

アート・ゲームについて(2)

ふじえ みつる
(Mitsuru FUJIE)
(美術教室)

What is "Art Games" for Art Education (2)

(Department of Visual Art)

はじめに

本論は、本研究報告の第47輯(1998年3月)に発表した「アート・ゲームについて(1)」の続きである。ここでは、主に欧米の事例を中心にして55種類のアート・ゲームについて紹介した。ここで一つ追加しておきたい。スティーブンス等(Stephens, 1996)の提案する「アート・ゴー(Art Go)」である。このゲームは、美術作品に関する概念や文言が記されたカードに次々と提示される作品にあてはまる項目をビンゴ・ゲームの要領でチェックしていくもので、それらの項目には「この作品は色彩が重要である」とか「ほとんどの人がこの作品を理解できない」などの例がある。縦横斜めのいずれかに5つを並べたグループは、各項目を選択した理由を説明する。指導者は、その説明のしかたから子どもが美術の概念をどのように理解しているか、または理解できないかを知ることができるとされる〔ST-1〕。これを含めて、総計56種類のアート・ゲームをとりあげたことになる。

本論では、今まで紹介してきたアート・ゲームの分類を試みることで、学校や美術館での美術教育においてアート・ゲームを実践する場合の教育的な意義や問題点を明らかにしていきたい。そして、このようなアート・ゲームを教材として開発していくためのガイド・ラインの構想を示したいと思う。

2. アート・ゲームの分類について(承前)

分類という作業は、何を、何のために分類するかに応じてさまざまな方法がある。その過程には、分類の枠組みそのものを設定すること、その定められた枠組みにしたがっていくつかの事例をふり分けていくこと(「分類からの」)の2つの段階がある。アート・ゲームの分類についても枠組を設定することとその枠組みにどの事例を入れるかは別の問題である。ここでは、まず、枠組みを設定してみて、次にその枠にあてはまる事例をふり分けていこう。今のところ、アート・ゲームの事例はまだ少ないが、今後は学校や美術館などで開発されたものが登場してくることが予想される。既

にいくつかの美術館では、「アート・ゲーム」と表明してはいないが、ゲーム的な要素を含んだセルフガイドやワークシートなどが作成されている。それらに応じて、枠組みそのものが変更されいく余地を考慮していくことが必要である。

スージ(Susi, 1988)は、学科ゲーム(academic game)を、シミュレーション型と非シミュレーション型との二つに分けている。シミュレーション型は、ロール・プレイングなど現実の状況を模した環境での活動をうながし、多くは参加者同士のかかわり合いを高めるよう工夫されている。非シミュレーション型は、特定の主題について質問に答えたりパズルを解いたりするもので、一定の正解がある。その正解数によって得点を競うものが多い。シミュレーション型は、自分の信念を補強するために美術に関する知識を応用するのに適し、非シミュレーション型は、美術用語などの知識を復習し確認するのに適しているという。

アート・ゲームが単なるゲームではなくて、あくまでも学習活動であるという意味から、こうした学習目的や学習内容の観点からの分類も必要である。それは、アート・ゲームを通して何のために何をどのように学習するのかを明らかにして、アート・ゲームの教育的な意義を明確にすることである。アート・ゲームを教育的に正当化するために理論的に根拠づけるという意味で、このような学習目的や学習内容に関する分類を「理論的分類」とよぼう。

しかし、学校や美術館、あるいは家庭でこうしたアート・ゲームを行おうとする場合には、また、別の観点からの分類も必要である。例えば、学級担任が学校の授業として5~6人のグループに分かれて20分ぐらいでできるものをさがす場合や、美術館で20名以上が展示作品を実際に見ながら2時間でできるようなゲームをさがす場合など、実施する場所、ゲームに参加できる人数、ゲームに要する時間、準備や後片付けの手間、などの条件から検索できるような分類も必要となってくる。このように、ゲームの実践条件を優先する分類を「実用的分類」とよぼう。

もちろん、両者は必ずしも明確に区別されるもので

はない。たとえば、ポスターの制作の前に、形態や色などの造形要素の知覚させ、その名称を確認させるという明確な授業目標がある場合には、理論的分類が実践上の選択の条件になる。逆に、個人で行うのかグループで行うのかという実践上の条件は、そのアート・ゲームによって個人的な知識を確認させるのか、集団での話し合いを通して、美術や美術作品に関する個人的な狭い見方を超えた広がりをもつ多様な視点に気づかせるのかという学習目的とは切り離して考えることはできない。あえて「理論的」と「実用的」との二つに分ける理由は、教育上の意義を正当化する理論的分類は、ともすると見かけ上の整合性を重視しすぎて煩瑣になり、実際にアート・ゲームを実践しようとする際に手がかりになりにくいことがあるからである。

3. アート・ゲームの「理論的分類」

理論的分類で最初に検討すべきは、教育的意義に直結する学習目標の観点であろう。学習目標は、美術教育、特に美術鑑賞学習の目的論とも深く関連してくるが、ここでは美術教育一般の目的を論じることを避けて、アート・ゲームに限って検討してみよう。アート・ゲームという枠組みを通して、従来の鑑賞教育論では見過ごされがちであった作品への接近の方法や美術へのかかわり方が浮上してくることが期待されるからである。

学習目標に関しては表1のように大きく3つにわけられる。また、多くの中間項目も考えられるし、その3項目はさらに細分化されていくだろう。なお、アート・ゲームには「これも美術？」〔H-24〕のように美術作品とそうでないものとを区別する理由を考えさせるものもある。それはどちらかといえば、目標Cに含まれるであろう。また、絵巻物などの作品が社会科の

歴史資料として使われる場合や、ある民族に特有な伝統的な作品が異文化理解のための学習に使われる場合も、広い意味での作品解釈の活動であるから目標Cに含んでいきたい。表1の3項目は、アート・ゲームそのものに内在する属性というよりは、それを使った学習において期待される成果と考えられる。たとえば、美術館で同じ「宝さがし」〔H-11〕を行うとき、幼児用に「猫」の描かれている絵をさがすという場合には、目標Aの遊びを通して親しませるという成果が期待され、高学年用に赤と緑とを対比的に使った遠くからでも目立つ絵をさがす場合には、目標Bの成果が期待される。

このように、目標による分類は必然的に学習内容やどのように学習するかという学習形態の分類にかかわってくる。美術は視覚芸術ともいわれるように視覚を使った活動がその基本ではあるが、実際の表現・鑑賞活動は言語の使用や身体活動とわかちがたく結びついている。そこで表2のように、縦軸に身体→言語→視覚への積層を設定し、横軸には特定の正解へと収束していく方向と、その逆に、より主観的な応答へと拡散していく方向との2方向を設定し、A～Fの6種類のタイプを想定し、それぞれのタイプにあてはまる事例をいくつかあげてみた。

縦軸の「視覚（見る）、言語（話す・聴く）、身体（触る・動く）」活動による3層は相互に作用しあっていて厳密には分離できない。横軸の「閉じられた形式」は特定の作品や特定の造形要素などに焦点化していくので何を学習させるのが明確になり、それを目標とすれば評価も容易になる。○か×かという二者択一の正解を競うマッチング（matching）ゲームがその典型的な例といえる。逆に「開かれた形式」は、特定の要素や美術作品そのものだけでなく、その作品をとりまく

表1. アート・ゲームの目標—期待される成果

A	遊び的な活動を通して美術作品に親しませる。	目A
B	美術作品の造形要素や造形原理などを知覚し同定する技能を身につけさせる。	目B
C	美術作品をめぐる情報（美学的・美術史的背景など）を活用して作品を解釈し評価する能力を養う。	目C

表2. 活動内容に関する6つのタイプとその代表例

	←閉じられた形式		開かれた形式→		シミュレーション	
マッチング	A	絵合わせ(k-6), 宝さがし(H-11), 記憶(H-8, C-10), 美術鑑定団(H-26)	視覚	B	しりとり系列展示(C-8), 分類しよう(H-4, S-2)	シミュレーション
	C	クロスワードパズル(K-9), 聞いてみると(H-10, H-13, S-1)	言語	D	感じの言語化(H-9, H-6), 絵文一致(H-20, K-2),	
	E	触って当てる(H-3),	身体	F	即興演技(H-15, H-18), ジェスチャー(C-9, C-11),	

社会的な条件や生活のなかで美術の果たす役割を考える方向への広がりをもつ。それだけに、一定の目標を設定しにくい面があり、評価の観点も複雑になる。この開かれた形式は各種のシミュレーション活動へと拡散していくが、一方では、身体・言語・視覚の各側面が統合されていく。横軸の対極には「シミュレーション型」と「マッチング（絵合わせ）型」とが位置している。さらに縦軸に、「操作する・作る」などの活動を加えることで、ワークショップ型のゲーム〔S-4など〕も包括できるようになるが、ここでは省略する。その理由は、いわゆるスタジオ制作であるワークショップ活動にまでアート・ゲームの対象を広げてしまうと、ここでの論点が拡散し過ぎてしまい、鑑賞のための表現か表現のための鑑賞かという、ある意味では、不毛の議論に入り込んでしまう恐れがあるからである。

Aの事例の典型は、チャップマン (Chapman, 1988) のマッチング・カード〔C-1~7〕である。それが線、質感、明暗の度合いなどの特定の造形要素を見分ける基礎的な感覚トレーニングという面が強いことはすでに指摘した。このタイプには、カード合わせのほかに、ジグソーパズル〔K-5〕や積み木〔K-7〕なども含まれる。もし、それらがジャンボ・カルタといわれるような大きなカードであったり、持ち上げて運ぶほどの大きな積み木であれば、Eの身体を使ったマッチングにもなる。美術鑑定団〔H-26〕は、特定の造形要素ではなく、作品全体の雰囲気について直観的に判断するものである。しかし、特定の作品を選ぶことに正解があるという点で、やはり絵合わせのタイプといえる。Bの事例は、視覚的にとらえられた類似関係をもとにして作品を選択していく方式ではあるが、正解は一つだけではなく、しりとりゲームのような広がりをもっている。

C-Dのタイプは、絵図と言語とを対応させるゲームで、与えられた言語からそれに該当すると判断される作品を選ぶ方向と、逆に絵図を見てそこから連想される言葉を取りあげつなぎ合わせていく方向がある。

Cが前者で百人一首のカルタのような例であり、Dは後者で絵を見て自分の連想のおもむくままに物語りをつむぎ出していく例である。特に後者は、幼児期の子どもによく見られるように、特定の作品を見ることがきかかとなって話をはじめが、いつのまにか作品から離れ自分だけの物語りをするような傾向に対応するものである。つまり、見ることが物語りを生むのである(ふじえ, 1994)。こうした傾向に身体表現がともなえば即興演技〔H-15〕のロールプレイングであるFへと展開していく。

E-Fのタイプは、身体や触覚などの視覚以外の感覚を使って作品を体験しようとするもので、触って作品名をあてるという単純なマッチング〔H-3〕や、その作品に描かれた人物のポーズをしてみることで、さらにその作品から受けた印象を身体を使ってダンスのように表現することへの広がりをもつ。たとえば、ワイエス作の『クリスティーナの世界』(図1)は一見すると女性が草原でくつろいでいるように見える。しかし、その女性と同じポーズをしてみると極端に身体がよじれ右腕に力がかかり痛くなることがわかる。その体験によって、この人物が両脚が不自由でありながら草原の彼方にある家を目指して腕に力をこめて坂を登っていくことが実感される(Ragans, 1988)。これも一種のロールプレイングといえよう。

シミュレーション型は、子どもが学芸員や作家、または放送りポータになったりする点でロールプレイング・ゲームの発展とも考えられる。しかし、「美術館をつくろう」〔H-16〕にみられるようにそこでは身体表現だけでなく、美術とりまく社会的な背景や地域の特性、文化財であり商品でもある美術作品の扱い方、多元文化主義的な理解といった総合的な知識や問題解決能力が要求される。そこには美術鑑賞学習が、他の学科ゲームと同じように、一つの総合的な学習活動へと発展していく可能性をみることができる。問題は、それが、美術作品の鑑賞や美術の理解を中心とした一貫性をもちうるかどうかである。それが単に、あるテーマについて、各自が調べてきた資料やデータをただ発

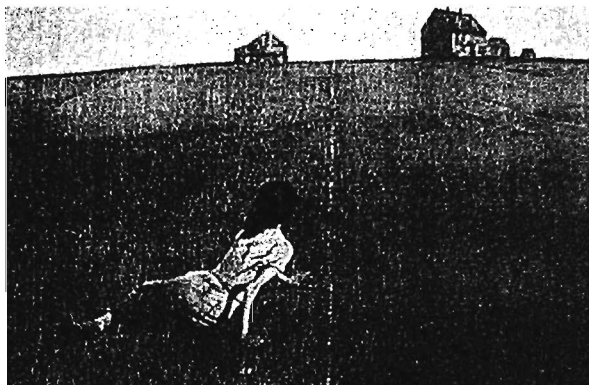


図1-1. 全体図



図1-2. 部分図

図1. A. ワイエス作『クリスティーナの世界』(81.9×121.3cm), 1948

表すだけの総合的な学習であるならば特に「ゲーム」という必要はない。シミュレーション・ゲームの目的は、自分とは異なる他の人物やある職業人になりきって、かけひきを展開するという「ごっこ遊び」を通して美術の理解を深めていくことにある。教養娯楽(edutainment)といわれるパソコン・ソフトの分野があるが、ゲームの教育的な側面(education)と遊び・娯楽的な側面(entertainment)とのバランスの問題であろう。

このほかにも、アート・ゲームの理論的分類としては「競争型」と「非競争型」などもある。また、将来的には「異文化理解」などの特定の目的をもったもの、「日本の伝統美術」など特定の時代・文化圏の美術を

理解するためのゲームなどへ細分化していくことも考えられる。

4. アート・ゲームの「実用的分類」について

既に述べたように「実用的分類」は、実際に学校の授業や美術館でのギャラリー・トークなどにアート・ゲームを使ってみようとするときの、ゲームを選択するための検索項目の役目をはたす。もちろん、この実用的分類で検索して最終的な条件にあったものを選ぶときには、教育的な目的や内容に関する理論的分類による判定が活かされることになる。ここでは実用的分類に表3のような4つの枠を設定してみた。それぞれの枠別に検討しながら、そこにあてはまる事例をあげ

表3. 「実用的分類」の項目

実A	参加者	人数	個人のできるゲームも、多数が同時に参加すれば集団競争のゲームとなる。
実B	参加者	年齢	今後は、障害者用のゲームとも共通の活動内容をもつ老人用ゲームが開発されるだろう。
実C	参加者	所要時間	ゲームの説明や練習に要する時間は含まず、ゲームを一回行うのに必要な時間をいう。
実D	参加者	環境設備	ゲームを構成するメディア(紙・スライド・ビデオ等)によって必要な環境設備が異なる。

表3-A ゲーム参加者の適性数による分類

I	1~5人まで	K-5・7・8・9, H-2・10, ST-1,
II	10人前後	K-3・4・7, C-8・10, H-14・16・22,
III	20人前後	H-9・12・13・18・20・23, S-1,
IV	40人まで	C-9, H-5・25,
V	40人以上	H-8・11, K-8,

表3-B ゲーム参加者の年齢別による分類

I	幼児	K-5・7, C-*9・11, H-2,
II	小学生/低・中	K-8, C-1~8, H-3・11・19・21,
III	小学生/高 中学生	K-9, ST-1, H-5・6・8・13~15・18,
IV	高校生 一般成人	K-3・4, S-3, H-4・10・16・17・24,
V	老人など	H-8・23, S-2, C-*9,

表3-C ゲームの所要時間

I	10分以内	K-7, H-2・15, C-1~7・9・11・13,
II	20~30分	K-8, C-8, S-1・3, H-11・19・21・26,
III	20~40分	H-13・18・20・23・25, S-4,
IV	40~60分	H-14, ST-1, K-4,
V	60分以上	H-16, K-3,

表3-D ゲームを行うための環境施設

I	普通教室	H-5・13・14・16~18・25・26, C-1~8,
II	特別教室	H-8,
III	オープンスペース	H-15・20, S-2, C-9・11,
IV	美術館 ギャラリー	* K-8, H-10・12,
V	屋外	* K-8, H-11,

ていくが、その多くは私の個人的・直観的な判断によるものであるが、それでも、実際にアート・ゲームを実践する際のなんらかの目安にはなると思う。

(1) 参加者の数による分類 (表3-A)

学校や幼稚園等の一定数の子どもを対象とした場合には、そのゲームに何人が参加できるのかが問題になる。1人か、グループか、グループなら何人ぐらいが適切かといった人数の問題が最初にくる。もちろん、多くのアート・ゲームが参加人数の多少にかかわらず「やってやれないことはない」のだが、そのゲームの教育的な意図をそこなうことなく楽しむためには一定の適性な規模がある。表3-Aは、実用性という観点から学校での1クラスの実数や班編成の人数に即した分類を試みた。1人から5人までとしたのは、単独でもできるゲームでも複数で行えば競争的なゲームになるからである。たとえば、「宝さがし」〔K-8, H-11〕は1人だけでもできるし、多数で所定の数だけ早く見つけることを競うこともできる。40人以上でも、「みんな覚えよう」〔H-8〕のように、体育館とか大きなホールでスライドでスクリーンに映写された作品を見て、そこに描写された部分を記憶するゲームならできる。一応、それらを40人以上に振り分けておいた。

今回は米国の事例が中心で日本とは1学級の人数がちがうこともあり、想定された人数が必ずしも適切とは言えない場合もある。また、美術館で実物作品を前にしての活動の場合は、他の来館者の耳障りにならない程度の小さな声で話し合うことのできるぐらいの人数ということが一つの条件になる。それが何人かは、野外か室内か、子どもか大人などによって異なってくるだろう。この点は米国の事情と同じである。

(2) 参加者の年齢による分類 (表3-B)

次に、ゲーム参加者の年齢別分類について検討してみよう。アート・ゲームは図書や一般の鑑賞教材とちがって対象となる年齢にあまりこだわらずに、やり方だけで幅広い年齢層に受け入れられそうなものが多い。それでも、幼児と中学生以上を対象としたものは目的や内容においてそれぞれことなっている。ここに「老人用」の枠も加える。今後、障害者用のゲームの事例をとりこむ枠も必要となってくるであろう。たとえば、チャップマン (Chapman, 1988) の「質感合わせ」〔C-7〕は、紙の平面に印刷した視覚的な効果としての質感で、視覚で確かめることしかできない。これを、実際に布や木の皮などを貼ったものにすれば、視力の弱くなった老人だけでなく、視覚に障害のある人でも楽しむことができるようになるだろう。それは年齢とは別の分類枠を新たに設定する事項になる。表3-Bでは、小学校を2つにわけ、老人まで含めて5項目を設定してみた。今回は「老人など」の枠には、

「お見合いゲーム」とか記憶力をためす「神経衰弱」、軽いジェスチャーを交えるゲームなどを振り分けてあるが、他の年齢層でもできるものを転用したにすぎない。現在では、特に老人を対象としたゲームは見当たらないが、今後はいくつも登場してくるであろう。

(3) ゲームの所要時間による分類 (表3-C)

次にCの所要時間であるが、やり方だけで長短の調整ができるゲームが多い。所要時間とは、1回のゲームをするのに何分かかるかということであるが、その前に説明したり練習したりする時間も必要となる。ここでいう所要時間には、説明・練習時間は含まれない。説明・練習に要する時間は、ゲームの難易度や指導者の個人差によるところが大きいからである。同じゲームでもゲームの参加者が小学生か成人かによって所要時間が異なることが予想されるが、対象年齢に関しては表3-Bによる。学校の授業でとりあげる場合は、説明・練習を含めて40分以内で実施できるゲームが望ましい。2時間続きとしても60分以内であろう。美術館などで休憩しながら行うようにすれば、かなり長時間のゲームもできると思う。また、少人数用で短い時間でもできるものであれば、放課中にでも行うことができる。表3-Cにみられるように、幼児向けのゲームに短時間でできるものが多い。シミュレーション型のゲームは、資料の準備などの時間もかかるし話し合いの時間も必要となる。

(4) 環境設備による分類 (表3-D)

Dの環境設備は、ゲームを実施するために必要な物理的空間や映像機器の整備状況に関する分類である。アート・ゲームは一般的には室内で行われるが、野外に展示してある彫刻作品を見ながらの「宝さがし」ゲームなら屋外で行うことになる。室内でも、普通教室か視聴覚室や図工室などの特別教室か、美術館の講義室か、フロアか、ギャラリーかという分類も考えられる。また、オープン・スペースだけでよいのか、机や椅子などの仕器があるのか、という問題もある。もちろん、「大は小を兼ねる」といわれるように使用できる空間が広いのに越したことはない。同じゲームでも全員一斉に行うのか、各グループごとに分かれて行うかで、必要とする空間はちがってくる。一方で、この環境設備の問題は、アート・ゲームを構成する材料(メディア)の問題でもある。アート・ゲームで取り上げられる美術作品は、美術館での実物作品を見る以外は、複製にならざるをえない。その複製の支持体をここではメディアという。紙への印刷物という複製図版が一般的なメディアである。スライドはフィルム上への画像の定着であり、それを適切な大きさで見るとはプロジェクターとスクリーン、暗幕などの設備が必要である。ビデオも同じように磁気テープへ電気信号化さ

れた画像を書き込むもので、それを見るためには専用の再生機やモニタがいる。メディアとそれに対応する機器の整備がゲームを行う重要な条件になってくる。今回はパソコン設備のある教室でしかできない事例はないが、今後は、CD-ROM などパソコン対応のメディアが、アート・ゲームの世界にも増えてくることであろう。実践の中心となる学校の普通教室、暗幕やスライド設備などがある特別教室、体育館などのオープンスペース、美術館のギャラリー、屋外の5つの枠を設定してみた。

ただ、それらの枠に分類された事例は、そこでしかできないという場合もあるが、特に教室とか美術館がふさわしいと説明されているもの以外は、そこで行うのが適当であろうという程度の判断で選んだ。「宝さがし」のように複数の枠に分類したものもある。分類としての整合性には欠けるが、実用という観点からあえて提示してみた。しかし、ほとんどの事例は、人数さえ収容できれば、どこでもできるものが多い。

(5)入手方法について

最後に、そのアート・ゲームを実践するのに、どこで資料を入手し、どれだけの経費がかかるのかという問題をとりあげよう。これは、ある意味でもっとも実用的な情報である。これを入手方法別とか費用別に分類することを検討したが、今回はあきらめた。その理由は、このアート・ゲームの分野では、まだ試作品の段階のものが多く商品として流通しているものが少ないからである。それでも、名画のジグソー・パズルや積み木オブジェなどのように、国内のミュージアム・ショップや書店でも販売されているものもある。ランプ式カードゲームの「Art Rummy」〔H-19〕もいくつかのミュージアム・ショップで見かける。米国のゲティ研究所が企画したギャラリー・ゲームは空港の売店で販売していた。また、カッター (Katter, 1988) の開発したゲーム〔K-1~4〕やチャップマン (Chapman, 1988) の教師用指導書の付録〔C-1~13〕などは、国内では入手しにくいだが、外国図書を扱っている店から注文できる。

そのほかのここで検討してきたアート・ゲームの大部分は、ハーウィッツ (Hurwitz, 1977, 1996) による事例のように、教室や美術館での実践を通じた現場での創意工夫によって開発されたものである。日本でも、既製品が入手しにくいという事情もあるが、熱心な学校教師や美術館学芸員などの努力によって、アート・ゲームとして独創性のある試作品がいくつか開発されつつある。それらを紹介・検討していくことが、今後の課題である。そのためにも、アート・ゲームの開発のガイドラインの構想を示してみよう。一つのたたき台程度の提案ではあるが、これが刺激となり今後のアート・ゲームの開発の一助になればと思う。

5. アート・ゲーム開発のガイドラインの構想

アート・ゲームの開発には、二つの方向があると思う。一つは、まず、教育的な目標があって、それに合わせて必要なゲーム形態を決め、材料を集めて作成していくという場合である。もう一つは、たまたま手元にある絵はがきやカタログ図版などの材料をながめながら何かアート・ゲームはできないかと発想し作成していく場合である。両者ともアート・ゲームを開発する点では同じであるが、前者には一定のガイドラインを提案できるが、後者にとっては厳密な意味での定型化されたガイドラインは存在しない。

(1)教育的な目標を定めてから作成する場合

目標を決めてから取りかかるのはオーソドックスな開発の手順といえる。スージ (Susi, 1988) の提案するガイドラインもその方向にそったものである。スージは、学科ゲームを計画するさいの留意点として、次の5項目をあげている。それを意識して紹介する。

1. ゲームは覚えやすくプレイしやすいものでなければならない。そうすればプレイヤはルールにとまどわずにゲームに専念できる。
2. 次のプレイをよりうまくするためにも、成功したやり方が記録されるような手だてが必要である。
3. 戦略とその成果との関係は、はっきりと確認されるべきである。賢い動きや正しい選択が得にならなければならない。
4. プレイヤが何回もゲームができ、ここだというときに知識を活用できるように、ゲームを計画するさいの手の内をあわてて使い切ってしまうてはいけない。
5. ゲームは、多様な戦略を試みるように励まし、同じやり方だけにこだわるプレイヤを失望させるものでなければならない。

以上の学科ゲームの計画上の留意点を踏まえたうえで、スージは特にアート・ゲーム (「美術の学習のためのゲーム」) の開発に役立つガイドラインを次の4項目にわたって提案している。

1. 情報を提供するの強化するのか、それとも探究の技能を高めるのかといった目的や目標を決定すること。
2. シミュレートしたいと思う内容や状況を選択すること。ゲームが競争型であるなら特に、生徒がじっくり味わう (appreciate=鑑賞) ことのできる造形要素、戦略、ルール、造形品を含むようにしなければならない。
3. プレイヤが果たす役割を確認すること。そのゲームを行うのに、どんな背景、技能、そして知識が必要なのか? プレイヤは、何ができて何ができないのか? 役割はみな同じなのか? ゲーム参加者の最小人

数とか最大人数はあるのか？得点係や司会者は必要か？得点の数え方や勝負の判定の基準は明確か？

4. プレイに必要な教材・資料 (resources) を確認すること。時間、場所、ゲームの素材 (materials) を考慮すること。ゲームを行うのに必要な物理的な空間や部屋の環境を整備すること。

以上のスージの提案は、第3の項目ではプレイヤーの活動とゲームの進行方法とが混同されている。第4の項目でも教材と環境整備とが混同されているが、これはメディアと環境設備とは不可分であるという点からいってやむをえないところである。その提案は結局、①ゲームの目的、②プレイの形態、③必要な教材の3項目に大きく分けられるであろう。筆者もその3項目に絞って提案したい。

1. そのゲームが表1の目標分類のどこに該当するかを決める。

2. ゲームを実施する条件について、表3のA～Cの3つの観点をチェックしながら、それらをクロスさせて実情にあったものへと絞っていく。

3. 紙への印刷物かスライドかというメディアの決定を、ゲームを実施する現実の環境や設備に合わせて決定する。

このガイドラインにしたがって作成したサンプルを紹介しよう。図2の4点のカード（正方形の一辺は約13cm）である。これは表1の目的でいうと、Bの造形要素を知覚し同定する初歩的な技能を身につけるように意図したものである。表3の実践的な分類でいうと、表3-A I・B II・C I・D Iの条件を満たしていること、つまり、子どもが一人で短い時間に教室の机の上ででき、5人程度までのグループで行えば、競争しながら楽しむこともできるゲームで、メディアは、機器のいらぬ紙への印刷物であることを条件としている。

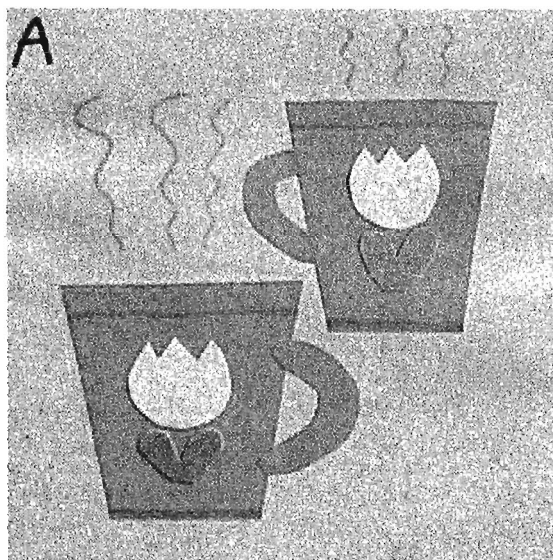


図2-1.

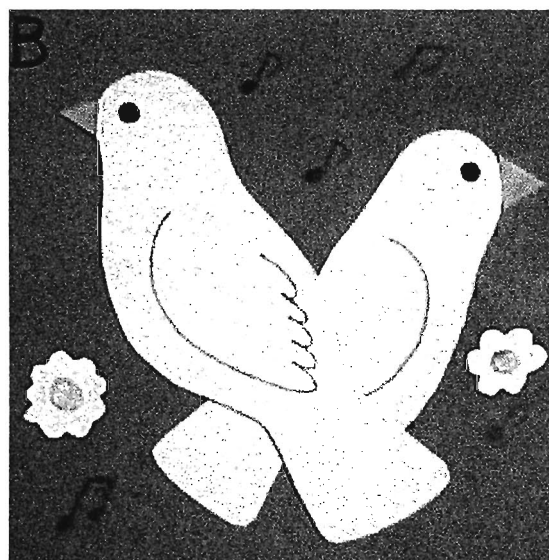


図2-2.

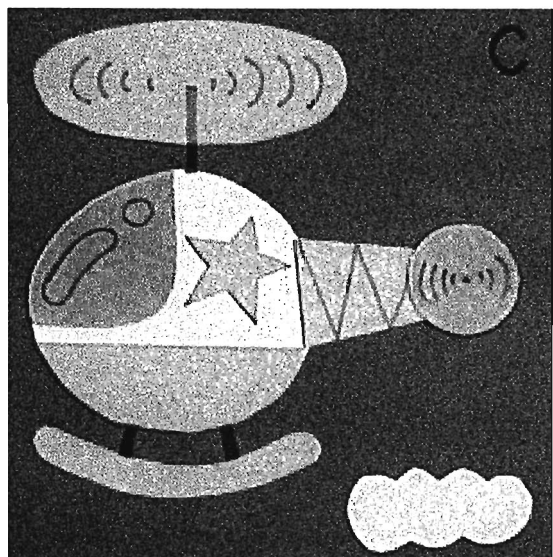


図2-3.

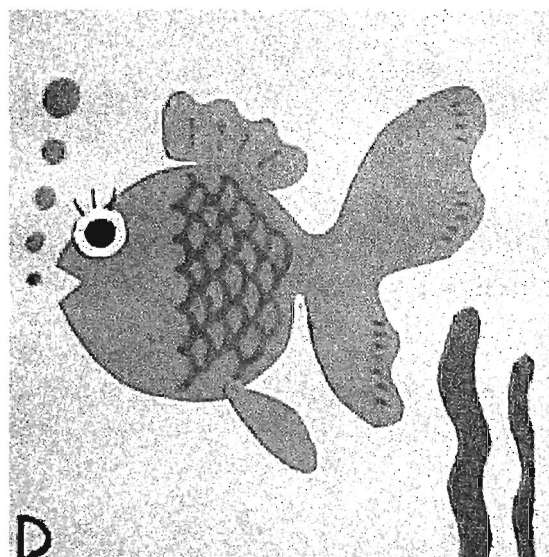


図2-4.

このサンプルは筆者の大学院の授業で学生（深谷一雄君）が作成したものである。プレイヤは、4枚のカードに共通する要素を思いつくままに指摘していけばよい。小鳥が2羽でカップも2つでペアになり、さらに小鳥とカップもそれぞれ向きがちがい小鳥にも花がありカップにも花柄がついているというように共通する要素を発見するゲームである。写真はモノクロであるが、このカードには色がついていて、小鳥とヘリコプタは黄土色、金魚とカップは赤色という共通の色彩要素を見つけることもできる。

筆者の提案する3項目のガイドラインが、シミュレーション型の総合的で「高度な」アート・ゲームにどれだけ対応できるかは今後まだ検討の余地があるが、表1～3の分類の観点を活かしてそれらをクロスさせていけば、かなり複雑な条件を設定することができる。また、ここでは、アート・ゲームの分類の観点が、アート・ゲームの開発の観点にもなっていることを指摘しておこう。

(2)材料（資料）から発想して作成する場合

はっきりとした目標が決まらずに、まず手元にある材料を活用して何かできないかという発想から始まる場合は、目標そのものが定まっていけないので、リニアな方向を示すガイドラインはあまり意味をもたない。手元にある材料が何かで、まったくことになってくる。ここでは、材料の集め方とそれをもとにした発想の開発の方法について述べよう。

まず、一番身近なものは、美術館や社寺の宝物館などを訪れたさいに購入できる絵はがきであろう。絵はがき大の図版カードは、既製品のカードゲームでもよく使われていて〔C-8～13〕、いろいろな形態のゲームに使うことができる。図版作品は、様式、制作された時代や文化圏、材料や技法、造形要素と造形原理について、できるだけ、あいことなつた多様なものを組み合わせることが望ましい。それらをテーブルの上にランダムに並べてじつとながめているうちに、いろいろなゲームが発想できるようになる。たとえば、互いに共通項をもったペアカードを2枚見つける絵合わせゲームを思いついたとしたら、共通項を造形要素や技法だけにするとか限定をつけていく。また、発見しやすい文化圏については低い得点を、気がつきにくい造形原理については高い得点を与えるなど得点の数え方を工夫してもよい。たとえば、フランスと日本のちがいなど誰でもわかるが、日本・朝鮮半島・中国の絵画や工芸作品を区別するのはかなり難しい場合があるので、難易度の調整はいくらでもできる。また、作品の題名とか作者名を文字カードにしてカルタのようなゲームにしてもよい。また、4コママンガのように4枚のカードを並べて、そこに起承転結の物語りを付け加えていってもよい。最初に物語りを決めてから、そ

れに合った図版を選ぶ方法もあるが、目隠しをしてランダムに選んだ4枚の図版を見ながら物語りを展開するほうが広がりのあるゲームになるだろう。

美術展覧会のポスターも重要な材料である。作品の部分だけ切り抜いて大型図版として利用する以外にも、厚紙にはってジグソー・パズルにする例もある。同じポスターの1枚を絵の具などで微妙に修正しておいて、もう1枚の修正してないポスターと並べて「まちがいがし」ゲームにすることもできる。また、美術館で行う場合は、ポスターに印刷された図版と原作の作品とを比較対照しながら、その異同について話し合うこともできるだろう。

図工・美術科の教科書や副読本などもアート・ゲームの材料になる。たとえば、教師が大型図版で1点の作品を提示し、それと同じ作品を教科書からさがし出させるゲームもできる。その際、まったく同一の作品ではなく、同じ作者のちがう作品を提示すれば、少し難しくなる。提示される作者が、ゴッホよりもピカソの場合にはいっそう難しくなる。その他にも、美術展覧会のチラシや新聞や雑誌のカラー印刷による作品紹介など、アート・ゲームに利用できる資料はいろいろとある。日頃から関心をもって継続的に集めていくことが大切である。

ここまでは、教師や学芸員などが指導者として、材料からの発想をもとにしてアート・ゲームを考える方法について述べてきた。しかし、この材料からの発想でより重要な教育的な意義は、絵はがきや図版などを子どもや参加者に与えて、そこからゲームを考案させる活動である。もちろん、その前には既製品や指導者の側から与えられたゲームでいくつか体験しておくことが必要であることはいままでもない。与えられた材料から、一定のルールにしたがって楽しむことができるアート・ゲームを考えるのは小学生高学年以上でないと難しい場合もある。ただ、最初からあまり完成されたものを要求せずに、たとえば、幼児が「わたしの好きな絵と嫌いな絵とを分けるゲーム」を提案してもそれを認めていくことが大切である。材料からのゲームを考案する過程を通して、雑多な情報の寄せ集めから、それらの間の異同を見つけ、一定の見通しのもとに、自分なりに分類し整理していく能力が身につけていく。こうした能力こそ、これからの情報化時代を生きていくのに必要な能力であると思う。

材料からの発想をもとにして考えられたゲームは、材料→方法→目的という過程をへて作成される。しかし、アート・ゲームは、ゲームそのものを楽しむことが目的ではなく、結果としてであれ、何らかの教育的な意義をもつべきであるという基本を忘れてはならない。たとえば、異なる文化圏からの作品を比較するゲームに、異文化理解教育としての意味づけをすれば、そこから逆に、特定の文化圏にかたよることなく各文化

圏からバランスよく作品図版を集めることが必要になってくる。そのときには、目的に応じて材料を集めることになる。そこで、前に述べた目標を定めてからアート・ゲームを開発・作成するガイドラインを指針として活かすことができる。

おわりに—今後の課題

「アート・ゲーム」は、美術教育において実践的な試みはいくつかあるが、理論的にはまだ整理されていない分野である。今後は、パソコンの機器や関連ソフトの普及にともなって、コンピュータを使ったこの種のゲームが確実に増えてくるであろう。その先駆とみられるいくつかのCD-ROMについては既に紹介したことがある(ふじえ, 1997)。開発のガイドラインも、教育的な意義などもあまり変わらないと思われるが、具体的な手順などは、従来の紙への印刷物を中心としたものとはちがってくるであろう。便利な道具としてのコンピュータを活用することで、学校や美術館でのアート・ゲームの活動が、よりいっそう広がっていくことが期待される。コンピュータを活動に使うことのできる1つの道具や材料として組み込んでいく経験とノウハウが必要となる。

また、本論ではいくつかの表の形でアート・ゲームを分類する観点を提案してきた。そのねらいは、当面はアート・ゲームの分類と新しいアート・ゲーム開発の手がかりになることであった。しかし、将来、さまざまな目的や材料をもった大量のアート・ゲームが実践され、それらが商品化されていった場合に、アート・ゲームのデータベースを作成するときの目安としたいという希望もある。データベース化すれば、学校や美術館での個別的な事情に応じて、より速く、より詳細な検索ができるようになる。今後は、そうした教材の

開発や発注のためのデータベースの作成も視野に入れて、アート・ゲームの新しい可能性をさぐっていきたい。

また、今回、本論でとりあげた事例は、一部を除いて米国からのものが中心であった。しかし、既に指摘したよう、日本でも最近、特に、美術館でアート・ゲーム的な活動を意図した実践が多くみられるようになってきた。それらは必ずしも「ゲーム」的な活動を標榜しているわけではないが、従来の美術鑑賞教育の観念にとらわれずに、「遊び」の要素を大胆にとりいれているのが特徴である。これらの事例を収集し、分類し、検討することで、アート・ゲームの可能性、さらには美術鑑賞教育の可能性を展望していくことが今後の課題である。

この報告は、科学研究費補助金(基盤研究(c), 課題番号0980262)による研究成果の一部である。

参考文献(著者名アルファベット順)

- Chapman, Laura H. (1988); *Teaching Art*. Davis Publication., Massachusetts.
- ふじえ みつる (1994), 「見ること」がモノ語りを生む, 美育文化, 44(10), 1994年10月, pp.14-19.
- ふじえ みつる (1997), 美術系CD-ROMの紹介, アート・エデュケーション, 第27号, 建帛社, pp.137-139.
- Hurwitz, A. & Madeja, S. S. (1997); *The Joyous Vision*. Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- Stephens, P. G. et al. (1996); An assessment strategy: Fun and games, *School Arts*, 96(2), pp.23-24
- Susi, Frank D. (1988); Developing academic games and simulations for art education. *Art Education*, 41(1), pp. 18-24
- Ragans, Rosalind (1988); *Art Talk*, Glencoe Publishing Company, California.

(平成10年9月11日受理)