

第 16 回 アート知っとくミーティング

—図工・美術・書道の教育の魅力を探る—

日 時： 2018 年 3 月 18 日(日) 13:30~17:00

場 所： 大阪教育大学天王寺キャンパス 西館 2 階 第 2 会義室
(大阪市天王寺区南河堀町 4-88)

特定非営利活動法人 アート知っとく会

— プログラム —

○第1部 幼児教育の五領域と保育環境

～造形活動を通して子どもの環境を考える～ 13:30～15:15

提案者：近江 綾乃（京都造形芸術大学教授）

○第2部 「書家におけるわざの伝承」

— 5名の女流書家の語りから— 15:30～16:20

提案者：新田 友記子（奈良女子大学）

○ みんなで話し合おう 16:20～16:40

鑑賞教育の発表に関する内容や、日頃、図工・美術、書道教育に対して抱いている疑問や思いを参加者同士自由に語り合います。

● アート知っとく会総会 16:40～17:00

(敬称略)

アート知っとくミーティング報告（第16回）

第16回のミーティング司会は福光によって行われました。第1部では、幼児教育教員・保育者養成の立場から、第2部では、女性のライフストーリーと書の指導との関係について心理学研究の立場から発表がありました。本稿では発表の資料をまとめた論文を掲載し、当日の発表で意見交換された内容を報告します。

第1部 幼児教育の五領域と保育環境～造形活動を通して子どもの環境を考える～

近江 綾乃（京都造形芸術大学教授）

はじめに

私の勤める学科「こども芸術学科」では、幼児保育内容の中で、「芸術で学ぶ」活動を実践しています。「芸術で何を学ぶか」ですが、自己実現と社会的・自然的な環境のつながりに気づき、私たちの生活の中に見られる成長、発達や変化への向き合い方を学びます。そして幼児教育の多岐にわたる可能性を試していきます。芸術・芸術活動が学びの軸になりますので、ここで技として芸術「アート」を学ぶ意義が出てきます。

この実践は、究極の技術達成、高価値の「芸術を」師匠が教えるという方法とは違います。「芸術で」なのか「芸術を」なのか、どちらのアプローチが良い、悪いではなく、学ぶ方法には両方のアプローチがあることも理解しておくべきだと思います。

今日は、幼児保育の中で「環境」を考察していきますが、前半は、2017年発行の文部科学省による幼稚園教育要領の理解と対応について、学科の教員・私自身の解釈をお話しし、後半は、最近の実践活動を発表していきます。

幼稚園教育要領における「五領域」

新しい要領では、幼児教育のねらいと達成のために「領域」という括りでの指導法が提示されています。教育科目として音楽や図工という捉え方が変わりました。科目一つひとつを子どもに指導し、保護者には展覧会、発表会、運動会というイベントを見せ、その出来栄え、見栄えに優越をつけるという成果優先のカリキュラムが見直されています。

昨年3月に発表された幼稚園教育要領の改訂では、就学前の子ども一人ひとりの発達レベルを尊重し援助できるよう、生まれ持った感性や資質をどう刺激したらいいか？生活するにあたっての知識、技、その能力を伸ばしてあげるために、教員としてのものの見方や考え方はどうあるべきか？どんな小学1年生になって欲しいか？と育みたい資質・能力が明記されました。

現在保育に携わっている教員が受けた教育は、読み、書き、そして、国語、算数、理科、社会と科目別で、また法則を暗記し正解を極める訓練を詰め込まれたと思います。けれども今、幼児教育において「五領域：健康、言葉、表現、人間関係、環境」を軸とした要領への切り替えが進んでいます。現任教員自らが受けてきた教育指導法ではないため、現場ではこの転換に四苦八苦しているかもしれません。単に記憶学習、より高度な成果を目標にした「技」の追求をしなくて良いわけでもなく、そうしますと日本人の基礎力・文化の質にも景況してくるでしょう。今後の指導案・カリキュラムづくりには大きな課題があります。

こんな子どもに育ってもらいたい、という願いで、日々の指導が続きますが、この改訂された要領に基づき、2歳半～3歳で入園したこどもが5歳～6歳で卒業する姿を再度考えてみます。「大人からの指示を受け、その出来栄を気にし、大人に認められるための成果づくりのみを優先することもでなく、自分で状況を捉え、主体的に、同時に他を思いやりながら行動する力を持って、集団生活の中で気づきから認識を導き、新しい思いを楽しくいきいきと創出できる子ども」というところでしょうか。つまり、科目ごとの知識の蓄積や比較においてその成果を「○か×」「いいか悪いか」と評価する2元のパターンの枠から一旦出て、包括的に思考する方向性が育まれていること、と解釈します。英語圏では HOLISM*¹ と呼ばれる論があり、教育の域では、HOLISTIC approach ホーリスティックアプローチと言えます。何がどう関わり、どう繋がったか、点が線になったり、思考の組み変えて新しいモノ・コトへの展開を導けたのか？など、「気づき」から「築き」への体験、そして展開へと、アナログ的な学びの繰り返しに重きをおく方法です。今後の急激な時代の変化に対して、柔軟に新展開をつくりだせる日本人を育てよう、つまり、将来どういう日本人であるべきか、というところが問われているわけです。

毎日の保育・幼稚園現場ではどう対応していくべきなのでしょう。誰でも子どもの時の自分があり、成人に育っていくわけですが、生まれて間もなく始まる乳幼児保育～幼稚園教育は、人間形成の根っこの部分であり、一人ひとり育まれる環境構成と方法が何よりも重要であることは言うまでもありません。

幼稚園教育要領平成29年版では、幅広い知識（専門性の強い、深掘りものではなく、と解釈します）の指導、個人の価値の尊重、平等、自律、共に生きるということを教える、伝統と文化を促す教育をする、遊びの中で周囲の世界に好奇心を抱くことができるように、自然との関わり、生命を大切にすること、数量や文字に興味を促す内容の指導が提示されています。その実践内容では、科目ではなく、「五領域」が挙げられ、それぞれの考え方、取り扱いの留意点が述べられ、感覚を刺激する、その感覚を統合する感性を培うことで、生活の中での関係性を積み上げられる力を持つ子どもに育てることが求められています。

この「五領域」がうまく関わりを持って子どもたちの学びにつながるような活動計画案の提案が様々な研究現場から出ています。「xx 屋さんごっこ遊び」の例があるので見てみます。何屋さんをなぜしたいのか、その「目あて・願い」をこどもたちで相談して決めることから始まります。「おむすび屋さん」ごっこの子どもの実践活動で、「五領域」の関わり、教師の援助、子どもへの促しの例を挙げてみます。（表1参照）

表1 「おむすび屋さん」ごっこの活動における「五領域」の関わり

健康	言葉	表現	人間関係	環境
衛生と安全 おむすびをにぎる際の衛生管理に導く 道具類を使う場合、道具の安全管理に導く	一緒におむすび屋を運営する友だちとの言葉づかい 接客に使う言葉がけ、必要な気配りは？	おむすび屋のデザイン、おむすびを売るための工夫は？ デザイン装飾、チラシづくりへ	グループ活動で、友だちと相談すること、一緒に取り組むこと、役割分担、ルールの共有ができるか コミュニケーションがスムーズにできるか	おむすび屋をどこにだすか、作業エリアと接客エリアの環境構成は？ 材料のお米、海苔がどう作られるか（自然・地理・季節への気づきを促す） お米がご飯になるとは（水・熱、料理をする行為への気づきを促す）

五領域の関わりは、子どもが様々なことを考え行動できる「ごっこ遊び」の中に十分にあるわけです。ただし「ごっこ遊び」ばかりでなく、マリア・モンテッソーリ*²が言及するように、子どもの行為に敏感になり、その時期と合う導入をすることができれば、園での学習は子どもと私たちの「生活」そのものに繋がります。子どもがつまらなさそうにしていたら、子どもの期待や願いが、大人からの「指示」に取り変わっているのでは？きっかけを与える時間や視点がずれているのではないかと見直しをはかるべきでしょう。

幼稚園教育における「環境」

さて、健康、言葉、表現、人間関係、環境と領域が示される中、ここでは幼稚園教育における「環境」を考えてみます。

「芸術で」「芸術を通して」「環境」を意識した実践を発表させていただきます。「環境」と言いましても、広範囲に渡っているもので、自分の外にあるものすべてとすると、ここにいる私は、それを受けている者、という印象になるのでしょうか？「子

ども’ となりますと、子どもは生まれてくる場所、父母が選べず生まれてきます。モンテッソーリによれば、子どもは「環境を吸収し自分自身の中に肉体化していく」と言います。環境が心理や行動に直接影響を及ぼすことは明らかなことです。

幼稚園の環境づくりとは、こどもの成長のために、決められた空間内でより教育効果の上がる環境の構成をしていくことでしょう。保育者が持つ専門性の中でも、環境をアレンジする、構成する、という技‘アート’は魅力的なもので、これがうまくいっている幼稚園は入った瞬間、ここで時間を過ごしてみたい、素敵だ、また訪ねてみたい、と思うものです。ですから、環境のアレンジは、目に見える保育の象徴と言っても過言ではないため、保育という専門の場において教育的に整理していくことが求められます。教員一人ではできません。幼稚園の現状・子どもの動きをよく観察し、その幼稚園の中に培われた構成の技とチーム力（人材）、経済力も課題になります。

ここで、環境を‘社会・人的環境’と‘自然環境’の2つに分けて考えてみます。

都市で生活している私には、まず‘社会・人的環境’が頭をよぎります。建物は入れ物、その中に天井、床、壁、窓、家具などがあります。建物でも自分の家、お店、病院、学校やこどもが参加できるいろいろな場があることに気づきます。周りの人工物を意識しだすと、ここにもあそこにも、と関わりがあることがわかります。

子どもを中心に考えた時、家で常に子どもと共に生きているのは家族、父、母、兄弟、親戚、時にはペット、そして、家族の外に、保育者、教員、友達がいます。環境は自分の外にあるものと言いましたが、実は私もあなたも子どもの環境の一部であるわけです。

子どもの環境づくりは、子どもにとって、安全で、清潔で、有って嬉しいモノで構成していきます。順応性がある、綺麗で、肌触りが良く、いい匂い、優しい、居るだけでワクワクする、気持ちがいい、また、ほっと落ち着く、子どもの育ちの方向性が観察できる、つまり、いい関わりが生み出されるコミュニケーションの場が望まれます。

次に‘自然環境’を考えてみます。（右図参照）

私たちを取り巻く、大きな‘外’であり、私たちの生活を根底から支えているもので、常に地球の自然のサイクルで動いています。自然の事象はサイクルの中で、エネルギーを出し微妙につながっていますので、その一つを抜き出して変えられるものではありません。個では生きられず、すべてつながっているという認識があるべきです。

自然環境

私たちを取り巻く大きなもの

火、水、土、石、砂、粘土

川、池、湖、海、森、林

草花
虫・動物

天候：晴れ、雨、風、雪、雷、台風、虹、霧、霞

月、太陽、星、宇宙

光、影

空気

モンテッソーリ教育^{*3}では、就業前の子どもに対し、自然との出会い、その導入を丁寧に準備したホームルームを構成します。子どもは（大人もそうですが）自らの周囲を包み込む環境に実に敏感に反応します。子どもの言葉や行動を観察していると、硬い、暑い、冷たい、すべすべ、ザラザラ（感触）、臭い、いい匂い（嗅覚）うるさい、静か（聴覚）と感覚が刺激され、面白い、つまらない、ワクワクする、不思議だな、という気持ちが現れ、興味や関心も高まり感性が生まれてきます。

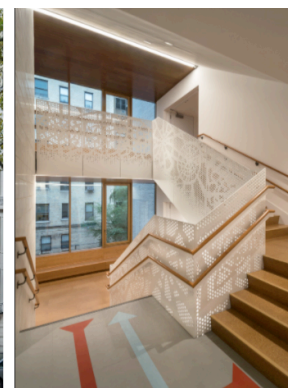
‘社会・人的環境’と‘自然環境’を分けて列挙しましたが、環境は自然物も人工物や人も入った空間と捉えると、それはまさに今生きている生活空間そのものです。幼稚園内の環境を、教育的な生活空間とした場合、その空間にはありとあらゆるモノや感情のエネルギーが蜘蛛の巣状にうごめいているイメージが湧いてくるのですが、環境構成の作業とは、目に見えるモノ、見えないモノ、様々なエネルギーの動き、そこに生まれる多くのコミュニケーションの流れや繋がりを、子ども中心に整える、と言い換えられるのではないのでしょうか。

さて、これらの人的・社会的環境と自然環境をさらに大きく包み込むものは？と思考を巡らせていきますと、宇宙的な時間や空間、その‘間’に辿り着きます。生きるものすべてが何十億年も続く地球のサイクルに乗って、誕生～死と動いています。そのサイクルの存在は、日々の事象が示しているので意識すると気づくものですが、毎日追われるような大人の生活では忘れがちな点です。子どもには園で準備された刺激を提供し、サイクルが存在することの気づきを導く必要性もモンテッソーリは詳述しています。

実践活動報告（NYC 小学校の園内環境／「自然環境との出会い」授業）

五領域、そして、園の環境構成の捉え方、イメージを話していましたが、実践内容では、子どもへの気づきを促す導入として‘環境’との出会いを、いつ、どのように設定していくか？が課題です。

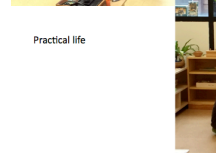
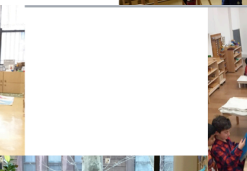
ここで私の実践活動・経験談に入ります。私はマンハッタンの私立のオルタナティブ教育として人気のあるモンテッソーリスクール、2.8歳か



A photograph showing a group of children playing on a wide, light-colored wooden staircase in a school hallway. Some children are sitting on the steps, while one is walking up. The hallway has white walls and a wooden handrail. An orange storage cabinet is visible on the right.

A large group of approximately 50 people, including students and faculty, are posed on a wide, multi-level wooden staircase. They are arranged in many rows, with some sitting on the steps and others standing. The group is diverse in age and appearance. The setting is a well-lit indoor space with white walls and wooden railings on the stairs.

-



さて、「環境領域」を意識した実践として、昨年12月、「芸術で・芸術を通したホリスティックアプローチ」で「自然環境との出会い」の60分授業を2つの幼児グループを対象に試みました。1つは京都の本大学にある幼児教育の場で、3歳半から5歳児へ、もう一つは、前任校、ニューヨーク、メトロポリタンモンテッソーリスクールの5歳児クラスでした。そのねらい・願いは、子ども一人ひとりに「！？」から気づきを導き、驚きから興味を開くことでした。

まず、京都の幼稚園での授業、「土との出会い」の実践です。足元にある「土」に子どもを注力させて、「！？」を引き出してみました。（右図スライド）

朝、ここに来る時の道、どんな感じだった？

ドロドロ、夜雨が降ったから。

これは？どこからとってきたかわかる？

とドロドロの土を入れた大きなたらいを持ち出しました。ここから授業が始まります。

こども一人ひとり特有の緊張感がその手に現れています。

こどもの口から出た言葉は、滯れている、ベタベタ、汚い、ヌルヌル、粘土だ色や匂いを感じるように誘い出します。

手についた泥を大紙にべたりとつけると手の跡ができた！足跡も！

時間が経つと泥はどうなる？

こどもからの言葉は、乾いた、ガサガサ、色が変わった

そして、今度は、乾いた泥の塊を見せます。

これは？

叩いてみたりしながら乾いている土であると判明、ここから粘土ができるかな、と誘導します。たたくとポロポロと碎け、塊は小さくなることを確認。

水を加えると粘土になりそうだと。

水を加えてみると、乾いた土が音を出し始めた。耳をすませて、聞いてみよう。

水の混じりながら、だんだンドロドロしてくるね、という気づきへ。

はじめに見せた泥粘土になることを知り、興奮する。

その粘土で泥団子をつくるこどももいれば、木切れを指したお団子もでき上がる。



これ、粘土！



乾いた土に水が加わると泥んこになり粘土になることを体験しながら、身の回りにある、土、水、その関係、乾いた土から粘土へ、濡れている、乾いている、ベタベタ、ツルツル、ガサガサ、同じものでも濡れると色が変わる、泥んこ粘土になると手で丸くできるしお団子も作れる、と。事前準備された起承転結の流れに乗って、こどもが熱中している様子、刺激から「気づいて学ぶ」が見られました。

次は「太陽の光との出会い」の授業です。

こちらはニューヨークの前任校で6人の5-6才園児が対象でした。1年ぶりに前任校を訪問した際に実践したものです。子どもに何の出会いを提供できるかしら、と新校舎の屋上階にあるアトリエに向かいました。入り口のドアを開けると、そこは南側全てがガラス張りで、冬の太陽光がたっぷりとさしこむ暖かい空間でした。この眩しいほどの光の恵みを使おう、とインスピレーションがわき、授業は「太陽の光との出会い」とし、新聞紙を使った「かたち探し」の展開編として実施しました。新聞紙がどの程度太陽光を通すかについては、既に何度か試したアートレッスンの経験から予想できていました。ただし、実際子どもの目に何が映り、何に驚くのかは、その場の子ども次第でした。（右図スライド参照）

まず、読めない新聞紙のプロジェクトから導入に入り、そこに隠れているカタチを探し出す。そのカタチは筆とアクリル絵の具、オレンジと白、青で目に見えるようにしていく。陽の光が目眩しい席に座った子どもと、日陰の席にすわった子どもの反応をキャッチし、その状態を言葉に置き換えてみるエクササイズをした。太陽の光を受けて出てきた言葉は、bright, too bright, warm, dizzy, glaring, shiny, hard to see. 太陽の光の影で出てきた言葉は、dark, shade, shadow, hard to see.

太陽光が強すぎると眩しく、時にはギラギラしモノが見えなくなることがある。その光をさえぎるために、モノを置くことで陰（shadow）ができることに気づき、それを皆で確認できた。

新聞紙の作品ができた後、作品と子どもを一箇所に集め、皆で発表。一人ずつの作品を掲げながらどんなカタチを探ることができたかを話していった。すると自分が描いたカタチばかりでなく、新聞の裏面の文字やカタチの影が現れることを発見、それは魔法かと、子どもたちはびっくりし興奮がやまない。

どうも太陽の光が新聞紙を通る時のイタツラだということに落ち着いた。太陽の光は、暖かく明るいもの、目に直接入ると眩しい。その光が新聞紙を通る時、影ができることに気がついた。



この授業の注意点は4つでした。

- ・対象への期待、願い（着地点）の設定
 - ・総括的、ホリスティックなアプローチを用いる
 - ・子どもの反応から出る言葉を拾う、その感情を大切にする
 - ・気づく から 築きへ導くこと、そして次は、どこへ展開していくのか、ヒントを用意しておくこと
- 子ども、そして私も、アトリエに入る太陽光が生み出す創造のパワーに心が踊らされた時間でした。

子どもと活動をする時、指導案の通りに「気づきと学び」と「楽しさ」が生まれることを期待しますが、授業計画や目的になかったこと、予想外に「はみ出した」行為やハプニングが生まれる場面に直面します。前任校では、これを子どもからの貴重な恵み「スパーク（ひらめき）」として受け入れるように促されました。しかしその「はみ出した」行為を即座に受けとめられるか、ハプニングを学びに転換することができるか、この点は教員の観察力、即興力、人間力が問われます。子どもと関わる日々の経験や教養の深さが現れるところです。

さて、今回の最後の発表ですが、幼児教育者を育てる芸術学科での授業で、対象は大学生です。「芸術で、芸術を通して」、五領域を網羅する造形授業の導入カリキュラムの一環です。

これは京都という大学の地域性を生かして「お茶」から入ります。（右図スライド参照）

授業の中に土（私自身の制作の素材です）の素材研究の時間も含まれています。導入・仕掛け材料として急須やヤカンを使い、五領域を刺激



する種を蒔きながら、ホリスティックなアプローチで進める「気づくから築く」展開を目的にしています。

材料の提示、素材とモノの関係、重さとは、水平とは、に着目することから、重力、質力、水の位置関係に気づく。

傾けてお茶を注ぐ行為にある手の動きに気づく。

手を使う、お茶を注ぐ際の無駄のない手の動きに注力することから、手の筋肉の動きに気づく。

お茶を通してできるコミュニケーションから、言葉、人間関係に気づく。お茶と生活、その関わりに気づく。

世界のお茶の文化、歴史。

粘土を使い、手を動かし急須をつくる、湯飲み茶碗をつくる造形活動から、デザイン、色、重さ、要素のバランスの重要性に気づく。五領域から自らのテーマを絞り込み、個別に研究課題を見つけていく。

この授業は次年度後期に三回生を対象に実施する予定です。実際にどのように進むか、指導計画案から「はみ出した」行為やハプニング、思いもよらない気づきや学びが学生から生まれてくるか楽しみなところ です。



* 1 HOLISM ホーリズム：個々の総体より偉大な、全体性を目指す。Holism の語源はギリシャ語のホロスである。ホロスは「全体」を意味する。英語の whole（全体）、health(健康)、heal(癒し)、holy(神聖)などの用語の語源にもなっている。

江島正子著 『モンテッソーリの宗教教育』 p256

* 2 マリア・モンテッソーリ：Maria Montessori 1870 年イタリア生まれ。ローマ大学医学部卒、医学博士。ローマで脳神経を研究。ベルリンの女性解放運動会議にイタリア代表として出席。医学を教育学に応用し、モンテッソーリ教育と呼ばれる独自の幼児教育法を確立した。『子どもの家の子どもの教育に適用された科学的教育法』はじめ多数の著書、講演録がある。1949 年から 3 年連続でノーベル平和賞にノミネート。1952 年オランダで永眠。

マリア・モンテッソーリ 著 1996『モンテッソーリ教育法 子ども—社会—世界』新装・再版 クラウス・ルーメル／江島正子 共訳

* 3 モンテッソーリ教育：モンテッソーリ博士が約 100 年前に考案した教育法

モンテッソーリ教育は、幼児の心身の内部的な発達要求に応じつつ、「準備された環境」の中で一人ひとりの子どもが独自の創造性と喜びに満ちた活動を展開出来るように援助を行うもの。

NHK 解説記事「モンテッソーリ教育の可能性」（視点・論点）2017 年 10 月 12 日（木）日本モンテッソーリ協会 会長 前之園 幸一郎による

福光：近江先生ありがとうございました。それでは皆様ご質問、ご意見など自由に述べてください。

A：今見せていただいたスライドの中で、幼稚園の床に 2 色の動線が描かれていたのですが、その意味を教えてくださいたいのですが。

近江：教室移動がある場合、他のクラスにいる知り合いや友達と廊下ですれ違いますと、手をあげて挨拶をしたり言葉をかけあったりして全体の動きが止まることが多々あり、生徒の移動に必要な以上の時間がかかってしまう問題がありました。廊下で友だちと出会うと嬉しくなるもので、声をかけあったり話を始めてしまうのです。子どもにとっては、教室の外の環境で「出会う」「すれ違う」ということがワクワクするようで、そのすれ違う場でコミュニケーションをとる行為を始めてしまいます。教室移動を短時間でスムーズにしたい先生にとっては頭の痛いことで、このような状況をどうにか改善できないものか、と話し合いました。

日本であれば「移動中には話しをしてはいけない」という規則をつくり、それに違反する子どもがいれば先生が言葉で注意するというのが一般的ではないかと思います。しかし前任校のモンテッソーリスクールでは「子どもの自然発生的な活動・行動を、大人の規定や大人の上からの指示で押さえこむことはしない」ということが教育の基本姿勢の一つとして共有されていました。モンテッソーリの教育活動のなかでは「意識して線の上を歩く」という練習が幼児の頃から行われますので、「床に動線を描けば良いのではないか」ということを思いついたのです。この動線は廊下の環境設定に工夫した結果です。色の違う 2 本

の動線を描き「色の線にそって歩こうね」と先生がやって見せて伝えると、移動中の子ども達は動線を意識して見ながら歩くようになり、自然にこの問題が解決されました。

B: 今スライドでみせていただいた「5領域」の中には「音」とか「リズム」という音楽のことは入っていないのですか。

近江: 答えは「入っています」ということなのですが、今ご質問をいただいて本会には幼児教育にたずさわっておられる方が私以外おられないので、幼児教育は小学校から高校までの学校教育とは異なる面もあることお知らせしておかなければならないのではないかと思います。本会では小学校から高校までの書道と美術の授業と、それらの教員養成のための授業の実践発表が多くおこなわれていますが、その際には「どのような子ども・学生に対して、どのようなねらい・目標で、どのような内容を、どのような順序でおこない、どのような成果があったのか」ということが述べられます。しかし、厳密にはそれだけでは説明不足で、「ねらい・目標」を設定した根拠である「指導要領」と、先生自身の考え方も紹介されたり、反映されなければならないと思います。

私は今のBさんの「音楽の要素は入っていないのか」というご質問から、本会の皆様は、小学校から高校までの教科としての書道、図工・美術と、同列ものとして幼児教育を考えておられるのかもしれない、という気がしました。もしそうでないとしても、私は今後も本会で幼児教育についてのお話をさせていただく機会もあると思っていますので、そのときのためにも、少し時間がかかりますが日本の幼児教育の現状について簡単に説明させていただきます。

まず制度上の説明をさせていただきますと、「幼児教育」の機関としては「幼稚園」と「保育所」があり、一般には「幼稚園」と「保育所」は同じように考えられているのですが、制度上は大きな違いがあります。まず、受け入れる子どもの年齢は、幼稚園は3-5歳で保育所は0-5歳です。保育時間は、幼稚園4時間（午前中）で保育所は8時間（原則）です。ここまでは皆さんご存知だと思うのですが、目的と管轄は異なっており、幼稚園では「幼児を保育し、適当な環境を与えてその心身の発達を助長すること」（学校教育法77条）を目的とし、文部科学省が管轄しています。保育所では「日々保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は幼児を保育すること」（児童福祉法第39条）を目的とし、厚生労働省が管轄しています。先生になるためには、幼稚園は「幼稚園教諭免許状」、保育所は「保育士資格証明書」が必要であり、私どものこども芸術学科では「幼稚園教諭」と「保育士資格」の二つが取得できるカリキュラムを組んでいます。履修科目は、保育所では0歳児から原則8時間の保育を行いますので、例えば「社会福祉」「子どもの食と栄養」など幼稚園の教諭になるための履修科目にはないいくつかの科目が設定されています。ですから、両方の免許・資格をとるためにはより多くの単位をとる必要があります。私どもの学生は造形の学びも同時進行していきますので、かなり忙しくはなりますが不可能なことではありません。嬉しいことに、ほとんどの学生が両方の免許・資格をとって卒業しています。

おおよばにいきますと、幼稚園でも保育所でも「5領域」の内容に大差はありません。しかし保育所では幼稚園のおよそ2倍の保育時間があり、0-2歳の乳幼児もいますので、保育所全体としては五領域の指導よりも「食事」「お昼寝」「排泄」などの基本的な生活習慣の指導を優先させることになります。そこで、ここでは保育所よりも「教育」を重視していると思える、文部科学省の管轄となっている幼稚園についてのみ説明します。小・中・高校の『学習指導要領』にあたる幼稚園の『幼稚園教育要領』では、それまで「健康」「自然」「社会」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6つの領域が設定されていましたが、平成12年（2000）の4月から「健康」「人間関係」「環境」「言語」「表現」の五領域に再編されました。幾つかの「領域」をたて、それぞれの『ねらい』が提示されました。それは教師が総合的な指導を行う際に、その対象となる幼児を見る視点であったわけですが、でも実際は、この領域を小学校の教科と誤解して、領域ごとの指導を行う実態もあったようです。こうした状況を踏まえ、今回の改訂では、上に述べた領域の性格が明確になるように、「幼児の発達の側面に従って、領域が『健康』『人間関係』『環境』『言葉』『表現』と再編されています」（『新幼稚園教育要領の解説』第1法規、1989年）と述べられています。また、平成14年（2002）には小学校1、2年生の「理科」と「社会」が廃止され、新しく「生活」という教科が設置されましたが、このことも領域「表現」の設置と関連していると思います。

長い説明になりましたが、そのような経緯でそれまでの「音楽リズム」と「絵画製作」が統合されて現在の領域「表現」となっていますので、お答えとしては「入っています」と申し上げました。ここで、幼稚園ではなぜ「教科」ではなく「領域」という言葉を使うのかの説明を付け加えますと、上記の五領域に再編した理由に示されていることは、私の理解では、「発達上まだ未分化な状態にある乳幼児には、分化され『教科』よりもゆるやかでそれぞれが相互補完的な関係と、総合的な意味をもつ『領域』という概念の方が適当である」という意味だと考えられます。（ただ私には、もともと小学校の教科にあわせて設定されたと考えられる六領域のなかで「絵画製作」と「音楽リズム」だけを「表現」に統合するだけで、なぜ幼児の発達の側面に従うことになるのかという理由をはじめ、説明の文章の内容もその前の法律の文章も分かりにくい変な日本語だと感じられるのですが、

平成 13 年（2001）から「科学技術庁」と統合して「文部科学省」となった日本語教育の総元締である旧「文部省」の文章ですので、そう感じるのは私の日本語能力がまだ完全には回復していないからなのでしょう）。

ただし「領域」が「教科」よりも総合的で汎教科的であるという意味であれば、私たちは「絵画製作」という領域があったところからずっとそのような保育を実践してきていますよね。例えば春に「桜の花を描く」という題材の保育をおこなう場合、突然先生は「今日は桜の花を描きましょう」とは言わず「今、庭に咲いている桜の花はきれいですね。でも冬の間に花は咲いていたのかなあ」などの質問をすることによって桜の木の 1 年間の変化に気づかせ、そこから徐々に桜の花に子どもの意識を向けさせるということは当然のこととして行われてきました。もしそれを「桜の木の变化」の保育としてとらえるとそれは「表現」ではなく、小学校の「理科」にあたる領域「環境」の保育であるともいえますし、また桜の木の 1 年間の変化や桜の花の美しさなどを言葉で述べさせるのであればそれは小学校の「国語」である領域「言語」の保育であるともいえますし、家の近くではどのあたりに桜が咲いているのかということを考えさせるのであればそれは小学校の「社会」である領域「環境」の保育であるともいえますし、また、家族で花見に行ったことをとりあげればそれは領域「人間関係」の保育であるともいえます。

このようなことは中・高校の「美術」でも見られますが、小学校の「図画工作」ではその傾向が顕著です。たとえば地域のお祭りをテーマにして絵を描くときには、集まってくる人々の服装や表情や出店などその時々々の社会状況や環境を描き、何かを作る時にも小学校の題材ではほとんど子どもの生活を出発点としていますし、中・高等学校でもそのような傾向がみられます。このように美術教育ではどの校種においても「教科として、美術のみを単独にあつかう」のではなく「子どもの生活をもとに、美術的要素を重点的にとりあげる」ことがおこなわれています。その理由は、「美術」は人間の生活の中から生まれたものであり、人間の「生活」にはいつの時代においても、いたるところに美術的な特性が含まれているからだと考えます。

B: ありがとうございます。書道は小学校から始まりますので、私は小学校から高等学までの指導要領には目をとおしたことがあり、その時に他の教科の内容や位置づけについても見てはいたのですが、幼稚園・保育所についてはあまり注意をはらったことがありませんでした。今お話をうかがったおかげで、幼児教育の内容が理解できたように思います。

C: 私も幼稚園の教育についてはまったく知りませんでしたので、今のお話はとても興味深かったのですが、特にアメリカの幼稚園では先生がピアノではなくギターを使っておられていたことに感動しました。日本では先生がギターを使って指導されることはなく、また幼稚園の先生になるための教育としてもピアノが使われることがほとんどではないかと思うのですが、なぜ日本の幼稚園ではピアノが音楽教育の代表としてあつかわれているのでしょうか。

近江: おっしゃるとおり、日本では音楽と言えばピアノで、現在でもその練習曲としてとりあげられているのは 200 年近くも前の作曲家のバイエル（1803-1863）やチェルニー（1791-1857）がピアノの練習のために作曲したもので、それが弾けるようにならないと幼稚園の先生にはなれません。そこで、大学生になって初めてピアノに触れる大半の学生は、限られた時間の中で膨大な時間と労力を費やしてピアノの練習に取り組んでおり、なかにはピアノの練習のために胃痛に悩まされる学生もでてくるほどです。私が実際に幼稚園を訪ねますと、子どもの活動の流れの中でピアノを使って子どもに歌を歌わせることは、降園の準備のように、子どもによってかかる時間の違いが出てくるような時間調整の場面に、または幼稚園での 1 日の生活の締めくくりとして子どもの気持を一つにするためにみられました。なかには「起立・礼・着席」の合図として二つの和音を出すときしかピアノを使わない先生もおられました。歌の指導のためには、先生がわざわざ自分でピアノを弾かなくても、現在ではたとえば CD の音楽などをあらかじめ準備したり編集しておけばできると思うのですが。もし学生がピアノの練習に費やす時間の半分でも私に使用してくれれば、たとえば「音楽・聴覚」であれば、私は「音やリズム」を「虫や動物の声など自然界の音・リズム」「自動車や電車や工場などの街の音・リズム」「家庭内での人の声、テレビなどの音声、食事の準備後かたづけの食器の触れる音など家庭内の音・リズム」「雪の日の音のない静寂さの音・リズム」など「生活のなかにある音・リズム」を子どもに気づかせることと平行して、感情や情景などを表している楽曲の鑑賞や、自分が想像した情景やそのときの気持を自分で音をだしてみる表現へと結びつけるような内容を学生に指導してみたいです。また「音楽・聴覚」だけではなく「触覚」「味覚」「嗅覚」と「心」にまで指導の範囲を広げ、それを総合的に指導するという観点を学生に指導する方が、より良い先生の養成に繋がるのではないかとかねがね思っています。

そこで私は同僚の音楽の先生に「ギターやウクレレでも幼稚園の音楽の指導はできるのに、なぜ学生に困難なピアノを練習させるのですか」と理由を尋ねますと、その答えは「ピアノはある鍵盤を押すとある決まった音がでるので、音階を正しく理解させることができますが、ギターやウクレレでは音階にブレがでてくるからです。また、ピアノの練習はたしかに困難なものです。その困難を自分で乗り越えてピアノで曲が弾けるようになるとそれだけ達成感も大きくなり、その経験は幼稚園の先生としてもとても大切なものだからです」ということでした。これは後で思い出したことですが、日本でもつい 40 年ほど前までは美術系の大学や教員養成系の大学の絵画・美術専攻の入学試験にはかならずと言っていいほど、ブルータスやラオコーンやミロの

ヴィーナスなど 2000 年ほど前の大理石の彫刻をもとに作った石膏像をモデルとして、それを筆代わりの木炭と、消しゴム代わりのパンを使って描く「石膏デッサン」がありました。

先ほどお見せした私の前任校のニューヨークモンテッソーリスクールで、先生がもっとも頻繁に使っている楽器はギターでした。その理由は、ギターですと保育室以外の廊下や階段、また園庭や園外のどこでも、必要な時にいつでも使えるからです。そして、音階を指導するときには、ピアノなどの楽器は使わずに、コップと水を準備し、水の量を加減しながら自分で音を作らせ、それによって音階の指導をするという方法をとっていました。

D: 近江先生の今のお話の中で、私は「幼稚園では、子どもの『気づき』によって学ばせる」ということにとっても興味をもちました。と言いますのは、私がブルガリアで勉強している時に、日本人の仙田満という建築家が「幼児教育でもっとも大切なことは、子どもの適切な遊び空間をつくることである」と書いていることを知ったのですが、そのような考え方は当時のブルガリアではまったくなかったからです。

近江: 私が学生に指導する際に「保育を行うときに、先生が是非心がけておかなければならないことが一つあります」と言っています。それは「子ども自身に気づかせ、発見させなければならない」ということで、「子どもが何を見つけるのか、気づくのかは先生が教えることではなく、子ども自身に見つけさせ、気づかせなければならないことです」ということです。つまり、先生は「この保育では、子どもにこのようなことを発見させ、気づかせたい」という方向性を決め、その「方向」に誘導はしなければなりません、「最終的な子どもの気づきや発見の内容や質までは決めてしまてはいけない」ということです。

例えば、マジシャン（魔術師とか手品師のことですが）が観客を驚かせるために、観客の反応を予想しながら、タネを明かさないように提示する内容、順序、方法を考えぬいて構成を計画・準備し、観客を誘導していくのと同じように、先生も子どもの気づきや発見を促すために、子どもの反応を予想しながら、提示する内容、方法、順序をあらかじめしっかりと考えぬいて計画・準備して子どもを誘導しなければならないわけです。けれども、先生の準備の方が魔術師や手品師のそれより難しいだろうとも思います。それは、「魔術師や手品師は最初から最後まで自分が見せたいモノやコトに向かって計画・準備し、観客を誘導すればよいかもしれないが、先生は子ども自身が気づき、発見できるように方向づけ、誘導はするが、最後は子ども自身が気づき、発見できるように、子どもを解放し、最後は子どもに委ねなければならない」ということからです。そして、その保育が成功したかどうかは次のような観点で判断することができると思います。クラスの子ども一人ひとりの内に、気づき・発見が生まれ、また何人かは、先生が予想できなかったことも発見できれば、それは大成功ですね。ただし、クラスのほとんどが同じような気づきだけでとまってしまうと、それは方向性の幅がせますぎたか、誘導が強すぎたことが原因ですので失敗です。あるいは、気づき・発見できた子どもが少なければ、それは先生の提示した方向性の幅が広すぎたか、誘導が弱すぎたことが原因で子どもにその時間の保育の内容が理解できなかったということですので失敗です。さらに、もし先生が「こんなことに気づいたり、こんなことを発見できましたか？これは美しかったですねえ」などと、気づきや発見の内容を先生がしゃべってしまうと、それは大失敗です。そこで、「成功の程度」は「できなかったことができるようになったな」という満足度の大きさ、そして「ある程度できる子どもが大成功の状態にどれほど近づいてきたか」によって決まると考えます。でもそのためには、先生は子ども一人ひとりの興味関心、思考の傾向や内容や質、それまでの経緯などすべてについて知っておかなければなりませんね。ですから、その準備は魔術師よりはるかに周到なものでなければ、とも思いますね。例えば、先ほど紹介した「新聞紙の裏から太陽の光をあてると、裏の記事も透けて見える」という保育の場合ですと、「透けて見える」というところまでは先生でなければ設定できないことですが、「透けて何がどのように見えるのか、またそれによってどのような感じ・気持ちになったのか」という「気づきの質」は、一人一人の子どもが個々に発見し、感じることで、先生はそこまでは踏み込んではいけないということです。もし「ここは、このように美しいね」「ここが美しいのです」というところまで先生が踏み込んでしまいますと、それは「『子どもの気づき』ではなく、ちょうど魔術師や手品師のように、先生が設定したあることに気づかせるための『先生の指導技術』」になってしまうからです。

B: 今日お話のあった「幼児教育をホリスティック（holistic・全体論的）にとらえるためには、各領域を部分的に寄せ集めるという方法ではなく、最初から全体を見ようとする視点・姿勢が必要だ」という考え方は幼児教育だけに有効な考え方ではなく、小学生から大学生までのすべての教育において必要な考え方だと思います。と言いますのは、一人一人の子ども・学生はすべてそれぞれ違っており、何が子ども・学生の琴線にふれるのかも人によって違いますので、先生はすべての子ども・学生にすべての可能性を提供するための準備をし、またすべての子ども・学生の見方や感じ方を受け入れなければならず、それは小学生から大学生までも同じだと思うからです。

近江：はい、私もまったく同感です。そこで、そのような問題を深く考えたいという学生のために幼児教育の大学院が是非必要だと考えていますし、もしそのような問題を考える人が多く出てくれば、日本全体の幼児教育の質は飛躍的に向上するのではないかと考えています。

B：近江先生は長らく外国で幼児教育にたずさわってこられたので、その分日本の幼児教育の問題点が、ずっと日本におられた方よりもよりはっきりと見えたり考えたりすることができるのだと思います。

E：私は、近江先生は感覚教育を重視するモンテッソーリの学校で勤務しておられたので、特にそのような問題について深く考えてこられたのではないかと思います。実は、数年前に近江先生の前任校のスクールの見学をさせていただきましたが、その体験を今また思い出していました。

F：私も近江先生のお話をとても興味深く聞かせていただきましたが、お話の中で子どもが登園したときに園長先生は、子どもの目を見つめながら手をにぎって挨拶をするということをおっしゃいました。私の学校でも生徒が朝登校したときには玄関で先生が「〇〇君・さん、おはよう。よく来たね」と一人一人に言葉をかけるのですが、登校したときに自分の名前をよばれて「おはよう」と挨拶をされるというごく当たり前のことが、生徒にとってはとても印象的なようで、多くの生徒が卒業文集にそのことを書いていますので、「挨拶」が生徒にとっては次の何かにつながる力の源になっているのだなあと思いました。また、ギターは持ち運びが簡単なので、先生はどこでも必要なときにギターを使えるということも、普通に考えると特別なことではないのですが、子どもにとってはとても大切なことなのだという事にも改めて考えさせられました。

D：F先生の学校にはいろいろな問題をかかえた生徒が多いそうですが、そのような生徒でも登校したときに先生から自分の名前をよばれて挨拶されると感動して、それを卒業文集にまで書くということは、生徒がそれだけ素直なことなのではないでしょうか。

F：生徒のなかには日ごろから人と接したり話しをしたりすることが苦手で、外出するために電車に乗ることに多大の勇気が必要な人もいます。ですから、学校に来るだけでもとても勇気が必要であった生徒にとって、私たち先生から名前をよばれて挨拶をしてもらうということは、勇気をだして学校に来たということを先生に認めてもらえたという、普通のこと以上の意味をもつことですので、私たちは「一般的にはあたりまえのことであっても、生徒にとってはあたりまえ以上のことはどのようなことだろう」ということを常にさぐりながら生徒に接しています。

D：ブルガリアではそのような問題をもつ生徒は「問題児」として一括したラベルがはられ、先生はその「問題」のみに注意をはらい、ごく一般的な生活習慣の一つである「挨拶」に感動するというようなことには最初からまったく注意を向けないのですが、そのような生徒に対しても日ごろから「一人の人間」として接し、それぞれの生徒の長所を見つけようとしておられることはとてもすばらしいことだと思います。

近江：そうですね、「挨拶」から学びが始まりますね。私の大学では人から挨拶されても、コミュニケーションの方法を知らないために、どのように対応すればよいのか分からなくて、聞こえないふりをしたり、そっぽを向いてしまう学生もいます。

D：私は現在日本の大学で1、2回生と同じ授業もうけているのですが、最初の1-2ヶ月間は私が「こんにちは」と挨拶をしても、ずっと下をむきっぱなしで顔もあわせてくれない学生がいました。これは後でわかったことなのですが、挨拶をかえしてくれなかった学生は、私の声が聞こえなかったとか、私が嫌いだから挨拶をかえさなかったということではなく、私に挨拶されたとたんに緊張してしまって、何も言えなくなってしまうようで、それを聞いたときに私はびっくりしてしまいました。と言いますのは、私たちヨーロッパ人にとってこちらが挨拶したのに挨拶が返ってこないということは、相手が自分のことを嫌がっていることを「挨拶を返さない」という行動で示しているとしか考えられないからです。

B：その後、どうなったのですか。

D：3ヶ月ほどたつと、やっと「こんにちは」という一言は返ってくるようになりました。ブルガリアではそのようなことは小さい子どもにしかみられませんので、私は日本の大学生のなかには子どものような人もいるのだなあという印象をもちました。

G：ブルガリアでは挨拶はいつもきちんと交わすのですか。

D：私がブルガリアで高校1・2年生の指導をしていたときには、なかにはもちろんシャイな生徒もいましたが、私が教室に入っていくと、たとえば「オーッ、先生」「先生今日は」というようにそれぞれの言い方で挨拶をしてくれました。

G：それはDさんが生徒に好かれていたからで、もし嫌われていたら挨拶をしてくれなかったのではないですか。

D：もし生徒が先生を嫌っているときには、言葉では直接言いませんが、そのことが先生にもわかるような態度で示します。つまり、ブルガリア人は好きでも嫌いでも自分の気持を、日本人よりもう少し率直にあらわすということだと思います。日本の大学では私が書道の授業をうけるために教室に入っていくと、同級生の学生はそれまで仲間同士で楽しそうにしゃべっていたのに急に話しをやめてしまうということもありました。また、3・4回生の学生は私と歳の差が3-4歳しか違わないのに、最初は私に敬語で話すということもありました。そこで私が「私は同級生なのだから敬語を使うのはやめてください」と言いますと、

男子学生はすぐそうしてくれたのですが、女子学生はなかなかやめてくれませんでした。また、書道の3、4回生のクラスで、私が字を書いていますと私のすぐ横である女子学生が「何という字を書いているのですか」と質問したのですが、質問した相手は私ではなく隣にいた男子学生でした。そこで私は「私にも聞こえていますので、私に質問してください」と言いました。

G: アメリカの幼稚園では子どもは先生に挨拶もふくめて何でも話してくれるということはわかったのですが、小・中学生になると先生に対する好き嫌いをどのようにあらわすのでしょうか。

近江: アメリカでは、先生に対する好き嫌いは、自意識が強くなる小学校の4年生前後からみられると思います。そして、特に女の子の場合、小学校の高学年から中学生になりますと、嫌いな先生に対してはわざと無視するような態度で示したり、友達の誰かが「あの先生、イヤやねー」と言いますと、自分はその先生が好きであっても友達に合わせて嫌いなふりをするというようなこともあるのではないかと思います。また、もう少し大きくなりますと、嫌いな先生が前から歩いてくるのを見かけるとその先生に出会わないようにするために、わざわざ別の道を通るといったようなこともあると思います。

G: ブルガリアでもアメリカとおなじようなことがあるのですか。

D: 私は、日本に来てからはアメリカからの留学生とも接することがあるのですが、アメリカ人の留学生から「ブルガリア人は、日本人とアメリカ人の中間ですね」と言われたことがありますので、多分そうなのでしょう。

A: 以前Dさんから伺った話しでは、現在ブルガリアの第1言語はブルガリア語で、第2言語は英語なので、若い人たちは英語が話せるのですが、おじいちゃん、おばあちゃんは英語が話せず、ブルガリア語だけしか話せないということだったのですが、「ブルガリア人は、日本人とアメリカ人の中間」ということは、使う言語の影響をうけているということではないでしょうか。また、そのことは日本でも同じではないでしょうか。

B: 私は、Dさんの立ち居振る舞いは「日本人とアメリカ人の中間」というよりは「日本人に近い」という印象です。

D: 私は意識してそうしているわけではないのですが、日本では日本語を使っていますので自然にそのような感じになるのかもしれない。

E: ペトコフさんは、日本が好きで日本に来られているので、ある意味では日本人以上に日本的なのではないのでしょうか。と言いますのは、数年前私はインドからの美術の教員研修生を初めて受け入れたのですが、当初私はその方を見て「インドの人は以外と日本人っぽいのだなあ」と思っていました。しかし、その後私がその方をたずねてインドに行ったとき、その方はインドでもインド人というよりは日本人に近い立ち居振る舞いをされていたことに気づかされました。その時は、私のためにそうされたのかも知れませんが、ことあるごとに「インド人は・・・」とおっしゃっていたので、その方はインド人の目からは「インド人らしくない、変なインド人」とうつっているのではないかと思います。ですから、日本に興味をもって日本に来ておられる外国の留学生の方は、日本人以上に日本っぽくなるのではないかと思います。

A: B先生のところへ書道の勉強できておられた外国の留学生の方も、日本人よりも日本人っぽく、日本語もとても丁寧で、また書道についても「書道は基礎が大切です」と書道の基礎の大切さを日本人以上に熱心におっしゃっていました。

福光: 今日は、私たちが今まであまり知らなかった幼児教育、幼稚園の制度、指導内容、先生の養成について詳しく教えていただくことができました。また、日本と外国の習慣のちがいや国民性、また留学生の傾向などグローバルなお話もたくさんあり、日本で外国人に接するときの参考にもなったのではないかと思います。時間がきましたので今日はこのへんで第1部を終わらせていただきたいと思います。

参考文献:

- ・江島正子 2001 『モンテッソーリの宗教教育』 学苑社
- ・神林恒道・ふじえみつる監修 2018 『美術教育ハンドブック』 三元社
- ・無藤隆 2013 『幼児教育のデザイン』 東京大学出版会
- ・モンテッソーリ、マリア 1996 改訂版『モンテッソーリ教育法』 クラウスメール/江島正子(翻訳) ドンボスコ社
- ・佐々木正人 2015 『新版アフォーダンス』 岩波科学ライブラリー
- ・玉川信一・石崎和宏[編著] 2014 『アートで拓く未来の子どもの育ち』 明石書店

以上が第16回アート知っとくミーティングの内容です。幼児教育から生涯教育まで一口に美術・書道教育と言っても本当にいろいろな視点があります。学校を超え、人の一生の中で美術、書道の活動を楽しむことの意義を考える機会になりました。今後も美術・書道の教育活動を広く深く掘り下げる議論を行っていきたいと思います。引き続き、研究成果や実践報告をはじめ多種多様なご提案を持ち寄り報告して下さい。