

【論文】

# 芦屋市立美術博物館と 芦屋市立伊勢幼稚園との年間交流 PART 4 《ひもで、せんを、むすぶ。》

倉 科 勇 三

## 1. はじめに

前回の PART 3<sup>1)</sup>では、ボディペインティング或いはフィンガーペインティングとして幼児教育の現場でも実践されている活動を行った。材料を混ぜることから始める点や中盤以降の人の往来といった手順によって、園庭は多彩なあそびを文字通り混ぜ合わせるパレットとして機能する。「混ぜる」ことに特化した仕組みによって、「描く」行為を多角的に捉えることが PART 3 《きもちよいえのぐ》の活動の本質であった。

この《きもちよいえのぐ》では、絵の具と戯れることに終始し作品をつくらない。つまり、これは素材体験からあそびを拡げていく活動である。そこで今回の PART 4 では、ひとつの大きな作品づくりをしてみようということになった。

さて、幼稚園スタッフとの事前打合せの際に筆者は次のふたつを確認した。それは約 100 名の園児が活動し作品ができる中で、

- ・作業を通して、造形に対する視点が変わる
- ・ただし、それは共同制作によってではない

という点である。

幼児教育の現場において、運動会や合唱などひとつのことを集団で協力し実現する機会は多い。造形活動においては、それらは主に共同制作として行われる。

ここでいう共同制作とは、参加者全員が価値観を共有し同じ目標に向かって作品をつくる活動である。一般的には先に全体図があり、一人の力で完成させることが難しい作業を分担することが多い。たとえば、彩色した小さなタイルを並べて大きな虹のモザイク壁画としたり、折紙でつくった飾りをまとめて七夕の笹としたりというものである。そして共同制作では、全体の中での自分の役割を自覚し助け合う協調性、長い時間を積み重ねる持続性、それを成し遂げた時の達成感というように、教育的な見地からも重要な学びを得ることができる。

ところで、この年間交流は園児が個別に活動してあそびを拡げていくことを基本的な方針としている。そのため、上記のような構造を持つ共同制作は本交流の趣旨とは相容れない点がある。

全員が協力してひとつの方向に向かって作品をつくるというよりは、一人ひとりの表現が会い、それらが大きな全体につながっていく、こうした仕組みを持つプログラムがよい。

これらを踏まえて、今回の活動は全体でひとつの大きな作品ができるだけではなく、つくる過程の中で生まれる個々の表現を保ち、それらが集まった時に作品の見え方・捉え方が変わるような内容をと考えた。そこでキーワードを「つくる行為に着目する」とし、幼稚園側には筆者が過去に行っている実践の中からプログラムを提案した。これは美術館でのワークショップなどにおいて筆者がさまざまな年齢・人数・場所で行っているもので、比較的活動の自由度が高く、また発見が多いプログラムである<sup>2)</sup>。

## 2. 実践プログラム《ひもで、せんを、むすぶ。》<sup>3)</sup>

日時：2006年11月8日（水）8:45～10:45

場所：芦屋市立伊勢幼稚園

対象：年長・年少各2クラス（約100名）、幼稚園・美術博物館スタッフ

活動：ひもを結ぶことを出発点にして空間に線を引いていく。

当日の流れ：

- 8:45～ 材料の準備
- 9:15～ 全体挨拶
- 9:25～ 活動開始
- 10:20～ 全体の引き上げ
- 10:45～ 終了

活動場所は、前回と同じく幼稚園の園庭である<sup>4)</sup>。伊勢幼稚園の園庭はほぼ正方形で20m四方の広さがあり、西・北側は園舎、東側は美術博物館との境界フェンス、南側は敷地外との境界フェンスでそれぞれ囲まれている。

このプログラムでは、活動を始めるまでに準備しておくことがある。

ひとつは、材料（パーケル、シュロ縄、麻糸、タコ糸）の準備である。シュロ縄を500m巻1束、麻糸やタコ糸を数束というように材料は大量にあればあるほどよい。パーケルとは生成りの綿布であり、繊維街で入手したものを細長く裂いてリボン状にする。1本の長さは約2m、幅は約3cmである。

材料の準備という点では、予めすべての布をリボン状のひもにしておく方法もあるが、筆者の場合は一部を布のまま置いていることが多い。それは、ひもをつくることそのものが面白いからである。布の一端にはさみで切り目を入れ引っ張ると、小気味よい音をたてながら綿布はまっすぐに裂けていく。最初の段階では長さ20mほどの布をひもにしておき、作業の進み具合を見ながら適宜ひもとして追加できるようにしておくとうまい<sup>5)</sup>。

もうひとつは、建物の金具や樹木など活動場所の周囲にある高い位置から数本のシュロ縄を引

いておくことである。長く伸ばされたシュロ縄は、それ自身の重みによって緩やかに垂れた状態になっているので、中央でまとめておく。

これで準備完了だ。前日に幼稚園スタッフから美術博物館と一緒にあそぶと伝えられている園児は「何をしているの?」「すぐにできる?」と声をかけてくれる。園庭の周囲から中央に向かって張り巡らされたシュロ縄がゆらゆらと空中に浮かんでいるさまを見て、園児は「今日はいったいどんなことが始まるのだろうか?」とワクワクしながら待っている。

予定の時間になり、全園児が園庭の端にクラスごとに集合する。園長先生と幼稚園スタッフの挨拶の後、今日の活動について説明を行う。「今日は、こんなの。」と、いくつもあるポリ袋をひっくり返してリボン状のパーケルひもを出していく。それらはすぐに大きな山となり、園児から歓声が挙がる。

ここでの説明は「ひもがたくさんあるから、とにかく結んでいこう!」というひと言である。今日は〇〇をつくりましょうと細かく説明するのではなく、ひもを結んでいくとどんなことが起こるか「やってみる?」という提案のようなものである。そもそもこの活動は、言葉では捉えにくいことをつくる作業を通して見つけようとするものであるし、ひもがぶらんと垂れていて、今からすることが面白そうであるほど事前の説明は聞いていてもどかしい。活動の目的とその方法、それを端的に伝えることが大切である。

こうして活動が始まる。何をつくるのかわからないけれどとにかくやってみようという雰囲気の中、園児は一斉に材料の山に駆け寄りひもを掴む。一本のひもを手に取り早速結びに行く園児もいれば、どのひもがよいか慎重に吟味している園児もいる。中にはパーケルひもをかき混ぜたり、その上を歩いてみたりと、まずは材料の手触りや質感を確かめる園児もいる。材料が使い切れないほどたくさんあるというのは、本当に素敵なできごとだ。

ひもを結ぶことは一見単純な作業であると考えがちだが、それをあえてやってみると意外に面白い。「どんなことをするんだろう」というドキドキから「今日はこんなことをしていいの!」へと、すぐに園児はリラックスして作業に熱中するようになる(図1、2)。

すると、園児はいろいろなあそびを始める。ひもの片方を結んで「もう一方をどこに結ぼう、そうだ、遠くにあるあのひもと合体しよう」と考えたり、友達同士で結び合おうとするなど、次々に考えが浮かんでくるようになる。



図1



図2

たとえば、自分の背丈よりも高い場所にひもを結びつけるというのは、些細ではあるが楽しいあそびだ。準備段階で垂らしておいたシュロ縄は園庭の中心部から外側に行くに従って高くなっているため、これらにパーケルひもを引っ掛けようとして飛び跳ねたり、丸めて投げてみたりといった姿がよく見られる。

ひも的一端だけをシュロ縄に結んでぶら下げる園児もいる。白いパーケルひもが何本も並んでいるさまを見て、「滝が凍っているところ」「素麺を干しているところ」などと園児は見立て遊びを始めている。

年少の中には、まだひもを結ぶことができない園児もいる。シュロ縄は表面が粗く摩擦が強いので、その場合には引っ掛けるだけでも構わない。どんな風に結ぶかというルールはほとんどないので、自分が面白いと感じたあそびをまずやってみることができる<sup>6)</sup>。

比較的最近にひもの結び方を覚えた園児も多い。ひもを丸めて、輪っかにして、腕をくぐらせると、たどたどしいながらもじっくりひもと取り組むさまは、結ぶ行為そのものと対話しているかのようだ。何も考えずにひもを結べる大人では見出せないあそびが、確かにそこにある<sup>7)</sup>。

前述の通り、これらのひもはパーケルをリボン状に裂いたものである。そのため、作業を進めるにつれて、ひもの端からほつれが生じていく。自分がぶら下げたひもにほつれを発見した園児は、この繊細な糸をさらに結んでいくこともある。

また、材料置き場ではひも同士が絡まっていることもあり、園児はこのひもの塊をそのままシュロ縄にぶら下げる。こちらは何とも大胆だ。

秋の日差しを浴びて、パーケルひもの山は生成り特有の優しい色をしている。その中に手を突っ込み、陽の光の暖かさや素材の感触を楽しんでいる園児がいる。時には、この山の中に潜り込みゆったりとくつろいでみたり、腕に抱えたパーケルひもを新聞紙あそびのように自分の上に放り投げてみたりする園児もいる。これらは、使い切れないほど材料があることから生まれるあそびだ。

その隣では、数をたくさん結びつけたいと考えた園児が、手に持ちきれないほどの材料を抱えている。そのほか、誰よりも長く結ぼうとたくさんのパーケルひもをつないで1本にする園児や、ひもを結びつけながら園庭の端から端までをぐるぐると歩き回る園児など、各自がそれぞれのアそびを見つけていくのである。

ひもを結ぶ行為は、時に思わぬあそびにまで拡がる。たとえば、ひもを長くつないでいる園児はスロープの手すりから裏庭の雲梯そしてジャングルジムへというように、もとの活動場所である園庭から飛び出し、次々と新たな場所を開拓していく<sup>8)</sup>。

特に筆者が興味深く感じたのは、ひっそりとつながれた一筋のシュロ縄である。それは園庭の片隅に置かれたサッカーゴールに端を發し、地面を這いながら数 m 離れた保育室の中の水筒掛につながれていた。園庭のゴールと保育室の水筒掛、屋外と屋内という異質な空間が結びつけられた姿は、哲学的でかつ美しいものであった。

作業が進んでいくにしたがって結んだひもの数が増えてくると、それぞれが複雑に絡み合っ

不思議なカタチが生まれてくる。いつのまにか自分の周りがひもだらけになっていることに気づいた園児は、「ひもに捕まった!」「大きな蜘蛛の巣みたい」と驚きの声をあげている。

材料置き場に向かう際には、この蜘蛛の巣状の網の目をまたいだりくぐり抜けたりしている。園児にとっては、ひもを取りに行くこと自体が楽しいあそびとなっているようだ。

そのほかにも、地面すれすれに垂れ下がっている網の目を飛び越えたり、時にはわざと足を絡めたりしている園児もいる。網の目のひとつから頭を出してみると、まさにひもは蜘蛛の巣のように絡み合いながら遠くまで続いている。それらを端から端まで見渡してみるのも面白い。夢中で作業を行っていくうちに「なんだか凄いものができてきた」と驚き、その発見からさらにイメージを膨らませ次のあそびへと展開していく様子が見て取れる(図3)。

1時間程度でひもを結ぶ作業が一段落したところで、最後に全体を引き上げる作業を行う。

現在この蜘蛛の巣状の作品は、園児の腰から膝辺りに位置している。準備段階で引いておいた最初のシュロ縄は絡み合うひもの謂わば幹線道路であるため、これらを再度締め直すと全体を一気に頭上高く引き上げることができる。作業中ほぼ水平に見ていた蜘蛛の巣を天井のように下から仰ぎ見ることになり、これは自分たちがつくった作品に包まれてしまうような不思議な体験だ(図4)。

すると、今度は見るのがあそびになる。じっくり眺めてみると、一見単純なひものつながりである蜘蛛の巣状の作品が実に多彩な表情を持っていることに気づくだろう。強い張りでまっすぐに伸びたひもや緩やかに垂れ下がったひも。高い場所からぶら下がった長いひもや、ブランコに結ばれた何本もの短いひも。軽やかに風にそよぐひもや、絡まったまま武骨に吊るされているひもの塊。茶色のシュロ縄に、パーケルひもの細かなほつれが白いレースのようにまとわりついているのも面白い。そこかしこから園児一人ひとりのあそびの痕跡を見て取ることができる。

この巨大な、それでいて軽やかな作品のもとで、昼食を採ることが園児から提案された。これは園児が場の変化を実感していることを示すものであり、活動中のそれとは異なる時間の中で園児は作品を味わっていた。

また午後のお帰りの時間には、園児を迎えに来た保護者がこの作品を目の当たりにする。幼稚園スタッフによる今日の活動報告と夢中で頑張ったという子どもの話を聞きながら、今度は親子



図3



図4

による鑑賞の時が流れる<sup>9)</sup>。

### 3. 考 察

《ひもで、せんを、むすぶ。》の概要は以上である。それでは次に、使用する素材や結ぶ行為そして場所という点からプログラムを検討していき、それらがどんな意味を持つのかを考えていくことにしよう。

#### 3.1. 素材

《ひもで、せんを、むすぶ。》は比較的大規模な活動である。作品全体はかなり大きく重くなり、また日光や風に直接ふれる屋外その他さまざまな環境のもとで実施するため、使用する材料にはある程度の耐久力が必要である。こうした条件を満たす材料として、たとえばスズランテープ<sup>10)</sup>を挙げることができるだろう。ポリエチレン製のスズランテープは丈夫で入手しやすく色彩も豊富なため、梱包用としてだけでなく造形活動の材料としてもよく使用されている。

しかし、筆者は以下のふたつの理由から、このプログラムの材料としてスズランテープを使用するのは不適切であると考える。《ひもで、せんを、むすぶ。》の実際の材料であるパークルひもやシュロ縄がスズランテープに較べてどのような利点を持っているのか、素材の特性を比較しながら考えていく。

ひとつは、見栄えの問題である。

スズランテープをこのプログラムに使用すると、どうにも安っぽい。赤、青、黄、白などいずれの色を使った場合でも、独特の質感が周囲の環境に馴染まず異質な感じを受ける。

写真を見てほしい(図5)。これは準備段階でのパークルひもである。このように山積みになっている様子はなかなか美しい。パークルひもの白色、シュロ縄の黒や茶色といった自然素材ならではの風合いが園庭にとけ込み、実際に触ってみたらどんな感じだろうかと想像が膨らんでいく。



図5

これほど規模の大きな活動になると、ひもがほつれたり切れたりすることがある。パークル

ひもと同じように幅広い形状をしたスズランテープは縦方向の引っ張りには頑丈だが、横方向の力には非常に弱い。一度切れ目が入ってしまうと少しの力でどこまでも裂けていく。そして、この裂け目がきれいだとは言い難い。

同様に、パークルひもも切れたり裂けたりする。もともと綿糸を縦横に編んだ布であるため、裂けた部分は細かくほつれていく。このほつれたひもが垂れ下がり空間に揺れているさまは、見

ていてなんとも面白い。ひもが破れるということは通常マイナスとして捉えられがちだが、ここでは面白い効果を生むプラスの要素として機能するのである。

パーケルひもやシュロ縄にないスズランテープの特徴のひとつとして、その豊富な色彩が挙げられるだろう。赤や青など多彩な色を使うことができるのは、大きな利点であるように思えるかも知れない。

しかし、実際に材料として使ってみると、いくつもの色のひもが絡み合っできる蜘蛛の巣状の作品は乱雑に見える。これはどういうことだろうか<sup>11)</sup>。

多色のひもを使った場合について考えてみよう。今、ひも同士が絡み合うことによって蜘蛛の巣状のかたちができている。網の目のひとつを見てみると、色が異なるため、あるひもが別のひもとどのように交差しているかが一目瞭然である。この時、赤色のひもが結び目を経て次にどう進んでいるのかというように、園児は色線の方向性を強く意識している。つまり、ひとつひとつの網の目を面としてではなく、線の集合として捉えているのであり、それゆえ全体が乱雑に見えるのである。

一方、生成りのパーケルひもの場合では、同じ色同士が交わっているので白い線が次にどちらへ走っているのかわかりにくい。そのため、園児は白い線の方向性を意識するとともに、網の目を形成する輪郭としてそれぞれのひもを捉え、同時にその内側の隙間を意識する。つまり、網の目を面として捉えているのである(図6)。



図6

もうひとつは、作業性の問題である。

スズランテープを実際に結んでみると、ポリエチレン製の表面は滑らかで、結び目を絞る段階でもそれほど力を必要としないことがわかる。そして、絞り込んでできた結び目は強い摩擦が生まれほどけにくくなっている。スズランテープは結ぶ段階では摩擦が少なく、しかもできた結び目は摩擦が強ほどけにくいという「ものを縛る」ことにおいて大きな特徴を持った材料だということができる。

しかし裏を返せば、きっちりと結ばなければ縛ることができないということだ。結び目の部分を最後まで絞り込まなければ、抵抗が少ないスズランテープは滑ってほどけてしまう。そして一度縛ってしまうと、今度はほどくことが難しい。このふたつの点が《ひもで、せんを、むすぶ。》においては作業の支障となるのである。

パーケルひもとシュロ縄ではどうだろうか。これらは植物繊維からできており表面の摩擦が強い。このため、軽く結びつけるだけでひも同士をつないでいくことができる。しっかりと結んだ場合でも、結び目はスズランテープのように堅く絞り込まれることはないので比較的容易にほどくことができ、結び直すことも可能である。

この結びやすくほどきやすいという性質は、即ち作業の自由度の高さを意味する。概要で述べた、上手に結ぶことができない園児がひもを引っ掛けるあそびを発見しプログラムに参加できる例も、こうした特徴を持つ素材ならではの。また、パーケルひもの山の上を歩いてみたり、その中に潜り込んでみたり、手に痛いほどガサガサしたシュロ縄を丸めてそっと運んだり、園児はこれらの材料独特の手触りや弾



図7

力、抵抗感を楽しみながら作業を進めていることが窺える。パーケルひも、シュロ縄それぞれが持つ質感が園児の手の感覚に直接訴え、ひもを結ぶ作業を促してくれるのである。

まとめてみると、縛るはもとより引っ掛ける、絡める、ほどくなど多面的な行為が可能なパーケルひもやシュロ縄は《ひもで、せんを、むすぶ。》の材料として、ひもを結ぶという作業そのものを促し、なおかつ活動の自由度が高い素材だといえる（図7）。

### 3.2. 行為

次にひもを結ぶ行為に着目してみよう。活動の導入から完成までを大きく三段階に分け、各段階において結ぶという行為がそれぞれどんな意味を持っているのかを分析してみたい。

#### 3.2.1. 序盤

造形活動において「○○をつくろう」といった場合、通常私たちはまず頭でどんなものをつくろうかとイメージを膨らませてから実際の作業に移る。たとえば、動物をつくろうというのであれば、犬にしようか猫にしようか、大きさはどの程度にしようか、走っているのか寝ているのかなどと、自分がつくりたい動物の姿を思い浮かべてそれをかたちにするだろう。

一方、《ひもで、せんを、むすぶ。》では、導入段階で行う説明は「とにかく結んでいこう」というひと言である。これは作業の前にあまり深く考えず、とりあえず始めるということである。この導入は以下のふたつの意味を持っている。

ひとつは、園児の心の解放を促すという意味である。

これから始める作業についてあれこれ思案を巡らすことは大切だが、「こんなことをしたら失敗するのではないか」「こういうやり方は間違いではないか」といった不安ばかりが昂じてしまうと思い切ったことができない。特に、この年間交流では年長・年少が一緒に活動する。手を動かす中であそびをどんどん見つけるためには、まずは園児がリラックスし作業に自然に入っている導入が必要である。それが「とりあえず」始めるということだ。

実際の様子を見ていると、作業が始まり園児は「こんな簡単なことでいいなら自分にもできる!」「今日はこんなことをしていいの!」と歓声を挙げてくれる。これなどは自身の心を解放し、つくる作業に没頭し始めていることを表す良い例だといえるだろう。



もうひとつは、結ぶという行為そのものに目を向けるという意味である。

「とりあえず」始める園児は、材料であるひもを手に取り結びつけていく。自分の背丈よりも高い場所にひもを結びつけようとする園児や、数をたくさん結びつけたいと考える園児、誰よりも長く結ぼうとたくさんのパーケルひもをつないで1本にする園児などは、いずれも自分の手の感覚を通して、結ぶという行為から見つけたあそびに夢中になっているのであり、これは頭でイメージしてから作業に臨むのとは異なる回路によるものである。

たとえば、10m以上もあるような長いひもを結ぼうとする園児について考えてみよう。はじめ彼は、通常のひもを1本「とりあえず」結びつけていたであろう。それを繰り返すうちに「もっともっと、果てしなく長いひもを結んでみたら面白いのではないか」ということを発見する。あいにくと材料置場にはそんなに長いひもは用意されていない。そこで彼は既存の材料を利用して1本の長いひもをつくるため、山のように積まれたパーケルひもの傍らで短いひもを少しずつつなぎ合わせていくことになる<sup>12)</sup>。

この段階は、彼にとって非常に充実した時間であるはずだ。自分が発見した「とんでもなく長いひもを結ぶ」というワクワクするようなあそびのための材料づくりの中で「短いひもを足していけばいくらでも長いひもができる」



図 8

ことに気づき、その面白さに夢中になっていることだろう (図8)。やがてできあがった1本の長いひもを抱えて、彼はほかの園児を囲い込むように結びつけていく。両手に抱えきれないほど長いひもの感触や広い園庭を走り回る心地よさなどを満喫し、遠く離れたふたつの地点をつなぐなどさらにあそびを発展させていくことだろう。

「とりあえず」始める導入は、園児自身の心の解放を促すことであるとともに、行為そのものに目を向けることである。ものを束ねるなど本来ある目的のために行う「結ぶ」という作業をあえてわざわざやることによって、園児は自分の手の感覚を通して個々のあそびを見つけていくことができる。これを言い換えれば「結ぶこと」の発見であり、つくる作業に没頭するその中で、園児は自己と向き合うのである<sup>13)</sup>。

### 3.2.2. 中盤

作業が進んでいくにしたがって結んだひもの数が増えてくると、それぞれが複雑に絡み合っ不思議なかたちが出来てくる。いつのまにか自分の周りがひもだらけになっていることに気づいた園児は、「ひもに捕まった!」「大きな蜘蛛の巣みたい」と驚きの声をあげている。

ここで留意すべきなのは、このプログラムは「蜘蛛の巣のような作品をつくる活動」ではないということである。導入からもわかるように、活動の序盤で園児は個別に作業を始めている。あくまでもそれぞれのあそびを行い、それらがお互いに絡み合うことで結果的に蜘蛛の巣状のかた

ちが現れてくるのである。この時、自分の結んだひもから周囲のひも、そして網の目全体というように園児の目は導かれ、自分の手元から全体へと視野が広がっていく。「いつのまにか凄いものができてきた」という感想は、この視野の拡大による全体の発見にほかならない。

さて、園児が自分のひもを結び、それらが絡み合っていく様子について考えてみよう（図9）。今、園児 X が点 A・点 B の2箇所に結びつけたひも AB がある。軽く張りを持たせているため、ひも AB はほぼ直線を描いている。そこへ別の園児 Y が現れて、ひも AB 間の点 O に新たにひもの一端を結びつけ点 C まで引っ張っていく。この時、直線であった線分 AB は、点 O を境界にして線分 OC の方向に曲げられる。さらに、ひも OC 間の点 P に別のひもの一端を結び点 D まで引っ張ると、直線であった線分 OC は同様に点 P を境界にして線分 PD の方向に曲げられる。同時に、最初の線分 AB もこの影響を受けるため、全体のかたちが変わる。これらが何度も繰り返されることによって複雑な網の目が生まれてくるのである。

このプロセスは、次のふたつの点で重要である。

第一は、ひもを結ぶ作業のあいだ全体の姿が刻一刻と変化することである。これは、できあがってくるかたちに固定的な完成の状態がないことを意味する。その時そのときが完成であり、なおかつ未完成である。

第二は、部分と全体の関係が常に変化することである。網の目にひもを新たに結びつけ全体のかたちが変わる時、その影響は一方向的ではなく双方に及ぶ。まっすぐ結ぼうとしたひもが全体の力によって思わぬ方向に曲げられることもあり、その変化は結ぶ本人にも予測不可能である。ある個が加わることによって全体に影響が及び、その都度個々の関係が編み直されていくのである。

つまり、これらは個と全体との関わりの発見である。序盤が「結ぶこと」の発見からそれぞれのお遊びを生み出し自己と向き合う段階であったのに対して、自分の手元から全体へと視野が拡大するこの段階で、園児は自己と他者との出会いに気づく。これは同時に園児一人ひとりが結びつく瞬間でもあり、その象徴が蜘蛛の巣状の作品の出現なのだといえるだろう。

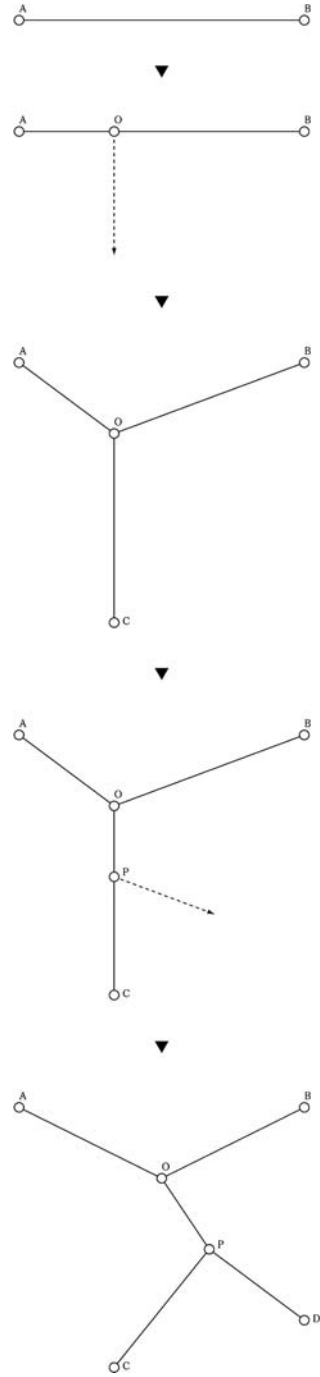


図9

### 3.2.3. 終盤

ひもを結ぶ作業が一段落したところで、最後に全体を引き上げる作業を行う。現在この蜘蛛の巣状の作品は、園児の腰から膝辺りの高さ、即ち目線よりも下に位置している。一番初めのシュロ縄は絡み合うひもの謂わば幹線道路であるため、これらを再度締め直すと全体を一気に頭上高く引き上げることができる。

この段階は劇的な瞬間だ。それまで園児の目線よりも下の位置に重なり合っていた網の目全体が頭上高く引き上げられることによって、水平が垂直に、ヨコがタテになる。園庭全体を覆い尽くす巨大な天井が突然現れ、園児は作品に包まれてしまうような感覚にとらわれる（図10）。

中盤では、ひものつながりに導かれ自分の手元から全体へと園児の視野が拡大した。一方、作品を引き上げるこの段階ではそれまで目線の下に見ていた作品を下方から仰ぎ見ることになり、文字通り見る角度が変わる。つまり、前者の視野の拡大が平面的な変化であったのに対して、ここでは立体的な視点の移動が起こっている。

この視点の移動は、ひもを結ぶという作業から一步離れる目を持つことを意味する。それまでとはまったく別の角度から網の目を捉えることによって、改めて個と全体との関係を見つめ直すことができる。つまりこれは、つくる作業に没頭している自分の感覚を相対化するということである。それゆえ見ることがあそびとして始まり、園児は網の目や強い力で張られたシュロ縄、緩やかに垂れ下がったパーケルひも、美しいほつれなど作品の細部の面白さに気づくことができるのである。

これら細部の面白さとは別に、園庭全体に関する発言が多く聞かれる。たとえば「複雑に絡み合った網の目の影が面白い」とは必ず出てくる感想である（図11）。作品が頭上に上がり網の目で隠されていた地面が見えてきた時、そこに落ちる影の姿をいち早く捉える。また風を受けて全体がゆっくりと波打つ姿を見て「風のかたちが見える」と感想を述べる園児もいる。

活動の締め括りには、幼稚園スタッフから「地面に寝転がってみよう」と声かけがあり、園児は仰向けになる。縦横無尽に張り巡らされたひもとその隙間に見える青い空は、まるで一枚の絵のようだ（図12）。ひもの作品の下でゆったりとくつろぎながら、芝生に落ちる影や目に見えない風のかたち、そして青空といった面白さを見て取る様子からは、園児が網の目だけではなく周囲の環境を含めて捉えていることがわかる。全体の引き上げによって園児の視点が立体的に移動



図10



図11

し、活動場所全体をひとつの作品として捉える目を持つこと。この「作品」の発見の中で、園児は個と全体との関係を捉え直し両者のあいだを往復するのである。

ひもを結ぶ行為から生まれるこれら一連の発見を、造形的な見地から捉えてみると興味深い。導入から全体の引き上げに到るまで各段階におけるひもの状態を考えてみた時、材料であるひもは個々に結びつくことでやがて複雑な網の目となり、全体の引き上げによって蜘蛛の巣状の作品が活動場所全体を包み込む。これは、点から線、平面、そして立体への空間の変化である。

準備段階におけるパーケルひもの材料の山は、点の状態だと考えることができる。この山から園児はひもを手に取り、高い場所に結ぶ、たくさんの数を結ぶ、つないで一本の長いひもをつくといったあそびを個別に行う。「とりあえず」始める導入によって結ぶ行為に目を向け個々のあそびを見つけるこの段階では、一次元の線が生まれている。

結んだひもの数が増えてくると、それぞれが絡み合って複雑な網の目となる。自分の手元から全体へと視野が拡大し個と全体との関わりを見出すこの段階では、個別のひも即ち一次元の線が重なり合うことによって、二次元の平面が生まれる。

結ぶ作業が一段落し全体を引き上げると、ホールや芝生を覆い尽くす巨大な天井が出現する。作品に包まれるという感覚からもわかるように、これは網の目が活動場所全体を取り込むということである。全体の引き上げによって園児の視点が移動し個と全体とのあいだを往復するこの段階では、二次元の平面から三次元の立体へと空間が変化する。

まとめてみると、結ぶ行為によってひもは点から線、平面、そして立体へと次第に次元を変化させ、園児はその空間の推移の中で驚きと発見を繰り返すのである。

### 3.3. 場所

場所に関して必要な条件は少ない。準備段階で数本のシュロ縄を引いておくため周囲に建物や樹木などがあること、これだけである。

広さについても特に指定はない。これまでこの年間交流とは別の事業では、吹き抜けのホール、教室ほどの部屋、小学校の中庭、公園などを活動場所として使用してきた。面白いのは、広い場所と狭い場所では参加者のあそびが微妙に変わってくることである。たとえば、長い1本のひもで活動場所全体を囲うというのは広い場所で良く出てくる発想であるし、机や椅子などその場にあるものをひもでぐるぐる巻きにするのは狭い場所でのあそびであることが多い。校庭の片隅を会場とした時には、一見作業の妨げとなるようなベンチやテーブルをひもでつないでいくというあそびもみられた。以上からもわかるように、《ひもで、せんを、むすぶ。》は活動に最適な



図 12

広さがあるというよりも、それぞれの広さに応じて活動そのものが変化するという柔軟性を持っている。

さて、今回の活動場所は西・北側は二階建ての園舎で、東・南側はフェンスで、それぞれ囲まれた約 20 m 四方の園庭である。活動の序盤では準備段階で引いておいた数本のシュロ縄にパーケルひもを結びつけていくことが中心となるため、これら幹線道路の内側に目に見えない

境界で囲まれているかのような自立した空間が生まれ、園庭は自由な雰囲気を持ちながらも集中力を保つという、一見相反するふたつの機能を両立させる。

また園舎の二階に上がり園庭全体を眺めてみると、作業中に気づかなかったことが見えてきて面白い。これは前項における作品全体の引き上げの段階と同じ理屈だ。活動場所全体を見渡すことができる環境が、園児に作業中とは異なる視点を与え、新たな発見を促してくれるのである(図 13)。

ここで、全体における園児の動きについて考えてみたい。比較対象は、同じく活動場所を園庭とした前回 PART 3 のプログラム《きもちよいえのぐ》である。両者とも自由な雰囲気と集中力という二面性を保ち、個々に活動する園児が関わり合うという点で一見、同じ仕組みを持つように思える。

《きもちよいえのぐ》の場合、序盤で園児は各テーブルを囲み絵の具を混ぜている。第 1 の輪となる各テーブルでは個々のスペースが確保されており、描く・見る・消すという一連のサイクルを繰り返すなど、園児は描くあそびを多角的に生み出している。この時点での第 1 の輪は机ごとにそれぞれ自立した、閉じられた空間であり、それ故テーブルごとにあそびの流行が生まれることになる。この段階では、個別のあそびが主流となっている。

中盤になると別のテーブルへの移動が始まり、色を混ぜるあそびが追加される。それと同時に、園児の移動によって各色のテーブルごとに流行していたあそびが別の色のテーブルへと持ち込まれる。あそびは次の段階へと移り、とりわけ色のつけ合いに拍車がかかる。人の往来によって第 2 の輪つまり園庭全体が混ざり合い、場が活性化するこの段階では、他者との関わりによるあそびが主流となる。その意味で、色の引越しとは園児を交流させ共同作業の中で生まれるあそびを促す仕組みだということができるだろう。

一方、《ひもで、せんを、むすぶ。》の場合ではどうだろうか。序盤の「とりあえず」始める導入によって、個々の園児は結ぶという行為そのものに目を向けさまざまなあそびを生み出す。幹線道路の内側は《きもちよいえのぐ》における第 2 の輪と同様に考えることができるが、園児の動きは序盤から縦横無尽である。

中盤になると、ひもは複雑に絡み合っって不思議なかたちが出来てくる。自分の手元から全体



図 13

へと視野が広がっていくこの段階で、園児は個と全体との関わりを発見する。前述の通り、ここでも園児は個別のあそびを行っているものであり、それらがお互いに絡み合うことで結果的に蜘蛛の巣状のかたちが現れる。園児の意識は人に対してというよりも、ひもという対象および活動の場に対して向かっていることがわかる。

活動場所全体における人の動きという点からまとめてみると、《きもちよいえのぐ》は絵の具という素材・混ぜる行為を通して他者と関わる活動であり、《ひもで、せんを、むすぶ。》は、ひもという素材・結ぶ行為を通して場と関わる活動なのだといえることができる。

これを換言すれば、交流と交差である。中盤以降、他者との関わりによるあそびが主流となる《きもちよいえのぐ》では、協力してお互いの身体に絵の具をつけ合うなど、文字通り人が交流する。一方《ひもで、せんを、むすぶ。》では、お互いのひもを結び合うなど共同作業に近い動きが見られることもあるが、ひもが結ばれた後はそれぞれの個に還っていく。ここでは人は交差するのであり、それ故に蜘蛛の巣状の作品は個別の表現に満ちあふれ、なおかつ個の枠組みを越えて全体化するのである。

#### 4. ま と め

ここまで、素材、行為、場所という点からプログラムの詳細を見てきた。その特徴を振り返り、《ひもで、せんを、むすぶ。》がどんなプログラムなのかまとめてみよう。

《ひもで、せんを、むすぶ。》は、活動場所の周囲から数本のシュロ縄を引いておくことができれば、どこでも実践可能である。広さについて指定はなく、その時々々の環境に応じて活動そのものが変化するという柔軟性を持っている。

園庭の周囲から垂らされた幹線道路の内側は、自由な雰囲気を持ちながらも集中力を保つというふたつの機能を備えた空間となっている。また、全体を見渡すことができる園舎の二階は作業中とは異なる視点を園児に与え、新たな発見を促してくれる。

材料のパーケルひもやシュロ縄はモノクロームの色彩が美しい。独特の手触りや弾力、抵抗感が園児の手の感覚に直接訴え、ひもを結ぶ作業を促してくれる。また、結びやすくほどきやすい性質から、縛るはもとより引っ掛ける、絡める、ほどくなど多面的な行為が可能であり、活動の自由度が高い素材である。

「とりあえず」始める導入は、園児の心の解放を促すことであるとともに、行為そのものに目を向けることである。つくる前からあまり深く考えず、とにかく結ぶ作業から始めることによって、「こんなことをしたら失敗するのではないか」「こういうやり方は間違いではないか」という不安は「こんな簡単なことでいいなら自分にもできる!」「今日はこんなことをしていいの!」という歓びへと変わる。そして、どこに結ぼうか、どのように結ぼうか、ひもの数や長さはどうするかなど、園児は自分の手の感覚を通して素材と対話し、結ぶという行為から見つけたあそびに夢中になっていく。活動の序盤で園児は「結ぶこと」を発見し、つくる作業に没頭するその中

で自己と向き合うのである。

作業が進んでいくにしたがって結んだひもの数が増えてくると、それぞれが複雑に絡み合っ  
て不思議なカタチが生まれてくる。「いつのまにか凄いものができてきた」という驚きとともに、  
自分の結んだひもから周囲のひも、そして網の目全体というように園児の目は導かれていく。活  
動の中盤で自分の手元から全体へと視野が拡大し、園児は「個と全体との関わり」を発見する。

ひもを結ぶ作業が一段落したところで、最後に全体を引き上げる作業を行う。園庭全体を覆い  
尽くす巨大な天井が突然現れ、園児は作品に包まれてしまうような感覚にとられる。目線の  
下に見ていた作品を下方から仰ぎ見るという、それまでとはまったく別の角度から網の目を捉える  
ことによって、改めて個と全体との関係を見つめ直すことができる。この天井の出現とともに園  
児は歓声を上げ、網の目や強い力で張られたシュロ縄、緩やかに垂れ下がったパーケルひも、美  
しいほつれなど作品の細部の面白さを見つけていく。また、複雑に絡み合った網の目の影や風  
のカタチ、そして背景の青空など網の目だけではなく周囲の環境を含めた面白さをも見出す。全  
体の引き上げによる視点の移動は、つくる作業に没頭している自分の感覚を相対化すること  
であり、これにより園児は活動場所全体をひとつの作品として捉える目を持つ。この「作品」  
の発見の中で、園児は個と全体との関係を捉え直し両者のあいだを往復する。

導入から全体の引き上げに到るまでの各段階を造形的に捉えると、これは点から線、平面、そ  
して立体への空間の変化である。ひもを結ぶという作業によって、縦、横、高さというように零  
次元から三次元へと次第に空間が変化し、その推移の中で驚きと発見を繰り返すこと。これが  
《ひもで、せんを、むすぶ。》の本質である。

空間が変化するこのプロセスの中では、特に次のふたつの点が重要である。第一は、作業のあ  
いだ全体の姿が刻一刻と変化することである。その時そのときが完成であり、なおかつ未  
完成であるということ。第二は、部分と全体の関係が常に変化することである。ある個が  
加わることで全体に影響が及び、その都度個々の関係が編み直されるということ。

以上をまとめると、作業の自由度が高い素材を使用し「結ぶ」というシンプルな作業を行  
う《ひもで、せんを、むすぶ。》は、特定の場所にとらわれずどこでも実践可能であり、  
その時々状況に応じて活動そのものが変化する柔軟性を持っている。そして、作業を通  
じて変化する空間の中で常に編み直される個と全体との関係を捉えるプログラムだといえる。

また《ひもで、せんを、むすぶ。》は、一般的に共同制作と呼ばれているものとは違う。

冒頭で述べたように、共同制作とは参加者全員が価値観を共有し同じ目標に向かって作品  
をつくる活動である。一人の力で完成させることが難しい作業を分担し、個々の表現  
よりも全体の中での役割を優先させる方法であり、それ故に全体を覆さない程度に  
個は抑えられる必要がある。

たとえば、先の例で説明してみよう。彩色した小さなタイルを並べて大きな虹のモザ  
イク壁画とする場合では、一人ひとりが自由に色を使う訳にはいかない。全体の  
絵柄を決定し、七色のタイルの量を考慮しながら誰がどの色を担当するのか、大  
きさやかたち、配置をどうするのかというように、完成に向けて予め計画する  
ことが必要であり、個々の表現という点では制限が強い作

業となるだろう。

また、折紙でつくった飾りをまとめて七夕の笹とする場合には、行事に関するものであれば、どういう飾りをつくるかは個々の自由となる。こちらは上記のモザイク壁画よりも比較的自由度が高いといえる。

一方、《ひもで、せんを、むすぶ。》の場合である。仮に、ひもを結ぶ作業の導入を「全員で協力して蜘蛛の巣のような作品をつくろう」という説明から始めてみたらどうだろう。主催側が前もって「ひもで蜘蛛の巣をつくる」というテーマを設定し、参加者はその部品づくりをするという構図である。これは明らかに共同制作である。この場合、部分と全体との関係はあらかじめ決められていて参加者は既成の枠組みの中でしか活動しないため、自己と向き合う機会は少ない。つまり、ここでは参加者の個は著しく制限される。

《ひもで、せんを、むすぶ。》では、「とりあえず」始めるという導入によって、行為そのものに目を向ける。園児は「結ぶこと」を発見し、つくる作業の中で自己と向き合うことによって個を生み出す。ひもが絡み合うことは人の交差、即ち個と個との出会いであり、そこでは園児は個と全体との関わりを見出し両者のあいだを往復する。《ひもで、せんを、むすぶ。》では、作業を通じて個は自身の枠組みを越え、全体との関係を絶えず問い直す状態に置かれることになり、これは共同制作とは異なる活動である。筆者の目に園庭のゴールと保育室の水筒掛とをつなぐ一筋のひもが美しく見えたのは、屋外と屋内という異質な空間を結びつけた個としての表現が、蜘蛛の巣状の作品として全体化した後もなおそこに内在しているが故である<sup>14)</sup>。

最初に述べたように、このプログラムの目的は、ひとつの大きな作品をつくるだけではなく、作業を通して生まれる個々の表現や作品の見え方・捉え方など多くを発見することにある。そして、それは予め完成を念頭に置いて作業を分担する共同制作ではなく、ひもを結ぶという行為を起点に園児一人ひとりが自由にあそびを見つけ、そこで生まれた個々の表現が集まり個の枠組みを越えて全体化するものであった。ひもを結ぶという作業によって、零次元から三次元へと次第に空間が変化し、その推移の中で驚きと発見を繰り返すことが《ひもで、せんを、むすぶ。》の本質であり、園児は縦横無尽に張り巡らされたひもとその隙間に見える青い空によって描かれた一枚の絵をはじめ、随所に生まれる表現としての個をそこに見出すのである。

#### 注

- 1) 倉科勇三「芦屋市立美術博物館と芦屋市立伊勢幼稚園との年間交流 PART 3《きもちよいえのぐ》」(『園田学園女子大学論文集』第 51 号、pp.141-150、2017、園田学園女子大学)
- 2) 対象は子どもから大人まで、人数は 10 名～100 名、場所は吹き抜けホールや教室などの屋内、中庭や公園などの屋外というように、過去いろいろな形式で数十回程度実践している。
- 3) このプログラムについては、下記の著作の中で過去に詳細を述べており、本稿のプログラムの概要、考察およびまとめについて文章を一部流用している。倉科勇三「個の枠組みを越える——美術館ワークショップの実践から」(栗山昭子編著『障がい児教育と家庭教育』、pp.52-82、2009、ふくろう出版) なお、図版については、年間交流とは別の事業で行った時のものを一部掲載している。
- 4) 2002、2005 年度の年間交流では、屋内となる美術博物館ホールで実施した。



- 5) 布を裂く音と感触に夢中になる園児は多く、しばしばあそびのコーナーのひとつとなる。
- 6) 幼稚園スタッフによれば、年長が年少に結び方を教える姿をよく目にするとのことである。
- 7) 事前打合せにおいて、園児がどの程度ひもの結び方を会得しているかを確認している。
- 8) 大勢の園児が自由に活動するため、安全確保の点からジャングルジムに結ぶことは中止とした。ただし、雲梯への結びはスタッフが常駐することで続行とし、園児はスタッフに抱え上げられながら結ぶなど柔軟なサポートが見られた。
- 9) 事後反省会で、幼稚園スタッフから次の日まで園庭に置いておきたいとの意見が出たため、筆者は「ほどく作業を楽しむ」ことを提案し、翌日には、ほどく、丸める、束ねる、分けるという片づけ作業があそびとなった。なお、幹線道路であるシュロ縄にはさみを入れると、パーケルひもの結び目をほどかずに抜き出すことができるので、結ぶ時と同様ひもをほどくことが難しい年少の園児も楽しむことができる。
- 10) スズランテープは、1962年に発売された伊藤忠サンブラス株式会社（シーアイ化成子会社）の登録商標。薄く幅の広い合成繊維製のテープで、ポリエチレン製のものが多い。「スズランテープ」『フリー百科事典 ウィキペディア日本語版』。最終更新 2017年4月23日（日）14:02 UTC、URL: <http://ja.wikipedia.org>
- 11) このプログラムを初めて行ったのは、とある児童館に向いた時のことである。その場にあり合わせのもので行ったためスズランテープを使用したか、その後自然素材に変更したという経緯がある。
- 12) 事後反省会では例年、ひもをつないで長くする面白さに関する発言が聞かれる。
- 13) 制作プロセスと結果の問題については、拙著を参照のこと。倉科勇三『ワークショップのためのワークショップ——《しろいろくろいろ》で制作プロセスを考える』（2005、芦屋市立美術館）
- 14) 本プログラムを前述のような共同制作として行っていたのであれば、一見全体像とは無関係に見えるこのひもは余計な部分として片づけられてしまうだろう。

図版 1～4, 7, 8, 10～13 写真提供：芦屋市立美術館

図版 5, 6 山口県立美術館 HEART 2007 ワークショップより（2007/08/05）

協力：芦屋市立伊勢幼稚園

---

[くらしな ゆうぞう 美術教育学]