

デザインリテラシー教育のための“わかりかたの表現”に関する考察

A Study on Representation of Cognition for Design Literacy Education

伊藤文彦

Fumihiko Iro

（平成16年9月29日受理）

はじめに

今日のデザイン教育を取り巻く状況が、個人の創作に先立つ多種多様なデザイン成果とそれに伴うデザイン情報の氾濫であることは、映像メディアが一般化し始めた90年代以降とりわけ顕著になってきた様相である。こうした情報メディア社会にあって、情報をいかに選択し、いかに再構成するかといったいわゆるメディアリテラシーの問題は、デザインの教育にあっては急務の課題として提案されてから久しい。技術的側面のみならず、審美的側面、さらには文化的な側面にまで関わるデザイン行為にとって、対象の「理解」とそれに基づく「表現」の問題は、今日のようなコミュニケーションを軸とした社会にあっては、最重要課題であるといつてよい。しかしながら、こうした課題に対する具体的な取り組み、その手段と方法については未だにブラックボックス的な様相を呈している。それはデザインの特異性でもある、オリジナリティーを保証するための隠匿性なども理由の一つとして考えられるが、より根本的な問題としてデザインにおける一般解というものの有効性そのものが否定されていることであり、解決案や解決方法は常に状況に応じて変更されていくというデザイン実践のありかた自体にある。

こうした中で、デザイン教育は何を軸に構築されるべきであろうか。デザイン実践の様相からは矛盾して聞こえるかもしれないが、なおもブラックボックスとされているデザイン思考のメカニズムを顕在化していくことが、第一の手がかりと言えるのではなかろうか。特に創造プロセスに先立つ認識プロセスへの注目が不可欠である。今日のデザイン教育が、提案や表現を目指した問題解決型から理解や発見を軸とした問題発見型へとシフトすべき段階にあって、普通教育におけるデザイン教育は「デザインリテラシー教育」へとその方向性を明確にしていくべきである。

デザインリテラシーとは

本論でデザインリテラシーとは「デザイン情報の解釈能力とそれに基づく独自に組織化された表現能力」と定義する。デザインの知識が「knowing how」的な知識であることは、過去にも述べたが（注1）、デザインリテラシー自体がそうした知識の集合体であると考え。したがってデザイン対象の違いにより様々なデザインの知識が存在するはずであるが、先に述べたデザインの特異性からも、あまり

に一般的な知識というものは独自性という点からも有効性を持たないであろうし、逆にあまりに個別の知識も一般教育の場面に導入するだけの価値を見いだせないであろう。基本的でありながら各個人の自由な創造性が発揮できる余地のある「knowing how」が求められよう。デザインそのものが「認識と創造」、「理解と表現」の相互作用によって成立する行為であることは経験的にも明らかである。この概念を基盤にデザインリテラシーとしてのよりパフォーマンスの高い、すなわち「役に立つ」知識（注2）とは何かを明らかにしていく必要がある。

本研究の目的と方法

本論では「対象をデザインの問題として理解する方法」、言い換えれば「(デザイン表現につながる) わかりかた」、というものをデザインリテラシー教育の核としてとらえ、デザイン教育で実践された実例の中から、そうした知識の抽出を行うのが目的である。本研究は継続研究の初段階と位置づけているため、今回はまず「わかりかた」の種類の一部を明らかにしていくことを主眼としたい。

デザインの知識を抽出する場合、通常は専門家＝エキスパートの手法に目を向けられることが多いが、普通教育におけるデザイン教育というフィールドにおいては、専門家の職能的な知識が必ずしも有効ではないケースも見受けられる。経験も浅く職能的な知識を持ち合わせていない学生の場合、不十分なもの、整合性を欠くもの、非合理的なものなどが数多く抽出されることは予想されるが、反対に従来の型にはまらない自由な発想も期待され、若い世代の教育にとってはより柔軟な「知識」を得られる可能性がある。

事例としたものは、授業名「情報デザイン研究」における過去3年間の学生作品の一部である。課題のテーマは、「遊びのマニュアル」、「物語の分析」、「同類語の図鑑」の三種類である。提示されたテーマは、様々な観点からの分析や読み直しが可能になるものを敢えて設定し、「定式化のし直し」（注3）を基本に、「対象をいかに理解し、いかに視覚化するか」すなわち「わかりかたを形にする」ことが求められた。本課題は、造形性の高いポスターの制作や製品の提案といった具体的対象が指定されたデザイン課題ではない。そのため、最終成果としては「わかりかた」そのものをデザインしてプレゼンテーションするといった、図解パネルやプロセスマップ形式のものがほとんどであり、いわゆる通常のデザイン作品とは表現形式を異にする作品が集まった。これらについて、作品そのものからの分析と作者へのヒアリングを含めて「わかりかた」の手法を抽出していった。なお本論では、多くの作品群の中から、これまでの常識的な「わかりかた」を踏襲したものについては参考に止め、より独自の手法をデザインしているものについてのみその一部を掲載した。ただし、デザインリテラシー教育を構想する上では、常識的なものの見方というのも同様に重要な「わかりかた」であることにも注意すべきであり、双方を含めた方法論の構築が今後求められるであろう。

事例研究A 「遊びのマニュアル」

本課題は、古今東西の「遊び」を題材に、マニュアル（取扱説明書）のデザインを通して、情報概念を軸にその遊びの本来の面白さやルールその他について考察するものである。

「遊び方」の図解マニュアルというものを必要条件としたが、ルールブックのように単なる図解に終わらせるのではなく、「図解することが新たな知識の獲得につながる可能性を示唆する内容になること」を条件づけた。

A-1 「ジャンケンジェンカ」(注4)

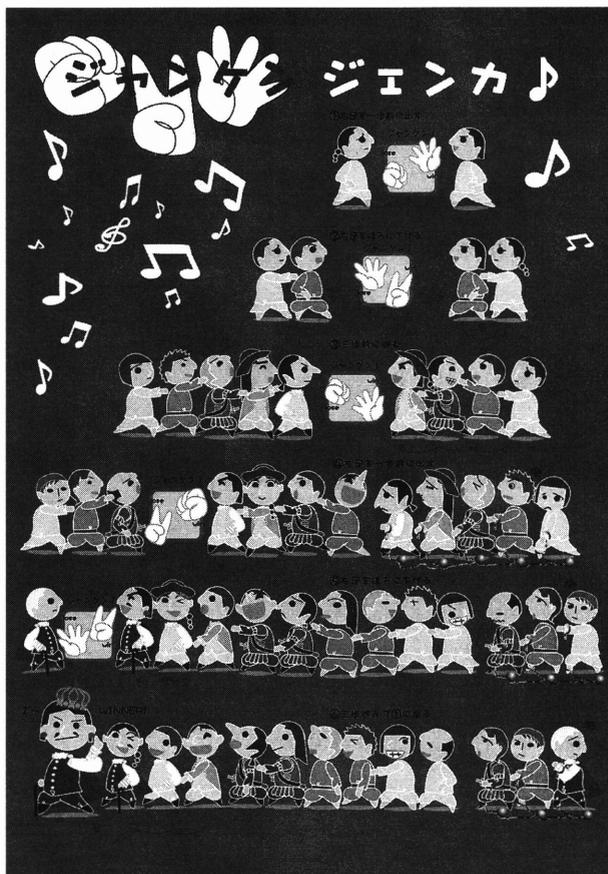
この遊びは呼び名こそ様々であろうが、誰もが一度は経験したことがある集団ゲームである。ジャンケンをし、負けた者が勝った者の後ろにまわり、さらに繋がった者同士の先頭がジャンケンをし、負けた方は勝った方の最後尾に繋がる。このように単純なルールでありながら、長い間廃れず継承されているのはどんな理由によるのかをマニュアル制作によって理解しようとしたのが本作品である。

先に述べたこの遊びのルールは、簡単に言えば「ジャンケンに負けた者が勝った者の後ろに並ぶ」と一言で表される。しかしながら、この遊びを経験した者はその独特な優劣の関係や共同意識が沸き起こることで、知らず知らず夢中になっていたことを思い出すであろう。作者はそうしたこの遊びへの参加者の心理的変化を視覚化することで、この遊びがもっている魅力を「理解」することを試みている。本作品は1段

目から順に勝敗によって変化するキャラクターの様相を追っていくことで、この遊びの本当の

面白さがリアリティーを持って理解できるイラストレーションとなっている。例えば1段目から3段目への変化では、1段目では敗者だった者が3段目では先頭が勝ったため自分より下位の者が背後に繋がることで、再び自分が優越感を抱く心理的変化を表情や態度で表現させている。4段目に至っては、列の短い方が長い方に勝ってしまうことで、長い方の先頭はそれまで蓄積してきた努力が水の泡となり、あたかも急転直下捕虜になってしまったかのような様子がユーモラスに表現されている。そして最終的には、一度も負けなかった者が長い列の先頭に王様として“君臨”するというわけである。

本作品の場合、遊びのルールを理解させるための工夫として、「ルールの適用」による状況の変化がその表現の中心に置かれた。遊びの参加者たちの気持ちの浮き沈みをマニュアルに表現する試みは、通常機械的に示されるルール表現に加えて、参加者の心理状態をリアルに伝えるマニュアルのあり方をも提案する内容となった。



A-1

A-2 「グリコ」 A-2-1 (注5) A-2-2 (注6)

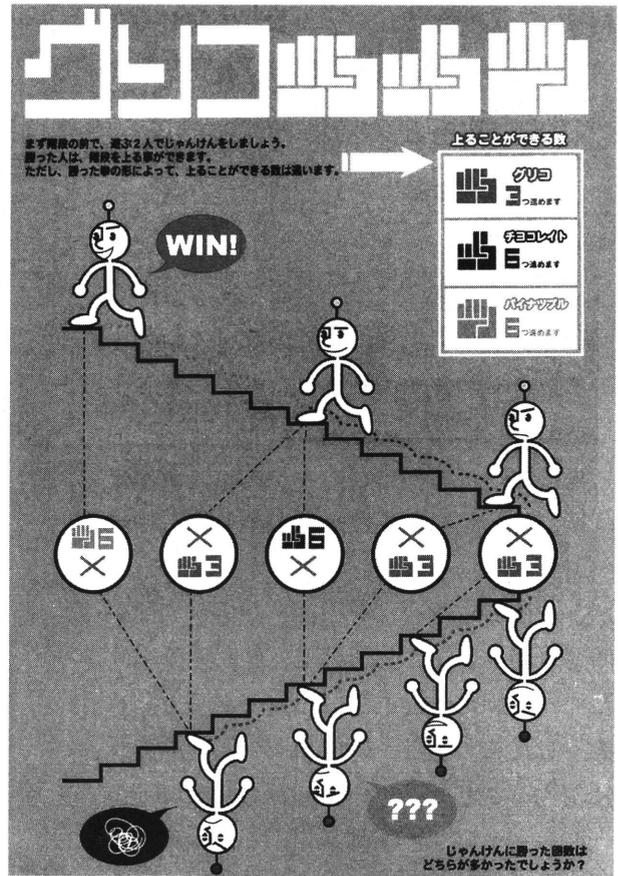
これらは、ある時代に流行したお菓子の商品名が遊びの通称となっているユニークな事例である。階段の1段を1マスと見立て、階段に陣取った複数名がジャンケンを行うことによって、その勝者は(グー=グリコ=3マス、チョキ=チョコレート=6マス、パー=パイナップル=6マス)というルールによって陣取り合戦や双六の要領でコマとしての自分が移動していく。この遊びの面白さは、実際の階段がゲーム盤であり、人間がコマであり、そして何より進める数を数えるのではなく、言葉を発声しながら移動していく体感性とわかりやすさにある。これを題材とした異なる作品二例についてながめてみたい。

A-2-1は、この遊びのルールの中に潜んでいるおもしろさを図解したものである。上下対称的に示されたイラストレーションにより、ジャンケンに何回勝ったかではなく、ジャンケンにどの“手”で勝ったかによってゴール到達に逆転現象を引き起こすことを明解に示している。本作品も前述A-1と同様に、「ルールの適用」による状況変化を表すことにより、ルールの理解を深める意図がわかる。

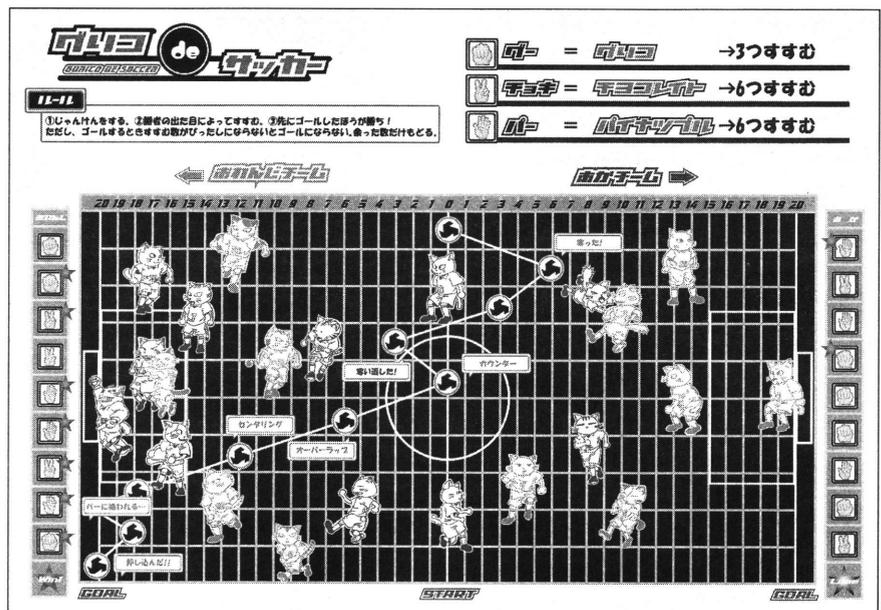
これに対してA-2-2の場合は、この遊びが陣取り合戦や双六と同値なものであるという理解から、別種のゲームにこのルールを転用することでこの遊びを再認識させる意図をもっている。本作品は、本来ならリアルな人間がコマとなって陣地をとっていく遊びかたこそがこの遊びの楽しさであるにもかかわらず、あえて代替案としてのボードゲーム化を試み、その結果、「グリコ」のジャンケンルールを活かしたサッカーゲームの創案へとつながった。お互いのコマがゴールを目指して進むのではなく、一つのボールをルールに従ってお互いが押し込んでいくゲームスタイルは、シンプルでありながら「ルールの転用」をきわめて合理的に表現したものといえよう。「わかりかた」が同時に新しい「表現」に連携された事例といえる。

A-3 「絵描き歌」(注7)

この作品は、古くから存在する「絵描き歌」の理解と新たな展開について考察されたものである。絵描き歌とは、単純な図形を歌のフレーズに合わせて順番に描いていくことによって絵が仕上がっていく遊びで、描くこと



A-2-1



A-2-2

と歌うことが統合されたユニークな遊びの一つである。そこでは歌のフレーズやリズムは一種のプログラムであり、徐々に完成されるあいまいな図形が、最後のフレーズによって思っても見なかった絵に仕上がることによって、驚きや笑いを生み出すといった場面を思い出すことができる。初めてその遊びに参加した者は、プレイヤーのマジックにも似た手際の良さに感心させられ、その遊びに魅了されることもしばしばあった。

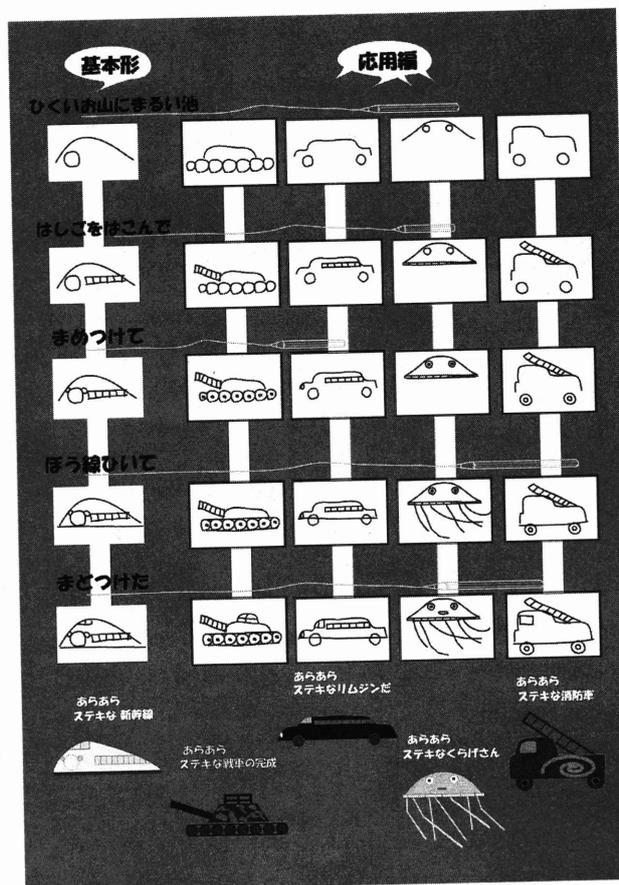
こうした遊びをマニュアル化する場合、もっとも一般的なものは、歌のフレーズに合わせた絵や図形をコマ送りに配置させることであろう。本作品も形式的には同様な表現となっているものの、基本形と応用形といった分類で類似したシーケンスが並列して進行する様子が表現されているのが特徴である。

本作品がこうした特徴的な構成になっているのは、作者が「絵描き歌」がもつ一般的なルールの背後に“暗黙のルール”が隠されていることを理解したことに始まる。すなわち、歌のフレーズに沿って描かれる図形は、どれくらいの大きさでどのあたりに描くのかといった“大きさや位置と数の情報”がプレイヤーの暗黙の了解となっていることに気づいたのである。通常それらの情報は、見る側にとっては隠蔽されているために、見る側はその手際の良さや予想を超えた結果に、驚いたり感激したりするのである。さて本作品は、そうした暗黙のルールを逆手にとって、あえてそれらのルールを変更することによって、一義的に決定されるはずであった最終形が、複数のバージョンを生み出せることを理解し表現に結びつけようとしている。具体的に言うならば、○の大きさや位置や数の違いは、ある時は顔に見えたり、ある時は車輪に見えたりするといったことを意味している。さらにこうした認識に至ったとき、この遊びが遊びの重要な要素の一つである“あるモノを別のモノに見立てる”といった思考をも援用していることが理解されているのである。

本作品は、遊びにおいて「ルールの変更」を行うことにより、その遊びが持っている重要な側面を見いだしていくという「わかりかた」を表現した作品といえよう。

事例研究B 「物語の分析」

「お話の絵」に代表されるように物語を題材にした課題は、普通教育における美術やデザインの教育現場においてもスタンダードな課題として歴史も古い。これらは多くの場合、物語を読んで、そこから想像されるある特徴的な一場面または全体を通したイメージを視覚的に表現するというイメージング作業に力点が置かれた課題が出されることになる。イメージング作業は、視覚デザインの根幹をなす行為に他ならないが、本事例研究に置いては、あえてそうした主観的な部分を押しさえ、客観的に判断される物語の情報をいかに抽出し再構成（再表現）するかを最重要ポイントとした。



A-3

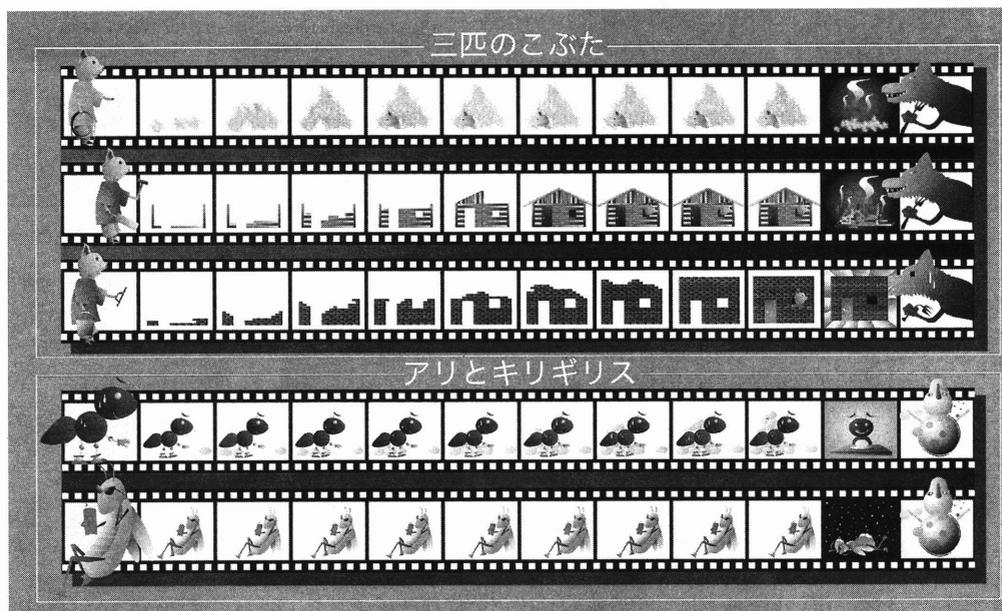
B-2 「三匹のこぶた」と「アリとキリギリス」(注9)

この二つの物語は、キャラクターの行動の違いが異なった結末に結びつくことにより、着実に努力を重ねていくことが成功への道であることを説く童話である。これらは二つの異なった物語でありながら、内容的には同様の問題をテーマにしていることから、作者は両者の共通性と差異性をそのストーリーの時間的変化を比較することで「理解」することを試みている。

本作品のフィルム状にレイアウトされた物語の場面は、よく見ると微妙な変化が加わっていくものもあれば、ある段階で完全に停止してしまうものもある。「三匹のこぶた」においては、「わらの家」造りが最も早く完成し、その動きが停止してしまい、続いて「木の家」造りが停止してしまう。そして最後まで着実に動きを進めた「レンガの家」造りのみが、オオカミからの難を逃れるといった様子が三本のコマ送り比較により、明解に表現されている。

「アリとキリギリス」の話も同様な手法で比較されている。先の童話に比べてこちらのほうがキャラクターの対比は著しく、アリが最初のコマから最後のコマまで動きを続けているのに対し、キリギリスは最初のコマから停止したままの「表現」によってこの物語の起承転結が示されている。

この二つの物語のテーマはともに、時間をかけ継続して努力を重ねることの大切さであるのとらえ、それを場面の時間的変化といった情動的側面のみを強調した表現に置き直すことで、これらの物語の共通性を抽出し、「時間進行を比較」することでテーマの理解をより鮮明にさせる工夫がされた事例である。



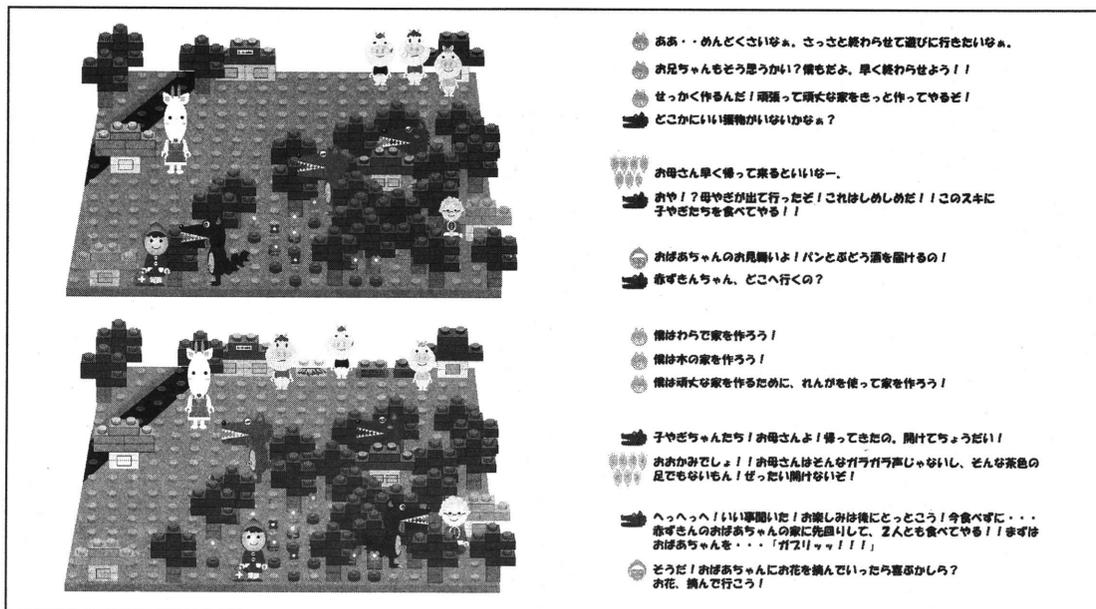
B-2

B-3 「七匹のこやぎ」+「三匹のこぶた」+「赤ずきんちゃん」(注10)

本作品は、複数の異なった物語にも拘らず、類似したキャラクター構成やストーリーが展開されるケースがあることを「理解」したことから独自のデザインが始まっている。「七匹のこやぎ」、「三匹のこぶた」、「赤ずきんちゃん」などの童話には、いずれもオオカミというキャラクターがそのお話の鍵を握っている点で類似した場面が出現することになる。物語の構成が、類似したキャラクターや家などのアイテムの組み合わせであるとするならば、三本のストーリーを並列させ、挿絵自体も組み合わせられ、読み手がストーリーに合わせて状況を見立てていくといった手法を作者は提案している。絵本の書き出しは「あるところに、赤ずきんちゃんと呼ばれる女の子のお家と、七匹の子やぎをもつ母

やぎのお家、怠け者の三匹のこぶたのお家、そして、いつもお腹を空かしている悪い三兄弟のオオカミのお家がありました…」と始まる。キャラクターが登場する挿絵は、読み手側が頭の中で自由に構想したり差し替えたりできるイメージをもたせるために、あえてブロックパズル風のデザインにまとめられている。

本事例は、物語のキャラクターやアイテムといった「構成要素の比較」によって、物語の類似性を理解し、そこから同時進行させる物語表現の可能性を提案した事例である。比較することによる「わかりかた」が差異性だけではなく類似性にも着目した展開事例といえる。



B-3

事例研究C 「同類語の図鑑」

本事例は、言葉を視覚化することを条件にした課題である。例えば日本語の動詞は副詞との組み合わせによって、多種多様な様態を表現することができる。「ちらっと見る」や「ちらちらと見る」などがそうした例であるが、それぞれの微妙に異なったニュアンスは、言葉で説明することが困難な場合もある。名詞の場合も同様であり、「足」や「雨」という基本単語に別の語を組み合わせることによって、様々に歩く動作を表現したり、雨の様々な降り方を表す言葉が出来上がる。こうした言葉のグループを仮に同類語とここでは呼ぶことにする。

こうした日本語の持つ微妙な様相や様態を「理解」するためには、視覚的な媒体が有効であると考え、写真やイラスト、記号などによって、それぞれの言葉の違いを感覚的に、あるいは疑似体感的に「理解」できる、言い換えれば「行為をシミュレート」して理解する一種の「図鑑」を提案するのが本課題の中心テーマとなった。

C-1 「見る」の図鑑（注11）

「見る」という行為は、人間の動作の中でもきわめて重要で基本的なものと位置づけられる。そのため、様々な副詞などを伴うことによって、「見る」行為の微妙な差異を表現するケースは頻繁に起こる。われわれは経験的にそれらの状況にあった言葉を使い分けている訳であるが、きちんとした定義をしてそれらの言葉を使っている訳ではない。それらの言葉の微妙な差異をいかに理解したらよいの

であろうか。本作品の着眼点は、様々な「見る」行為は、「視点の移動＝視線」によって表現できるのではないかと考えたものであった。本作品はこのような理解に基づき、パネルを見た第三者が「見る」ことを体験できる（シミュレートできる）図解を提案している。見るべき対象となる写真画像上に示された○の数字は、視点の位置と順番を表し、その大きさは滞留時間を示したものである。例えば、「きよろきよろ」は「落ちつきなく、ランダムに視点が移動する」、「じろりと」は「上目遣いで、下から上へと視点を移動させる」、「ちらっと」は「一瞬わずかに、対象に一瞥を加える」、以下「じっくり＝時間をかけて」、「ちらちら＝少しずつ何度も」、「ぼうっと＝力を抜いて」、「キッと＝強気で」、「じいっと＝集中して」、「じろじろ＝何度も繰り返し」、「まじまじ＝視線をそらさず」、「しげしげ＝何度も注意深く」といった具合に、辞書的な定義をベースにしなが、日常的な経験を加味した図鑑となっている。これらは、作者の主観も含まれていることから、厳密に正確な表現というわけではない。けれども日常的な写真画像にマークされた番号順にこちらの視線を合わせ見るとき、その行為が図らずも自らの「視線をシミュレート」できていることに気づかされる。

本作品のような表現は、視覚伝達デザインの分野に、受動的で一方通行的な理解だけでなく、能動的で双方向的な「わかりかた」という新たな可能性を提案するものといえよう。



C-1

C-2 「足」の図鑑(注12)

本作品は、「足」という文字が絡む様々な言葉を抽出し、それらの意味や差異の「理解」を試みたものである。「～足」という言葉は、名詞ではあるものの、意味的には足の動作でその様態を表す動詞と考えることができる。これに関して通常の漫画表現においては、「抜き足・差し足」は泥棒か忍者のキャラクターが音を立てずに歩く様子として描かれることが多い。また「千鳥足」は同様な例として酒に酩酊したキャラクターの歩き方として描かれるのが一般的である。

さて本作品においては、足裏に「体圧分布」的な層を描き、そのグラデーションを使った足裏イラストの変化によって、それぞれの「～足」のイメージが擬似的に体感できるアイデアが提案されてい

る。ただし、あくまでも感覚的なイラストレーションであり、科学的な“体圧分布”を示すものではない。例えば、「抜き足」と「差し足」では体重の移動が逆になる。「探り足」においては、つま先側だけに圧力がかかり探りを入れる感じが感じられる。その他、「しどろ足」はよろよろとした重心移動が表され、「摺り足」は残像表現で摺る様子が表され、「ムーンウォーク」は宙に浮く感じが表され、「轟足」は打ち付けた衝撃が表され、「千鳥足」はふらふらと千鳥に歩く様子が表されている。本作品もC-1と同様に、足裏に重心をかけるといった誰もが簡単にできる「歩く動作のシミュレート」を利用して対象となる言葉を理解するといった新しい認識手段を提案している。

C-3 「雨」の図鑑（注13）

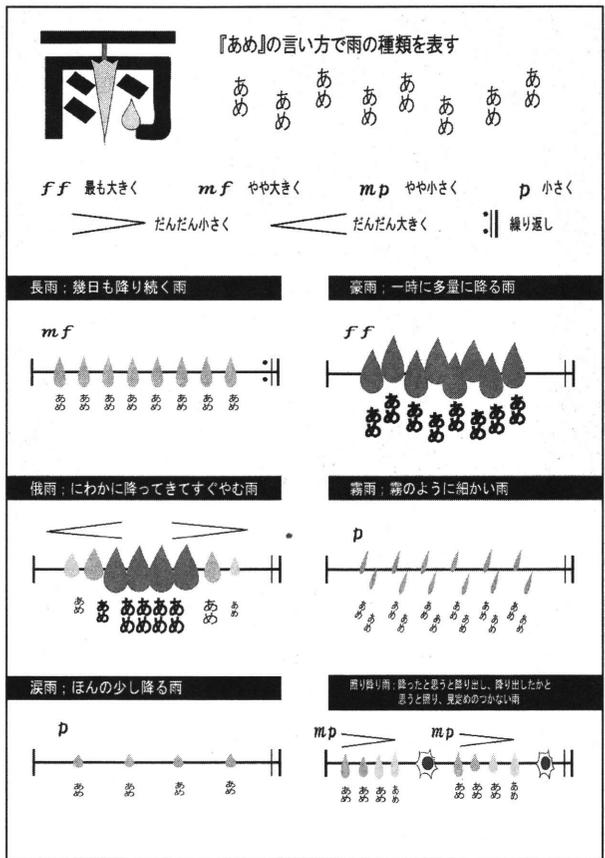
「雨」という言葉が表す内容も様々な様態があり、それぞれの意味を付加した「～雨」という言葉も数多く存在する。こうした雨の様態を「音や声、音楽記号」を用いてその差異を明らかにしようとしたのが本作品である。様々な様態の雨は音楽と同じように、音の強弱やリズムなどによって、その特徴の一端を「理解」することができるのではないかといった提案である。例えば、「長雨＝やや大きな音で連続的に」「俄雨＝だんだん大きくなって、すぐに小さくなっていく」「涙雨＝小さく間を置いて」などであり、以下「豪雨＝最も大きな音で一時に多量に降る」「霧雨＝霧のように細かく小さく」というように辞書的な概念規定を、感覚的に音楽記号の中に当てはめていく作業により実現させたものである。ここで特に重要なことは、この一種の楽譜に似た視覚表現を「あめ」と連続的に「発声」することで「リズムをシミュレート」し、雨の降る様子を擬似的に体感させようという狙いである。

わかりかたの種類

これまで眺めてきた事例から、いくつかの「わかりかた」の手法を整理してみることができる。A 「遊びのマニュアル」課題の事例からは、「ルー



C-2



C-3

ル」というものをいかに理解するかという問題意識が浮上し、その理解を表現に結びつけるために次のような手法が提案された。

1. ルールを適用する = ルールの実践とその結果や効果の表現によって理解する。
 2. ルールを転用する = ルールを別の状況に当てはめることによって理解する。
 3. ルールを変更する = ルールを変更することで本来の意味と新たな可能性を理解する。
- これらは、「ルールの操作による理解」と呼ぶことができる。

B 「物語の分析」課題の事例からは、物語そのものやその構成要素などを「比較」することにより、物語の読み取りを促進したり、新しい物語構成を考えるための手法が抽出された。

1. アングルを比較する = 複数の視点を表現することにより、物語を多面的に理解する。
 2. 時間進行を比較する = 時間的推移と状況変化の比較により、因果関係を理解する。
 3. 構成要素を比較する = 構成要素の差異性と類似性を理解する。
- これらは、「比較による理解」と呼ぶことができる。

C 「同類語の図鑑」課題の事例からは、同類語を言葉ではなく視覚的媒体によって理解する方法が模索され、シミュレーションという擬似的な「体感」を支援する新しい視覚デザイン手法が抽出された。

1. 視線をシミュレートする = 視点の移動を体感することで「見る」行為を理解する。
 2. 動作をシミュレートする = 足裏の体圧変化で「歩く」行為を理解する
 3. リズムをシミュレートする = 発声リズムにより「雨の降り方」を理解する。
- これらは、「体感のシミュレートによる理解」と呼ぶことができる。

以上の「わかりかた」は、A・B・Cそれぞれの課題とそれぞれに使用した手法をシャッフルしたとしても新たな適用とオリジナルな成果が十分予想される。従ってこれらは、デザインリテラシー教育におけるデザイン手法として今後の検討に値するものと位置づけられよう。

考察とまとめ

本研究で取り上げられた事例は、学生による授業課題の一部であり、そこで展開された思考方法やデザイン手法にはまだまだ論理性や正確さを欠くものが多い。反面その自由な着想は、従来の硬直化したデザイン実践の分野に対して、一石を投じられる可能性も十分あるものと評価されよう。

冒頭にも述べたように今日のデザイン教育、特に普通教育におけるそれにあっては、「創造や表現や制作」の対極とも見られる「認識や理解や鑑賞」により多くの時間が割かれるべきである。しかしながら「表現」へのこだわりを捨てきれないデザイン教育の限られた時間の中では、そうした余裕がないのも事実である。したがって、「表現」か「理解」かのどちらかに重点を置くというのではなく、「理解を表現する」といったデザインリテラシー教育の構想が求められるはずである。

本事例研究は、デザインテーマに対する「理解」を一般的な理解や既存の理解へ向けるのではなく、思考方法を様々に変えながら、テーマに対する独自の「理解」と「表現」を実現するといったデザインリテラシーの基本を表出している点で、価値のある成果を上げたといってよい。創造行為に関わるデザインリテラシー教育とは、他の諸学問領域に比して、より認識から創造へのベクトルが重視される教育分野である。したがってデザインされるべきものは「わかりかた」それ自体であり、新たな創

造へ繋がるための認識を表現することになる。個別の「わかりかた」は無数に存在するであろうが、すでに実践されたデザイン行為の中から、典型的な手法を抽出していくことが、教育方法を検討する端緒となるだろう。そして、そうしたものを教育的見地から修正を加えデザインの手法へと発展させたものこそ、デザインリテラシー教育のコアとして位置づけられるはずである。

注

- (1) 伊藤文彦, 「“デザインの知識”に関する基礎的考察」, 大学美術教育学会誌, 1991, p 78
- (2) J. F. リオタール, 「ポスト・モダンの条件」, 書肆 風の薔薇, 1986, p 129
- (3) M. ミンスキー, 「心の社会」, 産業図書, 1990, p 212
- (4) 望月麻由, 「情報デザイン研究」課題作品, 図版用に一部修正, 2002
- (5) 萩原美保, 同上, 2003
- (6) 松下加奈子, 同上, 2003
- (7) (10) 川合瑠美, 同上, 2002
- (8) 西山智浩, 同上, 2002
- (9) 小笠原拓哉, 同上, 2002
- (11) 篠原宏一, 同上, 2004
- (12) 宮田孝典, 同上, 2004
- (13) 八木育恵, 同上, 2004