第 25 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：　2023 年 1 月 9 日(月・祝)　13：30～16：30

場　　所：　大阪教育大学天王寺キャンパス　西館　講義室 B
（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 ―

○ 「概念的思考」を促す IB PYP・Unit of Inquiry（探究の単元）の環境設定
第１部　ワークショップ「展覧会・ならべて遊ぼう」
第２部　レクチャー

13：30～16：30

提案者：近江　綾乃
司　会：福光　敬子　（敬称略）

アート知っとくミーティング報告（第 25 回）

第 25 回のミーティング司会は福光によって行われました。京都芸術大学教授の近江綾乃さんによるご発表は、ワークショップを交え行われました。実際に頭と手を動かし活動した後に、そこで行われたことの意味をレクチャーを通して理論づけるという内容でした。本稿では発表の資料をまとめた論考を掲載し、当日の発表で意見交換された内容とともに報告します。

「概念的思考」を促す IB PYP・Unit of Inquiry（探究の単元）の環境設定

近江　綾乃

Ⅰ ワークショップの部「展覧会･ならべて遊ぼう」

1. はじめに

これからワークショップを始めたいと思いますが、その前にまず私の自己紹介とこのワークショップの説明をしたいと思います。私は7年前から京都芸術大学(以前は「京都造形芸術大学」という名称でしたが 2002 年から「京都芸術大学」に名称変更されました)の「こども芸術学科」に勤務し、「表現･環境」の指導をおこなっています。私の学生は本学科で 4 年間学び、幼稚園教諭一種の免許と保育士の資格を得ることができます。本学科の軸となる任務は芸術を根っこにした幼児教育の教員養成です。本学科の名称である「こども芸術」は「子どもが芸術をする」とか「子どもと芸術をする」とかではなく「芸術を通して子どもが発達する」という意味で「こども芸術」と称しています。また「芸術」という言葉はいろいろな意味をふくんでいますが、私たちは「子どもが五感を使いながら気づきや思いを表現していくこと」という意味でとらえています。そこで、今までもそうでしたが、本日紹介させていただく題材(ワークショップ)も本学科の学生が幼稚園や保育園の現場で、子どもに対して意味のある保育幼児教育(授業)ができるようになるために考案したものです。教員養成のための指導には「このように指導しなさい」という具体的な指導内容と指導方法を教える直接的なものと、「これをもとに、具体的な指導内容と指導方法はあなた方が勤務する幼稚園の幼児の実態にあわせて自分で考えなさい」という間接的なものの二つがあるのですが、私は後者の間接的な導きを意識しています。教員の姿勢では、幼稚園児に既成の知識や技術を教えるだけではなく、その時々、子どもが個々に思い切って表現できるような環境を整えることが重要視されます。そのためにまず教員は自身の知性と感性によって身の回りのことや、対象となる「子ども」のことをよく観察し理解しなければなりません。

さて、実際にどのような内容と方法で進めていくかですが、「〇〇というテーマで指導を始める際に、まず、教員自身がこの〇〇について感じたり考えたりできること」が最も大切なことであり、自身の反応、つまり自分が何を感じたり考えたりしているのかということを意識することが前提になります。その「自身の感じて考える」をもとに、「子どもたちに伝わるように、子どもたちが自主的に表現できるように、子どもたちのためにどのように工夫したら一番効果的かを考えてみる」という姿勢を強調します。ただし、私のこのような説明を聞いただけでは、具体的な方法や内容、またその意味を理解することはきわめて困難なことであると思います。ですので、お集まりの皆さんに、今日はまずご自身の手・頭を使って実践(ワークショップ、以後 WS と書く)に参加していただきたいと思います。そして、この WS 体験を通して、教員(大人)が感じて考える、という意味をみなさんで振り返ってみたいと思います。

さて、これから紹介する WS は、「教職経験のある大人」、参加者皆さんを対象に実施することになります。但し、皆さんがこの WS を持ち帰って実践される際は、担当されている子どもたちの発達段階や教室の環境に合わせながら編集し直して行ってください。

WS のタイトルは、まず「展覧会」と表記したものの、子ども対象の場合は、「ならべて遊ぼう」というような、子どもの活動として馴染み深いタイトルを選ぶのも良いかと思い、「展覧会・ならべて遊ぼう」としました。

以上、長い前置きになりましたが、では、WS「展覧会・ならべて遊ぼう」を始めます。この WS のための持参物として、皆さん一人ひとりに次のようなお願いをしました。

「手のひらサイズか手のひらに収まる程度の大きさの小物、単色の色付きで模様が入っていてもよいが明瞭で認知しやすく表面に出ているもの、または、メインの色が誰の目にも一目瞭然であることが望ましい、形やその他の性質については自由なものでできるだけ質感の違うもの、を7つ持ってきてください」

ミステリアスなお願いでしたが、その根拠につきましては WS の後に説明させていただきます。

2. 活動

ワークショップ開始後の内容について、以下(　)内は指導者、受講者の活動、「　」内は受講者の発言・質問等で表記します。

まず、お隣の方と二人でペアのグループを作ってください。3 人でも OK です。

では、皆さん、それぞれ持ってきていただいた7つの品をそれぞれの机の上に「最もかっこよく」並べてみてください。まるで展覧会場でとっておきの展示をするようなつもりで。並べ終わってしまった方は、隣の方の並べ方を覗いてみてくださいね。

(受講者はそれぞれ持参した7つのものを机上に並べる)

次に、ご自身の並べたものと、お隣の方の並べたものを見てください。もし、並べ方を変えたい場合は、どうぞ、今、並べ替えていただいて構いません。

(受講者は並べ終える)

では次に、隣の方の並べ方を見てください。さて、どのようなことに興味を持ち、何を考えて並べたのか想像がつきますか？お隣の方に実際に聞いてみましょうか。では、お隣の方の意向がよく理解できるまで、インタビューをしていきましょう。ここにおられる全員にお隣の興味や考えが紹介できるようにメモを取りながら丁寧に質問をしてみましょう。あなたが終わりましたら、交代して相手方にも同様にお願い致します。交代でインタビューを取り合ってください。忘れないようにメモをとっておいてください。並べられたものについては、お互いに目の位置を変えて様々な方向から見ていただければ、と思います。

相手方の意向が理解できたところで、グループごとに＜他己紹介＞をしてもらいます。この他己紹介は全員に順にお願い致します。

(受講者は互いに質問し合う)

・質問「これらを選んだ理由は何ですか？」　回答「ちょうど私のデスクの上に転がっていたものです」

・質問「この並べ方のどこが気に入っていますか？」　回答「大きさの順に並べて、すっきりと見えるところです」・・・・・・

皆さんの質問がだいたい終わったようですので、ここで次の「＜他己紹介＞に入りたいと思います。他己紹介ですが、皆さんには、それを並べた本人になったつもりで発表していただきたいと思います。

A　:「私のお相手のＢ先生はミカン、湯呑み茶碗、木のさいころ、手袋、マジック、ライト、ワインのコルクの7つを持ってこられたのですが、私はそれら7つのものすべてはＢ先生の生活の中で必要なもので、このうちどれかひとつが最も大切であるということではなく、すべてが等しくＢ先生にとっては大切なものなのだと思いました。」

今のお話は、7つのものすべては見たり、飾ったりするものではなく、生活の中で＜使う＞ものであるということであったと思います。次はＢ先生お願いします。

B　:「私は『7 つのものを持参するように』と言われた時に、例えば文房具とか身につけるものとかというように同じ種類のものを7つ持っていくべきか、それともいろいろな種類のものを持っていくべきか迷ったのですが、いろいろな種類のものを持ってきました。しかし、私のお相手のＣ先生がサインペン、セロテープ、マスキングテープ、磁石、緩衝材などを持ってこられたのを見て、Ｃ先生は私のように迷ったりせずにその時机の上にあったものを適当に何でも持ってこられてのではないかと思いました。それは一見「雑」な性格のようにも思えるのですが、しかしこの7つのものは、たとえばペンもテープもそれぞれに何色かあったのでしょうが、7つのものの色の組み合わせに注意を払って色を選択して持ってこられたと思いますし、形にも同じような注意を払っておられたと思われますので、「色と形」という美術の根底に迫ろうという真面目さを感じることができました。また並べ方については、私はこのように一直線に並べたのですがＣ先生は、たとえば顔の形というように具体的なものの形ではなくこのように幾何学的な四角形のような形にし、さらにその四角形の上部に線的なものを置くことによって全体のバランスを取られているようにも思えましたので、そこにもＣ先生の繊細な感覚と美術的な意図が表れていると思いました。」

図１　作品（B）

色の組み合わせと形への配慮という美術の特性に配慮していたと感じられたということでした。次はＣ先生お願いします。

C　:「私のお相手のＡさんは持ってきた７つのものを顔の形に並べたのですが、図工で使った石など、持ってきたものそれぞれに思い出があるそうです。質感・色の違うもので触ってみて面白いと思ったものを選んできたそうです。顔の形に並べるときに唇型チューブ絞りを口にするのは面白くないので、ファスナーのついている小物入れを口に見立てたそうです。」

図２　作品（C）

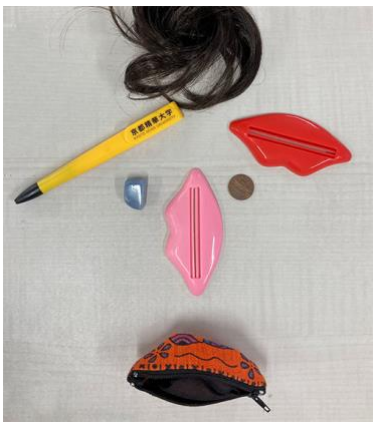

図３　作品（A）

ありがとうございました。Ａさんの座っている位置から見ると、それぞれを並べた結果、顔のような形に見えますね。皆さんもそちらの位置から一度見てください。（全員は位置を変えて見る）次はＤ先生お願いします。

D　:「私のお相手のＥ先生は、お家にある身の回りのものをあるルールに従って持ってこられたということでした。並べ方も縦に一列に置いておられたので何かの意味や意図を持って並べられたのかと思っていたのですが、そうではなくまわりの皆さんの並べ方を見ると縦に並べておられる方が多かったのでＥ先生も縦に並べたということでした。Ｅ先生は品物を集める時もあるルールに従って集められ、並べる時も周りの人の並べ方を見てということでしたので、協調性がありバランスの取れた方ではないかと思いました。また、集めるときに品物の色が重複しないように気をつけて集められたということでした。」

Ｄ先生はＥ先生の品物の集め方を聞き、置き方を見たりすることによって、そこからＥ先生は協調性がありバランスの取れた性格であろうということを知ったということでした。ありがとうございました。では次にＥ先生お願いします。

図４　作品（E）

E　:「D 先生は現在遠方で勤務されているそうですが、ここに来る前に今日の持参品をさがすためにご実家に立ち寄られたということです。そこで品物もご実家の文房具の入った机の中から探して持ってこられたのですが、その時には色のバランスに気をつけられたということでした。私には「持参するもの」の意味がよくわからなく、D 先生もわからないということだったのですが、文房具を中心にして、またそれ以外にビニール製の腕輪とキッチンからお醤油を持ってこられたというお話から D 先生は広い視点で集められたということがわかりました。また、持ってこられた物につきましては、たとえばこのクリップはお父様が以前に使っておられてものであるとか、インクカートリッジはお母様が以前使っておられてものであるとかというように、適当に品物を選ばれたのではなく、それぞれの品物にご家族の思い出がつまっているものを持ってこられたということで D 先生のご家族の温かみを感じました。」

図 5　作品（D）

D 先生は持ってくる時に一つ一つのものに対する思い入れがあり、それぞれものの背後にある歴史やストーリーを思い出して持ってこられたという今のお話は、とても興味深いものでした。ありがとうございました。では次に F 先生お願いします。

F　:「私のお相手の G 先生は、このように握力をつけるための球、黒い犬、ピンポン玉、クルミの飾り、ウサギ、台所用クリップ、健康グッズの 7 つのものを持ってこられ、この 7 つで＜世界＞を表現されたそうだということでしたので、私はすごいなあと感心させられました。ここからは近江先生のご指示通りに G 先生になったつもりでお話しします。これは犬で白い台座に座っています。ここで犬が白い台の上に乗っているということが大切なことです。なぜならこの大事な場所に乗れるのは選ばれた人・動物・もの1つだけだからです。そしてこのピンポン玉は次に台座に乗るのを待っているのです。そして、ピンポン玉の後にはクルミ、次はウサギというようにこの円を描いている順番に台座に乗るのを待っているのです。このように、私は誰の次で私の次は誰ですというように順序良く待つことによって世界は回っているのです。また待っている＜もの＞の中にはピンポン球のように球形のもの、クルミのように集合体のもの、ウサギのように透き通ったもの、デコボコしたものもあるというように、世界にはいろいろな人や歴史・文化・習慣・信仰などを持った人々などがいるけれど、順番を守っていると皆が主人公になれる、そんな＜世界＞を表した作品です。」

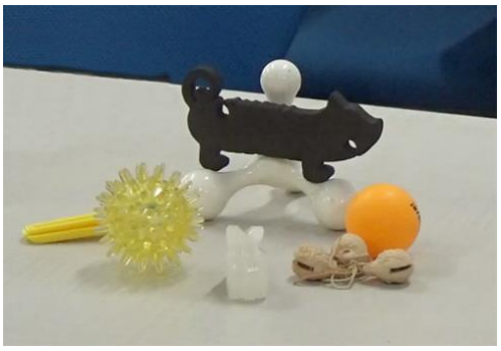
図 6　作品（G）

G 先生は私たちの生きている世界・環境を 7 つのもので表現されたという、とても刺激的な作品でした。ここで私から質問があるのですが、G 先生はそのようなことをあらかじめ考えて 7 つのものを選ばれたのでしょうか。

G　:「持ってくるものは『単色で手のひら大のもの』ということだったのですが、そのような品物を選ぶときに文房具というのは当たり前すぎるのかなあと思い、リビングの中で周りを見渡して　選ぶことにしました。近江先生から『展覧会の作品として並べてください』いう指示があった時に、作品の中心になるのはこの犬ではないかと思い犬を中心にしました。そして、皆が特別な存在として台上に乗りたいと思っているだろう。そしてこの太陽は皆を照らしながら温かくそれを見守っているというような雰囲気を思い浮かべながら並べていきました。」

ありがとうございました。G 先生は絵本についての造詣が深いと伺っております。この作品にも世界観や環境についてのストーリーが土台になっていることがわかりました。次に G 先生お願いします。

G　:「私のお相手の F 先生が持ってこられたものを見た時に、最初にこの中央の素敵なお皿に目がとまりそれがお家ではどのように使われているのだろうと思いました。そこで『このお皿には日頃どのようなものを入れて使っているのですか』と質問したところ、食器としてではなく置物として使うことが多いのですが置いてある場所は食器棚です、というお話でした。また『そら豆のお皿には何を入れると良いと思いますか』と質問しますと『羊羹かな。でもこの色からすると羊羹は緑でもなく赤くもない黒い羊羹かな』ということでした。でもこの机の上にこのように台の上に置くと少し雰囲気が違って見えると思

図 7　作品（F）

いました。また、次に目にとまったこのアヒルちゃんとネコちゃんのことを伺うとこれらは箸置きに使っているということでした。ただこの二つを、ちょうど神社の狛犬のように、いつも寄り添わせて使うと違った雰囲気になるので『今ここに並べられた状態では何に使われますか』と質問したところ『蝋燭立てかな。それもいわゆるキャンドルではなく仏壇に置く白い蝋燭かな』ということでした。このキラキラ輝いている銅の硬貨はアヒルちゃんの存在を盛り上げていると思いましたし、このネコちゃんにつきましては『なぜこの透明感のある文房具をネコちゃんの横に持ってこられたのですか。他に別の色のものはお持ちではないのですか』と伺うと『これだけです』ということでした。私は、ネコちゃんはアヒルちゃんと一緒に並べてもらって喜んでいるのではないかと思いました。そこで私はこの作品に『合掌』というタイトルをつけました。」

ありがとうございました。F 先生のこの「並び」にもストーリーがあることがわかりました。また、タイトルの「合掌」は、この対照的に整然と並べられた全体の印象がもとになっているように感じます。

（発表終了）

今、それぞれの持参物について作者にお話を聞いていただき、それをもとに他己紹介を発表していただいたのですが、ここで注目したいことは、それぞれの持参物はまったく違っていて、誰一人同じものを持ってこられた方がいなかった、そして、それぞれ並べられたものがとても個性的である、ということです。これはとても刺激的なことです。では最後に、それぞれ「並べられたもの」にタイトルをつけてください。では C 先生から順にお願いします。

C:「展覧会であれば作品ももう少し丁寧に作ったのですが･･･。私は＜色＞というタイトルをつけます。」

B:「私の作品は＜私の日常＞です。」

A:「私は＜表情＞です。」

D:「私は＜家族の思い出＞です。」

E:「私は＜日常＞です。」

G:「私は＜世界＞です。」

F:「＜合掌＞です。」

3. 活動の振り返り

この WS、実践は以上で終わりです。最初にお約束しました持参物になぜ指定をしたのか、の説明をさせていただきます。まず「7 つ」ということですが「7」という数字は、たまたま 2023 年の 2＋2＋3＝7 であったことからです。このワークショップを幼児に対しておこなう場合には、幼児が何個ぐらいのものを並べ替えることができるのかという操作能力や集中力を加味しながら個数を設定するかと思います。本日お集まりの皆様には、「身の回りのものを 7 個持ってきてください」と申し上げました。恐らく皆さんは「なぜ 7 個なのだろう」という疑問を持たれたでしょう。疑問を持ち続けながら指定に沿って探されたに違いありません。また「WS では何が起こるのだろう」と。それは不安感であり期待でもあり、気持ちを揺さぶるような要素になると思いました。さらになぜ「手のひらに収まる大きさのもの」という指定をしたのかですが、「家から天王寺まで持ってきてもらうのに運びやすいもの」という配慮からでした。「色は単色、または、一目瞭然なもの」という理由は、模様がついているとその模様に気を取られて色や形についての注意が薄れるだろう、ということからです。ここでは、「なぜだろう」「何だろう」と思いながら意味がわからないまま「探して選ぶ」という判断をお願いしました。「選ぶ」判断という行為に関わる心身の動きにも着目していただければ、と考えたからです。

今回の WS の狙いは2つありました。まず1つ目は、造形・表現の原点である、モノの形・色・空間との関わりに自らの意味づけが加わる発想・構想（＝思考のプロセス）の入り口を意識しながら、こだわりながら並べる、つまり、目で見て指で動かす、という感覚活動と、知識や技を駆使し（工夫し）主体的に表す行為、という心と身体が融合した動きを表現していただくこと。2つ目は、自らの収集物をマテリアル（素材）として、皆さんのそれぞれの思いをとことん語っていただく、そしてそれを聞きながら相手の興味関心を理解する、という「他をわかりあう」というものでした。発想・構想をめぐらし、知識・体験・技を使って、身の回りのモノを工夫しながら動かし表現し、他に伝え届ける、という“造形”“表現”行為の根本に焦点を当て、それを皆で再認識してみるという目的がありました。

皆さんの前に並べられたものは、同じものが1つもありませんでしたが、今回「ならべる」という行為から生まれた表現〈7つのモノをどうやってカッコよく並べようか ― 7つモノが持ち得る共通要素で/相違点で、その組み合わせで…〉の発表の中で、いくつか共通のキーワードが自然に出てきたのに気づきました。そこに注目してみたいと思います。家族、時間、思い出、バランス、歴史、形、色…これらのワードは、その素になるモノコトこそ違っていましたが、私たちの日常生活の根元にある「概念」と言えるのでは

ないかと思います。いかがでしょうか。普段の生活・身の回りのモノコトとの個人的な体験から、通常、論理的抽象的で固く響く「概念＝真髄」を導く思考が、問いかけを介すことで容易に導けるということです。
（休憩）

Ⅱ レクチャーの部

1. 探究の単元 Unit of Inquiry と H・リン・エリクソンが唱えた「概念的思考」

まず、副題とした、「自ら思考する」を促す IB PYP（国際バカロレア・初等教育プログラム）の探究の単元 Unit of Inquiry について、説明させていただきます。

本日のワークショップ「展覧会・ならべて遊ぼう」はアメリカの教育学者 H・リン・エリクソン（H. Lynn Erickson, 以後エリクソン氏と言います）の説く概念的思考をもとに編集した独自のものです。エリクソン氏は、過去 20 年, 学力基準と国家の教育要件に合わせた授業と学校区レベルのカリキュラム設計に力を尽くされています。「概念型カリキュラムの指導」の設計と実施を支援する独立コンサルタントとし、国際バカロレアの教育プログラムのプロジェクト‘The Next Chapter’の開発を務めました。 なお、エリクソン氏の説く概念の位置付け、概念的思考、現場での環境設定につきましては、この 3 月に発行予定の「京都芸術大学 こども芸術学科紀要、『こども芸術と教育』第 4 号 pp.5～24に掲載されます。興味を持たれた方はそちらを参照してください。

エリクソン氏は教育学者と紹介しましたが、この教育学については、美術教育にたずさわっている者にとっても「教育学とは何か」ということを聞く機会はあまりないかと思いますので、まず教育学の概要を説明いたします。教育学とは教育施設（学校）、教育技術（指導法）、教育課程（カリキュラム）、教育評価、教育制度など教育に関わるすべての事柄についての理論を研究する分野のことです。エリクソン氏は教育学の中の教育課程（カリキュラム）において、概念理解を目指す思考の要素を加えた教育モデルを構築し、広義の知識の道筋を体系化した「知識の構造」に沿いながら知識が概念に深化する思考の抽出と理解、その応用へのプロセスを説きその普及活動をされています。（図8参照）

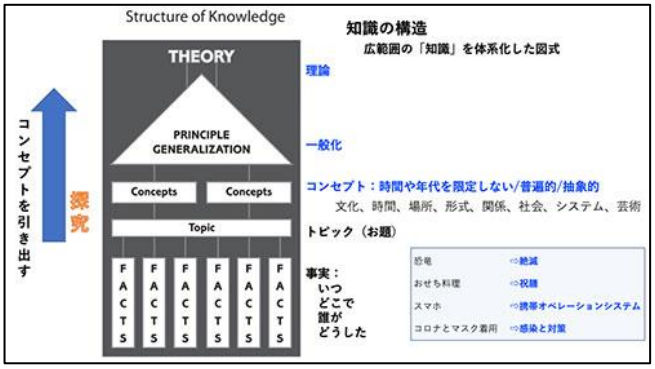

図 8　スライド資料 1

では、なぜ今、エリクソン氏の言及する「概念的思考」に注目するのか、についてお話しします。

現在複雑化しながら急変する社会において教育に最も求められているのは、暗記学習でテストにパスできるような既存の知識や情報の蓄積のみに偏る指導ではなく、課題を認識し、価値ある解決方法を主体的に見出し実践する力の育成と言われます。その第一歩として「考える」力、つまりどの様に「考えるか」という考え方とその内容が指摘されています。これからは、学んだ知識を閉じ込めてしまう（挙げ句の果てに、その知識は活用される前に忘れられてしまう）のではなく、多様な状況に合わせながら、得た知識を発揮し、組み合わせ、必要な時と場所に活用できる力（学んだ知識が内・外に「動く」こと）が求められています。グローバルな社会の中で、知識や体験が一過的な出来事として終わるのではなく、多様な人間同士が共通に納得できるところまで深く理解する思考回路を育成すること、そのような思考のための土壌を耕していくことが求められているといえます。（図9,10 参照）

図 9　スライド資料 2

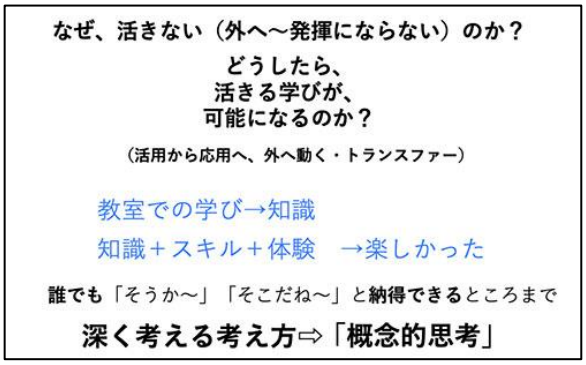

図 10　スライド資料 3

今回そのような応用力を育成できるアプローチをリサーチする中で、私は、エリクソン氏の理論を基に構築された国際バカロレアの幼児・初等プログラムに着目し検証を始めました。エリクソン氏による「概念的思考」を基盤にした学びの内容と方法、またその伝え方(＝実践方法)に特徴があることがわかり、中でも Unit of Inquiry と呼ばれる「探究の単元」の内容と導き方に興味を持ちました。(この Unit of Inquiry は、日本語で「探究の単元」と訳されています)。この「探究の単元」は、学習者の生活の中の興味関心から生まれる「問い」を解いていく過程において、思考を深めながら「根本」を見出していく活動、と言うことができます。

今回、皆さんのワークショップのお題には、色・形・7つという数といった抽象概念を用いました。「10円玉を持ってきてください」というような具体的な指示は出しませんでした。具体的にものを集めてきたのは皆さんです。生活の異なる各々が、概念(知識)をもとに動き、この場に具体的な事実を持ち寄りました。この抽象概念を用いたお題は、このように多様な人と共通する遊びを可能にしたということになります。そして、それらのものを並べた展覧会についてインタビューする中で、自然に「どうしてこれをもってこられたのですか？」とか「どうしてもの順番で並べたのですか？」という言葉が使われていました。

ところで、今回のワークショップは、エリクソン氏の「概念的思考」を参照し考案したものです。図 11 のスライドにある「形・構造」「機能・役割」「原因・根拠」「変化・変容」「関連・影響」「視点・見方」「責任」の7項目は、「探究の単元」で提案されている7つのキー概念で「概念レンズ」と呼ばれます。題材を考える際、教員はこの中から2つか3つの概念を選んで指導することができます。概念を学ぶために、「この〇〇という概念は〇〇である」と定義や決まりを指導者が教え伝えるというこれまでの2次元的な指導ではなく、学習者自身が概念を使いながら学ぶという3次元的な学びをするために、キー概念の右にあるような＜問い＞(「形・構造」であれば「それはどのようなもの？」という問い)を用いるところが、「探究の単元」の特徴です。これらの問いは、「知識の構造」で示したように事実を段々と概念的理解へ促していくと言われています。

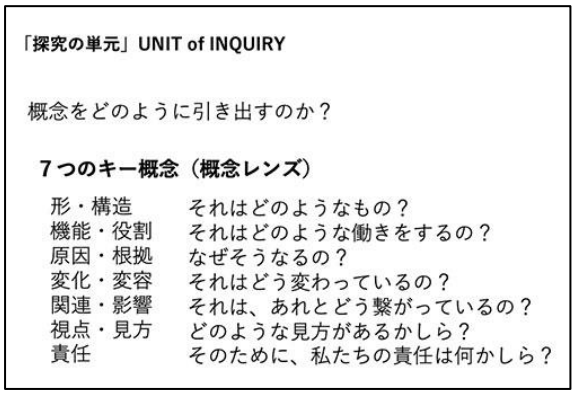

図 11　スライド資料 4

今回のワークショップのインタビュー活動では、類似の質問が自然に出ていましたし、キー概念としては「形」「役割」「根拠」「関連」「見方」などについて引き出されていました。そしてキー概念に見られる問いから、「展覧会」という作品を紹介する言葉(概念):家族、時間、思い出、バランス、歴史、形、色…が生み出されたことは、この活動が、物事の本質を探る＝「概念的思考」を使った「探究活動」となっていたと考えることができます。

ここでの教員の役目は、「何のために」「何に向かって」探り学んでいくのかを明確にすることであり、学習者が問いについて考え、解いてみようと、その手段を手繰り寄せられるような環境を準備することです。具体的には、学習者が「そうかもしれないな」から、「そういうことなのか」と思考できるよう、タイミングよく問いをかけたり、数々の資料や多様な考え方に触れる機会を用意したりすることです。この様な学びでは、「知識」と「技」を目的ではなくツールとした探究活動のプロセスにも焦点が当てられます。

学習者が主体的に思考し心身を動かしながら理解できるようになることが優先されます。ですから、たとえ探究の結末が教員の予想通りにならなくても、「問い」を解決しようとするプロセス(情報収集→選択→判断→試行→表現→伝達→他者との振り返り)を学習者が主体的に思考する体験が重要とされます。

エリクソン氏の言及する「概念的思考」を採用した国際バカロレアの探究の単元 Unit of Inquiry の軸は、「思考」です。この「思考」は、先程説明しましたように、学習者の基礎学力のもとになる「知識」と「技」を「ツール」として使いながら発展させていくものであり、多角的な探究の展開を支えるものになります。その「ツール」を駆使し「思考する」ことで課題解決を導くというプロセスが成り立ちます。この単元の実践の方法や内容に興味のある方は、「京都芸術大学　こども芸術学科紀要、『こども芸術と教育』第3号(2021)pp.5～19を参照していただければと思います。ここでは、京都インターナショナルスクール、幼児初等プログラム、Unit of Inquiry の実例を挙げながら考察しています。

保育・幼児教育は生活のあり様を基盤としたホリスティックなものであり、本来領域横断型のアプローチで行われるものです。つまり、「これは国語、それは算数、あれは理科」といった既存の科目別に教示するのではありません。生活上のモノコトや身の回りのモノコトの観察やそれらへの働きかけを通して「自己を知る様に、場所や時間を意識するように、振る舞いを学ぶように」導き、「自己から他者へ、家庭から園へ、地域へ、社会へ拡張していく発達」を援助するものです。子どもの「興味関心」から「問い」を基盤に、そのモノコトの本質＝概念的理解に繋ぐ道のりを開き、さらに次なる「問い」の解に向かって、子どもが創意工夫しながら楽しく進める探究や応用する力を導くことができるよう、教員による環境構成が必須とされます。

2. 環境づくりの実践者としての教員と教育学者の理論との関係

次に、教育学者と現場の環境づくりを担当する実践者(現場教員)の関わりについて考察してみます。教育学者と幼・小・中・高等学校の教員にはそれぞれ役割があると思います。

まず教育学者の役割として、自ら選んだ分野でどのような教育がなされているのかを、地域の実態やその歴史、国の文化、宗教、政治との関わりをみながら調査・研究し、より良い教育成果を生み出すためのアイデア、理念、計画や方法を提案することが挙げられます。他方、教員は現場で日々子どもに接しながら教育を実践する役割があります。その役割の成就には、日々子どもが何を感じ、考えているのかを把握し、子ども目線で子どもの世界の言葉が使えなければなりません。乳幼児理解のためには知識や語彙が限られているため、外国語を初めて学ぶのと同じような日々の努力が必要になりますし、言葉に加えて表情やちょっとした仕草の理解が求められます。それができた後初めて教員の感じていることや考えていることを伝えることができるのですが、教員の姿勢として「担当している子どもが何を知っているのか/知らないのか、何ができるのか/できないのか、を把握できている。さらに、子どもの世界の言葉が使えること」が大前提であり、それは保育・幼児教育の環境設定の条件と言えるでしょう。

どれほどすばらしい理論とアイデアを持った教育学者であっても、その人は園の環境の外にいますので、子どもの言葉が使えません。ですからその導きを試行することは難しいと思います。教育学者の理論や提案は、現場の教員によって落とし込まれ実践されることによって初めてその価値が現れるものです。つまり実践者である教員の資質、技量、そして現場の環境が整っていなければ「頭の中だけでの理想(画餅)」になってしまうわけです。

教育理論導入の環境・求められる教員の姿勢について、エピソードを交えてお話しします:

上記のように、子どもの言葉が使えるようになった教員はここで初めて子どもに知って欲しいこと、感じて欲しいこと、考えて欲しいこと、経験して欲しいことなどを伝えながら、双方向の対話的な繋がりをつくっていくことになりますが、ここで問題になることは「何をどう伝えるのか」という伝達内容と方法です。新卒教員が初めて教壇に立った時には「何を伝えるために、どのような題材をどう使えば良いのだろうか」と悩むことが多いと思います。大学時代に扱った課題を引き出したり、先輩の先生が実践しているものをそのまま使ったり、その先輩教員もそのまた先輩教員の実践したものを繰り返しているのではないでしょうか。私のゼミ生で私立幼稚園に勤務した新卒生より「幼稚園で先生に教わった題材を実践してみようと思ったのですが、それは園長先生から許可されませんでした。なぜなら、他の学級と異なる題材を使うと参観日の保育室の掲示も他のクラスの掲示物と違ってくるので園としての統一が取れないから」という話を聞きました。

その振り返りから私の反省点として、「なぜその題材が今子どもたちに必要なのか」について、教育学的理論とその実践の根拠説明が不十分であったこと」が挙げられます。それらを明確に教示しておけば、『この題材は○○という理由で幼児教育に必要なものだと思いますので、私に試させてください』と、園長先生に説明する方法が浮かんだのではないかと思うのです。

教育的理論と実践根拠の説明が言葉できちんと伝えることができていれば、園長先生、さらに同僚や先輩教員にもその題材の趣旨を理解してもらえ、その積み重ねによって幼稚園の領域・表現を改革していくことができるのではないかと後悔しました。その後私の授業では、「何のために、なぜ今、必要なのか」を意識しその点を繰り返すようになりました。

3. 「教育理論の実践化」と「美術教育の理論化」

最後に、「教育理論の実践化」と「美術教育の理論化」の双方向的チャレンジについて考察します。

教育学・教育理論(教育理論は教育学という枠組みの中の一部ですので、以下「教育理論」と言います)と美術教育を、美術教育の中心的テーマである「子ども(子どもの表現・制作活動)」と比較して考えてみますと、両者の大きな違いに気づきます。教育理論は対象である「子ども(子どもの制作活動、作品等)」を科学的検証に基づいて考えるのに対して、美術教育は「子ども(子どもの制作活動、作品等)」をその時々の状態でそのまま認めようとする人間(学)的な立場に立って考えるということです。すなわち、科学的立場では「子ども」を客観視しつつ、子どものさまざまな事柄を数値化することができ、数値化することによって平均値や達成率を数字で表したり、他のものと比較したり統計化することができます。それに対し、人間(学)的な立場では、「子ども」を主観的、個別的、具体的に見ようとするので「子どもの心を中心に、一人一人の子ども、子どもの制作活動、作品等」に注目することができます。

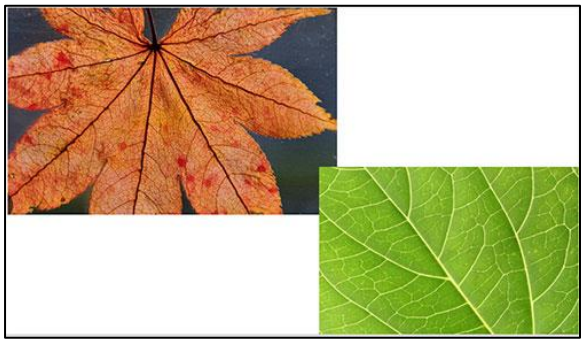

図 12　スライド資料 5

今日皆様に紹介したワークショップでは、先に述べましたように、私はエリクソン氏の理論に基づく IB PYP の Unit of Inquiry における活動方法と内容に賛同しましたので、それを骨格としながら、そこに

私の研究領域である「こども芸術」のプロセス(素材収集、選択、編集、判断、表現、伝達、振り返り)を融合することによって、この理論の応用を試みました。本実践の他に応用した実践を紹介します。

子どもたちと葉っぱを集めていたとき、彼らから「葉っぱは綺麗だ」、「葉っぱの裏は線がついている」という気づきが出てきました。これらの事実からキー概念を用いて問いを重ねていくと、最終的に「身の回りのものにはパターンがついているものがある」という概念的思考が生まれました。子どもたちは、この概念を使った類推を始め、魚の鱗や指の指紋、いろいろなものにパターンがあることを話し始めました。授業が終わった後、子どもたちは、教室のフローリングの床にパターンがあることに気づきます。知識が外に「動く」という姿とはこのようなことなのではないかと思いました。そこで、次の授業で、教員は床のパターンをトリミングする紙の切り方についての知識の提案をしました。すると、図 14,15 のような活動が始まりました。フローリングのパターンを使って動物の模様を作り上げていく子どもたちの姿に、本当に私は驚きました。

しかし、私のこの試みには教育理論と美術教育双方の方から「不具合な混合」であるという批判が出るかもしれません。すなわち、美術理論の方からは「科学性・客観性を基盤にしている教育理論に主観性・個別性という美術教育特有の要素を持ち込んだものはもはや教育理論ではない」という意見が出るかもしれませんし、美術教育の方からは「一人一人の子どもに注目することを基盤にしている美術教育に科学性・客観性、普遍性を持ち込んだものはもはや美術教育ではない」という意見が出るかもしれません。しかし、私が提案したいと思っていることは両者を強固に混合するべきだということではなく、両者を「それぞれ異なる役割を持ったもの」として融合できるのではないかという提案です。なぜなら先に述べましたように、教育理論には教育の必須事項である継続した日々の現場実践が欠けていますし、美術教育には実践の原点・骨格である教育理念が欠けているからです。そこで両者をそれぞれ異なる役割を持ったものとして融合させてはどうか、ということが本日の提案の趣旨でした。この提案は、私はまだその探究の過程にありますので、どのような視点・内容であれ皆さんからできるだけ多くのご意見・ご感想を聞かせていただければありがたいと思っております。

図 13　スライド資料 6

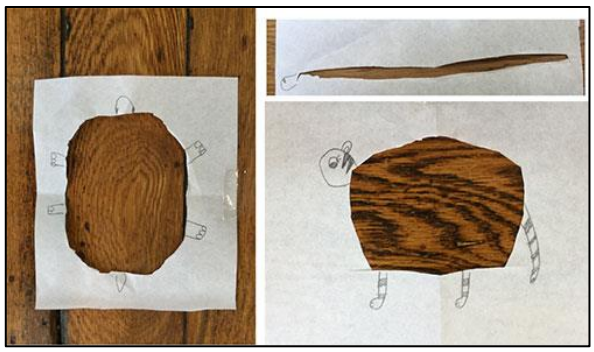

図 14　スライド資料 7

図 15　スライド資料 8

Ⅲ 質疑応答

福光:今日のワークショップで何が印象に残りましたでしょうか。A さんからお願いします。

A　:今日はありがとうございました。私は最初どうすれば良いのかわかりませんでしたので、それぞれの意味を考えながら並べ始めたのですが、次の他己紹介の時には相手の方に私が質問をしてそれに答えてもらうという会話があり、その会話がつながっていく途中で「今日のワークショップはこのようなことなのか」ということが徐々に理解できてきたように思えます。

F　:ありがとうございました。E 先生はいかがでしたか。

E　:私が支援学校で子どもと関わるのは週に 1–2 度で、私が子どもと対応する時には一度に1人から3人程度と少数ですので、その時の会話はその場にいる子どもたちだけのものになり、話し合われる内容も内へ内へと向かっていくことになることが多

かったのですが、このワークショップを受けさせていただいて、たとえ少人数での会話であっても外へ外へと向かっていくように方向づけなければならないのではないかということに気付かされました。

F　:教育現場におられた先生として、B 先生は日本の教育をどのように感じておられたのでしょうか。

B　:私は、授業では子どもが「理解できるようになる・行動できるようになる」ということを大切にしていたのですが、子どもが「どの程度理解できるようになったのか・どの程度行動できるようになったのか」ということは個々の子どもからのみ判断できることであり、客観的な基準をもとに判断できることではない、つまり、そのことについては子どもが話してくれた内容や、子どもの活動を見みなければ判断できないのではないかと考えています。そこで、それが近江先生のおっしゃる「つなげる・広げる」ということではないかと思いました。また、その時には「どの程度理解できた・どの程度できるようになった」ということとは別に「その時、その子どもはどの程度満足したのか」ということも授業をおこなっている先生は是非知らなければならないのではないかと思いました。なぜなら、一人一人の子どもはそれぞれ理解の程度・範囲、技術の巧拙、好み、感じ方、性格などすべてが違いますので、客観的なある基準に照らして「この子どもはこの程度できた」と結果を判断する以外に「その時、この子どもはどの程度満足したのか、それはどのような満足感であったのか」という子どもの主観的な感じ方やその内容などの過程・経緯にも注目しなければならないのではないかと思いました。そこで、その時々の子どもの主観的な感じ方やその内容を客観的な「概念」と結びつけることは難しいのではないかと思いました。F 先生のご質問の「日本の教育をどのように感じているのか」ということは、私は外国の教育についてはほとんど知りませんのでお答えできませんが「先生は、客観的な基準をもとにしてではなく、一人一人の子どもに焦点を当ててその子どもに寄り添いながら観察・判断し、実践するべきである」ということは世界中の美術教育の根幹となっているのではないかと思いますので、世界中の美術教育に携わっている先生は私と同じように考えているのではないかと思っています。

近江:個々の子どもの感じ方にはバラツキがありますが、個々の子どももあるグループ内で他の子どもと対話や活動する中で互いに助け合ったり、影響を受けあったりしている、と言えるのではないでしょうか。一人の子ども以外、そのグループ内の子どもがすべて同じように参加してくれているのであれば、その一人の子どもの差異はどのようなことなのかが見えてきます。同時に全体でその差異を補い合おうという連帯感も出てくるのではないでしょうか。

B　:現在の子どもは兄弟姉妹の数が少なく、地域のコミュニティーの活動も少ないというようなことがあるので、学級集団の中で互いに協力しながら補い合い高め合うということは、先生がそのことをよほど強く意識してすべての授業の中で習慣づけるということをしなければ難しいことではないかと思います。

H　:近江先生のお話の中でも今の B 先生のお話の中でも「概念」という言葉が出てきたのですが、近江先生と B 先生の「概念」という言葉は違う意味で使われているのではないかと思われますので、私にはお二人のおっしゃる言葉の意味がよく理解できませんでした。私は B 先生が使われた意味のように、たとえば「犬」の概念は「四つ足の哺乳類の動物で、嗅覚が鋭く、狩猟用や愛玩用にも使われ、大きさ、毛色もさまざまで・・・」というようにそれぞれの国の言葉で「犬」といえば幼児から大人までそのイメージが言語や像として共通に理解できるものではないかと思っています。もしそうであれば「概念」とは「深化」させることができる質的な事柄ではなく、犬の例では「犬は嗅覚だけではなく聴覚も優れている。狩猟犬だけではなく番犬や盲導犬・・・などとしても使われている」等々のように「広げる・知識の量を増やす」という量的なものではないかと思います。「知識の量を増やす」ことを「知識を深める」ということはできるのですが、私は「深める・深い」という言葉には質的な意味や新しい視点・考え方が含まれているように思われますのでここでは「量を増やす・広げる」という言い方の方が分かりやすいのではないかと思いました。

近江:「深い概念・深化された概念」というのは、探究の中でいろいろな質問に対しての応答の内容を「ああかなあ、こうかなあ」と考えながら探っていく時に生まれてくる「より深い理解から形成されるもの」であると考えています。たとえば私が参観した幼稚園の保育で先生はこどもに色の話をしていたのですが、その時先生は「これは赤で、赤いものにはリンゴがありますね。そしてこれは青で、青いものには〇〇がありますね・・・」というように色とその色を持つものを結びつけながら説明していきました。しかし、その説明をさらに深化させますと「赤いものはリンゴですね。（先生は青リンゴをこどもに見せながら）でもこのリンゴは赤ではないですね」「でもリンゴというのはなぜだと思う？」というように。「リンゴにもいろいろな色がある」という新しい理解が広がっていくと思います。このような指摘や問いかけによって、見落としていたこと、新しい気づきが生まれます。では、「リンゴと言える根本はなんだろう」とさらに「深く」考えるように促してみるのです。すると何が出てくるのでしょうか。興味深いところです。

H　:たしかに、リンゴには赤いものだけではなく黄色や緑が混じった赤とは呼べないリンゴもあります。ここでは先ほど私が例としてあげた「犬」の続きをして「リンゴ」を「犬」に置き換えて続けますと、「犬には狩猟犬や愛玩犬だけではなく、番犬や盲導

犬・・・などに使われる犬もいる」というように「犬についての知識を増やす・広げる」という量的なことで「深める」という質的なこととは異なるのではないでしょうか。

近江:幼児教育・保育において、さまざまな事象(環境)に働きかけながら気づいたり問いたり、それらを解いてみようと探り動いたりしながら、「そういうことなのか」と知識や技を増やし広げることは、まず生活の基礎力を身につけることとして重要になりますね。たとえば、犬は「私の家にいる茶色の柴犬・ケンちゃんだけ」でないんだ。隣には白いプードルがいるし、向かい家の犬は盲導犬で一度も吠えない、それでも犬なんだ、というように。このようにそのトピックの解釈を広げた後、では犬と呼ぶその根本は何か、と一度客観視しその共通点を探っていく、このように探究していく様を私は「深める」と表現しました。

H　:先ほどスライドで見せていただいた図について、理論の構築・内容とは別の現場の先生の立場からの質問があるのですが、(スライドが再度映される:図 16)ここでの「知識・技能」という言葉と三つのグループ分けについては理解できるのですが、ここには日本の学校の先生の実情が加味されていないので実践することが難しいのではないかと思いました。つまり、小・中・高等学校の先生の場合、算数、国語、理科、社会など授業時間の大半を占める教科では、いわゆる「落ちこぼれ」を出さないようにするための指導でいつも時間が足りないと思っているのが実情ではないかと思われますので、そこに「考えさせる・概念を深化させる」ための余分な時間はとても取れないのではないかと思うからです。そこで、日本の学校でこの教育理論を授業・保育の中に入れやすい教科・領域は幼稚園の領域・表現と小学校の図工、中・高等学校の美術なのではないかと思うのですが、それら美術教育にたずさわっている先生は「考えさせる・概念を深化させる」ためではなく「制作を通して美術の楽しさ、すばらしさ知らせる」ために授業をおこなっており、そのために先生は「どのような題材を(どのように)指導すれば良いのか」ということを考えながら指導していますので、現状では「考えさせる・概念を深化させる」という今までなかった要素・理論をそこに新しく取り込むことは難しいと思われます。そこで、美術教育にたずさわっている私たちが、今日紹介されて教育理論をふくめ従来の美術教育にはなかった要素・理論を取り込もうとするときにもっとも可能性がある方法は「新しい要素・理論をふくんだ(従来の題材より魅力的な)新しい題材を開発することである」と考えられます。そこで、近江先生が今日のワークショップで紹介された「展覧会」と近江先生のお話をあわせて考えますと、「展覧会」は「考えさせ・概念を深化させるという教育理論を『含んだ』美術教育」というよりは「考えさせ・概念を深化させる『ことを目的とした』美術教育」のように感じられました。また、最後に見せていただいた「木の模様・木目」の題材についても同様で、あの題材自体は美術家独自の感性から生まれた、それ自体で完成・完結したすばらしい題材だと思うのですが、そこに「考えさせ・概念を深化させる」という要素を見つけ出す必要性が私にはあまり感じられませんでした。

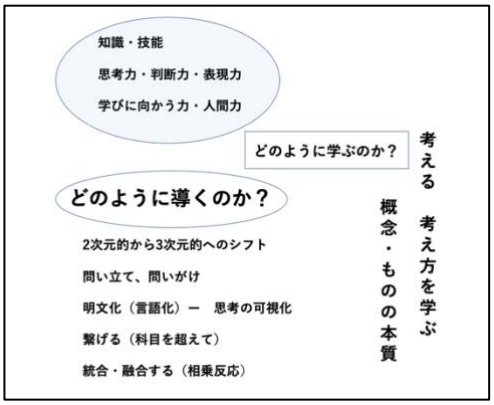

図 16　スライド資料 9

近江:「木の模様・木目」を見立てて遊ぶ、という活動ですが、そこに至るまでこの教室では約 2 ヶ月前から、子どもたちはアフリカに住む動物の肌(皮膚)のパターンに興味関心を持ち始めていました。特にこの活動の前段階では、子どもたちはアフリカのサバンナに住む動物の生態と皮膚のパターンの関係を探究するプロセスを通して、「概念」を探っていました。その後、身の回り(教室の床)のパターンからアフリカの動物を見立てる活動に発展したことに注目したのです。その状況がとても印象的でしたので「学んだことを違う文脈で発揮できる」という一例として、紹介いたしました。

B　:今「先生は知識、技術を指導することで手一杯である」というお話があったのですがそれに付け加えますと、子どもの知識・技術はどこまで増えたか上達したのかという「見取り」は比較的しやすいのですが、思考力、判断力、表現力は、それがどこまで育ったのかという「見取り」がしにくいということがあると思います。スライドの最後の「学びに向かう力」という言葉は「雰囲気はわかるのですが結局は何で、どのようなことなのですか」という質問が必ず出てくる言葉ではないかと思います。つまり、これは評価規準の視点の方向性、理念としてはわかるのですが、実際に評価しようとした時には使うことのできない言葉だけのものではないかという気もします。

近江:思考力、判断力、表現力の評価、特に保育幼児教育の「学びに向かう力」の評価はとても難しいことです。文科省からは、「幼児期の終わりまでに(つまり就学前までに)育ってほしい10の姿」という子どもの成長を振り返り育みの方向性が提示され 2018 年から施行されました。私たちは、この姿を育っている能力の目安として使い、評価のフレイムとして、具体的には1姿ずつルーブリックで言語化する、例えば「〇〇ができるようになった」というように、今はこのようなチャレンジをしています。

G　:先ほどの近江先生の文科省に対する批判を今のお話を合わせて聞きながら思ったことは、スライドの三つの項目は確かにとっつきにくく理解しにくいものではあるのですが、現在は指導要領の内容も以前とは変わってきており、授業の内容も変わってきていることを私は感じているということです。以前は、授業は先生が黒板の前に立って知識を子どもに教えるというトップダウンの方法でおこなわれていたのですが、たとえば算数ですと現在は「ここにケーキが 3 つあります。これを 4 人の子どもで分けようと思いますがどのように分ければ皆のケーキの量が同じになるでしょう」というようにまず「生活の場面から問題を見つけ」つぎに、絵を描いたりおはじきを使ったりなどいろいろな方法を使いながらそれぞれの子どもがその課題を解決し、そのあと少人数で解決し、それらを発表しあったあとで「こんなふうに考えたらこの問題は解決できるのだ」ということをすべての子どもが納得したあとで先生は「みんな3÷4の計算ができるようになったね。できるようになったのなら次にこんな問題があるのですが、この問題はどうすれば解けるかな」という、いわゆる「課題解決学習」の方法でおこなわれるようになっています。あるいは、国語の「ごんぎつね」のような物語文ですと、以前は長い場合は10時間ほど時間をかけて内容の説明のみをしていたのですが、現在は 2―3 時間ほどで「ごんぎつね」の内容説明を終わり、そのあとで「主人公の『ごんぎつね』になったつもりで作文を書いてみよう」とか「この続きを考えて書いてみよう」とか「情景描写には『ごんぎつね』で使われた方法以外にどのような方法があるのか調べてみよう」とか、あるいは説明文ですと「自分でテーマを考えて、この説明文の構成でそのテーマを説明してみよう」というような指導が行われています。このような指導は私が教師になったときにはおこなわれていなかったのですが、指導要領に「このような考え方をしなければこれからは生きていけないよ」という「課題解決学習」が示されるようになってからおこなわれるようになった指導で。また、それとは別の「造形表現」とか「総合的な学習」とか 1・2 年生の「生活科」などでは、子どもの生活の中で「これは変だなあ、なぜこうなっているのだろう」などの問題や表してみたいことなどをグループごとの話し合いの中で見つけさせ、「総合的な学習」ではその問題を解決するためには「どのような資料をどのような方法で調べて、どんな方法で発表すれば自分たちが調べたことを皆に理解してもらえるのか」などを話し合うようになっています。またここでは、たとえば「発表の方法」では演劇的な方法を使うグループもあればトークセッション的な方法を使うグループもあります。つまり、指導要領に「問題解決学習」ということが示されたことによって教科横断的なおもしろいことがいろいろできるようになったのではないかと思っています。そして、近江先生のお話を伺いながら私はいろいろな子どもの顔を思い浮かべることができましたので、今のお話は「問題解決学習」でおこなわれたことに近いのではないかと思いました。つまり、現在では何かを教えるだけの授業ではなく近江先生が紹介されたような内容も含んでいる授業に改革が進んでいるのではないかと私は思ったということです。

近江:私が紹介しました教育理論を基に作られた学習者は、5歳から 18 歳までの幼稚園児から高校 3 年生ですので小学生も含まれています。G 先生がおっしゃったような指導は小学生にとっては素晴らしいものだと思い私もそのような授業を受けてみたかったと思うのですが、中学・高校生になると知識やスキルの詰め込み傾向が増えてきますのでそれによって新たな問題も出てきます。私はその解決にも取り組んでみたいと思っています。と言いますのは、東京や大阪では幼稚園の先生の意識も保育内容も以前とは変わってきているように思うのですが、私の大学の卒業生の多くが就職する京都では、今でもまだフラッシュカードを使い、鼓笛隊の練習をさせているような幼稚園があるからです。京都で今でもそのような保育がおこなわれているという理由は、保護者がそれを望んでいるからということももちろんあるのですが。

H　今日の近江先生のご発表の中で私が個人的にもっともおもしろかったのは「木の模様・木目」で、これは G 先生のお話を伺いながら考えたことなのですが、近江先生のお話では教育論をもとに「木の模様・木目」の題材を考えられたということだったのですが、実際の順序は「木の模様・木目」の題材のイメージが近江先生に以前からありそれに適合する教育論が今日紹介された教育論であったということではなかったかということです。私たちが自分の理論・考えを持つときには最初からそれがあるのではなく、最初に漠然としたイメージがあり、それに近い・同質の・適合する理論・考えに出会ったときにそのイメージは突然それと融合して具体的な理論・考えに変身・変換し、そのとき私たちは「まず理論があり、そこから具体的な題材が生まれた」と説明し、考えるのではないかと思います。そして、なぜそのような順序の逆転が起こるのかという理由は、その順序の方が論理的な整合性があるので自分にも人にも納得させやすいからではないかと思います。

近江:私の専門は教育学ではなく、もともとは美術作家でしたので理論よりも制作を大切にしたいという思いの方が強く、昨年は理論からではなく題材の内容や素材そのものから入るという研究をしていました。けれどもそのときに「まずその題材のもと・背景になっている理論の説明をしてもらって、そのあとその具体例として題材を示してもらった方が理解しやすい」という意見をいただくこともありました。ここでいう「理論」ですが、私は、特に保育・幼児教育では、生活の基礎的な知識や技、と解釈します。イメージの可視化、発想構想には、多様で意味のある探究の経験が求められますが、まずは外の環境を整え、同時に基礎的な知識や技が入っていることを確かめる(入っていなければ時間をかけて導入する)、という土台作りが必須

でしょう。その上で、H・リン・エリクソンが説くように、得た（得ている）知識や技を繋ぎながら解いたり、新しいモノコトに応用したり、つまり融合する思考のプロセスと動き（探究）の機会を多く供給できるようなカリキュラム作りが今求められていると思います。

F　:先ほどはＧ先生から小学校での「総合的学習」のお話があり、小学校では教科横断的な指導が一般的になりつつあるということでしたが、中学校での美術の指導内容についてはいかがでしょうか。

C　:昨今の中学校での全体的な傾向として、ご発表にありました探究学習は、最近流行りの STEAM 教育における教科横断的なカリキュラムの開発や「総合的な学習の時間」での学びとの関連において実施されつつあると言えます。私個人としては、中学校「美術科」の指導内容自体に「総合的学習」があるともいえるのではないかと考えています。美術科の授業について私は昨日大学の講義「美術科・工芸科教育法」で学生に中学校１年生の美術の授業の様子をビデオで見せたのですが、このことについて少し紹介したいと思います。そこでは教師はまず色彩について理論的な説明をするのですが、そのあとで教師が「今日色彩について学んだことをハンカチにしてみようか」と言ったところ、途端に生徒は「ワーッ」と歓声をあげて喜びました。なぜ生徒は喜んだのでしょう。色彩について学んだことを具体的なものに置き換えさせるということは当たり前のことですが、実際には、そのような経験の機会があまりないことに由来するのではないかと考えています。授業で学んだ知識を身近なハンカチで具現化できるということで、生徒は「僕はこんなハンカチにしたい」「私はこんなハンカチにしたい」などのアイデアを活発に出し合い、そのあとそれを布用絵具で表現したという内容でした。今までの中学１年生の色彩についての学習は、私が中学生の時もそうでしたが、色彩の基礎を知識として教えるだけの内容でしたが、今はこのビデオに見られるように、それを身近な生活と結びつけるということがごく普通におこなわれているように思えます。また、中学生ではなく大学生のことなのですが、私は「美術科教育法」ではまず美術の本質・特性について指導をするのですが、それは学生にとっては普段ほとんど考えていないことなので難しいことではないかと思っています。一方美術科の内容（中学校）にデザイン・工芸の分野もありますので、その分野で普段の生活の中で使っているものについて説明すると「あー、分かる、分かる」と共感を呼ぶことが多くあります。これは日本人だけのことかもしれませんが、日常生活の中で使っているもの・工芸品についての知識を教えると「その知識を、ふだん自分が使っているもの・工芸品に当てはめ自分で作ってみたい」と思う気持ちが強くなるのではないかと思います。現在の学生の反応はそのようなものですので、たとえば先生が「色面構成をします」という抽象的・専門的な言い方をすると学生はほとんど興味を示さないのですが、それを「〇〇作りをします」と身の回りの生活用品に結びつけていうとほとんどすべての学生が興味を持つということがあるのではないかと思います。最後にこれは現在の学生の気質ではなく、今日のワークショップについての質問なのですが、近江先生が「コンセプト」というお話をされたときに最初私は「展覧会」というワークショップの題材名が今日のワークショップのコンセプトではないかと思ったのですがいかがでしょうか。

近江:私は当初そのようには考えていませんでした。「並べる」ということはせっかく皆さんが持ってこられたものだからそれを並べてもらおうということで、並べたもの（展）を皆さんにみてもらう（覧）ということが主たる目的ではありませんでした。（本報告書では実践後の質疑応答を踏まえ本ワークショップに改めて「展覧会」というタイトルを付加しています）

C　:私は、今日のワークショップは概念を学ぶためのものというよりは、各自が持ってきたものをいろいろ並べているときにどこかで共通の概念があることを見つけることであったのではないかと思いました。それは美術で作品を作ったり完成させたりするときのことを「ものを概念化する」ということと同じではないのかなぁと思っていましたので「私は持ってきたものをこのように並べました」ということ、つまり展覧することが概念（コンセプト）かなぁと思いました。

B　:今日の「展覧会」は題材としてとても魅力的であったと思います。その魅力の一つはここでの「展覧会」というテーマを変えることによってさまざまな意味づけが可能になり、それによってどのような校種でどのような年齢の子どもの指導をしている人であってもこの題材が使えるということがあるからです。

近江:それについては私も少し考えていたことがあります。それは、今日は二人組で互いに紹介しあったのですが、その人数を増やして小グループから中・大グループへ最後には学級全体でということも可能かなぁということです。また、持参するものをどのようなものにして、それを並べるということ以外のどのような方法で共有させるとこの題材はより良くなっていくのかというが私の次の課題です。

B　:今日このあとで予定されていたＧ先生の発表は、時間の余裕がないので無理だと思われますので次回の発表で「対話型鑑賞」についてお話しいただけるのではないかと思いますが、そこでは色や形やその他のいろいろな要素を変えることによって見え方がどのように違ってくるかという、今近江先生の発表された「教育論をもとに」とは違う視点からお話ししてくだ

さると思いますが、そうすると私たちは本質的に同じテーマについて二つを比較しながら考えることができるので楽しみです。

F　:ありがとうございました。D 先生いかがでしたか。

D　:近江先生のお話は「自ら考える」という基礎的な学力をどのようにしてつけるのかということだったと思うのですが、私は以前からいろいろと発表される「○○メソッド」というのは、最初は新鮮で子どもにとっても楽しく感動的だとは思うのですが、それに慣れてくるとあまり新鮮でも感動的でもなくなる、つまり「○○メソッド」というものは時間の経過とともに形骸化してくるのではないかと思っています。ここでのキーワドである「概念」は「誰にでも共通して理解できるもの」、具体的には辞書とかスマホにでてくる「いろいろな情報をギュッとまとめたもの」であるというように理解できますが（私はそのような実践はしたことがありませんので間違っているかもしれませんが）、もし、そのように理解するとここでの「概念化」というのは「まとめ方の技術」ということになるのですが、何かをまとめようとするときには必ず「（一般的ではない）自分独自の内容・方法」という要素が入ってきますので、その要素が入ってきたぶんだけ「（すべての人々に共通する、一般的な）学力・力」は弱まってくるのではないかと思います。つまり極端な言い方をしますと「自分の考えを深める」ということは「学力・力」とは相反するものではないかという疑問を持ちました。また、私たちの生活の中では一般的な概念によって会話や理解などすべてのコミュニケーションが成り立っていますのでそれはもちろん大切なのですが、他方「自分なりの意味・価値」つまり「私にとっての意味・価値」というものも大切なのではないかと思います。そして、美術で「ものを作る・制作する」ということは「一般的な意味・価値を作り出す」ということではなく「自分なりの新しい意味・価値を作り出す」ということではないかと思いました。以上が皆様のお話を伺いながら感じたことで、まだまとめられてはいませんので、私の近江先生のおっしゃった考え方・方法で一度実践してみないといけないと思っています。

H　:D 先生が近江先生の紹介された考え方・方法でそのとおり実践したと思っても、それは近江先生がされたのとは違うものになると思いますので、実践されたらぜひ本会でそれを発表してください。D 先生の追試行によって、近江先生が今日ご発表されたことの意味も D 先生の追試行の意味も大きく飛躍することができると思いますので。

F　:今日の近江先生のお話の中で「概念を深める」という言葉が出てきて、それに対して「深める」より「広げる」という方が良いのではないかというご意見も出てきました。そこで、私にも「深める」という言葉の意味がよくわかりませんので「広める」という言葉を使いますと、もし子どもがある概念をどんどん広めていくと結果的にそれは先生が考えていた方向や内容と違うものになることもあるかと思うのですが、それでも良いのでしょうか。

近江:それで良いと思います。基本的に教員は教員自身のイメージを持って保育や幼児教育を進めていかなければならないとは思いますが、子どもの話が教員の予測したものと違っていったとしても、そこで教員は自分の考えた方向・内容に強制・修正していくのではなく「ああ、このような考え方もあるのだ」と柔軟に認めていかなければならないと思います。ただそのときに教員にとって必要なことは、それをそのまますべて認めてしまうだけではなく、教員の予測と違っていった時点で「ああそうか、ここではこのようなことも指導できるな」と思ったことを知識として、次なる資料として挿入していくことが大切だと思います。

F　:それぞれの子どもがそれぞれ違った方向・内容に進んでいったときには、先生がそのすべてに対応することは難しいと思うのですが。

近江:個々の異なる子どもに対してどのように対応するのかということにつきましては、日本の伝統文化や芸術、たとえば茶道のいろいろな作法の中の「飲み終わった茶碗のふちを指で拭う」というところで、ある人が「私は指で拭うことには、自分が口をつけた茶碗を清潔にするという実質的な意味はないと思うので、それは省略します」と言ったときに、茶道の先生はそれを「その考え方には創造性があるので省略してもよろしい」というのか、それとも「茶碗のふちを拭うということは実際に清潔にするという実質的な意味ではなく象徴的な意味を持つ行動であり、茶道の伝統はそのような象徴的な意味を持った行動の集合によって成り立っているものなので、それらすべては茶道を学ぶときに省略できない作法です」というのかということにたとえられると思います。もし、「茶道を学ぶときに省略できない作法である」というのであれば、それは先生が自由に選択できるものではなく、茶道の中ではかならず学ばなければならない必須の知識・技として最初から指導の道筋の中に組み込んでおかなければならないということです。あるいは、人に何かをしてもらったときにもしそれが自分のために役立たなかったとしても「ありがとう」と言うということは、相手の思いを有り難く受け止める社会的マナー・ルールであるということを知識として持っておかなければならないだろうということです。

F　:そうしますと近江先生のおっしゃる「知識と技術」は発表の時におっしゃった「二次元的な考え方」の中に入っているとするのか、それを超えた三次元的なものとしてとらえるかという微妙なところにあるのですね。

C　:もしそこに「想像力を育てる」という目的があるのであれば、それがどのようなものであれその人がイメージしたものをそのまま受け入れなければならないのでしょうが、その人が自分のイメージしたことを自由に発表できるかどうかということは、たとえばある国においては国おこなっている政策に対する批判を述べることはできないというように、その場の状況にもよるのではないでしょうか。

G　:近江先生は「最近の学生は表面的なことだけにこだわり、考えることを嫌がり、考えない」とおっしゃったのですが、それは芸術・造形表現教育においてのことではなく現在の知識理解を重要視した教育全体においてのことであり、そこで近江先生の紹介された教育論・メソッドも知識理解を重要視した教育に対して世界的に評価されているということだったのではないでしょうか。

近江:今日ご紹介したのは、いろいろな単元がある中での「探究の単元」というプログラムの中でのものでしたが、すべての単元において「探究(inquiry)」はすべての単元の根底に共通するものでもあります。けれども、すべての単元・科目において「探究」を直接的な目標としているわけではありません。

H　:そうすると「美術教育の探究」についてここでは具体的には述べられていないということなのですね。

近江:そうです。そこで私は最初に申し上げたようにこの教育論で「美術教育の探究」はどうなるのかということを実践の出発点として考えてみたいと思い、また、そのことによってこの教育論に「個々の子どもの思い・心」という美術教育での主要な要素を融合させることができればこの教育論をさらに発展させることができ、それはまた美術教育を理論的に安定させるのではないかという期待を持って私の試みを提案させていただきました。

B　:表現活動においては「ここで、子どもにこのように考えさせたり、試させたり、表現させることが探究的である」というように個別的・断片的な部分のみを説明されても私たちにはわかりにくいので、子どもの制作活動の全体的な流れの中で説明していただく方がわかりやすいと思いますが。

G　:造形表現の中で、たとえば積んである段ボール箱を子どもたちに見せて先生は「この積み方は○○で、ここのバランスは○○で・・・」というように子ども全体に説明することはできますし、それはそれで意味のあることだと思います。でも、その段ボール箱を並べ替えさせようとする造形活動のときには、先生は子ども全体に対する説明の内容や方法を工夫するのではなく「この積み方はこのようにした方がカッコよく見えるのではないか」とか「ここをこう並べ替えてみると、バランスが良いのではないか」ということを子ども一人一人に考えさせるということが「探究活動」になるのではないかと思います。しかし、国語の「ごんぎつね」で「本文には書かれていないけれどこのときの『ごんぎつね』の気持ちはどうだったのだろう」とか、社会の「平和運動」で「平和運動のために今皆さんができることはどのようなことだろう」というようなときには一人一人の子どもはそれぞれに考えを持っているのですが、そこで終わらせてしまうのではなく、それぞれの考えを発表させて自分と違う考え方を聞かせた後でもう一度自分の考えをどうするのか再度考えさせるということが「探究活動」になるのではないかと思います。そこで、造形表現教育(図工)と他の教科では「探究活動」の意味に違いがあるのではないかと思います。そうすると、今日紹介していただいた7つの項目も、特に若い先生にとっては、他教科の指導のときには参考になるすばらしいものだと思いますが図工の場合には少し違うところがあるのではないかと思いました。そこで私は、今日紹介していただいたこのプログラムを取り入れている世界中の先生は、造形表現教育(美術教育)ではどのように使っておられるのかという具体例をぜひ知りたいと思いました。私はこのメソッドは個人制作ではなく共同制作のときにはかなり有効なのではないかと思われますので、世界の共同制作での具体例を知りたいと思いました。

H　:私は、今日紹介していただいたプログラムは教育理念としてはすばらしいものだと思います。しかし、私が「日本の教育においてもこれを実践するべきだ」と言うことに躊躇してしまう理由は、先ほども少し述べましたように現在の日本の教育は極言しますと入試を目的としたものであり、それは先生として避けては通れない問題であるという意識を持っているからです。そこでこのプログラムの理念と方法論・メソッドを日本の教育全体に導入することには大きな問題があり、もし導入できるのであれば美術教育だけなのかなあという気がしているからなのですが、今日お話をうかがった限りでは、このプログラムは美術教育とも少し異なる姿勢・方法をもったものではないかという印象を持ったからです。

近江:このプログラムを日本の教育制度に導入することは入試という問題があるので困難だというは私にも理解できるのですが「だから導入できない」と言ってしまえばそれで終わります。私は、日本の教育全体に導入することは現在の段階では難しいかもしれませんが、少なくとも幼児教育においては、あるいは小学校1・2年生程度までなら導入できるのではないかと思っています。そして、できるときにできるところまでしておく・試しておくということが教育者としての私たちの責務ではないかと思っています。私の学生は芸術大学で学んでいるのに、たとえば粘土は今までに一度しか触ったことがないというようなことが実情です。そこで、もし何もしないでいると「先生に言われたことだけを暗記し、言われたことだけしかしない」と

いう今までの状態から脱却することはできませんので、私からの働きかけによって少しでも学生の気持ちを動かすことができ、意欲を持たせることができるようにするべきであるというのが私の考えで、私は日々試行錯誤しながらそれに取り組んでいます。私がなぜそのような指導に取り組んでいるかということの大きな理由は、現在の幼稚園教育の実情が、たとえば保護者の参観日にすべての学級で同じレベルのリンゴの絵を掲示するために、先生は幼児に絵を描かせる前日にはリンゴの形をした赤い画用紙を切り抜かなければならず、描かせる当日にはリンゴの表現に差が出ないようにするための指導に手一杯で、今日ここで話し合われたような本来あってほしい幼児教育をおこなうような機会はほとんどなく、もし時間的な余裕ができたとしても、教員が考えた題材を独自に実践することは「学級によって作品に差ができる」ことに執着するのであれば、新しい展開は難しくなります。

D　:近江先生がおっしゃたようなことを私も経験したことがあります。私はある私立大学の附属幼稚園に領域・表現(図工)の専科の教員として勤めていたことがあるのですが、そこでも保護者の要望は子ども一人一人に自由な表現をさせることではなく「私の子どもにも他の子どもと同じような表現をしてほしい」ということでした。その理由は、もし一人一人の子どもに自由な表現をさせると作品に上手下手ができ、それは一目瞭然のことですので「私の子どもが他の子どもより下手であるということを他の保護者に知られることはイヤだ」というものでした。そこで、たとえば技術の上手下手がわかりにくい色面構成のような題材を取り上げますと、学年主任などから「これ、どういうこと?」というような質問をされました。当時私はまだ新任でしたので「子どもの造形」について納得してもらえるような説明ができませんでした。それをきっかけに私は「ちゃんとした説明ができるようにもっと勉強しなければならない」と思うようになりました。「子どもの造形」についてご存知ない先生に納得してもらえるような説明することは、これから私が経験を積み勉強をしたとしても難しいのではないかと思っています。そこで、このような状態を改善するためには「子どもの造形とは何か」ということが理解できる先生を「草の根運動」的に少しずつでも増やしていくことしかないのではないかと思っています。また近江先生は、私もそうであったように、今の学生には考える力がないというという危機感から国際バカロレアのような学生が頼れることのできる教育論を紹介してくださったのではないかと思っています。話の内容も順序も混乱していますが、私は「ものを作る」ということは人間としてとてもすごいことですので、そこには感覚的なことだけではなくその根底に「考える」ということがなければ、それはタイの象が鼻で描いた絵と同じことになってしまうのではないかと思っています。

F　:D 先生のお話はとても大切なことで私も共感したのですが、私は書道の人間なのでまとめきれませんので G 先生お願いします。

G　:D 先生のお話はご自身の経験に根ざしたとても説得力のあるものでしたので、私がまとめようとするとその説得力を弱めてしまうのではないかと思いますので、今のお話について私の感想を述べることでまとめに変えたいと思います。子どもが造形活動をしているときには自分の体験や感覚を総動員して活動してものにぶつかっていますので「ここはどうすれば良いのか。これで良いのか」などを考えざるを得ない状況だと思います。そこで、そのような状況と今日紹介のあったメソッドを合わせて考えようとしたときに私も混乱しましたので、D 先生が「内容も順序も混乱して・・・」とおっしゃったときには「ウン、ウン」と思って聞いていました。

近江:私の授業では「発想から構想へ」という文脈を意識しています。たとえばある人があるものを作ろうとしたときに「これとこれを組み合わせてみよう」と「発想」したとします。その場合は、組み合わせるものがそれぞれどのような色、形状、硬度であり自分にはそれを変形させる技術がどの程度あり、そのための道具があるのか等々のこと、つまり段取りを考えなければその人はそれ以上前には進めません。または、何も考えずに、素材を触っていたら、散歩していていたら、発想が湧いてきた、という場合もありますが、その時点の発想(思い)をどうやって可視化していこうか、という段階で考える必要があります。「構想」は、何を使って、どう繋げていこうか、と思考をめぐらし具体的に組み立てていくプロセスであり、考える考え方を習得し整理する必要がありますね。

G　:「子どものものづくり」についてそのような考え方で探究をしていくということはすばらしいことだと思いながら聞かせていただきました。ただそのときに、C 先生も言われたとおり、どのような子どもを育てようとするのか、どのような人を対象にしてどのようなねらいがあるのかという着地点・目的をどのように設定するのかによって、このメソッドの活用の仕方がいろいろ変わってくるのではないかと思われるのですが。

H　:今の G 先生のお話を逆の視点で言い換えると、このメソッドは近江先生もおっしゃったように基本的な構造・骨格を示したものであり、具体的な目的・目標をどのように設定するかはそれぞれの実践者に委ねられていると考えられるのではないかということなのでしょうか。つまり、目標・目的は教科によっても変わってくるし、それぞれの国の教育システム・指導要領

の内容などによっても変わってくるので、どの国のどの教科においても使える柔軟性をあらかじめ持たせたものなのではないでしょうか。

C　:「正解がない」ということは、「美術の枠組みの中では正解はない」ということなのではないでしょうか。つまり「人間社会の中で他の人々とも共に仲良く生活をしていく」ということを地球規模で考えるというIBの考え方の中にはやはり正解はあるのだろうと思います。ここで「美術では正解がない」と言ったときには「それでは美術は何を育てているのか」ということになり、その答えは「創造力やイマジネーションです」ということになるのですが、そうするとそこには「イマジネーションとは現状を突破するための力であり、IBはそのような力を育てるためのカリキュラムである」という枠組みが必要になってくるのではないかと思います。

近江:IBが「正解はない」と言っているのは「A＝B」というような数学の答えとしての正解という意味ではなく、日本の幼稚園改訂指導要領の中にも「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」ということが述べられているように「日本という国で生活している子どもたちに対して先生はこのような姿勢は育てなければならないだろう」というようなことはあるのですが、カナダやニュージーランドのような外国の指導要領にもそのようなことが述べられています。そして、各国で共通して述べられている「姿勢」とは「グローバルに考えて、私たちはこの地球に生きるということをどう考えるべきか」いうことであると考えられます。そこで、これから日本の幼稚園教諭になる学生たちにも世界中でそのような教育がおこなわれようとしているということを知らせてあげると、教諭になったときに自信を持って教育に取り組めるだろうし、それを知らせることは教員養成にたずさわっている私の使命ではないかと思っています。

G　:スライドで見せてもらった中に, Fact, Topic, Concept, Principleという言葉があったのですが、私はそれを見たときに「なるほどそうのとおりだ」と嬉しく思いました。また、「学際的な7つのキー概念」の説明を聞き「私がおこなっている実践をこの7つの概念に対応させて考えると、次にこれをこのようにしなければならないということがわかるなぁ」と気付かされました。

近江:「このように考えているのは私だけではなく、国境を越えてもなんだ」という広がりを知るだけでも嬉しく、何か自信にもなりますし、また「そのことについてもっと考えてみよう」という大きな励みにもなると思います。

G　:ある教育論やメソッドの話を聞いたときにその場で全員がそれに賛同するということはないとしても、その中の数人がそれに関心を持つことができれば、それによってその話は徐々に全員に浸透していくと思います。

H　:今日の皆さんのお話はIB、エリクソン氏の教育論・メソッドをもとにした討論だったのですが、それとは別に美術教育をもとに今日のお話のキーワードの一つである「考える・考えさせる」について私の感想を述べますと「美術教育は最初からエリクソンの教育論・メソッドを超えている」とも言えるのではないかということです。先ほどG先生もおっしゃったように、たとえば「絵を描く」ときには、まずいろいろと考えた結果「これを描こう」という決め・決断して絵を描き始めます。そして、絵を描いているときにもずっと「つぎは何をどう描こうかな」と考えた結果つぎに描くものを決める・決断し、それを自分で描くということの連続の中で制作が進められますので、制作という活動には「考える」ということが常に存在しています。そうであるのに私たちが「考える」という言葉を今まで使わなかった理由は、「考える」ということは制作の中ではあえて言う必要のない当然のことだと思っているからであり「美術教育において大切なことは『(考えた結果)自分で決断し』それを『(考えながら)自分で制作する』ことだ」と考えてきたからだと思います。また、このことは幼児から高校生までのすべての子どもの制作について言えることであるということと考え合わせますと「決断したり行動したりするという、すべての子どもの制作過程で常に存在する『考える』ということは、あえて言う必要のない当然のことであるのに、なぜそれを改めて取り上げる必要があるのか」ということになります。そして、「いつも考え続けながら制作している」ということが美術教育のみに特有のことだとするなら、「美術教育では以前かずっと『考える』ことの先を見通して探求している」ということを、それを新理論とするのか、エリクソンの理論の発展とするのかは別にして、関係の国際学会で近江先生にぜひ発表していただきたいと思います。その他のキーワードにつきましても同じような印象を持っているのですが、まだまとまっていませんので省略します。

福光:それでは時間が来ましたので、話し合いはこれで終わります。皆さんありがとうございました。

以上が第25回アート知っとくミーティングの内容です。別途ご準備いただいていた書道作品の鑑賞については次回に繰り越すことにしました。発表者のご提案をもとに参加者の皆さんと議論することでたくさんの発見があり、今回も充実した会となりました。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。