

「子どものデザイン」の原理と実践

— 我国における子どものためのデザイン教育の変遷から展望へ —

横浜国立大学

大泉 義一

目次

序 章 問題の所在および研究の目的と方法

第1節 問題の所在

- 1-1 研究対象の概念規定
- 1-2 子どものためのデザイン教育の現状と問題点

第2節 研究の目的と方法

- 2-1 研究主題と研究の目的
- 2-2 研究の方法
- 2-3 論文の構成

第1章 子どものためのデザイン教育の黎明

第1節 戦時統制下における子どものためのデザイン教育の潜伏

- 1-1 概観
- 1-2 ナショナリズムと学校教育
- 1-3 ナショナリズムとデザイン
- 1-4 芸能科図画・工作について
- 1-5 戦時統制への共鳴と加担

第2節 戦後復興期（無教科書時期）における子どものためのデザイン教育の揺籃

- 2-1 概観
- 2-2 指導教師及びS小学校周辺における図画工作科研究に関する調査
- 2-3 作品返却を通じた調査
- 2-4 構成作品群の表現様式の分析と考察
- 2-5 内包される省察のまなざし

第2章 「子どものデザイン」概念の検討

第1節 学習指導要領改訂における子どものためのデザイン教育の浮上

- 1-1 概観
- 1-2 子どものためのデザイン教育の浮上期の俯瞰
- 1-3 子どものためのデザイン教育に孕む二元論

第2節 間所春の教育実践における試行錯誤

2-1 概観

2-2 研究対象となる間所春とその著作について

2-3 比較分析および考察

2-4 間所春の教育実践における試行錯誤にみる「子どものデザイン」概念

第3節 美術教育言説における「子どものデザイン」概念

3-1 概観

3-2 『美育文化』からの「子どものデザイン」概念の析出

3-3 「子どものデザイン」概念からみえてくること

第3章 「子どものデザイン」概念における止揚

第1節 概観

1-1 目的

1-2 分析対象

1-3 対象時期

1-4 分析材料

第2節 ディレンマの顕在化：1958-1965年

2-1 系統性への注視

2-2 デザインと社会の結びつき

2-3 造形理論と子どもの論理におけるディレンマ

第3節 子どもの論理と造形理論の融合の試み：1966-1975年

3-1 デザインの芽

3-2 デザインの停滞と子どものためのデザイン教育

3-3 子どもの論理の具現化

3-4 造形遊びにみる子どもの論理

第4節 「子どもの生活」という考え方の浮上：1976-1985年

4-1 「子どもの生活」への着眼

4-2 「子どものデザイン」概念における「子どもの生活」という止揚

第4章 「子どものためのデザイン」から「子どもがデザインする」へ

第1節 概観

- 1-1 目的
- 1-2 分析対象
- 1-3 対象時期
- 1-4 分析材料

第2節 バブル期における省察的状况と「子どものデザイン」：1986-1991年

- 2-1 デザインをめぐる状況とその省察
- 2-2 デザインの省察からデザイン教育の重視へ
- 2-3 学習指導要領の変遷と子どものためのデザイン教育

第3節 「子どものデザイン」の教育的可能性：1991年以降

- 3-1 概観
- 3-2 社会の変容と子ども
- 3-3 教育の変容と子ども
- 3-4 デザインの変容と子ども
- 3-5 「子どものデザイン」の教育的可能性

第4節 子どものためのデザイン教育の原理創出へ

- 4-1 「子どものデザイン」概念構造のスキーマの更新
- 4-2 図画工作・美術科と子どものためのデザイン教育

第5章 「子どものデザイン」の原理

第1節 概観

第2節 理念

第3節 内容論

- 3-1 子どもの生活 / Kids Life
- 3-2 まなざし / A Look
- 3-3 つくりだす / Do it Yourself
- 3-4 ブリコラージュ / Bricolage
- 3-5 関係 / Relation

第4節 方法論

4-1 子どもと教師の協働

4-2 ワークショップ

第5節 発達論

5-1 学習指導要領にみる発達過程

5-2 “*Our Expanding vision*” にみる発達過程

5-3 子どもによるデザイン実践における発達過程（シーケンスの措定）

第6章 「子どものデザイン」の実践

第1節 プログラム開発マトリクス

1-1 概観

1-2 プログラム開発マトリクス

第2節 プログラム開発とその事例

2-1 プログラムの開発手順

2-2 プログラム事例

A 学校におけるプログラム

B 学校内外を越境するプログラム

C 日常生活におけるプログラム

D 社会化プログラム

第3節 実践研究

3-1 学校内外を越境するプログラム

巡回型ワークショップ『アートツール・キャラバン』

3-2 学校教育における授業としての実践

「造形によるコミュニケーション」を取り入れた授業実践

終章 本論文のまとめと残された課題

第1節 研究の成果

第2節 残された課題と今後の展望

第3節 これからのデザイン，これからの教育

文献一覽

資料

序章

問題の所在および研究の目的と方法

第1節 問題の所在

1-1 研究対象の概念規定

1-1-1 デザインとは

(1) 語源的意味

“Design (デザイン)”が、ラテン語の“Designare”という語、すなわち「際立たせる」、「区別する」という意味を語源としていることはよく知られている¹。またこの語は、英語で言うところの“Decision”に該当するものだとも言われており、ここにおいて「デザイン」には、行為の前提となる「意思決定」という人間の思考領域をも包含していることがわかる。

こうした意味を、現在使われている「デザイン」という言葉の使われ方に当てはめてみると、次のような意味文脈が浮かび上がる。すなわち「デザイン」とは、デザインされたモノの使用者にとっては「記号に表わされた表象および考え」であり、そのモノの製作／制作者にとっては、「問題解決のための思考そのもの」かつ「それが媒体で表現されたもの」なのである。確かに、私たちの日常会話においてもたびたび登場する「…をデザインすることが大切だ」「…のデザインはよい」というような言い回しがなされるのは、こうした意味文脈によるところであると納得できよう。

そして我国においては、旧来からこの「デザイン」の訳語に適切なものが見つからないとされつつ、「図案」「意匠」「設計」などの語で代替されてきた。しかしながら「図案」という語では、「着想」「発想」が図示されたもの、あるいは具体物に施された「装飾」といったモノの表層的な意味に終始する印象があり、「意匠」という語には機能的な意味文脈が欠落してしまっている。そのため、そうした不足を解消するためにデザイン教育の領域では、「設計」の意味も含めて「着想－発想－設計－図示－製作－完成」というような合目的造形活動全体を指す考え方をとる立場から、「造形」あるいは「造形計画」という訳語が適切と考えられることもあった²。現在の、とりわけ幼児、児童、生徒の行う造形学習においては、このとらえ方が一般的であると考えられるし、多くの読者が納得のいくところ

¹ 日本デザイン学会編『デザイン事典』朝倉書店、2003年

² 松上茂『デザインによる教育』美術出版社、1962年、pp.7～8

でもあろう。

さらにここでは、ヴィレム・フルッサーの言う「投企」に注目したい。フルッサーは、ポストモダン以降においては「デザイン」のもつ意味とは「投企／Project」にあると主張した³。この「投企／Project」の語源となっているラテン語は“Projectare”である。この接頭語“Pro-”には「前へ」という意味があり、続く“-jectare”には「投げる」という意味がある。つまりこの語源において「デザイン」とは、〈いま - ここ〉で行われている実践やそこでの問題解決のみを対象にするものではなく、私たち人間が生きていくうえでの「未来に向けた見通しや意思」を指し示すものなのだ。このような、いわば広義な意味文脈から「デザイン」をとらえるならば、私たちがしばしば「デザイン」という言葉を用いる際に、先述したような「造形」や「計画」としての意味ではなく、「生活」「人生」ひいては「人間の生き方」といった、私たちのあるべき未来の展望を指し示すことが多いという事態も理解できる。つまりこの立場によるならば、「デザイン」とは「形や色（あるいはそれに付随するイメージ）」すなわち「造形」を介して人間生活全般の諸問題 — 未来に向けた課題 — を解決していこうとする「見通しや意思」なのである。

以上のように、「デザイン」という語は、その意味において、人間の生（いき）の本質にかかわるものであり、人間の生というものが大きく変容し多様化している現代においては、容易な規定を許さないものである。したがってそれが教育を含めた人間の実践に用いられるならば、さらなる多義的様相を呈することが予想される。しかしながらそうした文化人類学的な様相こそが、「デザイン」のほんとうの意味なのかもしれない。

（2）実践的意味の展開

本論文が読まれている〈いま〉を「現在」とするならば、その「現在」とは今この瞬間においても刻々と「過去」へと移行している。さらにそのことは私たちの「未来」が〈いま - ここ〉において生起していることと同義であり、その意味で「現在」は「過去」「未来」と一体化している。したがって、「デザイン」という言葉の意味をとらえようとするならば、必然的に「過去」から「未来」にかけての「移行」をとらえる努力を要することとなる。

後述するが、本論文ではそのような「努力」を「デザイン教育」という実践を対象に行う。ここでそれに先立ち、「デザイン」という言葉が、本論文の冒頭で述べたような語源の意味に加えて、〈いま〉、すなわち「現在」においてはどのような意味をもって実践的に受

³ ヴィレム・フルッサー『サブジェクトからプロジェクトへ』東京大学出版会、1996年、pp.1～29

容されているのか、その様態を見てみたい。特に「デザイン」の意味が急激に変容したと思われるバブル期（1990年代）以降における「デザイン」が有する実践的意味の多義的様相を参照し、本論文における「努力」について理解を促したい。

① 動詞としての「デザイン」 —— デザイニング

我国のマーケティング・デザインを牽引している組織の一つである電通は、1990（平成2）年代初頭において「デザイニング」という考え方を提示している⁴。この考え方においては、「デザイン」という言葉が産業社会の中で使い古され、その意味が単なるスタイリングだけを指すようになってしまったことを鑑み、「設計」そして「プロセス」の意味を強調するために“-ing”という現在進行形を適用している。このことにより、「デザイン」にかかわる全体性、また全ての諸条件を直観的に判断していくことが重視されるようになった。

② 教育における「デザイン」の適用 —— 授業デザイニング

先に見た「デザイン」を現在進行形のプロセスとしてとらえようとする考え方は、デザインの専門領域のみで見られるものではない。例えば筆者の勤務校においても最近、大学院教育学研究科を「教育デザイン」という概念でカリキュラムを再編したばかりである⁵。また田中博之は、「授業デザイニング」という概念を教育方法学の領域において提唱している。田中によれば「授業デザイニング」とは、「教師の独自のアイデアや子どもの即時的な反応を生かすことを目的として、授業イメージから始めて数回の書き直しを通して作成した指導案を、さらに授業での子どもの反応を生かして変更し、授業後にもう一度反省して改善を加える一連の再設計の過程」である⁶。そしてその過程は、事前の授業構想を行う「計画デザイニング」、授業の過程において子どもの反応を生かしながら計画を修正していく「実践デザイニング」、そして授業が終了した後で省察して修正を加える「改訂デザイニング」という3つの段階に分けられている。つまり田中の言う「デザイニング」においては、電通の言うそれと同様、「設計」のもつ「形成的側面」が重視されているのである。

③ 「デザイン」の省察 —— 持続可能な発展のためのデザイン

再び専門領域としてのデザインに話しを戻そう。戦後日本デザイン界の興隆を支えたデ

⁴ 電通デザイニング研究会『デザイニング — 新しい発想と方法論』電通出版事業部、1991年

⁵ 横浜国立大学大学院教育学研究科は、2011（平成23）年度より、「現在、さらには近未来に目を向けて、教育方法・教育理念を提言し、実証する」ことを意味する「教育デザイン」をその教育理念に掲げている。下記ホームページを参照のこと。（2013年11月18日参照）
<http://www.edu.ynu.ac.jp/category07/education/index.html>

⁶ 水越敏行他『授業設計と展開の力量 <講座 教師の力量形成 第2巻>』ぎょうせい、1988年、p.36

デザイナーの一人である佐野寛は、世界の持続可能な発展とデザインの関係性の重要性を説いている⁷。佐野は、近代の文明様式の発展が「持続不可能な発展」であったと指摘する。その発展の内実とはアメリカで開発された多数決原理によるもので、大量生産・大量流通・大量消費の拡大を生み出した。そこでの人間は自己の欲望に対して忠実であり、他者との関係性に対しては極めて微視的である。同時に同時代社会も利益優先を促進し、その結果例えば地球環境問題に対するビジョンが欠落した。佐野は、そうした人間活動に対する地球の許容量が限界を迎えるにあたり、「持続可能な発展」へパラダイム・シフトすることが必要であると主張したのである。そしてその「持続可能な発展」のためのデザインにおいて重要なことは、デザインする人間（デザイナー）、そしてデザインを受容する人間（デザインユーザー、消費者、大衆）が、これからの社会のあり方に対する正しい価値観、美意識をもつことであるとしている。佐野は、デザインに関する専門的職能を有するデザイナーの視座から、あるべきデザインのパラダイム・シフトを論じているのだと言えよう。

④ 文化と「デザイン」 —— デザインとしての文化技術

山本哲二は、社会学の視角からデザインの今後のあるべき姿を展望している。山本は、『デザインとしての文化技術』において次のように主張する⁸。近代のデザインは、目は目だけ、足は足だけというように人間の行為を分節化し、その手段としてのカメラや車といったようなインダストリアル商品（モノ）を生み出す手段として位置付けていた。しかし近代から現代にかけて社会は新しいオーダーの出現に伴い大きな転換を迎える中で、そうしたモノの機能をはみ出した様々な諸関係がデザインに含まれていることが露わになったと指摘している。例えば冷蔵庫という生活家電は食品を収納して冷やす、という単一機能的な意味にとどまらず、“家族の集い”という人間が生活を営むうえで共有している風土をつくりだしている意味をも有していると、そこには家族関係全体が集約されているとしている⁹。つまりモノの世界がひとつの体系システムをつくり上げ、このモノの体系が人間の行為、諸関係を総合的に表現しているのであり、それこそがデザインのもつ本質であるとしているのである。

⑤ 行為と「デザイン」 —— モノからコトへ

2000年代に入ると、これまで述べてきたようなデザインに対する新たな考え方は、それ

⁷ 佐野寛『21世紀的生活』三五館、1996年

⁸ 山本哲二『デザインとしての文化技術』文化科学高等研究院、1993年、pp.122~138

⁹ 同、p.33~36

を適用してデザイン実践を行う現場との強い関連性をもって具現化されるようになる。グラフィック・デザイナーの原研哉は、その著『デザインのデザイン』において、デザインを次のようにとらえている¹⁰。

ものの方や感じ方は無数にある。その無数の見方や感じ方を日常のものやコミュニケーションに意図的に振り向けていくことがデザインである。そして見慣れたものを未知なるものとして再発見できる感性も創造性である。・・・(中略)・・・平凡に見える生活の隙間からしなやかで驚くべき発想を次々に取り出す独創性こそデザインである。

つまり、新奇で主張をもった形や色を伴った意味や価値をつくりだすことがデザインのすべてではないとしているのだ。そしてすでに「デザインされたもの」を新たな視点からデザインし直す取り組みを「リ・デザイン」と称して実践している。この取り組みは、モノに付随する従来のデザインのあり方に対するデザイナーとしてのクリティカルなまなざしに立脚しているとも言えるだろう。

工業デザイナーの深澤直人は、デザイナーとして原と同様な立場をとりつつも、さらにデザインを受容する生活者（消費者、ユーザー）の主体性の重要性を強調している。その考えは“without thought”という概念とそれに基づく実践によって具現化されている。この概念は、原がかつて所属していたアメリカのデザイン組織『IDEO』において開発されたデザイン手法の原理を指し示すものである。それによるとデザインとは、未知であると自分では思っていながらも、行為や感覚のレベルでは、実はすでに知ってしまったことを明らかにすることである。デザイナーが対象にする人間の日常のありふれた行為のほとんどは“without thought（無自覚）”に行われており、その意味では環境（モノも含む）の価値は、人間の行為が続く限り、〈見出し〉続けられるのである。つまり、デザイナーが自らの「勝手なストーリー」に基づいて、主機能から出せられないままのモノ（例えばそれは、山本の言う冷蔵庫はものを冷やす道具であるとする単一機能主義な考え方）による生活提案を行うという以前に、生活者がすでに行っている行為をありのままに受けとめ、文字通り生活者の立場・視点から、その行為に“しっくりくる”デザインを挿入することに、これからのデザインの可能性を見ているのである¹¹。

¹⁰ 原研哉『デザインのデザイン』岩波書店、2003年、pp.57~58

¹¹ 深澤直人『デザインの輪郭』TOTO出版、2010年

⑥ HCD / Human Centered Design ———— コトからヒトへ

さらに近年では、技術を中心とした製品づくりから、人間を中心とした製品づくりに移行している¹²。すなわち、ヒューマンセンタードデザイン（HCD / Human Centered Design）である。HCDは、ユーザー中心設計とも言われ、ユーザーをデザイン・プロセスの中心に据えた考え方である。蓮池公威らは、HCDのこうした考え方を「エスノグラフィックアプローチ」と称し、次のように説明する¹³。

デザイナーは、まず、想定する場における、人の活動とそのコンテキストを深く理解している必要がある。また、新たにデザインしようとしている人工物については、単体として成立させるだけではなく、実際に使用される場のコンテキストの中で、人やその場にある様々な人工物との関わり合いや適合性を考慮する必要がある。

このように、HCDとは、デザインというプロジェクトが、人々の生活の中でどのように位置付くのかを見定める作業が中軸にある。ここにおいて、ポール・ランドが晩年に明快に主張した「すべてのものは関係している。デザインは関係だ。そこからデザインを始めるんだ」という言葉のように、あらゆるものの関係性の中にある文化人類学的なデザインの様態を確認することができるだろう¹⁴。

（3）変容し拡大する「デザイン」概念にみる意義

以上のように、「デザイン」の実践的意味は、語源的意味の定着からさらに加速度的にその意味を揺るがせ拡大させている。こうした状況をふまえ、本論文ではデザインのもつ語源的意味、実践的意味のいずれも対象にしていかざるを得ないだろう。ここでただ一つ言えることは、デザインが単にモノの表面を飾り立てて美しく見せたり、所有者の権力を誇示したりするための権威的・モノ中心的な意味ではなく、大衆としての人間を中心としたデザインのあり様、つまり人間の個人的かつ社会的な要因をも包摂している人間の生（いき）の本質を指し示す概念であることである。本論文のテーマでもある「子どものデザイ

¹² 山崎和彦「特集『ヒューマンセンタードデザイン(HCD)』」日本デザイン学会誌デザイン学研究特集号第18巻2号、2011年、p.1

¹³ 蓮池公威、田丸恵理子、戸崎幹夫、富士ゼロックス株式会社ヒューマンインターフェイスデザイン開発部「HCDの実践とエスノグラフィックアプローチ」日本デザイン学会誌デザイン学研究特集号第18巻2号、2011年、p.24

¹⁴ Michael Kroeger『ポール・ランド デザインの授業』BNN、2008年、p.22

ン」とは、そうした人間中心の「デザイン」概念の変容や拡大の様相に沿って理解されることになるだろう。そしてその「デザイン」概念とは、現代という生きにくさを抱える時代において、子どもたちが生き、育っていくうえで必要不可欠な「能力観」であるということもできるだろう。

1-1-2 デザイン教育とは

(1) その目的と実践の場からの分類

デザイン教育とは、デザインを教育の目標、および内容として対象化し、その目標を実現するために適した方法を通して行われる営みである。前項で見たように、デザインそのものが規定し難い概念であるがゆえに、デザイン教育を構成する「目標」「内容」「方法」といったものをどのように用意するのか、という作業は非常な困難を極めることになる。とはいえ、デザイン教育はすでに様々な場において実践されているので、それが行われている「場」や「教育の対象」、そしてその「場」や「対象」に共有されている「目的」を分析するならば、それらを分類を試みることは可能であろう。そこで、現在行われているデザイン教育を「場」、「対象」、その「目的」から分類することで、本論文が対象にするデザイン教育の範囲規定を行いたい。

① 学校か非学校か

前項で規定したように、本論文が対象とする「デザイン」とは人間がその中心に位置づくものである。したがってその教育が行われる「場」には人間がいることになる。すなわちその「場」とは社会である。社会において行われる教育の「場」を考えるならば、それには学校、地域、家庭が考えられる。さらにそれらは教育の意図性から、学校か非学校か、という分類が成立する。

学校には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、各種専門学校、大学、大学院等が存在する。これらは言わば、学校種というものであるが、これらはさらに、すべての子どもたちが受ける権利と義務を有する「義務教育」とそれ以外とに分類することができよう。

学校以外の「場」としては、地域のサークルやイベント、講座への参加によるものが考えられる。あるいは家庭内で、親から子へと無自覚に行われていることもあるだろうし、そもそもとりわけ幼児の行う造形活動は、そのすべてがデザイン活動であるという見方をすることもでき、この見方ならば、幼児が生活の中で興味・関心を広げ、周囲とかかわる

中でその活動を行っていること自体がデザイン教育の「場」であるとも考えることができる。また最近では、NPOや自治体が、ワークショップなどの活動形態をとってデザイン教育を行う場を提供していることも多く見かけるようになった。さらに日本消費者教育学会では、現代社会における人間は、常におびただしい量の消費を行う中で、的確な意思決定と自己実現の能力を徐々に低下させていることを鑑み、次のような趣旨で活動を行っている¹⁵。

人は誰でも生涯にわたって消費者であります。したがって、消費者教育は人間の発達の段階に応じて、生涯にわたって系統的に、また家庭・学校・社会・産業等その担い手相互の間の理解と協力と連携のもとに系統的に、行われる必要があります。

このような、消費者に対する教育的なまなざしは、デザイン活動それ自体が、それを受容するユーザー側に対する教育の一環であることを想起させる。さらに情報をはじめとしたメディアに取り囲まれている現代における私たちの生活においては、上記を包括するすべてが、良くも悪くもそうした教育の「場」となっていることを自覚すべきなのである。

② 普通教育か専門教育か

意図的・計画的な教育を行う機会である学校においても、様々なデザイン教育の「場」が存在する。そうした「場」である、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、各種専門学校、大学、大学院等は、さらに日本の子どもたち全員がその教育の対象となる「普通教育」（幼稚園、小・中学校、高等学校）と、進路意思に従って選択可能な「専門教育」（高等学校、大学、大学院）とに分類することができるだろう。当然のことながら、これら2つの「場」には、決定的な違いが存在している。それはデザインの専門的職能を身に付けるための教育であるのか、デザインを通して人間形成を目指す教育であるのか、の違いである。前者においては、デザイナー養成のように、その学びを将来の職能として活用していくための専門教育としての「場」である。対して後者においては、デザインをすべての子どもが学ぶべき対象であるにとらえており、それは社会で生きていくために必要となる基礎的な資質・能力、あるいは教養を身に付けるための、いわば普通教育としての「場」である。

専門教育としてのデザイン教育では、高等学校のデザイン科や総合学科、工業高等学校

¹⁵ 下記の日本消費者教育学会ホームページを参照のこと。
<http://www.jace-ac.org/>（2013年11月18日参照）

などにおいて、専門的知識・技能を培うためのカリキュラムが用意されている。さらにデザイン系の専門学校や美術系大学においてデザインの専門性を深化・発展させるカリキュラムが用意されている。

以上のことから、普通教育としてのデザイン教育は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校普通科において行われていると考えられる。しかしながら、幼稚園、小学校においては現在、その教育内容に直接的に「デザイン」の内容が扱われているわけではない。このことを簡単に見てみてみよう。まず幼稚園における教育内容は『幼稚園教育要領』の中で示されており、その内訳は「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域となっている¹⁶。ここでは詳述を避けるが、これらの領域を往還する形でデザイン的な内容が扱われている。小学校の教育内容は『小学校学習指導要領』に示されており、学校教育法施行規則に基づき、「各教科（国語、算数、理科、社会(生活)、音楽、図画工作、体育）、道徳、特別活動と総合的な学習の時間」によって編成されている¹⁷。その中でデザインは、かつては図画工作科の中に「デザイン」と表記されている内容があり、その具体的教育内容も示されていたが、現在では子どもに培う資質・能力として内在化されており、「デザイン」という言葉は存在しない。中学校の教育内容は『中学校学習指導要領』に示されており、小学校と同様に、学校教育法施行規則に基づいて、必修教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、英語）、選択教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語、その他特に必要な教科）、道徳、特別活動、総合的な学習の時間によって編成されている¹⁸。この中の「美術」において、第1学年から第3学年までの内容として「デザインや工芸などのように、伝えることや、使うことなどの目的や条件、機能と美の調和などを考えて発想し表現の構想を練り、意図に応じて材料や用具、表現方法を工夫して表現する活動」が位置付けられており、「デザイン」の教育内容がある程度明確に示されている¹⁹。さらに「写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディア」や「漫画やイラストレーション、図などの多様な表現方法」といった具体的な指導内容も盛り込まれている²⁰。

③ 教育か社会化か

¹⁶ 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2008年

¹⁷ 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、2008年

¹⁸ 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008年

¹⁹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説美術編』日本文教出版、2008年、p.18

²⁰ 同、pp.97~98

一方、これまで見てきたような特定の対象に向けたデザイン教育ではなく、ひろく開かれた形で行われる社会化機能としての「場」も存在する。美術ならば「博物館、美術館」がそれに相当するが、デザインに関する本格的な博物館は、我国では唯一“21_21 DESIGN SIGHT”が該当する。

“21_21 DESIGN SIGHT”は、2003（平成15）年にファッションデザイナーの三宅一生が『造ろうデザインミュージアム』と題した寄稿を新聞に対して行ったことをきっかけに、2007（平成19）年、東京ミッドタウンに設置された。この“21_21 DESIGN SIGHT”は、次のように紹介されている²¹。

デザインには、ものごとを見極める力、洞察力が欠かせません。21_21 DESIGN SIGHTは、日常的なできごとやものごとに改めて目を向け、デザインの視点からさまざまな発信、提案を行っていく場として誕生しました。訪れる人々がデザインの楽しさに触れ、新鮮な驚きに満ちた体験ができる場として、展覧会を中心に、トークやワークショップなどの多角的なプログラムを行っています。時代が必要とするものや生活を楽しくする文化としてのデザインを、探す、発見する、つくっていく視点（sight）を備えた活動拠点です。

このように、ミュージアムとしての施設を設置しながらも、その活動はプロジェクトであることが注目に値する。これまで見てきたように、現代においてデザインとは、名詞としてではなく動詞の様態を示しているのであり、社会の関係性を構築していく文化人類学的な様態を呈している。“21_21 DESIGN SIGHT”は、そうしたデザインのあり様を当該施設の参観者とともに見つめていこうとするプロジェクト拠点なのである。

（2）デザイン教育の俯瞰的分類

これまでのデザイン教育における「場」「対象」そして「目的」にかんする俯瞰をふまえ、その教育を分類すると、**表1**のようになる。

本論文ではこのうち、普通教育、とりわけ小・中学校における図画工作・美術科教育を中心としながらも、今後の教育のあり様を展望する過程において見出される必然性からは、幼児とその保護者をも対象にした学校教育外におけるデザイン教育の機会も対象にする。

²¹ 下記「21_21 DESIGN SIGHT」のホームページを参照のこと。
<http://www.2121designsight.jp/designsight/index.html>（2013年11月15日参照）

以上のような、本論文で対象にするデザイン教育を以降、「子どものためのデザイン教育」と記すこととする。

表1 デザイン教育の俯瞰

デザイン教育の系	専門教育としてのデザイン教育	普通教育としてのデザイン教育	一般教養としてのデザイン教育	社会化としてのデザイン教育
場	大学，専門学校，高等学校デザイン学科など	幼稚園，保育園，小学校，中学校	文化講座，日々の暮らしの中など	バウハウス 21_21 DESIGN SIGHT など
対象	デザインの専門家を 目指す者	幼児，全ての児童， 生徒	大衆	左記全てを含む
目的	専門家養成	子どもの人格形成	消費者教育	新たな共同体形成

1-2 子どものためのデザイン教育の現状と課題

1-2-1 子どものためのデザイン教育の現状

先述したように、かつて小学校の教育課程には「デザイン」という言葉が図画工作科の教科内容に表記されており、その内容も明示されていたが、現在では子どもに培うべき資質・能力として内在化されている。ただ、現在実施されている小学校図画工作科の学習領域は、「絵」や「立体」と一体化されているとは言え、「工作」がデザイン領域の学習に対応していると考えられる。しかし教科書の「工作」題材に着目してみると、それらはデザイン学習としての目的そして系統性よりも、子どもの主体的な表現における選択可能な一つの分野としての位置付けが強い。そのために、その題材では表現活動が尊重される傾向にある。例えば、ビー玉を転がす「ゲーム」を製作する『コロコロガロード』という題材では、製作者である児童がいかにか創意工夫をしながら作品を製作するか、ということが中心課題になっており、「ゲーム」のもつ機能から必然的に派生する「他者との関係性」にか

んする学習内容は重視されていない²²。

中学校美術科においては、先述したようにデザイン分野が位置付けられている。しかしながら、小泉薫が「実際の教育現場において扱われている題材といえば、『平面構成・立体構成』『ポスター』『レタリング・マーク』『色彩』といった基礎デザインの学習に重点が置かれた従来型の作品制作を中心とするものであり、『生活をより豊かにしていくことや、自分たちの生活に生かす』という、デザインそのものの役割や機能に視点をあてた総合的なデザインの能力を育成していくための題材については未だ一般化されていないという状況である」と指摘しているように、教育現場では未だに、デザインとは、平面構成をすること、ポスターの制作を行うことであるとの考え方が一般的である²³。ここにおいて、先に掲げた現代におけるデザインの様態との乖離が一層進んでいることがわかる。

以上のように、学校教育におけるデザイン教育の状況は、小学校においてはデザイン分野の教育的意義が見えにくく、したがってその実践もプロダクト（つくること）が過度に強調された題材主義への傾倒が見られるものになるか、逆に他の領域との相違が曖昧な状態になっており、デザインのもつ教育的意義が定置されていない状況にある。そこでは「つくること・製作・制作」自体が目的化しており、デザインにとって本来重要であるデザインする目的（「なぜデザインするの

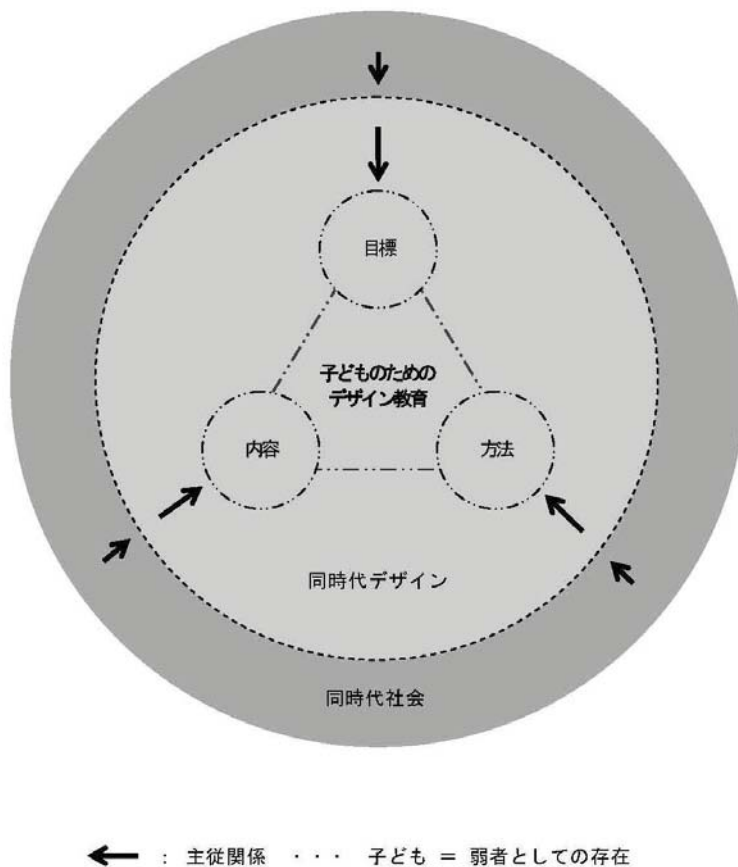


図1 「子どものためのデザイン教育」の現状

²² 花篤實ほか『小学校図画工作』日本文教出版、2011年、pp.14~15

²³ 小泉薫「中学校美術科におけるデザイン教育の歴史と方法論に関する研究」群馬大学大学院教育学研究科修士論文、2007年、p.55

か)と、それに着眼させる学習内容は省略されているのである(それは例えば、本箱はつくられても、そこではデザインは学ばれていないということでもある)。中学校においては、いまだに子どもにとって必然性のない形や色による硬直的な構成学習が行われていたり、社会通念に基づく“お題目的”な目的でポスター制作が行われたりするなど、子どもにとっての切実な目的が不在な状況にあると言える。

ここにおいて、現在、学校教育で実践されている子どものためのデザイン教育には、「なぜデザインするのか」というメタな問いが欠落しており、そのあり様は、次のような現状にあると理解することができるのではなかろうか(図1)。すなわち子どものためのデザイン教育とは、教育を成り立たせる「目標」、「内容」、そして「方法」の要素から構造化され、それら要素は、同時代における「デザイン」から規定されている。さらにその「デザイン」は、それを包摂している同時代における「社会」から規定されている。このように、「社会」のあり様が「デザイン」を規定し、その「デザイン」のあり様が「子どものためのデザイン教育」の「目標」、「内容」、「方法」を規定するという“主従関係”が存在しているのである。そしてこうした主従関係においては、子どものためのデザイン教育の学習主体であるはずの子どもは受容的な存在となり、「子どものため」という意味が、同時代における社会要請に基づいた教授の意味を帯びるに至っているのだ。

1-2-2 子どものためのデザイン教育の課題

このように、子どものためのデザイン教育の現状は、前項で指摘したような現代において求められているような人間中心のデザイン観とはまったく乖離した状況にあるということができよう。

ここにおいて、そもそも教育とは何か、という根源的な命題を考えてみる必要がある。人間は歴史的に規定された社会的環境のなかで、意図的、無意図的なさまざまな刺激とその影響を受けて成長し発達する存在であり、教育とは、これらの人間形成全体を指すものであることは疑いがなかろう²⁴。ここに示されている「人間形成」には、人間が生きる社会との関係性における教育の目的が重要な意味を持っている。ちなみに我国における教育の目的は、以下の通り教育基本法に示されている²⁵。

²⁴ 『世界大百科事典 第2版』平凡社、1998年

²⁵ 文部科学省ホームページより

第1章 教育の目的及び理念

第1条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

ここに「社会の形成者」という文言があることからわかるように、教育が社会との関係性において成立することが明白である。西研は、その社会が現代において有する理念として次の3つを挙げている²⁶。第一に、個々人の「自由」という理念である。これは近代社会の核心でもあり、誰もが自分の人生を自分なりにかたちづくっていくことが許されていることが示されている。第二に、社会の成員の「対等」(平等)という理念である。社会の成員はすべて法のもとで平等であり、政治に参加し法をつくる権利も平等であるとされる。第三に、「対等な市民たちによって形づくられる国家」(市民社会)という理念である。前掲の「自由」を望む市民は、「社会を形成する主体者」でもあるのだ。

このように現代の教育においては、教育を受ける人間(本論文の場合、子ども)が、教育を受ける社会(国家)を形成する主体者であることが求められ、その根本原理となっている。西の言うところによると、子どもは「自由」で「対等」な存在であり、「社会を形成する主体者」なのである。このことを子どものためのデザイン教育に当てはめて考えてみるならば、それは子どもが社会の意図的・無意図的な影響を受けながらも、その社会に対して自由な意志に基づいて創造的に参画し生きていこうとする能力を獲得する営みであり、そのことは新たな社会のあり様を形成する営みにもつながっていくものはずである。しかしながら現状は、そうした社会の意図的・無意図的な影響(それは要請であるとも言える)と一体化している「デザイン」を通して、それらの受容者としての受動的な能力を伸長するにとどまっていることがわかる。こうした課題に対して、子ども自らが社会に対して発信していくような主体性を育むためのデザイン教育が今、求められているのだと言えよう。そしてそれは、デザイン教育を通して、子どもと社会の新たな関係を構築することでもあるのだ。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf (平成25年12月25日参照)

²⁶ 荻谷剛彦・西研『考えあう技術—教育と社会を哲学する』ちくま新書、2005年、pp.18~20

第2節 研究の目的と方法

2-1 研究主題と研究の目的

ここでは、前節で指摘したような子どものためのデザイン教育の現状と課題に対して、昨今における「子ども」と「デザイン」を結び付ける活発な動きに注目することにより、克服の可能性を提起することで、研究主題（研究仮説）を設定するとともに、本論文の目的を明らかにしたい。

日本デザイン専門学校では、2010（平成 22）年に「こどもデザイン学科」を設置し、子どもを対象としたデザインの創出に関する学修が行われている²⁷。さらに『キッズデザイン協議会（特定非営利活動法人）』が2007（平成 19）年に設立され、「次世代を担う子どもたちの健やかな成長発達につながる社会環境の創出のために、デザインのチカラを役立てようとする考え方であり、活動」を様々に展開している²⁸。また2012（平成 24）年度にグッドデザイン大賞を受賞したNHK教育テレビの子ども向け番組『デザインあ』が、デザインを「人とモノ、人と人との関係を『より良くつなげる』ための観察・思索・知恵・行動のプロセス」としてとらえ、未来を担う子どもたちに、よりよい社会をつくるために「デザイン」が持っている役割に気づいてもらうことを目指していることも興味深い²⁹。海外においても、フィンランドのデザインミュージアムの“Fantasy Design in Community”というプロジェクトが推進されている。このプロジェクトでは、子どもたちが「デザインの力」によって自分たちが住んでいる地域社会の課題を解決することを学ぶプロジェクトを推進している³⁰。

以上のような、昨今における「子ども」と「デザイン」とを結び付ける動きは、大きく次の2つの方向性に整理されるだろう。一つは、子どもの健やかな成長・発達のために大人が行う営み、もう一つは、子ども自身が社会において自ら育っていくために行う営みとしての方向性である。前者では、あるべき社会は想定されているが、後者ではそれは刷新・

²⁷ 下記日本デザイン専門学校ホームページを参照のこと。
<http://www.ndc.ac.jp/course/child.html>（2013年11月18日参照）

²⁸ 下記キッズデザイン協議会ホームページを参照のこと。
<http://www.kidsdesign.jp/>（2013年11月18日参照）

²⁹ 下記番組ホームページを参照のこと。
<http://www.nhk.or.jp/design-ah/>（2013年11月18日参照）

³⁰ 下記ホームページを参照のこと。
http://www.japandesign.ne.jp/HTM/REPORT/finland_manabi/10/index2.html（2013年11月18日参照）

変革され得る可能性として位置付けられている。ここでわかるように、前節で指摘したような子どものためのデザイン教育の現状と課題を克服するためには、後者の方向性を子どものためのデザイン教育に適用することが必要である。そのためには事例でみたような「子ども」と「デザイン」を結び付けている概念の検討が不可欠である。本論文ではその概念を「子どものデザイン」概念とし、その概念にある次の2つの側面に注目し検討する。

子どものためのデザイン / Design For Kids

子どもがデザインする / Kids Design … (Design By Kids)

前者は「(大人が) 子どものために行うデザイン」であるとも言え、子どもたちのために、大人が生活における新鮮な感じ方や見方を見出し、そこから新たな意味(モノ・コト)をつくりだし共有する営みである。対して後者は「子どもが行うデザイン」であり、子どもが、自分が生きている毎日において、新鮮な感じ方や見方を見出し、そこから新たな意味(モノ・コト)をつくりだし共有する営みであると言えよう。これらの側面は、どちらも教育に適用できるデザインの考え方であり、共振関係にあることは言うまでもない。しかしながら、前節でみたように、現代における子どものためのデザイン教育では、前者の方向性が肥大化している。これからは、子どものためのデザイン教育を真正化していくために、後者の方向性を重視すべきであると考ええる。

以上のことから、本論文における研究主題を以下のように設定する。

「子ども」と「デザイン」を結び付ける「子どものデザイン」概念が、子どものためのデザイン教育において「子どものためのデザイン」の方向性に偏重した経緯を明らかにしてその要因を探り、「子どもがデザインする」方向性とそのあり方を提案する。

したがって、研究の目的は以下となる。

子どものためのデザイン教育における「子どものデザイン」概念の原理を明らかにし、その実践を具体的に提案する。

2-2 研究の方法

次に、以上の問題の所在から導き出された研究主題を探究し研究目的を達成する見通し、すなわち研究の方法を構想したい。

現代において「デザイン」は、冒頭で述べたように、モノに付随する価値としての狭義な意味から、コトを生起させ、イメージを生成するコミュニケーションとしての意味や、そのプロセスにある問題解決的な思考としての意味などのように、より広義な意味へと急激な拡大を見せている。そしてそうした意味の拡大の背景には、狭義の「デザイン」の意味に対する“省察（私たちに何をもたらしたのか、という点において）”が存在している。これは別の言い方をすれば、先述した“デザインとは何か”というデザインそのものに対するメタな問いの存在である。2010（平成 22）年度からの2年間に渡り、科学研究費補助金の時限付き細目として「デザイン学」が設定されたことは記憶に新しい。ここでその申請書に記されている設定理由をみる³¹。

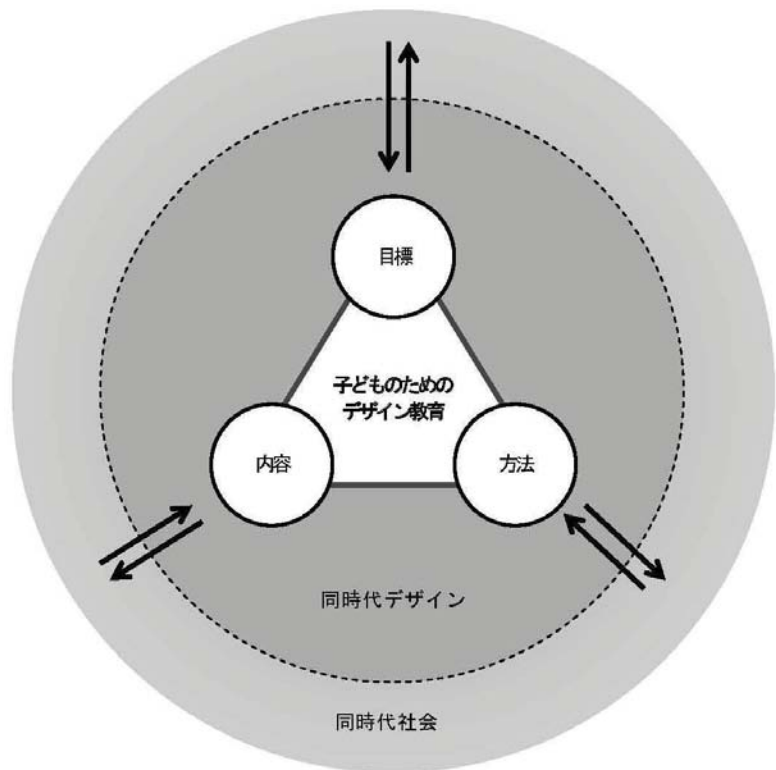
従来「デザイン」という名称は比較的狭い、モノの機能や形状に関する分野に使用されてきた。たとえば「工業デザイン」や「建築デザイン」という言い方がそれである。しかしながら、近年モノ・コト・場のデザイン、つまり我々の生活環境すべての事象をデザインすると言う概念が浮上し、「デザイン」は非常に広い意味で用いられるようになってきた。（傍点筆者）

ここに示されているように、「デザイン学」という学術分野においては、デザインに対するメタな問いそのものが研究対象であることがわかる。そしてさらにその問いには、私たち人間がこれまでにデザインと称して作りだしてきた所作・産物に対する歴史的省察が原点（上記文中傍点箇所「従来」）となっており、そこから現在の状況分析がなされ（上記文中傍点箇所「近年」）、ひいては未来のあり方に対する展望（上記文中傍点箇所「なってきた」）につながっていくと考えられていることがわかる。つまるところ、デザインに対するメタな問いとは、かのヴィクター・パパネックが、近代デザインのあり様を痛烈に批判し、あるべきデザインの輪郭を描き出そうとしたように、過去から現在に至るまでのデザインのあり様を省察（フィードバック）することから、未来のデザインのあり方を展

³¹ 田浦俊春「オーガナイズドセッションの開催主旨」日本デザイン学会誌デザイン学研究特集号第18巻1号、2011年、p.4

望（フィードフォワード）するという、「フィードバック・フィードフォワード」による俯瞰的な考察によってデザイン概念を探究していくこと（このことはまた、原研哉の『デザインのデザイン』によくわかる）に他ならない³²。そして以上のことは、**図1**で示したような子どものためのデザイン教育においてもまた然りである。先に指摘した「なぜデザインするのか」という本質的な命題を欠き、「子どものためのデザイン／Design For Kids」という方向性が肥大化している子どものためのデザイン教育の現状に対しても、その歴史的変遷過程において位置付けている同時代における「デザイン」概念とともに存在する子どものためのデザイン教育に対する〈理解－考え方－解釈〉としての「子どものデザイン」概念を省察（フィードバック）し、更新・刷新（フィードフォワード）していくことで、「子どもがデザインする／Kids Design…」という方向性にかんする展望がひらけてくるものであると考えられる。

子どものためのデザイン教育をめぐるこうしたあり様とは、時代の推移に伴って変容するものあり、クロード・レヴィ＝ストロースの言うところの通時態であると同時に共時態でもある³³。例えば、現在とらえられている「子ども」は、その概念の変容をみせながら、過去においても確かに存在し、そして未来においても存在するであろう。しかしながら同時代において「子ども」は、同時代的な空間に存在するものでもある。したがって、子どものため



⇔ : 相互関係 . . . 子ども = リアルな存在

図2 あるべき「子どものためのデザイン教育」のあり様

³² ヴィクター・パパネック『生きのびるためのデザイン』晶文社、1974年

³³ クロード・レヴィ＝ストロース『野生の思考』みすず書房、1976年、pp.284~286

のデザイン教育を過去から現在(「子どものためのデザイン」),そして未来(「子どもがデザインする」)へという歴史的文脈に位置付けるためには、「社会」という同時代的な空間の連続—通時的であると同時に共時的な分析が可能である—によって理論的に規定されるものなのである。ここにおいて、子どものためのデザイン教育とは、歴史の変遷に伴ってその内実が更新・刷新され続けるべきものであることがわかる。

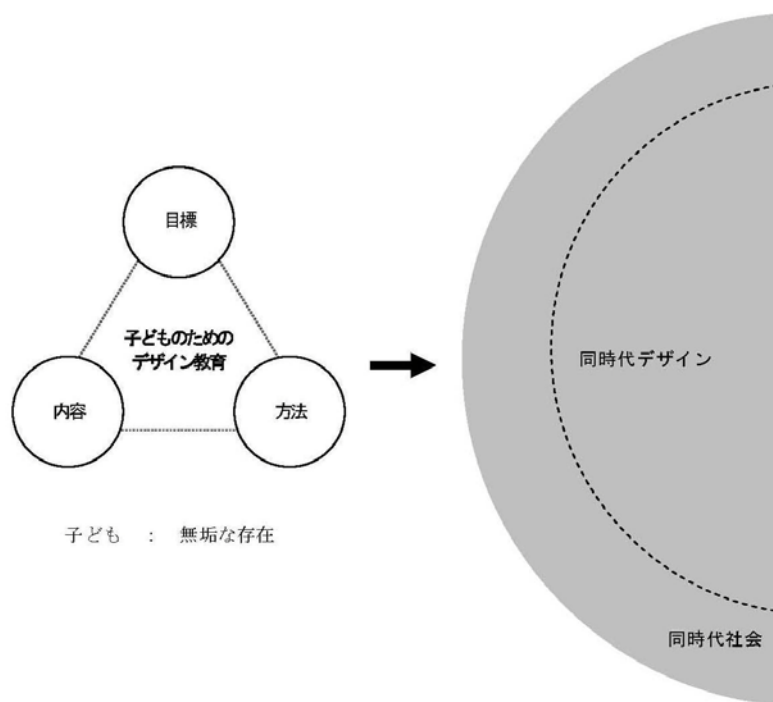


図3 浪漫的な「子どものためのデザイン教育」のあり様

そして今後求められる子どものためのデザイン教育とは、前述したように「子どもがデザインする／Kids Design…」という子ども主体の方向性を原理とした実践である。したがってその実践とは、実践の「目標」、「内容」、「方法」が、同時代のデザインのあり様、さらには社会のあり様に規定されるという主従関係のみならず、逆にそれらに対して何らかの作用を及ぼしていくベクトルをも含めた相互関係にあると考えられる(図2)。

さらにはその相互関係とは、同時代のデザインや社会のあり様とは隔絶された“無垢な存在”としての子どもを浪漫的・理想的に語ろうとするものではない(図3)。同時代社会を生きるリアルな子どもが行うデザイン実践の中に見出すことができる意味や価値に教育的意義を認めていこうとする営みなのである。

次に、以上のような「フィードバック・フィードフォワード」による俯瞰的な考察による研究遂行において必要となる歴史的時期範囲を明らかにしたい。

本論文では、対象とする時期範囲を、我国の学校教育課程にはじめて「デザイン」という言葉が盛り込まれた1958(昭和33)年学習指導要領改訂をエポックとして位置付け、

その先駆的時期から現代に至るまでの範囲とする。なぜならば、それ以前においては、「デザイン」という言葉は、西欧から輸入された概念として、我国の教育に対する効力を持ち得ていなかったからである。ただしその先駆的時期として、第2次世界大戦における戦時統制下時期をその後の状況を生み出した要因として分析対象とすることが妥当であると考えられる。

以上から、本論文における歴史的変遷の分析においては、以下の時期区分を想定する。

① 子どものためのデザイン教育の**潜伏期**における諸相 【第1章】

…1938（昭和13）年～1945（昭和20）年

：戦時統制下における子どものためのデザイン教育の戦争との共鳴の実態

② 子どものためのデザイン教育の**揺籃期**における諸相 【第1章】

…1946（昭和21）年～1954（昭和29）年

：いわゆる無教科書時期と呼ばれる我国の教育基準が確定され得ていない時期における子どものためのデザイン教育

③ 子どものためのデザイン教育の**浮上期**における諸相 【第2章】

…1955（昭和30）年～1965（昭和40）年

：我国の戦後教育において法的拘束力を持ち得た昭和33年の学習指導要領に「デザイン」が導入され教育現場に受容された経緯

④ 子どものためのデザイン教育の**確立期**における諸相 【第3章】

…1966（昭和41）年～1975（昭和50）年

：高度経済成長とともに我国の普通教育に安定的に位置付いた子どものためのデザイン教育

⑤ 子どものためのデザイン教育の**発展期**における諸相 【第3章】

…1976（昭和51）年～1985（昭和60）年

：高度経済成長期からバブル期へと向かう時期において、コミュニケーション、そして環境としてのデザインと連動した子どものためのデザイン教育

⑥ 子どものためのデザイン教育の**省察期**における諸相 【第4章】

…1986（昭和61）年～1991（平成3）年

：バブル経済崩壊以降，様々な形で噴出してきた地球規模の問題に加担したデザインのあり様に対する省察としての子どものためのデザイン教育

⑦ 子どものためのデザイン教育の**展開期**における諸相 【第4章】

…1992（平成4）年～現在

：上記省察を経て新たな展望を遂げるデザインの教育可能性と連動した子どものためのデザイン教育

本論文では，以上の時期区分に応じた子どものためのデザイン教育の歴史的変遷過程の分析から浮上してくるアブダクションとしての「子どものデザイン」概念の変容，すなわち「子どものためのデザイン / Design For Kids」から「子どもがデザインする / Kids Design…」への変容・刷新の過程に対する分析を通して，子どものためのデザイン教育の今後のあり方について実践的に提言することとなる。

2-3 論文の構成

これまで論じてきた本論文の研究主題，および目的，方法をもとに，論旨の展開をチャートで示してみたい。（図4）

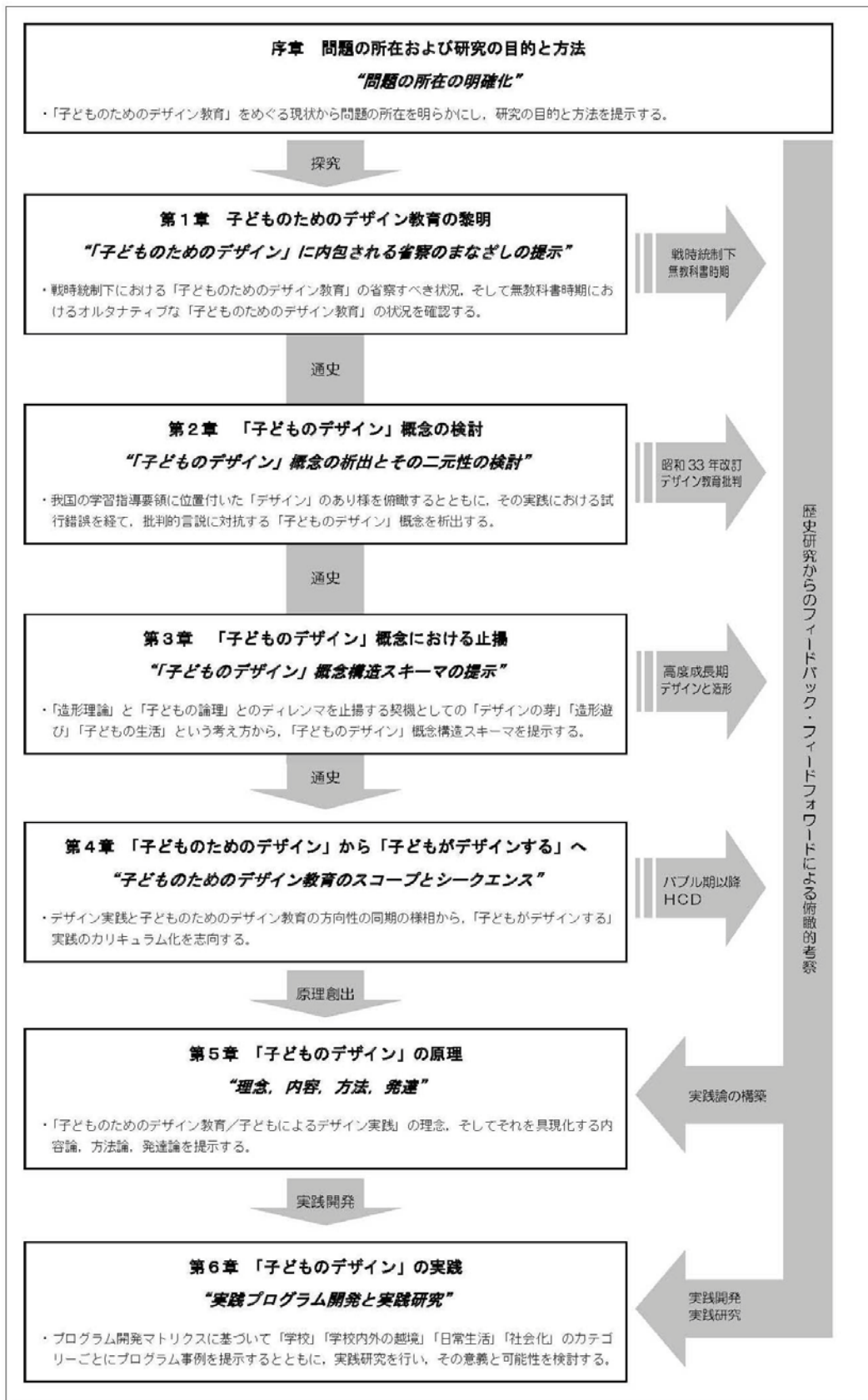


図4 本論文の構成

第1章

子どものためのデザイン教育の黎明

第1節 戦時統制下における子どものためのデザイン教育の潜伏

1-1 概観

我国の普通教育に「デザイン」がはじめて位置付いたのは、1958（昭和33）年の学習指導要領改訂においてであるが、それに至る経緯の発端は、1930（昭和5）年に水谷武彦によって「構成学習」が紹介されたことにある¹。それがやがて川喜田煉一朗（1902-1975）が設立した新建築工芸学院（1932-1938）における構成教育の理念と実践による構成教育運動へと発展していくこととなる。その運動においてはドイツ・バウハウスから輸入された構成教育の体系が、デザインの専門家を養成する専門教育の指導者のみならず、当時の小・中学校教育の指導者たちにも教授されていたために、普通教育における構成教育にも受容され、その理念や方法論が展開されることとなった。

こうしたバウハウス教育の受容、そして普通教育への適用のあり様は、当学院の教育体系を記した『構成教育大系』が、当時東京都の小学校教員であった武井勝雄を共著者に擁していることからもうなずける²。ここではその内容に関して紙面を割くことは避けるが、ここに、我国における子どものためのデザイン教育の萌芽を見ることができるだろう。ただし当時の普通教育において全国規模で構成教育運動が展開されていたわけではない。当時はまだ国定教科書も策定されておらず、また現在のような学習指導要領（Course of Study）が告示されてはいなかったため、構成教育運動は、我国における子どものためのデザイン教育の萌芽であることは確かであるが、実質的な効力をもち得ていたわけではない。

したがって本節では、昭和戦前に萌芽した子どものためのデザイン教育が、第2次世界大戦中の、いわゆる戦時統制下における学校教育において、どのような様相を呈していたのかを検討してみたい。しかし当然ながら、同時代においてはデザイン教育、さらには学習指導要領も存在していない。また戦時統制下における造形教育は、戦前と戦後を分断するものであるととらえられている。しかしながら、戦時統制下という状況における教育が中央集権的な権力を持っていたことから、そこで行われている造形教育の様相のうち、と

¹ 高山正喜久監修『デザイン教育大事典』鳳山社、1989年、p.44

² 川喜田煉一朗、武井勝雄『構成教育体系』学校美術協会、1935年

りわけ戦前の構成教育を継承している教育内容を検討することで、戦後において花開く子どものためのデザイン教育の先駆的様相を把握することができるのではなかろうか。

1-2 ナショナリズムと学校教育

日本は、1937（昭和 12）年の盧溝橋事件によって、中国との本格的戦争状態へと突入していった。さらに長期化の様相を呈する中で、翌 1938（昭和 13）年には国家総動員法が公布され、国民生活が戦時統制下に入った。さらに翌 1939（昭和 14）年には、ドイツによるポーランド侵攻をきっかけにして第二次世界大戦が勃発する。日本は、1940（昭和 15）年に日独伊三国軍事同盟を結び、米英蘭に対して戦線を布告するに至り、翌 1941（昭和 16）年の真珠湾攻撃によって太平洋戦争に突入した。政府は、軍部の方針を追認し、それを支える翼賛体制を確立すべく大政翼賛会を発足させる。さらに産業界に対する戦時統制として、すべての労働組合を解散し、その廃墟の上に日本産業報告会が結成されるに至るが、当会は、労働者を強制的に軍需生産へかりたてる奴隷的労働組織であった。国民生活は、「非常時」という緊張感とともに、圧倒的な強大さでもって軍国主義というヴェールに包み込まれていったのである。やがて 1942（昭和 17）年のミッドウェー海戦に敗れた日本は戦況を悪化させていった。そのような中においては、国民生活は物資をはじめとして窮乏し、1945（昭和 20）年 7 月にはポツダム宣言によって、日本の無条件降伏が勧告されるに至る。そして同年 8 月 15 日にそれを受託して第二次世界大戦は終結する³。

以上のような状況における教育の様相は次の通りである。文部省が 1935（昭和 10）年に教育刷新評議会を設置し、国民思想を国家主義的に統一することを発端として、開戦時の 1941（昭和 16）年には、国民学校令が公布された。ここにおいて日本の教育は、完全に国家主義・国民主義教育に移行した⁴。国民学校は、初等科 6 年、高等科 2 年からなり、ここにおいて義務教育が 8 ヶ年に延長され、名称もそれぞれ国民学校初等科、高等科と改められた。その教育課程の構造は、表 1 のようになる⁵。国民学校における教育の目的は、国民学校令第 1 条に示されているように、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的鍊成ヲ為スヲ以ッテ目的トス」とされており、次の 3 つに集約されるとし

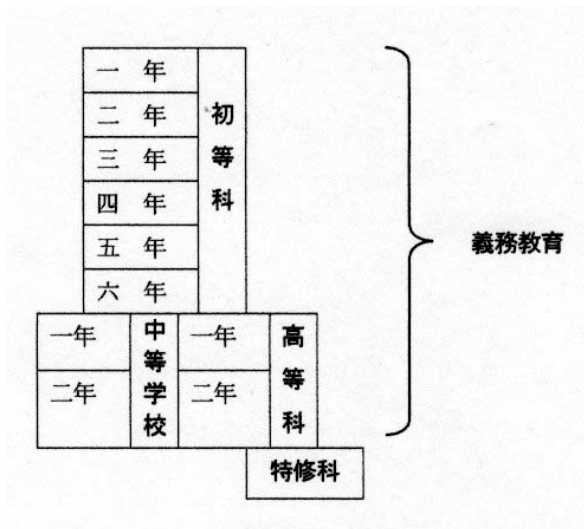
³ 中村享『日本美術教育の変遷—教科書・文献にみる体系—』日本文教出版、1979 年、p.260

⁴ 同、p.261

⁵ 図画工作研究所『芸能科図画工作重要問題解説』図画工作株式会社、1941 年、p.23

た。「一、皇国の道に則ること 二、初等普通教育を施すこと 三、國民の基礎的練成を為すこと」すなわち、子どもたちは「皇国の道に則って國民の基礎的練成」を刷り込まれていったのである⁶。しかしながら、翌々年の1943（昭和18）年には、「教育ニ関スル戦時非常措置方策」が決定され、子どもたちは学業から学徒出陣へと駆り立てられていくこと

表1 国民学校の課程（『芸能科図画工作・重要問題解説』の図を要約）



となった。

表2は、各教科の内容構成一覧である⁷。これによると、教科は、国民科、理数科、体錬科、芸能科の5教科から成り、国民科には現在の国語、社会、そして道徳の内容が、理数科には算数と理科が、体錬には保健体育が、芸能科には音楽、書写、図画工作、そして家庭科が含まれていることがわかる。このように、教科再編はなされているものの、現在の教科への展望をうかがわせる教育課程であると言えよう。しかしながら、その内容は、戦時体制における国家主義に収斂されるものとして位置付けられている。そのことは下記の一文からもうかがえる⁸。

それは多年に亙る懸案とされた義務教育年限の延長とか、教科目の統合とか、名稱の變更とかいふ形式的・法令的或いは字句的の修正に止らず、教育理念の根本的・本質的・生命的の變革であって、それこそ百八十度の大轉換といっても過言ではない性質のものである。従って其の内容も悉くが純化

⁶ 図画工作研究所『芸能科図画工作重要問題解説』図画工作株式会社，1941年，pp.19～20

⁷ 同，pp.25～27

⁸ 同，p.1

せられた新機構で、一つとして舊態を存するものなく、慣習を踏襲することもない。まことに、我が國教育の再出發と言ふべく、而かもそれは、極めて健全で且つ獨立的・飛躍的のものである。

このように、国民学校令、そしてその施行規則によって、日本の教育は戦時体制におけるイデオロギーと強く結びついて展開されるに至る。それは、1945（昭和 20）年に「戦時教育令」が公布されるまで続くが、8月15日の終戦によって、ようやく戦時統制下の教育にピリオドが打たれた。

表2 教科課程表（『芸能科図画工作・重要問題解説』の図を要約）

第一号表（初等科）

教科	科目	第一学年		第二学年		第三学年		第四学年		第五学年		第六学年	
		時	内容	時	内容	時	内容	時	内容	時	内容	時	内容
国民科	修身	10	国民道徳	11	国民道徳	2	国民道徳	2	国民道徳	2	国民道徳	2	国民道徳
	国語		読方綴方 話方書方		読方綴方 話方書方	8	読方綴方 話方	8	読方綴方 話方	7	読方綴方 話方	7	読方綴方 話方
	国史							1	郷土ノ観察	2	国史ノ大要	2	国史ノ大要
	地理									2	地理ノ大要	2	地理ノ大要
理数科	算数	5	算数一般	5	算数一般	5	算数一般	5	算数一般	5	算数一般	5	算数一般
	理科		自然ノ観察		自然ノ観察	1	自然ノ観察	2	理科一般	2	理科一般	2	理科一般
体錬科	武道									6	武道ノ簡易基 礎動作	6	武道ノ簡易基 礎動作
	体操	5	遊戯情操衛生	6	遊戯情操衛生	6	情操教練遊 戯競技衛生	6	情操教練遊 戯競技衛生		情操教練遊 戯競技衛生		情操教練遊 戯競技衛生
芸能科	音楽		歌唱鑑賞 基礎練習		歌唱鑑賞 基礎練習	2	歌唱鑑賞 基礎練習	2	歌唱鑑賞 基礎練習	2	歌唱鑑賞 基礎練習	2	歌唱鑑賞 基礎練習
	習字	3	カナ楷書	3	カナ楷書	3	カナ楷書	5 (男) 3 (女)	カナ楷書	5 (男) 3 (女)	カナ楷書 行書	5 (男) 3 (女)	カナ楷書 行書
	図画		形象ノ看取 表現鑑賞		形象ノ看取 表現鑑賞		形象ノ看取 表現鑑賞		形象ノ看取 表現鑑賞		形象ノ看取 表現鑑賞		形象ノ看取 表現鑑賞
	工作		工作		工作		工作		工作		工作		工作
	裁縫(女)							2	裁縫初歩	2	裁縫初歩	2	裁縫初歩
毎週授業総時数		23		25		27		31		33		33	

・一時ノ授業時間ハ之ヲ四十分トス。

1-3 ナショナリズムとデザイン

ここで、戦時統制下におけるデザイン界の様相に目を向けてみたい。明治時代後期から大正期を経て、昭和初期に至る間においては、日本は政治・経済・文化ともに一つのピークを向かえ、デザイン界もまたそうした社会発展とともに充実した状態であったとされている⁹。しかしながら、1931（昭和6）年の満州事変をきっかけに、日本が国際的に孤立し軍事色を強めていくようになると、そうした国家体制のプロパガンダとしてデザインが利用されるようになる。あるべき社会のあり様と密接な関わりをもつデザインの本質性はまた、国家による統制の先鋒として利用される運命をも孕んでいたのである。当時のデザイナーは、そうしたジレンマを抱えながらも、自らの力量を発揮する地点を求めている。そしてそこにはすでに、戦後日本のデザイン界の興隆につながる胎動が存在していたのである。本章では、そうした動向が教育とも通底する課題を有していると考え、検討の対象とする。

カメラマンの名取洋之助によって1933（昭和8）年に結成された日本工房は、1934（昭和9）～1944（昭和19）年にわたり、グラフィックデザインを中心にした日本文化の海外宣伝活動とも言える雑誌、『NIPPON』を刊行する¹⁰。本書は全36号を有し、B4サイズの大判冊子であった。対して、この日本工房から脱退した俳優の岡田桑三やデザイナーの原弘らは、1941（昭和16）年に東方社を結成し、翌年から『FRONT』を刊行した¹¹。本書は全9号で、『NIPPON』と同様、A3版、またはB4版のグラフィカルな冊子であった。（**図1**）この『FRONT』は、戦時における日本の国力をアピールする対外的な宣伝機能の側面を大きく持っていた。また、1940（昭和15）年に結成された報道技術研究会は、当時の内

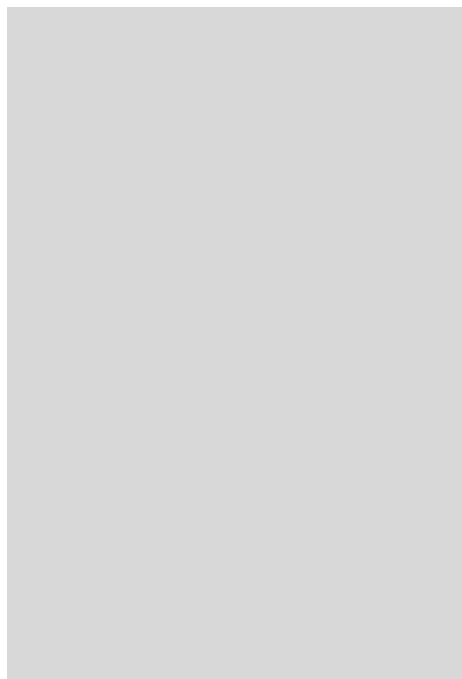


図1 『FRONT』

⁹ 吉田秀雄記念事業財団『広告語る ―アド・ミュージアム東京収蔵作品集』財団法人吉田秀雄記念事業財団、2005年、p.125

¹⁰ 竹原あき子・森山明子『日本デザイン史』美術出版社、2003年、pp.57～59

¹¹ 同、pp.65～66

閣情報局や大政翼賛会からの発注を受けて、多くのポスター、壁新聞を作成した¹²。当研究会には、戦後も活躍を見せる原弘や山名文夫といったデザイナーが名を連ねており、国家主義という強力な要請のもとでありながらも、明治以降の日本におけるデザインの水準が最高潮に達していることをうかがわせるとともに、この時代においてすでに、戦後のデザイン界の興隆を予感させる。

このように、戦時統制下という社会的制約が逆にデザインという営みに「緊張感」を提供し、それがグラフィックをはじめとする日本のデザインの水準を押し上げていることに注目すべきである。長田謙一はそのことを、柳宗悦による日本民芸運動とファシズムの共振関係から次のように指摘している¹³。

民芸運動が、少なくとも「新体制」運動のもとで、民芸運動の社会的舞台の飛躍を、「喜びによる力」に共振しながら夢見たという事実は否定されるものではないのである。

ここで記されている「喜びによる力・Kraft durch Freude」(KdF)とは、1934(昭和9)年に結成されたナチス・ドイツの「ドイツ労働戦線・die Deutsche Arbeitsfront」(DAF)による労働運動である。それは、労働の成果に美を見出し、それを民族の力へと結集しようとするものであった。ここにおいて、デザインと社会の必然的な相互依存性を再確認することができるのであるが、造形教育においてもこれと同じような傾向が見られる。とりわけ戦時体制下においては、そのことが顕著に現れるのではなかろうか。以下にその傾向を見てみよう。

1-4 芸能科図画・工作について

1-4-1 国民学校令と芸能科図画・工作

では再び、造形教育に視点を戻してみる。先述したように、1941(昭和16)年の国民学校令公布により、戦前の図画科、手工科は、芸能科図画、芸能科工作の必修科目に改編される。同年には国民学校令施行規則が改訂されたが、そこには芸能科の目的が次のよう

¹² 同, pp.63~64

¹³ 長田謙一・樋田豊郎・森仁史『近代日本デザイン史』美学出版, 2006年, p.366(なお, ここで述べられている「喜びの力」とは, 1934年に結成されたナチス機関(KdF)のことである。)

に示されている¹⁴。

芸能科ハ国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醸化シ国民生活ノ充実ニ資セシムルヲ以ッテ
要旨トス

ここでいう「修練」とは、実習を通して、観察、考案、製作、鑑賞の能力を実践的に身に付けることであり、芸能科の目的は、そのような実習や経験を通して情操を醸化することにあるとされた。さらにそのことで国民生活の充実、すなわち生活の改善とさらなる「ゆとり」と「潤い」をもたらすことができるとしている。また「芸能科の教授方針」として、「技巧ニ流レズ精神を訓練スルコトヲ重ンジ真摯ナル態度ヲ養ウベシ」と示されており、「精神を統一し、忘我の境に入って技を磨くのが古来我国の芸能修練の道である。」と解説されている¹⁵。このことは、戦前の図画・手工教育で傾倒しがちであった模倣的側面から大きく舵を切ったことを意味している。

それぞれの教科の目的は、次のように示されている¹⁶。

・ 芸能科図画

- 1) 形象の看取表現
- 2) 作品の鑑賞
- 3) 国民的情操の醸化
- 4) 創造力の涵養

・ 芸能科工作

- 1) 物品製作に関する知識技能の陶冶
- 2) 機械の取扱に関する常識の教養
- 3) 工夫考案力の啓培
- 4) 国民的情操の醸化
- 5) 国民生活の充実

¹⁴ 図画工作研究所，前掲，p.27

¹⁵ 同，p.28

¹⁶ 中村亨，前掲，pp.271～272

これらのうち、特に図画、工作各々における 3)と 4)のような、子どもの内的資質や能力の育成に対する着目は、現在の図画工作科、美術科の目標と重なる部分が大いのではないだろうか。

なお、芸能科の編成には、工作教育の充実を目指した当時の国政の意図が反映していることも付け加えておきたい。先んじて 1938 (昭和 13) 年には、学校美術協会が「図画手工科の刷新振興策として構作科を設置せよ」という構作科設置の提案を発表している¹⁷。この構作科には、戦時統制に適合させる次のような意図があった。ここでは学校美術協会の機関紙『学校美術』に掲載されていた「教育刷新の国策と小学校に於ける図画手工科の立場」の内容から拾ってみる¹⁸。

国防、資源開発、愛護に関係あり、積極的には生産の進展、消極的には消費の合理化を図る。

広義の生活に即した「物」をめぐる考案・構成・工作の如き頭脳の研磨と、体験、勤労に訴える学習の振作こそ実質的に国力充実の基になる。

今後の社会には、政治、産業、教育、国防総てが機能構作的な態度及び知能を以って行はるべきである。

このように、芸能科図画・工作には、現在の美術教育にも通じるような人間形成を目指す理念の発端が見られるとともに、それを当時の国家体制を強化するための教育の目的に転化する意図が働いていることを見逃すことはできない。

1-4-2 芸能科図画・工作の教科書の分析

芸能科図画・工作の教科書は、「図画ノ製作、鑑賞ニヨリテ国民的情操ノ醸化ト創造的技
能ノ修練トヲ図ル為メニ図画教科書ヲ編纂ス」、「物品ノ製作、鑑賞及機械ノ取扱ニヨリテ
工夫考案ノカヲ養成シ技能ヲ練成スル為メニ工作教科書ヲ編纂ス」として、文部省図書局

¹⁷ 同, p.264

¹⁸ 同, p.265

において編纂された¹⁹。当教科の図書監修官は角南元一，教科書調査会の委員は，石井柏亭，和田三造，山形寛らが務めた。芸能科図画・工作の教科書一覧は表3の通りである。初等科1，2年生では，芸能科図画と芸能科工作が合本されている『エノホン』（図2）が使用された。そして初等科3年生から6年生までは，芸能科図画の教科書として『初等科図画』（図3）が，芸能科工作の教科書としては『初等科工作』（図4・5）が使用された。

それぞれの教科書に掲載されている教材の内容とその特色は，次の通りである。

表3 芸能科図画・芸能科工作教科書一覧表

高等科 工作		初等科工作				高等科 図画		初等科図画				エノホン				書名
二	一	四	三	二	一	二	一	四	三	二	一	四	三	二	一	巻
高等科二年	高等科一年	初等科六年	初等科五年	初等科四年	初等科三年	高等科二年	高等科一年	初等科六年	初等科五年	初等科四年	初等科三年		初等科二年		初等科一年	学年
男女別	男女別	男女別	男女別	男女別	共用	男女別	男女別	男女別	男女別	男女別	共用		共用		共用	男女
		有	有	有	有			有	有	有	有	有	有	有	有	教師用

※ 斜線箇所の教科書は，発刊されずに終戦を迎えた。

(1) 『エノホン』『初等科図画』の教材の内容

次の4つの教材の内容から編成されている²⁰。

1) 観察教材

a) 自然と人生に於ける事物現象

2) 表現教材

a) 児童の思想，感情の写意的表現（思想画）

¹⁹ 図画工作研究所，前掲，p.37

²⁰ 同，pp.41～42

- b)自然美，構成美の写意的表現（写生画）
 - c)表現技法の訓練（臨画）
 - d)印刷による美の表現（版画）
 - e)形態，明暗，色彩による美的構成（基礎図案）
 - f)実生活に即する美的構成（応用図案）
 - g)器具による形態の正確なる表現（用器画）
- 3) 鑑賞教材
- a)自然及び作品の鑑賞による美的感受
- 4) 理解教材
- a)材料用具に関する知識
 - b)形態に関する知識
 - c)色彩明暗に関する知識
 - d)表現法に関する知識
 - e)美術史に関する知識
 - f)生活と美術との関係一般



図2 『エノホン三』表紙



図3 『初等科図畫四・女子用』“配色”

(2) 初等科工作・高等科工作の教材の内容

教材の内容は、次の3つの観点から分類される²¹。

1) 教授方法上の分類

a) 表現

設計・製図 (創案製図・見取製図・臨画製図)

製作 (思想作・臨画製作・写生作)

b) 操作

工具, 機械の分解, 組立, 手入, 運転

c) 鑑賞

彫刻, 工芸, 建築物等の鑑賞

d) 理解

用具機械, 材料, 工作, 機能に関する知識

2) 材料上の分類

a) 木工教材 b) 金工教材 c) セメント教材 d) 粘土教材 e) 竹工教材 f) 紙工教材

g) 糸布教材 h) その他

3) 作品上の分類

a) 工芸教材 b) 建築教材 c) 土木教材 d) 機械教材 e) その他



図4 『初等科工作二・男子用』表紙

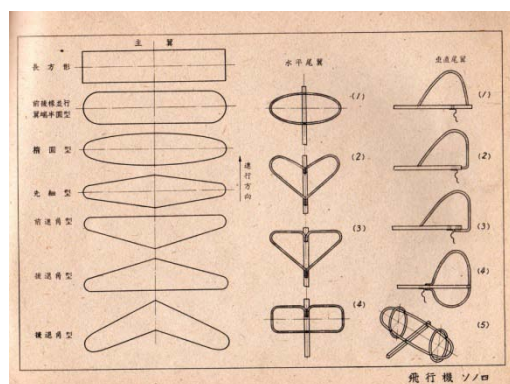


図5 『初等科工作三・女子用』
“飛行機ソノ四”

²¹ 同, pp.46~48

(3) 特色

表3の通り、初等科1年生及び2年生は、男女ともに『エノホン』を使用し、且つその内容は、図画と工作が合体したものである。初等科3年生からはそれに替わり『初等科図畫』と『初等科工作』が使用されるようになる。『エノホン』において、それまで分離していた図画と工作の内容を統合していることは、戦後の図画工作科誕生への布石となっているとみてよいだろう。そして初等科4年生からは、男女別の内容になり、教科書も男女別になる。このように教育内容を別個にしたことは、後の徴兵制によって引き起こされる男女の分業を予期させるものである。

内容の特色としては、特に次の点が挙げられる²²。

① 軍国主義的な教材の導入

各学年の教材には必ず、図3で示したような軍隊に関係する題材が取り上げられている。それは軍隊に対する理解を促し、戦意を高揚する意図をもっていたと考えられる。

② 色彩指導、形体指導の重視

国民学校令施行規則第16条第5項には、「形体色彩ニ関スル基礎的知識ヲ授クベシ」と記されている。これは形体や色彩に対する教育が、産業や国防にとって重要な意味をもつ基礎的な感覚を養うものとして重視されていたことを示すものである。色彩に関しては、系統的な指導体系が用意されているとともに、実際の戦時場面においても活用できるような指導が目指されていた。例えば、「迷彩・擬装の実際的取扱」として、次のような授業案を見ることができる²³。

- ・ 題目

「どうしたら敵の飛行機からみつからないか」

- ・ 教授過程

- 1)古ボール箱の収集
- 2)ボール紙で家屋の製作
- 3)模型都市の製作
- 4)迷彩を施す

- ・ 本時4)の展開

²² 中村亨，前掲，pp.278～293

²³ 同，pp.285～286

- i) 模型都市の観察 (「これでは敵の飛行機に発見されてしまう」)
- ii) 「どうしたら見つからないか」を研究
- iii) 模型都市の迷彩
- iv) 模型防空都市の観察

この授業案に対応する教科書の内容としては、**図6**に示す箇所が考えられよう。

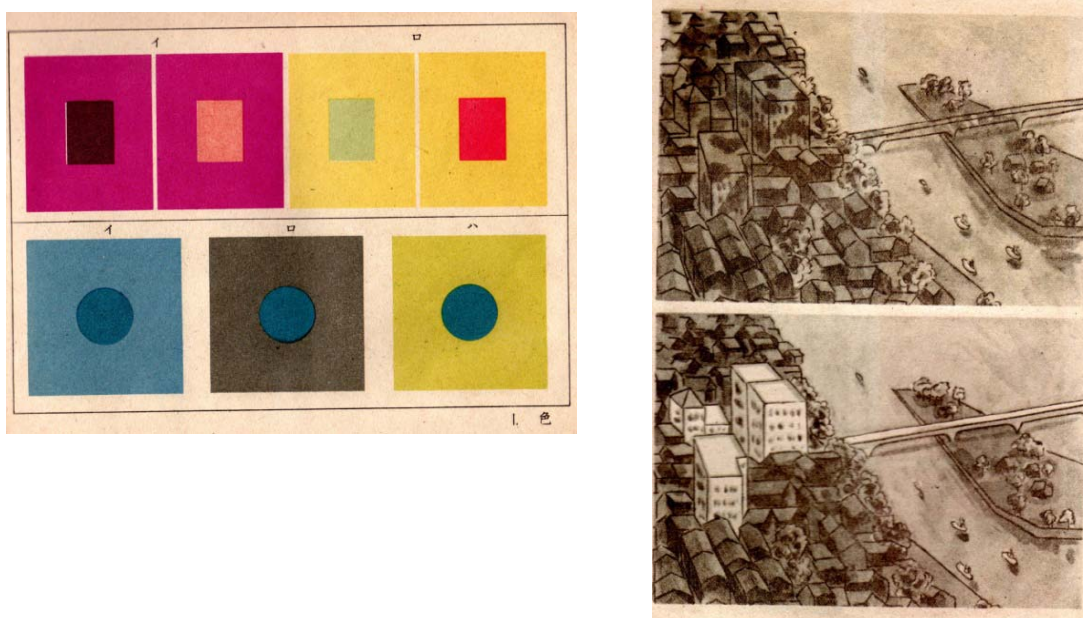


図6 『初等科図畫四・女子用』 “色”

ここにおいて、昭和初期に日本に根付きつつあった構成教育の内容、すなわち子どものためのデザイン教育の内容が、奇しくも戦時統制下において、有意義な教育内容として活用されていたことを知ることができる。

③ 構作教育的内容の導入

先述したように、芸能科の導入の背後には、構作科新設の動きも存在していた。これは戦時における国益のためには、生産力向上のための精緻な技能や計画性の養成が必要だったからである。しかしながら、それによって美術が本来もっている創造的な側面の圧迫へとつながっているように見える。

④ 航空機教材の導入

各学年にわたり、航空機教材が位置付けられている。前掲の**図5**もその一つであり、航空機教材は女子用にも導入されている。その重要性については、「物品ノ製作ニ關スル知識技能ヲ得シメ」つつ「工夫考案ノ力ニ培フ」といふばかりでなく、能ふ限りそれが同時に、或は国防の教育であり、科學の教育であり、情操の教育であるが如きこそ最も望ましいのである。」と強調されている²⁴。当時の小学生新聞の記事からも、そうした航空機教材重視の状況がうかがえる。**(図7)** 第2次世界大戦は、航空戦の戦争であったとも言われることから明らかなように、航空機教材は、国防教育の要であり、芸能科図画・工作においては、教科のアイデンティティーに関わる命題だったのである²⁵。

²⁴ 図画工作研究所，前掲，p.314

²⁵ 秋山正美『小学生新聞に見る戦時下の子供たち・第3巻』日本図書センター，1994年，p.19



夏と少國民

(3)

グライダー部

松本市清水校生の憧れ

支那 大陸の各地では、模造グライダーの精々たる武勳を立ててゐる郷土部隊のある、松本市の少國民たちは足の強さを誇ると共に近代的な兵器の研究にも、熱心です。部隊の宿舎に近い清水國民學校高等一・二年生二百名

は、模造グライダーの作り方を教はつて大喜びです。昨年の夏、篠原先生は、蚊の空襲を防ぐために、蚊帳を吊つて、その中で寝ずにグライダーの研究をしまし、かうしてかゆい所へ手の届くやうな注

意深さで指導されるので、生徒の進歩は目覚ましいものがあります。先日、練兵場で競翔大會を開きました。ちやうどその日は後の瞬間の森へ吹上げる氣流も上々で、みな二分くらゐは上つてゐるといふ見事さ。次から次へと放すグライダーで廣い廣い練兵場も、覆はれてしまひました。

篠原 先生自慢の作翼幅一メートルのグライダーは、飛ぶこと二十分、なほも上昇を續けて遂に行方不明となりました。

模造グライダーは、寸法が一分ちがつても飛びません。まじめに、正確にこつ仕上げた者のグライダーは、必ずよく飛びます。かう先生はおつしやいました。先生のところにあるのは、二メートルの翼をもつたグライダーです。黄色い翼が氣持のよい安定で、青空を切つて飛ぶ様は、全兒童のあこがれのまゝとであります。今、工作の時間に製作中の翼一メートルのグライダーを、

この 夏休みに見事に飛ばせようとして、記者が清水校を訪ねた時は、篠原先生以下全生徒は努力の最中でありました。(寫眞は清水校のグライダー部隊、まん中が篠原先生)

図7 小学生新聞 (昭和16年7月24日)

1-4-3 芸能科図画・工作の実践面の分析

これまで見てきた教科書の教材は、教育現場ではどのように実践されていたのであろうか。ここでは、当時の実践の様子をうかがえる文献を対象に分析してみたい。

(1) 『芸能科図画工作重要問題解説』

芸能科図画・工作に示されている目的や方法を教育現場に解説する役割を果たした文献として、図画工作研究所編『芸能科図画工作重要問題解説』（1941（昭和16）年）がある。当書は、芸能科図画・工作の登場が、それまでの図画科、工作科からの根本的な変革を促す一大事としてとらえており、とりわけ芸能科図画・工作に新規に据えられた事項—それは内容だけでなく理念も含む—を強調して、以下のようなプロットを起こしている²⁶。

- 一、芸能科圖畫工作の法規大要
- 二、我が國藝術技能の特質
- 三、新しい描圖指導
- 四、形體の指導について
- 五、色彩指導について
- 六、鑑賞教育について
- 七、機能の教育について
- 八、機械の取扱について
- 九、航空機と其の實際指導
- 十、セメント教材と其の取扱
- 十一、工作の實踐體系と設備規格

このように、教科書に示されている内容から、とりわけ国家統制に関わるものを強調する立場に立っている。ここではそのうち、デザインと関連をもつと考えられる「描圖指導」「形體指導」「色彩指導」「機能の教育」について見ていきたい。

①「描畫指導」

ここでは、表現教材における思想画、写生画、臨画、図案、容器画等の指導を「時代は

²⁶ 図画工作研究所、前掲、p.3

新しい圖畫を要求する」ものとして重視し、従来の描画指導を「美を主體とした氣分本位の圖畫は過去の圖畫教育者が美術家氣取りで子供におしつけ、ひいては社會にもそれを正しいと認めさせてみた結果の所産ではなかろうか」と評価している。つまり大正期から昭和初期にかけて盛んであった山本鼎らによる自由画教育運動や中西良男らによる想画教育を批判しているのである²⁷。そしてそれらに替わるものとして、「愉快的事に端的に云へば國家は圖的な圖畫を要求している」と述べ、対象の正確な把握とその再現を目的とした図案的要素を強調している²⁸。そのことは、他に取り上げている内容が、「説明圖」「案内圖」「寫生圖」「解剖圖」「考案圖」「繪グラフ」といった図案的な内容ばかりであることからわかる。反対に「思想画」については一切触れられておらず、国益に寄与することを目指した解説となっている。

②「形體指導」

先述したように形体に関する指導は、この後に述べる色彩指導とともに、芸能科図画の重要な内容であった。当書では、形体に対する指導の重要性として次の3つを挙げている²⁹。「生活の基礎教育として不可欠である」「生産能率を高める」「國防を強化する」これらすべてが、国家統制につながるものである

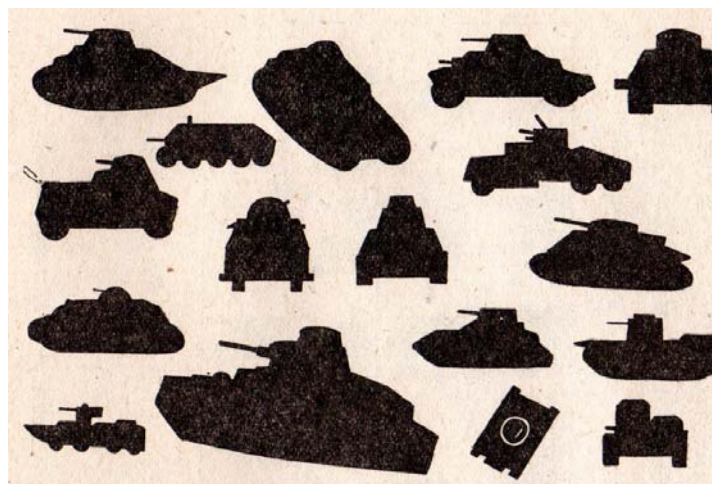


図8 戦車のシルエットと角度による形體の變化

ことは、容易に理解できる。特に国防に関しては、「形體の敏速なる把握によって敵の戦車なり飛行機なり軍艦なりが何であり、如何なる性能をもつかを直觀的に読み取る事ができる」ことを目指して指導されていた³⁰。(図8)

③「色彩指導」

色彩に対する指導の重要性は、「生活と色彩」「生産と色彩」「國防と色彩」の3つにある

²⁷ 同, p.75

²⁸ 同, p.75

²⁹ 同, pp.108~110

³⁰ 同, pp.115~116

としており、形体と同様の位置を占めるものである³¹。よって多くの頁を割いて、原色から色立体、色彩対比に至るまで解説を施し、指導者に色彩に関する基礎的素養を求めている。そして前掲した迷彩に関する指導も、この過程に含まれるのである。

④「機能の教育」

当書では、「粘土で動物の彫塑を作ると云ふことも藝術的活動の中である。だが、これ等は機能的な仕事ではない。人間の社會では此の様な仕事ばかりしてゐては生きて行けないのである。どうしても大部分の人は機能的活動をして行かねばならない。」として、機能に対する指導を重視している³²。ここにおいて、機能に対する教育が国家統制に必要な論理を提供していると言えよう。そして機能と美の関係には、「古典的な感傷的な人間的な」美的価値のみでなく、飛行機や軍艦、自動車や橋梁などの人工構造物に対して受ける「強い感銘、視覚的快感」をも美的な価値として位置付ける必要性を訴えている。そして「軍艦は、早くも東條鉦太郎畫伯によって、日本海々戦の名畫が残されている。」として、軍国主義主張へと接近している³³。

以上のように、当時の造形教育が明らかにデザイン教育の目的を重視していたことが明らかなのである。

(2) 『芸能科図畫工作授業細案』

『エノホン』に掲載されている教材の授業案が学年ごとに紹介されている上甲二郎による『芸能科図畫工作授業細案』（1942（昭和17）年）がある。ここでは『初一後期用』の巻に紹介されている授業案から、芸能科図画・工作がどのように実践化されていたのかを検討したい。当書には『エノホン二』に掲載されている教材に対応する授業案が26篇おさめられているが、その中から“ハナヲナラベル”という「圖案的表现」について見てみる³⁴。



図9 「ハナヲナラベル」

³¹ 同, pp.155~163

³² 同, p.260

³³ 同, p.266

³⁴ 上甲二郎『芸能科圖畫工作授業細案・初一後期用』明治図書, 1942年, pp.102~115

(図9)

授業時数は1時限とあるので、当時の教育課程によると40分間の授業である。その要旨は、「美しく色づいた葉の實物をならべて模様を作らせ、圖案の趣味を養う」ことにある³⁵。その指導過程は、「押葉に依り指導する場合」と「落葉に依り指導する場合」とに分けられている。ここでは後者を見ていこう。まず、「本日は落葉を並べて模様を作るべき旨」を伝え、教科書を参照させ、「どんな傾きで如何様に並べてあるか」「何をどんな形に組合せて、どの様に並べてあるか」などに着目して観察させることで、自分の構想に生かすように促す。次いで「模様構成の技法に対する指導」として、「同じ形や色のものを並べると、美しい感じが起きる」、いわゆるレピテーションの効果や「交互に置く」などのアクセントの効果、台紙の色を考えるとやすぐに貼り付けずに「適良な模様出来るやう工夫し練習する」などの具体的な指導を事前に行うとしている。そして屋外に出て落葉を収集し、まずはそのまま屋外にて構成の練習をさせ、「種々練習の上、各自の最も善いと思ふものを定めて置く」としている。その後、教室に戻り、台紙に貼り付けるとしている³⁶。このプロセスを見ればわかるように、指導先導的であるにせよ、圖案を内容とした戦前の構成教育を髣髴とさせる授業案となっている。「指導上の注意」には、「實物を取扱ふといふ喜びの中に、むしろ兒童に取っては遊戯の様な積りで練習する間に行はれるのであるから、低學年の圖案の指導としては意義深い手段である。」と述べられており、子どもの自然な能動的な取り組みに意義を見出していることが分かる³⁷。戦時統制下と言えども、現代に通じるような子どもが本来もっている能動性を引き出す指導が存在していたことがわかる。

(3) 『國防強化と藝能科教育』

戦時統制が最も強化されていた時期に、神奈川県師範学校附属国民学校（現横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小・中学校）から『國防強化と藝能科教育』（1943（昭和18）年）が発行されている。当書は「国民学校の教育は則國防の基礎的工作である。」として、当校が取り組んできた芸能科の教育実践を体系的に論ずるものである³⁸。

当初は、国防すなわち国家統制を強化する目的を有する教育のあり方を論ずるものである。ここで注目したいのは、そうした国家統制強化の文脈に埋め込まれている児童中心主

³⁵ 同, p.102

³⁶ 同, pp.110~112

³⁷ 同, p.113

³⁸ 神奈川県師範学校附属国民学校『國防強化と藝能科教育』神奈川県師範学校附属国民学校, 1943年, 序文 p.1

義である。例えば、「この教科の運営に當り實際上留意すべき諸點」として、以下のような箇所を見ることができる³⁹。

「教へる」と云ふ言葉が從來如何に用いられてきたかを反省すること、「教へる」ことに偏して「育てる」方面があまり顧みられなかったきらひがある、兒童が育たねば教授の效はない、この故に教授は教材を中心とする教師と兒童との共同事業とならなければならぬ。

兒童の自發的學修は出来るだけ獎勵すること。又、幼い軟い研究心、工夫力をよく発見し育てる様に努むること。

さらに国防強化に対する芸能科図画の意義として「創造力の涵養」を挙げ、同じく芸能科工作の意義としては、「工夫考案力の啓培」を挙げている。ただしそうした能力の發揮とは次のような場面を想定している⁴⁰。

彈丸雨飛の中に敵陣地に突込む武器の研究をさせ、その兵器を考案させた時、面白い新兵器を描いた。しかもその兒童が考案した陣地突撃の單戦車はそれに類似したものが出来てゐるといふ。兒童の立派な創造力の現れであらう。

このように国家統制とは、国家が國民をオーガナイズすることであることには異論の余地がない。しかしながら、表現という手段を通して教育においてその目的を果たそうとするとき、表現の主体者である“子ども”の能動性、造形教育の面から言えば創造性を無視できないし、むしろそれを「利用」することで成果を大にすることができるのである。

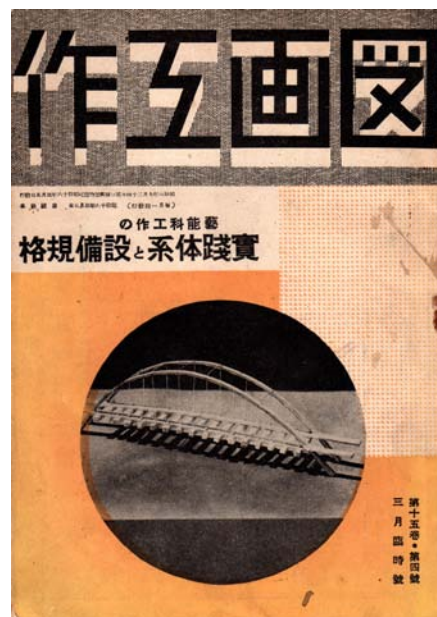


図10 雑誌『図画工作』

³⁹ 同, pp.19~20

⁴⁰ 同, p.130

(4) 『芸能科工作の實踐体系と設備規格』

芸能科工作においては、その実施に関わる設備の充実が重要視された。1941（昭和 16）年 3 月に臨時号として発行された雑誌『図画工作』には、「芸能科工作の實踐体系と設備規格」という特集が組まれている。（**図 10**）それによると、芸能科工作における設備とは次のような意味をもつものだという⁴¹。

工作に要する教室や、その設備、工具、材料等は、単に物を作るための場所であり、物を作るための方便的存在ではない。工作教室は工作を通じて皇國民を修練する道場であり、設備、用具は一般に道具と謂はれてゐる如く、皇國民の道を具現する工具でなければならない。（傍点ママ）

そしてこの設備に対する強い関心は、「標準規格」と表される設備品一覧に現れている。ここでは、どの学校でも最低限備えるべき設備が明示されているのである。こうした設備に対する考え方は、次の意味で注目に値する。第一に、国家統制下においては、むしろ教育環境が重視されることである。もちろん戦局の悪化によって、その理念は急激に弱体化することとなるが。第二に、国家統制と設備という「モノ」に対する管理体制との緊密な関係である。芸能科図画・工作が「モノ」を中心的に扱う教科であるからこそ、国家体制強化の急先鋒として活用されたことがうかがえる。

また当書は、設備規格について明示する役割とともに、設備カタログとしての役割ももっている。綴じ込みの付録と

して、**図 11** のような注文票が添えられているが、教材を實踐化するための実務の様子を伝えるものとして興味深い。

品名		数量	備考
両曲工箴	箱付小刀		
尺機	竹工用		
鋸	二本組		
削	金		
竹	ペンチ		
割	石		
竹	紙		
挽	釘		
鋸	ハンズ		
粘	四ツ目		
土	三ツ目		
板	木捻子		
切	釘		
出	筋		
小	直		
刀	角		
コ	定		
ン	規		
バ	尺		
ス	尺		
同	尺		
三	尺		
角	尺		
定	尺		
規	尺		
尺	尺		
工	尺		
作	尺		
裁	尺		
定	尺		
規	尺		
板	尺		
鳩	尺		
目	尺		
打	尺		
打	尺		
切	尺		
出	尺		
小	尺		
刀	尺		
竹	尺		
鋸	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備	尺		
考	尺		
品	尺		
名	尺		
数	尺		
量	尺		
考	尺		
備</			

1-5 戦時統制への共鳴と加担

これまで明らかにしてきた戦時統制下における造形教育の様相からわかるように、戦時統制下において、子どものためのデザイン教育は、明らかに当時の生活、すなわち戦時体制の強化のための教育として機能しており、そこでは「子どものためのデザイン / Design For Kids」の側面が強調されていたと言える。さらにその学習を児童が“自ら望んで”行う活動として成立させていたことは注目に値する。その教育の目標は、戦時体制強化にあるとしても、子どもが本来持っている「つくること・製作・制作」に対する能動性を“利用”することによって達成されていたのである。さらに言えば、具体的な形や色、材料や用具といったものを媒介して、子どものイメージや想像といった情感的・内面的なものを扱っていく学習として、子どものためのデザイン教育は確固たる役割をもって戦時統制に加担したと考えられる。このように、子どものためのデザイン教育は、戦時統制下においては戦前の構成教育運動が中断していたのではなく、形を変えて、むしろ戦時体制に共鳴することで生かされていたのだと言えるだろう。このことは、「子どもがデザインする / Kids Design…」という側面が、当時「教育」と呼ばれていた国家のイデオロギーに利用されていたことを意味しており、戦後においては子どものためのデザイン教育が省察のまなざしを必要とする存在であったことを暴露している。子どものためのデザイン教育に対するこうした状況に対する省察は、後述する戦後の昭和 30 年代のデザイン・ブームに端を発する現代に至る子どものためのデザイン教育の展開においても喚起されるべきものなのである。

第2節 戦後復興期（無教科書時期）における子どものためのデザイン教育の揺籃

2-1 概観

2-1-1 調査の発端

2006（平成18）年，東京都品川区立S小学校において，創立130周年記念行事が執り行われた⁴²。その当時，S小学校に勤務していた旭教諭はその準備過程で，同校の図工準備室の棚上部の引き出しから多数の児童作品（平面作品。以下，「作品群」と記す）を発見した。（**図1・2**）

それら作品群の多くは，昭和20年代後半から同30年前後にかけて制作（製作）されたものが多く，また風景画や静物画，生活画のみならず，極めて特徴的な構成・デザイン表現による作品（以下，「構成作品群」と記す）が39点含まれていた。それら構成作品群の精緻で理性的な表現からは指導性の高さが感じられ，またセロファンや色とりどりの毛糸，身近材が材料として使われていることも当時としては珍しい。作品のほとんどには，作者名と学年が記されており，何らかの展覧会で展示するために作者児童から借り上げられ，その後も保存されていたものと推測される。



図1 作品群が発見された棚

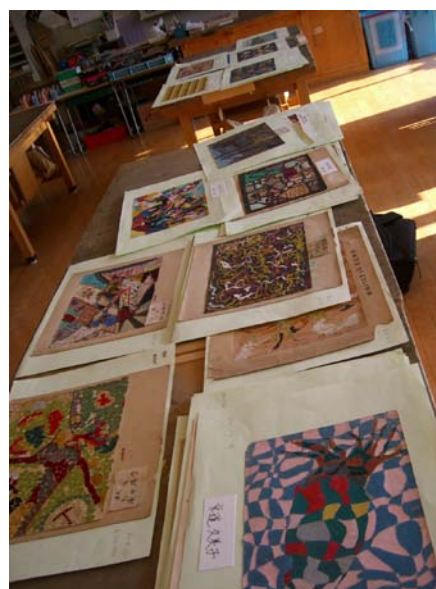


図2 発見された作品群

⁴² 当該校における日常の教育活動に対する配慮から，本論文では学校名を伏せる。詳細は，大泉まで問合せ願いたい。
(oizumi@ynu.ac.jp)

ところで、それらの作品に付された情報から、作品群の制作年を確定することができる⁴³。それによると、構成作品群が制作された年代は、最古のものが昭和 26 年、最新のものが昭和 43 年であり、その多くが昭和 27 年から同 32 年までの期間に制作されている。この期間とは、当時公示されていた学習指導要領が試案の段階であり、我国の戦後教育体制が未だ定まっていない時期である。また、昭和 23 年に「教科用図書検定規定」が公布されたにもかかわらず、図画工作科においては依然として検定教科書が存在しない、いわゆる「無教科書時期」と呼ばれる時期でもある⁴⁴。社会的に見ても戦後の混乱から脱しきれておらず、物質的にも決して豊かではなかった時期なのである。それにもかかわらず、先述したように発見された構成作品群からは、当時としては特徴的な表現様式が見てとれ、非常に興味深い。また無教科書時期における造形教育に関する研究は、史料の入手が困難であることから、実証的に取り組まれてはいない。そこで旭教論と筆者との共同研究によって、構成作品群が、どのような経緯で生まれるに至り、そしてそこには、どのような指導の背景が存在していたのか、その実態の解明に取り組むことになった。

本節においては、前節で明らかになった子どものためのデザイン教育が戦時統制と共鳴し合い、その体制に加担していた実態を基に、その反省の上に立っていると考えられる戦後の教育が、どのような再出発を図ろうとしていたのかを、調査研究を通して考察していく。

なお本節の調査研究は、旭教論との共同研究である。ゆえに「2-1-4」以降の分析・考察にかんする執筆においては、分担した箇所について、執筆者名を文末に付した。

2-1-2 対象

(1) 対象作品と時期範囲

本研究においては、発見された作品群のうち、特にその表現様式が特徴的である構成作品群 39 点を対象にする。さらにそれら構成作品群のうち、最古に制作された 1951 (昭和 26) 年から 1957 (昭和 32) 年までの期間、すなわち無教科書時期を対象の時期範囲とする。したがって、対象作品は、28 点に絞られる。それらの制作年と作者の学年、おおよその表現内容は、表 1 の通りである。

⁴³ 後述するが、作者名と卒業台帳の照合作業によって、それが可能である。

⁴⁴ 岩崎由紀夫「戦後図画工作科における『無教科書時期』の一考察」『美術科教育学会誌』第 10 号, 1989 年, pp.59~68

なお本章本節では，以降，年号表記を元号に統一する。

(2) 地域範囲

本研究においては，構成作品群が発見されたS小学校を中心に地域範囲を設定する。すなわち，S小学校が所在する品川区という局所（local）における状況分析から，東京都，さらには「無教科書時期」という大域（global）における状況へと漸次的に考察範囲を拡大していく。

表1 構成作品群一覧（制作年順）

作品NO	制作年	作者学年	表現内容
1	s 26	4年生	画面分割の中に生物の形態
2	s 27	6年生	音楽の造形表現
3	s 27	4年生	画面分割の中に生物の形態
4	s 27	4年生	画面分割の中に生物の形態
5	s 27	5年生	画面分割の中に複数の生物の形態
6	s 27	5年生	画面分割の中に複数の生物の形態
7	s 27	6年生	音楽の造形表現
8	s 27	6年生	音楽の造形表現
9	s 28	5年生	様々な材料によるコラージュ
10	s 28	5年生	板材に包装紙によるコラージュ
11	s 28	6年生	絵具と筆による線の構成
12	s 28	6年生	絵具，クレヨンによる「幻想」画
13	s 29	4年生	ストローによるドリッピング
14	s 29	4年生	毛糸による分割と布のコラージュ
15	s 29	4年生	毛糸による分割と布のコラージュ
16	s 29	5年生	毛糸による分割と布のコラージュ
17	s 29	5年生	毛糸と布の端切によるコラージュ
18	s 29	5年生	絵具とスクラッチによる人物画
19	s 29	6年生	画面分割された中に風景

20	s 29	6年生	クレヨンと絵具による文字の構成
21	s 29	6年生	黒紙の枠による画面分割の中に風景
22	s 30	5年生	セロファンによるコラージュ
23	s 31	5年生	板材に色紙・新聞紙によるコラージュ
24	s 31	6年生	色鉛筆による模様の再構成
25	s 31	6年生	色鉛筆による模様の再構成
26	s 31	6年生	色鉛筆による画面分割・構成
27	s 31	6年生	絵具による画面分割・構成
28	s 32	5年生	毛糸と布の端切によるコラージュ

2-1-3 目的

本研究では、構成作品群が、どのような経緯で生まれ、そしてその指導にはどのような背景が存在していたのか、その実態を調査・分析することを通して、無教科書時期における造形教育のあり様を浮かび上がらせることを目的とする。

さらにその作業を通して、子どものためのデザイン教育が、終戦後に志向しようとしていた方向性を明らかにする。

2-1-4 方法

(1) 指導した教師、及びS小学校周辺における図画工作科研究に関する調査

構成作品群を指導した教師（渡辺利雄）と、その指導の場となったS小学校周辺における当時の図画工作科研究に関する状況を、文献調査や聞き取り調査によって明らかにする。

(2) 作品返却を通じた調査

今回発見した作品群を作者に返却する活動を通して、作者から当時の図画工作の授業の様子や指導した教師に関する聞きとり調査を行う（この調査では、構成作品群のみならず、作品群すべてを対象にした）。

(3) 構成作品群の表現様式の分析

構成作品群を表現様式の特徴から分類し、その様態から指導の傾向を考察する。

2-2 指導教師及びS小学校周辺における図画工作科研究に関する調査

2-2-1 構成作品群を指導した教師について

(1) 人物の特定作業

はじめに、構成作品群を指導した教師を明らかにする調査を行った。『品川区指導室集録』によれば、戦後におけるS小学校の図工専科教員の在任状況は、**表2**のような変遷をたどっている⁴⁵。本史料では、昭和38年以前の記載が不明であるが、表中で最初の在任が記されている渡辺俊雄と同僚であった方からの話しから、渡辺は終戦直後からS小学校に在任していたことがわかった(この聞きとり調査については、次項で述べる)。ここにおいて、構成作品群を指導したのは渡辺俊雄であると特定した。渡辺は、S小学校に30年近く在任し、定年を迎えたことになる。(旭・大泉)

表2 品川区立S小学校図工専科教員の変遷
(昭和38年以前は不明)

在籍年度	教員名
昭和38～51年	渡辺俊雄
昭和52～54年	(不明)
昭和55～56年	桑原清子
昭和57～59年	桃井巴
昭和60～63年	猿井栄一
平成元～10年	高山玲子
平成11～18年	旭博史

⁴⁵ 品川区教育委員会『品川区指導室集録』1991年

(2) 渡辺俊雄の人物像

渡辺俊雄の名前は、当時の美術教育に関する資料・文献からは発見することができなかった。そこでまずは、S小学校に保存されている卒業アルバムのうち、最古である昭和33年発行のものを閲覧した。そこには渡辺の肖像写真、そして住所と電話番号が記載されていた。S小学校に許可を得て、早速連絡を試みたが、すでにその電話番号は使われていないものであった。さらに記載された住所を訪ねてみたところ、住居は存在しているものの居住している様子がなかった。そこで近隣に住む方に聞きとり調査を行った結果、残念ながら渡辺は平成6年に亡くなっており、その後も連絡が取れるような近親者が近くにいる訳ではないということだった。

次に、創立130周年記念行事の際にS小学校を訪れた教職員OBのうち、かつて渡辺と同僚として勤めた時期のある方から聞きとり調査を行った。その結果、次のような人物像が浮かび上がってきた。

- ・校舎が戦災で焼け、仮校舎だった頃から勤めていた。
- ・自分で絵を描き、よく研究していた。表現の様式は、「モダンアート」に近いものであったが、モダンアート協会に所属していたかどうかは不明である。
- ・職員会議以外は、めったに職員室に来なかった。
- ・区内の研究会には、参加していなかった。
- ・当時の教職員は、放課後によく団欒をしたが、渡辺は穏やかな性格で、どちらかという聞き役であった。
- ・当時の図工の授業は、3年生以上が専科教員の指導によっており、1・2年生は学級担任が受け持っていた。したがって渡辺氏は3年生以上の図工の指導を担当していた。

以上のように、渡辺は、決して教育者としての印象が強い人物ではなかったようである。美術教育に関する史料・文献に登場しないことも納得ができる。しかしながら逆に、なぜ、構成作品群に見られるような高い指導力を発揮するに至ったのか、益々疑問が増すこととなった。(旭)

2-2-2 S小学校周辺における図画工作科研究について

それでは、渡辺が勤務していたころのS小学校、あるいはその周辺においては、どのような図画工作科研究が行われていたのでしょうか。まずS小学校に関しては、同時期における研究の記録は残っていなかった。また品川区史や同区の教育委員会の史料にも登場することはなかった。そこで範囲を広げ、東京都内の小学校における図画工作科研究の記録をたどり、その中で品川区内の小学校における図画工作科研究の様相を探ってみることにした。

(1) 東京都教科研究校の変遷から

『戦後東京都教育史・中巻・学校教育編』によれば、本研究が対象とする期間を含める期間において、東京都が指定する「教科研究校・小学校」の変遷は**表3**の通りである⁴⁶。これによると、S小学校が所在する品川区では、本研究が対象としている昭和26年から昭和32年までの期間においては、図画工作科研究が集中的・組織的に取り組まれたという記録はない。つまり、渡辺がS小学校、さらには品川区の研究会において、何らかの図画工作科研究に触れた形跡を見つけることはできなかった。唯一、対象期間外の昭和35年に原小学校が教科研究校として指定されており、このことは品川区教育委員会が編纂した『品川区教育のあゆみ・昭和20年～46年』においても確認することができる⁴⁷。しかしながらこの研究は、構成作品群が生み出される要因として位置付けられる時期に行われてはいない。さらに同史料においては、昭和22年から同46年の間に、品川区内の他校で図画工作科研究に取り組んだ学校の存在は認められなかった。

以上のように、S小学校が所在する自治体における図画工作科研究の記録からは、構成作品群の位置付けを規定できるような情報を得ることができなかった。(大泉)

表3 東京都・教科研究校(小学校・図画工作科)の変遷

研究年度	学校名(区名)
昭和22年	番町(千代田), 谷中(台東), 浅間(江東)
昭和23年	谷中(台東), 浅間(江東), 西新井(足立)
昭和24年	谷中(台東), 浅間(江東), 西新井(足立)

⁴⁶ 東京都立教育研究所『戦後東京都教育史・中巻・学校教育編』1972年

⁴⁷ 品川区教育委員会『品川区教育のあゆみ・昭和20年～46年』ちなみに現在、原小学校は小中一貫校である伊藤学園に統廃合され、平成21年『ヘルスケアタウンにしおおい』として生活介護付き高齢者住宅、シルバーセンター、認可保育園、地域の活動拠点を併設した複合施設になっている

昭和 25 年	豊玉(練馬)
昭和 26 年	上板橋(板橋)
昭和 27 年	大和田(渋谷)
昭和 28 年	第一峡田(荒川)
昭和 29 年	雪谷(大田)
昭和 30 年	明石(中央)
昭和 31 年	代沢(世田谷)
昭和 32 年	千駄木(文京)
昭和 33 年	本田(葛飾)
昭和 34 年	第四武蔵野(武蔵野)
昭和 35 年	原(品川)
昭和 36 年	京橋昭和(中央)
昭和 37 年	第六日暮里(荒川)

(2) 品川区立小学校創立記念誌の分析から

上述の結果をふまえ、次に間接的な史料として、品川区立小学校の創立記念誌を分析することにした。すると、原小学校の『創立三十周年記念誌』(昭和 28 年発行)の『学校の記録』に、同校が昭和 27 年に開催した図画工作科に関する研究発表会の記録が記されていた。(図 3) これは、前掲の東京都、及び品川区の史料には記載されていなかった史実である。その記録は次の通りである⁴⁸。

昭和二十七年十一月七日
 数年来、本校の図工教育は
 都の認める所となり、本年度
 の都の研究発表校と指定さ

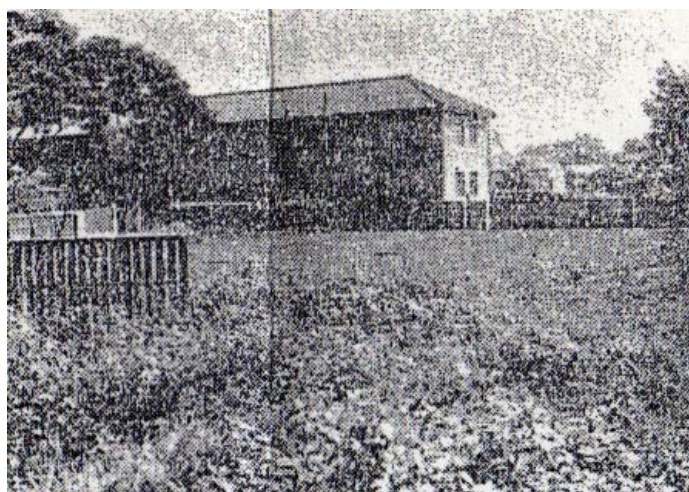


図 3 昭和 27 年頃の品川区立原小学校

⁴⁸ 東京都品川区立原小学校創立三十周年事業実行委員会『創立三十周年記念誌』1953 年, pp.46~47

れた。「我が校の図工教育」との題目で午前九時より午後四時まで公開。一年より六年まで、木原、渡辺(時)、渡辺(く)、三輪、吉田、芝井の諸先生、専科の東先生が、二時間にわたり研究授業「現代の図工教育に新しい行き方」を示した。なお廊下及び講堂の壁面には、新しい行き方を示した、系統的な諸作品及び優秀作品を所せましと陳列し、全都から集った二百人の先生方、及び本校PTAの二百五十名の方々の賞賛を得た。午後研究発表会。東先生の「我が校の図工教育」第三日野校田甫氏の「粘土細工の楽焼について」の研究発表あり。…(中略)…全部は勿論、現在の日本の図工の在り方に大きな影響を与えた。後日、ユネスコより『わが校の図工教育』の冊子の発行もあり、参観者が絶えず。近県はいうまでもなく、栃木、静岡より又岐阜よりは校長以下全職員の来校もあり、専科でない三年以下の担任は、嬉しいやら辛いやらと、いった具合である。…(後略) (傍点筆者)

このように、原小学校が「都の研究発表校」に指定され、かなり大規模な研究発表会を開催したことが記録に残されている。しかもその研究発表の内容は、文中から察するに、今後の図画工作科のあり方を提言するかのような先進的なものであったようである。

さらに同誌には、同校の児童による作品が挿絵的に挿入されている。それらの作品の表現様式や主題を、S小学校の作品群と比較すると、**図4**のように非常に近似していることがわかる。「作品a」と「作品a'」は、ともに線による大胆な画面分割とその分割から浮かび上がってくる具象物のモチーフが特徴的である。このような表現様式は同時期の史料には見られないものであり、偶然の一致とは考え難い。「作品b」と「作品b'」は構成的な作品ではないが、ともに窓外の風景を描いており、室内を前景とした構図が同一である。「作品c'」は、制作年が昭和42年であるので、昭和28年頃に制作された「作品c」とは時期的な不一致はあるものの、ともに自然物を構成した版面表現であり、関連性を見出すことができる。

以上のように、原小学校とS小学校の児童作品には、近似している点が認められる。両校は近接する学区域に位置しているので、S小学校に勤めていた渡辺が、原小学校の図画工作科研究に触れ、何らかの形で影響を受けていたことは大いに考えられよう。(旭・大泉)


原小学校児童作品	S小学校児童作品
 <p data-bbox="300 835 691 902"> 作品 a 3年生 Y. K (昭和 28 年頃作) </p>	 <p data-bbox="890 835 1257 902"> 作品 a' 6年生 E. T (昭和 29 年作) </p>
 <p data-bbox="300 1328 691 1395"> 作品 b 4年生 T. T (昭和 28 年頃作) </p>	 <p data-bbox="890 1328 1257 1395"> 作品 b' 5年生 Y. S (昭和 30 年作) </p>
 <p data-bbox="300 1843 691 1910"> 作品 c 5年生 M. I (昭和 28 年頃作) </p>	 <p data-bbox="890 1843 1257 1910"> 作品 c' 6年生 T. M (昭和 42 年作) </p>

図4 原小学校とS小学校の児童作品比較

(3) 文献『わが校の美術教育—東京・原小学校の場合—』から

『わが校の美術教育—東京・原小学校の場合—』には、前項で示した研究発表会の内容が詳細に記されている⁴⁹。この文献は、前項の『創立三十周年記念誌』の引用分に傍点を付した『わが校の図工教育』の冊子に相当するものであると思われる。

本書によると、原小学校の図画工作科研究の発端は、次のような問題の所在にあるという⁵⁰。

本校の図工教育は今日まで児童の解放と創造性をつよく打出してきたのですが、その創造力なり表現力がある限界に達し、それ以上伸ばすことが出来ず、教師も児童も一つの停滞状態が続いたことは何処かに大きな欠点を持っているからであり…(後略)

ここで「児童の解放と創造性」と述べられているように、同時代に展開されていた創造美育運動に則った造形教育に対して実践的な不満を感じていたということがわかる。そしてその原因について、次のように述べている⁵¹。

考えて見ますと、児童解放の次に具体的な考え方なり、体系をもって、指導していたか、従来の指導が結果から見れば、解放がいわゆる解放に終わっていたのではないかと反省するからです。換言すれば創造性の基盤となる栄養素を与えていたか、そして表現する能力の基盤となる栄養素を与えていたか…(後略)

つまり、文中で言うところの「榮(栄)養素」という学習内容を、教師が指導していなかったことを原因ととらえている。そして次のように解決策を述べる⁵²。

造型の基盤となる、感覚力と構成力の乏しさが、創造力表現力を伸ばす力を持たないと思い、感覚教育と構成教育を中心にした図工教育を立てました。

⁴⁹ 東俊二『わが校の美術教育—東京・原小学校の場合—』1953年、美術出版社

⁵⁰ 同、p.13

⁵¹ 同、p.13

⁵² 同、p.13

ここにおいて「感覚教育」と「構成教育」という考え方が登場する。

「感覚教育」においては、とりわけ「五管（視・聴・触・味・嗅）」（ママ）に対する指導を重視している。

しかもそれぞれの感覚を別個に取上げて題材化するための基本的要素として、「線・形・色・彩・材質・構成」

（ママ）を挙げ、「構成教育」の指導を行うことを提唱している⁵³。そう

した指導によって、例えば図5のような作品が生み出されている。

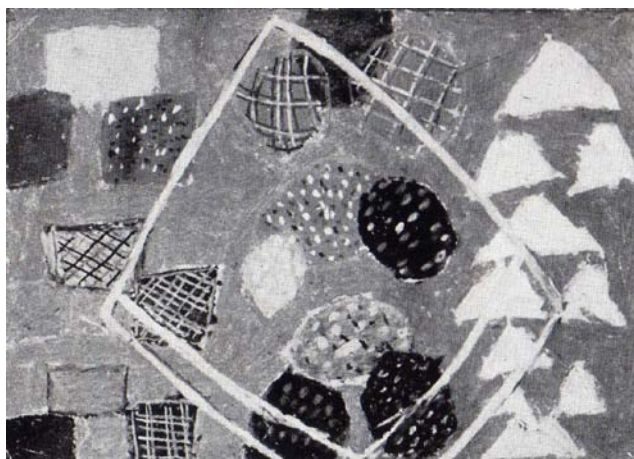


図5 原小学校の児童作品（2年生）

以上のように、原小学校の研究内容は、S小学校の構成作品群に見られる表現様式の特徴と明らかに関連をもっており、渡辺の指導に大きな影響を与えていたと言えるだろう。

また当該書の著者は、当時、原小学校の研究主任であった図工専科教師の東俊二である。東はまた、昭和27年にモダンアート協会に入会し、作家としての活動も活発に行っていた人物である。前掲したように、渡辺のかつての同僚による回想では、渡辺も自身の制作表現でモダンアートの表現様式を志向していたとされるので、東と渡辺が、何らかの人的なつながりをもっていたことが容易に想像できる。（大泉）

2-3 作品返却を通じた調査

2-3-1 調査概要

S小学校が位置する地域は、戦前から定住している世帯が多く残る、いわゆる下町である。旭は、発見された作品群を創立記念行事の一環として公開展示し、その作者名を公開することで、来校した作者やその関係者（同級生、きょうだい、子ども等）との交流を試みた。その結果、記念行事においては、実際に何名かと接触することができ、当時の教育活動の様子を知ることができた。制作後ほぼ半世紀を経た作品とその作者が再会するという機会は、時には感動的でさえあった。現在、50歳代から70歳代になる作者の方たちは、

⁵³ 同, pp.15~22

自分の小学生時代の作品から蘇ってくる当時の学校や地域の様子、図工の授業の様子を語ってくれた。

そこで旭は大泉との共同により、この作品返却活動を継続し、同時に作者を対象にした構成作品群に関する聞きとり調査を行うこととした。ここでは、第1回目の作品返却活動を通じた調査について述べる⁵⁴。

2-3-2 調査方法

先述したように、作品群には作者名と学年が記されていたので、S小学校に許可を得た上で、卒業台帳に記載されている氏名から、卒業年度、住所、電話番号を照らし合わせ、作品写真とともに一覧化した。そして、作者に電話をかけ接触を試みた。しかしながら、すでに電話番号が使われていなかったり、本人が不在（結婚や自立による転居、死去、あるいは行方不明）であったりすることが多かった。本論文では、今回作品を返却することのできた3名について報告する。

2-3-3 調査結果

(1) S.U氏；『風景画』（3年生・昭和40年制作・図6）

本人はすでに自立して転居していたので、電話で応じた母親が学校まで作品を受取りに来た。作品と対面した際に、「まあ」と笑顔になったのが印象的であった。その絵は、当時自宅前にあった工場の様子を描いたものだそう。制作日付が11月23日と記されていたことから、勤労感謝の日になん



図6 S.U氏の作品

で、「勤労・労働・仕事」に関する絵を描いてくるという宿題が出されていたことを思い出したという。当時は、頻繁に図工の宿題が出されていたようであった。ただし渡辺に関する情報を得ることはできなかった。

⁵⁴ 本取り組みの様子は、『東京新聞』（2007年11月13日）に掲載された。

(2) M.T氏 ;『エナメル絵具による抽象画』(5年生・昭和41年制作・図7)

電話で本人が対応してくれたので、自宅まで作品を届けた。本人は、作品のことを全く覚えていなかったが、非常に興味をもってくれた。渡辺は、体格がよく少々怖い感じの先生であったという。そしてその授業は、子ども中心というよりは、教師の指導面が強いものであったようである。M.T氏は、自宅でコンピュータ関係の仕事をされており、返却作品をコンピュータのデスクトップの壁紙にしたいと話していた。

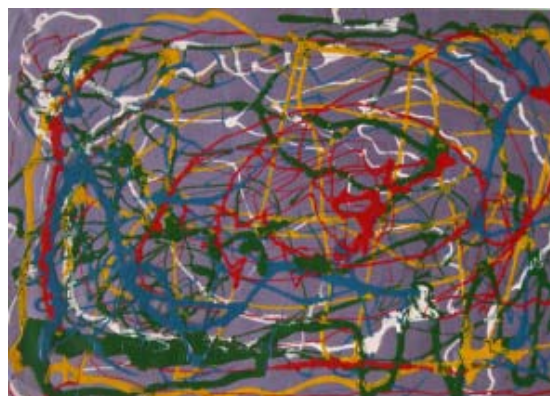


図7 M.T氏の作品

(3) T.T氏 ;『セロファンによる構成画』(5年生・昭和30年制作・図8)

兄が応じた。作者本人は転居した後、消息不明とのことであった。兄も渡辺に図工の指導を受けており、その雰囲気は、先生らしからぬ芸術家のようにであったという。また、専科教員である渡辺の指導は、それまでの学級担任による指導とは違い、とても専門的であったことが強く印象に残っているとのことであった。



図8 T.T氏の作品

2-3-4 聞きとり調査のまとめ

作品返却を通じた聞きとり調査からは、前章における同僚教師からの聞きとりと同様、子どもたちにとって、渡辺は、学校の教師というよりも、一人の美術家として強く印象付けられていることがわかった。当時の東京都の図工専科教員には、教鞭をとる傍らで自身

の美術活動を重んじる者、いわゆる“絵描き崩れ”が多かったという回想もある⁵⁵。ただ渡辺は、そうした自身の表現探究に対する熱意と同じように、昭和20年代後半において様々に提起されていた新しい図画工作科の方向性を吸収し、自らも試行錯誤しながら授業をつくり出していたのであろう。また当時のS小学校においても、教師同士がこれからの教育のあり方に思いを馳せ、情熱的に語り合っていたことが前章の聞きとりから明らかになっている。渡辺も、少なからずそうした新時代の胎動に対する同僚の姿勢に影響を受けながら、新たな授業実践のあり方を模索していたのではなかろうか。それゆえにその指導は、時には造形性を重んじた傾向を強くすることもあったのだろう。そうした指導の様態は、極めて特徴的な表現様式を見せる構成作品群が何よりも物語っている。(旭・大泉)

2-4 構成作品群の表現様式の分析と考察

すでに表1で示したように、構成作品群は、表現様式において顕著な特徴がある。この特徴は、表現様式の特徴であると同時に、指導の様態の特徴を示すものでもある。よってここでは、そうした表現様式の特徴から、以下、[1]~[6]の6つに分類し、そこに認められる指導の傾向を考察する。

[1] コラージュ表現 (NO. 9, 10, 14~17, 22~25, 28)

構成作品群の中で最も多くを占めた表現様式が、コラージュによる表現であった。これはさらに、次のように細分類することができる。

(a) 毛糸による分割と布・フェルトの構成 (NO.14・図9)

この表現様式では、まず画用紙を鉛筆の線で分割し、次に分割された面にあわせて布やフェルトを切断して接着していき、最後に分割線にあわせて毛糸を接着するという制作手順がとられている。毛糸には様々な色のものが使用されており、布やフェルトの他に、



図9 4年生(昭和29年)

⁵⁵ 東京都図画工作研究会『創立60周年記念誌』2009年, p.7

落ち葉を貼りつけたり絵具で彩色したりするなどの工夫も見られた。このように表現様式が重層的であるがゆえに、具体的な指導が不可欠であったことが推測される。

(b) セロファンの構成 (NO.22・図8参照)

画用紙を台紙にして、その上にセロファンのみを重ねたり並べたりして構成している。当時、造形材料としてセロファンを用いること自体が珍しかったであろう。今でも美しい光沢ある色調が保たれている。



図10 5年生(昭和31年)

(c) 板材による支持体と色紙の構成 (NO.23・図10)

支持体としては珍しい木板を用いており、定規やコンパスによって精緻に分割された面に、色紙や新聞紙を貼りつけている。支持体である木板の木目を効果的に生かしていることも特徴的である。



図11 6年生(昭和31年)

[2] 画面分割による構成

(NO. 1, 3~6, 19, 21, 26, 27)

意図的・無意図的な画面分割によって形づくられる面に彩色を施すことで構成を行っており、これはさらに次の三つに細分類できる。

(a) 完全な抽象表現 (NO.27・図11)

絵具や色鉛筆で画面を自由に区切ることによって形づくられた面を彩色している。完全な抽象形態で構成されている。



図12 4年生(昭和26年)

(b) 具象表現との融合 (NO.1・図12)

一見すると、自由な曲線によって画面が分割されているが、やがてその色面構成からは、具象的な形態が浮かび上がってくる。かなり高度な計画性が要求される表現である。構成作品群において最古の作品は、この表現様式によるものである。

(c) 黒色紙の枠による分割 (NO.21・図 13)

切り抜かれた黒色紙が支持体である画用紙に重ねられ、ステンドグラスのような表現となっている。さらに、形づくられた枠の裏側から布や色紙を貼りつけており、子どもにとっては制作手順が難解であったことが推測できる。



図 13 6年生 (昭和 29 年)

[3] 音楽の造形表現 (NO. 2, 7, 8 / NO. 8 ・ 図 14)

『音楽』という題名が記されていることから、本作品群が、音楽を聴き、その印象を造形表現したものであることがわかる。こうした題材は、前掲した原小学校の研究発表における「感覚教育」の具体例としても紹介されている。



図 14 6年生 (昭和 27 年)

[4] 「半」抽象表現 (NO. 12, 18 / NO. 12 ・ 図 15 及び NO. 18 ・ 図 16)

構成作品群をとりわけ印象づけているのが、これらの作品である。絵画表現でありながら構成的な造形処理が施されており、小学生としては極めて高度な表現にまで達している。使用している描画材は、クレヨン、パス、絵具である。図 15 の作品名は『幻想』である。黒色が効果的に配置されており、中心にある「目」のような形が印象深い。図 16 の作品名



図 15 6年生 (昭和 27 年)

は、『友達』であり、級友をモチーフにした肖像であらう。しかしその人体は任意の曲線で分割されており、さらに様々な模様が描かれている。唯一、肖像であることがわかる描写は「目」である。全体にわたって、絵具が生乾きのうちにひっかいて表現している（スクラッチ）箇所が見られる。構成的でもあり具象的でもあるこれらの表現様式は、当時のモダンアート運動との接点を感じさせ、渡辺自身の表現探究とも重なる。



図 16 6年生（昭和27年）

[5] 形による構成 (NO. 11, 20/NO. 20・図 17)

ある形態によって構成を行っている表現様式である。任意の線による構成と、平仮名、数字、アルファベットなどの文字の組み合わせによる構成とがある。後者である図 17 の作品は、構成にとどまらない表現の豊かさを感じさせる。

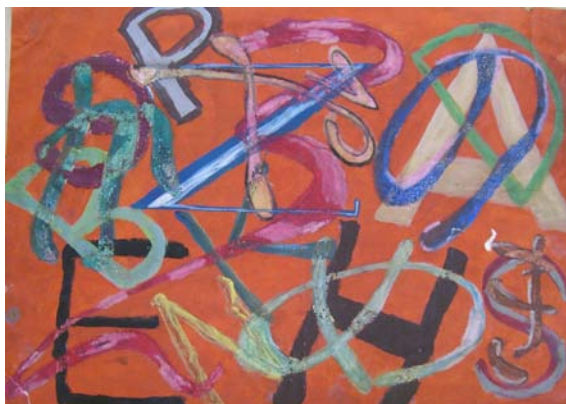


図 17 6年生（昭和29年）

[6] いわゆるモダンテクニック

(NO. 13・図 18)

モダンテクニックと言われる造形技法のうち、ストローで吹くドリッピングによる作品である。他にこの技法による作品は存在しないが、本作品のように一つの技法のみで独立した形ではなく、これまで見てきた構成作品群の中に活用されていると考えてよいだろう。つまり、技術指導の系統性が存在しているのである。



図 18 4年生（昭和29年）

（大泉）

2-5 内包される省察のまなざし

2-5-1 現場教師による開発的実践

本節では、S小学校において発見された構成作品群を対象にして、無教科書時期における造形教育のあり様を浮かび上がらせることを目指した。まずは指導者である渡辺俊雄の人物像を探り、彼に影響を与えたであろう当時の図画工作科研究の状況を調査した。その結果、渡辺は図工専科教員でありながらも、美術家としての立場を大事にしている人物であったことをうかがい知ることができた。しかしながら同時に、渡辺が当時の新しい教育を志向する息吹に乗じながら、自らの表現探究の主題であったモダンアートの表現様式をも取り入れながら、新しい図画工作科の題材や指導のあり方を研究していた様子も明らかになった。次に作品返却を通じた聞きとり調査から、上述したような渡辺の教師としての姿勢を確認することができた。構成作品群から感じられる子どもたちの集中力は、並大抵のことでは発揮されないように思える。やはりそこには、指導者である渡辺の熱意と確固たる自信があったのではなかろうか。そうした姿勢があったからこそ、構成作品群から汲み取れるような高い指導性が、子どもたちの自信あふれる表現に結びついたのでと言えよう。さらに構成作品群にあらわれている表現様式の分析を通して、その指導について考察した。それらは総じて計画的で系統性の強いものであり、極めて高い完成度を求めるものであったと言える。加えて材料や描画材などの用具の扱いや表現様式が多様であることから、今回発見された構成作品群は、いわばカタログ一覽的な集合体であると見ることができる。渡辺が意図したかどうかは定かではないが、彼の真摯な題材研究の成果集としての意味を見出すことができるのではなかろうか。

以上のように、本調査研究からは、無教科書時期という、教育に関して依拠する指針が乏しい状況において、現場教師がまさに手探りの状態で日々の授業実践を模索していた様子が浮かび上がってきた。その姿勢とは、現場に即した自立した精神に基づくものであり、現在の教育実践のあり方に対して多くの示唆を与えてくれるのではなかろうか。

その実践から生まれた作品群からは、戦時統制下において潜伏していた戦前の構成教育への関心が再浮上していることが明らかになった。それは現場に即した自立した精神に基づくものであり、子どものためのデザイン教育が、当時の新教育思想との結び付きを持ちながら、戦時の反省をふまえた新しい教育を志向する意思をもちあわせていたのである。

2-5-2 子どものためのデザイン教育に内包される省察のまなざし

本節そして前節を含む本章においては、我国の子どものためのデザイン教育が、その出発点において、「子どものため」という理念を謳いながらも、それが実践的には同時代的な社会のあり様（それは大人のあり様であるとも言えよう）のために目的的に「利用」されていたことを明らかにしてきた。確かに近現代における学校教育とは、西研によるところの「社会の成員として育てること」を目的としている社会的な“装置”であることは否定できない⁵⁶。その考え方によれば、教育の目的は、学習の主体者である「子ども」にではなく、教育の主体者である「大人」の側にある。戦時統制下における子どものためのデザイン教育の様相が私たちに提示しているのは、社会の要請に直接的にこたえる（規定される）、いわば“スタンダード”な子どものためのデザイン教育のあり方である。ここにおける「子どものためのデザイン / Design For Kids」の主語は「教師」である。それに対して、無教科書時期において現場教師らがこれからの教育を夢想して草の根的に実践していた子どものためのデザイン教育とは、先の“スタンダード”な教育に対する省察として生まれてきた“オルタナティブ”な子どものためのデザイン教育である。無論、ここにおける「子どものための」の主語は、言うまでもなく「子ども」であり、「子どもがデザインする / Kids Design…」であることに他ならない。

以上の史実は、本論文序章で掲げた問題の所在 — 社会の意図的・無意図的な影響を受容する能力から、子ども自らが社会に対して主体的に関わっていく能力を育むためのデザイン教育への希求 — ，および研究主題 — 「子どものためのデザイン / Design For Kids」への偏重から「子どもがデザインする / Kids Design…」への方向性のあり方の提案 — と重なっている。したがって、これからの子どものためのデザイン教育を展望しようとするならば、無教科書時期の現場教師たちのようにその教育のあり様と同時代社会との関係性に対して省察的なまなざしを向けていく必要がある。ゆえに、子どものためのデザイン教育に対するこうした省察的なまなざしを我国の普通教育に「デザイン」が定置される 1958（昭和 33）年以降においても引き続き適用し、考察を進めていくこととしたい。

⁵⁶ 荻谷剛彦、西研『考え合う技術』筑摩書房、2005年、pp.45~46

第2章

「子どものデザイン」概念の検討

第1節 学習指導要領改訂における子どものためのデザイン教育の浮上

1-1 概観

1-1-1 目的

本節では、我国の普通教育に「デザイン」が位置付けられた経緯を俯瞰することにより、前章で見出された子どものためのデザイン教育に内包される省察のまなざしが、戦後における子どものためのデザイン教育に対してどのように作用していったのか（フィードバック）を検討する。そしてその作業を通して、子どものためのデザイン教育の意義とあり方に関して示唆を得ること（フィードフォワード）を目指す。

我国における戦後のデザイン教育は当初、デザイナーを養成するための専門教育としてスタートした。そのため普通教育におけるデザイン教育、すなわち子どものためのデザイン教育にかんする研究においては、それとの差別化を図るために「子どものデザイン」という概念が絶えず用いられてきている。この専門教育で扱われるデザイン概念に対抗する概念としての「子どものデザイン」概念が、どのように語られ、またどのようにして教育現場へ受容されていったのか、その過程を検討することによって、同時代において目指されていた子どものためのデザイン教育の理念をうかがい知ることができるのではなかろうか。

1-1-2 範囲

本節では、研究の範囲を以下のように定める。前章で述べた通り、我国におけるデザイン運動は、構成教育運動として戦前から行われていたが、本節では我国の普通教育の教育課程に「デザイン」がはじめて位置付けられた1958（昭和33）年の学習指導要領改訂前後を子どものためのデザイン教育の「浮上期」と定める。すなわちその発端となった1955（昭和30）年の造形教育センター設立から学習指導要領改訂を経て、教育現場での受容・定着に向けた時期までの期間を対象とする。

1-2 子どものためのデザイン教育の浮上期の俯瞰

1-2-1 日本におけるデザイン運動

日本のデザイン運動は、美術評論家の勝見勝による国際デザインコミッティー(1953(昭和28)年・現日本デザインコミッティー)の設立によってはじまり、その後1960年代にかけて推進された。国際デザインコミッティーのパンフレットには、その主な活動として次の5つが掲げられている¹。

1. 海外のデザイン機関およびデザイン団体との交流
2. 国際会議への参加
3. 国際展への出品
4. グッドデザインの国際交流と普及
5. グッドデザインの進歩に必要とされる展覧会・講演・会議・出版その他の推進と後援

このように、デザインをモチーフとした国際交流を通じて、国内のデザイナー・建築家・美術家・評論家の共同体をつくり上げ、当時における良質なデザイン社会を追求すること、すなわちグッドデザイン運動を推進することが、当コミッティーの目指すところであったと言える。

勝見は、日本のデザイン運動が、このグッドデザイン運動を中心としながらも、次の3つの側面、「デザインのプロフェッションを確立するという組合運動の性格」、「デザインの質の向上を競うという芸術運動の要求」、「デザイン意識を市民層に拡大し、生活様式の創造を目ざす文化運動の側面」が互いに結びついたものであるとしている²。さらにそれらの側面は、次のような活動の方向性としてまとめることができる。すなわち「デザイン教育」、「デザイン研究」、「グッドデザイン」という3つの方向性である。その具体的成果としては、「デザイン教育」に関しては桑沢デザイン研究所の設立が、「デザイン研究」に関しては日本デザイン学会の発足が、そして「グッドデザイン」に関しては東京・銀座・松

¹ 『国際デザインコミッティー』のパンフレット(1960年)より抜粋

² 勝見勝「デザイン運動と日本」 『勝見勝著作集・2・デザイン運動』 講談社、1986年、P.103

屋におけるグッドデザインコーナーの開設が挙げられよう。ところで勝見は桑沢デザイン研究所の設立メンバーの一人であり、中心的な存在であったと同時に、川喜田煉七郎がバウハウスの予備課程を基盤にしてつくり上げた「構成教育」の教育システムに触れ、桑沢デザイン研究所のようなデザイナー養成のみならず、普通教育における新しい造形教育のあり方を学んだ人物でもあった。そしてそうした造形教育を推進するための造形教育センターの設立（1955（昭和30）年）の中心人物であった³。よって、上記の「デザイン教育」に関する成果には、この造形教育センターの設立を加えることができるだろう。

さて日本のデザイン運動は、1960（昭和35）年に東京で開催された世界デザイン会議を最初のピークに迎える。この会議は、20世紀のデザインを担ってきた海外の著名な指導者・デザイナーが一堂に会する機会であり、それを日本において開催するということは、日本のデザイン界、ひいては産業界に大きく益することに他ならなかった。そのためにその準備は、建築、グラフィックデザイン、インダストリアルデザイン、クラフトデザイン、教育・評論の5部会からなる強力な実行委員会・支持基盤によって誠心誠意取り組まれた。まさにデザイン運動の目指す地点に向けた大きなステップとして重要だったのである。しかしながら会議終了後の省察において、「成功であったか否かについては、大成功とは云えないというのが大方の見方のように思われる。」といったコメントが見られるように、この会議の開催は、開催側としては不満の残る結果になった⁴。その要因として挙げられることは、参加者間の言語的障害が大きく協議内容を深く掘り下げられなかったことや、デザインというものが社会や経済機構のあり様を抜きにしては考えられないものであって、当時それらが極めて急速に変貌しつつあったことから、参加者共通のテーマが抽象的にならざるを得なかった点などがある。無論、若い世代のデザイナー同士の連帯と対話を生むという成果はあったが、その後日本のデザイン運動は、この会議であらわになった問題点と同様、徐々に産業の高度成長ペースに巻き込まれ、その実勢は失われていったのである。

1-2-2 グロピウスの来日と造形教育センターの設立

1954（昭和29）年、「グロピウスとバウハウス展」開催のためにバウハウスの初代学長ヴァルター・グロピウスが来日し、建築家、工芸家、教育関係者と交流をもった。（**図1**）

³ 造形教育センターの設立世話人としては、美術評論家の勝見勝をはじめ、当時東京教育大学教育学部構成科の教授であった高橋正人、デザイナーの橋本徹郎など11名が選出された。

⁴ 「ニュース・展覧会・図書」 『工芸ニュース Vol.28・4号』 工業技術院産業工芸試験所、1960年、p.54

そして彼は近代デザイン教育を目指して設立されて間もない桑沢デザイン研究所を訪問し、そこで日本の織物による仕事着の作品を見て大変に興味をもち、次の言葉を残した⁵。

私は、ここにすばらしいバウハウスの精神を見いだしたが、これこそは、私が、かねてから待ち望んでいたものであり、東洋と西洋の間にかけ渡された往來自由の創造的な橋である。あなたがたに、大きな成功を！

ワルター・グロピウス 1954.6.15

さらにグロピウスの来日を記念して、東京芸術大学正木記念館において小・中学校、高校、大学の構成教育による作品展示が行われた。これには、バウハウスで学び我国で教鞭を取った水谷武彦、東京教育大学の高橋正人、そして勝見勝らが中心となり、東京芸術大学、東京教育大学、千葉大学などの構成科・意匠科をはじめ、附属小・中学校や、都内公立の小・中学校、高校、それに横浜国立大学を中心とした神奈川県からの参加を加え、盛大に行われ、好評を博した。その評価を受けて、戦前から取り組まれている我国の構成教育の理念と技術を研究することを主な目的とした民間教育研究団体「造形教育センター」が設立される運びになり、同年6月18日、東京・丸善において設立発会式が執り行われた。

(図2) 造形教育センターは、当時の世論の後押しもあって、戦前から脈々と続けられてきた我国の構成教育に関する研究・実践における問題の提出と整理、さらには今後の方向性の提案などを推し進める必然性の中で設

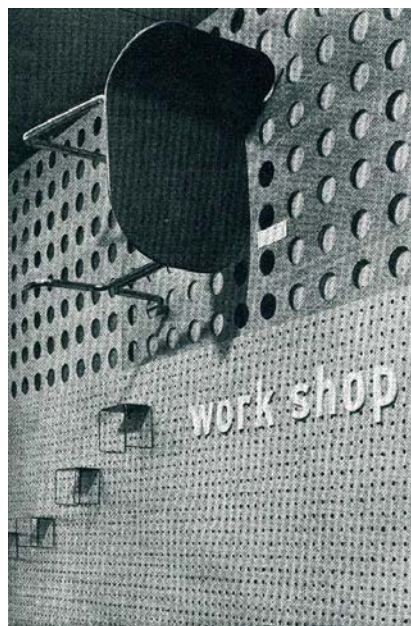


図1 『グロピウスとバウハウス』展の様子
(['工芸ニュース』第22巻7号, 1954年)

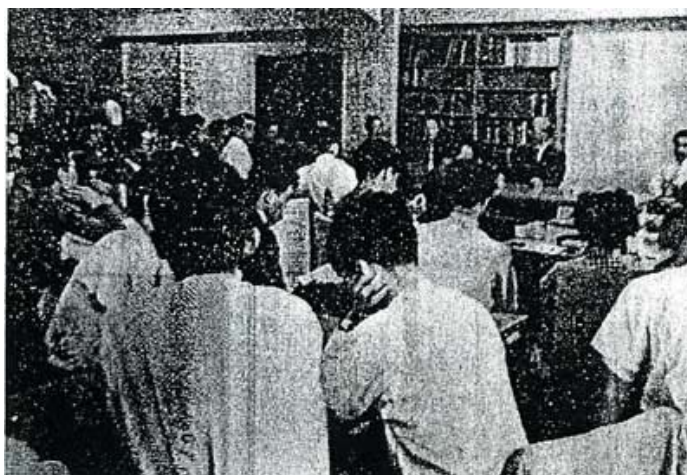


図2 造形教育センター設立発会式のスナップ
(['造形教育センターニュース』第1号, 1955年)

⁵ 「ワルター・グロピウスを桑沢デザイン研究所に迎えて」 『KDニュース17号』 KD技術研究会, 1954年, p.8

立されるに至った。設立世話人は勝見勝を中心に、高橋正人、橋本徹朗ら戦前から造形教育に携わってきた 11 名が選出され、さらに桑沢デザイン研究所所長の桑沢洋子、勝井三雄、滝口修造といった広く造形に関わる人物が実行委員として選出された。その発足式の案内状に記載されている趣意書から一部を拾ってみる⁶。

最近、造形教育ということがだいぶやかましく唱導されているようですが、まだ各人各説という形で、若い教育者の中にはいろいろ迷っている人々もあるやに聞いております。そこでこの方面に関心深く、また実践を進めておられる方々がいっしょになって、正しい方向を打ち出すことができたという希望が有志の間に生まれてまいり、幾度か相談の結果、どうしても造形教育センターをもたねばならないのではないかというように意見が一致し、東京日本橋の丸善本社で創立集会を開き、ここに造形教育センターが成立いたしました。

1-2-3 造形教育センターの活動

造形教育センターでは、絵画や彫刻、デザインといったすべての平面・立体を含めた造形活動を対象とし、それらをとおした感覚や能力の育成、さらに創造的な人間の育成を目指した研究が、理論面・実践面の双方から進められていった。具体的な活動としては、毎月の月例会や定期的な展覧会を開催するとともに、夏期研究大会を企画・運営し、熱心な研究活動を展開した。

勝見勝は、美術評論家としての立場から、その設立の趣旨について次のように述べている⁷。

筆者が「造形教育センター」の設立などに参加して、子どもの造形教育の改革に関心をよせているのも、一見気ながな廻り道のようなものであるが、威勢のいいデザイン運動よりも、はるかにデザインの核心につながるものがあるからである。つまり、デザインの本質が、よそゆきの造形より、ふだんの造形によるという考えを推し進めていくと、市民一人一人のデザイン感覚が問題になり、したがって未来の市民である子供の、一人一人のデザイン感覚が、決定的な役割を担う筈だからである。

⁶ 造形教育センター発足式への案内状（1955年）より抜粋

⁷ 勝見勝「工業デザイン -この未知なるもの-」 『リビングデザイン季刊夏号 No.4』 1958年, p.99

この言葉からもわかるように、造形教育センターではデザインの専門家を育てるためではなく、一般教育として「教育の中のデザイン」のあり方が探究され、ひいては将来、デザインのユーザーとなるであろう次世代の育成が目指されていた。このことは造形教育センターの設立が、先述した我国のデザイン運動における3つの側面のうち、「デザイン意識を市民層に拡大し、生活様式の創造を目ざす文化運動の側面」を担うものであったことを明確にあらわしている。そしてこうした考え方は、当時の学習指導要領に大きな影響を与えることとなったのである。

1-2-4 1958（昭和33）年学習指導要領の改訂

1958（昭和33）年に告示された学習指導要領は、それまでの「試案」ではなく、はじめて法的拘束性が打ち出されたものであった。つまりここにおいて、我国の中央集権的な教育が目指されることとなった。ちなみにこの頃の我国の社会情勢は、それまでの戦後の混乱期を脱し、次時代の高度成長期に差しかわかろうとする時期であった。またスプートニク・ショック（1957（昭和32）年）による科学技術振興の機運が急激に高まる中で、教育のあり方も、それまでの戦後新教育のような「はいずりまわる」教育よりも、基礎・基本の学力を子どもに確実に身に付けさせる「系統的な」教育が求められつつあった。

デザインに関わる状況に眼を転じてみると、1957（昭和32）年には知財権問題を背景にしながらも、むしろその創造性を推奨する視点に立ち、「Gマーク・グッドデザイン制度」が制定された。当時はまだデザインという言葉が一般的でなく、また企業によるその実践も萌芽期ではあったが、デザインこそが我国の生活と産業を発展させていく原動力である、といった確信のもとに、社会実態に先行する形で制定されることとなった。現実にその後、大量生産、大量消費時代がやって来ることは周知のとおりである。また先述したように、1960（昭和35）年には日本（東京・大手町）で世界デザイン会議が開催されている。このように、デザインは当時、我国の発展の方向性にとって極めて重要な関心事であったことがわかる。

以上のような社会状況を受けた学習指導要領の改訂において、「デザイン」という文言ははじめて我国の教育課程に明示されることとなった⁸。（図3）さらに小学校では、各内

⁸ 文部省『小学校学習指導要領（第2章・第6節・図画工作）』 文部時報別冊，1958年，および文部省『中学校学習指導要領（第2章・第6節・美術）』 明治図書，1958年

容の時間配当のうち、デザイン的内容（「模様を作る」「いろいろなものを作る」「デザインする」等）の時間を5割以上確保するよう指示され、中学校でも「色や形の基礎練習」、「美術的デザイン」が全時数の5割近くを確保するよう留意することが示されている。

ただし同時に、それまでの中学校図画工作科は「美術科」と改称され、その内容は「芸術的創造性を主体とした表現や鑑賞活動に関するものとし、生産的技術に関する部分は「技術科」を新設してここで扱うこと」とされた⁹。ここにおいて、学習指導要領の「指導上の留意事項」には、「指導計画作成にあたっては、特に技術・家庭科との関連を図ることが必要である」と記されていることからわかるように、図画工作科・美術科におけるデザインの位置付けに不明瞭な点が現出することともなった。例えば「美術的デザイン」と規定されることによって、「工作・工芸」領域の内容を欠く結果を招いたのである。（図4）

⁹ 第17回中央教育審議会答申，1958年2月15日

図画工作科(小学校)

学年	内容
1年生 2年生 3年生	(1) 絵をかく (2) 版画を作る (3) 粘土を主材料としていろいろなものを作る (4) 模様を作る (5) いろいろなものを作る
4年生	(1) 心の中にあるものを絵に表現する (2) 外界を観察しながらそれを絵で表現する (3) 版画を作る (4) 彫塑を作る (5) デザインする (6) いろいろなものを作る
5年生 6年生	(1) 心の中にあるものを絵に表現する (2) 外界を観察しながらそれを絵で表現する (3) 版画を作る (4) 彫塑を作る (5) デザインする (6) 役に立つものを作ったり 構成の練習をしたりする (7) 機構的な玩具・模型の類を作る (8) 作品を鑑賞する

美術科(中学校)

学年	内容
1年生	A・表現 (印象や構想などの表現) (1) 写生による表現 ア・絵画 イ・彫塑 (2) 構想による表現 ア・絵画 イ・彫塑 (色や形などの基礎練習)
2年生	(1) 配色練習 (2) 形の構成練習 (3) 材料についての経験 (4) 表示練習 (美術的デザイン)
3年生	B・鑑賞 (1) デザイン (2) 物の配置配合

図3 昭和33年告示の学習指導要領における図画工作科・美術科の教育内容

美術科		鑑賞 美術的デザイン 色や形などの基礎練習 印象・構想などの表現
男子	技術科	
	製図 金工 木工 機械操作	
女子	技術科	
	家庭 裁縫 料理	

図4 昭和33年告示の学習指導要領における美術科と技術科の教育内容の比較

1-2-5 学習指導要領そしてデザイン教育批判

当然のことながら、美術教育分野の実践者・研究者からは、この学習指導要領の改訂に対する批判の動きが活発化した。なかでも中学校美術科の授業時間配当が、以前よりも減少していることに対する批判が顕著であった。(図5)

学年	美術科	技術科
1年	2	3～4
2年	1	3～4
3年	1	3～4

図5 昭和33年学習指導要領における美術科と技術科の授業時間配当

このことについて、全国図画工作教育振興対策委員会は、次のような声明文を提出して

いる¹⁰。

今回、文部省は中学校図画工作科に関する教育課程の改訂案を発表した。この案によれば、図画工作科は美術科となり、その授業時数は現在より半減している。生産的工作面を新設の技術科に移すとしても、尚美術科は図画、彫刻、デザイン、色彩、創造的工作、鑑賞など広範な指導内容を持っている。したがって週一時間では到底その目的を達することは不可能である。この結果として予想される教育上の欠陥は、すべて当局が、その責任を負うべきものである。右の理由からわれわれ全国の図画工作教育に当たっている者は今回の改訂案に絶対反対である。ここに重ねて中学校における美術科を各学年必修二時間とすべきことを強く要望する。(昭和 33 年 2 月 17 日)

以上のような授業時間削減に対する批判と同時に、その内容に関しては、特に新しく含まれることになったデザインに対する批判も大きく取り上げられた。当時の『美育文化』によると、小・中学校におけるデザイン学習には大きく「基礎的な感覚練習」と「用途をもつデザイン」という 2 つの側面があるとされている¹¹。各側面について詳細に述べることは稿をあらためるが、ここでは『美育文化』をはじめとした教育雑誌の記事に記されていたそれぞれに対する批判の要点を以下に示してみたい。

「基礎的な感覚練習」に対して

- ・単なる技術の練習として取り上げられている。
- ・子どもの生活と遊離しており、その指導には根本的な子ども観、教材観が欠如している。
- ・用途をもつデザインへと発展する系統性が欠如している。すなわち感覚練習だけに終始している。
- ・目新しい教材としての表面的な結果、つまり作品ばかりが受容される危険性がある。単なるパターン・メイキングに陥っている。

「用途をもつデザイン」に対して

- ・子どもの生活に根ざした必要感（目的）とならずに、大人の価値観を押しつけたデザ

¹⁰ 『造形教育センターニュース第 10 号』（1958 年）より抜粋

¹¹ 『美育文化』の 1959 年 6 月号および 7 月号においては、「新指導要領とデザイン教育」と題して、「基礎練習」と「用途をもつデザイン」という 2 領域にわたって特集が組まれている。

インになりがちである。

- ・大人の模倣に陥る危険性がある。
- ・当時の社会状況をまともに受ける恐れがある。すなわち商業主義，産業主義に流れる恐れがある。

さらにこうした学習指導要領の内容に関するもの以外に，デザイン教育を推進する造形教育センターに対する批判も存在したようである。当時の委員長であった小関利雄は、『造形教育センターニュース』において，「センターは技術主義か」と題して次のような文章を掲載している¹²。

センターの造形教育がややもすれば教育の手段として造形教育を考えているかのような誤解を受け，技術主義として批判されているように思われるのは何故か。…（中略）…我々は今日まで造形教育を啓蒙して来たのであるが，その理解を助ける為に，解明を急ぎすぎたのではないか。例えば視覚的な図式にして説明することも試みられたが，いくら努めても割り切れない点が残るのは教育なのだ。…（中略）…特に現場にある人々は毎日接する子どもたちとの間にその発見があり，それは日日改められ，発展するものであることを自覚し，自身と信念をもって研究していただきたいものと思う。

またそれに続く記事では，当時の研究部長である米倉正弘がこう述べている¹³。

センターは点・線・面だとか，物だけを相手にし，人間が不在であるとか，または文部省であるとかの批判を聞きながらも，私たちは，これまでの造形教育運動では見られなかったような大きな一面を開拓して来た。

このように，デザインが普通教育に導入される経緯においては，造形教育センターのように熱心な推進運動体が存在していたと同時に，その急進さ故に，教育現場への定着においては，誤解や拒絶も存在していたのである。

¹² 小関利雄「センターは技術主義か」 『造形教育センターニュース第13号』 1959年，p.1

¹³ 米倉正弘「造形教育センターの研究はかく進められている」 同掲書，p.1

1-2-6 「子どものデザイン」へ

その後は当然のことながら、上述したようなデザイン教育批判を真摯に受けとめつつ、普通教育におけるデザインの意義とその教育理念を明らかにしていこうとする動きが生まれている。その中心はもちろん造形教育センターの研究活動であった。先述したように、造形教育センターでは毎年夏に研究大会を開催しているが、当時の大会テーマを概観すると、そうした動向を窺い知ることができる。以下に、1958（昭和 33）年学習指導要領以降の大会テーマを列举してみる¹⁴。

- 1959年 「教育の中の造形教育の位置・絵によって育てるものは何か・デザインの基礎はこれでよいのか・実習」
- 1960年 「造形教育におけるデザインの性格を明らかにする・造形教育のミニマムエッセンシャルズを明らかにする・造形教育の学年の系統性を明らかにする」
- 1961年 「子どものデザイン・自己表現のデザイン・感覚とデザイン・機能とデザイン」
- 1962年 「造形の基礎学習・視覚伝達・機能造形」
- 1963年 「子どものデザインの確立」

このように、普通教育におけるデザインとはどのような目的・内容をもつべきなのか、あるいは「子どものデザイン」とは現代社会においてはどのような意義をもつものなのか、といった課題がその後も追究されたのである。

1-2-7 子どものためのデザイン教育の浮上期の俯瞰

以上、戦後再出発した我国における子どものためのデザイン教育の浮上期を俯瞰してきた。その俯瞰図は、**図6**の通りである。

¹⁴ 「造形教育センター50年略年表」『造形教育センター50年史』 造形教育センター，2005年，pp.1～2

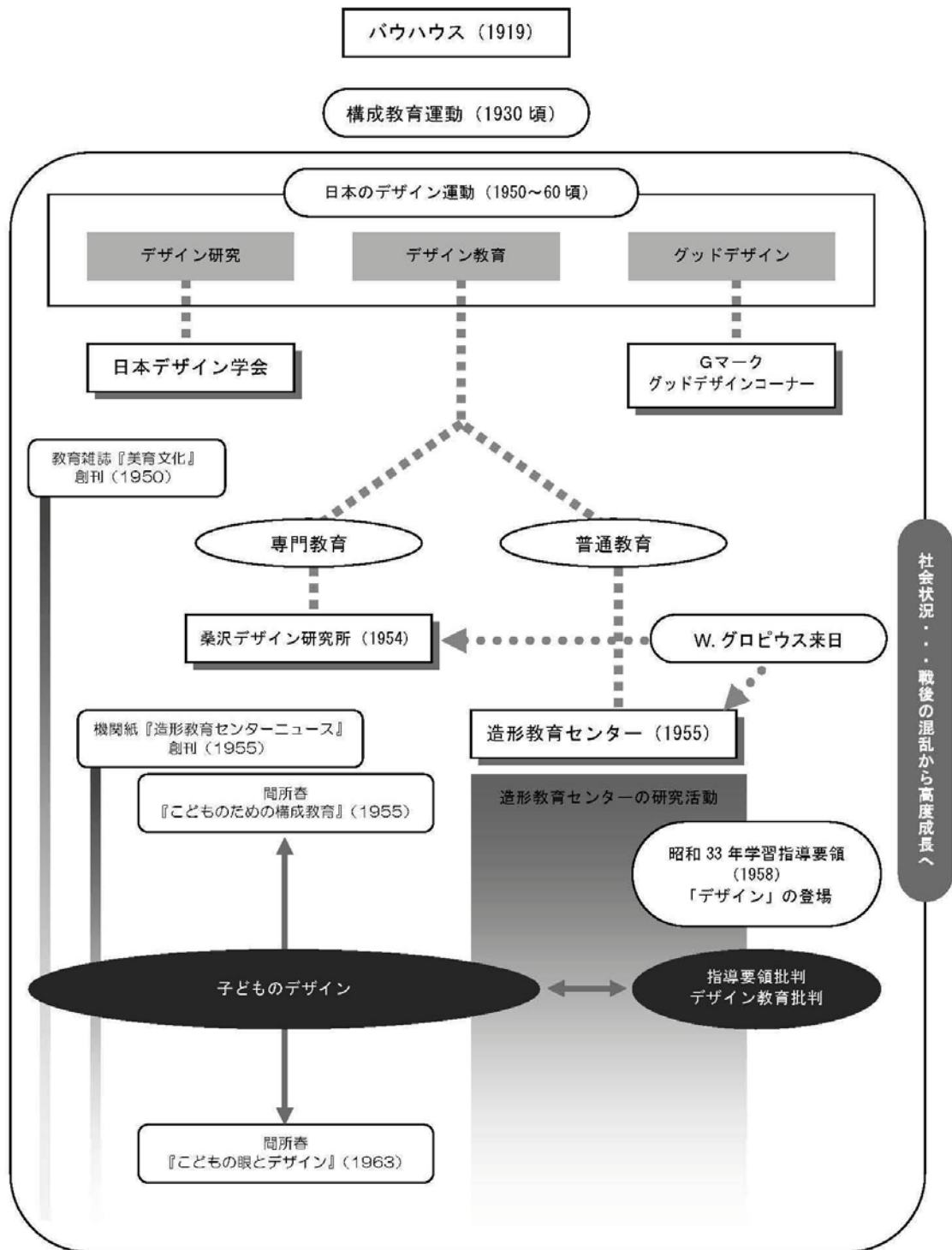


図6 我国における子どものためのデザイン教育の浮上期の俯瞰

1-3 子どものためのデザイン教育に孕む二元論

1-3-1 浮上期における問題点

これまでの本節における子どものためのデザイン教育の浮上期を俯瞰する作業を通して、次のような問題点が明らかになった。

(i) 悪しき題材主義による盲信または指導理念の欠如

普通教育としてのデザイン教育が 1955（昭和 30）年の造形教育センターの設立によって専門教育より派生してから、1958（昭和 33）年に学習指導要領に位置付き、そして教育現場に受容されるまでの期間は非常に短期間であった。そのような短期間の受容過程においては、そこで目指されるべき教育理念よりも先んじて、何を指導するか、という内容に傾倒せざるを得ない状況が存在していたことは容易に推察できる。久里英人は、『美育文化』第 10 号の巻頭言で、デザイン教育をめぐるそのような状況について次のように述べている¹⁵。

どこへ行っても、やれフロッタージュだ、デカルコマニーだといった、あやしげなものが幅をきかせている。わけのわからないモダンメチエという抽象絵画まがいのものがとにかく流行している。しかも、そのようなものが教室の壁に貼ってあると、何となくその教室がモダンで新しい教育をやっているように見えるのだからふしぎである。コンクールや、展覧会にもこの種の作品がハンランしているし、どの教科書にもでている。おまけに新しい指導要領にもく自由な構成をする>というようなことばもあって、こういったものを奨励しているかのようにも見える。

このように、教育現場にとってはまず、どのような「内容＝題材」であるかが最大の関心事であって、そこでは「デザイン題材＝デザイン教育」であるという短絡的な理解に基づく悪しき題材主義が生じる。そしてその新奇的側面ばかりを追う題材主義は、デザイン教育への盲信を生じさせ、なお一層そのベースとなるべき教育理念が置き去りになってしまっていたのである。

¹⁵ 久里英人「デザイン教育はこれでよいか」 『美育文化 Vol.10・No.7』 1960年、pp.5～6

(ii) 子どものためのデザイン教育と社会状況との接合の困難性

子どものためのデザイン教育が我国の教育課程に位置付いた 1958（昭和 33）年前後の社会は、戦後の混乱期から高度成長期へと急激に変貌しつつあった時期であり、学校教育も否応なくその影響を受けざるを得なかった。ゆえにデザインという一種の社会活動を学校という教育の場に持ち込む際、そこには一種の違和感が生じることは自明のことであった。すなわち当時、デザインという営みはすでに高度成長に向けた産業効率の強力な影響下に巻き込まれつつあり、デザイナーという職業も分業化され、その社会的連帯性は分断されつつあった。そのような中で、これからの世代を担う子どもに対して、デザインを通してどのような力を育めばよいのか、デザイン教育研究者は大きな葛藤の中にあっただと言えらる。しかしながら当時は、造形教育センターをはじめ、デザイン教育を推進した側からは、そうした違和感に対する明確な対応策を用意することができなかつたのである。

1-3-2 子どものためのデザイン教育に孕む二元論

以上の問題点は、ともにその要因は共通している。これまで見てきたように、我国のデザイン教育は専門教育として開始され、そこから派生する形で普通教育に導入されていった。ゆえに小・中学校の教育現場に受容された当初、専門教育的な側面が誤解されたまま受容される状況があった。いわば「大人のためのデザイン」を「子どものためのデザイン」へとすり替えた形で理解され、教師主導のデザイン教育が行われていたのである。そこではまさに、急激に進展しつつあった経済社会の要請にこたえるべく機能し発展していた同時代におけるデザインの要請が中心課題にあった。そこで、造形教育センターをはじめとした子どものためのデザイン教育を研究する立場の者たちからは、専門家のためでなく万人のためのデザインのあり方として、「子どものデザイン」概念が提示されることとなったのである。

ところが逆に、その「子どものデザイン」概念の現実社会との結びつきの弱さが批判されることとなった。すなわち「子どものデザイン」というコンセプトが、どのようにして今ある社会（それは「大人のためのデザイン」を含んでいる）へと連関していくのか、といった関係的視点の欠如が暴露されたのである。ここにおいて、教育全般においても恒久的な命題になっている「子ども／大人」という二元論の存在が、我国の子どものためのデザイン教育の前にも克服すべき課題として横たわっていたと言えるだろう。これはまさに、

本論文の研究主題にもなっている「子どものデザイン」概念における「子どものためのデザイン / Design For Kids」の方向性と「子どもがデザインする / Kids Design…」という方向性の2つの側面の存在とも重なるものである。

第2節 間所春の教育実践における試行錯誤

2-1 概観

2-1-1 目的

前節では、我国の普通教育に「デザイン」という文言が位置付けられた1958（昭和33）年の学習指導要領改訂前後における子どものためのデザイン教育に関する研究と実践に着目し、その受容過程を明らかにした。その作業を通して、当時の子どものためのデザイン教育が克服しなければならなかった問題として、次の事項が明らかになった。

- (i) 悪しき題材主義による盲信または指導理念の欠如
- (ii) 子どものためのデザイン教育と社会状況との接合の困難性

そして、これらの要因として「子ども／大人」という二元論の存在があることを指摘した。

本節では、これらの問題および要因について、実践の視座から確認し、あるべき「子どものデザイン」概念の輪郭を探ってみたい。そこで本節では、当時において子どものためのデザイン教育実践のパイオニアであった間所春が、子どものためのデザイン教育のあり方を主張しようと試行錯誤した軌跡を検討する。

2-1-2 方法

本節では、間所春による2つの著作を比較分析することを通して、間所の執筆意図を探り、ひいては彼女の「子どものデザイン」概念、および教育理念を検討する。2つの著作とは、『こどものための構成教育』（図1）¹⁶、および『こどもの眼とデザイン』（図2）¹⁷である。間所は小学校教師であると同時に、戦前より川喜田煉七郎の新建築工芸学院に学んだ構成教育研究者でもあり、さらに造形教育センターには設立当初から委員として参画

¹⁶ 間所春『こどものための構成教育』 造形芸術研究会，1955年

¹⁷ 同『こどもの眼とデザイン』 造形社，1963年

している。間所はこれらの著作において、自らの教育実践をふまえながらデザイン教育のあり方について論じており、その論考の基底には日々の教育実践から見出した「子どものデザイン」概念が据えられている。さらにこれらの文献は、1955（昭和 30）年に書かれた初版を1963（昭和 38）年に書き直したものである。つまり、「デザイン」がはじめて登場した1958（昭和 33）年の学習指導要領の告示をはさんだ8ヵ年の期間を経て書き直されており、その執筆には当時のデザイン教育批判にこたえる意味が込められていることを容易に想像できる。よって、これらの著作の構成および内容を比較分析することで、間所の執筆意図の変化をとらえることができ、そこに明らかにすべき「子どものデザイン」概念が包含されていると考えられる。



図1 間所春『こどものための構成教育』(1955年)



図2 間所春『こどもの眼とデザイン』(1963年)

2-2 研究対象となる間所春とその著作について

2-2-1 間所春について

間所春は、1918（大正7）年に滋賀県女子師範学校を卒業後、女子美術大学に進むが中退、その後福岡女学校教員等を経て東京都足立区立南綾瀬小学校に図画工作科専科教員として勤めた。戦前の我国にバウハウス・システムによる構成教育を広めた川喜田煉七郎が主宰する新建築工芸学院で1933（昭和8）年より学び、その理念を小学校における造形指導に取り入れ実践に取り組んできた。我国の美術教育に関する代表的文献のひとつと言われる『構成教育大系』（1934（昭和9）年）では、川喜田と武井勝雄とともに編集に携わり、また自らの実践を提供している。また武井とともに『構成教育による新図画』（1936

(昭和 11) 年) を執筆している。戦後においても、造形教育センターの設立と研究活動に参画し、デザイン教育のあり方に示唆を与え続けた。単著としては、本稿で分析対象とする『こどものための構成教育』(1955 (昭和 30) 年) と、それを改訂した『こどもの眼とデザイン』(1963 (昭和 38) 年) がある。さらに 1960 (昭和 35) 年の世界デザイン会議においては、「DOODLE から視覚言語の獲得まで」というテーマで口頭発表を行い、高い評価を受けている。

以上のように、間所は我国の構成・デザイン教育の普及を実践面から支えた中核的な人物である。

2-2-2 研究対象とする 2 つの著作について

本研究で分析対象とする著作は、次の 2 つである。

『こどものための構成教育』 造形教育研究所, 1955 (昭和 30) 年, 全 166 頁 (図 1)

『こどもの眼とデザイン』 造形社, 1963 (昭和 37) 年, 全 242 頁 (図 2)

(以下、『こどものための構成教育』を「前著」, 『こどもの眼とデザイン』を「後著」と呼ぶ。)

先述したように、これらの単著は、1958 (昭和 33) 年の学習指導要領改訂をはさんだ 8 ヶ年の期間を経て書き直されたものである。後著の冒頭「はじめに」には、そのいきさつ的一端が述べられている¹⁸。

私は半生におよぶ年月を、構成教育のために捧げてきました。そして子どものデザイン教育などということも、いくらかわかったような気でいました。しかし、いまにしておもえば、まことにはずかしい限りです。わかったような気がただけで、その実、まだまだ、骨の髄までかみしめていたといえなかったのです。口では、子どもの、飾りたい、作りたい、くみたててみたい、こわしてみたい、あるいは色や形をつかって何かを伝えたい……等々、そうした天来の欲求をみたしてやるといい、そこから造形し、デザインする教育が始まるのだ、といいながらなにかそれがぴったりしないようで、

¹⁸ 前掲『こどものための構成教育』「はじめに」 p.1

ここ三、四年、ときどき考えこむようになりました。ところが、ふとしたことから回想記をかきはじめたところ、ある日、忽然と眼がひらけたような気がしました。そしてたまたま、「こどものための構成教育」の再版にさいして、田島さんをお願いして、それを絶版にし、新しく「こどもの眼とデザイン」を出版することになったのです。

この記述において間所は、後著が前著を一新したものであることを表明している。これらの著作は、同じ主題、すなわち初等デザイン教育について実践的に論ずる書であることは変わらないとしながらも、コンセプト（執筆意図）においてはまったく異なるものとされていることに注意すべきである。

2-2-3 2つの著作の構成比較

2つの著作は、特にその構成に大きな相違が見られる。(図3)これを切り口に間所の執筆意図の変化を探り、そこから彼女が真に伝えたかったデザイン教育の理念、すなわち「子どものデザイン」概念について考察してみたい。

『こどものための構成教育』(1955年) 目次 <前著>

『こどもの眼とデザイン』(1963年) 目次 <後著>

<p>I 明暗の学習</p> <p>A 明暗による学習指導の要領</p> <p>B 明暗による基本練習</p> <p> a 明暗の直線的系列</p> <p> b 明暗と色彩の当合</p> <p> c 色を明暗で写生する</p> <p> d 明暗対比と量感の表現</p> <p>C 明暗適用の学習</p> <p> a 明暗の対比と透明描写</p> <p> b 単化表現と明暗</p> <p> c 明暗による自由もよう</p> <p> d 明暗と描画</p> <p> e 明暗練習とフォト・モンタージュ</p> <p>II 色彩の学習</p> <p>A 色彩学習指導の要領</p> <p>B 低学年における色彩指導の要領</p> <p>C 高学年における色彩指導の要領</p> <p> a 色彩の明度に関する自覚</p> <p> b 配色の効果に対するいくらかの自覚</p> <p> c 混色方法の理解と彩度への関心</p> <p> d 色の立体的なシュパンメンクの発見</p> <p>D 子供と色のオムニバス</p> <p> a 色遊びのルールは子供達がきめる</p> <p> b 色あそびと子供の描くまよいみち</p> <p> c 子供の図案と色</p> <p> d 子供の描くもようの色</p> <p> e 色紙はり絵と色の効果</p> <p> f 色と子供のテクニック</p> <p> g 画面の分割と色</p> <p>III 材料の練習</p> <p>A 材料の平面構成</p> <p>B 材料の立体構成</p> <p> a いろいろな材料による立体構成</p> <p> ①粘土による形の分解と構成</p> <p> ②一枚の紙の立体構成</p> <p> ③積み木の立体構成</p> <p> b 線材を生かした空間構成</p> <p> c 面を意識した空間構成</p> <p> d 子供のつくるモビール</p> <p> e メタモルフォーゼと子供の材料構成</p> <p> f カードによる立体構成</p> <p>IV 総合的コムポジションの諸問題</p> <p>A 児童のコムポジションと線</p> <p> a カリグラフィックな線の構成と子供のオートマティズム</p> <p> b 児童の線に現れた訴求力</p> <p> ①児童の線に現れた情感</p> <p> ②児童の線に現れた知性</p> <p> 線の分割する面・線と空間の表示</p> <p> B 形に対する児童の構成意識</p> <p> a 子供はこうしてシュパンメンクをさどる</p> <p> b 形に対する意識と単化練習</p> <p> ①描画と単化練習</p> <p> ②抽象構成と単化練習</p> <p> ③形に対する児童の構成意識</p> <p>終わりの言葉</p>	<p>はじめに</p> <p>I DOODLEから視覚言語の獲得まで</p> <p>一生長する「まよいみち」</p> <p> a 子どもの必然性を造形的にみる</p> <p> b Doodle あそびと「まよいみち」かき</p> <p> c 「まよいみち」の生長と刺戟の効果</p> <p> ①子どものアクションをうけとめるもの</p> <p> ②表現材料による刺戟の効果</p> <p>II 子どもの眼とベイシックデザイン</p> <p> a 子どもの眼と色や形のゲシュタルト</p> <p> ①アニミズムと子どもの眼</p> <p> ②オートマチズムによる感覚の基礎練習</p> <p>III デザイン教育における感覚訓練法</p> <p>A 平面的感覚練習</p> <p> a 子どものデザインと発想</p> <p> b 色の秘密をみつけるまで</p> <p> c 形の性質をつかむまで</p> <p> d 眼のどらえる地肌・手の感じる触感</p> <p> e メタモルフォーゼと子どもの幻視</p> <p> f 光の造形と子どものあそび</p> <p> g 美しい構成の条件をつかむまで</p> <p> ①くりかえしとリズムの美しさ</p> <p> ②バランスに敏感な子ども</p> <p> ③ムーブマンをつくり出す子ども</p> <p> ④平面構成と立体構成</p> <p> ⑤造形的感覚練習のまとめ</p> <p> ⑥「まよいみち」の生態</p> <p>B いろいろな材料による立体構成</p> <p> a 線材による空間構成</p> <p> ①構造へのみち</p> <p> ②線材をつかった美しい構成</p> <p> ③針金をつかういろいろな構成</p> <p> ④組み、編みこむことによる立体表現</p> <p> ⑤モビール作りのいろいろ</p> <p> b 面材による立体・空間構成</p> <p> ①紙彫刻の功績</p> <p> ②板材といろいろなボール</p> <p>IV 子どものデザイン</p> <p> a 子どものデザイン</p> <p> b 子どものポスター</p> <p> c 子どものディスプレイ</p> <p> d 子どものおもちゃづくり</p> <p> e パッケージづくりの発展</p> <p>ことばの説明</p> <p>V おわりに</p>
---	--

図3 『こどものための構成教育』(1955年)と『こどもの眼とデザイン』(1963年)の構成比較

2-3 比較分析および考察

図3から明らかなように、2つの著作には、以下の点において大幅な変更が認められる。
(図中(1)~(4)に相当)

- (1) 自らの幼少期における造形体験の回想の付加
- (2) 「まよいみち」が扱われている位置
- (3) 普通教育におけるデザイン教育の性格に関する解説の付加
- (4) 用途をもつデザインに関する章の付加

以下、それぞれの変更箇所について詳細に分析し、そこにあらわれている間所の執筆意図を探り、ひいては間所が抱いている「子どものデザイン」概念、およびその教育理念について検討する。

2-3-1 自らの幼少期における造形体験の回想

後著では、『はじめに』の章において、間所自身が幼少期に体験した造形体験の回想が記されている。その体験の項目は、「本能のままに」「渋柿の色」「五色のギラがわいている」「ぞうりづくり」「いもの子山水」であり、実に10頁にわたるプロローグとなっている。間所はこれらのプロローグを次のように意味付けている¹⁹。

この思い出のなかに、すべての子どもたちが、私たちのデザイン教育に訴えている裸のすがたを、くみとって頂けたら幸いです。

ちなみに前著では、一般的な『まえがき』が記されているだけであり、その後は続けて「明暗」「色彩」「材料」といった各指導法の論述に移っている。それに対して後著では、この回想がさらに「思いではまだまだ、果てしなく続きます」として、その後の章である『DOODLEから視覚言語の獲得まで』に引き継ぐ形で続けられている²⁰。ここにおいて、

¹⁹ 同 p.2

²⁰ 同 p.1

幼児期の造形に対する鋭敏な感覚に、間所の「子どものデザイン」概念に対する根本的姿勢が包含されていると考えられよう。

2-3-2 「まよいみち」が扱われている位置

「まよいみち」は、間所の代表的なデザイン教育実践である²¹。(図4)すなわち、「DOODLEあそび」に関する内容が含まれているのは、前著では『総合的のポジションの諸問題』という標題の付く第4章であり、末尾に位置している。それに対して後著では『DOODLEから視覚言語の獲得まで』という標題の第1章で冒頭に位置している。このこと



図4 まよいみち 水彩 6女(前著,図版-p.2)

は2つの著作の目次を一瞥するだけでも一目瞭然であり、同時に間所の執筆意図の相違を際立たせる重要な変更点である。後著の標題である『DOODLEから視覚言語の獲得まで』は、先述したとおり、1960(昭和35)年に日本で開催された世界デザイン会議において好評を博した間所の発表テーマでもある。

後著の文中には、そのことについて次のように明示されている²²。

この章の標題「DOODLEから視覚言語の獲得まで」は、1960年5月の世界デザイン会議における教育セミナーでの、私のイメージを表すものです。こうした提唱をした動機には、普通教育のなかで、子どもたちに、色や形やtextureなどが、この空間でどのように話しかけ、よびかけているのかということに、興味と関心をもたせ、彼らに創造する眼をもたせたいという、願いがありました。

つまり後著においては、「まよいみち・DOODLEあそび」こそが普通教育におけるデザイン教育の根幹に位置付くべきものであり、「子どものデザイン」の出発点であることを主

²¹ 幼児の「なぐりがき」のような無意図的造形活動から、色や形などの秩序を見出し意図的に構成する造形活動に至る過程を重視した学習内容で、間所が命名した。

²² 同 p.5

張しているのである。このことは第1章の末尾に記されている次の言葉からも明らかである²³。

こうして平面から立体まで、「まよみちの物語」は、二次元の感覚訓練から、三次元の基礎造形に至る専門の「ベーシックデザイン」<Basic design>にとっても、忘れることのできないおとぎ話として、長く残るでありましょう。子どもは生長し、「まよみち」も生長する。それはおとなの造形人としてのあなたの足元まで伸び、やがてはそれをとびこえていく未来への創造の可能性をはらんでさえますもの。

後著においては、「子どもたちの必然性から発生する」²⁴「まよみち・DOODLEあそび」をベースにしながら、それが「幼児から児童期、青年前期へと生長し、そして混沌の世界から秩序の世界へと生まれかわって」²⁵いくプロセスが、子どもの成長とともにある「子どものデザイン」のあり様であり、そのプロセスに対して必要な大人の関わりがデザイン教育であると主張しているのである。こうした子どもの視座に根ざした教育理念は、この章が、前述したように『はじめに』の章における幼少期の造形体験にまつわる回想を引き継ぐ形で書き始められていることや、後著においては、「まよみち・DOODLEあそび」自体が子どもと間所の日常的な関わりの中からは偶然に発見されたいきさつをもっていることが明記されていることから明確である²⁶。

またここで重要なのは、子どもの必然性を尊重しながらも教師の適切な指導が必要であることが論じられている点である。間所は、「まよみち」に対する教師の関わりに関して次のように述べている²⁷。

「まよみちあそび」は、線あそび、色ぬりあそびのいずれにしても、放りっぱなしのままでは、子どもの刹那的な表現としてただそれだけのものになってしまうでしょう。教育がすべて好ましい刺戟を得て進展するように、「まよみちあそび」も、また計画的な刺戟によって、むずかしいと思いきまれているデザイン感覚の基礎構成の原理や、平面・立体における空間感などを、しらずしらず感じ

²³ 同 p.52

²⁴ 同 p.7

²⁵ 同 p.7

²⁶ 同 p.6

²⁷ 同 pp.15~16

とり、視覚言語を身につける手だてとなります。

ところで、前著でも「まよいみち・DOODLE あそび」は取り上げられていることはすでに述べた。ただしそれは末尾にある『総合的コンポジションの諸問題』という標題の章において扱われていることからわかるように、あらゆる構成指導を系統的にふまえたうえでの総合的な表現として位置付けられている。実際にそこに至るまでの章立ては、『明暗の学習』『色彩の学習』『材料の練習』となっており、バウハウス・システムを普通教育の

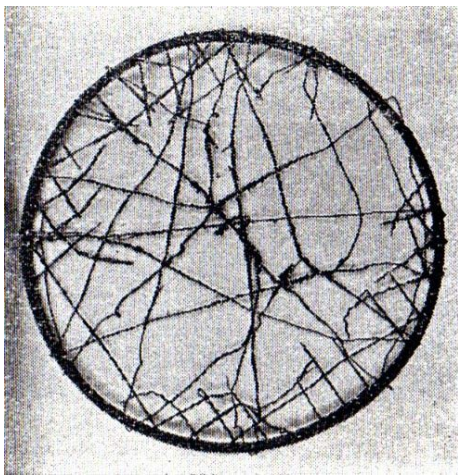


図5 こわれたあみ
(前著, p.123)

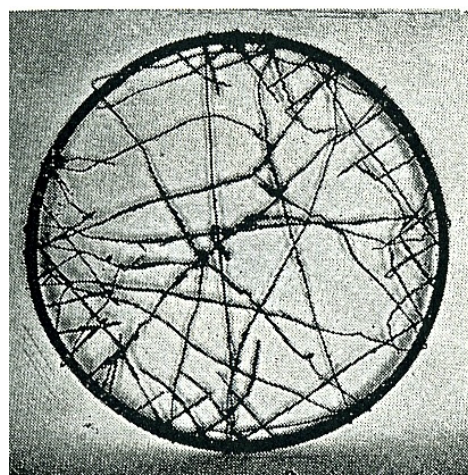


図6 みつけたまよいみち 8才男
(後著, p.19)

造形指導に取り込んでいった歴史的経緯が

見てとれる構成となっている。

つまり、「まよいみち・DOODLE あそび」の扱われている位置に着目してみると、前著においてはバウハウス・システムを取り入れた実践とその具体的な指導法が系統的に記されているのに対して、後著では、子どもの必然性——その必然性は、「こどもの眼」によって要求される——から生まれるデザインの芽を伸ばす、つまり子どもの視座をベースにした「ボトムアップ」の方向性が、論展開の構造をなしていることがわかる。

さらにそのことを裏付ける注目すべき箇所がある。それは、前著、後著ともに取り上げられている「まよいみち・DOODLE あそび」の事例に関する記述である²⁸。間所は、「まよいみち・DOODLE あそび」に関係する線のもつ意味を説明するために、彼女が勤める学校の小使室（用務室）にあった「魚焼きの網」との出あいのエピソードを紹介している。

²⁸ 同 p.18, および前掲『こどものための構成教育』 p.122

前著では、その網は、子どもたちに「まよいみち・DOODLEあそび」にどのような興味をもたせたらよいかを考えていた間所自身が偶然見つけ、子どもたちに提示した“教材”であると記されている。それに対して後著では、子どもたちと間所が（おそらくは授業中に行っていたのであろう）「身のまわりから、おもしろい＜興味ある、美しいと思う＞線さがしごっこ」²⁹をしているときに、「8才になる男の子が得意になって」³⁰発見を教えてくれたものであると記されている。ちなみにその「魚焼き網」の写真は、前著、後著ともに同一のものが掲載されているが、そのキャプションは、前著・後著それぞれで次のように記されている。「こわれた あみ」、「みつけた まよいみち 8 拐」。(図5・図6・図の天地は原文のまま)

この事例に関する記述の相違、さらに論旨さえも覆してしまいそうな大幅な内容変更からは、間所がいかにして「まよいみち・DOODLE あそび」がもっている子どもにとっての必然性を説こうとしているかを垣間見ることができる。それは、本節冒頭で掲げた当時の子どものためのデザイン教育に見出される問題の要因、「[子ども－大人]という二元論の存在」を克服しようとする間所の姿勢をあらわすものであるとも言えよう。

2-3-3 普通教育におけるデザイン教育の性格に対する解説

この内容は、後著において「まよいみち・DOODLEあそび」を扱った第1章に続く『子どもの眼とベーシックデザイン』という第2章の冒頭に記されている。本章は、前章で明示した「子どものデザイン」に関わる教師の姿勢を、より明確な教育理念として整理し読者に提示する役割をもつものである。間所自身は、本章の位置付けを次のように述べている³¹。

こんにちの造形美術教育のなかで、デザイン教育というものが、どのような性格のものであるかについて、ごく分かりやすくお話しをする責任があると思います。

この記述からわかるように、本節冒頭において提示した「子どものためのデザイン教育

²⁹ 前掲『こどもの眼とデザイン』 p.19

³⁰ 同 p.19

³¹ 同 p.53

と社会状況との接合の困難性」について、当時のデザイン教育批判に対応すべく、説明のための機会をつくっているのである。彼女はそのために手がきで作成したと見られる「デザイン教育の位置」と称する模式図を用いて説明しているが、やや難解な部分が多いので、ここであらためて解説を試みる。(図7)

間所は、全ての教育は「創造的総合的な人間像」³²を目指して行われるべきであることを確認し、その上で、デザイン教育がどのような位置を占めるのかを論じている。まず、アルンハイムの「あらゆる文化は視覚認識とイメージによってつくられる」とした見解を根拠に、「子どものイマジネーション」³³をデザイン教育の中軸に置いている。そしてそれを呼び覚まし広げていくのは、「子どもの眼」(図中)と「絵をかいたり、彫塑をしたりする領域」³⁴、すなわち「既成の造形美術」(図中)である「美術の領域」「デザインの領域」(図中)、そして「大自然」(図中)との出あいであるとしている。子どもたちの眼がそれらを受けとめることとは、それらを形成している「物」－「材料」³⁵の関係を受けとめることであり、その機会を教育することによって「子どもの眼と色・形・材料－そしてそれらのシュパンヌクを、造形美術教育の基礎として重要視し、この基礎によってこそ、あすへのすべての造形と生活をデザイン<計画>することができる」³⁶としているのである。さらにそれは「人間の心<精神・思想・感情>の問題と、手<技術・行動性>の問題にまでつながる深く高いもの」であるとしている。

以上、解説を試みる前にその難解さを指摘したとおり、また間所自身も「とはいえ、図式的説明というものが、いかに不便であり、意をつくせぬものであるかということは私も痛感しなくてはなりません。」³⁷と自省しているように、概念の解釈に曖昧な部分を多分に含んでおり、課題の困難性の高さを露呈している。しかしながら実践家である間所が、後著においてはこうした理論的説明の章を設け、特に美術教育の基礎、さらには人間生活の計画の基礎としてデザイン教育を位置付けていることには注目すべきであろう。

³² 同 p.54

³³ 同 p.54

³⁴ 同 p.56

³⁵ 同 p.55

³⁶ 同 p.55

³⁷ 同 p.56

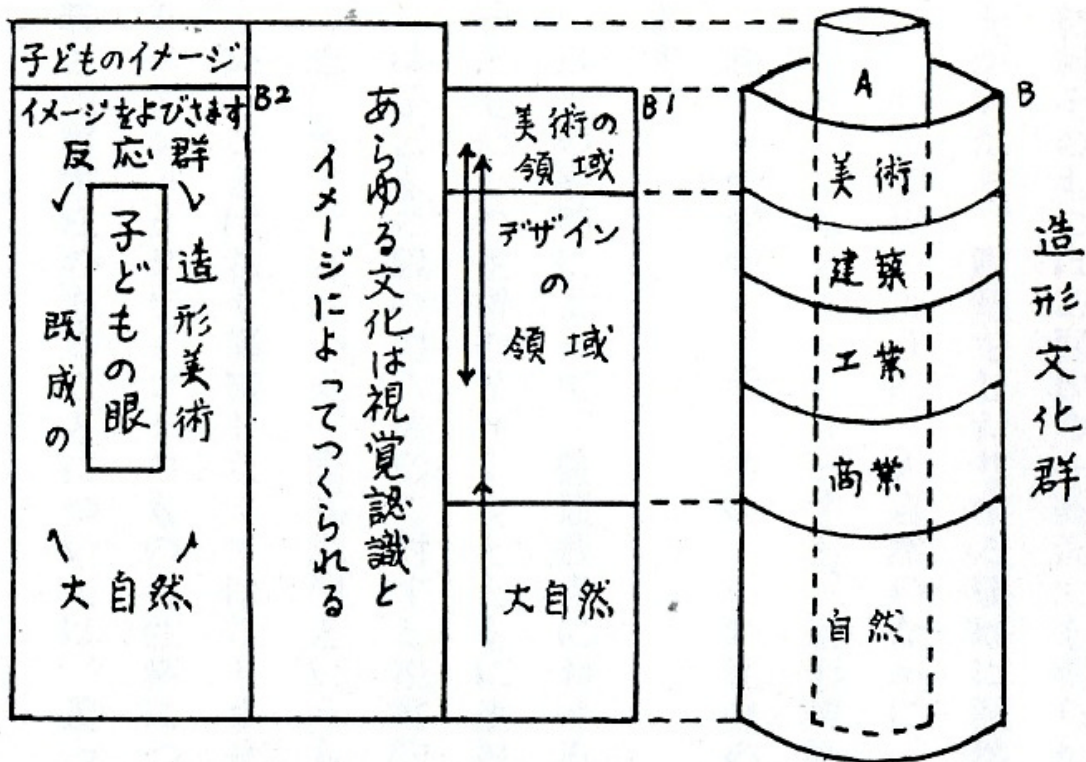


図7 デザイン教育の位置 (後著, p. 54)

2-3-4 用途をもつデザインの付加

1958 (昭和 33) 年告示の学習指導要領におけるデザインの内容は、大まかに言うと「基礎的な感覚練習」と「用途をもつデザイン」の2つの領域からなる。しかしながら前節で指摘したように、これらがそれぞれに批判の対象となった。このうち前者については本節の前項までにおいて間所が克服しようとしていたことをすでに述べた。ここでは主に後者について述べることにする。

学習指導要領が改訂された当初、教育現場では「基礎的な感覚練習」のみが突出して扱われていたり、「用途をもつデザイン」が子どもの必然性と乖離した取り上げられ方をされたりしている状況にあり、デザイン教育批判の対象となっていた。そこで、そうした批判に対して「子どもの必然的な用途と結びつくデザイン」が提唱され、加えて「感覚練習」との関連性が重視されたのである。

ちなみに前著では、「用途をもつデザイン」に該当する記述は見当たらない。逆に前著では「明暗の学習」の章における「色を明暗で写生する」「明暗と描写」のように、描写、す

なわち絵画表現への発展的指導事例が掲載されているが、後著では削除されている。このことは前著が 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂以前に出版され、後著が改訂以降に出版されたことを考えると自然なことと言えよう。

ところで後著では、「用途をもつデザイン」は『こどものデザイン』の第 4 章で取り上げられている。本章は、次の文ではじまる³⁸。

子どもに果たして、デザインらしいデザインがあるか、という質問をよくききます。そして、そういう人たちがよくいうきまり文句は、「何だ、ちかごろのデザイン教育というのは、いったいあれでいいのか。色紙を切ったり、わけのわからない、まよみちとやらを無責任にかきなぐったり、役にたつことなど何もやっていない。遊んでばかりいるではないか。」というようなことです。また、もっと変わったのに、「このごろ小中学校では、アブストラクトをやらせているんでしょうか。おとなでさえ抽象的な絵画はわからないのに、むちゃくちゃですねえ」といったような類です。こういう批判に対して、あまりのことに笑いどころではない、こうしてはおれない、何とかして、わかってもらおう努力と責任があるぞ、と思わせられる次第です。

この一文からもやはり、先述したような批判があったことをうかがい知ることができよう。そして間所は、次のように文をしめくくる³⁹。

デザイン教育は所詮、ひとりひとりの子どもの欲求満足やよろこびから出発するものですが、それは宿命的にみんなのよろこび、みんなの共鳴と認知をかちえるものにまで成長しなくてはならぬものです。

このように、「基礎的な感覚練習」と「用途をもつデザイン」とがともに「子どものデザイン」にとって必要であり、「基礎的な感覚練習」が「用途をもつデザイン」へと必然的・発展的に連関していくところに、「子どものデザイン」の意味があることを主張している。そしてその上で具体的な内容が注視されがちな「子どものポスター」「子どものディスプレイ」「子どものおもちゃづくり」「パッケージづくりの発展」といった題材の実践事例を交えて論じている。このことによって間所は、本節冒頭で掲げた「悪しき題材主義による盲信

³⁸ 同 p.191

³⁹ 同 p.194

または指導理念の欠如」という問題を克服しようと企図していたと言えるだろう。

2-4 間所春の教育実践における試行錯誤にみる「子どものデザイン」概念

以上の比較分析から、2つの著作には間所の執筆意図にある変化が包含されていることが明らかになった。その変化とは、「子どものためのデザイン」を啓蒙する立場から、「子どもがデザインする」ことの意味を主張する立場への変化であると言えよう。これはまさしく前節で明らかになった子どものためのデザイン教育に孕む二元論、すなわち「子ども／大人」という二元論における変化であったのだと言えよう。それでは間所は、この8カ年の間に自らの教育理念を変容させていったのであろうか。これまで見てきたように、論展開の構造が大きく変わっているということから、何かしらの変容はあったと考えるのが妥当かもしれない。しかしながら、後著において彼女が一貫して主張している子どもの視座に基づくデザイン教育理念そのものは、実は前著においても見受けられるものである。前著の『まえがき』には、次のような記述がある⁴⁰。

私は私のまわりの先生方やお母さん方から、「近頃の子供の絵は、非常に変わって来て、わけのわからないものが多い。」とか、「このごろの絵の展覧会は全くどうみてよいのか、何を表しているのか、見当もつかない。」というような言葉を、度々きゝます。…(中略)…それらの子供の造形作品がわかりにくいと申されることは、子供たちの内面にかくされている天与、本然の夢が、造形の本質的な立場から眺められていないのではないのでしょうか。更により問題なのは、子供たちにとって常に造形の素因となっている彼らの Automatic な表現へのおもいやりのなさではないのでしょうか。大人の眼が外部へだけ向けられているとき、その視力はいたって狭いものです。無限にひろがっている子供の内面的な視野へ眼をむけ、そこから子供のヒミツを探し出さねばなりません。

つまり、日々子どもの新鮮なまなざしに触れていた実践家としての間所には、もともと「子どもがデザインする / Kids Design…」という考え方に対する深い理解と憧憬が存在していたのである。だとするならば、後著の執筆にあたって間所を動かしたものはなんだったのか。それはやはり、当時の子どものためのデザイン教育に対する誤解や理解不足

⁴⁰ 前掲『こどものための構成教育』 序-p.7

の蔓延を鑑み、より明快にその教育理念を提示する必要性があったからに他ならないのではなかろうか。それは「子どものデザイン」概念を、具体的な子どもの姿や事例をとおし
て主張することでしか実現し得ないものであったのである。

こうした実践者としての間所の視角から眺望することのできる「子どものデザイン」概念は、以下のように措定することができる（フィードフォワード）のではなかろうか。

① 子どもの興味・関心に即した必然的なもの

子ども自らが求めるものとしてとらえ、子どもの「内」にある学習の芽を尊重する。
そこから必然的に、彼らの興味・関心の推移に即した内容が用意されるべきである。

② 子どもの成長・発達に応じた系統的指導を有するもの

①における子どもの視座から導き出される系統的指導方法および内容が用意されるべきである。

③ 「基礎的な感覚練習」から「用途をもつデザイン」へと必然的に発展していく総合的なもの

両者が緊密に関連し、総合化されることで、創造的総合的人間の育成を目指すことができる。

④ 子どもの創造的問題解決を促すもの

子どもが色・形・材料と触れ合う過程において問題解決していく創造性を重視する。

第3節 美術教育言説における「子どものデザイン」概念

3-1 概観

3-1-1 目的

前節までにおいては、我国の普通教育にはじめて「デザイン」が位置付けられた 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂前後における子どものためのデザイン教育に関する研究と実践に着目し、その受容過程を理解した。さらにその教育実践のパイオニアである間所春の著作分析を通して、「子どものデザイン」概念を次のように規定した。

- ① 子どもの興味・関心に即した必然的なもの
- ② 子どもの成長・発達に応じた系統的指導を有するもの
- ③ 「基礎的な感覚練習」から「用途をもつデザイン」へと必然的に発展していく総合的なもの
- ④ 子どもの創造的問題解決を促すもの

本節ではさらに、1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂前後における美術教育言説のうち、子どものためのデザイン教育に関する言説を分析することから「子どものデザイン」概念を析出し、上掲「子どものデザイン」概念を更新する。さらには「子どものためのデザイン / Design For Kids」と「子どもがデザインする / Kids Design…」という二元論を克服するための原理創出にむけた考察を行い、示唆を得ることとしたい。

3-1-2 方法

1958（昭和 33）年前後における教育雑誌等に掲載されている美術教育言説から「子どものデザイン」概念を析出し、その意味について考察する。

その基礎史料として教育雑誌『美育文化』を取り上げる。（**図 1**）当誌は創刊が 1950（昭和 25）年であり、1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂前後においては積極的にデザインに関する特集を企画掲載している。よって当誌を基礎史料として位置付ける。さらに、

我国の子どものためのデザイン教育にかんする研究を牽引した造形教育センターの機関紙である『造形教育センターニュース』（図2），および教育雑誌『美育文化』，さらには同時代に出版されたデザイン教育に関する文献を補助史料として用いることとする。具体的な手順は，以下の通りである。

- 1) 『美育文化』創刊 50 周年記念CD-ROM（図3）を用いて，当該雑誌の子どものためのデザイン教育に関連する記事を検索する⁴¹。
- 2) それらと『造形教育センターニュース』の記事や同時期のデザイン教育論とを相対化させながら，そこで論じられている「子どものデザイン」概念を析出し，その意味を分析する。



図1 『美育文化』創刊号(1950年)



図2 『造形教育センターニュース』第1号(1955年)



図3 「美育文化」創立50周年記念CD-ROM

⁴¹ 財団法人 美育文化協会 〒103-0016 東京都中央区日本橋小網町 7-7

3-2 『美育文化』からの「子どものデザイン」概念の析出

3-2-1 教育雑誌『美育文化』における関連記事の検索

(1) 検索の手順

まず基礎史料として、教育雑誌『美育文化』を対象にした。先述したように、その発行元である財団法人美育文化協会は、創立 50 周年を記念して、バックナンバーを検索できるデータベース CD-ROM を製作している。そのバックナンバー検索の機能を利用して、当誌に掲載されている「子どものデザイン」概念に関連する記事を検索した。その手順は次のとおりである。

- i) 「タイトル検索」において、「子ども／デザイン」「こども／デザイン」「子供／デザイン」によってヒットする記事を検索する。
- ii) 「タイトル検索」において、「デザイン」によってヒットする記事を検索する。
- iii) i)の検索におけるすべての記事、および ii)の検索において i)の記事と関連性をもつと思われる記事を分析対象とする。
- iv) 美育文化協会の協力を得て、分析対象となった記事を複写し、基礎史料とする。

(2) 検索の結果

(a) 「子ども／デザイン」「こども／デザイン」「子供／デザイン」による検索結果

検索の結果、全記事 9957 件のうち、20 件がヒットした。その記事タイトル、発行年、執筆者、頁数は表 1 のとおりである。

(b) 「デザイン」による検索結果

この検索の結果、全記事 9957 件のうち 307 件がヒットした。(ここではその一覧を掲載することは略する)

表1 「子ども／デザイン」「こども／デザイン」「子供／デザイン」によってヒットした記事一覧

(20件／全記事 9957件)

no.	発行年月	記事タイトル	執筆者	頁
1	1958. 11	現代美術と子どものデザイン	熊本高工	29～
2	1959. 6	子供の生活を見つめよ	武藤重典	20～
3	1961. 5	子どもとデザイン	熊本高工	1～
4	1961. 5	子どものデザイン —東京都武蔵野市立四小の作品から—	安野光雄	8～
5	1961. 5	こどものデザインを	佐々木孝	13～
6	1961. 5	子どものデザインを心がける	中沢元明	17～
7	1961. 5	子どもたちのデザインの批判の眼を育てよ	小関利雄	20～
8	1963. 5	子どもの機能的デザイン	佐藤諒	12～
9	1963. 5	子どものデザイン —神戸市港山・東須磨・垂水小—	岡悦次	20～
10	1963. 12	よい形、美しい形の表現を求める子どもたちの実態を追って—自然観察からデザインへ—	長井真隆	32～
11	1964. 2	横須賀の子どものデザイン展	西光寺亨	34～
12	1964. 5	「子どものデザインを進めよう」を発表して	側瀬宇太郎	2～
13	1976. 8	子どものイメージをどう育てるか	藤沢典明	46～
14	1977. 4	子どものデザイン教育 —適応表現の中の主として視覚伝達について—	市田ナカ	10～
15	1984. 9	特集 子どもデザイン	編集部	7～
16	1984. 9	子どものデザインとは	真鍋一男	8～
17	1984. 9	子どもが躍動するデザイン教材の開発—編んでつくる無人島のユニフォーム—	服部鋼資	18～
18	1988. 5	あそび・子ども・デザイン	福田繁雄	8～
19	1989. 7	特集 デザインされた子どもたち	編集部	7～
20	1997. 9	デザインする子どもたち —額の中の絵—	辰巳豊	48～

(3) 分析対象とする記事（基礎資料）の入手

上記手順（1）で検索したもののうち、本研究の対象となる時期範囲から、分析対象とする記事は、no.1~12である。また、手順（2）（b）で検索したもののうち、（a）で検索した記事と関連のありそうな記事のみを抽出した。例えば、『欧米のデザイン教育』というような記事は除外した。その結果、特集を含む約50件を分析対象として抽出することができ、それらを当協会の協力を得て複写し、基礎史料とした。

3-2-2 「子どものデザイン」概念の析出と分析

基礎資料の記事内容を関連資料によって解説することを通して、「子どものデザイン」概念を析出する。本稿では、析出された9つを端的に分析することのできた史料における言説を中心に提示する。

(1) 史料-1

1953（昭和28）年8月号

『小學校におけるデザイン教育 —現場学習をとおして—』西光寺亨

学習指導要領にデザインが位置付く以前においても、一部の教師の間では戦前の構成教育を引き継いでデザイン学習の実践がなされていた。西光寺は、その先駆的実践者の一人であり、本論文も実践にもとづいたデザイン教育論を展開するものである⁴²。西光寺は本論で当時行われていたデザイン学習に対して、次のように問題を提起する。

さて、ここで現在行われているデザイン教育の一端を省みると、街にみなぎる新しい感覚、環境とは遠くはなれ、児童たちの生活や興味と何のつながりもない概念的な学習が行われてはいないか…。

そして、次のように述べる。

⁴² 西光寺は当時、東京学芸大学附属竹早小学校の図工専科教師であり、造形教育センター創立当初の委員として実践と理論の両面から研究を推進した。ちなみに、第17代の委員長でもある。

デザインの教育は「用と美」かねそなえて創作する学習であり、そこに重要な意味のある以上生活と遊離してはならないのである。圖案の時間の圖案指導にとどまることなく、児童の生活全般に渡って、時にふれ折にふれて指導することがのぞましいことであると思う。

このように子どもの生活の中にもデザインの指導分野があると提唱している。そのために、子どもの鋭敏な感覚を刺激して健全な五感の発達を図ること、そして子どもたちに理解可能な経験を与えること、さらに総合的なデザイン、すなわち生活と美を橋渡しするデザインについて指導すべきであると述べている。こうした子どものデザインと彼らの生活との連関性の欠如は、その後の学習指導要領批判における批判の対象となったことは、前章で示したとおりである。

ここにおいて、子どもの生活にあるものとしての「子どものデザイン」概念を見出すことができる。

(2) 史料-2

1954（昭和29）年6月号『座談会・バウハウスと構成教育』
勝見勝，武井勝男，山口正城，藤沢典明，熊本高工，水谷武彦

本記事はグロピウス来日を機に、日本の構成教育を支え広めた人物による座談会の様子を記すものである。この中で、普通教育としてのデザイン教育は、バウハウス・システムのうち、ヨハネス・イッテンが開発・実践していた「イッテン・システム」を参考にすべきであることが勝見によって述べられている。

デザイナーになるわけでもなければ美術教育家になるわけでもない小、中学校の教育で参考にしたいのは、むしろ排斥されたイッテン・システムではないかという感じがするのです。

周知のとおり「イッテン・システム」は、初期バウハウスの予備課程カリキュラムを形成した。ヨハネス・イッテンは、例えば色彩に関する学習においては、学生に色彩を科学

的・形式的に分析させるだけでなく、四季を個々の感覚に従って表現させるなど、他でもない色彩を感じる自分自身の感覚にもとづく、いわゆる「主観的色彩」を重視するなど、材料と表現者の内面との緩衝によって芸術表現が成立するという理念を実践化していた。

そうした彼の理念を参考にすべきということは、子ども自身が自らの感覚に従って色や形、材質を選び取っていくという、子どもの感覚を発揮させるものという概念を析出することができる。

(3) 史料-3

1956（昭和31）年4月号

『造形教育センター春の研究会 —産業デザインと造形教育—』

この記事には、造形教育センターの研究会におけるフォーラムの記録が掲載されている。武井勝男はその中で次のように発言している。

どうかすると造形教育センターは構成教育を主としてやっていて、心理的な子供の精神発達というものを大ざっぱに考えているというふうには、われわれ以外の一般の人は見ているらしいんですが、私共はそうではないと思っています。そこらに問題があると思いますが、たとえば材料なら材料を機能的に処理するということは大人の立場ですが、子供の場合はそれ以前の立場で、まず想像力によって動物の模型を作って動かしてみるとか、すぐに乗物に空想して動かしてみるとかいうようなところから、程度によって違いますが発展していくわけです。そうして年齢が発達するにつれて合理化していく。

この研究会は、造形教育センター創立の翌年に行われたものであるが、この武井の発言からは、すでにセンターの取り組んでいるデザイン教育に対する誤解が存在していたことがわかる。現にこの記事と同時期に発刊された「造形教育ニュース」には、研究会の報告の末尾に『センター批判』という見出しで、次のような記事が掲載されている⁴³。

⁴³ 「造形教育センターニュース 第15号」1956年

センターの活動は雑誌などによく紹介されているが、最近批判的なものも出るようになった。教育美術四月号では佐藤亘宏氏が「壁に当たった瑠洪（ばいじゅう）さ」と色彩トリズム展を評し、美育文化 NO.3 の時評欄では「教師のからまわりで子どもはどこにいる」ときめつけている。このような批判をこころよく受け入れたいと思う。あらゆる角度から批判されてこそ、正しい発展が可能であるから。

このように、当時の造形教育センターに向けられていた批判の中心は、デザイン教育が子どもの発達を無視しているものなのではないか、という言説である。それに対して武井は、子どもの発達に沿った系統的なデザイン指導があることを主張している。しかしながら逆に、この頃の研究では未だ子どもの発達にまで踏み込んではいなかった実情を窺い知ることができよう。実際、1958（昭和 33）年の学習指導要領に対する批判では、子どもの発達に沿った系統的な指導の欠如が問題視されているのである。

以上のことから、当時の「子どものデザイン」概念には、子どもの発達に対する見解が不足していたことがうかがえ、それが必要であったことがわかる。

（4）史料-4

1958（昭和 33）年 11 月号『現代美術と子どものデザイン』熊本高工

本論文は、表 1 で示した検索結果のうち、最初に位置するものである。またこの年の 2 月に 1958（昭和 33）年の学習指導要領が告示され、その直後に書かれた論文である。本論において熊本は、「最近児童のデザインについての討論や発言がめだって多くなっている。それらの中で気をつくことはいわゆるデザイナーといわれる人々が子どものデザインというものを殆ど認めていないということである。」と述べ、そのことと学習指導要領にデザインが入ったことの矛盾を提起している⁴⁴。そして、普通教育で扱われるデザインが大人のものとは一線を画しているものであることを論じているのである。

子どものしごとは、子どものモノサシではからなければならない。デザインにしても同じことであ

⁴⁴ 熊本は、造形教育センター創立当初から実行委員のメンバーであり、第 10 代委員長でもある。

る。たしかにデザインとは計画的な意識的な再組織のしごとである。だからその面だけを見れば、とてもあのやんちゃな子どもには無理なことだという気はするであろうが、わたしたちはそうは考えない。子どもには子どものプランや再組織の能力があって、あらゆる活動をしているのだ。

児童画に絵としての魅力があるように、子どものつくった「模様」や「構成」には独特な吸引力がある。…（中略）…勿論それはデザイナー諸氏がいわれる意味におけるデザインではないだろう。しかしその中には将来ほんとのデザインに発展する要素をたくさん持っている。…（中略）…学習指導要領にデザインということが大きくとりあげられたのも、子どもなりの造形活動、その中には当然子どもなりの客観性や計画性を含めて「デザインをする」というようになったのだと思うわけである。

このように、大人のデザインに客観性や計画性があるとするならば、子どもなりのそれらがあり、それらによって子どもなりの造形活動が実現するという考え方に立ち、子どもなりの造形活動を支えるものとして「子どものデザイン」のあり様を論じているのである。

(5) 史料-5

史料-4 と同一

子どもが元来、デザインに対する欲求をもっていることは当時から指摘されてきた。本論文においても、子どもの“ぬたくり”や積木などの中に「遊びとしてのデザイン」が、偶然できた形や色から美しさを発見している姿から「みつけるデザイン」が、飾ることを喜ぶ姿から「飾るデザイン」が、中学生が定規やコンパスなどを使って行うメカニカルな図案などから「くみたてるデザイン」が、それぞれ指摘されている。当論文では、これらの4つの「子どものデザイン」のあり様が、当時流行していたアブストラクトをはじめとしたモダン・アートとの接点を示しているものと説明している。この説明は、そもそも人間が、モダン・アートの示す抽象表現を求める本能的な欲求をもっているという考えからなされていることから、「子どものデザイン」は、子どもの本能的欲求に基づくものとして位置付けていると言えよう。

(6) 史料-6

1959 (昭和 34) 年 6 月号

『新しい美術教育としてのデザインの基礎練習』小関利雄

この論文が掲載されている6月号は、前年に告示された新しい学習指導要領におけるデザイン教育が特集されている。当時の初等デザイン教育には、「基礎的な感覚練習」と「用途をもつデザイン」という2つの領域をもつことはすでに述べたが、我国のデザイン教育の理論的先駆者である高橋正人も、「子供の活動としてのデザイン」として、「基礎的造形活動」と「用途をもつ造形活動」の2つの分類があると述べている⁴⁵。よってこれらの分類が「子どものデザイン」を規定する一つの指標となり得るので、以後、高橋の分類表記を用いて論ずることとする。さらに本論文では、そのうちの基礎的な造形活動が取り上げられており、論の前半が解説、中盤が批判、後半が実践紹介にあてられている。ちなみに続く7月号では、特集の『その2』として、用途をもつ造形活動が特集されている。

さてこの論文で小関は、基礎的造形活動について解説を行う立場で執筆にあっているが、学習指導要領で示されたデザイン学習のあり方をそのまま是認する形で論じてはいない。その論調は、次のような見解からはじまる。

私は現在のデザイン教育に対する考え方に不安を感じ、現場のありさま、児童・生徒の作品について疑問を持っているものである。極端ないい方であるが、しばらく「デザイン教育」という言葉を使いたくないとさえ思っている。それは学校教育においてデザインということをどのように考えたらよいか、という問題が残されたままであるからに他ならない。(傍点原文)

ここからもやはり、デザインが学習指導要領に位置付いたものの、その理解が不安定であったことをうかがうことができる。ちなみに小関のデザイン教育観は、次の通りである。

デザインを、純粹美術と實際的なものを作る作業の中間の意図的なものとしてみるならば、教育に

⁴⁵ 高橋正人「デザイン教育の理念」『デザイン教育の原理』誠信書房、1967年、pp.7～9、「基礎的造形活動」にはさらに知覚的・感情的な効果に関する部面と材料・構造・機能等に関する部面があり、「用途をもつ造形活動」には視覚伝達の活動とプロダクティブ活動とに分類されるとした。

におけるデザインは最初からデザイン制作を学ばせることにあるのではなく、むしろデザインされたものの価値の判断を育てるところに目的があるので、子供の生活における消費、使用の具体的な実際の経験を通じて、その裏付けとしての指導が考えられる。(傍点原文)

このような場合のデザインは、造形学習の基礎であって、最も根底的な造形感覚を養い育てることが目標である。

小関はこのように、あらゆる造形学習の基礎となる色、形、材質感に対する造形感覚を育てることがデザイン教育の目標であるとした。同様な考え方は、次の号の「美術教育におけるデザインの位置」という論文において、筒井茂雄が、昭和33年の学習指導要領の内容構成の相関関係を説明するために提示した図にも示されている。この図の中央に位置する「構成」が、基礎的造形活動に該当するものだとしている⁴⁶。(図2)

さらに小関は、「子どものデザイン」というものは、大人のそれとは直接結びつくものではなく、むしろ大人の貧弱な概念によって子どもの総合的な造形体験を損なうことなく、その体験を感覚に裏付けを与え、発達させるための指導が目指されるべきであるとした。こうした意味において、学習指導要領に示されているデザインが何か特別な指導方法によるものであるとしたり、デザイン指導による作品が、このようなものであるという概念化が見られたりすることに危惧を申し立てているのであ

立体的	平面的	形式 目標
彫塑を作る	絵画をかく 版画を作る	自己表現 (芸術的表現活動)
いろいろなものを作る	デザインをする	適応表現 (技術的表現活動)

構成

図2 昭和33年学習指導要領における内容領域の相関関係(1959, 筒井)

⁴⁶ 筒井茂雄「美術教育におけるデザインの位置」『美育文化 vol.9 no.7』1959年, p.7

る。

さらに小関は「デザインの教育の過程」として、その指導の過程を次のように示している。

- 1) 児童の感覚訓練 ・・・物を見，触れることなどによって感覚を試す時期
- 2) 感覚を通じての行動 ・・・無目的な試み
- 3) 行動における感覚的確認 ・・・これを使って遊ぶ
- 4) その反省による批判・認識 ・・・分析・写生・意図的な総合
- 5) 認識による行動設計 ・・・意図の実現

この過程は，子どもの発達に応じて指導に移されるべきであるが，そのためには教育の現場において検討され取り入れられるべきであると指摘している。つまり，デザイン教育の処方箋をそのまま無条件に受容するのではなく，常に生き，動いている子どもの意志による造形こそがデザイン教育の原点であることを強調しているのである。

小関は「児童・生徒の実態を見極めることが何よりも肝要なことである」と結んでいるが，こうした臨床の視座の必要性に対する指摘は，他の記事においても繰り返し見受けられる。小関はこの頃，造形教育センターの委員長（第2代）を務めており，『造形教育センターニュース』においても，次のように述べている⁴⁷。

特に現場にある人々は毎日接する子どもたちとの間にその発見があり，それは日日改められ，発展するものであることを自覚し，自身と信念をもって研究に取り組んでいただきたいものと思う。

以上のように，絵画や彫刻といったあらゆる造形表現領域を，子どもの視点から包摂する基礎的な造形としてデザイン学習を位置付ける立場は，その後も繰り返し提唱されている。ここにおいて，「子どものデザイン」概念には，造形という可視化が重要な意味と指定位置付いていることを確認することができよう。

⁴⁷ 「造形教育センターニュース 第15号」1956年

(7) 史料-7

1961（昭和36）年2月号『デザイン教育のマンネリズム』林健造

林は熊本と同様、造形教育センター創立の実行委員である。本論文は、時流に乗って歩みはじめた我国の初等デザイン教育が早くもマンネリズム化しつつあることに鑑み、デザイン教育のとらえ方についての一試案を論ずるものである。

子どもの本性的欲求としてのデザインについては、先の熊本の論文（史料-5）で確認したが、さらに林はピクトル・ダミコの「六歳ごろまでの子どもの造形活動は、あたかも抽象画家に似ていて、彼らは生まれながらにしてデザイナーである」という主張を引用しながら、そうした「子どものデザイン」の萌芽の重要性を認めている。しかしながら同時に、教育現場において基礎的造形活動と用途をもつ造形活動のうち、前者のみがあまりにも突出して取り上げられすぎている傾向を危惧している。そして後者についても、子どもの育ちに伴う必然性が存在していることを訴えている。

幼児が粘土のごちそうを木の葉にのせるよりも粘土を鉢形にしたものの方がころがりおちないと気づくことや、月光仮面のマントがフワーとなびくことや、積木をなんとか動く自動車にしたいと思っ
て、円柱をコロにつかってみたりすることはこの機能の発展的な表れとみることができよう。

基礎的造形活動が用途をもつ造形活動へと発展していくプロセスを明らかにすること、さらに「ポスターといえは展覧会や運動会はまだしも、防火や交通安全しかないのかと叫びたくなる」と彼が言っているように、当時行われていた用途をもつ造形活動そのものが、大人の用途に基づく発想によって実践されている現状の克服が目指されるべきであると示唆しているのである。

もっと機能的な萌芽を大事にして、知らせる目的のために子どもはどんなことをしているのかをしらべたならば、もっともっと切実な、子どもと結びついたポスターが考えられるはずである。「お砂場のここはボクがトンネルを作っているのだから入ってはだめ」といったものがなぜ知らせるデザインとして生き生きと取り上げられないのであろうか。

なおこの指摘は、先に挙げた図2と関連させるとするならば、図中の「デザインをする」に対するものであり、図の中央に位置する「構成」、すなわち基礎的造形活動との関連を示すものでもある。

以上のことから、この頃のデザイン教育批判に多く見られた「子どもの生活との乖離」という指摘は、基礎的造形活動と用途をもつ造形活動との分断に起因するものであり、前者への盲目的な傾倒にあったと言えよう。ここにおいて我々は、子どもの切実な必然性に結びつくものとしての「子どものデザイン」のあり様を知ることができる。

(8) 史料-8

1962 (昭和 37) 年 8 月号『デザイン教育必要論』米倉正弘

この号では、これまでのようなデザイン教育批判に対する対応から一步踏み出して、望ましいデザイン教育のあり方や意義について論じる論文がいくつか掲載されており、本論文はそのひとつである⁴⁸。米倉は本論文の冒頭で、次のように表明している。

私はデザイン教育が必要であるか必要でないかという論争には興味がなくなりつつある。なぜならデザイン教育は当然必要だと思っているし、不要論らしいものを見たこともないからである。たまにあっても、デザイン教育不要論ではなく、資本主義反対論か商業主義反対論、あるいは現代文明反対論などであるか、そうでなければ流行的形式主義に対する反論などであるようだ。いずれにしてもデザイン教育が人間の基本的なねがいは無関係に、現代を全く無批判に受け入れ、これに順応させるためだけの教育であるかのような認識の上に立つ論が大部分である。

ここには、デザイン教育批判には当時の日本が置かれていた社会状況が強く作用しているので、当時行われていた実践にも問題があるとしながらも、デザイン教育そのものが否定されるべきではないとする主張が見て取れる。本論文は、そうした立場から普通教育に

⁴⁸ 米倉は造形教育センター創立当初の委員の一人であり、60年前後には研究部長をはじめ研究部に所属して、実践を交えてデザイン教育に関する具体的な提言を行ってきた。

におけるデザイン教育の意義を論ずるものである。米倉は、子どもにはそれぞれの発達段階に応じた「造形的なゆめ」があり、それは大人が「子ども用」として考えたものとは異なることを明確に主張した上で、デザイン教育の必要性を以下の視点から明示している。

現代的な人間教育：現代の人間にとっては、観念的な主観の表現だけでなく、現実生活に関する造形による社会性を獲得することが必要であるとする。／問題解決のために具体的な物を構成する：子どもなりの問題に対して、具体的なモノをつくりながら工夫する学習が必要である。／適切な材料や技法が使えるための基礎体験を抱負にする：伝達と生産のための基本的能力をもつことによって、モノの世界を現代の人間に回復させることができる。

こうした立場は、当号の他の論文にも通底している。佐口七朗によれば、「もののはたらきを発見し、そのものの機能の解決によって新しい形を創造することの教育的意義」、すなわち「造形的な問題解決」が取り上げられている⁴⁹。佐口はその一例を次のように挙げている。

古い工作教育では「本棚をつくる」といった形で、モデルが既成概念として与えられてしまった。大切なのは、「本を整理しておくにはどうしたらよいか、どんな機能を与えたらよいか」という機能解決なのである。

さらに真鍋一男も、このことについて次のように触れている⁵⁰。

子どもの日常の生活の中によこたわる彼らに切実な問題を、単に言葉や文句にうったえるのではなく、実際の諸材料を感覚や構成力にうったえて解決していこうとする能力をはげましてやるべきであろう。

つまりこれらの立場からは、造形的な問題解決を図るものとしてのデザイン教育の意義が提言されていることがわかる。

⁴⁹ 佐口七朗「デザイン教育必要論」『美育文化 vol.9 no.8』1962年, p.17

⁵⁰ 『造形教育センターニュース 第15号』1962年

(9) 史料-9

1963 (昭和 38) 年 5 月号『子どもの機能的デザイン』佐藤 諒

佐藤は小学校教師でありながら、造形教育センター創立当初の委員の一人であった。先の米倉が研究部長を務める時期に研究部次長を務めていた。

本論文は、機能デザインつまり用途をもつ造形活動に関する実践的論文であるが、「子どものデザイン」概念についても多くの示唆を含んでいる。佐藤は、「子どものデザイン」を次のように定義する。

子どもの生活（あそびも含めて）の中での切実な要求や云い分を相手に伝えるとか、子どもの生活になくってはならぬ必要なものなどを、子どもなりに造形的手段や方法を通して、具体的にどう解決していくかということである。

加えてそれを教師が考える際に念頭に置くべきこととして、次のことを挙げている。

それぞれの子どもに、それなりの語りたこと、云いたいこと、他人に知らせたいことを存分にいわせ、子どもの必要としているもの、使いたいものを充分になっとくのいくまでこころみさせ、たしかめさせ、子ども自身に充足と満足を与えてやるには、それなりに子どもの生活をよく見つめ、よく理解しなければならない。この意味において教師は、子どもは今、何を求めているのか、何を必要としているのか、ということに対して、無関心であってはならないということを銘記すべきである。

以上のように、佐藤の「子どものデザイン」概念には、これまで見てきた論考を総じて提起する感があり明快である。それはやはり、これまでのデザイン教育研究が徐々に実を結んできたことを意味しているのではなかろうか。

そしてさらに、子どもの機能的デザインを分析する指標を「子どもの立場に立っての機能的なデザイン分析表」として提示している。ここではその表の全てを掲載することは避けるが、分析項目のみを列挙してみる。

- A なぜ、なんのためにデザインをするのか
- B どんな機能をもったものを
- C どんな材料を使って作るか
- D どのような造形的手段を用いるか
- E どんな方法で
- F どんな形式に、どんな形状に作るか
- G 具体的題材

それぞれの項目にしたがって構想していけば、最終的には具体的な題材が導き出されるようになっている。デザイン学習によってどのような子どもを育てるのか、といった目標論的立場から提言する、体系的・実践的な論考であると言えよう。

佐藤は、本論文を次の文で締めくくる。

子どものデザインでは、あらかじめ定められた計画通りに仕事が進み、ものができるというのは少ない。なんべんか失敗し、最後にできあがったものは、見よいものであるとは限らない。しかし、一つの問題にとりくんで、最後まで仕事をなげすめないねばり強さ、根気、勇気をもたせたいものである。また、できあがりが見てくれはよくなくとも、子どもなりの精一杯の努力には、賞讃をおしんではならない。それがまた次の問題解決へのかけはしともなり、生きる力ともなるのである。

ここにおいて、昨今の教育課題として繰り返し掲げられてきた「生きる力」のあり方とその重要性が指摘されていることが興味深い。そうした全人的な子どもの育成を目指して、「子どものデザイン」概念は、子どもなりの造形的手段や方法を通した、子どもの生活の中における切実な必要に対して自ら創造的に問題解決を図っていく総合的な能力としてとらえられていたのである。

3-3 「子どものデザイン」概念からみえてくること

3-3-1 「子どものデザイン」概念の更新

本節における分析から析出された「子どものデザイン」概念は、デザイン教育批判に対抗するために戦略的に定置されたものである。ここで前節において措定されたその概念を、本節における分析・考察を基に更新して示してみたい。

[A]子どもの生活にあるもの

周知の通り、当時の日本は高度成長期に差しかかりつつあり、産業主義が社会に強大な力を行使しつつあった。デザインもその状況に取り込まれつつあったのは勿論であり、そのことが普通教育におけるデザイン教育に対する批判的となった。そこで当時、産業主義的な社会生活ではなく、子どもの個別具体的な生活経験との合致を前提とするデザイン教育論が主張されていたのである。

[B]子どもの感覚を発揮させるもの

子ども自身が自らの感覚に従い、身の回りの環境から色や形、材質を選び取っていく行為、すなわち造形感覚の発揮こそが、デザイン教育の目指すべきところであるとした。さらにそれは「構成」という概念と重複するものであった。

[C]子どもの発達に即したもの

デザイン学習の指導においては、「デザイン」という内容が先んじてあるのではなく、子どもの日々成長・発達する姿があり、その過程に応じた系統的な指導が導き出されるべきであるとした。

[D]子どもの本能的欲求に基づくもの

前章においても、デザインを子ども自らが求めるものとしてとらえ、彼らの興味・関心の推移に即した必然的な内容が用意されるべきであることを指摘した。こうした考え方は、当時すでに創造美育協会の運動によって児童画の分野では十分に確立されていたが、デザインの分野においても同様であると主張していることになろう。そしてそれは先述したように、デザイン教育が産業主義的立場に立脚するものではなく、子ども中心のものであるとの主張と重なる。

[E]造形によって可視化されるもの

先述した子どもの造形感覚の発揮を促すものとしてのデザイン学習は、子どもなりの問題解決プロセスを可視化するものとして、あらゆる造形学習の基底にあるものとして認識されていた。

[F]子どもの切実な必然性に結びつくもの

基礎的造形活動における造形感覚の発揮が子どもの本能的な欲求に基づくものであるように、用途をもつ造形活動という機能性、目的性の必然性を伴うものでなければならない。さらに前稿においても指摘したように、両者が緊密に関連し、総合化されることで、創造的総合的人間の育成を目指すことができるとした。

[G]創造的な問題解決の能力を育てるもの

デザイン学習が単なる作品製作ではなく、そのプロセスにおいて子どもが資質・能力を発揮するところに目指すべき地平があるとする主張である。デザイン学習の内容が、作品製作と混同してとらえられてしまう状況は、現代の美術教育におけるデザイン教育の問題点にも通じるものである。藤澤英昭は、中学校におけるデザイン教育では、子どもたちが授業時間内に生活に役立つものをデザインしてつくることは困難であるとし、多くはすでに出来上がっている「箱」に加飾するだけで済ませてしまっている実態を挙げている⁵¹。そしてそこにはニーズ（目的）の発見、分析がないこと、最適な材料を見出すという学習内容がないこと、最適な形状を見出す学習が欠落していること、材料の抵抗と格闘しながら技法を発見したり、技能を獲得したりすることがないことを指摘し、「彼らは何らかの手を加える以前からすでにその「箱」は完成している」として、作品は製作されているものの、そこには何らの学習内容も存在し得ないと分析している。

以上の各概念は、「子どものためのデザイン / Design For Kids」から析出された「子どものデザイン」概念を構成する要素であると同時に、「子どもがデザインする / Kids Design…」ことの具現でもある。そこで、「子どもがデザインする / Kids Design…」ことのプロセスに各概念を当てはめてみると、以下のようなになる。

それぞれの発達の段階（[C]）において能動性に満ちた子ども（[D]）が、自らの生活（[A]）における切実な必然性（[F]）から問題を設定し、身の回りの環境から色、形、

⁵¹ 藤澤英昭「普通教育におけるデザイン教育の問題点」『デザイン学研究特集号 vol.4 no.2』日本デザイン学会、1996年、p.8

材料を選び取りながら感覚を働かせ ([B]), 具体的な造形として可視化 ([E]) しながら, その問題を解決していくというトータルなプロセス ([G])。

3-3-2 省察ツールとしての「子どものデザイン」概念

以上のような「子どものデザイン」概念を析出し, 更新する作業を通して得ることのできた, 子どものためのデザイン教育の原理創出にむけた示唆はどのようなことであろうか。

まずは, 「子どものデザイン」概念自体の「理論的困難さ」である⁵²。金子一夫は, 「子どものデザイン」の定義付けを試みた造形教育センターの一連の研究を次のように評している⁵³。

子どものデザインは, 教育の基礎にできるほど安定したものではないこと, 人間形成という目的から現実社会のデザインは, 直接的な基礎にはできずに普通教育のデザインとは区別しなければならないこと, それゆえ子どものデザインの自己規定は, 教育の中のデザインという同義語反復的なものにならざるを得なかったと言える。

金子の指摘するように, 本章においても「子どものデザイン」概念を規定しようとするとき, 否応無しに〈子ども-社会-教育〉という立体的・複合的な枠組みからの俯瞰を求められるのであるが, それは時代とともに複雑に流動し続けている関係性の中にあり, 容易に規定を許さない。ただ, ここから逆説的に示唆されることとしては, そこに「子どものデザイン」の本質が存在するということである。「子ども」「教育」というものを「社会」の変動においてとらえること, これは自明のことではあるが, 一人称で語られることの多い美術教育の原理創出に新たな地平を与えるとも言えるだろう。

次に, 上述のことから必然的に促されるのは, 「どのような内容なのか」という題材論ではなく, 「どのような子ども(資質・能力)を育てるのか」といった目標論への着目である。戦後における子どものためのデザイン教育の受容過程は非常に短期間であったために, そこで目指されるべき教育理念よりも先んじて, 何を指導するか, という「内容」に傾倒せざるを得ない状況が存在していたことはすでに述べた。「デザイン題材=デザイン教育」で

⁵² 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史(新訂増補)』中央公論美術出版, 2003年, p.221

⁵³ 同, p.221

あるという短絡的な理解に基づく題材主義偏重を乗り越えるためには、佐藤が提示したような目標レベルからの題材の検討が欠かせない。

さらに、その題材開発においては、子どもの発達に即し且つ系統的な指導が構想されていなければならない。本章で指摘した通り、子どもの興味・関心や発達の過程を尊重するならば、基礎的造形活動から用途をもつ造形活動へと有機的・必然的・発展的に連関していく。さらにそこで発揮される創造的な問題解決は、発達に応じて水準を更新していくものである。つまり子どもの成長・発達とともに、両者が往還的に系統性をなしていくことが必要である。

またすべての原理の前提となることとして、「子どものデザイン」概念が「デザイン」というひとつの領域を構成する要素ではないということ、つまり「造形学習の基礎となるもの」としての「子どものデザイン」概念の位置付けが示唆される。高橋が提示した基礎的造形活動と用途をもつ造形活動という子どものためのデザイン教育の領域はいずれも、あらゆる造形活動の基底となる働きを持っているのである。ここにおいて、デザインのみならず、既存の造形学習領域、すなわち絵・彫刻・工作・工芸などの領域の見直しも迫られることとなろう。「子どものデザイン」概念から「子どもの造形表現」を再定義することが目指されて然るべきなのである。

これらの「子どものデザイン」概念には、当時の子どものためのデザイン教育、さらにはデザイン全般に対する省察の要点としての意味を見出すことができる。したがって、これらの概念を、いわば省察ツールとして用い、その後における子どものためのデザイン教育のあり様を分析（フィードバック）することを通して、これからの子どものためのデザイン教育のあり様を展望（フィードフォワード）していくことが可能である。

次章では、以上の原理的示唆やこれまで検討してきた「子どものデザイン」概念をもとに、子どものためのデザイン教育で育てるべき子どもの資質・能力を整理して目標概念を構想するとともに、そこから導き出される内容プロットを措定することを試みてみたい。

第3章

「子どものデザイン」概念における止揚

第1節 概観

1-1 目的

本章では、前章までに析出した、同時代における子どものためのデザイン教育のあり様を省察するためのツールとして意味付けることのできる「子どものデザイン」概念が、その後のデザインおよび社会の潮流において、どのように位置付けられるのかを検討する。このことを通して、その概念のとりわけ構造に関する考察を行うとともに、子どものためのデザイン教育が目指すべき地平を展望することを目的とする。

前章までにおいては、我国の普通教育にはじめて「デザイン」が位置付けられた 1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂前後におけるデザイン教育の研究と実践を概観したうえで、その教育実践のパイオニアである間所春の著作分析および同時代における「デザイン教育批判」に対抗する言説の分析を通して「子どものデザイン」概念を次のように析出した。

- [A] 子どもの生活にあるもの
- [B] 子どもの感覚を発揮させるもの
- [C] 子どもの発達に即したもの
- [D] 子どもの本能的欲求に基づくもの
- [E] 造形によって可視化されるもの
- [F] 子どもの切実な必然性に結びつくもの
- [G] 創造的な問題解決の能力を育てるもの

そしてこれら概念が、「子どものためのデザイン / Design For Kids」を構成する要素であると同時に、「子どもがデザインする / Kids Design…」ことの具現でもあるとして、そのプロセスを以下のように規定した。

それぞれの発達の段階（[C]）において能動性に満ちた子ども（[D]）が、自らの生活（[A]）における切実な必然性（[F]）から問題を設定し、身の回りの環境から色、形、材料を選び取りながら感覚を働かせ（[B]）、具体的な造形として可視化（[E]）しながら、

その問題を解決していくというトータルなプロセス（[G]）。

さらにこれら「子どものデザイン」概念が、〈子ども－社会－教育〉という立体的・複合的な枠組みからの俯瞰が求められるがゆえに、容易に規定を許さないものであることを指摘した。同時に逆説的に示唆されることとして、一人称で語られることの多い美術教育の原理創出に対して、「子ども」「教育」というものを「社会」の変動においてとらえるべきであることを主張した。

以上の経緯をふまえ、本章では、我国の子どものためのデザイン教育にかんする研究が、いわゆる「デザイン教育批判」その後において、同時代における社会、そしてデザインが有する意味との関係の中で、その理論と実践をどのように確立していったのか、その軌跡において「子どものデザイン」概念がどのように位置付いていったのかを辿る。すなわち、我国の高度成長期からバブル期へと至る社会の変容と連動するデザインの変容および子どものためのデザイン教育のあり様から、そこに存在する「子どものデザイン」概念を検討する。そしてその検討（フィードバック）を通して、「子どものデザイン」概念の構造化を図り、ひいては子どものためのデザイン教育が目指す方向性（フィードフォワード）を見出したい。

1－2 分析対象

本章では、上記研究目的を達成するために、次の分析対象を設定する。

1－2－1 同時代におけるデザインおよび社会の潮流

序章において規定した通り、本論文のテーマともなっている子どものためのデザイン教育とは、同時代におけるデザインと相互規定されており、さらにそのデザインは、それを包摂している同時代における社会と相互規定されるものである。したがってその教育を成立させている「子どものデザイン」概念を検討するためには、それと同時代におけるデザインさらには社会の潮流との関連を考察する必要があるだろう。

そこで、同時代におけるデザインのあり様を俯瞰することを通して、そのデザインを生んだ社会背景をもとらえ、それらと前章までに明らかにした省察ツールとしての「子ども

のデザイン」概念がどのような関係性を持っているのかを明らかにしたい。

1-2-2 同時代における造形教育センターの研究活動の様相

同時代における子どものためのデザイン教育の様相を示す対象として、上掲したデザインおよび社会の潮流とともにその方向性に変遷を見せる造形教育センターの研究活動を対象にする。その理由は、第一に「子どものデザイン」概念を検討するうえでこれまでの研究成果との比較検討が可能であること、第二に、下述する研究方法における時系列分析のためには、当該研究団体の史料が最も体系的に情報を提供してくれること、第三に同時代におけるデザインの様相との整合性の検討が可能であるからである。

1-2-3 同時代における学習指導要領の変遷

さらに、同時代における子どものためのデザイン教育を規定する教育のあり様を、学習指導要領の変遷をもとに探る。当然ながら、上記造形教育センターの研究活動は、同時代における教育のあり様から影響を受けると同時に影響を与えるという相互関係にある。ゆえにその研究の意味や背景を探るために相対化を試みる。

1-3 対象時期

対象とする時期は、これまでの研究で対象にしてきた時期（「潜伏期」「揺籃期」「浮上期」と接続する時系列段階（「確立期」「発展期」）における様相とする。これまでの研究で対象にしてきた時期とは、1958（昭和 33）年の学習指導要領改訂をエポックとしてその前後の時期を指す。したがって本章で対象とする時期とは、1958 年（昭和 33）年以降を出発点とし、その後の 1968（昭和 43）年の改訂を経て高度経済成長とともに 1978（昭和 52）年の改訂へと向かい、さらにはバブル景気へと向かう期間、すなわち 1985（昭和 60）年に至るまでを指す。具体的には、以下のおおよそ 3 つの時期段階を想定する。

1) 1958（昭和 33）年～1965（昭和 40）年 : 浮上期（後半）

前章において対象にした時期の後半時期、すなわち 1958（昭和 33）年の学習指導

要領改訂から 1965（昭和 40）年の造形教育センター創立 10 周年までの期間。

2) 1966（昭和 41）年～1975（昭和 50）年 : 確立期

前章から引き続いた後のおよそ 10 年間、すなわち 1968（昭和 43）年の学習指導要領改訂を経て 1975（昭和 50）年の造形教育センター創立 20 周年までの期間。

3) 1976（昭和 51）年～1985（昭和 60）年 : 発展期

さらにその後の 10 年間、すなわち 1977（昭和 52）年の学習指導要領改訂を経て 1985（昭和 60）年の造形教育センター創立 30 周年までの期間。

1-4 分析材料

各時期における検討では、以下の文献における知見、および史料に示されている史実を中心的な分析対象とする¹。

1-4-1 同時代におけるデザインおよび社会の潮流に関して

本分析では、主に以下 3 冊の文献をもとに作業を行う。

- ・竹原あき子、森山明子 監修『日本デザイン史』美術出版，2003 年

本書は、我国のデザインを社会背景とともに俯瞰する通史的な知見を提供するものである。したがって本分析においては、デザインおよび社会の大まかな潮流の中における「子どものデザイン」概念の位置を分析する際の初発的段階における対象となる。

- ・内田繁『戦後日本デザイン史』みすず書房，2011 年

本書では、インテリアデザイナーとしての著者の立場、つまりはデザイン実践の当事者の視点から我国のデザインの変遷が論ぜられている。したがって本分析においては、上掲文献でとらえた大まかな様相をより具体的に検討・考察する際に参照する。

- ・長田謙一、樋田豊郎、森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版，2006 年

本書はいわゆる通史ではなく、各時代のエポックを対象にデザインの変遷とその背後にある社会的力動システムを批評的に洗い出すものである。したがって本分析では、上掲 2 冊を通じた考察を別の角度からとらえ直す作業に活用する。

以上のように、これらの文献はいずれも我国のデザイン史を語るものであるが、それぞ

¹ 『造形教育センターニュース』および『美育文化』は、前章の研究活動において収集している。

れ特有の語り口を有している。したがって同時代におけるデザインの様相を多角的にとらえるために有効ではないかと判断した。

そして上記文献をもとにした分析を通してみえてきた事象に対する考察のために必要な文献からの分析を随時採用し、総合的に考察を行う。

1-4-2 同時代における造形教育センターの研究活動の様相に関して

- ・『造形教育センターニュース』

造形教育センターの機関紙である本史料からは、造形教育センターの研究活動を象徴する夏の研究大会の研究テーマを析出し、その変遷を検討する。

- ・『美育文化』

本誌に掲載されている子どものためのデザイン教育に関する記事から、上述した検討の根拠を補強する。

- ・必要に応じて、子どものためのデザイン教育に関する文献や資料を援用し、考察の具体的材料とする。

1-4-3 同時代における学習指導要領の変遷に関して

上掲対象時期、すなわち 1958（昭和 33）年から 1985（昭和 60）年までの期間における学習指導要領の改訂を対象化する。ゆえに対象となる学習指導要領は、1958（昭和 33）年版（告示）、1968（昭和 43）年版（告示）、1977（昭和 52）年版（中学校は翌年）（告示）である。

さらにそれぞれの改訂時期における状況を詳細に分析するために、必要に応じて図画工作・美術科教育、あるいはデザイン教育にかんする文献を援用する。

第2節 ディレンマの顕在化：1958-1965年

2-1 系統性への注視

これまでの研究において明らかになったように、子どものためのデザイン教育の浮上期、すなわち1958（昭和33）年の学習指導要領改訂以降においては、「デザイン教育批判」を受けとめつつ、普通教育におけるデザイン教育の意義とその教育理念を明らかにしていこうとする動きが生まれている。そしてその中心は造形教育センターの研究活動であった。1958（昭和33）年の学習指導要領改訂以降において、当会が毎年夏に開催している研究大会のテーマは以下の通りである²。

1959（昭和34）年

「現代における造形教育の使命：教育の中の造形教育の位置・絵によって育てるものは何か・デザインの基礎はこれでよいか・実習」

1960（昭和35）年

「造形教育のシステムはこれだ：造形教育におけるデザインの性格を明らかにする・造形教育のミニマムエッセンシャルズを明らかにする・造形教育の学年の系統性を明らかにする」

1961（昭和36）年

「デザイン教育の具体的諸問題：子どものデザイン・自己表現とデザイン・感覚とデザイン・機能とデザイン」

1962（昭和37）年

「子どもの造形とその教育を確立しよう：造形の基礎学習・視覚伝達・機能造形」

1963（昭和38）年

「子どものデザインの確立：子どもの装飾とデザイン・子どもの伝達とデザイン・子どもの機能とデザイン・子どものデザインとは」

1964（昭和39）年・1965（昭和40）年

「子どもの造形能力とは何か：発達段階に立つ学習内容をたしかめる・子どものデザイ

² 『造形教育センターニュース』第13～26号および春日明夫、小林貴史『桑沢学園と造形教育運動 -普通教育における造形ムーブメントの変遷-』桑沢文庫、2010年、pp.81～82

ンとは何か」

このように、普通教育におけるデザイン教育のあり方が、詳細に実践的に検討されるようになってきている。ただしその検討とは、「デザイン教育批判」にこたえるために、教科としての系統性を確立しようとする方向性に向かっていることが理解できる。この方向性は、当時の社会がアメリカに端を発する科学技術振興に伴う高度経済成長期へと向かう中で、基礎造形が有する系統的な理論への一層の注視につながっていく。新関伸也（2008）は、本論文においても指摘した当時のデザイン教育実践のパイオニアである間所春が問題提起したデザイン教育における理論と実践の悩ましい乖離に対して、高橋正人が「教室の中のデザイン」という提案を行ったことにより、その後の造形的な方法論優位の方向性に拍車をかけたと指摘している³。

2-2 デザインと社会の結びつき

当時のデザインに目を転じてみると、1956（昭和 31）年の経済白書に『もはや戦後ではない』と記されたように、高度経済成長期と連動した様々な革新的な動きが生まれている。特に多くのデザイン事務所が設立され、そこで専門的なデザイナー集団が生まれ、さらには企業内にもデザイン室が誕生しているが、これは1955（昭和 30）年が「家電元年」と言われるように、我国のインダストリアル・デザインが確立し、デザインが産業社会に導入されたことを意味している⁴。1960（昭和 35）年には、森正洋が「G型しょうゆさし」で第1回グッドデザイン賞を受賞している。（**図1**）いまでも愛用されているこのデザインが受賞したことから、当時の消費者の生活がデザインと結びつきを持つに至っていることを確認することができよう⁵。つまり、デザインというもの



図1 森正洋「G型しょうゆさし」
1958（昭和 33）年

³ 新関伸也「間所春による『まよいみち』とデザイン教育」『美術教育学』第29号、2008年、p.391

⁴ 竹原あき子、森山明子 監修『日本デザイン史』美術出版、2003年、p.74

⁵ 内田繁『戦後日本デザイン史』みすず書房、2011年、p.63

が、社会的に認知されるようになったのである。このデザインと社会の結びつきはやがて世の中を「大量生産・大量消費」へと向かわせることとなる。ここでは、デザイナーは消費者のことを一番よく知っている存在であり、「消費者を起点として商品の有り様を考える」ことがその職能として確立していくのである⁶。もちろん、森の受賞には、あるべきデザイナー像を「単なる産業主義の申し子」ではなく「機能と表現を一致させて、それをゆたかな形に昇華させる」しごとに重ねる意味があった。とはいえ、このインダストリアル・デザインの受賞は、デザインの使命が「売れる商品をつくること」にあるとするメッセージを纏うことは不可避であった⁷。

こうした社会の進展と連動するインダストリアル・デザインの動きに対応して、それまでの「商業美術」は「グラフィック・デザイン」に変貌を遂げる⁸。しかしながらそれは、単に商品を守るための広告制作としての機能を意味するデザインではなかった。1951（昭和26）年に設立された日本宣伝美術会（JAAC / 以下、日宣美と記す）は、グラフィックデザイナーのための全国的規模の職能集団であったが、その活動の一環として作品公募を始め、新人の登竜門として機能したことからわかるように、デザイナーの作家性を強く打ち出すものであった。しかし後述するように、このことが近く批判の対象となるに至るのである。しかしながら当時のグラフィック・デザインは、時代を映す花形のメディアであり、大衆の憧れを象徴していたことは事実であった。当会の初代委員長であった山名文夫が、名取洋之助が日本に持ち込んだバウハウスの方法論を戦前から駆使した仕事を行っていることからわかるように、専門的な造形理論に基づいた高い「造形性」に基づく彼らの作家性を帯びた仕事が、当時のデザインと社会の結びつきの有り様に与える影響は

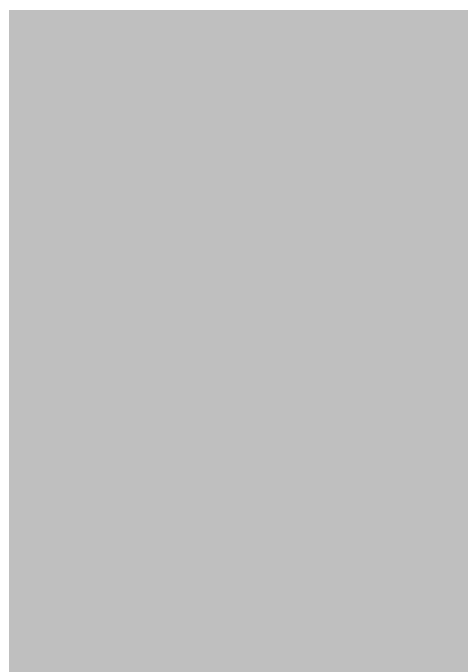


図2 原弘 日本宣伝美術会
「日本タイポグラフィ展」ポスター
1959（昭和34）年

⁶ 長田謙一、樋田豊郎、森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版、2006年、p.420

⁷ 同、pp.461~462

⁸ 竹原あき子、森山明子、同掲書、p.78

大きかったと言えるだろう⁹。(図2) その後も、こうした「職能団体なのか作家団体なのかは常に議論的」であった¹⁰。

そして、こうしたデザインの動きに連動して、デザイナーを養成するための専門教育としてのデザイン教育が誕生した。当然ながらその教育においては、グロピウスによるバウハウス宣言「すべての造形活動の終着点は建築である」が示すような芸術と技術の統一を目指す運動体としての理念（無論この理念も、後の近代工業を支えるインダストリアル・デザインの原点ではある。またここであえてこうした理念を「デザイン理論」としてみると、そうしたものが未だに確立されていないことが浮き彫りになる）よりも、その方法論としての造形理論が強調されて扱われたとしても不思議ではなからう。

2-3 造形理論と子どもの論理におけるディレンマ

さらにそこから派生する形で子どものためのデザイン教育に対するまなざしが生まれ、やがて造形教育センターという民間教育運動体によって発展していった経緯については前章で見た通りである。この造形教育センターの研究活動の方向性に、上述したような社会状況とデザインの連動のあり様が大きな影響を与えたことは明白である。当時のデザインが産業と結託して大きく発展していった様相と学校教育との関係性に対してアレルギー反応を起こしていた側面からの批判に対して、「子どものデザイン」概念という主張によって「子どもがデザインする / Kids Design…」という方向性を重視しているかのように対応しているが、実際には発展しつつあるデザインの様相と共鳴して、「子どものためのデザイン / Design For Kids」を推進しようとしたのが、高橋のいう「教室の中のデザイン」という回答なのであろう。

その後も我国のデザインは、その後も1960（昭和35）年の世界デザイン会議東京大会の開催、さらには1964（昭和39）年の東京オリンピック開催というメルクマールの出来事を介して、工業化社会との結びつきを益々強めていくことになるのである。

ここでもう一度、子どものためのデザイン教育の様相に目を向けてみよう。造形教育センターの創立10周年と重なる1965（昭和40）年には、第17回国際美術教育会議（InSEA

⁹ 同, pp.78~80

¹⁰ 同, p.78

/ International Society for Education through Art) が東京で開催されている¹¹。(図3) この会議は、8月2日から9日まで東京文化会館、東京国立教育会館を会場に、世界各地からは約30カ国160名あまり、また国内からは1600名あまりが参加するという盛大な会であった。そしてその研究テーマは『科学と美術教育』であり、ここからも当時の子どものためのデザイン教育が置かれていた状況－「子どものためのデザイン / Design For Kids」に対する説明責任の所在－が見て取れる。この会議では造形教育センター会員がデザイン教育に関する研究発表を行っている。例えば、林健造の「適応表現の継続的研究」、佐口七郎の「基礎デザインにおける形の探求」などである¹²。そして会議開催直前の月例研究会では、それらの発表内容の検討がなされているが、そこにおいては次のような悩ましい議論が存在している¹³。

系統ということもあるけれど、その中に教えられるものと、教えられないものがあるのではないかな。教えられるものに対しては、系統だけ(ママ)ができるけれども、教えられないものに対しては、系統だけではむづ(ママ)かしいのではないかな。

以上のように、この時期の子どものためのデザイン教育において目指されていたのは教科学習としての系統性の確立であり、そのためには造形理論の探究、すなわち「子どものためのデザイン / Design For Kids」にかんする説明手段が必要であった。しかしながら同時にその探究には、教育現場の実践における整理のつかない子どもの造形活動のあり様、



図3 第17回国際美術教育会議の様子

¹¹ 社団法人日本美術教育連合『日本美術教育総鑑 戦後編』日本文教出版、1966年、pp.43～54

¹² 同掲、p.44～45

¹³ 『造形教育センターニュース 第23号』1965年

すなわち「子どもがデザインする / Kids Design…」こと —それは「子どもの論理」であるということもできよう— に対する応答への渴望が内包されており,ここにある種のディレンマが存在していたのである。

第3節 子どもの論理と造形理論の融合の試み

: 1966-1975 年

3-1 デザインの芽

国際美術教育会議の閉会後の 11 月に、造形教育センターは新しい運営体制を発足している¹⁴。当時の研究部からは、次のような宣誓がなされている¹⁵。

知識偏重、インスタント的技術教育に流れ勝ちな（ママ）現代の教育を、等閑視するわけにはいきません。“生きがいのある人間を育てるため”“よりよく生きることのできる人間を育てるため”私達はもっと声を大にして造形教育の重要性を説き、また実践を深めてそれを実証しなければなりません。

この頃はすでに、1968（昭和 43）年の学習指導要領改訂に向けた動きが具体化しつつあった。この改訂は、「教育の現代化」に対応して系統性を重視した改訂であったと言われている¹⁶。上掲の宣誓は、こうした改訂の方向性に対して、人間形成のためのデザイン教育を志向しようとしているようにも見える。

翌 1966（昭和 41）年の『美育文化』では、造形教育センターの特集が組まれている¹⁷。その巻頭言には「デザインというものをとにかく普通教育の中に定着させた功績は大きい。しかし一方でそれを功績とは見ずに罪悪と見る人も皆無とは言えないようである」と記されており、この時期においても前時期からの懸案であった「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design…」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」との乖離という問題が引き継がれていることを確認することができよう。さらにこの事態は、同雑誌の『造形教育センターのめざすものとこれから』と題する記事にも見ることができる¹⁸。

¹⁴ 造形教育センターは、運営体制を 2 カ年の任期で交代している。このことは同研究会の規約にも明記されており、現在でも引き継がれている。規約については、下記ホームページを参照のこと。

<http://zokeikyoku.sakura.ne.jp/kiyaku.html>

¹⁵ 『造形教育センターニュース 第 27 号』1965 年

¹⁶ 大泉義一「図画工作科の教科構造に関する一考察 - 『造形遊び』導入以前の学習指導要領における内容構成の成立過程から-」『美術教育学』第 30 号，2009 年，p.128

¹⁷ 『美育文化 vol.16 No.4』美育文化協会，1966 年

¹⁸ 同，p.10

センターでは子どものデザインの確立にその研究の主眼をおいているが、そのめざすところは、第一に造形の基礎能力を培うことにある。それには眼のための言葉ともいうべき視覚言語の正しい使用表現と、造形の文法の正しい理解、鑑賞を中心課題とし、基礎表現、伝達表現、機能表現について、それぞれ学年の発達段階に即し個性的な表現による創造性の啓発を願ってきたのである。

この文言からは、まさに同時代の教育に要請されていた系統的な教育の確立が目指されていたことがわかる。しかしながら、この記事は次のように続く。

しかし、いろいろ研究討議しているうちに、子どものデザインとは何かという問題に絶えずぶつかり、それには子どものデザインの芽として何が考えられるか、そこからまず育てていくことの必要に迫られた。(傍点筆者)

このように、前時期と同様に、同時代社会的に要請される教育としての系統性と同時に子どもの論理に対するまなざしの所在が認められる。それは「デザインの芽」という表現で対象化されており、この考え方は、今後の研究活動において重要な意味を帯びてくるのである。

3-2 デザインの停滞と子どものためのデザイン教育

一方、当時のデザインは、自ら自覚し得るほどに「停滞」へと向かっていた。大竹誠は、1963（昭和 38）年の日宣美賞の該当者がいなかった状況を「混乱」の始まりとし、翌 1964（昭和 39）年にかけて「デザインの停滞期が始まったようだ」と指摘している¹⁹。確かにこのすぐ後の 1966（昭和 41）年に季刊雑誌『デザイン批評』が創刊されている。（図 4）その内容はここでは詳述する紙面がないが、日宣美への批判をはじめ、当時の時代とともに漫然と流れつつあったデザインのあり様に対して、自己省察的な視点を設定したことは確かである。くしくも当時は全共闘運動、60 年安保改正に対する反対運動等の学生運動が沸き起こっており、今後の社会の有り様に対する批評的な視点が様々な角度から生じてきていた時代であった。こうした中で日宣美は、その作家性の尊重に対する反抗から、1969（昭和 44）年に武蔵野美術大学、多摩美術大学に結成された日宣美紛糾共闘によって審査

¹⁹ 長田謙一、樋田豊郎、森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版、2006 年、p.438

会の紛糾と中止を余儀なくされ、翌 1970（昭和 45）年には解散に至るのである。以上のように、同時代における産業・工業への疑問（やがてそれは社会の有り様への異議申し立てにつながっていった）は、同時代におけるデザインのあり方に対する異議申し立てへと連鎖していったのである。

以上のような状況の中で、造形教育センターの研究活動もターニング・ポイントを迎えることになる。以下に、当時の『造形教育センターニュース』に掲載されている夏の研究大会のテーマを列記してみる²⁰。

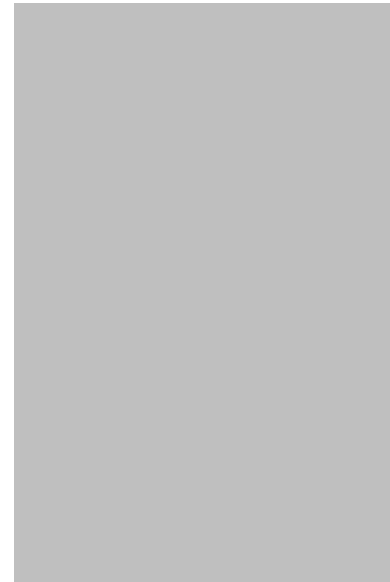


図4 『デザイン批評』創刊号
1966（昭和41）年11月

1966（昭和41）年

「造形教育のこれから：1.造形教育の現代的視点 2.造形教育のシステムを確立する 3. 子どもの実態をつかみ、明日のヴィジョンを育てるには」

1967（昭和42）年

「造形教育の確立：造形教育の実践をもちより、実態をあきらかにし、原理をもとめ、系統をうちたてよう」

1968（昭和43）年

「造形教育の確立 No.2：造形教育の実践をもちより、実態をあきらかにし、原理をもとめ、系統をうちたてよう」

1969（昭和44）年

「造形教育の確立 No.3：造形教育の実践をもちより、実態をあきらかにし、原理をもとめ、系統をうちたてよう」

1970（昭和45）年

「70年造形教育、今日の課題：実態の究明・方法の開発・理念の追求」

1971（昭和46）年

「造形教育、今日の課題：原点からの出発・理論と実践によるその追求」

1972（昭和47）年

「子どもの造形のめばえと発達：自己表現・視覚伝達・使用伝達・構造機構・材料技術・

²⁰ 『造形教育センターニュース』第27～58号および春日明夫、小林貴史、同掲書、pp.81～82

造形感覚」

1973（昭和 48）年

「子どもの造形のめばえと発達 No.2：自己表現・装飾欲求・視覚伝達・使用機能・構造機構・材料技術・造形感覚」

1974（昭和 49）年

「子どもの造形のめばえと発達 No.3：表現としての装飾欲求，表現にひそむ伝達意識，つくることと子どもの発達，造形表現のもとになる力」

1975（昭和 50）年

「子どもの造形のめばえと発達 No.4：教育の中における造形の意義」

この時期になると，研究テーマには「デザイン教育」にかわり「造形教育」という文言が使われている。これは造形教育センターが，1968（昭和 43）年の学習指導要領改訂に際して，小学校「図画工作科」，中学校「美術科」から「造形科」への改称を当時の文部省に要望していたことによる²¹。そして 1971（昭和 46）年までは，その「造形科」としての教育システムの構築に力を注いでいたことがわかる。当然そうした研究活動においては，前時期から引き続き，「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design…」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」の乖離が懸案となっていたことが，テーマ文中の「追求」という文言からも推察できる。

しかしながら上述したように，当時のデザイン界と同様に，造形教育センターの研究活動も停滞を自覚するようになってきている。造形教育センターは当時，全国に会員を擁しており，『造形教育センターニュース』は，会員の情報共有の重要な手段であったに違いない。にもかかわらず，そこには研究テーマはおろか，夏の研究大会の実施要項さえも記載されていない状況も認められる。さらに 1970（昭和 45）年と 1971（昭和 46）年のテーマについては，1972（昭和 47）年の紙面に，事後報告として掲載されているに過ぎない。このように，当時の造形教育センターの研究活動は，子どものためのデザイン教育という命題，そして「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design…」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」の間で暗中模索の状態にあったことをうかがわせる。

実際に 1970（昭和 45）年には造形教育センターの組織の中に「長期企画委員会」なる

²¹ 春日明夫，小林貴史，同掲書，p.91～92

ものが発足している²²。この委員会は次のように位置付けられている。

センターの未来のため、ひいては日本の造形教育の未来のために情熱を傾けたいと考えている人、熱意のある人、会員であればだれでも自発的・主体的に名のりていただきその人たちでセンター長期企画部を発足させることに決まりました。

主 旨 センターのこれからはたすべき役割は何か。

10年後 20年後の造形教育はいかにあるべきか。

センター自体の長期計画、発想構想はどうあるべきか。

センターの今後取り組むべき研究、運動の方向、内容の検討、さらに魅力あるセンターにするためのニュービジョンはなにか。

等、センターの今後歩むべき姿の全体像を検討し長期的企画を立案する。

会構成 会員（含委員）のうち自発的に参画するという熱意のある人若干名（多くてもよい）。

会 合 月1回定例会 他に臨機に特別部会

連 絡 センター運営委員会、委員会に審議内容を報告する。

決 定 最終的には年1回の総会（夏）に建議しセンターの長期企画を決定する。

部 長 委員長とする。

申し出なければ運営委員会で協議の上指名依頼する。

（各年令層より1名、20代30代は1名以上若干名）

こうした特別な委員会が必要となっていることから、当時の造形教育センターが探究すべき今後の方向性を探りあぐねていることがわかるだろう。この試行錯誤・暗中模索的な状況は、同時代のデザイン、ひいては社会の状況と相互関係的であることは明らかである。ここでは、子どものためのデザイン教育が、同時代のデザインに規定され、さらには同時代の社会に規定されるという主従関係を確認することができよう。この委員会はその後も何年かは存続していることが『造形教育センターニュース』の紙面から確認することができるが、その活動の具体的成果や解散の経緯については不明である。しかしこれまでも見てきたように、造形教育センターの研究活動が実に10年以上に渡り、「実践：子ども

²² 『造形教育センターニュース 第40号』1970年

の論理：子どもがデザインする / Kids Design…」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」という二元的な問題に対する解決策をペンディングしてきた理由は、「デザイン」を対象化していたがゆえに、造形教育という教科学習の範疇にとどまらない考察を必要としていたからに他ならないのである。

3-3 子どもの論理の具現化

しかし、1972（昭和47）年以降においては、一貫して「子どもの造形のめばえと発達」というテーマで研究に取り組んでいることがわかる。この研究は、「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design…」を研究の基底に据えながら、その子どもの発達過程において「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」がどう関与しているのかを実証的に探究するものであると考えられよう。

それでは、具体的にどのような研究活動が展開されていたのであろうか。当時の造形教育センターの研究活動には、大きく次の3つがあった。すなわち、毎月開催される月例研究会、毎年夏に開催される研究大会、そして夏の展覧会である。本期間においても、1975（昭和50）年に創立20周年記念行事としての夏の研究大会とともに、夏の展覧会（造形教育センター創立20周年記念子どもの造形展）が開催されている。ここで、その記録の内容から、当時の造形教育センターの研究活動が着眼している「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」のあり様について見ていきたい²³。（図5）

展覧会の会期は、1975（昭和50）年8月8日～13日、会場は東京・松屋銀座・8階催事場である。展覧会テーマは、『未来を造る子どもたち』である。この展覧会を企画・運営し、本記録を編纂した平田智久は、展覧会開催直後に発行された『造形教育センターニュース』の中で、次のように述べている²⁴。

未来の子どものあるべき姿を、幼児から大学生に至る主体的な活動の中から、①自己認識としての造形活動の大切さ、②社会生活の中での造形の必要性に視点をあて企画し、33出品校によって、作品展示された。

²³ 本記録は、原稿作成当初は印刷・発行される予定であったが実現されずにあったものを、作成者である平田智久氏より提供・譲渡されたものである。したがってその体裁と内容は、内部文書としてではなく発行物として整備されている。

²⁴ 『造形教育センターニュース 第58号』1975年

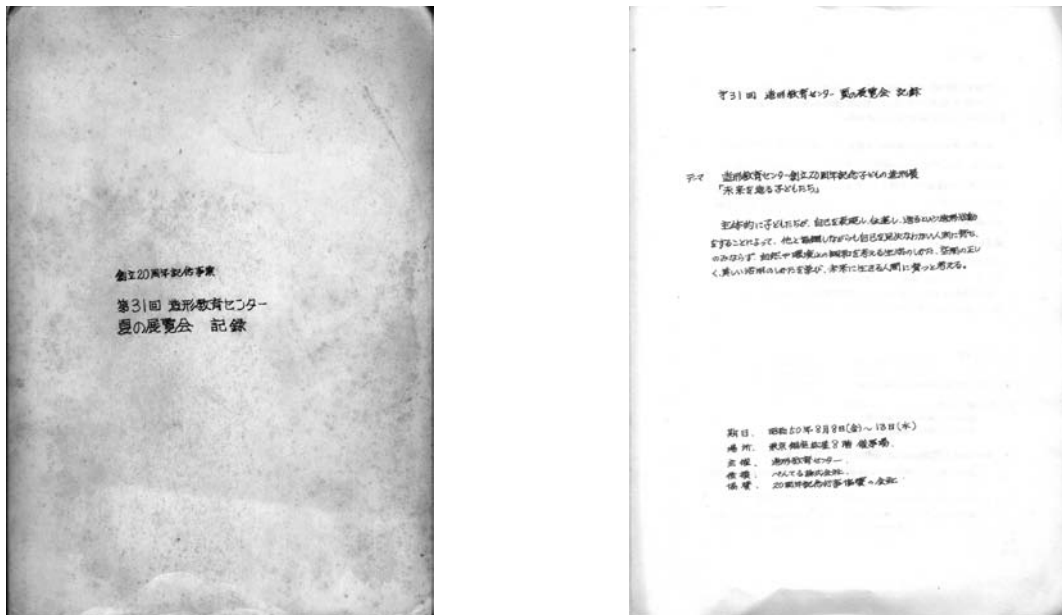


図5 第31回造形教育センター夏の展覧会 記録（部分）

通常、展覧会においては、展示物としての作品が主な対象となるが、本展覧会ではその作品を生み出した子どもたちの造形活動の姿の中に教育としての可能性を見出していることが、平田の言葉にはあらわれている。

本記録のプロットは以下の通りである。

- ① 表紙，中表紙
- ② 主旨，支柱
- ③ 展覧会出品校及び指導者
- ④ ごあいさつ
- ⑤ 子どもの造形作品図版及びコメント
- ⑥ 展覧会風景図版
- ⑦ 造形教育センター20年の歩みの図版
- ⑧ 裏表紙

ここで特に注目したいのは、上記⑤において、子どもの造形作品がテーマごとに展示されている様子が写真で掲載されているとともに、それらの造形活動のあり様に関するコメ

ントが随所に付されていることである。図6～9は、それらコメントと対応する造形作品図版の一部である。

図6では、子どもが材料を手に取り、造形活動を開始するまさにその瞬間をとらえ、そこで働いている能力を提示している。その能力とは「つくりだす喜び」であり「新しいものをつくり出す心と力」である。ここにおいて、子どもの造形の出発点、すなわち「デザインの芽」の所在を確認することができる。

図7は、子どもの表す「一本の線、一つの点、一つの円、三角」といった造形要素には、すべからく意味があることを伝えている。その意味とは、子どもの内面をあらわすものとしての意味である。不可視な内面を造形要素によって可視化していくという自己認識行為を通して子どもが育っていくのだと主張している。

図8においては、子どもが材料のよさを感じながら造形活動を行い、作品をつくりだすこと自体が、自己の周囲の環境に対するまなざしを養い、「生活を考える芽」を育てるのだとしている。

図9は、子どもたちが共同で行った“基地づくりの遊び”において、共同でつくりだすことの教育的意味、そして子どもの生活の場としてのリアリティを見出している。



石ころや木ぎれをあいてに 遊び 手ざわりを楽しむ
 いかか子どもたちは 手にした石や木から 何かを
 連想し、
 手を加え、つくりだす喜びを学び
 新しいものをつくり出す心と力をつける
 それが木の動物であり 鳥であり のりものなので
 ある

図6 造形作品とコメント（作品図版は部分）



うれしさ、かなしみ、いかり、やりきれなさなど、
 心の中にあるもの
 えのぐやクレヨンなど
 手にすることの出来るものであらず。
 紙いっぱいにあらわされた
 一本の線、一つの点、一つの円にも、三角にも意味
 がある。
 こうして素直に 内にあるものを外に あらわす
 ことにより
 心の調和が保て 調和のある 人間となる。

図7 造形作品とコメント（作品図版は部分）



子どもたちは土、石、木、紙などいろいろな素材を
 手にし
 使うことによって素材のよさをみつけ そのよさ
 を生かす。
 それを 人間や動物や植物など 自然をだいに
 しながら
 自分の生活を考える芽を育てる。

図8 造形作品とコメント（作品図版は部分）



ひとりひとりが
 自分の中に自分を見つけ 友だちの中に友だちを
 みつけ
 交流し、協力し、自分たちの場をつくるこどもたち
 の遊び
 遊びは 子どもたちの思考の場であり
 子どもの世界をつくる 生活の場です。

図9 造形作品とコメント（作品図版は部分）

以上のように、作品図版に付されているコメントは、極めてナラティブな表現となっている。それはまさに、「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」を尊重しようとする態度の表明であると考えられる。そしてその子どもの論理と実際の子どもの造形行為から析出される「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」とを融合させようとする意図の発露であり、創意なのであろう。またここで見られる子どもの造形活動は、現在における「造形遊び」と極めて近似していることは注目に値する。この「造形遊び」としての「子どもの論理」の有り様に、永きに渡る試行錯誤を通して普通教育におけるデザイン教育のあり方を探究してきた造形教育センターの研究活動が到達した地平を見ることができるとはなかろうか。

実際に、この展覧会が開催された2年後の1977（昭和52）年（中学校は翌年）には、学習指導要領の改訂が行われている。先述したように昭和40年代に差し掛かる中では高度成長期へと突入していくと同時に、科学技術新興に拍車がかかり、急速な科学の進歩に遅れがちな教育を改革する必要性が「教育の現代化」という名称で唱えられるようになり、それが1968（昭和43）年の学習指導要領の改訂へとつながっていった。そこでは、教育の系統性が重視されるようになり、小学校図画工作科、中学校美術科においても、当時の情勢に合わせて、その内容構成は系統性を重視したものとなっていた。すなわち、全学年を通して「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」「鑑賞」という五領域に系統的・文化的に整理された形となったのである。そしてその後、社会ではいわゆる「落ちこぼれ」や「校内暴力」が問題になるなど、知識偏重にあったそれまでの学校教育のあり方が問い直されるようになった。そしてここにおいて「ゆとりと充実」が、教育の課題として掲げられるようになったのである。そうした中での1977（昭和52）年（中学校は翌年）の改訂において、図画工作・美術科の内容は「表現」と「鑑賞」の2領域によって示され、材料や道具は基本的なもののみ示されるようになった。そして、図画工作科では低学年に「造形的な遊び」（後に「造形遊び」に統一される。ゆえに以降は「造形遊び」で表記する）が導入されるに至る。このように、当時の教育、そして図画工作・美術科教育の方向性は、「子ども中心主義」的であり、この改訂では、作成協力者として、竹内博など、当時の造形教育センターの会員が多く参画していた。

ここにおいて、上掲した展覧会における「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」のあり様、つまり造形教育センターが志向していた子どものためのデザイン教育のあり様が、当時の学習指導要領が目指していた方向性と一致していること

を確認することができる。そしてその方向性を具現化する教科内容として「造形遊び」が位置付けていたことも推察することができよう。そこで、この子どものためのデザイン教育と造形遊びの接近について、もう少し詳しくみてみたい。

3-4 造形遊びにみる子どもの論理

3-4-1 「中野試案」にみる造形遊びの位置

(1) 『図画工作科の系統的指導計画』について

ここで取り上げるのは、熊本高工による『図画工作科の系統的指導計画』に記されている内容である²⁵。本書は図画工作指導にかんする入門書として位置付くものである。したがって当時改訂されたばかりの昭和33年版の学習指導要領に準拠しながら、その系統的な指導のあり方について解説する立場を取っている。しかしながらその内容は、図画工作科の指導にかんして、同時代における学習指導要領の内容に限定され得ない様々な視点から解説を行うものとなっていることが特色でもある。本論文ではこのうち、未だナショナル・カリキュラムに位置付くには至っていない造形遊びが図画工作科の内容構成に位置付けられている先駆的研究事例を取り上げて論じている箇所を見ていく。

(2) 中野試案

1957（昭和32）年6月、東京都中野区小学校図画工作科研究部から、学習指導要領改訂に対する試案が出されている。これは、東京都の主催によるもので、造形教育センターの会員であった米倉正弘を中心に創案されたものであり、内容構成を図10のように示した²⁶。

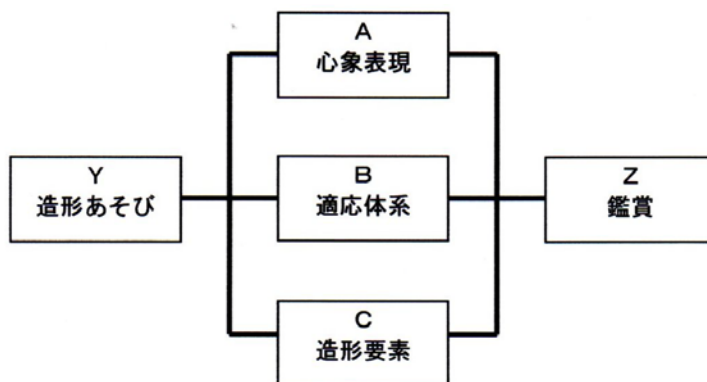


図10 中野試案による内容構成

²⁵ 熊本高工『図画工作科の系統的指導計画』明治図書、1960年、p.1

²⁶ 「造形教育センターニュース第22号」1964年

これによると、「A・心象表現」「B・適用体系」「C・造形要素」という、いわば表現領域にかんする3つの体系に、「Y・造形あそび」と「Z・鑑賞」の項が加わっている。それぞれの項の関係性としては、まず「Y・造形あそび」が根底に位置付き、そこでの経験が「A・心象表現」、「B・適応表現」、「C・造形要素」の学習へと関連していくと考えられている。そしてすべての学習を包括する形で「Z・鑑賞」が位置付いている。

それぞれの項には具体的な内容が示されており、例えば「Y・造形あそび」には経験例として、「色セロハン」、「にじみえ」、「粘土あそび」、「リズムあそび」、「めかくしあそび(質感)」などが示されている。特に低学年においては、この「Y・造形あそび」と他の項の内容との関連が強く打ち出されている。例えば「C・造形要素」に関して低学年では、「造形あそびの形で学習される」としており、子どもの活動から経験的に習得されるように考えられている²⁷。

さらにこの構造は、後に図11のように更新されている²⁸。その更新の様相を見ると、「図画工作科においてどのような子どもの資質能力を育てるのか」といった「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」に根差した目標論と密接に関わりながら、より具体的な子どもの姿から教科構造を構

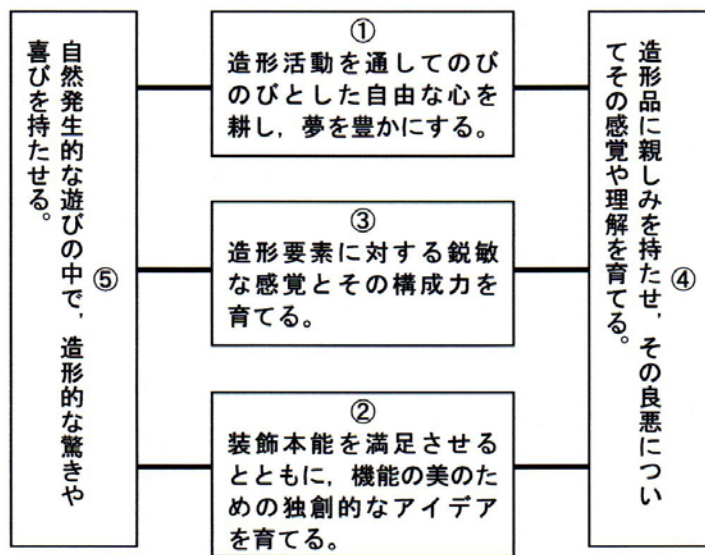


図11 中野試案による内容構成（更新版）

想しようとしたことがわかる。そのような教科構造において、造形遊びは、先の造形教育センター夏の展覧会において主張されていたような「子どもの造形活動の芽」として位置付いているのである。

²⁷ 熊本高工、前掲、p.101

²⁸ 同、pp.102~107

3-4-2 造形遊びと「子どものデザイン」の関係

以上の事例からわかるように、図画工作科の内容構成における造形遊びの位置付けは、当時の子どものためのデザイン教育が抱えていた「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」とを融合させるための方策としての意味合いとも絡み合っているようにみえる。

現に宮坂元裕は、「造形遊びの中には全身活動とデザインにつながる考えがある」とし、造形遊びと子どもの行うデザイン活動との関連を次のように指摘している²⁹。

現行の学習指導要領・図画工作（※平成10年版）を見ると「楽しい造形活動」（＝造形遊び）についての記述の中に、「体全体の感覚を働かせて」という言葉が、第1学年及び第2学年にあります。同じところに、「並べる、つなぐ、積むなど体全体を働かせて」という言葉もあります。これらは、幼稚園の「表現」を意識しています。机の上で、手だけを使うのではなく、身体表現を交えて、とにかく全身で表現活動をすることを含んでいます。

ここには、すでに指摘したように、造形教育センターの研究活動が、1972（昭和47）年以降一貫して「子どもの造形のめばえと発達」というテーマで研究に取り組んでいることや、1975（昭和50）年に開催された造形教育センター夏の展覧会において見たような「子どもの造形活動の芽」に対するまなざしと同様な考え方が示されていることがわかる。さらに宮坂は次のように続けている³⁰。

また、並べる、つなぐ、積むなどは、デザインの基本であり、幼児から小学校2年生ぐらいまでの子どもの大好きな活動です。例えば、石ころ、おはじき、ビンのキャップなどをひたすら並べる活動などは、自然発生的に普段行われているものです。つまり、子どもが自然発生的に生むデザイン感覚を大切にしようということなのです。

このように、「デザインの基本」としての「構成」、「基礎的な感覚練習」のあり様が「子どもが自然発生的に生むデザイン感覚」としての意味を持っており、それが現在の「造形

²⁹ 松本格之祐、宮坂元裕『人気教師の体育・図工の仕事術 46』黎明書房、2007年、p.58

³⁰ 同、p.58

遊び」として位置付けられていることを明らかにしている。

以上の考察から見えてくるのは、子どものためのデザイン教育は、「造形遊び」という考え方によって、ようやく“大人の”，あるいは同時代的なものから要請を受ける“デザイン”との決別を果たしたと言えるのではなかろうかということである。しかし同時にそれは、子どものためのデザイン教育が，“デザイン教育”としての位置付けとも決別したことを意味しているようにも見え、引き続き「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」の融合の試みが必要であることを知らしめている。

第4節 「子どもの生活」という考え方の浮上

: 1976-1985年

4-1 「子どもの生活」への着眼

前節までにおいては、昭和30年代に沸き起こっていた「デザイン教育批判」に対抗するための「子どものデザイン」概念が、その後の社会の中でその概念を確立していく過程において、「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」との間でディレンマが浮上していたことを明らかにし、その解消のために“デザイン”という一分野にとどまらない教科構造レベルでの内容構成の検討を促し、その解決策として「造形遊び」という媒介的・ハブ的な内容を位置付けようとした経緯を示した。これは、上述したような子どものためのデザイン教育の乖離した方向性を、ある意味止揚的に定置しようとした動きであるとも言えよう。

それでは、造形教育センターの研究活動は、その後、どのような経緯を辿るのであるだろうか。以下の研究テーマをもとに考察してみたい³¹。

1976（昭和51）年

「造形教育の一貫性：子どもの造形の芽生えと発達をふまえて」

1977（昭和52）年

「造形教育の一貫性 その2：つくることの意味をたしかめよう」

1978（昭和53）年

「造形教育の確立：子どもの造形行動を読み取り、造形教育の構造を明らかにしよう」

1979（昭和54）年

「造形教育の確立 その2：子どものつくりだす力を見きわめ、育て方をさぐる」

1980（昭和55）年・1981（昭和56）年

「造形教育の望ましい姿：子どものつくりだす力を見きわめ、育て方をさぐる」

1982（昭和57）年

「子どもの生活にいきる造形活動」

³¹ 『造形教育センターニュース』第59～81号および春日明夫、小林貴史、同掲書、pp.81～82

1983（昭和 58）年

「子どもとのコミュニケーション：子どもの生活にいきる造形活動」

1984（昭和 59）年・1985（昭和 60）年

「これからの造形教育はどうあるべきか」

これらのテーマからは、「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design …」をより実証的にとらえるべく、子どもの造形活動の中にあるデザイン行為のあり様に注目した研究活動が展開されていることがわかる。そしてさらに 1982（昭和 57）年においては、「子どもの生活」との関連において造形活動をとらえようとする方向性が浮上している。このことについて、当時の研究部長であった宮坂元裕は次のように述べている³²。

今回の夏の研究テーマは、以上のような考え方のもとに、今まで造形教育センターが求めてきた「造形教育の望ましい姿」の流れの中で、子どもの生活と造形とのかかわりを、もう一度考えなおしてもよい時期に来ていると考えた。

そして私達は、ここに「子どもの生活に生きる造形活動」というテーマをかかげた。このテーマは、「子どもの生活の造形化」なのか、あるいは、「造形を、子どもの生活の中に、どれだけ溶け込ませることができるか」なのかという。（ママ）二つの方向性がある。これは、大きな問題なので、ぜひ、夏の研究会で、意見をたたかわせてみたいものである。

こうした「子どもの生活」との関わりにおいてデザイン行為をとらえようとする方向性は、1977（昭和 52）年に告示され、当時すでに実施されていた学習指導要領の小学校図画工作科の内容にもあらわれている。

[第 1・2 学年]

生活を楽しむために使う簡単なもの及び飾るものをつくることができるようにする。

[第 3・4 学年]

伝えたい事柄を表すもの、生活を楽しむために使うもの及び飾るものをつくることができるようにする。

³² 『造形教育センターニュース 第 73 号』1982 年

[第5・6学年]

伝えたい事柄を表すもの及び生活を楽しくするために使うものを、目的に合わせデザインしてつくることができるようにする。

このように「デザイン」という言葉は、第5・6学年のみで用いられており、かわって「生活を楽しくする」という考え方によって「デザイン」の内容を規定していることがわかる。これは、当時の社会において「デザイン」という言葉がすでに概念化されつつあったので、それをそのまま学習指導要領に用いることの危険性が危惧されたためであると考えられる。このことについて、同時期に刊行された造形教育センターの30周年記念誌において、高橋正人も普通教育におけるデザイン教育のあり方を論ずる中で、次のように指摘している³³。

子どものデザイン活動を考える場合、まず第一に注意すべきことは、今日の社会におけるデザインとは別個の、子どもの本質的活動としてのデザインというものを、考えなくてはならないということである。

そのうえで、「もちろん子どもといえども、現実の社会の一員であり、それらとの密接な関係のもとに存在しているのであるから、現実の社会と無関係な学習内容というものはありません」としながら、その「現実の社会」におけるデザインと、子どものデザインとの相違を次のように例示し指摘している³⁴。

ポスターというものは、今日の社会で行われている視覚伝達デザインの一形式である。…中略…子どものデザインにおいてこのような一形式を模倣するということは、ほとんど意味を持たない。要は子どもの生活において、視覚的に何かを伝えるという活動が、子どもの興味や必要性のもとで、活発に行われるということであって、ポスターという一形式には何の必然性もないのである。

さらに高山正喜久は、「自分のためのデザインを」と題して、「職業として成立しているデザインは量産方式に乗っているが、このことと子どものデザイン教育とを短絡させるこ

³³ 造形教育センター編『造形教育の理念』サクラクレパス出版部、1985年、p.23

³⁴ 同掲、pp.23～24

とはあまりないが、デザインの機能性を重視することが没个性的になる」と警鐘を鳴らし、「理論的に心象と機能の区分はできるが、子どもの実際の教育においては両者の区分よりも融合ということを発達に合せて考えるべきではなかろうか」という提案を行っている³⁵。

以上のように、この時期になると、子どものためのデザイン教育の内容を「子どもの生活」との関わりにおいてとらえようとする考え方が安定的に位置付いている。ここにおいて、前時期から引き継がれた「実践：子どもの論理：子どもがデザインする / Kids Design…」と「理論：造形理論：子どものためのデザイン / Design For Kids」は、先に見た「造形遊び」と同様に、「子どもの生活」における必然性において、高山の言葉の通りに「融合」され得たのだと言えよう。そしてこうした子ども中心的なデザインのとらえ方は、現在までも反映され続けていることは周知の通りである。ここにおいて、様々な要因から成立する「子どものデザイン」概念は、「子どもの生活」において止揚され得る可能性をもっていることが提示されているのである。

4-2 「子どものデザイン」概念における「子どもの生活」という止揚

本節では、造形教育センターの研究活動を、創立 10 周年、20 周年、30 周年を節目にした時期区分で対象化し、その方向性を明らかにしてきた。その作業を通して、我国の学習指導要領にはじめて「デザイン」が位置付いた 1958（昭和 33）年の学習指導要領が教育現場に受容されつつあった時期においては、「デザイン教育批判」にこたえるために、デザイン教育の系統性を主張しつつも、その理論では整理のつかない子どものあり様に対するディレンマが存在していたことを見出した。そして続く 1968（昭和 43）年の学習指導要領改訂を経て創立 20 周年に向かう時期においては、そうした子どもの論理を尊重しながら、子どもの成長発達を促すという教育本来の機能において、造形理論がどのように関与しているかの解明に取り組んでいることを確認した。さらに 1977（昭和 52）年の学習指導要領改訂を経て創立 30 周年までの期間においては、〈いま - ここ〉を生きる「子どもの生活」にある切実な欲求の中に、デザイン教育の意義を認めるに至っていることが明らかとなった。

以上の変遷からは、これまでに明らかにしてきた「子どものデザイン」概念の[A]～[G]

³⁵ 高山正喜久「これからのデザイン教育」『美育文化 vol.40 No.5』

の諸要素いずれもが同時期においてもその概念を形成しているものであることを確認することができる。そしてさらに、それら要素が並列的な関係ではなく、ある主従関係をもった立体的な構造を呈していることが示唆されている。とりわけそれらの概念の基底には、「子どもの生活」(A)子どもの生活にあるもの)が位置付けられていることがあらためて重要である。以上の考察を基に、「子どものデザイン」概念をスキーマとして構造化すると、**図 10** のようになる。

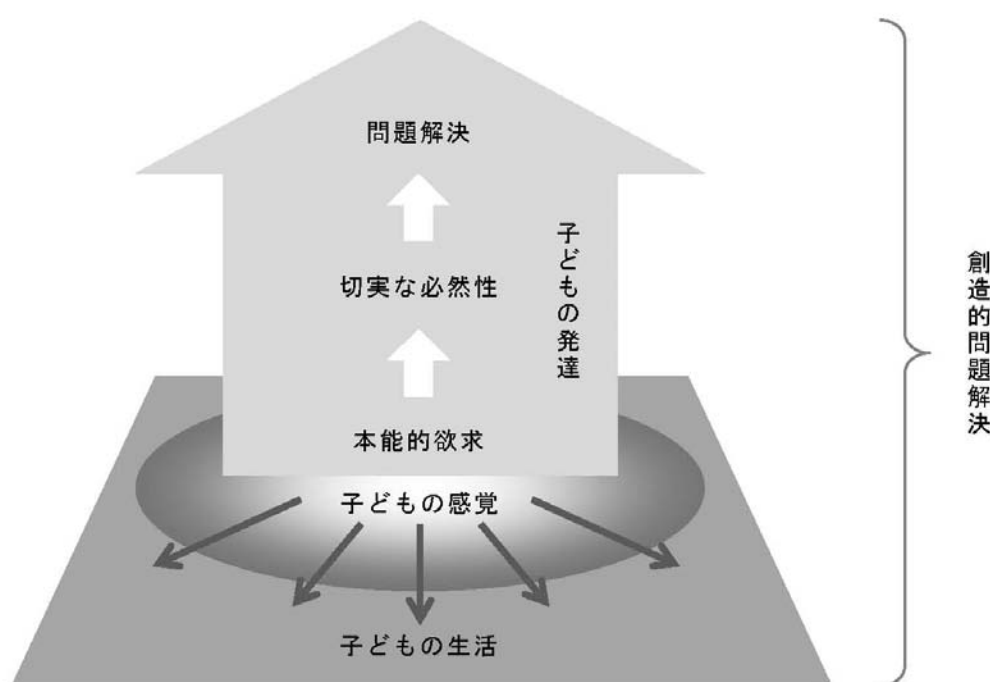


図 10 「子どものデザイン」概念の構造スキーマ

「子どもの生活」とは、時代や社会の状況とともに刻々と変容するものである。したがって子どものためのデザイン教育を実践する者は、自らの大人としての視角（「子どものためのデザイン / Design For Kids」）に対する恒常的な省察を通して、目の前の子どもたちの生活とそれへのアプローチのあり様（「子どもがデザインする / Kids Design …」）を理解することが求められるのである。郡山正は「現代デザイン教育者にせまってくるアンビバレンツな問題」として、「実利的なもの、現場技術に役立つものを優先すべきだとする教育理念と、基礎的なもの、『あそび的なもの、直接には何の役にもたためもの』こそ教

育の本質でなければならないとする考え方が併行」している状況を暴露し、「教師は良心的であればあるほど、この二つの相反する考え方の中で、アンビバレンツな感情をもつ」と指摘している³⁶。これは同時代的なものに囲まれて生き、そして同時代なものから常に要請を受ける学校教育の教師がデザイン教育を实践するうえでの宿命的な命題であると言えるだろう。そしてそのことを自覚するためにも、造形教育センターが追い求め辿り着いた「子どもの生活」という概念が、やはり止揚的な役割を果たすのではなかろうか。

そしてこのスキーマは、これまで論じてきたような子どものためのデザイン教育の省察ツールとしての役割（フィードバック）から、それを成立させる要件を構造化する仮説（フィードフォワード）へと意味を変容させているように思われる

³⁶ 郡山正「現代デザイン教育者にせまってくるアンビバレンツな問題 -造形教育の七つのスネーア-」『現代 造形・美術の展望 -真鍋一男退官記念論集-』新曜社、1992年、p.145

第4章

「子どものためのデザイン」から
「子どもがデザインする」へ

第1節 概観

1-1 目的

本章では、いわゆるバブル前後を境とした時期における子どものためのデザイン教育が置かれた状況とその存在意義について論ずる。はじめにバブル期へと至る経緯、次いでバブル期での様相、さらにはそれ以降に向けて変容する社会におけるデザインのあり様と子どものためのデザイン教育とを対比しながら、そこに存在する「子どものデザイン」概念の意味を検討する。そして結論的には、同時代におけるデザインの省察のあり様から浮上してきた子どものためのデザイン教育の可能性を論じるための根拠（原理）を導出することを目的とする。

1-2 分析対象

本章では、本論文が対象とする「子どものデザイン」概念が、序章で指摘したように、「子ども－社会－教育」という立体的・複合的な枠組みからの俯瞰が求められるために、そのあり様は、同時代における「社会」そして内容論的には「デザイン」のあり様との相対化を図りながら検討されるべきであることから、前章に引き続き、以下の分析対象を設定する。これらの設定理由は、前章と同様である。

- ① 同時代におけるデザインおよび社会の潮流
- ② 同時代における造形教育センターの研究活動の様相
- ③ 同時代における学習指導要領の変遷

1-3 対象時期

対象とする時期は、前章の研究で対象にしてきた時期（「確立期」「発展期」）に続く時期（「省察期」「展開期」）における様相とする。本章で対象とする時期とは、バブル景気に該当する期間、すなわち 1989（平成元）年の学習指導要領改訂を経て、1991（平成3）年にバブルがはじけるまでの時期段階を経て、現在に至るまでを指す。具体的には、以下のおおよそ2つの時期段階を想定する。

1) 1986 (昭和 61) 年～1991 (平成 3) 年 : 省察期

前章から引き続いた後のいわゆるバブル景気に該当する期間, すなわち 1989 (平成元) 年の学習指導要領改訂を経て, 1991 (平成 3) 年にバブルがはじけるまでの期間。

2) 1992 (平成 4) 年～現在 : 展開期

その後, 現在に至るまでの期間, すなわち 1998 (平成 10) 年, さらに現行の 2008 (平成 20) 年の学習指導要領改訂を経て, 現在までの期間。

1-4 分析材料

前章に引き続き, 本章でも以下の文献における知見, および史料に示されている史実を中心的な分析対象とする。これらの設定理由は, 前章と同様である。

① 同時代におけるデザインおよび社会の潮流に関して

前章同様, 以下 3 冊の文献をもとに作業を行う。

- ・竹原あき子, 森山明子 監修『日本デザイン史』美術出版, 2003 年
- ・内田繁『戦後日本デザイン史』みすず書房, 2011 年
- ・長田謙一, 樋田豊郎, 森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版, 2006 年

② 同時代における造形教育センターの研究活動の様相に関して

このことに関しても, 前章同様, 以下の史料を対象とする。

- ・『造形教育センターニュース』
- ・『美育文化』
- ・必要に応じて, 普通教育におけるデザイン教育に関する文献や資料を援用し, 考察の具体的材料とする。

③ 同時代における学習指導要領の変遷に関して

上掲対象時期, すなわち 1986 (昭和 61) 年から 1991 (平成 3) 年までの期間における学習指導要領の改訂を対象とする。対象となる学習指導要領は, 1989 (平成元) 年版 (告示), 1998 (平成 10) 年版 (告示), そして現行である 2008 (平成 20) 年版 (告示) である。

第2節 バブル期における省察的状况と「子どものデザイン」：1986-1991年

2-1 デザインをめぐる状况とその省察

1970年代に入ってもなお、我国は経済の高度成長を続けており、生活においてモノは充足し、人々は豊かさを実感するようになっていた。その中でデザインはコンビニエンス化を辿る。例えば、1974(昭和49)年には、日本初のコンビニエンス・ストア『セブン・イレブン』1号店が東京都江東区に出店している¹。この年を「コンビニ元年」とも呼ぶように、その後の生活においては、POSシステムが導入されるなど、私たちの生活と商品というものが「利便性」という名のもとに強力に結合された。また食生活における利便性にとってお馴染みの『カップ・ヌードル』

や『マクドナルド』もともに1971(昭和46)年に登場した。(図1)このように、私たちの生活は、商品の「流通」という回路に取り込まれていったのである。この「流通」とはもちろん、広告会社の存在によってそのシステムが確立されていったものであった。巨額の手数料収入によって成長した広告会社は、その資金を用いて、マーケティング・リサーチを行った。そこでは消費者のニーズ&ウォンツが調査され、その結果を基に試作品がつくられ、それをまた消費者調査にかける。その結果に基づいて修正し、商品化する。あわせて広告計画も複数のクリエイターと称されるデザイナーによる競争が行われる中で決定される。このようなシステムにおいては、商品の流通は「すべては調査が決める」ことであるが、これは「形式として『消費者が決める』ことに他ならない」²。すなわち佐野寛が言うところの「最初にあるのは『消費者のニーズ&ウォンツ』だが、実は消費者が自分でニーズ&ウォンツをつくるわけではない。それをつくるのはメディアのメッセージなのだ。さらにややこしいことに、メディアのメッセージもまた『消費者のニーズ&ウォン

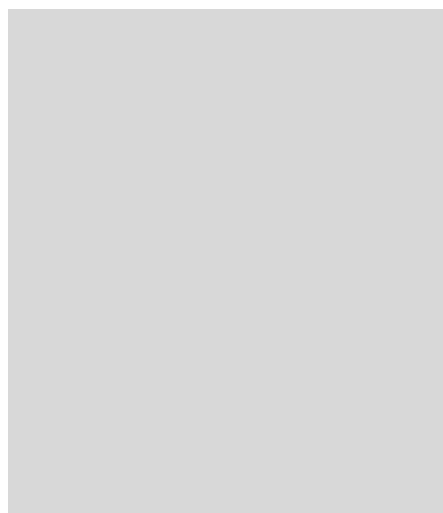


図1 カップ・ヌードルのパッケージ
(1971(昭和46)年)

¹ 竹原あき子、森山明子 監修『日本デザイン史』美術出版、2003年、p.117

² 長田謙一、樋田豊郎、森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版、2006年、p.495

ツ』によってつくられる」のである³。こうした生活における商品との関係性は、その主体者であるはずの人間が知らぬ間にその主体性をかすめ取られている状況であるとともに、デザインもまた「似たようなもの」として顔を失っていくこととなる。このようにしてこの時期のデザインは「軽薄短小」であると揶揄されるようになる。

折しも 1985（昭和 60）年のプラザ合意に端を発するバブル景気へと向かいつつあった社会においては、デザインはモノの充足をいかに促進させるか、といった人間の物質的欲望と同調する傾向にあったのである。この時期（バブル期）に対する生活者の印象を、内田繁は次のように表現している。

良くも悪くもそれまでの年功序列型社会の常識からはみ出た価値観をもつ若者を「新人類」と呼び、ファッションでは DC ブランドが隆盛を極め、空間プロデューサーのつくるディスコやカフェバーでたむろするワンレンボディコンの理想の相手は高級輸入車で乗りつける「三高」のエリートであり、「トレンディ」な場所とドラマが人気を博し、経費は使い放題、深夜のタクシーはつかまらず、クリスマスには一年前から予約した高級ホテルで高価なプレゼントを交換するというスタイルが普通にあった時代。若者向けの雑誌はそれを野放図にあおった。高級であるという理由で物が売れた。実際、そういう光景は珍しくなかった。

こうした印象が、日本の全国に渡って、またあらゆる世代に渡って適用されるのかは疑問であるが、こうした印象が先行して当時の人々の消費に対して強力な影響を与えていたことは確かであろう。デザインはこの時、人間の物的欲望と共謀し、そのイメージ生成装置としての存在を高らかに宣誓していたのである。

さらにこの景気は、モノ＝商品自体に付随する期待やイメージに同質化を促し、企業はデザインによって消費者に選択されるような努力を余儀なくされた。ここにおいて、CI（コーポレート・アイデンティティ）への着目が沸き起こってきた。広告会社は、受注先である企業の考え方を優れた広告表現で印象付け、消費者の共感を得ることへの関心を強めて

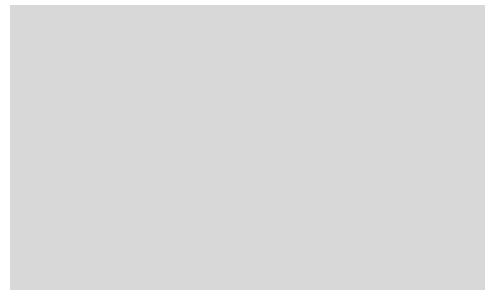


図2 JR 東日本のシンボルマーク
(1987 (昭和 62) 年)

³ 同, p.495

いったのである⁴。こうした関心は、1980年代に「CIブーム」を起こすこととなる。この時のCIには、対外的な側面と社内的な側面があるとされた⁵。対外的には、社名やシンボルマークの変更によって新しい企業イメージを打ち出し、企業活動を活性化させることであり、社内的には、企業理念を見直し、時代に合った企業文化を創出することであった。

(図2) こうしたCIの意味においては、単なるビジュアルデザインではなく、デザインによる理念の構築が重視されていたことになる。しかしながら実際には、CIは企業の成長のための方法であったり、企業イメー

ジの刷新のための手段であったりすることが多かった。もちろんその後、そのような単なるビジュアルデザインでは企業の存続が危機にさらされるようになることは言うまでもない。このことは、21世紀に入ってからCSR (Corporate Social Responsibility) の重視を見れば明らかのように、当時のCIというデザイン行為には、「顔の見えない」大企業の実体をビジュアルなイメージによってあたかも顕在化させているように見せる手段としての役割を担っていたとも言えるのである。

以上のように、デザインが人々の消費と結託してその存在を全うしている中で、環境問題が顕在化されてきたのも同時期であった。1987 (昭和 62) 年にフロンによる地球温暖化が懸念されたことにより、「オゾン層を破壊する物質に関するモントリオール協議書」が採択された。当時の産業界は、環境保全に取り組み、デザインにおいても「LCA (Life Cycle Assessment)」の考え方の導入が図られた⁶。具体的には、「リデュース (Reduce) : 削減

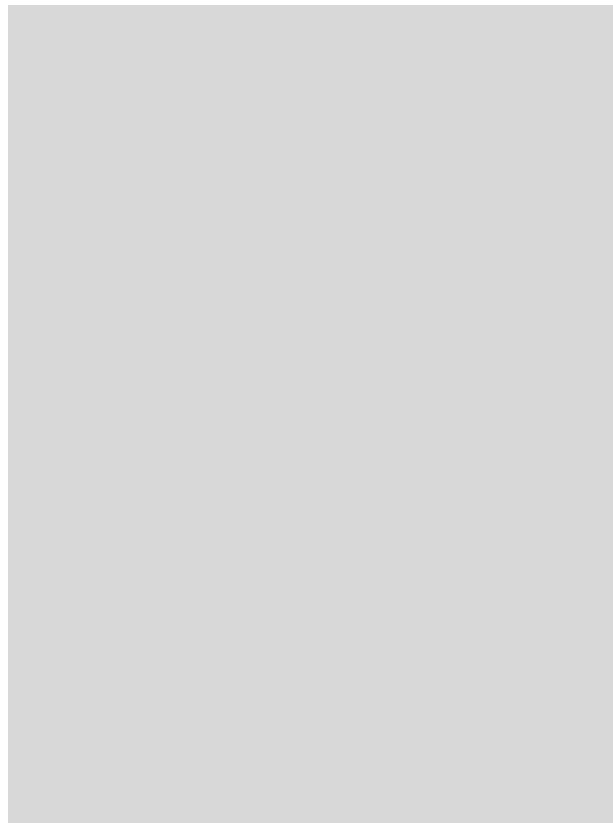


図3 ポルポ・カーズ・ジャパン 新聞広告
(1990 (平成2) 年)

⁴ 原あき子, 森山明子 監修, 同掲書, p.124

⁵ 同, pp.126~127

⁶ 同, p.143

すること／ごみの発生抑制」,「リユース (Reuse) : 同じ目的で同じものを再び使うこと」, 「リサイクル (Recycle) : 素材として再利用すること」といった「3R」が製品開発になった。ここにおいて、先に見たCIに関しても、本質的なその意味を呈することが要求されるようになる。自動車メーカーであるボルボが 1990 (平成 2) 年から 1992 (平成 4) 年にかけて公開した新聞広告は、そのことを如実に示していると言えるだろう。(図 3) ある意味自己否定的にその省察の中から自身の社会に対する正当な理念を提出することが求められるようになったのである。

地球温暖化に関しては、私たちはいまなおその危機にさらされ続け、かつその解決に見通しが持たれておらずにすでに異常気象などの直接的影響にさらされている。「LCA」にせよ「3R」にせよ、現在まで引き続けている恒久的な問題が、同時代において浮上しているのである。しかもその問題にはデザインが強力に加担していたという事実は見過ごすことはできまい。

2-2 デザインの省察からデザイン教育の重視へ

上で指摘したデザインをめぐる状況における「省察のまなざし」は、デザイン教育研究においても主要な命題となっていたことは容易に推察できる。ヴィクター・パパネック (1925-1999) は、近代から現代に至るデザインのあり様に対して声高に警鐘を鳴らした人物で知られる。彼は、1971 (昭和 46) 年に著した『生きのびるためのデザイン』の中で、すでに次のように述べている⁷。

一般大衆は趣味もなければものを見分ける目もたない、まったく単純な人間とされたのである。〈購買動機の調査, 市場分析, 販売〉という俗っぽい三つ組が決めることならなんでもよいと受けとるような、知能指数七十程度の倫理的虚弱者という姿が想定されているのである。(傍点筆

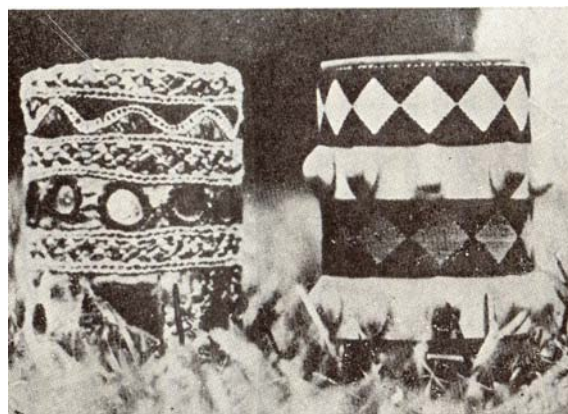


図 4 大学院生によって第三世界 (インドネシア) のためにデザインされたラジオ

⁷ ヴィクター・パパネック『生きのびるためのデザイン』晶文社, 1974年, p.27

者)

このように、近現代におけるデザインユーザーの主体性の弱体化を過激なまでに予言的に指摘しているのである。さらにこうした状況に対して、デザイナーの社会的な責任や彼の倫理観の重要性を次のように主張する⁸。

デザイナーというものは自分のデザインした製品がマーケットで受けとられていくことについて責任をもつものなのだ…(中略)…かれの社会的、道徳的⁹判断は、かれがデザインをはじめ以前にすでに下されているのでなければならない。(傍点筆者)

さらに彼はデザイン教育についてもかく述べている⁹。

われわれは学生たちに助言を与えて、デザインに要求される社会的、道徳的⁹責任と責任を育てることになるだろう。(傍点筆者)

そして実際の指導の成果として「大学院生による第三世界（インドネシア）のためにデザインされたラジオ」を紹介している¹⁰。**図4** このラジオは、ジュースの空き缶でできており、電力源としてパラフィンと芯を用い、パラフィンがなくなったら牛の糞や紙など燃えるものでも代替できるという製造費わずか9セントのものである。そしてそのデザインでは、インドネシアのユーザーにとって、彼らの生活において切実な問題である機能面についての提案が中心課題となっているのに対して、彼らが必要としていない“造形としての魅力”は提案されていない。その結果、パパネックは次のことがもたらされると指摘している。まず、いわゆる“よい趣味”の押し付けの回避である。ここで言う“よい趣味”とは西欧の価値観に基づいた“造形の魅力”である。パパネックは、これはインドネシアの人たちにとって何の意味も持たないものと判断している。さらに、インドネシアの人々に対して、デザインを本当に自分のものにするチャンスを“植えつけた”としている。

図4を見ればわかるように、ユーザーであるインドネシア人が自分の（インドネシアの）

⁸ 同, p.50

⁹ 同, p.60

¹⁰ 同, pp.142~144

生活に基づいた感覚に即した装飾を施している様子からそのことは容易に理解できよう。

この事例は、これまで私たちが見てきた子どものためのデザイン教育の様相と重ねてとらえることができる。例えば、インドネシアのユーザーを〈子ども〉に置き換えてみよう。するとパパネックがこのラジオのデザイン・プロダクトにおいて重視したことは、インドネシアのユーザー〈＝子ども〉の「生活」である。そのためにインドネシアのユーザー〈＝子ども〉にとって本当に必要な要求のみを対象化している。このことは、「子どものデザイン」概念における「子どもの生活」を重視していることと同義である。そしてその重視とは、「子どものためのデザイン / Design For Kids」を子どもの視座からとらえようとしていることに他ならない。またインドネシアのユーザー〈＝子ども〉に対して、西欧的な価値〈＝デザイナー・大人〉に基づいた造形性を押し付けることなく、むしろインドネシアのユーザー〈＝子ども〉によるデザイン行為、すなわち「子どもがデザインする / Kids Design …」ことを、デザインによって促しているのである。

こうした、いわゆる『パパネック理論』は、我国でもデザインに対する考察で度々取り上げられている。戦後の我国のデザインを牽引した佐野寛は「デザインは、これまで、ひたすら近代の『持続不可能な発展』のために働いてきた。だがこれからは、自ら進む方向を転回させて、『持続可能な発展』のために働くようにしなければならない」として、人間活動に対する地球の許容量が限界に近づいていることから、持続可能な発展へとパラダイム・シフトすべきだと提唱している¹¹。そしてそのためには「教育的手段としてのデザイン教育」の可能性を提起し、何よりもデザイナーに正しい価値観、美意識をもたせることが重要だと指摘している。

以上のように、デザインの省察と専門教育としてのデザイン教育の責任とはいたく結びついていることがわかる。すなわち、デザイン教育で重視されるべき命題とは、持続“不”可能な発展に加担するような、産業や市場に対する匿名性を帯びたまなざしでなく、デザイン自体をとらえ直そうとする〈わたし〉自身の実感的で、限りなくユーザー側に立ったまなざしの養成なのである。このようにデザイン教育が抱えるデザインの省察には、デザインが克服しなければならない命題が提示されており、ここにフィードフォワードの契機を孕んでいるのである。こうしてパパネックは、近代デザインのあり様を痛烈に批判し、あるべきデザインの輪郭を描き出そうとしたのではなかろうか。ここにおいて、本論文の方法論である、過去から現在に至るまでの子どものためのデザイン教育のあり様を省察(フ

¹¹ 佐野寛『21世紀的生活』三五館、1996年、pp.278-306

ードバック)することから、未来のあり方を展望(フィードフォワード)するという、「フィードバック・フィードフォワード」による俯瞰的な考察によって、今後の可能性を論じるための根拠(原理)を導出することが可能となることを確認することができよう。

それでは専門家養成のためのデザイン教育で見られたこうした要請は、子どものためのデザイン教育においてはどのように作用していったのであろうか。ここでは、学習指導要領の変遷におけるデザインの内容の取扱いについて見ていきたい。

2-3 学習指導要領の変遷と子どものためのデザイン教育

2-3-1 目的と方法

本項では、上述してきたようなバブル期におけるデザインおよびその専門教育としてのデザイン教育をめぐる状況において認められた「省察のまなざし」が、普通教育における子どものためのデザイン教育においてどのように作用していたのかを検討する。

ここでは、次節において今後の子どものためのデザイン教育のあり方を展望(フィードフォワード)するために、バブル期以降の様相をもその対象とする。そこでまずは、1989(平成元)年版(告示)、1998(平成10)年版(告示)、2008(平成20)年版(告示)の学習指導要領の変遷を俯瞰(表1)し、そこに認められる普通教育に対する要請を明らかにし、その中での子どものためのデザイン教育が置かれた状況を教科書の分析作業から考察する。さらにここでは、小学校図画工作科と中学校美術科それぞれにおける「デザイン」題材の扱われ方から、各学校種における子どものためのデザイン教育の現状を考察することになる。

なおこの考察は本論文の序章(問題の所在/現在の子どものためのデザイン教育の現状と問題点)においてすでに提起しており、内容が重複することを断っておく。

以上のことをふまえ、次節における「子どものデザイン」原理の創出作業に生かしていく。

2-3-2 学習指導要領の変遷とデザインの扱い

(1) 平成元年版学習指導要領

年号が「平成」にかわった頃、教育界においては、国際化や情報化など、急激に変化する社会状況に対して主体的に対応できる能力の育成が求められるようになる。そしてその育成のために、児童生徒の学習に対する関心・意欲・態度、思考力・判断力・表現力を含めて「学力」とする「新しい学力観」が提唱された。

そうした状況において小学校図画工作科では学年目標が2学年まとめて示され、指導の弾力化と大綱化が図られるようになった。内容の特徴としては、「造形的な遊び(造形遊び)」が中学年にまで拡充されたこと、「手の巧緻性」の向上を目指して工作的な活動にあてる授業時数が全体の2の1を下らないようにすること、高学年で鑑賞の指導を独立して行うことが可能になったことが挙げられる。中学校美術科では、学年目標と内容は第1学年と第2・3学年の2つにまとめられ、指導の弾力化と大綱化が図られた。従来の「彫塑」は「彫刻」に変更され、デザインの表現分野に「身近な環境のデザイン」が加えられた。この「身近な環境のデザイン」とは、美術を美術館などに限られた場所だけではなく、日常の生活空間全体にかかわるものとしてとらえることを意味しており、この新設は、前項で述べたデザインをめぐる状況から要請されたものであることは言うまでもない。例として学校内の諸表示を造形的に美しく工夫したり、教室や廊下壁面の色彩、展示計画等のように、造形的な美しさの観点から環境を積極的に整備し、改善したりすることが挙げられていることからそれは確かである。

また鑑賞の指導の充実が図られたのも小学校と同様である。さらに第2学年の授業時数が、従来の70時間から、35～70時間になるとともに、選択教科の「美術」は、第2・3学年に拡充され、生徒の実態や特性に応じた弾力的・発展的な授業時間の運用が可能となった。

(2) 平成10年版学習指導要領

いじめや不登校、児童生徒による殺傷事件の連続など、教育病理的な状況が生まれる中、教育では「ゆとりと充実」が打ち出され、「生きる力」の育成が目指されるようになる。この頃の学校に求められたのは、「子どもたちの発達をたすける営み」であり、その教育観は、「子ども中心の教育」を実現しようとするものであった。

小学校図画工作科では、目標で「つくりだす喜び」が強調され、学習の中核に位置付けられるようになった。また学年目標・内容ともに2学年まとめて示され、従来の「絵や立体」「つくりたいものをつくる」を関連付けたり一体化したりして扱えるようになった。こ

こから、平成元年版で打ち出された指導の弾力化・大綱化が一層進められたことがわかる。また高学年においても「楽しい造形活動（造形遊び）」の内容が扱えるようになり、教科内容を構成する一本の柱として一貫して位置付くようになった。鑑賞では、全学年を通じて内容を独立して扱えるようになり、美術館などの利用について明記されるようになった。

中学校美術科の目標は、小学校図画工作科と同様、「美術の創造活動の喜び」を重視する方向性が打ち出され、「感性を豊かにする」という文言が加えられ、生徒が事物・事象から自分なりに感じ取る能動的な資質能力を強調するようになった。内容では、「絵や彫刻など」と「デザインや工芸など」の2つにまとめて示され、それらを関連付けたり一体化したりして扱うことができるようになった。さらに第2・3学年では、それらのいずれかを選択して学習できるようになるなど、内容の厳選と再構成が行われた。これは、美術の授業時数が、第1学年が45時間へ、第2学年が35時間へと減少し、必修教科としての美術科は、全学年において週2時間を確保することはなくなったことによるやむを得ない措置であることは否めない。

以上の改訂で特筆すべきことは、一言で言えば「大綱化」である。それは先述したような授業時数が削減されるという行政的な事由に基づく学習内容の精選によるところが大きい。同時に美術とデザインの境界線、美術という概念がとりわけ曖昧になりつつあった当時の状況（例えば、盛んに「アート」と言われるようになったことなど）を反映しているとも言えるだろう。このような中で、デザインの領域については、基礎デザイン、視覚伝達デザイン、生産デザイン、環境デザインに区分され、明確に構造化されていた¹²。そしてその表現の活動には、漫画やイラストレーションによる表現や、映像メディアによる表現・伝達・交流が示されるようになった。

（3）平成20年版学習指導要領（現行）

「知識基盤社会」の時代であると言われるような現在の状況においては、「生きる力」を育むことが益々重要になると考えられるようになった。また、OECDのPISA調査などの調査からは、日本の子どもたちの、読解力や知識・技能を活用する力の不足や、自分への自信の欠如や自らの将来への不安といった課題が明らかになった。こうした課題に対して、これからの社会で生きていく上で子どもたちに必要となる能力として、「キー・コ

¹² 小泉薫「中学校美術科におけるデザイン教育の歴史と方法論に関する研究」平成19年度群馬大学大学院教育学研究科修士論文、p.54

ンピテンシー ((i)社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力 (ii)多様な社会グループにおける人間関係形成能力 (iii)自律的に行動する能力)」が提案された。さらに戦後初の教育基本法の改正をふまえて改正がなされた学校教育法では、「学力の要素」が、「基礎的・基本的な知識や技能の習得」「知識や技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等」「学習において探究する意欲」と規定されることとなる。こうした能力観は、「何を学んだか」という結果よりも、学び続けることのできる「学ぶ意欲」や「学び方」に価値を置いており、先ほどまで見てきた平成元年版以来、その理念とされてきた「生きる力」と同一線上にある。以上のことから、この学習指導要領では、今まで以上に小・中学校を一貫した改訂が行われていることがわかる。授業時間数については、小・中学校ともに変化はないが、中学校においては美術科に限らず選択教科が廃止されたことにより、子どもたちが学校で美術に触れる機会が、確実に減少してしまっている。

小学校図画工作科では、教科目標に「感性を働かせながら」という文言が加えられた。これにより、子どもが自分なりの感じ方やものの見方を大切にしながら造形活動に取り組むことで、より一層つくりだす喜びを味わうことができ、造形的な創造活動の基礎的な能力を育成することができるとされている。内容に関しては、表現・鑑賞の各領域の内容を「・・・活動を通して、次の事項を指導する」と示し、指導すべき内容を「発想や構想の能力」と「創造的な技能」といった資質・能力の観点から整理している。つまり、活動することが指導すべき内容なのではなく、活動を通して子どもの資質や能力を育てる指導を行うことが内容であることが明確に示されたのである。この中において、これまでと同様に「造形遊び」は表現活動の一分野として位置付けられ、デザインに関する内容は、表現及び鑑賞の活動全体に渡った資質・能力として内在化されると同時に、絵や立体と一体化されているとは言え、工作においては顕在化されて位置付いている。

また先述したように、この学習指導要領は、これまで以上に小・中学校で一貫性のある改訂となっている。よって先に示した小学校での改善の要点は、中学校でも適用されている。したがってここでは、中学校独自の改善点のみについて詳しく触れておくことにする。教科目標では、「美術文化についての理解を深め」という文言が新たに付け加えられた。これは、国際社会で活躍する日本人にとって、我が国や郷土の伝統文化を受け止め、それを継承・発展させる教育や、異なる文化や歴史をもつ人々と共存してよりよい社会を形成していくための教育の充実が必要であると考えられているからである。内容に関しては、これまでは「絵や彫刻など」と「デザインや工芸など」の分野があり、それぞれに育てる資

質能力が含まれていたが、「感じ取ったことや考えたことなどを基に発想や構想する力」と「伝える、使うなどの目的や機能などを考え、発想や構想する力」という2つの内容と、双方に共通して発揮される「創造的な技能」の内容とに整理して示されるようになった。先に表現する技能があるのではなく、発想・構想したことに基づいて表現方法を選択したり試行錯誤したりして、創造的に表すことが一層明確に示されたのである。つまり、デザインの内容は、表現の発想・構想の段階において顕在化されていることになる。

以上のように、この改訂では、小学校図画工作科、中学校美術科の双方で、表現及び鑑賞の活動を通して子どもの資質・能力を育てる観点から、より一層内容の一体化が図られている。それは〔共通事項〕の新設である。〔共通事項〕とは、表現及び鑑賞の各活動において共通に発揮される子どもの資質や能力のことであり、表現及び鑑賞の活動が充実している際に共通して発揮されている子どもの資質や能力を明示したものである。子どもはすべての造形活動におけるすべての過程で、「自分なりに形や色などの特徴をとらえる」こと、「自分なりのイメージをもつ」ことを行っているので、子どもが形や色などからどのような感じをとらえているのか、活動を通してどのようなイメージをもっているのかなど、〔共通事項〕を意識して指導に生かしていくことが必要であるとされている。この「形や色など」とは、図画工作・美術科の授業だけに存在しているものではなく、子どもたちの生きる日常、すなわち「子どもの生活」に存在しているものである。したがって〔共通事項〕には、視覚情報に囲まれて生きる現代の子どもたちに必要な資質・能力を育てようとする理念も具現化されているのである。またこの新設は、言語力の育成に配慮していることも関連している。図画工作・美術科における言語活動については、「コミュニケーションや感性・情緒の基盤という言語の役割に関しては、例えば、体験から感じ取ったことをことばや歌、絵、身体などを使って表現する」と記されている。ここからわかるように、図画工作・美術科では〔共通事項〕で示されているような形や色、イメージを言葉のように使って自己や他者とコミュニケーションすることが求められているのである。

以上のように〔共通事項〕には、前章で規定した「子どものデザイン」概念（〔A〕子どもの生活にあるもの、〔B〕子どもの感覚を発揮させるもの、〔C〕子どもの発達に即したものの、〔D〕子どもの本能的欲求に基づくもの、〔E〕造形によって可視化されるもの、〔F〕子どもの切実な必然性に結びつくもの、〔G〕創造的な問題解決の能力を育てるもの）が指し示す以下の「子どもがデザインする / Kids Design …」プロセスと重なっていることがわかる。そのプロセスとは、以下の通りであった。

それぞれの発達の段階（[C]）において能動性に満ちた子ども（[D]）が、自らの生活（[A]）における切実な必然性（[F]）から問題を設定し、身の回りの環境から色、形、材料を選び取りながら感覚を働かせ（[B]）、具体的な造形として可視化（[E]）しながら、その問題を解決していくというトータルなプロセス（[G]）。

以上の子どもが行う創造的な問題解決におけるトータルなプロセスにおいて、〔共通事項〕が位置付いていることがわかる。すなわち、小学校図画工作科、中学校美術科と子どものためのデザイン教育が目指す方向が一致していると言えるだろう。

2-3-3 子どものためのデザイン教育の現状

以上の学習指導要領の変遷とそこに見られるデザインの位置付けから、現代に向けた子どものためのデザイン教育は、小学校図画工作科、中学校美術科が目指している方向と一致していることを確認することができた。

しかしながら、子どものためのデザイン教育の現状は、本論文の序章において問題提起したような状況にあるここでその要点を整理して再掲する。

・小学校図画工作科

小学校図画工作科においてデザインは、現在では培う資質・能力として内在化されている。現在実施されている小学校の学習指導要領においてデザインは「絵」「立体」と一体化されて示されているとは言え、「工作」に対応していると考えられる。しかしながら「工作」に着目してみると、それらはデザイン学習としての系統性よりも子どもの主体的な表現における一つの領域としての位置付けが強い。そのために、題材では「つくる」という表現行為が尊重される傾向にある。例えばゲームという機能解決を図る学習である『コロコロコロガード』という題材を見ると、いかに面白いゲーム（作品）を工夫して製作するか、が中心課題になっており、ゲームのもつ機能として重要な側面である「共有性」「他者性」についての示唆が見当たらないのである。つまり本論文で浮上してきた「なぜデザインするのか」「なぜそれをつくるのか」といった造形に関する本質的な問題を回避しているのである。そのため、教科書を指導の唯一の指針としている専門外の学級担任教師にとっては、

デザイン学習としての意義を把握できにくい状態になっている。

・中学校美術科

第1学年から第3学年まで「絵や彫刻」と「デザインや工芸」で一貫して内容が示されているため、デザインの学習領域が具体的に示されていると言えよう。さらに環境に配慮したデザイン活動や、イラストレーション、写真、ビデオ、コンピュータなど、現代の映像メディアの台頭に適応した指導内容も盛り込まれている。しかしながら教育現場では未だに、「デザイン＝平面構成・ポスター製作」というようなデザイン学習に対する誤解が存在していることはすでに述べた通りである。このように、デザイン学習が本来重視すべき、造形感覚の育成や自分の生活に対する適応力といった能力「なぜ、誰に向けて、どのようにそれに取り組むのか」に対しては関心が払われない状況がある。

以上のように、バブル期前後の学校教育における子どものためのデザイン教育を成立させる要件である「子どものデザイン」概念は、同時代におけるデザインのあり様とその省察のまなざしを自己に向けていた時期においては、同時代の教育の理念となっている「生きる力」と同調しながら、その意味を定置してきていたと言える。そこでは、とりわけ中学校美術科における「身近な環境のデザイン」や「漫画やイラストレーション」などのように、新たなデザインの領域を含みながら拡大する方向性ととも、小学校図画工作科、中学校美術科双方に共通して子どもが発揮する資質・能力として〔共通事項〕という総合化された概念として変位している方向性を有していると理解できるのではなかろうか。このことにより、「子どものデザイン」概念は、同時代における社会、そしてデザインから規定される受動的な意味ではなく、むしろ〔共通事項〕に示されているように、身の回りにある形や色などの視覚情報に対して能動的に関わっていこうとする子どもの資質・能力として位置付けられているのである。この学習指導要領の改訂（小学校図画工作科）に中心的に参与した長田謙一は〔共通事項〕の意味について次のように述べている¹³。

図工を感性とイメージの次元に位置付けることによって、現代の驚くほど多様で拡張された美術・メディア・デザイン状況を踏まえて図工を展開することを可能とさせる。同時にそれはまた、現代の複雑で生きにくさをも伴う社会を生きる子どもたちに、＜自らの感性とイメージをもって生きる＞という、「生きる力」の根幹ともいうべき力をいきいきと力強くはぐくみ生涯の糧とせよと願い贈る、現代の大

¹³ 大泉義一編『小学校教育課程講座・図画工作』ぎょうせい、2008年、p.52

人たちからの希望の糧でもあるのだ。

長田は、〔共通事項〕という概念によって、図画工作科という教科、さらには近代的な意味での「美術」にとどまらない視野から子どもの造形活動をとらえることを可能にすることを指摘している。まさに子どもが〈いま—ここ〉で生きる文脈、すなわち「子どもの生活」から造形活動をとらえることにおいて、「子どものデザイン」概念は機能していることと一致しているのである。

また小学校図画工作科においては、造形遊びが位置付き続けてきていることも注目に値する。なぜならば、その内容は、〔共通事項〕とともに、子どもの資質・能力を「遊び」という「子どもの生活」にある総合的な活動の中に見出そうとしている視座において、上述した方向性と一致しているからである。

私たちは、こうした解釈の基に、「子どものデザイン」概念を理解することが求められる。それは言わば、「子どものためのデザイン / Design For Kids」から「子どもがデザインする / Kids Design …」ことへと、「子どものデザイン」概念を解釈することでもあるのではなかろうか。

表 1 平成元年版・10年版・20年版の学習指導要領の内容構成の変遷

平成元年版									
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
表現	材料をもとにした造形遊び						絵画の表現		
	表したいことを絵や立体に表す						彫刻の表現		
鑑賞	かいたものを見ることに関心をもつ						デザインの表現		
	作品を見ることに関心をもつ						工芸の表現		
	つくりたいものをつくる						造形作品を鑑賞し親しむ		
							絵画・彫刻の鑑賞		
							デザイン・工芸の鑑賞		

平成10年版									
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
表現	材料をもとにした楽しい造形活動		材料や場所をもとにした楽しい造形活動		材料や場所などをもとにした楽しい造形活動		絵や彫刻などに表現する		
	表したいことを絵や立体に表したり、つくりたいものをつくる						デザインや工芸などに表現する		
鑑賞	かいたものを見ることに関心をもつ		作品を見ることに関心をもつ		造形作品を鑑賞し親しむ		鑑賞の活動		

平成20年版									
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
表現	材料を基に造形遊びをする活動を通して次の事項を指導する		材料や場所などを基に造形遊びをする活動を通して次の事項を指導する		材料や場所などの特徴を基に造形遊びをする活動を通して次の事項を指導する		感じ取ったことや考えたことを基に、絵や彫刻などに表現する活動を通して発想や構想に関する次の事項を指導する		
	感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す活動を通して次の事項を指導する		感じたこと、想像したこと、見たことを絵や立体、工作に表す活動を通して次の事項を指導する		感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことを絵や立体、工作に表す活動を通して次の事項を指導する		伝える、使うなどの目的や機能を考え、デザインや工芸などに表現する活動を通して発想や構想に関する次の事項を指導する		
鑑賞	身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して次の事項を指導する		身近にある作品などを鑑賞する活動を通して次の事項を指導する		親しみのある作品などを鑑賞する活動を通して次の事項を指導する		美術作品などのよさや美しさを感じ取り味わう活動を通して鑑賞に関する次の事項を指導する		
〔共通事項〕	「表現」及び「鑑賞」の指導を通して次の事項を指導する								

第3節「子どものデザイン」の教育的可能性：1991年以降

3-1 目的と方法

3-1-1 目的

これまで見てきたように、我国の普通教育におけるデザイン教育は、戦前の構成教育運動にはじまり、戦時統制下において潜伏し、1958（昭和33）年に「デザイン」の語が小・中学校の学習指導要領に採用されるに至り、正統的に位置付いてきた。しかしながらその実態は「単なる技術の練習として取り上げられている」とか「産業主義・商業主義に流れるおそれがある」といった、いわゆる“デザイン教育批判”に幾度となく晒されてきている。そうした批判にこたえるべく、デザイン教育推進者らは「子どものデザイン」概念を提示したが、金子一夫による「子どものデザインは、教育の基礎にできるほど安定したものではない」という指摘が示しているように、その規定が曖昧なまま現在に至っている¹⁴。そしてこの曖昧さは、前節で明らかにしたように、高度成長期を経てデザインに対する省察のまなざしが顕在化するに伴い、なお一層増していると言わざるを得ない状況になっているにもかかわらず克服できずにいる状況にある。

本節では、そうした経緯をふまえながら、バブル期以降の社会、デザイン、そして教育のあり様において、「子どものデザイン」概念がどのような価値を持ち得るのかについて検討する。それにより、子どものためのデザイン教育の原理創出への手がかりを得たい。

3-1-2 本節の研究方法

まず、上述したような「子どものデザイン」概念の不確定さを明らかにしたこれまでの研究から、「子どものデザイン」概念そのものを社会そして教育の変容のあり様から再定義する必要性を確認する。次に、そうしたより上位の視座から現代における「子どものデザイン」概念をとらえ直すことを試みる。ここではバブル経済の崩壊以降、すなわち1990年以降の「社会」、「教育」、さらに「デザイン」に関する言説を基に演繹的に考察を展開し、次いでその考察を通して、「子どものデザイン」の教育的可能性に関する試論を述べてみた

¹⁴ 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史（新訂増補）』中央公論美術出版、2003年、p.221

い。つまり本節では、バブル崩壊以降の現代史における「社会」「教育」そして「デザイン」の変容と子どもの関係に目を向けてみたい。それにより、現在、そしてこれからの子どものためのデザイン教育の輪郭を探っていく。

3-2 社会の変容と子ども

ここでいう社会とは、「人間が集まって共同生活を営む際に、人々の関係の総体が一つの輪郭をもって現れる場合の、その集団」である¹⁵。ただし、この定義のみで社会の意味を定置することは不可能であることは承知している。そのうえでもなお前述したように、「子どものデザイン」を考えていく上では避けては通れない命題である。本論文では、そうした複雑かつ広大な領域と意味をもつ「社会」と「子ども」の関係性について考えていきたい。

山本哲士によれば、人間は近代から現代にいたっては、産業社会的なリアリティーの中でしか自律（主体化）できない状況にあり、その社会は全体の制度目標に一致するように「自分」を服従させることによって、初めて社会的人間として認めさせる構造になっていると指摘している¹⁶。さらにかかる状況においては、人間が主体になるには、経済を中心にした労働主体になるか、あるいは制度的な所属に礎を置く制度主体となるかの選択肢しがなく、「経済・制度に従属する人間主体」のあり様を危惧している¹⁷。そのうえでこれからの社会では、「自分たちの側から、自分たちのまわりの環境やライフスタイル状況を作りあげていくという方向性に変わってきている」とし、「われわれ」に個が従属していた形から、「わたし」が「全体性」を持つというスタイルに変わっていくことを予期する¹⁸。つまり私たちの社会はいかにあるべきか、という理念こそが、人間と社会の関係性を語るうえで重要になることを示唆しているのだ。山本はそれを<主従関係>から<全体性>へとひらいてみせたわけである。

それでは、その社会の理念とはどのようなものなのであろうか。西研は本論文冒頭でも紹介した通り、次の三つを挙げている¹⁹。第一に、個々人の「自由」という理念である。

¹⁵ 『広辞苑・第六版』岩波書店、2007年

¹⁶ 山本哲士『デザインとしての文化技術』文化科学高等研究院出版局、1993年、pp.29～30

¹⁷ 同 p.32

¹⁸ 同 pp.38～39

¹⁹ 荻谷剛彦・西研『考えあう技術—教育と社会を哲学する』ちくま新書、2005年、pp.18～20

これは近代社会の核心でもあり、誰もが自分の人生を自分なりにかたちづくっていくことが許されている。第二に、社会の成員の「対等」(平等)という理念である。社会の成員はすべて法のもとで平等であり、政治に参加し法をつくる権利も平等である、とされる。第三に、「対等な市民たちによって形づくられる国家」(市民社会)という理念である。自由を望む市民は、不合理な法律や制度があれば、それをつくりかえていくことができるのだ。ここにおいて、一人ひとり異なる顔をもつ人間である個々人と社会とが相互扶助的な関係をもって存在している状況が明らかにされている。またこのことは、昨今注目されつつある「新しいアナキズム」の理念と一致する。それは、理想的社会制度の到来を待つのではなく、<いまーここ>で行われている運動形態の中にすでに理想的社会関係を具現化していくという、人間と人間との新しい「つながり」を標榜するような運動理念である²⁰。高祖岩三郎によれば、それはもともと人間が持っていた「自律 (Autonomy)」や「相互扶助 (Mutual Aid)」といった単純な関係を基本原理にしており、信頼できる友人や仲間との人間関係を築きながらネットワークを形成し、それを拡張していく運動体のあり様を示すものだという²¹。さらにその組織化とは、<水平的>ネットワークが目指されることであり、「一部の前衛が大衆を指導するという志向性の拒絶」である²²。すなわち「すでにそれは社会の中にある」のだ²³。そしてサミュエル・バトラーが匿名で発表したユートピア小説に登場する理想郷“エレホン (Erewhon)”が、“Nowhere (どこでもない)”のアナグラムであると同時に、“Now-here”すなわち<いまーここ>として再発見しうる可能性を提示しているのである²⁴。

この「新しいアナキズム」が示しているような社会と人間とのあいだに「すでにある」ような、さらには<いまーここ>にある<全体性>を志向する関係性は、鷺田清一の述べる「わたし」の問題、すなわちアイデンティティーの問題を私たちに想起させる。鷺田は、1980年代の「わたし探し」とはその位相において大きく異なる、最近の10代の若者による「わたしはだれ？」という問いの中で対象化されるアイデンティティーの問題に触れている。鷺田は、ロナルド・D・レインの主張を借りて、アイデンティティーとは、「自分が何者であるかを自分に語って聞かせる物語 (ストーリー)」であるとし、人生とはそれが「自

²⁰ 高祖岩三郎『新しいアナキズムの系譜学』河出書房新社、2009年、p.10

²¹ 同 p.10~11

²² 同 p.12

²³ 朝日新聞、2009年6月11日夕刊

²⁴ 高祖岩三郎、前掲、p.202

他とのあいだでたがいに無効化しあう不協和のなかにあつて何度も何度も破綻する過程であり、またそれをたえず別のしかたで物語りなおすべく試みる過程」であるとしている²⁵。そして、アイデンティティーを手に入れるためには、「他人と共謀して一つの物語を紡ぎだし、それを共有することで、それぞれがより深く物語のなかに埋没していくということがなければならない」として、アイデンティティーが「じぶん」の「中」ではなく、「他者」との「関係」から生成される「物語」の中に存在するものとしている²⁶。つまり、自分という存在は、「新しいアナキズム」が示すようにその社会的関係において「すでにある」ものであり、鷺田の言うように〈いま—ここ〉で生成され更新され続ける「物語」なのである。

実は本来的に子どもは、こうした人間と社会、人間と人間の社会的関係をつくりだしている根本原理を顕在化させる力をもっている。山本哲士は、1990（平成2）年のデザイン・イヤーに福井県を中心にして実践された『福井宝探し運動』における印象深い事例を紹介している²⁷。その運動のキー概念は「バナキュラー」であり、「探すべき宝とは、福井のなかで見落とされていたバナキュラーなもの」を想定されていた。そして老若男女問わず、集まった宝は一万点を越えたという。当初、主催者である青年会議所の大人たちは、宝としてあげられるものとして、自然の光景、歴史的遺産、産業的な産物、土着のものを予想しており、そうしたものをパッケージして、全国に売り出すような可能性を想定していた。しかし実際に集められたものは、「わたし」という“個の宝”として発見されたものばかりだったという。その究極は「わたしの妹」であり、これは産業を中心とする文化・社会の価値概念とまったく相反する価値が見出されたことを意味している。さらに一連の行事として行われた、小学生による『わたしの宝』というテーマの作文朗読発表では、「武周ガ池のおじいさんが作ってくれるお米」や「川の土手に春、咲く桜を見に行く時、お母さんが作ってくれるお弁当」など、「わたし」が主語となった「宝」が次々に発表され、会場の大人たちは涙を流してそれを聞いていたという。この事例から山本は、「子供たちは何がわたしたちの生活にとって大切なのかを知っていたということです。そして産業社会の経済秩序で生活していた大人たちは、何を自分たちが忘れかけていたのか、大切なものを思いだし見直すことができたのです。」として、人間と社会との関係を子どものまなざしからとら

²⁵ 鷺田清一『じぶん・この不思議な存在』講談社、1996年、pp.71～73

²⁶ 同 p.97

²⁷ 山本哲士 前掲、pp.314～317

え直すことの有効性を主張している。

このように、子どもたちには<いまーここ>においてすでに生起している「物語」に包含されている「わたし」をめぐる本質の所在を見抜く資質が本来的に備わっている。また子どもたちは、社会と人間の関係において、無意識化・潜在化された力関係を私たち大人に暴いてみせる。かくして、子どもたちには現代における急激な社会の変容に対して、<いまーここ>の視座から応答していこうとする可能性に満ちている存在とは言えまいか。つまり、社会の変容と子どもの<いまーここ>の視座との関係を私たちが見つめることで、これからの社会のあり様を展望する手がかりを得ることが可能なのではなからうか。

3-3 教育の変容と子ども

次に教育の変容と子どもの関係を考察する。まずはその前提として、教育と社会の関係について確認しておきたい。教育を「社会化 (Socialization)」の視点からとらえるならば、それは子どもが社会的形成をなしていく過程である「広義の社会化」に包含されるものである²⁸。さらに教育は意識的かつ計画的、組織的な社会的形成であるので、他方で非体系的あるいは無意識的な社会的形成がなされる「狭義の社会化」と並置されている。教育において、子どもは集団成員としてその集団的価値や規範を習得しつつ、かつ社会の影響を受けながら社会的形成を実現していく。つまり、教育は社会とのあいだにおいて、ある<主従関係>をもっている。さらに社会は、「親・学校・地域」を通して子どもたちを教育するので、社会と子どものあいだにも<主従関係>が存在していることになる。そしてその関係性は、とりわけ学校において顕著である。

イヴァン・イリッチ (1926-2002) は、近代の学校制度が、子どもたちから地域社会の中で自らの経験と資産をもとに自身の生活を組織だてていく能力、すなわち子どもが<いまーここ>に生きる自律した人間として育っていく機会を奪った根源であるとして厳しく批判した²⁹。彼によると学校とは「特定の年齢層を対象として、履習を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連のある過程」である³⁰。この学校において教育を受けることが「教育されること=学ぶこと」であるとの誤解は、教育に

²⁸ 住田正樹・高島秀樹・藤井美保『人間の発達と社会』福村出版、1999年、pp.21～22

²⁹ イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社、1977年、p.18

³⁰ 同 p.30

利用できる資金，人および善意を学校に専有せしめ，学校以外の他の社会制度における教育の機会を奪った。これにより，労働をはじめ，余暇活動，政治活動，都市生活，そして家庭生活までもが教育の手段となることをやめ，子どもの成長に必要な知識や習慣と出あわせる機会を学校に任せてしまうこととなった。これが「教育の学校化 (Schooled)」である³¹。本来ならば，子どもたちは，生きる上での知識の大部分を学校の外で身につけるにもかかわらず，である³²。

山本哲士は，このイリッチの「脱学校論」をふまえて，現代の教育の本質的問題として，「子どもの学ぶ自律力—自分で<考え=感じ>他者とともに生きていくこと—が麻痺している」実態を挙げている³³。ここで山本は「<考え=感じ>」という表現に対して直接的な解説を行っていないが，容易に次のような解釈を与えることができよう。すなわち，自律的に<考える>ことは，<感じる>ことから始まるのであり，当然ながら<感じる>とは自分自身の問題である。ここにおいて，学ぶことに対する子どもの「実感」を重視しているのである。そして山本は，そうした学ぶ当事者である子どもの学ぶ「実感」を麻痺させている土壌のうえに「幻想としての学校」が存在するとしている。このような学校と子どものあいだには強固なく主従関係<が存在していることは言うまでもない。

しかしながら，学び手である子どもたち自身が，この「幻想」に気づきはじめている。内田樹は，現在の日本の子どもたちに学習意欲や動機づけが不足していることは事実であるとしながらも，厳密に言えば「不足している」のではなく，「学習しない意欲」「学習しないことへの動機付け」が「過剰」なのだと指摘している。いわゆる「学びからの逃走」である³⁴。もちろんこうした状況は，先述した「学校化」された教育の状況に対する子どもたちからの異議申し立てでもある。昨今盛んに言われている「学歴社会の崩壊」の中にあつて，学校で教育される内容は「その用途や有用性が理解できない商品」であり，子どもたちはそうした商品に対する通常の感覚として対応しているに過ぎないのである³⁵。

ここにおいて，先に見てきた社会の変容に伴って立ち現われてきた，子どもが生きる<いま—ここ>の実感，そして子どもを取り巻く事象との<全体性>への志向が求められていることに気付くことができよう。

³¹ 同 p.25

³² 同 p.32

³³ 山本哲士『学校の幻想 幻想の学校 —教育のない世界—』新曜社，pp.2～3

³⁴ 内田樹『下流志向 —学ばない子どもたち 働かない若者たち—』講談社，2007年，p.34

³⁵ 同 p.44

それでは、そのような状況にあって、子どもたちの学びはどうあるべきなのだろうか。大前研一は、日本の教育に関する論議には、教育に作用している「見えない原因」についての考察が欠如していると指摘する³⁶。そしてその原因の一つとは、「答えのない時代に答えのある時代の教育を持ち込もうとしている」³⁷ことであるとし、次のような提案を行っている³⁸。

日本でも世界でも、すべての問題にますます答えがなくなっている。コソゴ問題にしても、サブプライム問題にしても、あらかじめ答があるわけではない。どう解決するかを考えさせる人に価値があり、そういう知恵を持ち寄って競えばもっといい答えが見つかるかもしれない。個人の能力で足りないところは、いかに集団知を付けるか、が鍵なのだ。そういう時代の学校の役割とは、答えを教えることではない。そもそも教師にも答えは分からないのだ。…中略…先生と生徒と一緒に考える。考える癖をつける。一緒に考えれば何か答えが見つかるかもしれないと、勇気をもらえる。それが答えのない時代の学校、あるいは教師の役割である。

以上の提案では、学校で子どもが学ぶことと、彼／彼女らが<いま—ここ>を生きることとのあいだに存在する乖離の克服が求められている。そしてそれはこれまで学校の「内部」で保持されてきた「学ぶこと／教育すること」に対するパラダイムの転換を要求する。そのパラダイムのキー概念は<答え>である。かつては社会の「内部」に学ぶことの<答え>が存在しており、それが教育の目的と一致していた。しかし現在はそれが「ない」のであり、学校の「内部」においてもまた然りである。社会にも教育にも「学ぶこと／教育すること」の<答え>のない現代においては、子どもと教師（大人）とが、<いま—ここ>の実感を連帯させながら<答え>を探していく、そんな創造性が今、教育に求められているのである。

以上において、今求められている教育のあり方と、これまでみてきた子どものためのデザイン教育のあり方が一致していることがわかる。

3-4 デザインの変容と子ども

³⁶ 大前研一「日本の教育を壊滅させた2つの元凶」『PRESIDENT』プレジデント社、pp.104～105

³⁷ 同 p.104

³⁸ 同 p.105

これまで、「子どものデザイン」概念を規定する「子ども－社会－教育」の変容とその結びつきを検討してきた。本章では、近代の社会によるオーダー、またはその枠組みに基づいた「付加価値」から脱却し、現代において顕在化しつつある〈いま－ここ〉を重視するデザインの本質のあり様にまなざしを向けてみたい。ここでは、〈いま－ここ〉から〈答え〉を探し求める営為としてのデザイン実践に取り組んでいる原研哉と佐藤卓の論から考えてみたい。

3-4-1 デザインにおける〈いま－ここ〉

原研哉は、デザインを次のように規定する³⁹。

新奇なものをつくり出すだけが創造性ではない。見慣れたものを未知なるものとして再発見できる感性も同じく創造性である。…中略…ものの見方は無限にあり、そのほとんどはまだ発見されていない。それらを目覚めさせ活性化することが『認識を肥やす』ことであり、ものと人間の関係を豊かにすることに繋がる。形や素材の斬新さで驚かせるのではなく、平凡に見える生活の隙間からしなやかで驚くべき発想を次々に取り出す独創性こそデザインである。

この規定においては、デザインというものが、職業人としてのデザイナーの側に主導権のあるものではなく、むしろ〈いま－ここ〉に生きているすべての人間のごく日常に、すでに存在しているものとなる。さらに原は次のようにも述べる⁴⁰。

むしろ耳を澄まし目を凝らして、生活の中から新しい問いを発見していく営みがデザインである。

私たちは無意識のうちにデザインの世界に触れているのであり、生きることの創造性とは、私たちの〈いま－ここ〉を新鮮にとらえ直す営為のことなのである。そして、あたりまえにある日常の中に潜んでいるモノやコトに疑問を投げかけ、知っていると思っていることが実はどれだけ知らないことなのかに対して自覚を促すことにデザイナーの役割があ

³⁹ 原研哉『デザインのデザイン』岩波書店、2003年、p.24

⁴⁰ 同 p.26

るとしているのだ。

原はそうしたデザインのあり様を実践化するために「EX-formation／未知化する」という概念を創出している⁴¹。この概念は「Information」と対をなし、「Inform」に対して「Ex-form」、すなわち「知らせる」のではなく「未知化する」ための情報のかたちや機能を考えることである⁴²。「知らせる」のではなく、「いかに知らないかを分からせる」というコミュニケーションを通して、一人一人の人間が自らの方法で「知る」アプローチを行っていくこと、そこに生きることの創造性が生成されると考えたのである。原は実際に大学のゼミにおいて、『四万十川』『皺』『植物』といったテーマを設定し、それらのモチーフを「未知化」する試みを行っている⁴³。例えば、“日本最後の清流”と言われている『四万十川』に対する人々の＜イメージ＞はきわめて観念的である。そこで実際に現地でのフィールド調査を通して、＜いまーここ＞にある四万十川の姿を浮かび上がらせることによって新鮮かつ未知であった＜イメージ＞をつくりだしている。(図5)

かくして、私たちが生きている＜いまーここ＞にデザインが存在しており、デザイナーとユーザーとのあいだには＜主従関係＞ではなく、ともに世界を生きているという＜全体性＞のなかで＜答え＞を探していく関係が存在していると言えよう。それではその関係には、どのようなメカニズムが働いているのだろうか、次に考えてみたい。

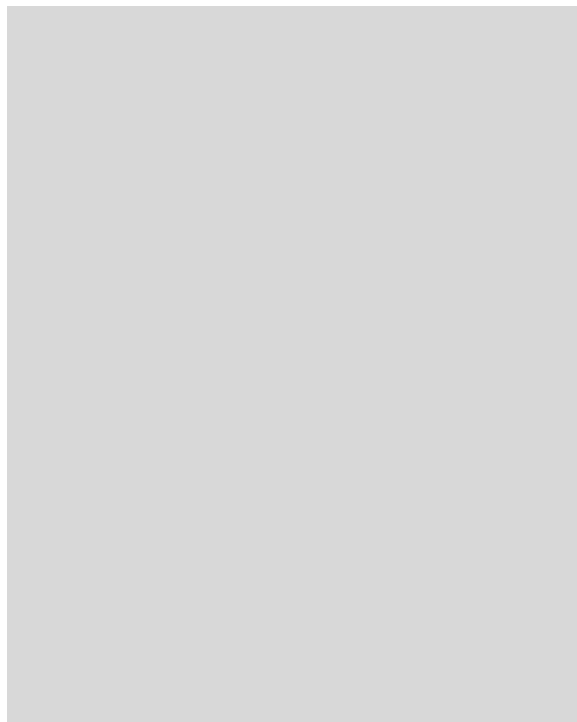


図5 原研哉『四万十川』より

41 原研哉ゼミ『Ex-formation 四万十川』中央公論新社，2005年，p.12

42 同 pp.24～25

43 この実践の試みは、以下の書籍にまとめられている。

- ・原研哉ゼミ『Ex-formation 四万十川』中央公論新社，2005年
- ・武蔵野美術大学『Ex-formation resort』中央公論新社，2006年
- ・武蔵野美術大学『Ex-formation 皺』中央公論新社，2007年
- ・原研哉／武蔵野美術大学『Ex-formation 植物』平凡社，2008年

3-4-2 デザインにおける〈感覚〉と〈イメージ〉

深澤直人は、原によるデザイン実践を「未知であると思っていながらも、行為や感覚のレベルでは、すでに知ってしまったことを明らかにする」試みであると評している⁴⁴。つまり、人間の〈感覚〉を活性化させることを通して、自らの〈イメージ〉を生き生きと立ち上げる「装置」としての意味を与えているのである。

原は、人の感じる快適さや充足感、多様な感覚器官を介した世界との交流において、いかにそれを味わい慈しむかという点に帰するとして、〈感覚〉の重要性を強調している⁴⁵。デザイナーは、繊細な感覚受容器官の束であり、敏感な記憶の再生装置を備えたイメージの生成器官である人間に対して、種々の情報を組み合わせてメッセージを送る者なのである⁴⁶。別の言い方をすれば、デザイナーは受け手の脳の中に「建築」を行っているのだと言う。その建築は、様々な〈感覚〉のチャンネルから入ってくる刺激でできており、五感、さらにそれらの複合によってもたらされる刺激が受け手の脳の中で組み上げられ、そこに〈イメージ〉が出現する。さらにこの〈イメージ〉生成には、〈感覚〉によって呼び覚まされた「記憶」もその材料として活用されているという。つまり〈イメージ〉とは、感覚器官を通じて外部から入ってくる刺激と、それによって呼び覚まされた過去の記憶とが脳の中で複合・連繋したものなのである⁴⁷。

このように、デザイナーとユーザーとのあいだには、〈感覚〉と〈イメージ〉が存在している。そして、それらを活性化させることにより、〈答え〉を創造していく営みがデザインであると考えられる。ここに、「社会」「教育」の変容と同一線上にある「デザイン」のあり様が顕在化してきた。このように、子どもたちが変容する環境の諸要因の中で〈いま-ここ〉に生きる実感を取り戻すためのデザインにおいては、それをかたちづくっている〈感覚〉と〈イメージ〉の相が浮かび上がる。次に、こうしたデザインのあり様と教育との関係について考えてみたい。

3-4-3 デザインと教育

⁴⁴ 後藤武・佐々木正人・深澤直人『デザインの生態学』東京書籍、2004年、p.14

⁴⁵ 原研哉 前掲、p.25

⁴⁶ 同 pp.61~62

⁴⁷ 同 pp.63~64

佐藤卓は、『水』をテーマにしたデザイン実践から、環境問題にまで人々の認識を広げようとする試みを行っている⁴⁸。そこでは環境問題に対するアプローチが、水をモチーフにした“ハッピーなアプローチ”としてデザインされる。「水を大切に」という教示的なスローガンを「知らせる」のではなく、水そのものに対する〈感覚〉を刺激し関心を高めることから環境問題へとアプローチがなされるのである。例えば、超撥水処理が施された皿の上を水が動き回る様子を実感することにより、ふだん触れている水に対する〈イメージ〉からの異化作用によって、水が本来持っている「粘性」や「表面張力」といった性質を〈実感〉し、水に対する新たな〈イメージ〉が生成されるのである。(図6)

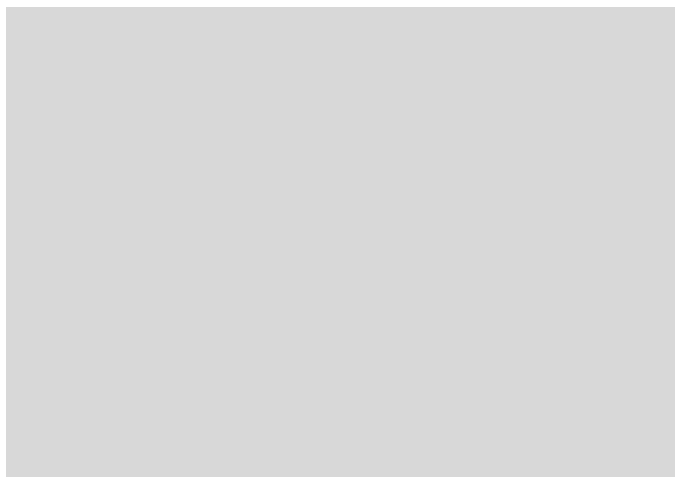


図6 佐藤卓 『水展』より

竹村真一は、この試みを次のように意味づける⁴⁹。

デザインとは、このようにありふれた世界を新たな眼で発見する感性の「窓」をひらく営みだ。この世はこんなに驚きに満ちているのに、それに一度も気づかずに生きていくとしたら、それほどもったいないことはない。世界をみる『解像度』を高めていく回路を、学校も社会も提供してくれないなら、デザインという手段でそれをやるしかない。

つまり竹村は、この実践をデザイン教育として意味づけているのである。翻ってみれば、子どもたちは日々を生きる中で、こうした創造的な見方・とらえ方を世界に対して行っている。先に紹介した『福井宝探し運動』における「宝」に対する〈イメージ〉もその一つであろう。また、流れゆく雲の形から様々な〈イメージ〉を次々につくりだす子どもたちの姿に、私たちはしばしば驚かされる。こうしたプロセスに積極的に関与するのがデザインという行為であるとするならば、そのデザイナーとユーザーとの関係は、先に大前の論

⁴⁸ 東京・六本木にある「21_21 DESIGN SIGHT」の第2回企画展『water』において、佐藤卓がディレクションを担当した。会期は、2007年10月5日～2008年1月14日であった。

⁴⁹ 佐藤卓(監修)『21_21 DESIGN SIGHT・第2回企画展・water・展覧会カタログ』21_21 DESIGN SIGHT, 2007年, p.7

を引いて考察したように、子どもと教師とが、〈いまーここ〉の実感を連帯させながら〈答え〉を探していく関係にも似ている。〈感覚〉は、一人ひとりの人間に固有のものである。「どのように感じているか」は、いかなる社会においても、または教育においても規定され得ないのである。(もちろんそれが制度的に抑圧されることはこれまでも度々あった)そしてそうした〈感覚〉を通してつくりだされる〈イメージ〉もまた個別のものである。

原はデザインをコミュニケーションとなぞらえて次のようにも述べている⁵⁰。

コミュニケーションというのは、一方的に情報発信することだけではない。…中略…メッセージではなく空っぽの器を差し出し、むしろ受け手の側がそこに意味を盛りつけることでコミュニケーションが成立するという場合もある。(図7)

これは「答えがない」中で、子どもと教師、子どもと子どもとが〈水平的〉ネットワークをかたちづくりながら、〈いまーここ〉において〈答え〉を探し求めていく創造的な教育のあり様と一致する。竹村は、「親も学校も教えてくれないなら、「デザイン」という回路でそれを社会化していきたい。デザインとはモノの形や色の問題ではなく、世界の見方、新たな視点を提示する営み」であると述べている⁵¹。ここにおいて、現代社会において顕在化しつつあるデザインの本質と教育の目的とが接近しつつある様相をうかがい知ることができよう。

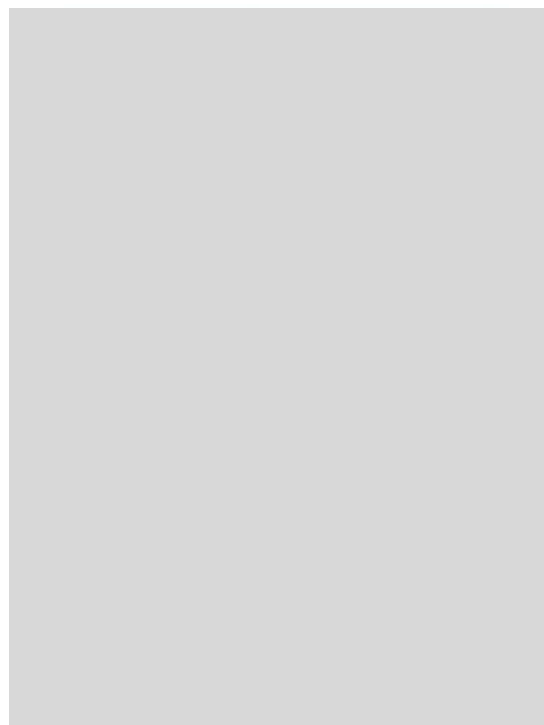


図7 原研哉「EMPTINESSに基づくコミュニケーション」

3-5 「子どものデザイン」の教育的可能性

これまでの考察を通して、「社会」とともに変容しつつある「教育」の目的と、その変容の中で顕在化しつつある「デザイン」の本質とが極めて接近していることを確認すること

⁵⁰ 原研哉 前掲, p.112

⁵¹ 佐藤卓 前掲, p.75

ができた。さらにそのようなデザインにおいては、＜感覚＞と＜イメージ＞という二つの相が重要な意味をもっていることが明らかになった。そこで以降においては、それら＜感覚＞と＜イメージ＞の相が構造化される場所にある「子どものデザイン」の教育的可能性について考察を行いたい。

3-5-1 <感覚>の重要性

齊藤孝は、現代において「この世界は確かにある」「他者は確実に存在している」「自分の身体は確かなものだ」といったような「現実感」、すなわちこれまでに繰り返し確認してきたくいまーここ>に生きる実感が失われつつあるとして、人間の諸感覚を統合して現実をリアルなものとして感じ取る回路としての「五感力」の弱体化を危惧している⁵²。同様に山下柚美は、かつて人々の暮らしは、五感や感覚をいきいきと働かせ、そこからさまざまなものを感じ取りながら営まれてきたものであるはずであるとしながらも、現代においては、利便性や快適性を徹底的に追求してきた結果、自分自身の感覚を十分に使って生きることを忘れ始めたのではないかと指摘している。そして自分の感覚で感じ取ることよりも、「情報」「価値」「流行」といった、いわば社会がつくりだした基準、あるいはイメージに当てはめて生活している実態を、五感をめぐる取材を通して明らかにしている。そしてその上で、五感を取り戻すための具体的なメソッドを提案している⁵³。

このように、＜感覚＞は人間が自律した存在として生きる上で欠くことができないものであり、その＜感覚＞とは他でもない自分自身の五感を通して実感することなのである。こうした考え方は、これまで見てきたようにデザインの実践においても主要な命題となっている。

3-5-2 <感覚>の共有

山下は、すべての人間には必ず五感センサーが全身にあるとしながらも、それが発揮された結果である感じ方は、自分自身なりの固有のものであるので、同一の経験における「感覚的共感」をメソッドを通して経験することで、自分なりの感じ方がなお一層研ぎ澄まされ

⁵² 齊藤孝・山下柚美『「五感力」を育てる』中公新書、2002年、pp.4~6

⁵³ 山下柚美『五感生活術 一眠った「私」を呼び覚ます』文藝春秋、2002年、pp.177~208

れるとしている⁵⁴。同様に、原はアラン・フレッチャーの言葉を借りて「感覚の平和を目指して世界を調停していく力」をデザインであるとしている⁵⁵。例えば「触る」という行為は人間にとって本質的なものであり、共通言語的なものであるという。「触って気持ちがいい」という＜感覚＞は、人間共通の財産なのであり、このことによって「感覚が平和になる」のである。そして阿倍雅世はこの考え方に立ち、「私たちの手で、世の中は変えられる」として、デザインが私たちの生きている＜いまーここ＞に存在するものであり、それを自覚化するときには＜感覚＞が出発点になっていると述べる⁵⁶。つまり＜いまーここ＞（ルーティンに追われる日常としてではなく、五感を通した生き生きとした実感）における新鮮な＜感覚＞を発揮することで、生きることを自覚することができ、また生きること自体でもある。先に鷺田の考察をふまえて論じたように、自分の＜感覚＞が共有されることによって自他の自覚化が促され、さらに自分が＜いまーここ＞に生きる「物語」の更新も起こりうる。ここにデザインが果たすべき役割があるのだと考えられよう。

さらに阿倍は「(子どもは) 私たち大人よりも、もっといろんなことに気づいています。私たち大人が、子どもの目を借りて、一緒に問題を読み解いていく、そういう時間がつくれるならば、何かは少しは変わるかもしれません」として、子どもの＜感覚＞のもつ意義を訴えている⁵⁷。つまりそこには「デザイナーとしての子ども」がいるということである。子どもの＜感覚＞は『福井宝探し運動』に象徴されるように、ものごとの意味や価値を見極める営為にも通じていく。このように、＜感覚＞の世界においては、親子関係、教師・生徒関係に逆転・平等の現象を引き起こすことも見逃せない⁵⁸。ここにおいて、前掲した竹村の「世界をみる「解像度」を高めていく回路」がひらかれていくことでもたらされる創造性に「子どものデザイン」の可能性を見ることができよう。

3-5-3 <感覚>から<イメージ>の「生成」へ

前項で見た原のデザイン論によれば、＜感覚＞の発揮から生み出され、他者と共有される「物語」とは、＜イメージ＞の生成へつながっていくものである。＜イメージ＞とは、

⁵⁴ 山下柚美『子どもを育てる五感スクール ―感覚を磨く 25 のメソッド―』東洋館出版社、2006年、p.20

⁵⁵ 阿部雅世・原研哉『なぜデザインなのか』平凡社、2007年、p.251

⁵⁶ 同 p.253

⁵⁷ 同 p.262

⁵⁸ 山下柚美 前掲『子どもを育てる五感スクール ―感覚を磨く 25 のメソッド―』,p.102

その語源を、ラテン語の「imago (像, 写し, 想念)」としており、現代においては、情緒を主にして内側の心が表現されたもの、創造性そのものであると定義されている⁵⁹。このように見ると、〈イメージ〉とはモノではなくコトである。ただし〈イメージ〉は、人間の「体験」や「記憶」と強く結びついている⁶⁰。例えば「雪」と言われても、雪を一度も見たことがない人には何ら具体的な〈イメージ〉は浮かんでこないし、雪は雪でも、東京に住んでいる人、スキー場の経営者、新潟の豪雪地帯に住む人にとっての「雪」とでは、雪に対する「実感」によってその〈イメージ〉も大きく異なってくる。つまり「過去の体験の中でその実物についてつくられているのがイメージ」なのである⁶¹。岡野静二によるならば、〈イメージ〉は再生心像と予想心像とに分類される⁶²。再生心像とは対象の想起であり、予想心像は知覚されない出来事を想像することによって生まれるものである。これら二つは厳密に区別して生起するものではないが、イメージの起源は知覚ではなく内在化された「記憶」による模倣であると言える⁶³。ならばここにおいてイメージとは、先に原が指摘したように、過去の体験を成り立たせているさまざまな〈感覚〉の「記憶」から生成されているものであると言えよう。

3-5-4 〈イメージ〉の「創造」

しかしながら私たちがこれまでデザインという営為の中に見てきた教育的可能性とは、そのような記憶による「模倣」としての〈イメージ〉ではなく、〈イメージ〉の「創造」にある。「創造」とは「新しい発想、または価値あるものを生み出すこと」である⁶⁴。このことから、〈イメージ〉の「創造」とは、岡野が現象学的な視座から、イメージを「外部に向かう志向性」としてとらえたように、人間がこれまでの体験における〈感覚〉を基にしながらも、価値あるものへと志向していく営みであると考えられる⁶⁵。苔米地英人によると、私たちがいま見ている世界は、〈感覚〉の記憶を利用することによって成り立っており、何を見るかという判断にあっては昨日までの自分の判断によって決定されている

⁵⁹ 岡野静二『イメージとは何か』相川書房、1977年、pp.9~31

⁶⁰ 日本創造学会編『創造性研究8・創造的なイメージ』共立出版、1991年、p.39

⁶¹ 同 p.46

⁶² 岡野静二 前掲、p.61

⁶³ 同 p.62

⁶⁴ 日本創造学会編 前掲、p.35

⁶⁵ 岡野静二 前掲、p.23

に過ぎないという⁶⁶。すなわち、人間には過去の記憶によって「コンフォート・ゾーン」が形成されており、そこから逸脱する新しい行動や考え方に対しては無意識のうちに排除を行っているのである。そこで人間が成長するためには、この「コンフォート・ゾーン」を自ら更新して、新たな生のリアリティーを構築していくこと、つまりは創造性が必要になる⁶⁷。この指摘は、＜イメージ＞が記憶によって「生成」されるか、あるいは意欲を携えた「外部に向かう志向性」によって「創造」されるか、という意思決定が、人間が生きることと密接に関係していくことを意味している。苫米地は、「コンフォート・ゾーン」の更新を促す重要なメカニズムとして、「イメージの再構成」を挙げている⁶⁸。そしてその再構成がなされるには、イメージの「臨場感 (Vividness)」が必要であり、その臨場感を得るための方策として、セルフエスティーム (Self-esteem・自尊感情) とセルフエフィカシー (Self-efficacy・自己効力感) を高めることを挙げている⁶⁹。これを子どもに当てはめてみると、セルフエスティームとセルフエフィカシーを高めて臨場感を得るとは、子どもの造形活動そのものであることがわかる。子どもが、自らの＜感覚＞を通して形や色、材質といった造形要素と関わりあうことで、＜いまーここ＞の臨場感を高め、＜イメージ＞を「創造」していくことに他ならないのである。

また苫米地は、そうした過去の記憶による「コンフォート・ゾーン」を子どもに堅持するよう関わる最も強力な存在が、親であり教師であるとして、「ドリーム・キラー」と称している。親や教師は、子どもの未来に対して、現在までの能力や自分の経験を基に客観的に評価を行い「適切な」意見を言う存在なのである⁷⁰。こうした関係は、創造的であるとは言えまい。先に考察したように、現代においては、＜いまーここ＞の実感を連帯させながらともに＜答え＞を探し求めていく関係が求められているのだ。さらにここで見出すことのできる教師の役割とは、子どもたちが＜感覚＞を働かせて＜いまーここ＞の臨場感を高めながら＜イメージ＞を創造していく場と機会を、子どもと共有することである。

3-5-5 創造的問題解決

⁶⁶ 苫米地英人『まずは親を超えなさい』フォレスト出版、2009年、pp.43～44

⁶⁷ 同 pp.70～73

⁶⁸ 同 p.141

⁶⁹ 同 pp.143～144

⁷⁰ 同 pp.100～101

先に<イメージ>の「創造」の重要性を明らかにしたが、これは何も夢想的・非現実的な世界を求めていくことを意味するのではない。むしろ子どもたちが生きている<いまここ>には、現実場面からでは解決できない「問い」が存在している。その「問い」にアプローチしていくには、子どもたち、ひいては子どもたちに関わる親や教師が、ともに過去の「コンフォート・ゾーン」からの脱却を求めて<イメージ>の再構成を志向する必要がある。ここにおいて、<いまここ>にある現実的な問題に対して創造的に解決の道をつくりだしていくところに「子どものデザイン」の教育的可能性が存在しているのではなかろうか。『ピタゴラ装置—連鎖反応的に動きを繋げる装置』を開発した佐藤雅彦は、自身が経てきた開発プロセスを次のように振り返っている⁷¹。

現実是不自由です。想像やCGに比べたら、その点ではかないようがありません。ビー玉ひとつさえ、思うように坂道を転がってくれないのです。でも、そんな現実を乗り越え、勢いよく、不自由さをもものともせず、物が無心につぎつぎ困難を乗り越えていく映像は、想像を凌駕する力にあふれていました。(傍点筆者)

さらにこの「想像を凌駕する力」について、次のように述べている⁷²。

『想像の自由さ』が本当にその素晴らしさを発揮するのは、思い通りにならない現実からの逃避先が示されている時ではなく、『現実の不自由さ』を打破するパラダイムがその中に示された時だと思います。

ここで示されている「現実からの逃避先」とは、<イメージ>の世界そのものである。ただし佐藤は、その<イメージ>が、<いまここ>の問いに対して創造的に作用していくこと、つまりは創造的に問題解決していくプロセスにコミットしていくことが重要であると述べているのである。それが佐藤の言う「『現実の不自由さ』を打破するパラダイム」の構築につながるのである。ここにおいて、<イメージ>が「現実」に対して創造的に作用していく効力こそ、「子どものデザイン」に内在する教育的価値であると考えられよう。

⁷¹ 佐藤雅彦・内野真澄『ピタゴラ装置 DVD ブック[2]』小学館、2007年、p.80

⁷² 同 pp.80~81

第4節 子どものためのデザイン教育の原理創出へ

4-1 「子どものデザイン」概念の構造スキーマの更新

これまで、現代における「社会」そして「教育」の変容と「デザイン」のあり様との関係を検討することを通して、「子どものデザイン」がもつ教育的可能性を形成している諸相について考えてきた。そして<感覚>と<イメージ>の相を導き出し、それらが、子どもが生きる<いま-ここ>の「現実」に対して効力を持ち得る構造としての創造的問題解決の可能性を見出した。そしてその「現実」においては、前節で指摘したような社会、教育、そしてデザインの急激な変容が認められ、それらの変容においては、「子どもと大人」、「子どもと教師」、「子どもと世界」という関係性の編み直しが重要である。ここにおいて、前章において子どものためのデザイン教育を成立させる要件として構造化された「子どものデザイン」概念の構造スキーマ（図8：前章図10・p.32の再掲）は、更新されるに至る。

（図9）

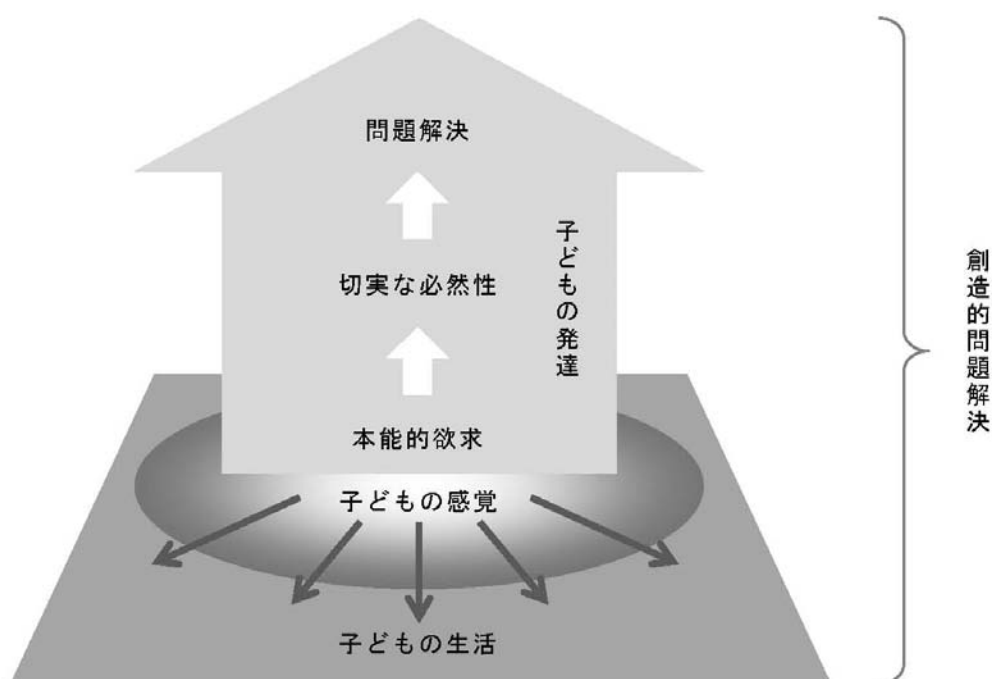


図8 「子どものデザイン」概念の構造スキーマ（再掲）

まず、子どものためのデザイン教育が行われる「場」は、「子どもの生活（[A] 子どもの生活にあるもの）」である。先述したように、教師はまず、目の前の子どもの生活のあり様をとらえる必要がある。これはカリキュラム構成におけるスコープ（Scope）の形成に寄与する要因ともなる。そしてその教育は当然、「子どもの成長・発達（[C] 子どもの発達に即したもの）」を促すものであり、その成長・発達の段階に相応しい「場」と「内容」そして「方法」が与えられるべきである。子どもの成長・発達に即すること、すなわちそれはシーケンス（Sequence）である。また子どもが発揮する資質・能力は、「感覚の発揮（[B] 子どもの感覚を発揮させるもの）」に基づいて「子どもの本能的欲求（[D] 子どもの本能的欲求に基づくもの）」が作動することで、子どもの生活において生まれてくる「切実な欲求（[F] 子どもの切実な必然性に結びつくもの）」が発揮され問題解決がなされる。こうした子どもの資質・能力の発揮のトータルなプロセスが「創造的な問題解決能力（[G] 創造的な問題解決の能力を育てるもの）」である。

そしてこのプロセスは、本章で明らかになったように個の内に閉じられているものではなく、「現実」としての「子どもの生活」において、教師、大人、そして世界との関係が広がっている。さらにその広がりには、「造形」による可視化（[E] 造形によって可視化されるもの）により、実感を伴った関係性構築につながるとともに、それがまた自身の感覚の確認、そして自身の生活へと還元されていくのである。佐藤卓は、先掲した『水』をテーマにしたデザイン実践を通して、デザインにできることとして、次の3つを挙げている⁷³。それは、「可視化」、「既知の未知化」、「参加回路のデザイン」である。造形によって「可視化」された問題は、日々の日常におけるありふれたことの“有難さ”を実感させることにより、切実な行動を生む。そしてこうした能動的なアプローチは、より多くで多様な人々の参加回路をひらき、協働的に問題解決を図っていくこととなる。このように「子どものデザイン」概念は、必然的に他・他者との関係性を、〈わたし〉という「子ども」を中心とした創造的問題解決を同心円状に生起させていくものなのである。

以上の考察から、「子どものデザイン」概念の構造は、**図9**のように更新されることになろう。そしてこの構造スキーマは、上述したように、スコープとシーケンスを構成するものであるので、子どものためのデザイン教育のカリキュラムを構想するマップ（見取り図）としても機能することとなるだろう。

⁷³ 佐藤卓(監修)『21_21 DESIGN SIGHT・第2回企画展・water・展覧会カタログ』21_21 DESIGN SIGHT, 2007年, p.7

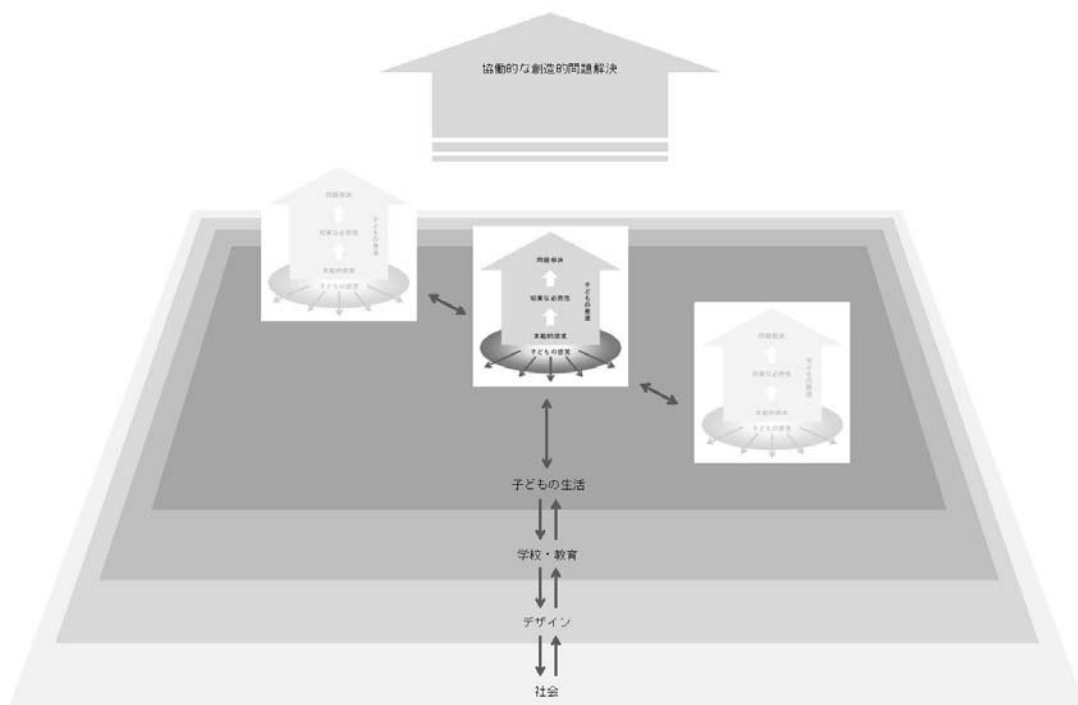


図9 更新された「子どものデザイン」概念の構造スキーマ

4-2 図画工作・美術科と子どもためのデザイン教育

更新された「子どものデザイン」概念構造スキーマは、学校教育における小学校図画工作科、中学校美術科と次のような関係にある。(図 10) 子どものためのデザイン教育は、その目標、内容ともに図画工作・美術科とまったく別個に存在しているものではない。その目標は造形活動を通じた人間形成にあることにおいて、それらは同一である。しかしながら、「子どものデザイン」概念から図画工作・美術科の目標および内容を眺めてみるならば、それらは更新されたり、新たに付加されたりするのである。このことは、前掲「子どものデザイン」概念に「[E] 造形として可視化されるもの」が存在していることからわかる。そしてこれまでの考察において、子どものためのデザイン教育の成立原理である「子どものデザイン」概念が、「デザイン」、そして「社会」との関係性に位置付くものであることを確認してきていることから、子どものためのデザイン教育は、必然的に他教科・他領域、さらには学校教育課程外の教育内容や社会化の要素も取り込む契機を包含している。

以上のように、「子どものデザイン」概念とは、図画工作・美術科の目標および内容を、社会の変容と連動して“現代化”させた姿として具現化するものであるとも言えるのである。

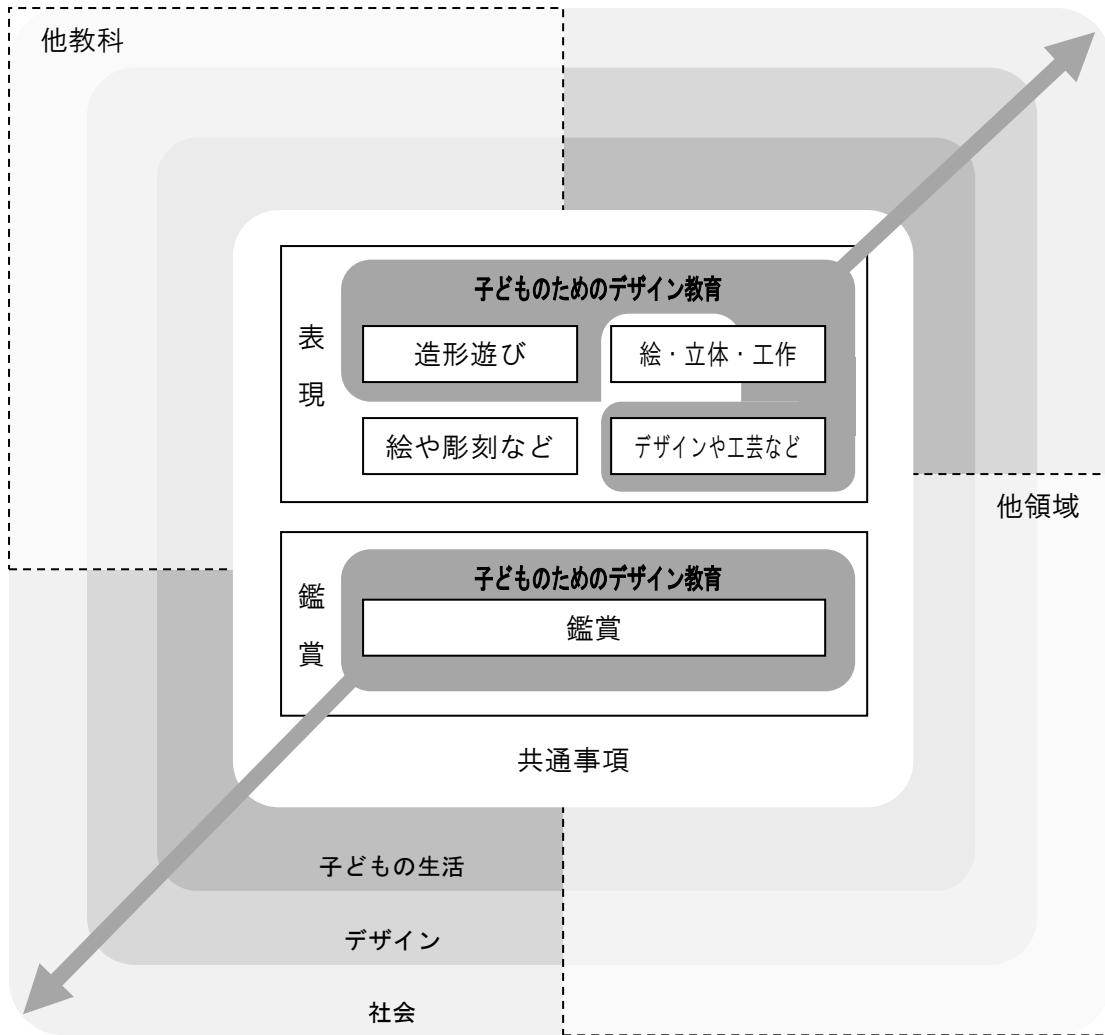


図 10 小学校図画工作科・中学校美術科と子どものためのデザイン教育の関係

第5章

「子どものデザイン」の原理

第1節 概観

本章では、前章までに措定された「子どものデザイン」概念構造スキーマとそこから導き出された子どものためのデザイン教育の可能性をふまえ、それを実践するための原理を整理して提示する。

その原理とは、子どものためのデザイン教育を成り立たせる「目標・理念」、「内容」、そして「方法」の相互関係性から成立するものである。そしてそれらの相互関係性は、これまで見てきたように、同時代における「デザイン」、さらにはそれを包摂している「社会」から規定されている。しかしながら同時にその原理は、子どもたちが、同時代における「デザイン」、さらには「社会」の中で生き、成長・発達を遂げていくための機会であり場として機能し、そこには、子どもたちが「社会」へと能動的に働きかけ、それを変革していく可能性（「子どものデザイン」の教育的可能性）も存在している。

本章では、子どものためのデザイン教育を成立させる「子どものデザイン」の原理について、これまでの知見にさらなる考察を加え、その論理性を強化しながら、第一に「理念」を明らかにし、第二にその実現のために必要となる「内容」、「方法」を提示し、第三にそれらを適時に扱うための「発達」のあり様を明らかにする。

第2節 理念

ここで言う「理念 (Philosophy)」とは、子どものためのデザイン教育の存在目的であり、その具現における理想的な姿である。また「目標 (Aim)」とは、目指すべき方向性を追いかけていくうえでの達成地点である。そしてそうした理想的姿であり達成地点である子どものためのデザイン教育の「理念・目標」とは、その「概念 (Concept)」, すなわち「子どものデザイン」概念が理想としての「理念・目標」に向けて最高に高められたものであると考えられる。したがって、先掲した「子どものデザイン概念構造スキーマ」が実現された様態が、子どものためのデザイン教育の理念であり目標である。ここにおいて言うまでもなく、その「子どものデザイン」概念とは、子どものためのデザイン教育を通して子どもがどのように育っていくことを求めているのか、いわば、育てたい子ども像であるとも言える。そしてこの子ども像における「子ども」は、未来に向けた能動的な存在として位置付いている。そこでまずは、この子ども像における「子ども」の意義について確認したい。

フィリップ・アリエス (1914-1984) は、近代以降の家族の肖像画に注目し、中世ヨーロッパには“子ども”の概念はなく、19世紀以降につくり出されたものであることを指摘している¹。つまり近代以前において子どもは、“小さいおとな”として徒弟や奉公に参画することを通して、やがて“おとな”になっていくと考えられていたのである。それに対して近代以降においては、“子ども”という存在に対する関心が高まることにつれて、“おとな”と“子ども”が分離されるに至る。つまり“子ども”という枠組みが出来上がるにたがって“おとな”を相対化する意識が発生し、“子ども”の存在の特殊性に注目した新たな「まなざし」が発生したのである。

このことについて、「子どもの発見者」と言われるジャン・ジャック・ルソー (1712-1778) は、かく述べている²。

子どもには子ども特有の考え方、感じ方があるのであって、それを尊重しなければならない。

この言説には、“小さいおとな”から“おとなとは異なる独自の存在”としての子ども

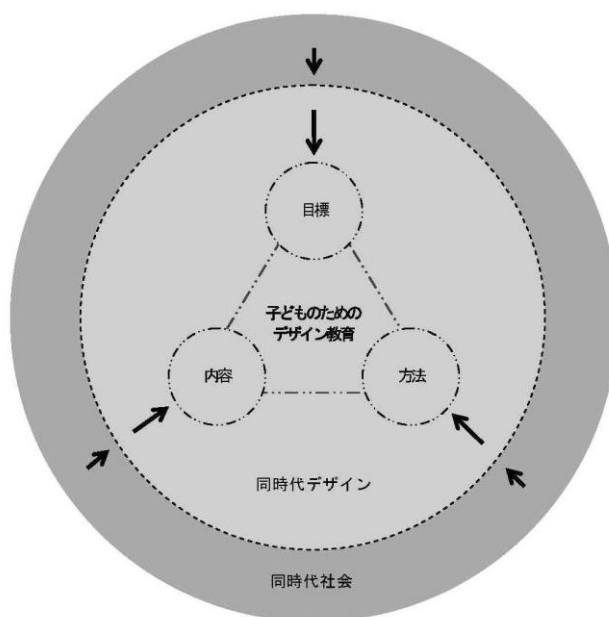
¹ フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生 アンシエン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房、1960年 p.76

² ジャン・ジャック・ルソー『エミール または教育について』岩波文庫、1762年、p.126

の可能性が示されている。「子ども」という存在が、おとなのあり方、ひいては社会のあり方に対する新しい展望を提供する可能性をもっているのである。

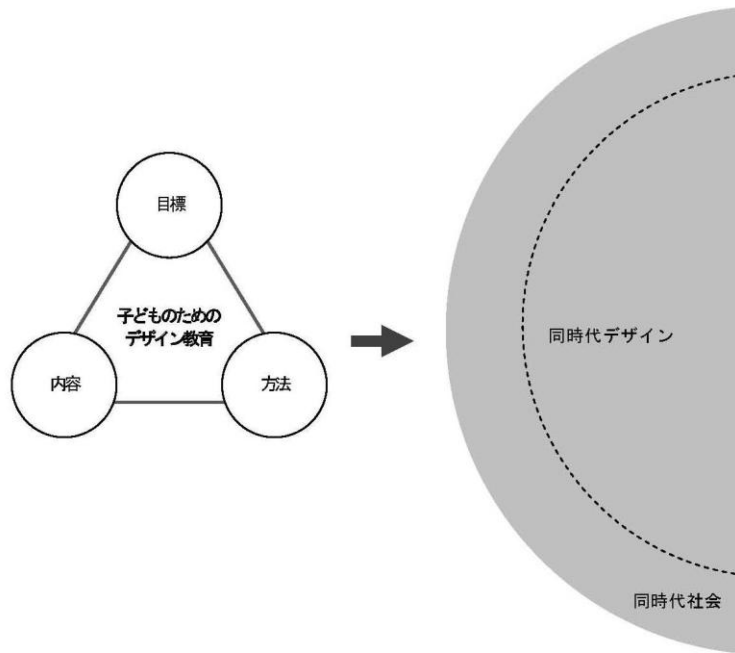
ここで提示されている子ども像とは、かねてから教育に存在しがちである単なる浪漫的な子ども讃歌に基づくものではない。子どもの“無垢”を賞賛するそうした立場においては、いつでも大人からの視角による子ども観が先行している。例えば、私たち大人にとっては他愛のない事項に対して、子どもが興味を示したり、そのよさや美しさに心奪われていたりする姿をみたならば、そばにいる大人は自分の心が洗われ、救われる思いがするのであろう。しかし当の子どもはそのようにふるまった自分自身をどうとらえているのであろうか。少なくとも大人が感じているような純粋無垢な像ではないことは明らかである。子どもは自身の感覚に基づいて生きているのであって、大人たちのために生きているのではない。つまり、子どもとは大人にとっての「救い」としての存在ではなく、さらには「希望」という存在からも解放されたくいま - ここ > を、懸命に、時には同時代の社会状況において、その影響にまみれたりけがれたりもしながらも、自分自身がいかに心地よくいられるかを探究しながら、タフにしたたかに生きている存在なのである。ゆえに彼／彼女らの立場からすれば、その活動には同時代社会に対する異議申し立てを孕んでもいるのだ。

以上のように、「デザイン」という同時代的な「社会」と結び付いた子どものためのデザイン教育においては、その子ども像を同時代的な社会に対する“弱者としての存在”（**図1：再掲**）、あるいは社会の様相から切り離され隔離された“無垢な存在”として想定してはいない（**図2：再掲**）。くいま - ここ > としての現実社会をタフにしたたかに生きる“リアルな存在”としての子ども像を想定しているのである。（**図3：再掲**）



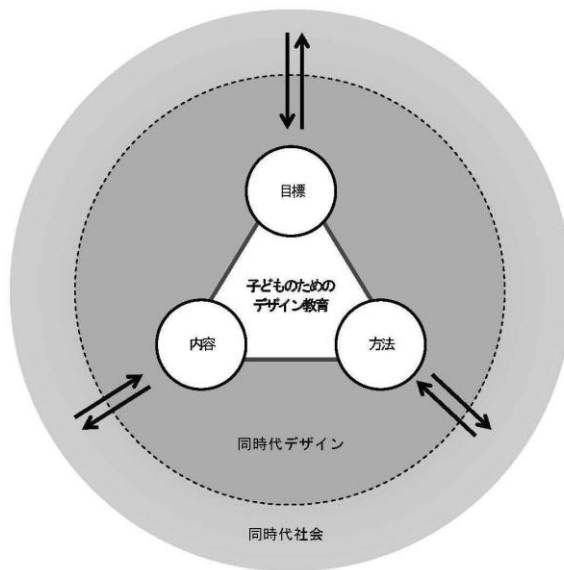
← : 主従関係 ···· 子ども = 弱者としての存在

図1 「子どものためのデザイン教育」の現状：再掲



→ : 隔離的關係 . . . 子ども = 無垢な存在

図2 浪漫的な「子どものためのデザイン教育」: 再掲



↔ : 相互關係 . . . 子ども = リアルな存在

図3 求められる「子どものためのデザイン教育」: 再掲

ここにおいて、子どものためのデザイン教育からは、「デザイン」や「社会」に対するメタな問い、すなわち「なぜデザインするのか」ひいては「社会はどうあるべきか」といった本質的な問いに対する“こたえ”が創出される可能性を見出すことができる。それは、子どものためのデザイン教育を通して、子どもが「デザイン」ひいては「社会」のあり方をとらえ直し、それらの新しい関係を構築するという可能性である。

以上のことから、これまでに明らかにしたように子どものためのデザイン教育を成立させる要件としての「子どものデザイン」概念にある「子どものためのデザイン / Design For Kids」と「子どもがデザインする / Kids Design …」という方向性のうち、とりわけ後者の方向性が重視されることとなる。つまり子どものためのデザイン教育 (Design Education For Kids) は、「子どものデザイン」概念の検討を通して、子どもによるデザイン実践 (Design Practice By Kids) の可能性へとパラダイム・シフトされる。これまで見てきたように、子どものためのデザイン教育の理念そして目標は、戦時統制下から戦後、そして高度成長期を経てバブル期に至る過程においては、いつでも「デザイン」というファクターを通して「社会」に対する従的な関係を結んでいたのであるが、これからは、それらと互恵的、相互啓発的な関係を結んでいくことになることが極めて重要である。必然的にその教育実践は、学校教育にとどまることのない、オルタナティブな実践をも包含しながら展開されていくことになるだろう。

以上のように、「子どものデザイン」概念におけるリアルでタフな子ども像によって「子どものデザイン概念構造スキーマ」が具現化されるのが「子どもによるデザイン実践 (Design Practice By Kids)」である。このことから、その理念は以下のようなになる。

①「自律性」

「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」は、子どもがデザインを通して社会の中でたくましく、したたかに生きていくことを促す。

②「感覚・イメージ」

「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」は、子どもが日々の生活における創造的なイメージ生成の場に立ちあうことを促す。

③「協働性」

「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」は、以上の営為を子どもが造形という手段によって可視化することで他・他者と関わっていくことを

促す。

第3節 内容論

前節で掲げた「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の理念・目標を実現するためには、どのような学習内容が用意されるべきなのであろうか。

ここではそれを、第3章、第4章で提示した「子どものデザイン概念構造スキーマ」に基づき、子どもが発揮する資質・能力から以下の5つに整理し、実践プログラムを開発するマトリクスにおけるスコープ (Scope) として位置付けたい。

(1) 子どもの生活 / Kids Life

「子どものデザイン概念構造スキーマ」において、その学習のステージとなるのは、「子どもの生活」である。このステージは、同時代社会に規定されていると同時に、子ども独自 (一人ひとりの“その子”) にとっての世界のあり様でもある。それは彼/彼女らの感覚を中心に同心円状に拡張する世界のあり様であり、そこではあらゆる事物・事象が、子どもにとって切実な必然性をもって存在している。

(2) まなざし / A Look

上掲の「子どもの生活」とは、子どもが生きる世界の投影でもある。そこで生きる子どもたちには、竹村真一がデザインの役割を「世界を見る解像度を高める」こととしたように、世界をとらえる「まなざし」の所在が重要である³。その「まなざし」とは、子どもが持っている本能的欲求に基づき、自らの感覚 (視覚に限らない全身感覚) を働かせて世界をとらえる行為である。それにより、切実な必然性を帯びた問題が子どもたちの前に立ち上がってくる。この行為は、柔軟な着想・発想の能力の発揮へとつながる。

(3) つくりだす / Do it Yourself

生活における事物・事象を自分の感覚でとらえることができたならば、そこでの問題に対して、自分の頭で考えて、何よりもまずは行動することで自らつくり、つくりかえ、つくり続けていこうとする創造的な問題解決が促される。

³ 佐藤卓(監修)『21_21 DESIGN SIGHT・第2回企画展・water・展覧会カタログ』21_21 DESIGN SIGHT, 2007年, p.7

(4) ブリコラージュ / Bricolage

DiYの精神に則った創造的な問題解決は、あらかじめ想定された理念に基づいて、他の“誰か(例えば教師)”が行動を呼びかけるのにこたえるような受動的態度では実現し得ない。したがってその問題解決プロセスは、いわゆる近代的な意味での“計画的”であると必ずしも言い切れない。子どもたちは、その場にある、あるいは手に入るありあわせの断片だけを寄せ集め、それらで何ができるか試行錯誤しながら、当初の場とは異なる地平にある意味や価値を発見することになる。さらにその実践者であるブリコール(Bricoleur)としての子どもは、マーシャル・マクルーハン(1911-1980)が「メディアはメッセージである」と指摘したように、同時代社会において強大なパワーを有するメディア・情報と向き合うこととなる⁴。ここではそれらメディア・情報から逃避したり、隔離したり、それらを遮蔽したりするのではなく、それらから新しいイメージを創造し、それらとの新しい関係を“したたかに”構築することが求められる。

(5) 関係 / Relation

同時代における強大なメディア・情報との関係性は、子どもと他・他者との関係性を組み替えていくことにつながっていく。すなわち、子どもと世界との結びつきや子どもと子ども、子どもと大人の関係を更新する。そしてこうした関係の更新は子どもの生活に影響を与え、さらには子どもの世界をとらえるまなざしをより新鮮なものにしていく。こうして子どもは“Do it Yourself”を実践していく主体者として育っていくのである。

以上、5つの「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容スコープについて、解説を加え論理性を強化していく。

⁴ マーシャル・マクルーハン『人間拡張の原理』竹内書店、1967年

3-1 子どもの生活 / Kids Life

3-1-1 子どもの生活と地域社会

「子どもの生活」とは、子どもの視角から見れば、目の前の〈いま - ここ〉において生起する事物・事象の連続であり、自身の感覚をその中に投影する対象であり、自身が生きる存在であることの証しであり、生（いき）そのものである。そしてその連続の延長線上には、子ども自身が自覚的・無自覚的にとらえるところの「社会」がある。このことは、社会の起源は人間の本性に求めることができることから本質的であると言えよう。さらにこの社会のとらえ方は、子どもの成長・発達によって異なってくるが、子ども自身と社会とを結ぶ間には、家族、学校、地域、国といった社会的組織集団が介在している。

つまり子どもの生活が、利益や機能を追求するためのゲゼルシャフト（Gesellschaft）としての社会へと拡張していく前提に、地縁、血縁や友情で結びついたゲマインシャフト（Gemeinschaft）が存在しているということである⁵。

そこでまずは、子どもが社会に対してコミットしていく場として間接的に機能する地域社会と子どもの生活の関係について考えてみたい。

（1）地域をめぐる現状

町自慢 あいさつ消えた

これは、秋田県の小学1年生児童が、近所に住む別の児童の母親に殺害された事件を報道する新聞記事の見出しである⁶。この事件で、町からは「地域性」が一瞬にして崩れ去った。人口4,300人余りの小さなこの町では、知らない人にも挨拶する小中学生の姿が自慢だったという。しかしそうした子どもの姿は消え去り、かわって大人に対する子どもの不信任だけが残っているという。

かつて、「地域」という言葉から連想されるイメージとは、「親密」や「土着」といった“ヴァナキュラ / Vernacular”な価値を意味するものであった。しかしながら現在、この町のように我々の身近な地域は、そのあり様を急速に変貌させているのである。

⁵ フェルディナント・テンニース『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粋社会学の基本概念(上)』岩波書店、1957年

⁶ 朝日新聞、2006年5月25日（朝刊）

子どもの遊び場屋内へ

昨今、子どもたちが公園で不審者に声をかけられることなどが社会問題化する中、「近所の公園では子どもを1人で遊ばせられない」という親が急増してきているという。これは、それにこたえる形で遊具会社がプロデュースした屋内遊戯施設が、巷の大反響を呼んでいる様子を知らせる新聞記事の見出しである⁷。

かつては子どもの学習の場であり、遊びの場でもあった地域は、むしろ「危うい」、「注意を喚起すべき」対象へと変わってきているのである。いわば、子どもたちが地域の弱者的な存在となりつつあるこうした状況において、「子どもの生活」は地域とどのような関係をもっているのだろうか。

(2) 子どもの「原風景」としての地域

子どもの遊びとは、自分がそうせざるを得ない衝動に駆られる感覚に基づくものであり、そこでの体験は子どもの心に強く印象づけられているものである。さらにその印象から将来に渡るその子の“考え方、価値観”といった抽象的な概念を形づくる土台ともなっている。すなわちこの体験は子どもの原体験であり、その体験に関わる環境は原風景と言えるのである。そしてその原風景こそが、子どもにとっての地域を想起させるのである。

仙田満は、今の子どもたちの遊び環境が決して恵まれてはいないことを指摘し、彼らのためにそれを整えていくことが大人の責務であると主張している。しかしながら同時に、大人の生活が変わることによって変わらざるを得ないものは確かに存在するとしながらも、子どもが子どもらしく変わらず求めるもの、好きなもの、遊ぶものもあるとして、今も昔も変わらない「あそびの原風景」を具体的に挙げ、その意義を述べている⁸。仙田は、今の子どもたちには大人の干渉を受けない空間がほとんど残されておらず、このことは子どもの自立心を育む土壌を失うことを意味しており、緊急に改善を要することだと警鐘を鳴らしているのである。

このように子どもの視点から地域というものをとらえてみると、そこには彼らの成長に不可欠な「原風景」としての意味が含まれていることがわかる。そして、それが地域のも

⁷ 朝日新聞,2006年5月24日(夕刊)

⁸ 仙田満『子どもとあそび』岩波書店,1992年,p.78

つべき本来的な教育的意義なのであり、「子どもの生活」を考える上で重視しなければならないことに我々は留意すべきである。

(3) 子どもの「社会化」を促す地域

① 第1次集団としての地域

教育とは、個人を直接の対象としながらその活動を展開することによって、社会生活に対して一定の役割を果たしており、このことは教育の社会的機能と呼ばれている⁹。つまり教育の目的は、子どもの社会化にあるということである。社会化とは、個人が他者との相互作用を通して、その社会の成員として、価値態度、技能、知識、動機などの集団的価値（文化）を習得し、一定の許容範囲内の思考、行動様式を形成していく過程である。つまり、個人と社会との相互作用過程に社会化は位置付いているのである。このことは個人の側から見れば、個人が他者から集団的価値（文化）を習得してパーソナリティを発達させ、集団成員性を獲得していく過程として位置付くものに対して、社会の側から見れば、生物学的個体として新しく生まれてきた個人に対して、ある他者が集団的価値（文化）を伝達し、個人をその社会の一定の生活様式に適合させていく統制過程として位置付けられる。そしてそうした社会化における他者との相互作用は、次の2つの様式に分類される。1つは、他者との対面的な接触によってなされる直接的接触（Face-to-Face Interaction）であり、例として家族、仲間、学校、そして地域などが挙げられる。もう1つは、何らかの媒体（メディア）を通じた接触である。社会学者であるクーリー（Cooley, C. H.）は、直接的接触による対面的集団を、「第一次集団（Primary Group）」と呼び、その集団は親密である上に、人格的關係が形づくられる中で、その成員が集団に固有の集団的価値（文化）と規範を内面化することを要求するものとして、教育の場において重要な意味をもつとした。本稿で問題にしている地域はこの第一次集団に属しており、子どもの社会化にとって基礎的な役割を担っていることがわかる。

② 選択的他者とのインフォーマルな関係をもつ地域の意味

こうして、子どもの社会化は地域も含めた所属集団における直接的接触を通して行われる¹⁰。こうした所属集団は、社会化エイジェント（Socializing Agent）と呼ばれ、そこで

⁹ 住田正樹、高島秀樹、藤井美保『人間の発達と社会』福村出版、2000年

¹⁰ 福永安祥、高島秀樹『教育社会学』明星大学、1997年

子どもを社会化していくのはその集団内の成員であり、その社会化する主体と社会化される客体のことは、それぞれソーシャライザー (Socializer)、ソーシャライジー (Socializee) と呼ばれる。さらにこの関係は、ソーシャライジーから見たソーシャライザーの性質から、次の2つの側面によって分類される。1つ目はソーシャライジーがソーシャライザーを選択することが不可能であるという拘束的他者、2つ目は選択可能である

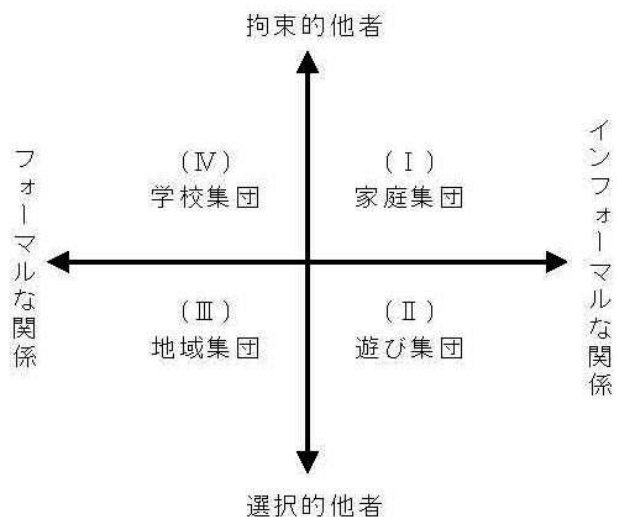


図4 子どもの社会化における「地域」の位置

選択的他者という分類である。拘束的他者としては、例えば家庭における親などが挙げられ、選択的他者としては、子どもの遊び仲間や地域が挙げられる。またこの関係は、その発生に関わる様相から、自然発生的な関係としてのインフォーマルな関係、さらにあらかじめ規範や期待によって一定の方向づけがなされているフォーマルな関係とに分類することができる。

そして子どもの社会化形態は、以上の分類を2つの軸として組み合わせることで、次の4つに分類される。(図4)それは拘束的他者とのインフォーマルな関係による社会化(I)、選択的他者とのインフォーマルな関係による社会化(II)、選択的他者とのフォーマルな関係による社会化(III)、拘束的他者とのフォーマルな関係による社会化(IV)の4つである。この分類にはそれぞれ、(I)家庭集団、(II)遊び集団、(III)地域集団、(IV)学校集団が当てはまり、その時間的順序性を考えると、子どもの社会化は、(I) - (II) - (III) - (IV)という経緯を経て進行することになる。

このように子どもの社会化を促す地域は、その地域の大人によって特有の教育的方向付けがなされるものである一方で、実は子どもにとっては「選択自由」な存在なのである。我々は、このことにも留意すべきである。つまり、子どもの視点から地域をとらえ直してみると、大人の視点では気がつかなかった新たな価値や意義を見出すことができると同時

に、我々大人が「子どもの生活」をとらえようとするときにも一考を促してくれるのである。

3-1-2 子どもの生活と仲間集団

これまでにおいて、子どもの社会化を促す地域がその地域の大人によって特有の教育的方向付けがなされるものである一方で、子どもにとっては「選択自由」な存在であることが、「子どもの生活」をとらえる上で重要であることを指摘した。ここでは、ゲマインシャフト（Gemeinschaft）としての子どもたちの仲間集団が、教育機能をもつ社会集団であることを明らかにし、現代においてはその機能が不全に陥っている問題状況を確認しておきたい。

(1) 社会集団としての仲間集団

仲間集団の定義は、「地域社会など一定の基盤の上に、遊びを契機として、友達意識を持つことによって自然発生的に成立する、比較的同世代の成員による集団」である¹¹。また仲間集団の多くは、親密な対面式（Face-to-Face）関係にある自覚的なインフォーマル・グループであり、そこで行われる活動は遊び主体であるので、遊戯集団の形をとると言ってもよい。そのような子どもの遊びを通した仲間集団は、社会集団として、次の3つの特徴をもっている¹²。

①選択性

子どもの仲間集団は、自己の興味、関心にしたがった自由な選択をすることができる集団である。仲間集団は学校や家庭と違い、自己の興味、関心に従って自発的に形成される集団であり、それゆえ所属するメンバーに大きな教育的影響をもっている。

②流動性

上記のように、子どもの仲間集団には選択性が存在している。それは、そのメンバーの都合やその時々に関心によって、仲間が流動的になるということでもある。そのため子どもは、同時に複数の仲間集団に所属していることになる。

¹¹ 福永安祥, 高島秀樹『教育社会学』明星大学, 1997年, p.79

¹² 住田正樹, 高島秀樹, 藤井美保『人間の発達と社会』福村出版, 2000年, p.61

③対等性

子どもの仲間集団では家庭や学校と異なり、年齢や能力において多少の差はあるものの、同世代の子どもが構成メンバーとなるので、そこには「大人ー子ども」関係という垂直な構造ではなく、水平な構造を呈している。

以上のような特徴とともに、子どもの仲間集団は集団が形成される目的によって、活動集団と交友集団とに分類されると言われている¹³。活動集団とは、ある特定の遊戯活動を目的にして形成された集団のことであり、例えば野球で遊ぶために形成された仲間集団がこれにあたる。対して交友集団とは、遊戯活動ではなく、メンバー同士の交流を目的として形成される集団であり、遊戯活動はその時に応じて変化していく。これら2つの仲間集団では、メンバー同士の関係のあり方が異なってくる。活動集団では、遊戯活動自体に関心があれば、そのメンバーは必ずしも仲のよい子ども同士であるとは限らない。反対に交友集団のメンバーは、遊戯活動そのものよりも仲間との交流を楽しもうとするので、必然的に仲のよい者だけで構成されることになる。

(2) 仲間集団の教育機能

社会集団として以上のような特徴をもつ子どもの仲間集団は、C.H.クーリーによると、子どもの社会化にとって基本的な集団である第一次集団（Primary Group）であるとされている。第一次集団とは、それが個人に対して社会の統一性についての最も初期の、そして最も完全な経験を与える集団であり、子どもの教育にとって不可欠な要素である。さらに仲間集団が第一次集団としての教育機能を発揮するには、その集団が単なる所属集団（Membership Group）ではなく、子どもにとっての準拠集団（Reference Group）足り得ている必要がある。所属集団とは、個人が実際に所属し、その一員として行動する集団のことであるが、準拠集団とは、単に所属するだけでなく、個人が意識の上で自分のものの考え方や判断の拠り所をそこに求めるような集団である¹⁴。

では第一次集団であり、準拠集団としての意味をもつと考えられる仲間集団には、具体的にどのような教育機能が有しているのかを見ていきたい。

まず、仲間集団において行われる活動が、遊戯中心であることに注目したい。G.H.ミ

¹³ 同, p.62

¹⁴ 福永安祥, 高島秀樹, 同掲書, p.44

ードは、遊びのもつ最も中心的な機能を、子どもの自我（Self）の形成、つまりは社会化にあるとした¹⁵。そして、この自我は遊びを通じて他者と接触し、相互作用をする中で、他者の役割を取得することによって形成されていくとした。その遊びは遊戯とゲームに二分され、遊戯では子どもは母親や先生などのごっこ遊びの中で、その役割を果たし、ゲームでは野球などのように、規則に従い組織化された集団の中で役割を理解するようになるのである。このように、子どもは他人の集まりである仲間集団の中で、「他人性の存在」を経験するのである。その経験は、すでに準拠集団として子どもがその価値や規範を内面化している家族における経験と違い、それぞれで異なる価値や行動様式をもつ他人同士が集まる中で営まれるので、子どもは仲間集団の中での経験を通して現実の社会生活の縮図を認識することにもなるのである。そこで、子どもが仲間と楽しく遊ぶためには、お互いに「他人」の存在を認め、「他人の権利」を認めることが必要となる。こうした「他人性の存在」を理解する過程は、まさに子どもの社会化の過程であると言え、ここにおいて仲間集団の教育機能が明らかとなる。

さらに、その教育機能の内容を細かく見ていくと、次のようになる¹⁶。

①社会的な行動様式の基礎を身に付けること

子どもは他人との出会いの中で、仲間集団において、集団の中における行動の仕方と人間関係のあり方を学ぶのである。

②個人のもつ価値を多様化すること

自己の価値観や行動様式をもつ他人と出会い、さらに遊びの楽しみを通してそれを容認するようになる。

③パーソナリティーの形成作用

パーソナリティーは、個人が社会集団に所属する過程において形成される。子どもにとって、社会集団の中では出生後、比較的早い段階で参加する仲間集団は、子どものパーソナリティー形成に大きな影響力をもつ。

(3) 現代における仲間集団の問題点

では、上述したような、遊びの活動を中心とした子どもの仲間集団は、現在、どのよう

¹⁵ 同, p.78

¹⁶ 同, p.82

な状況であるのか考察してみたい。ここでは、以下の3つの視点から考えてみる。

① 子どもの生活の実態

現在における仲間集団を考えるにあたって、まずは子どもの生活実態がどのようになっているのかを明らかにしてみたい。

1) 少子化

子どもの遊び環境を建築家の視座から検証している仙田が指摘しているように、子どもの遊びに影響を与えている要因の一つとして、少子化の傾向が挙げられる¹⁷。1990（平成2）年の10月1日の国勢調査によると、子ども（14歳以下）の数は2249万人で、前年よりも47万人も減少したことになる。同時に女性一人あたりの平均出産数は1.53人であり、きょうだいも少なくなる傾向にある。仲間集団への所属の第一歩として、かつてはきょうだい関係が有効に機能していたのに対して、少子化ときょうだいの減少によって、子どもの仲間集団への所属ができにくい状況が生じているのである。

2) 生活（遊び）時間の変化

仙田は、同時に子どもの遊び時間の減少を指摘している。今も昔も子どもが自由な時間は、4～5時間とさほど変わらないが、子どもが遊んでいると自覚している時間が約半分と激減しているのである。これは、子どもの学習塾通いやけいごとの多さを象徴している。さらに横浜での調査結果からは、12年程前は70%の子どもが遊び時間が少ないと言っていたのであるが、1989（平成元）年の調査では、少ないと答えた子どもは35%に減り、50%の子どもはちょうどよいと答えていることが示されている。仙田は、このことが日本の子どもたちの遊びへの欲求そのものが、急速に失われてきている状況をあらわしているのではないかと懸念している¹⁸。

3) マス・メディアの台頭

上述したような遊び時間の減少とともに、現代社会におけるマス・メディアの台頭が、子どもの生活に大きく影響している。その代表として、テレビやテレビゲームが挙げられよう。こうしたマス・メディアは、子どもの外遊びの興味を減少させるなど、子どもの仲間集団の形成に大きな影響を与えている。

② 子どもの遊び空間

子どもの遊び空間は、都市化などの社会環境の要因と絡まりながら、必然的に子どもの

¹⁷ 仙田満『子どもとあそび』岩波書店、2000年、p.150

¹⁸ 同、p.154

遊びへも影響を与えている。

仙田は、子どもは遊びの天才であるという考えを支持しながらも、そのためには子どもにとって遊ぶための気持ちの余裕や空間の余裕がなければならないと指摘する¹⁹。そして、その余裕のある気持ちと空間が、子どもが本来遊びに対してもっている才能を発揮させる前提であると訴えている。実際に現在の子どもたちの生活には、時間的に見ても気持ちの余裕があるとはいえない状況にあることはすでに述べた。では、空間的な環境についてはどうであろうか。仙田は、横浜における『あそび環境調査』を通して、1955（昭和 30）年ごろの子どもたちと 1975（昭和 50）年ごろの子どもたちの遊び空間量を比較した²⁰。それによると、1955（昭和 30）年ごろの子どもたちが自宅から割合近い距離にたくさんの遊び空間をもっており、それらは相互に連係していたのに対して、1975（昭和 50）年ごろになると、遊び空間が小さくなるだけでなく、それらがバラバラになってしまっていることが示された。さらに自然スペースに関しては、何と量的に 80 分の 1 という小ささになってしまっているのである。

このような遊び空間の減少と変容は、否応なく子どもの遊びに変化をもたらし、さらにそのことは仲間集団の在りようへも多大な影響を与えているであろうことは明白である。

③ 仲間集団の変化

では実際に仲間集団には、どのような変化が見られるのであろうか。ここでは、「規模」、「成員」、「質」という 3 つの視点から検討する。

1) 規模

先述したように、現代日本では少子化が進んでいる。さらに、数少ない子どもをよりよく育てようと学習塾やけいこごとに通わせる親が増えてきたことにより、子ども同士が都合のつく時間が減少し、仲間集団の小規模化が進むこととなった。仲間集団の小規模化が進むと、子どもの社会化にも影響を及ぼすことが考えられる。すでに述べたように、仲間集団は、他人性を理解し、容認する過程を通して、自己のもつ価値を多様化していく教育機能を有している。しかし、メンバーが少なくなることによって、他人性に関わる相互作用の幅が狭くなり、仲間集団の意義が薄れていくのである。

2) 成員

少子化が進むことによって、仲間集団の成員にも変化があらわれる。きょうだいの多か

¹⁹ 同, p.148

²⁰ 同, p.164

った頃には、きょうだいを連れて遊びに参加することによって、自然に異年齢の仲間集団が構成されていた。しかしながら、現代ではそうした異年齢の仲間集団が減少してきているのである。このことは、子どもたちが地域においても、学校で同じ学級の友だちと遊ぶということであり、年齢の上で異質性が乏しく、しかも学級替えに伴って解体されやすいという凝集性も乏しい仲間集団となっていることを示している。年齢の上で異質性が乏しいということは、リーダーシップとフォロワーシップについての学習に限界があるということであり、凝集性の低い仲間集団においては、大人からの自立という点で社会化を弱めることにもつながる。

3) 質

子どもの仲間集団には、活動集団と交友集団とが存在することはすでに述べたが、今日では、活動集団よりも交友集団が増加している²¹。この原因としては、遊び空間の減少に伴って子どもの外遊びが減少し、集団的な遊びが行われなくなったことにより、テレビゲームなどの個人的な遊びに興ずるようになったことが挙げられる。さらに子ども同士の時間的な都合がつきにくい状況にあっては、遊び仲間は日頃から仲のよい友だちだけとなるので、交友集団が形成されやすいのである。この傾向は、子どもが仲間集団において対立や葛藤などの経験をする機会を減らすことにつながっており、つまるところ他人性を経験する機会を奪っているのである。

3-1-3 子どもの生活と社会

先に指摘した現代の子どもたちの仲間集団における教育機能不全の状態は、「子どもの生活」に大きな影響を及ぼしていることが考えられる。それではその状態に対して、どのような克服の見通しをもつことができるのだろうか。

(1) 社会の真正さの規準

クロード・レヴィ＝ストロース (Claude Lévi-Strauss・1908-2009) は、社会人類学と文化人類学を比較し、そもそも「文化」の観念はイギリスが起源であり、その後の「自然」と「文化」の対置を生じさせたとして、社会人類学の限界を主張している²²。さらには文

²¹ 住田正樹, 高島秀樹, 藤井美保, 同掲書, p.71

²² クロード・レヴィ・ストロース『構造人類学』みすず書房, 1972年, p.396

化人類学にもつその非系統性が、「彼の研究の本当の対象は、しだいに従来以上のもの、つまり、世界を変えるものとしての人類と、その作業の過程で彼自身も変わるものとしての人類から成る解くことのできない組合せになりつつある」として、「人類学に固有の使命」として、「客観性」「全体性」「意味づけ」を挙げている²³。ここではつまり、小田亮の言うところによる「社会の2つの存在様式の区別」が明らかになっている²⁴。すなわちその区別とは「〈顔〉のみえる関係からなる小規模な真正な（本物の）社会の様式と、近代社会になって出現した、印刷物や放送メディアによる大規模な『非真正な（まがいものの）』社会の様式との区別」のことである²⁵。レヴィ＝ストロースによると、この社会に対する「真正さの規準」とは、個人間での具体的関係の広がりや豊かさで測ることができるとしている²⁶。それは、国家や市場、メディアなどに媒介された間接的なコミュニケーションと身体的な相互的・直接的なコミュニケーションという対比において、後者のもつ社会としての実感覚や具体性によって評価がなされるのである。小田は、これらの区分は社会の規模からというよりは、「社会の想像のしかた」から成立するのだと指摘している²⁷。それは、社会というものをあたかも神の眼から一望したように、メディアなどの情報を通して全体から想像する仕方と、〈わたし〉と〈あなた〉という個別具体的な人と人との関係を延長していく先に境界のぼんやりとした社会の全体を想像する仕方の違いである。ここにおいて、社会の真正さとは、国民性や民族性などが語られること的前提となっている人口の規模で決まるのではなく、相互的な関係性に基つきながら身体性を発揮して関わっていく結びつきの中から立ち現れてくるものなのである。川田順造は、こうした社会の真正さについて、わかりやすい例を基に次のように解説している²⁸。

他者が個人であれば、職場の同僚として10年つきあうより、喧嘩、恋愛その他の特異な状況とおおして交わった数か月の方が、その他者をよりふかく知ることができることは多いし、集団なら、その成員全員にかんたんな質問票を配って回答を求めるより、その集団内部で、いろいろな意味で重要な何人かの人にじっくり話をきいた方が、その集団をある面ではよりふかく知ることになるだろう。その集団内部で一定の役割をもって働いたり、ある主張や運動のためにその集団のなかにとびこんだ人の方が、

²³ 同, pp.403~407

²⁴ 小田亮『レヴィ＝ストロース入門』ちくま新書, 2000年, p.26

²⁵ 同, pp.26~27

²⁶ クロード・レヴィ＝ストロース, 前掲書, p.411

²⁷ 小田亮, 前掲書, p.28

²⁸ クロード・レヴィ＝ストロース, 前掲書, pp.430~431

期間は短くても、単なる観察者としてながくいた人より、たとえ一面的ではあれ、その集団の本性を、よりふかく知ることもありうるのである。

(2) 「子どもの生活」と社会

以上のようなレヴィ＝ストロースの言う「社会の真正さの規準」は、「子どもの生活」と社会の関係に当てはめて考察することができる。学校において子どもたちは、社会について、例えば教科の学習（教科書等のメディア）を通して、「神の眼から一望したように」とらえることが促される。たとえ緻密に学習したとしても、その社会の想像のしかたは、全体的であり、その境界線ははっきりしたものであるかわりに、自身の身体性に訴えかけるものは少なく、実感する機会は限られている。それに対して、子どもたちが生活している学級教室や家庭において、〈顔〉のみえる人との関係性は、やがては学級風土や家庭の雰囲気形成するものとなる。ここにおいて、子どもが実感を伴いながら付き合うことになる生活におけるあらゆる営為は、自身を中心にしながら波紋状に拡大していく、輪郭線のはっきりしない社会のあり様（〈わたし〉と〈家族〉の関係、〈家庭〉と〈学校〉の関係、〈学校〉と〈地域〉の関係、ひいては〈社会〉との関係の境界に対する意識はきわめて曖昧である）を「想像」させることとなる。ここでは子どもたちは社会を意識することはないが、レヴィ＝ストロースの言う「真正さ」、そして川田の援用した事例における「集団の本性をよりふかく知る」ことへとつながっているのである。

したがって、私たち大人が「子どもの生活」をとらえようとするならば、子どもたちの身体性を伴わせながら実感できるような場に立ちあい続けることが重要なのである。そのことを通して、私たちはよりよく「子どもの生活」を知ることができると同時に、子どもたちが無意識に展望している社会のあり様を共視的に想像することができるのではなからうか。

3-2 まなざし / A Look

3-2-1 図画工作・美術科の学習と子どもの「まなざし」

前項で理解したように、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」には、「子どもの生活」に対する正しい理解が不可欠である。そしてそのためには、子どもたちが日々の生活において、感じ、見つめている事実から世界をとらえ直す必要がある。子どもたちは日々の生活の中で当たり前のようにとらえている事物・事象に対して能動的に関わっていくことにより、日常に新鮮なイメージを投影し、新たな価値や意味を付与しているのである。こうした資質・能力は、前項で示したレヴィ＝ストロースの「社会の想像のしかた」において発揮されるものでもある。また竹村真一が指摘した「世界をみる解像度を高める」ことのできる資質・能力として、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容として位置付けることができる。そしてその内容は、図画工作・美術科の授業において具現化することが可能である。例えば次のように。

11月下旬の図画工作の時間に、小学校2年生の子どもたちが『だいすき たからものばこ』という鑑賞活動に取り組んでいた。この活動では、小学校低学年の子どもたちにとっての鑑賞の対象が、作品のみならず、子どもたちを取り囲んでいるあらゆる形や色、材質などであるにとらえ、子どもたちの身の回り（学校、家庭）から自分が好きな形や色、材質を有したモノたちを収集させ、各々で用意した箱＝「たからものばこ」に詰めていくことを促した。

子どもたちは、図工室にあった材料の端切れや校庭に落ちている自然材、家庭で見つけた身近材などを詰めていった。その中で、女兒の3人が「先生、見て、見て」と缶の箱を授業者である私に差し出した。見ると、中に霜柱が入っていた。この霜柱はやがてすぐに溶けてなくなるだろうと思い、そのことを指摘しようとしたとき、ふと気付いたのであった。それは、その霜柱が、学校の校庭にその年初めてできた霜柱だということである。子どもたちは、この霜柱が、授業者が求めている学習活動の対象ではないことを理解していないとは思えなかったが、むしろこの授業のねらいである「身の回りにある形や色などを味わうこと」に対して、季節の移り変わりという、まさに生活に対する鋭敏なとらえ方をしていたのである。ここではむしろ、子どもに大人が大切なことを教えられているのである。

以上のエピソードからは、図画工作科の授業において、子どもたちが何気ない日々の生活の中から世界のあり様へと「まなざし」を向けていることを見て取ることができる。このような子どもの「まなざし」から、図画工作・美術科の学習内容を再構造化することは可能だろうか。

ここで、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」において培う資質・能力として「まなざし」を位置付けるならば、それは鑑賞活動を基軸にして培うことができると考えられる。ただしそのためには「鑑賞」というものを子どもの「まなざし」という基軸からとらえ直す必要がある。それは、図画工作・美術科における鑑賞学習の対象を「美術作品」のみならず、「子どもの生活」へと拡大することで可能となる。ここでの鑑賞活動とは、「みる」という近代以降優位とされてきた“強迫観念”から解放されたものでもある。「みる」のみならず、「さわる」「うごく」といった行為はもちろん、「かかわる」「うかがう」などといった関係、さらには「わらう」「かなしむ」などの感情をも含んだ、全身の身体性を伴った活動なのである。つまり、生活主体としての子どもの実感からはじまる表現および鑑賞を通じた学習を構想することになる。

もちろん、子どもは社会という集団の中に生きていることから、文化という文脈の中で生きていることは免れない。そしてそれは、子どもが同時代に応じた意味や価値の要請に応じて生きていることをも意味している。しかしながら前節で考察したように、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」における子ども像とは、社会の要請に対して受動的なものではないし、かつその要請から隔離された無垢なものでもない。〈いま - ここ〉を生きる能動的な存在なのである。この能動性は、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」が、おびただしい量の情報・メディアを携えている社会や文化と相対しながらも、子どもが育っていくために必要な現代的な教育機能として位置付くためにも重要なのである。

3-2-2 鑑賞の再構造化による子どもの「まなざし」の育成プロット

(1) 表現と鑑賞の関係

「表現と鑑賞」、この両者の関係について、小学校図画工作科の学習指導要領の解説で

は次のように述べられている²⁹。

表現と鑑賞はそれぞれに独立して働くものではなく、お互いに働きかけたり、働きかけられたりしながら、一体的に補い合って高まっていく活動である。

このように表現と鑑賞を、学習活動、すなわち子どもが「能力」を発揮する活動としてとらえるならば、それらは本来、一体的・相互作用的に成立しているものである。それをあえて二つの「領域」に分類しているのは、学習指導要領が、教師の“ガイドライン”として存在しているからに他ならない。

そもそもこの「領域」としての〈表現と鑑賞〉という二者の関係は、1977・1978（昭和52・53）年に改訂された学習指導要領ではじめて登場した。しかしながらそこでの鑑賞は「内容を精選するために、鑑賞を表現に関連させる」と明記されていることからわかるように“表現に付随したもの”として位置付けられている。したがって〈表現と鑑賞〉という関係には、「主従」が強く打ち出されていた³⁰。その後、1998（平成10）年の改訂では、いわゆる「鑑賞の独立」

が明記された³¹。その結果、多くの鑑賞題材が開発・実践され、先の〈主従〉関係が払拭されたかのようにも見えた。しかしながら、ここにおいても、その学習活動をどのように構想・実践すべきか（例えば、学校と美術館の連携・開発など）といった教師による指導的側面から論じられることが多く、その実践において、

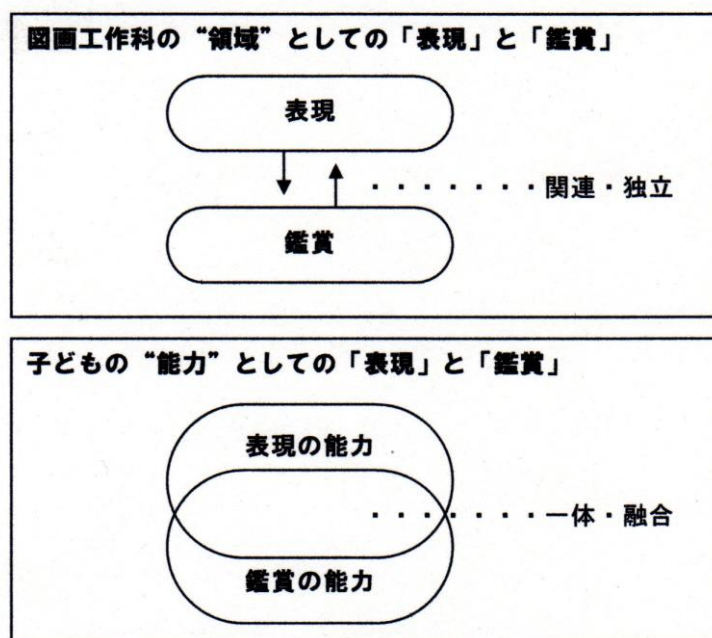


図5 <表現と鑑賞>の関係性

²⁹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、2008年、p.3

³⁰ 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』中央公論美術出版、2003年、p.229

³¹ 文部科学省『小学校学習指導要領』国立印刷局、1999年、p.76

子どもがどのような「能力」を発揮しているのかについての実証的な論考は少なく、またそのことについて体系化されるには至っていない。

以上のことから、私たちが鑑賞の学習活動について考えるとき、その眼前には「領域」としての鑑賞なのか、「能力」としての鑑賞なのか、という混乱が回避しがたく横たわっている。(図5)そこで、こうした鑑賞をめぐる問題の所在を基に、子どもが発揮する「能力」の視座から鑑賞をとらえ直すことを通して見えてくる「子どものためのデザイン教育／子どもによるデザイン実践」における子どもの「まなざし」の育成プロットの提示を試みてみたい。

(2) 鑑賞の学習活動に関する基礎的考察

①「みる」ことの意味と鑑賞

まず、鑑賞の学習活動において、子どもが発揮する「能力」を具体的行為として示す「みる」という行為について考えていきたい。この「みる」ことの意味について、ルドルフ・アルンハイムは次のように述べる³²。

円はまるさをあらわすのではない。それは特にどの形をあらわすものでもない代り、どんな形でもあらわすのである

この言葉からは、幼児が行うスクリブルに出現した「まる」という形がもつ意味の本質性を想起させる。アルンハイムは、それを「本源的円」と名付けた³³。私たちが見ている形そして色は、それ自体が私たちが生きる文脈においてすでに意味や価値をもっているものである。知覚とは、単に対象となる物事に由来する個別的な感覚刺激によって形成されるのではなく、視覚・聴覚などの諸刺激には、すでに個々にその感覚や認識などが対応しているのである。例えばある形を見てそれが線や点の集合ではなく、「りんご」であるように「みる」ことから、我々は「みる」と同時に「価値付与」を行っていることを知ることができる。つまり、鑑賞の学習活動において子どもたちは「みる」という行為を通して、自分なりの意味や価値を能動的に創出しているのである。そしてそれが鑑賞で発揮される「能力」であるといえよう。

³² Arnheim,R., 波多野完治・関計夫訳：美術と視覚，美術出版社，1963，p.225

³³ 同掲，p.220

② コミュニケーションと鑑賞

1) 芸術の交通論

鑑賞の学習活動は、美術作品や身近なもの、友人のつくった作品などといった造形を対象にしている。そしてその学習活動が、学校教育という集団教育において行われることを考えると、そこには、先述したような、造形に対する「価値付与」の能動的営みが子ども同士でコミュニケーションされるプロセスが内包されているものと考えられる。

ところで、芸術をコミュニケーション論の立場から解き明かす考え方に、「芸術の交通論」がある³⁴。この考え方においては、作品という造形から生み出される意味や価値とは、それを作者がつくり出すという関係、すなわち〈作者－作品〉関係においてのみでなく、その造形を鑑賞する他者を包含する〈作者－作品－鑑賞者〉という関係、そしてさらにそれらをも包摂する事物・事象との拡張的な相関関係の中で創出されるものであると規定している。つまりこの立場によると、美術の意味や価値は、他者をはじめとした社会・文化といった拡張し続ける関係性の中で創出されるものである。篠原資明は、「芸術の交通論」を論ずる中で、モノやコトを結ぶ交通のあり様には、いくつかの様態が存在していると述べ、「単交通（一方通行の伝達）」「双交通（双方向の伝達）」「反交通（伝達の遮断）」とともに、「異交通」が存在すると主張した³⁵。この「異交通」とは、たがいに異質性を保持しつつ、さらなる異質性を生成させるような伝達様態であり、この様態こそが「芸術の交通論」の基軸となる原理である。

そこで次に、この考え方を手がかりにして、鑑賞の学習活動を「価値付与」による子ども同士のコミュニケーション・プロセスであるにとらえ、そのあり様を明らかにしてみたい。なおここでは、筆者による「造形によるコミュニケーション」の概念を用いながら考察を進めてみたい³⁶。

2) 造形によるコミュニケーション

はじめに、「Communication」という文字の中にある「Com-」が「共通する」という意をもつ接頭語であることを確認したい。つまりコミュニケーションとは語源的に見れば、AからBへと情報や意味を伝達することによって受け手であるBが反応し、その反応の一つとしてBからAに向けても情報や意味の流れが発生するという双方向の交流に重要な意

³⁴ 篠原資明『トランスエスティティーク ―芸術の交通論―』岩波書店、1992年、pp.3～22

³⁵ 同掲、p.17

³⁶ 大泉義一「造形によるコミュニケーションのもつ教育的意義；鑑賞学習に対する提言」美術教育学第24号、2003年、pp.59～69

味をもっている。ここにおいて、A、Bはともに発信者であり、同時に受信者でもあるのだ。そしてそれは、AとBが、互いに情報を共有することを意味している³⁷。

ところで、美術は視覚芸術とも言われる。それはその手段が主に、形や色、材質といった造形要素を介在するものだからである。そしてコミュニケーションの中でも、そうした形や色を媒体とするものに、ヴィジュアル・コミュニケーションがある。このヴィジュアル・コミュニケーションとは、形や色といった視覚的要素を介在する伝達行為であり、非言語的コミュニケーションの一つである。言語的コミュニケーションが文法という約束の持つ複雑さによって、その広範な伝達に困難を生ずることが多いのに対して、ヴィジュアル・コミュニケーションは、伝達される内容と表示される図像が直接対応しているがゆえに普遍的な性質をもっている。しかしながら反面、その伝達においては、受け手がその情報の意味を解釈する段階において決定的な不確実性を含んでいる。このことは、ヴィジュアル・コミュニケーションの伝達過程を見れば明らかである。ヴィジュアル・コミュニケーションは、まず発信者が何らかのイメージを視覚化することからはじまる。その行為によって情報イメージは表示され、受信者の視覚に晒されることとなる。受信者はその表示を「みる」ことを通して認知する。ここで表示された信号が即内容と対応しているために、先述したようなヴィジュアル・コミュニケーションの有効性が発揮される。ここまでの過程が1次伝達系である。ところがここから先の2次伝達系においては様相が異なってくる。それは、信号を認知した受信者が、自己の内面においてその信号の意味を解釈するからである。つまりその解釈は、受信者のイメージに根拠が任されるために多義的な解釈を許容する傾向がある。そのため、その応答は発信者にとっては必ずしも“的を得た”ものとはならず、伝達の結果としては“エラー”となる場合を含んでいるのである。

3) <表現と鑑賞>によるコミュニケーション

以上の「芸術の交通論」における論考や、ヴィジュアル・コミュニケーションのあり様を鑑賞の学習活動と重ねて考えてみると、これまでに述べてきた、コミュニケーションが本来持っている「共有」的な側面、そしてヴィジュアル・コミュニケーションの2次伝達系に見られる伝達上の「エラー」を教育的に取り上げることが、鑑賞における学習活動の基本原理であると言えるのではなかろうか。

先に述べたように、ヴィジュアル・コミュニケーションの伝達過程においては、発信された信号に対して受信者が自らの感受性に依拠した解釈を行い、そしてその解釈に基づい

³⁷ 藤澤英昭『デザイン・映像の造形心理』鳳山社、1978年、p.130

て生じた応答が「エラー」となる可能性がある。しかしながら、それらが「エラー」となるのは、コミュニケーションが伝達を目的にしている場合である。鑑賞の学習活動、すなわち「価値付与」によるコミュニケーションとは、情報の伝達というよりもむしろ個々人の感受性の働きを基にして「価値付与」された情報の「共有」行為である。よって、ある信号が伝達された後の「応答－再発信」のプロセス、さらにはそれらの相互依存までも含めた様態を指している。つまり、個々人によって「価値付与」された異質な情報を伝達しながらも、それを「共有する」行為を中軸に据えたコミュニケーション・プロセスであるといえるのである。よって、そこでの学習内容は、自分の見出した意味や価値をいかに相手に正確に伝えるか、といった「伝達スキルの習得」ではなく、異質的かつ多義的な意味や価値をいかに他者と共有し、さらにそこから既存のイメージを革新できるか、という「異質な意味や価値の共有によるイメージの探究」にあるのだ。そしてそこで育つ「能力」とは、形や色などのヴィジュアルなモノから自分なりのイメージをもち、それを他者と共有する力であり、自分のイメージとは異なる他者のイメージからさらに新たなイメージを生成する力である。(図6)

このように見てくると、鑑賞の学習活動とは、造形のもつ意味解釈の曖昧さをコミュニケーションにおいて教育的に活用することであるといえる。そしてそれは、感性やイメージといった人間の内的な「能力」を社会的に普遍的な「能力」として位置付けていく営みであるとも理解できよう。

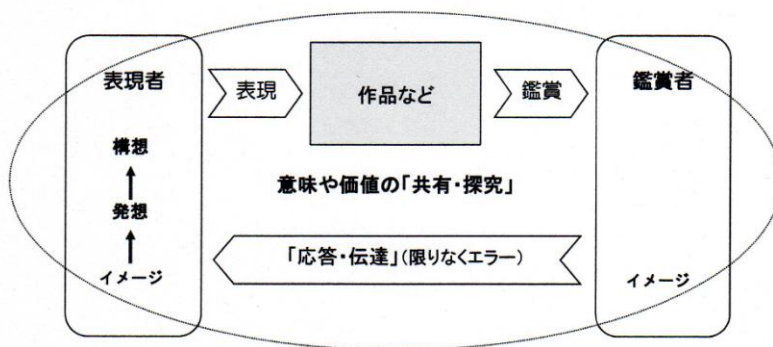


図6 <表現と鑑賞>によるコミュニケーション

(3) [共通事項] によって結ばれた内容構成

2008(平成20)年告示の学習指導要領の内容には、小学校図画工作科、中学校美術科ともに新たに[共通事項]が位置付けられた。この[共通事項]の内容の概要は次の通り

である³⁸。

ア 自分の感覚や活動を通して、形や色などをとらえる

イ 形や色などを基に、自分のイメージをもつ

この〔共通事項〕は、これまでの内容構成に新たな領域を加えるものではなく、「A表現(1)」、「A表現(2)」、中学校では「A表現(3)」、そして「B鑑賞(1)」といった既存の内容領域を包摂する、あるいは結び付ける内容であるとされる³⁹。つまり〔共通事項〕の「共通」とは、「A表現」と「B鑑賞」という領域、さらにそれぞれの項目、事項のすべてに「共通」するという意味であり、それは同時に「造形・美術への関心や意欲、態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞の能力」といった図画工作科において育まれる「能力」に共通して働くという意味である。つまるところ、すべての造形活動の基底に位置付く根本的な「能力」であるということができよう。〔共通事項〕に示されている内容は、あらゆる造形活動において子どもが常に発揮している「能力」であり、それは形や色などを活用して他者、あるいはモノやコトとコミュニケーションを行う姿として具現化される。

以上のように〔共通事項〕は、〈表現と鑑賞〉といった「領域」を結び付けるものである。そしてその結びつきの様態とは、学習指導要領に示されている内容構成が〔共通事項〕によって三次元化されている構造である。つまり新学習指導要領における内容構成は、教師の指導的視座によって「領域」ごとに区分された結果としてではなく、子どもが発揮する「能力」のあらわれの様態から相互に有機的な関係をもつものとして位置付けられるのである。図画工作・美術科の内容を、こうした子どもの「能力」の視座に基づいて遡行的にとらえてみると、以下に示すような〈表現と鑑賞〉を一体化する構造が見えてくる。

まず子どもが造形活動を行っているときには、常に次の能力が発揮されていると考えられる。

(ア) モノやコトと関わり形の感じや質感をとらえたり色の変化に気付いたりするなど、直感的に対象の特徴をとらえている。

(イ) 対象や自分の行為などに対して自分なりのイメージをもっている。

³⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』同掲書、p.5

³⁹ 大泉義一編『小学校教育課程講座・図画工作』ぎょうせい、2008年、pp.45～46

子どもは、これらを基にして発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力を働かせて、具体的な活動を行っているのである。そこで、こうした形や色などの特徴をとらえる能力とイメージをもつ能力を〔共通事項〕として位置付けているわけである。

さらにこれらの能力の発揮には、大きく次の二つの方向性が見られよう。

(A) 感じたことや想像したことなどを造形的に表そうとする方向性

(B) 作品などからそのよさや美しさなどを感じ取ろうとする方向性

学習指導要領では、これらの二つの方向性をそれぞれ「A表現」、「B鑑賞」という二つの「領域」として扱っている。もちろん、子どもは表現しながらも見たり感じたりといった鑑賞の「能力」を働かせているし、また鑑賞することから表現することがはじまったり促進したりすることもある。よって〈表現と鑑賞〉は、先述したようにそれぞれに独立して働くものではなく、お互いに働きかけたり働きかけられたりしながら、一体的に補い合い高まっていく活動なのである。

図7は、以上のとらえ方を模式化したものである。このように、子どもの発揮する「能力」の視座から図画工作・美術科の構造をとらえ直してみると、「領域」を超越した〈表現と鑑賞〉の一体的な関係性が明らかになる。ゆえにこの視座から鑑賞の構造をとらえ直すことで、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」における子どもの「まなざし」を育成するプロットを構想することができるのではなかろうか。

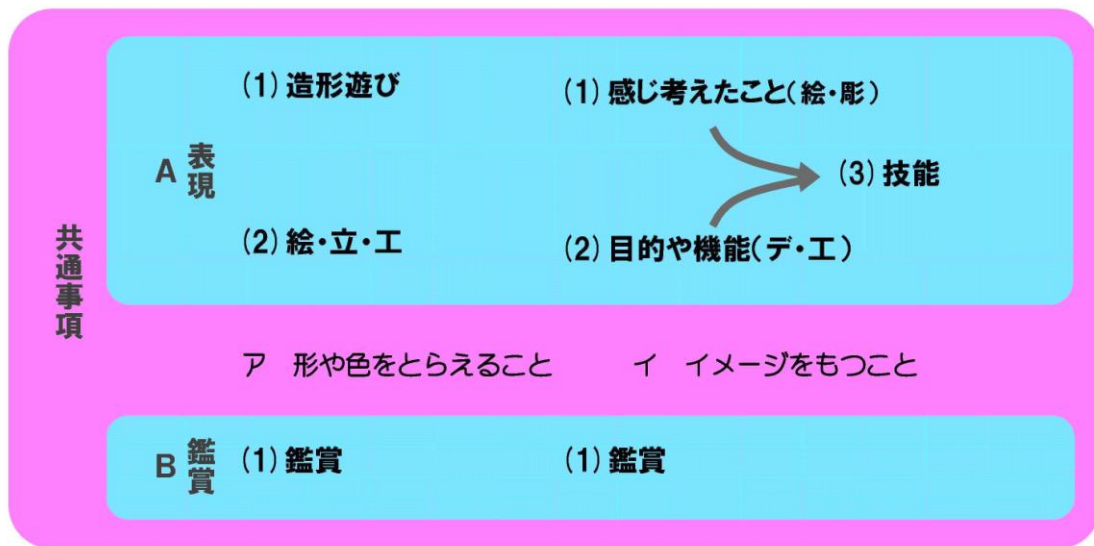


図7 学習指導要領の内容構成の模式（小学校図画工作科，中学校美術科）

(4) 鑑賞の再構造化の試み

それでは、子どもが発揮する「能力」の視座から、本来的に〈表現と鑑賞〉が一体化している子どもの造形活動における鑑賞を構造的にとらえ直すことを試みる。この試みは、鑑賞の学習活動における新たな形を提案するものではない。むしろこれまで実践されてきた鑑賞の学習活動を、子どもが発揮する「能力」の視座からとらえ直すことで、子どもの「まなざし」を育むための指導原理を確認することを目指すものである。よってここでは、図画工作・美術科の授業で鑑賞の能力を発揮している子どもの姿を想起しながら整理を行い、鑑賞における学習活動のカテゴリーを析出する。そしてさらに、それらが構成されることで見えてくる鑑賞の構造を、子どもの「まなざし」の育成プロット試案として提示する。

① 鑑賞における学習活動のカテゴリーの析出

1) 表現に埋め込まれた鑑賞

これまでも確認してきたように、子どもは表現を行いながら、常に鑑賞の能力を働かせている。よって、こうした能力の発揮が見られる学習活動のカテゴリーを「表現に埋め込まれた鑑賞」として位置付ける。さらにこのカテゴリーには、次の二つの様態が考えられよう。

・相互鑑賞

「A・表現」における学習活動のプロセスには、子ども同士がお互いの表現を味わうといった相互交流が見られる。この交流には、教師が意図的に学習活動として取り上げる場合と子どもたちが自然に行っている場合とがある。(図8) これらの活動はいずれも「相互鑑賞」として位置付けることができよう。そしていずれの場合においても、子どもの表現に対する意欲を妨げることのないように指導する必要がある。例えば、こうした学習活動で多く用いられるであろう『鑑賞カード』といったワークシート類は、記述することが目的なのではなく、子ども同士で異質な意味や価値を共有するため



図8 相互鑑賞

の手段として活用する必要がある。

・自己鑑賞

子どもは、表現を行う過程においても絶えず鑑賞の能力を働かせている。例えば、彫刻刀で彫るときのサクッとした感触を味わいながら、自分が次に行う表現の方向を見つけたり、木版画で試し刷りをしたものをじっくり見つめて、次にどこをどのように彫ればよいかを決めたり、偶然生まれた絵の具のにじみによる色の



図9 自己鑑賞

美しさを自分の表現に生かしたりしている。(図9) ここにおいて、鑑賞の能力の十分な発揮が表現を支えていることがわかる。表現の能力には、自ずと鑑賞の能力が内在しているのであり、こうした活動を鑑賞の学習活動として位置付けることができよう。教師は、子ども一人ひとりが自分の感覚を働かせながら表現を進めていくことができるように、集中して活動できるような学習環境を整えたり、材料や用具と存分に関わりあいながら表現できるようにしたりする必要があるだろう。

2) 表現に接続する鑑賞

子どもたちは、鑑賞の学習活動において、表現と同様にイメージを創出したり価値付与を行ったりしている。よって美術作品などを鑑賞することから表現へとつなげていくことによって、鑑賞の能力をより一層高めることができる。例えば、自分の好きな絵画作品を選び、それを立体的に工作に表していく過程で鑑賞の能力を高めていくような学習活動が考えられる。(図10)



図10 表現に接続する鑑賞

3) 独立した鑑賞

これまでに示した学習活動のカテゴリーでは、その学習活動のねらいは表現に結びついていくものとして設定されている。それに対して、鑑賞の能力の育成そのものにねらいが設定される学習活動のカテゴリーも存在する。これが「独立した鑑賞」である。このカテゴリーは、その対象によってさらに次の二つに分類することができる。

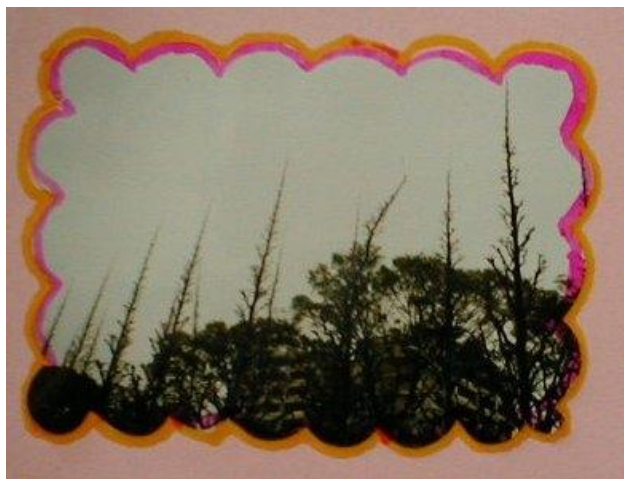


図 11 能動的感覚の発揮としての鑑賞

・美術作品の鑑賞

この学習活動は、子どもにとって親しみやすい美術作品を対象にした鑑賞を通して、鑑賞の能力を育てようとするものである。例えば、教科書に掲載されている日本の「浮世絵」を鑑賞して、気付いたことを友人と話し合ったり、自分たちの生活の中にある日本の美術作品を探し出して紹介しあったりするような活動が考えられる。なおここには、作品そのものを対象にするだけでなく、製作（制作）の過程の鑑賞や、美術館との連携によるアートゲームの実践なども含まれる。

・能動的感覚の発揮としての鑑賞

先に述べたように、子どもにとっては取り囲む環境全てが鑑賞の対象であり、それらに対して子どもが能動的に働きかけることで、意味や価値を見つけ出すことのできるものである。小学校低学年の子どもには、自分が気に入った形や色の石を集めるなど、「みる・さわる」といった感覚自体が目的化されている行為をよく見かける。これは、子どもたちが環境に対する感覚を存分に発揮している状態を示している。小学校高学年の子どもや中学生は、何げない風景の中に存在する、光の当たり方や気候の変化などによってもたらされる面白い“みえかた”に対して強い興味をもつ。ここにおいても、環境にかかわる能動的感覚が意識化されている。(図 11) このように、能動的感覚の発揮が促されるような対象に対する関わりを鑑賞の学習活動として位置付けることができよう。

② 鑑賞の再構造化試案

これまでの考察から析出された鑑賞における学習活動のカテゴリーを、〈表現と鑑賞〉の関係、そして〔共通事項〕との関係から整理し構造化すると、図 12 のようになる。そ

の構造を概観して以下に記す。

まず、子どもが表現および鑑賞の学習活動に共通して発揮している能力、すなわち〔共通事項〕に示されている能力が、すべての造形活動の基底に位置付けられる。このような、子どもたちによる形や色、イメージとの能動的な関わりを造形活動の基本原理とするならば、〈表現と鑑賞〉は一体化している。その上で子どもの能力の発揮のあり様からは、以下のような鑑賞における学習活動のカテゴリーを見出すことができる。第一のカテゴリーは「表現に埋め込まれた鑑賞」である。これはさらにその対象によって「相互鑑賞」と「自己鑑賞」に分類することができる。第二のカテゴリーとしては、鑑賞の学習活動が表現の学習活動へと直接接続していく「表現に接続する鑑賞」がある。そして第三のカテゴリーは「独立した鑑賞」であり、さらに対象のあり様によって「美術作品の鑑賞」と「能動的感覚の発揮」とに分類することができる。このように〈表現と鑑賞〉が一体化された中で子どもが発揮する「能力」の視座から鑑賞を再構造化することができるのではなかろうか。そしてここに新たに提示されたプロットは、子どもの資質・能力としての子どもの「まなざし」という「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容を構成するものでもある。

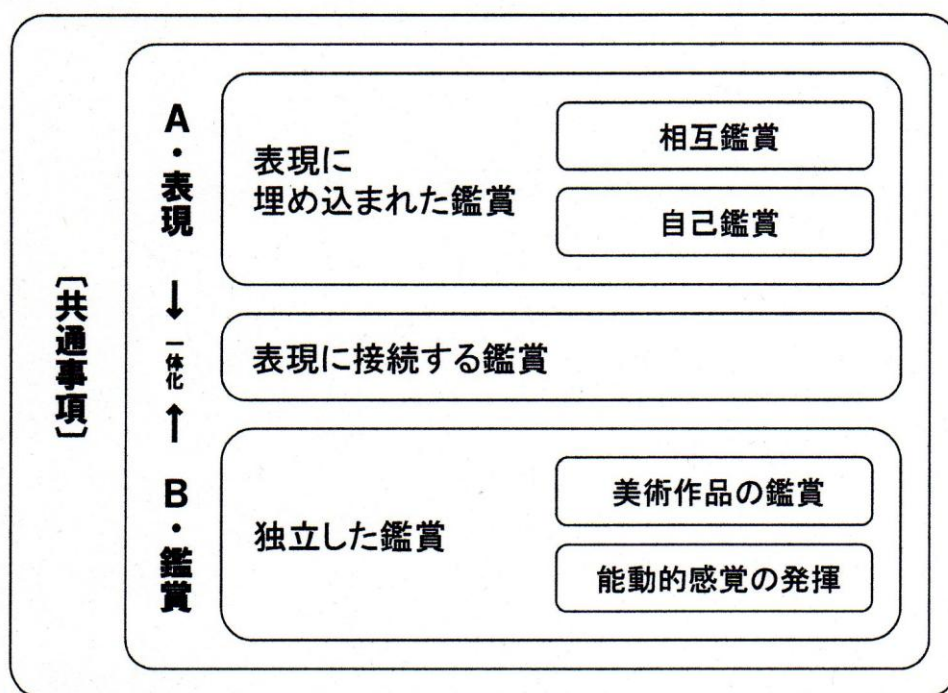


図 12 鑑賞の再構造化あるいは「子どものまなざし」の育成プロット

3-3 つくりだす / Do it Yourself

これまでいくつかの視座から検討してきたように、筆者は「子どものデザイン」概念には、これからの「デザイン」そして「教育」、もしくはより狭義に言うならば「デザイン教育」のあり方に対して、ある可能性が包含されているのではないかと考えている。そしてその可能性の基底にある理念として「DiY Ethic」に注目している。周知の通り、「DiY」とは「Do It Yourself」の略称であり、我国では「日曜大工」と同様な意味として馴染みの深い言葉である。この言葉の起源は、第2次世界大戦後のイギリスで、破壊された街を自分達の手で復興させる国民運動が始まった際に、そのスローガンとして生まれたとする説が有力である。やがてこの運動はヨーロッパ全土からアメリカへと広がりを見せた。なぜならば、ギー・ドゥポール（1931-1994）が、現代社会を「スペクタクルの社会」と称したように、私たちの生活が、資本主義的な商品に囲まれるようになってからというもの、自分たちでモノを考えたり、自分たちで文化をつくりだしたりする機会を完全に奪われつつあるのではないかという危機感に晒されたからである⁴⁰。そこで、ある理念に基づいて“誰かが”行動を呼びかけるのに対してこたえるのではなく、自分の頭で考えて何よりもまずは行動することで自らの生活をつくっていかうとする精神として「DiY Ethic」が広がっていったのである。

この生い立ちからもわかるように、「DiY Ethic」には「子どものデザイン」概念を構成する「子どもの生活」「子どもの感覚」「切実な必然性」「創造的問題解決」といった要素が内包されている。確かに毛利嘉孝も「DiY Ethic」には次のような特性があると指摘している⁴¹。

- ・ 自律：抵抗それ自体でなく、自律した活動を自分たちでつくっていくことを重視する。権力化に対するアンチテーゼ、不服従を原則とする。
- ・ 享乐的：「楽しい」「嬉しい」という感覚が重要であるとする。理念や理想が先行するのではなく、今この一瞬一瞬をどのように生きるかを重視する。
- ・ 禁欲的：上記享樂の追求のために他者を犠牲にしない。ここにはグローバリゼーションに対する拒絶も含まれている。

⁴⁰ ギー・ドゥポール『スペクタクルの社会』筑摩書房、2003年、pp.14-30

⁴¹ 毛利嘉孝『はじめてのD i Y -何でもお金で買えると思うなよ！』ブルース・インターアクションズ、2008年、pp.40-50

- ・〈いま・ここで〉：未来の革命でなく、私たちが生きている日常生活の革命を目指す。
- ・メディアになる：メインストリームの文化を利用しつつ、こっそり自分たちの文化にしてしまうような斜の構えをもつ。
- ・共有：「所有」概念が格差を生み出してきたという自覚のもと、文化の共有を目指す。

そして毛利は、「DiY Ethic」を実践する要点を次のように提起している⁴²。

『目の前にある世界を当たり前として捉えるのではなく、疑ってみること』

『自分自身のための、より楽しい、もう一つの世界を想像してみること』

このように「DiY Ethic」には、産業的価値に晒されたデザインのあり様を、生活の主体者である〈わたしたち〉に“返却する”契機を含んでいる。そしてそれは「子どものデザイン」と深く関わっている。毛利による要点のうち前者は、先掲した「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容である子どもの「まなざし」と重なっているし、後者は、同じく、オルタナティブな「子どもの生活」と重なっている。

さらに両者の関連を示す興味深い事例を示そう。

まずここに示す文章は、毛利の 2008（平成 20）年における「DiY」に対する言論である⁴³。

DiY の精神は、既製品として与えられている文化や情報に疑いをはさむことから始まる。「こういう風に言われているけど、本当にそうなのかな？」

DiY とは、私たちの生活がメディアによって支配されていることをいったん認めつつ、何とかして、私たち自身のためのメディアを取り戻そうという試みなのだ。だから、DiY メディアをつくりだすことは、私たちのライフスタイルそのものを能動的に変えていくことを意味する。メディアからの情報を受取り続けている限り、どうしても私たちのライフスタイルは、何か外からの刺激に対する「反応」になってしまい、その「反応」は本来思考がもっている能動性を奪ってしまう。けれども、人間は何もインプットがないところからモノをつくりだすことはなかなかできないので、やはりいろんなところからインプットを探さなければならない。能動性とは、そうしたインプットを探そうという態度か

⁴² 毛利嘉孝，前掲書，p.22

⁴³ 同，p.67

ら生まれるものである。自分の目や耳で得た情報を、自分なりに編集していくこと。そうした作業を経て、DiYメディアは、DiYの倫理を獲得していくのである。

DiYメディアが、ライフスタイルの変革を必要とするのは、その能動性をどのように確保するのかということに関わっているからである。(下線筆者)

次に、以上の主張と比較しながら、次の文章を読んでいただきたい⁴⁴。

今日の実際社会では、我々の生活に関するモノを自分の手でつくることはほとんどない。特に住居とか生活用品のほとんどはそれぞれの専門家の手によるか、機械の大量生産によっている。そしてそのことが、今日の我々に主体性を失わせている。我々は工場でデザインする職業、製作する職工、購買する消費者というように完全に分離され、自分たちと無関係の所でつくられた品物を、ただデパートにちょうどあったという理由で買ってきて使っている。もちろんそれぞれの人が好みにしたがって選択はするが、選択をする確実な根拠というものはほとんどなく、多くの場合、思いつきにすぎないのである。

しかしデザインというものは、特定の職業の人間がやることではなく、全ての人間の生活における態度である。我々は生活の全てにわたって、生産をも含めて、自分の力でデザインするというのが、本来の人間の姿であることに気付かねばならない。

こういう意味では、例えばアメリカ・インディアンは、一人ひとりがデザイナーである。文明が進むとともにそのような能力が低下するというのはおかしい話である。すべての面にわたって進歩するのが本当であろう。

このように生活のすべてにおいて、自分たちでデザインするという考え方が民主的な社会における基本的な態度である。そしてそれは、我々一人ひとりが自身の生活に対する主体性をもつということでもある。(下線部筆者)

この文章は、毛利の言論の約40年前の1967(昭和42)年に高橋正人が「子どものためのデザイン教育の意義」について論じたものである。下線部を中心にその内容を比較してみると、「子どものデザイン」概念の構成要素である「子どもの生活にあるもの」「子どもの感覚を発揮させるもの」「子どもの切実な必然性に結びつくもの」「創造的な問題解決の能力を育てる物」という観点で論旨が一致していることがわかる。このことはまた、半世

⁴⁴ 高橋正人編『デザイン教育の原理 デザイン教育大系第1巻』誠信書房、1967年、pp.28-29

紀近く 40 年もの時を経ながらも、未だに同様なニーズが語られなければならない事態であることを露呈している。高橋が示したデザインを通した子どもに対する「願い」は、確かに「私たちの生活」、「主体性」、「自分でつくりだす」といった「DiY Ethic」の重要性を私たちに訴えているであり、この事態に対して目を向けていかなければならないだろう。

また、この DiY Ethic に基づいて行われる創造的問題解決とは、結果とプロセスがあらかじめ決められているものではなく、むしろ決められていると思い込んでいる事物・事象に対して、その都度働きかけながら次の一手を決めていくような、きわめて短いスパンでの問題解決が繰り返されていくものである。そのために次々と立ち現れる問題に対しては、全身の感覚で向き合うことで、当初構想した計画とは異なる手段を選択することもある。その結果、当初の到達地点とは全く異なる景色の中に進んでいたということもあり得るが、その自己内、あるいは集団内での「異質」な結果に対する価値づけこそが、正解のない問いに対するこたえの創出という現代的な資質・能力の発揮のためには必要不可欠な活動であり実践の様態であると言える。このような計画のあり様を昨今では、現代社会をよりよく生きていくための考え方として、「Happenstance Approach」が注目されている⁴⁵。それは「計画的偶然性理論 (Planned Happenstance Theory)」に基づくものであり、「想定外の出来事を最大限に活用する」、「選択肢はいつでもオープン」、「結果が見えなくてもやってみる」、「間違いを活かす」「行動を起こして自分の運をつくりだす」といったキャリア開発における原則を生み出している。これらの原則を見ればわかるように、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」で発揮されるべき子どもの資質・能力としての DiY Ethic における創造的問題解決が、具体的な（社会的な）人間形成を指していることがわかるだろう。

⁴⁵ J.D.クランボルツ, A.S.レヴィン『その幸運は偶然ではないんです』ダイヤモンド社, 2012年, p.225

3-4 ブリコラージュ / Bricolage

前項で挙げた DiY ethic に則った創造的な問題解決においては、想定された理念に基づいて、他の“誰か（例えば教師）”が行動を呼びかけるのに対してこたえるのではない。したがってその問題解決プロセスは、先述した計画的偶然性理論（Planned Happenstance Theory）で説明できるように、いわゆる近代的な意味において“計画的”では必ずしもない。それは、先述したように切実な必然から生み出された問題に対するアプローチであることや、そのプロセスで獲得されるべき資質・能力として、イメージの生成・創造が何よりも重視されているからである。したがって、子どもたちは、その場（いまーここ）にある、あるいは手に入る断片（メディア）だけを寄せ集め、それらで何ができるか試行錯誤しながら、当初の場とは異質な地平にある意味や価値を発見していく。

このような社会の中（リアリティ）に生きる「リアルな」子どもたちの姿は、レヴィ＝ストロースが提示した「ブリコール・Bricoleur」としての姿である。レヴィ＝ストロースは、それを「くろうとはちがって、ありあわせの道具材料を用いて自分の手でものを作る人」としている⁴⁶。その活動形態は、「ブリコラージュ・Bricolage」と呼ばれ、その動詞「ブリコレ・Bricoleur」は、古くから非本来的な偶発運動を指している。もう少し、彼の言うブリコールの意味を見てみよう。

器用人（ブリコール）は、多種多様の仕事をやることができる。しかしながらエンジニアとはちがって、仕事の一つ一つについてその計画に即して考案され考案され、購入された材料や器具がなければ手が下せぬということはない。彼の使う資材の世界は閉じている。そして「もちあわせ」、すなわちそのときそのとき限られた道具と材料の集合で何とかするというのがゲームの規則である。しかも、もちあわせの道具や材料は雑多でまとまりがない。なぜなら、「もちあわせ」の内容構成は、目下の計画にも、またいかなる特定の計画にも無関係で、偶然の結果できたものだからである。すなわち、いろいろな機会にストックが更新され増加し、また前にもものを作ったり壊したりときの残りもので維持されているのである。したがって器用人（ブリコール）の使うものの集合は、ある一つの計画によって定義されるものではない。器用人（ブリコール）の用いる資材集合は、単に資材性〔潜在的有用性〕のみによって定義される。器用人（ブリコール）自身の言い方を借りて言い換えるならば、「まだ何かの役に立つ」という原則によって集められ保存された要素でできている。

⁴⁶ クロード・レヴィ・ストロース『野生の思考』みすず書房、1976年、p.23

このように、先述したような、「子どものデザイン」における計画 —それは偶発的であるがゆえに創造的でもある— の意味とも重なっているのである。また、このブリコラージュは、造形遊びの学習プロセスとも近似している。桐田敬介は、「造形遊びは子どもたち自身が限られた材料や場所の潜在的有用性（『何かに使えそうだ』という資材性）を判断しながら、即興的に資材の組み合わせを組み替えていくことによって、創造的に造形的問題（アイデアが浮かばない、素材の制約、材料の組み合わせ方の問題など）を解決していく『ブリコラージュ的問題解決』である」と指摘し、造形遊びの授業実践のエピソード記述分析からそのことを実証的に説明しようと試みている⁴⁷。ところで、この造形遊びが造形教育の歴史的変遷過程において、子どものためのデザイン教育と関係をもちながらその位置づけを獲得していったという史実は、第3章においてすでに述べた。ここにおいて、ブリコラージュという概念を介して、さらにはその計画性において、「子どものデザイン」と造形遊びとが関係していることを再確認することができる。

さらにレヴィ＝ストロースが先の文中で「エンジニア」と称したのは、「近代科学（正確には西洋近代に特殊な思考）」に基づく「エンジニア（技師）」である⁴⁸。このエンジニアは、全体的な計画としての設計図に即して考案された、機能や用途が一義的に決められている「部品」を用いる⁴⁹。対してブリコルールは、もとの計画から引き剥がされて一義的に決められた機能を失い、「まだ何かの役に立つ」という原則によって集められた「断片」を、そのときどきの状況的な目的に応じて用いるのである。この「エンジニア」を近代デザインの請負人であった専門職としてのデザイナーと考えてみると、まさしく当てはまり、彼らの仕事に対してアンチを投げかけたパパネックが、インドネシアの人々のために開発されたラジオを事例として行った主張を思い出させる。そこではインドネシアの人々は、デザイナーという一義的で固有性を失った設計の仕事に対して、自らの感覚と彼らの日々の生活に散らばっている貝殻や布の切れ端などの「断片」によって装飾を施すというブリコラージュを実践するブリコルールとして描かれているのである⁵⁰。

このブリコルールが自らの実践の材料とする「断片」とは、「Odds and Ends」、すなわち「いろいろな出来事の残片や破片」であり、「ガラクタ」である。しかし、レヴィ＝スト

47 桐田敬介『『光の空間』における造形遊びのエピソード記述』大学美術教育学会(京都大会)概要集, 2013年, p.46

48 小田亮『レヴィ＝ストロース入門』ちくま新書, 2000年, p.136

49 同, p.137

50 第5章 p.6 図4を参照されたい。

ロースの言う「ガラクタ」の意味するところは、実在的な意味よりももっと広いところにある。彼はブリコラージュの概念を、美術のあり様に展開して考察している。彼によると、美術作品とはすべて構造と出来事の統合によって成り立つとし、出来事とは偶然性の一つの様式でしかなく、その構造への統合（これは必然的とみなされる）が美的感動を生み出すのだとしている⁵¹。そしてその偶然性は、機会のレベル、制作のレベル、用途のレベルのどれかに位置するとしている。そして「美術のタイプ」をそれぞれに対応するものであると位置付けている。「未開美術ないし原始美術」、「西洋美術」、「応用美術（工芸）」は、マチュール、モデル、使用者という相の相対的分量の違いによって決定するにすぎないので、それらの分節点にブリコラージュが存在することで、それらは統合され、超時代的な価値を獲得するのだと言う。ここにおいても「子どものデザイン」が、美術科教育の内容の再構造化を促し、また拡張する概念であることと重なることを確認することができよう。

またこの「断片」を、子どもの生活の中に存在するあらゆるモノたち — その意味文脈は、大人たちにとっては定められた解釈を強要されるものであるが、子どもにとっては「関係のない」場合が多い — へと広げてみると、子どもたちの生活全体がブリコラージュの対象となりうる予感ができる。前節で指摘したような「鑑賞」から世界をとらえる「まなざし」へと広げることによって、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」を展望することができたように、ブリコラージュの対象となる「断片」を「子どもの生活全体に存在するもの」へと広げることによって、現実社会を生きる子どもたちにとって有意義な造形活動を想定することができるのではなかろうか。

ミシェル・ド・セルトー（1925-1986）は、先住民であるインディオたちが植民地支配によって文化支配を受容する中の細かな「抵抗」に、ブリコラージュの戦術としての意味を見出している⁵²。これは、カルチュラル・スタディーズを通して現在の消費社会に対する「抵抗」として、若者たちによるサブ・カルチャーがとらえられることと同義である。これは、先に挙げた DiY Ethic の現代社会における実践的な有効性が、ブリコラージュという概念によって説明されていることにもなる。 「子どものデザイン」におけるブリコラージュには、子どもには自覚され得ないが、現代社会に対する「異議申立て」としてのフィードフォワード機能が包含されているのだ。このことを「子どもの生活」に当てはめてみると、大人ではどうしようもない消費社会の絶大な力に対して、子どもたちがそこにあ

⁵¹ 同 pp.33~34

⁵² ミシェル・ド・セルトー『日常実践のポイエティック』国文社、1987年、pp.132~133

る「断片」で「ありあわせ」することを通して、新たな意味や価値をつくりだしていくブリコラージュには、確かに新たな社会のあり様を志向していこうとするオルタナティブな教育としての可能性が存在しているのである。

以上見てきたように、ブリコラージュという営為は、「子どものデザイン」概念を相互関係的に包括し、かつ「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の基底原理として作動しているものであることがわかる。

3-5 関係 / Relation

3-5-1 求められる関係性

昨今の学校教育現場で、「いじめ」問題が深刻化し、その病理的現象の原因の一つとして子どもたちのコミュニケーション能力の欠如が挙げられている。しかし一方では、現在の子どもたちの物怖じしない社交性に富む面も指摘されているところである。では子どもたちに不足しているコミュニケーション能力とは、どのようなものなのだろうか。

現代の子どもたちの様子を顧みると、「言葉や数値にならないこと、もの」への感受性が、経験的にも学習的にも不足しているように見受けられる。コミュニケーションを考えていく際には、そうしたノンバーバルな部分に注目していく必要があるだろう。そこで、そのようなノンバーバルなコミュニケーションにおいて、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」が果たす教育的意義として、造形によるコミュニケーションの概念を提起する。

強大なメディアが台頭する世界に生きようとする子どもたちにとっては、それを受容するだけでなく、“したたかに” それに対して能動的に関わっていくことが必要であることはすでに述べた。そしてそのためには、ドゥボールの言うところの「スペクタクルの社会」を「実効性を有するようになった一つの世界観 (Weltanschauung) である」としてとらえ、是認することから始める必要がある⁵³。すなわち主従的な関係ではなく、あらゆる他との関わりというホリスティックな関係性から〈わたし〉という個人をとらえる必要性である。こうした関係論は、子どもと他との関係性を新たに組み替えていくこととなる。

以上のように、「子どものデザイン」における関係性として、造形によるコミュニケーションの意義を提起してみたい。

3-5-2 造形によるコミュニケーション

(1) コミュニケーションの意味

「コミュニケーション / Communication」。この言葉を知らない小・中学生はいないだろう。子どもたちは自分たちの日常生活場面で、気軽にコミュニケーションという言葉

⁵³ ドゥー・ギーボール, 前掲書, p.15

用いてさえもいるのである。一方、現代社会は情報化社会とも呼ばれ、我々の生活の中にもマス・コミュニケーションに代表されるような実に様々な情報、メッセージが流布している。第15期中央教育審議会の答申でも、世の中のそのような動きは『情報化の進展』と表現され、教育とは切っても切り離せない社会的要因の一つとして、多くの項を割いて注視されている。そのような情報の氾濫の中に生きている現代人にとって、情報の取捨選択は、欠くことのできない能力の一つであるといわれて久しいが、これからの社会を生きていく子どもたちにとってはなおさらであることは言うまでもない。また、情報機器、情報通信ネットワークの進化と、その活用面から、よりグローバルな視野のもとに情報を発信し、コミュニケーションしていく姿勢も重要視されている。

しかし、これらの問題提起は主に情報の中でも“通信”的な側面に注目したものであり、より人間に近いアナログなコミュニケーションを論じてはいない。本項では、子どもたちの日常生活場面に存在しているコミュニケーションを対象にしている。

ところで、コミュニケーションという言葉は、その接頭語である[Com-]に由来「共通する」という意をもっていることは先述したとおりである⁵⁴。このようなコミュニケーションのもつ双方向性(=インタラクティブ)は、現在各界において注目されている。テレビに代表されるように、情報の一方的な垂れ流しであった映像情報も、インターネットによって双方向のコミュニケーションが可能になった⁵⁵。さらには、そのような方向性は、「新学力観」において指導の在り方が見直されたというように、学校教育現場でもすでに具現化していると言えるだろう。そこではかつてから指摘されてきた教師主導型の授業形態を改め、「教師－生徒」間のインタラクティブな交流を中心にした授業形態への移行が主張されているのである。

さて、遠藤邦武によるとコミュニケーションは、その対象によって、次の4つに分類される⁵⁶。

- ① 自己伝達 (Intro Personal Communication)。自分自身の内部との伝え合い。(例；手帳へのメモ書き、授業の自己評価カード)
- ② 対人伝達 (Inter Personal Communication)。一対一で話しをしたり、手紙を書いた

⁵⁴ 藤澤英昭『デザイン・映像の造形心理』鳳山社、1978年、p.130

⁵⁵ 藤澤英昭他『ヴィジュアル・コミュニケーション』ダゲット社、1975年、pp.75～79

⁵⁶ 遠藤邦武『視覚伝達論』東京デザイナー学院出版局、1970年、pp.9～10

りする。

- ③ グループ間の交流伝達 (Group System Communication)。お互いに認識されている数人、または多数の人の間でコミュニケーションする。(例；学級の授業、ミーティング)
- ④ 不特定多数の人間を対象とする伝達／マス・コミュニケーション (Social System Communication)。認識されない不特定多数に対する伝達。(例；テレビ、ポスター)

「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容としての「関係」において教育的に作用するコミュニケーションとは、子どもが「つくりだす」場面においては①、②、③が中心であるが、「子どもの生活」、そして「まなざし」の対象としては、④も包含される。

(2) ヴィジュアル・コミュニケーションの意味

我々の身のまわりには、実に多くの色と形があふれている。そして、その色と形を利用した映像情報によるコミュニケーションの行為が社会全体を包括していると言っても過言ではない。先述したマス・コミを代表するテレビがそうであるし、現在、子どもたちに人気がある“プリント倶楽部”や“写メール”なども、その交換行為という点では彼らなりの映像によるコミュニケーションの一つということができるかもしれない。その他にも多数示すことができるように、前章で述べた情報化の進展に伴い、視覚領域の活性化、拡大化は加速度的に強まっている。藤沢英典は、世界のそのような成り立ちを「映像優位の社会」と表現している⁵⁷。それはマス・コミュニケーションの配下にあり、垂れ流しと言ってもよいほどの映像情報は、受け手のことなど考えてはくれない。それは我々の生きる世界を一瞬にして包み込むメカニズムによって、強大な影響力をもって世界に君臨している。同氏はそのような現代におけるコミュニケーションの特徴として、以下の2つを挙げている。すなわち、言語的情報から映像的情報への変化、そして知的に等質な社会の出現である。教育界においても、このようなヴィジュアル・コミュニケーションの存在を視野に入れる必要のあることは紛れもない事実である。

⁵⁷ 藤沢英昭他『ヴィジュアル・コミュニケーション』前掲書、pp.9～10

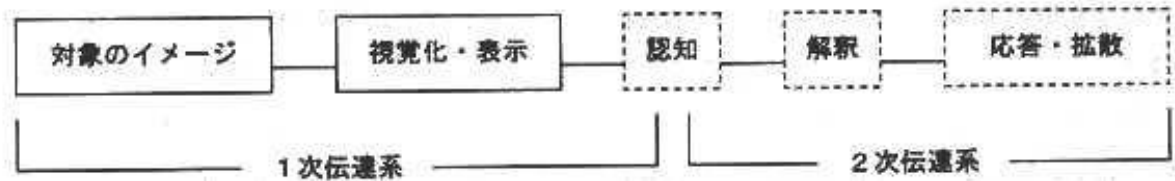


図13 ヴィジュアル・コミュニケーションにおける伝達過程

ヴィジュアル・コミュニケーションとは、一言で言えば色や形といった視覚的な要素を介在する伝達行為であり、非言語的（ノンバーバル）なコミュニケーションの一つであると言える。ゆえに言語的なコミュニケーションが文法という約束のもつ複雑さによって、その伝達に困難を生ずることが多いのに対して、ヴィジュアル・コミュニケーションは、伝達される内容と伝達される信号とが本質的に対応しているがゆえに、普遍的な性質をもっている。その特徴は、特に国際理解のもとに言語の異なる民族間の交流では大きな可能性を持っているといえるだろう。また同じ理由から、一度に伝達される情報の量と早さにおいても言語的なコミュニケーションに比べて優れており、有効であるといえるだろう。

しかしその反面、ヴィジュアル・コミュニケーションの伝達には受け手がその意味を解釈する段階において、不確実性を含んでもいる。それは、ヴィジュアル・コミュニケーションにおける伝達の過程を詳細に見ると明らかである。（図13）

その概略の流れに沿って見ると、ヴィジュアル・コミュニケーションは、まず発信者が何らかのイメージを視覚化することから始まる。その行為によって情報イメージは表示され、受信者の視覚に晒される。受信者はその表示を視覚を通して認知するわけであるが、ここにおいて先に述べたようなヴィジュアル・コミュニケーションの有効性が発揮される。表示された信号が、即内容と対応しているためである。ここまでの過程を1次伝達系という。ところがここから先の2次伝達系においては反対に欠点が生ずる。信号を認知した受信者は、自己の内面においてその信号の意味を翻訳する。しかしその翻訳は受信者のイメージに根拠が任されるため、非常に多義的な翻訳を許容する傾向がある。そのため、その応答は発信者にとっては必ずしも的を得たものとはならず、伝達の結果としてはエラーとなる場合があるのである。（図14）この2次伝達系の不確実性を緩和するためには、世の中にある交通標識やパブリックな場における諸表示のように、大衆が衆知となり得る広大なコードを確立することが必要である。（図15）

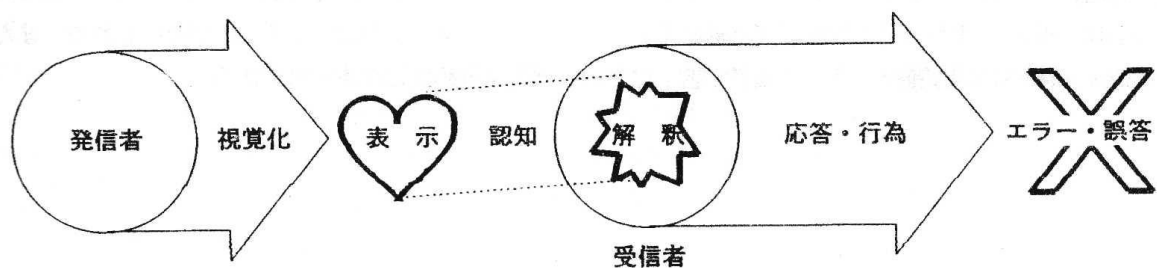


図 14 ヴィジュアル・コミュニケーションにおけるエラー

ここで、教育の話に戻ってみよう。上で述べたようなヴィジュアル・コミュニケーションの不確実性は、子どもにとってはなおさらであろう。すなわち、伝達者として図像の正確な反復表現が容易でなく、かつ受容者として記号化された図像の意味理解が未発達である小・中学生に対する造形学習においては、十分なヴィジュアル・コミュニケーションは成立し得ないことになる。このように、ヴィジュアルな要素を介したコミュニケーションを教育の中で考えていく時には、「伝達」の機能だけでとらえていくことは不可能であるし、意味がないと言うことができる。その見方からすると、前項で述べたコミュニケーションのもつ「共通する」という側面を中心に考えていく必要があると考えられるのである。



図 15 交通標識・カニ注意

<言語が添えられていなければ日本人でも意味解釈が曖昧になる>

では、非言語的であり、色と形が介在するヴィジュアルなコミュニケーションを、「共通する」という意味において教育的に活用していくとはどのようなことなのであろうか。

(3) 造形によるコミュニケーションの概念

非言語的であり、色と形が介在したコミュニケーションを教育的に活用するにあたって前提となることは、世の中で一般的に言われている伝達のみを目的とするヴィジュアル・コミュニケーションとの相違を明らかにしておくことである。まず、「ヴィジュアル」とい

う概念を、ここでは子どもの造形活動全般に般化し、その名称を『造形によるコミュニケーション』と呼ぶことにする。ここでいう「造形」とは、授業でかたちづくられる造形物や造形イメージのことであり、「造形による」という表現が意味していることとは、造形物を引き金として生ずる言語活動のように、造形活動に付随しておこるコミュニケーション行為を指すのではなく、造形物が発しているイメージそのもののやりとりを意味している。

最初にとらえておくべきことは、『造形によるコミュニケーション』の概念を形成している核の部分である。その核の部分とは、先述したヴィジュアル・コミュニケーションの2次伝達系冒頭に発生するもの、つまり受信者による意味解釈の過程で発生する「エラー」である。この部分は、信号の受信者が発信者の信号に込めた意味を拡散的にとらえることから生ずるものである。ヴィジュアル・コミュニケーションでは、受信者の感受性に依存した解釈に基づいて発された「思いもよらぬ」応答に対してマイナス評価を与えた上で、エラーとみなしている。しかし、その「思いもよらぬ」応答がエラーとなり得るのは、コミュニケーションが「伝達」を目的にしている時である。ヴィジュアル・コミュニケーション

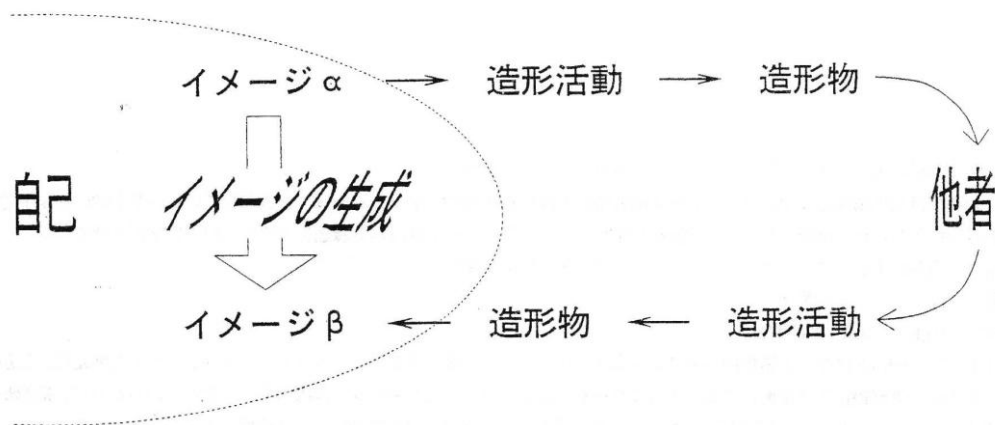


図 16 造形によるコミュニケーション過程におけるイメージ生成

くまず、自己がその内部にもつイメージαをもとに表現活動を行なうことによって、造形物がつくられる。その造形物は、視覚を通して他者に認知されるが、その解釈は人によって様々である。さらにその解釈をもとにつくった他者の造形物を、自己が認知することによって、自己は新たなイメージβを生成する>

ンは、言語的なコミュニケーションが抽象的概念による記号の正確な伝達を目的としているのに対して、感性的なイメージによる共有行為である。ゆえに言語的なコミュニケーションと同様な意義を与えることは意味のないことであろう。ここでは、『伝達』された後

の「応答—再受信」の過程（フィード・バック）までも認識の範囲に入れたコミュニケーションを考える。つまり、『共有する』意味を中軸に据えたコミュニケーション過程である。自分の発したメッセージが、相手にいかに正確に受けとめられるか、ということではなく、自分のメッセージに対して返された多義的な応答をいかに豊かにとらえることができるかという部分に意義を有しているのである。そこで養われる力は、色や形（造形）から拡散的な意味をイメージすることができる力であり、また逆に自己のイメージと異なる他者のイメージから新しいイメージを生成し、それを自己発見に生かす力である。（図 16）

このように、造形のもつ意味解釈の曖昧さをコミュニケーションにおいて教育的に満用することは、これまで文字文化に抑圧されてきた「感性」、「イメージ」といったものを、社会的に普遍的な能力として回復させる教育機能として重要であると考えられる。また、このことは造形美術における鑑賞行為に対しても、重要な示唆をもっていると考えられる。

（４）造形によるコミュニケーションから示唆される関係性の意義

① 子ども間のコミュニケーションを活発にする

造形という物質を介したコミュニケーションは、リラックスした印象を与える。言語による伝達が、そのイメージの信号化に多くの規制を強いるのに対して、造形によるコミュニケーションでは造形したものが即信号となるので、子どもが内面に抱えているイメージを表出、発信しやすい。反対に、受信に関しても言葉のように時間の経過に縛られることがないので、自己の内でイメージをじっくりとふくらませることができる。

② 身の回りの事物・事象や造形を、単なる物質としてではなく、何らかのメッセージが込められた情報ソースとしてとらえさせる

とかく再現的な理解とその表象に目を奪われがちな現代の子どもたちに対して、可視化された造形のもつ本来の意義を取り戻すことができる。技能的な巧拙という観点だけで造形を眺めるのではなく、その表現・表象に込められたメッセージを積極的に読み取ろうとする能動的な姿勢を育む。

③ 多様なものの見方を許容する

人間観を含めて様々な物事を、数値や言語による一面的なとらえ方でなく、自己のイメージに反映させることを通して、多様で豊かなとらえ方をすることができる。そのような拡散的思考は、創造性につながるものである。

④ 客観的な自己理解につながり、社会性を育む

自己の表現を他者に投げかけ、拡散的な他者のイメージをフィードバックしてもらうことにより、客観的な自己像の獲得に助力を与える。

第4節 方法論

本節では、これまでに提示した「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の理念を実現するための方法について考察を行いたい。その方法論には、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」が、学校教育内外を越境するものであるために、教育課程、すなわち学校教育における授業実践に適用するものと、それに限定せずにより広い場面で適用できるものとの双方がある。いずれの方法論においても、教育方法的な論考を必要とするが、イヴァン・イリッチが指摘したような「学校化」に孕む問題を鑑み、いわゆる教授＝学習論の範疇ではなく、むしろそれを越境するための考察を行う。前者においては、子どもと教師の関係論として「協働」を、後者においては、授業実践の限界を克服する方法論として「ワークショップ」を提示する。

4-1 子どもと教師の協働

4-2-1 問題の所在

これまで見てきたように、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」を実現するためには、子どもの自律性が不可欠であり、そのことを学校の授業実践において具現化するには、教師主導ではなく、教師が子どもとの協働を通して、ともに「こたえ」を求めていくような立場と役割を果たす必要がある。したがってここでは、学校教育の授業において実践するために必要な方法論として、「子どもと教師の協働化」を提起したい。

近年の学校教育においては、「新しい学力観」に代表されるように「子ども中心主義」を志向する動向とともに、それを「学力低下」の名の下に批判する動向とが並立していることは周知の通りである。そうした最近の学校教育に対する論調は、学力問題をめぐって、学校、授業、ひいては教師のあり方までを再考していく視座を含んでいるように見える。そこで求められている「子どもの主体的な学び」は、永く我国の教育実践にとっての命題として位置付いている。先述したように、この「子どもの主体的な学び」とは、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の根本理念でもある。学校教育の授業実践をめぐるこうした状況において、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」を進めていくには、どのような方法論が求められるのであろうか。

4-2-2 目的と方法

本節では、学校教育における授業実践を対象とし、そこで「子どもの主体的な学び」の実現を妨げている原因が、教授理論における二元論にあることを明らかにする。そして子どもの主体的な学びが中心課題となっている「総合的な学習の時間」の授業実践を分析することを通して「子どもの主体的な学び」を実現するために必要な教師の方略と方策を明らかにする。ここで明らかになった教師の方略と方策を、実際の授業を観察、分析することを通して検討し、単元構成のプロセス・モデルとして提示する。さらにそのモデルを授業実践において検討し、修正することによって、妥当性を高めていくと同時に、そのプロセスが授業改善にどのような意義をもつのかを検討する。最後に現在の教育実践に求められている「子どもの主体的な学び」を「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」において実現するために必要な方法論と教師のあり方について提言する。

4-2-3 子どもの主体的な学びの実現

そもそも、「子どもの主体的な学び」を実現する授業とは、どのようなものなのであろうか。奈須正裕は、本来最もその実現を標榜されるべき総合的な学習の時間の授業実践をめぐっては、「社会現実への対応」を中心に学習を構成する社会中心カリキュラムと、「子どもの求めの実現」を中心に構成する学習者中心カリキュラムとの、どちらを重視するか、もしくは優先させるか、という二元論が存在しているとし、それを克服する授業づくりを提案している⁵⁸。

本項では、そのような二元論の根底をなしているのは、「授業をどう構成するか」という教育方法上における原理の分断、すなわち教授理論における二元論の存在であると考え、それを統合する実践原理を求めていく。

4-2-4 教授理論の検討

① 教授理論における二元論の存在

⁵⁸ 奈須正裕『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書、2001年、p.21

教授理論の系譜を概観すると、それぞれの教授理論を形成している背景には、教授＝学習に対する立場の相違のあることが浮かび上がってくる。

平沢茂は、教育に関する思想史には大きく2つの思想が対立的に流れていることに気付くとしている⁵⁹。その一つは「注入」であり、もう一つは「開発」である。「注入」は、「被教育者に何かを教え込む」ことであり、「開発」は「学習者の可能性を引き出す」ことである。このように教授理論には、「教師中心」「子ども中心」という二元論が存在している。その二元論が、授業実践へ大きな影響を与えているのである。

② 教授理論の一元化の試みと本研究への示唆

ここで細谷俊夫の教授理論に注目したい。細谷は、ヘルバルト派によって定式化された教師の視点に立った教授過程と、学習者の視点に立ったキルパトリックのプロジェクト・メソッドの学習過程を一元化してはじめて教授の正しい過程を考えることができるという立場をとっている⁶⁰。つまり細谷の教授理論は、前項で問題にした教授理論における二元論を、教授および学習の過程において一元化する教授理論なのである。

細谷は、教授活動の方策（Tactics）は、寄木細工的に組み合わせることによって成り立つのではなく、その使用を意思決定する教師の方略（Strategy）によって支えられているとして、その「教授様式の運用のあり方」、すなわち運用の方略において、次の三つに分類することができるとしている⁶¹。

1) 教材提示的教授

講義、展示などによって教材を提示し、生徒はそれを受け入れ反復し、記憶することが主となり、自主的思考の余地は少ない。

2) 誘導的教授

教師は生徒に教材をすべて提示するのではなく、生徒自身が学習のための活動にのみり込む。教師は生徒の思考を高めるための問答をしたりして、学習内容を生徒自身がある程度まで自主的に構成するのを援助する。教師は漸次、直接の指導を少なくしていく。

3) 問題提起的教授

⁵⁹ 沼野一男他『教育の方法と技術』玉川大学出版部、1998年、p.42

⁶⁰ 細谷俊夫『教育方法 第4版』岩波書店、2000年、pp.144～146

⁶¹ 同掲書、p.167

教師によって提起された問題を教師の指導を離れてその解決をはかり作業の過程を計画し、材料や道具を選択し、自力で結論を導き出し、自分の思考と活動を自ら検討し、訂正する。

4-2-5 実践事例集における教師の方略と方策の分析

① 分析方法

これまで論じてきたことを総合的な学習の時間の教育実践において検討する。文部省が発刊した「平成 11 年度特色ある教育活動の展開のための実践事例集」の授業実践に見られる教授方策を、細谷の提示する「教授様式の運用のあり方」の視点から整理することにより、子どもの学習活動との関係における各事例の教授活動の特徴と、事例全般に通じる教授活動の傾向を明らかにすることができる考えた。

そこで細谷の「教授様式の運用のあり方」を基軸にした分析カテゴリーシステムを作成し、それによって各事例における教授活動の分析を試みた。(表 1)

表1 方策・tactics の分類表

教授様式の運用のあり方	方策・tactics	内容
教材提示的教授	講義＊○	体系的に整理されたものを、明瞭な言葉によって順を追って示す。指示する。
	展示＊（提示）	教科書や教具、視覚的教材を提示すること、もしくはある環境を設定するによって講義を補助する。
	実演＊○	教師が実際に、実験や実演をやってみせて、事実、事象や操作、技法などについての情報を提示する。
	試問的対話（発表）＊○	特定の学習行動の作為、または不作為を要求する。（その応答）
	反復的な生徒発表・実演＊○	教師の提示した内容を反復する形で行われる生徒の発表や実演。
誘導的教授	発見的対話（要約）＊○	子どもの自問自答を促す教師の問いかけと子どもの応え
	生産的活動＊（生徒実習○）	図画工作などのように、教師によってある程度の方向づけがなされる中で行われる作業的活動。
	書物による作業○	学習に関連のある図書を選択し、間接的経験を通して知識の拡充を図る
	表現○	ある程度指示的な文章的、描画的表現。
	実験＊（探索○）	対象を一定の目的をもって、順序立てて、知覚すること。（目的をもって分析、総合、まとめをする）
	観察＊（探索○）	条件を人為的に操作し、変化させて行う観察。（目的をもって分析、総合、まとめをする）
問題提起的教授	討議＊○	子どもが互いに意見を交わし、新しい知見を得ること
	実験（探索○）	対象を一定の目的をもって、順序立てて、知覚すること。（目的をもって分析、総合、まとめをする）
	観察（探索○）	条件を人為的に操作し、変化させて行う観察。（目的をもって分析、総合、まとめをする）
	自学自習＊（自主的な生産的活動・練習○）	子どもが教師に頼らず自身の見通しをもって、自主的に学習すること。
	書物による作業○（読書＊）	学習に関連のある図書を選択し、間接的経験を通して知識の拡充を図る
	表現○	自主的な文章的、描画的表現。

- （註1）「方策・tactics」の各名称に付されている「＊」「○」の記号の意味は、次の通りである。
 ＊：細谷俊夫（1991）「教育方法」において紹介されていた方策
 ○：クライン、トマスシェフスキー（1967）「授業における陶冶と訓育の理論」において紹介されていた方策
- （註2）それぞれの方策の「内容」は、上記2つの文献で紹介されている文章を参考に、場合によっては現代に適合する表現にしてまとめた。
- （註3）「教授様式の運用のあり方」のカテゴリーをまたがっている方策（「書物による作業」「表現」「実験」「観察」「生産的活動」）については、実践事例における、その方策の前後の文脈において、どちらの運用に当てはまるかを解釈した。

② 分析結果からの考察

各実践事例の教授活動の特徴について分析と考察を進める中で明らかになってきた事例全般に通じる教授活動の傾向は以下の通りである。

- 1) 実践事例を支えている学習観，子ども観は学校によって若干の相違がある。
- 2) 一つの單元には，「教材提示的教授」，すなわち「教師中心」の教授活動と，「問題提起的教授」，すなわち「子ども中心」の教授活動とが，その教授＝学習過程に混在している。そしてその混在のあり相には，1)で示した学習観，子ども観が反映している。
- 3) 1)のような学習観，子ども観として，「子どもの主体性」を明確に主張している学校の実践事例では，「問題提起的教授」が，教授＝学習過程の中心を担っていると同時に，それと相互作用的な役割をもつ「教材提示的教授」の存在が認められる。
- 4) 一つの單元において「教材提示的教授」と「問題提起的教授」の関係が，3)のような関係にある時，そこでは「誘導的教授」が，「子どもの求めや思い」（興味，関心）と「教師の願い」（教育内容，育てたい力（思考，認識面））とを結び付ける重要な役割をもっている。
- 5) 教師が4)における「誘導的教授」，もしくは「問題提起的教授」を用いて授業を行う場合，そこには必然的に，教師が当初立てた指導計画とは異なる学習活動が必要となる場合がある。それはつまり，一つの單元に対して複数の学習展開が存在するという前提を示すものであり，学習展開に複線化の可能性があるということでもある。そしてその複線化は，教師が子どもとの臨床的な関係において次々に生起する学習場面に即して学習展開を練り直し続ける永続的な営みであり，そうしたいくつもの場面における教師の意思決定が重要な役割を果たしている。

③ 「子どもの主体的な学び」を実現するための学習展開の複線化と教師の意思決定

1) 教師の意思決定に関する理論

前節で述べた「学習過程の複線化の可能性」を支えている教師の意思決定について，教師の單元構成に関する以下の理論から検討を行う。

i) 吉崎静夫の意思決定理論

吉崎は教授過程の意思決定に関わる教師のもつ役割として，「設計者（デザイナー）」「実施者（アクター）」「評価者（イバリュエーター）」の3つを挙げているが，「学習展開の複

線化」に直接関わるのは、「設計者（デザイナー）」としての教師の役割に関わるものであり、単元の学習展開過程における展開の修正、創出、すなわち単元構成に関する授業設計に関わるものである⁶²。

また吉崎によれば、アクターとしての教師、すなわち授業中の教師には、次の3つの授業力量が求められるとされている。第一に、授業における子どもの学習状態を正確に把握できる力量、つまり「子どもの見とり」に対する力量である。それは自分なりの方法を身に付けることが必要であるが、その第一歩は子どもの学習状況を類推するための手掛かり（キュー）を収集する方法の獲得にある。第二に、授業の各場面において教授行動を適切に遂行できる力量である。これは、先述の事例集分析でも扱った、提示、説明、発問、板書といった教授方策を授業場面の状況に応じて適切に使い分ける意思決定ができることである。第三に、授業の各場面において、子どもの状態を推論しながら、当初の授業計画を修正すべきか否かを適切に意思決定できる力量が挙げられている。吉崎は教師が自らの立てた授業計画と授業実態との間に「ずれ」が生じた場合に行う意思決定の中に、その授業のポイントとなる意思決定が存在するとしている。そのような意思決定場面は「山場」と呼ばれるが、そのような場面で、どのような意思決定を行うかによって、子どもの学習の様相も大きく変わってくるとして重視している⁶³。

ii) 水越敏行の授業設計モデル

従来から授業設計に関して規範的に扱われてきたタイラー（Tyler,R.）の授業設計モデルでは、教師が授業設計を行うにあたって、まずは目標の明確化から始めることを奨励する直線型モデルであった。それに対して水越は、ジグザグ型設計モデルを提案した⁶⁴。このモデルには、単元構成に関する教師の意思決定には、前節で述べたような永続的な「単元構想の練り直し」が存在することになる。

iii) 田中博之（1988）の授業デザインング

田中は、単元構成を着想から学習の終了までを視野に入れた授業設計と考え、「授業デザインング」という授業設計モデルを提唱している⁶⁵。このモデルは、単元構成というものが、実践前の計画段階で終結するものではなく、むしろ実践過程における子どもとの関係

⁶² 吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい、1991年、p.4

⁶³ 同掲書、pp. 47～50

⁶⁴ 水越敏行他『なぜ授業を評価するか＜授業を改善する—授業の分析と評価—＞（授業技術評価第2巻）』ぎょうせい、1988年、pp.63～67

⁶⁵ 水越敏行他『授業設計と展開の力量＜講座 教師の力量形成 第2巻＞』ぎょうせい、1988年、p.36

性によって形成されるものであること、つまり単元構成の形成的側面を示している。

2) 教師の意思決定に関する理論からの示唆

これまで見てきたように、教師の意思決定に関する理論には、本論で明らかになりつつある学習展開の複線化に対する教師の意思決定に関して示唆に富んでいるとともに、実践の視座から検討すべき点がいくつか存在している。ここでは、特に「即時的対応行動」と「遅延的対応行動」に関する意思決定過程に注目する。そこでは、教授ルーティンの許容範囲を越えた行動を子どもが行っている場合、教師はまず即時的対応が必要かどうかを判断し、必要ならば、新しいルーティンにもとづいて行動することになるとしている。この場面では、即時的な意思決定を対象にしていることがわかる。さらに、その即時的な対応が必要でないと判断した場合には、遅延的対応、つまり授業終了後、または将来の授業設計（＝単元構成）における対応が必要であるかどうかを考慮することになるとしている。そこでは授業終了後に教師が新しい代替策を構想する可能性が示唆されているのであり、ここにおいて、新たな展開過程が創造される可能性がある。教師は、授業中に意思決定した事実をもとに、その後の学習展開を修正するか否かを意思決定するのである。

このように、単元構成に関する意思決定は、一単位時間の授業の意思決定と一連のプロセスを形成していると考えられるのである。

3) 単元構成に関する教師の意思決定

これまで行ってきた実践事例の分析、および教師の意思決定に関する理論的考察を通して、単元における学習展開に対する教師の意思決定には、次の3つが存在しているのではないかという仮説をもつに至った。

- α) 「展開計画を履行する」・・・教師が構想した当初の展開計画に、子どもの活動の方向性を引き寄せようとする意思決定。
- β) 「展開計画を修正する」・・・教師が構想した当初の展開計画を、子どもの活動の様相に応じて修正しようとする意思決定。
- γ) 「学習展開を創造する」・・・子どもの活動の様相に応じて、新しい学習過程を創っていかうとする意思決定。

そして、教師と子ども双方の視点が包括された教授＝学習過程、すなわち、「子どもの主体的な学びを実現する」ための教授＝学習過程には、上記のような教師の意思決定が存在しており、実際の学習展開は、これらの意思決定が相互に組み合わせられて展開していくものであると考えられる。それらの意思決定と、それに伴う学習展開の複線化の関係を図

で表すと、**図 17** のように表すことができる。

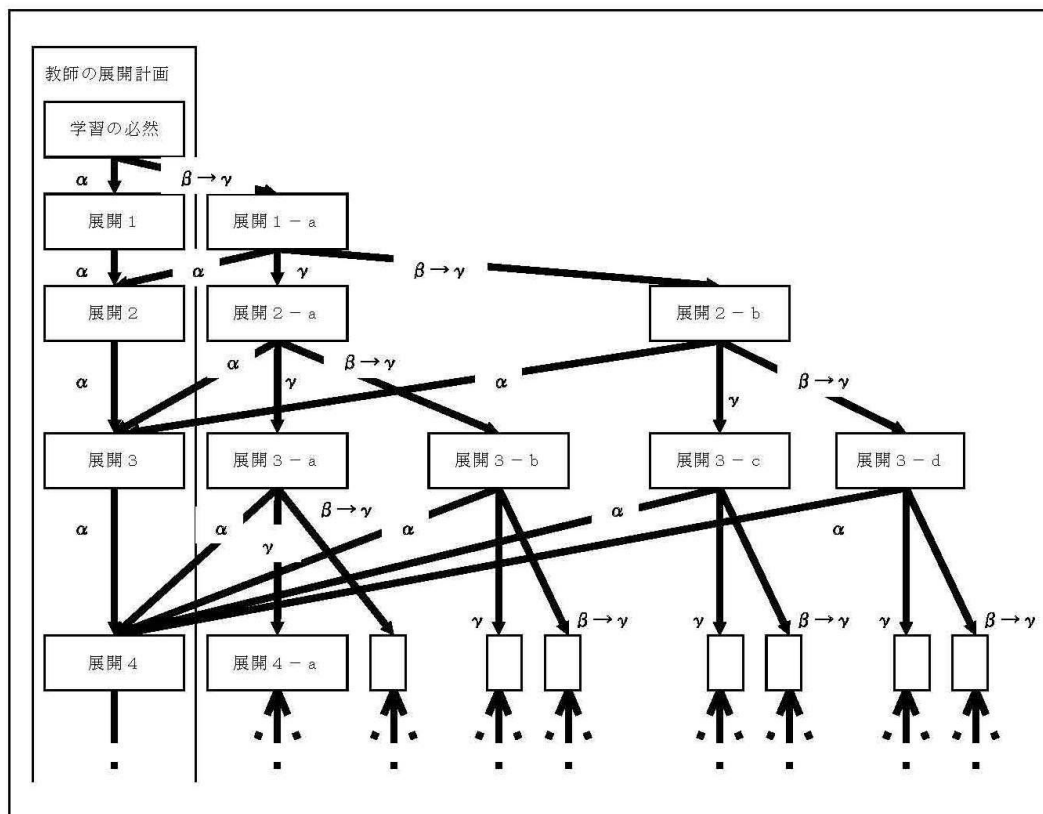


図 17 学習展開の複線化と教師の意思決定の関係 (筆者作成)

4-2-6 授業観察による学習展開の複線化と教師の意思決定に関する検討

① 目的

授業を参与観察することを通して、前項で仮説として掲げた学習展開の複線化と教師の意思決定の内部プロセスを明らかにする。

② 方法

1) 対象にした授業 (単元)

『運動会を盛りあげよう』(対象学級: O小学校3年1組・指導者: Y. T教諭)

2) 授業観察について

授業における教師の方策を参与観察し、単元における教授活動を細谷の「教授様式の運用のあり方」を観点に据えた分析を行うことを通して、その傾向と特徴を明らかにしたい

と考えた。観察作業では、ビデオによる記録とともに、目的を焦点化した記述式の記録をとった。また授業中、授業後に必要に応じて児童に対するインフォーマルな面接を実施した。さらに、担当教諭に対する面接による聞き取り調査を実施するとともに、対象学級の児童に対して、当単元の事後に質問紙調査を実施し、教師の教授活動に対する意識（受けとめ方）を明らかにしたいと考えた。

③ 結果と考察

1) 教授活動の分析

授業観察を通じた本単元の教授活動の分析は、**図 18** のように授業記録をもとに行った。

2) 単元構成に見られる「学習展開の複線化」

まず本単元における展開計画と、実際の展開過程を比較検証してみたい。そしてその比較では上田薫の言う展開計画の破れに着目する⁶⁶。それによって「学習展開の複線化」を焦点化することができると考えた。

すると展開計画の破れは、次のような状況のもとにあらわれていた。当初、教師は学級全員で協力して一つの大きな作品をつくることによって、本単元のねらいの一つである「力を合わせて」に到達させることができると考えていた。しかしな

授業記録【5月21日（火） 第1・2校時（8：45～10：20）（4時間計画の1・2時間目）】

time	児童の学習活動	教師の教授活動	方法の種類	教授様式の運用のあり方
0:00		・語連絡		教材提示的
2:58		・アートタイム		
8:29		t 01：今日はですね・・・		
8:35	o 01：知ってる。2組が言ってた。	【板書】「運動会をもうあげよう」	提示（指示）	
	（笑い）	t 02：じゃ、「もうあげる」って、どういふことか知ってるか？	発見的対話	
	o 02：筋肉がもりあがる。	t 03：筋肉もりもり...こういうことかい？		
	o 03：笑い	【板書】図の絵を描く。		
	o 04：楽しむ。	t 04：どうぞ。		
		t 05：楽しむ、楽しませる、なるほどね。		
	o 05：飾り付けをする。	t 06：飾り付けをする、なるほど。		
		【板書】楽しむ かざる		
		t 07：他にあるかな。		
	o 07：筋肉がもりあがる。	t 08：それだから、普通じゃなくて、ぐーっと力が入るようなことを言うんだね。	発見的対話	
	o 09：楽しさがもりあがる	t 09：この場合は、筋肉が盛り上がるんじゃなくて、何がもりあがるの。		
		t 10：楽しさがもりあがる、なるほどね。		
		t 11：うん。雰囲気もりあがるんだね。		
8:27	o 11：雰囲気もりあがる。	t 12：条件があります。条件が。	講義	
		【板書】じょうけん	提示（指示）	
		t 13：じょうけんってわかる。		
		t 14：いくつかの約束がある、ということ、この中で考えてください。まず一番・・・		
	o 14：（スケッチ帳にメモする。）	t 15：運動会、やる場所はどこかな？		
	o 15：校庭。	t 16：だから、校庭の中をかざったり、盛り上がりたりしても意味がないんだね。	講義	
		t 17：【板書しながら】 校庭からよく		
	o 17：見える	t 18：そう、見えるってことが大切なんだね。		
		t 19：これを第一の条件にしてください。...ほとんど一日中校庭にいますから、校庭からよく見えるってことを条件にしてください。	講義	

図 18 授業観察による教授活動の分析（部分）

⁶⁶ 上田薫『ずれによる創造』黎明書房、1973年、P.135

がら、児童らがもつ個々の願いの強さから生じた発言をきっかけにして、子どもから出された複数のテーマに分かれたグループ活動として活動の展開を修正していくことを意思決定した。そして結成されたグループでアイデアをより深め、彼らなりの見通しをもつことができるように、アイデア・スケッチをかかせた上でグループによる製作活動に入らせたのである。そうした計画の修正過程を「学習展開の複線化」として図示すると、**図 19** のようになる。

3) 分析場面の抽出と考察

その複線化に関わり、教師の意思決定が、どのようなようにされたかを「学習展開の複線化」が見られた授業場面を授業記録から抽出し、その場面における教授活動が本単元の「学習展開の複線化」に対して、どのような役割をもつか、児童の作文や作品、質問紙の結果も総合的に扱いながら分析を行い、以下に述べるような考察を導き出すことができた。

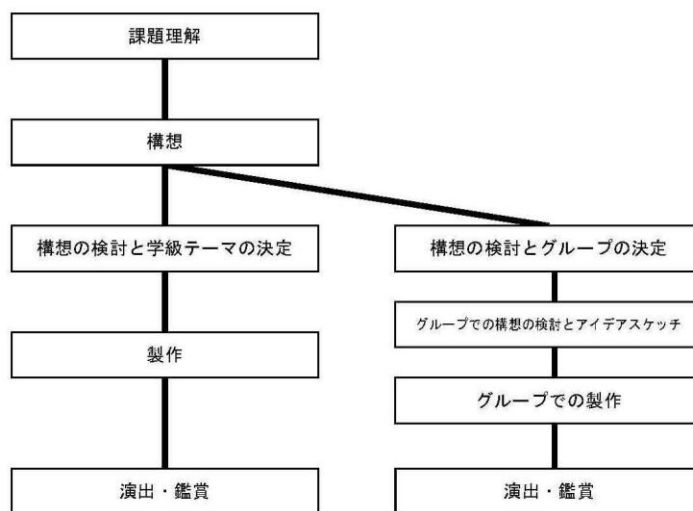


図 19 単元『運動会を盛りあげよう』における学習展開の複線化の模式図

④ 単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス・モデル

1) 本単元における学習展開の複線化について

これまで見てきたように、本単元は、教師の課題提示から始まった。しかし、その提示では「誘導的教授」が効果的に用いられることによって、絶えず「子どもからの視点」を省みる営みを包含する教授活動となっており、その背景には、教師の教育観が存在している。そしてそうした教育観こそが、教師の立てた展開計画と目の前の子どもたちの活動様相との「ずれ」を認識するために不可欠であり、それに引き続く展開計画の破れ、すなわち学習展開の複線化を生じさせる要因にもなっているのである。

2) 「教師の意思決定」について

教師は、上記のような過程で「学習展開の複線化」を実行したが、それはどのような意思決定によるものなのだろうか。

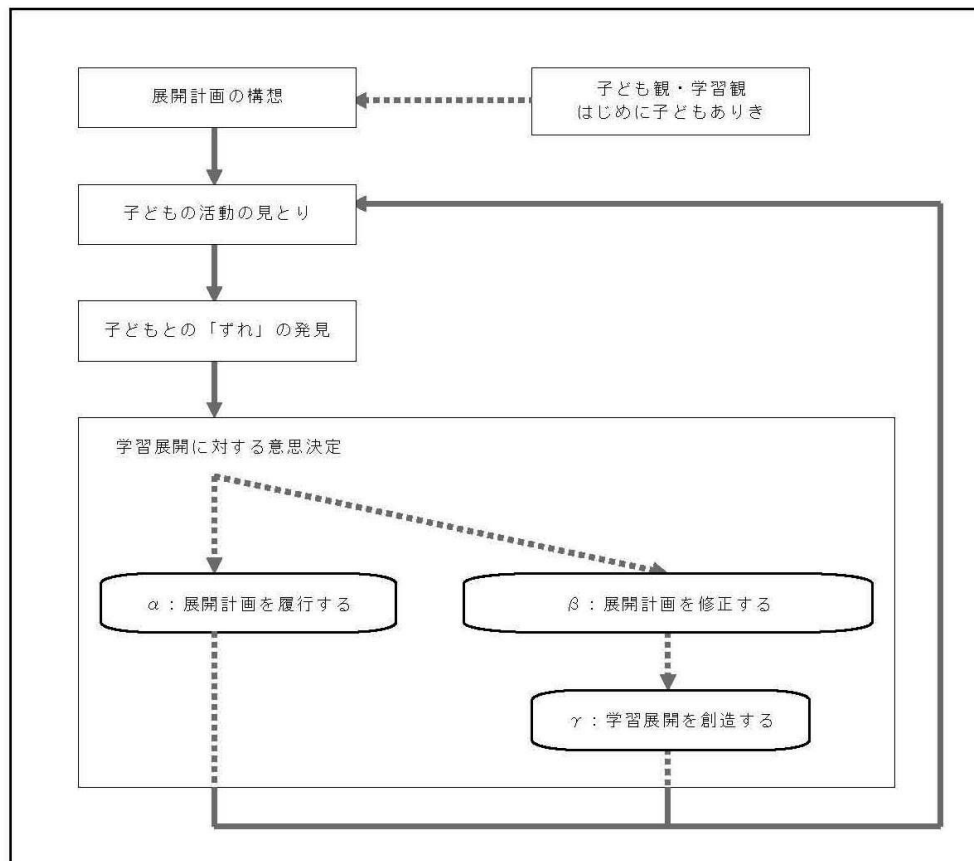


図20 単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス・モデル (筆者作成)

教師は、「デザイナーとしての教師」として、展開計画を立案し、子どもの前に立った。しかしながら、それは子どもが学習活動を行っていくための前提に過ぎなかった。もし教師が、前章で掲げた意思決定のうち、「α：展開計画を履行する」のみの範疇で学習展開をとらえるならば、当初の展開計画通りに進められ、その過程では、「教材提示的教授」が多用されることになろう。そこでは多数決による決定や、教師による一方的な決定権の行使が用いられたかもしれない。しかしながら、教師の教育観は、そのように硬直したものではなかった。教師は、授業における子どもの求めに敏感に応答し、自らの単元に対する考え方を修正したのである。そして実際に、子どもたちの意見に耳を傾けつつ、さらに彼らの本心に迫ろうと、対話を進めていったのである。そこでは、「β：展開計画を修正する」意思決定が存在している。その授業後、教師はさらに、新たな学習展開を構想した。それが、グループ学習における「アイデア・スケッチによる構想の検討」であり、より細かく見れば「グループの活動場所の指定」である。それは、新たな学習展開をよりよく推し進めようとする、「γ：学習展開を創造する」意思決定に基づいていると言えよう。

3) 単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス・モデル

このように、教師は目の前の子どもとの関係によって絶えざる意思決定を行いながら、常に新しい学習展開を創り上げていったと言える。そしてそれは、単元構成における子どもと教師の協働化（Collaboration）の営みとも言えるのではなかろうか。その協働化の営みは、これまで述べてきた「学習展開の複線化」および「教師の意思決定」を、「はじめに子どもありき」の子ども観、教育観にはじまり、子どもの実態把握を経て意思決定を行い、結果としての学習展開の創造へと至る一連のプロセスであり、**図 20** のようなプロセス・モデルとして示すことができる。

4-2-7 授業実践におけるモデルの妥当性の検証と考察

① 目的

これまでに明らかになった単元構成における子どもと教師の協働化に関するプロセス・モデルの妥当性を授業実践において検討し、理論性を高める。

② 方法

ここでの授業研究では、以下に示すような対象授業が実践されたT小学校における学校研究との研究体制上の関連が図られている⁶⁷。

- ・本研究の仮説であるプロセス・モデルを、学校研究（分科会）に提出する。
- ・そのプロセス・モデルを学校研究（分科会）の授業研究において検証、考察する。
- ・学校研究（分科会）という共同協議による分析結果をプロセス・モデルの検証、考察に反映させる。

このように、本研究と学校研究は、相互補完的な関係をもって進められることになる。それにより、前章において示したプロセス・モデルの客観性を保つことができ、妥当性を高めることができると考えた。

③ 教師の「学習展開に対する意思決定」の修正

学校研究と関連させて進められた授業研究を通して、プロセス・モデルの「学習展開に関する意思決定」のうち、「 α ：展開計画を履行する」という意思決定の概念そのものを再規定する必要が生じてきた。

本授業研究において見られた「 α ：展開計画を履行する」意思決定に基づくと思われる

⁶⁷ 国立大学附属小学校であるため、研究体制を整えることが可能である。

「教材提示的教授」は、必ずしも教師の構想した展開計画へと子どもの活動を引き寄せようとする意図をもつものではなく、あくまでも子どもが表出してきた彼らなりの学びの筋道を具体的に吟味したり、より強固な見通しを子どもにもたせたりするための教師の出や投げかけとして機能している。つまり、「 α 」の意思決定とは、教師の立てた展開計画に子どもの活動を従わせようとするものではなく、むしろ子どもの学びの筋道に寄り添うために、今一度教師がもつ願いや構想を子どもに投げかけ、子どもと対話することで教師の願いそのものを再吟味してみようとする性質のものであることが明らかになった。ゆえにここで、先に規定した「 α 」意思決定の概念を、次のように再規定したい。

α) 「投げかけ・場づくりを行う」…子どもの実態に対して、教師の願いや構想を投げかけようとする意思決定。

このような「 α 」の意思決定の再規定によって、必然的に「学習展開の複線化と教師の意思決定の関係」も修正が迫られることになった。(図 21)

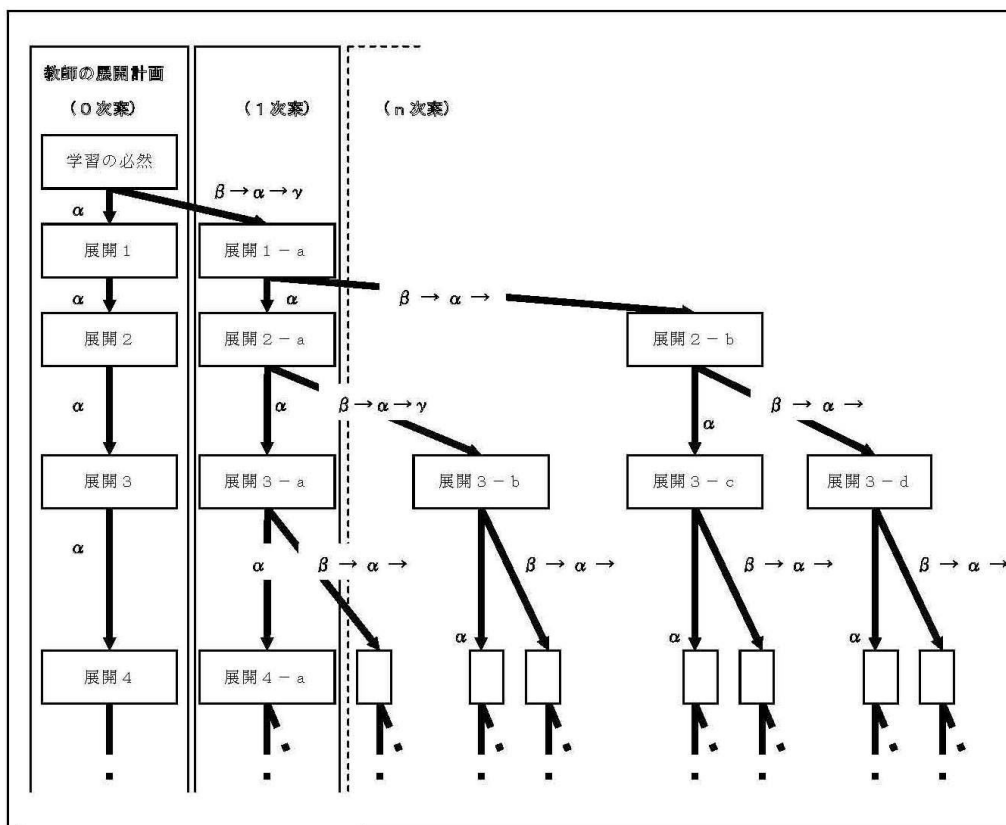


図 21 学習展開の複線化と教師の意思決定の関係 (修正版・筆者作成)

④ プロセス・モデルの修正

「学習展開の複線化と教師の意思決定の関係」を修正したことにより、「単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス・モデル」も以下の観点から図 22 のように修正した。

- 1) 「展開計画の構想（0次案）」が行われるためには、教師によってその単元の学習対象（教材，活動方法等）に対する子どもの実態把握がなされている必要がある。同時に、その単元に対する教師の願い（ねらい，目標）が十分に明確化されている必要もある。ゆえに「展開計画の構想」の先駆プロセスとして、「子どもの実態把握・教師の願いの明確化」を挿入する。
- 2) 「 α ：投げかけ・場づくりを行う」意思決定を，その概念の再規定に基き，プロセス・モデルの中に位置付ける。
- 3) 本時中の即時的な意思決定と，本時と次時の間で行われる熟慮的な意思決定をプロセスに位置付ける。

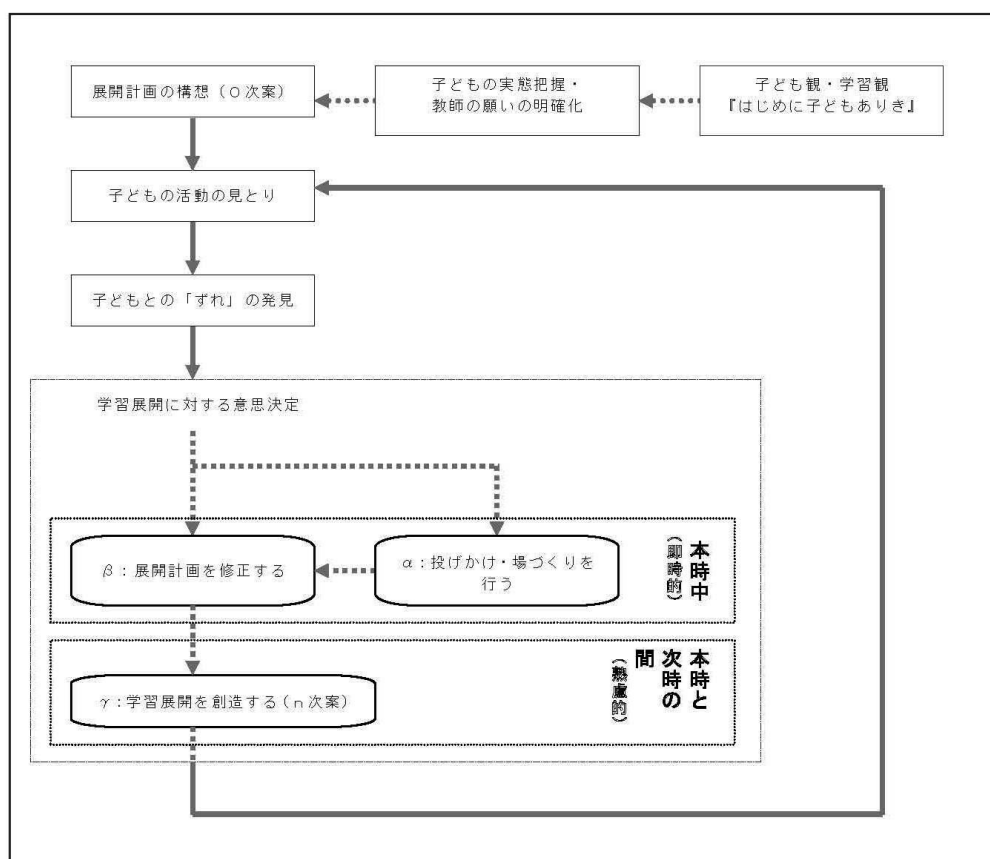


図 22 単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス・モデル（修正版・筆者作成）

4-2-8 授業実践へのモデルの適用の意義に関する検証と考察

① 目的

プロセス・モデルを教育実践（単元構成）に適用することの意義を検証し、考察を行う。

② 方法（アクション・リサーチ）

ここでは、筆者が本研究のプロセス・モデルをはじめとする知見を拠り所にしながらか教育実習生の担当する単元構成に対して指導、助言を行い、教育実習生が子どもにとってよりよい単元構成を目指していく過程を明らかにする。それによって、プロセス・モデルを教育実践（単元構成）に適用することの意義を検証することができると考えた。このように研究者である筆者が実践者である教育実習生と協力して、基本的な研究的知見に基づきながら実践と検証を繰り返すことによって、一つの単元をつくっていくという過程は、アクション・リサーチの過程であるとも言える。

アクション・リサーチ (Action Research) とは、1940 年代にクルト・レヴィン (Lewin, K.) によって提唱され、1970 年代から再びさかんに用いられるようになってきた研究方法である。『社会心理学小辞典』によると、「現実の社会現象や問題を、ある目的に方向づけたり変革を試みたりするために、研究・実践・訓練の過程を相互補足的、相互循環的に体系づけた研究法」である⁶⁸。つまり、基礎研究と、そこから引き出された知見の実践過程の相互のやりとりを強調する研究法なのである。

それでは、アクション・リサーチとして具体的にどのような研究の手順を踏めばよいのであろうか。大野木裕明による心理学におけるアクション・リサーチの過程と、本研究の手順を比較すると、**図 23** のようになる。

図中で示した2つの研究方法の関連（**関連 a ~ f**）は、本章の研究が心理学におけるアクション・リサーチの過程と重複していることを示している。特に**関連 f** に示されている単元構成の評価において、その単元構成に適用してきたプロセス・モデルの評価も同時になされることになる。つまり本章の研究の目的であるプロセス・モデルを適用することの意義を検証することは、アクション・リサーチとしての手順を踏むことによって達成することができるのである。

⁶⁸ 古畑和孝他『社会心理学小辞典』有斐閣、1994年、p.3

【心理学におけるアクション・リサーチの過程】	【本章の研究の手順】
① 現実場面の分析検討・改善問題の設定	1. 単元に対する子どもの意識の把握……………(関連 a)
② 改善策の仮説設定	2. 単元の構想・0次案づくり……………(関連 b)
③ 改善策の実施・実践のための訓練・教育	3. 本時の授業の実施・子どもの実態の把握……………(関連 c)
④ 改善策(仮説)の効果の測定・評価・考察	4. 子どもの実態から次の展開の構想・1次案づくり……………(関連 d)
⑤ 継続(①～④の手続きを重ねる)	5. n次案づくり(3. 4. の手続きを重ねる)……………(関連 e)
⑥ 他場面への応用・一般化と限界の検討	6. これまでの過程、作品、作文からの単元構成の評価……………(関連 f)

図 23 心理学におけるアクション・リサーチの過程と本項の研究の手順の比較

③ 結果と考察

ここでは、**関連 f** に示されている単元構成の評価の中でも、指導にあたった教育実習生の子ども観、教育観から、プロセス・モデルを授業実践に適用する意義を考察してみたい。

今回の単元構成を行ってみて感じたことやわかったことを、R. T実習生にコメントしてもらっている。その中からR. T実習生の子ども観、教育観をよく反映していると思われるものを以下に抽出してみた。

- ①「単元構成」とは、子どもの求めていることを盛り込み、どのように活動したいかを子どもと話し合う中で構成されるべきものだと思います。「こう教師が決めたから、絶対この計画は崩せない!」という教師主導ではいけないと思いました。
- ②最初に指導案を作った際、はっきり言って子どものことなど考えていない計画でした。ここが最大によくなかった点です。よかった点は、授業が進むにつれ、私なりに子どもの意見を大事にした授業を行えたところです。ある程度授業が進んだところで子ども達と今後の見通しを立てた授業はよかったと思います。
- ③わかったことは、やる題材の選び方、作り方によって子どもの授業に取り組む姿勢が変わってくるんだなということ。
- ④10月23日(第3次)の指導案を作成する際には、すでに教科書の目安の6時間を有に超していたので、さすがに自由にもある程度のしまりはつけた方がいいと考えたため、そのままやらせるのではなく、子ども達と今後の見通しを立てようと考えていました。時間がある程度かかろうとも、できるだけ皆の意見を反映した見通しを立てたいと考えていました。
- ⑤『だんだんめいろ』の授業、および単元構成を行ってみて感じたことは、子ども達は、こちらが思っているよりも自由な発想から『だんだんめいろ』をつくり出していたことです。こちらが何でも枠にはめ込んでしまう授業では、子どもの自由な発想を抑制しかねないと思いました。子どもの発想は実に豊かであることに気付いたことが、子どもの見方で一番変わった点です。
- ⑥「教師」とは、子どものよいところ、よい発想をしっかり受けとめ、認めてあげることだと思います。そしてクラス全体に知らせることで、皆の学びに変えてあげる人材が「教師」であると思います。子どものしたことをすべて否定していく人は、「教師」とは言えないと思います。子どもの活動をしっかり観察でき、その時々で適切なアドバイスをできる人が「教師」だと思います。

以上のような教育実習生の言葉からは、「単元構成における子どもと教師の協働化のプロセス」が具現化されている様相が見られる。つまり、教育実習生と筆者によるアクション・リサーチが、プロセス・モデルの適用に即したものであったことが示されているのである。

そしてプロセス・モデルを単元構成に適用することによって、①・②・③のような単元構成に対する理解、④のような教師の立場に対する理解、そして⑤に表れている子ども理解の姿勢、⑥で表明されているような目指すべき教師像、教育観の確立が、教育実習生に促された。本単元構成に対するプロセス・モデルの適用は、教育実習生の教師としての子ども観、教育観を構築するベースとなり得るものなのである。そしてそれは筆者にとっても自分の教育観を再確認する機会でもあり、子どもと教師の関係を、そして授業というものを問い直す強さをもっていた。

子どもを学びの能動者であるにとらえ、その主体性を尊重することと、教え、育てようとする教師の願いは何ら相反しない。そのことは、教育実習生に対する子どもたちの親密さと、教育実習生が本単元の展開計画を毎回綿密に用意してきたことを見れば理解できる。大切なことは、子ども観、教育観のような理念的なものと、教授の方策のような方法的なものが有機的に関連付けられることである。その意味において、本研究で明らかになったプロセス・モデルを授業実践に適用することによって、自己の授業実践における様々な方策を意思決定という視点から振り返ることができる。そしてその意思決定の根拠を探ることによって自己の子ども観、教育観を省察することができるのである。ここにおいて、プロセス・モデルを授業実践に適用することの意義を見出すことができる。

4-2-9 子どもによるデザイン実践における子どもと教師の協働化

以上の実践的研究を通して、「子どもの主体的な学び」を実現する総合的な学習の時間における授業実践のあり方の検討を通して、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」で目指す「自律性」「感覚・イメージ」「協働性」といった理念をその教育実践において実現するための方法論として、「子どもと教師の協働化」という原理を見出すことができた。

以下、その「子どもと教師の協働化」の原理をまとめておきたい。

授業という営みは、佐藤学の言う「反省的实践 (Reflective Practice)」であり、子ども

との関係なくしては成立し得ないものである⁶⁹。教師が自らの実践を、子どもとの関係から省察し、絶えずよりよい価値を求めて更新していくことは、教師自身の見方・考え方をとらえ直すことを促すと言われるが、そうした営みこそが授業そのものなのである。そして、そうした関係性を根底に据えるためには、「はじめに子どもありき」という子ども観、教育観をもつことが必要であり、それによって子どもと教師が協働して学びを創っていくことが実現される。これは「正解のない問い」に対して、子どもと教師がともにアプローチしていくという、これからの教育に求められる態度であるとも言えるとともに、それをよりよく実現し得ることは、これまでも見てきたように「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の重要な使命なのである。

新関伸也は、デザイン・プロセスにおける問題解決を基軸とした中学校デザイン学習の試案を提示する際に、筆者と同様にその学習の場を広げ得る機会として総合的な学習の時間との関連を挙げ、そこでの教師の指導のあり方を「学びの主体である児童・生徒をより意識し、教師が子どもと学びを共有し、発見する時間でもある。いわば『為すことによって学び、学びながら為す』ことで教師と子どもと一緒に考える学習である」と指摘している⁷⁰。このように、総合的な学習の時間における子どもと教師の協働的な関係は、デザインを子どもの資質・能力の発揮の様態としてとらえた際の指導観と一致しているのである。

その「協働」とは、子どもと教師が同じ位置にいるという形式的なものではなく、教師が指導者として子どもの学びに対して明確な見通しをもちながらも、それを子どもとの関係性において、絶えず省察しながら更新していくことなのである。「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容は、資質・能力で示されており、具体的な題材は同時代の社会と常に連動して想定されるものであるために、教師にとってはその題材や学習活動が未知なものであるために、子どもと教師が「学び」というものを同じ視点でとらえることができる。しかし本項で示したプロセス・モデルからは、「子どもの主体的な学び」を実現する「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」に求められるのは、教師が綿密に題材研究を行い、その学習活動を明確な見通しのもとに構成した上で、子どもとの協働化を図っていくことなのである。

⁶⁹ 稲垣忠彦、佐藤学『授業研究入門』岩波書店、2001年、pp.85～114

⁷⁰ 新関伸也『『鑑賞』と『問題解決』を基軸としたデザイン教育：中学校デザイン学習試案』美術教育学会誌第22号、2001年、p.200

4-2 ワークショップ

前項では、主に学校教育の授業における子どもによるデザイン実践の方法論として、「子どもと教師の協働」という考え方を提示した。本項では、学校教育内外を越境する方法論として、近現代の教育に原理的に潜在している権威性の克服のための方法論として、ワークショップの可能性を提示したい。

ここでは中野民雄をはじめとしたワークショップに関する基礎理論や高橋陽一の学校教育へのワークショップの適用の試みと子どもによるデザイン実践との関連を検討するとともに、教育課程外の造形ワークショップ実践と教育課程内の授業実践における指導者の発話の比較分析を通して、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の方法論としてのワークショップの有効性を実証的に主張したい。

4-2-1 教育方法論としての可能性

中野民夫によれば、ワークショップは「参加体験型グループ学習」として「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」であるとされている⁷¹。このスタイルは、16世紀頃の「作業場」「工房」としての意味に端を発し、近代以降においてはそれが「講習会」「実習」という意味を呈するようになり、現代においてははやがて「ワークショップとしか言い表せない」ものとして概念規定がなされるように至る⁷²。この現代のワークショップには「参加」「体験」「相互作用」という3つの特徴があると言う⁷³。ここまでの解説からも明らかなように、中野はワークショップに対して、何よりも方法論としての可能性と意味を見出しているのである。そしてワークショップの要点として、以下の5つを提示している⁷⁴。

- ① ワークショップに先生はいない
- ② 「お客さん」でいることはできない

⁷¹ 中野民夫『ワークショップ ―新しい学びと創造の場』岩波書店、2001年、p.11

⁷² 同、p.10

⁷³ 同、p.132~143

⁷⁴ 同、pp.12~13

- ③ 初めから決まった答えなどない
- ④ 頭が動き、体も動く
- ⑤ 交流と笑いがある

このように、学校の授業に対して従来から聞かれるところの、「教師から子どもへ」という一方通行の伝達型の教育実践のあり様、そしてそこに存在する教師の（自覚的・無自覚的）権力性、学習における答えの単一化と学校外におけるそれとの乖離などといった批判にこたえ得る可能性を有していることがわかる。確かに現代社会における問題、例えば環境問題や紛争問題、経済問題などには、唯一の解答などない状況であるので、大人であろうと子どもであろうと、ともに答えを探していくことにおいては、その役割は変わらない時代である。ここで、1960年代に環境問題を告発したアメリカの生物学者、レイチェル・カーソンの「知ることは感じることの半分も重要ではない」という言葉を想起せざるを得ない。現代的な問題に向き合うとは、それを理解するだけにとどまらずに、それに対して実感し、自

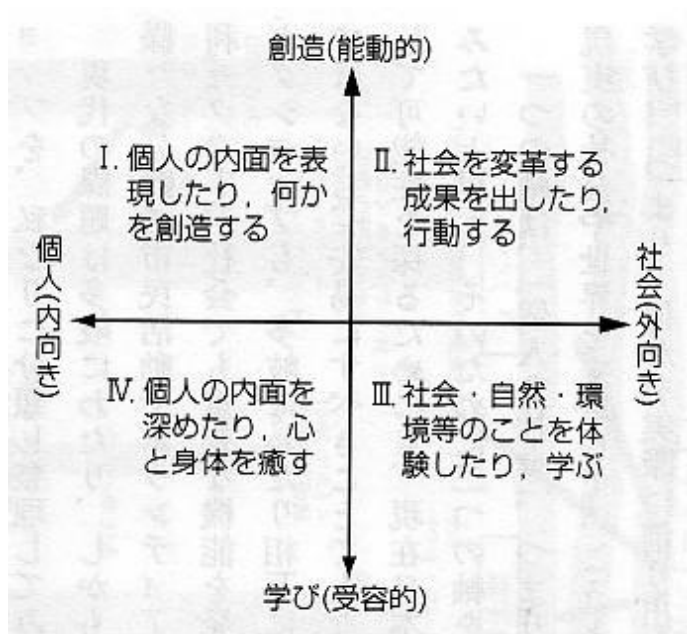


図 24 ワークショップの分類

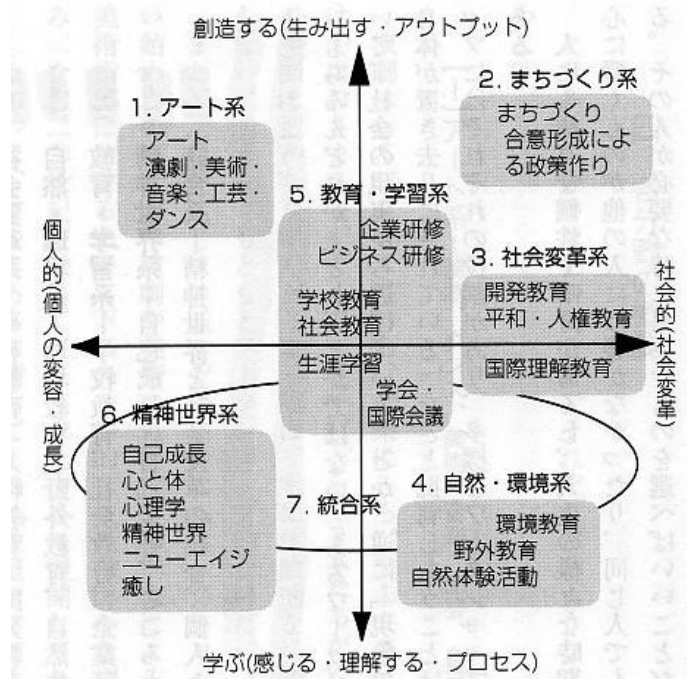


図 25 ワークショップの種類

律的に関心を寄せ、理解したうえでアプローチしていくことが求められているのである。こうした時代において、ワークショップは新しい教育方法論として注目されているのである。

もちろん現在行われているワークショップは、その内容や方向性によって、いくつかに分類することができる。中野は、ワークショップの内容を、個人的であるか社会的であるかという軸と、参加者が能動的に何かを創造していくか何かを受容し学習していくかという軸によって、「Ⅰ.個人の内面を表現したり、何かを創造する」、「Ⅱ.社会を変革する成果を出したり、行動する」、「Ⅲ.社会・自然・環境等のことを体験したり、学ぶ」、「Ⅳ.個人の内面を深めたり、心と身体を癒す」という4つのカテゴリーに分類している⁷⁵。(図24) さらにそれぞれのカテゴリーには、「アート系」、「まちづくり系」、「社会変革系」、「自然・環境系」、「教育・学習系」、「精神世界系」といった内容系統があると整理して示している。

(図25)

以上のように、中野の示すワークショップの方法論としての要点は、本論文でこれまで考察してきた「子どものデザイン」概念のあり様と重なっており、子どもの生活と社会の関わりを志向するという点において、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の方法論として有効であることを提示していると言えよう。

4-2-2 学校教育の目的に対する異議申し立てとしての意義

高橋陽一は、海後宗臣が『教育編成論』において提起した教育の3つの基本構造を紹介している⁷⁶。第一に「陶冶」である。(図26)これは「教材」を介して「教師」と「生徒」がかかわる様態を呈している。このモデルは、まさしく近代学校の典型的構造であり、「教材」という目的的な素材、そして[教師-生徒]関係という契約的關係は、現在の学校教育にも当てはまる事態であると言えよう。第二は「教化」である。(図27)ここでは、子どもは「媒介」

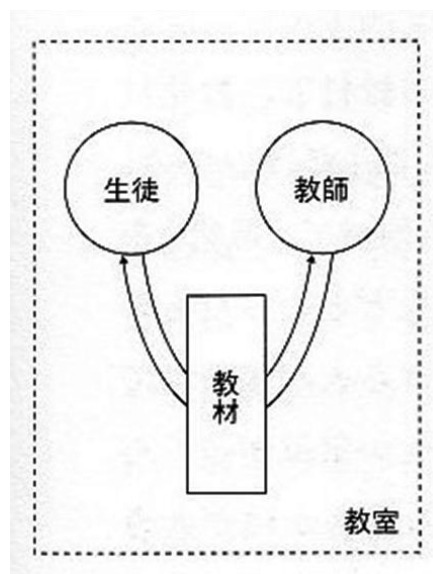


図26 陶冶

⁷⁵ 同, pp.18~19

⁷⁶ 高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版, 2009年, pp.67~68

にかかわって学ぶこととなる。「媒介」とは、意図的・無意図的な素材の双方を含むものであり、そこに「人間」は直接いなくてもよく、背後で「媒介」をつくったり環境を整えたりしているなど、間接的に関わることで了解することができる。第三は「形成」である。これは、子ども同士の間関係から学ぶ様態である。(図 28)

これら3つの様態は、中野の示したワークショップの変遷過程に当てはめることができる。「陶冶」は、「講習会」「実習」であり、「教化」は「ワークショップ」であり、「形成」は「作業場」「工房」にそれぞれ該当する。高橋は、これらのうち「教化」が、近代学校のあり様と決定的に相違しており、同時に美術の授業において実践可能な方法論であるとして注目している。ところでこの「教化」という言葉であるが、一般的には「教え導いて善に進ませること」を意味している⁷⁷。つまりこの解釈によると、「教化」が教育において意味することは、“教え込み／インドクトリネーション”，すなわち狭義の注入という方法論のことなのである。

高橋は、「教化」のもつこうした意味の二重性、すなわち「教化 α ：媒介に関わって学ぶ」という意味と「教化 β ：教え込み」という意味に注目し、ワークショップを「反教化的教化」としての意義を提起している。ここでは、近代学校がいつでも孕んでいる秩序付けとしての「教化 β 」に対して対抗するという意味での反教化という意義、そしてこれからの学校に求められる主体的な学びの様態の一つとして海後の言う「教化 α 」の意義を重ねているのである。

本論文においてはすでに、イリッチの「脱学校論」で示されている学校化に対する機能として、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」のもつ教育的可能

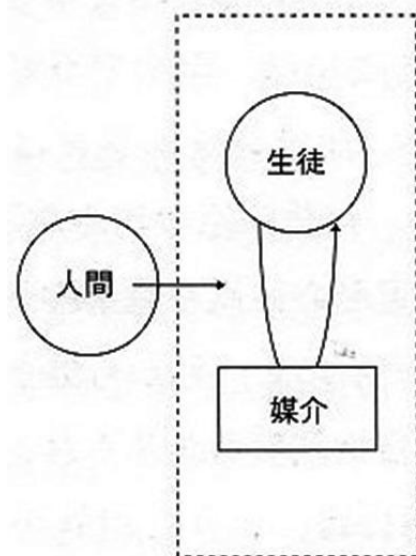


図 27 教化

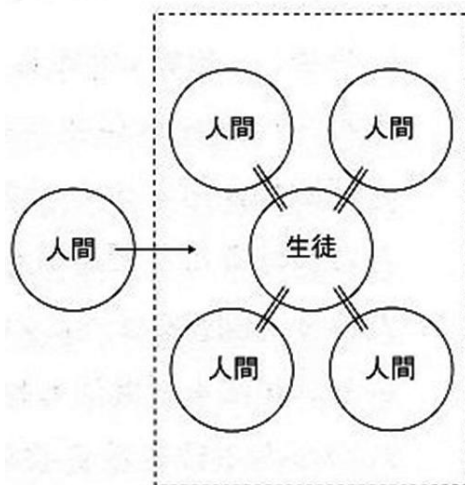


図 28 形成

⁷⁷ 『広辞苑・第5版』岩波書店、1998年、p.451

性を論じた。このことと高橋の言う「反教化」という概念は、通底するものであると言えよう。

4-2-3 ファシリテータ

ここで挙げるファシリテータ (Facilitator) とは、ワークショップの企画・運営にあたる者のことである。これは、「Facilitate (動) : 容易にする, 促進する」, 「Facile (形) : 容易な」, 「Facility (名) : 施設, 便宜」という展開からもわかるように、一言で訳せば、「促進者」となる。つまり、ワークショップの参加者が活動しやすくしてあげる人のことである。そして、小串里子は、ファシリテータに求められる資質能力とは、「子どもに対する理解」, 「芸術行為の理解」, 「包容力, 総合的な力」等にあるとして、それらを整理すると、大きく次の2つの能力にまとめられるとしている⁷⁸。

(A) 造形に関する専門的能力

(B) 人間や教育についての総合的能力

そして、これらの能力は、そもそも学校の美術教師に求められている能力ではないかと指摘し、ファシリテータとしての美術教師像の重要性を訴えている。さらに高橋はこのことをふまえ、学校教育には、教師による陶冶と秩序づけ、すなわち教化が行われる危険性のある閉鎖性があるので、これからは学校内で反教化的教化としてのワークショップを実践し、ファシリテータとしての教師が、子どもたちに自由な選択肢を提示することで、学校に解放性がもたらされるはずであると主張し、美術教師の養成課程に造形ワークショップのファシリテータとしての資質能力獲得を取り入れることを提案している。

以上、ワークショップ、あるいは造形ワークショップに関して、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の方法論としての可能性、そして学校教育においてそれを実践する上での意義、さらにはそれを運用するファシリテータと教師の関係について検討してきた。次項では、それらの実効性の具体を造形ワークショップに関する実践研究を通して実証してみたい。

⁷⁸ 高橋陽一, 前掲書, pp.80~84

4-2-4 ワークショップの可能性の実践検証

(1) 問題の所在

① 図画工作・美術科の授業を構成する特徴的な発話「第3教育言語」

山下政俊は、授業の中で教師が子どもに働きかける言葉を「教育言語」と呼び、その機能と役割から「第1教育言語」と「第2教育言語」に区分している⁷⁹。第1教育言語とは、授業における導入場面や学習の展開や転換の場面、学習の終末場面などの基本的な授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとのコミュニケーションを直接リードする発話である。第2教育言語とは、第1教育言語によってもたらされた子どもたちの表現する学びのプロセスや成果をフォローしながらコミュニケーションを深める発話である。

実際の図画工作科授業の分析からは、全体指導場面では授業のねらいに対して学習活動が適切に進行するように第1教育言語が多用され、個別指導場面では子どもが行っている表現活動をより促進させるような第2教育言語が巧みに挿入されていることが認められた。さらにこの授業分析においては、第1・第2教育言語のどちらにも属さない以下のような発話の存在が明らかになった。

t: これは、どうしてぬっちゃったの? 何となく?

c: 色別にした方が…。

t: あ、色別にしたの?

c: はい。赤、ピンク、青…。

t: あー、理解した。私は、やっと理解した。なるほど。色別にして、それをねらって取っていったんだな?

c: そうですね。

t: うん。そっか、そっか。あー。

こうした発話は、他の図画工作科の授業においても同様に認められた。その特徴は、教師の側が発話の前提に「答え」を想定しておらず、子どもの側にそれがあるので、教師がたずね教えてもらっているような状態にあることである。そこでこうした発話を図画工

⁷⁹ 山下政俊『学びをひらく第2教育言語の力 ―教育コミュニケーション技法の授業 (21世紀型授業づくり)』明治図書, 2003年, pp.13~16

作・美術科の授業において中心的な位置を占める発話として『子どもと同等の立場、あるいは逆転的な立場に基づく発話』として「第3教育言語」と規定する。

②「第3教育言語」の様態

第3教育言語は、次のような様態をもつ。第一に、すべて目の前の子どもの表現に対する「応答的な発話」である。しかもそれを発する教師自身が「働きかけ」として自覚化し得るものばかりではなく、無自覚的に「発してしまった」発話をも含んでいる。第二に、子どもの学習活動の状況に応じて、第1教育言語そして第2教育言語と相互に関係付けられている。第三に、教師の“感情表出”の手段でもあるがゆえに、それを生みだすもととなっている教師自身のパーソナリティとの緊密な関係を有している。

③「第3教育言語」の考察

吉本隆明は、言葉で表現された文章や音声はすべからく「指示表出」と「自己表出」による織物であるとしている⁸⁰。とりわけ自己表出においては、かかる発話は誰かに何かを伝える以前に自己が自己にもたらす意味をもつものとして、その中に言語としての“美”を見出している。この自己表出の考え方は、第3教育言語の様態である“感情表出”と近似している。ここにおいて、図画工作・美術科の授業において教師は、“何かを子どもに伝えようとする”以前に、子どもの表現に応答して“感じる”ことが何よりも重要であることが示唆される⁸¹。したがってその「第3教育言語」は、授業者の感情的態度の表現・表出である「周辺言語」とともに生起していることが重要となる。つまり、「第3教育言語」が「周辺言語」や「沈黙」による授業者の感情表出とともに位置付くことで、「第1教育言語」による教師(授業者)の指示的内容を子どもが受容する土壌を形成しているのである⁸²。

以上のように、「第3教育言語」なる概念を中心としながら教師(授業者)の発話構成を分析することからは、図画工作・美術科の授業実践の特色が浮かび上がってくるのである。

④ 問題の所在

そこで本項では、教育課程外の造形ワークショップ実践に、上記の研究知見の適用を試みる。なぜならば昨今、造形ワークショップが有する意義にかんする議論が活発であり、

⁸⁰ 吉本隆明『定本・言語にとって美とはなにか・I』角川ソフィア文庫、2010年、pp.28~34

⁸¹ 大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究：図画工作・美術科の授業を構成する『第3教育言語』への着目」美術科教育学会誌第33号、pp.80~82

⁸² 大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・II：教職キャリアと『第3教育言語』の関係から」美術科教育学会誌第34号、pp.145~146

今後の図画工作・美術科教育に対する可能性が認められ、ひいては、学校内外を越境して位置付いている「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」に対する示唆を得られるだろうと考えられるからである。造形ワークショップの意義にかんしては、例えば次のような主張がある⁸³。

美術に限られた作家や愛好家だけのものではないという主張は、決して新しいものではない。しかし万人のための造形という流れは、学校で教師が指導する美術教育や、作家の作品を鑑賞する美術館などから始まったために、造形に主体的にかかわるという楽しみをすべての人が享受するは制約があった。ここで新たに登場したのが造形ワークショップである。

我国の図画工作・美術科教育は、公教育（小・中学校においては義務教育でさえある）としてすべての子どもたちが造形・美術とのかかわりを教育的に持つことを許したのであるが、逆に自由で束縛を持たない造形・美術の本来のあり様とは乖離した教育内容を用意することに至っては、公教育という新たな制約を浮き彫りにした。こうした経緯から造形ワークショップの可能性が顕在化してきたのだとも言えよう。この制約からの解放という点では、造形ワークショップと「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」は、同一線上にあるものであると言えるのではなからうか。

またワークショップの活動を支え促進する者とされているファシリテータは、その役割において学校教育における教師と次のように関連付けられている⁸⁴。

学校の教師が、指導だけではなく、子どもたちの成長を背後から見守る役割をももっていることを自覚し、教室のなかでファシリテータとしての役割をも果たしていくことが、実は子どもの個人の尊厳を守り、その成長を促進することになることであると意識されなくてはならない。

このように、造形ワークショップとその担い手であるファシリテータという考え方は、図画工作・美術科教育の授業実践に適用されるべきであることが明確に示されつつあるのだ。図画工作・美術科教育の授業実践と、造形ワークショップのような教育課程外における造形教育実践は、ともに“子どもの造形活動”を対象にしているが、そこに見られる教

⁸³ 高橋陽一編『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版局，2011年，p.3

⁸⁴ 高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版局，2009年，p.83

師（授業者）と実践者の発話構造にはどのような差異，あるいは共通点があるのだろうか。このことを明らかにすることにより，相互に接近しつつある図画工作・美術科教育の授業実践と教育課程外における造形ワークショップとの関係性を実証的に考察することができる。そしてそこから両者を越境して位置付いている「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」のあり方に対する示唆を得ることができるのではなかろうか。

（２）研究の目的と方法

① 目的

以上の問題の所在から，本項では教育課程外の造形教育実践（以下，「実践」と記す）における実践者の発話の様態を分析し，その構造や特性を実証的に明らかにすることを通して，「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」に対する示唆を得ることを目的とする。

② 方法

1) 共同研究としての手続き

本研究では，教育課程外の造形ワークショップの研究対象として，「深沢アート研究所」にその場を求めた⁸⁵。なぜならば，そこで指導にあたっている山添 joseph 勇（共同研究者）は，ワークショップ実践が一堂に会するイベント『ワークショップコレクション』における『第1回 Kids Workshop Award』で最優秀賞を受賞するなど，我国の造形ワークショップ実践を牽引する先駆者であること



図 29 対象実践（こども造形教室）の様子

⁸⁵ 山添 Joseph 勇とカブによって，2003 年にアートユニットとして設立。そのアートユニットの活動は，身近な素材や事柄をテーマにした美術作品の制作（インスタレーションや平面）と平行して，1998 年からこども造形のアイデア制作やワークショップの企画・実施に取り組んでいる。その中で，東京都世田谷区深沢でのこども造形教室やアートイベントなどさまざまな現場で，毎日子どもと接しながら「こども」と「アート」と「つくる・発見・研究」について考察している。詳しくは，下記HP 参照。

<http://www.hukalabo.com>

また山添個人の HP は下記参照。

<http://www.hukalabo.com/yama/>

もに、子どもを対象にした造形教室(「こども造形教室」)を運営しているからである。(図 29) この「こども造形教室」のうち、小学生を対象にして年間を通じて毎週2時間ずつ実施されているクラスの実践を研究対象とする。そしてその分析・考察において山添との意見交換(質問紙およびインタビュー)を行うこととした。

実践の観察においては、これまでの研究と同様、観察に先立って、実践者である山添には、詳細な授業記録を取ることで、記録の分析においては意見交換を行うことで共同研究者として役割を担ってもらうこと、そして研究成果を公開することについて事前に承諾を得た。同時に、実践にバイアスが生じることを避けるために、研究目的については実践後に知らせて承諾を得るようにした。

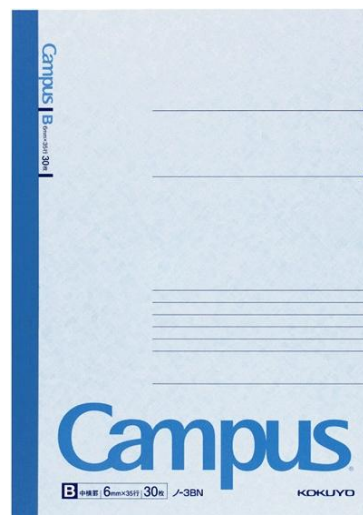


図 30 材料となったノート

2) 対象実践

- ・日時：2013年6月21日(金)17:00～18:50
- ・場所：深沢アート研究所
- ・対象：小学生クラス 6名
- ・活動名：『ノートから』(仮称)⁸⁶
- ・実践者：山添 joseph 勇, A氏(補助者)
- ・実践の展開：
 - 1) 活動の提案
「今日ノートをもったいない使い方をします。」
(t5:実践者の発話から・図 31 参照)
 - 2) 材料となるノートの配布(図 30)
 - 3) 子ども一人ひとりによるノートの使い方の追究活動
 - 4) 片づけ
 - 5) ティータイム

3) 記録の方法

⁸⁶ 「仮称」としてあるのは、「こども造形教室」では原則的に活動名を付さないからである。

time	child (前略)	teacher (前略)
0136	(お辞儀) c01: あ::, ノートがある. c02: お::, 何も絵書いたりできんだ↑お話し書く といい. お話し. c03: ぼくの学校でも漫画描いている人いるよ↑ c04: あれも (開けたビニールを指さしながら) 使 えるよ. c05: あれ (実践者が予めつくっておいたものを指 さして) つくるんじゃない? それ. c06: あ:: これこれこれ, 好き. (モノを指さして)	(着席) t01: ①それじゃあ, 挨拶して始めます. t02: ①これから造形教室を始めます, お願いします. (お辞儀) (積まれているノートを引き寄せる) (カッターでビニールの封を切る) t03: ①まだそんな考えなくていいよ. (ビニールを捨てる) t04: ①えとー, 一個質問します. t05: ①今日ノートをもったいない使い方をします. t06: ① (男児A指さして) 言った通りです. t07: ①ちょっともったいないんだけど, 一回ぐらいやっ てみようかな(1.5) と思ってやってみたら, 意外と面白いか ら….
0228	c08: やった::: c09: ちっちゃい! c10: いえ::い! c11: =... (不明) ... c12: >ちっちゃい. <	t08: ①んで, 一個質問, どちらにしますか? おっきい方と ちっちゃい方, どちらがいいか教えてください. t09: ①はい, ちっちゃい方がいい. (渡す) t10: ①どっち?= t11: ①じゃあちっちゃい. (机の上に投げて渡す) (投げて渡す) t12: ①ちっちゃい? (投げて渡す)
0240	c13: あ, せんせ:, 全部使わなかったらもらって もいいのか? c14: これ↓これ絶対全部使うよ::. c15: 全部使うの?	t13: ①どれを? t14: ○... (不明) ... t15: ①じゃ, はじまっはじまって, じゃあ何も説明してな いけど, やってみましょうか. t16: ①じゃとりあえずどうぞ, はい, やってみてください.
0254	(後略)	(後略)

図 31 発話のトランスクリプト (抜粋)

対象実践における実践者の発話および行動をデジタルビデオカメラ (SONY DCR-SR100) とワイヤレスマイクロホン (SONY ECM-HW2) で記録した。そして上記音声記録を音声再生ソフト (Digital Voice Editor 3) を通して音質の調整と解析を行い、動画記録と照らし合わせながら筆記記録に変換した。なおその際、エスノメソドロジーの会話分析の方法を採用し、トランスクリプト (Transcript) として整理した。(図 31)

4) 分析の方法

事例の質的分析による「仮説生成的アプローチ」を採用した。すなわち、観察に基づいて作成されたトランスクリプトから、実践者の発話を「第1教育言語」「第2教育言語」「第3教育言語」、さらにはいずれにも分類できない「その他」に分類し、そこから対象実践における「第3教育言語」の出現様態を整理した。そのうえでこれまでの研究で得られた図画工作・美術科教育の授業実践における教師（授業者）の発話の出現様相と比較することで、そこに存在する対象実践に特有な発話様態を浮かび上がらせた。なお本研究で比較対象とした授業実践は、以前の研究で対象とした教職歴10年弱のM教諭による小学校図画工作科の授業実践と研究Ⅲで対象とした教職歴30年余のF教諭による中学校美術科の授業実践である。さらに記録を基に実践者であり共同研究者である山添に対して質問紙調査とインタビュー調査を行い、実践中の発話がどのような意味（役割、意義）を有するのかについて意見交換を行った。

以上の分析作業を通して、対象実践に内包される「アブダクション・Abduction」としての図画工作・美術科教育の授業実践に対する示唆について考察を行った。

(3) 授業分析

① 発話の分類・整理

対象実践における実践者の発話を、「第1教育言語」「第2教育言語」「第3教育言語」「その他」に分類・整理した。まず、筆記記録された実践者の発話を一連の意味のつながりごとにとまとめ、番号を付した。その結果、実践者の発話総数は639、その実践者の発話に応答的な関係にあった子どもの発話総数は682であった。さらにソフトウェアを介した動画記録によってその文脈を確認しながら、「第1教育言語」による発話には「①」を、「第2教育言語」による発話には「②」を、そして「第3教育言語」による発話には「③」を、それぞれの文頭に付して分類した。またいずれにも分類し得ない発話(「その他」)には「○」を付した。なお、一つの発話に複数の教育言語カテゴリーを内包する場合は、複数のマーキング(例えば、「①③」と表記)を付した。

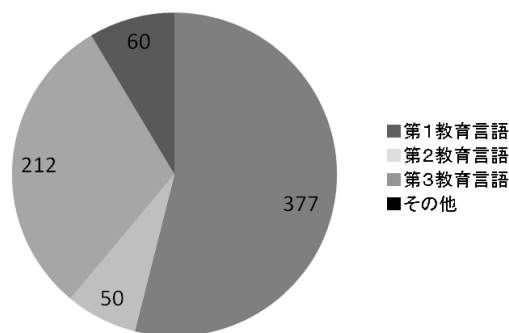


図32 「子ども造形教室」における発話の出現割合

② 発話様態の分析と考察

以上の分類・整理を行い、小学校図画工作科、中学校美術科の授業実践における発話様態との比較分析を行った。

1) 「第1教育言語」「第2教育言語」「第3教育言語」の出現割合の比較

本研究の対象実践においては、トランスクリプトによる発話の分類の結果、総発話数639のうち、第1教育言語は377、第2教育言語は50、第3教育言語は212、その他は60

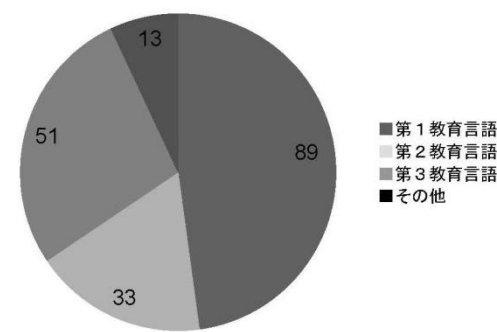


図33 小学校図画工作科授業における発話の出現割合

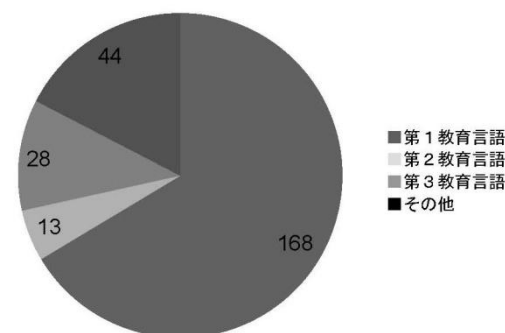


図34 中学校美術科授業における発話の出現割合

であった。これらの出現状況を総発話数に対する割合で示したものが図 32 である。同様に研究Ⅱ・Ⅲにおける図画工作・美術科の授業実践の結果を示したのが、図 33, 図 34 である。これらの比較からは、以下のような共通の傾向を認めることができる。すなわち、どの実践においても最も多い発話は第 1 教育言語であり、すべての発話の半数前後を占めている。次いで多いのが第 3 教育言語、そして第 2 教育言語である。このように、教育課程外の造形教育実践と教育課程内の図画工作・美術科教育の授業実践との間には特別な相違が認められなかった。ただし、対象実践の対象は小学生であるにもかかわらず、第 2 教育言語が中学校の授業実践とほぼ同割合で低い割合となっている。

2) 発話の時系列出現分布の比較

次に、第 3 教育言語が頻繁に出現する個別指導場面の様相を比較する。図 35 は、本研究の対象実践において生じた発話が、各分類カテゴリーごとにどのような順番でどのような頻度で出現したかを分布図として示したものである。図 36 は、同様に研究Ⅰ・Ⅱの対象授業である小学校図画工作科の授業実践について示したものである。これらの比較からは、小学校図画工作科の授業実践においては、第 2 教育言語と第 3 教育言語が全体的に散りばめられるように分布しているのに対して、対象実践においては個別指導場面にもかかわらず第 1 教育言語と第 3 教育言語がそれぞれ連続的に分布している傾向が見て取れる。図 35 は、子どもたちが次々に思いついたことを表出・表現している活動の後半である。そこでは第 3 教育言語が連続して生起しており、例えば以下のような場面が認められる。(図 35 中に示した[観察場面 1]の箇所に該当)

[観察場面 1]

c448: これ見て↑

t420: hhh:大胆だね。【第 3 教育言語】

t421: すげ::な, って思った。【第 3 教育言語】

t422: ノート, 何もなくなったもん。【第 3 教育言語】

t423: すげ::, かつこいい。【第 2 教育言語】

c449: (がつくったものをいじって動かしている)

c450: (渡す)

c451: やってごらん↑

c452: こうやるとね=

- t424 : =動くんだ↑【第3教育言語】
- t425 : あ↑(動かしてみる)【第3教育言語】
- t426 : あ↑何だこれ↑hhh::【第3教育言語】
- t427 : あれ↑それやばくない↑【第3教育言語】
- c453 : ほら, ここが…
- t428 : うん, うん。【第3教育言語】
- c454 : ほら, 動くんだよ。
- t429 : 何, この気持ち↑何, この感じ↑何これ↑hh【第3教育言語】
- c455 : hhh::

この場面では, 第3教育言語, すなわち子どもと同等の立場, あるいは逆転的な立場に基づく発話が, 子どもの表現活動をさらに能動的なものへと強化する役割を有するものと

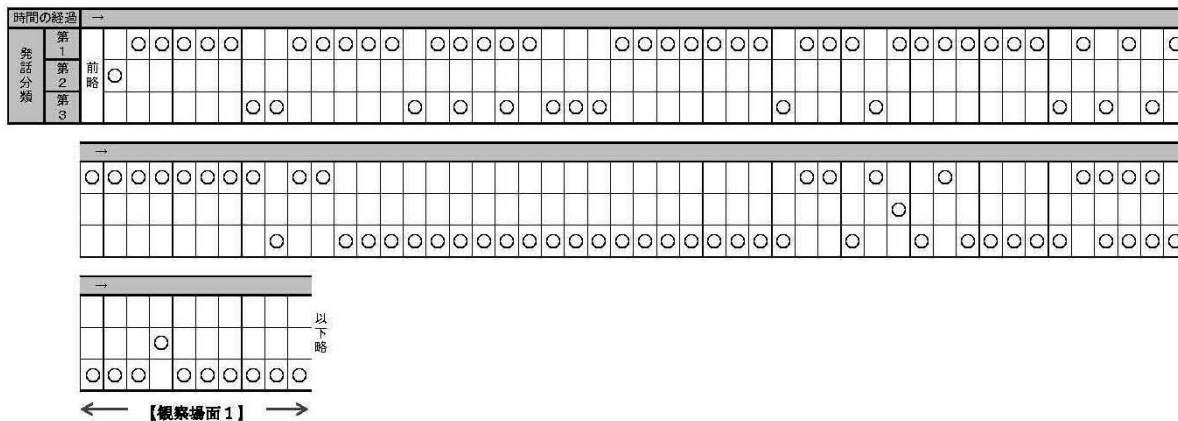


図 35 発話の時系列出現分布 (こども造形教室・個別指導場面・部分)

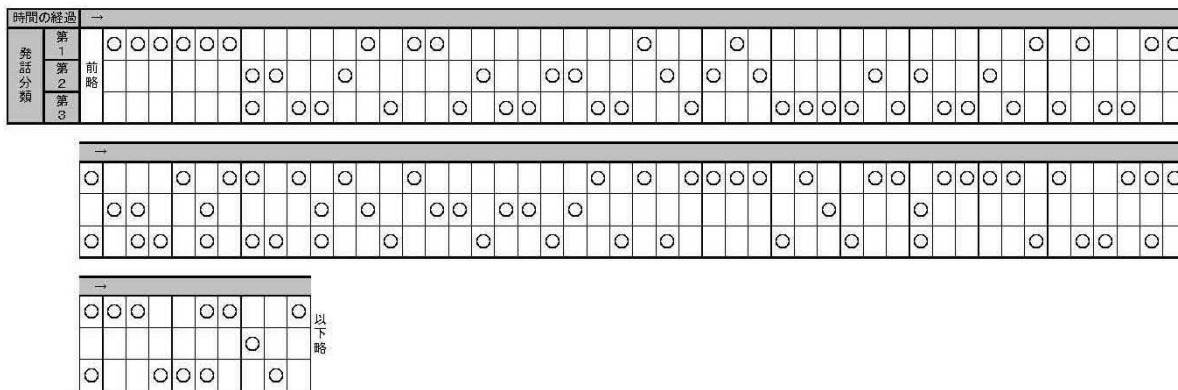


図 36 発話の時系列出現分布 (小学校図画工作科授業・個別指導場面・部分)

して位置付いており，子どもの活動（**図 37**）に対する実践者の感情的態度が伝わってくる。またこれら一連の発話は授業者の自己表出に基づくものであり，子どもの表現の豊かさ，面白さに感情的に共鳴している実践者の態度をうかがうことができる。

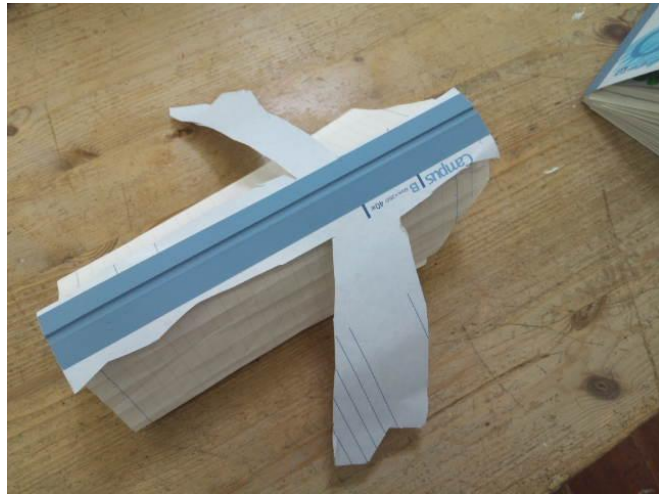


図 37 【観察場面 1】において実践者と子どもとの間で共有された表現

3) 特徴的な発話様態の抽出

次に，小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践と比較して，対象実践に特徴的であると認められる発話様態を示している箇所を抽出し，質的に分析する。

i) 敬体と常体の使い分け

以下は，対象実践の冒頭における全体指導場面である。（**図 3**に該当）

[観察場面 2]

t1: それじゃあ，挨拶して始めます。【第 1 教育言語】

t2: これから造形教室を始めます。お願いします。【第 1 教育言語】

（お辞儀）（積まれているノートを引き寄せる）

c1: あ::，ノートがある。

（カッターでビニールの封を切る）

c2: お::，何も絵書いたりできんだ？お話し書くといい。お話し↑

c3: ぼくの学校でも漫画描いている人いるよ↑

t3: まだそんな考えなくていいよ。【第 1 教育言語】

（ビニールを捨てる）

c4: あれも（開けたビニールを指さしながら）使えるよ。

c5: あれ（山添が予めつくっておいたものを指さして）つくるんじゃない？それ:

c6: あーこれ(h)これ(h)これ(h)，好き。（指さして）

t4: えと::，一個質問します。【第 1 教育言語】

t5: 今日ノートをもったいない使い方をします h 【第 1 教育言語】

t6: (男児A指さして) 言った通りです h 【第1教育言語】

c7: いえ…い↑

t7: ちょっともったいないんだけど、一回ぐらいやってみようかな(1)と思ってやってみたら、意外と面白いから= 【第1教育言語】

c8: =やった…

t8: んで一個質問、どっちにしますか?おっきい方とちっちゃい方、どっちがいいか教えてください。
【第1教育言語】

以上のように、教室全体に向けた発話において敬体が中心的に用いられている。さらにそうした発話はすべて第1教育言語である。その後、子どもたちが個々に追究活動を始めると、その個別指導においては常体による第2・第3教育言語が生起するようになる。対象実践では、この他にも遅れてきた2名の子どもたちを迎え入れ、活動の説明をする場面(09:06 - 10:15)があるが、この全体指導場面においてもやはり敬体を中心的に用いて説明を行っている。さらに終末場面(86:46 - 88:23)においても、全体に伝達する内容に関しては敬体を用いている。実践者である山添は、実践後のインタビューで、全体指導と個別指導の切り替えに対する意識が働いていたことを明らかにしている。その意識に基づいて第1・第2・第3教育言語の切り替えが行われているのである。こうした傾向は、小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践と同様であった。

ii) 自主性と主体性の要求

【観察場面3】

t15: じゃ、はじまつ=はじまって、じゃあ何も説明してないけど、やってみましょうか↑

【第1教育言語】

これは、冒頭の説明を終える場面における実践者の発話である。この発話の後に「t16: じゃとりあえずどうぞ=はい、やってみてください。」という第1教育言語による指示的な発話によって子どもたちの追究活動が開始されている。ゆえに上掲した【観察場面3】の発話は、子どもたちに対する指示のための第1教育言語、すなわち授業における導入場面など授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとのコミュニケーションを直接「リード」する言葉として機能している。ところが、この発話の中に「何も説明してないけど」と

いう逆説的な表現が埋め込まれていることに注目する必要がある。このような指示的な発話に埋め込まれている逆説的な表現は、以下のように実践全体に渡って随所に出現している。(波下線で示す)

【観察場面4】

c38: 好きなようなやり方でもいい↑こうやって:

t35: あ、何にも、何にも決めてないので、どうぞ。【第1教育言語】

【観察場面5】

c62: これって、何個つくれるの↑

t60: まだあんま、決めてない。だいたい、もったいないからどうしようかなって思ってたくらい
だし。【第1教育言語】

【観察場面6】

c90: どゆこと↑こういうこと↑

t89: いや、わかんない。あんまり説明もしてないから、何かクルクルってやれたらどうぞって感じ
です。【第1教育言語】

【観察場面7】

c120: できた::。

t110: そ=そこからどうするか、全然決めてないので、はさみで切るのか、絵を描くのか(0.5)観覧
車にするために切るのか(1)わかんないけど、自分で決めてください。【第1教育言語】

【観察場面8】

c209: いや:::, 切らなきゃだめなの↑

t183: いやいや::hh:, わかんないh::: 【第1教育言語・第3教育言語】

このように、実践者である山添は活動の見通しについて曖昧であることを繰り返し子どもたちに伝えているように見える。これは、小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践において、学習の展開は子どもに委ね、一人ひとりの表現・鑑賞プロセスを重視すること

に該当するが、ここではさらに明確な物言いによって、自主性や主体性を子どもたちに要求しているのだと言えよう。

iii) 失敗の推奨

【観察場面 9】

t134: なに、あんたギザギザに切ってるの↑【第3教育言語】

t135: そういう勇氣はすごいね、ほんとに。【第3教育言語】

c152: お金を無駄にする。

t137: いやいや、造形教室は失敗していいって言ってるから、いいんだと思うよ↑

【第1教育言語】

c153: 失敗してる？

t138: いや、成功するかもしれない。【第1教育言語】

c154: ほら。

t139: まだよくわかんない hh::, わかんないけど、なんかすごい新しいと思うよ↑

【第3教育言語】

これは、自身の追究活動に対して自己評価ができずにいる子どもに対して実践者から発せられた発話と子どもの応答である。失敗するかもしれないと不安を抱いているように見える子どもに対して、実践者は第1教育言語を用いて明確に「造形教室は失敗していい(t137)」場所であることを伝えている。さらに「成功するかもしれない(t138)」と続け、未だ見えてきていない可能性の在り処について暗示している。こうした失敗を推奨するような発話は、とりわけ活動の終盤において繰り返し出現している。

【観察場面 10】

t445: うん、それは最高だよ:【第2教育言語】

c467: 超大発見。

t446: いやいや:::, それはそれでまたいいよ↑そこからボロボロになって失敗してもいいし、なんてのもいいですよ↑【第1教育言語】

ここでは、「最高だよ(t445)」と第2教育言語を用いて子どもの活動を賞賛しながらも、

子どもが「超大発見 (t467)」ととらえている状態にとどまることなく、さらに手を加え「ボロボロになって失敗してもいい (t446)」ということを実教育言語を用いて指示的に推奨している。

【観察場面 11】

t462: あと 20 分ぐらいで(2)そのまま、そのままやってもいいし、もう一枚ノートほしい人はもらってもいいし(0.5)、今、成功しちゃったやつをもう一回壊しちゃってもいいし。【第 1 教育言語】

c545: やだ！これは絶対壊さない！ボワボワ：(つくったものの名前)

t463: それ一回壊してこれになったんだからね。h うん。【第 1 教育言語】

t464: そうだよ、壊したから奇跡が起きてんだよ↑、それ。【第 1 教育言語】

ここでも、子どもたちが「成功しちゃったやつ (t462)」を「壊しちゃってもいい (t462)」ことを明確に第 1 教育言語によって全体に伝えている。そしてその根拠を、「絶対壊さない (t545)」と強く意思表示している子どもの成功も、実は一回壊したことによって得られたものであって、それにより「奇跡 (t464)」が起きたことを説明することで明示している。

(4) 全体的考察：得られた示唆

① 発話構造モデル

本研究において見られた第 3 教育言語の様態は、**図 35** と **図 36** の比較、そして【観察場面 1】で見たように、実践者が自らの実践に対してもっている価値や意味の発露そのものなのである。すなわち、実践者である山添が目指す、あるいは願う子どもの表現活動のあり様を、第 3 教育言語の生起の様態からうかがい知ることができるのではなかろうか。事実、山添は実践後に発話記録を見ながら、【観察場面 1】における自身の意識を振り返り、この場面においては、第 3 教育言語による発話とともに子どもの“気持ち”に対して共鳴を寄せていたことを明かしている。また同時に、山添は共鳴したその子以外の子どもの目線や空気を最大限に意識しており、それが造形教室全体の雰囲気形成する重要な要素であると述べている。山添は、美術家として、本研究の対象となった「こども造形教室」やアートイベントなどさまざまな現場で子どもと接しながら、「子ども」と「アート」と「つくる・

発見・研究」にかんする探求を行っている。つまり、山添にとっては、「こども造形教室」や造形ワークショップ自体がアート活動であり、そこでの時間・空間が作品なのである。山添によれば、毎回の造形教室においてこの「作品」へと必死に取り組み、未知の領域への挑戦を続けているのだという。ここにおいて、「こども造形教室」の実践は、純粋な美術作家としての活動でもあるのだ。

以上のように、第3教育言語には実践者の実践に対する価値意識が反映されている。そして、さらにそこから第1教育言語のような活動そのものを推進する要素が構想され、実行されている。このことは先に挙げた[観察場面2]において、実践者が全体指導場面で敬体を中心的に使い、常体中心である個別指導場面との切り替えを行っていることを指摘したが、このことについて山添は次のように解釈している。活動の冒頭と終末では、敬体を使って“ルーティン”を意図的につくっている。なぜならば、それにより指導者としての存在を消すことができ、一人ひとりの子どもの追究活動プロセスに対する意識や記憶（山添の言葉によると「体内や心への吸収」）を高めることが可能となるからである。敬体として発話化されている第1教育言語とは、授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとのコミュニケーションを直接「リード」する言葉であるが、この場面においてはむしろ「リード」する意図性を受け手である子どもたちにとっての“ルーティン”として客体化することで、指導者としての権威を減却するという目的を達成しているのである。これは学校教育という目的的な営みに対する絶妙なアンチとその活用であるということもできよう。

また[観察場面3]～[観察場面8]では、第1教育言語を用いた指示的な発話が行われているにもかかわらず、その内容は子どもにすべてを委ねるという「自主性・主体性の要求」を意味する内容になっていることをすでに指摘した。このことは、先述した山添の造形教室に対する価値意識、すなわち「つくる・発見・研究」という考え方と重なるのではなかろうか。つまり

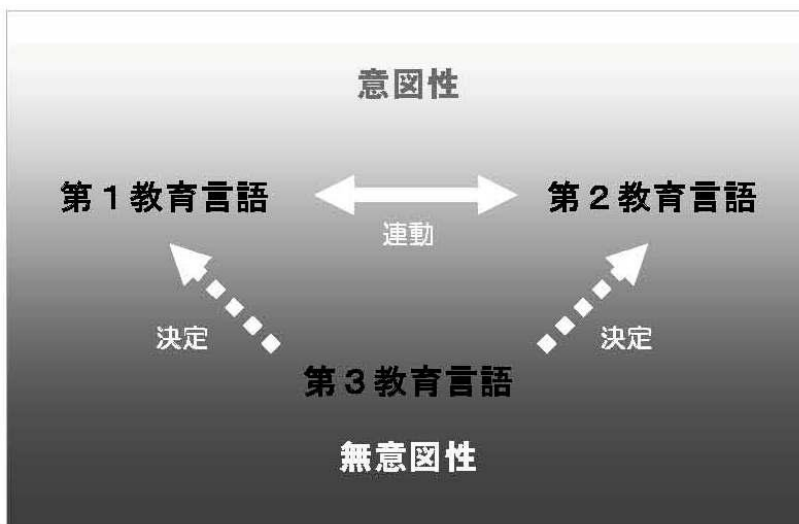


図38 教師の発話の類型とその意図性に基づく発話構造モデル

「つくる」「発見する」「研究する」のは、言うまでもなく子どもであると同時に、「発見させる」そして「つくらせる」「考えさせる」ことを要求するのは、実践者である山添なのである。

このようにしてみると、本実践における発話構造とは、第3教育言語が第1・第2教育言語と並列されて位置付けられるものではなく、実践者が自らの実践に対してもっている信念と同義的な存在であり、それに基づいて第1・第2教育言語の機能を決定付けるような決定因としての位置付けにあると考えられる。そうした発話構造モデルを図38のように提示したい。

② 日常性と非日常性を結ぶ実践

上掲した発話構造モデルは、もはや発話の構造にとどまらずに、実践方法（授業方法）の原理に対しても射程を置いている。本研究においては、[観察場面9]～[観察場面11]において、実践者が一連の発話・対話を通して、子どもに失敗することを推奨している様子を明らかにした。ここでの第1教育言語による発話には、子どもがつくりだしたものや完成させたもの、成功したものに固執させないようにする意図が働いており、さらにはそれを「壊す」ことによって新たな発見（「奇跡（t464）」）へと誘っている。つまりは、失敗が成功につながることを暗示しているのであり、子どもたちにそのことを要求しているのである。この要求は、第1教育言語を用いた指示的な発話内容として提示されているが、子どもの自主性と主体性の発揮を志向するものである。山添は、実践者としてのこうした意図が、自身の美術家としての思考からくるものであると分析している。山添によれば美術作品とは、作家と制作物（作品）と鑑賞者（他者）の距離感から形となり、時間（時代）によってその存在が変化するものである。一方、茂木健一郎は「ひらめき」とは“ハッピーエンド”でなく、“オープンエンド”を徹底することから生まれるものであると述べている⁸⁷。この両者の考え方においては、今までにない全く新しい価値を創造する「革新／Innovation」の存在を想起させる。「こども造形教室」では、この「革新」が重要な原理として働いており、そのための自主性や主体性の発揮が何よりも促されているのである。そしてその「革新」のための自主性や主体性の具現化に向けた特徴的な発話（「敬体と常体の使い分け」「自主性・主体性の要求」「失敗の推奨」）が、図38のような発話構造から生まれてきているのだと考えられよう。

ところで昨今、子どもの自主性・主体性を発揮させる学習のあり方としてのワークショ

⁸⁷ 茂木健一郎『ひらめきの導火線：トヨタとノーベル賞』PHP研究所，2008年，p.140

ップが、今後の教育において重要な役割を担う可能性があることはすでに述べた。高橋陽一は、このワークショップを「反教化的教化」であると定義付けている⁸⁸。ここで言う「教化」とは、「狭義の注入／Indoctrination」であるとともに、海後宗臣が示した3つの教育構造、すなわち「陶冶」「教化」「形成」のうちの一つでもある。海後の言う「教化」とは、学び手が素材や書物などの「媒介」にかかわって自主的に学ぶ背後にその環境を整えている人間が存在しているような教育構造であり、先に示した「注入」としての「教化」とはある意味正反対の概念である。しかしながら高橋によれば、ワークショップとは海後の言うこの「教化」に該当するものでありながらも、いつでも「注入」としての「教化」に移行する危険性を孕むものであるので、「反教化的教化」という実践に対する異議申立ての視角を同時に携えた概念であるべきだと主張している。また中野民夫は、ワークショップは「非日常」的な体験であるがゆえに、可能性とともに限界があると指摘している⁸⁹。ワークショップで体験したことを日常の生活に生かすことは簡単ではないために、ワークショップに依存してしまう危険性があるというのである。それゆえにワークショップは一つの出発点であり、学びや創造の手段であり方法であるとしているのだ。ここにおいて、造形ワークショップとは、その方法論において可能性が存在していることに注目すべきである。本研究でとらえた「こども造形教室」における造形教育実践は、子どもたちに自主性と主体性を発揮させようとしている点で、造形ワークショップである。しかしながら山添は「こども造形教室」の実践をワークショップとして位置付けてはいない。山添の考えるワークショップとは、イベントや展覧会的な要素を含み、参加者のみならず鑑賞者や協力者も含めたすべての参与者間の共有と発信を意識する場である。それに対して「こども造形教室」は、定期的・継続的に実践され、山添と子どもとの間にある信頼関係に基づいて行われる“アートの間”だということである。

以上のことから、「こども造形教室」の実践は、造形ワークショップの方法論を援用して子どもの自主性と主体性を促しながら、アートとしての創造性と革新を生み出す実践であると言えるだろう。さらに注目すべきは、そうした創造性と革新が、決して非日常的な枠の中に閉じられていないことである。本実践で採用されていた材料は、子どもたちが日常的に触れたり使ったりしている「ノート」である。「こども造形教室」の実践は、この日常性を帯びた材料をいかに「革新」させることができるか、において造形ワークショップ

⁸⁸ 高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』同掲、pp.65～79

⁸⁹ 中野民夫、前掲書、pp.166～169

の限界に挑んでいると言えるのではなからうか。以上のことから、小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践においても、子どもたちの日常との整合性を持たせた材料(内容論)が用意され、その日常性を造形ワークショップという方法論によって非日常的に革新するという「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の可能性を見出すことができるのではなからうか。

③ 美術教師論

山添は、「こども造形教室」における自らの存在を、“ファシリテータ”ではなく、“美術家”であり“教師”であると述べている。山添によると“ファシリテータ”とは、与えられた舞台を演じ、できる限りの成功に向かおうとする役割を担う人物であり、自身はそうした立場ではないと主張しているのである。山添にとっては、「こども造形教室」自体がアート活動であり、そこでの時間・空間が作品である。ここで、美術家、つまり表現者である自身と教師である自身とを両立させていることが興味深い。高橋は、造形ワークショップのファシリテータに必要とされる能力を、「美術に関する専門性」と「教育や人間に対する総合的な能力」と規定し、これらの能力が学校の美術教師に求められている能力と同一であるとしている⁹⁰。山添のとらえる「表現者にして教師である」という自らのあり様は、実は在るべき美術教師の姿を提示しているのではなからうか。

かの岡本太郎は、文化活動の一環として学校教育に対する考察・実践を行っている。著書『今日の芸術』には、子どもの絵に対する指導に対する岡本の考えが具体的に展開されている⁹¹。

それではここで、やや奇抜だが、なかなか楽しい、そしてまったく実現可能なよい方法を提案しましょう。まったく新しい図画教育法です。こんな風景はどうでしょうか。…中略…はげ頭の校長先生が、生徒の席にいかにも窮屈そうにすわって、クレイヨンでいっしょうけんめいに絵を描いています。額は汗ばんで、先生はたいそう緊張しているようです。それはまわりにいる子どもたちに、描いている絵をギロリと見られると、ちぢみあがるような思いがするからです。校長先生は週に一、二回の、『生徒に絵を教わる時間』に出席しているのです。…中略…これはたんなる夢物語ではありません。ぜひ実現させるべき教育法です。つまり、これからの図画教育は先生が生徒に教わることにすればよいというわけです。

⁹⁰ 高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』同掲、pp.80～84

⁹¹ 岡本太郎『今日の芸術：時代を創造するものは誰か』光文社、1999年（1954年）、pp.185～186

このように岡本は、当該書が出版された 1950 年代当時までの教授的な図画指導のあり様を否定し、子ども中心主義的指導を提唱している。さらにその考え方における子どもと教師の関係について、次のように述べている⁹²。

先生がうまい必要はないのです。先生はえらいもの、権威である、というようなごまかしの姿ではなく、生徒と渾然といっしょになって、対等に心をつうじあい、たがいに認めあい、そして卑屈なげなく教わることは教わる。

教師が子どもに教わるべきである、とする岡本の主張は、現在の図画工作・美術科教育の指導理念に通底するものである。そして注目すべきは、この言説は岡本自身が美術家としてすでに名声を得ている状況において発せられたものであり、(美術的に)権威を有する立場からの言説であることである。つまり、岡本太郎という美術家の立場—それは子どもにとっては教授的な立場であるかもしれない—にあるにもかかわらず、子どもから教わるべきであるとする立場を論ずる関係性の二重性に留意すべきである。この二重性とは、先述した「反教化的教化」を実践するファシリテータとしての美術教師像と合致している。さらに山添の言う「表現者にして教師である」とは、これからの美術科教育実践者に必要な資質を確保している者のことであり、確かに岡本の言うところの美術教師像に通じているのである。

(5) まとめ

本項では、教育課程外の造形ワークショップにおける実践者の発話の様態を分析し、その構造や特性を実証的に明らかにすることを通して、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」に対する示唆を得ることを目指した。その結果、第1・第2・第3教育言語の出現割合については、造形ワークショップと小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践とでは同様の傾向が見られたものの、第3教育言語の分布からは、当該実践に特有の発話様態が浮かび上がってきた。すなわち、「敬体と常体の使い分け」「自主性と主体性の要求」「失敗の推奨」である。これらの発話様態を精査した結果、第3教育言語が他の教育言語の出現に対して根底的な位置を占めており、その存在が実践の構成を決定

⁹² 同, p.18

付けていることが見出され、発話構造モデルを構想するに至った。さらに「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」における子どもの日常性とワークショップの非日常性とを結ぶことの有効性が提起され、それを実現するためには実践者が「表現者にして教師である」ことが重要であることが見出されたのである。

第5節 発達論

本節では、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」において、子どもの成長・発達をどのようにとらえればよいのかについて考察し、その内容編成のためのシーケンス (Sequence) を措定する。

これまでの研究において、「子どものデザイン」概念には「子どもの発達に即したもの」としての概念が存在していることが明らかになっている。しかしながらそれは、子どものデザインに関する発達が不問のまま、内容構成が決定され、系統性を吟味することなく、題材が実践されてきたという省察としての意味である。この省察が解決されぬまま、いわゆる題材主義と言われるような状態が今日まで続いていることは、すでに指摘した通りである。またこうした状態は、「子どものデザイン」に関する発達研究が十分になされていない状況にあることを露呈している。そして現在においても、その先行研究を見つけることは困難である。

そこで本節ではまず、現行（平成 20 年告示）の学習指導要領（小学校図画工作、中学校美術）解説に示されている各学年（小学校は、第1・2学年、3・4学年、5・6学年、中学校は、第1学年、第2・3学年）における子どもの発達の特徴について述べている箇所を抽出し、その要点を整理して示す。

ついで、テキサス大学で編纂された初等教育学校向けのデザイン学習にかんする準教科書に示されている『*Our Expanding vision. Art Series Grades 1-8. Austin Texas* / 初等学校在学8年間における一般的成長の特徴および子どもの学習経験の伸長と拡大』を参照・整理する。

そして、上掲2つの発達にかんする要点を比較分析するとともに、関連性の検討を行うことを通して、子どもによるデザイン実践のシーケンスを措定したい。

5-1 学習指導要領にみる発達過程

5-1-1 小学校図画工作科における発達過程

(1) 第1・2学年(7～8歳)

① この時期の子どもの一般的特徴

1) 全身でかかわる

低学年の子どもは、周りの人、物、環境などに体ごとにかかわり全身で感じるなど、対象と一体になって活動する傾向がある。そのことが既成の概念にとらわれない子どもらしい想像力を働かせた発想を生み出し、この時期の子どもがもつ資質の魅力となっている。

2) 刻々と変化する活動

造形活動においては、思いついたことを意のままにかいたりつくったりする傾向が見られるとともに、つくりながら考えたり、結果にこだわらずに様々な方法を試したり、発想が次々と展開したりするなどの様子がある。活動と場、体験と感情などが密接に結び付いているため、友人の行動やその場の出来事に応じて次々と活動が変わることもある。

② この時期の子どものデザイン発達

1) 全身の感覚でかかわる

好きな形や色などを自ら選んだり、自分らしい表し方で表したりしながら、思いのままに活動を進めていく。また見ることを楽しむ際には、それを手にして触るなどするとともに、感じたことを友人と話すなどの機会を自然にもつようになる。さらに見るという行為にとどまらず、全身の感覚を働かせて対象と関わり、そこで得た喜びを他者に伝えようとするなどの活動を進んで行うようになる。

2) 思いのままに

身近な材料の形や色などから思いついて、体全体の感覚を働かせて材料を並べたり積んだりしながら、思いのままに表すことを楽しむことができるようになる。

3) 試す

自分の表したいことを進んで見付け、その思いに沿って形や色、材料、用具などを選び、表し方をいろいろ試しながら自分の思いにあった表現をつくりだす喜びを味わうことができるようになる。

(2) 第3・4学年(9～10歳)

① この時期の子どもの一般的特徴

1) チャレンジ精神に富んでいる

いくつかの物事を関係付けて考えることができるようになり、いろいろな事柄について、自らいろいろ試みる中から自分の好きなことを選んで夢中に取り組むような積極的な傾向がある。

2) 友人とかかわりあうようになる

友人とかかわりあいながら活動していくことを好み、友人のよさを自分の考えに取り入れたり、自分のしていることを友人に伝えたりするようになる。このように、他者との関わりの中で学習活動を進めていくようになる。

3) 手の巧緻性の向上

手の働きが高まり、用具などを巧みに使うことができるようになる。この傾向と、①で挙げたようなチャレンジ精神とあいまって、試行錯誤しながら自分らしい表現をつくりだそうとする。

② この時期の子どものデザイン発達

1) 試行錯誤

材料や用具、そして表現の主題となるモノやコトと切実に触れ合うことができるようになる。そして自分の納得のいくまで試行錯誤するようになる。さらに表現及び鑑賞を通して友人と安心してかかわることができるようになる。

2) 手の巧緻性の向上

自分なりの夢や想像をめぐらすことを楽しむようになる。また手の巧緻性が高まり扱うことのできる用具の幅が広がるので、それを活用するようになる。このような思いと材料や用具とのかかわりの強まりは、形や色などの特徴に自分の興味や関心、想像したことなどを生かすことにつながる。

3) みることで価値付与する

この時期の子どもは、「みる」ことに高い関心を示す。ただしここでの「みる」とは、観察的、再現的などらえ方をする様子というよりも、「みる」と同時に想像を広げて自分なりの意味や価値を見つけて楽しむような様子である。

4) 生活の中の感情

自分の生活や人間関係の様子に即した対象に対して自分自身の感情やとらえ方から話

し合うようになる。

(3) 第5・6学年(11～12歳)

① この時期の子どもの一般的特徴

1) 自分なりの見方や考え方の確立

この時期の子どもには、思春期に向けて心身の成長や変化が著しくあらわれると言われている。同時に、その子なりの価値観によるものの見方や考え方が強くあらわれるようになる。

2) 客観的な見方や考え方の芽生え

自分が直接体験していないことに思いを巡らせたり、自分の行動や考えを様々な視点から検討したり、友人の立場になってその心情を思いはかたりするようになる。つまり第三者の立場から、自分に関係する物事について考えることができるようになるということである。

3) 見通しをもつ

造形活動においては、筋道立てて表現したり、作品などを分析的に鑑賞したりできるようになる。また、自分の作品や発言を第三者的に振り返ったり、集団や社会などとの関係でとらえたりするようになる。このため、ある表現形式に対して苦手意識をもったり、感じたことや考えたことを話すことを躊躇したりすることもある。

② この時期の子どものデザイン発達

1) 自己評価観の確立

自分なりに納得のいく表現や鑑賞ができたり、作品を完成させたりしたときに充実感を感じるようになる。その一方で、友人の発言や反応が、ときとして学習意欲を左右することもある。そこで、周囲とのかかわりの中で安心して自分らしい活動を行うことが必要となる。

2) 経験に基づく計画性

材料や対象などから、形や色、質感、奥行き、動きなどの特徴をとらえ、そこから想像力を働かせて自分なりの発想をしたり、自分の主題や用途などを表すための計画を立てたり、つくりながら順番や組み立て方を考えたりしながら、これまでの造形活動の経験を生かして表し方などを工夫するようになる。

3) 文化への理解と批評

自分たちの作品や美術作品や暮らしの中の作品からよさや美しさを感じ取り、これを自分自身で理解し、他者にそのことを伝えようとするようになる。さらに自分たちの作品や伝統的な作品などを大切にできるようになる。

5-1-2 中学校美術科における発達過程

(1) 第1学年(13歳)

① この時期の子どもの一般的特徴

1) 身近な他者の意識

この時期の子どもは、個人としての感じ方や好みにとどまらず、学級や学校の中で友人と共通に感じる感覚を自覚できるようになる。子どもの身の回りの具体的な出来事や場面、生活場面などの様子に目が向くようになる。

2) 具体性と夢想性の二重性

自分の活動を、より具体的な状況を踏まえてとらえるようになる。同時に自身の内面における想像世界が拡大し、それを大切にできるようになる。

3) 見通しをもつ

小学校第5・6学年よりもさらにこの時期の子どもは、見通しをもって自分の活動をとらえるようになる。それはある意味、自分の活動の意味について、客観的にとらえようとする傾向があるということでもある。

② この時期の子どものデザイン発達

1) 身近な他者の意識

上述した一般的特徴と同様である。子どもたちは身の回りの生活に目を向け、自分を含めた身近な相手を対象として活動に取り組むことに興味をもつようになる。こうした能力は、他教科や総合的な学習の時間などの発表や説明資料の作成の際にも役立つ。

2) 造形の基本原理の理解

構成、配色、材料などに関する造形の基本原理や方法なども学びながら美的感覚を働かせるようになる。形のとらえ方、表し方、大まかな遠近感や簡単な立体感に対して興味をもつようになる。

3) 手ごたえ(効力)の実感

自分の造形活動が、他(者)に対してどのような効力があるのかに関心をもつようになる。

したがって、表現したものを基に他者と交流し合うことが大切となる。不特定多数の人々よりも身近な相手とする方が、発想や構想の場面でイメージをとらえやすく、さらに表現したものを直接見てもらい、その感想や評価などを受け取ることができるなどの利点がある。

4) 慮る（おもんばかり）

表現の動機となる自分の思いを大切にしながらも、他者や地域社会、自然への関心や理解を深めて発想や構想することが促される。身近な生活の範囲から、いつ、どこで、誰が使うかなど場面や状況を踏まえ、自分を含めた身近な他者の気持ちを慮るようになる。

5) 見通しをもつ

上述した一般的特徴と同様である。順序や見通しを考えるようになると同時に、逆に活動の過程で考えていた順序が変わることもある。そのことからより新しいものを考え出したりすることもある。

6) 生活と造形への意識

私たちが、形や色彩、材料に囲まれて生活していることを意識し、生活の中の様々なものから、その形や色彩などを通してメッセージを受け取りながら生活していることを実感するようになる。そのことがひいては、美術文化や伝統に対する関心を高めることにつながっていく。

（2）第2・3学年（14～15歳）

① この時期の子どもの一般的特徴

1) 自我意識の強化

生徒の心身の急速な発達が見られ、自我意識が強まるとともに人間としての生き方や価値観が形成されていく。表象的な面だけでなく、内面や本質、知的体系を見据えて価値をとらえようとするようになる。

2) 論理的思考の伸長

論理的に物事を考えたり様々な観点をもって判断したりするようになる。また、抽象的な概念や言葉にも理解が深まる。

3) 他者意識

社会的な関心が深化し、他者との関係性の中で、個性や自己の内面性に対する意識が高まってくる。その結果、他者を意識するあまり自己表現することに抵抗感をもつこともあ

る。

4) 社会への関心

伝える対象を自分の身近な存在に求めるだけでなく、社会的視野の広がりに合わせて、社会一般の不特定の人々などを対象として想像することができるようになる。

② この時期の子どものデザイン発達

1) 独創性の芽生え

自我意識の強化にあいまって、自分の表現意図に合う独創的な表現を志向するようになる。これまでの様々な表現に関する経験を基に、より独自の表現を目指して多様な表現方法や表現技法について追求しようとする。

2) 造形の基本原理の理解

第1学年から引き続き、形や色彩などにかんする造形の基本原理に対する理解を求めるようになる。個人としての感じ方や好みにとどまらず、多くの人が共通に感じる感覚なども意識するようになる。

3) 内面世界の拡充

美的な価値を生活の中で楽しみながら、感性と知性を働かせて心豊かな生活を築いていこうとする。対象の形や色彩などの特徴や印象などから内面や全体の感じ、価値や情緒などを感じ取り、外形には見えない本質的なよさや美しさなどもとらえようとする。

4) 自立的な計画性

材料や用具の生かし方について、より総合的にとらえ、見通しをもってつくり上げていくプロセスを重んじるようになる。

5) 造形の日常化

日常生活のあらゆるところに美術がかかわっていることを認識し、芸術や美的生活と生きることとのかかわりを理解するようになる。なおその際、流行のみに流されず、美しいものやよいものを自分の基準で選ぶようになる。

6) 社会参画

身の回りの出来事や身近な相手だけではなく、社会や多くの他者に対する想像を広げるようになる。また身近な環境に目を向け、心安らぐ生活空間を求めたり、人間も自然という大きな環境の中で生きていることを自覚するようになる。

7) 文化への理解

国際的な視点から美術文化を理解するとともに、アイヌや琉球の文化などの各地域文化

の独自性にも着目し日本文化の多様性について理解する。

8) 表現の拡張

美術の表現の可能性を広げるために、写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディアや漫画やイラストレーション，図などの多様な表現方法を活用する。また地域の身近なものや伝統的なものにも目を向けるようになる。

5-2 “Our Expanding vision” にみる発達過程

5-2-1 “Our Expanding vision” について

周知の通り、アメリカの教育課程は、各州の教育庁は独自の編纂に委ねられており、教育課程（カリキュラム）の編成にあたっては、カリキュラムの専門家である研究者を中心に、指導主事、校長、各教科の担当教諭などが、それぞれの立場から意見を交換し、適切な教育課程編成の基準を作成している。美術科教育にかんしては、そうした各州における取り組みを、全米美術教育協会（The National Art Education Association：NAEA）が結束・調整する役割を果たしている。

そのような中で、少し前の取り組みになるが、テキサス州で編纂された初等教育におけるデザイン教育のための教育課程資料『*Our Expanding vision. Art Series Grades 1-8. Austin Texas* / 初等学校在学8年間ににおける一般的成長の特徴および子どもの学習経験の伸長と拡大』は注目に値する⁹³。これは準教科書的なものであるが、全国的に任意に使用されていたものである。編纂は、テキサス大学の Kelly fearing, Clyde Inez Martin, Evelyn Beard により、その基礎理念として「子どもの造形と創造」が掲げられており、初等教育学校における6・7歳から13・14歳まで（我国の小学校第1学年から中学校第2学年までに相当）の発達過程と内容系統「初等学校在学8年間ににおける一般的成長の特徴および子どもの学習経験の伸長と拡大」が提示されている。

以下、その概要を示す。

5-2-2 “Our Expanding vision” の基礎理念

基礎理念は、子どもの造形に対する理解の重要性を促すものとなっている⁹⁴。

子どもの造形は、自分の経験をもとに思考と感情を映す鏡となる。この反射は、子どもの経験とはどんなものかとか、子どもは両親や教師をどのように考え、どのように感じているかなど、子どもについてより多くのことを知ろうとする両親または教師にとって、非常に意義あるものとなる。

⁹³ 高橋正人編『デザイン教育の原理（デザイン教育大系）』誠信書房，1967年，pp.89-90

⁹⁴ 同，p.110

さらに「子どもの造形と創造」と称して、「教師の責任」「経験の内容」「理解」の項から目指すべき教育像をより具体的に提示している。(表1)

表1 子どもの造形と創造

教師の責任	経験の内容	理解
<p>教師の責任は、経験によって自然と人間にたいする理解を深めうるよう子どもを導き、造形活動を通じてアイデア表現の機会を子どもに与えることにある。</p>	<p>子どもの経験は現実的であり、また創造的でもある。</p> <p>旅行</p> <p>映画</p> <p>書籍</p> <p>テレビジョン</p> <p>ラジオ</p> <p>回想される諸経験</p> <p>学校へもってきた実物</p> <p>写真</p> <p>公開実演</p> <p>造形活動の過程</p> <p>用具・材料</p> <p>美術品の複製</p> <p>談話</p> <p>美術品の原作</p> <p>美術展覧会</p>	<p>子どもは自分のまわりにある事物を見たり聞いたり味わったり十分な経験を通じて理解する。また一方、彼は過去の経験を想像力によって新たに再構成するだろう。</p>
	<p>知的思考</p>	

5-2-3 “Our Expanding vision” による初等学校在学8年間における
一般的成長の特徴および子どもの学習経験の伸長と拡大

(1) 児童 - 初期 (第1・2学年) : 6・7～7・8歳

表2

児童 - 初期 (第1・2学年)	手の活動とコミュニケーションの媒体	情緒的・知的経験	教師が特に留意すべき事項
<p>一人の人間として自分自身を自覚することは、乳児の頃からめばえている。彼が“誰”であり、“何”であり、また“どこ”にいるかを発見する。</p> <p>自己と自分をとりまく人間や物にたいする意識の成長。</p> <p>造形用具や材料が、彼の思考や感情を伝えるのに用いられることを学ぶ。</p> <p>視覚的なシンボルによって、子どもの考えを表す多様な方法を試みる。</p> <p>想像力はいつも手先の技巧をはるかに超越している。</p>	<p>線描 各個人の絵 グループ製作による壁画 大きいクレヨン 大きい紙</p> <p>彩画 各個人の絵 グループ製作による壁画 大きい筆 テンペラ絵の具 切りはなしと糊づけ</p> <p>印刷 ワックス・クレヨンの上にテンペラ 木版 木のブロックの上に厚紙</p> <p>織物 織機 (Frame Room) と 太い糸 簡単なスケッチ 太い糸と針</p> <p>塑造 粘土 塩とでん粉 おがくず 紙</p> <p>組みたて スクラップ・ピクチャ 人形芝居の舞台 家 廃材, 厚紙, 木片 金槌, 釘 鋸, はさみ 糊, にかわ</p>	<p>子どもは、いろいろな造形の過程や材料を試みることによって、子どもの身近にある物、人、行事などの経験を話すことによって、他の人間や自然の造形を楽しむことによって、探求する さわる 見る 味わう かぐ 聞く 話す 決定する 想像する 試みる 発見する 発明する</p>	<p>子ども達が6歳で入学するときには、かなりの分別がつくようになっている。</p> <p>創造的な表現の発達は、各個人を対象とするものでなければならない。</p> <p>大多数の子ども達は、アイデアを視覚的に表現する能力に進歩が見られるが、少数の子ども達はなお、“錯画期”にある。</p> <p>経験の動機づけは、子どもをとりまく世界との実際的な接触を意味するものでなければならない。</p> <p>経験は、触れる、見る、かぐ、味わう、聞くなどの機会が豊富でなければならない。</p> <p>ある子ども達は目に映るものを表現し、他の子ども達は心に感ずることを表現する。</p>

(2) 児童 - 中間期 (第3・4学年) : 8・9～9・10歳

表3

児童 - 中間期 (第3・4学年)	手の活動とコミュニケーション の媒体		情緒的・知的経験	教師が特に留意すべき事項
<p>魅惑的な世界と、視覚的シンボルによって自己表現の満足な方法を発見する。</p> <p>人と物との関係を意識する。</p> <p>絵画空間のデザインにおける人と物の相互関係にたいする潜在意識的な“感情”。</p>	<p>線描 各個人の絵 グループ製作による壁画 大きいクレヨン 大きなチョーク 大きな紙</p> <p>彩画 各個人の絵 グループ製作による壁画 フィンガーペインティング 大きな筆、大きな紙 テンペラ絵の具</p> <p>織物 簡単な織物 綿糸 細長い布切れ 細長い紙片 ステッチ パーラップ (Burlap) ななこ織の綿布 (Monks Cloth)</p> <p>印刷 木片とゴム、リノリウム 糸巻きと棒 スポンジとステンシル さつまいも 水溶性インク、テンペラ絵の具</p> <p>塑造 製陶、彫刻 粘土 パビエ・マシエ おがくず</p> <p>組みたて スクラップ・ピクチュア 建造物 人形芝居の舞台 はさみと糊、鋸、金槌、釘 廃材、厚紙、軽い木</p>	<p>平面および立体 デザインの 利用と観察</p>	<p>子どもは、 変化に富む造形用具 や材料の利用によっ て、</p> <p>おとなの作品を観察 しつつ、子どもの個人 的経験から主題に関 する行事、もの、人 をあつかうことによ つて、</p> <p>想像する 視覚化する 探求する 仮装する 夢みる 発明する 推論する 配置する 選択する 決定する 熟慮する</p>	<p>子ども達は自分の考えを描く。</p> <p>子ども達は、描くことよりも考えることに“助け”を必要とする。</p> <p>子どもの作品は“粗雑”ではない。それは思考のシンボルである。</p> <p>子どもに描かせる唯一の正しい方法は、自分自身の方法である。</p> <p>芸術家の作品にふれることによって、子ども各自が自分自身の方法で製作したのを見るように、助けられなければならない。</p> <p>子どもは物によって自己の経験を描き、形づくる。</p> <p>子どもは物によって自己の経験を描き、形づくる。</p> <p>子どもが造形を通して語ることにのうちに、誠実な興味がないければならない。</p> <p>おとなの作品についての討論は、芸術家が描いた経験に関係がある。</p> <p>すべての子どもは、同じ方法によっては刺戟されない。</p> <p>子どもが成長しつつ変化をとげるように、子どもの描き方も経験が広まるにつれて変化する。</p> <p>子どもが自分の作品に不満を感じるのは、彼らが主題を慎重に再吟味するため、助けを必要としているからである。</p>

(3) 前思春期 (第5・6学年) : 10・11～11・12歳

表4

前思春期 (第5・6学年)	手の活動とコミュニケーションの媒体		情緒的・知的経験	教師が特に留意すべき事項
<p>彼をとりまく世界にたいする意識と、線、形状、色および地肌によってそれを語る方法について、意識的な評価を発展させる。</p> <p>用具と材料をあつかう技法を深め、“実物”らしく見えるように表現する。</p> <p>彼自身と同じ年令層での人間関係にたいする関心の高まり。</p>	<p>線描 各個人の絵 人物スケッチ グループ製作による壁画 文字とレイアウト 大きくてやわらかい鉛筆 大きいクレヨン 大きいチョーク</p> <p>彩画 各個人の絵 グループ製作による壁画 水彩画用筆 溶かされたろう 水彩絵の具、テンペラ絵の具、油絵の具</p> <p>印刷 シルク・スクリーン 繊維デザイン 木片とゴム、リノリウム 糸巻きと棒 厚紙によるステンシル スポンジ、すりこみ刷毛 スプレー・ガン(Spray Gun)</p> <p>織物 織機一枠型、箱型 ティ・ディー (Tee-dee) 厚紙、麦わら、大きい針 ラフアイアとリード 綿糸、紐、自然繊維 バーラップ・ステッチ</p> <p>塑造 製陶ーピンチ (Pinch)、コイル (Coil)、スラブ (Slab) 型どり、彫刻、粘土、木、石けん、石こう、針金、パピエ・マシエ</p> <p>組みたて 人形劇の舞台装置 紙人形 (Stiffed Paper Figure) マスク・モザイク はさみと糊、鋸、金槌、釘 廃材 コンストラクション・ペーパー (Construction Paper) カードボード、タグボード (Tagboard)、軽い木、スタンブル (Stanle)</p>	<p>平面および立体デザインの利用と観察</p>	<p>子どもは、いろいろな過程において造形の用具や材料を試みることによって、</p> <p>主題となる行事、もの、人および子どもの個人的経験をあつかうことによって、</p> <p>芸術家や他の子どもの作品を観察することによって、</p> <p>分析する 比較する 実験する 発見する 発明する 評価する 選定する 配置する 選択する 想像する 探求する</p>	<p>子どもが“助け”をもとめる時には、彼自身の見方で特徴ある視覚的形態を表現しうるように見、さわり、考える機会を与えなければならない。</p> <p>観察と実習の豊かな経験は、彼自身の作品にたいする批判的な評価の段階を通じて子どもを導き、アイディアを表現する能力において自信をもたせることができる。</p> <p>新しい、より多くの制作過程や用具や材料による実験は、この特別な発展期における自信の欠如に励みを与えることができる。</p>

(4) 思春期 (第7・8学年) : 12・13～13・14歳

表5

思春期 (第7・8学年)	手の活動とコミュニケーションの媒体		情緒的・知的経験	教師が特に留意すべき事項
<p>子どもらしいもの——能力、制約、興味——と、おとなの世界らしいものを発見する。</p> <p>より多くのおとなの行為を見ることによって、子どもからおとなへと移行する。</p> <p>より多くの複雑な造形の過程を利用したり観察する。</p> <p>高められた子どもの知的・情緒的成熟について刺戟をもとめる。</p> <p>同じ年令層の人達の意見にたいして高まった関心と、他の人々との関係に敏感である。</p>	<p>線描 スケッチ、製図、イラストレーション デザイン、計画 漫画 レタリングとレイアウト 木炭、鉛筆、コンテ、ペン、インク 画用紙と厚紙</p> <p>彩画 らくだ毛筆とぶた毛製の筆 テンペラ絵の具、油絵の具 墨、混合材料</p> <p>印刷 ステンシル、版、スクリーンによる印刷 モノプリント 染色絵の具、印刷インク 和紙、布地</p> <p>織物 リンネル糸用織機 四連織機 厚紙と枠型織機 ラフアイアとリード ステッチ、パーラップ ヤーンとウォーブ (Warp)</p> <p>塑造 製陶、彫刻 金属と木のボール 装身具、銅と銀 針金、粘土、木 石こう、紙、金属薄板</p> <p>組みたて マリオネット、影絵人形 舞台装置、模型 モザイク、モビール コラージュ 装身具—はんだとほうろう 廢材</p>	<p>平面および立体デザインの利用と観察</p>	<p>子どもは、いろいろな過程における造形用具や材料を用いることによって、</p> <p>主題となる行事、もの、人および子どもの個人的経験をあつかうことによって、</p> <p>芸術家や他の子どもの作品を観察することによって、</p> <p>冒険する 鑑賞する 吟味する 評価する 調査する 解決する 選定する 実験する 比較する 決定する 創作する 観察する 想像する</p>	<p>多数の学生にとって、この段階は公式の造形訓練における終着点である。したがって、美術のプログラムは、楽しみと日常生活における実用的でバイタルな多くの効用について、一般的な理解を与えるべきである。</p> <p>造形における経験は、楽しいものでなければならぬ。と同時に、子どもの高まった手の技巧と知的・情緒的成熟に適するものでなければならぬ。</p> <p>子どもの想像力を刺戟するために、新しい材料と技術を探求する機会が与えられなければならない。</p> <p>デザインの基礎を意識的に利用し、理解していなければならぬ。</p> <p>造形活動は、助けが情緒的緊張をやわらげ、自信を強め、子どもの社会的適応によって価値をもつものでなければならない。</p>

5-3 子どもによるデザイン実践における発達過程 (シーケンスの措定)

学習指導要領（小学校図画工作，中学校美術）解説に示されている各学年（小学校は，第1・2学年，3・4学年，5・6学年，中学校は，第1学年，第2・3学年）における子どもの発達の特徴の要点および『*Our Expanding vision. Art Series Grades 1-8. Austin Texas*』の要点との比較検討の作業を通して，「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」のシーケンスを**表6**のように措定した。

なおここでは，開発する実践プログラムを我国の教育課程＝学習内容と整合性をもたせるために，各学校種における学年段階は，図画工作・美術科の学習指導要領に準ずる（小学校は2学年ずつ，中学校は第1学年と第2・3学年）こととした。

表6 子どもによるデザイン実践のシーケンス (Sequence)

学校	学齢	子どもの一般的特徴	子どものデザイン発達
小学校 第1学年 第2学年	6・7 7・8	●全身でかかわる ●刻々と変化する活動	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す
小学校 第3学年 第4学年	8・9 9・10	●チャレンジ精神に富んでいる ●友人とかかわりあうようになる ●手の巧緻性の向上	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情
小学校 第5学年 第6学年	10・11 11・12	●自分なりの見方や考え方の芽生え ●客観的な見方や考え方の芽生え ●見通しをもつ	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評
中学校 第1学年	12・13	●身近な他者の意識 ●具体性と夢想性の二重性 ●見通しをもつ	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識
中学校 第2学年 第3学年	13・14 14・15	●自我意識の強化 ●論理的思考の伸長 ●他者意識 ●社会への関心	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張

第6章

「子どものデザイン」の実践

第1節 プログラム開発マトリクス

1-1 概観

本章では、前節で明らかになった「子どものデザイン」の原理，すなわち「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の「理念 (Vision)」，そして子どもの発揮する資質・能力から構想した「内容 (Scope)」，さらに子どもの成長・発達のあり様を概観した「発達過程 (Sequence)」をもとに，その実践プログラムを，学校教育内外を越境するプログラムとして開発するためのマトリクスを提示する。

1-2 プログラム開発マトリクス

表1は、前章までに導き出された「子どものデザイン」において発揮される資質・能力としてのそれぞれのスコープ，および子どもの発達の各段階におけるシーケンスから導出される「子どもの姿」を示したマトリクスである。ここに提示される子どもの姿から，

SEQUENCE			SCOPE				
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境やモノへ全身でかかわりたい	●近づいたり触ったりしたい	●全身の身体性を発揮して活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをたくさん集めたい	●わたしがいることを感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境へ働きかけ操作しその変化を味わいたい	●見たり触ったりすることで操作したい	●手を働かせながら活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをいろいろと操作してみたい	●わたしが世界にいることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つけた	●試しながらよりよい方法を見つけたい	●身の回りの環境やモノを組合せてできることをしてみたい	●わたしが他者との関係性の中にあることを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との関係性において手ごたえを得たい ●自分の生活をよりよくしたい	●見えるものから見えないものを想像したい ●ものの見方をかえてみたい	●生活の中の問題を解決するために活動したい ●活動の過程でよりよい意味を見つけたい	●他者や生活にある素材や問題に対する見方をかえてみたい ●そこから新しい意味をつくりだし他者に発信したい	●わたしが他者や地域との関係性の中にあることを感じたい ●自律的な自己像を形成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関係性において自我を確認したい ●社会に対して主張したい	●見えないものの価値を探りたい ●生活や社会における事物・事象をクリティカルにとらえたい	●社会における問題を解決するために活動したい ●偶然の出来事を活かして活動したい	●他者や社会にある素材や問題をクリティカルにとらえその価値を問い直したい ●そこから新しい意味をつくりだし社会に発信したい	●私が他者や社会との関係性の中にあることを感じたい ●自律的な自己像を獲得したい

表1 子どもによるデザイン実践のプログラム開発マトリクス
(縮小版・原寸版は資料編参照)

「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の実践プログラムが開発される。

その「子どもの姿」は、「…したい / I want …」の文体で示される。なぜならば、子どもの能動性(主体性)は、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の内容の十分条件だからである。すなわち、「子どもの生活 / Kids Life」, 「まなざし / A Look」, 「自身でつくりだす / Do it Yourself」, 「ブリコラージュ / Bricolage」, 「関係 / Relation」が具現化されるためには、子どもの能動性(主体性)の発揮が前提条件であるということである。

なおこのことは、図画工作・美術科の学習評価に目を向けてみると次のような問題提起を孕んでもいる。現在、図画工作・美術科の学習評価においては、観点別学習状況の評価として、以下の4つの観点が位置付いている¹。

- (1) 造形(美術)に対する関心・意欲・態度
- (2) 発想や構想の能力
- (3) 創造的な技能
- (4) 鑑賞の能力

このうち、(1)の「関心・意欲・態度」は、子どもに向けられた評価であるというよりも、むしろその授業を実践している指導者に向けられた評価であると考えられる。例えば、ある授業である子が「関心・意欲・態度」の評価が低いのは、それを引き出し得ていない教師の指導(教育実践の有効性)に問題があると解釈することの方が妥当である。

また、ここに示される「子どもの姿」は、学校教育の教育課程内であるか、それ以外であるかを問わない。「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」で具現化される「子どもの姿」は、学校の内外を越境するものである。そこで、具体的なプログラムを開発する際に、それが行われる場が学校であるのか、社会施設であるのか、はたまた地域の公園であるのか、というように、まずは実践の場を想定・決定することが必要である。そのように想定・決定される「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の場には、学校を中心に、次の3つのカテゴリーが存在していると考えられる。

¹ 文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」下記ホームページを参照のこと。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm
(2013年11月18日参照)

[α] 教育課程

… 学校の教育課程内での学びの場（教科学習，総合的な学習，特別活動など）

[β] 学校空間

… 学校施設や空間における学びの場（放課後スクール，土曜学校，PTA行事など）

[γ] 地域空間

… 地域の施設や空間における学びの場（美術館，公園，地域行事，商業施設，ボランティア施設など）

現在，青少年の健全育成のためには，学校と家庭を含む地域とがそれぞれの教育的役割を明確にした上で連携していくことで地域コミュニティの教育力を発揮することが求められている²。しかしながら，その役割分担によって生じる閉鎖性や分断性など，その実現には多くの困難が存在していることは周知の通りである。（図1）

それに対して，「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」のプログラムは，上記3つの場を結束するハブ（Hub）としての役割をもっており，地域コミュニティにおける学びに連鎖や往還を生み出すことができるのではなかろうか。（図2）そして開発されるプログラムは，子どもたちが自分の感覚（五感）を十分に働かせ，自分の感じていることに自信をもつこと，そしてその能動性から，“心地よさ”などの実感に根差した

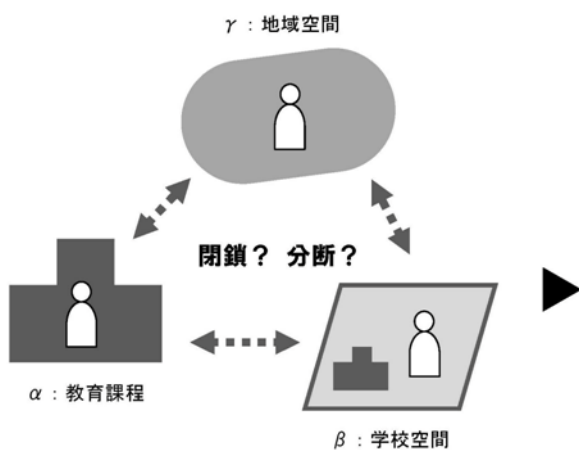


図1 これまでの地域コミュニティ

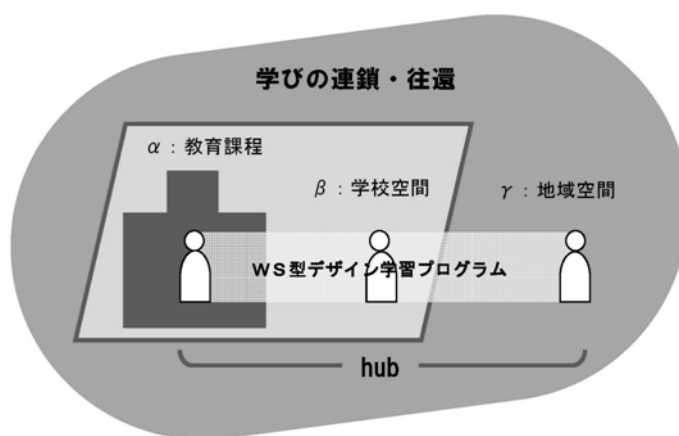


図2 ワークショップ型プログラムをハブとした地域コミュニティ

関わりあいをつくりだすものである。すなわち、自分の実感から〈いま—ここ〉や、他との〈関係〉、ひいては生活を新鮮にとらえ直すことで、地域コミュニティの成立に不可欠な“わたし”と“他”との“協働”を実現することになる。

第2節 プログラム開発とその事例

2-1 プログラムの開発手順

これまでに提示した「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」の「理念」「スコープ」「シーケンス」、そして「実践開発マトリクス」から、具体的な実践プログラムを開発する。

以下にその手順を示す。

[1] 対象とする子どもの設定

まずは対象とする子どもを設定する。その際、「実践開発マトリクス」の「子どものデザイン発達」を拠り所としながら、「シーケンス」を検討する。そして対象となる子どもが発揮する資質・能力（スコープ）を措定する。

[2] 実践開発マトリクスにおける位置付けから実践の場の設定

次に実践の場を設定する。以下の場のカテゴリから措定する。

- A 学校におけるプログラム . . . 学校
- B 学校内外を越境するプログラム . . . 越境
- C 日常生活におけるプログラム . . . 日常生活
- D 社会化プログラム . . . 社会化

また、上記、A、Bにおけるプログラムでは、図画工作・美術科の学習指導要領との関連を図るとともに、授業としての授業時数の設定、年間指導計画における位置づけを検討することになる。

[3] プログラム内容の設定

子どもの発揮する資質・能力（スコープ）から、プログラムの内容を設定する。その際は「実践開発マトリクス」をマップとしながら措定する。

[4] 対象プログラムの発展性の検討

設定された実践プログラムが有する他の場との関連性や内容の発展性を検討する。

2-2 プログラム事例

A 学校におけるプログラム

- A-1 『でこぼこはっけん』
- A-2 『なんのあな？どんなあな？』
- A-3 『カルチャー・ジャミング
－情報の読み解きから読み壊し・読み遊び・読みほぐしへー』
- A-4 『このとおりにつくるな！ －新しいプロダクトの開発ー』

B 学校内外を越境するプログラム

- B-1 『巡回型造形ワークショップ －アートツール・キャラバンー』
- B-2 『造形コミュニケーションゲーム
－アイスブレイク造形バージョンー』

C 日常生活におけるプログラム

- C-1 『有意味論的鑑賞』
- C-2 『考然学』

D 社会化プログラム

- D-1 『ハッピージャック』

※ プログラムは現在も開発継続中である。

A 学校におけるプログラム

【A：学校】プログラム - 1

■プログラム（題材）名

『でこぼこはっけん』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	学齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界にいて ることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけた い	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とをしてみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手ご たえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●ものの方角をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動した い ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に発 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶然の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に発 信したい	●私が他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

小学校第1学年

■図画工作科との関連

B鑑賞(1)

■展開（2単位時間：90分間）

1. 準備する用具や材料

- 『あな』のシルエット図版と実際の写真など掲示物 紙粘土 粘土板
 カラーペン ワークシート

2. 子どもの姿 / 学習のねらい

身の回りにある「あな」を探しだして、その形の面白さを楽しみたい。

3. 学習の展開

(1) 『あな』をさがして

●みなさんの身の回りには、いろんな『あな』がありますよね？

●例えば…これは『なんのあな』かわかりますか？

●実はこれです。



●他には…？

●私たちの身の回りには、いろいろな形の『あな』がかくれていますね。

●4人1組になって、学校の中を探してみましょ。見つけた『あな』は、粘土で写し取って集めてみよう。

※グループで見つける活動を通して、自然に起こる話し合いを大切にする。

(2) みつけた『あな』はどんな感じ？

●どんな『あな』があったかな？粘土で集めた『あな』に色を塗ったり、形を付け加えたりしてみよう。

(3) どんな『あな』が集まった？

●できた『あな』を見せ合い、その面白さを味わう。

《身の回りをよく見ると楽しい形がいっぱいだね！》



A 学校におけるプログラム

【A：学校】プログラム - 2

■プログラム（題材）名

『なんのあな？どんなあな？』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE			SCOPE				
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることと価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美 しいものなどを見つ けたい	●試しながらよりよ い方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできる ことをしてみたい	●わたしが他者との 関係性の中にいる ことを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の本質の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像し たい ●ものを見方をか えてみたい	●生活の中の問題を 解決するために活 動したい ●活動の過程でより よい意味を見つけ たい	●他者や生活にある 素材や問題に対 する見方をか えてみたい ●そこから新しい 意味をつくりだ し他者に発信 したい	●わたしが他者 や地域との 関係性の中 にいること を感じたい ●自律的な 自己像を 形成し たい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原則の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との 関係性において 自我を確認 したい ●社会に対して 主張したい	●見えないもの の価値を探 りたい ●生活や社会 における 事物・事象 をクリティ カルにとら えたい	●社会における 問題を解決 するために 活動し たい ●偶然の出来 事を活か して活動 したい	●他者や社会に ある素材や 問題に対し てクリティ カルにとら えその価値 を問い直 したい ●そこから 新しい意味 をつくり だし社会 に発信 したい	●私が他者 や社会との 関係性の中 にいること を感じ たい ●自律的な 自己像を 獲得 したい

■対象

小学校第5・6学年 中学校第1学年

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 A表現(2)・B鑑賞(1) 美術科 A表現(2)(3)・B鑑賞(1)

■展開（2単位時間：90分間～100分間）

1. 準備する用具や材料

- 『あな』のシルエット図版と実際の写真など掲示物 □ 黒フェルトペン
□ KMK ケント紙はがき判 □ カッターナイフ □ カッターマット □ 色鉛筆

2. 子どもの姿 / 学習のねらい

身の回りにある「あな」を探しだして、その形の面白さを楽しむとともに、その形から想像をひろげてみたくなる。

3. 学習の展開

(1) 『あな』をさがして：『なんのあな？』

- みなさんの身の回りには、いろんな『あな』がありますよね？
- 例えば…これは『なんのあな』かわかりますか？



●実はこれです



●他には…

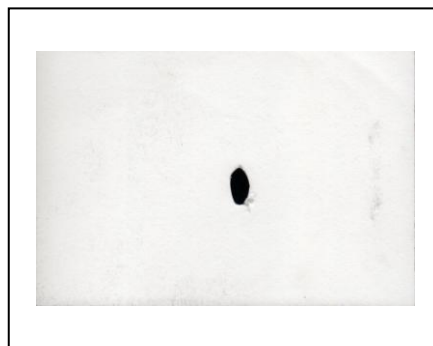
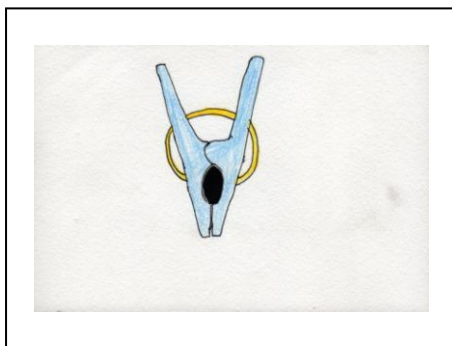
- 私たちの身の回りには、いろいろな形の『あな』がかくれていますね。
- 学校の中を探してみましよう。『なんのあな』があるかな？みんなで集めてみよう。

(2) “ホールカード”をつくって：『なんのあな？』

●方法

- ① みつけた『あな』とそのモノをケント紙カードにスケッチ
- ② 『あな』をカッターで切り抜いて用紙のすみに記名し、裏にして置いておく
- ③ ()個以上みつけよう

●スケッチの線を切り抜く。→ カッターナイフの安全な使い方に留意する。



6年児童作品

(3) 味わう・その1：『なんのあな？』

- いろいろ集まったね。友人がみつけたのは、『なんのあな』かな？想像してみよう。
- 方法 ① グループ編成（4人程度）

- ② “ホールカード” を裏にして並べ、『なんのあな』か想像(予想)してみる
- ③ 『あな』の特徴から“ホールカード”を分類してみる
- ④ そのほか

(4) 『あな』から想像して：『どんなあな？』

●ではそれは『どんなあな』でしょうか？ここでは、その『あな』の形から想像したことを絵に表してみよう。

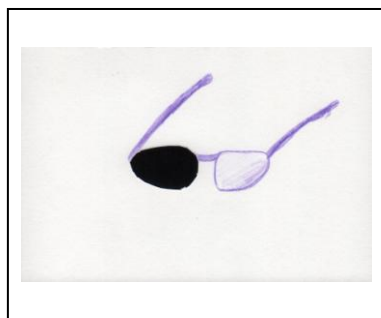
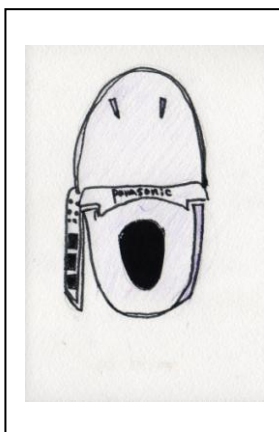
- 方法 ① グループ内で“ホールカード”を交換する
- ② 『あな』の形から想像したことを、裏面にかく
- ③ 用紙のすみに題名を書き、記名する

(5) 味わう・その2：『なんのあな？どんなあな？』

●さて、『どんなあな』になったかな？みんなで見せ合って楽しんでみよう。

- 方法 ① “ホールカード”の表面・裏面を比較しながら鑑賞する
- ② 表面（身の回り・生活）と裏面（友人の想像）とのギャップを楽しむ
＝ イメージによるコミュニケーションの面白さ・豊かさ

●身の回りには、新しい意味や価値が生まれる可能性が存在していることに気づき、普段からみることを楽しむようになってほしい。（ありふれた、しかし新鮮な生活）



6年児童作品



1年児童作品 → 6年児童作品

A 学校におけるプログラム

【A：学校】プログラム - 3

■プログラム（題材）名

『カルチャー・ジャミング』

ー情報の読み解きから読み壊し・読み遊び・読みほぐしへー』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境やモノへ全身でかかわりたい	●近づいたり触ったりしたい	●全身の身体性を発揮して活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをたくさん集めたい	●わたしがいることを感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境へ働きかけ操作しその変化を味わいたい	●見たり触ったりすることで操作したい	●手を動かさながら活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをいろいろと操作してみたい	●わたしが世界にいることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つけた	●試しながらよりよい方法を見つけた	●身の回りの環境やモノを組合せてできることをしてみたい	●わたしが他者との関係性の中にいることを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との関係性において手ごたえを得たい ●自分の生活をよりよくしたい	●見えるものから見えないものを想像したい ●ものの見方をかえてみたい	●生活の中の問題を解決するために活動したい ●活動の過程でよりよい意味を見つけた	●他者や生活にある素材や問題に対する見方をかえてみたい ●そこから新しい意味をつくりだし他者に発信したい	●わたしが他者や地域との関係性の中にいることを感じたい ●自律的な自己像を形成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関係性において自我を確認したい ●社会に対して主張したい	●見えないものの価値を探りたい ●生活や社会における事象・事象をクリティカルにとらえたい	●社会における問題を解決するために活動したい ●偶然の出来事を活かして活動したい	●他者や社会にある素材や問題をクリティカルにとらえその価値を問い直したい ●そこから新しい意味をつくりだし社会に発信したい	●私が他者や社会との関係性の中にいることを感じたい ●自律的な自己像を獲得したい

■対象

小学校第5・6学年 中学校第1学年 第2・3学年

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 A表現(2)・B鑑賞(1) 美術科 A表現(2)(3)・B鑑賞(1)

■展開（2単位時間：90分間～100分間）

1. 準備する用具や材料

白画用紙 色画用紙各色 予備はさみ カッターナイフ

- のり □ カッターマット □ カラーペンや色鉛筆
- 参考図版（作例：児童・学生・デビットホックニーなど作家作品）
- 大量の広告，使わない写真，雑誌，カレンダー，新聞など

2. 子どもの姿 / 学習のねらい

既存のマス・メディアを物理的，コミュニケーション論的にはそのまま利用しながら，その意味を“読み壊し”“読み遊び”“読みほぐし”たい。すなわち文化の破壊的創造。

3. 学習の展開

(1) 鑑賞（フォトコラージュ作品，児童・生徒作品）

- ・表現意図で分類するなどして鑑賞する。（風景・ユーモア・世界観・美しさ・など）

(2) コラージュ/フォト・コラージュという技法について

- ・D=ホックニーなど，美術作家の紹介。

(3) 情報メディアを集める

- ・日々の生活にあふれる情報メディアのピースをなるべくたくさん集める。（広告，使わない写真，雑誌，カレンダー，新聞など）
- ・個人で集めてもよいし，学級などで共有してもよい。
- ・ここであるべく大量かつ雑多な情報メディアピースが集まることがポイント。

(4) 情報メディアを“読み壊し”“読み遊び”“読みほぐし”する

- ・まずは無選別に手に取ったものを大まかに切り取って画用紙の上に「置いて」いく。
- ・画用紙の上に集積される情報から，徐々に見えてくるテーマを探す。
- ・所定の画用紙の矩形が圧迫に感じたら，大きい画用紙に取り換えてもよいし，小さく切断してもよいし，色画用紙を使ってもよい。
- ・見えてきたテーマは，徹底的に強調して主張できるように，さらに関連する情報メディアピースを探す。

(5) 仕上げに向けて

- ・自分の作品を遠くから離れて眺めることで，再度自分のコンセプトを確認する。
- ・友人の表現を鑑賞するとよい。
- ・作品カード（キャプション）に記入し，作品に添付する。

(6) 相互鑑賞会または発表会

- ・友人同士で鑑賞し合ったり，展示会を開催して意見を聴取したりする。



作品名『新ヒーロー』（小学校6年生）



作品名『巨人の壁』（小学校6年生）



作品名『笑えない』（大学生教材研究）

※作者コメント：中途半端な作品に加えて、中途半端な世界をくださいました感じです。



作品名『愛とは』（大学生教材研究）

A 学校におけるプログラム

【A：学校】プログラム - 4

■プログラム（題材）名

『このとおりにつくるな！ -新しいプロダクトの開発-』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE			SCOPE				
学校	学齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけたい	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とを試してみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●ものを見方をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動した い ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に発 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶然の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に発 信したい	●私が他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

中学校 第2・3学年

■図画工作・美術科との関連

美術科 A表現(2)(3)・B鑑賞(1)

■展開（4単位時間：200分間）

1. 準備する用具や材料

- キット教材（木工作で用途をもったモノを制作するキット教材：図例参照）
- その教材で指示されている用具・材料

□ 生徒各自が必要となる材料や用具



例：『マルチアート額縁』

2. 子どもの姿 / 学習のねらい

指示的なメディア情報に対して自分なりの考えで面白おかしく抵抗し、新しい意味や価値をつくりだしてみたい。そしてその意味や価値を友人と共有し楽しみたい。

3. 学習の展開

(1) 対象となるキット教材を研究する。

・ワークシート（下記）の項目（①②）に従って研究する。

【ワークシート項目例】

- ① 対象となるキット教材名
- ② キットの制作・製作目的
- ③ キットの通りに制作・製作した場合の完成予想図
- ④ キットに入っている材料の考えられる他の使い道
- ⑤ 材料を組み合わせて考えられるプロダクトの可能性
- ⑥ 新しいプロダクトの設計図（完成予想図）
- ⑦ キットとあなたのプロダクトの比較

(2) キットの通りにつくるとしたら、どのようにするか、その完成予想図をかく。

・ワークシート（上記③）にかく。なるべく克明にかく。

(3) キットに入っている材料で考えられる他の使い道を書き出す。

・ワークシート（上記④）に、部品から思いつくことを、どんどん羅列する。

(4) (3) および材料をいじりながら思いつくプロダクトの可能性を探る。

・ワークシート（上記⑤）にアイデアスケッチする。

(5) 新しいプロダクトの設計図をかく。

・ワークシート（上記⑥）に、今回実行するプロダクトの設計図（完成予想図）をかく。

（6）新しいプロダクトを制作・製作する。

・制作・製作過程でワークシート（上記⑥）と異なることを思いついた場合は、変更してもよい。

・キット教材以外の材料を援用してもよい。

（7）完成したプロダクトとキット教材の完成予想図を比較して考察する。

・ワークシート（上記⑦）に、比較した考察をかく。

（8）友人とプロダクトを交流し合う。

・友人が生み出したキット教材との差異，同じキット教材から生み出されたプロダクトの差異を面白がる。

B 学校内外を越境するプログラム

【B：越境】プログラム - 1

■プログラム名

『巡回型造形ワークショップ ―アートツール・キャラバン―』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE			SCOPE				
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○悪いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけた い	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とを試してみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●ものの見方をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動した い ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に発 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶発の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に発 信したい	●私が他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

(幼児) 小学校第1～6学年 中学校第1学年 保護者

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 A表現(1)(2)・B鑑賞(1) 美術科 A表現(1)(2)(3)・B鑑賞(1)

■展開

1. 準備する用具や材料

- 開発されたアートツール ファシリテータ
- ワークショップの場所（屋根付きスペース、晴天なら屋外も可）

□ 実施する『つくるプログラム』『つくりだすプログラム』で使用する材料・用具

2. コンセプト / 子どもの姿

〈アートツール・キャラバン〉とは、横浜国立大学 美術教育ゼミナール（AEゼミ）の取組みで、子どもの諸感覚（視覚・触覚・聴覚・嗅覚）を刺激して能動的で実験的な造形行為を促す〈アートツール〉を設置した〈あそび場〉である。本ワークショップでは、子どもたちが居る様々な場所（公園、公共施設、美術館、学校など）を訪問している。

全身の感覚を働かせてアートツールで遊びたい。そこから自ら表現したくなる。

3. 活動の展開

（1）大泉研究室へ『アートツール・キャラバン』開催の依頼

- ・メール、電話などで開催依頼をする。
- ・情報：大泉研究室ホームページ

<http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>

（2）開催の時期、場所、対象、内容の検討

- ・開催場所に応じて、様々な展開が可能である。
- ・開催場所に応じたワークショップ・プログラムの開発も可能である。（開発期間が必要）

（3）『アートツール・キャラバン』の開催

- ・設営準備を経て開催する。

（4）アンケートの実施

- ・参加者である子ども、その保護者、依頼主にアンケートを実施する。

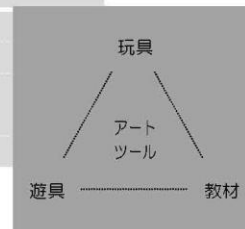
4. アートツールの開発要件（参考縮小版・資料編参照）

1 基本原理

- [A・装置性] … 装置として高い堅牢性を有する
- [B・目的性] … 子どもの「五感」を刺激し「能動性」を発揮させる・・・『世界をみる解像度を高めることができる』
- [C・造形性] … 造形物としての高いクオリティを有する

2 要件

カテゴリ	要件	解説
A 装置性	① 堅牢性	a) 繰り返し実践可能
	② 維持性	a) 消耗物品、代替材料の入手や取換えが容易
	③ 携帯性	a) 【共同】ワゴン車で搬出入が可能（分解・組立） b) 【個人】“学校教室の机にのる面積”が基本ユニット
	④ 安全性	a) 素材面、加工面、設置面
	⑤ 子どもの手で初期復帰可能	a) 子どもの手で容易に初期の状態に復帰可能
B 目的性	① 対象	a) 幼児(4歳以上)、小・中学生
	② 五感刺激	a) 視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚を刺激する
	③ 能動性	a) 指導者、言語無しでしたくなる (アフォーダンス, 媒介, without thought)
	④ 手ごたえ	a) 感じている自己を自覚する
	⑤ コミュニケーション	a) 子どもの生活につながる (拡張する, 意識が変わる)
C 造形性	① 形態美	a) 立体造形としての美しさ
	② 色彩美	a) カラーコーディネート的美しさ
	③ 素材感	a) 最も適切な素材が扱われているか b) “生っぽい”使い方をしない (加工処理)
	④ 丁寧さ	a) いわゆる“野暮ったさ”の回避



5. 実践事例 『アートツール・キャラバン@川崎市市民ミュージアム 2012』

(1) 企画名

川崎市市民ミュージアム × 横浜国立大学AEゼミ (大学連携プロジェクト)
アートツール・キャラバン — あそぼう・つくろう・アートのおもちゃ —

(2) 日時

2012年12月15日(土)・16日(日) 両日とも 14:00~16:00

【あそびゾーン・つくりだすゾーン (定員無し)】

14:00~16:00 開放

【つくるゾーン (各回定員 20名)】

①14:00~ ②14:40~ ③15:20~

※各回 40分前より会場受付にて名簿に記入という形で予約を開始します。

※保護者の方はご見学いただけますが、表現活動はお子様のみとさせていただきます。

※あそびゾーンの人数は、名札シールを準備して、その残り枚数で確認します。

(3) 概要

教職志望あるいは美術教育研究専攻の学生らが製作・創案したアートツールを参加者の子どもに遊んでもらうことにより、諸感覚（視覚・触覚・聴覚・嗅覚）を刺激し、自らの感覚を高め、創造心を養ってもらおう。

(4) 場所

川崎市市民ミュージアム 逍遥展示空間

〒211-0052 神奈川県川崎市中原区等々力1-2

川崎市市民ミュージアムHP : <http://www.kawasaki-museum.jp/>

(5) 対象

小学生・中学生・保護者同伴の幼児

(6) 参加費

無料

(7) 企画内容

【〈あそぶプログラム〉〈つくりだすプログラム〉：常時開放制】

- 人数制限を設けない。保護者は一緒に遊ぶか近くのベンチで待機。
- 交替でファシリテーターをつとめる。

【受付：〈つくるプログラム〉は予約制】

- 各回、開始時間 40 分前から予約開始。
- 開始時間 5 分前集合。
- 人員超過の場合は次の申込に来ていただく。その間は〈あそぶ〉プログラム。

【〈つくるプログラム〉：40分間ターム・15名入替制】

〈ミーティング〉 出会う 5分間

- ・ファシリテータを知る。(自己紹介)
- ・本ゾーンでの過ごし方を知る。

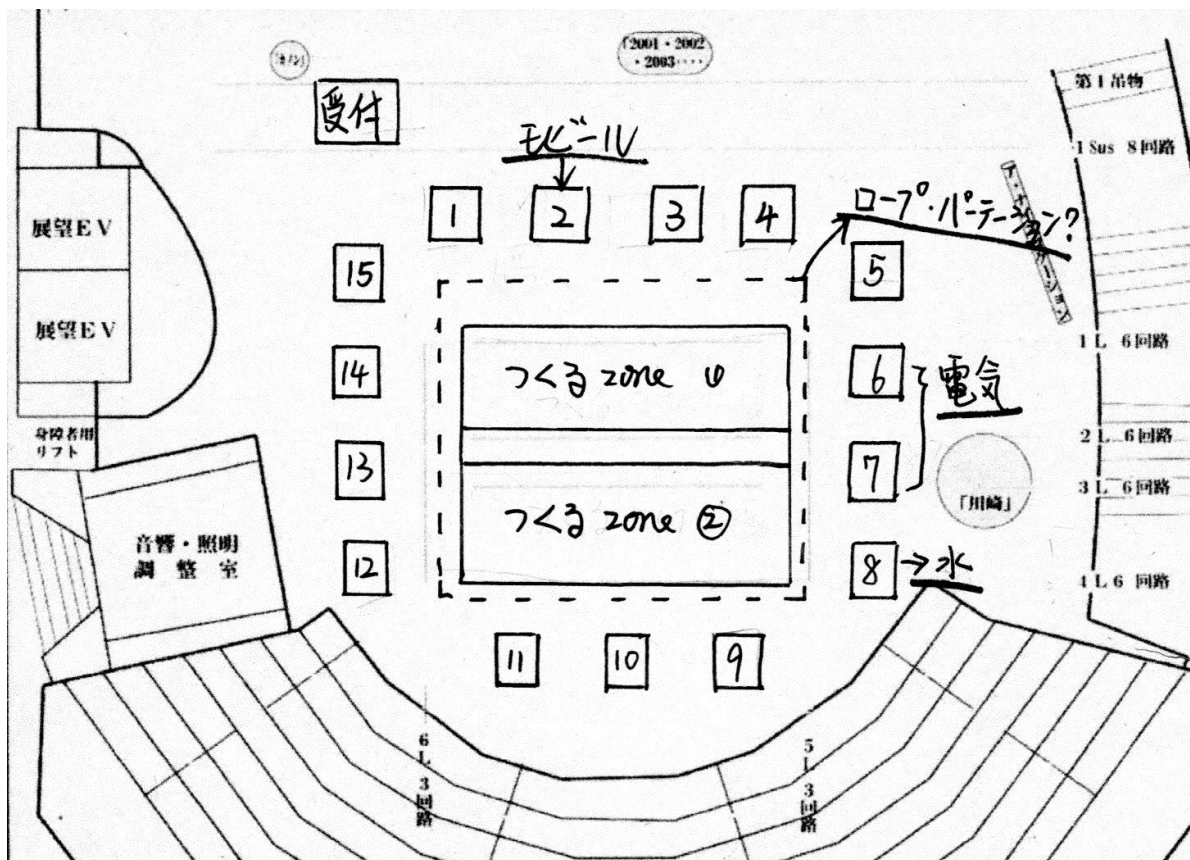
〈つくる〉 つくる 30分間

- ・アートツールのミニチュアを製作する。

〈フォローイング〉 ふりかえる 5分間

- ・感想を言う。
- ・付箋紙に書いて貼る（付箋は葉の形にし、幹の形の模造紙に貼る）。

(8) 環境設定



(9) アートツール解説

●ツール名 : つなげるモビール

●作 者 : Y. H

●子どもたちにしてほしいこと

つなげる行為を通してツールにどのような変化があるのか、環境によって様々に変容する様を楽しんでもらう。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

多くの重りがつながっていた場合、外してほしい。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

ツールを無理にひっぱっていた場合は、力が加わり全体が落ちる可能性、破損につながるので控えてもらう。

●ツール名 : 凸のかたち・凹のかたち

●作 者 : 堀田英子

●子どもたちにしてほしいこと

さわりながら自分でかたちの面白さを見つけて欲しいと思います。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

棒が抜けていたら差し込んでいただければ結構です。

●ツール名 : なにがみえるかな？

●作 者 : M. H

●子どもたちにしてほしいこと

ツールのスリットから中を覗き込み、回しながらアニメーションの動きを楽しむ。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

特になし。人形に歪みやズレ、破損がないかだけ少し確認して下さい。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

子どもがあまりにも乱暴に回しすぎるようでしたら適度に注意して下さい。

●ツール名 : さわる さわる

●作 者 : M. Y

●子どもたちにしてほしいこと

ツールを見て、どの穴からでもいいから興味を持ったものから触ってほしい。

中でもどの触り心地が好きか自分なりに見つけてほしい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

ひっくり返ったら直す。キリンは壁に、その他は床に置いてあればそのまま。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

触ったり、おしたりいろいろ試すように促してもらえると嬉しい。

しかし壊れるかもしれないので、あまり引っ張らないように声かけしてほしい。

キリンにはもたれかからない。

●ツール名 : くるくる

●作 者 : A. S

●子どもたちにしてほしいこと

球を指で回して、いろいろな面の色の感じを楽しんでほしい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

各穴の中に球がすべて入っているようにしてください。

もし、模様がきれいに揃えられていたら、わざと少しずらしてください。

●ツール名 : マジックネジ

●作 者 : T. G

●子どもたちにしてほしいこと

ツールの前に座り、じっくりと触りツールの素材と組み合わせ後の形を味わってほしい。

「想像した形」と「作った形」を統合させようとする。

自分の好きな造形を作ってほしい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

作った「ネジの作品」そのままおいといてもよい。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

(1)冒頭に、ネジは金属なので地面に落とさないように気をつけてと提示すること。

(2)一度に2名まで。

●ツール名 : スイッチ

●作 者 : M. H

●子どもたちにしてほしいこと

スイッチを押すことと押すことによって光ることを楽しんで欲しい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

特になし。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

基本的には子供が自由にいじっていていいですが、あまり乱暴に扱おうと壊れるかもしれません。殴ったりしてたら声を掛けて下さい。

●ツール名 : きせかえ人形

●作 者 : K. G

●子どもたちにしてほしいこと

いろいろな服に着替えて、自分のお気に入りのコーディネートを見つけてほしい。

いつもの自分から変身しよう。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

服をすべてひもに吊るす。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

恥ずかしがらずにチャレンジしてみよう！と声をかける。

●ツール名 : みずにえがく

●作 者 : T. T

●子どもたちにしてほしいこと

3名まで。ひとり1回1つの水槽。

→たった1回垂らした水滴の軌跡に集中してほしい。

→1回のみということで、他の参加者の行為にも関心をもってほしい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

後片付けは大人だけで行わない。

●ツール名 : 魔法の小箱

●作 者 : K.M+K.H

●子どもたちにしてほしいこと

日常にあるものもアートになる（色や形の多様さ、おもしろさ、美しさ）という発見、見方を変える（角度や距離の変化、回転させるなど）と面白いという発見をしてほしい、そしてそれを敢えて狭い所（閉じられた空間）で見て、見たものと対話してほしい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

万華鏡は持って帰ってもらう。

●ツール名 : はさんでかざって

●作 者 : K.Y

●子どもたちにしてほしいこと

スポンジのタワーにものを挟んだり、かごのスポンジの中に手を入れたり、それぞれの手触りを楽しんでほしい。

小さい子どもならば、スポンジのタワーに座ってみるのも可。飾りつけ方や色彩のバランス（彩り）については二の次でよい。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

スポンジのタワーにはさんだものを全て取り去り、かごの中のスポンジに埋もれるようにして入れる。（ちらっと見えるものがあってもよい）

かごの中のものが、破損したり数が少なくなったりするようなことがあったら補充する。

●ファシリテータへの伝言（留意点）

活動する子どもは、1～2人が適当。

まずは、スポンジのタワーやかごの中を触ってみるように促す。かごの中から見つけ出したものを、どうしたいか問いかけてみる。挟む以外の遊び方をしても、それを否定しない。対話をしながら楽しく遊ぶ。

●その他

スポンジのタワーを持ち上げる時や移動するときは、底板を持つようお願いします。

●ツール名 : なんのあな？（虚の創造）

●作 者 : Y.U

●子どもたちにしてほしいこと

不完全なピースの欠けた部分をつなぎ合わせ、何かの形を作ったり、見立てたりして遊ぶ。

●1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか？

ピースをバラバラにする。机の上が散らかっていたら、箱に積み上げてください。

（箱が小さくて入りきらないので適当に）

●ファシリテータへの伝言（留意点）

子どもたちにどのように遊んでもらっても構いません。ピースを積んでも、組んでも、OKです。もし余裕があったら、子どもが作っているピースのラインを指でなぞるなどして、一緒に遊んであげてください。

●**ツール名** : こえの色であそぼう

●**作 者** : K.K

●**子どもたちにしてほしいこと**

- ・声に変化をつけて発し、各表現に適していると思えるよ～なモチーフや色紙を選択してほしい。(発声は言葉でも叫び、歌、笑い声、ため息など表したい感情なんでも良い)
- ・声の変化(例:声の大小や高低など)で変わるモチーフの動きにも着目しながら遊んでほしい。
- ・モチーフをのせる色紙を幾つか変えてみるなど、色の変化で受けるモチーフの印象のびみよ～な変化を感じて欲しい

●**1タームが終了した時点でどのような状態にすればよいか?**

- ・すべてでもとに戻す。
- ・マイク側面のスイッチは切らなくてもよいが、スピーカー上の音量スイッチはオフにしておく。

●**ファシリテータへの伝言(留意点)**

- ・モチーフのなかでピースやごま塩など散らばり易いものは、透明プラスチック容器か紙製(白)カップを使用するように忠告してください。
- ・モチーフを沢山盛り過ぎてしまうと音の振動が遮られ、モチーフの動きもみられなくなりますので、そのよ～な子供がいたら、量を減らすように教えてあげてください。
- ・声の出せない子供(極端に小さな声の子供など)には、スピーカー上の丸い銀ボタン(音量スイッチ横)を押すと振動が発生するので、そのボタン利用を教えてあげてください。

●**その他**

- ・スピーカー口のフィルムシートは取り外し可能にするため(汚れたら取り替える目的のため)、磁石でとめてあるだけです。そこで、子供達が勝手に取り外しを行わないように注意をお願いします。(スピーカー部分は紙製品なので突かれて破けると振動しなくなります)

(10) アートツール・イメージ



いろ いろいろ
スペース・デザイン。ATCで大切にした〈感覚〉と〈イメージ〉を形と色で表現。



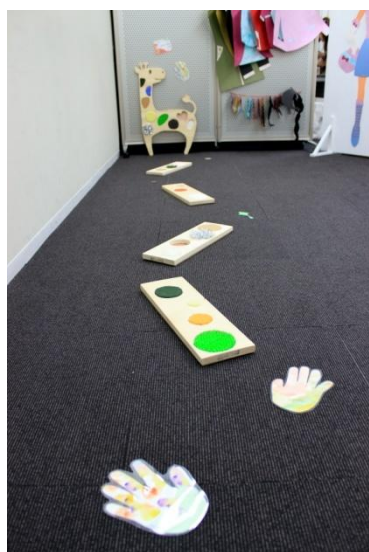
つなげるモビール
バランスをとりながら、自分の好きなモビールどうしをつなげてみよう。



きせかえ人形
お気に入りの服に着替えて、いつもの自分から変身してみよう。



きづきほらあな
全身で感じながら「ほらあな」でなごもう。



さわる さわる
いろいろな触りごち。お気に入りは何？



スイッチ
思う存分、スイッチを入れるのって楽しい！…何が起るかな？



魔法の小箱
身近にある形や色を、見方を変えて、さらに面白く
みてみよう。



なんのたまご？
見た目は「卵」。
触ってみるとあれ・何の卵かな？



なにがみえるかな？
切り込みから中をのぞいてまわしてみると…。



マジックネジ
クルクルまわしてつなげていこう。
なにができるかな？



光の点でえがこう
暗闇に黒い紙。穴をあけてみるとそこから光が…。



くるくる



はさんでかざって



凸のかたち凹のかたち
触って変化する形を、触ってじっくり味わう。



水にえがく



声の色



なんのあな？
組み合わせてできる穴はどんな穴？

(11) 広報方法

- ① フライヤーを作成し、美術館に置いてもらう。各所にて配布。
- ② 美術館の媒体（広告、HP等）にて。
- ③ 大学の媒体（HP、広報紙）にて。

- ④ メールや郵送にて。
- ⑤ メールにて。
- ⑥ メンバーの知人に口コミ。
- ⑦ 川崎市教育委員会の交換便により全小中学校へ配布。
- ⑧ その他

(12) 必要な道具・材料

【全体】

- マスキングテープ 養生テープ 掃除機 キャプション 装飾パーツ
- 画用紙(B4) カラーマジック 布ガムテープ シール
- デジタルカメラ+充電器 ビデオカメラ+充電器 スズランテープ
- テグス 電源延長ケーブルドラム×1 (304 教室) 電源延長ケーブル×1
- 三脚 フライヤー (配布用) フライヤー・A3拡大版×10 (掲示用)
- 付箋紙

【つくるWS】

- 11 インチバルーン (元) ×50 11 インチバルーン (カット) ×50
- シップ固定用粘着シート (サークルカット済) ×50
- ペットボトルカット (2リットル) ×20 本・・・注口側：じょうごとして利用
底面側：“入れるモノ入れ”で利用
- 割り箸×20 本 (10膳) 小麦粉用のレンゲ×20 本 はさみ×10
- 作業するトレイ×20 ウェットティッシュ 雑巾×5 サークルカッター
- 入れるモノ①＝小麦粉＝50g×100 個＝5000 グラム＝5 キログラム (補充分)
- 入れるモノ②＝大豆＝50g×100 個＝5000 グラム＝5 キログラム (補充分)

【各ツール】

- 本体その部品等 設置のための材料・用具 補修用具・材料

【美術館に借りるもの】

- 〈つくるプログラム〉用長机()台+椅子()脚・・・15名着席を2セット分
- ツール用長机6台 ツール用正方形机4台 モビールツールを吊るす手段
- 受付用机1台+椅子1脚 ロープ・パーテーション1周分
- 脚立 駐車スペース 搬入台車 掃除機 水用バケツ3個

(13) 活動の意義（学生による提言）

「私たちが美術館で行う意味」を持つことは勿論必要ですが、それを考えるためにはまず「子どもたちが美術館で行う意味」を考えることも大切だと思っています。

子どもたちは、学校でのA T Cには『いつもの場所で行われる、異色なこと（お祭りのようなもの）に参加する』、WSCや商業施設でのA T Cには『お祭りや買い物のついでにアートでも遊ぶ』という意識で参加していたと思います。つまり、『遊びながら無意識に五感を動かしてアートをしている』でOKで、むしろそれがねらいだった感じがします。しかし、美術館のA T Cはそれとは違い、『アートをしに行くという気持ちで参加してもらうことができる』、あるいは『無意識にアーティストの顔をして（なろうとして）やってきてアーティストの目線で遊んでもらうことができる』のではないのでしょうか。

今までは方法は【遊び】、目的は【諸器官（体）の発達】や【関係の構築】であり、【アート】は重奏低音に位置していたのに対し、今回は方法にも目的にも前面に【アート】を掲げることができる、あるいは掲げて然るべきなのではないかと思います。それは、子どもたちに限らず人は与えられた【場所】によって、ものの見方や気持ちの持ち方が変わるからです。私たちのアートツールも込められた願いは一つでも、置かれた【場所】によってその表情（在り方）は、遊具にも、教材にも、アートにも変わります。「子どもたちが美術館で行う意味」は、【自覚的にアーティストになって自由にアートを楽しみ、ますますアーティストになっていくこと】にあると言えるのではないのでしょうか。

また【場所】と併せて【私たちの在り方】も子どもたちにアーティストの顔をしてもらうための要素になると思います。私たちが日頃からスタッフを「先生」ではなく「ファシリテータ」と呼ぶように、存在は黒子、アートをする・語る上では対等であり、子どもたちの内なる「アーティスト」を尊重し、伸ばすことを大切に考えたいと考えています。せっかく「外部からくるキャラバン」と「外部から来る小さなアーティスト」が「美術館」という場所で出会うのですから、一緒に「アート」を楽しめたらと思います。

美術館の用意するワークショップはどうしても、「教えてもらう」という印象があります。それではアートをすることに楽しみや喜びを感じても、自分が「教えてもらう」という形は拭えないように思います。学芸員さんのワークショップと、私たちのキャラバンの差異はここに見出させるようにも思います。そして、アートはよい意味で気軽にできること、楽しいことだと子どもたちが感じ、美術館や美術への敷居を低くすることも、私たちが美術館で教育普及活動に携わる意味になっていくのではないのでしょうか。

2012.11.10

魏棋（院1年生）、松澤夏貴（院1年生）、富樫奈月（院1年生）、横山文（院1年生）
藤城翼（4年生）、橋本かおり（4年生）、松永佳那子（4年生）、鬼頭裕介（3年生）
高野光翔（3年生）、松岡未来（3年生）
+ 大泉義一（教員）

B 学校内外を越境するプログラム

【B：越境】プログラム - 2

■プログラム名

『造形コミュニケーションゲーム -アイスブレイク造形バージョン-』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE			SCOPE				
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか がわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることによって価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけたい	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とを試してみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原則の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●ものの方をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動した い ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に発 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原則の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶然の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に発 信したい	●私が他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

(幼児) 小学校第1～6学年 中学校第1・2・3学年 (高校生) 大人

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 B鑑賞(1) 美術科 B鑑賞(1)

■展開

1. 準備する用具や材料

- 用紙 ペン 実物投影機 プロジェクター
 各ゲームに応じた用具・材料

2. コンセプト / 子どもの姿

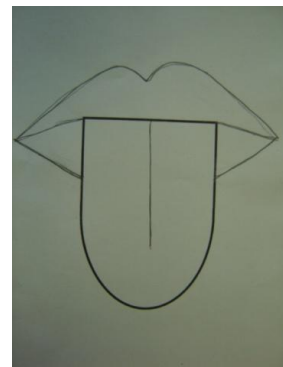
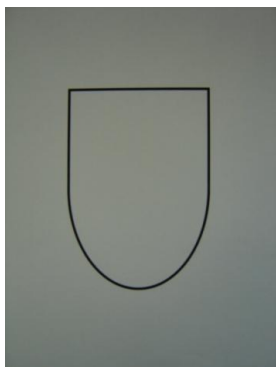
プログラム参加者どうしの関係を、短時間で造形によるコミュニケーションを通して変容させる。多答性、異質性がプログラムの根本原理である。

他者との違いを知りたがり、面白がりたい。

3. 活動の展開

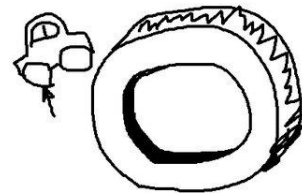
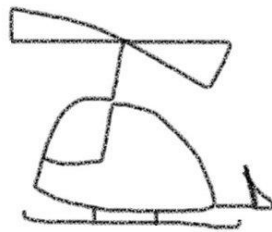
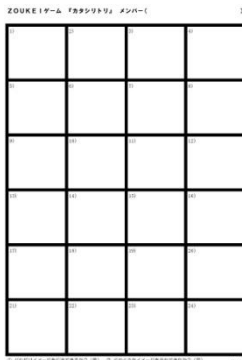
【カタピンゴ : 20~30分間】

- ① 参加者に共通のカタチが印刷された用紙を配布する。
 - ・ A4判
 - ・ ○や□など幾何形体
- ② マスターを一人決める。
- ③ マスターはそのカタチをみて想像したことを用紙にかき足すなどして表現する。
 - ・ 客観的なモノに限定（オリジナルキャラはNG）
 - ・ 参加者にはみせないようにかく。
 - ・ 上手く描くのではなく、思いついたことを伝えることが目的であることを確認する。
- ④ 参加者はマスターが何を想像するか予想して用紙にかき足すなどして表現する。
 - ・ 必要に応じて、マスターに質問する。（好きな○○は？）
 - ・ 時間制限を明確にし、参加者全員が提出できるようにする。（1分以内にかくよう促すなど、上手く描くことをあきらめるように仕向ける。：諦めの原則）
- ⑤ 参加者の想像したモノ（④）を実物投影機で投影して鑑賞する。
- ⑥ 最後にマスターが想像したモノ（③）を実物投影機で投影し、ピンゴだった人がいるか確認する。
- ⑦ このゲームで共有された関係性についてふりかえる。
 - ・ マスターとの合致＝「正解」であるよりも面白い「誤答」の存在に気付く。



【カタシリトリ : 20~30分間】

- ① 4~5人のグループを編成する。用紙（資料編参照）を配布する。
 - ・恣意的でないグループを編成する。
- ② スタートのお題を出す。
 - ・実践の場にちなんでいて、絵に表しやすいお題を出す。（口頭 or 板書）
- ③ グループ内で、絵でしりとりを行う。
 - ・発話は禁止，必要に応じて絵に言葉を添えることは許可する。
 - ・絵を上手く描くことが目的ではなく，よりはやく的確に，そして面白くつなげていくことが目的であることを伝える。
 - ・後で発表することを伝え，より“面白いつながり”を発想することを目指させる。
- ④ 所定時間がきたら，実物投影機で各グループの“つながり”を見せ合う。
 - ・「美しいつながり」，「驚きのつながり」，「まさかのつながり」など，様々なつながりの面白さに気付かせるようにしたい。



【記憶スケッチ : 20~30 分間】

- ① 参加者は何名でも可。A5判の紙を配布する。
 - ・大人数の方が楽しい。
 - ・メモ用紙でもなんでもよい。
- ② 何も調べずに記憶だけで出されたお題を描く。
 - ・お題の例
「ペコちゃん」「スフィンクス」「奈良の大仏」「聖徳太子」
「ウィンドウズのマーク/アップルのマーク」など
 - ・・・ 普段見慣れているが、よく見てはいないもの。概念化しているもの。
 - ・時間制限を明確にして参加者全員が提出できるようにする。(諦めの原則)
- ③ 参加者全員の作品を回収し、実物投影機で投影して鑑賞する。
 - ・「正解」もすごいが、そうでないものにある「よさ」に気付かせる。
 - ・むしろ「正解」がない方が豊かになる世界があることを知る。
- ④ 場合によっては「グアナコ」や「ピクトコ」など、実態のないものを想像して描く。
 - ・もはや想像から創造へと向かいつつある。



【ここにいる人、どんな人？ : 45~60 分間】

- ① 4~8人程度のグループを編成する。A6判程度の用紙を配布する。
 - ・付箋紙でもよい。
- ② 用紙にお題の絵を描く。
 - ・上手く描くことが目的ではなく、思ったこと、感じたことをそのまま伝えることが目的であることを伝える。
 - ・お題の例
 - 「好きな食べ物」「好きな飲物」「私の宝物」「私の家族」「好きな時間」
 - 「好きなキャラクター」など
 - ・・・その人の嗜好が出るようなお題がよい。複数描いてよい。
- ③ 描いたものを中央に集積していく。
- ④ 集まったものを、模造紙などに分類しながら整理する。
- ⑤ 分類の傾向から、自分たちのグループの特性を考える。

C 日常生活におけるプログラム

【C：日常】プログラム - 1

■プログラム名

『有意味論的鑑賞』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE			SCOPE				
学校	学齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか がわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることと価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界にいて ることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけた い	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とをしてみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●もの見方をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動した い ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に発 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶発の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に発 信したい	●私たちが他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

中学校第2・3学年

■図画工作・美術科との関連

美術科 B鑑賞(1)

■展開

1. 準備する用具や材料

自分の身体 デジタルカメラ 画板や下敷き

2. コンセプト / 子どもの姿

私たちの身の回りに存在する事物・事象にはすべて意味がある。それを発見するまなざしを養う（回復させる）。

—————三浦梅園“枯木に花咲くに驚くより、生木に花咲くに驚け”

日常を新鮮にとらえ直したい。世界をみる解像度をもっと高めたい。

3. 活動の展開

(1) フィールドワークの期間を決める。

- ・フィールドは、各自の日常全てであるが、期間は報告会までとし、参加者で統一する。
- ・学校で行う場合、長期休業を利用することもできる。

(2) デジタルカメラ、ワークシート、下敷きを携えて生活する。

- ・記録を取ることが中心にならないようにする。
- ・目にする事物・事象には、すべて意味がある。どんなに些細な対象に対しても、その意味を解釈するよう心掛ける。とりわけ人工的に造作された対象には気を向けること。例えば、道を歩いている途中で見かけた民家の玄関横の枯れた植木鉢を見て、これまでのいきさつ（それがいつどのような意図で置かれ、そしてどのようにして枯れるに至ったか、そして今はどのように扱われ、この先どうなるのか等）を想像できるようにする。
- ・事物・事象に対して、微細に意味を考える“癖”をつけるようにする。
- ・報告会で報告する事物・事象の解釈について、その対象をデジタルカメラで撮影するとともに、ワークシートに解釈を記述する。

（ワークシート項目例）

○対象 ○画像 ○解釈 ○洞察

(3) 報告会でお互いの日常における解釈・洞察を交流する。

- ・一つ一つの物事を丁寧に解釈すること、事物・事象から洞察することを楽しむ。
- ・人為に対する想像力を働かせる。



C 日常生活におけるプログラム

【C：日常】プログラム - 2

■プログラム名

『考然学』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美 しいものなどを見つ けたい	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできる ことをしてみたい	●わたしが他者との 関係性の中にいる ことを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原則の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像し たい ●ものの見方をかえ てみたい	●生活の中の問題を 解決するために活動 したい ●活動の過程でより よい意味を見つけ たい	●他者や生活にある 素材や問題に対す る見方をかえて みたい ●そこから新しい 意味をつくりだし 他者に発信し たい	●わたしが他者や 地域との関係性 の中にいること を感じたい ●自律的な自己 像を形成し たい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原則の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との 関係性において 自我を確認し たい ●社会に対して 主張したい	●見えないものの 価値を探りたい ●生活や社会にお ける 事物・事象をクリ ティカルにとら えたい	●社会における 問題を解決する ために活動し たい ●偶然の出来事 を活かして活動 したい	●他者や社会に ある素材や問題 をクリティカル にとらえその 価値を問い直 したい ●そこから新し い意味をつくり だし社会に 発信したい	●私が他者や 社会との 関係性の中 にいること を感じたい ●自律的な 自己像を 獲得し たい

■対象

小学校第3～6学年 中学校第1～3学年

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 A表現(1) B鑑賞(1) 美術科 A表現(1) B鑑賞(1)

■展開

1. 準備する用具や材料

自然環境 身体

2. コンセプト / 子どもの姿

我々の身体のまわりには、〈モノ＝環境＝可能性〉が満ち溢れている。

そうした日常にある〈可能性〉に気付くためには、『みつけなきゃ!』というスタンスではダメで、むしろ『フラフラする』中で、全身の感覚を開放(解放)し、何気ないものにも面白がる気持ちを一人一人がもつとよい。

自然の中で体全体の感覚を解放して、環境からの働きかけを楽しみたい。

3. 活動の展開

次頁参照

START!

当初の見通し

『こんなに自然が豊かなんだから、とりあえずフラフラしようよ』



大木を見上げてみると…



落ちていた樹皮の造形性の高さに感心



…で、フラフラしています。



自然の柔らかさを感じて



何かいつもと見え方が違います



顔に見えてきます



やりたいことが見えてきたぞ…



遊んじゃうこともあり



材料を拾ってきて作り始めました

感じたこと！
『自然の中って、いろいろな造形がかくれている』



この木で何かできそう



落ち葉を差し込んで、インスタ切り株再生



『がんばってる人』発見

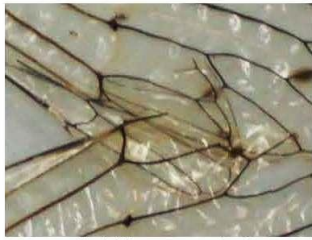
感じたこと！
『グループで一緒のことをやらなくてもいい』

αへ

βへ

αから

βから



これは何でしょう？



これは？



これは？



“森のエビフライ” っていうんだって

感じたこと！
『活動から活動へと「連鎖」する』



『まるい葉っぱコンテスト』
なかなか「正円」ってないもんだ



「見て！まるい葉っぱ」
「ほー、もっとまるいのはないかな？」



製作中！



あ、ちょっと待って！
…ここをこうして…



『形や色の中間分け』も
面白そう！



みごと完成！

GOAL!

ふりかえって（考察）

我々の身体のまわりには、〈モノ＝環境＝可能性〉が満ち溢れている。
そうした日常にある〈可能性〉に気付くためには、『みつけなきゃ！』というスタンスではダメで、むしろ『フラフラする』中で、全身の感覚を開放（解放）し、何気ないものにも面白い気持ちを一一人一人がもつとよい。

D 社会化プログラム

【D：社会化】プログラム - 1

■プログラム名

『ハッピージャック』

■実践開発マトリクスにおける位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	学齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境 やモノへ全身でか かわりたい	●近づいたり触ったり したい	●全身の身体性を発揮 して活動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをたくさん集めたい	●わたしがいることを 感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境 へ働きかけ操作し その変化を味わい たい	●見たり触ったりする ことで操作したい	●手を働かせながら活 動し続けたい	●身の回りの環境やモ ノをいろいろと操作し てみたい	●わたしが世界に いることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境 や地域に働きかけ その効果を味わい たい	●自分なりによいも の、面白いもの、美し いものなどを見つけたい	●試しながらよりよい 方法を見つけたい	●身の回りの環境やモ ノを組合せてできるこ とを試してみたい	●わたしが他者との関 係性の中にいることを 感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との 関係性において手 ごたえを得たい ●自分の生活をよ りよくしたい	●見えるものから見え ないものを想像したい ●ものを見方をかえて みたい	●生活の中の問題を解 決するために活動し たい ●活動の過程でよりよ い意味を見つけたい	●他者や生活にある素 材や問題に対する見方 をかえてみたい ●そこから新しい意味 をつくりだし他者に弁 信したい	●わたしが他者や地域 との関係性の中にいる ことを感じたい ●自律的な自己像を形 成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関 係性において自我 を確認したい ●社会に対して主 張したい	●見えないものの価値 を探りたい ●生活や社会における 事物・事象をクリティ カルにとらえたい	●社会における問題を 解決するために活動し たい ●偶然の出来事を活か して活動したい	●他者や社会にある素 材や問題をクリティカ ルにとらえその価値を 問い直したい ●そこから新しい意味 をつくりだし社会に弁 信したい	●私が他者や社会との 関係性の中にいること を感じたい ●自律的な自己像を獲 得したい

■対象

(幼児) 小学校第1～6学年 中学校第1～3学年 (大人)

■図画工作・美術科との関連

図画工作科 A表現(2) B鑑賞(1) 美術科 A表現(1)(2) B鑑賞(1)

(総合的な学習の時間, 生活科, 特別活動)

■展開

1. 準備する用具や材料

□ プロジェクトに合わせた材料・用具

2. コンセプト / 子どもの姿

自分(たち)のメッセージを、公共的に正当な方法でプレゼンテーションする。その活動を通して、社会における自分(たち)の生きる実感・手ごたえを得る。

私たちの気持ち、思い、考えをアピールしたい、知ってもらいたい。

3. 活動の展開

(1) 自分(たち)が発信したいメッセージや見てみたい社会の反応を決める。

- ・不特定多数の人々に対するメッセージや不特定多数の人々からの反応である。
- ・そのメッセージや反応により、どのようなことが起こり得るのかを想像する。

(2) 自分(たち)のメッセージにふさわしい場を探し、その場でプレゼンテーションする適切な方法を検討する。

- ・“ハッピーなジャック”となるよう、対象となる場との折衝を行う。

(例) 地域の商店街、公共交通機関、公園、空き教室、歩行者天国、店内、YouTube、

(3) ジャックのプロジェクト内容および日時を広報し、反応を得られるようにする。

- ・フライヤーやポスター、web を活用して広報する。
- ・企業や商店街などのニーズにもこたえられるようにする。

(4) ジャックを実行し、反応をとらえる。

- ・“ハッピーなジャック” “ハッピーな問題解決” となり得ているか充分注意する。
- ・サポーター、指導者は、安全と倫理に充分注意する。
- ・映像記録やアンケート調査などで実践に対する反応をとらえる。

(5) ジャックをふりかえる。

- ・映像記録やアンケートから手ごたえを得る。



(参考)
さがみっこ造形展



(参考)
子どもデザイン教室「仮装パレード」



(参考)
加須小学校「街角美術館」

第3節 実践研究

前節で開発したプログラムのうち、実際に実践を行った学校におけるプログラムおよび学校内外を越境するプログラムの実践検証を行い、「子どものデザイン」の実践上の課題を明らかにしておきたい。

3-1 学校内外を越境するプログラム

巡回型ワークショップ『アートツール・キャラバン』

3-1-1 実践の位置付け

本プログラムが対象とする子どもは、小学生を中心として幼児、中学校1年生も対応可能と想定した。そこで措定されるスコープおよびシーケンスは、表2の通りである。(表中の黄色塗りつぶし箇所が該当)

本プログラムは、下述するように、いくつかのプログラムの集合体である、マトリクスでの位置付けは、その集合体としての位置付けを示している。

なお本論文巻末には、本プログラムの実践記録や資料が添付してあるので参照されたい。

表2 実践開発マトリクスにおける「アートツール・キャラバン」の位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境やモノへ全身でかかわりたい	●近づいたり触ったりしたい	●全身の身体性を発揮して活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをたくさん集めたい	●わたしがいることを感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることによって価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境へ働きかけ操作しその変化を味わいたい	●見たり触ったりすることで操作したい	●手を働かせながら活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをいろいろと操作してみたい	●わたしが世界にいることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つけた	●試しながらよりよい方法を見つけたい	●身の回りの環境やモノを組合せてできることをしてみたい	●わたしが他者との関係性の中にいることを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ(効力)の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との関係性において手ごたえを得たい ●自分の生活をよりよくしたい	●見えるものから見えないものを想像したい ●ものの見方をかえてみたい	●生活の中の問題を解決するために活動したい ●活動の過程でよりよい意味を見つけたい	●他者や生活にある素材や問題に対する見方をかえてみたい ●そこから新しい意味をつくりだし他者に発信したい	●わたしが他者や地域との関係性の中にいることを感じたい ●自律的な自己像を形成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関係性において自我を確認したい ●社会に対して主張したい	●見えないものの価値を探りたい ●生活や社会における事物・事象をクリティカルにとらえたい	●社会における問題を解決するために活動したい ●偶然の出来事を活かして活動したい	●他者や社会にある素材や問題をクリティカルにとらえその価値を問い直したい ●そこから新しい意味をつくりだし社会に発信したい	●私が他者や社会との関係性の中にいることを感じたい ●自律的な自己像を獲得したい

3-1-2 『アートツール・キャラバン』とは

本プロジェクトは、平成 22 年度から 24 年度にかけて、科学研究費補助金の助成（基盤研究（C）・課題番号 21530920）を受けて取り組んだ『造形実験装置による巡回式ワークショップ・プログラムの開発研究』の中で実践されたものであり、研究助成期間を終えた現在も継続中である³。

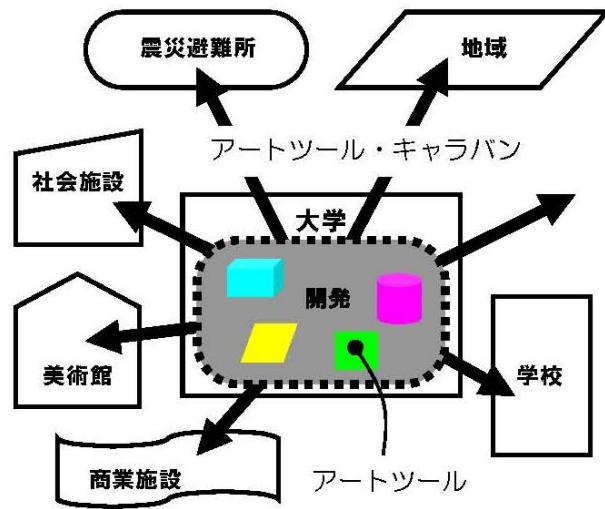


図3 『アートツール・キャラバン』のイメージ図

その概要は次の通りである。まず学校や地域施設、地域イベントや美術館などを巡回して造形ワークショップを実践する『アートツール・キャラバン』のための教具装置群、すなわち「アートツール」を創案・製作し、それらによって環境構成された実践プログラムを開発する。このプログラムにおいては、参加する子どもたちが「アートツール」で遊ぶことを通して、自らの感覚を発揮し創造心を奮い立たせることが企図されている。さらに『アートツール・キャラバン』の実践を展開し、それに参加する子どもたちの活動様相を分析・考察することにより、デザイン・ワークショップ実践の教育的意義を子どもの視点から検討することを目指すというものである。（図3）

このように『アートツール・キャラバン』とは、子どもが感覚(五感)を働かせて遊ぶことから、能動的で協働的な表現活動を生み出す〈あそび場〉であるとも言える。さらにその〈あそび場〉では、次の2つのプログラムが展開されている。

『あそぶプログラム』（図4）

…「アートツール」で感覚を働かせて遊ぶ

『つくりだすプログラム』（図5）

… 自分の実感に自信をもった協働的な表現活動の展開

³ 本プロジェクトは、註7でも示したように、第5回（2011年）キッズデザイン賞（フューチャー・アクション部門）を受賞している。詳しくは次の大泉研究室ホームページを参照されたい。
<http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>（2013年11月11日参照）



図4 あそぶプログラム
(南三陸町立入谷小学校(東日本大震災被災地)にて)



図5 つくりだすプログラム
(川崎市市民ミュージアムにて)

これらのプログラムを通して、自分の実感から〈いまーここ〉の場や他との〈関係〉、つまりは私たちの生活を新鮮にとらえ直すことを目指す。そして、そうした場を子どもたちが居る様々な場所（公園，商業施設，美術館，学校，東日本大震災の避難所など）を巡回して提供するプロジェクトなのである。

3-1-3 『アートツール・キャラバン』の軌跡（2010～2012年）

次に『アートツール・キャラバン』の実践の軌跡を辿ってみよう。

(2010年)

- ① 2/26・27 『ワークショップ・コレクション 2010』
- ② 6/10 神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校
- ③ 6/10 神奈川県立近代美術館葉山
- ④ 8/14 横浜市民ギャラリーあざみ野
- ⑤ 11/6 横浜国立大学附属鎌倉小学校『鎌倉なんとかナーレ』
- ⑥ 12/12 商業施設『TRESSA 横浜』
- ⑦ 12/13 横浜市立駒岡小学校

(2011年)

- ⑧ 2/26・27 『ワークショップ・コレクション 2011』
- ⑨ 4/24 震災避難所：川崎市とどろきアリーナ
- ⑩ 6/25 横浜市立坂本小学校『なかよし学校』
- ⑪ 9/11 神奈川県立上溝南高等学校『上南祭』
- ⑫ 11/12 川崎市市民ミュージアム

(2012年)

- ⑬ 1/22 商業施設『TRESSA 横浜』
- ⑭ 3/2 震災被災地：宮城県南三陸町立入谷小学校
- ⑮ 9/5・10/11・12/21 横浜高島屋キッズクラブ
- ⑯ 12/15・16 川崎市市民ミュージアム

3-1-4 実践の場とその位置付け

上掲の実践群は、そのエントリーにおいて、実践主体（ゼミナール）が申込んで実践を行う場合と、依頼主（実践の場）からの依頼を受けて行う場合とがある。したがって同一のワークショップ・プログラムであっても、その位置付けは実践の場によって異なってくる。その位置付けから実践群を分類してみると、**表3**のようになる。

こうしてみると、造形ワークショップが実践の場に応じて、様々な役割を担ってきたことがわかる。すなわち、『アートツール・キャラバン』というワークショップ・プロジェクトは、幼稚園、小学校、高等学校という学校種はもちろん、美術館や商業施設、そして震災避難所や被災地といった、様々な子どもの学び（表現・生活）の場を「越境」していたことになる。

表3 実践群の位置付け

実践	エントリー形態	位置付け
①⑧	申込み	イベント
④	申込み	展覧会
②⑦⑭	依頼	授業・保育
③⑥⑫⑬⑮⑯	依頼	共同企画
⑤⑩⑪	依頼	学校行事
⑨⑰	申込み・依頼	震災被災者支援

3-1-5 成果と課題

本プロジェクトにおける現段階での成果と課題について明らかにしておきたい。

①「子どものデザイン」概念との整合性に関して

〈生活へのまなざし・着眼・着想〉、〈感覚の発揮〉に関しては、本プロジェクトにおける子どもの姿に具現化を認めることができた。ただし対象となる子どもが、幼児（保育園・幼稚園）から児童（小学校）という年齢に偏っており、例えば中学生以上の子どもたちに対して、いかなる活動・機会を用意できるかが課題となっている。〈切実な創造的問題解決〉に関しては、ワークショップ実践のもつ「一回性」に限界があることを痛感している。その点においては、継続的に子どもの成長・発達に関わることができる学校教育機関との連動が不可欠であることが明らかとなった。

② 子どもによるデザイン実践として

本プロジェクトでは、学校教育機関のみならず、企業や社会施設などの異業種との協働による教育実践が実現しており、教育の機会・場を学校教育機関に限定せずに「社会化」を目指す子どもによるデザイン実践の可能性が示されているのではなかろうか。子どもによるデザイン実践においては、とりわけ保護者や地域との関わりの中で実践が進められることが重要であることはすでに述べたが、その具現化の方策を見出すことができたのである。また同時に、先述したような学校教育との連動が不可欠であることも痛感することとなった。

③ 指導者育成に関して

表3で見たような本プロジェクトの実践を通じた「越境」には、プロジェクトに参画する学生、とりわけ教職志望学生にとっては、「学校化」から解放された実践知獲得の意味合いがある。今後の教育実践マネジメントには、異業種などの異なる立場との協働がより一層必要となるであろう。そうした協働的なマネジメントの経験を通して、今後どのような人材が育っていくかに関心を寄せている。

3-2 学校教育における授業としての実践

「造形によるコミュニケーション」を取り入れた授業実践

3-2-1 実践の位置付け

本プログラムは、対象とする子どもを中学校2年生とした。そこで措置されるスコープおよびシーケンスは、表4の通りである。(表中の黄色塗りつぶし箇所が該当)

表4 実践開発マトリクスにおける「〇〇くんの日常 / 〇〇さんの日常」の位置付け

SEQUENCE		SCOPE					
学校	学齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○思いのままに ○試す	●身の回りの環境やモノへ全身でかかわりたい	●近づいたり触ったりしたい	●全身の身体性を発揮して活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをたくさん集めたい	●わたしがいることを感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることと価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りや環境へ働きかけ操作しその変化を味わいたい	●見たり触ったりすることで操作したい	●手を働かせながら活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをいろいろと操作してみたい	●わたしが世界にいることを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つきたい	●試しながらよりよい方法を見つきたい	●身の回りの環境やモノを組合せてできることをしてみたい	●わたしが他者との関係性の中にあることを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ(効力)の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との関係性において手ごたえを得たい ●自分の生活をよりよくしたい	●見えるものから見えないものを想像したい ●ものの見方をかえてみたい	●生活の中の問題を解決するために活動したい ●活動の過程でよりよい意味を見つきたい	●他者や生活にある素材や問題に対する見方をかえてみたい ●そこから新しい意味をつくりだし他者に発信したい	●わたしが他者や地域との関係性の中にあることを感じたい ●自律的な自己像を形成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関係性において自我を確認したい ●社会に対して主張したい	●見えないものの価値を探りたい ●生活や社会における事物・事象をクリティカルにとらえたい	●社会における問題を解決するために活動したい ●偶然の出来事を活かして活動したい	●他者や社会にある素材や問題をクリティカルにとらえその価値を問い直したい ●そこから新しい意味をつくりだし社会に発信したい	●私が他者や社会との関係性の中にあることを感じたい ●自律的な自己像を獲得したい

3-2-2 題材名 (対象学校種・学年)

『〇〇くんの日常 / 〇〇さんの日常 - コミュニケーション・アート -』

(中学校 第2・3学年)

3-2-3 題材観

中学生後期という発達段階では、物事を客観的な見方でとらえようとする子どもたちの傾向が一層強くなる。そしてそれは「自己の発見」に関してもあてはまり、周囲が自分の

ことをどのように見ているか、ということが子どもたちの最大の興味でもある。同時にそれは、彼らが社会性を身に付けていく成育過程にあることを示している。そのような発達段階にいる中学生に自己発見を積極的に行わせるためには、他者とのコミュニケーション活動が有効であると考えた。さらに本題材ではその制作過程に、美術科の関わる「色」「形」「材質」といった「造形」によるコミュニケーションを設定し、一面的、概念的ではない認識を促すようにしたが、そのために以下のような工夫をしている。まず造形物を交換しやすくするように、作品の構造をいくつかの部分から構成されるようにした。具体的に言えば、作品の土台となるフレーム、装飾となる日用品とドローイングからなる構造である。表現様式は、とかく写實的、表層的な見方にとらわれがちな中学生の概念を払拭するために、抽象表現やアッセンブラージュ表現を採用した。そのことにより、内面的な部分に迫った表現が可能となり、「上手、下手」という写實的な概念にとらわれずに、作品に込められた作者の思いやメッセージの感受を容易にすることができる。そしてそのことが、造形によるコミュニケーションで生ずる豊かで多様なイメージのやりとりに対して効果的なのではないかと考えた。

3-2-4 学習目標

- ① 身のまわりにあるモノを収集することによって、自分の日常を振り返る。
- ② 友達の造形物から、今まで気付かなかった友達のよさや個性に気付く。
- ③ 友達が自分を表現してくれた造形物から、新しい自己像を発見する。
- ④ 自分のやりたい表現にふさわしい技法を発見し、工夫しながら制作する。

3-2-5 学習の展開

表5 学習の過程

学習の流れ	学習の活動	指導上の留意点	造形によるコミュニケーションの流れ
●事前学習 (3週間)	①自分の日常を取り 囲むモノを収集	・自分の日常を構成しているささやかなモノたちの存在に気付かせる。	Aくんの活動 Bくんの活動
●制作グループの編成	②作品を制作しあう者をパートナーにする。	・気の合う者どうしが望ましいが、今後の制作活動を見通させて編成させる。	Aくんのモノ 「収集」 Bくんのモノ 「収集」
●視覚によるコミュニケーションの紹介	③言葉、文字以外にも、コミュニケーションが存在することを知らせる。	・交通標識、輸血相関図などを紹介する。 ・視覚を使ったゲームを楽しむ。 (カタシロトリ・伝形ゲーム…)	Aくんのモノ 「収集」 Bくんのモノ 「収集」
●制作のねらいと工程の理解	④造形によるコミュニケーション過程の理解。	・参考作品を提示しイメージをわかせる。 ・アッセンブラージュ技法を理解させる。	Aくんによる フレーム形 「制作」 Bくんによる フレーム形 「制作」
●作品フレームの制作	⑤自分自身の持ち味にぴったりしたカタチを棒材によって表現する。	・幾何形態や抽象形態によって、自分らしさを追求させる。 ・平面か、立体かを選択させる。	Aくんによる フレーム形 「制作」 Bくんによる フレーム形 「制作」
●ドローイングによる感情表現	⑥設定されたいくつかのテーマで、自分の気持ちをドローイングする。	・「喜」「怒」などのテーマを設定し、自由にドローイングで表現させる。 ・様々な描画材、描画用紙を用意する。	Aくんによる ドローイング 「制作」 Bくんによる ドローイング 「制作」
●造形物交換	⑦①、⑤、⑥を交換する。	・その造形物に関する情報も交換させる。	Aくんによる ドローイング 「制作」 Bくんによる ドローイング 「制作」
●表現の構想	⑧美術鑑賞や制作シートの活用によって、表現のイメージを練る。	・現代美術に見られる技法を紹介する。 (アッセンブラージュ、コラージュ…) ・テーマをもたせ、表現を工夫させる。	Aくんによる ドローイング 「制作」 Bくんによる ドローイング 「制作」
●造形によるコミュニケーションを交えた制作活動	⑨友達の個性や持ち味をイメージしながら、フレームにモノやドローイングを構成していく。	・絶えず材料や友達とコミュニケーションをとらせ、内面表現の深化を図らせる。 ・全体の構成美に留意させる。 ・友達に合った配色効果を考えさせる。	材料交換 [造形によるコミュニケーション]
●完成作品の鑑賞と自己評価	⑩パートナーどうしで完成作品を鑑賞し合うことを通して、自分の新たな持ち味を見い出す。	・友達が表現した作品(=客観的な自分像)を介してコミュニケーションさせ、そこから発見したことを記録させる。 ・作品から感じとった、言葉になりにくい印象も大切にさせる。	「Bくんの日常」 「制作」 「Aくんの日常」 「制作」

3-2-6 造形によるコミュニケーションのもつ教育的意義に対する 検証・考察

(1) 検証の方法 (対象2年1組32名)

検証では、無意図的な記述によるデータを用いた質的なアプローチを採用した。

【事前調査-1】

[1] 自分が表現するパートナーを決定させた。

[2] 子どもに色コンテと紙片を与え、無意図的に10枚程のドローイングを行なわせた。制限時間は5分で、まわりの人間には見せないよう指示した。また、裏には小さく名前を記入させた。それを回収し、アンケートの台紙に5枚並べて裏の名前が見えないように貼布し、それぞれア～オの記号をつけた。その際、中の1枚はだれが描いたものなのかが教師にわかるよう別紙に記録しておき、後の4枚をランダムに貼布し学級の生徒全員分を作成した。さらに同じものを2組作り、それぞれ事前、事後の調査用にした。(図6)

[3] それぞれの子どものパートナーが描いたドローイングが入っているアンケートを配布した。(「3-2-5 学習の展開」に示されている例で言うならば、AくんにはBくんの描いたドローイングが1枚含まれているアンケート用紙を配布することになる。Bくんには、その逆が適用される)

[4] 配布されたアンケートに貼布されている5枚のドローイングの中から、自分のパートナーが描いたと思われるものを選んでもらった。ま

「友達の描いたのはどれ？」
 ☆下の5つの中から選んで、記号に○をつけて下さい。
 (ア) (イ) (ウ)
 (エ) (オ)
 ☆上で本人の自由を記して下さい。
 丁度いい感じのものがあればいいです。
 回答者 2年1組 番 氏名

図6 事前調査-1の調査用紙

コミュニケーション・シート
 (1)組 組員 () 番 () 氏名 ()

工程	作者の感想・評価	パートナーの感想・評価
①フレームの彩色 *黒/白/赤/青/黄/紫	これは、自然色だね。上に赤く塗り... A	上のは、自然色だね。これは、自然色だね。うけ、自然色だね。自然色だね。..... A
②素材を選ぶ	これは、自然色だね。上に赤く塗り... A	これは、自然色だね。これは、自然色だね。これは、自然色だね。..... A
③カッティング
④構成
⑤仕上げ
★制作活動全体を通して

図7 コミュニケーション・シート

た、その選択に際して何か根拠があったら記入してもらうようにした。なお、その作業中には、一切相談してはいけないことを指示した。

【事前調査－2】

自分が表現するパートナーについての自由作文、『○○くん／○○さんについて』を行った。所定の作文用紙を配布し、8分間で行った。ここでも指示は控え、気軽に取り組みさせた。ただし、私語、パートナーなどとの相談は禁止した。

【過程調査】

制作過程において、パートナー間でお互いの制作活動に対してコメントと評価をさせた。(コミュニケーション・シートに記入…図7)

【事後調査－1】

[1]～[4] 授業の実践後、【事前調査－1】と同じ調査を、同条件で実施した。

【事後調査－2】

自分の作品と活動を振り返って、自分のパートナーについての自由作文、『○○くん／○○さんについて』を書いてもらった。所定の作文用紙を配布し、8分間で行った。指示は控え、気軽に取り組みさせた。私語、パートナーとの相談は禁止した。(図8)

以上の手順によって得られた調査結果を、研究の主旨に沿って以下のように比較、検証してみた。

- (a) 【事前調査－1】と【事後調査－1】において抽出した回答の根拠を比較する。
- (b) 【事前調査－2】と【事後調査－2】において抽出した作文内容を比較する。
- (c) 【過程調査】で見られる言語によるコミュニケーションの内容を検証する。

(2) 結果と考察 (調査対象；2年1組男子16名・女子16名・計32名)

図8 事後調査－2の調査用紙

① (a) 【事前調査－1】と【事後調査－1】において抽出した回答の根拠の比較（表6）

子どもたちは、友だちの描いたドローイングを選択するとき、どのようなことを根拠にするのだろうか。抽出生徒が事前、事後で回答している言語内容の変容から探ってみる。その際念頭におきたいことは、選択の根拠を明確な言語で記している生徒（『何となく』、『〇〇っぽいから』などのように感覚論は除く）は、事前調査と事後調査ではほぼ同数であり、有意な差は認められなかったことである。このことからわかるように、言語に置き換えることのできる能力が子どもの選択に影響を与えてはいないことがわかる。その意味において以下に示す検証作業は、言語以外のイメージのやりとりをテーマにしている本研究の意図からは脱してはいないのである。

表6 【事前調査－1】と【事後調査－1】において抽出した回答の根拠の比較

抽出生徒	事前調査	事後調査
	回答の正誤 選択の根拠	回答の正誤 選択の根拠
女子A	誤答 何となく	正答 〇〇さんがシンプルなのが好きだから、コレと思った
	正答 かわいいから、パッと見てこれだって思っただけ	正答 かわいらしいから！ハートー〇〇ちゃんだと思った
男子A	誤答 〇〇くんだから	正答 ちょっと単純だから
	正答 〇〇ちゃんらしいから	正答 この線は〇〇ちゃんだー！と思った！
男子B	正答 〇〇が書きそうだし、うまい。	誤答 〇〇の髪の毛のウェーブに似て…

女子Aは、事前では『何となく』選んだものが誤答であった。事後では、その根拠を友達の「好み」という性格的な部分に着目して選択し、正答となっている。彼女は当初、造形に対して何の手掛かりもない状態であったが、授業後には造形のもつ内面的なイメージを思索の内に入れることができたようである。女子Bも、事前、事後ともに正答しているが、授業前は完全に直観的な回答をしており、基本的には女子Aと同じ状態にあったといえる。しかし、授業後には友達のイメージを象徴するカタチを獲得することができた。これはビジュアル・コミュニケーションにおけるコードの確立と類似している現象である。男子A

は、女子 A と同様に、友達の内面的な部分に注目できるようになったことを示している。女子 C は、事前、事後ともに正答しているが、授業後には描かれた対象そのものからメッセージを読み取ろうとしていることがわかる。そういった姿勢は、漫然と眺めているだけでは読み取ることのできない造形美術における作品鑑賞の基本と言えるものである。男子 B は、事前で正答しているにもかかわらず、事後では誤答である。同時にその根拠は意味上の転換を見せている。授業前には、自分の直感と友達が日頃の授業で見せる描画の再現能力をもとに判断しているが、誤答した際の根拠は、そういったこととは全く関係がなく、友達の外見からイメージをふくらませている。これは誤った根拠であったわけで、伝達の効率上はエラーであるといえるが、一緒に生活する友達をどうとらえるか、という点では、能力的なとらえ方である事前の根拠よりも、事後の根拠の方が教育的には豊かなものであるといえるだろう。以上のことから、授業における造形によるコミュニケーションが、子どもたちに与えた影響を考察してみる。まず、形や色、材質といった造形のもつイメージが触媒として機能することにより、子どもたちが造形物から発せられるものに対して敏感になったことである。そしてそれは読み取りの正確さというよりも、読み取ろうとする積極性に大きな意味をもっており、言語のように物事の意味を一面的にとらえることとは違い、その意味を拡散的に、そして良心的にとらえることを可能にした結果、自分なりの美的価値に対して確固たる判断基準をもつ自信を生み出したのである。では本検証で見出されたような影響が、子どもに実際どのような教育的効果を及ぼしたのか、以後の b) c) の調査によって明らかにしたい。

② (b) 【事前調査－2】と【事後調査－2】において抽出した作文内容の比較（表4）

ここでは、抽出生徒を使って、【事前調査－2】と【事後調査－2】で行った友達に関する作文の内容とその質の変容を検証していく。表7の文は、全文からその一部を抜き出したものである。

表7 パートナーに関する自由作文の内容の比較

	事前調査-2	事後調査-2
男子A	彼はやさしいです。 彼は〇〇くんと□□くとなかがいいよう です。	彼はめんどくさがりです。 彼はタバスコが好きなんだそうです。
女子A	〇〇ちゃんはほわほわしていつもニコニコのほがらかな女の子。…何よりも長野博ラブファイヤーで燃えてる彼女がこの人を好きなことは有名。はまりすぎてとろけてる。そーゆーところがおもしろくて人気者。	〇〇ちゃんは、明るくて明るい色が好き。…元気そうだけど元気じゃないときもある。いろいろ気を使ってくれる。でも鈍感なこともある。いろいろいろいろで本当にいろいろな人。…派手だけど、混ぜたり落ち着かせたり、暗くしたりした色など、いろんな色もっている人だと思った。
女子B	〇〇は、スポーツOKで、スタイルOKで、顔もOKで、なんでもこいって感じの人だと思う。明るいし、クラスの人気者だと思う。	〇〇さんは、顔OK、スタイルOK、なんでもOKで、なんでもこいって感じの人。おまけに運動しんけいがOKだけど、最近こんじょうなし△△のなかまいりっぽくなってきている。今、□□のことで頭がいっぱいらしい。…けど、悩んでることがあるらしい。

男子Aは、学級の中でも特におとなしい生徒であり、友だちとの会話も少ないようである。今回、うまく関係をつくることができるかどうか不安であったが、友達の誘いもあって6名のグループに属して制作していた。彼の事後の作文量は減少しているが、日頃から寡黙な彼にとっては、造形という非言語的なコミュニケーションを仲介として、それまでパートナーと触れ合うことのなかった個人的な部分を知る機会を得たと言えるのではなからうか。(図9)

女子Aは学級でもリーダー格の生徒で、人望も厚い。授業では、友達と楽しそうに学習していた。彼女の作文からは、事前の段階では普通の会話調に自分のパートナーを説明していたのに対して、事後では造形要素の一つである「色」によって、とらえにくいパートナーの内面を表現しようと試みている。この抽象化は、もちろん彼女の作った作品にも表れている。(図10)

女子Bは、事前、事後で同じ内容を重複して書いた。その重複した内容をみると、学級の中におけるパートナーの一般的な観点、印象(『スポーツOK』『スタイルOK』『顔OK』『クラスの人気者』)が記されている。これらは、いわば学級内の誰しもが言うことのできる内容であるといえる。それに対して、事後に付け加えられている事項(『なかまいり』『□□のこと』『悩み』)は、パートナーにしかわかり得ない、きわめて個人的なものといえる。こうしてみると今回の授業は、子どもどうしの単純な親交にも影響を与えていることがわかる。他にも、このように親交が深まった見方で善かれている作文がいくつも見られた。

③ (c) 【過程調査】で見られる言語によるコミュニケーションの内容の検証 (図 11)

パートナーがつくったフレームに自ら彩色を施した際に、彩色者とそのフレームの作者であるパートナーとの間で感想や意見、評価の交換(言語記述によるコミュニケーション)を行った。



図 9 男子 A 作品



図 10 女子 A 作品

作者の感想・評価 (A/B/C/D/E)	パートナーの感想・評価 (A/B/C/D/E)
1) 生徒 a → 生徒 b b さんに感じに色がぬれたと思う。 評価 B	しましまがすごくいい。私はこんなカンジなのかと思った。 評価 A
2) 生徒 b → 生徒 a 私は、A さんをよくイメージできてと思う。 評価 B	自分のイメージに近い色をぬってくれたので、うれしい！ 評価 B
3) 生徒 c → 生徒 d ちょっと違う感じになった？ a ちゃんらしくないかも…。 評価 B	ムラサキは、私の色じゃないと思うけど、すごくきれいな色。 評価 A
4) 生徒 e → 生徒 f これは、自撮りです。とにかく色が！です。 評価 A	ピンクは私の色とはかなりちがうと思うけど、思った色とちがくて (ちがって) いいと思う。 評価 A
5) 生徒 g → 生徒 h はでけどおちついてると、私は思ってた。 評価 A	私は、こんななんだねーって思った。 評価 A
6) 生徒 i → 生徒 j 小さい木の所が、やりすぎて少し小さくなってしまった。 評価 B	自分のかくれた所を表してくれた。すごくいいと思う。 評価 A

図 11 パートナーの表現に対する相互評価

1) と 2) の子どもは 2 人組のパートナーどうしであり、コミュニケーションの形態も必然的に発信=受信のやりとりとなる。その子ども間では、お互いの欲した造形表現 (ここでは色や模様のもつ効果) が一致しており、表現された子どもも共感をもって受けとめていることがわかる。制作中の会話などによると、b の方がやや自己のイメージと違ったようであるが、友達の表現を「よい」ものとして受けとめ、自己発見の要素 (『しましま』) としている。3) では、表現者の c に自信がないこともあろうが、パートナーの d は、『ムラサキ』に対して違和感を表明している。ただし、色自体は『きれい』としており、内心でどうとらえていくかが重要であろう。4) では、3) と同様に、自己と他者のイメージの違いを表明しているが、f ははっきりと『違っていい』としている。この子ども間では制作中、非常に親密で生き生きとした会話がなされていた。そのため反対に、くい違いに対しておもしろさやコミュニケーションのきっかけを見出すことができていたのであろう。

5) と 6) には、造形によるコミュニケーションの受信者の客観的姿勢が表れている。自己表現の領域だけでは決して表れてこない姿勢であるといえる。

以上のように、本題材実践においては、主に本論文第5章で挙げた「子どものデザイン」の内容における「関係 / Relation」の意義を見出すことができた。

終章

本論文のまとめと残された課題

第1節 研究の成果

本論文は、これまでの学術研究において、あまり注目されてこなかった子どものためのデザイン教育の変遷を辿ることから、その実践原理としての「子どものデザイン」概念を明らかにし、それを実践に適用したプログラムを開発し、実践検証することを通して今後における子どものためのデザイン教育のあり方を展望するものである。本論文は、主に小・中学校における教育を対象とした教科教育学分野の研究論文である。この分野においては、これまでに「児童画」や「絵画・彫刻」といった、いわゆる美術領域を扱った研究は充実していると言えるが、一方で「デザイン」や「工作・工芸」領域に関するそれは十分であるとは言えない状況にある。さらに「デザイン」領域に関して言うならば、その実践や技法に関する研究成果は多数存在するが、専門教育を含めその教育を主題にした研究は未だに体系化されていない現状がある。本研究をめぐる命題、すなわち子どものためのデザイン教育に関するこうした状況から、本研究はその先駆的研究であると位置付けられる。

以下、本論文の各章のまとめを記す。

序章では、はじめに本論文におけるデザインの定義を、現代において子どもたちが生き育っていくうえで必要不可欠な「能力観」であるとしたうえで、本論文で対象にするデザイン教育を次のように規定した。すなわち、現在行われているデザイン教育を俯瞰し、その目的と実践の場から分類する作業から輪郭を描き出すことで、普通教育、とりわけ小・中学校における図画工作・美術科教育を中心としながらも、今後の教育のあり様を展望する過程において見出される必然性からは、幼児とその保護者をも対象にした学校教育外におけるデザイン教育の機会も対象にすることとした。次に、その教育を成り立たせる「目標」、「内容」「方法」の要素が、同時代における「デザイン」から規定され、さらにそれを包摂している同時代における「社会」から規定されているというような“主従関係”にあり、その「子どものため」という意味が、同時代における社会要請に基づいた教授的意味を帯びるに至っている現状を指摘し、問題の所在とした。そして昨今における「子ども」と「デザイン」を結び付けている概念、すなわち「子どものデザイン」概念（“Design Of Kids” Concept）には、「子どものためのデザイン／ Design For Kids」と「子どもがデザインする / Kids Design …」という2つの側面があることを指摘し、本論文の目的は、

「子どものデザイン」概念が、子どものためのデザイン教育において「子どものためのデザイン」の方向性に偏重した経緯を明らかにしてその要因を探り、「子どもがデザインする」方向性とそのあり方を提案することであることを提示した。そしてその達成のための方法とは、子どものためのデザイン教育の歴史的変遷過程における省察から浮上してくるアブダクションとしての「子どものデザイン」概念の変容・更新・刷新に対する分析を通して、子どものためのデザイン教育のあり方について実践的に提言することであることを提示した。

第1章では、我国の子どものためのデザイン教育が、その発端において省察のまなざしを内包していたことを明らかにした。昭和初期における構成教育運動に見る萌芽、続く戦時統制下における体制強化との共鳴、そして戦後の無教科書時期における戦時の反省をふまえた新しい教育への志向を確認し、我国の子どものためのデザイン教育が、その出発点においては、「子どものため」という理念を謳いながらも、それが実践的には同時代的な社会のあり様のために目的的に利用されていたことを明らかにし、その省察として生まれてきた“オルタナティブ”な子どものためのデザイン教育に対する可能性を提起した。

第2章では、昭和33年版学習指導要領に「デザイン」が位置付いた経緯を俯瞰する作業を通して、デザイン教育がデザイナーという専門家のためでなく万人のためのものとして位置づけられるために「子どものデザイン」概念が提示されるに至った経緯を明らかにした。しかしながらその「子どものデザイン」概念が、どのようにして今ある社会へと連関していくのか、といった関係的視点の欠如において、「子ども／大人」という二元論が存在していたことも指摘した。これはまさに、本論文の研究主題にもなっている「子どものデザイン」概念における「子どものためのデザイン / Design For Kids」の方向性と「子どもがデザインする / Kids Design …」という二元的側面とも重なるものである。さらに同時期の教育界において噴出した「デザイン教育批判」の言説を分析し、その批判に対抗するための「子どものデザイン」概念の意味を検討した。その結果、「子どものデザイン」概念とは、「[A]子どもの生活にあるもの」「[B]子どもの感覚を発揮させるもの」「[C]子どもの成長・発達に即したもの」「[D]子どもの本能的欲求に基づくもの」「[E]造形によって可視化されるもの」「[F]子どもの切実な必然性に結びつくもの」「[G]創造的な問題解決の能力を育てるもの」という構成要素から規定されるとした。これら要素は「子

もがデザインする / Kids Design …」プロセスとして次のように具現化されるとした。「それぞれの発達の段階 ([C]) において能動性に満ちた子ども ([D]) が、自らの生活 ([A]) における切実な必然性 ([F]) から問題を設定し、身の回りの環境から色、形、材料を選び取りながら感覚を働かせ ([B])、具体的な造形として可視化 ([E]) しながら、その問題を解決していくというトータルなプロセス ([G])。』そしてこの概念を子どものためのデザイン教育に対する省察ツールとして用いて、そのあり方を展望していくことの有効性を提起した。

第3章では、これまでに析出した「子どものデザイン」概念が、その後のデザインや社会の変化に応じてどのような様相を呈しているのかを検討した。同時代におけるデザイン界は、1951 (昭和 26) 年に設立された日本宣伝美術会 (JAAC) が、その活動の一環として作品公募を始め、新人の登竜門として機能していたことからわかるように、時代のあり様を映す大衆の憧れの象徴であった。そこでは、バウハウスから輸入された専門的な造形理論に基づいた高い「造形性」に基づく作家性を帯びた仕事が、社会との強い結びつきをつくりだしていた。そうした状況の中で子どものためのデザイン教育研究を牽引していた造形教育センターの研究活動には、「造形理論」と「子どもの論理」との間にあるディレンマが存在していたことを見出した。そしてそれを止揚する契機としての「デザインの芽」、「造形遊び」そして「子どもの生活」という考え方の重要性を主張し、この視角から「子どものデザイン」概念を具体的に検討した結果、概念の各要素が、主従的・相互的な関係をもった3次元的な構造を呈している様態であることを指摘し、「子どものためのデザイン教育を成立させる原理となる「子どものデザイン」概念構造スキーマを提示した。

第4章では、現代に至るまでの社会の進展やそれに伴う教育に対する要請、そしてデザインの省察と変容の様相から、人間を中心に据えた現代デザイン (HCD : Human Centered Design) の実践の方向性が、子どものためのデザイン教育の目指す方向性と同期していることを明らかにし、その可能性について提起した。それは、〈いまーここ〉で感覚を働かせ、イメージを生成させながら、現実に対して創造的に問題解決を図っていくという能力が現代社会に対してもつ可能性であり、「子どものデザイン」概念を、「子どものためのデザイン / Design For Kids」から「子どもがデザインする / Kids Design …」ことへと解釈することでもあると主張した。さらに、佐藤卓が述べる「可視化」、「既知の

未知化」,「参加回路のデザイン」というデザイン観から,先掲した「子どものデザイン」概念構造スキーマを更新し,子どものためのデザイン教育のカリキュラムを構想するためのスコープとシーケンスを構成するマップとして提示した。

第5章では,第4章までに規定された「子どものデザイン」概念構造スキーマとそこから導き出された子どものためのデザイン教育の可能性をふまえ,それを実践するための原理を整理して提示した。すなわち,「子どものデザイン」の原理について,これまでの研究の知見にさらなる考察を加え,その論理性を強化しながら,第一に「理念」を明らかにし,第二にその実現のために必要となる「内容」,「方法」を提示し,第三にそれらを適時に扱うための「発達」のあり様を明らかにし,さらには,子どものためのデザイン教育の具体的な実践プログラムを開発するためのマトリクスを構想した。まずその「理念」は,次の3つにまとめられた。「① 自律性:子どもがデザインを通して社会の中でたくましく,したたかに生きていくことを促す」「② 感覚・イメージ:子どもが日々の生活における創造的なイメージ生成の場に立ちあうことを促す」「③ 協働性:営為を子どもが造形という手段によって可視化することで他・他者と関わっていくことを促す」そして以上の「理念」においては,子どものためのデザイン教育(Design Education For Kids)は,「子どものデザイン」概念の検討を通して,子どもによるデザイン実践(Design Practice By Kids)の可能性へとパラダイム・シフトされることを確認した。さらに「内容」を,次の5つのスコープ(Scope)として整理して示した。「(1)子どもの生活/Kids Life」「(2)まなざし/A Look」「(3)つくりだす/Do it Yourself」「(4)ブリコラージュ/Bricolage」「(5)関係/Relation」そして「方法」である。これには,「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」が,学校教育内外を越境するものであるために,学校教育における授業実践に適用するものと,それに限定せずにより広い場面で適用できるものとの双方があるので,いわゆる教授=学習論の範疇ではなく,むしろそれを越境するための考察を行う。前者においては,子どもと教師の関係論として「協働」を,後者においては,授業実践の限界を克服する方法論として「ワークショップ」の意義について実践研究を通して検討した。さらに現行(平成20年告示)の学習指導要領(小学校図画工作,中学校美術)解説に示されている各学年における子どもの発達の特徴について述べている箇所を抽出・整理し,テキサス大学で編纂された初等教育学校向けのデザイン学習にかんする準教科書に示されている『*Our Expanding vision. Art Series Grades 1-8. Austin Texas*』を参照・

整理し、両者の関連性の検討から、子どもによるデザイン実践の発達を示すシーケンス (Sequence) を措定した。

第6章では、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」を開発・具体化するためのプログラム開発マトリクスを提示するとともに、それをういた開発手順を説明した。そしてその実践の場として想定される「学校」「学校内外の越境」「日常生活」「社会化」というカテゴリーごとにプログラム事例を提示し、実際に実践を行ったプログラム（「巡回型ワークショップ『アートツール・キャラバン』」, 「造形によるコミュニケーション『〇〇くんの日常／〇〇さんの日常 - コミュニケーション・アート - 』」）を対象に実践研究を行い、その教育的な意義と可能性を検討した。

以上、本論文では、我国の子どもたちが戦後普通教育においてすべからく学習してきたはずである「デザイン」分野が、その安定的な位置づけにもかかわらずその意義については極めて不安定なまま現在に至っている状況を鑑み、その原因を「子どものデザイン」概念の歴史的変遷の中に見出し、その概念に包含される省察的な意味から「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」としての展望を導出し、具体的な実践を提案した。そもそも「デザイン」という概念自体が、現代においてはその意味がますます拡大し多様化しているので、その意義の不安定さはより強化されていると言えるだろう。しかしながらその不安定さを逆説的にとらえることで、その教育的可能性を示し得たのであり、したがって最終的な結論としては、図画工作・美術科という教科教育の範疇にとどまらない実践のあり様を展望することとなった。このことはむしろ、デザインが関係性の中に成立するという自明の論理を教育実践において具現化しているものであると考えられる。

第2節 残された課題と今後の展望

本論文は、大きく次の2つの研究の柱から構成されている。第一に、子どものためのデザイン教育の歴史の変遷を分析することからみえてくるアブダクションとしての原理にかんする理論的研究であり、第二に、それを具体的な実践プログラムとして提示する開発的研究である。

前者においては当然のことながら、その妥当性を確保するための論理の深化と実証性が不可欠である。これは研究活動のいわば“垂直”な軸であると言えよう。(図1)

ここにおいて、本論文で導出された原理にかんして、一つひとつ熟考を重ねることが要請されるとともに、より多角的・学際的な視点から検討を重ね、重厚な理論と

して鍛えていかなければならないことが要請されている。さらには後述するように、実践を通じた研究との往還による考察も必要であろう。

後者においても、上述したような“垂直”な軸に基づいた強化が必要である。とりわけ開発された個々の実践プログラムが単発的であり、相互の関係を体系的に説明しているとは言えないので、開発されたプログラム全体の体系を成す構造を説明したうえで、個々の実践プログラムの位置付けを明確化していくことが必須である。また開発された実践プログラムは、現場において実践されなければ実体化しない。それゆえに研究活動の“水平”な軸として、より多くの現場で実践を行うとともに、その現場において改善が加えられていくことが求められる。このためには、現場との連携が必要であるし、またより多くの現場に受け入れられるようにするには、本論文の研究成果に基づいた啓蒙も必要であろう。

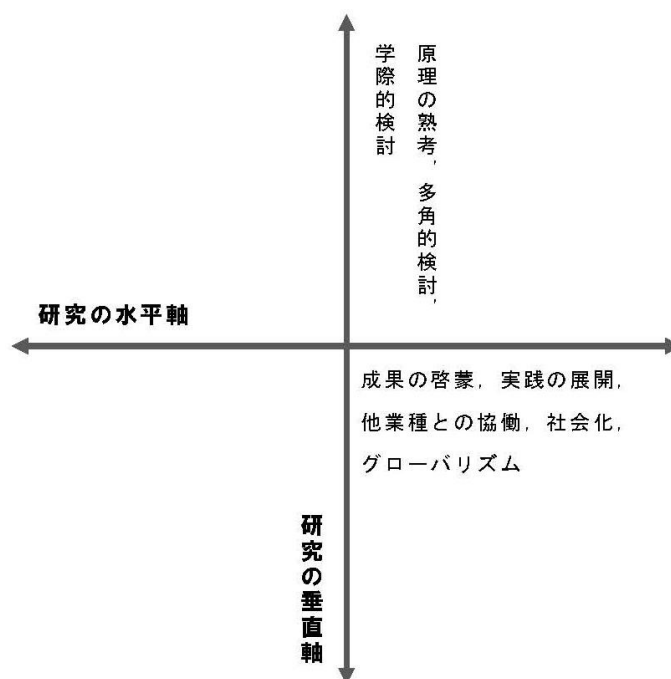


図1 本研究の課題

そこでは前述したように、図画工作・美術科という教科教育の範疇にとどまらない啓蒙活動を必要とする。今後の社会においては、本論文の冒頭で挙げたような「子ども」と「デザイン」を結び付ける動きがさらに活発になると思われる。したがって、教科教育さらには学校教育と外部とを越境する実践を展開することが求められているのである。

またそうした社会との関係を学習の前提とする上では、シチズンシップ教育に対する寄与も重要であると思われる。小玉重夫は、昨今我国に広がりつつあるチズンシップ教育について、「ともすればボランティア活動に励むだけのような、国家に都合の良い『品行方正な市民』にとどまってしまう可能性」について注意を喚起した上で、「目的は自立した市民を育てること。国家や社会に批判的な目を向けられる素養や判断力を身につけることが大事（傍点筆者）」であると指摘している¹。ここにおいて、本論文で主張した「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」が、「自律性」、「感覚・イメージ」、「協働性」をその理念としており、何よりも大人／教師の視角からの「子どものためのデザイン教育」から、子どもが主体となる「子どもによるデザイン実践」へのパラダイム転換が図られることにおいて、シチズンシップ教育の方向性と一致していることがわかるだろう。さらにはシチズンシップ教育が目指す多文化共生に向けて、今後見通される急激な国際化の進展に合わせた国際的な視点からの検討も欠かせない。

以上、本論文の主張は、未だ仮説的な範疇にあり、研究の成果よりもむしろ今後取り組むべき課題ばかりが目の前に顕在化してきている。ゆえに本論文の筆を置くことがまた新たな出発でもあることを自覚している。本論文の副題目として掲げた「変遷と展望」という営為が、いつでも私たちの〈いま—ここ〉において生起していることを自覚し見つめ続けていきたい。

¹ 「社会の一員 自覚促す」『朝日新聞』2014年1月10日朝刊, p.35, 教育面

第3節 これからのデザイン，これからの教育

3-1 再び，デザインとは

本論文は，教科教育としての美術科教育を対象にするとともに，デザイン分野を対象にしている。そのため，必然的に「デザインとはなにか」という，現代においても決して統一された見解を得られていない問いを同時に包含している。そしてその問いに対しては，「子どものデザイン」概念によって筆者なりの見解を用意したつもりではあるが，今一度，その概念と一般的に用いられている「デザイン」のあり様とを相対化しておく必要があるであろう。本論文で提示した「子どものデザイン」概念に比較的“近い”，あるいは“参考となる”であろう概念を提示してみる。

・高橋正人

人間生活にとって，より本質的な，それなくしては人間生活あるいは人間の文化は存在しないような意味（『デザイン教育の原理』1969）

・ピーター・グリーン

すべての人に関わる人間的な活動であり，問題や諸要求を明確にし，よく考えて，どれを優先させるかを定めるプロセス（『デザイン教育』1979）

・クラウス・クリッペンドルフ

物の意味を与えること（『意味論的転回』2009）

・ポール・ランド

形と中身の関係（『ポール・ランド，デザインの授業』2008）

・ヴィレム・フルッサー

技術と芸術の間の内的なつながり —すべての文化の背後にあるもの

（技術によって自然を策略にはめ，人工的なものを通して自然的なものを上回り，我々自身にほかならない神がそこから降臨してくるような機械を組み立てること・・・自然に制約された哺乳動物である我々を，自由な芸術家に変える）（『デザインの小さな哲学』2009）

・佐野寛

計画し持続可能な発展を実現していく行為（『21世紀的生活』）

・ヴィクター・パパネック

意味ある秩序状態をつくり出すために意識的に努力すること（『生きのびるためのデザイン』）

・原研哉

形や素材の斬新さで驚かせるのではなく、平凡に見える生活の隙間からしなやかで驚くべき発想を次々に取り出す独創性（『デザインのデザイン』2003）

・竹村真一

ありふれた世界を新たな眼で発見する感性の「窓」をひらく営み

モノの形や色の問題ではなく、世界の見方、新たな視点を提示する営み（『water』2007）

・深澤直人

誰もが共有できる感覚をかたちに変換して提示する営み（『THE OUTLINE』？2009）

以上のデザイン概念においては、いずれもすべての人間を対象にし、すべての人間の生活にかかわるものとしてデザインが位置付けられている。このことをふまえて、「デザインはだれのものか」という問いについて考えてみよう。すると、かつてはデザイナーという専門人が、その造形能力によって人々の生活を提案し、ユーザーである人々は、その提案を享受するという関係であったのに対して、上掲したデザイン概念からは、デザイン・ユーザーである人々がよりよく生活しようとする能動的営みに対して、デザイナーが、その眼と造形能力によって、人々の生活に必要な「道具」を見出し、つくるという関係が見えてくる。つまり、ここでの両者は相互参画的であり代替可能的な関係にあるのだ。これはまさしく、ユーザーがすなわちデザイナーでもあるという時代の到来を予感させるものであり、「子どものためのデザイン教育 / 子どもによるデザイン実践」において重視される DiY Ethic に基づいた万人によるデザイン実践が望まれることになるだろう。

3-2 デザイン、デザイン教育、そして教育

先述したデザイン・ユーザーとデザイナーの関係は、子どもと教師の関係に重ねて考察することもできる。第1章において提示した戦時統制下における我国の造形教育、とりわけ構成・デザイン教育が、子どもの造形に対する能動性を利用して戦時体制と共鳴し、その体制強化に加担していた事実を思い出してみよう。例えば、当時の教科書には、**図2**のような教材が掲載されている。このような教材が、日々の教育活動に導入され、“誠実”に指導されていた事実から、私たちは目を背けてはならない。また、この教材を当時の子ど

もたちが自らの「つくりたい」という能動性を伴わせながら嬉々として受け入れ、製作に取り組んでいたことを。

このように、教育実践においては、教師の倫理観を鑑みることが重要であることは確かである。それは誠実さでもあるわけだが、しかしながら、

それは歴史的に見ても極

めて危ういものなのである。したがって、先に見たデザインにおけるデザイナーとユーザーの相互参画的・代替可能的な関係にならうとするならば、子どもと教師の関係も然るべきなのではなかろうか。

本論文で繰り返し述べてきたように、「子どものデザイン」概念には、次の2つの方向性がある。一つは「子どもがデザインする / Kids Design …」である。この「子どもがデザインする」営みとは、子どもが、自分が生きている毎日において、新鮮な感じ方や見方を見出し、そこから新たな意味（モノ・コト）をつくりだし、共有する営みであると言えよう。そしてもう一つは「子どものためのデザイン / Design for Kids」である。この「子どものためにデザインする」とは、「子どもがデザインする」営みのために、大人が子どもたちとともに生活における新鮮な感じ方や見方を見出し、そこから新たな意味（モノ・コト）をつくりだし、共有する営みであると解釈することができよう。

このように、「子どもがデザインする」営みと、大人による「子どものためのデザイン」は、ともに共振関係にある。ここにおいて、「デザインとはなにか」「デザインとはだれのものか」という問いについて、「子どものデザイン」概念を通して考察を行うこととは、デザインのあり方のみならず、デザイン教育のあり方、そして子どもと教師の関係性のあり方までも視野に入れた「こたえ」を探ることになるのである。

さらに思い切って言うてしまうならば、現代においては「デザインすること」、「デザイン教育すること」「教育すること」が、一体的・融合的・相互的な関係にあるのではな

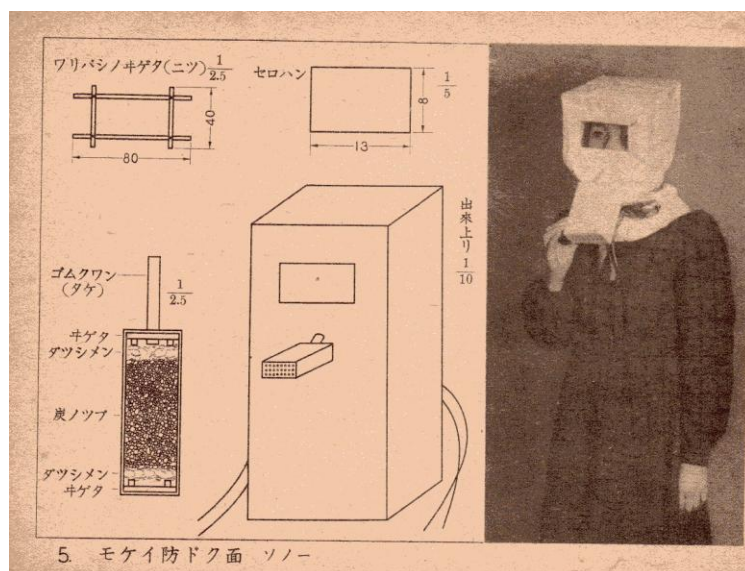


図2 『初等科工作二・女子用』1943年

うか。このことは、先行き不透明であると言われている時代に生きている私たちが漠然と抱いている「これから、どのように歩んでいけばよいのか？」という命題に対して、ほのかな希望らしき指標を指し示しているのではないかとさえ思えるのである。

文献一覽

【引用文献】

本論文で引用した文献の一覧を記載する。

各章ごとに新出の文献のみを記載している。

序章

- ・日本デザイン学会編『デザイン事典』朝倉書店，2003年
- ・松上茂『デザインによる教育』美術出版社，1962年
- ・日本デザイン学会『デザイン事典』朝倉書店，2003年
- ・電通デザイン研究会『デザインング ―新しい発想と方法論』電通出版，1991年
- ・水越敏行他『授業設計と展開の力量<講座 教師の力量形成 第2巻>』ぎょうせい，1988年
- ・佐野寛『21世紀的生活』三五館，1996年
- ・山本哲士『デザインとしての文化技術』文化科学高等研究院，1993年
- ・原研哉『デザインのデザイン』岩波書店，2003年
- ・深澤直人『デザインの輪郭』TOTO出版，2010年
- ・山崎和彦「特集『ヒューマンセンタードデザイン(HCD)』」日本デザイン学会誌デザイン学研究特集号第18巻2号，2011年
- ・蓮池公威，田丸恵理子，戸崎幹夫，富士ゼロックス株式会社ヒューマンインターフェースデザイン開発部「HCDの実践とエスノグラフィックアプローチ」日本デザイン学会誌デザイン学研究特集号第18巻2号，2011年
- ・Michael Kroeger『ポール・ランド デザインの授業』BNN，2008年
- ・文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館，2008年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍，2008年
- ・文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房，2008年
- ・文部科学省『中学校学習指導要領解説美術編』日本文教出版，2008年

- ・花篤實ほか『小学校図画工作』日本文教出版，2011年
- ・小泉薫「中学校美術科におけるデザイン教育の歴史と方法論に関する研究」群馬大学大学院教育学研究科修士論文，2007年
- ・田浦俊春「オーガナイズドセッションの開催主旨」日本デザイン学会誌デザイン学研究 特集号第18巻1号，2011年
- ・ヴィクター・パパネック『生きのびるためのデザイン』晶文社，1974年
- ・クロード・レヴィ・ストロース『野生の思考』みすず書房，1976年

第1章

- ・高山正喜久監修『デザイン教育大事典』鳳山社，1989年
- ・川喜田煉一郎，武井勝雄『構成教育体系』学校美術協会，1935年
- ・中村享『日本美術教育の変遷 —教科書・文献にみる体系—』日本文教出版，1979年
- ・図画工作研究所『芸能科図画工作重要問題解説』図画工作株式会社，1941年
- ・吉田秀雄記念事業財団『広告語る —アド・ミュージアム東京収蔵作品集』財団法人吉田秀雄記念事業財団，2005年
- ・竹原あき子・森山明子『日本デザイン史』美術出版社，2003年
- ・長田謙一・樋田豊郎・森仁史『近代日本デザイン史』美学出版，2006年
- ・秋山正美『小学生新聞に見る戦時下の子供たち・第3巻』日本図書センター，1994年
- ・上甲二郎『芸能科圖画工作授業細案・初一後期用』明治図書，1942年
- ・神奈川県師範学校附属國民學校『國防強化と藝能科教育』神奈川県師範学校附属國民學校，1943年
- ・図画工作研究所『図画工作 第15巻・第4号・3月臨時号 —芸能科工作の實踐体系と設備規格—』図画工作株式会社，1941年
- ・岩崎由紀夫「戦後図画工作科における『無教科書時期』の一考察」『美術科教育学会誌』第10号，1989年
- ・品川区教育委員会『品川区指導室集録』1991年
- ・東京都立教育研究所『戦後東京都教育史・中巻・学校教育編』1972年
- ・品川区教育委員会『品川区教育のあゆみ・昭和20年～46年』1985年
- ・東京都品川区立原小学校創立三十周年事業実行委員会『創立三十周年記念誌』1953年

- ・東俊二『わが校の美術教育 一東京・原小学校の場合一』美術出版社，1953年
- ・東京都図画工作研究会『創立60周年記念誌』2009年
- ・荻谷剛彦，西研『考え合う技術』筑摩書房，2005年

第2章

- ・『国際デザインコミッティー』パンフレット，1960年
- ・勝見勝「デザイン運動と日本」『勝見勝著作集・2・デザイン運動』講談社，1986年
- ・「ニュース・展覧会・図書」『工芸ニュース Vol. 28・4号』工業技術院産業工芸試験所，1960年
- ・「ワルター・グロピウスを桑沢デザイン研究所に迎えて」『KDニュース 17号』KD技術研究会，1954年
- ・『造形教育センター発足式への案内状』1955年
- ・勝見勝「工業デザイン -この未知なるもの-」『リビングデザイン季刊夏号 No. 4』1958年
- ・文部省『小学校学習指導要領（第2章・第6節・図画工作）』文部時報別冊，1958年
- ・文部省『中学校学習指導要領（第2章・第6節・美術）』明治図書，1958年
- ・『造形教育センターニュース第10号』1958年
- ・「造形教育センター50年略年表」『造形教育センター50年史』2005年
- ・小関利雄「センターは技術主義か」『造形教育センターニュース第13号』1959年
- ・米倉正弘「造形教育センターの研究はかく進められている」『造形教育センターニュース第13号』1959年
- ・久里英人「デザイン教育はこれでよいか」『美育文化 Vol. 10・No. 7』1960年
- ・間所春『こどものための構成教育』造形芸術研究会，1955年
- ・間所春『こどもの眼とデザイン』造形社，1963年
- ・西光寺亨「小學校におけるデザイン教育 一現場學習をとおして一」『美育文化』美育文化協会，1953年
- ・勝見勝，武井勝男，山口正城，藤沢典明，熊本高工，水谷武彦「座談会・バウハウスと構成教育」『美育文化』美育文化協会，1954年
- ・「特集 造形教育センター春の研究会 一産業デザインと造形教育一」『美育文化』美育

文化協会，1956年

- ・造形教育センター研究部「センター批判」『造形教育センターニュース 第15号』1956年
- ・熊本高工「現代美術と子どものデザイン」『美育文化』美育文化協会，1958年
- ・小関利雄「新しい美術教育としてのデザインの基礎練習」『美育文化』美育文化協会，1959年
- ・高橋正人「デザイン教育の理念」『デザイン教育の原理』誠信書房，1967年
- ・筒井茂雄「美術教育におけるデザインの位置」『美育文化』美育文化協会，1959年
- ・林健造「デザイン教育のマンネリズム」『美育文化』美育文化協会，1961年
- ・米倉正弘「デザイン教育必要論」『美育文化』美育文化協会，1962年
- ・佐口七朗「デザイン教育必要論」『美育文化』1962年
- ・佐藤諒「子どもの機能的デザイン」『美育文化』美育文化協会，1963年
- ・藤澤英昭「普通教育におけるデザイン教育の問題点」『デザイン学研究特集号 vol.4 no.2』日本デザイン学会，1996年
- ・金子一夫『美術科教育の方法論と歴史（新訂増補）』中央公論美術出版，2003年

第3章

- ・春日明夫，小林貴史『桑沢学園と造形教育運動 -普通教育における造形ムーブメントの変遷-』桑沢文庫，2010年
- ・新関伸也「間所春による『まよいみち』とデザイン教育」『美術教育学』第29号，2008年
- ・竹原あき子，森山明子 監修『日本デザイン史』美術出版，2003年
- ・内田繁『戦後日本デザイン史』みすず書房，2011年
- ・長田謙一，樋田豊郎，森仁史 編『近代日本デザイン史』美学出版，2006年
- ・社団法人日本美術教育連合『日本美術教育総鑑 戦後編』日本文教出版，1966年
- ・造形教育センター研究部『造形教育センターニュース 第23号』1965年
- ・大泉義一「図画工作科の教科構造に関する一考察 -『造形遊び』導入以前の学習指導要領における内容構成の成立過程から-」『美術教育学』第30号，2009年
- ・「長期企画委員会」『造形教育センターニュース 第40号』1970年

- ・平田智久『夏の展覧会（造形教育センター創立 20 周年記念子どもの造形展）記録』1975 年
- ・宇田秀士「文部省・文部科学省 小学校学習指導要領 図画工作編「造形遊び」に対する〈批判的論述〉の考察 — “彫琢作業” をふまえた「造形遊び」に向けて—」『美術科教育学会誌』第 29 号, 2008 年
- ・大泉義一「『子どもとつくるカリキュラム』の実践的研究」『美術科教育学会誌』第 26 号, 2005 年
- ・竹内博編『美術教育を学ぶ人のために』世界思想社, 1995 年
- ・武藤智子, 金子一夫「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1) —教育課程の改善, 及び造形教育センター—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第 53 号, 2003 年
- ・中央教育審議会教育課程部会初等中等教育分科会芸術専門部会第 4 期第 1 回（平成 19 年 7 月 19 日）議事録資料 14
- ・金子一夫『美術科教育の方法論と歴史（新訂増補）』中央公論美術出版, 2003 年
- ・文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版, 1999 年
- ・倉田三郎編『日本美術教育の変遷 —教科書・文献にみる体系—』日本文教出版, 1979 年
- ・文部省『小学校学習指導要領 図画工作科編（試案）』中央書籍, 1951 年
- ・宮脇理編『小学校図画工作科教育の研究』建帛社, 1994 年
- ・文部省『小学校図画工作指導書』日本文教出版, 1960 年
- ・文部省『小学校学習指導要領』1968 年
- ・文部省『構成学習における指導内容の範囲と系列 —図画工作実験学校の研究報告—（初等教育研究資料第 25 集）』東洋館出版社, 1961 年
- ・熊本高工『図画工作科の系統的指導計画』明治図書, 1960 年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版, 2008 年
- ・松本格之祐, 宮坂元裕『人気教師の体育・図工の仕事術 46』黎明書房, 2007 年
- ・宮坂元裕「研究テーマについて」『造形教育センターニュース 第 73 号』1982 年
- ・造形教育センター編『造形教育の理念』サクラクレパス出版部, 1985 年
- ・高山正喜久「これからのデザイン教育」『美育文化』美育文化協会, 1990 年
- ・郡山正「現代デザイン教育者にせまってくるアンビバレンツな問題 -造形教育の七つのスネアー-」『現代 造形・美術の展望 -真鍋一男退官記念論集-』新曜社, 1992 年

第4章

- ・ ヴィクター・パパネック『生きのびるためのデザイン』晶文社，1974年
- ・ 佐野寛『21世紀的生活』三五館，1996年
- ・ 『広辞苑・第六版』岩波書店，2007年
- ・ 山本哲士『デザインとしての文化技術』文化科学高等研究院出版局，1993年
- ・ 苅谷剛彦・西研『考えあう技術－教育と社会を哲学する』ちくま新書，2005年
- ・ 高祖岩三郎『新しいアナキズムの系譜学』河出書房新社，2009年
- ・ 朝日新聞，2009年6月11日夕刊
- ・ 鷺田清一『じぶん・この不思議な存在』講談社，1996年
- ・ 住田正樹・高島秀樹・藤井美保『人間の発達と社会』福村出版，1999年
- ・ イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳，東京創元社，1977年
- ・ 内田樹『下流志向 一学ばない子どもたち 働かない若者たち一』講談社，2007年
- ・ 大前研一「日本の教育を壊滅させた2つの元凶」『PRESIDENT』プレジデント社
- ・ 原研哉『デザインのデザイン』岩波書店，2003年
- ・ 原研哉ゼミ『Ex-formation 四万十川』中央公論新社，2005年
- ・ 武蔵野美術大学『Ex-formation resort』中央公論新社，2006年
- ・ 武蔵野美術大学『Ex-formation 皴』中央公論新社，2007年
- ・ 原研哉／武蔵野美術大学『Ex-formation 植物』平凡社，2008年
- ・ 後藤武・佐々木正人・深澤直人『デザインの生態学』東京書籍，2004年
- ・ 佐藤卓(監修)『21_21 DESIGN SIGHT・第2回企画展・water・展覧会カタログ』21_21 DESIGN SIGHT，2007年
- ・ 斉藤孝・山下柚美『「五感力」を育てる』中公新書，2002年
- ・ 山下柚美『五感生活術 一眠った「私」を呼び覚ます一』文藝春秋，2002年
- ・ 山下柚美『子どもを育てる五感スクール 一感覚を磨く25のメソッド一』東洋館出版社，2006年
- ・ 阿部雅世・原研哉『なぜデザインなのか』平凡社，2007年
- ・ 岡野静二『イメージとは何か』相川書房，1977年
- ・ 日本創造学会編『創造性研究8・創造的なイメージ』共立出版，1991年

- ・ 苫米地英人『まずは親を超えなさい』フォレスト出版, 2009年
- ・ 佐藤雅彦・内野真澄『ピタゴラ装置 DVDブック [2]』小学館, 2007年

第5章

- ・ フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房, 1960年
- ・ ジャン・ジャック・ルソー『エミール または教育について』岩波文庫, 1762年
- ・ マーシャル・マクルーハン『人間拡張の原理』竹内書店, 1967年
- ・ フェルディナント・テンニース『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粹社会学の基本概念 〈上〉』岩波書店, 1957年
- ・ 朝日新聞, 2006年5月25日 (朝刊)
- ・ 朝日新聞, 2006年5月24日 (夕刊)
- ・ 仙田満『子どもとあそび』岩波書店, 1992年
- ・ 住田正樹, 高島秀樹, 藤井美保『人間の発達と社会』福村出版, 2000年
- ・ 福永安祥, 高島秀樹『教育社会学』明星大学, 1997年
- ・ クロード・レヴィ・ストロース『構造人類学』みすず書房, 1972年
- ・ 小田亮『レヴィ=ストロース入門』ちくま新書, 2000年
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領』国立印刷局, 1999年
- ・ ルドルフ・アルンハイム, 波多野完治・関計夫訳『美術と視覚』美術出版社, 1963年
- ・ 篠原智明『トランスエスティティーク —芸術の交通論—』岩波書店, 1992年
- ・ 大泉義一「造形によるコミュニケーションのもつ教育的意義; 鑑賞学習に対する提言」美術教育学第24号, 2003年
- ・ 藤澤英昭『デザイン・映像の造形心理』鳳山社, 1978年
- ・ 大泉義一編『小学校教育課程講座・図画工作』ぎょうせい, 2008年
- ・ ギー・ドゥボール『スペクタクルの社会』筑摩書房, 2003年
- ・ 毛利嘉孝『はじめてのD i Y -何でもお金で買えると思うなよ!』ブルース・インターアクションズ, 2008年
- ・ 高橋正人編『デザイン教育の原理 デザイン教育大系第1巻』誠信書房, 1967年
- ・ J. D. クランボルツ, A. S. レヴィン『その幸運は偶然ではないんです』ダイヤモンド社,

2012年

- ・クロード・レヴィ・ストロース『野生の思考』みすず書房，1976年
- ・桐田敬介『「光の空間」における造形遊びのエピソード記述』大学美術教育学会(京都大会)概要集，2013年
- ・ミシェル・ド・セルトー『日常実践のポイエティック』国文社，1987年
- ・藤澤英昭『デザイン・映像の造形心理』鳳山社，1978年
- ・藤澤英昭他『ヴィジュアル・コミュニケーション』ダゲイット社，1975年
- ・遠藤邦武『視覚伝達論』東京デザイナー学院出版局，1970年
- ・奈須正裕『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書，2001年
- ・沼野一男他『教育の方法と技術』玉川大学出版部，1998年
- ・細谷俊夫『教育方法 第4版』岩波書店，2000年
- ・吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい，1991年
- ・水越敏行他『なぜ授業を評価するか＜授業を改善する―授業の分析と評価―＞（授業技術評価第2巻）』ぎょうせい，1988年
- ・水越敏行他『授業設計と展開の力量＜講座 教師の力量形成 第2巻＞』ぎょうせい，1988年
- ・上田薫『ずれによる創造』黎明書房，1973年
- ・古畑和孝他『社会心理学小辞典』有斐閣，1994年
- ・稲垣忠彦，佐藤学『授業研究入門』岩波書店，2001年
- ・新関伸也『「鑑賞」と「問題解決」を基軸としたデザイン教育：中学校デザイン学習試案』美術教育学会誌第22号，2001年
- ・中野民夫『ワークショップ―新しい学びと創造の場』岩波書店，2001年
- ・高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版，2009年
- ・『広辞苑・第5版』岩波書店，1998年
- ・山下政俊『学びをひらく第2 教育言語の力―教育コミュニケーション技法の授業（21世紀型授業づくり）』明治図書，2003年
- ・吉本隆明『定本・言語にとって美とはなにか・I』角川ソフィア文庫，2010年
- ・大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究：図画工作・美術科の授業を構成する『第3教育言語』への着目』美術科教育学会誌第33号
- ・大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・II：教職キ

ャリアと『第3教育言語』の関係から」美術科教育学会誌第34号

- ・高橋陽一編『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版局，2011年
- ・茂木健一郎『ひらめきの導火線：トヨタとノーベル賞』PHP研究所，2008年
- ・岡本太郎『今日の芸術：時代を創造するものは誰か』光文社，1954年
- ・高橋正人編『デザイン教育の原理（デザイン教育大系）』誠信書房，1967年

第6章

- ・池田寛『地域の教育改革－学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社，2000年

【参考文献】

本論文で参考にした文献の一覧を記載する。

天久聖一	こどもの発想。	アスペクト	2011
板野八束	近代日本のデザイン文化史 1968-1926	フィルムアート社	1992
伊藤俊治編	しあわせなデザイン	求龍堂	2004
ウィルヘルク・ヴィオ ラ	チゼックの美術教育	黎明書房	1999
ヴィレム・フルッサー	デザインの小さな哲学	鹿島出版社	2009
上野俊哉, 毛利嘉孝	実践カルチュラル・スタディーズ	筑摩書房	2002
上野俊哉, 毛利嘉孝	カルチュラル・スタディーズ入門	筑摩書房	2000
栄久庵祥二	デザイン史とは何か ーモノ文化の構造と生 成ー	技報堂出版	1998
エレン・ラブトン他	なぜデザインが必要なのか 世界を変えるイ ノベーションの最前線	英治出版	2012
奥出直人, 後藤武	デザイン言語 ー感覚と論理を結ぶ思考法	慶應義塾大学出版	2005
春日明夫	玩具創作の研究 ー造形教育の歴史と理論を 探るー	日本文教出版	2007
勝見勝	現代デザイン入門	鹿島出版社	1965
亀喜信	ハンナ・アレント ー伝えることの人間学	世界思想社	2010
川喜田煉七郎	構作技術大系	圖畫工作株式会社	1942
姜尚中編	ポストコロニアリズム	作品社	2001
菊池信義	みんなの「生きる」をデザインしよう	理想社	2007
キッズデザイン協議 会	キッズデザインコンセプトブック 2011	キッズデザイン協議 会	2011
九州大学 大学院芸術 工学研究室	デザイン教育のススメ ～体験・実践型コミュ ニケーションを学ぶ～	花書院	2012

クラウス・クリッペン ドルフ	意味論的転回 デザインの新しい基礎理論	星雲社	2009
黒川伊保子	日本語はなぜ美しいのか	集英社	2007
後藤武, 佐々木正人, 深澤直人	デザインの生態学 新しいデザインの教科書	東京書籍	2004
小林重順	造形構成の心理	ダヴィッド社	1978
西條剛央	構造構成主義とは何か 次世代人間科学の原 理	北大路書房	2005
西條剛央, 京極真, 池 田清彦	構造構成主義研究1 現代思想のレボリュー ション	北大路書房	2007
佐藤卓 企画	ほしいも学校	有限責任事業組合 ほしい も学校	2010
佐藤雅彦	属性 Attribute	求龍堂	2010
佐藤雅彦, 菅俊一, 石 川将也	差分 Differnce	美術出版社	2008
ジーン・レイヴ, エテ ィエンヌ・ウエンガー	状況に埋め込まれた学習 — 正統的周辺参加	産業図書	1993
シム・ヴァンダーリン, スチュアート・コーワン	エコロジカル・デザイン	ビオシティ	1997
ジャン・ジャック・ル ソー	エミール	玉川大学出版部	1983
シンシア・スミス編	世界を変えるデザイン ものづくりには夢が ある	英治出版	2009
造形教育センター編	造形教育の理念	サクラクレパス出版 部	1985
造形教育センター編	一問一答 造形教育の方法	明治図書	1970
高橋直裕編	美術館のワークショップ 世田谷美術館 25 年 間の軌跡	武蔵野美術大学出版	2011
高橋正人, 川村浩章	現代図画工作科教育	同學社	1951
田中浩也, 門田和雄編	F A B に何が可能か 「つくりながら生きる」	フィルムアート社	2013

21世紀の野生の思考

棚橋弘季	デザイン思考の仕事術 ひらめきを計画的に 生み出す	日本実業出版社	2009
轟田栄作	からだと環境を守る暮らしのアイデア	ジャパン・タイムズ	1996
デーヴィッド・パイ	デザインとはどういうものか	美術出版社	1967
東京都図工研究会	創立四十周年記念誌 都図研の歩み	東京都図工研究会	1987
ドナルド・A／ノーマ ン	誰のためのデザイン？ 認知科学者のデザイン 言論	新曜社	1990
ハーバード・リード	インダストリアル・デザイン	みすず書房	1957
パウル・クレー	造形思考（上・下）	新曜社	1973
原研哉	日本のデザイン ー美意識がつくる未来	岩波書店	2011
原研哉, 阿部雅世	なぜデザインなのか。	平凡社	2007
ハル・フォスター	デザインと犯罪	平凡社	2011
ハンナ・アレント	人間の条件	筑摩書房	1994
平野啓一郎	私とは何か ー「個人」から「分人」へ	講談社	2012
深澤直人	デザインの輪郭	TOTO 出版	2005
福井昭雄	造形遊び ーその指導と展開ー	東京書籍	1979
船木亨	メルロ・ポンティ入門	筑摩書房	2000
本明寛	改訂 造形心理学入門	美術出版社	1988
マリア・モンテッソー リ	子どもの発見	国土社	1971
宮脇理編著	現代美術教育論	建帛社	1985
向井周太郎	生とデザイン ーかたちの詩学 I	中央公論新社	2008
茂木一司編	協同と表現のワークショップ ー学びのため の環境のデザイン	東信社	2010
本橋哲也	ポストコロニアリズム	岩波書店	2005
山形寛	日本美術教育史	黎明書房	1967
山口正巳	中学校美術 デザイン教育入門	明治図書	1992
山本哲士	学校の幻想 幻想の学校 ー教育のない世界	新曜社	1985
横山貞子	日用品としての芸術 使う人の立場から	晶文社	1979

ルドルフ・アルンハイム	美術と視覚 美と創造の心理学 (上・下)	美術出版社	1964
レイチェル・カーゾン	沈黙の春	新曜社	1974
レイモンド・ローウィ	口紅から機関車へ (上・下)	学風書院	1953
脇田玲, 奥出直人	デザイン言語 2.0 — インタラクションの思考 法	慶應義塾大学出版	2006
鷺田清一	ちぐはぐな身体 — ファッションって何?	筑摩書房	2005
O. F. ボルノウ	教育を支えるもの	黎明書房	1989
OWP/P Architects	The Third Teacher	ABRAMS	2010

資料編

子どもによるデザイン実践開発マトリクス

第7章より

SEQUENCE		SCOPE					
学校	年齢	子どものデザイン発達	Kids Life	A Look	Do it Yourself	Bricolage	Relation
小学校 1学年 2学年	6・7 7・8	○全身の感覚でかかわる ○悪いのままに ○試す	●身の回りの環境やモノへ全身でかかわりたい ●身の回りや環境へ働きかけ操作しその変化を味わいたい ●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●近づいたり触ったりしたい ●見たり触ったりする ●自分で操作したい	●全身の身体性を発揮して活動し続けたい ●手を働かせながら活動し続けたい	●身の回りの環境やモノをたくさん集めたい ●身の回りの環境やモノをいろいろと操作してみたい	●わたしがいることを感じたい ●わたしが世界にいたいことを感じたい
小学校 3学年 4学年	8・9 9・10	○試行錯誤 ○手の巧緻性の向上 ○みることで価値付与する ○生活の中の感情	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つけた	●試しながらよりよい方法を見つけた	●身の回りの環境やモノを組合せてできるところを試してみたい	●わたしが他者との関係性の中にいたいことを感じたい
小学校 5学年 6学年	10・11 11・12	○自己評価観の芽生え ○経験に基づく計画性 ○文化への理解と批評	●身の回りの環境や地域に働きかけその効果を味わいたい	●自分なりによいもの、面白いもの、美しいものなどを見つけた	●試しながらよりよい方法を見つけた	●身の回りの環境やモノを組合せてできるところを試してみたい	●わたしが他者との関係性の中にいたいことを感じたい
中学校 1学年	12・13	○身近な他者の意識 ○造形の基本原理の理解 ○手ごたえ（効力）の実感 ○慮る ○見通しをもつ ○生活と造形への意識	●他者や地域との関係性において手ごたえを得たい ●自分の生活をよりよくしたい	●見えるものから見えないものを想像したい ●ものの見方をかえてみたい	●生活の中の問題を解決するために活動したい ●活動の過程でよりよい意味を見つけた	●他者や生活にある素材や問題に対する見方をかえてみたい ●そこから新しい意味をつくりだし他者に発信したい	●わたしが他者や地域との関係性の中にいたいことを感じたい ●自律的な自己像を形成したい
中学校 2学年 3学年	13・14 14・15	○独創性の芽生え ○造形の基本原理の理解 ○内面世界の拡充 ○自立的な計画 ○造形の日常化 ○社会参画 ○文化への理解 ○表現の拡張	●他者、社会との関係性において自我を確認したい ●社会に対して主張したい	●見えないものの価値を探りたい ●生活や社会における事物・事象をクリティカルにとらえたい	●社会における問題を解決するために活動したい ●偶然の出来事を活かして活動したい	●他者や社会にある素材や問題を利用し、クリティカルにとらえその価値を問い直したい ●そこから新しい意味をつくりだし社会に発信したい	●私や他者や社会との関係性の中にいたいことを感じたい ●自律的な自己像を獲得したい

横浜国立大学 A E ゼミ (Art Education Seminar)

「アートツール・キャラバン」の実践母体でもある有志のメンバー

Yokohama AE²⁰¹²ゼミ

1 概要

- 「アート子ども社会」、それらをつなぐツールとしての「教育」を対象にして実践的に活動する有志の研究会として、『A E ゼミ (art education seminar)』を組織する。
- メンバー同士の学年、立場を超えて、問題解決的に「つくる」活動を行う。
- 固定ゼミ時間は設けないが、必要に応じてランチ・ミーティングを開催するとともに、プロジェクトごとにミーティングを行う。
- 活動成果は、リーフレットやHPなどで公表していく。

2 メリット

- ◎現代的な教育課題に対して、実践的・問題解決的に立ちあうことができる。
- ◎横国大の教育学系に所属している意義を最大限に活用できる。
- ◎子どもの世界とじっくり向き合える。(アート・エドケーターとして)
- ◎自分の問題意識にもとづく活用が可能。(卒研、レポート、教員採用試験…)
- ◎現場／社会とのつながりをもてる。

3 参加方法

- **大原則 = 有志のメンバーであるということ (研究会)**



- ・希望者は、メンバー登録する。(裏面「5」参照)
- ・大泉研究室横の『A E 掲示板』やメールにて、活動に関する連絡を受ける。
- ・自分自身の問題意識にあわせて、各種活動に参加する。(自主性の重視)
- ・学外での活動には、積極的な参加の姿勢が不可欠である。

横浜国立大学 A E ゼミ (Art Education Seminar)

「アートツール・キャラバン」の実践母体でもある有志のメンバー

4 予定される活動内容

① 『アートツール・キャラバン』(巡回式造形ワークショップ実践)

- ・子どもが実際にからだで感じることから想像力を刺激する装置(アートツール)で『あそぶ』プログラムと、“つながり”をつくりだす『つくりだす』プログラムからなる。
- ・昨年度までの3年間の実績…別紙参照
- ・本年度の想定…川崎市市民ミュージアム, TRESSA 横浜, NPOや企業とのコラボ etc.



川崎市市民ミュージアム



TRESSA 横浜



上原南高校文化祭



宮城県南三陸町立入谷小学校

② 教探員二ゼミ

- ・特に4年生, M2年生を対象に, 教員採用試験の自主的な勉強会の場を提供する。
- ・3年生以下でも関心のある者は参加して, 様子をうかがってよい。
- ・学部で開催される『キャリア開発講座』と連動して実施していく。

③ 授業研究お出かけ隊

- ・いろいろな授業研究会や学会に出かけて視野を広げる。
- ・(例) アシスタントティーチャーとして授業に参画し, 問題を協議する。
- ・(例) 一つの題材を複数人で繰り返し実践し深める。(19年度課題ゼミで実施)

④ 学生の自主的な活動に対する支援

- ・「つくりながら知る」ことを志向する取り組みには, 全面的にバックアップします。

5 メンバー登録

- ① メールでメンバー登録してください。これで完了! 情報が随時提供されます。

oizumi@ynu.ac.jp に下記内容のメールを送る。

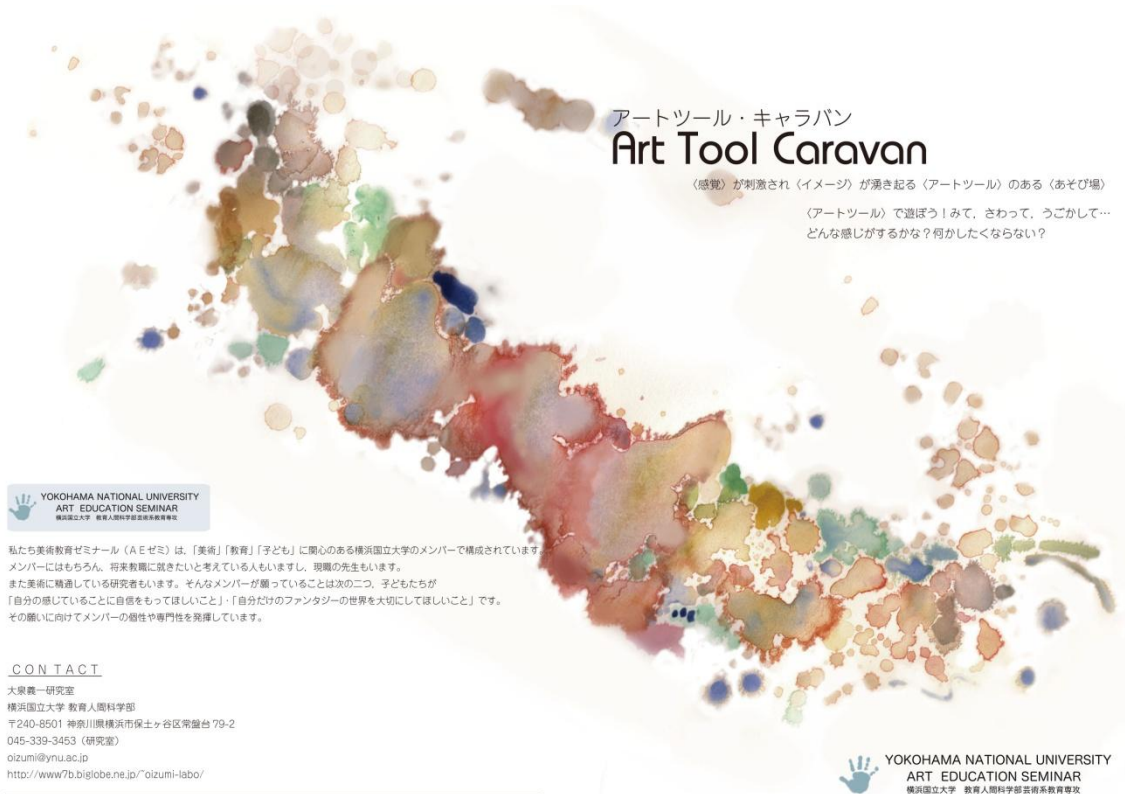
■タイトル: 『AEゼミ』

■本文内容: (1) 学籍番号・氏名 (2) 希望する活動や要望 (3) 携帯番号

- ② 大泉研究室横の『AE掲示板』やメールによる連絡に応じて活動に参画しましょう。

アートツール・キャラバン

2010年 出発期



アートツール・キャラバン Art Tool Caravan

〈感覚〉が刺激され〈イメージ〉が湧き起る〈アートツール〉のある〈あそび場〉

〈アートツール〉で遊ぼう！みて、さわって、うごかして…
どんな感じがするかな？何かしたくならない？



私たち美術教育ゼミナール（A Eゼミ）は、「美術」「教育」「子ども」に関心のある横浜国立大学のメンバーで構成されています。メンバーにはもちろん、将来教職に就きたいと考えている人もいますし、現職の先生もいます。また美術に精通している研究者もいます。そんなメンバーが願っていることは次の二つ。子どもたちが「自分の感じていることに自信をもってほしいこと」、「自分だけのファンタジーの世界を大切にほしいこと」です。その願いに向けてメンバーの個性や専門性を発揮しています。

CONTACT

大塚貴一研究室
横浜国立大学 教育人間科学部
〒240-8501 神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2
045-339-3453 (研究室)
oizumi@ynu.ac.jp
http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/



Art Tool Caravan

〈アートツール・キャラバン〉とは？

- 〈アートツール・キャラバン〉は、子どもの諸感覚（視覚・聴覚・触覚・嗅覚）を刺激して、能動的で実験的な造形行為を促す（アート・ツール）が設置された〈あそび場〉です。
- そこでは、子どもたちが〈アートツール〉で遊ぶことを通して、自らの感覚を発揮し創造心を奮い立たせることができます。
- 〈アートツール・キャラバン〉は、子どもたちが居る様々な場所（公園、公共施設、美術館、学校など）を訪問します。
- あなたの街にも〈アートツール・キャラバン〉を！お問い合わせは裏表紙のCONTACTまでどうぞ。



なんのたまご？ / 大塚貴一
見た目は「楽」、
触ってみるとあれ？何の卵かな？



スイッチ / 原田晴
自分分、スイッチを入れるのって楽しい！
何が起こるかな？



つなげるモビール / 岡塚子
バランスをとりながら、
自分の好きなモビールどうしようか決めてみよう。



きつきほらあな /
中村めぐみ+高橋南子+平谷佳世
全身で感じながら「ほらあな」でなごもう。



さわる さわる / 山下真実
いろいろ触れりこころ、お氣に入りはどれ？



なにがみえるかな？ / 広瀬美純
切り込みから中をのぞいてみてみると…



きせかえ人形 / 藤枝
お氣に入りの服に着替えて、
いつもの自分から変身してみよう。



光の成でえがこう / 岩崎知美
壁面に黒い線、穴をあけてみるとそこから光が…



マジックネジ / 新野
クルクルまわしてつなげていこう、
何がみえるかな？

スペースデザイン～いろいろ～ / 梅田よし
〈アートツール・キャラバン〉で大切にしたい〈感覚〉と〈イメージ〉を形と色で変えました。



2009年2月27日・28日の2日間わたって慶応義塾大学日吉キャンパスで行われた、ワークショップの祭典「ワークショップ・コレクション2009」では、〈あそび場・つくろう・アートのおもちゃ〉としてワークショップを実践しました。その時の様子とメンバーのツールを紹介します。



アートツール・キャラバン

2010年 出発期

<アートツール・キャラバン> これまでの活動実績・2010年前期

2月27日(土)・28日(日)

『ワークショップ・コレクション 2009』に出展・実践

慶応義塾大学日吉キャンパス 参加者：のべ800名あまり



6月10日(木)

神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校にて実践

参加者：小学生のべ100名あまり



6月10日(木)

神奈川県立近代美術館葉山にて〈ゾートローブ〉実践

参加者：中学生15名



7月28日(水)

神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校〈教員実技研修会〉にてツール製作

参加者：小学校教員32名(教材研究の一環でツールを製作)



8月14日(土)

横浜市民ギャラリーあざみ野にて実践

参加者：延べ30名



アートツール・キャラバン

2010年 出発期

<アートツール・キャラバン> メンバーのコトバ

- <アートツール・キャラバン>を企画・運営するメンバーは、学部生、院生、研究生、現職の先生、そして美術専攻でない学生・・・といった協働的な集合体です。
- つまり、身分や年齢、自分の専門を超えたところで、<子ども-教育-アート>に集う有志たちなのです。
- そんなメンバーのコトバを紹介します。(『WSC2009に参加して』の感想から抜粋)

岩崎 知美 (中学校教諭)

「子どもの感覚を刺激するアートのおもちゃをつくろう」というコンセプトのもと、学生それぞれが、工夫を凝らした「アートのおもちゃ」の制作に取り掛かった。子どもが感覚を動かして遊ぶとはどのようなことなのか、すでに大人になってしまった私にはある意味、未知の感覚であり、子どもの姿を想像することから始めた。どのようなものに子どもは興味を示し、楽しさを見つけていくのか。そしてそれがアートとしての感動を生み出すものなのか、手探りの中の制作であった。自分なりに遊び方を提案し「こんな風に遊んでほしい」という心の準備をして当日を迎えた。しかしそのような心の準備は無用であった。最初は遊び方を伝えようと思っていたが、いざワークショップが始まってみると、子どもたちは次々と自分たちの遊び方を見つけていく。そして私の心の準備以上の遊びを子どもたちは見せてくれるのだ。その姿は考えている様子というより、自分たちの感覚で遊び、偶然に発見したことを自分のものにしていく、そしてそれを別の誰かが真似たりさらに新しいことを付け加えたりすることで、また新たな遊びとなっていく。その姿は私にとっては新鮮であり、自分の制作したものに新たな価値を生み出していったことへの感動でもあった。これらの感動は私だけでなく、子どもたちの保護者の方々や周りの大人たちも感じていたように思う。子どもたちの「遊ぶ姿」というものが、創造的であり、大人たちにとっては多くの発見をもたらすことであるということを感じた。子どもにとっても大人にとっても、こうした「自然の姿」を発見する場として、ワークショップという場は有るのかもしれない。

賀 挺 (大学院生)

「第6回ワークショップコレクション」が大成功だったと思います。2日間3万5000人のご来場した数字だけでも驚きだろう。自分はAEゼミの一員として数ヶ月を経て、自ら開発した「マジックネジ」という作品を出展し、そして、多くの子供たちが自分のコンセプトに惹かれてくれて、自分なりの達成感を感じました。非常に印象的だったのは、ある子供が、夢中になってパーツを組み立てる中で口から出した言葉、「来て良かった!」を聞いて非常に嬉しく感動しました。AEゼミに参加してよかったと思います。また、ツールを作ったいろいろな段階で、皆さんがツールに関わる発想や提案、及び作った過程中のお互いのコメントなど面白くて大変勉強になりました。ありがとうございました。そして、イベントの前後、事前の準備、会場のセッティング、当日のお互いの協力、終わった後の片付けなどで、皆さんが「一つになって」頑張りました。とても良かったと思います。また、チャンスがあれば是非参加させていただきたいと思っております。

梅田 よしの (学部生・現在小学校教諭) 「心そわそわ」

ツールゼミのメンバーが作ったツールを見て、心がそわそわした。当日、子どもたちが、するするとツールに導かれている姿を見て、きっと子どもたちの心も何かにそわそわ動かされているのだらうと思った。そうやって、子どもの心をそわそわと動かせるようなツールをつくるためには、子どもの目線にしっかりとあわせること、焦点をしっかりと定めること、この2つがとても大切だ、と改めて感じた。子どもたちがツールを見て、心そわそわ。更にツールと接することで、もっと心そわそわ。そんな子どもたちを見て、私も心がそわそわした。私自身も子どもたちの心をそわそわさせられるような大人になりたいと思った。

間 遙子 (大学院生)

両日とも、小学校低学年か幼少期の子どもの手がよく取っていた。また、子どもと共に来た親御さんが熱心に遊んでいってくれた。お話を伺うと、「モビールというは、よく雑貨屋さんにあたりするけれども、実際に遊べるものは初めて。」「バランスをとるのは難しいが、とてもおもしろい」など意見を聞くことができた。当初、バランス感覚を子どもに求めても理解してくれるか不安であったが、幼少期の子どもはつなげるという行為を通して、ひとつひとつ、つなげたり、徐々に慣れてくると、ある程度、手元でつなげてから本体とつなげようなど変化があった。小学校低学年では、バランスに気をつけながら、ツールを触っているようであった。

制作については、自身の経験もあったので、ある程度の予想はたてやすかったが、やはり多くの人に触ってもらえる機会に立ち会えたことが、興味深く、とてもいい経験であった。自分の満足だけではなく、手にとってもらうことから、反省点を見つけ、より向上するように改善できることが大切であり、レスポンスが明白に聞くことができ、勉強になった。ワークショップコレクションへの参加の機会はより多くの子どもにふれたい、実際にファシリテーターとして空間を共有できたことはとても価値のある経験でした。

高橋 侑子 (学部生・現在小学校教諭)

あまり難しいことを考えずに、自由に遊ぶ子どもの姿を観察できたので、楽しかったです。ただワークショップの中の一つだったということもあり、子どもたちも、ファシリテーターである私たちも、片付け仕事(?)的に流れてしまったのが残念です。親御さんの介入もなく、他のイベントなどの誘惑がない環境で、子どもがじっくりと参加できれば、もっとよかったと思います。

私達四年生のツールは、ねらいをシンプルにしたのはよかったですが、耐久性に問題がありました。子どもが体全体で体感でき、尚且安全で機能的なものを作るのは難しいと思いました。子どものパワーは凄まじいことを教訓にしていきたいです。

全体を通して見ると、大学生が公の場であのような活動をするのはとてもいい経験だったと思います。ありがとうございました。これからもAEゼミには、内輪で終わらない幅広い活動に取り組んでほしいと思います。

アートツール・キャラバン

2010年 出発期

中村 めぐみ（学部生・現在高校教師）

子どもが自然と透われる、無意識のうちに遊んでしまう装置。こんな夢のような装置の開発が、今回のワークショップの始まりでした。私は昨年からのAEゼミでの活動でも、1年間この装置の開発を試みていましたが、今年は「ワークショップコレクション」という大きなプロジェクトのチームとして、加わることになりました。

私たち4年生のチームでは、自分の感覚、特に触覚を触発させるような装置の開発を試みてきました。トンネル状の暗いドームの中に、様々な触感の床や天井を付けるという構造で、中に入った子どもたちが、じっくりと全身を使って触覚を味わい、自分が感じた感覚を大切に持ってもらいたい、という願いで開発をしました。しかし、トンネルという形状から子どもたちの「通り抜けたい」という気持ちに触発され、じっくり全身を使って感覚に浸ることは難しいのではないかと、まだ様々な感覚を使うための喚起させるために支援や手だてが必要となりますが、今回の目標は、無人の装置に子どもが出会ったときに自然といざなわれ夢中になれる装置の開発でした。多くの子どもたちが自由に遊ぶために、美しさ・機能性・強度などの配慮も大切です。チームやゼミのメンバーとの協議が続きました。

AEゼミのチームは、学部生3、4年生と大学院生、大泉先生が一体となったチームです。大学院には現職の先生や留學生、美術を専門に学んできた方など、様々な境遇の人もいます。そのような様々な人たちの活動は、刺激的でとても楽しいものでした。それぞれが持っている案を協議し案を詰めていく中で、新しい捉え方、新しい発見が多くありました。装置を考えるにあたって、教育的な視点から考える方法と、美術という「美しいな」「きれいだな」「おもしろいな」と言う感覚から捉える方法の双方を同時に考えていくことが、今回のツールづくりには大切なことでした。当日の中で、子どもたちがまず目で見て、「何だろう」とワクワクして、次に触ったり作ったりいじったり、様々な感覚を使って遊んでいた姿を見ることができました。嬉しかったです。私たちの役目は、「ファシリテーター」になることであるといつも大泉先生はおっしゃっていました。子どもが自ら興味を示し、トライする気持ちを持つきっかけを作ること。その方法は様々なあると思います。ワークショップコレクションでは、その宝物が、様々な方たちで集まっています。他ブースの方との出会いや、今まで知らなかった新しい発見がとても多い2日間でした。大きなコレクションに参加できたことを嬉しく思っています。この経験を生かし、今後学校で関わる子どもたちにも、美術を通して自分の感覚に自信を持ち、遊び心や素直な気持ちを大切にできるきっかけを伝えていければと思っています。

松永 佳那子（学部生）

今回のワークショップに参画させて頂いてよかったと思うことは、各ツールと子供たちが会える場面に立ち会い、その様々な反応や関わり方を近くで観ることができたことである。ツールに夢中になって遊ぶ子どもたちの姿や、小麦粉だらけになりながら一生懸命なまごをつくる子どもたちの姿はとても微笑ましいものであったし、完成して満足そうな顔が見られたときは、そこに関われた私自身も満足感が得られた。また、あるお母さんが「子供たちがパンフレットを見て、自分たちで行きたいところを決めたんですよ」とお話ししてくださり、嬉しく思うのと同時に、子供たちの自発性に感心した。私自身がワークショップに参画するに当たって考えさせられたことは、どのように自分が子どもたちに関わるかということである。子どもたちの「やりたい」という気持ちとパワーを近くですごく感じたので、子どもたちの興味を殺さないように、期待を裏切らないようにという気持ちもあった。それでも集団の中には「約束」があって、それをいかに伝えるかが、自分のあるいは企画団体としてのスタンスを決めないと難しいものだと感じた。今回のように、時間の制限を与えて「遊ぶ」と「作る」の二本立ての内容を、様々な興味を持つ子どもたちにしてもらうためには、ある程度こちらの「ねらい」を提示する必要もあると感じた。勿論、ツールを作った人のねらいとそのツールで遊ぶ人の発見や楽しみ方が違うということもおもしろいので、あまり多くを語らない方がいいという考え方もある。どのやり方が正解ということのない中で、試行錯誤しながらグループでワークショップを企画することは、様々な可能性をつくっていくことができる場であると思う。今回のようなワークショップは「みんなが楽しかったと思って帰れること」が理想であると思う。すなわち、来てくれた子どもの少数であっても嫌な思いをしないでみんなが楽しめることと、企画した人たちが新しいアイデアを創出したり、達成感を得たりすることが大事だと思う。

魏 琪（研究生）

今回、「ワークショップコレクション2009」の活動に参加することは、私にとって日本で初めての美術教育関係の経験でした。この活動の現場で、私ははじめて日本の子供や家族に親密に関わりました。多くの子供たちが私の作品に惹かれているのを見て、子供のための美術教育の大切さと意義を実感したと思いました。子供と家族の笑顔を見た時、子供のための美術教育の意義とは、子供に美術の知識を教えるだけではなく、もっと重要なこととして、子供に美しさや楽しさを感じさせることだと思いました。

平谷 佳世（学部生・現在小学校教師）

私たちが制作したアートツールは「子どもたちに全身の感覚を使って身の回りのものを感じてほしい！」という思いをきっかけにつくられました。さまざまな素材を暗闇のなかで手、足、肌に触れることにより、自分の好きな、あるいは苦手な感覚を発見するなど、なにかしらの気づきや子どもたちに生まれたいら…という願いがこめられています。

…が、実はこれは改良版で、最初は「ほらあな」ではなく「トンネル」でした。最初の実践では附属小学校の一年生を対象に行いましたが、そのトンネルというフォルムが子ども心を過剰に刺激してしまったのか、通りすぎるためのアスレチックと化してしまいました…。なぜこうなってしまったんだろう？振り返りを行い、新たに誕生したのが、この「きづきほらあな」です。大きな改良点は2つ。一つはトンネルを「ほらあな」にして通り抜けられないようにしたこと。もう一つは内側を「柔らかいもの」という要素に絞った点です。

新しく生まれたこの「きづきほらあな」は耐久性などの面でツールとして足りないところもありました。しかし、中に入ったままなかなか出て来ようとしない子どもも続出し、私たちの願いであった自分の好きな感覚を発見することに少しでもつなげることができたように思い、これまでの活動が報われた気がしました。子どもの反応は本当に素直ですから、時にそれが残酷なこともあります。しかし子どもの「これおもしろい！」というアンテナは確かですし、そのスイッチは実はなにげないものや行動の中にあたります。そのスイッチを見つげるためにも、自分自身も「これおもしろそう！」というアンテナを日々大切にして生活していきたいと感じました。



アートツール・キャラバン

2010年 出発期

広瀬 美純 (学部長)

今回のA Eゼミの活動は、私にとってとても大きな、価値ある経験となりました。自分の手でひとつの装置を作り上げるということ、ゼミ内でいろいろな人と意見を交わしひとつの活動をやり遂げるといこと、学校以外の場で幅のある年齢の子供たちと関わるということ、そしてこれだけ大規模なイベントで他団体の人々と交流が持てたり、様々な他の世界を見ること……どれも初めてで、とても新鮮な体験でした。A Eゼミの一員として活動できて本当に良かったと感じています。そしてやはり、心に温かく刻まれ今も目に浮かぶのは、夢中になって遊ぶ子供たちのキラキラした眼差しや楽しそうな表情、驚きや感動の表情、満足げに帰っていく姿……。反省点や失敗、学んだことはたくさんあるけれど、そういった子供たちの姿から、今回の活動の価値や成果が感じられたのではないかと思います。昨年の先輩方の活動として知った“アートツール制作”は、図工のワークショップなどのように教師や大人が指示したり、教えたりするのではなく、子供が自発的に装置と向き合い、遊びの中で気付きや発見を得ながら、その子なりの感じ方でアートを楽しんだり感じたりするというコンセプトがとても新鮮で、魅力を感じました。普段の生活の中で、子供たちの世界には面白いこと、魅力的な楽しいことがたくさんあって、私たち大人が気付かないところで子供たちは様々なことを感じたり、楽しんだりしている。そういう中に、美術や教育に通じるような、“感じること”の原点のようなものが、とても自然に隠れているのではないかと……。そのような考えが、私の中にも生まれました。“小学校の図工の授業”を離れ、もっと視野を広げて子供の世界や子供の目線を考えてみると、アートや“感じること”は、子供たちとても密接に関係しているように思えたのです。

そうして、3年生だけの談話のような中でふと上がったのが“子供のいたすら”です。子供がしてしまう“いたすら”や、大人に「ダメだ」と叱られてしまうようなことは、子供が思わず体が動いてやっちゃったり、何か本能的にしくなることであったりするのではないかと……。実は、考えるより先に身体が動く、感覚的に何か引き付けられる。そういうことが、子供が持つ自然な感覚・感性の現れなのかもしれない……。それは、意外で面白い視点に気付いた瞬間でした。その考えを具体的にどうツールの形にしていこうか。その上で私たちが大切にしたいかったのは、ある感覚に特化するということでした。あれこれ要素を詰め込むよりも、シンプルでストレートに子供に届くようなものにしたい。そうしてそれぞれ、“触る”“見る”などの感覚に特化した装置を考えました。最終的には一人一つ、自分のツールを制作しただけけれど、それを生み出す過程ではみんなでそれぞれのツールについて考え、意見交換・アドバイスを繰り返していったので、今回のワークショップ展示全体がやはりA Eゼミ全員の作品であったと思います。人の意見を聞けるというのは、自分のツール制作においてはもちろん大切で、自分が他のツールについて考えることにもとても意味があり、A Eゼミの皆さんと交流が持てたことは本当に貴重な経験・学びとなりました。

最終的に、私はオリジナルのツールというのとは異なる形となりましたが、トリックアートやアニメーションに子供がとても強い興味を示すことに着目し、今回は立体ソートロープを作ろうと決めました。その過程では、ピタゴラススイッチのようなものも考えました。私自身、ピタゴラススイッチのようなものは大好きで、「すごい！」といつも感動するからです。でも、装置として置いておくだけで子供が遊べる、繰り返し使えて持ち運び・設置が容易、というアートツールの当初のコンセプトを考慮し、アニメーションの原型ともいえるソートロープが最適だろうと思っただけです。回らない時も、立体造形そのものを見て楽しめるようにと、内側に張り付けたタイプのソートロープではなく、立体ソートロープにこだわりました。

ソートロープの装置そのものを作ることは、ターンテーブルを既製品を利用したことでだいぶうまくいきました。やはり普通のターンテーブルではアニメーションに見るほどのスピードを出すことは不可能で、専用のターンテーブルが一番良いとわかりました。外枠は、最後に図学・立体造形の小林範夫先生のご指導を受け、偶然あったグントブラックボードという思っていたよりも手軽な材料でかなり頑丈なものができ、出来た時は自分でも驚きました。スリットのあけ方、ボード同士の接続部分の処理など、教えていただけてとても勉強になりました。今後他のものにも応用できそうです。肝心の立体造形 16 体は、子供が好きそうな動物と鮮やかな色使い、大きな動きということを意識して考えました。最初は、さるだけでなくその周りや背景もなにか動くようにしようかなど考えていたのですが、実際はそんな余裕がなくなってしまいました。でも結果的に、ひとつに絞ったことでそれ自身が引き立ち、黒い枠とのコントラストが美しいものとなって良かったかなと感じています。コマ撮りの動きは簡単にラフスケッチしてから一体一体並べて制作していきました。よく見ると、太さや大きさにだいぶ乱れがありますが、動かしてみると気にならなかったのですよかったです。ひとつひとつに時間をかけ、装飾までこだわった分、愛着のわく作品となりました。

WSC本番では、個々の装置というより、ワークショップとしての運営で本当に学ぶことがたくさんありました。初めての出展で、手探りのスタートでしたが、その時々でより良いこと・方法を皆で考えられたというのが、大切なことだったのだと思います。そして今回の反省や学んだことを、今後の活動につなげていきたいです。今回のWSCへの活動は本当に達成感に満ちたものでした。この経験を大切に、アートツールの更なる改良や他の場や活動への参加につなげていきたいです。A Eゼミの皆さんと活動でき、本当に良かったです。ありがとうございました。

松澤 夏貴 (学部長)

今回はワークショップに参加させていただきありがとうございました。思っていた以上に規模の大きいもので驚きましたが、貴重な経験をさせていただきました。

教育実習で小学生と一緒に遊んだのとはまた違い、さらに小さい未就学の子供たちが多くすく、とにかくかわいかった！というのが私の一番の感想です。普段はなかなか接する機会のない年齢の子供たちだったので、どういう言葉で話せばいいのかとか、手を貸してもいいのかなと戸惑うこともありましたが、子どもたちは本当にすくくて、笑顔でしっかり顔を見て「ありがとう」と言ってくれることが印象的でした。私もありがたうはしっかりと伝えなくちゃ、とか人の目はまっすぐに話そうとか当たり前のことに気付かされました。

他に展示している団体の方をみても、自分が今まで気付かなかった新しい考え方や工夫を知ることができたので、これからチャレンジしてみたい！ととてもいい刺激を受けることができたと思います。

原田 萌 (学部長)

「子どものいたすら」をヒントに、子どもの感覚を刺激するツールを作ろうとなったとき、小さい頃電気のスイッチをバチバチすることが好きだったことを思い出しました。大人でも子どもでもスイッチやボタンは何故か押したくなってしまおうと思えます。何故なのか考えてみたところ、自分がスイッチを押すことによって、電気がついたり音が鳴ったりとか何らかの変化（反応）が起こることが面白いのではないかと思いました。「何が起こるのかな」という好奇心で押してみたくなり、反応が返ってくるのが面白くて何度も押したくなるのではないかと。そう思い、子どもが「つい押したくなる」ようなツール作りを心がけました。

ワークショップでの子ども様子を見てみると、ピアノを弾くように両手で押ししたり、全部のスイッチを一気に押そうとがんばっていたり、どちらが多く光るか反逆とゲームをしたり子どもによって遊ぶ方は様々でした。私が考えていなかった遊び方をする子どももたくさんいて、実際にやってみて始めて気が付くことがたくさんありました。

また、全体を見て思ったことは、小さい子ほど純粋に感覚だけを楽しんでいるということでした。幼稚園に入る前くらいの小さな子どもは、「たまご」や「さわるさわる」のさわり心地がお気に入りだったので、年齢が上がるとただ触るだけではなく、触って中身を予想したり、何かを作ったりとゲーム性や目的があるものを楽しんでいたように感じました。小学生くらいの子どもの対象にする場合は、感覚を使わせるための工夫（動機付け）が必要なのだなと思いました。

今回は自分のツールを作るだけでいっぱい、いっぱい、不十分な点もいろいろとありましたが、WSCに出展できて本当に良かったです。たくさんの子供たちが参加してくれたことがとても嬉しかったです。今回の経験を生かして来年度以降もこのような活動を続けていけたら良いなと思いました。



アートツール・キャラバン

2010年 ワークショップ・コレクション2010 フライヤー制作：間瑤子（院1）



あそぼう・つくろう・アートのおもちゃ

Art Education Seminar

大泉 義一 研究室による

横浜国立大学 美術教育ゼミナール

岩崎知美 / 梅田よしの / 大泉義一 / 賀挺 / 魏琪 / 高橋侑子

中村めぐみ / 間瑤子 / 原田萌 / 平谷佳世 / 広瀬美純 / 山下真菜

ワークショップ コレクション 2010

2月27日 | 土 | 11:00-17:00

2月28日 | 日 | 10:00-17:00

最終入場は16:00まで

in 慶応義塾大学 日吉キャンパス

第4校舎独立館3階 D301

「アートのおもちゃ」で遊ぼう！

みて、さわって、うごかして・・・

どんな感じがするかな？

遊んだあとは、じぶんでつくってみよう

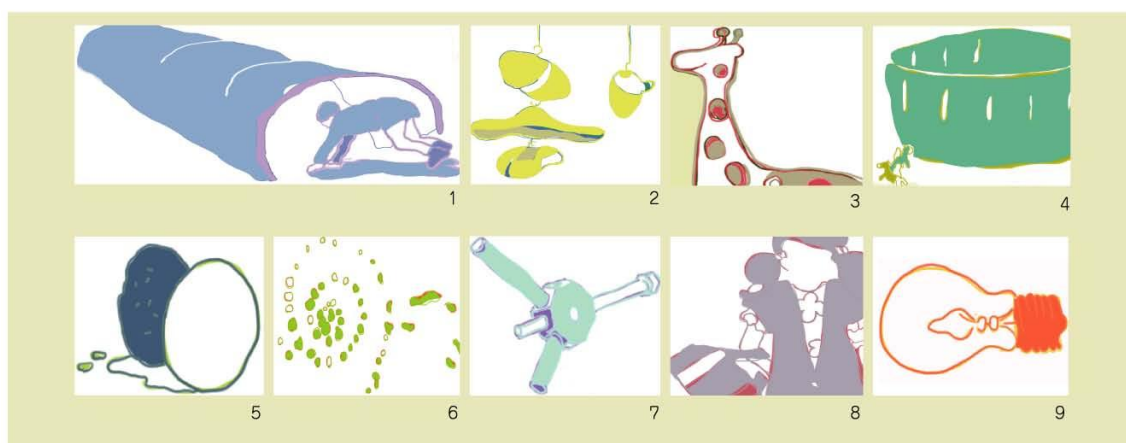


アートツール・キャラバン

2010年 ワークショップ・コレクション2010 フライヤー制作：間瑤子（院1）



Art Tool あそぼう・つくろう・アートのおもちゃ 横浜国立大学 美術教育ゼミナール



みる・さわる・うごかす・かんじる・・・
感覚を刺激するくアートのおもちゃ>で遊びます。
カタチやイロのうごきや手ざわりを楽しむことを
とおして、創造心を奮い立たせることができるで
しょう。遊んだあとは、くアートのおもちゃ>を
自分でつくってみましょう。「お気に入りの感じ」
とずっといっしょにいられるって、幸せですよ！

ワークショップコレクション

主催 特定非営利活動法人CANVAS
慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科

2010年2月27日(土) 11:00~17:00、28日(日)10:00~17:00
両日ともに最終入場は16:00まで
入場料 無料 | 一部参加にあたり材料費あり |

開催場所 慶應義塾大学 日吉キャンパス
神奈川県横浜市港北区日吉4-1-1
第4校舎独立館 および 第4校舎
約80 ワークショップ



大泉義一 研究室 URL

ワークショップコレクション
こどものためのワークショップ博覧会 URL

- 1 きづきほらあな
Yuko Takahashi/Megumi Nakamura/Kayo Hiratani
- 2 つなげるモビール Yoko Hazama
- 3 さわる・さわる Mana Yamashita
- 4 何がみえるかな? Misumi Hirose
- 5 なんのたまご? Yoshiichi Oizumi
- 6 光の点でえがこう Tomomi Iwasaki
- 7 マジックネジ Ga Tei
- 8 きせかえ人形 Gi Ki
- 9 スイッチ Moe Harada
- ・ planner Yoshino Umeda
- ・ designer Yoko Hazama



慶應義塾大学
日吉キャンパス



<http://www.7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/index.html>

<http://www.wsc.or.jp/index.html>

アートツール・キャラバン

2010年 TRESSA 横浜 フライヤー制作：松永佳奈子（学部3）



Art Tool Caravan

Yokohama National University
Art Education Seminar

あそぼう！つくろう！アートのおもちゃ

in TRESSA YOKOHAMA

アートのおもちゃがやってくる！
みて、さわって、つくって…
色や形、さわりごちのおもしろさを体験しよう！

●○あそぶゾーン○● 10:00～16:30 開放

●○つくるゾーン○● 全6回 各回限定20名様
①11:00～②12:00～③13:00～④14:00～⑤15:00～⑥16:00～
*各回1時間前より会場受付にて整理券を配布致します。
*保護者の方はご見学頂けますが、おもちゃ製作はお子様のみとさせていただきます。

2010年
12月12日
(日曜日)
参加無料

会場：トレッサ横浜 北館1階リヨンの小径イベント広場
主催：横浜国立大学 美術教育ゼミナール

アートツール・キャラバン

2010年 TRESSA 横浜 フライヤー制作：松永佳奈子（学部3）



アートツールキャラバンとは？

アートツールキャラバンは、横浜国立大学の美術教育ゼミナール（AEゼミ）のメンバーが、「美術+教育+子ども」の視点から開発したアートツール（アートのおもちゃ）を持って、子どもたちが居る様々な場所（公園、公共施設、美術館、学校 など）を訪問するイベントです。アートツールには、子供たちが遊ぶことを通して自らの諸感覚（視覚・触覚・聴覚・嗅覚）を発揮しながら能動的で実験的な造形行為を行い、想像力・創造心を奮い立たせて欲しいという願いが込められています。



●○2010年の活動●○

- 2月27日（土）・28日（日）
『第6回ワークショップ・コレクション』@慶応義塾大学日吉キャンパス
- 6月10日（木）
「アートツールキャラバン in 神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校」
- 6月10日（木）
「ゾートロップ実践」@神奈川県立近代美術館葉山
- 7月28日（水）
「教員実技研修会」（教材研究の一環でツールを製作）
@神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校
- 8月14日（土）
「アートツールキャラバン in 横浜市民ギャラリーあざみ野」
- 12月12日（日）
「アートツールキャラバン in TRESSA YOKOHAMA」
- 12月13日（月）
「アートツールキャラバン in 神奈川県横浜市立駒岡小学校」

●○予告●○

2011年
2月26日（土）・27日（日）

第7回 ワークショップ・コレクション

@慶応義塾大学日吉キャンパス

（主催：NPO法人CANVAS、慶応義塾大学 大学院 メディアデザイン研究科）

出展予定！！

ワークショップコレクションURL <http://www.wsc.or.jp/>



TRESSA 横浜 までの交通アクセス



住所 〒222-0002 神奈川県横浜市港北区師岡町700番地
URL <http://www.tressa-yokohama.jp/>

●○バスでお越しの場合●○

- 新島駅より**
東急バス（所要時間10分） 明治製菓研究所前下車徒歩約3分
日93系統 日吉駅ゆき
臨海バス（所要時間10分） トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨03系統 鶴見駅西口ゆき 明治製菓研究所前下車徒歩約3分
臨03系統 駒岡車庫ゆき
- 新島駅前より**
横浜市営バス（所要時間15分） トレッサ横浜前下車徒歩約1分
104系統 鶴見駅西口ゆき
104系統 横山ゆき トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨海バス（所要時間15分） トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨02系統 鶴見駅西口ゆき
臨02系統 駒岡車庫ゆき トレッサ横浜前下車徒歩約1分
- 鶴見駅より**
横浜市営バス（所要時間20分） トレッサ横浜前下車徒歩約1分
104系統 新横浜駅ゆき
臨02系統（所要時間20分） トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨02系統 新横浜駅ゆき
臨03系統 新島駅ゆき トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨03系統 駒岡車庫ゆき トレッサ横浜前下車徒歩約1分
臨07系統 駒岡車庫ゆき 駒岡車庫下車徒歩約3分
- 日吉駅より**
東急バス（所要時間20分） 明治製菓研究所前下車徒歩約3分
日93系統 新島駅ゆき

CONTACT

大泉義一研究室
横浜国立大学 教育人間科学部
〒240-8501 神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台79-2
TEL. 045-339-3453（研究室直通）
MAIL oizumi@ynu.ac.jp
URL <http://www.7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>



design by Kanako Matsunaga

アートツール・キャラバン

2010年 あざみ野ギャラリー

Art Tool Caravan

アートツール・キャラバン

こころをくすぐる〈アートツール〉
であそぼう！
〈みる〉〈さわる〉〈うごかす〉…
どんなかんじがするかな？
あそんだあとは、じぶんでつくって
みよう！

あそぼう・つくろう・アートツール！

2010年8月14日(土) ①14:00~14:45 / ②15:15~16:00

参加：小中学生・保護者同伴の幼児 / 参加費無料 / ①・②先着各15名



YOKOHAMA
CIVIC ART GALLERY
AZAMINO

横浜市民ギャラリーあざみ野 3階 アトリエ



● 参加方法・・・当日先着順

- ・参加ご希望の方は、開催当日の①または②の開催時刻にあわせてお越しください。
- ・①または②のいずれかでご参加いただけます。(重複はできません)
- ・先着順とさせていただきますので、ご了承ください。
- ※ 実践の記録のため、写真を撮影いたします。肖像権等には留意いたしますが、あらかじめご了承ください。



お問合せ 横浜国立大学 AEゼミナール (大泉義一研究室)

〒240-8501 神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2 045-339-3453 <http://www.7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>

アートツール・キャラバン

2010年 あざみ野ギャラリー

あそぶ <アートツール>でじゆうにあそぼう！



なんのたまご？ / 大泉義一
見た目は「卵」。
触ってみるとあれ？何の卵かな？



スイッチ / 原田萌
思う存分、スイッチを入れるのって楽しい！
…何が起るかな？



つなげるモビール / 周瑠子
バランスをとりながら、
自分の好きなモビールどうしをつなげてみよう。



きつきほらあな /
中村めぐみ+高橋侑子+平谷佳世
全身で感じながら「ほらあな」でなごもう。



さわる さわる / 山下真菜
いろいろな触りごころ。お気に入りは何れ？



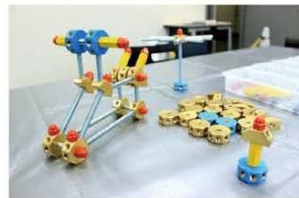
なにがみえるかな？ / 広瀬美純
切り込みから中をのぞいてまわしてみると…。



きせかえ人形 / 魏棋
お気に入りの服に着替えて、
いつもの自分から変身してみよう。



光の点でえがこう / 岩崎知美
暗闇に黒い紙。穴をあけてみるとそこから光が…



マジックネジ / 賀凝
クルクルまわしてつなげていこう。
何が出来るかな？

※ アートツールは、現在新しく
開発・製作中です。

スペースデザイン～いろいろ～ / 梅田よしの
(アートツール・キャラバン) で大切にしたい「感覚」と「イメージ」を形と色で表わしました。

つくる 『なんのたまご』をつくって、 てざわりをたのしもう！



アートツール・キャラバン

2011年 とどろきアリーナ・福島からの子どもたちと川崎の子どもたち

あそんで つくる。

〈アートな あそびば〉 作りました

4月23日(土) 午後2:00~5:00

とどろきアリーナ 2階研修室

小・中学生・幼児・保護者・どなたでもどうぞ!

① 15の〈アートのおもちゃ〉であそぼう!

みる・さわる・うごかす・ためす…
いろいろできます。



② 〈アートのおもちゃ〉をつくろう!

さわってきもちいい『なんのたまご?』を
つくってもってかえってね。

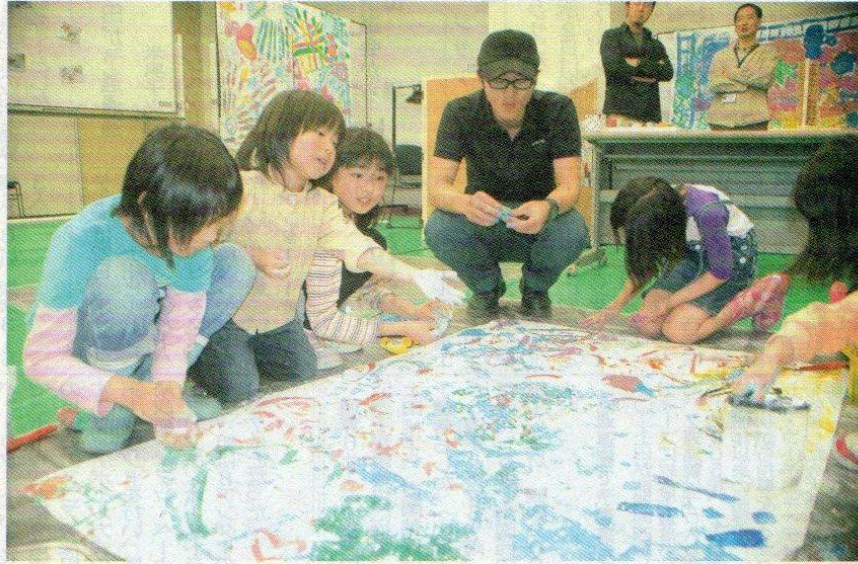


お問合せ 横浜国立大学 AEゼミナール (大泉善一研究室) oizumi@ynu.ac.jp
〒240-8501 神奈川県横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2 045-339-3453 <http://www.7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>

アートツール・キャラバン

2011年 とどろきアリーナ・福島からの子どもたちと川崎の子どもたち

絵の具などを使い自由に絵を描く子どもたち＝川崎市中原区のとどろきアリーナ



よこはま・かわさき

アートな遊びで笑顔

横浜国立大 学生ら

中原区の避難所慰問

美術教育などを学ぶ横浜国立大学の学生らでつくるゼミナル「アートツール・キャラバン」が23日、被災者約100人が身を寄せる川崎市中原区のとどろきアリーナにある避難所を訪問。オリジナルのおもちゃで遊ぶワークショップ「あそんでつくるアートなあそびば」を開催し、避難所や地域の子どもたちが参加した。

(松島 佳子)

アートツール・キャラバンは「自分の感じていることを大切にしたい」と、五感を刺激する独自のおもちゃを使ったワークショップを各地で展開している。今回は、東日本大震災発生後に「自分たちでできることは何か」と考え続けた学生や卒業生が中心となり、計画した。ゼミナルを取りまとめる大泉義一准教授は「子どもたちは不安を抱えながらも、徐々に新しい友だちと仲良くなりつつあると思う。自由に遊んでもらいたい」。会場では、

ユニークなおもちゃが多数並べられた。風船の中に小麦粉や豆など好きな物を入れて作る置物「何のたまご？」に興味

個性際立つ「三人展」

異なる世代の美術家作品 中区の画廊

美術家の田中岑さん(90)、渡辺豊重さん(79)、海老塚耕一さん(69)による「三人展」が、横浜市中区のせんたあ画廊で開かれていた。30日まで。

ともに親交が深かった、美術評論家の故・佐々木静一さんにささげる展覧会として企画された。会場には、小さな木箱にさまざまな色彩を施した田中さんの作品

を示した中原小学校5年の小田さくらさん(10)は「たまごを握ると、感触が気持ちいい。自分で作るの達成感もある」と笑顔。絵の具に粉を混ぜて絵を描く女兒の姿もあり、子どもたちは思い思いに芸術を楽しんでいた。

市営地下鉄ブルーライン 電力削減へ LED導入 3年間でホームなど 使用電力を30%削減する

アートツール・キャラバン

2011年 神奈川県立上溝南高等学校文化祭 フライヤー制作：渋谷修（学部3）

アートツールキャラバン
横浜国立大学AEゼミ

2011年9月11日
午前10時30分～午後2時

美術室・生物室・その近辺にて
幼児・小中学生・高校生・大人・どなたでも

ツールであそぶ
タマゴをつくる
ぬりえをする
カベに絵をかく

ほかにもいろいろ...

キッズデザイン賞（フューチャー・アクション部門）

2011 年

アートツール キャラバン

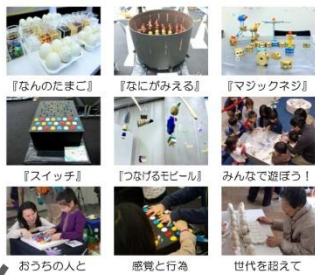
感覚があふれる〈あそび場〉を届ける

- 子どもが感覚（五感）を働かせて遊ぶことから、能動的で協働的な表現活動を生み出す〈あそび場〉です。
- そこでは、次の2つのプログラムを展開します。
『あそぶゾーン』：〈アートツール〉で感覚を働かせた遊び
『つくりだすゾーン』：自分の感覚に自信をもった表現
- 〈A Eゼミ〉が、子どもたちが居る様々な場所（公園、商業施設、美術館、学校等）を巡回して提供しています。

子どもたちが置かれている状況



あそぶ … 感覚

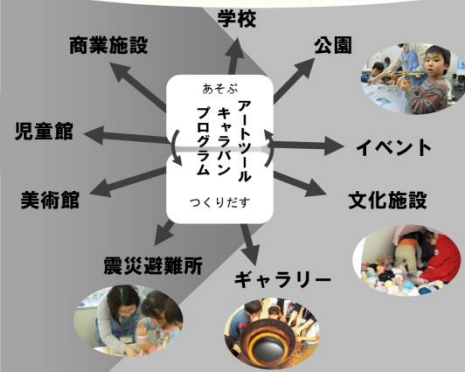


『あそぶゾーン』では、〈アートツール〉で自由に遊びます。
子どもたちは〈アートツール〉に触れ、動かす、回す、吊るす、のぞくなど、自分の感覚（五感）を充分に働かせて遊びます。そしてそれが慣れづけとなり、自分の感じていることを自信をもって表出できるようになります

2010 の実践実績

- 6月10日(木) @神奈川県茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校
- 6月10日(木) @神奈川県立近代美術館葉山 企画
- 8月14日(土) @横浜市民ギャラリーあざみ野
- 11月6日(日) @横浜国立大学附属鎌倉小学校学校開放『鎌倉なんどかなーし』
- 12月12日(日) @『TRESSA 横浜』(ショッピングセンター) 企画
- 12月13日(月) @神奈川県横浜市立鶴岡小学校
- 2月26日(土)・27日(日) @イベント『第7回 ワークショップ・コレクション』
- 4月24日(土) @東日本大震災避難所・川崎とどろきアリーナ
- 6月25日(土) @横浜市立坂本小学校学校開放『ふれあい教室』

とどける … 生活



つくりだす … 創造



『つくりだすゾーン』では、湧き起った能動性から、表現活動に取り組みます。
ここでは、“心地よさ”や“ワクワク感”といった実感に根差した関わりあいが生まれます。つまり人と人との純粋な関係性がつくりだされるのです。その体験は、日常に新鮮な視点を提供します。

2011-2012 の実践実績と予定

- 9月11日(日) @神奈川県立上瀬南高等学校 文化祭
- 11月12日(土)・13日(日) @神奈川県川崎市市民ミュージアム 企画
- 1月22日(日) @『TRESSA 横浜』(ショッピングセンター) 企画
- そのほか、横浜市内幼稚園にて実践予定



自分が〈いま・ここ〉で
感じていることに自信をもつ

実感から新たな
コミュニケーションをつくりだす



ありふれた、しかし新鮮な生活

2011 第5回 キッズデザイン賞受賞

CONTACT

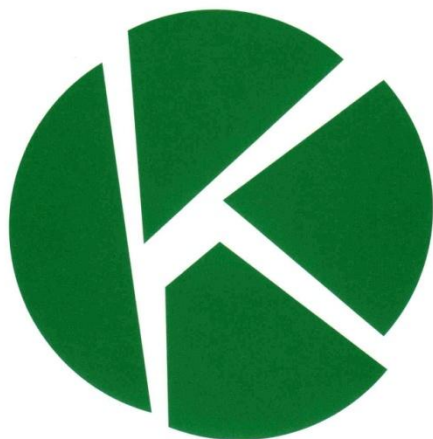
横浜国立大学 A Eゼミ (Art Education seminar) + 大泉義一研究室
oizumi@ynu.ac.jp
<http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>

A Eゼミとは？

〈子ども教育—アート〉に関心を寄せる学生、教師、地域人、研究者で構成されており、年齢や社会的立場等を超えた『子どもを育てる』という共通意思に基づいて様々な教育実践活動を展開しているゼミナールです。現在、メンバーは51名。

キッズデザイン賞（フューチャー・アクション部門）

2011年



KIDS
DESIGN
AWARD
2011

第5回キッズデザイン賞

フューチャーアクション部門

横浜国立大学 A E ゼミ（大泉義一研究室）殿

下記作品はフューチャーアクション部門において
優秀と認められましたのでこれを賞します

作品名

アートツール・キャラバン

特定非営利活動法人
キッズデザイン協議会 会長

和田 勇



キッズデザイン賞（フューチャー・アクション部門）

2011年

受賞者のコメント

第5回受賞者のコメント

キッズデザイン賞受賞の反響と効果

第5回キッズデザイン賞 フューチャーアクション部門 受賞

アートツール・キャラバン

この度は、フューチャーアクション部門でキッズデザイン賞をいただきまして、誠にありがとうございました。



『アートツール・キャラバン』は、子どもが感覚(五感)を働かせて遊ぶことから能動的で協働的な表現活動を生み出す〈あそび場〉です。この〈あそび場〉を、子どもたちが居る様々な場所(公園、商業施設、美術館、学校、震災避難所など)に巡回して提供しています。参加した子どもたちからは「絶対にまた来てね」という感想をもらったり、保護者の方々から「世の中にもっともっとこういう機会があるといいですね」というご要望をいただいたりして、ゼミメンバーは益々意気を感じて、実践の展開に取り組んでおります。

そんな中で今回の受賞は、次の二つのことに対して社会的な評価をいただいたと思っています。一つ目は、美術を通じた教育という機会を、学校など特定の場に限定せず「子どもが居るあらゆる場」にひらいていく取組みに対して、二つ目は、本プロジェクトを運営する教育を志す若者たちの誠実な姿勢に対してです。一つ目のことに対してはもちろん、二つ目のことに対しても評価いただけたことを大変嬉しく思います。

受賞後も、様々な団体、施設から実施のご依頼をいただくことができました。3月には、キッズデザイン協議会の復興支援プロジェクト(『元気プロジェクト』)として、震災被災地である宮城県南三陸町の小学校へうかがうことになっております。現在、被災地の子どもたちにとって有意義な活動となるよう、ゼミメンバーで準備を進めているところです。

横浜国立大学 教育人間科学部(AEゼミ) 准教授・大泉義一

<http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-lab/>

アートツール・キャラバン

2011年 川崎市市民ミュージアム フライヤー制作：松岡未来（学部3）

スクールプログラム大学連携
川崎市市民ミュージアム 横浜国立大学 AE ゼミ

ART TOOL CARAVAN

in 川崎市市民ミュージアム

●○日時●○
2011年11月12日 (sat.)

●○場所●○
川崎市市民ミュージアム
逍遥展示空間

アートのおもちゃを
みて、さわって、つくって
美術館でアーティストに
なっちゃおう♪

参加無料

●○プログラム●○

あそぶゾーン

アートのおもちゃで自由に遊ぼう！
14:00-16:00 開放

つくるゾーン

アートのおもちゃをつくってみよう！
万華鏡（まんげきょう）をつくるよ！
全3回各回15名様定員

① 14:00-14:40
② 14:40-15:20
③ 15:20-16:00

*当日受付、各回40分前より
受付を開始致します。

●○対象●○
幼児 小・中学生 保護者

アートツール・キャラバン

2011年 川崎市市民ミュージアム フライヤー制作：松岡未来（学部3）

アートツールキャラバンとは・・・

横浜国立大学のAEゼミのメンバーが、自分たちで開発したアートツールを持って、学校や公園、美術館、商業施設などを訪問する教育実践活動のイベントです。アートツールには、子どもたちが〈あそび〉の中で、五感をはたらかせ、〈いまここ〉的な感覚を大切に、他との〈関係〉を育んでほしいという願いが込められています。



AE(Art Education)ゼミとは・・・

メンバーは〈子ども教育アート〉に関心を寄せる学生、教師、地域人、研究者で構成されている美術教育ゼミです。メンバーは現在44名。

今回は、その中の10名の大学院生と大学生が、川崎市市民ミュージアムとのタイアップで、アートな空間で感覚があふれる〈あそび場〉を提供します。

同時開催されている「第54回創造する子ども展」とあわせてご参加ください！

☆☆メンバー☆☆



川崎市市民ミュージアム

〒211-0052 川崎市中原区等々力1番2号（等々力緑地内）

Tel. 044-754-4500(代)

HP <http://www.kawasaki-museum.jp/>

開館時間：9:30～17:00（入館は16:30まで）

休館日：月曜日（祝日の場合は開館）、祝日の翌日（土日の場合は開館）、年末年始

観覧料：企画展・ギャラリー展は展覧会によって異なります。

*博物館展示室は無料です。

*身障者手帳等をお持ちの方は、企画展・常設展とも無料です。

AEゼミ CONTACT

大泉義一研究室

横浜国立大学 教育人間科学部

〒240-8501

横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2

Tel. 045-339-3453

Mail oizumi@ynu.ac.jp

HP <http://www7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>



☆AEゼミは2011年度
キッズデザイン賞を
受賞しました☆



川崎市市民ミュージアムまでのアクセス

■武蔵小杉駅 (JR 有楽線・横浜線・湘南新宿ライン・東武東横線・目黒線) 北口からバスで約10分

●1番乗り場から
市バス [杉 40] 市民ミュージアム行、中原駅行、[溝 05] 溝口駅前行、「市民ミュージアム前」下車

■溝の口駅 (JR 南武線・東武田園都市線・大井町線) ノクティ側バスターミナルからバスで約20分

●3番乗り場から市バス [溝 05] 小杉駅行「市民ミュージアム前」下車

■JR川崎駅 西口からバスで約40分

●西口北バスターミナル 82番乗り場から東急バス [川 33] 市民ミュージアム行 終点下車

*当館に専用駐車場はありません。お車でお越しの方は等々力緑地内駐車場 (有料) をご利用ください。

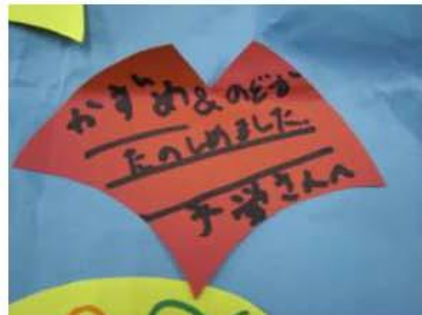


design by Ranaiko Matsunaga

アートツール・キャラバン

2011年 川崎市市民ミュージアム 子どもの感想（一部）

ATC © 川崎市市民ミュージアム 子どもの感想 1/12



アートツール・キャラバン

2011年 宮城県南三陸町立入谷小学校 フライヤー制作：鈴木智恵（ギャラリー経営）

みんなで あそぶ
アートツール
キャラバン

3月2日(金)
8:35~10:15/1・3年生
10:35~12:15/2・4年生
5・6年生は中休みと昼休みを利用 @南三陸町立入谷学校

会場
南三陸町立
入谷小学校
多目的室

横浜国大AEゼミ

[アートツールキャラバンの内容]

あそぶゾーン

12台のアートツールで自由に遊びます。

つくりたすゾーン

“つなぐ”をテーマにどんどんテープをつなげていきます。

つくるゾーン・所要20分間

「アートツール」“なんのたまご?”を作ります。

アートツールキャラバンとは？

横浜国立大学の美術教育ゼミナール(AEゼミ)のメンバーが、「美術+教育+子ども」の視点から開発したアートツール(アートのおもちゃ)を持って、子どもたちがいるさまざまな場所を訪問するイベントです。アートツールには、子どもたちが遊ぶことを通じて自らの諸感覚(視覚・聴覚・触覚・嗅覚)を発揮しながら能動的で実験的な造形活動をおこなう、想像力・創造心を言い立たせて欲しいという願いがこめられています。

ご家族のみなさまへ

お子さまがアートツールを使って自由に表現する姿をぜひ見いらしてください。入谷小学校多目的室でお待ちしております。

横浜国立大学 AEゼミ一岡

アートツール・キャラバン

2011年 宮城県南三陸町立入谷小学校

1億2700万人のキッズデザイン!

キッズデザイン協議会



インフォメーション

キッズデザインをより広く深く知ってもらうために、
あなたの身近でキッズデザインのイベントや活動が行われています。

2012.04.13 Fri

キッズデザイン復興支援プロジェクト「子どもたちの元気プロジェクト」第4弾

「アートツール・キャラバン@南三陸町立入谷小学校」実施のご報告

被災地の子どもたちの健やかな成長を支援するため、キッズデザイン協議会の自治体会員である宮城県と連携し、子どもたちへ元気と笑顔を届ける応援活動を「子どもたちの元気プロジェクト」として展開しています。

この度、第4弾として、第5回キッズデザイン賞受賞団体である、横浜国立大学 Art Education ゼミ(大泉義一研究室)が、アートツール・キャラバン@南三陸町立入谷小学校を開催しました。

アートツール・キャラバンは、子どもの諸感覚(視覚・聴覚・触覚・嗅覚)を刺激して、能動的で実験的な造形行為を促す(アートツール)が設置された(あそび場)です。

横浜国立大学 Art Education ゼミ(大泉義一研究室)企画・運営、第5回キッズデザイン賞フューチャーアクション部門受賞。

開催概要

日時:2012年3月2日(金) 8:35~13:40

場所:南三陸町立入谷小学校



会場となった入谷小学校の多目的ホール

アートツール・キャラバン

2011年 宮城県南三陸町立入谷小学校

■開催報告

丸森校長先生を始め、先生方のご協力をいただき、今回は入谷小学校の全児童にアートツールのあそび場を届けることができました。

窓いっぱい、南三陸町の豊かな自然が広がる多目的ホールには2校時ずつ1・3年生、2・4年生が入れ替わりで訪れ、「凸の形凹の形」「マジックネジ」「つなぐモビール」「ゾートロープ」などのアートツールをクラスメートや担任の先生と一緒に触れて、つくって、遊んで、卒業式を控えた5・6年生は中休み・昼休みの短時間での体験となりましたが、ホールを走り回って10数種のアートツールの一つ一つを楽しんでいました。

窓の外は雪も舞う曇天でしたが、子どもたちの歓声が絶えることのなかったホールには元気と笑顔があふれる一日となりました。

実施風景



アートツール・キャラバン

2012年 横浜高島屋 フライヤー制作：松澤夏貴（院1）

横浜国立大学AEゼミ

mini アートツールキャラバン @横浜高島屋

アートのおもちゃがやってくる!!
みて・さわって・つくって...
かたし いじ 形や色, さわりごちの
おもしろさをたいけん
しよう!

〈次回予定〉横浜高島屋キッズクラブ

- 10月12日(金) 10:00~17:00
- 11月 4日(日) 10:00~17:00
- 11月25日(日) 10:00~17:00
- 12月 2日(日) 10:00~17:00

たのしい
おもちゃが
いっぱいだよ!



川崎市市民ミュージアムで
アートツールキャラバン開催!!
12月15日(土)・16日(日)
14:00~16:00



詳細は→URL <http://www.7b.biglobe.ne.jp/~oizumi-labo/>

アートツール・キャラバン

2012年 川崎市市民ミュージアム

フライヤー制作：真田由里（学部3）

スクールプログラム大学連携
川崎市市民ミュージアム
横浜国立大学 AE ゼミ



ART TOOL CARAVAN

2012
12.15(土) 16(日)

アートツール・キャラバン
in 川崎市市民ミュージアム

|対象| 幼児・小・中学生・保護者
参加無料



アートツール・キャラバン

2012年 川崎市市民ミュージアム フライヤー制作：真田由里（学部3）

<アートツール・キャラバンとは>

横浜国立大学のAEゼミのメンバーが、自分たちで開発したアートツールを持って、学校や公園、美術館、商業施設などを訪問する教育実践活動です。アートツールには子どもたちが「あそび」の中で、五感をはたらかせ能動的で実験的な造形活動をしてほしいという願いが込められています。

AE (Art Education) ゼミとは...

メンバーは「子ども教育-アート」に感心をよせる学生、教師、地域の方々、研究者で構成されている美術教育ゼミです。



川崎市市民ミュージアム (逍遥展示空間)

〒211-0052 神奈川県川崎市中原区等々力1-2
HP: <http://www.kawasaki-museum.jp/>
電話: 044-754-4500

プログラム

【あそぶゾーン/つくりだすゾーン】
(定員無し)

14:00 ~ 16:00 開放

【つくるゾーン (各回定員 15名)】

①14:00 ~ ②14:30 ~ ③15:00 ~

④15:30 ~

※各回 30 分前より会場受付にて整理券を配布いたします。

AEゼミ CONTACT

横浜国立大学 教育人間科学部 大泉義一研究室
〒240-8501
横浜市保土ヶ谷区常盤台79-2
電話番号: 045-339-3453
メールアドレス: oizumi@ynu.ac.jp
HP <http://www.7b.biglob.ne.jp/~oizumi-labo/>



アクセス

武蔵小杉駅から (東急東横線、JR 湘南新宿ライン、南武線、横須賀線、東急目黒線、都営三田線)

市民ミュージアムまではバスでお越し下さい。

○北口1番乗り場より川崎市バスで約10分

[杉40] 市民ミュージアム行終点下車

[杉40] 中原駅行き「市民ミュージアム前」下車

[溝05] 溝口駅前行、「市民ミュージアム前」下車

○南口「東横線小杉駅」バス停より東急バスで約10分

[川33] 市民ミュージアム行終点下車

○横須賀線口2番乗り場より東急バスで約10分

[杉05] 市民ミュージアム行終点下車



DESIGN BY YURI SANADA

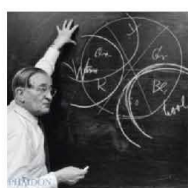
アートツール・キャラバン

2012年 川崎市市民ミュージアム

アートツール・キャラバン @ 川崎市市民ミュージアム 2012

2012. 12. 15-16

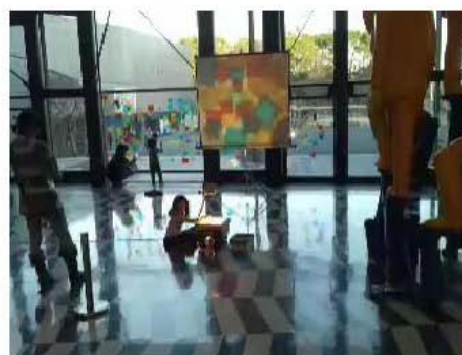
子ども・形・色



アートツール・キャラバン

2012年 川崎市市民ミュージアム

子ども・(形・色)・おとな



子供が三人いるのですが、それぞれがそれぞれの楽しみ方を見つけたようで、たいへん刺激になりよかったですと思います。

ぜひ家でもやってみたいと思います。

親子で楽しめてよかったです！

子供の年齢を問わずに楽しめる遊びが多く感心しました。また子供向けの…というよりも、興味が決につながるような広がりをもたせている点も良かったと思います。

大学の地域貢献、社会貢献を推進してください。

スタッフの方が多くいらしたので、参加側としては何事もスムーズに進み、良かったですと思います。

子どもたちの好奇心を刺激する大変すばらしいものだと思います。自発的に想像力を促すとても楽しい空間でした。望みとしては、シーズン毎に定期開催していただけると、より育めると思います。(毎回参加がしたいです)

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

「なんのたまご？」のつくりかた

横浜国立大学 AEゼミ

あうちでも つくって 「アートツール・キャラバン」のつづきを たのしんじゃおう！
みのまわりにある ものたちには それぞれの さわりごちが あるんだね！

よういするもの

- 風せん（白）×2コ
- シップ固定用粘着シート
- 2リットルペットボトル（半分）
- わりばし×1本

①



「シップ固定用粘着シート」をカッターやハサミで
直径 3cm にまるくカットしておく。

②



風せん（白）を2つよういし、一つをは
じから 5cm のところでカットする。

③



カットした風せんの中に、もう一つの風せんをさし
こむ。

④



2 リットルのペットボトルをカットした
ものの口に、③の風せんをセットする。

⑤



中に入れるモノをペットボトルに入れて、わりばし
でつついて、風せんにつめていく。

**★入れるモノがコナである場合は、まいあがらな
いようぞっと入れよう！**

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

⑥



手ざわりをかくにんしながら入れる。風せんのはびるので、ギュウギュウにつめていくかんじで！

**★つねにさわりながら、さわりごちを
だしかめながら入れることが大切！**

⑦



内がわの風せんのをむすぶ。

なるべくすきまがあかないように、むすび目は小さくなるようにする。

むすび目のあまりのふぶんはなるべくみじかくなるようにカットする。

⑦



むすんだ状態(じょうたい)。

⑧



①のシールをはがし…

⑨



シールを風せんのをむすび目の上にぴったりにはる。

**★バルーン表面(ひょうめん)にコナがつ
ていると、シールがはがれやすいので、
よくふきとっておこう！**

つくったら・・・？

- よーくさわって、さわりごちをあじわおう。
- 入れたモノの見たカンジとさわりごちをくらべてみよう。
- いろんなモノを入れてさわりごちをくらべてみよう。

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

〈つくる〉プログラム 川崎版

2012.12.11

1. ワークショップ名

いろだまをみつける

2. プロセス

- ※ 環境設定・・・子ども15人にインストラクタ3人
インストラクタ1人に子ども5人
3～4人ずつの班形態の机，椅子を4組



<p>●人数想定</p> <div style="text-align: center;"> <p>1回=16人・30分間 1日=4回 ↓ 16人×4回 ×2日間=120人</p> </div> <p>※ 以下，予備として1セットプラス</p>	<p>①セッティング・・・トレイ</p>  <p>トレイを蒸返し，その上にキッチンペーパー（写真はティッシュペーパー）を敷き，その上にタレピンを置く。16セット用意する。</p>
<p>②セッティング・・・色水</p>  <p>水にカラーインク（赤・黄・青の3色）を溶かしてプラパックに入れ，4セット用意。 ※3色のうち2色を選んで使うこととなる。 （どの組み合わせでもOK） ★透明感が損なわれない程度に薄める。 ★青は，薄めに作る（混色で紫になる）。</p>	<p>③セッティング・・・油</p>  <p>サラダ油を注入口付容器に移しておく。 16セット用意する。</p>

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

<p>④セッティング・・・スポイト</p>  <p>インク水を垂らすための極細スポイト（テストチューブ）を3色×2組×4机=32本用意しておく。色ごとに専用のスポイトとするので、油性ペンで色を明示しておく。</p>	<p>⑤ビンに油をそっと注ぐ</p>  <p>サラダ油を注入口付容器からビンにゆっくり、そっと注ぐ。ビンの口から3mm程度下まで注ぐ。（線を書いた見本を用意×4） ★タレビンを倒さないようにする。</p>
<p>⑥色水の色を1色選ぶ</p>  <p>3色（赤・青・黄）の中から、まずは1色選んでスポイトでごく少量吸い取る。 ★子どもにはあらかじめ『今日は、2つの色を選んでね。そうすると色玉ができるよ。』と伝えておく。 ★子どもには『はじめの色』あるいは『ひとつめの色』と伝える？</p>	<p>⑦色水をそっと落とす</p>  <p>スポイトでそっと、ゆっくり垂らす。 ★色水の量は、ビン底面よりも小さくなるようにする？ ★目線を真横になるように、一滴ずつそっと垂らすようにすることが大切！ ★あふれるようならティッシュで油を吸い取る、少ないようなら油を加えて量を調節する。=空気が入らないようにする！</p>
<p>⑧色水の色をもう1色選ぶ</p> <p>『はじめの色』『ひとつめの色』が落ち着いたら、もう1色選んで吸い取る。 ★子どもには『つぎの色』や『ふたつめの色』と伝える？ ★必ず2色まで！</p>	

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

<p>⑧ピンのフタをしめる</p>  <p>★インストラクタが、きつくフタをしめる。 ＝空気が入らないようにする！ ★もし空気が入りそうなら、インストラクタが油を足すこと！ ・付着した油は、ウェットティッシュか雑巾で拭き取ってから子どもに渡す。</p>	<p>⑨いろだまをみつめる 【重要場面】</p>  <p>★下記のようにみつめさせる。 ①そのままそっと向きを変えてみる。 （色玉の動きを楽しむ） ②そっと振ってみる。 （色の変化を楽しむ） ・この場面では、ファシリテータの役割を果たす。 ・じっくり味わう時間を確保すること。</p>
<p>⑩ビニル袋に入れて持ち帰らせる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビニル袋を渡すか、入れて持ち帰らせる。 ・保護者が近くにいたら、家庭でも簡単にできることを紹介する。（サラダ油、水彩絵の具） 	<p>●所要時間と片付け</p>  <p>★ターム毎の片付け・再セッティング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・トレイ上の整美と設定 ・手洗い

アートツール・キャラバン

つくるプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）

3. ファシリテータの役割

- (1) さわやかな出会いと全体的説明
- (2) 油を注ぐ時の補助（倒さない）・・・⑤
- (3) 色水を垂らす時の補助（倒さない）・・・⑥⑦
- (4) 色水を垂らす時の“見方”の指導（横から見る／そっと、ゆっくり落とす）・⑦
- (5) 空気が入らないようにフタしめ・・・⑧
- (6) 完成の喜びの共感と「いろだまをみつめる」への誘い・・・⑨
- (7) 体験のリフレクションと共有，持ち帰り指示，そしてさわやかな別れ・・・⑩

4. 発注と準備（120人分） ■：ミュージアム発注（別紙に一覧） □：大学発注

【発注】

- ピン（K-6 7白/22.2×4ppハイシート詰：東静容器株式会社袋井工場）×150個
- 水性カラーインク〔ドクターマーチン14.2ml〕各色4本
（スカーレット/ダフォディルイエロー/ピーコックブルー）
- サラダ油1500g×4本（1本から約45個分？）
- 注入器×20本 ■漏斗×4個
- スポイト＝（3色×2組×4机）＝30本
- キッチンペーパー×4巻 ■ティッシュペーパーボックス×4箱
- ウェットティッシュペーパー×4箱
- 透明カップ皿×30皿
- ☑作業するトレイ×16枚 ☑インクを混ぜる筆×4本
- ~~ハンドソープボトル×2本~~ ☑ぬれ雑巾×4枚

【準備】

- ・タレピン注入器にサラダ油を入れる × 16本
- ・水にカラーインクを溶かし色水をつくる 3色×2組×4机

アートツール・キャラバン

つくりだすプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）：川崎市市民ミュージアム

〈つくりだす〉プログラム 川崎版

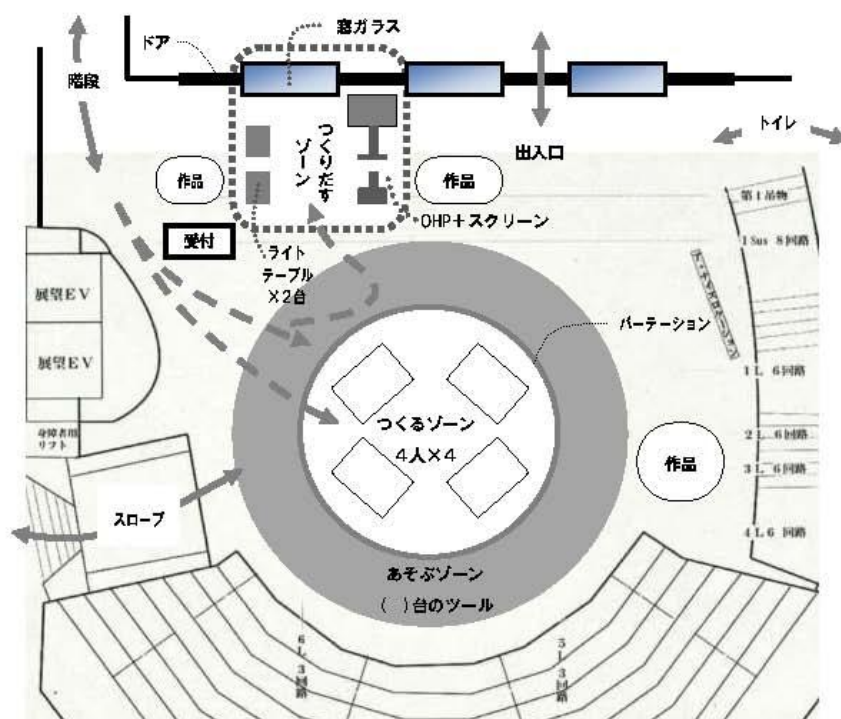
2012.12.11

1. ワークショップ名

いろとひかりのじっけん

2. プロセス

※ 環境設定・・・〈自然光(窓)〉・〈拡大〉・〈ライトテーブル×2台〉の3箇所（下図参照）
〈つくりだすゾーン〉には、必ず一人のファシリテータを配置



アートツール・キャラバン

つくりだすプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）：川崎市市民ミュージアム

（1）自然光／窓による「いろとひかりのじっけん」



- ①カラーシートの「まる」と「しかく」を様々な大きさにカットして用意しておく。
 - ・形ごとに箱などに入れて窓の近くに置いておく。（机の上？）
- ②ファシリテータが何枚か貼るなどして、セッションする。
- ③つくりだされる構成に応じて、ファシリテータは対応。
- ④時間を区切って、リセット？
 - ・写真撮影により、随時記録しておく。
- ⑤〈OHP〉による効果との比較もさせる。

（2）ライトテーブルによる「いろとひかりのじっけん」



- ①ライトテーブルを机の上に乗せ、2台セットする。カラーシートの「まる」と「しかく」を様々な大きさにカットして用意しておく。
 - ・子どもが座って操作できる高さ。
 - ・シートは形ごとに小箱に入れておく。
 - ・初めから何枚か貼ってある状態。
- ②つくりだされる構成に応じて、ファシリテータは対応。
 - ・隣りに座り、一緒に操作するなど。
- ③時間を区切って、リセット？
 - ・写真撮影により、随時記録しておく。

（3）OHP拡大による「いろとひかりのじっけん」



- ①OHP プロジェクタとスクリーンを設置。カラーシートの「まる」と「しかく」を様々な大きさにカットして用意。
 - ・シートは小箱に入れて、プロジェクタ近くに置いておく。
- ②ファシリテータが何枚か貼るなどして、セッションする。
- ③つくりだされる構成に応じて、ファシリテータは対応。
- ④時間を区切って、リセット？
 - ・写真撮影により、随時記録しておく。
- ⑤自然光による効果との比較もさせる。

アートツール・キャラバン

つくりだすプログラムの内容（ファシリテータ・マニュアル）：川崎市市民ミュージアム

3. ファシリテータの役割

- (1) サゼッションのために、シートを何枚か事前に貼っておく
- (2) さわやかな出あいと活動のサゼッション
- (3) 子どもの活動の勇気付け（一緒に活動する）
- (4) 子どもの活動に対する共感
- (5) 子ども同士の関係付け
- (6) 見かたを変えてみることの提案（下がって全体を見る，など）
- (7) さわやかな別れ

4. 発注と準備（120人分） ■：ミュージアム発注（別紙に一覧） □：大学発注

【発注】

■カラーシート（美術出版カタログ／ ー /色セット）× 組

□サークルカッター（美術出版カタログ／ ー ）×4個

□カッターナイフ（美術出版カタログ／ ー ）×4本

□アルミ定規（美術出版カタログ／ ー ）×4本

□

【準備】

・カラーシートを以下のパターンでカット

「まる」 直径 …… 3cm / 6cm / 10cm / 13cm

「しかく」 一辺 …… 3cm / 6cm / 10cm / 13cm

・カットしたカラーシートを〈自然光〉〈ライトテーブル2台〉〈OHP〉ごとに「まる」と「しかく」に分けて箱に入れておく。

アートツール・キャラバン

2013年 川崎市市民ミュージアム フライヤー制作：大橋里紗子（院1）

2013
11月30日(土)
12月1日(日)
各日とも
14:00~16:00

参加無料
《対象》
幼児・小・中学生
・保護者
事前申し込み
なし

つくろう!
あそぼう!
アートのおもちゃ

**アートツール
キャラバン**
ARTTOOLCARAVAN

in
**川崎市市民
ミュージアム**
逍遥展示空間

川崎市市民ミュージアム スクールプログラム大学連携
横浜国立大学 AEゼミ
上光陽/伊藤龍豪/岡田夏奈/大橋里紗子/顔セイ
平星允彬/畑山未央/阿部崇明/山内志穂子/大泉義一

プログラム
あそぶゾーン
アートのおもちゃで
おもいっきりあそぼう!
つくりだすゾーン
色やかたちをさがして、
つくってみよう!

14:00~16:00 開放
(定員無し)

KIDS DESIGN AWARD 2011

アートツール・キャラバン

2013年 川崎市市民ミュージアム フライヤー制作：大橋里紗子（院1）

アートツール ARTTOOLCARAVAN

横浜国立大学のAEゼミのメンバーが、自分たちで開発したアートツールを持って、学校や公園、美術館、商業施設などを訪問する教育実践活動です。アートツールには子どもたちがくあそび>の中で、五感をはたらかせ、能動的で実験的な造形活動をしてほしいという願いが込められています。

AEゼミとは

<子ども-教育-アート>に関心をよせる学生、教師、地域の方々、研究者で構成されている美術教育ゼミです。

CONTACT

横浜国立大学 教育人間科学部 大泉義一研究室
〒240-8501 横浜市保土ヶ谷区常盤台792
電話番号：045-339-3453
メールアドレス：oizumi@ynu.ac.jp
HP <http://www7b.biglob.ne.jp/~oizumi-labo/>

川崎市市民ミュージアム（逍遙展示空間）

〒211-0052 神奈川県川崎市中原区等々力1-2(等々力緑地内)
電話：044-754-4500
HP：<http://www.kawasaki-museum.jp/>

武蔵小杉駅から（東急東横線、東急目黒線、JR湘南新宿ライン、南武線、横須賀線、都営三田線）

- 北口1番乗り場より川崎市バスで約10分
- [杉40]市民ミュージアム行き終点下車
- [杉40]中原駅行き「市民ミュージアム前」下車
- [溝05]溝口駅行き、「市民ミュージアム前」下車
- 南口「東横線小杉駅」
- バス停より東急バスで約10分
- [川33]市民ミュージアム行き終点下車
- 横須賀線口2番乗り場より東急バスで約10分
- [杉05]市民ミュージアム行き終点下車

The map shows the location of the Kawasaki City Museum (Soyō Exhibition Space) in the Nishikubo area. It is situated near the Tama River and the Sagami River. The museum is located in the Nishikubo area, near the Nishikubo Station (武蔵小杉駅) and the Nishikubo Station (武蔵小杉駅). The map also shows the location of the Nishikubo Station (武蔵小杉駅) and the Nishikubo Station (武蔵小杉駅). The map also shows the location of the Nishikubo Station (武蔵小杉駅) and the Nishikubo Station (武蔵小杉駅).

design by 大橋 里紗子

アートツール・キャラバン

2013年 川崎市市民ミュージアム Tシャツデザイン：顔請（院1）

※原寸から90%縮小



横浜ポルタ店 No.82410 大橋様

前 1C：ブラック

縦 30.7 cm / 横 28 cm

2013/11/18 制作 まな

※細かい部分は濃れやかすれになる可能性があります。
あらかじめご了承ください。

※プリントイメージ図
サイズにより多少見え方が異なります。

アートツール・キャラバン

2013年 川崎市市民ミュージアム

自由に色を塗ったりして楽しむ子どもたち

川崎市中原区の川崎市民ミュージアム



思い思いの色で塗ったり、自分たちで自由に書き加えたりして楽しんでいました。

同大大学院

1年の畑山未央さん(27)は「学校は評議

中心で子どもは自尊心が低い。遊びながら自分で作り出していくことで、自信

を持ち、ここに

いるという実感を得られる。固定観念にとらわれず新たな発見をしてほしい」と話している。

(鈴木 昌絶)

子どもら自由に表現

大学生 美術ワークショップ 川崎

横浜国立大の学生が企画・運営し、美術館と連携した子ども向けの美術ワークショップ「アートツール・キャラバン」が30日、川崎市中原区の市民ミュージアムで行われた。子どもが自らの五感を生かして遊びを考えたり、色を塗ったりして自由に表現活動を楽しんだ。12月1日も午後2〜4時に同ミュージアムで行われる。

同大教育人間科学部の美術教育ゼミの学生が中心となっており、子どもたちの視覚や聴覚、触覚などを刺激して能動的な表現活動を促すワークショップで、学生は教えるとい

うより子どもの主体的な活動を助ける。これまで公園や公共施設、美術館などに学校外で行っており、同ミュージアムでは3回目。

同キャラバンには「あそぶ」「つくりだす」の二つのゾーンがあり、あそぶゾーンはアートツールと呼ばれる道具を使って子どもたちが自由に遊び方を考え、新たな遊びを生み出す。つくりだすゾーンでは今回、川崎市内を流れる二ヶ領用水をモチーフにした場を設定。布製の「用水」をクレヨンでこすると用水にすむ魚や鳥のシルエットが出てくる仕掛け。子どもたちは

横浜で天心サミット

児童と保護者に

大学生が絵指導

横浜で生まれた近代日本美術史家、岡倉天心の生誕150年・没後100年を記念した「第18回天心サミット」が30日、川崎市中区の三渓園で開かれ、小学生と保護者ら30人が参加した。神奈川新聞社などで組織する同サミット実行委員会の主催、横浜国立大学の共催。

同大の赤木節陸教授から描き方のポイントなどにつ

謝 辞

本博士論文は、日々の研究活動による学会誌への投稿論文十数編と新たに書き下ろした内容を合わせてまとめたものである。つまり、課程博士ではなく、論文博士としての研究成果である。

私が、論文博士という制度によって本論文を提出することを決めたのは、必然というか宿命のような経緯がある。それは私の研究者としての出発点とその履歴に端を発している。30代前半の頃、私は国立大学附属小学校の教員として現職のまま、明星大学大学院修士課程を通信課程で修了し修士号を得た。その研究活動においては、職場では管理職以外には大学院で学んでいること一切明かさないようにしていた。なぜならば、大学院で学んでいるために職場で配慮を受けることがないようにするためであった。ゆえに当然ながら、研究活動は職務の就業時間外、すなわち夜間および休日の時間を割いて取り組まれることとなった。このように聞くと、かなり大変な研究環境であったことだけが強調される印象があるのだが、当時の私にとっては純粋に研究できることへの喜びに満ちた日々を過ごすことができていた。同大学院では指導教員の大橋有弘教授から、職務を行いながら研究を進めていることへの敬意がこもったあたたかく丁寧なご指導をいただくことができた。それと同時に、私の修士論文に対しては何も契約関係のない、つまり指導する義務のない多くの方々からご指導をいただくことができた。当時の勤務先の学校研究の指導講師であった小林宏巳先生、奈須正裕先生をはじめとした、こうした奉仕的な、教育愛に満ちた先輩方との関係は、その後の私の研究者としてのスタンスの根底をなす原理として位置付けている。したがって、いつしか博士論文を作成するならば、論文博士で取り組むであろうことは必然でもあったのである。

そして実際に本論文を作成するにあたっては、課程博士では得ることのできない、実に多くの方々の恩恵に預かることとなった。ここに深い感謝の念を表したいと思う。

主査を務めていただいた小野康男先生には、今から2年ほど前に先生の研究室を訪問し、論文博士による博士号取得の意向をお伝えした。私の話しを、いつもと変わらぬあたたか

いご様子で受け止めてくださった姿は、今でもはっきり覚えている。そして、研究者としてまだまだ未熟である私からの突然の申し出に対するその寛容な態度は、私に大いなる勇気と意欲を与えてくれたのである。その後も、学部長職におかれ、ご多忙であるにもかかわらず、幾度となく丁寧なご指導を賜ることができた。博士論文として必要な論理探究の深化に対する考え方、とかく拡散しがちであった私の論旨に対して、首尾一貫した論旨構築の重要性について、熱意をもってご指導いただいた。先生からは、学者としての、そして教育者としての人間の存在感について、その魅力とともに教えをいただいた。

副査を務めていただいた山田一美先生は、附属学校の校長職、そして連合博士課程の講座主任、学界での要職をお務めになられるご多忙の中でも、本論文の進捗を気にしていただき、美術科教育の視座からの確なご指導をいただいていた。小澤基弘先生には、私が博士論文作成の意向をお伝えした後において、いろいろな場面でお会いするたびに、幾度となく激励を頂戴し、勇気を得ることができた。また博士論文執筆の要点を具体的に教えていただいた。池内慈朗先生からは、博士号を取得された先生に憧れ、先生の足元にも及ばないながらも、こうして私が博士論文をまとめるきっかけをつくっていただいた。有元典文先生は、いつも興味をもって接して下さり、鋭い視角からのご指摘によって新たな論理を獲得することができた。先生との対話は、とても刺激的であった。以上の審査委員の先生方には、先述したような非契約的な、奉仕的なお立場から関わっていただいたにもかかわらず、あたたかいご指導とご支援を頂戴したのである。私は本当に幸せ者だと思う。

さらに、こうした非契約的・奉仕的な立場からご指導いただいた方々は、より広範に渡っていらっしゃる。春日明夫先生には、公私に渡り親身にご助言をいただいていた。私は20代半ばから、先生の実践者、研究者、そして人間として常に向上しようとする“背中”を追いかけてきた。ここに博士論文をまとめることで、一つのご恩に報いることができたのなら幸いである。また本論文の研究主題となっている子どものためのデザイン教育にかんする知見は、その多くを造形教育センターの研究成果に依拠している。私自身も会員として所属している当研究会の諸先輩方、そして研究で一緒した方々に深い敬意を表す。昨年末から当研究会の研究部長を2カ年の任期で引き受けることとなったのも、何かの縁であろう。これから微力ながら恩返しができればと考えている。

本論文にかんする研究活動においては、様々な方のご協力を得ることで成果を得ること

ができた。本論文第1章第2節の研究内容は、旭博史先生とのフィールドワークによる共同研究によるものである。先生の鋭い歴史的洞察からは、歴史研究の面白さと奥深さを学んだ。第3章第3節では、平田智久先生からの史料提供がなければ解明できなかった知見に満ちている。第5章第4節の研究内容は、山添 joseph 勇氏との共同研究によるものである。氏の魅力に溢れ、子どもとの絶対的信頼に基づいた堅牢かつ柔らかな実践からは、多くの可能性を得ることができた。また第6章第2節における「アートツール・キャラバン」の実践は、私が主宰するAEゼミ (Art Education Seminar) のメンバーの力で具現化されたものである。本ゼミも、単位取得などの契約関係を抜きにした学生メンバーの参画によって運営されてきたものである。若い世代のこうした原動力からは、いつも学ばせていただいている。ここに深く感謝申し上げたいし、これからも一緒に切磋琢磨していけたらと願う。

私の現在の職場である、横浜国立大学美術教育講座の先生方には、本論文作成のみならず、日頃より私の無謀ぶりに寛容なご対応をいただいている。近くにいる方々の何気ないお心遣いが、様々なことを可能にしていることを痛感している。この場を借りて深い感謝の念を表したい。

先述したように、私の学位取得の履歴は、修士課程のときから非契約的・奉仕的な人々のご支援によってなりたっている。その最たる支援者は、他でもない家族である。私が修士論文の謝辞に記したことに、当時2歳であった寛太への思いがあった。それは、私が机に向かっている最中には決して話しかけず、椅子から立ち上がった瞬間に「パパ！」と叫んで走り寄ってきた健気さに対してであった。本論文の作成においては、徹平、はなが絶えず私に問いかけていた「父ちゃん、春になればいっぱい遊べるね」という言葉を今後も胸にとどめ、感謝したいと思う。そして、そのような失格的な父親であり夫に対して、文句も言わずに前に進むように勇気を与え続けてくれた妻、あゆみに感謝をしつつ、一度筆を置くこととしたい。

平成 26 年 1 月

大泉義一