

「ストーリーテリング」の美術の教育への導入と意義

—イメージの内的・主観的な体験とその共有をとおして—

Storytelling in Art Education

— Direct Experience and Sharing of Personal Images According to C. G. Jung's Individuation.

北海道教育大学岩見沢校 富田俊明

はじめに

2006年から現在まで、筆者は非常勤講師として北海道教育大学芸術課程において集中講義を担当している。筆者の美術家としての実践の核の一つであるストーリーテリングを、教育の現場に合わせアレンジして授業に応用している。

筆者がここでいうストーリーテリングとは、イメージの内的・主観的な体験とその共有のことであり、またそれ以上に生きる技(アート)というべき何かである。語り手にとってストーリーを生みだし語ることに意味があり、聴き手はアクティヴ・リスナーとしてストーリーが語られる場の創造に参加することができる。ストーリーテリングは、イメージの創造・伝達・共有において、物体としての作品ではなく、語り手と聴き手、聴き手同士などの「個」とその関係性に依存しているのも特徴的である。

ストーリーテリングを通して、学生たちは「聴いている人にも作った自分にも言葉で言い切れない感情が生まれる」のを感じたり、「ストーリーの中に「自分を見つけられる」「生きていけるものがあるストーリーは心に何かに触れる」というように、自らの魂に触れるような体験をしている。ある学生はそれを「人生で、それがなければ、たぶん生きることが空しくなってしまうもの」と表現した。筆者がこの授業で目指すところは、一言でいえば「生きる技(アート)」としての芸術である。とはいえ学生たちはカジュアルに授業を楽しんでいる。

筆者はかねがね、美術から「個としての私」が失われていると感じてきた。「アートのためのアート」が自閉するなか、「個としての私」がいかに生きるかという問いに応える美術の意味が見失われつつある。筆者はこのような危機感をもち、人間の自己実現を世俗的で一面的な見方をこえたユニヴァーサルな世界観のもとに位置付ける、心理学者C.G.ユングの「個性化」(Individuation)¹⁾という概念に、この授業の見取り図・理論的背景を求めている。イメージの一般的な意味ではなく、きわめて個人的な意味を体験させ共有させるストーリーテリングには、アートをしっかりと個の存在に根付かせるとともに他者性へとやわらかく開いていく効果が期待でき、大学における美術の教育現場においても、十分に探究する価値があると思われる。

本稿では、現代の美術における「個」の問題を描きだすとともに、筆者の実践するストーリーテリングの授業がいかにこの問題をのりこえる有効性を持つかを提示する。そのために、第I章では、筆者が理論的背景としている、イメージの役割を重視するユング心理学の概念に照らしてイメージとストーリーの意義を確認するとともに、「個としての私」の美術を制度としての美術と対比させ、その質的な違いを論じ、美術において「個」を大切に示す意義を示す。第II章では、ストーリーテリングの授業の概略を述べ、第III章では、学生による自己分析から授業の内容を振り返り、第IV章では、ケーススタディを試みる。第V章では、「個としての私」が美術教育の中に基礎づけられることの現代的な意義という視点から、ストーリーテリングの有効性について結論づけたい。

I. 「個性化」とイメージとストーリーの意義

1. 「個性化」とイメージ

人間ひとりひとりに本能的に備わる、偏狭な自我を乗り越え、より大きな自己を中心として成長していくダイナミックな動きをユングは「個性化」と呼び、そこでイメージの果たす役割を重視した。イメージを単に外界の模倣あるいは審美的なものに見做すのではなく、「個性化」のプロセスにおける自己と自我との対話におけるメッセージや心的エネルギーのキャリアとして働くものと捉えることや、ストーリーを単なる娯楽や慰みと矮小化するのではなく、人間が成長しようとする自然な欲求から生じることを理解することは、生きる技としての芸術の、時代に左右されない普遍的な基礎づけとなりうる²⁾。

本来イメージは、視覚、触覚、嗅覚、味覚、運動感覚などあらゆる人間感覚の性質を具えもち、全人的に体験されるものである。ここでは心の内界のイメージの意味について、ユング派分析家・河合隼雄『イメージの心理学』を参照する³⁾。

イメージの源泉は人類共通の普遍的無意識にある。普遍的無意識には人間存在の核である自己が存するとされ、私たちの日常的な自意識の座である自我とは区別される。そのためイメージは自我にとって、自律性・具象性・集約性

(多義性)・直接性・創造性を持つものと感じられる。イメージはあるメッセージをもって意識に昇ってくるが、もしそのメッセージを私たちが汲み上げ理解するなら、私たちの生き方は大きく変えられ得る。

2. 「個性化」とストーリー

覚めてはじめて夢が夢と自覚されるように、人はしばしば無自覚にあるストーリーを生きている。いつの時代にも、人々が当たり前とするスタンダードの物語があるが、「個」を大切にす限り、自分が生きていくためのスタンダードの物語などはあり得ない。戦時中の日本では、男の子は兵隊になってお国のために死ぬ、というのがスタンダードであったし、少し前までは一流大学に進学し一流企業に勤めるというスタンダード物語があった。

現在ではかつてのような強制力が薄まっているように見えるが、「勝ち組・負け組」といった新しいスタンダード物語が作られているともいえる。「現代に生きる人間としては、『個としての私』は、どのような物語を生きようとしているのか、それを見いだしたり、作りだしたりしなければならない⁴⁾と河合が言うように、「個性化」は概知の与えられた選択肢ではなく新しい未知の道を求めることであり、ここに唯一無二のストーリーを生きる新しい「個」が生まれる契機がある。「個性化」は生成しつつある過程であり、その動的な特性にも注目しておきたい。

3. 美術におけるスタンダード物語再考

美術または美術教育の世界にもスタンダード物語はある。たとえば筆者が学んだ大学の美術学部の油画専攻では、入学ガイダンスにおいて新1年生60人に対し「この中で作家になれるのは1, 2人であろう」という話がされる。筆者が同学部で助手を務めた3年間も毎年同じ話が新入生に対し繰り返されていた。これなどは「芸術・作家至上主義」のスタンダード物語の典型といえる。スタンダード物語が支配的になるほどに「個としての私」が阻害される。

行き詰まりをみせる近・現代社会のモデルは競争や戦いや孤独を内包する男性の英雄像⁵⁾だが、美術もこの影響下にある。前述の「60人中1人」という考え方などはまさにこれである。このようなスタンダード物語と同一化したアイデンティティが何に帰結するかの一例として、岡本太郎を挙げる。ピカソの絵を見て「俺はピカソを超える」と言ったというエピソードは、岡本が男性的な英雄神話を生きていたことを示している⁶⁾。沖縄の聖地・久高島で岡本は、禁忌である風葬地で棺をこじ開け写真を撮り本土の写真雑誌に掲載⁷⁾、これがもとで遺族は気が狂い風葬の習俗は廃れてしまった。自分をアーティスト=英雄と見做すならば、他者への感受性はマヒし、破壊的な結果をもたらす。

これに対し、女性の個性化を描いた『源氏物語と日本人』で河合は「個としての女性」像がヒントになると述べている。すなわち「一人でありながら関係性を内包した存在……自分自身の存在自体によってアイデンティティを持っているが、必要な時に、必要な相手と、仲間として生きる関係性をもっている存在」⁸⁾である。内と外の他者性を内包し、他者の枠組みでも捉えられる柔軟な態度。ストーリーテリング自体このような個の在り方を前提としているが、授業ではさらに、創作過程を共有するグループワークによって、孤立ではなく関係性の中で自己実現する新しい「個」の在り方を強調・展望している。

「個としての私」のアートの在りようを、ユングの経験を例に見てみよう。そこには「制度としてのアート」と対比してその意味が鮮やかに示される。無意識の中に創造性の根源を認めたユングは、アーティスト的な資質を豊かに持つ人であった。ユングは自身の精神的な危機を、石を使った建築遊び⁹⁾やマンダラを描くといった創造的な「遊び」を通じて乗り越え、その体験から重要な理論も導き出されてきたのである。創造行為に身を任せているとき、ユングは、創作が創作者自身に与える意味が最高に位置する、作品の価値よりも勝る、と言っている¹⁰⁾。

作品の美的な洗練や完成より上位の価値とは、イメージの個的な体験とその理解である。それはいかに生きるかという問いかけの下でこそであり、アーティストとしてのアイデンティティを強化するためではない。制度としての美術とそのスタンダードに視点をおくかぎり、美術の価値はオブジェとしての作品にあるのであり、その評価を行うのはマーケットや学芸員や評論家などの外在的な権威であろう。一方「個としての私」に重心をおくならば、美術の価値はそれを創造する個に依拠し、その意味は誰よりもその個によって語られるものとなる。

II. ストーリーテリングの授業

1. 授業実践までの経緯

筆者が集中講義を担当している北海道教育大学芸術課程の実験芸術専攻実験芸術分野は、伝統的な芸術ジャンルに取まらない表現を志向する分野として2006年に誕生した。基礎的な美術表現を学ぶ1年次から実験芸術の授業を履修できることに鑑み、むしろ芸術の基本に立ち返る内容を考えて、筆者はこれまで実践してきたストーリーテリングをアレンジして授業に導入することにした。

この授業の特徴は、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1組のグループワーク

これまで自己実現といえ、このような男性の英雄像が

とした。こうした工夫は、集中講義の短い時間内で、学生たちに「スタンダード物語」を押しつけるのではなく、自ら「個としての私」のストーリーを発見してもらうためにあえて行っている。学生がこれを実際にどう体験しているかは第Ⅲ章と第Ⅳ章で詳しく見ていくが、その前に、授業の概略を簡単にここで説明しておく。

2. 授業の概略

① ガイダンスでは、意識すべきポイントを以下のようにまとめ、伝えている。

● 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）。

● 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）。

● 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）。

● 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）。

● このようなプロセス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（自己観察力・分析力）。

② 背景となる概念についての講義と参考作品の紹介。「ストーリーテリング」への理解を深めイメージを広げる。

③ 創作プロセスへ向けてストレッチ的なワークを行なう。一対一のボディーワークも使って楽しみながら、通常の対話とは違うストーリーテリングのマナーを体得させる。

④ いよいよストーリーの創作だが、3人1組でプロセスを共有しながら各自のストーリーを創作するのが特徴である。具体的には、各自自分のストーリーを一つ作るのだが、プロットは3人で話し合っ決めて決めることが条件である。プロットに対してまずイメージし、描く。この絵を3人で見せ合い、説明したり質問したりする。そして次のプロットを3人で決める。これを繰り返してストーリーを作っていく。グループ内で共有される同じプロットから3者3様のイメージとストーリーが生まれることになる。

⑥ 参加者全員が集まり、1人ずつストーリーを発表し、ストーリーテリングの場の体験をする。

⑦ アンケートを参考に自己分析。学生の自己分析を援助するため、授業の各プロセスに関する詳細なアンケートを行っている。

3. 評価

評価の配分は、エクササイズ = 20%・ストーリー = 35%・自己分析 = 45%。提出物としてのストーリーよりも学生自身による自己分析を重視している。提出物としてのストーリーや授業での学生の様子など外側からの観察ではうかが

い知ることのできない、学生自身による学びの意味を見る。

Ⅲ. 自己分析からみるイメージの体験と共有

1. 自己分析の意義

授業の各過程に関するアンケートに応じて学生は自己分析を行う。主観的な体験を客観的に分析することで初めて学生は、授業で得た体験を意識化し、自ら学びに変えることができる。この章では、筆者が最重要と考える3つのポイントについて詳しく検討したい。学生自身がこれをどう体験しているかが大切なので、学生による自己分析を直に引用し、学生の視点から3つのポイントの意義を確認する。

2. グループワークの体験

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。プロットに対してまずイメージし描くことがポイントで、頭でストーリーを作るよりも、イメージに語らせ、道案内させる感覚を掴むことができる。これに対して意識は、これまでとは違う対応を迫られることになる。内なる対話が始まると、学生は行き詰ってくるが、ここでパートナーとの対話がサポート的な役割を果たす。互いの存在が互いにどう影響するのかを、生まれてくるストーリーに見るにつれ、自分の世界だけではなく他者の世界にも共感をともなった興味を抱くようになる。学生の自己分析を見てみよう（以下ゴシック体で示す）。

「誰にでもあって、だけどいつもは出てこないもの。自分ではない存在があってこそ生み出せるもの。周りに関わりながら作り出していくことは、自分にはないものを取り入れることで、自分の中の未知、新境地を知ることが出来ます」「パートナーからの質問が、自分の作品の次に来る展開に影響すると思いました。パートナーからの質問によって、自分の絵や頭の中でのイメージが、詳細まではっきりと描くようになりました」「パートナーの制作に関わるのは、はじめは少し荷が重く感じました。自分の一言で相手が自信を持ったり内容が変わったりすると思うと、安易な発言をしてはいけないと気持ちが引き締まりました。それでも消極的にならないように心がけて、相手のイラストの中で気になる所や、本人は気づいていないけど話に深さが出そうな点など、言葉を選びながら話していくことができました。いつもは自分勝手に作っているの、そういった気遣いを学べたことは、自分にとってプラスになったと思います。」「パートナーの存在は、お互い作りながらも導き合う、創作共同体のようでした。ちがうストーリーを作っ

ていても、プロットが共通だからでしょうか。一緒に作ってそれぞれ発表しあうのはとても楽しかったです。パートナーの考えた方向が意外なもので、驚いたり、笑ったり、それが自分のストーリーにも響いて、盛り上がっていく。とても良い関係にあったと思います。』



図1、2 グループワークの様子（2009年8月）

2. ストーリーテリングの場の体験

ストーリー創作のグループワークでは、プロセスはパートナーに濃密に共有されていたが、ストーリーテリングの場では、ストーリーはクラス全体へ向けて「発表」されるものとなる。イメージを共有する相手やモードが変化することと、ストーリーの意味が自分にとってどのように変化するかに関連性に気づくこと。

「口に出した瞬間に、自分がなぜこのシーンを入れたのか、自分の言葉を通して改めて発見するような瞬間がありました。」「自分のストーリーに対する思いが確固たるものになったような気がします。」「パートナーのストーリーも、創作の場と発表の場ではちがった話が出てきて『そうだったのかぁー!!』と驚ろかされる場面もありました。」「人のストーリーを聞くのも想像をかき立てられたりストーリーに入りこめたりして面白く思い、（自分が）ストーリーを話しているときも、創作しているときより、感情移入して話を組み立てられたのは不思議でした。誰かに聞いてもらう、ということが創作の一つのように感じました。」

また、ストーリーが他者と自分とのダイナミックな関わりの中に生きていることを実感させる。聴き手とは単なる

受身の存在ではなく、語り手やストーリーが生き生きと動き出すための場のエネルギーの一端を担うアクティヴ・リスナーであるという自覚。語り手から聴き手へという一方的な動線だけでなく、場にいる皆の存在や感情と一体になるコムニタス体験¹¹⁾。より共感的な態度で聴くことができるのは、前段階のグループワークの効果でもある。

「同じイメージを共有することで、その場にいるみんなの存在（感情）と一体になれるような感じは、毎回気持ちいいです。」「人と何かを共有することで、人はこんなに素直になれるんだなぁと思いました。今回私が得たものは、私が見えている世界はほんの少力で、まだまだ世の中には知らない考え方や感じ方があるのだと、そしてその自分とちがう感じ方を謙虚に受け止め自分なりに解釈することが、時として自分の意見を貫くこと以上に大事なのだと気づいたことです。」「話しながら周りの人が笑ってくれたり真剣に話を聞いてくれたりしたのがとても嬉しかった」「みんなに語りかけつつ物語を進行するので、淡々と発表するよりも楽しめました。みんな本当は話したいことをたくさん持っているのだと気づかされました。」「今回はみんなに聴いてもらうということだったので、まったくわからなくてぼかんとってしまうものではなく、私がどんな気持ちでこの物語を作ったのかを知ってもらおうと思いました。ただ作って終わるものだったら、こんな考え方にならなかったと思います。」「発表されたストーリーはどれも印象的で、一つ一つ世界が確立されているようでいて、だけど自分の中にも同じようなイメージがあるようにも感じました。」

3. イメージの体験

グループワークによって自我のコントロールとパターン化した反応をブロックしたことで、イメージが生き生きと動き始める。これはイメージがより深い無意識の層からエネルギーを得てくるからと解釈できる。すると自我はイメージを自律性をもったもの＝他者として感じはじめる。ここではそのような内なる他者を「生きているイメージ」と名付けて議論している。学生たちはある感動とともに、イメージをそれ自身として「生きている」何ものかとして感得している。「生きているもの」はある条件下で語り手と聴き手の間を移動しうると感じられているのは、それがより深い普遍的無意識に依拠している証左かもしれない。

「今回作ったストーリーは、奇跡の塊です。グループで創作して、発表して、提出する形にするために、話の流れを見ているとき、作っているときにたまたま、偶然使った色や、序盤で特別考えずに出したものが、後に大きく関わることになっているのに、とても感動しました。」「私ではなく、ストーリーが勝手に動いたのを少し感じました。」「自分の分身が勝手に動いていく感覚に襲われました。」「生

きているイメージ』『ストーリーをきているもの』とは、ストーリーの聴き手しだいだと思います。語っている人がどんなに演技をしても、聴き手がストーリーに入っていると想像を膨らませないと、語っている人のところから次の人のところへ、ストーリーは泳いでいけません（魚にたとえるなら）。」「生きているもののいるストーリーは、作者や誰かの思いが込められていて、なおかつ見ている人がストーリーの中に『自分を見つけれられる』のだと思います。」



図3、4 ストーリーテリングの場の様子（2009年8月）

筆者は、さらに自我を積極的に関わらせることが大きな成長の契機になることを期待・展望しているが、複数回受講している学生の中に、ストーリー創作とストーリーテリングの背後に「個性化」のダイナミズムが働いていることに自ら気づく学生が現れてきた。これは内と外の他者性に触れつつこれに引きずられずに「意識的に生きること」に関わる、より上位の学びであり、「個性化」のダイナミズムの中でアートを生かしていくことに通じる。

「自分のストーリーを作って、プロットについて解釈してみても気づいたことなのですが、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いう心の働きを持っているのだと思った……『ハッピーエンドをつくらうとする』ことは、本人がそのストーリーやストーリーのもととなった物事について、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、ストーリー作り自体に大きな

意味を感じました。」

IV. ケーススタディ

1. ケーススタディの方法

前章では、各過程のうち重要な3つのポイントから学生の学びを概観した。本章では、個々のストーリーの全体像を見るためにケーススタディを試みる。ストーリーがどのように生まれ体験され意味づけられるかを、学生の自己分析を参照して描写する。紙面の関係から2人しか取り上げられないが、対象として選んだケースは、「個としての私」の物語の特徴を比較的よくあらわしている例である。2人はそれぞれ、イメージの中を主人公として生き、泣いたり怖がったり悩んだり驚いたり笑ったりと、全人的に体験している。イメージの展開にただ身を任せるのではなく、自分はこうしたいという意識・自我の働きも、ストーリー体験に大きく関わっていることを示す好例である。ストーリーを自分自身の生き方に反映させ気づきや成長の契機としている点は、「個性化」との関連において注目される。

2. ケーススタディ1：Sさん

「自分のイメージを他人と共有することがとても新鮮に感じ、それぞれのストーリーの一部分を分け合い、関わり合っただけの創作というのは、普段あまりない体験で、悩むこともありましたでしたが楽しかったです」というSさんのストーリーは、どこかユーモラスで怖くもある、昔話や神話を彷彿させる繰り返しの表現が印象的だった。ストーリーの中で主人公であるSさんは、出会った小さな人影が泣いている理由を尋ねる。すると「人影は、奥の通路の左を指さした」。そこには大きな玉ねぎがあり、半分には切られている（図5）。「これじゃ泣くよね、と思ったがなんだか腑に落ちない。他にも理由があるんじゃないかと思い玉ねぎに近づいていく」と、玉ねぎの中から鍵が出てきた。この鍵で次のドアを開けると、Sさんが飼っている猫がベッドで子猫を産んでいた。親猫の首輪に鍵が付いており……という具合に次々と鍵を見つけドアを開けていくうちに、各場面が「泣く」ことに結び付いていることにSさんは思い至る。

あるドアの前で、「鍵があるから開けられる。でも、開けたくなかった。ドアの向こうが怖くて、見たくなかった。わたしは、不安になって、ドアからはなれていく。『わたしには、まだ、あのドアは開けられない』そう思った。でも、いつか開けるときが来るとも思っている。わたしは、指輪のカギを手放す気はない。」というところでストーリーは終わっている。

Sさんは、ドアを開けるたびに発見する「泣く理由」が次第にショックなものになっていくので、「最後のドアは、

私にとって、ただひたすらネガティブでさけてしまいたい存在をあらわしている」と最初は思ったと述べている。

しかしストーリーを意識し続けているうちに、「最後のドアの意味はもっと別のものだと気がきました。最後のドアの向こうにあるのは、私にとって試練のような、越えなければならないもののように思えた」という。

Sさんは、授業の後もストーリーを意識し、自身にとっての意味をうまく見つけ出している。くり返しあらわれた「泣く理由」も、Sさんがこれまで越えてきた経験をあらわしていることに気づき、最後のドアの向こうにも越えられる、越えたい何かがあると予感する。「少しずつ、そんな風に自分のストーリーを解釈すると、今の自分は何か、目標を持つべきかもしれないと思うようになりました。」というように、ストーリーの中で完結させず、Sさん自身のこれからの生き方につながる気づきを得ている。

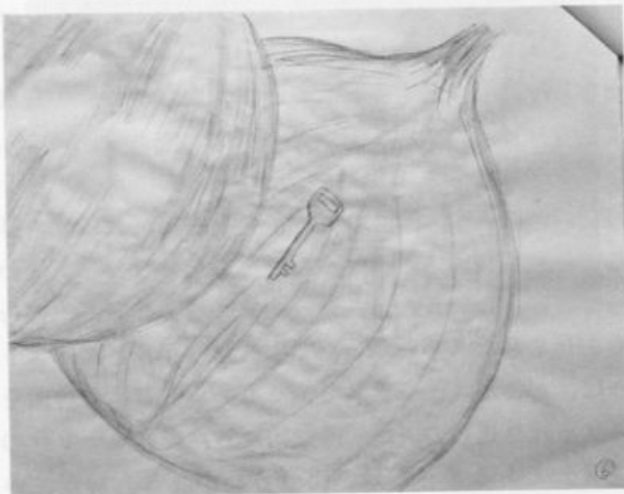


図5 プロット⑥「出現」 タマネギの中に鍵を見つける。

3. ケーススタディ2：Aさん

Aさんは、ストーリーテリングの授業を受けるのは3度目である。1度目は、パートナーたちがルールを無視したり、Aさん自身授業の意義を誤解していたため、不本意な結果になり悔しい思いをし、もっとしっかり体験したくて履修してきたのである。ここではAさんの2度目のストーリーを見ていく。

Aさんのケースで注目したいのは、自我の統制やコントロールがいかにかに恐怖と結びついているか、これをうまく越えてイメージの展開や即興性に身を任せたとき、予定調和的な“いつものパターン”を超え、いかにかにイメージが豊かに展開するか、またそれが本人にとってどのように意味深いものになるか、という点である。

5番目のプロット「山」で、「山が両親であると私はすぐに気がついて（思い込んで）しまいました」というAさんは啞嗟に防衛的な反応をした。両親との葛藤を少な

らず持っているAさんは、これ以降山＝両親と直面しないで済むように、終わりまでの筋書きを考えてしまったため、グループワークのルールに阻まれて先に進めなくなった。興味深いことにAさんと同じグループのMさんも同時に身近な人がイメージの中であらわれたと感じ、ストーリーを終わらせたいと思っていた。

Aさんのグループの様子が明らかに停滞していたので、筆者が声をかけてみると、上記のようなことがわかった。そこでいったんこれを認めた上で、その終わらせ方はパターン化した反応であり、ここでそれを繰り返すよりも、“足踏み”のできるプロットを出して様子を見てもいいのでは、とアドヴァイスした。グループはしばらく話し合った後、“様子見のプロット”を出してみることにした。その後2人のストーリーは思いがけない展開をするのだが、ここでは引き続きAさんの展開を見てみたい。

「プロット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⑩の自転車の解体以降でした。自転車の解体や、自転車のパーツでテントを張るとするのは、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りました。」とAさんが言うように、劇的な展開をみせる。⑩「優しくする」という



図6 プロット⑩「のむ」 青い自転車のボルトをつまみ、一つ一つ飲み下す。

プロットで自転車を解体したり、呑みこんだボルトが温かく感じられたり（図6）、残りのパーツでテントを作った時に初めて衣類を脱ぎ捨てて生まれたままの姿で安らかな夜を迎えるラストシーンなど、世俗的な意識状態では生まれえないイメージが一挙に湧出してきており、Aさんが逃避を止め、イメージとストーリーの展開に身を任せる決断をしたことが非常にプラスに働いているのが感じられる。

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ははっきりしないのではないかと思います」というコメントに示されている。この結果得られた気づきは「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」という力強いもので、「和解か反発かという方法だけではない」第3の方法を見いだしている点はまさに、個性化とは新しい第3の道を創り出すこと、という河合の言葉を思い起こさせる¹²⁾。

V. むすび

これまで見てきた通り、筆者の授業では、ストーリーテリングを「個としての私」を取り戻し、内なる他者・外なる他者と出会うために使っている。創造性における内なる他者の体験は本来奥深いものであるが、筆者の工夫は学生にもこの一端に触れることを可能にした。内なる他者・外なる他者との葛藤と協働の果てに自らが見出すユニークなストーリーには、イメージや個性化の特徴がよく表れている。自己分析の中で学生の多くが、ストーリーテリング体験の楽しさ、驚きについて語る。そこには単なるエンターテインメントと一線を画す、個の存在と直結した表現があり、それぞれのストーリーには個の尊厳がかかっている。自分を十分に表現し合い、真摯に向き合う機会が、非日常的で祝祭的な喜びをもたらす点は、社会構造の次元を超えた、自由で平等な実存的人間の相互関係のあり方であるコミュニティの体験に通じている。筆者の謂わんとするイメージの内的・主観的体験とその共有とは、まさにこのことである。

第I章では「個性化」という見取り図の中にイメージとストーリーの意味を求め、制度としての美術との対比において「個としての私」の美術の意味を論じるとともに、関係性の中で自己実現していく新しいタイプの「個」をこの授業ではモデルとしていることを論じた。第II章では授業の概略を示し、全プロセスに対話を組み込む工夫がこの新しい「個」の在り方を実際に体験させ、自己分析を重視するやり方が、学生が体験で満足せず、その意味・意義を自分自身で掴みとる能力を育てることを目的としていることなどを論じた。第III章では、この授業の特徴である3つのポイント、すなわちグループワークの創作プロセスにおけるコミットメント、ストーリーテリングの場に参加していくアクティヴ・リスナー体験、「生きているもの」としてのイメージ体験の実際を、学生の自己分析を引用し学生自身の視点から確認した。第IV章のケーススタディでは、「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」とAさんのコメントにあるように、多くの学生が確かに「個としての私」を創作の中で自ら掴みとり、自然な自信を持ち、さらには生きる展望さえ見出していることを確認できた。

筆者のストーリーテリングの授業は、その狙い通り、生き生きとしたイメージの体験とその共有をもたらし、さらには「個としての私」がいかにか生きるかという問いに十分に応えることが分かった。以上から、筆者が実践するストーリーテリングの授業は、現代的な意義から重要視されるべき「個としての私」を美術の教育に基礎づけることに対して、有効であると結論づけることができる。

学生が全人的な体験を消化するためには、相応の時間が必要である。しかし、この授業では集中講義という時間的な制約から、学生による自己分析については授業後の課題とせざるを得なかった。学生が互いの自己分析をシェアできれば、さらなる深い学びが得られると予想されるため、今後は十分なフォローも検討したい。また、この授業はストーリーテリングの入門編である。個と創造性の有り様を見直すこのような基盤から、実践編・応用編の授業実施の可能性についても検討したいと考えている。

注釈および参考文献

- 1) 河合隼雄、「昔話の深層」、講談社+a文庫、1994年、pp.272-292
- 2) 河合隼雄、「イメージの心理学」、青土社、1991年、pp.24-42
- 3) 2008年に筆者は、文化庁新進芸術家海外留学制度のサポートにより、ユング研究所(チューリヒ)の冬季集中講座にて、ユング心理学を学んだ。
- 4) 河合隼雄、「源氏物語と日本人」、講談社+a文庫、2003年、pp.42-62 物語が個と人間社会に果たした役割の変遷について述べられている。
- 5) 河合隼雄、「源氏物語と日本人」、講談社+a文庫、2003年、pp.93-97
- 6) 岡本太郎、「青春ピカソ」、新潮文庫、2000年、p.19
- 7) 岡本太郎、「沖縄文化論」、中央公論社、1996年、pp.238-240
比嘉康雄、「日本人の魂の原郷 沖縄久高島」、集英社新書、2000年、pp.42-43
- 8) 河合隼雄、「源氏物語と日本人」、講談社+a文庫、2003年、pp.114-117
- 9) 2007年に筆者は、文化庁新進芸術家海外留学制度のサポートにより欧州に滞在・調査中、ある奇跡的な幸運から、ユングが自ら建てた高名なボーリングンの塔(チューリヒ)に滞在した。ユングの創造のアウラに直に触れ、改めて「個としての私」のアートの力強さに打たれた。
- 10) C.G.ユング、「心理療法論」、林道義訳、みすず書房、1989年、pp.53-54
第II章「心理療法の目標」に次のような記述がある。
「大切なのは芸術ではないというより、芸術を重視してはならず、単なる芸術とは異なった、それ以上のもの、即ち(創作すること)が患者自身に与える生き生きとした作用を重視しなければならない。即ち個性的な生の意味がここでは最高に位置し、それを求めて患者は稚拙で不器用だが表現がたいものを目に見える形に移し替えようと努める」
- 11) ヴィクター・ウィッター・ターナー、「象徴と社会」、梶原景昭訳、紀伊国屋書店、2002年、pp.124-126
- 12) 河合隼雄、「昔話の深層」、講談社+a文庫、1994年、p.290