

芸術支援研究の拡がり 教育と社会における実践

Studies in Art Environment Support

Practices in Education and Society

教育と社会において展開されている芸術支援の取り組みを、22名の実践者・研究者による展示と資料で紹介します。

[出展者]

秋田美緒	浅野五月	市川寛也	稲垣立男	居林弘和
太下義之	奥村高明	光山 明	佐藤絵里子	志村春海
徐 英杰	圖子愛子	直江俊雄	中川三千代	根岸由香
羽原康恵	藤島瑠利子	牧野由理	村上 綾	山内 廉
吉田奈穂子	若井広太郎			

2019年4月8日(月) - 5月9日(木)

開館時間 9:00-17:00 日曜・4/28 - 5/6休館

筑波大学アートスペース(大学会館内)

つくばエクスプレスつくば駅から筑波大学循環バス(右回り)または筑波大学中央行きバスで「大学会館前」下車

April 8 - May 9, 2019 Open 9:00-17:00 Closed on Sundays and April 28-May 6
University Hall Art Space, University of Tsukuba, Japan

Contact: 筑波大学芸術系 直江俊雄 Toshio Naoe, Faculty of Art and Design, University of Tsukuba
Tel / Fax 029-853-2821 naoe@geijutsu.tsukuba.ac.jp

芸術支援研究の拡がり：教育と社会における実践

本展示では、教育と社会において展開されている芸術支援の取り組みを、22名の実践者・研究者によるパネルと資料で紹介します。

旧・博士課程芸術学研究科（1976年創設、5年一貫制）に始まる「美術論」「芸術教育学」の研究領域は、2007年博士前期課程芸術専攻における「芸術支援領域」の創設、2008年芸術専門学群における「芸術支援コース」（2003年より特別カリキュラム芸術支援学）の創設へと、時代に即した幅広い実践と研究への発展を目指してきました。

本展示の出展者には、主に本学以外の現場で活躍されている芸術支援や芸術教育の卒業生・修了生、論文博士の学位取得者等に加えて、連携する附属学校の教育研究者を迎え、社会の様々な現場に拡がる実践と研究の現在を示すことを企画しました。

本展示を契機に、次の10年に向けて、新たな研究への発想や連携をつなくことができればと願っております。

2019年4月 直江俊雄

出展者	タイトル
秋田美緒 川口市立アートギャラリー・アトリア学芸員	アーティスト・イン・スクールの実践： 新しい「授業」と「展覧会」のつくりかた
浅野五月 アーツカウンシル東京（公益財団法人東京都歴史文化財団）	東京2020オリンピック・パラリンピック文化プログラムの実践
市川寛也 東北芸術工科大学芸術学部美術科講師	武家屋敷に立ち上がる芸術の場 －「金ヶ崎芸術高等学校」の実践を通して
稲垣立男 法政大学国際文化学部教授	コミュニケーションとアート フィリピン・チェコでのアートプロジェクト、ワークショップの実践
太下義之 文化政策研究者、独立行政法人国立美術館理事	アーツカウンシルとは何か？
奥村高明 日本体育大学 児童スポーツ教育学部 教授	美術教育における相互行為分析 －状況的学習論を基にした相互行為分析による指導法の改善－
光山明 坂東市立内野山小学校教諭	「先生たちの美術展」の取組
佐藤絵里子 東海大学短期大学部 児童教育学科 講師	保育現場が求める日本の保育者養成校における造形教育の学びと課題
志村春海 Reborn-Art Festival事務局	日常の中で反応する －Reborn-Art Festivalから
徐 英杰（XU YINGJIE） 華東師範大学講師	中国の美術教員養成カリキュラムに関する研究
圖子愛子 東京都図画工作科専科教員	今日の図工室
直江俊雄 筑波大学芸術系教授	20世紀前半の英国における美術教育改革の研究 Japanese Arts and Crafts Pedagogy: Past and Present
中川三千代 法政大学兼任講師	1920年代のデルスニスと日仏芸術社による展覧会活動に関する研究
羽原康恵 特定非営利活動法人取手アートプロジェクトオフィス事務局長・理事	取手アートプロジェクトによる「創造郊外」の実践
牧野由理 埼玉県立大学保健医療福祉学部社会福祉子ども学科准教授	明治期の幼稚園における図画教育史研究
村上綾 国際芸術センター青森 学芸員	国際芸術センター青森（ACAC）における芸術支援実践
山内 廉 筑波大学附属中学校 教諭	想いを運ぶ舟
吉田奈穂子 関西外国語大学 英語キャリア学部 特任助教	シュタイナー学校における造形教育の研究
若井広太郎 居林弘和 根岸由香 藤島瑠利子 筑波大学附属大塚特別支援学校幼稚部	「絵の中に入って遊ぼう！」 幼稚部におけるプロジェクトマップを活用した絵画鑑賞あそびと造形あそびとの関連

秋田美緒

川口市立アートギャラリー・アトリア学芸員
筑波大学大学院人間総合科学研究科
博士前期課程芸術専攻芸術支援領域修士

主な実績（展覧会）

《樹々あそぶ庭々》 浅見貴子×川口市立芝穂ノ爪小学校5年生29人（2018年）
《発信！コミュニケーション・ペインターズ》
ミヤサキケンスケ×川口市立東本郷小学校6年生33人（2017年）
《河口龍夫ー時間の位置》（2016年）《ここにもアートがわくち》（2016年）

アーティスト・イン・スクール（以下AIS）というプログラムは、近年多く聞かれるようになってきた。その実践は様々だが、共通しているのは言葉の通り「アーティストが学校に居る（行く）」ということである。美術部とのコラボレーション、閉校した校舎をスタジオとして利用…など、アーティストと学校のかかわり方は様々あれど、筆者の勤める川口市立アートギャラリー・アトリアでの実践例は全国的にも珍しく「授業」というかたちで行われており、2006年の開館当初から年に一度のペースで開催してきた。アーティスト、学校の先生、そしてコーディネイター（美術施設、ひいては学芸員）が一体になって内容を考え、児童生徒とともにその「授業」に取り組んでいる。

「授業」はおおよそ8～10時限で考えられる。講師となるアーティストの普段の制作に則った内容と基本とするが、しかしそれは必ずしも指導要領には沿ってこない。そこを調整するのがコーディネイターの役割である。アーティストを理解した上で講師として起用し、学校の教育目標を汲み取りながら、両者を橋渡しするのだ。

講師が考えたアイデアを指導案というかたちに書き換えて先生に伝える。先生がこれまでに教えてきた道具の使い方を把握し、児童生徒の名前はもちろんのこと成長段階や個性を聞いてアーティストに伝える。手段だけでなく目的・目標を三者で共有しながらプログラムを進めていくことは難しいが、多くの視点が合わさってこれまでにない「授業」が生まれる要因ともなっている。

あえて言うが、ここで重視されるのはアーティストが持つ作品制作のための技術を習得することではない。「表現すること（オモテにアラワすこと）」、他者と意思疎通するための想像力とコミュニケーション能力を身につけ、高めることである。鍛えられた思考力と類稀な表現を持つアーティストとの出会いによって、児童生徒の心・感性は無限に刺激されていく。自分の感じたものを誰かに伝えること・誰かが伝えたいものを受け取ること、つまり「共有すること」を実践で学ぶことこそが、目指されるべき「授業」の姿だ。

そして「展覧会」というかたちで発表できるのが、施設としてハコモノを持っている強みである。学校での取り組みは控えめに言っても見えづらい。もちろん児童生徒の保護者には周知されるが、年に数回の学校公開や学校だよりなどを除いては、地域の人たちが知る術はあまり無いだろう。しかし、展覧会としてこの試みがひけらかされることになれば、それはすぐに思わぬほど多くの人に触れられる可能性を持つことになる。

「展覧会」では児童生徒が授業で制作したものだけでなく、それができた過程がわかる映像や写真・文章での記録が出品される。加えて、講師となったアーティストの作品も同列に並べる試みが2015年以後に始まった。アーティストから見れば今までにない展覧会を経験し自身の視野をひろげるきっかけになり、児童生徒から見ればアーティストの作品と自身のそれを並べることで自信を得るきっかけになるだろうと考え、試行錯誤している段階である。

「展覧会」は多くの人にとって、かかわり方の「入口」になる。普段からアートに興味がある人が、アーティストの作品が見たくて来場した際に学校の試みを偶然に知るかもしれない。一方で、子どもの教育に関心はあったけれど作品鑑賞に興味はなかった人が、アーティストの表現に心打たれるきっかけになるかもしれない。

それ以上に可能性を感じているのは、その入口をくぐってくれた鑑賞者から、出品者としてのアーティストや児童生徒たちに「声」が届くことだ。会場に設置したメッセージカードには、思わぬほど多くの人々がコメント・イラストを寄せてくれる。それはこのAISがアーティスト・児童生徒と学校の先生・コーディネイターの三者だけでなく、鑑賞者という第四の関係者によって広がっていく可能性を示唆しているのではないかな。

多くの視点がかわることによって変化してきたこのプログラムはこれからも成長し続けられるだろう。新しい「入口」がまたひらけていく可能性は、無限だ。



第13回AIS「浅見貴子（画家）×川口市立芝穂ノ爪小学校5年生29人〈校庭の樹ー墨の点々で描こう〉」授業の様子。何人かの児童の試し描きを前にアーティスト（講師）がコメント、クラス全員が真剣に聞き入る（撮影：金田幸三）



第13回AISの児童作品展示エリア。アーティストの展示エリア「日々の樹ー生々を描く庭」とともに〈樹々あそぶ庭々〉という展覧会名で公開（撮影：金田幸三）

東京2020オリンピック・パラリンピック文化プログラムの実践

浅野五月

アーツカウンシル東京（公益財団法人東京都歴史文化財団）事業推進室 事業調整課
筑波大学大学院人間総合科学研究科
博士前期課程芸術専攻芸術支援領域修士

はじめに

「東京2020オリンピック・パラリンピック」（以下、東京2020大会）はスポーツの祭典であると同時に文化の祭典でもある。国際オリンピック委員会によって採択されたオリンピズムの根本原則、規則、付属細則を成文化した『オリンピック憲章』には文化プログラムに関する条項があり、「オリンピック競技大会組織委員会は少なくともオリンピック村の開村から閉村までの期間、文化イベントのプログラムを催すものとする。そのようなプログラムはIOC理事会に提出し、事前に承認を得なければならない。」（第5章・第39条）※1と定められている。

2020年オリンピック・パラリンピックの開催地が東京に決定した2013年直後から、東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会をはじめ、内閣官房や文化庁などの様々な機関や組織で、文化プログラムの実施に向けた具体的な検討が本格化した。開催地である東京都においても芸術文化評議会を中心に検討が続けられた。そこで検討された提案の一つが、文化プログラムの先導的役割を果たす「リーディングプロジェクト」である。東京2020大会の文化プログラムは、スポーツ競技に先立ち、リオ2016大会後から2020年までの4年間にわたって開催される。一方、東京都では、文化プログラムへの理解を広げ、大会に向けた機運を醸成しようと2015年より「リーディングプロジェクト」として、東京キャラバン」と「TURN」の2事業を開始した。

「東京キャラバン」

劇作家・演出家・役者である野田秀樹氏の発案により、多種多様なアーティストが出会い、国境／言語／文化／表現ジャンルを超えて、“文化混流”することで、新しい表現が生まれるというコンセプトを掲げ、それぞれのジャンルを超えたパフォーマンスを各地で展開している。2015年の東京・駒沢に始まり、2016年のリオデジャネイロ、東北（仙台・相馬）、六本木。オリンピック・パラリンピックの東京2020公認文化オリンピック※2として本格始動した2017年度からは、全国の自治体と連携・協力し、京都、八王子、熊本、豊田、高知、秋田などで展開。芸術文化界で活躍する様々な著名人とともに、新しい才能と若きパワー溢れる表現者たちを迎え、各地で文化の種を蒔き、東京2020大会のレガシーとして未来へと続く文化活動のプラットフォームになることを目指して活動している。

「TURN」

アーティストの日比野克彦氏監修のもと、障害の有無、世代、性、国籍、住環境などの背景や習慣の違いを超えた多様な人々の出会いによる相互作用を、表現として生み出すアートプロジェクトである。想像力を源とするアートの力で、「人と違う」ことに価値を見出し、社会へ発信することで、一人ひとりが異なる“その人らしさ”を尊重できる関係性のある豊かな社会の創造を目指している。アーティストが、福祉施設や社会的支援を必要とする人のコミュニティへ赴き、出会いと共働活動を重ねる「TURN交流プログラム」と、TURNの活動が日常的に実践される場を地域につくり出す「TURN LAND」を基本に据え、「TURNミーティング」と「TURNフェス」の開催によって広く本プロジェクトの意義を発信する。また、リオ2016大会時に現地で事業を実施したことをきっかけに、海外へも活動が広がり、2017年からは東京藝術大学と連携して展開している。

2020年とその先へ

筆者は2016年からこの2つの事業を担当している。どちらも、オリンピック・パラリンピック開催を契機に創出されたプロジェクトであり、未来を見据えた先進的な取り組みである。それゆえ、事業を実施する過程で、時には困難な調整を伴う。しかし、一つひとつの課題と向き合い、チームが一丸となって乗り越えてきたことで、プロジェクトが発展してきていることを実感する。

まだ先だと思っていた東京2020大会も目前となった。「東京キャラバン」と「TURN」もひとつの山場を迎えることになる。そして、この他にも多種多様な文化プログラムが全国各地で展開され、様々なレガシー（遺産、ポジティブな影響）が生まれる予定である。東京2020大会以降の社会がどのように豊かになるのか、今から楽しみにすると同時に、2つの事業が大会のレガシーとなるよう、全力を尽くして取り組んでいきたい。

※1 2017年版・英和対訳・国際オリンピック委員会

※2 オリンピック憲章と東京2020大会の大会ビジョンのもと開催される文化の祭典。

「東京キャラバン」と「TURN」は大会組織委員会から「東京2020公認文化オリンピック」として認証を受け、実施している。

「東京キャラバン in 京都」2017年
主催：東京都、アーツカウンシル東京
（公益財団法人東京都歴史文化財団）、
京都文化力プロジェクト実行委員会
（京都府、京都市、京都商工会議所等）
撮影：井上嘉和
courtesy of Arts Council Tokyo

「TURNフェス4」2018年
主催：東京都、アーツカウンシル東京・東京都美術館
（公益財団法人東京都歴史文化財団）、
特定非営利活動法人Art's Embrace、
国立大学法人東京藝術大学
撮影：富田了平
courtesy of Arts Council Tokyo

武家屋敷に立ち上がる芸術の場 — 「金ケ崎芸術大学校」の実践を通して

市川寛也

東北芸術工科大学芸術学部美術科講師
筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程芸術専攻修了

主な著作

「コミュニティ・スペース・プロジェクト」創設の背景と場所の芸術性をめぐって」、『芸術教育』第39号（2019）
「地域との連携による芸術科工芸の教科としての独自性—全国展開型実践の分析を通して—」、『芸術教育研究』第49号（2017）
「創られる芸術社会—地域に根差した芸術実践への試み—」（小沢和彦編『進化する芸術文化研究』）サリキ出版（2017）
「『妖怪図鑑』のすずめ—日常を記録するまなざしの獲得に向けて—」（柳澤孝隆編『進化する芸術』）青弓社（2016）

1. はじめに

筆者は、2005年に筑波大学芸術専門学群に入学して以降、2014年3月に大学院博士後期課程を修了するまで、芸術支援での学びを深めてきた。学部の入学生としては2期目にあたり、誕生したばかりのコース（当時はまだ「特別カリキュラム」であった）に色々な可能性を感じていたことを覚えている。ここでは、主たる研究課題の一つでもあるコミュニティ型アートプロジェクトの理論と実践にスポットを当てる。特に、2017年4月に東北芸術工科大学に着任して以降、岩手県胆沢郡金ケ崎町で取り組んでいるプロジェクトについて紹介したい。

2. 岩手県胆沢郡金ケ崎町について

岩手県の内陸部、一ノ関と盛岡の中間地点あたりに位置する金ケ崎。決して都会ではないが、かといってそこまで不便ではない、ゆったりとした住みやすい町である。北上川の流れが生み出した自然環境を活かし、江戸時代には伊達藩の北の藩境を守る要害（城）も築かれた。現在もかつての城下町の景観を残していることから、2001年には国の重要伝統的建造物群保存地区（以下、伝建地区）に選定された。また、1979年には全国に先駆けて「生涯教育の町」を宣言しており、町民の自発的な学びを支援するネットワークも構築されている。このような町で、2006年より毎年夏に開催されている「幽霊・化け物・妖怪画展」なる企画がある。筆者と金ケ崎町との関わりも、「妖怪文化の現代的活用」をテーマに見据えた博士論文の一環でこの展覧会について調査したのが出発点であった。

3. 「金ケ崎芸術大学校」の設立

その後も断続的に金ケ崎に通いながら住民との交流を深めてきた。2017年4月に東北芸術工科大学に着任して以降は、それまでもよりも濃密にこの地域に関わっていくことになる。ただし、同じ「東北」とは言え大学がある山形と金ケ崎の間には電車やバスを乗り継いで3時間を超える距離があるわけだが……。まずはゼミ生と一緒に金ケ崎に出向き、いつもお世話になっている方のご案内で地域

を散策することから始まった。その流れで「幽霊・化け物・妖怪画展」にも学生作品を出展する機会を得た。そんな中、2017年の暮れに伝建地区内の武家屋敷の一つである「旧菅原家侍住宅」が売りに出されるらしいという話を聞いた。そこで、地域住民と大学との協働でこの建物を所有し、そこを学びの拠点として活用するというプランが立ちあがった。そのような経緯を経て、2018年4月に「旧菅原家侍住宅」を「金ケ崎芸術大学校」として公開するプロジェクトが始動したのである。

4. 「金ケ崎芸術大学校」の活用方法

近隣住民へのご挨拶を一通り済ませた上で、2018年7月より「旧菅原家侍住宅」は一般公開されている。こうした公開日とあわせて、月に1回程度のペースで「開校日」という枠組みを設けた。「開校日」には、「〇〇の時間」と称して地域住民や学生がそれぞれの得意分野や興味のあることを持ち寄り、講座やワークショップが開催される。これまでに、岩手在住の作家による「手しごとの時間」や漢方薬の店主による「薬膳の時間」、漆芸を学ぶ大学生による「うるしの時間」などを開いてきた。一連の活動を通して「金ケ崎芸術大学校」が目指しているのは、狭義の芸術ではなく、創造的な生活を実現するための実験の場である。この背景には、岩手県出身の宮澤賢治が農村生活の改善と農民芸術の実践の拠点として設立した「羅須地人協会」の現代的再生への目論見がある。

5. 今後の展望—「城内農民芸術祭」に向けて

2019年には、より意識的に「農民芸術」のテーマに取り組むべく、伝建地区を舞台とするアートプロジェクト「城内農民芸術祭」の開催を予定している。従来のような展覧会ベースの手法ではなく、日常生活の延長線上で自然発生的に生まれていく創造的活動をいかにして誘発することができるのか。宮澤賢治の時代から100年を経てなお問われ続ける「生活の芸術化」と向き合う日々は続く。

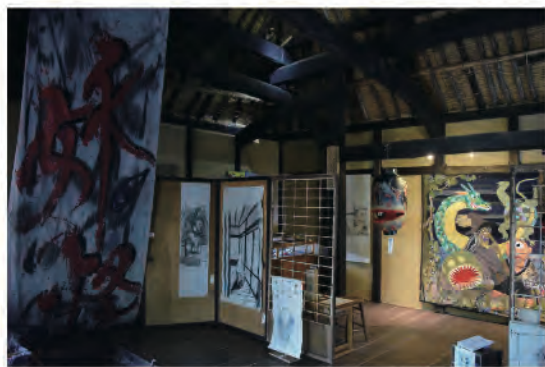


図1 幽霊・化け物・妖怪画展（2016年）



図3 フィールドワークの様子（2018年5月19日）



図2 旧菅原家侍住宅外観



図4 お庭の時間（2018年10月28日）

稲垣立男

法政大学国際文化学部教授
筑波大学大学院人間総合学研究科博士後期課程芸術専攻在学

主な著作

Schneider, Arnd Wright, Christopher *Between Art and Anthropology: Contemporary Ethnographic Practice* Berg Publishers 2010
「フィールドワークとアート」海外フィールドスクール 芸術コースの実践」(『芸術学研究』第23号2018)
「コンセプチュアル・アートと文人画」西ボヘミア大学デザイン美術学部でのワークショップ」(『美術教育研究』第51号2019)
「神話が舞の上にいる。イタリア・キアロモンテにおけるアートプロジェクト」(『芸術教育』第21号2019)

1. フィリピン・チェコでの実践と研究

2018年4月から2019年3月までの一年間、所属する法政大学国際文化学部の在外研修期間(サバティカル)を利用してフィリピン大学芸術学部在外研究員としてフィリピンに滞在した。フィリピンとは1992年にネグロス島・バコロドで開催された国際美術展 VIVA EXCON に参加して以来の関係で、今回の滞在中にはこれらの交友関係をベースとして様々な実践を行なった。また、チェコでは、アーティストインレジデンスの遊工房(東京)からの紹介で西ボヘミア大学芸術学部の夏期講習会で文人画とコンセプチュアルアートの関する講座を担当した。

私のプロジェクトは基本的に文化的背景の違う個人との共同制作であり、人々は様々な立場に関わることになる。美術の専門家ではない人々がアートプロジェクトの運営に関わることの意味や意義について実践を通じて探っている。また今回フィリピン、チェコの各学校で実施したワークショップでは、一般教育の中ではほとんど取り組む機会のない20世紀以降の現代美術の理解を深めるような内容のものを実験的に行なった。

2. 実施したプロジェクトとワークショップ

2018年度在外研修中に実施したアート・プロジェクト、ワークショップは以下の通りである。

・ Balay Sugilanon (物語の家)

2018年5月-11月(VIVA EXCON CAPIZ 2018、カピス州ロハス市、フィリピン)

ロハス市の中心にあるPanublion博物館に隣接するカフェに集まる地元の人々に、この地域での個人的な経験についてインタビューを行なった。インタビューや地域の取材を基にカフェの隣に仮設の博物館が作られた。地元アーティストとのコラボレーションによるプロジェクト。

・ Aking Lugar sa Dingalan (私の場所)

2018年8月、2019年3月(Aurora Arts Residency、オーロラ、フィリピン)

地域の人々に日常の思い出深い出来事をインタビューし、インタ

ビューを基にサインボードを制作、その話の実際に起こった場所に設置された。地域の人々とのコラボレーションによるプロジェクト。

・ Bunjin-ga as a conceptual art practice

西ボヘミア大学美術学部(2018年7月、ピルゼン、チェコ)

フィリピン大学ディリマン校芸術学部(2018年11月、マニラ、フィリピン)

西ボヘミア大学の夏期講習会ArtCampの参加学生を対象に、文人画とコンセプチュアルアートを関連させた集中講義とワークショップを、またフィリピン大学芸術学部の学生を対象に同等の内容の講義とワークショップを行なった。

・ Contemporary Art Theory for students

カピス州立大学ピラー校(2019年1月30日、ピラー、カピス、フィリピン)

リンガヨン中央小学校(2019年3月5日、アランガラング、レイテ、フィリピン)

オルモックシティセンター高等学校(2019年3月8日、オルモック、レイテ、フィリピン)

小学生、高校生、大学生それぞれを対象に20世紀以降の美術史を踏まえ、パフォーマンス、インスタレーション、映像、ソーシャルプラクティスなど現代美術の理論と実践に関する講義とワークショップを行った。

上記以外の研究調査としては、フィリピン大学ディリマン校、セブ校、アテネオ大学、デ・ラサール大学、シリマン大学などのフィリピン国内の各大学を訪れ、美術教育に関するカリキュラムや授業内容などの調査を実施した。

3. 今後の計画

アートプロジェクトやワークショップに関する実践については、今後さらに地域や構成人員を変えながら様々な事例の研究として掘り下げていきたい。また、国内外の大学における美術教育に関しての調査・研究についても継続する予定である。



図1 Balay Sugilanon



図3 Bunjin-ga as a conceptual art practice



図5 リンガヨン中央小学校



図2 Aking Lugar sa Dingalan



図4 カピス州立大学ピラー校

アーツカウンシルとは何か？

太下義之 文化政策研究者、独立行政法人国立美術館理事
筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程芸術専攻修了

主な著作
『アーツカウンシル アームズ・レングスの原典を超えて』（水曜社 2017）
『企業メセナ再考』（『企業メセナの理論と実践』長崎大学経済学部・編著、水曜社 2010）
『地域経済としての文化政策』（『まちづくりの創造』中谷常二・渡辺弘之編著、地産書房 2009）

アーツカウンシルは経済学者ケインズが創設

アーツカウンシルとは、美術、演劇、音楽、文学などの文化活動あるいは団体に助成金を支給する公的な専門組織である。世界初のアーツカウンシルは、経済学者ケインズが設立したアーツカウンシル・グレートブリテンである。バレエ愛好家でもあった彼は、第一次世界大戦中のイギリス本土で戦時体制下のまちへ慰問公演を行った際、大衆が文化を楽しんでいる様子を目の当たりにして、文化に対する大きな需要があることに気づいた。しかし、チケット売上だけでは公演は成立しないので、その差額分は国家が負担すべきだと考えたのである。

当時、市場経済は「見えざる手」によっておのずと均衡が取れるというアダム・スミスの考え方が主流だった。対してケインズは、公共事業などで政府が介入することも必要と主張した。いわゆる、「ケインズ経済学」であるが、ケインズはこのコンセプトを文化の世界にも持ち込んだのである。それまで文化は、篤志家による寄付や団体の自助努力で成り立っていたが、国家が投資することで、文化に接点のなかった大衆にも提供することができ、ゆくゆくは芸術文化の活性化につながるとケインズは考えたのである。

アーツカウンシル・グレートブリテンは第二次世界大戦の終結直後の1946年に設立された。設立の背景には、イギリス国内に需要があったことと、対戦国のドイツが反面教師になったという事情がある。ナチスドイツは熱心に文化を振興したが、アーリア民族を賞賛する文化をよしとする一方、そうではない文化や前衛的なものは退廃的だと弾圧した。こうしたことを回避するために、国家が中間組織としてのアーツカウンシルに資金を出し、専門家が文化団体やアーティストを支援するという仕組みをつくった。この理念は「アームズ・レングスの原則」と呼ばれている。「政府とアーツカウンシルが互いに近い距離を保ちつつ、それぞれ目的を異にする関係や牽制し合う関係であるなど、利害不一致（ないしは対立）の可能性をも保ち、互いに独立の立場を取る」という考え方だ。

今日、アーツカウンシル・グレートブリテンの後継組織であるアーツカウンシル・イングランド（ACE）には、日本の文化庁の2倍の職員が雇用されている。ロンドンに本部があるが、イングランド全土が所管で、職員の半分はロンドン以外に配置されている。2012年のロンドン・オリンピックが大成功だったといわれる背景には、イングランド各地にACE職員がいることで、地域の文化振興を下支えしたという状況がある。

日本におけるアーツカウンシル設立の動き

日本では近年、「アーツカウンシル」という名前を冠した機関やそれに類する組織が設立されている。2011年から日本芸術文化振興会がアーツカウンシルの機能を導入して、助成の評価の仕組みを強化する動きが始まった。助成対象は、音楽、演劇、舞踊、伝統・大衆芸能で、審査員は申請団体をすべて知っているわけではないため、団体の活動を日頃から把握する立場のプログラム・ディレクター（PD）、プログラム・オフィサー（PO）を配置した。しかし彼らは団体と近すぎるので、

助成の審査は審査員が行い、PD・POは審査員に情報を提供したり、採択後に助成先の団体を支援したりするという役割分担になっている。

東京都はオリンピック招致に向けた文化振興策の一環として、東京都歴史文化財団の中に2008年、都市型大規模フェスティバルを実施する「東京文化発信プロジェクト室」を設置し、翌年には地域のアート拠点の形成を支援する「東京アートポイント計画」に着手した。それと並行して、東京芸術文化評議会の進言を受けて、2012年度に常勤スタッフを配した「アーツカウンシル東京」を設けた。2013年には五輪招致が決まり、文化プログラムの推進体制を固める狙いもあって組織を統合。現在、職員は約50人で、国内で一番手厚い組織である。前出の東京芸術文化評議会を英訳では「Tokyo Council for The Arts」と称しているが、本来は評議委員と執行者がいる総体を「アーツカウンシル」と呼ぶ。

大阪府市は都構想のもと、共同で文化振興会議の部会として「アーツカウンシル大阪」をつくった。沖縄は「アーツカウンシル」とは名乗っていないが、県の文化振興会の部署として同様の組織を設置している。そして2016年度からは、文化庁が地域版アーツカウンシルの設立と運営を促す補助事業を開始した。

「アームズ・レングスの原則」のジレンマ

ところで、前述した「アームズ・レングスの原則」に関して、アーツカウンシルは、本当に政府から距離をとっているのだろうか。アーツカウンシルに資金が出る背景には政府の政策がある。政策とは一定の方向性を示すものであり、その意味ではアーツカウンシルの活動において完全な独立性は担保されない。一方で、そもそも完全に独立すればよいともいえない。なぜなら、政府とアーツカウンシルの距離が離れた場合、政府は文化のことを考えなくなり、結果的に文化予算が削減されてしまう懸念があるからだ。「アームズ・レングスの原則」が大事だといわれるが、実際に、英国やスコットランドのアーツカウンシルの事例を分析すると、アームズ・レングスが確保されない歴史であったことが理解できる。「アームズ・レングスの原則」とは現実性を欠いた理想論であったのである。

イギリスでは、ジョン・メージャー政権で文化遺産省ができ、トニー・ブレア政権下で文化・メディア・スポーツ省に改称してメディアも含んだ体制となり、国家のガバナンスが強くなった。ブレアは「クール・ブリタニア」を掲げてクリエイティブ産業を振興するなど、文化政策が総合政策化することで、アーツカウンシルはますますその動向に縛られ、政府とのアームは短くなっていった。すなわち、文化政策の予算増額や総合政策としての調整等、一見すると望ましい動きがある度に政府とのアームはむしろ短くなっていくのである。筆者はこれを「政策進化のジレンマ」と名付けた。

（Art Writing No.13、2019 より抜粋）

事例3-3

「先生たちの美術展」の取組

光山 明

坂東市立内野山小学校教諭
筑波大学大学院人間総合科学研究科
博士前期課程芸術専攻芸術支援領域修士

著書目録
『先生たちの美術展』(1) 先生たちの美術展の取組 (1) 先生たちの美術展の取組 (1) 先生たちの美術展の取組 (1)
『先生たちの美術展』(2) 先生たちの美術展の取組 (2) 先生たちの美術展の取組 (2) 先生たちの美術展の取組 (2)
『先生たちの美術展』(3) 先生たちの美術展の取組 (3) 先生たちの美術展の取組 (3) 先生たちの美術展の取組 (3)
『先生たちの美術展』(4) 先生たちの美術展の取組 (4) 先生たちの美術展の取組 (4) 先生たちの美術展の取組 (4)
『先生たちの美術展』(5) 先生たちの美術展の取組 (5) 先生たちの美術展の取組 (5) 先生たちの美術展の取組 (5)
『先生たちの美術展』(6) 先生たちの美術展の取組 (6) 先生たちの美術展の取組 (6) 先生たちの美術展の取組 (6)
『先生たちの美術展』(7) 先生たちの美術展の取組 (7) 先生たちの美術展の取組 (7) 先生たちの美術展の取組 (7)
『先生たちの美術展』(8) 先生たちの美術展の取組 (8) 先生たちの美術展の取組 (8) 先生たちの美術展の取組 (8)
『先生たちの美術展』(9) 先生たちの美術展の取組 (9) 先生たちの美術展の取組 (9) 先生たちの美術展の取組 (9)
『先生たちの美術展』(10) 先生たちの美術展の取組 (10) 先生たちの美術展の取組 (10) 先生たちの美術展の取組 (10)

はじめに

「先生たちの美術展」は、茨城県内の小・中学校等に勤務する教員らによって自主的に企画・運営されている美術展覧会である。本展の特徴は、教員の作品展示のほか、教員らが開発した各種の美術教育プログラムが実施されることにある。ここでは本実践の概要に触れながら、いくつかの成果と今後の課題等について述べる。

1 「先生たちの美術展」の概要

「先生たちの美術展」は、2013年2月の第1回展以来、毎年継続して実施されており、2019年1月には第7回展が開催された。以下、第7回展を例に概要を示す。

展覧会名「先生たちの美術展7」

展覧会全体テーマ「くらし」

会期 2019年1月20日～2月3日

会場 坂東郷土館ミュージズ(茨城県坂東市)

参加者 22名(勤務先内訳 小学校9名、中学校12名、特別支援学校1名)

来館者 約500人

チラシに記載されているように(図1)、会期中は様々な教育プログラムが実施される。こうした内容は、実行委員会における話し合いや自主研修会などを通じて検討される。場合によっては検討結果を勤務校での授業等を通じて、その教育効果を検証し、さらに試行錯誤が重ねられている。

2 小中連携に資する可能性

「先生たちの美術展」の重要な成果のひとつは、教員間の相互交流や連携の実現である。多くの教員の経験と知識・技能を反映してワークショッププログラムが練り上げられることや、学校連携プログラムにおける小・中学校間の乗り入れ授業の実施などのように、校種を超えた連携の取組が、いくつもの魅力ある実践を誕生させてきた。これは、教員の協働によるカリキュラムの研究開発の機能といえるべきものである。また、ひとつの目的に向けて挑戦し学び合う相互関係は、勤務校の壁を越えた「同僚性」の構築と言える。

こうした成果から導かれる可能性のひとつは、教員の勤務する

校種や立場の違いを超えて、それぞれの教育理念や指導観を互いに理解し合うための基盤が形成されることだ。こうした土壌は、学校間が連携した美術教育の可能性をひらくと共に、今日における重要な教育課題のひとつである「小中連携」へのアプローチとなりうるものだ。

3 美術科教員のアイデンティティの確立

ある教員は本展に参加した理由について、アンケートで次のように回答した。

作品づくりをして自分の感性を高めれば、仕事に何かしら反映されるのではないかと、人間として豊かにいられるのではないかと、自己実現の場になるのではないかと考え参加した。

学校現場に顕在する様々な問題から、なんらかの息苦しさを抱えながら仕事をしている教員は少なくない。そうした状況の中で「先生たちの美術展」への参加をきっかけに「生徒との関係や授業を見直した」「美術への情熱を取り戻し生き方が変わった」などの声が聞かれる。各教員の中で起きているこうした変化とは、大げさと言われるかもしれないが「美術科教員の再生」である。「作家」としての自己を取り戻すと共に「教員」としての実践を深化・拡張しているのだ。それは、「作家」と「教員」という両方のアイデンティティが共存する「作家/教員」としての自己を再発見し、個人として安定・成長した姿とみることでもある。

4 「作家/教員(Artist Teacher)」概念の確立と課題

「作家/教員」をうまく表す概念が日本には存在しない。しかし、国外では「作家」と「教員」がひとつになった「Artist Teacher」という概念が存在する(図2)。「先生たちの美術展」の開催を通して、それぞれの参加者が「作家」と「教員」の二つが重なる存在としての自己を受け止めたうえで、それぞれの美術や美術教育に向き合おうとすると、両方の仕事を踏み越える「作家/教員(Artist Teacher)」としての美術観や指導観が立ち現れ、広がりや深度のある興味深い実践が生まれてくるように思われる。



図1 「先生たちの美術展7」チラシ

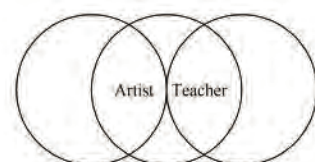


図2 Alan Thornton "What is to be an Artist Teacher in England Today?" より "Overlapping concepts"



図3 こどもワークショップ「○○に住む妖怪をつくろう」
(「先生たちの美術展4」より)



図4 「先生たちの美術展7」会場風景(2019年1月)

保育現場が求める日本の保育者養成校における造形教育の学びと課題

佐藤絵里子

北海道大学初等・児童教育学科 副助
筑波大学大学院人間総合科学研究科修士課程国際専攻修了

【要約】本研究は、日本の保育者（保育士、幼稚園教諭、保育教諭を含む）養成校の造形教育に対する、保育・幼児教育の現場（保育園、幼稚園、子ども園）からの要請を解明し、保育者養成校の造形教育における学びと課題および育成すべき学生の資質・能力に焦点化したものである。元保育者を対象とするグループインタビューに基づく質的分析と、質的分析の結果を質問紙に反映させた現役保育者に対するアンケート調査による量的検証という一連の手続き、すなわち混合調査法を実施した結果、学びの種類としては、実習を典型とする実践知を獲得する学びや、喜び・驚きを伴う遊びの経験が重視されていること、資質・能力としては、状況・子どもの育ちを見取る感性や、変化に柔軟に対応する力が中核的であると見做されていること等が明らかとなった。

研究の概要

本研究は、日本の保育者（保育士、幼稚園教諭、保育教諭を含む）養成校の造形教育に対する、保育・幼児教育の現場（保育園、幼稚園、子ども園）からの要請を解明し、保育者養成校の造形教育における学びと課題および育成すべき学生の資質・能力に焦点化したものである。元保育者を対象とするグループインタビューに基づく質的分析と、質的分析の結果を質問紙に反映させた現役保育者に対するアンケート調査による量的検証という一連の手続き、すなわち混合調査法を実施した結果、学びの種類としては、実習を典型とする実践知を獲得する学びや、喜び・驚きを伴う遊びの経験が重視されていること、資質・能力としては、状況・子どもの育ちを見取る感性や、変化に柔軟に対応する力が中核的であると見做されていること等が明らかとなった。

研究の背景と目的

現在、日本の保育者養成校の造形系科目における、教育内容の重点や保育者としての資質・能力に関する研究は稀少である。また、造形教育を担当する教員は、美術の専門性を出自とする者によって構成される傾向にあり、保育・幼児教育の現場で役立つ学びとの乖離が問題視されている。本論では、長年にわたって園で経験を積んだ元保育者や、実際に園に勤務している現役保育者の声を収集し、養成校における造形教育の学びと課題、園で造形活動を行うために必要とされる保育者としての資質・能力を特定することを目的とした。その際、アメリカのドナルド・ショーン（Donald A. Schon）の提唱する「反省的実践家」や、ジョン・デューイ（John Dewey）の「経験」概念、そしてエリオット・アイズナー（Elliot W. Eisner）による教育現場における教師の即興的知性の重視を参照した。

調査について

質的調査では、養成校で行われた造形教育が将来の保育者の資質・能力の形成に寄与し、彼らを介して園の保育・幼児教育に影響

を与えるプロセスを解明した。平成29年7月、新潟市内の某教育機関にて、30年以上の勤務歴をもつ園長経験者を含む4名の元保育者に対し、約80分間のグループインタビューを実施した。①子どもの創造性を高めるために保育者が行う働きかけとしてはどのようなものが挙げられるか、②幼児造形を展開する上で望ましい保育者像（資質・能力）とはどのようなものか、③保育者自身に求められる経験（特に、学生時代の経験）は何か、という三つの質問を核とする非構造化面接を行い、木下康仁提唱の修正版GTAによる分析を行ったところ、図1の結果を得た。図1の概念は、表1「質的調査分析ワークシート便覧」のように、実際の会話データより抽出した。

筆者は次に、質的調査の結果を参照し、図2の質問票を作成した。平成29年8月、新潟市西区の全ての園（保育園32園、幼稚園3園、認定こども園12園）を対象とした郵送によるアンケート調査を実施し、新潟市のHPより当時勤務している保育者を885名と算定すると246名分の回答を得た（回収率27.8%、有効回答数241）。この量的調査は質的調査結果の一般性の検証を意図していた。調査結果を示す図3の縦軸は、図2の質問票の番号と連動している。

総括

質的調査の仮説的理論構築を通して得られたカテゴリーの多くが量的調査によって検証された。図1の《養成校における学び》に含まれる〈実習を通して学ぶ機会〉〈感動を伴う遊びの経験〉〈教材のレパートリーに関する知識〉の重要性は多数の現役保育者によって支持された。《養成校における課題》に含まれる〈美術の技能の指導〉は、有効性が認められている反面、養成校の造形教育における一義的な価値としては充分ではないという示唆が得られた。《保育者としての資質・能力》に含まれる〈状況を見取るための感性〉〈子どもの育ちに対応する力〉〈発想を生み出す意欲〉〈造形的な指導のセンス〉は多数の現役保育者によって尊重されており、前者の2つが中核的価値をもつことが明らかとなった。

表1 質的調査分析ワークシート便覧（抜粋）

番号	質問	回答
1	養成校で学んだ造形教育の学びと課題について、具体的にどのようなことがありましたか？	「造形教育とは、絵画、工芸、立体造形など、様々な表現方法を通じて、子どもの創造性を伸ばすことだと思います。養成校では、基礎的な表現方法を学び、実践的な経験を積むことが重要です。課題としては、現場での応用が求められる点や、最新の教材や技法の更新が必要という点があります。」
2	現場で働く保育者として、どのような資質・能力が求められますか？	「現場では、子どもの個性や発達段階を理解し、適切な指導ができることが大切です。また、保護者や他の教職員と連携して、子どもの成長をサポートする力も求められます。資質・能力としては、観察力、共感力、コミュニケーション能力などが挙げられます。」
3	現場での経験が、養成校での学びにどのような影響を与えていますか？	「現場での経験は、養成校での学びに大きな影響を与えています。現場で学んだ実践的な知識やスキルは、養成校での学びに活かされています。また、現場での経験を通じて、子どもの成長や発達について理解が深まり、指導の質が向上しています。」
4	現場での経験が、保育者としての資質・能力の形成にどのような影響を与えていますか？	「現場での経験は、保育者としての資質・能力の形成に大きな影響を与えています。現場での経験を通じて、子どもの個性や発達段階を理解し、適切な指導ができることが大切です。また、現場での経験を通じて、保護者や他の教職員と連携して、子どもの成長をサポートする力も養われています。」

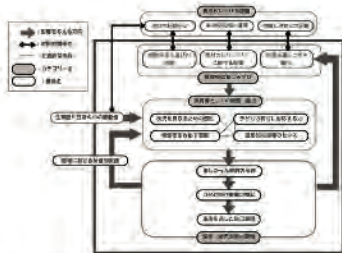


図1 養成校における造形教育が現場に影響を与えるプロセス図

3. 現場での経験が、保育者としての資質・能力の形成にどのような影響を与えていますか？

4. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

5. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

6. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

7. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

8. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

9. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

10. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

11. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

12. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

13. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

14. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

15. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

16. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

17. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

18. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

19. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

20. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

21. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

22. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

23. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

24. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

25. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

26. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

27. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

28. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

29. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

30. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

31. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

32. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

33. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

34. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

35. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

36. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

37. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

38. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

39. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

40. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

41. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

42. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

43. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

44. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

45. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

46. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

47. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

48. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

49. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

50. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

51. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

52. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

53. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

54. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

55. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

56. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

57. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

58. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

59. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

60. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

61. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

62. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

63. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

64. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

65. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

66. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

67. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

68. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

69. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

70. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

71. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

72. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

73. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

74. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

75. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

76. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

77. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

78. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

79. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

80. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

81. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

82. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

83. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

84. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

85. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

86. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

87. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

88. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

89. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

90. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

91. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

92. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

93. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

94. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

95. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

96. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

97. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

98. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

99. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

100. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

101. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

102. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

103. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

104. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

105. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

106. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

107. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

108. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

109. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

110. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

111. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

112. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

113. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

114. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

115. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

116. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

117. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

118. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

119. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

120. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

121. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

122. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

123. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

124. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

125. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

126. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

127. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

128. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

129. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

130. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

131. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

132. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

133. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

134. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

135. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

136. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

137. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

138. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

139. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

140. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

141. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

142. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

143. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

144. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

145. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

146. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

147. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

148. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

149. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

150. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

151. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

152. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

153. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

154. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

155. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

156. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

157. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

158. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

159. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

160. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

161. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

162. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

163. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

164. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

165. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

166. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

167. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

168. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

169. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

170. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

171. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

172. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

173. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

174. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

175. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

176. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

177. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

178. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

179. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

180. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

181. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

182. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

183. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

184. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

185. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

186. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

187. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

188. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

189. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

190. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

191. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

192. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

193. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

194. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

195. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

196. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

197. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

198. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

199. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

200. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

201. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

202. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

203. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

204. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

205. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

206. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

207. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

208. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

209. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

210. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

211. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

212. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

213. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

214. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

215. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

216. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

217. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

218. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

219. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

220. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

221. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

222. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

223. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

224. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

225. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

226. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

227. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

228. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

229. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

230. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

231. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

232. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

233. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

234. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

235. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

236. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

237. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

238. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

239. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

240. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

241. 現場での経験が、現場での実践にどのような影響を与えていますか？

図2 量的調査の質問票（抜粋）

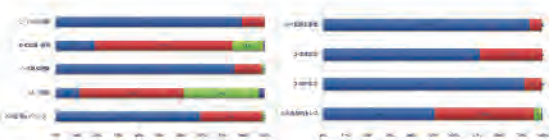


図3 量的調査結果における質問別回答数と割合

日常の中で反応するーReborn-Art Festivalから

志村春海

Reborn-Art Festival事務局
筑波大学芸術専門学群芸術学専攻芸術支援コース卒業

Reborn-Art Festivalの特徴

宮城県石巻市を中心に開催された、Reborn-Art Festival 2017は、食・音楽・アート分野が混ざる総合祭。「分野ミックス」「被災地で行われている」「民間が母体」などが特徴として挙げられるが¹、この文章では、私自身が、RAF事務局に働いている中で覗くことのできた、地域からのアートへの反応について触れたい。

対岸からの目線

Reborn-Art Festival 2017で、象徴的な作品としての名和晃平の《White Deer (Oshika)》。開催エリアの地名“牡鹿”や、獣害で悩んでいる地域でもある鹿をモチーフにした作品であり、ポスターやメディアでも多く登場した。来場者がまずはこの作品を目指し、会場の海辺は名物のスポットとなった。実はこの作品、海で働く地元の漁師さんも目にする、地域にとっても身近なものにもなった。会期直前に、ある漁師さんから「船から見える鹿も見せてあげたい」というアイデアが生まれ、実際に漁船に乗る鑑賞ツアーも実施した。対岸からも鹿の姿がはっきり見え、完成した時には対岸でも「何かできたの?」「あれがリボンアートか?!」と話題になっていたそうだ。(個人的には、対岸から見る作品や風景もオススメだ)

濃密な向き合い方

同じ“鹿”つながりの、岩井優の《ダンバリウム》。作家は、数ヶ月の滞在を通して、牡鹿半島の自然にある廃棄物を集め、それらを巨大なドーム状の各フレームに吊るし、“廃棄物”になっていたモノを陳列した。中には、獣害駆除で山に捨てられた鹿の残骸も含まれ、展示中には山に廃棄されたのと同じく、風化していった。この作品は観客からクレームもあり、作家と相談した上で説明する専属スタッフを配置した。生々しい現実が示されつつ、アーティストの意図を伝え、感想を話し合うような、この場でしかできない独特の場が生まれた。また、鹿は神鹿と考える金華山信仰の地域でもあることから、「鹿をゴミとして表すのは許せない」という住民の意見に対し、「自分がゴミと決めつけたのではなく、時間をかけて知った土地の姿。それを隠してしまうの方が地域の人に失礼だと思う」と作家が応える議論が起こったことも印象深い。



船から見た《White Deer (Oshika)》(筆者撮影)



岩井優《ダンバリウム》(©Reborn-Art Festival 2017 photo by Shuji Goto)

価値観を変えた作品

島袋道浩の《起こす》は、津波が来て防潮堤が続く開催地の中で、数少なく残った小さな砂浜が舞台。汗をかきながら坂を降りると、砂浜に漂着した大量の石や木が、生き物のように起きあげられた場所に行きつく。来場者も好き勝手に漂流物を“起こす”ことができ、天候や潮の満ち引きで作品が一瞬で消え、急速作品を復旧させることも…。当初この作品は、会場までの坂道が危険だったことや、自然公園法に則った許可申請が難航し、実施が際どい時もあったが、結果として大人気となった。作家が「みんな最初は反対だったのに、できた瞬間に変わった」と話していたが、まさしく、関係者が身を持ってアートのユニークさ・軽やかさを体験した。規則や縛り、規制概念の中から、目にしたことのない価値観に向き合う醍醐味を教えてくれた。

Reborn-Art Festival 2019に向けて

震災後8年たった現在でも、石巻では復興工事が継続しており、住居や職の変化、風景や人間の生活も確実に変化し続けている。今年のテーマは「いのちのてざわり」。アートに限らない様々な表現者が、この言葉を頭に浮かべながら、何かを発見しようとしている。そんな表現(やプロセス)に対して、鑑賞者や地域の人、関係者自身が、身の丈で反応することが大事だろう。そうやって、一人では気づけない世界に触れていける総合祭になればと感じている。

¹榎木野衣、「美術と時評 72:2017年回視 — 芸術祭の「品評」から離れて」、ART iT、2017年12月(最終閲覧日:2019年3月5日)

https://www.art-it.asia/u/admin_ed_contri9_j/3ez-jv8bwjiquv7ehcqfl



島袋道浩《起こす》(©Reborn-Art Festival 2017 photo by Shuji Goto)

2013年4月より6年間、東京都公立小学校の図画工作科専科教員として勤務してきた。本稿では、図画工作科ならではの学びの視点として学習指導要領でも示された「造形的な見方・考え方」を、実際の授業の中で児童はどのように働かせているか、第4学年での実践におけるある児童の活動に焦点を当て記述する。

第4学年 「紙ワザ!～紙でできたよ、この形～」

学習目標：紙の形を変えたりつなげたりすることから表したいことを見付け、紙などの材料を生かして工夫して立体に表す。

活動概要：手や用具を使って紙の形を変えたり、紙材をつなげたり組み合わせたりすることで表したいことを思い付き、材料の特徴を生かして平面や立体に表す。つくったものを自分の身近な場所に置いたり飾ったり眺めたりすることを想定し、形は具体的なイメージに基づいても抽象的な表現となってもよい。これまでに学習した紙を使った経験を基に、表したいことに合わせて児童が使いたい材料を選び、紙の多様な扱いを試み表し方の工夫をしながら自分なりのよさや面白さを考えながら取り組む。画用紙、白ボール紙、薄葉紙を材料とし、紙で生み出す形や微妙な重なり合いの色に着目させるため、紙はすべて白色を基調とした。

抽出児童A(女児)：材料コーナーに向かうと、すぐに薄葉紙を手に取り、自席に持っていった。新聞紙とも、和紙とも異なるざわり心地を確認する。揉んだり、それをまた伸ばしたりを繰り返す。思い切って手で裂いてみると、切り口がぎざぎざとした形になった。それをじっと見つめながら、ふと思いついた顔でくるくると巻いてみた。さらに、ちぎった紙を少しずつ貼り合わせてみる。すると、徐々に幾重にも花弁が重なった花のような形になった。

「どんなこと、してみたの?」と声を掛けると、「(紙を)重ねてみると、花みたいになるかなあと。こんな感じ」と教えてくれた。その後も、どんなバランスで紙を貼るのかな、と考えながら、花を大きくしていく。くるくると指先で花を回しながら、全体の様子を見る。少し持ち上げて、光に透かしながら見つめる。大切そうに手のひらに置いてみる。満足のいく形になったようで、ここで花を置いて一度材料コーナーへと向かった。



写真1 薄葉紙をちぎって貼り、花の形にしていく。



写真3 他にも数輪花をつくって挿した。

画用紙と白ボール紙の切れ端を調達し、再び席へと戻る。今度はそれらを棒状に丸め始めた。おや、白ボール紙はなんだか固くて、あまり細く丸められないぞ。そんな顔をしながら、画用紙でも試してみる。どうやら画用紙を採用したようで、細く棒状に丸めはじめた。花に添えてみる。しっかりときたのだろう、できた画用紙の棒にボンドを付けて、ぎゅっと花に取り付けた。茎の付いた花の完成だ。それで大方満足したようで、一度活動が止まった。

・・・ふと、周りを見渡すと、斜め前の児童が、带状に切った画用紙を輪にしてステープラーで留めているのが目に入った。自分も、傍らに置いてあった画用紙の切れ端を手取る。筒状に丸めてみる。すると、円柱の形ができた。端をボンドで留め、形が崩れないようにする。そこに先ほどつくった茎付きの花を挿した。花が生けられた花瓶のようだ。「よしっ」と小さくつぶやき、机の上を一瞥する。余った薄葉紙を手に取り丸め、花瓶の側面に取り付けた。「できた!」と嬉しそうに作品を掲げて見せてくれた。

この一連の活動において、児童はどのような「造形的な見方・考え方」を働かせているだろう。

紙を裂いてみたときに表れた切り口の形から、花卉の形を想像する。様々な方向から花の様子を見て、自分にとって「よい」と感じる形はどのようなものかを考える。白ボール紙と画用紙、どちらでつくった方が自分のイメージしたものとなるかを比べながら考える。友達がつくった輪状の形を基に、新たに自分は花瓶の形をつくらうと発想する。より自分の納得できる形を求めて、薄葉紙を丸めた飾りをバランスを見ながら花瓶に付ける・・・。

ひとつの作品ができあがるまでに、児童は感覚や想像力を働かせながら、形や色を手がかりに自分にとっての「よさ」は何であるかを追求していく。表現に向かい作品をつくることは、自分と対象との関わりを深め、自分にとっての意味や価値をつくりだすことである。それはひいては、「自分自身」をつくりだすことにつながる。

作品が完成した時の満足げな児童の顔には、様々な試みを経て作品ができあがった達成感と、自分のイメージしたことが今、ここに現れたということへの喜びが表れている。図画工作科の授業で行われるささやかな活動の一つが、児童その人のかたちづくりの確かな積み重ねとなるよう、これからも指導に当たりたい。



写真2 様々な方向から見て、よいなと思える形を追求する。

20世紀前半の英国における美術教育改革の研究

直江俊雄

筑波大学芸術系教授

主な著作

Japanese Arts and Crafts Pedagogy: Past and Present (Ed. Richard Hickman, *The International Encyclopedia of Art and Design: Education*, Wiley-Blackwell, 2019)

『創造的な美術鑑賞を育てて』(神村悠道 共編集)『美術教育ハンドブック』三栄社 2018

本研究の目的は、マリオン・リチャードソン(Marion Richardson, 1892-1946)の美術教育論と教育実践の解明を通して、20世紀前半の英国における、初等・中等学校段階の美術教育改革について明らかにし、その歴史的役割と今日的意義を考察することである。

本研究で考える美術教育改革とは、初等・中等普通教育の、描画あるいは美術に関する教科教育において、主として20世紀初等から中葉にかけて展開された、学習者中心の教育への変革運動である。それは、方法的には、一律に設定された手本の模写からの離脱と、学習者自身の感覚や思考に基づく個別的な表現への転換を共通の課題とし、思想的には、子どもおよび一般の人々すべてが、専門家あるいは一部指導者層の設定した基準の受容者にとどまることなく、自らが表現の主体者として固有の価値を生み出しうる存在である、とする理想を共有している。

これらの改革の成果は、今日の美術教育における主要な思想的基盤を形成したといえるほど、広範に浸透したことには疑問の余地がない。むしろその後の美術教育の様々な動向は、この変革のもたらした基盤の上に、その限界の超克、あるいは対抗軸の形成として現れていると見ることも可能である。その背景としては、子どもの美術の表現としての価値に着目した運動の、一つの傾向性として、規範からの解放、子どもの自発性の尊重という観点の強調に傾く結果、本来そうではないにも関わらず、適用の仕方によっては、無内容、指導放棄、学習水準の低下などの問題点を助長する可能性をも、含んでいたことが指摘できる。また、この改革は、個人の表現を強調して、模倣、あるいは統一的規範からの脱落者を救済した反面、自由に表現することに不得手な、いわば「創造からの脱落者」への対応という課題を、新たに生み出したと見ることも可能である。さ

らに、より根本的な問題を挙げるならば、子どもの美術という世界の独自性の保護に専心するために、本来この教育改革の母胎であったはずの、社会における美術の世界との接点を、自ら閉ざしてしまう、という矛盾を生み出す傾向性をはらんでいる。この点は、率直に表現することで欲求が充足する低年齢層から、社会を構成する成人へ学習者が成長・発達していく中で、表現の教育の成果を断絶なくつなげていくことができるかどうか、という問題とも関連している。これらを包括する課題は、すべての学習者が表現者として美術を学ぶという、20世紀前半の各国学校教育において追究された改革の主張は、理論的に、また実際の成果として支持されるか、という今日まで続く問いへとつながっている。

20世紀の美術教育が企てた実験の序章であった、子どもの美術に着目した改革運動は、今日では、近代美術における個人の表現への視点と、教育における個人の価値の尊重という思想の接点に生じた、近代における思想的運動の一つとして、相対化されつつあると見ることができる。西洋近代美術を人類史における視覚文化の一形態として見る観点からするならば、必ずしも子ども中心、個人中心ではない美術あるいは視覚文化の諸例は、世界に多数存在するからである。しかし、単なる相対主義へと軸足を移す前に、その世紀における美術教育の最も重要な成果の一つであった、個人の表現に基盤をおいた教育のもつ価値について、その根源に戻って新たな探究を行い、批判と再評価の具体的根拠を提示することは、今日の美術教育研究の重要な課題であると考えられる。

(直江俊雄『20世紀前半の英国における美術教育改革の研究-マリオン・リチャードソンの理論と実践』2002 序章より抜粋更新)



リチャードソンの指導した子どもたちの絵 (前掲書より)

Japanese Arts and Crafts Pedagogy: Past and Present

直江俊雄

筑波大学芸術系教授

主編著作

Japanese Arts and Crafts Pedagogy: Past and Present (Ed. Richard Hickman: *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, Wiley-Blackwell, 2019)

「創造的な芸術鑑賞を目的として」(資料提供: 山本えみりる建築「美術教育ハンドブック」三栄社 2018)

Abstract

This chapter focuses on the historical and sociological aspects of Japanese arts and crafts pedagogy. Although Japanese visual culture has a long tradition, “art” was an imported concept from the West around the end of the nineteenth century. When Japan announced itself to the world as a modern nation after the samurai period ended, some of the artifacts from pre-modern Japan were redefined as “art” in the Western framework to construct images for the national identity. To extend the discussion beyond the East-West contraposition in Japan and across the world, this chapter describes various trends to date and how Japan introduced Western art pedagogy to develop the country’s own direction.

Today, in some of the art textbooks authorized by the Japanese government, various visual arts, including design and crafts selected from different periods and regions in the world, are taught through various approaches, including aesthetic discussion and historical understanding, and through students making their own works. The textbooks include ideal images of art education approved by the national education system. However, the viewpoints shown in these materials are the result of debates and challenges accumulated throughout the history of art pedagogy in Japan. Trends in education throughout a country are not only represented in the formal textbooks but also embodied in the majority of everyday teaching in classrooms. This chapter briefly examines several pages in contemporary art textbooks as an introduction, reviews historical debates in art pedagogy, and sheds light on investigations into the collective trends of classroom teaching and comparative studies between Japan and the UK to reveal the challenges to and responses from Japanese art pedagogy both past and present.

Modernization, Nationalism, and Humanism

National Policy and the Dynamics of Curriculum Implementation

Beyond Sentiment-Based Craftsmanship

Conclusion

Excerpts from Naoe, T. (2019) Japanese Arts and Crafts Pedagogy: Past and Present. Hickman, R. (ed) *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, Wiley-Blackwell.

日本の美術工芸教育学：過去と現在

概要

本章は、日本の美術工芸教育学について歴史的・社会的側面から焦点を当てる。日本の視覚文化には長い伝統があるが、「美術」という概念は19世紀末に西洋から移入されたものである。武士の時代が終わり、日本が自らを世界に向けて近代国家として認めさせていく過程で、日本に近代以前から存在した制作物が、西洋の枠組みを通じた「美術」として再定義され、国民統合のイメージとして成立していく。東洋対西洋という枠組みを超えた議論を日本と世界で展開していくために、この章では今日に至る様々な流れについて述べ、日本がどのように西洋の美術教育学を受け入れ、この国独自の方向性を発展させていったかを論じる。

今日、日本政府検定済の美術教科書では、世界の様々な地域と時代から選ばれた多様な視覚芸術(デザインと工芸を含む)が、美や感性にもとづく議論、歴史的理解などの多様なアプローチや、子どもたち自身による作品制作などによって教えられている。教科書には、国の教育制度が認めた理想的な美術教育の姿が描かれている。しかしながら、こうした教材に示された視点は、日本の美術教育学の歴史を通して積み重ねられてきた議論と挑戦の結果なのである。全国で行われている教育の動向は、公式の教科書を参照するだけでは明らかにすることはできない。それは、大多数の教室における日々の教育実践の中に具現化されている。

この章では、導入として現代の美術教科書からいくつかのページを概観した上で、美術教育学における歴史的な議論を振り返り、教室における教育実践の集団的動向調査と、日本・英国の比較研究に光を当て、過去と現在における日本の美術教育学における挑戦と応答が、何を意味するのかを明らかにする。

- ・近代化、ナショナリズム、ヒューマニズム
- ・国家政策とカリキュラム形成のダイナミズム
- ・情緒的技巧主義を超えて
- ・結論

(直江俊雄「日本の美術工芸教育学：過去と現在」リチャード・ヒックマン編『国際美術デザイン教育百科事典』2019より 概要と冒頭部を抜粋)



1920年代のデルスニスと日仏芸術社による展覧会活動に関する研究

中川三千代

法政大学兼任講師

筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後課程芸術専攻修了

主な著作

『東京府美術館での1928年開展『仏蘭西国立リュクサンブール美術館蔵品』の展示』
『美術教育研究』48号、大学美術教育学会、2016年
『エルマン・デルスニスによる近代美術における日本での展覧会活動』
『文化研究』16号、文化研究学会、2018年

大正前期には既に、日本人作家の西洋画であれば毎秋3,000点近くが東京で鑑賞できたが、ヨーロッパ美術品としての絵画・彫刻に触れる機会はほとんどなかった。こうした時代に、フランス人美術商エルマン・デルスニス(1882-1941)は、大量のフランス絵画・彫刻・美術工芸品を日本に持ち込み、展示販売形式の「仏蘭西現代美術展覧会」、通称「仏展」(ふつてん)を東京、大阪で開催した。1922年(大正11年)の第1回展では絵画だけでも300以上に及び、『白樺』がロダン小品3点に大騒ぎした時代に、29点ものロダン作品を展示した。翌年以降も活動は継続し、1931年までに9回の仏展を開催した。入場者数は多い時で5万人を超え、展示販売としてだけでなく美術鑑賞の機会としても大きな意味をもった。図1は第4回仏展東京会場の風景を示している。10年を通しての作品総数は、油絵・水彩画だけで4,300点以上、彫刻が500点以上にのぼるが、日本に残ったのは1,000点ほどである。ほとんどが個人蔵であるが、美術館への寄託などにより、次第に鑑賞できるようになっている。その中には京都国立博物館前庭のロダン《考える人》も含まれる。

1924年にはデルスニスと黒田鵬心(1885-1967)を共同経営者として日仏芸術社が設立され、仏展運営だけでなく、中小展覧会・地方展覧会の開催、画廊の経営、出版など、幅広い活動が展開された。東京、大阪以外での展覧会は1925年に福岡、金沢、横浜と巡回したのが始まりで、福岡、金沢ともに約7,000人の入場者数は、両都市の人口を考えれば驚異的であった。作品貸出も可能となり、1926年の水戸での白牙会展覧会には油絵・水彩・版画などを貸出し、黒田鵬心が講演した。地方での活動は、作品販売より鑑賞支援や教育普及が主眼であり、大正末期から昭和初期の日本で先駆的役割を果たした。

1928年の第7回仏展では通常の展示の他に、1925年パリ万博(アール・デコ博)の形式を踏襲して、東京府美術館の彫刻陳列室に35室のモデルルームを作り、フランスの食堂、寝室、書斎などの生活空間そのものを再現した(図2)。同時

にフランス国立リュクサンブール美術館から19世紀の作品を中心に絵画23点が鑑賞目的に貸出展示された(図3)。専門家による会場での作品説明も数回おこなわれた。初の国際貸出展示であると同時に、戦争をはさんで次回までに20年以上の空白があり、展覧会史上、極めて特異なものとなった。日仏芸術社は月刊誌『日仏芸術』を3年間発行した。パリ美術家の動向や作品写真をふんだんに掲載し、フランス製の高品質な写真原版も使われた。採算は赤字で、発行部数も千部以下だったと思われるが、黒田鵬心を含めた何人かの関係者が、後に日本初の世界美術全集の出版に関与し、予約部数125,000部を達成して、日本庶民の美術とのかかわり方を方向付けた。

有名作品が少ないために、これらの活動はいままで見過ごされてきたが、芸術支援活動の先駆として特筆すべきである。今後さらに研究を進めて、その役割をより明確にしたい。



図2 モデルルームの一つ。マルセル・ギユイユマル《食堂》



図1 第4回仏蘭西現代美術展覧会(1925年)東京会場の様子



図3 仏蘭西国立リュクサンブール美術館蔵品特別出品の展示

図版典拠

図1: 写真「TOKYO-Le public,」 仏文パンフレット「exposition d'art francais contemporain au japon,」(L'illustration社編集、日仏芸術社発行、発行年不詳(1925年以降))より

図2: 写真「食堂 マルセル・ギユイユマル」、『装飾美術家協会展覧会 目録』(日仏芸術社、1928年)より

図3: 写真「リュクサンブール美術館蔵品特別陳列(仏展)」、月刊誌『日仏芸術』36号(1928年6月号)7ページ(日仏芸術社発行、1928年)より

取手アートプロジェクトによる「創造郊外」の実践

羽原康恵

特定非営利活動法人取手アートプロジェクトオフィス事務局長・理事
筑波大学大学院人間総合科学研究科芸術学専攻（当時）修士取得

主な著作
『「創造郊外」の実践 取手アートプロジェクト』（『造形2019』建築資料研究社、2019）
『アートプロジェクトをとらえる（暮らし方を変える）』（『TARL2017』澤嶋誠、アートカウンシル東京、2019）

郊外のまちでのアートプロジェクトの変容

都内まで常磐線で40分、古くは水戸街道の宿場町として栄えた取手市は都心通勤者の住まいを支えるベッドタウンとして発展してきた典型的な郊外のまちだ。1991年に東京藝術大学取手校地が開設され、99年先端芸術表現科が新設。同年、2000年代を目前に社会と芸術の新たな関わりの実践として、同科教員を務める芸術家たちと取手市、そこに市民が加わり、郊外のまち取手でのアートプロジェクトがはじまることになる。

筆者の実践研究の現場はこの「取手アートプロジェクト（TAP）」である。TAPはその成り立ちから現在も、取手市と東京藝術大学、そして市民（市内外・居住地は問わない）の三者共同事業として継続している。2010年には実働に携わってきた有志がNPO法人を立ち上げ、現在では三者で組織される実行委員会とNPOが両輪となり活動の基盤を支える。

2019年度で20周年を迎えるTAPの活動は時代と社会の移り変わりとともに変化してきた。1999年から2009年は、秋の一定期間に会期が設定される「フェスティバル型」事業として、全国公募で選出した作品を市内に展開する「現代美術の公募展」を偶数年に、奇数年は取手市内および近隣のアトリエを公開する「オープンスタジオ」を開催した（99年のみ、2事業を同時開催）。2000年代後半、中山間地域や地方都市での大規模芸術祭がはじまり観光振興としてのアートフェスティバルが各地に拡がりをはじめたことを背景に、TAPは郊外ならではのアートプロジェクトの有りようを探るため、2010年に活動の形を通年型プロジェクトへと転換する。郊外の特徴に着目した通年型のコアプログラム《アートのある団地》と《半農半芸》を軸に、一定期間の本番を目指すのではなく、複数年をかけて日常の中で新しい芸術活動を地域の人びととともに育てていくことを目指す取組として変化した。

《アートのある団地》では、ベッドタウンの象徴でもある団地を活動のフィールドに、異なる世代・ルーツ・価値観の人びとが集まり生

活を営む場において、日常的に芸術家と住民との活動が継続されたらその地域にはどのような風景や状況が生まれるのか、ということを探ってきた。「サンセルフホテル（北澤潤／2012～2017）」、「とくいの銀行（深澤孝史／2011～）」といったプロジェクトを通じ、多様な社会関係資本を「好奇心」を理由に結び生み出す活動が実現されてきた。一方、東日本大震災ののち、自然環境と向き合い表現を続ける芸術家らをパートナーに体を動かしながら根源的な「生きること」「つくること」のあり方を考えてきた《半農半芸》では、目下新たな創造拠点の立ち上げに奔走している。東京藝術大学取手校地内にある福利施設を2017年に「藝大食堂」として再始動し、食と芸術、農を接点に地域社会にこの場所を開き、多様な主体の好奇心と学びの追求が交差し反応し合う場として設計を進める。

郊外のまちには、血縁でも地縁でもなく「好奇心がつながる新たなコミュニティ」をつくる土壌が潜在的にあるのかもしれない。そしてアートプロジェクトで生まれた場においては、好奇心が最大のつながりの理由であり、また価値が定かでないものに身を投じざるをえない。近年の取手でのアートプロジェクトの可能性はここにあるのではないかと考えている。異なる世代、異なる生育環境、言語、価値観……これからいっそう差異の混在が加速する社会のなかで、個々人の差が否定されず価値や面白さとして居合わせられる仕組み、日常の中にある豊かさを個々が発見し慈しむ視力を伸ばすきっかけをつくり続けること。これを次の挑戦として、TAPは複数年で終わるプロジェクトから恒常的な機能として日常に着地させていく段階に移行しはじめている。ぜひ一度、取手で起こっていることに踏み入れていただければ幸いである。

塩見直紀氏が提唱する「半農半X」という、小さな自給農の暮らしをしながら自身の天職・才能（X）を全うするライフスタイルに、取手の特徴である「芸術」を当てはめたもの。



フェスティバル期の取組1：公募展（仕掛けられた終末処理場、2006）



フェスティバル期の取組2：オープンスタジオ（スタ6ジオ号、2005）



コアプログラム《アートのある団地》：サンセルフホテル（2017）



コアプログラム《半農半芸》：藝大食堂（2018）

明治期の幼稚園における図画教育史研究

牧野由理

名古屋大学大学院教育学部附属女子大学附属幼稚園
名古屋大学大学院人間文化科学研究科博士課程修了

研究費
* 研究費助成事業（文部科学省）、「幼稚園教育要領」改訂（2017）
* 研究費助成事業（文部科学省）、「幼稚園教育要領」改訂（2017）
* 研究費助成事業（文部科学省）、「幼稚園教育要領」改訂（2017）
* 研究費助成事業（文部科学省）、「幼稚園教育要領」改訂（2017）
* 研究費助成事業（文部科学省）、「幼稚園教育要領」改訂（2017）

研究の目的

平成29年(2017)改訂文部科学省「幼稚園教育要領」において、領域「表現」は「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」と記されている。「描く」という行為は現在、この領域「表現」に含まれており「創造性を豊かにする」とこととされているが、幼稚園の黎明期であった明治期にはどのように図画教育が行われてきたのだろうか。

そこで本研究では、日本における幼稚園の成立時期を東京女子師範学校附属幼稚園（現・お茶の水女子大学附属幼稚園）が創設され展開した明治期とし、明治期における幼稚園教育の図画表現の特質とその展開過程を、当時出版された幼稚園教育書、翻訳書、雑誌、保育記録、描画作品、各地の幼稚園で使用していた一次史料（教具）の分析を通して明らかにする。

分析と考察

明治前期の幼稚園においてはフリードリッヒ・フレーベル（Friedrich Fröbel, 1782-1852）の影響を受け、恩物中心主義の保育が行われていた。幼稚園教育は欧米の幼稚園教育書を翻訳して日本に摂取され、図画は二十恩物の一つである「第十恩物 図画法」として導入された（図1）。しかしながら明治後期になると形骸化した恩物主義に批判が集まり、日本独自の幼児教育論が展開される。図画も「手技」の中の一つの課目として位置付けられ、「随意」つまり自由に描くことや、幼児の自発的な表現活動の重要性が提案されていくことになる。

手本となった図画の図版を分析すると、明治前期には欧米の幼稚園教育書と同じ図版を翻刻しており、罫線を利用して直線で構成された抽象的な図案が提示されていた。また臨画教育のように手本として身近に置いて描いていたことも明らかとなった。明治後期になると白紙に毛筆で描かれた図版も出現し、幼児にとって身近なものが題材となり、難解な幾何図法がみられなくなる。

道具については、罫線が引かれた石盤に石筆で描くという形式から（図2）、白紙に鉛筆や色鉛筆、毛筆、絵の具、ペン、インクなど

身の回りにある道具を積極的に取り入れていくという変化がみられる。明治後期の愛珠幼稚園の保育記録を分析すると「石盤」「白紙」「鉛筆」「画洋紙」「黒板」を使用している。図画作品《第五回内国勧業博覧会記念帖》《日露戦争記念帖》を見し、白紙に鉛筆または色鉛筆で描いていたことを確認した。

東京造画館による《幼稚園手技掛図》（土浦市立博物館所蔵）では、縦横の罫線を利用した図と白紙に描かれた図が併記されていることが明らかとなった（図3）。実際の保育現場でも罫線を利用して描くことと「随意」つまり自由に描くことを行っていたからであろう。また《幼稚園手技掛図》の同じ面に描かれた他の手技との連携を図っていたことから、他の手技で形体の輪郭線を認識させ、図画に結びつけるという意図が示されていた（図4）。また舞鶴幼稚園では、印刷された掛図だけではなく、地域の日本画家が描いた掛図や絵を所蔵しており、地域の芸術家との関わりが示唆された。

明治期の幼稚園の保姆にとって、手本がない状態で「随意」や「自由」に幼児に絵を描かせることは困難なことであった。そこで身近な自然物の実物を手本としたり、縦覧室（標本室）の標本を示したりすることで、対象物の形体を認識させ描かせていた。加えて、幼児教育雑誌の分析により、『婦人子ども』には藤五代策による輪郭の描き方に関する図画方法論が掲載され、赤津隆助による黒板画の夏季講習会が告知されていた。よって、幼児の造形教育に手工教育関係者や図画教育者のかかわりがあったことが示された。

結論

以上より、明治期の幼稚園で行われた図画教育では、明治前期においては欧米からの摂取により幾何図形より導入し、抽象的な幾何図形を幼児に描かせていたが、明治後期には自然物そのものや写実的な標本、掛図を使用していたことが示唆された。幼稚園の図画教育にとって明治という時代は、フレーベルの抽象的な図形から恩物主義の離脱によって実物や写実的な掛図・庶物（標本）へ、すなわち西洋のイデアイズムから日本のリアリズムを獲得する過程であったと考える。



図1
関信三編「第一恩物 図画法」
『幼稚園二十遊嬉』青山堂、1879。



図2
石盤と石筆（土浦市立博物館所蔵）

図3
『幼稚園手技掛図 箸環 画十方』
（土浦市立博物館所蔵）

図4
『幼稚園手技掛図 箸環 剪紙 画十方』
（土浦市立博物館所蔵）

国際芸術センター青森（ACAC）における芸術支援実践

村上 綾

国際芸術センター青森 学芸員
筑波大学大学院人間総合科学研究科
博士前期課程芸術専攻芸術支援領域修士

国際芸術センター青森（ACAC）の概要

国際芸術センター青森（以下ACAC）は2001年に設立したアーティスト・イン・レジデンス（以下AIR）を事業の中心とする施設であり、設立当初から国際的に活動するアーティスト達を数多く招聘してきた。アーティストの滞在・作品制作・発表を包括的に行うことが出来る展示棟・創作棟・宿泊棟の3つの建物から成る当施設は、青森市の八甲田山の麓、自然豊かな環境に位置している。滞在するアーティスト達は、自然環境をはじめ、刺激的な安藤忠雄設計の弧形の特徴的なギャラリー、木工機材や版画室、暗室などを備えた設備と、学芸員によるリサーチ等の支援や、技術員による作品制作・設営に関する支援によって充実した滞在を送る。

近年では、春は国内アーティストの個展、夏は指名型のレジデンス、秋は公募型のレジデンスを毎年開催し、国内外で活動するアーティストの制作・発表を支援してきた。さらには、青森ゆかりの作家を紹介する「ヴィジョン・オブ・アオモリ」や青森市の民俗資料の活用した「青森市所蔵作品展」など、青森の芸術文化も紹介している。芸術鑑賞の場を提供すると同時に滞在アーティストによるワークショップやレクチャーを開催し、アーティストの考えや手法を直接知る機会を設け、加えてスタッフによる自然環境を生かしたワークショップ「創作体験」によって校外学習の受け入れも継続的に、青森の芸術文化の育成にも力を注いでいる。

以下では、秋の公募型のAIRでのACAC学芸員による滞在アーティストの支援について、2018年の秋を例に報告したい。

秋のアーティスト・イン・レジデンス2018「〇動」

2018年の秋は、国内外の計139件の応募の中から選ばれた盛圭太、山下彩子、ジョリー・モク、クイン・ヴァントウの4名が招聘され、様々な物事に含まれる動きをテーマにした「〇動」を開催した。招聘されたアーティスト達は基本的に作品制作と滞在生活の全てを自分自身で行うことになっているが、国外からの招聘者や土地勘

のない彼らにとって、スタッフのサポートが必要不可欠である。

ACACのAIRに共通しているのは、延べ3か月の滞在期間の中盤から展覧会期間が設けられているため新作を1ヶ月半で仕上げるというハードスケジュールである。例えば、映像作家のジョリー・モクは、その短期間の間に3つの作品を制作した。なかでも青森で活動する3人の工芸家と1人の画家の工房を取材して制作した映像作品に関して、担当の学芸員はサポートに奔走した。4人から撮影許可を得ながら取材の同行を2週間のうちに同時並行で行い、ナレーションに適任な青森なまりの高校生を探して協力許可を得て、編集が終了する頃合いを見計らい、最後の取材から1週間後の録音に立ち合うという流れになった。学芸員は事前の丁寧な説明から、当日の外国人アーティストと協力者との会話は必ず通訳を行い、礼状まで気持ち良く協力していただくために配慮も欠かせない。このように出会って間もない作家のコンセプトを深く理解し、彼らの要望を協力者に伝え、双方にとって良い関わりをもって最良の作品となるための可能性を広げていくのである。

おわりに

ここに挙げたのは、ACAC学芸員による滞在アーティストへの芸術支援のほんの一例である。事務員も含めたスタッフによるビザの申請から生活面でのケア、技術員による制作・設営補助、地元のボランティアグループAIRSからも制作やリサーチの援助が行われるため、プログラム一つにおいても芸術支援の広さは計り知れない。専門性も地域性も入り混じった豊かな芸術支援の形がACACにあるといえるだろう。

想いを運ぶ舟

山内 廉

筑波大学附属中学校 教諭
筑波大学大学院人間総合科学研究科
博士前期課程芸術専攻日本画領域修了

読み取る力を表す力に

鑑賞分野で中学校の3年間で、主題を読み取る活動を段階的に実施している。今年度は、中学1年生ではピカソの『ゲルニカ』、2年生ではデュシャンの『泉』、3年生では宮島達夫の『Keep Changing, Connect with Everything, Continue Forever』（それは変化し続ける それはあらゆるものと関係を結ぶ それは永遠に続く）を鑑賞した。どの学年でも、作品から何を読み取り、それを根拠として自分なりの主題を発見することを目標とした学習を行った。

先に述べた、主題を読み取る力を育てることは、自分の伝えたいことを表す力と表裏の関係であると言える。他者の作品から主題を読み取る力は、自分の作品を制作する際には自分の思いを作品にどう表すかを考える手段になる。鑑賞の学習で学んだ力が表現活動にも繋がるように、それぞれの学習が相互作用を生み出すような題材配列を目指している。

想いを運ぶ舟

3年間での主題を読み取る鑑賞の学習のまとめとして、主題を意識した作品制作を中学3年生対象に行っている。ノアの箱舟、かちかち山など世界中で舟にまつわる物語は語り継がれていたり、現実の世界でもコンテナ船や戦艦や客船や手漕ぎボートなど様々な舟があったりする。そうした点から舟は、私たちにとって身近であり、物語を想像するのに適したモチーフといえる。

そうした舟を自分の手で作り、その舟に載せたい、載せるべきものを自ら考えてその様子を実際に写真に収めるというのがこの課題である。そうして撮影してきた写真たちは、それぞれの身近な場所から再び美術室に戻り鑑賞活動として交流を行う。

活動の場という観点から見ると、美術室（共通の場）から自分の身近な場所（個人の場）へと拡散して、最終的に美術室（共通の場）に戻ってきている。作品を一度、学校の外に持ち出すことは、子供たちの将来にわたる日常と美術が繋がることを期待している。美術室という閉じた空間から外側の世界に作品を持ち出して、新たな作品を生み出すことは、美術の意識を生活や社会の中に持ち出すことに言い換えることが出来るからである。

また、活動の分野について見てみると、事前の主題を読み取る

鑑賞活動から表現活動に移り、最後に鑑賞活動に戻るという構造になっている。表現と鑑賞は切り離せるものではなく、両者を行き来しながらその質を高めていくことになるからである。

自己の投影としての舟

生徒には基本的な作り方は提示するが、一人二枚の板をもとに自分の好きな形に舟を作っていく。後に控えている写真の活動では、自分の想いを運ぶ役割を担う器となるので、船に対して自己の投影ができるような作品制作をさせたいからである。

主題を意識した取り組み

こうして出来上がった舟を携えて、身の回りとの関係性に思いをめぐらせて主題を意識した写真を撮影する。舟とカメラを手にして見る日常は、生徒にとって非日常なものに変わる。いつもは見気にも留めないようなものを改めて見直すことで、新たな価値に気づき、それを主題とした作品にして他者に伝える。

他者の作品を読み取る

美術室で作った舟を手各自の身近な空間で撮影してきた作品が、美術室に戻ってくる。それらは、同じ教室にいるときには見えてこないそれぞれの環境から切り取ってきた作品群である。そうした作品をお互いに鑑賞し合うことは、作品の理解にとどまらず、他者の理解とも言える。鑑賞活動の先には、他者とのコミュニケーションがあるように思う。

今後の課題

主題を読み取る鑑賞を冒頭に述べた作品をもとに今年度は行ったが、それぞれにおいて目標を達成できていない点が見られた。題材・活動について、試行錯誤を続けていく必要性を感じた。

「想いを運ぶ舟」については、大きく二つの課題が残っている。一つは、写真作品の制作についてである。主題を込めた作品作りを掲げているものの、活動の意図が十分に伝わらず、ただ舟の入った写真を撮ってくるにとどまってしまう生徒も少なからずいた。もうひとつは、最後の美術室での鑑賞の方法である。ここ数年の間に、学級の作品全体の傾向を图表で表す活動やグループ内でのディスカッション形式など試みているが、決め手に欠けている状況である。「想いを運ぶ舟」についても試行錯誤を続けて、ねらいがより高い精度で達成できるようにしていきたい。



個人でのまとめ活動



生徒によって作られた舟



学級でのまとめ活動



学級でのまとめ活動

シュタイナー学校における造形教育の研究

吉田 奈穂子

関西外国語大学 英語キャリア学部 特任助教
筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程芸術専攻修了

主な著作
「シュタイナー学校のエポック授業における造形活動の展開—ニュルンベルク・シュタイナー学校の実践を手がかりにして—」
『美術科教育学会誌 美術教育』第38号、2017年
「シュタイナー学校における造形活動の展開—粘土を用いた造形を通して—」
『美術科教育学会誌 美術教育』第39号、2018年

はじめに

本研究の目的は、シュタイナー学校（Steiner Schulen）において取り組まれている造形教育の特質を明らかにすることである。ドイツに加え、東アジアのシュタイナー学校の教育実践を通して、西洋文化の中で生まれた教育が東洋文化の中でどのように変容し、展開されているのかを造形教育の側面から探究する。

シュタイナー学校における造形教育の理論的な基盤

創始者ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner, 1861-1925）は、人間の存在は「身体（Leib）」「心性（Seele）」「精神（Geist）」から成ると考えている。その思想を実践する学校では、人間を全体的に育てる視点をもちながら、主に「心性」の働きである「意志（Wollen）」「感情（Fühlen）」「思考（Denken）」に順に重きを置いた調和的な人間の育成が目指されている。そして、シュタイナーの認知論を根拠として、人間の自由な精神の獲得のために芸術教育を重視している。一般的なシュタイナー学校の造形教育に着目すると、専門教科授業（Fachunterricht）で絵画・素描、彫塑を扱う手作業（Handwerk）に加え、いわゆる国語、算数、理科、社会に関する学習内容1単元を数週間に渡り集中的に学ぶエポック授業

（Epochenunterricht）で造形的な活動に取り組みられ、教育全体に造形が浸透している（図1、2）。

シュタイナー学校における造形教育の特質とその展開

本研究ではシュタイナー学校における造形教育を、カリキュラム、題材、教室環境、児童生徒のノートや作品、担当教員への聞き取り、授業の参与観察などの現地調査、ならびに学校間の比較を通して具体的に明らかにした。シュタイナー学校の教育は、エポック授業において様々な教育活動の基盤として造形を活かしながら、学年の進行に伴って専門教科としての造形活動へと重点を移していく中に、子どもの「意志」「感情」「思考」の発達段階を有機的に組み合わせていくという、カリキュラム全体を見通した教師と子どもたちの相互作用を通して実現されていくものであり、発祥地のドイツのみならず、中国、台湾、韓国、日本の東アジア諸国においても一貫して追求されている教育姿勢であることが大きな特色であった。

また、本研究では各国における地域性や文化や伝統などを学習に取り入れた造形教育の独自の展開を見た（図3）。その反面、欧米のシュタイナー学校で取り組まれている教育課程を基盤として、自国に関する学習内容を加えて行うことで、授業で取りあげる学習内容が多くなっている状況が垣間見られた。

おわりに

図画工作科や美術科などの造形教育は「想像力」「感性」「情操」「思考力」などの概念によってその価値や意味を意義づけられるが、シュタイナー学校では、長年にわたり独特の理論の下、こうした力を全体的に育てながら、調和的な人間の育成という教育課題に依拠してきた。時代の要求に合わせて変化する日本の学校教育に比べ、シュタイナーの思想を基礎とした学校が、柔軟に新しい教育や時代に即した対応をすることは難しい。しかし、シュタイナー学校が100年に渡り、調和的な人間形成という教育の本質を見失わない教育を展開し続けてきたことは特筆すべき点であり、今後日本の公教育とシュタイナー学校が影響し合うことによって、互いの教育の課題に対する新しい展開の可能性があるのでないだろうか。



図1 エポック授業における文字の学習：
ドイツ、ニュルンベルクシュタイナー学校



図2 手作業における木の器制作：ドイツ、ニュルンベルクシュタイナー学校



図3 伝統芸能の指人形（布袋戯）の制作：台湾、慈心ヴァルドルフ学校

絵の中に入って遊ぼう！：1 研究概要

幼稚園におけるプロジェクションマッピングを活用した絵画鑑賞あそびと造形あそびとの関連

若井広太郎 居林弘和 根岸由香 藤島瑠利子 横浜国立大学大学院芸術学専攻 助教授

1. 目的

特別支援学校 幼稚園教育要領(平成29年4月 告示)の表現領域では、(2)「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。」という想像に関する内容と、(7)「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。」という表現活動に関する内容が含まれている。幼稚園の設定保育「表現」の授業において、プロジェクションマッピングを活用した絵画鑑賞あそびと、鑑賞あそびを経験後の造形あそびを通して、幼児の想像と表現活動の関連性、また支援の可能性を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

幼稚園に在籍する幼児6名(5歳児:1名、4歳児:2名、3歳児:3名)を対象とした。

<事例対象児>

F(4歳児、男児)工作することが大好きで、自由あそびの時間には、テープやハサミ、カラーペン などを使って、さまざまな物を作って楽しんでいる(写真1)。また電車や自動車などの乗り物が好きで、プラレールやミニカーなどを使ったごっこあそびもよく楽しんでいる。

J(3歳児、男児)入学当初はプラレール等の玩具を一人で使って遊ぶことが多かったが、教員や友だちへの関心が高まり、動作やことばでの働きかけが増えてきている。絵を描くのが好きで、さまざまな色のクレヨンや絵の具を用いて、カラフルな絵を描く。(写真2)

(2) 方法

① プロジェクションマッピングを活用した絵画鑑賞あそび(写真3)

設定保育「表現」の時間に、本校体育館に「ミライの体育館」として設置されたプロジェクターを用いて、床面に絵画を投影し、その中で子どもたちの自由な言動に教員が合わせて遊んだり、ピアノの曲に合わせて踊ったりした。投影した絵画は、V.ゴッホの「Mountainous Landscape Behind Saint-Remy(写真4)」および「星月夜(写真5)」であった。

② 教室全体を使つての造形あそび(写真6)

絵画鑑賞あそびの後、教室に移動し、教室全体を使つての描画あそびを行った。絵の具と絵筆の他、ローラー、タンポ、綿、滑り止めマット、ボール、セロファン、テープ等を用意した。

(3) 記録・分析方法

活動の様子はデジタルビデオ(SONY HDR-CX560V)を用いて録画し、VTRを基に記録と分析を行った。「①鑑賞あそびと②造形あそびの2場面における幼児の動き」と「各場面でのエピソード」を記録し、分析と考察を行った。



写真1 Fの造形作品



写真2 Jの造形作品



写真3 プロジェクションマッピングを活用した絵画鑑賞あそび



写真4 投影したゴッホの絵画1 (Mountainous Landscape Behind Saint-Remy)

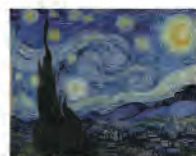


写真5 投影したゴッホの絵画2 (星月夜)



写真6 教室全体を使つての造形あそび

3. 結果 F(年中・男児)

① 鑑賞あそびの様子

絵画2の投影時に「これなんだ?」と教員に尋ね、「よいしょ! よいしょ!」と自分から糸形に登って(床を這って)進んだ(写真7)。それを見た他の幼児や大人が真似をして、みんなで木登りごっこになった。楽しそうに何度も登る様子が見られた。(図1)

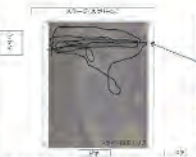


図1 鑑賞あそびにおけるFの動きの軌跡(絵画2)



写真7 率先して糸形を登るF

② 造形あそびの様子

最初はローラーを用いたが、友だちが床面に色を塗って線を描いているのを見て、「おもしろーい!」と言い、スポンジに持ち替えた。スポンジに絵の具をつけて、床を這って進むと太い線が描けることを発見(図2)し、「これ(スポンジの線)、みどりつけたんだよ。全部(僕が)つけたんだよ」と話す。教員から「これは何?」と尋ねられて、「電車の線路をつくったの」と答えた(写真8)。

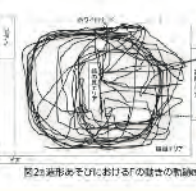


図2 造形あそびにおけるFの動きの軌跡

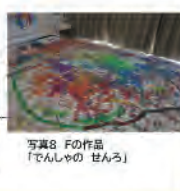


写真8 Fの作品「でんしゃのせんろ」

J(年少・男児)

① 鑑賞あそびの様子

絵画1の投影時には、教員と手をつないで移動をしていた。友だちが草原に走っていくのを見て、教員の手を引いていき、緑色の草原を指さしながら、「あったー!」と伝えた(写真9)。草原や雲の部分を行き来しながら、床に寝転がり、上(ライト)を見上げる様子が見られた(図3)。



図3 鑑賞あそびにおけるJの動きの軌跡(絵画1)

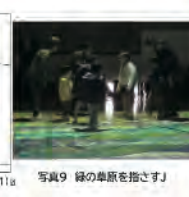


写真9 緑の草原を指さすJ

② 造形あそびの様子

始まりの合図(「よい、スタート!」)の後、すぐにローラーを選び、緑の絵の具のところにいく。ローラーに絵の具をつけて、一定の範囲(1m程)を緑色に塗り続ける(図4)。途中、絵筆や綿など、道具を変えに行きながら、最後まで緑の絵の具で一定の場所を塗り続けた(写真10)。



図4 造形あそびにおけるJの動きの軌跡



写真10 Jの作品「みどりの はっぱ」

4. 考察

プロジェクションマッピングにより「絵画に入って」遊ぶ経験(鑑賞あそび)で印象に残ったこと(色、身体の動き、形など)が、その後の造形あそびにも部分的につながっている様子がうかがえた。

鑑賞あそびでは「木に登る」や「描かれているものをさがす」活動を行っていた一方で、造形あそびでは「スポンジを電車に見立てて線を描く」「一定の範囲を塗り広げていく」などそれぞれの場面に応じた活動の様子も見られた。

鑑賞あそびで経験、想像したことを取り込みつつ、造形あそびの中でさらに想像を広げながら活動をしてきたことが推察される。

幼稚園教育要領解説 表現領域の指導・支援で重要なこと「幼児のイメージの豊かさに関心をもって関わりそれを引き出していくようにすること」

「幼児なりの楽しみや願い、遊びのイメージを大切に幼児の表現意欲を満足させていくこと」

幼児期の終わりまでに育って欲しい姿「豊かな感性と表現」

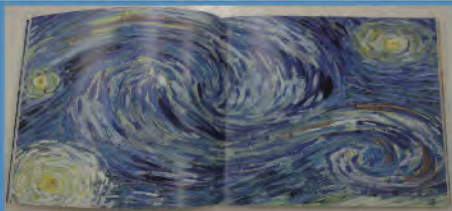
「心を動かす出来事に触れ感性を働かせる」

「感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりする」

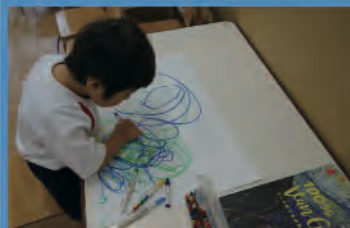
絵の中に入って遊ぼう！：2 幼児の姿から

幼稚園におけるプロジェクションマッピングを活用した絵画鑑賞あそびと造形あそびとの関連

若井広太郎 居林弘和 根岸由香 藤島瑠利子 筑波大学附属大塚特別支援学校 幼稚園



ルーブルやオルセーの画集を見て、ゴッホやモネの絵に興味を持ちました。こちらのゴッホの絵は特に気に入り、触発されていっぱい描きました。いつもは、まず黄色や赤から描きますが、二人とも青を基調に緑や黄色を加えながら、ダイナミックに力強く描きました。

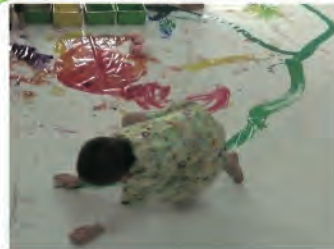


プロジェクションマッピングの中で「緑」「あったー」と言いながら草原を見つけ寝そべったり歩いたりしました。

教室に戻って真っ先に「緑の絵の具」「ローラー」「筆」「綿」を使って草原をダイナミックに描き、集中して塗り続けました。



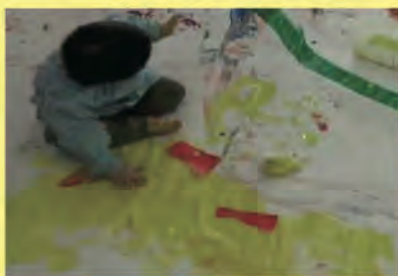
いつもは赤、ピンク、青等を選びますが、ゴッホの絵に触発された直後なので、紫を選び、自分の範囲を決めて集中して描きました。途中、他者が赤と黄を綿につけて色まぜの魅力を伝えてくれましたが、「僕の場所に入らないで」と言って自分の描くテリトリーを主張する姿が見られました。



木を塔に見立ててプロジェクションマッピングで遊びこんだ直後の描画。ダイナミックに山手線の線路を描きました。



友達の描いた線路へストーリーを加えるように虹の橋を架けました。



プロジェクションマッピングのお月様が気に入り、「ま」「ま」と言いながらお月様の上に座ったり、グルグルと歩いたりしていました。一日目はその直後の描画でしたので、「ま」と言いながら黄色を選び、ローラーや手、綿等で丸っぽく塗っていました。

翌日はゴッホの絵で遊ばずに続き描く活動のみ行ったところ、友達の間ねっこをして描くことを楽しみました。



プロジェクションマッピングを体験し絵の中に入って遊び込む体験をした子ども達。

その体験に触発されて、それぞれが自分の描きたいものや範囲を決め、集中して描く様子が見られました。