

「居場所」を構造化した造形による授業開発研究
—日本とチェコ共和国を往還する実践を通して—

2022

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
教科教育実践学専攻
(上越教育大学)
家崎 萌

目次

序章 本研究の動機と意義	9
1. 研究の動機	9
2. 研究の意義	10
第1章 本研究の目的と方法, 構成	14
第1節 本研究の目的	14
第2節 本研究の方法と論文の構成	16
1. 研究の方法	16
1-1 日本とチェコ共和国を往還する授業開発研究の体制と展開	16
1-1-1 授業開発の体制	
1-1-2 交流授業の展開	
1-2 「生きた問い」である「居場所」を構造化した造形による授業開発研究	19
1-3 具体的方法と収集したデータ	21
2. 「生きた問い」を提唱する a/r/tography の方法論	25
2-1 授業開発研究において a/r/tography の「生きた問い」に着目した経緯	25
2-2 a/r/tography の特徴	25
2-3 a/r/tography 成立の背景	26
2-3-1 a/r/tography の成立	
2-3-2 人文社会科学における質的研究への問題提起	
2-3-3 授業研究の質的な方法論の模索	
2-4 a/r/tography による経験の「質」を記述するアプローチ	30
2-4-1 a/r/tography とデューイの「質的思考」	
2-4-2 デューイの「質的思考」に拠るバイテルとアイスナーの記述アプローチ	
2-4-3 a/r/tography 成立の背景を踏まえた特徴のまとめ	
2-5 a/r/tography による「生きた問い」を記述するアプローチ	37
2-5-1 中学校の教室に制作実践を持ち込んだ美術教師ポーターの教育実践	
2-5-2 大学美術教育の教員ガイドシークヴァーによる高等教育機関での授業開発	
2-5-3 日本における a/r/tography や ABR と学校教育との接続	
2-5-4 本研究における「生きた問い」を軸とした授業開発研究の位置付け	
3. 2つの国を往還する美術教育の交流授業	46
3-1 日本と海外の小中学校における美術教育の交流授業の事例	46
3-2 海外との造形活動による交流を通して他者や社会との関係を検証した事例	48
3-3 海外の教員と共同する授業について	49
4. 本論文の構成と表記等	50
4-1 本論文の構成	50
4-2 本論文の表記等	51

第2章 授業開発研究に向けた「居場所」の位置付けと美術教育を規定する枠組みの確認	52
第1節 本授業開発研究に向けた「居場所」の位置付け	52
1. 場所の現象学的なアプローチ	52
1-1 現象学のアプローチ	52
1-2 場所の現象学的なアプローチ	54
1-2-1 「実存的外側性」と「実存的内側性」	
1-2-2 「代償的内側性」, 「行動的内側性」, 「感情移入的内側性」	
2. 他者との関わりにおける「居場所」	60
2-1 他者からの受容や承認	60
2-2 実践的に形づくられるアイデンティティと居場所の2方向	61
2-3 ぶつかりあう居場所	62
2-4 本研究の「居場所」と関わる居場所の性質	63
3. 今日の教育に要請される他者	64
4. 本研究における「居場所」の定義	66
第2節 本授業開発研究に向けた日本とチェコ共和国の美術教育を規定する枠組みの確認	68
1. チェコ共和国の美術教育を規定するフレームワークの特徴	68
1-1 チェコの教育システムと美術教育フレームワークの先行研究の検討	68
1-1-1 チェコの教育システムについて	
1-1-2 チェコの美術教育のフレームワークについて	
1-2 チェコの教育システムや美術教育構築の背景	70
1-2-1 チェコ語と芸術のつながり	
1-2-2 大戦間の芸術の発展と再度の困難	
1-2-3 社会主義時代	
1-3 1989年前後のチェコの教育システム	72
1-3-1 社会主義時代の教育システム	
1-3-2 1989年以後の教育システムの変革の変遷	
1-4 現在のチェコの教育システム	73
1-4-1 国の教育方針	
1-4-2 義務教育の段階と特徴	
1-5 チェコの義務教育のフレームワーク	75
1-5-1 義務教育のキーコンピテンシー	
1-5-2 教育領域と教育フィールド	
1-5-3 領域横断教科	
1-6 チェコの義務課程における美術教育のフレームワーク	77
1-6-1 「芸術と文化」の定義と目標	
1-6-2 美術教育の内容	
1-7 チェコの美術教育のフレームワークの特徴	80
1-7-1 プロセス, 文脈, 省察の重視	

1-7-2	現代美術への接続性	
1-7-3	コミュニケーションへの参画ツールとしての美術	
2.	日本の美術教育を規定する枠組みの特徴	82
2-1	日本の教育制度の変遷	82
2-1-1	「学制」による教育制度の始まり	
2-1-2	義務教育制度の確立と戦前の教育の方向付け	
2-1-3	戦時体制下での学校教育	
2-1-4	戦後学校教育の再建	
2-1-5	戦後の教育改革	
2-2	学習指導要領の変遷	85
2-3	日本の美術教育の変遷	86
2-3-1	明治期図画・手工科時代	
2-3-2	大正・昭和戦前期図画手工時代	
2-3-3	戦後前期図画工作科時代	
2-3-4	戦後後期図画工作科時代	
2-4	現在の日本の教育システム	90
2-4-1	国の教育方針	
2-4-2	義務教育の段階と特徴	
2-5	現在の日本の義務教育の枠組み	91
2-5-1	小学校教育の目標と資質・能力の三つの柱	
2-5-2	教科等	
2-5-3	教科横断的な視点に立った資質・能力	
2-6	現在の義務課程における日本の美術教育の枠組み	93
2-6-1	図画工作科の目標	
2-6-2	図画工作科の内容	
2-7	日本の美術教育の枠組みの特徴	95
3.	日本とチェコ美術教育を規定する枠組みの特徴の比較	96
	章末資料	100

第3章 日本とチェコ共和国における制作実践と「居場所」を構造化する造形の要素 ・・・105

第1節 日本での制作実践における自己の素朴なまとまり ・・・105

1.	木彫《内と外》の制作	105
1-1	記述の方法	105
1-2	制作実践の概要	105
1-3	制作実践の記述	106
2.	自己のまとまりと場	111
2-1	出来事としての身体と<定位>	111
2-2	素朴な自己のまとまりと木彫《内と外》の「質」	115

3.	木彫《内と外》の鑑賞	116
3-1	記述と考察の方法	116
3-2	展示会、展示会場と造形物の概要	117
3-3	幼児 A の造形物への関わりの記述	119
3-4	大人 B の造形物への関わりの記述	122
4.	来場者の出来事としての身体による造形物の経験	123
4-1	幼児 A と大人 B の身体による造形物の経験	123
4-1-1	幼児 A による造形物の経験	
4-1-2	大人 B による造形物の経験	
4-2	境界の内外を行き来する身体による経験	125
第 2 節	チェコでの制作実践における自他の関わりから形成される「居場所」	127
1.	立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作	127
1-1	記述の方法	127
1-2	制作実践の概要	127
1-3	展示会開催の経緯と展示ギャラリーの特徴	128
1-4	制作実践の記述	129
2.	新たな他者と出会う環境で「居場所」を見つめ直す造形	135
2-1	居心地の悪い「境界化」の「事態」と齟齬を「統合」する造形	136
2-2	境界の「質」の変容と「居場所」の意識化	137
2-3	「居場所」の造形における内側と外側の経験	139
第 3 節	「居場所」を構造化する造形の要素の抽出	140
1.	内外の「事態」を経験させる造形	140
1-1	出来事としての身体が「繋がる」造形	140
1-2	境界の内外と複雑な出来事を「統合」する造形	144
2.	「居場所」を構造化する造形の要素	147
2-1	出来事としての身体と内側	147
2-2	体で働きかける「事態」から価値付けられた出来事へ移行させる境界	148
2-3	内外の矛盾を「統合」する境界	150
2-4	「実存的な外側性」と「実存在的内側性」との裏表	150
第 4 章	「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発の要点	153
第 1 節	2017 年から 2018 年にかけて実施したチェコの小学校におけるアート授業の概要	153
1.	チェコでのアート授業訪問の経緯	153
2.	参加したクラスとノボトナーのアート授業	154
3.	アート授業への筆者の関わり	157
第 2 節	「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めたチェコの小学校におけるアート授業	161
1.	授業「展示会を訪問」の概要	161
1-1	授業設定の経緯	161

1-2	ギャラリーでの鑑賞授業の概要	162
1-3	授業の展開と児童の活動の様子	162
2.	授業「巣」の概要	164
2-1	授業設定の経緯	164
2-2	授業「巣」の概要	165
2-3	授業の展開と児童の活動の様子	166
3.	児童との「生きた問い」の共有	168
第3節	日本とチェコ共和国の児童による交流を試みたチェコの小学校におけるアート授業	172
1.	授業「二つのメロディー」の概要	172
2.	授業で見られた児童の試行錯誤	173
3.	日本とチェコ共和国間を往還する交流授業開発へ向けた授業「二つのメロディー」の 成果と課題	178
第4節	「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向けた要点の整理	180
1.	チェコでのアート授業から整理した本授業開発へ向けた要点	180
1-1	出来事としての身体による居心地の悪さから「居場所」の意識化	180
1-2	触覚のアプローチによるメタファーの形成	180
1-3	「居場所」の主人の具現化による「代償的内側性」の経験	181
1-4	他者に伝え難い内容も含む表現	183
2.	本授業開発へ向けた要点のまとめ	185
	章末資料	187
第5章	「生きた問い」である「居場所」を構造化した造形による交流授業の開発と実践及び 事例研究	188
第1節	日本とチェコ共和国間の交流授業の概要と題材開発の2つの柱	188
1.	対象クラスと児童，教員，参加者	188
2.	交流授業の展開	189
3.	交流授業における題材開発の2つの柱	191
3-1	2つの柱の設定	191
3-1-1	自己のまとまりを託す造形活動	
3-1-2	他者と関わる場の造形活動	
3-2	学習指導案と授業案，評価の扱い	196
第2節	<事例1>自己のまとまりを託す造形活動の検証：日本での授業「ディーテェは 旅する」	197
1.	実践に向けた教員の協議と授業の手立て	197
1-1	実践に向けた教員の協議	197
1-2	授業の手立て	197
2.	授業の概要	198
2-1	授業の概要	198

2-2	授業展開に沿った当日の活動の様子	199
3.	観察及び分析の方法	201
3-1	観察及び分析の方法	201
3-2	抽出児童の活動の場面分け	201
4.	授業場面の分析	202
4-1	「居心地の悪さ」の感受	202
4-2	「いのちのもと」の認識	203
4-3	素材とのやり取りを通したディーテェへの愛着の形成	204
4-4	チェコへのディーテェの旅を知った日本の児童の動揺	207
4-5	チェコへの手紙から読み取れる日本の児童の思いや願い	211
5.	考察：自己のまとまりを託す「護符」的な造形物	213
第3節 <事例2>他者へ応答する造形活動の検証：チェコでの授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」		
	「コドモとディーテェの家」	215
1.	実践に向けた教員の協議と授業の手立て	215
1-1	実践までの経緯と実践に向けた教員の協議	215
1-2	チェコにおける授業案の作成について	216
1-3	授業の手立て	217
2.	授業の概要	218
2-1	授業「コドモ」の概要	218
2-2	授業展開に沿った当日の活動の様子	218
2-3	授業「コドモとディーテェの家」の概要	219
2-4	授業展開に沿った当日の活動の様子	220
3.	観察及び分析の方法	221
3-1	観察及び分析の方法	221
3-2	抽出児童の活動の場面分け	221
4.	授業場面の分析	222
4-1	造形物ディーテェと手紙を受け取った児童の反応	222
4-2	受け取った造形物への困惑	226
4-3	「いのちのもと」を書く行為に困惑する児童や秘密の行為を楽しむ児童	228
4-4	素材や他者とやり取りしながら造形物コドモをつくる児童	229
4-5	造形物を手に持ち動かす児童	233
4-6	NTとのやり取りから書き直された手紙	234
4-7	日本の造形物と関連するチェコの造形物の特徴	236
5.	考察：造形物づくりを通した他者への応答	237
第4節 <事例3>「他者」や<他者>に出会う造形活動の検証：チェコでの授業「コドモ共和国」		
	「コドモ共和国」	240
1.	実践に向けた教員の協議と授業の手立て	240
1-1	実践に向けた教員の協議	240

1-2	授業の手立て	241
2.	授業の概要	241
2-1	授業の概要	241
2-2	授業展開に沿った当日の活動の様子	242
3.	観察及び分析の方法	243
3-1	観察及び分析の方法	243
3-2	活動の場面分け	243
4.	授業場面の分析	244
4-1	親密な場のまとまりの形成とその外側	244
4-2	「コドモ共和国」の旗をめぐる境界	246
4-3	「パーティーハウス」の境界における矛盾	248
5.	考察：自他の境界が現れる3つの相	251
第5節 <事例4> 自他の境界に着目した造形活動の検証：日本での授業「一緒に居場所」		254
1.	第2節から第4節までの授業分析で明らかになってきたこと	254
1-1	小さな「護符」的造形物への愛着	254
1-2	共感的な応答	254
1-3	自他の境界の現れ	254
2.	実践に向けた教員の協議と授業の手立て	255
2-1	実践に向けた教員の協議	255
2-2	授業の手立て	255
3.	授業の概要	256
3-1	授業の概要	256
3-2	授業展開に沿った当日の活動の様子	257
4.	観察及び分析の方法	258
4-1	観察及び分析の方法	258
4-2	活動の場面分け	259
5.	授業場面の分析	260
5-1	造形物の類似から意識される「他者」	260
5-2	受け取った造形物への反応の変化	262
6.	考察：「居場所」を構造化した造形活動における変化し重層化する境界と場	270
第6節 チェコの児童への造形物の返還		272
1.	造形物の返還までの経緯	272
2.	帰還した造形物と日本からの写真に対する児童の反応	272
第7節 一連の交流授業のまとめ		275
	章末資料	277

第6章 日本とチェコ共和国を往還する交流授業における児童たちの変容と「居場所」を構造化した造形による授業開発の方策とその結果	298
第1節 本交流授業における児童たちの変容	298
1. 日本とチェコ共和国における児童たちの経験の変容	298
1-1 日本での授業「ディーテェは旅する」における児童Cの経験	298
1-2 チェコでの授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」における児童Jの経験	299
1-3 チェコでの授業「コドモ共和国」における児童Mや児童Rの経験	300
1-4 日本での授業「一緒に居場所」における児童Cの経験	301
1-5 チェコへの造形物の帰還におけるチェコの児童の反応	302
1-6 一連の交流授業における児童たちの変容のまとめ	303
第2節 本授業開発の方策の結果	304
結語 本研究のまとめと今後の課題	307
1. 各章のまとめ	307
2. 「居場所」を構造化した造形活動における自己と他者、境界の内側外側の関係	314
3. 本研究の意義と課題	316
参考文献	319

序章 本研究の動機と意義

1. 研究の動機

本研究では、「居場所」を「物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通して形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場」と捉える。

筆者はこれまで、東京都の図画工作専科教員として行ってきた授業研究や、制作者として行ってきた制作実践を通して、造形活動における素材や場、他者との関わりを重視してきた。2017年から2020年にかけては、日本とチェコ共和国を行き来し、様々な他者と出会いながら、制作実践や授業研究を重ねる中で、自他の存在意義と関わる「居場所」がテーマとなってきた。

筆者が、造形活動において「居場所」を意識した直接的なきっかけは、2017年秋から10ヶ月間学修したチェコ共和国での経験である。このとき長期の海外滞在が初めてだった筆者は、最初、慣れない環境に身を置く居心地の悪さを強く感じた。言葉の問題やこれまでとは異なる環境で心身が不安定になり、そのような状況に対する「分からなさ」に対峙し、造形する意味について考えるようになった。そして、制作者や教育者として他者との関わりや場を探求してきた筆者にとって、自身が直面した不安定な心境を造形に反映させ、具体化することは、新たな制作方法に挑戦するモチベーションともなった。チェコの滞在期間には、不安定な自身の「居場所」を表す造形作品の制作を通して、言葉だけでは表し難い複雑な経験を対象化し、対象化された経験を介して他者と対話する新たな関係が生まれたことが強く印象に残っている。

そのような新たな関係を生む造形に可能性を見出した筆者は、通常ネガティブに捉えられる居心地の悪さに着目し、美術教育の授業開発に取り組んでみたいと考えた。

また、このチェコ滞時に筆者は、現地の小学校の授業で、教科を担当する教員と共同し、造形活動を行う機会を得た。例えば、チェコと日本の音楽をテーマとした授業「二つのメロディー」では、チェコの音楽として取り上げたポルカ「シュコダラースキ」の明快なリズムや構成に対し、日本の雅楽「越天楽」を聴いたチェコの児童たちは、はじめ戸惑う様子を見せた。しかし、体全体の感覚を生かし、音楽のリズムやテンポをドローイングで表す行為から活動に入り込んでいく様子や、「越天楽」の聞きなれない音色に対する「分からなさ」に向き合い、既知の経験や技能を駆使して色や形で表現する様子が見られた。このような海外の教員との共同によって異文化との出会いから表現を試行錯誤する交流授業に可能性を感じた。

以上のように「居場所」は、両国で新たな他者や環境と出会ってきた筆者の経験のなかで、造形活動に取り組んできたテーマである。そのテーマは、授業開発研究において「自分自身の不確

定な可能性」¹から探究する「生きた問い (living inquiry)」^{2 3 4}として、日本とチェコとの交流授業で両国の児童たちと向き合う問いとなる。本研究では、「居場所」を構造化した造形活動を日本とチェコ共和国で展開し、他者と出会い関わるなかで生じる軋轢や齟齬等も含めて、両国の児童による活動を追う。制作者でもある教員自身の経験と密接に関わる「生きた問い」を軸に、現地の教員と共同して実施する一連の交流授業によってもたらされる両国児童の変容の実際とその意義を明らかにしたい。

2. 研究の意義

本研究の授業開発において軸となる「居場所」は、これからの教育に求められるテーマでもある。田中智志は、今日の教育が抱える困難さを、教育の営みを支えてきた社会構造の変化にその要因を見る⁵。近代的な教育では、社会の位階的秩序によって学校や教師、児童生徒の関係は安定していた。ところが、今日では機能的な有用性の価値観が社会のなかで優勢になり、伝統的な社会階級や家族等の制約から解放される代わりに、個人は労働市場におけるチャンスと共にリスクの責任も負う「個人化」が進行してきた。ウルリヒ・ベック (Ulrich Beck) が示す「個人化」によれば、社会の近代化に伴い、個人は自由と権利を獲得すると同時に、個人の行動は個人の責任に帰せられるリスクを負うようになる⁶。このような個人の自由と責任が前提される社会構造の変化により、教育でもこれまでの安定した、教える、教えられるという関係が成り立たな

1 ヴァレリー・トリグス, リタ・L・アーウィン, ドナル・オドノヒュー, 2019, 「実践中のアートグラフィーをたどって—可能性から潜在力へ—」, 笠原広一, リタ・L・アーウィン (編著), 『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法』, 学術研究出版/ブックウェイ, p.119

2 リタ・L・アーウィンらが提唱する *a/r/tography* と呼ばれる研究方法論, 教育アプローチで重視される概念. R. L. Irwin and A. de Cosson (eds.) 2004, *a/r/tography Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Education Press

3 Rita L. Irwin and Stephanie Spriggay, 2008, “A/r/tography as practice-based research”, S. Spriggay, R. L. Irwin, C. Leggo and P. Gouzouasis (eds.), *Being with A/r/tography*. Rotterdam/Taipei: Sense publishers, p.xxi

4 リタ・L・アーウィン, ステファニー・スプリンゲイ, 2019, 「実践に基づく研究としてのアートグラフィー」, 笠原広一, リタ・L・アーウィン (編著), 2019, 『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法』, 学術研究出版/ブックウェイ, pp.71-72 では笠原は「living inquiry」を「生きる探求」と翻訳している。小松佳代子, 2018, 『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』, 勁草書房, pp.83-84 では「living inquiry」を「生きた探究」と翻訳している。本論文では、「living inquiry」を「生きた問い」と翻訳する。本研究では, *a/r/tography* による制作者, 研究者, 教育者の役割を行き来する主体自身の探究とともに, 探究によって焦点化されていく主題を授業開発へと展開させる。そのため, 「living inquiry」を「生きた問い」と翻訳し, 研究全体の探究における軸と捉えることとする。

5 田中智志, 2002, 『他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて』, 勁草書房, pp.6-39, 56-64

6 ウルリヒ・ベック, 1998 [1986], 『危険社会—新しい近代への道』, 東廉, 伊藤美登里 (訳), 法政大学出版, pp. 135-195

くなってきた。一人一人の子どものかけがえのなさや他者と共同し高め合う学びを掲げる教育的ヒューマニズムと、選抜や選別につながる成績や学歴によって個人に責任が帰される機能的なシステムとの矛盾に、子どもも大人も学校の場における安心感や心のゆとりを見出しにくくなっている。

田中は、このような学校における教育的関係や共同的な学びの場の成り立ちにくさを、自律的な個人という人間学的な前提だけでなく、「人間学的な前提の前提」として、「関係の冗長性、他者の個性性、生の悲劇性（複雑性）」が、社会の機能的分化によってその土台を崩されているからであると言う⁷。「関係の冗長性」とは、「親しい間柄である私とあなたとのあいだで、微妙で精妙な意味理解の同調によって可能になる、相互の承認」⁸である。「他者の個性性」とは、「自律的な個人という存りよう」からすっぽりと抜け落ちてしまっている認識であり、他者や自分が役に立つ存在であるかどうかにかかわらず、「存在そのものとして存在する」かけがえのなさを了解している感覚である⁹。「生の悲劇性（複雑性）」とは、人生において「ただ苦しみつづけるしかないような不条理」であり、「生の悲劇性（複雑性）の了解」とは、「人生は、社会的な利便、人為的な操作に還元されるものではないという了解、いいかえるなら、人生は、あまりに複雑に入りくみ、有用性、自律性によってどうこうなるものではない、という了解」¹⁰である。そして、「生の悲劇性（複雑性）の了解」は、「関係の冗長性」や「他者の個性性」を支える根本の思考様式である。以上の「人間学的な前提の前提」とは、ガート・ピースタ (Gert J. J. Biesta) による、教育を不確実さやリスクといった危うさをともなう営みと捉えた上で、「いかに私たちは私たちの子どもたちや生徒たちがこの世界に結びつき、現出することを支援できるか」¹¹という問いにも通底する。

自己の存在意義と関わる場への位置付けや、他者との関わりの中で形成され、問い直される「居場所」を重視する本研究は、田中が示す「関係の冗長性」、「他者の個性性」、「生の悲劇性（複雑性）」と深く関連すると考えられる。両国の児童にとって、自分と他者の存在のあり方とその関わりについて見つめ直す機会となるよう、「居場所」をテーマとした造形活動を設定したい。

⁷ 田中智志, 2002, *op. cit.*, p.13

⁸ *Ibid.*, p.23

⁹ *Ibid.*, p.29

¹⁰ *Ibid.*, pp.31-33

¹¹ ガート・ピースタ, 2021 [2013], 『教育の美しい危うさ』, 田中智志, 小玉重夫 (監訳), 東京大学出版, p.6 なお、田中智志は、同著の監訳者あとがきにおいて、ピースタの議論について「統治も社会も『役に立つ』こと、つまり有用性・有能性を求めている。その動勢のなかで取って代りに抗い、逆らい、唯一性、かけがえのなさを護ろうと試みることである。」(p.209) と述べている。

これからの日本の教育における学習内容の充実を図る上でも、両国を往還する授業開発研究を行う意義がある。美術教育の分野では、金子一夫が、「美術表現」を「これまでの様々な受贈（文化）に対する他者（社会・歴史）への回答（返礼）である」¹²と捉えている。金子によれば、「美術表現」による「回答は贈与内容の反復ではなく、新たな価値・意味を付加できるかが課題となる。新たな価値・意味は贈与と回答者の経験との関係を形象化したものであろう。それゆえ美術表現は他者（社会・歴史）への返礼であると同時に自分のためでもある」¹³。そして新たな価値・意味を付加するような返礼をつくり出すには、「計画的形成」を目指す「学校教育」における「等質集団」との交換だけでなく、「異学年、異校種、成人組織、外国人等」との「異質集団との交換的要素」¹⁴が「緊張感と生動性をもたらす」可能性を金子は指摘している¹⁵。本授業開発研究における、歴史や言語、教育等の文化的社会的基盤を異にする日本とチェコ共和国の児童たちによる造形を介した交流は、金子の指摘する「外部参照性」¹⁶とも深く関わるであろう。

また、少子高齢化が進む日本では、2019年に入国管理法が改正され、海外からくる人々は、ますます私たちの身近な隣人となっていくはずである。美術教育においても、異なる文化的社会的背景をもつ他者との共生が求められている。それゆえ、日本とチェコとの美術を通じた交流は示唆に富むものと考えられる。歴史を通して他者と共存、競合してきたチェコの美術は悲劇と喜劇が同時に含まれるような不条理の表現を特徴とし、困難や矛盾に向き合う表現といえる。そのような芸術が身近にあるチェコのアート教育は、日本の美術教育と異なる方法や内容によって実践されているのではないだろうか。異なる美術教育で学ぶ児童の交流は、「外部参照性」によって、日常における自他の関係を捉え直し、自らの表現を充実させていくきっかけになると考える。

授業開発における教材の内容面では、これまで美術教育の授業研究や異文化間の交流授業で扱われることの少なかった居心地の悪さといったネガティブなテーマを組み込み、田中による「生の悲劇性（複雑性）の了解」につながる内容を開拓する。

授業開発、事例研究の面では、日本とチェコ共和国間の交流授業において、具体的な授業づくりを行い、素材や場に働きかける両国児童の活動プロセスを追うことで、異文化間で行われる交流授業における児童の個別具体的な変容とその意義を示せる。同時に、「居場所」のテーマにより造形する構造を制作実践から抽出し、教育実践へと展開、検証する、制作すること（*arting*）、教育すること（*teaching*）、研究すること（*researching*）が密接に関わり合う「生きた問い」

¹² 金子一夫、2017、「現代美術教育学研究の問題点とその解決—贈与交換論による美術教育の再定義を通して—」、『美術教育学』、38、p. 186

¹³ *Ibid.*, p. 186

¹⁴ *Ibid.*, p. 187

¹⁵ *Ibid.*, p. 187

¹⁶ *Ibid.*, pp. 188-189

の探究方法と有効性について検証することができる。

第1章 本研究の目的と方法, 構成

第1節 本研究の目的

本研究で「物理的な空間の所在に加え, 他者との関係を通して形成され, 問い直される自己の存在意義と関わる場」と捉える「居場所」は, 日本とチェコ共和国を行き来する筆者の経験のなかで浮かび上がってきた「生きた問い」¹⁷である。「生きた問い」とは, 制作者 (artist), 研究者 (researcher), 教育者 (teacher) の3つの役割から探究する a/r/tography (アートグラフィ) の方法論が重視する「理論 (theoria), 実践 (parxis), 制作 (poiesis) が折り畳まれた」¹⁸探究のアプローチであり, あらかじめ計画された枠組みに基づいて実験, 検証される問いではない。また, 「生きた問い」とは, 「身体から切り離されることなく, 精神と身体, 自己と他者の編み合わせ, わたしたちと世界との相互作用を通して生まれる交流のプロセス (a process of exchange that is not separated from the body but emerges through an intertwining of mind and body, self and other, and thorough our interactions with world)」¹⁹であり, 「知覚や知を意図的に揺るがすような」²⁰「実践としての, 過程としての, 複雑な状況としての理論 (theory-as-practice-as-process-as-complication)」²¹による探究でもある。a/r/tography では, 「言語, イメージ, 素材, 状況, 空間, 時間の同時的使用 (the simultaneous use of language, images, materials, situations, space and time)」²²が適用され, 制作者, 研究者, 教育者の役割をもつ個人が, 研究対象となる場や実践に自ら参入することでプロセスとしての「生きた問い」を軸に探究を行い, 制作実践や教育実践における個別具体的な経験を記述する。「居場所」を「生きた問い」とした本研究では, 筆者と他者との交流における制作実践や教育実践の個別具体的なプロセスの記述は, 授業開発研究を構成する方法である。

¹⁷ Stephanie Springgay, Rita L. Irwin and Sylvia Wilson Kind 2005, “A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text”, *Qualitative Inquiry*. 11, pp.897-912 及び笠原広一, リタ・L・アーウィン, 2019, *op. cit.* 参照。笠原は living inquiry を「生きる探究」や「生きる探求」と訳出している。本稿では「生きた問い」を基本の訳出とし, 文脈に応じて笠原の訳出も用いる。

¹⁸ 小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.83

¹⁹ Rita L. Irwin and Stephanie Spriggay, 2008, *op. cit.*, p.xxii 翻訳の一部に小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.84 を参照した。

²⁰ 小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.83

²¹ Rita L. Irwin and Stephanie Spriggay, 2008, *op. cit.*, p.xxi 翻訳は小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.83 を参照した。

²² *Ibid.*, p.xix

本研究の目的は、実践に参入しながら、「生きた問い」である「居場所」を構造化していく造形活動を日本とチェコ共和国で美術教育の授業に展開し、軋轢や齟齬も含めた自他の関係等、両国小学校の児童たちの変容を検証すること、日本とチェコ共和国という異なる文化的社会的背景をもつ両国で、現地の教員と「居場所」を軸に、共同して交流授業を開発する方法を示すことである。

本研究によって、以下の2点を明らかにする。

- ① 日本とチェコ共和国を往還する「居場所」を構造化した造形による授業が、両国の児童にどのような変容をもたらすか
- ② 日本とチェコ共和国を往還する実践を通じた「生きた問い」である「居場所」を軸に、美術教育の授業を開発する方策

第2節 本研究の方法と論文の構成

1. 研究の方法

1-1 日本とチェコ共和国を往還する授業開発研究の体制と展開

1-1-1 授業開発研究の体制

「居場所」を構造化した造形による授業開発研究の体制として、日本とチェコ共和国の交流授業の対象クラス、及び教員等を表 I-2-(1)²³に示す。

対象クラスは、日本の新潟県上越市南本町小学校3年生と、チェコ共和国のプラハ公立ドゥホヴァー小中学校小学部4年生の児童、各25名である。教員は、日本とチェコの小学校対象クラスの担任、教科担任である2人のネイティブティーチャー（以下NT）と、両国を往還し、NTと共同して授業を実施する1人のプロジェクトティーチャー（以下PT）の体制をとる。PT（筆者、家崎萌）は、交流授業に先立ち、日本とチェコを往還する自身の制作実践から「居場所」のテーマを見出した。交流授業では、「居場所」の「生きた問い」を探究する上で、PTが実際に両国を往還し、日本とチェコの両クラスの授業に参加することを重視する。

授業開発の手順は、PTが「居場所」の主題を基に全体計画を立て、日本とチェコのNTである宮崎三保子、マグダレナ・ノボトナー（Magdalena Novotná）と協議しながら、両国の対象クラスの実態と交流授業の展開に即して具体的に授業を開発する。授業は、両国ともPTとNTのチームティーチングで行う。基本的にはPTが授業全体を進め、場面に応じてNTが主として進める。チェコの授業では、PTが授業を進行する際には英語を用い、NTが適宜チェコ語に通訳しながら進行する。

両国の小学校の児童共に、交流授業以前からPTが関わりをもってきた児童たちである。上越市立南本町小学校では、2018年11月にコミュニティスクールの依頼を受けた講師として、同校の全校児童を対象とした造形遊びの活動の計画実施をPTが行い、対象クラスの児童とも活動を通し、交流している。2019年6月には、チェコの児童との交流授業実施を念頭に置き、対象クラスの担任である宮崎の図画工作科の授業をPTが参観した。プラハ公立ドゥホヴァー小中学校小学部（以下ドゥホヴァー小学校と記載）では、2017年10月から2018年6月の約8ヶ月間、ノボトナーの担当する対象クラスの週1回のアート授業²⁴にPTが参加し、授業支援等を行ってきた。また、2019年4月には、日本の児童との交流授業実施を念頭に置き、再度PTがチェコの同校を訪問し、対象クラスの授業参観を行った。児童の実態は、上記の交流、授業支援、

²³ 本章の表 I-2-(1)～表 I-2-(5)は筆者が作成した。

²⁴ チェコ共和国の義務課程の小中学校での「Výtvarná Výchova」の授業を本論文では「アート授業」と表記する。

授業参観の期間におけるPTの観察、及び各対象クラスのNTからの聞き取りを基に、表中に整理し、示した。交流授業で参与観察による動画や画像記録を担当した学生や大学教員は、その他の参加者として表中に示した。

表 I-2-(1) 授業開発研究の体制

日本		チェコ共和国
対象クラス		
上越市立南本町小学校	学校	ブラハ公立ドゥホヴァー小学校
3学年1組 児童 25名	学年クラス	4学年B組 児童 25名
<ul style="list-style-type: none"> ・女子が多く、授業は落ち着いた様子である。 ・体験活動や休み時間には活発な様子が見られる。 ・新年度から友達間トラブルは見られない。 	児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ・男子が多く、活発である。 ・全体的に自主性をもち活動に取り組む。集中力の持続が難しい児童もいる。 ・友達間トラブルが垣間見られる。 ・クラスの5分の1の児童は、在籍国以外にルーツをもつ。
2018年11月（全校造形活動の計画・実施） 2019年6月（授業参観）	交流授業に先立つPTの関わりと期間	2017年10月～2018年6月（授業支援等） 2019年4月（授業参観）
2019年6月、2020年2月	交流授業実施期間	2019年11月～2020年1月、（9月）
教員		
ネイティブティーチャー（NT） 宮崎三保子	プロジェクトティーチャー（PT） 家崎萌（筆者）	ネイティブティーチャー（NT） マグダレナ・ノボトナー （Magdalena Novotná）
<ul style="list-style-type: none"> ・対象クラスの学級担任 ・PTとの事前事後協議、共同授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・両国を媒介する教員、制作者 ・交流授業の全体計画、NTとの事前事後協議、共同授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象クラスの教科担任 ・PTとの事前事後協議、共同授業
その他の参加者		
・参与観察者（学生4～5名、大学教員1～2名）		・参与観察者（大学教員1名）

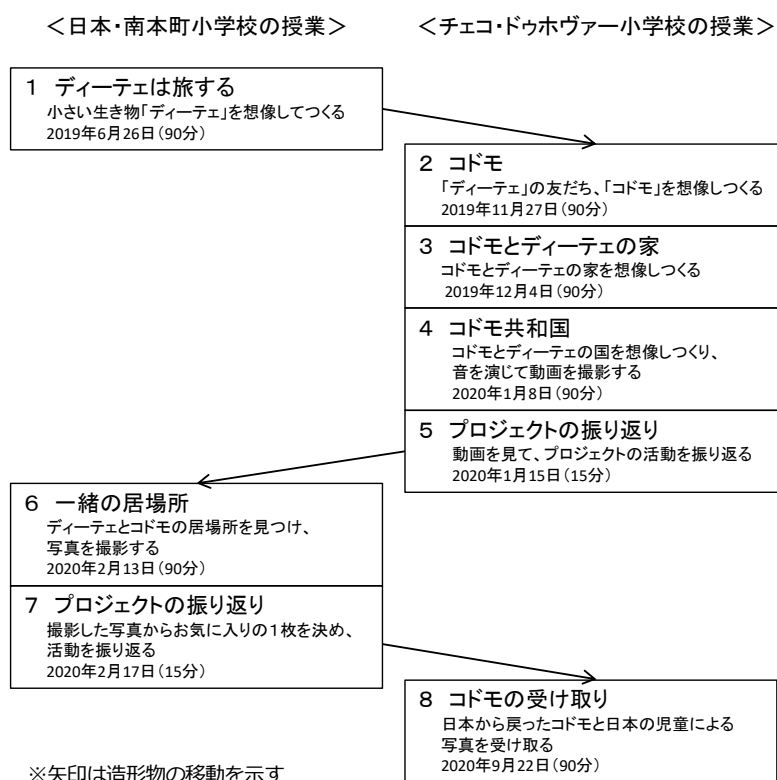
1-1-2 交流授業の展開

交流授業は、2019年6月から2020年2月にかけて、日本とチェコ共和国の児童がつくった造形物を携えたPTが両国を往還し、現地のNTと進行させた²⁵。日本で授業を開始し、その後チ

²⁵ 交流授業開始時（2018年6月）には、日本・チェコ共和国の両対象クラスは3学年であった。チェコでは9月に新年度が始まるため、交流授業がチェコへ展開した時期、チェコの対象クラス児童は4学年となっている。また、チェコへ造形物が帰還した時期では、チェコ児童は5学年に進級しているが、主な交流授業期間を考慮して、チェコの対象クラスは4学年として示した。

エコ，再び日本と授業を展開した。2020年9月に，チェコの児童への造形物の返還をもって，一連の交流を終えた（表 I-2-(2)）。

表 I-2-(2) 交流授業の展開



交流授業の第1回目となる2019年6月の日本での授業で，PTはNT（宮崎）と授業を実施した。児童は，鋭い紙のパーツを持ったクラスメイトに囲まれる活動によって居心地の悪さを体験した後，小さな紙に「いのちのもと」について誰にも教えないように書き，その紙を埋めた粘土で，手のひらサイズの造形物「ディーテェ（*dítě*）（チェコ語で「子ども」の意味）」をつかった。そして，授業の終わりに，PTが造形物ディーテェをチェコへ旅させることを告げ，児童たちはチェコの児童へ宛てた手紙を書いた。

2019年11月に，PTは，造形物ディーテェと日本の児童が書いた手紙（各児童の顔写真を貼付）を持って，チェコの小学校4年生のクラスを訪問し，現地のNT（ノボトナー）と造形物を介した交流授業を実施した。2020年1月までに，チェコの小学校では，各児童が受け取った日本の造形物の友だちとして，造形物「コドモ（*kodomo*）」を「いのちのもと」を入れて粘土でつくり，日本へ宛てた手紙を書いた。そして，造形物コドモとディーテェのための家を身边材でつくり，それらの家を背景に配置し，クラス全体で「コドモ共和国」を制作。最後にグループに分かれて声や音で効果音を演出し，動画を撮影した。

2020年1月末に、PTは両国の造形物、チェコの児童からの手紙（各児童の顔写真を貼付）、
「コドモ共和国」の動画データを持って日本へ戻った。2020年2月に、NT（宮崎）とPTで授
業を実施し、日本の児童はチェコから戻ってきた造形物ディーテとチェコの児童がつくった
造形物コドモに出会い、学校内を探索し、両国の造形物のための「一緒に居場所」を見つけ、写
真を撮影した。日本の児童は、撮影した写真からお気に入りの1枚を決め、PTがそれらの「一
緒の居場所」の写真とチェコの児童の造形物コドモをチェコのクラスへ送った。

1-2 「生きた問い」である「居場所」を構造化した造形による授業開発研究

リタ・アーウィン（Rita L. Irwin）らが提唱する a/r/tography は、制作者、研究者、教育者の
3つの役割を行き来する者が、自身の「生きた問い」²⁶を記述（graphy）し、探究する教育アプ
ローチ、研究方法論である。アーウィンによれば、「生きた問い」による探究とは、「探究行為
を通して芸術や教育に関わる人生のこと」であり、「芸術家、研究者、教育者である者が行っ
ている現在進行形の生きる実践のこと」²⁷である。

それゆえ、a/r/tography の探究は、「それが占める場所と空間から切り離すことができない」
²⁸体験として、実践者の生きる場や文脈と不可欠に結びついている。探究は、実践者自身の感覚
や感情による体験と理解から生じるのであり、主観的なアプローチに重要な認識様式として「接
触（touch）」が挙げられる²⁹。接触とは、単に触覚的な感覚について指しているのではない。距
離を保ち客観的に観察する態度ではなく、自身にとって切実な問いとして主観的な問題へ積極
的に参加する態度を表す。

a/r/tography の研究方法論としての厳密さは、計画された実験によって答えを出す研究方法
論とは異なり、継続した実践における省察による「再帰的」³⁰な探究を基盤とする。したがって、
再帰的な探究の拠り所となる記述のために、実践者の「生きた問い」に関わる、フィールドワー
クの日誌、写真記録、絵画や音楽、詩等の芸術的形式の作品、児童や教師の日誌の記述、インタ
ビューや執筆された論文等、様々な質的形式のデータを収集する。そのようなデータから解釈し、
理解していく一連の探究のプロセス自体を、研究を構成する企図とする³¹。

本研究では、PTによる日本とチェコを往還する制作実践から浮かび上がってきた「居場所」
を、両国を往還する一連の交流授業に構造化し、実践、省察するプロセスを捉える再帰的探究を

²⁶ 笠原広一、リタ・L・アーウィン、2019, *op. cit.*, p.8 笠原は「living inquiry」について「主観や間主
観的な感受認識や内省を含め、その人の生きた体験や生と深く結びついた探求となるところに意味がある。」
と述べている。本稿では「問い」「探究」を inquiry の訳語に用いる。

²⁷ *Ibid.*, p.71

²⁸ *Ibid.*, p.35

²⁹ *Ibid.*, pp.60-61

³⁰ *Ibid.*, p.71

³¹ *Ibid.*, pp.71-72

企図する。したがって、PTは、教員であるだけでなく、児童たちと「生きた問い」を共有する制作者であり、研究者でもある他者となる。PT自身が両国の児童の造形物を携えて、手から手へと小さな造形物を渡し、児童に造形物を介した他者との接触を組み込む授業を展開する。

そして、「居場所」の「生きた問い」を探究する授業開発研究において重視するのが、「あいだ (in-between)」の視点である。アーウィン³²は、「あいだ」を「首尾一貫して調和しているというよりも」、実践のプロセスで「社会との結びつきや出会いによって概念がつけられ」ていく間隙の空間であると述べる³²。つまり、「あいだ」は、私たちが自己と他者、社会、世界との不確定な境界を行き来しながら生きていることと切り離せない。本研究では、制作実践や授業の事例検証において、造形活動に現れる自他の境界の視座を設け、「居場所」の造形活動における自己と他者の「あいだ」を読み取る手がかりとする。造形活動における制作者や児童と周囲との関わりを追い、その関係性を境界の現れやその変容として解釈する。

本研究では、PTの日本とチェコ共和国における自己と他者、場と関わる制作実践 (arting) から浮かび上がった「居場所」を、実践に参入しながら、両国の交流授業に構造化して授業開発、実践を行い (teaching)、実施した授業を分析して (researching)、児童の変容 (learning) を中心に検証していく一連のサイクルを、「『生きた問い』である『居場所』を構造化した造形による授業開発研究」と位置付ける (図 I-2-(1)³³)。

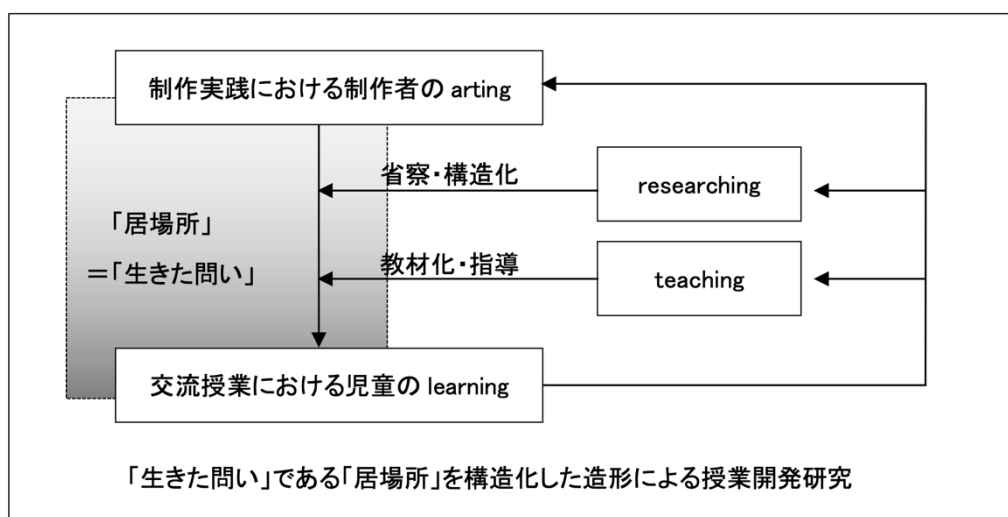


図 I-2-(1) 本授業開発研究の実践と検証のサイクル

³² Ibid., p.59

³³ 本章の図 I-2-(1)は筆者が作成した。

従来の a/r/tography による研究では、制作者、研究者、教育者の横断的な役割を持つ実践者の主体的探究を目指した教師教育や教員養成、芸術家養成の事例が多い。本研究では、「居場所」の「生きた問い」を軸とした授業開発における P T 自身の主体的探究を検証すると同時に、交流授業を通じた学習者の変容を検証するところまでを射程に入れる。それゆえ、実践に参入する制作者、研究者、教育者自身の探究を検証しつつ、授業における学習者の変容を特に重視し、学習者の実際の姿から一連の探究の成果を確認していく再帰的探究を行う。

1-3 具体的方法と収集したデータ

先ず、P T が3つの役割で進める実践や研究の内容について、以下の表 I-2-(3)に整理する。なお、N T の役割は、関連する箇所に併記してある。

表 I-2-(3) 授業開発研究における P T の3つの役割

制作者	研究者	教育者
制作者の実体験と関連した造形の問いの発見	研究全体の方策を立てる	
	理論や事例、カリキュラム等の調査	現代的な資質能力と関連する美術教育の文脈の考慮
日本・チェコを往還する制作・調査・授業の実践者、交流授業の媒介者 (PT)		
		交流授業の計画、NT との具体的授業の協議と設定
「居場所」を構造化する造形に関わる造形要素や経験の記述		NT とのチームティーチング
各段階での理論と実践の照合、構造化		
	児童の活動の読み取り、授業の手立てと活動の照合	
授業開発研究全体の成果と課題の考察		

次に、本研究の論文構成に沿った具体的方法と収集したデータを表 I-2-(4)に示す。なお、本研究における制作実践や教育実践のプロセスの記述については、デューイ の「質的思考」を基盤とするバイテルやアイスナーの記述のアプローチを参照した(第1章 第2節 2. 2-4 参照)。

表 1-2-(4) 研究の具体的方法と収集したデータ

論文構成	参照する理論等	具体的方法	収集したデータ
第1章	・デューイの「質的思考」、バイテル、アイスナーの記述アプローチ、a/r/tographyの「生きた問い」等	・研究の目的を提示した上で、文献調査に基づく理論の整理と援用により、研究の理論的基盤を提示 ・先行する実践の整理と検討を行い、2つの国を往還する授業開発研究の位置付けを提示	・a/r/tographyによる授業研究、2つの国を往還する美術教育の交流授業にかかわる先行事例等
第2章	・フッサールの現象学、レルフの場所の現象学、社会学における居場所等 ・学校教育、美術教育における他者に関わる理論等	・文献調査に基づく理論の整理と援用、用語の定義により、本授業開発に向けた「居場所」の位置付けを提示 ・教育課程の資料調査により、日本とチェコ共和国の美術教育を規定する枠組みを確認	・日本とチェコの教育課程に関連する資料（日本「学習指導要領」、チェコ「Framework Educational Programme for Basic Education」等）
第3章	・レヴィナスの<定位>、ベリーの「文化変容」、デューイの「質的思考」、レルフの場所の内側性外側性等	・制作プロセス（行為、心情等）を当事者の視点から再帰的に記述し、「居場所」の「生きた問い」が焦点化されていく過程を省察 ・展示会での来場者の造形物へ関わるプロセス（行為、発話等）を記述し、考察 ・日本とチェコの作品事例を考察 ・理論と照らし、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出	・制作実践に伴い作成したフィールドノート ・制作の画像記録、動画記録（固定のビデオカメラによる撮影） ・展示会に伴い作成したフィールドノート ・展示会の画像記録、動画記録（参与観察及び、固定のビデオカメラによる観察） ・作品の実地調査に伴い作成したフィールドノート ・作品やモニュメントに関する文献資料 ・制作者等へのインタビュー記録
第4章	・レヴィナスの<定位>、デューイの「質的思考」、レルフの場所の内側性外側性、フルコヴァーのチェコ人のアイデンティティと関連する謎についての解釈	・2017年から2018年にかけて実施したチェコでの授業の概要を提示し、授業への筆者の関わりを再帰的に記述 ・「居場所」のテーマから展開させ始めたチェコでの授業や、日本とチェコの児童の交流を試みた授業の事例を検討し、成果と課題を踏まえ、「居場所」を構造化した造形による授業開発に向けた課題と要点を整理	・チェコの小学校におけるアート授業への関わりに伴い作成したフィールドノート ・アート授業の画像記録（児童の活動の様子、児童の作品、児童が記入したワークシート）
第5章	リードの「護符」的な彫刻、レヴィナスの<定位>、デューイの「質的思考」、レルフの場所の内側性外側性、「居場所」を構造化する造形の要素等	・「居場所」を構造化した造形による日本とチェコ間の交流授業の概要と題材開発の柱の提示 ・動画で記録した交流授業を書き起こし、授業を場面分けした後、注目される行為や発話が含まれる場面を抽出、抽出した児童たちの活動プロセス（行為、発話等）を記述 ・抽出した児童たちの活動プロセス（行為、発話等）の記述、児童の作品や手紙等に基づき、間主観的に児童の変容を読み取り、授業の手立てと照合し、事例を分析、考察 ・授業展開とその分析の進行に伴い、自他の関係性を読み取る境界の視座を精査	・交流授業のため作成した学習指導案や授業案 ・交流授業に伴い作成したフィールドノート ・画像記録（児童の活動の様子、児童の作品、両国児童の顔写真を貼付した手紙） ・動画記録（参与観察及び、固定のビデオカメラによる観察） ・動画記録から書き起こしたテキスト（チェコの授業動画はネイティブによりチェコ語で書き起こし、文脈を動画と照らしつつ、適宜NTや参与観察者とその妥当性を確認しながら筆者が日本語へ翻訳） ・音声記録（PTとNTの協議） ・メールテキストの記録（PTとNTの協議）
第6章		・一連の交流授業による児童の変容と授業開発の方策の結果を整理して提示	
結語		・授業開発研究の成果と課題を考察	

具体的研究方法としては、以下のとおりである。なお、具体的方法は、あらかじめすべてが定まっていたものではなく、実践を通して「居場所」の主題が浮かび上がっていくなかで、試行錯誤しながら進めてきた実践とその検証、省察の循環的なプロセスを通し、展開させていった方法を、論文構成に沿って示してある。

先ず、第1章で研究の目的を提示した上で、文献調査に基づく理論の整理と援用により、研究の理論的基盤を提示し、先行する実践の整理と検討を行い、2国間を往還する授業開発研究の位置付けを提示する。

第2章では、文献調査に基づく理論の整理と援用、用語の定義により、本授業開発に向けた「居場所」の位置付けを提示し、日本とチェコ共和国の教育課程の資料調査により、両国の美術教育を規定する枠組みを確認する。

第3章では、日本とチェコにおける制作実践について、各種記録データに基づき、当事者の視点から制作プロセス（行為、心情等）を再帰的に記述し、「居場所」の「生きた問い」が焦点化されていく過程を省察する。併せて、日本の制作実践と関連した展示会での来場者の造形物へ関わるプロセス（行為、発話等）について、記録データから記述し、考察する。また、日本とチェコに設置された作品事例について、制作者等へのインタビューや実地調査、文献調査を基に考察する。そして、考察の結果を理論と照らしつつ、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出する。

第4章では、2017年から2018年にかけて実施したチェコの小学校におけるアート授業の概要を示し、授業への筆者の関わりについて、授業の記録データに基づき再帰的に記述する。特に、チェコの小学校におけるアート授業のうち、「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めた授業、及び、日本とチェコの児童による交流を試みた授業の2つの事例を取り上げ、日本とチェコの小学校における「居場所」を構造化した造形による交流授業へ向けた課題と要点を考察する。

第5章では、先ず、「居場所」を構造化した造形による日本とチェコ共和国を往還する交流授業の概要や題材開発の柱を提示した後、交流授業の展開に沿い、4つの事例を検討していく。交流授業の記録データに基づき、日本とチェコでの各授業の手立てや活動の様子等を示し、参与観察や固定ビデオカメラによる動画記録から発話を中心に書き起こしたテキストを作成、授業を場面分けし、注目すべき児童を抽出する。抽出した児童たちの行為や発話を詳細に追った活動のプロセスを記述し、児童の作品や手紙等のデータとともに、間主観的に児童の変容を読み取り、授業の手立てと照合する。そして、授業展開と事例分析の進行に伴い、自他の関係性を読み取る境界の視座を精査していく。

第6章では、第5章の事例の分析と考察を基に、一連の交流授業における児童たちの変容と本授業開発の方策の結果をまとめる。

結語では、本授業開発研究の成果と課題を考察する。

収集したデータの詳細を以下に記す。

第1章では、a/r/tographyによる授業研究、2つの国を往還する美術教育の交流授業にかかわる先行事例等である。

第2章では、日本の学習指導要領とチェコの Framework Educational Programme for Basic Education を含む、日本とチェコの教育課程に関連する資料を収集した。

第3章では、制作のデータとして、日本とチェコでの制作に伴い作成したフィールドノート（日時、場所、制作の計画や内容、制作者の行為や心情の変化等を文字やドローイングにより適宜記録）、制作の画像記録（デジタルカメラによる撮影）、動画記録（固定ビデオカメラによる撮影）を収集した。日本の制作実践と関連した展示会では、展示会に伴い作成したフィールドノート（日時、場所、来場者の人数、来場者の鑑賞の様子や制作者とやりとりした内容を文字等で適宜記録）、展示会の画像記録（デジタルカメラによる撮影）、動画記録（参与観察及び、固定ビデオカメラによる観察）を収集した。そして、日本とチェコに設置された作品事例について、安田侃の作品《意心帰》とプラハ中央駅に設置されている《葬送のモニュメント》の現地調査に伴い作成したフィールドノート（日時、場所、作品の素材や大きさ等の情報、作品を観察した調査者による印象、解釈等を文字やドローイングにより記録）、画像記録（デジタルカメラによる撮影）、作品に関する文献資料、制作者等へのインタビュー記録（オンライン電話の聞き取りを適宜文字で記録、メールのテキスト）を収集した。

第4章では、チェコの小学校におけるアート授業への関わりに伴い作成したフィールドノート（日時、場所、授業の内容や展開、児童の取り組みの様子、児童や現地教員と筆者とのやりとりの内容等を文字や図により適宜記録）、アート授業における児童の活動の様子、児童の作品、児童が記入したワークシートの画像記録（デジタルカメラによる撮影）を収集した。

第5章では、交流授業のため作成した学習指導案や授業案、交流授業に伴い作成したフィールドノート（日時、場所、授業の内容や展開、児童の取り組みの様子、児童、NT、PTのやりとりの内容等を文字や図により適宜記録）、児童の活動の様子、児童の作品、児童の顔写真を貼付した手紙の画像記録（デジタルカメラによる撮影）、動画記録（抽出児童³⁴の参与観察及び、固定ビデオカメラによる観察）、動画記録に基づく書き起こしテキスト、PTとNTの協議を記録したICレコーダーによる音声記録、メールテキストの記録を収集した。動画記録に基づく書き起

³⁴ 参与観察のための抽出児選定にあたり、両国のNTと協議の上、造形活動において異なる方向の取り組みが想定される児童や自分の思いをもち活動すると想定される児童を選出（日本4～5名、チェコ1名）した。日本の抽出児童は、日常の授業や授業観察において、自身の活動に没頭する様子が見られる児童、他者との関わりが多い児童、自分の思いや考えのつぶやきが多く見られる児童、自分のペースで活動する様子が見られる児童、及び第1回目の授業で造形物の移動に動揺を示した児童を選出した。チェコの抽出児童は、日頃の授業における造形活動で、発言は少ないが自分の思いをもちつくる様子が見られる児童を選出した。

こしテキストのうち、チェコの授業動画は、ネイティブのチェコ人がチェコ語で書き起こした後、文脈を動画と照らしつつ、適宜 N T や参与観察者とその妥当性を確認しながら筆者が日本語へ翻訳した。

2. 「生きた問い」を提唱する a/r/tography の方法論

本項では、本授業開発研究の軸となる「精神と身体、自己と他者の編み合わせ、わたしたちと世界との相互作用」³⁵により形成される「生きた問い」を通じた探究を提唱する a/r/tography について、本研究において着目した経緯と特徴、成立の背景を概観し、関連する授業研究の事例を整理する。

2-1 授業開発研究において a/r/tography の「生きた問い」に着目した経緯

筆者は 2017 年から 2018 年にかけて在籍したカレル大学で、小学校での授業研究と、大学での制作実践を並行していたが、当初、両研究を往還させる方法論を知らずにいた。同大で PhD プログラムを担当するマリエ・フルコヴァー (Mrie Fulková) から、制作実践と美術教育を結びつける方法論について示唆を受けたことが a/r/tography の「生きた問い」に着目するきっかけとなった。そして、チェコ共和国の小学校で共同した授業研究を行なってきたノボトナーもカレル大学の美術教育部門の教員であり、カレル大学の PhD プログラムでは、当時すでに a/r/tography を研究方法論に位置付けていた³⁶。その実践的研究を直接知るノボトナーは、小学校でのアート授業に筆者の制作実践を関連させる授業を提案した。この最初のカレル大学滞在時にノボトナーと共同し、チェコの小学校での「居場所」の「生きた問い」を探究し始める授業の開発と実践を行うことができた。

2-2 a/r/tography の特徴

a/r/tography は 2000 年代に、アーウィンらによって提案された研究方法論である。制作者、研究者、教育者のそれぞれの役割を行き来しながら実践を行い、その役割の「あいだ」を問い直す意味内容を記述 (graphy) していく。制作実践に基づく自伝的な探究による芸術系教科教育の研究や教員養成、教師教育の教育アプローチに使われることが多い。

大学での教育に a/r/tography を取り入れている詩人であり、研究者、教育者でもあるカール・レッゴ (Carl Leggo) は、なぜ自分や他者が自身の「生きたストーリー (lived stories)」を記述することで他者に語り、互いにそのストーリーを読んだり聞いたりすることが重要なのかを、以下のように述べている。

³⁵ 小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.84

³⁶ Marie Fulková 2019, “VISUAL LITERACY Introducing Statement”, in poster on *ENViL konference*. Salzburg, May 9 and 10 上記資料に加え、筆者によるフルコヴァーへのメールによる質問調査 (2019 年 7 月) への回答に基づく。

私は一人の教員として、他の人が書くことへの願いと自信をもち、書き手として成長できるように支援することにコミットしています。創造的に、問いをもち、表現力豊かに記述するように、また、リスクを取り、多様な言説を試し、慣習に挑戦し、真実を探求するよう学生たちを励まします。理想的には、記述とナラティブ探求のクラスで、意見、信念、経験、パーソナリティーの違いを尊重し合うことができる活気のあるコミュニティを育てたいと考えています。私たちは記述し、自分の書いたものをお互いに共有する。私たちは自分の人生の物語を語り、親密なやり方で自分自身を明らかにし、生きたストーリー (lived stories) を記述する言葉の力についての確信、また、生きているストーリー (living stories) を変容させ、より人生を豊かにするストーリー (more life-enhancing stories) の可能性を生み出すための確信を深めていくのです。³⁷

a/r/tography は、芸術と教育、研究を貫く問いを洞察しようとするものである。レッゴによれば、創造的、探究的に、また表現力を生かす再帰的記述が重視され、その過程でリスクや多様な言説、慣習への挑戦等、時には廻り道となるような試行錯誤が奨励される。芸術・研究・教育への当事者自身の眼差しを、経験を進行させると同時にメタレヴェルからも捉え直していく探究であり、当事者の生きた経験の変容を見つめ、またさらなる変容を目論んでいくため、はじめに収束地点を設定しない。

そして、経験の変容を捉えるために、a/r/tography は「あいだ」の概念を重視する。「あいだ」は、実践のプロセスで「社会との結びつきや出会いによって概念がつくられ」ていく間隙の空間であり³⁸、不確実な境界を形成する自己と他者、社会、世界との関係性といえる。a/r/tography によって教師教育の実践を論じたシルビア・カインド (Sylvia Kind) は、不確実性の中に踏み込み、子どもや材料、状況等を含めた他者との関わりの中で変容していく関係的な実践として美術教育と芸術制作を捉える³⁹。カインドが重視するのは、他者との不確実な関係に對峙しながら教師自身が変容していくことである。

2-3 a/r/tography 成立の背景

2-3-1 a/r/tography の成立

³⁷ Carl Leggo, 2008, "Autobiography: Researching our lives and living our research", S. Springgay et al.(eds.), *Being with A/r/tography*. Sense Publishers, pp.3-4 翻訳は筆者による。

³⁸ 笠原広一, リタ・L・アーウィン, 2019, *op. cit.*, p.59

³⁹ Sylvia Kind, 2008, "Learning to Listen: Traces of Loss, Vulnerability, and Susceptibility in Art/teaching", S. Springgay et al.(eds.), *Being with A/r/tography*. Sense Publishers, pp.167-178

次に、a/r/tography の成立の背景について整理していく。笠原とアーウィンの編著書（2019）の中で、アーウィンは後の a/r/tography の研究を予見する2つの研究プロジェクトを挙げている。1つは「芸術を通じた学習：変化に向けた芸術家と研究者と教師の共同」（2002-2004）、もう1つは「カリキュラム統合についての研究：芸術と多様な学習環境」（2004-2008）である。これらのプロジェクトでの問いは、生徒の学習経験に好ましい影響を与える教師の学習経験とはどのようなものか、総合的なカリキュラムの設定において教師が知るべきことは何か、というものであった⁴⁰。また、アーウィンは、教員養成課程において教員志望の学生はどのように学習について学ぶかを初期の研究での問いとしていたと記述しており、彼女の関心は、学生が「エキスパートとしての教師や芸術家に『成る』願いから、探求者としての教師や芸術家に『なっていく』ことへと願いが変化していくこと」だった⁴¹。この「なっていく (becoming)」という言い方は、a/r/tography に関する文献に度々使われる。固定的に捉えられる領域の専門性の獲得よりも、芸術家／研究者／教育者の役割を行き来するプロセスから意味、概念を創り出していこうとする a/r/tography の志向を示している。2つのプロジェクトにおいてアーウィンらは研究者でもあり教師でもある人たちのグループと共同し、研究と教育、芸術の創造的活動のつながりを生み出す方法論に確信を得ていく。アーウィン曰く「アートグラフィーは生徒（学生）と教師の学習の思いもよらない統合的方法論」⁴²になっていった。

子どもに教える立場の教員や教員志望の学生自身が探求すること、特に制作実践とその省察を通して芸術と教育について学び続けることを目指す教育方法の模索が、a/r/tography の成立につながる実際的な基盤となっていたと考えられる。

また、a/r/tography における芸術家／研究者／教育者の役割の行き来の重視には、多文化主義を推進してきたカナダの包括的な取り組み⁴³を土壌としてきた面もある。例えば、カナダの重要なカリキュラム学者として知られるテッド・アオキ (Ted Aoki) は、日本人を両親に持つカナダ人である。テリー・カルソン (Terry Carson) によれば、アオキは「日本人とカナダ人であることとの間のスペースに」「在る／住む (dwell)」ことを好んだ⁴⁴。カリキュラム研究において「合

⁴⁰ リタ・L・アーウィン, 2019, 「アートグラフィーへの生成」, 笠原広一, リタ・L・アーウィン (編著), 『アートグラフィー 芸術家／研究者／教育者として生きる探求の技法』, 学術研究出版／ブックウェイ, pp.18-19

⁴¹ *Ibid.*, pp.21-22

⁴² *Ibid.*, p.19 括弧と括弧内は、筆者による加筆。a/r/tography が主に高等教育機関での学生の学習／研究方法として用いられていることを考慮した。

⁴³ 松尾知明, 2017, 『多文化主義の国際比較—世界 10 カ国の教育政策と移民政策』, 明石書店, pp.91-106

⁴⁴ アルバータ大学ホームページ (2021年7月27日最終アクセス)
<https://illuminate.ualberta.ca/content/tribute-dr-ted-aoki-1919-2012>

理的行為としての実施 (implementation as instrumental action) 」と「状況における実践としての実施 (implementation as situation praxis) 」の「隙間 (gap) 」⁴⁵に着目するアオキのアプローチは、a/r/tography の「あいだ」の重視に引き継がれている⁴⁶。

さらに、a/r/tography の成立には、アーウィンを中心としたブリティッシュコロンビア大学での取り組みやカナダの研究動向だけでなく、その背景となる、人文社会科学における質的研究への問題提起、それに伴う芸術を取り込んだ方法論の模索という歴史的過程をおさえておく必要がある。

2-3-2 人文社会科学における質的研究への問題提起

研究方法論の歴史的な成立過程を考慮するとき、a/r/tography は、より大きな枠組みとして Art-Based Research という概念及び研究方法論の系譜にある。笠原(2019)によれば、Art-Based Research (ABR) とは、「芸術を基盤とする新しい知の創出を目指す研究の考え方を示す概念であり、同時に実践の方法論」⁴⁷である。そして、その特徴は「芸術制作の特性を物事の探究や調査、意味や価値の創出に用いていこうとする、探究的で省察的な芸術制作の用い方」⁴⁸、従来の科学研究と芸術の間にある隔たりを変容させ、人文社会科学における新たな芸術の位置付けを模索する、1980年代後の新たな研究動向として位置付けられる。

1970年代以後、ポスト構造主義やポストモダニズムの思想は、人間に関する学問における研究の正当性に疑問を投げかけた。それまでの研究では人間を分断された部分として検証してきたという反省から、文脈に応じて変化していくことを前提とした、生きられる人間の世界の把握が目指されるようになる。また、エスノグラフィーを用いる人類学では、研究の対象となった人々にその成果が還元されない、いわゆる研究における搾取が問題とされ、研究における支配構造への批判や倫理性への関心が高まった。個別具体的な人間の世界の探究に向け、エスノメソドロロジーや現象学、フェミニズム等、これまでにない視点から人間を描きだそうとする研究が台頭してくる。また、a/r/tography に関連する研究手法として、1990年代にその認知が広まっていくオートエスノグラフィーがある。オートエスノグラフィーは、「自分の経験を振り返り、『私』

⁴⁵ Aoki Ted 2005 [1980,1983], "Chapter 2 Curriculum Implementation as Instrumental Action and as Situational Praxis (1983)," in W. F. Pinar and R. L. Irwin (eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.111-123

⁴⁶ 2004年に、アーウィンはウィリアム・F・ピナル (William F. Pinar) と共同編集で、アオキのエッセイ集「Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki」を出版しており、アオキから少なくない影響を受けていると序文にも記している。また、アーウィンはカナダのカリキュラム研究に貢献した研究者や教育者に贈られるアオキの名を冠した教育賞も受けている。

⁴⁷ 笠原広一、2019、「Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について—その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」、『美術教育学』, 40, p.114

⁴⁸ *Ibid.*, p.114

がどのように、なぜ、何を感じたかということを探ることを通して、文化的・社会的文脈の理解を深めること」⁴⁹を目指している。エスノグラフィーの手法を取り込みつつ、それまで他者に向けられていた眼差しを研究主体に向け、個人的な経験を自覚し、日常語や文学的、詩的な表現方法なども省察することで、社会学における質的研究と芸術が重なり合うような領域をもつ研究手法となっていく⁵⁰。

2-3-3 授業研究の質的な方法論の模索

個別具体的な人間の世界の把握に向かう研究の流れは、新たな授業研究の方法論につながる領域として、教室でのフィールドワークやアクション・リサーチとして現在へ繋がっている。

クルト・レヴィン (Kurt Lewin) によって考案されたアクション・リサーチは、「実際の場に根づき、さらにその場を変革していく研究、研究の進展とともにデータからさらに理論を生成展開し、実際の社会変革を生み出す研究」⁵¹の志向から生まれた。もともとユダヤ系ドイツ人であるレヴィンはナチスドイツ時代にアメリカへ渡っており、当時の生産性や効率だけが重視された社会の状況で、民主的な社会の構築への思想を基盤に、生きている人間の変化を探究する研究へ向かう。レヴィンは、相互に関連しあう人と環境の関数として行動を捉える「場の理論 (field theory)」を提唱し、「行動は『現在ここに』現存する場の力動によっている」⁵²として、「生活空間 (psychological space)」を人間の行動の基本原理とする。そのような場の理論を応用して、集団における個人の行動との関係を捉えるために提案されたのがアクション・リサーチであった^{53 54}。

教育学者の佐藤学は、1970年代から1980年代における、量的研究から質的研究へとパラダイムシフトしていく授業研究の動向を実際に経験した。佐藤自身も自らを「行動する研究者」⁵⁵と自覚し、教室のフィールドワークを開始する。教育学研究の内外の実践者や研究者との協同研究によって「教育実践を構成するディスコースに対する反省と批評の学としての教育学」⁵⁶への展望を確信していく一方で、佐藤は、教室でのフィールドワークでは研究者が見る、教師が見られ

⁴⁹ 井本由紀, 2013, 「オートエスノグラフィー」, 藤田結子, 北村文 (編), 『現代エスノグラフィー 新しいフィールドワークの理論と実践』, 新曜社, p.104 オートエスノグラフィーを著した筆頭として, 社会学者キャロリン・エリス (Carolyn Ellis) と彼女の代表作 Carolyn Ellis, *Final Negotiations: A Story of Love, Loss and Chronic Illness*, Philadelphia: Temple University Press, 1995. が挙げられている (p.107)。

⁵⁰ 笠原広一, 2019, *op. cit.*, pp.117-118

⁵¹ 秋田喜代美, 2005, 「学校でのアクション・リサーチ 学校との協働生成的研究」, 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学 (編), 『教育研究のメソドロジー』, 東京大学出版会, p.163

⁵² *Ibid.*, p.164

⁵³ *Ibid.*, pp.163-165

⁵⁴ やまだようこ, 2020, 『質的モデル生成法 質的研究の理論と方法』, 新曜社, pp.53-54 も参照。

⁵⁵ 佐藤学, 2005, 「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」, 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学 (編), 『教育研究のメソドロジー』, 東京大学出版会, p.4

⁵⁶ *Ibid.*, p.6

るという、研究者と教師の権力関係に葛藤を抱えていたと振り返る。その後、佐藤は、研究者が積極的に教育実践に参入していくアクション・リサーチへとシフトしていく。教師と協同して参入する教育実践のなかで問いを見出し、授業改革を模索する佐藤のアクション・リサーチは、滋賀県の豊郷小学校から始まり、日本国内や米国での協同研究へと拡張していく。

2-4 a/r/tography による経験の「質」を記述するアプローチ

以上のような流れの背景において、a/r/tography は成立してきた。a/r/tography では、教育の場へ参入する実践を通して問いを見出し探究していくアクション・リサーチに、制作者 (artist) としての専門性からも問う。それゆえ、美術の表現や鑑賞における行動や要素を可視化する制作者の役割が重要になる。その可視化される美術の表現や鑑賞における行動や要素とは、後述するデューイによる「質的思考」を経て対象化される作品の「パターン」や「構造」に見出せる「質」である。私たちは、「質的思考」により複雑な経験を「対象」へと表現する。そして、「対象」に具体化された「質」の「パターン」や「構造」に従いながら、鑑賞する経験をつくり出す。このように、美術ならではの「質」から問う思考を、教育実践において軸にするのが a/r/tography の「生きた問い」と捉えられる。次に、「生きた問い」の探究を記述するアプローチについて精査していきたい。その際、本研究では、デューイによる経験の「質」に着目する。

2-4-1 a/r/tography とデューイの「質的思考」

リチャード・シーゲスモンド (Richard Siegesmund) は、a/r/tography の研究方法論が、デューイの著作「経験としての芸術 (Art as Experiences)」にその基盤を見いだせることを指摘する。シーゲスモンドは、「経験としての芸術」の3つの章、「生き物」「生き物と霊妙なもの」「一つの経験をすること」と取り上げ、デューイによる日常の経験と結びついた芸術作品 (works of art) の制作、鑑賞による探究と、a/r/tography の方法論との関連を提示した⁵⁷。

デューイのビジョンのうち、特に a/r/tography と関わるのは、制作され鑑賞される作品を特権的な場所に置かれる「芸術作品 (art products)」ではなく、日常の様々な出来事をひとまとまりにさせる「芸術の働きとしての芸術作品 (works of art)」とする考え方、及び、芸術の働きとしての芸術作品から経験のまとまりとして読み取られる「質 (quality)」の考え方である。a/r/tography も、複雑に変化する日々の経験をひとまとまりの「質」とする芸術の働きを重視する。シーゲスモンドは、「デューイ は、経験を構築する旅を、経験と反省のプロセスとして説

⁵⁷ Richard Siegesmund 2012, "Dewey Through A/r/tography", *Visual Arts Research*. 38 (2)-75, pp. 99-109

明した」⁵⁸と述べ、以下のようにデューイの「質的思考」と a/r/tography の関連について指摘する。

これらの〔日常的な〕イベントが一連の出来事以上のものであるためには、どんなに斬新で面白いものであっても、パターン (pattern) と構造 (structure) の認識が必要であり、パターンと構造を見つけることは知性の成果である。私たちは、聞いたり、察したり、嗅いだり、感じ取ったりする質のパターンと構造の関係を見つける。デューイによれば、質の關係に意味を見いだすことは、記号論的操作よりもはるかに知的に要求が厳しい。他の著作では、デューイ (1931) は、この思考プロセスを質的思考 (qualitative thought) と呼んでいる。デューイがこの非記号論的、非記号論的基盤を芸術に取り戻したかっただけのように、a/r/tography も非記号論的意味、つまり象徴的な言説のギャップや折り目で発生する意味に注意を向けようとしている。⁵⁹

私たちは、五感で受け止める「質」の「パターン」や「構造」の関係を「対象」へ再構築する芸術の働きを介して、日常の出来事を経験として見出すことができるようになる。デューイによる「質的思考」⁶⁰は、シーゲスモンドが示す「象徴的な言説のギャップや折り目」の「非記号論的基盤」となる「質」の「パターンと構造」の關係に認められ、a/r/tography もそのような折り目に注意を向ける。

続いて、デューイの「質的思考」の考え方に関して、「浸透的質 (pervasive quality)」、 「対象 (object)」、 「事態 (situation)」について整理する。1931年の著作「Philosophy and Civilization」において、デューイは「質的思考」の考えを初めて示した。デューイによれば、「芸術作品 (a work of art)」の「質」とは、「芸術作品のあらゆる細部とあらゆる關係に内部的に浸透し、色を付け、色調を付け、重みを付けるもの」⁶¹である。そのような作品に浸透し、制作や鑑賞の活動に影響を与え、それを制御する⁶²「質」が「浸透的質」である。「浸透的質」によって制作や鑑賞の活動や思考を方向付けるとき、私たちは「質的思考」を行っている。デューイによれば、「厳格な論理的手段—目標の順次性に従うというよりも、むしろ、それに代わっ

⁵⁸ *Ibid.*, p.107 翻訳は筆者による。

⁵⁹ *Ibid.*, p.107 [] 内は筆者による加筆。

⁶⁰ デューイは「質的思考」は制作や鑑賞等の芸術活動以外にも、当てはまるものがあると述べているが、本論では制作や鑑賞の活動に焦点を絞った。

⁶¹ John Dewey 1968 [1931], *Philosophy and Civilization*. Gloucester, Mass.: Peter Smith, p.96

⁶² *Ibid.*, p.98

て、目的と直接的手段を共に捜す上で助力となる『浸透的質』によって⁶³方向付けられる思考の形式である。

そして、「質的思考」の形式には、「対象」と区別される「事態」が重要である。デューイによれば、「事態」とは明示することができない「より大きく包括的な主題」⁶⁴であり「それが単一の質によって支配され、特徴付けられるという事実によって、実存的命題で最終的に言及される主題が複雑であるという事実を意味する」⁶⁵。そして、「対象」とは、「複雑な全体の中のある要素を意味し、全体からの抽象化で定義」⁶⁶される。デューイは「質的思考」において、明示することができないが、複雑な出来事と結びついた「事態」を重視した。

そして「Philosophy and Civilization」における「質的思考」の考えは、1934年のデューイの著作「経験としての芸術」へ引き継がれる。「経験としての芸術」においてデューイは、「事態」の連続が出来事のまとまりとなることを「一つの経験 (*an experience*)」であると提示した。デューイによれば、捉えどころのない「事態」が「一つの統一体」となり、それ自身の特徴的な「質」と「他に依存しない自足性を備え」るとき、「一つの経験」となる⁶⁷。

アーウィン自身による *a/r/tography* の著述でも、デューイの「質的思考」に関わる箇所が見いだせる。アーウィンは、芸術作品によって「日常的な経験」を統合する「質」に言及し、デューイの考えと *a/r/tography* とを関連付けて示している。アーウィンは、サリヴァン (Graeme Sullivan) の「行動 (*doings*) と受容 (*undergoings*) の間に明確な連続性があること；その努力は知性と感情と実践的機能を統合し、その統合の結果は、意味、支配的感情、そして実際的な解決が浸透した一種の完成となる」という指摘⁶⁸を引きながら、デューイの研究が示唆する「美的経験 (*aesthetic experience*)」について述べている。また、ジャクソン (Philip W. Jackson) を参照しながら⁶⁹、「日常的な体験はそうした目的や統合的な様相を持つわけではないが、デューイ (Dewey, 1934) にとって、芸術作品 (*works of art*) はそれらすべての質を例証する最も有望なものであり、美的経験を生み出すことができるものである」とも指摘している⁷⁰。

⁶³ 岡崎昭夫, 1983, 「デューイの質的思考と戦後アメリカの美術教育研究」, 『美術科研究』, 1, p.17

⁶⁴ Dewey, 1968 [1931], *op. cit.*, p.98

⁶⁵ *Ibid.*, p.97

⁶⁶ *Ibid.*, p.97

⁶⁷ ジョン・デューイ, 2010 [1934], 『経験としての芸術』, 栗田修 (訳), 晃洋書房, pp.39-41 John Dewey, 1980 [1934], *Art as Experience*, Perigee Books: New York 栗田は「quality」を「性質」と訳しているが、本稿では「質」と記述する。

⁶⁸ Graeme Sullivan 2000, *Aesthetic education at the Lincoln Center Institute: An historical and philosophical overview*. New York: Lincoln Center Institute (www.lcinstitute.org).

⁶⁹ Philip W. Jackson 1998, *John Dewey and the lessons of art*, New Haven, CT: Yale University Press

⁷⁰ Rita L. Irwin 2004, “A/r/tography A Metonymic Metissage”, in R. Irwin and A. de Cosson (eds.), *a/r/tography Rending Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, p.

シーゲスモンド曰く、デューイが用いる「美的 (aesthetic)」の語は、「美しさの判断」や「文化的文脈における価値」の意味ではなく、「感覚を通して知るプロセス」の意味で用いられている⁷¹。デューイによれば、創造的な芸術作品の制作には「外部へ向けて具体化する」⁷²能動と感覚を通して知る受動の面があり、両者が一つに結合されることで「一つの経験」が完成される⁷³。制作者は、「浸透的質」に方向付けられた「質的思考」において「対象」を制作することで「一つの経験」を形成し、鑑賞者は「対象」の「浸透的質」に方向付けられながら「一つの経験」を共有する。ただし、鑑賞者は制作者と同じ「一つの経験」を「再認 (recognition)」⁷⁴するのではなく、作品の「質」による「パターンと構造」に従う「質的思考」によって、自らの経験をつくり出すのである⁷⁵。

ここまで「質的思考」について整理してきたが、デューイの「質的思考」を具体的な実践と関連させて把握するべく、以下、「質的思考」を精査する記述を通じて実践を展開させていくバイテルとアイスナーに着目する。

2-4-2 デューイの「質的思考」に拠るバイテルとアイスナーの記述アプローチ

まず、学習者や制作者のドローイングのプロセスの記述から「質的思考」を追ったケネス・バイテルの研究について整理していく。アイスナーと同じくアメリカの芸術教育の研究を牽引してきたバイテルは、デューイの「事態」や「浸透的質」の概念を重視し、ドローイングにおける制作者の行為や対話、制作のプロセスを記述し、解釈学的アプローチを付加して事例研究を行った。バイテルは、デューイの「浸透的質」は「創造的なプロセスそのもの」を示唆していると言い、その創造的プロセスとは「本質的に予測不可能で不可逆的な出来事が充実したまとまりに向けて調和されるやりとり」⁷⁶である。そしてバイテルは、「ドローイング行為にはドラマと『一つの経験』のダイナミクスが浸透している」⁷⁷と、「浸透的質」の考えに拠ってドローイング行為を捉え、その「質」が言語の抽象的な一般化によって直接に説明できないことを指摘する。一

27 翻訳は筆者による。訳出には、笠原広一、リタ・L・アーウィン (編著), 2019, *op. cit.*を一部参照した。

71 シーゲスモンドは、リチャード・シュスターマンの「美学 (aesthetics)」の用語の3つの意味を援用し、その3番目の意味をデューイの「美的」の意味に対応させている。

72 ジョン・デューイ, 2010 [1934], *op. cit.*, p.58

73 *Ibid.*, p.48

74 *Ibid.*, p.59

75 *Ibid.*, p.61

76 Kenneth R. Beittel 1972, *Mind and Context in the Art of Drawing*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney: Holt Rinehart and Winston, Inc., pp.12-13

77 *Ibid.*, p.13

方、ドローイングのプロセスや描かれたドローイングシリーズの全体像を掴むための事例研究において、必要とされる言語の役割について以下のように述べている。

しかし、ドローイングプロセスとドローイングシリーズのこの全体像を構築するための私たちの努力における言語の役割はどのようなものでしょうか。私たちが経験的に知っているのはその役割が過程で働くことです。私たちが意識的、認知的に知っていることを省察し、伝達するための努力です。そして、シリーズの時間の観点から、私たちは変容を知っており、変容がプロセスの過程で起こっていることを評価するように導かれます。そこでは、物事を省察し、伝達し、計画し、一見無制限の意識に分類します。形のない『他者 (other)』は、ここでは非常に重要です。彼は、プロセス、変化、象徴的な変容、そして芸術の創造に非常に動機付けられている自己アイデンティティの神話に関連する芸術概念の誕生の助産師です。⁷⁸

上記のように、バイテルは、ドローイングそのものを直接説明できないとしながらも、そのプロセスや描かれたドローイングのシリーズの過程で起こった変容を捉えるために、省察したり伝達したりする言語の役割について述べている。また、その言語による省察や伝達を通して、自己の芸術概念を誕生させるのに他者が重要な役割を果たすことにも触れている。バイテルは「形のない『他者』」について詳しい説明をしていないが、ドローイングしていく過程で試行錯誤する自己に対しメタレベルで問いかけるような自己や、プロセスを共有する指導者ではない対話の相手を指していると考えられる。バイテルの研究では、学習者や制作者が何週間にもわたり、経験者や指導者のアドバイスを受けることなくドローイングする探究の過程を、学習者や制作者自身の記述、観察者の記述、一連の制作後の制作者と観察者との対話の記述を、制作プロセスの画像を基に、解釈している。バイテルは、1978年の論文⁷⁹で、芸術制作を「芸術すること (arting)」と捉え、その記述について説明した。岡崎昭夫が翻訳したバイテルの「芸術すること」についての説明によれば、「『芸術すること』の記述とは、制作過程そのものの現象学的記述に、学習者〔芸術家〕と教授者〔観察参加者〕の関係をもつ教授の『事態』が刻々と提出され『芸術すること』を『追体験』しようとする解釈学的アプローチが付加されること」⁸⁰である。

美術教育の基本として「美術すること」を提示した藤江充は、美術教育において、与えられた知識や技術の単なる集積である「美術」ではなく、表現と鑑賞を含めた統合的な活動として「美術すること」の重要性を指摘する。「美術すること」の契機として、「感性的認識」と「技能」

⁷⁸ *Ibid.*, pp.210-211 翻訳は筆者による

⁷⁹ Kenneth R. Beittel, 1978, “*Qualitative Description of Qualitative*,” in *Presentations on Art Education Research: Phenomenological Description No.2*, Montreal: Concordia University, pp.91-113

⁸⁰ 岡崎昭夫, 1983, *op. cit.*, pp.26-27

を挙げ、両者に共通する「身体的存在者としての人間の存在の自覚」⁸¹、また、物質的な「物」と肉体をもった「者」とが個別具体的な文脈や場において意味を成立させ、両者を統合するような「もの」が生まれるという⁸²。このような藤江による「もの」を生み出す「美術すること」としての活動は、「事態」をまとめる「質」の働きを重視したデューイの「一つの経験」に通じるところがある。藤江による「物」とはデューイが言う「対象」であり、「もの」とは、「事態」が含まれるような制作と鑑賞のプロセスそのものと言えるのではないか。また、藤江はバイテルの「芸術すること (arting)」についても言及しており、バイテルのアプローチでは、学習者、制作者だけでなく教授者や研究者も arting する必要があり、「美術で制作し、反応すること (making and responding in art) とその制作・反応を教えること (teaching) とが統合されなければいけない」⁸³とその考えを提示している。

次に、デューイの「質的思考」と関わる質的研究の方法論という観点から、アイスナーの提唱した「教育的鑑識眼」と「教育批評」について、その特徴を整理していく。アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」は80年代から日本で紹介され始めたが、評価論の側面から取り上げられることが多く、デューイの「質的思考」と関わる質的研究の方法論としては十分に理解されてこなかった⁸⁴。

1976年の論文で定義されたアイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」は、芸術作品に対する「鑑賞眼」と「芸術批評」をモデルとしている。桂直美によれば、前者は「鑑賞の技術」、後者は「開示の技術」と重ねられる⁸⁵。鑑識眼とは、ある対象に浸透している「質を知覚し評価できる力」であり、批評の前提となる条件である⁸⁶。そして、批評とは、「知覚されたもの（鑑賞眼がとらえた事象や対象の質）を公に表現する技術」を指す⁸⁷。批評の表現を洗練させるためには、批評家自身の直接の経験によって鑑識眼を発達させることが重要である。このような鑑賞眼と芸術批評をモデルに、教育における「授業という複雑な営み」を理解しようとするのが、アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」である⁸⁸。

⁸¹ 藤江充, 1987, 「美術教育にディスプリンは存在するか?—80年代の美術教育を展望するための試論—」, 『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』, 36, p.210

⁸² *Ibid.*, p.208

⁸³ *Ibid.*, pp.210-211

⁸⁴ 桂直美, 2006, 「E.アイスナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論—質的研究法としての特徴—」, 『教育法法学研究』, 15, pp.57-72

⁸⁵ *Ibid.*, p.60

⁸⁶ *Ibid.*, p.59

⁸⁷ *Ibid.*, p.59

⁸⁸ *Ibid.*, pp.59-60

アイズナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」の基盤は、デューイによる「浸透的質」に向付けられる「質的思考」に拠る。「『授業』という経験において、各人によって共有されつつ、同時にそれぞれのニュアンスでとらえられる」⁸⁹複雑な出来事のまとまりである「質」を研究者でもある教師が「教育的鑑識眼」によって感受し、「教育批評」として記述することが求められる。

授業で学習者が経験する複雑な出来事がまとまりとなる「質」は、本来言葉で表すことができないような「一つの経験」である。そのため、「教育批評」に用いられる記述は、言語による経験の翻訳にはなり得ず、「一つの経験」の「翻案表現 (rendering)」として文学作品に見られるような情景描写や、絵や写真等の視覚的手段が積極的に用いられる。

また、文学的、詩的な記述、視覚的な手段とともに、批評には解釈的な側面もある。解釈的な局面では、「社会科学の理論、観念を援用しながら事象を説明し、またそれら理論や観念を概念地図として利用しながら、この事象の結果をも予言する」⁹⁰。

つまり、教室で起こる様々な出来事をまとまりとさせる「質」は、文学的、視覚的な表現を含む記述、社会科学の理論や観念を援用しながら事象を説明する解釈の両輪によって批評される。そして、これらの両輪によって表される批評には、すでに評価の働きが含まれる。この場合の評価は、あらかじめ決められた枠組みに適合したか否かという判断ではなく、批評家自身の授業実践をより良いものにしていくために、見出された経験の「質」を価値付けることである。そして、教室の現象を理解するための「教育的鑑識眼」と「教育批評」の循環的なプロセスのなかで、批評の軸も個別具体的な「事態」に応じて展開しつつ、他の教育実践にも発展するような主題が追求されていく。

質的研究の観点からは、研究者自身が授業という場に参入し、研究者個人によるデータ収集を行い、そのデータに基づく解釈的方法をとる点、直接的あるいは参与的な経験を重視する点ではエスノグラフィーと重なり合う研究方法である。一方、エスノグラフィーとの違いとしてアイズナーの「教育批評」で強調されている点は、教師／研究者自身が経験し感じ取った「質」に焦点を当てる記述に、解釈的なアプローチと文学的文体や視覚的な手段が用いられる点である。桂によれば、定量的な方法に拠らずに経験の「質」を記述する「教育批評」は、「予期しない問題の発生や、偶然性といった要素を重要な契機とする学習経験や、あらかじめ計画的に設定することのできない美的経験の姿」⁹¹を捉えるために有効なアプローチであり、言語化や類型化し難い芸術の授業実践の研究対象を拡大するものである。

⁸⁹ *Ibid.*, p.61

⁹⁰ *Ibid.*, p.62

⁹¹ *Ibid.*, p.69

バイテル、アイスナーにおいては、前者が学習者／制作者による経験の「質」の記述に、後者が教師／研究者による経験の「質」の記述に焦点をあてた力点の違いはあるが、学習者／制作者、教師／研究者が場において「事態」に参入することの重要性が両者に共通する。バイテルが、学習者、制作者だけでなく教授者や研究者も「芸術すること (arting)」を重視したこと、アイスナーが、批評の前提として、教師／研究者自らが直接に体験し鑑識眼を豊かにする必要性を強調したことは、自らの「質的思考」から「一つの経験」へと形成されていく実践の中で「生きた問い」を探究する a/r/tography と符合する。

2-4-3 a/r/tography 成立の背景を踏まえた特徴のまとめ

これまで記述してきたように、人文社会科学や教育学の研究において、1970年代以後、数字や量に還元できない、生きている人間の空間や時間を把握するために、これまで距離を置いて観察していた対象へ近づき、研究者と研究対象者といった境界を超え、自らを研究対象とする場に参入させていくようになった。「学習すること」、「教育すること」、そして「研究すること」が、領域を行き来する実践の場を研究対象とする質的研究への志向の流れに a/r/tography も位置付けられる。

a/r/tography は、芸術教育分野にオートエスノグラフィ的な手法を応用、展開させているとも捉えることができるが、バイテルやアイスナーによるアメリカでの美術教育研究の新たな潮流や、多文化主義を進めてきたカナダにおいてアイデンティティを横断的で多様なものとして捉える視点や動的なカリキュラム研究の動向とのつながり等、a/r/tography の成立には様々な背景が絡み合っている。「生きた問い」の再帰的探究の記述は、デューイの「質的思考」を基盤としたアイスナーやバイテルの記述アプローチを引き継ぎつつ、制作者／研究者／教育者の役割を横断的に行き来する実践者の記述方法として a/r/tography は成立してきたと言える。

2-5 a/r/tography による「生きた問い」を記述するアプローチ

a/r/tography による研究では、教師でもあり研究者でもある制作者自身の芸術の制作実践の「生きた問い」を軸として、「知る (*theoria*)、行う (*praxis*)、つくる (*poiesis*) の三つの思考の形」⁹²を行き来しながら記述していく。そのため、題材開発とその実践検証のような授業研究の形式よりも、制作者／研究者／教育者の当事者である「私」の視点から日々の制作と教科内容を見つめ直していく内容が多い。教育実践を中心に扱う事例は、高等教育機関での教員養成や教師教育、芸術家養成、芸術や芸術系教科教育の博士課程での研究等に見られる。

2-5-1 中学校の教室に制作実践を持ち込んだ美術教師ポーターの教育実践

中学校の教室に制作実践を持ち込んだ美術教師ニコール・ポーターの事例は、教師／研究者／制作者が取り組む芸術制作の場を生徒と共有することで、変容していく生徒と教師について記述

⁹² Rita L.Irwin 2004, "A/r/tography A Metonymic Metissage", in R.Irwin and A. de Cosson(eds.), *a/r/tography Rending Self Trough Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, p.27

されており、学校における教育実践に踏み込んだ事例である。まず、ポーターの a/r/tography による実践を要約し、その後、「生きた問い」の探究を記述するアプローチについて読み取っていく。

ポーターが美術教師として赴任した中学校では、暴力や薬物の乱用、盗難等、多くの生徒が自他の尊重に課題を抱えていた。彼女は、美術授業への生徒たちの取り組みを変える試みとして、卵を抱えた女性を描き続ける自身の絵画を教室に持ち込み、その制作プロセスを公開した。ポーターが重視した「生きた問い」の探究は、テッド・アオキによる「教えることと生きることは、『空間』における出来事」⁹³であり、「生きるために作品制作をする」⁹⁴自分の姿を通して、「学んでいる芸術家」⁹⁵の実際を生徒と共有することであった。

絵画制作を持ち込んだ当初、ポーターは「生徒は私の作品を壊してしまうのでは」「私をお粗末な芸術家だと彼らが思ったとしたら」⁹⁶等、試みへの緊張や不安を抱えていた。しかし、徐々に生徒たちは彼女の制作活動に関心を示し、作品を通して互いに語りあうことができるようになっていく。ポーターは、彼女自身の制作について尋ねてくる生徒も、彼ら自身についてポーターに知ってもらいたいと思っていることに気づいた、と記述する。個人的な物語を共有できる場となった教室は、「もはや単なる教室ではなくアトリエ」となり、「彼らの空間」になっていく。ポーターの姿を振り返る生徒の声が記述されている。

それは教師を教師ではなく、仲間のように変えるのです。（中略）それは関係をより親密にします。教師が指示し、それを受け取る生徒、といった関係ではなく、あなた〔ポーター〕も単に私たちに美術作品の作り方を教えているということではなく、私たち全員が芸術を作っているようなものなのです。⁹⁷

それはアイデアを得るために見るべきものでもありました。真似をするのではなく、これを見ることで私たちは「先生はこうやっているのだ」と思えるわけです。では、それを少しだけアレンジして自分のものにするにはどうすればいいのか。アクリルのメディウムや水彩絵の具でどうやって艶を出そうかな、といったようにね。（中略）それでより学びやすくなりますし、（中略）生きるために作

⁹³ ニコール・ポーター、2019、「不思議な体験の創出を探究する ―中学校美術科でのアートグラフィー実践モデル―」、笠原広一、リタ・L・アーウィン（編著）、『アートグラフィー 芸術家／研究者／教育者として生きる探究の技法』、学術研究出版／ブックウェイ、p.181

⁹⁴ *Ibid.*, p.186

⁹⁵ *Ibid.*, p.181

⁹⁶ *Ibid.*, p.179

⁹⁷ *Ibid.*, p.185 [] 内は筆者による加筆。

品制作をするということがどのようにやっていくのかを実際に誰かの姿を通して、一步一步のプロセスを見ることができるのです。⁹⁸

このような生徒の声からは、教師が制作者であること、制作者としての姿を見せる一連の過程を記述する意義が示唆される。描くポーターの姿を通して、描くことに向き合う姿勢やそのプロセスについて、生徒たちは教室という場で具体的に触れることができた。そのように描くことやつくることを共有しながら、教師と生徒の間に互いに「学んでいる芸術家」として尊重する関係が形成されていく状況を記述し、以下のような生徒たちの変容を評価している。

私は、生徒たちが自分のプロジェクトに取り組みたいという声に応じて、週一回、夜のアトリエを始めました。(中略) 生徒たちは描くことや美術、自分自身についてより真剣に捉え始めました。「居残り以外で決して放課後に学校に残ったことがなかった」生徒たちが顔を見せはじめました。彼らは自分達がそうしていることに、私がこれをしていることと同じくらい驚いていました。⁹⁹

ポーターの *a/r/tography* による実践は授業開発とは異なるが、教師であり制作者でもあるポーターが、自身の制作実践と授業において形成される「生きた問い」によって共に探究する生徒と自身の経験を記述している点で、本研究と関連する。ポーターにとって「生きた問い」とは、教室に彼女の制作を持ち込むことで、「精神と身体、自己と他者の編み合わせ」¹⁰⁰が相互作用のプロセスとして生じる「関係的な学習 (relational learning)」¹⁰¹を可能にする空間の形成であり、教師と生徒が制作することを通じて、共に変容していく学びの場だったと捉えられる。

記述の特徴を追うと、当初ポーターが赴任したばかりの学校の様子について、学校が抱える課題や生徒の状況、日々起こる問題、自分がやろうとしていることについての不安、自身の制作を教室に持ち込むことに決心、どのように教室で制作を始めたか等、ポーター自身の観察したことと、感じたこと、考えたことが入り交じる過程を辿っていく現象学的な記述から始まる。続いて、ポーターの日記の引用、他の芸術家／教師、研究者／教師による記述の引用やそれらの記述を援用した解釈的な記述によって、ポーターは自らの「生きた問い」である「教えることと生きることは、『空間』における出来事」の意味や目指すべき方向を明確にさせていく。後半は、ポーターが教室に持ち込んだ制作によってポーターと生徒の関係がどのように変化したかについて、ポーターの観察による記述とその解釈、またポーターが生徒自身から聞き取った生徒の声の記

⁹⁸ *Ibid.*, p.186

⁹⁹ *Ibid.*, p.182

¹⁰⁰ Rita L. Irwin and Stephanie Spriggay, 2008, *op. cit.*, p.xxii 翻訳は小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.84 を参照した。

¹⁰¹ *Ibid.*, p.xxvii

述, 芸術家と子どもの交流体験についての事例引用を行いながら, 彼女の実践を通じた自身と生徒, 教室の変容とその意義についてまとめている。また, 記述の全体にポーターによって制作された「卵を抱えた女性」シリーズの絵画作品のイメージが挿入されている。これらの記述の形式は, 制作者や教師自身の実践者としての視点から *arting* や *teaching* のプロセスについて探究していき, 教室の変容を再帰的に捉えていこうとするバイテルやアイスナーの記述形式に重なり合う。

2-5-2 大学美術教育の教員ガイドシーコヴァーによる高等教育機関での授業開発

筆者が実際にその成果の一部を見る機会を得た, 高等教育機関での授業開発に *a/r/tography* を用いたパブラ・ガイドシーコヴァー (Pavla Gajdošíková) の研究から「生きた問い」の探究について読み取る。ガイドシーコヴァーはチェコ共和国カレル大学の美術教育部門の教員でアーティストとして制作実践も行っており, 主観的な建築の現象を主題にした芸術と教育実践の学位論文を2019年に提出した¹⁰²。

ガイドシーコヴァーは, 自身の「主観的都市主義 (*Subjektivní urbanismus*)」¹⁰³と題した一連の制作実践について, 特にパブラ・メルコヴァー (Pavla Melková) の理論を手がかりに, 3つのテーマ, 「家, 場所, 旅」において建築の現象を探究した。制作実践を通じて解釈していく探究に基づき, 教育実践と展示を行っている。ガイドシーコヴァー曰く, 建築は単に人間を取り巻く外部のものとして認識されがちだが, その詳細を調査すると, 建築の空間や形態の認識が私たちの経験による主観と深く関わっていることが分かるという。アーウィンとスプリングイによれば, 西欧文化において通常空間は, 何かを入れるための容器, あるいは広大な空虚と認識されるが, アーティストや教育者は違った見方をするという¹⁰⁴。アーティストは空間を「生きることの条件, そして探究を通じて世界と関わるための条件 (*conditions for living; conditions for engaging with the world through inquiry*)」¹⁰⁵と捉え, 教育者は空間を「世界への参加 (*participation in the world*)」「共に学ぶ人々の一種の共進化 (*a kind of co-evolution of those learning together*)」¹⁰⁶の場と捉える。「生きた問い」とは, 空間に位置付く「精神と身体, 自己と他者の編み合わせ, わたしたちと世界との相互作用を通して生まれる交流のプロセス」¹⁰⁷である。それゆえ, 単に空間を囲む入れ物や形態としてではない建築は, ガイドシーコヴァー曰く,

¹⁰² Pavla Gajdošíková 2019, *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle (Pedagogické implikace)*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

¹⁰³ *Ibid.*, abstrakt

¹⁰⁴ Rita L. Irwin and Stephanie Spriggay, 2008, *op. cit.*, p.xxvii

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.xxvii

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.xxvii 翻訳は筆者による。

¹⁰⁷ 小松佳代子, 2018, *op. cit.*, p.84

「人間のための空間 (prostor pro člověka)」であり、制作と教育実践によって探究し続けてきた彼女と学生たちの「生きた問い」である¹⁰⁸。

ガイドシーコヴァーは、自身の制作活動について記述する方法に、作品の画像(図 I-2-(2))、テーマや表現の方法についての記述、展示でのキュレーターの記述、自身の「生きた問い」と関連した他のアーティストの作品についての記述や引用(画像や詩)を用いている。

事例研究では、「私の家」「場所の記憶」「道」をテーマにスロベニア、ポルトガル、チェコの教育大学あるいは大学教育学部での教育実践を検証している。図 I-2-(3)は、カレル大学の美術教育部門での「道」をテーマにした学生の作品である。普段よく歩く道について、ペアで言語化しながら描画する課題の取り組み¹⁰⁹である。それぞれの大学での実践で、ガイドシーコヴァーは、自らの制作実践について学生と共有し話し合いを設けた後、学生自ら制作を实践し、振り返る記述を行っている。



図 I-2-(2) (左) Pavla Gajdošíková 2008, 《夜の 2 時》, キャンバスにアクリルと油彩

図 I-2-(3) (右) カレル大学教育学部の学生による「道」をテーマとした作品

図 I-2-(2), 図 I-2-(3)の引用 : Pavla Gajdošíková 2019, *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle (Pedagogické implikace)*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, s. 25, s. 110

大学での実践で分析対象としているデータは、作品についての制作者による記述、実践を通じた参加者の振り返りのエッセイ、ガイドシーコヴァーによる日記ポートフォリオ(日記の記述、メモ、引用、論文、概念に関連づけられた記述)、フォトドキュメンテーション、コーディング

¹⁰⁸ Pavla Gajdošíková 2019, *op. cit.*, s.25-26

¹⁰⁹ ペアになった学生の一人が道について説明し、もう一人の学生がその説明をもとにスケッチを描く。そのスケッチを参照し、自身のよく歩く道について描画する課題。

等が用いられている¹¹⁰。分析においては、学生や教員、研究チームの記述の分析に加え、記述されたテキストから抽出した特徴的なコードを視覚的に関連づけるコンセプトマップを作成し、考察している。

ここでケーススタディのうち、ポルトガルのリスボン工科大学で「場所の記憶」のテーマで行われた教育実践の分析の1つを取り上げ、特徴的な記述の方法として、ガイドシーコヴァーのコンセプトマップによる教育実践の分析について見ていきたい。

第1段階で、ガイドシーコヴァーは学生による作品についての振り返りの言葉から、「独創性に目を奪われたコード」の対象を抽出している。例には、「車、赤いソファ、床カバー、妖精がお菓子とスイカを運ぶ茂み、祖父母とのゲーム、釘、楽器、スプーン、青いキッチン、クモの巣」¹¹¹等、学生それぞれの場所で経験した出来事と結びついた主観的記憶が浸透した対象物について挙げられている。

第2段階では、間主観的な観点から出来事や出来事に関する感覚や感情、意味等に関するコードを抽出している。「安全、蜂の羽音、良い瞬間と悪い瞬間、雷、平静、否定的な記憶、幼稚園での恥、過去、変えること、幸せな気持ち」¹¹²等が挙げられている。

そして、初期段階で抽出したそれらのコードをカテゴリーにまとめるようコード化し、カテゴリー化されたコードを関係付けたのがコンセプトマップ（図 I-2-(4)¹¹³、文字部分（チェコ語）の翻訳は図 I-2-(5)）である。このコンセプトマップにおいて、全てのカテゴリーと結びつくカテゴリーとされているのは、図左に位置する間主観的意味、ヴィジュアルステートメント（*intersubjektivní významy, vizuální výpovědi*）である。

このようにコンセプトマップを作成していく過程から得られた構造に基づき、ガイドシーコヴァーは、「場所の記憶」の教育実践における「家」を例に挙げ、パルラスマ（*Juhani Pallasmaa*）を参照¹¹⁴しながら建築の現象を「私たちは、私たちが住んでいたすべての場所と知っていたすべての空間を、具体化された記憶に『再描画』する。家は、私たちのアイデンティティに融合して浸透し、それが私たち自身の体と存在の一部になる。」¹¹⁵と解釈している。

コンセプトマップの作成は、カレル大学のフルコヴァーの研究にも見られる手法であり、フルコヴァーは創造的な実践と批評的な解釈や評価による理解を別々のものとしてではなく、全体

¹¹⁰ *Ibid.*, s.80

¹¹¹ *Ibid.*, s.98 翻訳は筆者による。

¹¹² *Ibid.*, s.99 翻訳は筆者による。

¹¹³ マップの矢印は要因を、2つの棒線付きの線は関連を、長方形付きの線は部分としての関連を示す。

¹¹⁴ *Juhani Pallasmaa*, 2012, *Oči kůže*. Zlín: Archa

¹¹⁵ *Pavla Gajdošiková* 2019, *op. cit.*, s.105 翻訳は筆者による。

として認識する重要性について指摘しており¹¹⁶、コンセプトマップの作成は創造的な実践と解釈や評価による分析の視点を同時に深化させる方法と理解できる。

ガイドシーコヴァーによる教育実践研究では、学生に省察のための独自の制作作品を提示し、焦点を絞ったテーマによる制作と振り返りを課すことを通じて個々の創造力を開発し、建築と空間に関する学生の認識を開くことを目的としている¹¹⁷。ガイドシーコヴァーの教育・研究の対象が大学生であり、学生自身に a/r/t の観点から実践や省察を求める点や、扱う表現領域が主に絵画に関わる点で、小学生を対象に立体造形を扱う本研究とは異なる。しかし、制作者自身の「生きた問い」に学生と向き合い、主観的な空間認識の要素や構造を抽出して可視化し、分析の視点を構築する研究の方法は、本研究と関連が深く、貴重な資料である。

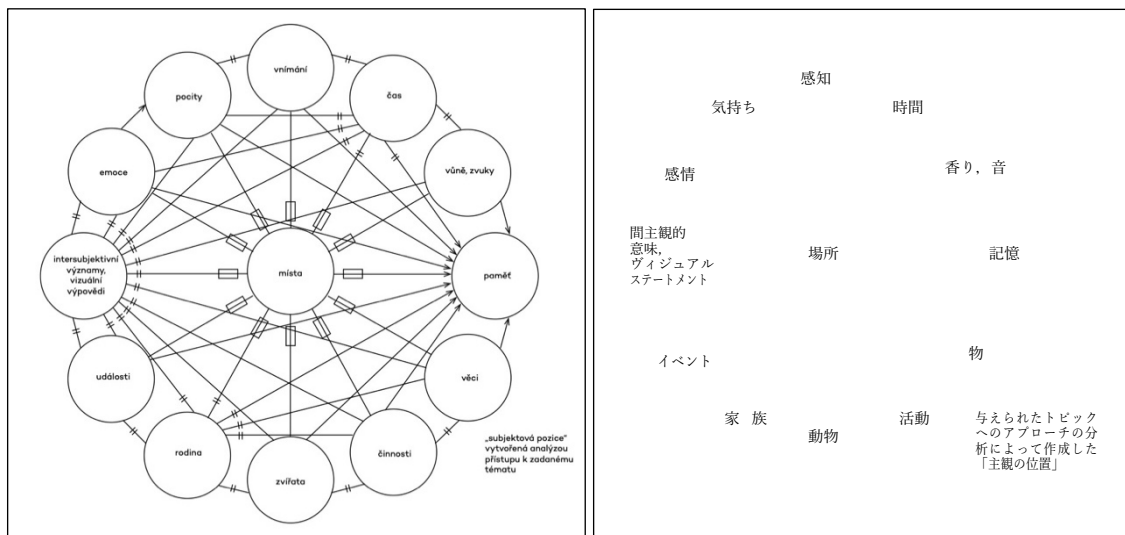


図 1-2-(4) (左) 場所の記憶のトピックに関連するチャートの最初のコンセプトマップ

図 1-2-(5) (右) 図 1-2-(4) の文字部分 (チェコ語) の翻訳 (筆者作成)

図 1-2-(4) の引用 : Pavla Gajdošíková 2019, *Fenómén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle (Pedagogické implikace)*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, s. 97

2-5-3 日本における a/r/tography や ABR と学校教育との接続

日本の美術や美術教育分野では、小松佳代子による芸術系大学の大学院での研究、笠原広一の教員養成課程における研究等が 2010 年代半ばから始まっている。

¹¹⁶ *Ibid.*, s.72

¹¹⁷ *Ibid.*, s.12

小松による a/r/tography を含む ABR の研究は、作品制作とその省察の往還による「質的知性」の形成を目指す¹¹⁸。小松は「質的知性」を「美術の学びの過程のあらゆる段階を貫いてはたらいっている総合的な知性」¹¹⁹と位置付ける。制作者の美術制作とその制作プロセスを含めた省察である「芸術的省察による研究」を重視し、美術制作と論文の執筆を両輪に、芸術系大学における理論と制作を同時に追求する芸術家養成の教育実践かつ研究と捉えられる。また、「一見すると従来通りの美術制作の過程に生じている思考や省察にむしろ着目」¹²⁰することで、学校教育における美術教育の表現活動と接続させていく意図もあるという。小松の研究に加わる制作者かつ教員である栗田絵梨子は、自身の制作活動から得た知見を高等学校での美術の授業における探究型学習の分析に応用し、学校教育と ABR 接続を検証している¹²¹。

笠原らは、a/r/tography と ABR の研究を、幼児や小学生を対象とした表現の実践に焦点を当てている。

例えば、笠原は、郷里の福島市で、田畑や空き地等を歩いて巡り、東日本大震災によって起こった原発事故による放射能汚染の除染後に敷かれた真っ白い砂の上に水たまりをつくり、そこに映る空を覗き込む試みを基に、郡山市の幼稚園で「『ほんとの空』を園庭に」というテーマのワークショップを実践した。保育者や学生と共同して実践したワークショップでは、笠原自身が水たまりの空を覗き込む体験等を展開させて、園庭の水たまりや空を泳ぐ大きなビニール製のクジラの設置、園児たちと揺らめく水面を見つめ不思議さを感じる活動、虫や動物を演じながら空の映像と遊ぶ活動を行った。制作者 (artist) として行った活動やそこから得た視点を教育的活動に関連させてワークショップの具体的活動へ展開させ、また自ら教育者 (teacher) として実践を行い、その一連を研究者 (researcher) として記述している¹²²。

他にも笠原らによる素材や場等の特殊性や不確実性の中で探究する特徴をもつ ABR と学校教育との接続を目指した小学校でのワークショップの実践がある。そのうち、生井亮司は、5年生児童を対象に「見えているようで見えていない色を見つける」活動を実践した。「制作者の意思や意図ができるだけ介入しないよう」不確実性を楽しむ教材を工夫したり、混色する際に互いに話をしないことにより色の変化に応じた「心の動き」に集中させたりするなど、探究活動を保証

118 小松佳代子, 2018, 「芸術的省察と美術教育」, 小松佳代子 (編著), 『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』, 勁草書房, p.95

119 *Ibid.*, p.108

120 *Ibid.*, pp.92-93

121 栗田絵梨子, 2018, 「制作活動における美術の探究の流れと、探究型学習」, 小松佳代子 (編著), 『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』, 勁草書房, pp.279-314

122 笠原広一, 2019, 「第12章「ほんとの空」を見つけに一ふくしまをめぐるアートグラフィックな探究から」, 笠原広一, リタ・L・アーウィン (編著), 『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法』, 学術研究出版/ブックウェイ, pp.237-249

する具体的な手立てを提示した¹²³。ただし、手塚千尋は、同小学校の実践を授業につなげていくためには、「創造的な対話役」や「芸術的探究でなければ達成できない課題構造」の検討が必要だと論じた¹²⁴。

岩永啓司と手塚千尋は、ABR, a/r/tography の視点から土を用いた小学校での図画工作科における授業実践を行っている。題材開発においては、彫刻家／研究者、彫刻家／教育者である岩永が自らの制作の経験から素材の働きについて整理し、研究者／教育者である手塚が土と社会とのつながりの文脈を整理した上で、「土の色プロジェクト」としてABRの探究の観点からデザインした授業を実践、検証した¹²⁵。

2-5-4 本研究における「生きた問い」を軸とした授業開発研究の位置付け

栗田や笠原ら、岩永や手塚が進める研究では、a/r/tography や ABR を学校教育と接続する試みとして、本研究と関連する。「生きた問い」を子どもたちと共に探究する授業開発研究との関連として特に着目されるのは、笠原による制作実践から連続させて行なった保育園での実践である。東日本大震災の後の福島の故郷を歩き回りながら「ほんとうの空」を問う笠原の探究は、保育園で大きな水たまりを覗き込んだり、笠原が撮影した空の写真を背景に園児や学生が生き物を演じたりする実践へと展開しており、「ほんとうの空とは」と問う笠原自身の「生きた問い」が、子どもたちの姿に具体化された。

制作実践の主題を教育実践における「生きた問い」として子どもたちと向き合う点で、本研究は笠原の実践と重なり合う。しかし、a/r/tography による授業研究の多くは、授業を実践する前提となる制作者／研究者／教育者の役割から題材開発していくまでの過程を記述しているが、実践における学習者の活動のプロセスや変容については概要的な記述に留まっている。本研究では、制作者／研究者／教育者の経験の「質」を記述するに留まらず、授業における学習者の経験の「質」も詳述していくことで、一連の探究の成果を検証する。

小学校の授業で「生きた問い」を軸とするにあたり、教育課程に対応した評価の観点をを用いることの困難が挙げられる。岩永も指摘するように、学習者の試行錯誤から予期せぬ展開を含めて探求していくことを目論む授業では、観点別評価にはおさまらない子どもたちの発見や追求が期待される。そのため、岩永らは、教育課程とは切り離して題材開発と実践を行いつつも、学校

¹²³ 笠原広一、森本謙、手塚千尋、生井亮司、栗山由加、小室明久、丁佳楠、和田賢征、池田晴介、加山総子、佐藤真帆、岩永啓司、2020、「Arts-Based Research に基づく小学校での探究的ワークショップ実践の開発：小学校5・6年生を対象とした図画工作科の関連実践として」、『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』, 72, pp.90-92

¹²⁴ *Ibid.*, pp.88-90

¹²⁵ 岩永啓司、手塚千尋、2021、「図画工作科における芸術に基づく探求の学習環境デザイン—「土」を用いた実践の A/r/tography 試行—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）』, 71 (2), pp.221-232

現場の教員と授業内容を共有するための指導案を作成している¹²⁶。本研究でもネイティブティーチャーと授業内容を共有するため、日本とチェコでそれぞれ学習指導案と授業案を作成した。観点別評価も可能な限り本授業開発の意図に応じて作成した。ただし、「生きた問い」と向き合う児童の姿を追うためには十分でないことを認めた上で評価の観点をあらかじめ設定する必要がある。このことは設定した観点におさまらない姿を評価しないというわけではなく、アイスナーが「教育批評」の評価に関して述べるように、授業に参入している教師／研究者の経験の記述を通して、学習者の不確定な変容を捉え、その意味を解釈し、よりよい実践やその他の実践にも資するような経験の「質」を記述することは、重要な評価のあり方であり、本授業開発の評価もこの視点に立つ。

また、教育システムやカリキュラムが異なる日本とチェコ共和国を往還させる授業開発研究において、教育課程の枠組みとは別に、実践に参入しながら形成される「生きた問い」を軸に設定することは、授業の前提が異なる両国で実践を具体化していく拠り所となる。

3. 2つの国を往還する美術教育の交流授業

これまで授業開発研究にかかわる「生きた問い」を提唱する a/r/tography の特徴や成立の背景、関連する事例を取り上げ、本研究の位置付けを明確にした。本節では、義務課程における日本と海外との交流授業に関わる美術教育の事例、海外との交流を通して他者や社会との関係を検証した事例から、本研究の位置付けを確認する。

3-1 日本と海外の小中学校における美術教育の交流授業の事例

小学校における日本と海外の美術教育に関連する交流授業には、橋本忠和による日本とカナダとの事例、成實朋子と西尾俊佑による日本と台湾の事例がある。

橋本は、学校教育における国際理解教育の課題に、「グローバルなもの見方」の充実を挙げている。そして、そのような課題に向き合う実践として、橋本は、国際的な学校間交流を支援するアート NPO 組織と連携した「アートマイル国際交流壁画共同制作プロジェクト」を、兵庫の小学4年生児童を対象に取り組んだ。日本と交流相手国のカナダの児童は、地域の魅力や課題を調査して絵やビデオレター等に構成し、交流しながら学習を進め、相互に共同制作した壁画をオープンスクールや地域の美術館で展示、発表した。橋本は、実践の効果として、児童のコミュニケーション力や異文化理解力の向上を成果とする一方、日本の公立学校での国際的な学校間交流の難しさに、相手校を探し交渉する語学力を持った教員の不足を挙げる。たとえば、そのような教員がいた場合にも、時間的予算的な制約から担当教員の負担増という課題があること、内容面

¹²⁶ *Ibid.*, p.225

では、相互の学校の様子を手紙やメールで紹介するにとどまる学びの内容の不明確さという課題も指摘した¹²⁷。

成實と西尾は、大阪教育大学大学院の学生チームによる台湾の小学校での美術の研究授業と、日本の小学校での図画工作科の事前授業について報告している。両国児童の交流も意図したそれぞれの授業では、共通のテーマに妖怪を設定し、学校内の写真から発想を広げて「妖怪カード」をつくる活動を実践した。共通のモチーフである妖怪やカードという表現の枠組みの設定や、授業者の言葉の問題を補うために準備した視覚教材が小学4年生児童の興味関心を高めたことを成果に挙げている。ただし、授業チーム内で臨機応変に対応する授業進行、両国の作品や児童同士の交流の深め方を課題とした¹²⁸。

中学校での交流授業では、小池研二や嶽里永子による日本と米国の事例がある。小池は、日本の中学2年生と米国の中学生（7年生）生徒との自画像を通じた交流学习として、Web上の展示、電子メールや映像通信会議、両国での実物作品の展示を実施した。交流相手校の教諭スーザン・ホカンソン（Suzanne Hokanson）の提案した「face to face」プロジェクトは、日米の中学生が左右横向きの自画像を描き、互いが向き合うように展示する企画である。両国の中学生が自分自身の写真をもとに鉛筆画と着色画の制作を行った。制作中には活動の様子を写真で紹介し合ったり、生徒同士のメールによる交流が行われた。両国生徒の作品の写真はホカンソンのホームページで公開された後、実物を互いに送付し、米国と日本で作品を向かい合わせて展示した。小池は、趣味など身近な話題で交流できる映像会議の活動は中学生に適しているが、時差の問題があり、学校内で活動する難しさもあるという。また、作品展示に関しては、Web上での展示が生徒の興味を引きつける良さはあるが、細かな部分まで鑑賞することは難しく、実物を見る展示の重要性を指摘した¹²⁹。

小池とホカンソンによる日米中学校の交流は、2008年以降、嶽里永子とピーター・ロジエロ（Peter Ruggiero）教諭に引き継がれ、嶽は、2008年度にはコラージュ作品の制作とWebサイト上での両校の作品交流、2009年度には日本では米国の作家作品の鑑賞を取り入れたポップ

¹²⁷ 橋本忠和、2013、「グローバルなものを見方を基軸とした国際交流壁画共同制作の成果と課題についての一考察」、『美術教育学』、34、pp.393-406

¹²⁸ 成實朋子、西尾俊佑、2020、「異文化における妖怪をモチーフとした表現活動プログラムの開発—海外教育実習体験（台湾）プロジェクトでの実践を通じて—」、『大阪教育大学紀要 人文社会科学・自然科学』、68、pp.137-147

¹²⁹ 小池研二、2008、「国際バカロレア MYP を視野に入れた美術科カリキュラムの実践研究～米国中学校との交流授業と美術館での鑑賞授業を中心に～」、『国際中等教育研究：東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』、1、pp.31-72

アップ絵本作品の制作、米国では日本の作家作品の鑑賞を取り入れた版画作品の制作を行い、両国で交流展覧会を開催したことを報告している¹³⁰。

上記に見てきたように、日本と海外の小・中学校における美術教育の交流授業の事例の内容面の特徴は、絵画や壁画、カード等の平面作品が多く扱われていることである。物理的な障壁がある立体造形を扱う事例は少なく、それゆえ、交流授業で立体造形を扱う本研究では、平面とは異なる授業展開や意義を開拓できる可能性がある。

また、事例では作品の実物以外にも様々なメディアが用いられている。橋本や小池、嶽の実践では、制作の様子や自己紹介等を、手紙やメール、写真、ビデオレター、映像会議などを活用して伝え合う活動や Web 上での展示を組み込んでいる。一方、そのような様々な通信手段があるなかでも、小池は実物の作品に勝るものはないと述べており、制作活動を伴う国を超えた交流授業において、児童生徒自身の手で描かれたりつくられたりした実物によって交流する重要性が示唆される。

3-2 海外との造形活動による交流を通して他者や社会との関係を検証した事例

磯部錦司による〈自然／生命〉を軸とした芸術による総合教育についての研究では、数多くの実践事例が取り上げられており、ワークショップを含む幼児教育から大学での実践まで幅広く、海外との交流も含まれている。実践の中には日本とチェコ共和国の子どもを対象とした「アート・プロジェクト “Dialogue of life”」が取り上げられており、「いのちのイメージ」を描いた作品を第二次大戦中に作られたチェコの強制収容所の一室に展示し、その映像を両国の子どもたちが鑑賞した。磯部は、このような活動を「いのちのイメージ」の風景を共有する「社会的創造活動の芸術化」と捉え、絵画をつなげていきながら他者と「いのち観の共有と創造」を目指す「Dialogue of life」プロジェクトを他の国へも展開している^{131 132}。

海外との交流を通して他者や社会との関係を検証した磯部の実践は、デューイの理論を基に「いのち」をテーマにしている点で、本研究の交流授業において両国の子どもの「いのち」の感覚やイメージを言葉や振る舞いによって造形に託す展開と重なるところがある。また、制作者として活動する磯部自身の主題を子どもの活動においても軸とし探究していく点で、本授業開発研究における実践者の「生きた問い」と重なる。ただし、本研究と磯部の研究で異なる点として、磯部は多様な対象の子どもから共通する特徴的な場面を抽出し体系的な意義を明らかにしてい

¹³⁰ 嶽里永子、2011、「美術科 MYP の取り組み—教科横断的単元プランと米国中学校との交流授業報告を中心に—」、『国際中等教育研究：東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』、4、pp.55-66

¹³¹ 磯部錦司、2016、「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育—表現内容の位置付け—」、『美術教育学研究』、48、pp.57-64

¹³² 磯部錦司、2020、「第6章 F層「社会的創造活動の芸術化」」、『「芸術の6層」による教育—〈自然／生命〉を軸とした知の構造—』、ななみ書房、pp.161-174

のに対し、本研究では、日本とチェコにおける同一の子どもを対象とした一連の実践に参入し、個別具体的な姿に沿った問いと向き合いながら授業を計画し、実践を行う。

3-3 海外の教員と共同する授業について

本研究における日本とチェコ間の小学校での交流授業は、現地のネイティブティーチャー（N T, 日本：宮崎三保子，チェコ：マグダレナ・ノボトナー）と両国を往還するプロジェクトティーチャー（P T, 筆者）が共同で行う。しかし、言語や文化的社会的背景の違いがある他国の教員との授業開発では、義務教育課程における国の美術教育のカリキュラムや教員の授業づくりの方針等、多様な齟齬も生じてくる。

マーガレット・レターマン（Margaret Letterman）とキンベリー・ドゥガン（Kimberly Dugan）は、異なる文化的背景からの参加者を含む共同教育の利点と難しさを挙げている¹³³。利点には、多様性の促進があり、一方で、この多様性のために共同の教育や指導ではメンバー間の対立や論争等の困難が生じる可能性もある。しかし、そのような課題を解決した経験は、共同の教育と学習をさらに価値のある経験に押し上げる¹³⁴。日本とチェコの教員が共同した教育実践の事例では、マリエ・フルコヴァー（Marie Fulková）、テレサ・ティプトン（Teresa Tipton）、石川誠によるプラハの美術館で行われた日本人写真家東松照明の展覧会における鑑賞プログラムの開発研究がある¹³⁵。フルコヴァーらは、鑑賞プログラムによって参加者が展示場を探索しながら、日本とチェコの2つの文化の「あいだ（in between）」¹³⁶の領域に意味を見いだしていく過程を検証している。対象としての作品の鑑賞にとどまらず、場における体の動きや他者との対話によって動的に、また、複雑に形成される経験を重視するフルコヴァーの方法は、本研究にも関連が深い。

そして、国を超え共同する授業研究は、児童たちが交流を通して互いに学ぶ機会であると同時に、教員もまた、互いに学ぶ貴重な機会である。カイ・ハッカライネン（Kai Hakkarainen）とサミ・パボラ（Sami Paavola）は、他者と共同した学習の非線形性と不規則性を強調する¹³⁷。

N T と P T 双方が日本人の教員であった本研究の日本での授業に比べ、チェコの授業では、母語の異なる教員同士が共同する過程で、授業の前提となる互いのカリキュラムや授業方法の

¹³³ Letterman, Margaret & Dugan, Kimberly 2004, "Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development", *College Teaching*. 52 (2), pp.76-79

¹³⁴ Eisen, Mary-Jane 2000, "The many faces of team teaching and learning: An overview", *New Directions for Adult and Continuing Education*. 87, pp. 5-14

¹³⁵ Marie Fulková, Teresa Tipton, and Makoto Ishikawa 2009, 'Through the eyes of a stray dog: encounters with the Other', *International Journal of Education Through Art*. 5: 2-3, pp. 111-28

¹³⁶ *Ibid.*, p.126

¹³⁷ Kai Hakkarainen, and Sami Paavola 2007, "From monological and dialogical to triological approaches to learning", Paper presented at the international workshop 'Guided Construction of Knowledge in Classrooms': p.5

違いを探りながら、互いに納得できる授業の方向性を見出していくため、授業開発の過程でより多くのコミュニケーションが必要とされた。本研究では、そのような教員同士の教室でのやり取りによって動的に展開していった授業開発研究の過程も示していく。

4. 本論文の構成と表記等

4-1 本論文の構成

本論文は、序章と第1章から第6章、結語によって構成される。

序章では、本研究における教員や制作者としての筆者自身による実践に基づく動機と、「居場所」をテーマに日本とチェコ共和国を往還する美術教育の授業開発研究を行う意義を示す。

第1章では、研究の目的、方法、構成を示す。「居場所」を「物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通して形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場」と捉え、本授業開発研究の軸となる「生きた問い」とし、研究の目的を設定する。授業開発研究の軸とする「生きた問い」を提唱するアーウィンらによる *artography*、デューイの「質的思考」、バイテルやアイスナーによる経験の「質」を記述するアプローチ等を検討し、本研究の方法を示す。

第2章では、本研究における「居場所」の位置付けと美術教育を規定する枠組みの確認を行なう。前半では、フッサールの現象学による記述のアプローチを踏まえ、レルフによる場所の経験における内側と外側に関する理論を、「居場所」をめぐる造形活動で自己と他者の関係性を読み取る手がかりとする。日本語で用いられる居場所の固有な捉え方について、先行研究を整理し、丸山、田中らの論に依拠しつつ、教育における他者の要請を踏まえ、本研究における「居場所」を定義する。後半では、授業開発研究に向け、チェコ共和国と日本の美術教育を規定する枠組みの特徴を比較する。

第3章では、日本とチェコにおける筆者の制作実践や、展示における来場者の作品鑑賞等の事例の検討に基づき、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出する。制作実践や事例における制作プロセスや来場者の造形物へ関わるプロセスを再帰的に記述し、考察することで、造形が形づくる内側や外側、素材や厚み、組み合わせ等からなる境界の「質」と、当事者の経験の関係について明らかにしていく。

第4章では、「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めたチェコの小学校におけるアート授業、日本とチェコの児童による交流を試みたアート授業を検証し、本授業開発へ向けた課題と要点を整理する。

第5章では、第4章で整理した要点に基づき、題材開発の柱に「自己のまとまりを託す造形活動」と「他者と関わる場の造形活動」を設定し、日本とチェコを往還する交流授業開発と実践を行い、両国での授業の展開に沿い、事例研究を進める。事例研究では、両国を往還するプロジェクトティーチャーが場に参入しながら収集した動画記録等のデータを基に、抽出児童を中心と

した発話や行為等の活動プロセスを記述していき、造形物を介した両国の児童の変容を考察していく。

第6章では、一連の交流授業における児童たちの変容と「居場所」を構造化する造形による授業開発の方策とその成果をまとめる。

結語では、各章の所論をまとめ、「居場所」を構造化した造形における自己と他者、境界の内側外側の関係を整理して提示し、本研究の意義と今後の課題を示す。

4-2 本論文の表記等

文中で数を示す場合、基本的に1, 2等のアラビア数字を用いた。理由は、本研究で援用するデューイの「一つの経験」において「an」と強調される「一つ」を明確に示し、他の数の提示と区別するためである。ただし、文部科学省の示す「資質・能力の三つの柱」や授業の題材名に用いた「二つのメロディー」等、引用元で明示される場合には漢数字を用いている。

造形作品等について、公の機関等で発表された作品は、そのタイトルを《 》で囲み示した。

事例分析のための場面分けの表記について、第3章の来場者の鑑賞事例においては、「Ⅰ 来場～《内と外》に入る（1回目）」「Ⅱ 《内と外》に入る（2回目）」「Ⅲ 《内と外》に入る（3回目）」「Ⅳ 《内と外》に入る（4回目）」等、場面を区切った。第3章の制作実践、第5章の交流授業の授業場面においては、一連の実践等を大場面（Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ等）、中場面（①, ②, ③等）に場面分けした上で、各場面、あるいは抽出場面を詳述した。ただし、第5章の第6節については、授業として計画した内容ではないため活動の概要を示すに留めた。授業場面の表記は、「国、授業日4桁、大場面、中場面」の順に示す。場面によっては、中場面をさらに分割して示した箇所もある。図や表、章末資料等は以下のように表記した（表 I-2-(5)）。

表 I-2-(5) 本論文の表記等

授業場面	表記例： JP-0623-Ⅳ④ 表記の意味：日本における6月23日の授業記録、大場面Ⅳ、中場面④
	表記例： CZ-1127-I③ 表記の意味：チェコにおける11月27日の授業記録、大場面Ⅰ、中場面③
図・表・資料	表記例： 図Ⅴ-4-(1) 表記の意味：第5章第4節1番目の図
	表記例： 表Ⅲ-1-(1) 表記の意味：第3章第1節1番目の表
	表記例： 章末資料Ⅱ-(3) 表記の意味：第2章第3番目の資料

第2章 授業開発研究に向けた「居場所」の位置付けと美術教育を規定する枠組みの確認

第2章では、授業開発研究に向けた「居場所」の位置付けと日本とチェコ共和国の美術教育を規定する枠組みの確認をする。第1節で「居場所」の位置付けを、第2節で美術教育を規定する枠組みを確認する。

第1節 本授業開発研究に向けた「居場所」の位置付け

1. 場所の現象学的なアプローチ

1-1 現象学のアプローチ

本研究の「居場所」を定義するにあたって、本節では先ず、私たちの経験する場所について現象学的なアプローチから整理する。

意識体験の反省的記述という方法によって現象学のアプローチを提唱したのは、エドムント・フッサール (Edmund Husserl) である。デカルトが残した主観と客観の一致の不可能性という難問を踏まえたうえで、フッサールは、客観が実在するという素朴で常識的な考え方を「括弧に入れ」¹³⁸、主観の側から議論を始めた。西研は、私たちが当たり前想定している現実の意味や成り立ちを問い直すのが、フッサールの現象学であると述べる¹³⁹。フッサールによれば、現実世界は主観の意識によって構成される。「そこでは、私は、専ら、この世界に対する主観として定位されるのであり、また世界そのものの方も、私にとってかくかくしかじかに意識されたものとして定立され、つまり、私にとってかくかくしかじかに現出し、信じられ、述定的に判定せられ、評定され等々するものとして定立されるのである」¹⁴⁰。また、フッサールは「それだけがただ一つの現実的な世界であり、現実の知覚によって与えられ、そのつど経験され、また経験されうる世界であるところの生活世界」¹⁴¹の概念を示し、「生活世界」が「論理的ならびに理論的真理に

¹³⁸ エドムント・フッサール、1979 [1950]、『イデーニ I-I 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想 第1巻純粹現象学への全般的序論』、渡部二郎 (訳)、みすず書房、p.137 Edmund Husserl, *Ideen zu einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie Erstes Buch Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Haag. 某点は引用に含まれる。

¹³⁹ 西研、2001、『哲学的思考 フッサール現象学の核心』、筑摩書房、pp.53-82

¹⁴⁰ エドムント・フッサール、1979 [1950]、*op. cit.*, p.22

¹⁴¹ エドムント・フッサール、1995 [1954]、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』、細谷恒夫、木田元 (訳)、中央公論新社、p.89 Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*

対して基礎づけのはたらきをしている」¹⁴²ことを論じた。主観による意識体験を反省的に記述していくことは、西曰く「さまざまな意図に従ってさまざまな実践が行われている生活世界」¹⁴³における「具体的な」¹⁴⁴体験を省察し記述することである。描き出された主観の「具体的な」体験の記述が他者によって追体験的に洞察されるとき、他者と共有可能な現実世界が妥当性をもつ。西によれば、「生活世界においては事物は色をもっていて、さまざまな音も聴える。その色あいや音の大きさについて、互いに語り合って確かめることができるように、それらは『相互主観的な』もの、つまりどの主観も知覚できるもの」¹⁴⁵である。このようなフッサールの現象学のアプローチの記述は、「みずからの体験を反省しつつその『本質』を記述すること、体験の本質観取」である¹⁴⁶。

さらに西の指摘によれば、「<到達されるべき客観的真理があらかじめ存在している>という信念」は「近代を導いてきた」が、「世界戦争と革命」による悲惨な時代を経て、「客観的真理の観念を批判し解体することが現代哲学の主要な課題となった」¹⁴⁷。しかし、そのような「客観的真理の観念」の批判は、現代の哲学に「相対主義や懐疑主義」をもたらした¹⁴⁸、「人それぞれ」という言葉によって「私たちの生」において「共通な困難、共通な課題」について「考えあう」「思想の営み」を衰退させてきていることを西は憂慮する¹⁴⁹。それゆえ、西は、私たちが他者と考えを洞察し合い、「より強く深い考え方」をめざし“共有”する可能性として、フッサールの現象学を「思考の土台」と位置付けた¹⁵⁰。

「世界に対する主観として定位される」自己は、世界を体験する場と不可分であろう。また、デューイによる「質的思考」に照らしてみれば、私たちが体験する捉え難い「事態」を「一つの経験」に統合するような造形活動や造形物に浸透する「質」を考慮することが重要である。主体が位置付く場を踏まえ、主観の側から「事態」を丁寧に記述していくことで、フッサールがいう体験を「本質観取」する反省的記述が可能になるのではないか。「居場所」をテーマに造形活動を展開する本研究では、自己と他者が位置付く場の「事態」や「質的思考」における能動と受動の関係について、追体験的に洞察される「相互主観的」視座から記述することを試みたい。

¹⁴² *Ibid.*, p.224

¹⁴³ 西研, 2001, *op. cit.*, p.253

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.253

¹⁴⁵ *Ibid.*, p.253

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.31

¹⁴⁷ *Ibid.*, pp.8-9

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.7

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp.5-6

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp.5-8

1-2 場所の現象学的なアプローチ

本研究では、自己の身を置く空間や自己と他者の関わり合いの場としての「居場所」を授業開発研究の軸とする。本研究の「居場所」の位置付けのため、次に、場所を現象学的なアプローチから整理していく。

場所や空間を主要な研究対象とする地理学において、伝統的なアプローチである数字や量の測定に基づく科学的な分析方法に対し、現象学の方法論を取り入れ「人間の経験」に基づく場所の解釈を重視する「現象学的地理学」のアプローチが台頭してくるのが1970年代である¹⁵¹。イーファー・トゥアン（Yi-Fu Tuan）によれば、場所とは「価値と感じられているものの中心」¹⁵²であり、「組織化された意味の世界」¹⁵³である。トゥアンは、「空間と場所を測定し実地調査して」「諸法則を導き」出すような科学的なやり方だけではなく、人間を「内側から見」、われわれ自身が「みずから集めることができ、適度の自信をもって解釈することのできる、経験に基づくデータ」によって空間や場所の理解を補う必要があるという¹⁵⁴。空間や場所の「経験」に関して、私たちは数値で示せる客観的知識として得られる情報には意識を向けるが、「ある経験をすぐに語るができない場合」、そのような「捉え難い人間の経験」を重要ではないと考えることがある¹⁵⁵。そのため、トゥアンは、「空間と場所を複雑な（しばしばアンビバレントでもある）感情の心象として理解」¹⁵⁶する主観からのアプローチを重視した。

エドワード・レルフ（Edward Relph）は、場所を「生きられた世界（the lived-world）の一つの現象」¹⁵⁷であり、「私たちが直接経験する世界の意義深い中心」，「個人的なまたは社会的に共有されたアイデンティティの重要な源泉」¹⁵⁸と捉える。レルフが言う「生きられた世界」とは、「日々の営みのなかで、私たちが暮らし、知識を得、直接に経験する背景や状況」¹⁵⁹である。

著書『場所の現象学』においてレルフは、「空間と場所の様々な形態が直接経験と抽象的思考とを両極とする連続した範囲のなかに存在するということを認め」た上で、その「連続的範囲の中に、空間のいくつかのタイプを見定め」、7つの空間のタイプを挙げている¹⁶⁰。

¹⁵¹ 山野正彦，1979，「空間構造の人文主義的解読法—今日の人文地理学の視角—」，『人文地理』，31（1），pp.46, 54-55

¹⁵² イーファー・トゥアン，1993 [1977]，『空間の経験』，山本浩（訳），筑摩書房，p.14

¹⁵³ *Ibid.*，p.318

¹⁵⁴ *Ibid.*，p.15

¹⁵⁵ *Ibid.*，pp.18-19

¹⁵⁶ *Ibid.*，pp.18-19

¹⁵⁷ エドワード・レルフ，1999 [1976]，『場所の現象学』，阿部隆，石山美也子（訳），筑摩書房，p.19

¹⁵⁸ *Ibid.*，p.294

¹⁵⁹ *Ibid.*，pp.18-19

¹⁶⁰ *Ibid.*，p.42

はじめに挙げられる「身体の動きや感覚と関連づけ」られた「原初的空間」¹⁶¹は、幼児期の「基礎的な個人経験」を通して「無意識のうちに構造化」されており、左右や上下、前後等の「基礎的な次元」を形成する「生物的な空間」である¹⁶²。

次に、「知覚空間」は、各個人の「直接的な欲求や実践を中心とする行動の空間」であり、「主観的に定義され知覚され」、「明確な構造」をもつ「『質』として経験」される¹⁶³。

この構造は、客観的あるいは計測可能なものとしては理解されないことは明らかだ。むしろ距離と方向は、近いか遠いか、この道かあの道か、といった「質」として経験され、また通路とか道のようにはっきり目に見える場合でも、それがもつ特別な意味によって理解される。¹⁶⁴

「知覚空間」はまた、各個人の行動に加え、「空間との直接の感情的な出会いの空間」でもある¹⁶⁵。「大地、海、空」のような自然の空間にせよ、「人工的に造られた空間」にせよ、空間は、「人間の意志および想像と、空間そのものの特性との両方に由来する内容と実体」をもつ¹⁶⁶。そのような「知覚空間」は、個人の「知覚」や「行動」に基づくものではあるが、「経験される景観には共通のものもある」ため、個人に閉じられた空間ではないこともレルフは指摘している¹⁶⁷。

「実存空間」と呼ばれるのは、「ある文化集団の構成員として私たちが世界を具体的に経験する中で明らかになるような、空間の構造である」¹⁶⁸。レルフは、アボリジニーとヨーロッパ人によるオーストラリアの景観の見方を例に挙げ、「多くのヨーロッパ人」にとって空虚な乾燥地帯の景観は、アボリジニーにとって「すべて意味深い伝説やそれを作った伝説上の人物に結び付けられている」と両者の見方の違いを指摘している¹⁶⁹。

続いて、レルフは、ランガー (Susanne K. Langer) を引用し、「建築空間」について「見たり触れたり感じたりすることができるように創られた場所」¹⁷⁰であり、その創られる形態の諸段階を指摘した¹⁷¹。

¹⁶¹ *Ibid.*, p.43 レルフは「実用的空間」とも示している。

¹⁶² *Ibid.*, p.43

¹⁶³ *Ibid.*, p.46

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp.46-47

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.47

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.47

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.50

¹⁶⁸ *Ibid.*, p.52

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp.54-55

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.72 S. Langer, 1953, *Feeling and Form* (New York: Charles Scribner's Sons, pp.93-96

¹⁷¹ *Ibid.*, p.72 レルフはそれぞれの例に、「ヴォリュームの相互作用によって創出された空間」には「ギリシャとエジプト文明の建築物」を、「くりぬかれた室内空間の形態」には「パンテオンの建築」を、「いくつ

「計画空間」とは、「都市計画の空間」であり、現代では「地図と計画図における二次元の認知空間」である¹⁷²。

さらに、人間の論理的な思考によって「創作」される空間である「抽象的空間」においては、「場所は、抽象的要素からなる全体システムの中のほんの一つの要素を構成している単なる点や記号」¹⁷³となる。

「認識的空間」において人間は「事物の相対的な位置」により空間を「概念化」する。「認識的空間はどこでもまたどの方向でも等価であるような等質空間である。それは均質である。またそれは中立的であり、一つの次元であり、幾何学と地図の空間であり、空間組織の理論による空間である」¹⁷⁴。

以上のように空間の類型を示したレルフは、その諸側面の実際は明確に区別できるものではなく、「思考においても経験においても密接に関係し合っている」と述べた上で、「空間と結びついている場所もまた相互関連し合った意味の複合体である」¹⁷⁵と言う。この空間と場所とを結びつけるのが「直接経験された実存のおよび知覚的な場所」と「生きられた空間の意味」である¹⁷⁶。さらに、場所の経験は「場所を『部内者』^{インサイダー}として経験するのか、あるいは『部外者』^{アウトサイダー}として経験するのか」¹⁷⁷によっても特に影響される。それゆえ、レルフは、場所の経験の仕方における「内側性 (insideness)」「外側性 (outsideness)」¹⁷⁸について強調する。

それは安全と危険、秩序と混乱、囲い込むこととさらけ出すこと、あるいは単にこことそこの違いである。外側からは、私たちは旅人が遠くから町を観察するように場所を観察する。内側からは場所を経験する。私たちは場所に取り囲まれ、場所の一部となる。このように外側と内側の区別は、それ自体、単純だが基本的な二分法であることを表す。それは、生きられた空間の経験の基本となるものであり、また場所の本質を与えるものである。¹⁷⁹

かの視覚から同時に空間を取り扱うもの」に「内部と外部の関係を自由に扱うような多くの現代建築」を挙げている。

¹⁷² *Ibid.*, pp.70-71

¹⁷³ *Ibid.*, pp.76-77

¹⁷⁴ *Ibid.*, p.74

¹⁷⁵ *Ibid.*, p.78

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.80

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.121

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.121

¹⁷⁹ *Ibid.*, p.129

レルフは、場所の内側と外側の経験にはいろいろなレベルのカテゴリーがあるとして、ピーター・バーガー (Peter L. Berger) による「文化との同化のレベル」の3つの区分¹⁸⁰を手がかりに、7つの「特徴的な場所経験のしかた (distinctive ways of experiencing places)」¹⁸¹のカテゴリーを提示している。レルフが示した「特徴的な場所経験のしかた」の「内側性」、「外側性」は、本研究の第3章、第4章、第5章の制作実践や授業実践の造形活動において、制作者や鑑賞者、児童たちの経験の「質」を解釈していく手がかりとするため、表に提示しておく(表Ⅱ-1-(1))。表は、レルフの著作『場所の現象学』の4章に記述された「外側性」、「内側性」の順に示し、「場所と主体の関係」「場所の意味」の項目はレルフの記述から該当箇所を抜粋し、示した。

日本とチェコ共和国という2つの場を往還する本研究において、制作者や児童たちの経験の「質」の記述や解釈の手がかりとして、特に着目する「実存的な外側性」及び「実存的な内側性」、そして「代償的な内側性」、「行動的な内側性」、「感情移入的な内側性」について以下に示していく。

1-2-1 「実存的な外側性」と「実存的な内側性」

「実存的な外側性」について、レルフはリルケの詩を引用しながら「まるで自分が常に外から見るように運命づけられているという、一人の人間が場所によって拒絶されている状態」¹⁸²と説明する。このとき主体は、その場所に対して自らの意義を喪失している状態である。一方、場所の経験において、レルフが最も基本的な「内側性」のあり方とするのが、「実存的な内側性」であり、「自覚的な思慮なしに経験されていても、なお場所は意義に満たされて」¹⁸³おり、多くの人が「家庭や自分自身の街や地域にいる時、つまり彼らがその場所とその住人を知っており、またそこで知られていて受け入れられている場合」¹⁸⁴に経験する。レルフは、そのような「実存的な内側性」の経験において、人は場所との強固な絆をもち、「その場所の一部であり、場所は彼の一部」¹⁸⁵となる。

1-2-2 「代償的な内側性」、「行動的な内側性」、「感情移入的な内側性」

レルフによる「代償的な内側性」とは、間接的、代償的な方法による場所の経験である。詩人や

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.131 レルフによるバーガーの3つの区分の説明は以下の引用の通り。「①『行動的 (behavioural)』—感情に動かされない観察者でありつつその文化の諸活動に参画している。②『感情移入的 (empathetic)』—行動的なだけでなく感情的にも参画するが、その文化の完全な構成員ではないという自覚をもつ。③『認知的 (cognitive or 'going native')』または現地人になりきること」 Peter L. Berger, 1971, *A Rumor of Angels* (Harmondsworth: Pelican Books)

¹⁸¹ *Ibid.*, p.131

¹⁸² *Ibid.*, p.132

¹⁸³ *Ibid.*, p.141

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.141

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.142

芸術家が描く場所の記述や作品、旅行記や映画等のメディアによって、私たちは現実や架空の世界に引き込まれる。そして、「代償的内側性」の経験は、その描写された場所が私たちのよく知る経験と重なり合う時、顕著なものとなる¹⁸⁶。「行動的内側性」は、「私たちが他の場所ではなくここにいるのだということを伝える」「内側の形態と構造と内容」¹⁸⁷である。「行動的内側性」の経験は、直接見たり触ったりする知覚によって確かめることができる形態であり、それゆえ「最もよく理解されている」場所の経験の側面である¹⁸⁸。中心となるのは「視覚的形態」で、「壁や囲いやその他の物理的に設定された境界」によって明瞭になる「内側性」である¹⁸⁹。「感情移入的内側性」とは、「行動的内側性」からの連続的な移り変わりによって生じるが、いつでも生じる経験とは限らず、場所の内側にいると同時に、「場所が訴えかけようとしているすべてに自分の感覚を解放していること」が必要である¹⁹⁰。「感情移入的内側性」では、主体は自ら場所を「感じるための能動的な努力」によって「場所を意味に富むものとして理解する」¹⁹¹。

以上に、レルフによる「特徴的な場所経験のしかた」のうち、本研究に特に関連する「内側性」、「外側性」を提示してきた。ただし、私たちの経験する現実の空間や場所は複数のカテゴリーが融合したり重なり合ったり、移行したりする複雑な現象であり、それらを明瞭に区分できないことは言うまでもない。レルフも以下のように述べている。

これまで明らかにされてきた空間の形態の多様性を網羅し、かつ理論的に首尾一貫した枠組みを定式化することは、決して簡単なことではない。(中略)空間と場所との関係を明らかにすること、そして場所をその概念的および経験的背景から切り離してしまわないようにすることは重要である。このジレンマは、空間の様々な形態が直接経験と抽象的思考とを両極とする連続した範囲のなかに存在するというのを認めることで、少々身勝手ではあるがここでは避けて通ることにする。¹⁹²

「物理的ないしは文化的に定められた境界」が明白な場合でも、主体である私たちの経験に応じて関心や意図が変わるにつれ、その境界は不明瞭になったり交錯したりする¹⁹³。つまり、場所における内側と外側の経験は基本的な区分であると同時に、数限りない内側と外側との関係に従って、その境界も変容するのである。

¹⁸⁶ *Ibid.*, pp.136-137

¹⁸⁷ *Ibid.*, p.138

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.138

¹⁸⁹ *Ibid.*, pp.137-138

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp.139-140

¹⁹¹ *Ibid.*, pp.139-140

¹⁹² *Ibid.*, p.42

¹⁹³ *Ibid.*, p.130

本研究では、「生きられた世界」における1つの現象として捉えられる場所の現象学の考えに基づき、視覚的な外観や物理的な空間としての場所に加えて、他者と関わりながら主観の側から問う場所の経験を「居場所」と捉える。そして、造形活動における「居場所」の考察のため、レルフによる「特徴的な場所経験のしかた」の「内側性」、「外側性」を、制作者や児童たちの経験の「質」を捉える手がかりとしたい。ただし、連続的な範囲の中で変容する「内側性」、「外側性」の経験の関係を読み取るため、本研究では特に、内側と外側を形成する境界の視座を設定し、実践に参入しながらその視座を精査していく。

表Ⅱ-1-(1) レルフによる「特徴的な場所経験のしかた」

表はエドワード・レルフ、1999 [1976]、『場所の現象学』、阿部隆、石山美也子（訳）、筑摩書房、pp. 132-143 を参照し、筆者が作成した。鈎括弧内はレルフ（1999）からの抜粋。

特性	場所と主体との関係	場所の意味
実存的 外側性	「自覚し熟慮した上で関わりをもたない」 「人々と場所からの疎外」 「帰るべき場所の喪失」 「世界の非現実感と所属先の喪失感」	「意味を欠いた諸活動の背景」 「妄想の怪物」 「空虚」
客観的 外側性	「場所の空間組織を科学的な手続きで説明」 「場所から自らを感情的に分離」	「理論によって説明されるような位置の体系の中で一定の属性をもつ事象」 「客観的な情報目録」
付随的 外側性	「活動のための背景や舞台設定として経験」 「無意識の態度」	「自分にとってはほとんど重要性をもたない」
代償的 内側性	「間接的・代償的な方法で場所を経験する」 「芸術家や詩人がある場所を描く」 「メディアを通じて、実際に私たちは、あるときは現実の、あるときは架空の世界や場所に深く入り込む」	「実際にそこに行かなくても、深く心に残るかかわり」
行動的 内側性	「場所の外観に慎重な注意を払う」 「内側の形態と構造と内容」 「領土あるいは囲いとして視覚的に定められた私たちの直接の位置」 「形、色彩、手触り、大きさ、様式、個性といったいろいろな性質を含む」「内容」 「予期した景色と現れた景色のたゆまぬ相互作用」	「観察可能な性質をもつ物事や景観や活動の集まり」 「私たちが他の場所ではなくここにいるのだということを伝える」 「直接的経験の形態」
感情移入的 内側性	「外見上の特質への関心から場所への感情的ないし感情移入的なかわりまでの、連続的な移り変わり」 「場所において」 「場所の意義に進んで心を開き、それを感じ、その象徴的意味を知り敬う」 「場所の『内側』に感情移入的に入り込む」 「〔場所と〕一体化する」	「意味に富むもの」
実存的 内側性	「場所が慎重で自覚的な思慮なしに経験されていても、なお意義に満たされているような状態」 「場所への所属感と場所に対する深くて完全な一体感」 「場所を経験する人は、その場所の一部であり、場所は彼の一部である」 「強固で深い結合」	「意義に満たされている」 「場所概念の真の基礎」 「この場所こそ自分が所属するところだということの暗黙の了解」

2. 他者との関わりにおける「居場所」

日本語の居場所を、英語やチェコ語に置き換える語彙を見つけることは難しい。日本語で用いられる居場所は、当人の家であるかもしれないし、職場であるかもしれないし、あるいは人とのやり取りを通じて感じる関係的な空間を意味することもある。居場所であった場所が、あるとき居場所ではなくなることもある。本節では、日本語の居場所がどのような状況において用いられているのか、関連した先行研究から居場所の性質を整理し、本研究の授業開発で軸となる「居場所」の定義との関連を示す。

2-1 他者からの受容や承認

藤谷秀は、〈居場所〉¹⁹⁴の意味について、社会で生きる「私」の権利と関わる問題から論じている。〈居場所〉は、1990年代以降に日本の社会で多く用いられるようになった言葉であり、〈居場所〉を「他者（集団）による受容・承認」という視点から以下のように説明する。

「ここは私の居場所だ」と宣言するだけでは〈居場所〉とはならない。「あなたはそこにいてよい」という他者（集団）からの受容・承認によって〈居場所〉は可能となる。この他者（集団）による受容・承認には、二つの意味がある。一つは、顔の見える他者との関係性における受容・承認であり、二つ目は、「私」（ないし「私たち」）がその場所にいることが承認されているという意味である。前者は、主に他者との関係性によって成立する場であり、今日多用される〈居場所〉はこの意味を強くもっていると言えよう。これに対して後者は、空間や場所に力点をおいた意味であり、前者の〈居場所〉を可能にしている空間的条件とも言えるだろう。¹⁹⁵

1990年代以降に〈居場所〉という言葉が多用されるようになった背景として、新自由主義が推し進められる社会で、競争の結果が自己責任として個人に帰せられるようになり、共同体における人々のつながりや「社会的サポート」は希薄になっていった¹⁹⁶。競争原理が優先するそのような社会では、「どんな人も無条件に社会で生きる権利がある」という「社会権」が脅かされつつある¹⁹⁷ことが「生きづらさ」と関連し、〈居場所〉の問題として語られるという。「居場所がない」と人が言うとき、それは安心して「自分がここにいてもいい」と思える場所がないことで

¹⁹⁴ 藤谷秀，太田明は，居場所の記述に山かぎの括弧を用いて〈居場所〉としている。そのため，本稿では両著者の引用や要約にかかわる箇所は，この表記をそのまま用いている。

¹⁹⁵ 藤谷秀，2015，「〈居場所〉と「社会で生きる権利」」，総合人間学会（編），『〈居場所〉の喪失，これからの〈居場所〉—成長・競争社会とその先へ』，学文社，p.77

¹⁹⁶ *Ibid.*, pp.75-77

¹⁹⁷ *Ibid.*, pp.82-83

あり、「この世界に場所を占め現に生きている誰かについて、本来あるべきはずの〈居場所〉がないということ」¹⁹⁸である。そして〈居場所〉の問題は「ほとんどすべての人が直面する普遍的な問題」¹⁹⁹でもある。

藤谷は一方で、〈居場所〉という言葉の含意には、日本的な「場」の倫理が浸透しているとも言う。他者からの受容や承認に敏感になる、あるいは他者に合わせることを期待される同調圧力がしばしば抑圧的に働き、日本で〈居場所〉の問題を生み出すことも藤谷は指摘している²⁰⁰。

2-2 実践的に形づくられるアイデンティティと居場所の2方向

太田明は、〈居場所〉を「アイデンティティの確認をともなった環境」²⁰¹と規定する。そして太田によれば、〈居場所〉には、「自己実現性」と「自己領域性」と呼ぶべき2つの方向性が含まれる。「自己実現性」は、「ある環境における社会関係を積極的に受け入れ、その中で自分が承認されて、そこに適応し、またそのような者として自己を認識すること」²⁰²であり、「自己領域性」は、「場所的なものだけではなく、ある環境において、社会関係の侵入を拒み、適応を回避し、限定された社会関係にあることによって、自分のあり方が保障されていると感じられること」²⁰³であると言う。藤谷による他者の受容や承認の点から見ると、「自己実現性」は他者からの受容や承認を外に積極的に求めていく性質であり、「自己領域性」は他者の介入から自己の領域を隔てることで内を囲み、自己のアイデンティティを確認する、内外へ向かう対照的な方向性といえる。

また太田は、〈居場所〉のイメージを図に示している(図Ⅱ-1-(1))。太田は図の横軸に、「個人的居場所」と「社会的居場所」の両極を位置付け、その両軸の間に〈アイデンティティ〉を示す。これは、「個人的居場所」と「社会的居場所」の両極間に様々な〈居場所〉があり、その様々な〈居場所〉において、アイデンティティが確認されうることを示している。「社会的居場所」の側で、〈居場所〉は関係的空間的に広がりを持ち、「個人的居場所」の側で、〈居場所〉は関係的空間的に限定される。「個人的居場所」の側で示されている「アジール」とは、ドイツ語で「避難所」を意味する語で、「時代や国ごとに姿形を変え」る、「監視・管理の力が及びにくい残余として機能」²⁰⁴するような場である。太田は「隠れ家」を併記しており、子どもの場合であ

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.76

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.76

²⁰⁰ *Ibid.*, p.79

²⁰¹ 太田明, 2015, 「〈居場所がない〉ということ—承認をめぐる闘争と病」, 総合人間学会(編), 『〈居場所〉の喪失, これからの〈居場所〉—成長・競争社会とその先へ』, 学文社, pp.62-63

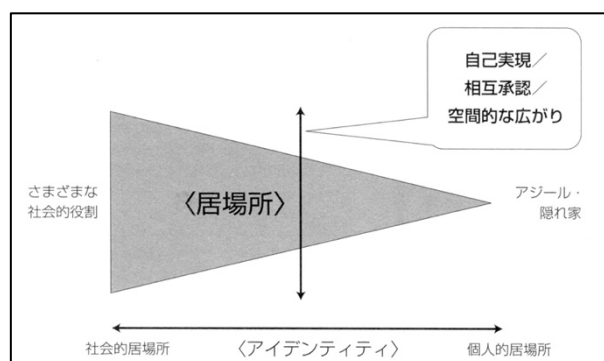
²⁰² *Ibid.*, p.62

²⁰³ *Ibid.*, p.62

²⁰⁴ 見田宗介(顧問), 大澤真幸, 吉見俊哉, 鷺田清一(編), 2012, 『現代社会学事典』, 初版1刷, 弘文堂, p.13

れば「秘密基地」のイメージとして共有されるような場と考えられる。そして、縦軸には「自己実現／相互承認／空間的な広がり」が示されている。この広がりや矢印は、自己実現や相互承認の度合いの広がりというより、自己実現と相互承認を得る関係や空間の広がりや捉えるのが適切であろう。

この図で横軸に位置する〈アイデンティティ〉は固定されるものではなく、「社会的居場所」と「個人的居場所」の両極を持つ横軸上を動くものと読み取れる²⁰⁵。三宅和子による「アイデンティティはダイナミックで文脈依存的なものとして捉えられ、固定的なものではなく、行動や実践やコミュニケーションの中で形作られていくもの」²⁰⁶という見方がこの図の場合に当てはめられよう。太田が言う「アイデンティティの確認をともなった環境」を〈居場所〉とするならば、「社会的居場所」と「個人的居場所」の間で多様に形づくられる〈居場所〉において、アイデンティティもまた、多様に形づくられ確認されるものとなる。



図Ⅱ-1-(1) 「〈居場所〉のイメージ」

図の引用：太田明，2015「〈居場所がない〉ということー承認をめぐる闘争と病」総合人間学会編『〈居場所〉の喪失，これからの〈居場所〉ー成長・競争社会とその先へ』，学文社，p. 63

2-3 ぶつかりあう居場所

阿部真大は、著書『居場所の社会学』において、自身の具体的な「生きづらさ」の経験を通して、労働社会学の問題と関連付けながら、居場所に関する命題を提示した²⁰⁷。

阿部の命題の多くにも、藤谷が指摘する他者からの受容や承認の側面や同調圧力の問題、太田による「自己実現性」と「自己領域性」の視点が重なり合う。例えば、命題の1つとして示される「誰かと一緒にいるからといって居場所があるわけではない」は、他者との積極的な関係性と

²⁰⁵ 図のアイデンティティの読み取り方について、太田は文章で明示していない。

²⁰⁶ 三宅和子，2016，「社会言語学の新潮流ー‘Superdiversity’が意味するものー」、『早稲田日本語教育学』，20，p.102

²⁰⁷ 阿部真大，2011，『居場所の社会学 生きづらさを超えて』，日本経済新聞出版社，pp.14-124

いうより、限定された領域において自身のあり方が保証されると感じるような「自己領域性」の方向と重なり合う。一方、「一人でいることはスティグマ化することもある」の命題では、一人でいることに劣等感を感じるような状況の問題を示唆する。他者からの受容が必要となる居場所がもつ性質だけでなく、日本社会の同調圧力と関連する問題といえる。

阿部が提示する命題から着目したいのは、「まわりとのコンフリクトを解決していくなかで、新しい居場所はできる」である。著作中でこのような居場所の性質を阿部は「ぶつかりあう居場所」とも記す。

例として、女性が多いケアの職場に男性が入っていくことで、仕事に対する意識や仕事への取り組み方が違う両者にコンフリクトが生じる場面を取り上げている。阿部は、このコンフリクトをジンメル (Georg Simmel) の闘争についての記述を引きながら、「ケアの世界に男性が入って、そこに混乱を生じさせることは、ケアの質が向上していく『チャンス』と捉えることもできます」²⁰⁸と述べている。つまり、ある集団にこれまで共有していた性質とは異なる性質の他者が参入してくることで、集団に混乱や対立、矛盾等が生じる。しかし、この混乱や対立、矛盾等は集団のパフォーマンスを現場の実態に即した対応へ再構築する機会と捉えることができ、それにより「新しい居場所」もつくられる。そして、阿部は集団に生じたコンフリクトを決裂に終わらせないために、「コミュニケーター (ファシリテーター)」の必要性も示唆する。「コンフリクトをプラスの方向に変えていくには、お互いを受け入れつつもお互いの変化できるよう、積極的にコミュニケーションをとりあっていくことが重要」であり、そのための工夫や仲介者の活用について考えることが「ぶつかりあう居場所」づくりのポイントとなる。

2-4 本研究の「居場所」と関わる居場所の性質

藤谷、太田、阿部の社会学の領域における研究から、居場所の主たる性質をまとめると、①他者からの受容や承認がかかわること、②日本的な「場」の論理 (同調圧力) がかわること、③空間的な意味と社会的な意味が含まれること、④自身の外へ向かう方向性ととも、外から内を囲むような対極的な方向性をもつこと、⑤コンフリクトを解決しながら新しい居場所がつくられること、⑥ぶつかりあう居場所づくりには積極的なコミュニケーションが必要であること、が挙げられる。このように居場所の性質を整理してみると、空間としての問題だけでなく、居場所には他者との関わりが重要であることが分かる。また、「社会的居場所」と「個人的居場所」のように異なる方向性をもつ性質、居場所が語られる状況に生じるコンフリクトも特徴である。そのような矛盾するような性質やコンフリクトを含むがゆえに、居場所が多くの人にとって「居場所がない」という「生きづらさ」と対峙する場面で語られるのかもしれない。

²⁰⁸ *Ibid.*, p.36

本研究での「居場所」の主題は、日本とチェコを行き来する筆者の経験から見出されたが、その要素は、上述した社会学領域の居場所の性質と重なり合う点も多い。例えば、①や⑥は、筆者がチェコ共和国の初めての滞在で経験した新たな環境で出会う他者との対峙における試行錯誤や造形する際の素材とのやり取りの模索につながる。また、③、④、⑤は、筆者がそのような試行錯誤を反映しながら立体的な造形をつくっていくとき、自己を位置付ける空間とともに他者との関わりを造形に反映させること、既知の知識や経験を相対化しつつ造形を再構築すること、造形を通した他者との対話等の点で関連する²⁰⁹。

3. 今日の教育に要請される他者

丸山恭司は、「子どものため」という「教育的働きかけ」の正当化や、「子どもを知識や能力を所有せざる学習者だとする固定的表象が含意されて」いる「教育的まなざし」²¹⁰に、「支配と従属の関係を結び結ぶための様々な理論的・制度的装置」²¹¹を支える思想としての植民地主義（コロニアリズム）との重なりを見る。しかし、植民地主義的な関係による抑圧から「闘争」によってその解消を目指すモデルは「教育的関係」にそのまま当てはめることはできず、「教育的関係」は「単に利害の対立としては描ききれない」ものでもある²¹²。丸山は、現在の私たちの「生活形式の一部」²¹³となっている教育を手放すことは現実に則さず、「教育的関係のなかのコロニアリズム」²¹⁴を乗り越えるため、教育の「悲劇性」と「他者性」の特性に着目している²¹⁵。

丸山による教育の「悲劇性」とは、教育の悲劇的な結末を言うのではなく、「教育が悲劇的なものとしての側面をもつこと、あるいは、教育が謎としてあることの認識」である²¹⁶。

また丸山は、「他者性」について、「一般的に、他者（the other）とは一つの組みのうちの自らが属さない側にいる存在者のことである。それゆえ、他者性（the otherness）とは、ある存在者がそれによって他者の位置へ置かれることになるところの特性である。」と述べた上で、「問題なのは、教育という布置関係を規定する他者性とは何か」と問うている²¹⁷。丸山は、「教育的関係に現れる他者」を、「教えるもの（教育者、教師）、教わるもの（被教育者、学習者、生徒）、

²⁰⁹ 上記の②に関しては、本研究の実践が2国間を往還する特性上、直接には関連づけられない。

²¹⁰ 丸山恭司、2002、「教育という悲劇、教育における他者」、『近代教育フォーラム』、11、(0)、p.7

²¹¹ *Ibid.*, p.3

²¹² *Ibid.*, p.7

²¹³ *Ibid.*, p.7

²¹⁴ *Ibid.*, p.7

²¹⁵ *Ibid.*, pp.8-11

²¹⁶ 丸山恭司、2001、「教育・他者・超越：語りえぬものを伝えることをめぐって」、『教育哲学研究』、84、p.49

²¹⁷ *Ibid.*, p.40

教えられるもの（教育内容、教材）」²¹⁸という「小文字の他者」²¹⁹と、「初めから想定することはできない」、また「完全にはコントロールし得ない、予測を超えた反応をしようする存在」である「大文字で表現される絶対的な他者性」²²⁰をもつ他者を区別する。

序章で取り上げた田中智志は、以上のような丸山の論を参照しつつ、教育の現場における「関係の冗長性の衰退」、「他者の個性性の忘却」、「生の悲劇性（複雑性）の忘却」の問題を論じた。田中は、学校教育における、教える教えられる関係として安定していた権威秩序は、有用性が中心となる価値観による機能的秩序へと変換されてきたと指摘する。田中によれば、近代的な教育を基盤とする学校において、ヒューマニズム的な価値観と有用性を基準に個人が測られる現実の矛盾に、子どもも大人も困難を抱えている現状が、今日の教育の難しさへ結びついているという。田中は、近代が想定した効率的に教育されうる代替可能な「個人」に代わる他者として、代替不可能で自己の理解を超えた他者への可能性、そのような潜在的な他者性を含み込む「生の悲劇性」の認識の重要性を示している²²¹。

佐藤哲夫は社会と美術、美術教育の関係について論じ、「自己表現や自己探求としての美術は、たとえ非社会的に見えても、それ自体が社会性の表れ」²²²と言う。そして、今日につながる美術教育は、モダニズム芸術の個人主義的ヒューマニズムをもとに形成されてきた。佐藤によれば、近年の社会は、近代化の徹底が進行した新しい様相であり、バウマンが指摘した「ソリッド・モダニティ」²²³から「リキッド・モダニティ」²²⁴への変容である。「ソリッド・モダニティ」とは、国民国家による理性的な計画に基づき、秩序が行き渡るように意図された社会であり、「リキッド・モダニティ」とは、グローバルな経済が活発になることで国民国家の意義が薄れ、不安定で不確実な消費者の社会に個人が置かれるような社会の類型である²²⁴。佐藤は、モダニズムの基盤が社会の構造的な変化により揺らいでいるが、個人と社会の望ましい関係の模索という近代教育の動機自体が解消されたわけではなく、その焦点が「社会」から「他者」へ移動してきているという。つまり、「ソリッド・モダニティ」では、社会が統一した全体として捉えられていたが、「リキッド・モダニティ」では「社会」は「複雑に変幻する多数の面」²²⁵を持つようになった。美術教育においても、個人と他者との関係がよりクローズアップ

²¹⁸ *Ibid.*, p.39

²¹⁹ 丸山恭司, 2002, *op. cit.*, p.10

²²⁰ *Ibid.*, p.10

²²¹ 田中智志, 2002, *op. cit.*, pp.6-39, 56-64

²²² 佐藤哲夫, 2018, 「近代社会の変容と美術教育」, 神林恒道, ふじえみつる (監修), 『美術教育ハンドブック』, 初版, 三元社, p.56

²²³ *Ibid.*, p.57

²²⁴ 菅野博史, 2011, 「リキッド・モダン社会における道德の可能性: バウマン社会理論の抱えるディレンマについて」, 『三田商学研究』, 54 (5), p.44

²²⁵ 佐藤哲夫, 2018, *op. cit.*, p.61

されつつある²²⁶。そして、そのようにクローズアップされてきた他者は、近代教育が設定した代替可能な「個人」、つまり操作可能な対象としての他者とは異なる、田中が言う代替不可能で対象化しがたい他者と言えよう。

先に述べたように、学校教育における「外部参照性」の必要性を提示した金子は、学習者の所属集団について、学校教育は計画的形成であり、学年・学級といった等質集団を対象として組織することや、内部での同調圧力という問題も伴い、自己表現の発展には限界があるという。このような状況に対し、「緊張感と生動性をもたらす」教育的可能性として、異学年、異校種や外国人等との交換である「異質集団の交換」が期待されるという²²⁷。

以上、丸山や田中、佐藤、金子らが示す、社会の変化による今日の教育の課題や美術教育の課題を要約した。その中で、他者への接続が共通して挙げられている。これらの要請を踏まえ、日本とチェコを行き来する本授業研究でも、他者の存在に着目する。

4. 本研究における「居場所」の定義

1項で取り上げたレルフによる場所の現象学を基盤とし、2項の他者との関わりにおける「居場所」や、3項の今日の教育に要請される他者、筆者がこれまで図画工作専科教員として実践してきた児童が材料や場に関わる造形活動の指導や自身の制作実践の経験を踏まえ、本研究では、「居場所」を「物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通じて形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場」と定義する。

「居場所」は国や文化、場所、他者と個々の経験との関わりに応じて形成されるものであり、本研究では、参入する制作実践や授業の一連について、実践を構成する諸要素と個々の出来事との関わりから「居場所」を検討していく。

そして、一連の制作実践や交流授業における「居場所」を自他の関係から読み取るために、本研究では境界の視座を設定し、場における内側や外側の「事態」等がいかにも生じるのかを、造形活動に包含された諸要素との関係から解釈していく。本研究における境界とは、「場における内側や外側の『事態』から形成される区切り」である。その際、境界の内側外側における当事者としての「私」と他者の位置付けを明確にするため、3項に取り上げた今日の教育に要請される他者を踏まえて、他者と「他者」、<他者>を区別する。「物理的に『私』の外部にいる／ある人や物」を他者、「『私』にとって共感できる人や物、環境等の対象」を「他者」とし、「具体的状況で人や物、場との変容する関係から生じ、『私』にとって理解しがたい外部」を<他者>とする(表II-1-(2))。<他者>とは対象化できない外部であり、田中曰く「概念化しようとする

²²⁶ *Ibid.*, pp.56-62 を参照し、筆者が要約した。

²²⁷ 金子一夫, 2017, *op. cit.*, p.187

ばするりと逃れてしまうアクチュアリティ」²²⁸である。「居場所」に関わる実践では、共感的に捉えることができる「他者」,「私」を動揺させることなく他者>の両方に出会う可能性がある。そして、「私」とは、「個別具体的な出来事を連続させている主体」であり、第3章の制作実践や作品鑑賞の事例においては、制作者である筆者や展示会の来場者である幼児Aや大人B, 第4章, 第5章におけるチェコでのアート授業や一連の交流授業では、造形活動に参加するそれぞれの日本やチェコの児童を指している。

表Ⅱ-1-(2) 本研究で用いる用語の定義

「居場所」	物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通して形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場
「私」	個別具体的な出来事を連続させている主体
他者	物理的に「私」の外部にいる／ある人や物
「他者」	「私」にとって共感できる人や物、環境等の対象
<他者>	具体的状況で人や物、場との関係から生じ、「私」にとって理解しがたい外部
境界	場における内側や外側の「事態」から形成される区切り

²²⁸ 田中智志, 2002, *op. cit.*, p.11

第2節 本授業開発研究に向けた日本とチェコ共和国の美術教育を規定する枠組みの確認

日本とチェコ共和国を往還する授業開発研究においては、異なる歴史的、政治的、文化的背景をもつ両国の教育や美術教育を規定する枠組みを整理し、交流授業の目的や実施計画に反映させる必要がある。本節では、先ず、チェコの教育や美術教育を規定する枠組みをその変遷を含めて要約し、特徴を抽出する。続いて、日本の教育や美術教育を規定する枠組みとその変遷も要約し、両者を比較することで特徴を整理する。

1. チェコ共和国の美術教育を規定するフレームワークの特徴

先ず、チェコの教育システムと美術教育のフレームワークについての先行研究、チェコの教育システムや美術教育構築の背景、現在のチェコの教育システムに直接に関わる1989年前後の教育システム改革の変遷の順に記し、検討していく。次に、現在のチェコの教育システムと教育のフレームワーク、特に美術教育の義務教育課程部分を中心にフレームワークを要約し、その特徴を検討する。

チェコの教育システム、教育フレームワーク等に関する主な資料には、①チェコの教育・青少年スポーツ省によるチェコの教育についての資料「The Education System in the Czech Republic (2011)」²²⁹、②チェコの義務教育段階の国の教育フレームワークである「Framework Educational Programme for Basic Education」²³⁰、を用いる²³¹。

1-1 チェコの教育システムと美術教育フレームワークの先行研究の検討

1-1-1 チェコの教育システムについて

全般的な教育システムの研究については、グレガーとワルテロヴァーが、社会主義体制放棄後の1989年から2007年までのチェコの教育改革の変遷を、教育の機能や管理体制、財政、教育システムの構造、カリキュラムの方針、教育評価、教育スタッフ等、現在につながる教育システム

²²⁹ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2011, *The Education System in the Czech Republic, 1st Edition*. The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic ホームページ (最終アクセス 2020年5月8日) <http://www.msmt.cz/file/21631/download/>

²³⁰ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *Framework Educational Programme for Basic Education (2007 修正版)*. The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic ホームページ (最終アクセス 2020年4月24日) <http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1>

²³¹ 現行の教育システムとフレームワークについての資料の多くは、チェコ語の資料が英語でも公表されている。

の形成について、網羅的にまとめた²³²。約 20 年間に、教育システムは多くの変革が必要とされたが、その初期の推進力は、学校の自治に代表される各関係者の自主的な改革準備により先導され、1990 年代からは、OECD と EU 加盟に絡む国際化への包括的な政治戦略が教育の舵取りに大きく影響してきた。

高等教育システムの研究では、上別府が、チェコを含む中東欧の高等教育改革についてまとめている。ヨーロッパで強力な高等教育圏構築を目指す改革の内容とは別に、チェコを含む中東欧では教育改革を通して自らをヨーロッパに再び位置付けるという政治的な動機があったことを指摘した²³³。また、1950 年代の高等教育におけるイデオロギー教育について調査した石倉は、西欧的自由主義へ対抗する精神と社会主義思想を育成するための組織的な統制の仕組みを明らかにした²³⁴。同じく石倉は、チェコの社会主義時代から 2000 年代へ続く留学生受け入れ状況の調査から、これまで見過ごされてきた社会主義期に設立された専門大学の意義や私立大学の発展可能性も指摘している²³⁵。

チェコの市民革命後の教育改革を丁寧にまとめたグレガーとワルテロヴァーの研究からは、学校の自治のもとに早急に進められた改革の様子が読み取れる。そして、上別府の研究からは、そのような教育改革とともに東から西へと国の位置付けを移していく政治的な動きとの関連が示された。また、石倉の研究は、社会主義時代のチェコの高等教育のあり方を伺い知る貴重な資料である。

1-1-2 チェコの美術教育のフレームワークについて

カールパーティは、中東欧の美術教育の調査研究の中でチェコの美術教育についても取り上げている。チェコを含む中東欧諸国におけるフランツ・チゼックやバウハウスの教育モデルの影響²³⁶は、日本の美術教育との関連を考えていく上でも重要である。1989 年以後では、チェコの芸術哲学や美術教育理論に、エリオット・アイスナーの Arts-Based Research²³⁷や批判理論等の

²³² David Greger and Eliška Walterová 2007, “In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic”, *Orbis Scholae*. 1 (2), pp.11-44

²³³ 上別府隆, 2015, 「中東欧の体制移行国におけるボローニャ・プロセスと高等教育改革」, 『都市経営: 福山市立大学都市経営学部紀要』, 8, pp.65-73

²³⁴ 石倉瑞恵, 2001, 「チェコスロバキア高等教育におけるイデオロギー教育に関する一考察 —1959 年代のマルクス・レーニン主義学科の組織・機能を中心に—」, 『高等教育研究』, 4, pp.137-156

²³⁵ 石倉瑞恵, 2010, 「チェコ高等教育の国際化 1949-2009 留学生受け入れの軌跡から」, 『名古屋大学紀要 人文・社会編』, 56, pp.165-177

²³⁶ Andrea Kárpáti 2019, “Art Education in Central and Eastern Europe”, *The international Encyclopedia of Art and Design*. pp.2-3. DOI: 10.1002/9781118978061.ead107

²³⁷ *Ibid.*, p.4

影響²³⁸が指摘される。ただし、チェコの美術教育の背景を読み解くための資料は少なく、現時点で詳述は難しい。そのため、現在のチェコ美術教育のフレームワークを中心に検討する。

現在のチェコの美術教育のフレームワークについては、浅海、村上、平野が、チェコの義務教育のフレームワークにおける美術教育の定義や内容を、OECD や EU のキーコンピテンシー、日本の学習指導要領と比較しながら取り上げた。両国の違いとして、構造の面では領域の設定の仕方、育成する力の面では、チェコでは日本の「技能」の獲得に当たる言及が見受けられず、代わりに「コミュニケーション」や「(表現の)適用」の言及が多いことを指摘した²³⁹。また、浅海、村上は、チェコ人の留学生とともにチェコの伝統文化に関わる題材開発も行っている²⁴⁰。

日本でチェコの美術教育フレームワークを取り上げ、具体的な題材開発につなげている浅海らの研究は貴重であり、その知見を踏まえ、以下にチェコの美術教育フレームワークの調査検討を進めていく。

1-2 チェコの教育システムや美術教育構築の背景

1-2-1 チェコ語と芸術のつながり

チェコの国家の形成は9～10世紀にルーツがある。14世紀、中世王国カレル4世の時代に大きく発展し、中欧で最古の大学の1つがこの時代に創られた。15世紀には宗教紛争により一転して動乱の時代となり、その後、チェコは再カトリック化とドイツ語の優位が進む。16～20世紀初頭まで、チェコの歴史的な領域はハプスブルグ家の統治下にあった。そして、19世紀にチェコ人の知識人を中心に民族復興運動が起こると、チェコ語の復興を中心に、チェコ語での教育やジャーナリズム等、民族の大衆文化の基礎がこの時期に築かれた。

チェコの文化を考える上で、チェコ語と芸術のつながりは重要である。ドイツ語が支配的な時代に、チェコ人としての民族意識を保つにはチェコ語の維持が必須であった。チェコ語で演じることの可能だった人形劇は、19世紀に民族復興運動と連動して発展し、現在のチェコでも盛んである²⁴¹。また、後に、劇作家であったヴァーツラフ・ハヴェルがピロード革命で大統領になった事実は、言語と結びついた芸術がチェコの社会で意味する重要性を示唆する²⁴²。

²³⁸ *Ibid.*, p.12

²³⁹ 浅海真弓, 村上裕介, 平野兼伍, 2017, 「図画工作科・美術科における伝統文化学習教材化の視点と展開—チェコ共和国と日本における事例の比較から—」, 『「理論と実践の融合」に関する共同研究 研究成果報告書』, 兵庫教育大学(最終アクセス 2021年2月8日) <https://www.hyogo-u.ac.jp/riron/asaumi/>

²⁴⁰ 浅海真弓, 村上裕介, 2020, 「伝統的なものづくりを自分の表現へと繋げる授業題材の開発について—日本とチェコの比較研究に基づく教材化の試み(平成29年度「理論と実践の融合」より)—」, 『兵庫教育大学研究紀要』, 56, pp.21-30

²⁴¹ 石川達夫, 1996, 「チェコの人形劇」, 沼野充義(監修), 『中欧ポーランド・チェコ スロヴァキア・ハンガリー』, 新潮社, p.179

²⁴² 沼野充義, 1996, 「「辺境」から「世界」へ中欧文学の魅力」, 沼野充義(監修), 『中欧ポーランド・チ

1-2-2 大戦間の芸術の発展と再度の困難

第一次大戦後、チェコスロバキア共和国はハプスブルグ帝国から独立、芸術の面でもチェコ独自の表現の気運が高まった。特にチェコのキュビズムは、絵画や彫刻に限らず建築やデザイン分野でも発展した。しかし、1938年、ミュンヘン協定によりチェコのズデーテン地域がドイツに割譲され、翌年チェコはドイツに占領される。ユダヤ系住民が多く暮らしていたチェコでも収容所が設けられて、多くの人々が過酷な環境に置かれ犠牲となった。それらの収容所の1つであるテレジン収容所の子どもたちによって描かれた絵(図Ⅱ-2-(1))は、現在まで保管されている。



図Ⅱ-2-(1) テレジン収容所で子どもが描いた学校²⁴³

引用：Kitty Brunnerová, 『Dětská kresba z koncentračního tábora』, Židovské muzeum v Praze (ポストカード)

1-2-3 社会主義時代

1945年にソ連軍の支援を得てチェコは解放され、チェコスロバキア共和国が復活する。そして共産党が政権を掌握し、社会主義時代が40年続くことになる。

1968年に始まり、市民的自由の尊重を謳った「プラハの春」は世界の注目を集めたが、ワルシャワ協定の軍により鎮圧された。その後、「正常化」体制が20年続く。1977年に、社会主義体制下のプラハの芸術家を取材した峰恭介は、チェコの代表的作家イジー・コラージを訪問した際に、1969年から国内での展覧会が禁止、72年以降は海外に作品を送ることも不可能、作品集の発行も出国も禁止、他の芸術家を訪問することさえ禁止という厳しい状況を聞き取った。「誰しも心奥では亡命を願っている」²⁴⁴という芸術家のつぶやきからは自由を求める芸術家の切実さを感じられる。

エコ スロヴァキア・ハンガリー』, 新潮社, pp.147-148

²⁴³ 作者は Kitty Brunnerová (1931-1944)。絵を指導した Dicker-Brandejsová も多くの子ども達と同様に、1944年にアウシュビッツに送られて殺害された。

²⁴⁴ 峰恭介, 1977, 「政治は芸術を弾圧できない チェコスロヴァキアの体制と美術」, 『美術手帖』, 美術出版社, 424, p.191

このような共産党政権下の40年を経て、89年に学生デモを発端とし、民主化要求運動によって体制が崩壊したのが「ビロード革命」である。希望と挫折を繰り返してきたチェコの人々にとって、暴力をともしない市民革命による民主化の達成²⁴⁵は、大きな希望と誇りをもたらした²⁴⁶。

1-3 1989年前後のチェコの教育システム

1-3-1 社会主義時代の教育システム

体制転換前までの、チェコの高等教育についての石倉の調査によれば、生産労働に直結する教育として職業教育を重視していたこと、本来、社会科学系学部を設置される「マルクス・レーニン主義学科」があらゆる大学の学部設置されたこと等の特色がある。党が人事や進学問題まで直接間接に介入し、大学の自治が失われた²⁴⁷。一方、肯定的な記憶として言及されているのは「教育と就職のスムーズな移行」²⁴⁸であり、特に社会主義時代には技術や農業系の大学が増やされ、中産階級だけでなく労働者や小農にも大学が開放された²⁴⁹。職業教育は現在のチェコでも特色の1つと言われる。

1-3-2 1989年以後の教育システムの変革の変遷

体制転換後の約20年間で、現在の教育システムを形づくる重要な改革が実施されてきた。グレガーとワルテロヴァーは、この教育改革の市民革命後の変遷を以下の4つの段階に特徴づけた²⁵⁰。

まず改革の初期、政権転覆後の数ヶ月は「脱構築」期で、教育の法的文書の脱イデオロギー化、私立等の学校の設立の促進、学校選択の自由を規定した。学校はカリキュラムの設定から入学規程、試験の内容まで扱う広範な自治を与えられた。この学校の自治が、初期段階で教育変革の本質を底上げする重要な要素となった。その他特記すべき教育内容では、ロシア語以外の外国語の教育の許可が挙げられる。しかし、改革の問題点もあり、既存の教員養成システムの崩壊や公立の就学前教育のレベルの低下、教員の国の雇用者としての地位を復元できなかったこと等が挙げられる。

教育改革の2番目の段階は「部分的安定化」期で、段階的部分的な法制的、組織的、教育的措置が進められた。未だ底上げ改革の期間であり、国の主導に先行して、私的な機構と専門家チームが中・長期の教育改革計画を準備した。その後1994年に教育・青少年スポーツ省が長期展望

²⁴⁵ なお、チェコスロバキアの連邦制は1992年まで続き、翌年チェコとスロバキアは正式に分離した。

²⁴⁶ 1-2の歴史的記述には、上記文献・論文以外に、薩摩秀登、2006、『物語チェコの歴史 森と高原と古城の国』、中央公論新社を参照した。

²⁴⁷ 石倉瑞恵、2001、*op. cit.*, pp.138-146

²⁴⁸ 越智康詞、川村光、加藤隆雄、紅林伸幸、2020、「チェコとスロバキアにおける市民性教育—学校・カリキュラムの自律性を巡る形の違いから見えてくるもの—」、『信州大学教育学部研究論集』、14、p.101

²⁴⁹ 石倉瑞恵、2001、*op. cit.*, p.139

²⁵⁰ David Greger and Eliška Walterová 2007、*op. cit.*, pp.15-18

の広範な方針を提出し、国による変革プロセスの舵取りが始まった。1990年代後半には、OECDの教育の達成に関する国際的大規模調査への関与や他のプロジェクトへの参加により、教育変革には国際的でグローバルな傾向が反映されていく。政治的なねらいと絡み合い、EU加盟への交渉と準備が教育の改革を国際化へ向かわせる力となった。

3番目の段階は「再構築」期である。カリキュラム、監督と評価、教育システムの構造等の開発は同時に同段階には至らなかったが、国の教育についての論議は順次進められた。White Book (2001) , the Long-Term Plan for the Development of Education and the Education System in the Czech Republic (2002) が政府によって承認され、後に新しい教育法 (Educational Acts 2004) によって追認された。この教育法は、就学前教育、義務教育、第3期教育、職業教育、その他の教育、教育のスタッフについての規程である。

最終段階は「履行」期で、再構築期に準備されたシステムを実行する段階である。しかし、再構築期までを主導していた政府与党の交代によって「改革の改革」がなされると、構造的改革の再定義と再形成が必要となり、改革プロセスは「連続と不連続の緊張」²⁵¹の中に置かれた。2005年に教育のフレームワークが認定され、その修正版が2007年に出されて、現在チェコの教育はこのフレームワークに基づく。

このように現在のチェコの教育におけるフレームワークが形成されるプロセスは、学校の自治拡大を原動力に旧体制からの訣別を目指した初期段階を経て、OECDやEU加盟を準備、達成し、積極的にそれらのプロジェクトに参画していくことで急速に国際化と再度ヨーロッパの枠組みに参加していく包括的な政治戦略の過程と不可分であった。

1-4 現在のチェコの教育システム

1-4-1 国の教育方針

チェコの教育法は、就学前、義務教育、後期中等教育について、2つの教育プログラムの構造を制定した。1つは、Framework Educational Programmes (FEPs) で、義務教育内容の具体的な目標、形態、期間や実施の一般的体制、特別な教育の配慮が必要な子どもの教育体制を指定する。もう1つは、School educational programme (SEP) で、各学校はFEPsと学校の状況に沿った独自のプログラムとしてSEPを作成する²⁵²。

一方、高等教育は、ヨーロッパ高等教育圏の構築を目指す大規模な教育改革ボローニャ・プロセスの影響下にある。ボローニャ・プロセスとは、学位、単位、カリキュラムの標準化と共通化により、学生の圏内移動を促し、大学の国際競争力を高めるねらいで始まった国家間の協定であ

²⁵¹ *Ibid.*, pp.17-18

²⁵² The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011, *op. cit.*, p.10

る²⁵³。チェコは、1999年のボローニャ宣言の当初から参加しており基準の達成度も高い。また、生涯教育には、EUの「Strategy of Lifelong Learning」を採用した根本方針が採用されている²⁵⁴。

1-4-2 義務教育の段階と特徴

義務教育の段階と特徴は以下の表Ⅱ-2-(1)にまとめた。

表Ⅱ-2-(1) 義務教育の段階と特徴

入学と卒業	<ul style="list-style-type: none"> ・初等教育は5年間、中等教育は4年間の basic school²⁵⁵。 ・基本的に該当年の9月1日に6歳に達している児童を受け入れる²⁵⁶が、初等教育への参加に十分な心身の発達が認められない場合、該当児は保育園 (nursery school) か basic school 内にある少人数、個別指導の準備クラスから参加。 ・重度の障がいを持つ児童は special basic school に入学可能。 ・9年間の義務教育を終了するため、すべての義務教科で基準がある。基準に達しない場合、生徒は1年あるいはそれ以上 basic school での学習を繰り返す。²⁵⁷
Basic school の2つのステージ	<ul style="list-style-type: none"> ・ステージ1 (初等教育) は1～5年で、基本的に全科目を教えるジェネラリストの教員によって授業が行われる。 ・ステージ2 (前期中等教育) は6～9年で、多くの場合2つの専門を持つ専科教員によって授業が行われる。²⁵⁸
構造や組織	<ul style="list-style-type: none"> ・都市等の学校が密集した地域と、小さな自治体における小規模校が多数。 ・通学区域には規程があるが、学校は自由に選択できる。 ・1クラスの児童数は最少17人最大30人で、2010/2011年度の平均クラス人数は20.0人。 ・同年齢でのクラス編成を基本とし、小さなコミュニティには異学年でのクラス編成を認める。 ・9月1日に年度始め、翌年8月31日が最終日。 ・2010/2011年度の授業日数は196日。1授業は45分で、週に5日実施。 ・時間割は第1ステージで18～26授業、段階的に増加して第2ステージでは28～32授業。 ・教育とは別に、学校は児童生徒の全日ケアと学校施設での趣味的な活動を提供²⁵⁹。
Basic school 以外の進路	<ul style="list-style-type: none"> ・Basic school の第1ステージを終えた大部分の児童は、第2ステージの basic school を続けるが、約1割の児童は、義務教育の異なる進路へすすむ。 ・ギムナージウム (multi-year secondary general school) は、5年間の basic school を成功裏に終えた児童が進学。ギムナージウムへの進学には basic school の6年次前にも選抜がある²⁶⁰。 ・コンサルバトリエ (conservatoire) は、音楽やダンス等の特定の能力を評価された児童が進学。
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・学習評価の一般的原理は教育法に制定される。 ・規程は、教育・青少年スポーツ省の基準とカリキュラムを尊重し、各学校の学校規約で定義。 ・連続的な評価を教員が行い、学期末にその結果がスクールレポートに要約される。 ・最も一般的な5段階評価、記述の評価、あるいはその両方を使用。最終のスクールレポートは義務教育の必修レベルに達した証明として発行²⁶¹。

²⁵³ 上別府隆男, 2015, *op. cit.*, p.65

²⁵⁴ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011, *op. cit.*, p.10

²⁵⁵ ただし、1年間の法定の就学前準備が定められている。

²⁵⁶ 保護者が入学を申し出て、児童の心身の発達が十分と認められる場合、該当年の9月～12月に6歳に達する児童も受け入れられる。

²⁵⁷ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011, *op. cit.*, pp.18-19, p.21

²⁵⁸ *Ibid.*, p.19

²⁵⁹ *Ibid.*, p.19

²⁶⁰ *Ibid.*, pp.18-19

²⁶¹ *Ibid.*, p.20

教員	<ul style="list-style-type: none"> ・小中学校の教員になるためには、通常大学の教育学部修士レベルの資格と短期間の教育実践経験が必要²⁶²。 ・中等教育²⁶³の教員では、アカデミックの修士コースの修了生も、専攻コースの教員資格を得ることができる。理論的技術的教科の教員は、専門的な高等教育機関（技術大学、農業大学、薬学部、美術アカデミー等）で修士号を得て、のちに教育に関する必修単位を追加履修し、教員の資格を得ることが多い²⁶⁴。
----	--

1-5 チェコの義務教育のフレームワーク

義務教育のフレームワークとして、チェコの教育・青少年スポーツ省は、2005年に Framework Educational Programme for Basic Education（以下 FEP BE）を承認した²⁶⁵。FEP BE は、義務教育システムに共通で不可欠なすべての事柄の規程である。主な内容は、義務教育の位置付けと特徴、義務教育のコンセプトとキーコンピテンシー、教育の領域、特別な配慮が必要な児童への教育、学校施設、義務教育就学への準備²⁶⁶について規程がある。以下、義務教育のキーコンピテンシー、教育の領域の内容について FEP BE の記述の順に沿い、要点を示す。

1-5-1 義務教育のキーコンピテンシー

FEP BE でキーコンピテンシーの定義は、「一個人の発達と社会における個人の役割にとって重要な知識、スキル、能力、態度と価値のシステム」²⁶⁷とされる。また、その特徴や位置付けを「相互に連結し、絡み合い、多機能である。学際的な特性を持ち、広汎な教育の結果としてのみ獲得される。それゆえそれらの形成と発達は、学校で行われるすべての活動の、全体の教育内容の究極の目標（aim）でなくてはならない」²⁶⁸と、教育の目指す究極的な能力概念として示す。この定義は、教育改革が 1990 年代後半から OECD と EU 加盟を視野に入れ、国際化に対応する教育体系として、キーコンピテンシーを軸とする能力概念を教育フレームワークの重要な位置に組み込んだためと考えられる。FEP BE では、義務教育段階で目指す 6 種のキーコンピテンシーを設定している²⁶⁹。

²⁶² *Ibid.*, p.21

²⁶³ secondary と post-secondary education, 日本の中学校高等学校の教育に相当する。

²⁶⁴ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011, *op. cit.*, p.25

²⁶⁵ *Ibid.*, p.20

²⁶⁶ 2007 年の修正版には、付録として障がいを持つ児童生徒への教育について規程があるが、現在は個別の指導計画へ変更されている。Martin Kaleja 2019, “Key Issues in Curriculum of Czech Institutional School Education”, *Proceedings Research Track of the 11th Biannual CER Comparative European Research Conference*. London, pp.114-115

²⁶⁷ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *op. cit.*, p.12

²⁶⁸ *Ibid.*, p.12

²⁶⁹ *Ibid.*, p.12

1-5-2 教育領域と教育フィールド

教育領域 (educational areas) は9つの主領域から構成され、各領域は1つ以上の教育フィールド (educational fields)²⁷⁰を含む。この教育フィールドが、教科へと編成され²⁷¹、各学校でカリキュラムが作成される。日本の図画工作科、美術科に相当するのは、教育領域「(7) 芸術と文化」に含まれる教育フィールドの「美術 (fine art)」である²⁷²。

1-5-3 領域横断教科

領域横断教科 (Cross-curricular subjects) は、以下の6つのテーマ領域に分かれる。FEP BE は領域横断教科を「現代の今日的課題に関わり、基礎教育と分かちがたい重要な教科」²⁷³と位置付ける。領域横断教科は義務教科であり、広汎な教育とキーコンピテンシーの形成と発達に貢献する教科である²⁷⁴。以下に、義務教育のキーコンピテンシー、教育領域と対応する教育フィールド、領域横断教科のテーマ領域を示す (表 II-2-(2))。

表 II-2-(2) チェコの義務教育のキーコンピテンシーと教育領域及び教育フィールド

義務教育のキーコンピテンシー	<ul style="list-style-type: none"> ・ラーニングコンピテンシー ・問題解決コンピテンシー ・コミュニケーションコンピテンシー ・社会と個人コンピテンシー ・市民コンピテンシー ・ワーキングコンピテンシー
教育領域 (教育フィールド)	<ol style="list-style-type: none"> (1) 言語と言語コミュニケーション (チェコ語と文学, 外国語) (2) 数学とその応用 (数学とその応用) (3) ICT (情報とコミュニケーションテクノロジー) (4) 人間と世界 (人間と世界) (5) 人間と社会 (歴史, 市民教育) (6) 人間と自然 (物理, 化学, 自然, 地理) (7) 芸術と文化 (音楽, 美術) (8) 人間と健康 (健康教育, 身体教育) (9) 人間と仕事の世界 (仕事の世界) (10) 相補的な教育フィールド (他の外国語, ドラマ教育)

²⁷⁰ educational fields の邦訳として、「教育分野」が考えられるが、field が領域とも訳されることから、「教育領域 (educational areas)」と「教育分野」と邦訳することでどちらが field か分かりにくくなる可能性がある。また文中の「分野」の言葉との区別の意味からも、本稿では educational fields を「教育フィールド」と記述する。また教育領域には、主領域に含まれず、義務ではない相補的な (complementary) 教育フィールドも規定される。

²⁷¹ 教育フィールド「美術」は、教科としても「美術」になるが、例えば教育フィールド「歴史」や「地理」は、初等教育で教科「郷土史」に含まれるなど、教育フィールドが編成され教科になる場合がある。

²⁷² The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *op. cit.*, pp.16-17

²⁷³ *Ibid.*, p.94

²⁷⁴ *Ibid.*, p.94

領域横断教科の6つのテーマ領域	<ul style="list-style-type: none"> ・個人と社会の教育 ・民主的市民権の教育 ・ヨーロッパと世界の文脈における思考への教育 ・多文化の教育 ・環境教育 ・メディア学習
-----------------	--

チェコの国による教育フレームワークはEUやOECDの理念を基礎に形づくられていることが読み取れるが、一方で、学校によるフレームワーク設定により、教育改革初期に与えられた学校の自治はいまだ強力に機能していると考えられる。越智らの調査によれば、チェコの学校は、教員人事、給料、予算配分から評価方法や教科書の採択、履修内容に至るまで100パーセントに近い自律的裁量を持つ²⁷⁵。教育内容の構成では、領域横断教科が義務教科となっており、テーマ項目から社会参加を念頭に置いた内容と読み取れる。また、児童の発達や学習成果に応じて、義務段階から幅を持った入学時期や異なる進路があるのも特徴的である。

1-6 チェコの義務課程における美術教育のフレームワーク

「美術」は、「音楽」とともに「芸術と文化」の教育領域を構成する教育フィールドと規定²⁷⁶され、その目標は教育領域「芸術と文化」にまとめて示される。

1-6-1 「芸術と文化」の定義と目標

教育領域の定義では、第一に芸術と文化は「人間の存在の不可欠な要素を反映」するものである。その上で、文化は「歴史的経験の変化の連続性」の理解に関わり、「日常生活の中でも不可欠な部分」、芸術は「理解、コミュニケーション、内外の世界と相互関係を描く特有のプロセスであり、それは芸術的手段以外の方法で定式化や伝達ができないもの」とされる²⁷⁷。目標は以下のように設定されている（表Ⅱ-2-(3)）。

²⁷⁵ 越智康詞，川村光，加藤隆雄，紅林伸幸，2020，*op. cit.*，p.88

²⁷⁶ 相補的な教育フィールドであるドラマ教育を追加することもできる。

²⁷⁷ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *op. cit.*, p.68

表Ⅱ-2-(3) 教育領域「芸術と文化」の目標

児童生徒を次の項目へと導き、主要なコンピテンシーの形成と発達に焦点を当てる。

- ・芸術を理解の特定の形式として理解し、芸術の言葉をコミュニケーションの独自の手段として使用する
- ・芸術と文化を人間の存在の不可分の一部として理解する、相互関係を理解する、個々の主観的な知覚、感情、経験、想像に基づいて作品を創作することによって学ぶ、創造的な可能性を伸ばし、自身の表現とニーズを養う、価値の階層を形成する
- ・芸術創造のためのオープンでインスピレーショナルな傾向を共同で創り出す、より広い社会的および文化的文脈の中で芸術的価値を理解し認識する、過去と現在の多様な文化的価値観、多様な個人や国、民族の文化的表現とニーズに寛容なアプローチを維持する
- ・独立した個人として自身を意識するようになる、積極的にステレオタイプを克服し、感情的な生活を豊かにする、世界へ創造的にアプローチする
- ・創造的なプロセスに個人的に参加し、このプロセスを、多様な世界に対する個人的な経験や態度を発見し表現するための方法として理解する²⁷⁸

美術教育分野への言及では、基礎教育レベルでの創造的な活動を「児童生徒の知覚性の発達 (Developing the perceptiveness of the pupils' senses)」「主観的な観点の適用 (Applying a subjective viewpoint)」「コミュニケーションのインパクトの検証 (Verifying communicative impact)」²⁷⁹の3観点に基づく活動として定義する (表Ⅱ-2-(4))²⁸⁰。

表Ⅱ-2-(4) 創造的な活動の3観点

創造的な活動の観点	構成される活動
児童生徒の知覚性の発達	現実の知覚への個々の感覚の関与を認識する能力、適切な表現手段の選択と使用におけるこれらの経験の影響に気づく能力を発達させる活動
主観的な観点の適用	視覚表現 (visual expression) ²⁸¹ の作品を創造し、知覚し、そして解釈する際に、自身の経験の気づきと適用に向けて児童生徒を導く活動
コミュニケーションのインパクトの検証	自身の視覚芸術作品 (visual artworks) や他のイメージメディアの作品をうまく応用するための新しいユニークな可能性を模索したり、コミュニケーションをとりながら、視覚芸術作品 (visual works of art) を創造できるようにする活動

1-6-2 美術教育の内容

²⁷⁸ *Ibid.*, p.69 の記述をもとに筆者が翻訳した。

²⁷⁹ *Ibid.*, p.69

²⁸⁰ *Ibid.*, p.69 の記述をもとに筆者が翻訳、まとめた。

²⁸¹ 視覚表現 (visual expression)、視覚芸術作品 (visual artworks / visual works of art)、視覚芸術表現 (visual artistic expression) の記述には全般的な造形表現が含まれているため、必ずしも視覚に特化した表現を指すわけではなく、日本で使われる造形表現の意味に近いと考えられる。

教育フィールド「美術」の内容（章末資料Ⅱ-(1)、章末資料Ⅱ-(2)）²⁸²は、ステージ1とステージ2の2段階に設定される。内容は、「期待される成果」と「教科の重要点」から構成され、ステージ1の期待される成果は、期間1（1～3学年）と期間2（4、5学年）に分かれる。

教科の重要点は、「感覚的知覚の発達」「主観的な観点の適用」「コミュニケーションのインパクトの検証」に分けられており、これらは教科領域の定義説明で創造活動を構成する3観点と一致する。ステージ1とステージ2を通し、この3観点は統一されており、観点ごとに3～4つある項目の記述もほぼ統一されている。

項目の記述は、ステージ1からステージ2へ段階が上がると、扱われる視覚芸術表現（visual artistic expression）の要素、種類、関係性等が増加し、複雑化する。

例えば、ステージ1で挙げられている表現の要素「線、形、ボリューム、光と色の質、質感」は、ステージ2では「2次元と3次元、時間」の要素が加わる。要素間の関係もステージ1では「類似性、コントラスト、リズム」から、ステージ2では「動的变化、構造」が加わり、より複雑になる。ステージ1の「主観的な観点の適用」では、表現の違いを認識し、選択、適用することや、自身の感覚的空想的な主観を表現に適用することが挙げられ、ステージ2では、自身の表現に選択、適用した主観の「解釈」までが含まれる。また、表現へのアプローチでは、「シンボリック、合理的-構築的、表現的」の記述が増え、創造活動でも「省察」「意識的な適用」が必要とされる。ステージ1の「コミュニケーションのインパクトの検証」では、比較と個人的な解釈を中心に身近な人々への説明、ステージ2では、多様な解釈の出現や「比較の基準、推論の理由」等、より高次の検証と「歴史的、社会的、文化的な文脈」という、より広い領域からのアプローチが必要とされる。

期待される成果は、上記の教科の重要点が具現化した児童生徒の姿として示される。

ステージ1の期間1では、視覚芸術表現の要素を特定、列挙する。それらの要素を使用し、自身の生活経験を表現する、自分なりの芸術表現の解釈をする等の姿が挙げられる。ステージ1の期間2では、視覚芸術表現の要素の特定と、その関係性に基づく比較、表現の活動ではインスタレーションとパフォーマンスアートへのアプローチ、コミュニケーション上のインパクトの考慮が発展的に提示される。ステージ2では、扱われる視覚芸術表現の要素は最も広い範囲となる。また、変化や関係性の中に発見される現象やプロセスを捉える、自身の表現のインパクトを既存の表現と比較し評価する等、表現活動の過程や関係性に着目し、批判的に省察する点に重きが置かれる。内容についても感覚的、主観的インパクトに加え、「社会的でシンボリックな内容」、「歴史的な文脈」等、芸術文化の多様な側面と関係性から解釈が求められる。また、パブリック

²⁸² The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *op. cit.*, pp.73-75 の記述をもとに筆者が翻訳、表にした。

レゼンテーションやメディアプレゼンテーションなど、コミュニケーションの検証で想定される参観者はより広がる。

1-7 チェコの美術教育フレームワークの特徴

チェコの教育システム構築の背景、現在の教育システム、教育のフレームワークを概観し、美術教育のフレームワークの構造や記述内容を整理し、要点を確認してきた。その上で、チェコの美術教育のフレームワークから読み取れる特徴として次の3点を挙げる。①プロセス、文脈、省察の重視、②現代美術への接続性、③コミュニケーションへの参画ツールとしての美術の適用、である。

1-7-1 プロセス、文脈、省察の重視

まず、①プロセス、文脈、省察の重視についてである。チェコの教育フィールドの「美術」の活動は、日本のような表現と鑑賞という分類をしていない。創造的な活動で重視する3観点として、「感覚的知覚の発達」、「主観的観点の適用」、「コミュニケーションのインパクトの検証」が挙げられており、プロセスの中での行為やそこで培われる資質能力と関連付けられた教科の重要点と捉えられる。また、活動や作品の省察も重視されている。ステージが上がるにつれ、自身の感覚や主観がどのように表現に影響したか、表現が、既存の表現とどのように関係しているか、歴史的な文脈との関連やコミュニケーションへの効果の検証など、主観を反映した表現をさらに解釈したり、より広い文化の文脈で捉えるような省察が求められる。

1-7-2 現代美術への接続性

②現代美術への接続性では、ステージ1の期間2から、現代美術の表現方法やアプローチについて明記されている。具体的には、インスタレーション、パフォーマンスアート、ステージ2では、デジタルメディアの活用や音楽やドラマ等、他の芸術分野の考慮も含まれる。

伝統的な美術では、土地に根ざした素材や技術の継承やその洗練が目指されるが、現代美術は前史の美の価値観を乗り越えようとする表現があり、必ずしも「美」や「善」の範疇に収まるものばかりではない。チェコのフレームワークには、美術は「勇気を持って」²⁸³参加するものと記述される。美術の活動に参加することは、挑戦であり、「ステレオタイプを乗り越える」²⁸⁴ことが必要とされる。多様な他者との共存と軋轢を経験してきたチェコの歴史を鑑みれば、自らの文化アイデンティティは、連綿と続いてきた伝統というより、その獲得に立ち上がらねばならないようなものであった。それゆえ、芸術が負う価値は美や善だけではなく、コンフリクトを孕む現状への意思表示としても機能してきたと言えるのではないか。

²⁸³ *Ibid.*, p.69

²⁸⁴ *Ibid.*, p.69

その例の1つとして、チェコの首都プラハのヴァーツラフ広場には、聖人ヴァーツラフ4世を象った彫像が設置されている（図Ⅱ-2-(2)）。ヴァーツラフ広場のこの彫像は、チェコ市民の国民的シンボルとも言えるもので、その前でチェコスロバキアの独立が宣言され、「プラハの春」や「ビロード革命」の舞台となった、政治的な抗議や集会の象徴的な場所である。現在でも台座を含め5メートルを超えるこの彫像は、国立博物館の正面にあり、市民や観光客から待ち合わせ場所として親しまれている。

そして、広場の彫像から徒歩で5分もかからない場所にあるルツェルナ宮殿に設置されているのが、現代アーティスト、デビット・チェルニー（David Černý）による聖ヴァーツラフの像である（図Ⅱ-2-(3)）。天井から吊り下げられた死んだ馬に乗った聖ヴァーツラフ像は、明らかにヴァーツラフ広場の国民的シンボルの辛辣なパロディである。2000年にこの場所に設置された像は、国民が勝ち取った自由を象徴する像を、馬をひっくり返した不合理な像につくり変えることで、自明とみなされている民主主義の「善」に疑問を投げかけているようである²⁸⁵。

このように、国民的アイコンを皮肉るようなチェルニーの像は、チェコの人々に複雑な政治状況の変遷と現状への疑問を喚起させるインパクトを持つのである。

1-7-3 コミュニケーションへの参画ツールとしての美術

上記のような現代美術との接続性と関連し、教育フィールドの重要な部分を占めるのが、コミュニケーションへの参画ツールとしての美術の適用である。児童生徒は、自分自身の感覚や主観と表現との関係を省察するとともに、芸術表現にどのようなコミュニケーション上のインパクトがあるのかを検証する。そのような過程を通して期待されるのは、勇気を持ってコミュニケーションに関与し参画していくことである。

ここまで1989年以降を中心に、チェコの教育改革を概観し、教育システムやフレームワークの基本的な内容を整理し、美術教育のフレームワークについて検討してきた。そのなかで、チェコという国の歴史的社会的あるいは政治的な文脈において、例えばヴァーツラフ広場とルツェルナ宮殿の2つの彫像が示すように、美術が果たしてきた役割の特徴に、現状への抗議とともに、正解を定めることが難しいコンフリクトに向き合う不条理の表現がある。そのようなチェコの美術へのまなざしが、美術教育のフレームワークの「コミュニケーションのインパクト」や「勇気を持って」等の記述や、美術教育のフレームワークから読み取れる特徴として抽出した①プロセス、文脈、省察の重視、②現代美術への接続性、③コミュニケーションへの参画ツールとしての美術の適用に少なからず反映されていると考えられる。

²⁸⁵ ただし、この作品に関するアーティスト本人からの公なコメントは出されていない。また、チェコ共和国カレル大学の Marie Fulková は、兵庫教育大学の講演（2019年1月23日「チェコのビジュアルリテラシー教育について」）で両ヴァーツラフ像について取り上げた。



図Ⅱ-2-(2) ヴァーツラフ広場の聖ヴァーツラフ像（筆者撮影）



図Ⅱ-2-(3) ルツェルナ宮殿の聖ヴァーツラフ像（筆者撮影）

2. 日本の美術教育を規定する枠組みの特徴

本項では、前項で整理したチェコ共和国の美術教育フレームワークの内容と比較するため、日本の教育制度と学習指導要領の変遷、日本の美術教育の変遷、現在の教育システムと義務教育、現在の義務教育における美術教育を規定する枠組みの概要を確認する。義務教育と美術教育については、小学校での普通教育に関する部分を中心に示す。

2-1 日本の教育制度の変遷

近代以前、庶民のための教育は、家庭や私塾、寺院等で行われていた。近代社会を形成して行った欧米諸国に倣い、日本においても明治維新後、近代国家の基盤形成のため、公教育制度を実現しようとする動きが現れる。以下、明治5年の「学制」発布以降の日本の教育制度の変遷を追っていく。

2-1-1 「学制」による教育制度の始まり

わが国では、1872年（明治5）の「学制」の発布により近代学校教育制度が始まった。近代国家の基礎を築くため、身分や貧富の違いによらず、すべての国民が同等の教育を受ける必要があり、それゆえ「学制」には学校教育を推進する大きな役割が担わされた。フランスの学校制度に倣った学区制を基本とし、全国民を対象とする初等教育を主眼とした制度であった。しかし、先進国の学校形態や授業料の徴収等の拙速な制度の導入による庶民への負担が学校の設置や学校教育に対する困難や不満を生み、就学率はなかなか伸びなかった。

このため、文部省は1879年（明治12）に「教育令（自由教育令）」を公布した。「自由教育令」とも呼ばれた教育令は、アメリカの自由主義的な教育制度を参考に、各地方の実情に応じ教

育振興を図る、地方分権を重視した制度であった。しかし、自由教育令はかえって混乱を生み、就学率を低下させた。また、知育重視の欧米型の教育に対し、伝統的な価値観や慣習を重視する立場からの批判も挙がるようになる。

2-1-2 義務教育制度の確立と戦前の教育の方向付け

そこで、政府は1880年（明治13）「教育令」を改正し、教育政策を転換した。改正された教育令では、天皇国家における国民道徳を重視し、国家による統制を強化した。町村に対し、厳しく小学校設置義務を規定、また「小学校教員心得」、「学校教員品行検定規則」（1881年（明治14））により、教員の資格・資質を厳格に定めた。

1885年（明治18）に内閣制度が発足、初代の文部大臣に森有礼が就任し、富国強兵の国家目的に向け、国家主義的な観点から教育制度改革を進める。1886年（明治19）に公布された「小学校令」は、わが国最初の義務教育法と言われ、尋常小学校3年から4年の修業を義務と定めた。1890年（明治23）には「教育ニ関スル勅語」が發布され、「天皇制国家を基礎とした、儒教主義に基づく国民道徳」²⁸⁶が示され、戦前の学校教育を大きく方向付けた。続く1890年（明治33）の「小学校令」改正により、義務就学が明確化され、さらに市町村立尋常小学校の授業料を無償とする義務教育無償を実現した。1907年（明治40）の小学校令改正では就業年限が6年に延長され、就学率は1909年（明治42）に98%に達した。

2-1-3 戦時体制下での学校教育

大正期の1917年から1919年には、臨時教育会議が設置され、教育制度の整備、拡充が検討された。1924年には「国家思想の統一、国民道徳の徹底、軍隊式教育の導入」²⁸⁷等、国家体制の強化を睨んだ教育施策が文政審議会で建議された。

昭和期になると、教育政策における軍国主義的、国家主義的な傾向が強まっていく。1941年（昭和16）に「国民学校令」が交付され、小学校の名称が国民学校に変更される。国民学校では、「皇国ノ道」に則って国家に有用な人物を育成するため、国民を「錬成」することを目的とした。国民学校の義務教育は8年に延長され、中等教育段階の学校教育でも、すでに制度化されていた青年学校における男子の義務教育年限を5年と定めた（1939年（昭和14））。1945年（昭和20）には、学校教育は機能停止状態となり、日本は敗戦を迎える²⁸⁸。

2-1-4 戦後学校教育の再建

1945年、ポツダム宣言を受諾し終戦を迎えた日本では、連合国軍の占領体制の下、教育を民主化させる改革が進められる。GHQ（連合国軍総司令部）は、日本の戦時体制下における軍国

²⁸⁶ 安藤忠、2013、「第1章教育政策と教育行政の基本原則」、安藤忠、壽福隆人（編）、『教育政策・行政』、弘文堂、p.15

²⁸⁷ *Ibid.*, p.16

²⁸⁸ *Ibid.*, pp.16-17

主義や行き過ぎた国家主義を廃し、民主的な教育体制への変革を進めるため、4つの重要な指令を発した。1つ目は、「日本教育制度に対する管理政策に関する指令」で、日本の教育制度から軍国主義、度を越した国家主義の要素を廃すため、教育内容の修正や教育関係者の処置、教育課程の編成について示した。2つ目は、「教員及び教育関係官の調査・除外・認可に関する指令」で、軍国主義、度を越した国家主義の思想をもつ者や軍に属する者が教職に就かないよう要求した。この指令によって全国で教員の適格審査が行われた。3つ目は、「国家神道・神社神道に対する保護の禁止に関する指令」で、神道宗教に関する建物や行事、国定教科書等の記述、書物等が学校教育から一掃された。また、天皇の崇拜や神格化も禁じられた。4つ目は、「修身・日本歴史および地理の授業停止に関する指令」で、軍国主義、超国家主義的観念が多く織り込まれていた修身、日本歴史、地理の教科の授業を中止し、教科書等が回収された。1947年には、これらの3教科を統合した社会科が登場する²⁸⁹。2度にわたり、アメリカから来日した米国教育使節団が提出した「米国教育使節団報告書」は、6・3・3制の学校制度、9ヵ年の義務教育、男女共学、地方分権の教育委員会制度等、日本の戦後教育改革に大きな影響を与えた²⁹⁰。

2-1-5 戦後の教育改革

戦後の教育改革では、1947年に公布された教育基本法（旧）は、「教育の機会均等」、「9年制の義務教育」、「男女共学の公認」、「公共性としての学校の性格」、「教員の身分保障」等の根本原則を明示した²⁹¹。この教育基本法（旧）を基に、「学校教育法」、「社会教育法」、「教育委員会法」等が成立し、戦後の教育制度を規定した²⁹²。特に大きな改革として、学校体系を6・3・3の単線型の編成へ、国民学校を小学校の名称に改め、小学校を6年制の学校とした。6・3・3制の開始時には中等教育に混乱があったが、小学校卒業生がすべて中学校に入学する制度となり安定していく。3つの種別があった中等学校は単一の3年制高等学校に改められた。旧制の多様な高等教育機関は4年制の新制大学を基本とし、2年制の短期大学、大学院も設けられた。それまで師範学校だけで行ってきた教員養成は、教員免許状を取得する制度へ改められ、教員養成を主とする学部や大学以外にも、必要とする単位を取得すれば教員免許状を得られる開放的な制度となった。また、盲学校、聾学校、養護学校の制度によって教育の機会均等の保障に向けても戦後教育は大きく前進した²⁹³。

²⁸⁹ 関川悦雄, 2013, 「第5章 戦後教育改革後の教育政策と行政」, 安藤忠, 壽福隆人(編), 『教育政策・行政』, 弘文堂, pp.116-119

²⁹⁰ 安藤忠, 2013, *op. cit.*, p.18

²⁹¹ 関川悦雄, 2013, *op. cit.*, p.123

²⁹² 文部科学省ホームページ, 「新制度の整備・充実」(最終アクセス 2021年8月5日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317572.htm

²⁹³ 文部科学省ホームページ, 「戦後の教育改革」(最終アクセス 2021年8月5日)

国定制であった教科書は、民間が編集し、文部科学省が検定する制度に移行した。教科書の検定や学習指導には教育内容の基準が必要となり、昭和 22 年に、学習指導要領が試案として発表される。そして、昭和 33 年の告示以降、約 10 年ごとに改訂を重ねてきた学習指導要領は、わが国の教育課程の基準として、社会の状況や求められる人材の要請を反映しながら現在まで至っている。

2-2 学習指導要領の変遷

日本の義務教育のフレームワークに相当するのは、教育課程の基準を国が示す学習指導要領である。およそ 10 年ごとに改訂されながら現在に至る学習指導要領は、社会の動向や教育課題を反映してきた（章末資料Ⅱ-(3)）。

その最初となるのは 1947 年（昭和 22）, 第二次世界大戦後の占領下で、仮の教育課程となる「学習指導要領試案」が發布された。米国の教育課程の基準を参照し、それまでの伝統的な教育内容を系統的に学ぶ教育から、学習者の興味や問題から出発し、自主的な学習を重視する「経験主義（経験カリキュラム）」への転換が目指された。1958 年（昭和 33）の改訂では、「試案」が取れて「学習指導要領」として告示され、高度経済成長に向かう日本では、社会が求める人材育成の要請が高まり、経験主義の方向を改め、基礎学力の充実や科学技術教育の向上が重視された。1968 年（昭和 43）の改訂では、教育課程における教育内容や授業時数が量的なピークを迎えるが、その後、児童生徒の理解が追いつかない「詰め込み」教育への批判が起こる。この批判を受けて、1977 年（昭和 52）の改訂では、教育内容の精選による授業時数の削減等を通して「ゆとりと充実」を目指した。続く 1989 年（平成元）の改訂を経て、1998 年（平成 10）の改訂では「生きる力」の育成が示され、総合的学習の時間の新設と学校週 5 日制への対応のため、さらにこれまでの授業内容を扱う授業時数を削減した。しかし、授業時数削減による学力低下の懸念を受け、2003 年（平成 15）には学習指導要領に示していない内容も指導できることを明確化する等、一部改正が行われ、2008 年（平成 20）の改訂では、削減した授業時数の回復や各教科等での言語活動の充実、小学校外国語教育の導入を示し、「ゆとり」か「詰め込み」かの二元論を超えた「確かな学力」の育成を目指す見直しを行った。2015 年（平成 27）には道徳の「特別の教科」化にかかわる一部改正が行われた。

現在の教育課程の基準となっている 2017 年（平成 29）の改訂では、「生きる力」の育成や「確かな学力」等の枠組みを引き継ぎながら、資質・能力を三つの柱で整理し、社会に開かれた教育課程の必要を示した。人工知能の飛躍的進化や先端技術の高度化による Society 5.0 と呼ばれる未知の社会へ向け、人間の強みを発揮する力として「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」

が掲げられた²⁹⁴ ²⁹⁵。

2-3 日本の美術教育の変遷

次に、日本の美術教育の変遷を見ていきたい。初等教育における美術教育を中心に、教科書や学習指導要領の変遷、主要な出来事を追いながら日本の美術教育の歴史的展開を概観する。金子一夫は、図画工作科の教育史を、①明治期図画・手工科時代、②大正・昭和戦前期図画手工時代、③戦後前期図画工作科時代、④戦後後期図画工作科時代、と大きな4区分に分け、それぞれの区分の中でさらに細分化した時代を設定している²⁹⁶。以下、金子による4つの区分に沿い、日本の美術教育の変遷を要約する²⁹⁷ ²⁹⁸。

2-3-1 明治期図画・手工科時代

学制が發布された明治5年(1872)、ウィーン万国博覧会に向けた出品区分目録に「美術」の日本語が初めて登場する²⁹⁹。「美術」という概念及び教育制度の西洋からの移入とともに、日本の美術教育の形成、整備が進められていくことになる。「鉛筆画時代(幕末～明治20)」と分類された時代、西洋の図画手本等を参考に作成した手本画を模写する「臨画」が主要な教育方法であった³⁰⁰。1876年に開校した工部美術学校で、アントニオ・フォンタネージ(Antonio Fontanesi)に学んだ画家のうち、浅井忠と高橋源吉は『小学画帖』の絵を担当し、小山生太郎は東京市販学校の校長、伊沢修二のもとで図画科の整備に携わった³⁰¹。

明治10年代には、急速に行われた西洋化の反動として、日本画的内容を指す毛筆画が図画教育に導入される。「毛筆画時代(明治21～明治34)」は、東京大学のアメリカ人教師アーネスト・フェノロサ(Ernest Fenollosa)とその教え子である岡倉覚三(天心)によって、日本固有

²⁹⁴ 大橋功, 2018, 「第5章 教育課程と美術教育」, 新関伸也, 松岡宏明, 藤本陽三, 佐藤賢司, 鈴木光男, 清田哲男(編著), 『美術教育概論(新訂版)』, 日本文教出版, pp.34-36

²⁹⁵ 合田哲雄, 2019, 「第6章 教育課程行政 —学習指導要領を「使いこなす」ということ—」, 汐見稔幸, 奈須正裕(監修), 『教育制度を支える教育行政』, ミネルヴァ書房, pp.80-82

²⁹⁶ 金子一夫, 2019a, 「第3章 美術科教育の歴史」, 佐藤洋照, 藤江充(編著), 『図画工作科指導法研究』, 日本文教出版, pp.29-42

²⁹⁷ 歴史的事実の確認のため、以下の著書も参照した。金子一夫, 2003, 『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』, 中央公論美術出版, pp.129-246 赤木里香子, 2000, 「9 図画工作科教育の歴史」, 宮脇理(監修), 『小学校図画工作科指導の研究』, 建帛社, pp.199-221

²⁹⁸ 金子による①明治期図画・手工科時代, ②大正・昭和戦前期図画手工時代, の要約においては、金子が設定する細分化された時代の名称を援用した。③戦後前期図画工作科時代, ④戦後後期図画工作科時代, の要約においては細分化された時代の名称は使用せず要約した。また、金子による④戦後後期図画工作科時代では平成10年改訂小学校学習指導要領までが扱われている。平成10年改訂小学校学習指導要領後の記述は筆者による。

²⁹⁹ 赤木里香子, 2000, *op. cit.*, p.199

³⁰⁰ 金子一夫, 2019a, *op. cit.*, p.31

³⁰¹ 赤木里香子, 2000, *op. cit.*, pp.201-202

の美術を推進する運動が1つの契機となり興隆した。フェノロサは、美術における「観念の実現」を重視し、「線・濃淡・色彩という形式的要素、そして構成力、技術力」によるカリキュラムを構想した。文部省によって設置された図画取調掛が明治20年に東京美術学校となり、卒業生が毛筆画の教員となり、全国に広まった³⁰²。

明治30年代、教育制度の整備が進み、就学率も向上した小学校の図画科では、普通教育にふさわしい美術教育の方法の模索が始まった³⁰³。「教育的図画時代（明治35～大正6）」³⁰⁴には、国定教科書である『新定画帖』（正木直彦、白浜徹、阿部七吉三吉ほか編纂）が発行された³⁰⁵。

2-3-2 大正・昭和戦前期図画手工時代

「自由画時代（大正7～15）」には、画家の山本鼎を中心として「自由画運動」³⁰⁶が起こった。山本の提唱により開かれた長野県の神川小学校での児童自由画展は、全国的な展覧会の広がりへと波及していく。山本の手本を用いずに描かせる自由画に対し、鑑賞や模写による「美術の美」を学ぶ必要や、実用性や科学も含む図画教育の必要等の反論もあったが、自由画の影響は大きく、高等小学校の図画科の必修科目復帰³⁰⁷や図画教育議論の水準の上昇等への貢献も指摘される³⁰⁸。

学校教育における工作・工芸教育は、明治19年（1886）に高等小学校の加設科目、師範学校での必修科目である「手工」として始まった。その後、尋常小学校での加設科目（明治23（1890））³⁰⁹、高等小学校での必修科目（大正15年（1926））と位置付けを変えていく。また、大正12年（1923）には、小学校教師たちによって設立された創作手工協会が、自由画だけでなく手工の創作性も主張した³¹⁰。

「脱自由画時代（昭和2～12）」には、児童の生活を描き、精神世界を表すような「想画」「思想画」³¹¹が提唱された。文部省は、児童の発達段階を考慮した国定図画教科書『小学図画』（昭和7～9）を発行したものの採用は少なく、民間が発行する私教科書がこの時期の図画教育研究をリードした。また、ドイツで1919年に設立されたバウハウスによる形態や色彩等の造形要素、素材体験等による総合的な芸術の基礎教育は、日本にも大きな影響を与えた。特に、建築家の川

³⁰² 金子一夫，2019a, *op. cit.*, pp.31-32

³⁰³ 赤木里香子，2000, *op. cit.*, pp.206-207

³⁰⁴ 金子一夫，2019a, *op. cit.*, p.32 では明治35年から大正6年を「教育的画時代」、同期間を、金子一夫，2003, *op. cit.*, pp.163-171 では「教育的図画時代」としている。本稿では後者を用いる。

³⁰⁵ 金子一夫，2003, *op. cit.*, pp.167-168

³⁰⁶ 金子一夫，2019a, *op. cit.*, pp.33-34

³⁰⁷ 赤木里香子，2000, *op. cit.*, pp.211-212

³⁰⁸ 金子一夫，2019a, *op. cit.*, p.34

³⁰⁹ 赤木里香子，2000, *op. cit.*, p.205

³¹⁰ *Ibid.*, pp.212

³¹¹ 金子一夫，2019a, *op. cit.*, p.34

喜多煉七郎は、武井勝夫との共著により『構成教育大系』を出版し、「構成教育」を普及させた³¹²。

「戦時下芸能科図画・工作時代（昭和13～20）」には、日中戦争に伴い、戦時体制に対応する教育の転向が求められた。1941年（昭和16）の国民学校令により、教科が再編され、図画と工作は芸能科に含まれた。教科の目的は「国民的情操の醇化、想像力や鑑賞能力の養成」³¹³と、戦後の教育理念に近づいたが、当時の教科書には戦時色が濃い題材が多く、目的と実践は乖離していた。

2-3-3 戦後前期図画工作科時代

戦後、教育の民主化は、連合国軍の占領下でアメリカの影響を強く受けながら進められた。昭和21年の文部省通牒により芸能科図画と芸能科工作の教科書は使用禁止となり、連合国軍司令部（GHQ）の民間情報教育局（CIE）の指導を受け、芸能科図画と芸能科工作は統合され、図画工作科となる。昭和22年の「学習指導要領図画工作編（試案）」を経て、昭和26年に「学習指導要領図画工作編（試案）」が改訂された。小学校では生活に役立つ造形能力育成の考えが特徴で、「描画、色彩、図案、工作、鑑賞」³¹⁴の内容項目が設定された。

日本は、昭和27年に独立を回復し、この時期には、民間の美術教育団体が多く誕生した。なかでも、美術評論家の久保貞次郎が中心となった「創造美育協会」は、戦後の美術教育に大きな影響を与えた。「創造美育協会」は、フロイト系の理論を参照しながら、子どもが本来持っている創造力を美術によって「抑圧から解放する」ことを主張した³¹⁵。「創造美育協会」が支持を広める一方で、生活画により現実社会の認識を重視する「新しい画の会」や、「生活綴り方」の系譜にある「日本教育版画協会」等の団体も設立され、研究や実践を進めた。また、バウハウスの創設者であるワルター・グロピウス（Walter Gropius）の来日後、昭和30年（1955）に設立された「造形教育センター」では、造形要素による系統的な指導を重視する等、様々な民間の美術教育団体が活発に活動し、論議を繰り広げた。このような運動の成果は、昭和33年の学習指導要領にも反映された。教育課程の基準としての性格を明確化した昭和33年以降の学習指導要領図画工作編における内容構成は、章末資料Ⅱ-(4)に示す。この年に中学校の図画工作科は、技術科の新設に伴い、美術科と改称し、芸術表現的な内容に絞った内容となる³¹⁶。

³¹² 金子一夫, 2003, *op. cit.*, p.193

³¹³ 金子一夫, 2019a, *op. cit.*, p.36

³¹⁴ *Ibid.*, p.37

³¹⁵ *Ibid.*, p.38

³¹⁶ *Ibid.*, p.39

昭和 43 年には学習指導要領が告示され、美術教育で系統的な内容整備が進められ、「絵画、彫塑、デザイン、工作、鑑賞」の 5 領域が定められた³¹⁷。

2-3-4 戦後後期図画工作科時代

昭和 52 年に告示の学習指導要領で、図画工作の低学年に「材料から発想への方向性をもつ活動」として「造形的な遊び」が新設された。「造形的な遊び」の題材には、同時代の現代美術の影響も指摘される³¹⁸。昭和 52 年の学習指導要領では、領域は表現と鑑賞の 2 つになり、表現は低学年で「造形的な遊び」、「絵や立体で表す」、「使うものをつくる」、中学年では「絵で表す」、「立体で表す」、「使うものをつくる」、高学年では「絵で表す」、「彫塑で表す」、「デザインしてつくる」の 3 つの活動で示された。鑑賞は表現の指導に付随して行う原則が示され、一時、独立した鑑賞授業は行われなくなる^{319 320}。

平成元年の学習指導要領で「造形的な遊び」は、「造形遊び」となり、中学年まで拡大された。高学年の「彫塑で表す」が「立体へ表す」へ変更され、全学年に「つくりたいものをつくる」が配置された。高学年で独立した鑑賞の指導が再び可能になったことも特徴である³²¹。

平成 10 年の学習指導要領では、「楽しい造形活動（造形遊び）」が高学年まで拡大された。すべての学年で独立した鑑賞授業が可能になり、鑑賞活動の充実が図られた。「絵に表す」、「立体に表す」、「つくりたいものや工作に表す」は、「絵や立体に表したり、つくりたいものや工作に表したりする」へ統合された³²²。

続いて、平成 18 年（2006）の教育基本法の改正、平成 19 年の学校教育法の改正を受け、平成 20 年（2008）の学習指導要領が告示された。「生きる力」の理念共有や、「確かな学力」の育成を示し、基礎的・基本的な知識・技能の習得やその活用を求めた。図画工作科の内容改訂の特徴には、〔共通事項〕の新設、言語活動の充実等が挙げられる。

³¹⁷ *Ibid.*, p.40

³¹⁸ ただし、1986 年から 1994 年にかけて文部省教科調査官及び視学官を勤め、昭和 52 年、平成元年の学習指導要領の改定にかかわった西野範夫は、当時「観察的な表現が主流」の授業を問題視し、「子ども主体の表現」として造形遊びを教育課程に取り入れるにあたり、現代美術からの影響を否定している。西野によれば、昭和 52 年の「造形的な遊び」の構想の背景として、効率性や確実性を求めた近代社会の構造を反映した教科の指導内容の過多の問題があり、「子どもがゆとりをもって自ら学ぶ必要」として「ゆとり教育」の要請があった。西野は、「子どもは、自分で感じ、考えて判断できる有能な存在なのだから、そういう子どもという存在を大切にしていこう」という「ゆとり教育」の意図を踏まえ、「子どもの行為の論理」に基づく造形遊びを構想したと後年のインタビューで語っている。（「美育インタビュー」、2012、穴澤秀隆（編）、『美育文化 5 月号』、美育文化協会、pp.7-8）

³¹⁹ 金子一夫、2019a, *op. cit.*, pp.40-41

³²⁰ 金子一夫、2003, *op. cit.*, p.229

³²¹ *Ibid.*, p.237

³²² *Ibid.*, p.245

平成 29 年には、現行の学習指導要領が告示された。「生きる力」や「確かな学力」等の前回の改定の基本方針を引き継ぎつつ、「主体的・対話的で深い学び」によって「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」の資質・能力育成を図る授業改善，「社会に開かれた教育課程」の実現に向けたカリキュラム・マネジメントの充実等が示された。図画工作でも，従来の表現と鑑賞の領域を維持しつつ，教育内容が 3 つの資質・能力の観点から再整理された。

2-4 現在の日本の教育システム

2-4-1 国の教育方針

日本の学校教育法に規定されている学校は幼稚園，小学校，中学校，義務教育学校，高等学校，中等教育学校，特別支援学校，大学，高等専門学校である。学校制度の一般的な区分では，初等教育，中等教育，高等教育の段階に区切られ，義務教育の年限に対応するのは，初等教育から中等教育の前期までである。法規定上の初等中等教育の特徴として，教育課程を文部科学大臣が定めること，学校教育法施行規則や学習指導要領によって教育課程の構成や授業時数，教育課程の基準が定められていることがある。また，小学校においては教科書の使用が義務付けられており，この規定は，中学校等においても準用されている³²³。

2-4-2 義務教育の段階と特徴

義務教育の段階と特徴は，以下の表Ⅱ-2-(5)にまとめた。

表Ⅱ-2-(5) 義務教育の段階と特徴

入学と卒業	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者は，子どもに小学校³²⁴ 6 年間，中学校³²⁵ 3 年間の教育を受けさせる義務を負う³²⁶。 ・就学年齢は，小学校等で「満 6 歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから，満 12 歳に達した日の属する学年の終わりまで」，中学校等では小学校等の課程を「修了した日の翌日以後における最初の学年の初めから，満 15 歳に達した日の属する学年の終わりまで」³²⁷。 ・義務教育の就学で続いてきた年齢主義の緩和に向け，「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」³²⁸を交付（2016 年）。夜間や特別な時間等に授業を行う等，年齢や国籍等にかかわらず教育を受ける機会を確保する責務が定められた。
-------	--

³²³ 文部科学省ホームページ，「教科書とは」（最終アクセス 2021 年 1 月 27 日）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm

³²⁴ 義務教育学校の前期課程，特別支援学校の小学部を含む。

³²⁵ 義務教育学校の後期課程，特別支援学校の中学部等を含む。

³²⁶ 憲法第 26 条第 2 項

³²⁷ やむを得ない事由により就学困難と認められる者の保護者に対しては就学義務の猶予あるいは免除が認められる。初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室，（登録平成 28 年 11 月），文部科学省ホームページ（最終アクセス 2021 年 1 月 31 日）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/index.htm

³²⁸ 文部科学省ホームページ，「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の交付について（通知）」（平成 28 年 12 月），（最終アクセス 2021 年 1 月 31 日）

構造や組織	<ul style="list-style-type: none"> ・就学すべき学校は指定されるが、保護者の申し立てにより変更が認められる場合あり。 ・学級編制は小学1年生のみ35人、小学2年生から中学3年生は40人。2021年度から5年間で小学校の学級編制を35人とする発表あり（2021年1月）³²⁹。 ・同年齢での学級編成が基本、事情に応じて、異学年での学級編成を認める。 ・学期や休業日は市町村か都道府県の教育委員会が定める。学校長に委ねられる場合もあり。 ・1単位を45分とした場合、小学校1～6学年の1年間の総授業数標準は850～1015、中学校1～3学年では1015。部活動等の特別活動は日本の学校の特徴だが、近年教員の負担軽減の見地から改革の動きがある³³⁰。
小中一貫教育と 中高一貫教育	<ul style="list-style-type: none"> ・1999年度から中高一貫教育の学校制度が、2016年度から9年一貫の小中一貫教育の学校制度が開始³³¹。
評価と評定	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科で学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価と、各教科等の学習状況を総合的にとらえる評定、個人内評価がある³³²。 ・観点別学習状況の評価は、平成29年度改定の学習指導要領で示された資質・能力の三つの柱である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間力等」に対応。「学びに向かう力、人間力等」に含まれる感性や思いやり等は個人内評価³³³。 ・学校教育法施行規則には、校長に対し、児童等の指導要録の作成が定められている³³⁴。
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・小中学校の教員養成は、教職課程を置く大学で行われる。 ・教員になるためには、学校種や教科に対応した教員免許が必要。 ・採用は都道府県や政令指定都市の教育委員会が行う。 ・2007年に教員免許更新制を導入、免許状には10年間の有効期限が付された。

2-5 現在の日本の義務教育の枠組み

2-5-1 小学校教育の目標と資質・能力の三つの柱

現在の日本の小学校教育の枠組みは、以下の表Ⅱ-2-(6)にまとめた。日本では、教育基本法に規定されている教育の目的と目標、義務教育の目的を踏まえて、学校教育法が義務教育の目標を定める。教育基本法は、2006年に約60年ぶりに改正され、これまでの教育基本法の普遍的な理念である「人格の完成」や「個人の尊厳」等を維持しつつ、「知・徳・体の調和」、「公共の精神」、「伝統と文化の尊重」が方向付けられた³³⁵。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm

³²⁹ 文部科学省ホームページ、「萩生田光一文部科学大臣記者会見（令和3年1月22日）」、（最終アクセス2021年1月31日）[6https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00130.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00130.html)

³³⁰ スポーツ庁ホームページ、「学校の働き方改革を踏まえた部活動改革」（2020年9月）、（最終アクセス2021年2月1日）<https://www.mext.go.jp/sports/>

³³¹ 井本佳宏、2019、*op. cit.*, pp.41-42

³³² 文部科学省ホームページ、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成31年3月）、（最終アクセス2021年2月1日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm

³³³ 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター、2019、「学習評価の在り方ハンドブック」、国立教育政策研究所、p.6

³³⁴ 第二十四条

³³⁵ 文部科学省ホームページ、「新しい教育基本法と教育再生」、（最終アクセス2021年2月4日）

教育基本法の改正を受け、学校教育法も 2007 年に改定された。改定後の学校教育法第 30 条第 2 項では、小学校教育の目標を「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育み、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と規定し、世界の教育施策の動向を反映した資質・能力（コンピテンシー）を示す記述となっている³³⁶。そして、学校教育法におけるコンピテンシー型の教育目標は、文部科学大臣が定める小学校の教育課程の基準である学習指導要領の「資質・能力の三つの柱」（平成 29 年告示）である「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間力等」に対応する。

2-5-2 教科等

学校教育法施行規則は、小学校の教育課程を編成する各教科等を定めており（第 50 条第 1 項）、各教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語³³⁷）、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動で構成される。

2-5-3 教科横断的な視点に立った資質・能力

小学校学習指導要領は、教科横断的な視点に立った資質・能力について、あらゆる教科等に共通した「学習の基盤となる資質・能力」と「現代的な諸課題に対応していくための資質能力」を位置付ける。「学習の基盤となる資質・能力」には、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等を、「現代的な諸課題に対応していくための資質能力」には、東日本大震災をはじめとした未曾有の災害の経験を踏まえた、環境やエネルギー等に関わる科学的な理解や思考、情報の正しい理解等が挙げられている。

表Ⅱ-2-(6) 日本の義務教育（小学校）における資質能力の三つの柱、

教科等の区分、教科横断的な視点に立った資質・能力

資質・能力の三つの柱	<ul style="list-style-type: none"> ・知識及び技能 ・思考力・判断力・表現力等 ・学びに向かう力、人間力等
教科等の区分	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語） ・特別の教科である道徳 ・外国語活動 ・総合的な学習の時間 ・特別活動

https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryu/07051112/001.pdf

³³⁶ なお、学校教育法第 30 条第 2 項の規定は、中学校等にも準用される。

³³⁷ 第 5 学年と第 6 学年では外国語は教科であり、第 3 学年と第 4 学年では外国語は教科ではなく、外国語活動である。

教科横断的な視点に立った資質・能力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等） ・現代的な諸課題に対応していくための資質能力（豊かな人生の実現や災害等乗り越えて次代の社会を形成することに向けた資質・能力）
-------------------	--

日本の現在の教育システムと義務教育を規定する枠組みには、教育課程の基準として文部科学大臣が定める学習指導要領や、「文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書」（学校教育法 34 条）である教科書の作成とその使用の義務によって、国による教育方針が強く反映される特徴が挙げられる。現行の学習指導要領に示されたコンピテンシー型の学力観には世界の教育施策の動向の影響があるが、道徳の教科化や伝統の尊重、災害への言及等は、特徴的である。

2-6 現在の義務課程における日本の美術教育の枠組み

日本の義務課程における美術教育の教科は、小学校では「図画工作」、中学校では「美術」である。以下、小学校の図画工作に絞り、学習指導要領の記述の要点を整理する。

2-6-1 図画工作科の目標

小学校学習指導要領における図画工作科の目標（章末資料Ⅱ-(5)）は、前文と、育成すべき資質・能力の三つの柱「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」に対応した目標（1）～（3）からなる。

先ず、前文で表現及び鑑賞の学習活動を通して学ぶ教科であることを示し、教科の特質として育成を目指す資質・能力を支える「造形的な見方・考え方」を重視している。「造形的な見方・考え方」とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージを持ちながら意味や価値をつくり出すこと」³³⁸である。そして、教科の目標（1）～（3）それぞれに「創造」が位置付けられ、造形的な見方・考え方による創造活動が図画工作科の軸となっている³³⁹。学年ごとの目標では、「第2 各学年の目標及び内容」に、〔第1 学年及び第2 学年〕、〔第3 学年及び第4 学年〕、〔第5 学年及び第6 学年〕の3段階により目標が示される。各段階の目標は教科全体の目標を基本とし、例えば「自分の見方や感じ方を広げたりすることができるように」（〔第1 学年及び第2 学年〕）から「自分の見方や感じ方を深めたりすることができるように」（〔第5 学年及び第6 学年〕）等、程度の発展具合が変わる。

2-6-2 図画工作科の内容

図画工作科の内容（章末資料Ⅱ-(6)）は、「第2 各学年の目標及び内容」に〔第1 学年及び第2 学年〕、〔第3 学年及び第4 学年〕、〔第5 学年及び第6 学年〕の3段階により設定される。

³³⁸ 文部科学省，2018，『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 図画工作編』，日本文教出版，p.11

³³⁹ *Ibid.*, p.12

「2 内容」は、「A 表現」と「B 鑑賞」の2領域で構成され、「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導を通して身につけることができるようにする事項として〔共通事項〕が示される。

「A 表現」は「思考力、判断力、表現力等」と「技能」，「B 鑑賞」は、「思考力、判断力、表現力等」，〔共通事項〕は「知識」と「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力として整理されている。「A 表現」の「思考力、判断力、表現力等」と「技能」それぞれに、「ア 造形遊びをする活動を通して」と「イ 絵や立体、工作に表す活動を通して」身に付けることができるように指導する事項が、「B 鑑賞」の「思考力、判断力、表現力等」には、鑑賞の活動を通して身につけることができるように指導する事項が記述されている。「A 表現」の「思考力、判断力、表現力等」では、「ア」，「イ」とともに発想や構想に関わり、「ア」では、材料や場等を基に、「イ」では、感じたこと想像したこと等を基に、造形的な活動や表したいことを考えることに関わる事項である。また、「A 表現」の「技能」の「ア」，「イ」は、材料や用具を扱い、手や体全体を働かせ、工夫してつくったり表したりすることに関わる事項である。そして、「B 鑑賞」の「思考力、判断力、表現力等」は、材料や作品等から造形的なよさや表したいこと等を感じ取ったり考えたりしながら、見方や感じ方を広げたり深めたりすることに関わる事項として示される。〔共通事項〕には、「A 表現」と「B 鑑賞」の指導に共通する「形や色」「イメージ」について記述されている。

項目の記述は、2 学年括りの段階が上がるにつれ、材料、造形的な要素やその組み合わせ、主題の見付け方、用具の扱い方、鑑賞の対象となる作品等の種類や程度が増加し、深化する。例えば、「A 表現」の「思考力、判断力、表現力等」「イ」の部分では、〔第1 学年及び第2 学年〕では、「好きな形や色を選んだり、いろいろな形や色を考えたり」と主観的な感覚や感じ方を基にした発想の記述が、〔第3 学年及び第4 学年〕では、「表したいことや用途などを考え、形や色、材料などを生かし」と自分の表現意図だけでなく、造形的な要素や材料を生かし用途を考えることが記述される。そして、〔第5 学年及び第6 学年〕では、「形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じ、用途などを考え」となり、造形要素や材料の特徴の把握、構成の考慮等が加わる。「A 表現」の「技能」では、「材料や用具に十分に慣れる」（〔第1 学年及び第2 学年〕）、「材料や用具を適切に扱う」（〔第3 学年及び第4 学年〕）、「材料や用具を活用する」（〔第5 学年及び第6 学年〕）と、材料や用具の習熟の程度を深めていく記述となる。「B 鑑賞」の〔第1 学年及び第2 学年〕，〔第3 学年及び第4 学年〕では、身近な材料や作品から造形的な面白さなどを感じ取ったりして自分の見方や感じ方を広げ、〔第5 学年及び第6 学年〕では、諸外国の親しみのある美術作品等も鑑賞の対象となり、表現の意図や特徴等、見方や感じ方の深化が示される。

全学年を通し、造形的な要素の記述は、形や色、イメージと大きな括りで記述される。ただし、「A 表現」の「技能」「ア」の〔第1 学年及び第2 学年〕及び〔第3 学年及び第4 学年〕では、

「並べたり，つないだり，積んだりする」，「組み合わせたり，切ってつないだり，形を変えたりする」と具体的な行為の記述が示される。

2-7 日本の美術教育の枠組みの特徴

ここまで，日本の教育制度と学習指導要領の変遷，日本の美術教育の変遷，現在の教育システムと義務教育の枠組み，現在の美術教育の枠組みを確認してきた。

日本の教育システムは，明治以前，階級に応じた教養教育と生活，職業知識としての教育の並行したシステムから始まり，明治以後の富国強兵へ向けた国策としての教育制度の整備，戦後はアメリカの影響を強く受けながら単線型の教育制度を体系化した。

学習指導要領の変遷では，戦後の経験主義のカリキュラムは，高度成長期の社会の要請を受けて学力重視へ転換する。その後，詰め込み教育への反省から学習者の主体性や経験を重視する教育への転換が続く。現行の学習指導要領では，先端技術の高度化等，急速な社会の変化に対応し未来を担う人材育成に向けて，世界的な動向を踏まえた汎用的な資質・能力を軸にした教育課程に舵が切られている。

日本の美術教育の変遷も，上記の教育システムや学習指導要領の変遷とその歴史的，社会的背景に基礎付けられながら展開してきた。明治期には，西洋からの「美術」概念の移入に伴い，美術教育でも西洋を模範としたが，その反動として日本美術の再評価の動きが高まると，美術教育も毛筆画が主流になる等その影響を受けた。1900年の改正小学校令以後は，普通教育としての美術教育の模索が始まり，大正時代には児童の自主性や創造性を重視する自由画教育が現れる。理念と実践が乖離した戦時下を経て，「創造美育協会」等の民間美術教育団体の興隆，昭和43年の学習指導要領改訂による系統性を重視した教科内容の整備，児童の主体的な学びをカリキュラムに組み込む1977年の「造形的な遊び」新設等，展開してきた。その後，学習指導要領において「造形遊び」は全学年へ拡張され，言語活動や鑑賞活動の充実等も図られていく。

現行の小学校学習指導要領の図画工作では，他教科と同様に資質・能力を軸に内容が整理され，教科の軸に造形的な見方・考え方を位置付けた。これは世界の教育施策におけるコンピテンシー型の学力観を反映したもので，図画工作では，従来の表現と鑑賞，〔共通事項〕の枠組みを資質能力の三つの柱に再配置する形で整理された。目標や内容の記述は，子どもの主体的な学びを重視する方向を継続させつつ，〔共通事項〕や造形的な視点によって教科の特性を明確化するように改定された。教科の軸となる造形的な見方・考え方では，中心となる形や色，イメージが示されており，特に児童自身の感覚や行為を通して考えたりつくったりすることや，手や体を働かせることの重視が繰り返しの記述から読み取れる。また，手や体を働かせてつくることに加え，材料や場所を基に発想・構想するプロセスを重視する活動として「造形遊び」が設定されていることも日本の図画工作科の特徴である。日本の小学校課程における美術教育の歴史的な変遷では，

図画教育と手工教育の系譜が統合されて図画工作科が形成された経緯から、創作的な方向を含めた工作や工芸を扱う手工教育の影響も認められる。

3. 日本とチェコの美術教育を規定する枠組みの特徴の比較

本項では、1項2項で整理してきた日本とチェコの美術教育を規定する枠組みの特徴を比較したい。両国における現在の教育カリキュラムでは、コンピテンシー重視の世界的な動向を取り入れた教育の枠組みがつくられている。一方、現在につながる教育システムを成立させたチェコと日本の歴史的社会的な背景の違いから、それぞれの美術教育の目標や内容は、構造や方向性の異なるカリキュラムである。

チェコの美術教育の歴史的展開では、ドイツや当時のソ連等の周辺諸国との支配や軋轢から安定しない国の体制があり、一貫した方向を見出していくことは難しい。詳細な関連を確定するまでには至らないが、日本でも影響のあったフランツ・チゼックやバウハウス、**Art-Based Research** を提唱するエリオット・アイズナーの影響も指摘されている。現在につながる義務課程の美術教育のフレームワークは、ビロード革命以後の民主化と西欧の枠組みへの統合の動きの中で形成された。フレームワークには、汎用的な資質能力を育成するコンピテンシーの考え方が明確に適用されており、内容は児童の具体的な姿の記述と教科の重要点がステージごとに示される。

チェコの美術教育の目標や内容からは、多様な価値観をもつ人々を想定し、コミュニケーションに参画していくような美術の応用の重視が読み取れる。チェコの音楽と美術の教育フィールドからなる教育領域「芸術と文化」の目標では、「価値の階層を形成」、「多様な文化的価値観、個人や国、民族の文化的表現とニーズに寛容なアプローチを維持」等、創造的な活動を通して「個人的な感情と経験を適用する勇気と願いを得ること、参加することに導かれる」社会的な関係の構築へ向けた記述になっている。「過去と現在の多様な文化的価値観、個人や国、民族の文化的表現とニーズに寛容なアプローチを維持」、「独立した個人として自身を意識」、「芸術創造のためのオープンでインスピレーションな傾向を共同で創り出す」と、チェコのフレームワークでは他者と向き合う独立した個を基に社会を形成していく態度に関する記述も特徴である。

浅海、村上、平野は、チェコのフレームワークには日本の「技能」に相当する記述が見当たらず、「(美術の)適用」の記述が多いと指摘した³⁴⁰。チェコのフレームワークの中で美術を「適用する」という表現が多く見られることは、他者とのコミュニケーションを媒介する美術の働きを重視しているからと捉えられる。

³⁴⁰ 浅海真弓, 村上裕介, 平野兼伍, 2017, *op. cit.*

日本の美術教育の歴史的展開では、明治30年代まで、西欧からの「美術」概念の移入に伴う美術界の動向が反映された。明治後半に普通教育における美術教育のあり方の模索が始まり、大正時代には、児童の生活に根ざした表現を重視する自由画運動、基礎課程としての芸術教育のあり方を示したバウハウスの影響を受けた構成教育等が現れる。戦前戦中の実用を重んじる美術教育を経て、戦後、試案から始まった学習指導要領が教育課程の基準となる。民間美術教育団体の活発な活動は、児童を中心に据える美術教育の氣勢を後押ししてきた。現在の学習指導要領では、造形的な見方・考え方を教科の学びに据え、世界の教育施策動向を受けたコンピテンシー型の枠組みを従来からの表現、鑑賞の領域の枠組みと融合させる形となっている。

日本の美術教育の目標や内容からは、「自分の見方や感じ方を深めたり」、「つくりだす喜びを味わう」、「楽しく豊かな生活を創造しようとする態度」等、自己の身近な関心からはじまる活動において、先ず自分の見方や考え方を大切に、同心円的に創造される価値に他者や社会を包摂していくよう目指される特徴がある。チェコのフレームワークには見られない日本の学習指導要領の特徴に、手や体を十分に働かせながらつくったり表したりすること、つくることを楽しんだり、造形よさや美しさを見出していこうとする姿勢がある。浅海らが指摘したように、日本では美術の働きを「生活や社会を美しく豊かにする」³⁴¹ものと捉える記述があり、「造形的なよさや美しさ」(小学校学習指導要領)、「伝統文化の良さや美しさを感じ取り愛情を深める」、「目的や機能との調和のとれた洗練された美しさ」、「安らぎや自然との共生」(中学校学習指導要領)³⁴²といった感性の涵養や美術を愛好する心情、伝統文化や自然への調和的態度も特徴である。

これらの違いは、多様な他者との共存と軋轢を経験してきたチェコでは、コンフリクトを孕む現状への意思表示としても機能してきた芸術へのまなざしが、美術のフレームワークにも反映されていると捉えられる。翻って日本では、美術の概念を移入してから欧米を目指すべき対象としてきたが、同時に、伝統的な美や調和へ向かう姿勢を継続させてきたのであり、自己の感覚や思いから同心円的に共感的な他者や社会との関係を広げていこうとする特徴が学習指導要領から読み取れる。

次に、本授業開発において対象となるチェコの4学年と日本の3学年³⁴³に該当する FEP BE と学習指導要領の記述を具体的に見ていきたい。

³⁴¹ 文部科学省、2018、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説美術編』、日本文教出版、p.105

³⁴² 日本とチェコでは、義務課程のステージの学年編成が異なるため、日本の学習指導要領の検討には、中学校学習指導要領（平成29年告示）も含めて参照した。

³⁴³ 本授業開発研究は日本とチェコの小学3年生児童を対象として計画された。交流授業を開始した2019年6月時点では両国の児童は共に3学年だったが、9月から新学期が始まるチェコで、2019年11月の授業で児童は4学年に進級している。

先ず、チェコの4学年に該当する FEP BE の教育フィールド「美術」の内容は、ステージ1の「教科の重要点」と期間2の「期待される成果」にあたる（章末資料Ⅱ-(1)参照）。チェコの「教科の重要点」は、「感覚的知覚の発達」、「主観的な観点の適用」、「コミュニケーションのインパクトの検証」に分けられており、これらは教科領域の説明における創造活動を構成する3観点と一致する。実質的にこの3観点が、チェコの義務教育課程における美術教育で目指す資質・能力の方向を示している。「感覚的知覚の発達」、「主観的な観点の適用」、「コミュニケーションのインパクトの検証」、それぞれに、例えば「視覚的表現の要素－線、形、ボリューム、光と色の質、質感－単純な関係（類似性、コントラスト、リズム）、表面上（平面上）や、立体とインスタレーション／パフォーマンスアートにおける組み合わせと変化」、「メッセージを伝達するための個人的なアプローチ-定式化と推論；同級生のグループ内での視覚的芸術表現（独自に作成された作品と他の作品の両方）の異なる/多様な解釈；比較と個人的な解釈」のように、造形表現の要素や要素間の関係、表現方法、解釈やコミュニケーション等が具体的に示されることが特徴である。

「教科の重要点」を受けて、期間2の「期待される成果」では、例えば「自身の芸術活動中の視覚的芸術表現（visual artistic expression）の要素を特定し、それらを関係性（明るさ、色のコントラスト、比率など）に基づいて比較する」、「視覚的芸術表現の作品をつくる時、意識的に焦点を合わせるのは、彼らの個人的生活経験を表現すること、そして同級生へのコミュニケーション上のインパクトを持ち芸術作品をつくること」等が示される。また、「インスタレーション／パフォーマンスアート」等、「現代美術に見られる表現方法やアプローチを含む」美術の動向を踏まえた内容構成である。

日本の3学年に該当する学習指導要領の「図画工作」の内容は、「第3学年及び第4学年」の「A表現」、「B鑑賞」、「共通事項」にあたる（章末資料Ⅱ-(6)参照）。

「A表現」には「造形遊びをする活動」と「絵や立体、工作に表す活動」を通して身につける内容が示される。「造形遊びをする活動」では、「身近な材料や場所などを基に」、「造形的な活動」や「新しい色や形など」を「思い付」いたり「考え」たりし、「組み合わせたり、切っつけたり、形を変えたりするなどして、手や体全体を十分に働かせ、活動を工夫してつくる」。

「絵や立体、工作に表す活動」では、「感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見付けることや、表したいことや用途などを考え」、「手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す」。「B鑑賞」では、「鑑賞する活動」を通し、「自分たちの作品や身近な美術作品、製作の過程などの造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる」。「共通事項」では、「自分の感覚や行為を通して、形や色などの感じが分かる」ようになることや「形や色などの感じを基に、自分のイメージをもつこと」が示される。

日本の学習指導要領の記述では、「思い付く」、「考える」、「手や体全体を十分に働かせ」等、児童自身の発想や行為から「自分の見方や感じ方を広げる」ように内容が構成されている。

以上のように、チェコの FEP BE と日本の学習指導要領では、教科の目標や児童に身につけさせようとする内容事項には違いがある。本授業開発研究では、手で扱う立体造形による活動を交流授業に組み込む。チェコの FEP BE で立体造形は、「モデリングと彫刻のアプローチ」や「インスタレーションとパフォーマンスアート」として扱われるが、日本で「立体」は、「形や色、材料などを生かしながら、どのように表すかについて考え」たり、「組み合わせたり、切っつないだり、形を変えたりするなどして、手や体全体を十分に働かせ」る活動として扱われる。このような違いのあるカリキュラムから授業を組み立てるだけでは、両国を往還する交流授業に必要とされるつながりを見出し難い。それゆえ、本研究においては、両国の FEP BE と日本の学習指導要領には収まらないチェコと日本のクラスの実態に即した内容を取り扱うため、実践に参入するプロジェクトティーチャーの「生きた問い」によって両国の授業開発を目指す。また、本授業開発研究では「生きた問い」を軸に、異なるカリキュラムを横断する具体的な授業を開発実践し、交流を図ることで、両国で大切にされている美術教育のアプローチの一端も児童は経験できるであろう。チェコの児童には、日本との交流を通し、手や体の感覚を十分に働かせて捉えた自分なりのイメージから同心円的に他者との関係を包摂していくような造形への関わりを、日本の児童には、自他の違いやステレオタイプに向き合い、積極的にコミュニケーションしていくなかで自己を確認するような造形への関わりを体験する機会となることを期待する。

なお、1 節から 3 節まで見てきたように、日本の義務課程の小学校で美術教育として行われる授業は図画工作科の授業であり、チェコの義務課程の小学校において日本の図画工作科の授業に相当するのは「Výtvarná Výchova」の授業で、英語で示される場合「fine art」である。そのため、美術の授業と翻訳できるが、日本の中学校の美術科の授業との混同を避けるため、本稿ではチェコの義務課程の小学校での「Výtvarná Výchova」の授業をアート授業と記す。また、両国を行き来する図画工作の授業とアート授業の両方、あるいは相互に交流する全体の授業プロジェクトを指す場合には、交流授業または 2 国間を往還する交流授業等と記す。

章末資料Ⅱ-(1) 教育フィールドの教育内容 (ステージ1)

Framework Educational Programme for Basic Education (2007 修正版), The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, pp.73-75. の記述をもとに筆者が翻訳, 表に作成。

<p>期待される成果(Expected outcomes) - 期間 1</p>
<p>児童は</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ 視覚的芸術表現 (visual artistic expression) の要素 (線, 形, ボリューム, 色, オブジェクト) を特定し, 列挙する 彼らの個人的な知識, 所見, 経験および想像力に基づいて, 相違点および類似点に基づいて芸術作品を比較し分類する ➢ 線, 形, ボリューム, 色, オブジェクト, その他の要素を使用しながら, 自分の生活経験を, 芸術を通して表現する, また, 二次元または三次元の芸術活動を組み合わせる ➢ 様々な感覚でさまざまな出来事の知覚を表現し, それらの視覚的表象 (visual representation) に適切なツールを選択する ➢ 自分の能力に従って, 様々な形式の視覚的芸術表現 (visual artistic expression) を解釈する 様々な解釈を以前の経験と比較する ➢ 彼らの個人的な経験に基づいて, 彼らが自ら創造, 選択または変更した視覚的芸術表現の作品 (a work of visual artistic expression) の内容を選び, 取り入れる
<p>期待される成果(Expected outcomes) - 期間 2</p>
<p>児童は</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ 自身の芸術活動中の視覚的芸術表現 (visual artistic expression) の要素を特定し, それらに関係性 (明るさ, 色のコントラスト, 比率など) に基づいて比較する ➢ 全体の関係において視覚的芸術表現の要素を使用し, 組み合わせる: 二次元の活動では, 線と色の表面 (line and colour surface); 三次元の活動では, モデリングと彫刻のアプローチ (modeling and sculptural approaches); インスタレーションとパフォーマンスアートでは, 独立したモデルとしての自分の体に関連した要素の構成 ➢ 視覚的芸術表現の作品 (works of visual artistic expression) をつくる時, 意識的に焦点を合わせるのは, 彼らの個人的生活経験を表現すること, そして同級生へのコミュニケーション上のインパクトを持ち芸術作品をつくることである ➢ 視覚的知覚と他の感覚 (visual perception and the other senses) との関係に基づいて視覚的芸術表現の作品をつくるための適切なツールを選択し, それらを二次元, 三次元およびインスタレーション/パフォーマンスアートに適用する ➢ 視覚的芸術表現の作品を創作し解釈するために, 現実に対する彼らの個人的な知覚を適用する; 新しく変わった感情や経験を表現するためのツールを自由に選んで組み合わせる (現代美術に見られる表現方法やアプローチを含む) ➢ 視覚芸術表現の様々な解釈を比較し, インスピレーションの源としてそれらにアプローチする ➢ 彼らが独自につくったり選んだりしてきた, あるいは同級生とコミュニケーションによって変更してきた視覚芸術表現の作品の内容を選択し, 組み込む
<p>教科の重要点 (Subject matter)</p>
<p>感覚的知覚の発達 DEVELOPMENT OF SENSUAL PERCEPTIVENESS</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚的表現 (visual expression) の要素 - 線, 形, ボリューム, 光と色の質, 質感 - 単純な関係 (類似性, コントラスト, リズム), 表面上 (平面上) や, 立体とインスタレーション/パフォーマンスアートにおける組み合わせと変化 ・ オブジェクトの全体への組織 - 表現力, サイズ, 静的動的な芸術作品/活動の相互関係に基づく ・ 省察, 視覚的な知覚 (visual perception) と他の感覚 (the other senses) との関係 - 触覚, 音, 動き, 匂い, 味の視覚的芸術表現。他の感覚によって知覚できる方法で視覚刺激 (visual stimuli) を表現する。 ・ 視覚的芸術表現の感覚的効果 - 芸術作品, 写真, 映画, 印刷物, テレビ, 電子メディア, 広告 <p>主観的観点の適用 APPLYING A SUBJECTIVE VIEWPOINT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 感情, 感情, 気分, 空想, アイデア, 個人的な体験を表現するためのツール - オブジェクトの操作, 体の動き, 空間内での物の配置, 絵画や絵のパフォーマンスの側面 ・ 視覚的表現のタイプ - 差異, 選択, 適用 - 玩具, オブジェクト, テキストイラスト, クリエイティブペインティング, 彫刻とモデリング, アニメ映画, コミック, 写真, 電子画像, 広告 ・ 視覚的表現へのアプローチ - 感覚的視点 (視覚的, 触覚的, 静的, 動的), モチベーション (空想, 感覚的知覚に基づく) <p>コミュニケーションのインパクトの検証 VERIFYING COMMUNICATIVE IMPACT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ メッセージを伝達するための個人的なアプローチ - 一定式化と推論; 同級生のグループ内での視覚的芸術表現 (独自に作成された作品と他の作品の両方) の異なる/多様な解釈; 比較と個人的な解釈 ・ 視覚的芸術表現のメッセージ - クラスメート, 家族, 同級生とのコミュニケーション (学校内外); 自分の能力や興味に応じた創造的な努力の結果の説明 ・ コミュニケーション内容の変化 - 芸術作品の意図, そして視覚芸術表現の内容および視覚芸術作品の変化

章末資料Ⅱ-(2) 教育フィールドの教育内容 (ステージ2)

Framework Educational Programme for Basic Education (2007 修正版), The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, pp.73-75. の記述をもとに筆者が翻訳, 表に作成。

<p>期待される成果 (Expected outcomes)</p>
<p>生徒は</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ 個人的な経験, 知覚, アイデア, 知識を表現するために, 視覚的芸術表現 (visual artistic expression) の最も広い範囲の要素を選択し, 創造し, そして列挙し, それらの相互関係を特定し, それらを適用する; 生徒は, 個人的な成果を達成するために, これらの要素の異なる特性や関係を様々に適用する ➢ 視覚的な経験, 他の感覚を通して得られた経験, そして彼らの空想と想像からのアイデアをビジュアルに表現する ➢ 変化や関係に見られる現象やプロセスを捉えるためのツールを利用する; 現代美術やデジタルメディアの技法を自分の作品に利用する — コンピュータグラフィックス, 写真, ビデオ, アニメーション ➢ 自分自身の個人的な表現のためのツールを選択し, 組み合わせ, 創造し, そのインパクトを既存のおよび定期的に適用される視覚的表現 (visual expression) のツールのインパクトと比較し評価する ➢ 感覚, 主観的インパクト, 社会的でシンボリックな内容における視覚的芸術表現のインパクトを特定する ➢ 過去と現在の視覚的芸術表現を, 彼らの歴史的背景に関する知識と彼らの個人的な知識や経験に基づいて解釈する ➢ 具体的な例を用いて, 視覚的芸術表現の異なる解釈を比較し, 彼らの観点の個人的, 社会的, 文化的文脈を念頭に置きながら, それら(異なる解釈)に向かう態度を説明する ➢ 社会的関係における視覚的芸術表現の選択された, 変更された, そして独自に創造された作品のコミュニケーションの効果を検証し, そしてプレゼンテーションの適切な形式を見つける
<p>教科の重要点 (Subject matter)</p>
<p>感覚的知覚の発達 DEVELOPMENT OF SENSUAL PERCEPTIVENESS</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚的表現 (visual expression) の要素 — 線, 形, ボリューム, 光と色の質, 質感; 2次元と3次元, 時間 (類似性, コントラスト, リズム, 動的変化, 構造), 静的および動的な視覚的芸術表現 (visual artistic expression) の要素の関係と組織 ・ オブジェクトの2次元3次元, 時間の全体への組織 — 表現の静的動的な形式において, オブジェクト (線形, 光, 色, 3次元および空間ツール, 時間経過を表すためのツール) の内とその間の関係, 動き, 変化を表現する ・ 省察, 視覚的な知覚 (visual perception) と他の感覚 (the other senses) との関係 — 自身の作品における非視覚的刺激 (non-visual stimuli) の意識的な知覚および適用; 他のタイプの芸術 (音楽, ドラマ) の考慮 ・ 視覚的芸術表現の感覚的效果 — 芸術作品, 写真, 映画, 印刷物, テレビ, 電子メディア, 広告; 作品の選択, 組み合わせ, バリエーション <p>主観的観点の適用 APPLYING A SUBJECTIVE VIEWPOINT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 感情, 感情, 気分, 空想, アイデア, 個人的な体験を表現するためのツール — オブジェクトの操作, 身体の動きと空間内のオブジェクトの位置, ペインティングとドローイングのパフォーマンスの側面, 空間と全体のビジュアル表現の組織, 変化の表現; 選択, 適用と解釈。 ・ 視覚的表現のタイプ — 玩具, オブジェクト, テキストイラスト, クリエイティブな絵画, 彫刻とモデリング, アニメ映画, コミック, 写真, 電子イメージ, 広告, ビジュアルシアター, コミュニカティブイメージ; 個人の芸術的意図の差異化, 選択と適用 ・ 視覚的表現へのアプローチ — 感覚的視点 (視覚的, 触覚的, 静的, 動的), モチベーション (空想, シンボリック, 感覚的知覚に基づく, 合理的 — 構築的, 表現的) 自身の創造的活動における省察, 意識的な適用 <p>コミュニケーションのインパクトの検証 VERIFYING COMMUNICATIVE IMPACT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ メッセージを伝達するための個人的なアプローチ — 定式化と推論; 視覚的芸術表現の異なる解釈の理由 (独自に作成された作品と他者の作品の両方), 比較の基準, 推論 ・ 視覚的芸術表現のメッセージ — メッセージを創造, 適用する; アーティストの意図を尊重しながら, 創造的な努力の結果を説明し, 擁護する; パブリックプレゼンテーション, メディアプレゼンテーション ・ メッセージの変化 — 自分の作品や視覚的芸術作品における芸術作品の意図と視覚的芸術表現の内容の変化; 歴史的, 社会的, 文化的文脈

章末資料Ⅱ-(3) 学習指導要領の変遷

文部科学省ホームページ「学習指導要領の変遷」³⁴⁴を参照して筆者が作成。

昭和 33～35 年改訂	教育課程の基準としての性格の明確化 (道徳の時間の新設, 基礎学力の充実, 科学技術教育の向上等) (系統的な学習を重視)
昭和 43～45 年改訂	教育内容の一層の向上 (時代の進展に対応した教育内容の導入) (算数における集合の導入)
昭和 52～53 年改訂	ゆとりある充実した学校生活の実現 (各教科等の目標・内容を中核的事項に絞る)
平成元年改訂	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成 (生活かの新設, 道徳教育の充実)
平成 10～11 年改訂	基礎・基本を確実に身につけさせ, 自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成 (教育内容の厳選, 「総合的な学習の時間」の新設)
平成 15 年一部改正	学習指導要領のねらいの一層の実現 (例: 学習指導要領に示していない内容を指導できることを明確化, 子に応じた指導の例示に小学校の習熟度別指導や小・中学校の補充・発展学習を追加)
平成 20～21 年改訂	「生きる力」の育成, 基礎的・基本的な知識・技能の習得, 思考力・判断力・表現力等の育成のバランス (授業時数の増, 指導内容の充実, 小学校外国語活動の導入)
平成 27 年一部改正	道徳の「特別の教科」化 「答えが一つではない課題に子どもたちが道徳的に向き合い, 考え, 議論する」道徳教育への転換
平成 29～30 年改訂	「生きる力」の育成を目指し資質・能力を三つの柱で整理, 社会に開かれた教育課程の実現 (「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の視点からの授業改善, カリキュラム・マネジメントの推進, 小学校外国語科の新設等)

³⁴⁴ 文部科学省ホームページ, 「学習指導要領の変遷」(最終アクセス 2021 年 8 月 5 日)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304360_002.pdf

章末資料Ⅱ-(4) 学習指導要領図画工作編における内容構成

石崎和宏, 2013「学習指導要領」, 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司(編著), 『美術科教育の基礎知識』, 建帛社, pp.161-167, 文部科学省, 2018「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編」, 日本文教出版, pp.19, 146-147を参照して筆者が作成。

昭和33年						
学年	1	2	3	4	5	6
内容	絵をかく			心の中にあるものを絵で表現する		
				外界を観察しながらそれを絵で表現する		
	版画を作る					
	粘土を主材料としていろいろなものをつくる			彫塑を作る		
	模様をつくる		デザインする			
	いろいろなものをつくる			役に立つものをつくりたり構成の練習をしたりする		
				機構的な玩具・模型の類をつくる		
						作品を鑑賞する

昭和43年						
学年	1	2	3	4	5	6
内容	絵画					
	彫塑					
	デザイン					
	工作					
	鑑賞					

昭和52年						
学年領域	1	2	3	4	5	6
表現	造形的な遊び		絵で表す			
	絵や立体で表す		立体で表す		彫塑で表す	
	使うものをつくる			デザインしてつくる		
鑑賞	作品を見る			作品を鑑賞する		

平成元年						
学年領域	1	2	3	4	5	6
表現	材料を基にした造形遊び				表したいことを絵に表す	
	表したいことを絵や立体に表す				表したいことを立体に表す	
	つくりたいものをつくる					
鑑賞	かいたものを見ることに 関心をもつ		作品を見ることに 関心をもつ		造形作品を 鑑賞し親しむ	

平成10年						
学年領域	1	2	3	4	5	6
表現	材料を基にした 楽しい造形活動(造形遊び)		材料や場所を基にした 楽しい造形活動(造形遊び)		材料や場所などを基にした 楽しい造形活動(造形遊び)	
	表したいことを絵や立体に表したり、 つくりたいものをつくる		表したいことを絵や立体に表したり、 つくりたいものをつくる		表したいことを絵や立体に表したり、 工作に表す	
鑑賞	かいたものを見ることに 関心をもつ		作品を見ることに 関心をもつ		造形作品を鑑賞し親しむ	

平成20年						
学年領域	1	2	3	4	5	6
表現	材料を基にした 造形遊びをする		材料や場所などを基にした 造形遊びをする		材料や場所などの特徴を基にした 造形遊びをする	
	感じたことや想像したことを 絵や立体、工作に表す		感じたこと、想像したこと、 見たことを絵や立体、工作に 表す		感じたこと、想像したこと、 見たこと、伝えたいことを 絵や立体、工作に表す	
鑑賞	身の回りの作品などを 鑑賞する		身近にある作品などを 鑑賞する		親しみのある作品などを 鑑賞する	
〔共通事項〕	形や色をとらえる		形や色、組み合わせなどの感 じをとらえる		形や色、動きや奥行きの 造形的特徴をとらえる	
	自分のイメージを持つ		自分のイメージを持つ		自分のイメージを持つ	

平成29年							
学年領域	1	2	3	4	5	6	
領域	表現 (発想や 構想)	造形遊びをする		造形遊びをする		造形遊びをする	
		絵や立体、工作に表す		絵や立体、工作に表す		絵や立体、工作に表す	
	表現 (技能)	造形遊びをする		造形遊びをする		造形遊びをする	
		絵や立体、工作に表す		絵や立体、工作に表す		絵や立体、工作に表す	
鑑賞	身の回りの作品などを鑑賞する		身近にある作品などを鑑賞する		親しみのある作品などを鑑賞する		
〔共通事項〕	形や色などに気付く		形や色などの感じが分かる		形や色などの造形的特徴を理解する		
	自分のイメージを持つ		自分のイメージを持つ		自分のイメージを持つ		

章末資料Ⅱ-(5) 小学校学習指導要領(平成29年告示)図画工作科の目標

第1 目標

表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくり表したりすることができるようにする。
- (2) 造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。
- (3) つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を養う。

章末資料Ⅱ-(6) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 図画工作科における各学年の内容

文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版, pp.146-147 から「2 内容部分」を抜粋して筆者が表に作成。

		〔第1学年及び第2学年〕	〔第3学年及び第4学年〕	〔第5学年及び第6学年〕
A 表現	「思考力, 判断力, 表現力等」	(1) 表現の活動を通して, 発想や構想に関する次の事項を身に付けることができるように指導する。		
		ア 造形遊びをする活動を通して, 身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に造形的な活動を思い付くことや, 感覚や気持ちを生かしながら, どのように活動するかについて考えること。	ア 造形遊びをする活動を通して, 身近な材料や場所などを基に造形的な活動を思い付くことや, 新しい色や形などを思い付きながら, どのように活動するかについて考えること。	ア 造形遊びをする活動を通して, 材料や場所, 空間などの特徴を基に造形的な活動を思い付くことや, 構成したり周囲の様子を考え合わせたりしながら, どのように活動するかについて考えること。
		イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 感じたこと, 想像したこと, 見たこと, 伝えたいことを見付けることや, 好きな形や色を選んだり, いろいろな形や色を考えたりしながら, どのように表すかについて考えること。	イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 感じたこと, 想像したこと, 見たことから, 表したいことを見付けることや, 表したいことや用途などを考え, 形や色, 材料などを生かしながら, どのように表すかについて考えること。	イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 感じたこと, 想像したこと, 見たこと, 伝えたいことから, 表したいことを見付けることや, 形や色, 材料の特徴, 構成の美しさなどの感じ, 用途などを考えながら, どのように主題を表すかについて考えること。
	「技能」	(2) 表現の活動を通して, 技能に関する次の事項を身に付けることができるように指導する。		
		ア 造形遊びをする活動を通して, 身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに, 並べたり, つないだり, 積んだりするなど手や体全体の感覚などを働かせ, 活動を工夫してつくること。	ア 造形遊びをする活動を通して, 材料や用具を適切に扱うとともに, 前学年までの材料や用具についての経験を生かし, 組み合わせたり, 切ったり, 形を変えたりするなどして, 手や体全体を十分に働かせ, 活動を工夫してつくること。	ア 造形遊びをする活動を通して, 活動に応じて材料や用具を活用するとともに, 前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり, 方法を組み合わせたりするなどして, 活動を工夫してつくること。
		イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに, 手や体全体の感覚などを働かせ, 表したいことを基に表し方を工夫して表すこと。	イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 材料や用具を適切に扱うとともに, 前学年までの材料や用具についての経験を生かし, 手や体全体を十分に働かせ, 表したいことに合わせて表し方を工夫して表すこと。	イ 絵や立体, 工作に表す活動を通して, 表現方法に応じて材料や用具を活用するとともに, 前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり, 表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして, 表したいことに合わせて表し方を工夫して表すこと。
B 鑑賞	「思考力, 判断力, 表現力等」	(1) 鑑賞の活動を通して, 次の事項を身に付けることができるように指導する。		
		ア 身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して, 自分たちの作品や身近な材料などの造形的な面白さや楽しさ, 表したいこと, 表し方などについて, 感じ取ったり考えたりし, 自分の見方や感じ方を広げること。	ア 身近にある作品などを鑑賞する活動を通して, 自分たちの作品や身近な美術作品, 製作の過程などの造形的なよさや面白さ, 表したいこと, いろいろな表し方などについて, 感じ取ったり考えたりし, 自分の見方や感じ方を広げること。	ア 親しみのある作品などを鑑賞する活動を通して, 自分たちの作品, 我が国や諸外国の親しみのある美術作品, 生活の中の造形などの造形的なよさや美しさ, 表現の意図や特徴, 表し方の変化などについて, 感じ取ったり考えたりし, 自分の見方や感じ方を深めること。
[共通事項]	(1) 「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導を通して, 次の事項を身に付けることができるように指導する。			
	「知識」	ア 自分の感覚や行為を通して, 形や色などに気付くこと。	ア 自分の感覚や行為を通して, 形や色などの感じが分かること。	ア 自分の感覚や行為を通して, 形や色などの造形的な特徴を理解すること。
	「思考力, 判断力, 表現力等」	イ 形や色などを基に, 自分のイメージをもつこと。	イ 形や色などの感じを基に, 自分のイメージをもつこと。	イ 形や色などの造形的な特徴を基に, 自分のイメージをもつこと。

第3章 日本とチェコ共和国における制作実践と「居場所」を構造化する造形の要素

第3章では、日本で開始した、外側を区切り内側に空間をつくる造形の試みが、次第に、自己のまとまりを形成する境界として意識され、チェコでの制作を通し、「居場所」のテーマへ焦点化されていくプロセスを記述する。事例では、材料を用いてつくる制作過程だけでなく、展示会場等での他者との関わりまでを制作実践と捉え、記述する。そして、それらの記述から、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出する。

第1節 日本での制作実践における自己の素朴なまとまり

第1節では、2016年から2017年にかけて、筆者が日本の新潟県上越市で制作した作品《内と外》を取り上げる。前半では、木を材料に《内と外》を制作するプロセスを記述し、エマニュエル・レヴィナスによる出来事としての身体や<定位>を援用し、自己の素朴なまとまりとして身体を場に位置付ける経験について考察する。後半では、《内と外》を展示した会場における来場者と造形物との関わり的事例を基に、来場者の経験について考察する。

1. 木彫《内と外》の制作

1-1 記述の方法

記録データに基づき、制作プロセスを場面分けし、順に記述していく。データは、制作実践に伴い作成したフィールドノート、制作の画像記録、動画記録を収集した。制作実践に伴い作成したフィールドノートとは、日時、場所、制作の計画や内容、制作者の行為や心情等を、制作の変化、展開する場面や制作者自身の気づきを得た場面で、文字やドローイングにより適宜記録したものを指す。併せて、デジタルカメラでの画像記録やビデオカメラでの動画記録も適宜行い、必要に応じてフィールドノートの記録に組み込んだ。それらを基に、視覚的な記録や図を示しつつ、制作行為、材料や形態等の物理的な変化に応じた制作者の思考や感じ方の変容も含めて、当事者の視点から制作プロセスを再帰的に記述する。

1-2 制作実践の概要

制作場所の所在する新潟県上越市は、制作者である筆者が生まれ、高校時代まで生活した故郷である。高校卒業後、地元上越を離れた筆者は、九州での大学時代、小学校での勤務を経て、2016年3月まで8年間、東京都の小学校教諭として勤務した。同年春、約14年ぶりに大学院生として上越へ戻った。大学学部時代に彫塑を専攻し、人体を中心とした制作実践を行っていたが、大学卒業後は、教材研究や小品を除き、制作実践に取り組む時間は多くなかった。再び制作実践

に多くの時間をかけるようになったのは、2016年の春以降である。

本節で取り上げる《内と外》の制作は、大学院の授業課題として木彫に取り組む際、能面等のようなお面の、「裏表」をなす造形の要素が気にかかっていたことや、「自分の体が入る」作品をつくりたいと考えたことがきっかけで開始した。先ず、制作実践の概要を、以下の表Ⅲ-1-(1)³⁴⁵に記す。

表Ⅲ-1-(1) 木彫《内と外》の制作実践の概要

制作作品のタイトル	《内と外》
素材、技法	寄木による木彫
大きさ	185cm×115cm×120cm
制作場所	上越教育大学（新潟県上越市）、木彫室及び、屋外木材置き場
制作期間	2016年9月～2017年4月 大学院授業「実材研究」（2016年10月～2017年2月、毎火曜8：20～11：40）の該当時間及び、制作期間中の授業時間外の不特定の時間
制作のテーマ	内側と外側の造形的な要素を生かす立体造形の制作。自分の体が入る立体造形物の制作。
発表展示会と場所	・「Loots of Arts展」、旧第四銀行高田支店（現・まちかど交流館）（新潟） ・「第91回国展」、東京国立新美術館（東京）

1-3 制作実践の記述

続いて一連の制作実践を大場面、中場面に場面分け（表Ⅲ-1-(2)）し、制作者である筆者の視点に沿い、場面ごとの制作プロセスを記述する（表Ⅲ-1-(3)）。

表Ⅲ-1-(2) 木彫《内と外》の制作実践の場面分け

大場面	中場面	制作時期
Ⅰ 初期の構想と試作	① 紙の張子を用いた制作	2016年9月半ば～
	② 張子の断念と塑像粘土によるマケットモデル制作	2016年10月初め
Ⅱ 寄木によるマケット制作	① 寄木による制作を決める	10月～
	② 端切れ材の接着と乾燥	10月～
	③ 鑿による彫り	11月～
	④ 塗装と仕上げ	12月初め
Ⅲ 木彫《内と外》制作	① 実物大ドローイングと木材購入	12月前半～
	② 木材の重さを実感	12月前半～
	③ 制作のリズムが掴めず不安が募る	12月後半～2017年1月前半
	④ 形や大きさの変更	1月後半～2月前半
	⑤ 丸太の製材を開始	2月後半

³⁴⁵ 本章1節の表Ⅲ-1-(1)～表Ⅲ-1-(8)は筆者が作成した。

	⑥ 太い丸太の存在感を把握する	3月～
	⑦ チェーンソーや鑿で削る	3月～
	⑧ 木の塊を回転させ内側を彫る	4月～
	⑨ 形を整理する	4月～
	⑩ 体と精神の疲労	4月～
	⑪ 木の塊を動かし傾きを調整する	4月～
	⑫ 仕上げ	4月後半～
	⑬ 展示会への搬入	4月後半

表Ⅲ-1-(3) 木彫《内と外》の制作プロセスの記述

表中の図Ⅲ-1-(1)～図Ⅲ-1-(13)は筆者撮影。

I-① 紙の張子を用いた制作	内側と外側のある形態を、ボール紙を芯材として骨組みにし、その上に紙を貼り重ねる張子技法でつくり始めた。自身の体が内側に入る大きさと、雪でつくる「かまくら」のような丸く、出入口のある形態を設定した。
I-② 張子の断念と塑像粘土によるマケットモデル制作	<p>張子技法での制作を断念する。内側の空間が広がると、ボール紙の骨組みが全体の自重に耐えきれなくなったためである。また、自分が内側に入った際、薄い紙からなる壁に取り囲まれる頼りなさが、体を落ち着かすイメージにそぐわないと感じたためである。</p> <p>大学院で木彫の授業が始まり、「内側と外側を意識した形」の制作を考える。塑造粘土でマケットモデルを作成(10月18日)。マケットモデル1(図Ⅲ-1-(1))は、表と裏の形を意識した、反りのあるプレート形状である。マケットモデル2(図Ⅲ-1-(2))は、内側に空洞をもつ形である。空洞の周りは厚みがあり、丸みのある塊形状である。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>図Ⅲ-1-(1) マケットモデル1 図Ⅲ-1-(2) マケットモデル2</p>
II-① 寄木による制作を決める	マケットモデル2を基に、木を素材としたマケットモデルを制作する。最終的に人が入れる大きさにつくる意図から、幅、奥行きともに1メートル以上の大きさが必要と考えた。1つの塊から彫り出す一木彫りでは、直径の大きな木材が必要になり、材料調達が難しいため、複数の材を合わせる寄木を行うことにした。
II-② 端切れ材の接着と乾燥	端切れ材を木工用ボンドで接着していく。接着剤の乾燥まで、一晚程度時間をおく必要があり、粘土のように、一気に全体の形をつくっていくことは難しい。接着剤が完全に乾かないうちに次の接着を開始し、圧着した途端、前の接着箇所が壊れることが何回かあった。もどかしさと、粘土とは違う制作のペース配分が必要だと実感し始める。
II-③ 鑿による彫り	ほぼ寄木の接着を終え(図Ⅲ-1-(3))、鑿で彫り始める(11月4日)。一体感があり、安定した塊と信じられる一木彫りに対し、寄木は、様々な大きさや色の端切れ材が寄せ合わさり、受ける印象は軽やかで楽しげである。

	<p>彫り進めながら、足りないパーツをさらに接着し、木粉とボンドを練ったペーストで、窪みや隙間を埋める。材を削ったり足したりを繰り返すことができる方法を知ること、彫ることへの躊躇が緩らいでいった。</p> <p>内部を鑿で彫り易くするため、鋸で上下に分割する（11月14日）。</p>  <p>図Ⅲ-1-(3) 接着を終えた寄木</p>
<p>Ⅱ-④ 塗装と仕上げ</p>	<p>内側を鑿で彫り終えた後、再び接着し、との粉とアクリル絵の具で塗装を行い、外側と内側の形をヤスリで整え、マケットを完成させた。（12月2日）（図Ⅲ-1-(4)）</p>  <p>図Ⅲ-1-(4) 完成したマケット</p>
<p>Ⅲ-① 実物大 ドローイングと 木材購入</p>	<p>実寸での制作を開始する。アイデアスケッチとマケットモデルを基に、段ボールにチョークで、実寸大にドローイングする（図Ⅲ-1-(5)）。大きさは、幅と奥行き 120 cm、高さ 180cm。ドローイングを基に、必要な木材（杉材）の大きさと数を見積もり、購入する（12月6日）。</p>  <p>図Ⅲ-1-(5) 段ボールへのドローイング</p>
<p>Ⅲ-② 木材の 重さを実感</p>	<p>長さ約 130 cm の松の木材の提供を受け、台車に乗せて、作業場所へ運ぶ。購入した杉材と比べて、かなり重く、一人で持ち上げるのに苦労した。これまで、木の種類と重さの違いに、特段注意を払ったことはなかったが、実際に持ち上げた時の重さの違いが思った以上にあり、驚いた（12月13日）。</p> <p>チェーンソーを購入する。木材を適宜切断し、接着を開始。1本ずつ抱えるようにして運ばねばならない木材の大きさや重量のために、接着には、想像以上の時間と労力が必要であった。また、接着面が大きく、冬期の寒さと湿気のために、乾燥するまで何日も待たなければならない（12月16日）（図Ⅲ-1-(6)）。</p>

	 <p>図Ⅲ-1-(6) 乾燥中の木材</p>
<p>Ⅲ-③ 制作の リズムが掴めず 不安が募る</p>	<p>約ひと月の間、木材の重さを実感し、乾燥の遅い接着に、今日は乾いたか、まだ乾いていないと確認を繰り返すなか、なかなか制作を進めていくリズムが掴めないと感じていた。遅々として進まない工程に、実寸でつくれるかという不安が募ってくる。</p>
<p>Ⅲ-④ 形や大 きさの変更</p>	<p>寄せた木材を立て、ドリルで穴を開け、補強用のダボを差し、さらに接着する（1月20日）。木を立てたことで、木材の重さや大きさの存在感をより実感し、マケットのように、小さな接地面で傾けて立たせる形に危険を感じた。そこで、重く大きな塊でも安定する形に修正した（1月25日）。</p> <p>寄せた木材の重さや大きさに躊躇していた私の姿を見ていたためか、数日前に、彫刻の指導教員から、背面の木材を1本分減らすよう助言を受けた。木材を減らすことについて、迷っていたが、この日に決断し、カットする。1本分の木材を減らしたことで、全体の大きさがスッと掴めるように感じ、不思議に、作業を進める前向きな気持ちに切り替わった（2月7日）（図Ⅲ-1-(7)）。木材を減らした背面と側面を、再び接着する（2月10日）。底面の接着を開始する（2月14日）（図Ⅲ-1-(8)）。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>図Ⅲ-1-(7) 接着した木材をカット 図Ⅲ-1-(8) 底面の接着の開始</p>
<p>Ⅲ-⑤ 丸太の 製材を開始</p>	<p>購入した木材を使い切り、丸太の間伐材を材料として使用するため、角材に製材する。木理に沿わせてチェーンソーを引くとき、切れ味が変わることや、細長い木屑が出るのが面白い（2月21日）。</p>
<p>Ⅲ-⑥ 太い丸 太の存在感を把 握する</p>	<p>間伐材の太い丸太を、屋外で切断する。太い丸太が切れて断面が動き、「ゴン」と音を立て、地面に当たった瞬間、丸太に対するこれまでの認識が一気に変わったように感じた。太い丸太の存在が、体全体で把握された感じである（3月1日）（図Ⅲ-1-(9)）。</p>  <p>図Ⅲ-1-(9) 切断後地面に当たり音を立てた丸太</p>
<p>Ⅲ-⑦ チェー ンソーや鑿で削</p>	<p>形の目安となる線を朱墨で入れる。接着した木材の角を、チェーンソーで切り落としていく（3月4日）。チェーンブロック（手で重量物を引き上げる機械）を使い、横たわっていた形を立てる（図</p>

<p>る</p>	<p>Ⅲ-1-(10))。作業は安全を期して、指導教員の主導で行われる。寄木の塊をチェーンソーで削っている。刃を入れる方向や体勢によって、削り易さが大きく変わることを実感する (3月8日)。</p> <p>木の節がとても硬く削りづらい。チェーンソーと並行し、鑿も使う (3月10日)。木の塊の形が徐々に丸くなっていく。寄木の隙間を埋めるペーストの材となる粉をつくるため、木屑を振るう。チェーンソー、鑿の作業による筋肉痛の上に、木屑の振るい作業が加わり、肉体的な負荷が増す (3月27日)。</p>  <p>図Ⅲ-1-(10) 立てた状態の木の塊</p>
<p>Ⅲ-⑧ 木の塊を回転させ内側を彫る</p>	<p>外側の形態は、随分丸くなってきた。自分が木の塊の内側に入り、内側を鑿で彫る作業が多くなる (4月2日) (図Ⅲ-1-(11))。木の塊の内側を削りやすくするため、チェーンブロックを用いて、再び横に倒す。スリング (重量物を吊る丈夫な紐) の支点をずらしながら、チェーンで持ち上げ、重量物を回転させる方法を指導教員に教わる。初めて自分で木の塊を回転させ、重い塊が動いたとき、緊張した (4月3日)。</p>  <p>図Ⅲ-1-(11) 内側に入り鑿で彫る</p>
<p>Ⅲ-⑨ 形の整理</p>	<p>指導教員にサーフオーン (木材を削る道具) を借りる。鑿跡だけでは混乱して見える表面を削ることで、形が整理され、捉え易くなる。また、形の際を絞るアドバイスを受け、その際、指導教員が彫った鑿跡が、自分のものと全然違うことに驚く。</p>
<p>Ⅲ-⑩ 体と精神の疲労</p>	<p>木片での隙間と穴埋めは、終わりに近づく。形の内側を削るときのチェーンソーの音の反響や、体と精神の疲労からか、一時的な難聴の症状が現れる (4月7日)。</p>
<p>Ⅲ-⑪ 木の塊を動かし傾きを調整する</p>	<p>チェーンで吊り、再び形を立てる。木の塊を立てる作業の一連を、初めて自分の手で行い、形が浮き、揺れた時には緊張し、最終的に立ったときには呆然とする (4月10日①) (図Ⅲ-1-(12))。</p> <p>底面の傾きを定めるため、水平面を取るための板を、木の塊の下に敷く。薄い木片を徐々に挟みながら、作品の傾きを調整する。形を再び倒す。チェーンで吊ることに少し慣れてきて、周囲を見回す余裕もできてきた。底面の角度を揃えるため、チェーンソーで切り込みを入れるが、なかなか刃が入らない。エンジンチェーンソーを使うように指導教員に薦められ、使ってみて、その音の大きさとパワーに驚く (4月10日②)。</p>

	 <p>図Ⅲ-1-(12) チェーンで木の塊を吊る</p>
<p>Ⅲ-⑫ 仕上げ</p>	<p>との粉とアクリル絵の具による着色と彫りを交互に行う。平鑿で浅く削りながら、内側の形を調整する（4月17日）（図Ⅲ-1-(13)）。最終的な形を手の感触で確かめながら、鑿を入れる。底面にカーペットシートを貼る（4月21日）。</p>  <p>図Ⅲ-1-(13) 内側の削られた表面</p>
<p>Ⅲ-⑬ 展示会への搬入</p>	<p>展示会への搬入に向け、トラックに積み込むため、屋外へ運び出す。1人では運べないので、2人の教員と学生1人に手伝ってもらいながら、運び出す（4月23日）。</p>

2. 自己のまとまりと場

本項では、レヴィナスの「実詞化 (hypostase)」を手がかりに、制作者の自己のまとまりと場、造形する行為との関わりについて考察していく。

2-1 出来事としての身体と<定位>

レヴィナスによる「実詞化」とは、著作『実存から実存者へ』³⁴⁶の中で提示された、身体と場所とが関連付けられた主体の現れを示す。『実存から実存者へ』は、第二次大戦前に着手され、大戦中に捕虜となったレヴィナスにより、捕囚の境涯のなかで大半が書かれた。レヴィナスの広範な研究の最終的に向かう先は、他者との関係の探究であり、「実詞化」は、その他者に対して前提となる、「私」のあり方を措定する研究と捉えられる³⁴⁷。そして、レヴィナスの「実詞化」について考えるため、先ず、主体である「私」が現れる前段階として想定される<il y a (イリ

³⁴⁶ 原著作: Lévinas, Emmanuel 1984, *De l'existence à l'existant*. Librairie Philosophique, J.VRIN

³⁴⁷ エマニュエル・レヴィナス, 1996 [1984], 『実存から実存者へ』, 西谷修 (訳), ちくま学芸文庫, pp.9-10

ヤ) >³⁴⁸について、整理する。

<ilya> (ある) とは、レヴィナスによれば、「あらゆる存在が、事物も人もことごとく無に帰した」³⁴⁹状態である。

事物の形が夜のなかに解け去るとき、一個の対象でもなく対象の質でもない夜の暗がり、一つの現前のようにあたり一面に広がる。夜のなかで私たちはこの暗がり釘づけにされ、もはや何者にも関わっていない。しかし「何も……ない」というこの無は、純粋な虚無の無ではない。これやあれはもはやなく、「何か」はないのだ。だがこの^{あまね}遍き不在は、翻ってひとつの現前、絶対に避けることのできないひとつの現前なのである。³⁵⁰

確定されたものではなく、何もかもが区別なしだ。この曖昧なものの中に純然たる現前の脅威が、すなわち<ある>の脅威がくつきりと浮かび上がる。この暗く漠たる侵入を前にして、自己のうちに身を包むこと、おのれの殻のなかに引きこもることは不可能だ。ひとはさらし出されている。³⁵¹

レヴィナスによれば、「確定されたもの」がなく、「何もかもが区別なし」のとき、その曖昧さのなかに「純然たる現前」、つまり、<ilya>が浮かび上がる。フランス語の非人称の存在表現「……がある (ilya)」を、レヴィナスは、「実存者なき実存」³⁵²として位置付ける。レヴィナスは、<ilya>の「区別なし」の不明な状態を強調している。「私はある」という出来事における、「私」が区別されずに渾然一体となった状態と捉えられ、このような<ilya>は、デューイが言う、対象化できない「事態」と重ねることができるのではないか。

そして、不明な状態の<ilya>から、「存在する」の主語として、「私は」を立ち上げる出来事が「実詞化」である。「実詞」とは、<ilya>という未分化の状態から、まとまりをもつ「私」として、主語となる実体を指す。つまり、「実詞化」とは、「私」と「私ではない何か」が、曖昧で、区分されていなかった状態から、「私」が現れる出来事³⁵³であり、「それは、無名の<ある>

³⁴⁸ 西谷は<ある>と訳出しているが、本稿においては<ilya>とフランス語表記のままで用いる。

³⁴⁹ エマニュエル・レヴィナス, 1996 [1984], *op. cit.*, p.122

³⁵⁰ *Ibid.*, p.123

³⁵¹ *Ibid.*, p.125

³⁵² *Ibid.*, p.122

³⁵³ *Ibid.*, pp.204-205 註。西谷修によれば、<hypostase>とは、「ギリシャ語で『下に身を置くこと、下に位置する(基礎となる)こと』ないし『下にあるもの(基礎)』を意味する『ヒュポスタシス』<hypostasis: hypo-stasis>に由来」する。「主体の、意識の、自我の誕生は『下に身を置く』ことによって果たされ、そのことによって自我は『ある』という出来事を、自分のうちに身体として無意識として担いとる」のであり、「『実存者が実存する』として(中略)主語となって動詞を支配する『実詞』が出現」する。

の中断を、私的な領域の出現を、名詞の出現を意味している。」³⁵⁴

そのような不分明な<ilya>から、「実詞化」へと、主体が「出来る」³⁵⁵あり方として示されるのが、<定位 (position)>である。レヴィナスは、<定位>を「横になるという基本的事実による、生への関与」³⁵⁶と結び付け、「横たわる」行為とは、「まさしく実存を場所に、位置に限定すること」であり、その「場所とは、どこでもよい『どこか』ではなく、一つの土台、一つの条件である」³⁵⁷と述べる。

土台の上に身を置くことで、存在を抱え込んだ主体は凝集し、立ち上り、自分に詰め込まれた一切のものの主人となる。そしてそのときの<ここ>が、主体の出発点となるのだ。主体はその上に根づく。

358

このように、身体を場所に位置付ける<定位>により、いかなる空間分節もなかった<ilya>の状態から、「私は存在する」という、主語＝主体が現れる「実詞化」が生じる。また、レヴィナスは、著書『全体性と無限』において、主体が位置付く原初的な場所としての身体、あるいは主体の起点となるような場所を「住みか」³⁵⁹とも表現している。「自己意識は身体として自己のうちに根をおろし、その内部性に、じぶんの家のなかに身を置いている」³⁶⁰。「身を置く」という、「私」と場所との関係によって、「私に対する私の一致」³⁶¹が生まれる。「住みか」への<定位>により、私の本質は生起するが、それは、世界から分離されている私の素朴な状態である³⁶²。

以上のように、レヴィナスは、存在に関わる根源的な関係に、場所と身体に言及した。その上で、<定位>する身体が、「出来事の次元」に属すと述べている。以下の記述がその箇所である。

場所は、一つの地理的空間であるより前に、ハイデガー的世界の具体的な雰囲気であるより前に、

³⁵⁴ *Ibid.*, p.174

³⁵⁵ *Ibid.*, p.145

³⁵⁶ *Ibid.*, p.149

³⁵⁷ *Ibid.*, pp.149-150

³⁵⁸ *Ibid.*, p.153

³⁵⁹ エマニュエル・レヴィナス、2006a [1961]、『全体性と無限（上）』、熊野純彦（訳）、岩波書店、p.310
Emmanuel Levinas, *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité* Martimus Nijhoff, 1971 [1961]

³⁶⁰ エマニュエル・レヴィナス、2006b [1961]、『全体性と無限（下）』、熊野純彦（訳）、岩波書店、p.256
傍点原著者。Emmanuel Levinas, *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité* Martimus Nijhoff, 1971 [1961]

³⁶¹ エマニュエル・レヴィナス、2006a [1961], *op. cit.*, p.274

³⁶² *ibid.*, p.275

一つの土台である。それゆえに身体とは、意識の出来そのものなのだ。いかなる意味でも身体はくもの>ではない。それはただ、この身体に魂が住み着いているからというだけではなく、身体が存在が実体的な次元ではなく出来事の次元に属しているからである。身体が定位されるのではなく、身体そのものが<定位>なのだ。身体はあらかじめ与えられた空間のなかに位置を占めるのではなく——それは、局所化=位置取りということ自体によって無名の存在の中に不意に生じる侵入なのである。

363

レヴィナスよれば、身体とはくもの>ではなく、出来事であり、その出来事としての身体の位置付けが、<定位>である。「身体が定位の手段とか象徴あるいは徴候とかではなく、定位そのものだということ、そして身体のうちで出来事から存在への脱皮が果たされるのだということの意味している」³⁶⁴。このような、出来事としての身体<定位>は、デューイによる絶え間なく起こる「事態」が、まとまりをもつ「一つの経験」となり、芸術作品（work of art）に浸透する構図と重なり合う。<il y a>のように分節のない「事態」が、造形として形になるとき、素朴な自己のまとまりが、場に位置付く<定位>と不可分の出来事となる。

以上のレヴィナスの論をさらによく理解するために、木村敏の「相即」についての記述を照らしてみたい。木村は、変化し続ける有機体とその環境のなかで、「主体」としての生命が保持される現象の解釈に、ヴァイツゼカーによる「相即（^{コヘレンツ}Kohärenz）」を重視する³⁶⁵。この「生体」を保持する「相即」が、レヴィナスによる「出来事の次元」である身体が場に「局所化」される<定位>と符合するのではないか。

木村は、「相即」を「主体」としての「生き物とその生存を保持するために、知覚と運動の両面を動員して環境世界との間で保っている接触のこと」³⁶⁶とし、「相即」の現象について以下のように述べる。

有機体自身もその環境世界も絶え間なく変化していますから、この相即は絶えず繰り返し中断されることとなります。しかしその度に、それに変わる新たな相即が樹立されて、生きものと環境世界との接触が引き続き保たれることとなります。そうでなければ生き物が生きてゆくことはできません。（中略）

これは要するに、外部的な観点から見て「相即」と呼ばれるような事態が、それによって生存を保っている当事者である有機体の側から見れば、「主体」と呼ばれるということではないのでしょうか。

³⁶³ エマニュエル・レヴィナス、1996 [1984], *op. cit.*, p.143

³⁶⁴ *Ibid.*, p.144

³⁶⁵ 木村敏、2015、『からだ・こころ・生命』、講談社、pp.32-37

³⁶⁶ *Ibid.*, p.34

主体は、環境世界との相即が保たれているかぎり、主体として存続することができるのです。そのように考えれば、ヴァイツゼカーのいう主体とは、それ自体、生きものと環境世界との接触現象そのものことであり、有機体とその環境との「あいだ」の現象のことだと理解することができます。³⁶⁷

「主体」としての生命は、あらかじめ「実体的な次元」にあるのではなく、環境世界との接触現象である「相即」において存続する。つまり、「主体」は、有機体と環境の接する「あいだ」という境界において<定位>し、生きているのである。

2-2 素朴な自己のまとまりと木彫《内と外》の「質」

「私は存在する」の「私は」が現れる「実詞化」において、自己の素朴なまとまりが、出来事として場に位置付くのが、<定位>である。制作者自身の体を内側に位置付けることを意図した木彫《内と外》の制作実践は、<定位>とどのように関連付けられるだろうか。

《内と外》の制作プロセスでは、完成した造形物の内側に体を入れることへの期待や、木を加工する楽しさと同時に、太くて重い木材を扱う試行錯誤、寄木によりさらに重量を増した木の塊をチェーンで吊り動かす緊張、見通しが立たない過程の不安など、試行錯誤を継続させながら、最終的な形態を探していった。

制作プロセスにおける、形が定まるまでの、期待や不安を伴う素材と向き合う試行錯誤は、空間が分節されない不安定な<il y a>、そしてデューイの「事態」に重ねられる。デューイが示した、複雑で捉えどころのない「事態」は、未だ明確に形が分節されていない<il y a>から、出来事としての身体を、造形として<定位>させようと制作する試行錯誤である。上記のような制作を模索する「事態」があるからこそ、<定位>される出来事としての身体が経験のまとまりとなり、造形に現れる「実詞化」が生じ得るのではないか。

体を内側に位置付ける制作者の意図と、制作プロセスで不安を伴う捉え難い「事態」がまとまりをもつ造形として《内と外》に形づくられたとき、結果として、厚みを持ち、安定感のある素材と形で具現化された(図Ⅲ-1-(14))。厚みや安定感のある素材や形態、内側の空間を形成する造形は、《内と外》の特徴的な「質」である。

環境のなかに、厚みと安定感を持ち、内側を形づくる《内と外》の境界の「質」は、材料の選別、大きさ、内部空間の形態等を試行錯誤する、出来事としての身体から形成された。《内と外》の内側に体を位置させると、先ず、声の反響を感じる。外観からは気づきにくいですが、厚い木の壁と丸い内壁の形状が想像以上に音の振動を反響させ、自分自身の声が通常よりも厚みを増し、低い音に感じられる。そして、内側は外部から空気の流れの影響をあまり受けないためか、体感する空気がほのかに暖かい。造形の内側から外側を眺めると、造形の見え方だけでなく、目

³⁶⁷ *Ibid.*, pp.34-35

に映る外側の印象も異なる。制作者として外側から造形を見る際には、全体の形態のバランス、表面の処理など、造形作品として評価する視点で見ている。一方、作品の内側に身を置いたときには、内側の声の反響を感じ暖かな空気を感じながら、内側と外側の境界である抉られた穴の縁が目に入り、外側の世界を眺める態度となる。厚い壁に囲まれた安心感、秘密の場所から外の世界を覗き見しているような楽しさがある。実際には、外側から造形の内側にいる人間はよく見えるのだが、内側では、外の世界から一歩引いた場所に自分が位置しているような気分になる。内側と外側で起こる様々な「事態」が、1つの対象に<定位>されることにより、制作者の一連の「事態」が対象化され、経験となった場面である。



図Ⅲ-1-(14) 木彫で制作した《内と外》(筆者撮影)

3. 木彫《内と外》の鑑賞

本項では、2017年に、新潟県上越市で実施された造形作品の展示会場における、来場者の鑑賞の様子を事例として取り上げ、木彫《内と外》を中心に、来場者の造形物への関わりについて記録を基に記述し、分析する。

3-1 記述と考察の方法

展示会の会期中、会場には幼児からシニアまで幅広い年齢の来場者が訪れた。来場者のうち、推定1歳の男児1名(幼児A)と成人男性1名(大人B)の造形物に関わる様子の記録を基に、その行為や発話を記述し、分析する。幼児と大人の事例を取り上げる理由は、同じ造形物を配した展示会場という環境で幼児と大人を対照的に示すことで、《内と外》に関わるプロセスの特徴

が捉えられると考えるからである。事例を通して、来場者が《内と外》を中心とした造形物をどのように見たり、触れたりするか、また、身近な他者や制作者とどのように関わっていくのか、一連のプロセスを記述する。それにより、どのように出来事としての身体を位置付け、価値を見出しているのかについて、幼児 A と大人 B の姿から考察する。事例で取り上げる来場者を、表 III-1-(4) に示す。なお、記述に用いるデータは、参与観察による動画記録、及び固定ビデオカメラによる動画記録、来場者との対話等を記録した制作者によるフィールドノートに基づいている。

表 III-1-(4) 事例で取り上げる来場者

<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児 A (男, 推定 1 歳) ・ 大人 B (男) ・ 児童 C (女, 小学 1 年生) ※造形ワークショップに参加していた児童 ・ 大人 D (女) ※造形ワークショップを手伝いに来ていた筆者の友人 ・ 保護者 E (女) ※幼児 A の祖母

3-2 展示会、展示会場と造形物の概要

事例に取り上げる展示会の概要と、会場に配置されている造形物の概要、造形物の配置を表 III-1-(5) に記す。展示期間中には、展示空間を生かした音楽、演劇、ダンス等のライブパフォーマンス、及び子どもを対象とした造形ワークショップも行われた。これらのイベントは、新潟県上越市の文化財活用、文化振興の企画として採択され、新潟県内の美術、音楽、演劇、ダンス等に関わる若手表現者によるメンバーで企画運営を行ったものである。展示会における造形物の制作者（筆者）は、美術領域において参加した企画者、表現者、運営メンバーの 1 人であり、造形作品制作と展示会場の設営と運営、造形ワークショップの企画運営に主として関わった。

表 III-1-(5) 展示会の概要

展示会名称	Loots of Arts 展
場所	旧第四銀行高田支店（新潟県上越市）
日時	2017 年 8 月 8 日～13 日 11:00～17:00 ※期間中に「ライブパフォーマンス公演」（8 月 11 日 18:00～21:00）、「造形ワークショップ～紙でつくろっと☆変身ぼうし～」(8 月 8 日 13:30～16:00) も併せて実施。
ねらい及び内容	新潟県内の若手表現者の作品展示、展示空間でのパフォーマンス公演、子どもを対象としたワークショップの実施を行い、芸術に関わる多分野の交流の場を創出する。また、上越地域の歴史的建造物である旧第四銀行を生かしたイベントを通し、地域の文化に関わる魅力を発信する。

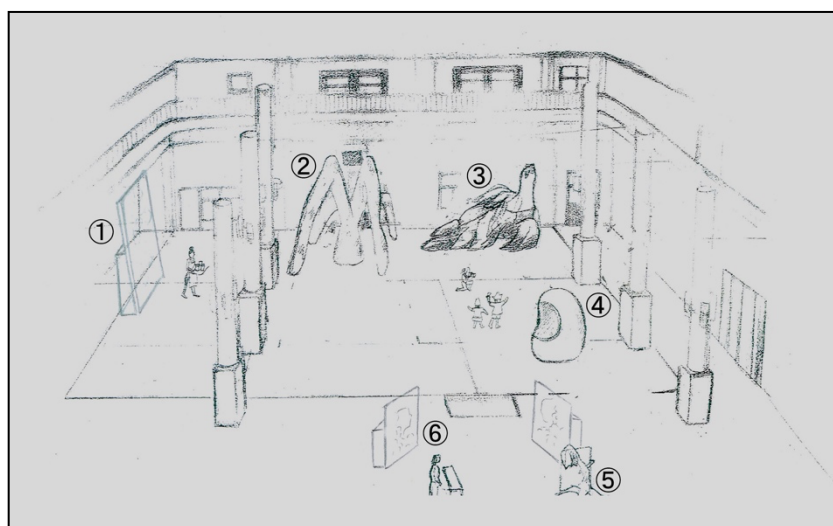
続いて、展示会場に配置された造形物の概要を、表Ⅲ-1-(6)に示す。図Ⅲ-1-(15)に、展示会場における造形物の配置を示す。会場に配置された造形物6点のうち、事例に関係する主要な造形物は、5点（表Ⅲ-1-(6)中の番号①～⑤）である。⑥は、紙に描かれた平面作品であり、事例では来場者が直接的に関わる対象にならなかった。

表Ⅲ-1-(6) Loots of Arts 展示場に配置された造形物の概要（表中の写真は筆者撮影）

図1の 番号	作品の画像	作品名	種類	サイズ（高さ× 幅×奥行き）	素材	作者
①		サン＝テグジュ ペリの雲	立体, 写真	360×180×70 cm	和紙, プラス チック板, 木 材パネル	家崎萌 須賀七瀬
②		Loots of beginning	立体	320×310×203 cm	紙, 竹	家崎萌
③		岩石の女神	立体	240×260×110 cm	紙, 段ボール	家崎萌
④		内と外	立体	185×115×120 cm	木	家崎萌
⑤		矛盾の熱	立体	200×80×70 cm	紙, 段ボ ール, 鉄	家崎萌
⑥	 (1組の片側の画像)	MUSE OF JOETSU	平面	200×180 cm 2 対	紙に絵の具	家崎萌

造形物の中で①は、筆者と写真家の共同作品で、和紙で作られたフォトフレームと写真を展示

したパネルである。②は、桜と蓮の景勝で知られる上越市の高田公園の松の根をモチーフにした立体で、竹の芯材と紙を素材とした張子でつくられている。重量は、大人1人で動かせるほどであるが、背が高い作品の転倒を防ぐため、上部を透明なテグスで柱やギャラリーの手すりに固定してある。③は、岩と生き物が融合したような外観で、段ボールを主な素材としている。舞台装置用につくられたため、見た目以上に軽量で、事例では幼児が何度も手で動かしている。④は、先に制作実践で例に挙げた木彫《内と外》である。内側が剥り貫かれ、人が中に入れるように制作されている木の作品で、本事例では、来場者が中心的に関わる対象となった。⑤は、植物と生き物が合体したような外観で、これも段ボールを主な素材としている。展示期間中は制作者である筆者が会場に常駐していたため、来場者に造形物④に自由に触ったり、内側に入ったりしても良い旨を伝えている。また、①と⑥を除く、他の造形物についても、来場者の様子を見ながら自由に触って良い旨を伝えている。



図Ⅲ-1-(15) Loots of Arts 展会場に配置された造形物（図は筆者作成）

3-3 幼児Aの造形物への関わりの記述

まず、8月9日、造形物が配置された展示会場である旧第四銀行高田支店に、祖母である保護者Eに連れられて遊びに来た幼児Aの事例である。保護者Eの話によると、これまで近所を散歩する際、幼児Aと保護者Eは、平日に市民に開放されている旧第四銀行高田支店に度々立ち寄ることがあった。本事例でも、散歩の途中で会場に立ち寄ったという。

事例の記述は、動画の撮影記録を基に、幼児Aの発話や行為を4つの場面（Ⅰ 来場～《内と外》に入る、Ⅱ 《内と外》に入る（2回目）、Ⅲ 《内と外》に入る（3回目）、Ⅳ 《内と外》に入る（4回目））に区分し、記述した（表Ⅲ-1-(7)）。撮影記録は、制作者が手に持ったビデオカメラで幼児Aの姿を追い、幼児Aが造形物や保護者Eと関わる様子を撮影した。幼児Aの発

語のうち、文脈から意味が判別できるもの以外は、カタカナで記している。

表Ⅲ-1-(7) 幼児 A の造形物への関わりの記述

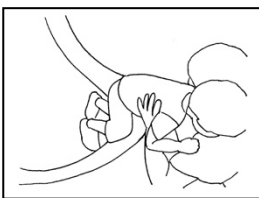
表中の図Ⅲ-1-(16)～図Ⅲ-1-(24)は、動画から切り取った静止画を基に筆者が作成。

I 来場～《内と外》に入る（1回目）

祖母に連れられて、幼児 A が来場する。会場内に入ってきて、造形物「岩石の女神」（以下、[岩石 W]）を指さす。保護者 E が、「あれが1番びっくりしたんだ」と言い、幼児 A と[岩石 W]に近づく。制作者が「さわっていいよ」と言うと、幼児 A は少し触り、造形物が動いたことに驚いたのか、保護者 E の背中にかくれるようにおぶさる。一度、[岩石 W]から離れるが、再び戻ってきて、嬉しそうに[岩石 W]を動かす(図Ⅲ-1-(16)³⁶⁸)。その後、造形物「矛盾の熱」（以下、[矛盾 W]）に走っていき、[矛盾 W]を指さす。保護者 E が、「(材料は)新聞紙だよ、新聞紙」と言った後、今度は、近くにあった造形物《内と外》(以下、[内外 W])に、幼児 A を抱きかかえ、なかに入れる。幼児 A は、なかに入るとすぐに[岩石 W]を指さしたので、保護者 E が「出る?」と言い、出してもらう(図Ⅲ-1-(17))。



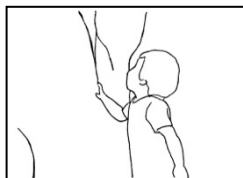
図Ⅲ-1-(16) [岩石 W]を動かす



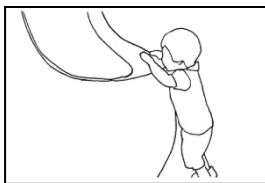
図Ⅲ-1-(17) [内外 W]から出してもらう

II 《内と外》に入る（2回目）

幼児 A は、造形物「Loots of beginning」（以下、[Loots W]）に向かって走っていき、その近くで再び[岩石 W]を指さす。「ばば」と言いながら、保護者 E と[Loots W]を行ったり来たりしているが、ふと[Loots W]に触る(図Ⅲ-1-(18))。その後、足元から頭上、外側へと[Loots W]の根の形を指さして追った後、[Loots W]を手で押して動かす。ズリズリと[Loots W]が動いたためか、嬉しそうな「イーイー」という声を出す。保護者 E が「それは危ないよ」と声をかける。幼児 A は、今度は[岩石 W]に走っていき、再び手前の足元の形を触り、上を指さす。その後、振り返り、[内外 W]を指さしながら、そちらへ走って行く。[内外 W]の縁に手をかけて飛び跳ねる(図Ⅲ-1-(19))。保護者 E になかに入れてもらい、縁から外にいる保護者 E を見て、嬉しそうな表情をする。その後、足元を見、内壁(幼児 A から見た[内外 W]の内側の壁)を見る。この間、保護者 E と制作者は、幼児 A の両親も彫刻制作をやっているという話をしていた。幼児 A は、大人が話している様子を少し見、内壁の天井を見上げ、その場で足元を見ながら1回転した。さらに、縁から外を見て、嬉しそうにする。保護者 E が、「自分で出れる?」と聞くと、縁に手をかけて体を持ち上げる。何回か「ン、ン」と言いながら試した後、保護者 E に持ち上げられ、外に出る。



図Ⅲ-1-(18) [Loots W]に触る



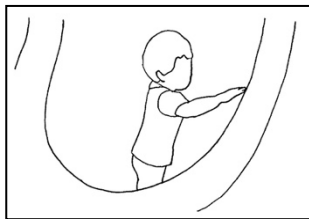
図Ⅲ-1-(19) [内外 W]の縁で飛び跳ねる

III 《内と外》に入る（3回目）

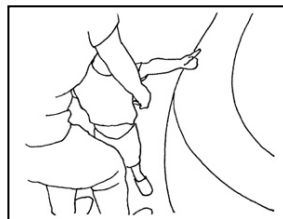
保護者 E が「お家帰るよもうほら」と言うと、幼児 A は、「ンー、ヤー（アー）」と言い、[岩石 W]を再び指さす。幼児 A は、[岩石 W]に向かって走るが、保護者 E の手を引きに戻る。幼児 A は、「ヤー（アー）、ヤー（ヤ

³⁶⁸ 対象児と大人の個人情報保護の観点から、動画記録の対応する場面の切り取り画像をもとに、筆者がドローイングで作成した。図3～14も同様。

一)と高い声を発して、保護者 E は「わかったわかった」と応じた。幼児 A は、[岩石 W]の手前の足元部分を 2 回動かす。制作者が「ここが気に入ったんだね、動くから」と発話。さらに、幼児 A は、3 回目に大きく動かし、保護者 E が「あんまりたくさん動かしちゃダメだよ」と言う。[岩石 W]の上部を指さす幼児 A に、保護者 E が、「目が気になるのね」と応じる。[Loots W]へ再び近づき、指さす。保護者 E が「それは動かしちゃダメ、不安定だから」と声をかける。幼児 A は、少し[Loots W]を見ているが、再び[内外 W]へ走っていき、「アッ、アッ」と高い声を出す。保護者 E になかに入れてもらう。幼児 A は、[内外 W]へ入ると、縁から外を見て、嬉しそうな表情をしている。さらに、内側でジャンプをし、「アーアー」と楽しそうに声を出しながら、再び外を見る。保護者 E から「外に出る？」と言われた時、ふと内壁に手を触れ、嬉しそうな顔から一転し、真顔になる (図Ⅲ-1-(20))。保護者 E が「じゃばばにつかまって」と言うと、幼児 A は、再び嬉しそうな表情に戻り、差し出された手をつかむが、保護者 E が「お家に帰る」と言うと、首を振り「ウーアー」と声を出す。外に出された後、大きな声で「ウーアー」と言いながら、[内外 W]を指さす (図Ⅲ-1-(21))。



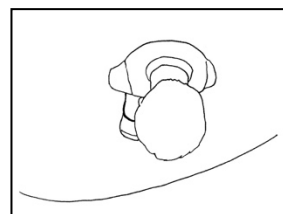
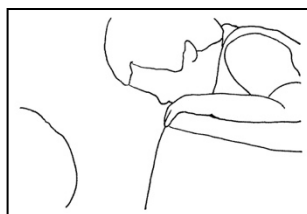
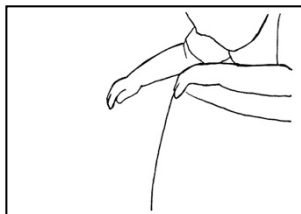
図Ⅲ-1-(20) [内外 W] の内壁を触り真顔になる



図Ⅲ-1-(21) [内外 W] を指さす

IV 《内と外》に入る (4 回目)

保護者 E は、幼児 A を[内外 W]のなかに戻す。幼児 A は[内外 W]のなかに入った後、再び縁に寄って来るが、すぐ内側に向き直る。内壁に出ている 1 cm ほどのささくれを見つけて、「アー」と言い、ちぎりとる。ここでのささくれは、木を削る際に生じる表面の毛羽立ちのようなごく小さなもので、はがしても支障ないものである。はがし取ったささくれを縁に持ってきて、外側へ放る。再びささくれをちぎり、今度は、手を縁から伸ばし、振りかぶらず、ささくれを落とした (図Ⅲ-1-(22))。そして、縁から落としたものを見る (図Ⅲ-1-(23))。もう一度これを繰り返す。さらに、取れそうなささくれを、内壁を触りながら探し、はがし、外に落とす。さらに、もう一度繰り返す。次に、はがし始めたささくれがなかなかはがし取れない。場所を変えて、再度ささくれをちぎり、縁へ持って行く。保護者 E が、ささくれを受け取ろうとするが、渡さず、別の場所に落とす。これを、さらに 2 回繰り返す。笑い声を立て、飛び跳ねる。再びささくれをちぎり、幼児 A から見て左、右、上の内壁を順に指さす。縁に手をかけ、「アッ、アッ」と言い、また内壁を手で探り、はがそうとするが、なかなかはがれない。保護者 E が、その箇所を指でならし、平らに戻す。幼児 A は、違う箇所からもう 1 回はがす。「残念でした、木はそんなにかんたんにちぎれません。さあお家行くよ、まんま食べないと」と保護者 E が言うと、幼児 A は、「アー (ヤー)、アー (ヤー)」と高い声を出し、足元を指さし、うずくまる。保護者 E は、「何かくれてんの、いじけないでくれます」と言う。しばらくうずくまっていたが (図Ⅲ-1-(24))、「外へ出てモモの水飲んだら」と言う保護者 E の言葉に、幼児 A は立ち上がり、外に出してもらう。その後、幼児 A はベビーカーに戻り、ペットボトルから水を飲んだ。



左から図Ⅲ-1-(22)、Ⅲ-1-(23)、Ⅲ-1-(24) 木片を外に落とす、落としたささくれを見る、うずくまる

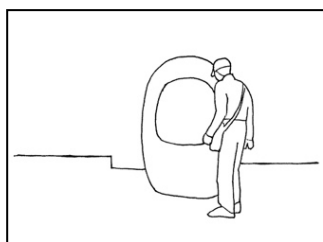
3-4 大人 B の造形物への関わりの記述

次に、8月8日に来場した、大人 B の事例である。事例の記述は、動画の撮影記録と制作者による大人 B に関する記述メモを基に、大人 B の発話や行為を3つの場面（Ⅰ 来場～《内と外》に入る前、Ⅱ 《内と外》に入る、Ⅲ 《内と外》から出た後～退場）に区分し、記述した（表Ⅲ-1-(8)）。撮影は、三脚で固定したビデオカメラで遠方の位置から行われていたため、動画記録からの制作者と大人 B の発話の聞き取りには、不鮮明な箇所がある。主な発話の内容は、大人 B が会場から退館した後、制作者がフィールドノートへ記録した内容から記述している。

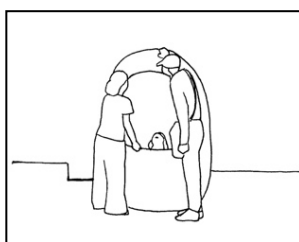
表Ⅲ-1-(8) 大人 B の造形物への関わりの記述

Ⅰ 来場～《内と外》に入る前

大人 B は、会場入り口から来場し、すぐに、[内外 W]が気になる様子で（図Ⅲ-1-(25)）、造形物の手前の縁をこぶしでコンコンと叩く。制作者から、「入ってもらって大丈夫ですよ、なかに」と声をかけた。大人 B が、どうやって入るのかを聞いたため、制作者が、[内外 W]開口部の縁をまたいで、入り方を示した。そのとき、脇から、会場にいた児童 C が、先に[内外 W]のなかに入った。この児童 C は、大人 B が来場する直前まで行っていた、造形ワークショップに参加していた小学生1年生の児童である。児童 C は、ワークショップ中にも、自分でつくった帽子をかぶり、展示会場の中を見たり歩き回ったりし、すでに何回か[内外 W]のなかに入っている。そのためか、慣れた様子で、大人 B の脇から[内外 W]に再び入った。児童 C が[内外 W]に入っている間、[内外 W]の脇で、制作者と大人 B は、[内外 W]について話をした。大人 B は、何でつくられたか、どうやってつくられたかを質問し、制作者がそれに答えた。寄木をしてあることを聞くと、大人 B は「このなかは詰まっているの？」と質問し、再び作品の上部や側面を、音を確認するように、コンコンと叩く（図Ⅲ-1-(26)）。さらに、重さや運び入れ方、造形の意図について尋ねた。制作者は、お面を木彫で制作する経験から、表と裏に興味をもち、[内外 W]の制作をしたこと、体によって関わるができる立体造形の制作を目指したこと等を話した。造形物について書かれた目録の紙を渡すと、少し遠巻きに[内外 W]を見ながら、今度は、大人 B が、自身の解釈を筆者に話した。それによると、[内外 W]の形は「だるま」であり、内側は瞑想する場所となっているという。



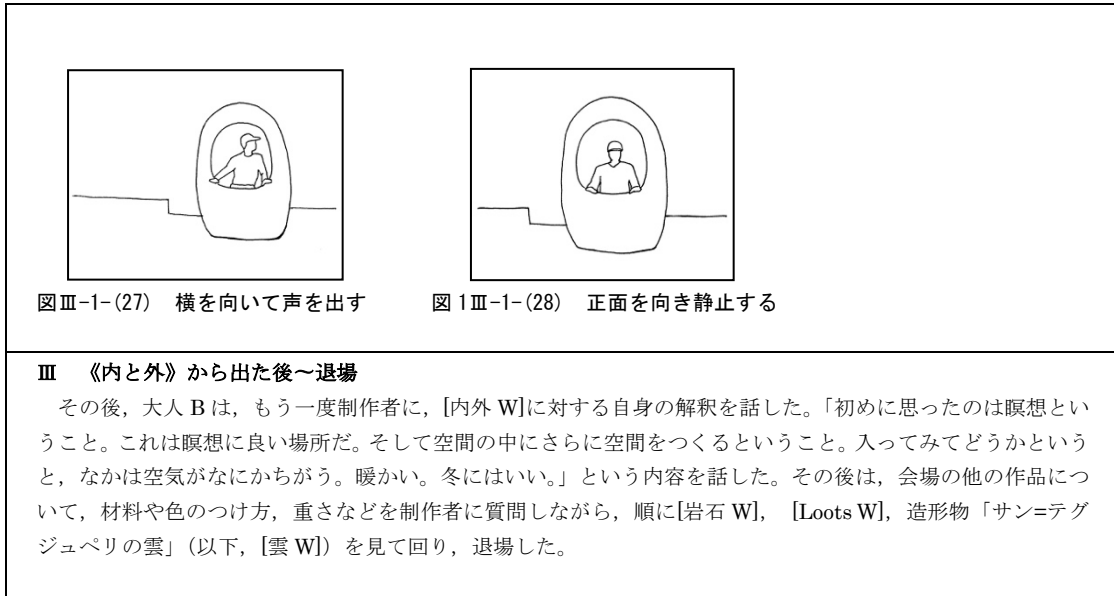
図Ⅲ-1-(25) 来場直後の大人 B



図Ⅲ-1-(26) 叩いて音を確認する

Ⅱ 《内と外》に入る

児童 C が、[内外 W]から出てくる。制作者が、「(大人 B の解釈に対して) なるほど、よかったら (瞑想を) 試してみてください」と言うと、大人 B は、「じゃあ入ってみるか」と言い、荷物を脇のソファに置いてから、[内外 W]に入った。[内外 W]に入ったまま、大人 B は、「お風呂に入っているみたいだな。」と言う。会場にいた大人 D が、「(内側で発する) 声の感じも面白いですよ」と声をかけた。大人 B は、「あー」と声を出しながら、[内外 W]の内側に入っている体を、外にのり出したり、なかに収めたりする。さらに、顔の向きを、上や下、横に向けながら、声を出し続ける（図Ⅲ-1-(27)）。その後、声と動きを止め、両手を前方にやや広げて造形物の縁にかけ、まっすぐ遠くを見ながら、しばらく静止した（図Ⅲ-1-(28)）。その後、無言のまま、再び形の外へ体をのり出したり、奥に入ったり、手前に体を動かしたりしてから[内外 W]の外へ出た。



4. 来場者の出来事としての身体による造形物の経験

前項で記述してきた来場者の造形物への関わりの記述を基に、本項では、来場者の出来事としての身体による造形物の経験に着目し、考察していく。

4-1 幼児 A と大人 B の身体による造形物の経験

まず、幼児 A と大人 B の会場の動き方に着目する。幼児 A は、[岩石 W] への興味から始まり、特に、[内外 W]、[Loots W]との反復した行き来がある一方、[矛盾 W]へ向かったのは一度きりであり、[雲 W]へ向かうことはなかった(図Ⅲ-1-(29)³⁶⁹)。大人 B では、入ってすぐに、[内外 W]に興味を惹かれ、そこで制作者と会話し、[内外 W]のなかに入る。その後、[内外 W]に近い作品から順に、[岩石 W]、[Loots W]、[雲 W]と、会場を反時計回りに見て周った(図Ⅲ-1-(30))。会場全体の空間に対し、大人 B の動きは順序良く行われている。それに対し、幼児 A の動きは、局所的で不均衡に反復されている。

4-1-1 幼児 A による造形物の経験

はじめのうち、幼児 A にとって価値があったのは、[岩石 W]であり、手で造形物を動かす行為を楽しんでいる。I の場面で出会う、[矛盾 W]や[内外 W]には、特別な関心を示さない。II の場面では、新たに[Loots W]と関わり始め、触ってみたり、形を指で追ってみたり、動かしてみたりした。その後、再び[岩石 W]を動かし、[内外 W]へ向かう。I の場面に比べ、II の場面で、幼児 A は、より体全体で[内外 W]へ関わっており、[内外 W]の内側で体を回転させてみたり、縁から外を見たりと、自分自身の体を動かしながら[内外 W]の造形的な空間を楽しんでいる。III の

³⁶⁹ 図中の番号は4章、幼児 A の探索活動 I ~IV、男性 B の探索活動 I ~Ⅲの記述場面に対応する。図Ⅲ-1-(30)も同様。

場面では、再び[岩石 W]へ戻り、手で5回動かす。次に、[Loots W]を指さすが、「それは動かしちゃだめ」という保護者 E の言葉からか、それ以上は関わらなかった。そして、再び[内外 W]へ入り、そこで内壁に何かを発見したように真顔になる。外側に出された後に、再び[内外 W]を指さし大きく「ウーアー」と声を出していることから、発見は、幼児 A にとって重要な何かであることが察せられる。IVの場面では、ささくれをはがし、外へ落とすという行為が繰り返される。幼児 A は、自分なりの[内外 W]の楽しみ方を発見したのである。内壁からはがしたささくれを縁から落とすとき、幼児 A は、その様子をじっと見ている。ささくれをちぎることだけでなく、この内側から外側に落とす行為が大切な要素であり、保護者 E がささくれを受け取ろうとしても手渡そうとしなかった幼児 A の様子から、ささくれが落ちる様子を楽しんでいることが分かる。

また、幼児 A の動きに伴い頻繁に現れるのが、指さしの行為である。事例で、幼児 A は、造形物に向かい指差しながら近づいたり、造形物の形を指さしによって追ったりしている。幼児 A が指さす行為に、保護者 E は「あれが一番びっくりしたんだ」、「目が気になるのね」、「新聞紙だよ、新聞紙」、「それは動かしちゃだめ、不安定だから」等、応じている。幼児 A は、指さしの行為を通じて、それに応じる保護者 E と対象や場を共有している。

幼児 A の積極的な体の動きを伴う対象への接触は、対象と主体の間に「触る、触られる」「動かす、動かされる」相互の関わりを生む行為である。ただし、会場を移動しながら体全体で造形物に関わっている場面は、幼児 A にとって連続する「事態」であり、そのような「事態」において、造形物や保護者 E との応答的な関わりを重ねながら、IVの場面で、ささくれを内側から外側へ落とすという遊びを出来事としてつくり出したと捉えられる。IVの場面に至るまでに、幼児 A は[内外 W]に出たり入ったり、その内側で体を回転させたり、縁から外を見たりする行為を重ねており、そのような連続する「事態」が、やがて、造形の内側に位置する出来事としての身体を焦点化し、幼児 A は、内側と外側の境界の行き来を経験したのではないかと。

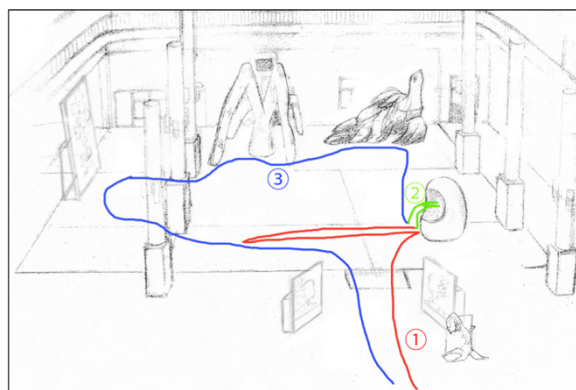
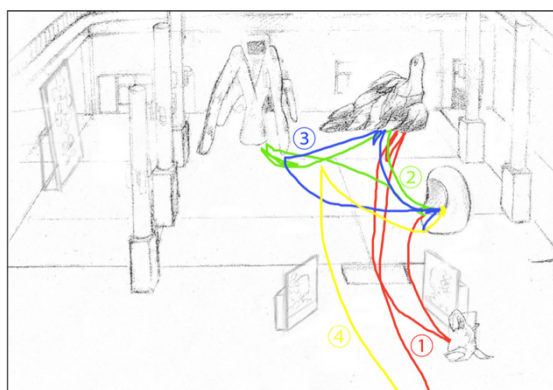
以上のような幼児 A の造形物への関わりのプロセスから、展示会場を探索するように移動しながら、造形物を動かしたり、体全体で関わったりする「事態」において、幼児 A は、保護者 E とやり取りを重ねながら、造形の内側の場に位置付く身体から、内と外の空間に自らの手で働きかける行為によって経験をつくり出していたことが読み取れる。

4-1-2 大人 B による造形物の経験

大人 B の造形物への関わりでは、[内外 W]に大部分の時間をかけている。[内外 W]は、瞑想の場所である、という大人 B 自身が対象に対して感じた第一印象を確かめるように、[内外 W]の内側へ入る行為が続く。[内外 W]の内側に体を位置付けた大人 B は、体の周りの空気の暖かさから、「空間の中の空間」に気づく。内側は「お風呂に入っているみたい」で、何か空気が違うことを体感し、[内外 W]の内側の空間が「空間の中の空間」であることを発見したのである。大

人 B は[内外 W]の造形的な特徴を、「空間の中に空間をつくる」という自身の言葉により解釈している。そして、実際に造形の内側でしばらく静止する行為を通じて、最終的に、「[内外 W]は『瞑想の場所』である」という解釈を確定させた。大人 B の[内外 W]への関わりにおいては、大人 B 自身の気づきが、行為を伴って展開し、[内外 W]の独自の解釈を生成している。大人 B は、[内外 W]へ関わるプロセスにおいて、造形物への働きかけや制作者との会話を通して、これまでの経験や知識と結びつけ、独自の[内外 W]の見方や関わり方を解釈していると言えよう。

大人 B の事例において、[内外 W]の後に見て回った造形物[岩石 W]、[Loots W]では、発話は材料やつくり方の質問に終始し、[内外 W]のときのような積極的で独自の解釈は生まれなかった。その理由は、[岩石 W]、[Loots W]では、造形物の外観に対する印象を言葉に表すことに加え、触れたり、体を動かしたりしながら造形物に関わる行為が少なかったからと考えられる。大人 B が独自の解釈を形成した[内外 W]では、造形物の内側に体を位置付ける積極的な接触があり、「お風呂に入っているみたいだな」や「何か空気が違う」等、自己の感覚を伴った行為に既知の知識や経験が結び付くようにして、独自の解釈へつながっていった。また、大人 B による[内外 W]の解釈である「瞑想」は、自分自身の内面へ意識を向けるような行為である。体を内側の場に位置付け、空気の暖かさを感じ取ったり、声を出しながら体を動かしたりする行為を連続させる「事態」から、出来事としての身体である自己のまとまりを焦点化させ、独自の解釈である「瞑想」という経験をつくり出したと捉えられる。



図Ⅲ-1-(29) 幼児 A の会場の動き方 (図は筆者作成) 図Ⅲ-1-(30) 男性 B の会場の動き方 (図は筆者作成)

4-2 境界の内外を行き来する身体による経験

事例から、幼児 A と大人 B が、自身の行為や周囲の他者とのやり取りを通して《内と外》と関わる内側と外側の境界の「事態」から、それぞれの経験をつくり出していくプロセスが読みとれた。なかでも、体を内側の場に位置付ける《内と外》の造形的な特徴が、幼児 A や大人 B の出来事に影響を与えたと考えられる。外側から対象として眺めるだけではなく、内側の場に体が位置付けられることで、出来事としての自己のまとまりが立ち上がる。この出来事としての身体

を基に、幼児 A の内から外へとささくれを落とし見つめる一連の行為や、大人 B の「空間の中の空間」や「瞑想」の解釈を通じた経験がつくり出されている。

デューイは、経験には「能動」と「受動」の側面があり、「外部に向けて具体化する」³⁷⁰「能動」と、感覚を通して知る「受動」の、両者を結合させる「質的思考」によって「一つの経験」がつくられると言う。制作者による制作実践において、一連の「事態」が出来事となって結合された《内と外》には、「質」の構造がある。その構造は、厚みや安定感のある素材や形態、内側の空間を形成する《内と外》の造形的な特徴と不可分である。幼児 A と大人 B は、《内と外》の「質」に方向付けられて能動的に行為しながら、内側外側の境界を行き来する感覚を通して知る受動により、「一つの経験」をつくり出す、それぞれの「質的思考」を行なったと言えるのではないか。

³⁷⁰ ジョン・デューイ, 2010 [1934], *op. cit.*, p.58

第2節 チェコでの制作実践における自他の関わりから形成される「居場所」

第2節では、2017年から2018年にかけて、チェコ共和国のプラハで制作した立体／インスタレーション作品《Jsem Tady》を取り上げる。「Jsem Tady」とは、「私はここにいます」の意味を表すチェコ語である。まず、紙を材料に構想し、《Jsem Tady》を制作していったプロセスを記述する。次に、チェコで新たな環境や他者と出会う「事態」において、居心地の悪さや制作における齟齬から浮かび上がってきた「居場所」の「生きた問い」と造形の関連について整理する。

1. 立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作

1-1 記述の方法

記録データに基づき、制作プロセスを場面分けし、順に記述していく。データは、制作実践に伴い作成したフィールドノート、制作の画像記録、動画記録を収集した。制作実践に伴い作成したフィールドノートとは、日時、場所、制作の計画や内容、制作者の行為や心情等を、制作の変化、展開する場面や制作者自身の気づきを得た場面で、文字やドローイングにより適宜記録したものを指す。併せて、デジタルカメラでの画像記録やビデオカメラでの動画記録も適宜行い、必要に応じてフィールドノートの記録に組み込んだ。3章1節の記述と同様、視覚的な記録や図を示しつつ、材料や形態等の物理的な変化だけでなく、制作者の行為や内面の変容も含めて、当事者の視点から制作プロセスを再帰的に記述する。

1-2 制作実践の概要

制作者である筆者は、自己の体を内側に位置付ける造形の試みを上越ではじめた。外側から空間を区切り、制作者自身や来場者の体を内側に取り込む木彫《内と外》は、内側に位置付く自己と外部の環境との間の境界を行き来する経験を形成する。親しみ慣れた土地である日本（上越）を離れ、自身の社会的文化的文脈と異なる場であるチェコ共和国のプラハに身を置き、新たな環境や他者と出会うことで、どのように立体造形の制作実践が変容するかを検証することが、チェコへ向かう動機であった。2016年に、在籍していた上越教育大学にチェコの美術教育研究者であるカレル大学のマリエ・フルコヴァーが招聘されたことも渡航の動機を後押しした。フルコヴァーは、美術館での鑑賞教育を中心に、日本の研究者との共同研究や鑑賞プログラムにおける場の探索を重視する研究を行っており、制作だけでなく、教育の面からも、カレル大学での学修が自身の研究の手がかりになると考えた³⁷¹。

³⁷¹ チェコ共和国での制作実践は、チェコ政府奨学生の助成及び、上越教育大学大学院とカレル大学教育学部の協定による交換留学制度の資格を受けた学修と研究の一環として行った。

記述の対象とする制作実践の概要を、以下の表Ⅲ-2-(1)³⁷²に示す。

表Ⅲ-2-(1) 立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作実践の概要

制作作品のタイトル	《Jsem Tady》
素材、技法	紙のパーツを組み合わせた立体造形／インスタレーション
大きさ	190cm×120cm×120cm
制作場所	チェコ共和国プラハ市、カレル大学教育学部 塑造室と絵画室、下宿アパート居室
制作期間	2017年11月～2018年3月 チェコ共和国プラハ滞在期間（2017年10月～2018年7月）の一部
制作のテーマ	自分の体が入る立体造形物、あるいはインスタレーションの制作。新たな環境や他者に出会う居心地の悪さを含めて、自己の「居場所」を素材や組み立てによって表現する立体造形の制作。
発表展示会と場所	「Jsem Tady」展、ダークマターギャラリー（Dark Matter Gallery）（チェコ共和国プラハ）

1-3 展示会開催の経緯と展示ギャラリーの特徴

プラハに拠点を置くダークマターギャラリー（Dark Matter Gallery）は、カレル大学の美術学部の学生であるガンガーナイ・ガンバーター（Gangaanai Ganbaatar、以下ガンガーナイと記す）と陳葶榕（以下陳と記す）により共同運営される私設のギャラリーである。ギャラリーは、プラハを活動の中心とし、チェコ国内や国を超えて活動する若いアーティストの作品の展示を行っている。知人を介して互いの活動を知り、ギャラリーにおける展示の提案を受けた筆者は、2017年11月に、クレメンツォバのギャラリーでガンガーナイと展示の方向性を話し合い、展示期間を決定し、12月より制作活動を開始した。

ギャラリーの展示空間には、ユニークな特徴がある。ギャラリーが、居住者のいるフラットの一部屋に設けられていることである。そこは、運営者であるガンガーナイと陳自身も居住するフロアの一室である。フロアには、他にも部屋が幾つかあり、何人かの住人に割り当てられ、長期的短期的にシェアされている。展示会の訪問を希望する鑑賞者は予約を行い、連絡を受けた個人的な住所を訪ねる。外扉脇のインターホンを押し、ひっそりとした螺旋階段を登り、白い扉を開き、玄関から入室するのである。

玄関から入るとリビングルームがあり、ギャラリーとして使われる部屋は、そのリビングルームに入り左手に面している。知人宅を訪ねるようなギャラリーへの訪問は、「本当にこの場所で展示会があるのだろうか」という不安と、初めて友人の家を訪れるときのような、期待や親密さも同時に感じさせる。ギャラリーの部屋に入ると、左手の壁は大きな長方形の窓が大部分を占め、奥の壁には埋め込まれるように設置された棚、右手の壁には隣室へ続くドアがある。部屋の中に

³⁷² 本章2節の表Ⅲ-2(1)～表Ⅲ-2(3)は筆者が作成した。

はアンティークのテーブルやグランドピアノ、木材パーツからなる大きなベッドの枠組み、天井中央からは黒塗りの鉄製シャンデリアが吊られている。本節で取り上げる展示は、2018年3月18日から3月29日の期間に行われた。

1-4 制作実践の記述

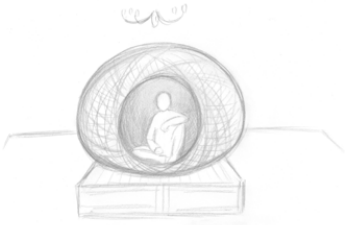
続いて、一連の制作実践を大場面と中段階に場面分け（表Ⅲ-2-(2)）した後、制作者である筆者の視点に沿い、制作プロセスを順に記述する（表Ⅲ-2-(3)）。

表Ⅲ-2-(2) 立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作実践の場面分け


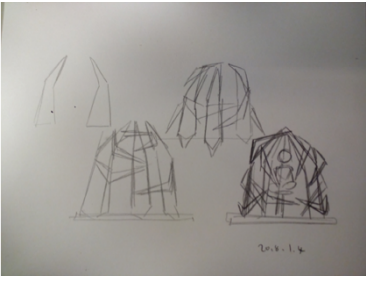
大場面	中場面		制作時期
I ギャラリー空間を 考慮した初期の アイデア	①	アイデアスケッチ1	2017年12月～
	②	アイデアスケッチ2	2017年12月～
	③	素材への違和感	2017年12月～
II 既知の制作方法の 破綻に伴う試行錯誤	①	塑造粘土から紙への変換の試み	12月末～
	②	制作の行き詰まり	2018年1月前半
	③	折り紙とキュビズムの要素を組み込む	1月後半～
	④	紙のパーツの試作	1月後半～
III 紙のパーツ制作から 完成	①	紙のパーツづくり	1月半ば～2月末
	②	組み立てを試す	1月後半
	③	ギャラリーでの組み立て	3月前半

表Ⅲ-2-(3) 立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作プロセスの記述

表中の図Ⅲ-2-(1)～(5)、図Ⅲ-2-(7)～(19)は筆者撮影。

I ギャラリー空間を 考慮した 初期のアイ デア	① アイデア スケッチ1	<p>ダークマターギャラリーは、一般的なホワイท์キューブの展示空間とは異なり、壁面が少なく、グランドピアノやベッド等の撤去は難しいという条件があった。そこで、部屋の雰囲気を取り込んだ制作や展示を想定した。部屋の空間を生かすインスタレーションのような展示がふさわしいと考え、最初のアイデアスケッチを描いた（図Ⅲ-2-(1)）（12月はじめ）。ベッドを台座にして、自身の居所となる形、前面に穴が開き、内側の空間を包むような形をつくる計画である。しかし、制作で使えるスペースと出入口のサイズ等の問題があった。</p>  <p>図Ⅲ-2-(1) アイデアスケッチ</p>
	② アイデア スケッチ2	<p>アイデアスケッチ2を描く（図Ⅲ-2-(2)）。この案では、内側の空間をもつ形を縮小して数を2つに増やし、それらの丸い形と対比させるように、直線的なラインで形づくる人物像を3体配置した。球状の形の材料には、植物の蔓を想定した。しかし、自然物である蔓素材が、も</p>

		<p>とは居住のためにつくられたギャラリー空間で、存在感が突出しすぎる懸念もあった。そのため追加したのが、プラハで行き交う人々を表す形態である。新聞紙やダンボール紙のような人間の生活のために加工された素材を用い、直線的で都会的なイメージを組み合わせ、自然素材である蔓と対比させようと意図した。</p>  <p>図Ⅲ-2-(2) アイデアスケッチ2</p>
	<p>③素材への違和感</p>	<p>しかし、蔓の採集(図Ⅲ-2-(3))を開始して間もなく、素材への違和感を実感してきた。プラハには厳しい冬の寒さがすでに訪れており、空き地や街路の茂みの端で見つけた蔓は、越すべき長い冬に向け、強く地面やコンクリートの隅間に根を食いつかせ、自身の腕の力だけでは引きちぎれない場合もあった。このたくましい蔓が、ギャラリーの明るく柔らかい部屋の雰囲気と相いれないのではないか、という実感が深まっていった。</p>  <p>図Ⅲ-2-(3) 採集した蔓</p>
<p>II 既知の制作方法の破綻に伴う試行錯誤</p>	<p>①塑造粘土から紙への変換の試み</p>	<p>蔓を素材にする想定に違和感を感じ、球状の形の表現に別の素材や方法を考え始めた。12月末に、塑造粘土による原型から型を取り、紙素材へ変換するアイデアを考えつく。アイデアスケッチ2よりさらに形を縮小し、塑像粘土で原型をつくり始めた(図Ⅲ-2-(4))。素材を紙に変換し、ギャラリー空間と素材の間に感じる違和感を克服したいと考えた。</p> <p>塑造粘土での原型を紙へ変換する方法は、日本での制作で行っていた。その際には、粘土の外側の表面に食品用ラップを貼り、紙を張り込み、乾燥後、切り込みを入れて取り外し、再び切り口を接合していた。プラハでの制作では、外側と内側の表面への張り込みを複数回行う意図から、外側、内側ともに石膏で型取りを行い、ペースト状にした紙を型に張り込み、乾燥させた後、パーツを接合する手順を考えた。12月末に、粘土から型取りし(図Ⅲ-2-(5))、1月初めに、ダンボールなどをミキサーで粉碎し、紙ペーストを型へ張り込む計画を立てた。</p>   <p>図Ⅲ-2-(4) 塑造粘土での成型</p> <p>図Ⅲ-2-(5) 内側と外側の形の型取り</p>
	<p>②制作の行き詰まり</p>	<p>しかし、1月初めの石膏片を使った試作で、紙素材へ変換する段階で、石膏型からの紙ペーストの剥離に困難が生じた。また、この時期に至り、展示会が決まってからの制作活動へのプレッシャーと、その制作が順調に進まないことへの焦り、厳しい冬の寒さによる体調不良等、</p>

		<p>プラハで生活し始めてからの様々な困難が重なり、精神的身体的に危うさを感じていた。そのため、「私」の居所を表す球状の形態を、丸いなめらかな形で表すことと、プラハでの「私」の不安定な状況とが噛み合っていないという違和感を無視できなくなってきた。</p>
<p>③折り紙とキュビズムの要素を組み込む</p>		<p>1年半ば近くに思い至ったのは、カレル大学で立体造形の指導をしている教員から受けていた、「日本の折り紙の方法でつくってみたらどうか」という助言である。助言は、制作を始めて間もない時期であり、これまで自然のモチーフや有機的な形をつくってきた自身の制作の方向性に、折り紙の直線的な構成は合わないと考えていた。しかし、日本で行ってきた方法を基に取り組んだプラハでの制作は、どれも見通しが立ったり、納得できたりするものにはならなかった。日本での制作を踏襲する行為と、プラハにいる自己の有り様が噛み合っていないと感じ、この齟齬は自己にとって危機と捉えられるほどであった。このようなときに思い出したが、折り紙の助言だった。</p> <p>思い起こすと、2016年10月に、カレル大学のマリエ・フルコヴァーが来日し、上越教育大学を訪問した際に、筆者の紙で制作した立体造形の作品（本章1節3.で取り上げた作品「矛盾の熱」）に対し、チェコのキュビズム美術（図Ⅲ-2-(6)）との関連の示唆を受けていた。また、初期の計画を振り返ると、アイデアスケッチ2では、3体の人物の表現は、直線を強調する点で、キュビズム美術と通じる。そのような直線の要素を「私」の居所を表す球状の形態に取り入れる方法を考え始めた（図Ⅲ-2-(7)）。</p> <p>そこで、紙からつくられたパーツを組み合わせる試作を開始した。紙パーツは、氷柱のような、先の尖った三角錐を制作した。自己の居所を表す造形のコンセプトは変わらないものの、なめらかで一体的な曲面をもつ形態は、直線からなるパーツの組み合わせへと制作方法は変わった。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>図Ⅲ-2-(6) (左) Otto Gutfreund 《Anxiety》, 1911, Plaster of Paris, 152cm, 図引用: Catalogue of the Permanent Exhibition of the Collection of Modern and Contemporary Art and the Collection of 19th Century Art of the National Gallery in Prague, Modern and Contemporary Czech Art 1890-2010 Part One, p.108</p> <p>図Ⅲ-2-(7) (右) アイデアスケッチ3</p>
<p>④紙のパーツの試作</p>		<p>始めのうち、紙のパーツは、雑誌やパンフレット等の通常のコピー用紙よりやや硬い紙からつくった。折り紙や建築の構造を参考にし、手で試作しながら、紙の厚みや形態、組み合わせの構造を精査していく。制作環境や搬入方法を考慮し、事前にパーツをつくり、ギャラリーで組み立てる方法を想定した。課題はパーツの組み立て方である。まず、紙テープと接着剤を用いてパーツ同士を組み立てたが、接着剤の乾燥に時間がかかる難点があった。多方向にパーツを組み合わせていくには、1つの組み合わせを接着し、その乾燥後にしか次のパーツを組み立てられない。しかし、ギャラリーで組み立て作業に使える時間は限られていた。また、試作1（図Ⅲ-2-(8)）を通して、接着剤自体の重さが、脆い紙素材の組み立てによる形の維持に負荷となる懸念が出てきた。</p> <p>1つのパーツの大きさ、紙の種類も課題であった。試作2では、ダンボールを素材にし、パーツの強度を高めた。しかし、接着剤の乾燥時間の問題が解決できないことと、形や素材が表したいイメージよりも強すぎると感じ、3パーツまでで試作をやめ（図Ⅲ-2-(9)）、次の試作</p>

		<p>に移った。</p> <p>試作3では、パーツの形や折りを変更し、紙素材を厚くせず強度を上げるため、内側に空洞をつくらない折り方で三角錐をつくり、試作1よりも形を細くした。針と糸を用い、部品同士をつなぎ合わせ（図Ⅲ-2-(10)）、不安定さや脆さを造形的に表そうと試みた。この方法で、接着剤なしの組み合わせが実現できたものの、糸による縫合では、紙のパーツに針で穴を開け、糸を通すことで、紙を傷めやすく、縫合後も想定以上の不安定さが残った。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>図Ⅲ-2-(8) 試作1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図Ⅲ-2-(9) 試作2</p> </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>図Ⅲ-2-(10) 試作3</p> </div> <p>最終的に、紙のパーツに穴を開け、その穴に他のパーツを差し込むことで組み合わせる方法に辿り着いた。この方法だとパーツ以外の重さが発生せず、パーツが互いに組み合わせることで形の保持が可能になる。1つのパーツに穴を多く開けすぎたり、差し込み方に無理があれば、紙のパーツ自体の強度が下がる難しさもあったが、実現可能な方法と判断し、1月の第2週には制作方法の方針と定め、本制作のためのパーツづくりを開始した。</p>
Ⅲ 紙のパーツ制作から完成	① 紙のパーツづくり	<p>1月半ばから約2ヶ月弱の間は、パーツづくりに専念した。使用した紙は、B1版で白く、半透明に透ける素材である。硬さは、一般的なコピー用紙と同じか、ややコシがある紙質である。初めに、B1の紙をパーツ分に切り分ける。次に、二等辺三角形にカットした紙を、鋭角の頂点を支点に四等分に折り（図Ⅲ-2-(11)）、カッターナイフで組み合わせのための穴を開ける。穴の位置は、約1mの長さのパーツで4～5箇所、約40cmの長さのパーツで2～3箇所を、等間隔でつくった。そして、紙の端同士を重ね、薄く塗った接着剤で三角錐の立体に仕上げる。最後に、鋭角の反対側にハサミで切り込みを入れ、短い三角錐の角をつくる。</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>図Ⅲ-2-(11) 紙を折り穴を開ける</p> </div> <p>② 組み立てを試す</p> <p>1月26日に、約1m長のパーツを50個程、約40cm長のパーツを120個程つくったところで、組み立てを試した。初めに1m長のパーツを3つ使い、三角形に組み合わせ、取り掛かりにした。そして、約40cm長の短いパーツを三角形に組み合わせたパーツの穴に差し込みながら、一</p>

	<p>体的な形になるように組み合わせていく。この試しの組み立てでは、紙のパーツの強度を確かめ、作品全体に必要なパーツの量を試算する目的があった。</p> <p>紙の強度に関しては、もう一段階厚みのある紙の方がより壊れにくくなると感じたが、材料にかかる予算が限られていること、厚みを増すことで重さが増すことから、紙の薄さを変更せずに仕上げることに決めた。また、全体の制作に必要なパーツの量を、長いパーツ 150 個、短いパーツ 2000 個と概算で確認した。</p> <p>ちょうどこの組み立ての試作の際に、カレル大学の美術教育部門における各自のプロジェクトの発表会があり、筆者は紙パーツの試作を組み立てた作品を前に、教員 2 名と学生 11 名の前で、制作の進捗について発表した。参加者から「日本の文化としての折り紙との関係はあるか」、「プロジェクトはどのような形態でなされているのか」、「どのようにパーツの形態や穴の数が決められているか。それは数学的な計算によるものか」等の質問があった。プロジェクトの形態についての質問は、チームによる活動か、授業課題としての活動かという内容であった。制作自体は個人によるものであるが、ギャラリー運営者と打ち合わせをしながら制作の方向を検討していることや、立体造形の指導に当たるカレル大学の教員から制作上のアドバイスを受けていると回答した。パーツの形態についての質問には、「内側に空間をつくる構造の参考に、折り紙の形態や建築の構造などを調べた。その調べ方は、数学的な理解というよりも、造形的な視点から、素材や大きさ、形態、組み合わせ等が自身の実現したい表現と合うように、感覚的直感的に検討した」と回答した。パーツの試作では、実際に紙を切ったり折ったりしながら、最終的な幅や長さを決めていったからである。</p> <p>この組み立ての試作の後は、目標個数に向けてパーツづくりに専念した (図Ⅲ-2-(10))。1 日の 5~6 時間をこの作業にあて、2 月末には目標の個数に達した。</p>  <p>図Ⅲ-2-(12) 紙でつくられたパーツ</p>
<p>③ ギャラリーでの組み立て</p>	<p>3 月 6 日より、ギャラリーでの組み立て作業を開始した。当初の予定で組み立て作業は 1 週間であったが、パーツの個数や組み立てに必要な時間の懸念から、作業開始日を繰り上げ、2 週間弱の準備期間を確保した。以下、日付ごとに制作過程を記述していく。</p> <p>3 月 6 日：ギャラリーの部屋の中央にあるシャンデリアに、釣り用のテグスを結びつけ、そこから垂らしたテグスに、三角形に組み合わせた長いパーツを結び、上部の形をつくっていく。隣接する三角形のパーツの接点を、テグスで括り、形を安定させていく (図Ⅲ-2-(13))。</p>  <p>図Ⅲ-2-(13) 上部の組み立て</p>  <p>図Ⅲ-2-(14) パーツを足していく</p> <p>3 月 7 日：長いパーツの穴に短いパーツを差し込み、互いに組み合わせる。さらに、長</p>

いパーツ同士をテグスでつなぎ合わせたり、互いの穴に差し込み、組み合わせていくことで、形づくっていく（図Ⅲ-2-(14)）。

3月8日：長いパーツの組み合わせに集中し、下方へ、底部分へと、組み合わせを拡張する。全体の大まかな形の組み合わせが出来上がる。

3月9、10日：長いパーツの隙間を、短いパーツの組み合わせで埋めながら全体の形を整える（図Ⅲ-2-(15)）。

3月11日：すべての短いパーツを組み合わせに使用した。形に少し違和感を感じる。違和感の理由として、ところどころパーツの密度が足りないからだと考えた。パーツづくりをしていた時期の計画では、オブジェクトの下にベッドを配置する予定だった。しかし、ギャラリーでの制作を始めてから、ベッドは撤去することに決めた。そのため、想定よりもオブジェが大きくなり、パーツ不足の要因と考えられた。短いパーツを追加でつくる作業を開始する。



図Ⅲ-2-(15) 短いパーツを組み合わせる



図Ⅲ-2-(16) 下部分をカットし組み直す

3月12日：短いパーツづくりを続けながら、形のバランスについて考えていた。ベッドの撤去を決めたことで、オブジェクトの形が縦長になった。その縦長の形が違和感の原因ではないか。そうであるならば、このままパーツを足しただけでは、違和感は解消されないのではないかと。そこで、思い切って下方の形をカットすることを決める。

下方の短いパーツを取り外し、長いパーツ同士をつなぎテグスを切り、取り外した。丸みのある形になるように下方の長いパーツを再び配置し直し、短いパーツを組み合わせて直した（図Ⅲ-2-(16)）。修正により、形は当初のアイデアと近くなった。しかし、オブジェクトの下に空間ができ、オブジェクトとシャンデリアとの距離感が近すぎるように感じられてきた。シャンデリアは鉄製で黒色であり、その素材や色の存在感はオブジェよりも強い。オブジェを見ようとすると、シャンデリアの方が目に入ってしまう。

シャンデリアは、計画段階から懸念の対象であった。しかし、オブジェクトの吊り下げに関して、天井や壁への釘等の打ち付けを極力避けてほしいとのギャラリー側からの要望があり、妥協案として、シャンデリアからの吊り下げを採用した。だが、実際にオブジェクトを配置してみると、やはりオブジェクトの存在感に対するシャンデリアの干渉は、看過できないものを感じられた。

3月13日：部屋の両サイドにあるカーテンレールにテグスを結びつけ、両壁側から吊ることでオブジェクトの位置を部屋の中央からやや奥後方へとずらした。シャンデリアから真下に吊る方法と異なり、より部分的にオブジェクトに力が加わることで形が維持できなくなるのではないかと不安はあった。しかし、展示のオープンまで日がなく、今の段階でやらなければ、後から変更は難しいと感じ、ともかくも、この時点で考えられる改善策を実施した。

3月14日：改善策の実施から一夜明け、夕方ギャラリーを訪れると不安は的中していた。オブジェクトをテグスで釣って引っ張っている部分が両サイドに広がるように形が歪み、長いパーツによる三角形の構造も、ところどころ壊れかけていた（図Ⅲ-2-(17)）。

3月15日：歪み、壊れかけた形のオブジェクトの状態から、表面的な修復は不可能と判断し、組み立てた形を全て一旦解体することに決めた。

陳へ状況を説明し、部屋の後方右サイドの壁に1本だけ釘を打つことの了解を得る。部屋のスペースを広くとれるように、解体したベッドを部屋の後方右奥に2段の階段状に配置。オブ

ジェクトを吊っていたテグス、パーツ共に、全て解体する。

左右への引っ張りに対し、オブジェクトの耐久性が低いことが分かったため、左右のカーテンレール、後方の壁の釘の三点から互いに太いテグスを渡し、そこからオブジェクトに垂直に垂らしたテグスでその重さを支える方法に変更した。この日はギャラリーに泊まり込み、テグスの設置とオブジェクトの三角形の構造までをつくり終える（図Ⅲ-2-(18)）。



図Ⅲ-2-(17) 歪み、壊れかけた形



図Ⅲ-2-(18) 解体しつくり直す

3月17日：大きな構造が出来ているオブジェクトに、短いパーツを全体のバランスを見ながら配置していく。一定の密度を保ちつつ、半透明に透ける紙の美しさを感じられ、形を維持しつつも紙パーツの組み合わせの脆さを感じられるように、パーツの密度を高めすぎないように注意し配置していった。

3月18日：午前中に、ガンガーナイと展示の最終確認をする。ガンガーナイは、オブジェの下に配置されているベッドの木枠に言及した。紙で作られたオブジェクトより、木枠の存在感が強すぎるとの指摘。ガンガーナイと2人で木枠をギャラリーの外に運び出す。最後に、1つの木枠のパーツを残すかどうかを、オブジェクトの下に置いた場合と置かない場合を試し、オブジェクトの台として1つの木枠を残すことに互いに合意し、展示を完成させた（図Ⅲ-2-(19)）。



図Ⅲ-2-(19) 《Jsem Tady》 展示の様子

2. 新たな他者と出会う環境で「居場所」を見つめ直す造形

筆者は、2016年から2020年にかけて、日本とチェコにおいて、自己とその境界を具体化する制作実践から、自己の変容を検証してきた。その検証で依拠したのが、レヴィナスの〈il y a〉

と<定位>、「実詞化」である。レヴィナスは、フランス語の非人称の存在表現<il y a>を、「実存者なき実存」として位置付けた。それは、光も音もなく、闇そのものがその存在を押し付けてくる不眠の夜と例えられている。<il y a>は、主体である「私」の区分が曖昧な、空間が分節されない不安定な状態である。一方、主体である「私」の出来事としての身体が場所に定まった状態が、<定位>である。不安定な<il y a>の状態から、「私」の身体と場所が定まり、安定する<定位>へと、主語＝主体が現れる出来事を、レヴィナスは「実詞化」とした³⁷³。

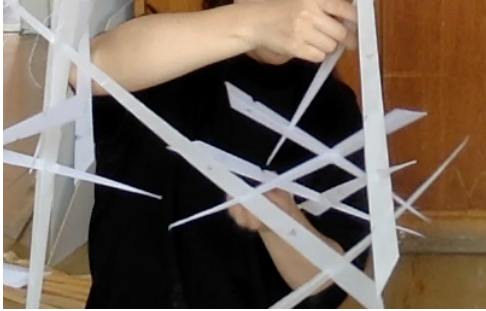
2016年から2017年にかけて制作した木彫《内と外》では、自力で運べないほど重い丸太を苦勞して製材する過程で、身体を通して素材と向き合った。そして、製材した木材を寄木してチェーンソーや鑿で削っていく過程では、自分の体より大きい木の塊に、先の見えない不安を感じながら試行錯誤した。形が定まり安定する<定位>に到達するまでの、身体感覚を伴う試行錯誤は、レヴィナスの<il y a>であり、デューイのいう「事態」に相当する。このような模索の中で、自己のまとまりを境界に造形する試みを「実詞化」と重ねた。結果、《内と外》は、自身の身体を位置付ける内部空間をもつ重厚な形態となった。

本項では、チェコ共和国における制作実践の記述を基に、新たな他者と出会う環境で「居場所」を見つめ直す造形について考察する。制作プロセスの記述における、大場面Ⅱの「既知の制作方法の破綻に伴う試行錯誤」を中心に、前後の制作プロセスの記述を追いながら、内側をもつ形態の素材や厚み、組み立て方等の境界の「質」の変容について考察する。

2-1 居心地の悪い「境界化」の「事態」と齟齬を「統合」する造形

自己のまとまりを具体化する境界は、制作者の置かれた状況の変化とともに、造形の厚みや「質」の組み直しを余儀なくさせられた。木彫《内と外》は、筆者の生まれ育った地で制作した。確かな厚みと重みのある木材からできた作品は、丸みを帯び滑らかである。一方、2018年に完成させた立体／インスタレーション《Jsem Tady》は、筆者にとって、未知の環境であるチェコのプラハで制作したものである。はじめは、日本で扱い慣れていた粘土を素材に、《内と外》と同様な丸いなめらかな形をつくっていた（場面Ⅱ-①）。しかし、筆者はこの頃、新たな環境で直面する身体的精神的不安を、他者に対する居心地の悪さとして感じていた。そして、日本での制作方法の踏襲との間に齟齬を感じ、これ以上つくり続けられないという制作の破綻に至った（場面Ⅱ-②）。そこで、思い至ったのが紙のパーツを大量につくり、組み合わせる方法であった（場面Ⅱ-③）。紙の素材は、半透明でトレーシングペーパーよりやや硬い。折って鋭利な三角錐形にしたパーツは、互いに差し込み、組み合わせるため穴を開けてある（図Ⅲ-2-(20)）。プラハでの自己の居心地の悪さを、鋭利でありつつも、壊れやすい形と素材の組み立てで造形したのである。

³⁷³ エマニュエル・レヴィナス、1996 [1984], *op. cit.*, pp.141-213



図Ⅲ-2-(20) 紙パーツを組み立てる様子（筆者撮影）

ジョン・ベリー（John W. Berry）は、異文化接触の反応として「文化変容（acculturation）」を、「同化（assimilation）」、「分離（separation）」、「境界化（marginalization）」、「統合（integration）」の4つに分類した³⁷⁴。「同化」とは、「相手の文化を全面的に肯定し、異文化に自らを同化させる仕方」、反対に「分離」とは、「異文化への拒否・攻撃反応」、「境界化」は、「ホスト社会の文化にも溶け込まず、自らの出身文化との繋がりも希薄になってしまっている状態」、「統合」は、「自文化アイデンティティが保持され、同時にホスト社会の文化との良好な関係も形成されている状態」とされる³⁷⁵。《Jsem Tady》の制作プロセスでは、既知の方法の踏襲から生じた破綻を「境界化」、方法の組み直しを「統合」と捉えられる。なかでも「境界化」は、「心理適応上、最も深刻な問題を引き起こしやすい」とされる。

《Jsem Tady》の制作では、既知の方法の踏襲に違和感を感じ、制作実践の継続困難に陥った状態が「境界化」と捉えられ、制作者である筆者は、新たな他者に出会う環境で居心地の悪さを感じていた。チェコでの制作実践において、既知の方法の踏襲と現在の自己の有り様の齟齬は、これまでの自己と現在の自己とが噛み合わず、まとまりを失うかのような「境界化」の「事態」である。そして、行為を変革させ、《Jsem Tady》に、既知と現在の自己の齟齬の「事態」を包含する境界の「質」を造形することで、「統合」が果たされたと捉えられる。《Jsem Tady》の境界の「質」は、そのような自己の既知と現在の齟齬を、脆い紙の素材とそのパーツの組み立てによる危うく繊細な「居場所」の造形に「統合」している。

2-2 境界の「質」の変容と「居場所」の意識化

日本とチェコでの制作実践を比べると、日本での《内と外》の造形は、素材と向き合い、試行

³⁷⁴ John W. Berry 1997, “Immigration, Acculturation, and Adaptation”, *International Association of Applied Psychology*. 46 (1), p.9 「文化変容」には集団レベルと個人レベルがあるとされ、本稿では個人レベルの「文化変容」を援用する。

³⁷⁵ 小林亮, 2012, 「文化変容/同化」, 日本国際理解教育学会（編著）, 『現代国際理解教育辞典』, 第2刷, 明石書店, p.33

錯誤する過程の<il y a>の「事態」から、厚みと強度をもつ安定した場所として、空間上に出来事としての身体を<定位>させるような作品が生まれた。一方、《Jsem Tady》の制作では、日本からチェコへ、空間と時間が移り変わり、既知の造形方法と現在の状況に齟齬が生まれ、自己のまとまりを失ったような「境界化」の「事態」をもたらした。

プラハでの制作開始時、制作者は、ギャラリーの明るい雰囲気を取り込む展示のため、ベッドを台座にした、自身の居所となる丸いなめらかな形をつくる計画を立てた。しかし、制作スペース等の問題から、丸い形と直線的なラインの人物像とを対比的に配置する計画へ変更した。材料となる植物の蔓の採集を始めると、冬に根を食いつかせる蔓の強靭さを体感し、今度は、ギャラリーの明るく柔らかな雰囲気の間と素材との間に違和感を感じるようになる。

そこで、紙の素材で表すことを考え始め、日本での制作で行っていた、塑造粘土による原型から紙素材へ変換するアイデアを考えつく。その後、制作上のトラブルや、展示会へのプレッシャー、制作への焦り、厳しい冬の寒さによる体調不良が重なる不安定な心理や体調のなか、既知の方法を踏襲した制作への違和感が無視できなくなる。それまでの制作方法を断念せざるを得ない状況で、「日本の折り紙の方法」の助言や、チェコのキュビズムとの関連の示唆に思い至った制作者は、「私」の居所を表す球状の形態に直線の要素を組み込むことを決める。試作を重ね、紙のパーツに穴を開け、その穴に他のパーツを差し込むことで組み合わせる方法に辿り着く。続く2ヶ月をかけて、白く半透明に透ける紙による先の尖った三角錐のパーツを約2000個つくり、ギャラリーでの組み立てに臨んだ。試行錯誤の末、半透明に透ける紙の美しさや壊れやすさを感じさせつつ、自身の体を位置付ける空間をもつ造形として、納得できるスケールや形態に行き着いたのは、展示会の直前であった。

チェコでの制作では、日本で慣れ親しんできた技法や形態を踏襲する行為と、未知の環境で不安定な現在の自己との間の齟齬が、居心地の悪さと感じられ、自己のまとまりを失ったような制作の行き詰まりの「事態」をもたらした。それゆえ、《Jsem Tady》は、空間上の<定位>というより、新たな環境で、既知と現在の自己の「統合」を目指す「居場所」の再構築の希求として意識された。チェコでの制作を通して、体が位置付く物理的な内側だけでなく、環境や環境における他者との関わりを通じた、制作者自身の「私」の存在意義を問う「居場所」が、両国での制作実践の軸となる造形のテーマであることが見えてきたのである。

以上のような、チェコでの制作実践における「境界化」の試行錯誤の「事態」において、紙の素材や、紙のパーツの組み立ての危うさや繊細さを、既知と現在の文脈をつなぐ境界の「質」として造形に対象化し、「一つの経験」として把握できるようになったことで制作者の自己の「統合」が実現されたと解釈できる。日本の折り紙とチェコのキュビズムを接続させる直線の要素を含む造形、鋭利で壊れやすい紙の素材やパーツの組み合わせは、日本とチェコにおける齟齬を含む「事態」を「統合」する境界の「質」として、木彫《内と外》の、厚みや安定感のある境界の

「質」からの変容と捉えられる。同時に、《内と外》による制作者自身の体を位置付ける内側の空間をもつ形態やスケールは、チェコで制作した《Jsem Tady》にも引き継がれた。

2-3 「居場所」の造形における内側と外側の経験

以上のように、日本とチェコでの制作実践を通し、時空間に自己の境界やまとまりを造形する試みは、「居場所」のテーマを浮かび上がらせてきた。「居場所」の造形は、境界を形づくり、内側と外側を分節化させると同時に、制作者である筆者自身の内側や外側の「事態」からなる経験と造形の「質」とが関連し合う。レルフは、「私たちが外側と内側を経験する強さには色々なレベルがある」³⁷⁶とし、私たちの「特徴的な場所経験のしかた」を分類した。そのうち、「実存的側性」は、「人々と場所からの疎外」、「世界の非現実感と所属先の喪失感」等を伴い、自己と他者／環境との対比が際立つ。筆者が体験した「境界化」の「事態」における居心地の悪さは、この「実存的側性」と捉えられ、危うく繊細な「居場所」の経験は、《Jsem Tady》の、大量の紙のパーツの不安定な組み立てからなる境界の「質」として対象化された。反対に、「実存的側性」は、自分に所属する場所への「暗黙の了解」があり、自己と環境の境界は意識されない。故郷の地での制作実践によってつくられた木彫《内と外》は、環境と自己が一体化しているような、素朴な自己のまとまりとしての「実存的側性」の経験を、安定感のある厚みと重み、木材からなる丸みを帯びた形態による境界の「質」として対象化した。「感情移入的側性」では、体による知覚だけでなく「場所の意義に進んで心を開き、それを感じ」る経験を指す。レルフは「場所の『内側』に感情移入的に入り込むことは、場所を意味に富むものとして理解することであり、それゆえそれと一体化すること」だとする³⁷⁷。展示会の来場者による《内と外》への関わりでは、幼児 A や大人 B は、《内と外》の境界の「質」に方向付けられながら、内側と外側を行き来し、「ささくれを内側から外側へ落とす一連の行為」や「瞑想」の解釈等、それぞれが「質的思考」により経験をつくり出した。

このように、「居場所」の造形の「質」と内側と外側の経験は深く関連していると言える。内外をもつ形として造形した「居場所」の造形は、距離を置き観察するような見方だけでなく、自己や他者の出来事としての身体を内側に＜定位＞させ、内側から体験するような「感情移入的側性」の見方が重要となる。「居場所」の造形は、その主人となるものを＜定位＞、「統合」するための造形だからである。同時に、「居場所」の造形では、内側の形成に伴い現れる、外側にも注意を払う必要があることも見えてきた。

³⁷⁶ エドワード・レルフ, 1999 [1976], *op. cit.*, p.130

³⁷⁷ *Ibid.*, pp.128-143

第3節 「居場所」を構造化する造形の要素の抽出

バイテルによれば、デューイによる「浸透的質」とは「すべての経験に私たちを留める」ものであり、制作プロセスや制作された作品から感じ取られる「浸透的質」は「私たちを共鳴させる」³⁷⁸という。また、バイテルは「浸透的質」を「創造のプロセス」と捉え、その全体を言葉によって抽象化できない曖昧さをもつものとしながらも、制作者による省察や制作者と観察者の対話を詳細に追うことで、ドローイング行為のプロセスを捉えようとした。第1節、第2節では、このバイテルの方法により、日本とチェコにおける制作プロセスの記述を試みた。また、体を位置付ける内側の空間をつくる造形の試みから、日本からチェコへの移動を通して、次第に「居場所」の主題が意識化されたことも整理した。

本節の1項では、先ず、日本とチェコに設置されている彫刻作品、及びモニュメントを2点取り上げ、内外の「事態」を経験させる造形について記述し、境界の内外と、「私」、他者との関連について考察する。2項では、本章の第1節、第2節、第3節の1項を踏まえ、「居場所」を構造化する造形について、「私」が位置付く場の経験である内側性、外側性の観点から、要素を抽出する。

1. 内外の「事態」を経験させる造形

1-1 出来事としての身体が「繋がる」造形

先ず、造形への接触や、造形の内側に＜定位＞する、出来事としての身体について考察するため、日本人の彫刻家、安田侃の作品《意心帰》を取り上げる。

安田侃は、北海道美唄市出身の彫刻家である。1970年よりイタリアへ渡り、大理石の産地として知られるピエトロサンタで創作活動を行い、国際的に活躍している³⁷⁹。《意心帰》と呼ばれる作品は複数制作されており、安田にとって重要な意味をもつ作品と推測される。作品《意心帰》を中心とした安田の制作について語られている記述からは、言葉にし尽くせない「事態」を、安田自身の身体による制作の出来事へ再構築し、造形を通し、身体を介在させながら鑑賞者と共有していこうとする姿勢が読み取れる。

筆者が、初めて直接目にした安田の作品は、東京のミッドタウンに設置されている《意心帰》と《妙夢》である。白い大理石からなる《意心帰》は、上部に大きな光取りのはめ込みガラスがある、ミッドタウンの地下階の広場に設置されている（図Ⅲ-3-(1)）。そして、全体に丸みのあ

³⁷⁸ Kenneth R. Beittel, 1972, *Mind and Context in the Art of Drawing*, Holt Rinehart and Winston, Inc., New York Chicago San Francisco Atlanta Dallas Montreal Toronto London Sydney, p.212

³⁷⁹ 白い大理石やブロンズによってつくられる彫刻は、日本国内だけでなく、世界各地の公共空間や庭園、美術館等に収蔵、設置されている。

る巨大な豆のような有機的な形態に、人がすっぽりと横になって入ることができる丸い口を開けた内側の空間がつくられている作品である。黒いブロンズからつくられた《妙夢》は、地上階の通りに面した屋外に設置され、厚みのある壁状の形態で、上部は緩やかな山形を形づくる。地面に立つ、その厚みのある壁の地面近くには、丸い穴が穿たれている。穴は、向こう側からこちら側、あるいはこちら側からあちら側へと、大人であればくぐるように、子どもであれば立ったまま通り抜けられるような大きさである。どちらの作品にも、通りかかる人々を誘うような穴が、抉られ、あるいは穿たれて制作されている。筆者がそれらの作品を眺めている間にも、《意心帰》の穴に入る子どもたちや、《妙夢》を通り抜けるカップルなどが観察された。



図Ⅲ-3-(1) 安田侃《意心帰》(東京ミッドタウンにて筆者撮影)

安田は、《意心帰》の穴について、以下のように語っている。

《意心帰》に彫ったのは地球の中に身を寄せることができる、洞窟のような穴。通りかかったことがある方は、穴に入った子どもがなかなか出てこず、お母さんに「もう帰るよ。出てきなさい！」と怒られている光景を見たことがあるのではないのでしょうか。それくらい、あの穴って心地よいんです。なぜなら、母親の子宮と同じ形だから。穴のすみに隠れて中からのぞくと、地球の外側を見ているような気持ちになる。それでいて、周りを石が囲んで防衛してくれるから安心感があるんです。³⁸⁰

³⁸⁰ 六本木未来会議ホームページ PDF 資料「インタビューno. 122 安田侃彫刻家『彫刻の周りでコンサートを』」, p. 4 (2021年5月27日最終アクセス) https://6mirai.tokyo-midtown.com/interview/122_01/

安田は、《意心帰》に挟られている穴を、母親の子宮と同じ形の穴であるという。母親の子宮とは、私たちの身体が「いのち」という出来事として、一番はじめに位置付く根源的な場所である。そのような誰にとってもはじまりの出来事である場とは、レヴィナスによる〈定位〉に重なり合う。主語が未だ現れていない〈ilya〉から、「私は存在する」という主語が現れるのが「実詞化」であり、その契機となる最も根源的な場である。安田が目論む誰にでも心地よく大切な場は、作品を外から眺めるのではなく、作品の内側に入ることにより経験される。筆者がミッドタウンの地下に設置されている《意心帰》を眺めている間にも、安田が語るように、通りかかる子どもたちが何人もやってきては、《意心帰》に触り、なかに入り、すぐには出てこない様子が見て取れた。造形の内側に入っている子どもたちは、木の穴のなかの小動物のように、頭を持ち上げて外を見たり、内側に引っ込んだりして、楽しんでいるように見える。外から《意心帰》を眺めている子どもは、入りたいと親に言えずにいるのか、穴をじっと見つめていた。

安田によって、一番初めにつくられた《意心帰》は、北海道の洞爺湖の南に位置する、有珠山噴火による泥流の犠牲となった子どものための慰霊碑として、1982年に設置された。泥流により犠牲となったのは、母と小さな子、小学生の男の子だった。母親と小さな子の遺体は、母が子を庇うような姿で見つけられた。小学生の遺体は、懸命の捜索にもかかわらず見つからず、土の中に眠ったままであるという。《意心帰》は、そのような場に設置された。以下に、《意心帰》についての安田の言葉を引用する。

慰霊する町の人たちの心を形に表して残すこと、それが彫刻家の使命だと思いました。そして彫刻に触ることで地下にまだ埋まっている子供に繋がるんだと。土に眠っている子供を慰めるには、子供が傍に行って遊んであげるのが一番いいんじゃないかと思ったのです。子供は自分のちょうどお腹あたりの高さだと上がるのです。だから高さも十分にある原石を横に寝かせて形を考えました。子供たちがワァーと集まってきて触ったり上ったりしながら遊ぶことによって、下にまだ埋まっている子供と繋がるかもしれないという想いがありました。ですから〈意心帰〉は最初からこんな形があって彫刻ですって言うのではなくて、生まれるべくして生まれたもの、思いとか気持ちというものがあって、必然性があってひとつの形になったものなのです。³⁸¹

安田がつくる慰霊碑としての《意心帰》は、町の人々の亡くなった母子への想いを、形に表して、残すためのものであるという。その形は、作家のコンセプトに沿ってつくられるというより、

³⁸¹ 彩草じん子、2005、『安田侃、魂の彫刻家』、集英社、p.45

町の人々の思いによって「生まれるべくして生まれたもの」³⁸²である。《意心帰》を介して、遠くから祈るようなやり方だけでなく、「遊ぶ」という、近しく親しい方法で関わる子どもの行為は、出来事としての身体が「繋がる」経験である。

安田は、洞爺湖の《意心帰》以前にも、慰霊碑としての彫刻を制作している。安田によれば、慰霊碑の制作では、「たくさんの言葉、イメージとか言葉とか思想とか意識を、あるひとつの形に封じ込め、凝縮させるのは大変なこと」で、「自問自答しながらの連続」³⁸³だという。そして、そのような試行錯誤において確かなものをつかむために、安田は、目で見ただけではなく、触れてみて感じることを大切にす。美唄に設置される「炭山の碑」は、尖先が外に向いた3本の柱がそびえる、炭鉱事故による死者を悼むモニュメントである。その形を見つけ出すまでに、安田は、大理石の塊や様々な場所の大樹など、「いろんなものに抱きついて形を探し」³⁸⁴たという。また、洞爺湖畔の慰霊碑建立の依頼を受けた際には、関係の人々の話に熱心に耳を傾け、現地へ赴き、ひとり草が生茂る跡地を歩き回った³⁸⁵。このような安田の制作のプロセスは、人々の思いを自ら受け止め、現地を歩き回り、素材に触れることで、自らの身体により、言葉に表しがたい「事態」を慰霊碑に浸透させているようである。

作家自らの身体を通し、複雑で捉え難い「事態」を「凝縮」させ、具現化させた《意心帰》は、出会う人々が身体を接触させる構造をもつ。その構造が、人々が共感する理由ではないだろうか。《意心帰》と共に洞爺湖畔に設置された《回生》のモニュメントの除幕式の際、安田は、「モニュメントに駆け寄り、手で触り、頬擦りをしながら泣いている人の姿を見て、触れて確かめるということは、生きていることの確認の一つなのだと感じました」³⁸⁶と語った。「意心帰」と名付けた意図についても、安田は以下のように語る。

<心は形に帰り><形は心へかえる>という意味で<意心帰>と名付けたのですが、両方ふたつがあって初めてそういうものが伝わるんじゃないかという意図でつけた題名なのです。(中略)心は触れないけれど、心を表した作品は触ることができるのです。³⁸⁷

心を形にして触れるようにした作品として、《意心帰》はつくられた。人々の様々な思いを受け止めた安田の《意心帰》のあり方を探る「事態」が「一つの経験」として託されることで、人々

³⁸² *Ibid.*, p.45

³⁸³ *Ibid.*, p.26

³⁸⁴ *Ibid.*, p.27

³⁸⁵ *Ibid.*, p.38

³⁸⁶ *Ibid.*, p.42

³⁸⁷ *Ibid.*, p.45

の願いが1つの対象に「統合」されたと言えるのではないか。「一つの経験」を託す彫刻において、安田は触ることを重視した形や、内側に体を位置付ける形を造形し、他者に近い接触をもたらず構造をつくり出している。

安田の制作や作品に比べれば、筆者の木彫《内と外》の制作実践は、より個人的で素朴な動機によるが、出来事としての身体を内側に位置付ける造形の構造の点では、重なり合う。身体の接触による内側への<定位>は、安田による近しく親しい関わりとして他者と「繋がる」方法である。身体を位置付ける内側をもつミッドタウンの《意心帰》だけでなく、造形を介した、遊びによる接触を意図する洞爺湖畔の《意心帰》も、地上の子どもと地中の子どもが、安田の経験を介して「繋がる」ことで、「他者」と共感させる構造を有するのである。

1-2 境界の内外と複雑な出来事を「統合」する造形

次に、境界の内外の複雑な出来事のまとまりを示す造形の例として、チェコ共和国プラハの中央駅に設置されている《葬送のモニュメント (Farewell memorial)》を取り上げる。《葬送のモニュメント》は、第二次世界大戦前夜、当時のチェコスロバキアにおいて、ナチスドイツによるユダヤ人迫害及び殺戮から子どもたちを逃すため、離れ離れになった親と子の記憶を留め、同時に、ホロコーストによって亡くなった親たちを慰める慰霊碑である。《葬送のモニュメント》は、第二次世界大戦の直前に、「キンダートランスポート」という子どもたちの救出作戦のため、プラハ中央駅を発車した列車のドアを象徴しており、ドアのガラス面の内側には子どもたちの、外側には親たちの手形が象られている。

「キンダートランスポート」とは、当時のドイツ、オーストリア、チェコスロバキア、ポーランドに暮らしていたユダヤ人の子どもたちをホロコーストから救うため、イギリスが計画実施した救出活動を指す。このうち、第二次世界大戦直前までにチェコスロバキアから669人の子どもをイギリスに疎開させる活動を行ったのが、ニコラス・ウィントン (Nicholas Winton) である。ウィンтонは、チェコスロバキアのユダヤ人の子どもたちを受け入れるイギリスの家庭を探し、イギリスまでの安全な通行を手配した。その後、1939年9月1日に第二次世界大戦が開戦し、救出活動はそれ以上の実施が困難になった。第二次世界大戦の終結までに、1万5000人にのぼるチェコスロバキアのユダヤ人の子どもたちが強制収容所での劣悪な環境により亡くなり、またはアウシュヴィッツに送られて殺害された。強制収容所に送られた子どもたちのうち、生還できたのは約100人にすぎなかったと言う。そして、チェコスロバキアの大人のユダヤ人たちの多くも同様の運命を辿った³⁸⁸。「キンダートランスポート」の救出作戦により、イギリスに一時

³⁸⁸ ヴェラ・ギッシング、2008、『キンダートランスポートの少女』、木畑和子訳、未来社、p.8

的に預けられた子どもたちのうちほとんどは、その後、家族に再開することは叶わなかった³⁸⁹。そのような子どもたちは、戦争の終結後、チェコスロバキアに戻った者もいれば、そのままイギリスで生きることを選んだ者もいる。



図Ⅲ-3-(2) プラハ中央駅の《葬送のモニュメント》 図Ⅲ-3-(3) 《葬送のモニュメント》のガラス窓部分
作品の著作: *Farewell memorial*, ガラス, 木, 石等によるモニュメント。© Realization of public collection in the Czech Republic by Zuzana Marešová, Public donations in UK. Organized by Lady Grenfell-Baines MBE. (筆者撮影)

子どもたちを乗せた「キンダートランスポート」の列車がイギリスへ向けて発ったプラハ中央駅には、「キンダートランスポート」に関するモニュメントが2つある。そのうちの1つは、1939年に子どもたちを乗せ、出発する直前の列車のドアを表現している(図Ⅲ-3-(2), 図Ⅲ-3-(3))。ドア型の《葬送のモニュメント》が設置されている駅構内の通路の壁面には、ウィントンと称えるプレートと共に、設置者によるモニュメントについての銘文が、石板³⁹⁰に、以下のように刻まれている。

別れの記念碑は、1938年と1939年に、(親たちが)自らを待ち受ける運命に屈せず、彼らの子どもたちの命を救うため、子どもたちを列車に乗せて安全な遠い場所へと送り、心痛を伴い、涙を浮かべてさようならと手を振った勇気と愛の象徴です。ほとんどの親たちは、ホロコーストで亡くなりま

³⁸⁹ Warner Home Video, A Division of Time Warner Entertainment Company L.P. 2001, *A study guide based on the film Into the arms of strangers stories of the Kindertransport*. p. 6
www.intothearmsofstrangers.com/studyguide

³⁹⁰ 石板には、チェコ語と英語で文字が刻まれている。翻訳は筆者による。

した。 ウィントンの子どもたち

「ウィントンの子どもたち」とは、ウィントンの「キンダートランスポート」によって命を救われた子どもたちが、彼らと呼ぶ、呼び方である。モニュメントは、ウィントンの子どもたちにより、家族の別れを記憶に留め、ホロコーストの犠牲者を追悼する碑として設置された。

ドアのガラスには、ホームにいる両親を見ていたであろう、列車に乗車した子どもたちの押し付けた手形がある。一方の面には、子どもたちから離れ難く見送る親たちの手が、ガラス越しに子どもたちの手を確かめようとしているように象られている。大部分の親は、その後、子どもたちに再会することなく、強制収容所で亡くなっている。押し付けられたそれらの手形は、見る者に、子どもの手の柔らかさとガラスの硬さを伝える。透明なドアのガラス窓に押し付けられた小さな手から感じられる暖かさや湿り気をありありと感じさせる。そして、深く皺が刻まれる親の手が、それらの子どもの手を慰め、愛おしみ、見送っている。それらの手には、言葉に表し切ることにはできない心情や思いとともに、悲痛な別離の予感が表象される。親と子の2世代の手が表裏に配置されたガラス窓や列車のドアは、親密な親子の別れの瞬間を強く印象付けるとともに、互いに手が届かない場所へ離れ離れになる隔たりの象徴としても強く印象付けられる。

《葬送のモニュメント》のドアのうち、ガラス部分の制作を担当したチェコのガラス作家ヤン・フニャート (Jan Huňát) は、ドア越しに別れを惜しむ両親と子どもたちの手形を採集するため、イギリスを訪れている。フニャートが象ったのは、「キンダートランスポート」によって生き残り、今はイギリスに暮らす女性ミレナ・グレンフェルベインズ (Milena Grenfell-Baines) の手形と、その孫の手形である。グレンフェルベインズは、キンダートランスポートによってイギリスに渡った子どもたちのうち、ヒューゴ・メイスル (Hugo Meisl) やズザナ・マレシヨヴァー (Zuzana Marešová) と共に、子どもたちを遠い国へ送ることを決意した親たちを称えるモニュメントをつくることを決意した、と話す。グレンフェルベインズによれば、モニュメントは、もともとプラハのアートスクールのコンペティションによって制作アイデアが募集されたが、その結果に、当事者たちは納得ができなかった。その理由について、グレンフェルベインズは、「すべての提案は屋外に設置する巨大な彫刻であり、私たちの考えを表すものではありませんでした。」³⁹¹と語っている。さらに、現在のモニュメントのアイデアが生まれた経緯について、以下のように述べる。

ズザナが私に、「駅で列車が発発するとき、両親が泣きながら手を振っていたのを覚えている」と言いました。それで私は言ったのです、「(列車のドアの) 窓にあてられた (両親や子どもたちの) 手、

³⁹¹ 筆者によるミレナ・グレンフェルベインズへのメールインタビュー (2021年8月27日) に基づく。

それこそがメモリアルになる」と…³⁹²

当事者たちはこの別れの記憶の場面をモニュメントにするために、アイデアを描くアーティストを探し、資金を調達し、ガラス作家のフニャート³⁹³らに制作を依頼した。当事者たちが「屋外に設置する巨大な彫刻」に納得いかなかったのは、おそらく、そのような「巨大な彫刻」は遠くからも一眼で識別できる明瞭な記念碑ではあるが、彼ら彼女らのかけがえのない人との別れという複雑な経験が反映されるような造形ではなかったからではないか。当事者であるマレシヨヴァーの個別具体的な親子の別れの記憶は、その複雑な状況を写しとった1枚のガラスを通じ、ウィントンの子どもたちとその親たちの不条理な経験を伝えている。

プラハ中央駅の《葬送のモニュメント》は、ホロコーストの悲劇前夜に、子どもと両親たちが織りなす生きることへの願い、大切な「他者」への思いや願いを、2つの世代の手を通じて1枚のガラス窓に互いに浸透させ合っているようである。一方で、子と親を隔てるガラスやドアは、生と死を隔てる内側と外側を形成する境界でもあり、遠く離れて行ってしまふ子どもたちと、残された親たちの運命を暗示するものでもある。納得できる理由なく、突然に境界が現れ、異なる運命の内側と外側に隔てられる「実存的側性」の予感のなかで、親と子は、1枚のガラスに互いに触れ合い、言葉には表せないような不条理な「事態」を強く親密に共有することで、「実存的側性」を浮かび上がらせている瞬間なのではないだろうか。

2. 「居場所」を構造化する造形の要素

2-1 出来事としての身体と内側

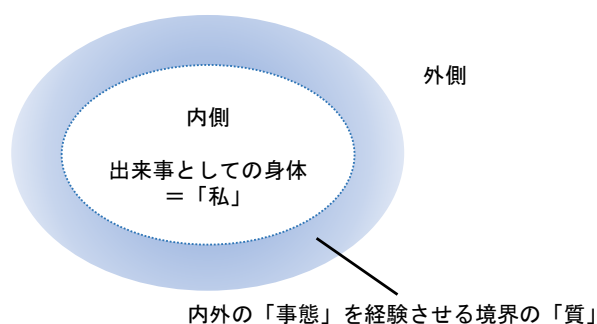
本研究における「居場所」の造形の要素として、先ず挙げられるのが、出来事としての身体が位置付く内側である。木彫《内と外》、立体造形／インスタレーション《Jsem Tady》では、制作者自身の体を位置付ける場として、作品全体の形態やスケールが規定されている。内側に位置付けられるのは、出来事としての身体である。そのような内側の出来事は、木材による厚みと安定感のある境界や、紙のパーツを組み合わせた脆く不安定な境界等の「質」によって形成された。木彫《内と外》の制作では、「質」を形成していく経験こそが対象化されることを自覚していっ

³⁹² 筆者によるミレナ・グレンフェルバインズへのメールインタビュー（2021年8月22日）より引用。翻訳は筆者による。

³⁹³ フニャートは手形をガラスに定着させるプレートを継続したアートワークの1つとしており、2017年にはチェコのリトミジツェにギャラリーも開設している。それらのアートワークは、もともと自分の子どもが誕生する際に個人的な記念碑を意図して始めたことがきっかけだった。フニャートは、モニュメントについて、「自分も父親だから、子どもを一生見られないかもしれないと分かって遠い場所へ送るなんてとても想像できないことです」と答えている。筆者によるヤン・フニャートへの電話インタビュー（2021年5月30日）に基づく。

た。内側は、単なる体の容器ではなく、「私」の「事態」がそこで絶えず起こりつつ、まとまりを形成する場である（図Ⅲ-3-(4)）。本節1項で取り上げた、安田侃の作品《意心帰》においても、出来事としての身体を位置付ける内側が構造化されている。安田は《意心帰》の内側を、胎児が位置付く「いのち」の始まりの出来事の間と重ね合わせている。そのような「私は存在する」という根源的な場と結びついた内側の経験は、レヴィナスが〈定位〉によって「私」という主体が現れるとした「実詞化」、レルフのいう場所経験の基盤となる「実存的内側性」の経験に重なり合う。

ただし、内側の経験は、必ずしも外側から閉じられているわけではなく、外側との関係によって感じられる経験でもある。外側との関係があるからこそ、内側におけるまとまりを感じる。例えば、木彫《内と外》では、木を素材につくられた厚みと重さをもつ造形的な境界が身体を取り囲むことで、安全な場所から世界を覗き見しているような気分を生じさせる。内側を経験する構造の要素は、同時に、外から内を区切る境界の「質」も形成する。



図Ⅲ-3-(4) 「私」の「事態」が起こりつつ、まとまりが形成される内側

2-2 体で働きかける「事態」から価値付けられた出来事へ移行させる境界

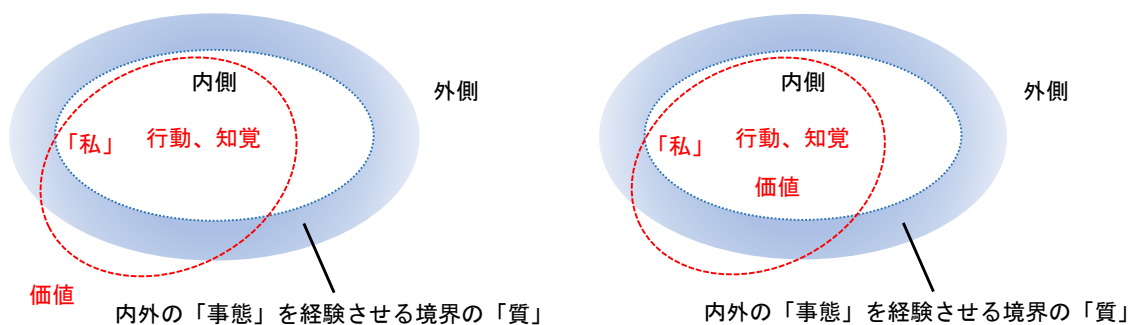
「実存的内側性」の他にも、「私」の「事態」と直に関わる内側の経験がある。レルフによる「行動的内側性」は場所へ「直接的」³⁹⁴に関わる行動や知覚によるものであり、視覚的な形態に関心を払い、「場所へ出入り」する動きに伴う「連続的ヴィジョン」である³⁹⁵。そして、レルフによれば、直接に場所の内側を知覚する「行動的内側性」は、「私」の行動に、その場所への精神的関わりが伴うことで、「感情移入的内側性」へと移行する。

第1節3項で取り上げた、幼児Aと木彫《内と外》の関わりでは、幼児Aは4度、《内と外》のなかに入っている。1回目に《内と外》へ入った時には、幼児Aは《内と外》に関心を示さ

³⁹⁴ エドワード・レルフ, 1999 [1976], *op. cit.*, p.138

³⁹⁵ *Ibid.*, pp.138-139

ず、他の場所にある造形物を指差し、すぐに保護者 E に外に出してもらっている。2 回目に《内と外》に入る時には、幼児 A は自ら《内と外》に駆け寄り、その縁に手をかけて飛び跳ねた。保護者 E に《内と外》の内側に入れてもらおうと、縁から外にいる保護者 E を見て、嬉しそうな表情をしたり、内壁の天井を見上げたり、足元を見ながら 1 回転したりしている。幼児 A の 2 回目の内側での一連の行為は、自らの体を動かしながら内側に働きかけており、「行動的内側性」の「事態」と捉えられる（図Ⅲ-3-(5)）。幼児 A が 3 回目に《内と外》に入った際には、2 回目と同様、縁から外を見て、嬉しそうな表情をしているが、ふと内壁に何かを見つけて真顔になる。保護者 E に外に出してもらった幼児 A は、大きな声で「ウーアー」と言いながら《内と外》を指差す。3 回目に《内と外》に入ったとき、幼児 A は内側に自分にとって大切な何かを発見し、自分の体を動かす行動だけでなく、そこに何かしらの意味を見出した。幼児 A が、大きな声で「ウーアー」と言いながら《内と外》を指差した後、保護者 E は、幼児 A を再び《内と外》の内側に抱えて入れた（4 回目）。4 回目に《内と外》に入ると、幼児 A は、内壁の表面に見つけた木のささくれを手でちぎり、内から外へと放る。さらに、何回も内壁のささくれを見つけてはちぎり、内から外へ落とし、ささくれが外へ落ちる様子を眺める。笑い声を立て、飛び跳ねる幼児 A の様子から、ささくれを内から外へ落とす一連の行為が、幼児 A にとって、楽しく価値のある出来事であることが分かる。1 回目から 4 回目へと《内と外》に何度も入る行為を通して、幼児 A は、行動だけでなく、そこに自分なりの価値を見出す「感情移入的内側性」へと移行していった（図Ⅲ-3-(6)）。内側から外側にささくれを落とす遊びを見出した幼児 A は、《内と外》の厚みや重さをもつ安定した境界の「質」に方向付けられ、内側に居を構えつつ、内から外への関係に何らかの意味を形成し、価値を見出すことで、自分なりの経験をつくり出している。

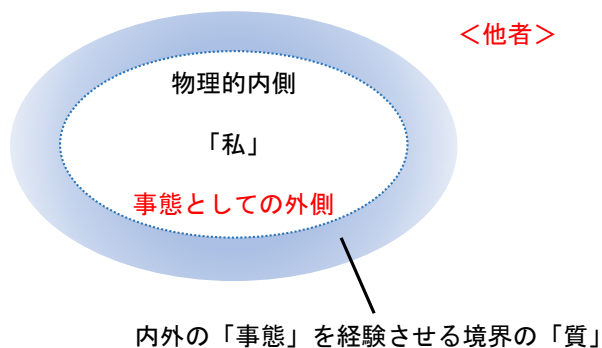


図Ⅲ-3-(5) 「私」の体で働きかける「行動的内側性」の「事態」

図Ⅲ-3-(6) 体で働きかける「事態」から価値付けられた出来事への移行

2-3 内外の矛盾を「統合」する境界

日本とチェコ共和国における一連の制作実践は、「私」を安全な場に取り囲み、出来事のまとまりを形成させるだけでなく、「私」の不安な外側の「事態」を、境界の「質」に「統合」させた。チェコで制作した立体造形／インスタレーション《Jsem Tady》では、半透明な紙でつくられた三角錐のパーツが組み合わさる境界の「質」は、脆く不安定であり、「私」の居所の居心地の悪さを含んだ「居場所」を表象している。《Jsem Tady》は、体を位置付ける物理的な内側をもつが、「私」を取り囲むのは、鋭利な形のパーツからなる壊れやすく繊細な境界である。つまり、《Jsem Tady》の、物理的には内側に位置付く「私」の「事態」は、境界の向こうに捉え難い<他者>に対峙する不安定な外側なのである。半透明な紙パーツが組み合わされた境界は、内側の「私」が安心して身を隠す囲いとしては不十分であり、「私」は、他者の目に晒される。危うく繊細な「居場所」を形づくる境界の「質」は、内外の矛盾する「私」の「事態」を「統合」した経験として対象化する。(図Ⅲ-3-(7))。《Jsem Tady》の制作から、内側や外側の経験は、必ずしも物理的な条件によるものではなく、「居場所」のテーマによる造形において、内外の矛盾も包含されていく境界の形成が示唆される。



図Ⅲ-3-(7) 内外の矛盾を「統合」する境界

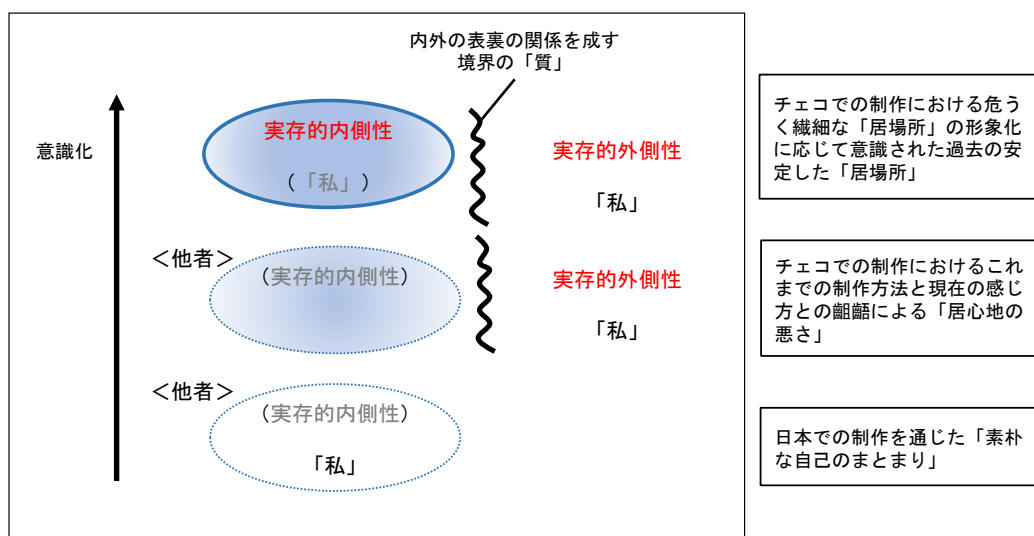
2-4 「実存的外側性」と「実存的内側性」との表裏

「実存的外側性」と「実存的内側性」の関係は、「行動的内側性」から「感情移入的内側性」への移行のように、他方から他方へと移りかわるという性質ではなく、対象化し難い<他者>へ対峙する「実存的外側性」の「事態」を経験することによって「実存的内側性」が再帰的に意識される、裏表の関係である。

木彫《内と外》の制作実践から、「私」の「事態」がそこで絶えず起こりつつ、まとまりとなる場として造形の内側の要素と「実存的内側性」の経験の関連を示した。しかし、《内と外》の制作実践の最中では、制作者に「実存的内側性」が明確に意識されていた訳ではなかった。厚み

や重さをもつ安定した境界の「質」が、「私」の出来事としての身体を位置付ける内側として「実存的内側性」の経験と結びついていたのだと明瞭に意識されたのは、チェコでの《Jsem Tady》の制作実践を通じてであった。制作者は、日本での制作方法との齟齬による居心地の悪さを感じる「実存的外側性」の「事態」を「統合」する造形として、物理的に内側をもつ形態と、その内側を取り囲む境界の素材や組み合わせ等からなる「質」を模索した。現在のチェコにおける自己の危うく繊細な「居場所」が、《Jsem Tady》の境界の「質」により対象化されたとき、それまで明確に意識されていなかった「実存的内側性」の経験と結び付いた、日本での安定していた「居場所」を意識化したのである（図Ⅲ-3-(8)）。そして、《Jsem Tady》の危うく繊細な「居場所」の境界の「質」と対比され、《内と外》による厚みや重さをもつ安定した境界の「質」からの、変化した素材や組み立て、変化しない内側を有する形態やスケールの要素が見出された。このように、「居場所」の主題が明確化したのがチェコでの制作実践を通してであったことは、「実存的外側性」と「実存的内側性」の裏表をなす関係が、「居場所」の構造と深く関係しているからであろう。

以上のような「実存的外側性」と「実存的内側性」の裏表の関係が重層的に表現されているのが、第3節1項1-2で取り上げたチェコのプラハ中央駅に設置されている《葬送のモニュメント》である。不条理の「事態」において親と子を隔てる境界が、列車のドアである。互いの体温も伝わるような1枚のガラス窓ではあるが、その1枚のガラスが親子の別離の運命を隔てる象徴的な境界として表現されている。一方で、ガラスに触れ合い別れを惜しむ親子は1枚のドアを通して親密なまとまりの場を強く形成しているとも言えよう。離れ難い親と子の「実存的内側性」と不条理の別離の運命に隔てられる「実存的外側性」が、同時に複雑な出来事のまとまりとなっているのが《葬送のモニュメント》である。



図Ⅲ-3-(8) 制作実践を通し「実存的外側性」との裏表として意識化されていく「実存的内側性」の様相

以上に、日本とチェコでの制作実践や、両国の彫刻やモニュメントの記述から、「居場所」を構造化する造形の要素について抽出してきた。

1つ目に、「私」の「事態」がそこで絶えず起こりつつ、「統合」される場である内側の重要性を示した。「実存的内側性」と結びつく出来事としての身体が位置付く内側は、外から内を区切る、素材による厚みや重さによる強固さや安定感、「私」の体を包み込む形態やスケール等の境界の「質」によって、自己のまとまりが形成される。

2つ目に、体で働きかける「事態」から価値を見出す出来事へ移行させる境界について示した。自らの行為や知覚によって内側を捉える「行動的内側性」は、捉えどころのない「事態」から内外の関係において価値ある出来事を見出す「感情移入的内側性」の経験へ移行していく。そのような「事態」から出来事への移行においても、境界の「質」に方向付けられつつ、経験が作り出される。

3つ目に、内側と外側の矛盾を包含する境界について示した。「私」の体が位置付く内側は、その物理的な位置とは矛盾する、「私」の外側の「事態」の場となり得る。チェコで制作した《Jsem Tady》の危うく繊細な「居場所」を表象する境界の「質」は、内外の矛盾する「私」の「事態」を「統合」した経験として対象化した。

4つ目に、「実存的な外側性」の「事態」から意識化する「実存的な内側性」との裏表の関係を示した。日本で明確に意識されていなかった「私」の安定した「居場所」は、チェコでの危うく繊細な「居場所」の形象化により、明確な輪郭が意識されるに至った。日本からチェコへ場を移動した制作で保たれた内側の形態やスケールと同時に、変化した素材や組み立ての境界の「質」の関係が見出された。

以上に、「居場所」を構造化する造形の要素を整理してきた。「私」の複雑な「事態」を「統合」するのは、内側と外側の経験を方向付ける自他の境界の「質」である。造形に浸透した内側外側の「質」の構造は、制作者や当事者にだけでなく、その造形に関わる者に、各々の経験をつくり出させる。

第4章 「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発の要点

第3章では、筆者の日本とチェコでの制作実践から「居場所」のテーマが意識化していったプロセスを記述し、併せて、両国のモニュメント等の作例と照らしながら、境界の「質」によって内外の「事態」を経験させる、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出した。本章では、チェコの小学校で現地の教員と筆者で共同したこれまでの授業のうち、「居場所」を軸に展開させる契機となった授業や、日本とチェコの児童による交流を試みた授業を中心に考察し、日本とチェコの小学校における「居場所」を構造化した造形による交流授業へ向けた課題と要点を整理する。

第1節 2017年から2018年にかけて実施したチェコの小学校におけるアート授業の概要

1. チェコでのアート授業訪問の経緯

第3章の第2節では、制作者としての筆者のチェコにおける制作実践について記述したが、その制作実践と並行し、筆者はチェコの公立小学校のアート授業への訪問も行っていた。図画工作科の専科教員として2016年まで小学校に勤務していた筆者にとって、チェコの小学校の美術教育の現場訪問は、制作実践と並ぶ、もう1つの渡航の重要な動機であった。筆者が、カレル大学で美術教育を担当するマリエ・フルコヴァーに小学校訪問について相談した際、紹介されたのが、同大の教員養成課程で美術教育の教鞭をとり、小学校でも実践するマグダレナ・ノボトナーであった。初めて会ったノボトナーに、筆者からこれまでの小学校での教員としての経験や自身の作品について話をすると、ノボトナーは、日本の図画工作の授業や筆者の制作実践にとっても興味があると答え、アート授業への訪問を快く承諾した。以上の経緯により筆者は、2017年10月25日から毎週1回、小学校におけるアート授業の訪問を開始した。

筆者が訪問していたのは、プラハ公立ドゥホヴァー小中学校小学部（以下ドゥホヴァー小学校と記す）である。期間は、2017年10月25日から2018年6月20日までの約8ヶ月間³⁹⁶、毎週水曜の小学2年生のアート授業³⁹⁷のクラスに参加した。この第1回目のチェコ渡航における継続した訪問の後も、2019年4月に1度、2020年11月から2021年1月までは、第5章で取り上げる交流授業のため、同クラスを継続して訪問している。

³⁹⁶ クリスマス休み（12月27日）、筆者体調不良（1月3日）、ノボトナー体調不良欠時（1月17日）、学期間休み（1月31日、2月7日）筆者カレル大学出席（3月14日）を除く毎週水曜日。

³⁹⁷ Výtvarn. Výchova 日本における図画工作科の科目に相当する。

2. 参加したクラスとノボトナーのアート授業

チェコ共和国の公立小学校の義務教育³⁹⁸は、日本と同じく9年間であるが、日本の小学校6年、中学校3年の区分とは異なり、チェコではprimary education を6歳から11歳までの児童、lower secondary education を12歳から15歳までの生徒という区分になっている。そのため、筆者がアート授業に参加していたクラスの児童は、おおむね7～8歳の児童である³⁹⁹。

チェコの小学校では、日本と同じくクラス担任の教諭が全教科の指導にあたるが、教科によってクラスを分け、少人数の授業を行うこともある⁴⁰⁰。また、通常、公立小学校に専科教員は置かれていないが、各学校の監督者の裁量で専科教員が採用される学校もある。ドゥホヴァー小学校では、ノボトナーは、アート授業の専科教員として第2学年、第4学年の各1クラスの授業を行っている。校舎には、日本の図工室のような造形のための部屋が1部屋ある。部屋には、共同の机と椅子、粘土ヘラと描画材、積み木、身辺材等の用具や材料が置かれてある。しかし、アート授業は基本的に教室で行われ、この部屋を使用した授業は、筆者が参加した8ヶ月の中では1回であった。

筆者の参加したアート授業の対象児童は、第2学年の同一のクラス、授業時間は10時50分から12時30分まで、10分休憩を挟む45分授業を2コマ続けて行う。用具は、児童個人の道具としてチューブ入り水彩絵の具、固形絵の具、3～4種類の水彩インク、パレット、2、3本の筆と水入れ、インクをつける竹ひごのような材を束で持っていた。また、特別に必要なものは、随時担任教員を通じて家庭に連絡され、児童がコンテ等を持参する回もあった。共同の材料として、印刷用紙や画用紙はクラス配布のものから使用する。その他、身辺材等の材料は家庭で準備するか、教員が事前に購入した材料を用い、家庭から材料費を徴収するかのどちらかである。教科の予算はないため、学校長と相談して学校予算から教材を購入する場合もある。公立校のため、高額な材料費の徴収は難しく、材料の保管場所にも限りがある。そのため、アート授業で使われる材料は紙を中心とし、平面作品の制作が多い。アート授業のカリキュラムは、国が定めた教育課程についての大枠と、学校ごとに設定された教科・学年ごとの枠組みに基づいて指導がなされる。ドゥホヴァー小学校での第2学年のアート授業の枠組みは、表IV-1-(1)⁴⁰¹のように設定されている⁴⁰²。

³⁹⁸ The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011, *op. cit.*

³⁹⁹ 就学年齢は定められているが、児童の発達により入学年度の延期もあり、同学年の児童が必ずしも同年齢とは限らない。

⁴⁰⁰ 筆者が毎週訪問していたクラスでは国語の時間に、チェコ語に課題のある児童が別室で4～5人での少人数の授業を受けていた。

⁴⁰¹ 本章1節の表IV-1-(1)、(2)は筆者が作成した。

⁴⁰² Školn. vzděl.vac. program “DUHOV. ŠKOLA, VWRZE 2/2013 筆者がチェコ語から英語に翻訳しノボトナーの校正後、日本語に翻訳。

また、筆者が参加した冬学期と夏学期の授業の題材と内容の要約を（表IV-1-(2)）に記載する

403。

表IV-1-(1) ドウホヴァー小学校 アート教育 第2学年枠組み

目標：アート教育 第2学年		
領域	期待される表出	カリキュラム
感覚的 感性の 発達	・感覚、経験、アイデアに基づいて、視覚的なイメージの要素を比較し、分類する。 ・さまざまな感覚によって出来事への感受の違いを表現し、視覚的表現のための適切な手段を選択する。	デザイン(線描、絵の具、画像) 絵画 線 形と量感 明るさと色の質 混合技法 紙の造形
主観性 の適用	自身の経験に基づいて、彼らが独自に作成、選択、または編集する視覚的表現の内容を見出し、伝える。	アクションペインティング モデリング 立体造形—空間のアレンジメント

表IV-1-(2) 筆者が参加した冬学期と夏学期のアート教育の授業

実施日	題材名	授業内容の要約	筆者の 授業への関わり
10月25日	「公園のカーペット」	屋外の公園で様々な色の落ち葉を集めて敷き詰め、ゲストを楽しませるカーペットをつくる。	補助者
11月1日	「お願いお母さん」	クリスマスに起こってほしいことを手紙に書き、画用紙に絵の具のにじみを使って封筒をつくるためのカラフルな色と暗い色を塗る。	補助者
11月8日	「お願いお母さん」 「ダルマと相撲」	前時の画用紙で封筒を作り、手紙を入れ封をする。クリスマスバザーのためにダルマとトントン相撲をつくり始める。この日は張子のダルマの形のみ見つかった。	授業提案者
11月15日	「ダルマと相撲」	乾燥させたダルマの形に色を塗る。1人2枚のトントン相撲の力士を画用紙でつくる。	授業提案者
11月22日	「ダルマと相撲」 「ケルズの書」	トントン相撲で遊ぶための土俵を空き箱からつくる。次時の授業のための導入として「ケルズの書」と関連した動画を鑑賞する。	授業提案者
11月29日	「ケルズの書」	ケルズの書の画像を鑑賞し、クラスでクリスマスのための本をつくるために文章、イニシャル文字、文章を囲む装飾の担当のグループを作り活動を始める。	補助者
12月6日	「ケルズの書」	前時の続きで自分の担当の制作、最後にグループで1ページに装飾や文章を配置する。	補助者

403 授業の題材名はノボトナー教員の板書等への記述あるいは授業での提案の言葉を筆者が翻訳したもの。

12月13日	「お父さんのためのホイール」	様々なホイールの形状についての意見交換の後、画用紙から円形を切り父親のためのホイールの形をデザインし、インクで描画する。	補助者
12月20日	「モンスター」	絵本の読み聞かせから暗い箱の中身を想像してモンスターをつくる。サイコロを振りながら手足や頭の数を決めて色紙を使ってコラージュする。	補助者
1月10日	「ボヘミアの森の巨人はどのように滅びたか」	ヤン・ヴェリフによる物語を聞き、巨人が戦う場面を想像して2人組で全版の半分ほどの大きさの白ボール紙に絵の具の色を直接置き、描く。	補助者
1月24日	「ボヘミアの森の巨人はどのように滅びたか」	レスリングの試合の写真を参考に、戦う2人の男の体のパーツを色紙で作し、前時に描いた戦いの場面に配置する。	補助者
2月14日	「中身は何かな」	果物や野菜を前に、前半は野菜等を半分に切った時の中身を想像して描き、後半は実際に果物や野菜を半分にカットし、観察し描く。	補助者
2月21日	「私の朝食」	朝食について意見交換した後、マティス等の静物画をプロジェクターで鑑賞し、自分の家での朝食の様子を色紙のコラージュや絵の具で描く。	補助者
2月28日	「タイポグラフィ」	ケルズの書やコメニウスの図版をプロジェクターで鑑賞してから、アルファベットを色紙から切り抜き、自身のアイデアで構成する。	補助者
3月7日	「食虫植物」	食虫植物についての画像や動画を鑑賞してから、画用紙の両面を絵の具で塗り、切り込みを入れた画用紙を丸めたりひねったり折ったりしてつくる。	補助者
3月21日	「展示会を訪問」	ギャラリーを訪問し、鑑賞活動を行う。作品と同じ素材の紙でパーツをつくり、そのパーツに囲まれる体験、展示の印象のドローイングを行う。	共同授業者
3月28日	「巣」	鑑賞活動の振り返りを行った後、小さくてか弱い「何か」のための巣をつくる。材料は画用紙や布、毛糸等。	共同授業者
4月4日	「ブルツヴィーク」	チェコの伝説の人物ブルツヴィークの物語を聞いてから、造形の部屋に移動し、登場人物を、焼成用粘土を用いてパーツに分けてつくる。	補助者
4月11日	「ブルツヴィーク」	2、3人のグループに分かれ人形劇の背景をつくる。布や大きな白ボール紙、身辺材等を材料とする。	補助者
4月18日	「ブルツヴィーク」	前半は焼成後の人形に布で洋服やマントをつくったり背景を教室の後ろにセットしたりする。後半は全員で人形を動かして動画を撮影する。	補助者
4月25日	「交通渋滞」	インタージャンクションの画像や動画を鑑賞後、道路の形を考える。その後前方と後方から見た自動車を小さな紙に描き、切り抜く。	補助者
5月2日	「スケッチ」	3クラス合同で公園へ行く。グループを作り担当の木を決めてスケッチをし、最後に全員で鑑賞する。	補助者

5月9日	「交通渋滞」	前々時に描いた道路を背景に、描き切り抜いた自動車を少しずつ動かしながら撮影し、コマ撮り動画をつくる。	補助者
5月16日	「交通渋滞」 「More and More」	前時のコマ撮り動画の完成作品を鑑賞する。だんだん小さくなる、大きくなることをテーマに画用紙に開けた穴から発想を広げて4つの場面を描き、冊子をつくる。	授業提案者
5月25日	「私たちの街」	プラハの建築物等の写真を鑑賞した後、自分のアイデアで建物を画用紙に描く。2～4人のグループで建物をつなぐ道路を細長い紙をつないでつくる。	授業提案者
5月30日	「二つのメロディー」	日本の音楽「越天楽」とチェコの音楽「シュコダラースキ」を聞きながら、インクでドローイングを行う。「越天楽」を聞きながら色紙の構成を行う。	共同授業者
6月6日	「二つのメロディー」	前時の「越天楽」の色紙構成の作品を鑑賞してから「シュコダラースキ」の色紙構成を行う。	共同授業者
6月13日	「二つのメロディー」 「マッチ箱の中に」	「二つのメロディー」についてワークシートを記入する。 夏休みにしたいことを想像して、小さな紙に描き、マッチ箱に入れる。	共同授業者
6月20日	「二つのメロディー」 作品返却・振り返り	日本の児童が描いた「二つのメロディー」の画像を鑑賞し話し合う。 1年間の作品を返却し、授業の振り返りをする。	共同授業者

注：薄緑色の網掛け部分は第2節で取り上げる「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めたアート授業、薄橙色の網掛け部分は第3節で取り上げる日本とチェコ共和国の児童の交流を試みたアート授業。

3. アート授業への筆者の関わり

筆者がドゥホヴァー小学校のアート授業の訪問を始めた時期、チェコで大切な行事であるクリスマスへ向け、関連した題材が多かった。例えば、「お願いお母さん」の題材で、児童たちは、紙に絵の具で模様をつけ、その紙にクリスマスに起こってほしいことを伝えるメッセージを書いた。飾り文字や装飾を挿入したクリスマスの説話の本をつくる「ケルズの書」の題材も、関連した授業だった。筆者は授業に参加している間、児童の活動の様子を見たり、表しているテーマ等を児童に尋ねたりした⁴⁰⁴。児童たちは、チェコ語を話せない筆者に戸惑いつつも、表している内容について説明したり、作品を見せたりしてやり取りした。

筆者による2回目の授業訪問後、ノボトナーは、クラス毎に出店する学校のクリスマスバザーのため、何か日本で特徴的な造形のアイデアはないかと筆者に持ちかけた。そこで、筆者は「ダルマと相撲」の題材を提案した。筆者が導入で達磨の置物に関する由来や願掛けの話をし、小さな「ダルマ」を張子でつくる方法を説明した。児童たちは導入の話を聞いた後、集中して張子の「ダルマ」をつくっていた。翌週、翌々週の授業で児童たちは、紙の力士と紙箱の土俵をつくっ

⁴⁰⁴ 筆者が児童に話す際は主に英語を用いた。

た。紙箱に紙の力士を置いて箱を叩き、力士を動かし競わせる遊び方を知った児童たちは、紙の力士の動きや勝ち負けに一喜一憂しながら夢中で遊んでいた。このようなチェコの児童たちの姿は、言葉が通じなくとも、日本での図画工作の授業における児童たちの生き生きとつくる姿と重なった。

この時期、筆者は《Jsem Tady》の制作に取り組んでおり、なかなか見通しが立たないプロセスにもどかしさや焦りを感じつつ、素材や形態を模索していた。そして、後に詳述する「居場所」をテーマに授業を展開する契機となったチェコのアート授業では、児童による《Jsem Tady》の鑑賞活動や小さくか弱い生き物の巣をつくる活動を通じて、筆者のこれまでの経験を児童と共有しながら授業を行なった。

また、筆者にとってノボトナーによるアート授業の題材や授業展開は興味深く、授業研究の視点からもチェコでの授業訪問は貴重な時間であった。継続した授業訪問を通し見えてきたノボトナーのアート授業の特徴の1つに、他者を想定した表現がある。上記に挙げた「お願いお母さん」の題材の他にも、「公園のカーペット」の題材による、落ち葉でつくった造形で公園を訪れる人を楽しませる活動、「お父さんのためのホイール」の題材による、父親のために車のホイールをデザインし描く活動、「タイポグラフィ」の題材による、新入生にアルファベットを楽しく覚えてもらうための文字デザインの活動、「ブルンツヴィーク」の題材による、手づくりした人形で人形劇を演じる活動がある。これらの題材は、家族や身近な他者のためにつくったり見せたりすることが前提になっている。もう1つ、ノボトナーのアート授業の特徴として、表現のアイデアや作品について話し合う時間が十分に取られていることが挙げられる。例えば、「私の朝食」の題材における導入では、普段の朝食で何を食べているか、自宅の食卓のテーブルや椅子の配置や壁紙等の食卓のインテリアについて、望ましい食卓のイメージについて話し合った後、コラージュや絵の具で表している。翌週の授業で児童たちは、表現された絵についてどのように描いたのか紹介したり、互いに質問したりした。ノボトナーも1枚1枚の絵にコメントし、じっくりと話し合う展開を設けていた。

8ヶ月の間に変化していった筆者の授業への関わりは3つのタイプに分けられる。1つ目は、ノボトナーが授業の計画、指導を行い、筆者は材料用具の準備片付けや教科生活指導の補助等を行う補助者の役割。2つ目は、授業の計画、導入までを筆者が行う授業提案者の役割で、この場合、ノボトナーが児童に向けて筆者の英語をチェコ語に翻訳し、活動上の具体的な指示等を出す。そして3つ目は、授業の計画から筆者とノボトナーが共同で行い、指導はノボトナーが主に行うが部分的に筆者も行う共同授業者の役割である。当初は補助者としての関わりが主であったが、授業訪問を重ねるうちに、ノボトナーと授業のねらいや方法、児童の取り組みや美術教育のチェコと日本の違いなど意見交換を行う機会が増し、授業提案者や共同授業者としての機会も得るようになった。

筆者が授業提案者となった例として、11月の「ダルマと相撲」⁴⁰⁵、5月の「More and More」の題材がある。だんだん小さくなったり、大きくなったりするモチーフを描く題材が「More and More」である。児童たちは、画用紙に切れ目を入れ、折って冊子をつくり、ページをめくるごとに徐々に小さくなる、あるいは大きくなる穴をはさみで切り抜き、各ページに絵を描いた。作品は、ページをめくるごとに、描かれた絵と穴から見える絵の内側と外側の関係が変化していく。例えば、徐々に大きくなる蜘蛛の巣や、尾が長くなったり短くなったりする猫等、ユニークなアイデアで児童たちは表現した。

また、筆者が共同授業者となった例として、3月の「展示会を訪問」と「巣」⁴⁰⁶、5月の「私たちの街」⁴⁰⁷、5、6月の「二つのメロディー」⁴⁰⁸の題材がある。「展示会を訪問」と「巣」の題材は、筆者による作品《Jsem Tady》の鑑賞活動と、鑑賞活動を基にした教室での表現活動である。本授業開発研究の契機となる「居場所」の「生きた問い」を軸に展開し始めた2つの授業「展示会を訪問」と「巣」については、本章第2節で詳述する。「私たちの街」の授業では、まず、プラハ市内の特徴ある建築の鑑賞を行い、続いて、自身の考えた建築物を画用紙に描き、2つ折りにして立たせ、教室の好きな場所に置いた。その後、細長く切った紙を道路に見立て、建築物から建築物へと道をつなぎ合わせることで街をつくった。日本とチェコの音楽をテーマに表現と鑑賞の活動を行なったのが「二つのメロディー」の題材である。両国の音楽を聞いてドローイングや色紙による構成の表現を行い、日本の小学校の児童による同テーマの平面作品の鑑賞も行った。日本とチェコの児童の交流を試みた「二つのメロディー」の授業については、本章の第3節で詳述する。

筆者の児童たちとの関わりも8ヶ月を通し変化していった。当初、互いに言葉が通じない緊張感からか、筆者と児童たちはぎこちないやり取りをしていたが、週を重ねていくと、互いにジェスチャーを含めながらのやり取りに慣れていき、筆者と児童の間の緊張やぎこちなさは和らいでいった。児童と筆者がより自然にやり取りする関係に近づいたのは、3月の「展示会を訪問」と「巣」の活動以降である。次節で取り上げるように、「展示会を訪問」と「巣」のアート授業では、筆者がチェコで制作した作品《Jsem Tady》の鑑賞活動に基づき、児童が小さな弱い生き物のための「巣」をつくる表現活動を行った。2つの授業を通し、児童たちは、筆者を教員で

405 冬学期末のクリスマスバザー出品のため「日本の伝統的なオーナメント等を紹介できないか」というノボトナーの要望から筆者が提案。

406 筆者の立体作品の展示「Jsem Tady」の鑑賞活動と教室での制作活動。

407 日本の造形遊びから発想を得た授業。細長く切った紙を道路に見立て、つなぎ合わせることで児童が自分たちの街をつくる活動。

408 日本とチェコの音楽をテーマに、ドローイングや色紙構成を行う活動。日本の小学校児童の同テーマの平面作品の鑑賞も行った。

あると同時に、自身の問いを基に試行錯誤する制作者として認識し始めたと考えられる。制作者の危うく繊細な「居場所」の経験が浸透した作品をギャラリーで実際に見、紙のパーツとクラスメイトに囲まれる体験を経て、児童たちはそれぞれ《Jsem Tady》の複雑な「事態」を感受し、その経験をドローイングに表した。続いて、児童たちは小さな生き物のために「巣」を造形し、「居場所」の内側への配慮を対象化した。このように児童たちと「居場所」の「生きた問い」を共有し、授業に展開させ始めたのが「展示会を訪問」と「巣」における活動である。2つの授業を経て、児童たちはノボトナーだけでなく筆者とも頻繁にジェスチャーなどを交えながら授業でやり取りするようになっていった。

この変化について、ノボトナーは「子どもたちにとって、筆者が単に外国から来た教員というだけでなく『teaching artist』であることが重要な点である」と度々口にしてきた。《Jsem Tady》の鑑賞活動もノボトナーから提案があり、筆者の「生きた問い」を積極的にアート授業に関連させるノボトナーの働きかけは、日本とチェコを往還する本授業開発研究の契機として重要であった。

第2節 「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めたチェコの小学校におけるアート授業

本節では、上記に述べてきたプラハ公立ドゥホヴァー小学校におけるアート授業のうち、「生きた問い」である「居場所」を軸に展開させ始めた2つの授業を取り上げる。2つの授業は、プラハ市内のギャラリーで行った鑑賞活動と小学校での表現活動である。2018年3月に、筆者はプラハでの自身の危うく繊細な「居場所」を表す作品《Jsem Tady》を制作し、展示する機会を得た。ドゥホヴァー小学校の児童たちと行った2つの授業は、この《Jsem Tady》と関連する内容で、ノボトナーと計画実施したものである。

1. 授業「展示会を訪問」の概要

1-1 授業設定の経緯

プラハ市内のギャラリーで《Jsem Tady》の展示が決まり、ノボトナーと筆者はドゥホヴァー小学校の児童に向けた鑑賞授業の企画を始めた。展示の1ヶ月前から、具体的な授業設定のため、小学校や大学で話し合いを設け、大学では、制作途中の作品を前に話し合った。

展示会のタイトルで作品のタイトルでもある「Jsem Tady」は、チェコ語で「私はここにいます」を意味する。新たな環境で見つめ直す自己の「居場所」の造形が主題のため、「Tady(ここ)」つまりプラハという場所と、「Jsem(私は～います)」という自己の存在を示すタイトルとした。展示期間は2018年3月18日～29日。展示の中心は、半透明な紙のパーツからつくった立体造形／インスタレーションである。筆者は作品を、「私の巣」と例えて周囲に説明していた。

ノボトナーは、筆者の日本とチェコでの制作の経緯を聞いたり制作途中の作品を観察したりし、作品のキーワードを「fragile(脆い)」と指摘した。制作者の危うく繊細な「居場所」を表す、紙の素材や組み立ての脆さや壊れやすさ等の「質」を、ノボトナーは「fragile」のキーワードで象徴させ、鑑賞授業のテーマとして推挙した。

そこで、ノボトナーと筆者は「fragile」をテーマに具体的な授業内容を話し合った。まず、児童が自己の体の感覚と作品の危うく繊細な「fragile」の状態を重ね合わせ、制作者の「居場所」を追体験することが授業内容で重要だと考えた。そのため、児童が実際に作品の内側に入り込む体験を想定した。小学2年生が対象であることから、作品を眼で鑑賞するだけではなく、手や体を使った体験が必要だとノボトナーも筆者も考えたからである。しかし、素材が木の作品《内と外》と異なり、《Jsem Tady》は紙が素材であり、実際に人が内側に入れば壊れてしまう。そこで生み出されたアイデアが、各児童が作品と同じ素材の紙でパーツをつくり、クラスでそのパーツにより囲った空間に、1人ずつ入るといった活動の設定だった。

1-2 ギャラリーでの鑑賞授業の概要

ギャラリーでの鑑賞授業の概要は、表IV-2-(1)⁴⁰⁹にまとめた。

表IV-2-(1) 授業の概要

実践場所	Dark Matter Gallery (ブラハ市)
題材名	「展示会を訪問 (Návštěva výstavy)」
実施日程	2018年3月21日(水) 10:30~12:30
対象	小学2年生 19名児童
教員	ノボトナー, 筆者
題材のねらい	作品を鑑賞し、色や形などの特徴に気づく。制作者の制作過程を体験し、自分の感じ方を捉える。
教材	作品と同素材の紙、ワークシート、筆記用具、筆記ボード、ノートパソコン(画像提示用)
授業展開	①自由にギャラリー内を鑑賞する。②制作の意図や、プロセス等について、画像を見ながら話を聞く。③作品と同じ紙を用い、三角錐のパーツをつくる。④パーツを持ったクラスメイトに囲まれる体験を1人ずつ行う。⑤ワークシートに作品の印象をドローイングする。

1-3 授業の展開と児童の活動の様子

まず展開の①として、ギャラリーに到着した児童たちは、荷物等を整理した後、会場内を自由に見て回った。ただし、展示の部屋は1室のみであり、会場には、紙を組み立ててつくった立体造形/インスタレーションの他に、版画の作品が5点展示してあった。

次に②の展開として、筆者が児童にパソコンの画面でドローイングや写真を見せながら、制作者としての自身の関心や制作の経緯、プロセスなどを説明した⁴¹⁰(表IV-2-(2))。

続いて児童たちは、③作品と同じ紙を用い、三角錐のパーツをつくった(図IV-2-(1)⁴¹¹, 図IV-2-(2))。実際の作品には、短いパーツと長いパーツの2種類を使ってあるが、児童用のパーツは2種類のパーツの中間程の長さで、小学2年生でも折りやすいように太めの三角錐ができるように紙を切り分けておいたものを配布した。紙が固かったためか、長い折り目をつけるのに苦労していた児童もいたが、それぞれ丁寧に折っている様子が見られた。

全員がパーツをつくり終えた後、④パーツを持ったクラスメイトに囲まれる体験を1人ずつ行った(図IV-2-(3))。実際に作品に入る代わりに、パーツを持った児童たちが囲む形の中に、1人ずつが入っていく体験である。クラスメイトの持つ紙のパーツが鋭利な先を向ける内側に1人で入ると、身をすくめる児童や、腕を頭にかざして守るような仕草をする児童もいた。

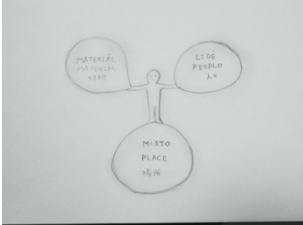
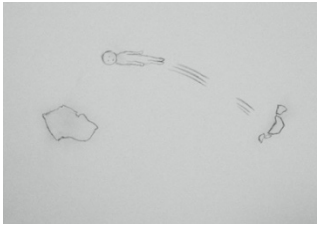

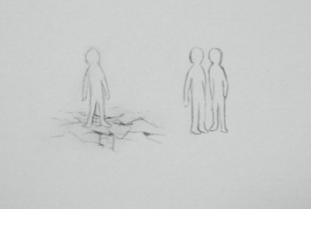

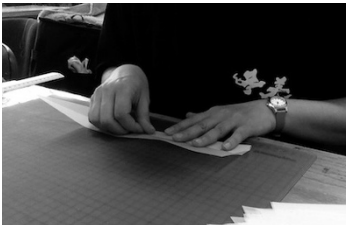


⁴⁰⁹ 本章、第2節の表IV-2-(1)~表IV-2-(3)は、筆者が作成した。

⁴¹⁰ 筆者が英語で説明し、ノボトナーがチェコ語へ翻訳し児童へ伝えた。表中の画像は、児童にプレゼンテーションしたもののうち、主なものを抜粋した。白く透ける紙でできた作品のイメージに合わせ、プレゼンテーションの画像やドローイングはグレートーンで作成してある。

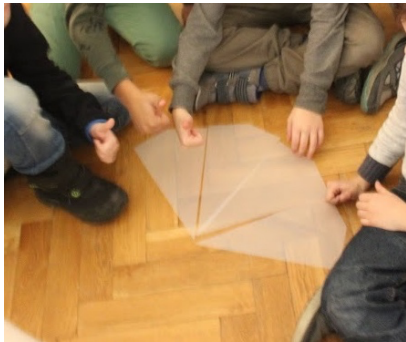
⁴¹¹ 本章、第2節の図IV-2-(1)~図IV-2-(20)は、筆者撮影。

活動の最後に⁴¹²、児童たちは、⑤ワークシートに作品や鑑賞活動の印象をドローイングで表した（図IV-2-(4)）（ワークシートは章末資料IV-1 参照）。

表IV-2-(2) 児童への制作プロセス等の説明（表中の写真は筆者撮影）

 <p>①これまで筆者は、材料、人々、場所に興味をもち、制作や小学校での授業に携わってきた。</p>	 <p>②そして2017年、日本からチェコへと移り、新しい場所で学ぶ機会を得た。</p>	 <p>③最近、自分のいる場所を表すことに特に関心があり、関連した作品をつくってきた。</p>
 <p>④プラハでも、日本でつくったように「自分の巣」をつくらうとした。</p>	 <p>⑤しかし、新しい環境で周りの人との隔たりを感じ、いつもの「巣」がつかれない気持ちだった。</p>	 <p>⑥今の自分の気持ちに合う形を探し、紙の組み合わせやトゲトゲした形が現れてきた。</p>
 <p>⑦紙のパーツをたくさん作り、組み立てることにした。</p>	 <p>⑧ギャラリーで組み立て方がなかなか決まらず、何度も組み立て直した。</p>	 <p>⑨崩れてしまうこともあったので最後まで緊張してつくった作品だった。</p>

⁴¹² 作品についての話し合いも予定していたが、ギャラリーへの移動やパーツに囲まれる体験に予想以上に時間がかかったため、ノボトナーと筆者は、話し合いを次週の小学校でのアート授業へ持ち越すことにした。



図IV-2-(1) 児童に配布した三角形の紙



図IV-2-(2) 展示室で紙のパーツづくり



図IV-2-(3) パーツに囲まれる体験



図IV-2-(4) ワークシート記入

2. 授業「巣」の概要

2-1 授業設定の経緯

授業「展示会を訪問」における鑑賞活動を基にした表現活動の設定について、ノボトナーと筆者の議論には2つの観点があった。1つは教材の側面で、学校で使える材料は紙や身近材で、その量や保管場所も限られている。机上や手の内に収まる規模で、小学2年生の児童に適した内容、かつ90分で完結する活動の設定が必要だった。もう1つは、主題の側面で、ノボトナーは表現活動でも「fragile」を重視した。一方、筆者は、児童自身の「居場所」を表す主題に幅を持たせる提案をした。鑑賞活動の授業当日となっても、両者が教材、主題が適切だと合意する表現活動の設定に至らなかった。そのため、児童の鑑賞活動の反応を考慮して、次週の表現活動の内容を検討することにした。

鑑賞活動では、制作者の危うく繊細な「居場所」を、児童が作品の脆さや繊細さを体感することで、追体験できると考えた。しかし、実際の活動は、児童がクラスメイトの持つ鋭い紙のパーツに囲まれる居心地の悪さの追体験が中心となった。そのため筆者は、鑑賞活動後、児童自身が感じた居心地の悪さを踏まえ、「居場所」を形にする表現活動につなげる必要があると考えた。

そこで、表現活動の教材と主題の再検討を行った。まず、児童に身近な材料である紙を使った、

折る、丸める、包む等の操作を想定した。次に、「fragile」を児童自身の造形の主題とするため、小さな自分を想定し、内側に入れる表現を考えた。小さい自分を守るようにつくることで、庇護すべき対象を意識化する。児童にとって、切ったり曲げたり扱いやすいが、内側に空間を有する立体を組み立てるには難しさも併せもつ素材を選択し、危うく繊細な「居場所」である「fragile」を経験できるよう配慮した。児童の発達段階、授業時間や素材の制約を考慮し、三角錐のパーツの組み合わせという《Jsem Tady》の制作方法を、児童の活動においては、帯状にした紙や布の組み合わせへと変更した。授業「展示会を訪問」から4日後の3月25日に、上記の活動案と試作の写真（図IV-2-(5)、図IV-2-(6)）を添付し、ノボトナーにEメールで打診した。ノボトナーから、内側に入れる対象を限定せず「何か（SOMETHING）⁴¹³」のための「巣」として主題化するという返信を得て、授業の形がまとまった。



図IV-2-(5) 表現活動のための筆者による試作1



図IV-2-(6) 表現活動のための筆者による試作2

2-2 授業「巣」の概要

授業「巣」の概要は表図IV-2-(3)にまとめた。

表IV-2-(3) 授業の概要

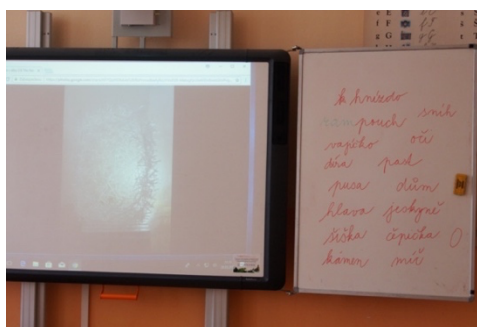
実践場所	ドゥホヴァー小学校 教室（プラハ市）
題材名	「巣（Nest）」
実施日程	2018年3月28日（水） 10:50～12:30
対象	小学2年生 21名児童
教員	ノボトナー、筆者
題材のねらい	鑑賞活動で感じたことをクラスで振り返り、いろいろな見方や感じ方を知る。中に入れる大切なものを意識しながら、外側の色や形を工夫してつくり、自分の感じ方、考えた方を深める。
教材	ワークシート、紙（帯状にカットしたもの、方形等）、布類、毛糸類、接着剤、ステープラー、筆記用具

⁴¹³ メールの記事でノボトナーは大文字の英語表記を用いている。

授業展開	<p>①「Jsem Tady」の写真を見ながら、それが「なんだったのか」意見を発表し合う。②円形に集まり、ギャラリーで記入したワークシートを見ながら、その時の印象を発表し合う。③目を閉じてノボトナーの話を書く。「今日皆さんは『何か』のために巣を作ります。それは壊れやすくて自分を守るものを持たない、か弱いものです。それに触れることができますが、十分注意して…」④目を閉じたまま、順番に「何か」に触れる。⑤形づくりの方法について教師の例示を見る。⑥各自「何か」のための巣をつくる。⑦「何のために」巣をつくったのか、小さな秘密の色紙に書いて折り畳み、小さなケースに入れる。</p>
------	--

2-3 授業の展開と児童の活動の様子

まず、展開の①として、ギャラリーで撮影した《Jsem Tady》の写真を見ながら、それが「なんだったのか」をノボトナーが児童に問い、児童たちは意見を発表し合った(図IV-2-(7))。出された意見は、「巣、雪、つらら、卵、目、穴、畏、口、家、頭、洞窟、円錐、帽子、石、玉」である。



図IV-2-(7) ギャラリーで見た作品を振り返る

次に、児童たちは、②教室の後方の絨毯が敷かれたスペースに円形に集まって座り、ギャラリーで記入したワークシートを受け取った。児童たちは、自分のワークシートを見ながら、その時の印象を発表し合った。発表では、「暗い洞窟のなかのようだった」「つららに囲まれているようだった」「ネガティブな気持ちになった」等の発表があった。

続いて、クラスの児童たちは、輪になったまま、③目を閉じてノボトナーの話を書いた。「今日皆さんは『何か』のために巣を作ります。それは壊れやすくて自分を守るものを持たない、か弱いものです。それに触れることができますが、十分注意して…」とノボトナーは児童たちに語りかけた。

そして、④目を閉じたまま、児童たちは順番に「何か」に触った(図IV-2-(8))。ノボトナーの手製による「何か」のオブジェクト(図IV-2-(9))は2つあり、輪の2カ所から、2人の児童の手の中に載せられ、目を閉じて「何か」に触れた児童は、隣の児童へと「何か」を手渡していく。全員の児童が「何か」に触り終わるまで、手から手へとオブジェは渡されていった。最後の児童が触り終わると、ノボトナーは「何か」を受け取り、児童の见えない場所へ隠した。目を

閉じて児童たちは両手を差し出して待っており、友達から自分の手の中に「何か」が手渡されると、どの児童も柔らかい表情になり、撫でたり、掌で感触を味わっているようだった。



図IV-2-(8) 目を閉じ「何か」を触る児童



図IV-2-(9) 「何か」のオブジェクト

続いて、児童たちはいったん自席に戻った後、⑤「何か」のための巣をつくる活動の提案を受け、形づくりの方法について教師の説明を聞いた。立体的な空間をつくる方法の提案として、帯状の紙を台となる紙に組み合わせていく方法をノボトナーが児童の前で例示した。材料は、紙の他に布、毛糸等を用意した。

⑥各自「何か」のための巣をつくる活動では、帯状の紙を使ってドーム状に立体をつくっていく児童、友達とつなげながら大きな内側の空間をつくる児童、紙を封筒のように畳んで内側に「何か」のためのスペースをつくる児童、その他には紙を編んだり、紙の折り目によって部屋のようにつくる児童等、児童たちは様々な表し方を工夫した（図IV-2-(10)、図IV-2-(11)、図IV-2-(12)）。また、材料のうち、紙は巣の構造をつくることに主に用いられ、布は「何か」が位置付く空間に敷かれたり、巣の周りに被せられたりした。なかには柔らかかな布とティッシュだけで巣をつくった児童もおり（図IV-2-(13)）、その巣の布で囲まれた部分には、「何か」の目と口がペンで描きこまれていた（図IV-2-(14)）。

最後に、⑦「何のために」巣をつくったのか、児童たちは小さな秘密の色紙に書いた（図IV-2-(15)）。そしてその紙を折り畳み、小さなケースに入れて活動を終えた。



図IV-2-(10) 友達とつなげてつくる



図IV-2-(11) 封筒のようにつくる



図IV-2-(12) 紙を編んでつくる



図IV-2-(13) ティッシュや布でつくる



図IV-2-(14) 図IV-2-(13)の部分



図IV-2-(15) 「何のために」巣をつくったのか秘密の紙に書く

3. 児童との「生きた問い」の共有

《Jsem Tady》の展示会場で児童たちにより記入されたワークシートには、鑑賞した作品や展示会場での活動の印象がドローイングで表されている。A4のワークシートは左上端から右下端の対角線を境に、左下部は自宅で紙のパーツがつくれるよう切り離す構成になっているため、ドローイング部分は、対角線から右側に描かれている（ワークシート全体は章末資料Ⅲ-1 参照）。以下に児童たちのドローイングを5例取り上げ、制作者の危うく繊細な「居場所」を表した《Jsem Tady》をそれぞれの児童がどのように自身の出来事として受け止めたのか読み取りたい。

図IV-2-(16)のドローイングでは、1本の輪郭線で外郭がやや縦長の円状に描かれ、その内側に組み合わさる線や外側の輪郭線から内側へ線が描かれている。ドローイングを描いた児童は、《Jsem Tady》の全体の形を外郭の線で、内側の線で紙のパーツを表しているのであろう。図IV-2-(16)のドローイングを描いた児童は、《Jsem Tady》の造形の組み立てをよく観察し、外郭の線と内側の線で表現している。

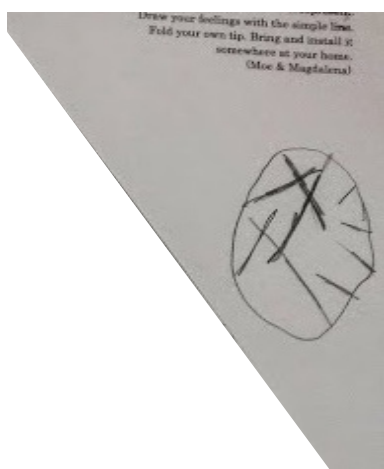
図IV-2-(17)のドローイングでは、図IV-2-(16)のドローイングのような輪郭線は描かれていないが、短めの線が様々な方向から描かれその集まりが一定の形態を成している。児童は、大量

の紙パーツの組み合わせにより形づくられている《Jsem Tady》の特徴を捉えており、強弱のある線が三角形のパーツの鋭さを感じさせると同時に、線と線が交差しつつ一定の隙間をもつ形態のまとまりとしての脆さを感じさせる。

図IV-2-(18)のドローイングでは、ワークシート下方の細く狭まった部分から中央の位置にかけて先の尖った形が内側へ向き両サイドから隙間なく並べられている。並べられた先の尖った形に挟まれる位置にも、いくつかの同様の形が左右下方に向け描かれている。中央やや下には小さな円が描かれそこから何本かの線が放射状に伸びる。上方は下方に描かれたような先の尖った形が素早い筆跡で様々な方向に描かれている。中央の小さな円は、筆者にはトンネルの出口のように見える。もしこの円が内側から外へ向かって見える穴であるならば、先端が鋭い形がひしめく内側はととても居心地が悪い場所であろう。

図IV-2-(19)のドローイングには、1人の人物が三角形を持つ大きな手にその先端を向けられ囲まれている様子が描かれている。小さく描かれた人物は児童自身と推測され、クラスメイトが持つ先の尖った三角錐の紙のパーツに囲まれる展示会場での活動を表している。大きな手と紙のパーツに比べて人物は極端に小さく描かれており、周囲を囲む手の主は描かれていない。尖った先を向けられた人物は見知らぬ大きな手に囲まれ、小さく縮こまっているようである。

図IV-2-(20)のドローイングでは、繊細なタッチで描かれた多くの線が円状に内側と外側を区切っている。細い線の集まりは一定の厚みを持ち内側を囲う。図IV-2-(20)のドローイングは、紙のパーツの組み合わせによる球状の形態と内側に空間をもつ《Jsem Tady》の構成を断面のように描くことで表し、内外の境界の「質」としてその厚みや素材の脆さ、組み立ての繊細さを線のタッチや重なりで表現している。



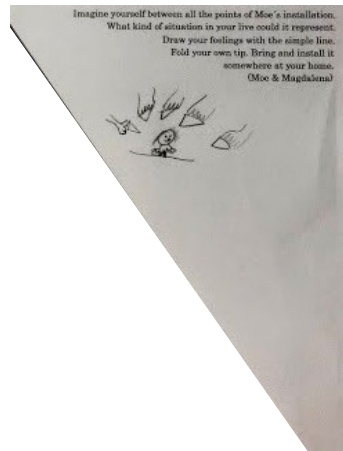
図IV-2-(16) 縦長円状の輪郭線と内側の線



図IV-2-(17) 線の集まりが形態をなす



図IV-2-(18) 鋭い形が並ぶ内側



図IV-2-(19) 尖った三角錐の紙のパーツに囲まれる



図IV-2-(20) 繊細な線のタッチや重なりで断面を描く

以上の児童たちのドローイングについて、「居場所」の構造から読み取っていきたい。紙のパーツを実際につくったり作品を観察したりしながら、自ら捉えた形態をドローイングしているのが、図IV-2-(16), 図IV-2-(17)である。これらのドローイングは自身の行動や知覚によって場所の特徴を捉える「行動的内側性」に通じ、《Jsem Tady》の造形的な特徴をドローイングしながら把握している。図IV-2-(18), 図IV-2-(19)のドローイングからは、描いた児童の行動や知覚だけでなく、居心地が悪い心情を含めた、「感情移入的内側性」の特徴が読み取れる。児童たちは、紙のパーツを自らつくり、クラスメイトに囲まれる体験を通して、チェコにおける制作者の居心地の悪さを、《Jsem Tady》の境界の「質」から、「感情移入的内側性」により受け止めたと解釈できる。児童が受け止めた内側は、「先のとがった形がひしめく内側」や、「大きな手と三角

の形に囲まれる小さな『私』のように、自らの出来事と重なり合うようにドローイングされている。図IV-2-(20)では、紙のパーツの組み合わせによる球状の形態や、内側の空間といった観察に加え、注意深いタッチから、素材の脆さ、繊細な組み立てからなる《Jsem Tady》の境界の「質」を受け止めたことが伝わる。図IV-2-(20)の児童は、制作者の危うく繊細な「居場所」を自らの描く行為に注意深く重ねながら、出来事を再構築しているのではないだろうか。

上記に見てきたように、児童たちは、紙のパーツをつくり、クラスメイトに囲まれる「事態」を体験した上で、作品を鑑賞した。そして、《Jsem Tady》の境界の「質」に方向付けられつつ、ドローイングの行為を通し、自分なりの見方や感じ方を、自らの出来事として表現した。児童たちのドローイングからは、制作者の「居場所」の造形が「行動的内側性」や「感情移入的内側性」を伴って受け止められたことが読み取れる。制作者である筆者の個別具体的な経験から浮かび上がった「居場所」の主題が、《Jsem Tady》の境界の「質」を媒介にした思考を通じ、「生きた問い」として、児童と共有され始めたのがチェコでの「展示会を訪問」の授業であった。

《Jsem Tady》の鑑賞に続く「巣」の授業では、児童自らの手で小さな弱い生き物のための内側の形づくりの活動における「代償的内側性」の重要性等、日本とチェコ共和国間の交流授業に向けた題材化の要点も浮かび上がっていく。それらの要点を提示するにあたり、先ず、次節では、日本とチェコの児童による交流を試みた授業の成果と課題を踏まえた上で、第4節で題材化に向けた要点を整理していく。

第3節 日本とチェコ共和国の児童による交流を試みたチェコの小学校におけるアート授業

本節では、日本とチェコ共和国の児童による交流を試みたチェコの小学校におけるアート授業「二つのメロディー」を取り上げ、その成果と課題を示す。そして、第2節のアート授業「展示会を訪問」と「巣」で展開し始めた「生きた問い」を軸とした授業を両国間で題材化すべく、要点を整理していきたい。

1. 授業「二つのメロディー」の概要

チェコと日本で同じ音楽をテーマとした授業を実施し、プラハでは、ドローイングと色紙構成の表現活動、日本の児童作品の鑑賞活動⁴¹⁴を行った。授業「二つのメロディー」は、日本とチェコの児童の交流を想定し計画した授業である。

日本の音楽からは「越天楽」を、チェコの音楽からは「シュコダラースキ」を表現のテーマとして用いた⁴¹⁵。筆者が選出した「越天楽」は、中学校の鑑賞教材として、また歌詞付きの「越天楽今様」は小学6年生の歌唱教材として音楽の教科書に掲載されており、雅楽の中で最もよく知られた曲の1つである。雅楽は、管楽器、弦楽器、打楽器によって演奏される約1300年の歴史を持つ日本の伝統音楽であり⁴¹⁶、日本に古くから伝わる5音音階による旋律や楽器の響き、ゆったりとした速度などに特徴がある。

ノボトナーによって選出された「シュコダラースキ」は、チェコのヤロミール・ヴェイヴォダによって作曲された。第二次大戦前に英語の歌詞がつけられ人気を博し、戦争映画等でも度々用いられた⁴¹⁷。本実践ではチェコ児童によるオーケストラ隊の音源を採用している。

⁴¹⁴ この鑑賞活動は当初学期内に実施する想定ではなかった。理由として「二つのメロディー」の日本での授業は、チェコでの実践直前まで協力校を探していたものの結果が出ず、筆者の帰国後改めて実践校を探す予定に切り替えていたからである。しかし学期最終の授業一週間前に協力校が見つかり、日本の児童の作品データが届いたため、音楽を聴き表現した体験の記憶が新しいうちに鑑賞活動をするべきだと判断し、急遽活動を設定した。

⁴¹⁵ You Tube 音源「越天楽」(管弦) 2 越天楽部分 (最終アクセス 2018 年 6 月 20 日) https://www.youtube.com/watch?v=_zq-J-crQDc&t=128s 「シュコダラースキ」(2018 年 6 月 20 日最終アクセス) <https://www.youtube.com/watch?v=JQJhTgCRrug> 1:02:28-1:04:52

⁴¹⁶ 小原光一、飯沼信義、浦田健次郎(監修)、『小学生の音楽6 指導書(平成27年度用)』、教育芸術社、pp. 44-45

⁴¹⁷ ノボトナーの説明からの引用。

まず、ドローイングの活動を行った。児童は「越天楽」の音楽を聴きながら「指揮者のように」⁴¹⁸筆と黒のインクで、細長い紙へ音楽の印象をドローイングした。初めは音楽に戸惑った様子を見せた児童もいたが、やがて多くの児童が音楽に呼吸を合わせるように筆を動かし始めた。続いて「シュコダラスキ」を聴きながら同じ紙の下段にドローイングを行った。「越天楽」の時のような戸惑いはなく、リズムに同調するようにすぐにドローイングを始めた児童が多かった。

次に、色紙構成では、「手で色紙をちぎって印象に合うように構成する」という指示のもと、「越天楽」を聴きながら活動が始められた。児童は色紙をちぎり、それを自分のイメージに合うように並べて、接着剤で画用紙に貼り付けた。なかには白い画用紙全体に色紙を貼り付けてから、その上にちぎった色紙を構成する児童や、ハサミを使用してシャープな円形を切り出した児童もいた。

次週には、はじめに越天楽の色紙構成の作品を見ながら、互いにどのように活動したのかを発表し合った。「越天楽」の印象について多くの児童が怖い、悲しい、耳障り等のネガティブなイメージをもったが、神様や祈る人のイメージをもったという児童も何人かいた。また、色紙の先が鋭い形は音が下がる様子と形と音の要素を関連付けて説明した児童もいた。この話し合いの後、「シュコダラスキ」を聴きながら色紙構成の活動を行った。この場合も、ドローイングの時と同様に、「シュコダラスキ」の音楽の方が児童の活動への取りかかりは全体として早かった。

また、続く週の授業でワークシートの記入を実施し、日本の東京都稲城市立稲城第二小学校児童による「二つのメロディー」の作品の鑑賞活動⁴¹⁹を行った。鑑賞活動はチェコの児童が自身の表現と日本の児童の表現を比較しながら、違いや共通点を見つけることで表現の多様なあり方に気付くことをねらいとした。日本の児童の作品は、「越天楽」では、祭りの様子や桜と雨、和楽器、火事の場面のような情景を中心にペンやパス等の描画材で描かれ、「シュコダラスキ」ではサーカスや楽隊の行進、兵隊の行進などが多く描かれていた。チェコの児童が特に多く指摘したのが、目や鼻、手など人間の描かれ方の違いである。その他にも、日本の木（桜）の指摘から、プラハにも同じ木があるかどうか話し合ったり、色については暗い色という児童もいればカラフルだと発言したりと、様々な気づきを発表し合った。

2. 授業で見られた児童の試行錯誤

児童の作品と活動の記録から、ドローイングや色紙構成の活動について読み取っていく。まず、

⁴¹⁸ 音楽から得たイメージを即時的に身体の動きとして描線に置き換える様子を、筆者とノボトナー教員との話し合いで「指揮者のように」というキーワードで共有していた。

⁴¹⁹ ドゥホヴァー小学校での実践と同じ音源を用い、2018年6月18日に図画工作科の授業で描いた作品。日本の小学校での指導は萩原稔主幹教諭。作品の写真をプロジェクターで投影して鑑賞した。

ドローイングの活動について「越天楽」の楽器筆筈が長く伸ばした音が鳴る場面では、水平に移動する描線を小刻みに振動させるように描く児童や「シュコダラスキ」での躍動感を、児童が筆を両手で回転させ、回転と点描を組みあわせて描いたりしている姿（図IV-3-(1)⁴²⁰）等から、音楽のイメージを、体全体の感覚を駆使して表現している児童の姿が伺える。「越天楽」のドローイングでは戸惑う様子だった児童も、徐々に活動に入り込み、「シュコダラスキ」では楽しそうに筆と体を動かしていた。児童の体全体でドローイングする行為には、描く紙が横に長く、立って活動するという材料や場の設定も関連している。



図IV-3-(1) 筆を回転させたり点描したりする児童の姿

次に、色紙構成では、音楽全体の印象を既知の経験や技能を生かし色や形、構成の工夫として表現している児童の作品2例を取り上げる。児童は日本とチェコの音楽の印象を色紙構成で表した後、再度、音楽を聴きながらワークシートを記入した。ワークシートの質問項目は以下の表IV-3-(1)⁴²¹に示す。

表IV-3-(1) ワークシートの質問項目

越天楽	シュコダラスキ
1) 日本の音楽はどんな感じか	4) チェコの音楽はどんな感じか
2) (ドローイングについて) どんな形をイメージしたか	5) (ドローイングについて) どんな形をイメージしたか
3) (色紙の構成について) なぜそのような構成にしたか	6) (色紙の構成について) なぜそのような構成にしたか

先ず、図IV-3-(2)の作品である。対応するワークシートの記述は、表IV-3-(2)の通りである。本人から直接説明を聞いたノボトナーは「日本の音楽では分からない(捉えられない)感じを混

⁴²⁰ 本章、第3節の図IV-3-(1)～図IV-3-(3)は、筆者撮影。図IV-3-(4)～図IV-3-(5)は、萩原稔撮影。

⁴²¹ 本章、第3節の表IV-3-(1)～表IV-3-(4)は、筆者作成。

ざりあっている塊で表した。」と言う。音色の印象として、「口笛と羽音」を具体的に記述しているが、それが音楽全体の構成としては捉えどころのないものと感じたのだろう。加藤は「西洋近代の音楽と比べれば、日本の音楽は、音楽的持続の全体の構造よりも、それぞれの瞬間の音色や『間』を重視する。」⁴²²と述べている。全体を捉えられないものとして「混じっている」構成として表した図IV-3-(2)の表現は、「分からなさ」に向き合った真摯な表現である。そして「シュコダラスキ」においては、「明るい」印象を「ダンス」として方向性を持った構成で表している。



図IV-3-(2) 色紙構成の作品：左が越天楽，右がシュコダラスキの印象を表したもの

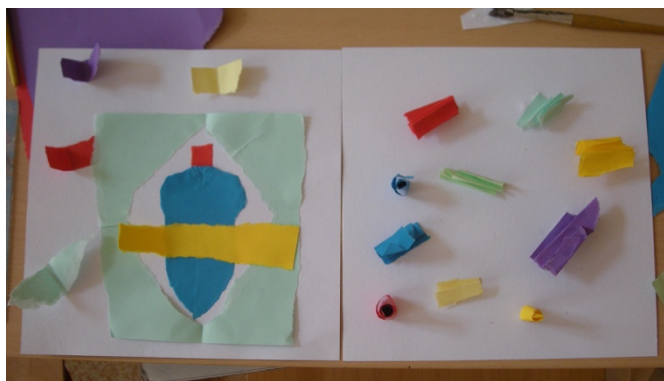
表IV-3-(2) 児童のワークシートの記述（図IV-3-(2)）

1) それは口笛と羽音	4) 明るい
2) 正方形，円形，三角形	5) ダイヤモンド
3) 非常に混じっているので	6) それはダンスだから

次に図IV-3-(3)の作品である。対応するワークシートの記述は、表IV-3-(3)の通りである。「越天楽」の色紙構成の振り返りで、図IV-3-(3)の作品を表した児童は「神様に祈っている人たちが座っている様子を表したいと思ったが、表すのが難しかった。」と発表している。仏と祈る人のイメージをもったが、それが実際にどんな情景なのかまでは想像ができなかったもので、難しかったのであろう。その色紙構成から、中央やや右に存在感のある青い色紙の塊がこの画面で重要な位置付けであることが、上から重ねている黄色の長方形の色紙や上方に強調するように貼られた赤い色紙、それを囲うように切り抜かれた水色の色紙の配置から伺える。これが仏であり、その周りには小さな長方形の色紙が半分に折られ一方を貼り付けずに立てられている。座っているという具体的な様子を表すのに色紙をどう使うか考えた末の発明である。未知の情景を自身

⁴²² 加藤周一，2016，『日本文化における時間と空間』，第19刷，岩波書店，pp.80-81

の想像力と技能を生かして表している。「シュコダラスキ」では、聞こえた様々な楽器の音を色紙でつくった楽器、あるいはその音として表した。蛇腹に折った色紙はアコーディオンを表している。色紙を折る方法について児童は前時に発見しており、これが再び繰り返されている。



図IV-3-(3) 色紙構成の作品：左が越天楽，右がシュコダラスキの印象を表したもの

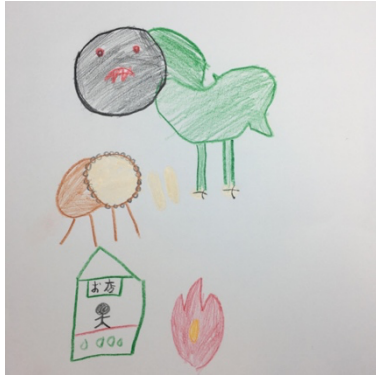
表IV-3-(3) 児童のワークシートの記述（図IV-3-(3)）

1) チリンチリンと鳴るようで仏を思い出させる	4) それは子どものようです
2) 尖ったような丸いような	5) Zz66666 みたいな
3) 仏教を訓練しているような気がした	6) トランペットとアコーディオンが遊んでいたの

鑑賞活動では、児童が自分たちの表現と日本の児童の表現を比較し、それぞれの特徴に気づくことがねらいだった。日本の稲城市立稲城第二小学校の図画工作の実践では正方形の画用紙への日本とチェコそれぞれの曲の印象が描画で表現されており（図IV-3-(4)、図IV-3-(5)）、チェコの児童はそれらの作品の写真をプロジェクターで映した画面で鑑賞した。ノボトナーはねらいに即した4つの主質問を行い、児童は手を挙げて意見を発表した（表IV-3-(4)）。

児童の発言は主に3つの方向性を持っていた。1つ目は自分の知っている日本の視覚的対象との照合であり、漢字や日本の木、日本のドラム（和太鼓を指す）等への言及がこれにあたる。2つ目は同じ対象に対するチェコと日本での描き方の違いに対する気づきで、鼻の描き方の違いに言及した児童の発言がこれにあたる。3つ目は日本の児童の表現に対する自分なりの解釈で、「炎が何か言っている」「幸せな歌」等である。

日本の児童が同じ音源を聴いて造形表現に取り組んだことをチェコの児童は了解している。ゆえに、テーマである音楽を日本の児童と共有しているチェコの児童は、両国の作品の描かれ方やその解釈に集中し、自身の表現や体験と比較しながら表現の違いに気づくことができた。



図IV-3-(4) 越天楽を聴き表した作品（日本）



図IV-3-(5) シュコダラスキを聴き表した作品（日本）

表IV-3-(4) 鑑賞活動の質問と児童の発言

<p>①(越天楽の絵を指して) 日本の曲とチェコの曲どっちの絵だと思う？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2人の児童以外は日本の曲の絵だと手を挙げる。
<p>②なぜ日本の曲の絵だと思ったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ちょっと違うシェイプ ・ 漢字が書いてある（「お店」） ・ 違う像（人間）が立っている ・ シーンが日本のようだ ・ 違う顔 ・ 鼻がただの点だ（自分で書くときにはひらがなの「し」の字みたいに書く） ・ 日本の木（プラハで同じ木を見たことがあるという児童もいた） ・ 日本から送られてきた絵だ ・ ちがった目（笑っているラインで描かれた目） ・ 炎が何か言っている，日本の歌 ・ ちがったスタイルの描き方だ
<p>③チェコの児童（自分たち）の絵と日本の児童の絵の何が違う？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 鉛筆の持ち方が違う？ 一同じだ・目の描き方が，線と点 ・ 暗い色・日本のドラム・ちがったドラム ・ 幸せな歌 黄色は幸せの歌だから（ドラムのパチ？を指して） ・ 日本は今何時か？・違う手の描き方 ・ 森林の火災（赤と青に分かれている絵）の絵に描かれている形は何か 一炎，雲，息，手や足 ・ （桜の木と雨の絵）黄金の葉みたい，キャンディみたい
<p>④（シュコダラスキの絵を指して）チェコの児童（自分たち）の絵と日本の児童の絵はどう違う？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ スタイルが違う・違うシンボル・違う形・カラフル ・ 顔が違う・とても似ている ・ （自分たちの時は）紙でつくったから人間はつくれなかった ・ もっと（具体的な）絵が描かれているから，日本の方が美術教育をしている（このあと先生が今まで私たちがもどどのくらい絵を描いたかな？と聞いたらうーん，と考えていた） ・ 違うイメージ・足が出来ていない（たぶん兵隊の足を指して） ・ （日本の絵は）もっとフェスティバルやパレードの感じだ

3. 日本とチェコ共和国間を往還する交流授業開発へ向けた授業「二つのメロディー」の成果と課題

8ヶ月に渡る継続した授業訪問の後半で、チェコと日本での授業実施を念頭に置き共同で教材をつくることで、児童が造形活動を通し、国を超えて実感を伴う交流ができるのではないかとノボトナーと筆者は考えた。しかし、両国の児童の交流を念頭に置く授業内容を検討する難しさに、言語の違いがあった。授業においては、吟味した語りでどう授業を展開していくかは重要な要素の1つである。ここに媒体として他言語が入ることで、その検討はより複雑になる。そこで、授業における言語による語りにも代わる導入及び軸となるテーマとして設定したのが「二つのメロディー」の授業における「音楽」であった。

ドローイングの活動で児童は、音色やリズム、音の高低や強弱等、音楽の特徴を体全体で感じ取りながらドローイングで表した。色紙構成では、それぞれの児童が音楽全体からイメージされる未知の情景や感情等に向き合い、自身の想像力と既知の経験や技能を駆使して色や形の構成に表現した。そして鑑賞活動では、両国の音楽をテーマとして共有し、自身の表現や体験と比較しながら、日本の児童との表現の違いに気づくことができた。つまり、チェコの児童たちは、目には見えない音楽の「事態」を、体全体の感覚を生かしたり、想像力と既知の経験や技能を生かしたりして出来事のまとまりである「一つの経験」として対象化した。そして、両国児童の対象化された表現を比較し、両者の違いに気づくことができた。

一方、チェコと日本の交流授業開発の観点からは、課題も残った。「二つのメロディー」の授業において、チェコでは、筆者とノボトナーが話し合いながら授業づくりを行なったが、日本の授業に関しては、児童の実態を直接把握できない筆者と日本にいる担当教員では、協議を深めることは難しく⁴²³、画材の設定や授業展開は日本にいる教員に一任した。それゆえ、実践の場に参加し、複雑な「事態」における児童の試行錯誤や、出来事から形成される経験に立ち会うことができなかった日本の授業では、意図的な展開につなげることが難しかった。この課題を踏まえ、両国間の授業開発に際し、プロジェクトティーチャー自身が日本とチェコを往還し両者の授業に参加しつつ、現地の教員と共同する授業開発が重要である。

また、チェコと日本の児童の交流は、作品の写真の鑑賞による表現の比較に留まった。これまでに整理してきた「居場所」を構造化した造形の要素から、出来事としての身体から形成される境界の「質」を通じた交流に、自己と他者の経験のつながりが生まれる可能性が示唆された。両国の児童が出来事としての身体を通じ、経験のつながりを実感する交流を行うため、体の感覚を生かして扱うことができ、「一つの経験」となる造形を介した交流が必要である。児童の経験を

⁴²³ 筆者と日本の実践を行った担当教員は電子メッセージ等によりやり取りした。

託した造形を両国へ往還させ、対象に浸透した「質」を共有する造形活動を展開することで、児童たちの新たな出来事をつくり出す授業が課題である。

第4節 「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向けた要点の整理

本節では、「居場所」の「生きた問い」を展開させ始めたチェコの小学校におけるアート授業「展示会を訪問」と「巣」、日本とチェコ共和国の児童による交流を試みたチェコの小学校におけるアート授業「二つのメロディー」の成果と課題を踏まえ、「居場所」を構造化した造形による日本とチェコ共和国間を往還する交流授業の題材化に向け、要点を整理する。

1. チェコでのアート授業から整理した本授業開発へ向けた要点

1-1 出来事としての身体による居心地の悪さから「居場所」の意識化

授業「展示会を訪問」の鑑賞活動では、制作者の危うく繊細な「居場所」の追体験のため、児童はギャラリーでクラスメイトが持つ紙のパーツに囲まれる体験をした。通常の授業とは異なる状態に、落ち着かず興奮した様子の児童もいたが、実際にパーツに囲まると手を頭にかざして守るような格好で体をすくめ、気まずそうに不安気な表情をする児童が多く見られた。「私」が<他者>に対峙する「実存的側性」を、体全体の感覚により擬似的に体験するねらいが、鋭い紙のパーツとクラスメイトに囲まれる設定にあった。紙のパーツの鋭さや、外側を囲むクラスメイトとその内側に位置する「私」の配置は、《Jsem Tady》に構造化された境界の「質」と重なり合う。3章3節の「居場所」を構造化する造形の要素で示したように、「実存的側性」の「事態」により表裏の関係である「実存的側性」を意識化し、「居場所」の「生きた問い」に気づかせる契機となる。児童たちは、自らの行為によってそのような「実存的側性」を体全体の感覚により擬似的に体験し、自己の危うさや繊細さ、出来事として内側に位置付く身体を意識し、《Jsem Tady》に構造化された「生きた問い」を各々の出来事として捉えたと考えられる。《Jsem Tady》の鑑賞活動の印象について表した児童たちのドローイングからは、《Jsem Tady》の境界の「質」を自分なりに受け止め、ドローイングの形やタッチの表現へ再構築し「一つの経験」として対象化していることが伺えた。

1-2 触覚のアプローチによるメタファーの形成

次に、触覚のアプローチによるメタファーの形成を挙げる。「巣」の表現活動では、ギャラリー一での《Jsem Tady》の鑑賞活動を踏まえ、庇護すべき小さな生き物である「何か」のための「巣」を「居場所」の造形として展開させた。展開のポイントは、児童が制作者の《Jsem Tady》を自らの体験やドローイングを通して受け止める鑑賞活動から、庇護すべき「何か」に思いを馳せ、そのための巣をつくる表現活動への移行である。教室環境や材料の確保、時間の制約から、授業では「居場所」の主人を物理的に縮小する必要があった。つまり、児童自身の「巣」ではなく、小さな生き物のための「巣」として設定する表現活動である。筆者が用いた紙パーツを組み合わせる造形の方法は、大人でも何ヶ月もかかる作業が必要であり、対象児童の発達段階や授業内で

の活動の実施を考えるとその提案に工夫が必要であった。そのため、教材化の工夫では、低学年の児童が扱いやすい紙を主材料とし、帯形の組み合わせを筆者から提案し、空間づくりのきっかけとした。

そして、ノボトナーの提案により「何か」という未確定な対象物を設定し、目を閉じ触覚に集中してその「何か」を想像する展開を設けた。「何か」は、ノボトナーの手製による小さな布製オブジェである。児童が実際に両手に包むことによって、触覚を通してその柔らかさや小ささ、弱さなどがより強く意識化された。目を閉じ両手を差し出していた児童たちは、「何か」が手に乗ると、少し表情を柔らかくして両手で包み、撫でるようにオブジェを触っていた。触覚によるアプローチにより、「何か」は児童それぞれの実感と一体となった「居場所」の主人として、庇護すべき対象となる。その対象を囲む「巣」は、児童にとって単に物理的な境界ではなく、児童それぞれの実感を包む「巣」となったのである。

1-3 「居場所」の主人の具現化による「代償的内側性」の経験

さらに、小さくて弱い「何か」が具体的に「巣」に位置付けられるとき、「居場所」の内側はより焦点化される。表現活動で筆者とノボトナーが児童たちに提案したのは、「何か」のための「巣」をつくる活動だったが、児童のなかには「何か」自体もつくったり配置したりした作品があった。「巣」に配置された「何か」は、「巣」の主人であり、その「居場所」の主人とも捉えられる。以下、「代償的内側性」や<定位>と関連づけながら、2人の児童の作品について読み取っていく。

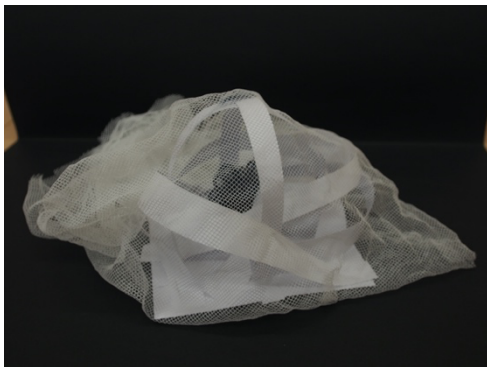
図IV-4-(1)の作品は、外側を支える構造として細長い画用紙をドーム状に組み合わせ、その周りを白い網目の布地で包んだ二重構造となっている。そして内側には、毛糸を丸めて塊にした「何か」が入れられている。図IV-4-(1)の作品をつくった児童は、これまでの授業で活動に取りかかりにくい場面が多く見られていたため、「巣」の授業で自ら「何か」をつくり、工夫した巣の中に入れたことは、筆者にとって印象的だった。形に表された「何か」を柔らかな布で包んだ巣からは、内側への児童の配慮が伝わってくる。

図IV-4-(2)の作品は、休み時間に遊ぶための人形を「何か」とし、折った画用紙を床と壁にした部屋で、ふとんをかけて横たわらせている。部屋の構造はシンプルに見えるが、ランプが描かれた内側の壁の裏には布地の装飾があり(図IV-4-(3))、児童が内外の空間の境界として壁を立てていることが分かる。授業の終盤でこの児童は、人形なしの作品を写真の撮影場所に持ってきた。しかしその後、もう一度撮って欲しいと作品を持ってきたときには、人形が横たわっていた。具体的に「何か」がそこに横たわっていることで、これまで人形がいた時間やこれから起こる次の動きが予感させられる。枕や布団の柔らかさや、人形のための居心地の良い空間、人形の生きる時間がより感じられるようになったのである。

レヴィナスは、物事の何もかもが分節なしの<il y a>から、場に出来事としての身体を位置

付ける<定位>によってはじめて「存在する」の主語となる「私」が現れるという。図IV-4-(1)の巢の、布から透けて見える「何か」や、図IV-4-(2)の布団に横たわらせた人形の確かな存在は、巢の主人の<定位>と捉えられる。図IV-4-(1)⁴²⁴や図IV-4-(2)の作品は、庇護すべき対象を毛糸の塊や人形として具体化することで焦点化している。

また、レルフは、人間が内側をどのように経験するかについて、メディアを通じて現実や架空の世界や場所に入り込む内側の経験を「代償的内側性」とした。「代償的内側性」では、物語や作品などを媒介することで「あるときは現実の、ある時は架空の世界や場所に深く入り込み、「深く心に残るかかわりを経験する」⁴²⁵。巢の主人を配置した2人の児童の場合も、毛糸を丸めてつくった「何か」や人形を通じて巢の内側に入り込むような気持ちでつくっていたのではないか。そして、その対象のための巣をつくるべく、試行錯誤しながら素材と関わることで、「代償的内側性」をより強くしていると考えられる。



図IV-4-(1) 「何か」を毛糸の塊として表した作品



図IV-4-(2) 「何か」を人形として配置した作品



図IV-4-(3) 図IV-4-(2)の作品の外側

⁴²⁴ 本章，第4節の図IV-4-(1)～図IV-4-(3)は，筆者撮影。

⁴²⁵ エドワード・レルフ，1999 [1976]，*op. cit.*，p.136

1-4 他者に伝え難い内容も含む表現

「巣」の授業では、表現された内容の共有のあり方についても問われた。筆者は図画工作の専科教員だったとき、児童の作品には題名をつけて展示していた。児童の思いを伝えるために効果的と考えていたからである。しかし、「巣」の授業では、児童が「何か」について記述した秘密の紙は、折りたたまれ、小さな入れ物に入れられたまま、共有されなかった。これまでノボトナーの他の授業では、表現した作品について話し合う時間を設けることが多かったため、表現された内容について秘密のままに終えた授業は、筆者には不思議に思えた。

ノボトナーの意図について後に理解できたのは、2019年1月にマリエ・フルコヴァーが研究招聘で来日し、兵庫に訪れた⁴²⁶際である。フルコヴァーはチェコ・カレル大学の美術教育部門で、異なる社会領域を横断する多義性や非線形の学びを研究している。筆者が、制作者、教育者、研究者の3つの役割を行き来しながら「生きた問い」を探究する a/r/tography を知ったのも、フルコヴァーを通じてである。兵庫ではノボトナーの授業展開と重なる、フルコヴァーの実践の話聞くことができた。その実践では、プラハのギャラリーで行われた美術教育のプログラムで、参加者が体全体を使って会場を動き回ったり互いに対話したりしながら鑑賞活動を行い⁴²⁷、最終的に紙に感想を書いた。そしてそれらの紙を細く折りたたみ、参加者全員の紙で布を織ったという⁴²⁸。個々の感想は布に織り込まれ存在するが、読むことは不可能である。筆者が感想の内容を明らかにしない理由を尋ねると、「表現の自由は保障されるべきだが、最終的にそれが全て提示されるべきとは必ずしも言えない」とフルコヴァーは答えた。フルコヴァーが実践に組み込んだ、書かれた感想内容の非開示は、ノボトナーと共通する。

この非開示の意味を知る手がかりとして、チェコ人のアイデンティティの表象とされる、フルコヴァーによるチムルマンの解釈がある。チムルマンはチェコの劇作家によって生み出された架空の人物で、現在もチェコ国民に親しまれているキャラクターである。チムルマンの謎(mystification)の要素が重要である背景には、多様な他者からの支配のもとで、匿名を保ちながらパロディーや風刺を織り込む歴史的役割のためだとフルコヴァーはいう⁴²⁹。またフルコヴァーは、芸術表現とその「言語化(verbaling)」について「二つの完全に異なる記号システムの

⁴²⁶ フルコヴァーは、2019年1月23日に兵庫教育大学で講演「チェコのビジュアルリテラシー教育について」を行った。また、ノボトナーは同大のフルコヴァーのもとで博士学位を取得している。

⁴²⁷ Marie Fulková, Teresa Tipton and Makoto Ishikawa 2009, "Through the eyes of a stray dog: encounters with the Other", *International Journal of Education though Art*. 5 (2), 3, pp.111-128

⁴²⁸ 感想を書き織り込む活動は前掲論文には記載されておらず、筆者によるフルコヴァーへの聞き取りに基づく。

⁴²⁹ Teresa M. Tipton 2010, "IMAGE AND IDENTITY Improving Citizenship Education Through Digital Art", *External evaluator report submitted to Dr. Marie Fulková Department of Art Education Charles University in Prague*. Final Report, Project Findings 2008-2010 November 2010

移調 (transpositions) は、参加者自身によって学習を全く変えてしまうことがある」と指摘している⁴³⁰。

「巢」の授業で「何か」に託されたかけがえのない思いは、「質的思考」のプロセスを経て形成された意味や価値であり、他者に正確には伝え難い内容も一体となったものであろう。そして、そのプロセスの一部のみが「言語化 (verbalizing)」されて他者に伝わると、「何か」に浸透した「質」を変えてしまう恐れがある。ゆえに、書かれた言葉を最終的に開示しない展開は、複雑な「事態」を統合した「居場所」の経験をそれぞれの児童に保証する手だてとなっていたのではないか。



図IV-4-(4) 鑑賞者が書いた感想の紙によって織られた織物

画像：マリエ・フルコヴァー提供

⁴³⁰ Marie Fulková 2019, “Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy“, *International Journal of Education Throught Art*. 15 (1), pp.75-83

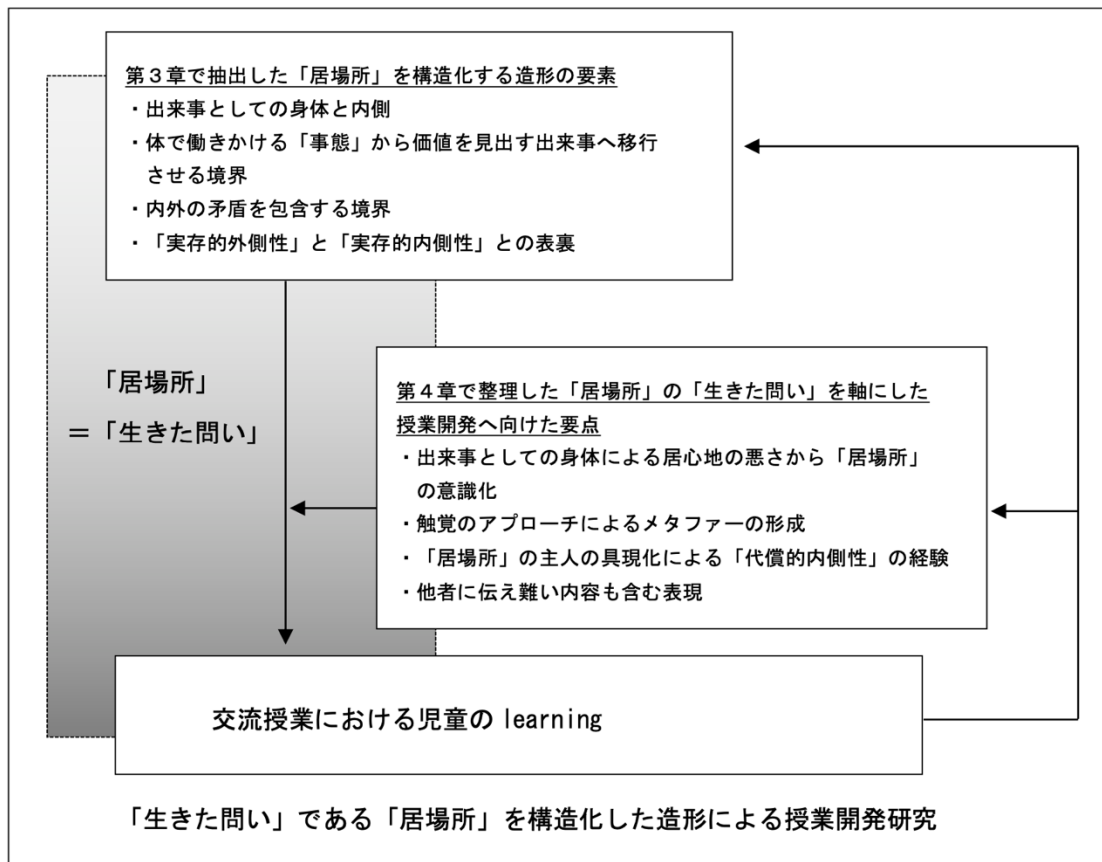
2. 本授業開発へ向けた要点のまとめ

「生きた問い」である「居場所」を構造化する造形による日本とチェコ共和国間の授業開発の要点として、出来事としての身体による居心地の悪さから「居場所」の意識化、触覚のアプローチによるメタファーの形成、「居場所」の主人の具現化による「代償的内側性」の経験、他者に伝え難い内容も含む表現について、前項に整理してきた。

自らの行為を通じた居心地の悪さの体験は、「私」のか弱さや理解しがたい<他者>を意識化させ、「居場所」づくりの動機となる。触覚のアプローチによるメタファーの形成では、「何か」という不確定な対象を手のひらで感じ、実感の伴った対象を「居場所」の主人として具現化し内側に位置付けることで、場との深いかかわりである「代償的内側性」をもつ造形となる。そして、複雑な「事態」を「統合」して形成される「居場所」においては、他者には正確には伝え難い内容を含む表現が重要である。これらの要点は、ノボトナーと共同した「展示会を訪問」と「巣」のアート授業で「居場所」を「生きた問い」として児童と共に探究するなかで見出された。

チェコでのアート授業「二つのメロディー」からは、日本とチェコを往還する交流授業に向けた課題として、実際の造形を介した両国児童の相互のやり取りや、授業を行う教員かつ研究主体が個別具体的な場に参入するの必要が見えてきた。教員かつ研究主体が個別具体的な場に参入しつつ展開させていく交流授業では、不可逆的な「事態」の連続が想定される。児童たちの「質的思考」による活動の実際を捉えるため、児童が複雑な「事態」を「一つの経験」として「統合」していく造形のプロセスや、それらの造形が両国を往還するなかで児童とかわる「事態」を詳細に追っていききたい。そして、そのような児童の活動の実際に応じ、順次授業を計画し展開させる必要がある。

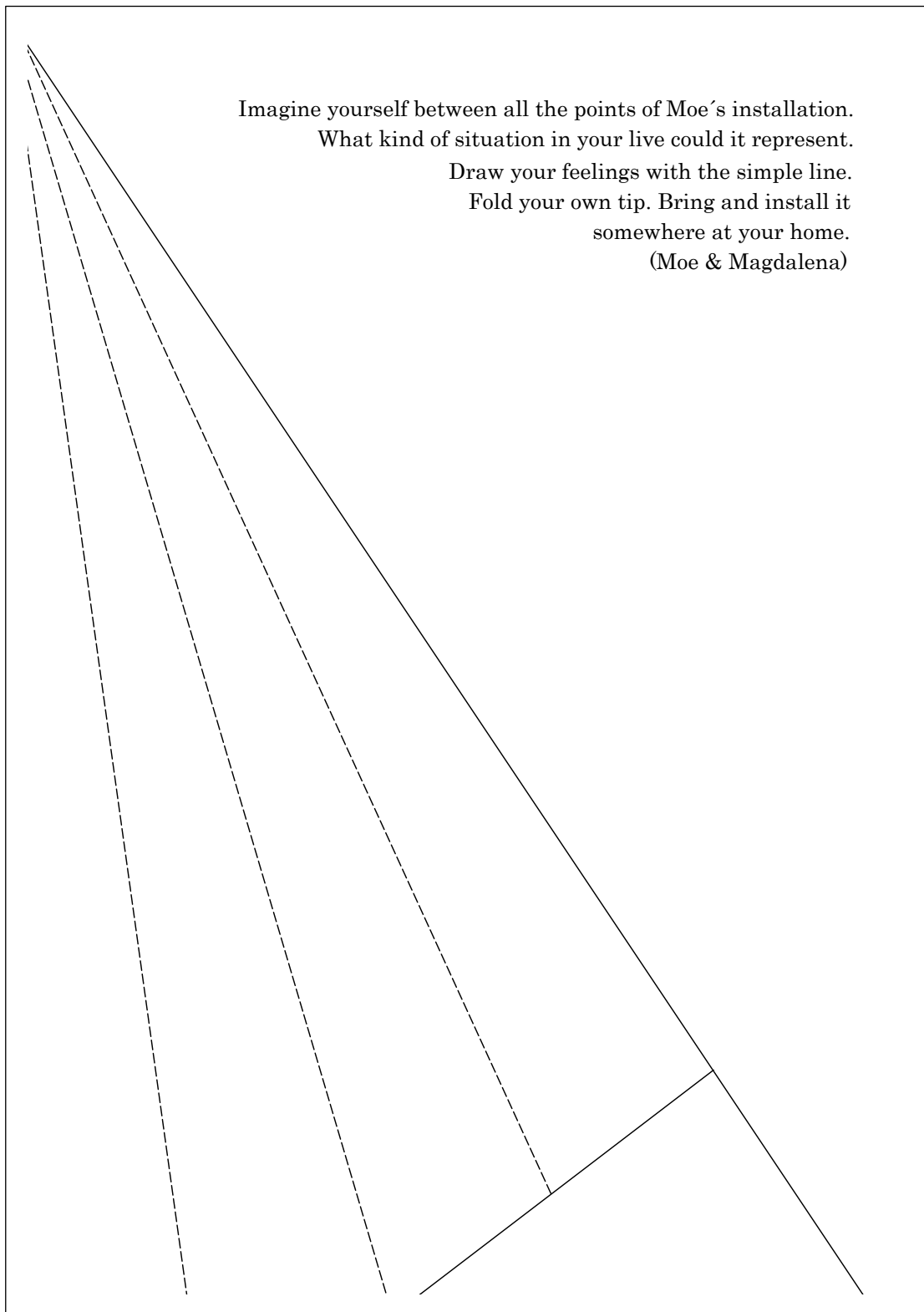
第3章で抽出した「居場所」を構造化する造形の要素と、第4章で整理した「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向けた要点を以下の図にまとめた(図IV-4-(5))。第3章、第4章で整理した要素や要点を踏まえ、第5章では、「居場所」の「生きた問い」を軸に日本とチェコ共和国間で交流授業を展開、検証していく。



図IV-4-(5) 「居場所」を構造化する造形の要素と授業開発へ向けた要点

章末資料IV-(1) 使用したワークシート

※児童は右上半分のスペースに、作品の印象をドローイングした。左下は、家庭へ持ち帰った際に、切り離してパーツをつくれるようになっている。A4用紙に印刷して配布した。



第5章 「生きた問い」である「居場所」を構造化した造形による交流授業の開発と実践及び事例研究

第5章では、第3章で抽出した「居場所」を構造化する造形の要素と、第4章で整理した「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向けた要点に基づき、日本とチェコ共和国を往還する授業開発と実践を行い、授業展開のまとめりに、事例を分析していく。

本章、第1節では、日本とチェコ共和国間の交流授業の概要と、題材開発の2つの柱を示す。第2節から第5節は、交流授業の展開に即した事例分析である。事例分析では、抽出児童を中心に、特に注目される行為や発話が含まれる場面を取り出し、個々の児童の造形活動における「事態」を読み取り、記述する。そして、「事態」の記述を基に、自他の関係を読み取る境界の視点から児童の個別具体的な活動の分析を進め、造形に浸透するひとまとまりの経験の「質」を捉えることを試みる。第6節では、チェコへの造形物の返還について概略を記す。第7節では、第1節から第6節を踏まえ、一連の交流における授業の方策と児童の変容をまとめる。

第1節 日本とチェコ共和国間の交流授業の概要と題材開発の2つの柱

日本とチェコ共和国間の交流授業の概要については、第1章の第1節2項において示したが、第5章の事例研究に先立ち、再度、本章の1節1項と2項で示す。3項では、「居場所」を構造化した造形による、日本とチェコを往還する授業開発において重視する2つの柱を示す。

1. 対象クラスと児童，教員，参加者

「居場所」を構造化した造形による授業開発研究の体制として、日本とチェコ共和国の交流授業の対象クラスと児童，教員，その他の参加者を表V-1-(1)⁴³¹に示す。

対象クラスは日本の上越市南本町小学校3年生とチェコ共和国のプラハ公立ドゥホヴァー小中学校小学部4年生の児童，各25名である。

教員は、日本とチェコの小学校対象クラスの担任，教科担任であるネイティブティーチャー（以下NT）と，両国を往還しNTと共同して授業を実施するプロジェクトティーチャー（以下PT）の体制をとる。「居場所」の「生きた問い」を軸に両国の授業を展開させ，教員でもある研究主体が，場に参入しながら児童の個別具体的な活動のプロセスを詳細に追うため，両国を往還するPTと現地のNTとの共同する体制を設定している。交流授業を実施するにあたり，PT（筆者，家崎萌）が全体計画を立て，日本とチェコのNTである宮崎三保子，マグダレナ・

⁴³¹ 本章，第1節の表V-1-(1)～表V-1-(2)は，筆者が作成。

ノボトナー (Magdalena Novotná) と協議しながら、両国の対象クラスの実態と交流授業の展開に即して、具体的に授業を開発する。授業は両国とも P T と N T のチームティーチングで行う。基本的には P T が授業全体を進め、場面に応じて N T が主として進める。チェコの授業では、P T が授業を進行する際には英語を用い、N T が、適宜チェコ語に通訳しながら進行する。

表 V-1-(1) 授業開発研究の体制 (表 I-1-(1)より再掲)

日本		チェコ共和国
対象クラス		
上越市立南本町小学校	学校	ブラハ公立ドゥホヴァー小中学校小学部
3 学年 1 組 児童 25 名	学年クラス	4 学年 B 組 児童 25 名
<ul style="list-style-type: none"> ・女子が多く、授業は落ち着いた様子である。 ・体験活動や休み時間には活発な様子が見られる。 ・新年度から友達間トラブルは見られない。 	児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ・男子が多く、活発である。 ・全体的に自主性をもち活動に取り組む。集中力持続が難しい児童もいる。 ・友達間トラブルが垣間見られる。 ・クラスの 5 分の 1 の児童は、在籍国以外にルーツをもつ。
2018 年 11 月 (全校造形活動の計画・実施) 2019 年 6 月 (授業参観)	交流授業に先立つ PT の関わりと期間	2017 年 10 月～2018 年 6 月 (授業支援等) 2019 年 4 月 (授業参観)
2019 年 6 月, 2020 年 2 月	交流授業実施期間	2019 年 11 月～2020 年 1 月, (9 月)
教員		
ネイティブティーチャー (NT) 宮崎三保子	プロジェクトティーチャー (PT) 家崎萌 (筆者)	ネイティブティーチャー (NT) マグダレナ・ノボトナー (Magdalena Novotná)
<ul style="list-style-type: none"> ・対象クラスの学級担任 ・PT との事前事後協議, 共同授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・両国を媒介する教員, 制作者 ・交流授業の全体計画, NT との事前事後協議, 共同授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象クラスの教科担任 ・PT との事前事後協議, 共同授業
その他の参加者		
・参与観察者 (学生 4～5 名, 大学教員 1～2 名)		・参与観察者 (大学教員 1 名)

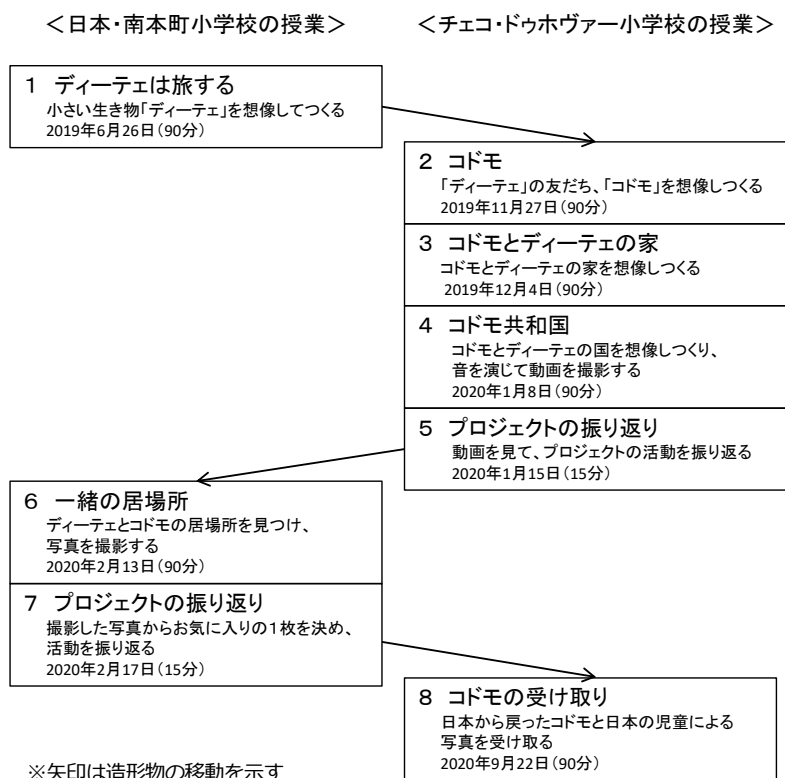
2. 交流授業の展開

交流授業は、2019 年 6 月から 2020 年 2 月にかけて、PT が両国を往還し、現地の NT と進行させた⁴³²。日本で授業を開始し、その後チェコ、再び日本と授業を展開し、チェコの造形物の帰

⁴³² 交流授業開始時 (2018 年 6 月) には、日本・チェコ共和国の両対象クラスは 3 学年であった。チェコ

還をもって一連の交流を最終回とした（表V-1-(2)）。

表V-1-(2) 交流授業の展開（表I-1-(2)より再掲）



2019年6月の日本での授業で、児童は先の鋭い紙のパーツに囲まれる体験をした後、小さな紙に「いのちのもと」について誰にも教えないように書き、その紙を埋めた粘土で、手のひらサイズの造形物「ディーテェ (*dítě*) (チェコ語で「子ども」の意味)」をつくった。そして、授業の終わりに、PTがディーテェをチェコへ旅させることを告げ、児童たちはチェコの児童へ宛て手紙を書いた。

2019年11月に、PTは、造形物ディーテェと日本の児童が書いた手紙（各児童の顔写真を貼付）を携えてチェコの小学校4年生のクラスを訪問し、現地のNT（ノボトナー）と造形物を介

では9月に新年度が始まるため、交流授業がチェコへ展開した時期、チェコの対象クラス児童は4学年となっている。また、チェコへ造形物が帰還した時期では、チェコ児童は5学年に進級しているが、主な交流授業期間を考慮して、チェコの対象クラスは4学年として示した。一連の交流授業としてPTが両国を往還したのは2020年2月までである。2020年9月のチェコへの造形物の返還に際してPTは現地には行っていない。

した交流授業を実施した。2020年1月までに、チェコの小学校では、各児童が日本の造形物ディーテェを受け取り、その友だちとして、「いのちのもと」を入れた造形物「コドモ (*kodomo*)」を粘土でつくり、日本へ宛てた手紙を書いた。そして、造形物コドモと、ディーテェのための家を身辺材でつくり、それらの家を背景に配置し、クラス全体で「コドモ共和国」を制作。最後に、グループに分かれて声や音の効果音で演出し、動画を撮影した。

2020年1月末に、PTは両国の造形物、チェコの児童からの手紙（各児童の顔写真を貼付）、「コドモ共和国」の動画データを持って、日本へ戻った。2020年2月に、日本の児童はチェコから戻ってきた造形物ディーテェと、チェコの児童がつくった造形物コドモに出会い、学校内を探索し、両国の造形物のための「一緒に居場所」を見つけ、写真を撮影した。日本の児童は、撮影した写真からお気に入りの1枚を決め、PTがそれらの「一緒に居場所」の写真とチェコの児童の造形物コドモを、チェコのクラスへ送った。

3. 交流授業における題材開発の2つの柱

第3章、第4章を踏まえ、日本とチェコ共和国間の交流授業において題材開発の柱となる設定を図V-1-(1)⁴³³に示す。

3-1 2つの柱の設定

交流授業の柱となる設定として、「自己のまとまりを託す造形活動」と、「他者と関わる場の2つの造形活動」を示す。

3-1-1 自己のまとまりを託す造形活動

第4章で取り上げた、チェコの小学校における「巣」のアート授業では、児童たちが「何か」のための「巣」をつくる活動を実施した。児童たちのなかには、「何か」自体を毛糸の玉としてつくったり、人形を配置したりした作品があった。「巣」の内側に配置されたそれらの「何か」は、「巣」の主人であり、その『居場所』の主人」とも捉えられた。内側を庇護するような配慮や、「何か」の物語が感じられる「巣」の造形からは、『居場所』の主人』を通じて、児童が巣への関わりを深めていたことが伺えた。場に関わる造形活動における、このような『居場所』の主人』の役割の重要性が見出されたため、交流授業の開発では、まず、自己の思いを託す対象として造形物をつくる活動を設定する。そして、児童がその造形物に自身の考えや思い「託す」行為に焦点を当て、日本とチェコを往還する交流授業を展開させる。

本交流授業において「託す」の言葉には2つの意味が込められている。1つは、「形や色に託す」「モチーフに託された思い」等、造形活動では、素材や環境とのやり取りの「事態」のなかで、自己の行為に伴い、気持ちや考えも造形物や場に「統合」されると考える。そして、もう1つの意味

⁴³³ 本章、第1節の図V-1-(1)は、筆者が作成。

は、交流授業で、造形物は誰かに預けられ、人から人の手の元に移る。このような誰かに物を預け、移動させる意味での「託す」である。このような「託す」行為の意味と、本研究における交流授業とのかかわりから、「託す造形活動」を、試行錯誤しながら素材や場と関わり、出来事としての身体を通して気持ちや考えを造形物に「統合」させること、そしてそれらを人から人へ共有させること、と捉える。

「試行錯誤しながら素材と関わり、出来事としての身体を通して自己の気持ちや考えを造形物に『統合』させること」は、デューイの「一つの経験」⁴³⁴に相当する。デューイによれば、「経験は絶えまなくおこる」が、通常「<一つの>経験にはまだなっていない」。しかし、「或る単一の<質> (*quality*) によって」「一つの経験」となり、「それじしんの美的性質」をもち、「さまざまな行為・エピソード・出来事が融合し」、芸術作品となる⁴³⁵。「経験の生の素材」⁴³⁶はつくりかえる必要があり、表現として「対象化」⁴³⁷されたとき美的に変化するという。つまり、流れ去る経験は、そのままでは意識に留まらず、「一つの経験」として対象に託されたとき、「質」を通して受け止められるのである。

造形物に「一つの経験」を託し、その造形物が移動するという例は、身近にもある。例えば、「折り鶴」である。折り鶴を鑑賞するとき、美しく折られた対象に、鶴を一羽一羽折ったという行為やプロセスも「融合」し、贈り手の思いを感じる。折り鶴は、折った人たちの経験が浸透した「質」を感じられるとき、重みをもつ。そして、折り鶴は、人から人、あるいは場所へと贈られる、移動する造形物である。贈る側の経験が託された造形物だからこそ、祈願に多く用いられ、贈られる相手の経験も変容する。

題材開発の柱として設定する「自己のまとまりを託す造形活動」は、分節し難い思いや行為が、素朴な自己のまとまりとして、造形物や場に「統合」されるような造形活動を指す。このとき、自身の経験が「質」となり浸透した造形物や場は、「私」以外の他人が、その「質」を感じられるような場合にも、その人にとって共感可能な対象や場となる。

そして、特に、粘土で形づくりの小さな造形物を、素朴な「自己のまとまり」として、「一つの経験」が託される対象とする。その対象は、ハーバート・リードの「^{アミュレット}護符 (amulet)」⁴³⁸の理論を基盤とする。

⁴³⁴ John Dewey, 1934, *Art as Experience*, G.P.Putnam's Sons, p.35 邦訳は、ジョン・デューイ、2016 [1934], *op. cit.* 参照。

⁴³⁵ *Ibid.*, pp.35-38

⁴³⁶ *Ibid.*, p.74

⁴³⁷ *Ibid.*, p.78

⁴³⁸ Read, Herbert. 1977[1956], *Art of Sculpture*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, p. 5 邦訳は、ハーバート・リード、1980[1956], 『彫刻とはなにか 特質と限界』, 宇佐見英治 (訳), 初版, 日貿出版社, 参照。

リードは、彫刻の始源を「記念物」^{モニュメント}と「護符」^{アムュレット}に区別した。建築と彫刻が一体となった「記念物」は、「堅牢な彫塑的物体」で、崇拝の対象としての大きさがあった。一方、「護符」は、禍悪から身を守り、豊穡多産を保証する「身につけて持ち歩ける小さな」小像であった。彫刻は、この2つの方向の間のどこかに位置付くとされる⁴³⁹。交流授業で設定する粘土で形づくる小さな造形物は、児童の掌に包まれるほど小さく、リードのいう「護符」的な特徴をもつ。そして、造形物の「小ささ」には、愛着や所有が関連する。アメリカと日本のアイデンティティの狭間で活躍した彫刻家、イサム・ノグチは、アトリエに大切に並べてある模型について、以下のように述べる。

とても愛おしくさえ感じている。これらはみな僕のものだからね。僕にとっては生き物なのだ。しかもみな、ぼくが所有できるもの。どれをとっても掌におさまる、とても身ぢかな存在なのだ。(それに比べて) 通常の作品はずっと大きく、またいずれはぼくの元から離れて、どこかの大きな建造物や美術館などに飾れる。そこで人々に賞賛されるとしても、それはもはやぼくのものではない。⁴⁴⁰

ノグチにとって、大きな作品は、人々に賞賛される対象だが、自身にも距離のある対象である。一方、小さな模型は、掌に所有ができる。それゆえ、「愛おしい」「生き物」のように感じられるという。交流授業の開発にあたって、「護符」的な特徴をもつ小さな造形物が、児童の「自己のまとまり」を託す対象となり、私的な領域に関わり、愛着や所有と関連することは、「代償の内側性」と通じ、重視する点である。また、「ディーテエ (*dítè*)」と「コドモ (子ども)」は、両国を移動する「子ども」の代替としてのメタファーでもある。「ディーテエ」と「コドモ」はそれぞれ、チェコ語と日本語で「子ども」を意味する。他方の国の言葉で造形物と呼ぶことで、遠い国の他者を意識しつつ、素材と関わり、出来事としての身体を通して自己の気持ちや考えを造形物に託す、不確定な対象の名称とした。

「護符」的な造形物をつくる活動に際した具体的手立てとして、対象が児童にとって大切な「護符」的な造形物となるよう、自分で考えた秘密の「いのちのもと」を樹脂性粘土に包む設定、柔らかな感触の樹脂性粘土の素材を味わいながらつくる設定を設ける。ただし、日本の児童が自己のまとまりを「統合」する対象として「護符」的な造形物をつくる設定と、チェコの児童が日本の造形物の友だちとして「護符」的な造形物をつくる設定には違いがある。

また、児童の出来事としての身体による居心地の悪さから、自己のまとまりを意識するための導入として、紙パーツとクラスメイトに囲まれる体験の設定、造形物を遠い国に送ることを知ら

⁴³⁹ ハーバート・リード, 1980[1956], *op. cit.*, pp.15-16

⁴⁴⁰ ドウス昌代, 2006, 『イサム・ノグチ 宿命の越境者』, 第5刷, 講談社, p.399

される展開を設ける。これら2つの手立ては、日本での初回の授業に設定する。

紙パーツとクラスメイトに囲まれる活動では、擬似的な「実存的側性」の体験をねらいとした。鋭い紙のパーツを持ち外側から「私」を囲むクラスメイトと、内側にいる「私」が持つ和紙でつくられた丸い形の造形的な特徴、人の配置の対比による境界の表裏を、児童自身の行為を通して体験させる。

授業前半で、造形物ディーテェをチェコに送ることを知らされず、授業後半で、造形物ディーテェの遠い国への移動を突然に知る展開は、日本の児童に居心地の悪さの「事態」において、対象に「統合」された自己のまとまりを意識化すると考えた。

3-1-2 他者と関わる場の造形活動

交流授業の柱となるもう1つの設定として、「他者と関わる場の造形活動」を示す。「他者と関わる場の造形活動」では、両国の児童が造形物に出会い、造形物のための家や国、空間や場所等を、つくったり、みつけたりする活動を通じて、他者との間に様々な「事態」が生まれると想定した。場所は、数値や量で測られる物理的な要素だけでなく、「生活世界」で構成される現象でもある。その「生活世界」の場所は、自分自身の行為や心情と関連する複雑な「事態」とともに、他者との関係により共有される意味や価値が形づくられ、また、変化していく。本研究の「生きた問い」である「居場所」も、自分自身の行為や心情、他者との関係からなる複雑な「事態」から形づくられる。

チェコの授業における手立てとして、遠い国から造形物を受け取る設定、造形物のための「居場所」をつくる設定、日本の授業における手立てとして、造形物のための「居場所」をみつける設定を示す。

チェコの児童は、日本から造形物ディーテェを受け取り、その友だちとして造形物コドモをつくる。日本の造形物と自身の造形物コドモとの関係を考え、対象をつくる活動は、造形物を介し他者と関わる活動となる。また、チェコの児童は、造形物のための「居場所」として、造形物ディーテェとコドモのための家をつくり、さらにクラス全員の家を背景に配置して、国をつくる。両国の造形物の関係を考慮しながら家をつくったり、クラスメイトの家を配置して国をつくったりする過程で、他者との様々な関わりが生まれる。

日本の児童は、チェコから帰還した自身の造形物ディーテェと、チェコの児童による造形物コドモのための「居場所」を学校内から探して配置し、写真を撮る活動を設定する。学校内を探索する際には、班ごとにデジタルカメラを共有しながら撮影し、両国の造形物同士の関係だけでなく、班員相互の関わりも生まれる。

一連の交流授業では、造形物への接触を通じた「他者」への共感を重視する一方、「事態」が交錯する「居場所」の造形において、予期せぬ<他者>との対峙も想定する。両国の児童が造形物を介して「他者」や<他者>と出会う「居場所」では、自己の内側や外側、自他の表裏の「事

態」が多様に造形活動に現れてくるであろう。

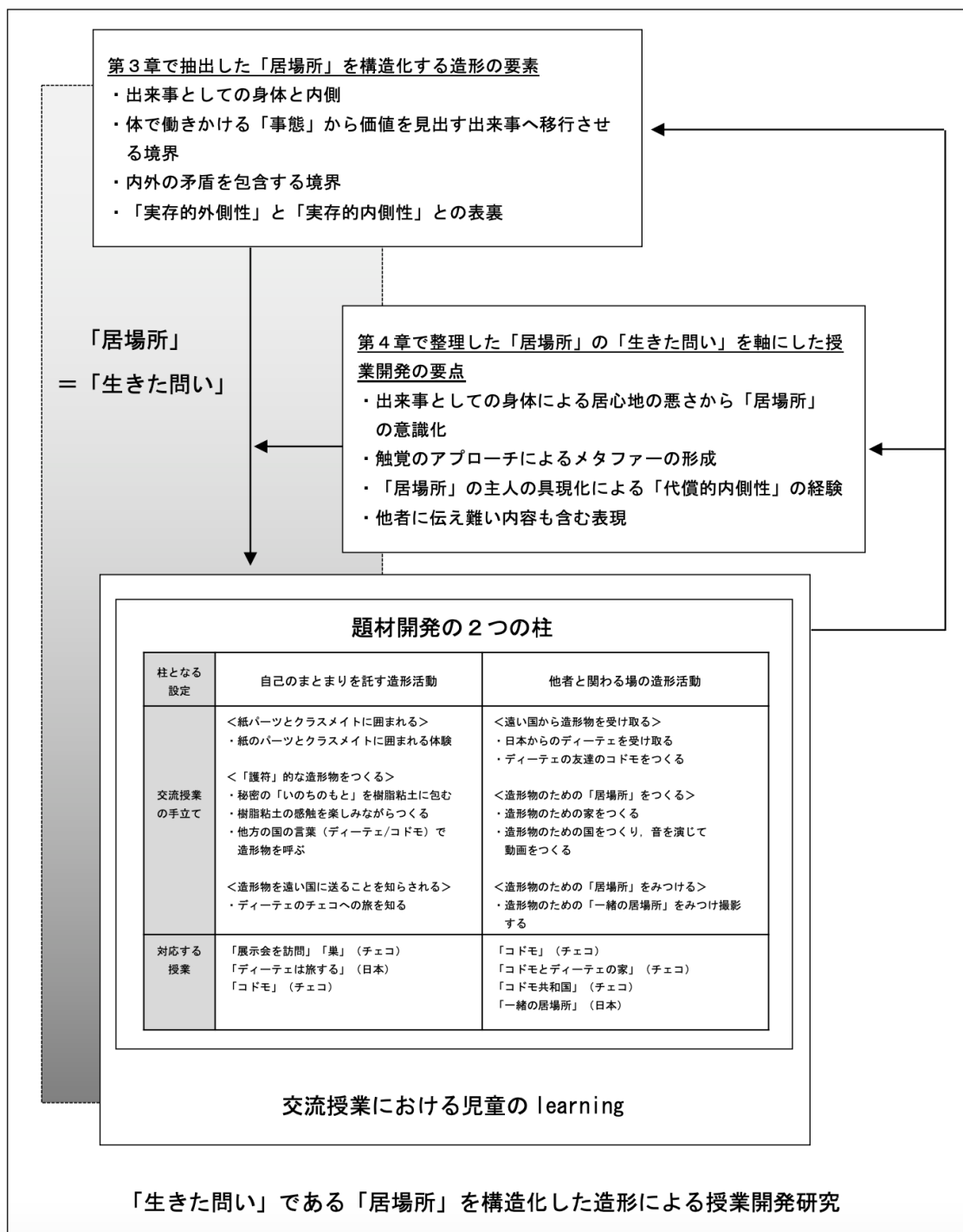


図 V-1-(1) 題材開発の柱となる設定

3-2 学習指導案と授業案、評価の扱い

日本とチェコを往還する交流授業の開発にあたっては、日本の授業では学習指導案を、チェコの授業では授業案⁴⁴¹を作成した。交流授業では、PTとNTの授業のねらいや展開の共有のために、日本の授業については日本語で記述した学習指導案を、チェコの授業については英語で記述した授業案を、PTが作成した。チェコの授業研究では、日本のような学習指導案を書くことは一般的ではなく、PTとNTの授業づくりも口頭での議論を中心としたため、「授業案」として、簡潔に本時のねらいや準備、展開等を記したものを作成した。評価については、「生きた問い」と向き合う児童の姿を「質的思考」から追うためには、あらかじめ設ける評価規準だけでは十分でないことを認めた上で、観点別評価も、可能な限り本授業開発の意図に応じて作成した。第1章の第2節示した通り、本授業開発研究では、授業に参入する教師／研究者によって収集されたデータに基づく再帰的な記述を通して、学習者の不確定な変容を自他の関係性から捉え、その意味を解釈していくことを、評価において重視する。

⁴⁴¹ チェコの授業のために作成した案。

第2節 <事例1>自己のまとまりを託す造形活動の検証：日本での授業「ディーテェは旅する」

第2節では、交流授業を開始した2019年6月、上越市立南本町小学校の3年生児童を対象に行った授業「ディーテェは旅する」を取り上げ、授業場面の分析を行う。

1. 実践に向けた教員の協議と授業の手立て

1-1 実践に向けた教員の協議

交流授業へ向けて、PTは2019年6月5日に、上越市立南本町小学校のNT（以下、本章では宮崎）の担任クラスの図画工作科の授業を参観した。授業は、絵の具のにじみを楽しみながら表す内容で、クラス全体が落ち着いて活動に取り組んでいた。活動では、水をたっぷり塗った画用紙に色が広がり、混じり合う様子を、素直な驚きの声を上げながら楽しそうに取り組む児童たちの姿が見られた。

同日の授業後に、NTとPTで交流授業に向けた協議を行った。PTから、これまでのチェコの小学校における授業研究の経緯やノボトナーのクラスの児童の様子を伝え、PTの母校でもある南本町小学校の児童とチェコの児童に普段の生活では関わることはない他者と交流する機会をつくりたいという願いを伝えた。NTからは、児童にとって貴重な機会になると、前向きな返答を受けた。その後、NTからは、日頃の児童の様子や図画工作の授業への取り組み、交流授業で使用可能な教室や授業時間等を示し、PTからは、交流授業で軸とする「居場所」の主題と大まかな授業計画を示した。また、授業を検証するためNTのクラスで参与観察する児童について、NTの日頃の児童の様子の見取りとPTの授業参観における児童の様子の見取りから協議し、造形活動に異なる方向性をもった取り組みが現れると予想される児童を4名抽出した⁴⁴²。

別後日、学習指導案の内容や授業の日程について、PTとNTでメールのやり取りを行い、同月の23日に第1回目の授業実施が決まった。日本での授業「ディーテェは旅する」の学習指導案は、章末資料V-(1)に付した⁴⁴³。

1-2 授業の手立て

授業では、日本の児童がつくる造形物ディーテェのチェコへの旅⁴⁴⁴を想定し、題材名は「ディーテェは旅する」とした。その後の交流授業の展開として、チェコのノボトナーのクラスへ移動

⁴⁴² 日常の授業や授業観察において、自身の活動に没頭する様子が見られる児童、他者との関わりが多い児童、自分の思いや考えつづやきが多い児童、自分のペースで活動する様子が見られる児童を選出した。

⁴⁴³ 論文構成上、形式の異なる学習指導案と授業案を各章に挿入すると読みづらいため、資料として第5章末にまとめて示した。

⁴⁴⁴ PTがチェコの学校へ持参する計画とした。

した造形物ディーテェに出会ったチェコの児童は造形物コドモをつくり、両国の造形物のための居心地のいい場所づくりの活動を行う。続いて両国の造形物が日本に移動し、日本でも両国の造形物のための居心地のいい場所づくりの活動が展開される予定である。

授業「ディーテェは旅する」では、児童が自らの行為を通して思いや願いを込めて造形物をつくる「自己のまとまりを託す造形活動」が中心となる。授業ではまず、鋭い紙のパーツとクラスメイトに囲まれる体験を設定し、児童自身の「居心地の悪さ」から「私」と異なる他者を意識化し、小さな造形物のか弱さへの配慮や親近感につなげる。続いて、児童はチェコ語で「子ども」を意味する「ディーテェ」を造形することを知り、児童が手のひらで樹脂性粘土の柔らかさを味わう活動、秘密の「いのちのもと」の言葉を書いた紙を埋め込んだ粘土でつくる活動を設定し、造形物ディーテェへ自身の手を通して思いや願いが織り込まれるようにする。授業の終盤では、児童のディーテェがチェコへ旅することを授業者が伝える。そして、児童は旅立つ造形物とともに送るチェコのクラスの児童へ宛てた手紙を書くことで、ディーテェをつくった自身の活動や思いを見つめ直す活動を設定した。授業の手立てを以下に示す。

- ・紙のパーツとクラスメイトに囲まれる活動で「居心地の悪さ」を体験し、小さな造形物への配慮をもたせる。
- ・造形物ディーテェを、謎を含むメタファーとして設定し、多様な意味を込めやすくする。
- ・小さな紙で秘密の「いのちのもと」をつくり、造形物へ向かう感覚を焦点化させる。
- ・手から意図が直接に伝わりやすく、思いや願いを込めてつくりやすい樹脂粘土を用いる。
- ・児童が愛着をもちやすくし、また両国を移動させるため、造形物ディーテェの大きさは掌に載るサイズとする。
- ・旅立つ造形物に添える手紙を書き、戸惑いや期待、願いなど、自己の内面を捉え直させる。
- ・授業後半までディーテェの旅立ちを伏せることで、自己にとって大切な造形物との別離を経験させる。

2. 授業の概要

2-1 授業の概要

事例を抽出する授業「ディーテェは旅する」の概要は以下の表V-2-(1)⁴⁴⁵にまとめた。

⁴⁴⁵ 本章、第2節の表V-2-(1)～(8)は、筆者が作成。

表V-2-(1) 事例を抽出する授業「ディーテェは旅する」の概要

実践場所	南本町小学校 教室, 図工室 (日本 上越市)
題材名	「ディーテェは旅する」
実施日程	2019年6月23日(水) 9:30~11:20 (10:15~10:35 休憩)
対象	小学3年生 25名児童 (男子11名 女子14名)
教員	宮崎 (NT, ネイティブティーチャーの意味), 筆者 (PT, プロジェクトティーチャーの意味)
題材の ねらい	鋭い形の紙のパーツやクラスメイトに囲まれる造形的な要素や自他のふるまいによる体験を通して、異なる他者の存在や居心地の悪さを実感させる。「いのちのもと」を粘土の内側に埋め隠す行為や、触覚によって材料を感じ取り、つくる過程によって、小さくてか弱いディーテェへの思いを深めさせる。大切なディーテェの旅立ちについて知り、自分の感覚や思いを見つめ直させる。
材料用具	児童: 筆記用具, ハサミ 授業者: 「Jsem Tady」の模型, 和紙でつくられた球, 鋭い形のパーツ制作用の紙, 「いのちのもと」について書く色紙, 樹脂性粘土, チューブ絵の具, ペン・マーカー類, 接着剤, つまようじ, 糸, 布, 身辺材, セロハンテープ, 雑巾, 手製の紙芝居, 手紙用紙, ごみ袋
授業展開	①授業者のチェコでの制作実践の話聞き, 紙のパーツやクラスメイトに囲まれる体験をする。②「いのちのもと」について考え, 小さな紙に書き折りたたむ。③目を閉じて材料に出会い, 粘土に「いのちのもと」を埋め込み, 小さくてか弱い造形物ディーテェをつくる。④ディーテェの旅について知り, チェコへ宛てた手紙を書く。
評価の 観点	紙のパーツやクラスメイトに囲まれる体験や材料の感触などから, 小さくてか弱い生き物「ディーテェ」について自分のイメージをもち, 色や形, 材料等の組み合わせや, 手の感覚を生かしてつくっている。ディーテェの旅立ちについて考え, チェコへ宛てた手紙を書いている。

2-2 授業展開に沿った当日の活動の様子

① 紙のパーツやクラスメイトに囲まれる体験

導入では、鋭い形の紙のパーツを組み合わせてつくられた《Jsem Tady》の模型を見せ、PTがチェコで経験した「居心地の悪さ」や制作実践について手製の紙芝居を用い児童に話をした(図V-2-(1)⁴⁴⁶)。紙芝居は、チェコでの授業「展示会を訪問」においてチェコの児童に示した内容(第4章第2節1項1-3, 表IV-2-(2)参照)を、日本語の訳を入れて画用紙に描き、作り直したものである。

次に、児童たちは《Jsem Tady》と同じ紙の素材で三角錐のパーツをつくった。そしてクラス全員が紙のパーツを持ち、円状の隊形になった。円の中に2人ずつ児童が入り、パーツとクラスメイトに囲まれる。このとき、内側の児童は和紙でできた丸い形を持ち「私は丸です」と日本語で言い、周りを囲む児童はチェコ語で「Jsme trojúhelníky! (我々は三角だ!）」と言う。児童全員が内側に入る体験を行うよう、この活動を繰り返した(図V-2-(2))。この設定は、チェコでのアート授業「展示会を訪問」で実施した鋭い紙のパーツを持ったクラスメイトに囲まれる活動

⁴⁴⁶ 本章, 第2節の図V-2-(1)~(7)は, 筆者撮影。

を踏まえ、鋭い三角錐のパーツと丸い球の形、外側のクラスメイトと内側の自己、日本語とチェコ語を対比させ、児童自身の行為によって「居心地の悪さ」を体験する活動である。



図V-2-(1) 導入の紙芝居



図V-2-(2) 紙のパーツやクラスメイトに囲まれる体験

② 「いのちのもと」について書き、折りたたむ

紙のパーツとクラスメイトに囲まれる体験の後、PTから小さくて弱い「ディーテェ」をつくる提案をし、ディーテェの「いのちのもと」は何かをクラスで考えた。児童からは「血、心臓、愛情」等の意見が出た。話し合いの後、児童は小さな色紙に、自分が考えた「いのちのもと」を鉛筆で記入した。「いのちのもと」に何を書くかは友だちと相談はしてもよいが、書くときには自分で決め、書いたら秘密にするため、折りたたむこととした。相談をしていいとPTから指示があったものの、児童たちは周りのクラスメイトを伺うように時々見たりはしていたが、ほとんどの児童が自分自身で「いのちのもと」について考えていた。児童たちは言葉を書くと、誰からも見られないように折りたたんだ(図V-2-(3))。

③ 材料に出会い、ディーテェをつくる

図工室へ移動し、児童は目を閉じて「ディーテェのもと」(樹脂性粘土)に出会った。児童たちは粘土が手に乗ると、「柔らかい」「伸びる」等、歓声を交えて気づきを次々と述べた(図V-2-(4))。その後、目を開き、「いのちのもと」を粘土で包み、ディーテェをつくり始める。児童たちは粘土の色混ぜや、ビーズ等での飾りつけを楽しんでいた。また、綿等でディーテェの周りの空間も工夫してつくる児童もいた。



図V-2-(3) いのちのもとづくり



図V-2-(4) 材料に出会う

④ 「ディーテェの旅」について知る

教室に戻った児童は、PTからディーテェのチェコへの旅を告げられた。突然に知らされた旅に、「持って帰りたい」「戻ってくるなら」「旅させなきゃいけないの」等、多様な発言や気まずい沈黙があり、児童には葛藤している様子が見られた。話し合いの後、児童はディーテェを受け取るチェコの児童に宛て、手紙を書いた。最後に全体の振り返りを行った。

3. 観察及び分析の方法

3-1 観察及び分析の方法

参与観察による動画記録（4名の抽出児童）、動画記録から書き起こしたテキスト、画像記録、チェコへの手紙を分析材料とする。動画記録から発話を中心とした書き起こしテキストを作成、授業を場面分けする。抽出児童の活動を中心に、着目される事例場面を取り出して発話や行為の詳細等を記述し、間主観的に児童たちの活動プロセスの変容を読み取り、授業の手立てと照合する。

また、チェコの児童に宛てた手紙の分析では、抽出児童を中心に手紙の内容をディーテェの旅に対する不安や受容、自身の活動の振り返りやチェコ児童の呼びかけの観点から読み取り、ディーテェの旅への児童の反応を分析する。日本の児童25名の造形物ディーテェの写真と手紙の文章を書き起こした内容は章末の資料（章末資料V-(6)）に示した。

3-2 抽出児童の活動の場面分け

参与観察による4名の抽出児童（児童A、児童B、児童C、児童D）のうち、その発話や行為を中心に取り上げる児童Cの活動を動画記録から場面分けした表V-2-(2)を以下に示す⁴⁴⁷。

表V-2-(2) 授業「ディーテェは旅する」における児童Cの活動の場面分け

大場面	中場面
JP-0623-I 居心地が悪い体験をする	① PTが体験した居心地の悪さの話を聞く
	② 居心地の悪さを表した作品の模型を見て特徴について考える
	③ 「居心地が悪い」について考える
	④ 紙の三角錐をつくり、居心地の悪さの体験のための隊形をつくる
	⑤ 「居心地が悪い」を体験する活動
	⑥ 「居心地が悪い」体験について振り返る

⁴⁴⁷ なお、児童A、児童B、児童D、3名の児童の場面分けはここでは省略するが、大場面I～VIは、4名の抽出児すべてに共通の場面分けである。中場面については、「IVディーテェをつくる」の①～⑩以外は、4名の抽出児すべてに共通の場面分けとなっている。JP-0623の表記は、「日本の授業、6月23日」を示す。

JP-0623-II ディーテェの「いのちのもと」をつくる	① 「ディーテェ」をつくることを知る
	② 「いのちのもと」について考える
	③ 「いのちのもと」をつくる（書く）
JP-0623-III 「ディーテェのもと」を触る	① 図工室へ移動する
	② 「ディーテェのもと」の話を聞く
	③ 目を閉じ「ディーテェのもと」に触る
	④ 目を開けて「ディーテェのもと」を確かめる
JP-0623-IV ディーテェをつくる	① 「ディーテェ」のつくりかたの説明を聞く
	② 樹脂性粘土にいのちのもとを入れる
	③ 粘土に色をつけ手足を形づくり、周りに見せたり、人形を動かしたりして楽しむ
	④ 顔を描き、PT やNT に見せる
	⑤ 材料を選び、ビーズやリボンをディーテェにつけたり、クラスメイト等にディーテェを見せたりする
	⑥ 友達がディーテェにあたりそうになり、動かす
	⑦ 材料を取りに行き、ビーズ・リボンをつけたり、クラスメイトにディーテェを見せたりする
	⑧ 綿の上にディーテェをのせる
	⑨ 写真を撮ってもらい、ディーテェを持って教室へ戻る
	⑩ 「いのちのもと」が入った粘土を手提げバックの形にする
	⑪ 教室でクラスメイト等とディーテェを見せ合う
JP-0623-V ディーテェの旅について知る	① ディーテェに旅をさせることを知る
	② チェコの小学校の話を聞く
	③ ディーテェの旅について話し合う
JP-0623-VI チェコの児童へ宛てた手紙を書く	① 手紙を書く
	② 活動を振り返る
	③ 挨拶の後、作品を置きに図工室に行く

4. 授業場面の分析

4-1 「居心地の悪さ」の感受

紙のパーツとクラスメイトに囲まれる体験（JP-0623-I ⑤）では、児童たちは2人ずつ順に、クラスメイトが尖った紙のパーツをもって囲む輪の内側に入った。輪の中の児童は和紙で作られた丸い形を持ち、「私は丸です」といい、それを囲む児童たちが尖った紙のパーツを内側に向けながら、チェコ語で「我々は三角だ！」と言うことを繰り返した。児童Aは、内側に入る順が近づくにつれ、顔の表情が固く見え、緊張しているようだった。円に入ると児童Aは、ペアの児童に「こっち向いて」と、自分と逆の向きを指差した。これまで内側のペア児童は、同じ向きで座っていた（図V-2-(5)）が、児童Aはペアで互い違いになる向きを示したのである（図V-2-(6)）。おそらく児童Aは体験の意図を汲み、「1人」でパーツとクラスメイトに囲まれる体験に向き合うため内側の児童が互い違いになる体勢を提案したのである。この互い違いの体勢は、児童A以降の児童にも自然と引き継がれた。



図 V-2-(5) 同じ向きの児童



図 V-2-(6) 逆向きの児童 A

また、体験の振り返り (JP-0623-I ⑥) で、「真ん中にいるとき、どんな感じだった？」と P T がクラスの児童たちに問いかけると、児童 B は「これ (三角のパーツ) 本物の危ないものだったら、殺されそう」とつぶやいた。児童 B は、パーツとクラスメイトに囲まれる体験中、表情に変化が見られなかったが、体験後のつぶやきから、実は紙のパーツが「危ないもの」だったから身の危険を感じるほど、「居心地の悪さ」を強く感じ取っていた。

児童 A や児童 B の行為や発言から、児童たちは体験に真摯に取り組み、「居心地の悪さ」の実際を体感していたと言える。

4-2 「いのちのもと」の認識

ディーテェをつくる活動 (JP-0623-IV) に入り、児童 B は、粘土に赤の絵の具を混ぜて「カニディーテェ」をつくることを思いついた。伸びる粘土や色混ぜを楽しみながら中休みもつくり続け、他の児童より早く「カニディーテェ」が完成した。そこで児童 B は、残った粘土でカニディーテェのさらに「子ども」の小さなカニの形をつくることを思いつく。子どもの小さなカニの形をつくった児童 B は、材料置き場から大きめのビーズを一つ持ってきた。そして、「いのちのもと」の代わりに、子どものカニディーテェの上部に埋め込んだ (図 V-2-(7))。

他の児童の間でも「いのち入れた？」「入れたよ」等の問答が多く聞かれた。児童 B の、大きなカニだけではなく小さなカニにも「いのちのもと」(の代わり) を埋め込む行為からも、ディーテェには「いのちのもと」がなくてはならないという認識は児童の間に共有されていた。互いの「いのちのもと」の内容は秘密だが、確かに大切な「何か」が入っていることを共有していたようである。




図 V-2-(7) 児童 B の作品



4-3 素材とのやり取りを通したディーテェへの愛着の形成

ここでは、児童 C が材料と出会い、造形物ディーテェをつくる場面から教室に造形物を持っていく場面（JP-0623-Ⅲ③～Ⅳ⑪）を取り出し、児童 C の発話や行為を追いながら、素材とのやり取りを通したディーテェへの愛着の形成について読み取っていく。

表 V-2-(3) 造形物ディーテェをつくる場面から教室に造形物を持っていく場面（JP-0623-Ⅲ③～Ⅳ⑪）
の児童 C の発話や行為の記述

表中の図は動画記録から切り取った静止画をトリミングし、筆者が作成。

JP-0623-Ⅲ③	目を閉じて両手を前に出し、丸めた粘土の塊がのせられると笑顔で「わーなにこれなにこれ」と発話。手で粘土を揉みながら「気持ちいい」と発話。粘土を鼻に近づけ、顔を背ける。その他の児童から「粘土じゃない？」や「練り消しだ」等の声があがる。
JP-0623-Ⅲ④	P T が目を開けていいことを伝えると、目を開け、班の児童の伸びた粘土を「わあー」と発話しながら見る。自分の粘土も「うわー」と言いながら伸ばす（図 V-2-(8)）。その後、手の中で揉みながら両隣の児童と言葉を交わす。  図 V-2-(8) 材料に出会う
JP-0623-Ⅳ①	ディーテェをどのようにするか P T の説明を聞く。説明を聞きながら、手の中で粘土を揉んだり、伸ばしたりする。
JP-0623-Ⅳ②	「よし黄色」と発話し、黄色の絵の具を取り机に置く。ちぎって丸めた粘土を平く伸ばし、折りたたんだ「いのちのもと」を入れて包み、丸める（図 V-2-(9)）。少し粘度を足して再度丸め、「オッキー、できた」と発話し参与観察者に見せ、机に置く。「よし黄色」と発話し、プラスチックの板に絵の具を出し、つまようじで少しずつ粘土にのせる。粘土を練り、色を混ぜていく。P T に「これ、いのちのもと入ってるよ」と発話し白い粘土の塊を示す。  図 V-2-(9) 「いのちのもと」を粘土に入れて丸める
JP-0623-Ⅳ③	黄色の粘土の塊から手、足の形を引き出すようにして形づくる（図 V-2-(10)）。「できた」と言って周囲に見せ、児童 C の席に来た N T にも「先生、見てー」と言って示す。N T が「おー、それがいのちですかぁ」と応じると、笑顔で片手に持った造形物をもう一方の手の人差し指で何回か軽く叩くようにタッチする。再度周囲に「見てー」と発話し、造形物を示す。造形物を両手で宙返りさせるように回転させ、「ヤンヤンヤンヤン」と発話し、造形物を歩かせるように動かす（図 V-2-(11)）。

	 <p>図V-2-(10) 手足をつくる 図V-2-(11) 造形物を動かす</p>
JP-0623-IV④	<p>黒の顔料ペンの色が出ないため振る。振っても色が出ず「これ白だよ」と発話し、別の顔料ペンで顔を描く。顔を描いた後「なんか太った人みたい」と発話。PTに「ねー見て」と造形物を示す。PTが「あ、かわいい」と応じ、隣の児童も「おーかわいい」と発話。「いひー」と発話し笑顔になり、NTに見せに行く。その後、材料置き場に材料を見に行く。</p>
JP-0623-IV⑤	<p>材料置き場でビーズの皿から黄色のビーズを選び、席に戻る。造形物の前面にビーズを配置し、いったんビーズを外してボンドをつけ、接着する。NTに「見て」と造形物を見せる。材料置き場からモールとビーズを取ってくる。ビーズをハサミで切り、ボンドをつけて造形物の背中側につける。班の児童Aに「ねえ見て」と見せると「おーすげー」と児童Aは応じる。「どうせならここにボンドつけちゃおう」と発話してプラスチックの板にボンドを出し、つまようじで細いモールにボンドを付けていく。児童Aに再び「見て」と示した後、材料置き場へ向かい、途中でPTにも造形物を示す。材料を見回し、黄色のリボンを切ろうとしたが、切れず、置く。近くのテーブルの児童Gのディーテエを見て「かわいい」と発話。</p>
JP-0623-IV⑥	<p>席に戻り、曲げたモールにつまようじでボンドをつける。隣席の児童の体が児童Cのディーテエに当たりそうになり「ねー」と隣の児童に向けて発話し、造形物をあたらない位置に移動させる(図V-2-(12))。その後「私のディーテエ、ディーテエ、ディーテエさん」と発話。モールにつまようじでボンドをつけ、造形物に貼る。NTに造形物を見せる。</p>  <p>図V-2-(12) 当たりそうなディーテエを動かす</p>
JP-0623-IV⑦	<p>残り時間のアナウンスをPTから聞きつつ、「いのちのもと」が入っている白い粘土を手で丸める。材料置き場へいき、ビーズの皿からビーズを選び、黄色のリボンと一緒に席に持っていく。黄色のリボンをはさみで切り、リボンを材料置き場に戻す。班の児童に「Fちゃん、見て」と造形物を見せ、造形物を支える手を離し「お！立った。よし、お前その調子だ…」と発話。造形物を立たせておく。つまようじでモールをおさえる。黄色のリボンにつまようじでボンドをつけ、造形物の頭部に貼り付ける。材料置き場に行き、小さなビーズを選び戻る。造形物の頭部の黄色のリボンに、小さなビーズを一粒ずつボンドでつける。隣の児童が「いる？」と発話し児童Cの席に綿をおく。児童Cは作業を続けて答えず、隣の児童は「Cちゃん、めっちゃ細かいやつやってるんじゃん」と発話。ビーズをつけながら「大丈夫だよ。ボンドねー乾いたら透明になるから」と発話。再度材料置き場で小さなビーズを選び席に戻る。ビーズをさらにつけていく。</p>
JP-0623-IV⑧	<p>机の上の綿を手に取り、広げて置き、造形物をのせる。造形物の足の地面に接する部分にボンドをつまようじで塗る。綿の上にのせる(図V-2-(13))。</p>

	 <p>図 V-2-(13) 綿の上へのせる</p>
<p>JP-0623-IV⑨</p>	<p>ディーテェを手へのせ、PT と NT に写真を撮ってもらう。「わー倒れちゃいそうー倒れちゃいそうー」と発話しながら教室に戻る。<u>教室の自分の机に立たせようとするが立たず、「あなたはしばらくこうして」と発話し (図 V-2-(14))、造形物を寝かせて置く。教室の児童 G の造形物をしばらく見た後、走って図工室に戻る。</u></p>  <p>図 V-2-(14) 造形物に話しかける</p>
<p>JP-0623-IV⑩</p>	<p>「いのちのもと」が埋め込まれている白い粘土の丸い形を取り上げ、「ねーねーこれ…」と発話。班の児童に丸い粘土を見せながら「あさ、このさ、手紙入っているやつ」「あー、なんか、あの、いのち」と発話。児童 A が児童 F に「入れた?」と発話し児童 F が「うん」と発話。近くにいた参与観察者に児童 C は「これ持ってきた、忘れたから」と発話し、PT のところへ行く。「ねーねーこれこれ、入ってる…」と発話し丸い粘土を見せる。PT は「あつ、そうなんだ。そしたらさ、なんかさ持たせればいいんじゃない、これ持ち物みたいに。」と発話。さらに「いのち、いのちだもんねこれ」というと児童 C は頷く。「横になんかさ、持たせる」と発話し PT は児童 C から丸い形を受け取り、少し粘土を摘み出し「バックみたいにしようか」と発話。児童 C は粘土を受け取り走って教室に戻る。</p>
<p>JP-0623-IV⑪</p>	<p>座ってバックの形に粘土を整えていると、クラスメイトが「なんか雲の妖精みたい、フワフワ」と児童 C の造形物について発話。バックの形をつくる児童 C を 2 人の児童が覗き込むように見、児童 C が「いのちな、これ」と発話。造形物にバックの形を持たせながらもう一度「いのちな」と発話し、立たせて、「おー!」と発話。2 人の児童に「これバック、こんなかにあれが入ってる」と発話し、クラスメイトが「いのちの?」と発話し、児童 C が「そう」と応じる。教室の中の他の児童の造形物を見て回る。席に戻り、PT に造形物とバックの形を見せに行く。</p>

児童 C は、材料との出会いで「気持ちいいー」や「うわーのびる」等、笑顔で歓声をあげ、触覚で十分に材料を味わっていた (JP-0623-III③, ④)。

ディーテェをつくりはじめた段階では、児童 C から「ディーテェ」の語は聞かれない。粘土に色を混ぜ、手足を形づくり、顔を描いた段階 (JP-0623-IV④) で、造形物に対し、「なんか太った人みたい」と発話している。また、手足を形づくった後には、「見てー」と NT や周囲の児童にディーテェを示す (JP-0623-IV③)。続いて、ディーテェになりきって発話しながら机の上で動かす行為が見られた (JP-0623-IV③)。その後もビーズやリボン等の飾りをつけるごとに周囲に見せている (JP-0623-IV⑤, ⑦)。活動中盤で、隣席の児童の体が児童 C のディーテェに当たりそうになると、底うように造形物の位置を動かし、「ねー」と注意を促す (JP-0623-IV⑥)。

その後、「私のディーテェ、ディーテェ、私のディーテェさん」とつぶやく。そして、ディーテェを立たせるときには「おまえその調子で」(JP-0623-IV⑦)、席を立つときには「あなたはしばらくこうしてて」等、ディーテェに話しかけるように発話する場面が続いた(JP-0623-IV⑨)。場面 JP-0623-IV⑨で教室に造形物を持って行った児童 C は、「いのちのもと」が入った丸い粘土のことを思い出したと思われ、走って図工室に戻った。PT に相談すると黄色のディーテェの持ち物として持たせる提案があり、教室に持っていく黄色のディーテェに持たせた。持たせる際には、クラスメイトに「いのちなのか」と話している(JP-0623-IV⑩, ⑪)。

「太った人」から「私のディーテェ」へと変容する発話やごっこ遊び、ディーテェへの呼びかけ、何度も周囲に見せる様子から、児童 C がディーテェに愛着を深めていった様子が読み取れる。自分が造形物になりきって発話したり動かしたりするごっこ遊びや、「おまえ」や「あなた」等の役割を与えた造形物への呼びかけから、小さな造形物が単なる形作られた粘土という対象ではなく、自分とやりとりする相手となっていくことが読み取れる。また、造形物をつくる活動の終わりには「いのちのもと」が入った丸い粘土のことを思い出し、慌てている様子を見せており、「いのちのもと」が造形物にとって大切なものであるという児童 C の認識を示している。

秘密の「いのちのもと」を入れ込み、触覚を生かしてつくることに加え、小さな造形を動かしその造形と対話する行為が、造形物への児童の経験の浸透をさらに焦点化したのではないだろうか。「私のディーテェ」の発話には、C の小さな造形(図 V-2-(15))が自身に所属するという所有の意識が表れている。



図 V-2-(15) 児童 C の作品 (筆者撮影)

4-4 チェコへのディーテェの旅を知った日本の児童の動揺

図工室でディーテェをつくり終えた児童は、ディーテェを持って教室に戻った。全員の児童が教室に戻るまでには時間があり、早く教室に戻った児童たちは、お互いにディーテェを見せ合いながら楽しそうに話していた。教室に児童全員が揃ったところで、PT からディーテェのチェコへの旅について話を切り出すと、児童たちに動揺が見られた。以下に、教室での PT と児童 C

を含むクラスの児童とのやり取り（表V-2-(4)～表V-2-(8)）⁴⁴⁸を取り上げる。

表V-2-(4) 教室でのPTとクラスの児童とのやり取りの場面（JP-0623-V①）の記述

PT : (全員がディーテェをつくり終え、教室の席に着いた後) さて、ここでね 先生、
みんなに重大なことを言わなくちゃいけません…。
実はね…みんながつくったディーテェなんです、旅をさせようと思っています。

児童C: 旅? どうやって…

PT : どこへかというのと…、実は、チェコに

児童C: (ハーツ、と息を飲む)

PT : 旅に出させようかな…と

児童 : やだやだやだ

児童 : いいと思う

児童 : やだ

児童 : いいよ

児童C: えっ、(自分を指差しながら) 私が、チェコに…

児童 : やだ

PTがディーテェのチェコへの旅を切り出すと、児童Cは、「ハーツ」と大きく息を飲む音をさせており、驚いている様子を見せた。また、他の児童からは、「やだやだやだ」「いいと思う」「やだ」「いいよ」と様々な声が次々と挙がる。ディーテェをつくった満足感に穏やかな雰囲気だったクラスの児童たちの間に、動揺や緊張が見て取れた場面である。児童Cは、自分を指差しながら「私が、チェコに…」と発話しており、ディーテェを自分に重ね合わせるような気持ちで、とっさに出た言葉と考えられる。PT自身、授業で児童たちが大切にディーテェをつくる様子から、チェコへのディーテェの旅に対し、児童が動揺するかもしれないと想定はしていたが、児童の反応は想定以上であった。続けて、PTはなぜディーテェをチェコに旅させようと思うのかを、児童に話をしていく。

⁴⁴⁸ 児童Cの参与観察の動画記録から書き起こした。児童Cとのやり取りに関わる児童I、着目すべき発話が見られた児童Gにはアルファベット記号を付し、それ以外の児童については、発話した児童が特定できる場合でも、できない場合でも、「児童」とだけ示した。

表V-2-(5) 教室でのPTとクラスの児童とのやり取りの場面 (JP-0623-V②-1) の記述

- PT : 実はね…最初の話の時に、先生がチェコに行った話はしたよね。
そこで居心地の悪い体験をしたんだよーって話をしたと思うんだけど。
実は、先生のお勉強の場所（大学のこと）に行っただけじゃなくてね、チェコの小学校にも
行っていたんですよ。これが、先生が行っていたチェコの小学校。（写真を見せる）
- 児童 : でっか。
- 児童 : でっかい。
- PT : で、その中の、みんなが勉強しているみたいに、おんなじ3年生のクラスに、去年行って
いました。去年だから2年生のクラスだったんだけどね。実はその3年生のクラスに、
みんなのディーテェを旅させて、チェコの3年生と…会わせたいな…と思ってるんですよ。
- 児童I : (少し頷く)
- PT : そこにはどんな3年生がいるかというと…ちっちゃくて見えにくいかもしれないんだけど
(チェコのクラスでのアート授業の写真を見せながら) こんな感じでね、みんなと勉強して
いました。
- 児童 : 目が全然違う…
- PT : 23人くらいのクラス。歳は、7歳から8歳くらいだから、みんなと同じくらいかな。
これはね、みんなと同じくね、(さらに別の写真を見せて) 円になって目をつぶって(素材を
触ることを) やってるどころ…。こういう子たち。
ちょっと全員分の写真がなかったんだけどね…こんな子たち。
みんなと同じ歳の子たちがチェコにいて、もう1回ね先生がチェコに行くときに
みんなのディーテェを旅させたいな…て、思ってるんですよ。
- 児童 : (小さな声で) うーん…
- PT : で、先生が次にチェコに行くのが10月…、
まだ先なんだけどね、その時にみんなのディーテェと一緒に旅して、
チェコの子どもたちに出会って…で、できれば、チェコの子どもたちのディーテェを、
また一緒に連れて帰ってきて…

PTは、ここではじめてチェコの小学校で出会い、そのアート授業に参加してきたノボトナーのクラスのチェコの児童たちに言及した。まずは、ドゥホヴァー小学校の校舎の写真を見せると、児童たちは「でっかい」等と反応している。続けてPTがチェコの児童の学年や、授業の様子を話したり写真で見せたりしていくと、「チェコの3年生と会わせたいな…と思ってるんですよ。」というPTの言葉に、少し頷く児童、「目が全然違う」と写真の児童と自分たちの顔立ちの違いに見入る児童の反応がある。さらにチェコのクラスの数や児童の歳についてPTが言及していくと、「うーん…」と考え込むような児童の反応も出てくる。そして、PTはディーテェを旅させるとしたら、すぐではなく、また旅させてチェコの児童に出会った後、可能ならチェコの児

童がつくった造形物を今度は日本に持ってきたいと話していく。すると、児童 C は少し席の離れた児童 I に目配せして、以下のようなやり取りをしている。

表 V-2-(6) 教室での P T とクラスの児童とのやり取りの場面 (JP-0623-V②-2) の記述

児童 C : (児童 I を見ながら) (小さな声で) こっち?

児童 I : (児童 C を見て, 頷く)

児童 C は児童 I を見ながら小さな声で、「こっち?」と発話しており、P T が直前に話した、チェコの児童がつくった造形物が、今度は日本 (=こっち) にくることを確認していると推測する。その児童 C に児童 I は目を合わせて頷き答えており、「そうみたい」と答えているようである。P T も「では、持っていきます」と言い切ることもできずに、さらにやりとりは続く。

表 V-2-(7) 教室での P T とクラスの児童とのやり取りの場面 (JP-0623-V③-1) の記述

P T : 今度はみんなと出会ったらいいなと…と思ってるんですけど…うーん…

児童 : そのディーテェって帰ってくるの

P T : 帰ってくるつもりでいます

児童 : つもり…

児童 C : え, 持って帰りたい… (小さな声で) 持って帰りたい

児童 : 今日持って帰りたい

児童 : いつ帰ってくるの

P T : いつ帰ってくるか。えっとね…先生が帰ってくるのは, 来年の 1 月…

児童 : ヴェッ

児童 : 大丈夫…

P T : どうか, ディーテェの旅…、どう, ちょっとあんまり…かな

児童 : いいよ

児童 : いい

P T : ちょっと…つらい?

児童 : つらい

児童 : つらくない

P T : そうだよ, みんなの命が入ってるんだもんね

クラス : (沈黙 11 秒)

ふふふふ…

児童たちのディーテェを「持って帰りたい」「つらい」という声に、PTが「そうだよね、みんなの命が入ってるんだもんね」と応じると、クラスの児童たちは皆、何も言わずにしばらく沈黙した。時間にすると11秒ではあるが、この気まずい沈黙に耐えられない気持ちからか、なぜか可笑しみを感じてきたのかは定かではないが、児童の中から「ふふふふ…」と小さな含み笑いが聞こえた。その後PTは言葉を続けた。

表V-2-(8) 教室でのPTとクラスの児童とのやり取りの場面 (JP-0623-V③-2) の記述

PT	: でもまだすぐじゃないんだよね。旅立つとしたら10月なんだよね。
児童	: じゃあ、それまで…
PT	: それまで…それまでもうちょっと一緒にいて、その後…迎えにきてもいい？
児童C	: 持って…持って帰りたい… (3秒沈黙)
児童C	: …戻ってくるならいい
児童	: (クラス児童何人か頷く)
PT	: 戻ってくるならいい。
児童	: うん、戻ってくるなら…
児童G	: そうしたらでも、それが帰ってこなくて…また…チェコでつくった人たち…が、 その私たちが、この命をあげて、そしてまた…チェコでつくった人の、命を、もらう…
PT	: …あ、交換みたいだね。なるほどね…。そうだね…
児童C	: でも、チェコの子たちにも相談しなきゃいけない。
PT	: 相談しなきゃいけない。
児童C	: 向こうの子に…

これらのやり取りの間には、ディーテェの旅にショックを受けたからか、涙を浮かべていた児童や、話し合いの最後まで納得できないような表情の児童もいた。「チェコにディーテェを旅させたとしても、チェコの児童の造形物を受け取るとしたら、命をあげて、またもらうことになる」という内容の発言をした児童Gは、自分に言い聞かせるように一言一言を話した。「持って帰りたい」と発話した児童Cも、その後考えるように沈黙し、「…戻ってくるならいい」と発話する。その何秒かの沈黙を含め、「…戻ってくるならいい」の言葉には児童Cの複雑な心情が感じられる。このような話し合いの後、児童はディーテェを受け取るチェコの児童に宛て、手紙を書いた。

4-5 チェコへの手紙から読み取れる日本の児童の思いや願い

ディーテェの旅への児童の複雑な心情は、手紙の記述からも読み取れる。授業場面の分析で取

り上げた児童 A, 児童 B, 児童 C の手紙の文面を以下に示す。

チェコの子へ

これはがんばってつくったさくひんだよ。たいせつに見てください。

A より

チェコの子へ

ぼくは、真っ赤な子を、見せます。

がんばって赤にしました。

なのでこわさないでください。

B より

チェコの友だちへ

わたしは、がんばって、ディーテェをつくりました。あなたのディーテェはどんなのかな。わたしの

ディーテェは、どうおもうかな。いろいろくふうしたりしたよ。自分のいのちは、大せつにしようね。

C より

児童 A はディーテェの旅について知らされた後、手紙を書く場面では手が止まっていた。児童 A に PT が声をかけると、「何を書いたらいいのか分からない」と困った様子であった。そのため、PT は「自分がつくった時のことを思い出して書いたらどうか」とアドバイスし、児童 A が書いた文面が上記の内容である。「これはがんばってつくったさくひんだよ」と自身の活動の様子を伝え造形物を紹介する文面に続き、「たいせつに見てください」と造形物への配慮をチェコの子へ呼びかける内容が続いている。

児童 B は、粘土に赤色の絵の具を混ぜる活動に多くの時間を費やし、大きなカニと小さなカニのディーテェを造形した児童である。「ぼくは、真っ赤な子を、見せます。がんばって赤にしました。」と自身がこだわって活動した内容を記している。「真っ赤な子」とは、大きい方のカニ型のディーテェを指しており、「子」の語は親しい対象への愛着を感じさせる。「なのでこわさないでください」とは、児童 A と同様に、造形物への配慮を求めるチェコの子への呼びかけであり、「こわさないで」の言葉からは、ディーテェの旅への不安も感じさせる。

児童 C の手紙は、「わたしは、がんばって、ディーテェをつくりました。」と自身の活動を振り返る内容からはじまる。続いて「あなたのディーテェはどんなのかな。」と、チェコの児童が粘土で形づくるであろう造形物について想像をめぐらせ、「私のディーテェは、どうおもうかな。」と、自身のディーテェがチェコの児童に受け取られる場面に思いを馳せている。後半では、「い

ろいろくふうしたりしたよ。」ともう一度自身の活動を振り返った後、「自分のいのちは、大せつにしようね。」と、チェコの児童に呼びかける内容が書かれている。児童 C のいう「自分のいのち」とは、ディーテェの「いのち」でありディーテェに重ねられた児童 C の「いのち」であると同時に、チェコの児童やチェコの児童がつくる造形物の「いのち」であると考えられる。ディーテェのチェコへの旅についての話し合いにおいて、ディーテェは児童たちの分身であると P T はクラスの児童たちに話しており、造形物をつくる前にもディーテェが「子ども」を意味すると児童たちは伝えられている。これらの文脈から児童 C にとって、ディーテェの旅が自分の分身の旅であり、自分と造形物の大切な「いのち」の移動であることを踏まえ、チェコの児童たちにも同じように「いのち」を大切にしながら活動してほしいという、思いや願いが込められているのではないだろうか。

5. 考察：自己のまとまりを託す「護符」的な造形物

日本とチェコ共和国を往還する「居場所」を構造化する造形による交流授業の、第 1 回目の日本での授業「ディーテェは旅する」では、児童の自己のまとまりを「護符」的な造形物に託す造形活動を中心に位置付けた。授業「ディーテェは旅する」の手立てを再度、以下に示す。

- ・紙のパーツとクラスメイトに囲まれる活動で居心地の悪さを体験し、小さな造形物への配慮や親近感を持たせる。
- ・小さな紙で秘密の「いのちのもと」をつくり、造形物へ向かう感覚を焦点化させる。
- ・手から意図が直接に伝わりやすく、思いや願いを込めてつくりやすい樹脂粘土を用いる。
- ・造形物「ディーテェ」を、謎を含むメタファーとして設定し、多様な意味を込めやすくする。
- ・児童が愛着を持ちやすくし、また両国を移動させるため、造形物「ディーテェ」の大きさは掌に載るサイズとする。
- ・旅立つ造形物「ディーテェ」に添える手紙を書き、戸惑いや期待、願いなど、自己の内面を捉え直させる。

授業の場面分析からは、児童が尖った紙のパーツをもったクラスメイトに囲まれる体験に真摯に取り組み、身の危険も感じられるほど居心地悪く感じていたことが、抽出児童の発話や行為から読み取れた。また、秘密の「いのちのもと」を、柔らかい樹脂粘土に埋め込んで、小さな造形物ディーテェをつくる活動では、児童が「いのちのもと」が入っていることを互いに確認し合ったり、粘土の触り心地を味わったりしながらディーテェをつくることで、単に粘土だった素材が、児童にとって大切な「私のディーテェ」へと変化していった。この変化は、自己の造形活動の「事態」が自己のまとまりとして託されていくプロセスだったと捉えられる。また、児童の思

いや願いが浸透したディーテェには、祈願と関わるような個人が持ち歩くことができる「護符」的な造形物の特徴も現れた。児童が造形物を手に持ち動かしながら造形物になりきって遊ぶ場面も観察され、造形物への愛着の形成も読み取れた。そして、ディーテェの旅を知った児童たちのクラスでのやり取りからは、不安と受容、肯定を揺れ動く葛藤が読み取れた。自己のまとまりが託された造形物ディーテェが自身の手から離れると知ること、児童たちは自己にとって大切な造形物ディーテェを強く意識し、手の届かないチェコへ旅させることにすぐには同意できず、葛藤したのである。チェコへの手紙においては、自分の活動を振り返り、チェコの児童へ呼びかける内容から、造形物ディーテェへの思いを深める児童の心情が読み取れた。

デューイ は芸術作品がつくられるとき、複雑な「事態」が「一つの経験」となると指摘した。日本の授業「ディーテェは旅する」において重視した対象への焦点化を実現させ「居場所」の主人となる「護符」的な造形物の設定、造形に埋め込む「いのちのもと」によって秘密や謎を含む多義的なメタファーの保証は、チェコでの授業展開にも重要となる。

第3節 <事例2>他者へ応答する造形活動の検証：チェコでの授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」

第2節では、交流授業の第1回目の日本での授業「ディーテェは旅する」について取り上げた。日本の児童は「いのちのもと」を粘土に埋め込み、小さな造形物ディーテェを大切につくった。その造形物がチェコ共和国に旅することを知り、日本の児童たちは複雑な心境をチェコの児童へ宛てた手紙に書いた。

第3節、第4節では、日本の児童がつくった造形物と手紙を携えて、PTがチェコのドゥホヴァー小学校を再度訪問し、チェコのクラスのNTであるノボトナーと展開させた授業について取り上げる。そのうち第3節では、授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」を取り上げ、チェコの児童が日本の児童から造形物ディーテェを受け取り、造形物ディーテェの友だちとして造形物「コドモ」をつくる活動と、日本の児童に宛て手紙を書く活動について授業場面の分析を行う。

1. 実践に向けた教員の協議と授業の手立て

1-1 実践までの経緯と実践に向けた教員の協議

チェコの児童へ向けた交流授業では、PTが2学年次から継続的に関わってきたチェコの児童たち⁴⁴⁹に、同年代の日本の児童と造形物を通して実際にやりとりする機会をつくりたいといふかねてからの願いがあった。これまでチェコのクラスでは、日本の伝統的な風物等を扱った授業⁴⁵⁰を行う機会があり、児童たちは興味をもち取り組んでくれていた。しかし、それらの授業では、チェコの児童たちが日本の伝統的な文化に触れることを中心とした内容であった。それゆえ、チェコの児童たちに、互いに離れた場所にはいるが同じ世代の日本の児童と実感をもった交流をさせることが、もう一步踏み込んだ異文化交流となると考えてきたからである。

また、2017年から継続してきたこれまでのNT（本章ではノボトナーを指す）とPTの共同した授業づくりの話し合いで、チェコと日本、それぞれの美術教育の授業の指導方法の違いについて、度々話題に挙がった。NTのクラスに参加しながらその授業を見てきたPTは、これまでの日本における自身の授業づくりと比較しながら、クラスでの話し合いを多く取り入れコミュニケーションを重視したNTの授業づくりの特徴を実感してきた。しかし、PTが日本の授

⁴⁴⁹ PTがはじめてNTのアートクラスに参加した2017年から2018年にかけての児童が2年生だった時から、2019年4月の3年次の授業参観時まで、クラスは持ち上がりで変わっていなかったが、4人の児童の入れ替わりがあった。2019年4月の授業参観から、2019年11月に始めた交流授業までの間に、児童たちは進級し第4学年になっていたが、クラスの児童メンバーに入れ替わりはなかった。

⁴⁵⁰ 2017年11月の授業「ダルマと相撲」、2018年5、6月の授業「二つのメロディー」がある。

業で大切にしてきた素材や場との関わりのなかで他者と交流させていく授業づくりは、N T へ言葉で説明しても伝わりにくいところがあった。両国を往還する交流授業が実現すれば、日本とチェコそれぞれの小学校のクラスにおける具体的な授業を通して、児童だけでなく教員も両国の美術教育の実際について理解を深めることができるのではないかと考えた。

P T は、2019年4月にアート授業の参観のためチェコに渡航し、児童の様子やN T と交流授業の可能な時期等の確認を行なった。2019年10月末に、P T は日本の児童による造形物と各児童の顔写真を貼付した手紙を携えてプラハに到着し、11月4日にN T とカレル大学で打ち合わせを行った。打ち合わせでは、チェコでの交流授業のねらいや大まかな計画をP T から示し、N T と授業日程等を確認した。チェコのクラスにおける交流授業の第1回目は、11月27日に決まり、P T は、2019年11月6日から対象クラスのアート授業に参加した。P T が4月に授業参観し、11月の交流授業が始まる前からアート授業に参加したのは、児童たちの2学年次からの変化や成長等、クラスの様子を確かめるためである。児童たちは体がひとまわり成長し、女子児童は落ち着いて活動に取り組む姿が、男子児童は活発さが増した姿が見られた。11月から再びP T がアート授業に参加し始めた際には、P T が英語で話しかけてもさほど困る様子も見せず、ジェスチャーを交えながら気兼ねなくやり取りする児童がより多くなったと感じた。

P T とN T との協議により、チェコでの交流授業の初回は、P T が英語で授業を展開させ、N T が随時チェコ語に翻訳していく形式で進めた。2回目の授業では、翻訳の時間を短縮するため、P T とN T が事前に授業展開を確認しておき、N T がチェコ語で授業を進める形式で行った。

チェコで作成した授業案においては、初回の授業を「コドモとディーテェ (Kodomo and Dítě)」, 2回目の授業を「コドモとディーテェのための場所 (Place for Kodomo and Dítě)」と記したが、N T との話し合いでは同授業を「コドモ」「コドモとディーテェの家」と呼び、進めた。そのため、本節では、授業「コドモ」、授業「コドモとディーテェの家」と記述する。

1-2 チェコにおける授業案の作成について

チェコでの授業にあたって、P T から授業計画をN T に提示し共有する必要から、英語で記した授業案を作成した。作成した授業案は、章末資料V-(2)、章末資料V-(3)に付した。これまでのチェコでのN T とP T の授業づくりの経験から、細かい言葉のニュアンスを伝え合う難しさがある互いに母語でない英語で授業の案の詳細を検討していく過程に時間を割くことは避け、本時の授業のねらい、準備が必要な材料や用具、本時の展開が共有できる授業案⁴⁵¹として作成し

⁴⁵¹ 日本の学習指導案との混同を避けるため、授業案とした。チェコの小学校の美術教育の現場では、日本のように学習指導案をつくることは一般的ではない。もちろん、N T が授業をする際には、内容のポイント等を記したメモを書いて手元においていたり、事前に資料をクラスの共有ドライブに挙げておき、授業中

た。評価規準は、チェコの FEP BE を考慮しつつ、日本の一般的な学習指導要領の評価規準の記述形式を参照し設定した⁴⁵²。文章を簡潔に記し、本時の展開にイラストを入れ、児童の活動のイメージを掴みやすくなるよう工夫した。

1-3 授業の手立て

授業「コドモ」、授業「コドモとディーテェの家」⁴⁵³では、造形物コドモや両国の造形物のための家をつくる活動において、素材とのやり取りを通して自己の思いや願いを込めてつくる「自己のまとまりを託す造形活動」を重視している。同時に、日本の児童の造形物や手紙を受け取る場面や受け取った造形物の友だちとして造形物コドモをつくる場面は、造形物を介して「他者と関わる場の造形活動」でもある。これら2つの造形活動の要点を踏まえた授業の手立てを、以下に示す。

<授業「コドモ」の授業の手立て>

- ・日本の造形物とチェコの児童とのペアはPTが両国の児童の実態を考慮して設定する。
- ・児童が目を閉じている間に日本児童の造形物と手紙を配布し、造形物への出会いに期待感を高める。
- ・受け取った造形物や手紙について印象を話し合い、送り手の思いや意図を想像する。
- ・字幕をつけた日本での授業のダイジェスト映像を見せ、造形物ディーテェがつくられ、チェコ児童の手元にやってくるまでの文脈をつかませる。
- ・小さな紙で秘密の「いのちのもと」をつくり、造形物へ向かう感覚を焦点化する。
- ・造形物を通した日本の児童との交流を促すため、造形物コドモを造形物ディーテェの友だちとして設定する。
- ・手から意図が直接に伝わりやすく、思いや願いを込めてつくりやすい樹脂粘土を用いる。
- ・児童が愛着を持ちやすくし、また両国を移動させるため、造形物コドモの大きさは掌のサイズとする。

にプロジェクトでスクリーンに映し児童に示したりしながら授業を進める等、授業は計画的になされている。

⁴⁵² 日本では題材ごとに設定される評価規準に関して、NTによれば、チェコでは、題材や授業ごとに観点別の評価規準を明文化することは通常行わない。児童に対する具体的な評価は、授業において児童への声かけやポートフォリオによる自己・相互評価等によりフィードバックされる。また学期ごとの教科の評定も観点別に記述する欄は一般的にはなく、総合評定が5段階で記述される。日本では学習指導案に決まった形式はないとされながらも、題材名、授業の目標、題材の活動計画、評価規準、本時の展開等を記すのが一般的である。日本の現行の学習指導要領（平成29年告示）では、図画工作科で育成を目指す資質・能力が三つの柱に整理されたのに伴い、題材の評価規準も基本的に3つの資質・能力の観点別に整理され、題材ごと、授業ごとに評価規準が設定される。

⁴⁵³ 授業直前及び授業中のNTとPTの協議により、用意した授業案の活動の展開の順序や内容は、随時変更した。展開の変更点については、3節の授業の概要で示した。

<授業コドモとディーテェの家>の授業の手立て>

- ・造形物コドモをつくる活動を振り返り、両国の造形物の関係について考えたり、送り手の意図や思いを想像したりするため、日本のペアの児童に宛てて、手紙を書く活動を設定する。
- ・身近な材料を用いて家をつくる活動を設定し、両国の造形物の関係を考え、居心地の良い場所を工夫する。

2. 授業の概要

2-1 授業「コドモ」の概要

事例を抽出する授業「コドモ」の概要を以下の表V-3-(1)⁴⁵⁴にまとめた。

表V-3-(1) 事例を抽出する授業「コドモ」の概要

実践場所	ドゥホヴァー小学校 教室 (チェコ共和国ブラハ市)
題材名	「コドモ」
実施日程	2019年11月27日(水) 10:50~12:30
対象	小学4年生 20名児童(男子12名女子8名) 欠席児童 5名
教員	ノボトナー (N T), 筆者 (P T)
題材のねらい	日本の児童によるディーテェと手紙を受け取り、その特徴に気づいたり、つくり手の児童の思いを感じ取ったりさせる。「いのちのもと」を粘土の内側に埋め込む行為や、手のひらで材料を感じ取り、つくる過程によって、小さな造形物コドモへの思いを深めさせる。
材料用具	児童：筆記用具, チューブ絵の具 授業者：造形物ディーテェ, 日本の児童が書いた手紙, いのちのもと制作の色紙, 樹脂製粘土, チューブ絵の具, 接着剤, つまようじ, 毛糸, 布, 手紙用紙, 身辺材
授業展開	①日本からの造形物と手紙に出会う。②日本の授業のダイジェスト動画を観る。③「いのちのもと」を記入し、造形物「コドモ」をつくる。
評価の観点	受け取った造形物の特徴をよく見たり、つくり手の思いを考えたりしている。受け取った造形物のイメージや材料の感触などから、ディーテェの友だちとして小さな生き物「コドモ」について自分のイメージをもち、色や形、材料等の組み合わせや、手の感覚を生かしてつくっている。

2-2 授業展開に沿った当日の活動の様子

① 日本の児童による造形物と手紙に出会う

導入では、2018年の「展示会を訪問」と「巣」のアート授業を振り返った後、PTから日本の児童による造形物とチェコの児童に宛てた手紙を預かってきたことを知らせた。児童たちに目を閉じさせ、PTとNTでそれぞれの児童にペアとなる日本の児童の造形物と手紙を置いていった。目を開いた児童は、造形物の包みや畳まれた手紙を開き、ディーテェや手紙を見合った。日本からの手紙には、造形物ディーテェとそのディーテェをつくった日本の児童の写真1枚が

⁴⁵⁴ 本章、第3節の表V-3-(1)~(8)は、筆者が作成。

貼付されている。その後、児童たちは造形物と手紙を受け取った感想等を発表し合った。

② 日本の授業のダイジェスト動画を観る

日本での授業「ディーテェは旅する」の動画記録を短く編集し、字幕等をつけたダイジェスト動画を視聴した。動画を観た後には、「ディーテェが日本に戻るか」「何からできているのか」「写真と見た目が違う」「自分たちもつくるのか、そして戻ってくるのか」等の感想や質問が挙がった。

③ いのちのもとを記入し、造形物「コドモ」をつくる

PTが造形物ディーテェの友だちとして造形物「コドモ」をつくる提案をすると、児童から「同じ児童（ペアの児童）に行きますか」「似たようにつくれますか」と質問が出た。PTからは、日本に造形物コドモを旅させる場合には日本のペアの児童の元に届けること、チェコのそれぞれの児童が受け取った造形物ディーテェが同じではないので、自分の受け取ったディーテェに対してどのようにつくるかは自分で決めることを伝えた。NTからは、クラスメイトを例に挙げて「ミランとパベル⁴⁵⁵は同じじゃないが、いまだに友だちです」と話し、児童たちは似ていても似ていなくても友だちになることを互いに確認した。

日本で「いのちのもと」と呼ばれた紙に書かれる言葉を、PTは「命の核 (a core of life)」「魂の一種 (a kind of soul)」と伝え、NTがチェコ語に翻訳した。さらにNTは「それはあなたの魂について言う何か」「いくつかの秘密」「それは閉じられるので誰もそれを見ません」と児童たちに話した。児童たちはとまどいながらも紙に考えた言葉を書き、誰にも見られないように折り畳んだ。その後、手渡された粘土にその紙を埋め込み、樹脂性粘土のよく伸びる性質を楽しみながら児童たちは時間いっぱい造形物コドモをつくる活動を行った。

2-3 授業「コドモとディーテェの家」の概要

次に、事例を抽出する授業「コドモとディーテェの家」の概要を以下の表V-3-(2)に整理する

⁴⁵⁶。

⁴⁵⁵ 児童の名前は仮名で示した。

⁴⁵⁶ 2019年12月4日の授業案は、授業前や授業中のPTとNTの協議によって展開が変更された。そのため、表では、変更後の授業展開に沿った題材のねらいと評価の観点として示している。

表V-3-(2) 事例を抽出する授業「コドモとディーテェの家」の概要

実践場所	ドゥホヴァー小学校 教室 (チェコ共和国プラハ市)
題材名	「コドモとディーテェの家」
実施日程	2019年12月4日(水) 10:50~12:30
対象	小学4年生 19名児童(男子12名 女子7名) 欠席児童 6名
教員	ノボトナー (NT), 筆者 (PT)
題材のねらい	日本の児童へ宛てた手紙を書き, 日本の造形物のつくり手について考えたり, 受け取ったディーテェとつくったコドモとの関係やつくる活動における自分の感覚や思いを見つめ直させる。両国の造形物の特徴をもとに居心地のいい家をつくり, 造形物のための空間や場所を意識させる。
材料用具	児童: 筆記用具, はさみ 授業者: 手紙用紙, 両国の造形物, 紙・紐・布類, 身辺材 (空き容器, 箱等), 自然材 (枝, 貝殻等), テープ, 接着剤
授業展開	①日本へ宛てた手紙を書く。②両国の造形物のための家をつくる。
評価の観点	コドモを造形する活動を振り返ったり, 両国の造形物の特徴から関係を考えたりして, 日本へ宛てた手紙を書いている。造形物のための家について自分のイメージをもち, 材料等の組み合わせを工夫している。

2-4 授業展開に沿った当日の活動の様子

授業「コドモとディーテェの家」では, 授業直前と授業中のNTとPTの協議によって, 作成した授業案から内容や順序が変更された。授業案では, 手紙を書く展開は最後に設定していたが, 授業「コドモ」の活動の振り返りを含め, 日本の児童へ宛てた手紙を書く時間を授業の序盤に設ける展開へ変更した。また, 授業案を作成した時点では, 教室内外へ両国の造形物を配置して居心地のいい「居場所」をつくる活動を想定していたが, 手紙を書く活動に想定以上の時間がかかったためPTとNTで協議し, まずは両国の造形物のための家を各自がつくる展開へと変更した。

① 日本の児童へ宛てた手紙を書く

手紙の内容については, NTとPTで授業前に協議し, 受け取った時に感じたことや考えたこと, 日本の造形物と自分の造形物との関係, その他自分が伝えたいことについて書くように児童に伝えた。手紙の書き方についてはNTが手順を指示し, 児童たちはまず下書きをし, その後ペンで清書した。また, 手紙を書いている間に, 手紙に貼るための児童と造形物の写真をPTが順に撮影していった。

② 両国の造形物のための家をつくる

手紙を書く活動に1時間ほど時間を費やしたため, 教室内外を探索して居心地の良い場所を探したり, 材料等を配置したりする活動には残りの30分では不十分とPTとNTは判断し, 両

国の造形物のための家をつくることを児童に提案した。児童たちは、空き容器等の身近材や紙、紐等を使って造形物の家をつくり始めた。卵の容器に紙やテープを敷き詰めたものや、棒材と布を組み合わせたテントのようなもの等、児童は各々の表し方で家をつくりはじめた。しかし、家を完成させるには時間が足りず、次のアート授業で続けてつくることを確認し、片付けを行った。

3. 観察及び分析の方法

3-1 観察及び分析の方法

参与観察、固定カメラによる動画記録（1名の抽出児童）⁴⁵⁷、動画記録から書き起こしたテキスト、音声記録、活動や作品の画像、手紙を分析材料とする。動画記録を基に発話を中心とした書き起こしテキストを作成、授業を場面分けし、抽出児童の活動を中心に、着目される場面を取り出して発話や行為等、児童たちの活動プロセスを詳細に記述する⁴⁵⁸。日本の児童の「一つの経験」が託された造形物ディーテェとチェコの児童がどのように出会い、造形物ディーテェの友だちとしてどのように造形物コドモをつくるのか、児童の活動を間主観的に読み取り、授業の手立てと照合する。

3-2 抽出児童の活動の場面分け

授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」における抽出児童Jの活動を動画記録から場面分けした表V-3-(3)、表V-3-(4)を以下に示す。

表V-3-(3) 授業「コドモ」における児童Jの活動の場面分け

大場面	中場面
CZ-1127-I 日本から来たディーテェに出会う、感想を話し合う	① ビデオカメラについての説明
	② 日本のディーテェの話
	③ 目を閉じ、ディーテェと手紙が配られる
	④ 目を開き、手紙とディーテェの包みを開く
	⑤ 感想を話し合う
CZ-1127-II 日本の児童の動画を見て話し合う	① 日本の児童の動画を見る
	② 動画鑑賞後の話し合い

⁴⁵⁷ 2019年11月27日の授業では、参与観察者の手持ちのビデオカメラによる動画記録、2019年12月4日の授業では、PTとNTの他に参加できる参与観察者がおらず、対象の抽出児童が映るように設置した固定のビデオカメラで撮影した。

⁴⁵⁸ 先ず、筆者が動画記録を場面分けし、次にチェコ人のネイティブが児童の発話をチェコ語で書き起こした。そして、文脈を動画と照らしつつ、適宜NTや参与観察者とその妥当性を確認しながら筆者がチェコ語の書き起こしテキストを翻訳し、児童の行為と合わせて日本語で記述した。PTやNTが英語で発話した内容は、斜体で示した。第4節の記述も同様。

CZ-1127-III-1 コドモをつくる —秘密の紙—	① コドモの説明と質問・回答
	② 「いのちのもと」の紙についての説明
	③ 「いのちのもと」の紙に書き、折りたたむ
CZ-1127-III-2 コドモをつくる —粘土と絵の具—	① 粘土に色を混ぜる方法等の説明
	② 粘土の感触を楽しみ、形をつくる
	③ 色の使い方を考える
	④ 細長い形に茶色をつける
	⑤ 粘土を足し、仮面のような形をつくる
	⑥ IC レコーダーについて話をする
	⑦ NT に造形物の写真を撮ってもらう
	⑧ 二つ目のコドモをつくる
	⑨ 秘密の紙を埋め込む
	⑩ 片付け

表V-3-(4) 授業「コドモとディーテェの家」における児童Jの活動の場面分け

大場面	中場面
CZ-1204-I 手紙の書き方について知る	① 今日の授業についての説明を聞く
	② 手紙の書き方についての説明を聞く
CZ-1204-II 手紙を書く	① 手紙の紙や造形物を用意する
	② コドモを隣の席の児童に見せたり、動かしたりする。
	③ クラスメイト等とやり取りしながら手紙を書く
CZ-1204-III 造形物のための家をつくる	① 造形物のための家をつくる説明を聞く
	② 造形物のための家をつくりはじめる

4. 授業場面の分析

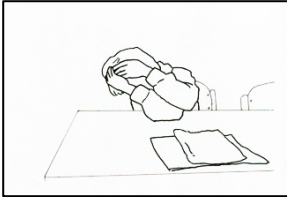
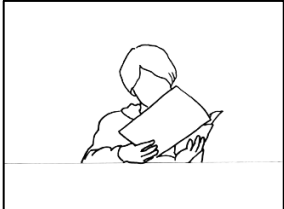


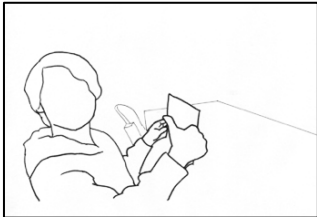

4-1 造形物ディーテェと手紙を受け取った児童の反応

児童 J がディーテェと手紙を受け取る場面 (CZ-1127-I ③, ④) を取り出し, CZ-1127-I ③, CZ-1127-I ④-1 ~ 5 に分け, 児童 J の発話や行為を追いながら, 造形物ディーテェと手紙を受け取った児童の反応を読み取っていく。

表V-3-(5) ディーテェと手紙を受け取る場面 (CZ-1127-I ③, ④) の児童Jの発話や行為の記述

表中の図は, 動画記録から切り取った静止画を基に, 筆者が作成。

CZ-1127-I ③	ディーテェと手紙が配られている間, 両手で目をふさぎ, 上半身を左右に揺らしたり, 両手の指を動かしたりしている (図V-3-(1))。小さな声で「先生」とNTを呼ぶが, NTには聞こえておらず, その後声は出さない。
-------------	---

	 <p>図V-3-(1) 目をふさぎ、体を揺らす</p>
<p>CZ-1127-I ④-1</p>	<p>PTの「(目を)開けていいですよ」の言葉で、クラスの他の児童とともに目を開き、自分の机の上に置かれた手紙と包みを見る。周りを見回す。包みを自分の方へ引き寄せる。「壊れやすいので、慎重に開いてください」のPTの声を聞きつつ、包みを様々な方向から見、端を触る。二つ折りに畳まれている手紙を少しめくり、その後閉じてあるテープを剥がして手紙を開く(図V-3-(2))。A4用紙の上半分に貼付された日本の児童の写真を少し見て、手紙を閉じ、目を大きく開いて周囲を見る(図V-3-(3))。</p>   <p>図V-3-(2) 手紙を開く 図V-3-(3) 目を大きく開いて周囲を見る</p>
<p>CZ-1127-I ④-2</p>	<p>手紙とディーテェの包みを固定しているテープをゆっくりと剥がして別々にし、もう一度手紙を開く。まず手紙の上の写真を見、その後手紙の下に視線を移動させ、文章の下に貼り付けてある手紙内容の翻訳文を黙読する(図V-3-(4))。再び写真を見、参与観察者を振り向き少し笑顔を見せながら手紙を見えるように示す。再び手紙に向き直り、写真を見、参与観察者に顔を向け笑顔で右手親指を立て、グッドポーズをする(図V-3-(5))。</p>   <p>図V-3-(4) 手紙を黙読する 図V-3-(5) グッドポーズをする</p>
<p>CZ-1127-I ④-3</p>	<p>手紙を閉じ、ディーテェの包みのテープを剥がし始める。後ろの席を振り向く。再びテープを剥がす。包みを開き、黄色の人型のディーテェを人差し指で軽く触る(図V-3-(6))。人差し指と親指で軽く持ち上げてディーテェを見、笑顔になり、もう1つの包みを開く。包みからバック型のディーテェが転がると少し驚いた表情を浮かべ、手で持ち上げて見る。2つのディーテェを並べておき、参与観察者に向かって再度笑顔でグッドポーズをする。</p>  <p>図V-3-(6) 造形物を人差し指で触る</p>

<p>CZ-1127-I ④-4</p>	<p>再度、手紙を開き、写真、文章の順に見る。<u>バックの形をしたディーテェを左掌に乗せ、右手の人差し指で軽く触れ、鼻に近づける</u> (図V-3-(7))。<u>黄色の人型のディーテェを持ち上げ、裏側を覗くように見る。</u></p> <p>PTとNTが来て様子を覗き込むようにすると、手紙を開いて見せ「すてきです」と発話。「手紙を読んだ?」とPTが尋ねると、「もう読みました」と答える。席にやってきたクラスメイトに手紙を見せたり、手紙を見せてもらったりする。後ろの席の児童の手紙とディーテェを見る。前に向き直り、もう一度手紙を見る。写真を少し見た後、口を動かしながら翻訳の部分を読む。後ろを振り向く。再び文章を読む。<u>黄色の人型のディーテェを両手で持ち上げ、しばらく見た後、鼻に近づける。</u>バック型のディーテェを持ち上げて見る。</p> <div data-bbox="406 609 718 824" data-label="Image"> </div> <p>図V-3-(7) 造形物を鼻に近づける</p>
<p>CZ-1127-I ④-5</p>	<p>クラスメイトがやってきて、「2つ来た?」と尋ね、「うん」と答える。<u>クラスメイトに「これは誰?」と尋ねると、手紙の翻訳の部分をクラスメイトは指でなぞり「〇〇より」と読む</u> (図V-3-(8))。「そう!」と答える。参与観察者に再び笑顔で手紙を見せる。<u>手紙の翻訳部分を手でなぞりながらもう一度読む。</u></p> <div data-bbox="411 1021 727 1236" data-label="Image"> </div> <p>図V-3-(8) クラスメイトが手紙の名前を読む</p>

ディーテェと手紙が配られている間、児童 J は両手で目をふさぎ、上半身を揺らしたり目の上にあてている指を動かしたり (CZ-1127-I ③) と、その様子からは「どんな造形物が送られてきたのか」「早く自分の手元に来た造形物を見たい」という期待や不安が入り混じった落ち着かない気持ちが伝わってくる。

続く場面で、目を開けた児童 J は机の上に置かれた包みと手紙を見るが、すぐには手を伸ばさず、先ず周囲を見回している。その後、包みを自分の方へ引き寄せ、手紙を開き貼付された日本の児童 C と造形物が写った写真を見るが、すぐに手紙を閉じ、目を大きく開いて周囲を見ている (CZ-1127-I ④-1 下線部)。実際に自分に手紙を書き、造形物を送った日本の児童の写真を見て、戸惑っている、あるいは驚いているような表情である。場面 CZ-1127-I ④-2 では、もう一度手紙を開き、今度はすぐに閉じずに写真を見、その後手紙の下に目線を移動させ、手紙内容の翻訳文を読んだ。そして再び写真を見た後、参与観察者を振り向き少し笑みを見せながら手紙を見えるように示した。さらに再び手紙に向き直り、写真を見、参与観察者に顔を向け笑顔で右手親指を立てて見せ、グッドポーズをした。児童 J が受け取った日本児童による手紙の内

容を以下に記す。

チェコの友だちへ

わたしは、がんばって、ディーテェをつくりました。あなたのディーテェはどんなのかな。わたしのディーテェは、どうおもうかな。いろいろくふうしたりしたよ。自分のいのちは、大せつにしようね。
Cより

手紙に関して、はじめは写真だけを見て驚いたような、戸惑うような表情を見せた児童 J だが、もう一度手紙を開き、写真と文章をじっくりと見て、参与観察者の方を向き、手紙を見せたり笑顔でグッドポーズを示したりした。また、場面 CZ-1127-I ④-4 でも再度手紙を開き、口を動かしながら読んでいる。また、場面 CZ-1127-I ④-5 では、クラスメイトに手紙の差出人を尋ねて、自分へ手紙を送った日本の児童の名前を確かめている。場面 CZ-1127-I ④-2 以降、手紙を見たり読んだりするときには嬉しそうな表情を浮かべている。

場面 CZ-1127-I ④-3 で児童 J は、ディーテェの入っている包みを開き、黄色の人型のディーテェに人差し指でそっと触れた。人差し指と親指で軽く持ち上げてディーテェを見、笑顔になり、もう 1 つの包みも開く。バック型のディーテェも手で持ち上げて見た後、2 つのディーテェ (図 V-3-(9)) を並べておき、参与観察者に向かって笑顔でグッドポーズをした。さらに、もう一度手紙を開いて写真や文面を見たのち、バックの形をしたディーテェを左掌に乗せ、右手の人差し指で軽く触れてから、鼻に近づけており (CZ-1127-I ④-4)、匂いを嗅いでいたと推測する。また、黄色の人型のディーテェを持ち上げ、裏側を覗くように見た。PT や NT、クラスメイトとのやりとりの後、さらにもう一度手紙を見、口を動かしながら翻訳された文面を読んでいる。さらに、黄色のディーテェにも鼻を近づけており、匂いを嗅いでいる。



図 V-3-(9) 児童 J が受け取った造形物ディーテェ (筆者撮影)

以上のような児童 J の発話や行為から、小さな造形物を指で触ったり、持ち上げて見たり、匂

いを嗅いだり、手紙についても目で追うだけではなく、指でなぞったり言葉に出してみたりしながら、造形物や手紙を、五感を使って感じ取っていたことがうかがえる。また、参与観察者⁴⁵⁹へ向かって笑顔でグットポーズする児童 J の姿は、言葉は通じなくとも身ぶりや表情で、造形物ディーテェやディーテェを送った日本の児童を共感的に受容する姿と捉えられるのではないか。

4-2 受け取った造形物への困惑

児童 J のように、共感的に造形物と手紙を受け取った児童は他にも多くみられたが、なかには受け取った造形物に困惑した様子の児童もいた。児童たちがそれぞれ造形物と手紙を受け取り互いに紹介し合う時間の後、クラス全体に造形物と手紙を受け取った感想について P T が尋ねる (CZ-1127-I ⑤) と、児童 T が手を挙げた。児童 T は、日本の児童から受け取った造形物 (図 V-3-(10)) を持ち上げて示し、「これは何ですか」と発言した。以下に、児童 T の質問から始まるクラスでのやりとりを記述する。

表 V-3-(6) クラスでディーテェと手紙を受け取った感想を話し合う場面 (CZ-1127-I ⑤) の記述

NT : [児童 T の発言を受けて、PT へ向かって] これは何ですか。

PT : …彼は、人間、あるいは魂をもったある種の生き物をつくったと思います。私は、魂を中に入れることがとても重要だと彼らに言いました。そして、彼は色を混ぜることに一生懸命でした。

NT : 色を混ぜる…、これは人間ですか。

PT : 私はそのことを彼に尋ねませんでした。そして彼はそれについて、手紙に書いていない。私は皆さんが推測しなければならないと思います。

NT : ああ、それでそのディーテェの… [児童 T に向かって] その彼の名前を読んで

児童 T : ○○ ○○。

NT : ○○は、正確には何も言いませんでした。それで推測する必要があると言います。それは通り抜ける

ことができ、色が様々であることが重要です。

PT : どう思いますか。

NT : 他の人は何だと思いませんか。

児童 : リング。

児童 : ゲート。

NT : ゲート、ドア…

児童 : ゲート、それも書いてください。

NT : ゲート、その言葉 (英語) を見つけないといけません。ビッグドア、どういいますか。

児童 : ゲート!

NT : ゲート! ありがとう。

⁴⁵⁹ 2019年11月27日の授業では、日本人の大学教員が担当した。

児童 : どういたしまして。
 N T : 何か他のアイデアはありますか。
 児童 : 自分に穴を開けた人。
 N T : 彼自身を通り抜ける穴を開けた人間。
 P T : ふむ…
 児童 : コドモ
 児童 : コドモって何？
 児童 : ディーテェ
 児童 : コドモはそれが呼ばれているものだよ。
 児童 : みんながコドモを持っている。
 児童 : パンダ。
 (中略)
 N T : それが何であるかを思いつくために、Tを助けてくれてありがとう。

造形物を受け取った際の児童 T の発話は、動画記録からは聞き取ることはできないが、周囲のクラスメイトに造形物を見せながら、何か尋ねているような様子が見て取れる。その後、クラスでの感想を共有する場面で、児童 T は直ぐに手を挙げ、受け取った造形物を示して「これは何ですか」と質問した。N T は英語で児童 T の質問を P T に向けて聞き直した。P T である筆者は、児童 T が受け取った造形物が「ディーテェ」であること以外に、それが何であるかは分からなかったため、「人間、あるいは魂をもったある種の生き物をつくったと思います」と答え、その造形物をつくった日本の児童の活動において筆者が観察した「色を混ぜることに一生懸命だった」様子を伝えた。N T は「色を混ぜる…」と P T の発言を繰り返し、「これは人間ですか」とさらに P T に尋ねた。P T は「私はそのことを彼に尋ね」なかったこと、また造形物をつくった児童が、それが何かについて「手紙に書いていない」ことを伝え、受け取った児童それぞれが「ディーテェ」について自分なりに受け止めてほしいという思いで「私は皆さんが推測しなければなりません」と答えた。N T は、手紙に書かれている日本の児童の名前を児童 T に確認させ、それが何かをその日本の児童が正確には何も言わなかったこと、それで造形物を何か推測する必要があること、その造形物では通り抜けることができ、色が様々であることが重要であることを児童たちに伝え、クラスの児童たちに「何だと思えますか」と尋ねた。児童からは、リングやゲート、自分に穴を開けた人間、コドモ⁴⁶⁰、パンダの意見が出された。

⁴⁶⁰ P T が英語による説明の中で使う「ディーテェ」の語を、N T がチェコの児童に向けてチェコ語に翻訳して話す際に、意図的に「コドモ」と言い換えていた。ディーテェとコドモが対応関係にあることはチェコの児童に取って伝えることをしないと、P T と N T は協議で決めていた。チェコの児童たちはディーテェがチェコにおいてはコドモであると文脈から把握していたことが、やり取りから読み取れる。



図V-3-(10) 児童Iが受け取った造形物ディーテェ（筆者撮影）

4-3 「いのちのもと」を書く行為に困惑する児童や秘密の行為を楽しむ児童

P Tが「いのちのもと」について話をする際（CZ-1127-Ⅲ-1②）、その伝わりにくさを想定し、「一種の魂」とも言い換えた。それでも、それぞれが「いのちのもと」を考えて書く場面では、児童たちは困惑した様子で、N Tに何を書いたら良いのか質問する児童が多かった（CZ-1127-Ⅲ-1③）。日本の活動では、「いのちのもと」について全員で考える時間を設けたが、チェコでは、説明の後すぐを書く活動に移ったため、「魂」や「いのちのコア」についてどのように考えたらいいか困惑した児童が多かったのではないかと推測される。児童の様子から、P TとN Tは「魂」や「いのちのコア」をどのように投げかけるかをその場で協議し、N Tが「それはあなたの魂について言う何か」「いくつかの秘密」「それは閉じられるので誰もそれを見ません」と児童たちに話し、「いのちのもと」について書くことを励ました。ある児童はそれでも、困った様子でN Tに「先生、ぼくは何を書きますか」と尋ねている。一方、手元にある日本の児童によるディーテェを観察した児童Lは、「先生、なかを見ると赤いものがあります」と、ディーテェの粘土の内側にかすかに見える、畳まれた「いのちのもと」の赤い紙に気がついた。

児童Jは、「いのちのもと」を書く活動（CZ-1127-Ⅲ-1③）で、N Tに何回か質問をしている。順に、1つ目は、「先生、それは人間でもいいですか」の質問で、N Tは「たぶん、おそらく」と応じている。2つ目は、「先生、それで、2つの言葉でも大丈夫ですか？」の質問で、N Tは「大丈夫です」と応じている。3つ目は、「ジョーは（チェコ語で）どう言いますか」⁴⁶¹と質問している。最後に、教卓にいるN Tのところへやってきた児童Jは、「それが何であるかを書くことはできますか」と尋ね、N Tは「あなたが望むものは何でも書くことができます。それは秘密です」と応じている。そして続けて児童Jは以下のようにN Tとやりとりしている。

⁴⁶¹ 「ジョー」が何を意味するのかは、N T（ノボトナー）に確認したが、明確には分からなかった。英語の「Joe」は、チェコ語では「džou」となるため、N Tにチェコ語のつづりを尋ねた可能性が考えられる。N Tの返答は「džou」とも「do you」とも聞こえるが、ノボトナー自身にもこの点は明確に思い出されないう。

表V-3-(7) 「いのちのもと」について児童JとNTがやりとりする場面 (CZ-1127-Ⅲ-1③) の記述

児童J: だから, ぼくはそれが何であるかを書くことができますか
NT: あなたはそれが何であるか, あなたがそれを何であると思うかを書くことができます
児童J: ぼくはそれが何であるか知っています
NT: 本当?
児童J: はい
NT: あああ, それで, それが何であるか私にささやきますか? またはそれは秘密?
児童J: (首を左右に振る)
NT: ささやきません。秘密。完全に非開示。

児童JとNTは楽しそうにやりとりをしている。児童Jが順次NTに質問した内容から, はじめに人間をつくることを思いつき, 「いのちのもと」に書く言葉を2つ以上思いついたと考えられる。「ジョー」とは, 児童Jがつくろうとしているコドモの名前の可能性もある⁴⁶²。その後, 「それが何であるか」を書くことができるかを2度確認している。児童Jは「それが何かを知っている」と確信をもち言葉を書こうとしており, またNTが自分にこっそり教えますかと尋ねた際には, 微笑みつつ首を振っており, 秘密の言葉を書く行為を大切に, また楽しんでいるようである。児童Jはかがみ込むようにして紙に言葉を書くと, 折り畳み, 筆箱の下に隠すように置いた。

上記のように, 「いのちのもと」について, 考え書く活動は, 一方ではチェコの児童たちを困惑させたが, その過程で日本の児童がつくったディーテェをよく観察し「いのちのもと」の手がかりを得ようとした児童Lや, 自分の思いをもち内容を考えて, 書き, 折り畳む, 秘密の行為を楽しむ児童Jの様子も見られた。

4-4 素材や他者とやり取りしながら造形物コドモをつくる児童


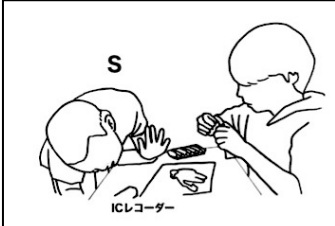

次に, コドモをつくる活動 (CZ-1127-Ⅲ-2) での児童Jの発話や行為を記述していく。

⁴⁶² 12月4日の授業で児童Jは, 自身がつくった造形物コドモについて「これはジェyson」と発話している。

表V-3-(8) 「コドモ」をつくる場面 (CZ-1127-Ⅲ-1 ③) における児童Jの発話や行為の記述

表中の図は、動画記録から切り取った静止画をトリミングし筆者が作成、あるいは静止画を基にドローイングし、筆者が作成。

<p>CZ-1127-Ⅲ-2 ②</p>	<p>P T から手渡しで丸い粘土の塊を受け取り、席に戻る。鼻に近づけて、「ヴェッ」と発話し、鼻を指でつまむ。何度か指先で粘土を摘み出すようにした後、両手で掴んだ粘度を左右に少し伸ばす。目を大きく開いて、参与観察者を見、「これはいいね」と発話。もう一度左右に伸ばした後、今度は縦に粘土を伸ばし、振り子のようにして先端が円を描くようにして振る (図V-3-(11))。</p> <div data-bbox="422 542 673 757" data-label="Image"> </div> <p>図V-3-(11) 粘土を振る</p>
<p>CZ-1127-Ⅲ-2 ③</p>	<p>N T にコドモの身体がたくさんの色でつくりたい場合にどうしたら良いか尋ねる。N T はそれならば粘度を分割して部品に色をつけるように答えた。しかし、児童Jは、そのコドモが色付きのズボンを履いていると言い、N T はそれなら(粘土の表面に)描く必要があるから、P T に聞いてみるように言う。もう一度粘土を丸めて手足をつくり直す (図V-3-(12))。身体の大きなまとりから粘土をちぎり、細長い棒をつくり (図V-3-(13))、その先端に台形の形をつけ、コドモの手に持たせる。ちぎった粘土をつけたり身体部分の粘土を引き出したりしてコドモの頭部をつくる。</p> <div data-bbox="386 1025 724 1240" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="801 1025 1128 1240" data-label="Image"> </div> <p>図V-3-(12) 手足をつくる</p> <p>図V-3-(13) 細長い棒をつくる</p>
<p>CZ-1127-Ⅲ-2 ④</p>	<p>P T に絵の具を借り、「んー、ブラウン」と発話する。P T が「ブラウン？それなら混ぜないと」と応じる。さらに児童Jは「3色のズボンにしたいのだけど…」と指を3本立てて示しながら聞く。P T が「3色？」と聞き返し、「それはできますが…」と応じている際に、児童JはP T が持っていたつまようじを受け取り、「Jo?」と確かめるように言い、P T が頷いて「Jo」と言うと、先についている絵の具をコドモの表面に塗り始める。持ち上げたり机の上に置いたりしながら、赤の絵の具をまだらに塗っていく。続いて棒の先の台形部分にも、赤色を塗る。N T に茶色の絵具がないことを相談しに行き、その後、後ろの席の児童に絵具を借りる。つまようじでコドモの手に持たせている細長い棒状の形に塗る (図V-3-(14))。</p> <div data-bbox="416 1588 734 1792" data-label="Image"> </div> <p>図V-3-(14) 棒状の形に茶色の絵具を塗る</p>
<p>CZ-1127-Ⅲ-2 ⑤</p>	<p>頭の部分が取れたので、もう一度丸めてつける。N T にまだ材料があるか聞きに行く。P T に聞くように言われ、P T に聞きに行き、白い粘土を少しもらい、丸めた粘土を叩いて平らにし (図V-3-(15))、細長いパーツを二つつけて、頭部にかぶせる。三余観察者に向かって両手を顔の前にかぶせる動作をして「マスク」と発話。黒の絵の具を爪楊枝につけて、マスクに目のような黒い点を二つ描き、点描していく。口のような棒線を描く。緑の絵具を出し、マスクを取った頭部に爪楊枝で塗る。</p>

	<p>絵具の蓋を全て閉め、周囲のクラスメイトに茶色の絵の具を借りれないか聞いて回る。児童 S から茶色の絵具を借り、席へ戻る。</p>  <p>図 V-3-(15) 粘土を叩き平らにする</p>
<p>CZ-1127-III-2⑥</p>	<p>児童 S が児童 J の席へやってきて、「コドモを見せて」と発話し、「これがつくったもの」とコドモを見せる。児童 S がバック型のディーテェと日本からの手紙を見比べて、「これはどこ？（写真の中に）見つけられないよ」と発話。児童 J は「ぼくも」と発話。児童 S が机上の IC レコーダを指して「これは何？」と発話。児童 J は「今、言うことをここで録音するんだよ」と応じる。児童 S は「うん、そして？」と尋ねると、児童 J は「中国語に変換するんだよ」と発話。児童 S は、「そして、その後…それを日本の言葉に置き換える」と発話。児童 J は「うん」と応じる。児童 S は IC レコーダーに顔を近づけて、「こんにちはー、こんにちはー、コドモを送りますよー」と発話。児童 J は「コドモ」と発話し少し笑う。児童 S は続けて IC レコーダーに向かって「心配しないで、すぐに準備ができます。ほんの数分、来週の水曜にきますよ。またねー。」と発話（図 V-3-(16)）。児童 J は「来週の水曜にあるってわかるの」と児童 S に尋ね、児童 S は「たぶん。それが終わればと思うよ」と応じた後、再度 IC レコーダーに向かって「たぶん次の水曜日、大丈夫？たぶんね。」と発話する。</p>  <p>図 V-3-(16) IC レコーダーに話しかける児童</p>
<p>CZ-1127-III-2⑦</p>	<p>NT が席に来て、児童 J の造形物の写真を撮る。その後、児童 J は NT に「ここに紙があって、そこに書かれています」と発話し、筆箱の下から「いのちのもと」の紙を出す。NT は「ここに入れなければね」と発話してコドモを指し、「後ろから入れる方法があります」と続けた。児童 J は NT に紙を開いて見せると、NT は「ジーザス、日本の子どもたちにとって危険ではありませんか」と発話した（図 V-3-(17)）。児童 J は再び「いのちのもと」の紙を畳み、コドモの体部分の下に置く。その後、青の絵の具をチューブから直接造形物に出し、つまようじで塗り広げる。</p>  <p>図 V-3-(17) 児童へ向かい発話する NT</p>
<p>CZ-1127-III-2⑧</p>	<p>NT に「2 番目のキャラクターをつくっていいですか」と尋ね、NT が「もちろん、まだ材料があれば。PT に話してください」と応じた。コドモとディーテェを下敷きになっている紙の端に並べ、材料のコーナーからビーズを持ってきて、コドモの持っている道具の台形部分に埋め込む。PT のところへ行き、粘土とつまようじをもらい、席に戻る。粘土を伸ばしたりちぎったり、転がしたり、くっつけたりして手足のついた体の形をつくる。丸い形を掌で転がしてつくり、体の形にくっつける。さらに粘土をもらいに行き、長細い形を小さいコドモの頭部に乗せ、「ヘアー」と発話して参与観察者に見</p>

	<p>せる (図V-3-(18))。もう一度粘土を少しもらい頭部にさらに付け足す。小さなコドモの足の先端につまようじで色をつけ、その後、指で色をつける。</p>  <p>図V-3-(18) 小さいコドモを参与観察者に見せる</p>
<p>CZ-1127-III-2⑨</p>	<p>大きいコドモを持ち上げて、背中部分に「いのちのもと」の紙を押し込む (図V-3-(19))。仮面の形が取れそうになり、「まって」と発話し、大きなコドモを机の上に置く。再度粘土をもらいに行き、背中の紙の上に被せて、粘土をならす。大きなコドモを机の上に置き、「フィニッシュ」と発話、両手を上にあげる。</p>  <p>図V-3-(19) 「いのちのもと」の紙を押し込む</p>

樹脂性の粘土を受け取った児童 J は、匂いを嗅いだり、伸ばしたり振り子のように振ったりして (CZ-1127-III-2②)、粘土の可塑性を楽しみながら味わっているようである。次に、色付きのズボンの色のつけかたについて N T に尋ね、その後、造形物の手足や頭部、手に持たせる道具をつくる (CZ-1127-III-2③)。続いて、つまようじで赤の絵の具を造形物にまだらに塗っていき、茶色の絵の具を手持させた道具の棒状の部分に塗る (CZ-1127-III-2④)。茶色の絵の具を借りようとしたり、ズボンの絵の具の塗り方について N T に尋ねていることから、児童 J が表したいイメージを持って活動していることが読み取れる。

外れてしまった頭部をもう一度身体部分につけたのち、新たに粘土をもらいに行き、造形物の頭部にかぶせる仮面のようなパーツをつくる。マスクに黒の絵具で目や口のような模様と点描を描いた後、茶色の絵の具を児童 S から借りる (CZ-1127-III-2⑤)。

児童 S が児童 J の席へやってきて、コドモを見せてもらっている際、児童 S の目に留まったのが音声記録用の IC レコーダーである。児童 S が IC レコーダを指して「これは何？」と尋ねると、児童 J は「今、言うことをここで録音するんだよ」と応じた。児童 J と児童 S のやりとりから、IC レコーダーに記録された音声は日本語に翻訳されて、日本の児童が聞くことになると考えていることが読み取れる。おそらく自動の翻訳機かつ遠隔地へのデータ送信機のようにイメージしていると推測する。その IC レコーダーに向けて児童 S は「こんにちはー、こんにちはー、コドモを送りますよー」と話しかける。さらに児童 S は「心配しないで、すぐに準備がで

きます。ほんの数分、来週の水曜にきますよ。またね。」と続ける (CZ-1127-III-2⑥)。このような児童 S の姿は、自動翻訳のデータ送信機と本人が考える機械を通じ、日本の児童へと呼びかけている姿である。以上のような児童 S の姿は、ダイジェスト動画の視聴や手紙から日本の児童たちの造形物の旅立ちへの葛藤を感じ取り、日本の児童たちを安心させるように「コドモを送りますよ」や「心配しないで」等の呼びかけで応えている姿と解釈できる。

場面 CZ-1127-III-2⑦で、児童 J の造形物の写真を撮りに来た NT に、児童 J が「いのちのもと」の紙を開いて見せると、NT は「ジーザス、日本の子どもたちにとって危険ではありませんか」と発話している。この発話から、児童 J の「いのちのもと」には、スリラー映画のキャラクター⁴⁶³について書かれている可能性が高い。その後、児童 J は「2番目のキャラクター」として小さな人型のコドモをつくり、大きなコドモの背中に「いのちのもと」の紙を埋め込み、粘土をさらに被せて完成とした。

4-5 造形物を手に持ち動かす児童

授業「ディーテェは旅する」の動画記録において日本の児童に観察された造形物を手に持って動かす行為は、チェコの児童の行為にも観察された。

児童 J の 12 月 4 日の動画記録には、児童 J がコドモを手に持ち動かし、コドモになり切って発話する場面が観察された。CZ-1204-II②の場面で、児童 J は、「これらが友だち」と発話しながら大きいディーテェを隣の席の児童に示し、「これらは中国人の友だちから」⁴⁶⁴と発話しながら、バック型のディーテェを示している。続いて、自分がつくった造形物コドモを保管場所から持ってきた児童 J は、同様に隣の席の児童に示しながら「マスク」と発話し大きい方のコドモの仮面を外して見せ、小さい方のコドモを見せて「tohle přeživší (これは生存者)」と発話する。その後、小さい方のコドモの頭部を右手で持ち、隣の席の児童の顔に近づけながら「ニャオニャーオ ニャオニャオニャーオ」と発話した。続けて、同様に小さい方のコドモを持ち、隣の席の児童の腕の上を歩かせるように動かしながらリズムをつけて「ナムナムナムナム ナムナムナム」と発話した (図 V-3-(20))。

児童 J の発話や行為からは、小さな造形物を動かすことを楽しんだり、クラスメイトにその様子を見せたりして、造形物に愛着をもっている様子が伺える。

⁴⁶³ 12 月 4 日の授業で児童 J は、自身がつくった造形物コドモについて「これはジェイソン」と発話しており、ヴィクター・ミラーとショーン・S・カニンガムによる映画「13日の金曜日」パラマウント・ピクチャーズ (オリジナル)、ワーナーブラザーズ (現材ニュー・ライン・シネマ) に登場するキャラクターを表していると推測される。

⁴⁶⁴ 「To jsou toho čínského kamaráda」児童 J は日本 (人) と中国 (人) を混同していると推測する。同様の国の混同は他の児童の発話にも見られ、チェコの児童たちにとって東アジアの地理や国々は馴染みがないためと考えられる。



図V-3-(20) 造形物を動かして発話する児童

図は、動画記録から切り取った静止画をトリミングし筆者が作成。

4-6 NTとのやり取りから書き直された手紙

場面 CZ-1204-II③の、クラスメイト等とやり取りしながら手紙を書く場面で、児童 J は、自身がつくった大きい方コドモについて「これはジェイソン。ここにマスクがあるんだ。(tohle je Jason tady má masku)」と発話している。手に武器のような道具を持っていることや、CZ-1204-II②の場面で小さいコドモを「生存者」と発話していることから、本節 4-4 の授業場面の分析でも示唆されたように、児童 J が造形した大きいコドモはスリラー映画に登場するキャラクターと推測される。

手紙の下書きを書き終えた児童 J は、手紙を書く児童たちにアドバイスをしていた NT に、自分が書いた手紙を見せた。手紙の下書きを読んだ NT は、児童 J に「私ならもう一度書きます。それが好きではないです。私が送っているのは何か、攻撃するかもしれないコドモ？私はそれを送るのをためらいます。彼ら（日本の児童）のパートナーは、何か吸血鬼のクラスであると？」と発話する。ただし、NT の口調は非難するようなものではなく、NT の発話の後半に、隣の児童が少し笑い、児童 J も表情を崩して⁴⁶⁵、下書きの文章を消し始める（図V-3-(21)）。

文章を書き直した児童 J は、下書きを再度 NT の元へ持って行く。児童 J の手紙を読んだ NT は「フフフ」と笑い、児童 J に向かって笑顔で何か発話しながら⁴⁶⁶頭を撫でた。児童 J は嬉しそうな表情である（図V-3-(22)）。以下は、児童 J が最終的に清書した手紙の文面である。

こんにちは、ぼくのコドモは人々を守ることができます。あなたのディーテェもすてきて、かれらは友だちになります。Jより

⁴⁶⁵ 笑っているようにも、苦笑いのようにも見える表情。

⁴⁶⁶ NT と児童 J は、固定カメラから遠い位置でやり取りしているため、発話の詳細は聞き取ることができない。

以上のような児童 J とクラスメイト、N T とのやり取りから、児童 J が当初手紙に書いていたのは、「攻撃するかもしれない」存在として自身の造形物コドモを紹介する文章だったと推測できる。日本の児童のディーテェと手紙を嬉しそうに何度もつぶさに見て、その思いを参与観察者とも共有しようとし、そして、粘土の感触を楽しみながら造形物コドモをつくる児童 J の姿からは、児童 J がペアの日本の児童を怖がらせようとしてコドモをつくったとは想像しにくい。受け取った造形物ディーテェの人型の形から、自身がつくりたいイメージに「ジェyson」が思い浮かんだのかもしれない。「いのちのもと」について書く段階ですでに児童 J は「それが何か知っている」と、つくりたいイメージを明確に描いていた。なぜ児童 J が「ジェyson」を造形したのか詳細は分からないが、手紙を書く場面で、児童 J は自身がつくった造形物をクラスメイトに何回か紹介しており、つくったコドモに愛着をもっていたことも伺える。

児童 J が手紙に書いた自身のコドモの紹介を N T に見せると、N T はその紹介の内容が好きではないと言い、どのように日本の児童に受け取られる可能性があるかについて話をした。N T は「私はそれを送るのをためらいます。彼ら（日本の児童）のパートナーは、何か吸血鬼のクラスであると？」と発話し、その手紙が日本の児童を怖がらせる可能性について暗に示している。このような N T の言葉に、児童 J は、直ぐに下書きの文章を消し始めている。児童 J は、N T の口から「攻撃するかもしれないコドモ」や「吸血鬼のクラス」等の言葉を聞くことで、それが他者からどう感じられるか、日本の児童がどのように受け取る可能性があるか、気づいた場面であろう。

清書された手紙では、児童 J のコドモは、「人々を守ることができる」コドモとして紹介されている。また、「あなたのディーテェもすてきで、かれらは友だちになります。」と、ペアの日本の児童の造形物を褒め、両国の造形物が友だちになると、手紙を受け取る児童への配慮や両国の造形物の関係についても書かれている。書き直した文章に対して N T が何を話したのかは聞き取れないが、笑顔でやり取りする様子から、N T は書き直された手紙の内容を肯定的に受け止めていることが読み取れる。

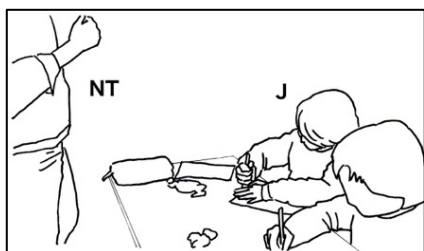


図 V-3-(21) 手紙の下書きを書き直す

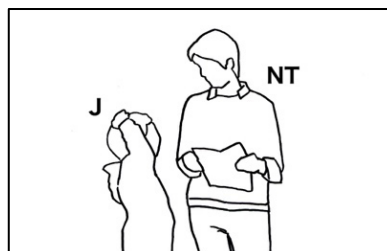


図 V-3-(22) 書き直した手紙を N T に見せる

図 V-3-(21), (22) は、動画記録から切り取った静止画を基にドローイングし、筆者が作成。

4-7 日本の造形物と関連するチェコの造形物の特徴

児童 T は2人の日本の児童からディーテェを受け取っており、その友だちとして2つのコドモをつくった。手紙を書く活動で前時に欠席した児童 Q に手紙を書く日本の相手がいなかったため、児童 T のペアの2人の日本の児童への手紙のうち1人分を児童 Q が書くことになった。手紙を書いてもらうため、児童 T は、前時に受け取った造形物ディーテェ (図V-3-(23)) とその友だちとしてつくった造形物コドモ (図V-3-(24)) を児童 Q に渡した。児童 T は前時の授業において、その造形物ディーテェについて「これは何ですか」と質問していた。

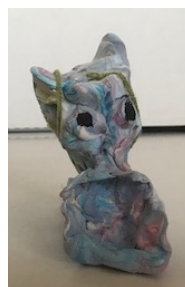
児童 T が児童 Q の席にやってくる、コドモの名前を一緒に考えている様子が動画記録から観察できた。児童 Q は児童 T の造形物コドモを手を持ち、その隣で児童 T は宙を見てしばらく考えた後、「Siléna! (サイレン)」と口にして、名前を思い付いている。以下は、児童 T が児童 Q と文面を考え、児童 Q が日本の児童へ宛てて清書した手紙の文面である。

こんにちは〇〇。これはTがぼくにあずけました。なぜならかれは2つのディーテェをもっていたからです。あなたのディーテェはすてきだね。ぼくのはゴーストです。彼の名前はサイレンで、サイレンのようにほえます。かれらはまちがいなく友だちになります。口と耳が大きく、耳がととてもよく聞こえるんだ。そしてとてもカラフルです。Qより

手紙には、「口と耳が大きく、耳がととてもよく聞こえ」、色が「カラフル」であると書かれている。前時の授業では、児童 T が受け取った造形物ディーテェのリングのような部分や色が混ざっている特徴に着目した話し合いがあった。児童 T はそのようなディーテェの特徴を自身の造形物コドモの大きな口と耳に関連させ、様々な色を混ぜた粘土で表現したと推測される。児童 T は、受け取った日本の造形物ディーテェに応答するような特徴を組み込み、新たな自身の造形物コドモを造形し「サイレン」と名付けたのである。



図V-3-(23) 児童 T が受け取った造形物ディーテェ



図V-3-(24) 児童 T がつくった造形物コドモ

図V-3-(23), (24)は、筆者撮影。

児童 T の他にも、チェコの児童がつくった造形物コドモの多くは、日本の児童がつくった造形物ディーテェと、色や形、材料の使い方や意味の点で類似が見られた。日本の児童がつくったディーテェと手紙、そのディーテェを受け取ったチェコの児童がつくったコドモと手紙が対応するペアを示した表は章末資料V-(6)に付した。例えば、5, 6のペアの児童では「だるま」のような形、8のペアでは2つの生き物が含まれている形、13のペアでは丸い形とマントのような装飾等の類似が読み取れる。他にも、ペア児童 10, 25 では、日本のディーテェをモンスターと捉えてその仲間としてつくられており、意味において類似させた造形物と捉えられる。チェコの児童の多くが日本の児童の造形物の特徴を捉え自身の表現に取り入れたことは、授業者の「日本の造形物ディーテェの友だちとして造形物コドモをつくる」という活動の設定に方向付けられ、チェコの児童が造形物コドモの造形を通して日本の児童に応答しようとする姿と解釈できるのではないだろうか。

5. 考察：造形物づくりを通じた他者への応答

チェコの授業「コドモ」と「コドモとディーテェの家」における各場面について、造形物や手紙の内容と照らしながら児童たちの発話や行為を追い、授業における個別具体的な出来事を記述してきた。2つの授業の手立てとして設定したのは以下の点である。

<授業「コドモ」の授業の手立て>

- ・日本の造形物とチェコの児童とのペアはP Tが両国の児童の実態を考慮して設定する。
- ・児童が目を閉じている間に日本児童の造形物と手紙を配布し、造形物への出会いに期待感を高める。
- ・受け取った造形物や手紙について印象を話し合い、送り手の思いや意図を想像する。
- ・字幕をつけた日本での授業のダイジェスト映像を見せ、造形物ディーテェがつくられ、チェコ児童の手元にやってくるまでの文脈をつかませる。
- ・小さな紙で秘密の「いのちのもと」をつくり、造形物へ向かう感覚を焦点化する。
- ・造形物を通じた日本の児童との交流を促すため、造形物コドモを造形物ディーテェの友だちとして設定する。
- ・手から意図が直接に伝わりやすく、思いや願いを込めてつくりやすい樹脂粘土を用いる。
- ・児童が愛着を持ちやすくし、また両国を移動させるため、造形物コドモの大きさは掌のサイズとする。

<授業コドモとディーテェの家」の授業の手立て>

- ・造形物コドモをつくる活動を振り返り、両国の造形物の関係について考えたり、送り手の意図や思いを想像したりするため、日本のペアの児童に宛てて、手紙を書く活動を設定する。
- ・身近な材料を用いて家をつくる活動を設定し、両国の造形物の関係を考え、居心地の良い場所を工夫

する。

児童 J がディーテェと手紙を受け取る場面では、小さな造形物を指で触ったり、持ち上げて見たり、匂いを嗅いだり、手紙も目で追うだけではなく、指でなぞったり言葉に出してみたりしながら、造形物ディーテェやディーテェをつくり手紙を書いた日本の児童の存在を感じ取っている姿が読み取れた。また、参与観察者へ向かって笑顔でグットポーズする児童 J は、言葉は通じなくとも身ぶりや表情で、応答している。本節 4 項 4-1 の授業場面の分析から、ディーテェやディーテェを送った日本の児童を共感できる「他者」として受容する児童 J の姿と解釈できる。

一方、受け取ったディーテェが「何であるか」が分からず困惑した児童 T は、「それがなんであるか」という自身の疑問を、手を挙げ質問した。「これは何ですか」という率直な質問に、PT である筆者は一瞬、どのように答えるか迷った。日本の児童によるディーテェが「何か」は明確には分からないことを PT が伝えた後、NT と児童たちは様々な見方で「それが何か」を話し合った。分からない物や事に対して積極的に発言していこうとする日頃からのアート授業での姿勢が表れていた場面と解釈できる（本節 4 項 4-2）。

「いのちのもと」について考え、書く活動は、一方ではチェコの児童たちを困惑させたが、その過程で日本の児童がつくったディーテェをよく観察して「いのちのもと」の手がかりを得ようとした児童や、自分の思いをもって言葉を書き折り畳む、秘密の行為を楽しむ児童の様子が読み取れた。「いのちのもと」の設定は児童が対象へ関心をもち、試行錯誤する活動の取り掛かりになったと考えられる（本節 4 項 4-3）。

児童 J が造形物コドモをつくる場面では、粘土の感触を味わい、素材の可塑性を楽しむ様子や、自分なりのイメージをもち形や色を工夫する姿が、手紙を書く場面では造形物になったように発話しながら動かす行為が観察された。素材とのやり取りを楽しみながらつくり、造形物を動かし遊ぶ行為は日本の児童でも観察されており、チェコの児童においても手の感覚を生かし材料の感触を楽しみながら小さな造形物をつくることで、造形物への愛着が形成されたと考えられる。クラスメイトとのやりとりでは、児童 J が IC レコーダーを通して日本の児童に向け「コドモを送りますよー」等呼びかける場面があり、ディーテェを送り出す際に葛藤した日本の児童へ応答しようとしていた姿と読み取れる（本節 4 項 4-4、本節 4 項 4-5）。

児童 J は手紙を書く場面で、下書きに「攻撃するかもしれないコドモ」の紹介を書いた。しかし、NT に文面を見せると「それを送るのをためらいます」とコメントを受け、「攻撃するかもしれないコドモ」や「吸血鬼のクラス」の言葉を聞いた後、下書きの文を消し書き直した。清書した手紙では、コドモの特徴を「人々を守ることができます」と紹介し、手紙を受け取る相手に配慮した文章となっていた。NT とのやりとりから、自分のイメージだけでなく、他者へ向けた考慮が必要なことに気づき、児童 J なりに考え行動した場面と解釈でき、その変容を NT は笑

顔で肯定的に受け止めている（本節4項4-6）。

日本の児童から受け取ったディーテェに当初困惑していた児童 T は、受け取ったディーテェに関連した特徴を持つ、大きな口と目の「サイレン」と呼ばれる造形物をつくった。当初は何か分からなかった対象を、クラスでの話し合いを経て児童 T なりに解釈し、イメージを広げてつくった造形物である（本節4項4-7）。

造形物ディーテェとの出会いを経たチェコでの造形物コドモづくりは、児童 J のように材料の感触を楽しみながら愛着を形成していった面では、「自己のまとまりを託す造形活動」の内容として日本の児童と重なる。一方で、チェコでの造形物コドモづくりは、「ディーテェの友だちとしてのコドモ」という授業の設定が方向付けた面も大きかったと考えられる。児童 T の例のように、日本のディーテェの色や形、イメージに応答するようにつくられた造形物も多く、「他者と関わる場の造形活動」の内容も含まれていたと言える。チェコの造形物コドモをつくる活動は、造形物に関連した特徴を組み込むという応答的な行為が造形物を介し、日本の児童を共感的に受け入れる、自己と「他者」の関係を形成していたと解釈できる。

第4節 <事例3>「他者」や<他者>に会う造形活動の検証：チェコでの授業「コドモ共和国」

第3節では、交流授業のうち、プラハ公立ドゥホヴァー小学校での授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」を取り上げ、チェコの児童が日本からの造形物や手紙を受け取る反応や、造形物コドモをつくる過程、手紙を書く過程での、素材や他者とのやり取り等を追った。児童の発話や行為、造形物や手紙の分析からは、困惑する場面もありつつ、造形物コドモに愛着を形成し、両国の造形物に関連をつくり出す等、日本の児童の造形物への共感的な応答が読み取れた。

本節では、授業「コドモとディーテェの家」から続けて展開させた授業「コドモ共和国」を取り上げ、活動のプロセスを追いながら、児童たちが「他者」や<他者>に対峙したと考えられる場面を検討していく。

1. 実践に向けた教員の協議と授業の手立て

1-1 実践に向けた教員の協議

授業「コドモとディーテェの家」を終えた後、PTとNTは次週の授業をどのように展開させるか話し合った。PTである筆者は、前時に両国の造形物のための家をつくる活動を、手紙を書き終わった児童から順次始めさせたために、児童が身辺材等で作る建物が両国の造形物のための家であるという要点、つまり「居場所」の主人のための家であることをクラスで共有しないうまま進行したと反省していた。「家」をつくる活動の方向づけが曖昧になっていたことはNTも感じたようで、話し合いのはじめに「この（家をつくる）活動を次の2時間続けることをうまく想像できない」と話している⁴⁶⁷。

チェコの児童たちがどのように活動を続けるべきかPTとNTで話し合い、「造形物のための共通の街（common town）」をつくる活動のアイデアが生まれた。それぞれの児童がつくる家を組み合わせることで、活動の広がりやクラスメイト同士の交流を促し、多様な他者と関わる場の活動になると期待した。

一方、話し合いのなかで、街をつくる活動の捉え方はPTとNTで異なった。PTは、先ず、「コドモとディーテェの家」がつくられ、それぞれの家があちこちに配置され、そこをつなぐように道や周囲の環境が出来上がることを想像した。NTが想定したのは、ランドスケープとして先ず、山や谷、平地等を設定し、そこに家を配置する方法である。NTの想定を知ったPTは、これまで継続して参加したNTのアート授業のうち、同クラスで2年次に行った人形劇の活動を思い出した。児童たちは、焼成用粘土でチェコの伝説の物語の登場人物をつくり、役割分担し

⁴⁶⁷ 2019年12月4日授業後の協議の音声記録に基づく。

て人形劇の背景をつくり、最後に皆で人形を操りながら演じた。舞台という枠を設定した上で造形物を展開させるこのアート授業を思い出すことにより、N T の想定する街の提案が P T である筆者にイメージできた。そこで N T の提案に沿い、さらに授業案を練っていく。

次に、背景づくりや家の配置をする際のコミュニケーションの難しさへの懸念が挙げられた。2年次の人形劇では、人形はそれぞれの児童がつくり、背景づくりでは、グループごとに背景画を分担して描いたため、児童がすべき活動は明確でスムーズに制作は進んだ。今回想定する「造形物のための共通の街」づくりの活動は、明確に設定するストーリーがないことや、空間に広がる造形となるため、どのような背景を、何を材料につくるか、何をどこに配置するか等、不確定な要素が多い。クラスでは、日頃、男子児童の間で些細な事由から諍いが起こるケースがこれまでにあり、N T、P T 共に、活動において児童同士の無用なトラブルの要因になる要素を懸念した。そこで、街の背景となるランドスケープは全員でつくるのではなく、家づくりを終えた少数の児童が担当し、その後、全員の家を配置する設定とした。加えて、街をより生き生きとした表現とするため、音や香りを演出するというアイデアも出された。

1-2 授業の手立て

以上の N T と P T の協議を踏まえ、児童への提案を P T がまとめた。児童には3つの活動として、①両国の造形物のための家をつくる、②造形物の家を背景に配置してクラス全体で国をつくる、③国の中でいくつかのグループに分かれ音を演出する、を設定した。以下に、授業「コドモ共和国」の手立てを示す。なお、当日の授業案は、章末資料V-(4)に付した。授業案では、授業を「コドモとディーテェの国」としているが、チェコの児童が名付けた「コドモ共和国」の名称で P T、N T とも授業について呼称していたため、同授業を「コドモ共和国」として進める。

- ・両国の造形物の特徴をもとに家のアイデアを考え、身近な材料の使い方を工夫してつくることで、造形物にとって居心地のいい場所について考えさせる。
- ・家を配置する背景をつくり、造形物を介して様々な他者と関わりながら、クラス全員の家を配置して一つの国をつくる。
- ・グループに分かれて、家の集まりや造形物、ランドスケープの特徴に合わせた音を考え、協力して演じる活動を設定することで、造形物の国を生き生きと表現させる。

2. 授業の概要

2-1 授業の概要

事例を抽出する 2020 年 1 月 8 日の授業「コドモ共和国」の概要を以下の表 V-4-(1)⁴⁶⁸にまと

⁴⁶⁸ 本章、第4節の表V-4-(1)～(6)は、筆者が作成した。

めた。

表V-4-(1) 事例を抽出する授業「コドモ共和国」の概要

実践場所	ドゥホヴァー小学校 教室 (チェコ共和国ブラハ市)
題材名	「コドモ共和国」
実施日程	2020年1月8日(水) 10:50~12:30
対象	小学4年生 20名児童(男子11名女子9名)
教員	ノボトナー (NT), 筆者 (PT)
題材のねらい	両国の造形物の特徴をもとに居心地のいい家や国を想像し, 工夫してつくりながら, 自分の感じ方, 考えた方を深める。国の造形的特徴について話し合い, 動画の効果音を考え演じながらコドモ共和国の世界を味わう。
材料用具	両国の造形物, 紙・紐・布類, 身辺材(空き容器, 箱等), 自然材(枝, 貝殻等), テープ, 接着剤, 筆記用具
授業展開	①造形物のための家をつくる。②クラス全体のための国の背景をつくる。 ⁴⁶⁹ ③家を背景に配置し, グループに分かれて国の効果音を話し合う。④グループで効果音を演じ, 動画を撮影, 活動を振り返る。
評価の観点	家や国について自分のイメージをもち, 材料等の組み合わせや, パフォーマンス的な音による場の演出を工夫している。互いの活動や作品を振り返り, 特徴や相違について話し合っている。

2-2 授業展開に沿った当日の活動の様子

①造形物のための家をつくる

導入では, PTが3つの提案をした。1つ目は, 両国の造形物のための家をつくること, 2つ目は, 家を配置する国の土地, 背景をつくること, 3つ目は, クラス全員で国の背景に家を配置し, 動画を撮影すること, その際に効果音を考え, 演じること, である。その後, 手を挙げた児童が造形物のための国を「コドモ共和国」と呼ぶことを提案する。

児童の大多数は家づくりに時間を使った。家の材料は空き箱や空き容器, 紙(硬い紙や柔らかい紙, 色紙等), 紐類が使われた。何人かで組み合わせさせた住宅をつくった児童たちもいた。

②クラス全体のための国の背景をつくる

授業はじめに家が完成していた児童N, Oが, クラス全員のための「国」の背景をつくり始める。背景は教室の椅子やクッションを骨組みとし, 布や紙, テープ等の材料を用いて, 山や川, 橋等をつくっていく。途中で, 児童M, 児童Rが背景づくりの活動に参加した。

③グループで効果音を演じ, 動画を撮影, 活動を振り返る

各々の家や両国の造形物「コドモ」や「ディーテェ」を背景に設置する(図V-4-(1))。動画の効果音を演じるため, グループ分けについて話し合う。背景の特徴に合わせてグループを分け

⁴⁶⁹ 授業展開の①と②では, 造形物の家をつくり終わった児童が国の背景をつくったため, 時間的に重なり合う展開となった。

る提案をした児童にクラスが賛成する。その後、「コドモ共和国」の境界について意見が出て、話し合う。グループに分かれて音の演出について考え、「森」、「都市」、「川」のグループ毎に効果音を演じ、動画を撮影した。授業の終わりに、どのように音を演じたか各グループから振り返りを発表した。



図V-4-(1) 家や造形物が配置された「コドモ共和国」(筆者撮影)

3. 観察及び分析の方法

3-1 観察及び分析の方法

固定カメラと手持ちカメラによる動画記録⁴⁷⁰、動画から書き起こしたテキスト、活動や作品の画像記録を分析材料とする。児童がどのように造形物のための家や背景をつくったのか、どのようにその背景に家を配置したのか等を追い、児童の活動を間主観的に読み取る。本章では、事例から児童が理解しがたい<他者>と対峙したと考えられる場面を抽出し、そのプロセスを記述していくことで、造形活動の場において、児童がどのような資質能力を用いながら他者との関係を再構築していったのかを分析、考察する。また、本章では「居場所」における他者を考える手がかりとして、造形活動に現れる自他の境界の視座を設定する。境界を、「場における内側や外側の事態から形成される区切り」と捉え、児童の活動プロセスに照らし分析することで、造形活動におけるそれぞれの児童の個別具体的な事態と関わる「居場所」の内側や外側、「他者」や<他者>との関係性が見えてくると考えた。そこで本章では、チェコでの授業「コドモ共和国」を取り上げ、児童が他者と関わる行為や発話を追いながら、自他の境界の形成とその変化を明らかにすることを目指す。

3-2 活動の場面分け

動画記録を基に、授業「コドモ共和国」における児童の活動を場面分けした表を以下の表(表

⁴⁷⁰ 交流授業に置いて選定した抽出児童が欠席であったため、特定の児童の参与観察ではなく、教室の前後の2台の固定カメラ及び、PTの手持ちのビデオカメラで授業の動画記録を行った。

V-4-(2)) に示す。

表V-4-(2) 授業「コドモ共和国」の場面分け

大場面	中場面
CZ-0108-I PTの提案とコドモ共和国の命名	① PTによる三つの提案を聞く
	② 児童が造形物のための国を「コドモ共和国 (Kodomo Republic)」と命名する
CZ-0108-II 家づくりと背景づくり	① 家が完成した児童が「国」の背景をつくる
	② 児童Mが背景づくりに加わるためにやってくる
	③ 児童Mが山に立てる旗をつくる
	④ 児童M, R, Oで旗を立てる
CZ-0108-III 家の設置と国についての話し合い	① 各々の家や「ディーテェ」, 「コドモ」を背景に設置する
	② グループ分けについて話し合う
CZ-0108-IV クループごとに音を演じる	① 森, 都市, 川グループに分かれ効果音を考える
	② 効果音を演じ, 動画を撮影する
CZ-0108-V 振り返り	① 活動についてグループごとに振り返り, 発表する。

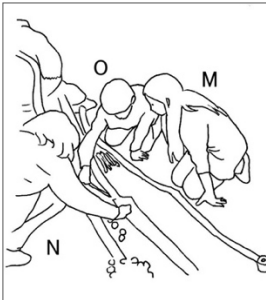
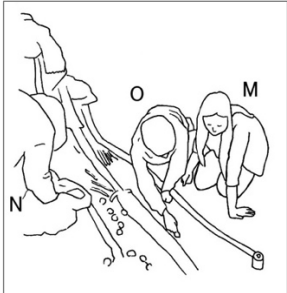
4. 授業場面の分析

4-1 親密な場のまとまりの形成とその外側

まず, 家づくりと背景づくりの活動 (CZ-0108-II) 場面を取り上げ, 児童Mに着目して活動における行為を記述していく。

表V-4-(3) 家づくりと背景づくりの場面 (CZ-0108-II) における児童Mの行為の記述

表中の図は, 動画記録から切り取った静止画を基にドローイングし, 筆者が作成。

CZ-0108-II ①	背景は二人の児童N, Oが先導し, つくっていた。NとOは, 緑や青色のポリエチレン製テープや細長い紙類を使い, 山から流れ落ちる滝や平地に流れる川, 道路に架かる橋等, クラス全員の家を配置するための国の背景をつくっていた。
CZ-0108-II ②	自身の家づくりを終えた児童Mが, 背景づくりをしている児童N, Oのところへやってくる。Mは2人のそばにかがんで作業の様子を見 (図V-4-(2)), 背景づくりを手伝うようにテープに手を伸ばすが, 児童NとOは, 視界に入っているはずのMに気づかないような様子で作り続けている (図V-4-(3))。
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>図V-4-(2) 背景づくりを見るM</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図V-4-(3) つくり続けるNとO</p> </div> </div>
CZ-0108-	児童Mは川エリアに移動する。児童Mが背景づくりに参加しようとしている様子を見たPTは, 児

<p>II③</p>	<p>童 M に森の上に立てる旗づくりを英語で提案した (図 V-4-(4))。児童 M は NT のところへ行って翻訳を頼み, PT の意図を確かめる (図 V-4-(5))。児童 M は紙を持っていき, 自分の席で紙に色鉛筆で色を塗り, 旗をつくった。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>図 V-4-(4) P T から旗づくりを提案される M</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図 V-4-(5) P T の意図を確かめる M</p> </div> </div>
<p>CZ-0108-II④</p>	<p>児童 M が児童 R と旗を森に設置していると, 平地の川エリアでつくっていた児童 O も参加し, 旗を立てる (図 V-4-(6))。旗を見た O は 2 度頷く。M がつくった旗は「チェコ共和国」の国旗の模様であった (図 V-4-(7))。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>図 V-4-(6) 旗を設置する 3 人</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図 V-4-(7) M がつくった旗 (筆者撮影)</p> </div> </div>

記述の分析にあたり, 「コドモ共和国」の背景としてつくられた造形を以下の図 V-4-(8) に示す。

場面 CZ-0108-II①で, 児童 M は, 背景づくりの活動に入ろうとする姿勢を, 児童 N と児童 O のそばにかがみ, 作業を見たり, つくられた川や橋を確かめるように手でたどる振る舞い等で示したりしていた。しかし, 視界に児童 M が入っているはずの児童 N と児童 O は, 児童 M に気づいていないような振る舞いでつくり続ける。この時, 児童 M にとって 2 人のクラスメイトは, 児童 M が「背景づくり」に入り難い境界を形成しているように感じられたのではないだろうか。クラスメイトとして日頃, 児童 M と児童 N, 児童 O の関係に問題がある様子はない。「背景づくり」を隔てる境界が不意に現れ, 自分がその外部にいると児童 M が気づいたとき, 他者が予期せず<他者>に変化した場面と捉えられる。

児童 N と児童 O は, 場面 CZ-0108-II①で, 川や山, 道や橋等の背景の大きな構造をつくっており, 場面 CZ-0108-II②で児童 M がやってきたときには, 川のそばに枝や貝を並べていた。

児童 N と児童 O は言葉をあまり交わすことなく次々と材料を配置している様子から、材料をどのように配置するか暗黙に了解していたようである。児童 N と児童 O には、背景に対する材料配置のイメージが共有されていた。そのため、交渉を逐一せずとも作業は進んで行き、各自が作業に没頭している。つまり、作業に没頭する児童 N と児童 O は、互いのイメージを場に重ね合わせており、「背景づくり」を共有している両者の共感が、児童 M との間に境界を形成していた。児童 N と児童 O の親密な「背景づくり」の場に児童 M は居合わせ、直ちには入り込めない境界の向こうに〈他者〉を感じたのではないだろうか。

場面 CZ-0108-II③で、児童 M は、児童 N と児童 O が作業する川エリアから森エリアへ移動し、PT から英語で話しかけられる。提案された内容が明確には分からないため、NT にチェコ語への通訳を依頼するという方法で、PT の意図を理解しようと努めている。

そして場面 CZ-0108-II③で旗をつかった児童 M は、場面 CZ-0108-II④で、児童 R と旗の立て方を考えていると、そこへ児童 M に気づかない様子でいた O も加わり、旗を立てた。立てられた旗を見た O は 2 度頷き、旗に納得した様子を見せる。このとき児童 M は、旗づくりを通して境界の内側に参入したと捉えられる。

つまり、児童 M は PT と意思疎通するため言葉の問題を解決する工夫をし、森に立てる旗づくりとその設置を通して「背景づくり」の外にいた「私」を、その内に関係する自己へと変容させたのである。児童 M は背景の森に立つ旗を造形することで場との関係を形象化し、児童 M 自身を、造形を介して境界内に〈定位〉させたと解釈できる。

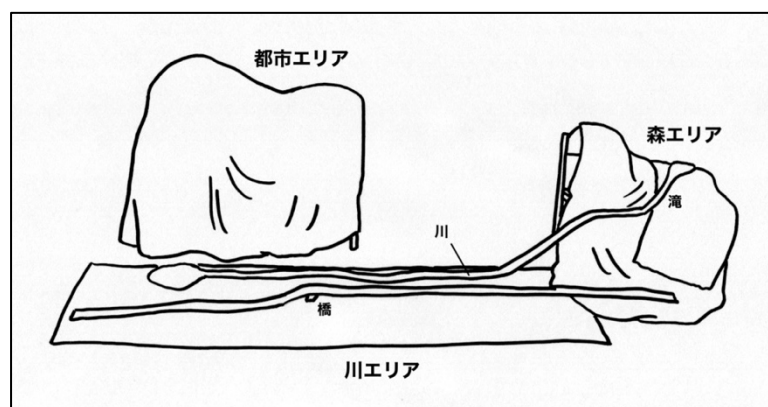


図 V-4-(8) 「コドモ共和国」の背景 (図は筆者作成)

4-2 「コドモ共和国」の旗をめぐる境界

次に、家の設置と国についての話し合いの活動 (CZ-0108-III②) を取り上げ、引き続き児童 M に着目し活動における児童の発話や行為を記述していく。

表V-4-(4) 家の設置と国についての話し合いの場面 (CZ-0108-Ⅲ②) の記述

表中の図は、動画記録から切り取った静止画を基にドローイングし、筆者が作成。

CZ-0108-Ⅲ②-1	<p>クラス全員の家を配置した後、児童たちは全員背景の周りに集まり、効果音のグループ分けをクラスで話し合う。背景の特徴に合わせて3つのグループに分かれる児童の案にクラスは賛成する。</p>
CZ-0108-Ⅲ②-2	<p>児童 K が児童 M の旗が立てられた森エリアに対して「他の国、ここに国境をつくりたいです。これはチェコ共和国で、別の国があるでしょう。」と発話する (図V-4-(9))。「しかし、それはコドモ共和国です」と NT が発話。児童 K は「ええ、それは全部です。そうではありません。」と発話。NT は「それで今、なぜコドモ共和国にチェコ国旗があるのか分からないということ?」と尋ね返す。児童 R が「私はつくっていません。M がつくりました」と発話。NT は「M、なぜ?なぜコドモ共和国にあるのか…チェコの国旗は(コドモ)共和国に引き継がれないと思います、チェコ共和国それ自体を表すので」と発話。すると児童 Q が「または先生、そこでチェコ人と呼ばれています」と発話する。NT は、「ああ、チェコ人が(山に)到着したので…。それは可能です。コドモ共和国の旗ではない」と発話。児童 Q は「多分、チェコ人がいるかもしれませんが、分かりません」と発話。NT は「ええ、私はチェコ人が(山に)登ったと理解しています」と発話した。</p> <div data-bbox="418 840 957 1209" style="text-align: center;"> </div> <p>図V-4-(9) 旗のある森エリアを「他の国」と言う児童 K</p>

場面 CZ-0108-Ⅲ②-2 の話し合いで、児童 M の旗が「チェコ共和国」の国旗の模様であったことから、旗が立つ森エリアは、「コドモ共和国」とは違う国だという意見が出る。クラス全体のための国の一部として旗をつくった児童 M にとって、再び予期せぬ境界の問題が現れた場面である。

「ここに国境をつくりたいです。」と発話し、国境の設置を主張する児童 K は、授業内容を方向づける「コドモ共和国」という言葉と、旗に描かれた模様の意味＝「チェコ共和国」の齟齬を指摘した。「コドモ共和国とチェコ共和国は、同じではない」という言葉の分節レベルにおいて、両者が「違う国」であることに矛盾はない。他方、児童 M の旗を「背景づくり」を共有する経験を媒介する対象と捉えれば、チェコ国旗の模様であろうと旗は児童 M にとっては価値のある対象であり、コドモ共和国の旗としてつくった旗である。つまり、言葉で分節されている対象と、他者との関係を媒介する対象という児童 P と児童 M の異なる旗の捉え方が現れた場面である。

児童 K の発言を受けて、NT が「なぜコドモ共和国にチェコ国旗があるのか分からないとい

うこと？」と確認し、「M、なぜ？なぜコドモ共和国にあるのか…」と児童 M に尋ねている。これに対し、児童 M は発言せず、背景を囲んでいた児童のうち児童 Q が「(コドモ共和国内で) チェコ人と呼ばれています」と発話した。この発話に対し N T は、「ああ、チェコ人が (山に) 到着したので…。それは可能です。コドモ共和国の旗ではない」と応じている。つまり、チェコ国旗を立てたのはチェコ人であるが、その旗は「コドモ共和国」の山に登頂したチェコ人が自国の旗を立てたもの、という解釈である。N T も「それは可能です」と応じ、話し合いは落ち着いた。

一旦は「違う国」と森エリアは線引きされたが、児童 Q の新たなアイデアの追加により、児童 M の旗と森エリアは再度「コドモ共和国」の境界内へ包含された。児童 Q は、これまで見聞きした経験(山に登頂した人が自国の旗を立てる)を新たな言葉の分節により、造形の世界と結びつけ、児童 M の旗が含まれる「コドモ共和国」の境界を再構築したのである。

一方、児童 K にとって「コドモ共和国」の境界は、単に表面的な言葉と意味の違いを指摘したものだっただけなのであろうか。授業「コドモ共和国」の後、交流授業とは別の授業⁴⁷¹で児童 K が、N T に国旗の資料をパソコンで検索してもらっている様子を P T は見、そのことを授業後に尋ねた。N T によれば、児童 K の家族は国外から何かの事情でチェコへ移住してきており、その授業の活動でモチーフに自分の出身国の国旗を参照したいと N T に尋ねたということである。クラスでの話し合いでは、ともすると表面的な言葉の意味の違いについてやりとりしているようにも見えた国境や国旗が表す児童 K の意味の違いの指摘は、N T の話から異なる面が見えてくる。児童 K は、国旗や国境を、現在家族で生活する国と故郷の国とをそれぞれ表し区別する、身近で切実な表現や境界として捉えていたことが推測される。

4-3 「パーティーハウス」の境界における矛盾

次に、振り返りの場面 (CZ-0108-V①) における児童 R の発話に着目し、児童 R の発話と関連する前段階の活動場面 (CZ-0108-II⁴⁷², IV①, ②) の概略とともに記述していく。

⁴⁷¹ 2020年1月15日のカリグラフィをテーマとしたアート授業

⁴⁷² 授業「コドモ共和国」(C-0108)の場面分けは、児童 M と関わる活動によって分けている。そのため、II①～③は背景づくりの内容となっているが、同時に家づくりの活動を行っている児童が多かった。児童 R も II①～③までは家づくりを行い、場面 II④で児童 M の旗の設置に参加している。

表V-4-(5) 家をつくる場面から振り返りの場面 (CZ-0108-II~CZ-0108-V) までの児童Rの発話や行為の記述

表中の図は、動画記録から切り取った静止画をトリミングし、筆者が作成。

<p>CZ-0108-II</p>	<p>児童Rは、前時にすでにつくっていた空き容器に毛糸や柔らかい色紙を敷き詰めて台紙に乗せた形を保管場所から持ってくる。材料置き場から、厚紙やカラーリボン3種類、透明の粘着テープを自分の席に持ってくる。まず、厚紙を細長い形に6本切る。口笛や鼻歌を時々口にする。そして容器の周りに厚紙を切ってつくった6本の細長い形を立ててテープで留める。柱伝いにカラーのリボンを一周させて、柱1本ずつにテープを留めていく(図V-4-(10))。リボンの上部に飛び出した厚紙の柱をはさみで切る。続いて、持ってきておいた2色のリボンを細かく切り、柱の周りに渡したリボンに一つ一つテープで留めていく。NTがやってきて「いいですね」と児童Rに声をかけると、児童Rは「私にはパーティーハウス (party dùm) があります」と発話。NTが「パーティーハウス?」と尋ねると、児童Rは「はい、それはパーティーのためのすべてです」と応じた。その後、さらに細かく切ったリボンをテープでつけ、つけ終わると家の周りの材料を片付ける。その後、背景づくりをしている教室の後方を見に行ったり、クラスメイトの活動を見て回ったりする。(場面 CZ-0108-II④は前述のためここでは省略)</p> <div data-bbox="411 835 799 1128" data-label="Image"> </div> <p>図V-4-(10) 柱にテープを留める</p>
<p>CZ-0108-III</p>	<p>中略</p>
<p>CZ-0108-IV①</p>	<p>効果音のグループは背景の地理的側面(川, 都市, 森)から3つに分かれたが、日頃から仲間関係のグループもあれば、クラスメイトではあるが特別に仲良しというわけではない児童が集まったグループもあった。それゆえ、話し合いがすぐにまとまるグループもあれば、遅々として進まないグループもあった。児童は各々アイデアを出したり交渉したり妥協したりしながら、特定の背景エリアに集まった家やそこに住む造形物(「コドモ」や「ディーテェ」)、背景自体の特色を考慮して、効果音の方法を決め、動画の撮影に行き着いた。</p>
<p>CZ-0108-IV②</p>	<p>NTの「3, 2, 1...スタート!」の合図で撮影を始め、児童たちは特徴的な音を演じた。川の周りに集まったグループは、水の音を模して「シャー」と息の音で演じながら、時々動物の鳴き声も演じた。組み合わせった住宅の都市グループは、サッカースタジアムの応援歌のようにリズムを合わせ、力強い足踏みと手拍子を演じた。最後に演じたのは森グループで、静かな小川の音を表現するために代表の児童Rが水筒を振って「シャカシャカシャカ...」と水が湧くような音を演出した。「...終わり!」の合図で動画を撮り終えた瞬間、NTは「やった!」と発話。児童たちも笑顔で口々に言葉を交わした。</p>
<p>CZ-0108-V①-1</p>	<p>授業の振り返りで、児童たちは何を考えどのように家や背景をつくったか、効果音を演じたかをグループごとに発表した。まず都市グループが発表し、「実際に2つの家を建てた」ことや「巨大にしたかったけれど、実際には分割する必要があった」ことを発表した。さらにNTが尋ねると「何人かの男子が一緒になってつくった」こと、「フットボール選手」「イルカと4匹のモンスター」がいる2階建ての家であると説明を加えた。さらに児童Wは「ぼくたちははじめ、プールのようなジャグジーのようなものになると思いました。ぼくはそのイルカをつくったとき、中国のあの女の子からイルカを受け取ったと思ったので」と発話。児童Rが「それは中国からではありません」と発話し、児童Wは「日本から」と言い直した。</p>

CZ-0108-V①-2	次に、川グループの児童が発表し、「水に住んでいる動物がいて、アクアパークにしたかった」ので、「水が落ちるときのような音を出した」と説明した。またNTが猫の造形物について尋ねると、つくった児童たちはそれらが犬であると訂正した。川グループの発表の後、NTは、「私たちが何をするのかを説明できることは何か重要なことです。はっきりしていると思う人もいますが」と発話し、また、川グループについて「この川のグループはあまり均質ではなく、あなたたちは違う子どもたちであり、それをすることができました」と発話。さらに「誰から（どのグループから）始めるか話し合った時、あなたたちがついに始めたことに、感謝しました」と発話した。
CZ-0108-V①-3	続いて、森グループが「私たちはボトルでそれをしました。なぜなら私たちは山の頂上と森の中にあるように、森の中に沈黙があり、小川の音だけを聞くことができるように考えたからです」と発表した。その後、水筒の音が小さな音だったので、ビデオカメラに録音されているかどうか話題に上がり、聞き取りにくい場合には編集の際に音量を調節することが確認された。その後、水筒の音に加えて付された口笛のような音について「動物がいるかのように聞こえた」との意見も出た。その後、NTは一連の活動が完成することを確認した。
CZ-0108-V①-3	NTの確認の後、児童Rは以下のように発話し、NTとやりとりした。 R: 私はただ言いたい…。たぶん私のパーティーハウスはそこにはおさまらない。 NT: あなたの何？ R: 私のパーティーハウス。 NT: どうして？ R: すべてが自然のようです。 NT: 彼女のパーティーハウスが田舎に合わないこと。 R: でも、そこにおさまります。

動画撮影の前、造形物のための家をつくる場面（CZ-0108-II）で、児童Rは自分のコドモと日本から来たディーテェの雰囲気にあう家を、時間をかけ工夫を凝らしてつくっていた。前時にすでにつくっていた空き容器に毛糸や柔らかい色紙を敷き詰めて台紙に乗せた土台があり、本時ではまず、厚紙を棒状に切った。そして容器の周りに厚紙を切ってつくった6本の柱を立ててテープで留め、柱伝いにカラーのリボンを1周させて、柱1本ずつにテープを留めていった。リボンの上部に飛び出した厚紙の柱をはさみで切り、細かく切ったリボンをひとつひとつテープで留めていった。児童Rは、自分のつくっている家をNTに「パーティーハウス」と紹介している。材料を席に持ってきてから家をつくっている間、児童Rは一度も席を立たなかった。時々口笛や鼻歌等も口にし、自分の世界に入り込んで楽しくつくっている様子が読み取れる。

家を設置する際には両国の造形物を「パーティーハウス」（図V-4-(11)）に入れており、カラフルなコドモとディーテェが「パーティーハウス」内に集まっている様子は楽しげである。造形物を介して児童Rもディーテェと遊ぶような気分であったのではないだろうか。児童Rのコドモと受け取ったディーテェの造形物同士の関係は「パーティーハウス」というイメージや形に表されている。受け取ったディーテェは大きなディーテェが小さなディーテェを前面に抱えているような形で、風船のような丸い形がモールで繋がれディーテェの手に持たされている。この日本のディーテェの友だちとしてコドモを3つつくった児童Rは、カラフルな造形物がたくさんいるその賑やかな様子から「パーティーハウス」を思いついたのではないか。制作活動の集中した様子から、造形物コドモや「パーティーハウス」へ思いが込められていき、自己のまとまりとな

っていくプロセスが推測される。「パーティーハウス」は、児童 R の造形物と受け取った日本の造形物を親密な内側に＜定位＞させる境界を形成していると解釈できる。

児童 R は、効果音づくりでグループ代表として水筒を振っていたことから、グループ活動へも積極的に参加しており、他の児童と同様、撮影を終えた時点では達成感を感じていたと予想する。しかし、振り返りの段階で、自分が工夫してつくり出した「パーティーハウス」が、「森グループ」として方向づけられた行為や造形のまとまりの中で違和感があると感じたのだろう。

「私はただ言いたい」という児童 R の発話から、児童 R は森グループのまとまりを変更すべきとか森グループから抜きたいと主張しているわけではない。活動をメタレベルで振り返った際、静かに小川が流れる自然の中の「森グループ」と、自身のカラフルで楽しげな「パーティーハウス」とのずれを感じ、その実感を言葉にした。そして、一度は「私のパーティーハウスはそこにおさまらない」と言うものの、最後の言葉では「でも、そこにおさまります」となる。児童 R は解消されない矛盾に気づき、自身のあり方を見つめ直した場面と言えよう。



図V-4-(11) 児童 R の「パーティーハウス」(筆者撮影)

5. 考察：自他の境界が現れる3つの相

チェコでの授業「コドモ共和国」を取り上げ、児童が「他者」に共感し、＜他者＞に対峙したと考えられる場面を分析してきた。その結果、3つの活動の相で「居場所」に関わる境界が現れたと考える(表V-4-(6))。1つ目は、自己の分節し難い思いや行為が一体的な出来事として造形物や場に投影される[自己のまとまり]、2つ目は、造形物と造形物、造形物と場の関係性を形象化する[関係の形象化]、3つ目は、造形活動や作品を振り返る[省察]である。

表V-4-(6) 自他の境界が現れる3つの相

活動の相	内容
自己のまとまり	自己の分節し難い思いや行為が一体的な出来事として造形物や場に投影される
関係の形象化	造形物と造形物、造形物と場との関係性を形象化する
省察	造形活動や作品を省察する

児童 N, 児童 O が場においてイメージを共有しながら活動に没頭したり, 児童 R が両国の造形物のための家に思いを込めながら集中してつくっている場面は, [自己のまとまり] の活動の相である。[自己のまとまり] では, 「背景づくり」に没頭する児童 N と児童 O の状況が生むまとまりや, 両国の造形物のために児童 R がつくった「パーティーハウス」のまとまりは, 親密な内側を形成する境界を生じさせた。[自己のまとまり] の相は, 交流授業で軸とした2つの活動のうち, 「自己のまとまりを託す造形活動」と関連する。本章における授業場面の分析から, 日本の児童だけでなく, チェコの児童の活動からも, 自己のまとまりを託すような造形の場面が読み取れた。

両国の造形物同士の関係, 家と家の関係, 家と背景の関係, 背景のグループと国の関係等, 対象間の多様な関係とその形象化の観点で捉えるのが [関係の形象化] の相である。[関係の形象化] では, 「背景づくり」を共有する体験が伴った児童 M にとっての旗と, 児童 K の言葉で分節された旗, 同一の対象(旗)に対する関係性の差異が, 「コドモ共和国」の内外を区切る変化する境界として現れた。しかし, 一方で, 児童 K にとって旗や国境は, 故郷の国と自分が暮らす国が異なる経験から, 両者の違いに切実な意味を含んでいたことが考えられる。児童 K にとって旗や国境が, 児童 M とは異なる場面で自身の経験が浸透した重要な表象だとすれば, 旗の模様の違いの指摘は, 単に表面上の関係性を指摘したのでなく, 対象に浸透した言葉に尽くせない経験を投影させているからこそ, その差異を看過できなかつたと推測する。

振り返りにおける, 児童 R と N T のやり取りは, [省察] の相と捉えられる。児童 R は, 静かな小川が流れる「森グループ」というまとまりと, 自身の楽しげな「パーティーハウス」のまとまりによって形成された重層的な境界を, メタレベルで省察し矛盾として認識した。

3つの活動の相における境界の現れを通して, 児童は自己を動揺させるようなく他者>に對峙したと考えられる。具体的状況で「私」が對峙する<他者>は, いつどこでどのように顕在化するかを特定できない。そのため, 「活動に没頭する児童 N, O と参加を躊躇する児童 M」や, 「静かな森エリアと楽しげなパーティーハウス」のように, 造形活動に取り組む児童の姿や造形物の対比における自他の境界を記述することで, <他者>との對峙の場面を分析, 考察してきた。そして, 具体的状況において對峙する<他者>へ応答する行為として, 児童たちは試行錯誤し,

それぞれの方法で自他を隔てる境界を認識し、変容させた。児童 M は旗づくりを通して「背景づくり」のまとまりの境界外にいた自分を内へと関係付けた。児童 K は旗や国境が表す境界を問い直し、児童 Q は自らの体験や知識に照らして旗を解釈し、児童 M の旗をコドモ共和国内に位置付け直した。児童 R は、静かな森の中に位置付けられたパーティーハウスという解消されない矛盾を含む重層化した境界を認識し、受け入れようとした。

児童たちは「コドモ共和国」という1つの方向を目指しながらも、その多義的な場で、共感可能な「他者」だけでなく、自身と隔たりがある〈他者〉に対峙し、造形的な行為や解釈を通して、ささやかかもしれないが各々の「居場所」を模索した。そして、〈他者〉と対峙する契機として、3つの活動の相に現れる境界が確認できた。

また、児童たちは、「コドモ共和国」や「森グループ」、「パーティーハウス」等、造形物や場の相互の関係をよく見極め、矛盾や齟齬も積極的に言葉に表した。NT も、授業では造形を通じたコミュニケーションを大切にしており、この点は、チェコのフレームワーク (FEP BE) で美術を媒体とし積極的に他者とのコミュニケーションを目指す記述と、実際のアート授業の場面が符合していた。児童 R の発言のように齟齬や矛盾を表明する場を保証し、〈他者〉との対峙に応じ、言葉を用いて造形活動や作品を相互に吟味する批判的姿勢が、チェコの美術教育で大切にされている。

第5節 <事例4> 自他の境界に着目した造形活動の検証：日本での授業

「一緒に居場所」

第3節、第4節では、チェコの小学校での授業「コドモ」、「コドモとディーテェの家」、「コドモ共和国」を取り上げた。日本の児童による造形物を受け取ったチェコの児童たちには、共感的な受容と同時に、困惑する様子も読み取れた。造形物ディーテェの友だちとして造形物コドモをつくったチェコの児童たちは、さらに造形物のための家をつくり、クラス全員の家を背景に配置した「コドモ共和国」をつくった。「コドモ共和国」の活動プロセスでは、自他の境界の視座から、他者との親密なまとまりが形づくられたり、児童の間に隔たりが現れたりする等、当事者である児童の「私」と「他者」や<他者>との関係を読み取ってきた。第2節から第4節までの授業分析で明らかになってきた内容を以下に整理する。

1. 第2節から第4節までの授業分析で明らかになってきたこと

1-1 小さな「護符」的造形物への愛着

1つ目は、「居場所」の主人として両国の児童によって粘土でつくられた小さな造形物ディーテェとコドモに対する愛着である。両国の授業では、小さな造形物を手に持ち動かし遊びながら、造形物になったように発話したり、造形物に感情があるように捉えたりする児童の様子、造形物を手元から離れたくないという発話や記述が観察された。このことから、小さな「護符」的造形物への愛着が国を超えて示された。

1-2 共感的な応答

2つ目は、共感的な応答である。チェコ児童は、日本の児童による造形物ディーテェを受け取り、その友だちとして造形物コドモをつくった。造形物ディーテェの色、形、飾りと関連をもたせるようにつくられた造形物コドモは、日本の児童の造形物に共感的に応答した表現と言える。

1-3 自他の境界の現れ

3つ目は、自己と他者の間に現れる境界である。両国の造形物のためにつくった家を配置し、国をつくるチェコでの授業「コドモ共和国」では、児童間で「居場所」をめぐる境界の見解に齟齬や矛盾が生じた。

例えば、チェコ児童 R は、両国の造形物のためにカラフルで楽しげな「パーティーハウス」をつくり、クラス全体が参加する「コドモ共和国」のグループの1つ、「森グループ」に配置した。活動に積極的に取り組んでいた児童 R だが、授業の振り返りで「森グループ」に自分の「パーティーハウス」はおさまらない、と違和感を発言した。静かに流れる小川や木々等の自然を特徴とする「森グループ」と、児童 R のにぎやかで楽しいイメージの「パーティーハウス」は、異なる様相のまとまりとして境界が形成されている。そのような関連を見出しにくい境界が重層化（図V-

5-(1)) していることに、児童 R は矛盾を感じたのであろう。

自分にとって大切な場所を形づくる「居場所」を構造化した造形活動では、共感できる他者だけでなく、不意に理解しがたい外部に対峙することがあり、そのような外部に対峙する場面で、児童 R の例のように自他の境界の現れが見てとれた。

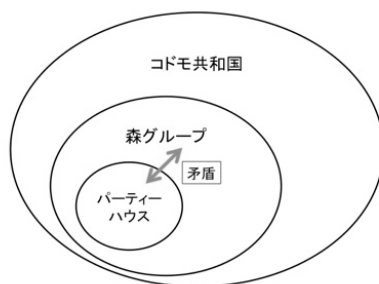


図 V-5-(1) 重層化した境界（授業「コドモ共和国」）（図は筆者作成）

本節では、両国の造形物とチェコの児童による日本の児童へ宛てた手紙、動画の記録等を携えて、日本の小学校を再度 P T が訪問し、N T である宮崎と行った授業「一緒に居場所」を取り上げる。第 4 節で明らかになってきた自他の境界が現れる 3 つの相に着目し、児童の活動を読み取っていく。

2. 実践に向けた教員の協議と授業の手立て

2-1 実践に向けた教員の協議

日本での授業「一緒に居場所」の実践に向け、2020 年 1 月 28 日に、南本町小学校において P T と N T（本章では宮崎を指す）で協議を行った。先ず P T から、チェコの小学校での一連の授業の様子を N T に伝えた。続いて、日本の授業「一緒に居場所」の計画を確認し、児童のグループ分けや活動内容、デジタルカメラの使用のさせ方、活動場所等を協議、確認した。また、授業を検証するため、N T のクラスで参与観察する児童については、N T と P T の協議の上、交流授業の第 1 回目授業「ディーテェは旅する」において参与観察した児童 4 名に加え、もう 1 名を追加で抽出した。後日、N T と P T の電子メールでのやり取りにより学習指導案の最終確認を行なった。なお、当日の学習指導案は、章末資料 V-(5) に付した。

2-2 授業の手立て

授業「一緒に居場所」は、チェコから帰還した自身の造形物ディーテェとチェコの児童による造形物コドモのための居心地のいい場所を探す活動が中心の内容となる。「居場所」を構造化した造形活動で重視する 2 つの造形活動のうち、軸となるのは「他者と関わる場の造形活動」である。活動では両国の造形物を介して、日本の児童がチェコの児童との関わりを考え、またグルー

プで場所を探す活動を通して、自分と造形物、クラスメイトとの様々な関係を場において表す活動となる。以下に、授業「一緒に居場所」の授業の手立てを示す。

- ・ 児童が目を閉じている間に両国の造形物と手紙を配布し、造形物への出会いに期待感を高める。
- ・ 両国の造形物に出会い、感じたことを話し合い、造形の特徴やチェコの児童の意図や思い、送り出すときと現在との心境の変化等につづかせる。
- ・ 「一緒に居場所」という提案により、造形物と児童自身が手や身体感覚を生かして動き回り、場と関わりながら「居場所」をつくり意味づけていくような活動になるようにする。
- ・ グループでデジタルカメラを共有し活動することで、児童間の自然な対話を生み出し、互いのアイデアや見方感じ方が共有できるようにする。
- ・ 自分たちの撮った写真とチェコ児童の動画を鑑賞し、感じたことを共有しながら、ずれや違いも含めつつ、経験のつながりや重なりが感じられるようにする。

3. 授業の概要

3-1 授業の概要

事例を抽出する授業「一緒に居場所」の概要は以下の表V-5-(1)⁴⁷³にまとめた。

表V-5-(1) 事例を抽出する授業「一緒に居場所」

実践場所	南本町小学校 教室, 学校敷地内 (日本 上越市)
題材名	「一緒に居場所」
実施日程	2020年2月13日(木) 14:00~15:35 (5分休憩含む)
対象	小学3年生 25名児童 (男子11名 女子14名)
教員	宮崎 (N T), 筆者 (P T)
題材のねらい	チェコから戻ってきた造形物ディーテェとチェコの児童がつくった造形物コドモに出会い、両国の造形物の特徴に気づいたり、つくり手の思いを想像したりしながら、造形物を旅させる前後の気持ちの変化に気づかせる。学校内を探索し、造形物の目線になって「一緒に居場所」を見つけ、配置やアングルを工夫して写真を撮影する。活動を通して、自分と他者との関係や自分の思いを深めさせる。
材料用具	両国の造形物, チェコの児童が書いた手紙, デジタルカメラ, 必要に応じて身の回りのものを材料として使用, プロジェクター, パソコン
授業展開	①ディーテェとコドモに出会い、感想を話し合う。②チェコ児童の記録動画を観る。③学校内で造形物のための「居場所」を見つけ、写真に撮影する。④全員の「居場所」の写真を見る。⑤チェコの児童がつくった動画「コドモ共和国」を観る。
評価の観点	チェコからきた造形物の特徴に気づいたり、つくり手の思いを考えたりしている。学校内を探索しながら、両国の児童にとって居心地のいい居場所を探し、造形物の配置を考えて写真に撮影している。撮影した写真のよさや面白さに気づいている。

⁴⁷³ 本章, 第5節の表V-5-(1)~(4)は, 筆者が作成。

3-2 授業展開に沿った当日の活動の様子

① ディーテェとコドモに出会う

導入で、交流を開始した6月の授業の内容を簡単に振り返った後、PTは、チェコの4年生の児童が、どのように造形物「ディーテェ」に出会い、手紙を受け取ったのか、また「ディーテェ」の友だちとして造形物「コドモ」をつくった彼らの様子を日本の児童たちに話した。続いて児童たちは目を閉じ、帰還した自身の「ディーテェ」とその友だちとしてつくられた「コドモ」とチェコ児童からの手紙を受け取った。目を開いた児童は、ディーテェとコドモに出会い、手紙を読み、周りの児童と紹介し合った(図V-5-(2)⁴⁷⁴、図V-5-(3))。



図V-5-(2) 手紙を読む児童



図V-5-(3) 互いの造形物を見る

② チェコ児童の記録動画を観る

感想をクラスで共有した後、児童たちは、チェコの小学校におけるチェコ児童と「ディーテェ」の出会いの授業場面と、「コドモ」をつくる授業場面の記録動画(短く編集した動画)をスクリーンで視聴した。動画を観終わった児童から「チェコの子たちは楽しくつくっていた」や『命のもと』を入れて大切につくっていた」と発言があった。

③ 学校内で造形物の「居場所」を見つける

PTから、両国の造形物のための「一緒に居場所」を学校内から探し、写真を撮る活動の提案を行った。児童たちは両国の造形物を持って班ごとに学校内の探索に出かけた(図V-5-(4))。音楽室や図書室、理科室等の校舎内、天候が良かったため残雪のある裏庭やグラウンド、遊具のある屋外等、児童は学校の敷地をめぐりながら「一緒に居場所」を探し、造形物を配置しては写真を撮影した(図V-5-(5))。

⁴⁷⁴ 本章、第5節の図V-5-(2)～(5)は、動画記録から切り取った静止画をトリミングし、筆者が作成。



図V-5-(4) 学校内を探索し「一緒に居場所」を見つける



図V-5-(5) 造形物を配置して撮影する

④ 全員の「居場所」の写真を見る

「一緒に居場所」の写真を撮る活動を終えて児童たちは教室に戻った。写真データをプロジェクターでスクリーンに写し、クラス全員で撮影されたすべての写真を1枚ずつ鑑賞した。それぞれの写真に、児童たちは「〇〇みたい」とつぶやいたり、「これは〇〇ふうに撮った」と活動を振り返りながら観たり、思いがけない写真には歓声や笑いが起こったりした。

⑤ チェコの児童がつくった動画を見る

写真の鑑賞後、PTからチェコ児童たちもコドモをつくっただけではなく、コドモ共和国の動画をつくったことを告げ、その動画の鑑賞を提案した。コドモ共和国の動画を鑑賞した児童たちは一連の交流授業を振り返り「(自分たちの代わりに)造形物が行ったり来たりして、チェコの子どもたちと一緒に勉強したみたいだった」等の感想が挙げられた。

4. 観察及び分析の方法

4-1 観察及び分析の方法

前項で整理した自他の境界が現れる3つの活動の相を以下に再度示し(表V-5-(2))、本項で分析の視座とする。

表V-5-(2) 自他の境界が現れる3つの相(前節表V-4-(6)から再掲)

活動の相	内容
自己のまとまり	自己の分節し難い思いや行為が一体的な出来事として造形物や場に投影される
関係の形象化	造形物と造形物、造形物と場との関係性を形象化する
省察	造形活動や作品を省察する

1つ目は、自己の分節し難い思いや行為が造形物を形づくることや場における造形活動によってまとまりになる[自己のまとまり]の相である。2つ目は、造形物と造形物、造形物と場との関

係性を色や形に表す〔関係の形象化〕の相である。3つ目は、造形活動や作品についての〔省察〕で、自身の活動や作品を一步離れたところから見て、それについて考える相である。「居場所」を構造化した造形活動で境界が現れる場面では、同時に他者の問題も浮かび上がる。「他者」が自己の境界の内に共感的に含まれる場合もあれば、境界の向こうに<他者>を感じる場合もある。

分析材料として、参与観察による動画記録（5名の抽出児童）、動画記録から書き起こしたテキスト、画像記録を収集した。児童が撮影した写真も分析データとする。抽出児童の活動を中心に、自他の境界が現れたと考えられる場面を抽出する。そして、児童の行為や発話を追い、画像データを参照し、児童たちの活動プロセスを記述する。そして、そのプロセスを間主観的に読み取りつつ、境界が現れる3つの相との関連を分析する。それにより、児童がどのように「他者」や<他者>と対峙し、自他の境界が形成され、変化したのかを明らかにする。

4-2 活動の場面分け

参与観察による5名の抽出児童のうち、その発話や行為を中心に取り上げる児童Cの活動を動画記録から以下のように場面分けした⁴⁷⁵。

表V-5-(3) 授業「一緒に居場所」における児童Cの活動の場面分け

大場面	中場面
JP-0213-I チェコから来たディーテェとコドモに出会う、感想を話し合う	① 6月の授業の活動を振り返る
	② チェコの小学校での活動について話を聞く
	③ 目を閉じ、ディーテェとコドモ、手紙が配られる
	④ 目を開き、手紙とディーテェの包みを開く
	⑤ 感想を話し合う
JP-0213-II チェコの児童の動画を見て話し合う	① チェコの児童の動画を見る
	② 動画を鑑賞後、感想を話し合う
JP-0213-III 「一緒に居場所」を見つけ、撮影する	① 活動についての説明を聞く
	② 屋外へ出て、裏庭の雪山へ登る
	③ グラウンドの脇の築山で撮影する
	④ 木の根本で撮影する
	⑤ 低木の枝に造形物の配置を試みる
	⑥ コンクリートの塊の上で、班員も入り、撮影してもらう
	⑦ 遊具の近くで撮影する
	⑧ 教室へ戻る
JP-0213-IV 全員の撮影した写真を見る	① 写真をスクリーンで見る
	② 写真を見た感想を話し合う
JP-0213-V 「コドモ共和国」の動画を見る	① 動画を見る
	② 一連の活動を振り返る

⁴⁷⁵ 本節の授業場面の分析では、児童Cの他に、児童Eを取り上げるが、活動の場面分けは、場面III以外児童Cの場面分けと同様である。

5. 授業場面の分析

5-1 造形物の類似から意識される「他者」

まず、児童たちが帰還した造形物ディーテェとチェコからきた造形物コドモに出会った後の場面 JP-0213-I ⑤における児童 E の発話や行為に着目する。児童 E は、2019 年 6 月の授業で、ディーテェがチェコへ旅することを知った時、ショックからか涙を溜めていた児童である。

JP-0213-I ④の場面で、ディーテェとコドモ、チェコからの手紙をそれぞれの児童が受け取った後、児童たちは教室内をあちこち移動して、互いに造形物や手紙を見せ合っていた。全員が席に着いた後、PT がクラス全体にディーテェの帰還と、友だちのコドモを受け取った感想を尋ねると、児童から「嬉しい」「かわいい」等のつぶやきが聞こえた。さらに PT が「何か気づいたことを教えてくれる人いますか。」と尋ねると、児童 E が手を挙げ「自分のとちょっと似てて...なんかうれしかった。」と発言した。

児童 E が受け取った手紙の文章を以下に示す。

しんあいなる日本の子どもたちへ

ぼくは同じようにつくりたかったのですが、はんたいのことをしました。たとえば、あなたには正方形、ぼくには円形があります。かれの名前はエージェント 0071。かれといっしょだととても楽しいよ。K より

図V-5-(6)左の造形物は、児童 E がチェコの児童 K から受け取ったコドモで、右は児童 E がつくったディーテェである。手紙に示されるように、コドモは円形の台座に乗り、ディーテェは方形の台座に乗っている。また、「同じようにしたかった」と手紙に書いた児童 K のコドモを見ると、顔や足の色はディーテェと同じく白く、髪の色も同様に黒色である⁴⁷⁶。丸めてつくられた顔の形や足のつくり、全体の色合いや雰囲気も児童 E のディーテェに類似する。児童 E は、受け取った造形物から自身の造形物との関連を読み取り、児童 K の共感的な応答を感じ「うれしかった」と発言したと推測する。ディーテェとの別れに涙を浮かべていた児童 E が、造形物の類似から「他者」の応答を受け止め、自己の思いを変容させた場面である。

境界に着目し、児童 E の変容を整理したのが図V-5-(7)、図V-5-(8)である。第1回目の授業で、児童 E は大切につくった自身のディーテェに愛着をもっていた。児童 E の手紙によれば、児童 E のディーテェが手に持っているアルミホイールを貼ってある形は、「きゅうしょくのおぼん

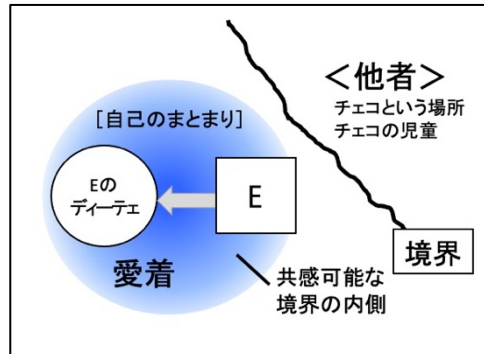
⁴⁷⁶ 該当クラスの児童たちの髪色は黒だけでなく、ブラウンやブロンズ等様々で、髪の色を慣習的に黒色とする意識はないと思われる。また、児童 K 自身の髪の色も黒色ではない。

(給食のお盆)」で、そこに「たべるものがのっているのをいめいじして(食べるものが載っているのをイメージして)」つくられた。ビーズや細かく切った毛糸等が食べ物として載せてある。また、ディーテェの頭部の細かな飾り、足元に敷かれた和紙、その下の台紙に塗られた水色、その下にはさらに段ボールが貼り付けられ、その周りを粘土で包んであり、造形は繊細に注意深くつくられている。また、生きていく上で欠かせない食べ物を造形物に持たせていることは、児童 E がディーテェを命あるものとして捉えていることを示唆する。つくられた造形から、児童 E が集中して、また思いを込め造形物をつくったことが伝わり、児童 E の「一つの経験」が自己のまとまりとなった造形である。境界の視座から、児童 E がディーテェをつくりながら愛着をもつようになっていったことは、児童 E のディーテェと児童 E との親密なまとまりの形成と捉えられる。

そのディーテェを旅させると知らされたとき、親密な「児童 E のディーテェと児童 E」のまとまりの向こうに、見知らぬチェコという場所やチェコの児童が隔たりのある<他者>と感じられた(図V-5-(7))。児童 E にとって見知らぬ国や場所であるチェコやチェコの児童を、自身が手の届かない境界に向こう側であると感じたからこそ、児童 E は大切なディーテェがその向こう側に行ってしまうことに対し、辛く、涙を浮かべたのであろう。



図V-5-(6) (左) 児童Eが受け取ったコドモ(左)と造形したディーテェ(右)(筆者撮影)



図V-5-(7) (右) 児童Eの活動における境界(授業「ディーテェは旅する」)(図は筆者作成)

そして、チェコから戻ってきた自身のディーテェと児童 K のコドモを受け取った児童 E は、両者の類似から、児童 K の共感的な応答を感じ取った。児童 K が、「あなたには正方形、ぼくには円形が」というように両者に関連づけたり、色や形によってコドモをディーテェと類似させてつくったりしたことは、造形物と造形物の関係性を形象化する行為であり、[関係の形象化]である。このとき、新たな造形物同士の関係の構築を通して、<他者>の要素に含まれていたチェコの児童が、具体的な児童 K という「他者」として共感可能な境界の内側に意識され、境界の現れは弱まったと捉えられる(図V-5-(8))。

児童 E は、「一緒に居場所」を探し、造形物を配置して写真を撮る活動では、児童 E と児童 K のディーテェとコドモと一緒に配置された写真を 7 枚、班の全員のディーテェと彼らが受け取ったコドモを全て配置して撮った写真を 8 枚撮影した。後者の写真のうち 3 枚には、班員全員も一緒に撮影されている⁴⁷⁷。そのうち最終的なお気に入りの 1 枚として児童 E が選んだのは、児童 E と児童 K のディーテェとコドモと一緒に配置された写真（図 V-5-(9)）であった。お気に入りの 1 枚を選ぶ際には、2 枚焼き増しプリントして、1 枚を本人の手に、もう 1 枚をチェコの児童に送ることを伝えてある。図 V-5-(9) の写真では、ディーテェとコドモが遊具のポールの根元を挟んで向き合い、手前には松の葉の飾りが配置されている。ポールを挟んで斜めに互いに向き合うように配置された造形物は、互いに何か話しているようにも、互いから隠れているようにも見える。屋外に配置された児童 E と児童 K の造形物が生き生きと切り取られた画面に＜定位＞する様子からは、造形物を介し児童 E が「一緒に居場所」の世界に入り込む共感的なまともも感じられる。

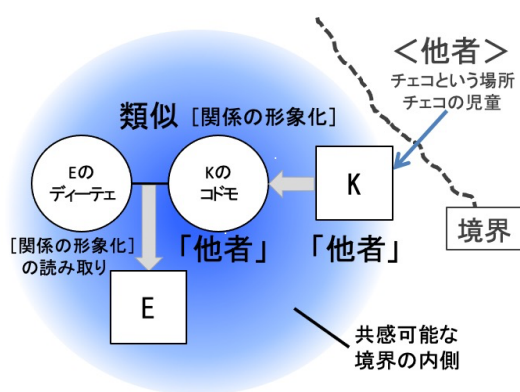


図 V-5-(8) (左) 児童 E の活動における境界（授業「一緒に居場所」）（図は筆者作成）

図 V-5-(9) (右) 児童 E が撮影し、選んだ「一緒に居場所」の写真（児童撮影）

5-2 受け取った造形物への反応の変化

チェコからの造形物や手紙を受け取る場面 JP-0213-I ④では、児童 E のように造形物の類似からチェコ児童の共感的応答を受け止める声が多く挙がる一方、なかにはディーテェと「似ている」と認識されない外観の造形物を受け取った児童もいた。そのようなコドモを受け取った児童 C は、素直には「うれしい」と言えないような複雑な反応を示した。

図 V-5-(10) は、児童 C のディーテェと受け取ったコドモの写真である。左のバック型のディーテェには「いのちのもと」が入っており、白色の粘土に紫と桃色のペンで顔が描かれている。

⁴⁷⁷ 各班には参与観察者が活動を共にしており、班員全員が写っている写真は参与観察者が撮影したもの。

隣のディーテェは、足元に綿が敷かれ、全体は黄色の絵の具が練りこまれた淡い色合いで、頭部と胴体部の飾りも黄や橙色で統一されている。チェコの児童 J の大きなコドモ（以下コドモ大）にも「いのちのもと」が入っており、白い粘土で形づくられ、表面を茶、赤、青でまだらに色を付けてある。顔には仮面が被せられ、目と口、点描の様子が黒の絵の具で描かれている。手には大きな道具²¹を持たせている。小さなコドモ（以下コドモ小）は白い粘土で人型につくられ、赤、茶、青色がところどころ付いている。人型の形や顔の描き方には、両者に類似が見られるが、コドモとかかわる児童 C には戸惑いの様子が読み取れた。



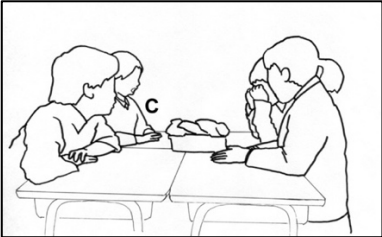
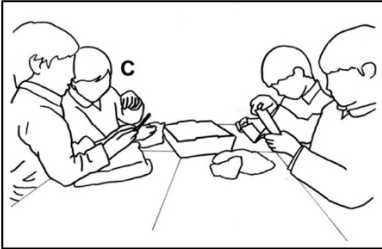
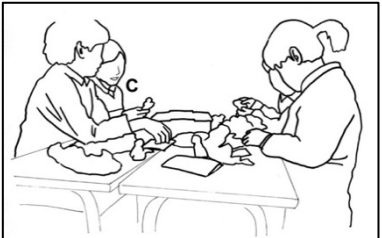
図V-5-(10) 児童Cのディーテェ（左）と受け取ったコドモ（右）（筆者撮影）

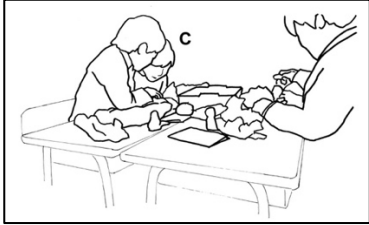
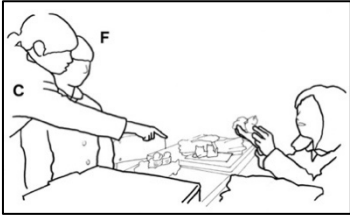
以下、児童 C に着目し、ディーテェとコドモに出会う場面から、班ごとに「一緒に居場所」を探す場面（JP-0213-I ③～⑤、II ①～②、III ①～⑧）の発話や行為を記述する。




表V-5-(4) 造形物を受け取り「一緒に居場所」を撮影する場面（JP-0213-I ④、⑤、II ①～②、III ①～⑧）の児童Cの発話や行為の記述

表中は、動画記録から切り取った静止画をトリミングし筆者が作成。

JP-0213-I ③	目を閉じて、造形物と手紙が配られる間、両手を顔に当てている。PTが児童Cの班の机に、造形物などを入れたカゴを置くと、「あ、なんか音した」と発話。配り終わるまで、ずっと両手を当てている。
JP-0213-I ④-1	PTが目を開けていいと児童たちに伝えると、目を開けて、班の机の中央にある包まれた造形物と手紙を見て他の児童とともに「わぁー！！」と発話（図V-5-(11)）。カゴを覗き込み、「これ〇〇って書いてある、〇〇ちゃんのだ」と班の児童の名前が書かれている包みを見る。自分の包みをゆっくりと自分の前に置く。手紙を触り、周囲の児童の様子を見る。「目がおかしい」と発話し、隣の児童が「ずっと目つむってたもんね」と応答。PTが、コドモが入っている包みについて説明すると「はー」と息を飲み、舌を出す。

	 <p>図V-5-(11) 「わあー！！」と発話</p>
<p>JP-0213-I ④-2</p>	<p>嬉しそうな表情で手紙を開き、隣の児童に「見て、写真が貼ってある」と発話。向かいの児童に「見せて」と発話。自分の手紙をもう一度見る。隣の児童が「ねえ見て、この子すごい」と発話し児童 C に手紙を見せ、児童 C は手紙の写真を指差し「すごい」と発話 (図V-5-(12))。もう一度自分の手紙を開き、読む。向かいの児童 B の手紙の写真を見て、「なんか B ちゃんに似てる」と発話。斜め向かいの児童にも「見せて」と手紙を見せてもらう。包みを少し開く。隣の児童が手紙を声に出して読むのを覗き込み、児童 C も声に出して読む。外側の包みを開き、チェコの造形物の包みを取り出す。向かいの児童のコードモを見て「えーすごい、お化けだ」と発話。</p>  <p>図V-5-(12) 「すごい」と発話</p>
<p>JP-0213-I ④-3</p>	<p>自分のコードモの包みを開きながら小さな声で「見て」と発話、隣の児童が大きな声で「人魚」と言って班の児童に受け取ったコードモを見せ、見に来た NT が「ほんとだね、上手だねえ」と発話。児童 C は小さな声で「ねえ見て、人みたい」と小さい方のコードモを持ち上げる。隣の児童の人魚の形のコードモを見て、「これすごくね」と発話、「なんか顔ついてる」と続けて発話。向かいの児童が自分のディーテェと受け取ったコードモについて「カニカニカニカニ」と発話。児童 C は「みんなカニみんなカニ」と発話。</p> <p>大きい方のディーテェの包みを開き、取り出すと高い声で「ねえ、見て、すごい」と発話し、隣の児童にコードモ大を見せながら「ドッショイドッショイ」と太い声で発話 (図V-5-(13))。</p>  <p>図V-5-(13) 「ドッショイドッショイ」と発話</p>
<p>JP-0213-I ④-4</p>	<p>C の隣の児童が「中に何か入ってる」と発話。コードモ大を覗き込み、「なんかぶっさしてある」と発話 (図V-5-(14))。隣の児童のもう 1 つのコードモと一緒に見た後、自分の机の上のコードモを見て、小さな声で「これ親子じゃない」と発話。隣の児童に「O ちゃん見て、親子じゃない」と尋ねる。隣の児童が P T とコードモの送り主について話しているのを少し聞き、自分の受け取った手紙をもう一度開く。コードモ小を包みにしまう。コードモ大を持ち上げて「これ怪獣、なんかぶっささってる」と発話し、向かいの児童 B にコードモ大の裏面を見せる。児童 B は覗き込んで「ほんとだ、でもいのちじゃないね」と</p>

	<p>発話。Cは「え、いのちじゃないの」と発話。児童Bのカニ型のコドモを指し「あ、これの赤いばんじゃない?」と発話。</p>  <p>図V-5-(14) 「なんかぶっさしてある」と発話</p>
<p>JP-0213-I ④-5</p>	<p>周りの班の様子に目を移した後、向かいの児童Bに「ねえ、ここから降りたくない」と発話。コドモ大を包みにしまい始める。向かいの児童の手紙の写真を見た児童Aが「この子かっこよくない?」と発話。児童Cは「A、憧れちゃった」と発話。コドモ大の包みにしまいながら、「うち1回もここから降りないよ、人が来る以外は」と発話。</p> <p>児童FがCの席にやってきて、何か尋ね、児童Cは「えー男の子だよ」と発話。「ここにね、なんかぶっささってるよ」と発話。児童Fが「えー」と発話しコドモ大を覗き込む。児童Fが「そういえばFも、同じ形、似た形あるよ」と発話。児童Cは「え、どれ」と発話し、児童Fの班にコドモを見に行く。児童Fの班のコドモを見て、指差しながら「えー、あ、おな…」と発話。「似てる」と児童Fの班の他の児童が発話し、ネコの形のディーテェとコドモを見せる。児童Cは、もう1人の児童のディーテェとコドモを指差し、「似てる」と発話(図V-5-(15))。児童Fが「似てるよね」と応じる。同じ班の児童Bのディーテェとコドモを児童Fに示し「Bちゃんのなんかね、カニパラダイスなんだよ」と発話。「でもね、うちのは全く違うよ」とやや小さな声で発話し、自席に座る。</p>  <p>図V-5-(15) 「似てる」と発話</p>
<p>JP-0213-I ④-6</p>	<p>中略</p>
<p>JP-0213-I ⑤</p>	<p>クラスで感想を共有し、「自分のと似ていて嬉しかった」や「手紙に自分がつくったディーテェの感想が書いてあってとても嬉しかった」の感想が挙がった。チェコの児童がどんな気持ちでつくったか想像してみるようにPTが尋ねると、「いろいろ悩んで、なるべく近いようにしてくれた」「自分と同じ宇宙人みたいにつくってくれた」等の発言があった。PTは、チェコの授業でチェコの児童たちがコドモをつくる際、「同じようにつくりませんか?」と質問したことを話し、チェコのNT(ノボトナー)が、「友だちはみな同じですか」とチェコの児童に問いかけ、「似ていても友だちになるし、似てなくても友だちになる」と確認して、それぞれ考えてコドモをつくったことを話した。PTの話の後、児童Cは小さく頷く。</p>
<p>JP-0213-II ①</p>	<p>PTが、チェコの児童が造形物にどのように出会って、友だちのコドモをつくったか、記録動画を見せると提案し、スクリーンで記録動画を見る。チェコ児童の記録動画には、児童Jの活動が多く写っていた。児童Jが目を閉じている場面で、児童Cは「また目つぶってる」と小さな声で発話、画面に日本からの造形物が映ると「あ、うちのだこれ」と小さな声で発話して指差す。児童Jが児童Cのディーテェと手紙を受け取る動画場面では、隣の児童が「ほう」と発話して小さく拍手、児童Cは笑顔で画面を見る。児童Jが児童Cのディーテェを慎重に触ったり手紙を読んだりする場面を、画面から目をそらさず見る。手紙から顔を上げた児童Jが画面に向かって笑顔で親指を立て「グットポーズ」を</p>

	<p>する場面では、児童 C は隣の児童と笑顔で「グッドポーズ」をし合う (図 V-5-(16))。動画が終わり小さな声で「いっぱい写ってた」と発話。</p>  <p>図 V-5-(16) 隣の児童とグッドポーズをし合う</p>
JP-0213-Ⅱ②	<p>PT が動画を見た後、何か思ったことがあるかクラスに尋ねると、児童たちから「みんなチェコの子ががんばってつくっていた」「チェコのみなさんが楽しくつくってくれたのがよかった」「映像を見たら、ちゃんといのちのもとを入れて、ちゃんと大切につくっているんだなってのが分かった」と発言がある。児童たちからの最後の発言後、児童 C はコドモ大を少し持ち上げて見る。</p>
JP-0213-Ⅲ①	<p>PT から、造形物の目になり学校内を探索して、ディーテェとコドモのための一緒に居場所を探すことが提案される。学校内を探索するときの注意や写真撮影の仕方について説明を聞く。</p>
JP-0213-Ⅲ②	<p>児童 C の班は、屋外へ出、玄関の前庭でどこに行くか話し、裏庭に移動。雪山で撮影しようとするが、児童 C は長靴ではないため気が進まない様子で「ここやだ」と発話。雪山に登るときに滑ることや雪山が綺麗でないことから、グラウンドの側の築山へ移動する。</p>
JP-0213-Ⅲ③	<p>班員が落ちていた段ボールを見つけてその上に造形物を配置。児童 C が「うちの子立てないんだけど」と発話し、倒した状態で配置。児童 C は築山の斜面を示し「ここ自然感あっていいでしょ」と発話。班員が何枚か写真 (図 V-5-(17)) を撮る。</p>  <p>図 V-5-(17) 築山の斜面で撮影した写真 (児童撮影)</p>
JP-0213-Ⅲ④	<p>築山を降り、木の根本に造形物を並べ、写真を撮影する。児童 C は「みんなの一緒に撮りたいなー」と発話。木の枝にのせた班員の造形物を見て、児童 C は「めっちゃいいじゃん」と発話。班員とともに木の根本に全員分の造形物を置いて撮影する (図 V-5-(18))。何枚も撮ろうとする班員に児童 C は「もうここいいじゃん」「うち自分の 1 人で撮りたい」と発話。</p>  <p>図 V-5-(18) 全員分の造形物をおいて撮影した写真 (児童撮影)</p>

JP-0213-III⑤	児童 C は低木の枝に造形物をのせようとするがうまくいかず「ここはやめとこっかな」と発話。そつと枝の上のにせるが「こわい」と発話し、班員が待つコンクリートの塊に移動。
JP-0213-III⑥	<p>班員で全員分の分の造形物を並べると、児童 C は「<u>先生が撮って、みんなで写ろうよ</u>」と発話。1人ずつ互いに撮影した後、参与観察者に全員で写真を撮ってもらう（図V-5-(19)）。</p> <div data-bbox="432 510 759 745" data-label="Image"> </div> <p>図V-5-(19) 全員で写真を撮ってもらう (参与観察者撮影の写真を基に、筆者がドローイングし作成)</p>
JP-0213-III⑦	<p>「遊具に行こ遊具」と発話し、遊具のある場所へ歩いて行く。遊具のある場所へ着くと児童 C は「<u>うちさ、自分だけのやつが撮りたいからさ</u>」と発話し、雲梯に載せるが「違う場所で撮る」と発話。児童 C は「<u>どうしよう、あ、いいこと考えた</u>」と発話し、タイヤの内側に造形物を配置し、撮影する（図V-5-(20)）。他の班員が写真を撮っている間に児童 C は「<u>ねえ学校の中でも撮りたい</u>」と発話。学校内に戻ろうとした途中、児童 C は切り株を見つけて「<u>待って、ここで撮りたい</u>」と発話。切り株に造形物を配置して写真を撮る（図V-5-(21)）。</p> <div data-bbox="408 1084 759 1346" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="836 1084 1315 1346" data-label="Image"> </div> <p>図V-5-(20) タイヤの内側に配置して撮影（児童撮影） 図V-5-(21) 切り株に配置して撮影（児童撮影）</p>
JP-0213-III⑧	教室に戻り、班員で給食台の上に班員の造形物を配置して撮影。児童 C は NT に撮影の時に班員が転んだエピソードを話す。NT に造形物と班員で写真を撮ってもらう。

児童 C についても境界に着目し、その変容を図に整理しながら分析していく。

両手をしっかりと顔に当てて、造形物が配られるのを待っていた児童 C は(JP-0213- I ③), PT が目を開けていいとクラスに話すと、目を開ける。班の机の中央にある包まれた造形物と手紙を見、他の児童とともに「わあー！！」と発話(下線部)。また、PT が、コドモが入っている包みについて説明すると「はー」と息を飲み、舌を出しており(下線部)、目の前に届いた造形物に対する驚きや期待感が伝わってくる(JP-0213- I ④-1)。続く場面 JP-0213- I ④-2 では、嬉しそうな表情で手紙を開き、隣の児童に「見て、写真が貼ってある」と発話。班の児童の手紙や造形物を楽しそうに見合っている。続く場面 JP-0213- I ④-3 で、自分のコドモの

包みを開きながら小さな声で「見て」と発話、その後も「ねえ見て、人みたい」と発話する。続いて、大きい方のディーテェの包みを開き、取り出すと高い声で「ねえ、見て、すごい」と発話し、隣の児童にコドモ大を見せながら「ドッショイドッショイ」と太い声で発話する（下線部）。

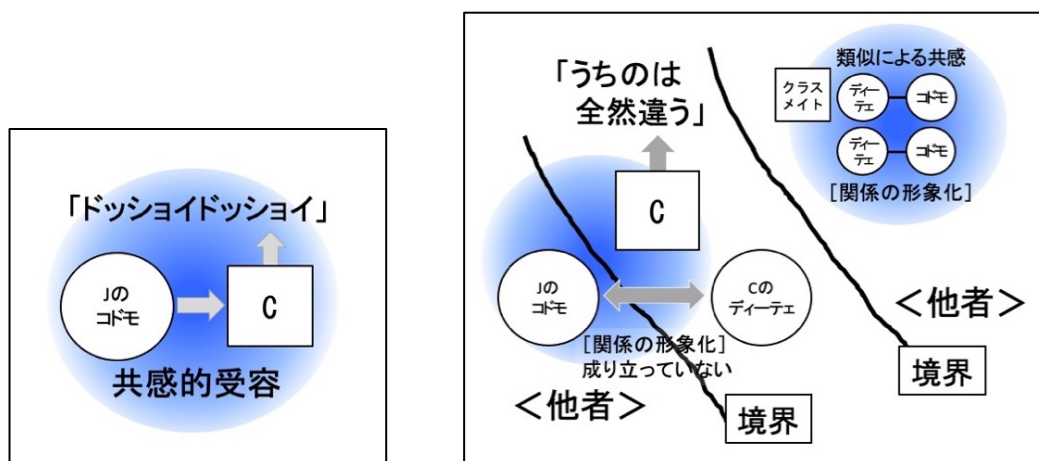
ここまでの場面で、児童 C は児童 J の手紙とコドモを受け取り、班の友だちと見合ったり、「ドッショイドッショイ」と造形物になったように発話したり（下線部）している。コドモ大を受け取った時には高い声で「ねえ、見て、すごい」と発話しており、児童 J のコドモ大に驚いたようで、さらに児童 C は、強そうな外観のコドモ大に自分がなったように、力士のような発話で表している。太い声による「ドッショイドッショイ」の児童 C 発話は、コドモ大になったように共感的にコドモ大を受容している児童 C の姿と捉えられる。（図 V-5-(22)）

続く場面 J-0213 I ④-4 では、コドモ大の背中部分に何かが入っているように見えることが話題となる。隣の児童が「中に何か入ってる」と発話し、児童 C は「なんかぶっさしてある」と発話している。児童 C はコドモ大を「これ怪獣」と向かいの児童にも見せ、その入っている何か「いのちか、いのちではないか」とやりとりをしている。ここでは児童 C が強そうなコドモ大を怪獣と捉え、自分たちもディーテェを形づくるときに粘土に入れた「いのちのもと」が、コドモ大にも入っているのではないかと考えている場面と捉えられる。

やがて児童 C は、周囲の様子から送ったディーテェと「似てる」造形物コドモを受け取った児童が多いことに気づく（場面 JP-0213- I ④-5）。向かいの児童 B に「ねえ、ここから降りたくない」と発話した児童 C は、コドモ大を包みにしまい始める。しばらくしてもう一度、「うち1回もここから降りないよ、人が来る以外は」と発話している（下線部）。同じ班の児童 B に向けて発話した「ここから降りない」（場面 2 下線部）とは、自分の席から動かない、つまり他の班の造形物を見に行くことや、自分が受け取った造形物を見せに行くことをしないという意味と捉えられ、児童 J のコドモを友だちと見せ合うことに対する児童 C の消極的な態度が読み取れる。そして、話しかけられた児童 F の班に、造形物を見に行った児童 C は、児童 F の班の皆が「似てる」コドモを受け取ったことを知る。その後、自分の造形物について「うちのは全く違うよ」とやや小さな声で発話し、自席に座った。

場面 JP-0213- I ④-4 までは、隣の席や向かいの児童に進んでコドモ大を見せていた児童 C が、この場面でコドモ大を見せることに消極的になったのは、造形物と造形物の関係が形に表される「関係の形象化」から理解できる。児童 C は、周囲の様子から類似する造形物を受け取った児童たちの間に共感が広がっている状況に気づいたことで、それまでは強そうなコドモ大になったような気持ちで自然と共感していたところが、児童 J のコドモと自身のディーテェでは「全然違う」（下線部）と考えるようになった。つまり、児童 C のディーテェと児童 J のコドモ大では、その見た目が違うため、関係の形象化が成り立っていないと考えた。このとき、周囲の状況や児童 J のコドモと児童 C の間に隔たりとして境界が現れ、その向こうに〈他者〉を感じ

たと推測する（図V-5-(23)）。児童 C の淡い色合いに統一されたディーテェとコドモ大の色調や大きな道具等の表現の強さが、類似という点から見て、児童 C に両造形物が「全然違う」と感じさせた。「似ている」造形物が話題になる周囲に、積極的に児童 J のコドモを紹介する気持ちになれなかったのである。



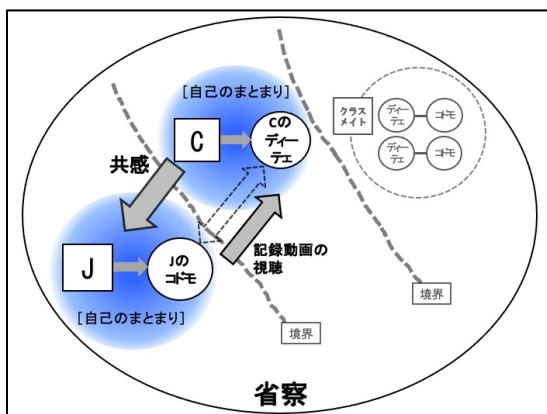
図V-5-(22) (左) 児童 J のコドモの特徴を捉え発話（場面 JP-0213-I ④-3）（図は筆者作成）

図V-5-(23) (右) 「関係の形象化」の相において現れた境界（場面 JP-0213-I ④-5）（図は筆者作成）

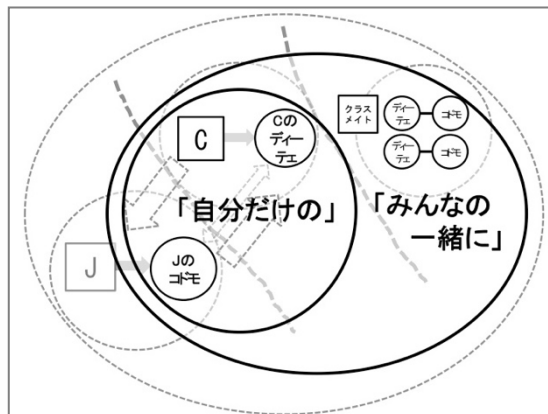
しかし、児童 J の活動を動画で観るなかで児童 C の表情は変化していく（JP-0213-II ①）。動画に自分にコドモを送った児童 J が写っていることに気づいた児童 C は、児童 C の造形物や手紙に笑顔で応答する動画内の児童 J の行為をなぞるように、グットポーズをし、隣の児童と顔を合わせ嬉しそうな表情を浮かべた（下線部）。生き生きと活動に取り組む児童 J の様子を、児童 C は自身がディーテェをつくった体験を重ねながら観ていたのではない。動画を視聴後、発表された他の児童の感想でも「いのちのもとを入れてちゃんと大切につくってるんだな」（JP-0213-II ②下線部）と、自分たちが「いのちのもと」を入れて大切にディーテェをつくった体験を重ね、チェコ児童に共感する発言が出された。動画の視聴を通し、自らが活動に没頭した経験の「質」を重ねることで、チェコでも日本でも大切に造形物をつくっていたというメタレベルの気づきを [省察] の相で得た場面と捉えられる（図V-5-(24)）。

学校を探索する場面 JP-0213-III ①～⑧で児童 C は、「みんなの一緒に撮りたいな」（JP-0213-III ④）と班員全員の造形物を並べて撮影したり、「みんなで写ろうよ」（JP-0213-III ⑥）と全員の造形物と班のメンバー全員で写真に写ることもあれば、「うち自分の 1 人で撮りたい」（JP-0213-III ④下線部）「自分だけのやつが撮りたい」（JP-0213-III ⑦下線部）と、児童 C と児童 J の造形物だけの隠れ家のような居場所を撮影する場面もあった。つまり、班員や彼らの造形物が、「一緒に居場所」の境界内に位置付けられることもあれば、児童 C の「自分だけ

の」居場所のため、境界外に位置付けられる場合もあった（図V-5-(25)）。児童Cと児童Jの造形物だけが映された写真（図V-5-(21)）では、切り株の内側に児童Cの造形物ディーテェと児童Jの造形物コドモが配置され、ちょうど切り株の外壁は親密な内側を区切る象徴的な境界と解釈できる。



図V-5-(24) 「省察」の相における児童Cの変容



図V-5-(25) 「一緒にの居場所」のまとまりの変容

(図V-5-(24), (25)は、筆者作成)

6. 考察：「居場所」を構造化した造形活動における変化し重層化する境界と場

日本とチェコ共和国の交流授業から、授業「一緒にの居場所」を事例に取り上げ、児童の行為や発話を追いながら、造形活動における自他の境界の形成やその変化を分析してきた。

児童Eの事例からは、自身の造形物と色や形が類似するチェコの児童の造形物が「関係の形象化」と読み取られることで、共感可能な境界の内側に具体的な「他者」が意識され、境界の現れが弱まる場面を確認した。

一方、児童Cの事例では、はじめチェコの児童の造形物は共感的に受容されていたが、造形物同士の類似、つまり「関係の形象化」に共感する周囲の状況と対比されることで、児童Cと周囲、チェコの児童Jの造形物の間に境界が現れ、児童Cが「他者」と対峙する場面が生まれた。その後、児童Cは、記録動画で児童Jの活動を観て自身が造形物を大切につくった経験の「質」を重ね合わせ、日本でもチェコでも大切に造形物をつくっていたというという気づき「省察」に至る。「一緒にの居場所」の写真を撮る活動では、クラスメイトやその造形物が境界の内外に位置付けられ、固定的ではない境界の性質が確認された。

境界は、自他を隔てる溝のように顕在化してくる場合もあれば、外郭が明確でないまとまりのように捉えられる場合もあることが事例分析から見えてきた。また、児童Cの事例から、チェコの児童Rと同様に、活動のプロセスで重層化していく境界の特性が、活動を振り返る「省察」の層において認識されることが確認できた。桂はデューイの「一つの経験」の認識のされ方に

ついて「それはたしかにその感じを持っているが、決して明示的に言葉で説明されることはない。それが対象として意識される時は、その一つの思考経験を終わって、その場から一歩外に出て振り返る時のみである。」と述べている⁴⁷⁸。[省察]の相で両国の活動に共感する場面でも、児童 C と児童 J の造形物が類似しないという事実は変わらず、ゆえに自他を隔てる境界がなくなるわけではない。活動を通して造形物や周囲との関係性が変化するに伴い、重層化する自他の境界の齟齬や矛盾を内包する場の重要性が明らかになってきた。

授業の手立ての面では、造形的な外観として読み取られる[関係の形象化]から可能になる共感と同時に、造形的な外観から活動に消極的になっている児童に対し、造形物に浸透した他者の経験の「質」を自己の経験の「質」と重ねられるよう「能動」と「受動」のプロセスを共有する展開が大切であった。授業では、チェコの児童の活動を記録動画で提示することにより、秘密の「いのちのもと」を埋め込む造形物の外観からは見取りにくい行為、粘土の感触を楽しむ触覚的な体験等、一人一人の児童の出来事としての身体が造形に託されている文脈を日本の児童が共有する契機になった。

⁴⁷⁸ 桂直美, 2003, 「「教室で学ぶ」ということ: 「表現」と「対話」による経験の再構成」, 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 23, p.98

第6節 チェコの児童への造形物の返還

日本での授業「一緒に居場所」の別後日、日本の児童たちはお気に入りの「一緒に居場所」の写真を1枚選び、持ち帰った。その際、筆者は、日本の児童に、造形物コドモをチェコに返す時に「一緒に居場所」の写真も渡すことを伝え、一連の交流授業を終えた。しかし、後述する状況において、筆者自身がチェコに赴き、造形物と写真を見守る児童たちに手渡す展開は実現できず、知人を介し、チェコのノボトナーへ造形物と写真を届けた。PTの筆者が、NTとともに授業を計画し活動に参加できず、児童の実際を記述・分析するまでには至らなかったため、本節では、ノボトナーから報告を受けたチェコの児童への造形物の返還の概略を記す。

1. 造形物の返還までの経緯

2020年2月、日本での授業「一緒に居場所」の授業を終えた直後、**covid-19**（新型コロナウイルス）の感染拡大によるパンデミックが起こり、日本とチェコ共和国を含む多くの国で、その影響は現在まで続いている⁴⁷⁹。日本での授業を終えた筆者は、造形物コドモと日本の児童からの手紙をチェコの児童に渡すべく、宮崎やノボトナーと連絡を取りつつチェコへの渡航を計画していたが、実現は難しい状況となった。そのため、2020年8月、日本から本国へ戻るチェコ人の知人に造形物コドモと写真等を入れた箱を託し、ノボトナーへ渡すよう頼んだ。箱の中には、それぞれ包みにチェコの児童の名前を記した造形物コドモ、日本の児童による写真を入れチェコの児童の宛名を記した封筒、日本での授業「一緒に居場所」の編集した動画記録と筆者からのメッセージのデータを入れたUSBスティック、ノボトナーへ宛てたメモを封入した（図V-6-(1)）。チェコの児童の名前を記した封筒には、日本の児童が選んだお気に入りの写真に加え、もう1枚PTが選んだ写真⁴⁸⁰を加え、各封筒には計2枚の写真が入っている（図V-6-(2)）。箱は柄の美しい風呂敷に包み、知人に渡した。

2. 帰還した造形物と日本からの写真に対する児童の反応

2020年9月3日、筆者は、ノボトナーから箱を受け取ったと連絡を受けた。さらに後日、ノ

⁴⁷⁹ 2021年7月時点。各国では**covid-19**のワクチン接種が進んでいるが、ウィルスの変異が世界各地、日本でも確認され、予断の許さない状況が続いている。

⁴⁸⁰ 日本の児童が選んだ写真が造形物のみが写っている写真だった場合には、PTはもう1枚の写真に送り主の児童自身が写っている写真を選んだ。逆に、日本の児童が選んだ写真が送り主の児童自身が写っている写真だった場合には、造形物のみが写っている写真を選んだ。また、1人のチェコ児童が2人の日本の児童に対して1つのコドモをつくった児童の組み合わせでは、日本の児童の選んだ写真をそれぞれ1枚入れて2枚とした。

ノボトナーから再度連絡があり、2020年9月22日にドゥホヴァー小学校の児童たちに、造形物コドモと封筒を渡したと報告を受けた。そして、ノボトナーによるメールでの報告には、チェコの児童が受け取った造形物コドモと日本からの写真についてコメントする場面や、日本の授業の記録動画を見る場面等の短い動画⁴⁸¹、帰還後の造形物コドモを撮った何枚かの写真が添付されていた。

筆者は、ノボトナーに宛てたメモを箱に封入していた。メモには、動画をチェコの児童たちに見せて欲しいこと、記されている名前の通りに造形物と封筒を渡して欲しいことを書いた。ノボトナーは、箱がチェコに届く頃、自分はすでに交流授業で対象としたチェコの児童のアート授業の教科担当ではなくなっていると筆者へ事前に知らせていた。そのため、造形物等の返却を授業案にはしなかった。ノボトナーを通じて、交流クラスの担任に可能な時間内で上記の造形物の返却等を依頼した⁴⁸²。

以下、ノボトナーからの報告や動画記録のデータから、当日の様子を記す。ノボトナーによれば、担任から2時間のアート授業の時間を使わせてもらい、風呂敷に包まれた箱を開けるところから始めた。チェコの児童に日本の授業の記録動画を見せ、造形物コドモを返却し、日本の児童による写真を渡し、それらについて互いに話をした。ノボトナーは、詳しい記録はできなかったが、児童たちは動画や戻ってきた造形物、渡された写真を注意深く見、話し合ったという。動画には、日本に送る造形物コドモに「人々を守ることができる」と書いた手紙を添えた児童Jが、ノボトナーが向けたカメラに日本児童からの写真を見せながら「これはぼくの（コドモ）、これもぼくの、これは彼の（チェコのクラスメイトのコドモ）」と指差して見せる場面や、スクリーンの前に集まり動画を見る児童たちの様子が記録されている。また、ノボトナーが撮影した動画や画像の中には、児童たちが8ヶ月前につくった造形物のための家が写っており、教室に8ヶ月もの間それらの家を保管していたことが伺えた。児童のなかには、もう一度その家に造形物を入れている児童もおり、「パーティーハウス」を造形した児童Rの造形物も撮影されていた（図V-6-(3)）。

ノボトナーは、児童たちが動画を注意深く見、振り返りに興味をもち取り組んだことに「驚き、またとても嬉しかった」とメールに記述している。ノボトナーの報告から、一連の交流授業の活動について、積極的に振り返り省察する児童たちの様子が伺えた。

481 デジタルカメラの動画機能を使って撮影された動画で、6場面合計4分47秒の記録データ。

482 9月25日のチェコのクラスの活動では、ノボトナーはすでに同クラスの教科担当ではないため、NTとせずに、ノボトナーと記述していく。



図V-6-(1) (左) 造形物コドモ等が入った箱 (筆者撮影, 児童の名前はマスクングした)



図V-6-(2) (右) 封筒に入れる「一緒に居場所」の写真 (筆写撮影)



図V-6-(3) 「パーティーハウス」に配置された帰還後のコドモ (ノボトナー撮影)

第7節 一連の交流授業のまとめ

交流授業は、日本での授業「ディーテェは旅する」から2019年6月に始まった。「居場所」を構造化させた造形による授業の方策として、授業づくりの柱に、自己のまとまりを託す造形活動を中心に位置付け、当日の活動では、児童たちは鋭い先を持つ紙のパーツに囲まれる体験後に、「いのちのもと」を粘土に埋め込み、小さくか弱い生き物「ディーテェ」をつくり、チェコへの旅を知らされた。

授業場面の分析からは、児童が「いのちのもと」が入っていることを互いに確認し合ったり、粘土の触り心地を味わったりしながらディーテェをつくることで、単に粘土だった素材が児童にとって大切な「私のディーテェ」へと変化していったこと、ディーテェの旅を知った児童たちの不安と受容、肯定を揺れ動く葛藤が読み取れた。これらの変化は、自己の思いが体の感覚を通じて造形に託されていくプロセスであり、自己のまとまりを託した造形物ディーテェの移動という「居心地の悪い」「事態」に直面した児童たちの葛藤であった。

2020年11月、12月のチェコの授業「コドモ」と「コドモとディーテェの家」では、造形物をつくる活動においては、自己のまとまりを託す造形活動を、日本からの造形物や手紙を受け取る場面や手紙を書く場面においては、他者と関わる場の造形活動を重視した。

日本からの造形物と手紙を受け取る場面では、チェコの児童が、視覚だけでなく触覚や嗅覚も働かせて造形物を指で触ったり、匂いを嗅いだりする様子や、身ぶりや表情から造形物や手紙を共感的に受容する姿が読み取れた。一方、受け取った造形物が「何であるか」が分からず困惑した様子の児童もいた。「いのちのもと」について書き、粘土に埋め込む活動もチェコの児童たちを困惑させたが、日本の造形物への好奇心につながった児童や自分の思いをもち、秘密の行為を楽しむ児童の様子も見られた。造形物コドモをつくる場面等では、素材とやり取りしながら自分なりのイメージを持って造形する児童の姿、造形物になったように発話しながら動かす行為が観察され、チェコの児童においても、小さな造形物への愛着の形成が読み取れた。手紙を書く場面では、児童が他者へ向けた配慮が必要なことに気づき、文面を工夫する様子が読み取れた。

続けて、チェコで展開させた授業「コドモ共和国」では、「他者と関わる場の造形活動」を柱とした。児童たちは造形物のための家を配置した「コドモ共和国」をつくり、音を演出して動画に撮影する活動を行った。「コドモ共和国」の活動においては、自他の境界の視座から、[自己のまとまり]、[関係の形象化]、[省察]の3つの相が読み取れた。[自己のまとまり]の相では、背景づくりへの没頭や、集中して両国の造形物のための家をつくる児童の様子が観察された。

[関係の形象化]の相は、「コドモ共和国」に立てた旗の模様や場との関係の捉え方の違いによって、国の境界が変化した場面が相当する。[省察]の相では、活動に没頭していたときには気づかなかった矛盾を含む境界の重なり、活動の振り返りで気づいた場面が相当する。

チェコでの一連の授業後、交流授業は2020年2月の日本での授業「一緒に居場所」へ展開する。帰還した自身の造形物ディーテェとチェコの児童による造形物コドモと手紙を受け取った日本の児童は、学校内を探索し、造形物のための「一緒に居場所」を探し、写真に撮影した。

授業場面の分析からは、多くの児童たちが、自身の造形物と色や形が類似するチェコの児童の造形物を受け取ることによって共感的な応答を感じ取っていた一方、「似ている、似ていない」の観点から造形物を見ることで、周囲の状況やチェコの造形物との間に隔たりを感じた児童の様子も事例から読み取れた。続くチェコの授業の記録動画の視聴によって日本の児童たちは自身が造形物を大切につくった経験の「質」を重ね合わせ、日本でもチェコでも大切に造形物をつくっていたというという気づきに至り、「一緒に居場所」の写真を撮る活動では、造形物同士の関係やクラスメイトとのやりとり、場の探索を通じて、固定的には捉えられない造形物のための「居場所」を試行錯誤したことが事例から読み取れた。

一連の交流授業の後、2020年9月に造形物コドモと日本からの写真がチェコの児童へ届けられた。ノボトナーの報告からは、チェコの児童たちが一連の交流授業について注意深く集中して省察したことが伺えた。しかし、筆者自身による活動の場への参入が実現しなかったチェコでの造形物の返還について、チェコの児童たちの「事態」を読み取り「質的思考」を分析・解釈するまでには至らなかった。

章末資料V-(1) 授業「ディーテェは旅する」

第3学年 図画工作科学習指導案

日時 令和元年6月26日(水) 9:30~11:20 (10:15~10:35 休憩)

対象 上越市立南本町小学校 3年1組 25名

場所 3年1組教室・図工室

授業者 家崎 萌 (兵庫教育大学大学院)

学級担任 宮崎 三保子先生

1 題材名 「ディーテェ (Dítě) は旅する」 A表現 (1) イ (2) イ 絵や立体, 工作に表す活動

2 題材の目標

展開1 (6月)

- ・ 「居心地の悪さ」を体験から、小さくてかよわい「ディーテェ」に思いをはせ、手の感覚などを生かしてつくる。
- ・ 異なる場所や他者について、「居心地の悪さ」の体験や自己を投影した「ディーテェ」を通じて考える。

展開2 (2月)

- ・ チェコの児童がつくった「コドモ」と出会い、その思いや願いを想像し、感じとる。
- ・ チェコの「コドモ」とチェコから戻ってきた自身の「ディーテェ」のために、身近な場所や材料を生かして、居場所をつくる。
- ・ チェコの児童がつくった「ディーテェ」の巣を写真等で鑑賞し、互いの表現の良さや面白さ、違いや類似に気づき、そこに込められた思いや願いを感じとる。

3 題材の計画

45分授業×4単位時間 (6月26日2単位時間, 2月2単位時間) 振り返り15分

展開1 (6月)

- ・ 異なる他者に囲まれる居心地の悪さの感覚を体験する。(言語, 形, 空間や数の差異を活用)
- ・ 粘土等を用い、手の感覚を通して、自分より小さくてかよわい「ディーテェ」を、思いや願いを込めてつくる。(託す行為, 内密の要素)
- ・ 「ディーテェ」が外国へ旅することを知り、「ディーテェ」と新たな居場所に思いを馳せ、受け取る外国の児童へ宛てて手紙に書く。(異なる他者の再登場, 新たな分からなさへの対面)

- ・ 身近な場所や材料を生かして、つくった「ディーテェ」にふさわしい居場所を、見つけたら、つくったりする。(場所との関わり) →授業の進捗状況からカット, ただし授業後休み時間等に児童が自発的につくる活動を続けた

展開2 (2月)

- ・ チェコの児童がつくった「コドモ」と出会う。
- ・ 出会った「コドモ」と帰ってきた自身の「ディーテェ」のために、身近な場所や材料を生

かした「居場所」を見つけたり、つくったりし、写真に撮る。

- ・ チェコの児童の「ディーテェの巣（部屋/家）」を写真等で鑑賞し、自分達がつくったものと合わせて、互いの表現の良さや面白さ、違いや類似に気づき、そこに込められた思いや願いを感じとる。

4 題材について

(1) 題材観

本題材は、6月の活動と2月の活動の2段階からなる。

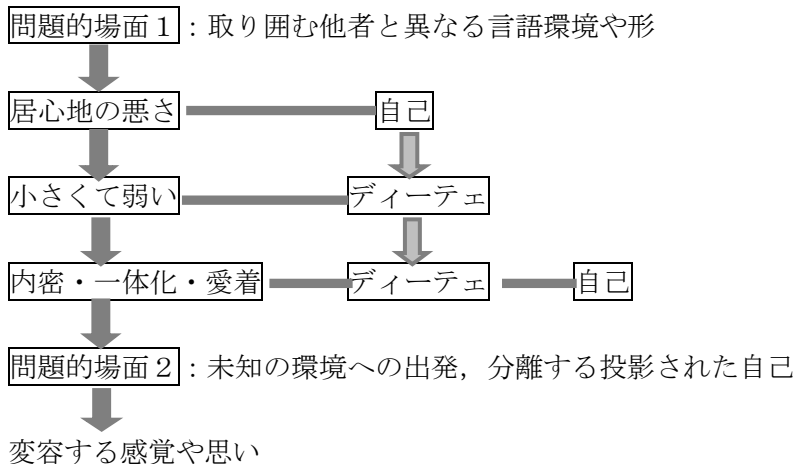
6月の活動では、児童が新たな場や他者と出会う疑似体験を通し、「居心地の悪さ」を体験する。そしてその「居心地の悪さ」の体験から、小さくてかよわい守るべき対象について思いをよせ、「ディーテェ」をつくる活動を行う。活動の後半で、自己の思いを託した「ディーテェ」が、チェコに旅することを知り、新たな展開に対する不安や期待等を話し合う。また、チェコの児童へ向けて手紙を書いたりメッセージを記録したりする（紙/ビデオレター）。

2月の活動では、チェコの児童がつくった「ディーテェ」と出会う。児童が6月につくった「ディーテェ」とともに、二人（二匹）のための巣（家/部屋）をつくる活動を行う。活動の後半では、チェコの児童が「ディーテェ」にこめた思いやつくった巣などを鑑賞して、感想や思いを話し合う。

同学年であるチェコの小学3年生児童との造形を通じた交流により、互いに意欲をもち、活動や感じ方・考え方の違いだけでなく、共感できる点も見出せると考える。

6月の活動のねらい

- ・ ドラマ的（造形的、言語的、身体的）な要素を体験に取り入れ、他者との差異による自己への意識として、児童に「居心地の悪さ」を顕在化させる。
- ・ 「いのちのもと」を内側に隠す行為や、手のひらと材料間の触覚、活動を通しての身体内感の活用によって、つくる過程が、居心地の悪さによって意識された自己を「ディーテェ」に焦点化する「託す」行為となるようにする。
- ・ 触覚や身体の内側で働く感覚を生かした活動によって自己を投影した「ディーテェ」が、未知の環境へ旅立つ場面に出会うことで、投影された自己への感覚や思いを揺さぶる。



(2) 教材観

- ・柔らかく扱いやすい樹脂性粘土と、身近な材料をもとに「ディーテェ」をつくることで、児童の意図が手の造作を通じて直接に伝わりやすく、思いや願いを込めながらつくることができる。
- ・「いのちのもと」をつくり、粘土で包み込むことで、外に向かつては明らかにできないような自己を「ディーテェ」の中にうつしこむ。これにより、「ディーテェ」と児童の間に親しく内密な関係を築くことができる。
- ・外国に旅立つ「ディーテェ」のために手紙を書くことで、戸惑いや期待、願いなどを託すことができる。

5 本時の評価規準⁴⁸³

関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
・「居心地の悪さ」の体験に取り組んでいる。・「ディーテェ」をつくる活動に思いや願いを込め取り組んでいる。・「ディーテェ」の旅立ちについて考えている。	・自身の思いや願い、イメージ、粘土の感触等から「ディーテェ」の形や色の表しかたを考えている。	・粘土等を用い、手の感覚を十分に生かして、「ディーテェ」をつくっている。	自分や友達の活動や作品のよさや面白さを見つけている。

6 準備


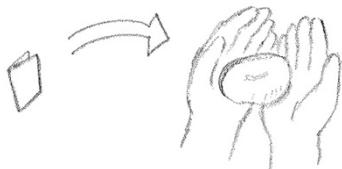
児童…筆記用具，ハサミ

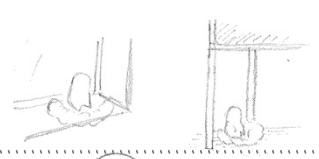

授業者…「Jsem Tady」模型，紙の丸型，紙（三角制作用），カットした紙（「いのちのもと」制作用），樹脂性粘土，絵の具（粘土色つけ用），ペン・マーカー類（班に1セットずつ），接着剤，つまようじ，ぞうきん，糸，布等，手紙用のワークシート，居場所の手がかりになりそうな身近材（木，布，PPテープ等），セロハンテープ（1台），紙芝居，ゴミ袋

記録用：ビデオカメラ，デジタルカメラ，三脚，音声レコーダー

⁴⁸³ 2019年は小学校の学習指導要領の移行期間であったため、現行（2022年度現在）の学習指導要領の3観点ではなく、4観点の評価規準を使用している。

7 本時の展開 (1/4, 2/4)

	学習活動	●指導上の留意点 ◎評価基準
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> 紙でできた作品 (Jsem Tady 模型) を見ながら, 「居心地が悪い」体験の話聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ●「居心地の悪さ」の体験について分かりやすく話す。(紙芝居)
展開 18分	<p style="text-align: center;">「居心地が悪い」ってどんな感じかな</p> <ul style="list-style-type: none"> 「居心地が悪い」体験をする (三角を作る, 円状になって二人ずつ囲まれる体験をする, 英語で話す, チェコ語で話すを交代で行う) 	<ul style="list-style-type: none"> 三角を作る (自席で行う) 居心地が悪い体験をする (クラスで二つの円を作り, 一人ずつ順に円の中に入る体験) ◎体験に取り組んでいる。 ●チェコ語や英語を参照できるように画用紙などに読み方等を書いて見られるようにしておく。 <p style="text-align: center;">紙の三角, 紙の丸, チェコ語の紙</p>
導入 展開 10分	<ul style="list-style-type: none"> 「いのちのもと」について考える。 <p style="text-align: center;">「いのちのもと」をつくる</p> <ul style="list-style-type: none"> 「いのちのもと」になる言葉を小さな紙に書く。 <p style="text-align: center;">「いのちのもと」の紙, 筆箱, ハサミ</p> <p>教室から図工室へ移動する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●「ディーテェ」が生き生きと存在し, 児童が思いや願いを込められるように「いのちのもと」の話をする <p style="text-align: center;">「いのちのもと」の紙</p>
展開 12分	<p style="text-align: center;">「ディーテェ」をつくる</p> <ul style="list-style-type: none"> 材料に触りながら「ディーテェ」のイメージを膨らませる。(目をつぶった手に粘土を手渡す?) 紙粘土の玉に「いのちのもと」を入れる。 思いや願いを込めながら, 粘土の感触や素材を生かして形や色を考え, つくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎「ディーテェ」をつくることに関心をもって取り組んでいる。 ◎思いや願い込めながら, 粘土の感触を感じながら「ディーテェ」の形や色を考え, 【発・構】 手の感覚を生かしつつっている。【技】 <p style="text-align: center;">樹脂粘土</p>

展開 25 分	<p>休み時間 20分 (10:15~10:35)</p> <p>「ディーテェ」をつくる (前時から続)</p>	<p>ラップ (休み時間につくらない粘土を包む)</p>
	<p>・「ディーテェ」の居場所を見つける、つくる活動について知る。</p> <p>・教室を中心に、身近な場所や身辺材等から「ディーテェ」にふさわしい居場所を見つけたり、作ったりする。「ディーテェ」を設置したら、写真を撮る。(撮ってもらおう。)</p>   <p>教室へ戻る前に「ディーテェ」と写真を撮影する。「ディーテェ」と持ち物を持って教室へ戻る。</p>	<p>「ディーテェ」をつくる児童を共感的に見守る。材料の組み合わせ等の技術的なつまずきには、芯材 (つまようじ) を入れる、接着剤を使う等のアドバイスをする。</p> <p>●見慣れた場所等を「ディーテェ」の視点に立って、居場所を探したりつくったりするように声をかける。</p> <p>◎「ディーテェ」の居場所にふさわしい場所や材料の使い方を考えている。【発・構】</p> <p>◎「ディーテェ」の視点に立ち、居場所を見つけたり材料の組み合わせや触り心地などを生かしてつくったりしている。【技】</p> <p>進捗状況によってカット</p>
まとめ 5分	<p>・どんな「ディーテェ」になったか、実物を見ながら紹介し合う。</p>	<p>◎自分や友達の活動のよさや面白さを見つけている。【鑑】</p>
展開	<p>・「ディーテェ」のチェコへの旅について知る。</p> <p>「ディーテェ」の旅について考える</p>	<p>チェコ児童資料、手紙</p> <p>●「ディーテェ」のチェコへの旅、チェコの児童について、話をする。旅立つまでの間「ディーテェ」をどうするかなどを話し合う。児童の期待だけでなく、戸惑いなども丁寧に取り上げる。</p> <p>◎「ディーテェ」の旅立ちに対して、自身の気持ちを手紙に書いている。【関】</p>

8 授業の観察と省察の視点

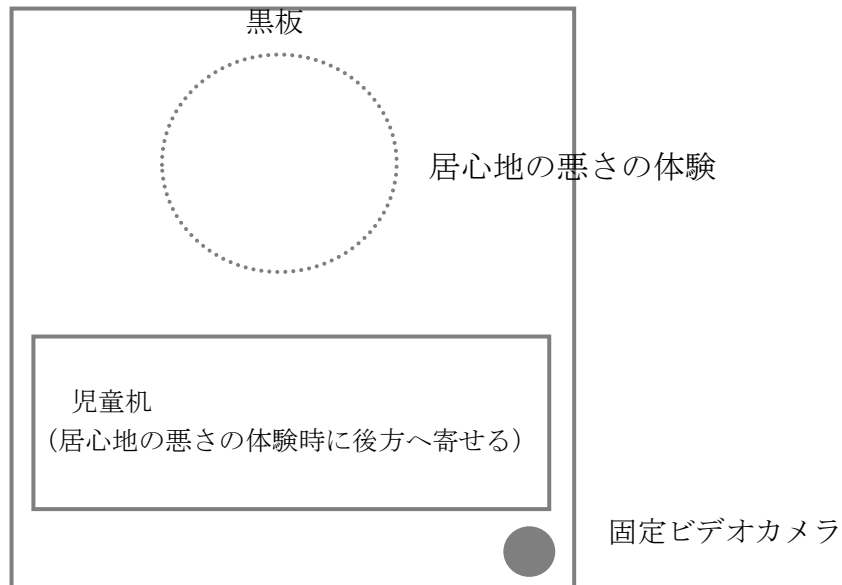
・居心地の悪さの疑似体験は、体験自体や託す行為へのつながりとして適切であったか。 主題の

物語化

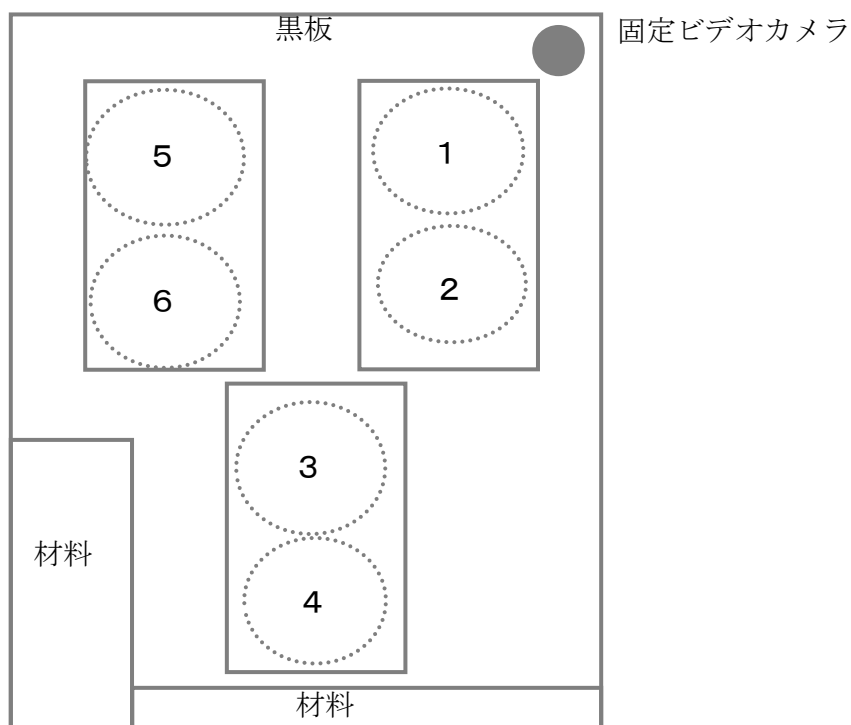
・ディーテェの材料の渡し方や材料の内容は適切であったか。 材料や場

・ディーテェの旅立ちの題材設定は、児童に期待や葛藤などの思いを生み出したか。 主題の要素

・会場図（教室）



・会場図（図工室）



章末資料V-(2) 授業「子ども」の授業案

Plan for 27.11.2019 Theme : Kodomo and Dítě

Aim : Respond to others between empathy and discomfort

Preparation



Magdalena · confirmation for video and picture record in 4-B class


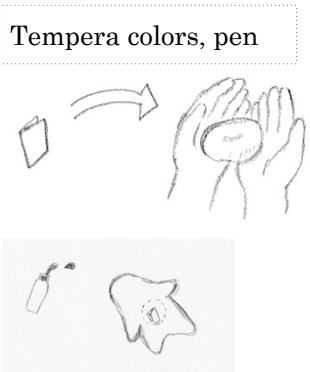


· stand for video camera

Moe · japanese dítě and letters

· clay and other materials

· camera (video, picture), IC recorder

	Children's activities	●Notes for teacher◎Evaluation criteria
3 mi n	<ul style="list-style-type: none"> They are informed that 'dítě's made by a Japanese children came to the Czech class. 	<ul style="list-style-type: none"> Briefly explain Japanese children who made the artworks.
10 mi n	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">Encounter the 'dítě' from Japan</p> <ul style="list-style-type: none"> Close their eyes. Open the package and letter. Look around other desk, too 	<ul style="list-style-type: none"> Put 'dítě's and letters to each children's desk.
15 mi n	<ul style="list-style-type: none"> Discuss about impression of each dítě. (Guess the author's children and art intent) 	<ul style="list-style-type: none"> ◎Observing 'dítě's formative character and reading the letter. (Interest) ◎Participating in the discussion about impression of dítě. (Perception)
12 mi n	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">Watch the video from Japan</p> <ul style="list-style-type: none"> Watch the video which record Japanese children's work. Discuss about the impression, notice and feeling. (short time) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Play the video. (6:30) ● Sympathy, discomfort, questions, etc. (For children's activities and class content)
	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">Create "kodomo" as a dítě's friend</p> <ul style="list-style-type: none"> Write words or sentence that become "the 	<ul style="list-style-type: none"> Make children think about the words that

5 mi n	<p>core of life” on a small piece of paper.</p>  <p>Break time 10 minutes (11: 30 ~ 11: 40)</p>	<p>are the origin of the soul. Let keep it secret.</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px; display: inline-block;">Small papers</p> <p>◎Thinking about “the core of life” . (Interest)</p>
32 mi n	<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Create "kodomo" as a dítě's friend (Continued from previous time)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expand the image of “kodomo” while touching the material. • Put “the core of life” into a clay ball. • Through thoughts and wishes, make use of the materials of clay to create shapes and colors. <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px; display: inline-block;">Tempera colors, pen</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Give clay to their hands. ● Support the children sympathetically. Advice on technical trips such as material combinations. Insert core material, use adhesive, etc. ● Encourage to think about relationship between kodomo and dítě. <p>◎ Thinking the form and character of kodomo as a friend of dítě. (Idea)</p> <p>◎ Creating kodomo based on their ideas making use of materials, tools and their sensations. (Creative skill)</p>
13 mi n	<p>Take a photo with kodomo and dítě.</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Look around their kodomo and dítě each other. • Discuss about the relationship. • Image about next contents for kodomo and dítě. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Take picture for each kodomo and dítě with author. <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px; display: inline-block;">Camera</p> <p>◎ Evoking interest for a next artwork with reflection for presented artworks. (Interest)</p>

章末資料V-(3) 授業「コドモとディーテェの家」の授業案

Plan for 4.12.2019 10:55~12:35

Theme : Place for Kodomo and Dítě

Aim : Respond to others creating suitable place for them.

Preparation

Magdalena · confirmation for video and picture record in 4-B class

· stand for video camera · camera (for picture)

Moe · materials (papers, carbon boards, textiles, etc) · camera (video, picture), IC recorder

	Children's activities	●Notes for teacher◎Evaluation criteria
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Discuss how look like their relationship between kodomo and dítě. 	<ul style="list-style-type: none"> Remind the previous artworks. <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block;">Kodomo, dítě</div>
Find and arrange the place for kodomo and dítě		
10 min	<ul style="list-style-type: none"> kodomo and dítě do not have any comfortable and suitable place or space for them. Explore around your place by kodomo's and dítě's perspective, and find and arrange the place or space for them. 	<ul style="list-style-type: none"> Encourage vision that sympathizes with the size and ability of kodomo and dítě. Remind children what kind of place they like with friends and what they want to do together.
25 min	<p>(Discuss about place where they want to work → Divide children to two groups? Around classroom and around school)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exploring places with kodomo's and dítě's perspective. (Idea) Considering the composition of kodomo and dítě, or creating environment for it. (Creative skill)
Break time 10 minutes (11: 30 ~ 11: 40)		
10 min	<p>Take a photo about the place with kodomo and dítě .</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflect to watch pictures of each place by screen. 	<ul style="list-style-type: none"> Take picture for each place with kodomo and dítě. Project pictures by SD card data. Perception of various places for its. (Perception) <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block;">Camera</div>
10 min	Discuss about the journey of "dítě"	
10 min	<ul style="list-style-type: none"> They are informed about kodomo' s journey to Japan. Discuss about the journey of "kodomo" . 	<ul style="list-style-type: none"> Is there transformation of impression for dítě ? What would you like to say Japanese children?
Write letters to Japanese children		
15 min	<ul style="list-style-type: none"> Write letters to Japanese children who receive their "kodomo" . 	<ul style="list-style-type: none"> Writing their thought though two art works, or notification to Japanese children. (Interest)

章末資料V-(4) 授業「コドモ共和国」の授業案

Plan for 8.1.2020 10:55~12:35

Theme : The Country for Kodomo and Dítě (Create their Houses and the Scenography)

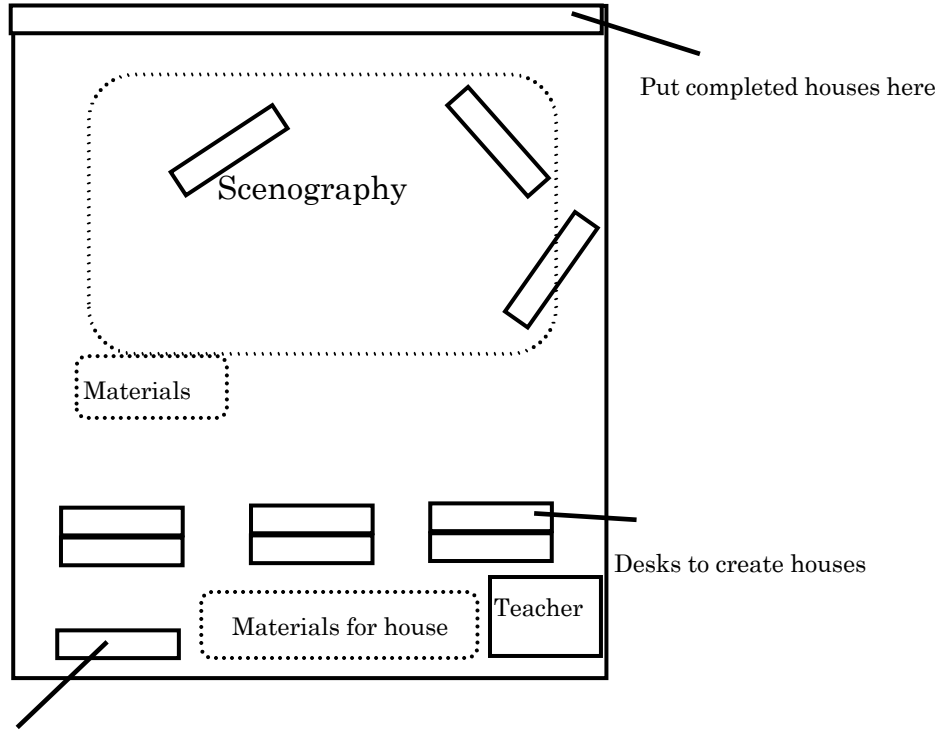
Aim : Think about comfortable houses for them and country for kodomo and dítě. Device the form of houses combining materials, arrange the environment in the class to create the scenography.

Preparation

Magdalena · big textiles · stand for video camera · camera (for picture)

Moe · materials (papers, carbon boards, wools, etc) · camera (video), IC recorder

	Children's activities	● Notes for teacher ◎Evaluation criteria
10 min	Create the houses and scenography for kodomos and dítě	
50 min	<ul style="list-style-type: none"> • Know the today's theme <ol style="list-style-type: none"> 1. Create the comfortable house for kodomo and dítě. 2. Arrange the scenography of the country for kodomo and dítě • Prepare each space. (move desks and chairs, bring their houses) • Imagine the houses and country that fits the size and characteristics of their kodomos and dítě. • Devise how to use and combine materials. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Remind how to use materials to make space, mention for difference in texture. ● There are many kinds of friends in same country. (Monsters, princess, animals, soccer player etc...) How you should mention about their country? <div style="border: 1px dashed black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">Kodomo, dítě</div> <p>◎ Think about how to use material, color, how to create form for comfortable houses for them and country for kodomo and dítě. (Idea)</p> <p>◎Device the form of houses combining materials, arrange the environment in the class to create the scenography with classmates. (Creative skill)</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">Materials</div>
30 Min	Locate and arrange the houses, kodomos and dítě	
	<ul style="list-style-type: none"> • locate and arrange the houses, kodomo and dítě Take a movie of the whole country for kodomo and dítě . • make the sounds of their kodomos. Ex. animal calls, human songs, monster screams, etc.... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Remind where the place is suitable for them. ◎Notice the ingenuity and fun of the house and the Die (Perception)



章末資料V-(5) 授業「一緒に居場所」の学習指導案

第3学年 図画工作科学習指導案

日時 令和2年2月13日(木) 14:00~15:35 (5分休憩含む)

対象 上越市立南本町小学校 3年1組 25名

場所 3年1組教室・図工室周辺

授業者 家崎 萌 (兵庫教育大学大学院)

学級担任 宮崎 三保子先生

1 題材名 「ディーテェとコドモ、いっしょのいばしょ」 A表現

2 題材の目標

展開2 (2月)

- ・ チェコから戻ってきたディーテェとともに、チェコの児童がつくった「コドモ」と出会い、つくったときのことを思い出したり、互いの表現のよさや面白さを見つけたり、つくり手の考えや思いを想像したりする。
- ・ チェコの「コドモ」と自身の「ディーテェ」を動かしたり自分の視点を変えたりして、身近な場所から「いばしょ」を見つけたりつくったりする。
- ・ 撮った写真やチェコの児童の「コドモ共和国」の動画を鑑賞し、これまでの活動を振り返る。

3 題材の計画

45分授業×4単位時間(6月26日2単位時間, 2月2単位時間) 振り返り15分

展開1 (6月)

- ・ 異なる他者に囲まれる居心地の悪さの感覚を体験する。
- ・ 粘土等を用い、手の感覚を通して、自分より小さくてかよわい「ディーテェ」を、思いや願いを込めてつくる。「ディーテェ」が外国へ旅することを知り、「ディーテェ」と新たな居場所に思いを馳せ、受け取る外国の児童へ宛てて手紙に書く。
- ・ 身近な場所や材料を生かして、つくった「ディーテェ」にふさわしい居場所を、見つけたり、つくったりする。→授業の進捗状況からカット、ただし授業後休み時間等に児童が自発的につくる活動を続けた

展開2 (2月)

- ・ チェコの児童がつくった「コドモ」と出会う。
- ・ チェコの「コドモ」と自身の「ディーテェ」を動かしたり身近な場所に置いたりしながら、「いばしょ」をつくり、写真を撮る。
- ・ 撮った写真を鑑賞し、それぞれの「いばしょ」を共有する。また、チェコの児童がつくった「コドモ共和国」の動画を鑑賞し、良さや面白さに気づき、そこに込められた思いや願いを感じたり想像したりする。

4 題材について

(3) 題材観

本題材は、6月の活動と2月の活動の2段階からなる。

2月の活動では、チェコの児童がつくった「コドモ」と出会う。児童が6月につくった「ディーテェ」とともに、グループで「いばしょ」を見つけたりつくったりし、写真に撮る活動を行う。活動の後半では、両国の児童が「ディーテェ」や「コドモ」の「いばしょ」や「国」を鑑賞して、活動を振り返る。

年齢の近いチェコの小学4年生児童との造形を通じた交流により、互いに意欲をもち、活動や感じ方・

考え方の違いだけでなく、共感できる点も見出せると考える。

2月の活動のねらい

- ・ コドモとディーテェに出会い、感じたことを話し合うことで、造形の特徴やチェコの児童の意図や思い、送り出すときと現在との心境の変化等に気づくことができるようにする。
- ・ 「いっしょのいばしょ」という提案により、「ディーテェ」と「コドモ」と児童自身が手や身体感覚を生かして動き回り、場と関わりながら「いばしょ」をつくり意味づけていくような活動になるようにする。グループでデジタルカメラを共有し活動することで、児童間の自然な対話を生み出し、互いのアイデアや見方感じ方が共有できるようにする。
- ・ 自分たちの撮った写真とチェコ児童の動画を鑑賞し、感じたことを共有しながら、ずれや違いも含めつつ、経験のつながりや重なりが感じられるようにする。

(4) 2月の活動の教材観

- ・ 手で実際に触れることができるディーテェとコドモに出会い、造形の特徴やつくり手の意図や思いなどを確かめたり想像したりすることができる。
- ・ 教室や学校内の児童に身近な場所をディーテェとコドモの目線で探索することで、視点による見え方の違いに気づいたり、想像力を働かせてストーリーを考えたり、場所の特性を生かしたり、友だちと協力したりしてつくることができるようにする。
- ・ また、グループごとにデジタルカメラを用意し、児童と活動を共有する参加者が撮影することで、ディーテェとコドモの「いばしょ」を捉える児童の視点を視覚化する。デジタルカメラやプロジェクター等の機器を用いて、児童の活動が視覚的に共有できるようにする

5 本時の評価基準

関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
・チェコから来たコドモや手紙に関心をもって取り組んでいる。・「いばしょ」をつくる活動にすすんで取り組んだり、友達と協力したりしている。	・身近な場所を探索しながらディーテェやコドモの視点に立って、「いばしょ」を考えている。	・身体感覚を生かし身近な場所の特徴を生かしたり、材料を組み合わせたりして、「いばしょ」を表している。	自分や友達、チェコの児童の活動や作品のよさや面白さを見つけたり、意図や思いを想像したりしている。

6 準備

児童…筆記用具、ハサミ

小学校備品…プロジェクター、スピーカー、HDMI ケーブル

授業者…HDMI コネクタ、パソコン、ディーテェ、コドモ、チェコからの手紙、

デジタルカメラ（各グループ1台計6台）、SDカードコネクタ、

ペン・マーカー類（班に1セットずつ）、接着剤、

糸、布等、身辺材（木、布、PPテープ等）、セロハンテープ（あれば3～4台）、

両面テープ、練りゴムくん（ディーテェ立たせる用）、ごみ袋、ぞうきん、

記録用：ビデオカメラ、デジタルカメラ、三脚、音声レコーダー

7 本時の展開 (3/4, 4/4)

	学習活動	●指導上の留意点 ◎評価基準
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・チェコから「ディーテェ」が帰ってきたこと、チェコの児童の「コドモ」が一緒にきたことを知る 	<ul style="list-style-type: none"> ● 6月の授業を思い出させ、チェコでの授業について簡単に話す。(それぞれのディーテェの友達としてコドモはつくられたこと、人数が違うので二人に一つのところもある等)
展開 13分	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">チェコの「コドモ」と日本の「ディーテェ」に出会う</div> <ul style="list-style-type: none"> ・チェコの「コドモ」と帰ってきた自身の「ディーテェ」に出会い、手紙を読む。 ・感想を話し合う <ul style="list-style-type: none"> ①受け取って、どんなことを感じたか ②チェコの子はどう考えてつくったか ・動画を見る (前半) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 目を閉じさせ、チェコからのコドモと手紙、ディーテェのセットを配る。児童との対応関係に注意する。 <div style="border: 1px dashed gray; padding: 2px; text-align: center;">チェコのコドモと手紙, ディーテェ</div> <ul style="list-style-type: none"> ● 感想のみでなく、半年前との心境の変化やつくり手(チェコの児童)の視点にも目を向けさせる。 ◎ 自身の心境の変化に気づいたり、造形からつくり手の児童の思いを推察したりする【鑑】 【関】
展開 45分	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ディーテェとコドモ、いっしょのいばしょ</div> <ul style="list-style-type: none"> ・コドモとディーテェのため学校内に「いばしょ」を見つけることを知る。 ・必要に応じて身の回りのものを組み合わせたりして、考えたイメージが伝わるようにしたり、イメージを膨らませたりする。 	<div style="border: 1px dashed gray; padding: 2px; text-align: center;">ソフト粘着剤, (材料), 参与観察者: デジタルカメラ</div> <ul style="list-style-type: none"> ● 「いばしょ」とは何か、児童の考えを聞く ● 写真撮影の方法について説明する。 ● 他の学年の授業の支障になる場所や危険な場所は避けるよう伝える。特別教室の道具は触らない。 ● コドモやディーテェの視点になって、身近な場所を捉え直すように声かけする。 ● 教室に戻る時間を確認する。15:10 教室へ
休憩 5分 含む	<ul style="list-style-type: none"> ・コドモとディーテェを動かしたり身近な場所に置いたりする。グループで相談しながら写真の撮り方を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 小さな造形の視点から身近な環境を探索し、「いばしょ」を思いつく。【発・構】 ◎ 身体感覚や場所の特性を生かしたり、思いついたことが伝わるように身の回りの物を組み合わせたりする【技】 ● 児童の活動を見守り、児童の意向に沿って撮影したり、アドバイスする。 ● 時間の目安を知らせる。
5分	<ul style="list-style-type: none"> ・15時10分に教室に戻る。戻ったグループのSDカードからデータをパソコンに移す。(試写・発表は時間があれば、全部のグループ) 	<div style="border: 1px dashed gray; padding: 2px; text-align: center;">SDカードコネクタ</div>

ま と め 20 分	日本での「いばしょ」の写真とチェコでのコドモ共和国の動画を見る	
	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクターにデータを映して、各グループの「いばしょ」を見る。 ・(チェコ児童がつくった動画「コドモ共和国」の動画を見て感想を話し合う。) →時間により次週の振り返りへ ・活動を振り返る 	<ul style="list-style-type: none"> ◎自分や友達, チェコの児童の活動のよさや面白さを見つけたり, 意図や思いを感じている。【鑑】 ●自分たちの活動とチェコの児童の活動の違いやつながりを確認しつつ, 自身の活動を振り返る。

第3学年 図画工作科学習指導案

日時 令和2年2月17日(月) 8:15~8:30(朝の時間)
 対象 上越市立南本町小学校 3年1組 25名
 場所 3年1組教室
 授業者 家崎 萌 (兵庫教育大学大学院)
 学級担任 宮崎 三保子先生

1 題材名 「ディーテェとコドモ, いっしょのいばしょ」 B鑑賞

2 題材の目標

- ・前時に撮ったディーテェとコドモの写真から, お気に入りの一枚を選ぶ。

3 準備

授業者…ディーテェ, コドモ, 写真を印刷した紙(班ごと), 名前シール(児童の名前入り)

デジタルカメラ(1台プラス予備)

接着剤, マスキングテープ(ディーテェ等修理用)

記録用: ビデオカメラ, 三脚, 延長コード(ドラム), 音声レコーダー

4 本時の展開(3/4, 4/4)

	学習活動	●指導上の留意点 ◎評価基準
1分	・本日「ディーテェ」を持ち帰ってよいこと, 「コドモ」が帰ることを知る	
	「いっしょのいばしょ」のお気に入りの一枚えらぼう	
10分	・印刷された写真のリストから, 自分のお気に入りの一枚を選ぶ。	● 名前シールを用意して, 気に入った写真に貼れるようにする。 <div style="border: 1px dashed gray; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">写真のリスト, 名前シール ディーテェ, コドモ デジタルカメラ</div>
4分	・ディーテェとコドモ, 子ども達の記念撮影をする。	◎ グループで撮った写真をすすんで見たり, 友達と話し合いながら, 選んでいる。 【関】 ◎ 作品の置き方や周りの様子, 自分や班の友達の映った様子から, 自分の見方で, 一番いいと思う一枚を選ぶ。【鑑】 ● 写真が決まった児童から, ディーテェとコドモを受け取る。

章末資料V-(6) 日本の児童の造形物と手紙に対応するチェコの児童の造形物と手紙

ペア 番号	日本の児童の手紙と造形物		チェコの児童の手紙と造形物	
	手紙の文章	造形物の画像	手紙の文章	造形物の画像
1	チェコの子のともだちへ ぼくは、ほんとうは、たびをさせたくないけど、だけど、たびをさせなくちゃいけない。チェコの子みんな、だいじにあつかってね。〇〇より		こんにちは、日本の友だちへ 私のコドモをしょうかいします。かの女は人魚です。気をつけてね。それはあなたのもと同じで、こわれやすいです。あなたの〇〇	
			手紙なし	
2	チェコの友だちへ わたしは、がんばって、ディーテェをつくりました。あなたのディーテェはどんなのかな。わたしのディーテェは、どうおもうかな。いろいろくふうしたりしたよ。自分のいのちは、大せつにしようね。〇〇より		こんにちは、ぼくのコドモは人々を守ることができます。あなたのディーテェもすてきで、かれらは友だちになります。〇〇より	
3	チェコの子の友だちへ わたしは、ディーテェのことをたいせつにしています。ディーテェを、こまかいばしょまでていねいにしました。たいせつにしてね 〇〇より		日本の友だちへ こんにちは、私のコドモをしょうかいします。かの女はすわっている王女です。私たちのコドモはにいていませんね。ふしぎな形をしているでしょう、あなたほど完璧ではありません。あなたの〇〇	
4	チェコの子へ これはがんばってつくったさくひんだよ。たいせつに見てください。〇〇より		しんあいなる日本の子へ ぼくはあなたにサッカーせん手をおくります。かれらはまったくにいてないけれど、たくさん友達をつくります。サッカーせん手を赤青にしました。ディーテェを送ってくれてありがとう。〇〇より	
5	チェコのともだちへ わたしのとみんなのをいっしょうけんめい(い) つくったのでこわさないようにしてね。〇〇より		こんにちは、私のコドモはベジュシュトカという名前です。私のコドモをだいじにしてね。私はできるだけあなたのディーテェに近づけようとしたけど、あまりそうならなかったです。〇〇	

6	<p>チェコの子へ ぼくはがんばってディーテェのゆきだるまをつくりました。あなたのディーテェもみてみたいです。ぼくのディーテェはどう思ったかな。自分のいのちはたいせつにしようね。〇〇より</p>		<p>〇〇より こんにちはリク！ ぼくのコードモはめいそうのスピリットのように見えるはずです。あなたのディーテェが気に入りました。ぼくのコードモも気に入ってもらえるといいな。</p>	
7	<p>チェコの友だちへ ぼくは、ゆきだるまのディーテェを作りました。大事だから、大切にしていね！作るのに時間がかかったよ。〇〇より</p>		<p>〇〇より こんにちは、〇〇！ ぼくのコードモはハリー・ポッターのディメンダーみたいに見えるはずです。気に入ってもらえるといいな。</p>	
8	<p>チェコのともだちへ これはがんばって作ったディーテェです。くびのほうについているひもをつけるときにうまくわっかにならなかったりうまくくっつけたりできなかつたりしたけど、がんばって作りました。色をつけるためにこねたのがたのしかったよ。〇〇より</p>		<p>しんあいなる日本の子へ 私のコードモをしょうかいします。つくるのは私にとってたいへんで、たくさんくふうしました。にたような毛糸にくるまっているという点で、私たちのコードモはにていると思います。私たちのコードモは形もにている、とてもにていると思います。心より、〇〇</p>	
9	<p>チェコの子へ ほんとうは、たびに出したいけど「もし戻ってこなかったらどうしよう」とゆう気もちがまだあります。自分をいかしてこのディーテェをつくりました。ほんとうはさみしいです。〇〇より</p>		<p>こんにちは、〇〇。私は〇〇です。セットになった2つのコードモをつくりました。ディーテェたちがぶじにとどいて、あなたに見てほしいです。ディーテェの名前：青：アイス：ピンク：クリーム 〇〇</p>	
10	<p>チェコの友だちへ ぼくは、ディーテェを作るのをがんばりました。がんばったのは、目や、まわりをがんばりました。ディーテェはボタンは3こまん中だけ二じゅうになっています羽はりぼんみたいな(の)をつけました。楽しかったです。〇〇より</p>		<p>こんにちは〇〇、ぼくのコードモを気に入ってくれるといいな。でも、あなたのディーテェはすごくかっこいいです。だから、ありがとう。ぼくのコードモはスクリームとよばれ、かれはさけぶのが好きです。かれをふっかつさせたいなら、手紙をめぐってみてください。〇〇より</p>	
11	<p>チェコの子へ 人を作るのをがんばったよ。わたしとゆきだるまをつくったよ。 〇〇より</p>		<p>しんあいなる日本の友だちへ 私はあなたに〇〇からのこのコードモをおくりします。〇〇は今日学校を休みました。私があなたにおくっているコードモは美しいコートを着ていて、あなたのディーテェの顔の色ににっています。形や見た目がにっています。〇〇より</p>	

12	<p>チェコの子の友だちへ わたしは、ディーテェをつくり ました。きゅうしょくのおぼん とたべるものがのっているの をいめじしてつくりました。 〇〇より</p>		<p>しんあいなる日本の子どもたち へ ぼくは同じようにつくりたかっ たのですが、はんたいのことをし ました。たとえば、あなたには正 方形があり、ぼくには円形があり ます。かれの名前はエージェント 0071です。彼と一緒にだとも 楽しいよ。名前=〇〇</p>	
13	<p>チェコの子へ ぼくは、ディーテェをたびさせ るのは、いいと思いました。で もちゃんとあつかってくださ いあとちゃんともどってきて ほしいです 〇〇より</p>		<p>〇〇へ こんにちは、ぼくのコドモをよく 見てみてください。あなたがすき かどうかはわかりません。でも、 ぼくはたくさんためしました。ニ ワトリです。でも、ぼくはそれが ニワトリになるとは思わなかつ た。少なくともぼくたちのコドモ はすこしにしていると思います。黄 色が大すきなので黄色にしまし た。〇〇</p>	
14	<p>チェコの子へ ぼくたちが作ったディーテェ です。きみたちのディーテェも いつかみせてください。ぼくた ちはきみたちのをまっています。 こっちにきみたちのをおく るとき手紙をかいておくって ください。きみたちの手紙をま っています。〇〇より</p>		<p>しんあいなる日本の子どもたち へ ディーテェをありがとう。それは 世界でいちばんすてきです！す ごくかわいい。ぼくのコドモを大 事にしてください。かれの名前を よそうしてみてください！（エー ジェント519519）〇〇、9さい</p>	
15	<p>チェコのともだちへ 色をマープルにするのをがん ばりました。しろいわたは、ま くらをイメージしました。みん ながいごこちがいいと思うば しよを作りました。〇〇より</p>		<p>日本の友だちへ こんにちは、私のコドモをしょう かいます。かの女はすわっている 王女です。私たちのコドモはに ていませんね。ふしぎな形をして いるでしょう、あなたほど完べき ではありません。あなたの〇〇</p>	
16	<p>ともだちへ わたしは、ディーテェをつくり ました。ちょっとさびしいけど 手紙をよんでくれた人にわた しのディーテェをわたします。 いごこちのよいくうかんにし ました。わたしは、水色がすき ででんごくみたいになりました。 手紙をよんでくれた人もディー テェをつくって見せてね！ もうともだちだよ！大すき！ 〇〇より</p>		<p>こんにちは、私はコドモを3つ、つ くりました。1つは小さな女の 子、もう1つはねこ、3つ目はボー ルです。私のコドモはあなたのも のとなにでもありませんが、あなた の青いディーテェが大すきです！ 〇〇</p>	

17	<p>チェコの子へ わたしが作ったディーテェは たびをさせたくないけど、チェ コの子のために、たびをさせて あげるね。そのかわりにこわし たりは、しないでね。〇〇より</p>		<p>こんにちは、コドモの名前はエリ サです。私のコドモは楽しくて やさしいから、あなたのディーテ ェとスーパーフレンドです。あな たのディーテェはとてもすてき です。私のコドモは、あなたのデ ィーテェのようなイルカです。よ るしくね、〇〇</p>	
18	<p>チェコの子へ ぼくは、真っ赤な子を、見せま す。がんばって赤にしました。 なのでこわさないでください。 〇〇より</p>		<p>こんにちは、これらはぼくのコド モたちです。青いのはゲームの ゴーストです。そして赤いのは、 おたがいに2匹のカニです。ぼく の名前は〇〇または〇〇です。こ わさないでね！気に入ってくれる といいな。</p>	
19	<p>チェコの子へ このさくひんは、いるかとケー キです。これをつくるのにはと てもたいへんでした。ほんとう は、タビに、出させたくないけ ど、がんばってつくってかわ ないのはもったいないからだ しました。これをつくったとき はとてもたのしかったです。こ れをつくって 30 分ほどたちま した。〇〇より</p>		<p>しんあいなる〇〇へ ディーテェとケーキをどうもあ りがとう。ぼくはあなたに1つ のコドモをつくりました。友だち のたん生日と、友だちがあなたの ディーテェのところに来たとイ メージしました。ありがとう、〇 〇。〇〇</p>	
20	<p>チェコの子へ わたしは、ねこをつくったよ。 ちょっとだけさみしいから、だ いじにしてね！くふうしたと ころはからだです。きいろのと ころはきいろがすきできいろ もきれいな色なのでつくった さくひんです！〇〇より</p>		<p>〇〇へ こんにちは、ぼくのコドモをよく 見てみてください。あなたがすき かどうかはわかりません。でも、 ぼくはたくさんためしました。ニ ワトリです。でも、ぼくはそれが ニワトリになるとは思わなかつ た。少なくともぼくたちのコドモ はすこしにしていると思います。黄 色が大ききなので黄色にしまし した。〇〇</p>	
21	<p>チェコの子へ 色や形にこだわりました。たび はさせたくないけど2つ作っ たので1つだ(け)たびをする としたら、1つもって行ってく ださい。 〇〇より</p>		<p>こんにちは、〇〇。ぼくは〇〇で す。そして、ぼくがつくったコド モはベア・スピリットと呼ばれて います。彼は青、緑、白の色で きています。ベア・スピリットは あなたのディーテェの息子です。</p>	
22	<p>チェコの子へ みずいろときいろをまぜたり、 こねたりして、ディーテェをつ くりました。わたしは、ねこが とんでいるすがたをあらわし ました。しっぽや手もつけまし た。こわさないようにしてくだ</p>		<p>こんにちは、あなたのディーテ ェを見せてくれてありがとう。ぼく のネコとメカジキはあなたのネ コと友だちになります。ぼくの ネコは黄色で、あなたのディーテ ェにるようにしました。メカジキ はカラフルで長くなっています。 〇〇</p>	

	さい。やさしくしてあげてください。○○より			
23	チェコの子へ ぼくが作ったのはUF0です。色を使って色でまぜたりして、たいへんでした。けどまぜてたらUF0の形にみえたから、UF0を作りました。緑色になって顔を緑色にしたり。みず色を使ってきれいないろを使ってくふうしました。楽しかったです。○○より		○○へ ぼくの名前は○○です。そして、ぼくがつくったコドモはベア・スピリットと呼ばれています。彼は青、緑、白の色でできています。ベア・スピリットはあなたのディーテェの息子です。	
24	チェコの子へ わたしは、「みらいからきたねこ」をいしきしてつくりました！ かおは、ねこだけど、体は、あしかにしてみました。 なかよくしてしてね！○○より		しんあいなる日本の友だちへ あなたに私のコドモをしょうかいたします。かれは黒青ネコで、フレンドリーです。こわさないでね！ねことかんけいがあるという点で私たちのコドモはにていると思います。よろしくね、○○	
25	チェコのともだちへ みんながえがおになれるようにつくったよ！なかよくしてね。○○より		こんにちは○○。これは○○がぼくにあげました。なぜならかれは2つのディーテェをもっていたからです。あなたのディーテェはすてきだね。ぼくのはゴーストです。彼の名前はサイレンで、サイレンのようにほえます。かれらはまちがいなく友だちになります。口と耳が大きく、耳がとてもよく聞こえるんだ。そしてとてもカラフルです。○○より	

※交流授業の対象クラスは日本・チェコ共に児童は25人である。ただし、チェコにおける初回の授業で5名の欠席があったため、出席していたチェコの児童のうち5名に2名の日本の児童の造形物と手紙を割り当てた（ペア番号3, 6, 7, 10, 13, 15, 20, 21, 23, 25）。チェコでの手紙を書く活動では、前時に造形物コドモをつくったが欠席した児童の手紙はクラスメイトが代筆した（ペア番号11）。2名の日本の児童から造形物や手紙を受け取ったチェコの児童は、自身で2枚の手紙を描いた児童もいれば、児童Tのようにクラスメイトが代筆した手紙もある。ペア番号1では、前時に造形物コドモをつくったが、手紙を書く活動で欠席した児童のペアに、前時に欠席していた児童が入り、自身の造形物コドモをつくった後に手紙を書いた。

第6章 日本とチェコ共和国を往還する交流授業における児童たちの変容と「居場所」を構造化した造形による授業開発の方策とその結果

本研究の目的は、次の2点であった。

- ① 日本とチェコ共和国を往還する「居場所」を構造化した造形による授業が、両国の児童にどのような変容をもたらすか
- ② 日本とチェコ共和国を往還する実践を通じた「生きた問い」である「居場所」を軸に、美術教育の授業を開発する方策

以下に、一連の交流授業を通した両国小学校の児童の変容と、交流授業における題材開発の方策とその結果をまとめる。

第1節 本交流授業における児童たちの変容

日本とチェコ共和国を往還する、「居場所」を構造化した造形活動による一連の交流授業において、児童たちにはどのような変容が見られただろうか。一連の交流授業の分析結果として、両国においてその活動を追ってきた、児童Cと児童Jを中心に、日本とチェコの児童の経験の変容を、以下に要約する。

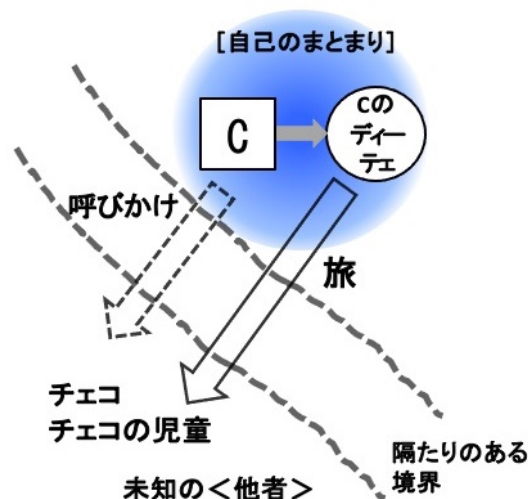
1. 日本とチェコ共和国における児童たちの経験の変容

1-1 日本での授業「ディーテェは旅する」における児童Cの経験

日本で始まった交流授業の1回目、授業「ディーテェは旅する」において、造形物ディーテェをつくる場面で児童Cは、粘土を手に載せられると「気持ちいいー」等と発話したり、何度も伸ばしたりして材料の感触を味わっていた。ディーテェをつくり終わる頃には、秘密の「いのちのもと」を包んだバックのような形の粘土をディーテェに持たせた。ディーテェを造形していく過程では、動かして造形物になったように発話する「ごっこ遊び」が観察され、児童Cが造形物に親しみをもって動かし遊んでいた様子を読み取れた。また、はじめは単に粘土だった対象が、「私のディーテェ」という、児童Cにとって大切な存在になっていった過程も、発話から読み取れた。上記のような児童Cの姿は、メディアを通して造形物の世界に入り込み、共感的な内側を形成する経験である。手の感覚を生かし、秘密の「いのちのもと」を入れ込み、造形する過程で、大切にディーテェをつくる出来事が、造形物と児童Cの親密な[自己のまとまり]を形成した。

しかし、授業の後半で、PTからディーテェのチェコへの旅を告げられた児童Cは、葛藤する。「持って…持って帰りたいーい…」 「…戻ってくるならいい」と、児童Cの発話から揺れ動く心情が読み取れた。この場面で、児童Cは、大切につくった造形物が手元を離れ、特定できず実感の伴わない者の手にわたることを知り、チェコという国やチェコの児童が未知の<他者>

として自身と隔たりのある境界の向こうに意識化された。最後に、造形物を送るチェコの児童に宛て児童 C は手紙を書いた。自身の大切な思いを振り返りつつ、顔の見えないチェコの児童に呼びかける内容が書かれた手紙には、自己と隔たりのある<他者>との境界が反映されていた(図VI-1-(1))。



図VI-1-(1) 授業「ディーテは旅する」における児童Cの経験(図は筆者作成)

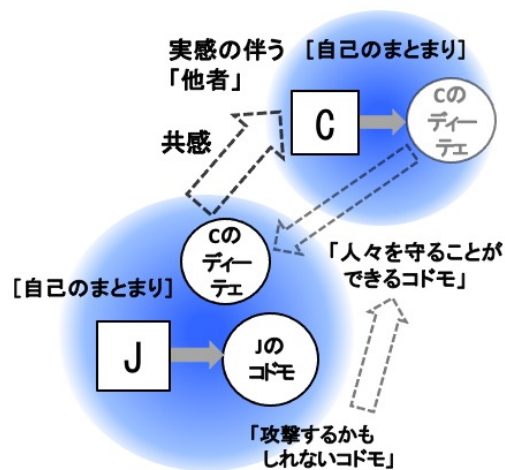
1-2 チェコでの授業「コドモ」と授業「コドモとディーテの家」における児童Jの経験

チェコでの交流授業は、日本の児童による造形物と手紙をチェコの児童が受け取る活動から開始された。目を閉じ、日本からの造形物と手紙が渡されるのを待つ児童Jは、体を揺らし、期待と不安が入り混じった様子を見せた。造形物ディーテと手紙を受け取る児童Jの振る舞いは、造形物を指で触ったり、持ち上げたり、匂いを嗅いだり、手紙を指でなぞったり言葉に出して読んだり、造形物や手紙を手や体の感覚を生かし、感じ取っていた。また、手紙を開き、参与観察者へ向かって笑顔で親指を立てる児童Jの姿から、造形物と手紙を送った児童Cへの共感が読み取れた。

造形物コドモをつくる過程で、児童Jは、粘土を伸ばしたり振ったりして、可塑性を楽しむ姿、表したいイメージをもち、秘密の言葉を書いたり、造形物の色や形を工夫する姿が見られた。続く、授業「コドモとディーテの家」においては、隣の席の児童に、日本の造形物と自身の造形物を紹介したり、造形物を手に持ち動かしながら発話する「ごっこ遊び」をしたりする場面が観察され、造形物に親しみをもっている様子が読み取れた。上記のような児童Jの様子は、日本の造形物や手紙を共感的に受容する内側の形成であると同時に、体の感覚を生かし思いをもつ

て活動するなかで、児童 J 自身のコドモへ愛着を深めていく、親密な [自己のまとまり] の形成でもあった。

授業「コドモとディーテェの家」の前半で、児童 J は、日本の児童へ宛て手紙を書いた。はじめ、児童 J は、自身の造形物を「攻撃するかもしれないコドモ」として紹介する文面を書いていたが、清書では「人々を守ることができる」コドモと書き換えた。NT とのやり取りを通して、児童 J は、手紙を受け取る児童 C へ配慮が必要なことに気づき、文面を書き直したのである。実感を伴う顔の見える「他者」へ向けた配慮と解釈でき、手紙を書く場面においても、チェコの授業の展開には、共感的な応答が織り込まれていた（図VI-1-(2)）。



図VI-1-(2) 授業「コドモ」「コドモとディーテェの家」における児童 J の経験（図は筆者作成）

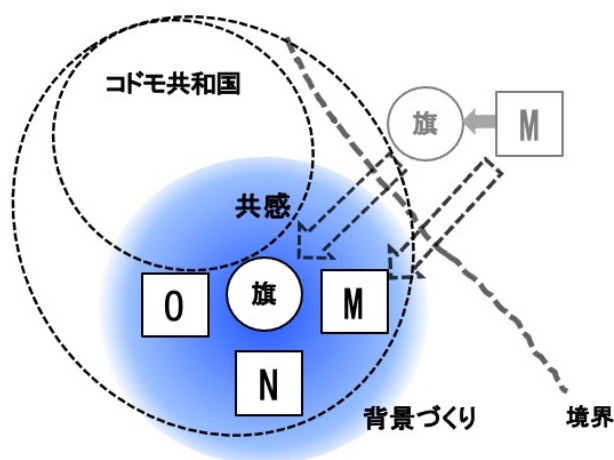
1-3 チェコでの授業「コドモ共和国」における児童 M や児童 R の経験

授業「コドモ共和国」では、クラスメイトが背景づくりのイメージを共有し、活動に没頭する場の親密なまとまりの外側で、予期せず<他者>に対峙した児童 M の「事態」が読み取れた。児童 M は、コドモ共和国の旗づくりを通して、背景づくりの内側に参入した。コドモ共和国のグループを話し合う場面では、児童 M の旗が話題となり、旗の模様や、旗に関連付けられた出来事の解釈によって、旗は、コドモ共和国の外側に位置付けられたり、内側に位置付けられたりした（図VI-1-(3)）。

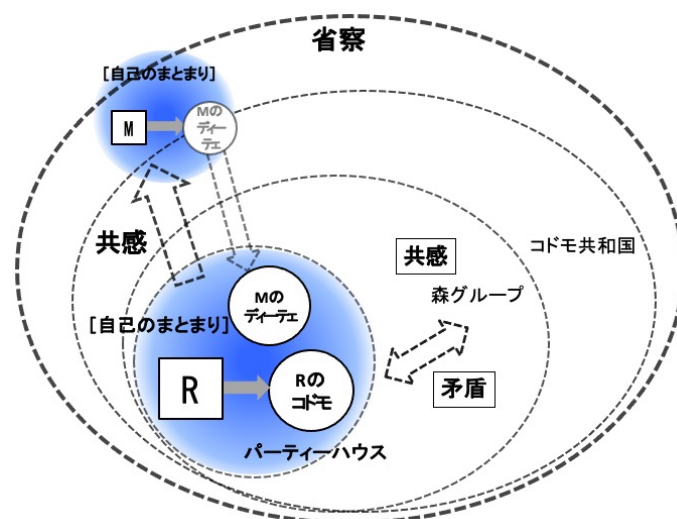
児童 R は、両国の造形物のための家づくりで、活動に集中し、工夫を凝らしながら賑やかで楽しげな「パーティーハウス」を造形した。「コドモ共和国」の動画を撮影する場面では、「森グループ」の代表として水筒を振り、静かな森の小川の音を演出した。しかし、活動を振り返る場面で、児童 R は、静かな「森グループ」に自身の賑やかで楽しげな「パーティーハウス」が位

置する矛盾を言葉にした。児童 R は、「でも、そこにおさまります」と、解消されない矛盾を捉えつつ、自身の「居場所」のあり方を見つめ直した（図VI-1-(4)）。

チェコでの一連の授業において児童たちは、日本の造形物と自身の造形物とが位置付く共感的な内側を経験した。同時に、場における造形活動で、クラスメイトが形成する親密なまとまりの外側の「事態」に直面し、試行錯誤するなかで、造形の色や形、それらを解釈する文脈によって、自他の境界を変化させていった。活動のプロセスで重層化していく、矛盾を含む境界は、複雑な「事態」が浸透した場の経験と結びついている。



図VI-1-(3) 授業「子ども共和国」における児童 M の経験（図は筆者作成）

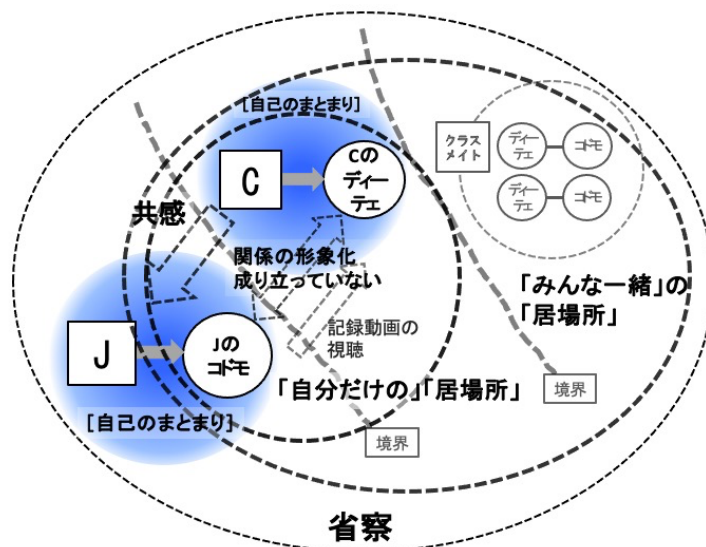


図VI-1-(4) 授業「子ども共和国」における児童 R の経験（図は筆者作成）

1-4 日本での授業「一緒に居場所」における児童 C の経験

日本での授業「一緒に居場所」は、約7ヶ月ぶりに帰還した造形物ディーテェと、チェコからの造形物と手紙に、日本の児童が会おう活動から開始された。チェコからの造形物と手紙を受け取った児童 C は、力士のような太い声で「ドッショイドッショイ」と発話し、強そうな外観の児童 J の造形物コドモを共感的に受け止めた。また、児童 J の造形物から見える何かが、「いのちか、いのちではないか」と、クラスメイトとやり取りをした。やがて、児童 C は、受け取った造形物を紹介し合うクラスメイトの様子から、両国の造形物同士が類似していることから広がっている共感の輪に気づく。そして、類似していない造形物コドモを受け取っている児童 C は、「うちのは全く違うよ」と発話し、造形物を包みにしまい始める。この時、はじめは共感的に受容していた児童 J の造形物と児童 C との間に、また周囲の状況との間に、隔たりが現れた。

その後、児童 C はチェコの授業の記録動画を観るなかで、自身が造形物を大切につくった経験の「質」を重ね合わせ、「日本でもチェコでも大切に造形物をつくっていた」という気づきに至る。学校内を探索し、「一緒に居場所」の写真を撮る活動では、クラスメイトやその造形物と一緒に、「みんな一緒」の写真を撮ることもあれば、「自分だけの」「居場所」として、切り株の内側に自身の造形物と児童 J の造形物を配置し、親密な内側を形成する写真を撮影することもあった。児童 C の「一緒に居場所」の活動からは、内側と外側を形成する境界が、固定的ではなく変化していくことが読み取れた（図VI-1-(5)）。



図VI-1-(5) 授業「一緒に居場所」における児童 C の経験（図は筆者作成）

1-5 チェコへの造形物の帰還におけるチェコの児童の反応

日本での授業「一緒に居場所」から6ヶ月後、造形物コドモと日本の児童による「一緒に居場所」の写真、日本の授業の記録動画のデータを入れた箱が、チェコの児童の元に届けられた。ノ

ボトナーからの報告によれば、チェコの児童たちは造形物や写真、動画を注意深く見て、話し合ったという。しかし、プロジェクトティーチャー（PT）として、筆者自身が活動の場に参入することができなかったチェコでの造形物等の受け取りの場面は、その詳細について、児童たちの個別具体的な「事態」を捉えるまでには至らなかった。

1-6 一連の交流授業における児童たちの変容のまとめ

日本での第1回目の授業から始まり、チェコへ、そして日本へと不可逆的に展開させていった「居場所」を構造化する造形による日本とチェコを往還する一連の交流授業では、はじめに造形物ディーテェをつくり、チェコへと送り出した日本の児童と、はじめに日本から造形物を受け取ったチェコの児童では、異なる前提であった。

日本の児童にとって、造形物を送ると知らされた、チェコという国やチェコの児童は、実感の伴わない未知の〈他者〉であった。それゆえ、自己のまとまりを託し、大切に造形したディーテェを通して、自分がどう受け入れられるかの期待や不安が、その後の授業展開における児童の変容に影響を与えた。造形物コドモと共に自身の造形物が帰還する場面で、共感的な「他者」の応答を感じ取ったり、「一緒に居場所」を学校内から見つけ出す場面で、親密な内側の場を形成したりする児童の姿は、未知の〈他者〉と対峙する、造形物ディーテェとの別離の葛藤を経たからこそ形成された「居場所」と捉えられる。

チェコの児童にとって、日本の授業の文脈を理解した上で取り組んだ交流授業であり、日本や日本の児童は、顔の見える「他者」であった。本交流授業以前より、筆者が継続的にチェコの児童たちと関わりをもってきたことで、チェコの児童にとって、日本は何かしらイメージの取り掛かりのある国となっていたと考えられる。そして、交流授業では、造形物だけでなく、手紙や手紙に貼付された送りの顔写真、日本の授業の記録動画から、日本の授業の文脈を掴むことができ、チェコの児童たちにとって、日本の児童たちは、共感を伴う既知の「他者」と捉えられた。それゆえ、チェコの児童の造形には、「他者」との関係を考え、思いやるような工夫が模索され、共感的な場や内側を形成する、応答的な「居場所」が特徴となった。

そして、上記に述べた日本とチェコでの授業における前提の異なる〈他者〉や「他者」への出会いを踏まえつつ、交流授業における造形活動では、日本の児童、チェコの児童の双方で見とれた出来事や「事態」として、小さな造形物への愛着や、想定外の〈他者〉との対峙も確認できた。素材や場とやり取りする造形活動から、出来事としての身体を素朴な自己のまとまりとして対象に託し、小さな造形物への「代償的内側性」を深めていく様子は、児童Cと児童Jの両者から読み取れた。また、クラスメイトとやり取りしながら、造形物を介し、場に働きかける活動では、共感的な内側の形成と同時に、その外側が生じ、内外の矛盾を含む複雑な「事態」と、そのような複雑な「事態」を省察する児童の姿が、両国で見とれた。

第2節 本授業開発の方策の結果

本研究では、「居場所」を「物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通して形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場」と捉え、「居場所」を構造化する造形による、日本とチェコ共和国を往還する交流授業の柱に、「自己のまとまりを託す造形活動」と、「他者と関わる場の造形活動」を設定した。

「自己のまとまりを託す造形活動」とは、分節し難い思いや行為が、素朴な自己のまとまりとして造形物や場に「統合」されるような造形活動を指す。実際の交流授業において、日本の授業の導入では、児童が、紙パーツとクラスメイトに囲まれる体験を行った後、自己の思いや願いを込め、小さく持ち運べる「護符」的な造形物ディーテェをつくる展開とした。授業後半で、造形物ディーテェを遠い国に送ることを児童に知らせ、チェコの児童へ宛てた手紙を書く活動へ展開させた。チェコでは、日本の児童による造形物と手紙を受け取った後、造形物コドモをつくる活動、日本の児童へ宛てた手紙を書く活動として展開させた。

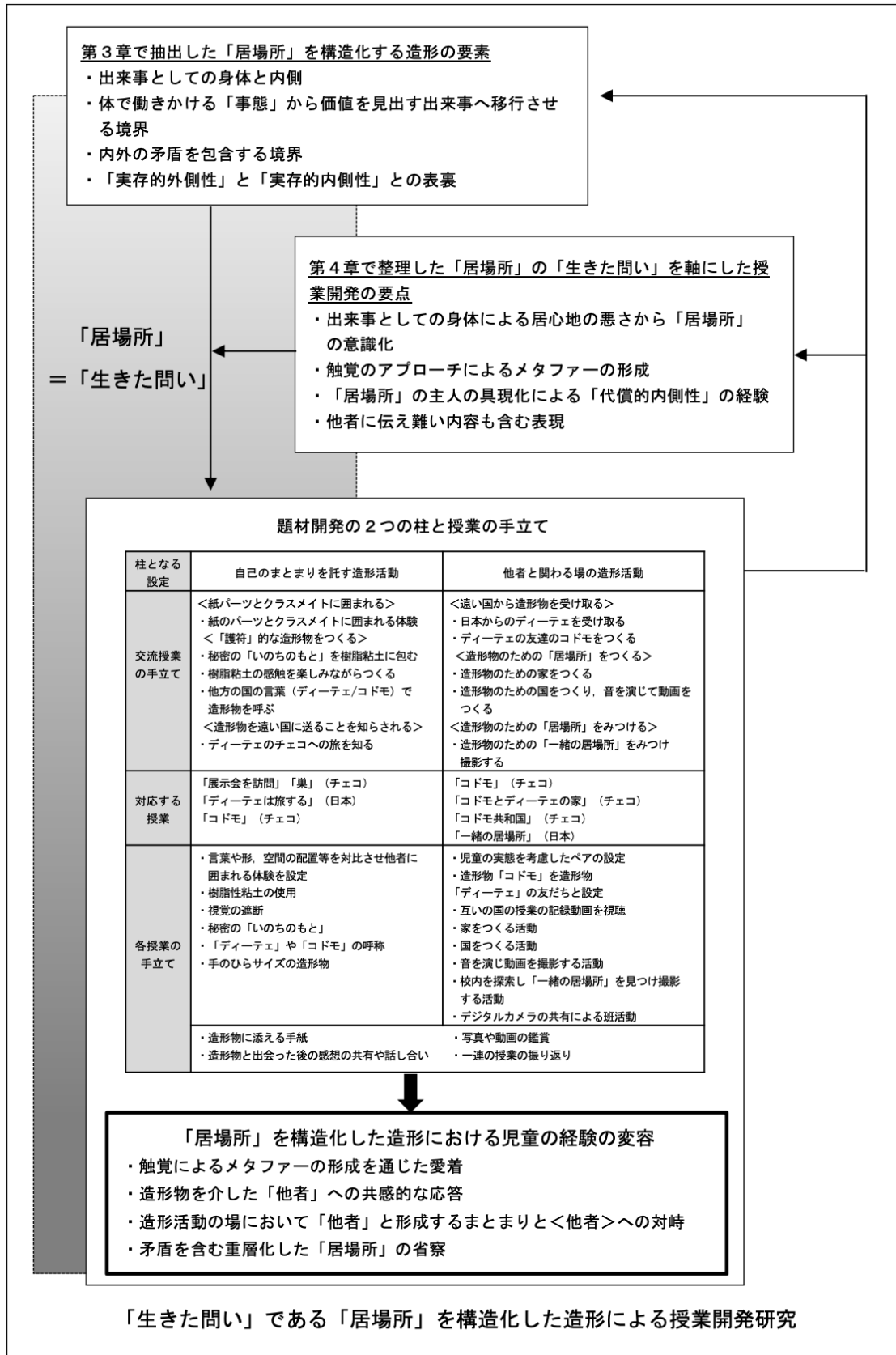
「他者と関わる場の造形活動」とは、両国の児童が、造形物を介して普段接することのない他者に出会い、造形物のための空間や場所等をつくったり、見つけたりする活動を通じて、共感的に「他者」と関わったり、＜他者＞の「分からなさ」に対峙しながら、試行錯誤することをねらった活動である。チェコの授業では、受け取った日本の造形物の友だちとして、造形物コドモをつくる活動や、両国の造形物のための家をつくり配置して、クラス全体で国をつくり、効果音を演じ動画を撮影する活動へ展開させた。日本の授業では、学校内を探索し、両国の造形物のための居心地の良さそうな場所を「一緒に居場所」として見つけ、造形物を配置して撮影する活動へ展開させた。

図VI-2-(1)に、本授業開発の要点や一連の交流授業で設定した手立て、両国の児童の経験の変容を、本授業開発の方策とその結果として整理した。これまでの分析の結果をまとめると、触覚によるメタファーの形成を通じた愛着、造形物を介した「他者」への共感的な応答、造形活動の場において「他者」と形成するまとまりと＜他者＞への対峙、矛盾を含む重層化した

「居場所」の省察、を児童の経験の変容として挙げられる。授業の手立ての面では、造形物の外観からだけでは伝わりにくい他方の授業の文脈があること、それゆえに他者の経験の「質」と自身の経験の「質」を重ね合わせる「能動」と「受動」のプロセスを共有する展開の必要性、また、両国の児童への他者との出会わせ方も重要な手立てであることが、児童の変容から示唆された。

そして、造形活動において生じるまとまりと、まとまりが生まれるゆえに現れる境界の外部は、授業場面の各所で両国の児童に困惑をもたらし、そのような「分からなさ」は、場や活動に包摂されていくことも確認した。交流授業は、授業ごとにプロジェクトティーチャー（PT）と現地のネイティブティーチャー（NT）との協議によって具体的な案を作成し、実施した。

そのため、交流授業が展開していくなかで、当初の計画を適宜変更しつつ、児童と教員双方の試行錯誤を一連の交流授業の内容や展開に反映させていった。造形活動を通じて未知の〈他者〉に対峙した日本の児童、文脈を踏まえないわば顔の見える「他者」に出会ったチェコの児童の異なる前提は、両国の「居場所」をめぐる活動での児童の変容にも影響した。不可逆的に展開する造形活動の場に参入し、自他の関係等を境界の視座から精査していくことにより、共感的な内側と同時に、その外側が生じ、内外の矛盾を含む複雑な「事態」を省察する児童の実際を明らかにした。



図VI-2-(1) 本授業開発の方策とその結果

結語 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、まず、筆者自身が当事者として実践に参入しながら、「精神と身体、自己と他者の編み合わせ、わたしたちと世界との相互作用」により形成される「生きた問い」である「居場所」について、制作実践や教育実践のプロセスを再帰的に記述し、考察することで焦点化させていった。そして、日本とチェコ共和国で美術教育の授業に「居場所」を構造化した造形活動を展開させ、動画記録等から両国小学校の児童たちの発話や行為を詳細に追った活動プロセスを記述した。その記述を通して、軋轢や齟齬も含めた自他の関係等、児童たちの変容を分析、考察するとともに、異なる文化的社会的背景をもつ日本とチェコ共和国で現地の教員と「生きた問い」を軸に、共同して交流授業を開発する方法を具体的に示した。

最後に、これまでの所論や分析、考察を整理し、本研究の成果をまとめ、今後の課題を述べる。

1. 各章のまとめ

第1章では、本研究の目的と方法、構成を示した。第1節では、本研究における「居場所」を、「物理的な空間の所在に加え、他者との関係を通して形成され、問い直される自己の存在意義と関わる場」と捉え、本授業開発研究の軸となる「生きた問い」に設定した。そして、次の2点を本研究の目的とした。1点目は、日本とチェコ共和国を往還する「居場所」を構造化した造形による授業が、両国の児童にどのような変容をもたらすか。2点目は、日本とチェコ共和国を往還する実践を通じた「生きた問い」である「居場所」を軸に、美術教育の授業を開発する方策を明らかにすることである。

第2節では、本研究の方法と論文の構成を示した。1項では、研究の方法として、日本とチェコ共和国を往還する授業開発研究の体制と展開、「居場所」の「生きた問い」を探究する授業開発研究の位置付け、具体的方法と収集したデータを提示した。交流授業の対象は、両国の小学3年生と4年生の各クラス25名の児童、教員は、日本のクラス担任、チェコの教科担任であるネイティブティーチャー（宮崎三保子、マグダレナ・ノボトナー）2人と、両国を往還するプロジェクトティーチャー（筆者）による、チームティーチングの体制をとった。日本から交流授業を開始し、その後、チェコ、日本と、不可逆的に展開させていった。本授業開発研究の軸となる「生きた問い」とは、「実践としての、過程としての、複雑な状況としての理論」による探究であり、実践者の生きる場や文脈と不可欠に結びついている。本研究では、プロジェクトティーチャーであり制作者でもある筆者の、日本とチェコ共和国における他者と場と関わる制作実践（*arting*）から浮かび上がった問いを、実践に参入しながら、両国の交流授業に構造化して授業開発、実践を行い（*teaching*）、実施した授業を分析して（*researching*）、児童の変容（*learning*）を中心に記述、検証していく一連のサイクルを『生きた問い』である『居場所』を構造化した造形によ

る授業開発研究」と位置付けた。そして、本授業開発研究におけるプロジェクトティーチャーの3つの役割（制作者、研究者、教育者）、及び、論文構成に沿った具体的方法と収集したデータを整理した。

2項では、「生きた問い」を提唱する a/r/tography の方法論を追った。本授業開発研究において「生きた問い」に着目した経緯、再帰的な記述を重視する特徴について、a/r/tography の成立の背景に沿って整理した。プロセスとしての「生きた問い」を記述する a/r/tography のアプローチの基盤となっているのは、ジョン・デューイによる「質的思考 (qualitative thought)」である。a/r/tography は、教育の場へ参入する実践を通して問いを見出し、探究していくアクション・リサーチに、制作者 (artist) としての専門性からも問う探究といえる。当事者である制作者の役割から可視化される、美術の表現や鑑賞における行動や要素とは、デューイによる「質的思考」を経て対象化される、作品の「パターン」や「構造」から見出せる「質 (quality)」である。私たちは、「質的思考」により複雑な「事態」の連続である経験を「対象」へと表現する。そして、「対象」に具体化された「質」の「パターン」や「構造」に従いながら、鑑賞する経験をつくり出す。このように、美術ならではの「質」から問う思考を、教育実践において軸にするのが a/r/tography の「生きた問い」と捉えた。次に、デューイの「質的思考」に拠る、ケネス・バイテルや、エリオット・アイズナーの制作実践や教育実践の記述方法を参照し、a/r/tography による経験の「質」を記述するアプローチの具体例を挙げ、本研究における「生きた問い」の探究を記述するアプローチについて精査した。その上で、制作者、研究者、教育者の行き来から経験する「質」を記述するに留まらず、授業における学習者の経験した「質」も詳述していく、本授業開発研究の方法を示した。

3項では、2つの国を往還する美術教育の先行事例、及び海外の教員と共同する授業の先行研究を検討した。その上で、同一の児童を対象とした実践に参入し、共同する教員とやり取りしつつ、児童の個別具体的な姿に沿った授業開発と実践を展開させる本授業開発研究の位置付けを明確にした。4項では、本論文の構成と表記等を記した。

第2章では、授業開発研究に向けた「居場所」の位置付けと、美術教育を規定する枠組みの確認を行なった。第1節では、本授業開発研究における「居場所」を位置付けた。1項では、エトムント・フッサールの現象学による記述のアプローチを踏まえ、エドワード・レルフが提示する場所の経験の現象学を取り上げた。本研究では、レルフの場所の現象学の考えに基づき、視覚的な外観や物理的な空間としての場所に加え、他者と関わりながら主観の側から問う場所の経験を「居場所」として捉える。そして、造形活動における「居場所」の考察のため、レルフによる「特徴的な場所経験のしかた」の「内側性」、「外側性」を、制作者や児童たちの経験を捉える手がかりに措定した。

2項では、日本語で用いられる居場所に関する先行研究を取り上げ、「他者からの受容や承認」、

「実践的に形づくられるアイデンティティと居場所の2方向」、「ぶつかりあう居場所」の3つの観点から、他者との関わりにおける「居場所」について整理した。

3項では、丸山恭司、田中智志、佐藤哲夫、金子一夫の論を援用し、今日の教育に要請される他者について整理した。まず、丸山と田中の論に依拠し、機能的秩序が優勢になった教育の場における「生の悲劇性（複雑性）の忘却」の問題を挙げた。次に、佐藤、金子の論から、美術教育においても他者が要請されていることを提起した。その上で、丸山、田中、佐藤、金子らによって指摘される今日の教育の課題において、代替不可能で、自己の理解を超えた他者の必要性を示した。

4項では、1項から3項を踏まえ、本授業開発研究の「居場所」を定義し、一連の制作実践や交流授業における「居場所」を自他の関係から読み取るために、境界の視座を設定した。本研究における境界とは、「場における内側や外側の『事態』から形成される区切り」である。そして、内側や外側の「事態」における、当事者としての「私」と他者の関係を明確にし、記述するため、他者と「他者」、〈他者〉を区別した。他者とは、「物理的に私の外部にいる／ある人や物」、「他者」とは、「私にとって共感できる人や物、環境等の対象」、〈他者〉とは、「具体的状況で人や物、場との変容する関係から生じ、私にとって理解しがたい外部」である。

第2節では、本授業開発研究に向け、日本とチェコ共和国の美術教育を規定する枠組みを確認した。1項では、チェコの教育システムや美術教育構築の背景を概観し、教育にも大きな影響を与えた社会主義から体制転換する1989年前後のチェコの教育システム、現在のチェコの教育システム、義務教育のフレームワーク、義務課程における美術教育のフレームワークを要約し、その特徴をまとめた。

2項では、日本の教育制度の変遷、学習指導要領の変遷、日本の美術教育の変遷を概観し、現在の日本の教育システム、現在の義務教育の枠組み、現在の義務課程における日本の美術教育の枠組みを要約し、日本の美術教育を規定する枠組みの特徴をまとめた。

3項では、日本とチェコの美術教育を規定する枠組みの特徴を比較した。チェコの美術教育の目標や内容からは、多様な価値観をもつ人々を想定し、コミュニケーションに参画していくような、美術の応用を重視していることが読み取れた。一方、日本の美術教育の目標や内容からは、自己の身近な関心からはじまる活動で、先ず自分の見方や考え方を大切に、同心円的に広げていく価値に、他者や社会を包摂していくよう目指す特徴が読み取れた。

第3章では、日本とチェコ共和国における制作実践、日本の制作実践と関連した展示会での来場者の造形物へ関わる事例、日本とチェコに設置された作品事例の検討から、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出した。第1節では、日本での制作実践における自己の素朴なまとまりについて考察した。1項では、木彫《内と外》の制作について、各種記録データに基づき、当事者の視点から、行為、心情等を含めた制作プロセスを再帰的に記述した。

2項では、自己のまとまりと場について、エマニュエル・レヴィナスによる出来事としての身体と<定位>を援用し、制作者の素朴な自己のまとまりと木彫《内と外》の「質」との関連を考察した。制作プロセスにおける形が定まるまでの試行錯誤は、空間が分節されない不安定なくily a>、そしてデューイの「事態」に重ねられる。複雑で捉え難い「事態」における模索は、出来事としての身体<定位>へ向けた試行錯誤である。結果として、日本で制作された木彫《内と外》には、厚みや安定感のある素材や内側の空間を形成する形態の特徴を「質」とする、素朴な自己のまとまりが対象化された。

3項では、木彫《内と外》を展示した展覧会における来場者の鑑賞の事例を取り上げ、記録を基に、幼児Aと大人Bが造形物へ関わるプロセスを記述した。

4項では、3項の記述を基に、来場者の出来事としての身体による造形物の経験について、考察した。事例から、重厚な素材や形態、内側の空間をもつ《内と外》の「質」に方向付けられ、来場者は能動的に行為し、内側と外側の境界を行き来する感覚により知る受動から、それぞれの経験をつくり出す「質的思考」を行っていたと解釈できた。

第2節では、チェコでの制作実践における自他の関わりから形成される「居場所」について考察した。1項では、立体／インスタレーション《Jsem Tady》の制作について、各種記録データに基づき、当事者の視点から、行為、心情等を含めた制作プロセスを再帰的に記述した。

2項では、新たな他者と出会う環境で「居場所」を見つめ直す造形について、ジョン・ベリーによる「境界化」と「統合」を手がかりに考察した。《Jsem Tady》の制作プロセスにおいて、既知の方法の踏襲に違和感を感じ、制作実践の継続が困難に陥った状態は、自己のまとまりに齟齬をきたした、居心地の悪い「境界化」の「事態」と捉えられる。そして、行為を変革させ、《Jsem Tady》に、自身の既知と現在の「事態」の齟齬を包含する境界の「質」を造形することで、「統合」が果たされたと解釈できた。日本での《内と外》の造形は、素材と向き合い試行錯誤する「事態」から、厚みと強度をもつ安定した場所として空間上に身体を<定位>させるような作品が生まれた。一方、チェコでの《Jsem Tady》では、自己のまとまりを失ったような「境界化」の「事態」から、既知と現在の齟齬を包含する、危うく繊細な紙のパーツの組み合わせによる「居場所」の造形へと、境界の「質」の変容が生じた。日本とチェコでの制作実践を通した内側と外側の経験から、体を位置付ける物理的な内側だけでなく、他者との関わりのなかで、自己の存在意義を問う「居場所」の「生きた問い」が見出されていった。

第3節では、日本とチェコに設置されている作品事例と第1節、第2節の考察を踏まえ、「居場所」を構造化する造形の要素を抽出した。1項では、日本とチェコに設置されている彫刻作品、及びモニュメントを取り上げ、内外の「事態」を経験させる造形について考察した。日本人の彫刻家、安田侃の作品《意心帰》は、石という素材への接触や内側への<定位>を方向付ける境界の「質」を通じ、出来事としての身体が他者と「繋がる」経験をつくり出す。チェコ共和国プラ

ハの中央駅に設置されている《葬送のモニュメント》は、第二次世界大戦のホロコーストから子どもたちを救うため、子どもを遠い国へ送る「キンダートランスポート」の列車のドアを象徴する。離れ離れになる直前の親子の親密なまとまりと同時に、内側と外側の隔たりも感じさせるモニュメントの「質」は、境界の内外に関わる複雑な出来事を「統合」している。

2項では、第1節から第3節の1項までの考察を基に、「出来事としての身体と内側」、「体で働きかける『事態』から価値付けられた出来事へ移行させる境界」、「内外の矛盾を『統合』する境界」、「『実存的な外側性』と『実存的な内側性』との表裏」の4つを、「居場所」を構造化する造形の要素として抽出した。

第4章では、「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向け、要点を整理した。第1節では、2017年から2018年にかけて実施した、チェコの小学校におけるアート授業の概要と、アート授業への筆者の関わりについて示した。

第2節では、「居場所」の「生きた問い」から展開させ始めたチェコの小学校におけるアート授業として、「展示会を訪問」と「巣」の授業を取り上げた。《Jsem Tady》の展示会場で、児童たちは、紙のパーツをつくり、クラスメイトに囲まれる居心地の悪い外側の「事態」を体験した上で、作品を鑑賞した。鑑賞後の授業では、小さくて弱い「何か」のための巣を紙や布を材料として制作した。展示会の会場で記入された児童のワークシートのドローイングからは、《Jsem Tady》の境界の「質」に方向付けられつつ、「行動的内側性」や「感情移入的内側性」による自分なりの見方や感じ方を、自らの出来事として表現したことが読み取れた。

第3節では、日本とチェコ共和国の児童による交流を試みたチェコの小学校におけるアート授業として「二つのメロディー」を取り上げ、日本とチェコを往還する授業開発研究へ向けた成果と課題を整理した。成果として、言語の異なる両国において2つの曲をテーマとして共有する授業づくりや、目には見えない音楽と向き合うなかで起こる「事態」を、体全体の感覚や、既知の経験や技能を生かしたりして、「一つの経験」として対象化する題材の可能性を確認した。課題として、以下の2点の必要性が認められた。プロジェクトティーチャー自身が両国を往還し実践に参入しつつ現地の教員と共同する授業開発、及び、両国の児童が体の感覚を生かして扱うことができ、経験のつながりを実感できるような交流である。

第4節では、第1節から第3節を踏まえ、「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発へ向けた要点として、「出来事としての身体による居心地の悪さから『居場所』の意識化」、「触覚のアプローチによるメタファーの形成」、「『居場所』の主人の具現化による『代償的内側性』の経験」、「他者に伝え難い内容も含む表現」を整理した。特に、チェコの児童の「巣」の作品で内側に位置付けられた「巣」の住人は、内側への配慮や「巣」の住人の物語を感じさせる『居場所』の主人の具現化と捉えられた。このような『居場所』の主人の具現化は、日本とチェコ共和国の児童の造形活動を媒介する役割として重視される。併せて、3章で抽出した「居場所」

を構造化する造形の要素と、第4章で整理した「居場所」の「生きた問い」を軸にした授業開発の要点をまとめ、本授業開発研究の要点として整理した。

第5章では、「生きた問い」である「居場所」を構造化した造形による、日本とチェコ共和国を往還する授業開発と実践を行い、授業展開に沿った4つの事例を検証した。第1節では、2019年6月から2020年2月にわたり実施した日本とチェコ共和国間の交流授業の概要と、交流授業における題材開発の2つの柱として「自己のまとまりを託す造形活動」と「他者と関わる場の造形活動」の設定を示した。「自己のまとまりを託す造形活動」は、分節し難い思いや行為が素朴な自己のまとまりとして造形物や場に「統合」されるような造形活動を指す。交流授業では、両国の児童が粘土で形づくり小さな造形物を「居場所」の主人として、自己のまとまりを託す対象とし、両国を往還させることとした。「他者と関わる場の造形活動」では、両国の児童が「居場所」の主人となる互いの造形物に出会い、造形物のための家や国、空間や場所等を、つくったり、みつけたりする活動を通じて、他者との間に様々な「事態」が生まれると想定した。

第2節から第5節にかけての〈事例1〉から〈事例4〉までは、日本とチェコ共和国を往還する交流授業の展開に沿った事例研究である。各節において、実践に向けた教員の協議と授業の手立て、授業の概要、観察及び分析の方法を提示した後、授業場面の分析、考察を行った。

第2節の〈事例1〉では、交流授業を開始した日本での授業「ディーテェは旅する」を取り上げ、「自己のまとまりを託す造形活動」を検証した。授業の場面分析から、単に粘土だった素材が、児童にとって大切な「私のディーテェ」へと変化していったことや、ディーテェの旅を知った児童たちの葛藤、手紙を書くことで、造形物ディーテェへの思いを深める児童の姿から、「自己のまとまり」を造形物に託していく変容のプロセスを明らかにした。

第3節の〈事例2〉では、チェコでの授業「コドモ」と授業「コドモとディーテェの家」を取り上げ、他者へ応答する造形活動を検証した。授業の場面分析からは、チェコの児童が、日本の児童からの造形物や手紙を五感で感じ取り、共感的に受容する姿や、素材や他者とやり取りしながら、造形物コドモをつくり、造形物への愛着の形成していく姿が見とれた。チェコの児童がつくった造形物の多くは、日本の造形物と色や形等の関連が見られ、日本の児童へ宛てた手紙にも他者への配慮が読み取れたことから、チェコでの造形物コドモをつくる活動では、素材とのやり取りを通して「自己のまとまり」を託すとともに、日本の児童を共感的に受け入れる、自己と「他者」の関係を形成していたと解釈できる。

第4節の〈事例3〉では、チェコでの授業「コドモ共和国」を取り上げ、「他者」や〈他者〉に出会う造形活動を検証した。授業の場面分析からは、家づくりと背景づくりの活動場面で、背景づくりに没頭するクラスメイトにより形成された親密な場のまとまりの外側で〈他者〉に対峙した児童が、旗づくりを通して内側へ参入した出来事、家の設置と国についての話し合いの場面で、旗が「コドモ共和国」の境界の内外に位置付けを変える「事態」、振り返りの場面で、賑

やかで楽しげな「パーティーハウス」をつくった児童が、静かな「森グループ」に位置付く「パーティーハウス」の矛盾に気づく省察が読み取れた。考察から、授業「コドモ共和国」の造形活動において、自他の境界が現れる3つの相を見出した。1つ目は、自己の分節し難い思いや行為が一体的な出来事として造形物や場に投影される〔自己のまとまり〕、2つ目は、造形物と造形物、造形物と場の関係性を形象化する〔関係の形象化〕、3つ目は、造形活動や作品を振り返る〔省察〕である。

第5節の〈事例5〉では、日本での授業「一緒に居場所」を取り上げ、自他の境界に着目し、造形活動を検証した。授業の場面分析から、チェコから帰還した自身の造形物と、チェコからの造形物と手紙を受け取った日本の児童の多くは、造形物同士の類似の関係から、チェコの児童からの共感的な応答を感じ取っていたことが読み取れた。一方、はじめはチェコからの造形物を共感的に受け止めていた児童が、類似しない自身の造形物とチェコの造形物の関係に気づき、自他の境界が生じる場面も読み取れた。その後、チェコの授業の記録動画を見ることで、児童たちは「日本でもチェコでも造形物を大切につくっていた」という気づきに至る。両国の造形物のための「一緒に居場所」を校内から探し撮影する活動では、「みんな一緒に」の「居場所」や、「自分だけの」「居場所」等、変化し、重層化していく自他の境界が読み取れた。考察から、自他を隔てる溝のように現れたり、外郭が明確でないまとまりのように捉えられたりする境界の特徴、造形物や周囲との関係性が変化するに伴い、重層化する自他の境界の齟齬や矛盾を内包する場の重要性、造形物に浸透した他者の経験の「質」を自己の経験した「質」と重ねられるよう、「能動」と「受動」のプロセスを共有する手立ての重要性が示唆された。

第6節では、チェコの児童への造形物の返還について概要を示した。チェコでの造形物の返還については、筆者自身がチェコに赴き、ネイティブティーチャーと授業を計画し、場に参入する展開は叶わなかった。ノボトナーの報告から、一連の交流授業の活動を積極的に振り返り省察する児童たちの様子が伺えたものの、「居場所」をめぐる個別具体的な活動を検証するまでには至らなかった。

第7節では、一連の交流授業のまとめとして、交流授業の展開と授業の手立て、児童たちの変容を整理した。

第6章では、日本とチェコ共和国を往還する交流授業における児童たちの変容と「居場所」を構造化した造形による授業開発の方策とその結果をまとめた。第1節では、児童Cと児童Jを中心に、日本とチェコの児童の経験の変容を要約した。不可逆的に展開させていった日本とチェコを往還する一連の交流授業では、造形物ディーテエをつくり、送り出した日本の児童と、日本からやってきた造形物を受け取ったチェコの児童では、異なる前提であった。日本の児童にとって、造形物を送る相手は、実感の伴わない未知の〈他者〉であった。他方、日本の授業の文脈を理解した上で取り組んだチェコの児童にとって、日本や日本の児童は、いわば顔の見える「他者」

であった。交流授業における〈他者〉や「他者」の前提の違いや不可逆的な展開は、日本の児童による造形物を送り出す葛藤に対し、チェコの児童による造形物を受け取る共感として、その後、両国の授業における児童の変容にも影響した。他方、一連の交流授業では、日本の児童、チェコの児童の双方で、素材とのやり取りを通し、小さな造形物へ愛着を深める出来事の身体による自己のまとまりの形成や、想定外の〈他者〉との対峙における外側の「事態」も確認できた。造形物を介し、場に働きかける活動では、共感的な内側の形成と同時に、その外側が生じ、内外の矛盾を含む複雑な「事態」と、そのような複雑な「事態」を省察する児童の姿が両国で見とれた。

第2節では、本授業開発の方策とその結果をまとめた。本授業開発研究における「居場所」を構造化する造形の要素、授業開発の要点、一連の交流授業で設定した手立て、児童の経験の変容を整理した。児童の経験の変容として、「触覚によるメタファーの形成を通じた愛着」、「造形物を介した『他者』への共感的な応答」、「造形活動の場において『他者』と形成するまとまりと〈他者〉への対峙」、「矛盾を含む重層化した『居場所』の省察」を提示した。授業の手立ての面では、自他の経験の「質」を重ね合わせる「能動」と「受動」のプロセスを共有する展開の必要性、また、両国の児童への他者との出会わせ方も重要であることが、児童の変容から示唆された。不可逆的な展開に即した授業開発、実践とその省察のサイクルにおいて、自他の関係等を読み取り解釈する、変化し重層化する境界の視座を精査していった本授業開発研究の方策により、児童が造形物を介し、場に働きかける活動で、共感的な内側の形成と同時に、その外側が生じ、内外の矛盾を含む複雑な「事態」を省察する活動の実際を明らかにした。

2. 「居場所」を構造化した造形活動における自己と他者、境界の内側外側の関係

最後に、一連の制作実践や交流授業の検証から明らかになった、「居場所」を構造化した造形活動における、自己と他者、境界の内側外側の関係を示し、本研究のまとめとする。

制作者や鑑賞者、児童等が、手や体の感覚を生かしながら材料と関わったり、思いや願いを込めて造形物をつくったりする活動において、試行錯誤の「事態」が「一つの経験」となり、造形に具体化されると捉えてきた。場と「私」、「他者」が一体化するような経験は、自己の素朴なまとまりとして、自己の基盤となる場であるレルフの「実存的内側性」と結びつく。交流授業では、造形物を介した活動を日本とチェコで展開させるため、特に「護符」的な造形物を児童の「自己のまとまり」を託す対象として設定した。それゆえ、交流授業において「居場所」は、「護符」的な造形物を介して場に入り込む「代償的内側性」の経験として実現された。「私」と造形物、クラスメイト等の「他者」が、親密で共感的なまとまりの内側に位置付けられる「代償的内側性」や「実存的内側性」では、その外郭の境界は当事者の「私」に明確に意識されなかった。

「居場所」を構造化した造形のうち、《内と外》や《Jsem Tady》が媒介する経験は、出来事としての「私」の身体を位置付ける、内側の形態やスケール、内外を区切る造形の素材や組み合

わせ等、境界の「質」により方向付けられた。「私」の体によって造形の内側や造形活動の場に入り出たり、内側を直接的に知覚し、体験したりするのが、レルフ曰く「行動的内側性」であり、本研究では「行動的内側性」の「事態」と捉えた。体験された知覚がひとまとまりの経験として未だ把握されていない「事態」は、「私」が精神的な関わりをもち行動することによって、「感情移入的内側性」の出来事へと移行する。交流授業のうち、日本の授業で、両国の造形物が類似する視覚的特徴から共感を広げていった児童の姿や、チェコの授業で、グループごとに音を演じる行為から「コドモ共和国」の活動に一体感を深めていった児童の姿等、対象や場との「関係の形象化」の相において「感情移入的内側性」が読み取れ、共感的な「居場所」のまとまりが形成された。事例における境界の認識については、「実存的内側性」、「代償的内側性」同様、「感情移入的内側性」の場合にも、その外郭の境界は、内側に位置付く「私」に明確には意識されない。

「居場所」を構造化した造形活動における境界は、「私」や「他者」が共感的なまとまりに包摂される内側だけでなく、予期せず<他者>に対峙する「私」の不安定な外側を意識化させた。制作実践においては、新たな環境で、既知の制作方法に齟齬が生じた不安定な「事態」における試行錯誤を統合する「質」として、《Jsem Tady》の繊細な素材や、不安定なパーツの組み合わせが見出された。交流授業のうち境界やその外側は、日本の授業で、児童たちが大切な造形物を遠い国へ送られると告げられる場面や、クラスメイトが類似する造形物に共感するなか、自身の受け取った造形物について類似の関係にないと感じる場面、チェコの授業で、背景づくりの共感的な場の外側で活動に参加できずにいる児童の場面や、自身の造形物の家はその内容にそぐわない内側に位置付けられていると感じる児童の場面等、居心地の悪さを伴う児童の姿に現れた。このような居心地の悪さを伴う外側の「事態」は、共感的なまとまりの形成と対比的に現れ、必ずしも物理的な内側、外側と一致しない。そのような「居場所」をめぐる造形の境界は、物理的に内側に位置付く「私」と外側の「事態」にある「私」という矛盾も包含した。

さらに、「居場所」を構造化した造形活動における自他の境界は、変化し、重層化していくことが、事例を通して明らかになった。境界の変化は、単に、一方から他方へ入れ替わるような変化ではなく、不可逆的な出来事が織り重なりながら、「私」の位置付けを、内側外側に揺り動かしていく。「私」や「他者」が共感的に形成する「自己のまとまり」の内側において、「私」は外郭の境界を明確に意識できないが、「私」が<他者>に対峙する外側の「事態」において、<他者>との隔たりとして境界が意識されると同時に、それまではっきりとは自覚されていなかった自己と「他者」が共に位置付く内側が、再帰的に意識化された。

重層的に形成される境界は、内外の矛盾を含み、複雑さを増していくことが、「私」の省察により認識される。制作者は、日本からチェコへと、制作の場の移動に伴い、形態やスケールを引き継ぎつつも、新たな「事態」が統合される境界の「質」の変化を自覚した。交流授業では、児

童たちは、手紙を書く場面や、活動を振り返る場面、他方の国の授業の記録動画を観る場面等で、自他の関係を問い直し、複雑に重層化していった境界を省察したと解釈できる。デューイによれば「反省するということは、実施されたことを回顧することである。そのことは、更なる経験を取り扱う知性にとっての資本が蓄積されるという、真の意味を引き出すためにおこなわれるものである」⁴⁸⁴。それゆえ、造形物を介した「居場所」をめぐる活動において両国の児童に複雑な経験の包摂を目論んだ本研究では、重層的に形成される境界の当事者による[省察]が重要な相として見出された。

3. 本研究の意義と課題

本研究では、制作実践から浮かび上がった「居場所」のテーマを、日本とチェコ共和国を往還する小学校の美術教育の授業開発の軸とし、「居場所」を構造化した造形活動を展開させ、検証を進めてきた。「居場所」の「生きた問い」を探究する日本とチェコ共和国を往還する本授業開発研究は、以下の点で教育実践学に資する。

先ず、両国を往還する交流授業の実際から見えてきた重層化する自他の境界についてである。重層化する自他の境界の形成をもたらす授業は、「生の悲劇性（複雑性）の了解」を織り込む造形活動の可能性を示唆する。「生の悲劇性（複雑性）の了解」とは、田中智志が、学校における教育的関係や共同的な学びの場を成り立たせるための「人間学的な前提の前提」として示す、「人生は、あまりに複雑に入りくみ、有用性、自律性によってどうこうなるものではない、という了解」である。田中によれば「生の悲劇性（複雑性）の了解」は、「親しい間柄である私とあなたとのあいだで、微妙で精妙な意味了解の同調によって可能になる、相互の承認」である「関係の冗長性」や、他者や自分が役に立つ存在であるかどうかにかかわらず、「存在そのものとして存在する」かけがえのなさが了解される「他者の個別性」の了解を根本で支えている。

本研究では、「居場所」の造形における自他の境界という視座から、造形物という対象だけでなく、造形活動における当事者の自己と他者の関係性を読み取ることを試みた。不可逆的に展開させた実践を通して「居場所」を構造化した造形における重層化していく境界には、「私」にとって理解し難い<他者>や矛盾も包摂されていること、児童たちがそのような重層化した境界を省察したことが事例から明らかになった。田中が、今日の教育において喪失されつつあると指摘する「生の悲劇性（複雑性）の了解」が、「居場所」を構造化した造形に織り込まれ得る点に、本授業開発研究の意義を示すことができる。

次に、日本とチェコ共和国という言語や文化的社会的な背景及び教育課程を異にする両国の小学校児童と教員による交流授業において、「居場所」の「生きた問い」が、それぞれの国や学

⁴⁸⁴ ジョン・デューイ、2004 [1938]、『経験と教育』、市村尚久訳、講談社学術文庫、p.143

校のローカルな背景や設定を考慮しつつ、互いをつなぐ造形活動の主題となったことである。

「精神と身体、自己と他者の編み合わせ、わたしたちと世界との相互作用を通して生まれる交流のプロセス」である「生きた問い」として「居場所」を問いながら、造形を介した接触をもたらす手や体で扱うメディアが国を越えた交流授業に果たす役割や、児童の不可逆的な変容の実験を検証していく、授業開発研究の具体的方策を示すことができた。本研究で、造形活動の場に参加するそれぞれの「私」は、時間の経過や空間の移動とともに、造形や他者、場への関わりを複雑にする「事態」を連続させていった。そのような当事者の「事態」は、造形活動の実践に具体化することで、はじめてその「質」を見出し、再帰的に記述するアプローチが可能になる。「生きた問い」を軸に異質な文化間をつなぐ授業開発は、美術固有の「質的思考」を **arting** から問うことで、多様な教育の枠組みで学ぶ他者間や、国を超えて共に学ぶ授業の、1つの方策と考えられる。

本交流授業では、両国の児童たちに、普段接することのない他者とやり取りするなかで自国の教育課程内であまり扱われない美術教育のアプローチを経験してほしいという願いもあった。チェコの児童に対しては、手や体の感覚を生かすことで得た自分のイメージを広げていくことで、他者との関係を包摂していくような日本の造形のアプローチを、日本の児童に対しては、自他の違いやステレオタイプに向き合い、コミュニケーションするなかで自己の表現を確かめていくようなチェコの造形のアプローチを経験させることを目論んだ。授業分析から、それぞれのアプローチを通して試行錯誤する両国の児童の姿が読み取れ、交流授業の造形活動に組み込んだ外部の異質な他者との接触である「外部参照性」(金子一夫)が、それぞれのクラスにおける日常の自他の関係にも「緊張感と生動性」をもたらしたと考えられる。以上のような、国を往還する授業開発の可能性を踏まえ、海外の学校との共同した授業開発研究に、引き続き取り組んでいきたい。

最後に、日本とチェコ共和国を往還する「居場所」の「生きた問い」から展開させる美術教育の本授業開発研究の成果は、日本の義務教育課程へどのように還元できるであろうか。

令和3年の中央教育審議会の答申では、2020年代を通じて実現すべき日本の教育の姿に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を提示した⁴⁸⁵。「個別最適な学び」では、これまで以上に子どもたちの生きて学ぶ具体的な姿を捉え、きめ細やかな指導、支援を実践することが求められる。「協働的な学び」では、探究的な学習や体験活動を通じた多様な他者との協働が重視されている。しかし、個別具体的な当事者の場に参加することで見えてくる「居場所」の観点から問うならば、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の内容をあらかじめ定めることは、難しい。複雑な「事

⁴⁸⁵ 中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(2021年8月23日最終アクセス)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf

態」への参入と、そのプロセスの記述、検証の中から、はじめて個々に学ぶべき内容や他者と協働すべき内容が見えてくる実際を、本授業開発研究では示すことができた。

本研究は、両国の教員が共同し、制作すること、教育すること、研究することを行き来しながら、実践者の生きる場や文脈と不可欠に結びついている「生きた問い」を児童と共有し、造形活動における「居場所」を探究する授業開発研究であった。美術教育の授業開発研究においては、教員である研究者が、必ずしも一般的にアーティストと認識されるような制作者でない可能性もある。しかし、教員が教材開発をする際、日常の問いから「制作すること」を当事者として模索するなかで、授業に構造化すべき造形の素材や形態、スケール、組み立てといった「質」を見出すことは重要である。本研究の「生きた問い」を軸にした授業開発を日常の教育実践につなげていくことは、今後の課題である。また、本研究で扱うことができたのは、日本とチェコ共和国における筆者の制作実践の一部と2つの小学校における2016年の制作活動の開始から2020年の交流授業の終了までである。それぞれの「居場所」の造形の背景には、当事者が所属する文化的社会的な文脈や、上記の期間から遡る日々の出来事も織り込まれていたはずである。そして、「居場所」の造形は、今後も各々の参入する場における「事態」から探究されるべきであり、身近な日常にも多様な「居場所」が見出されうるであろう。限られた期間における本研究の内容を踏まえ、引き続き「居場所」の観点から身近な造形や造形活動を捉え直していくこと、日常の経験から「居場所」の問いを掘り起こしていくことを今後の課題としたい。

[付記]

本研究は、2017～2018年チェコ共和国政府奨学金、及び令和元年度兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科国際インターンシップ(第Ⅱ期)の助成を受けて行いました。実践及び記録の収集にご協力いただいた、新潟県上越市立南本町小学校、チェコ共和国プラハ市立ドゥホヴァー小中学校をはじめとする各学校の諸先生方、児童の皆様、関係諸機関や取材に応じていただいた皆様に、心より深くお礼申し上げます。

参考文献

- 秋田喜代美, 藤江康彦, 2010, 『授業研究と学習過程』, 放送大学教育振興会
- 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学 (編), 2005, 『教育研究のメソドロジー』, 東京大学出版会
- 浅海真弓, 村上裕介, 2020, 「伝統的なものづくりを自分の表現へと繋げる授業題材の開発について—日本とチェコの比較研究に基づく教材化の試み(平成 29 年度「理論と実践の融合」より)—」, 『兵庫教育大学研究紀要』, 56, pp.21-30
- 浅海真弓, 村上裕介, 平野兼伍, 2017, 「図画工作科・美術科における伝統文化学習教材化の視点と展開—チェコ共和国と日本における事例の比較から—」, 『「理論と実践の融合」に関する共同研究 研究成果報告書』, 兵庫教育大学 (最終アクセス 2021 年 2 月 8 日) <https://www.hyogo-u.ac.jp/riron/asaumi/>
- 穴澤秀隆 (編), 2012, 『美育文化 5 月号』, 美育文化協会
- 阿部真大, 2011, 『居場所の社会学 生きづらさを超えて』, 日本経済新聞出版社
- 彩草じん子, 2005, 『安田侃, 魂の彫刻家』, 集英社
- 安藤忠, 壽福隆人 (編), 2013, 『教育政策・行政』, 弘文堂
- 石倉瑞恵, 2001, 「チェコスロバキア高等教育におけるイデオロギー教育に関する一考察—1959 年代のマルクス・レーニン主義学科の組織・機能を中心に—」, 『高等教育研究』, 4, pp.137-156
- 石倉瑞恵, 2010, 「チェコ高等教育の国際化 1949-2009 留学生受入れの軌跡から」, 『名古屋大学紀要 人文・社会編』, 56, pp.165-177
- 磯部錦司, 2020, 『「芸術の 6 層」による教育—<自然/生命>を軸とした知の構造—」, ななみ書房
- 磯部錦司, 2017, 「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育: 「個の創造的世界の形象化」の質的分析」, 『美術教育学』, 38, pp.61-75
- 磯部錦司, 2016, 「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育—表現内容の位置付け—」, 『美術教育学研究』, 48, pp.57-64
- 岩永啓司, 手塚千尋, 2021, 「図画工作科における芸術に基づく探究の学習環境デザイン—「土」を用いた実践の A/r/tography 試行—」, 『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』, 71 (2), pp.221-232
- 岡崎昭夫, 1996, 『現代アメリカにおける美術教育のカリキュラム開発に関する研究: ケタリング・プロジェクトと CEMREL の美的教育プログラム』, 筑波大学 (博士論文)
- 岡崎昭夫, 1983, 「デューイの質的思考と戦後アメリカの美術教育研究」, 『美術科研究』, 1, pp.15-33
- 岡崎昭夫, 1983, 「1970 年代後期のアメリカ美術教育思潮: コロラド州アスペン市で開かれた第 1 回「芸術及び美的教育のリサーチ」会議の報告書から」, 『美術教育学』, 5, pp.149-164
- 越智康詞, 川村光, 加藤隆雄, 紅林伸幸, 2020, 「チェコとスロバキアにおける市民性教育—学校・カリキュラムの自律性を巡る形の違いから見えてくるもの—」, 『信州大学教育学部研究論集』, 14, pp.84-103
- 小原光一, 飯沼信義, 浦田健次郎 (監修), 2015, 『小学生の音楽 6 指導書』, 教育芸術社

- 笠原広一, リタ・L・アーウィン (編著), 2019, 『アートグラフィー 芸術家／研究者／教育者として生きる探求の技法』, 学術研究出版／ブックウェイ
- 笠原広一, 森本謙, 手塚千尋, 生井亮司, 栗山由加, 小室明久, 丁佳楠, 和田賢征, 池田晴介, 加山総子, 佐藤真帆, 岩永啓司, 2020, 「Arts-Based Research に基づく小学校での探究的ワークショップ実践の開発：小学校5・6年生を対象とした図画工作科の関連実践として」, 『東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系』, 72, pp.77-97
- 笠原広一, 2019, 「Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について—その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」, 『美術教育学』, 40, pp.113-128
- 桂直美, 2006, 「E.アイズナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論—質的研究法としての特徴—」, 『教育法学研究』, 15, pp.57-72
- 桂直美, 2010, 「教室空間における文化的実践の創成—アンサンブルの授業における教師と子どもの音楽の生成」, 『質的心理学研究』, 9, pp.153-170
- 桂直美, 2020, 『芸術に根ざす授業構成論—デューイの芸術哲学に基づく理論と実践—』, 東信堂
- 桂直美, 2003, 「「教室で学ぶ」ということ：「表現」と「対話」による経験の再構成」, 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 23, pp.93-100
- 加藤周一, 2016, 『日本文化における時間と空間』, 第19刷, 岩波書店
- 金子一夫, 2017, 「現代美術教育学研究の問題点とその解決—贈与交換論による美術教育の再定義を通して—」, 『美術教育学』, 38, pp.179-191
- 金子一夫, 2016, 「美術教育方法論における超越的外部の必然性—「無規定的過程概念」, その他—」, 『美術教育学』, 37, pp.207-218
- 金子一夫, 2003, 『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』, 中央公論美術出版
- 上別府隆, 2015, 「中東欧の体制移行国におけるボローニャ・プロセスと高等教育改革」, 『都市経営：福山市立大学都市経営学部紀要』, 8, pp.65-73
- 菅野博史, 2011, 「リキッド・モダン社会における道徳の可能性：バウマン社会理論の抱えるディレンマについて」, 『三田商学研究』, 54 (5), pp.39-50
- 神林恒道, ふじえみつる (監修), 『美術教育ハンドブック』, 初版, 三元社
- ギッシング, V, 2008, 『キンダーtransportの少女』, 木畑和子 (訳), 未来社
- 木村敏, 2015, 『からだ・こころ・生命』, 講談社
- 久米淳之, 2014, 『安田侃—天にむすび, 地をつなぐ』, 北海道新聞社
- 倉原弘子, 2016, 「造形遊びの教育的意義に関する一考察—西野範夫の観点を基に—」, 『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』, 48, pp.23-29
- 小池研二, 2008, 「国際バカロレア MYP を視野に入れた美術科カリキュラムの実践研究—米国中学校との交流授業と美術館での鑑賞授業を中心に—」, 『国際中等教育研究：東京学芸大学附属国際中等

- 教育学校研究紀要』, 1, pp.31-72
- 嶽里永子, 2011, 「美術科 MYP の取り組み—教科横断的単元プランと米国中学校との交流授業報告を中心—」, 『国際中等教育研究: 東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』, 4, pp.55-66
- 小松佳代子, 2018, 『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』, 勁草書房
- 佐藤絵里子, 2018, 「1960~70年代におけるエリオット・W・アイズナーの教育評価論の展開に関する一考察」, 『美術教育学研究』, 50 (1), pp.185-192
- 佐藤哲夫, 2018, 「美術鑑賞における〈対話〉の相手は誰か—レヴィナスの他者論と芸術論からの考察—」, 『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』, 10 (2), pp.489-494
- 佐藤哲夫, 2016, 「美術教育に求められるコミュニケーションの特質—対話による写真の実践と考察—」, 『美術教育学研究』, 48, pp.185-192
- 佐藤洋照, 藤江充 (編著), 2019, 『図画工作科指導法研究』, 日本文教出版
- 薩摩秀登, 2006, 『物語チェコの歴史 森と高原と古城の国』, 中央公論新社
- 汐見稔幸, 奈須正裕 (監修), 2019, 『教育制度を支える教育行政』, ミネルヴァ書房
- 総合人間学会 (編), 2015, 『〈居場所〉の喪失, これからの〈居場所〉—成長・競争社会とその先へ』, 学文社
- 田中智志, 2002, 『他者の喪失から感受へ 近代の教育装置を超えて』, 勁草書房
- 田中智志, 2008, 『グローバルな学びへ—協同と刷新の教育—』, 東信堂
- デューイ. J, 2010 [1934], 『経験としての芸術』, 栗田修 (訳), 晃洋書房
- デューイ. J, 2004 [1938], 『経験と教育』, 市村尚久 (訳), 講談社学術文庫
- トゥアン. Y, 1993 [1977], 『空間の経験』, 山本浩 (訳), 筑摩書房
- ドウス昌代, 2006, 『イサム・ノグチ 宿命の越境者』, 第5刷, 講談社
- 成實朋子, 西尾俊佑, 2020, 「異文化における妖怪をモチーフとした表現活動プログラムの開発—海外教育実習体験 (台湾) プロジェクトでの実践を通じて—」, 『大阪教育大学紀要 人文社会科学・自然科学』, 68, pp.137-147
- 新関伸也, 松岡宏明, 藤本陽三, 佐藤賢司, 鈴木光男, 清田哲男 (編著), 2018, 『美術教育概論 (新訂版)』, 日本文教出版
- 西研, 2001, 『哲学的思考 フッサール現象学の核心』, 筑摩書房
- 西阪仰, 2008, 『分散する身体 エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』, 勁草書房
- 日本国際理解教育学会 (編著), 2012, 『現代国際理解教育辞典』, 第2刷, 明石書店
- 沼野充義監修, 1996, 『中欧ポーランド・チェコ スロヴァキア・ハンガリー』, 新潮社
- ビースタ. G, 2021 [2013], 『教育の美しい危うさ』, 田中智志, 小玉重夫 (監訳), 東京大学出版
- バイテル. K, 長町充家, 岡崎昭夫, 1984, 「教育のリサーチ辞典 (第5版) —美術教育—」, 『美術科学研究』, 2, pp.81-105

- 橋本忠和, 2013, 「グローバルなものを見方を基軸とした国際交流壁画共同制作の成果と課題についての一考察」, 『美術教育学』, 34, pp.393-406
- 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司 (編著), 2013, 『美術科教育の基礎知識』, 建帛社
- 藤江充, 1987, 「美術教育にディズプリンは存在するか?—80年代の美術教育を展望するための試論—」, 『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』, 36, pp.201-213
- フッサール. E, 1979 [1950], 『イデーニ I—I 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想第1巻純粹現象学への全般的序論』, 渡部二郎 (訳), みすず書房
- フッサール. E, 1995 [1954], 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』, 細谷恒夫, 木田元 (訳), 中央公論新社
- ベック. U, 1998 [1986], 『危険社会—新しい近代への道』, 東廉, 伊藤美登里 (訳), 法政大学出版
- 松尾知明, 2017, 『多文化主義の国際比較—世界10カ国の教育政策と移民政策』, 明石書店
- 松尾知明, 2011, 『多文化共生のためのテキストブック』, 明石書店
- 丸山恭司, 2002, 「教育という悲劇, 教育における他者」, 『近代教育フォーラム』, 11, pp.1-12
- 丸山恭司, 2001, 「教育・他者・超越: 語りえぬものを伝えることをめぐって」, 『教育哲学研究』, 84, pp. 38-53
- 見田宗介 (顧問), 大澤真幸, 吉見俊哉, 鷲田清一 (編), 2012, 『現代社会学事典』, 初版1刷, 弘文堂
- 峰恭介, 1977, 「政治は芸術を弾圧できない チェコスロヴァキアの体制と美術」, 『美術手帖』, 424, pp.170-191
- 三宅和子, 2016, 「社会言語学の新潮流—‘Superdiversity’が意味するもの—」, 『早稲田日本語教育学』, 20, pp.99-104
- 宮脇理 (監修), 2000, 『小学校図画工作科指導の研究』, 建帛社
- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』, 東洋館出版社
- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版
- 文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 美術編』, 日本文教出版
- 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019, 『学習評価の在り方ハンドブック』, 国立教育政策研究所
- やまだようこ, 2020, 『質的モデル生成法 質的研究の理論と方法』, 新曜社
- 山野正彦, 1979, 「空間構造の人文主義的解釈法—今日の人文地理学の視角—」, 『人文地理』, 31 (1), pp.46-68
- リード. H, 1980, 『彫刻とはなにか 特質と限界』, 宇佐見英治 (訳), 初版, 日貿出版社
- レルフ. E, 1999, 『場所の現象学』, 阿部隆, 石山美也子 (訳), 筑摩書房
- レヴィナス. E, 1996, 『実存から実存者へ』, 西谷修 (訳), ちくま学芸文庫

- レヴィナス, E, 2006 [1961], 『全体性と無限 (上)』, 熊野純彦 (訳), 岩波書店
- レヴィナス, E, 2006 [1961], 『全体性と無限 (下)』, 熊野純彦 (訳), 岩波書店
- Beittel, Kenneth R. 1972, *Mind and Context in the Art of Drawing*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Beittel, Kenneth R. 1978, “Qualitative Description of Qualitative”, in Presentations on *Art Education Research: Phenomenological Description No.2*. Montreal: Concordia University, pp.91-113
- Berry, John W. 1997, “Immigration, Acculturation, and Adaptation”, *Applied Psychology*. 46 (1) , pp.5-68
- Dewey, John 1968 [1931], *Philosophy and Civilization*. Gloucester, Mass.: Peter Smith
- Dewey, John 1980 [1934], *Art as Experience*. New York: Perigee Books
- Eisen, Mary-Jane 2000, “The many faces of team teaching and learning: An overview”, *New Directions for Adult and Continuing Education*. 87, pp.5-14
- Fulková, Marie, Tipton, Teresa, and Ishikawa, Makoto 2009, “Through the eyes of a stray dog: encounters with the Other”, *International Journal of Education Through Art*. 5 (2)-3, pp.111-8.
- Fulková, Marie 2019, “VISUAL LITERACY Introducing Statement”, in poster on *ENViL konference*. Salzburg, May 9 and 10
- Fulková, Marie 2019, “Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy”, *International Journal of Education Through Art*. 15 (1), pp.75-83
- Gajdošíková, Pavla 2019, *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém děle (Pedagogické implikace)*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné Výchovy
- Greger, David and Walterová, Eliška 2007, “In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic”, *Orbis Scholae*. 1 (2), pp.11-44
- Hakkarainen, Kai, and Paavola, Sami 2007, “From monological and dialogical to triological approaches to learning”, Paper presented at the international workshop ‘*Guided Construction of Knowledge in Classrooms*’.
- Irwin, Rita L. and De Cosson, Alex (eds.) 2004, *a/r/tography Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Education Press
- Kárpáti, Andrea 2019, “Art Education in Central and Eastern Europe”, *The international Encyclopedia of Art and Design*. DOI: 10.1002/9781118978061.ead107
- Kaleja, Martin 2019, “Key Issues in Curriculum of Czech Institutional School Education”,

- Proceedings Research Track of the 11th Biannual CER Comparative European Research Conference*. London, pp.114-115
- Langer, Susanne K. 1953, *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner's Sons
- Levinas, Emmanuel 1971 [1961], *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Martimus Nijhoff
- Letterman, Margaret and Dugan, Kimberly 2004, "Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development", *College Teaching*. 52 (2), pp.76-79
- Lévinas, Emmanuel 1984, *De l'existence à l'existant*. Librairie Philosophique J.VRIN
- Národní galerie v Praze, 2014, *Modern and Contemporary Czech Art 1890-2010 Catalogue of the Permanent Exhibition of the Collection of Modern and Contemporary Art and the Collection of 19th Century Art of the National Gallery in Prague Part One*. Prague: the National Gallery in Prague
- Read, Herbert 1977[1956], *Art of Sculpture*, Princeton. New Jersey: Princeton University Press
- Teresa M. Tipton, 2010, "IMAGE AND IDENTITY Improving Citizenship Education Through Digital Art", *External evaluator report submitted to Dr. Marie Fulková Department of Art Education Charles University in Prague*, Final Report, Project Findings 2008-2010 November 2010
- Pinar, William F. and Irwin, Rita L. (eds.), 2005, *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Spriggay, Stephanie, Irwin, Rita L., Leggo, Carl and Gouzouasis, Peter P. (eds.) 2008, *Being with A/r/tography*, Rotterdam/Taipei: Sense publishers
- Spriggay, Stephanie, Irwin, Rita L. and Wilson Kind, Sylvia 2005, "A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text", *Qualitative Inquiry*. 11, pp.897-912
- Siegesmund, Richard 2012, "Dewey Through A/r/tography", *Visual Arts Research*. 38 (2)-75, pp.99-109
- Brunnerová, Kitty 『Dětská kresba z koncentračního tábora』, Židovské muzeum v Praze (ポストカード) .
- アルバータ大学ホームページ (最終アクセス 2021 年 7 月 27 日)
<https://illuminate.ualberta.ca/content/tribute-dr-ted-aoki-1919-2012>
- スポーツ庁ホームページ, 「学校の働き方改革を踏まえた部活動改革」(最終アクセス 2021 年 2 月 1 日) <https://www.mext.go.jp/sports/>
- 文部科学省ホームページ, 「新制度の整備・充実」(最終アクセス 2021 年 8 月 5 日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317572.htm
- 文部科学省ホームページ, 「戦後の教育改革」(最終アクセス 2021 年 8 月 5 日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317571.htm

文部科学省ホームページ, 「1.教科書とは」(最終アクセス 2021年1月27日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm

文部科学省ホームページ, 「小・中学校等への就学について」(最終アクセス 2021年1月31日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/index.htm

文部科学省ホームページ, 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の交付について(通知)」(最終アクセス 2021年1月31日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm

文部科学省ホームページ, 「萩生田光一文部科学大臣記者会見(令和3年1月22日)」(最終アクセス 2021年1月31日) [6https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00130.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00130.html)

文部科学省ホームページ, 「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(最終アクセス 2021年2月1日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm

文部科学省ホームページ, 「新しい教育基本法と教育再生」(最終アクセス 2021年2月4日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryu/07051112/001.pdf

文部科学省ホームページ, 「学習指導要領の変遷」(最終アクセス 2021年8月5日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304360_002.pdf

文部科学省ホームページ, 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』(最終アクセス 2021年8月23日) https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf

六本木未来会議ホームページ, 「インタビュー no.122 安田侃彫刻家「彫刻の周りでコンサートを」(最終アクセス 2021年5月27日) https://6mirai.tokyo-midtown.com/interview/122_01/

Školn. vzděl.vac. program “DUHOV. ŠKOLA,, VWRZE 2/2013 (紙媒体の資料)

The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2011, *The Education System in the Czech Republic, 1st Edition*. The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic
ホームページ(最終アクセス 2020年5月8日) <http://www.msmt.cz/file/21631/download/>

The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic 2007, *Framework Educational Programme for Basic Education (2007 修正版)*. The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic
ホームページ(最終アクセス 2020年4月24日)
<http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1>

Warner Home Video, A Division of Time Warner Entertainment Company L.P. 2001, *A study guide based on the film Into the arms of strangers stories of the Kindertransport*. (最終アクセス 2021年6月10日) www.intothearmsofstrangers.com/pdf/ioas_full.pdf

You Tube 音源「越天楽」(管弦) 2 越天楽部分(最終アクセス 2018年6月20日)
https://www.youtube.com/watch?v=_zq-J-crQDc&t=128s

You Tube 音源「シュコダラスキ」(最終アクセス 2018 年 6 月 20 日)

<https://www.youtube.com/watch?v=JQJhTgCRrug> 1:02:28-1:04:52