

生命主義的自然觀を基軸とした芸術による教育

2018 年

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

磯部錦司

目次

序

1. 研究の目的と視点 1
2. 本研究に通底する理論的背景
3. 先行研究の概観
4. 基本的な語彙の説明及び定義
5. 研究の構成と方法及び手順

第Ⅰ部：生命主義的自然観を基軸とした芸術 21

第1章：現代日本の生命論と芸術にみるコアとしての「生命」 21

1. ポストモダンにおける生命哲学と芸術の思潮
2. 「芸術文化のエコロジー」を基盤とした芸術の3段階

第2章：＜自然/生命＞との関係における芸術の役割 29

1. 自然との関係における「芸術という経験の包括性」
2. 自然との関係における直接的経験の役割
3. 「美的経験としての芸術」の統合的な働きと役割
4. ＜自然/生命＞との関係における
「芸術という想像的経験」の働きと役割
5. ＜自然/生命＞との関係における
「芸術というコミュニケーション」の働きと役割

第3章：＜自然/生命＞との関係における「芸術の6層」 44

1. 質と関係を融合する生命主義的自然観
2. 生命主義的自然観を具体化する「芸術の6層」

第Ⅱ部：「芸術の6層」の実相と構造 51

はじめに 51

1. 目的と構成
2. 方法

第1章：A層「環境との一体化」 55

1. A層の位置
2. 研究の視点と方法及び手順
3. 場面の分類：「事物と行為」

4. プロセスの事例分析	
5. A 層の総合考察	
第 2 章：B 層「個の想像的世界の形象化」	73
1. B 層の位置	
2. 研究の方法と手順	
3. 表現内容の事例分析	
4. プロセスの事例分析	
5. B 層の総合考察	
第 3 章：C 層「環境の芸術化」	91
1. C 層の位置	
2. 研究の視点と方法	
3. 事例の収集と場面の抽出	
4. プロセスの事例分析	
5. C 層の総合考察	
第 4 章：D 層「生活の芸術化」	104
1. D 層の位置	
2. 研究の視点及び方法と手順	
3. プロセスの事例分析	
4. D 層の総合考察	
第 5 章：E 層「社会的イメージの形象化」	128
1. E 層の位置	
2. 研究の視点及び方法	
3. 表現内容における事例分析	
4. プロセスの事例分析	
5. E 層の総合考察	
第 6 章：F 層「社会的創造活動の芸術化」	143
1. F 層の位置	
2. 研究の視点及び方法と手順	
3. 事例の分析	
4. F 層の総合考察	
第 7 章：「芸術の 6 層」の構造	158
1. 各層の構造	
2. 全体の構造	
総括	171

第Ⅲ部：生命をコアとした「芸術の6層」による総合教育	173
はじめに	173
1. 目的と構成	
2. 方法	
第1章：「芸術という総合」の教育	176
1. 総合としての芸術	
2. 社会的創造と「芸術をとoshた教育」ー日本の美術教育の変遷からー	
3. 「生活と教育の結合」ー日本の時代背景と総合教育の変遷からー	
4. 芸術が創る「相互親和の社会」	
第2章：「空間的／関係的」地域の役割と方向性	186
1. ポストモダンにおける「地域」の意味と役割	
2. 実践事例における展開と考察	
3. 「関係的地域」による展開の総括的考察	
第3章：「芸術の共同体」の生成過程と展開	203
1. ポストモダンにおける「芸術の共同体」の意味と役割	
2. 芸術によって生起する共同体	
3. 共同体において生起する芸術	
4. 「人間と自然の共同体」による展開と考察	
5. 「芸術の共同体」における総括的考察	
第4章：生活を基盤とした「芸術の共同体」による プロジェクト・アプローチの展開と要件	230
1. プロジェクト・アプローチの現在	
2. モデルとしてのレッジョ・エミリア・アプローチの理念	
3. 事例における展開と考察	
4. 自然観を構築させるプロジェクト・アプローチの要件	
第5章：生命をコアとした「芸術の6層」による クロスカリキュラムの展開と構造	252
1. 芸術を軸としたクロスカリキュラムの可能性	
2. 事例における展開と考察	
3. 生命をコアとした芸術によるクロスカリキュラムの構造	
総括	284
結 総括的考察と今後の課題	285
文献一覧	301

序

序

1. 研究の目的と視点

1-1 時代のコンセプトとしての「生命」

現代社会の背景に見られる視覚優先主義、消費主義、効率主義、結果主義の傾向と、機械化、情報化、バーチャル化の中で、主客の関係は一層切り離され、子どもたちを取り巻く状況や環境はさらに変化していくことが予想される。その象徴としてある自然環境問題は、人類の抱える最も切実感のある課題であり、自然破壊は、時代の対抗イデオロギーとして存在し、「生命」が時代のコンセプトとして問われてくるという見方がある。その時代背景と関わり、教育においても新たな変容が求められている。

19世紀末において成立したエコロジー²（生態論）の概念は、今日では、環境との共生という生き方にまでに関わる広い意味で捉えられている。そして、生物学に発する科学的認識とその思想を通して、有機体すべての関連性の中で人間の生き方を問うことの大切さが、様々な分野から示され始めている。環境破壊を例とする現代の危機的状况の中から「自然と人間の関わりをどうとらえていけばよいのか」、教育においても、持続可能な社会を構築するための世界共通の課題（環境、平和、人権等）の克服に向け、国連において「持続可能な開発のための教育³の10年」が採択され⁴、2005年より、欧州・豪州をはじめ、世界各地で

¹ 米本昌平は、「イデオロギーを現体制と理論的に鋭く対立し結果的にこれを鍛えるものと解釈すれば、まず「現代文明の馴致」を決意することであり、それは自由主義社会と現代科学技術文明を鍛えるための対抗イデオロギーとして地球環境問題を定立することを意味する」とその関係を述べる。（『地球環境問題とはなにか』岩波書店、1994、p.9）

² 生物学者ヘッケル(Ernst Haeckel)が生態学の著書『有機体の一般形態学』で用いた造語とされる。氏はエコロジー(Oecologie)を学問として提唱し、「有機体とそれを取り囲む外界との関係に関する全ての学問」と定義する。進化論を基に有機体相互の関係を重視していることが注目される。そこでは人間の社会関係も包括するものとなる(久保光志「エコロジーの成立」齋藤稔編著『芸術文化のエコロジー』勁草書房、1995、p.95)。語源はオイコス(oikos)とロゴス(logos)の合成語で「家の営みの科学」と解釈でき生活概念につながる。生活学的視点で捉えると、「地球を舞台にした家(生活)の管理と言え。エコロジーという環境とは、環境要因の総和を「生命」と有機体に関連づけた場合に「環境」と規程される(住田和子「人間生活とヒューマンエコロジー」同書、p68)。また、環境と人間との共生を志向する社会運動のラインは、19世紀末産業革命から消費社会へと進むアメリカでの生活と環境のための科学を源とし、西洋近代を推進した人間中心主義の支配と管理の構造が批判される(鷹見明彦「現代美術辞典」『美術手帳』664号、美術出版社、1993、p45)。

³ 「持続可能な開発のための教育」ESD(Education for Sustainable Development)

⁴ 2005年47か国において決議。最終年の2014年11月、名古屋市においてESDに関するユネスコ世界会議が開催。

盛んに研究や実践の取り組みに目が向けられ始めた。そして、「子どもたちと環境との関係性をどう構築していくか」ということは、環境問題だけでなく、あらゆる諸問題に通底する視点を持つものであり、現代の教育の重要な課題となりつつある。子どもたちが「知として外界との関係を構築していく」ための教育実践が求められている。

1-2 「生命」をコアとした芸術による教育

1980年代以降の日本における生命哲学は独特な展開を広げ、包括的、総体的な生命観から、さらには人間中心主義な本質と向き合うところに拓ける生命観へとその哲学は現代社会の課題を背景に繰り広げられている。その時代の哲学と芸術は、その時代の社会背景と敏感に呼応しながら展開していくが、両者において自然観や生命観は最も今日的で重要な視点として注目される場所である。そして、その知が社会に還元されていくために教育の果たす役割は大きい。

本研究は、現代の社会背景が要請する生命論と、そこに展開する芸術文化と、その知を具体化していく教育とを、実践学においてつなげ構造化する。具体的には、子どもの自然や生命に対する見方や感じ方や考え方を核に、芸術をとおした教育が、円環的、包括的、関係的な自然観・生命観を構築し、環境への見方や感じ方、考え方を知として広げ深めていくことを、実践事例のプロセスと表現内容から検証し、その展開と構造を示す。自然や生命への眼差しは、自然環境だけでなく「外界をどう感じるか」という全ての感じ方や見方に通底するものであり、その感じ方や見方は、現代社会の平和や人権等の諸問題、さらには人間の「生」やアイデンティティ、個人の生き方につながる共通の視点をもつものである。本研究では、<自然/生命>を視点に、造形活動の働きを位置づけ、活動のプロセス及び表現内容から自然観・生命観を構築させる造形芸術の意味と果たす役割を明らかにすることによって、外界と人間の関係性と知を構築していく教育実践の構造とあり様を示すことが目的となる。

1-3 自然観を基軸にした総合教育を具体化する芸術の働き

本研究は、自然観を軸とした全人教育を具体化するための役割として、造形芸術活動の役割に着目する。

日本の美術教育は、1950年代、戦後の民主教育の思潮の中でプラグマティズムの影響を背景に、全人教育において「感性と知性の結合」を担う領域として様々な形で広がりを見せ始めた。しかし、1960年代以降、児童中心主義と教科主義の拮抗するなかで、その理論に基づく総合教育として美術教育の実践が位置づくことはなかった。1990年代以降におい

ては、身体性と諸感覚の統合を重要視しようとする美術教育理論において、感性の教育としての思潮は脚光を取り戻すが、効率、結果、視覚優先主義的な社会や教育界の志向の中でその実践は根付いていかないという状況が見られた。さらに、教育現場においては、造形活動のプロセスにある意味が十分に受け入れられていないという現状と、美術教育実践学の研究分野においては、その理論と実践を結びつける検証が充分にはされていないという課題が見られる。

本研究では、総合教育における造形芸術のあり様に言及しつつ、子どもの活動のプロセスの中にある行為や表現内容に着目し、その働きと構造について考察する。また、美術教育学研究の側から見てみると、戦後から今日、美術教育学の基底にある「芸術をとおした教育」においては、本来、芸術は目的ではなく作用として位置づけられてきた。本研究においては、自然や生命を視点に、子どもの知を育む作用として造形活動の働きを位置づけ、実践事例の考察と、子どもの活動のプロセス及び表現内容を検証し、自然観を構築させる芸術による総合教育の展開と方向を示す。

2. 本研究に通底する理論的背景

表記する「生命主義的自然観」とは、現代生命哲学の生命主義と芸術文化に見られるエコロジーの思想とデューイの自然主義を背景とした本研究における造語である。現代日本の生命主義の哲学とデューイの経験主義的自然観を拠り所とし、全生命体のつながりのなかで包括的、統合的な質と、状況や作用といった関係を融合させようとするものである。本論が基盤とした理論は下記である。尚、[] は特に関係する章を示した。

鈴木貞美らが提唱する現代日本の生命主義⁵⁾は、日本文化論を基軸に持ちながら「いのち観」を中心とした関係的、状況的な生命観を示す。また、村瀬学のいのちを状況として捉えた「いのち観」や、森岡正博が現代社会における課題を基にした生命学、内山節が共同体の変遷から示す「人間と自然の共同体」の考えは、本研究が示す自然観の根幹となる〔第Ⅰ部第1章1-〕。また、現代日本の生命主義が「生命への問い」によって新たな生命観をひらこうとする考えと、斎藤稔らが理論化する芸術文化におけるエコロジーの考え⁶⁾は、自然

⁵⁾ ポストモダンの生命学の展開において鈴木貞美が提唱(鈴木貞美『大正生命主義と現代、河出書房新社、1995)。生命への問い、その歴史を問い直すことによって新たな生命観はひらかれるとしてその特徴を示す(鈴木貞美『生命で読む日本近代—大正生命主義の誕生と展開—』日本放送出版協会、1996)。

⁶⁾ 芸術文化、人間、環境に関する関係学として美学、芸術学が展開し(斎藤稔編著『現代美術のエコロジー』勁草社、1995。等に特徴が見られる)、環境問題が市民運動のレベルを超えて地球的スケールの政治的課題となる背景において、芸術文化においては60年代に環境芸術の考えや、80年代にワークショップ、パフォーマンス等の形態があらわれ、主題化され自然概念や芸術観と結びつき展開する(『美術手帳』美術出版社、1993.)

概念に新たな方向を示そうとする理念において通底する [第Ⅰ部第1章 1-2]。その基盤には 20 世紀後半の現代美術の思潮に見られる李禹煥(Lee U-Fan)の現象学, ヨーゼフ・ボイス(Joseph Beuys)の社会彫刻の芸術観, 及び現代美術において展開する環境芸術, ワークショップ, コラボレーション等の考えが基底にある。[第Ⅰ部第1章 2]

そして, 現代日本の生命主義にある質論を関係論としてつなげる理論として J.デューイ(John Dewey)の経験的自然主義の考えに着目した⁷。デューイの自然主義における包括的, 融合的な関係を形成する芸術の働きは, 芸術文化のエコロジーが示す「生活や環境との同一化」に見られる芸術の考えとも共通する。その自然主義では自然は全てのできごとを包括し, 経験は主体と環境の相互が展開する統一的な発達過程であるとされ全体論的な質論と関係論を融合させる。[第Ⅰ部第2章]

事例の考察では, 芸術活動による教育を全人的教育と捉え芸術のプロセスに着目した。その芸術の考えの基盤とした理論は, H.E.リード(Herbert Edward Read)の「芸術による教育」の理論⁸と, デューイの経験主義にある芸術論⁹である。リードの考えは, 芸術は目的ではなくプロセスに基盤が置かれ, 戦後の日本の美術教育を支える理論として位置づいてきた[第Ⅰ部第2章, 第Ⅲ部第1章]。また, 本論ではデューイの芸術論にある包括性, 統合的, 想像的作用, コミュニケーションの道具的, 完結的機能に着目した[第Ⅰ部第2章, 第Ⅱ部]。その考えは, 本論において芸術の働きと芸術において形成される意味を検討する上で貴重な理論となる。日本のデューイ研究では, 近代教育学説のパラダイムからの脱却としてデューイ理論の再評価¹⁰が多様に試みられている。本論では, ポストモダンとの関わりにおいて示される経験の復権, 想像的探究の考えに着目した。また, 芸術のプロセスの分析では, 身体性, 行為性を支え補強する理論として中村雄二郎の「共通感覚論」¹¹と市川浩の「身体論」¹²を基とした。[第Ⅱ部第1章, 3章]

実践研究にける展開の考察では, 「地域の関係的概念」, 「芸術の共同体」, 「プロジェクト・アプローチ」, 「クロスカリキュラム」の理論を視点とした。地縁的な地域共同体の概念は, R.M.マッキバー(Robert.Morrison.Maclver)以降の変遷において関係的な地域概念へと向けられつつある。内山が示す「いのちの場所」にある共同体の概念は普遍的なものではなく

⁷ John Dewey “Experience and Nature” Open Court Publishing Co.1925.

⁸ Herbert Edward Read “Education through Art” 1943.

⁹ John Dewey “Arts as Experience”, 1934 (Capricorn Books edition 1958.), John Dewey “Experience and Education” 1938, (Kappa Delta Pi, 1998).

¹⁰ 杉浦宏編『現代デューイの再評価』(世界思想社, 2003.), 同編『日本の戦後教育とデューイ』(世界思想社, 1998.) 早川操『デューイの探求教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考—』(財団法人名古屋大学出版会, 1994.)等に, 特徴が見られる。

¹¹ 中村雄二郎『共通感覚論』岩波現代選書, 1979.

¹² 市川浩『精神としての身体』勁草書房, 1975.

個々の文脈において風土は成立するとする考えであり、現代における地域再考の意味を拡張させる[第Ⅲ部第2章, 3章]。また、過去の地域を視点とした教育は、本来、アイデンティティの確立をめざした教育であった[第Ⅲ部第2章]。本研究では、今日の現状を克服する方向として戦後の地域におけるコアカリキュラムの考えを基盤としながら、野上智行らのクロスカリキュラムの理論に着目した[第Ⅲ部第5章]。また「芸術の共同体」では、佐伯胖の「学びの理論」、藤田英典らの「学びの共同体」の考えを基に芸術を学びのプロセスと捉え論考した[第Ⅲ部第3章]。芸術を軸とした総合教育の展開においては、プロジェクト・アプローチの理論に着目し、デューイの生活主義と社会構成主義を具体化したレッジョ・エミリア幼児学校の教育指針の考えを基とした。[第Ⅲ部第4章]

事例の分析をとおした検討では、サトウタツヤらが提唱する TEM (Trajectory Equifinality Model) によるプロセスの分析を基に、TLMG(Three Layers Model of Genesis) の理論的枠組みを援用し、プロセスと表現内容の考察から[第Ⅱ部第1章～6章]、本論における発生の三層を「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」と捉え、芸術による意味の変容と全体の構造を考察した。[第Ⅱ部第7章, 結]

3. 先行研究の概観

3-1 芸術と総合教育の関わりにおいて

生命を時代のコンセプトとした ESD(持続可能な開発のための教育)に関わる研究が広がりを見せている。ESD の国際的動向に関する調査研究¹³⁾によると、ESD においては、グローバルな視点とともにローカルな視点、及び行動・実践につながる学びが重視され、文化との関連や人間の内面的な側面をどのように位置づけるかが指摘されている。その課題は、外界の自然や生命や人間への見方や感じ方、考え方を深めるという本研究のねらいとも共通する課題であり、現代社会が抱える平和や人権など全ての問題に通底する。その社会背景において、美術教育研究が持続可能な社会の構築に向け、外界に対する見方や感じ方、考え方を育むところにおいて果たす役割は大きく「生きる力」を理念とした 21 世紀型能力を具体化する研究領域として期待される。生命が教育のコンセプトとなるとの考えから、現代日本の生命論と芸術文化の思潮から考察し(2011)¹⁴⁾、美術教育学研究における実践研究が、具体的に現場へと還元されるよう方向性を示すことが求められている(2009)¹⁵⁾。

¹³⁾ 佐藤真久(研究代表者)「持続可能な開発のための教育の国際的動向に関する調査研究」横浜市委託調査,2009.

¹⁴⁾ 磯部錦司「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(1)—コアとしての〈生命〉—」『椋山女学園大学研究論集』第 42 号社会科学編,2010,pp.93-100.

¹⁵⁾ 磯部錦司「美術教育学における実践的研究の方向性と教育活動への還元に向けて」『美術教育学第』30 号,美術科教

本研究が主題とする「芸術による自然観・生命観」とは、認知スキルと社会スキルの両域から全体的能力として形成される知である。全人教育の視点から、日本の教科研究では、社会科教育や理科教育においては多様にこれまでも取り組まれてきた。美術科教育では、1980年代以降、総合的学習と図画工作科・美術科教育に関わる研究や¹⁶、海外における総合的学習の動向から美術教育を検討する内容¹⁷、美術教育の成立過程から美術教育の総合性を検討した内容¹⁸、教育学的視点から総合学習と美術科教育を考察した内容¹⁹、総合過程として美術教育的にアプローチした内容²⁰などに特徴を見ることができる。本論ではそれらの変遷に見るように、1990年代以降、地域に文化的な拠点を築きながら²¹、総合教育としての美術教育実践を構築させてきた内容を基に示していく²²。

1990年代以後、総合教育と関わる美術教育²³の本質論において注目される研究は、石川毅の「総合教科『芸術』」の可能性についての研究と、西野範夫が相互作用の意味生成について示す「造形遊び」論に展開する「総合」の考えである。石川は美術教育を専門教育ではなく、普通教育、義務教育におけるものとした上で、プラトン(Plato)、シラー(Schiller)の教育理念を総称して「芸術教育」と呼び、子どもの芸術活動は全て教育活動であるとして「総合教科『芸術』」を提唱し²⁴、その芸術の範疇は個人を核に営まれる人間的生産活動のすべてであるとしている²⁵。また、西野が示す相互作用による意味生成の論に展開する総合の考えでは、リードの教育論から遊びの意味が示され²⁶、総合の意味が子どもの側から考察され²⁷、造形遊びの教育的意義が示される²⁸。その展開にともない造形行為とプロセス

育学会,2009,pp.489-504.

¹⁶ 幸秀樹「総合的学習と図画工作」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.11, 2004,pp. 25-31. 辻政博「図画工作科からの『総合的学習の時間』へのかかわりについて」『美術教育学』第23号, 2002, pp.311-314.

¹⁷ 福本謹一「海外における総合的学習の動向と美術教育への示唆」『美術教育学』第23号, 2002,pp.303-306.

¹⁸ 松岡忠雄「1910年代・1920年代における美術教育の成立過程についての研究:図画・手工教育の脱皮・総合と造形芸術教育への志向」『筑波大学学校教育部紀要』Vol. 11,1989,pp.171-188.等。

¹⁹ 三浦浩喜「総合学習と美術教育—教育学的視点から—」『美術教育学』第23号,美術科教育学会,2002, pp.299-302.

²⁰ 松原雅俊「総合学習単元における総合過程としての美術の方法について—中学校における総合学習単元への美術教育的アプローチ—」『美術教育学』第23号,美術科教育学会,2002,pp.233-243.等。

²¹ 磯部錦司「地域における造形教育の方向と可能性—東美濃の地域文化との関わりにおいて—」上越教育大学, 1993.

²² 磯部錦司「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(2)—芸術という総合教育—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.2,2011,pp.1-11.

²³ 幼児教育,学校教育,社会教育及び生涯教育の造形芸術に関わる教育領域。主な学会として美術科教育学会,大学美術教育学会,日本美術教育学会がある。

²⁴ 石川毅「総合教科『芸術』の可能性」『美術教育学第16号』美術教育学会,1995,pp27-38.

²⁵ 石川毅編著『総合教科『芸術』の教科課程と教授法の研究』多賀出版,1996.において,増田金吾は芸術の教育内容の範囲について述べている。

²⁶ 西野範夫「H.Readの教育論における遊びの意味」『教科教育研究』第21号, 金沢大学,1985,pp.187-201.

²⁷ 西野範夫「今,なぜ総合なのか『子どもからのアプローチ』(特集 総合的な学習を考える)」『視聴覚教育』52(6),日本視聴覚教育協会,1998,pp.12-15. 同「子ども・社会・教育としての美術」『美と育』Vol.4, 上越教育大学芸術系教育美術講座,1998,pp.5-8

²⁸ 倉原弘子「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号, 2016,pp.23-29.

への臨床的研究が美術教育学においても注目されてきた。造形行為が学びのプロセスとして注目されることにより外界との相互作用の状況的な究明が幼児教育や美術科教育の領域において様々に探究されつつある²⁹。筆者においては「造形行為と共通感覚の有機的な結合」(2000)、「生の共有としての造形活動」(2002)等³⁰を中心に、造形行為の意味について質的に研究を進め実践の位置づけを試みたが、可視化の方法において課題が残された。

美術教育学とデューイの芸術論に関わる研究では、川路澄人の教育学的視点から芸術教育へアプローチした研究³¹、飯田幸恵の制作過程におけるイメージと経験の関係を視点とした研究³²、鈴木淳子の経験概念から制作過程を経験の再構成と捉えた研究³³などに特徴が見られる。それらは、現代日本のデューイ研究が示そうとする「ポストモダンにおける再評価」³⁴とつながる方向を示している。自然との関係における芸術の働きに着目し、自然主義に関わる芸術の包括性、統合的機能、想像的機能、コミュニケーションの作用について明らかにし(2012)³⁵、その視点からポストモダンにおける意味を示す。

3-2 自然観を視点とした美術教育と芸術文化の関わりにおいて

芸術における自然概念の検討は、デューイの芸術論においても論考されている³⁶。日本の美術教育学では、赤木里香子(1987)によって日本美術教育史からの変遷とエコロジカルな視点から、美術教育に関する自然概念が既に示されている³⁷。実践論との関わりでは、岡田匡史(1993)は、環境問題を視点とした美術教育の考えと生態学から捉えた材料論においてその方向を示し³⁸、阿部靖子(1995)は環境造形教育を現代美術の動向から捉え、美術教育におけ

²⁹ 松本健義「幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究(1)」『美術教育学』15号、美術科教育学会、1994、pp. 265-280。同「子どもが生きていく世界としての学びの過程」『芸術教授学』7号、2004、pp. 63-88。北澤晃「造形遊びの相互行為分析-他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング-」2007、せせらぎ出版。佐川早季子「他者との相互作用を考慮した幼児の造形表現プロセスの検討：4歳児の製作におけるモノを他者に『見せる』行為の機能に着目して」『発達科学研究教育センター紀要』30号、2016、pp.83-94、等にて特徴を見ることができる。

³⁰ 磯部錦司「幼児の絵画表現と共通感覚の有機的な結合について-実践事例研究(1)」『宝仙学園短期大学紀要』Vol.35、2000、pp.43-46。同「外界と融合する行為としての絵画表現」『宝仙学園短期大学紀要』Vol.26、2002、pp.16-21。

³¹ 川路澄人、石野眞「J.デューイ教育学的視点による造形教育研究」『島根大学教育学部紀要』(教育科学)第28号、1994、pp.37-42。

³² 飯田幸恵「子どもの芸術作品制作過程におけるイメージの関係づけと経験の拡張：ジョン・デューイ芸術論におけるイメージネーションからの示唆」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』59(2)、名古屋大学大学院教育発達科学研究科、2012、pp. 81-90。

³³ 鈴木淳子「造形表現活動における『経験の再構成』の構造－「経験のサイクル」による制作過程の構造化と指導法への活用－」『美術教育学』第34号、2013、pp.277-290。

³⁴ 前掲書(10)

³⁵ 磯部錦司「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(3)－自然との関係における芸術的経験－」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.3、2012、pp. 1-12。

³⁶ 立山善康「デューイ芸術論における『自然』の概念」日本デューイ学会紀要(48)、2007、pp.65-74。

³⁷ 赤木里香子「美術教育に関する『自然』概念について－エコロジカル・アプローチ－」『美術教育学』第9号、1987、pp. 249-259。同「日本美術教育史における自然観の変遷」『芸術教育学』第2号、1988、pp.1-23。

³⁸ 岡田匡史「美術による環境教育Ⅰ－造形遊び、絵画、彫刻－」『美術教育学』第14号、1993、pp.49-64。同「美術－環境教育的観点からの材料論の試みⅠ」『信州大学教育学部紀要』87号、1996、pp.13-24。「同Ⅱ」『信州大学教育学部

る環境造形学習の内容と構造を示し、美術教育における環境問題教材化のための理論研究を展開している³⁹。さらに、中堂元文(1998)がホリスティック教育の視点から「死」を美術教育に扱い考察した研究⁴⁰は注目される。

ポストモダン以後においては、エコロジーと芸術の関係が深まりを見せていく。齋藤稔(1992)は、エコロジーを視座に現代美術と環境世界との関係を考察し⁴¹、「芸術文化のエコロジー」を芸術文化と人間の生の環境とに関する関係学(生態論)として意味づけ生態論に対する美学的、文化学的な把握が求められることを説く⁴²。エコロジーと美術教育の関係では、土屋隆生(1999)は環境芸術をエコロジカル・アート⁴³として美術教育実践において提唱し⁴⁴、岡林洋(1990)は根源の象徴として風景を捉えエコロジーと美術教育との関係を示す⁴⁵。本論では、環境問題を視点としたエコロジカルなアプローチにおいて実践事例からその内容を位置づけていくことが実践研究の起点となっている(1999)⁴⁶。これまでの筆者の研究では、生命の表現に見られる行為と造形要素から表現の意味を示し(2000)⁴⁷、表現に表される自然観を示してきた(2001)⁴⁸。『自然・子ども・アート-いのちとの対話-』(2007)⁴⁹では、自然環境の有効性を述べ、場、生命、コミュニティとのかかわりから実践事例を示し、自然観の変容を生み出す造形活動においてその教育効果を示した⁵⁰。本論では、実践の質的な検証を基に検証を進めていく。

紀要』89号,1996,pp.12-27.「同Ⅲ」『信州大学教育学部紀要』90号,1997,pp.21-30.

³⁹ 阿部靖子「自然環境とかかわる環境造形教育について：20世紀後半以降の美術の動向から」『美術教育学』第16号,1995,pp.1-11. 同「美術教育における環境造形学習の内容と構造」『美術教育学』第15号,1994,pp.1-10. 同「子どもの文化的環境と環境教育」『美術教育学』第8号,1986,pp.71-76.

⁴⁰ 中堂元文「死の美術教育—ホリスティック教育の視点から—」『美術教育学』第19号,1998,pp.211-222.

⁴¹ 齋藤稔「現代美術とその環境世界—芸術文化のエコロジーの視座—」『広島大学日本語教育学科紀要』4号,1994,pp.113-120. 同「現代における芸術文化とそのエコロジー—その方法的課題と基礎づけのために—」『広島大学教育学部紀要 第二部』41号,1992,pp.275-284.

⁴² 齋藤稔編著『現代美術のエコロジー』勁草社,1995,pp.196-198.

⁴³ 1960年代,ランド・アートやアース・ワークにおいて,風景そのものを支持体や素材として彫塑やインスタレーションなどの作品としていったが,それらはエコロジーとアートとの関わりを示す。1980-90年代になり,世界的に環境問題への意識が高まっていくなかで,科学とアートを結びつけ,同時に,写真,映像,音(楽),あるいは,ワークショップ,パフォーマンスなどさまざまな制作形態で作品を発表するようになっていった。(藤田千彩「現代美術用語辞典」ver.2.0, DNP Museum Information Japanartscape,1995.)

⁴⁴ 土田 隆生「環境芸術-エコロジカル・アートとしての基本的視点と概要」『美術教育』No.279,日本美術教育学会,1999,pp.12-21.同「環境芸術-エコロジカルアートとしての提案」『美術教育』No.281,2000,pp.46-47.等。

⁴⁵ 岡林洋「根源の象徴としての風景:エコロジーと美術教育との関係」『美術教育』No.260,1990,pp.46-50.

⁴⁶ 磯部錦司「自然環境問題を視点とした美術教育-現代美術からのエコロジカル・アプローチ-」『美術教育学』第20号,1999,pp.23-24.

⁴⁷ 磯部錦司「墨象による生命の表現について」『美術教育学』第21号,2000,pp.39-49.

⁴⁸ 磯部錦司「自然観と〈生命〉表現の変容—外界との関係を問う絵画表現の実践から—」『大学美術教育学会誌』第33号,2001,pp.53-60.

⁴⁹ 磯部錦司『自然・子ども・アート-いのちとの対話-』フレーベル社,2007.

⁵⁰ 磯部錦司「自然環境への意識の変容を生み出す環境造形活動とその教育効果についての研究」ニッセイ財団・環境問題研究助成報告書,日本生命財団,2005.

3-3 総合教育実践において

(1)「関係的地域概念」との関わりにおいて

社会学における地域概念の解釈は、これまでの静態的な空間的枠組みとしての概念から動態的、関係的な方向へと向けられつつある。中西典子(1994)は「空間」自体を社会関係に内在化されたものとして捉え、「社会・空間」の視点を通じて、地域認識についての今日的な理論枠組みの方向を明らかにし、「空間」を物理的でなく関係概念として捉える必要があることを述べ、社会の「空間的属性」という視角から、場所性、領域性、境界性によって地域性を検討している⁵¹。中西(1993)は、地域概念を、人間を主体とした諸集団や社会関係といった「社会的局面」を示す「地域社会」とは区別し、自然環境を含めた社会的諸関係の客観的な基盤として何らかの空間性を有する「空間的局面」を指示するものとして扱い定義⁵²する。殿岡貴子(2004)は、その定義から教育社会学において「地域」空間を社会的諸過程との関係性から把握する必要性を示し、「地域」を動的に把握することは今後の教育学において有効な視点となることを述べる⁵³。本論が扱う生命主義における地域概念〔第Ⅲ部第2章〕や、地域との関係において展開する美術教育実践ではそれらの指標は貴重となる。

戦後の地域と関わる美術教育実践研究との関係では、生活主義と教育の現代化の時期を経て、1990年以降、再び個性尊重と総合カリキュラム開発の動向とも重なり注目された。今日の実践研究では、地域文化の伝統と伝承に関わる研究⁵⁴、地域資源や物理的空間に関わる研究⁵⁵、地域との連携及び協働に関わる研究⁵⁶、社会教育に関わる研究⁵⁷、鑑賞教育によ

⁵¹ 中西典子『「社会・空間」視点にもとづく地域認識の可能性―都市・農村論の再考を通じて―』『経済地理学年報』第40巻第3号,1994,pp.19-37.

⁵² 中西典子「地域社会学への空間視角導入の方向性について―戦後日本の地域社会学における分析方法上の検討から―」『立命館産業社会論集』第29巻第1号,1993,p.142.

⁵³ 殿岡貴子「教育社会学における『地域』概念の再検討―「社会空間論」の視角から―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻,2004,pp.141-148.

⁵⁴ 高嶋忍「地域文化と伝統工芸の関係性：現代の赤穂緞通における技術伝承と普及活動」『美術教育学』第36号,2015,pp.253-264. 笹原浩仁「子どもたちの造形活動と地域をつなぐ試み：伝統的なモチーフを生かした造形活動を通して」『美術教育学』第36号,2015,pp.179-192. 佐藤昌彦「地域の伝統的造形と鑑賞教育：小学校における昼花火の実践と理論的考察」『美術教育学』第18号,1997,pp.125-136.

⁵⁵ 柳沼 宏寿「日本海夕日アートプロジェクトの実践:地域性を生かした造形活動として」『美術教育』No.291,日本美術教育学会,2008,pp.94-101. 橋本忠和『「地域独自の資源活用」の視点から子どもの市民リテラシーの形成を目指した美術教育の単元開発の研究』『美術教育学』第33号,2012,pp.343-357.等。

⁵⁶ 上浦千津子「社会に拓かれた美術教育の可能性3-高大連携を基軸としたアート・ワークショップの実践事例を通して-」『美術教育学』第27号,2006,pp.121-133. 加藤克俊, 藤田雅也, 西村志磨, 樋口 一成「地域との連携によるものづくり教育活動の考察Ⅰ」『美術教育学』第31号,2010,pp.175-186. 加藤修, 三宅中, 吉村将人, 伊藤香奈, 大井藍「ESDとしての地域連携アートプロジェクトの実践報告-教育領域における地域連携の意味と役割-」『千葉大学教育学部研究紀要』No.60,2012,pp.477-490.等。

⁵⁷ 片岡杏子「社会教育としてのワークショップ-公共の場面における「美術」をめぐる-」『美術教育学』第28号,2007,pp.131-142. 辻泰秀,清水英樹,新實広記他「地域における『学校美術館』の実践(1)-『学校美術館』の意義と実践事例-」『岐阜大学教育学部研究報告』No.15,2013,pp.31-44. 杉本寛,岡田猛「美術館におけるワークショップスタッフ初心者認識の変化-東京都現代美術館ワークショップ"ボディー・アクション"への参加を通して-」『美

る研究⁵⁸, 21 世紀型能力の育成に向けた研究⁵⁹などに特徴が見られる。ポストモダンにおける地域の再考は切実感のある課題となっている。本論では、筆者が実践研究のフィールドとしてきた東美濃地方での総合教育の史的考察と(1998)⁶⁰, 現代における同時代性と地域性を課題(1997)⁶¹として、地域のポストモダンにおける意味を明らかにし方向性を考察する。戦前からの地域に根ざした教育では、アイデンティティの確立をねらいとしその拠点を地域に託したが、現代ではその受け皿となる文化や生活は均一化し、地域共同体は空洞化の状況にあり、美術教育においても「地域との関わりに何を求めるのか」という視点と地域概念の枠組の検討が求められている。藤原智也(2015)は、地域共同体が空洞化していく現在の状況を踏まえ、学校と地域共同体との関わりから教育を構成するデューイに依拠した社会改造主義の立場について統合原理と地域の共同性の側面から示し⁶², 地域社会の共同性を育む学校美術教育について、ソーシャル・キャピタル⁶³(social capital : 社会関係資本, 人間関係資本)の概念を基に、美術文化によるその形成の意義を示し、地域に根ざした芸術による教育がコミュニケーションによって想像力から共感能力を育むことで地域の共同性とソーシャル・キャピタルの形成を可能にすることを述べている⁶⁴。本論においては、社会学に見られる関係的な解釈への方向を参与し関係的な地域概念に基づく方向性を探っていく。

(2) 「芸術の共同体」との関わりにおいて

本研究における「芸術の共同体」とは、芸術を学びのプロセスと捉え、佐伯らが提唱する「学びの共同体」⁶⁵の考えを、芸術に適応させた造語である〔第Ⅲ部第3章〕。

術教育学』第34号, 2013, pp.261-275.等。

⁵⁸ 蝦名敦子「鑑賞教材開発における題材観と題材例：地域から世界への視点」『美術教育学』第30号, 2009, pp.111-121. 同「鑑賞授業における教材化の意味と論理・実践的研究を通して」『美術教育学』第29号, 2008, pp.117-127.等。

⁵⁹ 馬淵哲「地域を題材にした21世紀型美術科協働プロジェクト学習の実践研究-基礎的能力と汎用的能力・資質を高める美術科学習の展開-」『美術教育』No.301, 日本美術教育学会, 2017, pp. 50-57.等。

⁶⁰ 磯部錦司「地域をいかした総合的学習の体系化-1945年以降の史的考察に基づく中学校美術科教育における再構築の試み-」『美術教育学』第19号, 1998, pp.41-51. 同「恵那の版画教育の果たした役割とその今日的意義」『造形美術教育研究』第6号, 上越教育大学芸術系美術教科教育研究室, 1993, pp.15-22. 同「土と炎の造形教育が果たした役割とその今日的意義-1958年以降の美濃を中心とした実践から-」『美と育』No.3, 上越教育大学芸術系教育美座, 1997, pp.44-49.

⁶¹ 磯部錦司「造形教育における地域性と現代性の問題」『美育文化』第47号, 財団法人美育文化協会, 1997, pp.44-49.

⁶² 藤原智也「中学校美術教育における社会改造主義の論理と実践-地域の共同性とカリキュラムの統合原理-」『美術教育学』第36号, 2015, pp.377-390.

⁶³ 一般的には人々が持つ信頼関係や人間関係(社会的ネットワーク)として社会学, 政治学, 経済学, 経営学などにおいて用いられる概念。藤原によると教育学ではデューイが1899年の『学校と社会』で用い, L. ハニファン(Lyda Hanifan: 1879-1932)が, 現在に通じる意味として, 社会的な単位を構成する個人や家族間の善意, 仲間意識, 同情, 社会的交わりを指す言葉として述べている。ハニファンは学校が機能するために学校・地域におけるコミュニティ関与が重要であることを論じる。

⁶⁴ 藤原智也「学校教育と造形美術文化によるソーシャル・キャピタル形成の方法論 I-地域社会の共同性を育む学校美術教育実践の分析枠組-」『美術教育学研究』第48号, 大学美術教育学会, 2016, pp. 361-368.

⁶⁵ 共同体の実践への参加を学びと考える構想やその社会集団。共同のもつ教育機能に着目した教育は, デューイをはじめ多く存在する。J. レイヴと E. ウェンガーの学習論(J. レイヴ・E. ウェンガー, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』産業図書, 1993)が紹介された以後, 日本において着目される(佐伯胖 藤田英典 佐藤学編著『学び合う共同体』東京大学出版会, 1996.)。子ども, 教師, 地域の人々の個々の学びを共同体の学びの中に位置づけ展開し, 教師と子どもは共に成長し合う関係で結ばれ, 地域住民も共同体を共に創りだす一員として公教育の共同の権利主体

今日の芸術によるワークショップへの眼差しは、社会構成主義的、状況主義的学習論を基にした学習観への変容をひらく方法や場として注目される。荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び』(2012)では、ワークショップの学習論が示され⁶⁶、実践論でそのグランドデザインが提起され⁶⁷、ワークショップを研究対象として位置づけるための枠組みが示されている⁶⁸。実践では、協働性と即興性、身体性、そして参加者の活動を支える自己原因性感覚がデザインされ、ワークショップの分析単位として、学習者(2L)、ファシリテータ(F)、一つの対象(O) からなる「F2LO モデル」が提起される。その学習論の射程は単なる学校教育批判や学校知批判、相対化ではなく、「人間の学習の本質を取り戻す実践としてのワークショップ再定位である」⁶⁹と評されている。美術教育学では、茂木一司(2010)は、最も重要なのは協働性であるとし、ワークショップを「コミュニケーションを軸にした創造的で協同的な学びの活動や場」⁷⁰と捉え、協同的で創造的なワークショップによる実践論を示している⁷¹。また、笠原広一(2014)⁷²は、コミュニケーションを視点にワークショップにおけるプロセスの変容と意味について、武田信吾(2014)は子ども相互の集団的観点から事例分析を行っている⁷³。

本論では、「芸術の共同体」について生成過程を検証し、事物と人間、人間と人間の相互作用の出来事として「芸術において生起する共同性のプロセス」を示し(2003)⁷⁴、筆者がこれまで地域に拠点を築きながら、オセアニア・北ヨーロッパとの協力においてワークショップを展開してきた事例を基に(2004～)⁷⁵、共同体の持つ可能性と芸術との関わりを明らかにする。

(3) プロジェクト型教育実践研究との関わりにおいて

として位置づけることが求められる。(日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』図書文化社,2004,p.338)

⁶⁶ 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び 第1巻まなびを学ぶ』東京大学出版会,2012.

⁶⁷ 同『第2巻 場づくりとしてのまなび』東京大学出版会,2012.

⁶⁸ 同『第3巻 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会,2012.

⁶⁹ 藤江康彦『教育學研究』80巻4号,日本教育学会,2013,p.521.

⁷⁰ 茂木一司,上田信行,刈宿俊文,佐藤優香,宮田善郎編著『共同と表現のワークショップ-学びのための環境のデザイン-』東信堂,2010,p.14.

⁷¹ 茂木一司「アートが学校や地域を変える」,前掲書(68)。茂木一司,吉永 雅明「映像・メディア・ワークショップの実践的研究-障害児を事例に-」『群馬大学教育実践研究』第23号,2006,pp.103-119。茂木一司,郡司明「小学校におけるワークショップ型学習に関する実践研究-お茶の水女子大学附属小学校の事例-」『群馬大学教育学部紀要』(芸術・技術・体育・生活科学編)第48号,群馬大学教育学部,2013,pp.53-66.等。

⁷² 笠原広一「感性的コミュニケーションによる幼児の芸術体験の分析-アート・ワークショップにおける体験と変容の意味について-」『美術教育学』第35号,美術科教育学会,2014,pp.223-242。同「映像表現ワークショップでの変容体験と相互浸透についての考察-感性的コミュニケーションによるエピソード記述を基にして-」『美術教育学』美術科教育学会,第36号,2015,pp.119-137.

⁷³ 武田信吾「造形ワークショップにおける子ども間の相互作用についての一考察- 集団的な造形活動による知識・技能の累進に着目して-」『美術教育学研究』第46号,大学美術教育学会,2014,pp.165-175.

⁷⁴ 磯部錦司「平面造形において生起するコラボレーションについての一考察」『美術教育学』第24号,2003,pp.35-45.

⁷⁵ “Dialogue of Life”として「生命(いのち)のイメージ」を主題に,日本各地,デンマーク,チェコ,フランス,ドイツ,オーストラリア,タイにおいて展開。

プロジェクト・メソッドは 20 世紀初頭に提唱されているが、本研究では、1990 年代以後に注目されたプロジェクト・アプローチの考えと、日本の学校教育への総合単元の導入において期待されたクロスカリキュラムの理論と実践に着目した。[第Ⅲ部第 4 章, 5 章]

日本の幼児教育において、2001 年にレッジョ・エミリアの幼児学校の実践が一般に紹介され⁷⁶、その教育学が示され⁷⁷、2004 年の L. G. カッツ(Lilian G.Katz), S.C.チャード(Sylvia C.Chard)の文献⁷⁸等によって、プロジェクト・アプローチの理論と実践が注目され始める。美術教育学では、レッジョ・エミリア・アプローチをモデルとした解釈が考察され⁷⁹、学術体系としての幼児教育学の方向が検討され⁸⁰、幼児教育学では、表現活動のプロセスにおける質的分析が行われ始める⁸¹。また、日本の学校教育における実践研究では、2002 年からの総合的な学習のカリキュラムの導入に向け、1990 年代後半より総合カリキュラム及びクロスカリキュラムの理論と方法が多様に示され⁸²、総合的・横断的な実践研究が盛んに報告されている。本論では、レッジョ・エミリアの教育指針の解釈と現地での取材(2014)を基に実践の特徴を示し、日本及び世界各地で展開するレッジョ型のプロジェクト・アプローチの実践について、オーストラリアの実践事例と(2015)⁸³、日本の風土と文化に立脚した実践事例から示していく⁸⁴。また、学校教育においては、日本における総合教育の変遷から教育改革におけるクロスカリキュラムを検討し(1998)⁸⁵、学校教育における美術教育を主体とした総合的・横断的な実践の方向を実践事例から示した(1999)⁸⁶。本論では、自然観、

⁷⁶ C.エドワーズ・L.ガンディーニ・G.フォアマン編(佐藤学・森真理・塚田美紀訳)『子どもたちの 100 の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』世織書房,2001. レッジョ・チルドレン著,ワタリウム美術館編(田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎訳)『イタリアレッジョ・エミリアの幼児教育実践記録子どもたちの 100 の言葉』日東書院,2012.

⁷⁷ 秋田喜代美「レッジョ・エミリアの教育学」,佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』東京大学出版会,2003. ヘンドリック編著 石垣恵美子,玉置哲淳監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま,何を求められているか—』北大路書房 2000.

⁷⁸ L. G. カッツ(Lilian G.Katz) S.C.チャード(Sylvia C.Chard)小田豊監修,奥野正義訳『子どもの心といきいきとかかわりあう—プロジェクト・アプローチ—』光生館,2004.

⁷⁹ 杉浦英樹「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性：レッジョ・エミリアの理論と実践による検討」『上越教育大学研究紀要』第 23 号, 上越教育大学,2004,pp.393-427.

⁸⁰ 高橋敏之「レッジョ・エミリア保育実践の受容と新しい学術体系としての幼年造形教育学の構築」文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書,2007 年. 友川絵美子「子どもの表現活動とその学習における可能性—レッジョ・エミリアの幼児教育実践を手がかりに」『教育学研究紀要』49 号,中国四国教育学会,2003,pp.406-410

⁸¹ 香曾我部琢,奥山優佳「プロジェクト・アプローチによる芸術的な表現活動が幼児の認知発達に与える影響—プロジェクト・スペクトラム評価法による評価とその認知的分析より—」『現代教育学研究紀要』第 2 号,中部大学現代教育学研究所,2008,pp.67-78.

⁸² Donna M.Wolfinger & James W.Stockard Jr "Elementary Methods An Integrated Curriculum" 黒上晴夫監訳『総合カリキュラム—理論から評価まで—』日本文教出版 1999. 野上智行『総合的な学習への提言 1：クロスカリキュラム理論と方法』明治図書出版,1996 等。

⁸³ 磯部錦司,森文乃「プロジェクト・アプローチの背景とその表現考—アートによる意味生成のプロセス—自然/生命—」『相山女学園大学教育学部紀要』第 8 号,2015,pp.25-46.

⁸⁴ 磯部錦司,福田泰雅『保育の中のアート—プロジェクト・アプローチの実践から—』小学館,2015.

⁸⁵ 磯部錦司「教育改革と美術教育におけるクロスカリキュラム」『アート・エデュケーション』No.28,建帛社,1998,pp.25-33.

⁸⁶ 辻泰秀,磯部錦司「美術教育とクロスカリキュラム—造形活動を核として展開に向けて—」『大学美術教育学会誌』第 31 号, 1999,pp.175-182.

生命観を主題とした展開から(1998～2002)⁸⁷、表現内容の位置づけをし(2016)⁸⁸、実践の構造を提示する。

4. 基本的な語彙の説明及び定義

本研究を貫く主要となる語彙の解釈及び定義は下記である。

○芸術

本論が述べる芸術(art)とは、主に造形芸術(practice of art)であり、「芸術すること」を基盤としている。その考えは、プラトン(Plato)の考えを基にしたリードの「芸術は教育の基礎たるべし」の芸術観によるものである [第Ⅲ部第 1 章 1]。また、デューイにおける芸術は、「環境との相互の作用において意味を形成する経験」として捉えられ、想像的、美的経験として位置づけられる [第Ⅰ部第 2 章 1, 3, 4, 5]。しかし、一次的経験と二次的経験は区別されるものではなく連続し関連し合った全体的なものとして捉えられる [第Ⅰ部第 2 章 2]。

○アート

本論における「アート」の表記は「芸術」と同義として使用するが、論考で扱う文献、題材事例、ワークショップ、プロジェクト・アプローチ等の文脈において「アート」の表記が使用されている場合は、考察においてその表記を用いる。

○造形行為と造形活動

日本の保育・教育界では 1964 年の保育指針において「造形」の表記があらわれ「絵画・製作」の内容を総称した表記として使用された。1989 年の改訂によって「造形」の領域名称はなくなるが「表現」という新たな領域の中に位置づけられ今日に至っている⁸⁹。本論では、「造形」を視覚的な色と形を中心とした形象及び現象として捉え、個の行為において、事物と関わり造形を生成する行為を「造形行為」とし、その行為の連続する過程を「造形活動」と捉える。

○自然

⁸⁷ 磯部錦司「外界との関係を問う美術科学習の試み―“長良川～ヒロシマ”の実践から―」『日本教育美術連盟研究紀要』Vol.1.2001.辻泰秀,磯部錦司「美術教育におけるカリキュラム開発の事例研究(第 1 報)―「水」のイメージをめぐる―」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第 47 巻 1 号,岐阜大学教育学部,1998,pp.249-264. 同「美術教育におけるカリキュラム開発の事例研究(第 2 報)―長良川での〈水のイメージ〉の実践―」『岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究』第 2 号,2000,pp.81-90. 磯部錦司「図画工作教育法における造形体験の再構築」辻泰秀,岩崎由紀夫,他『平成 12・13 年度 文部科学省授業開発研究報告書図画工作教育法における授業改善 実践的指導力を育成する“図画工作科教育法”』,2002,pp.15-24.

⁸⁸ 磯部錦司「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育―表現内容の位置づけ―」『美術教育学研究』第 48 号,大学美術教育学会,2016,pp.57-64.

⁸⁹ 真鍋一男・宮脇理監修『造形教育辞典』建帛社,1991,p.35.

一般的には3つの解釈が見られる。おのずから存在し世界全体に生きる万物として、人や事物に本来備わっている性質として、古代ギリシャでは、自らに資源を持ち生成変化するものとして、中世では人間が具有するもの、近世では精神や魂と区別された物質的事物をさす⁹⁰。人間も自然の一部であり、「世界は自然(ピュシス)対自然(ピュシス)の否定的弁証法的歴史的過程の中に形成されていく普遍的な人間生活の場」⁹¹であり、その意味で文化は「第二の自然」と呼ばれる。本論が扱うデューイの自然主義では、自然は超自然的、絶対的自然を排除した「全てを包括した全体であり、自然はあらゆるできごとを包括し、経験も『有機体と環境との相互作用の事柄』として自然の中に包摂される」[第Ⅰ部第2章]。

○生命

生物を無生物ではなく生物として存在させる本源として、物質の一形態として発生的に捉える機械論的な考えと、実態として見る生氣論的に見る考えがある⁹²。生命は“life”に翻訳されているが、日本語の「いのち」の意味を明確に表す英語表記はない。「いのち」としての生命の解釈は日本文化論的な意味合いを持つ。本論が論考する生命主義では、「生命を機械論的、生氣論的な両面から捉えつつ、『いのち』のもつ質的な意味と状況的、関係的な意味を包括したもの」として捉える。尚、実践の題材や分析等において「いのち」の意味を特に示す場合は、「生命(いのち)」と表記する。

○いのち観

日本語の「いのち」の解釈には、生物が生きる根源的な力としてや、上記の「生命」に見られる同義の意味が見られる。内山は、「いのち」を成立させる場があってこそ「いのち」は存在することができ、その場をつくりだしているものが関係であり、人間は他者との関係の中に「いのち」が存在する場を成立させると述べ、「いのち」の場所性を説く⁹³。また、村瀬は、「いのち」を「根源的な交わり」⁹⁴という状況として述べる等、本章が対象とする「いのち観」は、このような状況的、関係的な観方であり、本論では生命主義の中核に「いのち観」があることが特徴となる⁹⁵。

○自然観と生命観

⁹⁰ 松村明偏著『大辞林』三省堂,1988,p.1059.

⁹¹ 戸澤義夫「風土－自然のピュシス」前掲書(42),p.34.

⁹² 前掲書(90),p.1325.

⁹³ 内山節『いのちの場所』岩波書店,2015,p.vii.

⁹⁴ 村瀬は、「根源としての交わり」という概念で状況的ないのちの概念を示す(『いのち論のはじまり』JICC 出版社,1991.)

⁹⁵ 森岡は、日本の生命主義の中核に人間のいのちを中心にすえいのち観を自然との関係で深めていこうとすることを述べる(『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994,p.121.)。

自然観を「自然に対する見方、感じ方、考え方、印象の総体としての観方」として捉える。本論では、「自然は全てを包括した全体であり、自然観は生命観を包括する」ものであるが、本論において生命への観方を強調する場合は、生命観は個別に、又は自然観と並列させ表記する。科学が対象とする自然は、“nature”の翻訳であり、自然界にある事物や現象だけでなく人工の事物や現象を含める場合もある。伝統的で西洋的とされる自然観は自然を客体化しそれをコントロールするという観方であり、東洋的とされる自然観は、自然を主体化し調和をめざすという観方であるとされてきた。現代においてはさらに相対的、多様化している⁹⁶。

○生命主義

本論が対象とする生命主義は、日本のポストモダンにおいて提唱され、生命を問い直すことによって生命観をひらこうとするところに特徴が示されている。その基礎を築いたものとして西田幾太郎、和辻哲郎の哲学が見られる。中核に「いのち観」があり、生活と関連した日本文化論的な基盤を持ちながら、全体的、円環的、状況的、関係的な性質を備えている。現代におけるその生命主義は人間中心の変革から世界の見方を変えていこうとする考えを提唱する⁹⁷。[第Ⅰ部第1章]

○＜自然/生命＞

本論において「自然」及び「生命」を表記する場合、デューイによる自然は全てを包括し、「自然」は「生命」の意味を包括するが、生命主義的自然観の『いのち観』を中心とした自然観の対象となる有機体の全て、及びいのちの概念も含む生命」を強調する表記として本論ではあえて「生命」を加筆し、＜自然/生命＞と表記する。

○経験的自然主義

教育における自然主義の定義は、「人間的社会的諸現象の原因、法則、規範を自然概念によって解釈し教育事象へと適応しようとする考えの総称」であり、3つの方向性が見られる。第一に、ルソー等に見られる自然を文化と対置したうえで非人為の世界に教育的理想を求める文化批判として、第二に、ペスタロッチやフレーベルに見られる人間の成長発達が自然として内在すると想定する内在論として、第三の方向に発達や学習の過程についての法則性を自然の原理とみなす科学主義の自然主義があげられる。本論が着目するデューイの経験的自然主義は、「自然と人間が関連した存在に在るといふ動的、機能的一元論であり、人間の経験を中心とした自然主義」である。その生命

⁹⁶ 岩崎哲夫「自然観」山崎英典・片上宗二編集『教育用語辞典』ミネルヴァ書房,p227.

⁹⁷ 鈴木貞美は『大正生命主義と現代』(河出書房新社,1995),『生命で読む日本近代—大正生命主義の誕生と展開—』(日本放送出版協会,1996.)においてその考えを提唱し,その基盤に日本の文化論があることを示している(『日本人の生命観』中公新書,2008.)

活動の過程は、一つの統合体であり、有機体と環境の統合体が展開する統一的な発達過程であるとされ、芸術は協力者であり共有できる環境をつくりあげていく機能をもつものとしてあり、経験的自然主義では環境は芸術によって意味づけられる⁹⁸。

○環境

環境とは一般に「主体を取り巻く周囲の事物や状態のうち、主体の生存と行動に関係する諸要素・諸要素の全体を示し物理的環境と心理的環境がある」⁹⁹が、物理的側面と人的側面は対立したものでなく本章では「それらの総体」として捉える。デューイ理論では、統一的な発達過程として考えられ、環境は、相互作用の関係の中で互いは他者ではなく協力者となる¹⁰⁰。環境の構成要素は、物理的要素、人的要素、個人的要素に整理される。その構成要素の相違によって人間は固有の居場所を求めることが考えられる¹⁰¹。

5. 研究の構成と方法及び手順

5-1 研究の構成

本研究は 3 部から構成される。第Ⅰ部では、研究の軸となる生命主義的自然観を、ポストモダン以後の日本における生命論と芸術文化の思潮、及び J.デューイの経験主義的自然観の考えから位置づけ、「芸術による総合教育」を具体化する芸術の働きについて示し、自然と関わる芸術を 6 層から構想する。

第Ⅱ部では、事例のプロセスと表現内容の分析から、各層の内容と役割について検証し、各層での芸術の働きを位置づけ、芸術の 6 層を「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」から構造化する。

そして、第Ⅲ部では、芸術活動を総合の教育と位置づけ、学びのプロセスとして芸術の役割を示し、「地域の空間的、関係的概念」、「芸術の共同体」、「プロジェクト・アプローチ」及び「クロスカリキュラム」を視点にした実践事例の考察から、本主題の展開と方向を示しその構造を示す。その構成となる章立ては、下記である。

⁹⁸ 『現代デューイの再評価』(世界思想,2003)において,デューイの経験論・芸術論から,において,森章博は経験的自然主義の特徴を説き,松野安男は統一的な発達過程からその意義を述べ,宮崎宏志は芸術論との関係から示し,松下良平はポストモダンにおいてこそ経験論が真価を発揮するときであるとして今日性を示唆している。

⁹⁹ 谷田貝公昭監修,林邦雄編集『保育用語辞典』初版,一藝社,2006,p.72.

¹⁰⁰ 松野安男はアフォーダンスの理論と比較し環境が生物体の生命活動にとってもつ意味が共通することを指摘する(「明日への展望とデューイ」前掲書(10),p.293.)。

¹⁰¹ 山田あすかは,臨床的分析からその内容を示している(『ひとは、なぜ、そこにいるのか固有の居場所の環境行動学』青弓社,2007.)

＜構成＞

序： 目的，研究の背景，理論的背景，先行研究，語彙の定義，研究の方法

第Ⅰ部：生命主義的自然観を基軸とした芸術

第1章：現代日本生命論と芸術にみるコアとしての生命

研究の視点となる自然観・生命観について 1980 年代以後の生命哲学と現代美術の動向から「生命主義的自然観」として位置づけ，時代のコンセプトと位置づくその自然観・生命観に着目していくことの意味について述べる。

第2章：＜自然／生命＞との関係における芸術の役割

ポストモダンにおいて再考される J.デューイの経験主義的自然観に着目し，本研究における芸術の機能と役割について示す。

第3章：＜自然／生命＞との関係における「芸術の6層」

第1，2章の考察を基に，生命論と芸術文化，J.デューイの芸術的経験論を根拠に自然との関係において造形活動のもつ機能を位置づけ，生命主義的自然観を基軸とした教育の段階を6層から構想する。

第Ⅱ部：「芸術の6層」の実相と構造

第1章：A層「環境との一体化」

芸術の包括的機能をとおした直接的な経験の活性化によって事物との関係を構築していく段階のプロセスを質的に分析し，A層の内容とプロセスについて示す。

第2章：B層「個の想像的世界の形象化」

芸術の統合的，想像的機能をとおし，個の物語がコンテキストとつながり新たな意味を生成していく段階を位置づけ，そのプロセスの質的分析と表現内容から，B層の内容とプロセスについて示す。

第3章：C層「環境の芸術化」

A層，B層の発展から，芸術の統合的，想像的機能，コミュニケーションの道具的，完結的機能をとおし，個の内に完結されるが環境との融合において展開する段階を位置づけ，そこに生まれる新たな意味と表現内容をプロセスの質的分析から検討しC層の内容とプロセスについて示す。

第4章：D層「生活の芸術化」

子どもの生活そのものを芸術活動と捉え，芸術の統合的，想像的機能をとおし，個の物語がコンテキストとつながり生活を創造していく段階を生活の芸術化と位置づけ，そのプロセスの質的分析からC層の表現内容とプロセスについて示す。

第5章：E層「社会的イメージの形象化」

生の欲望や人間の本質といった現実社会との対峙によって風景(イメージ)を捉えた表現や、メッセージとしての表現、クリティカルな表現にある意味を検討し、想像的機能によって新たなイメージとして生成していくプロセスを位置づけ、事例分析から E 層の内容と意味を示す。

第 6 章：F 層「社会的創造活動の芸術化」

社会的な創造活動を芸術活動と位置づけ、事例分析から F 層の内容と意味を示す。

第 7 章：「芸術の 6 層」の構造

第 1 章から 6 章の分析を基に、「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」から各層の構造を示し全体を構造化する

第Ⅲ部：生命をコアとした「芸術の 6 層」による総合教育

第 1 章：「芸術という総合」の教育

その教育が生命哲学と芸術文化をつなげ社会的創造と人間形成を担う役割を果たすために、環境世界との関係をととした造形教育の課題と働きについて検討する。

第 2 章：「空間的／関係的」地域の役割と方向性

芸術における地域概念を検討し、空間的・関係的な地域概念から、地域の役割に着目し、素材、文化、生活を視点にした地域における本主題の展開を示す。

第 3 章：「芸術の共同体」の生成過程と展開

芸術における共同体の意味を検討し、芸術において生起する共同体、共同体において生起する芸術について示し、本主題における共同及び協同による展開を示す。

第 4 章：生活を基盤とした「芸術の共同体」による

プロジェクト・アプローチの展開と要件

生命をコアに外界に対する見方や感じ方を深めていく教育が、学びのプロセスとしてどのように具体化されていけばよいのか、幼児教育におけるプロジェクト・アプローチの展開を検討し事例から考察する。

第 5 章：生命をコアとした「芸術の 6 層」による

クロスカリキュラムの展開と構造

学校教育における展開の可能性を実践事例から示し、横断的な活動において芸術をととして展開する実践について考察する。

結：総括的考察

生命主義的自然観を基軸とした芸術による教育における芸術の働きと 6 層の位置づけを整理しその教育の構造を示す。

5-2 研究の方法と手順

第Ⅰ部は、基軸となる自然観について、1980年以降の日本の生命主義を基とした生命哲学の考えを根拠にし、芸術文化のエコロジーの思潮から、自然との関係に見られる芸術の内容を「生活世界との一体化」、「社会的リアリティティ」、「社会的創造活動」の3段階から検討し、生命哲学の生命論と芸術内容の関連について整理する。そして、デューイの自然主義と経験論に着目し、経験的自然主義の包括性と環境との作用に見られる芸術の統合的、想像的、コミュニケーションの作用について考察する。その検討を経て生命主義的自然観を定義し、生命をコアとした教育に作用する芸術との関係から自然と関わる芸術を6つの層から構想する。

第Ⅱ部では、Ⅰ部での検討を基に、筆者が1997年～2016年において著書及び論文で報告・分析した本主題に関係する実践事例及び取材において得た記録と、2007年～2016年の参与観察の記録及び対象者の表現内容と記述から、6層の芸術の内容と芸術の働きについて事例から分析を行う。対象者は、幼児、小学生、中学生、大学生である。事例は、本主題に関係する過去の事例と参与観察で得た実践記録から、造形活動の記録、表現者の表現内容の記録、実践者のねらいと理念に関わる記述を扱い、類似した事例は参考として分類する。プロセスの分析では、行為性、身体性が重視されるため活動過程を取り上げ、分類は、事物と行為を項目として扱い、イメージに関する分析では、表現内容が根拠となるため、表現者の記述と作品を併用し扱う。さらに、活動全体の分析では、実践者のねらいと活動内容の記録から検討する。第Ⅱ部のプロセスの分析は、「複線経路・等至性モデル」(Trajectory Equifinality Model:TEM)¹⁰²の手法を用い質的に行う。TEMは、事物と子どもの相互作用においてプロセスを質的に検証するために有効な手法として考えられる。個人のTEMによるプロセスの分析の集積と表現内容から全体のプロセスを示し各層の役割と内容を考察する。そして、これらの表現内容とプロセスの分析とを照らし合わせ、「発生の三層モデル」(Three Layers Model of Genesis :TLMG)¹⁰³の理論的枠組みを援用し、発生の3層を本章では「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」と捉え、各層の意味の変容と構造を検討し、各層と6層全体における構造を示す。TLMGは、人間の動的なメカニズムを捉える理論であり、ライフ(生命・生活・人生)の多様性を描くTEMの可視化を通じて意味の変容

¹⁰² サトウタツヤらが提唱する「複線経路等至性アプローチ」(Trajectory Equifinality Approach : TEA)の中心となるTEMは、非可逆的時間において、外界と相互作用する個々の人間がその固有の歴史の上で外界と相互交渉しながら人生を紡いでいくプロセスを質的に検証していく方法である。(安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編著『TEA理論編—複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ—』新曜社,2015. サトウタツヤ編著,『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』,誠信書房,2009.)

¹⁰³ TLMGは,TEMのプロセスを発生の三層(行為,記号,価値)で見えていくことにより,プロセスの総体を社会文化的に読み解き,意味の変容を可視化していく。(安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編著『TEA実践編—複線経路等至性アプローチを活用する—』新曜社,2015.)

を可視化し現象を捉えていくための有効な手段として考えられる。

第Ⅲ部では、筆者が1997年～2016年において実践及び収集した事例から、「関係的地域概念」と「芸術の共同体」による展開と関係的地域と共同体が示す役割を考察し、幼児教育では、レッジョ・エミリア・アプローチをモデルとした生活基盤型のプロジェクト・アプローチの実践に着目し、小学生、中学生を中心とした学校教育では、「クロスカリキュラム」による展開を視点に考察する。学校教育では美術教育を軸とした知のネットワークをとおした「クロス・カリキュラム」の実践事例から展開と芸術の役割を考察し、モデル実践を示す。そして、実践をとおして構築される自然観の事例分析とあわせ、6層を位置づけた芸術による総合教育の展開を構造化する。また、「生命(いのち)のイメージ」を視点とした表現内容から、実践において生成される自然観について分析し構築されるその内容を示し、結において、総合的な考察として、生命主義的自然観を基軸とした芸術と、芸術の6層が果たす役割を整理し、その教育の全体の構造を示す。

第 I 部

生命主義的自然観を基軸とした芸術

第 1 章

現代日本の生命論と芸術にみるコアとしての「生命」

1. ポストモダンにおける生命哲学と芸術の思潮

1-1 現代日本の生命哲学にみる生命主義

「子どもたちと環境との関係性をどう構築していくか」ということは、環境問題だけでなく、あらゆる諸問題との関わりにおいて、現代の教育の重要な課題となる。

環境倫理の父といわれるレオポルド (Aldo Leopold) は、1940 年代、土壌、水、植物、動物を総称して〈土地〉と呼び、〈土地〉の全体をコミュニティーとみなし、〈土地〉と人間の依存関係をあつかう倫理が必要だと訴えた¹。20 世紀末の日本の生命哲学においても、「現代社会の行き詰まりが、究極的には自然との関係で問われなければならない」²ことが述べられ始め、「生命」をキーワードに現代社会にある様々な問題を見ていこうとする生命主義³の思潮は、特に 1980 年代以降、独特な展開を見せている。

鈴木貞美は、環境問題を抱えた現代社会の中で、新たな生命観が問われていることを述べ、それは、「生命への問い」、その歴史を問い直すことによって新たな生命観はひらけるとし、生命主義の特徴を示している。そして、現代社会において本質的なものへの求心的な意識として生命主義があらわれた状況に、現代のニューサイエンスがエコロジカルな思想と関わり、生命主義が現代に示唆しようとするものがあることを指摘している⁴。

科学の分野においても、西洋の機械論的生命観に対して、東洋的、有機的、全体的生命観といった対立概念への統合が問われ始める。物理学者の石川光男は、存在と非存在という対立概念を統一的に理解する道を開かなければ、自然を理解することができないとし、心と体と環境という三つの要素がつながりあった開放系の動的システムの機能として「いのち」を位

¹ Aldo Leopold, "The Land Ethic" Oxford University Press, 1949. 『野性のうたが聞える』新島義昭訳、森林書房、1986.

² 富山和子『水と緑と土—伝統を捨てた社会の行方』中央新書、1974、pp.2-8

³ 大正期以後の日本における生命学の展開において鈴木貞美によって位置づけが試みられている。(鈴木貞美編著『大正生命主義と現代』河出書房新社 1995)

⁴ 鈴木貞美『生命で読む日本近代—大正生命主義の誕生と展開—』日本放送出版協会、1996、p.265.

置けている。そして、機能としての「いのち」を基礎価値ととらえ、大切なのは物質そのものではなく秩序を創る機能であるとして、新たな価値観の手がかりとして「いのち」を視点とした文化の創造を提言している⁵。

また、生命学を提唱している森岡正博は、それは固定化された人間中心・自己中心という意識の根本的な変革をめざしていることを示し、今ここで生きている〈私〉の〈いのち〉の姿をもう一度見つめなおすことによって、世界の見方を変えていこうという考え方であることを示している⁶。しかし、それは単に東洋の自然観にある思想や機械論と二元論を離れてあらゆる生命との共存を図るという思想では解決されず、人間の生命が持っている本質をあぶりだしていかなければ見えてこないことを指摘する⁷。

さらに、間瀬啓允は、今そのような生命中心の倫理が必要とされているのは、経験の豊さを享受し、これを促進させる生命主体の、いわば自由な決定を尊重するということであると述べ、生命中心においては他者に対する人間の内的関係性が重要な視点となることを示唆している⁸。また、村瀬学は、「いのち」は交わりである⁹として、外界と〈私〉の関係を「根源としての交わり」「両場性」「中間性」という概念をとおり、世界の総体を見ていくことの必要性を訴えている⁹。同様に内山節は、「いのち」は身体とともにあるが、その人の場の中に存在し、その場をつくりだしているものが関係であり、人間は関係の中に自分の「いのち」が存在する場を成立させていると述べ¹⁰、「いのちの考察は、私たちが生きている世界の考察である」¹¹とし「人間と自然の共同体」の考えを提唱する(第Ⅲ部第2章、第3章)。このように1990年以後の日本の現代生命論は、「いのち」論を中心に展開するところに特徴が見られる。そしてそれらは、心的現象論¹²において述べられている「生命体は外側を無機的自然に開き、内側を〈身体〉に開くひとつの混沌とした心的領域を形成している」という生命のイメージとも共通するところである。他に、1980年代では、マイケル・ポランニー(Michael Polanyi)の思潮を通し生命の意味を展開している栗本慎一郎¹³や、上野ふさ子の編集した『生命宇宙』¹⁴等にその時代の特徴を見ることができる。

また、丸山圭三郎は、この歴史的状況を克服していくための知に向けて、次のように述べ

⁵ 石川光男『西と東の生命観』三信図書,1994,p.163-231.

⁶ 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994, pp.106.

⁷ 同上書,p.187-193.

⁸ 間瀬啓允『エコロジーと宗教』岩波書店, 1996, p.85.

⁹ 村瀬学『いのち論のはじまり』JICC 出版局, 1991.

¹⁰ 内山節『いのちの場所』岩波書店, 2015.

¹¹ 同上書,p.176.

¹² 吉本隆明『心的現象論序説』講談社, 1982.

¹³ 栗本慎一郎『意味と生命』青土社,1988.

¹⁴ 上野ふさ子『生命宇宙』新泉社,1984.

ている¹⁵。

「自然科学と宗教・芸術がともに必要であり相補うものであるのは、人間の意識と現実が重層的リアリティーを有していることに由来する。理性と感性、知性と直感を包摂し、絶えざる両者の対話によって互いを相対比化させ新しい創造価値をめざすソフィアは、一切の停滞・硬直化を嫌う〈知〉である。そして、このソフィアによって持続する〈生の円環運動〉は、単に意識と現実の表層・深層の間を往還するにとどまらず、意識（コスモス）と意識以前の非＝知（カオス）の間をも往還するだろう。」

その円環考は、全体的、包括的であり、知は、理性と感性、知性と直観において統合したものであり、円環的状况において新たな意味や価値は創造される。このような知の概念や先にみた状況としてある生命論には、現代の状況を克服し、自然や生命に対する新たな見方や感じ方を生成しようとする方向が見られる。

同じ 1980 年代、アメリカでは人間と自然の関係を根本的に問い直そうとするディープエコロジーの思想が展開している。共通するところは生命や自然を見直すことで文明のパラダイムの転換を図ろうとするところであったが、その相違点について森岡は、日本の生命主義の中核は、単に大自然とのつながりにある生活のイメージではなく、「医、食、農であり、人間の生と死であり、人間のいのちを中心にすえ、いのち観を大自然との関係で深めていこうとする」¹⁶と見られることを指摘している。そして、その差異は文化的伝統の違いにあることが考えられる。鈴木が大正の生命主義が現代に示唆しようとするものがあると述べているように、その哲学的基礎を築いたものとして西田幾多郎や和辻哲郎等の日本文化論をあげている¹⁷。現代における生命主義は、時代の特徴を示しながらもその根底で日本文化の影響を受けている。しかし、現代の生命論は単純に東西の対置としての比較論の次元において解釈されるものではなく、現代文明は両洋が融合した状況¹⁸であり、人間の内部にひそむ本質と向き合うところに立ち戻らなくては見えてはこない問題を含んでいる。

このようなポストモダン以降の日本の生命哲学にみる生命主義は、包括的、総体的であり、連続性、有機性、相互関連性、拡散性、交わり、循環等の言葉に象徴され、「いのち」論を中

¹⁵ 丸山圭三郎『生の円環考』紀伊国屋書店,1992,pp.236-234.

¹⁶ 前掲書(6), pp.121.

¹⁷ 鈴木貞美『日本人の生命観』中公新書,2008, pp.158-164.

¹⁸ 中村秀樹『ハイブリッド・アートー東西アート融合に向けてー』現代企画社,1996,pp.56-57.

核¹⁹にして展開しているところに特徴がある。本論では、その時代と呼応したこのような生命主義をもとにした自然観を「生命主義的自然観」とし第 3 章において定義し検討していく。

1-2 「芸術文化のエコロジー」の思潮

芸術文化においても、自然概念の歴史的変貌の中で、コスモセントリックであった芸術はホモセントリックな芸術に転換し、主客の対立関係は近代以降さらにその傾向を強め今日に至っている²⁰。20 世紀後半に出現したアバンギャルドな芸術と生活世界の同一化の試みに見るエコロジカルな状況は、生態学に発する自然と主体の共生というエコロジーの理念と、自然概念に新たな方向を示そうとしている点において通底するものがある。

斎藤稔は、芸術文化のエコロジーとは、美的文化および芸術文化と人間の生の環境とに関する関係学 ecology（生態論）であり、また生の環境と相互に依存する文化システムと関連するエコシステム（ecosystem）を含意するとし、そのために「人間的な美的芸術的生態論に対する美学的文化学的把握が求められる」²¹と説いている。

また、國安洋は、芸術はそもそも自立的存在ではなく、コスモロジーの中で位置づけられていたものであり、近代以降の自然疎外に関して芸術は科学と共犯であると述べ、近代芸術の陥った閉鎖性について次のように指摘する²²。

「芸術は近代を通してこの美的自律性あるいは純粹化を追求していくのであるが、その到達点は自己に最も純粹な美的仮象の世界であった。それは、芸術が自己を密度の高いものにさせた絶対境である。しかし、それは反面、芸術が現実の世界から超脱し自然の秩序から離脱した孤立的あるいは閉鎖的世界である。そしてこの密閉性は近代の芸術が陥った病であると言えるだろう。」

その病からの脱出を求めて、20 世紀後半の非芸術、反芸術の試みは、芸術の閉鎖性を打ち破り、それと生活を強制的に一致させようとしたものであった。つまり、「現実の世界＝環境」とし、「環境の芸術化」、「芸術の環境化」へと展開していった。生活世界の同一化や環境化に共通してあるものは、現代社会や文明への否定的表明でもあった。國安は、芸術のエコロジーとは、芸術を環境との関連において考えるゆるやかな思想的枠組みであるとし、こ

¹⁹ 森岡正博は中核がいのち観にあることを示し（森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994）、石川光男は新たな価値観の手掛かりとしてのいのち観を視点とした文化の創造を提言（石川光男『西と東の生命観』三信図書,1994.）。

²⁰ 斎藤稔「現代美術のエコロジー」『芸術文化のエコロジー』勁草書房,1995,pp.196-198.

²¹ 同上書,pp.5-8.

²² 國安洋「コスモロジーからエコロジーへ」,同上書,pp.57-58.

こでいう環境とは、「芸術が生成し持続する場としての存在論的トポス、いわば芸術の故郷としての環境」²³であると説く。

日本においては、1960 年代の「もの派」²⁴の出現は注目されるところである。もの派に見られる芸術行為をとおした物質との関わりは、西洋的な二元論の否定であり、日本文化の造形に見られるあるがままの世界の容認として「もの」を見せるという東洋的思想に通じる面をもっている²⁵。例えば、日本古来の空間の捉え方には、西洋の自然と自分を合理的に切り離した見方や感覚とは違い自然と自分を融合させようとする空間表現がある²⁶。また、戦後の現代絵画においては、現代書芸術が抽象表現主義と関わり、墨象²⁷という東洋的な思想をとおして独特な展開を見せている。日本の前衛芸術で最も早く存在を示した領域は、抽象表現主義と結びついた現代書芸術であった。瀬木慎一氏は、その関わりについて次のように述べている²⁸。

「抽象表現主義とは人間の内面の強烈な表現をそこに回復しようとする動きと考えていい。(中略)根本的には、プリミティブ芸術を形づくっている素朴で強靱な総合精神を奪回することによって解体し、分化した人間の再建を試みているかもしれない。図式的に言えば<抽象>+プリミティブ=抽象表現主義である。ここでプリミティブと言った場合、先史美術や未開人芸術の他に書が何成りの部分を占めていることに注目しなければならない。」

これらの造形芸術のもうひとつの特徴は、行為そのもののの中に意味を見出そうとする視点である。アクション・ペインティング²⁹は、描く行為の過程に重点を置き、行為を痕跡として画面に残していく。それは非人間的な機械文明と生への不安や孤独と結びついているとも言われている。また、もの派に見られる行為について、李禹煥は、身体の内と外の両場性におこる「できごと」として現象学をとおして述べ、場所性、相互性と関わり、表現的な身体存在

²³ 同上書,p.61.

²⁴ 1960 年代に素材を直接的に提示する方法に始まり 1980 年以降も影響を与え日本美術における重要な動向の一つとしてあげられる。もの派が問題にしたのは、物をとおしての存在と関係の認識であった。(海野弘・小倉正史『現代美術—アール・ヌーヴォーからポストモダンまで—』新曜社,1988,p.172.)

²⁵ 理論的支柱をあたえたのが李禹煥である。西洋近代批判を前面にだしつつ東洋的思考とも結びつけている。(秋田由利「現代美術事典」『BT 美術手帳』第 664 号,美術出版社,1993,pp.157-158.)

²⁶ 中村英樹『日本美術の基軸』杉山書店,1984 年,p.34.

²⁷ 非文字性の書をさす。広くは戦後書芸術の特色を示し「墨の芸術」。(中村二木丙監修『現代の書芸術—墨象の世界—』淡交社,1997,p.5.)

²⁸ 瀬木慎一「歴史と理念」『現代書 1 現代書の歴史』雄山閣,1983,p.9.

²⁹ 抽象表現主義の作品を総称して述べられているが、代表的な作家としてジャクソン・ポロック (Jackson Pollock) があげられる。運動性、偶然性、身体性の側面を強調する。(益田朋幸・喜多崎親編著『西洋美術用語辞典』岩波書店,2005,p.29.)

によって生まれる環境と主体の関係を示している³⁰。20 世紀末のもの派の前衛芸術運動の思想は、その後、欧米では現代美術のジャポニズムとしてとらえられ、ポストモダニズムとして位置づけられている³¹。このようなもの派の芸術観と 1980 年代の日本の生命哲学における思潮は、日本的な独自性において共通するところがある。

2. 「芸術文化のエコロジー」を基盤とした芸術の 3 段階

現代日本の哲学が示す生命主義における考えと芸術文化のエコロジーの考えから、現代美術に見られる芸術のエコロジーは、教育活動へどのようにいかされるのか、その要素は、大きく次の三つの段階において考えられる。

- ・「プリミティブな表現、環境との一体化、生活との一体化」
- ・「社会的リアリティと関わる非現実的現実またはクリティカルな表現」
- ・「社会的創造という芸術活動」

一つ目の段階は、「生活世界との一体化」である。そのひとつの方向は、抽象表現主義や前衛的な行為に見られるプリミティブな表現である。原初的、土俗的な表現は、生のエネルギーや、生の欲求、精神の開放と結びつき、コスモロジーへと回帰していくという方向を示している。これらの表現においては特に「行為の過程」そのものに意味を見出すことができる。もう一つの方向は、生活世界の同一化に見られるインスタレーションや野外彫刻といった「芸術の環境化」や、オブジェやアース・ワーク（ランド・ワーク）にみる「環境の芸術化」を例に見る展開である。環境芸術は環境と芸術の関連において場所やコミュニケーションの問題とも関わりながら自然環境との関わりを深めている。さらに、もう一つの方向は、「生活の芸術化」「芸術の生活化」からの展開である。ポップ・アートは日常化や大衆化において反芸術を深化させ、ミニマルアートやコンセプチュアルアートは生活世界において芸術と生活の美的な同一化を果たし、現在にいたる建築、工芸、デザインは、日常の美的同一化によって生活世界とのコミュニケーションを果たしている。

二つ目の段階は、20 世紀末以降の展開にみる「社会的リアリティとの関わり」である。例えば、環境破壊や平和問題など地球規模の社会的リアリティは想像力によって広がり、非現実的現実な世界やクリティカルな内容が造形をとおして表され、メッセージ性を含みながら社会に向けて意味を生成している。単に機械論や二元論から離れて共感や調和という言葉で生命を捉えよとするだけでは生命に対する人間の本質は見えてはこない。逆に、それらの言葉

³⁰ 李禹煥「出会いの現象学序説」『新版・出会いを求めて—現代美術の始源—』美術出版社,2008,pp.193-227.

³¹ 海野弘『現代美術—アール・ヌーヴォーからポストモダンまで—』新曜社,1988,pp.196-197.

は現代の教育システムの中で表層的に扱われていく状況さえある。那加貞彦は、環境芸術において示される地球規模でのイメージ力において環境教育の第二段階が構想されるとして、非人間中心主義の美術教育においては、＜風景＝イメージ＞がなにより問題となり、ハイパーリアルな風景（非現実的現実）を前にして、改めてその風景画こそ描く意味があると述べ³²、物質意識からの新たなリアリズム教育を帰結するといった美術教育における環境教育の方向を示している。

三つ目の段階は、「社会的創造という芸術活動」においてである。芸術の領域や表現者や場所という枠組みはボーダレスの状況をむかえている。例えば、ワークショップの展開は芸術活動をとおした「感覚の共有」を生み出し、また、コラボレーションの思想³³は様々な相互関係によって「生の共同体」を生成する。このような芸術活動をとおした出来事は、「コミュニケーション」のあり方や、「場や時間」との関わりや、様々な要素について問題を提起しながら展開している。さらにまた、作家や子どもや障がい者³⁴といった表現者の境界や、美術館や学校や施設や地域や国という枠をこえて、人間と社会が美的文化を創造しようとする活動は様々な形において拡張している。

それは、ヨゼフ・ヴォイス（Joseph Beuys）が提示した社会彫刻³⁵の概念にも通じる。その概念は、すなわち美的なものへと形成していくすべてのプロセスが芸術として把握される³⁶。その芸術概念について菅原教夫は次のように述べている³⁷。

「芸術を人間学上のものと定義することによって、すべての人間の意義ある仕事、活動はアート的一种とみなすことができるようになる。逆の言い方をすると、そう考えることによってのみ、人々は生きがいをもって生活でき、すべてが分断され、断片化した現在の社会状況を乗り越えることができる。人々が疎外され、社会が病んだ世界を救うことができるのだ。すべての人間は芸術家であるとのマニフェスト。拡張された芸術概念というキー概念。二つはヴォイスが彫刻の対象を美術から社会にシフトするうえで、必然的にもたらされたものだ」と見ていい。」

³² 那加貞彦「環境芸術から環境教育」『美育文化』財団法人美育文化協会、1996,p.11.

³³ 共同の意味に使われているが、現代の美術においては感覚の共有や他者との共生の意味を含み、開かれた作品としてその理念を広げている。（『現代美術事典』『BT 美術手帳』第 664 号、美術出版社、1993、p.69.）

³⁴ 20 世紀初頭、精神科医によって発見されたアウトサイダー・アートは、ヨーロッパにおいて「生の芸術」として価値を高めていった。近年の現代美術においてエイブル・アートとしてや共生や共同の芸術思想とも結びつき関心の高まりをみせる。（服部正『アウトサイダー・アート』光文社新書、2003.）

³⁵ 変化、変形を核としたボイスの彫刻理念は、芸術から現実社会の変革へと向けられていく。（菅原教夫『ボイスから始まる』五柳書院、2004、pp.87-122.）

³⁶ 平山敬二「シーラ美学とボイスの思想—美的国家の構築をめぐる—」『ヨーゼフ・ボイス—ハイパーテキストとしての芸術—』慶応義塾大学アートセンター、1999、p.20.

³⁷ 菅原教夫『ボイスから始まる』五柳書院、2004、p.142.

社会彫刻の主題が民主主義やエコロジーの思想とつながっていく場合、その文化的創造活動や社会的創造活動は、それ自体が芸術ととらえられる。さらに大きくとらえれば、その教育活動そのものも芸術となっていく。事実、ヴォイスの理念の源にはロナルド・シュタイナー(Rudolf Steiner)の思想³⁸がある。しかし、ヴォイスとシュタイナーの差異は、「経験と理念が一体化し、経験の中に理念を見出し、理念を経験の中で確かめること、実践と言説が有機的な関係を結ぶ」³⁹ところにシュタイナーの実践者としての特徴が見られる。社会的創造活動という芸術は、現実と関わる具体性が理念と関わって展開する。ここでは社会が芸術作品として捉えられ、すべての人間は社会という芸術作品をつくる芸術家となる。

以上のそれぞれの三つの段階において、造形芸術のエコロジーの思潮が教育へとつながる視点についてさらに整理してみたい。

第一段階では、主体的に環境と関わることによって、物質意識の回復や、自然認識の再構築、人間の生命の気付き、生命への共感、環境との一体感が、その活動の過程において意味づけられていく。ここでの着目は、「行為」や「身体性」、「直接的な自然環境との関わり」である。

第二段階では、想像力をとおして、個のリアリティは「社会的なリアリティ」へと拡張し、地球規模のグローバルな世界へとその視野は広がっていく。その「風景＝イメージ」は、現実に対するクリティカルな表明となっていく。ここで特に重要となるのは「想像力」への眼差しである。

そして第三段階では、芸術活動は個人から共同体へと拡張し、「感覚の共有」や「コミュニケーション」や「場」の意味はその「できごと」によって意味づけられていく。ここでの着目は、「共同体」と「社会的創造活動」である。

³⁸ シュタイナーの人智学的教育観に基づき一貫教育の学校を設立させ、オルタナティブスクールとしてその思想を展開する。(ルドルフ・シュタイナー著 西川隆範編訳『シュタイナー芸術と美学』平河出版社,1987. 子安美知子『シュタイナー教育を考える』学陽書房,1983)

³⁹ 前掲書 (34) ,p.132

第 2 章

＜自然／生命＞との関係における芸術の役割

1. 自然との関係における「芸術という経験の包括性」

ポストモダンにおいて再考される J.デューイ (John Dewey) の自然論と経験論を拠り所に、「経験」¹や「状況」²としての芸術の包括性、直接的経験としての役割、直接的、統合的、想像的な働き、コミュニケーションの道具的、目的側面に着目し、本論と関わる芸術の働きについて検討する。

伝統的に自然と経験の関係は分離の中に横たわっていたとされるが、デューイの自然主義は、自然と人間が関連した存在に在るという動的、機能的・一元論あり、人間の経験を中心とした経験的自然主義(empirical naturalism)であり、その自然観は、超自然的な絶対主義的自然を否定した人間的・自然的自然観であるとされる³。デューイは、『経験と自然』は、その著書に提示された哲学が、経験的自然主義、または自然的経験主義、または「経験」を通常の意味にとって自然的人文主義と名づけられることを意味することが意図されていると述べ⁴、その自然主義では自然はあらゆるできごとを包括し⁵、経験も有機体と環境との相互作用⁶(interaction)の事柄として自然の中に包摂されている⁷。

¹ デューイによれば「経験とは人間(内的状況)とその環境(外的状況)とが融合された統一体」であり、経験は縦と横の二つの局面によって構成されると言われている。「経験における縦の側面とは人間という有機体と人やものから構成される環境との相互作用を意味し、縦の側面とは相互作用で展開される感性・思考・行動・想像力などの連続的形象を意味する。この縦系と横系が同時に織り込まれることによって人間の文化や歴史が広げられていく」(早川操「経験の文化形成力」,市村尚久,早川操,松浦良充,広石秀樹編著『経験の意味世界をひらくー教育にとって経験とは何かー』東信堂,2003,p169)

² Jon Dewey "Experience and Education" 1938, (Kappa Delta Pi, 1998.) (市川尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫, 2004, p61) 「正常な経験は二つの条件(客観的条件と内的条件)が一つのものにセットされるという相互作用である。これら二つのものが一緒になるか、あるいは相互作用がはたらくかして、われわれが『状況』と呼ぶものを形成する」とし、経験概念の環境との相互作用にある統一体であるとするところは同義の意味で述べられている。

³ 森章博「21 世紀に生きるデューイ」, 杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』世界思想社, 2003, p.316.

⁴ John Dewey "Experience and Nature" Open Court Publishing Co. 1925, p.1a. (J.デューイ, 河村望訳『デューイ＝ミード著作集 4 経験と自然』人間の科学社, 2003, p.16.)

⁵ 同上書, p4a. 「ある方法で相互作用している諸事物は経験である。それらは、経験されているものである。他の方法で、他の自然対象ー人間有機体ーと結びつけられて、それらは、いかに事物が経験されるかでもある (河村訳, pp.19-20.)」

⁶ 早川によれば、経験の特徴は相互作用の概念に見られ、「同時的な受容と能動の相互関係」が経験に含まれその概念によって主体と客体、人間の行為とその行為対象は全体として包括され、人間とその環境とが融合した状態で一つのまと

松野安男は、生命活動という過程は、有機体によって営まれるのと同様に環境によっても営まれ、それらは一つの統合体(an integration)であり、環境は他者ではなく、生命活動は単なる有機体と環境の相互作用というものでもなくて、両者の統合体が展開する統一的な発達過程であると、デューイの包括性について説いている⁸。そして、対象が人間にアフォードするというアフォードダンス (affordance) の理論とデューイの理論を比較し、生命体にとって環境は他者ではなく生命活動の協力者であって、アフォードダンスは環境が生物体の生命活動にとってもつ意味であると指摘し⁹、それは、「生命過程は有機体と環境の統合体によって営まれ、しかもその環境は人類が歴史をとおして発展させてきた考えを体現している社会環境であり、個々の人間の心はそれと一体となって生命活動を営むものとして発達する」¹⁰というデューイの考えと一致していることを言及している。そのような人間と環境の相互作用の関係の中では、互いは協力者であり、経験は、働きかけ、働きかけられるものとして考えられる。デューイによれば、経験は、「自然の核心に継続して、さらに深く浸透する手段」¹¹であり、その中でも「芸術は自然の最高潮の出来事と同時に、経験の絶頂を代表する」¹²ものであり、「自然の諸力と経験における操作の完全である故に最高の結合は芸術の中に見出される」¹³と、経験としての芸術の重要性を述べている¹⁴。そして、「芸術は、知覚経験を強化し、持続化し、純化するような仕方での諸形式の選択、組織化なのである」¹⁵と、その役割を示している。芸術の働きは、このように生命体と環境との相互作用から統合的な経験をつくりあげることにより、環境に働きかけて統合的な経験を形成することを通じて、意味や価値を生成していく営みであると考えることができる。それは芸術至上主義に見られるような作品自体が至上の価値を持つという近代の芸術観とは異なり、経験のうちでなす事柄に意味と価値が派生することを示している。

生命哲学において論考した生命主義的自然観と、デューイの自然主義の自然観との共通点に目を向けてみると、デューイの自然主義は、絶対的、超自然な自然観を排除したすべてのものを包括したものであり、環境は他者ではなく相互関係に生まれる統一的な性格を

まりのある全体性として経験は生起する。(早川操『デューイの探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考—』名古屋大学出版会,1994,p24.)

7 前掲書(4),p246.

8 松野安男「近代教育学説パラダイムからの脱却—デューイの試み—」前掲書 (3) ,p.290.

9 同上書,p.293.

10 同上書,p.293.

11 前掲書(4),p iii. (p.9.)

12 同上書,p. ix.(p.14.)

13 同上書,p. ix.(p.13.)

14 同上書,pp.354-393.

15 同上書,p.391.(p.387.)

もっている。それは経験主義をとおした関係論でありながら、全体論的な性格を内在し、質論と関係論を融合させている。現代日本の生命哲学に見られる生命主義は、生命を中心にした生命学であり観念論的であるがデューイと同様に「連続性のある観念論」¹⁶である。全体的、包括的、統合的、相互的、連続的な状況に環境との関係をみようとする視点が特徴としてあり、生命活動の全て、人間の生活や生命活動の全てにつながっていく文化論的な基軸をもって展開する関係論的な視点は共通している。

デューイの自然主義は経験的、文化的であり、生命活動のあらゆる領域について全体的に展開しているが、その経験の理論は、生命主義的自然観とその対象となる〈自然/生命〉を教育において具体化していくために、また、その教育観を実践学として強化し関係論の質を広げ深めていくものとして貴重な理論となることが考えられる。さらに、芸術と自然の関わりに視点を置くと、その自然主義は統合的な経験を形成することをとおして、全ての生命活動とつながり、環境との相互作用から統合的な経験が生成されていくところに経験としての芸術の働きをみることができる。それは、前章の芸術文化のエコロジーの思潮の「生活世界の同一化」、「生活の芸術化や芸術の生活化」、「芸術の環境化や環境の芸術化」に見られる、「環境は芸術という経験を統合し、経験は環境を統合し包括する」という考えにおいて共通する。

2. 自然との関係における直接的経験の役割

現代社会の課題と呼応して、自然と芸術と教育との関係を論考していくうえで、さらに、デューイの経験論に着目する。

一つは、ポストモダンの時代背景にある課題を克服する「直接的経験(primary experience)」¹⁷の活性化である。経験とは、主体とその環境とが融合された統一体の状況として位置づけられ、この包括的統一体としての経験は直接的経験と呼ばれている。彼は、経験を「第一次経験」と「第二次経験」に区分し、前者は巨視的、未熟で粗雑な経験の事物であり、未分析の全体性としての直接的経験の世界であるとしている¹⁸。さらに、直接的経験は、生活全体に関わる一体となった日常の世界であり、その特徴は感覚的接触¹⁹(sence-contact)に見出せる。後者は洗練され、反省する対象となったものであり、反省

¹⁶ デューイは、著書『自然と経験』について、哲学の価値は、「経験のすべての側面に見いだされる価値—信念、制度、行動、または産物—の批判にとっての道具を提供することにある。最近の価値のより効果的な批判にとっての主要な障害は、それを連続性の観念によって置き換えることが本書の目的である」と述べる(前掲書(4)p.iv.河村訳 pp.14-15)。

¹⁷ 前掲書(4),p.3.

¹⁸ 同上書,pp.3-4.

¹⁹ 同上書,pp.5.

的経験の世界では「説明(explanation)」や「理解(understanding)」がその特徴であり概念的で普遍的な要素が見られる²⁰。そして、一次的経験と二次的経験の関係について、「二次的対象、洗練された対象が、その対象に達する方法ないし道として用いられるとき、これらの性質は孤立した細部であることを止める。これらの性質は、関係した諸対象の全体系のなかに含まれた意味を得るようになる」²¹と述べているように、芸術的経験は「直接的経験」から派生した「二次的経験」の領域とみなされ、諸領域を統合する経験として第二次経験の芸術の働きを重視しているが、しかし、二つの経験は連続的であり、全体的であり、芸術という経験においてもその営みは作用し合いつながつたものであると見ることができる。彼は、二つの経験の関係について、一次的経験の主題が問題を設定し、二次的対象を構築する反省の最初の資料を提供し、これらの対象は、単に感覚接触を保つのではなく、それを理解し把握することを可能にすると論じている²²。

松下良平は、ポストモダンにおいてこそ彼の経験の理論は真価を発揮するときであるとして、まず直接的経験の重要性を説く。ポストモダンにおいては、近代の離脱と徹底は共存し、「美的な経験やコンマサトリー（即時充足的）なものが評価されながらも形式合理的システムに従属することによって経験は排除を推し進める」²³ことを問題として取り上げ、経験の意味がすり替えられる状況を次のように述べている²⁴。

「経験はともすれば、あらかじめ水路づけられた軌道の上を楽しみ（を強いられ）ながら駆け回るだけの活動、すなわち＜体験＞にすりかえられてしまう。教育に即して言えば、一定の目的の現実に向けてあらかじめ周到に計算され、巧妙に仕組まれた状況の中で、楽しい＜体験＞を通じて一定の意味（典型例として生命尊重、他人への思いやり、環境への配慮、異文化の尊重、等の価値）を主体的に（各人なりに）発見させたり実感させたりすることが、経験から学ぶということになってしまうのだ。」

松下によると、直接的経験は、すなわち能動と受容が一体となった主観未分化の経験というよりも、あらかじめ確定した意味を一方向に受容＝享受する経験として捉えられてしまい、諸意味は相互に関連付けられたり秩序付けられることがなくなり、その状況においては、主体も空虚なものとなりアイデンティティも形成されない状況を生み出すこととな

²⁰ 前掲書(6),pp26-27.

²¹ 前掲書(4),p.5. (p.21.)

²² 同上書,pp.1a-5.(pp.16-24.)

²³ 松下良平「ポストモダン社会とデューイ」,前掲書 (3) ,p.240.

²⁴ 同上書,p.241.

る²⁵。そして、このような経験の排除は、世界（自然、社会制度、他者）から一方的に力をおしつけられるか、反対に一方的に力を押し付けるかのいずれかしかできない人間をつくりだしていく現状を松下は問題視する。その課題に対し、経験復権への手がかりは、まず直接的経験、一次的経験の活性化にあるとして、「いかなる教育目的にも縛られずに対象をじっくりと感じる経験、つまり、（すでにできあがった意味を受容するのではなく）主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合するほどに対象に没入するという経験に浸ること、これを積極的に奨励することが重要であり、この直接的経験が十分になされれば、状況に促されて意味（暗示＝仮説）はそこから自然に紡ぎだされてくる」²⁶ことを説いている。

本論がその教育実践を構想する上で、松下の指標は前提となるところである。教育の表現領域は身体化、音化、言語化、モノ化（造形化）の四つに見られるが、その中で造形活動は、ものを媒体に造形（色、形）で表わされるものであり、美術教育は事物の教育であるとも言われる。事物の教育は、「人間に言語や数式や法則が認識や表現の媒介物として介入する以前に、人間が事物と対峙していたとき、この事物の教育は始まっていた」²⁷ものであり、それ故、松下が指摘する「主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合するほどに対象に没入するという経験に浸る」ことは、事物との関係を重視する本主題において重要な課題となる。環境との感覚的接触をとおした直接的経験が活性化されることによって、未分析で渾然一体としてある事物との相互作用に生まれる経験の全体は、感覚的接触をとおして理解と把握を可能にし、二次的経験へと派生していくことが考えられる。主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合するほどに対象に没入するという事物との関わりをとおした造形活動において、二つの経験は作用し合いつながった全体的なものとなり、連続的に拡張し、そこに意味が紡がれていくことが考えられる（第Ⅱ部第1章、第3章）。

3.「美的経験としての芸術」の統合的な働きと役割

経験との関係から、芸術の働きについてデューイの美的経験²⁸(*esthetic experience*)の考えに着目する。それは、本研究が自然観との関係から芸術の働きを論考するための視点となるところである。

²⁵ 同上書 ,p.243.

²⁶ 同上書 ,p.245.

²⁷ 上野浩道『日本の美術教育思想』風間書房,2007,p.151.

²⁸ 真鍋宏幹は、歴史的意味から自立的芸術作品の経験をモデルとして育まれた近代以降成立した他の経験や活動から区別された特別な経験としての美的経験について触れ、子どもにとっての美的経験を説く（真鍋宏幹「子どもの『美的経験』はいかに語りうるかーその基層としての『共鳴体としての身体』をめぐる」,市村尚久,早川操,松浦良充,広石秀樹編著『経験の意味世界をひらくー教育にとって経験とは何かー』東信堂,2003,p79-101.）。

真鍋宏幹によると、美的経験は、カントの判断力批判やシラーの美的教育書簡に至り、他の経験とは区別され、人間形成論上重要とみなされてきた。芸術史的には、芸術が他の活動領域から自立化し、美を主観的出来事として捉える個人主義化の歴史的背景があり、近代以前、芸術は経験と不可欠であったが、18 世紀後半を境に、芸術は作品の性格をも変え制度化されていき、感性的経験、身体的経験は直観性を特徴とした美的経験の条件となるものの、そのまま美的経験としては捉えられなくなる。真鍋は、子どもの美的経験を問題にするときに、感性的認識の第一レベルでの考察と、近代以降成立した他の経験と区別された美的経験の第二レベルの考察においてされなければならないとし、特に後者のレベルについての考察は慎重に接する必要があることを指摘する²⁹。その理由として、人間形成論のレベルの美的経験は古典的美的経験の中で育まれてきたものであり、そのあり方が崩壊しつつある現代においては、それを前提にはできないという指摘である。それらの考察を踏まえ、真鍋は、基層は「共鳴体としての身体」にあるとして、そこに差異経験が感覚体験を意味ある美的経験に変化させることが考えられることを示す。ここで述べられる差異経験とは「私の身体と表現媒体の論理との差異」³⁰を意識的に経験することであり、その時に子どもの自己は世界を新たな相貌でみることを学び、既存の自己から解放され、ここに至って、私たちは美的経験の人間形成論的意義を語ることができることを提唱する³¹。先のデューイの二つの経験の区分の考察と照らし合わせると、直接的経験となる「共鳴体としての身体」による経験は、それを基層とし、その子どもの内側に歴史的文化的に規定されている表現の理論との差異経験を経て、二次的経験となる反省的活動に入り込むことによって、その経験は、感性的認識と人間形成論的意義をもった美的経験へと変容していくことが考えられる（第 II 部第 2 章、第 3 章）。

デューイの経験論に着目し美的経験の考えからさらに芸術の働きについて考察する。彼の経験論では、経験は継続して生起するが、それは生物と環境の相互作用が、生命過程そのもののなかに含まれているからであると考えられているように³²、相互作用において経験は環境の中に包含される。そして、芸術の仕事においては、「終着点は、それ自身に意味があるのではなく、諸部分の統合として意味があるのである」³³と、彼の理論は芸術の統合的な役割を述べる。その示すところは、本稿が自然との関係性において芸術活動の統合的経

²⁹ 同上書, P.83.

³⁰ 同上書, p.97.

³¹ 同上書, p.98.

³² John Dewey “Arts as Experience” 1934 (Capricorn Books edition 1958), p.36. (河村望訳『デューイ＝ミード著作集 4 経験としての芸術』人間の科学社, 2003, p.52.)

³³ 同上書, p.57. (p.78.)

験³⁴ (integral experience) の役割を意味づけていくための視点となる (第Ⅲ部)。デューイの考えによれば、芸術は、生命活動の過程にあるものであり、日常生活との連続した中で捉えられている。それ故、作品は過去の経験で得た意味や価値に基づき、今ある事物に働きかけ、その相互作用の過程に生成された新たな意味や価値の産物であるといえる。そして作品はさらに境界をもたない全体という意識を生活の中で深化させていくものとなる。さらに、彼は、美的という意味と経験という質について、その統合が美的経験であるとして、その中で芸術の作用を重視している。

まず美的性質について、「外から経験の中に侵入してきたものではなく、すべての正常で完全な経験に属する特性の明確化され、強化された発展である」³⁵とし、次のように述べている³⁶。

「感情的局面は、諸部分を一つの全体に結合させる。『知的』ということは、ただ経験が意味をもつという事実を名づけるだけである。『実践的』ということは、有機体が周囲の出来事や事物と相互作用をしていることを示している。(中略) そのさまざまな要素が統合的経験を構成するとき、美的性質をもつのである。」

美的経験では、感情的なものと知的なもの、実践的なものは対立しあう要素ではなく、経験は美的機能によって新しい経験へと変容し、その状況の中にさまざまな関係が生成される。芸術の機能と美の意味についてみると、芸術的という言葉は基本的に生産の行動に関わり、「美的」という言葉は知覚と享受の行動に関わるものであるとして、「芸術的 (artistic)」と「美的 (esthetic)」という二つの言葉を区別しているが、「二つの過程を一緒に表す言葉がないことは、不幸なことである」³⁷と述べているように、その二つの言葉の概念は美的経験論においては統合したものであると考えられている。そして、芸術という美的経験についてその特徴を次のように示している³⁸。

「一つの思考経験は、それ自身の美的性質をもっている。思考の経験は、一般に美と認められる経験とは異なるが、その相異は、素材においてだけみられる。芸術の素材は、性質から成り立っている。これにたいして、知的結論をもつ経験の素材は、記号

³⁴ 同上書,p.57.

³⁵ 同上書,p48.(p.66.)

³⁶ 同上書,pp.56-57.(p.78.)

³⁷ 同上書,p48.(p.67.)

³⁸ 同上書,p39.(p.56.)

や象徴である。それは、それ自身の固有の性質をもたず、他の経験の中で性質として経験された事物を表す。この相異はきわめて大きい。」

そして、デューイは経験の質から芸術を重視するが、経験の素材は異なっても知的経験は美的機能をもつものであり、知的経験と美的経験は同様であることを述べている³⁹。

「経験それ自体は、満足すべき感情的性質をもっている。というのも、経験は、秩序ある、組織された運動を通じて達成される内的統合と成就をもつからである。この芸術的構造は、直接的に感じられるだろう。その限りで、それは美的なものである。(中略) 美的経験は、知的経験から明確に区別できないのである。というのは、知的経験は、それ自身を完成させるためには、美の刻印を帯びなければならないからである。」

このようにすべての知的経験は美的経験であり、美的機能を持ち得ているとされる芸術の立場からみると、芸術も知的経験であるとみなされ、芸術という美的経験の過程は知的な過程であり思考の過程であるといえる。表現者は、過去と現在の間連の把握によって行為を決定し統制していく。その営みにおいて表現者は作品の向かうところを受け入れ、自覚し、新たな行為を生み出し作品は変容していく。その活動の過程は思考の過程であると考えられる。デューイは、芸術家が作品を制作するとき、芸術家は「つくろうとする作品全体との関係において、それぞれの能動と受容の特殊な関連をとらえなければならない。このような関係を理解することは、思考することであり、思考の最も厳しい様式である」⁴⁰と、美的経験の中でも芸術活動は思考の過程でもあることを示している。子どもの活動に置き換えてみてもその状況は見られる。子どもが絵を描くことは、紙と描画材との関わりによって色と形を生み出し、それを視覚で感じ、新たな色と形を生み出し、その営みの継続によって作品は出来上がっていく。その過程は視覚的な思考の過程であると言えるだろう。絵画だけでなく、子どもはあらゆる表現媒体との具体的な関わりや行為の中で思考を広げていくことが考えられる。その内容は、第Ⅱ部第2章～第5章において自然観を視点に質的に検証する。

次に、感情と美的経験の関係について注目してみたい。造形芸術活動は、美的な要素と同様に感情とのつながりは深い。デューイの考えによれば、「経験は感情的である。しかし、

³⁹ 同上書,P.39.(p.56.)

⁴⁰ 同上書,p66.(p.47.)

経験の中に感情と呼ばれる分離した事物が存在するのではない」⁴¹、「感情は、経験の多様な部分に統一を提供するのである。経験は、たとえそれが支配的に美的経験でないとしても、美的な性格をもつのである」⁴²と、経験は感情によって質的に統一され、その質は「美的な質」であると述べている。そして、統一された質は、生活の中で背景として暗黙的にいきわたって存在し、いわゆる「コンテキスト（脈絡）」⁴³をもった状況をつくり、思考の原初的な与件となる。その内的統合性をもった質は、「感じ(feeling)」⁴⁴られる性質のものであり、直接的な世界の未分析な全体性から発生し思考へつながるとされる。つまり、「デューイのコンテキスト主義は『感情と質』、『直感と概念』を融合させる枠組み」⁴⁵であり、これを造形芸術活動の過程において考えてみると具体的に検証することができる⁴⁶（第Ⅱ部第1章～第5章）。

特に子どもの活動では、例えば、自然環境との関わりで見てみると、子どもが自然環境の中で直接的に感じた質は内的統合性をもった質となり、未分析な直接的経験の世界から描く、つくるといった行為が発生し、全体的で未分析な状況であるコンテキストは画面の上で思考と結合し、描く、つくるという思考の過程をとおして色と形になっていく。その過程をとおして、自然に対する観方や感じ方は、直接的な経験から発し、描く、つくるという思考的経験によって広がり、深まり、新たな美的質を生成していく。そのような様子は様々な造形活動の中において確認することができる⁴⁷。それは真鍋が述べた「共鳴としての身体」が基層となりその経験は差異経験を経て美的経験へと変容していく過程でもある。デューイの理論にさらに置き換えてみれば⁴⁸、「感じ (feeling)」によって感じられた未分化な全体に浸みわたった質の全体の意味は、「直観(intuition)」⁴⁹の機能によって「センス(sence)」⁵⁰として意味が感知され、状況はセンスを生み出すコンテキストとなり、描く、つくるという反省的経験のプロセスによって、感覚的な質が概念的な意味へと変容するこ

⁴¹ 同上書,p61.(p.43.)

⁴² 同上書,p62.(p.44.)

⁴³ 「出来事という概念を状況の中で探究を発生させる契機,その探究の方向性を指導する要素,さらにはその結果を判断する状況内の基準」として捉えられる。「コンテキスト主義(contextualism)」はデューイ哲学の特徴としてあげられ、それは状況概念の持つ「コンテキストをもった全体」の性質を強調した用語であり,状況もあらゆる出来事が生起するコンテキストとして理解される（前掲書(6),p182.）。

⁴⁴ 前掲書(4),p.267.(p272.)「ある出来事が相互作用のより広範で微妙な関係の中にあらわれたときに,それ以前に物理的次元で生じていたその出来事によって獲得された新たに実現化した性質」

⁴⁵ 前掲書(6),p.188.

⁴⁶ 第Ⅱ部第2章の事例分析において質的に検証する。

⁴⁷ 事例は,磯部錦司『子どもが絵を描くとき』（一藝社 2006）,『自然・こども・アート』（フレーベル館社 2007）等における。それらの事例の検証は第Ⅱ部で示す。

⁴⁸ 早川「探究経験の地平・状況・習慣・コミュニケーション」（前掲書(6),p33.）を参照。

⁴⁹ 前掲書(32),p.266. 「古いものと新しきものの出会いである」と述べる。

⁵⁰ 前掲書(4),p.261. センスとは「察知された全体の状況の意味」であり,全体に浸み渡った質は意味をもち,直観はそれを感知する機能として考えられている。直観によって状況はひとつのまとまりとして把握される。

とが考えられる。

これまで見てきたように、デューイの言う「芸術の仕事は、全体であるというこの性質、より大きな、すべてを包括する全体、我々が住む宇宙である全体に所属するというこの性質を引き出し、これを強調するものである」⁵¹という芸術の包括性、統合性と、「この事実、強度に美的な経験をする対象の現存のなかで、われわれがもつ絶妙な明快さや知性の感情を説明するものである」⁵²という芸術の美的経験としての統合的な働きに特徴をみることが出来る。

4. <自然/生命>との関係における「芸術という想像的経験」の働きと役割

特に本論では、コンテクスト主義を基とした美的経験としてある芸術の統合的な働きに着目していくが、美的経験で述べた芸術の統合的な作用は「想像力(imagination)」⁵³と切り離せない関係を持つものであり、同時に、芸術という「想像的経験(imaginative experience)」⁵⁴の過程において想像力は個人や環境世界に新たな意味や価値を生み出していくことが考えられる。

デューイは、「美的経験は想像的性質によって支配されている故に、美的経験は、かつて陸にも海にもなかった光の媒体のなかに存在することは疑いない」⁵⁵と、想像力の統合的、融合的機能を強調し、美的経験は想像的なものであることを示している⁵⁶。

「全ての経験の根源は生物とその環境の相互作用の中にみいだされるが、この経験は、それ以前の経験から引き出された意味がそのなかにいれられたときにのみ意識的になり、知覚内容になるのである。想像は、それを通して、これらの意味が現在の相互作用に至る道を発見できる唯一の通路である。むしろ、新しいものと古いものとの意識的調整が想像なのである。」

⁵¹ 前掲書(32),p.202.(p.260.)

⁵² 同上書,p.202.(pp.261-262.)

⁵³ John Dewey “Arts as Experience”1934(Capricorn Books edition 1958),p.267. (栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房,2010,p.334.) 芸術の全ての過程を活気づけ、それに浸透している性質であり、諸事物が統一体になっていると見たり感じたりする<仕方>である。それは状況を一つの質的全体として把握する能力であり、状況全体を意味ある一つの質的背景とみなす能力であり、状況全体に浸透した感知に関与している(前掲書(6)p.50-51.)。

⁵⁴ 同上書,p.267. (栗田訳,p.335-336.p.342.を参照)。 感覚的性質や感情、意味等のあらゆる対象が集まって、新しく生まれ出た統一体となるとき生じる。心内ビジョン(理想)と心外ビジョン(現実)の相互作用が想像力であり、それがはっきりとした形をとるとき芸術作品は生まれる。

⁵⁵ 前掲書(32),p.287, (p.367.)

⁵⁶ 同上書,p.283 (p.363.)

そこでなされる経験は古い意味と新しい状況の二つを融合されていることが考えられる。そして、それらの経験には一貫して想像力が働いている。宮崎宏志は、経験は環境との相互作用である故、人間は環境を想像力によって構成し、環境は、想像力によって意味づけられていることを指摘する⁵⁷。芸術の領域から考えてみると、芸術をとおしたコミュニケーションが環境の共有を創造し、そこでは芸術が環境の一部となっている状況が見られる（第Ⅱ部第3章）。芸術をとおして人と人と、人と事物が有機的にとけあうということは想像力によるものであり、さらに、芸術を通じて、それらの経験が共感や想像や感覚を拡大し、共有できる新たな意味や価値を生成していると捉えることができる。つまり、デューイの考えによれば、社会の風土や文化は第一に人々の内にある想像力によって構成される環境との相互作用によるものであり、その共有によって新たな意味や価値が生まれ、そして想像力によって社会は創造される。民主主義や平和、本稿が論考する自然観に関わる社会的課題の克服も、まず、共有を生み出す想像力をもった環境が社会の中に保障され、生成されていくことによってその道は拓かれていくだろう。その役割において、本論における芸術の想像的な働きに対する期待は大きい（第Ⅱ部第2章、第6章）。

さらに、教育全体から想像力の働きについて検討してみたい。早川操は、デューイの美的経験の理論から、想像力の概念について「結合・融合作用」「包括的全体化作用」を前提に⁵⁸、美的経験として想像的経験を位置づけ、統合的全体を構成する美的経験の想像的融合機能を示し、美的経験が、「過去と現在、個と一般、自我と世界、人間と自然などを融合させることによって、われわれの経験をより包括的なものへと拡大させると同時に、より統一された自我の実現の追求を手助けする最高の道具でもある」⁵⁹ことを示している。そして、美的なものは芸術だけでなくあらゆる経験領域にみられ、教育それ自体も美的質をもつものであり、教育的経験も美的経験の観点から再考察されるべきであることを指摘している⁶⁰。そして、デューイの美的経験論が教育理論に示唆する課題として、「教育は現実のコンテキストに依拠して、経験の意味の拡充を追求すること」、「真の教育的経験は美的質をもつという観点から教育の特性を考察すること」、そして、「個性の表現や自我の統一を教育の主要課題の一つとして究明すること」の三点を提唱する⁶¹。

特に本稿が注目したいところは「個性の表現」についてである。そして、上に指摘され

⁵⁷ 宮崎宏志「デューイの芸術論」,前掲書(3),p.22.

⁵⁸ 前掲書(6),p.215.

⁵⁹ 同上書,p.200.

⁶⁰ 同上書,p.201.

⁶¹ 同上書,p.202.

ている他の二つの課題と、「個性の表現」という課題は関連し結びついている。具体的には、「コンテキスト」と「美的質」との関わりであり、そして、その要素は、そこに共通して働く「想像力」においてである。その一つは、個人の背景としてコンテキストはその主体の表現と結びつく個性の問題であり、表現は表現の領域でのみ語ることのできない現実のコンテキストに支えられ関連したものであり、それ故、コンテキストに依拠した教育活動と表現活動は相互を充足させる関係にあるといえる。そして、その個人の表現とコンテキストを結びつけているものは想像力であるというところである。もう一つは、個人の表現において美的質を統一しているものは個人の感情であり、その美的質を支えているものは想像力であるというところである。「現実のコンテキストに依拠して経験の意味の拡充をはかる」ことと、「経験の美的質から教育の特性を考えていく」ことは、「個性の表現」そのものの課題でもあり、芸術の課題でもある。「コンテキスト」、「美的質」、「個性の表現」という課題の克服は、それぞれが充足しあう相互関係によって成立することが考えられる。そして、そこに共通して働くのは「想像力」であり、その重要性が教育において認識されることが強く求められる。本論では、第Ⅲ部において、その実践の展開を考察する（第Ⅲ部第2章～第5章）。

デューイは、想像力とは「冒険」であると言い、世界の全体を「想像的総体 (imaginative totality)」とよぶ。早川は、それは人間と世界とが会うことによって新しいものが創造されるという冒険であり⁶²、全体との完全な調和を追及して「統一のとれた自我を」を実現しようとする試みは想像力を通じて可能となると説く⁶³。本稿が、自然や生命との関わりから芸術を考えていくということは、質と意味の豊かな経験を構築することであり、その対象となる＜自然/生命＞、いわゆる「想像的総体」との相互作用をとおした関係性を深化させることであり、それは個人の内に新たな意味を生成し、環境世界への観方や感じ方を深め、自然観を構築させていくものである。そして、その経験が社会において連続し、拡張していくことによって、社会に文化的な創造を生み出していくことが考えられる。また、人間形成論からみれば、そのような教育における＜自然/生命＞との関係性の構築は、早川が証示する自我の統一を生み出し、アイデンティティの形成へと行きつくことを期待するものである。

本研究の主題は、想像力を通じて可能になるものであり、人間と世界とが会う場として、新たな意味や価値を生成する経験の過程として、芸術の想像的な役割を第Ⅱ部で検証

⁶² 同上書,p.198.

⁶³ 同上書,p.199.

し、第Ⅲ部の実践の考察において位置づける。

5. <自然/生命>との関係における「芸術というコミュニケーション」の働きと役割

芸術文化の立場から、エコロジーを問題設定において外界との関連を見てみると、「コミュニケーション(communication)」⁶⁴が芸術と社会ないし環境世界との関係について問われる中心的な課題となりつつある⁶⁵。芸術教育においてもそれは同様となるだろう。人間が環境世界と向き合うとき、事物をとおしたコミュニケーションは言語による伝達以前に始まっているわけであり、また、非言語による伝達の意味や価値がそこにはある。自然の諸力と人間の経験とがもっとも高度に結合するものが芸術であると述べたデューイは、芸術の役割を重視するなかで、コミュニケーションについて多くのことを示唆する。

自然と経験との関わりにおいて、デューイは「コミュニケーションの成果が参加と共有」⁶⁶であり、「コミュニケーションが生起するとき、全ての自然的出来事は再考と訂正を必要とする」⁶⁷とし、芸術が最も普遍的で自由なコミュニケーションであり⁶⁸、現存する最も効率的な様式のコミュニケーションであるという⁶⁹。また、経験とコミュニケーションについて、「経験は、有機体と環境との間のこの相互作用の結果であり、印であり、報酬である。そして、この有機体と環境との相互作用は、それが完全に行われたとき、相互作用から参加とコミュニケーションへの変容なのである」⁷⁰と述べ、「コミュニケーションは参加を創り出す過程であり、孤立し単独であったものを共同のものにする過程」⁷¹であり、その過程における芸術の媒体としての重要性を明らかにしている。そして、下記のように芸術が果たす役割を強調する。

「真に人間的な結合と言える唯一の形式は、コミュニケーションによって成し遂げら

⁶⁴ デューイの考えと現代美術における展開では前提として異なる点が見られる。デューイによれば、質的統一体にある意味(センス)は二次的経験によって概念的な意味に変容し、洗練され、そこに生成される「意味と経験の共有の過程がコミュニケーション」として捉えられ、道具的・完結的な両面で機能する(前掲書(6),p.53-63)。現代美術の展開では、「意味と経験の共有の過程」と「道具的・完結的機能」の考えは同様であるが、そのあり様とコミュニケーションの概念を問うこと自体が芸術の今日的な課題とされているという前提が異なる。非言語な「感覚の共有に生まれる意味」や概念化に至らないコミュニケーションの過程、自然や事物と個人の関係に生まれる意味の生成自体にその概念を捉えようとする考え等に、その特徴が見られる。

⁶⁵ 斎藤稔編『芸術文化のエコロジー』勁草書房, 1995, pp.5-8.

⁶⁶ 前掲書(4), p.166.(p.178.)

⁶⁷ 同上書, p.166.(p.178.)

⁶⁸ 前掲書(32), p.270.

⁶⁹ 同上書, p.286.

⁷⁰ 同上書, p.22.(p.34.)

⁷¹ 同上書 p.253.(p.327.)

れた意味と善に参加することである。芸術を構成する表現は、純粹で、純な形態におけるコミュニケーションである。芸術は人間を分割する障壁、日常の交際においては乗り越えられない障壁を打破するものである」⁷²

コミュニケーションには、ひとつの意味を共有するにいたる道具的側面と、コミュニケーションそのものを目的として享受しその結果として人と人の交わりが創造されるという完結的側面が見られる⁷³。つまり、コミュニケーションが共同と共有をつくりだし、人間と世界を結びつけるとともに、さらに人間と人間を結びつける。そして、コミュニケーションとはその過程であり、その純化したものが芸術であるとその役割をデューイは説く。ここで彼が重視している価値や意味は、芸術家個人の意図や実感などではなく、芸術家の活動の結果として、また、作品の現存の結果として環境のうちに生み出されているものである⁷⁴。

デューイの芸術論について、宮崎宏志は、芸術は他の人々のうちに、共有される世界の諸々の意味の新たな認知を引き起こし、芸術は、想像力や共感能力を高める機能をもつとともに、ひとびとが真に共有できる環境をつくりあげていく機能をもつものであるとし、「想像力や共感能力を発揮させる形で、芸術が各人の経験と緊密に結びつくときに、芸術は、ひとびとが十分に理解しあうための道を切り開くという指摘」⁷⁵こそが、デューイ芸術論の核心であると指摘する。

子どもの活動の中で見てみると、子どもの作品を見ようとした時、表現した人と見る人の関係で「この子は何を伝えようとしたのか」といったコミュニケーションのあり方を大人はまず考えるが、子どもの表現では、それ以前にもう一つ、行為の過程で非言語なコミュニケーションのあり様を見てもみる必要がある（第Ⅲ部第3章）。また、現代美術の展開においては、様々にコミュニケーションのあり方が問題提示されようとしている。そこでは、活動の過程そのものや、「感覚を共有する」ことを目的に、表現者相互の関係においてコミュニケーションが生起している（第Ⅱ部第6章）。また、自然の事物との相互的な関わりの中で生まれる造形活動では、その営み自体の中に、事物との会話が生まれている。幼児の世界では、砂場の様子や造形活動をとおした遊びの過程において、造形が媒体となりコミュニケーションが生まれている様子が見られる（第Ⅲ部第3章）。ここでは、環境や他

⁷² 同上書,p.327.

⁷³ 前掲書(32),p.59-60.

⁷⁴ 宮崎宏志「デューイの芸術論」,前掲書(3),p.225.

⁷⁵ 同上書,p.233.

人との関係において結果としてコミュニケーション自体が目的となっている。そして、その結果として生まれた造形作品自体をとおしたコミュニケーションによって、さらに人と人のつながりが生成されていくことが考えられる(第Ⅱ部第4章, 第6章, 第3部第3章)。砂場の事例に見るように子どもの生活世界に目を向けてみると、作品は境界をもたない全体という意識を深化させ、子どもたちの意識は日常のあらゆる経験と結びついていく。そして、社会や大人が子どもの造形活動そのものの過程に目を向けていくことと、子どもの作品自体を核にしながらか社会のつながりを創造していくことに目を向けていくことによって、さらに社会において環境の共有は広がり深化していくことが期待できる(第Ⅱ部第6章, 第Ⅲ部第2章～第5章)。デューイが述べるように、「芸術作品は、共同体を限定している深淵と障壁とに満ちた世界の中で生じる、人と人との間の完全で遮るもののないコミュニケーションの唯一の媒体」⁷⁶であり、それは子どもの活動とその社会においても同様であろう。子どもの活動においてこそ、道具的側面と完結的側面に目を向け、その共有できるつながりを、子どもと子ども、子どもと社会の中に創造できていく可能性が、造形芸術を媒体にして考えられる(第Ⅲ部第3章, 4章, 第5章)。

また、現代の芸術文化においてもコミュニケーションのあり様を課題に様々な展開が模索されている。田浦武雄は、芸術に見られる現行の諸学説が、芸術を既成の枠に閉じ込め具体的に経験する事物と芸術との結合を切断し、精神化している点に欠陥があることを指摘し、その概念に変わりうる概念は、作品の卑俗化ではなく、日常経験の中に存在する諸性質を理想化する概念であり、それがデューイの芸術論の独自性であることを示す⁷⁷。その芸術論は、人間の本質的な営みとして芸術観を社会に拓くものであり、教育現場や社会にある子どもの芸術活動に対する閉塞した既成の見方や認識を覆すものとして期待される。本論においては、＜自然/生命＞を主題とし、コミュニケーションのあり様を課題とした展開にその可能性を見つけていく。

⁷⁶ 前掲書(32),p.143.

⁷⁷ 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部,1984,p.227.

第 3 章

＜自然/生命＞との関係における「芸術の 6 層」

1. 質と関係を融合する生命主義的自然観

本研究が主題とする自然観は、全生命体のつながりのなかで包括的、統合的な質と、状況や作用といった関係を融合させようとするものであり、環境世界との質的な広がりや深まり、その関係に生まれる意味を、第 1 章、第 2 章では、1980 年以降の日本の生命哲学の中に見られる生命論と、デューイの経験的自然主義を基に検討してきた。ポストモダンの日本における生命主義は、文化論を基盤にもち、生命を中心にした全体的、包括的、統合的、円環的なものでありながら、相互的、連続的、状況的なところに環境との関係をみようとするものであり、特徴は、自然との一体化やつながりの中に関係をみるだけでなく、いのち観をともなう生活との関係からその見方や感じ方が捉えられていた¹（第 1 章 1-2）。

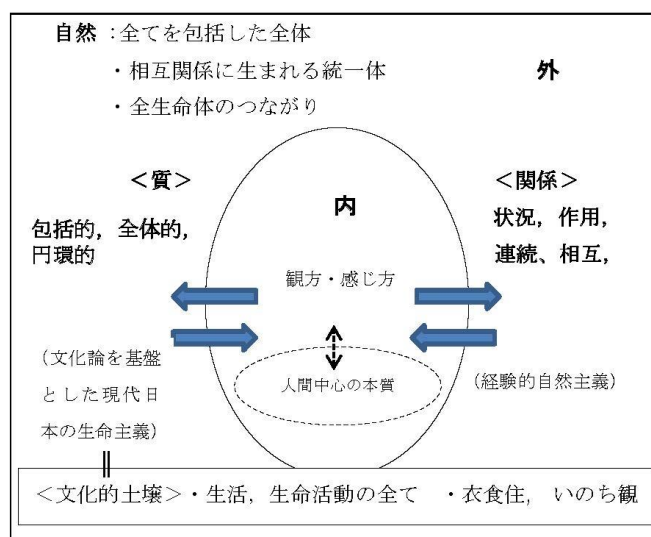


図 1: 「生命主義的自然観」

¹ 村瀬の両場性に基づく論は、「交わり」という状況として生命観を捉え、衣食住の生活とのつながりにおいて展開するところに特徴をみることができる。また、森岡の生命学は、単に共生や共存という思考ではなく、「生の欲望」という人間の本質との関係に向き合うところに 21 世紀の生命論は拓けると主張する。また、丸山の「生の円環考」は、知のパラダイムの転換に状況の克服を見ようとするものであった。

その自然観は生命活動の全てとのつながりを対象に、生命を中心とした環境との関係に生まれる見方や感じ方であり、生命主義的自然観においては、生命観は自然観に包含される（第 1 章 1, 2）。これまでの検討から生命主義的自然観を定義すると下記ようになる。

「生命主義的自然観」：日本の文化論及び 1980 年代以降の生命論を基盤とし、生命活動全体における生命を中心とした全体的、包括的な質と、相互的、連続的、状況的な関係を融合させた、自然に対する感じ方、考え方、印象の総体としてある観方。

図 2：生命主義的自然観の定義

第 2 章では、本研究がその自然観を基軸とした教育を展開していくために、全体論的な質を重視する観念的な要素と、関係を重視する考えとを融合させる論理が必要であり、その考えを支える理論として、デューイの経験的自然主義に着目し芸術の働きについて検討した。第 II 部、第 III 部では、教育において芸術の直接的、包括的、統合的、想像的な経験を位置づけることによって、そこに生み出される観方や感じ方の深まりが、子どもの自然観を構築させ、さらには、芸術の作用によって生み出される<自然/生命>に対する新たな意味や価値が、社会を創造していくものであると考え、検証を進めていくこととなる。

第 2 章で検討した本論と関係する芸術の働きを整理すると下記ようになる。

まず、直接的経験、一次的経験それ自体は、芸術的経験とはみなされないが、一次的経験と二次的経験は全体的で連続しつながった状況であり、それは芸術的経験の基層となる。その働きは、自然との感覚的接触によって全体に統合的な質を生み出し、自然との関係に統一的状況を創り出していく。デューイが述べる自然とは全てを包括したものであり、環境は他者ではなく相互関係に生まれる統一的な性格をもつ。本論ではその働きを「包括的機能」として捉える。

そして、世界の全体は想像的総体として捉えられ、芸術は自然という総体との相互作用を生み出し二次的経験として展開していく。感覚的接触によって感じられた未分化な質の全体の意味は、直観によってセンスとして意味が感知され、状況はセンスを生み出すコンテキストとなり、さらに美的、想像的、思考的、反省的な経験のプロセスによって過去の経験はコンテキストとなり、意味は変容し洗練され新たな意味が生成されていく。本論ではそのプロセスにおいてコンテキストを結びつけ知を統合させ、新たな意味を生成していく芸術の働きを「統合的機能」として捉える。

コンテキストに作用する統合的機能は想像力によるものであり、それは想像的機能とも捉えられるが、本論では、統合的機能の中でも想像力によって古い意味を新しい意味に変容させていく想像的経験に見られる統合的な働きの想像力を強調する用語として「想像的機能」を捉え、別表記する。

そして、美的、想像的経験の過程で意味と経験を共有し、人と環境、人と人が参加と共同を創造していくコミュニケーションの道具的機能と完結的機能に着目した。本論ではその道具的、完結的なコミュニケーションの働きを「コミュニケーション機能」として捉える。

- 自然との統一的状況を生成する「包括的機能」
- コンテクストと表現を結び付け知を統合する「統合的機能」
- 想像的総体との相互作用において想像的経験として意味を生成する「想像的機能」
- 人と環境、人と人の共有を創造する道具的、完結的側面において作用する「コミュニケーション機能」

図 3:「自然との関係に見られる芸術の働き」

2. 生命主義的自然観を具体化する芸術の 6 層

第 1 章では、ポストモダンの生命論が芸術文化でどのように捉えられているのかを考察した。その一つは、有機体全ての関連性の中で環境との関わりを見ようとする自然概念の変容は、芸術文化のエコロジーとしてその方向を示そうとするところに見られた。また、20 世紀後半以降の近代主義への批判を伴う現代美術の動向は、生活世界との同一化や社会的な創造活動としてその展開を見せている。特に、20 世紀後半の日本の現代美術における環境との関係性や行為性、身体性にみる展開は、同時代の生命哲学と共通した与件となる。「出会いの現象学」では、現象学から芸術論が語られるが、表現的身体存在や両義性に展開する事物と人間との関係の解釈は、同時代の生命哲学が示す日本文化論的哲学と共通する。また、環境との関係性や、関係の状況や過程に人間の存在や生命を見ようとする質と関係の融合は、これらの芸術の特徴であり、その思考は先の生命哲学と通じる考えが見られる。さらに、現代社会への問題意識との関係に目を向けてみると、社会的なリアリティやロジカルな表現へとその思考は展開する。現代社会への問題意識から創造されるクリティカルな展開は、森岡が述べる「生への欲望」という人間の本質への問いかけがなければ生命の本質は見えてはこないとする指摘とも共通する。さらに、コラボレーションの思想や、コミュニケーションの媒体としての造形芸術の解釈は、環境との関係性において様々な方法で意味を広げようとしている。そこに展開する芸術活動は、共有する文化的領域を社会において拡大し、相互親和な社会を拓こうとするものである。そしてさらに、このような展開は、社会的創造活動それ自体を芸術活動と見ようとする芸術観へと発展している(第 1 章 1-3.1-4)。

生命主義的自然観を基軸とした芸術文化のそれらの内容は、大きくはまず 3 つの段階に見られた。第 1 章、2 章で検討した芸術の働き（図 3）と関連づけると、さらに、3 つの段階は下記の A～F の 6 つの層において構成される（図 4）。

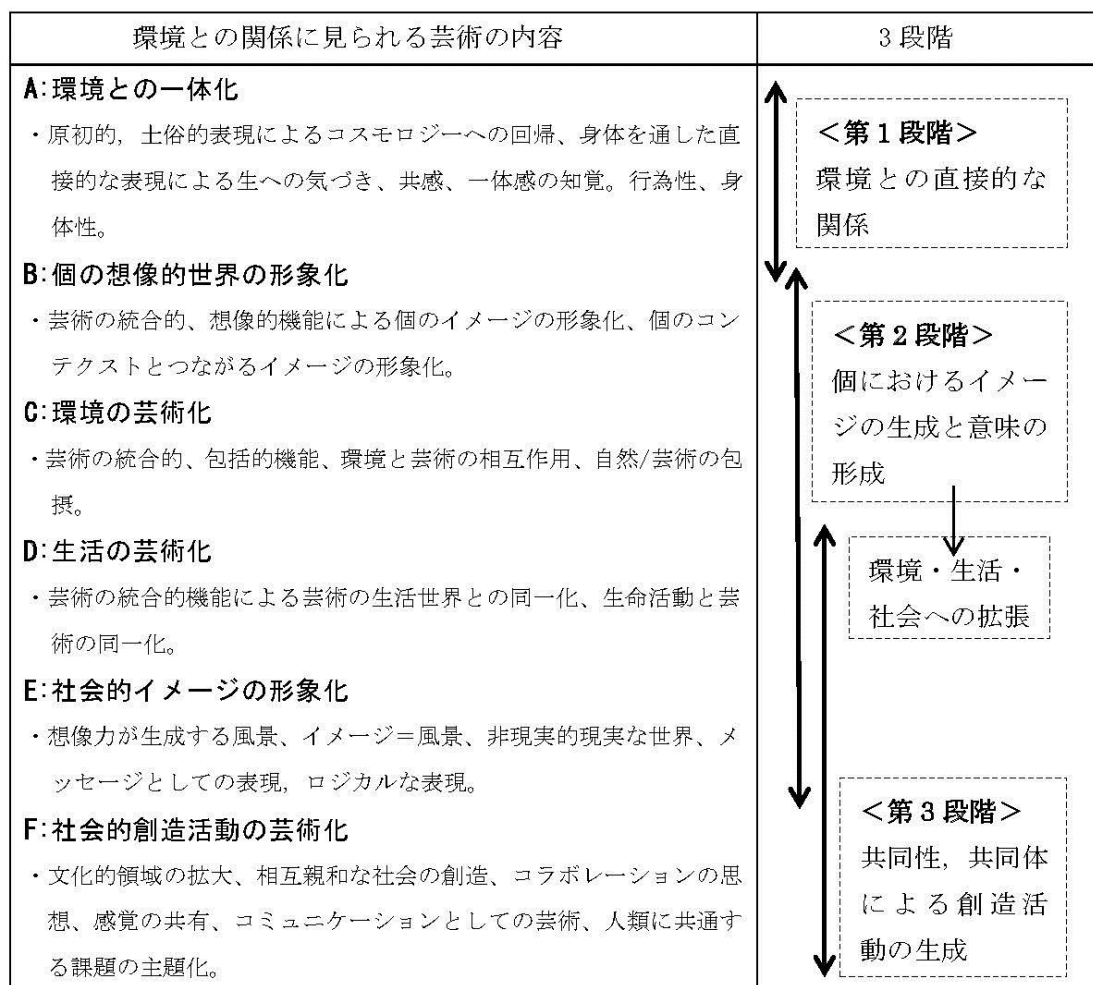


図 4：「自然との関係に見られる芸術の 3 段階」

第一段階は、自然環境への直接的な関わりにもまれる原初的、土俗的な表現である。行為性や身体性が特徴となり、事物との直接的な経験から派生するプリミティブな表現が、生のエネルギーや、生の欲求、生への共感や一体感を生み出す過程である（A 層「環境との一体化」）。第 2 段階は、事物との関係から個の内にイメージが生まれ、想像力をおして個の想像的な世界が生成される段階である（B 層「個の想像的世界の形象化」）。さらに、その表現は、個の完結から環境と融合することによって環境の芸術化を生み出し（C 層「環境の芸術化」）、また、個のリアリティーはさらに「社会的なリアリティー」へと拡張し、地球規模のグローバルな世界へとその視野は広がっていく（E 層「社会的イメージの形象化」）。そして第三段階では、芸術活動は個人から共同体へと拡張し、「感覚の

共有」や「コミュニケーション」や「場」の意味はその「できごと」によって意味づけられ、生活との一体化を生み出し（D層「生活の芸術化」）、そして、文化的共同体が社会的な創造活動を生み出していく（F層「社会的創造活動としての芸術」）ことが考えられる。

A層「環境との一体化」は、芸術の包括的機能をとおした直接的な経験の活性化によって事物との関係を構築し、一体感を知覚しながら自然観・生命観を生成していく段階である。事物との直接的な経験の中で自然に対する感じ方や身体をとおしてコスモロジーな生命観を復権していく過程として考えられる。そのために、活動のプロセスに着目し、その内容を意味づけていくことが求められる（第Ⅱ部第1章）。ここでは行為性や身体性が重要な要素となり、事物との直接的な関係を生み出す過程として、以後のB層～F層の基盤となる段階となることが想定される。

B層「個の想像的世界の形象化」は、芸術の統合的、想像的機能をとおし、個の物語がコンテクストとつながり環境世界との関係の中に新たな意味を生成していく段階である。ここでは想像力との関係に着目していくこととなる。想像力をとおした個のリアリティーは、以後の過程に貫かれるものであり重要な基盤となることが予想される（第Ⅱ部第2章）。

C層「環境の芸術化」は、A層、B層の発展から、芸術の統合的、想像的機能、コミュニケーションの道具的、完結的機能をとおし、個の内に完結される意味の形象が、さらに環境との融合において展開する段階である。事物との関係に生まれる統一体は全体としての風景となり、環境がもつ意味と環境と主体の関係を変容させていくことが考えられる（第Ⅱ部第3章）。

D層「生活の芸術化」は、芸術の統合的、想像的機能をとおし、個の物語がコンテクストとつながり生活を創造していく段階である。生命活動とともにある芸術や、子どもの生活そのものを芸術活動と捉え、そこに生まれる表現が生活と同一化する過程である。ここでは、生活と表現は結合し、表現は学びのプロセスとして位置づけることが考えられる（第Ⅱ部第4章）。

E層「社会的イメージの形象化」は、生の欲望や人間の本質といった現実社会との対峙によって、想像的機能が社会的な世界観を形成されていく段階である。風景（イメージ）は非現実的な現実の世界や、メッセージとしての表現、クリティカルな表現へと新たなイメージとして生成され、個のリアリティーは「社会的なリアリティー」へと拡張し、地球規模のグローバルな世界へとその視野は広がり、想像力において新たな風景（イメージ）が創造されていく段階である（第Ⅱ部第5章）。

そして、F層「社会的創造活動としての芸術」は、社会的な創造活動そのものを芸術活

動と捉え、共生する文化的共同体において芸術が社会の中で展開され創造されていく段階である。A 層から E 層の総体として芸術活動は展開し、芸術は個人から共同体へと拡張し、コミュニケーションや場の意味はその出来事によって意味づけられ、社会において意味は生成されていく（第 II 部第 6 章）。

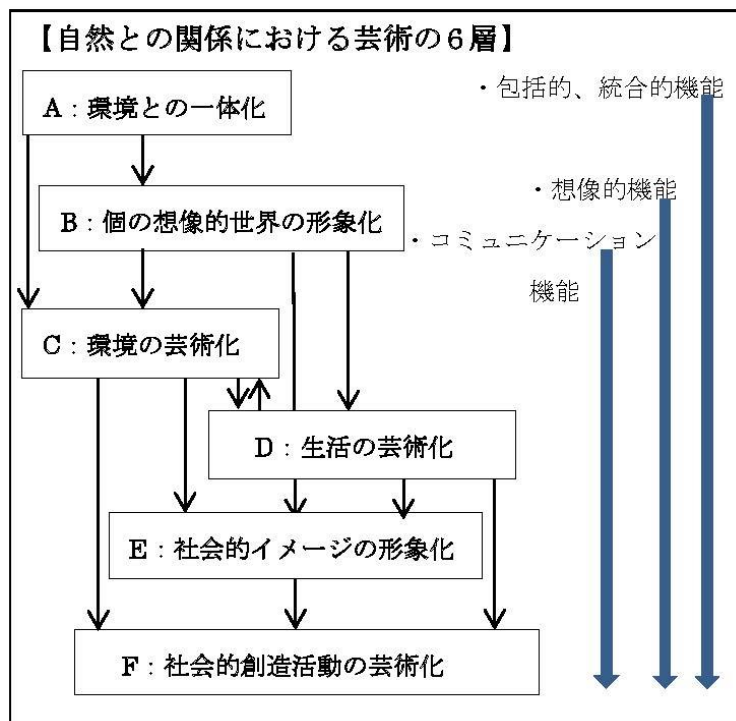


図 5: 「自然との関係における芸術の 6 層と機能」

A 層の事物との直接的な関係に始まる行為は外界との融合を生み出し全ての層の基盤となっていく。A 層を基盤にして、C 層では、環境の芸術化によって環境全体は包括され、D 層では芸術の生活化によって芸術活動と生活は一体化されていくことが予想される。また、B 層の個の想像的世界に作用する想像的機能は、それ以後の全ての層の基盤となるだろう。B 層の個において完結する想像的世界は、C 層において環境世界と関わり包括的な一体感や共感を生み出し、D 層では、生活との一体化の中で個の内に物語を生成し、E 層では、社会的なリアリティーを生成していくことが考えられる。そして F 層では、創造的社会活動という芸術の概念が、共同体を拡張させ教育の可能性を広げていくことが期待できる。これらの 6 層の過程において芸術は直接的、包括的、統合的、想像的な機能として作用することが予想される。第 II 部において、6 層のプロセスと表現内容から各層を検証し、各層の位置づけについて示す。

上記の 6 つの層の関係を段階的に見ていくと図 5 のようになる。しかし、6 つの段階の

内容は、必ずしも順序立ったものではなく重なり合うことが考えられる（図 6）。

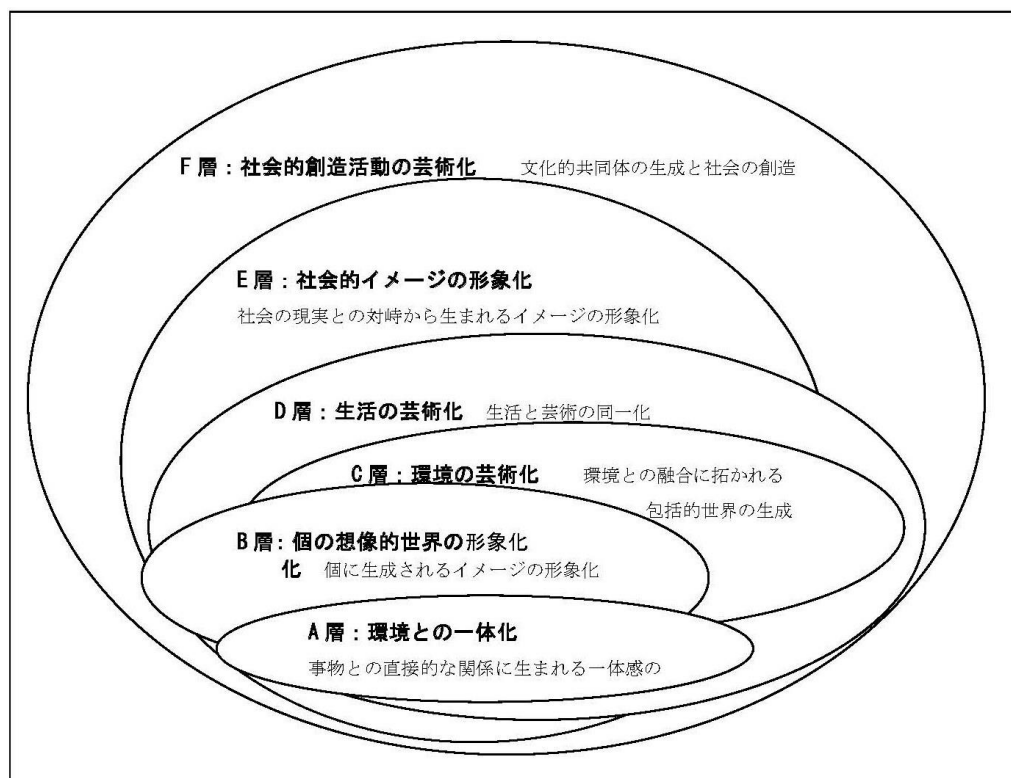


図 6：「自然との関係における芸術の 6 層」

第Ⅱ部

「芸術の6層」の実相と構造

はじめに

1. 目的と構成

自然と関わる「芸術の6層」を、各層においてプロセスと表現内容から臨床的に検証し、生命主義的自然観を構築していく6層の経験の状況と構造を示す。

A層「環境との一体化」では、デューイの直接的経験のプロセスを検証し、その活性化によって、事物との感覚的接触をとおした相互作用から出来事が生み出され、個の存在を確かめる行為が生まれ、主体と客体が統合体として深化していく状況を示した。

B層では、デューイの統合的作用と想像的作用が個のコンテキストにおいてイメージを生成していく状況を検証することによって、＜自然／生命＞に関わる特徴が「物語性、自然の再現性、関係性、メッセージ性」にあることを明らかにした。

A層とB層から発展するC層「環境の芸術化」では、デューイのコミュニケーションの道具的、完結的な作用が「環境との共有」を生み出していく状況を検証することによって、イメージが個の完結から環境との包括的な世界観へと創造されていくプロセスを示した。

D層「生活の芸術化」では、日常の生命活動においてA層を基盤としたB層とC層の表現活動が連続する状況を検証することによって、共同体が生活を創造し、生活と芸術が同一化するプロセスを示した。そこでは、いのち観を中心とした生活と、共同性において文化を創造する原初的な行為が確認された。

B層の発展的な過程となるE層「社会的イメージの形象化」では、社会的な背景と表現の関わりを検証することによって、「人間の本質との対峙」が、新たな風景（イメージ）、メッセージや願いとなって表現をとおし形象化されていく状況が示された。

A層～E層を総括するF層では、ヴォイスの芸術観から社会的創造活動として展開する芸術活動を検証することによって、その活動自体が＜自然／生命＞に関わる意味を社会に生成していく芸術活動であることを示した。

それらのプロセスの分析から、「芸術の6層」によって、個の行為が形象化の状況を生み出し、各層において＜自然／生命＞に関わる意味や価値を形成し、いのち観を中心とした包括的、状況的、関係的な自然観が生成されていく構造を、6層における「行為、形象化、意味の形成」から示した。

2. 方法

デューイの経験主義による芸術の包括的、統合的、想像的、コミュニケーションの道具的、完結的な作用と、芸術文化のエコロジーの考えから示した「芸術の 6 層」が、生命主義的自然観を構築させていく状況を、臨床的に検証することが目的となる。

第Ⅱ部の臨床分析では、芸術は経験の過程であり、環境世界との相互作用において意味が生まれる状況の過程が対象となる。そのプロセスにおいて生成される意味を可視化することが求められる。人間が生命活動の中で意味や価値を生起させる過程には、何らかの発生要因があり、それまでの意味を変容させ、新たな意味や価値が生起する過程そのものが芸術活動であると考えられる。そして、その過程では、行為や意味の選択を促す助勢や環境、影響をもたらす社会的要因や方向づけが存在し、行為や岐路の選択や意思の決定が非可逆的な状況において連続しながら生命活動が営まれている。しかし、生命活動は物理的な時間において継続するが、芸術という経験において意味が生まれる背景には多様な過去の要因がコンテキストとして関係し、分析では非可逆的な時間概念を基としながら質的な時間概念での検討が必要となる。

第Ⅱ部では、プロセスの記録と作品及びその記述を対象として、TEA¹における TEM を用い TLMG を援用し質的分析を行う。TEA (Trajectory Equifinality Approach : 複線経路等至性アプローチ) とは、TEM (Trajectory Equifinality Model : 複線経路等至性モデル) と、TLMG (Three Layers Model of Genesis : 発生の三層モデル) と、HSI (Historically Structured Inviting : 歴史的構造化ご招待) を統合する考え方である。人間は、多様な社会的な関係と環境との相互作用の中で生命活動を継続させるものとの捉えから、多様な在り方や人生における複線性の経路をプロセス図として示し、それらを結ぶ複線経路で可視化し、意味の形成に至る選択や、意思決定等の経緯をモデル化し、行為とそれに伴う意味や価値の生起や変容の様相を、時間の流れに沿って分析する一手法である^{2,3}。本章では、TEM においてプロセスを分析し、TLMG の考えを援用し「芸術の 6 層の構造」を示す。6 層の「事物と子どもの相互作用の中で、直接的経験が活性化するプロセス (A 層)」、「個のイメージが形象化に至るプロセス (B 層)」、「環境と芸術が融合する状況 (C 層)」、「表現が連続し生活化に至るプロセス (D 層)」、「社会的背景がコンテキストとなり形象化されるプロセス (E 層)」、「社会的創造活動として展開する状況 (F 層)」を明らかにし、それら 6 層での「形象化において意味が生成されるプロセス」を質的に検証し構造を示す。

6 層のプロセスの検証では、1997 年～2016 年において映像で収集したプロセスの活動記録と筆者が実践した参与観察の記録から場面分析を行い、そこで抽出した事例から、TEM を用い行った。また、本章では、プロセスの記録と合わせ、作品と制作者の記述、及びイ

1 サトウタツヤ「TEA (複線経路等至性アプローチ)」日本コミュニティ心理学会誌『コミュニティ心理学研究』第 19 巻第 1 号,2015,pp.52-61.

2 安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編『TEA 実践編 複線経路等至性アプローチを活用する』新曜社, 2015.

3 安田裕子「コミュニティ心理学における TEM/TEA 研究の可能性」日本コミュニティ心理学会誌『コミュニティ心理学研究』第 19 巻第 1 号, pp.62-76.2015.

インタビュー記録は、意味が形成される内容を根拠づける記録として貴重となる。

TEM は、行動の選択、認識の変容の様相を、発生と過程との観点から、歴史的・文化的・社会的文脈と時間の中で捉え⁴、それらを結ぶ複線経路で個々において可視化し、等至点に至る過程をモデル化する手法として使用する。「等至点 (Equifinality Point)」とは、複数の対象者が様々な気づきの過程を経由して最終的に等しく到達する事象である。各層において等至点を設定し、そこに至る複線経路を分岐点と必須通過点において可視化した。ここでの時間の概念は単位化されたものではなく、質的に持続していることが重要とされている⁵。また、「分岐点 (Bifurcation Point)」は、「等至点に到達するまでに生じる行為を非可逆的時間軸のなかで立ちあがらせるもの」⁶としてあり、経験や気づきの多様性を促す事象として子どもの文脈性が時間軸に求められる。その分岐点において等至点へ近づけようと働く力「SG (社会的助勢: Social Guidance)」と等至点から遠ざけようと働く力「SD (社会的方向付け: Social Direction)」が作用し⁷、芸術の生起や意味の形成に影響を与える。また、その時間軸において共通して通る点として必須通過点 (Obligatory Passage Point) があり⁸、その種類は、制度的 (制度的に存在しているもの)、習慣的 (慣習的に実施しているもの)、結果的 (多くの人に共通して生じる経験や状態) なものに大別されるが⁹、本分析では、子どもと事物の関係に純化した「結果的必須通過点」に着目する。これらの要素を位置づけ、プロセスに見られる主体と事物と行為の関係を図化しモデル化した。

「芸術の 6 層」の構造化では、TEM でのプロセスの分析と表現内容との分析とを照らし合わせ、「発生の三層モデル」(TLMG)の理論的枠組みを援用し、各層の意味の変容と構造を考察する。

TLMG は、「文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論である」¹⁰。生命活動の多様性を TEM からプロセスでの出来事、意味の変容として可視化し、形象化をとおした意味の生成と変容の過程を捉えていくための有効な手段として考えられる¹¹。それは、変容のメカニズムを、行動・選択、価値・信念、記号の発生という 3 つの層で捉えていく理論モデルである。TLMG は、「個の行動」の過程を表す第 1 層、「価値観の持続及び変容」を表す第 3 層、その間に位置し第 3 層の発生に影響を与える第 2 層から成り、「個人活動レベル」、「記号レベル」、「意味・価値・信念レベル」の 3 層からなる構造図である¹²。第 1 層の個人レベルの行動では、第 3 層の意味や価値を揺さぶ

⁴ 安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ編著『TEA 理論編—複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ—』新曜社、2015, pp. 30-31.

⁵ 同上書, p. 5. 環境と常に相互作用する開放システムにおいて複数の多様な経路を至り結果が実現する最終状態。

⁶ 前掲書(2), p. 35.

⁷ 同 pp. 38-39.

⁸ サトウタツヤ「TEM を構成する基礎概念『TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房, 2009, pp. 39-54, .

⁹ 前掲書(2), pp. 36-38

¹⁰ 前掲書(4), p.27.

¹¹ 同上,p.185.

¹² 同上,p.32

ることはなく、その中間層となる第 2 層の記号レベルが個体発生レベルでの変化に結びつくと考えられているのが発生の三層モデル(TLMG)であり¹³、その可視化を通じて変容のシステムの総体を捉えようとする枠組みである。

本章では, TEM で示し得る行動の過程を表す第 1 層にあたる発生の個人活動レベルを「個の行為」と捉え、環境との相互作用の過程にある行為の事象を可視化する。次に、第 1 層の「個の行為」を基に、事物や環境との相互作用に生まれるイメージを伴う事象の様相を示すものを「形象化」として捉え第 2 層とする。そして、＜自然／生命＞への新たな気づきや世界観の広がり、見方や考え方、意識の変容と生成の様相を示すものとして「意味の形成」を第 3 層として構造を図化する。第 3 層は、主体としての行為（第 1 層）に基づいたイメージを伴う子どもの形象化（第 2 層）から生起した意味レベルの層であり、思考と想像の探究の過程をとおり、「芸術の 6 層」において生成された＜自然／生命＞に対する知としての自然観の意味を示す内容となる。

以上の特徴より、「芸術の 6 層」の検証と「個の行為、形象化、意味の形成」による構造化において、＜自然／生命＞に対する様々な気づきや自然観の広がり、意味の発生や変容及びそれらの生起要因を明示する上で、TEM での分析と TLMG の援用による構造化は有効であると判断し用いた。

¹³ 前掲書(8),p.99.

第1章

A層「環境との一体化」

1. A層の位置

1-1 環境の役割

A層は、事物との身体をとおした直接的な作用の中で、環境との一体感を知覚しながら自然観・生命観を生成していく段階である。

デューイの自然主義においては、統合体が展開する統一的な発達過程として環境は考えられ、松野は、さらにデューイ理論とアフォーダンスの理論を比較し、アフォーダンスの理論とが共通することを指摘する(第Ⅰ部第2章3-3)。ここでは、環境は協力者となる。

環境とは一般に「主体を取り巻く周囲の事物や状態のうち、主体の生存と行動に関係する諸要素・諸条件の全体」¹を示し、物理的環境と心理的環境に分けられる。子どもの主体的生活を尊重する児童中心の「環境をとおした保育・教育」の考えでは、個体と環境は相互作用によって発展し、発達を遂げるものとされ、受動的側面と能動的側面の両面から子どもの発達を支える環境の重要性が認知されている。また、このような環境による間接的な教育において、環境は物理的側面と人的側面は対立したものでなく、その両面が教育現場では求められている²。また、居場所の環境行動学の視点から、山田あすかは環境を物理的要素、人的要素、個人的要素に整理し、環境をそれらの環境構成要素の総体として捉え、環境構成要素の相違によって人は固有の居場所を求めていることを示している³。その総合的な視点は、以後のC層、F層、E層において特に重要となる。

¹ 谷田貝公昭監修・林邦雄編集『保育用語辞典』一藝社、2006、p.72.

² 同上書、p.73.

³ 山田あすか『ひとは、なぜ、そこにいるのか 固有の居場所の環境行動学』青弓社、2007、pp.23-36.

A 層においては、それらの内容を踏まえつつ、物的環境となる事物との関係に視点を置き、身体をとおした事物との直接的な相互作用に生まれる行為とその造形活動のプロセスに着目する。

1-2 一体化の定義

本章で述べる一体化とは、「体性感覚(触覚)をとおり直接に子どもと事物とが相互に作用する状況」と考える。それは、デューイ理論の「包括性、直接的経験、統合的機能」に關与する(第Ⅰ部第2章1)。

デューイの自然主義では、自然としての人間は自然と関連した存在になるという一元論で論じられ、経験は、主体と環境とが融合された統一体の状況としてあり、環境は両者の統合体が展開する統一的な発達過程として経験の包括性が述べられている。そして、第一次経験は、未分析の全体性としての直接的経験の世界であるとし、その特徴として感覚的接触が挙げられ、芸術的経験は直接的経験から派生した二次的経験の領域とみなされているが、二つの経験は連続的で作用し合いつながつた全体的なものとして考えられている。(第Ⅰ部第2章2)

A 層で述べる一体化とは、松下がデューイ理論の直接的経験の活性化について指摘した「主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合するほどに対象に没入するという経験に浸ること」⁴(第Ⅰ部第2章2)の状況を意味するものであり、その直接的経験の特徴として挙げられる感覚的接触がA層においては重要な要素となることが考えられる。

1-3 直接的経験の活性化

A 層がねらいとする「環境との一体化」とは、直接的経験が活性化する状況である。特にA層では体性感覚をとおした事物との直接的な関係に着目する。そのため、本層では、デューイ理論の包括性、統合的機能を補強する考えとして、身体論⁵、共通感覚論⁶を参照し検討を加えていく。共通感覚論において、

⁴ 松下良平「ポストモダン社会とデューイ」杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』世界思想社、2003,p.245.

⁵ 身体を媒体として志向性と意味と主体を生成する動態を明らかにする学問領域であり(『現代教育学方法辞典』日本教育方法学会編、2004、p.60.),メルロ=ポンティは<実存>の両義的なあり方の分析として身体論を展開する(鷺田清一『メルロ=ポンティ・可逆性』講談社、2003,p.100。木田元『メルロ=ポンティの思想』岩波書店、1984)。本論では市川浩の身体論(『精神としての身体』(頸草書房、1975)を根拠に論考する。

⁶ 中村雄二郎の『共通感覚論』(岩波書店、1979)を根拠に、共通感覚を諸感覚の統合に関わる根源的

中村雄二郎は諸感覚の統合に関わる根源的な機能として共通感覚を示し、基本的なものはあくまで体性感覚であるとし、「触覚(体性感覚)が視覚を教育したのであるが、ひとたび教育された視覚はたちまち触覚(体性感覚)を導き、方向づけ、その関係が慣習化される」⁷と指摘する。視覚が優先する大人と異なり、特に幼児においては触覚に優位性があり、視覚だけでなく全身の諸感覚との関係が前提となる。このような触覚を中心とした体性感覚による直接的経験をまず活性化することによって、以後の層において子どもと環境の関係の中に意味が紡ぎだされていくことが予想される。

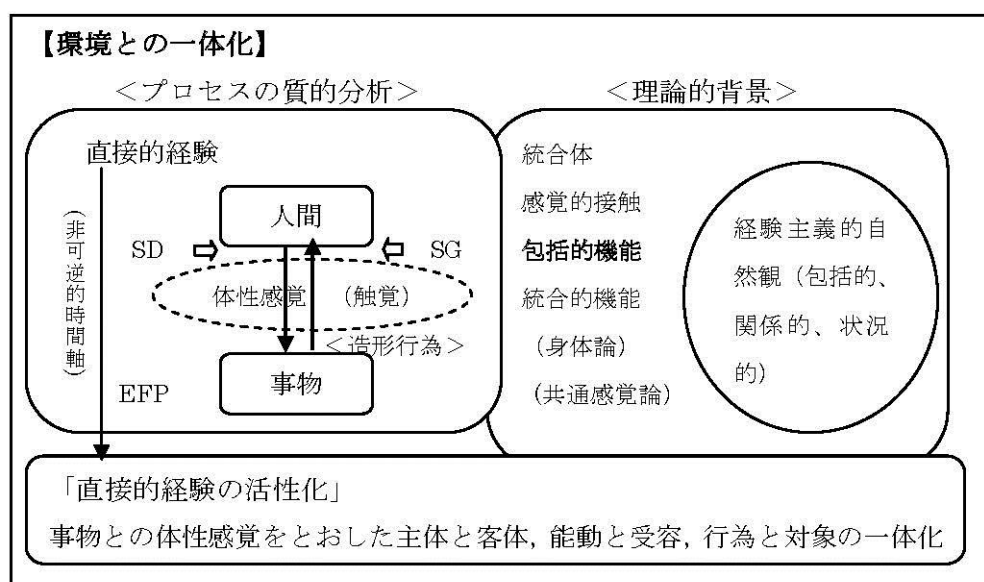


図 1：A 層

2. 研究の視点と方法及び手順

2-1 研究の視点

1997年～2016年に収集した事例から事物との関係に造形行為が生まれた主要な事例を抽出し、主体と事物の関係から「事物と身体が造形行為において一体化を活性化させる状況」のプロセスを検証し、A層の意味を示す。

A層では、統合体が展開する統一的な状況として造形行為を捉え、体性感覚による直接的な接触をとおした「事物と主体の関係」に着目し、芸術の包括的機能(第Ⅰ部2章1, 2)、統合的機能(第Ⅰ部第2章3)について検討する。対象

な機能として共通感覚を捉える。

⁷ 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店,1979,p131.

事例は自然物と人工物から収集し、事物と行為の関係から一体化のプロセスが顕著に見られる事例を記録し、直接的経験が活性化する状況を考察する。

2-2 事例の収集と記録

(1) 事例の収集と分類

1997年～2016年に報告・分析した事例と、参与観察において収集した資料と記録から、事物と直接に身体をとおした造形行為が確認できる事例を抽出し、対象の事物ごとに行方を整理し分類した。抽出事例においては、イメージの形象化は要素として問題とせず、イメージの形象化に関わるプロセスはB層以後の段階で扱う。対象事例は、その行為が顕著にあらわれると予想される幼児から小学校低学年とした。

(2) プロセスの記録と収集

上記の事例から、日常生活において事物との直接的な関わりが多いと考えられるS園に着目し、2年間の活動の中で事物と直接に身体をとおした造形行為が確認できる主要な場面のプロセスを、動画映像及び写真、参与観察の記述から記録した。

・対象園：「東京都S保育園」⁸

S園は、日々の自然体験的な園外保育を特徴としている。東京都の郊外に位置し、近辺をフィールドに、毎日の保育を川原や森や田畑等の園外に移動し行なっている。時間設定はおおよそ子どもの時間感覚に任せられ、造形活動を生み出している。園庭には雑多な植物が植えられ、小さな田が作られ、日常において主体的に関われる自然環境が保障されている。また、近くの畑で子どもたちが育てた野菜が日々の食卓に出され、子ども達はそれを食べ、日常において諸感覚を通した活動が展開し、十分な空間や事物と主体的に関わることのできる時間と場所が他の園に比べ保障されている。

・対象児：園児29名(4・5歳児13名、2000年)、(4・5歳児8名、2001年)

2-3 方法と手順

(1) 場面分析：「事物と行為」

⁸ 東京都東村山市東京都認証保育所「空飛ぶ三輪車」『クレーヨン』11月号、クレヨンハウス、2005において「子どもが主役の保育園・幼稚園」として掲載される。保育内容については、『ちいさいおおきいよわいつよい』第19号、ジャパンマシニスト、1999、p50。西村絢子『母親の子育てと共同保育』あゆみ出版、1984、pp.106-111。『幼児と音楽』9月号、音楽の友社、1985 pp.4-5等に掲載。

1997年～2016年において収集した事例ごとに、直接に身体をとおした事物との関係から活動が始まる場面を抽出し、事物ごとにあらわれる造形行為⁹を抽出し分類した。A層では、イメージとの関わりは考慮せず、事物との関係において生まれる造形行為を抽出した。イメージを基にした形象化の事例や、イメージの形象化に発展するプロセスはB層以後の章において扱った。

(2) プロセスの事例分析

事物ごとの場面分析で得た内容から、S園のプロセスの記録を中心に、主に「絵具、土、水、石、葉、雪、紙」の場面を取り出し、プロセスの事例における分析を行った。本章では特に「絵具」に着目した。立体として展開する「土、水、石、葉」の場面は、関連するC層「環境の芸術化」の河原の事例において扱った。また、絵具を含むそれらの事物の記録は、B層の関連する分析において参照した。

プロセスの分析はTEMを用いて行い、A層の意味が生成される等至点の構造を考察する。本分析においては、事物と子どもの相互作用の中で、一体化に至る造形行為のプロセスを検証するために有効な手法であることが考えられる。A層の状況となる「事物と身体が造形行為において一体化を活性化させる状況」を各事例の等至点として設定し、場面の具体的な内容から等至点を解明し、等至点に至る複線経路を可視化し考察した。必須通過点は、本分析では、子どもと事物の関係に純化した「結果的必須通過点」に着目し分析する。分岐点において作用する「社会的方向づけ(SD)」と「社会的助勢(SG)」は、事物自体の性質もその内容と捉え検討した。

本章が扱う絵具の事例分析では、4, 5歳児の全対象児においてそれぞれにプロセスを図化し、個人の図から全体のプロセスを図化し、A層の状況が顕著にみられる抽出児のプロセスを可視化し検証した。

3. 場面の分類：「事物と行為」

幼児から小学校低学年の記録から事物ごとに場面を分類し、事物と直接に身体をとおした関係が確認できる行為を抽出した(表1)。

事物は自然物と人工物に分け、日常の活動で使われる材料を中心に項目立

⁹ 「主体が事物に作用することによって色や形が現象として確認できる身体による行為」として扱う。

事物	事物との関係から生まれる行為	他事物との関係、(材料)	空間
Ⅰ 自然物	1 土	集める、こねる、塗る、混ぜる、スタンプする、つくる、繋げる、穴をあける、掘る、つめる、まく、積む、固める	水、葉、容器、 園庭、校庭、土山、畑、田、野原
	2 砂	手を入れる、集める、掘る、まく、たらず、たたき、容器につめる、型をとる、物を刺す、固める、穴をあける、形をつくる、繋げる、混ぜる	水、草花、葉、枝、石、容器 砂場、園庭、砂浜、道、箱庭
	3 水、氷	手を入れる、容器に入れる、まく、かける、たらず、まぜる、流す、うつす、スタンプする、塗る、描く、割る、溶かす、封入する	容器、石、草花、絵具 園庭、水場、河原
	4 雪	足跡をつける、型をとる、スタンプする、集める、丸める、投げる、並べる、積む、固める、掘る、組み合わせる、つくる、壊す、溶かす、	葉、実、土、容器 園庭、校庭
	5 空気(風)	集める、閉じ込める、吹く、受け取る、あたる、たなびかせる、舞う、もたれる、	袋、紙テープ、 園庭、校庭
	6 太陽光	透かせる、影をつくる、通す、反射させる、	セロハン、鏡、容器、水 園庭、校庭
	7 木類	集める、並べる、積む、重ねる、組み立てる、切る、折る、割る、つなぐ、たてる、さす、	(枝、木片、流木、切株) 園庭、室内、野原、森、道、河原
	8 石	集める、並べる、積む、組み合わせる、投げる、沈める、割る、叩く、磨く、描く、貼る	板、水、接着剤、描画材 園庭、校庭、河原、畑、道、
	9 葉、草	集める、並べる、浮かべる、組み合わせる、重ねる、のせる、さす、まく、振る、ちぎる、さく、スタンプする、貼る、	水、土、砂、容器、 園庭、校庭、室内、畑、野山、河原
	10 実・種類	集める、並べる、組み合わせる、描く、貼る、つなげる、割る、積む、穴をあける、貼る	(木の实、果実、芋類) 園庭、砂場、室内、公園、野山、河原
	11 つる・茎類	集める、巻く、引っ張る、たらず、切る、つなげる、結ぶ、貼る	(根、茎、葉、等) 畑、園庭、室内
	12 花類	集める、並べる、浮かべる、組み合わせる、重ねる、のせる、さす、まく、ちぎる、貼る	水、葉、紙、紙、容器 園庭、校庭、公園、野山、水場、
	13 生活品・食材 他	集める、並べる、積む、のせる、組み合わせる、剥く、スタンプする、沈める、吊るす、貼る、描く、丸める、包む、巻く、ちぎる	容器、絵具、紙(野菜、穀物、和紙、墨、綿、等) 園庭、校庭、畑
Ⅱ 人工物	1 絵具類	こねる、ぬたくる、スタンプする、線で描く、塗る、混ぜる、まく、たらず、重ねる、ひっかく、こする	紙、水、容器(小麦、粉、水彩、アクリル) 室内、園庭、水場、
	2 筆類	転がす、折る、描く、並べる	紙(コンテ、パス、鉛筆等、) 室内
	3 紙類	やぶる、ちぎる、さく、丸める、折る、つなげる、穴をあける、貼る、巻く、広げる、固める、組む、編む、溶かす	(新聞紙、画用紙、色紙、箱、段ボール、折り紙、和紙) 園庭、校庭、室内
	4 粘土類	丸める、投げる、ひもにする、型に入れる、つなげる、つける、組み合わせる、穴をあける、ひっかく、壊す	容器、板、紙、ヘラ(紙粘土、油粘土) 園庭、校庭、室内
	5 布類	巻く、切る、さく、丸める、つなげる、結ぶ、包む、貼る	ハサミ、糸、糊 室内、公園
	6 金属類	集める、並べる、積む、吊るす、組み合わせる、転がす、沈める、叩く、磨く	容器、板、棒 室内
	7 ビニール類	物を入れる、巻く、切る、穴をあける、かぶる、伸ばす、貼る	ハサミ、ペン(袋、テープ、傘)、 室内、園庭、公園、河原
	8 プラスチック	並べる、積む、組み合わせる、穴をあける、重ねる、割る、物を入れる、塗る、	ペン、セロテープ、接着剤(ブロック、トレイ、腐材) 室内
	9 糸紐・テープ類	巻く、切る、つなげる、結ぶ、流す、引く、伸ばす、貼る	ハサミ、板、釘、糊、(毛糸、リボン、各種テープ、縄、綱) 室内、園庭、校庭、雑木林、森、公園
	10 糊類	こねる、ぬたくる、スタンプする、塗る、混ぜる、つける	容器、水、粉絵具、紙、板、 室内、水場
	11 液体類	混ぜる、吹く、飛ばす、まく、たらず、まぜる、流す、スタンプする、塗る	容器、棒、絵具(シャボン玉液、油、洗剤液) 室内、園庭、水場
	12 人工光	透かす、影をつくる、通す、反射させる、映す	セロハン、鏡、容器 室内、窓、園庭
	13 雑器・その他	並べる、積む、つなげる、組み合わせる、物を入れる、吊るす、壊す、貼る	セロテープ、接着材(生活用品、廃棄物、工業用品、等) 室内、園庭、河原、海岸

表 1: 「事物と行為」

てした。行為は大きく「線で描く、塗る、スタンプする、まく、たらず、等」の平面上の 2 次元に身体をとおしてあらわれる行為と、「並べる、積む、掘る、等」の 3 次元の空間において立体的に展開する行為に分けられる。平面上にお

ける最も代表的な事物は絵具であるが、自然物においてもその内容は確認できる。そこでは、事物は描画材、支持体、道具としても作用する。立体上では、自然物と人工物に共通の行為が見られるが、園庭の雪、河原の石や水、森の葉や枝、海岸の石や漂流物等、空間との関係によって行為は異なる。



図 1：Ⅰ-1(土)



図 2：Ⅰ-2：(砂)



図 3：Ⅰ-3(水)



図 4：Ⅰ-4(雪)



図 6：Ⅰ-5(風)



図 7：Ⅰ-7(枝)



図 8：Ⅰ-9(葉)



図 9：Ⅰ-10(実)



図 9：Ⅰ-11(つる)



図 10：Ⅰ-12(花)



図 11：Ⅱ-1(絵具)



図 12：Ⅱ-3(紙)



図 13：Ⅱ-5(布)



図 14：Ⅱ-11(液体)



図 15：Ⅱ-12(人工光)

図 1～15：「事物と行為(*場面：表 1 の抜粋)」

*Y 幼稚園(図 1, 図 3, 図 6, 図 9, 図 11), S 保育園(図 7), k 保育園(図 12), B 保育園(図 13) T 保育園(図 14)。*磯部錦司 福田泰雅『保育の中のアート』(小学館, 2015)。*磯部錦司『自然・子ども・アート』(フレーベル館, 2007)*新幼児と保育編集部『子どもとアート』(小学館, 2014)

4. プロセスの事例分析

4-1 事例：「絵具」(S 園)

収集した記録の中から、A層のプロセスが顕著に見られる絵具を事例に取り上げ考察する。身体は、描く主体であると同時に、描かれる側の支持体にもなり、道具にもなり得る。絵具が生み出す行為は支持体や道具によって多様に広がる。

保育室と園庭に白画紙を敷き、中央に容器に入れた指絵具¹⁰(6色)を設置し、紙(B全紙、保育室 25枚、園庭 25枚)は子どもの要求によって取り替えた。指絵具は記録の収集において形の変容が判断しやすく、身体に描くことが可能な材料として、フィンガーペイントやボディーペイントの活動において一般化されている。服装は着衣のまま始まったが、園庭で活動を行う対象児には全身体をとおして直接に子どもが絵具と関われるよう脱衣を活動中に保育者が促した。描画活動を援助する言葉かけや課題を提示する言葉かけはせず、描いてもよいことのみを伝えた。

記録の収集は、活動の全体と抽出児の過程を動画映像において記録し、時間軸で子どもと事物との関係にあらわれる行為を記述した。記述から取り出した個人の行為を小場面ごとに分類し、分類された内容から全体のプロセスを図に整理し、各プロセスにおける事物と子どもの関係に見られる行為をもとに場面分析を下記におこない、さらに、抽出児 M の事例をもとにそのプロセスを TEM 図から分析した。

4-2 身体を媒体としたプロセス(全体)

全体のプロセスは図 3 のように展開した。身体を通して事物と交わろうとする行為は、おおよそ(a)~(j)において展開した。「指に絵具をつける」、「身体に絵具をつける」という行為をきっかけに、紙や身の周りのものへと広がっていく。視覚で捉えた絵具が触覚でも捉えられることによって、身体に描いたり、手や足や身体そのもので紙にスタンプしたり、他人の身体に絵具を塗ったりと、子どもの身体は道具となり、表現媒体となり、支持体となっていく。

(a)~(e)の初動のプロセスでは、指に絵具をつけ、自分の掌や足や腕に絵具を塗る子どもと、指で直接に紙に花や人等、具体的な事物を描き出す子どもの二つに分かれる。次第に前者の身体につけることを繰り返している子どもも、ス

¹⁰ 1931年イタリアのルース・フェゾン・ショウがフィンガーペイントのための描画材として名付け開発したものが始まりとされている。日本に紹介した宮武辰夫は「ぬたくりは、これからおこる幼児の生活の精神的なものの基本」になるとその有効性を述べている(宮武辰夫『幼児の絵は生活している』文化書房博文社、2000年)。

タンピングによって紙に描き出していく。共通して指や掌で描いていくが、その内容は、スタンプによる装飾的な模様と花や人、風景などの具体的な内容に分かれる。両者とも、「指に絵具をつける」という行為をきっかけに、「描く行為」へと活動は広がる。次第に、全員が(d)又は(e)のプロセスへと展開するが、活動の広がりには徐々に閉鎖的になる。

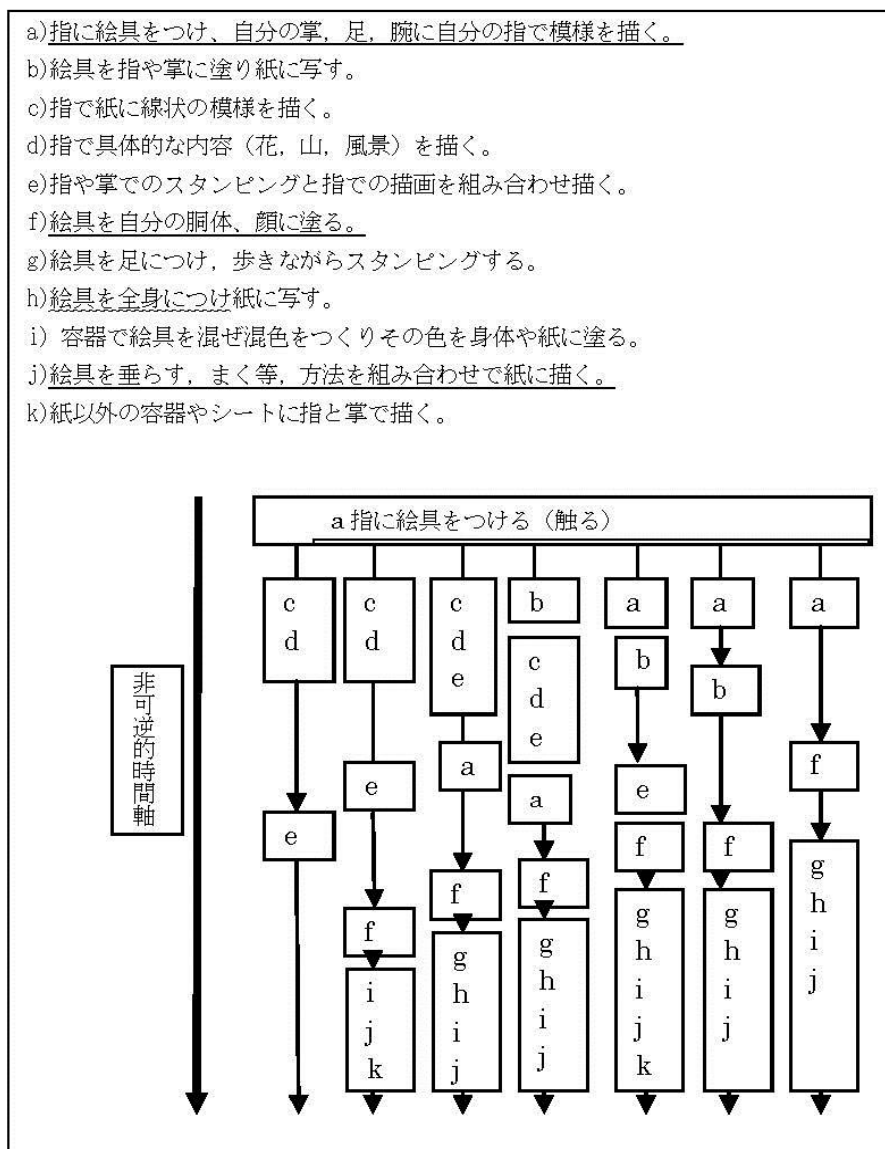


図3：「場面Ⅱ-1，絵具」（身体で描く行為）

(f)以降、胴体や顔に絵具を塗る子どもが現れ、徐々に、活動は園庭へと展開していく。26名が服を脱いで外で活動を始める。保育室には3名が残っているが、その内の2名は導入から指で紙に絵を描き続けている。最終的にはその内の2名は園庭に出て(i)～(k)の活動へと展開していく。園庭での行為の広がり

は、子どもによって異なりを見せるが、一つ一つの活動が継続して行われている。全体として(f)～(j)の展開を順に見せる。

終末では、全身に絵具をつけ活動している子どもは、足や全身を用いたスタンピングを繰り返していく。やがて、絵具を垂らしスタンピングと組み合わせて紙に作品を描く行為を継続させていく子どもと、容器の色を混ぜ合わせ、色水で混色をつくりながら造形行為を展開していく子どもに分かれた。そして、容器やシートに指や掌で絵を描き出す子どもがあらわれたところで保育者の言葉かけによって活動は終了した。

4-3 事例：「M 女児」における分析

(a)～(k)のプロセスが最も顕著に記録された M 女児(4 歳)のプロセスを抽出し、始動点を「絵具と出会う」とし、等至点(EFP)を「全身の身体を用いて絵具で直接に事物と関わり描く」とし、TEM(図 4)から分析する。

紙が敷かれた非日常な空間を M は視覚で捉え、そこに描いてもよいことを保育士から確認すると指で絵具を触り、自分の掌に塗り、紙に指で線上の形を試すように描く。この過程は絵具と紙の環境(SG)が作用し、「指で触る」ことが必須通過点となっている。そして、指で描きスタンプし、その形の上に塗り重ね、ぬたくることを繰り返す。紙が飽和状態になるころ保育士が園庭にも紙があることを伝えると(SG)、M は外に出たいことを伝え、保育士に脱衣を促され(SG)外へ行く。ここでは飽和状態の紙(SD)と、園庭に敷き詰められた白い紙(SG)が社会的方向づけと社会的助勢として考えられる。「脱衣する」ことを分岐点(BFP)にして、容器にある絵具を手に取り自分の腕や足に塗ることから、隣で描いていた他者(R 女児)の背中に塗ることが生まれる。そしてさらに、「胴体や顔に塗る」行為が分岐点(BFP)となり、M は「自分の全身を自分の手で直接に絵具で塗る」ことをとおし、「自分の全身をとおして直接に事物(紙)に塗る」ことを試み、紙にスタンプを繰り返していく。スタンプは手、足、全身と広がり、等至点(EFP)を迎える。等至点以後も、絵具を「まく」、「垂らす」の行為が生まれ画面が飽和状態になる。容器の中で絵具を手で混ぜながら新しい色をつくりだし、容器やシートに描きだす。

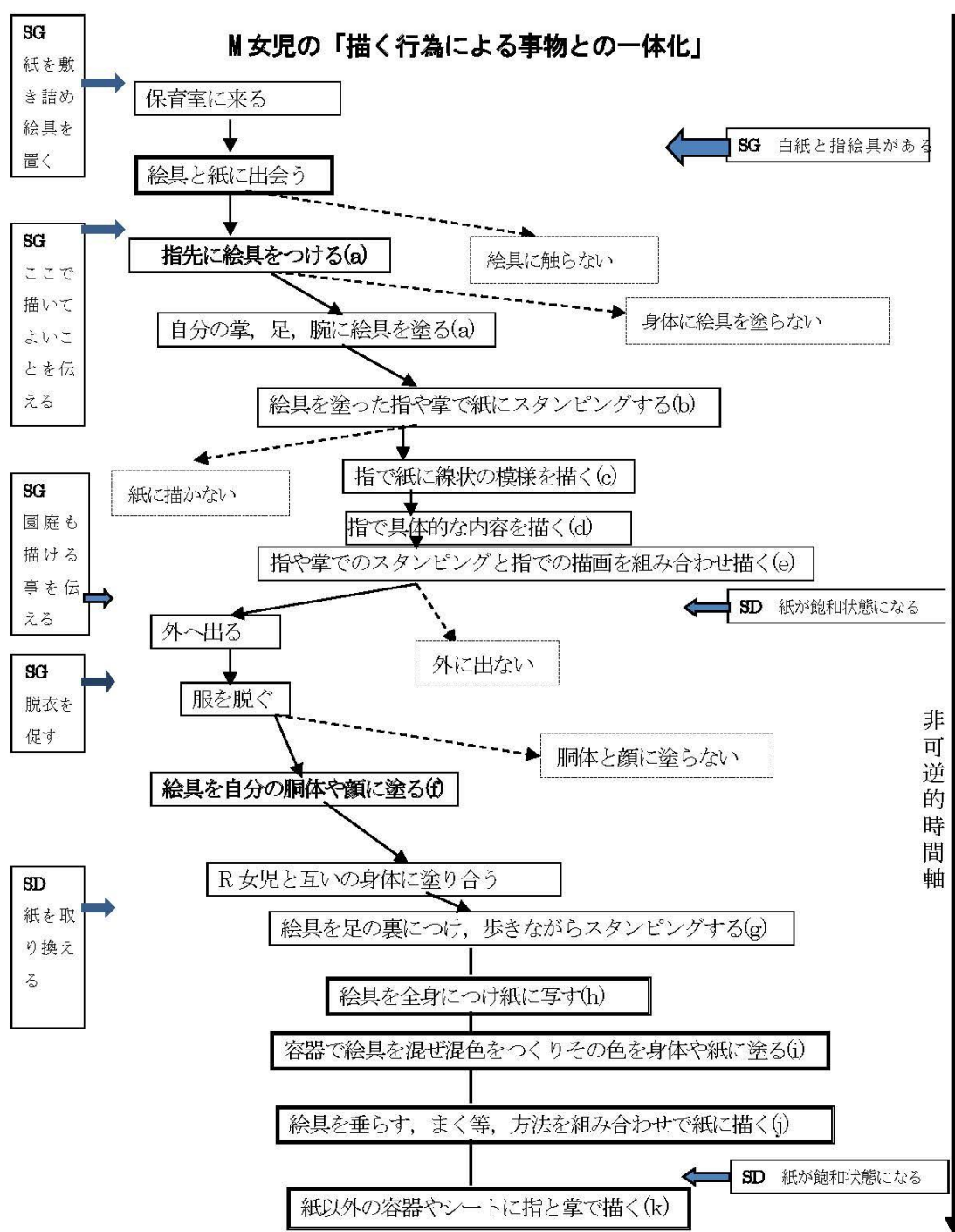


図 4：TEM 図「事例 M 女児(4 歳児)」

4-4 プロセスの考察

(1) 「主体が主体に描く」行為

TEM 図の M 女児のプロセスに見られる造形行為を，子どもと事物とが相互に作用する状況から分類すると大きく二つに分けられる。

- ・主体が身体を用いて主体に描く行為
- ・主体が身体を用いて環境に描く行為

まず、「主体が身体を用いて主体に描く行為」に着目してみたい。初動では、「指に絵具をつける」ことをきっかけとして急速に活動は広がりを見せる。視覚で捉えられていた絵具が、触覚でも捉えられることによって、子どもの身体は道具となり表現媒体となっていく。指に絵具をつけ、徐々に、腕、足、胴体、顔へと「主体が主体に描く」という活動が展開する。特に(f)の場面では、自分の身体に模様を描き、服のように身体の表面を塗る行為が見られる。これらの行為は触られようとする受身の自分と、触ろうとする意志をもった自分、姿を持った外側の自分と姿を持たない内側の自分が、融合する行為でもあり、触ることをとおし自分の存在を確かめようとしている行為にも見える。

身体論において市川浩は、このような「自分の身体に自分が絵具を塗る」という二重感覚について、

「さわるものと、さわられているものとの同一性の直観によって、二重感覚は、主体としての身体と客体としての身体、内面的身体と外面的身体とを結び付け融合させる」¹¹

と述べ、それは、「能動と受容、内面と外面、主と客との分裂のない、あるいは純粹状態に達しようとする」¹²行為であると言う。

この行為は、松野が直接的経験の活性化において示した「主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合する状況」(第Ⅱ部第2章2)の一過程であるとも言える。この場面では、感覚的接触は身体の触覚をとおして起こり、直接に事物(絵具)と関わる相互の作用によって、絵具という環境(事物)は主体の中に包括され、主体と環境とが融合された統一体としての状況をつくりだしている。そして、ここでは「描く行為」が、包括的、統合的機能として作用し、統合した状況をつくり出している。

また、生命哲学を視点にこの二重感覚において起こる「主体が主体に描く行為」を解釈してみると、村瀬は、衣食住との関わりからいのち観を捉え、先史人や未開人のボディ・ペインティングを例に、衣を着ているように自らの身

¹¹ 市川浩『精神としての身体』頸草書房,1975,p.24.

¹² 同上書,p.25.

体を塗りつぶすという行為は、自分を衣で包むようにすることによって、自分の生命を形のある物体の一形態のように見ようとしていると、次のように述べている。

「衣の本質とは、個体になりきれないはずの生命が、一者としての有機体として、まるで物体の一形態のように仮にも擬するところから始まっている。そういう意味での仮の限定の仕方が衣である。」¹³

村瀬の論では、市川の二重感覚での指摘と同様に、「主体が主体の身体に描く」行為は、「主体である私」と「客体である私」が融合する状況の中で、まず、自分の存在を鮮明にしようとする行為と見ることができる。

(2) 「主体が身体を用いて環境に描く」行為

次に、主体が環境に描く行為について考察する。

Mの事例では、造形行為はおよそ、「ぬたくり→模様→スタンプ→具体的な事物の描写→まく・たらす、又はその組み合わせ」へと展開し、支持体は、「身体(指、掌、腕、足、胴体、顔)→紙→身のまわりの事物(容器・シート、地面など)」へと変化した。終末では身体に描くことは無くなり、紙や周りの事物へ描くことへと行為は移っていく。このような「主体が身体を用いて環境に描く行為」は、さらに直接に事物に描く行為(b,c,d,e,g,h,i,k)と、間接的に描く行為(j)に分けられる。

前者は、「主体が主体に描く行為」と同様に、感覚的接触として触覚が事物と身体の関係に直接的な役割を果たしている。このプロセスでは表現者であり表現媒体でもある主体が、「身体を版にする」、「身体で事物に描く」ことによって環境(支持体)に色と形があらわされていく。一方、後者の行為には支持体との直接の接触はないが、環境(絵具)との触覚をとおした感覚的接触のプロセス(a～i)を経て、(j)の「身体で絵具をまく」「身体で絵具をたらす」という行為へと至る。その行為が色と形を生成し、その行為によって環境(絵具、支持体)との統一体として造形(色、形)が形成されている。両者に共通するところは、主体の身体が媒体となり、道具となって事物との関係を生成しているところである。そして、それらの行為は自発的に展開している。

¹³ 村瀬学『いのち論のはじまり』JICC 出版社,1991,p.140.

このような主体と環境が造形行為において一体化する事例は、泥遊びの事例¹⁴においても確認できる。



図 5:「場面Ⅰ-2, 土」



図 6:「かぜ」(N 女児・4 歳)

次の事例は、「表 1:Ⅰ-1」の場面のものである。園庭の泥遊びの中で女児 N(4 歳)は身体に泥を塗り、泥の中に手と足を入れ、自分の身体を見ている(図 5)。保育者が紙を用意すると、しばらくして指先に泥をつけその紙の上をなぞり、N は、「風さん」(図 6)と言葉を発した。美術家で哲学者の李禹煥の作品にも、「風」という作品がある。意図をもった氏の作品とそれを比べることは困難であるが、両者の描く過程に着目してみると造形行為が成す意味は同じである。李は、場所を出会いの関係項と解し、人間の内側と外側の世界の両方の場をまたぐ媒介として「身体」をとらえ、その役割に着目し、人間の造形行為について、

「人間は、表現者でなくては具体的には存在しえない。人間が直接的な世界に、具体的に存在するためには、自ら両意義的な媒介項に、つまり、表現的な身体存在でなくてはならない」¹⁵

と述べている。それをこの女児の行為に置き換えてみると、女児の「風」の絵は、園庭に直接に身を置いたとき、彼女の身体がその外と内をつなぐ媒体となり、風との「出会い」における「一体感の知覚」を「描くという行為」において具体的にした痕跡(造形)であると言える。この「風」の事例は、既に B 層のイメージを生成する段階と重なってはいるが、イメージを形にする前提として、内と外の両場を行き来する媒体として身体は統合体を生成し、その過程において、「描く行為」は、環境と子ども、外と内の両場をつなぐ包括的、統合的機能として役割を担っている。

¹⁴ 磯部 錦司『子どもが絵を描くとき』一藝社、2006,p.35.

¹⁵ 李禹煥『出会いを求めて—現代美術の始源』美術出版社,2000,p.214.

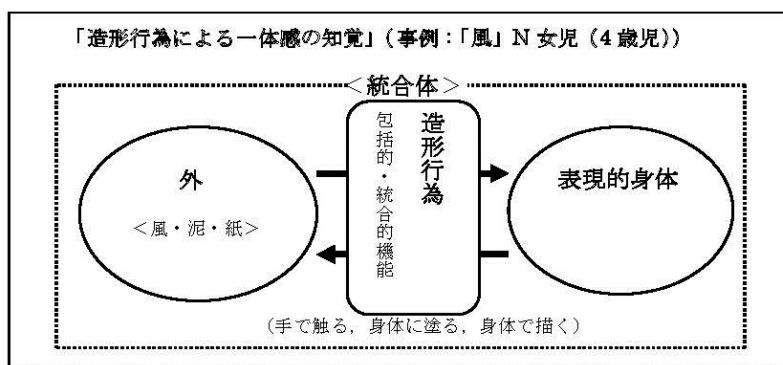


図 7: 造形行為による一体感の知覚(事例:「かぜ」N 女児)

(3) 自然環境における「描く行為」による一体化

「描く行為」は、絵具だけでなく、表 1 に見られるように、自然環境の中で触覚をとおして直接に身体と事物が関わりながら行為は広がる。そこでは、自然物が支持体となり描画材となり道具となり展開する。

次の事例¹⁶は、同じ S 園によるものである。記録は、園外保育の中で造形行為を確認できる場면을記述と写真映像によって収集し、収集した記録を場面ごとに分類し、描く行為を抽出し分類した。自然環境に見られる「描く行為」は、環境の支持体(土、砂、石、雪、草、コンクリートなど)に身体(指、掌、足、全身)そのものや、そこにある自然物(棒、葉、水)、人工物(容器、スコップ、ジョウロ等)によって痕跡がつくられる場合と、自然物(石、葉など)に自然物(石、水、葉など)で描こうとする場面に見られる。その内容は主に図 8 のようである。

- a) 土、砂、雪の地面に、指や足を道具に直接に描く
- b) 地面に葉や石などその環境にある自然物を使い描く
- c) 地面に棒やスコップなどの人工物を道具に地面を彫るように描く
- d) 地面に水をまき染み込む痕跡で描く
- e) 雪面や砂地、草原に、足や全身をスタンプにして描く
- f) 地面に葉や石を並べて描く
- g) 河原や砂浜に身体に水をつけ描く
- h) 道路やコンクリートに石などで描く
- i) 石や木などに、石や水、葉汁、花の色水で描く

図 8: 自然環境における描く行為

¹⁶ 磯部 錦司「外界と融合する行為としての絵画表現 I—幼児における共通感覚と表現媒体の関係から—」『宝仙学園短期大学研究紀要』第 26 巻,2002,p.16-21.

(a),(e)に見られる行為は、自らの身体で平面素材を確かめるようにして描かれている。特に、砂浜や雪原、蓮華田など新しい環境に出会った場合、園庭など普段の場では見られない行為があらわれる。人型の跡をつける行為や、手で直接に地面に描こうとする行為が確認できる。これらは先の絵具の事例と同様に、身体を通して環境と直接に関わることによって行為が生まれている。また、砂浜や雪の場面では、足跡や人型で痕跡をつくる行為の後に、道具を持った行為があらわれる。さらに(g)では、水が材料となり身体が媒体となって、環境と自分をその行為によって一体化させ、その痕跡となる造形を視覚で確かめる姿が見られる。

(b,f,h)は、自然物を道具にすることによってその行為を広げているが、それらの多くは、身体による直接的な行為の後に表われてくる。ここでは、自然物を道具にすることによって、環境に「刻む、彫る、掘る」などの行為が生まれ、その行為の中で、道具となる自然物が触覚を通して直接に関わり、支持体となる自然物に形があらわれてくる。

また、(d,f,i)で見るように、子どもたちは、自然素材を道具だけでなく、描画材料として扱う場合がある。この場合は、先の「刻む、彫る、掘る」と違い、環境との関係に見られる行為はより間接的になる。それは、水を地面に撒く、花や葉で作った色水を木や布に染み込ませて描く行為等、身体の行為を通して水や色水が事物に染み込み、融合し痕跡をつくり出している。

これらの事例は先の絵具の場面と同様に、感覚的接触として触覚が事物と身体の関係に直接的な役割を果たしている。自然物が支持体となり描画材となり道具となり、それらの関係において身体は自然物と触覚を通して直接に関わりながら描く行為が環境の中で展開する。

(4) SD(社会的方向づけ)/SG(社会的助勢)としての事物

事物の状態がつくる意味は、それぞれの子どもの文脈においても異なることが考えられる。初めて雪を見る子どもと雪国で育っている子どもでは初動において雪に関わる行為は異なるだろうし、砂場で遊ぶ子どもの行為やプロセスは、3歳児と5歳児とでは異なる。絵具の事例(図3)では、「絵具は筆で紙に絵を描く材料である」という用途を経験している5歳児の2人は、用途を知るが故に、安心感をもってまず指で絵を描き出すが、逆に、絵具の持つ「社会的方向づけ」が行為の自由度を疎外し行為の創造を制限している。しかし、絵具に対する固定概念のない子どもにとっては、絵具の「社会的方向づけ」は作用せず、事物

に対するあいまいさや不安が固定化されない行為を生み出し、概念に囚われな
い新たな関わりを創出し、多様な行為を創造していることが考えられる。この
ように事物の状態は子どもの文脈によって SD にも SG にもなり、その内容も
異なるものとなっている。

SD と SG を「環境との一体化」との関わりで見ると、A 層においては、
事物の固定概念や社会的方向づけに支配されない関係性が、より多様な行為を
創造していく。直接に「触る」という直接的な作用の構築が事物への安心感を
生成し、事物への意識を構築させ、後のステージにおいて事物はイメージとつ
ながりながら意味を生成していくことが考えられる。

5. A 層の総合考察

5-1 体性感覚が生みだす出来事

全ての事例に共通することは、「自発的に身体で事物に触る」ことからプロセ
スが始まっているという点である。非可逆的時間軸の中で、「身体で触る」こと
が「必須通過点」となり、触覚をとおした出来事が生みだされていく。

市川は、身体論において「触覚は決してニュートラルな生理学的事実ではな
く、我々をつらぬく実存的志向において、はじめて具体的意味を獲得する実存
的出来事である」¹⁷と指摘する。デューイ理論における直接的経験の重要な要
素として挙げられる感覚的接触は、本段階では、まず触覚による接触において展
開し、様々な分岐点を経て、指から全身の出来事へと至る。体全体を事物にあず
けるこの直接的経験の活性化した状況は、事物と人間との出来事であり、身体性
が重要な要素となっている。

5-2 主体の存在を確かめる行為

「身体で描く行為」での市川の二重感覚の論考、李の表現的身体存在につい
ての考え、村瀬のいのち論に共通するところは、「一体感の知覚」を生みだす「一
体化の行為」は、事物と融合する行為でありながら「自分の存在を確かめる行為」
でもあるという点である。デューイにおける生命活動の考えは、環境は他者で
はなく統合体において営まれる。「主体が主体に描く行為」の事例では、「主体
である私」と「客体である私」が造形行為をとおり皮膚上で融合することによ

¹⁷ 前掲書(11),p.26.

って皮膚の上に色と形が生みだされる。「風」の事例では、「外側の風」と「内側の私」が造形行為をとおり紙上で融合することによって、線が生みだされている。これらの事例に見られる主体は、行為によって色と形を生みだし、色と形をとおして自分の存在を鮮明にしていると言える。

5-3 造形行為による統合体の生成と関係の深化

SD(社会的方向づけ)とSG(社会的助勢)を「環境との一体化」との関わりで見ると、A層においては、事物に対する固定概念や社会的方向づけに支配されない関係性が、より多様な行為を創造していく。一体化の過程では、このような事物の概念が固定化されない関係性が重要であると言える。以後、この直接的な作用の構築が事物への安心感を生みだし、事物への意識を構築させ、後の各層の段階において事物はイメージとつながりながら意味を生成していくことが考えられる。しかし、このような事物への安心感や固定概念の構築は、逆に事物の意味を固定化し、子どもの行為を抑制する社会的抑制にもなり得ることが考えられる。一体化の先にある事物の概念を崩し意味を創造していくプロセスが、以後の段階に求められる。

このようなA層における「環境との一体化」とは、主体と客体、能動と受容、行為と対象が一体化する経験であり、そのプロセスに見られる一体化は、感覚的接触をとおした直接的な経験の特徴とし、以後の各層の礎となりつながっていくことが考えられる。

第2章

B層「個の想像的世界の形象化」

1. B層の位置

1-1 A層との関係

本章は、A層からB層に至る表現内容の事例分析と、プロセスの質的分析から、B層の内容と構造について示す。

A層では、直接的経験において作用する芸術の包括的機能が環境と子どもの関係において役割を果たしてきた。B層は、そのプロセスを経て、事物との関わりの中で子どもがイメージを生成し形象化していく過程となる。特にA層では体性感覚をとおした事物との直接的な関係に着目するため、デューイ理論の包括性、直接的経験、統合的機能を補強する考えとして、身体論、共通感覚論を参照し検討を加えた。そして、A層では、子どもが「環境と一体化する状況」を、「直接的経験の活性化」の過程として捉え、その状況をつくり出す役割として造形行為に着目した。B層はその状況が基盤となり発展する過程である。デューイの自然主義では、統合体が展開する統一的な発達過程であると考えられ、人間は自然と関連した一元論で論じられている（第Ⅰ部第2章1）。そして、芸術的経験は直接的経験から派生した二次的経験の領域であるが、芸術的経験において二つの経験は連続的で作用し合いつなげた全体的なものとしてある（第Ⅰ部第2章2）。B層の位置は、このような芸術の包括的機能によって活性化される直接的経験の段階を基盤としながら、イメージが形象化され芸術的経験へと展開する過程となる。

1-2 B層における芸術の機能

デューイの考えによれば、経験は感情によって質的に統一され、統一された質は、生活の中で背景として存在し、コンテクストをもった状況をつくり、思考の原初的な与件となる（第Ⅰ部第2章3）。その内的な統合性をもった質は思

考へとつながる。その過程で注目される芸術の働きは、統合的、想像的機能であり美的経験は想像的なものであることを指摘する。本章では、直接的経験が活性化する状況から、想像力によって子どもがイメージを生み出し、芸術の統合的、想像的機能によって個の中に物語を形象化し、そこに自然や自然との関係において見方や感じ方、考え方を広げていく過程としてB層を捉え考察する。

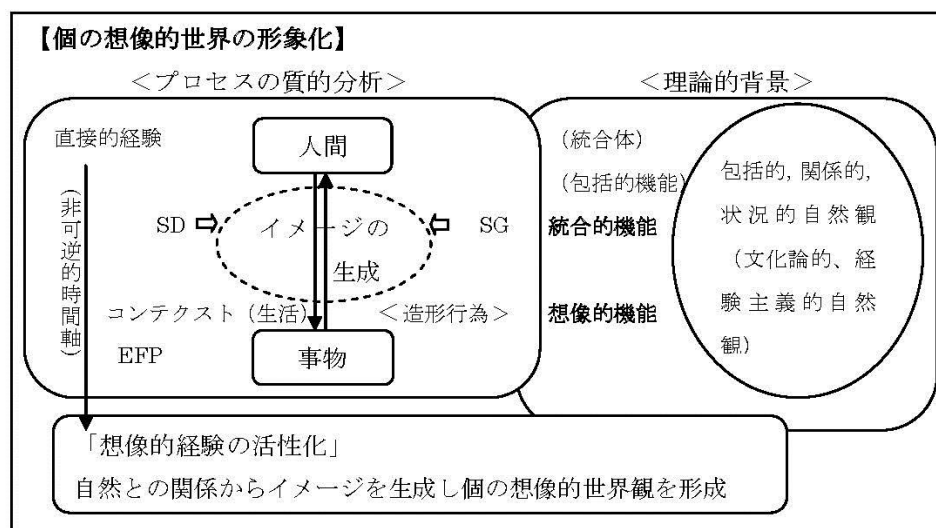


図 1：B 層

2. 研究の方法と手順

2-1 表現内容の事例分析

(1) 事例の収集

1997年～2016年での取材、及び著書、論文で筆者が報告・分析した事例と、参与観察において収集した資料と記録から、自然環境や生命との関係において表現が確認できる作品を収集する。主とする対象は幼児から小学生、中学生とし、大学生の事例を参考として扱った。

(2) 事例の抽出と分析の視点

上記の事例において、制作者の作品の内容についての記述、又は制作者への事後のインタビューの記録、幼児においては担任へのインタビュー調査から得られた記述から、制作の背景、及び作品の内容についての記述が確認できる事例を抽出し、記述と作品に見られる造形要素とを照らし合わせ、「個の想像的世界」を表す内容とその要素を分析する。まず、表現のイメージの根拠となる要素を作品の造形要素と記述から示し、イメージの背景にある要素を考察する。

次に、表現内容の性質となる要素を考慮し、主題となる内容を考察する。それらは一つの作品において重複することが考えられる。

2-2 事例によるプロセスの質的分析

(1) プロセスの 記録と収集

A 層では、直接的経験において作用する包括的機能が環境と子どもの関係において役割を果たし、さらに B 層では、その発展から、想像力によって子どもはイメージを生み出し、芸術の統合的、想像的機能によって個の中にその子の物語を形象化し、自然との関係において見方や感じ方、考え方を広げていくことが考えられる。A 層からの発展が顕著に見られることが予測される幼児期に着目し、事物と直接に身体をとおした造形行為が確認できるプロセスを、動画映像及び写真、参与観察、保育者へのインタビューから記録した。

(2) 事例の抽出と TEM（複線経路等至性モデル）による分析

上記において収集した事例から、事物との関係においてイメージが生成され造形として形象化される場面を記録から抽出した。A 層からの発展が顕著に見られた M 園の事例に着目し、抽出児（4 名）と全体（31 名）の各プロセスの記録を時間軸において記述し、まず各抽出児において TEM 図を作成した。次に、個別の図と全体の記録から一つの TEM 図において可視化し検証を行った。対象児は、5 歳児である。活動は一斉保育において、筆者と担任保育士が実践者となって行った。記録は、2 日間において行い、観察者 2 名による動画映像と、抽出児 4 名の活動記録、筆者の参与観察による記録、事後の担任保育者へのインタビュー記録を用いた。

本分析法は、事物と子どもの相互作用の中で、個人のイメージが形象化に至る行為のプロセスを現象的に検証するものであり、有効な手法であることが考えられる。プロセスに見られる主体と事物と行為の関係を始動点から等至点において図化し、A 層から展開する B 層の「想像的機能によるイメージの形象化のプロセス」について検証した。まず、B 層の主題となる「事物との関わりから造形行為において個人の中でイメージが造形において形象化され活性化される状況」を、各事例の等至点として設定し、場面の具体的な内容から等至点の解明を試みた。B 層の分析では、イメージの背景となる個人の文脈を考慮した。また、本分析では事物とのそのプロセスの分岐点において働く「社会的方向づけ(SD)」と「社会的助勢(SG)」が作用することが考えられるが、物理的環境や

事物自体の性質もその内容として扱った。

3. 表現内容の事例分析

3-1 事例の分類

(1) 事物と一体化した共感的表現

① 事物との直接的関係から生成される物語

事例 a1¹の「自然から広がるイメージ」(小学2年)では、「草花を浮かべる」という行為から、「白い花がカエルの卵、緑の葉っぱのところがカエルみたいで、なんか幸せな感じ」、「黄色い花が鳥さんで、黄緑の葉っぱがオタマジャクシで泳いでる」、「花が咲いてる森みたい」と、見立てからイメージが生まれている。幼児の事例 a2²では、園庭での泥遊びの発展から、指に直接に泥をつけ、掌で紙に描き「うちゅう」と言い、事例 a3³では、海岸で拾った石、海藻流木を画面に並べながら海の物語を展開している。これらの事例は、A層に見られる触覚をとおした直接的な関係から包括的な状況が生まれ、その行為からイメージが形象化されている。



図2: a1(小2年) a2(4歳児) a3(5歳児)

② 自然との同一化において生まれる物語

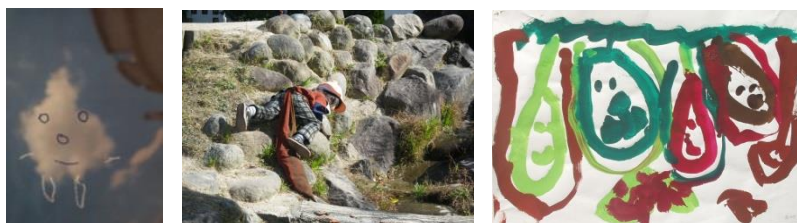


図3: b1(4歳児) b2(4歳児) b3(4歳児)

上記に見られる事物への共感的表現は、見立てや擬人化に特徴が表われてい

¹ 大竹翔子教諭(一宮市立大和小学校,2014)とのTTによる実践。草花を水に浮かべる造形遊び。

² 東京都東村山市D保育園(磯部錦司「菜園アート」『食農保育』農文協,2006)

³ 鳥取県A保育園(磯部錦司,福田泰雅『保育のなかのアートプロジェクト・アプローチの実践からー』,小学館,2015)

る。b 14は、写真に興味をもった子どもが雲を写真に撮り、プリントされた雲を竜に見立て描いている。b2⁵はトカゲと関わる生活の中で自分がトカゲと同一化しトカゲとなって生活している。b3⁶は、掘り出した芋を擬人化し描いている。

③ 生命力への共感

同一化による表現は、生命力への共感にも表われる。c1⁷は、海の近くに暮らす子どもが生活の中で波を探究していく過程で描かれた作品である。海の恐怖や美しさを知る子どもたちが海岸で現実の波を感じそのエネルギーを表そうとしている。c2⁸は、ガラスの破片の中に一輪の花をつくり「力強くそだつ植物に勇気をもらえたらいい」と記述し、同じように c3⁹は、降り注ぐ太陽の力と伸びていく植物をとおして、その力を「生命力」と記述し表現している。



図4: c1(5歳児) c2(小6年) c3(小5年)

(2) 生活経験のコンテキストから生まれる物語

① 知の総体による生活の表現



図5: d1(4歳児) d2(4歳児) d3(4歳児)

生活の背景にあるコンテキストが表現とつながり、自然への見方や感じ方は広がる。d1とd2は同じ子どもの作品である。d1¹⁰では、自分が植えた苗の根

⁴ 三重県津市 F 保育園(ドキュメンテーション,2015)

⁵ 前掲(3)

⁶ 逗子市 K 幼稚園(磯部錦司『自然・子ども・アート』フレーベル館社,2007.)

⁷ 鳥取県 A 保育園(ドキュメンテーション,ポートフォリオ,2015～2016.)

⁸ 名古屋市 S 小学校(2015)にて実践。

⁹ チェコ・プラハ市シュタイナー学校(2005)にて実践。

¹⁰ 横浜市 K 幼稚園(磯部錦司,『子どもが絵を描くとき』,一藝社,2006.)

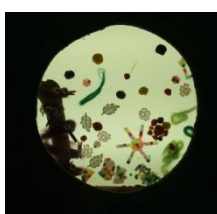
が地中に表現され太陽の存在が大きく描かれている。そして、d2¹¹では、収穫の喜びへとその経験がつながり、植物を育てる過程において表現をとおして植物の生に関わる知は感情と結びつき統合されていることが考えられる。さらに、d3¹²は、「雨の日と晴れの日があつてお芋が掘れたよ」と、自然現象を非可逆的な時間軸において捉え、自分の芋掘りの経験とをつなげ表現において自然を理解している。

② 生活のコンテクストとつながる物語

生活を基とする知の総体において、表現の過程で子どもは現実とファンタジーを行き来し物語を想像している。e1¹³では、育てた里芋に名前を付け、子どもたちはそのキャラクターを主人公に絵本を描き、e2¹⁴では、遊びの中での植物との関わりを基に、コラージュで生き物が遊ぶ世界を想像している。また、e3¹⁵では生活基盤となる近隣の社の森を拠点に理科の授業で「森の生物」を学び、図画工作で「不思議な森の世界」を想像し、森の生態をファンタジーの中で表現している。



図 6: e1(5 歳児)



e2(5 歳児)



e3(小学 2 年生)

③ 科学的、社会的認識への広がり



図 7: f1「尻尾の折れたトカゲ」f2,f3「トカゲ図鑑」(5 歳児, * 第Ⅲ部第 4 章, A 園)

事例 f1¹⁶は、飼っているトカゲに名前を付け、粘土でトカゲ (f1) をつくり、

¹¹ 同上

¹² 千葉市 T 幼稚園(磯部 錦司, 福田 泰雅『保育のなかのアートプロジェクト・アプローチの実践からー』, 小学館, 2015)

¹³ 横浜市 A 幼稚園(磯部 錦司, 新・幼児と保育編集部編著『子どもとアートー生活から生まれる新しい造形活動ー』小学館, 2013)

¹⁴ 鳥取県 A 保育園(ドキュメンテーション, ポートフォリオ, 2015.)

¹⁵ 中村 仁美 教諭(元名古屋市立白鳥小学校, 2010.) 実践。

¹⁶ 鳥取県赤碓保育園(ドキュメンテーション, ポートフォリオ, 2015.)

その尻尾は折られている。生態に興味を持った f は図鑑をつくり (f2), そこにはトカゲの身体の仕組みや、好きな物・嫌いな物、好きな場所、持ち方等、詳細が描かれている (f3)。トカゲとの関係の中で物語をつくりながら生物への認識を広げ、造形活動と関わりながら f は科学的な認識を広げている。

④ 死生観への広がり

上記のトカゲの事例では、子どもたちは、飼っているトカゲの餌として自分たちが採集している虫がトカゲに食べられ死んでいくことに気づく。「虫を自分たちは殺しているから悪いことしている?」, 「トカゲは虫を食べないと死んでしまうから良いことをしている?」と自分たちで話し合う。結論はでないが死生観への問いが生まれている (第Ⅲ部第4章)。また, g1¹⁷は、飼っていた犬が死んだ後に描いたものである。茶色の犬は黒く描かれ柔らかな尻尾は尖って描かれているが顔は笑顔である。そしてタイトルは「ぼちありがとう」と記されている。この作品では死と生は区別されたものでなく包括されている。また, g2¹⁸は、園庭に死んでいた蛙の死骸が蟻に運ばれ無くなるまで、2週間に渡って見続け描いたものである。さらに, g3¹⁹は飼っていた山羊の病死を経験し、その後、飼っていた別の山羊に子どもが生まれた時に描いた作品である。子山羊の上に自分を描き、糞は健康時の丸いものと、病気時の液体状のものが描かれている。子どもたちは、身近な生命体の生や死との出会いの過程において、物理的な変化や生命の循環や、生命体への慈しみを抱き、自分の物語として死生観を表わし、命への感じ方や考え方を広げている。

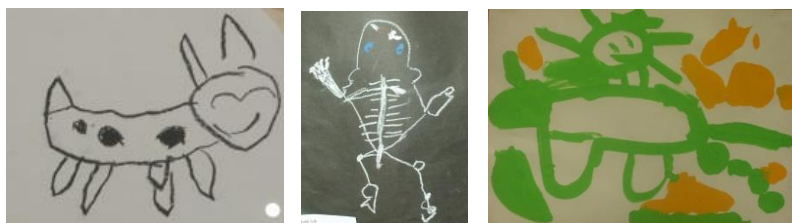


図 8: g1(5 歳児)

g2(5 歳児)

g3 (4 歳児)

(3) 自然への感情によって統一される質

① 自然との関係から生まれる質

自然環境への多様な感じ方が表現に見られる。h1²⁰は「太陽さんがみんなを

¹⁷ 逗子市 K 幼稚園(磯部錦司『自然・子ども・アート』フレーベル館社,2007.)

¹⁸ 鳥取県 A 保育園(同上)

¹⁹ 横浜市 K 幼稚園(磯部錦司,『子どもが絵を描くとき』,一藝社,2006.)

²⁰ 鳥取県 A 保育園(ドキュメンテーション,ポートフォリオ,2015)

ひからせてくれとる」とシートに太陽を赤と黄色で表し、海や家を描き、「みんな喜ぶかな」と太陽への感じ方を生活環境の中で捉えている。h2²¹は、風の音を絵で表し、その絵から物語を想像し、「優しさ,柔らかさ」という自然に対する感じ方を言葉で表わし、そしてその絵を楽譜図のように扱いピアノを用い造形を音で表している。h3²²は、森の木の内側を心象的な色と形で表し、「元気な木」と意味づけている。これらの作品では、自然との関わりにおいて生成された感情が質を統一し、造形において形象化され意味づけられている。



図 9: h1(3 歳児)

h2(5 歳児)

h3(小学 6 年生)

②自然への感情が質を統一し表現において生まれる思いや願い



図 10: i1 (小学 5 年生)

i2 (小学 6 年生)

i3 (小学 6 年生)

自然への感じ方を広げる子どもたちは、さらにその質を基に願いや思いを表現している。i1²³は、「水のイメージ」を題材とした授業において、「優しさ」の感じ方から、幼い頃に川で遊んだ風景を思いだし、川にいる生物や植物などをイメージし、「銀色のうずは、川の光りを表していて、それを見ている私です」と「大切にしたい」という思いを表現し、i2²⁴は、「冷たい雪にふるえながらも咲き続けている花」を箱の中に表現し、「苦しくてもきれいに咲く花＝命を大切にすること」と記している。また i3²⁵は、卵の中に尖った枝と花でつくった架空の生き物を潜ませ、「悲しさ、寂しさ」を表現し、守っていききたい気持

²¹ 前掲(3)

²² 前掲(15),2009.

²³ イミック新子講師による実践(S 小学校 2015)。

²⁴ イミック新子講師との TT による実践(同上)。

²⁵ 東京都東村山市 A 小学校(2006),制作者へのインタビュー。

ちを記している。このような有機体への感じ方が、自然への思いや願いを広げていることが考えられる。

(4) 視覚的イメージの形象による「第二の自然」

① 視覚的イメージによる自然の再現

視覚からのイメージによって世界を再現しようとする表現は幼児にも見られる。j1²⁶の写真は、カメラに興味を持った2歳児が撮った写真集の1枚である。この写真は水槽の魚を写したものであるが、写真集の他の被写体や視点にも独自の内容が見られる。j2²⁷の小学生の作品では、子どもは卓上の花をもとに視覚的なイメージから自分の世界を描こうとしている。j3²⁸は、箱の中に石や枝を置き「日本庭園」と記し、庭園を造るように自然の風景を視覚的に再現し、「第二の自然」を箱の内側に形成しようとしている。

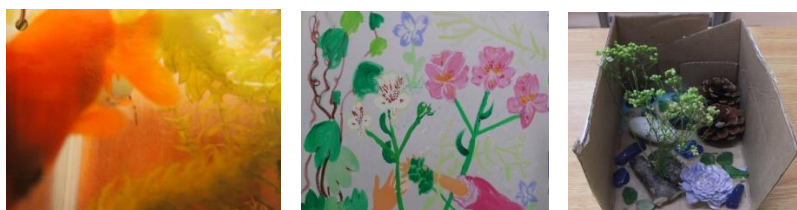


図 11 : j1(2歳児) j2(小学3年生) j3(小学6年生)

② 視覚的イメージから生まれる物語



図 12 : k1(小2年生) k2(小3年生) k3(小5年生)

視覚的なイメージを基に、さらに子どもは自分の物語を創造していく。その表現は小学校中学年以後に多く見られる。k1²⁹は、写真の視覚的なイメージをもとに写真をコラージュし、そこから物語の世界を表現し、k2³⁰は、再現させた飼い犬を現実の風景の中に置き、写実的なイメージから自分の物語を創り上

²⁶ 前掲(3)

²⁷ 前掲(23),名古屋市S小学校, 2014.

²⁸ 前掲(24)

²⁹ 前掲(23),名古屋市S小学校, 2014.

³⁰ 「ぎふ・こども芸術村」(2009)にて実践。

げている。また、k3³¹は、夜空の星空を直接的な空間に再現したものである。

(5) 自然との関係性や状況

図 15 の事例は、「つながり、交わり、連続、支え合い」などの関係性や状況において捉えられている。11³²は、「生命のイメージ」の題材において、墨象で「生命の交わり」と題しそのイメージを表わしている。また、12³³は、国語の題材をもとに、「熊野古道に行ったときに、木がゆれる音や動物の鳴き声などを聞いて、植物は、自然は生きていて感じた」と、国語と体験学習の学びが作品の基となっていることを記し、タイトルを「命のつながり」と題している。そして、「悲しさやさみしさ、うれしさも表した」と、自然に対する感情を表そうとしている。13³⁴は、「時空を越えて咲く一輪」と題し、「私が山でキャンプをした時に1つだけ咲いていた花を思い出した」と記し、伝えたいことは「命が死んでもその命からまた新しい命がやどってくるところ」と述べている。さらに、14³⁵は、地域の歴史的認識が基となり、松の木の下に歴史の犠牲者として埋められた先人の命を想像し、自分との関係やつながりとして生命のイメージを捉えている。これらの作品は、深い他教科での学びや体験がコンテキストとなり、状況的、関係的な生命観において作品が形象化されている。

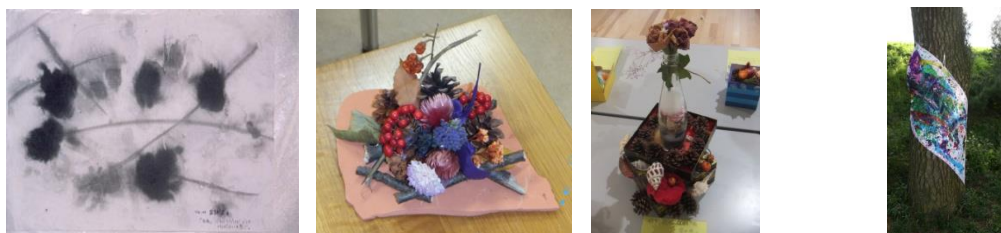


図 13：11(中学生), 12(小学 6 年生), 13(小学 6 年生)* 第Ⅲ部第 5 章 14(小学 6 年生)

(6) 社会的イメージの形象化 (E 層)

小学中高学年以降では、メッセージ性を持ったもの、社会の現実や状況を批判的に捉えた作品、人間中心主義への気づきからイメージによって新たな風景を表現する作品が見られる。m1³⁶は、東北の震災後に画面の全体を海に見立て、海の美しさの中に津波による血の色と恐怖の現実をイメージによる風景として

³¹ アートキャンプ利賀(2011)にて実践。

³² 岐阜市立 N 中学校(磯部 錦司「自然観と<生命>表現の変容—外界との関係を問う絵画表現の実践から—」『大学美術教育学会誌』第 33 号,2001,pp.53-.60.)

³³ 前掲(24)

³⁴ 前掲(24)

³⁵ 岐阜県海津町 O 小学校(2008)にて実践。

³⁶ 前掲(23)

表わしている。m2³⁷では、温暖化の現実を直視し新たなイメージによって実際には見えない地球上の「温暖化の風景」を状況として表わそうとしている。また、m3³⁸は、ヒロシマ学習を体験した子どもが、被爆樹の添え木から木を育て、「絶望の中から芽を出し人にも勇気を与えてた被爆樹の力強さを表現してみたい」と生命力への共感を描いた作品である。このような社会の現実からイメージによって新たな風景（イメージ）を表現しようとする内容は、E層の表現内容へとつながる。その内容については第5章で考察する。



図 14： m1（小学5年生） m2（大学生） m3(中学生)「被爆樹の添え木から育てた柿木」「生命のイメージ」（第Ⅲ部第5章）

3-2 B層の表現内容の考察

自然環境との関わりを重視した幼児の事例³⁹(1)では、「命を持つそのものの形が共感的に描かれている」、「自然と自分が一体化した風景として描かれている」、「自然と自分の関わりが物語的に描かれている」ところに特徴が見られる(a2,a3,b1～3,c1)。それらは、「命のあるものと自分の存在」や「自然と人間との関係」を共感的に表現しようとしているところが共通し、イメージの発生は、上記の和紙の事例に見られるように「事物との関係」や生活を基とした「知の総体」⁴⁰が基盤となっている。

そして、幼児と小学生を対象とした事例⁴¹では、「自然への感じ方や思い」や、「生や死に対する見方や感じ方（死生観）」が表現されている(d1～3,e1～3,g1～3,h1～3,i1～3)。これらに見られる内容の特徴は、自然への見方や感じ方が「私の物語」として意味づけられ、物語性に特徴が見られる。そしてそれらのイメージは、生活を背景とした経験とつながっている。その内容は、小学生以

³⁷ S 大学(2016)にて実践。

³⁸ 岐阜市立 N 中学校(1998)にて実践。

³⁹ 磯部錦司「幼児の絵画表現と共通感覚の有機的な結合について—実践事例研究(1)」『宝仙学園短期大学研究紀要』第25巻,2000. 同「外界と融合する行為としての絵画表現 I—幼児における共通感覚と表現媒体の関係から—」『宝仙学園短期大学研究紀要』第26巻,2002.

⁴⁰ 視覚中心のリアリズムに対し、生活経験を基盤にした感覚の総体としての知として捉える(『こどもが絵を描くとき』一藝社,2006,pp.29-30.)。

⁴¹ 磯部錦司『自然・こども・アート』フレーベル館社,2007.

後の事例にも共通する。さらに、これらの表現では視覚的なイメージ⁴²において、「自然の再現」や視覚的な風景が「物語として表現」される内容へ広がる(j2～3,k1～3)。また、レッジョ・エミリア・アプローチをモデルとし、デューイの経験主義を基盤とするプロジェクト型の保育⁴³の事例(b1,b2,f1～f3, h1,h2)では、子どもは自然との関係を探究しながら自分の物語を創りだし展開している⁴⁴。それらの事例では、「私の物語」が、生活を基盤としながら科学的、社会的等の様々な認識とつながり表現されているところに特徴が見られる。同じように、総合学習を基盤とした小中学生の事例⁴⁵では、「現実的、社会的な風景として自然との関わりを表現」した内容や、「自然と自分の関係性や状況を表現」した内容が見られる(l1～4,m1～3)。特に、小学生高学年から中学生の表現は、自然への共感や思いだけでなく、超現実的現実な風景(イメージ)の表現や、現実の風景に対する批判的な表現、願いや思いを表現しようとする内容へと広がり、メッセージ性に特徴が見られる⁴⁶。これらは、「個の想像的世界」が社会的な背景を基にした表象として表現されているものであり、その内容はE層「社会的イメージの形象化」と関係する。

さらに、自然や生命に関係するこれらの事例を、「生命のイメージ」⁴⁷を視点に見てみると、そのイメージは、「自然や自然の生命力への共感的表現」(a1～3,b1～3,c1～3,d1～3),「自然への感じ方や思いの表現」(h1～3,i1～3),「視覚的イメージによる自然の再現」(j1～3,k1～3,m3),「関係や状況としての表現」(l1～4,m1～2)の内容に見られる。そして、主題となる表現の内容は、「自然への共感(a,b,c),生活を基盤とした物語(d,e,f,g),自然への感じ方や思い(h,i),自然の視覚的再現(j,k),自然との関係性や状況(l),社会的イメージの形象化(m)」に大別できる。そしてさらに、これらの表現のイメージの背景にある要素に着

⁴² 感覚の総体としてのリアリズムに対し、視覚が優先した視覚のリアリズムとして捉える。

⁴³ 磯部 錦司「プロジェクト・アプローチの背景とその表現考—アートによる意味生成のプロセス自然/生命」:事例 Globe Wilkins Preschool—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.8,2015.

⁴⁴ 磯部 錦司,福田 泰雅『保育のなかのアート—プロジェクト・アプローチの実践から—』小学館,2015.

⁴⁵ 名古屋市 S 小学校(2014～2015),及び岐阜市立長良中学校(1998～1999)での実践事例。

⁴⁶ 磯部 錦司「教育改革と美術教育におけるクロスカリキュラム」『アート・エデュケーション』No.28,建帛社,2000. 同「美術教育とクロスカリキュラム—造形活動を核とした展開に向けて」『美術教育学研究』第31号,2001. 同「自然環境問題を視点とした美術教育—現代美術からのエコロジカル・アプローチ」『美術教育学』第20号,2001.

⁴⁷ 磯部 錦司「墨象による<生命>の表現について」『美術教育学』第21号,2000. 同「自然観と<生命>表現の変容—外界との関係を問う絵画表現の実践から—」『大学美術教育学会誌』第33号,2001. 同「自然観と生命表現の変容—事例分析1(栽培体験)—」共著,平成26年3月,『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.7,20014. 同「自然観と生命表現の変容—事例分析2(アートキャンプ)—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.7,2014.

目してみると、「事物との身体をとおした直接的な関係，生活を基盤とした知の総体の形象化，視覚的イメージによる形象化」に特徴が見られ，その表現内容の性質は，「物語性，自然の再現性，自然との関係性，メッセージ性」に見られる。しかし，それらは一つの作品において重複している。

4. プロセスの事例分析

4-1 事例：「和紙」

M 園⁴⁸の事例からプロセスの検証を行う。中心となる材料は，感触が柔らかく，紙の種類の中でも可塑性に優れ，切り口が安全な和紙を用い，後半において多種の紙素材を加えた。また，和紙は地域素材としてこれまで頻繁に使われ和紙への子どもたちの関わりは深い。

1 日目の環境設定は，園庭に紐を張りめぐらせ，約 100 枚の和紙，接着テープを用意した。2 日目は，保育室に同様に紐を張り，和紙は 1 日目に使用した裂かれた和紙と緑色に染めた和紙，色画用紙，多種紙類，接着テープ，描画材（水性ペン）を用意した。

1 日目の展開は，園庭に子どもたちを集め，この「和紙を使って遊べる」ことを伝えるところから活動が始動した。「やぶる，投げる，もぐる，巻く」から行為は始まり，「つなげる」ことを契機に個人のイメージの形象化へと活動が展開した。1 日目が終了し，2 日目の活動の事前に，森に関わる絵本⁴⁹が読まれている。2 日目は，同様の環境を保育室に設定し，「つなげて森をつくろう」と促すところから活動が始まり，個々の活動が展開した。

4-2 事例分析

実践の動画映像及び，参与観察と事後の保育者へのインタビュー記録を基に，TEM において，A 層から B 層「個の想像的世界の形象化」へ至る本事例のプロセス（図 2）を検証する。

園庭で視覚をとおして和紙に出会うことが始動点となり活動は始まる。T₁「使ってあそんでいいよ」の言葉が助勢となり，大量の和紙があるという事物の状況が「破りたい，投げたい，巻きたい」の言葉を生みだす。T₂の破る行為が助

⁴⁸ 岐阜県美濃市 M 保育園(2016)

⁴⁹ マリー・ホール・エッツ,まさきりこ訳『もりのなか』福音館書店,1963.

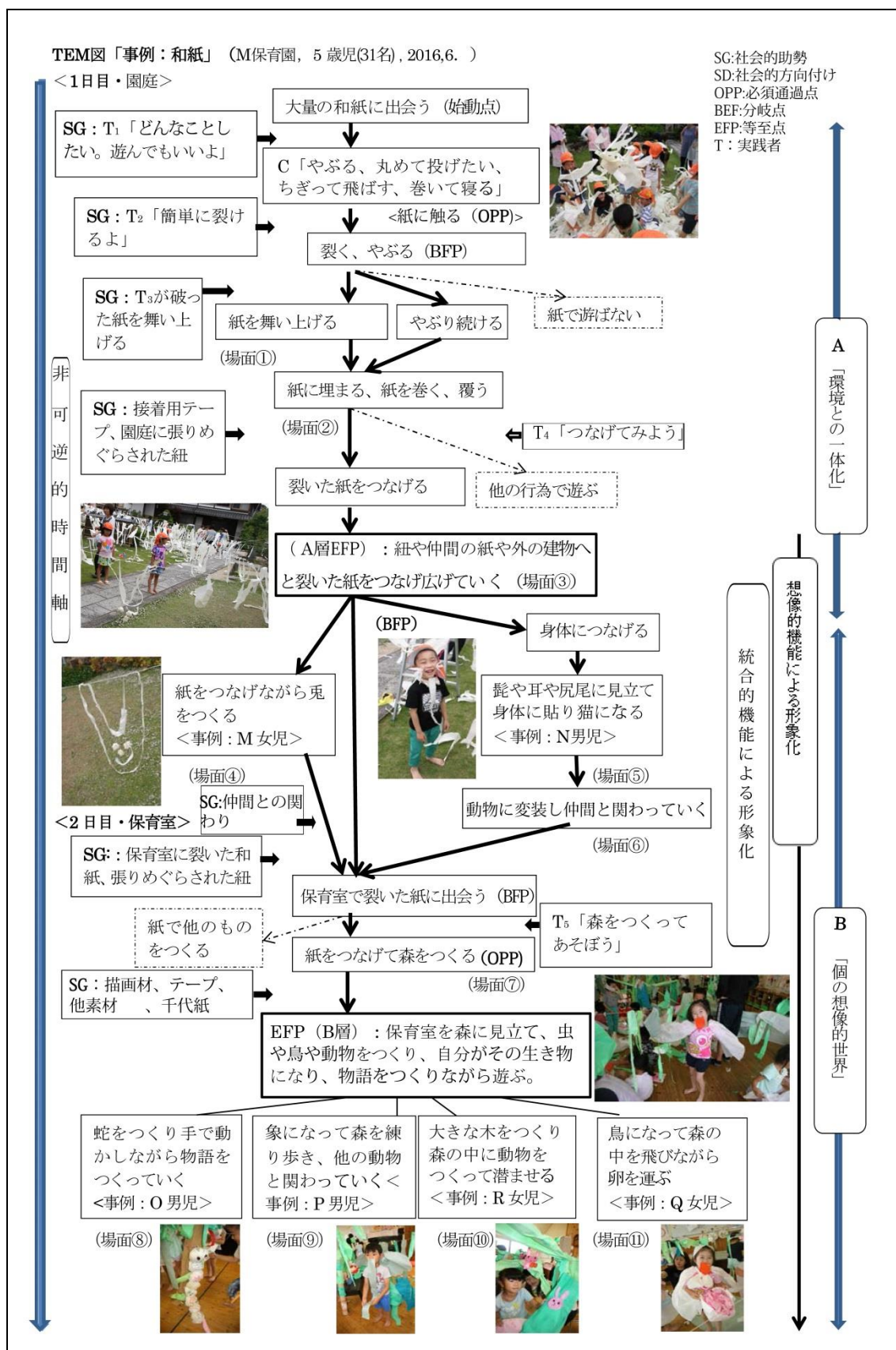


図15: TEM図「事例：和紙」

勢となり、触覚で紙に触り、「裂く、破る」ことが分岐点となり、「舞いあげる、潜る、巻く、破り続ける」へと行為が広がる（場面①）。裂かれた大量の和紙と接着テープ、張り巡らされた紐の環境とT₄「つなげてみよう」の促しが助勢となり、子どもたちは、園庭に和紙をつなげていく（場面②）。さらに、紐や仲間の紙や建物や身体へと「つなげる」行為は広がり（場面③）、A層の等至点、「事物との体性感覚（触覚）をとおした直接的経験の活性化」の状況に至る。その状況がさらに分岐点となり、「和紙をつなげながら兎をつくる」（場面④、M女児）、「和紙を自分の身体に貼り猫になる」（場面⑤、N男児）、「劇遊びを始める」（場面⑥）等、事物との関わりからイメージが生まれ、和紙と造形行為によってイメージが形象化され、さらに友達との関わりも加わりB層の状況へと展開し、物理的な時間が抑制となり1日目の活動は終焉する。

2日目の活動は、保育室に張り巡らされた紐と、1日目に使った裂かれた大量の和紙、緑色に染められた和紙との視覚をとおした出会いが始動点となり、T₅「森をつくって遊ぼう」の促しが助勢となって保育室に和紙をつなげて森をつくる行為が生まれ個々に活動が広がる（場面⑦）。森が形になるころ、さらに多種の紙、接着テープ、描画材が助勢となり、保育室を森に見立て生き物をつくり始めていく。

ここでは先に保育者が読んだ絵本がイメージを広げる助勢となることが予想される。「蛇をつくり手で動かしながら物語をつくる」（O男児、場面⑧）、「象になって森を練り歩き他の動物と関わりながら遊ぶ」（P男児、場面⑨）、「森に生き物を潜ませて遊ぶ」（R女児、場面⑩）、「鳥になって卵を運ぶ」（女児、場面⑪）等、個々がイメージを形象化し、自分の物語をつくる状況が生まれ、B層の等至点に至る。

4-3 B層のプロセスの考察

(1) 包括的状況におけるイメージの形象化

本事例では、子どもたちは直ぐにイメージを形に表わそうとするのではなく、和紙との身体をとおした直接的な関係から造形行為を発生させ、その過程を経て、個々がイメージを持ちながら物語を創りだし、仲間と関わりながら活動が展開している。このような過程は、雪の事例や砂場の事例、河原の事例、絵具の事例でも同様の展開が見られる。

共通することは、非可逆的時間軸の中で身体で直接に「触る」ことが必須通過点となり、触覚をとおした出来事がそれぞれの事物の特性において生みだされている。これらのプロセスは、体性感覚(触覚)をとおし直接に子どもと事物とが相互に作用する状況として捉えられる。その関係は、「触る」ことから始まり、非可逆的時間軸の中で造形行為は広がり、A層の等至点となる「直接的経験の活性化」の状況に至り、そしてB層のプロセスへと展開する。その特徴は、事物と造形行為の関係に見られる包括性が関与していることが考えられる。

デューイの自然主義では、事例のプロセスに見られる包括的な状況は造形行為において生まれ、造形行為は統合的機能として事物に作用し、その行為自体も包括される。A層からB層に至るこの過程は、まず、事物と子どもの関係に包括的な状況を生み出す芸術の統合的作用に特徴を見ることができる。そして、個の内に完結されるB層の想像的世界の形象化は、さらに周りの環境との融合において広がり、C層「環境の芸術化」へと発展していくことが考えられる。

(2) 統合的・想像的機能による経験の活性化

上記の過程では、「やぶる、舞い上げる、潜る、巻く、つなげる」という行為が発生し、コンテキストは思考とつながり、造形活動の過程をとおしてイメージは具体的な形となっていくことが考えられる。猫をつくったN男児は、身体につなげた紙から髭や尻尾を想像し、自分が猫になっていく。兎をつくったM女児は、つなげられた紙が揺れている様子を見て兎の耳を想像し、目、口をつくっている。事後のM女児に関わる担任へのインタビューによると、M女児は家で兎を飼い、日常においてもその様子を担任に話し、自由画でも兎を頻繁に描くという。また、場面⑦以前の保育室の活動の事前に、担任は子どもたちに森の動物たちに関わる絵本を読んでいる。その動物たちが活動の中に登場し、子どもたちは、絵本のイメージから得た新たな物語を造形活動の過程で想像し、個々の物語を創造している。恐竜や爬虫類に興味があり図鑑をよく見ているO男児は蛇をつくり、森の中を探検し、鳥をつくったQ女児は、卵を温め、森中に卵を運んでいる。

このように、彼らの造形の背景となるコンテキストは造形活動の過程でつながり形象化されていることが予想される。その過程をとおして、生き物や自然環境に対する子どもの見方や感じ方、考え方は、造形活動という想像的経験によって広がり、深まり、＜自然/生命＞に対する新たな質を生成していくことが考えられる。デューイは、「全ての経験の根源は生物とその環境の相互作用の中

にみいだされるが、この経験は、それ以前の経験から引き出された意味がそのなかにいれられたときにのみ意識的になり、知覚内容になるのである」⁵⁰と述べ、「想像は、それを通して、これらの意味が現在の相互作用に至る道を発見できる唯一の通路である。むしろ、新しいものと古いものとの意識的整調が想像なのである」⁵¹と、想像力の統合的機能を強調している。これらの事例に見られる造形活動という経験は、生き物と関わる、絵本を読む、図鑑を見る等の過去の「経験において生成された古い意味」と、「紙との出会いの中で展開される新しい状況」の二つを融合することによってなされている。

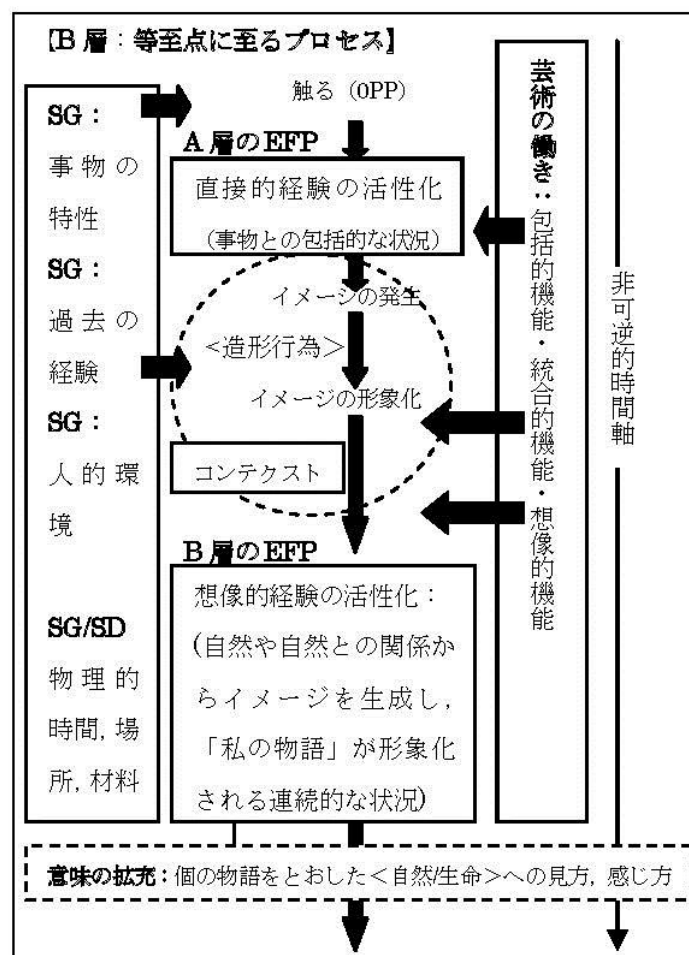


図 16 : 「B 層のプロセス」

⁵⁰ John Dewey “Arts as Experience” 1934 (Capricorn Books edition 1958), p. 36. (河村望訳『デューイ＝ミード著作集 4 経験としての芸術』人間の科学社, 2003, p. 61.)

⁵¹ 同上書, p. 283. (p. 363.)

5. B 層の総合考察

表現内容の特徴は、物語性、自然の再現性、自然との関係性、メッセージ性に見られる。まず事物との触覚をとおした直接的な関係をとおし共感や包括的な状況を生み出し物語を生成する。そこでは見立てや擬人化による事物との同一化に特徴が見られる。また、自然への様々な感情は統合的機能によって質の統一を生みだし、思いや願いとつながり自然に対する見方や感じ方を広げていく。そして、生活を基盤とした知の総体は、統合的機能において個のコンテキストとつながり物語を形象化し、科学的認識や社会的認識、死生観へと世界観を広げている。また、視覚的なイメージによる表象によって自然は再現され、自然は個の思いや感じ方を含みながら「第二の自然」として構築され、そしてさらに、自然への見方や感じ方の深まりがコンテキストとなり、状況や関係として自然は捉えられ、イメージは社会の状況や現実に向けられ、新たなイメージによる風景や、メッセージ性をもった表現を生み出している。これら全ての項目に共通するところは、想像的機能によって自然や生命に関わるコンテキストは形象化のプロセスにおいて統合し、新たな意味をつくりだしているところに見られる。

B 層における「想像的世界の形象化」のプロセスは、大きく二つに大別できる。一つは、芸術の包括的、統合的機能によって事物との関係に統一体としての包括的な状況が生まれ、直接的経験からイメージが生成され、個のイメージが形象化されていくプロセスである。ここではイメージは体性感覚をとおした事物との直接的経験の活性化によって生まれている。二つ目は、その過程を経て、芸術の統合的、想像的機能によって、イメージはコンテキストとつながり、新たなイメージを生成し、個の物語が形象化されていくプロセスである。

第3章

C層「環境の芸術化」

1. C層の位置

1-1 環境の役割

C層は、環境の芸術化や芸術の環境化といった環境世界と造形芸術が同一化する過程において、造形芸術が自然環境との共有を創造し、想像的機能をとおして子どもと環境との関係に包括的で統一的な状況と関係をつくりだしていく段階である。

デューイ理論では、環境は統一的な発達過程として考えられ、松野は、デューイ理論とアフォーダンスの理論とが共通することを示し(第Ⅰ部2章1)、その考えはC層において貴重となる。また、居場所の環境行動学の視点から、山田は、物理的要素、人的要素、個人的要素の相違によって人は固有の居場所を求めていることを示す(第Ⅱ部第1章1-1)。特にB層以降では、環境は個人の文脈とつながり、相互の作用においてイメージは形象化されていく。さらに、國安は、芸術はそもそも自立的存在でなく、コスモロジーの中で位置づけられていたものであることを示す(第Ⅰ部第1章1-2)。芸術によるコスモロジーへの回帰は、まずA層「環境との一体化」の過程を基盤とし、C層の段階において発展していくことが考えられる。

1-2 A層からの展開

A層は、子どもと事物との身体をとおした直接的な作用の中で、外界との一体感を知覚しながら自然観を生成していく段階である。ここで述べる一体化とは、体性感覚(触覚)をとおし直接に作用する状況と捉え、それは、直接的経験における包括性と、芸術の統合的機能が関与する(第Ⅱ部第1章)。A層で述べた「環境との一体化」は、直接的経験の活性化の状況を意味するものであり、

直接的経験の活性化が生み出す包括的な状況の特徴として挙げられる諸感覚をとおした感覚的接触(第Ⅰ部第2章2)が、C層においても同様に重要な要素となる。

1-3 B層との関係

B層は、環境との相互作用によってイメージが生成され、個の中に形象化されていく段階である。B層では、A層の発展から、芸術の統合的機能によって事物との関係に統一体としての包括的な状況が生みだされ、そして、その過程を経て、芸術の統合的、想像的機能によって、イメージはコンテクストとしてつながり、新たなイメージが形象化されることが考えられる。そして、C層は、それらのプロセスの発展としてさらに周りの環境との同一化において展開するプロセスであり、これらのプロセスに一貫して働く作用は想像力であることが考えられる(第Ⅱ部第2章)。

デューイは、想像力の統合的機能を強調し、芸術という美的経験は想像的なものであることを指摘する¹。特にC層は環境世界との関係において営まれる活動であり、その経験は環境との相互作用であり、環境は想像力によって意味づけられていく²。ここでの芸術の働きは、統合的、想像的機能として作用し、子どもは、想像力によって包括的なイメージを生み出し、環境との関係において新たな世界観を創造していくことが考えられる。

1-4 コミュニケーション機能と環境の共有

芸術文化の立場から、「コミュニケーションが芸術と社会ないし環境世界との関係について問われる中心的な課題となる」³として、その作用に着目し意味を検討した(第Ⅰ部第2章5)。

コミュニケーションには、道具的側面と完結的側面が見られ、デューイは、自然と経験との関わりにおいて、コミュニケーションが生起するとき、全ての自然的出来事は再考と訂正を必要とし、コミュニケーションの成果が参加と共有であることを示す(第Ⅱ部第2章5)。また、「有機体と環境との相互作用は、それが完全に行われたとき、相互作用から参加とコミュニケーションへの変容

¹ John Dewey “Arts as Experience” 1934 (Capricorn Books edition 1958), p.283. (河村望訳『デューイ＝ミード著作集4 経験としての芸術』人間の科学社, 2003, p.363.)

² 宮崎宏志「デューイの芸術論」杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社, 2003, p.22.

³ 斎藤稔『芸術文化のエコロジー』勁草書房, 1995, pp.5-8.

なのである」⁴と述べ、コミュニケーションは参加を創り出す過程であり共同をつくりだす過程であると、芸術の重要性を明らかにしている(第Ⅱ部第2章5)。

C層では、造形行為をととしたコミュニケーションのあり様に着目する。事物との相互的な関わりの中で生まれる造形活動では、その営み自体の中に、事物との造形行為をととしたコミュニケーションが考えられる。ここでは、環境や仲間との関係において結果としてコミュニケーション自体が目的となり、作品は個別の境界をもたない全体という意識を深化させていく。それは子どもの様々な表現活動においても同様であろう。そして、さらに広く社会環境に目を向けていくことによって、芸術が環境の共有を広げていくことが期待できる。コミュニケーションの道具的側面と完結的側面から、子どもと子ども、子どもと社会の中にコミュニケーションが創造されていく可能性が、造形芸術を媒体にして考えられる。

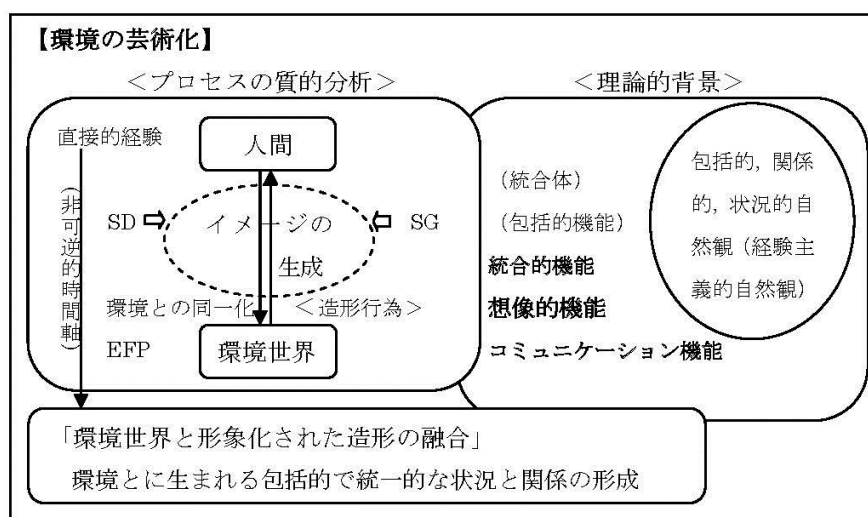


図 1 : C 層

2. 研究の視点と方法

2-1 研究の視点

生命主義的自然観を基軸とした自然観の構築は、まず、A層によって、事物との包括的な状況が生み出され、子どもと自然との関係に包括的な関係が構築され、その過程を基盤としながら、B層において子どもはイメージの形象化を試みる。そして、その過程を経てC層への展開が考えられる。B層の段階では、

⁴ 前掲(1),p.22.(p.34)

形象化された造形は個の内で完結したものであり、さらに造形が周りの環境世界と同一化する状況に至る過程が C 層となる。その過程において、造形芸術が自然環境との共有を創造し、芸術の統合的、想像的機能をとおして子どもと環境との関係に包括的で統一的な状況と関係をつくりだしていくことが予測される。

2-2 研究の手順と方法

(1) 事例の収集と分類

2001 年～2016 年に著書及び論文で報告・分析した事例と、参与観察の記録、及び取材において収集した実践資料から、まず対象の事物ごとにあらわれる行為を抽出し分類した。次に、実践者のねらい及び実践の記録、制作者の作品についての記述、インタビューによる記述を根拠に、制作された造形物が環境との関係で捉えられていることが確認できる事例を空間ごとに取り出し、その内容を分類した。対象は、幼児から大学生とした(抽出事例：図 2* 印)。

(2) プロセスの記録と収集

次に、A 層、B 層からの発展的な関わりがプロセスにおいて顕著に見られることが予測される下記の事例に着目し、そのプロセスを、動画映像と参与観察による記述から記録した。対象事例は、S 園(河原、雪原、4、5 歳児)、A 園(海岸、園庭、4、5 歳児)、こども芸術村(森、河原、小学生 1～6 年生)、G 大学・T 大学・H 大学・S 大学(森、河原、大学生)の記録から抽出した。

(3) 抽出事例の場面分析

プロセスを記録した上記の事例ごとに、A「直接に身体をとおして事物との関係を生みだしている場面」、B「個においてイメージが形象化されている場面」、C「環境との関係において制作が捉えられている場面」を抽出し、事例ごとに場面の分類をおこなった。

(4) プロセスの事例分析

場面分析で得た内容から、TEM において、事物と子どもの相互作用の中で環境と造形が融合する状況に至るプロセスを質的に検証する。C 層の「形象化された造形と環境世界が融合する状況」を各事例の等至点として設定し、場面の具体的な内容から等至点に至る過程を解明する。本分析では、必須通過点は、子どもと事物の関係に純化した結果に着目し、事物自体の性質も分岐点における「社会的方向づけ」及び「社会的助勢」の内容と考えた。

事物ごとの各場面の中から主要となる事例を抽出し、上記の要素を位置づけ、プロセスに見られる行為と事物、及び環境との関係を図化する。抽出事例の TEM 図を基に、主体と環境の関係から、環境世界と造形芸術が同一化する過程を芸術の作用との関わりから分析する。

3. 事例の収集と場面の抽出

幼児、小学生、大学生の記録と取材から⁵、まず「事物と行為」について事物ごとに場面を分類し、事物と直接に身体をとおした関係が確認できる行為を抽出した。次に、「造形と環境(空間)」について、環境(空間)ごとに事例を分類し、C 層の状況が記録から確認できる場面を抽出した(図 2* 抜粋)。



「河原 1(石、描画材)」



「河原 2(布)」



「河原 3(枝)」



「河原 4(石、水)」



「森 1(枝)」



「森 2(間伐材)」



「森 3(実)」



「森 4(火)」



「森 5(草、木、実)」



「雪原(雪)」



「道(顔料、石)」

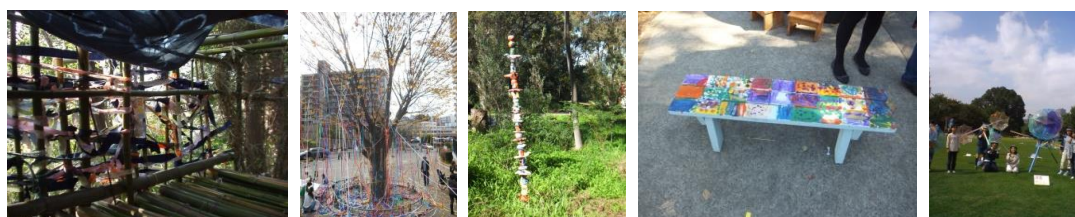


「野原(廃材、草)」



「海(漂流物、紙)」

⁵ 参与観察による記録:(鳥取県 A 保育園, 東京都 S 保育, ぎふ・こども芸術村, 瑞浪市 M 小学校, 南砺市 S 保育園・M 保育園, 南砺市 T 小学校, 海津市 O 小学校, 新宿区立花園小学校, 岐阜大学, 東京都市大学, 椋山女学園大学), 取材による実践記録:(逗子市 K 幼稚園, 東京都 T 幼稚園, オーストラリア・シドニー市 W 幼稚園, 名古屋市 C 小学校)



「公園 1(竹, 布)」 「公園 2(紙テープ)」 「公園 3(陶器)」 「公園 4(椅子)」 「公園 5(傘)」



「園庭 1(段ボール)」 「園庭 2(傘, 太陽光)」 「園庭 3(ブランコ)」 「園庭 4(土)」 「園庭 5(葉)」



「園庭 6(鯉のぼり)」 「園庭 7(廃材)」 「園庭 8(砂, 水)」 「園庭 9(御神輿)」



「校庭 1(風, テープ)」 「校庭 2(兔, 絵画)」 「校庭 3(絵画)」 「校庭 4(木片, 土, 水)」



「室内 1(窓, 絵具)」 「室内 2(日用品)」 「室内 3(花, 草木染)」 「室内 4(映像)」

図 2 : 「抽出事例」(空間/事物)

* S 保育園(雪原, 2006, 東京), A 保育園(海, 2007, 鳥取), K 保育園(園庭 8, 2010, 東京), K 保育園(室内 1, 2016 年, 津市), J 保育園(室内 4, 2012, 米子), T 保育園(園庭 1, 富山県利賀村)

* K 幼稚園(公園 1, 室内 3, 園庭 9, 2006, 逗子), M 幼稚園(公園 4, 2016, シドニー), H 幼稚園(園庭 4, 2006, 東京), Y 幼稚園(園庭 5, 園庭 6, 2006, 東京), K 幼稚園(園庭 2, 2015, 富山県上平

村),

* G 小学校(公園 3, 2016, シドニー), H 小学校(公園 5, 東京), M 小学校(校庭 2, 校庭 3, 2006, 瑞浪), S 小学校(室内 2, 2011 年, 名古屋),

* H 大学(河原 1, 森 2, 2000~2004, 富山県利賀村), T 大学(森 1, 2004, 東京), S 大学(道, 野原, 公園 2, 園庭 3, 校庭 1, 2007~2016, 名古屋), G 大学(河原 4, 校庭 2, 2000, 岐阜)

* ぎふ・こども芸術村(河原 2, 河原 3, 森 3, 森 4, 森 5, 園庭 7, 2008~20016, 飛騨金山)

4. プロセスの事例分析

4-1 事例：「河原」

場面「河原」(事物：石，水，砂，葉・枝，流木)
A：a) 川の流れや周りを見る。b) 裸足になって水の中に入る。c) 水をかけあう。d) 裸足で河原を歩く。e) 生き物を探す f) 地面に水をまく。g) 石を投げて水しぶきをつくる。 h) 石や自然物を拾う。
B：i) 石を並べる、積む。j) 石に絵を描く。k) 河原に穴を掘る。l) 河原に石や自然物を用い、並べる、積む、組み合わせる、掘る、つなげる等、行為を繰り返し造形物をつくる。
C：m) 葉や石を並べ造形と川や河原の環境や仲間の作品とつなげていく。n) つくった作品を川に沈めたり石の上に並べていく。o) 周りの環境との関わりを考えて掘ったり，石や葉を並べたり，つなげて広げていく。p) 河原の環境とのつながる風景の中でつくった造形物を見る。

表 1：行為(場面：河原)

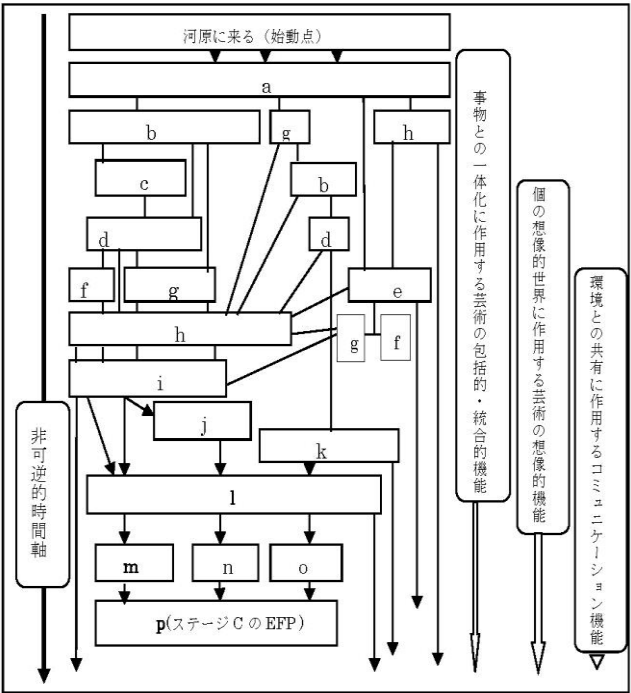


図3：プロセス(河原，全体)

石・海藻・漂流物の事例において場面を抽出した。特に，河原の事例は，幼児，小学生，大学生において，A層・B層からC層へ発展する行為が顕著に見られる。河原の記録は下記の実践から記録した。

- ・ 幼児：S園(4，5歳児，2001年)
- ・ 小学生：ぎふ・子ども芸術村(小学生1～6年生，2008年～2015年)
- ・ 大学生：G大学(2001年)，H短期大学(2000年～2004年)，S大学(2012年～2015年)

個々にあらわれる順序や内容は異なるが，下記の河原の事例では，全体として確認できる行為は，表1のようである。表1を基にした河原に見られる全体の複線経路によるプロセスは図3のようになる。

4-2 プロセスの分析

A層，及びB層からC層への過程が顕著に見られるS大学の事例(2015年，24名)の大学生(S)の記録からC層の等至点(EFP)を「河原の環境とのつながりの中で融合した風景としてつくった造形物を見る」とし，自然物との関係に展開するプロセスをTEM図(図4)から検証する。

(a)が必須通過点となり，身体を通して触覚で河原という外界を認識し水や石と関わる活動が始まり，(d)から造形行為が表われてくる。(d)では，水の着いた足で河原を歩くことをきっかけに手足に水をつけ大きな石にスタンプし，足跡で意識的に形をつくる行為が確認できる。(f)では，水を地面にまくことをきっかけにし，水で地面に形をつくりだす行為が見られ，(g)では，石を拾い(必須通過点)川に投げて遊ぶことをきっかけに，できあがる水しぶきの形を創り出そうとする行為が継続する。そして，石や自然物を選んで拾う行為が分岐点となり，集める，並べるという造形行為が展開し，形象化が目的となっていく。この段階では，身体によって外界を確認しようとする行為が表われ，次第に事物(水，石，他の自然物)との関係において造形行為が表われ，その過程において，身体を通して直接に事物と関わる行為が活性化しA層の状況に至る(A層EFP)。その過程を経て，(k)，(l)以後，石を並べながら「顔になった」や，河原に穴を掘り「皆が入れる家にしよう」等の言葉を発し合い，イメージを伴う行為が生まれ，石や自然物を並べる，積む，組み合わせる等，行為を繰り返し造形物をつくり始め，B層の想像的世界が展開する。さらに，(l)がB層の至等点となり，同時に，分岐点ともなり，仲間の造形とつなげたり，河原を掘り葉や石を並べ

川とつなげたり、自分の場所のテリトリーを越えて周りの造形や環境と関係を

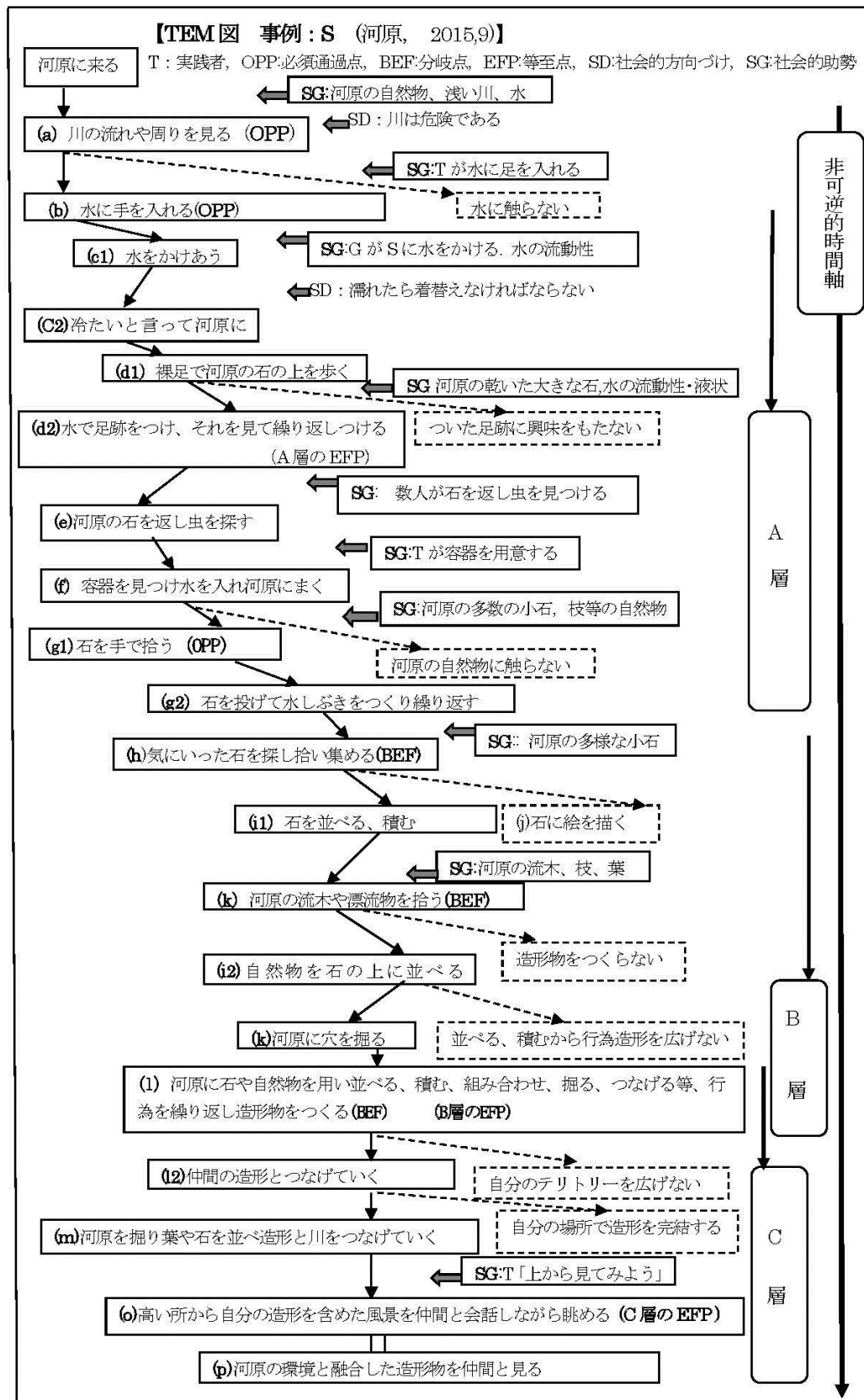


図4：事例「河原」（大学生，河原，富山県利賀村，2015.）

持ちながら形象化を展開していく。そして、実践者の「上に登って見てみよう」の助勢によって、橋の上から環境の内にある自分たちの造形を眺め、C層の等至点に至る。Sは、仲間と会話しながら、河原の風景に包括された造形物を鑑賞している。

4-3 事例「河原」におけるC層のEFP

S大学生の事例(図6)以外においても、等至点に至る状況は、「場所，社会的方向づけ/社会的助勢，個人の文脈」等において形象の内容は異なるが、造形物が環境全体の中に融合されたものとして捉えられている点は共通する。

小学生の事例(子ども芸術村，飛騨金山，2008年)では，Rは，石と粘土で生き物をつくり，それを川底の水中に沈め，「水の中に住む生き物」と言い，川



S(大学生，富山県利賀村，2015)



R(小学生，飛騨金山，2008)



V(小学生，飛騨金山，

2009)



U(大学生，富山県利賀村，2001)



W(大学生，岐阜県美山町，2001)

図5：事例「河原」のEFP

を海中に見立て，川全体の風景において自分の物語をつくりだしている(図5：R)。また，布に共同で描いた竜を川に流し，Vは「森の神様が泳いでいる」と言い，森と川と作品をつなげ，森全体の風景の中で自分たちの作品を捉えている(図5：V)。他の大学生の事例(H大学，利賀村，2001年)では，Uは，描画材がSGとなり，石に色を塗り，渦巻状に共同で石を並べ，橋の上から作品を眺め，「作品が空や山や川に巻き込まれている感じ」と記述している(図5：U)。

さらに、Wの事例(G大学, 岐阜県美山町, 2001年)は川底に石を並べ、下記のように記述している⁶(図5: W)。

「ごく自然な状態を保ちながら、作品になっているという、言葉には表現できないような微妙な作品をそこに表してみたくまりました。人間が表現するというより、自然が人間のために表現してくれるといった感じで。川底に石を置くだけで、私だけの波や流れを川が演出してくれました。」

これらの事例に共通するところは、環境と作品の関係が、境の無い包括的な世界で捉えられ、活動が造形物と自然環境との共有を創造し、環境と造形物が融合した状況を生成している点である。

5. C層の総合考察

5-1 SD/SGとしての事物

河原の事例に見る造形行為の広がり、造形行為の対象となる事物自体が環境の社会的方向づけ(SD)、社会的助勢(SG)としても作用し、行為の差異をつくりだしていることが考えられる。河原の石ならば、「重い、動かせない、硬い、形を変えられない」という事物の特性はSDとなり、行為を制限させるが、同じ石でも軽い小石を手にする子どもにと

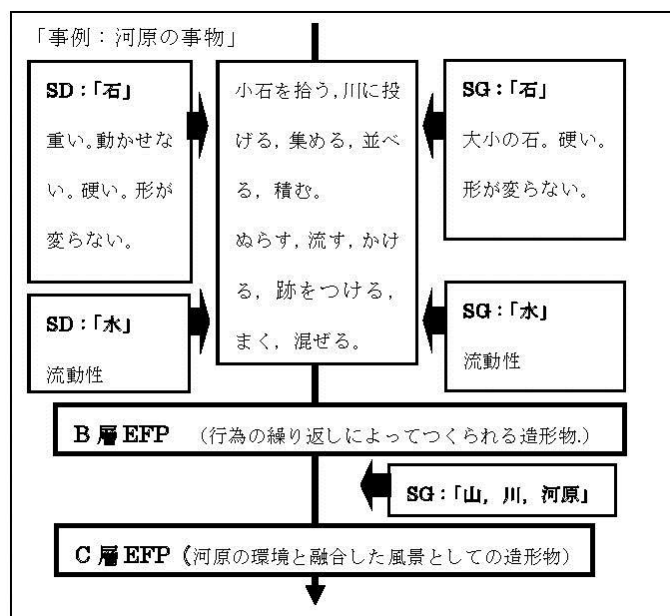


図6: 「SG, SD

としての事物」

って、石の「小さい、硬い、動かせる、形を変えられない」という性質は逆にSGとして作用し、「投げる、並べる、積む」の行為を生み出す。特に、「硬い、

⁶ 磯部錦司, 「自然観とく生命」表現の変容—外界との関係と問う絵画表現の実践から—, 『大学美術教育学会誌』第33号, 2001, pp.53-60.

形を変えられない」という性質は、場面によって SD にもなり SG にもなる。同じように、河原の水の流動性は、「流れる、形がつかれない」等、子どもの行為に抑圧をかけるが、逆に場面によっては、「水をかける、水で足跡をつける、水を地面にまく、水を混ぜる」等、SG として子どもの行為を広げる要因にもなっている。

このように事物の状態は子どもの文脈によって SD にも SG にもなり、事物との関係において環境は創造されている。

5-2 直接的経験の活性化が生み出す出来事

事例のプロセスに見られる直接的経験は、事物に「触る」ことから始まり、非可逆的時間軸の中で行為は広がり、活性化され、等至点に至る。このような主体と客体、能動と受容、行為と対象が一体化する A 層の状況が、C 層の始動となり基盤となる。

全ての事例に共通することは、A 層と同様に、「身体で事物に触る」ことから活動の展開は始まっている点である。非可逆的時間軸の中で、「身体で触る」ことが「必須通過点」となり、触覚をとおした出来事が生みだされ C 層の状況に至る。市川は、身体論において触覚は生理学的事実ではなく、「具体的意味を獲得する実存的出来事である」⁷と指摘する。デューイ理論における直接的経験の重要な要素として挙げられる感覚的接触は、まず触覚において展開し、様々な分岐点を経て、全身の出来事へと至っている。

5-3 個の完結から環境との融合へ

C 層に至るプロセスは図 7 のようになる。A 層によって、事物との包括的な状況が生み出され、そして、その過程を基盤としながら B 層において、子どもはイメージを生み出し個の内にイメージが形象化されていく。ここでの芸術の働きは、統合的、想像的機能として作用し、C 層において、その作用はさらに目の事物から環境全体との関係へと広がる。そして、コミュニケーション機能によって造形は環境全体のイメージの中で捉えられ、子どもたちは風景に融合した作品を鑑賞し、見ることをとおしコミュニケーションの道具的機能によって造形と風景の関係を意味づけ、融合した風景をとおしコミュニケーション

⁷ 市川浩、『精神としての身体』勁草書房、1975、p29.

が完結的機能によって創造されている。

また、事物の所有やテリトリーに対する固定概念や社会的方向づけに支配されない関係性が、より多様な行為を創造していく。C層の過程では、このような「自分/他者、作品/環境、内/外、個/全体」等の関係において、固定化されない「あいまいな関係性」⁸が重要となることが考えられる。枠の無い関係によって想像的機能は、より作品と環境の相互に作用し、個の内に完結している作品と環境とを融合させていく。さらに、デューイの経験的自然主義においては、事例のプロセスに見られるこのような包括的な状況は、造形行為において生まれ、造形行為は統合的機能として事物に作用し、そして作用され、その行為自体も包括されることとなる。

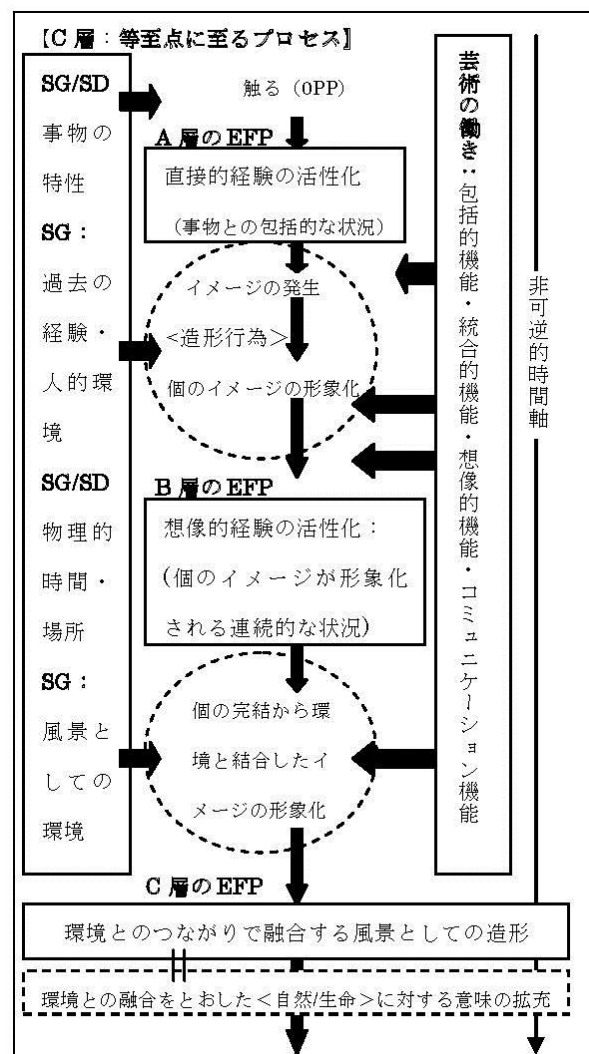


図 7: C層プロセス

⁸ 笠間浩幸、『砂場と子ども』東洋館出版社、2001,p.142.

第4章

D層「生活の芸術化」

1. D層の位置

1-1 生命活動と芸術の同一化

D層は、C層「環境の芸術化」から、さらに、衣食住を含む生命活動全体の中で生活と芸術の同一化を生み出していく段階である。

ここで述べる生活とは、全ての生命活動であり、生活の芸術化とは、芸術活動が日常の生命活動に取り込まれている状況や、芸術活動が連鎖しながら日常の生命活動として営まれている状況である。本稿では、生活と芸術が結合したその状況において、芸術のプロセスの全体を生活と捉え、その生活そのものを芸術と捉える。

森岡は、1980年代のディープエコロジーの思想と日本の生命主義の相違点について、両者はともに文明のパラダイムの転換を生命や自然をコンセプトに図ろうとするものであったが、日本の生命主義は、単に大自然とのつながりにある生活のイメージではなく、中核は「医、食、農」、「人間の生と死」であり、いのち観¹を自然との関係で深めていこうとするところに特徴があることを指摘している²。また、村瀬学は、「根源としての交わり」³という概念を用い、衣食住をともなう生活の中で人間は両場を行き来するという交わりとしての「いのち観」を提唱し、生活を基盤とした生命論を展開する。これら現代日本の生命主義⁴の特徴は、衣食住をともなう生活をとおり、自然との関係の中でいのち

¹ 中核がいのち観にあることを示し(森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994),石川光男は新たな価値観の手掛かりとしてのいのち観を視点とした文化の創造を提言(石川光男『西と東の生命観』三信図書,1994.)。村瀬学は、いのちを「根源としての交わり」とし世界の総体を見ていくことの必要性を示す(村瀬学『いのち論のはじまり』JICC出版局,1991.)。

² 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994,pp.121.

³ 村瀬学『いのち論のはじまり』JICC出版局,1991.

⁴ ポストモダンの生命学の展開において提唱する生命主義(鈴木貞美『大正生命主義と現代』河出

への見方や感じ方を深めようとするところに見られる。

その考えにおいて、生命活動と芸術の同一化は、子どもたちの園や学校を生活空間と捉えていくことによって可能性は広がる。レッジョ・エミリア・アプローチ⁵をモデルとするプロジェクト・アプローチ⁶の実践では、生活を豊かにする手段として芸術は位置づけられ、芸術は日常の生活そのものとして捉えられている。それらの園では通常の一斉活動はなく、子どもの興味と関心によって生活をつくり、つなげ、生活と芸術は個々の中で一体化されている。これらの表現内容に共通するところは、個人の中に生成されるイメージを「私の物語」として形象化する内容である。そしてそれらの表現内容の背景に共通しているものは生活とのつながりであり、そこでは生活を立脚点として芸術的経験が展開する。

1-2 生活を基盤としたプロセスの総体

幼児教育では、レッジョ・エミリア・アプローチに象徴される表現と生活をつなげる生活基盤型のプロジェクト型保育が各国において独自の展開を見せている。これらの実践ではデューイの経験主義の考えが基盤に見られる⁷。秋田喜代美は、レッジョ・エミリアの教育について、その実践そのものが既成の概念を越えた「アート教育」であると次のように述べている⁸。

共通感覚を基盤にすえたアート教育の実践は、芸術教育においてこれまで問うことなく連綿と続いてきたジャンルから抜け、超えることを可能にする。完成された作品でなく、表現がまた次のメディアとなって出会いの

書房新社,1995)では、生命への問い、その歴史を問い直すことによって新たな生命観はひらかれるとしてその特徴を示す(鈴木貞美『生命で読む日本近代—大正生命主義の誕生と展開—』日本放送出版協会,1996.)。

⁵ イタリアのレッジョ市に展開する幼児教育学校。1991年、アメリカの『ニューヨークウイーク』に紹介され、以後、その実践が世界に知られるものとなった。(佐藤学監修、ワタリウム美術館編『驚くべき学びの世界 レッジョエミリアの幼児教育』東京カレンダー株式会社,2011年,p.332.)

⁶ プロジェクト・メソッドは、1918年にW.H.キルパトリック(Willian Heard Kilpatrick)によって提唱され1920年以降の進歩主義教育の隆盛を導いた(『現代教育方法辞典』日本教育方法学会編、図書文化社,2004,p.517.)。日本にその表記が翻訳されたのはL. G. カッツ(Lilian G.Katz,S.C. チャード(Sylvia C.Chard)による(小田豊監修 奥野正義訳『子どもの心といきいきとかかわりあう—プロジェクト・アプローチ—』光生館,2004)。プロジェクト・アプローチとレッジョ・アプローチの表記する内容は等しいものではなく、プロジェクト学習がレッジョ・エミリアの教育に内在しているものであり、レッジョ式のプロジェク型学習としてレッジョ・アプローチはある。

⁷ ヘンドリリック編著、石垣恵美子・玉置哲淳監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何を求められているか—』北大路書房,2000,pp.48-57. その教育哲学は、デューイとさらにヴィゴツキー(LesS.Vygotsky)及びピアジェ(Jean Piaget)が基盤となっている。

⁸ 秋田喜代美「レッジョ・エミリアの教育学」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会,2003,p.90.

連鎖を生成していく過程に、レジジョ・エミリア・アプローチをアート教育と呼ぶ根拠がある。

日本においてもその実践は広がりを見せている⁹。A園の実践では、生活を基盤にしながら子どもたちは表現活動において個々の物語を生成していく。生き物や植物や自然現象など自然との関わりをトピックとしながら、子どもの興味関心から活動が始まり、子どもは自然との関係を探求しながら物語を創りだしている。その過程で、生活と表現は結合し、子どもたちは自然との関係の中で死生観や社会的、科学的認識を広げ、いのちへの見方や感じ方を深めている。

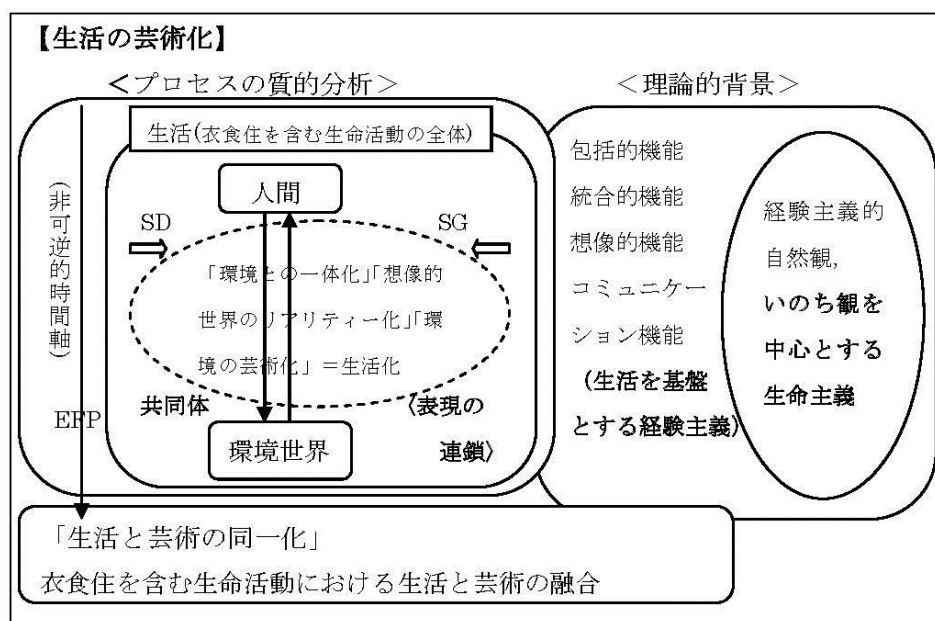


図 1 : D 層

このようなプロジェクト型の実践では、子どもの興味や言葉や姿から実践は始まり、「主体性」や「その子らしさ」、「生活と表現をつなげようとする考え」が実践の軸となっている。そして、それらの実践では、生活の中で生まれる喜びや、気づき、感動をその子の表現とつなげることによって、子どもの想像性や感性を引き出す活動が繰り返され、アートは学びのプロセスとして理解され、アートの過程そのものが子どもの生活として考えられている。本稿が検証するD層とは、このような芸術のプロセスの総体が生活の基盤として位置づき、生活そのものが芸術として展開していく段階である。

⁹ 磯部 錦司, 福田 泰雅『保育の中のアート—プロジェクト・アプローチの実践から—』(小学館, 2015.) において赤碓保育園の実践を中心に実践事例をとおりその考えを述べた。

2 研究の視点及び方法と手順

2-1 D層の視点

(1) 生活と芸術の同一化を生み出す要素

森岡が指摘する、単に大自然とのつながりにある生活のイメージではなく、衣食住をとまなう生活をとoshi、いのち観を自然との関係で深めていこうとする現代日本の生命主義の考えにおいて、本章では、芸術と生活が同一化するD層のプロセスを検証する。

まず、生命活動において表現が連鎖していくために、下記の条件の保障が必要であることが考えられる¹⁰。

- ・主体的に事物や空間と関わることのできる環境の保障
- ・個人に任せられた時間の保障

本分析は非可逆的な時間軸¹¹において行う。D層では、時間は物理的時間に支配されず個人の文脈に委ねられた時間感覚が求められるが、園や学校、社会生活において物理的時間に制限されないことは不可能であり、制度の枠において「より個人に任せられる時間」において現実の実践は考えられる。また、ここで述べる環境の概念は、物理的な空間だけでなく個人の文脈に関わる質的な意味を含むものである(第Ⅱ部第1章1, 第3章1)。その条件を出来る限り保障する生活において、物的環境との一体化を生み出す行為¹²(第Ⅱ部1章1), 及びその行為を通して主体的に環境と関係を持つことによって、子どもはその場所を居場所¹³とし、個の想像的世界や環境の芸術化を生み出す生活が創造されることが予想される。そして、その生活を生み出すために必要な具体的な行為は

¹⁰ 「幼児の絵画表現と共通感覚の有機的な結合について—実践事例研究(1)」(『宝仙学園短期大学研究紀要』第25巻,2000年)及び「外界と融合する行為としての絵画表現Ⅰ—幼児における共通感覚と表現媒体の関係から—」(『宝仙学園短期大学研究紀要』第26巻,2002.)においてS園を事例に示した。

¹¹ サトウタツヤ「TEMを構成する基礎概念」『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』誠信書房,2009,pp.46-47. 本分析が扱う時間の概念はベルクソンに由来し,単位化されたものではなく,質的に持続していることが重要とされる。(安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編『TEA実践編—復線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ—』新曜社,2015,p.5.)

¹² 本研究では,事物との体性感覚(触覚)をとoshした直接的な関係が活性化する状況を示す。

¹³ 小川博久は居場所の定義を「現在の自分を自己肯定できるような存在として自己のアイデンティティを感じており,他者に対して開いた関係をとることに安定感を持つ時,その子どもや他者にとって彼らが過ごす時空間を他の空間とは異なるという共通感覚をもてるようになること,またこの状況への過去の回帰は未来的回帰をも展望するような時空間としても成立すること」とし,それは当事者の立場に立つ者の認知として定義されたものであり,第三者的認識に置き換えることでその両者の間の間主観性として確立しなければならないことを述べる(『子どもの居場所を求めて子ども集団の連帯性と規範形成』ななみ書房,2009,pp.98-116.)。

下記にあることが考えられる。

- ・ 日常生活における継続した環境との関係
- ・ 生活と表現の有機的な結合を通した環境との主体的な関係

また、ここでの物的環境は、事物や自然環境だけでなく、関わる仲間や周囲の大人等、人間との関係を含む対象へとより拡張していく。B層では個人のイメージは個において完結し、C層においては個の完結したイメージが風景や周りの事物との関係において融合していったが、D層ではさらに、人間との関係において共同体が意味を創り出す活動が展開していくことが考えられる。

上記の視点について、本章では、日々の自然体験的な園外保育を特徴とし、できる限り子どもの時間感覚に任せられ、環境が保障され、子どもの主体性において遊びが日常において展開しているS園(第Ⅱ部第1章 2-2(2))の事例に着目する。

(2) プロジェクト・アプローチの実践への着目

さらに、レッジョ・エミリア・アプローチをモデルとする生活基盤型の実践に着目し、秋田が示す「表現がまた次のメディアとなって出会いの連鎖を生成していく過程」を、プロジェクト型の実践における生活のプロセスと捉え、本稿では、日本において先駆的な実践を試みているA保育園の事例を中心に、その生活のプロセスを検証し、D層の意味と内容を示す。

プロジェクト型保育で述べるアートとは、作品だけではなく「芸術すること」であり、子どもが直接に自分からモノに関わり、自分の力で色や形を変化させ、新たな色や形を生み出し、新しい意味をつくり出していくプロセスに意味が見られる。ここで扱う芸術とは、デューイの述べる芸術の意味でもあり、環境世界との相互作用において意味を生成するという経験である。そして、A園の活動は、その子の興味や関心、その子の生活環境を基にして、「その子らしさ」をもって一人一人の生活のプロセスの中で展開しているところに特徴が見られ、「アートは生活そのもの」とであると捉えられている¹⁴。本稿では、生活のプロセスを芸術の機能と照らし合わせ、表現の連鎖を生成する生活のプロセスを検証し、A園(本章 1-2)を中心とした事例分析からD層の内容を示す。

2-2 記録の収集と抽出

(1)対象事例：S園

¹⁴ 前掲(9),pp.22-24.

2-1(1)の要素が充たされていることが考えられる S 園の実践から、生命活動において表現が連鎖し、生活の総体として展開する芸術のプロセスを検証する。

S 園は、東京の近郊に位置し、近辺の森を中心に、日々の自然体験的な園外保育を特徴としている。十分な空間や事物と主体的に関わることのできる時間と場所が他の園に比べ保障され遊びが展開している。日常的に展開するそのプロセスを、保育者の活動記録、動画映像及び写真、参与観察から収集し、連続した生活の中で表現が連鎖し、遊びが継続する場面を抽出した。

(2)対象事例：A 園

A 園は、生活を基盤としたプロジェクト型保育を実践する園である。収集した実践記録、及び筆者が関わった実践の参与観察の記録を基に、生活場面が記録されている事象を抽出し、日常の園生活において、生活と表現が顕著に結びついて展開する活動記録を抽出した。

2-3 分析の方法と視点

プロセスが記録されたドキュメンテーション¹⁵、及び保育者が作成した各個人のポートフォリオ、保育者へのインタビュー、写真資料から、日常の生活において「表現がまた次のメディアとなって出会いの連鎖を生成していく過程」を可視化し、TEM において子どもたちの生活が芸術化して展開していくプロセスを考察する。

日常の園生活において、子どもの興味関心から活動が生まれる事象をトピックとして抽出し、活動が始まる点を始動点とし、トピックの活動の終着点を等至点とし非可逆的時間軸において複経路線を図化する。日常の活動は、子どもの興味にそった小グループで展開し、日によって参加する子どもと人数は異なる場合がある。TEM 図は、抽出したトピックごとに参加する複数の記録から作成し、各トピックにおいて全体の図を作成しモデル化する。始動点から意味が形象化される連続した過程において、芸術のプロセスの総体を生活と捉え、芸術の作用によって連続する生活の内容を分析する。尚、本分析では、過去的生活経験は、分岐点において多様に作用することが考えられる。確認できる園生

¹⁵ レッジョ・エミリア・アプローチにおけるドキュメンテーションとは、教育的な理論と教育実践の統合的構造的部分であり、子どもとおとなたちの個人的集団的学びのプロセスの本質に明確で、可視的で、評価可能であることに価値を与え、観察手段によって示されたプロセスであり、共有財産となる」とレッジョ・エミリア市自治体の乳児保育所と幼児学校施設、森真理訳、渡邊耕司（日本語訳監修）『レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と乳幼児保育所の指針』（REGOLAMENTO SCUOLEE NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggio Emilia）レッジョ・チルドレン、2014、p.12.

活での過去の経験は「社会的助勢(SG)」として加え表記した。また、遊びの方向性を促す保育者の発話や働きかけは、社会的助勢(SG)、社会的方向づけ(SD) どちらにも作用するが、自発的な行為の助成に関する内容は SG として表記した(図 2)。

3 プロセスの事例分析

3-1 「生活と芸術の同一化」のプロセス

(1) 事例：「家づくりを拠点とした生活の創造」(S 園)

S 園の事例¹⁶である。園の近くにある森を拠点に保育が日々展開している(図 2)。森に散歩に行くと手に枝をかかえ「たき火するの」と二人の子が言う(a)。そこが始動点となり皆で枝を集めてきて焚き火ごっこが始まる(b)。ここでは、大量の枝が助勢となり「たき火するの」の言葉を生み出し、その言葉が周りの子どもの展開を生み出す。そして、昼ご飯の時間という物理的な時間が活動を抑制させ、子どもたちは保育室へ帰り、その日の活動は終了する(c)。そしてさらに、次の日、「今日もたき火をしよう」と一人が言い出し、森へと向かい活動が連続する(d)、焚き火ごっこが始まり(e)。遊びが 1 時間以上継続すると「今度はじゃあ家をたてよう」「うん。やろう」とたき火ごっこが発展し家づくりに展開する(f)。ここではたき火ごっこの終焉によって、遊びは新たな展開を生み出す。ここでも大量の枝が助勢となり「家をたてよう」の言葉が生まれ、その言葉がさらに助勢となり集団の家づくりへと発展する。そして、子どもたちは「どこにしようか」と相談しながら協同作業によって家をつくり始める(g, 図 3)。保育者がおばあちゃん役になり、子どもたちが孫になってごっこ遊びをしながら、大きな枝を引きずり木と木に渡して壁にし、太い丸太を転がしテーブルにし、脱いだ服を「これ洗濯物よ」と枝に引かけ、ありとあらゆるものを駆使して家ができあがり(h)、第 1 期の等至点に至る。そしてまた、「昼食で帰らなければならない」という物理的な時間が抑制となり活動が終了する。数日を経て再び森へ行くと、子どもたちは直ぐに「木の家に行こう」と自分たちの場所が気になり駆け出す。「まだあるかなあ」と森へ行くと、「あった」と喜び、すぐに「木の家」を中心にごっこ遊びが始まる(j, 図 4)。そこでは、「私たき火つく

¹⁶ 磯部 錦司『自然・子ども・アート』フレーベル館, 2007, pp.47-52, pp.85-87, pp.117-118, pp.156-157, pp.160-162.

るから」と枝を集め出す，それを手伝う，木実やきのこを見つけてきて葉っぱや木の皮のお皿に盛ってテーブルにごちそうを作る，土を掘ってだんごを作りテーブルに持って行く，枯れ草をいっぱい抱えて「やきそばつくろう」と家に運んでくる，「おばあちゃん，いい薬あったよ」と手の中にどんぐりを大切に持ってくるなど，イメージを共有しながら木の家を中心にごっこ遊びが展開する。そして「屋根も欲しいよね」と葛の蔓を藪から引きずり出してくくりつけ，「お風呂はどうする」，「庭を玄関につくろう」と，活動が新たな活動を生み出し，隠れ家は形を変容させていく(k)。ここで保育者が木の実やドライフラワーや新しい自然素材を提供すると，材料が助勢となり，家の周辺を飾り(図 5)，飾物をつくって家の内側に飾り(l, 図 6)，木の家は変容し続け，第 2 期の至等点を迎える(m)。ここで「家をつくる」という行為は「家を飾る」という行為へと意味を変化させている。以後数日間，天候や園の事情等が抑制となり，子どもたちは森へ行きたくても行けない状況が続く(n)。そこに保育者の「園庭に家をつくろう」の言葉と，園の近くにあるツルや枯木が助勢となり園庭に家づくりが始まる(o)。そして，枯木を運び，枯草や枝，わらやツルで園庭に新たな家が出る(p, 図 7)。さらに，園庭に育っている草花や木実，収穫した稲のわら，ヒョウタン，数珠玉が環境要因となり，子どもたちは家の外や内を草花や木実で飾り(q, 図 8)，日々，家は変化していく。おやつを家に運び，家の中で一緒に食べ(r)，ごっこ遊びを日々展開させ，日々，園庭にできた家を中心に遊びを広げ(s)，第 3 期の等至点を迎える。

等至点以後も，家を中心とした遊びは展開し，「家を飾る」行為は，保育室の室内の装飾や身の周りの生活へ広がり，木の実や花の首飾りを身につけ(U, 図 9)，葉のスタンプで装飾した T シャツを着衣し(V)，どんぐりのランプシェードで部屋を灯し(W, 図 10)，自然物のオブジェで部屋を飾り(X, 図 11)，日常生活の中で造形物がつくられ，庭の家から保育室へと，「庭の家を飾る」行為は「生活や自分の身の周りを飾る」行為へと広がる。



図 2



図 3



図 4



図 5



図 6

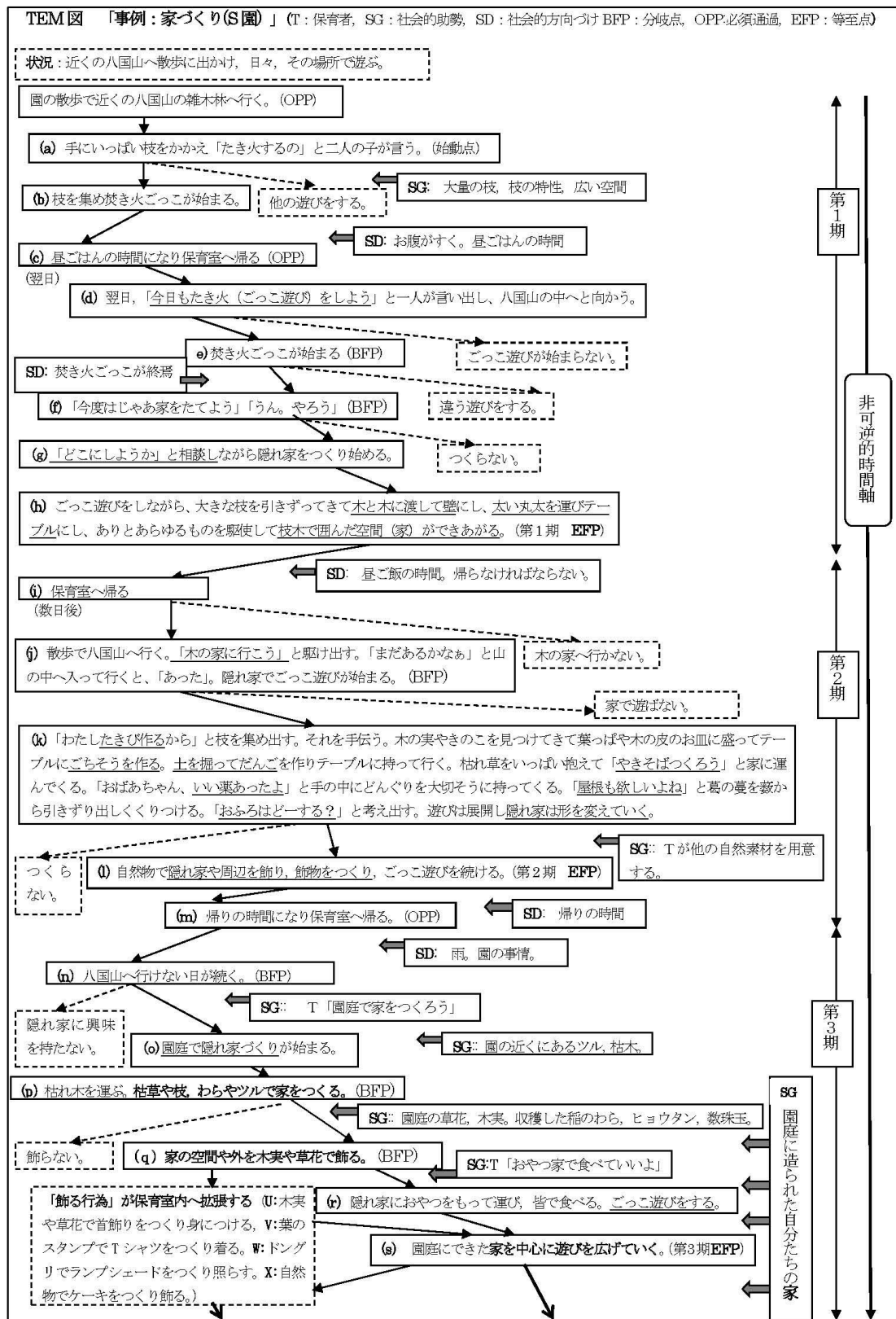


図2: TEM図「事例：家づくりを拠点とした生活の創造(S園, 4・5歳児)」



図 7



図 8



図 9



図 10

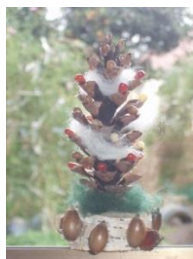


図 11

(2) 事例の考察

①活動を連続させる要因

本事例は、「枝との出会い」が始動点となり、触覚をとおして枝と関わりながら、その場所を自分たちの場所にし、居場所としながら、規制の無い材料と場所が主体的な環境との関わりを生み出し、そこに「焚き火ごっこ」が生まれ、「木の家づくり」が発生する。ここでは、森の物理的環境と、そこに生まれる共同体、個人の経験をコンテクストとした背景が、その場所に出来事を生み出し、その場所が自分たちの固有の場所として位置づき¹⁷、そこを子どもたちは居場所としながら遊びを継続させている。それ以後も、子どもたちはその場所へ「隠れ家で遊ぼう」という目的を持って出かけ、家が活動の拠点となり、家を核にして異年齢も巻き込み遊びが日を変え連続して展開していく。そして、家づくりは、やがて園庭での家づくりへと発展し、表現がまた次のメディアとなって出会いの連鎖を生成し、活動が連続していく。途中、物理的時間の制約や天候によって、子どもの活動は抑制されていくが、子どもたちはその社会的方向づけに支配されながらも個人に任せられた時間内において活動を連続させ発展させていく。

また、始動点に見られる「枝との出会い」からたき火遊びへの展開は、自由に使える大量の枝が環境の一要因となり「たき火あそびしよう」の言葉を生み

¹⁷山田は、環境構成要素の相違によって人は固有の居場所を求めていることを示す(『ひとは、なぜ、そこにいるのか 固有の居場所の環境行動学』青弓社,2007,pp.23-36.)。

出し、その言葉がイメージを膨らませる助勢となり「たき火遊び」が生まれている。

2 日目のたき火遊びは、過去の経験がたき火遊びを継続させ、たき火遊びの終焉が一要因となり、さらに大量の枝の環境要因が加わり「今度は家をつくらう」という言葉を生み出し、その言葉が助勢となり家づくりが始動していく(図 3)。そしてさらに、保育者が新たな自然素材を用意したことによって、その材料がイメージを膨らませる要因となり、「飾る」という造形行為が家の内と外において発生する(図 5)。数日を経た園庭での展開では、森での経験が基となり、園のツル、藁、枯木、草花の材料と保育者の言葉が要因となり園庭という自分たちの最も身近な日常生活の場所において家づくりが継続していく。そして、園庭に家が出来上がると、「自分たちが造った家」そのものが環境要因となり、「家の中でおやつを食べる」、「家の中でごっこ遊びをする」ことを連続させ、家を拠点にした子どもの生活が連鎖していく(図 7)。

この事例に見られる要因は、子どもに任せられた時間において、主体的に関われる環境が保障され、その環境が「つくる、飾る」という行為を発生させ、そして、造られた家自体が環境要因となり、遊びを連続させている。

② 衣食住にともなう「飾る」行為の拡張

S 園の保育は、衣食住をとともなう生活をとおり、自然との関係の中で見方や感じ方を深めようとするところに特徴が見られる。その過程において、「つくる」「飾る」という行為が拡張していく。

S 園の園庭には小さな田があり、草花や木実が育ち、近くの畑では野菜が育てられ、子どもたちは自分たちで収穫した穀物や野菜を日常の生活の中で食している。そして収穫した木実や草花、野菜の種やツル、穀物の殻や藁、森や河原の自然環境の中で集めた材料を用い、子どもたちは生活の中に造形物をつくり出し、衣食住の中で自然環境と関わり、自然の循環を身体で知覚しながら生活している。この「家づくり」の事例では、等至点以後も、「飾る行為」は、庭の家の装飾だけでなく園舎の室内や、自分の身の周りの生活そのものの中へと拡張していく。保育者がつくり方や道具を援助すると、育てた木実で首飾りを造って身に付け、収穫した葉をスタンプしたシャツを着て生活し、森で拾ったドングリのランプシェードで明かりを部屋に灯し、自然物でオブジェをつくって飾り、保育室内に様々な「飾る行為」があらわれ継続している。

③ 文化創造の原初的プロセス

活動の過程において、A層「環境との一体化」、B層「個の想像的世界の形象化」、C層「環境の芸術化」の内容は連続している。

森において枝との触覚をとおした直接的な関係によって子どもたちは枝で遊ぶ。ここではまず包括的機能によって枝と子どもの関係に環境との一体化の状況(A層)が生まれ、そこが子どもたちの居場所となっていく。そして枝によってたき火遊びごっこが始まり、家づくりが始まり、屋根やお風呂や薬や料理等、生活経験の出来事がコンテクストとなり統合的機能と想像的機能によって家がつくられ、遊びが展開していく(B層)。枝と子どもの関係に生まれる「環境との一体化」の状況が、子どものイメージを生成し、「個の想像的世界」は、集団での遊びへと展開し、家と家づくりがコミュニケーションの道具的、完結的機能となり、言葉を通し話し合い、イメージを共有し合い、共同で家づくりが展開する。ここにおいて共同体は、「家をつくる」という共通の目的を持った文化創造の共同体となっていく。そして森に出来上がる家という造形物は、森の環境との関係を生み出し、庭ができ、周りの木々とつながり、統合的機能によって環境と造形が融合する状況(C層)をつくりながら家に変容していく。さらに、園庭の活動では、園庭の環境の中に家は位置づき、その環境全体の中で子どもたちは遊びを展開する。このように、D層においては、A層、B層、C層が連続し、重なり合い、生活の総体として展開している。

そして、一連の過程において家が形になるころ、森においても園庭においても、家の内と外において「飾る行為」が発生する。ここにおいて、「つくる、飾る」ことをとおし、文化を共同で創造しようとする文化創造の共同体が生成されていることが考えられる。



図 12



図 13



図 14

同様な状況はA園の事例¹⁸にも見られる。図12～図13の園庭の事例では、土山の土管の中に居場所をつくるように遊ぶ子どもたちが、土管の中を粘着テ

¹⁸ 前掲(9),p.142.

ープと色紙で飾りだしている(図 12)。また、園庭で段ボールによって家をつくと、家の外や中を自然物や絵具で装飾し、石や花で庭をつくり、家そのものや周りの環境を飾りだす(図 13)。そしてその後、段ボールの家は天候の影響を避け大人の手によって室内へ運ばれたが、S 園の事例と同様に、家を拠点に遊びが、日々、継続していった(図 14)。

S 園、A 園のこれらの家づくりの過程には、共同で文化を創造しようとする原初的なプロセスが見られる(図 15)。まず共同で造形(家)がつくられることによってその場所が自分たちの居場所となる。そしてその場所が拠点となり、子どもたちは話し合いながら、イメージを共有し、つくられた造形を新たな造形へと創造し、その造形を飾り、その場所で遊び、その造形を拠点にしながら生活を創造し続けている。

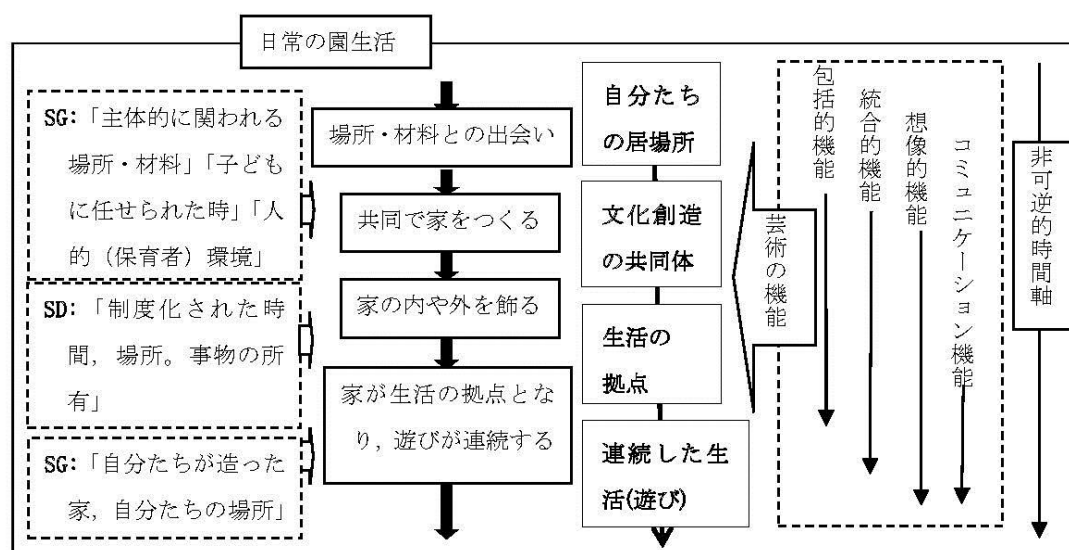


図 15: 「事例：家づくりを拠点としたプロセス」

3-2 生活創造の原初的なプロセス

(1) 事例：「レンガの家」(A 園)

プロジェクト型保育を实践する A 園の子どもたちが、段ボールの家づくりを経験した事後の事例¹⁹である(図 16)。A 園には一斉活動による保育はなく、子どもの興味や関心に応じ、3 歳～5 歳の異年齢の小グループで活動が展開する。本事例は、4 名の 5 歳児を中心とした 5～8 名の小グループがレンガをトピックに展開した事例である。グループの人数は、日によって子どもの興味や生活の

¹⁹ 前掲(9),p.73,pp.127-128.

文脈によって変化する。

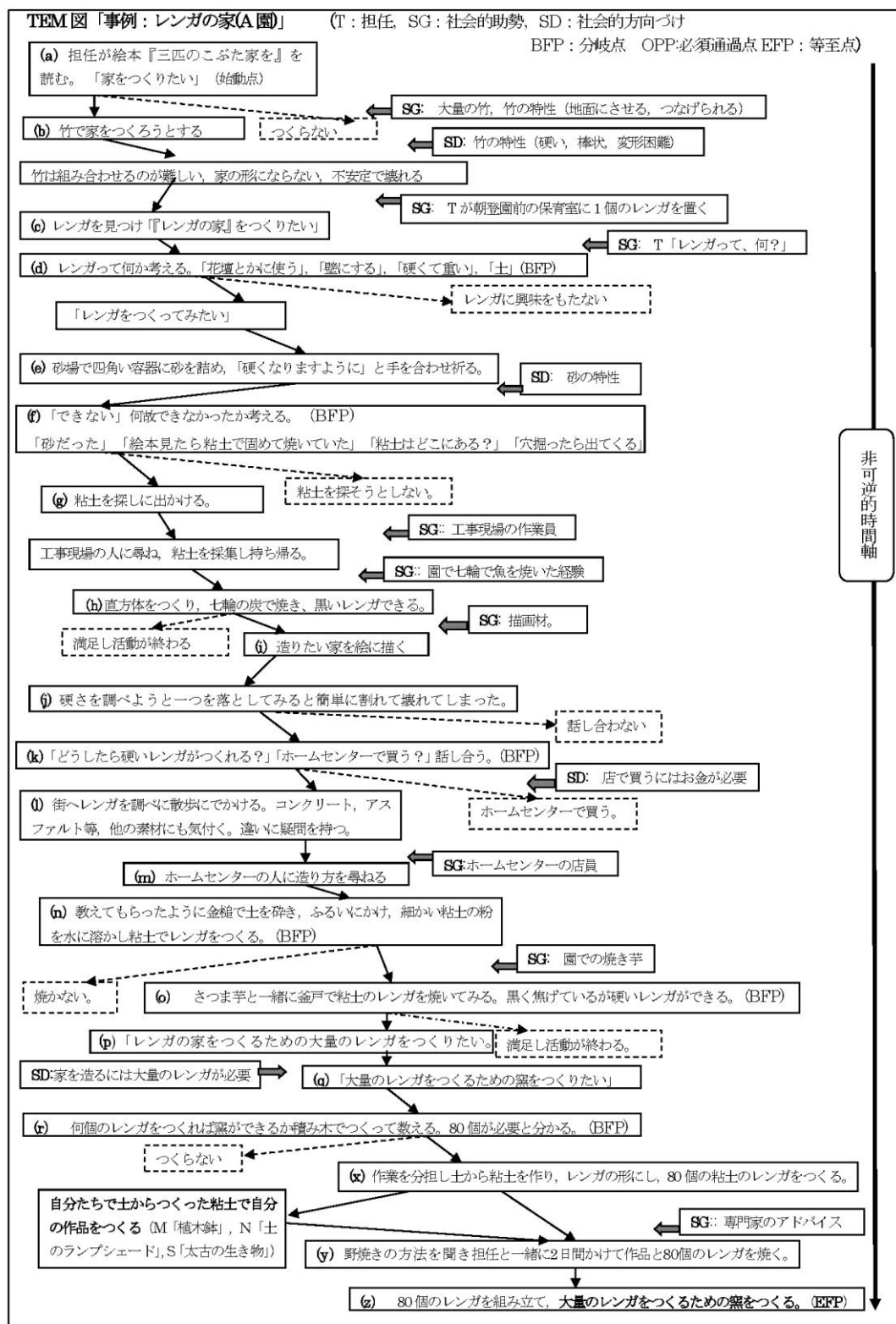


図 16 : TEM 図「事例：レンガの家」

一人の子どもが、絵本『三匹のこぶた家を』を担当に読んでほしいと言う。担任が読むと、「家をつくりたい」と言い、そこが始動点となり活動は始まっていく(a)。園庭の大量の竹が環境要因となり、子どもたちはまず竹で家をつろうとするが、「硬い」、「変形困難」、「組み合わせるのが難しい」という竹の特性が抑制となり、家の形にならず、家は不安定で壊れてしまう。「風が吹いてもつぶれなかったレンガの家を作りたい」という声が出て、担任は、翌朝、子どもたちが登園する前の保育室に一つのレンガを置いてみると、登園した子どもたちは現物のレンガを見つけ、「レンガの家をつくりたい」(c)とレンガの家にさらに興味を示していく。担任は「レンガって、何？」と問いかける。子どもたちは生活経験を根拠に、「土でできている」、「花壇とかに使う」、「硬くて重い」と答え、考えることをきっかけに(d)、「レンガってどこに行けばあるの?」、「この1個のレンガじゃちょっとしかないけ家ができんよ」、「ミキサー車持ってきてレンガ作ろう」、「ガムテープとノリでつなげよう」とレンガ作りの話し合いが始まる。ここで、「家をつくりたい」という興味は、「レンガをつくりたい」という材料そのものへの関心へと変化していく。「レンガを何で作るか調べよう」、「土を詰めて固めて作ればいい」と、子どもたちは砂場に直行し、四角い容器に砂を詰め、「硬くなりますように」と手を合わせて祈るが(e)、砂を詰めた容器を開けてみるとレンガは出来ていない。「なんでだろう」と問題を見つけレンガをつくるための方法を考え出す(f)。「絵本を見たら、粘土固めて火で焼いとった」、「粘土は穴を掘ったら出てくるんだって」と、土粘土が必要であることに気づいた子どもたちは、土粘土を求め園外へ探しに行くことを先生に嘆願し、粘土探しに出かけることになる(g)。この分岐点には「レンガをつくりたい」という探究心が作用していることが考えられる。そして、近くの工事現場へ行き、作業員に粘土のある場所を尋ね、粘土質の土を掘り出し(図 17)、持ち帰った土でレンガの形を幾つか作る。しかし、焼かなければレンガにならないことに子どもたちは気づく。レンガをどのように焼くかを話し合い、魚を園生活で焼いた過去の経験が助勢となり、七輪と炭で粘土のレンガを焼いてみることになる(h)。室内では、担任が用意した描画材と紙が環境要因となり、子どもたちは「レンガの家」への思いを絵に描き廃材でつくり想像する。(図 18)しかし、「焼いたレンガの硬さを調べてみよう」と一つを胸の高さから落としてみるとレンガは簡単に割れて砕けてしまう(i)。ここで子どもたちの関心は、レンガから「硬いレンガ」という具体的な材料の質へと変わる。

そして、「どうしたら硬いレンガがつかれる」のかを、子どもたちは話し合う(k)。「ホームセンターで買う」という方法も出たが、お金が必要であることが社会的抑制となり、自分たちでつくることを確認する。日常の生活の中で硬いレンガに興味を持った子どもたちは、街に散歩に出かけると、レンガだけでなくアスファルトやコンクリートなど、他の素材にも興味を持ち始める。そして、ホームセンターの資材売り場に出かけ(l)、店員にレンガのつくり方を聞き(m)、その方法を基に粘土のレンガをつくる(n)。焼く段階になり、今度は七輪ではなく、過去に園で焼き芋をした経験が助勢となり、釜戸でさつま芋と一緒に焼いてみる。灰の中から出てきたレンガは黒く焦げていたが硬く焼きあがる(o)。

硬いレンガをつくることを達成した子どもたちは、「レンガの家をつくる」という願いが方向づけとなり、「大量のレンガをつくりたい」(p)と考え、「大量のレンガを焼くための窯」を作ることが次の課題となる(q)。Dは、何個レンガを作れば窯ができるのか、積木で実際につくって数えてみる。その結果、レンガが80個いることが分かり(r)、作り続ける(x)。さらに、レンガの窯づくりと並行して、上質な粘土を自分たちでつくることを見つけた子どもたちは、自分たちでつくった粘土で「植木鉢」(図 19)や「ランプシェード」や「太古の生き物」等、作品を作り始める。園を訪れた専門家のアドバイスが助勢となり、野焼きで2日間かけて作品とレンガを焼き(図 20)、焼きあがった作品とレンガは真黒であったが一つも割れずに焼きあがった(y)。その後、80個の焼かれたレンガを組み立て、「家に必要な大量のレンガを焼くためのレンガの窯」(図 21)が完成する(z)。



図 17：粘土見つけ



図 18-1：レンガの家



図 18-2



図 19：つくった粘土で焼いた作品



図 20：レンガを焼く



図 21：大量のレンガを焼く窯

(2) 事例の考察

① 連続する探究のプロセス

保育士が朝登園前の保育室に1個のレンガを置くことから「レンガとは何か」という素材探究が始まり、彼らの目的は、「レンガの家をつくりたい」から、「レンガをつくりたい」に変化し、さらに「固いレンガをつくりたい」へ、そして「家がつくれる大量のレンガをつくりたい」、「大量のレンガをつくれるための窯をつくりたい」へと展開する。途中、店で買うという方法も考えるが、社会的抑制も作用し、自分たちでレンガをつくりたいという意志は貫かれ、窯の完成へ至り、レンガをトピックとした活動は終焉する。

活動は「レンガの家」を完成するまでには至らなかったが、「レンガの家をつくりたい」という願いが、「レンガ」という材料を探求させ、さらに「硬いレンガ」を造るための方法を探求させ、「レンガの窯」を完成させるまでに至る。材料を自分たちで探し、見つけた土から粘土をつくり、つくる方法を思考錯誤しながら見つけ、探究は続いていく。それは、何も無いところから形のあるものを自分たちの生活の場所に生み出していく創造の過程でもある。このような生活が創造されていく過程で、子どもたちは想像と思考を繰り返していく。「レンガとはそもそも何なのか」という事物の探究から始まり、身体を使って直接に土を掘り出し、形にしていく過程で、過去的生活経験は想像や思考のコンテキストとなり、七輪で焼くことや、釜戸で焼くことを見つけ、積み木で数を調べ、「どうしたらつくれるのか」と方法を自分たちで見つける。このプロセスでは、子どもたちの願いや気づきから子どもたちは課題を見つけ、方法を考え、試しながら課題を解決し、数や量の数的認識や、物の変化や特性といった科学的認識や、街の構造や土の文化という社会的認識を深めている。さらに、子どもたちは、「レンガの家をつくりたい」という共通の願いを持つことによって、話し合い、仕事を分担し合い、協力し合いながら自分たちの生活を形にして創りだしている。家の形には至らなかったが、砂のレンガから黒いレンガへ、そして80個の硬いレンガからレンガの窯へと形象化される一連のプロセスにおいて意味は生成され、そのプロセスの総体が子どもたちの園生活の活動そのものとなっている。

ここにおいて保育者は、その学びをつなげる案内人のような存在となり、子どもの気づきを察知し、子どもが探究していけるよう環境や材料を準備し、方法が広がるよう手立てを提供し、地域の人や施設との関わりをつくりながら子

どもの知識を広げ、子どもの学びをつなげている。その働きかけが助勢となり子どもの探究心を湧き立たせ主体的な学びを連続させている。そして、このプロセスでは、子どもたちと多くの大人たちとの出会いが助勢として作用する。土について工事現場の作業員に尋ね、レンガのつくり方をホームセンターの店員に聴き、野焼きの方法を専門家から教わり、子どもたちは園や学校という枠をこえた社会の文化的共同体において学びのプロセスを広げている。

② 「生活を創る」行為の拡張

S園の事例で、ペンダントやTシャツ、ランプシェードやオブジェをつくり、「家を飾る」行為が、保育室の「生活の中で使う」行為へと拡張していったように、レンガの事例でも、窯づくりに至る過程で、上質な粘土をつくる方法を見つけた子どもたちは、自分たちの粘土で並行して作品をつくり始め(x~z)、保育室の日常の生活の中へと「自分でつくったものを飾る」「自分がつくったものを使う」という行為が広がる。スイカの種を保育園で植えているMは「植木鉢」を、以前に灯りに興味を持っていたNは「土のランプシェード」を、恐竜が大好きなSは「太古の生き物」をつくり始める。さらにA園では、レンガの窯づくり以後も、保育室の中で探究しながら生活を創りだそうとする行為が様々に見られる。

図22の事例²⁰では、絵本『どうぞの椅子』がきっかけとなり、「保育室にも人が来たら座れるように椅子をつくりたい」と考え、本物の椅子を観察し、仕組みについて調べ、実際の椅子で座り心地がよいか、丈夫なのかを試し、材料を探しつくり始めた。丸い筒と板を見つけ、何度も座ってみて壊れる度に修理をし、どの位置に足を付けたら安定するかを考え、背もたれは釘を打ち、試しを繰り返し完成させた。背景には、素材を自分で探し、選択して使える環境と、日常の遊びの中で釘や金槌を使った経験が状況としてあり、さらに、絵本の物語と日常の椅子と関わる生活がコンテクストとなり、芸術の統合的機能によってイメージと生活経験がつながり、椅子の意味は、芸術の想像的機能によってその子にとっても新たな意味を生成している。これらの事例では、自分で材料を探し、見つけ、選び、方法を考え、試しながら子どもは試行錯誤を繰り返している。空間的認識や数学的、物理的な思考を深めながら、彼らの物語がものづくりという芸術において展開し、その過程における想像と思考の繰り返しによって、作品は、色と形によって新しい意味をつくりだしている。同時に、生

²⁰ 前掲書(9),pp.132-133.

活の中でモノとの出会いをとおして生まれる様々な認識や思考は、つくることを通して具体的な作品として形象化され、その作品を自らの生活において使い、その作品をとおして生活自体が創造されている。これらの事例では、生活において子どもが新たな意味をつくりだす経験の過程として芸術は作用している。



図 22 : 「どうぞの椅子」

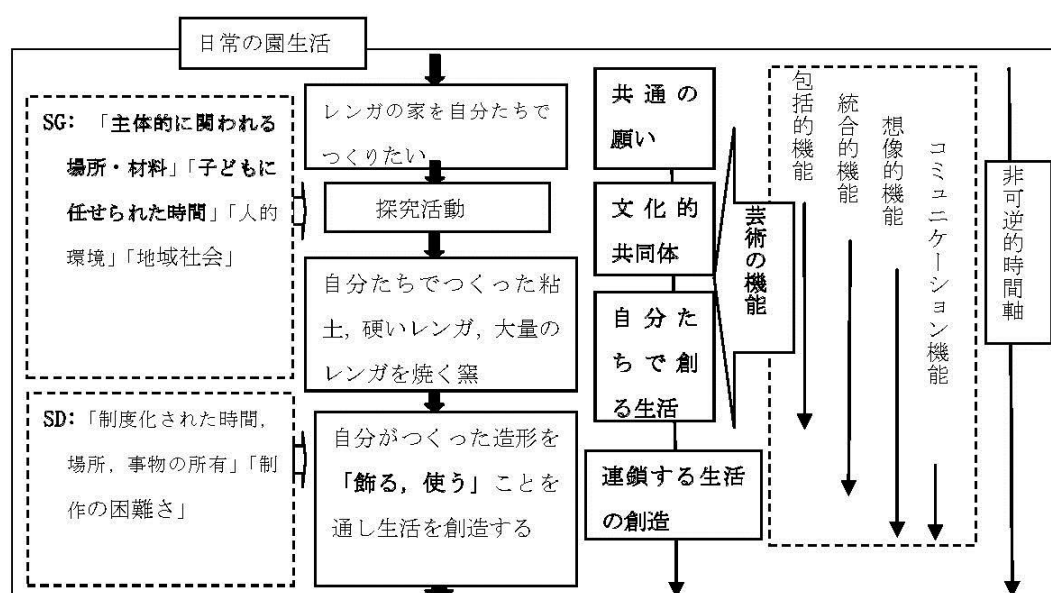


図 23 : 「生活創造のプロセス (事例：レンガの家)」

3-3 「連鎖する表現」のプロセス

(1) 事例：「音」(A園)

A園の事例に見られる生活の創造は、表現の連鎖においてつながり、次の事例²¹では、音をトピックとして表現が脈略と連鎖していく(図30)。

A園の園庭には音場と呼ばれる場所が設定され、日常の生活の中でも音への興味が広がる状況がある。モーツァルトの絵本を保育者が読んだことから、モーツァルトは幼い頃に生活の中の様々な音を聴いていた事を知った子どもたちは、真似てコップを叩いて遊び出し(a)、外に出て“雨の音”を聴いてみる等(b)、音への興味を広げていく。給食時に『きらきら星変奏曲』の音楽を保育者がかける

²¹前掲書(9),pp.94-100,pp.120-122.

と、一人の子どもが「楽譜あるよ」と持って来る(c)。子どもたちが五線譜に興味を持ったことから、保育者が拡大した五線譜の枠を印刷した画用紙を用意し、



図 24:「園庭の風の音」



図 25:「ブランコの音」



図 26:「絵を音にする」



図 27:「虹の上にいける楽器」



図 28:「音を光と形にする」



図 29:「音を生ける」

聴いた音を五線譜の紙に絵で描く活動が始まる(d)。保育者が、五線譜に描かれたその絵を見ながらピアノを弾いて音にしてみると、さらに子どもたちは音に興味を抱き(e)、「音探し」の散歩に出掛けることとなる(f)。散歩の途中、梨畑から微かな音が聴こえてくる(g)。子どもたちは、音の正体を探しながら歩くと、偶然にも梨畑から聴こえる音楽が給食の時間に聴いたモーツァルトの曲であることに気づく(h)。畑で仕事をしている農夫に話を聞いてみると、「モーツァルトの曲を梨の葉っぱに聴かせると元気になる」ということを知る。子どもたちは園に戻り(i)，保育者が材料を用意すると、絵を描いたり、葉っぱを貼り付けたり、音を自由に絵として表わす活動を始める(j)。Kは外から聞こえる「エアコンの機械の音」を、Lは、「お外の風の音とか聴きたい」と園庭に出て「園庭に吹く風の音」(図 24)を、Mは「ブランコの音は聴こえなかったけど、ブランコの音を描いた」(図 25)と音を想像し描いた。Nは「セミの音」を、Oは「森に降る雨の音」を描く。日常の音に意識を深める子どもたちは、さらに、生活の中で音をつくり出すことに興味を向けていく(p)。Qは給食で出た飲料水の容器を何度も押して音を出し、Rは、絵本を見ながらその物語にピアノの音で音楽をつける遊びを始め、Xは、自分が描いた絵を言葉で物語にし、その絵をピアノの上に楽譜にして置き、絵を見ながらピアノ演奏する(図 26)。日常の生活の中で音を意識し、音を使って遊ぶ方法が多様にあることに気づきながら、音で遊ぶ活動が日常の生活の中で広がっていく(y)。

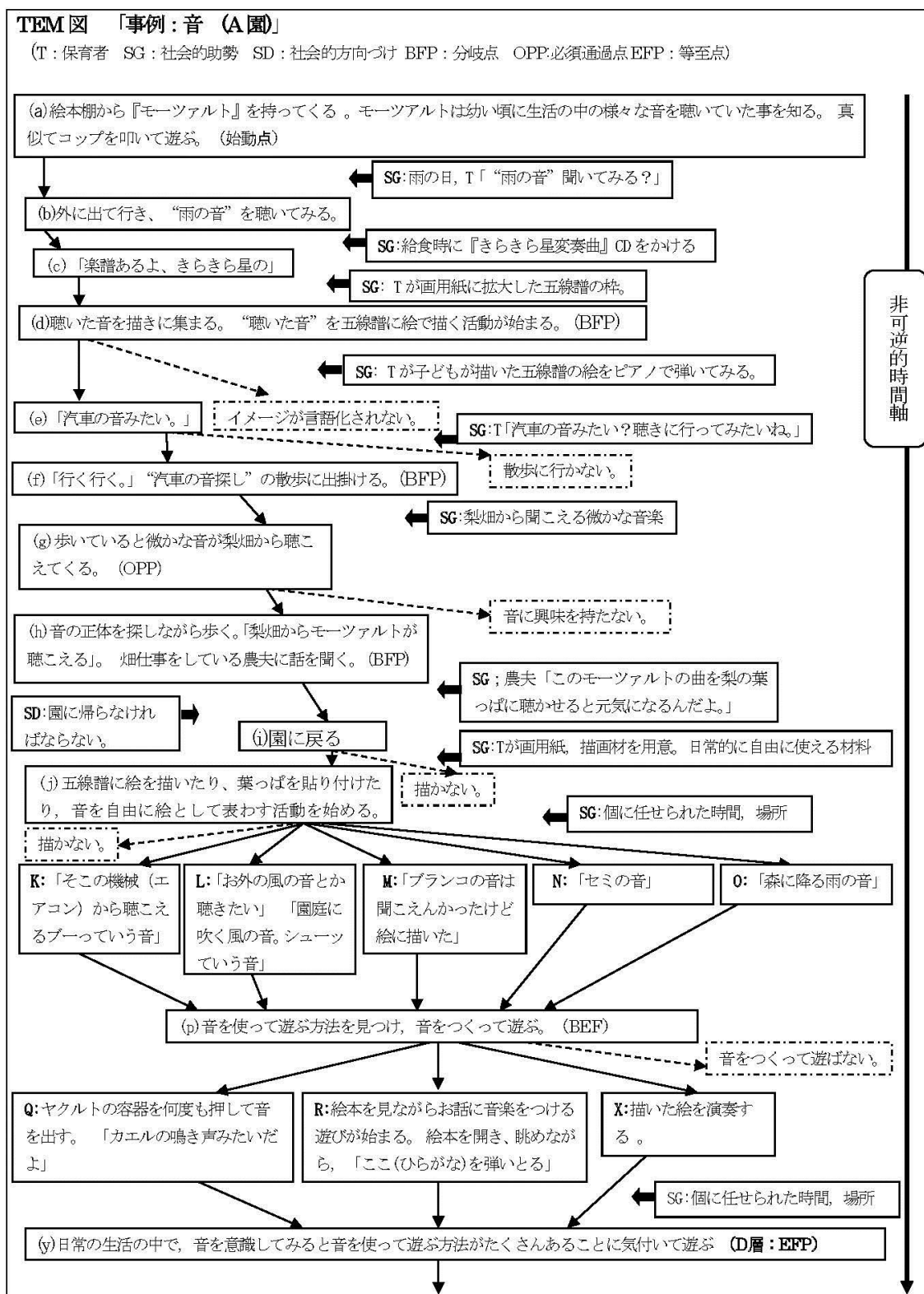


図 30: 「事例：音」

(2) 事例の考察

秋田がプロジェクト・アプローチについて述べる「表現がまた次のメディア

となって出会いの連鎖を生成していく過程」について事例「音」のプロセスをとおし考察する。

本事例に見られる表現の連続は、聴覚を中心にした感じることと、視覚を中心にした感じることの連鎖によって、音と造形というメディアにより連続していく。保育者が絵本を読んだ後、音に意識を向けた子どもたちは、周りの食器等を叩き、自分で音をつくり出し、畑でのモーツァルトの音楽との出会いをきっかけに、日常の生活音に意識を向け、風やエアコン、ブランコの音にまでその意識を向け聴こうとしている。ここで、保育者が用意した材料と日常で自分の意志で使うことができるように準備してある材料が助勢となり、音を色と形に形象化していく行為が生まれる。そして、その色と形を視覚をとおして感じることから更なるイメージが発生し、言葉や音楽に表わそうとする活動へと連鎖していく。このような生活の中において造形化、言葉化、音化へとつながる表現の連続性は、日常の諸感覚をとおした生活経験が基盤にあることが考えられる。絵本をきっかけに、モノに触ることから音を身体を使って生み出し、聴覚をとおして意識して身の周りの音を感じ、視覚をとおしてイメージを絵に描き、言葉で物語をつくり、そのイメージを音で奏でる行為へと子どもたちの感じることと表わすことは連鎖し展開している。

さらにA園の事後の事例では、日常の園生活において音への興味や気づきが、日常の遊びや表現と結びつき更なる自発的な表現を生み出している。

図28の事例では、ピアノが大好きで、毎日のように弾いていたYが、ピアノの曲のイメージを絵で描いた。そこから、「元気な歌だから、音符がはねとる。お友達が遊んどって、音符に乗ったら虹の上に行けるんだよ」と想像を広げ、「虹の上まで行ってみたい」という願いが生まれた。そして、虹の上に行けるような音や形を表わせる材料を探しながら選び、様々な材料を叩いて音を試しながらつくり、空き缶、モール、まつぼっくり、絵具を用い、「叩くと虹の世界へ行けるような音」の出る作品をつくっている。また、草花で遊ぶことに興味をもつZは、園庭や散歩で採集した草花を用い容器に花を生けることに興味を持ち、自分が聴いた音を花に置き換え生け花で表わしている(図29)。これらに見られる表現の豊かさは感じることの豊かさであり、感じることから表現は始まり、メディアを変えながら連鎖し、生活の中に次の表現を生み出している。

4 D層の総合考察

事物や場所と直接に関わることによってその場所が遊びの拠点となり、子どもたちの居場所となり日常の遊びが連続し、そこに共通の願いが生まれ、その願いに向けた共同体が共同作業によって方法や材料を探究しながら実現に向けて探究活動が展開し、文化創造の共同体が活性化されていく。ここに生成されるその場所や家が遊びの拠点となり、その空間は変容し続け、創造した自分たちの空間に「飾る行為」が発生する。その行為は、日常の保育室の中へと拡張し、子どもたちの生活空間に自分たちの文化が創造される。「レンガの家」の事例では、つくることから、自分がつくったものを自分たちの空間において、「使う行為」が生まれ、生活は自分たちの創造によってつくられ、衣食住をとまなう日常の生命活動の中で、子どもたちの生活と芸術は同一化していく。「音」の事例にも見るように、このような生活と芸術の同一化は、日常の表現の連鎖によって生まれている。その表現は、直接に身体をとおして感じることから発生し、表わす行為はメディアやトピックを変えながら脈絡とつながり、生活空間において表現が連鎖していく。その背景にある要素は、個に任せられた時間と場所、そして個の意志によって日常的に使うことのできる材料の保障である。その条件において、触覚をとおして事物と関わることによって造形が生まれ、その場所が自分たちの居場所となり、その場所を拠点にごっこ遊びや創作活動が展開し、個の想像的世界が形象化されていく。ここでの芸術の働きは、芸術の包括機能によって子どもは環境と一体化し(A層「環境との一体化」)、個のイメージが想像的機能と統合的機能によって生成され(B層「個の想像的世界の形象化」)、さらに個の内に完結されたイメージは環境を含むイメージへと展開し、森の隠れ家や園庭の家づくりや保育室での飾る行為の拡張に見るように、森の空間や園庭、保育室そのものが創造された空間となり、環境との融合を生み出していく(C層「環境の芸術化」)。ここでは、芸術のコミュニケーション機能によって共同体が生まれ、文化的共同体が生成されていく。そこに見られる共同性と芸術との関わりについては、F層「社会的創造活動の形象化」で検討する。

本章で述べた「生活の芸術化」は、単なる自然との共感を呼び起こす生活ではなく、衣食住を含む生命活動の中で、環境世界を感じ、その関係の中で日常の生命活動に芸術活動が取り込まれている状況や、芸術活動が連鎖しながら日常の生命活動として営まれている状況である。D層は、このような生活と芸術

が結合した状況において、芸術のプロセスの全体が生活となり、その生活そのものが芸術となる。

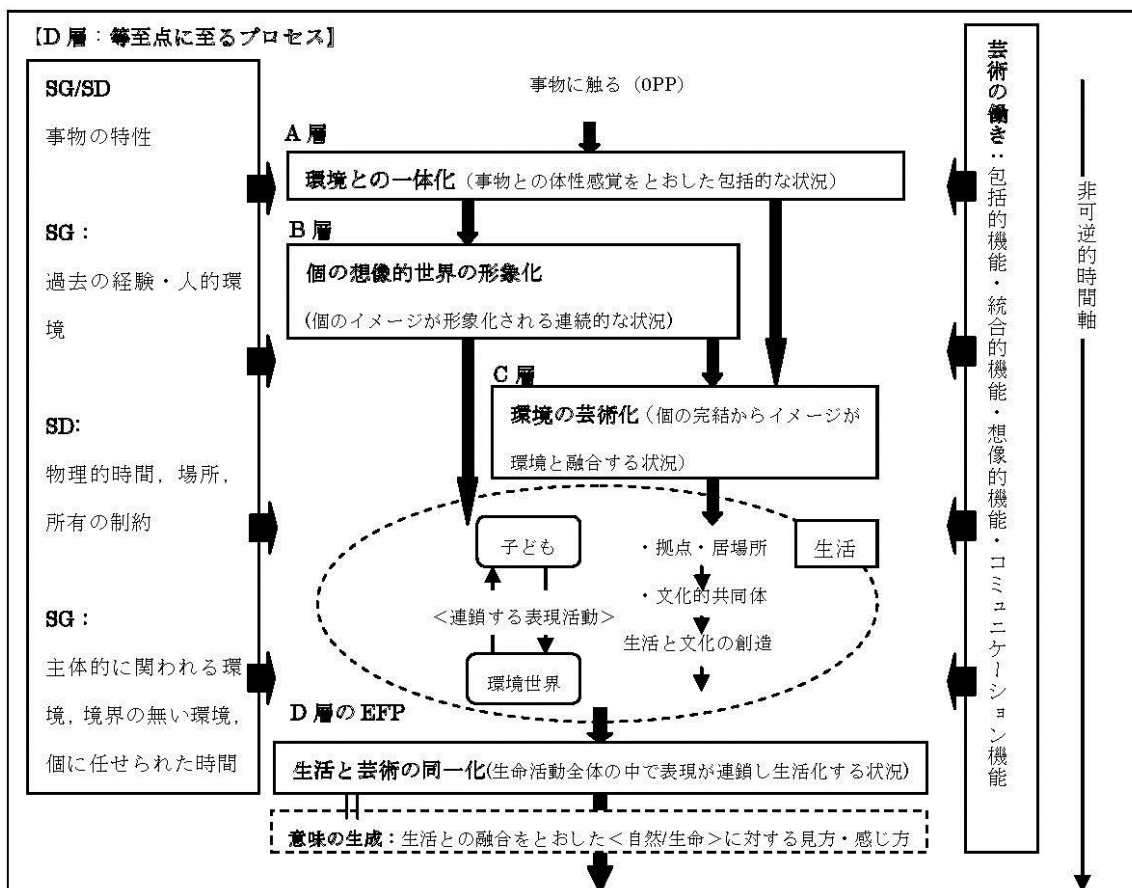


図 31 : D 層 プロセス

第5章

E層「社会的イメージの形象化」

1. E層の位置

E層は、「個の想像的世界」が「社会的な背景を基にしたイメージ」において形象化される段階であり、プロセスはB層と共通するが、コンテクストとなる背景と形象化において生まれる意味は異なる。B層における表現の主題は社会の状況や現実に向けられ、「個の想像的世界」の表現は、現代社会と対峙したところによるイメージへと展開する。

B層の全ての表現内容の事例分析(第Ⅱ部第2章)において共通することは、想像的機能によって<自然/生命>に関わるコンテクストが形象化のプロセスにおいて統合し、新たな意味をつくりだしている点である。E層では、コンテクストが社会的な背景へと発展し形象化されていく段階である。そこに生まれるものは現代社会に潜む人間中心の考えや意識との対峙である。森岡は、現代日本の生命学のめざすところは、固定化された人間中心・自己中心という意識の根本的な変革であり、今ここで生きている「いのち」の姿を見つめなおすことによって、世界の見方を変えていこうとする考え方であることを示している¹。しかし、それは単なる二元論を離れてあらゆる生命との共存を図るという思想や、表層的な自然の美しさへの共感や共有という考えだけでは解決されず、私たちの本質にある「生の欲望」という人間中心の本質と向き合わなければ見えてこないことを指摘する²(第Ⅰ部第1章1)。

それが最も象徴とされるところは地球規模で展開する自然破壊の問題であろう。その考えに立って教育を捉えた場合、美術教育においても「背景にある現実とどう向き合うのか」という課題が見えてくる。しかし、ここで前提となる

¹ 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994,p.106.

² 同上書,pp.187-193.

ものは、他領域、他教科との関係において構築される＜自然/生命＞に対する知であり、美術教育においても、A～D 層の充実が求められる。その前提において E 層は展開する。

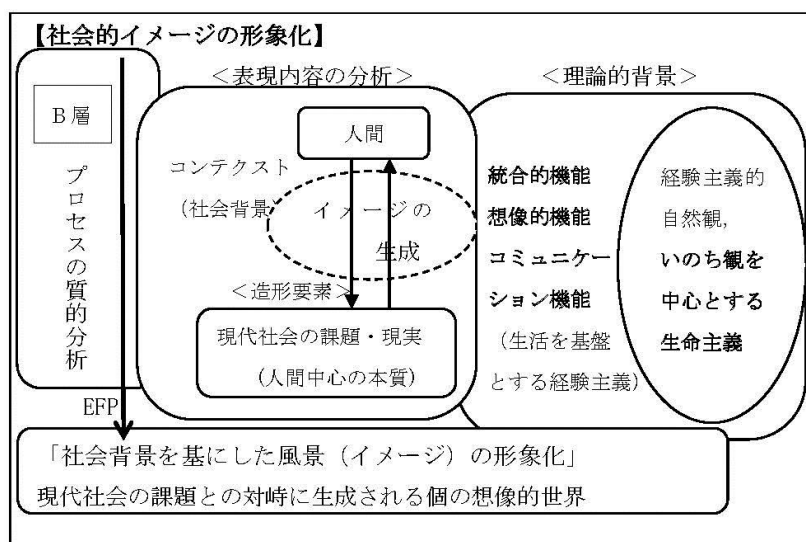


図 1: E 層

2. 研究の視点及び方法

2-1 研究の視点

第2章で行ったB層「個の想像的世界の形象化」におけるプロセスの質的分析を基に、本章では表現内容とプロセスの事例分析からE層について考察する。B層での分析では、総合学習を基盤とした小中学生の事例に「現実や社会的な風景」として自然との関わりを表現している内容や、自然と自分の「関係性や状況」を表現している内容を確認した(第Ⅱ部第2章3-1(4))。その内容は、現実の風景(イメージ)を基に想像力によって新たな風景(イメージ)の生成へと広がり、メッセージ性に特徴が見られた。これらには、社会的なコンテキストとつながるイメージや、そのイメージの土壌となっている＜自然/生命＞に対する知の深まりが前提にある。本章では、社会的な背景や現実が、どのようにイメージを生成し、どのような方法において形象化へと展開し意味をつくりだしていくのかを表現内容とプロセスの事例分析から示す。

2-2 方法と手順

(1) 実践事例の収集

B 層の表現内容の分類で見られた社会的なイメージとの関わりは、小学校高学年以降に特徴が見られた。本章では、小学生高学年、中学生、大学生の下記の事例において検証する。

H 小学校の事例は取材において、他は筆者が直接に関わった実践記録、及び参与観察による記録である。作品は写真映像で記録し、S 小学校、O 小学校、N 中学校、S 大学においての記述は、制作者が「タイトル」「根拠となる事実や考え(作品の背景)」「表した内容(イメージ)」「主題を表すために工夫したところ(造形要素)」を制作後に記述したものを収集した。その後、抽出した主な作品について、制作者へ別インタビュー調査を行った。

○小学生

- ・ S 小学校 6 年生，2014 年～2016 年，題材名「自然からのメッセージ」³
- ・ H 小学校 6 年生，題材名「私の街」⁴
- ・ O 小学校 6 年生，題材名「千本松原に眠るいのちの風景」⁵

○中学生

- ・ N 中学校 1 年生，題材名「長良川の水」⁶
- ・ 同 3 年生，題材名「ヒロシマ探究」(12 万のいのち)⁷
- ・ S 中学校 1 年生，題材名「自然からのメッセージ」⁸

○大学生

- S 大学 大学生，2016 年，題材名「メッセージとしての表現」⁹

(2) 表現内容の事例分析

作品映像，制作者の記述，インタビュー記録から，事例作品を抽出し，作品ごとに，記述内容から，制作において根拠となる事実や考え(作品の背景)，表した内容(イメージ)，その主題を表すための作品の造形要素を整理し，社会的な背景が，どのようなイメージを生成し，どのような造形要素と方法において形象化へと展開していくのかを事例の解題において分析する。

(3) プロセスの事例分析

E 層は，B 層の「個の想像」が形象化される状況の発展的な過程であり，形

³ イミック・新子講師(名古屋市 S 小学校,2014)と筆者との TT による実践。

⁴ 横内克之教諭(新宿区 H 小学校,2005)による実践。

⁵ 海津市 O 小学校(2008),筆者による実践。

⁶ 岐阜市 N 中学校(1998),筆者による実践。

⁷ 同(1997)

⁸ 中津川市 S 中学校(1996),筆者による実践。

⁹ S 大学(2016),筆者による実践。

象化される対象が社会的な内容へと展開している状況である。本分析においては、活動の全体から TEM 図を作成し、背景となる社会的事象との関わりに着目し、そこに作用する芸術の働きと生成される意味について考察する。活動の記録は、その表現が顕著に見られる小学校高学年及び中学校以後の上記の 7 事例の内、筆者が直接に実践に関わった H 小学校以外の 6 事例において、記述による参与観察及び映像において行った。図化においては、その記録と表現内容に関わる個人の内容と事前・事後の場面について制作者が記述した内容とを合わせ作成した。題材名「自然からのメッセージ」の 3 事例の記録は B 層の分析時に併用した。O 小学校の「千本松原に眠る風景」と、N 中学校の「ヒロシマ探究」の題材は、E 層から次章の F 層へと発展する事例であり両層において扱った。

3. 表現内容における事例分析

3-1「非現実的現実な風景」として思考される想像的世界



図 2:「社の森プロジェクト」

図 3: a1

図 4: a2

図 5: a3

東京都新宿区立 H 小学校での Y 教諭の実践¹⁰である。「社の森プロジェクト」として図画工作科の授業が構想された題材である。図 2 は、同小学校において筆者が TT¹¹として参加させていただいた C 層「環境の芸術化」の内容に関わる実践である。地下鉄に忘れ物として廃棄されるビニール傘を用い、都心の公園において実践された。その後に実践された図 3, 4, 5 は、Y 教諭の指導によって「私の街」を主題に東京の街が描かれた作品である。

a1「砂の街に映る美しい青い空」は、現実の風景から未来の風景を想像し、美しい青空と砂の街を象徴的に用い東京を表現している。a2「地球が涙を流す時」は、グローバルな世界観から温暖化において危惧される未来の状況を「地

¹⁰ 磯部 錦司『自然・子ども・アート』フレーベル館社,2007,pp.85-108.

¹¹ Team Teaching.

球が涙を流す時」として表現している。また、a3は「照り焼きバーガーくださいな」とタイトルを表記し、現実を感じる都市の夏の状況をテーマとあわせ批判的に表現している。描かれている風景は子どもたちが暮らす街を対象にしているが、その内容は想像力によって未来の温暖化の都市の姿が想像され非現実的な「現実の風景」として描かれている。これらの制作の事前には、他教科、他領域において地球温暖化についての学びがあり、その文脈の中で、街の風景が、未来を語るメッセージとして表現されている。これらの事例に見られるように社会の現実を捉えていくものは想像力であり、子どもたちは、現実の世界を直視することによって、現実を超えた世界を思考し、リアリズムにおいてその風景を形象化している。

3-2 「現実の状況との対峙」において思考される想像的世界

b1~b4は、教員・保育者養成学部 に在籍する大学生が、「メッセージとしての表現」を課題に描いた実践である。「他者をどう感じるか」という外界との関係性の問題は、環境問題だけでなく、身近な人間相互の関係に生まれる見方や感じ方においても切実感のある課題としてある。

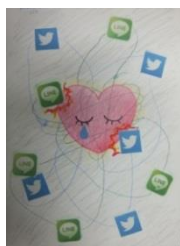


図 6 : b1



図 7 : b2



図 8 : b3



図 9 : b4

b1「私の心を縛っているもの」は、自身の日常生活や人間関係を束縛しているネット社会の状況を自分の現実と照らし合わせ表現している。b2「死に方を探してる」は、被災地の子どものいじめの新聞記事に強く関心を抱き、無数の手は津波で亡くなった人の思いの象徴として、カップの中の世界は自殺を考えた少年の思いを象徴として表している。

身の回りに起きる現実を客観的に受け止め認識したとき、現代社会が抱える二元化された他者との関係性が映し出される。b1は直接に自分の実感をとおして、また、b2は自分が直接に関わることはないが、その状況を想像し表現している。さらに、b3「反転した文字」は、新聞記事をコラージュし、赤いインクを散りばめて深刻さを表現し、『美しい日本』の見出しはあえて切り離し反

対に貼りました」と記述し、批判的に現実を表現しながら、「優しい心、ぬくもり、それを大切にしたい」と記述し、自分の願いを表現しようとしている。「美しい日本」という表層的な見方や感じ方では解決できない現状と、他者が切り離されている状況を直視し表現しようとしている。これらは、現実の状況を客観的に認識することによってイメージは形象化され、その形象化されていくプロセスにおいて、願いや思いが生成されている。さらに b4 は、「世界の裏側」と題し、「私たちが綺麗な水を手にすることができるのは、当たり前のことではない。汚い水しか手に入らない人もいるし綺麗な水を与えるためにたくさんの働いている人もいる。綺麗な水を手にする代わりに、どこか他を汚くしているかもしれない」と記述し、世界規模の環境破壊のイメージを、自身の生活環境や社会環境へとつなげ表現している。

3-3 「人間中心な意識」において思考される想像的世界



図 10 : c1



図 11 : c2



図 12 : c3

図 10～図 12 は、「自然からのメッセージ」¹²を題材に中学生と大学生におこなった事例である。c1「時の流れ」は、科学的な認識によって深められた酸性雨、オゾン層、地球温暖化の問題を、自分のイメージにおいて一つの風景として表現している。自分自身も破壊している側の人間の一員であることを自覚しながら、その風景と向き合うところにおいて表現は生まれている。人工と自然の事物を用いて風景を表現し、人間社会がつくりだす人口と自然の関係を表わしている。また、c2 は「消費社会の風景」とタイトルがつけられ、「消費社会と自然と自分との関係」を捉え、そのイメージを表現している。空の割れ目からその風景を覗く自分の様子を描き、「人間が壊している」と記述している。そこには、消費社会の暮らしの中に潜在する人間中心な意識への気づきが見られ

¹² 磯部 錦司「自然環境問題を視点とした美術教育—現代美術からのエコロジカル・アプローチ」, 『美術教育学』第 20 号, 美術科教育学会, pp.23-34.

る。さらに、大学生の c3「人の手で壊されていく」は、「地球温暖化で生物の命はどんどん奪われている。今までいた生物がいつの間にか消えていく。そんな地球の様子を表した」と記述し、その風景を描いている。人間中心の本質や意識と向き合うことによって、現実の風景は、さらに想像力によって新たな風景(イメージ)を生み出している。

那加貞彦は、非人間中心主義の美術教育においては、＜風景＝イメージ＞が問題となると述べ、地球規模でのイメージ力において環境教育の第二段階が構想されるとして、新たなリアリズム教育を帰結するといった美術教育の方向を示唆している¹³。森岡が指摘する、「人間の生命がもっている本質をあぶりださなければ見えてこない」と指摘する「人間中心な意識」との対峙が、これらの表現に確認できる。これらの事例では、現実の風景を想像力において新たな風景として表わしているところにその意味が生まれている。

3-4 「排他と包括の対峙」において思考される想像的世界

教員養成大学においておこなった「メッセージとしての表現」を課題にした実践である。d1～d6の作品は、教育学・保育学を学ぶ学生たちが、児童養護や社会養護の領域で、虐待の現実や障がい者について学び、1週間の宿泊を伴う施設での実習においてそこに暮らす子どもたちや障がい者と生活を共にし、その後に制作した作品である。これまでの日常の環境では想像することのできなかった背景を感じ取り、その事実を受け止め、表層的な知識でなく、現実の深刻さを認識することによって表現が深められている。その内容は下記である。

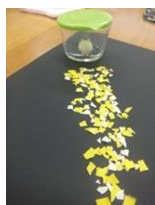


図 13 : d1



図 14 : d2



図 15 : d3

d1「どうにかして救えないだろうか」、d2「子どもたちが抱える闇」は、実習で直接に得た情報から「いじめ」を主題にしている。「いじめ」の現象は、多様なところに原因はあるだろうが、外界との関係性を視点にして見ると、異質なものを受容できない排他的な関係性を象徴する現象だといえるだろう。d1は、「どうにかして救えないかという願いを込めました」と、現実の深刻さを受け

¹³ 那加貞彦「環境芸術から環境教育」『美育文化』財団法人美育文化協会,1996,p.11.

とめ、封入されたミニチュアの動物を象徴的に使用し、断絶されている子どもの世界について表現し、同様に d2 は、「黄色や赤、緑のセロハンを子どもの存在として表わし、いじめによってそれが閉ざされているところを針金で表現した。縄を1本伸ばし、この気持ちを誰か一人だけでも理解してもらえたらという小さな希望をこめた訴えを表現してみました」と、子どもの世界の深刻さを子どもの側の気持ちから表現しようと試みている。子どもを視点として世界の現実を見てみると様々な課題が想起される。「子どもをどう感じるか」という問題には、現代社会が抱えるあらゆる課題に通底する見方や感じ方が含まれている。実習で虐待を背景に持つ子どもと関わる経験を得た d3「本質を見たい」は、その感じ方を社会的視野に広げ「戦争や飢餓、病気で苦しむ子もいる。でも同じ人間である。すべての本質までもきちんと見たい」と、子どもの本質は変わりがなく同じであることを感じ取り、社会にある貧困や飢餓、戦争の問題へとその見方や感じ方を広げていった。

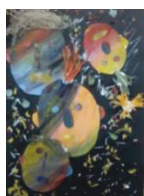


図 16 : d4



図 17 : d5

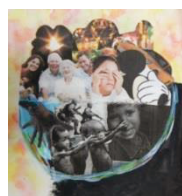


図 18 : d6

障がい者と共に生活し関わりを深めた d4「異質」、d5「障がい者から見える世界」は、障がい者との直接的な出会いから、包括的な見方や感じ方へと意識を変容させている。d4 は、「4 人の人を描きました。全て違う色で同じものはないです。見た目はみんな異なっているけど認め合える世界になるといいなという思いを込めました」と、障がい者に対し「一つの個性」として受け止めることのできる感じ方を、「願い」として表現している。また、同じように d5 は、「私たちから見ると明るく見える社会も、障がいを持っている方から見ると社会は同じような明るい社会ではない」と、他者の側から見える世界を理解しようとすることによって見方や感じ方を広げ表現している。これらの表現に見られる包括的な他者への見方は、生活において実際に関わることをとおして得た他者への受容的な感じ方によるものであることが考えられる。

さらに d6「見て見ぬふりをしている」は、施設実習での経験をとおした自分への問いかけから、包括的な見方を地球規模の視野に広げ表現しようとしている。環境や平和や飢餓の問題は、日常の中では現実として見えにくいですが、実際

に関わった子どもや障がい者の世界から、切実感のある現実を前にして表現者の想像力は新たな風景(イメージ)をつくりだしている。このような包括的な感じ方を基にしながら、イメージが形象化されることによって願いや希望として意味は生成され、見方や感じ方が深められている。

3-5 「事物の存在」において思考される想像的世界



図 19 : e1



図 20 : e2



図 21 : e3



図 22 : e4

e1「石の証明—磨かれた石—」,e2「封入：記憶の花」の作品は、長良川を主題とした横断的学習での中学校美術科における実践¹⁴である(第Ⅲ部第2章2-3(2))。e1は、河原から持ち運んだ石を8時間磨いたものである。長良川学習において、水の自然環境を考えていく過程で、「磨く」という行為をとおして長良川の石そのものを用いて自然の美しさを表現しようとしたものである。同じ学習の中で、e2は河原で拾った石や乾燥した草花を樹脂で封入し¹⁵、事物と時間を閉じ込めようとしている。これらは事物そのものの存在をとおし自分のメッセージを表現しようとしている。

e3「混在の美」は大学生の事例である。ボランティア活動をとおし障がい者との関わりを深めた彼女は、他者への感じ方を変容させ、その見方や感じ方を表現している。障がいをもった子どもたちやスタッフと一緒に生活し、いろいろな考え、いろいろな人が混ざり合う中で経験したことから、違うからこそ良さもあり、「人や考えが混ざり合う世界は、私は美しいと思うようになりました」と記述し、様々な種類や性質の異なる事物を瓶の中に詰め込み、瓶の中も外も輝いていることを伝えようと試みている。そして、その視線は人間だけでなく周りの事物や環境にまで意識を広げ、異質なものの塊を「つながり」として事物自体に意味を持たせ表現し、混ざり合う状況に意味が形成されている。

¹⁴ 前掲書(12)

¹⁵ 辻泰孝,山村智彦,大和慎,磯部錦司「美術教育における教材開発の視点と方法(3)—封入用樹脂による造形表現—」『岐阜大学教科教育学研究』第6号,岐阜大学教科教育学基礎研究会,1999,pp.105-108.

e4「ゴミのオブジェ」は、S 中学校での実践¹⁶である。子どもたちが授業で使う自然素材を集めようと校舎の裏山へ足を踏み入れると、遠くから眺めると美しい山にも、ビンや缶やビニール袋といったゴミが多く落ちていることに子どもたちは驚いた。子どもたちにとってそれは予想しない出来事であった。自然物と一緒にゴミを集める子どもがあらわれ、制作が始まると、幾人の子もたちは、自然素材だけでなくゴミも材料に加えてつくり始めた。ビンのフタや缶やガラスの破片や壊れた玩具といったゴミも彼らにとっては興味のある大切な素材となっていく。そこには身近な自然に対する子どもたちの願いや思いがメッセージとして表されている。ここでは、捨てられていたゴミが制作によって意味を持った事物に変容し、そこに子どもたちの想いが込められることによって、無意味なゴミが価値を持った作品へと変容していった。

3-6 「過去の事実との対峙」において思考される想像的世界

図 23 の事例¹⁷は、中学校美術科での実践である。子どもたちはヒロシマ学習で被爆者の方の話を直接に聞き、社会科、音楽、道徳との横断的な学習において、原爆の投下の瞬間に亡くなられた人たちの数はどのようなものなのかを、6×9m の和紙に墨で輪を描いていった。その数に達することはできなかったが、その数がどれだけのものであるのか、その実感を確かめながら子どもたちは描いている。広島での聞き取り調査や体験学習をとおして、子どもたちが記述した内容は、主に「被災の現実」、「戦争への怒り」、「生命の尊さ」、「復興のエネルギー」であった。体験学習と教科の横断学習において平和や生命に対する感じ方を深め、事後学習において共同制作で表現し、子どもたちは「失われた生命を蘇らせるように描いた」、「命の大切さをあらためて感じた」と記述している。この事例では、歴史の事実を認識することによって、子どもたちは、いのちへの見方や感

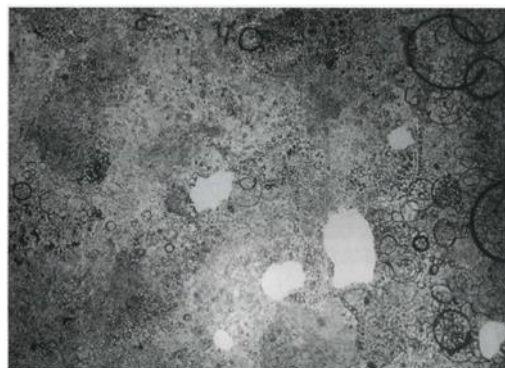


図 23 : 「12 万のいのち」

(中学生, 共同制作, 和紙 6×9m)

¹⁶ 磯部 錦司『自然・こども・アート』,フレール館社,2007,p.89.

¹⁷ 磯部 錦司,「外界との関係を問う美術科学習の試み—“長良川—ヒロシマ”の実践から—」,『日本教育美術連盟研究紀要』Vol.1,日本教育美術連盟,2001, pp.39~47.『自然・こども・アート』,フレール館社,2007,p.127.

じ方を広げ、芸術活動において、新たなイメージを生成しながら、新たな風景をつくりだしている。



図 24：「千本松原に眠るいのちの風景」（小学生）

図 24 の事例は、木曾三川の輪中にある千本松原での実践である。江戸時代、水害で苦しめられていたこの地域に、幕府の政治的な背景によって歴史の犠牲者となった人たちがいること、そして、その人たちが築いた堤防によって現在の生活があることを子どもたちは社会科と道徳の授業で学習した。美しい風景の木々の下にある地域の歴史を子どもたちは学び、そして図画工作科において授業を行った。子どもたちは木々の下に眠る故人の生命を感じながら木を身体で触り、地下に眠るいのちと木々のいのちを感じ、そのイメージを色と形で表わし、松原の風景の中に飾っていった。ここでは、時間を越えて、子どもたちの「いのちイメージ」が、「私」と「木々」と「歴史」をつなげ、イメージとして形象化されていく。その松原の風景は道路や鉄橋を渡る車窓の中からも見ることができ、新聞でもその風景が報じられ、子どもたちの作品によってその歴史が再発信されていった。この実践では、子どもたちは過去の事実を基に、過去と現代をつなぎながら、「いのちのイメージ」をとおして想像的世界を生み出している。

4. プロセスの事例分析

4-1 事例：「12万のいのち」における考察

社会的な背景との関わりが顕著に見られ、子どもの意識や思いに変化が見られる N 中学校の「ヒロシマ探究」における事例「12万のいのち」（図 23）から考察する。

広島を訪れ資料館の見学や語り部の方の話しを聞くところから活動は始まる (a)。現地において身体の諸感覚をとおして直接に過去の歴史や現実を知った子どもたちは、学校に戻り、総合単位において「広島で感じたこと考えたこと」

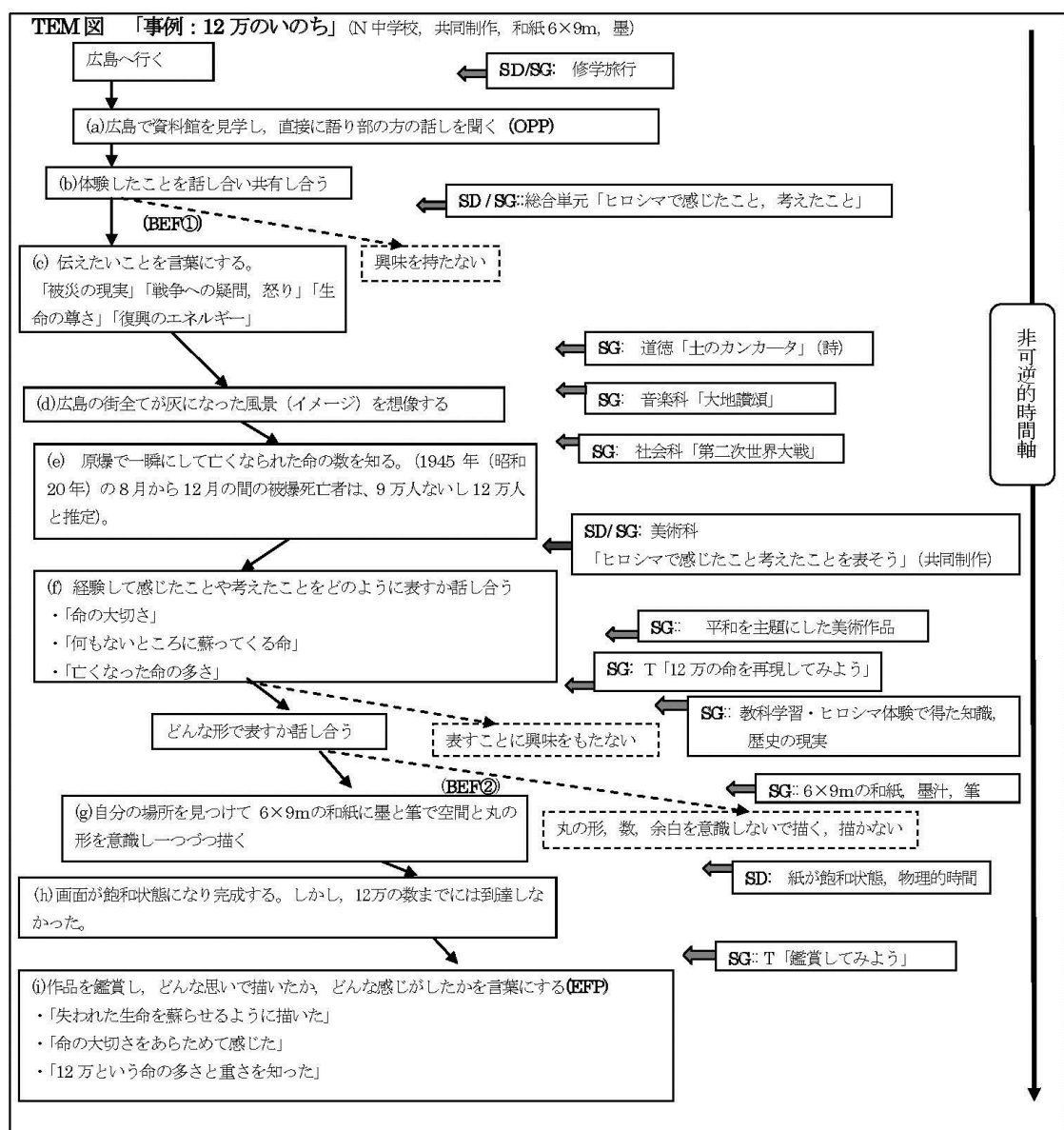


図 25：事例：「12万のいのち」

を発表し合った(b)。ここが第一の分岐点となり(BEF①), 統合的機能と想像的機能において経験は統合され, 現実に対する「悲しみや怒り」といった感情, 「いのちの尊さ」への思い, 「なぜこんなことが起きるのか」という疑問, 「復興のエネルギー」への共感等が, 言葉において表されている(c)。また, 学校の授業では, 社会科で世界第二次世界大戦の状況と歴史について学び, 音楽科では, 原爆を主題とした合唱を歌い, 道徳ではその詩の内容を理解し, 広島での経験とこれらの教室での学びと広島での経験が統合され, 想像的機能において「想像の風景(イメージ)」が個の内に想像されていることが考えられる(d)。ここでのそのイメージが (f)(g)の内容の文脈となりつながっていくことが予想さ

れる。美術科では「ヒロシマで感じたこと、伝えたいことを共同制作で表そう」が授業の課題となり、子どもたちは「何を、どう表すか」を話し合っていく(f)。ここで、「失われたいのちの多さ」、「灰の街から蘇る生命」、「生命の尊さ」等が言葉で語られる。その背景には社会科で学んだ「当時の被爆死亡者が9万から12万であるという認識」(e)と、音楽科で歌い、道徳で解釈した詩の内容に見られる「原爆によって何も無くなった死の灰の街から芽を出し大地に緑が蘇生されていく風景」が文脈となり、教師の「12万のいのちとはどのようなものなのだろう」の言葉が助勢となり、「12万のいのちを再現してみよう」が課題提示となり展開する。この教師の言葉は授業の課題として発せられた言葉であり「社会的方向づけ」となるが、広島での経験からつながる子どもたちの文脈においては社会的助勢にもなり得る。さらに教室一面に敷かれた6×9mの和紙が物的助勢となり制作活動が展開されていく。ここが第二の分岐点となる(BEF②)。子どもたちはまず自分の場所を見つけ、墨と筆によって一つ一つ余白の空間に描いていく(g)。制作後の鑑賞活動において子どもたちが述べた「失われた生命を蘇らせるように描いた」、「命の大切さをあらためて感じた」(i)等の言葉から、描かれた子どもたちの線は意識して描かれたものであることが予測される。5時間をかけ制作したが作品は時間の制約と紙の飽和状態による物的な社会的方向づけによって終了する。しかし、描かれた丸の数は12万の数には至らなかった。それ故、「12万という命の多さと重さを知った」(i)の発言にあるように、子どもたちはその数の多さをより強く知ることとなる。制作が終了し鑑賞することによって活動は等至点をむかえ、原爆で死の灰となった街の現実、子どもたちの想像力によって新たな風景(イメージ)となって形象化され、戦争に対する悲しみや怒り、疑問、いのちの尊さ、復興のエネルギーへの共感、描くことにおいて意味づけられていった。その後、E層の展開において形象化された作品は美術館に展示され、子どもたちの形象は、思いや願いと結びつき、メッセージとして社会へ発信されF層として展開した。

4-2 E層のプロセスの考察

本章におけるE層の事例は、A～D層で扱った自発的なプロセスでの展開と異なり、授業での題材や課題、総合学習の発展として展開し、指導者の作成する指導課程、及び方向づけにおいて展開したものである。

第一段階は、「社会の現実や状況」、「過去の事実」と向き合うプロセスである。

小学校、中学校の事例では、環境問題や平和問題を横断的な学習や体験学習によって見方や感じ方を深めることが形象化へ向かうところの基盤となっている。「ヒロシマ探究」の事例は、広島を訪れることが始動点となり、社会科、音楽科と連携し美術科において展開した事例である。大学の事例では、身の周りの社会的事象への関心や、施設実習等の体験において、課題は社会や人間の本質へ向けられ展開している。この段階での認識や見方や感じ方の深まりが制作活動を生み出し形象化へと向かうことが考えられる。

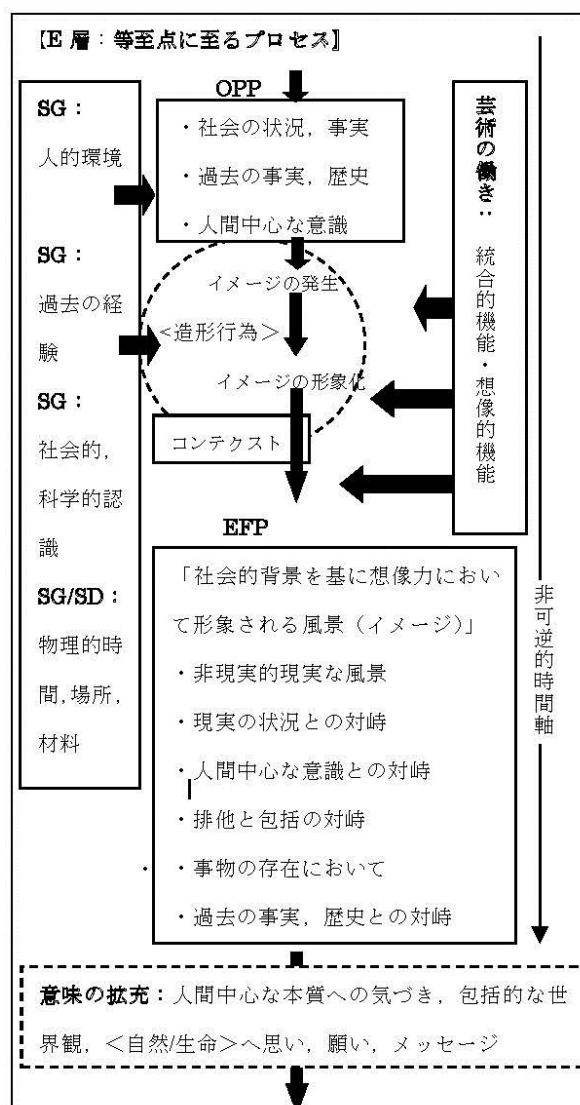


図 27：E 層プロセス図

次の段階は、社会との対峙によって社会の背景にある事象がコンテキストとなり、現実を基に芸術の想像的機能によって新たな風景(イメージ)が形象化されるプロセスである。その内容は、現実の世界を想像力によって非現実的現実

な風景(イメージ)として形象化される内容や、現実の状況を批判的に形象化することによって表す内容、事物の存在に意味を込めながら形象化する内容に特徴が見られる。イメージが形象化されることによって、人間の本質に見られる「人間中心な意識」や、異質を受容できない「排他的な感じ方」、「二分化した他者への感じ方」、「戦争への疑問、怒り、悲しみ」等、現代社会の課題を形成している本質が「非現実的現実な風景や、批判的な風景、事物の存在」において可視化される。「ヒロシマ探究」の事例では、社会科で学んだ被爆死傷者が12万という事実に対する認識と、音楽科と道徳で広がる「死の灰の風景」のイメージと、「復興のエネルギーへの共感」が広島での経験とつながり「12万のいのち」という風景の再生が試みられ、その風景(イメージ)が形象化されている。そして、形象化のプロセスをとおし、風景(イメージ)は願いや思いやメッセージとなり意味が形成される。

5. E 層の総合考察

E層は、B層の発展的な状況であり、コンテクストとつながりながら統合的、想像的な芸術の働きによって「個の想像的世界」を形象化していくところはB層の構造と同じである。しかし、背景となる文脈が社会的なイメージにおいて展開するところが異なる。E層では、社会の背景にある諸問題をとおし、環境破壊にある「人間中心な意識の本質」や、主客が二分化した状況、消費社会がつくりだす現状、いじめの問題に見られる「社会の現実」、「過去の歴史や事実」、「排他的世界」等との対峙によって、現実の風景や状況を基としてイメージが生まれ、新たな風景(イメージ)が形象化され意味が生成されていく。その文脈は、経験や社会的・科学的認識だけでなく、怒りや悲しみ、疑問や共感といった感情や思いと結びつき、「非現実的現実な風景(イメージ)」、「批判的な風景(イメージ)」、「事物の存在に込められた風景(イメージ)」として形象化されるところに特徴が見られる。そして、E層は、形象化によって個の中に人間中心な本質への気づきや、包括的な世界観を醸成し、形象された内容は、生命の尊重や平和への「願い」や、大切にしたいという「思い」や「メッセージ」と結びつき、＜自然/生命＞に対する見方や感じ方、考え方を拡張させている。

第6章

F層「社会的創造活動の芸術化」

1. F層の位置

F層は、表現者や場所、地域や国の枠組みを越えて、社会を創造しようとする営みが芸術活動として展開していくプロセスである。このような社会的創造活動そのものを芸術活動と捉えようとする拡張した芸術概念が、芸術教育の可能性を広げることが考えられる。

その考えは、ヨゼフ・ヴォイスが提示した社会彫刻によるものである(第Ⅰ部第1章2)。その基盤には社会構成主義の考えが見られる。社会彫刻においては、美的なものへと形成していくすべてのプロセスが芸術として把握され、その芸術概念によって、対象を美術から社会にシフトするうえで、すべての人間の意義ある活動は芸術と解釈される¹。その概念では、教育活動においても、主題が平和、人権、エコロジーといった社会的な理念へと向けられていく場合、その文化的、社会的に創造される活動は芸術と捉えられ、保育・教育活動それ自体も芸術と成り得る。

また、ユネスコ憲章の成立から、芸術は、人の心の中に平和の砦を築く手段として国境や民族をこえてその役割を果たしてきた²。今日では、あらゆる問題を包括的に解決することを目的に、各国でその教育活動の取り組みが見られる(第Ⅱ部第3章2)。さらに、作家や子どもや障がい者や老人といった表現者の境界や、美術館や学校や施設、地域や国という枠をこえて展開する活動は、参加者相互に感覚の共有を生み出し、そして、コラボレーションの思想をとおした共同や協働の考えは、様々な関係によって共同体を生成する(第Ⅰ部第1章2)。このような人間と社会が文化を創造しようとする活動のプロセスは、芸術

¹ 原教夫『ボイスから始まる』五柳書院,2004,pp.87-122

² 真の平和や共存は国や民族をこえたところにあるとする理念に基づき芸術が貢献してきた。('平和主義とユネスコ運動'『美術教育』1950年1号,財団法人教育美術協会,1950.)

活動をとおして出来事をつくりだし、コミュニケーションのあり方や、環境との関わりを再考する提起となっている。そして、芸術活動は「個人から共同体」へと広がり、そして、「芸術そのものが、社会を創造する活動」として拡張している。

F層では、個の内において構築された＜自然/生命＞に対する見方や感じ方は、共同体によってA～E層の総体として展開し、共同体が感覚を共有し、イメージを共有していくことによって、その活動は社会に文化を創造し、意味を拡張していくことが考えられる。本章は、「生命を核とした自然観の構築」を主題に社会的創造活動として展開するその活動そのものをF層と捉え、事例からその内容を示す。

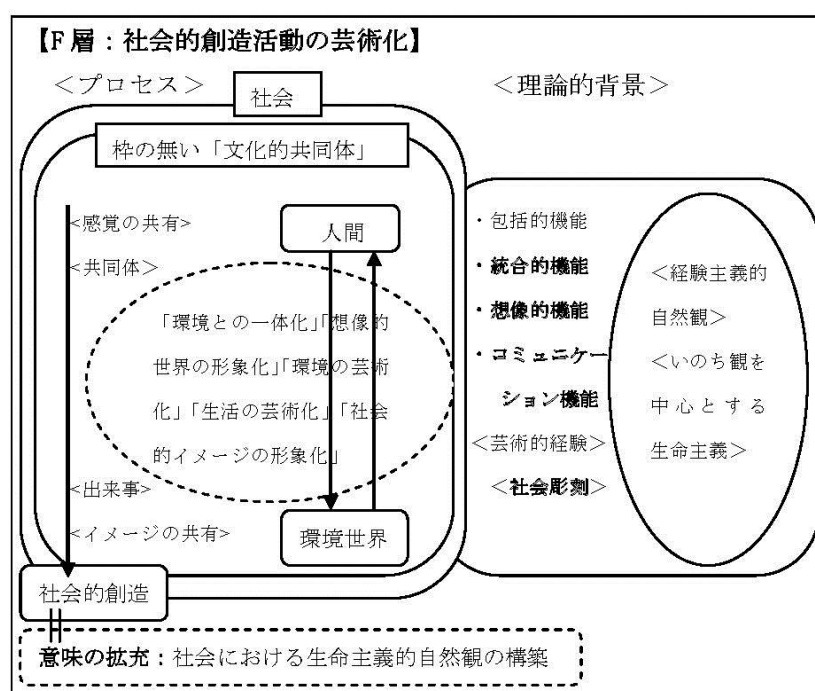


図 1：F層

2. 研究の視点及び方法と手順

2-1 研究の視点

本章は、下記の視点をもとに考察を行う。一つ目の視点は、F層が、個人から社会へと展開する上での共同体の内容と役割である。F層は個においてA層からE層で構築された意味が社会へと拡張する段階である。A層「環境との一体化」の事物との融合は人間相互にも広がり、B層の個のイメージは、E層の

社会的背景を課題としたイメージへと拡張し、C層「環境の芸術化」、D層「生活の芸術化」の内容を社会において展開する。ここでF層の基盤となるものは文化的な共同体である。それは、活動の結果として形成される場合と、活動の手段として形成される共同体が考えられる。

二つ目の視点は、このような共同体がどのような芸術活動において社会的な意味を生成できるのか、実践内容と実践者の「ねらい」や理念との関わりから示していく。

そして、三つ目の視点は、その活動がどのような社会的な創造活動として展開するのか、芸術活動の内容と生成される意味を視点に、「社会的創造活動としての芸術」について考察し、F層の内容を示す。

2-2 方法と手順

1997年～2016年において筆者が実践者、又は制作者、企画者、アドバイザーとして関わった下記の事例から記録を収集し、考察する。

- 「アート・プロジェクト“Dialogue of Life“」³、デンマーク(ブラネ市立小学校、保育園、福祉老人施設、ブラネ市国際文化交流事業所)、チェコ(プラハ市美術館、プラハ市モンテッソーリ小・中学校、シュタイナー学校、チェコ日本友好協会)、フランス(ニース・アジア美術館、ニース市立小中学校)、オーストラリア(シドニー市シドニー市立小学校、幼稚園)、タイ(ウボンラチャタニ地区・小学校)、国内⁴、2001年～2016年
- 「いのちとの会話展」デンマーク(レミセン・ブランデ)、船橋アンデルセン美術館、東村山D保育園、S保育園、2004年
- 「花園アート・プログラム」⁵新宿区H小学校、2001年
- 「所蔵品特別展:参加してエンジョイ」岐阜県美術館、2003年
- 「こどもワークショップ『森に描く』」岐阜県美術館、2003年
- 「それぞれの空間表現展」岐阜県美術館、1998年
- 「ぎふ・子ども芸術村」ぎふ子ども芸術村実行委員会、岐阜現代美術館、

³ デンマーク、チェコ、フランス、タイ、オーストラリア、ドイツ、日本等において「生命のイメージ」を主題に企画するアート・プログラム。

⁴ 大垣市立神戸北小学校、海津市立大江小学校、郡上市立牛道小学校、相山女学園附属小学校、名古屋市立白鳥小学校、赤碓保育園、仁慈保育園、東村山第八保育園。

⁵ 磯部錦司「子ども・作家・教師・学生たちのコラボレーションー“できごと”を生み出す相互作用」『美育文化』第51巻第7号、美育文化協会、2001、pp.32-37。磯部錦司「発生的コラボレーションの実践」『宝仙学園短期大学紀要』、2003、pp.25-30。

2009 年～2011 年, 2015 年～2016 年

○「アートキャンプ」富山県南砺市利賀村, 南砺市立保育園・小学校, 2010 年～2016 年

○「トライアート 2006 ハートビートプロジェクト」富山県立近代美術館, 2006 年

○「インターナショナル・ワークショップ・イン・ブランデ」⁶(デンマーク・レミセン・ブランデ)2001 年

○「インターナショナル・ワークショップ・イン・グラストッド」⁷(デンマーク・グラッドステッド),2015 年

F 層のプロセスは, 各層の総括であり個人の TEM からの分析は困難であり, 全体の活動の展開と活動のねらいや表現内容との関わりが重要となる。

共同体がどのように形成され, 活動がどのような意味を持つのかを「存在の共有」, 「文化的共同体の創造」, 「共同体による世界観の形成」, 「死生観の共有」, 「教育活動という芸術」に着目し活動のねらいと実践内容から示す。企画者, 主催者の側の記録・資料から活動の主題や理念を明らかに示し, その共同体が行う芸術活動の内容を実践記録から検討し, 社会にどのような意味を創造するのかを考察する。

3. 事例の分析

3-1 存在の共有



図 2



図 3



図 4



図 5

図 2～5 の事例⁸は, 諸外国と日本の園・学校において 2001 年～2006 年に行

⁶ “International Workshop for Visual Art in Brand”, Remisen-Brand, 2001. ブランデ市が主催するアーティストレジデンス。

⁷ “The International Art Workshop in Gludsted”, Village Association for Gludsted, 2015. グラストッドの市民団体と私立小学校が企画するアーティストレジデンス。

⁸ 磯部 錦司『自然・子ども・アート』フレーベル館社, 2007, pp.196-201.

ったアート・プロジェクトである。見知らぬ人がつくりだしたその人のシルエットの色や形の中に相互が他者の存在を感じ、想像力によって色と形をつなげていこうというものである。作品が地域や国境を越えて行き来し、作品は変容しながら、色や形の向こうにある見知らぬ他者の存在そのものを子どもたちが感じとっていくことをねらいとした。まず、子どもたちが自分の人型のシルエットを切り取り、その作品が異なる国に運ばれ、そのシルエットの中に子どもたちが相互にイメージを描き、作品は国境を次々に越え、それぞれの子どもたちの生活空間の中において展示されていった。保育・教育界においてグローバルな考えを具体的にしていくために問われる一つの課題は、「異質の受容」である。異なる言語、文化、肌の違い、宗教、全てにおいて、それらを受容する感じ方が、持続発展可能な社会の構築において求められる。本事例に見るように、その第一段階は、直接に子ども相互が感覚を共有し合い、互いの存在を共有するところから始まる。

同様に、図 6~8 の事例⁹は、日本の子どもたちが和紙と墨に描いた絵¹⁰を異国に持ち込み、相互に形を加えながら行き来させたワークショップである。初めに、プロジェクターで日本の子どもたちの生活や様子を映像で映し、日本の子どもたちの作品に自分たちのシルエットを重ねながら、視覚で異質な文化を感じていくところから活動は始まった。墨と和紙は植物からできていることを伝え、子どもたちは和紙を手で触り、匂いをかいで描き始めた。墨の表現は異国の子どもたちにとっては異質感のある表現であり、その絵を通して日本の子どもたちを想像し、受容し、自分の線をつなげ、異なる場所において同じ画面の上に形をつなげていった。さらに、その作品を日本に再度持ち帰り、日本の子どもたちが、その異国の子どもたちの存在を作品と映像をとおして想像し、受容しながら活動を展開させていった。



図 6



図 7



図 8



図 9

⁹ 磯部 錦司・福田泰雅『保育のなかのアートプロジェクト・アプローチの実践から—』小学館,2015,pp.145-151.

¹⁰ 磯部 錦司,「墨象による<生命>の表現について」,『美術教育学』第 21 号,美術科教育学会,2000, pp.39-48.において,墨の有効性について示した。

これらの事例に見るように、色と形の存在は、人間の存在そのものを「生の痕跡」として発信できる媒体と成り得る。その考えにおいて、図 9¹¹は、デンマークと日本の子ども相互が制作した作品を、両国で作品展として社会に発信したものである。子どもの作品や活動をとおして、鑑賞者が作品の中に子どもの存在を見ようとしたとき、社会が大切にしなければならない「他者への包括的な感じ方」が社会に広がっていくことをねらいとした。子どもの作品がむやみに利用されることはあってはならないが、ユネスコ憲章が謳う芸術には人の心の壁をこえていく力となるものを子どもの作品は内包している。

これらの事例では、A 層「環境との一体化」は対象が人間相互へと広がり、B 層の個のイメージは、他者との共有のイメージとなり、他者の色と形の中に互いの存在を共有し合い、作品は結果として境界の無い共同体を形成していく。

3-2 芸術による文化的共同体の創造



図 10



「長良川の水」(中学生)

図 11



図 12

地域において個人と社会の関係に形成される共同体に着目してみたい。D 層で取り上げた A 園(第Ⅱ部 4 章 1-2, 3-2)における作品展¹²の特徴は、全ての子どもの作品の内容が異なるところにある。A 園の保育は、子どもの学びが個々の興味関心から始まる生活基盤のプロジェクト型保育による実践であり、その学びの出口となる作品展は、個々の学びが尊重された内容となるため個々の作品内容が異なることは必然の様相となる。そして、地域の共同体の中で育まれた学びのプロセスが作品と同時に地域の施設の中で展示され、地域の中へと還

¹¹ 「いのちとの会話展」,レミセン・ブランデ(デンマーク),2004.

¹² 磯部 錦司「学びを深めた軌跡を伝える作品展」『Pri Pri』2016 年 10 月号,世界文化社,2016,pp.42-50.

元されている。それは、その作品展自体が、社会を創造する芸術活動と考えることができる。佐伯胖は、「関係論的視点に立つと、個人と社会という二項対立の構図自体が批判の対象となる」と¹³述べ、それぞれが個別的であるからこそ、個人は社会的な存在となり、個人が社会をつくっているのと同時に、社会が個人をつくっているのであり、その関係は分離して考えられるものでないことを指摘する。そして、「たがいの個別性を尊重しつつ、固定化したラベルづけと序列化をたえず排除し、様々な違いが多様な場面で、多様な意味で生かされる可能性を広げていこうという社会的実践」¹⁴において共生する社会や学び合う共同体が構築されることを述べる。

個性と社会性は対峙されたところにあるのではなく、相互関係において共同体は創造されるものであるという考えにおいて、地域の美術館の事例に着目してみたい。美術館の教育活動の役割が注目を浴びている。図10の事例¹⁵は、筆者が子どもの制作に関わった岐阜県美術館によるプロジェクトである。子どもの作品が、美術館の所蔵作品と同じ壁面に展示されたところに社会的創造活動としての意味が見られる。美術館に所蔵される作品を鑑賞し、その作品をもとに子どもたちは自分の世界を表現し、展示されたものである。また、図11の事例¹⁶は、筆者が実践した長良川探究の学習の出口において描かれた「長良川の水のイメージ」の子ども作品を、美術館の壁面に展示し、メッセージとして社会へ発信した企画である。さらに、図12の事例¹⁷は、富山県立近代美術館の企画において、筆者の作品が用いられ行われた活動である。美術館の所蔵作品の中から筆者の作品を子どもたちが選択し、自分たちの印象によってその作品に「自然」と新たなタイトルを自分たちでつけ、そのタイトルをテーマに自分たちの作品を制作し、所蔵作品と同じ空間に展示し、自分たちの空間をつくり出したという活動である。

これらの事例は、美術館と所蔵作品が子どもたちの教育活動を創造させるという社会実践であり、そこに学校と美術という枠や作家と子どもという境界を越えた文化的な共同体が形成されている。これらは子どもたちにとってはB層

¹³ 佐伯胖「学び合う学びへ」『学び合う共同体』東京大学出版会,1996,p.149.

¹⁴ 同上書,p.149.

¹⁵ 「参加してエンジョイ」『美術館だより』No.58,岐阜県美術館,2003.

¹⁶ 辻泰秀,磯部錦司,大和慎,渡邊慎也,「美術教育におけるカリキュラム開発の事例研究(第1報)―<水のイメージ>をめぐる」,『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第47巻第1号,岐阜大学教育学部,1998,pp.249-264. 辻泰秀,磯部錦司,「同(第2報)―長良川での<水のイメージ>の実践」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第2巻,岐阜大学教育学部,2000,pp.81-90.

¹⁷ 『ライ・アート通信』富山県立近代美術館,2006,pp.5-6.

による教育活動であるが、この芸術がつくる出来事は、社会における文化の創造であり、個人と社会は、相互関係において創り、創られている。

3-3 拡張する文化的共同体による包括的世界観の創造

芸術活動による文化的な共同体は、さらに、園・学校や美術館といった枠を越え、ワークショップやアート・プロジェクトの実践の中で様々な形で形成されていく。上記に見られる共同体は具体的な共同の生活の場を持った生活共同体ではなく、個々の成員がその内実を想像し付与する共同体である。藤田英典は、その「想像の共同体」を、「人々が想像することによって存在する共同体、自分をその一員として包含して存在していると想像される共同体」¹⁸であるとし、文化的実践は、「想像の共同体」を育み、そこに共感と連帯の地平、関心と探求の地平を築いていくことを示し、「想像の共同体」の重要性を存在や活動の意味を与えてくれるものとして述べている¹⁹。



図 13



図 14



図 15



図 16



図 17



図 18



図 19



図 20



図 21



図 22

* 図 13:長川上流, 図 14: 長良川河口, 図 15: モルダウ河(プラハ市), 図 16: デンマーク・ブランド市, 図 17:南砺市利賀, 図 18: 船橋アンデルセン美術館, 図 19: オーストラリア・シドニー市, 図 20: 美濃市, 図 21: 岐阜県美術館, 図 22: 平和の壁(プラハ市)

図 13～22 の事例²⁰は、「想像の共同体」によって 2003 年～2010 年に試みたワークショップの事例である。長良川の水源近くに暮らす子どもたちと、河口

¹⁸ 藤田英典,前掲書(13),P173.

¹⁹ 同上書,pp.177-180.

²⁰ 日本,デンマーク,チェコ,オーストラリアにおいてアート・プロジェクト“Dialogue of Life“ として展開。磯部錦司「発生的コラボレーションの実践」『宝仙学園短期大学紀要』Vol.28,2003,pp25-30. 磯部錦司「海外での実践レポート」辻泰秀編著『幼児造形の研究』萌文書院,2014,pp.226-227.

の地域に暮らす子どもたちが芸術をとおしてつながることを目的に活動は始まった。「生命(いのち)のつながり」を主題にそれぞれの地域の子どもたちが河原で描き、色と形をつなげ、それが、ヨーロッパに持ち込まれ、モルダウ河に暮らす子どもたちへつながり、さらに、各国の様々な場所で色と形をつなげながら再び日本へ持ち込まれ、日本の園庭や校庭、美術館の庭、商店街の道路等において広がり、そして再び海外へとつながり、様々な国の園庭や校庭、街の壁等へとつながっている。つながる色と形の中に、参加者は包含して存在していると想像される共同体を形成し、生命(いのち)の感じ方を主題に、「共感と連帯の地平、関心と探求の地平」を築いていくことを試みた実践である。

また、図 23～27 の事例²¹は、2007 年以降、日本と諸外国において取り組んでいるプロジェクト「終わりのない絵」の実践である。和紙に「生命(いのち)のイメージ」を主題に描き、それをつなげてオープンエンドで終わりのない絵として一つの大きな作品となって様々な園や学校、美術館や施設をまわり、色と形がつながっていくというものである。幼児から大人も参加し、幼児は、生き物や植物との関わりを想像し、児童や大人は、「生命(いのち)」の言葉から自分のイメージを描き、つながりながら広がり続けている。その作品を様々な国や地域の美術館や園の環境の中に展示し、絵によって子どもの生命に対する見方や感じ方を広げ深めていこうとするワークショップである。



図 23



図 24



図 25



図 26



図 27

*「終わりのない絵」(図 23: 名古屋 S 小学校, 図 24: シドニー市立 G 幼稚園, 図 25: パンコク市内, 図 26: プラハ市立美術館, 図 27: ニース・アジア美術館)

これらの活動は、子どものいのち観を育むことと、もう一つ、子どもの作品をとおして、社会へ、その表現のかけがえのなさや生命や人と人とのつながりをメッセージとして伝えていこうとするものである。その根底にあるものは、他者を切り離さないで捉えようとする感じ方であり、人間や自然、平和や人権、

²¹ 日本、デンマーク、チェコ、フランス、タイ、オーストラリア、ドイツにおいて「終わりのない絵」として展開。前掲書(9), pp.155-157. 磯部錦司編著『図画工作・造形表現』建帛社, 2015, p.175.

福祉の課題に通底する他者への見方や感じ方、考え方である。これらの事例では、B層及びC層において作品が拡張していくところにつくられる「想像の共同体」が、自分の存在や活動の意味を付与してくれる。

3-4 死生観の共有

E層では、現実の世界を直視し、現実を越えた世界を思考できるリアリズムが求められることを示した(第Ⅱ部第5章, 3)。F層は社会的なリアリティーが社会へと発信され、社会において芸術の意味が拡充されていく段階となる。



図 28 : 「ナチス収容所の風景」

図 29 : 「82 名の風景」

図 30 : 「何も無い風景」

次の事例(図 28)は、2004 年に実践したプロジェクト「Dialogue of Life」である。第二次世界大戦中に使用されたナチスの収容所の一室に、現在のチェコと日本の子どもたちが「生命(いのち)のイメージ」を主題に描いた作品を置き、その映像をインターネットで配信し、両国の子どもたちがその映像を鑑賞した。プラハ市郊外にあるリデツェ(Lidice)村の 82 名の子どもたちが写真の部屋からガス室へと送られていったという過去の歴史を認識し、子どもたちは過去と現在を芸術においてつなげていった。その「いのちのイメージ」の風景には、「生/死」、「喜び/悲しみ」、「平和/戦争」、「未来/過去」、「居る/無い」といった対極する意味が背中合わせに混在する。生命観が構築されていくためには、このような対極したところにある世界観を包括的に想像できる力が求められる(第Ⅱ部第5章)。この実践は、社会のリアリティーを基に、子どもたちが事実を直視し、想像力において過去と現代をつなぎながら、「いのちの意味」を拡充していくことをねらいとしている。

図 29 の写真²²は、そのリデツェ村の 82 名の子どもたちが当時に近い姿で再現されたブロンズ像である。子どもたちが住んでいた村は、家も施設も村すべてを破壊され、現在、その跡地は何も無いまま意図的に保存されている(図

²² マリエ・ラヒティオプ「戦争の犠牲になった子どもたちの思い出」,2000.

30)²³。2000 年，その広野にブロンズ像が，ドイツ，デンマーク，日本等の市民活動によってたてられ，広野とブロンズ像の風景が社会へとメッセージを放っている²⁴。

これらの事例では，収容所の部屋の風景やブロンズのある広野は C 層「環境の芸術化」に位置するが，ヴォイスの芸術概念を援用すれば，風景だけでなくインターネットの配信による鑑賞活動も，広野の風景をつくりあげた市民活動も，その活動そのもの全体が社会を創造する芸術活動と捉えることができる。

3-5 地域社会がつくる「教育活動という芸術」



図 30



図 31

* 図 30：国際ナショナル・ワークショップ・イン・グラスステッド(デンマーク)

* 図 31：「ぎふ・こども芸術村 アートキャンプ」(飛騨・金山)

地域における教育活動に着目してみたい。図 30 の事例²⁵は，筆者が 2015 年に参加したデンマークの小さな町のアーティスト・レジデンスでの取り組みである。その地域に，アジア，南米，ヨーロッパから 12 名の作家が招聘され，夏休み期間中の小学校を拠点に，その校舎が宿舎となり，アトリエとして開放され，作家はそこで制作活動を展開し，小学校に集まる地域の子どもや住民たちとワークショップを試みながら生活をつくりだしていくというものであった。隣接する保育園の子どもたちは，毎日，散歩で校舎を訪れ，夏休み中の小中学生が日常的にワークショップに参加し，最終週に作品展が行われ，その収益によって次年度へと活動が継続されていった。主催は，会場となった私立小学校と地域住民による市民団体によって企画され，小学校は共同生活と芸術活動の場となり，生活と芸術が同一化する D 層の「生活の芸術化」の状況を形成していく。ここにおいて，作家と子どもたちと地域住民は「想像の共同体」という

²³ 敷地内の資料館によって『国際こども美術展』(International Children's Exhibition of Fine Arts Lidice)が企画されこの土地において毎年展覧会が行われている。

²⁴ 磯部錦司『子どもが絵を描くとき』一藝社,2006,pp141-145.

²⁵ “The International Art Workshop in Gludsted”, 主催:Village Association for Gludsted.

文化的共同体となり、その活動の全体が、地域文化を創造する芸術活動となっている。

また、図 31 の事例は、筆者がオブザーバーとして関わり地域の市民団体が主催する「ぎふ・こども芸術村」の実践²⁶である。地域の小学生約 50 名と、造形作家、音楽家、料理研究家、環境研究家、ボランティアが、飛騨地方の山中の古民家を拠点に衣食住を共にし、学生ボランティア 8 名と造形専門家 8 名がファシリテーターとなり、生活を創りだし、「生活の芸術化」を試みていくというものである。活動のねらいについて主催者は、『アートが社会を変えていく』という信念を持ち、豊かな自然環境の中で、想像力・創造力を育むためのアートな活動を継続していく」と述べている。この事例では、子どもたちの創り出す空間や時間や活動や生活そのものが芸術となっていく。その展開については、第Ⅲ部第3章において別考察する。

同様の事例として「こども芸術大学」の事例がある。笠原公一は、持続可能で平和な社会づくりのための教育を市民参画の共同体において展開する「こども芸術大学」の実践について、ヴォイスの芸術概念を用い、「教育活動づくりの実践全体が『社会創造＝芸術活動』として考えられている」²⁷ことを示す。教育活動を社会的創造活動と捉える笠原の考えは、「ぎふ・こども芸術村」の事例や、第4章のS園やA園の実践事例にも共通する。

またこれまでの他章で事例を取り上げてきたS園(第Ⅱ部第1章2-2, 第4章3-1)は、自然保育を特徴とし²⁸、自然との関わりを大切にしながら障がい児も分け隔てなく共に生活している。日々、川や野原や田畑に出かけ、その場所で遊びをつくり出し、野菜を栽培し、収穫したものを食し、その原体験が保育の礎となっている。森岡がディープエコロジーの思想と日本の生命主義の差異について示した「いのち観」を中心とした衣食住の生活²⁹(第Ⅱ部4章1-1)がこの園の生活に見られる。創立者の土屋敬一は、「私たちが強調したいことは『自然』と『人間』を別箇に考えないことだ。自然に対する私たちの真摯な態度が人間(性)の本質、根源をうかびあがらせ、そこで『人間そのもの』と結びつくこと

²⁶ 『こども芸術村作品集』ぎふ・こども芸術村,2008～2016.

²⁷ 笠原公一,「こども芸術大学による芸術教育の試み—対話と協同による学びと育ちの関係性の創造—」,『美術教育学』第29号,美術教育学会,2008, pp.153 - 163.

²⁸ 土屋麻衣「子どもたちを野に放つ—『空飛ぶ三輪車』解説」,中央大学総合政策研究科(修士論文),2007.

²⁹ 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994,pp.121.

だ」³⁰と、その保育に対する考えを述べている。ここで育くまれようとしている感じ方とは、自然と自分を切り離さないで捉えようとする感じ方である。そして、その保育理念について、土屋は「周囲のすべての人たちに愛情を注がれて『自然』『人間』を開示された子どもたちは、旺盛な生命力で、地球大の自然と人類世界全体に対する興味関心のもとに生きていく、そしてより良い世界を創っていく」³¹と、将来を担う子どもたちを大人はどのように育てていきたいのか、その原点から、子どもと環境の関わりについて考えていかなければならないことを提唱する。

S園は、芸術活動を特別に扱う保育園ではないが、子どもたちが自然の中で能動的に遊び、表現し合い、生命と出会い、様々な人や自然と深く関わることのできる環境と生活が日常において保障されている。教育は個人の人間形成を目的としたものであるが、佐伯が指摘したように、個人と社会は相互関係において創造されるものであり、自然保育の理念を基に子どもの育ちを社会の創造において考えようとするS園の実践は、保育・教育の過程そのものが「社会的な創造活動」であると言えるだろう。

ヴォイス理論の源にあるシュタイナーの思想³²は、経験の中に理念を見出し有機的な関係を結ぶところに実践者としての特徴が見られる(第Ⅰ部第1章2)。同様に、大正期の自由画運動や終戦後の創美運動(第Ⅰ部第3章2)、H.リードの平和主義と教育³³、デューイの民主主義と教育³⁴、レジスタンスの思想から始まったレッジョ・エミリアの教育³⁵等は、社会的理念が教育思想と有機的に結びついた教育活動であり、これらの教育活動は、ヴォイスの広義な芸術概念によれば、その教育そのものが芸術として捉えられる。

4. F 層の総合考察

³⁰ 前掲書(28),p.2.

³¹ 土屋敬一,「空飛ぶ三輪車つうしん」,空飛ぶ三輪車・地域の保育を考える会,2005,p.27.

³² 菅原教夫『ボイスから始まる』五柳書院,2004,p.142. ルドルフ・シュタイナー著 西川隆範編訳『シュタイナー芸術と美学』平河出版社,1987. 子安美知子『シュタイナー教育を考える』学陽書房 1983

³³ Herbert Edward, "Read Education for Peace", 1950. 周郷博訳,『平和のための教育』岩波書店, 1952. 北條文緒訳『ハーバート・リード自伝』法政大学出版局,1970.

³⁴ John Dewey, "Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education" 1916. 松野安男訳『民主主義と教育〈上・下〉』岩波文庫,1975.

³⁵ 佐藤学「解説レッジョ・エミリアの教育-その背景と意味-」佐藤学監修,ワタリウム美術館編『驚くべき学びの世界』東京カレンダー,2011,pp.333-334. 森真理『レッジョ・エミリアからのおくりもの-子どもが真ん中にある乳幼児教育-』フレーベル館,2013,p.14.

日常生活において、個人の内に構築される自然観・生命観は、芸術活動をとおした出来事によって「感覚を共有」し「存在を共有」し合い、枠の無い「想像の共同体」を生成していく。そして、社会生活において主題が、平和、人権、エコロジーといった社会的な理念へと向けられていく場合、共同体は、「包括的な世界観」や「いのち観」を、芸術活動をとおし共有していくことによって社会において文化を創造している(本章 3-1～3-4)。その社会的な創造活動は、保育・教育活動それ自体も芸術活動として展開し、社会において自然や生命への見方や感じ方を拡充していく(本章 3-5)。このような社会的創造活動のプロセスや全体そのものを芸術活動と捉える拡張した芸術概念が、芸術の可能性を広げている。

F 層は共同体のあり様において大きく二つのタイプに分けられる。一つは事例「Dialogue of Life」のように、ワークショップにおいて「想像の共同体」が学校や地域や国境を越えて芸術において形成され、社会に文化を創造する場合と(本章 3-1～3-4)、事例「アート・キャンプ」のように生活共同体の活動そのものが社会的創造活動となる場合である(本章 3-5)。D 層で考察の対象とした S 園や A 園も、日常の教育活動そのものが実践者の理念に基づく社会的創造活動として考えられる(第Ⅱ部第4章)。

F 層は、これまでの各層の分析と異なり実践者や企画者の考えや理念において活動は展開しているため、共同体がどのような芸術活動において社会的な意味を形成するかは事例において異なるが、本章のどの事例にも共通する内容は、「存在の共有」、「死生観の共有」、「包括的世界観の共有」に見られる。そしてその社会活動は、結果として芸術が「想像の共同体」を生成し、又は生活共同体を「想像の共同体」へ変化させ、相互親和な共同体によって社会的、文化的な意味を形成しているところが共通する。

F 層のプロセスも芸術が「想像の共同体」を形成して展開する場合と、生活共同体において展開する場合では異なることが考えられる。前者は、企画者や実践者のねらいにおいて展開し、まず、現代社会の課題が基となり、「想像の共同体」を形成することによって、感覚を共有し、存在を共有しながら、イメージを共有し合い、B 層、C 層、E 層を中心とした芸術活動が展開する。そして、活動の主題や理念は社会の中で文化として形象化され、発信され、文化や社会を創造する活動となり、社会にその主題の意味が生成される。後者は、共同体

が生活を共にする過程で各層が展開し、日常生活の中で個の内に構築される自然観・生命観が基となり、生活共同体は「想像の共同体」となり、生活そのものが芸術化し(D 層)、その活動そのものが社会における文化の創造活動となって社会に意味を生成していくことが考えられる。

尚、共同体の形成のプロセスに関わる分析は、第Ⅲ部第3章において別に行う。

第7章

＜自然/生命＞と関わる「芸術の6層」の構造

1. 各層の構造

1-1 発生の三層モデル(TLMG)の援用による各層の考察

1章～6章において、A層～D層では、事例から抽出した個人のTEMによるプロセスの分析と表現内容から全体のプロセスを示し、またE層では、B層の個人の分析を基に事例からTEMにより全体のプロセスを示し、A層～D層の総括となるF層では、事例の企画者及び実践者のねらいや理念との関わりと表現内容からプロセスと意味を検討した。本章では、これらの表現内容とプロセスの事例分析とを照らし合わせ、「発生の三層モデル」(Three Layers Model of Genesis :TLMG)の理論的枠組みを援用し、各層の意味の変容と構造を検討し、全体における構造を示す。

TLMGは、「文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論である」¹。非可逆的時間とともにあるライフ(生命・生活・人生)の多様性を描くTEMの可視化を通じて、分岐点及び等至点に至るプロセスで様々なレベルの意味のある出来事、言説、価値の変容を可視化し、内的変容過程を捉えていくための有効な手段として考えられている²。それは、変容のメカニズムを、行動・選択、価値・信念、記号の発生という3つの層で捉えていく理論モデルであり、3つの層は、第1層の「個人活動レベル」、第2層の「記号レベル」、第3層の「価値・信念レベル」からなる³。第1層の個人レベルの行動では、第3層の価値・信念を揺さぶることはなく、その中間層となる第2層の記号レベルが個体発生レベルでの変化に結びつくと考えられているのが発生の三層モデルであり⁴、その可視化を通じて変容のシステムの総体を捉えようとする枠組みであ

¹ 安田裕子，滑田明暢，福田茉莉，サトウタツヤ編『TEA理論編－復線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ－』新曜社，2015，p.27.

² 同上，p.185.

³ 同上，p.32

⁴ サトウタツヤ編著『TEMではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究をめざして－』誠信書房，2009，p.99

る。

第1章から第5章ではTEMによってA層からE層のプロセスを示した。経路が分岐するということは、そこでなんらかの変容がおこっているということであり、意味が形成されていない個人の行為のレベルと意味が形成される価値レベルの等至点との間の中間層に何が起きているのかを発生の三層モデルの枠組みを援用し考察する。本章では、TEMで示し得る行動の過程を表す第1層にあたる個人活動レベルを「個の行為」と捉え、第3層を＜自然/生命＞に対する「意味の形成」とし、その中間層となる第2層の記号レベルを「形象化」とし、各層の分岐点から等至点において造形行為が生命主義的自然観の形成にあたえる影響を示す。

1-2 A層

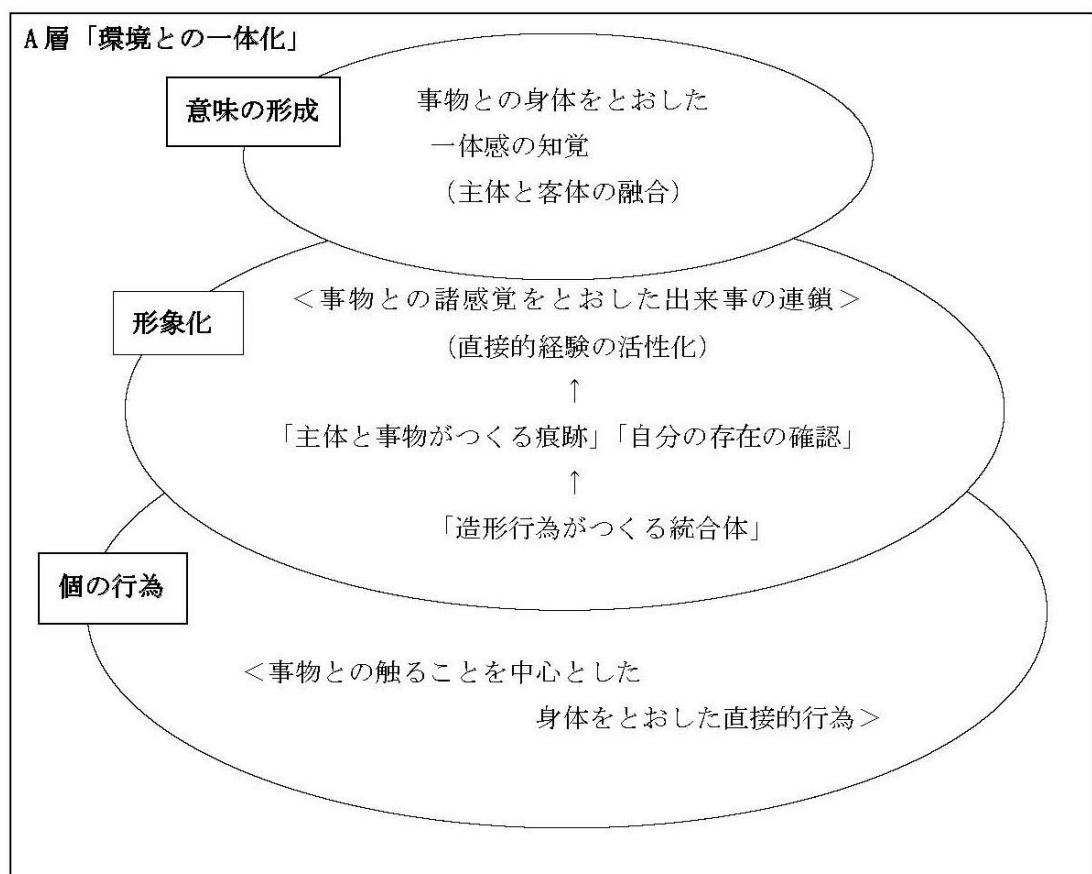


図1：A層

A層のプロセスに見られる直接的経験は、事物に触ることから始まり、「線で描く、塗る、スタンプする、まく、たらず、等」の平面上の行為と、「並べる、積む、掘る、等」の立体的に展開する行為に見られる(第Ⅱ部第1章3)。これらのプロセスは、身体の触覚を中心

とした体性感覚をとおり直接に子どもと事物とが相互に作用する状況として捉えられる。プロセスに見られる包括的な状況は、造形行為において生まれ、造形行為は統合的機能として事物に作用し、その行為自体も包括されることとなる(第Ⅱ部第1章4, 5)。この状況は、松下が述べた直接的経験が活性化する状況でもある(第Ⅰ部第2章2, 第Ⅱ部第1章1)。

その構造は、第1層の個の行為では「事物に触る」ことから始まり、触ることによって統一体は形成され事物との関わりが出来事として事物によって形象化されていく。そして、第2層の形象化では、事物と主体がつくる出来事が造形を変容させ、さらなる造形を生み出し、その出来事が連鎖する過程において直接的経験が活性化されA層の状況は生み出されている。その状況において、「フィンガーペント」の事例の二重感覚を生む行為や「風」の事例の表現的身体存在に見る描く行為のように、主体は事物との一体感を身体の諸感覚をとおして知覚し、主体と客体は融合しながら、身体は事物との関係において意味を生成し、自分の存在を痕跡として表していることが考えられる(第Ⅱ部第1章4)。このようなA層における「環境との一体化」とは、身体の諸感覚をとおり直接に事物と主体が一体化する状況であり、そのプロセスは、感覚的接触をとおした直接的な経験の特徴とし、以後のステージの礎となりつながっていくことが考えられる。

1-3 B層

B層の第1層となる「個の行為」では、身体をとおした直接的経験の活性化(A層)によって、事物との包括的な状況が生み出され、子どもと自然との関係に統合的、包括的な関係が構築され、その過程を基盤としながら、第2層において子どもはイメージの形象化を多様に試みていく。「和紙」の事例では、個の行為は事物に触ることから始まり、B層の第1層はA層の事物との直接的経験が活性化した状況の延長として連続したプロセスにおいて発生し形象化へと向かう。その場合、形象化されるイメージは先にあるのではなく、行為においてイメージは発生している(第Ⅱ部第2章4)。表現内容の分類で示した他の事例では(第Ⅱ部第2章3-1)、表したいイメージが先にあり形象化へと発展する場合も考えられる。その場合も材料となる事物に直接に関わることから形象(色, 形)は生まれているところは共通している。B層の第2層となるイメージの形象化では、個の物語(「マイ・ストーリー」)の形成において個のコンテクストが重要な役割を果たしている。ここでの芸術の働きは、統合的、想像的機能として作用し、子どもは自然や生命に対する世界観を、「共感や物語、自然への思いや願い、自然の再現、自然との関係性、社会的イメージ」において広げ、想像的世界をとおして＜自然/生命＞に対するその子なりの意味を生成している。そし

て、その想像的な世界の広がりがあるコンテキストとなり、B層はA層と同様に、その後の基盤となっていくことが考えられる。

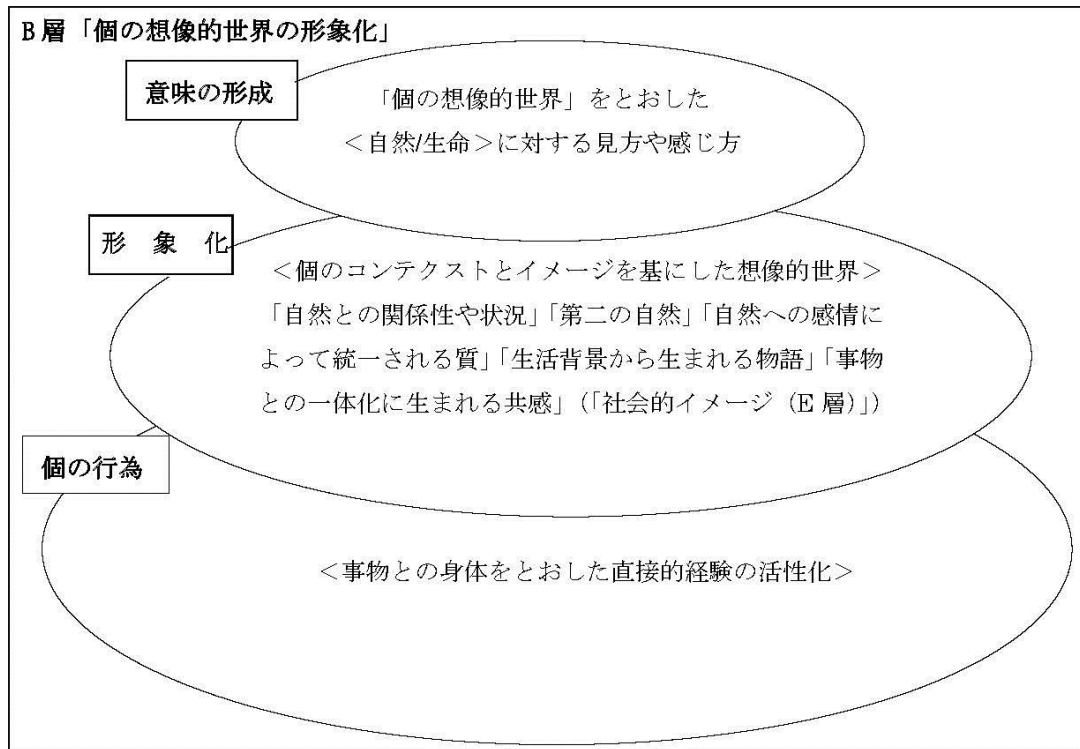


図2：B層

1-4 C層

C層は、事物との直接的経験(A層)によって統合的、包括的な関係が構築され、その過程を経て、子どもはイメージの形象化を多様に試み(B層)、個の内に完結される造形は、さらに想像的機能によって環境と融合され意味づけられていく。ここでの芸術の働きは、統合的、想像的機能、コミュニケーション機能として作用し、子どもは、包括的、連続的な見方や感じ方を広げている。

「河原」の事例では(第Ⅱ部第3章4-2)、第1層となるA層の状況が継続する過程でB層の状況が生まれ、第2層となる個の造形と風景が融合するC層の状況が発生している。C層の第1段階はB層と同様に事物との直接的な関わりから生まれ、個の形象化(B層)を経て、第2層となるC層の形象化へと至る。C層の形象化においては芸術の統合的、想像的機能が役割を果たし、そしてコミュニケーション機能が造形行為の過程において道具として役割を果たし、さらには鑑賞活動では物的環境や人間との関係において結果としてコミュニケーション自体が目的となっていく。その過程において作品は個別の境界を持たない全体として意識されていく(第3層)。そこでは、環境との融合をとおした＜自然/生命＞

との包括的で連続的な見方や感じ方が生成されている(第Ⅱ部第3章.4-4)。その世界観の広がり、D層～F層の基盤となっていくことが考えられる。

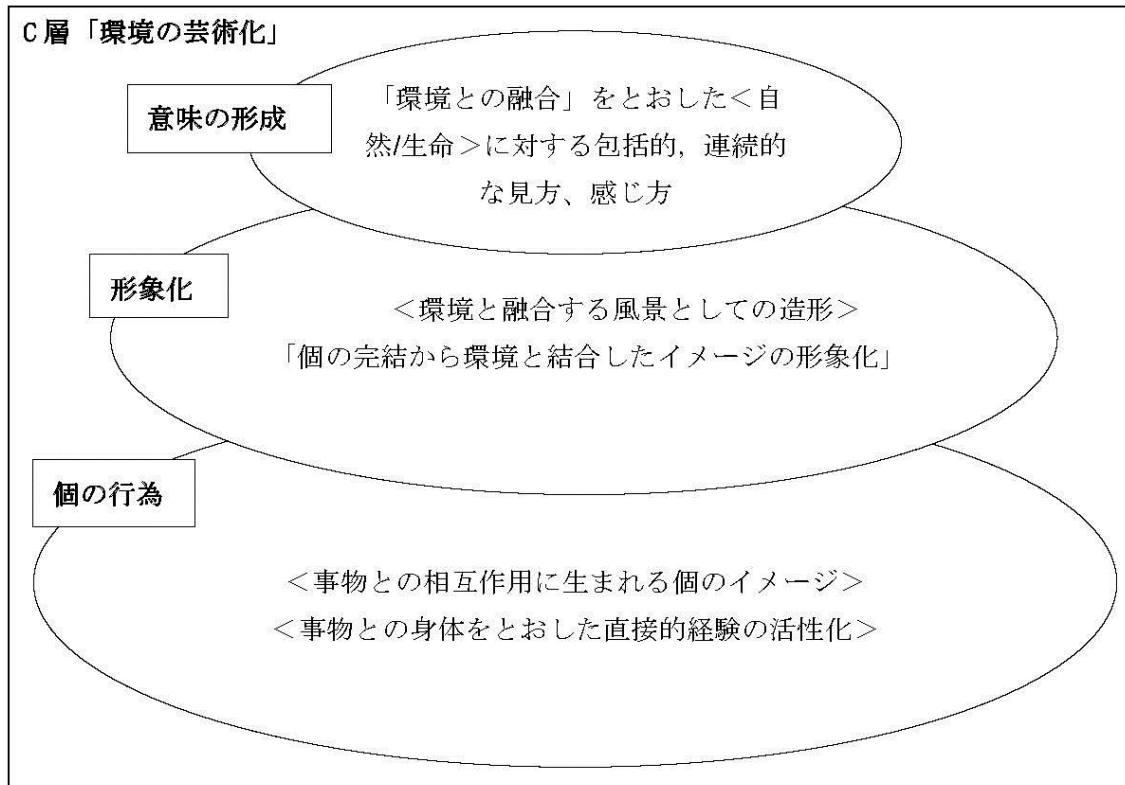


図3: C層

1-5 D層

D層は、生活と芸術が結合した状況において、芸術のプロセスの全体が生活となり、生活と芸術が同一化する状況である。D層での芸術の働きは、芸術の包括機能によって子どもは環境と一体化し(A層)、個のイメージが想像的機能と統合的機能によって生成され(B層)、さらに個の内に完結されたイメージは環境を含むイメージへと展開し、「森の隠れ家」や園庭の「家づくり」の事例や、保育室での飾る行為の拡張に見るように(第Ⅱ部第4章3)、森の空間や園庭、保育室そのものが創造された空間となり、環境との融合を生み出し(C層)、そこに生活と文化の創造が連続していく(D層)。D層の第1層は、これまでのA～C層と同様に事物との直接的な関わりが初動となり、さらに、日常の生活において事物との関わりから「居場所」が生まれ、造形行為によってその場所が拠点となり、芸術のコミュニケーション機能によって文化の共同体が想像的な世界を創造し、表現が連続し、生活は芸術と同一化し第2層の形象化の状況を生み出す(第Ⅱ部第4章3-1)。このような事例に見られる「生活の芸術化」は、単なる自然との共感を呼び起こす生活ではなく、「いのち観」を中心とした衣食住を含む生命活動の

中で、環境を感じ、その関係の中で日常の生命活動に芸術活動が取り込まれている状況や、芸術活動が連鎖しながら日常の生命活動として営まれている状況である。その文化の創造によって、森岡が生命主義の特徴について述べたように(第Ⅱ部第4章 1-1)、「いのち観」と生活とがつながる<自然/生命>への見方や感じ方、考え方が第3層として形成されている。

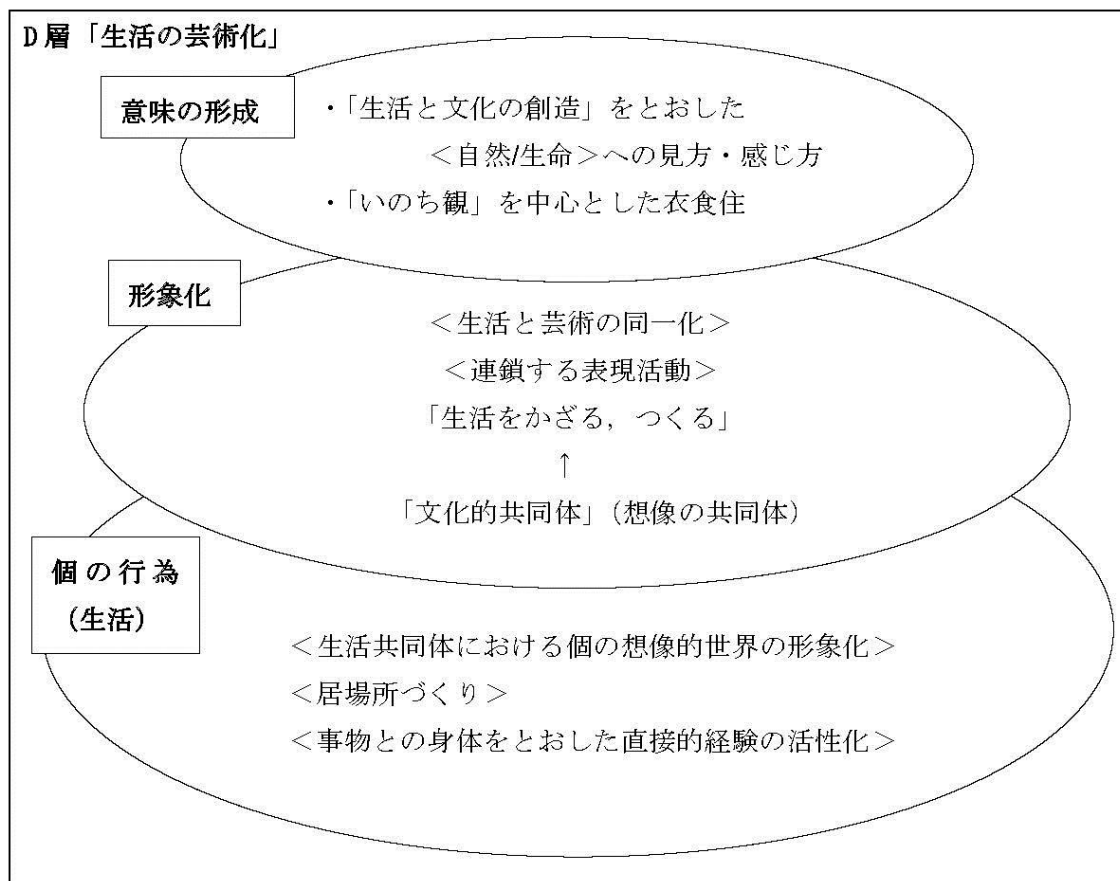


図4：D層

1-6 E層

E層は、小学校高学年以降にその表現内容の特徴が見られる。B層の発展的過程ではあるが、E層の第1層は社会の背景にある事実との対峙によって第2層の形象化へと展開する。

小中学校の事例では、E層の第1層は環境問題や平和問題を横断的な学習や体験学習によって、大学生の事例では、身の周りの社会的事象への関心や、施設実習等の体験において社会や人間と関わる「個人の行為」から展開している。第2層の形象化では、B層と同様に個のコンテキストとの関わりが重要となっている。社会の背景にある事象がコンテク

ストとなり、現実を基に芸術の想像的機能によって新たな風景(イメージ)が形象化される。そして、イメージが形象化されることによって、人間の本質に見られる「人間中心な意識」や、異質を受容できない「排他的な感じ方」、「二元化した他者への感じ方」等、現代社会の課題を形成している本質が「非現実的現実な風景、批判的な風景、事物の存在」において可視化されている(第Ⅱ部第5章3)。

そして第3層において、形象化のプロセスをとおり、風景(イメージ)は「願いや思い」や「メッセージ」となり意味が形成される。人間の本質への気づき、排他と包括の対峙が、新たな見方や感じ方を形成し、意味を拡張させている。現実の風景や状況を基としてイメージが生まれ、新たな風景(イメージ)が形象化されていくこれらの事例に見るように社会のリアリティを捉えていくものは想像力であり、現実の世界を直視し、現実を超えた世界を思考できるリアリズムが第1層から第2層に作用し意味を形成していることが考えられる。

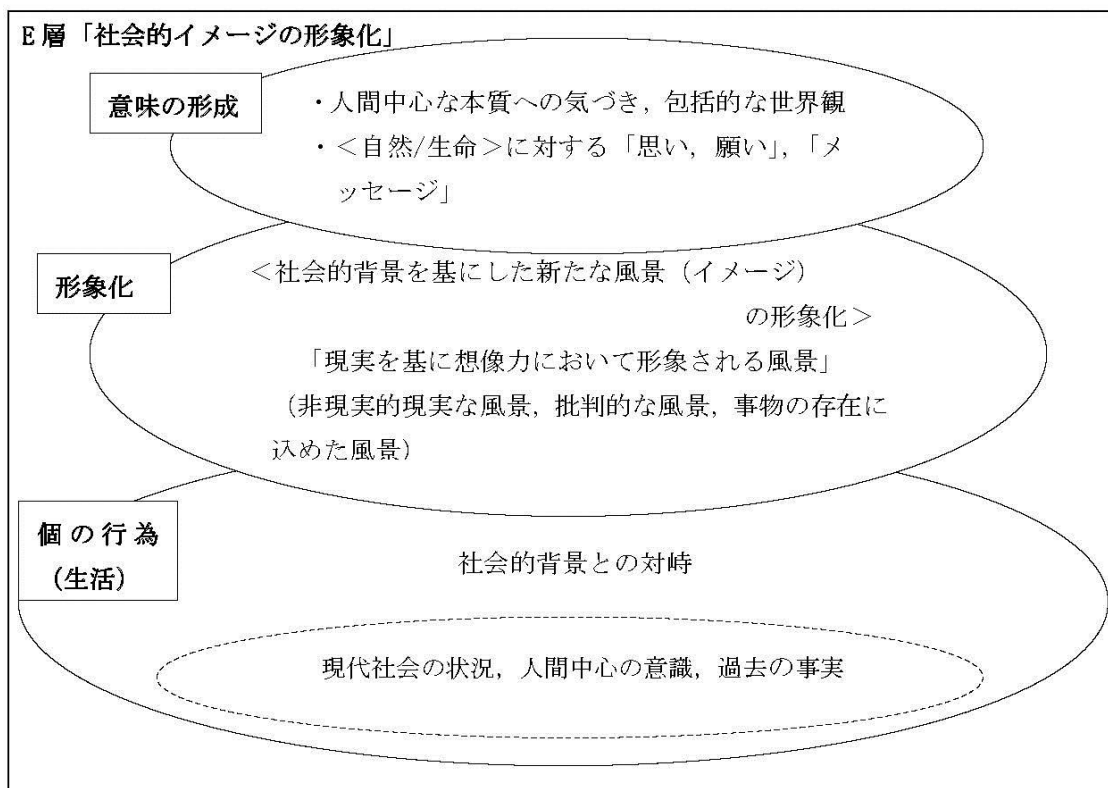


図5: E層

1-7 F層

F層の第3層は、社会において意味が形成される状況であり、他の層と異なり個を対象としたF層の単独のTEM図の作成は困難であるが、F層の第1層～第2層はA層～D層

の包括した状況において成立しているため、各層の TEM 図を総括的に使用する。それらの TEM による分析を基に、第3層の意味の形成を第6章での活動内容及び表現内容の分析をとおり、「社会との関わり」から考察する。

F 層は、個人から社会において意味が形成される過程であり、実践者や企画者の考えや理念において活動は展開し「存在の共有」、「死生観の共有」、「包括的世界観の共有」に特徴が見られる。プロセスにおける芸術の働きは、これまでの層と同様であるが特にコミュニケーションの道具的側面と目的としての役割が重要となる。E 層の「12 万のいのち」の事例(第Ⅱ部第5章4)では、その後、E 層の作品は美術館において展示され、社会に意味が発信され共有されていく。ここにおいてこの活動は E 層からコミュニケーション機能によって F 層となって社会に意味を形成していく。デンマークの「インターナショナル・ワークショップ」の事例(第Ⅱ部第6章3-6)も、レジデンス内で行われている活動は A 層～E 層であるが、小学校が共同生活と芸術活動の場となることによって作家と子どもと地域住民が文化的共同体を形成し、芸術の道具的、目的的なコミュニケーションによって地域に文化を創造し、F 層の第3層が形成されている。同様に「ぎふ・こども芸術村」の事例(第Ⅱ部第6章3-6)も、山中での生活は A 層～D 層の状況であるが、美術館においてそのドキュメンテーションが発信されることによって F 層の状況へ至ることとなる。

F 層が他の層と異なることは、社会を創造する主体が子どもにある場合と、大人の側の企画者や実践者、地域住民や参加者にある場合がある。デンマークのワークショップや E 層で取り上げた A 園、S 園の事例は、教育活動そのものは社会的創造活動であり F 層であると考えられるが、その主体である子どもが F 層の第3層となる意味を形成しているとは言えない。これらの事例では、企画者や実践者、地域住民の個人において第3層は成立している。一方、E 層で扱った「千本松葉に眠る生命の風景」や「12 万のいのち」の事例(第Ⅱ部第5章3-6)、及び第6章の「ぎふ・こども芸術村」等の事例では、作品が社会に発信されることによって活動は F 層の状況へと展開し、主体である子どもたち自身が作品をとおりした社会とのコミュニケーションによって第3層である F 層の意味が「社会との関わり」において形成されていく。同様に「終わりのない絵」の事例(第Ⅱ部第6章3-3)では、子どもたちが「生命(いのち)のイメージ」を描き、その作品が世界各地においてつながりながら展開する。主体である子どもにとって「描く行為」の段階においては、この活動は B 層であるが、作品が境界を持たない世界の子どもたちと共有され、「想像の共同体」をつくりながら展開する事象や、その作品を再び鑑賞する過程において、子どもたちは作品の中に「存在を共有」し、「社会との関わり」において意味を共有し、活動は F 層として展開する。

まず、F層の発生は下記において考えられる。第1層では個人が対峙する現代社会の背景が基となり、日常生活の中で個の内に構築される生命観や自然観が個人としての行為を生み出す。「想像の共同体」を形成することによって、又は、結果としてその共同体が形成されることによって、「感覚を共有」し、「存在を共有」しながら、イメージを共有し合い、B層～D層の芸術活動において第2層の形象化が生まれる。そして、活動の主題や理念は社会の中で文化として形象化され、発信され、文化や社会を創造する活動となり、社会にその主題の意味が生成されていく(第3層)。

さらにF層の過程では、社会や共同体との関わりが重要となる。個人の内に構築される自然観・生命観は、芸術活動をととした出来事によって枠の無い「想像の共同体」を生成していく。その場合、生活共同体がその文化的な共同体へと変化する場合と、枠の無い集団が芸術において「想像の共同体」を形成していく場合とが見られる。前者ではその社会的創造活動は、保育・教育活動それ自体が＜自然/生命＞への見方や感じ方を拡充させている(第Ⅱ部第6章3-5)。後者では、「包括的な世界観」や「いのち観」を、芸術活動をととし共有していくことによって文化が創造されている(第Ⅱ部第6章3-1～3-4)。

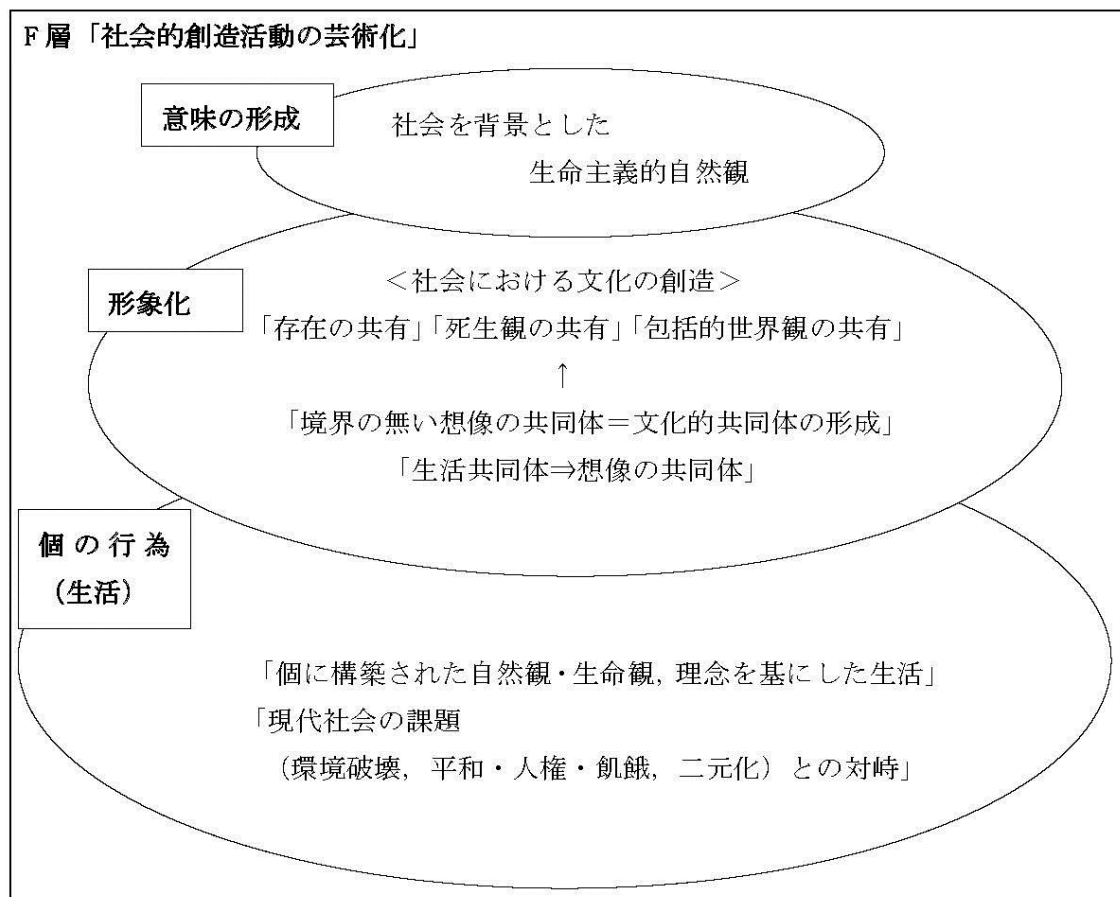


図6：F層

2. 全体の構造

2-1 発生における個の行為

上記の各層の考察を基に、6層全体を一つの過程とし、その全体の構造について TLMG を援用し、「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」の3層から考察する。

A層～D層における活動の始まりは、事物への直接的な関わりから生まれている。E層は、個の生活にある社会背景との関わりから始まるが、E層はB層の発展的な過程であり、事例の作品内容に見られる発達段階から見ても、A層、B層が成立する上においてE層は考えられる。また、F層はA層～E層の包括的な内容であり、最終的な意味形成の内容は異なるが、A層以降のプロセスが成立している上での展開となり、全体の構造は、身体をとおした諸感覚による物的環境との関わりが第1層としてあることが考えられる。

その初段階となるA層は全ての過程の基盤となり始動点となる段階である。A層では、個の活動は事物との触ることを中心とした諸感覚をとおした直接的な行為によって活動が生まれ、出来事は触ることから始まり、触ることによって事物と主体において統一体は形成され、事物との関わりによって痕跡をつくり形象化されていく。その状況において、主体は事物との関係に起こる出来事が連鎖する過程で行為は継続し、直接的経験が活性化される状況が生み出されている(第Ⅱ部第1章、図9)。その過程を経て、以後の層においてイメージは形象化されていく。

2-2 形象化

触ることを中心とした身体の諸感覚をとおした直接的な物的環境との関わりから、A層～D層においては個または共同体の内において形象化が生まれ展開する。E層では、さらに社会的背景と関わり形象化が起こり、F層では各層の内容が社会において形象化されていく。

A層以後の個人内におけるイメージの形象化において、B層はA層と同様に全ての層に通底する過程であり以後の基盤となる段階となる。B層は、個人内において想像的経験が活性化する状況であり、自然環境や生命体との関係からイメージを生成し、個のコンテクストとつながりながらマイ・ストーリーが連続的に形象化される状況である。その内容は、「事物との一体化に生まれる共感」、「第二の自然の生成」、「自然との関係性や状況」、「自然への感情によって統一される質」、「生活背景から生まれる物語」、「社会的なイメージ(E層)」であり、それらの内容は活動の過程で重複している(第Ⅱ部第2章、図17)。B層の発

展的な過程となる E 層では、社会的な背景との対峙によって、「現実を基に想像力において形象化される風景」、「非現実的現実な風景」、「批判的な風景」、「事物の存在に込めた風景」として想像力によって新たな風景(イメージ)が形象化されている。また、C 層では個の形象はさらに環境と統合して包括的なイメージによって形象化されていく。この段階では、環境(風景)は個の造形を包括し、個が生み出した造形は環境に包括され、形象化は「個の完結から環境と結合した全体」へと拡張する。さらに、D 層では事物との関わりから居場所が生まれ、仲間との造形行為をとおした関わりから文化的共同体が発生し、その共同体が「生活をつくる」行為を発生させ、連鎖する表現活動において生活は芸術活動と同一化していく。そして、F 層において芸術をとおした文化的共同体は形成され「存在の共有、感覚の共有」を生み出し、造形活動をとおしたコミュニケーションが「包括的世界観の共有」を創り出し、文化的な創造活動としてイメージは社会において形象化されていく。

2-3 意味の形成

A 層～F 層は、それぞれの形象化において意味を生成し、重なり合い関連し合っている。第Ⅱ部における分析から、各層の分岐点及び等至点に見られる状況及び生成される意味は図 7 のようになる。

層	各層の分岐点から等至点における状況	等至点において形成される意味
A 層	事物との触覚を中心とした体性感覚をとおした出来事の連鎖、主体と事物がつくる連続した痕跡(直接的経験の活性化)	・事物との触覚を中心とした諸感覚(共通感覚)をとおした一体感の知覚
B 層	自然環境や生命体との関係からイメージを生成し個のコンテキストとつながり物語が形象化される連続的な状況(想像的経験の活性化)。	・個の物語をとおした＜自然/生命＞に対する共感や、思いや願い ・個の物語をとおした関係的で状況的な見方や感じ方
C 層	個の完結からイメージが環境と結合し融合された風景(イメージ)として形象化される状況(環境と芸術の同一化)	・環境との統合をとおした＜自然/生命＞に対する包括的、連続的な見方や感じ方
D 層	衣食住を含む生命活動全体の中で日常の生命活動に芸術活動が取り込まれる状況、芸術活動が連鎖しながら日常の生命活動として営まれる状況、共同体が文化や社会を創造する原初的な状況(生活と芸術の同一化)	・生活と文化の創造をとおした＜自然生命＞に対する見方や感じ方、 ・いのち観を中心とした衣食住を含む生命活動と芸術が同一化する見方や感じ方

E 層	社会的背景を基に現実の状況との対峙，人間中心な意識との対峙，排他と包括の対峙，過去の事実との対峙，事物の存在等において新たな風景(イメージ)が形成される状況	<ul style="list-style-type: none"> ・人間中心な意識への気づき ・＜自然/生命＞に対する包括的，状況的，関係的な世界観 ・現実を越えて想像される世界観 ・自然破壊に対する思い，願い
F 層	想像の共同体によって又は結果として芸術によって形成される文化的共同体によって，感覚の共有，存在の共有，包括的世界観やいのち観の共有をとoshi。社会において文化が創造される状況	<ul style="list-style-type: none"> ・社会における包括的世界観，いのち観の共有 ・文化として社会において創造される包括的，状況的，関係的なく自然/生命＞に対する見方や感じ方，考え方

図7：6層の状況と形成される意味

A層では「事物との直接的な行為をとoshした環境との一体感」，B層では個の想像的世界をとoshして＜自然/生命＞に対する「共感」や「思いや願い」，「関係的で状況的な見方や感じ方」が形成され，E層では，個の想像的世界は社会的な背景や人間中心な意識や過去の現実との対峙によって，＜自然/生命＞に対する包括的，状況的，関係的な世界観が想像され，「人間中心な意識への気づき」，「自然破壊に対する思いや願い」等が作品化をとosh表されている。またC層では，環境との融合をとoshして「包括的，連続的」な意味へと拡張し，D層では，「生活と文化の創造」をとoshして見方や感じ方が拡充している。さらにF層では，活動の主題や理念は社会において文化として形象化され，文化的創造活動として社会に「包括的，関係的，状況的，連続的」なく自然/生命＞に対する意味が生成されていく。

6層の過程をとoshし，個々が生成する意味や構築される自然観は個人の文脈の中で異なるが，「いのち観」に視点を置いて見てみると，それらの意味の多くは＜自然/生命＞に対する個の「思いや願い」と結びついている。特に，「生命力への共感」，交わりやつながり，支え合い等の「状況や関係性」，「諸感覚をとoshした総体」として捉えようとする内容に特徴を見ることができる。

6層の関係から全体の構造を見てみると，個人の生活や活動レベルにおいて事物と関わる行為が基盤となる。B層以後，行為においてイメージは形象化され，B層では個のコンテクストと関わりながら，C層では環境との関わりを生み出し，D層～F層では，人間や社会との関係をとoshしながらイメージは形象化され，「いのち観」を中心にしながら＜自然/生命＞に対する包括的，状況的，関係的な意味が内在化していく。そしてそれらは願いや思いとつながり，各層において内在化された意味は，さらなる個の生活において活動や行

為，芸術活動での形象化において外在化され，各層において内在化と外在化を繰り返しながら＜自然/生命＞に対する意味が拡充されていくことが考えられる(第Ⅱ部第7章)。

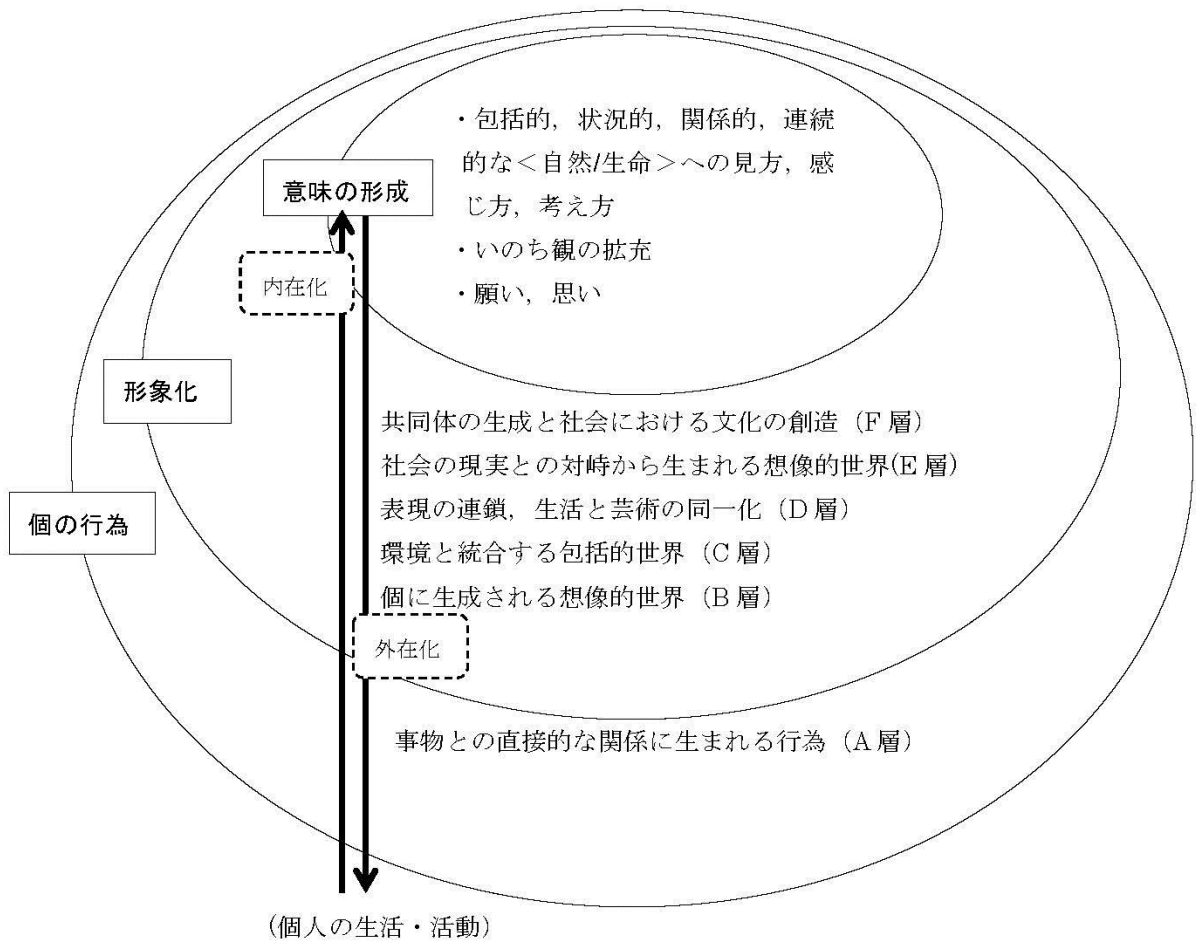


図 8：6 層全体の構造

総括

デューイの経験主義による芸術の包括的、統合的、想像的、コミュニケーションの道具的、完結的な働きと、芸術文化のエコロジーの考えから示した「芸術の 6 層」が、いのち観を中心とした包括的、状況的、関係的な自然観を生成していくことを示し、「個の行為、形象化、意味の形成」をとおし、6 層が知として生命主義的自然観を形成する構造をモデル化した。

A 層の泥や絵具の事例では、「直接的経験」¹において作用する包括的機能が環境と子どもの関係において役割を果たし、直接的経験の活性化が「主体と客体、能動と受容、行為と対象が融合するほどに対象に没入するという」²状況をつくり出す。経験も有機体と環境との相互作用の事柄として自然の中に包摂され³、感覚的接触をとおした直接的経験から包括的な関係をつくり、B 層以後へとつながる。芸術は直接的経験から派生した二次的経験の領域であるとされるが、A 層から B 層及び C 層に展開する和紙や河原の事例では、二つの経験は連続的で作用し合いつなげた全体的な状況としてあり⁴、感情によって統一された質は、コンテクストをもった状況をつくり、思考と想像の原初的な与件となって展開している。そして、B 層では、想像力によって子どもはイメージを生み出し、芸術の統合的、想像的機能によって個の中に物語を形象化し、そこに＜自然／生命＞に対する新たな世界観を生成する。C 層以後も同様に、子どもは環境を想像力によって構成し、環境は、想像力によって意味づけられる⁵。さらに、C 層の事例では、個の完結は環境と融合することによって包括的なイメージへと変容し、状況的、関係的な世界観が生成される。また、D 層では、連続する表現活動において芸術活動が日常の生命活動に取り込まれている状況や、日常の生命活動が芸術と同一化される状況が生まれている。D 層の S 園、A 園の事例では、単に自然とのつながりにある生活のイメージではなく、「いのち観」を自然との関係で深めていくとする営為が⁶、共同性を発生させ、文化創造の原初的な状況が生活をとおして「自然と人間の共同体」⁷を形成している。特に C 層、D 層以後では、「コミュニケーションの成

¹ John Dewey "Experience and Nature" Open Court Publishing Co.1925,p.1a.(J.デューイ,河村望訳『デューイ＝ミード著作集 4 経験と自然』人間の科学社,2003,p.16.)

² 松下良平「ポストモダン社会とデューイ」杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社,2003,p.245.

³ 前掲書(1), p.246.

⁴ 同上書,p.5(p.24)

⁵ 宮崎宏志,「デューイの芸術論」杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社, p.22.

⁶ 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま書房,1994,pp.121.

⁷ 内山節『共同体の基礎理論－自然と人間の基層から－』農産魚村文化協会,2010,p.260.

果が参加と共有」⁸を発生させ、芸術による共同体が生起していく。また、B層の発展的過程となるE層は、小学生高学年以後に特徴が見られ、社会との対峙によって新たなイメージ（風景）をつくり出す。人間中心な意識と向き合わなければ解決されないとする生命観は⁹、E層の状況をとおして形成され、願いや思いと結びつき意味を拡張させている。「いのち」の姿を見つめなおすことによって世界の見方を変えていこうとする現代日本の生命哲学の考え¹⁰は、この状況に至ってこそ拓かれると言える。そして、A層~E層における意味の構築は、F層において社会に文化が創造されていくことによって、芸術の意味は社会へと拡張され¹¹、社会的創造活動としての芸術が意味を形成している。

このように、身体をとおした事物との直接的経験から発生する「個の行為」は、6層の「形象化」と「意味の形成」を重層的に経て、＜自然／生命＞への新たな見方や感じ方、考え方の生成と変容を連続させ、知としての自然観を構築させていく。

⁸ 前掲書(1), p166 ,(p.178)

⁹ 前掲書(6),pp.187-193.

¹⁰ 同上書,p.106.

¹¹ 社会の変化、変形を核としたヨゼフ・ヴォイス(Joseph Beuys)の社会彫刻理念において展開(菅原教夫『ボイスからはじまる』五柳書院,2004.)