

書作品制作における探索行為促進方法に関する実践的研究

A design-based research study on a method to facilitate exploratory activity in a Japanese calligraphy

畠田 優衣[†], 岡田 猛[†]
Yui Hatakeda, Takeshi Okada

[†] 東京大学
The university of Tokyo
hatakeda@p.u-tokyo.ac.jp

概要

書において筆は定められた正しいやり方で扱い、文字は整えて書かなければならないという固定観念は日本の書教育でよく見られるものであり、これに捉われることは書の美的な側面への理解を妨げていると考えられる。そこで、本研究では探索行為を積極的にいながら書作品を制作するワークショップを設計し、それを通して書に対する態度を変化させることができるという仮説の検証を試みる。

キーワード：書道、探索行為、ワークショップ

1. はじめに

書において筆は定められた正しいやり方で扱い、文字は整えて書かなければならないという固定観念は日本の書教育でよく見られる(大野, 2011)。書写教育は「どのようにしたら字の形を整えられるのか」を学ぶことが目的とされているにも関わらず、実際は、どれだけ似ているかで評価される指導が行われており、「手本絶対主義」と批判されている(谷口・松本, 1999)。

固定観念を生み出してしまうことや「手本絶対主義」に捉われることは書の創造的な側面への理解を妨げていると考えられる。創造的な側面とはすなわち、書は多様な表現が可能なもの(河内・高城, 2011)であり、個性を発揮できるもの(西田, 1998)という側面を指す。本研究では、より多くの人が書の創造的な側面について理解することが、書領域の受容者や創造的教養人(縣・岡田, 2012)の育成に貢献すると考え、新しい書教育のあり方について探る。

学習者が身につけた固定観念を外すためには探索が有効であるとの指摘がある(岡田・縣, 2020)。そこで、本研究では探索行為を積極的にいながら書作品を制作するWSを設計した。本WSは、畠田(2023)において行ったWSから、Design-based research(Barab & Squire, 2004; Anderson, 2012)の枠組みを用いてデザイン指針を変更したものである。畠田

(2023)において、探索行為の促進を目指すのみでは書領域への理解が進まず、絵を描いてしまう参加者が見られたことにより、書領域への理解を促すと同時に探索を促すためには「模倣」も併せて行うことが有効であることが示された。そのため、「多様な線や文字を模倣する」と「探索行為を促す」の二つの要素をデザインの柱としてWSを設計し、その効果を測定した。

1.1 デザイン指針「多様な線や文字を模倣する」

本実践における「模倣」は、一つの手本を正解としてそっくりそのままに書くというのではなく、筆によって可能な多様な線や、過去に書かれた多様な形の文字を模倣することを指す。このように学習者が、慣れ親しんでいないものの模倣を行う(Okada & Ishibashi, 2017; 石橋・岡田, 2010)ことで自身の持つ認知的制約を緩和させることを目指した。また、書を専門に学ぶ場合には、多様な古典を模倣する臨書という学習が行われている(河内・高城, 2011)。その学習法を参考にし、この指針を決定した。

具体的には、「線のワーク」において多様な線の引き方を、「字形のワーク」において平安時代に書かれた多様なひらがなの書き方を模倣するワークを行った。

1.2 デザイン指針「探索行為を促す」

固定観念を外すために有効とされる探索(岡田・縣, 2020)を参加者が行うことで新しい線や自分の表現を発見することを目指した。具体的には、模倣をしたものを参考に「線のワーク」では自分にしか引けない線を、「字形のワーク」では自分にしか書けない文字を考えてもらうというワークを行った。このように、個々のワークに徐々に探索を組み込み、「作品制作」では、それまでに行ったワークを活かして自分なりの作品制作をするという探索を行った。

そのほかに探索行為を促す仕掛けとして働く下位のデザイン指針として、「触発を促す」「身体を使う」「自律性を促す」という活動を設定した。「触発を促す」ことは「熟達者の作品制作を見る」と「他参加者

の作品鑑賞」の2つに分けられる。まず、「熟達者の作品制作を見る」について説明する。縣・岡田(2009)は、創作プロセスに触れることが、創造や表現に関する認識を改めさせ動機づけを高めることを示した。本WSでは、まず参加者に今回のテーマである「かぜ」という言葉のイメージを挙げてもらい、そのイメージに基づいて講師が3種類異なるタイプの作品を仕上げる様子を見るという「見るワーク」を行った。これによって、参加者は熟達者がテーマを与えられ、作品を作り出すまでの一連の流れを見ることができる。

次に「他参加者の作品鑑賞」は、制作後に他参加者の作品を鑑賞する時間を設けることとする。他者の作品を鑑賞することでデュアル・フォーカスが促されると、触発が促されることが予想される(石黒・横地・岡田, 2023)。本WSでは、参加者が実際に書くワークを終えた後、お互いに作品を鑑賞し合う時間を設けた。

「身体を使う」は、墨をつけていない状態の筆先に、身体を使って触れ、筆というものを身体で理解するワークを指す。身体性が思考に影響を与えることは指摘されている(阿部, 2010; 岡田, 2020)が、本WSでは筆そのものを身体を通して感じることで、筆への理解を促すことが探索行為につながると考えた。

最後に「自律性を促す」という指針について説明する。WS内では、参考として提示された線や文字や参加者が書いたものに対し、よくできたかどうかを講師が判断するのではなく、参加者自身がどの線/文字が好きかを判断する。自律的な自己決定は、内発的動機づけを高めることが明らかにされている(Deci, 1975; 鹿毛, 1995)。自律性を促し、書への動機づけを高め、積極的な探索行為を促すことを目指した。

2. 方法

参加者 都内中高一貫の協力を得て公募した13名(年齢:M=14.8歳, SD=1.69, max=17, min=12, 性別:男性1名, 女性12名)。13名のうち、学校の授業以外で書道を経験している参加者が4名、学校の授業以外で美術表現活動をしている参加者が7名であった。

WSの講師 書家及び書道講師として10年以上の経験を持つ第一著者が、WSのデザインと実施を担当した。

WSの手続き 「かぜ」という言葉をテーマに作品製作をするWSを行った。表1にWSの概要を示す。

質問項目と実施の手続き 質問紙の項目を以下に示す。まず、WS参加者の基礎項目として、名前や性別や芸術経験など8項目をたずねた。またWS前後の変化を図るために、WS前後に「美術に対する難解なイメージ(縣・岡田, 2010)」を元に作成した「書に対する難解なイメージ」(3項目)と、湯・外山(2016)の興味尺度を書に書き換えたもの8項目、作品を鑑賞させその見方を測る項目(4項目)(Matsumoto & Okada, 2020を参考)とその触発強度を測る項目(石黒・岡田, 2017)(5項目)、独自に作成した書道観を測る項目(6項目)に加えて、WS前後に作成した自分の作品について点数をつける項目の計23項目を事前質問紙と事後質問紙でたずねた。独自に作成した書道観を測る項目は、「手本絶対主義」の考え方を持つかどうかをたずねる2項目、書による「個性の発揮の理解」ができていないかをたずねる2項目、書の「一過性の理解」をたずねる2項目から成る。

また、WS中の触発の変化を図るため、「見るワー

表1 WSの流れ(所要時間:110分)

	ワーク	時間	内容
0	ウォームアップ	15分	ブレ作品制作、ウォームアップ
1	見るワーク	5分	提示された課題「かぜ」に対して参加者からそのイメージを募り、そのイメージに合わせた書作品を書家として活動する発表者が制作する過程を見る。作品は3種類製作する
2	触れるワーク	3分	身体を使って筆に触れる
3	線のワーク(模倣)	15分	多様な線/字形の参考を見せ、その模倣をした後、各自探索を行う。その後、参加者同士で作品の鑑賞を行う。 字形のワークでは、「か」と「せ」のひらがなを扱う。
	線のワーク(探索)	15分	
4	字形のワーク(模倣)	20分	
	字形のワーク(探索)	20分	
5	作品制作	17分	ワークで学んだことを活かし自身の作品を制作した後、自分の作品を一枚選び、参加者同士で作品の鑑賞を行う。

表 2 WS 前後の質問紙の回答の t 検定結果 (* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$)

	実施前		実施後		t値	p値	d [95%CI]	
	M	SD	M	SD				
書に対する難解なイメージ(5件法) **	3.38	0.86	2.64	0.98	2.84	.007	0.81[0.13, 1.48]	
興味尺度 (7件法)	感情的価値による興味 **	5.35	1.18	6.02	1.21	3.35	.006	0.56[-0.94, -0.19]
	認知的価値による興味 ***	4.71	0.85	5.85	0.79	5.69	.000	1.38[-2.08, -0.68]
作品鑑賞態度 (7件法)	好み *	4.85	1.63	5.92	1.61	2.94	.012	0.67[-1.18, -0.15]
	感嘆 **	4.92	0.76	5.85	0.80	4.38	.001	1.18[-1.91, -0.46]
	精神的側面への注目	5.54	1.13	6.08	1.26	1.53	.151	0.45[-1.09, 0.19]
	物理的側面への注目 **	4.54	1.98	6.38	0.87	3.76	.003	1.09[-1.85, -0.33]
書道観 (5件法)	手本絶対主義 *	3.69	0.52	3.31	0.48	2.54	.026	0.77[0.05, 1.47]
	個性の発揮の理解 *	3.85	0.94	4.50	1.10	2.76	.017	0.63[-1.15, -0.12]
	書の一過性の理解	3.96	1.09	4.15	0.86	0.81	.433	0.19[-0.68, 0.30]
制作作品自己採点(10点満点) ***	3.54	1.81	8.46	1.13	10.71	.000	3.14[-4.62, -1.67]	

ク」後、「線のワーク」後、「字形のワーク」後の計3回、触発強度(5項目)(石黒・岡田, 2017)と他者作品鑑賞態度を測る項目(6項目)をたずねた。さらに、「書へのイメージが変わったかどうか」の自由記述回答を分析対象とした。

3. 結果と考察

3.1 WS を経験した参加者の変化

WS 実施前・後に行った質問紙の項目について、それぞれ対応のある t 検定を実施した(表2)

「書に対する難解なイメージ」が WS 前後で低下し、「興味尺度」では「感情的価値による興味」「認知的価値による興味」が上昇した。また、「作品鑑賞態度」では「好み」「感嘆」「物理的側面への注目」「触発」に有意差が見られた。「精神的側面への注目」では有意差が見られなかった。精神的側面よりも、物理的側面に変化が現れたことは、実際に筆を扱い探索をさせるワークが、精神的側面よりも物理的側面に注目させるものとなっていたことと考えることができるだろう。

「書道観」では「手本絶対主義」の態度が WS 前後で低下し、「個性の発揮の理解」が上昇した。「書の一過性の理解」は有意差がなかった。「書の一過性」の理解に直接的に影響を与えるワークは行っていないため、結果が出なかったと考えられる。

最後に、「制作作品自己採点」が WS 前後で上昇した。これは、ワークショップ参加者が自身の書いた作品に

自信を持てるようになったことを意味するだろう。

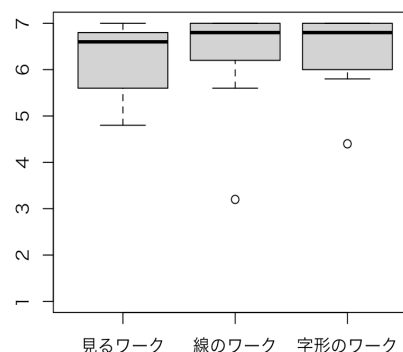
3.2 WS 中の触発・他者作品鑑賞態度の変化

WS 中に実施した質問紙の尺度得点を従属変数として、磁気を独立変数とする一要因分散分析を行った。

その結果、他者作品鑑賞態度について時期間に有意差が見られた($F(2,24)=8.01, p=.002$)。また、触発については時期間の有意な差は見られなかった($F(2,24)=1.58, p=.226$)。他者作品鑑賞態度について下位検定(Shaffer)を行った結果、「線のワーク」から「文字のワーク」の間に有意差が見られた($p=.008$)。

以上の結果から、参加者はワークを重ねるごとに他者の作品をよりよく観察しようとしていたことがわかった。また、触発は「見るワーク」の時点から平均点が7点中6.22点($SD=0.75$)と高く、その後はさらに上がっている(図1)ため、天井効果が生じたと考えられる。

図 1 各ワーク後の触発尺度得点



3.3 WS 後の自由記述の分析

「書へのイメージが変わったかどうか」という問いに

対する自由記述回答をカテゴリに分けたものを表3に示す。また、回答において、書のイメージに変化があったと述べたものは、13名中13名であった。

表3 自由記述カテゴリとその人数

カテゴリ	人数 (n=13)
手本絶対主義からの解放	5
書は個性の発揮ができる	5
書は自由で豊かなもの	3
書は面白く楽しい	3
書は表現である	3
書の一回性	1

4 まとめ

本WSを経て、参加者は書に対する態度を変化させたと言えるだろう。それは、書に対する固定概念を解きほぐすことにつながったと考えられる。「模倣」というデザイン指針を中心に据えたことで、絵を描いたりする参加者もおらず、参加者全員が「書」に向き合うことのできたWSであったと言える。

ただし、本研究において実践前の参加者のもつ書道観の測定は行っていない。しかし、実践により書道観が変化したという結果より、この実践によって変化するような書道観を持っていたということができる。

DBRの今後の見通しとして、今回のワークショップでは、変化を見ることのできなかつた作品鑑賞時の「精神的側面への注目」も併せて向上させることができるような作品制作時のWSを構築したい。書制作の物理的側面のみならず精神的側面への注目を促すWSを構築できれば、さらに多くの書の創造的教養人の育成につながる可能性があるだろう。

文献

阿部慶賀.(2010). 創造的アイデア生成過程における身体と環境の相互作用. *認知科学*, 17(3), 599-610.

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research. *Educational researcher*, 41, 16-25.

Barab Sasha & Squire Kurt (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14

縣拓充, & 岡田猛. (2009). 教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案-「創作プロセスに

触れること」の教育的効果-. *教育心理学研究*, 57(4), 503-517.

縣拓充・岡田猛 (2010). 美術の創作活動に対するイメージが表現・鑑賞への動機づけに及ぼす影響 *教育心理学研究*, 58, 438-451.

縣拓充・岡田猛 (2013). 創造の主体者としての市民を育む: 「創造的教養」を育成する意義とその方法 *認知科学*, 20, 27-45.

畠田優衣(2023). 書領域における探索行為促進のための方法に関する実証的及び実践的研究 *東京大学*, 2022, 修士論文

石橋健太郎, & 岡田猛. (2010). 他者作品の模写による描画創造の促進. *認知科学*, 17(1), 196-223.

石黒千晶・岡田猛 (2017). 芸術学習と外界や他者による触発: ——美術専攻・非専攻学生の比較—— *心理学研究*, 88, 442-451.

石黒千秋・横地早和子・岡田猛(2023). 触発するアート・コミュニケーション 創造のための鑑賞ワークショップのデザイン. あいり出版

河内君平・高城弘一 (2011). 書道学概論 *大東文化大学書道研究所(編) 書道テキスト 1巻* 二女社

Matsumoto, K. & Okada, T. (2021). Imagining how lines were drawn: The appreciation of calligraphy and the facilitative factor based on the viewer's rating and heart rate. *Frontiers in human neuroscience*, 15,

西田幾多郎(著)・岩城見一(編) (1998) 「芸術哲学」論文集 燈影舎.

大野加奈子(2011). 「書ハ美術ナラズ」: 明治政府の美術政策と日本の書についての考察 *人間社会環境研究*, 21, 29-44.

Okada, T., & Ishibashi, K. (2017). Imitation, inspiration, and creation: Cognitive process of creative drawing by copying others' artworks. *Cognitive science*, 41(7), 1804-1837.

岡田猛. (2020). アートの発想. *学術の動向*, 25(7), 7_16-7_21.

岡田猛・縣拓充 (2020). 芸術表現の創造と鑑賞, およびその学びの支援. *教育心理学年報*, 59, 144-169.

谷口邦彦・松本仁志(2000). 手書き文字の個性の教育に関する研究方向性 *学校教育実践学研究*, 6, 27-37

湯立・外山美樹(2016). 大学生における専攻している分野への興味の変化様態-大学生用学習分野への興味尺度を作成して-. *教育心理学研究*, 64(2), 212-227.