

原著 (Article)

プロジェクト・アプローチの背景とその表現考

——アートによる意味生成のプロセス “自然/生命観”：事例 Globe Wilkins Preschool ——

A Study on the Expression and the Background of Project Approach—Meaning Formation Process by Art “View of Nature/ Life”: Case of Globe Wilkins Preschool—

磯部 錦司*

ISOBE, Kinji*

森 文乃**

MORI, Ayano**

要 旨

今日のプロジェクト・メソッドの展開において、レッジョ・エミリアをモデルとするプロジェクト・アプローチは世界的に注目され、各国の地域性や風土を立脚点として各国において展開しつつある。その総合教育は、それまでのアート教育の概念を超え、教育のプロセスそのものをアート教育と捉えることができる。その中で、筆者が2010年～2014年に関わらせていただいたオーストラリアの多民族性と人権感覚を背景として独自の展開を見せる Globe Wilkins Preschool を事例として取り上げる。本研究が主題とする自然観・生命観が、その子の物語（マイ・ストーリー）の中でどのように生成されていくのか、その背景にある要素、プロセスと表現について考察する。

In the development of project method today, project approach which is modeled after Reggio Emilia drawn attention of the world and it has been developed based on regional characteristic, land and climate of each country. The total education is beyond the art education now and educational process itself is able to be understood as art education. This article takes up the cases of Globe Wilkins Preschool, developing unique education taking advantage of background of multiethnic country and sense of human rights of Australia, which the writer has relation from 2010 to 2014. This is a study on element, process and expression in the background how the view of nature and life is developed in children's story (“my story”).

キーワード：アート，美術教育，プロジェクト・アプローチ，自然観，生命観，表現

Key words：Art, Art education, Project Approach, View of nature, View of life, Expression

1. はじめに

(1) 研究の目的

本研究は、「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育」を主題とした一連の研究である。これまでに、教育実践のコアとなる生命観について、1980年代以降の日本の生命哲学と現代美術において展開される芸術観からその内容を考察し⁽¹⁾、

* 梶山女学園大学教育学部

** 梶山女学園大学教育学研究科 大学院生

総合教育として作用する芸術の機能について論考した⁽²⁾。さらに「自然と造形芸術と教育」の関係についてJ. デューイ (John Dewey) 哲学の「包括性、統合性」と想像的機能に着目し、芸術的経験によってその自然観を具体的にしていくものとして、6つの段階（環境との一体化、個のリアリティーの生成、芸術の環境化、芸術の生活化、社会的リアリティーの生成、社会的創造活動）から造形芸術活動の作用について示した⁽³⁾。

本論では、「個のリアリティー」に視点を置き、生命や自然との関わりにおいて表現をとおして子どもたちの意味がどう生成されていくのかを考察し、その特徴と要素について示す。環境と子どもの相互作用において生まれる意味の生成について、特に幼児教育において展開する創造性と共同性の実践哲学を基盤に構成されているプロジェクト・アプローチの実践に着目し、実践事例からその特徴と表現内容について検討する。

(2) 研究の視点と方法

造形活動の発生においては、子どもがモノとの相互作用によって一体化していくプロセスに、イメージの生成の段階があることをこれまでに述べてきた⁽⁴⁾。そこでは、必ずしもイメージが初めにあるのではなく、モノとの相互作用の中で個のイメージは生成されていく。そして、生活の中で構築される文脈とつながり子どものイメージは、芸術活動をとおしその子の中に物語（マイ・ストーリー）をつくりながら色や形によって表わされていく。本稿が論考するプロジェクト・アプローチの展開は、生活に生まれる子どもの文脈を豊かにしながら芸術的経験によって想像的なイメージを生成し、継続的に学びを紡いでいくプロセスであると考えている。

そして、「マイ・ストーリー」が生成されていくそのプロセスにおいては、本研究が主題とする、自然や生命への見方や感じ方、考え方が構築される6つの段階の中で、主に「個のイメージ」を育む過程が重要となるだろう。勿論、子どものイメージは、「環境との一体化」、「芸術の環境化」、「芸術の生活化」、「社会的リアリティー」の段階とも重なりながら展開し、「社会的創造活動」へとつながることが予想される。本稿が扱う事例では、教育活動は社会を創造する目的として捉えられ、ここで扱うプロジェクト・アプローチの展開そのものが社会的な創造活動として考えられる。

自然観・生命観を主題に、「マイ・ストーリー」が生成されるプロジェクト・アプローチの要素とそこに生み出される意味と表現について、下記の内容と方法から進めていく。

- モデルとなるイタリアのレッジョ・エミリア・アプローチ（以後、レッジョ・アプローチと呼ぶ）の理念とその実践を生む要素について、「個人の尊重」「共同性」「学びのプロセス」「ドキュメンテーション」を視点に、2014年11月の現地での取材と、2014年度のレッジョ・エミリア市の指針、及び関連文献から検討する。

○地域の独自性において展開する事例として、社会的な文脈と人権・環境への考えを重視するオーストラリアの *Globe Wilkins Preschool* を取り上げる。現地において、磯部が2010年～2014年に関わった実践記録と収集した資料、森の2014年8月の参与観察及びインタビューと収集した実践記録より、その実践の特徴とプロセス、その表現内容、要素について考察する。使用する記述資料は森が翻訳し磯部が修正を加えた。実践事例と作品の分析は、プロジェクト・アプローチの実践において重要視される「ドキュメンテーション」（「4. 今日のモデルとしてのレッジョ・アプローチの理念」参照）を翻訳し、映像データで記録した子どもの作品とドキュメンテーションとを合わせて考察する。扱う実践は、自然や生命に関連した「トピック」の事例を対象とする。

2. プロジェクト・アプローチの現在

プロジェクト・メソッドは、1918年に W. H. キルパトリック (William Heard Kilpatrick) によって提唱され1920年以降の進歩主義教育の隆盛を導いた⁽⁵⁾。その概念は経験中心カリキュラムを展開する方法的原理であり、子どもの興味と目的をもった活動から総合的な単元で全体が組織され、学校教育は子どもの生活そのものと一致する⁽⁶⁾。本書が扱う「プロジェクト・アプローチ」の表記は、新しいものではなく特にイギリスやアメリカでの歴史は長い。しかし、ここで扱うプロジェクト学習は、それらの伝統的なものとは異なる。日本においてプロジェクト・アプローチの表記が翻訳され一般に著書として紹介されたのは、2004年の L. G. カッツ (Lilian G. Katz), S. C. チャード (Sylvia C. Chard) によるものである⁽⁷⁾。監修した小田豊は、プロジェクト学習の発端は、伝統的にイギリスで行われてきたもので、「この著書が提起するプロジェクト学習は、イギリスの伝統的なそれから脱却し、保育の主体は子ども側にうつし、その移行にあたっては、子どもの知識や理解、技術を追求するためには、それらが子どもの心に十分とどく活動でなければならないとした新たなプロジェクト学習」⁽⁸⁾であることを述べている。

今日の保育界におけるプロジェクト・アプローチへの世界的な注目はイタリアのレッジョ・エミリアの教育哲学への共感と一致する。1991年、アメリカの『ニューズウィーク』が「世界で最も前衛的な学校」と紹介して以来、世界にその実践が知られるものとなった⁽⁹⁾。プロジェクト・アプローチとレッジョ・アプローチの表記する内容は等しいものではなく、プロジェクト学習がレッジョ・エミリアの教育に内在しているものであり、レッジョ式のプロジェク型学習としてレッジョ・アプローチはある。その教育理念にある教育哲学は、デューイとヴィゴツキー (Les S. Vygotsky) とピアジェ (Jean Piaget) の共同性を基盤にしている⁽¹⁰⁾。それはアメリカのプロジェク・アプローチとも共通するところでもあり、双方に影響は大きく、相違点も明確なものとして示されている⁽¹¹⁾。さらに、レッジョ・エミリアでは国内外向けに研修

企画を運営する「レッジョ・チルドレン (Reggio Children)」⁽¹²⁾が設置され、欧米諸国だけでなくアジア、南米、中近東との交流や現状の発信が試みられている⁽¹³⁾。しかし、レッジョ・アプローチはより子どもの生活や風土に根差した状況的な保育哲学であり、レッジョ・エミリアの地域性があるからこそその実践であることが謳われている。それ故、実践が方法的にそのまま模倣されていくことは意味が無く危惧されるところである。そこに生きる子どもとその地域の歴史・文化の独自性がいかされたプロジェクト・アプローチの展開と構築が求められている。

3. 日本におけるプロジェクト・アプローチの解釈と先行研究

2001年、ワタリウム美術館においてレッジョ・エミリアの「子どもたちの100の言葉」展⁽¹⁴⁾によって、レッジョ・アプローチの社会的背景と論理的な基礎が日本において広く実践現場へも紹介された。その10年後の2011年、同美術館において「驚くべき学びの世界」展⁽¹⁵⁾が開催され、子どもの作品に加え、ドキュメンテーション、ビデオ等の実践内容が公開され、10年間の成果と変容と一貫した指導原理が示された⁽¹⁶⁾。秋田は、レッジョ・アプローチそのものが既成の概念を越えた「アート教育」であると次のように指摘する。

「アートする主体が連帯し合い、身体化された活動の根拠となる共通感覚を基盤にすえたアート教育の実践は、芸術教育においてこれまで問うことなく連綿と続いてきたジャンルから抜け、超えることを可能にする。完成された作品でなく、表現がまた次のメディアとなって出会いの連鎖を生成していく過程に、レッジョ・エミリア・アプローチをアート教育と呼ぶ根拠がある」⁽¹⁷⁾

そして、「レッジョ・エミリアの実践は、アートか科学かではなく、それが生まれる源となる解体と構築の操作が子どもたちの遊びのなかで十分に行われている」⁽¹⁸⁾と述べ、その指摘を踏まえ、宮崎は、レッジョ・エミリアの幼児学校における「学びの生成」の多感覚性に着目し、「驚くべき学びの世界」展における展示内容を手掛かりに検討し、現在の学校教育に求められる感覚的経験について述べている⁽¹⁹⁾。また、レッジョ・エミリアの教育に関わる研究が展開する一方、2001年以後、前述したカットとチャードが提起したとされるプロジェクト・アプローチに関わる研究が日本においても見られる。それは、1920年代以降の進歩主義のプロジェクト法やオープンエデュケーションにおいて重視されていた子どものプロジェクトワークの意義にあらためて注目し提起されたものである。日本においては、その象徴的なモデルとしてレッジョ・アプローチ研究が展開している。杉浦はそのプロジェクトモデルの妥当性について示し⁽²⁰⁾、また、造形表現とレッジョ・アプローチに関わる研究やプロジェクト・アプローチを手掛かりとした実践研究が日本においても展開している⁽²¹⁾。レッジョ・

アプローチを象徴とするこのような日本のプロジェクト・メソッドの研究は、生活の中における経験を基に陶冶するものであり、実践においてはより幼児教育での展開に特徴が見られる。

日本では、レッジョ・エミリアの教育をモデルにその解釈が進むが、日本の実践現場においては、その定義は明確なものとしては位置づいていない。これまでの日本の過去の歴史を辿ってみても、大正期以後、子どもが主体の生活と表現に着目した探究的な保育実践は真新しいものではなく多様に存在してきた⁽²²⁾。さらに、今日の日本の先駆的な実践現場においては、「子どもの興味と関心から始まり、子どもがつなげ広げていく学び」と捉え⁽²³⁾、模倣ではなく「日本の風土と生活に立脚したプロジェクト・アプローチのあり方」を求めようとする研究活動⁽²⁴⁾が展開しつつある。これらの実践事例においても同様に、アートは子どもの学びや生活を豊かにするプロセスであると捉えられ、その教育は、子どもの生活そのものの中にアートの意味を見出そうとしている⁽²⁵⁾。

また、本稿が主題とする自然や生命に関わる内容をトピックとした実践事例はレッジョ・アプローチにおいても多様に報告されている⁽²⁶⁾。日本においては、ESD（持続可能な開発のための教育）との関連や総合学習においては、小中学校教育を中心に研究が進められているが⁽²⁷⁾、プロジェクト・アプローチをアート教育と捉え、生命・自然との関わりにおいて示そうとする研究は少ない。生命・自然に視点を向けることによって、人間と環境の本質的な関係へと子どもの世界はつながっていく。そこにプロジェクト・アプローチの可能性は広がる。

4. 今日モデルとしての「レッジョ・アプローチ」の理念

モデルとなるレッジョ・アプローチについて、2014年に翻訳された「レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と保育所の指針」⁽²⁸⁾と現地での取材から、特に、本研究と関わる要因について、「個人の尊重」「共同性・学びのプロセス」「ドキュメンテーション」を視点にその理念を考察する。

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

とは、乳児保育所と幼児学校の責任である」⁽³²⁾ことを示し、創造性と想像性をもって子どもと保育を見ようとするとローリス・マラグッツィ（Loris Malaguzzi）の教育思想⁽³³⁾が背景として伺える。

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

また、「聴くこと」と「教育的ドキュメンテーション」の項目では、参加型教育において対話と教育的関係性を前提としてその積極的態度が示され、ドキュメンテーションによってこのプロセスを促進し可視化する責任があるとしている⁽³⁶⁾。そして「ドキュメンテーションは、教育的な理論と教育実践の統合的構造的部分であり、子どもとおとなたちの個人的集団的学びのプロセスの本質に明確で、可視的で、評価可能であることに価値を与え、観察手段によって示されたプロセスであり、共有財産となる」⁽³⁷⁾と、その重要性が説かれている。ここにも教育の共同性の考えがある。保育現場のプロセスを公の場として捉えることにより、民主的な手段としてその内容を意味づけ共同体でその教育を考えていこうとする姿勢が示されている。

その他に注目すべき項目は、「運営に必要不可欠な要素」に、「参加と共同体責任の組織体」として「ワークグループ」が位置づけられ、その構成員として、教師、調理師、ペタゴジスタとともに、アトリエスタが上げられている点である。「グループワークは、関係性、意見交換、そして共同責任をもつという価値に基づいている」⁽³⁸⁾とし、日常の保育にアトリエスタ（芸術士）が共同参加することが求められている。さらに、「場所と環境」において「アトリエ」の設置が明記され、「表現的可能性と想像性に価値を与える実験室としての幼児学校と乳児保育所に対する隠喩（メタファー）」⁽³⁹⁾として位置づけられ、アトリエは、「想像性、審美的、そして100の言葉理論の重要性を強調するものであり、聴くということと、子どもとおとなの学びのプロセスのドキュメンテーションに可視性を与える」⁽⁴⁰⁾と、その意味が述べられている。そしてさらに、アトリエは、「身のまわりに存在する現実と現代文化への反応であり対話である。アトリエで働くアトリエスタの芸術的、表現的發展にも関係している」⁽⁴¹⁾と、アトリエスタへの期待と役割がここにおいても示されている。

以上の内容は、指針に見られる特徴的な要素であるが、ここには、子どもを主人公としながら子どもの生活にある文脈を豊かに構築し、人間や環境との相互作用におい

て学びを継続させていくプロジェクト学習の姿が想定される。そのプロセスにおいて、豊かに意味を生成するものとしてアートが重視され、アトリエスタやアトリエが運営の重要な要素として位置づけられ、その学びのプロセスをドキュメンテーションにおいて可視化し、共同参加型の保育を具体化しようとする内容が示されている。このような創造と想像に満ちた経験主義と共同性の哲学を基盤とした芸術的経験による学びのプロセスは、自然・生命に関わる本研究の具体化とその方向を示唆する。

5. Globe Wilkins Preschool におけるプロジェクト・アプローチの背景と要素

(1) 相互作用と文脈の構築を生み出す環境

①社会的背景と文脈

本事例は、オーストラリアのシドニー近郊に位置する公立の幼稚園のものである。オーストラリアは先住民のアボリジニの国を占領しできあがった近代国家である。その事実に対して全国民が謝罪する日（「Sorry の日」）が全ての園・学校の教育活動の中に設けられ、アボリジニ文化のコーナーが園舎の中に設置されている。さらに、オーストラリアは多民族の国家であり、人種や人権の問題に重きを置いていることが伺える。この園では、保育者も英語だけでなく他の言語を話す保育スタッフがいて、そして、アトリエスタも保育者として保育に関わっている。最も身近にある課題から他者への感じ方が育まれようとされている。このような人権感覚に裏打ちされた他者への受容的な見方や感じ方は、自然環境に対する保育観にも精通し、自然・生命に関わる内容をトピックにした実践が盛んに展開している。

②人とモノとの「オープンエンドな相互作用」を生み出す園内環境

園庭には既成の遊具は無く、木々や植物が植えられ、砂場や、木に布の掛けられたオープンエンドに行為が広がる空間等があり、室内にはアトリエが「想像と創造の場」として設置され、廃材や自然物を含めた多様な材料がいつでも使えるよう整えられている。室内外の空間は、子どもの主体性、探究心、好奇心を促進し、子ども相互とおとなが「共同の生活」をする場として提供されている。

③子どもが擁護者として存在する「グリーン・エリア」⁽⁴²⁾

隣接したところに“Wilkins Green”と呼ばれるエリアに畑がつくられ、草木が茂り、小動物が飼われている。そこで子どもたちは畑仕事で使われる言葉を学び、植物の部分と働き、植物と動物と人間の生態系、ライフサイクル、「畑の美学」に触れながら遊ぶ。種蒔きと成長を観察し、畑は変化と生成の場所となる。そして、子どもたちは生活で植物を飾りとして使う。「畑の擁護者」として子どもたちは存在し、家族と教育者も畑作業へ参加する。

この空間は、環境との関係を深めるための貴重な空間となっている。生命の科学に触れ、その子のストーリーをつくり、芸術活動へとつながる文脈を深めていくための

場でもある。ここで得た経験の文脈が以後の自然や生命に関わる表現内容と大きく関わる。そのプロセスと内容は後章で考察する。

(2) 経験の深まりを保障する教育プログラム

①実践の理念を支える「教育要領 (Belonging Being & Becoming)」のねらい

オーストラリアの教育要領には次の5つのねらいが示されている⁽⁴³⁾。「1. 子どもは強い自己存在感を持っている (Children have a strong sense of identity)」、「2. 子どもは周囲の世界とつながりを持ち貢献する (Children are connected and contribute to their world)」、「3. 子どもは強い健康の感覚を持っている (Children have a strong sense of well being)」、「4. 子どもは自己肯定感を持ち熱中して学ぶ (Children are confident and involved learners)」、「5. 子どもは効果的な伝達者である (Children are effective communicators)」

特に、子どもの「アイデンティティへの強い眼差し」は、実践における子どもの「個性の尊重」や「その子らしさ」を基盤とする本園の実践を支えるものとなっている。また、「世界とつながりを持ち貢献する」の記述は、環境との相互作用に生まれる豊かな経験を保障し、芸術的経験をととしたプロジェクト・メソッドの展開を推進するものである。さらに、「自己肯定感」を育む働きとして、伝達者という「優れた表現者」を育てる活動として、芸術の役割が期待される。

②参加と共同の運営組織

教師、保育スタッフ、アトリエスタによってワークグループがつくられ、異年齢で子どもの興味関心に応じた少人数の保育が行われている。食事も設定した時間内の中で子どもたちが自分たちで取りたいときにグループでお弁当を食べる。子ども相互で、遊びを深め、おとなや子ども相互の対話が重視され、親や地域の専門的な人材が積極的に園内に関わり行われている。そして、日々の活動がドキュメンテーションとして記録され共有されている。

そこには、レッジョ・エミリアと同様に、社会構成主義の考えや、経験と対話を重視した共同性の教育哲学が背景として反映している。

③教育プログラム・サイクル⁽⁴⁴⁾

「→データ→観察・ディスカッション→分析・批判的省察→日誌→ウェブ→ドキュメンテーション→ポートフォリオ→家族→」の事項がサイクルによって円環しながら機能し、共同性によって学びと実践を構築させている。

レッジョ・エミリアと同様に、ディスカッションによって保育が共同体で考えられ、日々の実践がドキュメンテーションによって可視化され、ウェブと呼ばれる図において実践のつながりと学びの構造が可視化され、実践が意味づけられ共有されている。特徴的なことは、写真や記述によるドキュメンテーションは一般化しているが、多民族な背景もあり、文字と写真だけでなく子どもの作品や、アトリエスタの絵やイラストも活用され、コミュニケーションのツールとして造形が重視されている。そし

て、一人ひとりの学びが「ポートフォリオ」によって見届けられている。その学びのプロセスと内容を意味づける根拠として、子どもの表現活動のプロセスや作品の内容は貴重なものとなっている。

6. Globe Wilkins Preschool における実践事例の分析と考察

使用する実践記録は、2010年～2014年に、現地において取材させていただいた中からの抜粋である。教師が記述した「ドキュメンテーション」をインタビューの内容と参照し翻訳した。

- * 下線は、T：教師、C：子ども。波線で教師（「私」）の記述を示した。このドキュメンテーションは教師がファシリテーターとなった対話型の共同生活の記録であり、子どもと教師の関係は共同者であり「私たち」と表記される。教師（「私」）の記録から「私」（子ども）の情動とその変化を推測する。
- * 作品は、現地において現物を撮影し、インタビューの内容と照らし合わせ活用する。
- * 使用する「ドキュメンテーション」の記録は、実践に直接関わる教師によって記述されたものである。
- * (3)①「私たちの花畑」の実践は、磯部が共同者として実践に直接に関わった内容である。(1)②、(3)②で使用する「太陽のある絵」は、森の参与観察と制作した子どもへのインタビューの記述である。

(1) 異文化の受容から生まれる「マイ・ストーリー（自然観・生命観）」

プロジェクト・アプローチは、子どもの足元に立脚した学びの方法であり、その地域の文化や風土を背景に展開することに必然性がある。まず注目したい実践は、アボリジニの文化との関わりである。この事例は、直接に生命や自然に関わる「トピック」ではないが、他者への関係性や感じ方、見方、考え方を深めていくことにおいては生命観と関わる内容である。身近なところから、芸術をとおして展開していく。



写真1

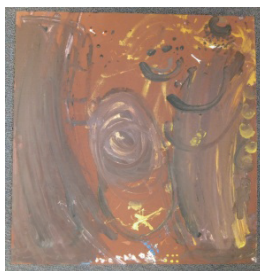


写真2

①意味生成のプロセス

○トピック1：「アボリジニ」⁽⁴⁵⁾

「アボリジニ・プロジェクト」の事例である。登場する Uncle Les は、アボリジナル教育に関わるアボリジニのリーダーの名称で、プリスクールを訪れ、伝話などのお話を子どもたちにきかせる。アボリジニのコミュニティではこのような指導者的立場

の人を「アंकル (Uncle)」と呼ぶ。Unsung Hero というのは「皆に知られていない影の英雄」を意味し、「もっと多くの人に知ってもらいたい素晴らしい社会的貢献をした人物」という意味が含まれる。直訳は困難なため、本稿では原語で表記した。

〈場面1-1：Uncle Les は Unsung Hero〉

私たちは、Unsung Hero の絵に Uncle Les を描くことを決めました。数人の子どもたちは Uncle Les の絵を描きました(C1)。子どもはまず背景を赤く塗ることから始め、アボリジニの旗に刺激を受け、黒色に見立てて塗りました(C2)。アボリジニの人たちはみな Unsung Hero だから。そして真ん中に黄色い太陽を塗りました(C3)。そして描いた Uncle Les の絵を画面につけました。(写真1 左上)

場面1は「アボリジニ」との出会いである。アボリジニの伝え話を子どもたちは聴き、アボリジニの絵と一緒に描くことが始まっていく。Unsung Hero という目に見えない影のヒーローを実在のアंकルと重ね描き始めている。(C1～C3) 描くことをとおして「アボリジニ」を受容し、国旗からイメージした色を Unsung Hero のイメージに結びつけ (C2) 想像を広げている。

〈場面1-2：Unsung Hero は母なる大地〉

ヒーローに関する会話に続いて、何も描かれていないキャンバスに、大地を表すブラウンとオレンジの色で塗ることに決めました。それから、「何を塗りたいか?」(T1)話し合いました。

Aはスーパーヒーローのキャラクターを描いており(C4)、私たちはそれが誰かと問いかけました。A「女の子よ」(C5) E「誰?」 A「Mummy earth (母なる大地) よ」(C6)そしてこの絵を切り取り、キャンバスに付ける(C7)ことにしました。Hは赤い絵の具で描き、「これは火」と言いました(C8)。絵の中にいろいろなものが描かれていることから分かるように、私たちは、私たちの考え全てをキャンバスに乗せることにワクワクしていました。母なる大地や火の要素について話している(T2)と、Hはすばらしいアイデアを思いつきました。H「木の皮をこの上に置きましょう」そしてAは「砂もつけることが出来る」、Mは「葉っぱもつける」と言いました(C9)。私は子どもたちに小さなボウルを幾つか渡し、母なる大地のモノを使うため、みんなで外に出ました(C10)。

EとRとLは自分の手を塗り、作品にスタンプし始めました(C11)。これは手形が、地球に住んでいる自分たちを表すことになり、象徴的なものになりました。手形はとても見にくかったので、Eは紙の上に一つ手形を押し、それを切り取って作品の上に乗せました。子どもたちは作品に満足し、外で集めた素材を使うことを楽しんだようです。(写真1 右上)

AのUnsung Heroのイメージは「キャラクター」から「女の子」へ、そして「大地」のイメージへと変容していく。Hは「火」をイメージしそれぞれのイメージが一つのキャンバスの上にコラージュされていく。さらに、その画面はより大地のイメージへと近づき自然物(木の皮、葉、砂)がそこにコラージュされていく(C9, 10)。そしてさらに、そこに手形を自分のシンボルにしてスタンプしていく(C11)。これは6段階の「環境との一体化」の行為と一致する。それは、画面を大地に見立て自分を画面と一体化させることによって自分の存在を鮮明にしていく行為でもある。その表現によってUnsung Heroのイメージの中に自分が一体化されていく。

〈場面1-3：“sorry”と“respect”〉

Uncle Les は子どもたちと一緒に「sorry」について話しました(U1)。彼は、多くのアボリジニの人々は「sorry」よりも「respect (敬う、尊重する)」という言葉好んでいると感じるようです。彼は、「昔、たくさんの人が家族から引き離された。だから私たちはそれに対してお詫びをする」と教えてくれました。Uncle Les は私たちに“sorry”と“respect”を表すための絵のアイデアを共有(U2)してくれました。「大きい・もっと大きい・一番大きいの3つの円を使います。この円は、太陽・月・地球を表します。『sorry』を表すのに良い色は、私たちから見える、外にある葉の色、黄色です(U3)」MとLが葉を拾い、私たちは絵に使う色をマッチさせる(C12)ことが出来ました。Uncle は皿をつかって円を描き、そしてその周りを白に塗りました。

T：「『respect』を表すには何色が良いのか？」(T3)子どもたちは次のようなアイデアを出しました。「ピンク、黄色、青、オレンジ、白」(C13)私たちは Uncle に彼の考えを聞きました。彼は私たちに、アボリジニの人々が使う色は住む環境によるということを伝えました(U4)。私たちは、私たちが住む地球に存在する黄土色をつかいました(C14)。

さらに、“sorry” “respect”という言葉の表象を子どもたちは色で表していく (C12, 13, 14)。言葉の表層がアンクルとの対話と描くという行為によって深層にあるイメージと結びつき絵によって概念化されていく。それは同時に、“aborigine”という表象の意味が、アンクルとの出会いと表現によって深められている過程でもあるだろう。そして、アンクルの存在そのものだけでなく、アンクルが描きだす色と形自体によって、子どもたちは、“aborigine”の深層へとアプローチしていく (C12, 13, 14)。

〈場面1-4：“Sorry の日”の活動〉

J は、「和解・national sorry day・盗まれた世代」をトピックとした話し合いに積極的に参加(C15)しました。彼は私に「アボリジニの人たちに関する本」をもっと見つけてくれるように頼みました(C16)。彼は、得た知識と情報に満足すると、次に自分自身を絵画を通して表現(C17)していました。私が見たいいくつかの彼の反応は、『Sun Mother Wakes the World』(何もなかった、暗い、色のない地球に Sun Mother が降りてきて、彼女が通ったところでは命が吹き返すという話。アボリジニのドリームタイムをベースにした物語)という彼が大好きなお話を読んだ後(C18)のことでした。

J は、アボリジニ・アートの経験 (C1～14) と、話し合いや本から得た知識 (C15, 16) と、物語から想像したファンタジー (C18) とが結びつき、絵を描いている (C17)。絵を描くことによって、J は、想像の世界と現実の世界を行き来することになる。それは、ファンタジーと知識と体験で得た文脈が色と形となって表わされていくプロセスであり、J の物語 (「マイ・ストーリー」) が生成されるプロセスでもある。J は描くことを通してイメージを色と形に表わし、色と形に意味を生み出し、アボリジニへのリアリティーを形成していく。このプロセスは、6 段階の「個のリアリティー」が生成される段階である。

〈場面1-5：母なる大地 Unsung Hero〉

キャンパスとオイルパステルがテーブルの上に置かれ、子どもたちが母なる大地の影のヒーロー（Unsung Hero）への理解を表現する準備が出来ました。子どもたちがテーブルに集まると、私たちは Uncle Les との対話や子ども達自身で土地の世話をしている“Wilkins Green”（＊園に隣接する自分たちの畑。5（1）参照）について思い起こしました（C19）。Aは母なる大地を描くことを選び、描きはじめました。草の緑色と砂漠の赤を加えました（C20）。EとOは火を鮮やかなオレンジと赤で描きました（C21）。Uncle Les は私たちに、アボリジニの人々にとっての火と大地の大切さを教えてくれました（U5）。私たちは歩いて燃料を集め、たき火を作りました（C22）。すぐにJがテーブルにやってきて、もっと火を足しました。PとSとHとDは、水と雨と火を描きました（C23）。創造的な表現を通して、子どもたちは土地や母なる大地の Unsung Hero への尊重の気持ちを表しました。

さらに、Aは大地を描くために「草や砂漠」のイメージと、EとOは「火」のイメージとを結びつけ（C20, 21）、アンクルとの対話（U5）から生まれる個のリアリティーは、日常生活における畑での自分たちの経験を基にした文脈とつながりながら「マイ・ストーリー」として Unsung Hero のイメージを生成していく（C19）。

〈場面1-6：絵の中に Unsung Hero を見つけられますか？〉

「鳥が空を飛んで羽根を落とした」、「木は私たちに酸素とリンゴをくれる」、「火は私たちがあたたかくしてくれて物を燃やしてくれる」、「お母さん大好き」（C24）、子ども達は、Unsung Hero は、私たちに何をもらってくれるのかを話しました（C25）。彼らは各要素と彼らの周りの世界との間にある関係性への理解を表しました。子どもたちはこの理解を芸術で表します。彼らは自分の描いているコンセプトを正確に表す色を選び使いました。彼らはグループとなり協力して、美しい絵の中でヒーローたちに命を与えました。もしかしたら一番すごい Unsung Hero は母の愛、母なる大地なのかも。

子どもたちは描きながら自分の作品とコミュニケーションをし（C24）、そして描いたお互いの作品からコミュニケーションを広げていく（C25）。彼らの表現は、それぞれが「マイ・ストーリー」を生成しながら鳥や木や酸素やリンゴや火やお母さんへと意味を広げている（C24）。作品が個人の中に意味を創りだし、作品によって子ども相互の中に新たな意味が広げられている。最後の文節は教師の主観であるが、それは、教師がこのプロセスで子どもから見つけたことを家庭へ伝えようとするメッセージのようにも見える。ドキュメンテーションの記述は、親も読み共有していくため、ドキュメンテーションは、子どもの学びを家庭や今後へとオープンエンドに広げ、つなげていく道具にも成り得る。

②アートにおいて統合する「マイ・ストーリー」

これまでまでのプロセスでは、アボリジニの文化にある自然との共存や他者の感じ方が、アートをとおして子どもたちの中に具体化している。自分の手形でキャンパスにスタンプする行為で作品と一体化したり、砂や葉や木の皮を絵に貼りつけたり、色で大地や火や雨のイメージを表わしたりと、自然への共感的な感じ方がプロセスの中に表わされていた。また、対話やアンクルの生み出すアートに刺激をうけ、彼らの表現は深まっていく。そして、“sorry”と“respect”の事例にみるように、言葉の表象を色

と形をとおして表現していくことによって、アボリジニへの新たな感じ方を生み出している。本事例の始まりはアンクルとの出会いであるが、それがアボリジニ文化の受容へと広がり、自然との関係性へと広がり、そしてさらに、物語のファンタジーや、日常の畑の生活や様々な経験の文脈へとつながって、子どもたちはそれぞれのイメージで「マイ・ストーリー」をつくりだしている。色と形で表わし意味を生成していくプロセスに、異なる文化や民族を超えた包括的な世界観が生まれている。

次の作品（写真3）は、アボリジニ・プロジェクトを経験した後、森が参与観察において収集した作品の中のものである。日常の保育のコーナーに、5、6人が座れるテーブルに画用紙とロウ筆（12色・日本製クレヨン）を用意し、「太陽のある絵を描いてください」とお願いし描かれた作品である。彼は太陽を描いた後、自分の手を紙に置き、その周りをクレヨンでなぞった。以前、アボリジニ・プロジェクトを行っていた際、手のひらに絵具をつけ、手形を押すということが行われた。（＊場面1（C11）「子どもの手形は地球に住む子どもの象徴となった」と教師は考察している。）また、太陽はア



ボリジニの旗に描かれたシンボルであり、アボリジニでの学びがこの作品の中で結びつき、太陽から自分の手へとイメージを広げていった。その世界観に、大地へのつながりや一体感といった、状況的で関係的な自然観・生命観が見られる。

写真3：「太陽、僕の手（Sun, my hand）」4歳男児

(2) 自然現象への探究において生成される「マイ・ストーリー（自然観・生命観）」

次の事例は、「雨プロジェクト」と「虹プロジェクト」のドキュメンテーションの記述からの考察である。身近な自然現象との関わりから子どもの世界観はマイ・ストーリーとなって表現において生成されていく。

○トピック2：「雨」

〈場面2：雨って？〉

今朝は湿気があり、風もあり、曇っていました。私たちは雨について話し始めました。会話の中で、私たちは外に出て空を見ました。灰色で、曇っていました。中に入ってから、子どもに聞きました。「空の色は何色だった？」(T1)、みな「青色」と答えました(C1)。たった今、灰色の空を見たにもかかわらず、子どもたちは空を説明するに青を選択しました。私たちは再び外に行き、空を見ました(C2)。今回は、子どもは空を「灰色」(C3)と認識しました。その後、子どもたちは自分たちの話し合いの中で、「空は青の時もあるし、灰色の時もある」(C4)という考えを導き出しました。子どもたちは自分の雨の形のアイディアを絵具で描きました。「丸い、直線、涙型、大きい粒と小さい粒と雨の飛び散った点々」(C5)が見えます。子どもは雨について会話をつづけました。雨粒の形と色について話し合いました。子どもたちは雨は青だと思いました(C6)。そして再び会話を進める中で、「雨は透明」(C7)ということを導き出しました。子どもたちに、何色で雨を塗りたいか聞きました(T2)。青やピンクを選びました(C8)。

○トピック3：「虹」



写真4

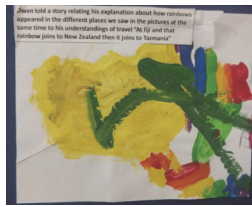


写真5

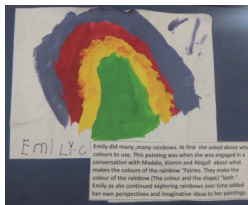


写真6

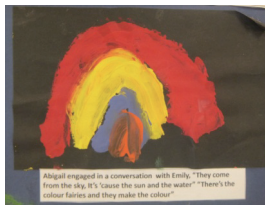


写真7

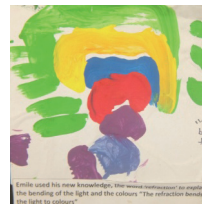


写真8

〈場面3：虹って？〉

Lは虹ペインティング（園庭に描かれた壁画）を行ったり来たり(C9)，光と水について探求していました。「雨のあと、太陽から出てくるんだ」(C10)というのが、ある日の彼の説明でした。他の日、彼は虹の場所を彼の家と関連付け、L「僕の家とけむりが、そこに虹を作る」(C11)と言いました。虹を説明するため、自分の経験から何かを見つけようとしているようです（写真4）。

Oは、「なぜ違う場所で虹を見ても同じように見えるのだろうか？」(C12)ということ、自分の旅行の理解と関連付け、「フィジーの虹はニュージーランドにつながって、それからその虹はタスマニアにつながっている」(C13)と話していた（写真5）。Eはたくさんの虹を描きました(C14)。この絵は、MとKとAと彼女が、「虹の色は何でつくられているのか？」について話している時に描かれました(C15)。E「妖精よ。妖精が虹の色と形を作るの」(C16)。Eは虹について探求をするにつれ、彼女自身の視点と創造的なアイディアを、彼女の作品に加えていきました（写真6）。AはEと会話をしていました。A「虹は空から来るの、太陽と水によってできるの（写真7）」(C17)。E「私たちの色の妖精がいて、妖精が色を作るの」(C18)、Eは彼の知識を使い、「reflection」という言葉を使って、E「反射が光を曲げて、色にするの」(C19)と言いました（写真8）。

自然への不思議さの探究が、彼らのストーリーを展開させていく。場面2では、子どもたちは灰色の空を見たにも関わらず、アトリエでは「空は青色」と答える（C1）。そして再び「見ること」によって「空は青の時もあるし灰色の時もある」（C4）と認識を深めていく。そして、雨の色も「透明」であることに対話の中から気付いていく（6）。しかし、描くときは雨を青やピンクで描いている。子どもの表現は視覚的なリアリティだけではないことが分かる。子どもたちは、見たことだけでなく、それまでの経験やこれまでに感じたことと関連付け、さらに自分のイメージと重ね、現実とファンタジーを行き来している。そして、雨を形や色にしていくことによって自分のストーリーをつくりだしている。さらに場面3では、虹の成立について、自分の経験を基に想像していく。Lは、家と煙を（C9, 10, 11）、Oは地理的な空間の広がりの中

で (C13)。E は物語と結びつけ妖精が色をつくるという (C14, 15, 18)。対話の中で知識を得た E の根拠は変容し、「反射」という言葉を使う (C19)。その物理的な理解は出来てはいないだろうが、光りが反射するということは生活経験の中から生まれていることは考えられる。反射して虹が円弧に曲がっていると想像する中で探究し、自然や科学への見方や考えが広がっている。

子どもたちは、自然現象を感じながら、現実とファンタジーの世界を行き来し探究している。想像力から広がるその世界観は科学的な世界観へとつながっている。

(3) 「マイ・ストーリー (自然観・生命観)」の変容と広がり

下記の事例は、「花プロジェクト」から、花をトピックにした「ワークショップ」へとつなげる展開である。子どもの表現は、日常の花との出会いから花そのものへと関心は深まり、花の表現を生み出していく。学び合いから表現を工夫し、そして、ワークショップにおいて、子どもたちは日本の表現に触れ、その表現を共有しながらストーリーを展開させていった。

①自然物の探究から広がる表現

○トピック4:「花」

〈場面4-1:春は空気の中にある〉

花は今日の子どもの遊びの中で共通のテーマでした。今日MはAと一緒に座ってお母さんのために美しいお花を描きました。その花が花畑になる(C1)までに、時間はかかりませんでした。BとJとNはMの作品に刺激を受け、彼らも自分なりのやり方で花を描きました(C2)。Bは自分の作品を「花と色」と呼び、Mの作品を「Mのお庭」と名付けました(C3)。RとHは、今日は花を集め(C5)、Dと友達に午後ずっと庭の正門あたりを「結婚式場の準備」のために花でデコレーションしていました(C6)。誰が結婚式を挙げたのでしょうか。

〈場面4-2:表現の工夫〉

子どもが、自分の見たものを描いたということに気づいたとき、Oは「やった、やった! 僕が花を描いた!(C7)」と声をあげました。子どもたちは、花を描くために選ばれた水彩絵の具に影響を受けました。子どもは色を混ぜることをためし、私たちはこのコンセプトを子どもがより広げていくため、原色を与えました(T1)。Sは、GとEに筆運びで花弁を全部同じように描けることと、点描は花の真ん中の部分を描くことができるということを教えていました(C8)。Eはこのアイデアを試しました(C9)。OとRは花びらや花の色を見ながら花をペインティングすることに挑戦しました(C10)。Dは電車をペイントすることにし、その上に花を載せることにしました(C11)。Iは写真を撮り、自分の作品の記録をとることに強い興味を示しました(C12)。

日常の花との出会いがアトリエや園庭において表現を広げていく。MとAはお母さんのために花畑を描き(C1)、Bは作品を「花と色」と呼び色に興味を示していく(C2, 3)。園庭では、現物の花を用いて造形作品ができあがっていく(C5)、ごっこ遊びが広がっていく(C6)。

さらに「見ること」とおして花そのものへと表現の関心は広がっていく。Oは見

たものを描けたことに喜び (C7), Eは見たことが表現できるよう筆運びや点描を工夫し (C9), Dは自分の電車の絵の中に花を取り入れ (C11), そしてIは写真によって花を表現し始めている。お互いの影響や学び合いによって表現は工夫されていく (C8)。さらに, 教師が, 水彩絵の具を準備したことが効果的に影響している (T1)。そのことによって, 色の混色が生み出され, 筆の動きや技法によって, 表現は工夫され, その子の「マイ・ストーリー」が生成されている。

②表現の共有と広がり

○ワークショップ「私たちの花畑」



写真9: 和紙



写真10: 「私の花」をコラージュ

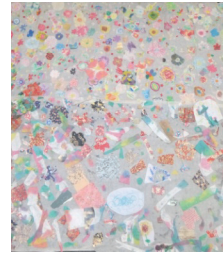


写真11: 「私たちのお花畑」
(180×180cm)

〈場面4-3: ワークショップ〉(*アトリエスタ:スウ, 実践者:磯部 日時:20014年8月 記述:磯部)

花プロジェクトによって, 様々な花が描かれ展示されているアトリエに, 磯部が, 日本の子どもたちが和紙染めのコラージュで描いた180×180cmの大きな作品を持ち込んだ。絵の題名は「私たちのお花畑」で, 日本の多くのお友達が一緒に描いたことを伝えた。和紙に描かれた色や形は何か自分たちの作品のそれらとは違っていることに気づき, そしてその絵を鑑賞し日本の子どもたちを想像してみた。「和紙は植物からできている」ことを伝えと, 子どもたちは和紙を手で触り, 匂いをかいだ。スウ (アトリエスタ) が絵の具を用意すると幾つもの和紙染めができ上がっていった。作品棚で乾かし, その染められた和紙に花を描き, それを切り取りとってできた「私の花」を, 「私たちのお花畑」に貼っていった。

この事例は, 彼らにとっては異質の日本人と日本の子どもの表現との出会いから始まる。表現者や場所という枠組みや境界を越えて展開するワークショップは, 参加者相互に「感覚の共有」を生み出し, また, 造形活動をとおり「共同体」を生む。そして, このような活動のプロセスは, 言語でなく造形によるコミュニケーションのあり方を再考する。和紙に色が染まるという体験から新たなイメージを持って表現を広げ, そして日本の子どもたちの色と形の上に自分の色と形を置き, 一つの作品の中でイメージを共有させていく。そしてその作品は再度日本に持ち帰られ, 日本の子どもたちによって表現が共有されていく。

このような作家や子どもや表現者の境界や, 地域や国という枠を越えて, 人間と社会が文化を創造しようとする活動は様々な形において展開しつつある。芸術活動は「個人から共同体」へと広がり, そして, そのアートそのものが, 社会を創造する活動として期待される。

③その子の文脈において広がる「マイ・ストーリー（自然観・生命観）」

子どもたちは、グリーン・エリア（*5(1)参照）で畑仕事を学び、植物の働き・生態系、生命のライフサイクル、「畑の美学」に触れながら遊び、「畑の擁護者」として生活する。下記は、「グリーン・プロジェクト」のドキュメンテーションの記述からの抜粋である。

〈何を育てようか?〉今日のミーティングタイムで、幼稚園の畑の土地について話し合いました。子どもたちが畑で何を育てたいか計画を立てることにしました。私たちは植物の本を、様々な野菜を見るために使い、どんな野菜を育てたいか決めました。私たちは以前作っていた植物から採れた種と、保護者が持ってきてくれた種を見ました。それから私たちは、乾燥した豆を水に入れ、乾燥状態と水につけた状態で豆がどう変わるか話し合いました。乾燥している時は豆は小さくて固く、水につけると大きくて柔らかいことを発見しました。（中略）今日は子どもたちの小グループが畑で少し過ごしました。残念なことに多くの植物が死んでしまった中、いくつかはとても大きく育っていました。そして私たちは種を植えました。キュウリとビートを植えました。水をやりたり雑草を抜いたりしているうち、トマト、レタス、ニンジンなどがよく育っていることに気がきました。今日は畑でよく働いたので、帰る前にランチをとることに決めました。

子どもたちは、土と直接関わり、植物に水をやり、採れた種を植え、植物の死にも出会い収穫していく。ここで構築される自然との直接的な経験から生まれる文脈が、それ以後のアートをとおり意味を生成する過程に重要な役割を果たしていく。

「私たちのお花畑」がアトリエで展開している日、Kは、ワークショップで自分が染めた和紙の上に畑で育てた花の絵を描き出した（写真12）。(参与観察・インタビュー:森, 期日:20014年8月)

子どもたちは、以前の「グリーン・プロジェクト」で、植物が育つには何が必要なのかを話し合った。そのため、花が育つには土やその中にいるミミズが必要な事、育つ途中の花はまだ小さく、花卉もついていないことを体験的に知っており、このような作品ができ上がっている。Kは、ワークショップで染めた紙に、花・芽（育っている途中の花）・そして土の中にミミズを描いた。「青は空、赤は土に見えた」ので描きはじめたそう。畑で雑草を抜き、水をやり様々な植物を育てた経験がこの絵を生み出している。「グリーン・プロジェクト」, 「花プロジェクト」, ワークショップ「私たちの花畑」へとつながる彼の文脈において、彼の経験は、この絵において統合している。



写真12：花と芽とミミズ

7. おわりに—まとめの考察として—

本研究の事例は、結果として「太陽、僕の手」（写真3）と「花と芽とミミズ」（写

真12)の背景を辿ることになる。二つの作品は、プロジェクトで制作された作品ではなく、森の「太陽のある絵」の資料収集のために日常の保育時に設置させていたコーナーにおいて描かれた作品である。その文脈を辿ると、「アボリジニ・プロジェクト」、「グリーン・プロジェクト」、「花プロジェクト」などの経験が関わっている。両作品に見られる自然観、生命観は、自然との関係を自分の世界の中に捉え、一体的、状況的、関係的な内容で外界が表現されている。その「想像的で創造的な意味が生成される実践」とその表現を生み出す背景について整理する。

一つは、「想像的な活動を生み出す環境」においてである。園庭、グリーン、アトリエをはじめ、子どもが自分から関わりたくなるオープンエンドな空間が、彼らの行為を主体的なものにしている。さらにそこに保障されている自然物、材料、画材材という「モノ」が、彼らの創造的な行為を誘発する。特に、アトリエの存在は本主題において重要な役割を果たしている。子どもたちが擁護者として存在するグリーンでの経験や、絵本の物語や、園庭でのごっこ遊びの文脈がアトリエにおいて「表現と対話」において色と形になって統合されていく。「虹」や「雨」や「花」のプロセスに見るように、子どもたちは現実とファンタジーを行き来し、想像において彼らは自分のストーリーをつくりながら、自然現象にある世界を探究している。プロジェクトにおけるアトリエの役割は、「その子の文脈と想像をつなげ、創造を絶え間なく繰り返す、マイ・ストーリーを生成する」貴重な空間と成っている。

そして二つ目は、人的環境としてレッジョ・エミリアと同様に「アトリエスタ（芸術士）」の存在が大きな役割を果たしている点である。アトリエスタは保育の中に参加し、日常の保育をつくる共同者となる。つまり、ここではアトリエスタは「アトリエスタという保育者」である。ここに象徴されるアート教育への考えが既成のアート教育の概念を覆す。「プロジェクト・アプローチの教育そのものがアート教育である」とする一つの所以がここにある。つまり、ここに展開する教育は、「アートの教育」ではなく「アートによる教育」であり、生活において意味が生成される「プロセスそのものをアート」と捉えられ、アートの基盤は「アートすること」として考えられている。

三つ目は、「共同性の教育哲学」と「個性尊重の教育観」である。レッジョ・エミリアやアメリカのプロジェクト・アプローチと同様に、デューイ、ビゴツキー、ピアジェの共同性の教育思想の影響が見られる。ディスカッションとドキュメンテーションにおいて、教師と親とアトリエスタは保育実践を共有し、学びが子どもとおとな、子ども相互の「対話」によって展開し、「私たち」という記述がドキュメンテーションにおいて表現されていく。勿論、それは、前提として「個性の尊重」や、「個人の尊厳」の教育が保障されているからこそである。方法的に描かせた均一した作品はこれらの教育においては当然存在しない。それは、個人の文脈と作用する経験として芸術は捉えられ、個人の文脈において芸術は意味を生成するとするデューイの芸術的経験の考えが、これらの三者の教育観の根底に共通する。

さらに四つ目は、本事例の共同性の特徴が、「多民族性への考えや、グローバル化の社会背景と関係している」ところである。アボリジニの参加や、英語圏外のスタッフの活用、そして、筆者が試みた日本人との共同実践もその教育観が支えてくれている。保育室には、アボリジニのコーナーと日本文化との交流によるコーナーが設置されている。ここで展開されたアボリジニ・プロジェクトや筆者が試みた日本の子どもたちとのコラボレーションは、異なる世界観を共有しながら、感覚を共有することによって、目には見えない異文化との共有を生み出し、子どもの中に包括的な世界観を広げている。特に、これらの両者のワークショップにおいて機能するのは非言語な造形（色・形）というコミュニケーション・ツールである。対話を重視する本事例において、造形によるコミュニケーションは、多民族性やグローバル化の教育において重要な役割を果たしている。

五つ目は、「子どもを中心に据えた円環的な教育プログラム」である。レッジョ・アプローチと同様に、ドキュメンテーションが重視され、子どもの興味・関心においてつながれ、対話と芸術を重視し、その子らしさを基盤にした学びが展開する。そのドキュメンテーションは、その子の生活のプロセスにある意味を記述し、ポートフォリオとなり、親と教師とアトリエスタは記録を共有し、ディスカッションと分析・省察によって実践のつながりはWeb（ウェブ）化され、次への展開を生み出していく。その円環的なサイクルによって、子どもは学びを連続してつなげている。

そして、このような背景と要素によって生まれる「自然観・生命観に関わる意味の生成過程」と表現内容には次のような特徴が見られる。

一つは、「異質感の受容から生まれる他者との一体化」である。「アボリジニ」や日本文化との関わりでは、アートをとおしてその色と形と文化の異質が受容され、彼らは、造形においてそれを受け入れ自分のものとしている。アンクルとの対話や民話から、手形や大地の色や大地への感じ方を受容し、その方法で見えないヒーローを描き、大地への見方や感じ方を新たにしていっていった。日本文化によるワークショップでは、和紙を感触と匂いで感じ、色と形から見えないところにいる異国の子どもの存在を想像するところからストーリーが始まっていった。二つの実践において表現されている内容は、他者へのつながりであり、他者との一体感であった。「太陽、僕の手」（写真3）に見るように、プロジェクト後も、彼らの表現の中にはその文脈が繋がっていることが分かる。

二つ目は、「その子らしさと表現の多様性」である。虹の事例では、虹への不思議さについて、彼らの文脈はその子の経験によって意味が見出され、その見方や考え方においてそれぞれに表現が生まれている。そして、Eの事例に見るように、同じ子の同じ虹であっても、対話や子どもどうしの学び合いによって表現は変容していく。それは、表現をとおした環境世界への探究であり、彼らは表現をとおしてその世界観を広げている。

三つ目は、「学びの連続性において生まれる表現の深まり」である。アボリジニで

は、大地のイメージや、“sorry”と“respect”の表象を色と形でイメージし、影のヒーローは、身近な存在から、母なる大地へ、そして鳥や木や火や、そしてお母さんへとイメージはつながり、状況的、関係的、円環的な自然への見方を表現の中に構築させている。花の事例では、見ることから、水彩絵の具によって表現が工夫され、花の表現はその子その子によって広がっていく。さらに和紙との出会いによって染めることや貼ることによって表現を広げ、そのことによって花の持つ意味や花をとおした意味について表わすものを変容させている。花プロジェクトの最中の「花と芽とミミズ」の表現は、花の表現であるが、その自然観は「グリーン・プロジェクト」や日常の畑での活動や、アボリジニでの大地の学びによって紡がれた「連続した学び」において生まれた意味（色・形）である。表現の始まりは、和紙染による青と茶色のにじんだ色からであった。それが空と大地をイメージさせ、そこに地中にいるミミズが表現され、花の芽が表現され、空と大地と植物の彼なりの円環プロセスを表現しようとしている。

そして四つ目は、「想像と創造のプロセス」である。雨の実践では、見た空は灰色でも子どもの色は青やピンクになっていく。アボリジニでは見えないヒーローを色と形にしていく。彼らは現実とファンタジーを行き来しながら自分の物語をつくり世界観を広げていく。花では、視覚的に見える花の色から、彼らの表現は「花と芽とミミズ」の表現に見るように地球規模のイメージをつくりだしていく。これは、想像力の教育でもあるだろう。「自然観・生命観の構築の教育」は「想像力の教育」から始まることをこの事例は教えてくれる。つまり、ESDのような自然観の教育も、その世界を想像しよりよい世界を想像できる豊かな想像力がなければその学びは深まっていかなさう。その想像と創造においてこそ、彼らは知識をひろげていくことができるのではないだろうか。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、ご協力いただきました Globe Wilkins Preschool の Ruth 園長先生はじめ、教師の皆さま、アトリエスタの先生、現地でお世話になりました小林美穂様に深く感謝申し上げます。

■注

- (1) 拙稿「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(1)—コアとしての生命—」『椋山女学園大学研究論集』第42号、社会科学篇、2011年、pp. 93-100
- (2) 拙稿「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(2)—芸術という総合教育—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol. 3、2010年、pp. 1-11
- (3) 拙稿「生命主義的自然観を基軸とした造形芸術による教育(3)—自然との関係における芸術的経験—」『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol. 4、2010年、pp. 1-12
- (4) 拙稿「幼児の絵画表現と共通感覚の有機的な結合について—実践事例研究(1)—」『宝仙学園短期

- 大学研究紀要』2000年, pp. 43-46. 「外界と融合する〈行為〉としての絵画表現(1)幼児における共通感覚と媒体の関係から」『宝仙学園短期大学研究紀』2001年, pp. 17-22
- (5) 『現代教育方法辞典』日本教育方法学会編, 図書文化社, 2004年, p. 517
- (6) 同上書, p. 175
- (7) L. G. カッツ (Lilian G. Katz) S. C. チャード (Sylvia C. Chard) 小田豊監修, 奥野正義訳『子どもの心といきいきとかかわりあう—プロジェクト・アプローチ—』光生館, 2004年
- (8) 同上書, p. 2
- (9) 佐藤学監修, ワタリウム美術館編『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』東京カレンダー株式会社, 2011年, p. 332
- (10) J. ヘンドリック編著, 石垣恵美子・玉置哲淳監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま, 何を求められているか—』北大路書房, 2000年, pp. 48-57
- (11) 同上書, p. 34
- (12) 森真理『レッジョ・エミリアからのおくりもの—子どもが真ん中にある乳幼児教育—』フレーベル社, 2013年, p. 20
- (13) 同上書, p. 6
- (14) C. エドワーズ・L. ガンディーニ・G. フォアマン編 (佐藤学・森真理・塚田美紀訳)『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育—』世織書房, 2001年
レッジョ・チルドレン著, ワタリウム美術館編 (田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎訳)『イタリアレッジョ・エミリアの幼児教育実践記録子どもたちの100の言葉』日東書院, 2012年
- (15) 「驚くべき学びの世界」展は, 石川県行政庁舎2011年3月, 東京・ワタリウム美術館, 2011年4月, 京都2011年9月を巡回。
- (16) 前掲書(9), p. 22
- (17) 秋田喜代美「レッジョ・エミリアの教育学」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育むアート教育の思想と実践』東京大学出版会, 2003年, p. 90
- (18) 同上書, p. 83
- (19) 宮崎薫「解体と構築のあいだ: レッジョ・エミリアの幼児学校における学びの生成」『あいだ/生成』第2巻, あいだ哲学会 (京都大学大学院人間・環境学研究科篠原資明研究室), 2012年, pp. 29-46
- (20) 杉浦英樹「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性: レッジョ・エミリアの理論と実践による検討」『上越教育大学研究紀要』23(2), 上越教育大学, 2004年, pp. 393-427
- (21) 杉浦篤子「イタリア レッジョ・エミリア市立幼稚園, 保育園における造形美術への取り組み」『藤女子大学紀要』第II部49号, 藤女子大学, 2012年。香曾我部琢, 奥山優佳「プロジェクト・アプローチによる芸術的な表現活動が幼児の認知発達に与える影響—プロジェクト・スペクトラム評価法による評価とその認知的分析より—」『現代教育学研究紀要』第2号, 中部大学現代教育学研究所, 2008年。高橋敏之「レッジョ・エミリア保育実践の受容と新しい学術体系としての幼年造形教育学の構築」文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書, 2007年。友川絵美子「子どもの表現活動とその学習における可能性—レッジョ・エミリアの幼児教育実践を手がかりに—」『教育学研究紀要』49号, 中国四国教育学会, 2003年, pp. 406-410
- (22) 遠座知恵は, 大正新教育期のプロジェクト・メソッドの理論・実践研究の特質を, 多様なアメリカ教育情報の成立と受容の実態解明に基づき考察している。(『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房, 2013年)
- (23) 福田泰雅「プロジェクト・アプローチとは」磯部錦司『保育の中のアート—プロジェクトアプローチ—』小学館, 2015年, pp. 8-19
- (24) 私立保育園の実践者によって2010年「新しい保育を創造する会」が設立。地域の生活や文化に立脚した保育の創造を, プロジェクト・アプローチをテーマに生活, アート, アイデンティティ, 私のストーリー等を視点に展開。

- (25) 拙著, 新・幼児と保育編集部編『子どもとアート』小学館, 2013年において, 日本における先駆的な実践が報告されている。
- (26) 前掲書(9), (14) 身体, 自然物, 自然現象, 生き物, など身近なトピックにおいて, 多様な事例が紹介されている。その他, “The perfume girl-children” “REMIDA Day” REGGIO CHILDREN, 2012. “The Wonder of Learning”. REGGIO CHILDREN, 2011. Dialogues with Places, REGGIO CHILDREN, 2008. The Languages of Food, REGGIO CHILDREN, 2008. 等がある。
- (27) 拙著『自然・子ども・アート—いのちとの会話—』フレーベル館, 2007年。クロスカリキュラムや総合単元, 生活科等において実践研究は多様に展開している。
- (28) レッジョ・エミリア市自治体の乳児保育所と幼児学校施設, 森真理訳, 渡邊耕司(日本語訳監修)『レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と乳幼児保育所の指針』(REGOLAMENTO SCUOLEE NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggio Emilia) レッジョ・チルドレン, 2014年
- (29) 同上書, 「2 教育的プロジェクトの理念」 p. 10
- (30) 同上書, 「2.1 子どもたちは成長と発達のプロセスにおける活動的な主人公である」 p. 10
- (31) 同上書, 「2.2 100の言葉」 p. 10
- (32) 同上書, p. 10
- (33) 前掲書, (11)森真理, pp. 28-31
- (34) 前掲書, (1)「2.3参加」 p. 10
- (35) 同上書, 「2.5 個人と集団構築のプロセスとしての学び」 p. 11
- (36) 同上書, 「2.4 聴くこと」 p. 11
- (37) 同上書, 「2.7 教育的ドキュメンテーション」 p. 12
- (38) 同上書, 「3.1.4 ワークグループ」 p. 16
- (39) 同上書, 「3.2.2 アトリエ」 p. 17
- (40) 同上書, p. 17
- (41) 同上書, p. 18
- (42) Globe Wilkins Preschool 作成資料 “Globe Green” を参照。
- (43) “Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework” Australian Government Department of Education, Employment and Workplace, 2009 (http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf). Globe Wilkins Preschool 作成資料 “Belonging Being & Becoming 2014” の “Outcomes” (求められる教育成果) を「ねらい」として引用。
- (44) Globe Wilkins Preschool 作成資料 “Educational Program Cycle 2014” を参照。