

第Ⅲ部

生命をコアとした「芸術の6層」による総合教育

はじめに

1. 目的と構成

第Ⅱ部での「芸術の6層」の検証と「個の行為、形象化、意味の形成」による「6層の構造化」の考察を踏まえ、生命主義的自然観を軸とした実践の要件と方向性を明らかにし、展開の構造を示す。

まず、芸術活動の考えを、第Ⅰ部第2章でのJ. デューイの考察を基とした経験主義と、H. リードの芸術を教育の基礎として捉える教育観から位置づけ、芸術による総合教育について明らかにする。そして、日本の芸術教育思想と総合教育の変遷から、芸術活動が人間形成から社会的創造において役割を果たすことを検討することによって、「生活と学習の有機的な結合」と「芸術が創る相互親和な共同体」が課題となることが示唆された。

その検討から、まず、地域による教育の目的がアイデンティティの形成にあることを示し、ポストモダンにおける地域の役割が、直接的な経験の場、及び立脚点を探る場を築く空間性にあることと、個々の文化や風土を形成する関係性にあることが方向性として示唆された。そして、地域と芸術活動の関係が、事物、文化、生活を視点とする関係的地域において「芸術の共同体」を形成し、現代社会と対峙しながら、教育のグローバル化へと発展し、教育の土台となることを実践事例から示した。

次に、ポストモダン以後の共同体の変遷から、「芸術による学びの共同体」の考えを位置づけ、芸術において結果として生成される共同体と、芸術を方法として生起する共同体を「芸術の共同体」として捉え、それが、「共存性、居場所、感覚の共有、イメージの共有」の要素において「想像の共同体」として形成され、協同・協働において原初的な社会的創造活動へと展開することをプロセスから検証した。その検証を基に、生活共同体が「芸術の6層」の状況を生成しながら「芸術の共同体」へと変容し、「芸術の共同体」が生命主義的自然観を基盤とする「人間と自然の共同体」を形成していく6層のプロセスをモデル実践から提示した。

第4章と第5章では、これらの地域と共同体を視点とした考察を踏まえ、幼児教育と小中学校教育における実践の要件を検討し、生命主義的自然観を構築させる展開の構造を示す。

幼児教育では、生活を基盤に表現活動が連続するプロジェクト・アプローチを視点に、自然観を生成する展開とその要件を検討する。まず、モデルとなるレッキョ・エミリアの

指針の解釈から、共同性と参加、個性の尊重にある理念を明らかにした。その理念を指標として独自の展開を見せる日本とオーストラリアの事例において、マイ・ストーリーを形象化しながら科学的、社会的認識を広げ、円環的自然観や死生観を生成するプロセスを示した。その事例分析をとおり、個性尊重を基盤とした芸術の共同体、保育の共同性、個に立脚したマイ・ストーリー、円環的教育プログラム、オープンエンドな環境、擁護者として存在する自然環境、教育のグローバル化が実践の要件として示唆された。

次に、学校教育でのクロスカリキュラムの可能性を検討した。クロスカリキュラムの変遷と現代の課題からその意義と可能性を考察し、事例分析において、知のネットワークにおいて表現活動が連続し、地域の関係的な役割が機能し、そして学習集団が「芸術の共同体」として形成されるクロスカリキュラムの展開を示した。さらに、その実践の過程で形象化される表現内容の検討から、実践において形象化された「生命のイメージ」とおし意味として生成される包括的、状況的、関係的な自然観を示し、それらの検証から、これまでの事例を総括し、「芸術の6層」の構造を基に生命をコアとした芸術による総合教育の展開の構造を提示した。

2. 方法

第Ⅲ部は、6層によって生命主義的自然観を基軸とした教育が成立する展開を、実践事例において検証し、その要件と展開の構造を示すことが目的となる。

J. デューイとH. リードの芸術観と、現代日本の生命論と内山節の「人間と自然の共同体」を基に、佐伯胖らの学びの共同体の理論から芸術を学びの共同体として捉え、芸術と教育学において検討される芸術のワークショップ化の志向を参照し、事例分析から実践の検証を行った。

地域の役割についての考察では、筆者が1980年代よりフィールドとしてきた東美濃地方の土と紙の文化、及び生活と関わる事例を対象とし、その教育の変遷と実践の事例分析から、今日的意義と課題及び方向性を、「個の文化と風土を形成する拠点」、「芸術の共同体の形成」、「教育のグローバル化」、「生活の同時代性」を視点に考察した。

「芸術の共同体」についての考察では、幼児のプロセスの記録を基にした事例分析から、共同体の発生過程と形象化の過程、社会的創造活動に至る原初的な共同体の成立過程、及びその要件を示し、第Ⅱ部で検証した「芸術の6層」の構造を基に、筆者が社会活動として企画に関わる「ぎふ・子ども芸術村」の展開をモデル実践として示し、その展開を6層の構造から検証した。

これらの方向性において、幼児教育におけるプロジェクト・アプローチの考えを、現代における教育の動向とJ. デューイの共同性と生活主義の考えを基盤とするレッジョ・エミリア・アプローチの指針及び関係する文献から考察し、その教育観において独自の展開を見せる2園の実践から、生活をとおしたマイ・ストーリーの形象化の過程と意味の形成過程をドキュメンテーションとポートフォリオの記述、及び作品の内容を基に分析し、「芸

術の共同体」において連続する自然観の生成過程を示し、展開の要件を明らかにした。

さらに、学校教育ではクロスカリキュラムの 3 つの実践事例を取り上げ、取材及び参与観察による記録と作品の表現内容、及び制作者の記述から、展開と表現内容について事例分析を行った。そして、地域の空間的側面から学習集団が「芸術の共同体」として芸術活動を展開する小学校の事例から形象化の過程と意味の形成過程を抽出し、表現内容と照らし合わせ展開の構造を示した。さらに「知のネットワーク」において実践を展開する小学校の図画工作科の実践記録と作品の表現内容から、他教科、他領域との横断的な関りにおいて形象される自然観について示し、実践をとおして生成される自然観の内容を考察した。また、地域の空間性と関係性を基に環境教育と関わり展開する中学校の実践記録から、自然観の形象化と意味の形成の過程を示し、作品分析から、実践において生成された生命主義的自然観の内容と特徴を明らかにした。

これらの考察をとおし、1997 年～2016 年において筆者が実践に関わった各題材事例を 6 層から位置づけ、芸術活動の内容を縦軸とし、生命をコアとした「知の立体的ネットワーク」と関連させ、「芸術の共同体」と空間的・関係的地域がもつ要素から、「生命主義的自然観を基軸とした芸術による教育」の構造を示した。

第1章

「芸術という総合」の教育

1. 総合としての芸術

現代の生命哲学や自然概念を問題設定において外界との関連を見ようとする芸術文化の立場から、自然や生命は、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。そして、教育はその哲学と芸術文化をつなげていく社会の創造という側面と個人の人間形成を担っている。その全人的教育において、環境世界との関係をとおして芸術の役割について検討する。

日本の学校教育では、1980年代より、生命科学や環境教育¹において自然環境に目を向けた学習は展開しているが、デューイが述べたように²、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するならば、まず芸術教育がそのあり方を追求しなければならないだろう。デューイは芸術活動の役割についてその重要性を述べている。

「絵画と音楽、すなわち造形芸術と聴覚芸術は学校でおこなわれるすべての作業の頂上であり、理想化であり、洗練・純化の拠点である。(中略)結合の精神が芸術に活力をあたえ、他の作業に深さと豊かさをあたえるものであることをいおうとするにすぎない。(中略)それは、思想と表現手段の生きた結合である」³

しかし、今日の学校や社会においては、芸術教育が周辺領域として位置づいているという現状は否めない。また、芸術教育が人間形成に関わる主要な領域であるとするならば、

¹ 国立教育研究所・環境教育研究会『学校教育と環境教育』教育研究開発所,1981,pp.159-160.

² John Dewey “Experience and Nature”(Open Court Publishing Co.1925,)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 1997。デューイは第9章「経験・自然・芸術」において、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合体は、芸術の中に見出されることを述べている。

³ John Dewey “The school and Society”(Revised edition,1915),p.90. J.デューイ 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店,1957(第67刷 2009),pp.103-104.

これまでの方法や枠組みの中だけでは本来の目的は果たせないだろう。また、総合教育が知識と人格の統合、全人的教育をめざすものだとするならば、その教育において芸術活動の果たす役割は当然重要となる。日常生活の事実や経験から教育を試みようとするその教育思想は、教育の近代主義への批判的立場と社会の状況からみても、現代においてこそ注目されるところがある。

美術教育の側から見てみると、日本の美術教育が抱える課題に対して、上野浩道は、著書『日本の美術教育思想』において、「日本でも学校教育を蘇生させるためには、芸術教科を消滅させるのではなく、芸術を教育の柱にし、また主要教科においても、芸術的思考と発想がその根底に位置づく教育の原理を再構築させる必要がある。そのためにも、学校は学校外の文化的環境と有機的関連をもつとともに、子どもの経験や活動を生かすような環境になっていかなければならない」⁴と、その克服の方向を説いている。

また、芸術教育をいわゆる教科としての芸術からではなく、広く教育から導かれるものとして考えていく場合に、石川毅は、「子どもの教育活動をすべて芸術」とし、そしてまた「子どもの芸術活動はすべて教育」であるとして、それは「普通教育・義務教育の中核をなすべきものであり、最も重んじられなければならない」⁵と提言している。この芸術教育論は、今日の芸術、美術、造形教育の概念も総合教育のそれをも包括し示そうとするものである。さらに、石川は「あらゆる芸術活動が教育の中で承認されることが必要であり、(中略)全ての人間が、全ての子どもが、学校の中で承認されるという自由が展開されると期待されるのである」⁶と述べ、それは、教育をどう見るかという問題であるとともに、国家観の問題でもあることを指摘する。

日本の戦後の美術教育の思潮は、特に「芸術をとおした教育」を中心とした教育観から人間形成に目的を置きながら考えられてきた。つまり、そこでは美術教育における芸術の概念は「芸術すること」において人間形成と結びつき展開してきたといえる。造形教育、いわゆる美術教育は、「Art Education」として訳されているが、日本のそのような教育観においては、「art」は「芸術すること」に基盤が置かれていると見ることができる。石川は、教育における「art」の主体性と人間形成について次のように述べている⁷。

⁴ 上野浩道『日本の美術教育思想』風間書房,2007,p152.

⁵ 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,P.35.

⁶ 同上書,P.36.

⁷ 石川毅「美術教育の場の拡大」山本正男監修『美術教育の現象』玉川大学出版部, 1985,p.253.

「Art Education が人間形成と関わることに於いて固有の意義を担うとするなら、art の教育的機能と教育の artistic な在り方が重なるところでものを考えるのではなく、人間形成という事態を全面的にあるいは本質的に担うものとして Art Education を把握することが必要であろう。けだし、プラトンにおけるムウシケーによる教育、ギリシャから中世全体にわたって人間の教養(Bildung)の要となっていた artes liberales , カントにおける aesthetische Kunst , シラーにおける aesthetische Erziehung, 19世紀末から20世紀はじめに於いての教育改革としての芸術教育運動(Kunsterziehungsbewegung), バウハウスの教育観, リードの education through art これらいわゆる美術教育における人間形成論につなげられる諸論は、art つまり芸術することの主体性を基盤にしている。」

日本の美術教育の「芸術をとおした教育」の教育観は、H.リード(Herbert Read)によってもたらされたものであり今日においてもその影響は大きい。著書『芸術による教育』で述べられる「芸術は教育の基礎たるべし」⁸の考えは、プラトン(Plato)の考えに基づくものであるが、ここでは、具体的には「art」とは「practice of art」であり、「芸術による」(through art)とは、「造形芸術という経験」によるということであり、芸術は目的ではなく、芸術は教育の状況や手段として位置づいている。この芸術という方法は、全体をとらえ関連を理解するという総合であり、「美的方法」「感性に訴える方法」であるとされる⁹。さらに、リードによれば、「教育の目的は、洞察力と感受性という特有の性質を発達させること」¹⁰であり、「洞察力と感性」は美的能力であると同時に広義の知的能力でもあり、そして、直感的なものと反省的なものでもある。長谷川哲哉は、洞察力と感受性を対象とする美的教育と知性を対象とする知的教育とは、統合ないし有機的相互依存の関係にあり、ここでいう統合とは有機的相互依存を意味することを述べる¹¹。その「感性の教育」が主知主義の教育が軽視した側面に注意を喚起したことは¹²、全人教育の観点から評価されなければならないだろう。

本論では、このような総合的、経験主義的な教育観を基にしながら、諸領域を統合する芸術の今日的な可能性と、総合としての芸術の教育における具体的な方向を、自然や生命

⁸ Herbert Read "Education through Art" (London, 1943) H.リード 植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社,1957, p.70.

⁹ 前田博『教育における芸術の役割』玉川大学出版部,1983, p.89.

¹⁰ 前掲書 (8) ,p.221.

¹¹ 長谷川哲哉「美術教育の美的深化」山本正男監修『美術教育の実践』玉川大学出版部,1985,p.235.

¹² 前掲書 (8) , p.94.

との関わりをとおして検討していく。

2. 社会的創造と「芸術をとおした教育」—日本の美術教育の変遷から—

全人的教育の観点から過去の日本の美術教育思想を辿ることによって、教育と芸術と社会背景との関わりを再考する。

美術教育を主体にした過去の教育改革に共通するものは、その時代の社会変革への志向が芸術と教育とに結びつき展開したところに見られる。その教育観は、人間の生への問題意識と関わり、「芸術すること」が感性の教育として人間形成に向けられ、教育の人間化を手段に、その時代の社会的創造の思想が表現手段と結合していった。そして、その改革の始動に、教育者だけでなく芸術家が中心的存在として関わり、その感性と思想が深く影響していることが考えられる。

人間形成論からまずその教育観において注目される場所は、大正期の「自由画教育運動」である。その中心であった山本鼎は、臨画教育への批判的立場から、図画工作の目的について、それは美術教育のためであり、それがなければ普通学における図画の教習は無意味であることを訴え¹³、「創造へ、自由へ、芸術へ」をスローガンに教育運動を展開させた。自然環境との関わりをとおし、絵画活動による経験によってその教育活動は全国に広がりをもせていった。それは、「人間と社会が疎外状況に陥った事態に対し、自然環境という外的自然と人間の心の世界にある内的自然とを統一させ、それをもとに教育改革を行うものであった」¹⁴とされる。子どもの感情や感動と芸術を経験において結びつけ、自然との関係や生の問題をとおして教育が考えられようとしたところは、時代は異なっても、問題意識として通底するところであり、現代の教育においてもその示唆するところは貴重である。

さらに注目される場所は、その時代の教育改革や社会の創造活動が、芸術家の参加によって始動し拓かれていったというところである。山本鼎もそうであったが、大正期では、1921年に、芸術家を中心として『芸術自由教育』が創刊され、芸術、自由、教育をコンセプトにその運動は展開している。後の、戦後の民主主義運動の中においては、1952年、個性や自由に価値を置く教育を目指し創造美育協会¹⁵が発足するが、その思想は、「教育の自由を求めて子どもと教師の心を開放し、子どもの創造力を伸ばさなければ民主主義社会は

¹³ 山本鼎『自由画教育』,アルス,1921,p.6.

¹⁴ 上野浩道,前掲書(4),p.95.

¹⁵ 金子一夫『美術教育の方法論と歴史』中央公論美術出版,1997,p.212.

実現しないという美術教育思想」¹⁶であった。そして、芸術家はその運動の中心的なところにいたというところは自由画教育運動と同様である。現代では、現代美術の作家たちが、芸術をとおして社会に参加し、教育活動に協働していく姿が多く見られる(第Ⅱ部第6章)。大正期や戦後期の運動のように中核に芸術家に関わる様相はないが、その動向が、教育と芸術を結びつけた社会的創造活動として成熟していくことが期待される。特に、自由画教育と創造美育の運動は芸術と教育が民主主義の実現という社会実現への志向としてつながっていくが、現代においては、時代のコンセプトを持続発展社会の課題や自然環境問題という具体的な社会問題において考えてみたとき、芸術界と教育運動が結合していくところに可能性はひらかれるものであり、芸術と教育が果たす役割はさらに求められるところである。また、戦後の平和問題でいえば、ユネスコ条約の制定によって、その活動の中で絵画が民族や国境を越えて社会をつなぐものとして役割を果たしてきた¹⁷。2000年以降においても、芸術家が平和をコンセプトに展開する様相は様々に見られる。時代のコンセプトを芸術作品にしていくことも、芸術家の役割であり活動として大きな意味があるが、芸術活動が教育との関わりにおいて考えられていくとき、社会的創造の意味はさらに大きい。ここで重要になるのは、芸術家が教育活動に参加するかどうかということよりも、芸術と教育の思想が社会の創造という視点において統合し、結びつけられていくことができるかどうかということである。社会的創造活動そのものが芸術活動であるという見方から芸術活動を広義にとらえれば、これら大正期以後の社会的教育活動そのものも芸術活動とみることができる。

また、創造美育の原点には、H.リードの平和のための文化的行為¹⁸と教育における想像力や感性を重視する思想の影響が見られる。戦後の教育に大きな影響をあたえたJ.デューイの思想も、民主主義と教育の関わり¹⁹が重視されている。日本の戦後の美術教育の基盤にあるこの二つの思想に共通したところは、理想の人間社会の実現に向けた教育と、経験としての芸術の重視である。

さらに日本の戦後の美術教育の思潮について見てみると、創造美育に見られる実践は、「生のエネルギーという身体活動や生命活動と結びついた人間の原初的精神活動であった」²⁰と言われる。子どもが本来持っている創造力を伸ばし広げていこうとする教育は、教

¹⁶ 同上書, p.124.

¹⁷ 1951年、日本はユネスコに加盟し、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.)

¹⁸ 前掲書(15), p.149.

¹⁹ John Dewey “Democracy and Education” (The Macmillan Co.1916) 松野安男訳『民主主義と教育』岩波文庫 1975.

²⁰ 前掲書 (4) p.147

育において人間回復を目指した創造主義の教育であった。教育の現代化のなかでその思潮はあいまいなものとなっていったが、人間の生への問題意識と関わり、活動が身体をとおして生のエネルギーや生命活動と結びついているところは、現代においてこそ求められるところである。

また戦後の教育は、1947年に教育基本法が制定され、人間性という基礎に根ざした教育思想と実践の実現を見ようとするものであった。しかし、それは教育使節団の報告書にある理想主義から始まるが、第2次報告の内容から、宮脇理は次の点を指摘している²¹。

「第一次報告書が少なくともアメリカ占領政策の理想主義のもとに、平和憲法と共に理想的な教育改革を提示したとすれば、第2次報告書の現実主義は、日本国に対するアメリカ合衆国側からの肥大化した政治関与が当時の日本の諸相に重大な影響と反応を与えたことは言を俣つまでもないであろう。」

常に芸術教育の重要性が主張されながら現在に及んで岐路にある美術教育の状況はここに発しているという指摘である。現代に至る消費社会やその制度、物質文明、経済や政治の枠組みの中での教育は戦後の教育の歴史であり、これからの美術教育は果たしてそこにどう立ち向かえるのかが課題となる。さらに、上野は芸術教育の現代における必要性について次のように指摘している²²。

「教育の根底に芸術活動が位置づく学校哲学への転換、それと同時に、文化的環境の整備すなわち社会の芸術化と芸術教育化をおこなわなければならない。人間がますます見えにくくなっている社会にあつて、芸術によって人間性が取り戻せる社会の形成が教育に求められている。」

社会の芸術化、芸術の教育化の基軸になる一つは、芸術をとおした人間化の教育であると言える。本論は、それを時代のコンセプトとなる〈自然/生命〉との関係性を核にして組み立てていく。

また、山本正男は、「美術の教育」における美術能力の育成という専門教育と「美術をとおした教育」という人間形成における普通教育は、過去の日本の芸道思想においては隔たりがないものであったことを言及し、現代の芸術の民主化において、「現代の美術教育の概

²¹ 宮脇理 『工藝による教育の研究』 建帛社,1993 ,p.292.

²² 上野浩道 前掲書 (4) p.157

念はより根本的に、美術活動自体が人間性にいかに関わりその展開に機能するかの哲学的考察にもとづくものとみなさざるをえない²³ことを指摘する。「美術の教育」と「美術とおした教育」の融合は、美的教育の経験がどのようなものなのか経験の質が問題として問われる。第2章～第4章において、その実践を〈自然/生命〉を主題に検討する。

3. 「生活と教育の結合」—日本の時代背景と総合教育の変遷から—

日本の近代の総合教育を辿ることによって、総合教育の課題と現代における方向を探る。その課題は美術教育の課題であると同時に、教育全体の課題でもある。

日本の新教育思潮を、大正、戦後、現代の3時代から比較したとき、その時代が着目しようとした教育観や状況には共通点が多く見られる。しかし、現代の思潮が他と最も異にしなければならないところはその背景に潜む、地域や生活の空洞化、物質文明、消費生産社会、科学及び経済優先主義が生み出した制度や歪み、そして、例えば人類の生存に関わるような急務な課題を多々に抱えた社会状況である。その問題をどう捉え、それぞれの時代の経緯の中で時代の背景に影響されるべきでない本質をどのように汲み取っていくかが重要となるだろう。

水越敏行の説によると、「大正自由教育→(皇国教育)→戦後の新教育→(教育の現代化)→現在の個性をいかす教育²⁴の流れに沿って、個性の尊重や児童生徒の自主的な活動を重視する思潮は、その間に皇国教育や教育の現代化運動をはさみ、かつての児童中心主義、開放の教育、経験主義教育へと単に戻ってしまうことなく質を変化させながら繰り返しているという。「自由と民主主義」「教育の人間化」「子ども主体の教育」を共に基盤とし、人格と学力の全体的発達をめざした総合教育の理念もその周期の中で変化しながら繰り返し見え隠れしている。

大正期は、世界の新教育の思潮が不安な社会状況の中で広まり、国定教科書の内容にも影響をおよぼしている。実際の試みとしてはまず柳沢政太郎による「個性尊重の教育」「自然と親しむ教育」「心情の教育」「科学的研究を基礎とする教育」を柱とした実践があり²⁵、そのキーワードは現代にも類似している。以後、例えば、木下竹次の合科学習は、「学習者自ら生活内容を合科的に選定して其の生活方法を自律的に創作してこれを実現し以て全人

²³ 山本正男『美術教育の理念』玉川大学出版部,1984, p.5.

²⁴ 水越敏行「総合教育の歴史と現代的意義」『アートエデュケーション』Vol.2 №1,建帛社,1990. pp. 8 - 11.

²⁵ 海後宗臣,仲新『教科書で見る近代日本の教育』東京書籍,1973,p.132.

格の渾一的発展を図っていかねばならぬ」²⁶とし、それらの全人教育思想は自由画運動や文芸教育とも共通した社会思潮や時代背景によって隆盛していった。この時代に共通してある主張は、「学校での教科と子どもの生活とを有機的に結びつけようとするもの」²⁷であった。表現との関わりで見ると、子どもの表現と生活の関係を重視しながら、図画工作も、「ことがら」としての活動の世界に目を向け、生活綴り方教育とつながりながら展開していった。この時代の「生活綴り方と図画教育は子どもの生活という現実を前にして、生活のリアリティをどう掴まえさせ、どう表現させ、そこからどのような人間形成をはかるかという点で密接な関係をもっていた」²⁸とされている。

しかし、現在との最も大きな違いは、背景となる社会や生活そのものへの信頼度である。現代においてはその希薄さが目的、内容、手段において大きな問題となる。それは、生活自体が希薄になっている子どもたちの環境に対し、生活実感を創り出す教育をどのように創造できるのかかという課題と、さらには、現代の時代背景といかに子どもたちが真正面に関わることができるのかかという課題でもある。

戦後のコアカリキュラムは、戦前の民主主義を求めた教育が断絶したように、教育の現代化によってそれを余儀なくされ、コアとしてきた子どもの生活も実感の弱い薄れた生活へと変化し、さらに、学力観の問題からみると、1958年以降の学習指導要領の施行以後、経験主義教育による教育観と基礎学力の問題への批判は、その教育の切実さをなくしていった。1990年代、地域や総合、生活という言葉が再び注目される中で、教育実践もその視点を深めていったが、その時代のキーワードとなった「生きる力」²⁹は、本質的な学力観からの発想というより、時代背景や現代の状況の要請から生まれてきたという趣が指摘される³⁰。総合的な学習は環境教育の分野などで部分的に1980年代から試みられてきたが、それは現行の学習指導要領の枠組みの中で実現しようとした場合、その時点では即時的で効果的な現実可能な形式として生まれてきたと見ることができる。しかし、「生きる力」が全人的な学力の要として位置づけられようとしたこの歩み出しには、教科の枠組みや学校そのものの根本的な変革をもたらす内容が多分に内在している。そこに見られる具体的な課題は、まず、「生活実感の創造」と「学習の有機的な結合」と、「裁量のあるカリキュラムの創造」であると考えられる。

過去の再現ではなく、現代の中で生活実感と学習が有機的に結合し、地域や学校や教師

²⁶ 木下竹次『学習各論(上)』玉川大学出版部、1972、p.179.

²⁷ ふじえみつる「合科・総合学習と図画工作科」,前掲書(24), p.19.

²⁸ 上野浩道,前掲書(4), p.107.

²⁹ 「第16期中央教育審議会第二次答申」『文部公報』No978, 文部省大臣官房,1997,

³⁰ 河野重男「生きる力を育む学校」『教育展望』Vol.42 No16, 教育調査研究所, 1996,pp.6-9.

の独自の裁量が最大限にいかされるカリキュラムが創造されていくことが求められる。本論では、第2章、第4章、第5章において、実践事例からその内容を検討する。

4. 芸術が創る「相互親和の社会」

そして、次の課題として「共生する学びの共同体」をつくり上げていくことが、教育の課題であると同時に、芸術が担う社会的役割として考えられる。

1970年、I. イリッチは、著書『脱・学校の社会』の中で「相互親和の社会」を提唱し、制度や枠組みから脱して共生する社会をめざすという理想主義的な学習のネットワークの構想を示した³¹。21世紀において、ITにみるネットワークの拡大は、制度や枠を超えてそれに近い様相を見せているが、逆にそのイリッチの意図とは反して、社会はますます制度化し様々な枠組みを拡大させていることが指摘される。また、現代の情報化社会やマルチメディア教育の時代はバーチャルな世界と現実の世界が多様に交差する。佐伯胖は、その時代を「仮想の経験」と「直接の経験」の対立の時代であるとしながら、積極的に互いを生かす方法を見つけていくことが重要であるとして、次のように述べている³²。

「問題は両者の表面的な二項対立ではなく、むしろその後にあるべき文化の厚み、生きている人々の重みをじかに感じとる感受性とそれをみがく直接経験の場をなんとかし広げていこうとするか、それとも、表面的な感性だけの刺激を激しく華々しくくり広げようとするかの戦いなのである。(中略)むしろ両者を統合させていく技術と人間の営みの開発のなかで、積極的に生かす道を探しだすことになる。」

ここにおいて知の葛藤を通してどこまで文化を学び育てられるか、教育の担う役割を指摘している。そして、その場を築いていくために、「学びの共同体の構築を求めて『文化の公共的領域』を足元に再構築する実践」³³が、今日の学校教育の変改のための重要課題となることを提言している。それはまさに芸術教育の役割でもあるだろう。「社会に出会う」、「世界に開かれていく」、「子どもが文化を創造していく」という主張の中に、その方向と可能性をみることができる。

³¹ I. イリッチ著、東洋、小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1980,p.135-189.

³² 佐伯胖「学びのネットワーク」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,pp.140-141.

³³ 佐藤学「学びの場としての学校」同上書、p.100.

では、教育をとおしてどのように「文化の公共的領域」を構築していけばよいのだろうか。美術教育で重要になるのは、関係の質と内容であると考え。今日では、作家、地域、美術館など、様々な人や場所のつながりの中で美術教育は展開し、そのような参加、協働型の教育活動は、総合学習や生活科や他教科とも関わりながら広がりを見せているが、その共同自体が目的となり、その活動が一過性のものとならないような、つながりや出会い、活動の過程を保障していくことが重要となる。さらに、芸術の役割においては、教育の目的は、活動の終着点にあるのではなく連続しつながっていく経験の過程そのものの中にあるのであり、子どもの営みそのものを芸術として見ようとする見方が必要とされる。しかし、実際の学校教育の場では、共生する「文化の公共的領域」を築こうとしても、教師が一人で多くのことを抱え込んでいるという現状が見られる。そのため創造的な教育活動の展開や活動の過程に意味を見出そうとする教育は成立しにくく、形式主義、効率主義、結果主義の教育に陥りやすい傾向が見られる。このような教育現場においてこそ、地域やそこに暮らす人を巻き込み、参加と協働の文化の領域を創造していくことが、教育だけでなく社会の創造において役割を担っているということが社会においてこそ理解されなければならないだろう。このような共同体に起こる教育活動は、確かに主体である子どものためのものであるが、それは同時に、そこに参加する大人や全ての人々が創る文化の創造であり、社会とそこに暮らす全ての人々の社会的創造活動となるからである。子どもと大人の両者が相互にその活動の過程に充足感や意味を感じ合えることによって「相互親和という学びの共同体」が生まれ、「相互親和の社会」が創造されるのであり、結果としてその輪の拡大が教育活動を成就させていくことが考えられる。

以上のことより、第Ⅲ部では、＜自然／生命＞を軸にした芸術による総合教育の展開を、「生活と教育の結合」をつくりあげるための地域との関係を再考し、芸術による「相互親和な共同体」について検討し、幼児及び学校教育におけるあり方と方向性について示す。

第2章

「空間的／關係的」地域の役割と方向性

1. ポストモダンにおける「地域」の意味と役割

1-1 「芸術による教育」における「地域概念」

第1章では、「相互親和な共同体」を求め、「生活と教育」を結合させた総合教育として展開していくために、「生活実感の創造と学習の有機的な結合」、「裁量のあるカリキュラムの創造」、「共生する学びの共同体の形成」が課題となることを述べた(第Ⅲ部第1章3,4)。その課題を克服する拠点及び方途としてポストモダンにおける地域の持つ役割に着目する。

「地域」の概念は領域において多義である。地理学的には、何らかの一体性を持った特定の範囲の地表となり、木内信蔵¹はその属性を、地表面の一部分、固有な場所的關係、空間的な広がり、隣接の空間からの区別をもつものとして示す。社会学では、空間を「地域現象を分析する際の外在的な枠組みとしてではなく、それ自体、社会関係に内在化されたもの」²とした関係概念において捉え、「地域」空間を動的に把握しうる視点として説く方向が見られる³。環境教育研究においては明確な定義づけはほとんどなく、小栗有子は、空間や関係性は個別具体的なものであることが多いことを示し、個人の間人形成や心性、価値観の問題から、社会性や共同性を有する「地域」の思想や文化にどう引き上げていけるかが問題となることを指摘している⁴。本章においては、地域の役割を、アイデンティティの形成と〈自然/生命〉に作用する関係性から捉え、次の四つの視点に着目していく。

一つは、グローバル化や地球規模の環境教育を視野とする場合、何らかの一体性を持った物理的「空間」である。二つ目はそこにある固有の歴史、風土、生活を基盤とした文脈に等質地域概念として存在する「文化」である。三つ目は、現在の同時代において作用す

¹ 木内信蔵『地域概論—その理論と応用—』東京大学出版会,1968,pp.82-93.

² 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』40(3),1994,pp.183-201.

³ 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』44,2005,pp.141-148.

⁴ 小栗有子「ESD研究における『地域』との向き合い方」『鹿児島大学環境教育』20(1),2010,pp.16-24.

る「風土、生活」及び「人、事物」と個人との関係を背景とした「環境」としての地域である。ここで言う「風土、生活」とは、空間概念によって類型された地域がもつ固有の風土ではなく、個人の関わりの中につくりだされていく関係概念である。そして、四つ目はそこに位置づく社会的な「コミュニティ」⁵である。コミュニティについては「共同体」の概念と関わり第3章において検討する。本章ではその総体を「地域」と表記し、特に、地域素材、地域文化、地域生活、地域共同体については個別に表記していく。

1-2 ポストモダンにおける地域再考の思潮

内山節は、「いのち」は場の中にしか存在しないという立場から、「自然のあり方がそこに暮らす人たちの存在に自己諒解を与えるのではなく、自然と人間の関わりやそれを基底において生みだされた歴史がそこに暮らす人々に存在の自己諒解を与えている」⁶と述べ、現代における「自然と人間の共同体」の在りようを説いている⁷。そして、「場とともにあるのが『いのち』だとするならば、『いのち』は普遍理論で捉える対象ではないことになる」⁸と述べ、マッキーヴァーのコミュニティ論以降のポストモダンにおける共同体分析において、共同体はいかに創造されるのかが考察対象とならなければならないことを指摘する⁹。

教育を視点に見てみると、ポストモダンの時代の要請は、地方の自立、地方の時代という言葉を生み出したが、教育現場では本来の意味での地域の重要性や多面的な文化のあり方は十分に理解されているとは言えない。1970年代以降、時代の要請から生まれた地域重視の日本の社会状況は、逆に、表層的で一過性のもものとなっている。教育界では、1990年以後の中央教育審議会の答申案以後¹⁰、再度、「生きる力」と「個性尊重」を基本的な考え方として、地域学習、伝統教育の重視が具体的に述べられてきたが、地域という言葉が表層的なところで受け取られないかが危惧された。教育現場では、戦前より古くから「地域に根ざす」¹¹という言葉はよく語られてきた言葉であり、戦後の教育思潮の中でも生き続けた言葉であるが、現代という時代の中にある地域の重要性を明らかにしていかなければ、

⁵ R.M.マッキーバー(Robert Morrison MacIver)のコミュニティ概念では社会学の基礎用語として提起されアソシエーション association(機能社会)と対置し地縁にもとづいて成立する社会の共同体として捉えられる。(『中久郎・松本通晴監訳『コミュニティ』ミネルヴァ書房,2009.)。

⁶ 内山節『いのちの場所』岩波書店,2015,p.73.

⁷ 内山節『共同体の基礎倫理—自然と人間の基層から—』農山漁村文化協会,2010,pp.161-175.

⁸ 前掲書(6),p.175.

⁹ 前掲書(5),p.163.

¹⁰ 1997年に発表された中央教育審議会の答申案のまとめでは、不易なところでの伝統教育の尊重と中高一貫教育の特色のある教育の例として地域学習と伝統教育が述べられている。

¹¹ 1970年代の鈴木正木の実践では一般性と地域性の対応関係が打ち出され1980年代は地域性を日常の世界と捉え直し展開していく(安井俊夫「地域に根ざす教育」日本教育方法学会編著『現代教育方法辞典』図書文化社,2004,p.538.1990年代以降の美術教育では総合学習との関係で表記される(山口志典監修赤井君江『地域に根ざした美術教育』三晃書房,2001.)。

教育においても地域という言葉は、また安易さと表層的な部分だけを残していくことになる。また、情報化時代の発展は、中央や地方の概念、コミュニティとしての地域の考え方や、個人と地域に関する考え方を変えていくことも予想される。本章では、何処を拠点とし、何をどう具体化していくのかという実践の課題において、子どもが芸術を展開させるための「地域」の空間性と関係性を視点に地域の役割を再考し、実践の方向性を示す。

1-3 アイデンティティを形成する拠点

その一つは、美術教育の目的をアイデンティティの確立という視点に立ってとらえた場合、自己が存在する場所としての地域である。自己を見いだす拠点、自分の存在を明らかにしていく拠点として地域はこれまで受けとめられてきた。自分が生きてきた場所、自分がつくられた場所においてこそ、自分の存在を明らかにしていくことができるとするならば、現代においても、「地域は自己を見出す拠点である」¹²とする考えは、注目されるべき視点となる。過去の社会的なリアリティを現実世界の中に求めた美術教育の時代にも、その拠点を地域の生活の中に見いだそうとしてきたことは同様である。また戦後の社会科教育がそうであったように、風土教育は戦後の民主化運動の一環として地域を拠点として位置づいていた。そして、国際理解教育の視点からも、真の平和や共存は、国や民族を越えたところにあるとする理論¹³に基づいて、異文化に対する価値の相違を尊重すると同時に、自分たちの文化や伝統を見直し、その上に立って自己を発見していく場所や行為が重要であるとされてきた。

しかし、さらなる課題として、谷川彰英は地域重視の教育について下記のように指摘する¹⁴。

「戦前の郷土教育運動や、戦後のコアカリキュラム時代の様々なプラン、地域学習など、地域教育の実績は決して少なくない。しかし、それらは豊かな実績と呼べるほどにはいたらなかった。その最大の理由は、日本人のアイデンティティを育てようとする壮大なビジョンをもっていなかった点にある。」

アイデンティティの形成へとビジョンを向けていかなければその教育実践は実のものにならないとする谷川の指摘は、本主題の展開においても同様であろう。なぜならば、本研

¹² 井手則雄「美術教育の思潮をめぐって」『幼年期の美術教育』誠文堂新光社,1969,p.199.

¹³ 1946年発足したユネスコ(United Nation Educational Scientific and Cultural Organization)の中にある基本理念。

¹⁴ 谷川彰英「柳田教育論の形成」『柳田国男と社会科教育』三省堂,1988,p.77.

究が主題とする自然観の構築は、直接に自分が生きる場所において構築されるものであり、その場所において生きている豊かさを保障する活動として芸術活動を位置づけようとするものである。自分が生きている場所における直接的な事物との経験(A層)は、自分と環境との関係において見方や感じ方を形成し、その見方や感じ方がコンテキストの礎となり、B層以後の自分の世界観を形成していくことが考えられる。そのルーツとなる場所が地域となる。均一化した生活と文化において地域消滅の状況がささやかれるが、人々が暮らすところは都市であろうと山中であろうとそこには生活が生まれ文化が生まれている。子どもたちが地域を再確認するということは、そこに暮らす人たちの歴史と生活の中で子どもたちが自分のルーツにつながる意識をもつことができるようになるということであり、現実として自分の拠点とのつながりを感じ取ることができるということである。そのような足元となる場所が「自己を見出す拠点」となり、子どもたちは自分なりの感じ方をきり拓いていくことが考えられる。

そして、アイデンティティの形成からみたもう一つの視点は、個性の伸長を図る手段としての地域である。物質文明や近代化にともなって、郷土の独自性や文化は均一化の方向へ向い、これに加えてマスメディアの発達は、視覚やそれにとまなう思考までも均一化しかねない状況にある。そのような状況の中で、多文化尊重の立場は、画一、均一化しかねない教育構造に対し、個性尊重の立場をもって個性の伸長を図る手段としてなりうると考えられてきた。地域に着目するということは、そこに生きる人間、文化、生活を大切に扱うということであり「多文化の教育が守られてこそ、一人一人をいかす個性教育は成り立つ」¹⁵とする考えに基づくものである。また学力観の視点から見ると、ナショナルカリキュラムが画一的な教育を生み出しているという弊害は少なからずある。これまでの枠を超え、地域の裁量がいかされ、そこに生活する人の為にあるカリキュラムの創造が求められている。そのような方向において地域は今日の重要なキーワードとして位置づくことが考えられる。

1-4 現代における「地域の同時代性」

しかし、子どもたちを取り巻く社会の状況は凄まじく変貌している。特に都市部においては、美しい自然や風土に視点をおくことは困難になりつつある。柴田和豊は伝統的な造形的特質を強調することの問題として二つの視点から述べている¹⁶。一つは、美しい日本が生み出したもの、あるいは風土と人間の豊かな結びつきから生み出されたものという語り

¹⁵ 大橋皓也「カリキュラムの創造と創造性教育」『日本造形の会研究紀要』(第3集),1990.

¹⁶ 柴田和豊「日本の教育から何が学べるか」,宮脇理,花篤實編著『美術教育学』建帛社,1997,pp.237-238.

方に今日性はあるのかという問題提起である。自然と芸術の関係については、美しい日本を強調するのは違う語り方が必要になるということである。もう一つは、風土によって生まれた造形的特性、感覚という視点のみでは美術教育を巡る問題意識の広がりには対応できないという点である。美しい自然や風土との共存、伝統文化の伝承やその再現に安易に教育の方向を求めては、今日の教育は成立しないとする指摘である。現実として地域は消滅しつつあり、現代という時空間の中で、現実にある背景とどう教育が関わることができるのかということが課題となる。

その課題を踏まえ内山の場所性の考えに着目してみたい。内山は、「いのち」の場所性から、風土は自分との関わりのなかに成立するものであり、自己との関係がつくりだすものであって関係の深さによって風土も多層的に成立することを説く¹⁷。戦後の美術教育が歩んだ「美術をとおした教育」の立場から考えると、今日、地域に求められることは、単なる伝統の伝承や風土の再現ではなく、過去の文化や風土を掘り起こしていくことと同時に、豊かな関わりを子どもたちの生活に創りだしていくことであり、さらには現状の文化や状況と前向きに関わっていくという両面が必要となるだろう。確かに、地域が滅亡しつつある社会においては、豊かな文化的土壌のないところに地域に根ざした教育を具体することは困難であるが、しかし、人間が生きる場所にはその歴史があって今日があるわけであり、均一化した都市部の風景もそこに生きる場所としての風景となる。教育において重要なことは、その場所といかに積極的に関わらせるかであり、生活自体が希薄になっている子どもたちの環境に対し、いかに生活や文化を創りだしていくかがまず求められる。そのためには学校の枠組を超えた、或いは美術教育の領域を越えた受皿において、今日的な手段としての地域の在り方を見いだすことができる。

下記において、筆者がフィールドとしてきた東美濃地方での調査と実践研究を基にその方向性を示す。

2. 実践事例における展開と考察

2-1 立脚点において構築される個の風土

(1) 「土の教育」の変遷から

土の文化を例に、戦後、50年以上に渡り構築された東美濃地方の実践研究の歴史を辿ることによって、地域文化と教育の関わりから、芸術を軸とした総合教育の可能性を探る。

¹⁷ 前掲書(6), p.79.

東美濃地方（以後、東美濃と表記）は古くより陶芸の盛んな地域である。日本で初めて義務教育の現場に窯が設置され陶芸の授業がなされたのは1958年(昭和33年)の東美濃の中学校¹⁸においてであった。産業教育の推進の時代で、窯業という地場産業の振興と推進を目的に、学校に設備が整えられ、最初は職業科の選択教科の中で授業は始まっていき次第に美術科の授業として組み込まれていった¹⁹。制作内容は生活のための容器が中心で、粘土を掘出しに行くところから授業は始まり、成形、焼成までがひとつの単元とされていた。そこでの実践が先駆けとなり、戦後の美術教育運動とも関わりながら陶芸の教育が全国に広められた。当時の中学生の意識調査の報告²⁰では、多くの子どもがこの郷土産業を嫌っていた。しかし、事後の調査では、嫌っていた子どもたちが、授業で陶芸の制作をさせることによって、逆に郷土の産業を愛するという回答が大半になったという。内情をよく知る子どもたちにとって陶磁器産業を嫌うものが多くいたが、創作する過程で子どもたちの実態は変化していった。

昭和40年代では、それまでの土の教育の実践研究が整理され、小学校図画工作科の教科書に取り入れられ、全国に研究組織が立ち上がった²¹。その時代の研究会が目指す基本姿勢として記述された内容に注目される点が2点ある²²。一つは、「風土に根ざす土の教育が造形教育として深い次元で充足され、伝統や風土を新しくつくりかえていく力になること」、二つ目は「早急な産業人としての期待ではなく、豊かな人間教育としての期待を高める必要があること」である。特に注目すべきところは、土の教育の目的が、全人教育を前提とした実践研究として検証されていったところである²³。土と関わる一貫した創作の中に、人間の存在を鮮明にし、人間形成としての意味を見出そうとする試みが見られた²⁴。

しかし、昭和50年代において具体的な問題点が明確にされてきた。1977年(昭和52年)に行なわれた実態調査²⁵では、土の文化や生活に対する関心の低さ、作品主義、題材主義への傾向が指摘されている。その流れから、1980年代以降、新しい題材開発²⁶が意欲的にされている。その特徴は大きく二つに見られる。一つは、身体的、感覚的表現への試みであ

¹⁸ 現在の岐阜県多治見市立南ヶ丘中学校

¹⁹ 1958年、産業人の育成を目的に多治見市立南ヶ丘中学校に窯などの陶芸施設が設置され授業が始まる(1992,8,15.教科担当の夏目重道美術教諭へのインタビュー調査より)

²⁰ 井手則雄「美術教育の思潮をめぐって」『幼時の美術教育』誠文堂新光社,1969, p.226.

²¹ 1969年「日本教育陶芸研究会」「粘土学習研究会」,1972年「東美濃図工美術研究会」等,土による教育をめざす研究団体が各地で発足していく。

²² 粘土学習研究会「粘土学習の本質と方法の確立をめざして」『美術教育』1972年8月号,1972, p.54.

²³ 同上書, p.67.

²⁴ 全国絵画制作・図画工作・美術教育研究会『みつけつくりだす力を育てる美術教育』,1971.

²⁵ 同上書

²⁶ 絵画制作図工美術教育研究大会岐阜大会実行委員会『感性を磨き自己表現力を育てる美術教育』,1988,pp.11-14.

る。「粘土の山」の事例では、一人あたりに大量の粘土を与え、全身を使って土に立ち向かわせた実践が表現意欲を高めたという報告がある。そして、その活動は今日の「造形遊び」の考えへと発展している。もう一つの傾向は、土と光、土と音など可変的素材との感覚を組合せるなど、同時代性に根ざした表現や、子どもの生活空間に土の文化を積極的に取り込もうとした題材である。そこでは、自分の生活に土をとおした環境を創造していくことがねらいとされていた。そして、それらの活動は今日の表現における「その子らしさ」への眼差しや、生活空間の創造を目的とした活動へと発展している。

(2) 地域の歴史と現在をつなげる

次の事例²⁷は、土の文化を地域の歴史と現在の時空間との関わりにおいて筆者が試みた実践である(図1)。

地域芸能の和太鼓を保存会の方々に教室で演奏していただき、その音を直接に聴きながら音のイメージを美濃土によって成形していった。題材は伝統芸能であり、材料は足元にある土であるが、形象化された形は子どもたちの同時代のものとなった。焼成の場では、野焼きの炎によって作品が形成され、「窯作り、焼成、窯だし」の過程をとおし、土の地肌の変化、窯だしの期待と緊張を、子どもたちは経験した。縄文の土器がその時代の時空間を語るものをもつと同じように、その作品は、現代を生きる子どもたちの同時代性の時空間をもった作品として表されていった(図2)。



図1：野焼き



図2：太鼓の音



図3：生活空間との融合

本事例では、子どもたちは土や炎や太鼓の音と身体をとおして直接に関わり(A層)、音のイメージを形にし(B層)、さらに、野外に展示することによってその風景自体が作品となっていく(C層)。また、図3の「マイ・織部」の事例²⁸は、自分が創作した作品が自分の時空間において生活化していくことをねらいとした実践である。地域の土と地域の自然物からつくられた釉薬(織部)を用い、現在の生活空間の中に作品をとおして「自分の灯り」を創り出した(D層)。そこに創り出される光と影の造形、土の地肌、土の形態をとおして、地域の歴史と現在の時空間をつなげていくことを意図した実践であった。

(3) 芸術の6層を視点とした「土の教育」の意義

²⁷ 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.

²⁸ 磯部錦司編著『造形表現・図画工作』建帛社,2014,p.131.

① コスモロジーへの回帰

本来、日本人は古代より、土と共に生活し、土によって祈りを形にし、土に働きかけていく中で、たくましい生命力を表現してきた。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(第Ⅰ部第1章1-3)、土の教育に見られる土の環境は、「芸術が生成し持続する場としての存在論的トポス」²⁹としても見る事ができる。東美濃の実践では、土と人間の直接的な芸術活動においてその関係が具体化されている。

幼児が泥遊びで全身体を土にあずけて遊びまわる行為や、土の教育³⁰による一貫した創作活動にあるように、土は人間の根源的な部分で関わることのできる素材であると言える。本事例の教育は、「土と炎」という媒介を借り、芸術をとおして、人間教育そのものに迫ろうとした実践であり、特に、粘土との直接的な経験を活性化させようとする活動や、野焼きの事例に見られる内容は、A層からB層の内容が充足されていく過程となっている。

② 材料見つけから生活までの一貫した活動

同時に、「土で形をつくり炎で焼く」という過程を、人間にとって最も素朴な行為と受けとめ、土見つけから焼成まで子どもの主体性において一貫した活動を経験させることが基本とされてきた。それは、「子ども自身で土を見つかったり、土を作ったり、落葉で焼いたり、小さな窯を自分で作って焼いたり、釉薬は学校のゴミ焼き場の灰を使ったり、すべて身近にあるものをもとに、子どもの手を通して試みさせようとする素朴で一貫した仕事が人間存在を鮮明にする」³¹という考えに基づくものであった。

一貫性ということでは、まず、土を見つけていくところから実践は始まる。自分の身の周りの土を使って粘土を作り、制作、焼成へと取り組み、自分の生活の中に作品が取り込まれていく(C層)。そこでは、事物に対する主体的で創造的な子どもの働きかけを重要視しようとする考えが示されている³²。このような土見つけから焼成、そして生活空間に自分の作品を飾り、生活で使うまでの一貫した過程を経験する中で(D層)、表現活動が連続性している。

③ 自分の立脚点を探る過程

地域の自然環境、風土、歴史、生活を自覚的に見ることのできる力を育むことと、それをつくらず外からの情報や実感のないもので自分が存在する背景を理解させたのでは、教

²⁹ 國安洋「コスモロジーからエコロジーへ」 齋藤稔編『芸術文化のエコロロジー』勁草書房,1995,pp.57-58.

³⁰ 陶芸領域から主題表現や感覚的表現の内容まで枠を広げた土と炎による一貫した教育として捉えようとする意味で1971年「造形表現・図画工作・美術教育研究全国大会」において表記されている。「土と炎による人間教育」への転換を強く示そうとした表記。

³¹ 前掲書(24)

³² 前掲書(22),p.70.

育の道筋は異なる。先の昭和30年代に行われた調査での郷土に対する意識の変化から言えることは、外からの情報と同じ線上でしか理解していなかった陶芸への意識が、創作する過程で、その背景や歴史の上に自分をのせることによって子どもたちは土の文化を理解し、意識を変化させていると言える³³。子どもが地域を意識して見つめるとは、地域の歴史を学び、生活の中で自分がそれにつながる意識をもつことができるようになるということが考えられる。内山が述べたように、風土は個人の関係性において個々に形成されるものであり、土の教育では風土を形成する働きとして「足元にある事物」が役割を果たしている。東美濃において土は確かに伝統と歴史に支えられた地域性のある素材ではあるが、本来はどの地域においても最も身近にある材料である。重要なことは、子どもと材料の関わり方であり、現存文化に埋もれた生活と与えられた人工的な事物の中だけで教育を考えるのではなく、子どもたちが生活している足元にある事物に対し、意識的に目を向けていくことが求められる。

2-2 関係的地域がつくる「相互親和な学びの共同体」

(1) 「和紙の教育」の変遷から

和紙の文化を例に、20世紀後半以降の美濃市の実践研究の変遷から、共同体を視点に芸術による総合教育の可能性を探る。

美濃市は、古くより和紙の産地で、現在も、重要無形文化財の技術をもつ伝統産業³⁴として、手漉和紙の生産がおこなわれ、和紙の歴史と文化的土壌を基盤にもち、手漉和紙の実践が、学校教育のなかでも昭和中期以降おこなわれている³⁵。美濃市 K 小学校の和紙の文化を柱にした実践研究³⁶では、実践は大きく二つに分けられる。一つは、現状の図画工作科と社会科の教科の授業のなかで和紙を検討することと、もう一つは、他教科と教科外の時間において横断的な学習が図られている内容である。土の教育と共通するところは、地域の文化を軸に社会の共同体においてその教育が推進されているところである。

昭和40年代以降、手漉き和紙は、戦後の高度成長期の合理的な市場社会の中で後継者の問題に悩まされてきた。しかし、焼き物産業と同様に、地域産業を教育へ導入することによって、地域文化が全人教育の核となって展開し始める。和紙をいかした総合教育のねらいは、地域産業である和紙を意識させ、和紙をいかした創造活動をとおして、子どもたちの創造性と主体性を育てようとしたものである。1994年から続く「美濃和紙あかりアート

³³ 前掲書(20),p.226.

³⁴ 2014年に「本美濃紙」がユネスコ無形文化遺産に登録される。

³⁵ 美濃市立美濃北中学校,美濃市立牧上小学(取材,1992.6)

³⁶ 美濃市立牧上小学 研究紀要『創造教育』,1992.

展」³⁷ (図4) もその意図から構想された企画であると見ることができる。和紙を用いた作家と子どもたちの「あかりのアート」が、古い街並みを会場に数100メートルに渡って一斉に展示され、その街並みの空間自体が芸術化される。これらの作品に見られる表現の豊かさは、地域文化を軸とした幼児から小中学校までの一貫性にある。そして、社会教育もそこに呼応し、多面的に保障しているところが大きな効果を生み出している。特に注目される場所は、教育実践に多くの住民や職人や作家が参加し、アーティスト・レジデンスによって滞在する海外作家が学校でワークショップを展開する等、作家と子どもが境界を無くして文化を共有し、学校と地域、子どもと作家の枠を越えて地域の文化的な共同体が生成され、文化の創造活動が教育活動として展開しているところである。

ここにある共同体の形は参加型で、流動的であり、その地域概念は和紙の文化を柱に一つの範囲を形成する空間的概念を局面としながら、子ども、異国の作家、住民、職人等の動的な関係によってつくられた関係的地域であると言える。このような美濃市における社会的な共同体による文化的創造活動の展開は、F層「社会的創造活動の芸術化」の内容であり、美濃の和紙の教育活動は、地域文化を柱に形成された関係的な地域共同体による文化の創造活動でもある。



図4:「灯りのアート」

(2) 地域文化による教育のグローバル化

「和紙の文化の共同体による教育」においてグローバル化が図られていく時、まず、その子の足元に立脚した生活が生まれ、その子が自分の存在を鮮明にすることのできるルーツが培われていることが求められる。そして、その生活の拠点となるルーツが培われていることを大前提に、他者に対する異質感の受容や、他者を切り離さないで捉えようとする感じ方は育まれていくことが考えられる。

次の事例は、和紙の文化を基に、異文化に対する価値の相違を尊重し合える活動をシドニーの幼稚園と日本の幼児において試みたものである³⁸。オーストラリアは多民族の国家であり、人種や人権の問題に重きを置いていることが伺える。「花」を共通の題材に保育を展開させている過程で、日本の子どもたちが和紙染めのコラージュで描いた作品(90×180cm)を持ち込み、その上にシドニーの子どもたちが和紙染めを試み、花畑を共同でつくりあげ

³⁷ 1994年より美濃市観光協会・美濃和紙あかりのアート展実行委員会が主催し、全国の作家からの公募作品と児童生徒の作品によって企画されている。街並み全体をギャラリーとして展示し、夜は古い街並みに和紙と光のオブジェとしてあかりの表現が並ぶ。(リーフレット『美濃和紙あかりのアート展』美濃市、1994～2016.)

³⁸ 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”:事例 Globe Wilkins Preschool—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.8,椋山女学園大学教育学部,2014,pp.39-40.

ていくという活動であった(第Ⅲ部第4章3-2(4))。シドニーの子どもたちは、和紙が植物からつくられ、それが手作りであることを知ることによって、同じ紙でありながら自分たちの概念にある紙とは異質であることを、匂いを嗅ぎ、手で触りながら感受していった。そして、シドニーの子どもたちはその材質と色と形をとおして日本の子どもたちの存在を想像し、異質を受容しながら制作していった。表現者や場所という境界を越えて展開するワークショップは、参加者相互に「感覚の共有」を生み、このような活動のプロセスは、言語ではない非言語な造形によるコミュニケーションのあり方を再考させていく。シドニーの子どもたちは、和紙に色が染まるという体験から新たなイメージを持って表現を広げ、そして日本の子どもたちの色と形の上に自分の色と形をおき、一つの作品の中でイメージを共有させている。



図5

図6

図7

図8

図9

図10

もう一つの実践(図7,8)は、フランスのニース市の中学生との交流による実践である。ニースの子どもたちが実際に和紙の原料から和紙すきを体験し、その和紙から自分の作品をつくり、日本の子どもたちの作品とつなげていくというものである。同様に、図9,10の事例は、ドイツの子どもたちが手漉き和紙で作品をつくり、日本の子どもたちがその街の地域産業である石を用いて作品をつくり交流した実践である。オーストラリアとフランス、ドイツの教育観に共通するところは、個性の尊重と異文化に対する積極的な考え方である。「個性」と「異文化」は対極するものではなく、個性が尊重されるからこそ異文化が尊重されるという考え方が共通して見られる。

これらの事例では、教育において地域性とグローバル化はかけ離れた関係ではない。「自己を見出す拠点」を明らかにしながら教育のグローバル化は展開し、足元の文化を軸にした展開が充足することによってグローバルな教育実践は意味を成すことを示している。

2-3 地域生活をとおして深められる社会的リアリティ

(1) 「恵那の教育」の変遷から

「生活と表現」において東美濃に展開した戦後の「恵那の教育」³⁹の実践を辿り、地

³⁹ 岐阜県東美濃地方の中津川市を中心とした地に展開した生活基盤型の教育。戦前より地域に根ざした教育が盛んに行われ、戦後では生活綴方教育と版画教育に特徴が見られる。

域生活と教育、表現の関係について考察する。

戦後の生活リアリズム教育はイデオロギーと結びつき展開したが、戦後と異なり、現代では切実感を無くしていった。本論はその教育が「生活と表現」を軸に展開したところに着目してみたい。現代の子どもたちの背景には環境問題や平和問題、人権問題など新たな社会的問題が累積し、その事実に対して教育も目を避けられない状況があり、新たなリアリズム教育が求められる。

戦後 1950 年以降に展開したその地域の教育について、太田堯は「それは、恵那という地域を越えて、日本の教育の近代化の質をとらえるための重要な系譜をなし問題を提出している」と述べている⁴⁰。同じように、当地を研究のフィールドとしていた稲垣忠彦は、「この地域では、戦後の教育運動の変動の中で、地域に根ざした子供の生活や表現に注目するという原則を維持し、発展させ、そこから教師の研究を構築していく努力が今日までされている」と述べ、その教育の意義を示している。

1945 年以降、生活主義の教育は、戦後の教育思想と教育運動から、コアカリキュラム、生活単元学習、問題解決学習において提唱されていった。特に、子どもの生活と表現に着目した特徴的なものとして、「やまびこ学校」⁴¹に代表される生活綴方教育が展開した。恵那の教育もその路線によるものであり、版画教育とも絡みながら展開したところに特徴が見られる。国分一太郎は、この時代の綴方教育の出現と「恵那の版画教育」について、「“生活の意欲と探究”，“社会的観点にたった科学綴方”として『山びこ学校』は生活綴方運動のスタート・ラインを明示した。この『版画教室』も生活綴方の系譜として考えることができる」と位置づけている⁴²。

戦前より「綴方の問題は生活と表現である」⁴³とされてきたが、当初の教育現場では、版画は綴方の挿絵にすぎなかった。しかし、版画はやがて綴方と同じ目的を持つ、生活に根ざした感動と認識の統一を試みた表現教育として高められていった。以後、恵那の版画の教育は、生活主義と造形主義の対立をよんだが、その実践を進めてきた石田和男は、「事実をありのままにつかむことが、自分で考えることを具体化することとして、内面の真実を現実との関わりで直視することを重視し、自分で考えることの深さと重さを子供たちに問い続けた」⁴⁴と述べているように、常に真実に立ち返ろうとする一種の内容主義を重視した傾向が見られる。

⁴⁰ 太田堯,中津川市教育研究所編『目で見える地域の教育百年史』つちやま事業出版,1973.

⁴¹ 稲垣忠彦,同上書.

⁴² 国分一太郎「版画教室」『アサヒグラフ』朝日新聞社,1952,p.9.

⁴³ 佐々木昂『北方教育の遺産』百合出版,1962, p.14.

⁴⁴ 石田和男「時代を生きる教師像」『教育運動研究』一光社,1983.

このような生活を核にした生活綴方教育においては、更に、そのリアリティを「主観的な衝動的なリアリティという個人的、主観的意識のレベルにとどめることなく、そのリアリティを保持しつつ、その内容を客観的、社会的リアリティまで高めることに教育の課題を見出してきた」⁴⁵と言える。佐々木昂は、「教育のリアリズムは、個のリアリティを出発点とし、あくまで個のリアリティに即し常に個のリアリティーにまで帰するのであるが、出発点のリアリティも帰したリアリティも共に主体的に純粹でありながら、徐々に主観的なものから普遍的なものにおいて、無価値なものから価値的なものにおいて、個人的なものから社会的なものにおいて、リアリティが保たれるべきことを要請するのである」と、教育におけるリアリティについて説いている⁴⁶。

ここに見られる子どもの生活と表現に着目した一貫した教育は、子どもの表現によってそれを全人教育まで高めようとする考えが見られる。造形表現をとおした教育において、人間教育のねらいをもった実践であったといえる⁴⁷。

生活に根差した教育が前提としてきたことはまず生活実感であった。ここで述べる生活実感とは、行動の無い認識過程でなく、体性感覚をとおした生活経験の総和であり、子どもの内面の事実であった。その生活実感を、人間の内面における主体的な学習の基盤と捉え、周りの現実や事実、事象をありのままに見つめ客観化させようとした。ここでいう客観化とは、単に純客観の映写ではなく事実と個人意識によって構成されたイメージを文学的表現によって形象化、または造形的イメージによって形象化し表現させた内容である。その過程において、子どもは事象を見つめ、事実と自分の関わりにおいて考え、表現していった。そのような表現行為と過程によって「真実を追求していく力」が育まれようとしていた。そして、そこで培われていく力が、再度、子どもたちの生活のなかへフィードバックされ、生活実感として高められようとしていた。

しかし、生活を核にしたコアカリキュラムは、民主主義教育を教育運動の柱とし、「地域独自のカリキュラムの創造」をめざしたが、1970年代以降、基盤となる子どもの生活実感そのものが希薄化し、さらに教育の現代化においてコアカリキュラムは限界をむかえ、戦後の教育運動の基盤となったイデオロギーも切実感のないものとなり、徐々に衰退していった。

(2) 地域生活をとおした社会的背景との対峙

① 事例：「長良川の水」

⁴⁵ 上野省策編著、斎藤浩志『手の労働としての美術教育』黎明書房、1975、p.57.

⁴⁶ 前掲書(43)、p.31.

⁴⁷ 磯部錦司「恵那の版画教育が果たした役割と今日的意義」『造形美術教育研究』、上越教育大学芸術系美術教科教育研究室編 No.6、1993、pp.15-22.

1990年代以降、コアカリキュラムの考えは、総合的学習活動や生活科の検討によって再び注目されるが、この時点では、希薄化した子どもの生活をどう耕すかということと、地域独自のカリキュラムを創造できる教師の裁量について新たな課題が求められた。さらに、戦後の教育運動の思潮との最も大きな違いは、基盤とするイデオロギーが今日においては存在しないという点である。その点について野上智行は、例えば、学校教育を「地球環境問題」というイデオロギーで洗い直し、学校における知を再構成し新たな内容と方法を提示するように、そのレベルでなくとも、非常に身近な「自分自身が生きる」ことに関わる課題で洗い直すことからその構想は始まると提言する⁴⁸。

次の事例⁴⁹は、地域生活を基に構想した1998年の事例である。展開については第Ⅲ部第5章において別考察する。

環境保護と河口堰の建設、都会の水問題と水害など、生活者が直接に「環境と水と現代生活」との関わりを考えなければならぬことが地域生活に求められる時代であった。その背景をもとに、自分自身が生きることに関わる最も切実感のある生活と川との関係に着目し筆者が実践した内容である。子どもたちは「長良川学習」として小学校教育で社会科と総合学習において取り組んでいた。さらに、学校行事や地域活動において川のゴミ拾いを子どもたちは頻繁に経験し、川が人間によって汚染される状況を事実として認識していた。中学校の教科教育では、科学的、歴史的認識を深め、美術科との横断的学習において実践した。この地域の子どもたちにとって、川は生活の中に入り込んだ愛しみのある自然であり、川を中心とした文化と生活が地域に根づいている。また、水は子どもたちにとって最も身近な自然素材であり、地域生活の中で感じられる環境破壊を背景として、自分と自然との関わりが象徴的に結びつく題材となる。美術教育においては、水との関係は自然観や生命観とも関わって多彩な広がりを持ち、子どもたちが地域の川や水をどう捉えるかという「長良川との関わり方」が課題とされた。

その授業は、水を直接に手足で触れ、匂いを嗅ぎ、流れる音を聴きながら体性感覚の全てを駆使し水を感じ取るところから始まり(A層)、水の色と形を表現していった(B層)。ここにある「水」は、美しい自然の象徴としての水というよりは、子どもたちに自然と自分の関わりや見方を教えてくれる「水＝生活の中の自然」であると考えることができる。完成した作品を実際の長良川の河原に置き、背景と一緒に作品を鑑賞した(C層)。さらに、完成した作品を、美術館において展示し地域に発信した(F層)。「長良川の水」というエコロ

⁴⁸ 野上智行『総合的学習への提言1「クロスカリキュラム」理論と方法』明治図書出版,1996,pp.26-27.

⁴⁹ 磯部錦司「長良川の水」,橋本光明編著『新版・造形教育実践全集—美術の表現と鑑賞を楽しむ—(第5巻)』日本教育図書センター,2002,pp.232-240.

ジカルな問題意識が、子どもの作品をとおして投げ掛けられ、子どもの表現が自然と人間のつながりや関わり方を社会に発信した実践であったと言える。



図 11(第Ⅱ部第5章)



図 12



図 13

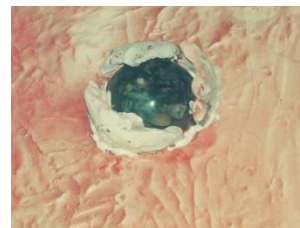


図 14

② 事例：「封入によるオブジェ」

地域は現実の社会や生活、そこに生きる人間の営みを直接的に視ることのできる場所であり、現実の中にある真実を視る力を直接的に育てることのできるフィールドでもある。そこにある文化や生活は全てが地域の文化であり生活であり、教育において重要なことは、足元の生活をとおして現実を視る眼が生まれ、生活の中にある事実を認識し創造していく力がどう培われていくかである。

次の実践⁵⁰は、現在そこに起きている事実を制作において現実として捉え、表現した実践である。一連の環境問題において展開する美術科学習において、生活の中にある事実、事物、時間を封じ込め作品にしたものである。型の中に何を封入するかによって作品の持つ意味や、子どもの作品に対する意識は異なる。型の中に事物を入れ樹脂で固めるという単純な造形行為であるが、その営為によって形象化される作品は、子どもたちなりの主題や意味をつくり出していく。「主題見つけ」では、何を封じ込めたいのか、「事物が持つ意味」、「過去、現実、未来の時間との関わり」から、自分の生活の中で封じ込めたい事物を見つけさせた。事物と自分の関わりや意味について理解し、封じ込める過程で、作品と自分の関わり方を明確にさせていくことによって、子どもたちは生活との関係において主題を明確にしていく。

図 12「ある日の新聞記事」は、最近の環境に関わる新聞の切り抜きを閉じこめている。新聞の文字は現代の時間や状況を象徴するものであり、それらを記憶として封入させることによって、自然環境に対する自分の思いや願いを伝えようとしている。図 13「自然からのメッセージ」は、一連の活動から得た実感や知識から生まれた自然破壊に対する怒りを、流木に剃刀を刺すことによってクリティカルに表現しようとしている。図 14「閉じこめられた自然」は、木実や花を封入し、紙粘土で包み込むようにし、大地から自然を守りたい

⁵⁰ 辻泰秀,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,岐阜大学教科教育基礎研究会,1998,pp.95-109.

という思いが表現されている。これらの一連の制作活動をとおし、子どもたちは、事物と自分との関わりの中から意味を見つけだし、自分なりの主題を表現していった。

3. 「関係的地域」による展開の総括的考察

○個の立脚点をつくる

事例は、学校教育の図画工作科及び美術科学習を中心に展開した実践であるが、ねらいは総合的な内容となっている。土、和紙、版画の教育実践がめざした、「地域独自のカリキュラム」づくりも、子どもの全体的発達をねらいとした総合教育の理念に基づくものであった。そこでは、地域の裁量、学校の裁量、教師の裁量が最大限にいかされる教育課程づくりが展開している。そして、教育のねらいがアイデンティティの形成へと向けられていくところが共通する。

自然観との関わりから見てみると、地域の文化や生活を核とした展開は、クロスカリキュラムによって造形活動が環境教育へと発展していく内容でもある。野焼きや和紙漉きの実践では、歴史的認識の上にならって、地域素材と子どもが根源的な部分で関わった題材であった。これらの総合教育では、自然との関わりや、郷土の歴史、伝統、風土との関わりが意識化され、創作の過程が重視され、造形活動が子どもの生活と結びつき深められているところに特徴がみられる。しかし、それは文化的土壌が豊かであるところに地域独自の教育が創造できるということではない。地域の文化や生活を柱とした総合教育の可能性は、地域の関係的な概念から、教育実践と地域との関係を構築するところに拓けている。どの地域においても、画一的な思考を生み出しかねない教育の現状において、創造的なカリキュラムの開発が求められる。

○同時代性と関係的地域による「芸術の共同体」の創造

その一つの課題は、同時代性をともない直接的経験を生かした教育を展開していくための主体と事物の関わり方である。物の豊かさに埋もれている現在こそ、与えられた素材のなかで教育を考えるのではなく、自分たちが生活している中にある素材、文化に対し、意識的に目を向けていくことが必要となるだろう。事例での自然や生活そのものと子どもたちの純粹で素朴な出会いは、生活や自然との結びつきを深め、生活実感をもった活動を生み出していく。その意味生成の創造活動の中で、子どもたちは背景と自分の関わりを深め、自分のいるルーツを子どもたち自身の中に創りだしていくことが考えられる。そこに、土や和紙の地域文化を軸とした事例に見るように、地域の関係的な概念をもとに「文化を軸にした芸術による共同体」が貢献している。その内容は次章において考察する。

○社会的リアリティを形成する礎

和紙の事例での教育のグローバル化への展開や、活動がE層「社会的イメージの形象化」、F層「社会的創造活動の芸術化」の過程に至るには、足元にある生活や現実を意識して見つけることのできる力が必要となる。「長良川の水」や「封入によるオブジェ」の事例に見るように、子どもたちの現実感や地域空間と生活を基盤にした表現によって新たな風景(イメージ)として創造され、＜自然/生命＞に対する意味が拡充されている。それは、森岡が指摘する「人間の本質と向き合う」ことによって芸術が意味を形成していくという過程でもある。事例では、個性と異文化、地域性とグローバル化、個と社会は対極した関係にあるのではなく、足元にある個人の生活や風土、環境との深い関わりが前提となり、子どもたちは外の世界にある生活や文化、社会へと観方や感じ方を広げていることが考えられる。E層、F層のコンテクストとなるその状況を耕す場として地域の空間や生活は重要となる。

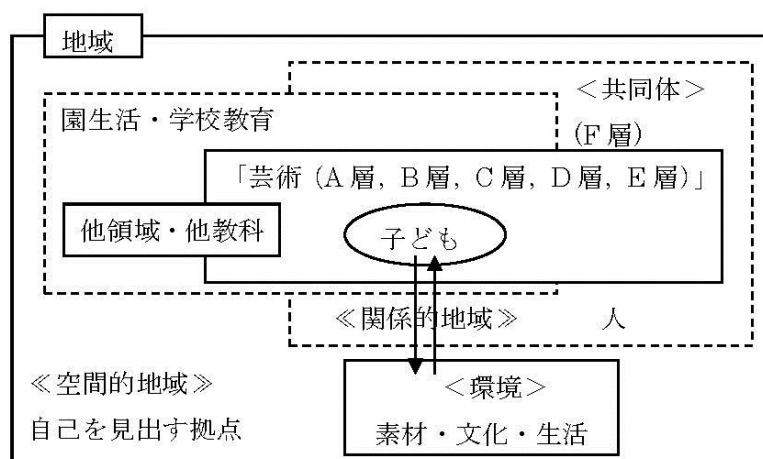


図 16 : 空間的・関係的「地域」概念を基盤とした芸術による教育

第3章

「芸術の共同体」の生成過程と展開

1. ポストモダンにおける「芸術の共同体」の意味と役割

1-1 「共同体の概念」の変遷

本章は、今日における共同体の意味と役割に着目し、「芸術によって生起する共同体」、及び「共同体によって創造される芸術」について考察する。芸術の結果として生成される共同体と、芸術の方途として展開する共同体を「芸術の共同体」とし、芸術活動を学びのプロセスと捉え、「芸術による学びの共同体」の意味と役割を検討し、生命主義的自然観を基軸とした「芸術の共同体」（「芸術による学びの共同体」）の展開について示す。

共同体とは、一般に特定の社会集団と個々人とが取り結ぶ社会関係、あるいはその特定の集団の性質を示す概念であり¹、過去においては地縁関係を基盤とした地域社会の構造的性質を表す場合に用いられてきたが、今日では、ネット社会の情報の共有化に象徴されるように多義な意味に拡大し、「学びの共同体」²の提言では、子どもの多様性を尊重した協働によって生成される学習の場における関係が示され、その要素として、場の共有、相互交渉、コミュニケーション、文化の共有、連帯の絆が挙げられている³。

藤田英典は、「学びの共同体」において「きょうどう性」を次の四つの要素から定義している⁴。

- ・協同性(一つの仕事を協力し協調しあっておこなうという側面)
- ・協働性(分業体制・役割体系において協力し合う側面)
- ・社会的な共同性(集団の人間関係や規範を支え合うという側面)

¹ 岩内亮一,本吉修二,明石要一編集代表『教育学用語辞典』学文社,2010,p.77.

² J.レイヴ・E.ウェンガーの学習論(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.)以後,学習が共同体への参加形態の変化として捉えられ,学校を学びの共同体として再構築しようとする考え(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.)が広がり,個々人の学びを共同体の学びの中に位置づけ共同体の中での相互作用を生み出す試みが広がる。ここでは教師も共に成長し合う関係で結ばれていく(子安淳著,日本教育方法学会編者『現代教育方法辞典』図書文化,2004,p.338.)。

³ 前掲(1)p.77.

⁴ 藤田英典「共生空間としての学校」,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,pp.46-47.

- ・ 文化的な共同性(共通の文化と「想像の共同体」や共同体であるという観念に関わる側面)

そして、社会的な共同性の「集団内の地位・権力」,「規範や評価原理」,「協同性と協働性のありよう」,「人間関係」がその共同性を疎外し、文化的な共同性は、「支配的な文化」,「社会の集団的な布置状況」,「成員の集団経験の総体」に依存することを示す⁵。前章で考察した地域における「芸術の共同体」も集団関係が成立して展開しているかぎりこれらの要素は重複してあてはまる。さらに藤田は、「そうであるなら、その集団のありようをどのようなものにしていくかは、生活とアイデンティティの根幹に関わる問題である」⁶と指摘する。その意味では前章の美濃の和紙文化による地域共同体の事例は、社会的な共同体でありながら、住民、作家、子どもは立場や規範の枠を無くし、学校と地域社会は協同性と協働性によって教育活動を創造し文化的な共同性をつくりだしている。また、藤田は集団のありようが、マッキーヴァーのコミュニティ論以来、全人格的な関わり方を自明のものとしてきたコミュニティ的なものから、断片的で限定的な関わり方を常態とするアソシエーション的なものへと変化し、さらにポストモダン以後では、任意的で開放的な集団関係へと強まる状況を述べ、その状況において「きょうどう性」をしかるべき水準に維持するために教育活動の選択の幅を拡大することの重要性を説いている⁷。その方向では、前章の「土の文化」を教育活動において展開する事例や、「和紙の文化」が社会的創造活動として地域共同体において展開する事例や、地域生活を基盤とした「恵那の教育」の事例は、地域独自の裁量においてカリキュラムの創造を示すものであり、そのカリキュラムの創造によって実践者や学校、地域社会が相互親和な「芸術の共同体」を形成している。

コミュニティ論においてマッキーヴァーは、「コミュニティは、社会生活の、つまり社会的存在の共同生活の焦点であるが、アソシエーションは、ある共同の関心または諸関心の追及のために明確に設立された社会生活の組織体である。アソシエーションは部分的であり、コミュニティは統合的である」⁸と、コミュニティとアソシエーション⁹の名称を区別し定義している。本章が述べる地域における「芸術の共同体」はマッキーヴァーの論によればアソシエーションとして捉えられる。前章の美濃の事例では、美濃市という地域のコミュニティが基盤となり、和紙文化がつくる学校や社会活動のアソシエーションによって芸術

⁵ 同上書,p.47.

⁶ 同上書,p.48.

⁷ 同上,書,pp.48-49.

⁸ R・M・マッキーヴァー著,中久朗,松本通晴訳『コミュニティ』ミネルバ書房,1975,p.47.

⁹ 同上書, p.46.「社会的存在がある共同の関心(利害)または諸関心を追及するための組織体(あるいはくあるいは組織される>社会的存在の一同)」であると定義する。それは,共同目的に基づいてつくられる確定した社会的統一体であると言う。

は展開していた。路上のコラボレーションとして展開した事例「灯りの路」(第Ⅲ部第2章3-2)では、街並みの100mの白い紙面の周りに集まる観光客や住民や子どもたちはその段階ではまだ単なる群衆であるが、紙面上に「灯りの路」を描くことを共有していく段階で、「社会的目的遂行に付随する秩序が及び、共有の関心が組織によって促進され」¹⁰、人の集まりの意味はアソシエーションへと変わることになる。

内山は、マッキーヴァー以降の流れがコミュニティを歴史貫通的な社会における必要な要素として捉える方向にあるが、だとするならば、共同体はいかに創造されるのかが考察対象とならなければならないと述べ¹¹、日本における共同体分析において、マッキ-ヴァー以後、1955年の大塚久雄の解体しなければならない対象として捉えられていた共同体の基礎倫理¹²からは変化し、逆に、現代において共同体はいかに創造されるのかという社会づくりの鍵として位置づき始めたことを説いている¹³。そして、課題として欧米的なこれまでの「人間の共同体」では十分ではなく「自然と人間の共同体」を考察対象とするところに現代の共同体論は拓けると言う¹⁴。

本章における共同体の概念は、「目的及び関心が組織によって促進され形成される人間の集団」を局面としながら、内山が示す個々が生きる場所との関係において「自然と人間の共同体」へと拡張する共同体の状況を検討するものである。

1-2 「芸術のワークショップ化」における意味

内山の共同体論の前提には、「いのち」は個々の場所に存在するという場所性の考えがあり、そもそも風土は個人の関係の中であり、共同体は普遍な概念として捉えられてはいない¹⁵。彼が課題とする「自然と人間の共同体」と生命主義的自然観は、「いのち」観を基軸とする考えにおいては通底するものであり、例えば、D層「生活の芸術化」やF層「社会的創造活動の芸術化」の事例で示した生命をコアとした芸術活動は、言い方を替えれば、「自然と人間の共同体」の創造をめざす営為でもあり、その共同性の考えによって創造されようとする教育活動でもある。しかし、それらD層の分析で示したA園やS園の事例は、日常の園生活による生活共同体によって営まれた芸術による「自然と人間の共同体」であるが、これまでの事例の多くは、学校教育や地域社会でのワークショップの形態においておこ

¹⁰ 同上書,p.48.

¹¹ 内山節『共同体の基礎倫理—自然と人間の基層から—』農山漁村文化協会,2010,p.163.

¹² 大塚久雄『共同体の基礎理論』岩波現代文庫,1955.

¹³ 前掲書(11),p.259.pp.161-175.

¹⁴ 同上書, p.260. 日本の共同体の特徴は自然と人間の共同体であったとし、課題はここに共に生きる世界があると感じられる小さな共同体をいかにつみあげていくかであると述べる。

¹⁵ 内山節『いのちの場所』岩波書店,2015,pp.41-56.

なった芸術の実践であり大きく異なる。前者は生活そのものがワークショップ化された共同体であり、後者は方法としてのワークショップによって展開している共同体であり、現実の公教育ではそのあり様が課題となる。

ワークショップの捉えは多義であるが、ワークショップを視点に芸術における共同性について見てみると、現代における意味と学校教育における問題点を明らかにすることができる。

ワークショップの特徴は、体験重視、双方向的コミュニケーションの重視、プロセス自体の重視、創造性の探究が挙げられ、近代システムへの問い直しがワークショップの共通する根本テーマとなっている¹⁶。中野民夫は「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」であるとワークショップを定義し、参加と体験と集団による双方向的、全体的、ホリスティック(全包括的)な学習と創造の手法であると位置づける¹⁷。そして、現代における意義を大きく4つの方向から述べている¹⁸。一つは、見田宗介の『現代社会の理論』¹⁹の考えから消費社会、情報社会を背景に、生きる喜びと生存の美学の感受と欲望の能力を展開する練習の場であるとし、ワークショップの多様な存在や関わりが全体を豊かにするという方向を示す。二つ目は、自他を尊重し合う関係が根源的欲求を満たし、それはお互いの人間としての成長と自己実現を促進するという方向である。三つ目は、あらゆるものは単なる部分でなく相互に関連し合い依存し合いながら一つのシステムを形成し、多様性を認めながら共に生きることを促進するという方向である。そして、四つ目の方向は市民社会・民主主義の成熟に向けてである。その方向に見られる「関係性の豊かさ」、「生の充溢と歓喜」、「自他の尊重」、「有機的・全体的な世界観への転換」、「社会的創造活動」への視点は、ポストモダンを背景にした「生命主義自然観を基軸とした芸術」がもつ「関係性、いのち観、相互関係、包括的世界観、社会への拡充」の要素と共通する。

また、芸術の領域において、高橋陽一は「作業所、工房」「講演会、実習」の意味と区別し、海後宗臣の教育構造論を基に、学習者の主体的な試みを促進する教化の一つとして造形ワークショップの形態を位置づけ、ファシリテーションのあり様について示し、その考えが地域や家庭との連携や教育の共同性を促進していくことを述べる²⁰。幼児教育においては

¹⁶ 真壁宏幹「古典的近代の組み替えとしてのワークショップ：あるいは『教育の零度』』『慶應義塾大学アート・センター』Vol.16, 2008, p.114.

¹⁷ 中野民夫『ワークショップー新しい学びと創造の場ー』岩波新書,2001,pp.11-12.

¹⁸ 同上書,pp.151-159.

¹⁹ 見田宗介『現代社会の理論』岩波書店,1996.

²⁰ 高橋陽一編著『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版部,2011,pp.13-34.

「環境による教育」という間接的な教育の考えから、子どもの主体性と教師の助力的様態を基本とした考えは、これまでの教育実践でも大切にされてきた指導観であるが、社会教育や学校教育の全体において共同性の視点が拡張していくところは今後において着目されるべき点である。同様に、造形ワークショップに視点をあてた論考として茂木一司は、ワークショップの学びは従来の学校教育を支えてきた客観主義的から社会構成主義や状況主義的学習論に基づく学習観の変容の中において、その方法や場として捉えられるのが一般的な定義であるとし、ワークショップの成立において最も重要なのは協働性であると指摘する²¹。そして、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」と捉え、協同的で創造的なアートの学びをワークショップという形で意味づけている²²。また、真壁宏幹は、「教育・学習系」のワークショップを範例的に考察することで、現代的教育意義を示し、オープンエンドな三項関係の学習系のワークショップのあり方を提唱する²³。それは、佐伯胖が学びにおける個人と社会の二項関係の対立を批判し、「学び」の関係論的組み替えにおいて共生する社会の創造が学び合う共同体の構築に結びつくとする論にもつながる²⁴。さらに佐伯は、関係論的視点から「まなびほぐし」²⁵と結びついた学び学としてのワークショップの意味を提唱し²⁶、これまで身に付けてしまった型を問い直し組み替える意味においてワークショップの学びが有効であることを示している。

1-3 「芸術のワークショップ化」の課題と方向

ワークショップの起源について、真壁は歴史的な系譜の研究²⁷からデューイの教育思想と実践を取り上げ、デューイの教育に着目し、デューイの「学校のコミュニティ化」を学校の「ワークショップ化」として捉え、それは、学習プロセス重視の「行為することで学ぶ(learning by doing)」ことを実現する構想であることを説く²⁸。しかし、現実の公教育制度ではプロセス重視、創造性重視の体験参加型学習は構造的に不整合を生み出し、「学校のワークショップ化」は自由学校やオルタナティブスクールでしか可能とならない現状を指

²¹ 茂木一司『共同と表現のワークショップー学びのための環境のデザイナー(第2版)』東信堂,2014, pp.11-13.

²² 同上書,p.14.

²³ 前掲書(16),pp.112-127.

²⁴ 佐伯胖「学び合う学びへ」,前掲書(4),pp.149-150.

²⁵ アンラーン(unlearn)。鶴見俊輪とヘレン・ケーラーの対話で鶴見が型どおりのものをときほぐし編みなおすという回想(鶴見俊輪「対話の後考えたー臨床で末期医療を見つめ直す」)から引用されたもの。

²⁶ 佐伯胖「まなびほぐし(アンラーン)のすすめ」,刈宿俊文,高木幸太郎,佐伯胖『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会,2012,pp.27-68.

²⁷ 高田研はワークショップの歴史の見取り図(中野民夫『ワークショップー新しい学びと創造の場ー』岩波新書,2001,p.16.にて掲載)を作成しデューイの教育哲学の位置を示している(兵庫教育大学大学院平成8年度修士論文「ワークショップの課題と展望ー合意形成と身体解放の視点からー」1996.

²⁸ 前掲書(16),pp.118-122.

摘し、ワークショップの「方法としての導入」や実際の「総合的な学習の時間」の設置は逆に原理をゆがめ、生成的に授業が展開するように仕組まれることを問題視している。

デューイの教育思想を基盤とするレッジョ・エミリアの幼児学校や、日本においても第Ⅱ部のA園のプロジェクト型の教育を展開する幼児教育においては、その生活自体がワークショップ化され、学びのプロセスとして位置づいているとも考えられるが、小学校教育以後においては、ナショナルカリキュラムを維持した系統的な公教育において学校のワークショップ化は現実には困難である。造形ワークショップにおいては、その課題に応じ、作家の学校現場での参加を組織的にする試みや、地域との連携や、教科の関連や横断的な学習において「方法としての導入」において構造化しようとする試みが行われている。ここで危惧されることは、一過性や断片的な教育活動となってしまうことへの懸念である。

「学びの共同体」の提言では、学びを関係論的に組み替えることがまず提唱され、教師の学び合いを疎外する制度的構造が批判される。そして、「想像の共同体」の重要性が謳われ²⁹、現実的には、「学びの共同体を形成する要素」のありようを検討していくことが求められる。

芸術活動そのものを学びの過程として捉えている本研究においては、まず二つの共同体のありようが考察対象となる。一つは母体となる「生活共同体」である。藤田は、その要素として、「活動そのものの在り方」、「『想像の共同体』の可能性」、「居場所ならびに心の居場所の存在」の三つを挙げている³⁰。そして二つ目は生活共同体に生成される「想像の共同体」のありようである。「想像の共同体」とは、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であり、「想像の共同体」の重要性は、日常の諸活動にそうした存在や活動の意味を付与してくれる点にある(第Ⅱ部第6章3-3)。本章ではさらにその要件について検討を加える。

芸術活動の営為によって生まれる場所と行為、イメージや意味の共有は「想像の共同体」を創造し、その豊かさを育むことが「生活共同体」の活動そのものを創造し、子どもの居場所と豊かな「生活共同体」のありようを示すものになることが考えられる。そしてその基盤となる要件が、協同性や協働性の以前に必要とされる「共在性」である。藤田は、生活共同体が特定の正員を排除することなしに展開するための必要条件は、協同性ではなくて、むしろ共在性だという。その必要性を「協同性はポジティブな契機を拡大するが、そのありようによっては排除や抑圧の契機にもなる。〈生活共同体〉は、そこで一緒に過ごしたということ、いろいろな出来事や活動が生起し展開した場に一緒に居合わせたという

²⁹ 藤田「想像の共同体」,前掲(4),pp.172-182.

³⁰ 同上書,p.175.

こと、すなわち共存したという事実のゆえに、〈想像の共同体〉の基盤になる」³¹と示す。共在性が充足されることによって、「想像の共同体」は生成され、集団において個々の居場所が成立し、協同性、協働性は段階的に展開していくことが考えられる。

本章では、事例分析から芸術において生成される共同体、及び芸術の方途として展開する共同体を「芸術の共同体」とし、「人間と環境の関係」、「共在性、協同性、協働性」、「生活共同体」、「想像の共同体」を視点にし、芸術における共同体のありようを考察する。

2. 芸術によって生起する共同体

2-1 三項関係において

第Ⅱ部第6章では、芸術が「想像の共同体」を育み³²、そこに共感と連帯、包括的なイメージの共有を生成することを示した。本章ではまずA層からB層に至る芸術の過程において、「主体、人間(他者)、事物」の3項関係から共同が発生する原初的な状況について分析する。

笠間浩幸は、空間としての砂場の魅力が、居場所としての要素と砂場の持つ「あいまいな関係性」にあることを述べ、「子どもは、むしろあいまいといえる関係性の中で、自らが自分の意思で、選択的に生きていくことを欲する存在」³³であると捉え、砂場の場面における対の関係として、〈つくる／こわす〉、〈遊び／仕事〉、〈自立／依存〉、〈いる／いない〉、〈自然／人工〉の関係を上げている。また、植村朋弘は「学びほぐし(アンラーン)」の三つの条件を、「運動する身体」、「可変的な環境」、「共同・共感する人間関係」とし、アンラーンを生み出す要素を砂場の事例から検討し、可変的な環境と子どもの身体が創造的に対応することによって、他者の多様性を共感的に受容し、ゆるやかな学びとコミュニケーションの共存を拓く環境として砂場について述べている³⁴。

そのような要素を持つ砂場で行った記録³⁵では、次のような活動場面が頻繁に確認できる。下記の「場面」は、自由遊び³⁶の時間において3歳児～5歳児、5～20名が常に砂場に集ま

³¹ 同上書,p.182.

³² 藤田,前掲書(4),p.173.

³³ 笠間浩幸『〈砂場〉と子ども』東洋館出版社,2001,p.142.

³⁴ 植村朋弘「地域ネットワークと居場所づくり」,刈宿俊文,佐伯胖,高木幸太郎『ワークショップと学び2 場づくりとしてのまなび』東京大学出版会,2012,pp.24-34.

³⁵ 市川市F幼稚園(2004年6月,磯部錦司『自然・こども・アートーいのちとの会話ー』フレーベル社,2007,pp.111-112.)
安城市H幼稚園(2013年10月～11月,定点観察,記録者:花井美咲)

³⁶ 多くの幼稚園は一斉活動と子どもの自発性と主体性にゆだねた活動時間を組み合わせている。一斉保育と区別され「保育者がさせる遊びではなく子どもが主体的に行い保育者は見守り援助を行う(『保育用語辞典』一藝社,2006)。

り展開した中での事例³⁷である。

事例 A：「砂場」（砂場，5 歳児 5 名，H 幼稚園）

場面 1：5 歳児 5 名が砂場に集まる。砂に手を入れたり，高いところから垂らしたりしばらく手を止め何かを考えていたり，また形をつくりだしたり，壊したりと，砂と関わりながら，それぞれの場所において活動をつづける(a1)。O 男児がまず穴を掘始める。そこに P 男児と Q 男児が加わり共同で大きな穴ができる(a2)。それぞれに山をつくっていた R 男児と X 男児と一緒に造り出し，一つの大きな山を造り始める。そこに，他の 3 人が加わり全員で大きな山ができる(a3)。完成するのを待って四隅からトンネルを掘り出すがうまくつながらず，高さを話し合い再度掘りつなげる。そこに全員で道をつけ，砂場全体に道を広げる。カップの型で形を並べ，山に枝を刺し，大きな山を中心に小さな山ができ，ダムをつくり，水がそこに流されていく(a4)。

この事例に見られる展開では，砂場で「遊ぶこと」を目的に子どもたちは集まるが，「砂場で何をするのか」という目的をもって集まるわけではない。具体的に何かをつくろうというものはなく，そこで「遊ぶこと自体」を目的に子どもたちは砂場に集まり，それぞれが砂と戯れながら自分のテリトリーを見つけ，その空間に「共在」し，それぞれの場所において活動を始める(a1)。全体から見るとその時間帯は低年齢ほど長い。その過程を経て，仲間と身体で直接に砂をとおして「感覚を共有」しながら砂の造形は変容していく。そして，穴を掘る，山を造るという「共通の目的」を持った行為が現れてくる(a2,a3)。そしてさらに，トンネルができ，道ができ，ダムができ水が流されていく。ここにおいて，「トンネルをつくろう」「水を流してダムにしよう」とイメージは共有され，共通のイメージに向け，話し合いながら，作業を分担し，共通の目的意識をもった造形行為が展開している(a4)。

材料である砂は，子どもの側からの働きかけをそのまま受けとめ，また，子どもは砂に対して直接に身体をとおして働きかけ，二項の相互関係において形は変容していく。そこに，砂との関係をとおして個々がその場所をテリトリーとし，同じ空間の中に「共在」し，居場所³⁸を獲得するように初動期は展開していく。自分の場所を見つけた子どもたちは，形をつくり壊すという「あいまいな行為」を繰り返し，やがて自分の境界を飛び出し「自分と他人と砂」の三項関係をとおし造形を生み出していく。第Ⅱ部第2章のD層の「森の隠れ家」の事例では，事物と直接に関わることによって造形が生まれ，隠れ家がつくられ，時間の経過とともにその場所が個々の居場所となっていく。両事例において居場所は人

³⁷ 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.36-372.1 週間の園庭の砂場における自由遊び時間での記録(2001年11月,東京都H幼稚園,定点観察)。

³⁸ 第Ⅱ部第4章では小川博久の定義を用い「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」(『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.)と捉えた。しかし,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,第三者的認知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とされる。

間存在の基本的な要件になり³⁹、その過程を基盤にして、次第に自分のテリトリーを越え、砂場という空間は自分のものでもあり自分のものでもないという「あいまいな空間」となっていく。一緒につくる山もトンネルも所有権はあいまいなものとなり、「あいまいな境界」「あいまいな集団」「あいまいな時間」の関係の中で造形活動は展開し共同体が砂場の中に発生的に生まれている。子どもたちが自ら選択できる「あいまいな関係項」が多様に存在する中でこそ、子どもたちは自由に行為を選び取り、砂をとおして他人と「共在」しあい、その場所に自分を具体的に存在させるために表現者となり他人やものと主体的に関わっていくことが考えられる。その様子が顕著に見られる空間が砂場であるといえる。

その過程は、次のようである。この状況は、「森の隠れ家」の事例とも共通する。

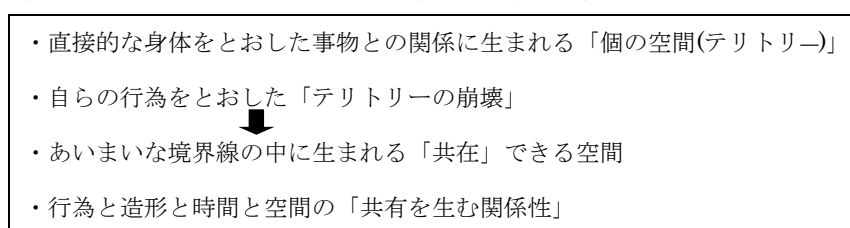


図1：「砂場を事例にした共同の発生状況」

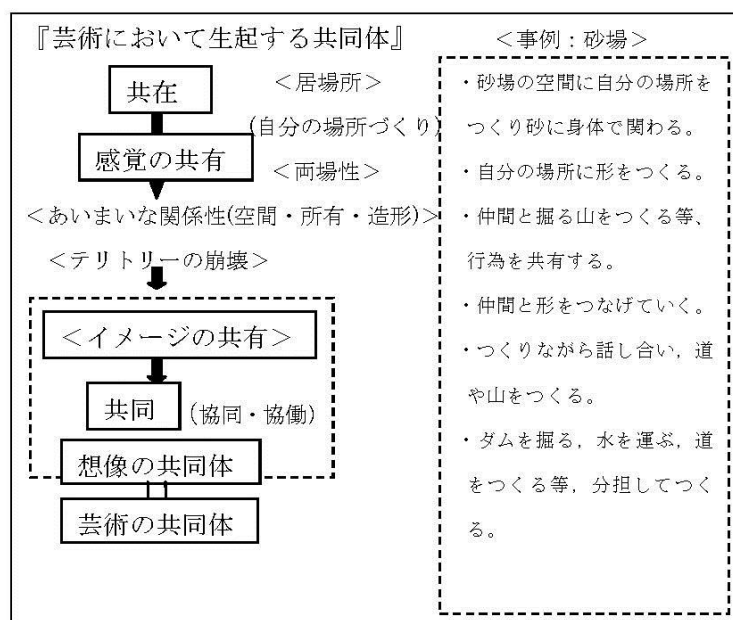


図2：「芸術において生起する共同体」

2-2 生活共同体による両義的な媒介項において

砂場の事例では、砂場は、子どもたちにとっては日常的に人と関わり、遊びを起こすこ

³⁹ 前掲書(4),p.173. 藤田は人間存在の基本的な要件として、特に心の居場所の重要性を述べている。

とができる環境として位置づき、その日常的な人々と空間の関係の中で一つの世界が創られている。また、砂場は空間でありながら、材料そのものが支持体となって身体の直接性によって一体化した空間をつくることのできる場所として位置づいている(A層)。では、立体と平面を比較した場合はどうなるのだろうか。日常の子どもたちの生活にとっての絵画は、主に平面上の個別の空間の中で起こるイメージでの活動であり、環境としては同じようには位置づかない。しかし、絵画という平面を、即物的に支持体と顔料とが一体になったものと考え、支持体の平面が枠のないあいまいな境界を持つものと考えれば、そのような平面においては、同じ展開が予想される。

次の事例⁴⁰は、園庭に紙(270×90cm)を敷き、描画材と筆を用意したときに平面上においてあらわれた活動の記録である。この園には園庭に小さな田と菜園があり、様々な野菜や果実が園庭に育てられている。普段の生活画の中では、その様子や活動が日常的に描かれている。自ら育てた野菜を収穫し、それを食して味わい、その環境の中で環境を設定し試みた実践である。そこで遊び、そこで野菜を育てたその場所において、子どもたちは直に筆を持ち、自分の場所を見つけ描き出し、収穫した野菜や菜園の様子を描きはじめた。4つのグループの過程を映像で記録し、図1の過程と同様の展開が最も顕著に見られた事例は下記のようなものである。



図3



図4



図5

事例B：「菜園」（環境：紙(270×90cm)，絵の具，筆。対象児：5歳児5名，D保育園）

場面：5人それぞれが自分の場所を見つけ、線でキュウリやトマトを描き始める(b1)。移動しながら空白を埋めるように自分の場所を求めてその形を描く。A女児の「ここからここはBちゃんね。入らないでよ」という言葉(b2)で各自の領域が目に見えないところで線引される。しかし、徐々に自分の領域から画面全体へ形を広げていく(図3)。各自の範囲を提案したA女児が、B男の緑に塗り潰している葉の上に、青色で水を点描で描く(b3)。A女児とB男児が自分の形を数本の直線でつなげ合う(b4)。紙が飽和状態になり2枚目を渡すと、C男児は苗を描き始め、他の4人が大きなトマトをそれぞれに描きはじめ、その大きなトマトの丸の中を塗り潰しながら、それが「トマトの地球」になり水色の点描が「怪獣の足跡」になり、お互いに言葉で物語を話してつくりながら互いの領域に入り込み塗り合っていく(b5, 図4)。紙が飽和状態となり、保育者が3枚目の新し

⁴⁰ 前掲書(37),2001年7月,東京都D保育園,参与観察。

い紙を準備すると、紙を5人で囲んで真白な紙を見ていたが、一人が筆で絵具を紙に垂らすとそれが始動となり、全員で紙を囲んで絵具を垂らし合い、「きれい」、「おもしろい」といいながら画面の上で重ねていく(b6)。
 D男児が赤い線でその上に大きな丸を描き、次にE女児も丸を描く。その形の中に他の3人も筆で色を塗り加える(図5)。

5人それぞれが最初は自分の場所を見つけその領域の中で描き始める(b1)。A女児によって個人の領域はより明確にされるが(b2)、A女児自身も次第に自分のテリトリーを無くして全体の画面の中に関わりながら描き、身体が「描く行為」において他人の形や色と交わろうとする状況が生まれている(b3,b4, 図3)。2枚目では、菜園での出来事や野菜を描くことから、お互いが画面の中に言葉で物語をつくりながらイメージを共有し画面全体をつくろうとしている(c5, 図4)。さらに、3枚目では、一人の行為をきっかけに全員が画面全体に絵具を垂らし始め、画面の色と形を共有し、身体による行為を共有しながら、感覚が共有されていく。3枚目の始動には言葉はなく、行為によって共同の行為が生まれ、「きれい、おもしろい」という言葉によって意味が共有されている(b6)。これらの事例では、テリトリーを崩壊することにおいて私的空間が一つのイメージの中に共有され、コミュニケーションが造形行為をとおして起こっている(図5)。

しかし、日常の保育室の絵画制作で配られた画用紙の中ではそのような行為は見られない。それは、画面の中で個々が私的なイメージを完結させようとしているからであり、ここでは「他人の色と形を壊してはならないという規範」を子ども自身が自覚しているからではないだろうか。一方、この事例の紙には、明確な区分と所有は存在せず、全体が一つの紙でしかない。A女児のように恣意的、意図的に区分しない限り、この場所は「私の場所でもあり、私の場所でもない。他人の場所でもあり、他人の場所でもない」という場所になる。しかし、4歳児の他の事例では、自分の描いている絵の上に隣の子どもが描くことによって「ぼくのところにいた」と泣く子どもがいた場面が見られた。では、なぜこの事例では、イメージや場所を共有しながら共同性が生まれる展開となったのだろうか。一番大きな要因は、社会性が芽生えたとされる5歳児の発達段階にあるだろうが、もう一つは、日常において経験を共有できている生活に大きな要件があることが考えられる。第Ⅱ部第4章の幼児のA園とS園の事例は、3、4、5歳児の縦割りの保育での事例であったが、共同性の状況は同じである。本事例を含むこれらの事例では、日々の日常的な経験を共にし、生活を共にしていることによって、共有できる共通のイメージが作りだされている。ここに描かれているトマトやキュウリはその象徴であり、共通の生活経験が「菜園の野菜」という生活画を生み出し、その共通の経験を基にイメージの共有が起こり共同の物語画をつくり出している。

また、砂場の事例と同様で、ここでは描きたい内容や共同性が始めにあるわけではなく、直接に砂や絵具や紙と関わる行為から造形は生まれている。そのような個の行為から生まれる過程をさらに繰り返している子どもたちは、やがて人と交わりながら造形を広げ、場所とイメージを共有し、共同の痕跡をつくりあげている。このような共同性の発生においては、「内と外」、「自分と他人」、「自分の場所と他人の場所」の両場を行き来する身体性と場所性が重要な要件となっている。

第Ⅱ部第1章の泥で描いた「風」の事例(第Ⅱ部第1章.4-4,図6)では、表現的身体が内と外の両場を行き来し、身体は両義的な媒介項として捉えられることを検討した。さらに砂場や菜園の事例では、事物だけでなく、他人によって形象化された色や形と人間そのものが環境として存在することが異なる。ここでは身体をとおした「描き、つくる」という行為によって子どもたちは、内側と、「他者(人間)と他者の造形(色・形)」が存在する外側との両場を行き来し、表現的身体において他者(人間)とその造形を共有し、一つの世界の中に共にいるという状況をつくり出している。

2-3 出来事の共有において

(1) 無限定な共同者において

主体と事物との相互作用に生まれる出来事を芸術と捉え、芸術が参加者相互に「芸術の共同体」を生み出す原初的な状況について示す。それは、単なる人の集まり(アソシエーション)が社会的目的遂行、及び共有の関心が促進されることによって「想像の共同体」へと変わる状況でもある。次の事例⁴¹は、第2章で取り上げた「美濃和紙あかりアート展」(第Ⅲ部第2章2-2(1))の開催中に「路上のコラボレーション」として街並みの道路を交通止めにしていただき、子どもと作家が「描くこと」で出来事を起こし、住民や観光客を巻き込みおこなった実践である⁴²。

第2章で取り上げた美濃市は、和紙の里として古い町並みが保存され観光客も訪れる街である。和紙の灯りのアートが軒下に並ぶその街の中の路上に100mの長さの和紙を道に沿って敷かれ(c1)、「灯りの路」(第Ⅱ部第6章 図20, 第Ⅲ部第2章2-2)のテーマでワークショップが企画された。地域の50名ほどの子どもたちと、アーティスト・レジデンスにおいて滞在する海外作家7名とで、「和紙の路に灯りを描こう」と真白な路上に絵具で描き始めていった(c2)。地域住民や観光客も徐々に加わり、延べ無限定な共同者100名ほどが参加し行われた(c3)。ここには「描かなければならない」という強請もなく「参加しなければなら

⁴¹ 2001年10月,於:美濃市

⁴² 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.27-30..

ない」という強要もない。この活動では、プロの作家も子どもも地域の人も観光客も、描くという行為や過程の中では境界は無い。日常生活では何も関係もつながりもない人たちが、100mの紙上で「共在」することによって、そこに生まれる「あいまいな集団」と「あいまいな領域」と「あいまいな時間」によって「描くこと」を共有し合い生み出された世界であった。言い換えれば、無限定な人々が芸術という営為を通して生きる瞬間を共有し、イメージを共有し、存在を共有した時間空間であったいえる。そして、結果としてそこに絵具で描くという行為によって「想像の共同体」が生まれている。

事例 C：「灯りの路」（環境：路上，和紙(0.9×100m，絵具，筆。対象者：子ども小学生 50 名，海外作家 7 名，観光客，住民)

場面：通行止めにした 100m の路上に和紙が敷かれる(c1)。「和紙の路に灯りを描こう」の企画者の言葉によって作家 7 名と数名の子どもが和紙上に自分の場所を見つけ絵具で描き出す(c2)。子どもも徐々に参加し 50 名が描く。観光客や住民が足を止め路上を囲み鑑賞する。形をつなげて描く子どもがあらわれる。作家が子どもの形の上に塗り重ねていく。企画者が観光客と住民用に絵具と道具を用意し言葉でテーマを伝え参加を助勢する。徐々に観光客・住民も参加し延べ 100 名が入れ替わりながら紙面の上に描き出す(c3)。色と形が交わりながら紙が飽和状態になる。描くこと止め、子どもと作家と観光客と住民全員で鑑賞する。



図：6

(2) 作家の起こす出来事において

次の事例は、小学校での実践である⁴³。アメリカ人作家⁴⁴による公開制作現場を設定し、そこに子どもたちが立ち会い展開した出来事である。作家との事前の授業では、子どもたちが机上の自分の紙の上に墨で描くことを経験し、そこでの感じ方を基に会場に紙(14×28m)を設定し展開した。ここでは作家も子どもたちも、参観者も言語による会話は無い。そこに作家が「描く」という出来事を生み出し(図 7)，その出来事のなかで立ち上がってくるものを感じとり、子どもと作家の行為がどのように選択されていくのかを提案した。「ここは描いてもよい場所である」という保障は事前に子どもたちにされているが、子どもたちの行為の転換点は、作家が起こす出来事から生まれていった。活動開始から数分間、子どもたちは作家の描く様子を凝視していたが、一人の子どもが担任に自分も描いてよいかを尋ね、担任が同意すると一緒に描き出し、それをきっかけに徐々に全体の活動へと展

⁴³ 「はなぞのアートプログラム 2001—子どもとアーティストの『コト・場』で起こるドキュメント—」2001年3月15日、新宿区立H小学校，実践者：横内克之教諭とのTT。前掲書(42),pp.25-27..

⁴⁴ Craig Connell(アメリカ在住,平面作家)

開した(図8)。最後まで鑑賞することを選択した子どもも4名いた。当然、その選択は状況として子どもたちに委ねられた。事後の記述では、鑑賞を選択した4人は「みること」で空間と出来事を共有し、色と形が創るドラマを感動として記述している⁴⁵。翌日、乾燥した作品の上に身を置きながら子どもたちは作品を鑑賞した(図10)。



図7



図8



図9



図10

作家の出来事によって、子どもの行為は「見ること」から「描くこと」へと転換し、「共に描く」という出来事が連続し、作家と子どもたちは時間と場所、イメージ、行為を共有しながら紙上という場所において「想像の共同体」がつくられている。

本事例とこれまでの砂場、菜園、路上の事例では、中野が現代におけるワークショップの意義で示した「生きる喜びと生存の美学の感受と欲望の能力を展開する練習の場」、「自他を尊重し合う関係が根源的欲求を満たし自己実現を促進するという方向」、「単なる部分でなく相互に関連し合い依存し合いながら共に生きることを促進する方向」を示す原初的なプロセスが見られる。主体の表現的身体をとおした両義的な事物や人との関係によって、芸術が参加者相互に「場所、所有、存在、行為、イメージ」の共有を生み出し、結果としてその過程において「芸術の共同体」が生み出されている。

3. 共同体において生起する芸術

3-1 生活共同体から「芸術の共同体」へのプロセス

次に、生活共同体によって創造される芸術のありようについて検討する。第Ⅱ部第4章では人間形成と芸術の関係について、「芸術すること」を基盤に、「学びや生活を豊かにするプロセスそのもの」、「子どもの生活そのもの」を芸術として捉えD層「生活の芸術化」について示した。そこでは、連続する表現活動によって生活共同体が文化創造の共同体となり展開した。さらに生活共同体を視点に、芸術を生起させる過程と要件について考察する。

事例E:「土山」(環境:園庭, 土山, 保育室。対象児:5歳児, Y幼稚園)

⁴⁵ 辻泰秀,磯部錦司「子ども・作家・教師・学生たちのコラボレーション“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,p.34.

場面：春先、園庭に土が運ばれ、一つの土山がつくられる。子どもは土山に登り、穴をほり、団子をつくり、様々な活動が土山を中心に広げる(e1)。梅雨時になると土は雨と混じり、土の質が変化すると、子どもたちは滑ることを楽しみ、土山に助け合って登り(図 11, e2)、泥で造形をつくり、行為や遊びも変化していく。土山の周りに様々な作品がつくりだされる(図 12,e3)。時期を同じくして近辺で遺跡の発掘が行われていた時に、担任は、地下の世界に繰り広げられる神話の物語を読み聞かせた。園庭で子どもたちは、土山の地面に耳をあてて地下の世界を想像し、ひび割れた土片を掘り出し、スコップを持って「発掘ごっこ」が始まる(図 13,e4)。秋になると園庭には落ち葉が溢れ、土の造形物は葉や木の実と組み合わせたり、ごっこ遊びが生まれる(図 14, e5)。さらに、角材や段ボール等、他素材が環境として準備されると遊びはさらに身体的でダイナミックなものとなって展開していく(図 15,e6)。担任は、このような外で深まる土山での遊びと、室内での生活をつなぎたいと考え、幾つもの段ボールと茶色の模造紙を準備し、保育室に土山を子どもたちとつくる(e7)ことを提案する。そこでは古代の洞窟画のようにその段ボールの土山に、園庭の土山での出来事や生活が絵となって表現されていた(e8,図 16)。



図 11



図 12



図 13



図 14



図 15



図 16

この事例⁴⁶は、西東京市の Y 幼稚園の 5 歳児の実践である。園庭に一つの土山を設置したことにより保育の内容が変容していった。

生活共同体による共同性の発生には、まず A 層が基盤となっていることが考えられる。彼らは土と一体化しながら行為を広げ、土との関係を深め、土をとおして「感覚を共有」しながら土との多様な出来事を生み出している(e1)。「環境との一体化」は、事物との一体化だけでなく、「人間と人間」の関係においても広がり「人間と土の共同体」へと展開する(e2)。そして、B 層の「個のイメージの形象化」が多様に広がり(e3)、ごっこ遊びが生まれ、多様な「イメージの共有」が起こる(e4)。そして、土との関わりが個人の中にイメージを生成させる B 層の状況において、さらに、角材や段ボール等、他素材が環境として準備されると遊びはさらに身体的でダイナミックなものとなって展開し、土山を中心とした園庭の

⁴⁶ 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, pp.140-141.

環境は芸術化されていった(C層,e5)。これらの過程で、イメージは共有され、集団で意味を生み出す創造活動が展開している。そしてさらに、室内の生活において自分たちの土山がつくられ、その表現には、土山を中心とした仲間との「生活の喜びや願い」が表わされ(e7)、内山が述べる「人間と自然の共同体」による生活共同体が展開している。

この事例では、土山を中心とした生活共同体そのものが文化創造の共同体となっている。その基盤には、A層に見られる「共存」の状況があり、「個のイメージ」が園庭や保育室において環境とつながり C層「環境の芸術化」の状況を生み出し、「人間と環境」の共同体を生み出し、生活の共有が「イメージの共有」を生み出している。このような生活の芸術化の過程(D層)に、共に文化や社会を創造したいという原初的で自発的な展開が見られる。

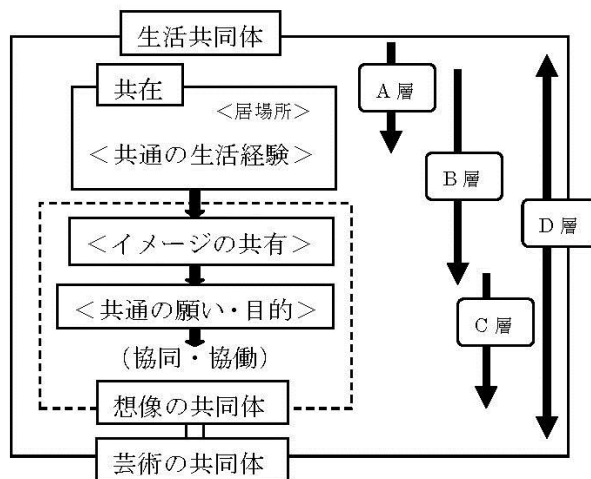


図 17:「共同体において創造される芸術」

3-2 共在から協同・協働へのプロセス

さらに、生活共同体において協同性、協働性がどのような要件において生起するのか考察する。第Ⅱ部第4章のA園、S園の事例では、子どもの世界における「生活の芸術化」や「芸術の生活化」は、生活共同体によって生み出されていく様子を検証した(第Ⅱ部第4章)。次の事例⁴⁷では、生活共同体の共在性が、協同性、協働性へと展開し、文化創造のための「想像の共同体」を創り出していく過程を考察する。事例は、T幼稚園の5歳児のものである。

動物園での経験が基となり3人で亀を描くプロセスでは、菜園の事例と同じように、画面の中の自分のテリトリーはなくなり、他人を共有し合う人間関係と、これまでの共通の生活体験が、「イメージの共有」を生み出している(f2)。ここでは、共在し合うことによって、その空間や保育室が居場所となっていることが前提として考えられる。また、土山の事例が土山という環境によって「感覚の共有」を生み出したように、描くことをとおして

事例 F:「動物ランド」(5歳児, T幼稚園)

⁴⁷ 同上書(47),pp.143-144. 千葉市 T 幼稚園,2006年11月.

場面：遠足で動物園を訪れたことをもとに一枚の大きな紙(180×540cm(と絵具が用意され大きな紙面の中で自分の場所を見つけ描きだしていく(f1)。次第に個人の場所は無くなっていく。P男が亀を神妙に描いていると、そこにS男児がその亀に顔に目鼻口を描きだす。そしてそこにまたX男が来て、その亀の甲羅に亀の顔を描きだし、3人で物語をつくりながら描いていく(f2,図17)。そして、その絵が保育室に掲示されたころ、1通の手紙がそのクラスへ届けられた。「みんなのお部屋へ遊びに行きたいな」という動物からの手紙であった。それは担任が書いたものであるが、その手紙をきっかけに手紙のやり取りが動物たちと始まっていく。子どもたちは、「動物たちが遊びに来るなら動物たちが遊べる遊園地をつくろう(f3)」と話し合いが始まり(f4,図18)、計画を立て、作業を分担し、保育室に動物ランドができあがっていく(f5,図19)。



図 18



図 19



図 20

絵具と大きな紙の環境が「感覚の共有」を生み出していく。そして、「遠足で動物園へ行った」という共通の経験によってイメージが共有されていくが、ここでは、それまでの生活共同体のありようが問題となる。それまでの社会的な共同性は、藤田が指摘したように、権力、規範、人関関係がその共同性を疎外していくことが考えられるが、亀の3人の共同性では疎外関係は見られない。そして、その後の共有された「イメージを実現しようとする願い(f3)」に向けたクラスの共同性は、話し合い(f4, 図18)、計画づくり、作業の分担の過程に見られるように(f5)、「協同性」「協働性」へと変化していく。しかし、一斉活動の話し合いの過程では最初から全員が話し合いの中に入り込んでいたわけではなかった。3名は傍観者のように後ろから見ていた。この時点でまず考えられることは、イメージの共有以前の文化的な共同体として目的や願いがこの段階では共有できていないということである。学校教育の授業ではこの課題は頻繁に起こっている。活動をクラス全体のものにしていくことは担任の考えがあるところであり、現存の学校教育では制度的にも逃れられない課題であるが、このような場合に危惧されることは、教育活動の目的が過程ではなく作品の完成に至ってしまうことである。真壁が、生成的に授業が展開するように仕組まれることを問題視した点はこのような一斉活動の構造に見られる。だが、ここでの話し合いは異なっていた。話し合いをファシリテートするのは教師であるが、十分な言葉を持たない彼らは絵に描きながら「入口の扉はこんな形がいい」というように具体的にイメージを出し合っ

て輪をつくっていく。イメージが具体的になっていくにしたがい傍観者でいた子どもたちが輪の中に加わり、方法が考えだされていくことによって「どうしたらよいか」という

新たな課題を生み出しながら話し合いが深まっていく。子どもたちが考え計画したように制作は進むわけではないが、具体的に制作を進めていき、形が具体的にになっていく過程で活動が全体のものとなっていった。それは、話し合い以前の生活共同体のありように関わっていることが考えられる。他者を受容し合あえる人間関係が生成されているかという点と、イメージの共有に至る生活経験が深い関係の中で成立しているかという点である。その前提において、造形がイメージを全体のものとして可視化させる役割を担い、協同、協働性を促進させる助勢となっていくことが考えられる。

保育室に共通のイメージが作品となって形象化されると(図 20)、そこには動物たちの姿はないが、子どもたちは動物になりきってファンタジーの世界で遊び、保育室は、劇遊びの空間へと変貌していった。日常の生活の中で、仲間の存在と表現を受容し、生活体験を共にすることによって、共通のイメージは強い願いとなり、そのイメージの実現に向けて子どもたちは協同、協働し、彼らなりの文化を創りあげていた。

このように、共存から協同、協働へのプロセスは、生活を基とした共通の実感が基となり、イメージの共有が起こり、その共有が願いや目的となって共有されるときに、そのイメージを可視化しつつ話し合いや仕事の分担が起こり形象化されていく。ここでは、生活共同体の共在性や受容し合える関係性、自分の意見を伝え共有できる関係性が生活経験の中で培われていることが前提となることが考えられる。

3-3 日常において発生する「芸術の共同体」

子どもたちの創造活動は、造形をつくり出すだけでなく、時間と空間の中で出来事として展開し共同性は連鎖していく。次の事例⁴⁸⁾は、H幼稚園の園庭での出来事である。この事例では、園庭が、日々、「お祭り空間」へと変貌し、子どもたちが時間と空間を共有し出来事を生み出している。

行事で5歳児が担いだ御神輿を見たことが興味の始まりとなり(g1)、保育者の環境設定において園庭に御神輿がつくられていく(g2)。地域行事の御神輿とそれを演じた5歳児の御神輿の活動を共有できる生活経験によって、イメージは共有され、御神輿が形を変えながら日々変容しながらお祭りが展開する。ここで興味深いのは祀られているのが自分たちや自分たちの生活であるというところである。神ではなくは遊びや生活の様子が壇上つくられている(g3)。自分たちが神となり自分たちがオーディエンスとなりお祭りが日々行われている(g4)。4歳児が担ぎ出すと、3歳児も5歳児も空間を共有していく(g5)。この園庭に発生

⁴⁸⁾ 2013年10月、愛知県安城市立H幼稚園園庭における観察記録。

する出来事は、年齢やクラスをこえた共同者による壮大な「お祭りごっこ」という「劇遊び」である。表現者がイメージを共有し、観賞者を巻き込み、表現者と観賞者が一体化した原初的な「お祭り」という文化創造の活動が日常的につくりだされている(g6,g7)。

事例 G: 「園庭の御神輿」 (4 歳児, A 幼稚園, 園庭)

場面: 運動会で、5 歳児が御神輿を担ぎ、踊り、「お祭り」を演じた(g1)。その後、昼食後の外遊びの時間にそれに感化された 4 歳児にお祭りごっこが始まる(g2)。担任が廃材を用意すると御神輿が形となつてできあがり、御神輿の上には神ではなく、自分たちの遊びや生活の様子がつくられて祀られ、御神輿の装飾が、日々、進化していく(g3)。その御神輿を、外遊びの途中で一部の子が担ぎ出すと、他で遊んでいた 4 歳児たちが徐々に集まり、「わっしょい」と声を出し、園庭を練り歩き始める(g4)。その御神輿ごっこが、日々、昼食後の外遊びの時間になると同じように始まり、毎日、継続していく。砂場で遊んでいる 3 歳児も、園庭の真中で遊んでいる 5 歳児も、4 歳児が園庭で担ぎ出すと、自分の遊びをしながら「わっしょい」と言い出し、園庭が「わっしょい」という声に包まれた空間となっていく(g5)。そして、園庭を一周担ぎ終わるころ、保育者が園庭に祭りの音楽を流し始める。神輿を担いでいた子どもたちは神輿を置き、その音楽に合わせて踊りを踊りだしていく(g6)。その一連の遊びが、外遊びの途中で、日々、同じように起こり継続している(g7)。



図 21



図 22



図 23

この出来事を生み出す背景には、それまでの実践研究が基盤となっている⁴⁹。その内容は、3 歳児では事物との直接的な関わりが重視され、4 歳児ではイメージの共有と形象化が中心となり、そして 5 歳児では主体的な協同的な生活の創造が課題となり実践が構築されている。3 歳から 5 歳のその段階は、A 層～D 層の内容と共通する。

3 歳児では多様な事物との関わりを保障し活動が展開する。ここでは、共同性は問題とされず事物といかに深い関係がつくられるかが課題となる。4 歳児では、その子らしさが尊重され、生活とファンタジーがその子の世界観の中で創造されていくことが大切にされ、事例に見るようなごっこ遊びが展開している。そして 5 歳児では、さらにダイナミックな協同、協働のごっこ遊びへと展開していく。3 歳児、4 歳児は毎日同じような遊びを繰り返しているように見えるが、日々その内容は変化し、その連続した繰り返しが結果として共同性を生み出していることが考えられる。実践者の目的として協同、協働はあるが、子ども

⁴⁹ 「造形活動による協同性の育成」『平成 25 年度安城市幼児教育研究発表会』安城市教育委員会, 安城北部幼稚園, 2013 年 11 月。

はそれを目的に遊ぶわけではなく、日々の遊びの深まりの延長に協同、協働はうまれるという考えである。日々の生活経験を深めることによって、感覚の共有、イメージの共有のプロセスを遊びの中で充実させ、その中核に造形活動を位置づけ、その実践が想像の「共同体」を形成し、日々、園庭に文化が創造されている。

4. 「人間と自然の共同体」による展開と考察

4-1 事例：「ぎふ・子ども芸術村」

(1) 生活共同体がつくる社会的創造活動

第Ⅱ部4章のA園の「レンガの家」、音の事例では、地域の住民や環境と関わりながらD層が展開した。第Ⅱ部第2章「和紙の文化」の事例では、学校、公的施設、作家、職人、住民、子どもが地域文化を核に共同体によって教育活動を展開していた。さらに、第Ⅱ部第6章の「Dialogu of Life」の事例では、ワークショップが相互親和な想像の共同体を形成しながら、国境を越えて芸術活動が展開した。あらゆる枠組みや境界を無くして芸術活動が環境や人材に積極的に関わり、また関わられることによって可能性を広げている。

ここでは、＜自然/生命＞を核とした芸術活動の可能性を、第Ⅱ部6章で取り上げた「ぎふ・子ども芸術村」の事例(第Ⅱ部第6章 図31)の展開から検討し、「人間と自然の共同体」による実践モデルとして示す。地域の市民団体が主催し、子ども50名と、造形作家、音楽家、料理研究家、環境研究家、ボランティアの大人50名が、山中の古民家に宿泊し、同じ屋根の下で衣食住を共にしながら生活を創造する活動である⁵⁰。第Ⅱ部第6章では、子どもたちがその場所に創り出す空間や時間、生活や活動それ自体が芸術と成りうるF層としてこの活動を位置づけ検討した。本章では、F層の展開を構成する本事例のA~D層について内容を示し、各層の要件について考察する。尚、大きくはB層「個の想像的世界に形象化」の分類に含まれるE層「社会的イメージの形象化」の内容は、本事例で培われる＜自然/生命＞への見方、感じ方を基にして展開されるものとして扱い、本事例には含まれていない。

佐々木豊志は自然学校の定義を公の教育と異なった領域であることと、学校外の地域との関係性にあるという点に着目し、教育の課題と地域の課題の2つの領域に関わっている事業体とし、自然学校の役割について示している⁵¹。本事例の内容は、広義にはその定義に含まれるが、「場、プログラム、指導者を年間を通じて提供できる施設や団体」とする自然学校の規定には当てはまらない。本事例は、前提として学校という枠組みにおいて制度化

⁵⁰ 「子ども芸術村アートキャンプ 活動記録&作品集(2007年~2017年)」ぎふ・子ども芸術村,2007~2017.

⁵¹ 佐々木豊志『環境社会の変化と自然学校の役割』みく出版,2016,pp.23-24.

されない社会活動であり、学校概念とは異なる相互親和な共同体がつくる社会的活動として位置づけられる。特徴は、自然環境における子どもと大人の共同参加による芸術活動を目的とする活動であり、結果としてA層～F層を貫く芸術活動は「総合という教育」となるが、ねらいは文化的共同体の形成における社会的な創造として考えられる。

(2) 事例の展開と考察

① A層「環境との一体化」

子どもたちは、拠点となる古民家に到着すると、まず非日常的な川や森という空間で、時間をかけながらそこに自分の居場所⁵²をつくるように遊びを展開していく。居場所を得ることによって非日常的な空間は日常的な空間に変容することが考えられる。

ここで述べる居場所とは、小川博久が述べる「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」(本章 2-1)として捉える。子どもたちが居場所をつくるためには、「隠れ家」の事例(第Ⅱ部第4章)で考察したように、十分に関わられる時間と、主体的に関わりたくなる空間の保障が要件となる。特に本事例では、事物との直接的な関係によって子どもたちは造形を生み出していた。その要件が保障されることによって、子どもたちは、拠点となる古民家を中心に河原や森に自ら造形活動を発生させ、芸術を生み出していく(第Ⅱ部第1章 事例「絵具」、第3章 事例「河原」、第4章 事例「隠れ家づくり」)。



図 24 : 「河原の居場所」



図 25 : 「森の居場所」

河原の場面では、子どもたちはまず水の中へ入りその場所への関わりを深めていく。やがて、泳いだり、石を並べて造形をつくりだすなど、事物と直接に関わる行為が広がりを見せはじめる。河原では流木を組み合わせる(図 24)、森では枝を並べる等の行為が確認できる。制度的には自分が所有できる場所はどこには無いが、事物と関わることによってそこを自分の場所にするように自発的に関わりをつくりだす(図 25)。A層は、体性感覚をおし事物との直接的な関わりを活性化させることによって、自分の居場所を形成していく

⁵² 『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.

過程であるとも言える。

② B層「個の想像的世界の形象化」



図 26

図 27：和紙作家

図 28：陶芸家

図 29：野焼き

図 30：和太鼓



図 31：音楽家 図 32：音を描く 図 32～35：「雷」, 「星」, 「森が手をつないでる」, 「朝の白い世界」

B層は、＜自然/生命＞との関わりにおいて「マイ・ストーリー」が生成されていく段階である。十分な時間と環境が保障されることによって、さらに、彼らは、自発的にイメージを形にしてつくりだそうとしていく。石や松ボックリや木の実、流木や枝など、自然環境の中にある材料の豊かさが、材料の選択の幅を広げている(図 26)。そして、描画材によって自然との出会いが描かれていく。それ以外に準備する材料は参加するアーティストの専門性によって異なる。2007年～2017年に参加した作家は、土による立体作家、和紙作家(図 27)、陶芸家(図 28)、木工作家、染め物作家、版画家等であった。参加した音楽家は、和太鼓奏者(図 30)、ギタリスト、サックス奏者(図 31)等である。そして、ここでは、そのプロセスを深めていくための大きな要因となるのがそれらアーティストとの出会いである。しかし、ここではアーティストに通常の教育で行われている役割を求めるものではない。アーティストの多くは芸術の達人であっても、援助の達人ではない。ここでのアーティストの役割は、芸術をとおした「非日常的な出会い」を子どもに提供し、芸術行為を導く案内人であり、同じ時空間に生活する共同者であることが求められる。専門的な知識を伝えることだけではなく、生活を共にする中で「アーティストの存在」が、子どもたちに新たな想像と行為を沸き立たせ、子どもたちの行為と空間を変貌させていくことが意図されている。ここではアーティストが生活空間に居るという「存在そのもの」に意味が見出される。和紙作家の例では、植物から紙が作られていく様子を和紙作家が見せた時の彼らの驚きが、自らの主体的な創造活動へと結びつけられていった。また、陶芸作家が、野焼きで火を焚き、作品が灰の中から掘り出されたとき、子どもたちは作品に感動を抱き、その作品を大切に自分たちの隠れ家に飾った。そして、ミュージシャンが生活の中で何気なく奏でた打楽器の音に真剣に耳を傾けた子どもたちは、いつしか、遊びの中で枝や棒をつかって自分たちでリズムや音をつくりだしながら遊んでいた。アーティストはこの空間では環境であ

り、創造を助勢する協力者であり、生活の共同者となる。専門性をいかしたファシリテーターとしての役割も求められるが、この空間では、子どもたちだけでなくアーティストも制作し、ミュージシャンも演奏をする共同体の成員として関わるのが特徴である。

③ C層「環境の芸術化」

河原や森や古民家の周辺に子どもたちの出来事が生まれていく過程で、そこに出来上がる造形はその空間の中で風景と融合し風景が芸術化されていく。



図 36：河原 図 37：道 図 38：隠れ家 図 39：拠点の古民家 図 40：空間と作品

水遊びを繰り返す河原に色とりどりの布の端切れや毛糸を用意すると、それらを結んでつなげ、長い紐にして流し、橋に布を結びつけそこに水を流し、川の流れの中に子どもたちの造形ができあがっていった(図 36)。河原の風景は、たちまち彼らの手によって変化し、そして子どもたちは、「空と大地と川と自分たちの造形がつながった風景」を橋の上から嬉しそうに眺めていた。環境化された造形は生活空間の至る所に生み出されていくが、その内容には、森の隠れ家が風景化していく状況(図 38)や、自然物でつくった作品を風景の中に置く(図 40)等、子どもが活動する過程において発生的に作品が環境化されていく場合と、大人やアーティストの意図によって古民家やその周辺に子どもの造形を飾り環境化していく場面(図 37, 39)とがある。前者は主体の意志において事物を環境との包括的な世界において見ようとしているものであり、後者はその見方への広がりや環境として提供するものであるが、その見方や感じ方の広がりや子どもに委ねられる。何れにせよ、両者において重要となることは、その出来事や風景が統一体の状況として捉えられているかどうかということであり、その意図において、古民家やその周辺の環境となる風景は連続する子どもの表現によって変容し続けていく。そして、連続した活動の中で、古民家を中心とした芸術村の環境のすべてはその環境自体が一つの作品として芸術化され、子どもたちは芸術化された作品の内において生活を営むという状況が生み出されていく。

④ D層「生活の芸術化」

子どもと専門家(造形、音楽、料理、環境、教育と生活のファシリテーターとなる学生スタッフの共同参加によって連続していく表現活動は、生活そのものを芸術化していく。

ここでは、「食」の空間や時間も芸術となる。料理がつくられ(図 41)、生活の中で子どもたちは、拾った葉をコラージュしてテーブルクロスをつくり、料理をディスプレイし(図 42)、

枝でつくった箸でそのご飯をいただく(図 43,44)。また、山中での生活は、詩的な出会いもあれば、雷や森の闇夜や子どもたちにとっては怖さもある。山中の闇夜の中を散歩し、一斉に光りを消してみると、夜の森の音や川の音が聞こえてくる等、日常に無い自然界の様々な出来事と出会うことができる。このような豊かな出会いのある生活と表現とを結びつけていくことによって、その生活が意味づけられていく。また、D層の過程は、A層、B層、C層の過程が重なり合って継続していく。木工作家が参加した家づくりの場面(図 45)では、森の間伐材や自然素材と関わりながら(A層)、庭に木の家ができ(B層)、その家は庭の中の風景となり(C層)、子どもたちは家の内や外を飾りながらそこを拠点にして遊びを生み出し継続させていった(図 46)。同じように、和紙作家が参加した場面では、和紙の原料からオブジェをつくり、庭に飾り、お面や服をつくり、それを着衣し、火を囲み踊り、お祭りごっこが展開した(図 47)。そして、陶芸家が参加した場面では、野焼きで作品をつくり、隠れ家に大切に飾り、そこで遊びを繰り返し、共同制作で森の神がつけられた(図 48)。



図 41：食のアート



図 42：食卓



図 43：食事



図 44：隠れ家での食



図 45：森に連続する表現活動



図 46：隠れ家に起こる遊び



図 47：森のまつり



図 48：森の神(野焼き)



図 49：空間と音と身体

さらに、音と関わる事例では、自然環境に聴こえる音を録音機で集め、その音を絵に表し、ミュージシャンと音をつくり、ミュージシャンが奏でる音を絵に描き、ミュージシャンはその絵を音にして演奏し、表現を連鎖させていった(図 49)。これらに見られる生活の特徴は、感じることの豊かさであり、環境との豊かな出会いが出来事を豊かにし、事物や身体や音をとおして形象化が連続して試みられていくという「芸術の連続性」に見られる。第Ⅱ部では、その要件を、A層、B層、C層の質的分析において社会的助勢として取り上げた。それは、主体的に関わることのできる物的環境、個に任せられた時間、居場所となる空間が保障されていることであった。D層ではさらに、生活共同者として空間や時間を共有する作家や専門家、スタッフの人的環境がこれまでの層に比べて大きな役割を果たしている。

⑤ F層「社会的創造活動の芸術化」

本事例の生活において基盤となる考えは、「いのち観」を中心とした生活である。和紙作

家は、原料を砕き楮を水に溶く過程で、「紙は土の中にある根っこや植物の皮からできている」ことを伝え実際に体験させ制作させた。陶芸家は、炎で焼成し、灰の中から自分の作品を取り出させる過程において、「炎をとおしていのちが宿るように土が生まれ変わる」ことを伝え、まだ熱い灰の中から大切に作品をとり出させた。また、ここでの食生活は、広い視野で「いのち」を考えるマクロビオティック(Macrobiotic)⁵³料理の専門家が関わる。参加する子どもたちと大人の現実の日常食生活がその考えにおいて営まれることは困難であるが、ここではその考えを専門家の直接の言葉と食する経験において「食物が循環する」という知を広げていく。本事例は、「いのち観」を中心に衣食住を含むすべての生命活動において、芸術活動を連続させる生活であるといえる。



図 50：芸術村



図 51：美術館での発信

4-2 活動の全体

子ども芸術村の企画は、3段階において構成されている。1段階目は、地域の施設によって、山中での活動に参加する作家と子どもがワークショップを行い、材料について関わりを深めていく。そして、第2段階目となる夏休み中に、山中の古民家を拠点とした上記の共同生活を大人と子どもが展開し(図 51)、第3段階となる事後では、主催者の「アートが社会を創造する」とする考えにおいて、地域の美術館や施設において専門家がボランティアで記録し制作した映画を上映し、作品と活動の記録が展示され社会に発信されていく(図 51)。この一連の活動の目的は、自然や他人と共存し、新たな見方や感じ方をもって文化を共に作りだしていこうとする礎を育て、子どもの活動から社会を創造していこうとするところに特徴がある。ここでは活動の全体そのものが社会的な創造活動であり、その生活と活動のプロセスそのものが「社会的創造活動というアート」として考えられる。このような取り組みは、市民活動による特別な活動であるかもしれないが、日々の日常の園・学校においても実はそれは同じはずであり、アートをとおして園・学校の中にこのような空間や時間を生み出すことは可能である。確かに、園や学校は子どもを育てる場であることは間違いないが、同時に、園や学校は、「文化を創り、社会を創造していく場」でもあり、空間やプロセスそのものが、子どもを育てると同時に、間接的には、社会を創造していく活

⁵³ 第二次世界大戦前後に食文化研究家の桜沢如一が考案した食事法ないし食生活法。生活そのものを改善するような平和運動を伴った思想が根底にあるとされる(久司道夫『マクロビオティックをやさしくはじめる』成甲書房,2004)。本事例では、野菜は中心にその土地・その季節に収穫される食材によって調理される。

動となっていくことが期待される。

5. 「芸術の共同体」における総括的考察

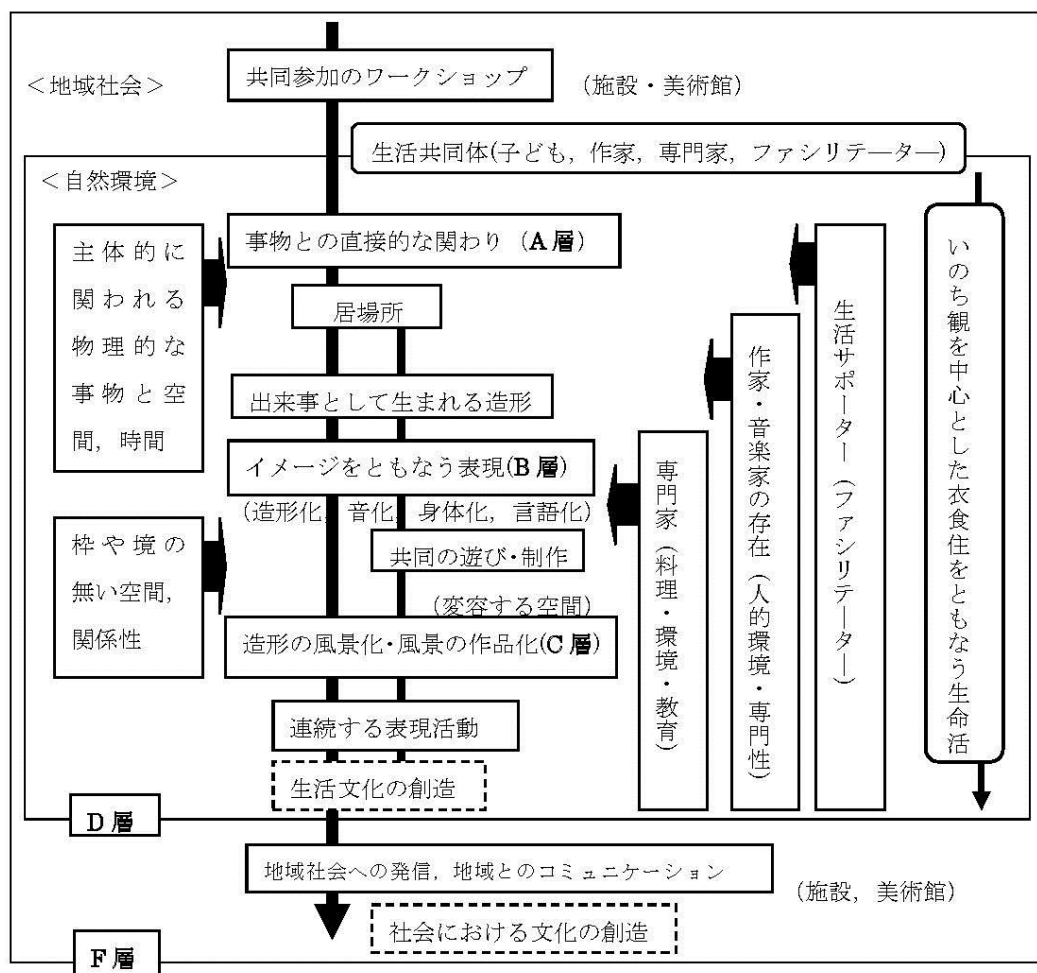


図 52: 「芸術の共同体」による展開 (事例: ぎふ・子ども芸術村)

本事例から実践の可能性を探る。初動のプロセスにおいて必要となるものは、その場所が居場所として形成されるための条件である。本事例では、事物との直接的な関わりにおいてその場所が居場所となっていく。そのための主体的に関われる物理的な事物と空間、時間の保障が必要となる。その場所において共在することによって事物との相互の関係に造形が出来事として生み出され、イメージの共有をともなう造形が形成されていく。そして、枠の無い自然環境の中でそれらの造形は風景化し、居場所を中心とした彼らの場所は、風景を変容させながら、あいまいな関係性において共有され、共同の遊びや制作が生まれていく。ここにおいて「芸術の共同体」が形成されていく。制作過程では、共同生活の共

同者として作家や各種の専門家が参加することによって彼らは人的環境となり、その存在そのものやファシリテーターとしての関わりが子どもの表現を広げていく。表現内容は、発生的な出来事として形象化されていく造形と、物理的環境と人的な助勢によって生み出される造形があるが、両者は共にプロセスが重要視され、それらのプロセスは重なり合い展開し、表現は連鎖し継続していく。衣食住を含む全体の生活は、自然環境との関わりや「いのち観」と結びついて展開し、「人間と人間の共同体」から「人間と自然の共同体」を形成し、生活共同体は「芸術の共同体」（「学びの共同体」）として展開していく。その生活のプロセスに見られる特徴は連続する表現活動である。そして、子どもと作家、専門家との共同生活の記録は、映像や作品展示において地域社会に発信され、鑑賞者とのコミュニケーションによって社会に意味を生成していくことが考えられる。そのプロセスは図 52 のようになる。

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

1. プロジェクト・アプローチの現在

1-1 プロジェクト・アプローチへの着目

第3章の地域の役割と前章での「芸術の共同体」の考察から、園及び学校での総合教育において方向性を探る。まず本章では、幼児教育において展開するプロジェクト・アプローチに着目し、自然観を構築するその特徴と展開の要件について示す。尚、第Ⅱ部第4章においてプロジェクト・アプローチのプロセスがD層「生活の芸術化」の状況であることを示した。本章ではその検証を踏まえ考察する。

今日のプロジェクト・メソッドの展開において、レッジョ・エミリアをモデルとするプロジェクト・アプローチは世界的に注目され展開しつつある。その総合教育は、それまでのアート教育の概念を超え、教育のプロセスそのものをアート教育と捉えることができる。プロジェクト型の保育において描き出される物語¹は、子どもと保育者、及び社会との対話や遊びや活動の中でそのつど描き出される物語であり、活動の痕跡がつくり出す学びのプロセスとしての物語である²。そして、その実践が、〈自然/生命〉との関わりにおいて意味がどう生成されていくのか、その展開の特徴と要件について示す。

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³。その概念は経験中心カリキュラムを展開する方法的原理であり、子どもの興味と目的をもった活動から総合的な単元で全体が組織され、学校教育は子どもの生活そのものと

¹ 現在の物語論における物語とは、経験を物語る行為とみなされる。行為をとおして現実に出会った出来事を意味づけ関連づけながら自身の経験をかたどっていく。その物語概念は、経験を構築する行為、経験に関わる言説、社会文化的な枠組みの3つの側面が循環的に関係し、さらなる物語行為を導いていく(『現代教育方法辞典』日本教育方法学会編,2004,p.62.)。

² 福田泰雅「プロジェクト・アプローチとは」、磯部錦司『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,p.43。

³ 日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』日本教育方法学会,図書文化社,2004,p.517。

一致する⁴。本論が扱う「プロジェクト・アプローチ」の表記は、新しいものではなく特にイギリスやアメリカでの歴史は長い。しかし、ここで扱うプロジェクト学習は、それらの伝統的なものとは異なる。日本においてプロジェクト・アプローチの表記が翻訳され一般に著書として紹介されたのは、2004年のL. G. カッツ(Lilian G.Katz), S.C.チャード(SylviaC.Chard)によるものである⁵。翻訳者でもある小田豊は、プロジェクト学習の発端は、伝統的にイギリスで行われてきたもので、「この著書が提起するプロジェクト学習は、イギリスの伝統的なそれから脱却し、保育の主体は子ども側にうつし、その移行にあたっては、子どもの知識や理解、技術を追求するためには、それらが子どもの心に十分とどく活動でなければならないとした新たなプロジェクト学習」⁶であることを述べている。

今日の保育界におけるプロジェクト・アプローチへの世界的な注目はイタリアのレッジョ・エミリアの教育哲学への共感と一致する。1991年、アメリカの『ニューズウィーク』が「世界で最も前衛的な学校」と紹介して以来、世界にその実践が知られるものとなった⁷。プロジェクト・アプローチとレッジョ・エミリア・アプローチ(以後、「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・エミリアの行う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。その教育理念にある教育哲学は、デューイとヴィゴツキー(LesS.Vygotsky)とピアジェ(Jean Piaget)の共同性を基盤にしている⁸。それはアメリカのプロジェクト・アプローチとも共通するところでもあり、双方に影響は大きく、相違点も明確なものとして示されている⁹。さらに、レッジョ・エミリアでは国内外向けに研修企画を運営するレッジョ・チルドレン(Reggio Chidren)¹⁰が設置され、欧米諸国だけでなくアジア、南米、中近東との交流や現状の発信が試みられている¹¹。しかし、レッジョ・アプローチはより

⁴ 同上書 p.175

⁵ L. G. カッツ(Lilian G.Katz) S.C.チャード(SylviaC.Chard)小田豊監修,奥野正義訳『子どもの心といきいきとかわりあうプロジェクト・アプローチ』光生館,2004.

⁶ 同上書,p.2.

⁷ 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,p.332.

⁸ J.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, pp.48-57.

⁹ 同上書,p.34

¹⁰ 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—』森真理,フレーベル社,2013,p.20.

¹¹ 同上書,p.6.

子どもの生活や風土に根差した状況的な保育哲学であり、レッジョ・エミリアの地域性があるからこそその実践であることが謳われている。そこに生きる子どもとその地域の歴史・文化の独自性がいかされた実践を構築していくプロジェクト・アプローチの展開が求められている。

1-2 日本におけるプロジェクト・アプローチの解釈と先行研究

2001年、ワタリウム美術館においてレッジョ・エミリアの「子どもたちの100の言葉」展¹²によって、レッジョ・アプローチの社会的背景と論理的な基礎が日本において広く紹介された。その10年後の2011年、同美術館において「驚くべき学びの世界」展¹³が開催され、子どもの作品に加え、ドキュメンテーション、ビデオ等の実践内容が公開され、10年間の成果と変容と一貫した指導原理が示された¹⁴。秋田は、レッジョ・アプローチそのものが既成の概念を越えた「アート教育」であり、「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、レッジョ・エミリア・アプローチをアート教育と呼ぶ根拠がある」¹⁵と指摘する(第Ⅱ部第4章2)。そして、「レッジョ・エミリアの実践は、アートか科学かではなく、それが生まれる源となる解体と構築の操作が子どもたちの遊びのなかで十分におこなわれている」¹⁶と述べ、その指摘を踏まえ、宮崎は、レッジョ・エミリアの幼児学校における「学びの生成」の多感覚性に着目し、「驚くべき学びの世界」展における展示内容を手掛かりに検討し、現在の学校教育に求められる感覚的経験について述べている¹⁷。

また、レッジョ・エミリアの教育に関わる研究が展開する一方、2001年以後、前述したカッツとチャードが提起したとされるプロジェクト・アプローチに関わる研究が日本においても見られる。それは、1920年代以降の進歩主義のプロジェクト法

¹² 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.

¹³ 「驚くべき学びの世界」展は、石川県行政庁舎 2011年3月,東京・ワタリウム美術館 2011年4月,京都 2011年9月を巡回。

¹⁴ 前掲書(7),p.22.

¹⁵ 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.

¹⁶ 同上書, p.83.

¹⁷ 宮崎薫「解体と構築のあいだ：レッジョ・エミリアの幼児学校における学びの生成」『あいだ/生成』第2巻,あいだ哲学会(京都大学大学院人間・環境学研究科篠原資明研究室).2012年, pp.29-46.

やオープンエデュケーションにおいて重視されていた子どものプロジェクトワークの意義にあらためて注目し提起されたものである。日本においては、その象徴的なモデルとしてレッジョ・アプローチ研究が展開している。杉浦はそのプロジェクトモデルの妥当性について示し¹⁸、また、造形表現とレッジョ・アプローチに関わる研究やプロジェクト・アプローチを手掛かりとした実践研究が日本においても展開している¹⁹。レッジョ・アプローチを象徴とするこのような日本のプロジェクト・メソッドの研究は、生活の中における経験を基に陶冶するものであり、実践においてはより幼児教育での展開に特徴が見られる。

日本では、レッジョ・エミリアの教育をモデルにその解釈が進むが、日本の実践現場においては、その定義は明確なものとしては位置づいていない。これまでの日本の過去の歴史を辿ってみても、大正期以後、子どもが主体の生活と表現に着目した探究的な保育実践は真新しいものではなく多様に存在してきた²⁰。さらに、今日の日本の先駆的な実践現場においては、「子どもの興味と関心から始まり、子どもがつなげ広げていく学び」と捉え²¹、模倣ではなく日本の風土と生活に立脚したプロジェクト・アプローチのあり方を求めようとする研究活動²²が展開しつつある。これらの実践事例においても同様に、アートは子どもの学びや生活を豊かにするプロセスであると捉えられ、その教育は、子どもの生活そのものの中にアートの意味を見出そうとしている²³。

また、本稿が主題とする自然や生命に関わる内容をトピックとした実践事例はレッジョ・アプローチにおいても多様に報告されている²⁴。日本においては、ESD²⁵(持

18 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』23(2)、上越教育大学 2004、pp.393-427。

19 杉浦篤子「イタリア レッジョ・エミリア市立幼稚園、保育園における造形美術への取り組み」『藤女子大学紀要』第II部 49号、藤女子大学、2012。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。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。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。

20 遠座知恵は、大正新教育期のプロジェクト・メソッドの理論・実践研究の特質を、多様なアメリカ教育情報の成立と受容の実態解明に基づき考察している。(『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房、2013。)

21 福田泰雅「プロジェクト・アプローチとは」、磯部錦司『保育の中のアートプロジェクトアプローチ』小学館、2015、pp.8-19。

22 私立保育園の実践者によって20010年「新しい保育を創造する会」が設立。地域の生活や文化に立脚した保育の創造を、プロジェクト・アプローチをテーマに生活、アート、アイデンティティ、私のストーリー等を視点に展開。

23 『子どもとアート』(新・幼児と保育編集部編、磯部錦司、小学館、2013)において、日本における先駆的な実践が報告されている。

24 前掲書(7)、(12) 身体、自然物、自然現象、生き物、など身近なトピックにおいて、多様な事例が紹介されている。

続可能な開発のための教育)との関連や総合学習においては研究が進められているが²⁶、プロジェクト・アプローチをアート教育と捉え、〈自然/生命〉との関わりにおいて示そうとする研究は少ない。プロジェクト・アプローチに視点を向けることによって可能性は広がる。

2. モデルとしてのレッジョ・エミリア・アプローチの理念

モデルとするイタリアのレッジョ・アプローチの理念とその実践を生む要素について、現地での取材²⁷と、「レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と保育所の指針」²⁸、及び関連文献から、本主題と関わる要因について考察する。

その教育的プロジェクトの理念は 11 の項目から示されている。まずその最初の項目では、「子どもたちは成長と発達のプロセスにおける活動的な主人公である」²⁹として、個人のアイデンティティ、独自性を尊重している。そして、「一人ひとりの子どもは、個人として、その集団との関係にあって、他者、及び環境に対して生態学的な感性を有し、経験の構築者であり、その経験に、意味を与える能力を持っている」³⁰とし、子ども中心主義の思想を示しながら子どもの権利と可能性を促進し、経験主義の礎となる生活における子どもの文脈が保障されている。さらに、「100の言葉」の項目では、「子どもたちのはかりしれない可能性、知識—構築と創造的プロセス、生活が表われ知識が構築される無数のかたちの隠喩」³¹として「100の言葉」が表記され、「全ての言語的また非言語的な言葉に対して価値と平等な権威を与えることは、乳児保育所と幼児学校の責任である」³²ことを示し、創造性と想像性をもって子どもと保育を見ようとするローリス・マラグッツィ(Loris Malaguzzi)の教育思想³³が背景

他, "The perfume girl-children" "REMIDA Day" REGGIO CHILDREN, 2012. "The Wonder of Learning". REGGIO CHILDREN, 2011. Dialogues with Places, REGGIO CHILDREN, 2008. The Languages of Food, REGGIO CHILDREN, 2008. 等。

²⁵ Education for Sustainable Development

²⁶ 磯部錦司『自然・子ども・アート—いのちとの会話—』フレーベル館, 2007。クロスカリキュラムや総合単元, 生活科等において実践研究は多様に展開している。

²⁷ 2014年11月, レッジョ・チルドレン及び市内幼児学校。

²⁸ REGOLAMENTO SCUOLEE NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggio Emilia (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』レッジョ・チルドレン, 2014.)

²⁹ 同上書, 「2 教育的プロジェクトの理念」, p10.

³⁰ 同上書, 「2.1 子どもたちは成長と発達のプロセスにおける活動的な主人公である」, p10.

³¹ 同上書, 「2.2 100の言葉」, p10.

³² 同上書, p10.

³³ 前掲書(12), 森真理, pp.28-31.

として伺える。

そして、「参加」の項目では、他者との出会いと関係性において構築される参加型の教育の方略が示され、「参加は、連帯感、責任感とインクルージョンへの感覚と文化を起こし育むことであり、現代の世界と地球が持ちあわせている局面と対峙しつつ、変化や新しい生み出すことである」³⁴とし、社会構成主義の教育思想を示している。その教育観は、本研究が主題とする自然観の構築の方途を示唆するものである。さらに、「個人と集団構築のプロセスとしての学び」の項目では、学びのプロセスは「創造性、不確実性、直観、好奇心を發揮し、遊びにおいて、また審美的、情動的、关系的、そして精神的方向性の中で生み出され、織りあわせられ育まれる」³⁵とし、個人と共同的な学びのプロセスの重要性が説かれている。そのプロセスにアートの役割があり、より豊かな子どもの芸術性を育むための経験の根拠が示されている。

また、「聴くこと」と「教育的ドキュメンテーション」の項目では、参加型教育において対話と教育的関係性を前提としてその積極的態度が示され、ドキュメンテーション³⁶によってこのプロセスを促進し可視化する責任があるとしている³⁷。そして「ドキュメンテーションは、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」³⁸と、その重要性が説かれている。ここにも教育の共同性の考えがある。保育現場のプロセスを公の場として捉えることにより、民主的な手段としてその内容を意味づけ共同体でその教育を考えていこうとする姿勢が示されている。

その他に注目すべき項目は、「運営に必要不可欠な要素」に、「参加と共同体責任の組織体」として「ワークグループ」が位置づけられ、その構成員として、教師、調理師、ペダゴジスタ(教育専門家)³⁹とともに、アトリエスタ(芸術士)⁴⁰が上げられている点である。「グループワークは、関係性、意見交換、そして共同責任をもつという価値に基づいている」とし、日常の保育にアトリエスタが共同参加することが求められている。さらに、「場所と環境」において

³⁴ 前掲書(28)、「2.3 参加」,p.10.

³⁵ 同上書、「2.5 個人と集団構築のプロセスとしての学び」,p.11.

³⁶ プロジェクト・アプローチにおける“ドキュメンテーション”の表記は、単なる資料や記録としてでなく、実践のプロセスを共有するための教育的方途を別表記する用語として用いられている。

³⁷ 前掲書(28)、「2.4 聴くこと」,p.11.

³⁸ 同上書、「2.7 教育的ドキュメンテーション」,p.12.

³⁹ 教育専門家として保育者と共同で保育方針を進めていくための役割を持っている。

⁴⁰ 芸術専門家として日常の保育に関わり、保育者、ペダゴジスタと共同で保育方針を進めていくための役割を担っている。

「アトリエ」の設置が明記され、「表現的可能性と想像性に価値を与える実験室としての幼児学校と乳児保育所に対する隠喩(メタファー)」⁴¹として位置づけられ、アトリエ⁴²は、「想像性、審美性、そして100の言葉理論の重要性を強調するものであり、聴くということと、子どもとおとなの学びのプロセスのドキュメンテーションに可視性を与える」⁴³と、その意味が述べられている。そしてさらに、アトリエは、「身のまわりに存在する現実と現代文化への反応であり対話である。アトリエで働くアトリエスタの芸術的、表現的発展にも関係している」⁴⁴と、アトリエスタへの期待と役割がここにおいても示されている。

以上の内容は、指針に見られる特徴的な要素であるが、ここには、子どもを主人公としながら子どもの生活にある文脈を豊かに構築し、人間や環境との相互作用において学びを継続させていくプロジェクト学習の姿が想定される。そのプロセスにおいて、豊かに意味を生成するものとしてアートが重視され、アトリエスタやアトリエが運営の重要な要素として位置づけられ、その学びのプロセスをドキュメンテーションにおいて可視化し、共同参加型の保育を具体化しようとする内容が示されている。このような創造と想像に満ちた経験主義と共同性の哲学を基盤とした芸術的経験による学びのプロセスは、＜自然/生命＞に関わる本研究の具体化とその方向を示唆する。

3. 事例における展開と考察

3-1 事例分析の視点及び方法と手順

2010年～2016年において筆者が実践に関わった多民族性と人権感覚を背景として独自の展開を見せるオーストラリアのG園⁴⁵と、第Ⅱ部第4章で扱った日本のA園の2園の実践から考察する。本研究が主題とする自然観が、その子の物語(マイ・ストーリー)⁴⁶の中でどのように生成されていくのか、その背景にある要素とプロセス、表現内容を考察し、芸術をともし自然観を構築させるプロジェクト・アプローチの要件を下記の方法から示す。

G園(2010年～2014年)、A園(2007年～2016年)において実践記録と資料、参与観

⁴¹ 前掲書(28)、「3.2.2 アトリエ」,p.17.

⁴² 造形活動を子どもたちが試みることのできる空間として位置づけられている。通常の保育室とは別に設置されている空間と、保育室の中にもその空間が位置づけられている場合がある。

⁴³ 前掲書(28),p.17.

⁴⁴ 同上書,p.18.

⁴⁵ オーストラリア、シドニー市近郊にある公立幼稚園。プロジェクト・アプローチによる生活基盤型保育を特徴とし独自の実践が展開されている。

⁴⁶ 前掲書(1)参照。個々において展開する「その子の物語」を意味する。

察及びインタビュー記録の収集を行った。実践事例と作品の分析は、プロジェクト・アプローチの実践において重要視されるドキュメンテーションを活用し、映像データで記録した子どもの作品、保育者が記録したポートフォリオ⁴⁷とを合わせて参照し考察した。作品は、現地において撮影し、インタビューの内容と照らし合わせ活用する。ドキュメンテーションは保育者⁴⁸による対話型の共同生活の記録であり、子どもと保育者の関係は G 園では「私たち」と表記されている。保育者の記録と作品の表現内容、参与観察の「私」(子ども)の行為及び言語から学びのプロセスを可視化し、G 園ではマイ・ストーリーの生成過程を中心に、A 園では、学びの連続性を視点に考察する。実践記録は、自然や生命に関連したトピック⁴⁹の事例を対象とした。分析に使用する事例は、最も「自然／生命」の関わりが顕著に見られるトピックの事例を取り上げた。

3-2 事例：G 園

(1) 自然現象への探究において生成されるマイ・ストーリー

レジャオ・アプローチを指標としながら独自の展開を見せるオーストラリアのシドニー近郊に位置する公立 G 幼稚園の事例⁵⁰である。多民族国家としてある人権感覚に裏打ちされた他者への受容的な考えは、自然環境に対する保育観にも精通し、「自然／生命」に関わる内容をトピックにした実践が盛んに展開している。

下記は、雨プロジェクト、虹プロジェクトからの考察である。身近な自然現象との関わりから自然への不思議さの探究が、マイ・ストーリーを生成していく。場面 1 では、子どもたちは灰色の空を見たにも関わらず、アトリエでは「空は青色」と答える(c1)。そして再び「見ること」によって「空は青の時もあるし灰色の時もある」(c4)と認識を深めていく。そして、雨の色も「透明」であることに対話の中から気付いていく(c6)。しかし、描くときは雨を青やピンクで描いている。子どもの表現は視覚的なリアリティだけではなく、それまでの経験やこれまでに感じたことと関連付け、さらに自分のイメージと重ね、現実とファンタジーを行き来している。そして、雨を形や色にしていくことによって自分のストーリーをつくりだしている。

⁴⁷ ドキュメンテーションにおいて記録された学びが個々の学びの記録としてプロセスが整理され意味づけられ見届けられる。言語だけでなく写真やイラスト等によって記録される学びの痕跡となる。

⁴⁸ G 園の事例はプリスクールでの実践であり教師と表記されている。A 園は保育園(2016年こども園)であり保育士として位置づけられている。

⁴⁹ プロジェクト・アプローチの実践に過程において共同視する中核となる共通の事柄。

⁵⁰ 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—」『椋山女学園大学教育学部紀要』(8),2015,pp25-46.

トピック:「雨」(4,5 歳児, アトリエ。記録:保育者,ドキュメンテーション)

場面 1:「雨って？」今朝は湿気があり、風もあり、曇っていました。私たちは雨について話し始めました。会話の中で、私たちは外に出て空を見ました。灰色で、曇っていました。中に入ってから、子どもに聞きました。「空の色は何色だった？」(T1)、みな「青色」と答えました(c1)。たった今、灰色の空を見たにもかかわらず、子どもたちは空を説明するに青を選択しました。私たちは再び外に行き、空を見ました(c2)。今回は、子どもは空を「灰色」c3と認識しました。その後、子どもたちは自分たちの話し合いの中で、「空は青の時もあるし、灰色の時もある」(c4)という考えを導き出しました。子どもたちは自分の雨の形のアイデアを絵具で描きました。「丸い、直線、涙型、大きい粒と小さい粒と雨の飛び散った点々」(c5)が見えます。子どもは雨について会話をつづけました。雨粒の形と色について話し合いました。子どもたちは雨は青だと思いました(c6)。そして再び会話を進める中で、「雨は透明」(c7)ということを導き出しました。子どもたちに、「何色で雨を塗りたいか聞きました(T2)。青やピンクを選びました(c8)。

トピック:「虹」(4,5 歳児, アトリエ。記録:保育者,ドキュメンテーション)

場面 2:「虹って？」Lは虹ペインティング(園庭に描かれた壁画)を行ったり来たり(c9)、光と水について探求していました。「雨のあと、太陽から出てくるんだ」(c10)というのが、ある日の彼の説明でした。他の日、彼は虹の場所を彼の家と関連付け、L「僕の家とけむりが、そこに虹を作る」(c11)と言いました。虹を説明するため、自分の経験から何かを見つけようとしているようです。(図 1)O は、「なぜ違う場所で虹を見ても同じように見えるのだろうか」(c12)ということ、自分の旅行の理解と関連付け、「フィジーの虹はニュージーランドにつながって、それからその虹はタスマニアにつながっている」(c13)と話していた。(図 2)E はたくさんの虹を描きました(c14)。この絵は、M、と K と A と彼女が、「虹の色は何でつくられているのか？」について話している時に描かれました(c15)。E「妖精よ。妖精が虹の色と形を作るの」(c16)。E は虹について探求をするにつれ、彼女自身の視点と創造的なアイデアを、彼女の作品に加えていきました。A(図 3)は E と会話をしていました。A「虹は空から来るの、太陽と水によってできるの(図 4)」(c17) E「私たちの色の妖精がいて、妖精が色を作るの」(c18)、E は彼の知識を使い、「reflection」という言葉を使って、E「反射が光を曲げて、色にするの」(c19)と言いました。(図 5)



図 1



図 2



図 3



図 4



図 5

さらに場面 2 では、虹の成立について、自分の経験を基に想像していく。L は、家と煙を(c9,c10,c11)、O は地理的な空間の広がりの中で(c13)。E は物語と結びつけ妖精が色をつくるという(c14,c15,c18)。対話の中で知識を得た E の根拠は変容し、「反射」という言葉を使う(c19)。その物理的な理解は出来てはいないだろうが、光りが反射するということは生活経験のから生まれていることが考えられる。反射して虹が円弧に曲がっていると想像する中で探究し、自然や科学への見方や考えが広がっている。子どもたちは、自然現象を感じながら、現実とファンタジーの世界を行き来し探究している。想像力から広がるその世界観は科学的な世界観へとつながる。

(2) マイ・ストーリーをとおした自然観の広がり

① 事物の探究から広がるマイ・ストーリー

さらに下記は、日常において花をトピックに展開する過程で筆者がワークショップとして行った事例である。子どもの表現は、日常の花との出会いから花そのものへと関心は深まり、花の表現を生み出していく。学び合いから表現を工夫し、そして、ワークショップにおいて、子どもたちは日本の表現に触れ、その表現を共有しながらストーリーを展開させていった。

トピック:「花」(4,5 歳児, アトリエ。記録:保育者,ドキュメンテーション)

場面 3-1:「春は空気の中にある」 花は今日の子どもたちの遊びの中で共通のテーマでした。今日 M は A と一緒に座ってお母さんのために美しいお花を描きました。その花が花畑になる(c21)までに、時間はかかりませんでした。B と J と N は M の作品に刺激を受け、彼らも自分なりのやり方で花を描きました(c22)。 B は自分の作品を「花と色」と呼び、M の作品を「M のお庭」と名付けました(c23)。R と H は、今日は園で遊び(c24)、花を集め(c25)、D と友達に午後ずっと庭の正門あたりを「結婚式場の準備」のために花でデコレーションしていました(c26)。

場面 3-2:「表現の工夫」 子どもが、自分の見たものを描いたということに気づいたとき、O は「やった、やった！僕が花を描いた！(c27)」と声をあげました。子ども達は、花を描くために選ばれた水彩絵の具に影響を受けました。子どもは色を混ぜることをためし、私たちはこのコンセプトを子どもがより広げていくため、原色を与えました(T3)。 S は、G と E に筆運びで花卉を全部同じように描けることと、点描は花の真ん中の部分を描くことが出来るということを教えていました(c28)。E はこのアイデアを試しました(c29)。 O と R は花びらや花の色を見ながら花をペインティングすることに挑戦しました(c30)。D は電車をペイントすることにし、その上に花を載せることにしました(c31)。 I は写真を撮り、自分の作品の記録をとることに強い興味を示しました(c32)。

日常の花との出会いがアトリエや園庭において表現を広げていく。MとAはお母さんのために花畑を描き(c21), Bは作品を「花と色」と呼び色に興味を示していく(c22,c23)。園庭では、現物の花を用いて造形作品ができあがっていく(c25), ごっこ遊びが広がっていく(c26)。さらに「見ること」とおして花そのものへと表現の関心は広がっていく。Oは見たものを描けたことに喜び(c27), Eは見たことが表現できるよう筆運びや点描を工夫し(c29), Dは自分の電車の絵の中に花を取り入れ(c31), そしてIは写真によって花を表現し始めている。お互いの影響や学び合いによって表現は工夫されていく(c28)。さらに、教師が、水彩絵の具を準備したことが効果的に影響している(T3)。そのことによって、色の混色が生み出され、筆の動きや技法によって、表現は工夫され、その子の「マイ・ストーリー」が生成されている。

②表現の共有において広がるマイ・ストーリー

場面 3-3:「私たちの花畑」⁵¹ 花プロジェクトによって、様々な花が描かれ展示されているアトリエに、日本の子どもたちが和紙染めのコラージュで描いた 180×180cmの大きな作品を持ち込まれる。絵の題名は「私たちのお花畑」で、日本の多くのお友達が一緒に描いたことが伝えられた。和紙に描かれた色や形は何か、その絵を鑑賞し日本の子どもたちを想像してみた。「和紙は植物からできている」ことを伝えると、子どもたちは和紙を手で触り、匂いをかいだ。T(アトリエスタ)が絵の具を用意すると幾つもの和紙染めが出来上がっていった(図 6)。作品棚で乾かし、その染められた和紙に花を描き、それを切り取りとってきた「私の花」を、「私たちのお花畑」に貼っていた(図 7)。



図 6



図 7



図 8:「私たちの花畑」(180×180cm)

場面 3-3 は、花プロジェクトの過程において、筆者とアトリエスタによって試みた日本の子どもたちとのコラボレーションである。彼らにとっては異質の日本人と日本の子どもの表現との出会いから始まる。表現者や場所という枠組みや境界を越えて展開するワークショップは、参加者相互に「感覚の共有」を生み出し、また、造形活動とおし「共同体」を生む。そして、このような活動のプロセスは、言語でなく造形によるコミュニケーションのあり方を再考する。和紙に色が染まるという体験から新たなイメージを持って表現を広げ、そして日本の子どもたちの色と形の上に自分の色と形を置き、一つの作品の中でイメージを共有させていく。そしてその作品は再度日本に持ち帰られ、日本の子どもたちによって表現が共有されていっ

⁵¹ 実践はアトリエスタのスウと筆者による共同実践。20014年8月。

た。G 園においては、このような作家や子どもや表現者の境界や、地域や国という枠をこえて、人間と社会が文化を創造しようとする活動は様々な形において展開する。

③ その子の文脈において広がるマイ・ストーリー

子どもたちは、グリーン・エリア⁵²と呼ばれる畑で仕事を学び、植物の働き・生態系、生命のライフサイクルに触れながら遊び、畑の擁護者として生活し、「グリーン・プロジェクト」が展開する。子どもたちは、土と直接関わり、植物に水をやり、採れた種を植え、植物の死にも出会い収穫していく。ここで構築される自然との直接的な経験から生まれる文脈が、それ以後の過程に重要な役割を果たしていく。

「私たちのお花畑」(場面 3-3)がアトリエで展開している日、K は、ワークショップで自分が染めた和紙の上に畑で育てた花の絵を描き出した⁵³ (図 9)。子どもたちは、以前の「グリーン・プロジェクト」で、植物が育つには何が必要なのかを話し合った。そのため、花が育つには土やその中にあるミズが必要な事、育つ途中の花はまだ小さく、花弁もついていないことを体験的に知っており、このような作品が出来上がっている。K は、ワークショップで染めた紙に、花・芽(育っている途中の花)、そして土の中にミズを描いた。「青は空、赤は土に見えた」ので描きはじめた。畑で雑草を抜き、水をやり様々な植物を育てた経験がこの絵を生み出している。「グリーン・プロジェクト」、



図 9

(3) G 園における事例の考察

マイ・ストーリーは、自然界の現象や事物の探究、表現の共有において生成され、個のコンテキストと関わりながら特に B 層「想像的世界の形象化」の状況において展開している。そのプロセスに見られる自然観に関わる意味の生成過程には次のような特徴が見られる。

一つは、「その子らしさ」と「表現の多様性」である。雨と虹の事例では、自然現象への不思議さについて、彼らの文脈はその子の経験によって意味が見出され、その見方や考え方においてそれぞれに表現が生まれている。そして、E の事例に見るように、対話や子どもどうしの学び合いによって表現は変容していく。それは、表現をとおした環境世界への探究であり、彼らは表現をとおして自分なりの世界観を広げている。

次に、「異質感の受容から生まれる他者との一体化」である。ワークショップ(場面 3-3)で

⁵² A 園では園庭内に畑が存在する。G 園では隣接する空間に畑がつくれグリーン・エリアとして表記されている。(Globe Wilkins Preschool 作成資料“Globe Green”,2015.)

⁵³ 参与観察及びインタビュー: 森文乃,20014 年 8 月。

は、和紙を感触と匂いで感じ、色と形から見えないところに居る異国の子どもの存在を想像するところからストーリーが始まる。実践において表現されている内容は、他者へのつながりであり、他者との一体感であった。

そして、「学びの連続性において生まれる表現の深まり」である。花の事例では、見ることから絵具によって表現が工夫され、花の表現はその子その子によって広がっていく。さらに和紙との出会いによって染めることや貼ることによって表現を広げ、そのことによって花の持つ意味について表すものを変容させている。花プロジェクトの最中の「花と芽とミミズ」(図9)の表現は、花の表現であるが、その自然観は「グリーン・プロジェクト」(場面 3-4)や日常の畑での活動によって紡がれた「連続した学び」において生まれた意味(色・形)である。表現の始まりは、和紙染による造形との出会いからであった。それが空と大地をイメージさせ、そこに地中に居るミミズと花の芽が表現され、円環のプロセスが表現されている。

3-3 事例：A園

(1) 生活に立脚したマイ・ストーリー

第Ⅱ部第4章で扱ったA保育園(第Ⅱ部第4章.3-2,3-3)の実践を事例⁵⁴から考察する。プロジェクト型の保育実践は、子どものつぶやきや行為、気づきや興味から始まっている。そして、その立脚点はその子の足元の生活にある。A園は日本海に面し、子どもたちは様々な形で海との関わりながら保育が展開している。「波」の事例からそのプロセスを考察する。

一枚の日本画から波に興味を抱いた子どもたちは(c1,図19)、生活の中の波がつくりだされる状況に気づき、自分たちで波をつくり(図20,21,22,23)、環境の中に存在する現象や物理的な力学に目を向けていく(c2,c3)。そして、絵画の内容から海の波の大きさに注目させることによって(T1,図24)、数学的な認識へと興味を広げていく。その大きさを自分たちの方法と考えによって探究し(図25)、比例の考えに気づき(図26)、1mの概念を知り(図27)、凡その大きさを突き止め、身体で実際の大きさを実感しようとして試みている(c4,図28)。そしてさらに、描かれている山に興味を示し、それが地元の山(大山)でないことに気付いた子どもたちは富士山について知り(c6)、スカイツリーやエベレストや様々な高さのあるものと比較しながら、地

⁵⁴ 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.

トピック:「波」⁵⁵ (3,4,5 歳児。記録:保育者,ドキュメンテーション)

場面 4:「海を描きたい」 「海の絵を描きたい」という園児に保育者がいくつかの海が描かれた絵を見せる。葛飾北斎の『富嶽三十六景』の絵の波に多くの子どもが注目する(c1, 図 19)。波に興味を持った子どもたちは、プールあそびで「走ってみる」「扇風機を水に入れて回してみる」等、波をつくって遊ぶ(c2, 図 20,21)。生活の中で、「風に揺れている田んぼを見て)稲が波みたい」と気づき、池の水で波をつくり (図 20), コップに息を吹きかけ (図 21), ビー玉を透かして波の模様を見つけ (図 22), カーテンを揺らし (図 23), さまざまな波をつくる(c3)。『富嶽三十六景』の波の大きさに注目していた A が、波の大きさに疑問をいдаく。保育者が、プロジェクターを使って絵を拡大して壁に投影し, 絵に描かれた人と自分たちが同じ大きさになるようにして, 波の大きさを想像させる(T1, 図 24)。その大きさに驚いた子どもたちは (図 25), 「どれくらいの大きさなのか」波の大きさを測ることを試みていく (図 26)。絵に描かれている人をヒントに、絵の人物と波の大きさを比較し, 凡そ 1m の板を見つけて波の大きさを比例によって突き止めていく(c4, 図 27)。「12m85cm。だいたい 13m。」と子どもたちなりの結論を出す。そして、その大きさを体感しようと, 廊下に自分たちで寝転んでつながり波の大きさを確かめ(c5, 図 28)。「えーっ, こんなに大きいの」と大きさに驚く。再び絵に注目した子どもたちは、波の向こう側に描かれている山に興味を持つ。多くの子どもたちは、それは地元の大山(鳥取県)や波であると思い込んでいた。大山でないことに驚きを感じた子どもは, 富士山と大山の違いを知っていく(c6)。保育者が、「もしこの山が富士山じゃなかったら」(T2)と問いかけイメージを広げる。スカイツリーや東京タワーだったら, エベレストだったらと, 地理的な内容にも興味を広げた子どもたちに(c7), 保育者が絵をコピーしたものを準備すると(T3), 子どもたちは, 絵の中にコラージュで自分の世界を描いていく(c8, 図 29)。その後、個々が海に関わる生活や興味と関わりながら, 自分の海を作品にしていく(c9, 図 30)。



図 19



図 20



図 21



図 22



図 23



図 24



図 25



図 26



図 27



図 28



図 29



図 30

⁵⁵ 磯部 錦司監修,「学びを深めた軌跡を伝える」『PriPri』2016 年 10 月号,世界文化社,2016,pp.42-50.

理的な概念をイメージと共に広げている(c7)。そこには探究を継続させようとする保育者の言葉や(T1,T2), 想像を広げ材料を環境として準備するアトリエスタとしての保育者の働きかけが見られる(T3)。このトピックのプロセスにおいて子どもたちは絵具で波を描き, 粘土で波をつくり(図 30), コラージュで世界を広げている(c8, 図 29)。そして以後, 連続する表現活動は, さらに個々のイメージと生活との関わりにおいて「マイ・ストーリー」を個々の中につくりだしていく(c9)。

(2) その子の出口—個々の作品をとおし統合される知—

「波プロジェクト」は集団の学び合いによって展開するが, 終盤となる知を統合する過程では, 作品をとおし個々が独自のマイ・ストーリーを形成していく。



図 31 : X

図 32 : M

図 33 : G「波」(4歳)

図 34 : G「波」(5歳)

X(図 31)の「リボンの波」は, 実際の波の動きを見にいき, 流木を拾って「リボンの波をつくりたい」と取り組んだ作品である。流木にリボンを巻きつけて波を表現し, それを光に照らすと波のような影ができることに気づき, レールの上を走る電車のおもちゃにライトをつけて, 波の形が動きながら壁に投影されている。

5歳児 Mの「ひかるうずまき」(図 32)は, 波プロジェクトを通じて生活のなかで波に対する意識を芽生えさせ, 光や影を生活の中に見つけ「波みたい」と仲間に教えていた。雪の日に園庭で足跡をつけ, 大きな渦巻を描いてみたところ, 中心に向かう流れを体感し, その後, 外から中に力強く渦巻く様子を描くようになり, ビー玉を透かして見た波(c3,図 22)の印象から, 「光らせたい」と光る素材を集め鏡とセロファンを使って作品をつくっている。

4歳児 Gは, 海に行って波と遊び, 富嶽三十六景の波の活動をとおして, 波の大きさや力強さを実感し, プールや池で自分の身体を使って波をつくり(図 20), 「大きな波の絵を描いてみたい」と言い, 保育者が提案した大筆で波を絵画で表現した(図 33)。1年後, 5歳児になった Gは, その経験を活かし, 「今度は波をつくりたい」と言い, 段ボールを切ってつなぎ, シュレッターの廃紙を用いて波の白い部分を工夫し立体で表現した(図 34)。

(3) 学びの連続性

① 死生観の深まり

子どもたちが自分たちのストーリーを創り出していく営みは、学びを豊かにしていくプロセスでもある。そして、その学びは生活の中で、断片的なものではなく探究心を伴い連続したものとなり D 層「生活の芸術化」の状況を生み出していく(第Ⅱ部第4章)。次の事例は D 層の状況において展開した「トカゲ」の事例⁵⁶である。

トピック：「トカゲ」(3,4,5歳児。記録:保育者,ドキュメンテーション)

場面 5：「死ってなに？」 2匹のトカゲを園庭で捕まえて飼うこととなる。自分たちでトカゲ会議と名付けた話し合いを毎朝登園後にもち、どうやったらもっと捕まえられるか話し合い、ペットボトルで仕掛けをつくり、音で呼び寄せ、どこに潜んでいるかを考え取り組む。数は徐々に増え、トカゲの居心地のよい家を考えてつくり、1匹1匹に名前を付け、自分がトカゲになって遊び、絵や粘土の中でもトカゲが表されてくる(c11, 図 35)。トカゲの脱皮や交尾、産卵の様子も経験し、餌になるバッタを捕まえ食べさせる(c12)。7月になり1匹のブドウと名付けられたトカゲが動かなくなる。手のひらにのせ口に水を含ませ餌をあてがうが動かない。聴診器で心臓の音を聴いてみても聞こえない(c13)。「死ぬってどういうことだろうなあ」という S の呟きを契機に保育者は、「死ぬってどういうこと?(T4)」と尋ねてみる。「生きられないこと」,「臭くなって硬くなること」,「土に埋めると骨になる」,「死んだら誰にも会えない」,「好きなもの食べられない」,「嬉しいとか悲しいとか何にも思えない」(c14)等と言う。保育者は、子どもたちが何に対して「生きている」と思っているのかを聞いてみようとして「生きているものはなに?(T5)」と尋ねる。「木は生きている」,「石も生きている」,「空の雲も生きている。だって動くから」,「ペンも生きている」,「インクが出なくなったら死ぬ」,「時計だって生きている。動くもん」,「電気も光るから生きている」(c15)と、動くものや役に立つものは生きていると感じている。そして、子どもたちはブドウをペットボトルでつくる(c16)。9月になり、トカゲの餌のバッタを探す過程で、カマキリがコオロギを食べているのを目撃する。食べられながらもがくコオロギの姿に、「カマキリのお腹の卵に力をあげている」,「コオロギが怒っている」,「カマキリはぜったい、ありがとうって食べている」(c17)と発言が相次ぐ。そんな中で「トカゲも生きているまんまを食べるけど、そのバッタをとっているのは私たちだよ(c18)」という言葉が出る。保育者は、「生きたバッタを捕まえてトカゲにあげるのは、いいこと?、わるいこと?(T6)」と問いかけてみる。「トカゲの

⁵⁶ 前掲書(54),pp.109-118.

「お世話だから、いいこと」、「生きたままあげるのかわいそうだから、悪いこと」、「カマキリやトカゲは、好きで食べているんじゃないと思う」、「いいか悪いかは、わからない。トカゲはいいと思うけど、バッタはいやだと思う」(c19)、「もし、いいこととしても、人は悪いことするに決まっている」(c20)と、議論は答えが出ないまま続いていく。

以後も、トカゲとの生活が様々な作品を生み出していく(c21)。共同制作では、計画を立て、材料を集め、首から尻尾、手足の指まで丁寧に描かれ、周りには餌になった虫も描かれる(c22、図 36)。



図 35



図 36

トカゲと生活を共につくる過程でトカゲへの共感が、トカゲを表現することを広げていくが(c11、図 35)、トカゲに対する理解は浅い。そして、餌を探して育て、脱皮や産卵をとおしてトカゲの生態を知り(c12)、トカゲの「死」を経験する中で(c13)、「死とは何か」を考えていく(T4)。ここでは死とは不可逆であり、生き物が死ぬことは生命機能が停止し戻らないという理解をもつ(c14)。さらに保育者が「生」について考えさせると(T5)、「動かもの、役にたつもの」が「生きている」という感じ方を示している(c15)。以後、死んだトカゲを生き返すように死んだブドウ(トカゲ)の作品がつくられていく(c16)。しかしここでの生死に対する理解は表層的である。9月になり、餌を採って育てる中で、カマキリがコオロギを食べる様子に出会い衝撃を受ける(c17)。「餌になっているバッタを自分たちが殺している」ことに気付いていく(c18)。そこで保育者は「それはいいことなのか、悪いことなのか」と問いかけていく(T6)。子どもたちは考えるが、しかし、結論は出ないまま続き(c19)、性善説か性悪説かの思考まで及んでいく(c20)。自然界の循環についての科学的な認識はないが、死によって生命体が土にかえり、他者の死によって生命が持続することをトカゲの死をとおして子どもたちは認識している。その後の制作活動では、個々の経験と興味によってトカゲは様々な様式と内容によって個々において表現され(c21)、さらに共通の生活経験を基盤にしたイメージの共有によって共同作品によってトカゲが表現されていく(c22、図 36)。

② 個々において連続する学び

トカゲとの生活を基盤にしながらか個々において表現活動が展開していく。4歳児 S は、紙粘土でトカゲをつくり、尻尾の折れた様子、指の数も正確につくる(図 37)。

その作品のトカゲに「とらじろう」と名前をつけ、図鑑に興味のある S は、トカゲの生態を図鑑にして描いていった⁵⁷ (図 38)。「トカゲの誕生」(図 39),「陽だまりでからだを温めることがすき」「持つ時に力を入れすぎると息ができなくなる」「口はぬるぬるしている」「目はよく動く」等,観察したことが絵になってく(図 40)。さらに,その図鑑にはトカゲの「好きなもの嫌いなもの」(図 41)や,トカゲの将来の夢が「大きくなったら消防士になりたい」と自分の夢と結びつけ描かれている(図 42)。S はトカゲとの関わりの中で,生態的な認識を自分から広げ,ファンタジーと結びつけながらこの図鑑を完成させている。



図 37



図 38



図 39



図 40



図 41



図 42

(3) A 園における事例の考察

学びを連続させるプロジェクト・アプローチの考えにおいて大切にされていることは,まず子どもの主体性である。A 園の活動は,一斉ではなく興味関心にそった小グループによって展開し,そのグループも固定することなく変わっていく。その実践は,「一人一人は異なる」ことを前提にしているため,結果として,実践がその子らしい表現を生み出すことになる。波とトカゲの事例では,生活と風土に立脚したところに個々のストーリーが生まれている。子ども一人一人の背景にある生活や感じ方が表現の基となる以上,そこに生まれる表現は異なるはずであり,その異なりを認め探究活動を展開させていくことによって,主体的な表現が導き出されている。

もう一つの特徴は,個々における学びの連続性である。二つの事例は D 層「生活の芸術化」の状況であるが,プロジェクトの出口においては,個々が独自の作品をとおして知は統合していく。波の事例では,物理的,数的,地理的な見方や考え方を探求しながら学びは共同体において連続し,最終的には個々のコンテクストと関わりながら作品として形象化されている。トカゲの事例では,生活共同体はトカゲとの関りをとおした学びの共同体となって探求を連続させ,生態や自然の循環等へ

⁵⁷ 前掲書(54),pp.49.

と科学的な認識を広げながら、死生観を深めている。

その実践を支えるものとして、ドキュメンテーションとウェブ図⁵⁸、ポートフォリオの活用が考えられる。プロジェクト・アプローチにおけるドキュメンテーションは、園全体の保育者と保護者が記録からプロセスの意味を共有し、次の実践へつなげていくための資料となり、そして、実践をつなげていくためのウェブ図がある。波と出会う過程、波をつくる過程、波を見つける過程、大きさを探求する過程、波の大きさを実感する過程のつながりが可視化され、これからの展開が予想され、図は、日々、加筆されながら完成されていく。A園では、「トピックという一つの事柄について共同視し、子どもがそれぞれの経験によって蓄えている情報を引き出すことによって学び合うことができる」⁵⁹と、ウェブの役割を、テーマの多角的可視化、要素の整理、多様な人材の関わり、予測・把握・振り返り、さらなる思考と構想、参加者の考えや意見の相違の可視化から整理している⁶⁰。A園では、ものごとの多様な姿がウェブ図によって可視化され、共有されることで保育の共同性が助長されている。

4. 自然観を構築させるプロジェクト・アプローチの要件

G園の事例分析は、結果として「花と芽とミミズ」(図9)の背景を辿ることになる。その文脈となる、雨、虹、グリーン、花のプロジェクトの経験が作品において統合され、マイ・ストーリーをとおり、円環的、状況的、関係的な自然観、生命観が生成されている。同様に、A園の波やトカゲの事例では、個々の文脈において自然に対する観方が、数的、物理的、地理的、科学的な世界観へと広げられ、循環的な自然観や死生観が構築されている。このようなマイ・ストーリーをとおして<自然/生命>の意味を深化させていくプロジェクト・アプローチの背景には、下記の要件が考えられる。

○教育の共同性と子ども相互が形成する「芸術による学びの共同体」

両園の生活基盤型教育に共通する理念は、デューイの教育思想を基とした共同性の考

⁵⁸ プロジェクトアプローチの実践において“Web図”として用いられ、思考の整理方法の一つであるが、描かれた姿が網目状に広がりを見せることから、そのように名づけられている。保育においてWebを作成する行為は、トピックという一つの事柄について共同を注視し、子どもがそれぞれの経験によって蓄えている情報を引き出すことによって学び合うことができる。

⁵⁹ 前掲書(54),p.43.

⁶⁰ 同上書,p.44-46.

えである。その特徴は、大きくは教育の共同体を形成する組織と、子ども相互が形成する芸術による学びの共同体に見られる。保育者、保育スタッフ、保護者、アトリエスタが共同し、生活における日々の活動が共有され、異年齢で子どもの興味関心に応じた教育が展開する。子ども相互で遊びを深め、大人と子ども、子ども相互の対話が重視され、親や地域の専門的な人材が積極的に園内に関わることによって成立している。

○個性尊重を基盤とした「芸術の共同体」

多民族国家を背景としたオーストラリアの教育要領には「自己存在感」、「周囲の世界とのつながり」、「健康の感覚」、「自己肯定感」、「伝達者」の5つのキーワードが個性尊重と共同性の教育理念を支えるものとして示されている⁶¹。特に、アイデンティティへの強い眼差しは、G園の子どもの個性尊重の実践を支える指標となっている。その考えは個々の生活と風土に立脚した保育を創造しようとするA園の事例にも共通する。両園の事例は、個々の興味関心から始まり、生活共同体を母体とした「芸術の共同体」によるD層「生活の芸術化」において表現活動が連続し展開している。

○「個々の生活に立脚したマイ・ストーリー」において連続する表現活動

マイ・ストーリーが、個の生活をコンテクストとしながら自然界の探究と表現の共有において生成され、子どもたちは想像の世界と現実の世界を行き来しながら、B層「個の想像的世界の形象化」の状況を形成していく。その連続において＜自然/生命＞に対する意味は深化し、D層「生活の芸術化」の状況が生み出されている。

○芸術活動を連続させる「円環的教育プログラム」

教育の共同性は、子どもを中心に据えた円環的な教育プログラムにおいて図られている。教育プログラム・サイクル⁶²は、「データ→観察・討議→分析・批判的省察→日誌→ウェブ→ドキュメンテーション→ポートフォリオ→家族→」の事項が円環しながら機能し、学びと実践を構築させている。対話による生活が共同体で考えられ、日々の実践がドキュメンテーションによって可視化され、ウェブ図において実践のつながりと学びの構造が可視化され、個々の学びはポートフォリオによって見届けられる。その学びのプロセスと内容を意味づける根拠として、表現活動のプロセスと作品内容は貴重なものとなっている。

⁶¹ “Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework” Australian Government Department of Education, Employment and Workplace, 2009. Globe Wilkins Preschool 作成資料 “Belonging Being & Becoming 2014”の”Outcomes” (求められる教育成果)を「ねらい」として引用。5つの項目は、Children are connected and contribute to their world, Children have a strong sense of identity, Children have a strong sense of well being, Children are confident and involved learners, Children are effective communicators として表記されている。

⁶² 同上書, ”Educational Program Cycle 2014”

○「アトリエスタとしての保育者」及び「保育者としてのアトリエスタ」の存在

G園では、人的環境としてアトリエスタの存在が大きな役割を果たしている。アトリエスタは保育の中に参加し、日常の保育をつくる共同者となる。ここではアトリエスタはアトリエスタという保育者となる。A園には職種としてのアトリエスタは存在しないが、保育者がアトリエスタとして生活と表現をつなげ、個々の表現を深める役割を果たしている。両園のアートを重視する教育観では、プロセスそのものがアートであると捉えられ、そのプロセスを導く者として「アトリエスタとしての保育者」又は「保育者としてのアトリエスタ」の存在が重要となっている。

○主体的で想像的な関係を生み出す「オープンエンドな環境」

A園の園庭には、土山や水場があり、子どもが隠れられるほどの高さの草むらがあり、動物が飼われ、波やトカゲの事例では、子どもが自分から関わりたくなるオープンエンドな空間が、彼らの行為を広げている。そして、そこに保障されている事物が芸術活動の材料となり、彼らの創造的な行為を誘発する。またG園では、アトリエの空間がその子の文脈と想像をつなげ、マイ・ストーリーを創造する貴重な場所となっている。虹、雨、花のプロジェクトに見るように、アトリエにおいて子どもたちは現実とファンタジーを行き来し、自分のストーリーをつくりながら、自然を探求している。

○子どもが擁護者として存在する自然環境

園庭には畑がつくられ、草木が茂り、小動物が飼われている。そこで子どもたちは植物と動物と人間の生態系に触れながら遊ぶ。種蒔きと成長を観察し、畑は変化と生成の場所となる。そして、子どもたちは畑の擁護者⁶³として存在し、家族や教育者も畑作業へ参加する。この空間は、環境との関係を深め、その子のストーリーをつくり、芸術活動へとつながる文脈を構築させる場所でもある。花やトカゲの事例では、ここでの文脈が以後の自然や生命に関わる表現内容と大きく関わっている。

○芸術をとおした教育のグローバル化

G園の事例の共同性の特徴は、多民族性への考えや、社会のグローバル化と関係している。A園との共同実践⁶⁴(第Ⅱ部第6章3-2)もその教育観が背景としてある。A園とG園との共同制作による「私たちの花畑」の事例は、異なる世界観を共有しながら、子どもの中に包括的な世界観を広げている。両園のワークショップにおいて機能するのは非言語な造

⁶³ 前掲書(52)。畑において生命を育てる主人公として子どもが位置づけられ、その内容を表す用語として表記されている。

⁶⁴ 異文化をとおした社会的創造活動としてA園とG園において行われたワークショップ“Dialogue of Life”,2013年8月(第Ⅱ部第6章)。

形によるコミュニケーションの道具的、完結的機能である。対話を重視するプロジェクト・アプローチにおいて、芸術が環境に対するグローバルな志向を生み出していく。

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

1. 芸術を軸としたクロスカリキュラムの可能性

地域と共同体の考察を踏まえ、前章では生活を基盤とした幼児教育におけるプロジェクト・アプローチでの可能性と要件を示した。幼児教育と異なり教科を主体とした学校教育ではその要件は同様には考えられない。その現実的な側面から、本章では、プロセスにおける「6層の連続性」、「地域との関係」、「共同体の生成内容」、「知のネットワーク」を視点に展開の構造を示し、クロスカリキュラムによる学校教育での可能性を探る。

1-1 クロスカリキュラムの変遷

1990年代後半から21世紀初頭の文部科学省中央教育審議会に見られる改革では、生きる力、新しい学力観、ゆとり教育、アクティブ・ラーニング¹の表記が登場し、学習者の主体的な学びと学力への見直しが図られてきた。2012年の答申で表記されたアクティブ・ラーニングの考えは、古くはデューイの経験主義、ヴィゴツキーの構成主義に源流を見出すことができる。2020年施行の小学校学習指導要領²では、「豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に、生きる力を育むことを目指す」³ことが記され、「生きる力」を根幹としながら、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「学びに向かう力、人間性等の涵養」の学力の3要素に立脚した実効的な推進が課題となっている。1997年の中央教育審議会答申で取り上げられた「生きる力」⁴は、時代背景や現代

¹ 2012年8月28日、文部科学省中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(p.3.4.6.)において表記。教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称(同答申「用語集」, p37)。

² 2017年3月31日文部科学省告示。本告示ではアクティブ・ラーニングの表記はされていないが、「学びに向かう力」等において主体的な学びの方向性が強調されている。

³ 「第1章総則」『小学校学習指導要領』（平成29年3月31日文部科学省告示），2017, p. 4.

⁴ 「第16期中央教育審議会第二次答申」『文部公報』No.978 文部省大臣官房, 1997.

の状況の要請から生まれてきた趣はある⁵。しかし、「生きる力」が全人的な力であるということを踏まえ、学力の要になる方向が示されたのは大きな改革であり、この答申以後、特に注目されるのは、総合的な学習の推進がどう図られるかであった。教育課程審議会⁶は、その答申を受け、2003年、横断的、総合的な学習の時間を実施する方向を示した。1980年代からすでにクロスカリキュラムは環境教育の分野などでは部分的に試みられているが、それは現行の学習指導要領の枠組みの中で実現しようとした場合、その時点では即時的で効果的な現実可能な形式として生まれてきたと見ることができる。しかし、この歩み出しには、教科や学校や地域の枠組み、教科や学校そのものの根本的な変革をもたらす内容が多分に内在していた。

今日の教科性を固持しながら総合的な学習を進めようとするクロスカリキュラムは、教科主義とコアカリキュラムの間に位置する。戦後のコアカリキュラムは、教育の現代化によって断絶し核としてきた子どもの生活も実感の弱い薄れた生活へと変化していったが、学力観の問題からみると、1958年以降の学習指導要領の施行以後、経験主義教育への学力批判の時代を越え、現代の状況においてその学力観は具体的な教育実践を必要としている。過去の再現ではなく時代に則した教育観によって、地域、学校、教師独自の裁量が最大限にいかされるカリキュラムが創造されていくことが課題となっている。しかし、戦後のコアカリキュラムとの大きな違いは現代の社会や教育にその基盤がないことである。その点を野上は、「地球環境問題」を例に、そのレベルでなくとも、非常に身近な「自分自身が生きる」ことに関わる課題で洗い直すことからクロスカリキュラムの構想は始まるとしている⁷(第Ⅲ部第2章)。2020年施行の学習指導要領が表記する「持続可能な社会の創り手」⁸はその内容に精通する内容でもある。

クロスカリキュラムの考えは、英国では1988年の「教育改正法」の具体化によってホールカリキュラム(Whole curriculum)構想として位置づけ実践されている⁹。クロスカリキュラムは日本では1980年代から環境教育に例を見るように、社会的要請に対応する方策として生まれてきた側面が見られる。ここで重視されるのは「知のネットワーク」であり、断片的な孤立した知識の集積では対応できないことが示される。しかし、統合・総合の必要性はあるにしても、現行のカリキュラム¹⁰では教科の体系を組み直すまでの根拠には達

⁵ 河野重男「生きる力を育む学校」『教育展望』Vol.42 No.16, 教育調査研究所, 1996, pp. 6-9.

⁶ 全体的には国際化、情報化を意識した見直し案となる(1997年7月28日「朝日新聞」)。

⁷ 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, pp. 26-27.

⁸ 前掲書(3), p.2.

⁹ 前掲書(7), pp.96-105.

¹⁰ 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成29年3月31日, 文部科学省令第20号)

しておらず、実践的な研究の積み上げが必要とされている。クロスカリキュラムは、教科性を固持しながら総合的な学習を進めていく形式となり、「足場は現行の学習指導要領の範疇にあるが、その方向は新たな教育のあり方の構築にある。」¹¹ 今後、実践的な蓄積がどう評価されるかにより、学校教育の大きな変革もありえることが期待される。

1-2 クロスカリキュラムの課題と方向

知の統合を通してどこまで文化を育てられるか、それは美術教育が果たす役割でもある。第2章ではその方途として空間的、関係的な地域の役割について検討した。文化の公共的領域と総合教育の関わりから、まず地域の共在性に注目してみたい。「地域社会は人間が人間らしく生きるための協力関係を要として形成される」¹²と考えられるが、しかし、かつてのような共同社会を展開できなくなった地域社会に適切な教育を望むことは困難である。期待されることはまず地域の「共在性」と関係的な地域概念に基づいた展開である（第Ⅲ部第2章）。クロスカリキュラムのような総合的学習は、学校を核とした共生する社会の存在を要請してくるはずであり協力的活動を必要としてくる。総合教育の推進がこれまでの地域と学校教育の関係概念を崩し新たな展開を生み出す契機となることが考えられる。

また、美術教育を主体にしたクロスカリキュラムの施行は、具体的には「生活の創造と学習の有機的な結合」、「学校、教師の独自の裁量のあるカリキュラムの創造」、「地域に広がる共生する学びの共同体の形成」の課題の克服を意図する（第Ⅲ部第1章）。それは今日の美術教育の課題であると同時に学校教育全体の課題でもある。「公的なカリキュラムと制度化された学校の範疇のなかで新たな知を生み出すことができるのか」、また、「現代社会に芸術を諸領域の頂上として受け入れる土壌があるのか」、「現代の地域社会に学びの共同体を成立できるのか」等の疑問は払拭されてはいない。しかし、クロスカリキュラムの具体化は、足場は現行の制度にあるが、実践を構築させることによって、この構想が従来の枠組みや概念を洗い直し変革を生み出していく足場となっていくことが求められる¹³。

本章では、子どもの経験の広がりや保障しながら教科外領域との関係を順序立て関連づけることによって展開する「美術教育を主体にしたクロスカリキュラム」について〈自然/生命〉を視点に考察する。

2. 事例における展開と考察

¹¹ 前掲書(4),p.18.

¹² 現代教育研究会編著、『教育の荒廃とその再建』法律文化社, 1983, p. 230.

¹³ 美術教育との関係においてその内容を示した（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.29, 建帛社, 1998, pp. 25-33.）。

2-1 事例分析の視点及び方法と手順

C小学校, S小学校, N中学校の実践から考察する。C小学校では, 「生きる力」の育成のための主要な教育活動として図画工作科を位置づけ実践研究が行われてきた¹⁴。2009年～2010年, 当時学級担任であったN教諭の実践から考察する¹⁵。S小学校では, 2014年, 世界ユネスコ会議が名古屋市で開催されユネスコスクール¹⁶として研究発表¹⁷が行われた。事例は2011年～2016年に筆者がTTとして関わった図画工作科の実践である。N中学校の事例は, 第Ⅲ部第2章で地域生活と環境問題との関りを視点に筆者が1997年に試みた実践¹⁸である。

S小学校では, 小学校教育において図画工作科学習を縦軸に, N中学校では, 中学校教育における美術科学習を縦軸に, 学習集団を母体とした「芸術の共同体」による「芸術の6層」が, 関係的な地域を基盤にどのようにクロスカリキュラムにおいて展開するのか, 実践と表現内容から示す。C小学校では, さらに, 横軸となる生命をコアとした「知のネットワーク」を視点にクロスカリキュラムの有効性を表現内容から考察する。

授業記録は, 映像及び参与観察において記録し, 表現内容は映像による作品と制作者の事後の記述を用いた。展開の分析は, 授業記録から6層の内容を視点に場面を抽出し, 時間軸において記述から場面の分析を行い, プロセスにおける「6層の連続性」, 「地域との関係」, 「共同体の生成内容」, 「他教科・他領域との関係」を視点に考察し, 展開の構造を示す。表現内容は, 制作者の記述から<自然/生命>に関わる内容を抽出し, 作品と記述にある造形要素とを照らし合わせ, 「形象化された内容」を「生成された意味」として検討した。

2-2 生命をコアとした図画工作科学習によるクロスカリキュラムの展開と構造

(1) 事例: 「熱田の森」(C小学校)

¹⁴ 『第60回造形表現・図画工作・美術教育研究大会』全国造形教育連盟主催, 2009年, 名古屋市立白鳥小学校において発表された内容。「つくり, つくりかえ, つくり続ける」ことで, 子ども相互が関わり合いながら生きる力を育んでいく活動, 周囲の環境に興味を持ちそれらに働きかけながら主体的で総合的な学びを連続的な造形活動を用い行う活動を意味する。

¹⁵ 全国研究大会(9)において同小学校教諭中村仁美によって公開された。

¹⁶ ユネスコ憲章に示されたユネスコの理念を実現するため, 平和や国際的な連携を実践する学校。文部科学省及び日本ユネスコ国内委員会では, ユネスコスクールをESDの推進拠点として位置付けている。世界182か国の国・地域で10,000校以上のユネスコスクールがあり, 日本国内の加盟校数は, 「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESJ)」平成29年5月時点で1037校。(文部科学省HP, 日本ユネスコ国内委員会, 2016)

¹⁷ ESD公開授業研究会として2014年11月14日公開(『椋山女学園大学附属小学校研究紀要』椋山女学園大学附属小学校, 2014.)。

¹⁸ 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』20号, 1999, pp.23-24。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。

「熱田神宮の森」(以後、「熱田の森」)という地域の環境への関わりを起点として、子どもたちが表現へと活動を広げ、人間と自然との関係を構築させながら、造形活動をおし学びがスパイラルに広がることをねらいとした実践である。事例の実践1～3¹⁹⁾は3年生、後半の実践4～6²⁰⁾は6年生を対象にした事例である²¹⁾。

実践1：「こんな森あったらいいな」 学校に隣接する神社の森を探検することから始まり、感じたことを言葉に表す(c1)。「石の階段のところは、心が落ち着く感じ」、「石だけど、緑っぽい」、「優しく感じた」等、場所の雰囲気や目には見えない色を言葉にする(c2)。教室に戻り、そこでの感じ方を基に、図画工作科の授業で「あったらいいなと思う森」を絵で表す。表現は絵だけでなく周りの余白にも言葉で表わしている(c3)。



図1：絵と余白の言葉

実践2：「不思議な熱田の森」 絵が完成すると、「実際にはいれる森をつくりたい(c4)」と、イメージの森を絵にした子どもたちは、担任が空き教室に段ボールや身近な素材を環境設定すると絵に描いた森を立体にしていく。絵を持ち寄って「グルグルの実がなる木をつくりたい」、「一つ一つの実には、色によっていろいろな力があるよ」、「土台は、段ボールをグルグル巻いて立てる」とイメージを言葉で共有しながら相談し始め、絵や文字で表現し、つくり出していく。材料と関わることによって新たな行為が生まれ、その中で新たな遊びが生まれ造形が創りだされていく(c5)。教室に「自分たちの森」が完成すると森の中で材料や友だちと関わりながら、新しい遊びを見つけていく(c6)。



図2：教室が作品(森)となる

実践3：「熱田の森のふしぎな生きもの」 森が出来上がると、カップ麺の容器で作った帽子を頭にかぶって探検していく遊びが展開する。「不思議な森に住む生きものをつくりたい(c7)」と、いたらいいなと思う生きものをつくり、森の中に置いた。生きものの隠れ場所をつくり、森に生物を潜ませ、森に探検に行き、どんな生きものがどこに隠れているか隠れている生きものを探す(c8)。探検地図や自作のカードを片手に探検ごっこが続く。担任は作品をしっかり鑑賞してほしいと考え、作品(生きもの)を見つけて生きものへ手紙を書くことを提案した。子どもたちは手紙を書き、その手紙を読みあう(c9)。



図3：「森の生きもの」

¹⁹⁾ 中村仁美、磯部錦司「森を起点とした『造形スパイラル活動』による実践事例研究」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol. 6,椋山女学園大学教育学部,2013,pp.1-18.

²⁰⁾ 磯部錦司「子どもが絵を描くとき 第20回第三者としての造形活動(2)」『教育美術』第70巻第4号,財団法人教育美術振興会,2009, pp.54-55.

²¹⁾ 実践1～3と4～6は、担任は同教諭であるが実施年度及び成員は異なる。

実践 4：「熱田の森の”大きくすの木” 熱田の森の中に樹齢数百年の楠があり，その大木を身体で感じることから活動が始まる。図画工作の時間に神社に行き，楠に直接に触り，地面に全員で寝ころびあらためて楠を鑑賞する(c10)。その場所で遊び，その場所で木を描く。



図 4：全身の感覚で鑑賞

実践 5：「”大きくすの木”の気持ち 教室に戻った子どもは，「元気いっぱいの大楠」，「あたたかな大楠」，「いろんな歴史を見てきた大楠」，「ざわざわ聴こえる」，「暗い日も明るい日も」等，大木から感じたイメージを心のイメージとして表す(c11)。事前に「心の色」を題材に，目には見えない感情を色で表すことを試み，木への感情を色と形で描く。

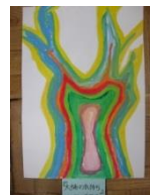


図 5：「大楠の気持ち」

実践 6：「みんなで”大きくすの木” 個々の表現は大木の共同制作へと展開する。木の心を色と形で表しカラー ジュで大木を描いていく(c12)。隙間に木と関わる世界や自分たちの生活を描き(c13)，完成すると作品の上に乗り鑑賞する。作品の上で自分たちが葉となり，自分たちが作品の一部となっていく(c14)。それを上から担任が写真に撮り授業が終了する。



図 6：共同で大きくすの木を描く



図 7：隙間に描かれた生活の様子



図 8：葉になり木の一部となる

(2) 事例の考察

① 連続する表現活動

実践 1 では，生活空間としてある熱田の森を探索することで新たな感じ方に気づき(A 層)，子どもたちはそれをまず言葉にしていく(c1~c3)。その生活空間が自分のファンタジーと結びつき，絵と言葉で個々の世界がつけられている(B 層)。普段の絵画とは異なり，付箋や台紙に書き込まれた文字そのものも含め作品となっている(図 1)。ここでは生活環境との関わりから自分の物語が個々に生成されている。実践 2 では，「物語の森の世界」を自分たちの場所につくりたいという欲求から活動が始まる(c4)。そこには明確なイメージがあるのではなく，素材をもとにしてイメージは広がり造形は変容していく。イメージの共有が話し合いを生み出し(c5)，トラブルも発生するが解決しながら教室が自分たちの森に

変容し、そこに子どもたちは「共存」する(C層)。さらに、協働の作品(図2)が出来上がるとその森の中で遊びをつくりだし(c6)、作品自体が自分たちの生活空間となり、そこに森に住む生きものをつくり(c7, 図3)、自分たちの森に潜ませ、それを探するために探検し(c8)、その生きものに手紙を書く(c9)という一連の展開が連続しつづいていく(D層)。

実践4～6の6年生の事例では、頻繁に様々な授業で森を訪れ、理科において森の生物や植物の世界に認識を広げ、生命態の循環を学び、社会科において地域の歴史や生活について理解を深めた子どもたちは、あらためて森の地面に寝ころび森の大木を全員で鑑賞した(c10, 図4)。大楠の木を身体で感じ(図4, A層)、木へのイメージを色で表わし(c11)、木への感じ方を深めていく過程で大楠の木をとおり自分の世界が形成されていく((図5, B層)。そして、実践6では共同制作へと展開し、コラージュで大楠の木をつくり(c12, 図6)、隙間に自分たちの絵を描き(c13, 図7)、最後に自分たちが大楠の木の葉となっていく(c14, 図8, C層)。これらの連続した表現活動をとおり、C小学校の実践では、図画工作科を中心としたクロスカリキュラムによってA層～D層が位置づき展開している。

② 空間的、関係的な地域の役割

ここでの地域は、空間的、関係的な役割を果たし、子どもと地域環境がつくる生活共同体は、「人間と自然の共同体」(第Ⅲ部第4章)へと広がり、その共同体が学校での学びをとおして構築されている。

熱田神宮に隣接するC小学校の子どもたちにとって、熱田の森は、最も切実感のある地域文化の拠点であり、親しみのある自然環境である。森は単なる地縁としての空間的な役割だけでなく、個々の背景にある生活や歴史を、切実感のあるものとして感じさせ、考えさせるものとなり、個性やその子らしさを育むための重要な関係対象として存在している。第3章の美濃の土の事例(第Ⅲ部2章2)や和紙の事例(第Ⅲ部第2章)と同様に、子どもたちは、他教科によって地域の歴史や文化、神話や森の生命について学び、彼らの生活とそれらの学びが造形活動によって繋げられ、深められようとした事例であると言える。そして、本実践において造形活動は学びのプロセスとして位置づき、森という環境世界と子どもとの相互作用をとおした芸術のA層(実践4)、B層(実践1, 2, 3, 5, 6)、C層(実践2, 6)、D層(実践2, 3, 6)の過程を充足させ、想像的機能、統合的機能によって、森をとおした子どもたちの世界観(図1～8)が深められている。

本実践では、地域の森が学びの空間としてだけでなく、学びを深めるための関係項として位置づくことによって、「人間と自然の共同体」を創造するカリキュラムが実現されようとしている。その実践の構築が、以後のE層、F層へと発展しつづいていくことが考えられる。

③ 学習集団の「芸術の共同体」への変容

子ども相互の関係に視点を向けてみると、展開の中で子どもたちは自分の想いを言葉や造形にしながら(実践1～6)、相互の作品を鑑賞し合い(実践1, 5)、イメージを共有し共同作品にすることによって生まれるトラブルについて考え合い(実践2, 6)、活動の過程で、他人の表現を認め、イメージを共有し、協同でイメージを形象化していく(実践2, 3, 6)。この「自分の表現について語り、他人の表現を受容する」とこと、「他人の表現を認め、自分の表現が認められる」という相互作用によって、子どもたちの見方や感じ方が、造形活動の授業の中でスパイラルに深まっていくことが考えられる。そして、子ども相互の造形活動をとおした認め合いは、互いの存在そのものを認め合おうとする集団を形成してく(第Ⅲ部第3章2)。そのありようが基盤となり、実践3, 実践6では、普通の教室にある「生活共同体」は、教室における森の共同制作や大楠の共同制作の過程において、共通の目的をもった「想像的共同体」(第Ⅲ部第3章3)へと発展し、協同や協働によって教室に文化が創造されていく。そして、実践3の不思議な生きものを森の中に潜ませて探す展開(c7,8,9, 図3)や、大楠の共同制作で最後に自分たちが木の葉となっていく過程(c14, 図8)では、彼らの想像性はさらに広がり、自分たちの森の中で生きものや木も一緒に生きているような「生の共有」を生み出している。このような森や木を感じる実践1～5から実践6の共同制作にいたる過程で、「人間と人間による共同体」は、さらに「人間と自然の共同体」(第Ⅲ部第3章)へと変容していく。

④ 知のネットワークにおいて

本事例の図画工作科を縦軸とした表現の深まりは、他教科との横断的なつながりにおいて成立している。

子どもたちは理科の学習において、熱田の森に住む生物について学習し、その内容が、本事例の「熱田の森の不思議な生きもの」のイメージへと広がりつなげられている。そして、さらに自然の循環についての科学的認識や考え方は、森の木を感じる活動をとおして、森の木に対するイメージや気づきを豊かにし(実践5:c11, 図5)、関係的、包括的な表現内容を生み出している(実践3: 図3, 実践6:c13～14, 図7～8)。また、国語科の森の神話にある物語の神秘性が結びつき、森に対するイメージを広げている(実践2: 図2, 実践3, 図3)。さらに、本事例は言葉とのつながりが重視されているところに特徴が見られる。感じたことを常に言葉にし合い、つくった作品を言葉で鑑賞し合い、言語活動と造形を結びつけながら意味が共有されようとしている。その作用によって実践2, 3, 6では、イメージの共有において、個の表現は全体のものとして共有され、協同、協働の表現へと拡張し、共同体は共通の願いや目的を持った想像的共同体として変容していく(実践3, 6)。さらに、

社会科では古代からつながる地域の歴史を学習し、その歴史の上に自分たちをのせながら、地域の生活や環境が考えられようとしている(実践 5, 6)。その学びによって「熱田の森」は、単なる自然環境ではなくなり、人間の生命が脈絡とつながる歴史の連続性に存在する環境として捉えられていくことが考えられる。本事例はそのような連続した人間の歴史の線上に自分の存在を確かめながら展開した実践であると言える。

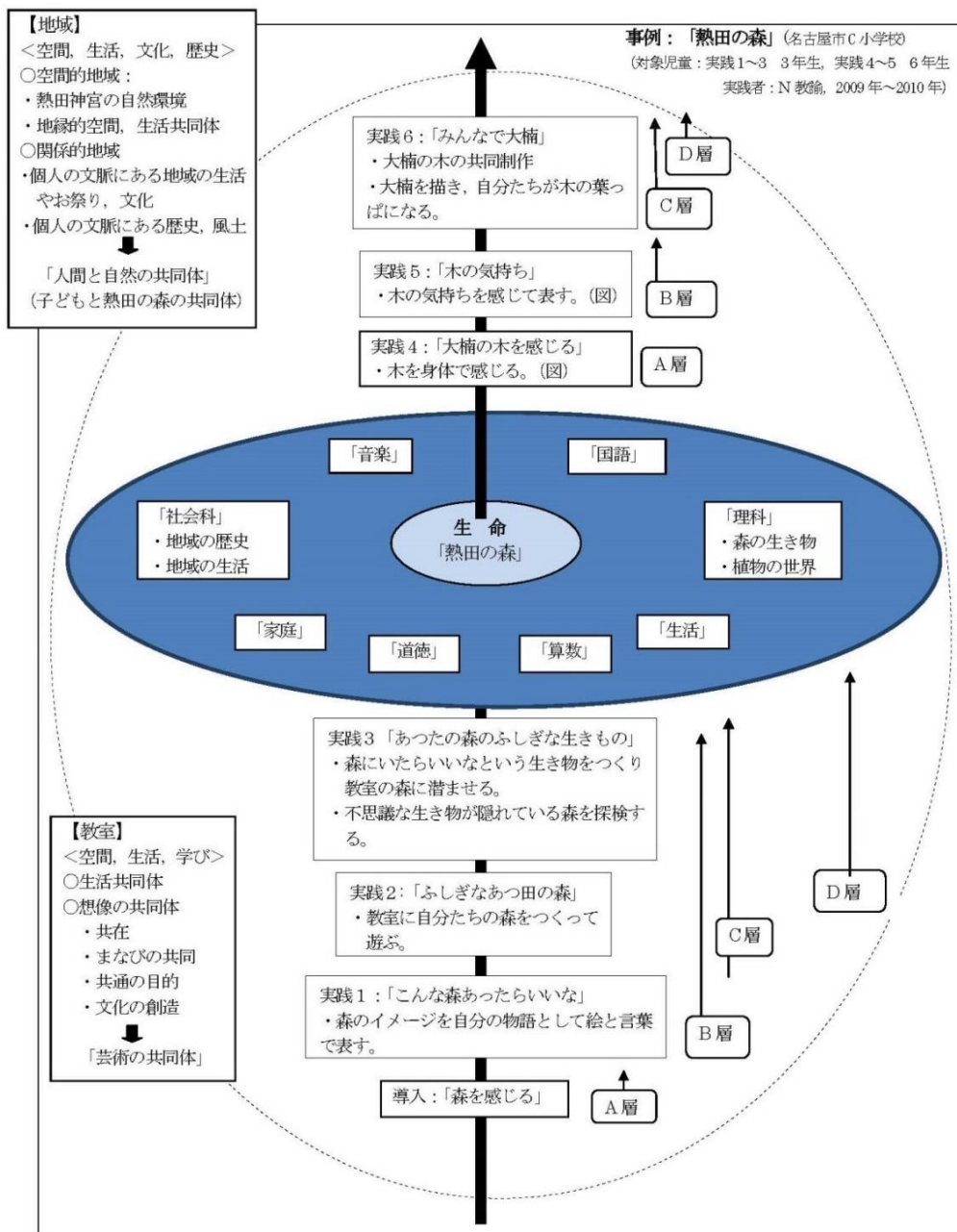


図9：展開の構造図「事例：熱田の森」

このような地域を基盤とした「人間と自然の共同体」による学びの過程は、「生命への感じ方」を核にし、横軸において他教科、他領域と関連しながら広がり、各教科や各領域の

相互関係において深められている。

⑤ 「芸術の共同体」による展開の構造 (図9)

上記の考察を踏まえ、図画工作科を中心とし生命をコアとした学校教育におけるクロスカリキュラムの構造を、地域、共同体、他教科との関連から図化すると図9のようになる。しかし、図9の課題は、縦軸を言語化、音化、身体化を含む芸術活動の全体として捉えられていない点である。現状の小学校教育では、幼児教育と異なり各教科において軸は各教科において成立し、この場合、他の表現領域は横断的に関連し合う図となる。

本事例は図画工作科を専門とする学級担任の裁量によるカリキュラムを事例として扱うため図画工作科を縦軸に構造化したものとなっている。縦軸が図画工作科を中心とした時間軸で構成された場合、横軸は他教科や他領域と関連しながら立体的につながり、その核となるものが本題材の主題においては「生命」となる。地域の自然環境の場所性と、個人の文脈とにある生活、文化、歴史との関係性を基盤としながら、学校の教室が子どもたちの共在の場所となり、そこにある生活共同体は、芸術の展開において想像の共同体をつくり、そこに「子どもと熱田の森の共同体」(人間と自然の共同体)が構築されている。

2-3 生命をコアとした「知の立体的ネットワーク」において生成される自然観

(1) 事例：「生活と水」(S小学校)

ユネスコスクールとして実践研究が行われた S 小学校の図画工作科の事例から、「知のネットワーク」を視点にクロスカリキュラムにおいて生成される表現内容を考察する。

本実践では、他教科とのネットワークは、同じ学年の横断的な関係でなく 6 年間の時間軸において全学年の各教科が「生活と水」を主題に構想され、立体的なネットワークを形成している (図 10)。本事例は、最もそのネットワークが立体的に作用する高学年の「水のイメージ」

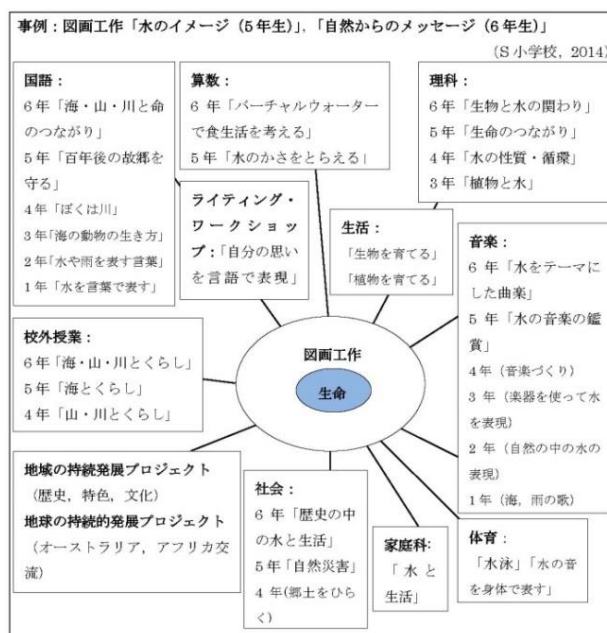


図 10：知のネットワーク「事例：水と生活」

(5年生)²²、「自然からのメッセージ」(6年生)²³を対象とした。

(2)事例の考察

①事例：「水のイメージ」(5年生)

A：水はいろんな色やものをもっていることがわかった。色もまったく無いのに、絵にかくといろんな色であらわすことができる(a1)。」

図：11



B：「赤，水でおぼれた人の血。ピンク，水に浮かぶ花(b1)。全体を大きな海と見ました。大きな海はキレイです。でも，津波が来たら，人の命をさらっていきます(b2)。」

図：12



C：「水の大切さは『すべての大切』だと思って(c1)，たくさん色で表してみました(c2)。少し絵の具をかすれさせて，たくさん水を，その上から水分の多い絵の具をかぶせて水の存在を表しました(c3)。」

図：13



海での体験学習を経て、各教科の内容(図10)と横断しながら水彩画において表現した。具体的な事物での表現は少なく抽象的な表現に特徴が見られた。また、通常、水は透明色でありながら、絵画では水色で描かれることが多いが、A、B、Cの作品では概念に囚われず自分の色で表そうとする試みが見られる(a1, b1, c3)。特にCは、色だけでなく「描く行為」によって水の存在を表わし、水の大切さを表そうとしている。Bでは、全体を海に見たて、美しい情景と共に、水で溺れた人の血、水に浮かぶ花と津波の風景を表わし(b1)、美しさや「生」だけではなく、「死」や恐怖も、対極に対峙し合うものが一体したものとして包括的に水のイメージを表現している(b2)。Cは、海や山での関わりが、「水の大切さは『すべての大切』」(c3)であると「描くこと」によって意味づけている。

本事例はB層「個の想像的世界の形象化」の実践事例であるが、特にBとCの作品は、社会的なイメージや水に関わる知識が、社会的なリアリティと結びつき、E層「社会的イメージの形象化」に至っている。その背景となるものは、これまでの科学的、社会的な知識の広がり、経験における水との関わりが考えられる。そのつながりは次の6年生の「自然からのメッセージ」の事例で一層明確に表れる。

②事例：「自然からのメッセージ」(6年生)

6年生では、身近な自然物を用い表現した。他教科、他領域との横断的なネットワークがE層の表現を深めていく。Dの作品では、国語科の「森へ」の題材の読み取りが(d1)、校外授業の体験と結びつき(d2)、「森は生きている」という感じ方と他教科での学びが統合

²² ESDを主題とした研究は2012年～2014年において実施。本題材は、2014年、筆者及びI講師によって実践。

²³ 2014年、公開授業とは別、筆者及びI講師によって実践。

し、Eの作品では、理科での学びが(e1)、「自然のつながり」として統合し表現において意味づけられている。これらの表現では、自然は「状況や関係」として捉えられているところに特徴がある。

D 「命のつながり」:「国語で『森へ』という話を讀んだときに、たおれてしまった倒木が新しい木を作ると聞いて(d1)、それをもとに、命のつながりを表しました。熊野古道に行ったときに、自然は生きていますと感じました(d2)。木がゆれる音や動物の鳴き声などを聞いて、植物は、生きていますと感じられました。「自然は生きています」という事を伝えたいです。そして、自然は、私たちに、色々なことを教えてくれる(d3)という事です。悲しさやさみしさ、うれしさも表したところが一番工夫できました。同じ植物でも、色々な事をあらわすことができるので、とても良いけいけんになりました。」



図：14

E 「一体感」:「理科で自然のつながりを学んだ(e1)ので、「花と枝の一体感」を表しています。枝などの木々があるから花がはえるということです。水の中に青のガラスを入れて、水が光るようにしたり、水の中に小花を浮かばせたことです。」

図：15



F 「一つの花は命」:「たくさんのものがあるけどその中で目立っているものはピンクの花。いろいろな命が集まり、一つの命となるということを「森へ」で学んだ。いろいろな命も大切に、亡くなった木々たちはたくさんの栄養(ビーズ)を残している(f1)。ガラスをレンガにくっつけた所、四つの角にカラフルな木をイメージしてつけたところ。」

図：16



G 「一つ一つに意味がある」:「自然にむだなものはないことを表したいです。伝えたい事は一つ一つの自然には意味がある事です(g1)。材料も一つ一つをすべて使い、きれいにできたからそれを伝えたいです。」

図：17



H 「時空を越えて咲く一輪」(H, 6年生):「地層が何層もつきかさなってできた、地に咲く花を表した。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。今回伝えたい事は、命が死んでもその命からまた新しい命がやどってくる(h1)ところです。工夫した所は、箱とビンのバランスを上手くとり、箱の所に植物をつけたところです。」

図：18



また、Fの作品では、「一つのいのち」として自然のイメージは包括的、全体的に捉えられ(f1)、Gの作品では、それぞれの固有の自然にはそれぞれに意味があることを表現しようとしている(g1)。このようなマクロとミクロの両視点から自然を捉えようとする見方や感じ方が共通して見られる。その内容は、Hの作品にも見られ、「命が死んでもその命からまた新しい命がやどってくる」(h1)と、生命にある連続性、円環性を意味づけながら全体的、包括的な見方で自然観が表現されようとしている。

(3) 実践において生成される自然観

① 「生命のイメージ」を視点として

「生活と水」の実践の終了時において、小学校課程の最終学年となる6年生を対象に、出口の題材として「生命のイメージ」を主題に制作をおこなった。比較調査の対象として3年生においても同様の制作をおこなった。子どもたちが「生命のイメージ」を形象化していく過程は、それまでの知と経験によって深められた見方や感じ方を意味づけていく営為であり、＜自然/生命＞を思考する過程であると捉えた。知のネットワークをとおり形象化された「生命のイメージ」の内容から、いのち観を核とした包括的、円環的、及び状況的、関係的な生命主義的自然観が、どのような内容で生成されるのかを考察する。

② 事例分析の方法と手順

蠟筆（16色）において課題のみを伝え制作し、制作後に表現した内容を記述した。両学年ともカリキュラムが終了する年度末において行った。6年生（25名）を対象とし、クロスカリキュラムの初期課程となる3年生を比較の対象事例として扱った。形の分類は、描かれている輪郭線と形、記述された内容を基に具体的な事物が描かれている形を具象とし、図形や形が具体的な事物として表されていない形、直線や曲線などの有機的な線、線描のみで描かれているものを抽象とした。色の分類は、マンセル分類法による色相環を基に、それに対応した市販の描画材の色名を用いた。表現内容の記述は、作品の造形要素と照らし合わせ扱った。記述の内容は、「形象された線や形が示す内容」、「形象の根拠となる経験や考え」、「作品に込められた気持ちや思い、願い」に大別できる。記述に表記される内容から自然や生命に関わる文節を抜き出し、その内容を基に作品を抽出し造形要素と照らし合わせ考察した。

③ 事例の比較分析

内容は重なり合いながら下記の4群におよそ分類される。(図19)

- A群：「状況や関係性」（つながり、包括性、全体性、統合性、交わり、広がり、連続性 等）
- B群：「生命に対する気持ちや感じ方」（温かさ、柔らかさ、優しさ、清らかさ等）
- C群：「具体的な自然の事物や風景」
- D群：「生命力への共感」

6年生の内容について3年生との比較から考察する。3年生の表現は、「具体的な自然の事物や風景としてイメージを表す内容」（C群）が約半数に見られるが、6年生では4作品で、「状況や関係性」（A群）の内容が14作品（56%）と最も多い。表現様式では、3年生はほとんどが具象で表現され、モチーフは具体的な自然の生物や植物や風景において表されている。6年生の表現に見られる抽象化された内容は12作品（A1,A3,A4,A6,A7,A8,A9,A13,B1,B3,B4,D2）で、A群にその特徴が見られる。さらに、

「生命のイメージ (小学校6年生)」(2017年2月,S小学校,25名, 蠟筆25色)

A群: 「状況 関係性」(つながり, 包括性, 全体性, 統合性, 交わり, 連続性)



A1 A2 A3 A4 A5 A6 (B) A7 A8 (B) A9 (C) A10 A11 A12 (C) A13 (B)

B群: 「生命に対する気持ちや感じ方」 **C群: 「具体的な自然の事物や風景」** **D群: 「生命力への共感」**



B1 B2 B3 B4 C1 (B) C2 C3 C4 D1 (B) D2 D3 D4

「作品についての記述」 <基となる経験: ____, 願いや思いを示す記述: ____, イメージを示す記述: ____, 文末 (A~D): 重複する群>

A群: 「状況 関係性」(つながり, 包括性, 全体性, 統合性, 交わり, 広がり, 連続性 等)

A1: 誰かと過ごして絶対的に似ていたとしても全く一緒の人はいないということ、図工でみんなの絵をよく見るといろいろ違って、みんなそれぞれ持っているものも違々と分かった(a)ので、色のことでも形も違うのを表しました。

A2: 森の一角をイメージし季節によって生まれる生命の一つ一つが生きているというのを表しました。理科でやった食物連鎖いろいろな動物たちが食べたりしながら支えあひお互いに生きてくことをイメージ(a)しました。

A3: これから先、大変なことがあっても、いつかは報われる。花がさく(a)。

A4: 暗やみの中の生命を表現しました。暗やみの中に花の光る生命があると、とても命が大切だという事が分かりました。死にそんな花の生命が暗やみにいってしまうような時を表しています(a)。

A5: 国語の時間で「海のいのち」という物語やりました。この授業ですべてのいのちがつながっている(a)ことを学びました。自分が無いと思っているものに命があるということ(a)を学びました。いろいろなつながりを得ていのちはある(a)のだと感じました。

A6: 考えているときに普段の生活の中であふれ出してくる感情(b)を思い出しました。灰色の部分は生命(身体)そのものを表し、黄色の部分は魂を表し、周りのものは生命と魂をつなぐ感情の糸です(a)。外の茶色は生命の周りにあふれているもの(感情を左右させるもの)を表しました(a)。(B)

A7: 新しく生まれてくる生命をイメージしました。生命はどんどんつながっていく(a)ので、この絵もどんどんつながっていってほしいです。生まれてくる生命の光や、人それぞれの個性を考えて、色々な光りかた、輝き方を表しました。

A8: 生命には木が大切なのと、太陽などの光で植物も成長していくということ(a)。緑は植物、紫はなんとなく今の気持ち、「白はすべてのはじまり」という感じがしたので白で囲いました(b)。(B)

A9: 理科や国語で自然のことに学んで、私は植物のことが特に心に残っていました(a)。草花、お花畑のようなハートはその命(c)です。(C)

A10: どんなものにもそれぞれ命があって、それはそれぞれ違う色で表される。でも一番上に、一つの色があり、それは、一番大きなモノからそれぞれ命を頂いているということ(a)。それを普段の中で感じたから。

A11: 国語の授業で時代の流れは変わり続けていくものだと知りました。なのでずっと変わり続ける時代の流れを虹で表し(a)、そんな中でも私たちは感わされずに生きていくことが大切だと思うのでグレーの線で真っ直ぐの路を表現しました。

A12: 夜空の月と海に映る月(c)。見たことがある物の中で、一番きれいな光景です。クレパスで軽くぬって、空と海を表現しました。表すのは出会うということ(a)。月が沈むところなので水面と空の月が重なっていきます。(C)

A13: 左側は森や木などの木の生命、右側が海の中の生命、真ん中は人間の歩む道(a)、人間の感情を表し(b)、カラフルで表した絵です。そして、自分たち地球上にいる人、動物、植物などの命、気持ちから明るい気持ちを表した絵です。(B)

B群: 「生命に対する気持ちや感じ方」(温かさ, 柔らかさ, 優しさ, 清らかさ等)

B1: 色々な人と接していく上で、痛みや嬉しさ、喜び、苦しみに出会い、それぞれの気持ち(b)を表しました。

B2: 黒っぽい空は自分がげんかなどをしたときに感じる暗い気持ちで、太陽で表したものは、私の明るさを表現しました。茶色に緑がゆっぺれているものは、自分が感じること(感情)を表しました(b)。

B3: 人生は、いろいろな感情やいろいろな事がある(b)から、いろいろな色を使って表現しました。

B4: 生きていくといろいろな感情が出るから、それを色で表現しました(b)。

C群: 「具体的な自然の事物や風景」

C1: 星は流れ星を見た時を思い出してかきました(c)。流れ星と虹と海(私が大好きなもの)を合わせてハッピーな気分を表しています。(B)

C2: 数日前までの受験生時代(中学受験)をかきた。やることはやっだけれど納得のいく結果が出たとは言えませんでした。国語で「海のいのち」でやったこともあって広い現実世界の「海」(c)をあらわしました。

C3: 夏休みなどに自然の中で暮らした学校の校外学習がすずしい木を表している。花は終わった後のつかれたけれど楽しかったということを表している。すずしく自然の中でくらしている木や花たちの生命を表している(c)。

C4: 未来のレインボーの太陽からかかやまの空間(c)。

D群: 「生命力への共感」

D1: 自然と植物の命のことをテーマとしてかきました。絵は一輪の花をかきたのは植物が一輪の花でも生きている(d)というような気持ちを表しました。(B)

D2: 森の中で小さな生命が生まれた(d)というイメージ(新しい生命)。動物の誕生や生き方。色はいろいろな色で色々な生命ということ。

D3: 未来の木。今まで芽だったのに、やっと木になった(d)。

D4: 海の中、空の中に生命が生まれたというイメージ(d)。小さな命が生まれた。生活の中の生命。

図 19: 「生命のイメージ」(S小学校, 6年生)

A群の表現内容に着目してみると、6年生のA群の内容(A1~A13)は、周りの生物けでなく地球規模の自然環境に目が向けられ、「つながり、支え合い、循環」の状況や自然環境全体と人間の関係からイメージが捉えられ、理科や国語などの他教科で得た学びや生活経験が根拠となり表現されている(A1,A2,A5,A6,A9,A,11)。

記述内容に着目してみると、6年生は多くが「自然に対する願いや大切にしたい気持ち」と結びつき表現している。3年生においても表現されているが、記述された内容は物語性を含み、芸術の6層の「個の想像的世界の形象化」(B層)の内容に特徴が見られる。6年生の記述には、科学的、社会的認識や生活経験を基盤にした「社会的イメージの形象化」(E層)に至る内容(A2,A4,A5,A7,A10.A11.A13.C2)が見られる。「生命力への共感」(D群)の内容は、4作品(D1~D4)に確認できる。それらは、植物を育てた経験や直接的な生物との関わりや生命の誕生がイメージの背景に見られる。

6年生の内容は、3年生と比べ抽象的な形で表されているものが多い。A6は、身体そのものを灰色で、魂を黄色で表し、自分と外界の関係を感情の糸として複雑な曲線でつなげ、感情を左右させるものとして外部の環境を茶色で表現している。そして、イメージを感情とつなげ外部の環境との関係において表そうとしている。A1は、生命の誕生をイメージし、一つ一つの存在を感じながらもそのつながりを表現しようとしている。このような関係や状況、感情などを表そうとする作品は抽象化されている。

④ 「知のネットワーク」において統合される「生命のイメージ」

A群についてさらに見てみると、A群~D群の記述において、イメージの根拠となる部分(=下線部)に教科の授業を記しているものがA群に集中している。根拠となっている教科は国語と理科で、それ以外では生活経験と体験学習に確認できる。

A5は、国語の教材をとおした学びから「いのち」のつながりを表現している。また、A11は、「国語の授業で時代の流れは変わり続けていくものだと知りました。ずっと変わり続ける時代の流れを虹で表し、そんな中でも私たちは惑わされずに生きていくことが大切だと思うのでグレーの線で真っ直ぐの路を表現しました」と、国語で学んだ物語と自分の存在や生きていくこととを結びつけ、願いを表そうとしている。また、A8は、理科という直接の表記は無いが、水と太陽と植物の関係や、生命の成長や循環など、授業で学んだ内容が明確に記述されている。A10は、理科の光合成や自然の循環や生物の世界での学びが絵に表されている。他にも、A群の記述では、理科の授業や他教科で扱われた内容が根拠として記述されているものがある(A7,A13)。さらに、B群からC群を含めた内容では、山と海での学外授業による経験とつながる作品(A13,A2, C2, C1, D2,D4)や、栽培活動の経験による作品(D1,D2)がある。これらは、クロスカリキュラムにおける横断的な教科の内

容や総合単元での学びがイメージと結びつき表されている作品である。

このように、6年生の作品では知のネットワークによって子どもたちのイメージは統合されている。

2-4 生命をコアとした美術科学習によるクロスカリキュラムの展開と構造

(1) 事例：「長良川」(N中学校)

第2章2-3の地域生活において環境問題を視点とした「長良川」の事例から、展開内容及び展開において生成される自然観、展開の構造について考察する。

「環境問題」との関係では、当時、身近な問題としてあった「ゴミ処理場問題」や「長良川河口堰問題」に触れ、環境問題を切実な問題として実感することによって、その取り組みは学級の独自活動へと展開した。国語の単元では、ディベートに必要な資料を自分たちで集め知識を広げ、理科の単元「身の周りの植物」では、生命の仕組みや命を実験や科学的な根拠から認識し、技術家庭の単元「身近な環境問題」では、生活の中での環境保護やリサイクルの仕方を具体的に認識していった。このような知のネットワークによって、生徒たちは環境問題をとおし、あらゆる角度から現代社会を背景とした知を獲得していった。美術科の授業では、まず導入において長良川の源流から河口までの風景や生活を記録した映像を鑑賞し、長良川についての思いを話し合い、下記のように展開した(実践1~5)。

実践 1-1 「長良川を感じる」: 学級担任のクラスでは1日中を河原で費やすところから授業は始まる。枠にとられない場と子どもに任せた時間感覚が保障されることによって、子どもたちの造形は原初的な行為から、「並べる、積む、描く、つなげる」など造形を生み出す行為へと広がりを見せていった。川に足を入れ長良川の水を肌で感じ、やがて水をかけあったり、石を投げたりと河原の事物と関わりながら遊びだす。石を拾い集めだし、石を投げ水しぶきをつくり、やがて、様々な造形行為が生み出されていく。



図：20

実践 1-2 「川原に風景をつくる」: 徐々に広大な川原に周りの自然と調和するように作品が創り出されていった。置く、積む、並べる、掘るなどの行為を組合せることによって、川原や川の中に作品が出来あがっていく。水や流木、雑草などの素材にも目を向け作品に取り入れ、色を意識してつくり出すなど、造形行為が広がる。完成後、橋の上から、周りの山や川や風景と一体化したそれぞれの作品を鑑賞する。(第Ⅱ部第3章)



図：21

実践 2-1 「自分の水の色を表現する」: 教室では、水の表現の作品鑑賞によって子どもたちの水の色に対する

固定概念を崩すことから始まる。葛飾北斎の作品では、動きや力強さ、単純化した形に注目し、福田平八郎の作品では、水面の表現や、線の効果を見つける。モネの作品では、色の使い方の多様さを確認し、時間の変化や光の変化によって多様になる色彩を見つけていく。ステラの作品では、抽象によって自分のイメージをより強く表せることを見つけていく。表現の多様性に触れながら、教師は白黒と三原色を用い水の色を表現することを提案した。ここで見つけた、筆の動きや、色の多様さなどが、後の表現活動に生かされていく。



図：22

実践 2-2 「水のイメージを形にする」: 長良川で感じた水の流れや動きを意識しながら、ダンボールに水のイメージを形づくる。できあがった形を並べたり重ねたり組合せることによって子どもたちの水のイメージはさらに広がっていく。

実践 2-3 「長良川での制作」: 川原にダンボールで形づくった紙を持って出かけ、実際に水の色や流れを感じ取り表現を試みていく。水の中へ入ったり、匂いを嗅いだり、流れる音を聴きながら水のイメージを感じ取り、水彩絵の具で表現する。

実践 3 「長良川で鑑賞する」: 実際の長良川を背景に作品を並べ、完成した作品を鑑賞する。川原の自然と作品が融合し合い、作品を取り囲む自然空間の全てを作品として感じ取ることができるよう鑑賞活動を設定し、子どもたちは作品と風景を鑑賞する。



図：23

実践 4 「美術館に展示する」: 河原で制作し鑑賞した作品を岐阜県美術館において共同作品として展示し、地域の方々に感想をいただき、その感想を基に、自分たちの制作を振り返り活動の意味を確認する。作品を美術館に展示することによって子どもたちの作品は社会と交感し、「子ども」と「長良川の水」、「地域社会」の関係が作品をとおして広がっていく。



図：24

実践 5 「自然からのメッセージ」: これまでのまとめとして、自然との関わりから自分が感じたことや伝えたいことを表現する。河原や裏山で素材を採集し、美術室では、その事物を用いインスタレーションやオブジェ、ボックスアート、または集めた草花から顔料を作りドローイングや草木染、フラワーアレンジメントなどで方法は自分で選択し表現を広げる。その表現行為は、置く、並べる、貼る、組合せる、積み上げる、磨く、ちぎる、つなぐ、折る、割る、固める、包む、巻く、刺す、あける、描く、たらすなど、あらゆる広がりをもって展開する。(図 25～図 32)

(2) 事例の考察

① 造形遊びの発展的展開

「美術教育に関する自然概念について」の中で、赤木里香子は、「身体と環境との連続的な相互作用の中で、知覚的な世界を創造しつくりなおすことを通して、身体の調和と自然環境の調和を美的なものとして感じ取る経験は、エコロジカルなものとして評価できる」²⁴ことを述べている。子どもの自然観の構築は、第一段階として、有機的な活動を促し得るかにある。実践1に見られる河原での造形遊びは、主体的な材料体験を重要なねらいとし、原初的で、本質的な体験を与えるものであり、自然環境と関わり身につけるその原体験は自然への受容と共感をまず生み出すことが考えられる。環境破壊が迫る状況の中で、子どもの希薄な物質意識そのものが危機意識としてまず問われるべきであり、「子供たちの物質に対する希薄なその連続意識の回復が日本の環境教育と呼ぶ第一段階」²⁵と見ることができ。また、造形遊びは、身体論に根ざした体験を方法とし、物質との関わりにおいて意味生成の創造活動を展開してきた。物質との直接的な関わりは、あるがままの世界の容認として事物との関係を考えるものであり、本章が基軸とする自然観の根底となるところである。本事例は対象が中学生であるが、小学校高学年や中学校課程への発展において、表現の意味と造形要素が題材の中で位置付けられ、主題性や造形性が整理されることによって、9年間のスパンの中で、造形遊びはさらに発展し深化する可能性をもっている²⁶。さらに、エコロジカルな問題意識からも造形遊びを意味づけていくことが考えられる。岡田匡史は、環境教育的観点から「材料を巡る諸活動を通しての自然認識」²⁷を主題として、造形諸活動を位置づけている。ここに見られる「材料の生態学」²⁸を柱とした考えを基にして、エコロジカルな視点から造形遊びの概念を拡張し位置付けていくことによって造形遊びの可能性は広がる。

② 子どもによる表現方法の選択

河原での展開は、川原という自然空間の中で、そこに存在する自然素材を用い造形活動を試みたものであり、体性感覚をとおした自然との一体感を造形活動によって試みようとするものであった(A層)。それは、オブジェ²⁹やアース・アート³⁰に見る「環境の芸術化」

²⁴ 赤木里香子「美術教育に関する自然概念について」『美術教育学』第9号、1987、p. 258.

²⁵ 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.

²⁶ 平成20年度の学習指導要領では6年生までその内容が表現(1)「材料をもととした造形活動」として位置づけられ、その考えは以後改訂(平成29年度3月31日文科科学省告示)においても引き継がれている。

²⁷ 岡田匡史「環境教育—材料という回転軸—」, 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、p. 251.

²⁸ 岡田匡史「美術—環境教育的観点からの材料論の試みⅠ～Ⅲ」(『信州大学教育学部紀要』第87号・第89号・第90号)においてその理論的構築が図られている。

²⁹ 「もの」の意味であるが、伝統的な美術概念に属さない立体的な造形物と呼ぶ用語とし用いられる他、設置される

や、インスタレーション³¹などに見る「芸術の環境化」を、子どもの身近な自然の中で体感させようとしたものである(C層)。ここに求めた自然とは、単なる美しい自然というより、子どもが自然と関わるための見方や考え方を教えてくれる自然と捉えることができる。また、「子どもが自然との関わりをどう捉えるか」という視点から造形活動を考えた場合、授業においては表現内容と方法が課題となる。本事例では、最初に自然素材の中にある色や形や質感からの発想を生かし、その感覚によって自分の表現したいイメージを表現していくことを試みた。前提として個々に自然に対する思いや願いが耕されていくことが要件であるが、子どもたちは必ずしも最初から明確なイメージやメッセージがあるのではなく、それらは造形行為の過程で深められていくことが考えられる(第Ⅱ部第2章)。実践5「自然からのメッセージ」(E層)では、「自然や自然素材を生かした造形要素をどう自分の表現と結びつけていくか」が課題となる。その一つの拠所として、現代美術の手法に着目した。表現方法や材料は、子どもたちの選択にできる限り任せ、造形行為や造形要素、表現方法を、子どもの主題性と関わらせ整理することによって形象化させていった。活動において子どもが選択した表現方法はコラージュ³²、フラワーアレンジメント³³などに広がりを見せていく。その表現行為は、「置く、並べる、貼る、組合せる、積み上げる、磨く、ちぎる、つなぐ、折る、割る、固める、包む、巻く、刺す、あける、描く、たらす」など、あらゆる広がりをもって展開した。教師は、その一人ひとりのイメージに対して、形象化に必要な造形要素と技法を準備し主体的な活動をファシリテートしていくことになる。

③ 社会的リアリティへの拡張

子どもたちが、グローバルな視点で現代の環境破壊とポジティブに向き合うことによって、中学生の表現は、小学生での実践と比較した場合、より現実的で批判的な内容となって表現されている。実践5で、子どもたちは、社会的・科学的認識を基に、自然破壊をグローバルな視点で捉え、その現実を(酸性雨の問題や、オゾン層の問題、自然破壊の問題など)を一つの風景=イメージとして表現した。自然破壊に対する認識が深まるほど、客観的に自然破壊を捉えようとする内容が見られる。それは、自然をとおして自分のイメージを

ことによってその場がもつ日常的な意味に影響を与える造形物を意味する(『西洋美術用語辞典』岩波書店、2005,p.64.)。

³⁰ 1960年代の芸術の商業化を拒絶すること、反都会主義を唱え精神的な回帰を目指すなどエコロジカルムーブメント支持することを共有した芸術運動より発生した手法(『現代美術のキーワード』美術出版社、1993,p72)

³¹ 永続的な存在を前提としない造形作品を設置すること。その場の時間や環境の中で新たな意味が生じることを目的としている(『西洋美術用語辞典』岩波書店、2005,p.35)。

³² 糊貼りの意味。1912年キュビズムのピカソがはじめシュレアリスムの作家がデペイズマン(異なる環境におく)の手法として好まれた(『西洋美術用語辞典』岩波書店、2005,p.122.)。

³³ 花を整理する、配列するという意味。実践では、花や葉などの関係を整理し、その他花の形や色合いなどを考え、工夫して並べる意味で展開する。

表現しようとする個のリアリティというよりは、地球規模で捉えられた社会的なリアリティを含んだ内容に発展している。



図 25

図 26

図 27

図 28

図 29

I 「白い世界の中の命」:「自然の厳しさを白で表し、その中に何も手を加えていないどんぐりを入れて厳しい中でも美しく生きているという生命力を表した。絵に描いても表せるのだけれども、生命の表しかたにはいろんな方法があることが分かった。」

図 30



J 「一輪の花の風景」:「自然そのものが作品だと思った。花や紅葉の色は人工的には創りだせない色をしている。そんな材料を使うのだから自然素材を生かしたいと思った。いかすには単純にして、できるだけ自然そのものを使うのがいいと思った。これまでの授業をとおしてあらためて自然を守る意味を考えた。自然はそのままがいい。だから環境は壊したくない。」

図 31



K 「時の流れ」:「割れた石を針金とスプリングでつないだ。自然は時代の中でどんどん変化していく。人口と自然の関係や時間みたいなものを意識してつくった。酸性雨や二酸化酸素によって壊されていく自然の風景を想像し、もとに戻したいという思いを表現した。」

図 32



S 小学校と N 中学校の同題材を比較した場合、どちらも表現内容は下記の 3 つのタイプに分類できるが、E 層の内容となる社会的な背景をもとにした表現内容は小学生の事例に比べ中学生が多い。

(ア)自然素材を用い「第 2 の自然」を表そうとしている。

(イ)生命の感じ方や生命力を共感的に表そうとしている。

(ウ)自然破壊を新たな風景(イメージ)として批判的に表そうとしている。

そして、それぞれの作品において(ア)~(ウ)の内容は重なるが、いずれも「自分の思いや願い」と結びつけ表現されているところは共通している。

(ア)の分類となる図 25 「石のある風景」では、河原で拾った石そのものを材料にしながら自分のイメージにおいて自然を再現(第二の自然)しようとしている。I(図 30)は、冬の

自然を再現しながら、「自然の厳しさを白で表し、その中に何も手を加えていないどんぐりを入れ、厳しい中でも美しく生きているという生命力を表した」と記述し、生命力への共感を表現し、(ア)と(イ)の内容が重なり表現されている。J(図 31)も同様に、一輪の花をモチーフに自然そのものの姿を再現しながら、(イ)の生命力への共感を表現している。図 26 「未知の自然」は、「自然が広がってほしい」というイメージを自分の願いと結びつけ表現している(イ)。(ウ)の内容では、図 27 「箱の中の自然」は、河原で拾ったゴミと花を箱に詰め、美しさと汚さ、理想と現実を対比しながら批判的に表現している。同様に図 28 「踏まれた花」は、自然を壊している自分の風景をとおり自分の中にもある人間中心な意識と向き合い表現しようとしている。図 29 「生きる―被爆樹のイメージから―」は、河原で拾い集めたゴミを用い平和学習で取り組んだ学びと結びつけ、生命力を共感的に捉えながら(イ)、(ウ)の内容をリアルに表現しようとしている。さらに K 「時の流れ」(図 32)は、割れた石をつなぎ、「自然は時代の中でどんどん変化していく。人口と自然の関係や時間みたいなものを意識してつくった」と、酸性雨や二酸化酸素によって壊されていく自然の風景を基に自然を取り戻したいという思いと結びつけ表現している。これらの表現は、現実の風景や社会にある現実、人間の本質にある意識を背景として受け止め、自分の風景を想像によって表しているものであり、E 層の内容として位置づけることができる。

(3) 実践において生成される自然観

① 「生命のイメージ」を視点として

S 小学校の知のネットワークとの関係から行った考察と同様に、子どもたちが「生命のイメージ」を形象化していく過程は、それまでの知と経験によって深められた見方や感じ方を意味づけていく営為であり、<自然/生命>を思考する過程として捉え、実践をとおり構築される「いのち観」を核とした生命主義的自然観について考察する。

N 中学校の実践では、環境教育と関わる「長良川」の展開は、平和教育において「被爆樹」³⁴を校内で育てるという活動と結びついていった³⁵(第Ⅱ部第5章 3-6)。その終末に「生命(いのち)のイメージ」の表現を位置づけた。実践をとおり形象化された表現内容から、実践において生成された自然観について考察する。

② 事例分析の方法と手順

³⁴ 被爆樹 2 世の苗木を長崎を訪れる子どもたちに配っていた海老沼正氏に幸宮島達男氏が「時の蘇生柿木プロジェクト」(http://kakitreeproject.com/japanese/?page_id=5176)としてアートにおいて展開することが始まりとなる。本事例では、海老沼氏からいただき N 中学校において展開した。

³⁵ 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, p.39-p.47. 中学校美術科の実践研究をもとに、造形活動をとおり生まれる自然や人との関わりについて子どもの意識の変容と、その感じ方の変容を生み出す表現内容について考察した。長良川での自然環境と関わる実践と広島での平和学習に関わる実践からその展開を示し、総合的な学習活動の中で造形活動がなう役割について述べた。

中学生（167名）を対象に墨と筆において表現した。分析は「形、筆運、動き、線質」を中心に造形要素から各事例について特徴を抽出し、作品の内容と事後の記述とを照らし合わせ、イメージの形象化に見られる表現内容と自然や生命に対する見方や感じ方、考え方を考察した。まず全対象者の表現内容の特徴を分類し、その後、特徴を顕著に示す事例作品を抽出し記述内容と合わせ考察した。

③ 作品の事例分析

○生命力への共感

N1「生命の力」:「芽を出し大きく成長した被爆樹は力強く生きていこうとしているような感じがした(n1)。絶望の中から芽を出し周りの人にも勇気を与えた被爆樹の力強さを表現してみたい。」

図 33



N2「長良川と被爆樹からの総体的なイメージ」:「長良川の授業で自然と触れ合っていくと自然は何も言っていないような気がするけど、あたたかさが伝わってきて、ほっとしたり、元気になります(n2)。人を勇気づけた被爆樹の芽のような力、強さを表現したい。」

図 34



N1（図 33）は、長良川の取り組みから生まれた生命に対するイメージを被爆樹の芽が出る瞬間の風景と結びつけ表現している。被爆樹の学びによる力強い生命力への共感を、瞬時の直線的な筆の動きと勢いによって表現しようとしている(n1)。

また N2（図 34）は、同じように生命力への共感を述べているが(n2)、その表現は、N1とは対照的に、静的で、じっくりと筆を動かし、直線と曲線を組合せて表現している。N1は瞬時に湧き立つ自身の力と結びつけ、瞬発性のある線によって生命の力を共感的に表現しようとしているが、N2は、筆の動きと線にこだわりながら、線質や筆運によって、自分の思いと筆の動きを結びつけ、一体化しようとするように痕跡を創りだしている。表現は静動感、線質・筆運、瞬発性において対象的だが、生命力への共感を「行為」によって表現しようしているところ、画面の上で「一体化」して捉えようとしているところは共通している。

○「状況や関係性」において

N2とよく似た直線と円によって生命のイメージを表現している N3（図 35）は、形はよく似ているが記述された内容は異なっている。N3は長良川での学習と造形活動をとお

して、「私」も自然も生きているという見方を見つけ(n3)、自然と「私」の関係を、「つながり」や「交わり」で捉え表現しようとしている(n4)。

N3「広がり交わる」:「長良川の世界を授業で行なった時、今まで気付かなかった自然の小さな働きを知り、人間は自然をたくさん荒らしているけど、生き物や植物はそれを助けて環境をつくらうとしていて暖かさや優しい思いを感じた。長良川で美術をやったとき、何でもないように見ていた長良川が生きているように感じた。自然も生きていると思っし、自分も自然の一部だという気がした(n3)。自然の優しさが膨らみ地球を包み込むように広がって交わっていき感じを表したい(n4)。」

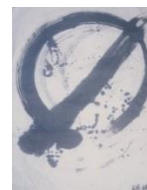


図 35

N3 は、N1、N2 と同じように、生命力への共感を表そうとしながらも、「あたたかさ」や「優しさ」という言葉を象徴として用いながら、生命のイメージを「広がり」や「交わり」という状況でイメージで捉えている。作品の中では、幾重にも薄く曲線を重ねようとした痕跡や、撒き散らした墨、にじみによって効果を表している。「総体としての生命」という視点から、戻って N2 の作品をみると、N2 の記述には表れていないが、線質、形に交わりを表そうとする C との共通点が見られる。他の事例においても、外界との関係が、「あたたかさ、柔らかさ、優しさ」等の言葉に象徴され、「交わり」や「つながり」として捉えられている。

○ 人間中心な意識との対峙

他教科や他領域の中で、自然界にある人間中心的な意識に気づくことによって、単なる生命への共感では自然の生命を捉えることができないことに子どもたちは気付いていった。その内容が表現の中にも表れている。

N4「自然に対する見方の変容」:「長良川の水を絵にしたとき、今まで気付かなかったいろんな色が見えた。この水は大切にしたいなと思った。だけど、生活していくためにこの水を汚しているのは自分も含めた人間であることもよく分かった(n5)。環境の授業で、人間が生きていくために自分たちの住みかを奪われていく生きものたちはどんなことを思っているのかなと思った。自然の命は、人間の手によって簡単に壊されてしまうという弱さを感じた。」

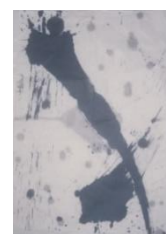


図 36

N4 (図 36) の事例では、「生命の力強さ」に共感しながらも、人間のエゴイズムと人間の欲望によって壊されてしまう生命の弱さやはかなさを同時に捉えようとしている。人間中心的な意識と向き合いながらも(n5)、人間と自然にある矛盾した関係を表現しようとしている。自然の生命の危うさ、はかなさ、弱さを、淡墨のにじみによって表し、その画面の上に、被爆樹に見るような生命の力強さを、太く勢いのある交差した直線で表現し、人間のエゴイズムによって簡単に壊されてしまうはかなく弱い生命の存在と力強い生命の力

を総体として捉え表現しようとしている。

N4 の事例にみるように、自然の美しさの再生や、生命への共感だけに目を向けているだけではすまされない状況が今日の子どもたちを取り囲む背景にはある。

○ 抽象的表現において形象化される観念的なイメージ

さらに、墨象による表現では、写実的な具象による表現も見られるが、「生命力への共感」や、「つながりや交わり」といった関係や状況を表そうとする作品の多くは抽象的な方途において表されている。

本事例 N1～N4 は、自然の視覚的なイメージを再現した表現でなく、生命力の共感や、生命に対する状況的、関係的な見方で生命のイメージが即興性、一回性によってプリミティブで直接的に表現されている。墨と筆による表現は、自発性、自動性、即効性において生まれる筆の線質と筆運、白黒の制約された表現を特徴とした表現主義的で原初的な行為や関係や状況という観念的な内容に特徴が見られる。墨と筆の表現は「筆の動き」と「墨の濃淡」という制約された表現にあるが、子どもたちの表現はそれをいかそうと多様に広がっていく。筆を用いた線的な表現から、墨をたらしたり、吹いたり、飛ばしたりと造形行為はあらゆる広がりも持って展開し、感覚的な行為から、さらに墨をにじませ、墨の濃淡を変化させ、紙を染め、筆の動きや速さや太さ、筆圧、筆の運び方を意識して変化させるなど、このような内容は抽象的な形態に特徴が見られる。

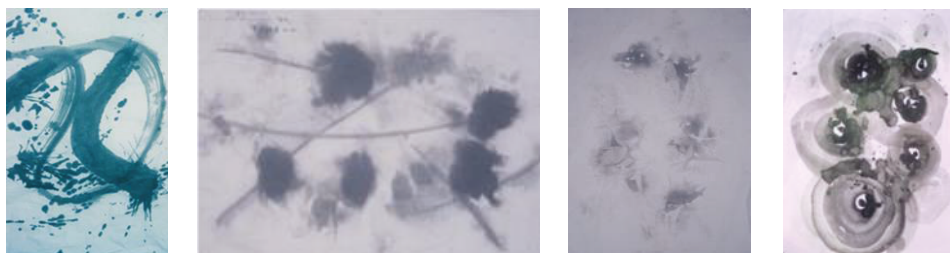


図 37

④ 形象化される生命主義的自然観の特徴

N 中学校に見られる特徴は、まず直接的な紙と筆による描く行為をとおした「身体と媒体の一体化」である。その表現は、二つのタイプが見られる。衝動的な行為によって力強さへの共感やエネルギーの発露において形象化された内容と、静的な意識された筆運や線勢によってつくられた形象である。どちらも「一体化」の行為をとおした生命のエネルギーや生命の力強さへの共感に特徴が見られるが、後者はより関係や状況、感情の表現に広がりが見られる。さらに、「人間中心な意識への気づき」やその内容を表現しようとする行為が見られる。同様に、空間や時間への感じ方、温かさ、柔らかさなど「自然への感じ方や思い」が結びつき、諸感覚の統合において一体化の行為はより意識された線によって交わりや支え合い、つながりなど「状況や関係」において意味をつくり出そうとしている。こ

これらの表現はより抽象的な形象で表された作品にその特徴が見られる。イメージが総体的、包括的に捉えられていくことによって、表現は抽象的な内容に多くが変化している。その内容は、次の点に見られる。

- ・行為による対象との「一体化」
- ・生命のエネルギーや生命の力強さなど「生命力への共感」
- ・交わり、つながり、支え合いなどの「状況や関係性」
- ・気持ちや感じ方などの「諸感覚をとおした総体」

(4) 生命をコアとし美術科教育を縦軸とした「芸術の共同体」による展開の構造

本事例の展開の考察（本章 2-3(4)）から、実践の構造について示す。（図 38）

本事例は、「美術教育を主体にした総合的な活動」において成立している。環境問題という背景と向き合うところからその実践は始まり、個人的、主観的意識のレベルにとどめることなく、その内容を社会的リアリティまで高めることに課題を見出してきた。その点が、小学校教育と大きく異なる。個人の内面的なものから出発し個人へ帰るのではなく、環境問題という外的、社会的な方向へむけながら、徐々に主観的なものから普遍的なものへ、個人的なものから社会的なものへ＜自然/生命＞に対する意味を形成させようと試みたものである。そこでは、自然環境に関わる、知識、思考、感情は造形活動の営為によって自然に対する意識の変容を生み出していくことが考えられる。

子どもたちは、他領域で社会的認識や科学的認識を深め、総合教育において環境問題に対する考えを深めていく。本事例は、その諸活動を統合する主要な営みとして美術教育を展開しようとするものであった。導入では、野外において、直接的な関わりを重視し環境との一体化を生み出し(A層)、環境と融合した風景が河原につくられていく(C層)。教室では、「水のイメージ」を主題に自分の造形によって＜自然/生命＞を自分の形象として意味づけていく(B層)。さらに、自然素材を用いたイメージ表現へと展開し、「自然素材の中にある色や形や質感を生かし、その造形感覚によってイメージを表現していく」ことから、自然の命への共感や尊さ、自然破壊に対する怒りや、自然への思いが表現されていった。そしてさらに、環境破壊という現実と子どもたちを向かい合わせることによって、環境破壊を地球規模のグローバル視点から捉え、環境破壊の非現実的現実の風景や、クリティカルな社会的リアリティを持った表現へと展開は広がった(E層)。その過程で生まれる「河原の造形」や「水のイメージ」の共同作品は、河原や美術館において社会と交信し、子どもたちの意味が地域社会に発信され社会に意味を生み出していく(F層)。その活動の過程では、個人の文脈において長良川との関わりが造形として形象化され、学校的生活共同体は、実践1～6の過程において「想像的な共同体」(芸術の共同体)となり、長良川という

関係的な地域によって社会に関わり見方や感じ方が深められていく。ここにある地域は、長良川という地縁による生活共同体ではあるが、そこに関わる個々の文脈において長良川の意味は関係的な地域概念として拡張していく。そして、そこに「長良川と子どもの共同体」（自然と人間の共同体）を創造していく。

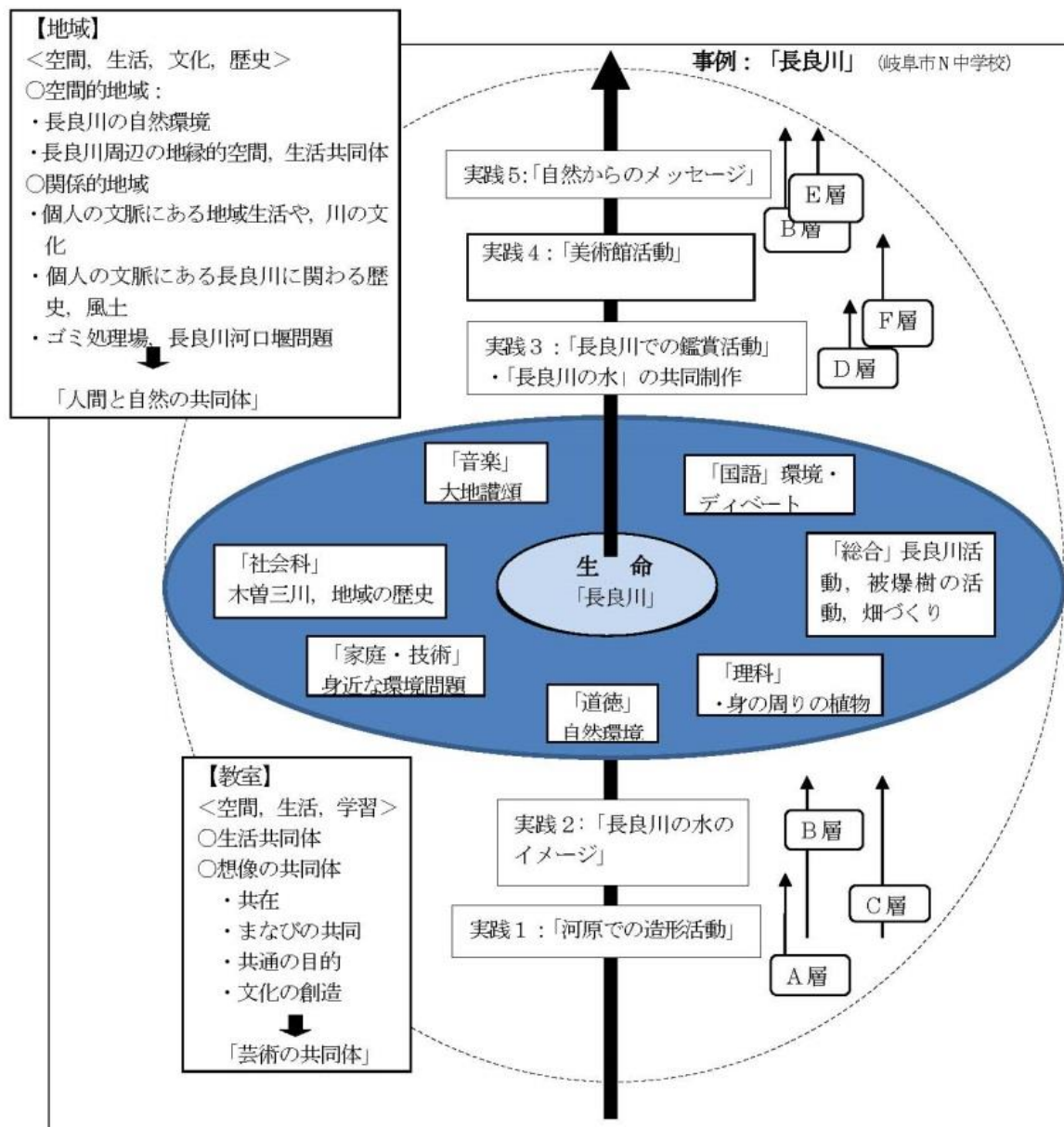


図 38：展開の構造図「事例：長良川」

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

「熱田の森」, 「生活と水」, 「長良川」の事例分析を基に, 第Ⅱ部, 1997年～2016年に

において小中学校で筆者が実践及び取材で記録した題材事例(図 39)から、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を検討する。芸術の 6 層を縦軸、「知の立体的なネットワーク」を横軸として、題材事例を 6 層のつながりと重なりから関連付け、地域の空間的・関係的な役割を位置づけ、「芸術の共同体」による生命をコアとした実践の構造を示す(図 40)。

「クロスカリキュラムの題材事例と 6 層」(「」: 題材名, A~F: 6 層)
<p><小学校></p> <p>名古屋市 S 小学校: 「風と遊ぶ(A)」, 「つなげよう(A,C)」, 「私の春(B)」, 「花の世界(B)」, 「石のオブジェ(B)」, 「水のイメージ(B)」, 「自然からのメッセージ(E)」, 「ドイツー日本/和紙と石のオブジェ(B,F)」。名古屋市 C 小学校: 「不思議な森(A,C,D)」, 「森の不思議な生き物(B,D)」, 「木の気持ち(B)」, 「私たちの大楠の木(C,D)」。小牧市 O 小学校: 「土の世界(A,B)」, 「花の世界(A,B)」。新宿区 H 小学校: 「社の森プロジェクト(C)」, 「私たちの街(E)」, 「花園アートプログラム(A,C)」。瑞浪市 M 小学校: 「動物と私たちのワンダーランド(C,D)」。大垣市 K 小学校: 「Dialogue of Life, デンマーク-日本(F)」。海津市 O 小学校: 「千本松原の生命の風景(B,C,F)」, 「Dialogue of Life, 長良川(C,F)」。郡上市 U 小学校: 「Dialogue of Life, 長良川(C,F)」。美濃市 K 小学校: 「和紙あかりアート(B,F)」, 「灯りの路(C,F)」。</p> <p>ブラハ市 Z 立小学校³⁶: 「Dialogue of Life, モルダウ河(F)」。ブランデ市 U 小学校³⁷: 「いのちとの会話展(F)」, 「Dialogue of Life, デンマーク-日本(F)」。シドニー市小学校³⁸: 「終わりのない絵」, 「Dialogue of Life, シドニー-日本(F)」。イーダー・オーバーシュタイン市 I 小学校³⁹: 「終わりのない絵(B,F)」, 「日本ードイツ/石と和紙のオブジェ(B,F)」。タイ・ウボンラチャタニ地区小学校: 「終わりのない絵(F)」</p>
<p><中学校></p> <p>岐阜市 N 中学校: 「長良川/河原の造形(A, C)」, 「長良川の水(B,C,F)」, 「自然からのメッセージ(E)」, 「17 万個の輪(B,E,F)」, 「被爆樹プロジェクト(B,E,F)」。魚津市 U 中学校, 富山県立近代美術館: 「トライ・アート(C, F)」。中津川市 S 中学校: 「ゴミのオブジェ(E)」, 「太鼓の音(B)」。ニース市立中学校(Jules Romains)</p>
<p><連携施設></p> <p>岐阜県美術館(N 中学校), 富山県立近代美術館(U 中学校), ふなばしアンデルセンこども美術館(ブランデ市立小学校), 美濃市文化会館(K 小学校), ブラハ市美術館(ブラハ市立小中学校), ブランデ市福祉老人施設・レミセン ブランデ(ブランデ市小学校), ニース・アジア・美術館(ニース市立中学校),</p>

図 39

³⁶ Zaklandni umelecka skola Stoduly(チェコ, ブラハ市)

³⁷ Uhre Friskole (デンマーク, ブランデ市)

³⁸ Tenpe primary school, Wilkins primary school (オーストラリア, シドニー市)

³⁹ Niederbrombach grundschule (ドイツ, ラインラント・ファルツ州イーダー・オーバーシュタイン市)

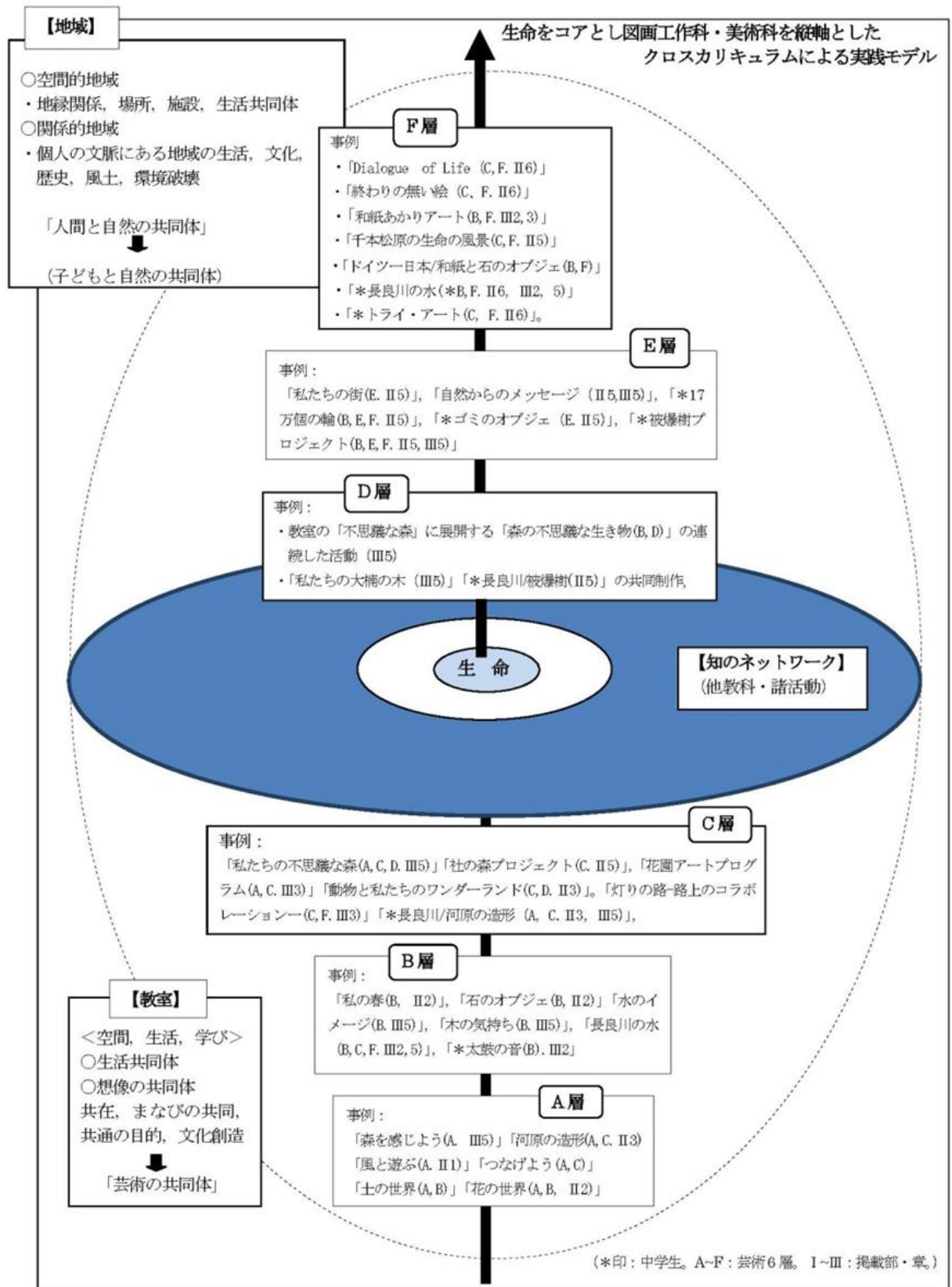


図 40 : 展開のモデル構造図

○6層のつながりと重なり

6層は一つの題材の中においても重なる。「熱田の森」の事例では、「自分の森」を表現し(B層), 教室に自分たちの森をつくり(C層), 教室が「自分たちの森」へと変容しながらD層「生活の芸術化」の状況となっていく。さらに、「大楠の木」の事例では、個人のイメージにおいてB層が展開し、共同制作で作品が完成しC層へとつながっていく。同様に「長良川」の実践1「河原の造形」では、A層からB層、C層へと展開し、実践2, 3の「長良川の水」の活動ではB層からE層「社会的イメージの形象化」へ、そして美術館での活動によってF層「社会的創造活動の芸術化」へと、一つの実践の中においても6層はつながり重なっていく。

そして小学生から中学生の段階においても6層は繰り返されていく。A層は材料を基にした造形遊びと共通し小学校低学年が中心となるが、中学校の過程にもその内容は見られる。A層の過程は低学年から中学校まで貫かれる重要な位置づけとなる。B層もA層と同様に6層の基盤となるところであり、表現様式は学年で異なっていくが、小学生から中学生のどの段階においても中心的な過程として位置する。同じように、C層、D層も、それぞれの学年において重なりつながっていくが、E層「社会的イメージの形象化」、F層「社会的創造活動の芸術化」は異なる。B層の発展した内容として考えられるE層の表現内容は小学校高学年以降において表われてくる。同様に、F層は、芸術の視点がメッセージや願いとして社会へ向けられていく小学校高学年以降において考えられる。第Ⅱ部第6章の幼児におけるF層の事例は、主催者や実践者の考えにおいて教育活動そのものが結果としてF層となる状態であり、図画工作科学習での展開とは異なる。逆に、D層の段階は、第Ⅱ部4章で検証したように幼児期から主体的で自発的なD層の内容は見られ、小学生よりも幼児教育において確認できる。それは検証した幼児での展開が生活を基盤とした中で、日々、連続し展開している状況に対し(第Ⅱ部第4章)、小学校教育以後は教科制になるため連続した芸術活動は途切れる。しかし、「熱田の森」や「長良川」の事例に見るように、小学校以後においても学級活動、総合単元、各教科が横断的に作用しあうことによってD層の状況は可能となる。その現実的な方途としてクロスカリキュラムへの期待が高まる。

○芸術の縦軸

図42では、各層を縦軸に順序立て中心となる事例を分類し図化しているが、A層～F層は必ずしも順序立って展開するものではなく、E層とF層以外はどの発達段階においても展開し、さらに一つの題材の中でも各層の内容は重なる。しかし、第Ⅱ部で検証したように、A層が基盤となってB層及びC層は展開し、A層、B層、C層が基盤となってD層の状況は成立している。そして、B層の発展的内容としてE層が、さらにA層～E層を

基盤として F 層は展開し、A 層から順に各層は次の層を支えるための土台となっている。A 層～F 層は、必ずしも順序立ってはいないが様々な題材をとおして構築されながら、次の段階の基盤となり各発達段階において新たな各層の内容を構築していくことが考えられる。

図画工作科・美術科の実践内容を縦軸として構想した場合、学校教育においては A 層～C 層、E 層の過程は図画工作科・美術科の授業で保障できるが、特に D 層、F 層の状況を生み出すことの障害は大きく、図画工作科・美術科の実践を時間軸にしながらか他教科及び諸活動を横断的につなげていくことが求められる。前章の幼児教育によるプロジェクト・アプローチでは、日常の生活の中における連続した芸術活動はウェブ状に広がっていったが、教科制の学校教育において連続した芸術活動が連鎖していく D 層の展開を生み出すことは難しい。また、F 層が学校教育において展開していくためには、教室や学校の枠を越えて、学外の施設や人材や環境との連携において展開していくことが必要となる。「熱田の森」の事例のように、教室空間が芸術活動の空間となり、日々、学校生活が D 層として展開していく実践や、「長良川」の事例のように、芸術活動が特別活動や総合単元と結びつき、F 層へと展開する実践に学校教育における可能性を見ることができる。

○生命をコアとした「知の立体的ネットワーク」

表現は、核となる「生命」においてつながっていく。その過程でそれぞれの題材に共通するものは「生命とは何か」という問いかけである。その本質的な問いは、個別の授業の課題として問える課題ではなく、題材をとおして貫かれる課題となる。A 層においては直接的な体性感覚をとおして獲得する他者の感じ方であり、B 層以後においては、エコロジカルな視点において形象化される表現内容に表われる。それは、森岡が「生命への問い」に対する手段として芸術への期待を述べたように、非言語な芸術における形象化が、一答で明確でないその解答に意味を付与するものとなる。ここにおいて重要となることは「知のネットワーク」である。芸術の縦軸に連携しながら横軸に他教科、諸活動は関連し合い、個人内においてつながっていく知は、表現を生み出すためのコンテキストとなっていく。しかし、その横軸は立体的に作用することが考えられる。「熱田の森」の事例では、3 年生で学級空間に自分たちの森がつくられ不思議な生き物を想像し、「自分たちの森の物語」が展開する。そして、その活動は 6 年生になり、他教科での学びと経験によって知はさらに構築され、森の物語はリアリティを持って「大楠の木」の生命の表現につながり、生命に対する見方や感じ方は深まっていく。中学生の「長良川」の事例では、2 年生の長良川をとおした学びが、被爆樹をとおした平和教育とつながり、さらに 3 年生では「ヒロシマ学習」につながり、学年をまたぐ各教科における科学的認識や社会的認識が「生命への問い」

においてつながっていく。学年を積み重ねながら表現内容は各教科と呼応し、クロスカリキュラムは立体的に教科と諸活動が作用しあっていくことが考えられる。

○学び合う「芸術の共同体」の形成

クロスカリキュラムにおいて6層が展開していくために、教室の生活共同体、学習共同体は、共在し合う集団から、存在を認め合い、イメージや願いを共有し合い、協同と協同によって文化を創造し学び合う共同体へと変容していく。その集団の変容は、学級経営の全体に関わることはあるが、芸術活動そのものが担うところでもある。集団の中に共通のイメージと目的が生成されることによって形成される想像的共同体は、「芸術の共同体」となり、共通の生活経験を基盤としながら芸術活動の連続によってC層以後の状況を生み出していく。さらに教室に生起する「芸術の共同体」は、「熱田の森」の教室に出来上がった森や大楠の木の展開に見られるように、協同と協働によってD層の状況を生成し、「長良川の水」や第Ⅱ部第5章の「12万のいのち」の事例にあるように、社会へ視点が向けられ展開していくことによってF層の状況を生み出していく。幼児においても第Ⅱ部第4章で検証したように「芸術の共同体」は形成されている。しかし、幼児の展開と異なり小学校教育以後では、表現活動による感覚の共有だけでなく、一層、鑑賞活動や言葉によるコミュニケーションをとおして互いのイメージや意味が共有されていくことが考えられる。生命をコアとした6層の展開において、芸術は「芸術の共同体」を生み出すと同時に、「芸術の共同体」によって芸術の6層は意味を生成している。このように「芸術の共同体」は、デューイが示すように道具的と目的としての側面の両面を持って展開する。

○関係的地域の役割

クロスカリキュラムの展開において、地域は重要な基盤となる。空間としての役割は、場所や施設だけでなく、和紙、土の事例に見るように、生活共同体によってカリキュラムの創造や地域との連携が生まれる。また、和紙の文化や土の文化、川の文化を基盤にした地域の生活共同体に見るように、地域文化との関わりが教室や学校の枠を越え、芸術の共同体を拡張させていく。さらに、空間を基とした地域との関係は、子どもの個人の文脈において、生活や歴史、文化、風土において関係的な地域となり、他教科においても認識が深められ、その場所は自分の拠点となっていく。そして、個人と地域との関係を基盤として知のネットワークはより有効に機能する。土の事例では地域素材を軸にしながら、和紙の事例では地域文化が地域に相互親和な「芸術の共同体」をつくり教育を創造している。また、長良川の事例では、生活文化が共通の問題意識や願いを共有し、環境破壊へのメッセージが地域に発信されていく。このような、地域への参加や活用によってカリキュラムは地域独自の裁量によって創造されていく。そしてさらに、地域での深い学びを基盤にし、

その場所を起点としながら、グローバルに知は展開していくことが可能となる。被爆樹の活動では、長良川とヒロシマが生命においてつながり、“Dialogue of Life”の展開では、長良川の上流から河口へ、そしてモルダウ川へと生命のイメージは拡張していく。

このように地域を拠点とし、学級の生活共同体が「芸術の共同体」として展開し、生命をコアとした立体的な知のネットワークによって、芸術によるクロスカリキュラムは6層の状況を展開し〈自然/生命〉に対する意味が構築されていく。

結

結

1. 生命主義的自然観を基軸とした芸術

1-1 コアとしての生命

本論では、「生命」を時代のコンセプトとして考え、「自然と人間の関わりをどう捉えていくのか」、「子どもたちと環境との関係をどう構築していくのか」という課題が、個の人間の知に関わる重要な課題であり、さらに現代社会の諸問題に通底する社会的な課題であると捉え、「生命」をコアとした芸術による総合教育のあり様を検討した。その基となる理論は、現代日本の哲学に見られる生命主義の考えと、芸術文化におけるエコロジーの思想、及びポストモダンにおいて再評価されるデューイの経験的自然主義である。

日本の生命主義は、「生命への問い」によって「新たな生命観」はひらけることを示唆する。その特徴は、包括的、総体的、円環的であり、連続性、有機性、相互関連性等の言葉に象徴され、その中核は、単なる大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」を中心にすえ、自然とのつながりや衣食住をともなう生活の全体を見ていこうとするところにあり、日本的な文化論が基にある。しかし、東西が融合しグローバル化した現代においては、人間の本質にある「人間中心な意識」と向き合わなければ、その姿は見えてこないことを指摘する。現代における生命観は、単なる共感や共存を図るという思想では解決されず、その意識の本質と対峙し、「私」の「いのち」の姿を見つめ直すことによって世界の見方を変えていくことが可能となることを示唆する。本論では、E層、F層の展開においてその内容の具体化を教育において検討した（第Ⅱ部第5章、6章）。また、内山が共同体の概念の変遷で述べる「いのち観」を中心とした「人間と自然の共同体」の考えが示す方向は、本論においては「芸術の共同体」によるD層の展開においてその内容を具体化し意味づけを試みた（第Ⅱ部第4章3、第Ⅲ部第3章1-1、4）。

1-2 生命主義を視点とした芸術文化のエコロジー

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、「芸術文化

の「エコロジー」の思想は、自然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）。「芸術文化のエコロジー」と生命主義、及びその考えを具体化する教育の関係において、本論では 3 つの段階に着目した（第 I 部第 1 章 2）。

一つ目の段階は、環境や生活世界との一体化である。直接的な身体による原初的、土着的な表現に見られる行為は、生の欲求や精神の解放と結びつき芸術をコスモロジーへと回帰していく方向を示している。ここでは、物質意識の構築や自然認識の再構築、生命への気づきや共感が過程において意味づけられていくことが考えられる。そして、芸術文化に見られる環境と芸術の一体化や、芸術と生活の一体化は、場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包括的な世界観を深め、生活世界において芸術と同一化する方向を示している。二つ目の段階は、社会的リアリティとの関わりである。個の想像的世界は、社会の背景にある地球規模の現実へと視野を広げていくことによって、風景（イメージ）は想像力によって新たな風景（イメージ）をつくり出し、現実に対する批判的な表現やメッセージを生み出していく。そして第三段階は、「社会的創造活動という芸術」である。芸術活動が「想像の共同体」へと拡張し、人間と社会が美的文化を創造しようとする活動は様々に展開する。ここでは、生命を主題にした活動や教育活動そのものを芸術活動として捉えることにより芸術の意味が拡張されることもあり得る。

1-3 質と関係を融合させる経験的自然主義

現代日本に見られる生命主義を基とした自然観を「芸術による教育」において具体化させていくために、質と関係を融合させるデューイの経験的自然主義の考えに着目した。

デューイの自然主義は自然と人間が関連した存在にいるという一元論で論じられ、人間の経験を中心とした経験的自然主義である。その自然主義において、自然は全てのできごとを包括したものであり、生命活動は一つの統合体を形成し、環境は他者ではなく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させ、質論と関係論を融合させている。現代日本の生命主義は、生命を中心とした観念的な質論であるが、全体的、包括的、相互的、連続的、状況的なところに環境との関係や状況を見ようとする関係的な視点と、生活や生命活動のすべてのつながりにおいて文化論的な軸をもって展開する視点はデューイの自然主義と共通する。また、デューイの自然主義における芸術の考えは、自然の諸力と経験における操作の完全であり、最高の結合は芸術の中にあるとされ、経験としての芸術の重要性が示される。全ての生命活動や環境との相互作用から統合的な経験は生成され、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、上記の芸術文化のエコ

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。(第1部第2章1)。

1-4 自然との関係における芸術の働き

生命主義的自然観と教育をつなぐ働きとしてデューイの経験主義の考えに見られる芸術の包括的、統合的、想像的機能、及びコミュニケーションの道具的側面と、完結的側面に着目した。

デューイの経験主義においては、経験も主体と環境との相互作用の融合された統一体がつくる事柄として位置づけられている。特に一次的経験における直接的経験では、主体と環境は包括され経験において全体的な状況をつくり出していく(第II部第1章)。事物との関係において営まれる造形教育では、その状況が前提となるが、一次的経験と二次的経験は分離されたものではなく、連続的であり作用しあいつながった全体的な営為として考えられる(第I部第2章2)。そして、経験は感情によって質的に統一され、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の原初的な与件となり、芸術の統合的な働きにおいて内的統合性をもった質が美的経験としての状況を形成する(第II部第2章3)。美的経験では特に想像力の働きが注目される。早川は想像的融合機能から人間形成論を再考し、経験は想像的な働きにおいて古い意味と新しい状況を融合させ新たな意味を生成し、過去と現在、個と社会、人間と自然を融合させることによってより経験を包括的なものへと拡張することを示唆する(第II部第2章4)。そしてさらに、デューイの芸術論では、芸術のコミュニケーションの道具的機能によって意味は共有され、コミュニケーションが人間と人間、人間と自然を結び、コミュニケーション自体が完結的側面となり、結果として参加と共同を創造する過程となり、コミュニケーション自体が芸術となる(第II部第2章5)。本論が論考する「自然と人間の共同体」を形成する実践は、それらの作用において成立していることが考えられる(第III部第2章～第5章)。

2. 「芸術の6層」の位置づけと芸術の働き

2-1 芸術の6層

生命主義的自然観を基軸とした芸術文化のエコロジーが示す3つの段階の内容を、デューイが示す芸術の働きと関連づけると、さらに、自然と関わる芸術は6つの層において構成される。

まず、第一段階の直接的な経験に生まれる原初的、土俗的な表現である。行為性や身体性が特徴となり、プリミティブな表現が、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」)。第二段階では、事物との関係から個の内にイメージが生まれ、想像力をとおして個の想像的な世界が生成され (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し共有され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、個のリアリティはさらに「社会的なリアリティ」へと拡張し (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、生活との一体化を生み出し (D層「生活の芸術化」)、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「社会的創造活動の芸術化」)。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実践事例において確認できる(第Ⅱ部第4章、第5章)。

2-2 6層における芸術の働き

芸術の働きを、自然との統一的状況を生成する「包括的機能」、ポストモダンの課題克服と事物との関係を活性化させる「直接的経験」、コンテキ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意味を生成する「想像的機能」、環境の共有を創造する「コミュニケーションの道具的、完結的機能」から捉え (第Ⅰ部第2章)、各層の内容と働きを事例の分析から考察した (第Ⅱ部第1章～第6章)。

(1) A層

A層「環境との一体化」は、直接的経験が活性化する状況であり、「自発的に身体で事物に触る」ことが始動点となり、感覚的接触をとおした事物との統合的關係が指から全身の出来事へと至る。絵具の「主体が主体に描く行為」の事例では、「触ること」と「触られること」に起こる二重感覚において「一体感の知覚」を生み出しながら、「風」の事例では、外側と内側が造形行為をとおして紙上で融合することによって、子どもは色と形を生み出し、形象化することで自分の存在を鮮明にしていることが考えられる (第Ⅱ部第1章)。

(2) B層

それは、デューイが述べる包括的機能が作用する一次的経験の状況であるが、B層「個の想像的世界の形象化」との関係においてその状況は二次的経験と複雑に重なり合い、連続的で作用しあい全体的なものとなっている。「和紙」の事例では、事物との関係に包括的な状況が生まれ、身体をとおした事物との直接的経験によってイメージは生まれている。その過程を経て、イメージは個々の文脈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。ここでの芸術の働きは、統合的、想像的機能として作用し、B層において子どもは<自然/生命>に対する世界観を、「自然環境や生命力への共感」、「自然への願いや思い」、「自然の再現」、「自然との関係性」、「社会的なイメージ」において広げている (第

Ⅱ部第2章)。

(3) C層

さらに、A層を基盤とした事物との関係は、C層「環境の芸術化」において個の完結から、環境と同一化した世界観へと拡張する。「河原」の事例では、芸術の統合的、想像的機能によって個の形象は環境と結合した包括的な風景として形象化され、環境との関係において新たな世界観が創造されている。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包括的な状況において捉えられ、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が意味づけられていく。ここでは、造形行為の対象となる事物自体が「社会的方向づけ」、「社会的助勢」としてプロセスにおいて作用し、主体の文脈によって事物は「社会的方向づけ／社会的助勢」の両者となり、事物との関係において環境は創造される（第Ⅱ部第3章）。

(4) D層

D層「生活の芸術化」は、C層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が同一化されていく。「隠れ家」の事例では、事物との関わりから活動の拠点が生まれ、そこが居場所となり活動が連続し、遊びや生活をその空間に創り出し、「つくる、かざる」という行為が生まれ、共同は協同へと変容し、文化や生活を創ろうとする原初的な社会的創造活動が生まれている。また、「レンガの家」、「音」の事例では、表現がメディアとなってさらなる表現を生み出し、表現活動は生活の中で連鎖し、芸術そのものが想像的機能をとおした探究のプロセスとなっていく。その表現は諸感覚をとおした感じることから始まり、表現活動はメディアやトピックを変えながら脈絡とつながり、B層、C層の内容を含みながら生活空間に表現が連鎖し、日常の生命活動の中で生活と芸術が同一化していく状況を生み出している（第Ⅱ部第4章）。

(5) E層

小学校高学年、中学生以後の実践事例では、社会的な背景との関わりが深まり、社会の現実と対峙できることによって、B層の個の想像的世界の形象化は、社会の現実を背景としたイメージの形成へと拡張する（E層「社会的イメージの形象化」）。その内容は、現実のイメージ（風景）を基にしながら想像的機能によって新たなイメージ（風景）を形象化し、現実の状況や人間中心な本質や過去の事実と向き合うことでメッセージや願いとして新たな想像の世界が思考され、形象化されている。ここでは、現代社会のリアリティを捉えていくものは想像力であり、現実を越えたグローバルな世界を思考できるリアリズムが求められる（第Ⅱ部第5章）。

(6) F層

F層「社会的創造活動の芸術化」は、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。その活動は、個人から共同体へと広がり、共同体によってA層～E層の総体として展開する。F層の事例では、芸術は「存在の共有」を生み出し、芸術によって共同体が創造され、共同体によって包括的な世界観が創造され、いのち観を共有していくことによって社会において文化が創造されている。このような社会的創造活動のプロセスそのものや活動の全体そのものを芸術活動として捉えることによって芸術の可能性は広がる。ここでの芸術の働きは、包括的、統合的、想像的機能を基盤としながら、コミュニケーション機能は道具的な側面だけでなく、目的としての側面を持ちながら造形活動をとおしたコミュニケーションのあり様を社会へ提案し、社会へと活動の意味を拡充させていくことにもなる（第Ⅱ部第6章）。

2-3 生命主義的自然観と「芸術の6層」の関わり

A～F層の全体において、包括的、統合的、想像的機能やコミュニケーションの機能は重なり合いながら作用している。生命主義的自然観との関わりから見ると、自然環境や生命に向けられた主題は、芸術によって事物との関係に包括的、統合的な関係を生み出し、統合的、想像的な作用によって芸術のプロセスが＜自然/生命＞に対する見方や感じ方、考え方を広げている。

A層では事物との関係において一体感の知覚をとおした包括的な感じ方が生み出され（第Ⅱ部第1章）、B層で生成される想像的世界は、日常生活における自然環境や生命体との関わりにおける背景や経験、トピックの内容や題材と関わり、個のコンテクストとつながりながら個の物語（マイ・ストーリー）を形成する（第Ⅱ部第2章）。B層の発展的な過程となるE層では、さらに社会の現実や状況との関わりや、人間中心な意識との対峙が自然環境や生命体に対する世界観を新たな風景やメッセージや批判的表現として生みだされている（第Ⅱ部第5章）。また、C層では、個の中に完結する世界観は、環境との「自分/他人、内/外、個/全体、作品/環境」等の枠の無い関係性において環境と統合した包括的な世界観へと見方や感じ方を広げ（第Ⅱ部第3章）、さらにD層では、連続した表現活動において生活は芸術と同一化していく。D層では造形活動が拠点をつくり、「つくる、かざる」等の行為を生み出し、そこに生活や遊びを創り出し、共同性が発生し、イメージの共有が文化や社会の原初的な創造活動をつくり出している（第Ⅱ部第4章）。さらに、「いのち観」との関わりでは、自然環境や生命体に向けられた主題は、B層、E層では個の中に物語や風景として見方や感じ方が形象化され（第Ⅱ部第2章3）、D層では、「いのち観」とつながる衣食住をとおした生活の創造によって世界観は広げられていく（第Ⅱ部第4章3）。また、「生命

（いのち）のイメージ」の表現内容では、特に状況的、関係的な内容に「いのち観」の広がりを見ることができる（第Ⅲ部第5章）。そして、A～D層の総体となるF層において、その意味は社会へと拡張される（第Ⅱ部第6章）。

2-4 「芸術の6層」の構造

6層のプロセスと表現内容の分析を基に、TLMGの考えを援用し、発生の3層を「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」とし、全体の構造について示した（第Ⅱ部第7章）

(1) 個の行為

行為は環境との感覚的接触からまず始まる。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。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、事物と主体において統一体は形成され形象化されていく。その状況において、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る（第Ⅱ部第1章,図9）。

(2) 形象化

イメージの形象化において、B層は以後の層の基盤となる。B層は、個人内において想像的経験が活性化されマイ・ストーリーが連続的に形象化される。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）」に特徴が見られる（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」として新たな風景（イメージ）が形象化されている（第Ⅱ部第5章）。また、C層では環境と統合した包括的なイメージによって形象化され、「個の完結から環境と結合した全体」へと拡張する（第Ⅱ部第3章）。さらに、D層では文化的共同体が「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する（第Ⅱ部第4章）。そして、F層において芸術をとおした共同体は「存在の共有、感覚の共有」を生み出し、造形活動によるコミュニケーションが「包括的世界観の共有」を創り出しイメージは社会において形象化される（第Ⅱ部第6章）。

(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。

A層では「事物との直接的な行為をとおした環境との一体感」、B層では個の想像的世界をとおして＜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」等に特徴が見られる。また C 層では、環境との融合をとおして「包括的、連続的」な意味を形成し、D 層では、「生活と文化の創造」をとおして「人間と人間の共同体」から「人間と自然の共同体」へと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、关系的、状況的、連続的」なく自然/生命>に対する意味が生成される。「いのち観」を視点にした「生命（いのち）のイメージ」の分析では、「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」、「諸感覚をとおした総体」として捉えようとする内容に特徴を見ることができる（第Ⅲ部第 5 章）。そして、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。

(4) 6 層全体の構造

「個の行為」は事物との諸感覚をとおした直接的な関わりから始まり、「形象化」は、B 層では個のコンテキ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おし形象化され、いのち観を中心に<自然/生命>に対する包括的、状況的、关系的な意味が内在化していく。各層において内在化される「意味の形成」は、個の「願いや思い」とつながり、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再び外在化され、各層において内在化と外在化を繰り返しながら、意味の生成を繰り返し構築されていくことが考えられる（第Ⅱ部第 7 章、図 2）。

3. 生命主義的自然観を基軸とした芸術による教育の展開と方向性

3-1 空間的・関係的地域の役割

過去の日本の総合教育を省みると、その教育は、「生活と表現の結合」を生み出し、「文化的領域を拡大」することによって「相互親和な社会」を創造しようとするものであった。そして、そこでは人間形成と社会的創造について芸術はその役割を担うものとして考えられてきた。しかし、現代の状況においては、「生活と学習の有機的な結合」、「カリキュラムの創造」、「学び合うための共同体のあり様」に課題が見られる（第Ⅲ部第 1 章）。

その課題を克服するための教育の拠点及び方途として、現代における地域の空間的・関係的な地域の役割に着目した。「土の教育」の事例では、材料見つけから生活までの一貫した活動が自分の立脚点を探る活動となり、現代の時空間において子どもたちは、地域の歴史、風土をつなげていくことが試みられている。ここでは地域の裁量の活かされたカリキュラムによって生活と教育は有機的に結合し、地域の素材を軸に教育が成立している。同

様に「和紙」の事例では、地域文化を核としながら学校と社会が相互親和な学びの共同体をつくり出し、さらにその文化を軸にした教育は国境を越えたグローバルな展開の可能性を示している。両者において共通するところは、「土」、「和紙」という素材と文化が地縁的で空間的な地域概念に留まらず、風土や環境、住民や作家等の関係において地域が関係的な役割を果たし、芸術が地域に关系的共同体を築き上げているところである。さらに、生命主義的自然観との関わりから見てみると、地域の役割は、まずアイデンティティを形成する拠点として考えられる。北山が述べるように風土は自分との関わりの中に成立するものであり関係の深さによって風土も多層的に成立することが考えられる(第Ⅲ部第2.1-2)。場と共にあるのが「いのち」だとすれば、環境や風土はあるものではなく作りだしていくものであり、共同体は地縁において既成としてあるものではなく、いかに关系的な共同体が地域に創造されるかが重要となる。そこにおいて芸術の役割が期待される。

また、子どもの表現と地域生活に着目した過去の「恵那の教育」の事例では、表現によって個のリアリティは社会的なリアリティまで高められ、生活を核としたコアカリキュラムは、民主主義教育を運動の柱として地域独自のカリキュラムの創造を目指した総合教育として位置づいていた。1970年代以後、その教育は切実感を無くしていったが、野上が述べるように地球規模の環境問題や平和問題、人権問題等を象徴とした持続発展可能な社会につながる現実や、身近な「自分自身が生きる」ことに関わる課題で洗い流すことにおいて、その教育は現代においてこそ可能性を示す(第Ⅲ部第2章2-3)。その視点から「長良川」の事例では、子どもたちは背景となる自分の生活や環境にある現実と向き合うことによって、自分のルーツとなる場との関わりを自身の中に深め、現代の時間空間において芸術をともし見方や感じ方を広げ、意味をつくり出している(第Ⅲ部第2章、第6章)。これらの教育実践が地域に求めることは、地縁的、空間的な役割だけでなく、個々の内に風土や文化を成立させる「关系的な役割」である。

3-2 「芸術の共同体」がつくる「人間と自然の共同体」

本研究においては、結果として芸術によって生成される共同体、及び芸術の方途として展開する共同体を「芸術の共同体」とし、「芸術によって生起する共同体」、及び「共同体によって創造される芸術」を考察した。

「自然と人間の共同体」へと拡張する共同体の状況は、「いのち」は個々の場所に存在するという場所性の考えにおいて成立する。「自然と人間の共同体」と生命主義的自然観は、「いのち観」を基軸とする考えにおいて通じる。第Ⅱ部のD層「生活の芸術化」、F層「社会的創造活動の芸術化」の事例で示した生命をコアとした芸術活動は、「自然と人間の共同

体」の創造をめざす営為でもあり、その共同性の考えによって創造されようとする教育活動でもある。それは生活そのものがワークショップ化された共同体であり、ワークショップの考えに見られる「関係性の豊かさ」、「生の充溢と歓喜」、「自他の尊重」、「有機的・全体的な世界観への転換」、「社会的創造活動」への視点は、ポストモダンを背景にした「生命主義的自然観を基軸とした芸術」がもつ「関係性、いのち観、相互関係、包括的世界観、社会への拡充」の要素とも共通する（第Ⅲ部第3章1-2）。

「芸術において生起する共同体」では、「共存性」が充足されることによって、「想像の共同体」が生成され、集団において個々の居場所が成立し、協同性、協働性は段階的に展開していく。「砂場」の事例(第Ⅲ部第3章2-1)では、「主体と人間(他人)と事物」の3項関係から原初的な共同性が発生する。直接的な身体をとおした事物との関係において「個の空間(テリトリー)」が生まれるが、その過程を経て自らの行為をとおし「テリトリーの崩壊」が起こり、あいまいな境界線の中に「共存できる空間」が生まれ、主体と人間(他人)との関係に造形をとおし「感覚の共有」が生まれ、「イメージが共有」され、「想像の共同体」(芸術の共同体)を生成していく状況がある。その状況は、第Ⅲ部第4章の「森の隠れ家」の事例とも共通する。「菜園」の事例(第Ⅲ部第3章2-2)でも、個の行為を繰り返す子どもたちは、やがて他人と交わりながら造形を広げ、場所とイメージを共有し、共同の痕跡をつくりあげている。このような共同性の発生では、「内と外」、「自分と他人」、「自分の場所と他人の場所」の両場を行き来する身体性と場所性が重要な要件となっている。また、「灯りの路」の事例(第Ⅲ部第3章2-3)では、無限定な共同者において芸術が参加者相互に「芸術の共同体」を生み出す原初的な状況が見られる。それは、主体と事物との相互作用に生まれる出来事において、社会的目的遂行、及び共有の関心が促進されることによって群衆が「想像の共同体」へと変わる状況でもある。異質の作家が学習集団において出来事として起こした「花園アートプログラム」の事例(第Ⅲ部第3章2-3)においても状況は同様である。これらの事例には、中野が現代におけるワークショップの意義で示した「生きる喜びと生存の美学」、「自他を尊重し合う関係が自己実現を促進する方向」、「関連し合い依存し合いながら共に生きることを促進する方向」を示すプロセスが見られる。これらのプロセスでは、芸術が人間相互に「場所、所有、存在、行為、イメージ」の共有を生み出し、結果として「芸術の共同体(想像の共同体)」が生み出されている。

「共同体によって創造される芸術」では、生活共同体が「人間と自然の共同体」として展開する。「土山」の事例(第Ⅲ部第3章3-1)では、土山を中心とした生活共同体そのものが文化創造の共同体となっていく。その基盤には、A層に見られる「共存」する状況があり、「個のイメージ」が園庭や保育室において環境とつながり「環境の芸術化」の状況を生み

出し、「人間と環境」の共同体を生起させ、生活の共有が「イメージの共有」を生み出している。このような生活の芸術化の過程に、「共に文化や社会を創造する」という原初的で自発的な展開が見られる。さらに、共在から協同・協働へのプロセスとなる「動物ランド」の事例(第Ⅲ部第3章3-2)では、日常の生活の中で、仲間の存在と表現を受容し、生活体験を共にすることによって、共通のイメージは強い願いとなり、そのイメージの実現に向けて子どもたちは協同、協働し、彼らなりの文化を創りあげている。また、「園庭の御神輿」の事例(第Ⅲ部第3章3-3)では、子どもたちの創造活動は、造形をつくり出すだけでなく、日常の時空間に出来事を創造し、共同性は連鎖していく。

「人間と自然の共同体」による芸術の実践モデルを「アート・キャンプ」の事例(第Ⅲ部第3章4)から示した。初動でまず事物との直接的な関わりにおいて非日常な場所が居場所となって変容し(A層)、その場所に、造形が出来事として生み出され、イメージが形象化されていく(B層)。枠の無い自然環境の中でそれらの造形は風景化し、変容しながら共有され(C層)、そして共同の遊びや制作が生まれ、子どもの創造活動は連続し、生活と同一化していく(D層)。古民家を中心とした空間において作家や各種の専門家も「芸術の共同体」の共同者となり、表現活動は連鎖し、継続し、衣食住を含む全体の生活は、自然環境との関わりや「いのち観」と結びつき、「人間の共同体」は芸術の生活化において「人間と自然の共同体」へと展開する。そして、事後においてその共同生活の記録は地域社会に発信され、鑑賞者とのコミュニケーションによって社会に意味を生成していく(F層)。ここでの表現活動は、それらのプロセスそのものが芸術となり、生活の全体が創造的な活動として展開し共同体を生成する。ここに集まる参加者は、日常を異にするが、芸術においてその集団は生活共同体となり、生活共同体そのものが「芸術の共同体」へと変容し文化的な創造活動を展開する。このような事例では、衣食住を含む生命活動のプロセス全てが「社会的創造活動という芸術」として考えられる。

3-3 プロジェクト・アプローチによる方向と可能性

第Ⅲ部第4章、第5章では、「芸術による共同体」の展開を制度化された園及び小中学校において検討した。

幼児期は、A層、B層の土台となる時期であり両層のプロセスの充足が求められる。その充実の上にC層とD層の展開が見られる。本研究は、レッジョ・エミリア・アプローチをモデルとしたオーストラリアのG園と日本において独自の展開を見せるA園におけるプロジェクト・アプローチの実践に着目した。

モデルとなるレッジョ・エミリア幼児学校の指針では、教育的プロジェクトの理念が11の

項目から示されている(第Ⅲ部第4章.2)。まず注目されるのは、個人のアイデンティティと独自性を尊重し、子ども中心主義の思想を示しながら、子どもの権利と可能性を促進し、経験主義の礎となる生活が保障され、創造性と想像性をもって保育が考えられているところである。そして、参加は、連帯感、責任感とインクルージョンへの感覚と文化を起こし育むことであり、現代の世界と地球が持ちあわせている局面と対峙しつつ意味を生成するものであるとし、社会構成主義の教育観が示されている。ここには、子どもを主人公としながら子どもの生活にある文脈を豊かに構築し、人間や環境との相互作用において学びを継続させていくことにおいて、意味を生成するプロセスとしてアートが重視され、共同参加型の教育を具体化しようとする方向が示されている。

G園の実践事例では、「異質感の受容から生まれる他者との一体化」、「その子らしさと表現の多様性」、「学びの連続性において生まれる表現の深まり」、「想像と創造のプロセス」から、連続した表現活動においてマイ・ストーリーをとおしく自然/生命>への学びを深めていく内容が展開している。また、A園の実践事例では、生活と風土に立脚した実践と、芸術と同一化した生活の中に、マイ・ストーリーが生成され、学びの連続生が「死生観」の深まりや<自然/生命>への見方や感じ方を醸成している。

両園に共通する要件には、まず実践を共有し創造するための「ドキュメンテーション」と「Web(ウェブ)」の存在がある。ドキュメンテーションがウェブ図作成の素材となり、さらに個々の活動は「ポートフォリオ」としてまとめられ、個人のアイデンティティと独自性が尊重され、保育の共同性において個に応じた学びが展開している。そして、円環的教育プログラムが学びを連続させ、園内には想像的でオープンエンドな環境が整備され、「アトリエスタとしての保育者」及び「保育者としてのアトリエスタ」が自発的な活動をつなげている。特に共通する実践内容は、生活を基盤としながらアートをとおして教育のグローバル化が図られ、共同性の考えにおいて、異なる世界観を共有し子どもの中に包括的な世界観が広げられているところに見られる。対話は言語だけでなく非言語な造形(色・形)が重視され、A園とG園の事例(第Ⅱ部第6章3-3、第Ⅲ部第4章3-1)では、造形によるコミュニケーションが、グローバル化の教育において重要な役割を果たしている。そして、このようなグローバル化と地域における共同性において表現活動が連続し、教育活動そのものが社会的創造活動(F層)として展開する。

3-4 クロスカリキュラムによる方向と可能性

教科教育が柱となる小中学校の展開では、造形活動が他領域との関係において主要な営みとなり、子どもの経験の広がりや保障しながら教科外領域との関係を順序立て関連づけることによって「生命をコアとし美術教育(図画工作科・美術科)を主体にしたクロスカリキュラム」の成立は考えられる。(第Ⅲ部第5章)

小学校の「熱田の森」の事例(第Ⅲ部第5章2-2)では、地縁としてある森は、活動の中で関係的な地域の役割を果たし、森との身体をとおした直接的な関わりが(A層)、個の中に想像的な世界を創出し(B層)、教室に自分たちの森が創造され(C層)、連続する表現活動によって教室の生活共同体は想像の共同体(芸術の共同体)へと変容している(D層)。地域の自然環境の場所性と、個人の文脈とにある生活、文化、歴史との関係性を基盤としながら、教室は子どもたちの共在の場所となり、そこにある生活共同体は、芸術の展開において「想像の共同体」をつくり、そこに「子どもと森の共同体」(人間と自然の共同体)が構築される。また、小学校の「生活と水」事例(第Ⅲ部第5章2-3)では、基盤を築くものは6年間の各教科・活動の時間軸においてつながる「知のネットワーク」であり、その基盤があつてこそ、自然に対する意味を醸成するという芸術の役割は確かなものとして位置づけることが考えられる。縦軸が図画工作科を中心とした時間軸で構成された場合、横軸は他教科や他領域と関連しながら立体的につながり、その核となるものが本題材の主題においては「生命」となる。高学年においては、横断的な学びのネットワークがE層の表現にまで至り、生命にある連続性、円環性を意味づけながら全体的、包括的な見方で自然観が表現されている。中学校の「長良川」の事例(第Ⅲ部第5章2-4)では、A層～C層を経て活動はE層へ展開する。子どもたちが、グローバルな視点で現代の環境破壊と向き合うことによって、中学生の表現は、小学生での実践と比較した場合、より現実的な内容となり、批判的でメッセージ性のある内容となって表現されている。現実と向き合うところから実践は始まり、表現は徐々に主観的なものから普遍的なものへ、個人的なものから社会的なものへと<自然/生命>に対する意味が形象化されていく。そこでは、造形活動の営為によって自然環境に関わる子どもたちの「自然界そのものへの見方や感じ方」、「自然環境の生命に対する意識や感じ方」、「生活レベルでの意識」に、事前・事後において変化を確認できる(第Ⅲ部第5章2)。

クロスカリキュラムを図画工作科・美術科の実践内容を縦軸として構想した場合、芸術の各層を縦軸に題材を順序立てていくこととなるが、A層～F層は必ずしも順序立って展開するものではなく、E層とF層以外ほどの発達段階においても展開し、一つの題材の中でも各層の内容は重なる。しかし、A層～C層、E層の過程は図画工作科・美術科の授業で保障できるが、連続した芸術活動が連鎖していくD層の展開を生み出すことは難しい状況がある。また、F層が学校教育において展開していくためには、教室や学校の枠を越えて、学外の施設や人材や環境との連携において展開していくことが必要となる。日常の教室空間が芸術活動の空間となり、日々、学校生活がD層として展開していく実践や、芸術活動が特別活動や総合単元と結びつき、F層へと展開する実践に学校教育における課題と可能性を

見ることができる。

クロスカリキュラムによるモデル構想は、生命をコアとした知の立体的ネットワークによって学年を積み重ねながら表現内容は各教科と呼応し成立する。芸術の縦軸に連携しながら横軸に他教科、諸活動は関連し合い、そこで個人内においてつながっていく知は、表現を生み出すためのコンテクストとなっていく。しかし、その横軸は平面状でなく立体的に作用する（第Ⅲ部第 5 章 2-3）。また、表現の連続や連鎖は、核となる「生命」においてつながり、題材をとおして「生命とは何か」が本質的な課題となり貫かれていく（第Ⅱ部第 5 章 2-3）。それは、A 層においては直接的に身体をとおして獲得する他者への感じ方であり、B 層～F 層においては、エコロジカルな視点において形象化される表現内容に表われる。ここでは非言語な造形における形象化が、一答で明確でない「生命への問い」に意味を付与する。

さらに、クロスカリキュラムにおいて 6 層が展開していくために、教室の共同体は、共在し合う集団から、存在を認め合い、イメージや願いを共有し合い、協同と協働によって文化を創造し学び合う「芸術の共同体」へと変容していくことが必要となる。また、地域の役割は、場所や施設だけでなく、共同体によってカリキュラムの創造や地域との連携を築き、地域文化との関わりが教室や学校の枠を越え「芸術の共同体」を拡張させていくことが求められる。地域との関係は、子どもの個人の文脈において、生活や歴史、文化、風土において関係的な基盤となり、その場所が自分のルーツとなり拠点となっていくことによって、個人と地域の関わりを基盤とした「知のネットワーク」はより有効的に機能していくことが考えられる。

4. 生命主義的自然観を基軸とした芸術による教育の構造

本研究は、芸術のプロセスそのものを総合教育と考え、その教育の可能性に着目した。そして、実践研究を基に、「関係的地域」を基盤とした「芸術による共同体」と幼児期を中心にしたプロジェクト・アプローチ、及び学校教育におけるクロスカリキュラムにおいて考察した。

まず活動は個の文脈を基盤にして展開する。その拠点となる地域は、地縁による場所や人間や物的環境だけでなく、個の文脈の中に文化や風土を築く関係的地域として役割を果たす（第Ⅲ部第 2 章）。文化や風土は普遍的なものではなく個の関わりの中に生まれるものであり、その基盤の上に個人の生活（第Ⅲ部第 4 章）や、学校教育では各教科、諸領域の「知のネットワーク」（第Ⅲ部第 5 章）によって個の文脈はつながり、芸術において意

味が形成される。さらに、E層、F層では、背景としてある現代社会の現実や問題も個人の文脈としてつながり関わる対象となる（第Ⅱ部第5章、第Ⅲ部第5章）。人間中心な意識や現代社会の問題にある本質と向き合わなければ、この教育活動は自然への共感を謳う表層的な教育に留まることとなる。それらの文脈と関わる考察を踏まえ、生命主義的自然観を軸とした教育の構想が考えられる（第Ⅲ部総括、図1）。

その総合教育は生命をコアとし、芸術の働きを「包括的、統合的、想像的、コミュニケーション機能」から捉え、A層～F層の6層を活動のプロセスとして、全体の構造を「個の行為」、「形象化」、「意味の形成」において位置づけられる（第Ⅱ部第7章）。芸術活動は「個の行為」において始動していくが、結果として、園・学校や地域の共同体は芸術活動によって「想像の共同体」へと変容し、「芸術の共同体」がそこに形成され、プロセスを共有しながら「芸術の共同体」によって教育活動は展開する（第Ⅲ部第3章）。また、地域や国境や民族を越えて、芸術活動は相互親和な社会を求め「芸術の共同体」を形成し、子どもたちの足元を拠点としながら、その教育活動はグローバルに展開していくことが考えられる（第Ⅲ部第2章2-2、第Ⅲ部第4章3-2）。

5. 今後の展望と課題

本研究がめざす総合教育の展開は、子どもたちの足元となる地域を教育の拠点としながら、子どもたちが、「個の行為→形象化→意味の形成」において＜自然/生命＞に対する意味を内在化させ、生活において外在化し、内在化と外在化を繰り返しながら生涯に渡って「人間と自然の共同体」を構築させていくことを期待するものである。

「生命（いのち）のイメージ」による自然観についての分析では、具体的な自然の事物や風景をイメージとして表す内容から、つながりや交わり、支え合い等、「状況や関係性」を表す内容や、「感情や思い」を表す内容へとより変化し、視覚的なイメージから諸感覚による総体的なイメージへと変化する傾向が見られる（第Ⅲ部第5章）。しかし、本研究は発達段階や、経験の質との関わりにおいてその内容を明確に示すところまでには至っていない。また、6層において表される表現内容とプロセスを、質的手法において分析してきたが（第Ⅱ部）、それらの手法と合わせ、物理的測度と心理的測度、質的、量的な相互分析から検証し、「実践をとおした自然観の深化と教育的効果」を示すことが今後の課題となる¹。子どもの＜自然/生命＞に対するイメージと、表現内容と概念形成との関係、文化的

¹ 平成28年度～平成30年度、科学研究助成事業（基盤C 課題番号16K04715）「美術教育による自然観構築の6段階—表現内容の質的・量的な相互分析からの検証—」

要因の関与等を検討し、プロセスと行為、造形要素の情報を合わせ、6層の意味と表現内容についての更なる分析を、今後、試みていきたい。また、展開についての実践研究では、共同体による実践、及び幼児期のプロジェクト・アプローチと小学校教育以後のクロスカリキュラムに着目したが、実践の体系と経験の質についての実践研究のさらなる構築と実践の検証が今後の課題として残される。

【付記】

本研究は、2013年～2015年度、科学研究費助成事業（基盤研究C）「現代日本の生命論を軸とした美術教育の展開—自然観を構築させる6段階と文化的領域—」（課題番号25381220）、及び2016年～2018年度、同「美術教育による自然観構築の6段階—表現内容の質的・量的な相互分析からの検証—」（課題番号16K04715）において行った。尚、本論文に使用した写真等は、対象及び関係者の方々の承諾を得て掲載させていただいたものである。実践及び記録の収集にご協力いただいた各園、学校の諸先生方、園児、児童、生徒の皆様、関係諸機関、施設の皆様に、心より深くお礼申し上げます。

文献一覧

文献一覧

<引用図書>

A

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

D

- ・ Donna M. Wolfinger & James W. Stockard Jr "Elementary Methods An Integrated Curriculum" 黒上晴夫監, 『総合カリキュラム—理論から評価まで—』日本文教出版, 1999.

E

- ・ 遠座知恵『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房, 2013.

G

- ・ 「現代美術辞典」『美術手帳』664号, 美術出版社, 1993.
- ・ 『現代美術のキーワード』美術出版社, 1993.

H

- ・ 原教夫『ボイスから始まる』五柳書院, 2004.
- ・ 長谷川哲哉「美術教育の美的深化」山本正男監修『美術教育の実践』玉川大学出版部, 1985.
- ・ 服部正『アウトサイダー・アート』光文社新書, 2003.
- ・ 早川操『デュエイの探求教育哲学—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.
- ・ 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—教育にとって経験とは何か—』東信堂, 2003.
- ・ Herbert Edward Read "Education through Art", 1943. (H.リード 植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社, 1957. ハーバートリード 著, 宮脇理, 直江俊雄, 岩崎清訳『芸術による教育』フィルム・アート社, 2001.)
- ・ 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—ハイパーテクストとしての芸術—』慶応義塾大学アートセンター, 1999.

I

- ・ 井手則雄『幼年期の美術教育』誠文堂新光社, 1969.
- ・ I. イリッチ著, 東洋, 小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社, 1980.
- ・ 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—教育にとって経験とは何か—』東信堂, 2003.
- ・ 市川浩『精神としての身体』勁草書房, 1975.
- ・ 石田和男「時代を生きる教師像」『教育運動研究』一光社, 1983.
- ・ 石川光男『西と東の生命観』三信図書, 1994.
- ・ 石川毅「美術教育の場の拡大」山本正男監修『美術教育の現象』玉川大学出版部, 1985.
- ・ 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.
- ・ 磯部錦司「長良川の水」橋本光明編著『新版・造形教育実践全集—美術の表現と鑑賞を楽しむ—(第5巻)』日本教育図書センター, 2002.
- ・ 磯部錦司『子どもが絵を描くとき』一藝社, 2006.
- ・ 磯部錦司「菜園アート」『食農保育』農文協, 2006.
- ・ 磯部錦司『自然・こども・アート—いのちのちとの対話—』フレーベル社, 2007.
- ・ 磯部錦司新・幼児と保育編集部編, 『子どもとアート—生活から生まれる新しい造形活動—』小学館, 2013.
- ・ 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.
- ・ 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.
- ・ 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.
- ・ 岩内亮一, 本吉修二, 明石要一編集代表『教育学用語辞典』学文社, 2010.

J

- ・ John Dewey “Arts as Experience”1934(Capricorn Books edition 1958). (栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房,2010. 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.)
- ・ 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.)
- ・ John Dewey “Experience and Nature” (Open Court Publishing Co.1925.) (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,1997.)
- ・ John Dewey “The school and Society” (Revised edition,1915.) (J.デューイ, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店, 1957(第 67 刷),2009.)
- ・ J.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.

K

- ・ 海後宗臣,仲新『教科書で見る近代日本の教育』 東京書籍, 1973.
- ・ 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.
- ・ 荻宿俊文,佐伯胖,高木光太郎編『ワークショップと学び 第2巻 場づくりとしてのまなび』東京大学出版会, 2012.
- ・ 荻宿俊文,佐伯胖,高木光太郎編『ワークショップと学び 第3巻 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, 2012
- ・ 笠間浩幸『<砂場>と子ども』東洋館出版社,2001.
- ・ 木田元『メルロ=ポンティの思想』岩波書店,1984.
- ・ 木下竹次『学習各論(上)』 玉川大学出版部, 1972.
- ・ 岸本太郎「現代書の制作」宇野雪村・比田井南谷『現代書2 表現と制作』雄山閣,1983.
- ・ 国分一太郎「版画教室」『アサヒグラフ』朝日新聞社,1952.
- ・ 國安洋「コスモロジーからエコロジーへ」齋藤稔『芸術文化のエコロジー』勁草書房,1995.
- ・ 久司道夫『マクロビオティックをやさしくはじめる』成甲書房,2004.

L

- ・ L. G. カッツ(Lilian G.Katz,S.C.チャード(SylviaC.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.

M

- ・ 前田博『教育における芸術の役割』玉川大学出版部,1983.
- ・ 真鍋一男・宮協理監修『造形教育辞典』建帛社,1991.
- ・ 丸山圭三郎『生の円環考』紀伊国屋書店,1992.
- ・ 益田朋幸・喜多崎親編著『西洋美術用語辞典』岩波書店,2005.
- ・ 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.
- ・ 松村明偏著『大辞林』三省堂,1988.
- ・ 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—」「明日への展望とデューイ」杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社,2003.
- ・ 間瀬啓允『エコロジーと宗教』岩波書店,1996.
- ・ 宮武辰夫『幼児の絵は生活している』文化書房博文社, 2000.
- ・ 宮協理 『工藝による教育の研究』 建帛社,1993.
- ・ 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.
- ・ 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.
- ・ 森章博「21世紀に生きるデューイ」,杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社,2003.
- ・ 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.
- ・ 森岡正博『生命観を問いなおす』ちくま新書,1994.
- ・ 村瀬学『いのち論のはじまり』JICC 出版社,1991.

N

- ・ 中村英樹『ハイブリッド・アート—東西アート融合に向けて—』現代企画社,1996.
- ・ 中村英樹『日本美術の基軸』杉山書店,1984.
- ・ 中村二丙監修『現代の書芸術—墨象の世界—』淡交社,1997.
- ・ 中村雄二郎『共通感覚論』岩波現代選書,1979.
- ・ 中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』岩波新書,2001.
- ・ 野上智行『総合的学習への提言1：クロスカリキュラム理論と方法』明治図書出版,1996.

O

- ・小川博久, 岩田遵子『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.
- ・岡田匡史「環境教育—材料という回転軸—」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.
- ・太田堯『目で見る地域の教育百年史』中津川市教育研究所編, つちやま事業出版,1973.

R

- ・“REGOLAMENTO SCUOLEE NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggio Emilia” Reggio children,2014. (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』レッジョチルドレン, 2014.)
- ・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.
- ・R.M.マッキーバー著,中久郎・松本通晴監訳『コミュニティ』ミネルヴァ書房,2009.

S

- ・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.
- ・齋藤稔『芸術文化のエコロジー』勁草書房,1995.
- ・佐々木昂『北方教育の遺産』百合出版,1962.
- ・佐々木豊志『環境社会の変化と自然学校の役割』みく出版,2016.
- ・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.
- ・柴田和豊「日本の教育から何が学べるか」宮脇理,花篤實編著『美術教育学』建帛社,1997.
- ・菅原教夫『ボイスから始まる』五柳書院, 2004.
- ・杉浦宏編『現代デューイの再評価』世界思想社,2003.
- ・鈴木貞美『大正生命主義と現代』河出書房新社,1995.
- ・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.
- ・鈴木貞美『日本人の生命観』中公新書,2008.

T

- ・高橋陽一編著『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版部,2011.
- ・谷川彰英「柳田教育論の形成」『柳田国男と社会科教育』三省堂,1988.
- ・田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部,1984.
- ・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.
- ・戸澤義夫「風土—自然のピュシス」齋藤稔編著『芸術文化のエコロジー』勁草社,1995.

U

- ・内山節『共同体の基礎倫理—自然と人間の基層から—』農山漁村文化協会,2010.
- ・内山節『いのちの場所』岩波書店,2015.
- ・植村朋弘「地域ネットワークと居場所づくり」,刈宿俊文,佐伯胖,高木幸太郎『ワークショップと学び 2 場づくりとしてのまなび』東京大学出版会,2012.
- ・上野浩道『日本の美術教育思想』風間書房,2007.
- ・上野省策編著,齋藤浩志『手の労働としての美術教育』黎明書房,1975.
- ・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.
- ・海上雅臣「井上有一の人と作品」『大きな井上有一展図録』埼玉県立近代美術館,福岡県立美術館,西日本新聞社,新潟市美術館,山口県立美術館,1991.

W

- ・鷺田清一『メルロ=ポンティ—可逆性—』講談社, 2003.

Y

- ・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.
- ・山本鼎『自由画教育』,アルス,1921,p.6.
- ・山本正男『美術教育の理念』玉川大学出版部,1984. 山崎英典・片上宗二編集『教育用語辞典』ミネルヴァ書房.
- ・安井俊夫「地域に根ざす教育」日本教育方法学会編著『現代教育方法辞典』図書文化社,2004.
- ・安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編著『TEA 実践編—復線経路等至性アプローチを活用する—』新曜社,2015.
- ・安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ編著『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.
- ・谷田貝公昭監修,林邦雄編集『保育用語辞典』初版,一藝社,2006.
- ・米本昌平『地球環境問題とはなにか』岩波書店,1994.

- ・吉本隆明『心的現象論序説』講談社, 1982.

<引用論文>

A

- ・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,美術科教育学会,1987,pp. 249-259.

F

- ・ふじえみつる「合科・総合学習と図画工作科」『アートエデュケーション』Vol.2 No.1,建帛社,1990.
- ・藤江康彦「書評」『教育學研究』80巻4号,日本教育学会,2013.
- ・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,美術科教育学会,2015,pp.377-390.
- ・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み—」『美術教育学研究』第48号,大学美術教育学会,2016,pp. 361-368.

I

- ・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.
- ・磯部錦司「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.
- ・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.
- ・磯部錦司「土と炎の造形教育が果たした役割と今日的意義-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.
- ・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,美術科教育学会,1998,pp.41-51.
- ・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.
- ・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,1999,pp.23-24.
- ・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,pp.43-46.
- ・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, pp.25-33.
- ・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.
- ・磯部錦司「子ども・作家・教師・学生たちのコラボレーション—“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「外界との関係を問う美術科学の試み—“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.
- ・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,大学美術教育学会,2001,pp.53-60.
- ・磯部錦司「図画工作科教育法における造形体験の再構築」,図画工作科教育法授業改善研究会『平成12・13年文部科学省開発研究報告 教職課程における教育内容・方法の開発研究 実践的指導力を育成する図画工作科教育法』2002,p.15-24.
- ・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.
- ・磯部錦司「発生的コラボレーションの実践」『宝仙学園短期大学研究紀要』第28巻,2003,pp.27-30.
- ・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,美術科教育学会,2003,pp.35-45.
- ・磯部錦司「保育者・教員養成におけるコミュニケーションとしての造形活動」『大学造形美術教育研究』第5号,全国大学造形美術教育教員養成協議会,2007, pp.2-12.
- ・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,美術科教育学会,2009,pp.489-504.
- ・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.
- ・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.
- ・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.
 - ・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.
 - ・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―『個の想像的世界の形象化』の質的分析―」『美術教育学』第38号,美術科教育学会, 2017,pp.61-75.
 - ・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―C層『環境の芸術化』の質的分析―」『美術教育学研究』第49号, 大学美術教育学会, 2017, pp.41-48.
 - ・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―D層『生活の芸術化』の質的分析―」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.10,2017,pp.161-183.
 - ・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”事例 Globe Wilkins Preschool―」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.8, 2015,pp25-46.
 - ・磯部錦司・山崎真里「自然観と生命表現の変容―事例分析 2(アート・キャンプ 2013)―」『椋山女学園大学教育学部紀』Vol.7, 2014,pp.31-44
- K**
- ・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.
 - ・河野重男「生きる力を育む学校」『教育展望』Vol.42 №16, 教育調査研究所, 1996,pp.6-9.
- M**
- ・真壁宏幹「古典的近代の組み替えとしてのワークショップ：あるいは『教育の零度』」『慶應義塾大学アート・センター』Vol.16, 2008, p.114.
- N**
- ・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.
 - ・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.
 - ・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.
 - ・中村仁美,磯部錦司「森を起点とした『造形スパイラル活動』による実践事例研究」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol. 6,2013,pp.1-18.
- O**
- ・小栗有子「ESD研究における『地域』との向き合い方」『鹿児島大学環境教育』20(1), 2010,pp.16-24.
 - ・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,美術科教育学会,1993,pp.49-64.
 - ・大橋皓也「カリキュラムの創造と創造性教育」『日本造形の会研究紀要』第3集,1990.
- S**
- ・齋藤稔「現代美術とその環境世界 ―芸術文化的エコロジーの視座―」『広島大学日本語教育学科紀要』4号, 1994, pp.113-120.
 - ・齋藤稔「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.
 - ・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.
- T**
- ・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部研究紀要』44, 2005, pp.141-148.
 - ・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.
 - ・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,2000,pp.81-90.
 - ・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.
 - ・辻泰秀・磯部錦司「絵画教育における実践事例研究(第1報)―墨と筆による表現の教材としての可能性―」『岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告』Vol.17,1998,pp.45-54.
 - ・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>をめぐって」,『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第47巻第1号,1998,pp.249—264.
 ・辻泰秀,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,1998,pp.95-109.

Y

- ・山崎真里,磯部錦司「自然観と生命表現の変容―事例分析1(栽培体験)―」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.7,2014,p25.

<参考図書>

B

- ・『墨美』墨美社,1956年9月号,1956.

C

- ・C,エドワーズ・L.ガンディーニ・G.フォアマン編,佐藤学・森眞理・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.

G

- ・現代教育研究会編著『教育の荒廃とその再建』法律文化社,1983.

H

- ・Herbert Edward Read” Education for Peace”,1950.H.リード著,周郷博訳『平和のための教育』岩波書店,1952.
 ・Herbert Edward Read,”The contrary experience : autobiographies” ハーバード リード著,北條文緒訳『ハーバートリード自伝:対蹠的な経験』法政大学出版局,1970.

I

- ・磯部錦司編著『図画工作・造形表現』建帛社,2015.

J

- ・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.

K

- ・木内信蔵『地域概論―その理論と応用―』東京大学出版会,1968.
 ・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ナー」せせらぎ,出版2007.
 ・久司道夫『マクロビオティックをやさしくはじめる』成甲書房,2004.
 ・栗本慎一郎『意味と生命』青土社,1988.
 ・子安美知子『シュタイナー教育を考える』学陽書房,1983.

M

- ・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.
 ・見田宗介『現代社会の理論』岩波書店,1996.

N

- ・西村絢子『母親の子育てと共同保育』あゆみ出版,1984.
 ・野上ふさ子『生命宇宙』新泉社,1984.

R

- ・R.シュタイナー(Rudolf Steiner)著,西川隆範編訳『シュタイナー芸術と美学』平河出版社,,1987.

S

- ・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』東京カレンダー社,2011.

<参考論文>

A

- ・阿部靖子「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,美術科教育学

会,1994,pp.1-10.

- ・阿部靖子「子どもの文化的環境と環境教育」『美術教育学』第8号,美術科教育学会,1986,pp.71-76.
- ・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,美術科教育学会,1995,pp.1-11.
- ・赤木里香子「日本美術教育史における自然観の変遷」『美術教育学』第2号,1988,pp.1-23.

E

- ・蝦名敦子「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,美術科教育学会,2008,pp.117-127.
- ・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,美術科教育学会,2009,pp.111-121.

F

- ・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,美術科教育学会,2002.

H

- ・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,美術科教育学会,2012,pp.343-357.

I

- ・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マ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.

K

- ・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,美術科教育学会,2006,pp.121-133.
- ・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.
- ・笠原広一「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』第36号,美術科教育学会,2015,pp.119-137.
- ・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.
- ・片岡杏子「社会教育としてのワークショップ-公共的場面における「美術」をめぐる-」『美術教育学』第28号,美術科教育学会,2007,pp.131-142.
- ・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,美術科教育学会,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.
- ・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.
- ・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.
- ・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して-」『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.

M

- ・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.
- ・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.
- ・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.
- ・松本健義「子どもが生きていきごと世界としての学びの過程」『芸術教授学』7号,2004,pp.63-88.
- ・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.
- ・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.
- ・宮崎薫「解体と構築のあいだ:レジジョ・エミリアの幼児学校における学びの生成」『あいだ/生成』

- 第2巻,あいだ哲学会,京都大学大学院人間・環境学研究科篠原資明研究室,2012,pp.29-46.
- ・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,2013,pp.53-66.
 - ・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.

N

- ・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.
- ・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.
- ・西野範夫「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.
- ・野崎健太郎「保育者・小学校教員養成の『生活科』授業における生命と食の学び」『椋山女学園大学研究論集(自然科学編)』第43号,2012,pp.6-7.

O

- ・小栗有子「ESD研究における『地域』との向き合い方」『鹿児島大学環境教育』20(1),2010,pp.16-24.
- ・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,日本美術教育学会,1990,pp.46-50.
- ・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,美術科教育学会,1993,pp.49-64.
- ・岡田匡史「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.
- ・岡田匡史「美術—環境教育的観点からの材料論の試みII」『信州大学教育学部紀要』89号,1996,pp.12-27.
- ・岡田匡史「美術—環境教育的観点からの材料論の試みIII」『信州大学教育学部紀要』90号,1997,pp.21-30.

S

- ・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.
- ・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,美術科教育学会,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.
- ・杉本覚,岡田猛「美術館におけるワークショップスタッフ初心者の認識の変化—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—」『美術教育学』第34号,美術科教育学会,2013,pp.261-275.
- ・杉浦篤子「イタリア レッジョ・エミリア市立幼稚園,保育園における造形美術への取り組み」『藤女子大学紀要』第II部49号,藤女子大学,2012.
- ・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,2004,pp.393-427.
- ・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,美術科教育学会,2013,pp.277-290.

T

- ・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.
- ・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,美術科教育学会,2015,pp.253-264.
- ・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.
- ・立山善康「デュエイ芸術論における『自然』の概念」『日本デュエイ学会紀要』48号,2007,pp.65-74.
- ・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.
- ・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.
- ・土田隆生「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,日本美術教育学会,2000,pp.46-47.
- ・辻政博「図画工作科からの『総合的な学習の時間』へのかかわりについて」『美術教育学』第23号,美術科教育学会,2002,pp.311-314.

Y

- ・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.

<その他>

K

- ・『教育学術新聞』第2635号(平成28年2月17日),2016.
- ・岐阜県美術館「参加してエンジョイ」『美術館だより』No.58,2003.
- ・ぎふ・こども芸術村『こども芸術村作品集』ぎふ・芸術村実行委員会,2008～2016.

M

- ・美濃市,『美濃和紙あかりのアート展リーフレット』1994～2016.
- ・美濃市立牧上小学校『研究紀要創造教育』,1992.
- ・文部科学省「第16期中央教育審議会第二次答申」『文部公報』No.978,文部省大臣官房,1997,
- ・文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成29年3月31日,文部科学省令第20号)
- ・文部科学省「第1章総則」『小学校学習指導要領』(平成29年3月31日文部科学省告示),2017.

N

- ・日本保育学会「第48回保育学会企画シンポジウム 生命観を軸とした保育のパラダイム」『第68回一般社団法人日本保育学会発表論旨集』2015,pp.40-41.

T

- ・富山県立近代美術館『トライ・アート通信』2006,pp.5-6.
- ・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.

Z

- ・全国絵画制作・図画工作・美術教育研究会『みつけつくりだす力を育てる美術教育』,1971.
- ・全国造形教育連盟『第60回造形表現・図画工作・美術教育研究大会』2009.