描いてくれる友人ばかりだった。しかし、作品を作る上ではそういった画風で描くことは許されなかったのもので、イラストは部活の合間に友人たちと内々でやり取りをする程度だった。なので、結局は抑圧されながら描いていた部分も大きかったのだろうと、今になって改めて思う。(エッセイより)

友人たちとの関わりの中での制作をめぐる関係論的思考と、教師による直線的で一方的な指導との対比が早くから明らかである。Aさんも中学校のときは友人に頼まれて絵を描いていたと述べていた。学校の教科としての図工や美術が、子どもたちを集団として扱う一方で学びの場で発生する関係性を切り離してバラバラにしていることと対照的である。これは1人の教師に対して学習者が多く授業時間が短いために学習者を集団として管理せざるを得ない面があり、また一方で個別に評価しなければいけないため、図画工作などで子どもたちがお互いの絵に加筆する等を禁止するという形でバラバラにする。これらのことは、制度としての教育が持つ技術的合理性や目的合理性の現

われである。関係性は、『ストーリーテリング』の狙いの一つとして重視していたことである。筆者は卒業制作を個別指導として行っているが、Fさんの事例では、Fさん自身がSNS等を介して関係のネットワークを構築しており、筆者は途中でこれに気づき、指導者としてそれを受け入れ念頭に置いて指導していくことになった。関係性については、観点3で論じる。

隠れながら描いていたもう一つの理由として、Fさんは「二次創作」を挙げている。これも教師による禁止や大人の目を意識するといったことから来ているようである。ここにも制作をめぐる関係論的思考と一方的な指導との対比が見られる。

イラストをこそこそ描いていたことについて、もう一つ触れなくてはいけないことがある。それは二次創作についてである。そういったものがあると知ったのは、小学生の頃だったと思う。インターネットが普及しはじめ、好きな漫画やゲームのことを調べていたら偶然見つけたのがきっかけだった。そういった世界があることを知ってからはいまどっぷりはまってしまい、色んなものがこの世の中には溢れているんだと知った。何よりもインターネットの匿名性と表現方法の自由さは、わたしにとって大きな発見だったのかもしれない。だって、わたし以外にもたくさんの人がイラストや漫画絵を描いて公表しているのである。最初は見るだけで満足していたのが、わたしもそのうちやってみたいと思うようになった。パソコン自体はあったので、母の携帯電話をこっそり使って、写真を撮ってブログに載せたりすることもあった。自分で携帯電話を持ち始めてからは、自分でサイトを作ったり他の人たちのサイトを見漁ったりなどで、二次創作とは切っても切り離せない生活を送っていたと思う。／二次創作と言っても、様々なカテゴリやジャンルがあり、その中でもわたしは本当にありとあらゆるものに手を出していたのではないだろうか。それぞれのジャンルやカテゴリのイラストや小説を手がけ、自作のサイトにアップしていた。サイトを開いて作品を公開していることなど、高校に入ってからはいった二次創作活動をお互いに共有できる友人たちに恵まれていたが、やはりそれ以外の人たちにはなるべく見られないように気を配っていた。本来、二次創作は何かしらの原作をもとに作られているわけだから、著作権に関してのことを考えると、少しタブーなものでもある。だから、そういった世界を知らない人たちの目は、やはり気になって仕方なかった。これも、小中高一貫して隠れて絵を描き続けていた原因の一つだろう。(エッセイより)

学校の教科としての美術や教師による漫画やイラスト調の絵の禁止と、「色んなものがこの世の中には溢れているんだと知った」二次創作の世界の自由さは、鋭い対比をなしている。この対比は、学校カリキュラム上の一方的でリニアな指導とインターネット上の関係論的思考との対比とも言えるかもしれない。そしてこの2つの世界は、一方が他方に禁止され抑圧されるという形で体験されている。また、教師の指導による「禁止」だけではなく、本人が意識し恐れる様々な「目」によっても〈脱臼〉が起きていることが伺える。

卒業制作に取り組む中で〈脱臼〉から解放される

一方的な指導と関係論的な世界観の分裂と、そこでの禁止と抑圧は、大学進学後、4年生の卒業制作で筆者の指導を受けるまで解消されることはなかった。Fさんは筆者の指導の元、紆余曲折を経て〈脱臼〉から解放されていった。

現在は、イラスト調のオリジナルの女の子の絵を作品制作として行っているが、わたしにとってはそこに至るまで大きく紆余曲折を経てようやく辿り着けた場所だったりする。こうやって幼少期から高校までのことを振り返ると、そういう絵柄のものは作品にしてはいけないと思っていたからだ。だから、きっと私は美術研究室に所属し卒業制作を選択していなければ、おそらく今も人目を忍んでこそこそと絵を描き続けていたのだと思う。卒業制作を選んだ当初も女の子を作品にする予定ではなかったし、今までの経験からそういったものを作品にしてはいけないという考えがどうしても根強かった。しかし、大学生になり Twitter を始めて、そこでたくさんのアーティストの活動を見る機会が増え、色んな画風の作品がたくさんあることを知った。その中でも、イラストレーターとして活躍している人たちが、イラストを作品として展覧会で展示していたことは、わたしの中で非常に強く印象に残っている。また、後述する予定であるが、「美少女の美術史」展（青森県立美術館，2014年7月12日～9月7日）においてそういった人たちの作品を直接見ることができたのも、大きな影響だったと思う。わたしが今まで「やってはいけない」と思っていたものが、普通に行われていること、そういう世界を知ることができたおかげで、わたしはようやく人目を気にせずに、自分が描きたいものを描くことができるようになった。（エッセイより）

Fさんが「ようやく人目を気にせずに、自分が描きたいものを描くことができる」ようになるま

では、「大きく紆余曲折を経」ることになった。一つは筆者との教える—学ぶ関係、もう一つはFさんが構築した「エコロジカルな制作環境」に見られる関係論的な世界が、Fさんの〈脱臼〉解放に大きな役割を果たした。

「表現を通しての自立」を選ぶ

4年生になる直前の3月、卒業制作の指導者を選ぶ上でFさんは悩み、筆者に相談に来た。筆者から「表現を通しての自立」を目指すのであれば指導すると言われたFさんは即答できず、数日考えてから、「出来るかは分からないけどやってみたい」と答えた。当時を振り返り、「とりあえず自分のやれることをやってみよう」、「ちょっとくらいは変われるかな、変われたらいいな」（インタビューより）という気持ちだったとFさんは述べている。

Fさんの制作は、クロッキー帳に小さなドローイングを描くことから始まった（図 63, 64）。とにかくどんどん手を動かして制作するようにという指導の元、Fさんは「とりあえず沢山描かねば」と思い、ドローイングしていた。この頃のことをFさんは次のように述べている。

とにかく量を描かねば、という気持ちが強かったです。その時点でクオリティが高いものを出せないのは分かっていましたし、数日程度で品質もそうそう上がるわけもないので、それならまずは量、という考え方でしたね。少なくとも、毎日描けば質は少しでも上がるかもしれないという気持ちもありました。／ただ、やっぱり出せる量に限界があつて...そこから文章も描くようになった気がします。絵も私が思ったものが具現化したものなら、文だってそのひとつになりうるのでは？といった考えもありました。文章だと、「詩」として作品になり得ますし、思ったことを書いてページを埋めるのも悪くないと思って、文章を書き始めました。最初は上からノートのように埋めてましたが、途中から好きなところ余白もありありで描くようになったのは、ちょっとした解放感の表れだったのかもしれませんが。（2020年9月のインタビューより）

このクロッキー帳のドローイングについてFさんは「クロッキー帳を作品の一つ、とは今も思っていないのですが（ただの私の気持ちの吐露というだけだったの）」（2020年9月のインタビューより）と断っている。Fさんはこのドローイングについて、「感情を文や絵で吐露できる形にしたのはよかったです。だから色んな制限を自分で少しずつ解放できたのかなと思います。」（2020年9月のインタビューより）と述べている。完成度の高い「作品」を作らなければいけないという

プレッシャーよりも、とにかく描いて出していくということに集中していたことが、〈脱臼〉からの解放につながったと想像される。

4月～8月までは、およそこのような制作が続いたが、この過程でFさんは時々ドローイングを筆者に見せに来ていた。このときの対話も、〈脱臼〉からの解放に一役買っていた。このとき、Fさんが見せていた絵は、Fさんがそれまで「隠れてこそこそ描いていた」漫画やイラスト調の女の子の絵であった。この時点で、指導者＝筆者に対して、こうした絵を見せてもいいと感じられていたのである。Fさんのドローイングにちなんで、現代アートの類似の動向（心情吐露的なドローイングをするトレイシー・エミンや、漫画的な表現が特徴のカイカイキキ等）を筆者から紹介され、Fさんの表現が否定されないという体験は、Fさんにとって解放につながったようである。

ob, ミスターの存在は富田先生に言われてから知りました。村上隆・タカノ綾は知ってたんですが、チェックするほどではなかったんで、富田先生に言われてからよく見るようになりました...逆にそういった作品が世界に認められてて、それを見れたあの時の印象は本当に忘れられないですね。／否定されないこと自体がほぼ初めてだったと思うので、最初は戸惑いもありました。でもだからこそ、私の進め方は間違っていないんだと思って、前に進めた＝解放できたのかなと思ってます。(2020年9月のインタビューより)

「それを見れたあの時」とは、ある展覧会でこれらの作家の作品を観たときの経験を言っている。これについては後述する。指導者がFさんの表現を現代アートとの連続性で捉え、認めているということが伝わり、Fさんの安心と解放につながった。指導者に「否定されないこと自体がほぼ初めてだった」というくらいに、大学入学以降も指導者に否定されることが当たり前になっていた。否定されないことに「戸惑い」を覚えるほどであったが、それにも慣れて、「前に進めた＝解放できた」のである。ここで筆者＝指導者は、ただ否定せずにFさんのドローイングを見ていただけではなく、作品の量を出すようにFさんに促していた。同時に、出てきた作品について否定的な批評をせず全面的に認めるとともに、Fさんの表現に近いところから現代アートの表現の広がりを持示していた。これは〈脱臼〉解消を目指した筆者からの指導の試みであった。これは学齢期には鋭い対比をなしていた教える一学ぶ関係と関係論的なネットワークの両方をかけ合わせるような指導である。この問題については観点3の指導者との関係性に関する箇所でも詳述する。

「美少女展」の衝撃と〈脱臼〉からの解放

Fさんが禁止と抑圧から解放され、描きたい絵を描けるようになった「様々なきっかけ」の一つが「美少女の美術史 少女について考えるための16の事柄」展（主催：美少女展青森実行委員会 青森県立美術館，青森朝日放送株式会社，株式会社リンクステーション，公益社団法人青森県観光連盟，会期：2014年7月12日～9月7日，以下「美少女」展）であった。

「美少女の美術史」展は，青森県立美術館，静岡県立美術館，島根県立石見美術館の3館共同企画で開催された展覧会である。カタログに『「美少女」は，美術，漫画，アニメ，映画，文学，芸能など様々な分野に登場する，現代日本文化における特徴的なモチーフです。』とあるように，実に多くのジャンルの作品が展示されている。浮世絵・美人画・叙情画・漫画・アニメ・フィギュア・etc.....，そこにはたくさんの形態で「美少女」が存在していた。そこには，いわゆる二次創作としての作品ももちろんあり，それを「美術史」としての展覧会で展示するということは，わたしだけでなく多くの人にとって衝撃的なことだったのではないだろうか。（エッセイより）

Fさんがこれまで禁止されてきたタイプの絵が，この展覧会には展示されていた。そのような作品が公的な場に展示されている事実，そして直に作品のエネルギーに触れた衝撃が，Fさんを揺さぶったようである。以下からその感動が伝わってくる。

展覧会の中で，一番気になっていたのは，Mr.とobというアーティストである。美少女展のポスターに用いられていたMr.の「Goin To A Go-go!!」という絵。もともとわたしがあまり好きな絵柄のアーティストではなかったのだが，あれを間近に見たときの衝撃はすごかった。女の子はもちろんそれ以外の描き込みまでしっかりされている作品だった。あれは，生で見たからこそ感じるものだったと思うが，本当にパワーが込められて描いたんだと思う素敵な作品だった。また，obの「こんどうまれてくるときは」という作品は，ライブペインティングで形成された作品だ。わたしが行った時点ではもう完成していたので，彼女の描いている姿を見ることは叶わなかったが，作られていく過程をTwitterやブログを通して見ていたので，それを直に見れたことはやはりうれしかった。（エッセイより）

「美少女」展を情報として知っただけでは，抑圧から解放されることはなかったのではないかと

思われる。ここに挙げられている2人を始めとする多様な作家の作品を実見したインパクトが大きかったことは間違いないが、青森県立美術館はギャラリースペースが大きく、それを埋め尽くした作品の量的なインパクトも相当なものだったと想像される。

この二人の作品だけではない。「美少女の美術史」展という展覧会は、わたしにとってとんでもない影響を与えてくれた。高校のときに雑誌で見た作品、大学に入ってから読んだ漫画の原画、絵画だけでなく人形やフィギュアまでもが展示されていた。色んな形の作品が展示されていること、その独特な空気感は、どこことなく今までわたしが否定されているように感じていた世界を全て肯定してくれたような気がした。絵画だっていろんなかたち・いろんな作風のものがあり、展覧会には美少女アニメや初音ミクのフィギュアや二次創作イラストもあった。こんなに様々な作品たちが飾られているこの展覧会のおかげで、わたしの中の何かがようやく開けたような気がした。(エッセイより)

「今までわたしが否定されているように感じていた世界を全て肯定してくれた」「美少女」展であるが、アニメーションや二次創作の影響を受けた作品群を美術史上に位置づけようとした主旨はこれまでにない野心的なものであった。先に学校の教科としての美術の許容範囲の狭さを指摘したが、美術の世界にも許容範囲がある。「美少女の美術史」展はその限界を拡張しようとしたのであり、それがタイミングよくFさんの目に触れたことは、時宜を得たことであった。ユングなら共時性¹¹¹と呼ぶ現象であろう。この共時性については観点3で取り上げる。

大きなアクリル画を制作しはじめる

「美少女」展を観たことを、Fさんは「転機」と呼んでいる。夏休みが終わり大学に戻ると、Fさんは背中を押されたように制作に身が入っていった。全紙サイズの水彩画用紙にアクリル絵の具で大きな女の子像を描き始めた。

美少女展を見て、帰省から釧路に帰ってきて、わたしはようやく大きな作品を作り上げることができるようになった。ここに至るまであれだけ作品一つまともに作ることが

¹¹¹ 共時性とは、事象同士の非因果的連関の原理である。ユングは患者の分析の過程で「意味のある偶然の一致 *meaningful coincidence*」をよく体験したという(河合 1991, p.78-81)。共時性の理解には、第2章で取り上げた元型的布置を念頭に置く必要がある。

できなかったのだが、大きな作品一つ作り上げてからは初めの頃と比べたらもうスムーズに作品ができあがるようになった。だから、わたしにとってあの展覧会は、本当に大事な転機の一つであった。(エッセイより)

「あれだけ作品一つまともに作ることができなかった」というのは、年前半のドローイングのことを指している。この時期のドローイングは「心情吐露」であって「作品」ではないと F さんは考えていた。「美少女」展を観たことで、美的・造形的にも完成度の高い「作品」を作りたいというモチベーションが生じたと思われる。それまではハードルが高いと感じられていたことが、この展覧会を「転機」として、「可能なこと」に思えたのではないだろうか。筆者から見ても F さんはいわゆる「筆が走っている」状態で、次々と大きなアクリル画を生み出していった。

『海月姫』が〈出現〉する

こうして、大きなアクリル画を多く描いた後、年最後に F さんが『海月姫』と名づけた絵が生まれた。『海月姫』はスケールの面でも、それまでに描いていた全紙サイズの画用紙を 2 つつなぎ合わせた大きさであり、サイズの面からも目を引くものであった。変化したのは大きさだけではなく、絵の内容であった。F さんが 1 年間描いていたのは女の子像であった。それまでの大きなアクリル画でも女の子像を描いていたが、それは等身大の F さんを反映したものであった。一方、『海月姫』は明らかに神話的形姿をしていた。F さんは『海月姫』について次のように述べている。

海月姫は、卒業制作の最後に生まれてきた作品である。正直、この作品を作るのはとても苦労した。他の女の子たちは割とぱっと出てきて、思ったように描けたのに、彼女だけ描きたいものがうまくまとまらなかった。ずーっと模索しながら、今までのわたしの作品、他の人の作品、わたしが行ってきた思い出の水族館の海月たち、色んなところから彼女の形を探しまわって、ようやくようやく出てきたのが、あの「海月姫」なのである。彼女は、わたしのこの 1 年を代表してくれる大きな作品である。彼女のおかげで、わたしは自分の作品、他の女の子に対してもやっと自信が持てるようになった。(エッセイより)

この証言から、F さんは描いた女の子像を、自律した存在と感じていることが伺われる。特に『海月姫』を「彼女」と呼んでいることから、『海月姫』は自律的で特別な存在であると想像できる。

大きなアクリル画に描いた「他の女の子たちは割とぱっと出てき」というように、〈出現〉の特徴が見て取れるが、『海月姫』は「ようやくようやく出てきた」という。これは意識的な関与も相当にあるということから、Aさんの〈出現〉タイプ2を思わせる。「彼女は、わたしのこの1年を代表してくれる大きな作品」であり、Fさんにとって卒業制作の1年間の集大成であるといえる。作品の図像的な特徴や制作による変容は、観点1と観点2で詳述する。

『海月姫』の〈出現〉には、筆者も驚き感動を覚えた。年最後に卒業制作をアトリエに展示して完成としたとき、講評会とは異なる形のイベントとして、「『海月姫』を愛でる会」を開催した。この会には、筆者の担当している絵画の授業をFさんとともに受講していた学生たちが参加した。

卒業後の人生

卒業制作は、大学での学びという範囲を超えて、幼少期以来好きだった絵を描くことを取り戻す道のりであった。『海月姫』の〈出現〉はFさんにとってゴールではなく、「現時点におけるわたしの制作活動の第一歩」でありスタート地点だとFさんはエッセイで述べている。卒業後の人生における影響は観点4で詳述する。

第3節 深層からのイメージ生成の体験（観点1）

卒業制作の1年間、Fさんは一貫して女の子像を描いている。これは、年前半（4月～8月）に制作された「ちまちま」したシャープペンシルによる小さいドローイング、夏休みに「美少女」展を観てエンパワーされて年後半（10月～12月）に制作された大きなアクリル画、年最後（12月～1月）に制作の最高潮として生み出された『海月姫』の3つに分けることができる。小さいドローイングは「心情吐露」、大きなアクリル画は感情の表出、『海月姫』は神的存在という特徴がある。強い情動・神話的形姿・象徴性という指標から、〈出現〉の特徴を持つと考えられるのは大きなアクリル画と『海月姫』である。本節では特にこの大きなアクリル画と『海月姫』に注目し、Fさんの深層からのイメージ生成の体験を見ていく。

まず、大きなアクリル画から見ていく。これらの作品は、「美少女」展を観たことによる解放感に後押しされて制作されている。この展覧会では、「高校のときに雑誌で見た作品」や二次創作イラストが展示されていたり、「今までわたしが否定されているように感じていた世界を全て肯定してくれた」という体験をしている。「この展覧会のおかげで、わたしの中の何かがようやく開けたような気がした」という解放感から制作されたこれらの大きなアクリル画は、Fさんの中でそれまで抑圧されてきた「何か」が〈出現〉した作品だといえよう。Fさんは、この大きなアクリル画に

描いた女の子像について、描きたいと思うような感情の体験からすぐに描画に入るが、感情は移ろうので、描き切るまでにその揺れが女の子の表情の独特な曖昧さとなるのだと語っていた。この制作によって解放されたFさんの「何か」は、それまで禁止されてきた特定の絵のスタイルというよりも、それに付随していた感情的な何かなのであろうと推察される。この意味で、この時期の大きなアクリル画は、Fさんの抑圧してきた深層からのイメージ生成であったといえる。Fさんはこの女の子像について、次のように述べている。

わたしが描く女の子たちは、わたしにとってやはり自分の気持ちの代弁者のような役割が大きいのだろう。どの作品を作る上でも、その時その時の状況や心情に左右されてできあがるものが多い、基本的にネガティブ思考であることや、切羽詰まったときに描いたものが多かったりするので、なんとなく暗いものが多いと自分でも思う。また、全体的に言えるのは何か言いたげな作品が多いということだ。だが、何か伝えたいということだけ伝わってきて、具体的には何を伝えたいのかイマイチわからない。正直、描いた本人でさえ何を伝えたいのかわかっていないものがあったりする。わたし自身の気持ちのブレももちろん影響していると思うが、それだけではないのではないかと考えている。その時その時の気持ちを思いきりぶつけて描いたからこそ、出てきた答えがもしかしたらそこにあったのかもしれない。ただ、それが今はわからないだけで、自ずとわかるときを待つしかないのだろうかと考えている。(エッセイより)

この証言から、Fさんは描いた女の子像とよく対話していることが分かる。そしてFさんは女の子像から、自分自身の気持ちや心情の反映を読み取っている。それらは暗く、ネガティブで、あいまいなものであり、Fさんの「その時その時の状況や心情に左右されて」いる。

注目されるのは、「わたし自身の気持ちのブレももちろん影響していると思うが、それだけではないのではないかと述べていることである。Fさんはここに「それだけではない」何か未知の要素を感じ取っている。その未知の要素に対してFさんは「それが今はわからないだけで、自ずとわかるときを待つしかないのだろうかと考えている」という。心情の表出という点は〈出現〉の性質に近いが、さらに心情の表出につられて、その時点でのFさんの理解枠組みを超える何か未知の要素が出てきている。これは気持ちや心情の層よりさらに深層から何かが浮上してきていることを暗示している。重要なのは、Fさんがこれに気づいており、今は理解できないが、いつか理解し統合するだろうと予見していることである。これは「建設的方法」であり、「個性化」にふさわしいイ

メージへの態度といえよう。Sさん（第5章）の事例で取り上げたX夫人の絵に対するユングの見方も想起される。

ところで、Fさんは、年前半の小さなドローイングでは、女の子像の他に、クラゲのモチーフを繰り返し描いていた（図 65, 66）。それはFさんがクラゲが好きだという理由からであった¹¹²。Fさんの指導を引き受けるにあたって筆者はFさんは承認欲求が強く自立していない状態であり、Fさんに必要なのは「表現を通しての自立」であるという見立てを持っていた¹¹³。筆者のこの見立てについてはすでに前節のFさんの物語で触れたが、詳しくは観点3で詳述する。筆者はクラゲについて、Fさんが自立せず漂っているということと連想して捉えていた。このクラゲのモチーフが、年後半に制作された大きなアクリル画の女の子像では後退して消えてしまった。これは「美少女」展による影響で、大きな作品を描きたい、女の子像を追究したいという気持ちに集中していった結果、クラゲのモチーフが脱落したものと捉えられるが、一方で、これらの女の子像がしっかりと立っておらず、ふわふわと漂うようなポーズで描かれていることは興味深い（図 67, 68）。まるで、明らかなモチーフとしてのクラゲは後退したが、クラゲの「漂う」という属性が女の子像に移ったかのように、筆者には見えていた。このクラゲのモチーフが画面に再び登場したのが、この後制作された『海月姫』の絵である。

『海月姫』は、まずその大きさが、それまでの絵の倍あることが特徴である。Fさんが1年間で制作した中で最大の作品である。これは、それまでに描いていた大きなアクリル画が全紙サイズの画用紙を使用していたのに対して、『海月姫』ではこれを2枚接合して倍の大きさの紙を作って制作されたものである。この大きさと併せて、卒業制作の学内展示では13点のシリーズの真ん中に展示されたこともあり、一見して最重要の作品であることが伝わってくる（図 69）。

『海月姫』に描かれたイメージの特徴を見ていく。『海月姫』に描かれた女の子像は、その神話的形姿が際立っている。それまでに描かれた女の子像が等身大であったのに対して、『海月姫』は神秘的な雰囲気を醸し出している。また、それまでに描かれた女の子像のポーズが漂うようなものだったのに対して、まっすぐに立っていることが特徴的である。立像としての『海月姫』というこ

¹¹² Fさんがクラゲを好きな理由として、生き物としてのクラゲが好きということの他に、Fさんが好きなヴィジュアル系バンド「Plastic Tree」のファンクラブの名前を「JellyFishBreed」と言い、ファンのことを「海月」と呼ぶということがある。このバンドのライブに行った際にすみだ水族館に行き、クラゲを眺めたのが印象深い思い出だという（2022年3月のインタビューより）。

¹¹³ 2022年3月のインタビューでは、Fさんは自分自身を振り返って「当時の私はプライドも高く自己承認欲求の塊で、なのに自尊心が低く、すごくバランスの悪い生き方をしていたように思います」と述べている。この証言から、筆者の見立てがある程度当たっていたことが分かる。

とと、Fさんの課題とした「表現を通しての自立」とが関連していると筆者は考えているが、これについては、観点2で取り上げる。

『海月姫』に描かれた女の子像が持つ神話的雰囲気を高めている要因を、図像的な観点からいくつか指摘できる。まずそのポーズであるが、正面から捉えられた立像として画面の中心に置かれている(図70)。これは神像を描くときに典型的な構図である。キリスト像やマリア像がその例である。また背景が藍色で、深い海を思わせる。立像であるが地面は描かれず、海中に立っているような異様な雰囲気である。立っている足の下に地面がないということは、この像が非日常的な場所に立っていることを強調している。また『海月姫』の女の子像の後ろからいくつものクラゲが放射されるように描かれている。ここに消えたクラゲのモチーフが再登場してくるが、その意味が異なることが注目される¹¹⁴。ここでのクラゲは生命の原初形態ということを連想させる。そのように連想すると、『海月姫』の女の子像は原初的な生命を生み出す力の化身のように思えてくるのである。また、『海月姫』の女の子像が幼い子どもとして描かれており、その表情はアルカイックな雰囲気である。この表情の曖昧さは、大きなアクリル画の女の子像の表情の曖昧さとは異なる。大きなアクリル画の女の子像の表情の曖昧さは、不満、不安、怒り、諦め、反抗、期待、絶望、平穏など日常経験する感情が混ざりあったものだと感じられる。またどの女の子像もどこかを見ていて上の空であり、一つ一つの女の子像はその像なりの感情に沈潜していて、絵を見る私たちと目を合わせることはない。これと比べると『海月姫』の女の子像は、絵を見る私たちをまっすぐに見つめ返している。その表情には非常に純粹で無垢なものを感じる。それは肌の透けるような透明さからも感じられる。『海月姫』の女の子像の表情から具体的な日常的な感情を読み取ることはむずかしく、それが独特な曖昧さとなり、神秘的な雰囲気を醸し出している。これらは筆者の恣意的で特異な解釈ではなく、『海月姫』を観る人には無理なく確認される特徴ではないだろうか。以上から、『海月姫』の女の子像は、日常の等身大の女性像ではなく、聖なる女性像あるいは神秘的な女性像であると考えられる。

『海月姫』を生み出すにあたってのFさんの情動面が気になるところである。このことについてFさんは次のように述べている。

¹¹⁴ クラゲは象徴性の高いモチーフである。例えば、錬金術文献に現れる「まるい魚」についてのユングの記述(ユング1990, p.151-152)の中で、方向喪失状態にあった学生が見た、森の奥の暗い泉にうっすらと明るく輝くクラゲの夢のエピソードがある。4の倍数に分割されたクラゲと天球儀との形態的類似性と関連して、この夢ではクラゲは自己を表し、「「原初の情熱 *appetitus artcheticus*」が志向する目標としての全体性、「宇宙の大洋 *pelagus mundi*」を渡る旅を方向づける北方基点である」という。若い学生の方向感覚回復とクラゲの組み合わせからも、Fさんの事例との関連で興味深い。

当時はあまり描きたい感情が具体的にあったと感じてはいなかったですが、今にして思うと卒制の期間で富田先生やいろんな人と関わって色々感じたことや感謝の気持ちなど、そういったものを込めて関わってくれた人たちが感動してもらえるものを描きたいとは思っていたように感じます。かつ、私もやり切った！と思えるようなものを描きたかったように思います。アクリル画の女の子たちは私の日常で感じた些細な感情を描いていましたが、海月姫は卒制の中で感じた感情を全て込めて描いていたのかなと、今振り返って感じています。(2022年3月のインタビューより)

大きなアクリル画の女の子像では、「日常で感じた些細な感情」という描きたいものが具体的にあったが、『海月姫』では、「あまり描きたい感情が具体的にあったと感じてはいなかった」という。これは感情が曖昧だったというよりも、より「深い」ものだったとも解釈できるのではないだろうか。「感情を全て込めて」という言葉からもそれが読み取れる。『海月姫』を描いた当時はあまり感じていなかったが、現時点から振り返ると、そこに「感謝の気持ち」や「感動してもらえるものを描きたい」という思いがあったという。これは、気持ちが他者に向かっているという点で、それまでの作品と大きく異なる。この他者に感情が向かうというのは、Aさん(第4章)の〈出現〉タイプ2やラストシーンに見られたことであった。Fさんにとっても『海月姫』が卒業制作の最高潮であり最後に描いた作品であり、いわば1年間のラストシーンでもあったのである。

今具体的に言語化するのであれば、当時の成果の大結晶といった形なのかなと思います。卒制をやっていた当時の感じたこと・見てきたもの、様々な経験を経て出てきた大きな何かといった形です。ただ、なんとなくこちらに語り掛けてきそうに微笑んでくる存在でした。何かを話すわけではなく、見つめ返してくる感じです。また、私にとっては、彼女が出てきてから創作に対しての解放感も感じていたし、一種母なる存在でもありました。海月姫の感情は・・私にはとても分からないですけど、今まで話があったように、少し神のような存在でもあると思っているので、彼女にとって私はただ1人の人間にすぎないような感じがしています。私を特別視している気はあまりしていません。偶然出てきて、ただそこにいるようなイメージですね。(2022年3月のインタビューより)

『海月姫』を描いたときの感情は他者に向かっていたが、描かれた像は F さんに向かって語りかけてくるかのようなものであるという。「なんとなくこちらに語り掛けてきそうに微笑んでくる存在でした。何かを話すわけではなく、見つめ返してくる感じ」というように、描き手である F さんに働きかけ関わろうとしている存在としても認識されている。そこが他の女の子像と大きく異なっている。

『海月姫』は F さんにとって「一種母なる存在」であり「少し神のような存在」でもある。この「母」とは F さん個人の母ではなく、背景にクラゲがあることから「生命の母」のような大きな存在だと思われる。『海月姫』の視点から F さん自身を見てみると、「彼女にとって私はただ 1 人の人間にすぎない」のであって、『海月姫』は日常を超越した存在であると感じられている。

このような図像を生み出す心情というのは、この図像の特徴である神秘性を反映して、非日常的な感情であったと想像される。これは先に述べた女の子像に現われている気持ちや心情の層より深層にある未知の領域とも関わるように思われる。この未知の領域からの要素が『海月姫』では特に強く現われている。このような画像を生み出した F さんの「私」もまた、等身大の日常の「私」ではなく、非日常の神話的位相にある「私」であったと考えられる。この点については次の観点 2 で詳述する。

大きなアクリル画の女の子像はぱっと出てきたが、『海月姫』の女の子像を見つけるのは難しかったと F さんは述べている。「ずーっと模索しながら、今までのわたしの作品、他の人の作品、わたしが行ってきた思い出の水族館の海月たち、色んなところから彼女の形を探しまわって、ようやくようやく出てきたのが、あの「海月姫」なのである。」(エッセイより)という。「ずーっと模索しながら」、「色々なところを探しまわって」という点が注目される。『海月姫』着想の段階で強いイメージがあったと考えられる。以下にとりあげる証言では、女神的な超越性と、クラゲの持つ生命の不思議さを感じさせる形姿というものが F さんの中でつながっているように見受けられる。

…女神に近い存在だと思っています。人間界じゃない世界線で生きていて、人間界ないし私たちを見守っているようなイメージですかね。少なくとも私よりは上位にいるイメージなんです。なので、女神とか神様のような存在なのかなーって思っています。／あと、海月自体が不思議な生命体ってイメージがあるんですよね…ただ水に浮かんでいるだけ、意思を持って動いているようにはあまり見えませんし。でも生命はあるし、すごく不思議な感じがしました。(2022 年 3 月のインタビューより)

この特別な存在を実際に描くにあたって、ふさわしい形がなかなか見つからず、Fさんは「ずーっと模索しながら…色んなところを探しまわって」いくことになったのである。このことは、ユーリ・ノルシュテイン (Yuri Norstein) によるアニメーション作品『話の話』(ノルシュテイン 1979)のエピソードを想起させる。この作品の主人公である狼の子の目の表情を見つけた話である¹¹⁵。あるとき、ノルシュテインが知人の家に立ち寄った際、壁に貼られた雑誌の写真に目を止めた。それは地面に捨ててあったクシャクシャの紙を知人の息子が拾ったものであった。それは首に石を結わえ付けられ水中に捨てられた子ネコの、水から引き上げられたばかりの瞬間の目の写真であった。ノルシュテインはこの目を、「文字通り、一瞬前に子ネコはあの世にいたのだ。傷みつけられた足で座っている子ネコの片目は、邪悪に満ちた悪魔のような火の色で燃え、もう一方はどこか、あらぬ所にいるように火が燃えている」とアーティストらしい鋭敏な感覚で捉え、『話の話』の主人公の狼の子の目として描き写した (ノルシュテイン 2003, p.32)。アーティストは、心にはっきりとしたイメージを持っていたとしても、それを実際に描き起こす段階で、ぴったりの形が見つからず苦労する。ノルシュテインの『話の話』は、ノルシュテインにとって特別な意味を持つ自伝的な作品であり、狼の子はその狂言回しとして主要なキャラクターであり、その目の表情が特に重要な意味を持っていた¹¹⁶。ノルシュテインの例からも、作者にとって決定的なイメージは、意図的に造形されるものではなく、見出され発見されるものであることが分かる。「ほら、オオカミの子の目。この目を思いついたのはわたしたちではない。」(p.32) というノルシュテインの言葉は、このようなイメージはまるで向こう側から自律的に独特の仕方で現われてくるかのように感じられるということを表している。友人の家で偶然見つけたというエピソードは共時性に通じるものがあり、これは「元型的布置」ということが関わっていると思われる。アーティストの探究が深いとき、イメージはこうした「様々なきっかけが巡り巡る」多層的な関係性から生じてくるのである。深層から来るイメージの探究は発見的なものになるということであり、その際、発見される場所は自分自身の中とは限らないということである。これは『ストーリーテリング』のシラバスで「2つの他者」として示したものである。「ずーっと模索しながら…色んなところを探しまわって」『海月姫』を生み出したという F さんの言葉から、『海月姫』が F さんにとって決定的に重要な意味を持つ作品であったこ

¹¹⁵ アニメージュ編集部編『話の話』(徳間書店, 1984)で高畑勲は、『話の話』についてノルシュテインにインタビューを行っている。その中で、この狼の子の目を出版物の中に見つけた話を取り上げている (p.102-103)。

¹¹⁶ 本研究は、学生制作を対象としているが、著名な作家やアーティストの作品の中にも、作家自身にとって人間形成的な意味を持つ特別な作品があると筆者は考えている。ノルシュテインの『話の話』の他に、例えば侯孝賢の映画『風櫃の少年』(エンボディメント・フィルムズ, 1983)も同様の作品であると考えられる。

と、その制作の過程で探究が格段に深まっていたこと、またそこに関係論的な広がりがあったことを読み取るべきである。こうして生み出された『海月姫』にはある種の自律性や他者性が感じられるであろう。この点は、『海月姫』が神的な存在であり、謎の微笑みを向けてくるという F さんの証言に現われている。

以上から、大きなアクリル画と『海月姫』の制作では、深層からのイメージ生成の体験があったと考えられる。F さんの証言から、大きなアクリル画と『海月姫』では描きたいというモチベーションの根底にある感情のあり方が大きく異なっていたことが分かった。その図像的な面からは、『海月姫』の神話的形姿という特徴から、より深い無意識と関わってイメージが生成されたと考えられる。また『海月姫』の形の探究においては、意識の働きも相当に関わっていることが確認された。『海月姫』は無意識的な創造力と意識的関与の両方が関わって生まれた産物なのである。

第4節 学生の「私」の変容（観点2）

前節では、F さんの1年間の卒業制作を3つに分けた。それぞれの時期に、F さんは変化を経験している。本節では、作品に現われた形態と、F さんのエッセイとインタビューの証言を参照して、一つ一つの時期における F さんの変化について見ていく。

小さなドローイング制作による変容

まず、年前半に制作された小さなドローイングから見る。作品の小ささは、自信のなさを表しているかもしれない。この時期の制作において F さんは、「とにかく沢山描く」ということを意識していた。その時々気持ちを余白に書くことも始め、それが「心情吐露」になっていった。

F さんはこの「心情吐露」について、保育園での経験も影響していると、2022年3月のインタビューで述べている。それは、女の子の絵を友達と一緒に描いて楽しかった気持ちと同時に、上手下手でランキングされることへのネガティブな気持ちを抱いた経験である。大学でもこうした上下関係（F さんはスクールカーストという言い方をしている）を感じて、それを無意識に女の子の絵で表現していたのかもしれないと F さんは述べている（2022年3月のインタビューより）。このネガティブな気持ちは、次の大きなアクリル画制作にも現われていた。

観点3で詳述するが、SNSでドローイングを公開したり、筆者との対話によって承認されている安心感を得ていたこともあり、F さんは次第に〈脱臼〉から解放された。この〈脱臼〉からの解放が、F さんが1年間で体験した最初の変容である。

大きなアクリル画制作による変容

次に、年後半に制作された大きなアクリル画を見る。これは前節でも論じたように、「美少女」展を観たことで「わたしの中の何かがようやく開けたような気がした」（エッセイより）体験にエンパワーされた制作であった。この「わたしの中の何か」は、それまで禁止されてきた漫画やイラスト調の絵のスタイルと言う以上に、そもそも絵を描きたいと思った幼少期のお姫様やかわいい女の子のイメージへの憧れなど、描くことにまつわる様々な心情的な要素であろう。こうしたものが解放され、画面に現れるようになった。

「皆に同調しながらも、隠れながらやり続けていた」（エッセイより）という F さんの世界は分裂していたが、「美少女」展を観たことで「ようやく人目を気にせずに、自分が描きたいものを描くことができるようになった」（エッセイより）というように、抑圧されていたものが解放され、前面に出てくるようになったのである。使用していた全紙サイズの水彩画用紙という画面の大きさにも自信が現われている。

このとき解放されたものは、幼少期から意識されていたものである。それは、女の子が憧れるお姫様やかわいいものである。「お姫様みたいなこんな服を着てみたい、こんなアクセサリがほしい、そういった気持ちをわたしは絵にぶつけていた」とエッセイで述べている。F さんが描く対象はほとんどが女の子であるが、このことについて、描く「対象が女の子から移らないのは、やはり幼少期の影響が強いのではないか」とも述べている。

幼少期からの憧れが前景化した一方で、技術的な面に関するコンプレックスが尾を引いていたようである。このコンプレックスは、小さなドローイングの「心情吐露」でも見られた。

私、描いてきた女の子たちに何となくネガティブな感情を抱いていたんです。技術が高いわけでもない自覚は常にあったので、思い通りに描けないし、自分ができる範囲でしか描いていなくて。要は、技術面ですごく描いてきたものに対してネガティブな感情を抱いていたんですね、私どうせこれくらいしか描けないし。みたいな感じです。

（2022 年 3 月のインタビューより）

技術的な面に関するコンプレックスから来るネガティブな感情は、小さなドローイングから継続していて、「美少女」展を観た衝撃によっても消えなかった。しかし、このネガティブな感情は、年最後に『海月姫』を描いたことで大きく変化することとなった。

でもそれが、海月姫という自分の中で満足のいく作品ができて、「ああ、彼女たちは海月姫を生み出すために必要な過程だったんだ」と思えたんです。海月姫自体も、すごく特別な技術を用いたわけではないですし、他の方から見れば色々不足した作品なのかなと思っています。それでも、私は他者の評価はあまり気にしないでいられたのが彼女だったんですよね。／私自身の力もありますし、当然富田先生や富田ゼミで関わってくれた方々、私の友人を含めて、私を取り巻く環境の中で生み出されたものなので、私と作品に関わってくれた方が満足のいく作品であることが、彼女の特別さの一つかなと今は思います。／あの作品を描くことで保育園から大学を通してのスクールカーストなどで鬱屈してきた自己肯定感の低さが、初めて自分の中で高められることができたのが、あの卒業制作でした。それが私の中で一番変わったところじゃないかなと思います。(2022年3月のインタビューより)

幼少期から F さんを悩ませてきたネガティブな感情は、『海月姫』を描いたことによる満足感によって払拭されることとなった。技術的な面に関するコンプレックスは、意識的な造形訓練による技術の巧拙に関わる問題であるが、F さんは技術を高めることによってではなく、表現に満足するという全く別の方向から、この問題を乗り越えることができた。もし技術を高めることによってコンプレックスを解消しようとしたとすれば、「上には上がいる」という言葉通り、コンプレックスは完全に消えることはなかったであろう。F さんは技術の巧拙へのこだわりから解放されることで、この問題から解放されたのである。大きなアクリル画の女の子像についての「ああ、彼女たちは海月姫を生み出すために必要な過程だったんだ」という F さんのコメントには、『海月姫』を生み出すという特別な経験を自分の世界観に取り込み意味づけ物語を生み出す営みを見ることができる。『海月姫』を描いたことによる満足感は、F さんを技術的な面に関するコンプレックスから解放しただけでなく、自己肯定感を高めた。「それが私の中で一番変わったところじゃないか」というように、F さんの変容がここに確認される。

F さんは、大きなアクリル画と『海月姫』の女性像の表情の違いについて、興味深いことを述べている。大きなアクリル画は、「私の描いていた女の子たちの表情って、大体目がうつろだった」といい、『海月姫』は、「なんとなくこちらに語り掛けてきそうに微笑んでくる」(2022年3月のインタビューより)という。これは、先にみた、技術的な面に関するコンプレックスからの解放と自己肯定感の高まりを反映していると見られるが、同時に、F さん自身を反映した姿であるとも読む

ことができる。そこには質的に大きな変化がある。以下では、大きなアクリル画から『海月姫』への変化を図像的な面から解釈し、そこに F さんの変容を読み取っていくこととする。

『海月姫』制作による変容

F さんはエッセイで卒業制作の主題を「女の子と自己投影」と言っていることから、描かれた女の子像は F さん自身を映し出していると考えられる。このように考えると、前節で確認した『海月姫』の神話的形姿は、F さんの神話的位相にある「私」を反映したものと考えられる。また、前節でも指摘したことだが、『海月姫』は「なんとなくこちらに語り掛けてきそうに微笑んでくる存在でした。何かを話すわけではなく、見つめ返してくる感じ」というように、ただ F さんの神話的位相にある「私」を反映しているだけではなく、F さんに働きかけ関わろうとしている存在としても認識されているところが重要である。それは無意識的内容が意識に統合されようとしていると解釈できるのではないだろうか。あるいは、F さんの意識の態度が変化したので、無意識的内容の現われ方が変化したとも理解できる。ユングは意識の構えが変わると無意識の方も変化するとしている。この例として、第 5 章で述べた X 夫人の例がある。X 夫人は生涯にわたってマンダラを描いているが、このマンダラは「自己」の元型である。このマンダラは X 夫人の人生に合わせて変化し続けている（ユング 1991, p.71-148）。第 2 章では、「私」を階層構造で説明したが、それは固定されたものではなく、X 夫人の例に見られるように、意識と無意識は相互に関わりながらダイナミックに変化する性質を持つ。

『海月姫』は、1 年間で制作された中で最大の作品であり、それまでに制作していたアクリル画で使用していた全紙大の画用紙を 2 枚つなげて倍の大きさにしていることから、それまでになかった大きな絵を作ろうという強い意思が働いていることが分かる。それは何か特別なものを生み出そうという意思から来ているように思われる。これは、先にみたように、F さんが『海月姫』を「女神に近い存在だと思っています。人間界じゃない世界線で生きていて、人間界ないし私たちを見守っているようなイメージ」（2022 年 3 月のインタビューより）だと思っていることと関係しているであろう。

大きなアクリル画の女の子像はどれも漂うようなポーズをしている。このことは、F さんの中の迷いや自信のなさを反映しているのかもしれない。前節で触れたように、年前半にみられたクラゲが F さんの自信のなさの反映であり、このクラゲのモチーフが消えて、女の子像の漂うような姿形になったと考えると、こうした読みもあり得ると思われる。しかしクラゲは象徴性が高いモチーフであり、こうした読み限定されない解釈の広がりを持っている。それは年最後に制作された『海

月姫』に再び現われたクラゲのモチーフが全く違う意味を担っているように見えることにも現われている。

大きなアクリル画に描かれた女の子像のポーズが漂うようなものだったのに対して、『海月姫』の女の子像はまっすぐに立っていることが特徴的である。立像としての『海月姫』ということについては、印象的な出来事があった。大学美術教育学会で筆者は F さんの事例研究を発表したことがあった¹¹⁷が、このとき聞きに来ていた彫刻家の友人が、彫刻家の目からみて『海月姫』が立像として優れているという感想を述べていた。塊感や重力と関わる立体的イメージを扱う専門家の目からみても『海月姫』の立ち姿ということが評価されることを知り、強く印象に残った。このことについては、インタビューで F さんに伝えたところ、次のような感想が返ってきた。

富田：海月姫の制作を学会発表したとき、たまたま同級生で彫刻と現代アートやっている人が見ててくれたんだけど、海月姫の立ち方に感動してたんだよね。自立を巡って始まった S さんの卒制が、彫刻家が観て感動する立像に結晶したのが、なんかすごいなと。

F さん：海月姫は 1 番立ち方が安定していた作品だとは思いますが！私自身、自立できたなと感じましたが、富田先生や以前原宿で一緒にあってもらったあの子や、周りに支えられて、自立ってできるものなのかな、とも思いました。（2020 年 9 月のインタビューより）

F さんの指導を引き受けるにあたって最初に示した課題「表現を通しての自立」が F さんによって成されたことは、卒業制作の最後に現われた『海月姫』によって証されたのかもしれない。これは筆者 1 人の思い込みではないようである。

個人的には自分自身があまり自立できるとも思ってませんでした…でも、富田先生のご指導があったから自分で考えて行動する力を持てたのだと思いました。私が思う考えを文で書いたり、絵で描いたり、それを否定せずご指導して下さったお陰です。（今までの環境は否定されてると思ってたので）／また、それが目に見える形、海月姫として昇

¹¹⁷ F さんの指導について、筆者は『海月姫を探して：卒業研究における絵画表現の対話的指導に関する考察』（大学美術教育学会 北海道大会、於北海道教育大学札幌校、2016 年 9 月）と題して学会発表を行った。

華できたこともすごく大きな経験でした。好きなものをかけたし、それが理想的な形で出来上がった実体験はとても充実感のある出来事でした。(2020年9月のインタビューより)

自立ということが、「それが目に見える形、海月姫として昇華できたこともすごく大きな経験でした。」とFさんは述べている。これまでに自分でできるとは思っていなかったことが、目に見える形で実現されたということに対して、Fさんは大きな充実感を感じている。これまでの経験の範囲を超えた内容が現れることは、〈出現〉の持つ特徴である。

この未知の可能性ということに関連して、『海月姫』のもう一つの特徴である、女の子像の「幼さ」ということについて考えてみたい。「幼い」ということは、「未熟」と連想されるかも知れないが、ユングの「建設的方法」によって解釈すれば、これは「未来の生き方の可能性」とも捉えることができるのではないか。Fさんは女の子像にこだわって、女の子だけを描いてきたが、そこには自己投影ということがあった。そうだとすると、『海月姫』は、Fさんがこれまで生きてこなかった女性としての生き方、女性として今後生きていくべき可能性として、Fさんの無意識が予示した人生の解決なのかもしれない。

ここで、この「幼さ」についてもう一段深い読みをしてみたい。これは筆者による「建設的方法」による解釈の試みである。小さなドローイングから大きなアクリル画まで、どの女の子像も、表情がどこか死んでいる。Fさん自身もこれらの女の子像の目がうつろだと述べていた。「美少女」展を観たことでやっと描きたいものを描けるようになったが、幼少期に憧れたお姫様やキラキラした女の子像は、絶望や諦めを感じさせる表情に変わってしまった。抑圧は深く、自立と言われて意味がわからず検索するほどであり¹¹⁸、自力で立てなくなっていた。お姫様やキラキラした女の子像は、女性としての生き方への憧れが形象化したものだと考えると、大きなアクリル画の女の子像の表情は、この女性としての生き方への憧れが死んでしまったことを表しているのではないだろうか。Fさんはこれを生み変えるために、一旦原初の生命＝クラゲの形態にまで回帰する必要があったのではないだろうか。そこから新たに生まれてきたのが『海月姫』なのである。「ずーっと模索しながら…色んなところから彼女の形を探しまわって、ようやくようやく出てきた」とFさんは『海月姫』を描いた経過を述べているが、これは出生のプロセスを連想させる。大きなアクリル画の女の子像

¹¹⁸ インタビューでは、筆者から「表現を通しての自立」という課題を出されて、自立の意味が分からずにインターネット検索して調べたと述べていた。それほどに自立のイメージがなく、自立できるとは思えなかったということである。

は一旦死に、生命の起源に還り、そこから『海月姫』が生まれてきた。このように考えると、大きなアクリル画の女の子像と『海月姫』の女の子像の本質的な違いを理解できるようになる。それは、女性としての生き方を蘇らせることであり、Fさん自身が生まれ変わることであったのではないだろうか。Fさんはこれから生きていく上で、お姫様やキラキラした女の子像とは異なる女性像を模索する必要があったのである。Fさん自身、大きなアクリル画の女の子像に「それだけではない」何かを感じ取っていた。この何かが形になったのが『海月姫』である。『海月姫』が幼形の女神として描かれているのは、まだ生まれて間もないということを表しているのかも知れない。もちろんそれは、先にみたように、新たに定義し直された生き方の可能性としての意味も孕んでいる。立っている地面がないことも、どんな地に降り立ちどんなふう歩いていくかはこれから決まる、という意味なのかもしれない。『海月姫』の神話的形姿はFさんの神話的位相にある「私」を反映しており、日常の役割自我だけではなく、これを下支えしている深層の「私」を生きる、すなわち多層的な「私」のリアリティを生きるという意味があるのではないだろうか。

第5節 学生同士および学生と指導者の関係（観点3）

学生同士の関係性

Fさんが所属していた美術教育分野の同級生同士では、卒業制作に関わって特別な関係性はなかったようである。Fさんはこのことについて、「美研内ではあまり卒制の共有ってできてなかったかなーと思います。皆それぞれで必死で、良くも悪くもお互いに興味無い感じだったので」（2020年9月のインタビューより）と述べている。

学生同士の関係性では、筆者が行った絵画の授業で、特殊なコラージュのワークを取り上げた際、Fさんにも役立つと考え、声をかけて授業に参加してもらったことがあった。Fさんはこのときに他の受講生と関わりを持ち、それがFさんの卒業制作の学内展示まで継続した。この学内展示の鑑賞会として企画した『海月姫』を愛でる会で、この絵画の授業の受講生が、Fさんの卒業制作に対して鋭い感想を述べ、それをFさんがエッセイに取り上げるということがあった。このコラージュのワークは、SoulCollage というもので、ユング派のセラピストであるシーナ・フロスト（Seena B. Frost）が考案したワークである。これはコラージュによってオリジナルのカードを制作し、自己発見していくワークであり、第2章で取り上げたユングによる無意識内容を得る方法の一つといえるものである（Frost 2010）。SoulCollage では、生み出したカードに現われたイメージを自律した他者と見たてて対話するワークがあるが、これがFさんの制作に役立つと考えたのである（図71, 72）

119。この授業ではイメージを介した受講生同士のやり取りが行われ、それが学生同士の学習共同体のような形に成長していった。

以上にみたように、大学の中での学生同士の関係性は、所属分野の同級生との関わりは薄く、筆者が勧めた授業を聴講・参加した際に受講生と関わりがあった程度であった。これに対して、本章の冒頭でも述べたが、Fさんの例では、学生同士の関係性よりも広いネットワークが構成されていた。これを筆者は「エコロジカルな制作環境」と呼んだ。以下ではこのことについて詳しくみていく。

インタビューでは、この「エコロジカルな制作環境」についてFさんに訊いてみた。

富田： …色んな関係の中で、Fさんは制作を進めていたよね。ぼくは、この事は、Fさんの指導を通してすごく学んだ事でした。指導者と学習者の間だけではないんだなと。それだけだと行き詰まるし、もっと広い生態系(?)みたいなものの中で、学習者は色んな影響やサポートを得ながらやっていくんだよなと…卒制の1年の、どのあたりからどんな感じで、こういうのは始まってきたのかな。それとも卒制以前からあったのかな。

Fさん： もともと所属しているコミュニティが多かったのが功を奏したかと思ってます。(美研・寮・軽音・左記から発生した友人・高校の美術部の友人・SNSの友人・あの子。など) …あとはあの子や美術部の友人にもこんなことしてるんだーくらいで話したりしてました。皆上京してたので遊びに行きがてら話したり美術館に行ったりしてました。SNSではクロッキー帳に描いていた絵をよく載せてましたね。それはどちらかと言えば承認欲求でいいね欲しさにやってるところもありましたが…。美術系の専門や大学に行ってた知り合いもいて、たまにコメントもらってたりしましたね。(2020年9月のインタビューより)

Fさんは元々交友関係が広く、またSNSを介して様々な人とつながっていたようである。卒業制作の1年の前半で制作していた小さなドローイングも、SNSに載せていたという。「承認欲求でいいね欲しさに」絵を載せていたことは、「正直あまり意識してやってたところはなく」(2020年9月のインタビューより)、卒業制作だから特別に行ったのではなく、ごく自然にそれまでの延長と

119 SoulCollage でカードに現われたイメージを自律した存在と捉え対話するワークの効果は、例えば、Fさんが『海月姫』のことを「彼女」と呼ぶように、イメージを自律した存在と認識することに影響を与えたかも知れない。

して行っていたようである。筆者は指導を始めるにあたり「表現を通しての自立」という課題を提示し、Fさんが身につけてきた自分自身を抑圧する行き方を変えようと挑戦していた。この指導によりFさんのそれまでの行動を変えるような変化があった一方で、筆者の指導が始まって、それまでのSNSを介した人とのつながりを保ち、活かしていった様子は注目される。

…併せて富田先生とのお話の中で外のコミュニティの話もしていたので、それを踏まえてご指導いただけてたのかなと思ってます。富田先生とのお話の中で気づくこともたくさんありましたし、行動できてた部分は多かったです。なので、バランスは上手く取れてたかなーと自分の中では思ってます。…要は外に自分から発信することで割と初期の段階で自分でやってる感じはあった気がします。「こういうことをやってるよ」と自分で言うことで、無自覚にやらされている感覚はなくなってたのかもしれないです。(2020年9月のインタビューより)

卒業制作の「初期の段階」から、「こういうことをやってるよ」と自分で言うことで、無自覚にやらされている感覚はなくなってた」という証言も注目される。小さなドローイングで「心情吐露」することで解放されたとFさん自身が述べていたが、この他にも、SNSを介して自ら発信することで、主体的に制作しているという自覚を高めていった様子が伺える。これに加えて、筆者との対話もFさんの方向性が認められているという安心感につながったとみられる。「富田先生とのお話の中で外のコミュニティの話もしていたので、それを踏まえてご指導いただけてたのかなと思ってます。」というように、指導者に対してSNSを始めとするネットワークがあることを開示することで、大学と大学外の関係性の「バランス」をうまく取って制作の主体者である実感を高めていったFさんの行動は、〈脱臼〉の解消にプラスに影響している。

Fさんが「美少女」展から受け取った衝撃も、この「エコロジカルな制作環境」に含めることができる。エッセイによれば、「美少女」展には元々興味があり、観に行くつもりだったが、「丁度青森にいるわたしの先輩が声をかけてくれたのである。そこからはトントン拍子で計画が進み、行くことが確実に決まった。」(エッセイより)ということである。このことをFさんは「今考えると、あれは何かのお告げみたいなものだったのかもしれない。」(エッセイより)と述べている。「大きな転機」になったという展覧会鑑賞も、独力ではなく他者の影響が大きかったというのである。このような関係論的な視界はFさんに特徴的である。この「何かのお告げ」をユングなら「共時性」と言うであろう。本章の冒頭で取り上げたFさんの証言にあった「様々なキッカケが巡り巡る」と

いうのは、人間だけではなく展覧会などのイベントも含まれる¹²⁰。これは筆者が一方的にそう見ているだけではなく、Fさんの証言からも、SNSを介した関係性、筆者との指導上の関係性、「何かのお告げみたいな」経験を含めた複合的な要素が「バランス」されている。これを「エコロジカルな制作環境」と呼びたい。

指導者との関係性

Fさんと筆者の教える一学ぶ関係においては、Fさんから見た指導者との関係と、指導者から見たFさんとの関係がある。まず、Fさんから見た指導者との関係について、Fさんの証言を元に述べ、その後、指導者から見たFさんとの関係について述べる。

Fさんは指導者＝筆者との関係をどう見ているのであろうか。2022年3月のインタビューでFさんは次のように述べている。

入った当初はとにかく私はすごく投げやりでした。ですが、ゼミに入って以降、富田先生は真剣に私に向き合って下さり、指導して下さったおかげで、少しずつ私も意識は変わっていきました。美少女展に出会えたのも富田先生が **kaikaikiki** を紹介してくれたおかげですし、漫画絵や私が描いたスケッチブックの落書きのようなものも私が話すことも全て否定せず、指導してくれたおかげで創作への取り組み方が少しずつ変わっていったと思っています。今にして思えば、少しカウンセリングに近い形の指導だったのかなと思っています。イラストや漫画絵については、あまり人に話すべきでないと暗黙の了解で感じていたので...富田先生と明け透けに何でも話せる場があったのは、とても大きかったです。当時卒制について語っていた「あの子」を含めた友人たちは、暗黙の了解で陰でこそこそ話していた仲間たちだったのでなんでも話せる仲でしたが、私の中ではオープンスペースで話す必要のある富田先生の存在はとても大きかったと思います。オープンに話さなきゃいけない場で、話してはいけないと思っていたことを話すことで、解放感が少しずつ広がっていったのではないかと思います。(2022年3月のインタビューより)

¹²⁰ エッセイでは他に、Twitter で様々なアーティストの作風に触れたり、イラストレーターがイラストを作品として展覧会に展示しているのを知り、イラストが作品になり得るのだと驚いたと述べている。

筆者の指導が始まった当初 F さんが「すごく投げやり」になっていたのは、大学入学後も続いていた〈脱臼〉の影響であろう。そうした投げやりな取り組みは、筆者の指導では否定されなかったことで変化していった。そして、人に話すべきではないと感じていた「イラストや漫画絵」の世界を、大学の指導者と学生という「オープン」な関係で話すことができたことが解放につながったということである。これは、禁止や否定をする教師と抑圧される学生という構造が変化したことを表している。F さんはこうした指導について、「少しカウンセリングに近い形の指導だった」と振り返っている。F さんへの指導においては、主に F さんが描いた絵や、F さんが好きな「イラストや漫画絵」について話したり、またそれらを見て筆者が連想するアーティストやアート動向等について話していたのである。したがって、話していた内容がカウンセリングに近いのではなく、関係性の質的な部分で何かがカウンセリングと共通していたのだろうと考えられる。カウンセリングとの近似性という問題は、第 7 章の総括的考察で改めて取り上げる。

この「カウンセリングに近い形の指導」という考えは、F さんのキャリア面での考え方とも結びついていったという。

私が教育大学に來た経緯って、実は生徒・学生としてではなく、教師として学校を見たときにイメージは変わるのかどうか？って言った興味からでした。というのも、私は小～高までの集団教育に常々疑問を持っており、個々に合わせて指導を変えていくべきなのでは？と感じていたからです（余談ですが、結局大学での学習を通して、それは難しいんだなとは感じました）。…なので、富田先生が私個人を見た上で私個人にあったやり方を提示してくれるところがすごくうれしかったです。私が求めている指導のされ方というか。そこが他と違う部分だと感じています。（2022 年 3 月のインタビューより）

集団教育への疑問として、F さんは化粧とかネイル等の「児童生徒に対する謎の禁止事項」を挙げている。この禁止事項に、F さんの好きな「イラストや漫画絵」も含まれるであろう。F さんはこうした疑問を持って大学の教員養成課程で学んだのであるが、その結果、F さんが考えるような個別的な教育は実現されないと感じたのである。これは F さんが教員とは別の方向にキャリアを変えたことと関係しているかもしれない。こうした中で、筆者から受けた指導は、F さんが「求めている指導のされ方」だったと評価している。

F さんが筆者から受けた個別的な指導は、単に F さんに合わせて行われたわけではない。現状で満足しないよう F さんに挑戦するような指導でもあった。もしそうした指導がなければ、「美少女」

展を見た衝撃から生み出された大きなアクリル画で筆が止まってしまったかもしれないと F さんは述べている。

飽き性なのと大きい作品をあまり描いたことがなかったので、数作描いただけで満足してしまったんだと思います。なので、富田先生からの指導がなければあそこで満足できて終わっていたのではないかなと思っています。(2022年3月のインタビューより)

同じインタビューで F さんは、「富田先生は「私」に沿って指導をしてくれたからこそ、出てきた作品が海月姫だと思っています。」(2022年3月のインタビューより)とも述べている。

卒制自体が楽しかったのと私の中では大きな出来事の一つだったので、最後に自分が一番素敵と思えるものを描きたい！という思いがありました。富田先生の思いに応えたいというのもその中にはありました。それが海月姫として表れてくれたのかなと思っています。(2022年3月のインタビューより)

当初投げやりな気持ちだった卒業制作が1年間で楽しく大きな出来事変わったのである。その最高潮として『海月姫』は生み出された。それは F さん自身の力であるし、同時に F さんが作り出した「エコロジカルな制作環境」の力でもある。自分自身で素敵と思える、やり切ったと思える制作をしたい、関わってくれた様々な人に感謝したい、感動させたい等の様々な思いや感情が『海月姫』には込められている。

「富田先生の思いに応えたいというのもその中にはありました」と F さんはいう。この証言から、筆者が F さんに対して抱いていた期待を F さんなりに感じ取っていたことが分かる。そしてそれに応えようとしたのである。ここでの指導者は、対話の相手であり、応答したくなる相手である。このような対話の相手としての指導者のあり方は、A さん(第4章)の事例にも見られた。その時その時で学生が最も必要としている他者になるということが、そのあり方の核心である。もしかすると、この点が、カウンセリングと共通する性質なのかもしれない。この点は、第7章の総括的考察で改めて取り上げて論じることとする。

筆者の主体者としての物語

ここまではFさんからみた指導者との関係について述べてきた。以下では筆者の視点からFさんとの関係性について述べていく。まず、筆者がFさんの〈脱臼〉解消のために行った働きかけについて述べ、次に、Fさんの制作から筆者が受け取った影響について述べる。

筆者がFさんの指導を引き受ける段階で、筆者はFさんに対する見立てを持っていた。1年生から3年生までのFさんの行動を見ていて、常に教師の顔色や意見を伺う様子が気になっていた。自分が制作したいことよりも教師の意見を確認してそれに従おうとする行き方に、筆者は〈脱臼〉の傾向を読み取っていた。筆者の読みが外れていなかったことは、先にみた「当時の私はプライドも高く自己承認欲求の塊で、なのに自尊心が低く、すごくバランスの悪い生き方をしていた」（2022年3月のインタビューより）というFさんの証言に出ている。Fさんが筆者の指導の元で卒業制作をしたいと言ってきたとき、筆者は、卒業制作が完成した段階で、Fさんがさらに〈脱臼〉の傾向を強めるか、それとも制作を通して「私」を取り戻すのか、それは筆者の指導次第であると考えた。筆者は〈脱臼〉を強めるような指導はしたくない。そこで、Fさんに、「表現を通しての自立」を目指すのであれば、指導を引き受ける、と伝えたのである。この対話から、Fさんの指導が始まったと考えている。本章第2節で叙述したFさんの物語ですでに触れたが、Fさんは数日考えて、「できるかわからないけど、やってみたい」と答えた。

年前半の指導では、Fさんの〈脱臼〉を少しでも解消することを目指し、とにかくたくさん描かせることにした。その狙いは、〈脱臼〉に特有の自己検閲を乗り越えて、描きたいものをアウトプットする際の抵抗感を減らすことであった。Fさんとは不定期に面談をして、その際に描いてきた小さなドローイングを見せてもらいコメントしていたが、必ず次回までに何枚描くか、ということもFさん自身に決めさせていた。こうして具体的な枚数を自分で設定し、次回までの課題とすることを習慣づけていったのである。量的な目標は、質的な評価よりも分かりやすいものであって、それを教える一学ぶ関係の中でのひとつの約束事としたことは、Fさんの安心感につながったと考えられる。なぜなら、小学校から高校までFさんを抑圧してきたのは教師の価値観による禁止や否定だからであり、筆者の指導では、そうした禁止や否定がないことをFさんに理解してもらう必要があったからである。Fさん自身が決める量的な目標は、学生と指導者がお互いに納得できる公平な判断基準であると考えた。筆者はFさんが「表現を通しての自立」をするかどうかという課題を立てたが、もっと踏み込んでいえば、この課題の奥には、Fさん自身の表現を見てみたいという筆者の興味があり、それを見るためにどうすればよいかを考えて指導のあり方を決めていったのである。Fさん自身もまだ見出していない未知の表現が生まれてくるために、何が有害で何が必要かを考え

るところから筆者の指導は構想されている。したがって、筆者の指導はその時その場で柔軟に直観的に生まれてきたものである。

年後半の指導では、Fさんが「美少女」展を観た衝撃をFさんから聞き、大きなアクリル画を生み出していくのを見守っていた。筆者は、Fさんが描いた絵をアトリエの壁に貼り、結果が一目瞭然とするように指導した。あるとき、アクリル画で壁が埋まった状態で、Fさんの描く手が止まったかに見えた時があった。このときは、アトリエの壁の前でFさんと話をしてみると、やはり手が止まったとFさん自身が感じていたことが分かった。アトリエの壁を埋め尽くすたくさんのアクリル画を見て満足してしまったのである。筆者はFさんに「ここがFさんのゴールではないと感じる、この先に進みたければ、壁に貼った絵を全部仕舞って、壁に何も無い状態にして、また描き始めるように」と指導した。Fさんはそのとおりにし、再び筆が走り始めた。この点は、先の証言にあったFさんの視点からみた指導者との関係でも確認した。筆者からの挑戦がなければ大きなアクリル画で満足して終わってしまい、『海月姫』は生まれなかったとFさんは述べていた。

このように、年間を通して、Fさんとは一対一で対話的に指導を進めていった。その時その時のFさんの様子を読み取って、Fさん自身が次の一步を選べるように提案しながら進めていった。大切だと考えていたことは、Fさんを否定しないことであり、現状をFさんと確認し、次はどこへ行きたいかを一緒に考えることであった。もちろんこの間には、筆者はFさんの指導に関する見立てを持ち、またFさんの作品から受ける連想や解釈を持ち、また筆者は自分自身の創作研究を行っていた。これらはFさんに直接提示されることは少なかったが、指導に影響していたと思われる。

つぎに筆者がFさんの制作から受けた影響について述べる。筆者は「エコロジカルな制作環境」、漫画やアニメーションに影響を受けた表現、『海月姫』の〈出現〉から影響を受けた。以下で順番に述べる。

まず「エコロジカルな制作環境」についてだが、年前半に不定期に行っていた面談で、SNSにドローイングを載せたときに受け取った反応や、SNSで影響を受けたイラストレーターの話などをFさんから聞き、Fさんが大学外の様々なコミュニティでやり取りを行っていることを知った。「美少女」展を観た感動をFさんから聞き、その影響から大きなアクリル画が生まれていく様子を目の当たりにした。筆者との教える一学ぶ関係以外のところから必要なものを制作に取り入れていくFさんの姿を見ていて、筆者は「エコロジカルな制作環境」というイメージを得た（図73）。そして筆者自身が、この「エコロジカルな制作環境」におけるアクターの1人に過ぎないことを実感した

のである¹²¹。これは、制作が深まっていくときに起こる元型的布置や、ユングのいう共時性で説明されるような意味のある偶然の出来事などとも関わっていると筆者には感じられた。Fさんは「美少女」展を観ることができたことを「何かのお告げ」と表現していたが、筆者も指導者として、Fさんにとって最適なタイミングでFさんを解放してくれるような内容を持った企画展が開催されたことに対して、単なる偶然とは思えない関連性を感じたのである。筆者にとって「エコロジカルな制作環境」とは、単なるネットワークではなく、元型的布置や共時性に関わる深層に支えられたネットワークのイメージである。そして、それはただひとりで起こるのではなく、本人が創造の行為に何かを求めるときに起こるのである。それは、大学カリキュラムに収まるものではないが、同時に対立するものでもない。それらをすべて含んで超えたところで「様々なきっかけが巡り巡るのである。

漫画やアニメーションに影響を受けた表現については、筆者はそれまで、漫画やアニメーションの二番煎じとしての嘘くささや、アーティストが抱えるコンプレックスの裏返しのような印象を持っていた。しかしFさんの指導を通して、こうした印象が薄れていった。それは、漫画やアニメーションに影響を受けた表現をする当事者としてのFさんを身近に見ていて、Fさんが漫画やアニメーションに影響を受けた表現をする理由を理解し、そのリアリティを強く感じたということによる。またそうした表現が深まっていき、『海月姫』に昇華されたことは、筆者にとっても大変なインパクトを与えるものであった。インタビューでは次のような会話があった。

富田：4年間の中で、ぼくのゼミでの制作って、Fさんにとってどうだったのかなと。

Fさん：自分を解放できた機会だったと思ってます。なんというか、私も型にハマってなきゃいけない気がしていて、それを解放できたのが富田ゼミにいてできたことかなと思ってます。(2020年9月のインタビューより)

この会話では、大学4年間の学びの中で筆者の指導を受けた経験の位置づけを訊いているが、この回答の中で、Fさん自身「私も型にハマってなきゃいけない気がしていて、それを解放できた」とFさんが述べていることが注目される。卒業制作が『海月姫』に向けて最高潮を迎える過程で、Fさん自身と表現の間にあった夾雑物（こうでなければならないという思い込み＝型や、私なんか

¹²¹ 筆者が想像した「エコロジカルな制作環境」を図示した(図73)。Fさんに独自の関係、Fさんが筆者と共有した関係、筆者独自の関係がある。筆者はオランダのユング派セラピスト Sander Videler から指導上のアドバイスを得ていた。例えば『海月姫』の図像に関する解釈についてユングの書籍からだけではなく活動しているセラピストから得るところは大きかった。

どうせ駄目なんだというコンプレックス) がなくなり、表現の純度が高まったと考えることができる。F さんの創造力がストレートに表現に反映されるようになったと感じた。そのことが、筆者が漫画やアニメーションに影響を受けた表現に対して抱いていた「嘘くささ」とか「コンプレックスの裏返し」という先入観を払拭するきっかけとなったのである。

『海月姫』がまだ完成する前の段階で、筆者はこれをアトリエで見て、強い衝撃を受けた(図 74, 75)。待ちに待っていたものがついに現われたというような感覚である。それは、それを目にするまでは探していたとは気づかなかったが、一度目にした途端、自分がずっと探していたものはこれだったのだと証されるような不思議な確かさの感覚である。『海月姫』は F さんにとって、「色んなところから彼女の形を探しまわって、ようやくようやく出てきた」(エッセイより) イメージである。この絵を見たときはまだ未完成だったが、それでもそれは、F さんにとって待ち望んだイメージであることはすぐに分かった。だが不思議なことに、『海月姫』のイメージは、筆者自身も探していたものと強く感じられたのである。『海月姫』の幼気な、無垢の表情は完璧であった(図 76)。畏怖を感じさせるのに、実際は小さな少女の姿であるというギャップも異様であった。何かとてつもなく大切な存在が恥じらいながらも、ついに自身を荘厳して姿を見せたというような感じを受けた。筆者の指導上の概念〈出現〉は、この『海月姫』の出現を目の当たりにしたことで得られたものである。この体験から、過去の学生たちの同様の現象が想起され、〈出現〉という概念になっていったのである。

筆者が『海月姫』から受けた衝撃は、それ以前の大きなアクリル画に描かれた女の子像から受け取った印象とは大きく次元が異なる。これは「元型的布置」ということから説明できるのではないだろうか。すなわち、大きなアクリル画に描かれた女の子像よりも『海月姫』の女の子像の方が由来が深く元型的イメージに近いので、筆者はそれにより強く揺さぶられたということである。これは第 4 章第 1 節で取り上げた「感動が深いほどイメージの由来が深い」(河合 2009, p.48) という河合の言葉を思い起こさせる。「元型的布置」ということに関連して、筆者が揺さぶられたもうひとつの理由として、筆者自身の制作の中で、2009 年頃から女性性が主題として浮上し、これと取り組んでいたことが挙げられる。2014 年に F さんが生み出した『海月姫』に出会うまでに、筆者自身の中でも女性性の主題が深められており、F さんの指導をきっかけに F さんの女の子像に関わる制作の過程にいわば感染したような状態になっていたのではないだろうか。

このような筆者の主体者としての物語は、一見事例研究に対して蛇足のようにみえるかもしれないが、無意識の創造力を引き出す教育において、指導者がこのような深い創造的過程を生き抜いて、時に学習者の過程に感染し、大きな影響を受けたり、何らかの直観的な見方を持ったりすること

は、きわめて重要な意味を持つと考えている。筆者によるこれらの見たては、「建設的方法」に通じるもので、学生の生に対する肯定的な態度に支えられている。これが指導空間の質を決めており、この中で学生の積極的な人間形成がなされるのである。筆者の連想や解釈による見たてがなければ、指導はより消極的・還元的・無関心になり、放任と言っているほどになり、結果は全く異なるものとなるであろう。これらは強引で主観的な解釈や主張にみえるかもしれないが、一方で、指導者は中立的なロボットや AI ではありません、独自の生の過程を生きている 1 人の個人であり、その個人が指導の空間を作り出しているのである。その意味でそれは偏りを免れないが、同時に学習者の個人と指導者の個人の関わりによる豊かな世界が生まれる契機もそこにある。そしてそれを深めていくと、ある程度普遍的な広がりや深さを持つようになると考えられる。筆者が生み出す解釈や連想は、筆者自身のアーティストとしての経験と、絵画史や分析心理学の研究に依っている。それらは、指導のための器を作り出す素材なのである。それらはなるべく豊富で深いほうが良い。筆者は自らの解釈に固執するものではなく、この器を大きく深くするためにそれを行っているのである¹²²。

筆者の指導では、卒業制作はアトリエでの作品展示をもって完成とする。これはただ作品を並べるのではなく、現代アートにおけるインスタレーションという意味で、すなわち空間全体をひとつの作品とする意識で行う。こうして完成した空間自体を卒業制作の作品とみなす。F さんの卒業制作は『海月姫を探して：絵画表現による“女の子のイメージ”の研究』と題された。こうして卒業制作が完成したとき、筆者は講評会に代わる別のイベントが必要だと感じた。講評会は指導者やアーティストがその批評を告げるものであり、上から下へと一方的になされるものである。『海月姫』とこれを生み出した F さんに対して、講評会はふさわしくないと感じたのである。『海月姫』は批評されるのではなく愛でられるべき存在であると感じて、『『海月姫』を愛でる会』を企画した。F さんの他に参加したのは、筆者の授業で SoulCollage を行った数人の受講生たちであった。F さんも他の受講生たちも、お茶やお菓子でくつろぎながら、F さんの作品を鑑賞し、思ったことを自由に語った（図 77）。この受講生たちの中には、大きなアクリル画の女の子像と『海月姫』の位相の違いに注目した学生もいた。この学生のコメントは F さんも一番印象に残ったと言って、エッセイに取り上げている。『『海月姫』にはほかの絵にいる女の子たちのことが見えているけど、女の子たちは自分のことしか見えていないようなイメージ』というコメントを聞き、改めて『海月姫』が特

¹²² 河合（1991）は解釈の難しさについて述べている。無意識より生じてきたイメージをすぐに自我に位置づけてしまうとイメージの魅力の大半を失うと警告している。解釈で役立つのはユングの「拡充法」である。これは「イメージをできる限り、無意識の側から見ようとして右往左往してみること」（p.195）としている。筆者がしている解釈も同様のものであり、断定ではなく類推であって、イメージの解釈は広がったり変化するものと考えている。

別な存在であると感じるとともに、自分の絵を肯定できるようになったと F さんは述べている。こうして様々な人に卒業制作を見てコメントしてもらう場の設定も、筆者は「エコロジカルな制作環境」のアクターの 1 人というイメージで行ったのである。それは、F さんの人間形成にとって有意味だというだけではなく、アトリエに展示され完成した作品が、多くの人々からの鑑賞に耐えるレベルのものであると判断したからでもある。

第 6 節 卒業後の人生への影響（観点 4）

F さんは卒業後は一般企業に就職した。卒業制作が直接キャリアにつながってはいない。しかし、卒業制作の体験は、F さんのその後の人生の中で、積極的な意味を持つようである。それは、以下のような証言にも明らかである。

F さん：絵画ゼミは少なくとも私は内面にも向き合った上で、納得して発表ができたから、私も楽しかったなと思いました…何かあった時は、やっぱり卒制でやったいろんなことや富田先生や愛でる会での会話などをよく思い出すので、私にとっては大事なライフイベントとなっています…

富田：…良い作品が完成することも素晴らしいけど、その過程での気づきによってエンパワーされると良いなと。F さんがまずそれを体現してくれてるので、ぼくとしてもありがたいです。

F さん：今の私のベースは卒制で作り上げられたと言っても過言じゃないです！教えていただいたように、私以外にも制作を通して何かを見つけられた子はきっとそれが今後の人生にも大きな影響をきたすと思います。それくらいパワフルな出来事だと思います！（2020 年 9 月のインタビューより）

F さんにとって卒業制作は、「何かあった時は…よく思い出すので、私にとっては大事なライフイベント」になっているという。「何か」は具体的に示されていないが、仕事やプライベートで自分のあり方を揺さぶられるような出来事だと想像できる。そのようなときに、卒業制作の体験が支えになっているようである。それは「今の私のベースは卒制で作り上げられたと言っても過言じゃないです！」という言葉に端的に現れている。「内面に向き合い」、その深層に触れる〈出現〉のような制作体験は、造形的に興味深い作品に結果するだけではなく、作った本人の変容を促すのである。

卒業後のインタビューで『海月姫』について聞くと、Fさんは『海月姫』は作品ではなく、生きた存在であるかのように語っていた。Fさんにとって、『海月姫』は少し神に近い存在であり、人間であるFさんを見つめ、語りかけそうに微笑んでくる存在である（2022年3月のインタビューより）。こうしたことから、Fさんを支えているのは卒業制作の経験だけではなく、『海月姫』という生きたイメージそのものではないかと思われる。Fさんは自分の制作を「女の子と自己投影」（エッセイより）と呼んでいたが、『海月姫』はまさに、Fさんの深層に存在する自分自身なのかもしれない。そのような神話的位相にある「私」の存在に姿形を与えることは、「今後の人生にも大きな影響をきたす」「パワフルな出来事」なのである。

第7節 まとめ

対話の中でイメージを展開し、その意味を探る方法は、これまで『ストーリーテリング』で探究してきたが、Fさんの事例では、筆者自身が深く学生の制作過程にいわば感染することになった。『ストーリーテリング』では、「2つの他者」はグループワークのパートナーが互いに担うものであった。卒業制作の指導では、基本的に一对一の関係であるため、「2つの他者」のうち「外なる他者」は指導者である筆者が担うことになった。観点3でみたように、こうした関係性の密接性と深さのためもあり、筆者は『ストーリーテリング』と比してより大きな影響を学生の制作から受けて変容を体験することとなった。

筆者の変容は、筆者の指導者としての器をそれまでよりも広げる方向で起こった。それまでに持っていた特定の現代アート動向に対する先入観や暗黙裡に保持していた教師の権威を捨て、その分だけ許容できる表現の幅が広がり、学生が展開する「エコロジカルな制作環境」を受け入れることができるようになった。

こうした筆者の変容は、何よりFさんの制作を通した人間形成を主眼として指導していたことによる。そのために何が最適かを考え、それを自分自身のこだわりよりも優先させることにより、結果として筆者自身の見方や立ち位置が変化したのである。このとき、この変化は、どちらかというよりも公平で広いものに変化していくことが興味深い。筆者も結局は1人の人間であって偏りを持っている。しかしそれを目的合理的な教育目標等によってマスクしてしまうのではなく、あくまで個人対個人として、相手の状況やその変化を読み取りながら、自分の取りうる反応を選び取ってゆけば、次第に指導者としての幅が広がるのではないだろうか。このときの反応は意識的に選び取られることもあるし、「元型的布置」による衝動や直観として現れることもあるだろう。こうして指

導者としての幅が広がったとしても、次に現れる学生はこれまでとは全く異なる個人であって、永久にこれで十分ということはなく、指導者は常に変化することを恐れてはならないのである。

観点1では、大きなアクリル画の女の子像と『海月姫』に注目し、深層からのイメージ生成の特徴を分析した。幼少期からの憧れが、〈脱臼〉の解消とともに〈出現〉してきたのが大きなアクリル画の女の子像だとすれば、「それだけではない」何かが〈出現〉したのが『海月姫』であった。それは聖なる女性像であって、そこにFさんの神話的位相にある「私」が〈出現〉してきたと解釈した。

観点2では、制作を通しての変容を読み取った。小さなドローイングからは〈脱臼〉からの解放、大きなアクリル画からは抑圧されてきた感情の表出、『海月姫』からは「表現を通しての自立」の「目に見える形」での昇華ということが読み取れた。Fさんが卒業制作の1年間で大きく成長・変容したことが、作品と本人の証言から確認された。また『海月姫』にみられる「幼さ」に、Fさんが女性として今後生きていく上での予示のような意味があるかもしれないと推測した。

観点3では、「エコロジカルな制作環境」の中身を詳しく見ていった。Fさんはごく自然に関係論的な学びの世界を構築していた。筆者との教える一学ぶ関係では、Fさんからの積極的な自己開示によって、Fさんの関係論的な学びの世界を指導者に認識させ、大学での学びと大学外でのネットワークの「バランス」をFさん自身がうまく構築していることが分かった。Fさんから見た指導者との関係は、「カウンセリングに近い形の指導」であり、それはFさんが待ち望んでいた教育であった。Fさんは「私」に合った学びの中で成長できたと述べていた。筆者の視点からみたFさんとの教える一学ぶ関係は、本節のまとめの冒頭ですでに述べた。学生との一対一関係での指導は、学生からの影響も大きく、筆者の指導観は大きく変容することになった。指導者の変容は、学生が制作を通して人間形成することを最優先すれば、必然的に起こることであると考えられる。

観点4では、こうした創造の体験が、Fさんの卒業後の人生の「ベースとなっている」ことが確認できた。直接キャリアにつながらなくとも、深層からのイメージ生成の体験とそれによる変容は、その後の生き方に積極的な意味を持つのである。

筆者がFさんと作り上げた指導空間は、当事者だけに認識される独特な庇護的空間だったのではない。そこはFさんにとって安全で肯定的な避難場所であり、だからこそ挑戦することもできる場所であり、筆者にとってもこだわりを捨てて変容できる場所であった。エランベルジェ(1999)は、創造的人間が創造の過程で時に病気と見紛う状態に陥ることから「創造の病」という概念を提唱した(p.142-161)。河合(1991)はこれを受けて、「創造の病」を克服した人物には援助者がいたことを指摘している(p.205-214)。「あらゆる創造は葛藤に耐え、それを抱きかかえていること

から生まれてくるのではなかろうか。」と河合は述べ、それは「他人の助けを借りるときと、自分の力でなし遂げられるときがある。」(p.212)という。これは、創造の行為に直接関わる教育では特に考えるべきことではないだろうか。「SNS を介して知った様々なアートのあり方、富田先生とのゼミや芸術演習で得たこと、自分で足を運んで見てきた美少女展で受け取ってきたもの、中高の頃の友人たちとの会話、こういった様々なきっかけが巡り巡って今ある作品やわたしを作り上げてくれた」(エッセイより)という F さんの事例は、このことを考えさせる。

F さんの事例では、F さん自身の変容もさることながら、指導者として筆者が受けた影響も大きかった。教える―学ぶ関係について、F さんとは個別指導ということで一対一関係が中心になっていたが、同時に F さんが面談で開示してくれた友人関係や SNS による関係を受け入れることで、『ストーリーテリング』とは異なる「エコロジカルな制作環境」を筆者がイメージできるようになった。2022 年 3 月のインタビューでは、これまで受けてきた抑圧が友人関係に継続して影を落としていた様子も伺え、筆者＝指導者との「オープン」な関係でこうした抑圧から解放されたことが大きかったとも F さんは述べていた。なぜなら F さんの学齢期において抑圧者は教師であり、この教師との関係が変化しない限り、F さんは抑圧から解放されないのである。友人関係は、抑圧感を前提としてこれに耐える上で重要だった関係性であって、友人関係によって抑圧から解放されるのではないのである。こうしたことを総合すると、やはり学生と指導者との教える―学ぶ関係は、それ以外の関係と比べて、特別な重みがあり、これをどのように働かせるかは、学生の人間形成上、非常に大きな意味があることが分かってきた。A さん(第 4 章)の証言でも、学生同士との関係とは別に、指導者との関係が「最初の他者」として大きな意味を持つということがあった。F さんの事例は、指導者との関係からの影響の大きさを改めて考えさせる。F さんが述べていた「少しカウンセリングに近い形の指導」ということについて、カウンセリングとの共通点や相違点を検討して、無意識の創造力を体験させる指導において求められる指導者像、あるいはそもそも大学においてそのような指導が存在する意味というものを考える必要があると思われる。

第7章 結論

第1節 総括的考察

本研究の問いは、学生の「私」の広がりや深み、「私」という場で起こる深い創造性の体験、そしてそのような創造の行為に何らかの意味を求めて学生と教師が行動することには意味があるのか、そのような教育的場所は必要とされているのかということであった。また、そもそも個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験を促進するような授業は可能かということであった。

この問いを念頭に、本研究では、筆者が実践してきた授業から3つの事例を挙げて、学生が体験するイメージの〈出現〉と「私」の変容の具体的な過程を叙述してきた。そこから、学生は制作から「私」が脱線・脱落する現象である〈脱臼〉に苦しみ、深い創造性の体験に意味と救いを求め、その体験を自分自身に作用させて変容・成長しようとし、「私」の変容が守られ肯定される場所を求めていることが明らかとなった。また、筆者が試みてきた授業は、学生の意味や救済への希求に応え、学生がイメージの〈出現〉と「私」の変容を体験することを促進してきたことも明らかになった。一方で、学生が深い創造性の体験を意識化する上で指導上の課題を残していることも示唆された。

本研究が考える創造の行為による「私」の変容は、「私」を下支えしている未知の領域を含めた階層構造の全域を必要としており、変容を促す教育的試みは、このことを理解し許容するものでなければならない。本研究の理論的関心は、「私」の変容を可能にしている「私」の階層構造の理解であり、このために、これまでの教育の中で「私」はどう扱われてきたか（第1章）、「私」の階層構造をどう理解するか（第2章）ということを検討した。本研究の実践的関心は、「私」の変容を促進する指導空間（授業デザインや指導関係）のあり方を問うものであり、このために、「制作」を可能にする授業を構想し（第3章）、授業の結果として学生がどのような「制作」を行い、学生の「私」がどのように変容していったかを具体例を挙げて分析・考察した（第4章～第6章）。

第1章では、美術の専門教育の中で「私」はどう扱われてきたかという問題に焦点を当て、関連する先行研究で行われているさまざまな議論とその問題点を整理した。筆者の念頭にあったのは、「私」の広がりや深さを制限する〈脱臼〉が筆者の個人的な問題意識なのか、それとも美術の専門教育に広く見られる問題なのかということであった。果たしてこの問題は、制度的な美術の専門教育の始まりから、制度的教育が追究する目的合理性によって美的主体の自由が縮減・細断されるといって生じ、今日に至るまで続いていた（パルメンティエー2007）。創造の行為による学生の変

容を教育の狙いとするのであれば、変容の場所である学生の「私」を理解する理論枠組みを持ち、この理解に基づいた授業を組み立てなければならないというのが本研究の主張である。本研究におけるこうした問題意識に関連する先行研究として、1. 日本の大学における絵画教育に関するもの、2. 教育学における「美的体験」や「人間形成」に関する議論、3. 無意識の造形力を積極的に取り入れる教育実践に関するものを挙げた。

1については、絵画・現代美術領域の広がり、学びの連続性、指導者と学習者の関係性の3点に注目して種倉（1990）と永井（2019）を比較した。この3点に対する両者の対応は対照的であった。永井のように特定の美術ジャンル（日本画）のみを認めそれ以外（漫画やアニメーション）を禁じたり学習者の発達を書かれた規範である学習指導要領に当てはめる行き方では、指導の一貫性を担保できる一方で、学生の「私」を等閑視したり制限する危険を侵すことになる。種倉のように学生の生きられた個人史や制作観の変化と絵画史上拡張されてきた表現の多様性をマッチングさせる行き方では、学生の「私」の個別性に寄り添うことができる一方で、既出の絵画表現からはみ出す新しい傾向を持った表現が蔑ろにされ限定される恐れがある。これに対して本研究では、学生が自身の「私」の未知の領域を探究することを重視するため、あらゆる表現スタイルを認め、学生が生きてきた個人史的文脈を意識し、指導者と学習者の関係性は対話的なものとなることを示した。

2は、制度的な教育の規範的限界を超える試みとして、教育哲学や教育人間学の言説から、矢野（2000）の「発達としての教育」と「生成としての教育」を検討した。「発達としての教育」に示された制度的な教育が追究する目的合理性とその弊害は、パルメンティエー（2007）が指摘した美術の制度的な教育の限界と重なるものであった。矢野の「生成としての教育」は、「労働＝発達の理論」によって構成された社会構造を支える規範の侵犯、内的体験・恍惚・法悦・脱自の体験、連続性・内奥性の回復といった過剰な部分を含み、従来の教育観を拡張しようとする挑戦的なものであった。「生成としての教育」の過剰な部分は、本研究が深い創造性の体験として重視するところと重なるものであり、この過剰部分を許容するために教育という概念そのものを拡張する試みは評価できた。一方で、「私」の階層構造（意識と無意識の間にある隔壁を相互浸透させるダイナミズム）を見るための視点を欠き、教える一学ぶ関係では教師側の働きかけを重視し学習者自身の変容能力を等閑視する点に、「生成としての教育」の限界がみられた。

3では、「生成としての教育」の限界を踏まえ、アートセラピーの視点から美術教育の可能性を提示する先行研究を整理した。アートセラピーには「私」という存在への認識があり、これを前提に指導が構想されていた。この「私」の認識は美術の専門教育に欠けている視点である。これらの先行研究を検討していて、アートセラピーの視点から見た美術教育の可能性に対して美術の学生や画

家や教育者が高い関心や期待を示したと述べられていることに興味を惹かれた。このことは、普段の制作や指導の中で「私」にとっての制作の意味について知りたいと考えている美術の学生や画家や教育者が多いことを示唆していた。すなわち創造の行為の「私」にとっての意味を扱う美術の専門教育へのニーズが潜在的に高いと予想された。創造の行為をとおして「私」を探究する方法や、個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験を「私」というものの心の階層構造から理解する理論枠組みを分析心理学は提供している。この分析心理学を教育的に応用する試みとして、子ども中心主義教育、Arts-Based Research（以下 ABR）、変容的学習論の例を検討した。いずれの例も、この理解枠組みを活用して学習者の変容を援助する授業を成功させていた。

以上 1, 2, 3 の検討から、イメージの〈出現〉と「私」の変容をみるための理論枠組みを構築する上で、分析心理学が援用できることが示唆された。

第 2 章では、深い創造性の体験の具体的な現れである〈出現〉に焦点を当て、その 6 つの特徴 1. 「私」に対して現れる（個人的な経験）、2. 自我の統制を越えている（個人的な経験を越えた内容）、3. 強い感情を伴う、4. 意識の変容をもたらす（自分の意識が複数のイメージの主体になったり、これらを見下ろす超越的な主体になったりする）、5. 他者との深い融即をもたらす場合がある（他者が何を必要としているかが分かると感じたり、自分の深いプロセスを他者に言い当てられたりする）、6. その後の生き方に影響を与える、を 4 つの観点に整理した。4 つの観点は、**深層からのイメージ生成、学生の「私」の変容、学生同士および学生と指導者の関係、卒業後の人生への影響**である。この 4 観点は、「私」の変容能力および関係性に関するものである。この 4 観点を、分析心理学の主要概念である「元型的イメージ」「個性化」「転移—逆転移」と対照させ、「私」というものを階層構造として捉え直すことによって、この階層構造の深層からのイメージ生成によって「私」が変容する論理と過程を理論づけた。この理論枠組みにより、階層構造の深層と交叉する多層的な関係性として学生同士や学生と指導者の関係性を考えることができるようになった。互いの深層を投影し合う関係性においては、作品に現れるイメージは、学生と指導者双方の深層のイメージが投影される場所である（図 4）。このような作品に対しては、造形的な批評よりも連想や解釈が指導上有効である。また、無意識的な内容を獲得するための「形成の原理」「理解の原理」や、獲得した無意識的な内容を読んでいくための態度である「建設的方法」を参照し、本研究の事例分析における解釈や考察が目指す方向を確認した。それは学生の未来の生き方の可能性と結びつけて解釈することであり、時として学生が自覚していない深いレベルでその生き方を展望する解釈を指導者が持つべきであるということでもあった。

第3章では、深い創造性の体験を引き出す筆者の授業の着想・発展の経緯および3つの大学における授業実践について述べた。個別的で計画できない性質をもつ創造性の体験が起きる場所である「私」と、目的合理的な教授・学習可能性を追究することの間には本質的なズレがあり、絵画・現代美術教育に難問を突きつけている。この難問にも関わらず、筆者が試みてきた授業が学生のイメージの〈出現〉と「私」の変容体験を促進できたのは、学生の「私」そのものに変容能力と成長可能性を認め、安全で肯定的な指導空間を提供し、適切な刺激と援助を与えるよう工夫してきたからである。発想の根底には、創造の行為をする主体が制作をどう体験するかという関心があり、これが教育的場面では学生主体の授業という形になるのである。創作主体の体験を深化させようとする筆者の実践的関心はアーティストとしての制作経験から生まれ、その後ゲスト・アーティストとしてこの実践的関心に基づくワークショップを試行する中で発展してきた。筆者が授業実践をしてきた3つの大学における授業は、それが置かれている大学カリキュラムへの位置づけや性格が異なる。また学生の志向も教員志望や美術の専門家志望等と異なっている。こうした違いを踏まえた上で、創作主体の体験を深化するにはどうしたら良いかを模索して作り上げたのが、筆者の授業である。

第4章～第6章の事例研究では、3つの大学における授業からそれぞれ1例を挙げて分析した。〈出現〉に焦点を当て、深い創造性の体験の特徴や影響を4観点から見ていった。観点1 **深層からイメージ生成**は、〈出現〉の最大の特徴であるイメージ生成の深さを測るものである。深さの指標として特に神話的形姿や神話的要素および強い感情に注目した。〈出現〉で感じる感情には普段は表に出てこない強度と質がある。Aさん（第4章）の場合、過去のネガティブな記憶やトラウマが蘇り、恐怖が呼び起こされストーリー制作と現実を混同するほどであった。また一方でこうした自動的反応を打ち消したいという思いも強く、無意識的な内容に対して意識的に関わることで対立する2要素が結合した「不気味なもの」とAさんが呼ぶイメージを生成していった。こうしたイメージ生成の過程で、「つくるじぶん」「感じるじぶん」のように、階層構造の深度が異なる複数の「私」が出現し、これらが協働することで「不気味なもの」を生じるとともに、Aさん自身にとって意味や救いを感じられるラストシーンを作り出していった。分析から、「不気味なもの」はAさんの作品世界における独特な変容の象徴であることが分かった。Sさん（第5章）の場合は天地創造神話を思わせる神話的形姿を生成し、この〈出現〉とともに故郷に対するこれまでに感じられたことのない強い感情が現れた。Sさんは言語化していないが、現れた神話的形姿には畏怖の感情もあったのではないかと想像される。Fさん（第6章）の場合は、制作において「心情吐露」や「感情の移ろい」が最初からの関心事であったが、制作の最高潮において女神的な神話的形姿を生み出し、これに見つめられるという経験をしている。

観点2 学生の「私」の変容は、観点1 でみた深層からのイメージ生成の体験が学生の「私」におよぼす影響をみるものである。「私」の階層構造の深部からのイメージの〈出現〉は、これを体験する「私」を揺さぶる。特にそこで感じる感情の質や、表されたイメージに本人がこれまでに体験したことのない内容（すなわち未来を予示する内容）を見て対峙し取り込むことが、学生の「私」を変容させる。A さんの〈出現〉をタイプ1 とタイプ2 に区別して分析したところ、〈出現〉タイプ1 では過去に引きずられ、〈出現〉タイプ2 では未来を志向していた。5 年間の在学中4 回の受講をとおして制作された4 作品のうち、〈出現〉が現れている作品2~4 を取り上げ、特に〈出現〉タイプ2 に注目して比較したところ、無意識的な内容と意識的関与の結合物である「不気味なもの」が表している内容が成熟し深まっていた。この分析から、A さんがより深い無意識的な内容に衝迫しつつ開かれた態度を保ち、なおかつより積極的なラストシーン創造へと意識的関与を強めている様子が読み取れた。S さんの場合は、作品1 では表現という行為そのものに対しての関心が薄かったが、作品2 はストーリーの主人公サシバに同一化して一気呵成に制作しており、作品2 そのものがひとつの〈出現〉と捉えられると考えた。それまで関心が薄かった表現という行為へ接近し、神話的イメージに同一化して主人公としてストーリーを生きる経験から S さんの変容が読み取れた。作品2 の振り返りのエッセイでは、S さんは自分自身や他者への理解が深まったと述べていたが、これは〈出現〉体験により日常の役割自我よりも深層に広がる神話的位相にある「私」の体験により、自他の「私」の深部構造を感得したことが大きかったと考えられた。しかし同時に、作品2 に表された天地創造神話のスケールに意識化が追いついておらず、無意識が予示する解決に向かって意識的努力を続けなければならないというユングの言葉が当てはまる例だと思われた。これはS さんに固有の問題と捉えてはならず、むしろ無意識の創造性の体験がうまく行った例だと考えられる。無意識の創造性の体験が深まれば、それだけ無意識の創造性が作り出す未来的な像とそれを取り込む意識化や行動化とのギャップが大きくなるのである。これは多くの受講生に見られるものであり、作品完成後の課題が何であるかを示している。F さんの場合、A さんと同様学齢期からの〈脱臼〉を大学4 年生の卒業制作中盤まで引きずり苦しんでいた。こうした F さんの様子を感じた筆者は1 年間の卒業制作の指導開始にあたり「表現をとおしての自立」を目指すことを F さんに要求し、F さんはこれに挑戦する形で指導がスタートした。卒業制作の1 年間を経て F さんは「表現をとおしての自立」を達成したが、それは卒業制作の最高潮において神話的形姿を生み出すことによって、神話的位相にある「私」との出会いと統合という形でなされた。この神話的形姿は立像として描かれており、「表現をとおしての自立」の達成を視覚的にも証する作品となった。

観点3 学生同士および学生と指導者の関係は、学生が教育的な環境で制作する意味および学生同士や指導者との関係の意味を問うている。アーティストが基本はアトリエで独りで制作することを考えると、教育的な環境で集団で制作し指導者から指導を受けるのは学生時代に特有の独特な制作の仕方である。筆者の授業では、教育的な環境につきまとう関係性を、むしろ深い創造性の体験を引き出すために活用する。『ストーリーテリング』では、4日間の集中講義という短期間で深い創造性の体験に到達させるために、学生同士の関係性を利用している。3人一組のグループワークを含むゲーム形式のルールにより、自我の統御を邪魔して無意識的反応が出やすくすることを狙っている。また学生同士に制作過程を共有させ、互いの制作に干渉させることにより、自分の解釈を超えるイメージの広がりを体覚させようとする。『ストーリーテリング』は実施当初から、筆者がアーティストとして羨望を禁じえないほど、学生たちは深く魅力的なイメージ生成と展開を見せた。学生たちが熱中して取り組む様子も顕著であった。単位取得後も繰り返し受講する学生が複数現れたことはこの授業の成功を表している。学生たちが『ストーリーテリング』に魅力を感じたのは、学生たちが自分自身の「私」の深部に創造の可能性を見出したからであり、同じものを学生が互いに見出したからであろう。学習者中心の教育方法は幾通りも考えられるが、筆者の授業は学生自身が主題・題材である。しかも本人たちが自覚できないような深部にその主題・題材を求める授業は、方法論の面だけでなく主題・題材の面でも学生中心である。卒業制作も主題・題材が学生自身であることは同じだが、『ストーリーテリング』とは対照的に、学生と指導者は一対一で対話する。特段に授業デザインといえるものではなく、学生個々の志向性や方向性によって指導が柔軟に変化していく。Aさんの場合は、『ストーリーテリング』のグループワークのダイナミズムを体験し、そこから学生同士の深い交流が起きている。「転移—逆転移」や「元型的布置」を参照して見たように、互いの深層部と交叉するような多層的な関係性が生まれていた。このような深い関係性に支えられて、Aさんは他者のストーリーのイメージにさえ一体化し、「私」の自己認識が消えるという体験をしている。Aさんはこの体験を「イメージの主体になる」「イメージになる」と表現していた。これは主客の別を超えた「私」の出現であると考えられた。『ストーリーテリング』は個人志向の強い美術系の学生を念頭に構想していたため、Sさんを始めとした創造の行為に普段親しみのない学生たちのクラスでは機能しなかった。Aさんは学生同士だけだと安易な方に流れがちであると証言しているが、Sさんのクラスのように普段創造の行為に親しみがければなおさら逃げの姿勢になると思われた。このような学生たちからの抵抗は、筆者の受け入れ担当教員でSさんのクラスのために『ストーリーテリング』を共同で実施していた上村准教授が「壁」と名づけていたものである。この「壁」を乗り越えるために、筆者は上村准教授と共同で様々な対策課題を講じ、最終的にSさ

んをはじめとするクラスの学生たちが深い創造性を体験できるように導くことができた。このとき、『ストーリーテリング』の方法論であるグループワークは早々に放棄し、個人ワークを徹底させることにした。授業の狙いはあくまで、学生たちが自分自身の「私」の深部に創造の可能性を見出すことであり、一度作り上げた授業の方法論は、それが機能しなければ捨てなければならない。Sさんのクラスでは、学生同士の交流を制限して、学生各自が自分自身と向き合うように指導することになった。Fさんの場合、卒業制作であり学生と指導者が一対一で対話する関係性であった。この関係を軸としながらも、Fさんは自発的に twitter 等の SNS を活用して、筆者が「エコロジカルな制作環境」と呼ぶネットワークを構築していった（図 73）。Fさんはこの「エコロジカルな制作環境」で自身の制作過程を発信しコメントを得ることで承認要求を満たしたが、同時にやらされているという感じを払拭し、「表現をとおしての自立」に近づいていった。しかし、こうしたネットワークでのつながりには、学齢期からの〈脱臼〉の影響が残っていた。「漫画絵」を禁止されたり二次創作に夢中になりながらこれを後ろめたいと感じてきた Fさんは、友人らとの制作過程の共有を、当時「隠れながらコソコソとやっていた」ことの延長であったと感じていたという。筆者＝指導者との対話において堂々と自分の好きな絵について話すことができたことが、〈脱臼〉の解消につながったと証言している。この証言から、指導者との関係は特別な重みがあり、抑圧的に働くこともあるが、同時に解放を可能にする力もあることが確認された。指導者との関係性であるが、Sさんの場合は必修科目であるという点からも、学生と指導者との関係は深まることはなかった。学生たちが見せる反応を読み取って指導者側が対応していくという関係性であった。これに対して、AさんとFさんは、自ら選んで受講しており、Aさんの場合は単位取得後も繰り返し『ストーリーテリング』を体験するために受講するという形で、Fさんの場合は「表現をとおしての自立」というFさん自身が当時苦手としていた挑戦を受けるという形で指導が始まったため、学生と指導者の関係性は個別的に深まっていくこととなった。Aさんは5年にわたって4回授業に参加する中で、学生の制作体験をサポートする指導者の役割の重要性に気づいていったという。Aさんは筆者の指導のあり方を評して、学生にとって制作の局面毎に必要な役割を担う「最初の他者」であったと述べている。Aさんによれば「最初の他者」とは、創作のきっかけを投げかける存在であり、見守る存在であり、助け舟を出す存在であり、鏡あるいは異物としての存在であるという。Aさんは4回の受講の内3回で詳細な制作の振り返りのエッセイや制作メモを書いているが、これらは指導者としての筆者に向けて書いていたのだという。これは、上述の役割に加えて、自分の体験を物語として訴える相手としての存在である。Fさんは、学齢期をとおして集団教育に疑問を持ち、自分に合った個別教育を求めていたという。卒業制作で筆者の個別指導を受け、自分が望んでいた、自分の弱さ

や逃げも認め、それでも制作に向かわせてくれる指導のあり方に反応し、次第に制作の主体者となっていく。Fさんは自分が受けた指導を「カウンセリングに近い指導」と呼んでいる。卒業制作の最高潮で制作された『海月姫』は、自分が影響を受けたりサポートを受けた人への感謝の念が込められていたというのが、筆者の指導に報い筆者を喜ばせたいという意味も込めていたという。もちろんこれは良い成績が欲しいからという浅はかなものではなく、もっと深い人間的なものである。AさんとFさんは、筆者の授業デザインと指導のあり方を受け止め、指導者の存在を意味づけ直している。3人の事例（特にAさんとFさんの証言）から、指導者が学生にとって肯定的な存在として機能した場合、制作の局面毎に必要な他者としての指導者と関わることで、学生は制作のレベルを飛躍させていることが分かる。大学における絵画・現代美術の教育において、指導者は、学生が創造の行為に意味や救済を求める際に、安全・肯定的空間を提供するだけではなく、鼓舞し刺激を与える存在でもあり導きの星でもあり得るのである。

観点4では**卒業後の人生への影響**をみた。Aさんの場合、『ストーリーテリング』で得た無意識の創造性の体験は、卒業後のキャリアにつながった。Aさんは、「対外的な何かのためではなく、自分がほんとうに求めるもののために、力を尽くすこと（それこそ、宮沢賢治みたいな??）が、ストーリーテリングだったんじゃないか。」と述べている。『ストーリーテリング』をとおして、Aさんにとって「作ること」は作品という対象物を超えて人生全体に及んでいった。このことは、宮沢賢治の『農民芸術概論』における「芸術としての人生」を彷彿させる（フロム1984, p.148, p.150, p.385）。Aさんは、『ストーリーテリング』体験を経て、「芸術としての人生」と同様の見地に至ったのである。Fさんは、卒業制作がその後の人生に与えた影響について、「今の私のベースは卒制で作り上げられたと言っても過言じゃないです!」と述べている。制作をとおして自己決定を繰り返すうちに自信がついたということもあると思われるが、それ以上に、Fさんが深層に存在する「私」に『海月姫』という神話的形姿を与えた体験は、「今後の人生にも大きな影響をきたす」「パワフルな出来事」なのである。Sさんは、作品2の振り返りのエッセイでは、ストーリー制作によって故郷への強い気持ちに気づき、それは次第に強くなったと述べていたが、そのことは卒業後の人生ではあまり大きな影響を与えていないようである。Sさんのように制作に親しんでいない人にとって、制作で得たものを意識化したり実人生に反映させるというのは、あまり興味のある問題ではないのかもしれない。Sさんの卒業後の物語を読み取った筆者は、深層の「私」を生きるという課題は創造の行為に親しんでいる人間にしか意識化されないのであろうかという疑問を抱いた。

『ストーリーテリング』のような創造性を体験させる授業が、大学の授業での課題に終わらず、学生にとって「私」の深層も生き方に含める（すなわち〈彩色の精神〉で生きる）契機になるように

するにはどうしたらよいのであろうか。この疑問は、学生の意識化に関する指導上の課題へつながっていく問題である。

第4章～第6章では、筆者の主体者としての物語を加えた。ここで、指導者の物語を総合して振り返ってみたい。学生たちの作品や証言を分析してみて、授業デザインと指導のあり方で試みてきたことは概ね学生たちに肯定されていることから、筆者の試みは間違っていなかったと確認できた。さらに、学生との対話をとおして筆者自身も大きく変容していることが分かる。ぶれずに学生の「私」の深層に焦点を当て続けることは、学生との出会いのたびに彼らの個別性に合わせて指導者が変化する続けることを要求するのである。学生の「私」の深層と彼らの個別性を同時に見抜こうとするために、その読み取りは作品のように目に見える形からだけではなく、学生の行動や言動の背後にある見えない形を探り、その形をその学生にユニークな形として読み取り認めるというふうに筆者の態度は変化してきている。Aさんからは、学生から見た筆者＝指導者は局面毎に必要な「最初の他者」であるというリフレクションを得た。また、学生が制作で得た感動や知見を訴える相手として必要とされていることも認識できた。そして、本研究のためにインタビューする過程で、授業実施当時は見えていなかったAさんやFさんの個人史、特にAさんの場合は〈脱臼〉や過去のトラウマ等の苦しみをより詳しく知ることとなり、授業時における教える―学ぶ関係の中での指導者の視野の限界を感じた。ここから、指導者には学生の「私」の世界の広がりや深みを想像する力が必要であることを学んだ。Fさんの指導をとおして、それまでは苦手意識のあった漫画やアニメーションに影響された表現への抵抗感が無くなった。これは、こうした表現においてこそFさんが自己一致できることを認めたからであり、また、『海月姫』のような深い表現が生まれることを目の当たりにしたからである。指導者は表層的な表現スタイルに幻惑されることなく、学生の表現の真摯さと深度を理解しなければならない。また、Fさんが構成した「エコロジカルな制作環境」を受け入れることで、指導者が暗黙理に保持している権威を相対化し、指導者は「エコロジカルな制作環境」の関係論的な世界のアクターの1人でしかないことを受け入れることとなった。

第4章～第6章の事例研究を振り返った結果、本研究の問いが実証されたことを確認できた。深い創造性の体験を引き出す上で筆者の授業は有効であり、試みは成功したといえよう。事例として取り上げた3人は、筆者の授業を通して深い創造性を体験していた。一方、この体験を意識化する段階で3例には差が現れていた。深い創造性の体験を「私」に統合するワークに改善の余地が見られたのである。Aさんの場合は、特に〈出現〉タイプ2にみられるように意識の関与が強く、それは毎回の受講で振り返りのエッセイを書くだけではなく独自に制作メモを書くほどであった。これらのエッセイや制作メモに表されているAさんの体験とその意識化の営みは、ユングが示した無意

識が示すものに自らを開きながら、完全には従わず留保をつける「自由人」のあり方を示しており、また無意識が噴出する矛盾した傾向に関わり粘り強く対話し続ける英雄の姿にも重なるものであった。この「人間の自由」は、自立した「私」を生み出す営みに欠かせない要素であり、無意識の創造性を体験させる教育において非常に重要な意味を持つと考えられた。本研究の事例を分析し考察する過程で、深い創造性を体験した人間はどこへ向かうのかという問いが生じてきた。「人間の自由」と自立した「私」は、今後筆者が教育実践をとおして目指すべき方向性を示していると思われる。Aさんのように意識化が非常に進んでいる例は稀で、多くの場合、作品が示している深い創造性に対して、意識化が追いついていない。実際の体験と意識化の間にある質的ギャップは上村准教授も指摘していたことである。授業が終わってしまえば、それ以上授業での体験について考える外的なインセンティブは失われる。そのインセンティブを自ら持っているAさんのような学生だけが、意識化の努力を継続するのである。Sさんの場合、作品2において壮大な天地創造を描いた個人神話の創出を実現しながら、ストーリーの結末は「石化」で終わっている（図59, 60, 61）¹²³。これは宮古島に実在する石像の由来を明かす話になっており、夢と現実の架橋という意味を読み取ることができるが、筆者にはそれ以上の発展が停止することを表していると感じられ、体験の意識化の問題とも通じるものがあると考えられた。幼少期から人間形成に制作が深く関わっていた場合（AさんとFさん）と比べて、幼少期から制作親しんでこなかった場合（Sさん）は体験の意識化へのモチベーションは高くないかもしれない。ここで断っておきたいことは、この問題は学生の問題ではなく、大学カリキュラム上の問題でもなく、筆者の課題意識だということである。深い創造性の体験を引き出す授業を展開した場合、そこで制作された作品が表しているスケール、現れてきた神話的位相にある「私」に対応して、意識化を促進することは、必要な援助でもあると考えられる。ただし、ユングも示している通り、無意識が予示した解決を意識化し、これを生きることは生

¹²³ Sさんの作品2のラストシーンでは、サシバの自己犠牲と死を「英雄の死」「英雄の殺害」と捉え、この後に「石化」が起きていると解釈した。本研究では、「英雄の死」「英雄の殺害」の主題を掘り下げることはせず、筆者が最初に感じた「石化」の問題に沿って考察した。しかし本研究を進めていく中で、この「英雄の死」「英雄の殺害」の解釈も重要であると考えられるようになった。「英雄の死」「英雄の殺害」では新しい人間の姿を作り出そうとする心の動きと解釈できるのである。新しい人間像を生み出す動きがあったにも関わらず、これを石像に封じてしまったことは、やはり無意識の創造性が予示した解決に対して不適切な態度であったと言わざるを得ない。筆者の直感は、「石化」は避けられなかったが、このラストシーンで完結させてはならず、続編が作られなければならないと告げている。「石化」から解放されるストーリーは、神話やおとぎ話にも見られるが、そのような主題が待っていると思われてならない。この問題は、「英雄の死」「英雄の殺害」の主題、「石化」の主題、そして「石化」からの解放の主題という流れで、「建設的方法」に沿って多角的・重層的に考察されるべきであった。しかし本研究では、これらの主題を掘り下げるができなかった。今後の課題としたい。ここでSさん個人を批判しているのではないことは強調しておきたい。これはもっと深い問題であると筆者は考えている。

涯をかけて取り組む仕事であり、それを大学の授業の時限で行うには無理がある。このように、筆者の授業には、大学カリキュラムの範疇を超えるものがあり、これを今後どうしていくかが課題である。第3章でも論じたが、授業の構想段階では、この意識化のワークを組み込むことを考えてきたが、実際には授業後に課している「ワーク消化のための質問票」や卒業制作を振り返るエッセイなど、授業後に行う課題に留まっており、その意識化自体を授業の主題とするような取り組みは未だ実施できていない。ただし、学生たちはこの意識化のワークを重要なものと認識しているようである。例えば、1年間にわたる卒業制作を完成させた後に、これを振り返る何十ページものエッセイ作成は負担なのではないかと気の毒に思い、学生たちにこの負担を軽減すべきか訊いてみたところ、学生たちは、振り返りのエッセイを書くというプロセスによって、創作体験を自分の中に位置づけ直したり、生まれ変わった自分を発見することができるのだと言っていた。学生たちは卒業制作後のエッセイ作成を後輩たちにも続けさせて欲しいと訴えていた。

このように、体験の意識化は、深い創造性の体験に授業時間が費やされてしまうために授業後の課題という扱いしかできてこなかったが、同時に学生たちには重要なものとして認識されてきたものである。この体験の意識化という問題が、本研究を総括的に考察した結果浮かび上がってきた、今後の指導上の課題である。この問題を、序章で取り上げた上田(2000)の「私は、私ならずして、私である」(p.15)に関わる自己固執と自己喪失の問題、またユングの「個性化」に照らして、一段踏み込んで考察してみたい。深い創造性の体験の中で「私」が揺さぶられ、解体し、再構成されることを本研究では「制作」と呼んだが、これは上田のいう「私は、私ならずして、私である」の全過程に重なる。上田のいう「絶後に甦る」の「絶する」体験後に「私」が十分に再構成されないと自己喪失の問題になるように、「制作」体験後に意識化が進まないことは問題である。ユングはこの点について、個人的な面の分析で終わってはならず、心の再構成的な面に至らなければならない(ユング 2019, p.136)と述べている。それは「過去の因果的影響を認め」(p.136)ることを超えて、自己創出に向かうという意味でもあろう。この問題は本研究では、自己回復というよりも、ユングが示したように、未来の可能性として無意識の創造性が予示する「私」にどれだけ近づくかという、より積極的な問題であると筆者は考えている。上田がいう「私」が「絶する」ということは「純粹経験」や「無」を経験するということであるが、これはユングにおける普遍的無意識内容の体験に相当すると思われる。この「絶後に甦る」ことは自己回復に留まらず、そこからどれだけ生に対して積極的な態度が生まれるかという点が重要だと筆者には思われる。ユングは、獲得した普遍的無意識内容を意識と対決させる超越機能の原理である「形成の原理」と「理解の原理」に留まらず、ここから一歩進んで生に対するより積極的な態度として「建設的方法」を提示していた。

筆者がここで考えている今後取り組むべき指導上の課題とは、まさにこの「建設的方法」に関わるものといえるであろう。

第2節 絵画・現代美術教育とカウンセリングが共有する基盤

体験の意識化の問題は、筆者の指導がカウンセリングに近接していることとも関わってくる。「制作」体験が深ければ深いほど、体験の意識化には時間がかかる。それは数年から一生涯かかるような過程になるかもしれない。一方で、カウンセリングはクライアントの状態により数年からそれ以上の時間がかかる。治療と同様に、学びというものも本質的には、学習者の体験の展開の仕方によってその形や長さが決まるものである。これを大学カリキュラム上の時限に収めようとする学生は学びは縮減され断片化してしまう。

ここで、Fさんが述べていた「カウンセリングに近い形の指導」の意味を考えてみたい。Fさんは学齢期から集団教育に疑問を持ち、個別指導を理想としていた。Fさんの指導を振り返ると、Fさんの「私」を常に考え続け、必要な対応をしていく指導であった。指導の当初にFさんと確認した「表現をとおしての自立」という目標もあくまで提案であり、Fさんの成長の方向性の「見立て」であり、Fさんのために特に強調したことであった。このような学習者中心で個別的な指導に対してFさんはカウンセリングとの近似性を感じたのである。Aさんが指摘していた、学生制作の局面毎に学生にとって必要な相手に変化する「最初の他者」という筆者の指導者としてのあり方も、このことと関わってくる。ここで筆者の指導とカウンセリングの接近は、教育と治療という性質の違いを超えている。教育による新しい体験や病的な問題は、学習者／患者の「私」の深層にある未知の領域がその人に統合されることで発展的に解消される。教育と治療をこのように統合的・全体的な視点から考えると、筆者の指導はカウンセリングに近接しているのではなく、教育と治療という2領域の基盤にあるはずの、広がりや深さを持った「私」というものに接近しているのである。教育という営みが、特にその制度的な目的合理性や技術的合理性のために「私」を等閑視したり断片化するために、「私」を重視する教育がカウンセリングのように見えるのである。この場所で、絵画・現代美術の指導者とセラピストは同じ理論的・実践的関心を共有する。絵画・現代美術の指導とアートセラピーでは学習者／患者の状態や志向性は異なるかもしれないが、「私」そのものの構造や論理は同じであろう。そして、学習者／患者が現状からよりよい状態へ向けて、自分の行為の意味や救済を求める点も同じであろう。ここで、第2章で取り上げたアートセラピーと美術教育が相互に影響し合い高めあうことを説いたパッカーとアンダーソン（1976）の主張を思い起こすことができる（p.28）。美術教育とアートセラピーの方法論的なハイブリッド化という技術的な方

向があるとすれば、本研究はこれに対してより基本的な理論枠組みに関わる美術教育の展開可能性を示唆するものと言えるであろう。また、広く教育の領域に向けても、モレンハウアー（2001）が教育における人間形成論の規範的限界を超えるヒントを療法理論に求めると述べていた（p.21）が、本研究はこの問いに対する一つの回答ともなっていると考えられる。

第3節 方法論の振り返り

次に、本研究が事例分析のために採用した、物語として事例を捉えていくという方法論に関する振り返りを行う。この方法は体験の本人にとっての意味を読み取る上で有効であった。特に、作品の図版だけではなく本人たちの証言を取り込むことで、筆者が一方的に読むだけではなく、本人たちも自分たちの物語を読んでいるということを表すことができた。Aさんの場合は、特に作品2～4はそれぞれがストーリーであると同時に、「私」の続きを作っているというAさん自身の証言があった。これは作品よりも一段深い位相における探究であった。この意味で、Aさんの作品2～4をシリーズとして見ることでAさんの変容や成長の物語を読むことができた。Sさんの場合は、作品1から作品2に至る制作体験の全過程を物語として読むことで、作品2そのものを〈出現〉として捉えることができ、この2作品制作の過程でSさんが神話的位相にある「私」へと深化していく様子を読み取ることができた。Fさんの場合は、1年間の卒業制作の過程で〈脱臼〉の影響が色濃い小さなドローイングから、「美少女」展を観たことで〈脱臼〉から解放されて生まれたアクリル画を経て、制作の最高潮としての『海月姫』誕生までを一つの物語として読むことができた。このように、3人の「私」の変容と成長を読み取ろうとする場合、制作の全体を一つのシリーズとして物語のように読むことが有効であった。各作品や各場面を見る場合も、それを単体として切り離すのではなく、物語全体の中での位置づけの中で見ていく必要があった。このとき、物語を読んでいるのは、指導者であり研究者である筆者であるが、物語はそれを紡いだ学生の主観に寄り添って読むという姿勢が重要である。この読み手の姿勢ということについては、読書において作家と読者が同じ方向を向くという大江健三郎の言に河合が注目していることを参照した（河合 2009, p.224）。この点については、Aさんが述べていた「最初の他者」が、学生の物語生成の立会人であり、最初の読者でもあることを付け加えておきたい。最初の読者でもあるこの「最初の他者」は学生と同じ方向を向いているだけではなく、局面によって見守る存在であり、鏡のように映し出す存在であり、流れを混ぜ返す存在であったりするように、直接的で積極的な関わりも持つ存在である。指導者としての筆者は物語の作り手に干渉することもある読み手であったといえる。研究者としての筆

者は、事例が過去のものであることもあり、事例に干渉することはなく、学生の主観を押しはかるように同じ方向を向いて読もうとする読み手であった。

同時に筆者は、学生作品や証言の奥にあると感じられるものについて、積極的に連想や解釈を試みる読み手でもあった。この連想や解釈は指導上「最初の他者」として振る舞う際の根拠である。学生制作の局面を読み取る際、学生の雰囲気だけではなく作品に表れた兆候に対する筆者自身の直感的な連想や解釈を頼りにしている。この連想や解釈は研究上も大切であるが、指導上であれば研究上であれ、学生の「私」の変容や成長を読み取ろうとするために、学生の「私」の深層で起きていることに注目して行っているものである。ユングが示した「建設的方法」や「拡充法」はまさにこのような読みである。これはあくまで「読み」であり、他の「読み」の可能性を排除しない。本研究は学生制作の物語とその読みを提示していると言えるであろう。この連想や解釈は、イメージの持つ意味について主に行ったが、作品の造形面に対しても行なった。作品の造形面に対する連想や解釈をする際に、本研究では、学生の内面と切り離し外形的な色や形を「色や形が良いか悪いか」という審美的に解釈する方向とは非常に異なるアプローチを採用していることを強調しておかねばならない。それはすなわち無意識が何を直感的に予示しようとしたか、「私」の未知の領域から何がイメージとして生成されたかということを念頭に読んでいく（連想や解釈をしていく）ということである。例えばAさんの青い自転車の「青」がストーリーの冒頭に予示的に表れ、ラストシーンにおいて「非常」なる解決をもたらしていることと繋げて理解しようとしたのは、筆者の解釈である。また作品2～4のラストシーンについて「引き」の場面で終わっていることについて「全てで一つ」という感覚を持っていることはAさん自身の証言でありAさん自身の解釈である。また「6本足のカニ」は、Aさんが直感的な着想をそのまま描こうと判断したもので、ここにAさんが直感的な（すなわち意識的判断よりも無意識的反応に近い）ものを重視し、それを残そうとしたことが重要である。この「6本足のカニ」の「6」ということを六芒星の形と関連させて上昇と下降の調和あるいは上昇可能性と下降可能性を両方持つことと解釈したのは筆者である。この「6本足のカニ」を間違っているとして8本足のカニに訂正してしまうと、「私」の未知の領域からのイメージ生成が邪魔されて見えなくなってしまう。このように「色や形が良いか悪いか」や「形が正しいか間違っているか」というある程度客観的な判断を留保し、直感的・主観的な着想に委ねるということは、客観性の担保という点から危険なことではあるが、「私」の未知の領域からのイメージ生成を理解するためにどうしても必要な手続きである。筆者はこの危険を冒して自らの直感的・主観的な連想や解釈を行ったが、他の連想や解釈の可能性を排除するものではない。むしろ、連想や解釈を豊かにすること、主観性を諦めないことによってしか得られないものがある。それはイメージの

生命力とでも呼ぶべきものである。連想や解釈がたくさん生まれるということは、それだけそのイメージが深いところから来ていると考えていいし、指導者が深く感動しなければ、連想や解釈は生まれてこない。主観的で再現可能性がないように見えるかもしれないが、これこそが、絵画・現代美術の、深い創造性の体験を引き出す指導において生命線というべき重要なポイントである。主観的だからといってやめてしまうと機械的で形骸化したものになり指導や研究の生命線が切れてしまう。学生の「私」がイキイキすることもない。無意識的な創造性に関わる指導や研究をしたいのであれば、指導者や研究者は自ら創造の過程を生き、自分自身の創造性を深く耕さなければならない。そして、学生の作品に対して豊かな連想や解釈を生み出せるように自分のセンス・才能・経験を掘り起こして磨いておく必要がある。他の研究者と見解が一致しないかもしれないが、深くなればなるほど共通性が生まれるし、仮にずれていたとしてもそれはお互いに打ち消しあうというよりも、お互いに豊かにし合う関係になると思われる。それでも研究領域としての共通理解を考えていく必要がある。分析心理学の知見は共通項を与えてくれる手がかりになるものである¹²⁴。主観的で無意識的なものに関かれた態度で共有して議論して共通項を作り深めていくということがこの領域の研究にとっては重要なことで、生命線をつないで豊かにしていく方向ではないかと思われる。

第4節 結論

日本の大学における絵画・現代美術教育の先行研究と比べて、本研究は理論的・実践的関心が異なっている。それは、学生の「私」というものの理解を中心に授業を構築し、学生の「私」の変容や成長を援助するために指導を工夫するという点である。また、研究方法においても、学生の作品だけではなく証言も取り込むことで、学生自身が自身の創造性の体験を意味づけていく＝物語を生み出していく営みに寄り添う視点を大切にした。一つ強調しておきたいことは、学生中心か教師中心かという対立を前提としての学生中心ではなく、創造する人間の「私」というものの変容能力や成長可能性に注目するところから学生中心に本研究は構想されているという点である。筆者が実施してきた授業においては創造する人間は第一に学生たちであって、彼らの創造の行為が肯定される指導空間を作る必要があったのである。これが他の日本の大学における絵画・現代美術教育の先行研究との違いを生み出していると考えられる。パルメンティエー（2007）による美術アカデミーの起源から存する美的主体の問題、モレンハウアー（2001）による療法理論への注目、矢野（2000）

¹²⁴ ユングは、「集合的無意識のイメージ、すなわち無意識の集合的性質から現れるイメージは、心の外側の物事と同じように、真の客体である」（ユング 2019, p.055）と述べて、アートが主観的なものであるという先入観を戒めている。

の「生成としての教育」による教育の拡張は、筆者には創造する人間の「私」の問題であると思われる。アートセラピーやカウンセリングとの隣接性についても、前節で考察したように創造する人間の「私」の問題に集約して捉えた。創造する人間の「私」というものの理解という点で、本研究は分析心理学の教育的応用の試みとは共通するものがあり、こうした試みの系譜に連なるものと考えられる。本研究は特に、アートと分析心理学がその本質において近似するという問題を扱う研究である。この 2 領域が接近・重複する場所は、「私」の未知の領域に創造の行為をとおして意識的に関与しようとする場所である。

本研究では、3つの大学で実施した授業から1例ずつを挙げて分析した。事例を絞って深く分析したため、一人の学生の変容の過程を丁寧に叙述・考察することができた。一方で、この3例の他に事例は多数あり、これらを本研究と同じ方法で見えていくことで、あるいは定量的に見えていくことで、また違った知見が得られると考えられる。本研究では、特に「神話的」ということについて比較的明らかな形姿や要素が出ている事例を取り上げたが、他の事例でも一見神話的ではないが神話的な働きを持つものがあるかもしれない。一見神話的でないものを分析することによって「神話的」ということが意味する範囲を拡張できるかもしれない。例えば琉球大学での2011年の授業では、対策課題で課した視点の移動に反応してクレヨンの色を主人公にして展開したストーリーがあったが、このような一見神話的ではないストーリーにも独特な世界があり、そこで「私」はまた違った形で変容していると想定される。こうした他の事例を見ていくことで、より汎用性の高い大きな議論ができるようになるであろう。

本研究で明らかになった、創造の行為による学生の「私」の変容や成長の過程は、今後日本の大学における絵画・美術教育において、学生中心の授業やその研究を行う上で役立てていくことができると思われる。本研究が「私」の階層構造からその変容能力や成長可能性を捉えたことは、真に学習者中心の教育を構想する上で新しい視座を提供したといえる。また、事例分析の結果から、学生の「私」を中心に組み立てられた教育は、学生の自立を促していることが分かった。このことは、学習者中心の教育が大学におけるより健全で解放的な教育関係の基礎ともなることを示唆している。

また、事例の学生が示した独自の学びの形成は、大学生の学びの可能性を表している。大学カリキュラムがこのような学生の自主性をより許容するような制度を持つことも可能かもしれない。AさんとFさんの事例は、学生の主体的なカリキュラムや指導関係の創造の物語として読むことができる。大学においてカリキュラムや教育関係は与えられるだけではなく、それを超えることもでき

るのである¹²⁵。大学において学生はそのような能力を持ち行動しうる存在である。このことは、大学における自由とは何か、学生の力とは何かということを考えさせ、また大学における教育の可能性を感じさせる。大学における制度的な目的合理性・技術的合理性を超える努力は、教師からの働きかけだけでなく学生の行動に鍵があるといえるのである。このことについては、カナダのカルガリー市において「なりゆきカリキュラム (contingent curriculum)」(Calgary Board of Education Development Prototyping Consortium 2015) という芸術教育の試みが教育制度の中で行われつつあり、今後の方向性を示唆しているように思われる。「なりゆきカリキュラム」では、教師は「その場所で in *this place*」「その時 at *this time*」「その学習者と with *these students*」出会い何かを生み出す者であり、一期一会の機会に生まれる学びを予め計画された教育目標で縛ることはできないという考えである (p.2-7)。一期一会の機会での学びの豊かさを引き出すのは教師の力量であり、だからこそ教師が力を発揮できるようその裁量を最大限活かすという (p.6-7)。新しい教育は、既存の教育制度の目的合理性・技術的合理性に合わせるために教師の試みや学習者の学びを制限するのではなく、教師の自由な試みを制度的に認めるという形で行われていくべきである。筆者はここに、教師の力量だけでなく大学生の自主性や能力ということも付け加えたい。制度的な教育の側が新しいものを許容できるようになれば、制度的な命令によって維持されてきた構造に変化が生じ、教師や学生の力量がより活かされるようになるであろう。また、分析心理学の教育的応用の先行研究のようなオルタナティブ教育のエッセンスをも損なうことなく取り込むことができるようになるであろう。

これまで研究の蓄積が乏しかった日本の大学における美術の専門教育に関する研究として、本研究はこの分野に貢献している。特に指導者の制作観・人間観を明らかにするものは希少である。学生一人一人が制作をとおして自己実現していくということが大学の美術の専門教育の主題であれば、本研究はそこに貢献したのではないか。

アートセラピーと美術教育の両分野を比較し相互に役立てようというパッカードとアンダーソン (1976) の提案に対する美術の専門教育からの応答として、本研究を位置づけることができる。このことについては前節ですでに述べたが、アートセラピーの美術教育への応用という行き方では

¹²⁵ カナダのカルガリー市の教育委員会が 2015 年に芸術教育に関して示した *Arts Education* (Calgary Board of Education Development Prototyping Consortium 2015) には、*curriculum-as-written* (書かれたカリキュラム) と *curriculum-as-lived* (生きられたカリキュラム) が対比的に出てくる (p.2-7)。これは既存のカリキュラムが予め決められていることに対して、実際の教育現場で指導者と学習者が協働して生成するカリキュラムが今後の芸術教育で重視されることを示している。

なく、制作による「私」の変容の理論と実践という芸術の基盤を掘り下げて探究した美術の専門教育の提案という点に本研究の意味がある。

本研究は、研究者がアーティストでありかつ教育者でもあるという独特な立ち位置から為された。アートと教育という2分野にまたがる研究は、日本の大学における絵画・現代美術教育の指導者の多くがアーティストでもあることを考えると、今後の発展が期待される。アートと教育に関わる新しい研究動向としてABRが挙げられる。ABRの日本への導入は、教育学、社会学、演劇教育等で先行して進められていて(笠原2019a)、後追いで美術教育へのABRの応用(小松2018, 笠原2019b)が出てきている。筆者の考えでは、日本の大学における美術の専門教育を舞台としたABRの研究が遅れている。大学生は学齢期の子どもたちよりも学習者として自由な自律した存在であり、教育関係において学生と教師それぞれが責任ある成人として活動できる大学という場所での美術の専門教育の可能性をもっと考えるべきである。そこでこそ創造の行為と人間の変容や成長や自立ということが十分に観察される。また大学生のキャリア形成は、制作におけるファンタジー体験とそれを現実の生き方にどう影響させていくかという、芸術教育の大きな課題が試される場所である。まさにそこに注目した研究として、本研究は意味があると考えられる。

本研究が目指しているのは、より統合的・全体的(integrative and holistic)な教育モデルの探究だといえる。こうした研究がもっと蓄積されていき、対話や議論や新しい価値の創造が起き、日本における絵画・現代美術教育、ひいては教育全体の研究が進展することを希望する。

【参考文献】

アニメージュ編集部（編），高畑勲（解説）（1984）. 話の話 徳間書店

Bakhtiar, L. (1976). *SUFI: Expressions of the Mystic Quest*. London: Thames and Hudson.

（バフティヤル, L. (1982). 竹下政孝（訳）イメージの博物誌 16 スーフィー——イスラムの神秘階梯 平凡社）

Bataille, G. (1955). *La Peinture préhistorique Lascaux ou la naissance de l'art*, Genève: d'Art Albert Skira.

（バタイユ, G. (1975). 出口裕弘（訳）ラスコーの壁画 二見書房）

Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology and Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychology, Evolution, and Epistemology*, San Francisco, Scranton, London, Toronto: Chandler Publishing Company.

（ベイトソン, G. (2000). 佐藤良明（訳）精神の生態学 新思想社）

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*, New York: Institute for Intercultural Studies, c/o Brockman.

（ベイトソン, G. (2006). 佐藤良明（訳）精神と自然 新思想社）

Boyd, R. D. (1991), *Personal Transformations in Small Groups: A Jungian Perspective*. East Sussex & New York: Routledge.

BS-TBS 公式チャンネル (2021, 10 月 15 日). むかしばなしのおへや〜伝えたい日本昔話〜#8・2 おらが世界一 [動画] . YouTube. 最終閲覧日 2022 年 5 月 15 日, https://www.youtube.com/watch?v=GWir_cj9AH4

Calgary Board of Education Development Prototyping Consortium. (2015). *Arts Education*. [Unpublished manuscript], Calgary Board of Education.

Cane, F. (1926). Painting as a Channel for Subjective Life in the Art Classes at the Walden School. *Survey*, Vol. 6, 318.

Cane, F. (1930). Observations on the creative impulse in very young children. *Childhood Education*, 6(6), 248-252.

千葉成夫 (1999). なかみとしてのインスタレーション チバ・アート・ナウ '99 知覚の実験室 (pp.54-7) 佐倉市立美術館

- Ellenberger, H. F. (1970). *The Discovery of the Unconscious: The History and Evolution of Dynamic Psychiatry*. New York: Basic Books.
- (エレンベルガー, H. F. (1980). 木村敏・中井久夫 (監訳) 無意識の発見 (上, 下) ——力動精神医学発達史 弘文堂)
- Ellenberger, H. F. (1970). *Médecines de l'âme*. Paris: Fayard.
- (エランベルジェ, H. F. (1999). 中井久夫 (訳) エランベルジェ著作集 2 みすず書房)
- Fromm, M. B. (1980). *The Ideals of Miyazawa Kenji—A Critical Account of Their Genesis, Development, and Literary Expression*. London University, London.
- (フロム, M. B. (1984). 川端康雄 (訳) 宮沢賢治の理想 晶文社)
- Frost, S. B. (2010). *SoulCollage® Evolving*. Hanford Mead Publishers, Inc. Santa Cruz, California, USA.
- Grof, C., Grof, S., (1990). *The Stormy Search for the Self*. Jeremy P. Tarcher, Inc. of G. P. Putnam's sons through Tuttle-Mori Agency Inc., Tokyo.
- (グロフ, S.・グロフ, C. (1997). 安藤治・吉田豊 (訳) 魂の危機を超えて——自己発見と癒やしの道 春秋社)
- 日野陽子 (2002). 美術教育と芸術療法 (I): 生きるための芸術の視点から 美術教育学: 美術科教育学会誌, 23, 209-220.
- 日野陽子 (2003). 美術教育と芸術療法 (II): 生きることと想像力 美術教育学: 美術科教育学会誌, 24, 293-301.
- 侯孝賢 [Director]. (1983). 風櫃來的人, Embodiment Films.
- (侯孝賢 (監督). (1990). 風櫃の少年 [映画] エンボディメント・フィルムズ)
- 今井康雄 (2003). あとがき 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 (pp.343-345) 東京大学出版会
- 伊東留美 (2014). アートセラピーと美術教育についての一考察 人間関係研究, 13, 139-152.
- Jung, C. G. (1963). *Memories, Dreams, Reflections*. New York: Random House.
- (ユング, C. G. (1972). ヤッフエ, A. (編), 河合隼雄・藤縄昭・出井淑子 (訳) ユング自伝 1 みすず書房)
- Jung, C. G. (1963). *Memories, Dreams, Reflections*. New York: Random House.
- (ユング, C. G. (1973). ヤッフエ, A. (編), 河合隼雄・藤縄昭・出井淑子 (訳) ユング自伝 2 みすず書房)

- Jung, C. G. (1951). *Aion. Untersuchungen zur Symbolgeschichte*. Mit einem Beitrag von Dr. phil. Marie-Louise von Franz (=Die Passio Perpetuae); Psychologische Abhandlungen, Bd. VIII, Rascher. Zürich.
- (ユング, C. G. (1990). 野田倬 (訳) アイオーン 人文書院)
- Jung, C. G. (1939). *Zentralblatt für Psychotherapie und ihre Grenzgebiete*, XI-5, Leipzig: Hirzel, pp.257-270.
- (ユング, C. G. (1991). 林道義 (訳) 個性化とマンダラ みすず書房)
- Jung, C. G. (1958). *Die Psychologie der Übertragung*. Zürich: Rascher.
- (ユング, C. G. (1994). 林道義・磯上恵子 (訳) 転移の心理学 みすず書房)
- Jung, C. G. (1921/1922). Über die Beziehungen der analytischen Psychologie zum dichterischen Kunstwerk, *Wissen und Leben*, Zürich.
- (ユング, C. G. (1996). 分析心理学と文芸作品との関係 松代洋一 (訳) 創造する無意識 平凡社)
- Jung, C. G. (1958) Die transzendente Funktion (1916). Als Privatdruck 1957 in englischer Übersetzung. Vom Autor bearbeitet als Festschrift für Daniel Brody. In: *Geist und Werk aus der Werkstatt unserer Autoren*, Rhein, Zürich.
- (ユング, C. G. (1996). 超越機能 松代洋一 (訳) 創造する無意識 平凡社)
- Jung, C. G. (2009). *The Red Book: A Reader's Edition*. The Foundation of The Works of C. G. Jung.
- (ユング, C. G. (2014). シャムダサーニ, S. (編), 河合俊雄 (監訳) 赤の書 [テキスト版] 創元社.
- Jung, C. G. (1989). *Introduction to Jungian Psychology: Notes of the seminar on Analytical Psychology Given in 1925*. New Jersey: Princeton University Press.
- (ユング, C. G. (2019). 河合俊雄 (監訳) 分析心理学セミナー1925——ユング心理学のはじまり 創元社)
- 笠原広一 (2019a). Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から 美術教育学: 美術科教育学会誌, 40, 113-128.
- 笠原広一 (編著) (2019b). アートがひらく保育と子ども理解: 多様な子どもの姿と表現の共有を目指して 東京学芸大学出版会
- 萱野茂 (1975). おれの二風谷 すずさわ書店

- 河合隼雄 (1991). イメージの心理学 青土社
- 河合隼雄 (1994). 昔話の真相——ユング心理学とグリム童話 講談社
- 河合隼雄 (1998). 「私」探し 河合隼雄・中沢新一(編) 1 私とは何か 現代日本文化論 (pp.252-274) 岩波書店
- 河合隼雄 (2001). 〈総論〉心理療法における転移／逆転移 河合隼雄(編) 講座 心理療法 6 心理療法と人間関係 (pp.1-23) 岩波書店
- 河合隼雄 (2002a). 河合隼雄(編著) 物語を生きる——今は昔、昔は今 小学館
- 河合隼雄 (2002b). 河合隼雄(編著) 河合隼雄著作集第Ⅱ期第3巻 ユング心理学と超越性 岩波書店
- 河合隼雄 (2002c). 河合隼雄(編著) 河合隼雄著作集第Ⅱ期第9巻 多層化するライフサイクル 岩波書店
- 河合隼雄 (2004). 河合隼雄著作集第Ⅱ期第6巻 神話と日本人の心 岩波書店
- 河合隼雄 (2009). 〈心理療法〉コレクションⅣ 心理療法序説 岩波書店
- 河合隼雄 (2014). 〈子どもとファンタジー〉コレクションⅤ 大人になることのむずかしさ 岩波書店
- 川寄克哲 (2014). 心理療法における『私』性と『固有』性——あるいは河合隼雄の『『私』の心理学京大心理臨床シリーズ10 心理療法における「私」との出会い——心理療法・表現療法の本質を問い直す 創元社
- 北澤憲昭 (1999). 美術における『日本』, 日本における『美術』 北澤憲昭・木下長宏・イザベル・シャリエ・山梨俊夫(編) 美術のゆくえ, 美術史の現在 (pp.337-351) 平凡社
- 小松佳代子 (2018). 美術教育の可能性——作品制作と芸術的省察—— 勁草書房
- 工藤彰・八桁健・小澤基弘・岡田猛・萩生田伸子 (2017). 芸術を専攻しない学生のための省察的表現教育実践 授業感想文のテキストマイニングによる教育的意義と効果の検討 美術教育学研究, 49(1), 145-151.
- Lewis-Williams, D. (2004). *The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art*. London: Thames & Hudson
- (ルイス＝ウィリアムズ, D. (2012). 港千尋(訳) 洞窟の中の心 講談社)
- 真木悠介 (2012). 彩色の精神と脱色の精神 定本 真木悠介著作集Ⅰ 気流の鳴る音 (pp.180-183) 岩波書店
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Boston,

Massachusetts: Shambhala.

見田宗介 (2015). 現代社会はどこに向かうか (2015 年版) 現代思想 2016 年 1 月臨時増刊号, 43(19), 青土社, 29-37.

見田宗介・加藤典洋 (2015). 現代社会論／比較社会学を逆照射する 現代思想 2016 年 1 月臨時増刊号, 43(19), 青土社, 8-28.

溝上慎一 (2004). 現代大学生論——ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる—— NHK ブックス.

溝上義則 (2020). 美術教育における療法的な視点について: 図画工作・美術科教育と絵画療法についての多角的検討 大分大学高等教育開発センター紀要, 12, 67-78.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller und Michael Parmentier), Weinheim und München: Juventa Verlag.
(モレンハウアー, K. (2001). 真壁宏幹・今井康雄・野平慎二 (訳) 子どもは美をどう経験するか——美的人間形成の根本問題 玉川大学出版部)

森田尚人 (2019). 教育学とはいかなるディシプリンなのか——『人間の主体化』という言説をめぐる 森田尚人, 松浦良充 (編) いま, 教育と教育学を問い直す——教育哲学は何を究明し, 何を展望するか (pp.5-60) 東信堂

村山久美子・山下利之 (1992). 美術教育におけるアートセラピー適用の試み デザイン学研究, 92, 13-20.

永井学 (2020). 中等教育及び高等教育における絵画指導についての一考察——絵画に対する学生の認識—— 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 57, 21-42.

那賀貞彦 (1999). 現代美術と美術教育 木下長宏・北沢憲昭・山梨俊夫 (編) 美術のゆくえ, 美術史の現在 日本・近代・美術 (pp.66-83) 平凡社

Naumburg, M. (1973). A Direct Method of Education. *Experimental Schools Revisited: Bulletins of the bureau of educational experiments.*, eds, Winsor, S., New York: Agathon Press, 41-45.

Neumann, E. (1954). *Kunst und schöpferisches Unbewusstes*. Zurich: Rascher Verlag.

(ノイマン, E. (1984). 林道義 (訳) 芸術と創造的無意識 創元社)

Neumann, E. (1971). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins*. Olten: Walter Verlag.

(ノイマン, E. (2006). 林道義 (訳) 意識の起源史 紀伊国屋書店)

西欣也 (2013). セラピーの時代——モラルとセンスの交錯について 川田都樹子・西欣也 (編)

- アートセラピー再考——芸術学と臨床の現場から (pp.254-276) 平凡社
- 西村拓生 (2000). ユング 教育思想史学会 (編) 教育思想事典 (pp.773-774) 勁草書房
- ノルシュテイン, Y. (2003). 児島宏子 (訳) フラーニャと私 徳間書店.
- Norstein, Y. [Director]. (1975). *Yozhik v tumane* [Film]. Soyuzmultfilm.
- (ノルシュテイン, Y. (監督) (1975). 霧の中のハリネズミ [映画] サユーズムリトフィルム)
- Norstein, Y. [Director]. (1979). *Skazka skazok* [Film]. Soyuzmultfilm.
- (ノルシュテイン, Y. (監督). (1979). 話の話 [映画] サユーズムリトフィルム)
- 小野文生 (2019). 教育における技術への問いとパトスへの問い——もろい部分に立つ教育哲学へ
森田尚人・松浦良充 (編) いま, 教育と教育学を問い直す 教育哲学は何を究明し, 何を展望するか (pp.268-310) 東信堂
- Packard, S. P, & Anderson, F. E. (1976). A Shared Identity Crisis: Art Education and Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*, 16, 21-32.
- Pamuk, O. (2007). *Implied Author*. İstanbul: İletişim Yayınları,
- (パムク, O. (2007). 内包された作者 和久井美路子 (訳) 父のトランク ノーベル文学賞受賞講演 (pp. 49-76) 藤原書店)
- Parmentier, M. (2004). Ästhetische Bildung, in: Benner, D./ Oelkers, J. (Hrsg.) *Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz. S. 11-32.
- (パルメンティエー, M. (2007). 美的人間形成 今井康雄 (訳) 東京大学大学院教育学研究科教育学研究室研究紀要, 33, 131-150)
- Pevsner, N. (1940). *Academies of Art, Past and Present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ペヴスナー, N. (1974). 中森義宗・内藤秀雄 (訳) 美術アカデミーの歴史 中央大学出版部)
- 佐藤学 (1990). 『経験』と『表現』の開発のラディカリズム 米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造—— (pp.151-185) 東京大学出版会
- 鷹見明彦・西村智弘・山本淳夫 (1997). 座談会 自分を生きる営みから, 自分を生み出す行為へと (特集 これがぼくらの生きる道——最新日本の注目アーティスト) 美術手帖, 743, 86-96.
- 田中毎実 (2003). 臨床的人間形成論へ ライフサイクルと相互形成 (教育思想双書 3) 勁草書房
- 田中毎実 (2012). 大学教育学とは何か 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 生成する大学教育学 (pp.1-24.) ナカニシヤ出版
- 田中康裕 (2000). 分析心理学における錬金術のイメージと論理 河合隼雄 (編) 講座 心理療法 3

- 心理療法とイメージ (pp.123-165) 岩波書店
- 種倉紀昭 (1991). 絵画教育の現代的課題 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 1, 247-262.
- 富田俊明 (2001). 泉の話 [美術作品] 横浜トリエンナーレ 2001
- 富田俊明 (2009). ハートマウンテン／第3番目のストーリー [美術作品] SPICA art での富田俊明個展
- 富田俊明 (2010). ハートマウンテン／第4番目のストーリー, その他 [美術作品] SPICA art での富田俊明個展
- 富田俊明 (2013). 「ストーリーテリング」の美術の教育への導入と意義 (Ⅱ) ——小学校教員養成課程への応用—— 大学美術教育学会誌, 45, 255-262.
- 富田俊明 (2016). 海月姫を探して: 卒業研究における絵画表現の対話的指導に関する考察, 大学美術教育学会 北海道大会
- 富田俊明 (2018). 海月姫を探して: 卒業制作における絵画表現の対話的指導に関する考察 美術教育学研究, 50(1), 249-256.
- Trinh T. Minh-ha. (1994). *Other than Myself/ My Other Self*, Arranged with Professor Trinh T. Minh-ha.
- (トリン T, M. (1996). 竹村和子 (訳) 私の外の他者／私の内の他者 へるめす, 50, 60-76.
- Turner, V. W. (1969). *The Ritual Process—Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- (ターナー, V. W. (1976). 富倉光雄 (訳) 儀礼の過程 思索社)
- 上田閑照 (2000). 私とは何か 岩波書店
- 上村豊・加藤好一・村上呂里・浅井玲子・小川由実 (2012). 「海」を素材とした各教科の枠を超えた授業づくり演習～学生自身の主体的な表現体験を通して～ 「海」を生かした教育に関する実践研究 成果報告書 DVD 版 琉球大学
- 上村豊 (2016). イン트로ダクション “わたし”の生まれる場所 吉田悦治・上村豊・平良亜弥 (編) 海を活かした教育に関する実践研究シリーズ④うみしま NOTES (うまれる みつける しゃべる まきこまれる) ——「美術」と「教育」のフィールド—— (pp.182-203) 琉球大学教育学部
- 上村豊 (2016). 教育研究フォーラム “創造性の体験” ——『ストーリーテリング』から拓かれる可能性—— 吉田悦治・上村豊・平良亜弥 (編) 海を活かした教育に関する実践研究シリー

- ズ④うみしま NOTES（うまれる みつける しゃべる まきこまれる）——「美術」と「教育」のフィールド——）（pp.204-293） 琉球大学教育学部
- 宇佐美寛（1964）. M・ノーンバーグにおける「個人」と「社会」——「児童中心主義」の一考察 日本デュイ学会紀要, 5, 68-74.
- van der Post, L. (1969). *The Lost World of the Kalahari*. London: Chatto & Windus.
 （ヴァン・デル・ポスト, L. (1993). カラハリの失われた世界 筑摩書房）
- Wilber, K. (1993). *The Spectrum of Consciousness*. Wheaton, Illinois: Quest Books.
 （ウィルバー, K. (1985). 意識のスペクトル 1 春秋社）
- Wright, J. [Director]. (2007). *Atonement*[Film]. Universal Pictures.
 （ライト, J. (監督)(2007). つぐない [映画] ユニバーサル・ピクチャーズ）
- 山名淳（2009）. 成長・発達——子どもの成長はどのように語られてきたか 田中智志・今井康雄（編）
 キーワード 現代の教育学（pp.88-99） 東京大学出版会
- 矢野智司（2000）. 自己変容という物語——生成・贈与・教育- 金子書房.
- 矢野智司（2009）. 限界の教育学に向けて——不可能性と可能性とを横断する銀河鉄道 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸（編）変貌する教育学（pp.21-44） 世織書房
- 横地早和子・八桁健・小澤基弘・岡田猛（2016）. 教員養成学部の絵画教育における省察的实践についての研究 IV: 他者評定及び授業プロトコル分析による授業実践の効果の検討 美術教育学研究, 48(1), 409-416.
- 吉沼智・伊集院清一・加藤千恵子・寺沢恵理子・保高一仁・青木滉一郎・後藤芙未子（2019）. 芸術と芸術療法の融合に対する認識の解明-統計的視点からのアプローチ 第 81 回情報処理学会全国大会講演論文集, 1, 691-692.
- 湯浅博雄（1997）. 現代思想の冒険者たち 第 11 巻 バタイユ——消尽 講談社

【表のリスト】

第2章

表1 「迷羊」と「羊男」の比較（河合隼雄『河合隼雄著作集第Ⅱ期第9巻 多層化するライフサイクル』（岩波書店，2009）をもとに作成）

第4章

表2 Aさんに影響を与えた大学在学中の3つの学び（インタビューを元に作成）

第5章

表3 作品2にみられる神話的形姿や神話的要素とその解釈

【図のリスト】

第1章

- 図1 「私」の自覚される部分と自覚されない部分
- 図2 「制作」による「私A」から「私B」への変容
- 図3 トンネル状の「制作」イメージ
- 図4 作品に描かれた深層と向かい合う関係性（指導者による作品に対する連想と解釈）

第2章

- 図5 人格の「地質学」（ユング 2019, p.137）
- 図6 古代社会の構造（河合 2014, p.47）
- 図7 近代社会の構造（河合 2014, p.48）
- 図8 現代社会の構造
- 図9 文化規範の図 規範の崩壊（ノイマン 1984, p.122）
- 図10 転移／逆転移の相互性（河合 2001, p.9）

第3章

- 図11 ボディワークの様子（撮影：上村豊）
- 図12 3人一組のグループワークの様子（撮影：筆者）
- 図13 『ストーリーテリング』の発表の様子（撮影：筆者）
- 図14 『ストーリーテリング』の発表の様子（撮影：筆者）
- 図15 第1回集中講義での指導と『ストーリーテリング』（琉球大学 50 周年記念館）（撮影：上村豊）
- 図16 第1回集中講義での指導と『ストーリーテリング』（琉球大学 50 周年記念館）（撮影：上村豊）
- 図17 第2回集中講義の会場となった琉球大学の奥の山荘（撮影：上村豊）
- 図18 奥の山荘で、自分独りきりになるワーク「サイレント・ゲーム」をする学生たち（撮影：上村豊）

図 19 奥の山荘で、自分独りきりになるワーク「サイレント・ゲーム」をする学生たち（撮影：上村豊）

図 20 奥の山荘での『ストーリーテリング』の様子（撮影：上村豊）

図 21 奥の山荘での『ストーリーテリング』の様子（撮影：上村豊）

図 22 デジタル絵画，水彩画，油彩画等，自分に合った技法材料で，自分のテーマを追究する（撮影：筆者）

図 23 デジタル絵画，水彩画，油彩画等，自分に合った技法材料で，自分のテーマを追究する（撮影：筆者）

図 24 女性像＝自己像を描く M さん（撮影：筆者）

図 25 学内展示を準備する（撮影：筆者）

図 26 学内展示を準備する（撮影：筆者）

第 4 章

図 27 プロット#5「誰かに会う」

図 28 プロット#12「のむ」

図 29 プロット#14「プロット名なし」

図 30 プロット#4「帰ろうとする」

図 31 プロット#13「すがた」

図 32 プロット#19「プロット名なし」

図 33 プロット#4「火事」

図 34 プロット#14「つぎはぎ」

図 35 プロット#18「プロット名なし」

図 36 『ストーリーテリング』制作体験をグラフ化したもの（2020 年 9 月のインタビューで A さんによって示されたもの）

図 37 プロット#6「対話する」

図 38 プロット#11「やさしくする」

図 39 プロット#13「プロット名なし」

図 40 #12「つかむ」

図 41 #17「むかえ」

図 42 プロット#9「りんご」

- 図 43 プロット#15 「眠り」
- 図 44 プロット#16 「のむ」
- 図 45 プロット#18 「プロット名なし」
- 図 46 プロット#2 「北欧」
- 図 47 「プロット間で描いたもの」

第 5 章

- 図 48 X 夫人の最初の絵 (撮影：筆者，2008)，X 夫人の絵を含むユングの患者の絵が集められた
チューリヒのユング研究所のピクチャー・アーカイヴでのレクチャーIntroduction to the
Picture Archives, Case presentation of C.G. Jung's patients by Vincente Luis de Moura,
dipl. Psych.より
Provided by the Picture Archive of the C. G. Jung Institute Zürich, Küsnacht.
- 図 49 シモルグ
Attributed to Abdul Aziz, Iran, Tabriz, Safavid period, ca. (1525), *Zal Is Sighted by a
Caravan*, Smithsonian Museum, Washignton, D.C., United States.
<https://asia.si.edu/learn/shahnama/lts1995-2-46/>
- 図 50 ヤツガシラと鳥たち
Farīd al-Dīn ‘Aṭṭār. (n. d.). from a *Mantiq al-tair* (Language of the Birds). Metropolitan
Museum of Art. New York, United States.
- 図 51 プロット#1 「道を歩いている」
- 図 52 プロット#3 「歩き疲れてお腹がすいたので食べる」
- 図 53 プロット#6 「希望」
- 図 54 プロット#11 「大切」
- 図 55 プロット#1 「不思議なもの」
- 図 56 プロット#3 「発見」
- 図 57 プロット#5 「旅立ち」
- 図 58 プロット#6 「絶望」
- 図 59 プロット#8 「達成」
- 図 60 プロット#10 「感謝」

図 61 X 夫人の最後の絵（チューリヒのユング研究所のピクチャー・アーカイヴでのレクチャー Introduction to the Picture Archives, Case presentation of C.G. Jung's patients by Vincente Luis de Moura, dipl. Psych. で示されたスライドの一枚）（撮影：筆者，2008）
Provided by the Picture Archive of the C. G. Jung Institute Zürich, Küsnacht.

第 6 章

- 図 62 アトリエの壁に貼った小さなドローイング（撮影：筆者）
- 図 63 小さなドローイング（部分）（撮影：筆者）（富田 2018, p.252）
- 図 64 年前半に描いていたクラゲのドローイング（撮影：筆者）
- 図 65 年前半に描いていたクラゲのドローイング（撮影：筆者）
- 図 66 『みつあみが揺れている』キャンバスにアクリル絵の具，103×73 cm
- 図 67 『見つめる』水彩画用紙にアクリル絵の具，109×79 cm
- 図 68 『海月姫を探して：絵画表現による“女の子のイメージ”の研究』学内展示の展示全景（撮影：筆者）（富田 2018, p.253）
- 図 69 『海月姫』，水彩画用紙にアクリル絵の具，109×158 cm（富田 2018, p.253）
- 図 70 SoulCollage で制作したカード（再現）（富田 2018, p.252）
- 図 71 SoulCollage で制作したカード（再現）
- 図 72 「エコロジカルな制作環境」のイメージ
- 図 73 『海月姫』制作過程（撮影：筆者）
- 図 74 『海月姫』制作過程（撮影：筆者）（富田 2018, p.254）
- 図 75 完成した『海月姫』の表情
- 図 76 『『海月姫』を愛でる会』の様子（撮影：筆者）（富田 2018, p.255）

【図録】

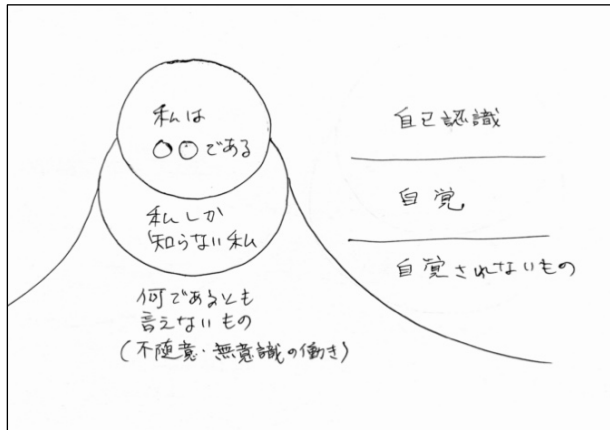


図1 「私」の自覚される部分と自覚されない部分

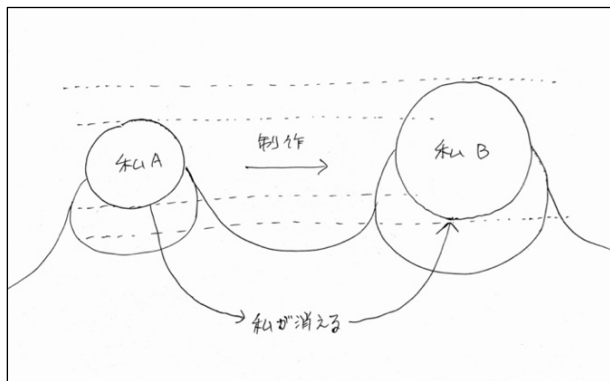


図2 「制作」による「私A」から「私B」への変容

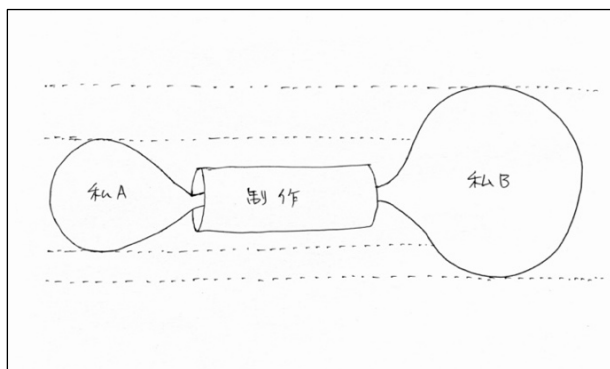


図3 トンネル状の「制作」イメージ

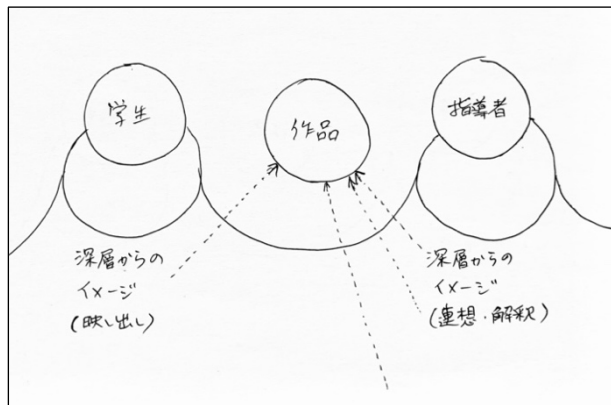


図4 作品に描かれた深層と向かい合う関係性（指導者による作品に対する連想と解釈）

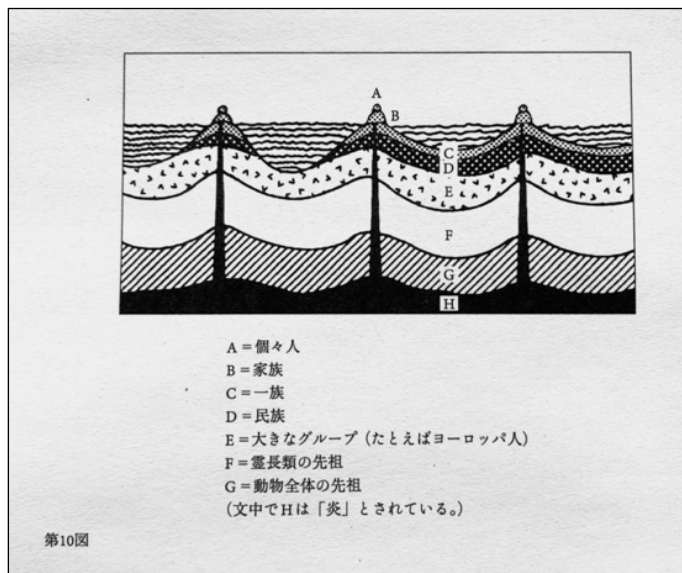


図5 人格の「地質学」（ユング 2019, p.137）

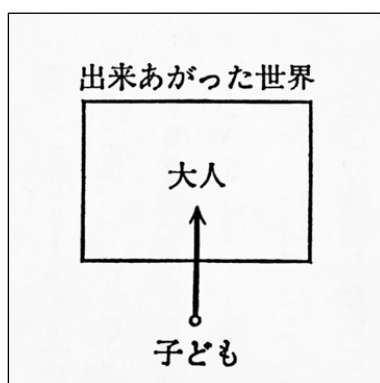


図6 古代社会の構造（河合 2014, p.47）

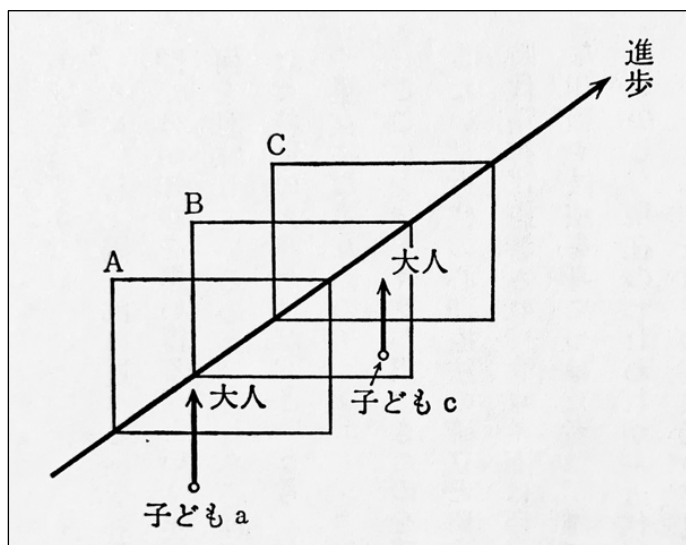


図7 近代社会の構造 (河合 2014, p.48)

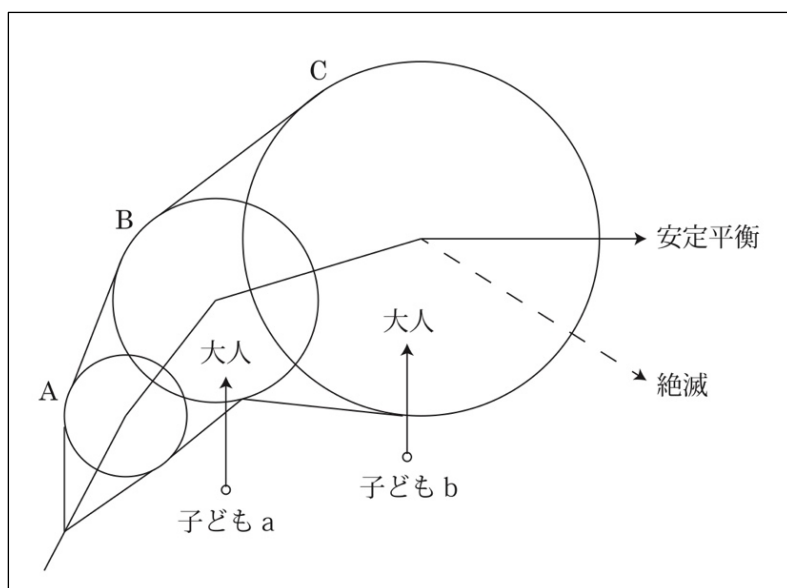


図8 現代社会の構造

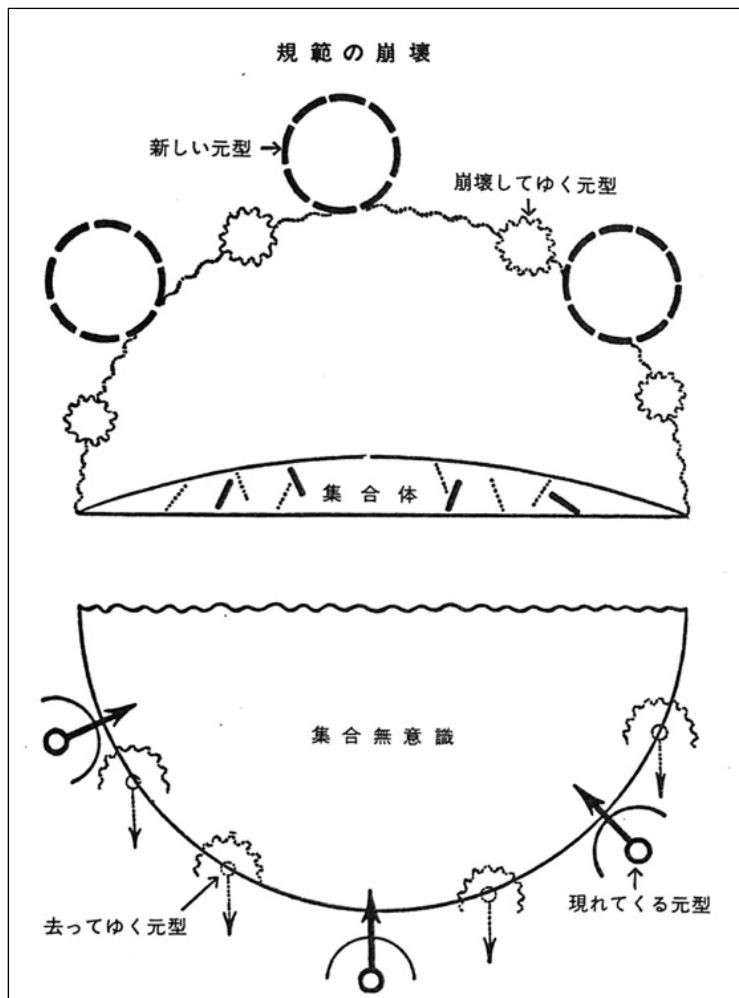


図9 文化規範の図 規範の崩壊 (ノイマン 1984, p.122)

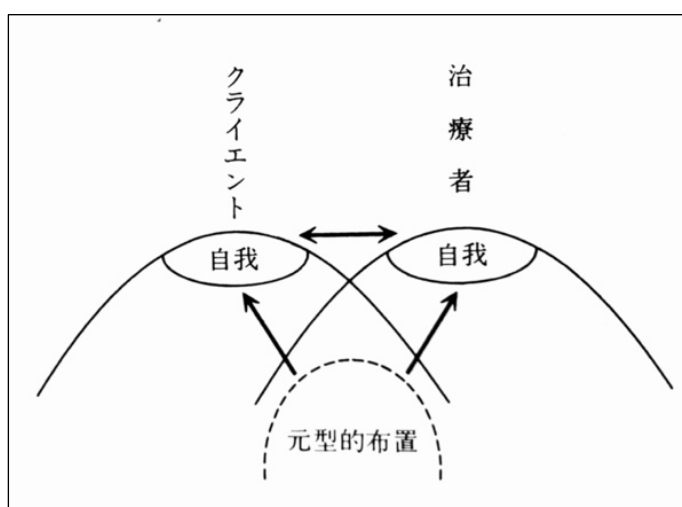


図10 転移／逆転移の相互性 (河合 2001, p.9)



図 11 ボディワークの様子（撮影：上村豊）



図 12 3人一組のグループワークの様子（撮影：筆者）



図 13 『ストーリーテリング』の発表の様子（撮影：筆者）



図 14 『ストーリーテリング』の発表の様子（撮影：筆者）



図 15 第 1 回集中講義での指導と『ストーリーテリング』（琉球大学 50 周年記念館）（撮影：上村 豊）



図 16 第 1 回集中講義での指導と『ストーリーテリング』（琉球大学 50 周年記念館）（撮影：上村 豊）



図 17 第 2 回集中講義の会場となった琉球大学の奥の山荘（撮影：上村豊）



図 18 奥の山荘で、自分独りきりになるワーク「サイレント・ゲーム」をする学生たち（撮影：上村豊）



図 19 奥の山荘で、自分独りきりになるワーク「サイレント・ゲーム」をする学生たち（撮影：上村豊）



図 20 奥の山荘での『ストーリーテリング』の様子（撮影：上村豊）



図 21 奥の山荘での『ストーリーテリング』の様子（撮影：上村豊）



図 22 デジタル絵画，水彩画，油彩画等，自分に合った技法材料で，自分のテーマを追究する（撮影：筆者）



図 23 デジタル絵画，水彩画，油彩画等，自分に合った技法材料で，自分のテーマを追究する（撮影：筆者）



図 24 女性像＝自己像を描く M さん（撮影：筆者）

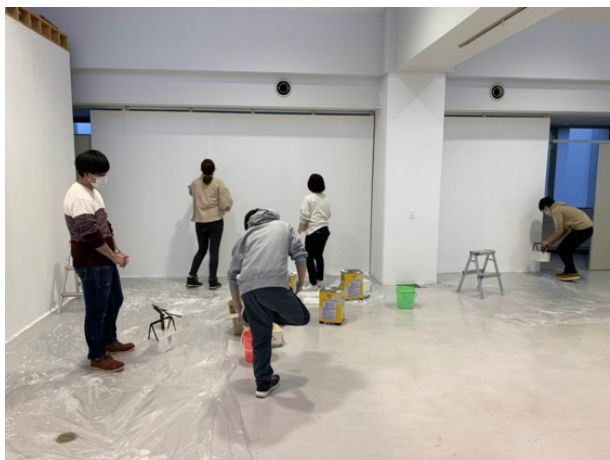


図 25 学内展示を準備する（撮影：筆者）



図 26 学内展示を準備する（撮影：筆者）



図 27 プロット#5「誰かに会う」



図 28 プロット#12「のむ」



図 29 プロット#14「プロット名なし」



図 30 プロット#4「帰ろうとする」



図 31 プロット#13「すがた」

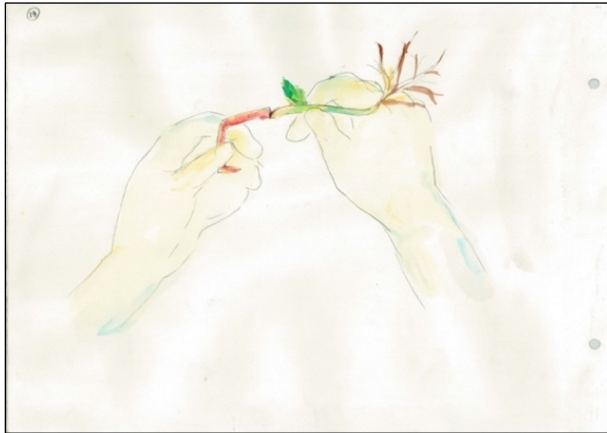


図 32 プロット#19「プロット名なし」



図 33 プロット#4「火事」



図 34 プロット#14「つぎはぎ」

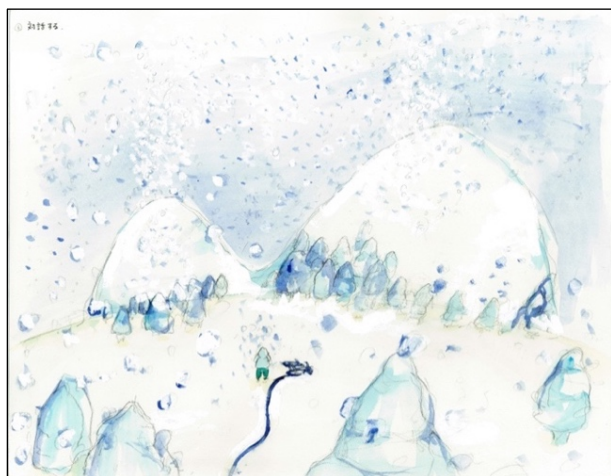


図 37 プロット#6「対話する」



図 38 プロット#11「やさしくする」



図 39 プロット#13「プロット名なし」



図 40 #12 「つかむ」



図 41 #17 「むかえ」



図 42 プロット#9 「りんご」



図 43 プロット#15「眠り」



図 44 プロット#16「のむ」

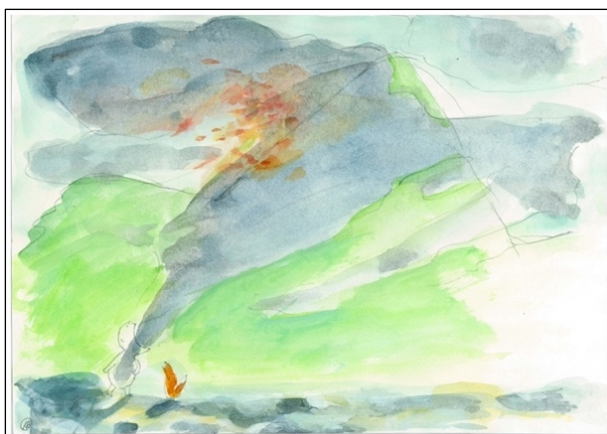


図 45 プロット#18「プロット名なし」



図 46 プロット#2「北欧」



図 47 「プロット間で描いたもの」



図 48 X 夫人の最初の絵（撮影：筆者，2008），X 夫人の絵を含むユングの患者の絵が集められたチューリヒのユング研究所の picture archive でのレクチャーIntroduction to the Picture Archives, Case presentation of C.G. Jung's patients by Vincente Luis de Moura, dipl. Psych. より

Provided by the picture archive of the C. G. Jung Institute Zürich, Küsnacht.



図 49 シモルグ

Attributed to Abdul Aziz, Iran, Tabriz, Safavid period, ca. (1525), *Zal Is Sighted by a Caravan*, Smithsonian Museum, Washignton, D.C., United States.

<https://asia.si.edu/learn/shahnama/lts1995-2-46/>



図 50 ヤツガシラと鳥たち

Farīd al-Dīn ‘Aṭṭār. (n. d.). from a *Mantiq al-tair* (Language of the Birds). Metropolitan

Museum of Art. New York, United States.



図 51 プロット#1 「道を歩いている」



図 52 プロット#3 「歩き疲れてお腹がすいたので食べる」



図 53 プロット#6「希望」



図 54 プロット#11「大切」



図 55 プロット#1「不思議なもの」

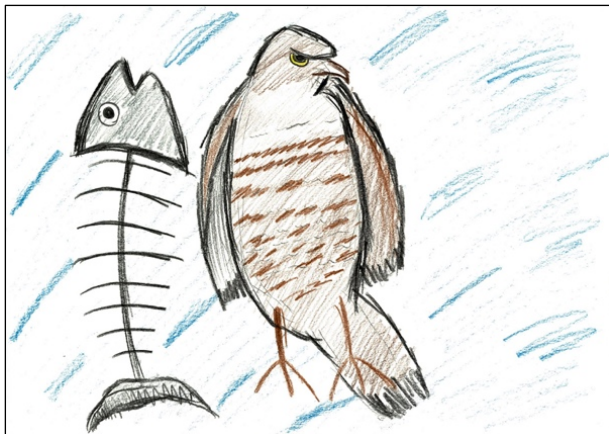


図 56 プロット#3「発見」



図 57 プロット#5「旅立ち」

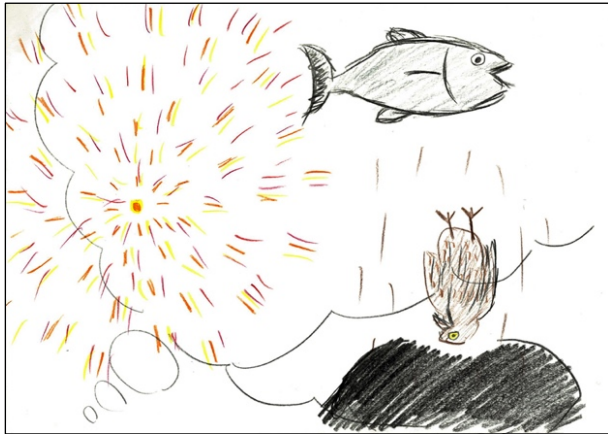


図 58 プロット#6「絶望」

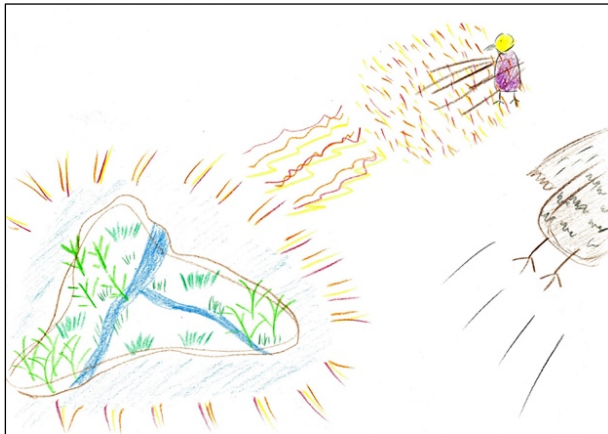


図 59 プロット#8「達成」



図 60 プロット#9「死」



図 61 プロット#10「感謝」

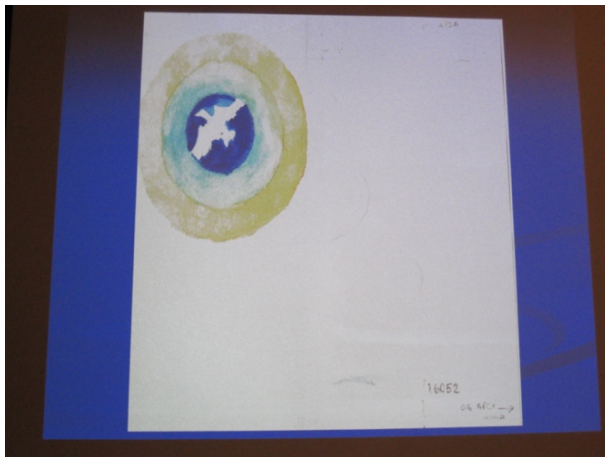


図 62 X 夫人の最後の絵（チューリヒのユング研究所の picture archive でのレクチャー Introduction to the Picture Archives, Case presentation of C.G. Jung's patients by Vincente Luis de Moura, dipl. Psych.で示されたスライドの一枚）（撮影：筆者，2008）
Provided by the picture archive of the C. G. Jung Institute Zürich, Küsnacht.

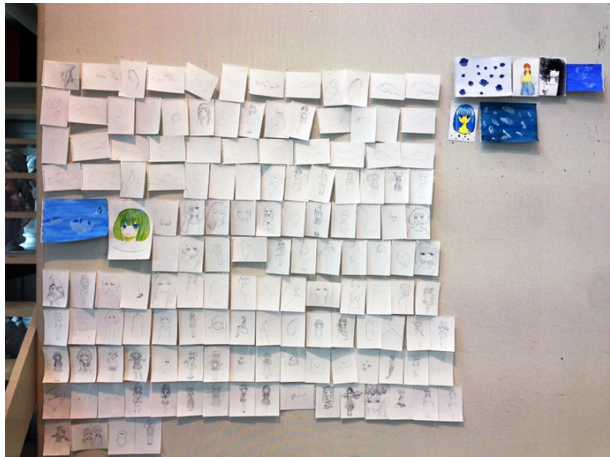


図 63 アトリエの壁に貼った小さなドローイング (撮影：筆者)



図 64 小さなドローイング (部分) (撮影：筆者) (富田 2018, p.252)



図 65 年前半に描いていたクラゲのドローイング (撮影：筆者)



図 66 年前半に描いていたクラゲのドローイング

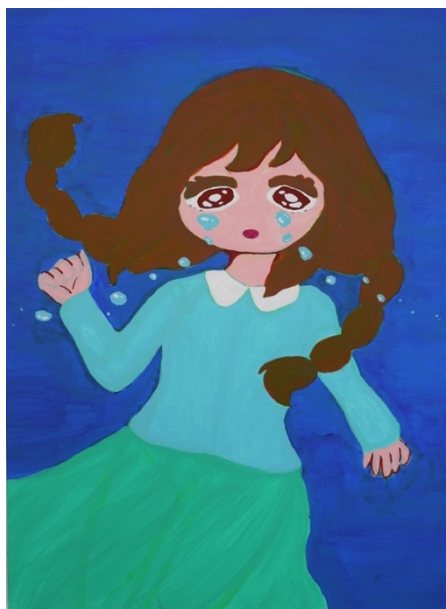


図 67 『みつあみが揺れている』キャンバスにアクリル絵の具, 103×73 cm



図 68 『見つめる』水彩画用紙にアクリル絵の具, 109×79 cm



図 69 『海月姫を探して：絵画表現による“女の子のイメージ”の研究』学内展示の展示全景（撮影：筆者）（富田 2018, p.253）



図 70 『海月姫』, 水彩画用紙にアクリル絵の具, 109×158 cm (富田 2018, p.253)



図 71 SoulCollage で制作したカード (再現) (富田 2018, p.252)



図 72 SoulCollage で制作したカード（再現）



図 73 「エコロジカルな制作環境」のイメージ



图 74 『海月姫』制作過程（撮影：筆者）



图 75 『海月姫』制作過程（撮影：筆者）（富田 2018, p.254）



図 76 完成した『海月姫』の表情



図 77 「『海月姫』を愛でる会」の様子（撮影：筆者）（富田 2018, p.255）

【アペンディックス】

ワーク消化のための質問票

ストーリーテリングの後、もう少し体験を消化する時間を持つてほしいと思います。この質問票を眺めて、ストーリーテリングの体験をより深めてください。

※ 「ストーリーづくり」とは、3人のグループで、プロットを共有しながら創作したプロセスのことを言います。「ストーリーテリング」とは、最後にみんなで丸く座って、一人一人ストーリーを語る場のことを言います。

(1) 集中講義が始まる前のワークについて

・紹介した6つのフィルム、これらに寄せたぼくのコメント、ディスカッション等のなかで、その後のワークに役立ったりヒントになったこと。印象に残ったこと。

(2) ストーリーづくりについて

・グループの中で創作することについてどう感じたか？ もし1人だったら同じストーリーは生まれるだろうか？ パートナーたちはどんな存在だったか？ 助けられた点や、印象に残ったこと。自分の創作に集中できただろうか？ それとも気が散ってしまったか？

・パートナーの創作プロセスに関わってみて、どう感じたか？

(3) ストーリーテリングについて

・ストーリーテリングの場の印象はどうでしたか？

・ストーリーテリングの場で発表することは、自分のストーリーにどんな変化を与えただろうか？

・自分のグループのパートナーたちのストーリーは、創作プロセスの場とストーリーテリングの場とでは、どんな風に違って見えただろうか？

・発表されたストーリーの中で、いくつかの印象に残ったストーリーはありましたか？ 何故そのストーリーが印象に残ったのだろうか？

・ストーリーテリングで、なにか気づいたことなどがありますか？

(4) ストーリーやイメージについて

・グループ内でプロットを決めて、それに反応するようにあらわれたイメージやキャラクターが、

のちのちにもっと大きな意味や違った意味を持って来ることに気づきましたか？ もし順序が逆だったら？ 表現したいことが先にあってイメージを当てはめていくように創作したら、どんな風に違ってくるだろうか？

・出てきたイメージに対して、ずっとワークし続けると、そのイメージが膨らんできたり、思いがけない意味に気づいたりするように、出来上がったストーリーも、発表後も味わい続けると、何か思いがけない気づきがあるかもしれない。提出までに自分のストーリーを味わって、気づいたことがあったら書いてください。

・“生きているイメージ”あるいは“ストーリーを生きているもの”とは、一体なんだろう？ 『BIG FISH』の魚のように、どんな高価な道具でも捕らえられないものって一体なんだろう？ ただのストーリーと、その中に“生きているもの”がいるストーリーには、一体どんな違いがあるのだろうか？

・何人かの人が気づいたように、出てきたイメージやキャラクターなどの要素は、全て自分の中から出てきた自分の一部です。気になったり心ひかれるイメージやキャラクターの中に入って、そのキャラクター／イメージになってみてください。視点を変えてストーリーを語ってみると発見があるものです。特に、その物語を創った自分を、そのキャラクター／イメージから見つめ返してみる。そうすると、自分に向けての何かメッセージのようなものが見つかるかもしれない。

・誰か親しい人にでも、ストーリーを語ってみてください。どんな反応が返ってくるだろうか？

・今回のワークで自分が得たものは、自分にとってどんなものだと思いますか？

(5) なにか他に気づいたこと、言いたいこと、感想や意見など、自由に書いてください。

学生番号：

氏名：

『ストーリーテリング』のシラバス

	授業科目	英語科目名	単位
	実験芸術基礎	Storytelling・Direct Experience and Sharing of Personal Images According to C. G. Jung's Individuation・	2.0
	曜日・時限	担当教員	
	集中講義	富田俊明・坂巻正美	
科目区分			
	本講義の目的は、富田が独自に開発したストーリーテリングのワークを通して、創造活動における2つの他者性を体験することである。まず創造活動における内なる他者性として、イメージの持つ様々な性質を体験し理解すること。すなわちその自律性・多義性・直接性・象徴性・創造性である。それも、物質に落とし込まれた芸術作品としてではなく、もっと内的かつ主観的にイメージを体験することである。思考と観念の合理性と明晰性を高めていくコンセプトをベースとした創作ではなく、自我のコントロールを外れる自律性を持つイメージの性質をまずは体験し、そこからその意味を洞察していく。 イメージを表現し誰かに伝え共有するためには、ストーリーがもっとも基本的で有効な形である。本講義では、物語の創作を、他者と共同で行うことを通して、外なる他者性（ストーリー創作のパートナー、そして聴き手）に対する感受性を育てる。ストーリーテリングは、語り手と聴き手双方によって体験される生きた場であることから、語り手はいつも聴き手を感じ、聴き手は語り手をサポートしストーリーの創造に参加する姿勢が求められる。 このように、狭い意味での自己表現ではなく、創造における自己と他者に対する感受性と気づきの体験と分析を、本講義では重視する。そこで、非常に簡単なストーリーテリングの技法を用いて、以下の点について、受講者同士が楽しみながら具体的かつ体験的に学んでいく。 ①芸術作品のオリジナリティーと芸術家としてのアイデンティティーは多様であり、接続的で流動的でダイナミックなものでもあり得ること（柔軟な態度）。		

	②創作のプロセスを他者と共有し発展させること（コミュニケーション能力）。 ③作品の完成ということが、観客や聴衆との生きた関わりの中に存在すること（プレゼンテーション能力）。 ④そうした他者との関わりの中で発揮される、即興性と創造性との関わりについて（即興性）。 ⑤このようなプロセスそれ自体と、そこから産み出した作品が、自分にとって、他者にとってどんな意味を持っているのかに気づくこと、またこの気づきに自覚的・意識的であること（自己観察力・分析力）。
到達目標	〈授業概要〉に詳述してある。
授業計画	第一日：「エクササイズ（1）」 参考作品の紹介、「ストーリーテリング」に対するイメージを広げる。 第二日：「ストーリー（1）」 3人一組でプロセスを共有しながら各自のストーリーを創作。 第三日：「ストーリー（2）」 参加者全員が集まり、1人ずつストーリーを発表する。 第四日：「ストーリー（3）」 感想や意見をシェアリング。 一週間後：「エッセイ」 分析、レポート
成績評価	この講義は、理論・実践・分析の三段階で授業を行います。実際に創作するストーリーだけを評価するものではありません。むしろ学生自身の自己分析・自己評価を重視します。評価の配分は以下の通り。 エクササイズ（20%）、ストーリー（35%）、エッセイ（45%）
テキスト	「ストーリーテリング入門」M・R・マクドナルド（一声社）、「説話の森」小峯和明（岩波書店）、「狩猟民の心」L・ヴァン・デル・ポスト（思索社）ほか
参考文献	「話の話」ユーリ・ノルシュテイン作品、「BIG FISH」ティム・バートン作品、「ローレンス・ヴァン・デル・ポスト」レムリ・ピクチャーズ制作、「カラハリの失われた世界」L・ヴァン・デル・ポスト著、「イングリッシュ・ペイシエント」マイケル・オンダーチェ著、「明恵 夢を生きる」河合隼雄（講談社+α文庫）、「心理学と錬金術」C・G・ユング（人文書院）、「ユング自伝」C・G・ユング（みすず書房）、「心の先史時代」スティーブン・ミズン（青土社）、「歌うネアンデルタールー音楽と言語から見るヒトの進化」スティーブン・ミズン（早川書房）ほか。

h.23 年度「総合表現」 授業計画(案)

2011.3.9

担当：上村豊（図工・美術科教育）小川由美（音楽教育）村上呂里（国語教育）

仲間 正浩（教育工学）浅井 玲子（家庭科・生活科教育）加藤 好一（社会科・生活科教育）

授業開設：平成 23 年度前学期 金曜日・3 限(12:50～14:20)、教 101 室

対象学生：2 年次、30 名程度

絵本制作，相互インタビューの記録（録音，録画，テキスト化）など課題制作の形式は未定だが，学期を通して何らかの形で「自分のものがたり」を創作することを目標とする。

授業計画：

「総合表現」授業計画	
授業内容 と方法	教科をこえた教材開発・授業開発の力量の基礎として、学生自身の総合的な表現力を養う。ことばによる表現、音楽など音による表現、色や形をもとにした視覚造形的な表現、そして自らの身体を使った表現などについて基礎的理解を深め、演習やワークショップなどの体験を通じて実践的に学ぶ。 昨年度に引き続き、学外から現役の表現者をゲスト講師としてお招きし、その出会いを通して、学生が「教える立場」に立つ前に、個人として主体的に「表現」に関わる機会としたい。 今年度は、美術家で、北海道教育大学（釧路校）にて美術教育を担当されている富田俊明氏を招聘予定。氏が表現者／教育者として実践されてきた「ストーリーテリング」のワークショップ体験を通して、「イメージ」の内的・主観的な体験とその共有の可能性を探る。社会のメディア化、インタラクティブ化が急速に進む中、敢えて「個」に立ち返って、「自我」や「他我」と向き合う「対話」のプロセスから、受講者ひとりひとりが、自らのそして他者の内にある真に「創造的な何か」を発見するきっかけとなることを期待する。
達成目標	絵本制作，相互インタビューの記録（録音，録画，テキスト化）など課題制作の形式は未定だが，学期を通して何らかの形で「自分のものがたり」を創作することを目標とする。
評価基準 と評価方法	性急な成果や成果物の完成度は求めない。ワークの中で、「ものがたり」を少しでも「成長」させていけたか，そのプロセスを評価する。

履修条件	实践学専修 2 年次必修