

ブルーノ・ムナーリの「触覚のワークショップ」にみる
幼児の能動的な学びにおける触覚の役割と可能性
— 触覚に注目した遊びと造形表現から得られる手がかり —

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

R19-7004 芸術系教育講座

藤田寿伸

目次

第一章 本研究の概要 1

- 1-1 研究のねらいと背景
- 1-2 研究の対象と範囲
- 1-3 研究の構成
- 1-4 研究対象の整理と把握
 - 1-4-1 ブルーノ・ムナーリの人物像
 - 1-4-2 イタリアの幼児教育とムナーリ
 - 1-4-3 ムナーリから広がる教育と触覚への関心
 - 1-4-4 造形表現教育と幼児の能動的な学び
 - 1-4-5 触覚への注目から得られる保育者の視点
- 1-5 重要と考えられる用語の定義
 - 1-5-1 ムナーリの教育および造形表現教育
 - 1-5-2 ワークショップ(laboratorio)
 - 1-5-3 幼児の創造性
 - 1-5-4 能動的な学び
 - 1-5-5 触覚と触感
 - 1-5-6 幼児教育と教育者
 - 1-5-7 アクティブラーニング
- 1-6 本稿の図版引用と脚注について
- 1-7 本章の振り返り

第二章 ブルーノ・ムナーリに関する先行研究の俯瞰 15

- 2-1 本章のねらい
 - 2-1-1 日本におけるムナーリの教育活動に関する論考
 - 2-1-2 日本におけるムナーリ研究論文の概観
- 2-2 イタリアにおけるムナーリの教育研究の俯瞰
 - 2-2-1 イタリアにおけるムナーリの教育に関する展覧会と論考
 - 2-2-2 ムナーリが教育活動へと向かった社会的背景
 - 2-2-3 イタリアにおけるムナーリの教育に関する研究論文調査
- 2-3 日本の触覚研究と教育の接点について
 - 2-3-1 仲谷正史らの触覚研究
 - 2-3-2 東山篤規の触覚研究
 - 2-3-3 渡邊淳司の触覚研究

- 2-3-4 伊藤亜紗の触覚研究
- 2-3-5 アルベルト・ムナーリの触覚に関する論考
- 2-3-6 触覚に関する研究の概観から得られる知見
- 2-4 本章のまとめ

第三章 ブルーノ・ムナーリの芸術活動と教育の関係・・・・・・・・・・・・・・・・ 47

- 3-1 芸術家ムナーリの誕生とその時代
- 3-2 ムナーリの芸術活動の年表化
- 3-3 ムナーリと芸術運動
 - 3-3-1 イタリア未来派におけるムナーリの活動
 - 3-3-2 具体芸術運動と教育学への関心
- 3-4 多様な芸術表現手法への関心
 - 3-4-1 空気や光をつかった造形表現
 - 3-4-2 素材への興味と造形表現
 - 3-4-3 本と子どものためのデザイン
 - 3-4-4 シンボルや文字への関心と表現
- 3-5 触覚をめぐるムナーリとイタリア未来派、モンテッソーリ教育の関係
- 3-6 本章のまとめ

第四章 ムナーリの造形表現教育の内容とその展開・・・・・・・・・・・・・・・・ 69

- 4-1 ムナーリの造形表現教育の内容
- 4-2 ブレラ美術館でのワークショップにおけるムナーリの教育
 - 4-2-1 ブレラ美術館におけるワークショップ
 - 4-2-2 ワークショップ・プログラムの具体的手法と特徴
- 4-3 「触覚のワークショップ」
- 4-4 東京・こどもの城のワークショップ
- 4-5 ムナーリの教育の後継者たちと「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」
 - 4-5-1 ABM(スペラータィ)によるムナーリ・メソッド®の解説からわかること
 - 4-5-2 レステッリによるムナーリ・メソッド®の解説からわかること
 - 4-5-3 アルベルト・ムナーリによる「ムナーリ・メソッド®」の解説からわかること
- 4-6 本章のまとめ

第五章 ムナーリの「触覚のワークショップ」とイタリアの幼児教育の対比・・・・・・・・ 97

- 5-1 ムナーリの「触覚のワークショップ」
 - 5-1-1 触覚のワークショップに見る「触覚主義」の影響
 - 5-1-2 触覚とモンテッソーリ教育の関係
 - 5-1-3 ムナーリの「触覚のワークショップ」のねらい
- 5-2 ムナーリによる「触覚のワークショップ」の説明
- 5-3 レステッリによる「触覚のワークショップ」の解説
- 5-4 モンテッソーリの教育と触覚の役割
 - 5-4-1 モンテッソーリ教育における触覚遊び
 - 5-4-2 教具を通じたモンテッソーリとムナーリの比較
- 5-5 ムナーリとレッジョ・エミリアの幼児教育
 - 5-5-1 レッジョ・エミリアの幼児教育の特徴
 - 5-5-2 感覚を通じた遊びにみるムナーリとレッジョ・エミリアの共通点
- 5-6 触覚を通じたムナーリ、モンテッソーリ、レッジョにみる幼児教育の展開

第六章 日本の幼児教育実践とムナーリの「触覚のワークショップ」の対比・・・・・・・・・・ 131

- 6-1 日本におけるレッジョ・エミリアと触覚に注目した幼児教育実践の調査
 - 6-1-1 国内の幼児教育施設関係者への聞き取り調査
 - 6-1-2 C園の保育実践事例
 - 6-1-3 M会の保育実践事例
 - 6-1-4 A園の保育実践事例
 - 6-1-5 E園の保育実践事例
 - 6-1-6 M園の保育実践事例
 - 6-1-7 各園の教育実践と触覚に注目した造形表現の可能性
- 6-2 乳幼児教育教室「ここの森」に見る触覚遊びの事例
 - 6-2-1 ココイクと「ここの森」について
 - 6-2-2 「ここの森」の各プログラムの概要とねらい
 - 6-2-3 「ここの森」レッスンとムナーリの「触覚のワークショップ」の比較
- 6-3 本章のまとめ

第七章 本研究の結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 165

- 7-1 本研究のまとめ
- 7-2 本研究で明らかにされたことと課題の確認
- 7-3 ムナーリの教育から幼児教育のために得られる手がかり
- 7-4 幼児の能動的な学びをいかに見つめるか

- 7-4-1 モンテッソーリにみる子どもの尊重
- 7-4-2 ムナーリにみる子どもの尊重と芸術的観点
- 7-4-3 レッジョ・エミアにみる子どもの尊重と芸術的観点
- 7-2-4 触覚に注目した造形表現と幼児教育の関係
- 7-5 触覚の体験と幼児教育における造形表現の広がり
- 7-6 研究の課題と展望

補章 展望としてのムナーリの教育研究が抱える課題・・・・・・・・・・・・・・・・ 175

謝辞

参考文献・・ 179

第一章
本研究の概要

第一章 本研究の概要

1-1 研究のねらいと背景

本研究は、イタリアの芸術家ブルーノ・ムナーリの子どものための造形表現教育、特に触覚に注目した教育を主たる研究対象としている。ムナーリの教育は幼児を意味する子どもたち (bambini) のためのものとされており、実際の対象年齢は乳幼児から児童を含む。なお本研究では特にムナーリの教育と0～6歳の幼児の関係を主対象とする。

ムナーリの教育は本人によって日本でもワークショップが実践されたことがあるが、今日、日本の幼児教育の世界で広く知られているとは言えない。そこで、ムナーリの教育について明らかにするとともに、ムナーリの教育を通じて私たち保育者自身が創造的な教育実践への視点を広げる手がかりを提示することが、本研究の目的である。

本研究の背景として、まず造形表現活動と保育における幼児を尊重する視点の関係性について整理を試みたい。

日本の幼稚園教育要領(2017年改訂)は保育内容「表現」について、以下のように示している。「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」教育要領は簡潔な要点の記述によって幼稚園における幼児教育の方向性を示すものであり、そのため、ここには幼児の造形表現活動における探究、表現の過程に見られる自発的な発見の喜びには十分触れられていない。

一方、幼稚園教育要領解説(2018年2月)の留意事項に示された内容は、保育全般に関する留意点とともに、保育における造形活動、表現活動においてもその要点を示している。

保育の展開において、幼児が自ら活動に取り組むためには、何よりも幼児がやってみようと思う活動に出会う機会がなければならない。しかし、幼児がある活動に興味や関心を抱いたからといって、そのままでは実現に向かうとは限らない。実現の方向に向かっていくためには、その幼児が誰とどのような場でどのような遊具や用具、素材などを用いるかを見守っていく必要がある。そして、その活動に取り組みやすい場をどのように作り出すか、どのような遊具や用具、素材が必要か、幼児は何を望んでいるかを考えながら状況づくりをしていかなければならない。さらに、教師は、幼児がその環境にどのように関わっていくかを捉え、関わりの過程を支え、遊びに没頭して充実感や満足感を味わっていただけるようにしていくことが重要である。¹

¹ 文部科学省、(2018)、幼稚園教育要領解説3 生活の流れに応じた環境 (2)保育の展開における教師の役割

保育所保育指針ではどうか。保育所保育指針(2017改訂)にも保育の領域「表現」について幼稚園教育要領と同文の内容が述べられている。この内容記述は「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」も「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」も同じである。幼児教育における造形表現活動が幼児の自発的な探究、発見、発想を促すものであり、保育者がこれを支え育む必要があることを示している点では、幼稚園教育要領、保育所保育指針が示す今日の幼児教育が目指す能動的な学びと造形表現活動のねらいは合致するが、さらに、ここでは十分に論じられていない造形表現活動のもつ価値がある。

教育要領解説は短い文章の中に論点を絞っているため、保育者の担う役割を幼児の造形表現活動を円滑に実現する環境整備の部分に集約し、環境作りのための「見守る」「捉える」観察力を求めているように受け止められる。教育要領と解説に触れられていない課題として、日々の幼児の造形表現活動によって保育者の「見守る」力が育まれる経験につながることで、ひいては幼児の造形表現活動の中の創造性に気づき、これを育む力につながる可能性を探る必要があるだろう。

保育において保育者が幼児に「働きかける」ことに重点をおく傾向は、日本の幼児教育にしばしば散見される。一般に幼児は未発達な存在であり、育ちを支えられなければならない弱い存在としてとらえられるのは自然な幼児観と考えられるが、今日、幼児が生まれながらにもつ「幼児が働きかける力」の再認識と、幼児の生まれながらに持つ力を尊重する幼児教育のあり方が論じられている。

レヴィは、乳児のかかわりに関する研究²から二人称的かかわりによって乳児が大人の働きかけを従来理解されていたレベルを越えて理解し、かつ能動的に応答しようとする、応答が理解のさらなる発達を促すことを示している³。

幼児と保育者が向かい合う関係においては、大人が発達上の優位にあることから、しばしば幼児に対して大人が指導的であることが自然であると一般的に考えられ、造形表現活動の教育においても「〇〇ができるようになる」という「育ってほしい姿」の捉え方が「発達に応じた表現力を身に付けさせる」指導に転化しがちであること、このような保育者や養育者の視点が幼児一人ひとりの発達に寄り添うより、平均的な発達のイメージに個人が適合する形での働きかけになりやすいことに、大人たちの善意による幼児の自発的な育ちの阻害の芽が隠れているのではないだろうか。

² ヴァステヴィ・レヴィ、(2017)、『発達心理学の新しいパラダイム-人間科学の「二人称的アプローチ」』(松沢哲朗他訳)、中山書店、pp. 3-12

³ レヴィの研究は視覚的な認知と反応を中心にまとめられているが、その観点には触覚的応答に対する大人に関心の問題が介在していると考えられる。

幼児の表現活動には表現の手法技術を自分のものとして身につけることが、そのねらいとして含まれている。しかしそれだけでなく、表現経験の先に望まれている創造活動とは、既成の手本をなぞることではなく、自分が今までに見たことのない何かを生み出そうとする行為である⁴。表現者が大人であれ幼児であれ、表現の創造性は尊重される必要があるだろう。

幼児のための美術教育は、子どもの個性の尊重と育成をそのねらいとする⁵。よって幼児教育における美術教育の研究とは、生活の中で造形表現活動が幼児に学びと発達にどのような役割を果たし得るかを研究対象から明らかにする作業と捉えられる。

ムナーリの視点では、子どもは大人よりも創造性に富んだ存在として捉えられている。このような教育観のもとにムナーリは多様な表現手法の経験を遊びの経験として提供する教育を考案し実践した。その手法は彼の芸術活動とモンテッソーリやデューイなどの教育学からも影響を受けて生まれたことが本研究調査によって明らかになった。なお、ムナーリの「触覚のワークショップ」に見られる触覚への注目と実践は、触覚の遊びを取り入れた教具と教育手法を開発したマリア・モンテッソーリに始まり同時代のイタリア未来派芸術運動にみる触覚に注目した造形芸術との融合を経てムナーリの造形表現教育へと発展した可能性がある。モンテッソーリとムナーリに共通する教育観は、子どもたちが生来もっている創造性に敬意を払い、子どもたちの自ら育つ力を支える教育を重視するものである。芸術家ムナーリによる幼児の造形表現活動における触覚への重要性の示唆は、幼児の能動的な学びを尊重する教育を具体化する手がかりと考えられる。

1-2 研究の対象と方法

本研究ではムナーリの教育活動の俯瞰から、特に彼の触覚に注目した造形表現教育手法を第一の研究対象とし、さらにイタリアの芸術運動および教育改革運動について調査することによってムナーリの教育観と芸術観の関係を明らかにしていく。

また、ムナーリの「触覚のワークショップ」から得られる知見を日本の幼児教育へ還元することを目的として、日本における触覚に注目した幼児の教育事例調査を行い、日本の幼児教育実践に見られる幼児の能動的な学びと触覚への注目に関する状況の確認を行う。

なお本研究から導かれる、触覚を通じた造形表現による幼児の能動的な遊びの観察を目的とした実践調査(実験)については、新型コロナウイルス問題によるリスクから今後の研究課題とする。

⁴ ムナーリは著書『ファンタジア』(1977)の中で創造性(クリエイティヴィティ)について「これまでに存在しないものすべて。ただし、本質的且つ世界共通の方法で実現可能なもの。」と定義している。

⁵ この観点は近現代の児童画研究から生まれ、ヨーロッパではチゼックの児童美術教育、日本では山本鼎の児童画運動などがその嚆矢とされている。

ムナーリの教育に関する調査は文献調査を中心に行い、ムナーリの教育活動関係者への聞き取り調査によって得られた内容を加えて研究材料とする。

具体的には、触覚に注目したムナーリの造形表現教育については、著書『触覚のワークショップ(i laboratori tattili)』⁶を中心に、彼の教育活動を継承する目的で組織されたブルーノ・ムナーリ協会 (ABM) ⁷の関係者たちによる著作資料をもとに教育の内容とねらいを明らかにする。ムナーリの造形表現教育と他のイタリアの幼児教育の関係については、特にムナーリの教育の関係者たちが明らかにしているモンテッソーリの教育、およびレッジョ・エミリアの幼児教育で実践されている触覚に関する教育手法と実践記録を比較材料として取り扱う。またムナーリの造形表現教育が日本の幼児教育にとっていかなる今日的価値をもつかを確認するため日本におけるムナーリの先行研究について文献調査を行い、さらに国内の幼児教育および乳幼児ワークショップにおける触覚に注目した教育手法に関する実践事例の調査内容を対比の材料として取りあげる。

1-3 研究の構成

本研究は以下のようにその手続きを進める。

第一章では、本研究の目的とその背景としての問題の把握、研究の対象を明らかにする。研究の目的はムナーリの教育、特に触覚に注目した造形表現教育の内容とその形成の解明、ムナーリの教育とイタリアの幼児教育の対比によって確認される教育の特徴を、さらに日本の教育実践と対比することで造形表現を通じた保育者の視点の手がかりを探ることである。よってそのための各章の研究対象や研究方法、用語の定義および本研究全体の構成を定める。

第二章では、ムナーリの教育に関する先行研究を調査してムナーリの教育に見られる特色を整理する。また著作資料と先行研究からムナーリの教育とその他の教育学の関係性について対比を行う。具体的には、調査によって確認されたイタリアの先行研究論文からそこに論じられているムナーリと教育学の関係を整理してムナーリの造形表現教育と幼児教育の関係性を捉える。またムナーリが芸術活動と教育によってどのように社会へ働きかけを行なったかをまとめ、ムナーリの教育観形成の背景を探る。日本のムナーリ研究の調査からは、今日までのムナーリの教育の受け入れられ方について確認する。

また本研究がムナーリの触覚に注目した造形表現教育を研究対象に取り上げるにあたって、理解の手がかりとして今日の日本における触覚研究を概観する。

第三章では、ムナーリの芸術活動を中心に彼の生涯にわたる諸活動を概観し、特に芸術活動

⁶ Bruno Munari, (1985), *i laboratori tattili*, 2004, Edizioni Corraini

⁷ Associazione Bruno Munari、ブルーノ・ムナーリ協会、<http://brunomunari.it/> アクセス：2020年7月31日

と教育活動の関係を調査する。

具体的には、ムナーリの諸活動を年表化して芸術活動を中心にムナーリの諸活動に見られる特徴を整理し、これらの活動とムナーリの教育の関係を対比していく。特にムナーリの「触覚のワークショップ」の実現にはイタリア未来派の芸術家とモンテッソーリ教育の影響がその背景に見られるという本研究の主張について、その根拠を確認する。

第四章では、ムナーリの著作資料の文献調査を中心に、造形表現教育活動の内容を明らかにする。その上で、前述のABMを組織したムナーリのワークショップの後継者たちがまとめた教育メソッド「ブルーノ・ムナーリ・メソッド⁸」と対比していく。

ここではムナーリの著書『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ(I1 laboratorio per bambini a Brera)』⁸を中心にムナーリの教育実践の内容とねらいを整理し、またムナーリの教育活動の助手たちによってまとめられた「ブルーノ・ムナーリ・メソッド⁸」解説資料などからムナーリ没後の教育メソッドの展開を明らかにして両者の対比を行う。

第五章では、ムナーリの著書『触覚のワークショップ』とムナーリの助手レストエリの著書『触覚で遊ぼう(Giocare con tatto)』⁹からムナーリの「触覚のワークショップ」の手法とそのねらいを明らかにし、イタリアの幼児教育における触覚に注目した教育事例との対比を行う。

具体的には、ムナーリの「触覚のワークショップ」とモンテッソーリ教育に見られる触覚への注目および手法の対比を行う。加えてレッジョ・エミリアの幼児教育の現地調査とレッジョの触覚遊びをきっかけとした造形表現活動(プロジェッタツィオーネ)の記録からレッジョ・アプローチとムナーリの教育の特徴を対比する。

第六章では、前章までの研究内容を基に日本の触覚に注目した教育実践例を取り上げる。具体的には日本においてレッジョ・アプローチを参照しながら独自の保育実践を行う保育施設の関係者たちから聞き取り調査を行い、保育実践内容と触覚に関わる造形表現事例との関係および可能性について確認する。

また触覚遊びをプログラムの中心に取り入れた乳幼児ワークショップの実践記録とムナーリの教育との対比を行い、触覚に注目した教育手法開発の可能性を整理する。調査対象には筆者自身が企画と指導に関わった大手百貨店の子ども事業「ココイク」内で展開された乳幼児発達親子教室「ここの森」を取り上げ、また実践記録から読み取れる幼児の姿をもとに能動的な学びと触覚の関係を展望する。

終章では、各章の研究結果を踏まえてムナーリの「触覚のワークショップ」にみる幼児の創造性の尊重とその発達を見守り育む造形表現教育の特徴を整理し、またモンテッソーリからム

⁸ Bruno Munari, (1981), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli

⁹ Beba Restelli, (2002), *GIOCARE CON TATTO*, FrancoAngeli

ナーリを経てレッジョ・エミリアにつながるイタリアの幼児教育の中で探究されてきた幼児の能動的な学びの環境実現の手がかりを確認する。また触覚に注目した造形表現に関する知見をもとに、造形表現活動における幼児の探究と創造のプロセスに注目する保育者の観点を広げる手がかりについて、ムナーリの教育から得られると考えられる点を本研究の結論としてまとめる。

補章では、本研究を踏まえた今後の日本におけるムナーリの教育研究の課題を整理し、展望としてまとめる。

1-4 研究対象の整理と把握

本研究でブルーノ・ムナーリの教育、特に彼の「触覚のワークショップ」を対象として取り上げるにあたり、以下の通りムナーリを含む研究対象について視点の整理を試みたい。

第一にムナーリの人物像、第二にイタリアの幼児教育とムナーリの関係、第三にムナーリから広がる教育と触覚への関心、第四に造形表現活動と幼児の能動的な学びの関係、第五に触覚への注目から得られる保育者の視点である。これらは論の展開の土台となる対象と考えられる。

1-4-1 ブルーノ・ムナーリの人物像

初めに、本研究の対象であるブルーノ・ムナーリがどのような人物として捉えられるか整理する。

ムナーリは20世紀イタリアの芸術家・デザイナーとして知られている人物である。彼の芸術活動はイタリア未来派芸術運動¹⁰への参加に始まり最晩年まで約七十年に渡って継続した。また芸術活動の開始と同時期からデザイナーとして広告や編集といった視覚伝達デザイン分野で活躍し、その後は工業製品や空間のデザインへも活動領域を広げた。ムナーリの絵本のデザイン¹¹は1950年代から日本にも紹介されている。なお絵本の制作をきっかけにムナーリは子どものための玩具、教育的な遊具のデザインに取り組み、1970年代後半からは造形表現教育の新たな手法開発と実践に力を注いだ。ムナーリは生涯にわたって諸分野における創造活動を並行しており、ムナーリの教育は彼の多面的な活動の中で形成された教育観、子ども観によって生まれたものである。

よってムナーリの教育研究では、彼の芸術活動、デザイン活動などを俯瞰し、教育活動との関係を明らかにする必要がある。

¹⁰ イタリア未来派芸術運動は1909年から始まった前衛芸術運動。ムナーリは第二世代の後期イタリア未来派芸術家に分類される。

¹¹ ムナーリの絵本については本稿第三章で取り上げる。

1-4-2 イタリアの幼児教育とムナーリ

次に、本研究において日本の幼児教育との比較対象として取り上げるイタリアの幼児教育について研究上の位置付けを行う。

本研究で論じるイタリアの幼児教育とは、主として近現代イタリアで生まれた、幼児の創造性を重視した特色をもつ教育を指している。幼児の創造性を重視する教育とは、幼児を無力で大人が教化すべき存在と捉える子ども観からではなく、幼児の中に尊重すべき能力が生まれながらに備わっている、という観点をもって自ら育つ力を養い支えることを旨とする教育である。ムナーリの開発した幼児のための造形表現教育も、創造性をもつ子ども観に基づくイタリアの幼児教育の系譜に位置づけられる。また本研究の対象は近代国家としてのイタリア誕生¹²後、主に1900年代以降のイタリアの幼児教育である。

日本においてイタリアの幼児教育という言葉から連想されるものには、まずモンテッソーリ教育が挙げられるだろう。マリア・モンテッソーリは障害をもつ子どもへの関わりから幼児の自ら育つ力を育む教育の可能性を発見し発展させた。20世紀前半にモンテッソーリの教育が画期的な教育法として注目された背景には、イタリアの一般的な幼児教育の抱える問題が前提として存在した。

イタリアは古代ローマ以来歴史と文化や芸術に恵まれた地域だが、中世以来都市国家として各地に独自の文化が育まれ、またイタリア半島がローマ法王庁や他国に支配されていたことから近代国家としての統一がヨーロッパ諸外国に比べて遅れた。国家統一後は国策として市民教育の普及を急速に進める必要があり、そこには社会階層間の教育格差や教育内容の問題が生まれ、幼児教育も定められた知識や技術の伝授を目的とした内容に偏りがちであったという¹³。モンテッソーリが提唱した教育は、大人が定めた教育内容を教え込む幼児教育を見直して子どもの自ら育つ力を保育者が見つけ支援することを主旨としており、従来の幼児教育に対する改革の提案であった。

また今日、イタリアの幼児教育として注目されているものにレッジョ・エミリア（レッジョ）¹⁴の幼児教育がある。レッジョの幼児教育は幼児の創造性に敬意を持って保育者と保護者が関わることを重視している¹⁵が、レッジョの幼児教育を牽引したローリス・マラグッツィも

¹² イタリアは1861年にイタリア王国が成立、二つの大戦を挟んで1945年共和制国家となった。

¹³ 小林虎五郎、(1977)、「二〇世紀初頭の教育問題」、『世界教育史大系13 イタリア・スイス教育史』、講談社、pp. 204-214

¹⁴ レッジョ・エミリアはエミリア・ロマーニャ州の自治体である。イタリアには他にレッジョ・カラブリアなどレッジョと名のつく他の自治体が存在するが、本研究ではレッジョとレッジョ・エミリアの表記を共に用い、いずれもレッジョ・エミリアを示すものとする。

¹⁵ レッジョ・チルドレン、(2017)、『自治体立施設機構乳児保育所と幼児学校の事業憲章 大切にしていること』、森真理訳、2021、JIREA、pp. 17-19

また現代の幼児教育改革の必要性を唱えた。ムナーリはイタリアの幼児教育に新たな道を示したモンテッソーリとマラグッツィをつなぎ合わせる時代を生き、芸術家の視点からワークショップのかたちで教育の改革に影響を与えた人物といえる。

なお筆者の知る限り、現代イタリア社会において標準的と考えられる幼児教育はモンテッソーリ・メソッドでもレッジョ・エミリア・アプローチによるものでもない¹⁶。

1-4-3 ムナーリから広がる教育と触覚への関心

本研究ではムナーリの教育の中で、特に触覚に注目した教育手法を研究の対象として取り上げる。

幼児の発達と触覚の関係に関する研究は、後述する仲谷らの感覚研究¹⁷や、障害児教育分野における触覚研究など、美術教育以外の分野でも広く展開されており、触覚と幼児の発達だけを取り上げても幅広い研究を必要とするテーマと言えるが、本研究ではムナーリの教育への関心を出発点として、さらにその中で特色をもつムナーリの触覚に注目した造形表現教育を研究の対象としている。

ムナーリの教育は造形表現活動を通じて子どもの創造性の発達を促す環境を作るもので、その具体的な手法は描画などの視覚表現から光や映像を素材にしたものまで多岐にわたる。いずれの手法も興味深く、それらはムナーリ自身の芸術活動としての実践から導き出されているが、特にムナーリの「触覚のワークショップ」にはこれまで筆者の幼児教育実践経験の中で出会うことのなかった視点を感じられる。

幼児の触覚遊びとしてまず思い浮かぶものには、砂あそび、泥あそび、粘土あそびなどがあるだろう。筆者の保育者としての経験で出会った触覚あそびも、可塑素材に触れて思うままに形を操作する面白さの中にさわり心地の体験が含まれる砂、土、粘土などや、あるいは手触り肌触りが幼児の安心感を喚起する木製遊具、布製遊具によるあそび経験が多かった。幼児教育と触覚に関する先行研究論文においても粘土を主題に取り上げた研究は比較的多く確認できる¹⁸。

日本の触覚的な造形表現遊びの先行研究の一例としては、粘土など素材の可塑性¹⁹や手指を

¹⁶ イタリアでモンテッソーリ教育を行う保育施設 (nidi e scuole montessori) は全国で209園 (L' Opera Nazionale Montessori認定、<https://www.operanazionalemontessori.it/nidi-e-scuole-montessori/nidi-e-scuole-montessori-in-italia> アクセス：2022年2月3日)、レッジョ・エミリアの幼児教育はレッジョ・エミリア自治体立保育施設で実践されているので同自治体内に限定されている。

¹⁷ 第二章 2-3-1 を参照のこと。

¹⁸ CiNii と J-Stage の論文検索 (検索キーワード「幼児教育」「触覚」、アクセス：2022年1月22日) による調査では、30件中、粘土に関する論文8件、触覚と遊具に関する論文5件、その他のテーマに関する論文9件、障害と触覚に関する論文8件が確認された。

¹⁹ 新美 諒、加納 誠司、(2020)、「生活科における砂や土を使った遊びの教育的な価値に関する研究」、愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 vol. 5 pp. 1-8

用いることによる表現の自由さに注目する視点²⁰と、フィンガーペインティングの触感が心理的な発散効果を与えるなどといった側面からの考察²¹などが確認されている。一方ムナーリの「触覚のワークショップ」では、多様な素材から経験される触覚の経験を通じた幼児と素材の出会いと探究といった側面からの観点を取り入れており、上記の日本の触覚あそび研究と異なった特色とねらいが確認できる。

ムナーリの触覚に注目した造形表現教育の原点には彼の初期芸術活動からの影響が見られ、多様な素材から得られる感覚の比較から喚起される創造性に注目している。素材の違いによる感覚の変化への気づきはモンテッソーリの教育メソッドにも取り入れられているが、イタリアの事例にみる多様な触覚経験を幼児の育ちと結びつける視点は興味深い。

後藤(1982)は養護教諭の視点から触覚教育の歴史を整理し、その中でムナーリに影響を与えたイタリア未来派芸術運動にみる触覚の階級(スカラ)の提案について造形芸術における触覚教育の意義を明確に記したものと評価している²²が、ムナーリは後藤が注目したイタリア未来派の主導者マリネッティの触覚主義²³を継承し発展させた人物である。

1-4-4 造形表現活動と幼児の能動的な学び

本節では研究の背景として造形表現活動と幼児の能動的な学びの関係について整理を試みる。

保育者は、生活と遊びを通じて成長する子ども観のもとに教育をおこなう。遊びとは自発的な興味によって楽しみながらおこなう活動であるから、学習者である子どもの自発性と能動性を重視することは幼児教育の基本概念と言えるだろう。本稿で論じる学びや学習とは、知識技能の習得のみを意味するのではなく、幼児が内面的に成長するという意味を含むものとする。

保育における造形の重要な点は、造形表現活動が幼児の自発性の発達と強く結びついていることである。描画であれ立体であれ、幼児の造形表現活動には他者によってあらかじめ決められた正解はなく、幼児の表現したい、何かを生み出したいという自発的な思いの表出にその価値がある。このように保育における造形表現活動は、幼児の自発的な生活力を育む直接的体験ということができる。

幼児教育、保育活動において、造形表現活動は幼児の成長を支える大きな要素の一つである。造形表現活動は保育においてどのような役割を担っているかと考えれば、まず幼児の発見

²⁰ 松下茉莉香、(2017)、「幼児教育における指絵の具を用いた造形表現活動に関する一考察」、鹿児島女子短期大学紀要第52号、pp. 121-133

²¹ 林牧子、(2018)、「造形的イメージワークによる保育者の専門性としての自他の発見と受容」、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

²² 後藤雅宣、(1982)、「触覚教育の研究(1)」、デザイン学研究 1982(39)3-4、日本デザイン学会

²³ マリネッティの「触覚主義宣言」については第五章で詳しく取り上げる。

や発想の経験であることが挙げられるだろう。また、造形を含む表現活動は他者との関わり合いを豊かにし、多様な表現言語を通じて共感の経験を育む。表現の成果を評価されることは自己実現の成功体験ともなり、生きる自信を育む。

しかしながら、保育の現場で実践されている造形表現活動がしばしば幼児の自発性を阻害していることも事実であろう。初等教育以後の教育システムに比較すれば幼児教育はスクール型の授業形態²⁴から自由な裁量で行われていると言えるだろうが、表現の技術的な完成度にこだわる保育者や保護者の存在や大人の表面的な評価によって、自分の表現を認めてもらえない子どもたち、活動における自由と放任が混同され、思いを表現する方法に出会えない子どもたちは不幸である²⁵。

あらためて幼児教育における造形表現活動を子どもの創造性を育む経験として捉え直す上で、ムナーリの触覚に注目した造形表現教育の手法とそのねらいは理念の実践に対して具体的な示唆を与えるものとなるであろう。

1-4-5 触覚への注目から得られる保育者の視点

川畑(1980)は幼児教育における美術教育について「幼稚園の場合は見るということを考えているところまで行きにくいと思う。初めは感覚的に見たり触ったりしながら気づいていく。そして変化する様子の中に興味を持ったり、気づいたりしながら意味づけをしていく。」と述べ²⁶、初等教育以上の美術教育に比較して幼児の美術教育では視覚以外の感覚を通じて理解する部分が多いことを指摘している。中でも触覚は、乳幼児が世界と関わる場面で大きな役割を果たしている。

触覚から生じる触感には、受動的なものと能動的なものがあるという²⁷。幼児がみずから手を伸ばして素材に触れようとする場面には、幼児の関心に基づいた能動的な探究の姿を見ることができよう。本研究においてムナーリの教育研究を通じて幼児教育における触覚の意味を見直すこととは、私たちが日常の中で慣れ親しんでいるが故に忘れがちな、触れる行為とそこに生まれる感覚を通じた発見の意味を見直すことにつながり、幼児の育ちと能動的な学びを捉える保育者の視点に気づきをもたらすと考えている。

1-5 用語の定義

²⁴ 渡部淳、(2020)、『アクティブ・ラーニングとは何か』、岩波書店、p. 3

²⁵ 先行研究として、森文乃、(2016)、「その子らしい表現を生み出す要素：造形表現のプロセスとそれを支える保育」、椋山女学園大学教育学部紀要第9号、および津田由加子、(2008)、「幼児の造形活動における教授行為とその受容について」、兵庫教育大学大学院修士論文を参照した。

²⁶ 伊藤友七、他、(1980)、「〈共同討議〉美術教育では子どもの何を育てるか」、美術教育 236号、pp. 3-11

²⁷ 第二章 2-3-2 参照のこと。

ここで、本研究に用いる用語について以下のように定義する。本研究ではイタリアの芸術家ムナーリの教育を主たる対象とし、イタリア語の資料を多く取り上げるが、イタリア語の用語を日本語に置き換えるにあたり、また触覚に関する概念についても、主に幼児教育との関係を意識しながら用語の定義を行うものとする。

1-5-1 ムナーリの教育および造形表現教育

ブルーノ・ムナーリは著作の中で「芸術的教育(l'educazione artistica)」という表現を使用している²⁸が、そのまま日本語に置き換えると意味が曖昧になる。ムナーリの教育とは具体的には造形活動と表現活動を通して子どもの創造性を尊重し育むものである。本稿では彼が考え実践した子どものための教育についてムナーリの教育、ないしムナーリの造形表現教育という言葉を用いながら研究を展開する。

1-5-2 ワークショップ(laboratorio)

ムナーリは子どものための造形表現教育をイタリア語でlaboratorioと呼ばれる、参加者の能動的な学びの機会の場によって実践した²⁹。これを本稿ではワークショップと呼ぶこととする。なおlaboratorioには実験室という意味もあり、ワークショップの体験に基づく学習活動において探究の側面を含むものである。

高橋(2011)は造形ワークショップについて、日本では「参加体験型」「参加体験型グループ学習」とする捉え方があるが、この定義では明治以来の美術教育全般がワークショップと同義になるという点で不相当だと指摘している³⁰。本研究ではワークショップを、教師による教化の対置として、実体験を通じて学習者の能動的な学びが形成される場と捉える視点に立つ。

1-5-3 幼児の創造性

本研究で論ずる幼児の創造性については、主体的な造形表現活動の過程で生まれる個々の独創的な気づきの発露と捉えていく。

創造性に関して、ギルフォードの定義³¹では創造性と知的能力の関係に重点が置かれている印象が強いが、創造性の要素として思考の柔軟性や独創性を取り上げている点を造形表現と結びつけて参照することができるだろう。また美術教育と創造性の関係づけにおいてアイスナー

²⁸ Bruno Munari, 前掲書 8, p. 10

²⁹ Bruno Munari, 前掲書 8, p. 10

³⁰ 高橋陽一、(2011)、『造形ワークショップの広がり』、武蔵野美術大学出版局、p. 14

³¹ ウラン チチゲ、弓野憲一、(2010)、「世界の創造性教育を概観する—創造性を育成する授業についての一考察—」、静岡大学教育学部研究報告第 41 号

が指摘するように芸術は全ての教科学習とも関連付けられる³²という視点も興味深い。本研究の視点はムナーリが自身の芸術観を基に『ファンタジア』その他の著作で主張している想像力と創造力の定義³³からも影響を受けている。

芸術における創造性とは先人の生み出したものとは違いつつ普遍的価値を持つと考えられる表現や作品を作り出すことといえるが、幼児の表現や創造性は大人のそれと同じ尺度で評価するものではない。幼児の創造性とは幼児が世界との主体的な関わりの中で発見した気づきの表れである。ゆえに本論では幼児の創造性を「幼児が世界との能動的な関わりの中で発見した気づきの表れ」と定義する。

1-5-4 能動的な学び

日本でも明治以来フレーベルの影響を受けて³⁴幼児教育における幼児の学びは遊びを通じて育まれることが求められているが、遊びとは主体性の行為であり、造形表現教育においても幼児の主体性を尊重した教育が担保されることで始めて能動的な学びが実践される、という考えにそって本研究を進めることとする。つまり本論では能動的な学びとは「幼児自身の興味関心によって探究される学び」とであると定義する。

1-5-5 触覚と触感

触覚は個人の直接的体験によって得られるものである。本稿では触覚を主に幼児が自ら触る体験によって得られる感覚的な驚きや発見と捉えていく。触覚は身体の皮膚や受容器官を通じて得られる感覚で、対象物の立体感や温度、表面形状、質量などたような情報を含むものである。第二章に取り上げる触覚研究者の仲谷は「触覚」と「触感」を区別し、「触覚」は身体から受け取る感覚情報だが、「触感」は視覚、聴覚、記憶、言語と触覚の相関関係から生まれる「心的イメージ」である、と定義している。私たちは触覚の感覚情報によって感情や記憶を刺激されるが、つまり「触覚を感情的に処理されたものが触感である」ということができるだろう。造形表現は、個人の触感を共感可能な形に表現する手がかりとなるだろう。

1-5-6 幼児教育と教育者

幼児教育、保育といった幼児への教育的な働きかけを示す用語については、その意味を広く捉えて用いることとする。ただし幼児の造形表現活動と教育者の関わりを論じるといふねらいから家庭における幼児教育は本研究の対象外とし、幼稚園、保育所、認定こども園などを中心

³² E. W. Eisner, (2002), *The ARTS and the CREATION of MIND*, Yale University Press

³³ ブルーノ・ムナーリ、(1977)、『ファンタジア』、菅野有美訳、2006、みすず書房、pp. 7-15

³⁴ 明治9(1876)年開設された東京女子師範学校附属幼稚園はフレーベルの幼児教育を範としている。

とした教育環境において既成の教育形態にとらわれず幼児の育ちと学びの経験を提供する働きかけと捉えていく。教師、教育者、保育者といった用語についても、同じく広義の幼児教育に関わる専門家と捉える。

1-5-7 アクティブラーニング

イタリアにおけるムナーリの教育研究ではパニッツァ論文³⁵などに「能動的な教育 (la didattica attiva)」という用語が用いられている。これを英語に直訳すれば「アクティブラーニング」となるが、本稿では先行研究の引用と分析にあたってのみ、この用語を用いることとする。以下にその理由を述べる。

今日アクティブラーニングという用語の定義はイタリアでも日本でも大きな差異なく受け入れられていると考えられる³⁶。なお日本では2012年中教審答申に記載されたアクティブ・ラーニングの文言が2017年に改定され、主体的で対話的な学びという表現に置き換えられている。しかし、アクティブラーニングという言葉が用いられるようになったのは1980年代のアメリカが嚆矢とされ³⁷、ムナーリが1970年代から学習者の経験を通じた学びの提案をミュージアム教育と造形表現教育に取り入れ、その内容とねらいを表した際に、この用語を用いた形跡は見あたらない³⁸。

1-6 本稿の図版引用と脚注について

本稿における写真および図については、以下のようにその出典を示すこととする。

- 筆者の撮影・作成による写真・図は、表題に続いて(撮影/制作者、年)を記す。
- 出版物から引用した写真は表題に続いて(脚注参照)と記し、脚注番号を設けて脚注にその出典を示す。
- インターネット上から引用した写真は表題に続いて(脚注参照)と記し、脚注番号を設けて脚注にその出典を示す。

³⁵ 第二章 2-2-3 を参照のこと。

³⁶ 現代のアクティブラーニング定義について、日本では松下 (2015) の「アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」(松下佳代、2015、『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』、勁草書房)とあり、イタリアの教育資料では「アクティブ教育 (La didattica attiva)とは主に生徒が主人公である学習体験であると定義できる。」(SCUOLA INFORMA、<https://www.scuolainforma.it/2021/08/26/cose-la-didattica-attiva-strategie-da-usare-in-classe.html>、アクセス：2022年1月24日)としている。

³⁷ 松下良平、(2016)、「学習思想史の中のアクティブラーニング」、近代教育フォーラム 25(0)、教育思想史学会

³⁸ 本研究調査で確認した限り、ムナーリはアクティブラーニング(直訳すれば能動的な教育)を意味する用語「didattica attiva」を著作や発言の中で用いていない。

第二章

ブルーノ・ムナーリに関する先行研究の俯瞰

第二章 ブルーノ・ムナーリに関する先行研究の俯瞰

2-1 本章のねらい

前章では本研究が芸術家ムナーリの教育、特に触覚に注目した造形表現教育の研究を通じて幼児教育における美術と幼児の学びに対する観点を広げる手がかりを求めるという研究目的を明らかにした。続いて本章では日本とイタリアにおけるムナーリの教育活動に関する研究を調査しながら先行研究にみるムナーリの位置づけを本研究のねらいと照らし合わせ、研究の方向性を確認していく。

具体的には、まずムナーリの教育に関する国内の論考と研究論文を調査して日本における今日までのムナーリの位置付けを確認する。また先行研究で明らかにされているムナーリの教育の特徴と掘り下げられていない側面を整理し、本研究のテーマとむすびつけていく。次に、ムナーリの母国イタリアにおける論考と先行研究を調査・整理して俯瞰を試みる。

日本におけるムナーリ研究はムナーリの芸術活動、デザイン活動に焦点を当てたものが多く確認されているが、学術研究の形で発表されたものはムナーリ没後のものが多いことが確認された。ムナーリと日本の交流は1950年代に始まっている³⁹が、ムナーリが教育活動を具体化する1970年代後半まで日本で認知されていたムナーリの姿は、彼の主たる活動領域であったデザインや絵本の分野に集約されていたものと考えられる。

ムナーリは造形表現教育の実践に注力するようになった1980年代にイタリア以外の各国でも彼の造形表現教育実践に積極的にとりくみ、日本以外でも北米、南米ベネズエラなどでワークショップを実施している⁴⁰。同じ時期に日本でも「こどもの城」(東京)⁴¹の開館に合わせてムナーリを招聘し子どものための造形表現ワークショップが実施されていたことを踏まえると、ムナーリの教育は当時、現在進行形に近いタイミングで日本に紹介されたと言えるだろう。

しかし日本の論文調査ではムナーリの教育を取り上げた研究事例が少なく、「こどもの城」関係者によって継続的に国内でワークショップが実践されていた事実が確認されているにも関わらず、教育研究の対象としては殆ど取り上げられてこなかったことは不思議である。

調査からイタリアでは芸術家ムナーリの存在が広く認知されていると共に、ムナーリを美術教育におけるワークショップ手法の先駆者として位置づける先行研究が確認された。また芸術活動と教育活動のつながりや、ムナーリと教育学の関係に関する研究など多様な視点でムナーリの教育を捉える先行研究があることで多くの示唆を得ることができた。

³⁹ 1958年に美術評論家滝口修造がミラノのムナーリを訪問している。本章図2-1を参照のこと。

⁴⁰ Beba Restelli、前掲書9、p.33

⁴¹ 国立総合児童センターこどもの城は1985年「国際児童年」を記念して子ども：0歳から18歳の子どものための福祉と文化の拠点施設として建設され、2015年まで運営された。

2-1-1 日本におけるムナーリの教育活動に関する論考

まず日本におけるムナーリの教育に関する研究資料として、本節ではムナーリの国内展覧会図録に収録された教育に関する論考（表2-1）を調査し、その内容から日本におけるムナーリの教育活動について明らかにされた点を整理する。

表2-1 展覧会図録に収録された、ムナーリの教育に関する論考リスト(藤田、2021)

タイトル	著者	内容概要	出典	出版	発表年
「ムナーリの来日に思う 五感を通じての発見的教 育」	坂根巖夫	ムナーリの教育に 関する論考	『ブルーノ・ム ナーリ』展図録	こどもの城 造形事業部	1985
「ひたすらに造形の言葉 で」	岩崎清	ムナーリの芸術観 と教育の解説	『ブルーノ・ム ナーリのアート で遊ぼう』	日本ブルーノ・ ムナーリ協会	2006
「ブルーノ・ムナーリの 「ワークショップ」と「遊 具」について」	岩崎清	ムナーリのワーク ショップと教育玩 具の解説	『ブルーノ・ム ナーリのアート で遊ぼう』	日本ブルーノ・ ムナーリ協会	2006
「視覚言語の試みと本と いう形」	岩崎清	ムナーリの絵本に 関する論考	『ブルーノ・ム ナーリ あの手 この手』	朝日新聞社	2007
「日本におけるブルー ノ・ムナーリ」	有福一昭	ムナーリと日本の 関係の概観	『ブルーノ・ム ナーリ』	求龍堂	2018
「ブルーノ・ムナーリの 理論的再構成」	野田尚稔	近代美術史におけ るムナーリ	『ブルーノ・ム ナーリ』	求龍堂	2018

ムナーリと日本との関わりを時系列に沿って整理した論考が、有福（2018）による「日本におけるブルーノ・ムナーリ」⁴²である。有福は日本でのムナーリの教育活動紹介に貢献した岩崎清⁴³とともに国立総合児童センター「こどもの城」造形事業部でムナーリのワークショップに関わった人物である。

有福の論考は「こどもの城」でのムナーリのワークショップが行われた1985年以前とそれ以後で区切った二部構成になっている。前半は1950年代後半からムナーリが美術評論家・滝口修造らを通じて日本へ紹介され、作曲家・武満徹、工業デザイナー・柳宗理をはじめ日本の芸術

⁴² 本章表 2-1 を参照のこと。

⁴³ 岩崎清は 1971 年ムナーリの著書『円+正方形 その発見と展開』の出版に携わった後こどもの城造形事業部長として開館記念事業にムナーリを招聘し、日本各地でムナーリのワークショップを指導した。

家、デザイナーと親交を結んだ経緯が述べられている。1960年代から1970年代のムナériと日本の関わりは主にデザインと芸術活動に関するものだったが、交流を通じてムナériは日本の折り紙や伝統工芸などに興味を示している⁴⁴。ムナériがイタリアで教育活動を実践し始めた1970年代後半、日本ではムナériの絵本が紹介され始めた（図2-1）。この時期にムナériの著作が邦訳出版されたものの中に『円+正方形 その発見と展開』（1971、美術出版社）があり、この出版に関わった岩崎が後に「こどもの城」造形事業部長としてムナériを同施設に招聘している。

	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
芸術		瀧口修造、ムナériを訪問（1958） 瀧口によるムナéri作品紹介（1960.1.）	瀧口を介し武満徹に作品を提供（1967-72）	『芸術としてのデザイン』邦訳刊行（1973）		ムナériミラノで没（1998.9.）	ムナéri日本回顧展（2018）
デザイン		国際デザイン会議ムナéri来日（1960.5.）	伊勢丹で「ムナéri展」（1965.3.）	デザイン会議ムナéri再来日（1973.）	ムナéri再々来日（1985.11.）		ムナéri回顧展（2007）
教育				ムナériの絵本邦訳刊行（1982-1984）	ムナériによる「こどもの城」でのワークショップ指導	「こどもの城」関係者によるワークショップ	「こどもの城」閉館ワークショップキット NPO CGAA へ譲渡（2015）

図2-1 有福の論考に紹介されたムナériと日本の関係の図式化（藤田、2022）

岩崎はムナériの教育を日本が日本に紹介される上で大きな役割を果たし⁴⁵、ムナéri没後は日本ブルーノ・ムナéri協会代表として近年までムナériの造形表現教育の普及活動を行っている。日本での「ムナéri・メソッド®」⁴⁶によるワークショップは岩崎ら主にこどもの城関係者の指導によって各地で実践されてきた（表2-2）。

表2-2 確認された国内でのムナéri展とワークショップのリスト（藤田、2021）

年	場所	ワークショップの有無	備考
1960	国立近代美術館	無	「ダ・イルクト・プロジェクション」の紹介
1965	伊勢丹美術館	無	
1985	こどもの城	有 ※ムナériの指導による	坂根巖夫、福田繁らによる紹介文収録あり
1995	銀座グラフィックギャラリー	無	
1995	武蔵野美術大学美術館	無	
2001	小海町高原美術館	有 ※岩崎らの指導による	

⁴⁴ Bruno Munari, (1995), *IL CASTELLO DEI BAMBINI A TOKYO*, Einaudi Ragazzi, p. 46

⁴⁵ 本章脚注 43 を参照のこと。

⁴⁶ イタリアのブルーノ・ムナéri協会（第一章脚註 7 参照）がまとめたムナériの造形表現教育メソッド。第四章で詳しく取り上げる。

2005	こどもの城	有 ※同上	
2006	米沢市上杉博物館	有 ※同上	図録に論考収録あり
2007	板橋区立美術館	無	滋賀県立美術館、愛知県 刈谷市美術館で巡回
2007	汐留クリエイティブセンター	有 ※ABM関係者指導による	
2007	小海町高原美術館	有 ※岩崎らの指導による	
2008	川崎市民ミュージアム	有 ※同上	
2010	横須賀美術館	有 ※同上	
2013	ヴァンジ彫刻庭園美術館	有 ※同上	図録に論考収録あり
2014	清須市はるひ美術館	有 ※同上	
2018	神奈川県立美術館葉山	無	北九州市立美術館、岩手 県立美術館、世田谷美術 館で巡回、図録に論考収 録あり

1985年「こどもの城」での「ブルーノ・ムナéri」展図録には、教育活動についてムナéri自身の言葉が紹介されている。ムナériの言葉はイタリアで発表されたものを再構成して、ムナériの子どもと創造性の教育についてその考えを説明しているものと考えられる。また1985年以降近年までに日本に紹介されたムナériの教育活動に関する論考の多くは、岩崎や有福らの「こどもの城」関係者によるものである。

岩崎（2006）は、ムナériがノンヴァーバルランゲージ(非言語的言語)、つまり視覚言語の研究と活用を積極的に行い、その実験が絵本や教育玩具の開発につながっていると位置付け、ムナériは芸術活動や教育活動を通じて視覚言語の復権を試みている、と述べている。

ムナériは、アーティストが社会にかかわる重要性を次のように説いています。子どもは私たちの未来を担っているのだから、子どもに心をくばるのは最も大切なことなのだ。だから、アーティストが自分の仕事だけにかまけていれば、社会的諸問題の解決に、なんら寄与していないことになる、と。(中略)

文字を知る遠い昔に、私たちの遙かな祖先がすでに洞窟に絵を描いていたことから分かるように、意思の疎通の方法として、造形的な表現は、文字とは異なる体系に属する表現手段でした。ブルーノ・ムナériは、美術の『視覚性』がもつ意志の疎通の意味をもっとも理解していた芸術家であり、美術が人間的な形成にとって不可欠なものであることをもっとも知っていた芸術家でした。⁴⁷

⁴⁷ 岩崎清、(2006)、「ひたすらに造形の言葉で」、『ブルーノ・ムナériのアートとあそぼう』、p.9

有福や岩崎がムナéri本人との交流を軸に日本におけるムナériの教育活動を論じているのに対して、野田尚稔「ブルーノ・ムナériの理論的再構成」(2018)はムナériのイタリアにおける芸術活動からさかのぼってムナériの教育活動との関わりを論じている。

野田論考は20世紀美術史の視点からムナériの諸活動を広く捉えた研究であり、ムナériの少年期からイタリア未来派としての芸術活動から晩年の教育活動までを網羅した研究資料としては現時点では日本語で参照できる数少ない論考といえる。

ムナériのなかでは美術もデザインも、制作者の手を離れたところで再創造されていく可能性の場としてある。その一方、再創造の可能性は作品や製品の鑑賞者や使用者に委ねられている。目の前にある作品に対して常に受け身でいるのではなく、作品から読み取った構造を自分自身で積極的に展開しつつ作品と対話することが鑑賞者や使用者には必要となる。このことからムナériは、視覚的な言語によって表された作品のメッセージを読み取るための教育に取り組むこととなった。そしてその対象は子どもだった。⁴⁸

野田論考にみられるように、ムナériの教育の位置づけには彼の芸術家・デザイナーとしての活動を踏まえる必要があることは明らかである。

以上の論考調査から、日本におけるムナériの教育の紹介は今日まで「こどもの城」の関係者を中心に展開され、それらは主にムナériの人物像紹介と彼の造形表現教育活動が具体的にどのようなものであるか、彼の教育のねらいが何かを解説しているということがわかった。

また上記の論考は主に芸術家ムナériの展覧会をきっかけに発表されたものであり、美術研究の視点からムナériの教育にアプローチしたものと言える。

次節ではムナériの教育に関する日本の先行研究論文を概観し、今日の日本におけるムナéri研究の傾向を確認する。

2-1-2 日本におけるムナéri研究論文の概観

日本におけるムナériの教育に関する研究論文調査(表2-3)の結果、2000年以前のムナériの教育に関する研究論文は殆ど見当たらないことがわかった。ムナériの活動や作品への論考は1950年代から美術・デザインに関する海外の事例として日本に紹介されていたが、特に教育学研究の対象として注目されるようになったのはムナériの没年(1998)以後と考えられる。

表2-3 ムナériの教育に関する国内研究論文リスト(藤田、2021)

⁴⁸ 野田尚稔、(2018)、「ブルーノ・ムナériの理論的再構成」、『ブルーノ・ムナéri』、求龍堂、p. 336

タイトル	著者	内容の概要	出典	発表年
「『木をかこう』（ブルーノ・ムナéri著）の実践を『追試』」	小松 眞	ワークショップ実践を通じた教育的発見の考察	現代教育科学 第29号	1986
「ムナériの《I Prelibri》」	駒田賢一	ムナériの教育玩具の考察	金沢美術大学	2002
「アルテ・プログランマータのコンセプト」	関場亜利果	ムナériの芸術運動「アルテ・プログランマータ」の考察	日本デザイン学会「デザイン学研究」第51号	2005
「ブルーノ・ムナériと美術教育」	清水早知子	ワークショップ実践を通じた教育的発見の考察	文教大学研究紀要第40号	2006
「ブルーノ・ムナériと造形教育」	著者現所在不明のため未公開	内容未確認	北海道大学	2007
「今日におけるデザインーブルーノ・ムナériの視線から」	未公開卒業論文	内容未確認	お茶の水女子大学	2010
「初期ブルーノ・ムナéri研究の動向」	太田岳人	コリッツィ論文を中心としたムナéri研究の概観	千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書	2015
「『ムナériの機械』の起源」	太田岳人	「ムナériの機械」と「ゴールドバーグの機械」の比較考察	イタリア学会誌第66巻	2016
「創造性を育むための保育者の役割」	大野雄子	ABMワークショップにみる問いかけと保育者の言葉がけ考察	千葉敬愛短期大学研究紀要第40号	2016
「ブルーノ・ムナéri、その歴史的座標」	太田岳人	「ブルーノ・ムナéri」展（2018）解説	カザベラJapan 889	2018
「日本におけるブルーノ・ムナéri」	有福一昭	表4内容概要と同じ	展覧会図録	2018
「ブルーノ・ムナériの理論的再構成」	野田尚稔	表4内容概要と同じ	展覧会図録	2018
「ブルーノ・ムナériの手法によるアートワークショップ」	村上 誠	ABMワークショップを参照した国内ワークショップ実践の考察	常葉大学研究紀要14号	2020
「ブルーノ・ムナériの芸	藤田寿伸	ムナériの『触覚のワーク	東京学芸大学	2020

術・教育活動と諸感覚に関する研究ノート:『i laboratori tattili』にみられる芸術教育の理論と実践」		シヨップ』と教育に関する研究まとめ、本稿内容と重複。	学校教育学研究論集 第41号	
「レッジョ・エミリア市の幼児教育とブルーノ・ムナーリの芸術教育の関係性」	藤田寿伸	レッジョ・エミリアの幼児教育とムナーリの教育の関係考察、本稿内容と重複。	日本美術教育連合 日本美術教育研究論集 第53号	2020
「ブルーノ・ムナーリの活動から考える現代日本の造形教育の在り方」	未公開卒業論文	内容未確認	多摩美術大学	2020
「イタリアにおけるブルーノ・ムナーリの芸術教育の俯瞰 : ムナーリの芸術教育メソッドに関する調査と考察」	藤田寿伸	イタリアにおけるムナーリの教育研究概観、本稿内容と重複。	大学美術教育学会紀要 第53号	2021
「ブルーノ・ムナーリの教育に関する先行研究の調査と考察 : ムナーリの芸術教育に関する日伊研究の概観」	藤田寿伸	日本とイタリアにおけるムナーリ研究の概観、本章内容と重複。	美術科教育学会紀要 第42号	2021
「ブルーノ・ムナーリの視覚実験における素材、イメージ、構造の探究と70年代ワークショップへの影響」	佐藤佳弥	内容未確認 (未公開)	第71回美学会全国大会	2021

ムナーリの教育における研究論文では、岩崎らの指導したワークショップについて小松と清水の論文が確認された。小松論文(1986)⁴⁹は小学校授業での実践事例を、清水論文(2006)⁵⁰は米沢市上杉博物館でのワークショップでの実践を振り返っている。両論文にはムナーリが示した樹木の枝分かれの基本法則への気づきを促すことで子どもたちの表現への興味が引き出されていく様子が報告されている。また両論文とも指導者の「子どもに“表現を教える”ことへの教師の戸惑い」に対するムナーリの教育手法からの気づきが示されている。

2000年以降のムナーリ研究では太田がいくつかの成果を発表している。太田は「初期ブルーノ・ムナーリ研究の動向: Alessandro Colizziの博士論文を中心に」(2015)⁵¹において、これ

⁴⁹ 小松 眞、(1986)、「『木をかこう』(ブルーノ・ムナーリ著)の実践を『追試』」、現代教育科学第29号

⁵⁰ 清水早知子、(2006)、「ブルーノ・ムナーリと美術教育」、文教大学研究紀要第40号

⁵¹ 太田岳人、(2015)、「初期ブルーノ・ムナーリ研究の動向」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書

まで日本のムナーリ研究には青年期からのムナーリの活動を包括的に取り上げたものが少ないことを指摘し、国外の先行研究としてコリッツィの論文を紹介している。太田のムナーリ研究はムナーリの芸術活動に関する内容を主題にしたものが多く教育について触れる部分はあまり見られないが、ムナーリの諸活動を捉える上で重要な研究である。前述の野田論文と太田論文によってムナーリが芸術、デザイン、教育など分野の境界を越えて活動し、それぞれの分野で特徴的な仕事を残していることが日本にも紹介された、と言えるだろう。

岩崎が関与した国内のワークショップについて幼児教育の視点から発表された研究論文は発見できなかったが、近年ではABM代表のシルヴァーナ・スペラーティが来日して指導した子どものワークショップ(図2-2)がTV番組として放映されたことをきっかけに、新たなムナーリの教育に関する研究が発表されている。

大野論文「創造性を育むための保育者の役割」(2016)⁵²では、ワークショップにおける子どもたちへのスペラーティの声かけの中で、作業や成果の評価につながる言葉を避けられていること、子どもの気づきや疑問のきっかけになりそうな問いかけの言葉が多いことに注目し、造形表現活動が教師によって導かれるのではなく子どもたちによって発見されていくプロセスを整えることの重要性に注目している。日本の保育者たちの言葉かけとスペラーティの言葉かけの対比では、日伊いずれの指導者も子どもに共感をもっているが、日本の保育者が「頑張った気持ち」に注目しがちなことに対して、ムナーリのメソッドでは造形表現のプロセス自体を楽しむことに注目し、「評価の基準が他者ではなく、自分自身であることに重点が置かれている」と指摘している。大野の指摘は、日本の幼児教育がムナーリから学び得る保育者の意識変化のヒントの一つであろう。

村上の研究ノート「ブルーノ・ムナーリの手法によるアートワークショップ 循環成長型アートプログラムの方法と実践V」(2020)⁵³でも、村上の指導する学生がスペラーティの指導する番組を見てムナーリの教育メソッドに興味を持ち、実践に至る過程を報告している。

村上の研究ではワークショップによる幼児の表現の経験に注目する傾向がみられる。大野の研究では手法ではなく教育者の姿勢(声かけのあり方)に着目した点が興味深く、創造性と教育の関係を考える上で重要な視点が指摘されている。

岩崎らの論考が主として美術ワークショップの視点からムナーリの教育にみる創造性の発達に注目しているのに対し、小松、清水、大野、村上らの論文は教師の視点からムナーリの造形表現教育活動を捉え、子どもの学びの過程における教師や大人の役割について論じている。

⁵² 大野雄子、(2016)、「創造性を育むための保育者の役割」、千葉敬愛短期大学研究紀要第40号

⁵³ 村上 誠、(2020)、「ブルーノ・ムナーリの手法によるアートワークショップ」、常葉大学研究紀要第14号



図2-2 スペラータによる日本での子どものためのワークショップ (2016) (脚注参照)⁵⁴

異なる中心的テーマをもった先行研究の中にも上に取り上げた研究と共通する視点をもってムナーリを引用したものが確認された(表2-4)。またムナーリに関しては長らく幼児教育分野からの研究報告が国内でほとんど見当たらなかったが、近年の研究傾向から今後の広がりが期待される。

表2-4 ムナーリに関する記述を含む教育研究論文の調査リスト(藤田、2021)

タイトル	著者	概要	出典	発表年
「社会教育としてのワークショップー公共的場面における「美術」をめぐるー」	片岡杏子	ムナーリの「木をかこう」の考察を含むワークショップの定義と考察	美術科教育学会「美術教育学」第28号	2007
「ピアジェと絵本を語り直す」	大浜幾久子	第54回総会シンポジウム「ピアジェを語り直すーいまなぜピアジェか？」の話題として「ピアジェの絵本」に関するムナーリへの言及	日本教育心理学会総会発表論文集	2012
「支援者の態度が子どもの造形活動に与える影響について」	香月欣浩	学習者に与える教育者の影響に関して導入にムナーリを引用	大学美術教育学会「美術教育学研究」第51号	2019

⁵⁴ 日本放送協会、「奇跡のレッスン世界の最強コーチと子どもたち アート編 違いはみんなのために」2016年7月16日(土)放送

2-2 イタリアにおけるムナーリの教育研究の俯瞰

本節ではムナーリの母国イタリアにおけるムナーリの教育に関する研究を俯瞰していく。

ムナーリの教育に関するイタリア語資料は、三つに大別することができる。第一はムナーリ本人の著作やインタビューなどによるもの、第二はムナーリの教育に直接関わった関係者の著作類である。本節で取り上げるのは第三の資料としてムナーリの展覧会図録に収録された論考（表2-5）とムナーリの教育に関するイタリアの研究論文（表2-6）である。なお第一と第二の資料とした、ムナーリ本人およびワークショップ関係者の著作や発言資料は別章で取り上げていく。

2-2-1 イタリアにおけるムナーリの教育に関する展覧会と論考

以下、イタリアにおけるムナーリの回顧展図録に収録された論考の中からムナーリの教育活動を論じたものを取り上げてイタリアにおけるムナーリの芸術活動と教育に関する研究の対象とする。

ムナーリは芸術分野、デザイン分野などで青年期から晩年まで精力的に作品を発表し、数多くの個展やグループ展に参加しているが、イタリアでのムナーリの大規模な回顧展は1987年ミラノで開催されたものが端緒とされている。以後、現在まで開催されてきたイタリア及び日本を含む国外の展覧会はムナーリの芸術活動、デザイン活動を中心に構成されることが多く、多様なムナーリの活動の全てを紹介することが難しいためかムナーリの教育活動を大きく取り上げた展示は少ない。一方でムナーリ自身はブレラ美術館のワークショップ以前から自身の個展開催にあたって、しばしば子どものためのワークショップを併設し、展覧会を教育活動の場として利用していた。

表2-5 ムナーリの教育研究論考を含むイタリアの展覧会図録・講演集リスト（藤田、2020）

図録タイトル (和訳)	原題 (イタリア語)	内容の概要	編著者 開催元	出版	出版年
①『ブルーノ・ムナーリ』	Bruno Munari	イタリアで最初の大規模回顧展にあわせて出版された作品集。教育活動に関する論考あり	Aldo Tanchis	LUND HUMPHRIES PUBLISHERS	1987
②『教育としての芸術』	Munari arte come didattica	1972年から82年にファエンツァで実践されたワークショップに関する講演集	Museo Internazionale m delle ceramiche in	Centro D	1999

			Faenza		
③『ブルーノ・ムナーリ』（図録）	Bruno Munari	レッジョ・エミリア市で開催されたムナーリの回顧展。ムナーリのワークショップに関する論考あり。	Associazione Internazionale Amici di Reggio Children	Edizioni Mazzotta	2000
④『美に触れるマリア・モンテッソーリ ブルーノ・ムナーリ』（図録）	Toccare la bellezza - Maria Montessori Bruno Munari	モンテッソーリとムナーリの教具や教育玩具を触覚の観点から集めた展覧会。教育に関する論考多数。	Museo Tattile Statale Omero Ancona	Edizioni Corraini	2020
⑤『ムナーリとロダリー』	Tra Munari e Rodari	ロダリー生誕百年記念。ムナーリとロダリーの交流に関するまとめ冊子	Palazzo Esposizione Roma	Edizioni Corraini	2020

『ブルーノ・ムナーリ』（1987）に収録されたタンキスの論考(表2-5①)は、ムナーリが教育活動を実践している同時代に彼の芸術と教育の関係を論じている。ムナーリにとって教育が重要な意味を持つようになった二つの理由として、タンキスは「1つは自分がうまくいっていないと思うことを改善しようとする絶え間ない努力、他人の経験や、染み付いた習慣を奴隷のように繰り返してはならないという決意；もう1つは文化的な条件が完全に整っていく前に、人々により大きな印象を与えたいという彼の願いである」⁵⁵と述べている。

この指摘はムナーリの社会改良の手がかりとしての造形表現教育と、未来を託す教育の対象としての子どもを見いだしたことを指していると考えられる。

2-2-2 ムナーリが教育活動へと向かった社会的背景

本節ではムナーリの教育の形成の背景として、芸術とデザイン活動を通じた社会提案の枠を超えて子どもの教育実践へと踏み出した経緯とムナーリの思想について整理を試みる。

具体的には、ムナーリの言動と活動記録から戦前戦後のイタリア社会とムナーリとの関係を対比するとともに、上記のタンキス(Aldo Tanchis)論考とコリッツィ(Alessandro Collizzi)による先行研究⁵⁶を傍証として取り上げる。

⁵⁵ Aldo Tanchis, (1987), “Bruni Munari From futurism to post-industrial design”, *Bruno Munari*, LUND HUMPHRIES LONDON, p. 110、以下筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

⁵⁶ Alessandro Colizzi, (2017), “Walking on thin ice : Bruno Munari’s relation with politics under the fascist regime”
https://www.researchgate.net/publication/319310169_Walking_on_thin_ice_Bruno_Munari%27s_relati

イタリア未来派の第一世代はマリネッティをはじめとして⁵⁷建築家アントニオ・サンテリアなどファシスト党への共感を強く示した芸術家が見られるが、第二世代のムナーリにファシズムに積極的に共感する姿勢は見られない⁵⁸。一方、社会的背景として第一次世界大戦後の国際情勢はイタリアを次の大戦へと駆り立て、国民はファシズム政権下で何らかの政治的選択を強いられていた⁵⁹。

タンキスは1986年の回顧展図録に収録された論考⁶⁰の中でムナーリの教育と子どもへの傾倒が、芸術活動による社会改良の結果に対する失望によるものと指摘した。この評論はムナーリ存命中のイタリアで最初の大規模回顧展の際に発表されているので、その指摘にムナーリは同意していたと捉えられる。

ムナーリが子どもに興味を持ったのは、おそらく1960年代半ばに彼の「グッド・デザイン」のコンセプトが失敗し、プログラム・アートやマルチプルの実験が、彼が楽観的に期待していたほど支持を得られなかったことから失望に至ったことが一因であろう。ムナーリは、大人のメンタリティがすでに骨抜きにされているならば、自らの創造性を解放し保持する能力を持っている子どもたちに目を向けなければならないと考えた。⁶¹

ムナーリの芸術的理想主義は、芸術活動の成果が美術館に陳列されて完結するのではなく、一般社会の生活の中に息づき進化するものであるべきだというものである。イタリア未来派芸術運動が工業化社会の到来を芸術の進歩にとって肯定的要素と捉えたように、ムナーリは社会の近代化を基本として肯定する進歩主義の立場をとっているとコリッツィは指摘する。

先進的な社会的ユートピア観が、戦後のムナーリの芸術的経験を支えていた。ムナーリはまず具体芸術運動 (Movimento Arte Concreta) を結成し、後には彼の著作や教育への取り組みを通じて、社会に奉仕する現代芸術家としてのデザイナーの社会的役割のスポークスマンとなった。ムナーリは1920年代の中央ヨーロッパにおけるモダニズムのイデオロギー的前提 (戦後イタリアでは絶対的な新しさであった) を効果的に肯定し、議論を活性化させたのである。(中略)

「今日…芸術家は台座から降りて、(彼がその方法を知っているなら) 肉屋の看板を作

on_with_politics_under_the_fascist_regime, アクセス: 2020年7月6日、以下筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

⁵⁷ マリネッティはその後、前衛芸術主義と全体主義の対立からファシスト党と決裂した。

⁵⁸ ムナーリの政治的姿勢の根拠として後述のコリッツィによる先行研究(2017)を参照した。

⁵⁹ イタリア国内では、欧米列強諸国に並ぶ国力を育てると訴えるムッソリーニの全体主義に賛同する市民ばかりではなく、 коммуニストを含む市民によるファシズムへの抵抗運動が行われていた。

⁶⁰ Aldo Tanchis, 前掲書 55

⁶¹ Aldo Tanchis, 同上, pp. 98-112

る準備をしなければならない。芸術家は…現代の最良の技術、材料、および作業方法で、人として人々の間でアクティブになる必要がある。生来の美意識を失うことなく、彼は隣人の要求に謙虚さと能力をもって応えなければならない。今日のデザイナーは居間に飾られる絵の代わりにキッチンのための電気ガジェットを、アートと公共の間の長い間失われていた接触を再確立するだろう。それは眺めるだけで触れてはいけない、人生から切り離された芸術のようなものであってはならない。」

こうした社会秩序の理想に触発されて、1950年代を通して彼の活動が展開され、1960年代半ばからは、子どもたちに焦点を当てた一連の教育プロジェクトが展開され、彼の人生の最後を占めることになる広範囲にわたる教育プロジェクト「創造的なワークショップ」で最高潮に達した。これらのプロジェクトの中で、私たちは社会の改革をもたらしたいという彼の野心の根底に、ユートピアを創造したいという彼の野心の根源に立ち返ることができる。⁶²

一方ムナリーは「機械主義宣言」⁶³の中で、社会の急速な工業化や経済主義の発展が人間性を阻害する可能性を危惧していた。その危惧が彼を芸術の生活化を理念として社会に提案する芸術運動に突き動かしたと考えられる。しかし彼が社会の進歩において夢見た芸術的感性と生活の融合は実現されなかった。ムナリーは芸術家が美術館の中に閉じこもって唯美的な世界に浸るのではなく、デザイナーのように社会に直接働きかけ社会を変える活動をすべきであると考えていた。しかし芸術家としてもデザイナーとしても一定の社会的評価を得ていたムナリーをしても、その提案によって社会を大きく変えることはできず、戦前のイタリア社会は全体主義にのみこまれ、戦後は経済的成長のために人間性や創造性の尊重が後回しになったことに対してムナリーが幻滅していたことが想像できる。前述のコリッツィ研究の中でも、ムナリーの芸術的理想主義の挫折が最終的に彼の教育への関心につながった、という観点が指摘されている。

ムナリーは1980年代からいくつかの著作の中で繰り返し、創造力のない大人の中に創造力を育てることは至難であるから、むしろ子どものファンタジアを発達させるように働きかけるべきであると主張している⁶⁴。『ファンタジア』の中でムナリーは「未来の社会はすでに私たちの中に、つまり子どもたちの中にある」⁶⁵と述べているが、子どもたちへの期待は彼の社会への失望の反映と見ることができる。

イタリアは1960年代に「奇跡」といわれた経済成長をなしとげたが、この時期には戦前から

⁶² Alessandro Colizzi、前掲書56、pp. 18-19

⁶³ Bruno Munari, (1938-1952), “Manifesto del Macchinismo” Dal bollettini pubblicati dal M.A.C. (il bollettino n. 10 del 1952)、第三章 3-3-1 を参照のこと。

⁶⁴ Bruno Munari, (1981), “CREATIVITÀ DELL’ INFANZIA”, 前掲書8、p. 9

⁶⁵ ブルーノ・ムナリー、(1977)、『ファンタジア』、菅野有美訳、2006、みすず書房、pp. 121-122

解決されていなかった社会階級問題、教育問題などについて国内の議論が沸点に達していたものと考えられる。ムナーリがこの時期から教育に深い関心を寄せたきっかけも、イタリア社会と教育の問題の影響があった。田辺（1979）は戦後イタリア教育史研究の中でイタリアと日本の学校教育制度の違いを説明している⁶⁶。

伝統的なカトリシズムと連動する保守主義者・体制支持派と、ファシズム政権の打倒に大きな力となった共産主義者や自治主義者・改革主義者たちとの対立の中で、労働者はもとより教育者や聖職者や芸術家でさえ自らの政治的姿勢を明らかにして議論や社会運動に参加するという構図が見られるが、ムナーリはこのような公の政治的議論から常に距離をとっていた。しかしムナーリは対立を回避しようとする日和見主義者ではなく、ムナーリは社会の問題を直視しつつ彼なりの方法で社会の改革を実践に移した。彼は政治運動には自分の理想が投影できず、創造性の価値を高く評価する社会の実現には自ら子どもたちを通して教育を実践する外の道はないと感じたことだろう。

ムナーリは1974年、建築デザイン誌「DOMUS」に以下の提言を含む「幼稚園から始まるデザインの学校の提案」というエッセイを寄稿している。

…必要なのは意匠を語るのではなく、プロジェクトツィオーネ⁶⁷、つまり既成概念のないグローバルな計画、明確でシンプルなデザインをすることについて語るべきで、理想的には、男も女も、子どもも若者も、誰もが文化的な障害なく余計な心配をせず必要なものをデザインできることなのだ：男の子たちや女の子たちは自分でおもちゃやあそびをデザインし作るべきだし、大人たちは自分の家をデザインする方法を知るべきである。（中略）プロジェクトツィオーネは、人間の活動において非常に重要で、多くの場合で個人の問題解決に役立つ。さらに、プロジェクトツィオーネを教えることで、デザインの中にまだ存在する分裂性を排し、無知や人工的価値観に基づいたすべての不正な商品の生産を否定することができる。（中略）デザインの学校は、幼稚園から始めるべきなのだ。⁶⁸

ムナーリが幼児期からデザインを学ばせるべきである、と提案する内容は、今日の社会で議

⁶⁶ 田辺敬子、1979、「ドン・ミラーニの業績と社会背景」、『田辺敬子の仕事』2014、社会評論社、pp. 187-190

⁶⁷ イタリア語で企画を含むデザイン行為全般を示す場合、主にプロジェクトターレ *progettare* (動詞) を用いる。プロジェクトツィオーネはその動名詞に該当し、ムナーリはクリエイティブな計画と実践を示す言葉としてこれを用いたと考えられる。なお後述するレッジョの幼児教育でも同じ用語が用いられているが、その意味はレッジョの幼児教育独自の定義に基づく。

⁶⁸ Bruno Munari, (1974), "PROPOSTA PER UNA SCUOLA DESIGN CHE COMINCIA DALL' ASILO", *Domus* 538 sept., 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

論されているデザイン思考の提案に近く⁶⁹、目的を達成するために問題点を明らかにしその解決に適すると考えられる方法を探究し実践するという意味でのデザインの教育である。造形表現教育を通じてこのねらいを具体化したものがムナーリの教育である、と言えるだろう。

イタリアは1950-60年代にかけて経済成長を遂げたが、その中で解決が後回しにされてきた労働環境問題や教育福祉の問題に対する抗議が激しくなったのが1960-70年代であり、1969年ジェノヴァの小学校教師グループが教科書の批判的分析を発表したことから教科書のあり方について活発な議論が生まれたという。イタリアの教育改革、特に初等教育教科書に関する議論に現れる「教科書を使わない授業」という表現には、能動的な学習改革への期待が含まれている。田辺の研究（1979）には、ムナーリの協力者であった教育学者ベルグラノーがこの議論にどのように関わっていたか、以下のように明らかにされている。

一方、ジョヴァンニ・ベルグラノーは教科書を唯一の教材として扱わないためには、教科書批判をその反動的内容に限定して告発するのではなく、特に教師のイニシアティブと教員養成の問題に関連して再検討すべきだと指摘する。そして教科書は教員養成との関連において、まだその機能を持っているとして、新しい教科書のモデルの定義を試みる。まず、新しい教科書の編集には、様々な学科の専門家、心理学者、社会学者、教育学者の学際的研究センターの編成が必要だという。⁷⁰

ベルグラノーが「教科書改革の専門家会議にはデザイナーや芸術家を招くべきである」と述べたとき、彼の脳裏にムナーリの存在があったことが想像できる。ムナーリもベルグラノーの活動からイタリアの教育問題の現状認識を得て、その周囲の教育関係者からの影響を受けことが推測できる。

後章で取り上げるレッチョ・エミリアの幼児教育は戦後の地域教育復興から1960年代のローリス・マラグッツィ (Loris Malaguzzi, 1920-1994) による改革を経て現在へと続くが、この時期のイタリアにムナーリとマラグッツィの教育を間接的につなぐ「教育協力運動 (MCE : Movimento di Cooperazione Educativa)」⁷¹という教育改革活動が1951年イタリア中部に生まれており、ベルグラノーとMCEの関わりについてイタリアのムナーリ研究の中に指摘されているほか、MCEの中心人物の一人ブルーノ・チアリとマラグッツィが親しい関係にあったことが確認

⁶⁹ 岡瑞起、他二名、(2009)、「デザイン思考に基づいたイノベーション教育」、情報処理 50、情報処理学会、p. 12-15

⁷⁰ 田辺敬子、(1979)、「イタリア初等教育教科書と対抗文化運動」、2014『田辺敬子の仕事』社会評論社、pp. 257-264

⁷¹ 田辺敬子、(1977)、「教育協力運動」の教育理論ならびに教育方法について、『世界教育史大系 13 イタリア・スイス教育史』、講談社、pp. 297-312

されている⁷²。

ムナリーの造形表現教育に関するアイデアが実践として具体化した要因はムナリー自身の芸術家としての創造性や経験によるところが大きいことは間違いないが、彼自身の価値観や子どもへの共感とともに、ベルグラノーや後述する童話作家ロダリーなど、ムナリーの周辺に直接的・間接的に教育に対する問題意識をもって行動していた人物の存在があったことが彼の教育実践の形成に影響を与えたと考えられる。

タンキスはムナリーの教育がピアジェの影響を受けたものであると指摘している⁷³。またムナリーの没後ファエンツァで行われた講演で、息子である認識論学者アルベルト・ムナリーが父ムナリーとピアジェの教育観について語っている。アルベルトは師ピアジェの言葉「教育の分野では、具体例が最も重要な役割を果たすべきである」(Piaget, 1932)を引用しながらムナリーとピアジェが同じ教育観をもっていた、と述べている⁷⁴。

タンキスとアルベルトの論考から、イタリアにおいてムナリーの造形表現教育にピアジェの影響が見られる、という指摘が認知されていることがわかる。

レッジョ・エミリアで開催されたムナリーの回顧展の図録『ブルーノ・ムナリー』(2000)⁷⁵には、ムナリーのワークショップを支えたベバ・レステッリによるワークショップについての論考が収録されている。この内容はレステッリの著書『触覚で遊ぼう (Giocare con Tatto)』(2002)の第一章と同じもので、レステッリへの聞き取り調査からこの原稿が展覧会後にレステッリの著書の一部になったことが確認された⁷⁶。

近年のムナリーと教育を関連づけた企画展として、2019年から2020年にかけてアンコーナ市のオメロ国立触覚美術館 (museo tattile statale Omero)⁷⁷で「美に触れる-モンテッソーリ

⁷² Reggio Children, (2016), *SCUOLE E NIDI D' INFANZIA DEL COMUNE DI REGGIO EMILIA NOTE STORICHE E INFORMAZIONI GENERALI*

⁷³ Aldo Tanchis, 前掲書55, p. 110

⁷⁴ Alberto Munari, (2000), “Munari, Piaget e Munari “, *Arte come didattica*, Centro Di、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

⁷⁵ Alberto Fiz 編, (2000), *Omaggio a Bruno Munari*, Edizioni Mazzotta

⁷⁶ 電子メールによるレステッリへの質問の回答、2021年12月2日受信: *Per il catalogo della mostra di Bruno Munari, curata da Alberto Fiz, presso la Fondazione Bandera per l'arte di Busto Arsizio, nel 1999/2000, ho scritto un articolo che ho poi utilizzato per il libro Giocare con tatto. Dopo Busto, ancora nel 2000, la stessa mostra con catalogo, è stata portata a Reggio Emilia per un omaggio a Munari.*

わたしは、1999年から2000年にアルベルト・フィズが監修してブスト・アルスィヅィオのバンデーラ芸術財団で開催されたムナリー展のために書いた原稿を、その後著書に転用しました。この展覧会はレッジョ・エミリアでのムナリー展として巡回しました。

⁷⁷ Museo Tattile Statale Omero, <https://www.museoomero.it/> Il Museo Tattile Statale Omero è gestito dal Comune di Ancona in convenzione con il della Cultura, così come da atto sottoscritto il 3 agosto 2001 e successivamente modificato il 22 febbraio 2002. I servizi tecnici del Museo sono attualmente gestiti dalla Associazione Temporanea d' Impresa costituita da OPERA Società Cooperativa Sociale ONLUS e Coopculture che ha messo a disposizione operatori con un' esperienza pluriennale in attività volte a soddisfare le esigenze di ogni tipo di pubblico, in particolare delle persone con disabilità visiva.

とムナーリ (Toccare la bellezza - Montessori Munari) 」展、2020年6月からローマのパラッツォ・デッレ・エスポジツィオーネ美術館 (Palazzo delle Esposizioni) では、童話作家ジャンニ・ロダーリとムナーリの関わりに焦点をあてた「Tra Munari e Rodari(ムナーリとロダーリの間)」展が開催された。

「美に触れる-モンテッソーリとムナーリ (Toccare la bellezza - Montessori Munari) 」展図録にはABM関係者とモンテッソーリ教育者双方の論考が発表され、触覚を通じた両者の教育に関する比較考察が含まれている⁷⁸。

モンテッソーリとムナーリの関係については、これまで日本におけるムナーリの先行研究からは確認できなかったが、ABM関係者の証言や、イタリアにおけるモンテッソーリ・スクールでのムナーリ・メソッド®の導入例(図2-3)などを参照する限り、イタリアでは両者の関係性が明らかに認識されていることがわかる。



図2-3 イタリアにおけるモンテッソーリ・スクールでのムナーリ・メソッド®の導入例(脚注参照)⁷⁹

「ムナーリとロダーリの間」展図録に収録されたヴァネッサ・ロギ論考は、生前のムナーリと親交をもちムナーリの著作を数多く復刻している出版社経営者マルツィア・コッライーニの言葉を引用しながら、ムナーリとロダーリの共通点～子ども観と教育観、従来型学校教育の受動的な学びからより能動的な学びを子どもに提供するために、つまり方法を逸脱した自由な造形

オメロ国立触覚博物館 (Museo Tattile Statale Omero) は、2001年8月3日に合意され2002年2月22日に修正された協定に基づいて、アンコーナ市と文化庁が管理しています。現在、博物館の技術的なサービスは、OPERA Società Cooperativa Sociale ONLUSとCoopcultureが設立した臨時事業組合によって運営されており、視覚障害者を中心としたあらゆる観客のニーズに対応するための活動で長年の経験を持つ事業者が協力しています。

⁷⁸ 同図録に発表された論考については第五章で取り上げる。

⁷⁹ <https://www.montessoribilingue.it/laboratorio-metodo-munari/> アクセス：2022年1月19日

表現をするために、造形表現の方法を教えることの意味について論じている。またロギ論考では触れられていないが、いくつかのイタリアの研究論文に指摘されているとおり、ロダーリはムナーリとレッジョ・エミリアの幼児教育をつなぐ人物としても重要な役割を果たしている。

以上のイタリアにおける論考調査によって、これまで日本におけるムナーリ研究でとりあげられていなかった、ムナーリとピアジェ、モンテッソーリ、レッジョ・エミリアの幼児教育などとの関係に注目した研究が進んでいることが明らかになった。

タンキス論考によって、ムナーリが子どものための教育へ関心を深め実践へと向かった経緯が、ムナーリの芸術による社会改良運動と関係していたことが明らかになった。

ムナーリと教育学との関係は、アルベルトがピアジェの教え子⁸⁰であること、ブレラ美術館のワークショップ・プロジェクトにアルベルトが参加している⁸¹ことからムナーリが造形表現教育の実践にあたってピアジェの理論を何らかの形で参考にしたと考えられる。なおムナーリが具体的にピアジェのどのような資料を参照したかを実証する資料はこれまでの調査で確認できていないが、インタビューの中でムナーリがピアジェを引用しながら自身の教育について語っていることが確認された⁸²。

そして、多くの教師が子どもに与える精神的な固定観念がある。子どもがやりたいと思っている特定のことができるようにしてあげようという善意から、例えば、こんなふうに子どもに言う。「木はこんなふうにできているよ」教師はこのようにしがちだ。しかし用意された解決策を与えるのではなく、幼児や子どもが自分で何かを発見することがより重要だ。なぜなら、ピアジェがよく言っていたように、「子どもに何かを教えることが、その子が自分で理解することを妨げてしまう」からだ。なぜなら、もし子どもが自力で理解すれば、それはより心に残るからだ。⁸³

またムナーリはヴィゴツキーの言葉を著書⁸⁴に引用し具体芸術運動 (MAC)⁸⁵の刊行物⁸⁶にデュエーイの著書『経験としての芸術』の論考を發表していることや、モンテッソーリの教育観へ共感を示していたことがABM関係者によって証言されている⁸⁷。

イタリアの論考と証言からは、ムナーリの造形表現教育に影響を与えた教育学の存在があっ

⁸⁰ アルベルト・ムナーリ、(2018)、「しぐさ ブルーノ・ムナーリと『身ぶりの英知』、『ブルーノ・ムナーリ』、求龍堂、p.11

⁸¹ Bruno Munari、前掲書8、p.6

⁸² Bruno Munari、(1991),” Continuita’ di Bruno Munari”, *quaderno n.1*, Centro per l’arte contemporanea Luigi Pecci - Prato

⁸³ Bruno Munari、前掲書82、p.21、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

⁸⁴ Bruno Munari、前掲書8、p.60

⁸⁵ 具体芸術運動 (MAC) については第三章 3-3-2 で詳しく取り上げる。

⁸⁶ Bruno Munari、(1952),” Dewey. L’arte come esperienza”, *ARTE CONCRETA* 8, M.A.C.

⁸⁷ Beba Restelli、前掲書9、p.35

たことが明らかになった。次節ではムナーリの教育活動に関するイタリアの研究論文から、イタリアにおいてムナーリの教育がどのように位置づけられているかを確認していく。

2-2-3 イタリアにおけるムナーリの教育に関する研究論文調査

イタリアではムナーリが20世紀の代表的な芸術家の一人として知られていることもあり、ムナーリの諸活動について多くの研究が存在することがわかった。その中から本節では特に教育活動を主題としたいくつかの研究論文を取り上げる。イタリアの研究論文調査は、インターネット論文アーカイブサービスTesi Online⁸⁸および検索エンジンによるキーワード検索から資料を収集し(表2-6)、ワークショップと造形表現教育を研究テーマにしているコムニアン(Giulia Comunian)論文「アルティビアーモチ(ArtTiviamoci)」、パニッツァ(Laura Panizza)論文「アクティブ・ラーニングとブルーノ・ムナーリの出会い(L' incontro di Bruno Munari con la didattica attiva)」、バッザニーニ(Elena Bazzanini)論文「芸術と幼年期(Arte e infanzia)」、アルトモンテ(Nicoletta Altomonte)論文「ムナーリと教育的コミュニケーション(Bruno Munari e la comunicazione didattica)」を調査対象とした。

表2-6 ムナーリの教育に関するイタリアの研究論文リスト(藤田、2020)

タイトル(和訳)	原題	著者	内容の概要	出典・発行元	発表年
①「ブルーノ・ムナーリ 遊びの中に再帰する美学」	“Bruno Munari. L' estetica che si rimette in gioco”	C. Cannistrà	ムナーリの芸術と遊びの精神、教育と遊びの関係考察	Universita' degli Studi di Messina	2000
②「読めないページ」	“Le pagine illeggibili”	C. Spina	ムナーリの出版作品を中心とした考察。子どものための本の考察を含む。	Universita' degli Studi di Salerno	2004
③「アクティブラーニングとブルーノ・ムナーリの出会い」	“L' incontro di Bruno Munari con la didattica attiva”	ラウラ・パニッツァ Laura Panizza	ムナーリの教育とアクティブラーニングの関係考察	Universita' di Bologna	2009

⁸⁸ TESI ONLINE, <https://www.tesionline.it/> アクセス 2020年8月21日

④「イメージの理論。ブルーノ・ムナーリと芸術教育」	“Teoria dell'immagine . Bruno Munari e la didattica dell'arte”	Carlotta Maria Carella	ブルーノ・ムナーリの芸術活動と教育メソッドの考察	Universita' degli Studi di Trieste	2010
⑤「芸術と幼年期」	“Arte e infanzia”	エレナ・バッザニーニ Elena Bazzanini	ムナーリの教育とレッチョ・エミリアの考察	Tafter journal	2013
⑥「ムナーリと教育的コミュニケーション」	“Bruno Munari e la comunicazione didattica”	ニコレッタ・アルトモンテ Nicoletta Altomonte	ムナーリの教育とムナーリ・メソッド®の考察	Universita' di Pisa	2014
⑦「アルティビターモチ」	“ArtTiviamoci”	ジュリア・コムニアン Giulia Comunian	ムナーリの教育と子どものための芸術ワークショップの考察	Universita' Ca' Foscari	2018

イタリアにおける研究論文に論点として取り上げられているムナーリの教育の特徴の一つは、ムナーリのワークショップとアクティブラーニングとの関係である。

ワークショップが主体の能動的な学びを生み出す教育手法として従来の受動的な学習形態に対抗するものであること、デューイやピアジェ、あるいはイギリスの田園教育に始まる流れを造形表現教育としてムナーリがミュージアム教育に取り入れたことが現在のミュージアムにおけるワークショップの起点となった、とコムニアン、パニッツァらが論じている。またムナーリの教育への関心と教育学者や作家との交流、彼らを通じてMCE(教育協力運動)やレッチョ・エミリア(レッチョ)の幼児教育との共通点についてパニッツァとバッザニーニが資料をもとに明らかにしている。

(1) ムナーリ・メソッド®とアクティブラーニングの関係(コムニアンによる考察)

コムニアン論文(2018)⁸⁹(表2-6⑦)は、ムナーリのワークショップ研究から始まって現代美術とワークショップの関係性の考察へ進み、コムニアン自身が実践に関わったワークショップ

⁸⁹ Giulia Comunian, (2018), “ArtTiviamoci” attualita' del Metodo Munari e valore dell' arte contemporanea nello sviluppo del bambino, Universita' Ca' Foscari Venezia, アクセス: 2020年3月23日

の報告へと続く。コムニアンの研究目的は「個人の成長と学習プロセスにおける芸術の影響を評価し、教育への応用の価値を示すことである」とあり、論文は大きく考察部分とプロジェクトの実践部分に分かれ、前半は一般のワークショップと教育ワークショップの違いを定義するとともにムナーリの教育の特徴について論じている。本節ではコムニアン論文の第二章、ムナーリのワークショップを調査対象として取り上げる。

コムニアン論文はムナーリの芸術活動から教育活動への経緯をまとめ、ムナーリのワークショップの特徴の整理からデューイおよびヨーロッパのアクティブラーニングを田園教育運動、クラパレード、フェリエールなどを挙げてムナーリの教育観に見られる他の教育学と関連付けている。マラグッツィの教育との共通点については、ムナーリとマラグッツィを表現のプロセスに注目することで子どもの創造性を引き出す手法を探究した人物として、またピアジェとモンテッソーリを医学的観点による観察から子どもの発達を探究した人物として関連付けている。

…ムナーリが発展させたように、「メソッド」は学びの過程を目的とする意識のある有能な個人、活動的な教育者の形成を目的とするプロセスを追求することができるツールである。実際、彼は厳格な規制の順守ではなく強力だが弾力性のある構造の構築、最終結果よりも開発プロセスの価値に焦点を合わせる必要があることを繰り返し述べている。一連の伝達された概念の受け手である子どもを拘束する教師による、強い一方向の介入ではない、対話と交流の追求について。それは学生-受容者の克服と学生-制作者の出現であり、教師が提供するツールを使用して、自己教育に向かって進む必要がある。したがってメソッドの意味は教師の役割を廃止することではなく、知識のための新しい役割、知識を子どもに押し付け伝達するのではなく、仲介者としての役割を再考することにある。⁹⁰

コムニアンの関心はワークショップの指導者のあり方にも向けられており、論文中盤の考察対象はムナーリ自身の教育手法からABMの「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」に移行し、後半は自身が実践した現代美術のワークショップ実践について報告している。またコムニアンの研究には「触覚のワークショップ」に関する内容は含まれていない。

(2) イタリアの教育改革運動とムナーリの関係(パニッツァによる考察)

パニッツァ論文(2009)⁹¹ (表2-6③)は、コムニアンと同じくワークショップとアクティブラ

⁹⁰ Giulia Comunian、前掲書 68、p. 43、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

⁹¹ Laura Panizza, (2009), "L' incontro di Bruno Munari con la didattica attiva", Università di Bologna, <https://doaj.org/article/fd80fe1e060c43c891ad4bf289786768>, アクセス: 2020年5月3日、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

ーニング～教育的アクティビズムの関係性、ムナーリの教育観の形成と教育学者ジョヴァンニ・ベルグラノー、童話作家ジャンニ・ロダーリや戦後イタリアの教育改革運動との関係を考察している。

パニッツァは序文でムナーリのワークショップをイタリアの美術館教育改革の嚆矢と位置付けている。ムナーリのブレラ美術館でのワークショップは参加者が単なる鑑賞者でなく自分から表現に関わり、実践によって学ぶアクティブラーニングであるとしている。

パニッツァは1950年代のイタリアで、フランスの教育者フレイネの影響を受けた「教育協力運動(Movimento di Cooperazione Educativa : MCE)」が生まれたこと、この運動にロダーリが関わっていたことを明らかにしている。またムナーリと教育玩具開発などの協力関係があったベルグラノーもMCE運動を評価していたという。

…MCE教育協力運動と結びついたもう一人の人物は、ジャンニ・ロダーリである。ロダーリは教育思想と実践の歴史に深い足跡を残した教育者である。「彼は、時に最も創造的な教師に向けられた自発性への非難を恐れることなく、教育協力運動の活動を注意深く観察し、その実験に貢献した。ロダーリはブルーノ・チアリを知っていて、彼と共に小学校のための組織「明日のための今日」の設立に協力した。MCEはロダーリの中に、その原則に最も沿った文学的表現を見出している：学校と直接関係を持ち、会議やセミナー、学校のグループとの会合、子どもたちと話したり、子どもたちと遊んだり遊び方を教えたりするためにこの運動に共感する教師を招いた。⁹²

作家ロダーリとデザイナー・ムナーリの協力関係は、前述の「ムナーリとロダーリの間」展資料によれば1950年代からロダーリが1980年に没するまで続いている。ムナーリとロダーリの間でMCEやレッジョ・エミアの教育に関する対話の記録は今のところ確認されていないが、両者が互いの教育に対する関心をよく知っていたことは疑いの余地がない。ロダーリだけでなくベルグラノーもMCEと接点を持っていたとすれば、ムナーリがMCEやレッジョの教育の状況について何らかの知識と関心を持っていたと考えることができるだろう。

(3) ムナーリの教育と幼児の発達の関係 (バッザニーニによる考察)

バッザニーニ論考(2013)⁹³ (表2-6⑤)では子どもの発達における芸術の効果についてムナー

⁹² Laura Panizza, 前掲書 91, ” Gianni Rodari e il Movimento di Cooperazione Educativa ”

⁹³ Elena Bazzanini, (2013), Arte e infanzia. L' importanza dell' arte nello sviluppo del bambino, Tafterjournal n. 56 - febbraio 2013 https://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/?fbclid=IwAR0gKIQZj6jR_3Dvga9iTtrpVRKbe8-KvSFxhaYNIE8z1UuGSRL0X4T-he0 アクセス：2020年2月16日、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

リの教育とデューイ、モンテッソーリ、エリクソン、アイスナーらとの比較を試みている。バッザニーニはムナーリが造形表現活動のプロセスを重視した教育を提唱した背景にデューイとモンテッソーリの提示した経験による子どもの発達の考え方の影響を指摘する。ムナーリは自身の教育によって喚起される創造性が子どもの幸福につながる⁹⁴と考えていたが、バッザニーニはムナーリの言葉に見られる「芸術→創造性→幼児の自発的な発達」の流れと逆転した視点「幼児の育ち←経験←芸術」からムナーリの教育を論じている。

…マリア・モンテッソーリは、3～6歳の期間に「精神的感覚活動の形成」の瞬間があると指摘している。この時期、個人は周囲の環境の観察に集中することにより感覚を発達させる。しかしこの段階の幼児のアプローチは「物事の理由」を知ることよりも刺激に向けられているので、感覚を合理的に展開し、感覚が合理的に展開し、子どもの前向きなメンタリティを構築するための順序付けられた基盤を準備することが必要である。⁹⁵

またバッザニーニは、ムナーリとの対比において、マラグッツィがムナーリと近い考え方から幼児教育にアトリエとワークショップを取り入れたものであると述べている。いわゆるワークショップとレッジョの幼児教育を同一視する観点については、一般的に能動的参加による単発型の学びの場としてのワークショップと、継続的な成長の場である保育施設のアトリエ活動を混同する危険があるが、能動的な学びを保育に取り入れるという意味でレッジョのアトリエやプロジェクトツィオーネの役割はワークショップとの共通点がある。

(4) ムナーリとレッジョ・エミリアの関係(アルトモンテによる考察)

アルトモンテ論文(2014)⁹⁶ (表2-6⑥)にもムナーリとデューイ、ピアジェ、またベルグラノー、ロダーリ、MCEの関係について他研究と重複するいくつかの指摘が見られた。アルトモンテはムナーリのワークショップに影響を与えた教育の流れをヨーロッパの新教育の伝統からデューイの教育思想に連なる子どもの自発的学びの思想と、MCEの活動思想の二つに分けて論じている。またムナーリが直接的に影響を受けた人物として、息子アルベルトの師ピアジェを付け加えている。

…ムナーリは、かのアメリカの学者(デューイ)と同様に、アーティストが作品に与える意味はその作品を生み出すに至ったすべての原因と比較してある地点までしか重要ではな

⁹⁴ Bruno Munari, Beba Restelli、前掲書9、p.20

⁹⁵ Elena Bazzanini、前掲書72

⁹⁶ Nicoletta Altomonte, 2013, “Bruno Munari e la comunicazione didattica: origini, metodi, pubblico.” Università di Pisa, <https://etd.adm.unipi.it/t/etd-09052014-205000/>, アクセス: 2021年7月7日、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

い、という文化を広めたいと考えており、同様に、実践的な活動から得られる直接の感覚的な経験を通してこの新しい感性を育むことが重要だと考えていた。⁹⁷

アルトモンテは、ムナーリとピアジェは直接に対面していると述べているが具体的にこれを証明する資料は提示されていない。しかし前述のムナーリのインタビューに見られるピアジェの引用⁹⁸や、ピアジェが晩年のインタビューの中で、教育とは子どもを子どもの属している社会の大人の型にはめようとするのではなく「創造する人を作ること」⁹⁹だと述べていることから、ピアジェの教育観がムナーリの教育観と一致していることがうかがえる。

イタリアにおけるムナーリの教育に関する論考および先行研究からは、ムナーリの教育に影響を与えた教育学の存在を裏付けていることが明らかになった（表2-7）。日本ではムナーリの教育について、これまで教育学との関係からアプローチする研究が発表されていなかったので今後の研究課題としてとりあげられるべきであろう。

表2-7 イタリアの研究論文にみるムナーリの教育の特徴（藤田、2022）

論文発表者	論文発表者が論じているムナーリの教育の特徴と指摘
コムニアン	ムナーリのワークショップにみる欧米のアクティブラーニングの伝統からの影響、ムナーリによるレッジョへの影響の指摘
パニツァ	イタリアにおけるミュージアム教育へのワークショップ導入の先駆者としてのムナーリ評価、ムナーリとロダーリ、ベルグラノー、MCEの関係の指摘
バッザニーニ	子どもの発達における芸術の効果とムナーリの教育の位置付け、レッジョのプロジェッタツィオーネとムナーリのワークショップの比較
アルトモンテ	ムナーリの教育にみるデューイ、モンテッソーリ、ピアジェ、およびMCEなど同時代の教育運動による影響の指摘

イタリアの論考と先行研究の中で指摘されている教育者たち：デューイ、モンテッソーリ、ヴィゴツキー、ピアジェらの主要な著作を時系列に沿って整理してみると教育者たちの思想の流れとムナーリの教育の形成の関係性を確認でき（図2-4）、デューイ著作に関する評論の発表から見れば、ムナーリの教育に対する関心がワークショップの実践より約三十年前にさかのぼって確認することができる（図2-5）。

⁹⁷ Nicoletta Altomonte、前掲書 96

⁹⁸ Bruno Munari、前掲書68

⁹⁹ J-C. ブランギエ、(1977)、『ピアジェ晩年に語る』、大浜幾久子訳、1985、国土社、p. 187

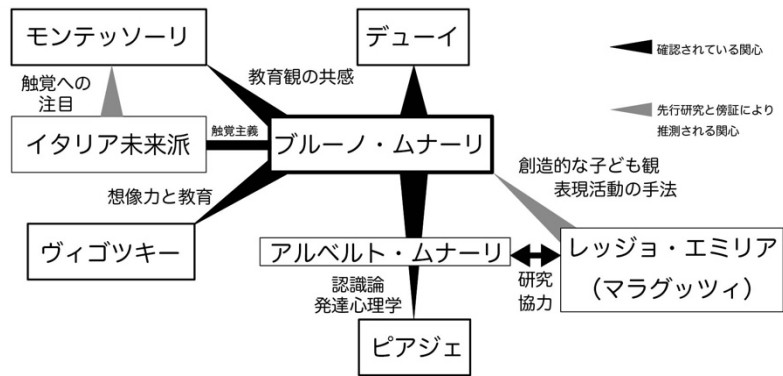


図2-4 ムナリーの教育学に対する関心の関係 (藤田, 2021)

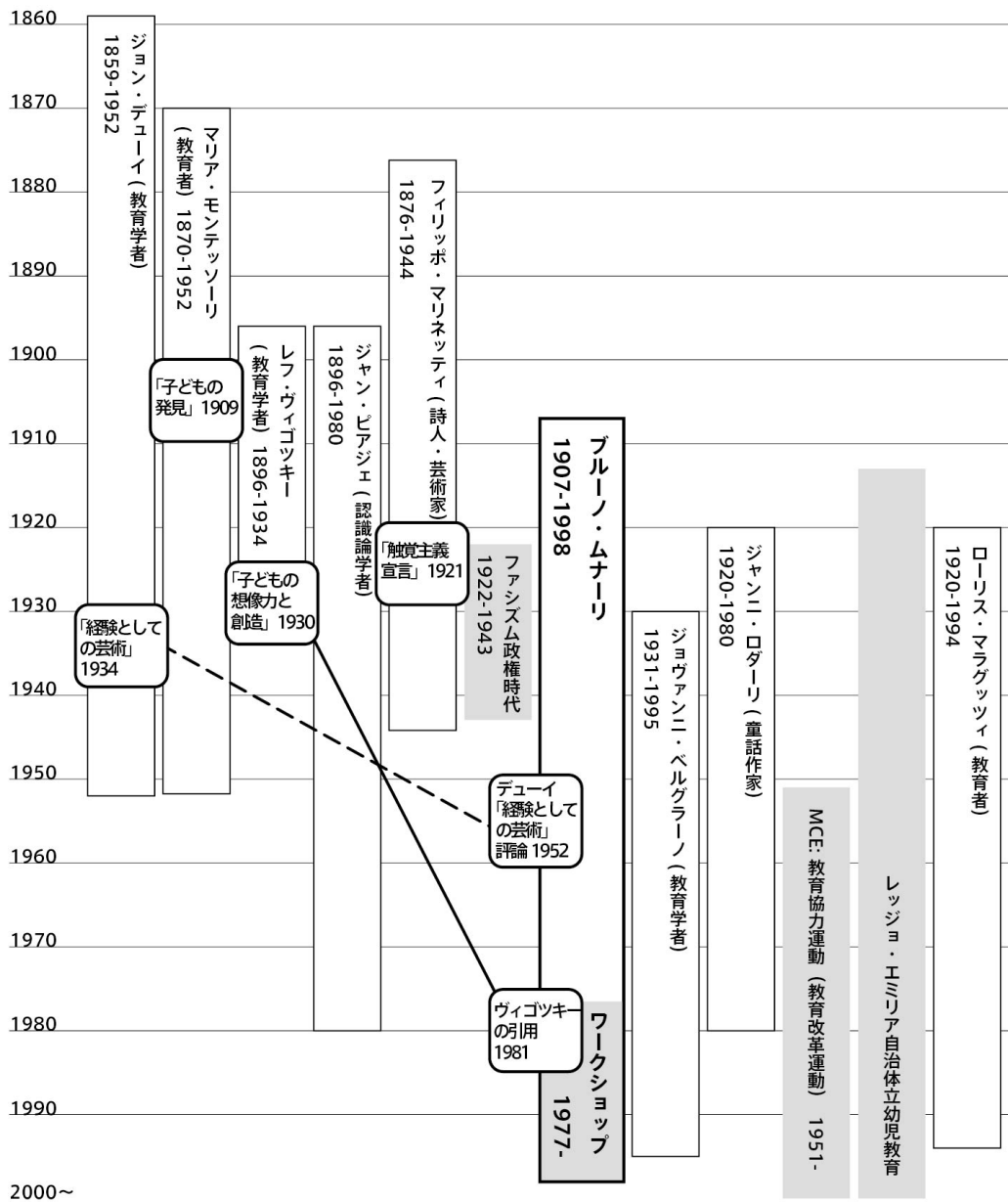


図2-5 ムナリーと彼の教育に関わる人物との相関年表（藤田、2021）

図2-4にみられるムナリーの教育観にみるデューイやピアジェの参照についてはタンキスの論考やイタリアの研究論文に指摘されており、ムナリーの評論やインタビューにこれを証明する内容があることが調査の中で確認された。またムナリーの教育と特に関係が深いと考えられるモンテッソーリについては、第三章、第四章で詳しく検証する。

ムナリーとレッジョの幼児教育との関係については第五章で詳しく取り上げるが、いくつかの先行研究が指摘するムナリーの交友関係がMCE：教育協力運動とつながる事実が両者の関係性の傍証となるものと考えられる。これらの教育的な関係を時系列にそって整理すると、図2-5のようにムナリーの教育の形成に影響を与えた諸人物との関わりを俯瞰することが出来る。

2-3 日本の触覚研究と教育の接点について

ここまでムナリーの教育に関する先行研究を取り上げ、そこからわかることを整理したが、残念ながらムナリーの「触覚のワークショップ」に関する先行研究は見当たらなかった。

一方幼児の学びと触覚の関係を研究対象として取り上げるにあたり、触覚とはどのようなものかを改めて知ることは重要と考えられるので、本節では視点を変えて2000年代以降の日本における触覚の先行研究から、乳幼児と触覚の関係に関連性があると思われる考察を以下に整理し、触覚の捉え方と教育の接点について簡単に触れておきたい。

なお研究の手法の中で述べたように、本研究は子どもの創造性を育む幼児教育の可能性を広げるきっかけとして触覚をとりあげる、という視点から、幼児と触覚の認知的側面についてはあらためて別の機会にとりあげるものとする。

2-3-1 仲谷正史らの触覚研究

触覚研究者仲谷正史は、第六章で取り上げる、触覚に注目したあそびを实践した乳幼児発達親子教室「ここの森」の企画監修者でもある。彼は「触覚」と「触感」を区別し、「触覚」は身体から受け取る感覚情報だが、「触感」は視覚、聴覚、記憶、言語と触覚の相関関係から生まれる「心的イメージ」である、と定義している¹⁰⁰。

仲谷は、レダーマン（2011）の触動作の定義¹⁰¹をもとに触覚による探究動作を以下のように分類している。この分類は後述するムナリーの触覚的動作の説明ともほぼ重複する¹⁰²。

- ・押し込む（硬軟感の確認動作）
- ・持ち上げる（重さの確認動作）

¹⁰⁰ 仲谷正史、寛康明、白土寛和、(2011)、『触感をつくる』、岩波書店、p. 14

¹⁰¹ 仲谷正史、同上、p. 29

¹⁰² Bruno Munari, (1985), *i laboratori tattili*, 2004, Corraini Edizioni, p. 6, p. 20

- ・輪郭をなぞる（形の確認動作）
- ・横になでる（テクスチャ感の確認動作）
- ・手をあてる（冷温感の確認動作）
- ・包み込んで持つ（体積の確認動作）

また仲谷は乳児期の身体的接触経験の多寡によって子どもの環境への対応力の育ちに変化が生じると指摘している。

…触り心地の影響力が顕著に現れるのが、幼少期です。赤ちゃんが産まれたとき、母親が最初にするのは、産まれたばかりの我が子を抱き上げることでしょう。『触れる』という行為によって、初めて外の世界を知る。（中略）母親との身体的接触が少なかった子どもは、ストレス耐性が低く、周囲の環境に対して敏感になります。一方、身体的接触の多かった子どもは、おおらか、悪い言い方をすれば、鈍感になる傾向があります¹⁰³。

乳児にとって触覚が大人以上に重要な知覚として機能していると考えられる背景には、乳児が未発達な視覚を通じて周囲の世界を捉えることが難しいという状況がある。

赤ん坊だったころ、私たちは触感中心の世界に住んでいました。

赤ちゃんは目がよく見えていません。赤ちゃんの視力は新生児で0.03、6カ月で0.2。赤ちゃんは目で見るとよりも先に、まず触ることで空間認知を始めます。赤ちゃんにとっての世界は口に触れるものからはじまり、手の届く範囲、這って行ける範囲へと、徐々に広がっていきます。

耳の聞こえはどうでしょう。胎内でも胎児は音に反応しますが、音のする方へ目を向けるようになるのは生後2、3カ月頃です。

赤ちゃんの五感の中で発達が早いのは、なんといっても触覚です。触覚については、妊娠10週の頃から自分の身体や子宮内壁に触れるという行動が見られ、学習が始まっていると考えられています。生まれたばかりの赤ちゃんは好奇心いっぱい、なんにでも触れたいがります。赤ちゃんにとっては触ること、舐めることの方が、見る/聞くことより、確かな情報を得られるからです。小さい頃は、たれもが触覚的な存在だったのです。（中略）

赤ちゃんは一度も体験したことのない新しいモノを見ると、長く見つめる性質があります。この性質を使って、フランス、パリ第五大学のアルレット・ストレリ博士らは、赤ち

¹⁰³ 仲谷正史、前掲書 100、p. 5

ゃんは少なくとも月齢2カ月のときにはすでに、一度触れたことのあるものは目で見ても「覚えがある」と認識しているようだ、と報告しています(生後2日程度から連携がはじまっているという報告さえあります)。特に、形そのものよりも、ゴツゴツがあるかないかといったテクスチャの情報に対して、最初に触覚と視覚の対応を取り始めるようです。

先ほどの赤ちゃん脳の研究でも、触覚刺激によって視覚野や聴覚野の脳活動が見られることが示されていました。こういった感覚統合が生後わずか数日から始まるおかげで、人はだんだんと、触れることなく、見ただけで物事を把握できるようになってゆくののです。

成長するにつれて、視聴覚的な記憶は、圧倒的な量をもって触覚の記憶を塗りつぶしてゆきます。そして大人になると、もはや触覚を意識的経験の中心に据えて過ごすことはほとんどなくなってしまうのです。¹⁰⁴

仲谷は、乳児の環境理解は触覚と視覚の連動によって得られると述べている。発達の過程で触る行為と見る行為が乳児の中で一つの経験として連結することによって、乳児は周囲の環境から得られる情報を自分なりに受け止め、理解につなげていくものと考えられる。

2-3-2 東山篤規の触覚研究

東山は、触覚を以下のように皮膚感覚：肌から感じ取る触覚と、自己受容感覚：体内で感じ取る触覚に大別し、それぞれの知覚を分類整理している¹⁰⁵。

また、触覚のきっかけとなる「触る」行為について意図的な接触と意図しない接触によって感じ方に変化が生まれる、と述べ、実験により能動触の知覚精度の方が高いと説明している(表2-8)。東山が「能動態」とよぶ意図的な触覚体験は、乳幼児の触覚による探究行動を連想させる。

表2-8 東山の分類¹⁰⁶に基づく能動触と受動触の違い(藤田、2021)

能動触 active touch / haptic	本人の意思のもと手で触ったり掴んだりする場合の感覚
受動触 passive touch / tactile	本人の意思とは無関係に皮膚に押し付けられる場合の感覚

乳幼児にとっては受動触と能動触のいずれも重要な感覚経験と考えられるが、幼児のあそびや造形表現活動における能動的な学びを考える場合、能動触の役割に注目すべきであろう。なお、東山の研究は触覚と視覚認知の関係(視覚系と身体系の関係)に注目した内容が多く、また触覚を言語化できる被験者を対象としているためか、乳幼児の知覚に関する記述は見当

¹⁰⁴ 仲谷正史、寛康明、他、(2016)、『触覚入門』、朝日新聞社、pp. 26-29

¹⁰⁵ 東山篤規、(2012)、『体と手がつくる知覚世界』、勁草書房、p. iv

¹⁰⁶ 東山篤規、前掲書 84、p. 81

たらなかった。

2-3-3 渡邊淳司の触覚研究

渡邊は触覚と情報、特に文字言語との対比から触覚研究を展開している。

渡邊は西垣通の定義¹⁰⁷を引用し、ある生命にとって意味のある感覚のパターンを「生命情報」と呼び、「生命情報」の中の人間の使用する言語記号やその意味の伝達に関する情報を社会情報として区別している。「社会情報」では、それらが指し示すものを受け手がなんらかの体系に基づいて認知してはじめて、その記号は情報となる¹⁰⁸、という。

渡邊や西垣の考察を幼児教育へあてはめるなら、乳幼児の認知の発達が触覚を通じた「生命情報」の獲得に始まり、徐々に環境や文脈との結びつきを経て「社会情報」へと進む、と考えられる。

また、渡邊は音声言語情報と触覚の関係からオノマトペについて論じている¹⁰⁹。幼児語にはオノマトペが多く用いられる背景に、乳幼児の情報獲得が身体性と強く結びついていることが影響している、と考えることができるだろう。

なお触覚の印象を言語化しようとする働きかけが、後述するムナーリの教育メソッドの中にも見られる¹¹⁰。

2-3-4 伊藤亜紗の触覚研究

伊藤は坂部の考察(1983)¹¹¹を引用しながら、「触る」と「触れる」のニュアンスの違いを論じている。「触れる」行為にみられる「相手を思う意識」の意味から倫理との関係を論じている点も興味深い。

「ふれる」が相互的であるのに対し、「さわる」は一方的である。ひとことで言えば、これが坂部の主張です。言い換えれば「ふれる」は人間的なかわり、「さわる」は物的なかわり、ということになるでしょう。¹¹²

伊藤の考える「さわる」「ふれる」の対比は、乳幼児の世界にも当てはまるものだろうか。幼児が物にさわろうとする行為は、伊藤の言う「ふれる」：他者への思いやりを含む行動の意識以前のものと考えられるが、幼児の「さわる」行為には、世界を探究しようとする幼児の好

¹⁰⁷ 渡邊淳司、(2014)、『情報を生み出す触覚の知性』化学同人、p. 2

¹⁰⁸ 渡邊淳司、同上、p. 36

¹⁰⁹ 渡邊淳司、同上、p128

¹¹⁰ ムナーリの「触覚のワークショップ」における触感の言語化については第五章で取り上げる。

¹¹¹ 坂部恵、(1983)、『「ふれる」ことの哲学-人称的世界とその根底』、岩波書店、p. 27

¹¹² 伊藤亜紗、(2020)、『手の倫理』、講談社、p. 5

好奇心や、家族や身の回りのモノに対して「かかわり」を求める意志があらわれている¹¹³。その姿は、伊藤が「ふれる」ことと結びつけて論じようとする「倫理」に近いものかもしれない。伊藤がウエストンの言葉を引用して展開する「倫理」の説明は、まさに子どもが自ら育つ姿のように見える。

この場合にはこうしなさいと道徳的に説いたり指図することは、一般的に言って、倫理の目的ではない。その真の目的は、考えるための道具を与え、考え方の可能性を広げることにある。世の中にはそんなに単純で明確なことなどめったにないということを認め—これは倫理の根本である—、それを踏まえて、困難な問題を考えていく、そのために倫理はさまざまな可能性を示すのである。だから、進むべき道を求めて格闘し、不確かなままに進んでいく、それなしには倫理はありえない。¹¹⁴

2-3-5 アルベルト・ムナーリの触覚に関する論考

前節では今日の日本における触覚研究を俯瞰しながら幼児の発達と触覚の関係に注目する意義と注目すべきいくつかのポイントを確認した。以上の触覚と幼児に関する先行研究調査の補足として、本節ではムナーリと直接的関係をもつ認識論学者アルベルト・ムナーリ (Alberto Munari, 1940-2021)¹¹⁵による、認知と行為と触覚の考察を紹介する。

アルベルトは彼の師ピアジェが「行為のシエマ」と呼んだ行動における認知の同化について、新生児の触る行為から安定した行動への組織化が観察者にとって理解可能な認識活動のかたちへ進む様子を例として説明している。行為のシエマの複雑化が進むことはさらに複雑な知覚 - 感覚 - 運動の構成を生み出し、行動として認識されるより複雑な組織の構築に関与し「構造的結合」が生まれる。例えば幼児が階段の昇り降りを覚えるためには行為のシエマと階段の物理的構造との微妙な「構造的対応」に一定の時間が必要となる。幼児が運動の反復と感覚の結合から置かれた環境の理解を獲得するという観点から、アルベルトは「子どもは少しずつ生み出した行為のシエマを繰り返して適用することで、外部であれ内部であれ、また自己であれ非自己であれ、現実をカテゴリーの中に構造化することができる」¹¹⁶と述べている。アルベルトは上記の解説をムナーリと触覚に関する企画展¹¹⁷図録論考の中で述べ、幼児の認知発達とムナーリの「触覚のワークショップ」を関連づけている。

¹¹³ 佐伯胖は、講演「二人称のかかわりとは何か」(江戸川大学子どもフォーラム、2022年2月26日)の中で「幼児は人に対してだけでなくモノとも二人称的な関係を築いている」と指摘している。

¹¹⁴ 伊藤亜紗、前掲書91、p.41

¹¹⁵ 認識論学者アルベルト・ムナーリはブルーノ・ムナーリの息子。ジュネーブ大学名誉教授。

¹¹⁶ Alberto Munari, (2020), “Bellezza nel gesto”, *Toccare la Bellezza, Maria Montessori Bruno Munari*, Corraini edizioni, pp.35-41

¹¹⁷ 展覧会” *Toccare la Bellezza, Maria Montessori Bruno Munari*” については第五章を参照のこと。

2-3-6 触覚に関する研究の概観から得られる知見

ここまでに取り上げた先行研究から得られる幼児と触覚に関する知見を整理すると、まず乳幼児の発達において触覚が認識と理解の手がかりとして大きな役割を果たしていることが確認された。仲谷によれば、乳児は未発達な視覚、聴覚よりも、まず触覚を通じて世界を確かめている「小さい頃は、たれもが触覚的な存在だったのです。」¹¹⁸。触覚的存在としての幼児を意識することは、ムナーリの「触覚のワークショップ」の意図とつながり合うのではないだろうか。

また東山の観点から、皮膚感覚と体内感覚(自己受容覚)としての触覚の分別、能動触と受動触の違いを意識することで、一般に「触わる」と一括りにされる行為には多様な感覚経験が含まれていることがわかった。渡邊による、触覚を通じた経験が言語化される過程でオノマトペが関わる、という指摘も興味深い。伊藤による、「ふれる」と「さわる」の分別を通じて情緒的な関わりと物質的な関わりという二つの視点の提示は、触る行為と内面の成長の関係を考えるきっかけとなるだろう。第六章で取り上げるレッジョ・エミリアのプロジェッタツィオーネ事例では、幼児の触動作は生物に対してだけでなくモノに対しても「ふれる」相互的な意識が見てとれる。またアルベルトは幼児の認識の成長プロセスを父ムナーリのワークショップにおける能動的な経験の積み重ねと関係づけている。

触覚に関する研究の概観から得られる幼児教育への視点として、触覚が幼児の発達の手がかりとして重要な役割を持っていること、触覚は多様な感覚を含み、またその他の感覚との複合的な体験によって学びが深まること、幼児の触る行為に見られる能動性に主体的関心に基づいた行動が見てとれることなどが挙げられる。

上記の触覚研究にみる指摘のいくつかは、第五章で詳しくとりあげるムナーリの「触覚のワークショップ」の中にも取り入れられている。触覚は造形表現活動においても視覚と同じく重要な感覚であることを思い出しつつ、本研究では幼児の造形表現活動における触覚経験をどのように解釈するか、という観点をもってムナーリの教育研究に向かうこととしたい。

2-4 本章のまとめ

本章では、日本とイタリアの先行研究調査をもとに、ムナーリの教育がどのように位置づけられてきたかを確認した。

日本において1980年代から2000年初頭までの「こどもの城」とその関係者によるワークショップ実践は重要な役割を果たした。「こどもの城」閉館後、今日の日本におけるムナーリの造形表現教育の普及はABM関係者の手に移行していると考えられる。

¹¹⁸ 仲谷正史、前掲書 104、p. 27

ムナーリの造形表現教育には、本人の著書を含めイタリアに多くの資料と先行研究が存在するが、残念ながらその大部分は日本に紹介されないまま今日に至っている。ムナーリの造形教育に関する本人の著書やインタビュー以外の資料がわが国で紹介された機会は、ABM関係者の来日講演会や研修に限られている。ムナーリの教育観は彼の著作『ファンタジア』などにも紹介されているが、まとまった形でムナーリの教育観が研究されていなかったことが、日本のムナーリの造形表現教育に対する関心が手法面に偏っている理由と考えられる。今日イタリアではABMが精力的にムナーリの教育に関する資料を発表しているため、今後の日本での紹介が期待される。

また日本ではムナーリの教育との関係性が十分に認知されていないが、レッジョ・エミリアの幼児教育への関心は大きく、両者の関係性を掘り下げることでムナーリの教育に対する新たな発見と日本の幼児教育への展開が期待できる。

イタリアではムナーリの教育と社会観の関係について多くの論考が発表されている。また研究論文調査を通じて、ムナーリとデューイやピアジェによるアクティブラーニングの教育学と、ムナーリからベルグラノーを通じてMCEとレッジョ・エミリアの幼児教育につながる関係性が指摘されていることが確認された。

なお、イタリアでも先行研究の中にムナーリの造形表現教育と触覚の関係に注目した論考は少なく、2021年末時点で確認されたものは第五章で取り上げる「美に触れる-モンテッソーリとムナーリ (Toccare la bellezza - Montessori Munari)」展図録の論考に限られている。しかし、ムナーリ本人だけでなく彼の助手であったベバ・レストリが、触覚に注目した造形表現ワークショップについて著作を発表している¹¹⁹ことを考慮してもムナーリの教育における触覚の重要性は明らかであり、本研究はこのような認識のもとにムナーリの触覚に注目した造形表現教育研究の掘り下げを試みている。

以上の先行研究調査を通じて得られたムナーリの教育の特徴に関する知見をふまえ、次章ではムナーリが芸術活動から教育活動へと至る過程を調査し、ムナーリの教育の形成に彼の芸術観、芸術的経験がどのように影響を及ぼしたかを整理する。ムナーリの教育と特に触覚に注目した造形表現教育手法は、ムナーリの芸術活動とモンテッソーリなどの教育学から受けた影響の融合から生まれたものであり、芸術教育と幼児教育の接点として考察の価値があると考えられるからである。

¹¹⁹ Beba Restelli、前掲書9

第三章

ブルーノ・ムナーリの芸術活動と教育の関係

第三章 ブルーノ・ムナーリの芸術活動と教育の関係

第一章では本研究が芸術家ブルーノ・ムナーリの教育を研究対象とし、特に彼の触覚に注目した造形表現教育について、その手法とねらいから得られる幼児教育への示唆を明らかにしていくことを目的として挙げた。ムナーリは芸術家として人間が創造的であることがより良い社会を作る原動力になると信じ、また子どもが生まれながらにもっている創造性を阻害することなく伸ばし育てることが社会の未来にとって必要と考えた¹²⁰人物である。ムナーリの教育は造形表現活動を通じて幼児の創造性を育む具体的なアプローチへの手がかりとなるが、幼児教育からの視点をもってムナーリの芸術教育を探究する目的は、単に彼の手法をなぞろうとすることではなく、ムナーリの教育研究を通じて私たち自身が教育の可能性を創造的に拡大していくことにあると筆者は考えている。

第二章では、ムナーリの教育に関する先行研究調査を通じてムナーリの教育の特徴を整理し、ムナーリの教育が自身の芸術活動から得た知見を教育に応用し、イタリアのワークショップ教育の発達に影響を与えたことを確認した。またムナーリの教育が彼の芸術観、社会観をもとに具体化されていったこと、そこにモンテッソーリ、デューイ、ピアジェなどの教育学からの影響が見られることが確認された。

本章では、ムナーリが多様な活動を経てどのようにして教育に関心を抱き、子どものための造形表現教育手法を生み出すに至ったか、ムナーリの芸術活動にみる教育との関連性と、彼の関心が子どものための教育活動へと向かった経緯を明らかにしていく。そのために、ムナーリ自身の著作と回顧展資料を中心にムナーリの諸活動を整理しながら教育と関連すると考えられるものをまとめ、またイタリアの社会状況がムナーリの教育活動に与えた影響に注目していく。

ムナーリについて、日本では幼児に関わる表現活動に関しては樽英子(1985)¹²¹、中川素子(2004)¹²²らの研究に見られるように独創的な絵本の作者と認識されることが多かったかもしれない。しかしムナーリの自己紹介文¹²³には30を超える「私は〇〇をした者である」という項目が並んでいるように彼は分野を超えて多様な活動を行った人物である。ムナーリは、芸術家として青年期より生涯を通じて絵画、立体オブジェ作品、キネティック・アート、映像を用いた作品など多様な表現手法で作品を発表し、デザイン分野でも広告や出版デザインのほか工業製品、家具、玩具を設計し、空間デザインにも取り組んでいる。ムナーリにとって教育活動は彼

¹²⁰ ブルーノ・ムナーリ、前掲書 33、p. 121

¹²¹ 樽英子、(1985)、Eric Carle, Bruno Munari に於ける変形・仕掛け絵本の構成について、共栄学園短期大学研究紀要 1985-03、pp. 186a-177a

¹²² 中川素子、(2004)、「先端を走る」絵本—ブルーノ・ムナーリ作“CAPPUCETTO GIALLO”、ブックエンド (2)、2004-06 絵本学会、pp. 6-9

¹²³ Bruno Munari, “Autobiografia”, Catalogo Mostra Bruno Munari, 1999, COSMIT, p. 120

の多彩な業績の一部であるが、芸術やデザインを含む多くの表現活動の成果が晩年の子どものための造形表現教育へと集約されている。

3-1 芸術家ムナーリの誕生とその時代

本節では、主として本人の著作と回顧展図録資料をもとに、ムナーリがどの時代にどのような活動をしてきたか、把握を試みていく。

ブルーノ・ムナーリは1907年、北イタリアの大都市ミラノに生まれ、生涯のほとんどをミラノで過ごしている。ミラノには多くの出版社があり、また近隣地域に家具産業など製造業が盛んで、それらはムナーリのデザイン分野における活躍の基盤となった。またミラノでは芸術家たちの交流も行われていたことから、ムナーリはこの地でイタリア未来派芸術運動に参加するきっかけを得た。しかしムナーリの教育観の原点はミラノの都市生活ではなく、少年時代を過ごしたヴェネト地方の小都市での体験にあったことが、以下のアルベルトとの対話やレステッリの著作¹²⁴からわかる。

ムナーリは少年期を両親とともにパディア・ポレジエネで過ごした。彼は少年期に自然環境の中で遊びや遊具を自分で作り出す楽しさが、創造的なあそびの原体験だったことを息子アルベルトとの対話の中で回想し、子ども時代の体験が後年の子どものための教育活動に与えた影響を語っている¹²⁵。

青年期にミラノに戻ったムナーリはイタリア未来派の芸術活動を開始し、絵画だけでなく舞台美術、キネティック・アートなど、多様な表現手法に取り組んだ¹²⁶。同時にムナーリはグラフィックデザイナーとして雑誌や書籍の編集や広告デザイン分野で幅広く活躍し、その後は工業デザインや空間デザインにも活動範囲を広げていった。

1922年から1943年にわたるファシズム政権下では、ムナーリはアートディレクターを務めていた雑誌で体制翼賛的な表現を余儀なくされ、消極的ながらファシズム体制を肯定する仕事に関与した時代を過ごしたことが先行研究によって明らかになっている¹²⁷。ムナーリは戦中期の自らの行動については語っていないが、一方で戦前のイタリア未来派芸術運動に参加し、また戦後は具体芸術運動¹²⁸などを通じて芸術家の視点から社会改良の提案を積極的に行っている。しかしタンキスによれば、ムナーリは社会改良の提案は期待したかたちで社会に受け入れられず、その失望がムナーリを子どもの教育へ向かわせた¹²⁹。

¹²⁴ Beba Restelli、前掲書9、p. 29

¹²⁵ Alberto Munari, (2007), “Munari by Munari” Un padre artista e designer raccontato dal figlio psicologo ed epistemologo <http://bmyam.blogspot.com/> アクセス：2020年11月15日

¹²⁶ Aldo Tanchis、前掲書55、pp. 11-31

¹²⁷ Alessandro Colizzi、前掲書56

¹²⁸ 本章3-3を参照のこと。

¹²⁹ Aldo Tanchis、前掲書55、pp. 98-112、第二章2-2-3を参照のこと。

デザイン活動や芸術活動を通じて社会を改良する理想の限界を感じた結果、ムナーリは社会を構成する中心的存在としての大人に幻滅し、社会の未来を託す存在として、また彼の芸術の根本にあった遊びの精神を共有できる存在として、子どもたちへと視線を向け教育活動に未来を託そうとしたと考えられる。

3-2 ムナーリの芸術活動の年表化

次にムナーリの多岐にわたる活動を芸術活動と教育活動を中心に整理・年表化した（表3-1）。ムナーリの生涯を通じた芸術およびデザイン活動の特徴として、彼は自身の表現手法を固定せず、年ごとに新しい活動や表現分野を広げていることがわかる。また同時に、彼は過去に試みた表現手法を放棄することなく、年月をおいて繰り返し作品に取り入れている。

ムナーリは息子アルベルトの誕生(1940)をきっかけに1940年代半ばから絵本や教育玩具の開発をはじめ、教育実践に着手する以前から子どものためのデザインを模索している。1930年代以来彼が芸術活動、デザイン活動で試みた手法のいくつかは1970年代以降の子どものためのワークショップに取り入れられており、長年の芸術活動が彼の教育、特に後述する触覚への関心へとつながっていることがわかる¹³⁰。

表 3-1 ブルーノ・ムナーリの活動年表（藤田、2020）

西暦	活動と作品・著書	出典
1907	ミラノで生まれる	A, B
1913	ヴェネト州バディア・ポレジーネに転居、少年期を過ごす	A, B
1925	ミラノへ移住 ¹³¹	B
1926	ミラノの叔父の元でグラフィックデザインの仕事を始める イタリア未来派のリーダー、マリネッティを紹介される	A A
1927	イタリア未来派の展覧会に参加	A
1930	初期の立体作品「空気の機械(macchina d' aria)」を制作	A
1933	「役に立たない機械(macchina inutile)」を発表	A
1938	「機械主義宣言」執筆（1952年発表）	A, B
1939	グラフィック誌「テンポ」アートディレクターに就任	A, B
1940	息子アルベルト誕生	A, B
1942	『ムナーリの機械(La macchina di Munari)』出版	C
1943	徴兵されるが、同年9月に終戦 「触覚のタブロー(tavola tattile)」を発表	A D

¹³⁰ 本節は筆者論文「ブルーノ・ムナーリの芸術・教育活動と諸感覚に関する研究ノート」（東京学芸大学大学院 学校教育学研究論集 第41号、2020）の内容をもとに加筆再構成している。

¹³¹ 出典により1925年と1926年の説がある。

1945	子どものための絵本シリーズ(全十巻)を計画、7冊を出版	A, B
1948	具体芸術運動 MAC 設立に参加	A
1949	「空気の彫刻」展、「読めない本(libro illeggibile)」制作を始める	A
1951	「読めない本」MAC (以後断続的に新作を発表)	C
1952	光を用いた作品の制作を開始 「機械主義宣言」発表	A A, B
1953	「ダイレクト・プロジェクション」展 「ムナーリのおもちゃ」展	A A
1954	フォームラバーの玩具「ジジ」が「黄金のコンパス(Compasso d' oro)」 ¹³² 受賞 NY 近代美術館で「ダイレクト・プロジェクション」展示	A A
1956	『闇の夜に(nella notte buia)』(絵本)出版 日本の雑誌「アイデア」に『闇の夜に』が紹介される	C B
1958	『ムナーリのフォーク(Le forchette di Munari)』出版 美術評論家瀧口修造がミラノのムナーリを訪問	C A
1960	日本の国立近代美術館「ダイレクト・プロジェクション」展示 東京「世界デザイン会議」出席のため来日 『アルファベットしよう(ALFABETIERE)』出版 『空と地のわらべうた(FILASTROCCHIE IN CIELO E IN TERRA)』挿絵装丁(ジャンニ・ロダーリ著)出版	A, B A, B C C
1961	『芸術の定理(TEOREMI DULL' ARTE)』出版	C
1962	モンテ・オリンピーノで子どもの映画制作実験を始める	A
1964	ダネーゼ社のプロダクトデザインに着手 ゼログラフィア制作を開始	A
1965	新宿伊勢丹「ブルーノ・ムナーリ」展、来日	A, B
1966	『芸術としてのデザイン(ARTE COME MESTIERE)』出版	A, C
1967	ミラノ「ゼログラフィア」展 ハーヴァード大学で視覚伝達デザインに関する講義を行う	B A
1968	『デザインと視覚伝達(DESIGN E COMUNICAZIONE VISIVA)』出版 『きりのなかのサーカス(NELLA NEBBIA DI MILANO)』出版	C C
1969	「空気を見えるようにする」パフォーマンス	A, D
1971	ムナーリの作品をもとに武満徹が作曲した「ムナーリ・パイ・ムナーリ」初演	A
1972	『XEROGRAFIA (ゼログラフィア)』ランク・ゼロックス社	C
1973	京都「世界デザイン会議」出席のため来日 ミラノの画廊で個展「一瞬の子ども創造性」開催	A B
1974	『サラダの中のバラ(ROSE NELL' INSALATA)』出版	C

¹³² イタリアのグッドデザイン賞

1976	「デザインの手帳 (QUADERNI DI DESIGN)」シリーズ監修 1976-1986	C
1977	ブレラ美術館で子どものためのワークショップ開催 『ファンタジア (FANTASIA)』ラテルツァ社出版	A, B C
1978	『木をかこう (DISEGNARE UN ALBERO)』出版 「描く、彩る、構成する (DISEGNARE COLORARE COSTRUIRE)」シリーズ監修 (1978-1988) 刊行開始	C C
1979	パルマでの回顧展 ミラノ・レアーレ宮で「触覚のワークショップ」開催 「アートとあそぼう (GIOCARRE CON L' ARTE)」シリーズ監修 (1979-1992) 刊行開始	A A C
1980	ダネーゼ社より玩具「プレリブリ (prelibri)」発表 ミラノで子どものための常設ワークショップ始まる	B E
1981	『モノからモノが生まれる (DA COSA NASCE COSA)』出版 『ブレラ美術館での子どものためのワークショップ (IL LABORATORIO PER BAMBINI A BRERA)』出版 『ファエンツァ国際陶芸美術館での子どものためのワークショップ (IL LABORATORIO PER BAMBINI A FAENZA AL MUSEO INTERNAZIONALE DELLE CERAMICHE)』出版	C C C
1984	ベネズエラ子ども美術館で「ムナーリ」展 ¹³³	A, D
1985	『触覚のワークショップ (I LABORATORI TATTILI)』出版 東京こどもの城で 11 月に個展とワークショップ開催、来日	C A, B
1986	ミラノでの大規模回顧展	A
1994	イタリア政府より叙勲	A
1997	ミラノで 2000 人が参加する誕生パーティー開催	A, B
1998	9 月 29 日ミラノで没、享年 90 歳	A, B
1999	アルベルトとワークショップ関係者によりグループ「MU-NARI」が発足	E
2001	グループ「MU-NARI」がブルーノ・ムナーリ協会 (Associazione Bruno Munari: ABM) に改組 (※ABM の公開している HP 記録を参照)	E
2007	生誕百年を記念して各地で回顧展、ワークショップ開催	A, B

出典

A: 『あの手この手』(図録年表)、朝日新聞社、(2007)

B: 『ブルーノ・ムナーリ』(図録年表)、求龍堂、(2018)

C: ジョルジョ・マッフェイ、(2010)、『ブルーノ・ムナーリの本たち』BNN 新社、

D: Aldo Tanchis, (1987), *BRUNO MUNARI*, Lund Humphries Publishers

E: Beba Restelli, (2002), *GIOCARRE CON TATTO*, FrancoAngeli

¹³³ 出典資料により 1986 年の説もあり。

3-3 ムナリーと芸術運動

本節ではムナリーが参加した二つの芸術運動と彼の芸術観、教育観の関係を確認する視点から、ムナリー自身の著作とミラノで1986年開催された回顧展に際して出版された図録¹³⁴に発表された論考を基にムナリーの関わった芸術運動について整理する。

3-3-1 イタリア未来派におけるムナリーの活動

ムナリーは1926年ミラノでデザインの仕事を始め、同時期にイタリア未来派の芸術運動に参加している。イタリア未来派は前衛芸術運動として1909年からその活動を始めており、ムナリーを含む第二世代の未来派芸術家たちは後期未来派に分類され¹³⁵、同世代のイタリア未来派にはレオ・レオーニ¹³⁶やエンリコ・プランボリーニらがいる。

イタリア未来派の芸術家たちの掲げた新時代の美のキーワードは「機械」と「速度」が特徴的だが、二つの要素は補完的な関係にあり、機械の生み出す非人間的な力強さ、スピードが20世紀の社会と産業を大きく変えていくことを前衛芸術的な視点から高く評価したものである。マリネッティらイタリア未来派の第一世代が機械を革新や進歩のシンボルと捉えた¹³⁷一方で、ムナリーの機械への興味はそれと異なる性質があり、彼は以下に引用する「機械主義宣言」¹³⁸（1938年に起草し、1952年に発表）に見られるように、人間主体の視点から新しいテクノロジーを積極的に活かすために芸術が有用であると考えていた。

今日、世界は機械の世界である。私たちは機械に囲まれて生活し、仕事も遊びも何をするにも機械がすべてを助けてくれる。しかし私たちは機械の気分や性質、動物的欠陥について、技術的知識や乾燥しペダンチックな知識の外に何を知っているのか？機械は人間よりもはるかに早く、まるで昆虫のように大量に増殖していく；機械はすでに私たちに機械の世話をすることを強制し、その世話に多くの時間を費やすために、機械は私たちに甘やかす、私たちは機械を清潔に保ち養い、休息を与えなければならず、何かを欠乏させないように機械の側に居なければならない。数年の後、私たちは機械の小さな奴隷になるだろう。

この危機から人類を救うことができるのは芸術家だけである。芸術家は機械に興味を持ち、ロマンティックな筆や埃っぽいパレットやキャンバスを捨て、機械の解剖学や機械的な言語を知り、機械の性質を理解し始めなければならない。油絵の具ではなく、一酸化二水素の炎、化学試薬、クロムメッキ、鍍、陽極酸化色、熱変質を。キャンバスやフレームではなく、

¹³⁴ Bruno Munari, 1986-1987, Mostra antologica, Palazzo Reale, Milano

¹³⁵ Aldo Tanchis, 前掲書 55, p. 11

¹³⁶ 森泉文美、松岡希代子、(2020)、『だれも知らないレオ・レオーニ』、玄光社、pp. 170-171

¹³⁷ 田之倉稔、(2001)、『イタリアのアヴァン・ギャルド』、白水社、p. 16

¹³⁸ 「機械主義宣言 (Manifesto del Macchinismo)」は1938年に起草、1952年に発表された

金属、プラスチック、ゴム、合成樹脂を。見たことのない外見と冷たい機械的な世界の形、色、動き、ノイズを、調和的に構成するのだ。今日の機械は怪物だ。

機械は芸術品に変わらなくてはならない！

私たちは機械の技術を発見するのだ！¹³⁹

ムナーリの最初期の立体作品シリーズ「役に立たない機械(*macchina inutile*, 1933～)」

(図1)の表現には、機械による機能性や生産性を否定したところに発想の原点があり、機械力を発想のおもちゃとして自由にもてあそぶ精神が感じられる。ムナーリはイタリア未来派第一世代と比較すると工業力による社会改革に幻想を持たず、人間性をもって機械を制御するために機械と先進技術を知る必要があると考えている。

ムナーリのイタリア未来派に対する共感はいち概念にとらわれない芸術表現の実験にあったと考えられる。芸術に関する箴言集『芸術の定理 (*Teoremi sull' arte*)』の一節で、ムナーリは未来の芸術は絵画が立体性を獲得し、「音楽が色を、彫刻が動きを求めるようになるだろう」¹⁴⁰と予言している。造形表現に限らず多様な感覚が交錯して新しい表現や知覚の経験が生み出される可能性をムナーリは夢見ていたのであろう。

ムナーリは芸術家としての出発期から既成の概念や表現にとらわれないこと、独創的で創造的であることが芸術にとって重要だと考えたが、後年の子どものための教育にもこの考えが変わることなく反映されている。

3-3-2 具体芸術運動と教育学への関心

第二次世界大戦後、ムナーリは1948年に芸術における主に幾何学的な抽象主義¹⁴¹の推進を目的として発足した「具体芸術運動 (*Movimento Arte Cncreta: MAC*)」の設立メンバーとなり、芸術の諸分野の統合を提唱したMACの活動は1958年まで続いた。MACの主要メンバーには画家ルーチョ・フォンタナ (1899-1968)、ジッロ・ドルフレス (1910-2018)、建築家/工業デザイナーのエットーレ・ソットサス (1917-2007)らが名を連ねており、ムナーリは1953年にはMACの会長に選ばれている。ムナーリは第二章で触れたようにMACの活動冊子にデューイの『経験としての芸術』の評論を発表したことが確認されている¹⁴²。

戦前戦後を通じてムナーリが政治活動に参加した事実は確認されていないが、芸術運動を通じて社会に対する提案を積極的におこなっていたことがわかる。

¹³⁹ Bruno Munari, 前掲書 63、筆者訳による引用

¹⁴⁰ Bruno Munari, (1961), “L' arte e I sensi”, *Teoremi sull' arte*, Pesce d' oro, p. 23、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

¹⁴¹ MAC は叙情的抽象表現に対立する具象主義を提唱し、芸術分野だけでなく建築家やデザイナーを含むメンバーによって活動した。

¹⁴² Bruno Munari, 前掲書86

3-4 多様な芸術表現手法への関心

ムナーリの芸術表現活動は、生涯を通じてひとつの手法に固定されることがなく、また常に新たな表現と素材を研究し続けている。本節ではムナーリが試みた多様な芸術表現が具体的にどのようなものであったか、またそれらの表現がムナーリ晩年の教育活動にどのように影響を与えたかを俯瞰していく。以下ムナーリの芸術活動を引用図版で示すにあたっては著作権法の解釈に基づく引用ガイドライン¹⁴³を参照し、出典を脚注などで明らかにして引用する。

3-4-1 空気や光をつかった造形表現

ムナーリの代表作の一つ「役に立たない機械(macchina inutile)」(図3-1)シリーズは、1934年から晩年まで継続的に制作されている。「役に立たない機械」に先立つ吊り下げ型の立体作品「空気の機械」は1930年に発表されており、キネティック・アートの芸術家として知られるアレクサンダー・カルダーと同時期のものである¹⁴⁴。ムナーリはその後も継続的にキネティック・アートを制作し、その中で作品そのものの動きだけでなく光と影の動きを表現に取り入れ、1968年には紙片を用いて「空気を見えるようにする」という屋外パフォーマンスを行っている¹⁴⁵。なお、ムナーリのデザインしたモビールがモンテッソーリ教育の遊具として利用されていることがイタリアと日本で紹介されている¹⁴⁶。

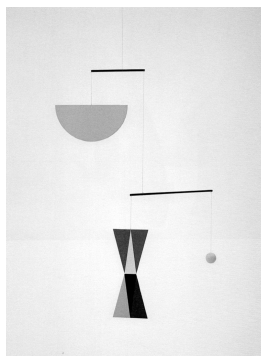


図3-1 「役に立たない機械 (Macchina inutile)」 (1933-1993) (脚注参照) ¹⁴⁷

¹⁴³ 情報処理学会、「著作権に関するよくある質問」、<https://www.ipsj.or.jp/faq/chosakuken-faq.html>、アクセス：2022年3月10日

¹⁴⁴ カルダーのキネティック・アート作品がマルセル・デュシャンによって「モビール」と名付けられたのが1931年。出典：現代美術用語辞典 Ver.2、「モビール」、<https://artscape.jp/artword/index.php/%E3%83%A2%E3%83%93%E3%83%BC%E3%83%AB> アクセス：2021年9月24日

¹⁴⁵ 岩崎清、前掲書37、表紙

¹⁴⁶ 『0～6歳のいまをたのしむモンテッソーリの子育て』、(2011)、クーヨン BOOKS-6、クレヨンハウス、p.50、但しABM関係者に確認したところ、モンテッソーリ、ムナーリの両メソッドとは無関係と判明。

¹⁴⁷ Claudio Cerritelli, (2017), *Artista totale Bruno Munari*, Edizioni Corraini, p.124

ダイレクト・プロジェクション（図3-2、3-3）は35ミリスライドフィルムのマウントに様々な素材を封入し投影することで空間に視覚表現が生まれる作品である。

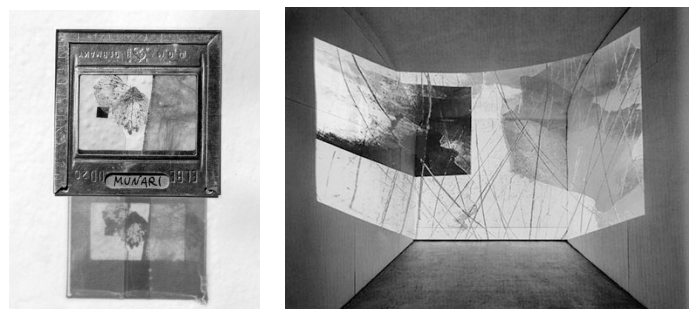


図3-2、図3-3「ダイレクト・プロジェクション (Proiezione diretta)」(1950) (脚注参照)¹⁴⁸

ムナーリは広告デザインの仕事に写真の実験を積極的に取り入れており¹⁴⁹、絵画と映像芸術の連携には舞台美術分野でも活発だったイタリア未来派芸術活動との関連性も感じられる。この表現は後年の子どものためのワークショップ手法に応用された¹⁵⁰。

ゼログラフィー（図3-4）は複写機の上で素材を動かすことで「一回限りの複写」という単純にして独創的な表現作品である。ゼログラフィーの価値は、芸術的表現と一見無関係な機械からオリジナルな表現を作り出す手法の発見にあり、ムナーリは柔軟な発想によって道具の新たな使い方を発見し、表現の可能性が広げられることを示唆している。

¹⁴⁸ Miroslava Hajek, Marcello Francolini, 2018, *I COLORI DELLA LUCE*, GANGEMI EDITORE, p. 69, p. 78

¹⁴⁹ Bruno Munari, (1944), *Fotocronache di Munari*, Gruppo Editoriale Domus

¹⁵⁰ ブルーノ・ムナーリ、(1977)、『ファンタジア』（萱野有美訳）、2006、みすず書房、p. 134

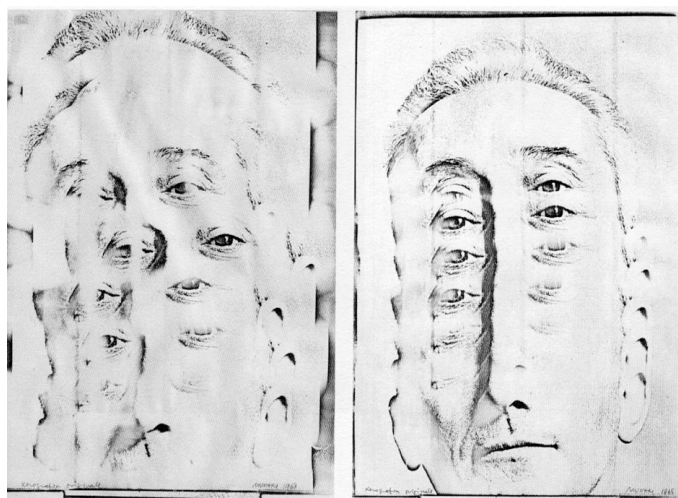


図3-4 「ゼログラフィによる自画像 (Autoritratto xerografia originale) 」 (1968)
(脚注参照)¹⁵¹

3-4-2 素材への興味と造形表現

素材に対する興味関心がきっかけで生まれた表現作品も多い。ムナーリの立体作品にはイタリア未来派での活動期から金属や樹脂などの新素材を積極的に取り入れた表現が多く、人工素材の可能性の研究にも積極的で、鋼材の弾力を利用した作品 (Flexy, 1968)¹⁵²から伸縮性の布地による照明器具 (Folkland, 1964)¹⁵³、発泡ゴムを使った玩具 (Gigi, 1953)¹⁵⁴などの作品や工業製品、玩具を発表している。

人工素材だけでなく自然の中の事物から発想を喚起した作品も多く、自然石の表面に現れた模様を手を加えながら作品化したもの¹⁵⁵や、木の枝と糸を素材にした作品「ハイ・テンション (Alta tensione)」シリーズ (1990) (図3-5) のほか、生け花の写真集¹⁵⁶をまとめ、野菜の切り口に花の表現を見出しスタンプ遊びの手法として提案している¹⁵⁷。

¹⁵¹ Claudio Cerritelli, 前掲書 147, p. 187

¹⁵² Aldo Tanchis, 前掲書 55, p. 76

¹⁵³ Aldo Tanchis, 同上, p. 66

¹⁵⁴ Aldo Tanchis, 同上, p. 78

¹⁵⁵ Bruno Munari, (1971), *Da Lontano Era Un' Isola*, EMME Edizioni

¹⁵⁶ Bruno Munari, (1988), *UN FIORE CON AMORE*, Einaudi

¹⁵⁷ Bruno Munari, (1974), *ROSE NELL' INSALATA*, Einaudi

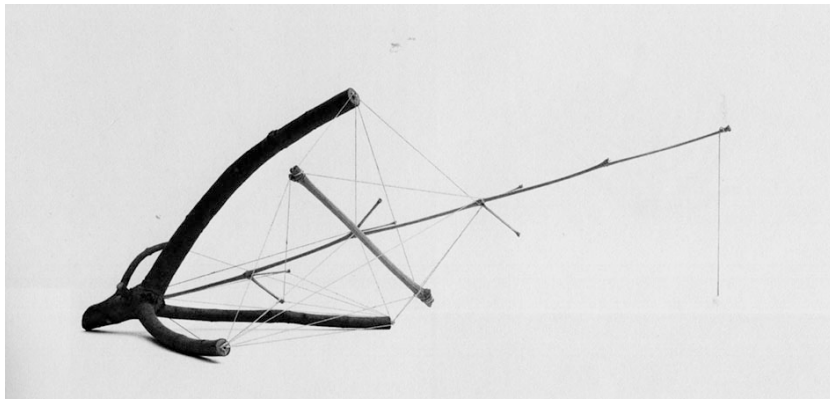


図3-5 「テンソストゥルットゥーラ (Tensostruttura)」 (1990) (脚注参照)¹⁵⁸

自然物を用いた芸術作品はムナリーの後半生に多く発表されており、青年期のムナリーの興味はむしろ新しい技術や素材をいかに使いこなすかにあったと見ることができるが、ムナリーは晩年に創作活動の原体験が故郷の自然の中で手に入る素材の性質を探りながら遊び道具を作った経験だったと語り、未完に終わった日本の竹を用いた花器などの作品¹⁵⁹との関係を示唆している。¹⁶⁰

3-4-3 本と子どものためのデザイン

ムナリーは芸術活動と並行しデザイン活動でも内外から高く評価されている¹⁶¹。本節ではデザイナーとしてのムナリーの仕事の中心にある出版物と書籍のレイアウト・デザインにみられる子どもと教育とのつながりを見ていく。

ムナリーはイタリア未来派芸術運動の中でもその活動初期から本をモチーフにした作品を発表している。ムナリーは、本を平面的なデザイン表現のキャンバスとは捉えず、1934年には未来派詩人の詩集を金属板による本に仕上げたオブジェ的な本として発表し¹⁶²、1945年に出版された仕掛け絵本シリーズ(図3-6)でもページの中にページを貼り付けたり、紙面にのぞき穴を設けたりといった立体的な造形表現が数多く盛り込まれている。

¹⁵⁸ Claudio Cerritelli, 前掲書 147, p. 145

¹⁵⁹ Aldo Tanchis, 前掲書 55, p. 95

¹⁶⁰ Alberto Munari, (2016), “Con mio padre, conversando”, Munari by Munari, <http://bmbyam.blogspot.com/> アクセス: 2020年11月15日

¹⁶¹ 「自身によるバイオグラフィ」によればムナリーはイタリアのグッドデザイン賞の他にも日本や北欧のデザイン賞を受賞している。

¹⁶² Bruno Munari, (1934), *L' Anguria Lirica con Tullio D' Albisola*, Edizioni Futursiti di Poesia

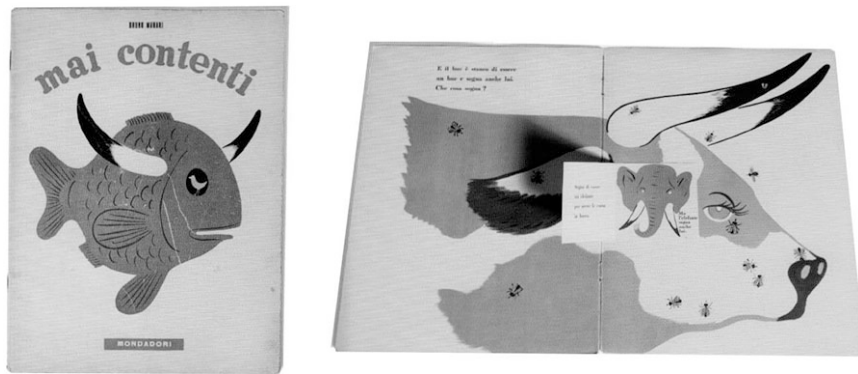


図3-6 仕掛け絵本『やになった (mai contenti)』 (1945) (脚注参照)¹⁶³

絵本『闇の夜に (Nella Notte Buia)』 (1956)¹⁶⁴、『きりの中のサーカス (Nella Nebbia di Milano)』 (1968)¹⁶⁵では、トレーシングペーパーをページに取り入れることで霧の中に霞む風景を表現し、ページにあけられた穴の向こうの(次のページの)景色を垣間見ながら物語を展開するなどの表現技法を試み、かつ出版物として量産を実現している。また1949年から断続的に発表され続けた「読めない本 (Libro Illeggibile)」 (図3-7)でも、本から文字を取り除きページごとに変形を施すなど、ムナériがブックデザインを平面的な視覚的表現の媒体としてだけでなく立体作品と考えていたことがわかる。「読めない本」の表現手法も後年子どものためのワークショップのプログラムとして利用されている¹⁶⁶。

ムナériが実験性の高いブックデザインを出版物として実現できたのはグラフィックデザインと出版の仕事、印刷技術に対する豊かな経験と知識に裏付けられた発想力をもっていたことが背景にあるが、立体オブジェとしての本をアートワークとしてではなく広く社会に流通する製品として世に送り出そうとしたムナériの意図には、芸術やデザインによって社会の意識改革を目指すねらいがあった。

¹⁶³ Bruno Munari, (1945), *mai contenti*, Mondadori

¹⁶⁴ Bruno Munari, (1956), *Nella Notte buia*, Muggiani

¹⁶⁵ Bruno Munari, (1958), *Nella Nebbia di Milano*, Emme Edizioni

¹⁶⁶ Beba Restelli, (2013), *I BAMBINI AUTORI DI LIBRI*, FrancoAngeli

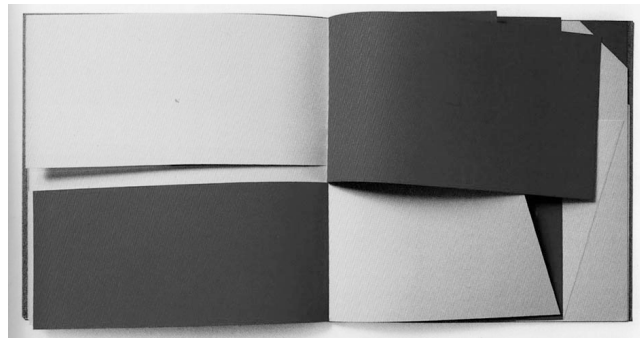


図3-7 「読めない本 (il libro illeggibile)」 (1953) (脚注参照)¹⁶⁷

1945年にモンダドーリ社から10冊仕掛け絵本シリーズ¹⁶⁸を発表したものが、ムナーリの子どものためのデザイン活動の始まりと考えられている¹⁶⁹。仕掛け絵本シリーズは長男アルベルトの誕生(1940)をきっかけに企画されたものだが、ムナーリの活動や言動を見ると自身が父親になったことで子どもに興味を持ったというより、以前に「役に立たない」機械を考案して合目的性から自由に解放された遊びの精神から芸術の表現を志向していたムナーリの興味が、必然的に子どもの世界に向かったものと考えられる。

ムナーリは1970年以降、ダネーゼ社から教育玩具シリーズ(図3-8)を発表する。この教育玩具開発には次章に後述する教育学者ベルグラノーが協力している。



図3-8 「プレリブリ (I prelibri)」 1980 (藤田、2020)

3-4-4 シンボルや文字への関心と表現

ムナーリの記号や見立てに対する関心を表す活動として、教育玩具やワークショップで文

¹⁶⁷ Bruno Munari, (1953), *Libro Illeggibile Bianco e Rosso*, Steendrukkerij De Jong

¹⁶⁸ 当時計画された10冊のうち当時7冊が発表され後年2冊が追加、合計9冊が出版された

¹⁶⁹ 岩崎清、前掲書 47、p. 9

字や記号を遊びの材料としているもの、しぐさやシンボルに関する研究著書などがある。本節ではムナーリの芸術・デザイン活動における記号的表現と研究と彼の教育手法との関係性を対比する。

ムナーリの芸術活動の出発点は絵画作品だったが具象性をもった表現は初期に限られ、彼の造形表現に関するムナーリの興味は事象の写実的な描写ではなく抽象化にあったと考えられる（具象的な表現を苦手としていた訳ではなく、グラフィック・デザインや戦後の絵本の仕事の中では多様な具象絵画的表現をおこなっている）。

抽象的な平面表現作品の代表作「陰と陽(negativo positivo)」(図3-9)シリーズにみられるムナーリの関心には、切り抜きから生まれる形状(パターン)と色彩の関係性による構成と、抽象的表現から視る者の連想を喚起する表現が特徴的で、この関心が後述する子どものためのワークショップの内容にも反映されている。タンキスがムナーリの表現の特徴として指摘する「ムナーリの玩具やあそびはしばしば「未完成」で、それを使う者が完成させたり変更したりしなければならない：それは受動的な思考ではなく、能動的な参加を必要とするものである。」¹⁷⁰ことと、ムナーリの教育における主体の能動的な解釈や自発的な造形表現の推奨に結びついている。

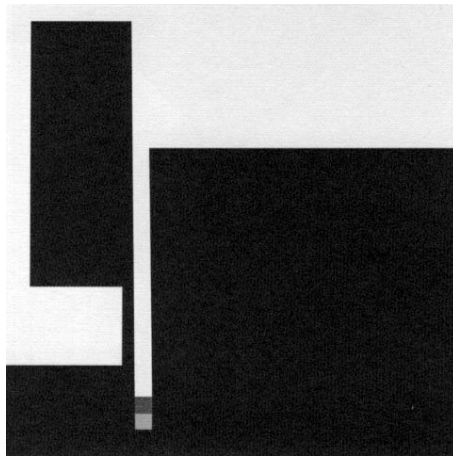


図3-9 「陰と陽 (Negative positive)」 (1951-1995) (脚注参照)¹⁷¹

ムナーリは創作活動と平行して、デザインや芸術に関する理論構築や研究活動を積極的に行なっている。『正方形 (Il Quadrato)』(1960) (図3-10)、『円形 (Il Cerchio)』(1964)¹⁷²、『三角形の発見 (La Scoperta del Triangolo)』(1976)¹⁷³などは、古今の図像資料を集めた中からシンボルと意味の関わりを考察した著書である。

¹⁷⁰ Aldo Tanchis, 前掲書 55, pp. 98-112

¹⁷¹ Claudio Cerritelli, 前掲書 147, p. 103

¹⁷² Bruno Munari, (1964), *Il Cerchio*, Scheiwiller

¹⁷³ Bruno Munari, (1976), *La Scoperta del Triangolo*, Zanichelli

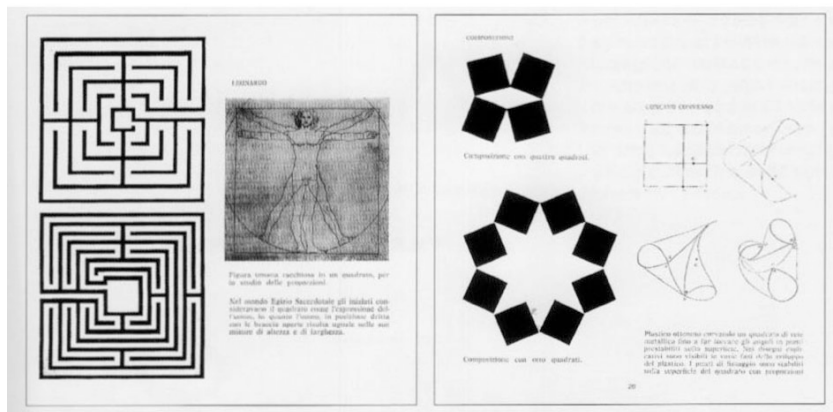


図3-10 『正方形 (Il Quadrato) 』 (1960) (脚注参照) ¹⁷⁴

また、会話中にハンドジェスチャーを多用するイタリア人の特徴的なしぐさを集めた『イタリア語辞典別冊 (Supplemento al dizionario italiano) 』 (1958) ¹⁷⁵、『イタリア人のしぐさ (Gesti italiani) 』 (1994) ¹⁷⁶、ハンドジェスチャーをフォークの先を折り曲げて表現した作品と作品集『ムナーリのフォーク (Le Forchette di Munari) 』 (1958) ¹⁷⁷などは、ムナーリのシンボルやメタファーへの興味が結実したものである。ムナーリのシンボルへの興味は、野菜の切りロススタンプを花に見立てた『サラダの中のバラ (Rose nell' insalata) 』 (1974) ¹⁷⁸や、絵本『瞳の中をみてみよう (Guardiamo negli occhi) 』 (1970) ¹⁷⁹などの子どものための造形表現教育に関する著作や活動へ展開された。またムナーリはグラフィック・デザイナーとしても文字や商品のロゴタイプデザインに深く関わっており文字をシンボリックに捉えた表現を数多く残している。ムナーリは「未知の人々の読めない文字 (Scrittura illeggibile di un popolo sconosciuto) 」シリーズと題した架空の文字をモチーフとした作品を制作し、また子どものための文字をテーマにした絵本¹⁸⁰や、樹脂素材を使った文字パズル玩具 (図3-11) をデザインし、晩年には漢字の「木」をテーマにカリグラフィー作品を発表している¹⁸¹。

岩崎 (2006) はムナーリの関心は多様な非言語的言語、特に視覚言語の活用にあったと指摘している¹⁸²。ムナーリは文字を図形として捉える視点から教育とデザインの接点として教

¹⁷⁴ Bruno Munari, (1960), *Il Quadrato*, Pesce d' oro

¹⁷⁵ Bruno Munari, (1958), *Supplemento al Dizionario Italiano*, Carpano

¹⁷⁶ Bruno Munari, (1994), *il dizionario del GESTI italiani*, Adnkronos

¹⁷⁷ Bruno Munari, (1958), *Le Forchette di Munari*, La Giostra edizioni

¹⁷⁸ Bruno Munari, (1974), *Rose nell' insalata*, Einaudi

¹⁷⁹ Bruno Munari, (1970), *GUARDIAMOCI NEGLI OCCHI*, Giorgio Lucini editore

¹⁸⁰ Bruno Munari, (1942), *ABECEDARIO DI MUNARI*, Einaudi

¹⁸¹ Claudio Cerritelli, 前掲書 147, p. 242

¹⁸² 岩崎清、前掲書 47, pp. 4-9

育玩具を作り、後年のワークショップでは視覚言語による説明の効果を利用している¹⁸³。



図3-11 「ABCを組み立てよう (ABC CON FANTASIA)」 (1960) (脚注参照)¹⁸⁴

ムナリーの芸術とデザイン活動にみられる子どもへの関心と素材や表現の探究、創造性の研究などを後年の教育活動と対比してみると、その関連性は明らかである (表3-2)。

表3-2 ムナリーの代表的な表現活動と教育の関係性 (藤田、2021)

作品名	発表時期	表現の特徴	教育との関係性
「役に立たない機械」	1933～	キネティック・アート	乳児用玩具への (非公式な) 応用が確認された
「触覚のタブロー」	1944	触覚による鑑賞作品	「触覚のワークショップ」につながる
絵本シリーズの制作	1945～	仕掛け付き絵本シリーズ	子どものためのデザイン
「読めない本」シリーズ	1949～	文字のないオブジェとしての本	教育玩具「プレリプリ」(1980)へ展開した
「陰と陽」シリーズ他	1951～	パターンの操作やシンボルの研究	子どものワークショップに応用された
「ダイレクト・プロジェクション」	1953～	光と映像投影による表現	子どものワークショップに応用された
人形「おさるのジジ」「ねこのメオ」	1954	新素材フォームラバーによる可動人形のデザイン	新素材による玩具のデザイン
「ゼログラフィア」	1964～	複写機を使った即興的表現	子どものワークショップに応用された

¹⁸³ Bruno Munari, 前掲書 8、p. 6

¹⁸⁴ Bruno Munari, (1960), “ABC CON FANTASIA”, Danese, 『ブルーノ・ムナリー』、求龍堂、p. 164

教育玩具のデザイン	1964～	教育学者ベルグラノーとの共同開発	子どものためのデザイン
子どものための造形表現ワークショップ	1977～	創造性と能動的な学びのための教育手法の実践	継続的な教育活動の開始

3-5 触覚をめぐるムナリーとイタリア未来派、モンテッソーリ教育の関係

ムナリーが晩年に注力した子どものための造形表現教育の中で生み出した「触覚のワークショップ」は、彼が青年期に参加したイタリア未来派芸術運動の中で生まれた触覚に注目した造形表現への関心が影響を与えたものである。

ムナリーは『触覚のワークショップ』（1981）¹⁸⁵の冒頭に「触覚主義(Il tattilismo)」と題して、イタリア未来派の主導者マリネッティの発表した「触覚主義宣言」¹⁸⁶（1921）と作品「触覚のタブロー」（1921、図3-12）について詳しく解説し、ムナリーの「触覚のワークショップ」の原点がイタリア未来派にあることを述べている¹⁸⁷。

また、ムナリーが子どものための教育にあたりモンテッソーリの教育観である、子どもたちが自分でできるように促す能動的な学びに共感していたことがムナリーの助手たちから確認されている¹⁸⁸。ここで興味深いことは、モンテッソーリがイタリア未来派の芸術家たちやムナリーに先がけて触覚の経験に注目し、自身の教育メソッドに触覚を取り入れているということである。前述のように、ムナリーに先立ってマリネッティによる触覚への注目と表現活動への導入が試みられていたが、マリネッティの触覚に注目した芸術表現の背景にモンテッソーリ教育における触覚の注目の影響があった可能性が考えられる。

マリネッティとモンテッソーリ教育を結びつけたと考えられる人物ベネデッタ・カッパは、1918年にイタリア未来派の画家ジャコモ・バッラを通じマリネッティと出会った。カッパとマリネッティは1923年に結婚し、カッパはイタリア未来派の芸術家として活動しながらマリネッティとの間に三人の子をもうけている。カッパは過去にモンテッソーリ教育を学んでいたことが彼女のバイオグラフィー¹⁸⁹にあり、イタリアでは「マリネッティの『触覚主義宣言』はベネ

¹⁸⁵ Bruno Munari、前掲書 6

¹⁸⁶ F. T. Marinetti, 1921, “IL TATTILISMO MANIFESTO FUTURISTA”, <https://www.memofonte.it/files/Progetti/Futurismo/Manifesti/II/147.pdf> アクセス：2021年9月30日

¹⁸⁷ Bruno Munari、前掲書 6、p. 4

¹⁸⁸ Beba Restelli、前掲書 9

¹⁸⁹ ベネデッタ・カッパのバイオグラフィーはMicol De Pasによる書評” Benedetta Cappa, la donna del futurismo” (PANORAMA, 2015. 12. 30. <https://www.panorama.it/benedetta-cappa-la-donna-del-futurismo?rebelltitem=1#rebelltitem1>, アクセス：2022年2月16日)、Wikipedia 英語版 (https://en.wikipedia.org/wiki/Benedetta_Cappa, アクセス：2022年2月16日)、チェチリア・ベッコ教授（ローマ大学）講演「未来主義と女性」（立命館大学『立命館言語文化研究』32巻4号 2021年3月）などから確認した。

デッタ・カッパとの共作である」と指摘する評論が存在することも確認された¹⁹⁰。

ムナーリがイタリア未来派芸術運動に参加した時点でマリネッティとその周辺には触覚と芸術の関係への関心が存在したことは、時系列上の出来事(表3-3)から確かなことと考えられる。



図3-12 マリネッティの触覚のタブロー(1921) (脚注参照)¹⁹¹

表3-3 ムナーリとマリネッティ、カッパ、モンテッソーリの関係整理(藤田、2022)

年号	モンテッソーリ	マリネッティ、ベネデッタ	ムナーリ
1870	キアラヴァッレで誕生		
1876		マリネッティ、エジプトで誕生	
1897		カッパ、ローマで誕生	
1907	ローマ「子どもの家」		ミラノで誕生
1908	ミラノ「子どもの家」		
1909	メソッドを出版 ¹⁹²		
1914		カッパ、第一次大戦中モンテッソーリ教育を学ぶ	
1918		カッパ、マリネッティと出会う	

¹⁹⁰ Kunsthistorisches Institut in Florenz, “Benedetta Cappa” (English text), <http://futurismus.khi.fi.it/index.php?id=166&L=1>, アクセス：2022年2月16日

¹⁹¹ Bruno Munari, 前掲書 6、p. 5

¹⁹² Maria Montessori, (1909), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Casa Editrice S. Lapi

1921		マリネッティ「触覚主義宣言」「触覚のタブロー」	
1923		カッパとマリネッティ結婚	
1926			マリネッティと 出会う
1927			イタリア未来派 に参加
1938			「触覚のタブロー」
1979			「触覚のワーク ショップ」

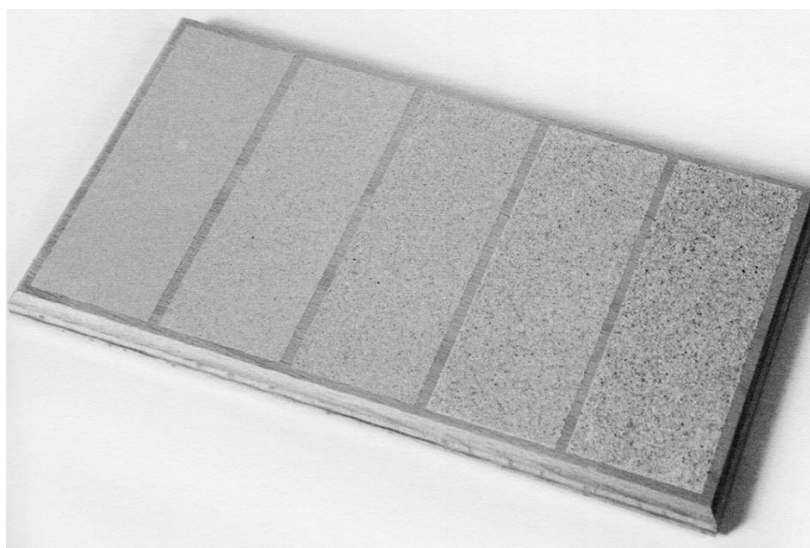


図3-13 モンテッソーリの触覚板（脚注参照）¹⁹³

¹⁹³ *Toccare la bellezza* Maria Montessori Bruno Munari, Edizioni Corraini, p.169



図3-14 ムナーリの触覚のタブロー(1938) (脚注参照)¹⁹⁴

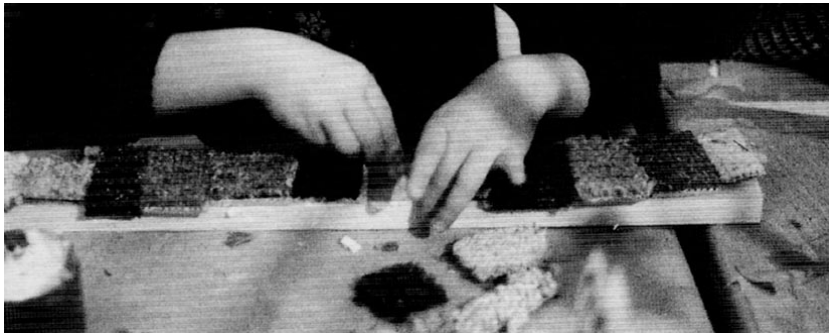


図3-15 「触覚のワークショップ」で制作された造形表現(1979) (脚注参照)¹⁹⁵

後年ムナーリが子どものための教育に深い関心をもったとき、彼は造形表現教育の実践に「触覚のタブロー」(図3-14)のアイデアを「触覚のワークショップ」(図3-15)に取り入れた背景には、教育思想への共感とともにイタリア未来派芸術運動を介して出会った触覚への関心というモンテッソーリからの二重の影響があった、と考えることができる。

なお本節では、触覚をめぐるムナーリとイタリア未来派、モンテッソーリ教育の関係性を整理するにとどめ、ムナーリの触覚に注目した造形表現教育の内容研究は第五章で詳しく行うこととする。

3-6 本章のまとめ

本章ではムナーリの芸術活動を中心とした諸活動の俯瞰から彼の芸術活動と教育の接点を整理し、ムナーリが子どもへの関心と共感を早い時期から育てていたこと、芸術による社会改良

¹⁹⁴ Bruno Munari, (1938), “tavola tattile”, Munart, <http://www.munart.org/index.php?p=6> アクセス：2021年10月2日

¹⁹⁵ Bruno Munari、前掲書6、p. 37

に対する理想をもっていたこと、提案の対象としての大人たちに失望を感じたムナーリが子どもたちに希望を託して教育活動へと向かったことがわかった。

また芸術家としての出発時点からムナーリがイタリア未来派を通じてマリネッティの触覚主義に触れ、触覚に注目する視点を得ていたこと、さらにその背景にはベネデッタ・カップパを介してマリネッティにもモンテッソーリ教育からの影響があった可能性(図3-16)が確認された。

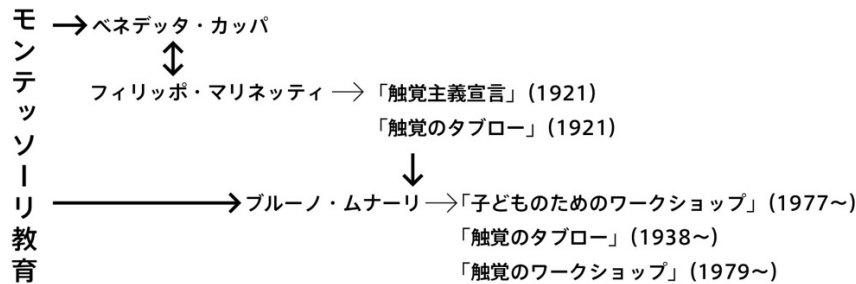


図3-16 ムナーリとマリネッティ、ベネデッタ、モンテッソーリの関係(藤田、2022)

ムナーリの表現活動は多様な分野と手法への挑戦の連続であった。彼の表現活動の領域の広さと多様さがムナーリ人物像の把握を難しくしているが、諸活動の内容を詳細に見るとそれぞれの活動は彼の中で関連した関心に基づくものであり、そこには彼が生きた時代と社会からの影響や社会への希望が諸活動の原動力となっていたことがわかる。

調査によって明らかになったムナーリの教育における根本的なねらいは、社会改良のために子どもの創造性を守り育てることにあつた。彼は著書『ファンタジア』の中で、創造性が人間のもっとも重要な資質の一つであるとしてこれを論じている。

創造力のある個人とは、絶え間なく進化しつづけるのであり、その創造力の可能性は、あらゆる分野において、絶えず新しい知識を取り入れ、そして知識を広げ続けることから生まれる(中略)

未来の社会はすでに私たちの中に、つまり子供たちの中にある。どのように子供が成長し、どのように人格を形成していくのか、それ次第で少なからず自由に創造性のある未来の社会を思い描くことができる。したがって、われわれはあらゆる条件付きから子供を解放し、成長の手助けをせねばならない。集合体の成長を促すためにも、それぞれの個性を発達させねばならないのである。¹⁹⁶

ムナーリは戦前戦後の芸術運動を通じた提案と失望を経て、創造性を喪失した大人たちを創造的に変容することは難しいという考えに至った。そこで晩年のムナーリが期待をもって向か

¹⁹⁶ ブルーノ・ムナーリ、前掲書 124、pp. 121-122

い合ったのは子どもたちへの教育であった。

今日の子どもたちは明日（未来）の大人たちです。

彼らがステレオタイプな人生から自由に生きられるように助けよう。

彼らの感覚が成長するのを助けよう。

より感受性の豊かな人間になれるよう助けよう。

創造的な子どもは幸せな子どもだから¹⁹⁷

ムナーリが晩年に子どものための造形表現教育に注力したことは、芸術を通じて人間の自由と創造性が発揮できる社会の実現を考えながら積み重ねた芸術家ムナーリの経験と考察の集大成であった、と言えるだろう。

¹⁹⁷ Bruno Munari, Beba Restelli、前掲書9、p.20

第四章

ムナーリの造形表現教育の内容とその展開

第四章 ムナーリの造形表現教育の内容とその展開

4-1 ムナーリの造形表現教育の内容

前章ではムナーリの芸術活動と教育手法の共通点を探り、またムナーリが関わったイタリア未来派の芸術家を通してモンテッソーリ教育の触覚への注目に触れていた可能性を明らかにした。ムナーリの教育は人間の創造性を重視する芸術観とモンテッソーリを含む教育学への関心が重なり合うことによって形成されていったものと考えられる。

本章ではムナーリの造形表現教育が具体的にどのようなものであったか、ムナーリ没後その教育手法は誰によって、どのように受け継がれているかを明らかにし、ムナーリの教育の概要を俯瞰していく。ムナーリが考案し実践した造形表現教育手法は多岐に及ぶが、彼の教育の概要を把握することが本研究の主対象である彼の触覚に注目した教育手法の理解を助けてくれるだろう。

ムナーリの教育に関する著作には、造形表現ワークショップの手法と教育的ねらいを色々な事例によって具体的に述べながら指導上の実際技術や注意点が示されており、実践的であるが彼自身の教育思想に関して詳しく述べられていない。ムナーリの著作から彼の教育を研究することは、その具体的な記述からさかのぼってその背景にある彼の教育に対する精神を読み解くことにある。

本章ではムナーリの著作と記録を対象とした文献調査を中心に彼の教育内容を整理し、またムナーリの教育活動の助手・後継者たちがまとめたメソッドについて助手たちの著作調査と聞き取り調査からその内容を明らかにし、ムナーリ自身の教育と対比していく。

ムナーリの没後、イタリアではムナーリの教育活動を継続するため、彼のワークショップを支えた助手たちとアルベルト・ムナーリによって2000年「ブルーノ・ムナーリ・協会(Associazione Bruno Munari, ABM)」が設立されている¹⁹⁸。ABMはムナーリが遺した造形表現教育の手法をまとめて「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®(Il Metodo Bruno Munari®)」として知的所有権登録し、ムナーリの名前とムナーリ・メソッド®はアルベルトによって管理されている¹⁹⁹。本稿ではABMの教育メソッドについて以下「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」または「ムナーリ・メソッド

¹⁹⁸ 脚注7を参照のこと。

¹⁹⁹ Alberto Munariからの電子メール、2019年7月4日。

Inoltre, ho anche provveduto a coprire il nome "Bruno Munari" anch'esso da Copyright e da Trade Mark internazionali, affinché non possa essere usato senza il mio permesso per designare una qualsiasi realtà che non sia la persona stessa di mio padre. Senza la mia autorizzazione, nessuno può intitolare al nome di mio padre una scuola, un laboratorio, uno studio, un sito internet, etc.

アルベルト・ムナーリへの電子メールによる聞き取り調査の返答「ブルーノ・ムナーリの名前も国際著作権・商標からカバーしていますので、父以外の実在の人物を指しても許可なく名前を使用することはできません。私の許可がなければ、学校、ワークショップ、スタジオ、ホームページなどに父の名前にちなんだ名称をつけることはできません。」との注意を受けとった。

®』と表記する。

ムナーリの造形表現教育は、主にワークショップのかたちで実践された²⁰⁰。そのねらいは、多様な表現の経験を提供することで子どもの主体的な表現が実現されることにあった。本章で彼の代表的なワークショップからその概要を俯瞰していく。

4-2 ブレラ美術館でのワークショップにおけるムナーリの教育

本節では、ムナーリの造形表現ワークショップの端緒と位置づけられる1977年のワークショップでどのような教育手法が展開されたかをムナーリの著書『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ(il laboratorio per bambini a Brera)』（図4-1）の内容から確認する。同書はムナーリが晩年を通じて注力した子どものためのワークショップの出発点について自ら詳細に語ったものであり、ムナーリの教育の原点を知る上で重要な一次資料と言える。ムナーリは子どもの能動的な学びを育む造形表現教育(主として絵画的な視覚表現技法の経験と応用の教育)のねらいについて説明し、実践された10のプログラム内容とその準備や指導に関する記録と写真を紹介している。



図4-1 『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』（脚注参照）²⁰¹

4-2-1 ブレラ美術館におけるワークショップ

絵画作品のコレクションを主に収蔵・公開するミラノ・ブレラ美術館²⁰²のワークショップに

²⁰⁰ 著書『触覚のワークショップ』の中に幼稚園や学校での実践例が紹介されている。

²⁰¹ Bruno Munari、前掲書 8

²⁰² ブレラ美術館は18世紀から集められた収蔵品を中心に1809年に設立され、その後オーストリアのマリア・テレジアが設立した美術アカデミーとともに教育目的で拡大された。 <https://www.in->

おけるムナーリの1977年のワークショップは、子どもが遊びの体験を通じて視覚造形表現の手法を学ぶものである。

ムナーリのブレラ美術館でのワークショップでは、従来の教師主導による芸術教育から子どもたちを解放し、素材や表現に直接関わって遊びとして学ぶ場を提供することがそのねらいとして掲げられている²⁰³。

このワークショップでは、学んだことを自分の意図に合わせた形で応用できる経験を提供するよう、点描画法や色彩の濃淡による遠近法などの視覚造形表現の手法を、言葉の説明を減らし視覚的な説明と子ども自身の活動を通して学べる環境を設定している。教育実践上の特徴、注意点について、ムナーリは何を、どのように、なぜ行うかという三つのポイントから整理し、さらに「(教師が)やるべきではないこと」として、造形表現の主題の決定には子どもの意思を尊重し大人の介入を控えるよう注意している(表4-1)。

表4-1 『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』記述の整理(藤田、2020)²⁰⁴

ワークショップの特徴	ムナーリの言葉(引用)	引用の解釈
なにを、どのように行うものか	「ミュージアムに子どもたちのためのワークショップとして小さなスペースを設置し、ミュージアムに行って視覚芸術を楽しむことができるよう提案したい。これらのワークショップでは、子どもたちの創造性を刺激するために使用する材料や経験豊富なアシスタントと出会うだろう。子どもたちは、ペースト状、スラブ状、パウダー状、ブロック状、カラーライトなど、構造化された素材で遊ぶことができる。」(p.4)	美術館において子どもが能動的に経験を通じて学べるワークショップの提案
	「『何を?』ワークショップに入ると、子どもたちはあらゆる時代の芸術作品から採られたテクニックを発見する。点描技法、色の遠近法の技法、色のテクスチャー処理の技法、サイン(筆跡)の技法、コラージュの技法、色の技法、そしておそらく他のいくつかの技法。彼らは組み合わせ可能な形や二次元の空間モジュールや、異なる形の構成のルール、あるいはケージのルールと呼ばれる、空間の構造化のようなルール(小学生には難しすぎるかもしれない	多様な描画手法を遊びながら経験を通じて学ぶ具体的な手法が提案されている

lombardia.it/it/turismo-in-lombardia/milano-turismo/musei-milano/pinacoteca-di-brera アクセス:2021年10月30日

²⁰³ Bruno Munari, 前掲書 8, p.3

²⁰⁴ 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

	が)と出会う。」(p.6)	
	「『どのように?』これらの技術やルールを、子どもたちに視覚的に伝えていく。昔から学校では一目で理解できるものを何時間も話して説明してきたが、(視覚的な説明がうまくできていれば)言葉の説明は必要ではない。多くの人にとって視覚的な事実を説明することは最も論理的なことのように思え、それが最も明快だろう。それは当たり前のように見えるが、そのデザインは簡単ではない。長い作業の末に単純化されたすべてのものは、観る者にはとても論理的に見えるが、実際にはそれまで誰もそれを考えたことがなかったことなのだ。」(p.6)	ワークショップの説明はできるかぎり視覚的、体験的に理解できる方法でおこなう
	「『何を使って?』カラーの美術品複製と、子どもたちが説明で見たことをやり直せるようにするための適切なツールによって、何を伝えて、何を学ぶのか、これらのテクニックやルールを学ぶのか。そのための最大画像と最小文字数の説明パネル。これらの説明と視覚的な例のもとで、子どもは同じことをしようとするための適切なツールを見つける必要がある。」(p.6)	視覚的コミュニケーションのために必要な方法の説明
教育的ねらいはなにか(なぜ行うか)	「ビジュアルアートは言葉で語るべきではなく、子どもたちには絵画の見方を教え文学的コンテンツの読み方を教えるべきなのだ。(中略)新しいコミュニケーションの方法や視覚的な実験に基づいて学ぶ」(p.3)	体験を通じた芸術理解と学習
教育を通じて子どもに与え得るものはなにか	「創造的な個人とは、自分が生きている社会の中で自分を実現できる個人のことである。創造性は、人間の活動の多面的な感覚や分野で方向づけられることが知られている。(中略)この刺激は、個人が自分の個性を形成し周囲の世界との関係を構築している時期、幼児期に適用されるべきであることは明らかである。」(p.9)	個人の創造性を尊重し育むことが社会改良につながる
実践上の特徴、注意点はなにか	「『やるべきでないこと』子どもに無理に練習させる必要はない:練習なしにすぐにでもやってみたいと思っているのであれば無理に練習の必要はない。子どもたちの仕事に価値判断をしてはいけない。異なる個性の発達にフォーカスすれば、それ(価値判	教師や大人は表現の方法を伝えるが、表現の主題は子ども

	<p>断) はもはや重要ではなく、誰もが最善を尽くしたことになるだろう。</p> <p>子どもの作品を批判したり、添削したりしてはいけない。親切に、子どもが何をしたいのか、あなたが理解していなかったかもしれないことを彼らに説明させることができれば、その後、常に例を示して子どもが自分自身をよりよく表現するのを助けることができる。床には何も投げないようにゴミはゴミ箱に入れる。汚さないこと、汚れを極力ださないように。子どもたちは大人がやっているのを見ている。そして何よりも、子どもたちに絵のテーマを勧めてはいけない。」(p. 8)</p>	<p>自身が決められるよう鑑賞してはいけない</p>
--	--	----------------------------

4-2-2 ワークショップ・プログラムの具体的手法と特徴

本節ではムナériが彼の教育理念を具体化するために考案したブレラ美術館のワークショップの各活動内容を確認していく。ムナériは著書の中でワークショップのプログラムについて具体的に語りながら、ワークショップにおける能動的な学びにとって大切なことは作品作りではなく「子どもの経験と探究のプロセス」であることを強調している。

「点描法(il divisionismo)」(図4-2)の記述では、まず点描法で描かれた芸術作品の鑑賞を導入の後、子どもが絵筆と絵の具によって点描技法で自由な表現を体験して表現と見え方(印象)の関係を言葉の説明ではなく体験によって発見できる手順を示し、そこで発見した手法で自分の表現遊びを自由に行えるようにプログラムが組み立てられている。

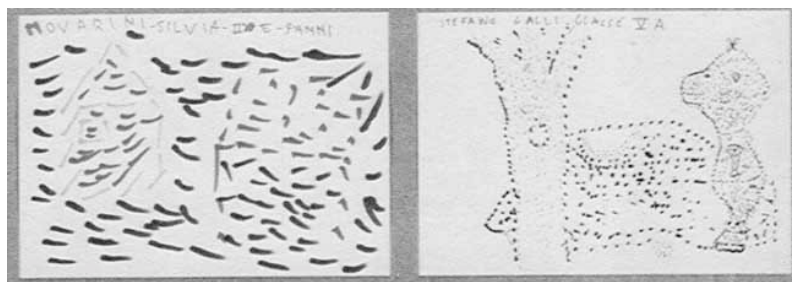


図4-2 「点描法」のワークショップ(作品) (脚注参照)²⁰⁵

「サイン(i segni, 筆致)」(図4-3)でも、筆やペンによる描写活動の前段階に有効な表現の探究活動として、一本の筆からどれだけの多様な筆の運び(筆致)が作り出せるか、表現手法の発

²⁰⁵ Bruno Munari、前掲書8、p. 21

見を遊びとして経験することが大きなねらいとして示されている。

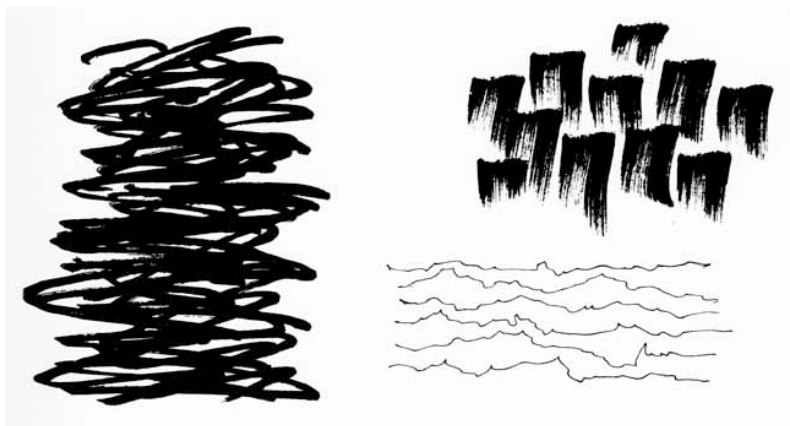


図4-3 「サイン」の表現の例（脚注参照）²⁰⁶

「テクスチャー(le texture, フロッタージュ）」（図4-4）は、後年の「触覚のワークショップ」との関連性が感じられる。その内容は身近な素材の表面の触り心地を「こすり出し」によって視覚表現に転換し、そこから生まれる発想を表現のきっかけとする。

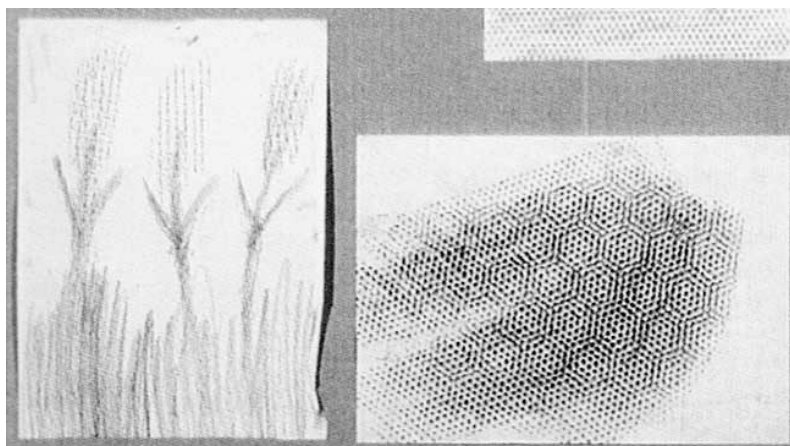


図4-4 「テクスチャー」のワークショップ（作品）（脚注参照）²⁰⁷

「遠くと近く(lontano vicino）」（図4-5）は、いわゆる「空気遠近法表現」（近景の事物は明瞭に、遠景の事物は薄く霞んで見える視覚的な認知を利用した描画技法）を遊びの中で表現とその印象に対する気づきへとつなげるプログラムである。

²⁰⁶ Bruno Munari、前掲書 8、p. 25

²⁰⁷ Bruno Munari、同上、p. 27

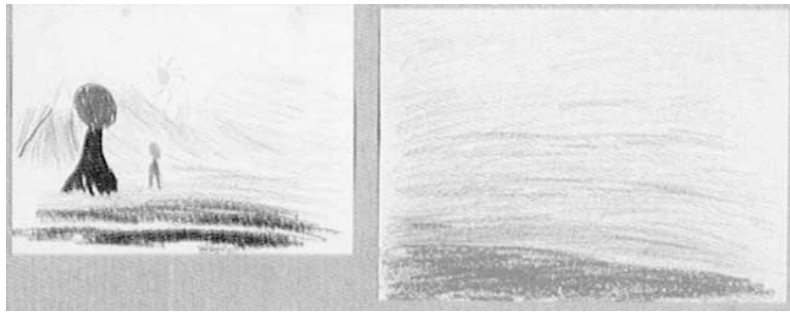


図4-5 「遠くと近く」のワークショップ（作品）（脚注参照）²⁰⁸

「いろいろな形(formati diversi)」(図4-6)は、任意に破いた紙片からの見たて遊びを発想のきっかけにして自由な造形表現遊びにつなげるプログラムである。ムナーリは造形表現プログラムのねらいに合わせて使用する紙の大きさや形を指定していくつかの手法を提示している。なお紙を破いたときにできる形から連想して表現のきっかけを作る描画遊びの手法は、ムナーリとは別に日本でも表現遊びの実践手法として用いられている事例がある。²⁰⁹

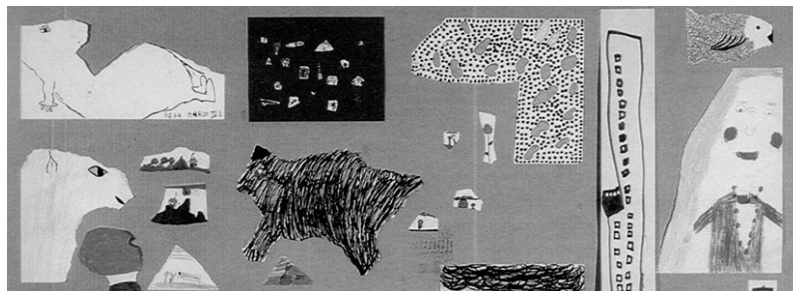


図4-6 「いろいろな形」のワークショップ（作品）（脚注参照）²¹⁰

「コラージュ(il collage)」(図4-7)の手法は、ダダイストとも呼ばれた²¹¹芸術家ムナーリの初期コラージュ作品を連想させる。その活動は「クシャクシャ、濡れた、破れた、自然なティッシュペーパー、各種包装紙、画用紙などなど」²¹²さまざまな種類の紙を用いて台紙に貼りながら表現を楽しめるように準備されていて、子どもが造形表現を遊びながら素材に触れる経験を通して表現の選択を広げることをねらいとしている。なお別のコラージュのワークショップでは、切り抜く写真を選んでそこから発想を広げ再構成するという見立て(メタファー)を表現遊びに取

²⁰⁸ Bruno Munari, 前掲書 8, p. 31

²⁰⁹ 平田智久、小野 和、(2020)、『乳幼児の造形表現』、教育情報出版、p. 31

²¹⁰ Bruno Munari, 前掲書 8, p. 33

²¹¹ Ettore Sottsass, (2005), "la Sensibilita' del gesto", *Maestri del Design*, Bruno Mondadori, p. 200

²¹² Bruno Munari, 前掲書 8, p. 34

り入れている。その他にも解説の後半に説明されている多様な素材によるコラージュは、素材の触り心地に触れる経験：触覚をきっかけとした表現の経験をねらったものである。

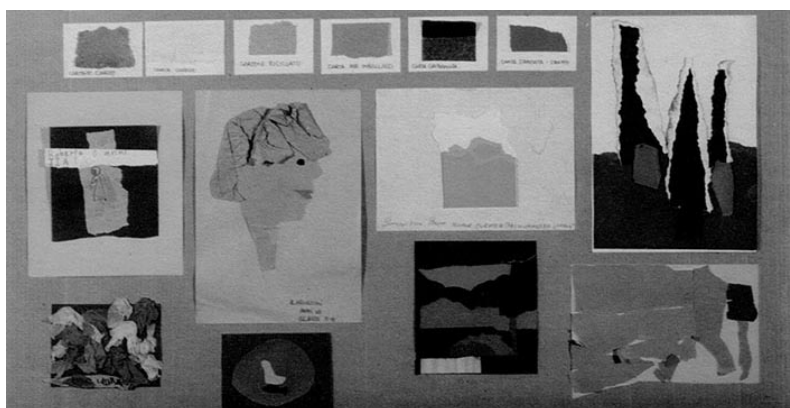


図4-7 「コラージュ」のワークショップ（作品）（脚注参照）²¹³

「構成できる形(Forme Componibili)」(図4-8)では異なる色の同一の形状を組み合わせながらパターン表現の遊びをおこなう。ここでは基本形をどのように作るか、どのような色彩の組み合わせが考えられるか、形と色の組み合わせの可能性で遊ぶワークショップといえるだろう。子どもは自分があそびの中で構成したパターンによって、同じ形状から多様な表現が生まれることを、体験を通して学ぶことができる。

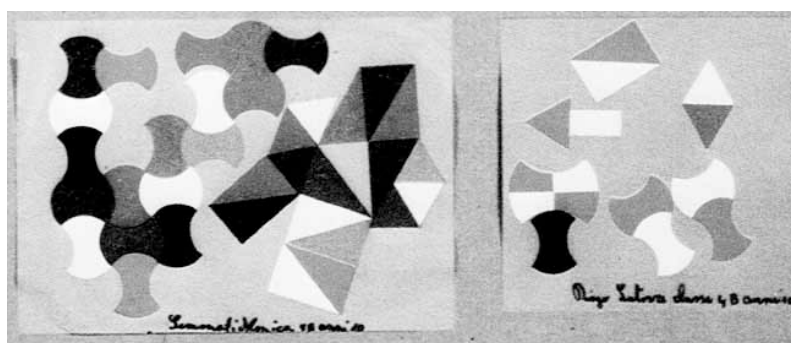


図4-8 「構成できる形」のワークショップ（作品）（脚注参照）²¹⁴

「色(il colore)」(図4-9)はあらかじめ用意された色絵の具を子どもたちに与えて描画表現を促すのではなく、単色の色混ぜあそびを通して濃淡や色相などの色の多様性を感覚的に経験し、自分の求める表現にふさわしい色の探究につなげようとするプログラムである。

²¹³ Bruno Munari、前掲書 8、p. 35

²¹⁴ Bruno Munari、同上、p. 37

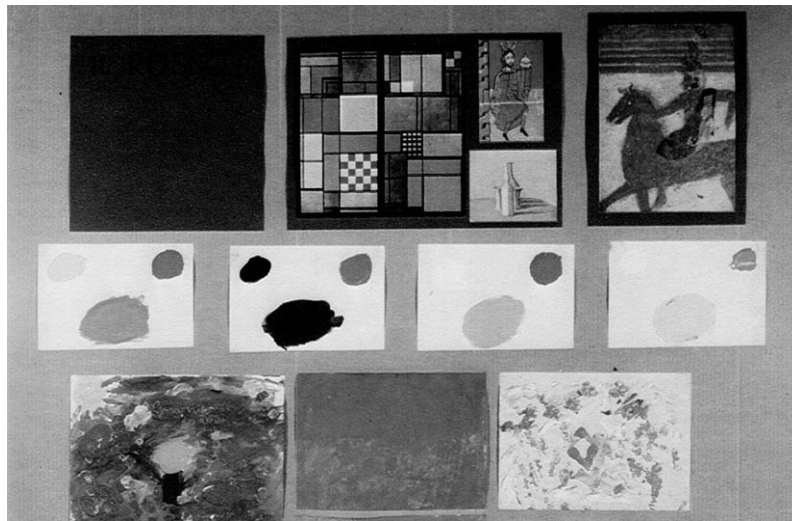


図4-9 「色」のワークショップ（脚注参照）²¹⁵

「鳥かご(le gabbie)」は、絵画における構図を探究するねらいをもっていると考えられるが、ムナリー自身が振り返っているように²¹⁶、これは描画表現における構図や配置と印象の関係理解という、子どもにとって適切な学習時期を見極めて提案する必要がある複雑な性質のプログラムであった。

ムナリー自身の芸術活動²¹⁷から応用された「ダイレクト・プロジェクション(le proiezioni dirette)」²¹⁸について、ムナリーは『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』と同年に上梓した著書『ファンタジア』（1977）の中でその手法とねらいを説明している²¹⁹。ムナリーの実験した光を素材としてあつかう空間の中でのいくつかの遊びの手法について、第五章で詳述する現地調査の結果として、間接的にレッジョ・エミリアの幼児教育の中にも応用されていると考えられる。

なお『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』には多くの子どもの作品写真が収録されているが、これらは手本や見本ではなく、表現手法の学びの機会の提供によって生まれた子どもたちの表現の可能性を示すものとして紹介されていると考えるべきだろう。

4-3 「触覚のワークショップ」

ブレラ美術館でのワークショップの二年後、ムナリーは1979年²²⁰ミラノ・レアーレ宮美術館

²¹⁵ Bruno Munari、前掲書 8、p. 39

²¹⁶ Bruno Munari、同上、p. 42

²¹⁷ 第三章、3-4-1 を参照のこと。

²¹⁸ 第三章、図 3-2、3-3 を参照のこと。

²¹⁹ ブルーノ・ムナリー、前掲書 33、pp. 129-147

²²⁰ ムナリーは『触覚のワークショップ』の中で1977年と書いているが、記憶違いと考えられる。

での企画展「両手は観察する(Le mani guardano)」²²¹に合わせて触覚に注目した造形表現ワークショップを企画実践した。

ムナーリはワークショップの内容を著書『触覚のワークショップ (I laboratori tattili)』(図4-10)にまとめ、ワークショップのねらいを実践の様子に交えながら説明している(表4-2)。また同書冒頭ではイタリア未来派の詩人マリネッティの「触覚主義宣言」²²²に触れており²²³、ムナーリの触覚への関心がイタリア未来派から感化され青年時代から追求した造形表現と素材の関係、多様な感覚を用いて芸術作品を鑑賞する考え方が、教育における触覚への注目という手がかりによって子どものためのワークショップにつながったことがわかる。

この「触覚のワークショップ」の内容は、本研究の中心的なテーマである触覚と幼児の造形表現の研究材料として、後章であらためて詳しく取り上げる。



図4-10 『触覚のワークショップ(I laboratori tattili)』(脚注参照)²²⁴

²²¹ ムナーリは『触覚のワークショップ』の中で「Le mani guardano 展はパリ・ポンピドーセンターでも開催された」と回想しているが、現時点ではその詳細が確認できていない。

²²² Filippo T. Marinetti, 脚注 159 を参照のこと。

²²³ Bruno Munari, (1985), “IL PRIMO LABORATORIO TATTILE”、前掲書 6、p. 24

²²⁴ Bruno Munari, 前掲書 6

表4-2 『触覚のワークショップ』の記述の整理（藤田、2021）²²⁵

特徴	ムナーリ言葉(引用)	引用の解釈
なにを、どのように行うものか	<p>「用意されていた材料から、子どもたちは経験に必要なすべてのものを見つけられる：紙やすりからフィルムにいたる、あらゆる種類の特徴的な触覚的な素材、色々な素材の触感についての説明パネル、自分たちで選んだ素材を貼り付けることができる木製パネル(タブレット)などが準備された。</p> <p>(p. 24) 子どもたちは自分たちの作った触覚のコンポジション(構成)を喜んで見せてくれる。あつという間に、ワークショップの空間はたくさんの触覚の構成パネル(作品)でいっぱいになった。」(p. 40)</p>	<p>多様な触感の素材から触覚の体験を通じて発想し平面上に構成して造形表現をおこなう</p>
教育的ねらいはなにか(なぜ行うか)	<p>「おのおのが好きなだけ、触りたいものに触り、こどもたちと感じたことについて、それぞれ何が違うのか理解を深めるよう(子どもの理解できる範囲で)話し合ってみたらどうだろう。干しぶどうと羊毛は、何が違うだろう? おがくずと砂は? この素材の名前は何かだろう? 質は? 感じたことを説明できるか? 子どもたちは学び、学んだことを分類し整理しなければならない。子どもたちにとっては、どんな素材やものにも名前があり、それらを知ること学んだことを整理し、必要なときに思い出せるようにすることが大切なのだ。こうして、言葉のもつ力が、コミュニケーションの役に立つ。これこそ人格の成長における本質的な節目といえるだろう。」</p> <p>(p. 3)</p>	<p>触覚を通じてものや素材との出会い、探究する経験の大切さを再発見する</p>
教育を通じて子どもに与え得るものはなにか	<p>「触覚的な世界に親しむことは、微細な違いを感じたり、視覚に頼らずよく似た性質のものを区別したり、有用な知識を得てコミュニケーションに役立てることから豊かな人間性発達の助けとなる。</p> <p>このような、異なる方法による理解とコミュニケーションのやりかたを身につけることは(子どもの成長に)安心を与えてくれる。」(p. 39)</p>	<p>視覚以外の感覚を通じた知覚、コミュニケーションの経験</p>
実践上の特徴、注意点はなにか	<p>「このようなワークショップでは、保護者であれ、係員であれ、大人の手助けは情緒面と技術面なものであって、表現としてこうすべき、といった助言は絶対に慎まなければならない。どうすれば不必要に汚れたりしないで糊付けができるか、より思い通りに素材を繋ぎ合わせられるかといった助言</p>	<p>教師や大人は子どもたちの探究と表現の手助け役に徹す</p>

²²⁵ 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

	<p>は有用である。しかし、こうすればこうなる、といった規制の知識を与えてはいけない。子どもはできる限り自立した存在になるべきである。」(p. 34)</p>	<p>る</p>
--	---	----------

「触覚のワークショップ」の造形表現手法はマリネッティやムナーリがイタリア未来派の芸術作品で発表した「触覚のタブロー」²²⁶とよく似たものだが、ムナーリは作品の制作より様々な素材と子どもの出会いによる触感の体験とそこからの自由な発想の喚起を教育のねらいとして挙げている。

4-4 東京・こどもの城のワークショップ

ムナーリは日本の子どもたちに対してもワークショップを直接指導している。本節では日本におけるムナーリの造形表現教育の第一歩ともいえる東京でのワークショップについてムナーリの著書をもとに内容とねらいを確認する。

1985年、東京こどもの城開館記念企画としてブルーノ・ムナーリの展覧会とワークショップが開催された。こどもの城のワークショップについては同施設による記録²²⁷などのほか、ムナーリ自身が『東京のこどもの城 (Il Castello dei Bambini a Tokyo) 』(図4-11)を出版している。プログラム内容はブレラ美術館でのワークショップと多くが重複しているが、加えてムナーリの絵本『木をかこう (Disegnare un albero) 』²²⁸をもとにしたワークショップが行われ(図12)、「木をかこう」のワークショップは以後も日本各地で開催された²²⁹。なお『東京のこどもの城』は、イタリアの子どもたちとその家族を主な読者として想定して執筆されているためか、同書でムナーリは教育のねらいについては簡潔な説明にとどめ(表3)、日本の子どもたちがムナーリのワークショップをどのように経験したかを紹介している。

²²⁶ 第三章、図 3-13、3-14、3-15 を参照のこと。

²²⁷ 財団法人日本児童手当協会「こどもの城事業年報 昭和 60・61 年度」

²²⁸ ブルーノ・ムナーリ、(1978)、『木をかこう』、須賀敦子訳、1998 年、至光社

²²⁹ 清水早知子、前掲書 50

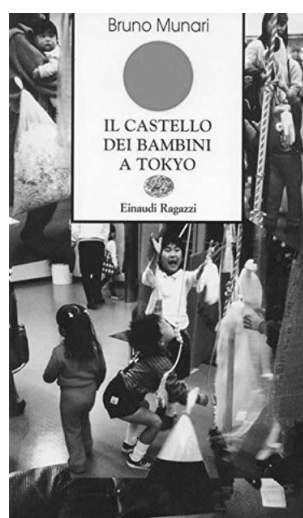


図4-11 『東京のこどもの城 (Il Castello dei Bambini a Tokyo)』 (1995) (脚注参照)²³⁰

「木をかこう」のワークショップ(図4-12)については、ムナリーの著書『ファンタジア』(1977)にイタリアの子どもたちと実践した写真が掲載されており²³¹、また東京の前年(1984)にはベネズエラでも同じワークショップが行なわれている²³²。このワークショップでは、樹木の成長のパターンを簡略化したモデルを示して、大判の紙を用いて実際の樹木と同じくらい大きな木のモデルを作っていくというものだが、ムナリーが子どもたちに提示することは「樹木は二つに枝分かかれしながら上へと伸びていく」というパターンだけである²³³。子どもたちは樹木の幹を作りながらそこに思い思いの葉を茂らせ、鳥や動物たちの住みかを付け加えても良い。構造のルール以外の表現は自由に発想し表現することが奨励されている。

ムナリーは、ワークショップの最後に出来上がった作品(樹木)を「壊してよい」と言って子どもたちへ造形の成果物をバラバラにして遊ぶことを勧める。そのねらいは、造形表現活動の意義は完成した作品だけでなく探究と表現のプロセスにあること、実経験によって得られた造形表現手法が子ども自身の意思に応じて再構築できる可能性を提示することをワークショップの体験を通じて理解することにあつた²³⁴。造形の成果物を最後に壊して遊ぶという勧めは、ムナリーの造形表現教育のねらいが計画された作品を作るのではなく、その経験を糧に子どもが自由な表現のための手順と方法を学ぶことにあることの証明である。

²³⁰ Bruno Munari, (1995), *IL CASTELLO DEI BAMBINI A TOKYO*, Einaudi Ragazzi

²³¹ ブルーノ・ムナリー、前掲書 124、pp. 134-161

²³² ムナリー回顧展図録資料によっては東京の翌年(1986)としているものもある。

²³³ ムナリーは解説の中で樹木の種類によって二つ以上に枝分かかれするものがあることにも触れているが、ワークショップでは遊びのルールを単純化する意図でこのように説明される。

²³⁴ ブルーノ・ムナリー、前掲書 192、p. 160



図4-12 「木をかこう」のワークショップ（1985）（脚注参照）²³⁵

表4-3 『東京のこどもの城』の記述（藤田、2021）²³⁶

特徴	ムナーリの言葉	引用の解釈
なにを、どのように行うものか	<p>「サイン（筆致）」「テクスチャー」「遠くと近く」「コラージュ」「形」「色」「構造」「触覚」「粘土」「木をかこう」などのワークショップ」（pp. 37-61）</p> <p>約15人の子どものグループに（描画、絵画、またはその他のことを）どのようにするか、情報が特定のジェスチャーによって伝えられました。（p. 35）</p> <p>例：「遠くと近く（遠近の感覚あそび）」</p> <p>世界中の子どもたちは、常に前景にすべての色を塗ろうとします。大人は色彩による遠近感を子どもに説明するのは非常に難しいと考えています。しかしそれは視覚的な事実ですから、言葉で説明しようとするのは間違っているのです。（言葉で説明することで）非常に複雑になります。一方それを視覚的に伝えようとすると、遠近のあそびになり、すべてが簡単になります。（p. 39）</p>	ワークショップ・プログラム内容の説明
教育的ねらいはなにか（なぜ行うか）	<p>具体的記述なし（すでにワークショップのねらいが確立している前提で実施されている）</p>	
子どもに与え得るものはなにか	<p>言葉でなく行動を通じて伝達され、子どもたちに知らしめる方法として開発された視覚的および複合感覚的なコミュニケーションとは何であり、どのようにコミュニケーションする</p>	非言語的言語コミュニケーション

²³⁵ 岩崎清、前掲書 47、p. 11

²³⁶ 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

	のか (p. 35)	による学習
実践上の特徴、注意点はなにか	あそびには次のようなルールがあります。「できたものを（最後に）壊しても大丈夫。」（中略）子どもたちにはもう真似をするお手本がなくなりますが、ルール（枝分かれのルール）はいつでもどこでも木を再構築するために覚えておく必要があることを子どもに教えます。（pp. 60-61）	成果物でなく経験とプロセスによる学びを重視する

ムナーリは『東京のこどもの城』に自身が体験した日本社会の印象を紹介している。ムナーリの記述はイタリアの社会と比較して日本のよい部分を強調したもので日本人の目から見ると客観的といえない部分もあるが、ムナーリがイタリア社会の抱える問題を憂いていたこと、その対案として、秩序と相手を尊重する礼儀をもった社会の理想を日本に見ていた。²³⁷

本研究調査の対象として取り上げた文献調査から、ムナーリのワークショップの特徴について以下のようにまとめることができるだろう。

第一に、ムナーリのワークショップは、子どもが遊びの体験を通じて造形表現の手法を学ぶものである。

第二に、その教育的ねらいは、遊びを通じて具体的な表現の技法を経験し、自分の表現に応用することを促し、子どもの創造性を尊重しながら主体的な学びの場を提供することにある。

第三に、ムナーリのすべてのワークショップ活動は、学んだことを自分の意図に合わせた形で応用できる経験を提供するものであり、遊びの最終段階で制作物を分解して遊ぶことも推奨される。

第四に、ムナーリのワークショップでは、子どもたちは経験から学んだ表現手法を各自の自由な主題にそって用いることができる。

第五に、ムナーリのワークショップでは、多様な感覚を通じた経験から子どもの発見や発想のきっかけを提供する。

第六に、ムナーリはワークショップで「なにを」「どのように」「なにを用いて」おこなうか、また大人が「やるべきでないこと」について明確に示している。特に、大人が子どもの表現のテーマを決めてしまうことは「やるべきでないこと」であり、学びと表現における子どもの主体性が尊重される。

4-5 ムナーリの教育の後継者たちと「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」

本節ではムナーリと共にその教育活動を展開し、彼の没後その教育活動を継承した関係者たちについて調査し、彼らのまとめた「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®(il metodo Bruno

²³⁷ Bruno Munari, 前掲書 201, pp.64-66

Munari®、以下「ムナーリ・メソッド®」)の内容を明らかにする。そのために、ムナーリのワークショップの助手たちと息子アルベルトによって組織されたブルーノ・ムナーリ協会(ABM)²³⁸資料と関係者の文献調査ならびに関係者たちへの聞き取り調査内容を材料とする。

ムナーリのワークショップには以前にもブレラ美術館でのワークショップを含む初期ワークショップに協力した人たちの存在があり、初期の協力者にはムナーリと同じ世代の芸術家が多く各自の主たる芸術活動あるいは教育活動をもっていたと考えられる。1980年代以降のムナーリのワークショップはより若い世代の助手たちが中心となって継続されていった。ムナーリ没後、ムナーリの息子アルベルト・ムナーリ(Alberto Munari)と妻ドナータ・ファブリ

(Donata Fabri、心理学者)、ベバ・レステッリ(Beba Restelli)、シルヴァーナ・スペラティ(Silvana Sperati)、ミケーラ・デツァーニ(Michela Dezzani)、イヴァーナ・アンコネッリ(Ivana Anconelli)、ピア・アントニーニ(Pia Antonini)ら1980年代以降のワークショップ関係者によってグループ「Mu-nari」が発足し、グループは2001年「ブルーノ・ムナーリ協会(Associazione Bruno Munari: ABMと略称される)」に改組した。

現在、ABM設立メンバーのうちレステッリともう1名がABMを離れ別個に「ムナーリ・メソッド®」による教育活動をおこなっていることが調査によって明らかになった(図4-13)。「ムナーリ・メソッド®」の名称はABMによれば同協会の公認なく使用できないことになっている²³⁹が、協会を離れてもムナーリの直接の協力者であった人たちがこれを使用することは認められており、調査の結論として今日イタリアでは「ムナーリ・メソッド®」による教育活動はABMに一元化されてはいない、ということになる。

ABM 設立メンバー (2001)	ABM メンバー (2019)	
アルベルト・ムナーリ ドナータ・ファブリ	アルベルト・ムナーリ (ジュネーブ大学) ドナータ・ファブリ (アルベルト妻・同上)	認識論学者 (監修者)
ベバ・レステッリ シルヴァーナ・スペラティ イヴァーナ・アンコネッリ ピア・アントニーニ ミケーラ・デツァーニ	シルヴァーナ・スペラティ (ABM 代表) イヴァーナ・アンコネッリ (ファエンツァ在住) ミケーラ・デツァーニ	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">ベバ・レステッリ (独自に活動)</div> <div style="margin-right: 5px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">教育活動の 実践者</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">ピア・アントニーニ (独自に活動)</div> <div style="margin-right: 5px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">教育活動の 実践者</div> </div>

図4-13 ABM関係者の相関図(藤田、2021)

4-5-1 ABM(スペラティ)によるムナーリ・メソッド®の解説からわかること

本節では、ABM代表スペラティがまとめた「ムナーリ・メソッド®」の内容を整理する。

²³⁸ 第一章、脚注7を参照のこと。

²³⁹ 本章、脚注199を参照のこと。

ABMによるムナーリ・メソッド®は、造形表現活動を通じて学習者の自発的な関心を喚起し、表現内容の自主性を尊重しながら多様な表現の可能性に気づかせることをねらいとしたものである、と示されている。ムナーリ・メソッド®のねらいは具体的なテーマ毎のワークショップ手法によって実現される。

ABMは2020年、公式ウェブページ²⁴⁰の他に新しいウェブページ「お家でムナーリといっしょ (In casa con Munari)」²⁴¹を開設し、ウェブページを通じてムナーリ・メソッド®に関する資料を公開した。各資料の著者はABM代表者であるスペラーティとなっているので、現在ABMが発行する資料は実質的にスペラーティの著作と考えられる。スペラーティは2021年末時点で上記ウェブページに冊子資料計19点発表しており(表4-4)、そのうち15点の内容は家庭でも実践可能なワークショップ手法の紹介である。本節ではこれらの中から冊子『ブルーノ・ムナーリ・メソッド®』(図4-14)を中心的な研究材料として取り扱う。

表4-4 ABMによるムナーリ・メソッド®に関する冊子(2020)リスト(藤田、2021)

タイトル(和訳)	原題(イタリア語)	内容の概要
「ブルーノ・ムナーリ・メソッド」	Il_Metodo_Bruno_Munari.pdf	メソッドの概論的解説
「表現言語について」	I linguaggi espressivi.pdf	多様な表現言語と学びの解説
「おうちでムナーリといっしょ (In casa con Munari)のプロジェクトについて」	Progetto_in_casa_con_Munari.pdf	2020年から始まった活動の解説
「アーティスト ブルーノ・ムナーリ」	Bruno Munari Artista.pdf	ムナーリの人物像解説
「ことばのないメッセージ」	Messaggi senza parole.pdf	視覚言語、シンボルによるコミュニケーションの解説
「シーツのあそび」	Lenzuolo.pdf	シーツを使った遊び
「どんな顔にしようかな」	Che faccia mi metto.pdf	見立て遊びの手法
「ファンタジーに満ちたキャラクター(人格)について」	Personaggi fantastici_testo.pdf	グラビア写真のコラージュ遊び手法
「シンボルのあそび」	Il gioco simbolico.pdf	見立て遊びの手法
「紙のファンタジア」	Fantasie di carta.pdf	ちぎり貼り絵の見立て

²⁴⁰ 第一章、脚注7を参照のこと。

²⁴¹ Associazione Bruno Munari (ABM), "In casa con Munari", <https://incasaconmunari.it/> アクセス: 2020年5月30日

「素材とモノの利用の応用研究」	Studio sulle variabili di utilizzo di un oggetto e di un materiale. pdf	ゴム手袋を使った遊び手法の提案
「身の周りの線をさがそう」	Quante line ci sono vicino a te. pdf	身近にある線の探究遊びの提案
「身の周りの点をさがそう」	Quanti punti ci sono vicino a te. pdf	身近にある点の探究遊びの提案
「ものの組み合わせ」	Assemblages materici. pdf	日用品の組み合わせ遊びの提案
「なにを思いつくかな」	Cosa ti fa venire in mente. pdf	ムナーリの絵本からの連想遊びの提案
「家をアトリエにしたら」	La casa come Atelier. pdf	家庭でできる「サイン」のワークショップ
「なにを、どうやって言おうかな」	Cosa dico come lo dico. pdf	言葉と書体による印象遊びの提案
「家でできる触覚のワークショップ」	La casa come laboratorio tattile. pdf	日用品を使った触覚遊びの提案
「アルファベットしよう」	Alfabetiere. pdf	身近な書体探しの遊び

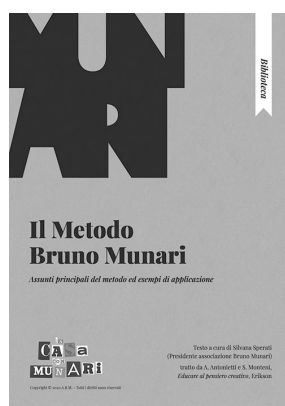


図4-14 ABMによる冊子『ブルーノ・ムナーリ・メソッド®』（2020）（脚注参照）²⁴²

冊子『ブルーノ・ムナーリ・メソッド®』では、「創造的な思考を刺激することを目的とする教育的な関わりは、反復的で機械的な固定観念や知識モデルが現れる前の、個人の人生の最初の数年間ですでに発展していなければならない」²⁴³つまり幼児期に行われなければならないと述べている。スペラティはアルベルト・ムナーリの認識論を引用して上記の教育的なねらい

²⁴² Silvana Sperati, (2020), *Il Metodo Bruno Munari*, Associazione Bruno Munari (ABM)

²⁴³ Silvana Sperati, 同上, p. 3

を説明しており、ワークショップ実践を通じて提供されるであろう、子どもの探究や表現の喜びには触れていない。このような記述の傾向から、『ブルーノ・ムナーリ・メソッド®』はワークショップ指導者に向けて書かれている印象を受ける。この印象を裏付けるように、ワークショップの指導上の注意に関する記述は多く、中でも指導者（オペレーター）に観察的視点を求めること、ワークショップ後の振り返り活動を重視している点などが挙げられている（表4-5）。ワークショップにおける参加者(子ども)とオペレーターによる振り返りは、活動の結果だけでなくプロセスの重要性を再確認するというムナーリ・メソッド®の基本原則を示している。

振り返りは、ワークショップでは結果からプロセスに注意を向ける必要があることを再確認するもう一つの基本原則の概要を示している。これもまた幼少期の子どもたちに単極的な（学習の）獲得と成果に向けて教育するこの社会において重要な条件となっている。ワークショップで得られるもの、共有されるものとは理解なのだ。プロセスへの注意は変化を受け入れるための、また介入してくる新しい知識に直面しプロジェクトの新しい方向性を熟考するための基本要素となる。プロセスの旅（冒険）ではすべてのことが可能だが、目的をもっていれば、それは必然的に条件付きのものになる。²⁴⁴

表4-5 スペラータィ、『ブルーノ・ムナーリ・メソッド®』の内容（藤田、2021）

メソッドの特徴	著者（スペラータィ）の言葉（筆者訳による引用）	引用の解釈
なにを、どのように行うものか	「『アートと遊ぶ』は、『理解するためにすること』『知るためにすること』を基本とし、直接的な実験や視覚芸術の技術やルールを通じた、美術館におけるアートへの新たな、そして今もなお非常に現代的なアプローチを示している。」 (p. 5) ※なにを行うかの具体的な記述なし	ムナーリ・メソッド®は体験を通じて学ぶ手法である
教育的ねらいはなにか（なぜ行うか）	「人を形成するのは幼少期である。こうして子どもの好奇心は、人として、芸術家としての好奇心になるだろう。（中略）より創造的な思考を刺激することを目的とする教育的な関わりは、反復的で機械的な固定観念や知識モデルが現れる前に、個人の人生の最初の数年間ですでに発展していなければならない」(pp. 2-3)	幼児期に創造性を守り育むことが人間形成にとって重要である
子どもに与え得るものはなにか	「ワークショップで得られるもの、共有されるものとは理解なのだ。プロセスへの注意は変化を受け入れるための、また介入してくる新しい知識に直面しプロジェクトの新しい方向性を熟考するための基本要素となる。」(p. 7)	理解のプロセスを体験すること

²⁴⁴ Silvana Sperati、前掲書 242、p. 7

<p>実践上の特徴、注意点はなにか</p>	<p>「大人のプロフェッショナルなワークショップオペレーターを正しく訓練する必要性を意味している。正確で深い理論的知識に加え、子どもたちに適切な参考情報を提供するために子どもたちを観察する方法を知るための十分な訓練が必要である。それぞれの研究が首尾一貫して発展するよう「十分な時間」を加減して、自分自身の関わりを方向付けるメソッドの熟知に精通している必要があるだろう。実践者は、相手が「見る」ことを助け、時には行動の中から生まれるものに名前をつけ、その発見と集団との間にダイナミックな関係性を生み出さなければならない。」 (p. 8)</p>	<p>教師が適切な学びの環境を作り、子どもの学びを観察しながらワークショップを行うこと</p>
-----------------------	---	---

メソッドの理論と実践手法の関係について、スペラーティはテーマ別の冊子の中でも細かな解説をしていない。そのため「ムナーリ・メソッド®」による造形表現活動が子どもたちに提案された場面で実際に何が起きるのかを冊子から読み取ることが難しいが、冊子資料から読み取りにくい部分については日本のTV番組が制作した、2016年にスペラーティが指導したワークショップ映像資料（図4-15）が補完的な理解材料となった。

スペラーティはワークショップ映像の中で、子どもたちに指示的な声かけを控え、いろいろな問いを投げかけながら子どもに考えるきっかけを提供し、多様な表現手法のヒントを伝えながら子どもたちから独創的で多様な表現が生まれる瞬間を捉えて、ちょっとした言葉がけや身ぶりによる力づけを行なっている。ABM(スペラーティ)による「ムナーリ・メソッド®」では、ムナーリがブレラのワークショップ解説の中で提示した「特定のテーマの提案で子どもを条件付けすることなく、あらゆる可能性を理解させる必要がある。(中略)彼らは評価や比較をせず、自律的に成長していかなければならない。」²⁴⁵という個人の経験の尊重と力づけのための介入が重視されている、ということである。

²⁴⁵ Bruno Munari、前掲書 8、p. 10、筆者訳による引用



図4-15 スペラーティによるワークショップ(NHK、2016)²⁴⁶

4-5-2 レステッリによるムナーリ・メソッド®の解説からわかること

本章4-5で確認したようにムナーリの教育メソッドはABMとアルベルト・ムナーリが管理しているが、レステッリは今日ABMとは別個に「ムナーリ・メソッド®」による教育活動を行なっている。彼女は1980年以来ムナーリのワークショップの助手を務め、ABM設立メンバーでもあるので、ABM脱退後も「ムナーリ・メソッド®」指導者として公認されていると考えられる。

レステッリは「ムナーリ・メソッド®」による教育手法について複数の著書を発表しており(表4-6)、ABM(スペラーティ)が解説していないムナーリの教育観や実践手法についても著書の中で紹介している。

表4-6 レステッリによるムナーリ・メソッド®に関する著書リスト(藤田、2021)

タイトル(和訳)	原題(イタリア語)	発行年	出版社
『どんな遊びで遊ぼうか?』	<i>A che gioco giochiamo?</i>	2008	Edizione Corraini
『アルファとベータの遊び～ブルーノ・ムナーリ・メソッドによる文字と記号の関係』	<i>Il gioco di alfa e beta. Tra segni e scritture secondo il metodo Bruno Munari</i>	2008	FrancoAngeli
『本を作る子どもたち～ブルーノ・ムナーリ・メソッドによる折り紙遊び』	<i>I bambini autori di libri. Il gioco delle pieghe secondo il metodo Bruno Munari</i>	2013	FrancoAngeli
『触覚と遊ぼう～ブルーノ・ムナーリ・メソッドに	<i>Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo</i>	2016	FrancoAngeli

²⁴⁶ 第二章脚注 54 を参照のこと。

よる複合的感覚の教育』	<i>il metodo Bruno Munari</i>		
『自然と遊ぼう～ブルーノ・ムナリーからのレッスン』	<i>Giocare con la natura. A lezione da Bruno Munari</i>	2019	FrancoAngeli

レステッリの説明する「ムナリー・メソッド[®]」は、子どもが自分の伝えたいことを自分なりのやり方で構築できるように、やり方を自ら発想し実現するための手順、つまり子どもたちが主体的に表現するための教育手法と理解できる（表4-7）。

子どもの主体性を尊重しながら造形表現に至る発想をサポートすること、多様な表現の可能性に気づけるよう環境を整え発想の実現を促す教師の役割に求められることは主体である子どもの探究と表現のプロセスを注意深く追いつながら対応することである。レステッリの著作は幼児の保護者を含む一般の読者を想定して書かれたと考えられ、その説明は平易な表現と具体的な手法紹介によって綴られている。またレステッリの記述の特徴として実践されたワークショップにおける活動中の子どもの様子が文中に描写されている点があげられる。

レステッリが、「ムナリー・メソッド[®]」は造形表現を「教える」のではなく主体性を持って表現活動を経験できるようにするものである、と述べている点はABM(スペラーティ)の定義と同じであり、またレステッリは、「能動科学的メソッド(Metodo attivo e scientifico)」²⁴⁷と題して「メソッドは主に東洋起源の思想に触発された、グローバル(広範)かつアクティブな方法で子どもを巻き込んでいくための教育的な行動で構成されています」²⁴⁸と述べ、ムナリーの教育をピアジェとモンテッソーリ教育を関連付けている。

表4-7 ベバ・レステッリ『触覚で遊ぼう』記述²⁴⁹の整理(藤田, 2021)²⁵⁰

メソッドの特徴	著者(レステッリ)の言葉(引用)	引用の解釈
なにを、どのように行うものか	ブルーノ・ムナリーのワークショップ [®] は、創造性と知識、実験、発見、遊びを通じた自己学習の場所です:「精神的な体操」が行われ、知識が構築される、理解のための行動をおこなう特権をもった場所です。また、教育的な出会いの場、トレーニング、コラボレーションでもあります。自分の目と手で観察する能力を発達させ、すべての感覚で現実を見ることを学ぶことができる空間なのです。(p. 33)	ムナリーのワークショップは体験を通じた学びの環境である

²⁴⁷ Beba Restelli, 前掲書9, p. 35

²⁴⁸ Beba Restelli, 同上

²⁴⁹ 引用するレステッリの著書内容は教育関係者以外の一般読者を含めて想定されたものなので「です・ます」体表記を使用した訳文とした。

²⁵⁰ 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

教育的ねらいはなにか (なぜ行うか)	このメソッドは子どもが大人の干渉なしに自由に自分自身を表現し、自立して自分で問題を解決することを学べるようにするねらいに基づくものです。(p. 35)	能動的な学びを子どもに提供する
子どもに与え得るものはなにか	その主な目的は子どもの頃から創造性と「創造的なデザイン思考」を刺激することです: 子どもたちの創造性を促進することは、子どもたちが反復的(惰性的)でない柔らかな精神を獲得できるようにすることを意味します。(p. 33)	子どもの創造性を刺激する
実践上の特徴、注意点はなにか	アーティストでもあるオペレーターの仕事は、「大人が用意したテーマを子どもたちに与えることなく、表現の方法に関するすべての技術や情報を子どもたちに提供することです。すでに作られたアイデアを与えるのではなく、メソッドを与えることです。誰かに伝えたいこと、伝えたいものを、各々が自分なりのやり方を構築できるように、彼らのイメージを示し、作り方を示し、観察のやり方などを発想し実現するための手順を理解させるために。(p. 36)	主体の表現意欲を具体化するための手法を提供し、表現をサポートする

レステッリは「ムナーリ・メソッド®は開発途中のものと考えたい」²⁵¹と述べ、ムナーリの造形表現教育の発展可能性を示している。レステッリはワークショップのプログラム作りについて自身のアイデアをムナーリに提案しながら実践に結びつけていた例を回想しており²⁵²、ムナーリが考えた手法以外の要素を取り入れることにも柔軟な姿勢を示している。



図4-16 レステッリの著書『触覚で遊ぼう (Giocare con tatto)』(2002) (脚注参照)²⁵³

²⁵¹ Beba Restelli、前掲書9、p. 37

²⁵² Beba Restelli、同上、p. 21

²⁵³ Beba Restelli、同上、表紙

レステッリは特に触覚に注目したムナーリの教育手法を解説した著書『触覚で遊ぼう (Giocare con tatto)』(図4-16)を公表しているので、次章では同書を中心的な研究対象の一つとして取り上げ、また補足として本人への電子メールによる聞き取り調査内容を取り入れながら論を進めることとする。

4-5-3 アルベルト・ムナーリによる「ムナーリ・メソッド®」の解説からわかること

スペラーティとレステッリは共にムナーリのワークショップ助手として教育の実践と指導に関わった立場から「ムナーリ・メソッド®」を解説しているが、アルベルト・ムナーリは違った角度から父ムナーリの教育について関わり、「ムナーリ・メソッド®」の成立に関与している。

ムナーリはブレラ美術館でのワークショップ(1977)企画メンバーに息子アルベルトを加えており²⁵⁴、またムナーリ没後も彼の教育をメソッドにまとめるにあたってアルベルトの認識論学者としての存在は重要なものだったことが想像できる。

アルベルトはムナーリに関する知的所有権を管理してムナーリ・メソッド®の普及を支援しているが、彼自身はジュネーブを拠点に「Laboratori di Epistemologia Operativa TM(行動的認識論のワークショップ)」²⁵⁵を実践する認識論学者であり、彼自身はムナーリ・メソッド®の実践者ではないと考えて良いだろう。

以下、アルベルトがスペラーティやレステッリと異なる観点からムナーリの教育を解説しているいくつかの資料からムナーリ・メソッド®の特徴を捉えていく。

アルベルトの解説は、父ムナーリのメソッドの「いかに」の部分にはほとんど触れず、父ムナーリメソッドが「どのような意味を持つか」という視点からの考察である。アルベルトがムナーリ・メソッド®について触れた講演資料の内容は、自身の専門分野であるエピステモロジー：認識論に照らして語っているものが多い。

アルベルトは、父ムナーリ自身が述べている「何を発想するかを子どもに委ねること、大人が方向性を決めないこと」²⁵⁶の意義を以下のように裏付けようとしている。

ジャン・ピアジェの教育学的思想とブルーノ・ムナーリの教育学的思想との間にある親密さが、どこまで十分に理解されているのかはわかりません。そこで、この機会にいくつかの側面を強調してみたいと思います。

²⁵⁴ Bruno Munari, 前掲書 8, pp. 7-8

²⁵⁵ Laboratori di Epistemologia Operativa, <http://www.lableo.it/> アクセス：2021年10月30日、(追記) アルベルト・ムナーリ氏は2021年6月30日に逝去し、氏のホームページの閉鎖が2022年4月に確認された。

²⁵⁶ Bruno Munari, 前掲書 8, p. 8

(中略) ピアジェは、「押し付けは教育学的方法の中で最悪のものである」(Piaget, 1930)と明言しています。1932年には「教育の分野では、具体例が最も重要な役割を果たすべきである」(Piaget, 1932)と述べ、同じ原則を取り上げています。彼は何度も主張しました。「学んだ真実(本から学んだという意味でも、とにかくレッスン中に受け身で学んだという意味でも)は…真の真実、全体の真実とは、生徒だけが取り戻し、再構築し、再発見するものである」(Piaget, 1950年)。これはいわゆる「アクティブラーニング(pedagogia attiva)」の基本原理であり、ピアジェはその最も有名な擁護者の一人でしたが、彼以前、あるいは彼と同時期にヨーロッパのクラパレード、モンテッソーリ、フレイネ、アメリカのデューイがその普及に貢献し、ブルーノ・ムナーリのメソッドにも同じ思想が見られます。²⁵⁷

アルベルトは、ムナーリが提示した造形表現教育はデューイやヨーロッパの新教育からピアジェに連なる子どもの能動的な教育学(pedagogia attiva)の系譜の一部として位置づけられるものとし²⁵⁸、能動的な学びの経験を提供することが子ども自身の考えや行動と他者の考えや行動との比較や対話を作り出し、学びを発展させる、と説明している。

アルベルトによる「ムナーリ・メソッド®」の解説はピアジェの引用や認識論に関する解釈が多く難解なものが多いが、父子の個人的なエピソードを語りながらムナーリの教育に触れた以下の文章からは、ムナーリのワークショップは探究のプロセスを重視し主体と他者の対話の中で学びが生まれること、そのプロセスでは制約のない自由な発想が重要である、ということが読み取れる。

探究の歩み～科学的、技術的、芸術的のいずれであれ～には、ゆっくりとした時間がともなう。それは探究し、自分で試してみ、またはじめからやりなおし、立ち止まって考え、理論を構築し、その正しさを検証するために必要な時間なのである。その時間を短縮しようとするれば、必然的に探究の意味や関心を失わせることになる。(中略) 子どもたちにさまざまなシナリオやスペースを用意し、可能な限りバラエティに富んだ視覚と触覚の体験を提供する。たとえば、自分の行動とそれに抵抗する素材との間に働くさまざまな相互作用を、意図的かつ意識的に(つまり、無意識にでも偶然でもなく)探究できるようなシナリオを準備する。そこで子どもたちは、自分自身の行動と、同じ経験を共有している他の主体の行動とを注意深く比較し、対話のなかから、他にどんな探究の戦略があるのかを相互作用のなかで学ぶことができる。そして、子どもたちがいろいろな段階の探究や比較

²⁵⁷ Alberto Munari, 前掲書 74, pp. 17-21, 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁵⁸ Alberto Munari, 同上, p. 19

を行っている間は、いかなる形であれ、～美的、実用的、道徳的のいずれであれ～あらかじめ想定された判断は一時的に封印し、代わりに驚きをもたらす喜びと発見の興奮に自由に興じさせてやるのだ。²⁵⁹

4-6 本章のまとめ

本章ではムナーリの造形表現教育について、本人による「ブレラ美術館のワークショップ」、「触覚のワークショップ」、「こどもの城のワークショップ」に関する文献資料調査からその特徴を抽出し、ムナーリが自身のワークショップと著書の中で示した子どものための造形表現教育の基本的な手法と、後継者たちが整理したムナーリ・メソッド®を対比した結果、理論面で両者に違いはないことが確認された。

またムナーリの没後は関係者によって組織されたABMによってムナーリの教育がムナーリ・メソッド®としてまとめられ、普及活動が今日も展開されていることがわかった。ABMによるムナーリ・メソッド®とは、基本的にムナーリ自身の教育メソッドを踏襲したもので、造形表現教育に幼児の発達にとって重要な能動性の尊重と創造性を育む意図が含まれていることを整理したものである、と言える。

本章の調査研究を通して、ムナーリの造形表現教育は多様な表現の経験を提供することと子どもの能動的な学びを尊重する観点によってワークショップとして具体的に計画実践されたことが確認された。ムナーリ自身の教育実践に関する著作は、第一に造形表現の手法と教育的ねらいを色々な事例によって具体的に解説しながら、ところどころ指導上の実際技術や注意点を示すという仕組みになっていて、教育思想を出発点として具体的教育手法に結びつけるかたちでは述べられていない。

ABMの「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」によってムナーリの造形表現教育が理論化されたことはムナーリ没後の教育実践にとって重要な一歩であった。一方、ムナーリの教育を確定されたメソッドとして解釈することは教育における創造性の後退につながるリスクを秘めているとも考えられる。レストゥリが「開発途中と考えたい」と述べているように、ムナーリの教育メソッドの発展性をどのように考えるかが継続的な課題となるだろう。

なお2021年末の時点では入手できていないが、2021年9月よりイタリアではABM監修による新たな「ブルーノ・ムナーリ・メソッド®」による造形表現遊び手引書シリーズの刊行が始まった。新たな刊行物の中にはムナーリ没後のABMの教育の発展を反映した内容が発表される可能性もある。出版予定資料によればこのシリーズはテーマ毎の内容をまとめた冊子形式で、45冊の刊行が予定されている(図4-17)。

²⁵⁹ アルベルト・ムナーリ、(2013)、「急がばまわれ」、田丸公美子訳、『ブルーノ・ムナーリのファンタジア』ヴァンジ彫刻庭園美術館ムナーリ展図録、pp. 7-14



図4-17 ABM監修により2021年秋から刊行開始されたムナリー・メソッド・シリーズ (2021-)

(脚注参照) ²⁶⁰

次章では、本章で確認されたムナリーの教育メソッド理解をもとに本研究の主題である触覚に注目したムナリーの造形表現教育について、その内容とねらいを明らかにしていく。

²⁶⁰ Associazione Bruno Munari, (2021), “collana Fare Per Crescere IL METODO MUNARI”, Corriere della Sera, https://store.corriere.it/saggistica/fare-per-crescere-il-metodo-munari/9UysEWcVEGAAAF6sABqC_Hj/ct アクセス：2021年9月30日

第五章

ムナーリの「触覚のワークショップ」とイタリアの幼児教育の対比

第五章 ムナリーの「触覚のワークショップ」とイタリアの幼児教育の対比

5-1 ムナリーの「触覚のワークショップ」

前章ではムナリーの1977年のワークショップに関する著書とABMによる「ムナリー・メソッド²⁶¹」の資料などから、ムナリーの造形表現教育の具体的内容とそのねらいが造形表現を中心に体験を通じた子どもの気づきと能動的な探究を促すことで創造性を育もうとするものであることを確認した。

本章ではこれらを踏まえて、本研究の中心テーマとなるムナリーの「触覚のワークショップ」の内容とねらいについて文献調査と関係者への聞き取り調査を基に探っていく。

本章では、まずムナリーの著書『触覚のワークショップ (i laboratori tattili)』²⁶¹とムナリーの助手レストリリの著作『触覚で遊ぼう (GIOCARE CON TATTO)』²⁶²の内容からムナリーの「触覚のワークショップ」の具体的内容とねらいを整理する。

次に、ムナリーが「触覚のワークショップ」の実現に至る過程で影響を受けたと考えられるモンテッソーリの教育メソッドに示された触覚の重要性とその教育手法について整理し、ムナリーとモンテッソーリの触覚に注目した教育の対比を行う。

またムナリーから間接的に影響を受けていると考えられるレッジョ・エミリアの幼児教育におけるプロジェクトォーネ（テーマをもった探究と表現の活動）に見られる触覚に注目した事例を比較材料として取り上げ、レッジョ・アプローチの教育事例に見られるムナリーの影響を探りながら、本研究の主題である触覚に注目した造形表現が幼児教育においてどのように幼児の創造的な表現の発展と保育者の気づきに寄与し得るか検証していく。

5-1-1 「触覚のワークショップ」に見る「触覚主義」の影響

ムナリーが著書『触覚のワークショップ』冒頭でマリネッティの「触覚主義宣言」²⁶³を引用していることから明らかであるように、彼の触覚への関心は、イタリア未来派での芸術活動から始まっている。

ムナリーは自身もマリネッティの作品（図5-1）と似た「触覚のタブロー(Tavola tattil)」（図5-2）を作品として制作しており、1979年のワークショップの中で子どもたちに提案された触覚のタブロー（図5-3）も、これらによく似た表現形式がとられている。

マリネッティは「触覚主義宣言」の中で、触覚主義は彫像に代表される従来の触覚的アプローチによる立体造形表現とは異なると述べているが、これは粘土のような単一素材に向かい合った造形表現ではなく、多様な素材に触れることから触覚的経験を広げようとする点が触覚主

²⁶¹ Bruno Munari, 前掲書 6

²⁶² Beba Restelli, 前掲書 9

²⁶³ F. T. Marinetti, 脚注 186 を参照のこと。

義の特徴であり、この考えはムナーリの造形表現教育にも継承されている。

ムナーリの「触覚のワークショップ」における造形表現では異なる触感の素材を選んで構成することが推奨されている。ムナーリは素材を並べ配置して出来上がった作品に触れるとき、手の動きに沿って触感の変化が体験され、そこから発想が生まれることが期待できる、と述べている²⁶⁴。



図5-1 マリネッティの触覚のタブロー(1921) (脚注参照)²⁶⁵



図5-2 ムナーリの触覚のタブロー (脚注参照)²⁶⁶

²⁶⁴ Bruno Munari、前掲書 6、p. 48

²⁶⁵ Bruno Munari、同上、p. 5

²⁶⁶ Bruno Munari, (1938-) “Tavole tattili”, mostra Toccare la bellezza Maria Montessori Bruno Munari, Museo Tattile Statale Omero, 2019, <https://www.greenme.it/lifestyle/arte-e->



図5-2 「触覚のワークショップ」で制作風景(1979) (脚注参照) ²⁶⁷

触感から得られる印象を主体が置かれた環境と組み合わせることで、どのように意外性のある表現が生まれるか、マリネッティは「触覚主義宣言」の中で「触覚の家具」「触覚の部屋」「触覚の道」「触覚の劇場」など、さまざまな環境に対して触覚を意識した仕掛けを想像している²⁶⁸。マリネッティのイメージは、約半世紀後にムナーリが提示したものよりも前衛的といえる。

5-1-2 触覚とモンテッソーリ教育の関係

第三章で確認したように、ムナーリが影響を受けたマリネッティの「触覚主義」はモンテッソーリ教育における触覚への注目から掲示を受けた可能性が高い。モンテッソーリは幼児の感覚的経験を豊かにする様々な教具を考案しているが、荒さの異なる紙やすりを板に貼った「触覚板」は代表的なモンテッソーリの触覚教具と言えるだろう。

第三章で確認したようにイタリア未来派第一世代の活動(1921年～)はモンテッソーリの教育メソッドがローマの「子どもの家」設立(1907)、メソッドの出版(1909)などを通じ国内外で注目された時代と重なっており、マリネッティの妻ベネデッタ・カッパがモンテッソーリ教育を学んだ経験があったことから、ムナーリが1927年に第二世代としてイタリア未来派に参加した時、すでにマリネッティの触覚の関心にはモンテッソーリの影響があった可能性が考えられる。

第四章(4-5-2)に述べたようにムナーリが幼児の能動的な学びを尊重したモンテッソーリの教育観に共感していたことについてABM関係者が証言しているが、ムナーリが子どものための造形表現教育を考えた際にモンテッソーリの教育観に共感を感じたという背景には、ムナーリにとってマリネッティの「触覚主義」との関わり以来モンテッソーリとの二度目の出会いがあったか、あるいは触覚への関心を通じてモンテッソーリ教育への共感をもったのか、いずれにし

cultura/toccare-la-bellezza-mostra-bruno-munari-maria-montessori/, アクセス: 2022年3月12日

²⁶⁷ Bruno Munari, 前掲書 6, p. 37

²⁶⁸ F. T. Marinetti, 脚注 186 を参照のこと。

でも二重の意味でモンテッソーリとのつながりを意識する場面があったものと考えられる。

5-1-3 ムナーリの「触覚のワークショップ」のねらい

ムナーリが考案した多様なワークショップのプログラムの中で、彼が触覚に注目したことは自身の芸術活動における経験から考えて自然なことであったが、ムナーリの造形表現教育における触覚への注目にはマリネッティの触覚主義やモンテッソーリ教育の影響だけでなく、第二章の触覚研究でも指摘されている、幼児の発達にとって触覚が重要な役割をもっている、というムナーリの認識があった。

ムナーリは子どものための造形表現教育に触覚を取り入れることの意義について「触ることの意味」と題して、多様な感覚を通した子どもの気付きとそこから広がる育ちについて考察している。彼は特に乳幼児にとって触覚の経験の重要性を再確認しながら大人たちが触覚を軽視していることを批判している。

「触っちゃダメ！」子どもたちはどのくらいこの注意を聞かされていることだろう。（大人は）誰も「見ちゃダメ」「聴いちゃダメ」とは言わないのに、触ることについては別で、（子どもが）やってはいけないことだと思っているようだ。

生まれて数ヶ月になった赤ん坊たちは、はいはいで家の中を動き回ります。冷たい床のタイルを、柔らかいカーペットを、木の床板を、ざらざらした壁を、あちこちに飛び散るちいさなおはじきを、あらゆるものを、自分の羽のように軽い服地を、母親の頬を…。そうして、多くのことを学ぶ。もしもこれらの感覚を、赤ん坊が実際に触って確かめることなしに言葉だけで伝えようとしたら、それはさぞかし難事業で、なおかつ赤ん坊はなにひとつ理解できないに違いない。

わたしたちは、もういちど自然から与えられた感覚をとりもどす必要がある。多くの保育所や幼稚園は、子どもたちがまだ触覚の興味を満たしていない時期に、あまりにも早く描画などの道具を与えているのだ。²⁶⁹

ムナーリは人間の創造性が幼児期に育まれる必要を訴えており、乳幼児期の触覚経験が与えてくれる発見と探究の機会の重要性と創造性の発達を結びつけながら、造形表現によるワークショップの具体的な手法を考察していった。現時点では具体的な引用資料などが確認されていないため推測の範囲にとどまるが、このようなムナーリの観点にはモンテッソーリやピアジェの教育学からの影響が感じられる。

²⁶⁹ Bruno Munari、前掲書 6、p. 3、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

5-2 ムナーリによる「触覚のワークショップ」の説明

次に「触覚のワークショップ」がどのように実践されたか、ムナーリの記述をもとに確認していく。

ムナーリのアプローチは、「触覚と形状」「凹凸」「温度」といった触覚から確認できる感覚要素の整理と、多様な素材の持つ触覚的な特徴を認識することからはじまる。これは多様な触覚の経験を際立たせるためには要素を整理する必要があるため、素材の違いを強調する場合、複数の素材の形状は出来るだけ同じであることが望ましい「例えば、丸い素材だったら：オレンジ、ビリヤードの玉、ゴムボール、木の玉、石の玉、毛糸の玉、布の玉、革の玉、などなど。素材の形は重要ではなくなって、様々な素材に対する触感がより際立ってくるはず」²⁷⁰と指摘している。ムナーリは触覚を形、重さ、硬軟感、テクスチャー感、冷温感などに分類するところから、触覚による子どもの気付きにつながるワークショップの手法とねらいを考察している。

ここであらためて1985年のムナーリの記述に見られる触覚の分類と、第二章で取り上げた2011年の仲谷の触動作分類²⁷¹を対比すると、両者がとりあげている触感の要素はほとんど重複していることがわかる(表5-1)。この比較からムナーリが今日の触覚研究で確認されている感覚分類と同じ観点を、おそらく直感的に掴んでいたものと考えられる。ムナーリの触覚を通じた教育実践には、科学的観点からも合理性のある触覚の理解があった、といえるだろう。

表5-1 触動作の種類と感覚確認の関係(仲谷著書²⁷²より藤田作成、2021)

ムナーリの記述	確認される感覚	仲谷の触動作の分類	確認される感覚
“TATTO E FORMA”, p. 6	触覚と形	輪郭をなぞる	形の確認
“TATTO E FORMA”, p. 6	触覚と形	包み込んで持つ	体積の確認
“CONCAVO E CONVASSO”, p. 9	凸と凹		形の確認
“CALDO E FREDDO”, p. 9	温かさと冷たさ	手をあてる	冷温感の確認
“I MATERIALI”, p. 14	素材	横になでる	テクスチャー感の確認
“I MATERIALI”, p. 19	素材	押し込む	硬軟感の確認
“CONTRASTI”, p.20	コントラスト		
		持ち上げる	重さの確認

このワークショップがどのような流れに沿って実践されたか、ムナーリは「最初の触覚のワークショップ」と題して以下のように説明している。

²⁷⁰ Bruno Munari, 前掲書 6、p. 6

²⁷¹ 第二章、2-3-1を参照のこと。

²⁷² 仲谷正史、前掲書 100、p. 29

大きな入り口の扉には、ワークショップへの出入口が触り心地を感じながら通過する幕になっていて、子ども達や大人達は幕に触れ、かき分けながら色々な素材の触り心地に触れて通過するようになっていた。この仕掛けが、入場者にとってすべて展示物に触れられるこの展覧会のイントロダクションになっている。ミラノ市から提供された材料と、元から用意されていた材料から、子どもたちは経験に必要なすべてのものを見つけられる：紙やすりからフィルムにいたる、あらゆる種類の特徴的な触覚的な素材、色々な素材の触感についての説明パネル、自分たちで選んだ素材を貼り付けることができる木製パネル(タブレット)などが準備された。(中略) 触感のメッセージを構成するためのすべての材料は、(子どもたちが)構成しやすいうようにあらかじめ細かくカットされている。もしシンプルな感覚を(メッセージとして)与えたい場合は一つだけ、長い感覚を与えたいなら同じかけらを並べてみる事ができる。²⁷³



図5-3、5-4 ワークショップと触覚のタブロー (脚注参照)²⁷⁴

ムナériがワークショップの中で提案する「触覚のタブロー」(図5-3、5-4)は、直接触って鑑賞することが想定されている。ムナériは、絵画など視覚的造形表現への俯瞰的な鑑賞に対して、触覚によって作品を味わう時に自ら手を動かすことによって触感が変化する、という能動的な鑑賞の中に生まれるイメージがあると考え、触覚に注目した造形表現では、視覚に頼らない新しい鑑賞方法と発見が生まれる可能性を提示している²⁷⁵。

1979年のワークショップ以後も、「触覚のワークショップ」はミラノ以外の町でも実践されている。『触覚のワークショップ』には1980年代初頭に小学校でのワークショップや、トリエステやマントヴァのギャラリーでのワークショップについて触れられている。いずれのワークショップでも異なる触り心地の素材を組み合わせているが、中には触覚を空間構成や立体造形

²⁷³ Bruno Munari、前掲書 6、pp. 24-29、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁷⁴ Bruno Munari、同上、p. 30、p. 41

²⁷⁵ Bruno Munari、同上、p. 13

表現に取り入れた「触覚の構築物」²⁷⁶（図5-5、5-6）もある。

これらのオブジェは(平面的構成とは)また違った遊び方ができる。外側から、内側から、右側から、左側から、片手で、両手で、さまざまに触れることができる。触っていく順序(ルート)を決めても良いだろう。それぞれのルートから触覚の刺激により異なる物語が生まれるし、そこに具体的なイメージを与えても良い: ネコみたいな柔らかさ、街路みみたいな固さ、壁のような粗い感触、鉢のようなへこみ、瓦のようなでっぱり。今度はどんな物語が生まれるだろう?²⁷⁷



図5-5、5-6 「触覚の構築物」(脚注参照)²⁷⁸

5-3 レステッリによる「触覚のワークショップ」の解説

ムナーリの助手レステッリの著書『触覚で遊ぼう (Giocare con tatto)』には、ムナーリの「触覚のワークショップ」では1979年以降、異なる発達段階の幼児に遊びと造形表現の機会を提供する様々なプログラムが実践されたことが記されている。

レステッリが紹介する触覚遊びのプログラムを、解説に示された対象年齢の順に整理すると以下ようになる(表5-2)。

表5-2 レステッリによるムナーリ・メソッド®による触覚遊びの整理(藤田、2020)

対象年齢	遊びの手法 (和訳)	内容	原題(イタリア語)	原著参照頁
1~2歳児向け	驚きのバスケット	素材に触れて遊ぶ	La cesta delle sorprese	P. 51

²⁷⁶ Bruno Munari、前掲書 6、pp. 42-53

²⁷⁷ Bruno Munari、同上、p. 46、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁷⁸ Bruno Munari、同上、p. 45, p. 48

2～4歳児向け	触覚のプール	全身で素材の触感を感じて遊ぶ	Un tuffo nella vasca tattile	P. 71
3～5歳児向け	発見の箱	感触を言語化して遊ぶ	La scatola delle scoperte	P. 55
2～6歳児向け	重さの遊び	素材の重さの違いを感じて遊ぶ	Il gioco del peso	P. 67
3～5歳児向け	コントラストのタブロー、触覚のドミノ	触覚から連想して遊ぶ	Il gioco dei massimi contrasti, Un domino tattile	P. 65, P. 67
3～5歳児向け	触りながらお話をしよう	触覚から連想を言語化して遊ぶ	Storie da raccontare toccando	P. 57
保育園向け	触覚のかごめ・かごめ	多様な素材の容器に手や足を順番に入れて遊ぶ	Girotondo tattile	P. 63
記載なし	温度を感じる	素材の温かさ冷たさを感じて遊ぶ	Il gioco del caldo e freddo	P. 68
記載なし	凹凸を感じる	素材の形状を感じて遊ぶ	Concavo e convasso	P. 68
記載なし	触覚と形	同じ形状の異なる触感を比べて遊ぶ	Tatto e forma	P. 68
記載なし	伸び縮みの遊び	伸び縮みする素材で遊ぶ	Il gioco dell' elastica	P. 69

乳児向けの「触覚のワークショップ」は、素材や触感との出会いを重視した環境の設定に始まる。レステッリの記述には説明されていないがムナーリの著作で指摘されているように、子どもの手でつかみやすい素材の大きさなどについても吟味されたことだろう。

乳児向けのワークショップ「触覚のバスケット」は素材との出会いとして視覚や手触り、口触りといった身体の部分からの感覚の気づきを促すきっかけになり、これを拡大して全身で素材の触感を体験する「触覚のプール」(図4)へと展開される。レステッリは造形表現以前に乳幼児に触覚の経験を作り出す遊びのアイデアとして「触覚のプール」や「触覚の森」(図5)を提案している。「触覚のプール」は水遊び用のビニールプールの中にさまざまな触感の素材の切れ端を入れその中に入って全身で素材の触感を楽しむもので、「触覚の森」は天井から吊るした紐にさまざまな触感の素材を結びつけたものの中を通り抜けながら顔や身体に触れる感覚を楽しむ仕掛けである。

1995年に行われた幼稚園に関する展示とコンベンションの際、ノヴァーラ市(ミラノ近郊の

町)で実施された多感覚ワークショップでは2つの大きなプールが用意されました。1つには発泡スチロールのペレット、もう1つには生地、布、毛皮の切れ端が入っていました。(中略)子どもたちは用心深くプールに近づき、外側に座る人とプールの中に座る人がいました。材料に慣れてくると、それぞれが自分なりの遊びを見つけました。ある子はポリスチロールを腕で持ち上げて「飛ばそう」としたり、ある子はパチパチと音を立ててポリスチロールを割ったり、またある子は「泳いでみよう」として楽しんでいました。²⁷⁹



図5-7 「触覚のプール」 (脚注参照)²⁸⁰

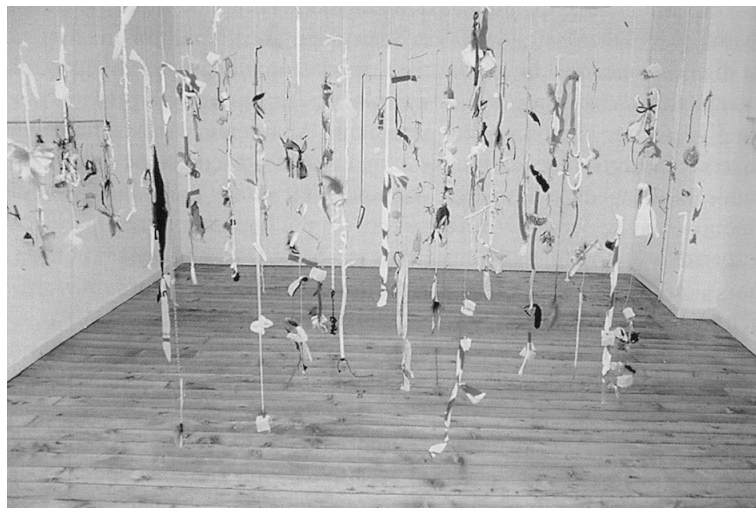


図5-8 「触覚の森」 (脚注参照)²⁸¹

²⁷⁹ Beba Restelli、前掲書9、p. 71、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁸⁰ Beba Restelli、同上、p. 72

²⁸¹ Beba Restelli、同上、p. 86

レステッリは、ワークショップにおける大人の役割は子どもの探究の観察と環境の整備である、と述べている²⁸²。環境を整備するという仕事の中には、子どもたちの関心のある程度まで方向づけし、あそびに集中できる心的な環境を作ることも含まれるだろう。ワークショップの指導者は、場面に合わせて子どもたちに積極的に働きかけ、子どもたちが集中できる状況が整ったところで「冷静に気配りをしながら」²⁸³あそびの主導権を子どもたちに譲る配慮が望ましい。子どもの月齢や理解の発達段階によっては触覚による気づきを言語化するきっかけとして言葉による問いかけも有効だろう。

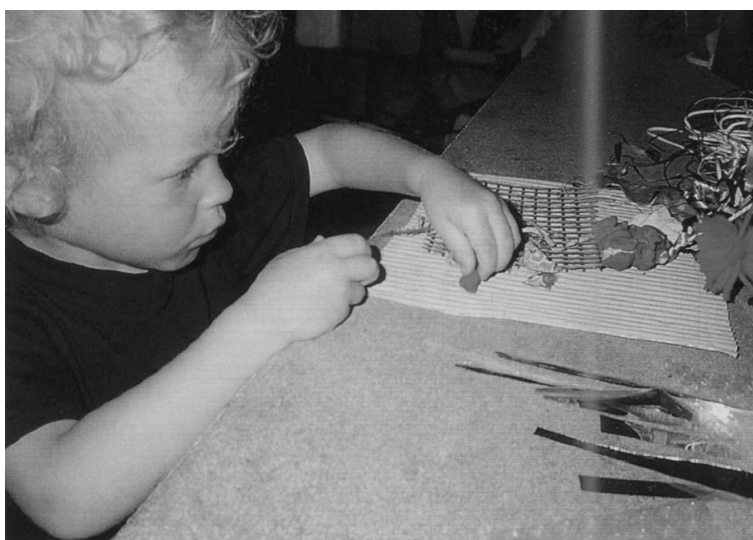


図5-9 子どもの触覚的な探究（脚注参照）²⁸⁴

レステッリのワークショップ解説の中には、以下の引用例「発見の箱」のように異なる触感の素材を構成する造形表現遊びを楽しむ前段階として、より月齢の小さな幼児や多様な触感の体験に乏しい子どもたちのための触覚遊びがいくつか紹介されている。これらの遊びには、感覚的な気づきに焦点をあてているという点で後述するモンテッソーリの触覚遊びとの類似が感じられる。

発見の箱：目で触り、手で見る（3歳～5歳の子ども向け）

この年代の子どもたちが最も興味をそそられ、楽しませてくれる遊びは、「それは何でしょう？」という隠された素材をあてるゲームです。（中略）子どもたちと気持ちを語り合い、探究する材料に名前をつける機会でもあります。このようにして、彼らはコミュニケ

²⁸² Beba Restelli、前掲書9、p. 53

²⁸³ Beba Restelli、同上、p. 53

²⁸⁴ Beba Restelli、同上、p. 111、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

ーションを円滑にする言語の特性を身につけ、幼少期の限界の中で深められた「実験的思考」を、小さな違いの上で精巧に練り始めるのです。²⁸⁵

ムナーリとレストリは触覚をどのように意識化するかという視点から、触感を表す語彙について著書の中で論じている。ちなみにイタリア語と日本語のボキャブラリーにはさまざまな違いがあり、例えばイタリア語では日本語のような触感を表現するオノマトペはほとんど用いられない²⁸⁶。しかしイタリア語でも例えば温度の感覚を伝えるとき、熱い、温かい、ぬるい、などの感覚の微妙な差を伝える表現がある。自分の感覚を言語化し、他者へ伝えられる形に置き換える経験（あそび）は子どものコミュニケーションの経験であり、また言語化しようとするのが、子どもの発想のきっかけにつながることが期待できる。

質問遊びをすること：「それはどんな感じ？」「何を思い浮かべた？」

さあ、すべて準備ができました：1つの箱を使って、2つまたは4つ遊びができます。教育者は子どもたちを誘い、触るだけで様々な切れ端を探り、その切れ端がどんなものか、何を感じたかを尋ねます。（中略）

この時「何が気になるの」の遊びを続けながら触覚的な物語をスタートできます。

例えば、毛皮に触った子に「どんな感じ？」「柔らかい？」と聞、その子は答えます。

「柔らかいって、どんなこと？」

「私の猫の毛皮のみたいに」または、紙やすりの切れ端に触れることで。

「ザラザラな感じってどんな感じで、何を思いつく？」「お父さんの髭、おじいちゃんの家壁、チーズおろし金」「この小さな竹はどんな感じ？」「柔らかい」「どんなふう？」「空の雲のように、私のベッドの枕のように、綿菓子のように」²⁸⁷

オノマトペ：擬音語を、論理言語や文字言語と、ノンヴァーバルで論理化されていない感覚の表現言語の中間的な表現と捉えると、触覚と言語の関係性に違った視点を得られる。日本語は触感を表現するオノマトペが豊富であるが、一般的に「幼い、子どもらしい」言語表現と捉えられる傾向がある。オノマトペには感覚を擬音的に言語化した語彙が多く、「フワフワ」「ぐにゃぐにゃ」といった言葉には複雑な論理は含まれない。また幼児語にオノマトペが多く用いられる背景に、乳幼児の情報獲得が身体性と強く結びついていることが影響している、と

²⁸⁵ Beba Restelli、前掲書9、p. 55

²⁸⁶ イタリア語のオノマトペは動物の鳴き声や物音の表現などに用いられることが多く「イタリア語における擬音語の使用頻度は、日本語を100とすれば、30～50程度であり、さほど高いものではない。」古浦敏生(2012)『イタリア語万華鏡』、<https://itahiro.exblog.jp/14846668/> アクセス2022年2月28日

²⁸⁷ Beba Restelli、前掲書9、p. 55、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

考えられるだろう。

触感をすべて言語化することは幼児にとっての触覚経験の主たる目的ではないが、言語化によって共有可能になる経験があるとすれば、幼児の造形表現とオノマトペの研究が進むことは有意義なことと考えられる。

後述するレッチョ・エミリアの幼児教育でも、六歳の子どもたちが自分たちの幼児学校について説明をまとめたドキュメンテーション(パブリケーション)の中に教師と子どもたちがレストッリの「発見の箱」のような遊びを楽しむ様子が記録されており、また日本でも「あてものクイズあそび」のような形で触感を取り入れたあそびは広く保育の中で実践されている。レストッリの触覚あそびと連動した言葉遊び、お話あそびの提案では、触覚への意識づけと同じか、それ以上に言葉への意識づけが強調されている。

触りながらお話をしよう (3歳~5歳の子ども向け)

…子どもたちは自分たちで触覚からお話を作ることができるようになります。ムナーリは私に- 何年か前の講演会の際 - リネアなお話作りになるようにと言いました。電車のように、音楽のように、次から次へ音符が演奏を奏で、本に書かれた言葉の次の言葉が物語を形成したりするように。²⁸⁸

遊びから発想された物語を触覚のタブローに表現する際に素材を並べて配置し、それらを順番に触ることでお話の流れを感じる、という指摘は、ムナーリが『触覚のワークショップ』の中で説明している触覚のタブローのもつ時間的性格をふまえたものであろうか。

絵画は知覚的には、直線的ではありません：一見するだけでその絵を理解することができます」。触覚的なお話が直線的であれば、時間の感覚を伝えることが可能なのです。例えば、子猫のフリッツィが枕の上に長くいるのが好きなら、小さな綿のかけらをたくさん並べることで長い時間の経過を伝えることができます。²⁸⁹

レストッリの説明にあるワークショップ内容はムナーリの『触覚のワークショップ』内容と対比すると、造形表現活動にこだわらず子どもたちの触覚体験を重視しているように感じられる。

本章で確認したムナーリとレストッリの解説を整理すると、「触覚のワークショップ」では第一に素材と出会いながらさまざまな触感を体験する遊びと、触感から生まれたイメージを(触

²⁸⁸ Beba Restelli、前掲書9、p. 57、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁸⁹ Beba Restelli、同上、p. 59、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

覚のタブローのような)非言語的表現遊びへつなげる造形表現、感覚を通じた気づきを言葉に置き換える遊びという三つのフェーズが、子どもの経験や発達に合わせてワークショップとして提案されていることがわかった。

ムナーリの「触覚のワークショップ」から得られると考えられる幼児教育への手ごかりは、第一にはムナーリとレステリが解説している具体的なワークショップの内容が幼児の触覚遊びに応用できる点である。第二には、遊びの手法が幼児の造形表現における自由な発想と能動的な学びを促すきっかけと考えられることである。

ムナーリの「触感のワークショップ」の内容とねらい、すなわち触感のコントラストに注目した多様な体験遊びや触感を言葉にする遊びを参照することで幼児がどのような気づきを得、独創的な表現へ興味関心を広げる可能性があるか考えることは新たな保育の気づきの手ごかりと捉えることができる。

次に、ムナーリの「触覚のワークショップ」とモンテッソーリ教育にみる触覚への注目と、レヅジョ・エミリアの幼児教育にみる触覚の応用を比較対象として取り上げる。

5-4 モンテッソーリの教育と触覚の役割

ムナーリの教育にみるモンテッソーリ教育の影響は、第一に主体の能動的な学びを尊重して教師は造形表現の方法と可能性を提示することに専念し、何を表現するかを主体に委ねるといふ教育姿勢である。さらにモンテッソーリ教育に始まるイタリアの幼児教育に触覚を取り入れた手法を発展的に取り入れたものがムナーリの「触覚のワークショップ」である。本節ではモンテッソーリ教育における触覚遊びの内容とねらいについて白川の研究書『「モンテッソーリ・メソッド」入門』の解説を中心にその概要を把握し、ムナーリの「触覚のワークショップ」における教育手法との対比をおこなう。

5-4-1 モンテッソーリ教育における触覚遊び

マリア・モンテッソーリはエドワール・セガンによる障害のある子どもの研究を参考にしながら²⁹⁰、1907年ローマに幼児教育施設「子どもの家」を作り、子どもたちの諸感覚、特に触覚を使った活動を1909年メソッドの中にまとめ、また遊びの中で自発的な触覚体験を促すために独自の教具をデザインした。モンテッソーリ・メソッドにおける触覚を用いた活動は以下のように整理することができる(表5-3)。

表5-3 白川の解説²⁹¹によるモンテッソーリの触覚活動の整理(藤田、2021)

²⁹⁰ 竹田康子、(2014)、「モンテッソーリ教具の歴史的変遷」、大阪大学教育学年報 第19号、pp. 31-48

²⁹¹ 白川容子、(1986)、『「モンテッソーリ・メソッド」入門』、明治図書、pp. 97-98

	活動の内容
触覚	温かい湯で手をすすぎ、(沐浴)手を乾かした後マッサージしてから、手で物の表面に触れる習慣をつける。手のひらやドレスの布に触れる
触覚	サンドペーパー(荒さの異なる紙やすり)を貼った触覚板に触れる
温度	湯の温度が段階的に異なるお湯の入った金属製ボウルに手を浸したりカバーに外部から触れて温度を感じとる
重さ	藤、くるみ、松を材質とし、重さが24g、18g、12gと6gずつ異なる 6cm×8cm×0.5cmの板を目隠しした状態で持ち同じ重さの板をペアにしたり、重さの順に並べたりする(視覚的には板片の色が異なるので正誤の確認ができる)
触-筋肉感覚	24個のレンガ状積木と立方体積木を混ぜ合わせて、目隠しして二個ずつ両手に取り、分類する
物の識別	玩具の兵隊、小さな玉、硬貨、とうもろこし、小麦などの穀物を目隠しして手で触って識別する

モンテッソーリは触覚以外の感覚遊びについても、味覚と嗅覚の体験遊び(いろいろな溶液(にがい、辛い、すっぱい、甘い)を口に含んであてる、花束の匂いを嗅いで何の花かあてる、など)、視覚を意識した分別遊び、聴覚の遊び(音階のベル遊具、サウンドボックス、静寂の遊びなど)などを考案している²⁹²。

白川は、モンテッソーリの感覚教育が注意の集中、観察、比較、分類の発達につながるにとどまっている点において、生活経験の中での問題解決能力発達を目指したアメリカの進歩的教育主義に比べて低いレベルの内容である、というキルパトリックの批判にも触れている²⁹³が、子どもの自主性を重視し、自発的な学びの環境作りを教育のメソッドに昇華させたことはモンテッソーリの功績であろう。そこからさらにムナーリはモンテッソーリの触覚的な遊びを発展させ、子どもの能動的な造形表現につながる教育へ展開したと考えることができるだろう。

表5-3 モンテッソーリの感覚遊びの解説(白川、1986) ²⁹⁴

遊び	ねらい	内容
①目隠しゲーム	素材(織物類)	素材の異なる布端切れを触らせて名前を教えてから、目隠しをして当てる。
	重さ	重さと色の異なる二種類の

²⁹² 白川容子、前掲書 291、pp. 98-104

²⁹³ 白川容子、同上、p. 119

²⁹⁴ 白川容子、同上、pp. 115-116

		板を数枚混ぜて、目隠しをして弁別する。他の子どもは色で正誤を判断しながら見守る。
	大きさと形	コイン、フレーベルの恩物、種など大きさや形の異なるものを二種類混ぜて目隠しをして分類する。
②「大きさ」の課題	視覚(形と比率)	大きさ(太さ、高さ)の異なる同一形状の立体を用意して比較する。
③「形」の課題	視覚(形と色)	一般的に知られている図形の名称を教える。形の教授と同時に「自由画」と「輪郭を描かれた図形を塗る」
④図形の幾何学的分析	視覚(形)	言葉の指示に基づいたテーブルセットのゲーム、概念や一対一対応の学習
⑤色彩感覚の課題	視覚(色)	図案に色鉛筆や絵筆で彩色する

後述するスカルピーニの論考でも明言されているが、モンテッソーリのデザインした触覚体験活動や教具には遊び方の正解が設定されており、その遊びは基本的に、異なる遊具を正しく分別するというルールに帰結している。ムナーリの教育に見られる、触覚の体験をきっかけとした子どもの能動的な造形表現活動と対比すると、モンテッソーリのメソッドと教具に見られる教育的意図の特徴は「計画された自発的学習の喚起」である。モンテッソーリ・メソッドに見られる教育の計画性は、芸術家の創造的観点から自由な子どもの表現の発露を目指したムナーリの教育との大きな違いと言える。

5-4-2 教具を通じたモンテッソーリとムナーリの対比

本節では2019年末イタリア・アンコーナのオメロ国立触覚美術館²⁹⁵で開催された「美に触れる モンテッソーリ ムナーリ (Toccare la bellezza - Montessori Munari)」展(図5-10)

²⁹⁵ 第二章、脚注 57 を参照のこと。

図録に発表されたモンテッソーリ教育の実践者・研究者であるスカルピーニ (Mariangela Scarpini) によるモンテッソーリ教具の論考を取り上げ、教具を通じたモンテッソーリとムナーリの教育を対比する。



図5-10 「美に触れる モンテッソーリ・ムナーリ」展 (脚注参照)²⁹⁶

スカルピーニは、注意深くデザインされたモンテッソーリ教具の存在によって、子どもは教師の干渉なしに能動的な学びをおこなうことができると述べている。

物(教具)は自分の声を持っていて、コミュニケーションをとっています。彼らは話していますが、それは彼らに話をさせること、聞く訓練ができている耳を持っていることの両方が必要です：物たちはそれらを見ている人、本物の交流が可能な人に問いを投げかけます。これはアニミズム的な意味ではなく、比喩的な意味でもありません。教具は魅力的で行動を提案してくれます。今日的な表現では、モンテッソーリ教具のアフォーダンスが高いと言っていいでしょう。教具、メソッドのアプローチは、仕事での喜びの最も多様な社会的・文化的文脈で生まれた子どもたちの中の興味、注意、集中力をモンテッソーリが科学的な厳密さをもって検証した長年の観察と実験の結果です。

いろいろな物たちが様々な月齢の子どもたちを「呼ぶ」のです。その輝き、色彩、喜びに満ちたもの、装飾された物の美しさは、子供の注意を呼び、行動を刺激するのと同じくらい多くの「声」なのです。²⁹⁷

²⁹⁶ “Toccare la bellezza Maria Montessori Bruno Munari “, 会場風景、<https://www.museoomero.it/en/exhibitions/touching-beauty-maria-montessori-and-bruno-munari-exhibition/> アクセス：2021年8月18日

²⁹⁷ Mariangela Scarpini, (2019), “Materiali montessoriani:perfezionare i sensi e toccare la

スカルピーニはモンテッソーリとムナーリの共通点として、美と教育の関係性への理解を指摘する。教育と美の関係性は、後述するレッジョ・エミリアの幼児教育においても強調されている視点だが、幼児教育において美が非常に重要な機能を持つ、という指摘は興味深い視点であり、美術教育と幼児の関係を考える上でも重要な視点であろう。

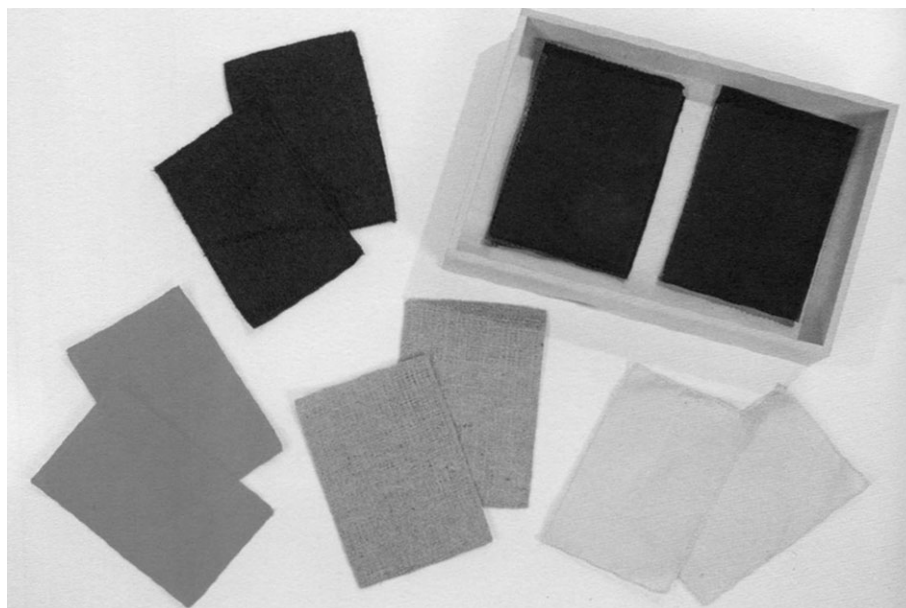


図5-11 モンテッソーリの触覚的な教具（脚注参照）²⁹⁸



図5-12 ムナーリのプレリブリ（藤田、2021）

bellezza”, *Toccare la bellezza Maria Montessori Bruno Munari*, Edizioni Corraini、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

²⁹⁸ Maria Montessori, “Scatola dei tessuti”, *Toccare la bellezza Maria Montessori Bruno Munari*, Edizioni Corraini, p.156

「美に触れる モンテッソーリ・ムナーリ」展に紹介されたモンテッソーリ教具（図5-11）とムナーリの教育玩具（図5-12）を比較すると、モンテッソーリ・メソッドでは、幼児が教師の介入なしに遊びを発見できる、という意味での主体性の尊重に対して、ムナーリの遊具は遊び方の正解が設定されておらず、むしろ遊具の遊び方の創造が期待されているという違いがあるが、教具の美しさが乳幼児の興味や自発的な探究行動を引き起こすアフォーダンス性につながる、という観点において、共に幼児にとって美しいものに触れる経験を重要視している。

20世紀初頭のモンテッソーリ教育から20世紀後半に生まれたムナーリを経て、現代のイタリアでレッジョ・エミリアの幼児教育へとつながる創造性を重視するイタリアの幼児教育には、いずれも子どもの能動的な学びの姿を教育者が観察することの重要性が示されている。

またそれぞれの幼児教育には観察に対する特徴があり、モンテッソーリ教育では子どもの観察における客観性を重視しており、ムナーリのワークショップでは子どもと教育者の対話による振り返りに注目している。レッジョ・アプローチでは、子どもの観察から生まれる記録：ドキュメンテーション²⁹⁹の主観性を肯定し、保育者の記録をきっかけに多様な対話が生まれることに価値を認めている。プロジェクトツィオーネ³⁰⁰もまた幼児と大人の共同活動であると捉えられるが、プロジェクトツィオーネの主演は幼児たちに他ならない。次節では、ムナーリとレッジョ・エミリアの幼児教育について、触覚に注目した活動を対比していく。

5-5 ムナーリとレッジョ・エミリアの幼児教育

ここまでの研究によって、ムナーリの「触覚のワークショップ」がモンテッソーリから影響を受けたと考える根拠とそれぞれの教育の特徴を示した。さらに本節ではムナーリの教育とレッジョ・エミリア(以下レッジョ)の幼児教育³⁰¹の共通点について、文献調査と現地調査および関係者への聞き取り調査をもとに対比していく。

レッジョにはムナーリの名を冠した自治体立の「ブルーノ・ムナーリ幼児学校 (la scuola dell' infanzia Bruno Munari)」がある³⁰²。学校の名は必ずしも教育の内容とは関係しないがムナーリへの敬意を表すものと考えてよいだろう。またレッジョの教育活動内容においては視覚、触覚など多様な子どもの感覚に訴える素材や装置によるあそびの手法に共通点がみられ、背景にある子ども観、教育観にもムナーリとの共通点が見られる。

レッジョの幼児学校のアトリエリスタの一人ヴェア・ヴェッキ (Vea Vecchi) は自著の参照

²⁹⁹ レッジョの幼児教育におけるドキュメンテーションの定義は本章 5-5-1 を参照のこと。

³⁰⁰ レッジョの幼児教育におけるプロジェクトツィオーネの定義は本章 5-5-1 を参照のこと。

³⁰¹ 本研究で取り上げるレッジョの幼児教育とは同市の自治体立乳幼児保育所と幼児学校で開発実践されている研究を指す。詳しくは本章 5-5-1 を参照のこと。

³⁰² Reggionline, 2014. 11. 23., *La scuola Munari in piazza*, <https://www.reggionline.com/la-scuola-munari-in-piazza/> 2019年10月30日アクセス

文献にいくつかのムナーリの著書をあげている³⁰³ほか、カルラ・リナルディがアルベルト・ムナーリによる子どもの創造性に関する知見を自著³⁰⁴の中に引用している。

レッジョの幼児学校関係者³⁰⁵およびアルベルト・ムナーリへの聞き取り調査から、ムナーリとマラグッツィの間に生前に個人的交流はなかったことが確認されている³⁰⁶が、レッジョでは2000年に同自治体立乳幼児保育所と幼児学校群の運営法人レッジョ・チルドレン³⁰⁷がムナーリの回顧展を開催しており、またアルベルト・ムナーリと共同研究を行っていることから、レッジョがムナーリの芸術活動と教育活動から学んでいることがわかる。

また本研究の聞き取り調査で、レステッリはレッジョの教師たちがムナーリの初期ワークショップの協力者だったアーティストたちからも研修を受けている事実を挙げている³⁰⁸ (図5-13)。

³⁰³ Vea Vecchi, (2010), “Bibliography”, *Art and Creativity in Reggio Emilia*, Routledge, p. 187

³⁰⁴ カルラ・リナルディ、(2006)、第12章「創造性」、『レッジョ・エミリアと対話しながら』(里見実訳)、2019、ミネルヴァ書房、p. 175

³⁰⁵ 2019年の現地調査でローリス・マラグッツィ国際センターのマリーナ・モーリ (Marina Mori、Diana 幼児学校元教師) に確認した。

³⁰⁶ Alberto Munari への電子メールによる聞き取り、2019年8月31日: Come penso sappia già, mio padre ebbe diversi contatti con Gianni Rodari, perché ne illustrò alcuni libri. Ne ebbe meno con Loris Malaguzzi -- meno di quanti abbiamo avuto mia moglie Donata Fabbri ed io, durante gli anni '80. L'organizzazione "Reggio Children" ci invitò in diverse occasioni a tenere delle conferenze, sul nostro approccio al mondo dell'educazione. 「ご存知と思いますが、父はジャンニ・ロダーリとしばしば連絡を取りあっていました。彼の本の挿絵を描いていましたから。ローリス・マラグッツィとはほとんど交流がありません。1980年代にレッジョ・チルドレンに招かれて教育への取り組みについて講演をした私や妻ドナタ・ファブリと(マラグッツィ)の関係より少ないです。」

³⁰⁷ Reggio Children, <https://www.reggiochildren.it/> アクセス: 2019年5月10日

³⁰⁸ レステッリへの電子メールによる質問への回答、2021年12月2日、ムナーリが間接的にレッジョの教育へ与えた影響についての回答:

Certamente e tanto. Molti operatori presso Reggio Children sono stati formati dallo stesso Munari e dai suoi primissimi collaboratori, come Marielle Muheim, Coca Frigerio e altri.

(ムナーリはレッジョへ) 確かに多くの影響を与えています。レッジョ・チルドレンの多くのスタッフがムナーリやムナーリの初期の(ワークショップ)協力者だったマリエッレ・ムハイムやココ・フリジェリオから研修を受けています。

その他にもフリジェリオの工房に学んだミケーラ・カッノレッタ³¹²はその後レッジョで人形劇の専門家として雇用されている。このようにムナーリのワークショップに関係した複数の人物がレッジョと関わりを持ち同市で教師の研修に携わっていることを根拠としてレッジョの幼児教育は間接的にムナーリの影響を受けている、とすることができるだろう。その他にもレッジョの幼児教育の手法に見られるムナーリの表現活動との共通性については建築家アンドレア・ブランジ (Andrea Branzi) による指摘が確認されている³¹³。

5-5-1 レッジョ・エミリアの幼児教育の特徴

本研究で取り上げるレッジョの幼児教育は、ローリス・マラグッツィ (Loris Malaguzzi, 1920 - 1994) の主導によって確立された自治体立乳児保育所、幼児学校ネットワークにおける幼児教育を指す。レッジョでは自治体立の幼児教育施設(乳児保育所、幼児学校)ネットワークの他に、私立保育園やカトリック教会系保育園・幼稚園などが存在する。ローマ・カトリック教会総本山の膝下にあるイタリアでは伝統的に政治や教育にもカトリック教会の影響が全国に広く及んでいるが、レッジョではカトリックが戦時中ファシズムと協力関係にあったことへの反発が強く、自治体立の幼児教育施設の呼称を、カトリック系を含めて用いられてきた「幼稚園 (scuola materna)」ではなく「幼児学校 (scuola d' infanzia)」としている。

レッジョ・エミリアは第二次世界大戦中の反ファシズム活動が当時の社会主義、共産主義思想と結びついて活発なレジスタンス運動を展開し、戦後イタリア共和国から表彰された地域であり、歴史的にも社会主義的思想に基づいた地域自治と福祉を重視する意識の強い自治体がある。戦後、レッジョでは一貫して市民主導、革新系政治勢力主導の行政によって地域自治が進められた。レッジョの教育の歴史を紹介する現地資料には「市民の力でレンガを一つ一つ積み上げて焼け跡に学校を建設した」エピソードが紹介されている³¹⁴。1971年のイタリア政府による幼稚園・保育所に関する法律制定に先行してレッジョでは1963年から自治体立幼児学校・乳児保育所ネットワーク化の整備が始まった。レッジョは自治体独自に指針をまとめ、政府による法令制定の翌年、乳児保育所・幼児学校ネットワークの指針を制定した。指針にはペダゴジスタと呼ばれる教育学や心理学を修め豊富な教育経験を持つスタッフが統括的な形で複数の施設に関わる教育チーム組織、二名以上の教師によるクラス保育、幼児学校に幼児の探究的な造形活動のための設備としてアトリエと専門スタッフ(アトリエリスタ)を導入すること、インクルーシブ保育³¹⁵、幼児の日々の生活の場面を文字や音声、映像など多様な方法で記録し、そこ

³¹² Michela Cannoletta, <https://trepalchi.it/michela-cannoletta-teatro-a-dondolo> アクセス: 2022年3月3日

³¹³ アンドレア・ブランジ、(2008)、「教育と関係的空間」、『子ども、空間、関係性』、学研、p.125

³¹⁴ Reggio Children, (2016), Scuole e Nidi d' infanzia Istituzione del Comune di Reggio Emilia, 2016, *NOTE STORICHE E INFORMAZIONE GENERALI*, p. 3

³¹⁵ レッジョ・チルドレン、(2017)、『自治体立施設機構乳児保育所と幼児学校の事業憲章 大切にしてい

に見られる育ちの様子について保育者間で意見交換しながらまとめていくドキュメンテーション³¹⁶、市民と保護者による運営参加などが含まれており、これらが今日のレッジョの幼児教育の方向性を決定づけている。

教育内容の独自性とともなレッジョの幼児教育の大きな特徴として、三十を超える自治体立乳児保育所と幼児学校すべてに上記の教育指針が及んでいることが挙げられる(図5-15)。各園の教育活動は園ごとの独自性を保ちながらネットワークやペダゴジスタと連携した共同のプロジェクトツィオーネが情報や知見の共有のもとに展開される。日本では「プロジェクトベースの保育」の訳語で紹介されることもあるが³¹⁷、原語(イタリア語)のプロジェクトツィオーネ(progettazione)には、ムナーリが「幼稚園から始めるデザインの学校の提案」³¹⁸と同様に発想を具体化するために考え工夫する、といった意味が含まれ、「プロジェクト」という言葉から日本人が連想しがちな活動を事前に計画したように進めることを意味しない。よって本研究ではレッジョにおけるこのような活動を幼児たちの経験と気づきから生まれる探究的で継続的な活動としてとらえ、イタリア語のプロジェクトツィオーネを用いることとする。

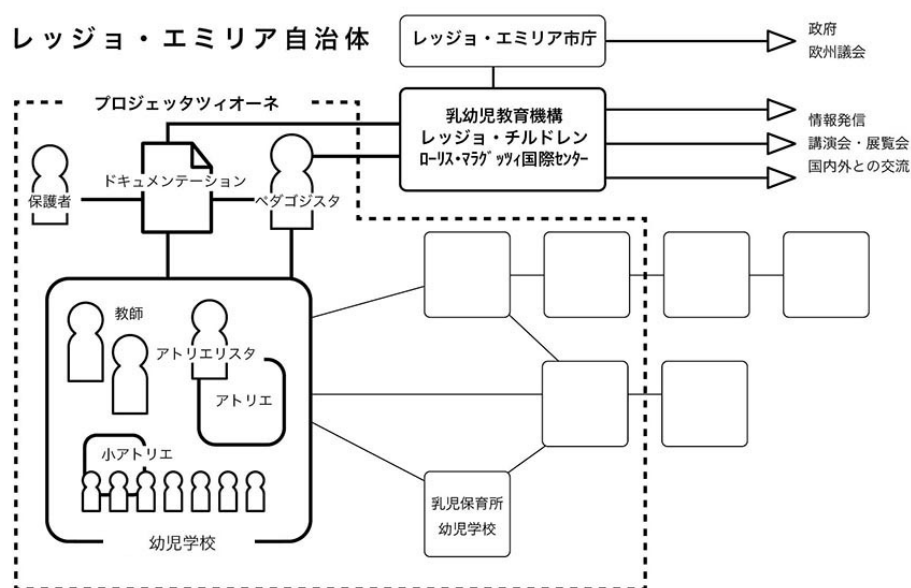


図5-15 レッジョ・エミリア自治体立幼児学校と乳児保育所のネットワーク(藤田、2019)

ること』、森真理訳、2021、JIREAによれば、レッジョでは特別な配慮を必要とする子どもを「特別な権利を持つ子ども」と定義し、必要な配慮の下で定型発達児とともに保育を行っている。

³¹⁶ 池内慈朗、(2010)、「レッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーション Making Learning Visible : 幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化」、美術科教育学会誌第31号

³¹⁷ 磯部錦司、福田泰雅、『保育のなかのアート』、第六章、2015年、小学館

³¹⁸ Bruno Munari、前掲書68

マラグッツィがレッジョ・エミリア市の乳児保育所と幼児学校にアトリエとアトリエリスタの導入を進めた理由は、単に教育における造形活動の活性化のためではなかった。

イタリアでは戦後、政府による幼児教育指針の制定が遅れて託児的あるいは小学校教育のミニチュア化された保育園と幼稚園が一般的であったことから、マラグッツィは幼児教育改革の強力で具体的な手法を模索した。幼児教育の基本が遊びにあることは原理として周知されていたものの、知識技術の教授と習得が幼児教育にも深く浸透している状況の改革を実現するために、正解があらかじめ決まっていなかった創造的な教育の手法が求められた。美術造形表現や音楽身体表現などの芸術活動には状況や個人の個性と結びついた多様性があり、言葉のみに頼らないコミュニケーションの学習の可能性があることにマラグッツィは注目し、芸術分野の専門教育を受けた人材を見出してレッジョの幼児教育のスタッフとして迎えた。レッジョの幼児教育における最初期からのアトリエリスタであるヴェッキは、マラグッツィが特に重視したのは芸術による教育の多言語性の実現と、なによりも芸術活動の持つ荒々しさであったと語っている³¹⁹。芸術活動が本質的に持つ、価値観の逆転を志向する力を幼児教育に取り入れることで伝統的な幼児教育に欠ける自発性と相互対話に基づく教育の手法を具体化することがマラグッツィのねらいであった。

ローリス・マラグッツィは1920年レッジョ近郊の町コレッジョに生まれ、大学で教育学と心理学を学んだ後に帰郷し、1941年から1943年まで小学校教師を勤めた。第二次大戦終結後レッジョ・エミリア市民は地域復興活動を自主的に始め、マラグッツィは学校設立の活動に参加して生涯にわたりレッジョの幼児教育に関わった。マラグッツィはレッジョの幼児教育の仕事と平行して市立医学教育心理学センター所長として勤務した。レッジョの幼児教育に発達心理学的知見が取り入れられていることはマラグッツィのキャリアと関係がある。

マラグッツィは教師であり心理学者であり、強力な組織のオーガナイザーであった。幼児教育の改革に芸術を大胆に取り入れるという発想はマラグッツィによるもので、その方法論についても彼なりの美学に基づいた方向づけがあったが、具体的な芸術教育の展開はアトリエリスタたちの創意工夫によるものである。ヴェッキはレッジョの幼児教育と芸術教育に関する自著の中で、アトリエリスタとマラグッツィとの芸術教育の手法に関する議論のエピソードを振り返っている³²⁰。

5-5-2 感覚を通じた遊びにみるムナーリとレッジョ・エミリアの共通点

筆者は2019年6月レッジョ・エミリア市のローリス・マラグッツィ国際センター(図5-16、以下国際センター)を見学調査した。国際センターは乳児保育所や幼児学校に導入されている遊び

³¹⁹ Vea Vecchi, “Vea Vecchi in conversation about learning and atelieristas with…”、前掲書 303、pp. 55-60

³²⁰ Vea Vecchi, “Atelierista training”、同上、pp. 112-114

の装置を集約した感覚遊びのラボラトリースペース、ギャラリー、演劇ラボ、アーカイブセンターなどが集約された施設で、国内外からの見学者の窓口としても機能している。ラボラトリースペース「光線のラボ (Raggio di Luce)」(図5-17)は光の効果を感じるあそびの装置に多くの空間が割りあてられており、光から受ける感覚要素：明るさと暗さ、温度、色、影の投影などを遊びながら経験できるよう設計されている。

市内の乳児保育所や幼児学校には、規模は異なるがそれぞれ同様の装置が備えられ、子どもたちは国際センターのラボラトリースペースで発見した経験を持ち帰り、自分たちの保育施設でも発展させることができる。

ラボの見学調査でムナーリの作品との共通点をもつ遊具として確認されたものはOHPやライトテーブルと透過性素材を組み合わせた遊具のコーナー(図5-18)で、これらの遊具や装置および遊びの展開のねらいはムナーリが1950年代から行ったダイレクト・プロジェクション(図5-19)に極めて近いものであった。



図5-16 ローリス・マラグッツィ国際センター(藤田、2019)



図5-17 国際センター「光線のラボ」(藤田、2019)

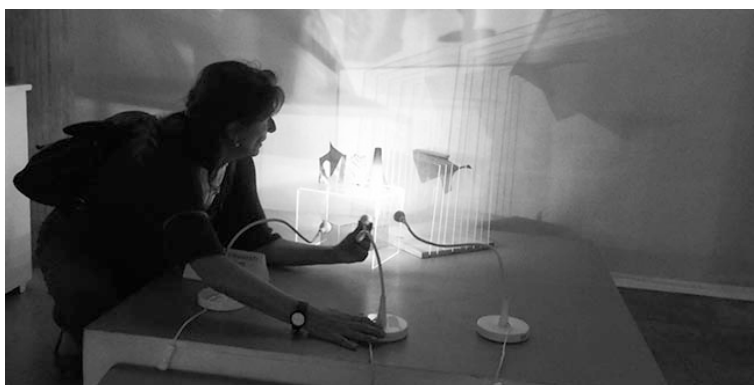


図5-18 光で遊ぶ装置（藤田、2019）

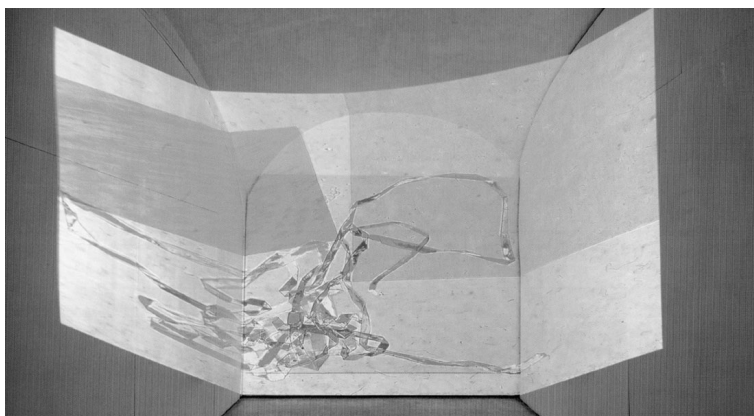


図5-19 ムナーリの「ダイレクト・プロジェクション (Proiezione diretta)」

（脚注参照）³²¹

以下の引用はムナーリのワークショップにおけるプロジェクターの扱い方の解説である。

ある日先生がプロジェクターを持って教室にやってくる。箱を開け、プロジェクターの覆いを開いて、内部がどのようになっているのかを見せる。できるかぎり開いて見せよう。そして機能を説明する。（中略）後日、先生はどんなタイプのカメラでもいいので用意する。自分のでも子供の親から借りたのでもいい。このカメラで写真を撮るように子供たちをうながす。物でも人でも、動物でも風景でも、なんでもいい。（中略）また別の日、子供たちが撮影したカラー写真をスライド上映する。どの子供も、仲間がどんなものをどのように撮影したのかわかるし、どんなふう仕上がったのかも見る事ができる。そこで技術的なデータについて話し合う。その時決して価値判断を与えてはいけない。これは競争心を生み出したり、マネをしようと思わせないためである。（中略）さらに別の

³²¹ Miroslava Hajek、前掲書 122、p. 83

日、ふたたびプロジェクターを用意する。しかし今回は映写用のスライドは要らない。スライドを使わずに、プロジェクターで何が出来るか子供たちに質問してみよう。³²²

ムナーリのワークショップでは、上の記述の後に子どもたちにスライドに挟むことが出来る素材を自由に集めるよう促し、これを映写してそこに生まれたイメージについて話し合ったり実験をすすめたり、これらを使ってできる遊びを自分たちで工夫するように促す。

一方レッジョの幼児学校に導入されているプロジェクターは常設された遊具（備品）で、子どもたちは自分たちの好きなときにプロジェクターで遊ぶことができる。レッジョの教師たちはプロジェクターの仕組みを子どもたちに説明しないが、子どもたちが光の不思議に気づいて探究する様子を観察してドキュメンテーションとして記録している。

オーバーヘッドプロジェクターは、長い間レッジョの乳児保育所や幼児学校で（そしてもはや、世界中の多くの学校で）使用される知覚や科学的な興味深い発見のためのツールであり、刺激的で幻想的な（素晴らしい）シナリオを作り出せる遊びや探検のためのツールなのです。それは透明な表面に置かれた素材をその光で装飾するとき、まるで魔法をおこすもので、異なる物体や素材の拡大されたイメージを遠くの面に投影すると素晴らしい映像を生み出します：「みて、みて、すごくすてき」4歳の女の子がさけば、思いもよらない魅惑的な体験の喜びを、友だちや教師と分かち合おうと招きます。

クラスの中で投影は時に、物語を語ったり、映像（イメージ）の中に身体を浸したりする魅力的な舞台になり、投影された映像と元の形の対象性（鏡像）など意外な発見の材料になることがあり、また投影された物体の像の拡大・縮小が光源の距離による様子を観察することなど、それは大人たちでさえ簡単にコントロールできない現象で、提案された光学的な問題の正しい解決に関して予測が逆になってしまうこともあります。（中略）

マルコ：「壁に映ったときのイメージは違うね…向きがかわってつづいていて、ぼくがおもうには、このぜんぶのながれが上に行ってから、かべまでとどく電子のシステムがあるんだ。」

ルチア：「このシステムが、物の姿を運ぶの。」

マルコ：「たぶん、小さな管の中にイメージが入っていて、それを鏡（オーバーヘッドプロジェクターについている小さな鏡）に持っていくんだ…それをひみつの通路にもっていくと近道で、できるだけやく壁にイメージをとどけるんだと思うよ。」

ルチア：「鏡の中のイメージが壁に向かって走っているの。それを鏡がひっくり返してる。」

マルコ：「髪留めが宙返りをするみたい。」

³²² ブルーノ・ムナーリ、前掲書 33、pp. 130-131

ルチア：「壁の上で宙返りしてる。電球の中に髪留めのイメージがあって…髪留めは壁の上で宙返りをしている。」

マルコ：「ちがうよ、それ（宙返り）はまず鏡の上でやっているんだ。」

ルチア：「双眼鏡みたいなレンズがいるわ。」

マルコ：「レンズは宙返りをさせるのに役立つんだ」

ルチア：「なぞがとけたわ。」³²³

レッジョの国際センターの「光線のラボ」では光源と影の効果を体験するコーナー、カメラ・オブスキュラの原理で室内に屋外の風景を投影する装置など、効果と原理の直接的関係が明らかな装置から、ビデオカメラとPCによるプロジェクションといった電子機器まで多様な機材が準備されており、各保育所や幼児学校でも同様の子どもの月齢や活動に合わせて機材を利用している。それらはレッジョの教師たちやアトリエリスタたちによって作り出されたものだが、ヴェッキがムナーリの『ファンタジア』を自著の参考文献に挙げていることから、教師たちがムナーリの教育手法を参考にプロジェクターを導入した可能性は高いと考えられる。

5-5-3 レッジョの幼児教育における触覚に関するプロジェッタツィオーネ

本節ではレッジョ・チルドレンの刊行物(パブリケーション)にまとめられた、触覚に注目したプロジェッタツィオーネを取り上げ、ムナーリの触覚に注目した教育との対比の手がかりとする。レッジョの幼児教育で用いられるプロジェッタツィオーネという言葉の意味は、ムナーリの用語と完全に同じではないが、探究と創造のプロセスを示すという意味において同じである。

レッジョの幼児教育ネットワークのプロジェッタツィオーネのドキュメンテーション『子どもたち、芸術、芸術家たち(Bambini Arte Artisti)』³²⁴では、0歳から6歳までの異なる月齢の子どもたちの二つのグループが異なる素材を組み合わせた遊具での探究と異なる触感の素材を用いて触覚的な探究を造形表現へと展開するプロジェッタツィオーネが公開されている。現代芸術作家アルベルト・ブッリ(Alberto Burri)を巻き込みながら幼児の造形表現にアプローチする考えはムナーリとイタリア未来派芸術運動の関係を連想させるとともに、ムナーリがドムス誌に提唱したプロジェッタツィオーネの考え方との共通点が見られる。

³²³ Vea Vecchi, (2010), "A general overview", 前掲書 303, pp. 23-24、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

³²⁴ Reggio Children, (2003), *Bambini, arte, artisti i linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*

レッジョ・エミリアで開催されたブッリの展覧会に合わせて行われたこのプロジェクトツィオーネは、私たち乳児保育所の教師にとって、子どもたちの表現言語を深く研究するだけでなく新しい文化的・教育的意識を構築する機会でもありました。実際、これまで私たちは、幼児学校のアトリエを通して文化芸術活動を紹介することはあっても、芸術文化の概念と一対一の関係で対話することはほとんどありませんでした。私たちの目的は子どもたちの行動やしぐさをドキュメンテーションし、適切に見えるようにすることだけでなく、子どもたちの探究の質やその特異性を理解できるようになることです。³²⁵

レッジョの教師たちとアトリエリストたちは、このプロジェクトツィオーネにおいて幼児の探究と造形表現のきっかけとしてさまざまな素材の触感を経験する装置(図5-20、5-21)を用意している。カーペット状の装置(遊具)は白色と黒色の単色で構成されており、色彩的な感覚要素を限定することで触覚への意識を高めるという意図はマリネッティの提案³²⁶と同じである。

私たちは、乳児保育所の乳児クラス(6~10カ月)と幼児クラス(18~24カ月)の両方で、さまざまな種類のプラスチックや紙、布などの素材とそのバリエーションを選びながら作業を行いました。また、白と黒の無彩色を選んだのは、子どもたちが、色のニュアンスだけでなく、触覚、聴覚、嗅覚などを読み取る能力があることを、私たちがよく確認していたからです。(中略)私たちは、子どもたちは白にも黒にも同じように好奇心を持って接している、という印象とその関係性をまとめました。つまり白も黒も、その色合いの中で美しいものと認識されているのです：カロリーナ(32ヶ月)は、黒はすごく黒い黒や、カラフルな黒があると、エヴァ(24ヶ月)は、白はみんな同じ白じゃないと言います。³²⁷



図5-20 触感を経験する装置(2019, 藤田)

³²⁵ Reggio Children, 前掲書 324, p. 17, 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

³²⁶ 本章 5-1-1 を参照のこと。

³²⁷ Reggio Children, 同上, p. 17, 筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。



図5-21 触感を体験する乳児（脚注参照）³²⁸

ドキュメンテーションでは、幼児たちの素材との出会いの中で紡ぎ出された言葉を拾いつつ、発想を具現化するために使うことができる基礎的な表現の技法を「表現のアルファベット」（図5-22）として整理しながら造形表現につなげていくプロセスが紹介されている。

素材との関わりにおいて、表現のアルファベットを探すというアプローチは、筆者も保育実践の中で3歳児の表現活動として経験がある。大人の介入の加減には注意が必要だが、子どもはしばしば初めて出会う素材に対してこれを自分の意図に沿って「操作」しようと試み失敗して興味を失ってしまう。「その子どもにとっての出会いのタイミングではなかった」という解釈も可能だが、このような場面で、造形表現への梯子がけのプロセスとして子どもが素材をじっくりともてあそび、どのように操作できるかというアルファベット探しに向かえる環境づくりが子どもの気づきにつながるだろう。

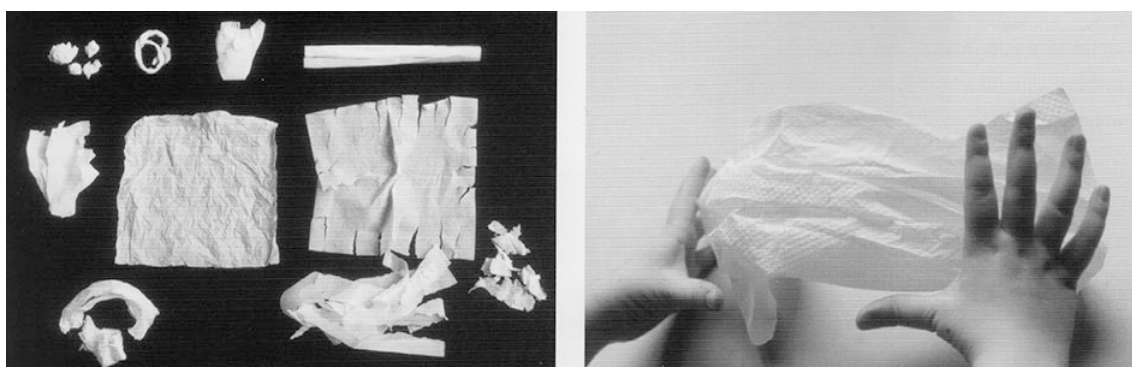


図5-22 しぐさのアルファベット（脚注参照）³²⁹

幼児クラスの子どもたちと一緒に白と黒の素材を集めたオブジェを作ることで、物質の探究を行いました。素材は、紙、布、プラスチック、黒と白、質感、軽さ、大きさ、寸

³²⁸ Reggio Children、前掲書 324、pp. 20-21

³²⁹ Reggio Children、同上、p. 29

法、一貫性、透明性、弾力性…などのバリエーションから選びました。

またこの子どもたちにも乳児クラスの子どもたち同様に、対象を知るための主観的な方法や戦略³³⁰が見られますが、それだけでなく、他の子どものしぐさや探究にも大きな注意を払っています。

これにより、豊かで興味深いグループワークの雰囲気が生まれました；他者は、知るために不可欠な存在なのです。探検のやり方を、類推しながら進める子もいました：例えば破れやすい紙や印象を長く保つプラスチックなど、似たような特徴を持つ素材を選んだり、2人の女の子が包装のしぐさの中で薄い紙と重い紙を交互に使うなど、それらの違いによって進めていきました。（中略）少しずつ、手や脳、感覚、そして素材が互いに知り合うにつれ、子どもたちのジェスチャーは最初の形を作り、折りたたみ、破り、丸め、絞り、引っ張り、引き裂き、それらを表現する言葉を生み出します。

これらの初期のかたちには(表現の)アルファベット(いろは)があり、素材の文法の探究は、布、プラスチック、白の異なる色合いの紙、他の柔らかさ、粗さ、形、イメージ、他の素材のアルファベットを探究することによってより豊かで複雑になり、これらの素材を使って小さな構成を作り出していきます。³³¹

上記のドキュメンテーションは、子どもたちが素材に触れることで触覚的な出会いを通じてその性質を発見し、感覚体験から生まれる発想を造形表現として具体化しようとする探究と表現のプロセスを見つめている。見方によっては造形表現における素材の特性は知識として伝達可能な情報であり、ムナーリのワークショップでは、これを子どもたちの自由な表現のために教師が教えることのできる要素と捉えている面があるが、レッジョのプロジェッタツィオーネにおいて教師たちは素材を提示しながら、極力子どもたちが自分で素材から発見できる環境設定を行なっている。

レッジョでは教師たちが新しいプロジェッタツィオーネの準備として数ヶ月の時間をかけて素材に関する研究を行なっており(図5-23)、幼児の探究に対する見通しをもってプロジェッタツィオーネを計画しているが、教育の目標として見通しを越えて子どもたちが生み出す発見や表現を求める姿勢から、予定調和による受動的な学習を越えた能動的な学びを尊重する教育への手がかりをみることができよう。

³³⁰ レッジョの幼児教育では、子どもたちの探究活動における見通しを戦略(strategia)と表現する。

³³¹ Reggio Children、前掲書 324、p. 22、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。



図5-23 マラグッツィ国際センターの素材研究展示（藤田、2019）

レτζョのプロジェッタツィオーネはムナーリのワークショップと同様に美しい成果物の完成を目的とせず、幼児が素材と出会って探究していく中で生まれる発見や発想を造形表現として具体化しようとしている。ムナーリのワークショップとの大きな違いとして、レτζョで実践されている活動はテンポラリーなワークショップではなく、幼児の発達を生活の中で継続的に支える保育であり、その中で芸術的活動が重要な役割を果たしている点が挙げられる。

保育の中での観察と記録、つまりドキュメンテーションの作業はレτζョの教育者の大切な仕事として位置付けられており、興味深いことにレτζョのドキュメンテーションは教師の主観を尊重した記録と対話によって幼児理解を深めるもの、と考えられている³³²。モンテッソーリ教育における客観的観察の重要性から受け継がれた幼児の学びのプロセスへの注目の意識は、ムナーリ・メソッド[®]ではワークショップと振り返りの対話の提案という形で発展しているが、今日レτζョでは幼児の探究を教師たちが学びの対象として探究しようとしている点で、幼児の創造性を重視した教育の観点の深まりが見られる。

5-6 触覚を通じたムナーリ、モンテッソーリ、レτζョにみる幼児教育の展開

本章ではムナーリの「触覚のワークショップ」の内容を明らかにするとともにその発想の源泉とも言えるモンテッソーリ教育における触覚への注目とメソッドの対比をおこない、さらにレτζョの幼児教育においてムナーリの教育からインスピレーションを得て展開されている側面について、レτζョの触覚を取り入れたプロジェッタツィオーネ資料から確認した。

レτζョの幼児教育に見られる教育の発展性は、幼児の能動的な学びと造形表現の実現だけ

³³² 森真理、(2019)、「ドキュメンテーションの本質を語り合う-レτζョ・エミリアと日本の対話から」日本保育学会 第72大会自主シンポジウム、2019年5月4日

でなく、そのプロセスを注意深く観察し記録をもとに教師たちが繰り返し考察を行うことが教育の質の向上につながるとしている点である。

触覚を手がかりとした活動では、素材との対話と探究によって生まれた発見と造形表現のプロセスを教師が継続的に観察し記録することによってプロジェクトツォーネとなっている。活動がはじまった時点で探究と表現のたどり着くところがどのような形になるかをあえて設定せず、幼児の能動的な学びを観察し続けることで幼児の造形表現は大人の想像を越えて広がる。

モンテッソーリの触覚遊びに見られる、幼児を能動的に正解の発見に導く仕掛けから、ムナーリは触覚による探究と発見を自由な造形表現に結びつけることで学びの発展性を子ども手に委ねた。さらにムナーリがワークショップで実践した探究と発見による造形表現の可能性をレッジョの幼児教育は継続的な保育の中で見つめ、幼児の能動的な学びのプロセスを記録することによって教育者が幼児から深く学ぶ道を拓いている(図5-24)。

モンテッソーリ・メソッドでは、子どもの発達と感覚経験の経験への気づきから生みだされた触覚遊びが提示されている。ムナーリの「触覚のワークショップ」ではモンテッソーリが開発した触覚への気づきから経験を子どもの表現活動へと発展させ、造形表現を通じて子どもの創造性を尊重し育むべきものとして取り上げている。レッジョのプロジェクトツォーネでは、ムナーリのワークショップ同様に子どもの気づきを多様な表現の形：100の言葉として取り上げながらドキュメンテーションがまとめられていくが、教師たちが幼児の探究と気づきのプロセスに特に注目する点が特徴的である。

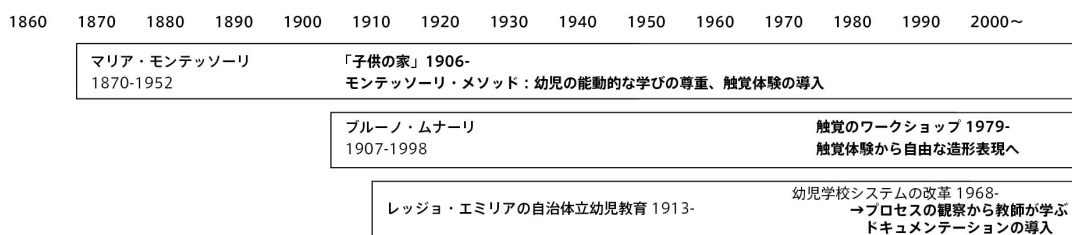


図5-24 イタリアの触覚に注目した幼児の教育の発展のイメージ (藤田、2022)

レッジョの幼児教育では教育の手法をメソッド化しないことを信条としており³³³、子どもたちの興味やパーソナリティへの注意深い観察から状況に適していると考えられるアプローチでプロジェクトを準備し、進めていく方法を模索する。このようなアプローチは子どもに合わせ

³³³ マリーナ・カスタニェッティ、(2019)、セミナー「レッジョ・エミリア市の保育園・幼稚園における教育の実践 幼児教育施設における学習環境の計画と実現」、イタリア文化会館、2019年10月26日

た教育手法という意味では理想に近いものだが、状況に合わせて常に手法の研究開発が求められる点でも保育者の負担は大きく、また教師の力量によっては手法の選択を誤るリスクを秘めていると言える。そのため、アトリエリスタという芸術的表現言語の知識と技術をもつレッジョ独特の教育スタッフの存在が大きく機能している。

ムナーリの教育活動はテンポラリーなワークショップ形態を基本としており、いわゆる学校教育的な継続的で常設の拠点を持っていない。一方レッジョの幼児教育は自治体立の公教育として地域の歴史や文脈と強く結びついて発展している。イタリアではABMによるムナーリ・メソッド®のワークショップ活動と並行して、レッジョの幼児教育における造形表現的側面にはムナーリの教育が異なるアプローチで発展した姿を見てとることができる、と言えるだろう。

ここまでムナーリの「触覚のワークショップ」を中心に、イタリアにおける幼児教育を整理した結果として確認された、触覚に注目した造形表現を教育に取り入れることで幼児の能動的な学びと創造的な表現活動への手がかりが生まれるという認識をもって、次章では日本の幼児教育における創造性と能動的な学びを尊重した教育のあり方と触覚の関係性について実践事例を取り上げ比較対象としていく。

第六章

日本の幼児教育実践とムナーリの「触覚のワークショップ」の対比

第六章 日本の幼児教育実践とムナーリの触覚に注目した教育の対比

6-1 日本におけるレッジョ・エミリアと触覚に注目した幼児教育実践の調査

第二章から第五章までの調査研究と考察によって、ムナーリの触覚に注目した教育がムナーリの芸術活動とモンテッソーリの影響によって形成された可能性が確認された。またムナーリの造形表現教育がイタリアでレッジョ・エミリア（レッジョ）の幼児教育にも参照されていることが明らかになった。

ここまで整理してきたムナーリの「触覚のワークショップ」とイタリアの触覚に注目した教育事例に見る幼児の能動的な学びの姿を手がかりに、本章ではイタリアから日本の幼児教育へと視点を移し、日本の教育実践における能動的な学びと乳幼児のための触覚に注目した教育手法事例をイタリアの事例と対比し、触覚に注目した視点が幼児教育へどのような可能性を与え得るか探っていきたい。

第二章の先行研究調査結果を鑑みて、日本の幼児教育の世界ではムナーリの教育が広く認知しているとは考えにくい。前述の通りイタリアではムナーリの教育がレッジョの幼児教育に影響を与えていると考えられることを受けて、日本においてレッジョの幼児教育を参照する各園の教育観にムナーリへの関心や共通点が見出せるかを確認することが本章前半のねらいである。また本章後半では国内事例における日本の乳幼児向け親子教室にみる触覚に注目したワークショップとムナーリの「触覚のワークショップ」を対比する。

6-1-1 国内の幼児教育施設関係者への聞き取り調査

今日、日本で注目されているイタリアの幼児教育にレッジョの幼児教育を挙げることができるだろう。展覧会「子どもたちの100の言葉」、「驚くべき学びの世界」³³⁴では、日本でも多くの教育関係者から、まず子どもたちの造形表現の豊かさが注目され、さらにその背景にある地域社会と幼児教育のあり方、教師の他にアトリエリスタと呼ばれる芸術的専門性をもったスタッフが共同して子どもたちの探究を支えるプロジェクトツィオーネやドキュメンテーションに関する研究が日本でも進められている³³⁵。

第二章の先行研究調査で明らかになったように、ムナーリの教育が日本の幼児教育に参照されている事例は今のところほとんど見当たらないが、ムナーリの教育が日本の幼児教育における創造性の発達を促すという課題に手がかりを与え得るという観点のもとに、本章ではムナーリが影響を与えたと考えられるレッジョの幼児教育から手がかりを得た日本の幼児教育実践事例に触覚への注目が意識されているかを探る。そのためにレッジョ・アプローチとつながりを持

³³⁴ ワタリウム、「子どもたちの100の言葉」展、2001年4月28日-6月24日、「驚くべき学びの世界」展、2011年4月23日-7月31日

³³⁵ 「発達」156号、(2018)、「なぜいまレッジョ・エミリアなのか」、ミネルヴァ書房、他

つ日本の幼児教育施設関係者への聞き取り調査を行った³³⁶。

調査は、レッジョの幼児教育に大きな関心を持ち現地視察経験をもつ関係者が運営する五つの保育施設を対象とした。調査内容は、レッジョ・アプローチに触発されながら各施設がどのように日本の保育環境に合わせた独自の保育手法の開発と実践が行われているか、またその中に触覚を中心とした多様な感覚を通じた気づきと子どもの豊かな表現活動の展開が行われているか、またムナーリの教育について知っているか、などである。その調査方法は、六つの質問項目を事前にインタビューへ送付した上で、コロナ禍の社会事情を考慮してインターネットを通じたビデオ通話によるヒアリングによる半構造化インタビュー形式を選んだ³³⁷。

以下に質問項目とその意図を整理する³³⁸。

(1) レッジョの幼児教育から得られるアイデアをどのように意識しているか？

第一の質問は、各保育施設の教育観・保育観とレッジョ・アプローチとの関係について問う内容とした。そのねらいは、調査対象の各保育施設で造形表現活動以外の面についてもレッジョの幼児教育から影響を受けているケースが想定されるためである。

(2) プロジェクトツィオーネやドキュメンテーションをどのように捉えているか？

第二に、造形表現活動と保育の重要な接点である表現に至るプロセスへの関心を確認する意味で、レッジョ・アプローチの特徴である幼児の育ちの姿を記録するドキュメンテーションと、幼児の関心をもとに継続的な探究活動として構成されるプロジェクトツィオーネに関連する各園の取り組みについて質問をおこなった。

(3) 保育とアトリエ、アトリエリスタの役割をどのように意識しているか？

第三の質問として、これもレッジョの幼児教育に特徴的なアトリエとアトリエリスタという専門性をもった保育スタッフの捉え方、取り入れ方について尋ねた。

(4) 子どもの活動の中で多様な感覚、特に触覚を意識したものについて具体的事例はあるか？

第四の質問は各園の保育に触覚に注目した造形表現活動が実践されているか、あるいは幼児の活動の中から自然発生した事例があるか(保育者たちが意識しているか)について尋ねた。

(5) 多様な感覚を通じた気づきが創造的な表現につながる具体的事例はあるか？

第五の質問は第四の質問と連動して、多様な感覚を通じた経験が保育の中で造形表現活動とつながった機会について質問したが、第四、第五の質問の意図は、事例の採集だけでなく各園の保育者たちが触覚を含む多様な感覚と幼児の造形表現について意識しているか、またムナーリの「触覚のワークショップ」と比較可能な事例があるかを知ることにあつた。

(6) 乳幼児の創造性についてどのように考えているか？

³³⁶ レッジョ・エミリアの幼児教育研究者、神戸親和女子大学森真理教授の紹介による。

³³⁷ 研究上の倫理的配慮として、実践事例において発言中の個人情報に触れる部分は削除し、インタビューの了承の上、その趣旨を明確にするために発言内容の編集を行った。

³³⁸ 質問にあたって送付した依頼および質問票は付録資料を参照のこと。

第六の質問では、あえて抽象的な設問を設定したが、レッジョの教育者たちの活動に示されている³³⁹、現場の保育者たちも日常的に教育哲学的考察によって教育や子どもの捉え方が深められる姿を参考に、質問と対話の結びとしてこの設問を提示した。

ヒアリングに基づく各質問への回答³⁴⁰を整理した結果（表6-1）、園ごとのレッジョの幼児教育の関心の対象とする部分が異なることが分かった。

いずれの園もレッジョの幼児教育を形式的に真似しようとするのではなく、レッジョの幼児教育の特徴の中から各園の教育的関心や理念と共通する点を参照していると考えられる。

表6-1 質問項目に対する各保育施設からの回答まとめ(藤田、2021)

質問項目	各保育施設	回答内容のまとめ
(1) レッジョの幼児教育から得られるアイデアをどのように意識しているか？	C園	子どもたちが多様な感覚を通じて気づきを発見できる環境、その場면을捉え記録することの大切さに共感している
	M会	主体的で対話的な学びの実践、アクティブラーニングのあり方について示唆を受けている
	A園	日本で早くからレッジョ・エミリアを参照したプロジェクト・アプローチの保育を参照した保育に取り組んでいる
	E園	園長は学生時代にレッジョ・エミリア・アプローチに出会い、E園開園に際してアトリエのある保育を実践したいと考えた
	M園	育ち合うコミュニティのあり方を考えた園独自の保育観がレッジョとの共感につながっている(コミュニティ・コーディネーターがグループ園に配置されている)
(2)-1 プロジェクトツォーネをどのように捉えているか？	C園	自然発生的な活動を中心に記録をまとめる中でプロジェクトツォーネ的な活動が見えてくる
	M会	日々の遊びの中に見られた幼児のしぐさから保育者が気づいたことを翌日の保育に取り入れることでプロジェクトツォーネが生まれることが多い。幼児は興味関心と経験が環境をデザインするような大きなプロジェクトツォーネになることもある

³³⁹ Vea Vecchi、前掲書 303

³⁴⁰ ヒアリングの詳細は付録資料を参照のこと。

	A園	長年プロジェクト・アプローチの実践を継続している
	E園	子どもたちの興味がいつの間にかプロジェクトになっていくところが多く、子どもたちの生活はそれ自体がプロジェクトと言える
	M園	年毎のアトリエのねらいを保育者が考えた上で幼児の気づきや関心から具体的に継続される活動が生まれてプロジェクトツォーネとなる
(2)-2 ドキュメンテーションをどのように捉えているか？	C園	保護者向けのまとめとSNS発信、保育者向けのディテールへの注目に活用している
	M会	保育者用のドキュメンテーション専用ソフトウェアを開発導入、SNSなどを積極的に利用して家庭との連携にも活かしている
	A園	対話的視点を重視し、記録する前・記録中・後の振り返りや対話などを意識している
	E園	テ・ファリキ ³⁴¹ の手法を取り入れたドキュメンテーションを実践している
	M園	ドキュメンテーションとパブリケーション(冊子制作)を組み合わせている
(3) 保育とアトリエ、アトリエリストの役割をどのように意識しているか？	C園	常勤専門のアトリエリストが各園に勤務している。保育者の意識転換が必要だった
	M会	これまではアトリエリストなしで保育者がアートに対して関心をもって保育に取り入れる工夫してきた
	A園	専任アトリエリストはいないが、レジヨ・アプローチを長年取り入れる中で造形表現活動は盛んに行われている
	E園	保育者経験のあるアトリエリストになったスタッフとアトリエがある
	M園	専門性と保育者経験をもったアトリエリストが勤務している(園により勤務形態が異なる)
(4) 子どもの活動の中で特に触覚を意識した具体的事例はあるか？	C園	意識的な活動事例はない。雨の日の気づきから描画的造形表現の展開、その後の子どもの天気への意識の変化の事例があった
	M会	意識的な活動事例はないが、日常的に行われている

³⁴¹ 本章 6-1-5 を参照のこと。

		る紙漉き遊びの事例に触覚的な気づきが含まれる
	A園	意識的な活動事例はないが、感触を表す言葉(ざらざら)を探究した一人の幼児の事例があった
	E園	意識的な活動事例はないが、造形遊びの中で素材を触って選ぶ幼児の様子に触覚に関する気づきが観察されている
	M園	意識的な活動事例はない。
(5) 多様な感覚を通じた気づきが創造的な表現につながる具体的な事例はあるか？	C園	触覚的なあそびでの感覚の気づきと絵の具遊びとの組み合わせ事例など
	M会	森林のような園庭や子どもたちが園庭を改造して主体的に遊びの環境を作っている
	A園	音や音楽と造形表現が関わりあうプロジェクトツィオーネ事例がある
	E園	感覚的な気づきをきっかけにした造形表現の事例より、造形表現の中で感覚的な気づきが観察されている
	M園	園だけでなく近隣環境との関わりの中での幼児の気づきから生まれるプロジェクトツィオーネ事例があった
(6) 乳幼児の創造性についてどのように考えているか？	C園	気づき、経験から表現が生まれるという視点、アートと生きることには近い関係がある
	M会	具体的な回答はないが、幼児の探究と表現力に信頼をおいた活動が展開されている
	A園	子どもはすごい存在だという視点から幼児の主体性を尊重した対話的保育を意識している
	E園	幼児がその時点で感じている個人の美意識が創造性につながると考えている
	M園	具体的な回答はなし

質問(1)「レッジョの幼児教育から得られるアイディアをどのように意識しているか？」の回答では、園ごとに、芸術と幼児教育の関係であったり、あるいはアトリエの導入による多様な表現言語の広がりや、ドキュメンテーションによる子どもの育ちの観察と記録を通じた保育の質の向上など異なる注目点が挙げられ、各園がそれぞれの理念や文脈に合った幼児の能動的な学びの環境作りを模索している。各園の具体的な事例や注目点については次節に取り上げていくが、下図(図6-1)から確認できる注目点:幼児教育と芸術の関係、アトリエやアトリエスタの存在、プロジェクトツィオーネに代表される能動的な学び、幼児と大人の対話の意識、地域社会と幼児

教育の関係など、各園のレッジョ・アプローチにおける関心の違いから、レッジョの幼児教育のもつ教育的特徴が複合的なものであることがわかる。

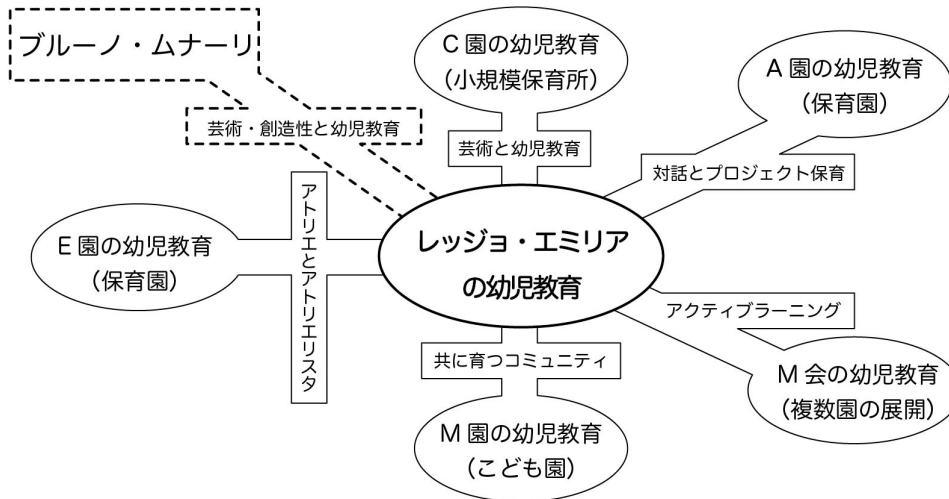


図6-1 国内の幼児教育実践に見るレッジョ・エミリアへの関心（藤田、2021）

(2)の質問「プロジェクトツィオーネやドキュメンテーションをどのように捉えているか？」からは各園とも何らかの形で幼児に関するドキュメンテーションを作り、保護者や保育者間の情報共有に活用していることが回答から読み取れる。保育の中の幼児の姿を記録する行為自体はレッジョ・アプローチに関係なく日本の幼児教育でも行われている³⁴²ので、各園は記録に際して例えばC園のように保育者たちが保育者間の気づきを共有する観点をもって子どもの学びを記録したり、M会のように記録を通じて園と家庭の間でどのように幼児理解を深めようとするかについて、レッジョの幼児教育から手がかりを得ているかが回答に表れた、と言えるだろう。

(3)の質問「保育とアトリエ、アトリエリスタの役割をどのように意識しているか？」ではレッジョの幼児教育と芸術の関わりを象徴するアトリエとアトリエリスタについて、本調査対象のようにレッジョの現地視察を含めてレッジョ・アプローチへの関心が高い園でも常勤のアトリエリスタがいないところがあることがわかった。問(1)で確認されたようにレッジョの幼児教育への関心は必ずしもその芸術的観点に向けたものとは限らず、芸術に関する専門性をもつ人材の導入が進んでいないと考えられる。

(4)「子どもの活動の中で多様な感覚、特に触覚を意識したものについて具体的事例はあるか？」と(5)「多様な感覚を通じた気づきが創造的な表現につながる具体的事例はあるか？」の質問は本研究のテーマと関わる幼児の触覚や多様な感覚を通じた経験と造形表現の関係に関する

³⁴² 保育における振り返り考察の一例として、津守真（1987）は著書『子どもの世界をどうみるか』（日本放送出版協会）で、特に描画に注目しながら日々の子どもの様子を育ちと結びつけて分析している。

るものだが、特に触覚を意識した子どもの活動事例をもっていた園はなく、回答の中ではA園から音に関わる子どもの気づきと表現を結びつけるプロジェクト事例が挙げられた。他に触覚を通じた幼児の探究や学びの姿に保育者が偶然出会ったことがある、というものや、視覚を含む複合感覚的な造形表現活動の中に触覚の要素が認められるケースも回答に挙げられた。

(6)「乳幼児の創造性についてどのように考えているか？」については、各園の教育観に幼児の創造性、すなわち第一章で定義した「幼児が世界との能動的な関わりの中で発見した気づきの表れ」について、どの程度具体的に意識されているかを探る意図があった。回答では芸術と創造性の関係を意識した意見が自身も芸術活動に携わるC園代表の回答に表れていた。しかし設問の問い方に説明不足な面があったためか、全体に子どもたちは創造性豊かな存在であるという漠然とした捉えられ方が多かった。

なお各園の関係者がムナーリの教育や「触覚のワークショップ」の存在を知っているという回答はなかったが、教育理念の中で幼児の造形表現や触覚への関心をどう捉えるかについて、以下のように各園の特徴を確認することができた。

6-1-2 C園の保育実践事例

C園は大阪府内に七つの小規模保育所を運営している。代表は大学で美術を学び画家として活動をしていたが、我が子の成長をきっかけに子どもと共に表現活動ができる場として小規模保育所を作った³⁴³。代表は以前から子どもとアートの関係性に注目していたところにレジジョ・アプローチを知り、その後の現地視察などからも示唆を得たという。

なお質問(4)と(5)について、C園からは「特に触覚に注目した活動は今まで意図して行われていない」という返答が得られた。しかし意図して展開されたものではないが、雨の日にテラスへ透明な防水シートを張って半屋外の空間を作ったときに子どもがシートの上を流れる雨水に関心を示したことに気づいた保育者がシートの上に赤い絵の具を少し付けたところ、絵の具は雨水に溶けて赤い水の流れがシートの上を伝うようになり、そこで子どもたちは雨の音を聞き、シートに触れることで水の流れが変化するのを観察して遊んでから、室内に戻って「雨を描いてみよう」(ヒアリング回答より引用)という活動が始まったという事例の紹介(図6-2)があり、保育者が生活の中で視覚・触覚・聴覚などからの子どもの気づきを発見し表現活動につなげている。

³⁴³ 「日経ウーマン」2018年1月30日記事「娘のためのアトリエが、小規模保育所として発展」、<https://dual.nikkei.com/atcl/column/17/1111120/012200005/> アクセス：2021年5月30日



When I pasted a transparent film
on the terrace so that children can
see the rain falling from the sky,
"Oh, it's raining!"
"The rain has come!"
Children who enjoy the phrase "I
feel sounds like po,po" as words.

図6-2 雨の日の気づきの様子（C園、2021）³⁴⁴

以下の引用はC園代表の創造性に対する観点述べたものだが、創造的発想が多様な体験によって生まれると考える視点はムナーリが『ファンタジア』の中で「ファンタジアの産物は想像力、発明のそれと同様、考えたことと知っているものとの関係から生まれる」³⁴⁵という意見と近いものと受け止めることができる。

創造性やクリエイティビティはゼロから生まれるものではない、と思っているんです。やはり、僕たちが今まで経験したものとか、見たこと感じたのか、そういったものの中からそれを組み合わせたり繋ぎ合わせたりしながら、紡ぎ出す、生み出してくるものだと思います。なので乳幼児期に、どちらかというとその創出するよりもインプットする、いろんなものを感じるとか、その素材を知るとか、経験をよりたくさんさせてあげることが、その後の彼らの創造性とかっていうところに繋がっていくのかなと。³⁴⁶

C園代表の観点には、上記引用に見られるように創造性の創出には経験の繋がり強い結びつきがある、という考えがうかがえる。幼児の創造性を守り育むために表現活動以前に多様な感覚の経験が必要であるとすれば、直接素材に触れて感じる機会の提供は重要であるだろう。

6-1-3 M会の保育実践事例

M会は神戸市、西宮市と淡路島南あわじ市などに認定こども園、保育園、小規模保育所、特別養護老人ホームなど、二十余の施設を展開している。ヒアリングでは理事長をはじめ多くの園の

³⁴⁴ C園資料（国外向け実践発表資料）スライド。ヒアリング調査の際に資料として提示された。

³⁴⁵ ブルーノ・ムナーリ、前掲書 33、p. 29

³⁴⁶ C園代表の回答（2021）より抜粋引用、詳しくは付録資料を参照のこと。

現場保育者からも話を聞くことができ、複数園の連携や保育環境、ドキュメンテーションに関する独自の取り組みに関する話が印象的であった。質問の④、⑤、⑥に関する回答は主に②のプロジェクトツィオーネに関する質問に対する発言の中に含まれる形となった。M会ではレッジョの幼児教育に触れる前から幼児教育における能動的な学びのあり方を模索しており、レッジョ・アプローチに触れることで「違ったかたちでの保育が子どもの主体性を尊重する保育手法として実践可能である」という実感をもって保育手法の開拓に取り組んでいる。

M会の各園で継続的に行われている活動では紙漉きあそびの事例(図6-3)は興味深いものだった。紙漉き遊びの活動には子どもたちの自由な関わりがあり、以下のヒアリング引用にあるように、紙の原料を細かくするミキサーの振動が好きで、ミキサーの作業になるとやってくる子ども、全てのプロセスを一人でやり遂げたい子どもなど、さまざまな関わりの様子がドキュメンテーションされていた。日本の伝統的文化である紙漉きが遊びになったとき、そこには触覚的要素、視覚的要素、香りへの気づき、身の回りの環境から得られる影響や表現、できたもの(紙)がさらに素材として次の表現のきっかけにつながるなど、具体的な活動手法としても大きな可能性が感じられる。



図6-3 紙漉きの遊び (M会、2021) ³⁴⁷

そのほかにはマーブリングであったりとか、五感を刺激していく部分で、寒天であったり、マーブリングにちょっと変化をつけて泡^{あわ}の感触でマーブリングを楽しむものであったりとか。水遊びの中で、マーブリングをしている子どももいれば、水遊びをしている子どももいれば、氷に触れて遊んでいる子どももいればというので、子どもたちが自ら触れたいものを用意しながら、活動に取り組んでいました。³⁴⁸

³⁴⁷ M 園保育実践発表資料スライド。ヒアリング調査の際に資料として提示された。

³⁴⁸ M 会小規模保育園担任の回答 (2021) より抜粋引用、詳しくは付録資料を参照のこと。

乳児の活動では、日々の遊びの中に見られた幼児のしぐさから保育者が気づいたことを翌日の保育に取り入れることからプロジェクト・アプローチが生まれることが多いとの回答だった。

6-1-4 A園の保育実践事例

A園は鳥取県に1936年に設立された歴史のある園で、日本では早くからプロジェクト・アプローチと取り入れた保育の取り組みを行ない2004年にも実践報告論文を公表している³⁴⁹。A園の実践については、磯部と福田（2015）がプロジェクト・アプローチの実践例として詳しく取り上げている³⁵⁰。現（五代目）園長はA園の保育の考え方として、子どもの問いを大切にすることをあげて「それは大人からの『問い』もですし、子どもから起きてくる『問い』というところもありますし、『問いに対する答えの間を短くすることが教育というわけではない』ということですね。」と述べている。「問いを大切にする」姿勢はレジヨ・アプローチで重視される「アスコルターレ：注意深く聴く」というキーワードに通じる考え方³⁵¹であろう。

A園でも触覚に注目した事例は記憶にないとのことだった。A園では子どもたちの自由な造形表現活動が随時可能な保育環境が整えられており（図6-4）、その中で発見されたエピソードとして「あるとき一人の子が『ザラザラって何だろう』『ザラザラって、どういうことなの』という探究を長い間やっていた子がいました。」という事例の紹介から、触感とオノマトペのイメージの関係に気づいた幼児と、その姿を保育者が捉えていたことなどが確認された。



図6-4 「環境による保育」³⁵²（A園、2018）

³⁴⁹ ソニー教育財団、(2004)、『科学する心を育てる実践事例集』、ソニー幼児教育支援プログラム、pp. 34-35

³⁵⁰ 磯部錦司、福田泰雅、前掲書 315

³⁵¹ カルラ・リナルディ、2006、「傾聴の教育学」、『レジヨ・エミリアと対話しながら』、里見実 訳、2019、ミネルヴァ書房、pp. 104-109

³⁵² 赤碕こども園、(2018)、「環境による保育」、<https://www.youtube.com/watch?v=pZbxPdak018>、アクセス2022年3月6日、園内に紙類から木工材料まで様々な素材が自由に使える環境が整えられている。

6-1-5 E園の保育実践事例

E園の園長は学生時代にレッジョ・エミリアの幼児教育の存在を知り、日本でプロジェクト・アプローチを実践するこども園³⁵³での経験を経てE園の設立に関わっている。レッジョの影響として園長がまず挙げたのは、保育環境にアトリエを取り入れるというアイデアであった。またE園のドキュメンテーションは、レッジョの手法だけでなくニュージーランドで開発されたラーニング・ストーリーとテ・ファリキに大きな影響を受けている。

ラーニング・ストーリーとはニュージーランドの保育現場において用いられている、子どもの目線に立った文章で書きつづる子ども主体のエピソード記録³⁵⁴で、テ・ファリキとは、1996年からニュージーランドの幼児教育に導入されたカリキュラム手法である³⁵⁵。ラーニング・ストーリーとテ・ファリキは教育学者ヘレン・メイとマーガレット・カーらによって開発されたもので、レッジョとニュージーランドの教育関係者の交流も盛んである。

ラーニング・ストーリーは、子ども一人ひとりの学びの物語を記録するという点ではガードナーのポートフォリオに近い³⁵⁶記録の手法と考えられる。

E園でも特に触覚に注目したプロジェクト・アトリエ事例はなかったが、E園のアトリエリストの気づきとして「子どもたちが自分の作りたいモノの材料を選ぶときに、材料を一つずつ触って確かめていますね」(図6-5)という回答があった。このような事例から、幼児と素材との出会いは視覚だけでなく多様な感覚を総合したところに生まれていることがわかる。



図6-5 「子どもの“暮らし”」³⁵⁷の一場面 (E園、2022)

³⁵³ 前節 6-1-4 にとりあげた鳥取のA園

³⁵⁴ 鈴木佐喜子、(2008)、「テ・ファリキに基づきすすむ改革」、『世界の幼児教育／保育改革と学力』、明石書店、pp. 167-170

³⁵⁵ 飯野祐樹、(2010)、「ニュージーランドのナショナルカリキュラム “Te Whariki” に基づいた保育評価に関する研究」中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル 第6号

³⁵⁶ 池内慈朗、(2010)、「レッジョ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーション Making Learning Visible：幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化」、美術科教育学会誌第31号、pp. 43-54

³⁵⁷ えじり保育園、(2021)、「子どもの“暮らし” 保育園の5歳児の生活から生きることを見つめてみた」、

6-1-6 M園の保育実践事例

(1)M園の幼児教育とレッジョ・アプローチの関わり

M園を含む複数の保育施設を運営する会社代表は広告代理店やベンチャービジネスの経験を経て保育事業の立ち上げを検討している時期にレッジョ・エミリアの幼児教育を知り、レッジョ・アプローチから多くの示唆を得たが、地域的文脈を踏まえ独自性をもった教育の実践が必要と考えて「レッジョ・アプローチと同じではないが同じ考え方をもって幼児教育のありかたを作る」という姿勢を表明している³⁵⁸。園長はM園について「私たちはレッジョ・アプローチをそのまま実践するのではなく、あくまでも日本の保育実践として私たちの理念に基づいた保育をしています。」と話している。その意図としてM園の保育はレッジョ・アプローチをしているというより共通する哲学を共に歩んでいる園であると捉えてほしい³⁵⁹、とのことだった。

M園が特にレッジョの幼児教育に共感する点とは、幼児教育がキーになった「互いに育み合うコミュニティの創造」であるという。M園は各園で事務職を兼任しながら活動する「コミュニティ・コーディネーター」というスタッフが園と地域をつなげる活動業務を担当している³⁶⁰。

M園の回答には触覚を意識して実践された活動や造形表現の事例はなく、まちの中の音を気づきの手がかりにして造形表現へと展開したプロジェクトツィオーネについて事例紹介があった。



細かな絵を描くのが好きな3歳のある女の子。普段よりも少し細い黒ペンを選んでみました。描き始めたのは、たくさん線。いつもはたくさん人の顔を描くのが好きな子ですが、珍しく線をひたすらに描いていました。それはまるで、黒ペンの描き心地を試しているようにも見えました。

図6-6 「100のことばはこえる」³⁶¹ (M園、2022)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZhDjWZdf0Q8>、アクセス：2021年11月9日

³⁵⁸ 松本理寿輝、(2017)、『まちの保育園を知っていますか』、小学館、pp. 17-56

³⁵⁹ M園の関連組織(JIREA)は2021年現在日本におけるレッジョ・チルドレン(レッジョの自治体立保育所・幼児学校運営法人)の公式パートナーである。<https://jirea.jp/>

³⁶⁰ 高橋翠、(2020)、「コミュニティコーディネーターの役割と可能性」、『発達』162号、ミネルヴァ書房、p. 80

³⁶¹ JIREA、まちの研究所株式会社、ナチュラルスマイルジャパン株式会社、(2022)、「100のことばはこえる。」、<https://100nokotoba.jp/posts-1-1/E1DaNyeH>、アクセス：2022年3月8日

2022年に開催されたレッジョ・アプローチに関する展覧会³⁶²に紹介されたM園の事例の中にはペンの筆致を探究する3歳児の様子を捉えたもの(図6-6)がある。これは保育者が幼児の自発的で偶発的な探究の姿を捉えた記録だが、そこにはムナーリがブレラ美術館のワークショップで提案した「サイン」のプログラム³⁶³によく似た表現の探究が見られる。この事例から考えられることは、ムナーリが指摘した表現活動における子どもの創造性の発露はイタリアだけでなく日本でも発見できるが、ムナーリの教育を知ることによって保育者たちは幼児の探究活動が造形表現として具体化する場面に気づくきっかけがより多く得られるだろう。

6-1-7 各園の教育実践と触覚に注目した造形表現の可能性

五つの園からの聞き取り調査を通じて確認されたことは、まずレッジョ・アプローチを特徴づける諸要素のうち各園が特に関心を持っている部分に違いがあることであった。造形表現や芸術に対する観点からの比較では、園によって幼児教育と美の関係を強く意識している事例と、対話的關係やコミュニティと幼児教育の関係と言ったそれ以外の要素を重視している園もあった。イタリアの事例と比較すると、触覚の体験と幼児の能動的な学びを保育で意識的に活用されている事例は確認できなかったが、回答の中に子どもが触覚を含む多様な感覚をつかって探究している姿を保育者が確認しているいくつかの事例があった。

調査対象園の中にはムナーリの造形表現教育を知っていた関係者はいなかったが、対話の中で関係者たちがムナーリの造形表現教育に触れたところ、その教育観や手法に興味を示す様子があった³⁶⁴。ムナーリの教育観や触覚を通じた造形表現は今日周知されていないものの、あらためて評価される可能性を示すものと考えられる。ムナーリの「触覚のワークショップ」およびレッジョのプロジェッタツィオーネの事例にみる触覚を手がかりとした造形表現活動には、直接的な感覚受容から生まれる気づきに注目しながら幼児の能動的な学びを見守る教育を具体化するための可能性があると言えるだろう。このような取り組み例が日本では多く確認されていないことを考えれば、逆に日本の幼児教育実践の中に触覚に注目した造形表現教育が取り入れられることによって、さらに能動的な学びの環境が広がることが期待される。

以上の調査から日本の幼児教育実践事例の中にも幼児の諸感覚を通じた体験を学びのきっかけと捉える視点が確認された。これらをモンテッソーリやムナーリの触覚に対する注目、レッジョのプロジェッタツィオーネと関連付けることで、さらに幼児の能動的な学びにつながる教育手法を広げ得る可能性が感じられる。

³⁶² JIREA、まちの研究所株式会社、ナチュラルスマイルジャパン株式会社、(2022)、「100 のことばはこえる。」展、2020年1月14日～3月

³⁶³ 第四章 4-2-2 を参照のこと。

³⁶⁴ 付録資料ヒアリング調査内容を参照のこと。

次節に取り上げる乳幼児ワークショップでの事例は、従来の保育形態と異なるアプローチの中で、特に触覚に注目した教育手法を探究したものである。次節ではこの事例についてムナーリのワークショップと対比を試み、またレッジョ・エミリアの教育手法と対比することから幼児の創造性を重視した能動的な学びの実践としての位置付けを探る。

6-2 乳幼児発達親子教室「ここの森」に見る触覚遊びの事例

本節では、大手百貨店の企画運営による乳幼児を対象とした乳幼児発達親子教室「ここの森」の教育実践を振り返り、ムナーリの「触覚のワークショップ」との対比を試みる。具体的には、当該教室のスタッフによる記録資料³⁶⁵とレッスンスクリプトおよび同事業の記録冊子を材料として各プログラムの内容とねらいを整理し、ムナーリの教育と照らし合わせていく。なお筆者は2018年から2019年まで「ここの森」のプログラム企画とレッスン指導に関わった。

6-2-1 ココイクと「ここの森」について

乳幼児発達親子教室「ここの森」は2015年から2020年まで展開された同百貨店のこども向け事業「ココイク(cocoiku)」(以下ココイク)における幼児教育サービス事業と位置付けられる³⁶⁶。ココイクは百貨店内施設での託児サービスをはじめ、幼稚園から小学生を中心とした年齢の顧客層へ多様なワークショップを企画し、2015年の事業開始時点ではターゲットを就学年齢の児童中心にプログラムを設定していたが、その後顧客ニーズに合わせた内容の見直しを経て、2016年、生後6ヵ月から6歳までの乳幼児を対象主体にした親子教室「ここの森」が始まった³⁶⁷(図6-7)。

ココイクは2015年春、I百貨店新宿店ベビー子供フロアのリモデルにあわせてスタートした、I百貨店新宿店オリジナルの教育プロジェクトです。年齢やライフスタイルに応じた子育てのさまざまなシーンで役に立つプログラムを提供するため、I百貨店新宿店と専属のファシリテーションチームが運用してきました。

スタートした当初は、アート・建築・デザイン・音楽・舞台など様々な領域で活躍するクリエイターを講師に迎えた教室の開講にはじまり、遊びと学びを兼ね備えたキッズルームや、お子さまのお預かりサービス、夏休み自由研究企画、親子教室など、百貨店のニーズに応えながらも年齢に応じた学びを融合させた様々なプログラムを開発・運用しました。ココイクが提案するプログラムは、子どもが「自ら学ぶ力」を引き出すことを目的に、子ども達一人一人の中にある興味と夢中に向き合い、遊びの中から生まれる学びを共通のコンセプトにしてきました。そこには、これからどんなに世の中が変化しても、自分の手で未来を創りだせる人になるための環境創りをお手伝いするという思いがありました。³⁶⁸

³⁶⁵ 研究上の倫理的配慮として、論文作成にあたり百貨店事業責任者に「ここの森」をとりあげた論文発表の許可を得た。また使用する写真画像については同事業の広報資料製作に関連し肖像権許可を得ている保護者家庭を被写体としたものを使用し、個人情報に関わる記述を避けた。

³⁶⁶ 「ここの森」は経営戦略の転換と新型コロナ問題に伴い、2020年3月に事業終了した。

³⁶⁷ 「百貨店が挑む、未来を担う子ども向けの新事業 cocoiku (ココイク)」<https://ncdc.co.jp/cases/437/> アクセス：2020年6月16日

³⁶⁸ ココイク・アーカイブ(2021)、<https://www.cocoiku-isetan.com/> アクセス：2022年3月13日

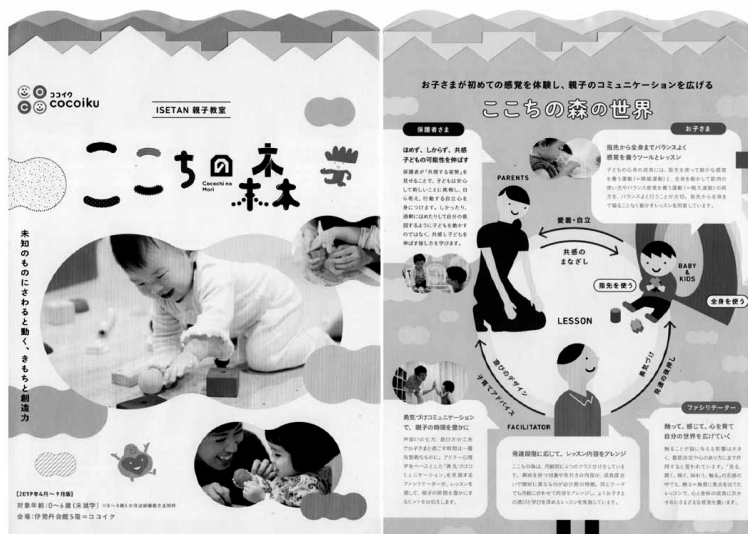


図6-7 「ここの森」パンフレット（「ここの森」、2019）

事業の企画監修にはミュージアム・エドューケーター会田大也³⁶⁹、触覚研究者仲谷正史³⁷⁰、発達科学研究者島谷康司³⁷¹らが関わり、専任スタッフが各レッスンプログラム内容を企画指導した。

「ここの森」は、「触覚」をテーマに6ヶ月～6歳までの子どもと保護者のために開発・設計された親子教室です。言葉を話す前の乳幼児が「触覚」を通じて世界を構築するプロセスを理解しながら、人間が生まれ持つ創造性について大人が思いを巡らすことで、親子の関係をより豊かにする、そんな思いを感じてもらいたいと考え運営をしてきました。³⁷²

「ここの森」におけるレッスンとは、プレイスペースでスタッフがいろいろな触覚に関わる遊具や遊びを提示し、子どもたちが各自の関心にそって遊びの時間を過ごすもので、後述するテーマごとのプログラムにそった様々な遊びで構成されている。

よって以下の「ここの森」に関する記述において、レッスンという用語は一般的に用いられる学習や教授の機会を指すものではなく、触覚遊びのワークショップと捉えることとする。

「ここの森」は予約制少人数³⁷³のレッスンで通年の保育サービスと比較すると体験型常設ワークショップに近いものと言えるだろう。なお2019年時点でレッスンに参加した約200組の親子

³⁶⁹ 会田大也、YCAM 山口情報芸術センター学芸普及課長

³⁷⁰ 仲谷正史、慶應義塾大学環境情報学部准教授

³⁷¹ 島谷康司、広島大学教授

³⁷² 株式会社三越伊勢丹、合同会社 the paper、(2020)、『cocoiku by ISETAN 親子教室「ここの森」ドキュメントブック』、p. 1

³⁷³ 1 レッスンあたり最大 5 組の親子参加を上限とする。

のうちほぼ半数は回数券利用のリピーターで、隔週のプログラム更新毎にレッスン参加する親子が一定数あった。「ここの森」のレッスンは一般的な保育サービスに比較して高額なサービスであったが、顧客満足の結果として上記のように一定数のリピーター顧客が獲得された。一回限りの参加者で構成されるテンポラリーな子どものワークショップと比較して「ここの森」では継続して参加する乳幼児の成長を観察することができた。

また「ここの森」は親子参加によって保護者たちに乳幼児の視点を知る手がかりを提供することをねらいの一つとしていた。レッスンを進行するスタッフはファシリテーターと呼ばれ、各レッスンには1名以上のファシリテーターに加えてサポートスタッフが参加する。サポートスタッフは子どもが安全に遊びを楽しめるようサポートしながら遊びの様子を撮影し、レッスン後に写真を出力して保護者に手渡しレッスンの振り返りの声かけまでがセットになっている。

6-2-2 「ここの森」の各プログラムの概要とねらい

本節では「ここの森」のテーマ毎の各レッスンプログラム内容を整理し、ムナーリの「触覚のワークショップ」内容との比較対象としてとりあげていく。

「ここの森」レッスンとムナーリの触覚ワークショップの共通点には、幼児に多様な触覚経験を遊びとして提供し、そこから幼児の気づきを促す意図があること、また活動の形態が連続した生活経験による保育ではなく、特別な遊びと経験を提供するワークショップ型の体験であることが挙げられる。

本章前半に取り上げた、レジジョ・アプローチを参照した国内の保育実践事例との対比では、意識的に幼児へ触覚的体験を働きかけていること、保育士や教諭による日常的保育ではない点に大きな違いがあるが、幼児の遊びと体験を通じて能動的な学びを促す点では一般的な保育と同様に教育的価値観をもっていると言えるだろう。

「ここの森」では、手先をつかった微細運動を中心とした集中型遊びによる「カチッとピタットの森」「おととひかりの森」「ぐにゃぐにゃの森」の3テーマと、全身をつかった粗大運動を中心とした発散型の遊びによる「ふんわりの森」「でこぼこの森」「からだの森」の3テーマを合わせて計6テーマ（表6-2）をさらに二つの切り口から構成した合計12のレッスンプログラムをローテーションしながら提供した。さらに各レッスンは月齢別にタイムテーブルが用意され（表6-3）、子どもの発達や興味関心の様子に合わせてレッスンが進められた。

全プログラムに共通するテーマが「触覚あそびを通じて乳幼児の発達を促す」ことである。

表6-2 「ここの森」プログラムと触覚の関係（藤田、2020）

プログラムテーマ	あそびの特徴	触覚との関係
「カチッとピタットの森」	くつつくもの、回るものに触れる	触る+操作する（貼る剥がす、回す）

「音とひかりの森」	操作と音の感覚、振動を感じる、色、光、鏡の視覚効果	触る+振動を感じる、見る
「ぐにゃぐにゃの森」	素材の形状変化と触覚の変容から造形的あそびへ	触る+素材の変容、形づくり
「ふんわりの森」	空気と風を感じる、素材と水、泡の感覚	触る+空気、水、泡
「でこぼこの森」	積む、崩す、転がす、上り下りする	触る+形状と構成、空間認知
「からだの森」	全身の触覚とバランスの感覚、身体感覚	触る+全身を感じる(固定受容覚)

表6-3 2019-2020レッスンの対象月齢とタイムテーブル (脚注参照)³⁷⁴

対象月齢	レッスン時間
0歳～1歳3ヶ月クラス	10:15～11:00 (水～日)
1歳4ヶ月～2歳3ヶ月クラス	11:30～12:15、13:30～14:15 (木・土・日)、14:45～15:30 (水・金)
2歳4ヶ月～3歳5ヶ月クラス	11:30～12:15、13:30～14:15 (水・金) 14:45～15:30 (木・土・日)
3歳6ヶ月～6歳クラス	16:00～16:45 (水～日)

以下に「ここの森」の6つのテーマの概略を整理しながら触覚遊びの中のねらいを考察する。

(1) 「カチッとピタッとの森」

「カチッとピタッとの森」は「くっつく・はなれる」感覚に注目したあそびの面白さを乳幼児に体験してもらうことをねらいとして構成されている。例えばシールやマジックテープのように粘着性のあるツールは子どもが積極的に触れることでくっつく・はなれる瞬間に触覚が変化することが子どもの興味を喚起する (図6-8)。



図6-8 「カチッとピタッとの森」前期 (「ここの森」、2019)

³⁷⁴ 「ここの森」パンフレット内容から筆者が再構成した。

くつつくツールを使った遊びはツールの動きや状態の変化に視覚的に気づきツールを構成する造形表現的な遊びとツールを操作する触覚の変化の組み合わせさせた経験といえる。このような形で動作によって触覚が変化する遊びの提案は、ムナーリのワークショップでは確認されていないものである。

「カチッとピタツとの森」前期プログラムでのレッスン中の幼児の反応を振り返ると、一歳児と二歳児向けのレッスンでは一歳児にも初めて出会うツールに対する興味と驚きの反応が表れており、触る前の視覚的な認識と触ってみたときの触覚から得られる実態感のギャップから驚きが生まれている様子が観察された。二歳児のレッスンでは好みのツールを見つける判断の行動や選んだツールを使って自分なりの遊びを作り出す姿があり、ツールと幼児の関わりから遊びや表現のアイデアが創造されるプロセスが見てとれる。レッスン中の幼児の行動は造形表現の前段階としてツールの操作を遊びとして楽しむことが中心であったが、触覚を通じて気づきや驚きが生まれる瞬間を見ることができた。

(2) 「音とひかりの森」

「おととひかりの森」前期プログラムは、光をテーマにした遊びにおける光の効果を感じる遊びを中心に構成されたもので、視覚に比較して触覚の要素は少ない。ただし鏡やプロジェクターを使った投影遊び（図6-9）は、素材とプロジェクターを組み合わせることで光の効果で遊ぶムナーリの「ダイレクト・プロジェクション」との共通点がある（図6-10）。レゾでもOHPや鏡、紫外線ライトによる光の効果遊びを取り入れた遊びは1980年代から積極的に行われていることが現地調査などで確認されている（図6-11）。



図6-9 「音とひかりの森」前期（「ここの森」、2019）



図6-10 ブルーノ・ムナーリの光のあそび（脚注参照）³⁷⁵

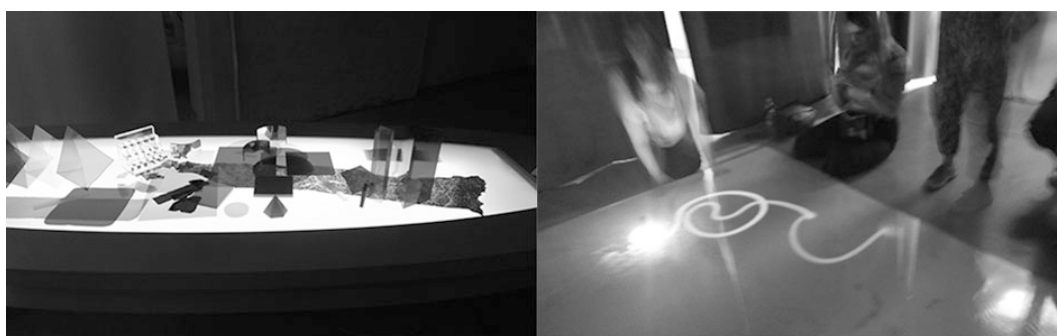


図6-11 レッジョの光のラボ装置：ライトテーブルと蓄光シート遊び（藤田、2019）

視覚的な遊びの体験に対して、特に0歳児の遊びの様子の中では光の効果を眺めているが行動に結びつかない傍観的な反応が見られ、見えていても触ることができない視覚的な遊びの乳児に対して働きかける効果が限定的であったこと、逆に自分から働きかける遊びを誘発する点で触覚遊びの持つ効果を感じる場面があった。

後期プログラムは音と振動の遊びを中心に構成された。主として振る、叩くことで色々なものから発する音の違いを聴覚によって体験したり、振動するパネルの上に色々なものを置くことで、ものが動き回る様子を視覚的にも感じる複合的な感覚遊びが提供された（図6-12）。

振動の触感や低い振動音の体験は幼児にとって必ずしも心地よいものとして捉えられないことがあり、遊びの内容は子どもの好き嫌いが分かれる傾向が見られたので、子どもが関心を示したり感覚的に受け入れられる遊びで構成しながらレッスンが進められた。

なおムナーリは武満徹の依頼で作曲のためのオブジェを製作している³⁷⁶が、子どものためのワークショップで音や振動に注目したプログラムを実践した例は確認されていない。

³⁷⁵ ブルーノ・ムナーリ、前掲書 33、p. 141、146

³⁷⁶ 有福一昭、(2018)、「日本におけるブルーノ・ムナーリ」、『ブルーノ・ムナーリ』、求龍堂、p. 318



図6-12 「音とひかりの森」後期（「ここの森」、2019）

(3) 「ぐにゃぐにゃの森」

「ぐにゃぐにゃの森」前期プログラムは、野菜をあそびの主素材として用いている。食材をあそびのツール=おもちゃとして用いることに対しては倫理的疑問を指摘されることも予想されるが、離乳期から多様な食材に対して好き嫌いの出やすい月齢の子どもたちにとって、食材を興味が生まれる素材として遊びの中で提供することには一定の教育的意味と効果がある。

乳幼児が普段は直接触れる機会の少ない、調理されていない自然素材としての野菜や（海苔などの）乾物に対して子どもたちは驚くほどの興味を示すことが多く、レッスンでは手指の触覚だけでなく口腔で味わいながらモノとの関わりを探究する乳幼児の姿が見られた。保護者からは、ふだん家庭の食事で興味を示さなかった食材をレッスン中には積極的に味わっていることへの驚きの感想が聞かれることがあった。また乾燥や加水によって触感が変化する食材に触れながら遊びが最終的に「盛り付け」のような造形表現活動につながっていった。（図6-13）

ムナリーの「触覚のワークショップ」でも自然素材を扱った事例³⁷⁷が紹介されているが、食材を取り入れたものはない。広く捉えるなら、「触覚のワークショップ」から味覚や食育につながるプログラムの可能性も考えられるだろう。

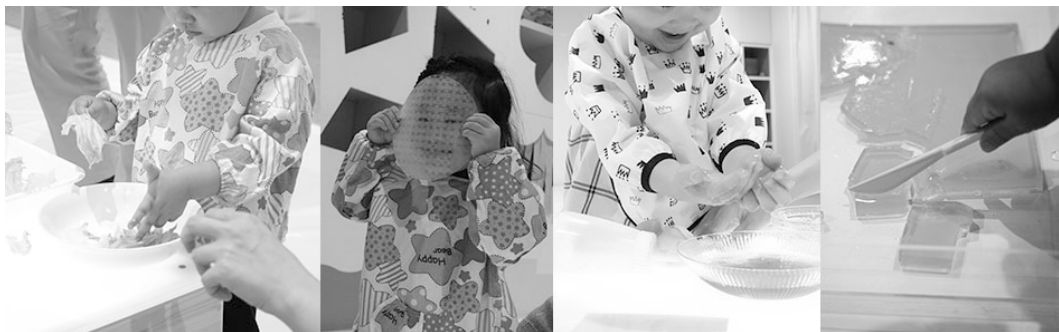


図6-13 「ぐにゃぐにゃの森」前期（「ここの森」、2019）

³⁷⁷ Bruno Munari、前掲書 6、p. 46

後期プログラムは、主として米を素材とした遊びの構成となっている。米は日本人にとって最も身近で大切な食材の一つだが、いわゆるご飯とはあえて違った視点で自然素材としての米に触れる経験にも意味があると考えられる。

米は加水や加熱によってその感触の変化が感じ取りやすく、粒をより分けるあそび、フィンガーペイント的なあそび、造形的な粘土あそびなど、応用の幅が広い（図6-14）。

レッスンを振り返ると、幼児の目の前で米粒を卓上ミキサーで粉にするプロセスでは月齢の大きな子どもほど素材の変容に対する関心が強く現れる傾向が認められた。

またフードミキサーに対しては子どもによって音や振動を怖がるケースと、逆に関心を持って積極的に触ろうとするケースが見られた。同様の事例が本章 6-1-3 に紹介した M 会の紙漉き遊びでも報告されていたことは興味深い。



図6-14 「ぐにゃぐにゃの森」後期（「ここの森」、2019）

(4) 「ふんわりの森」プログラムにおける触覚遊びの事例

このプログラムは、前期に空気（風）を感じる遊び、後期に空気と水、泡の関係をとり入れた遊びを中心に構成されている。

前期プログラムでは道具を使って風を作り出す遊び、風船などを介して風の動きを視覚化する遊び、空気によって膨らむ素材（ビニール、テント生地など）から作られた空間の中での遊びなどを取り入れている（図6-15）。

ムナーリもまた風と紙などの素材を組み合わせ「空気を見えるようにする」ワークショップを1970年代に行なっている³⁷⁸が、空気と触覚を結びつけた事例は確認されていない。

³⁷⁸ 第三章 3-4-1 を参照のこと。



図6-15 「ふんわりの森」前期（「ここの森」、2019）

後期プログラムでは、素材と水の関係から素材の感触や性質が変化するあそびを導入とし、後半は石鹸と水と空気の混ざり合いから生まれる泡をツールとしてあそびを展開した（図6-16）。レッスンの中で大きな紙を水で濡らして紙を破いてみる体験は身体的な遊びにつながり、また紙に水を含ませるための道具として絵筆や刷毛を用意したところ、描画遊びが生まれる場面が観察された。

ムナーリの「触覚のワークショップ」や前出のレジヨのプロジェクトツィオーネでも探究や造形表現の素材として紙が用いられている事例がある。身近で操作しやすい触覚的な素材として紙の活用が工夫されている点は同じであると言えるだろう。



写真6-16 「ふんわりの森」後期（「ここの森」、2019）

(5) 「でこぼこの森」

このプログラムでは、前期は指先で素材感や触感を感じながらツールを構成するあそびと、後期は手足や全身を使って空間の凹凸を感じる多様な遊びを取り入れている。「でこぼこ」というキーワードには、前期プログラムでは「でこぼこ」したモノの感覚経験を、後期プログラムでは「でこぼこ」した空間で遊ぶ経験を提供する、というねらいが込められている（図6-17）。



図6-17 「でこぼこの森」前期（「ここの森」、2019）



図6-18 3Dプリンターによる触覚ブロック遊具（藤田、2019）

2019年1月から同プログラムに3Dプリンターで作成した遊具が導入された（図6-18）。3Dプリンターで使用されるPLA樹脂は植物性デンプンが原料で、素材の安全性が担保できる。「でこぼこの森」では大きさを統一した異なる素材の立方体ブロックを使った積み木遊びの要素として3Dプリンターで作成したツールを用いた。レッスンでは素材の触感の違いに加え、樹脂色が明確であったことから、他のブロックとの違いに興味を示す乳幼児が多かった。

後期プログラムでは、導入に傾斜板とボールを使って「ものが転がる」遊びをしながら徐々に「大きなでこぼこ」として空間の高低差を身体全身で感じることができるよう大きな凹凸形状のフロアシートや乗って遊べる強度の凸凹スロープ板、斜面に摩擦の異なる素材を貼った特製の小型滑り台などを使って遊びを構成した。（図6-19）。様々なシート素材を貼り付けたパネルを踏んだり触ったりする遊びは、ムナーリのワークショップにおける「触覚のかごめ・かごめ」³⁷⁹の触れて感じる遊びと共通点がある。

³⁷⁹ 第五章 5-3 を参照のこと。



図6-19 「でこぼこの森」後期（「ここちの森」、2019）

(6) 「からだの森」プログラムにおける触覚あそびの事例

このプログラムはソマティクス研究者橋本有子³⁸⁰の監修による乳幼児のための体操と身体感覚の解説を含んでいる。橋本によれば、乳児は誕生後、順を追って呼吸→中心から末端→頭から尾骨→上半身と下半身→右半身と左半身→クロスをつながりなど動作のプロセスの中で運動能力を獲得していく。この運動獲得のプロセスには、触覚の自己受容感覚が関係する³⁸¹。レッスンでは、あそびを見守る保護者に対して運動や動作がどのように獲得されていくかを言語化して伝えることがファシリテーターの役割の一つとなる。前期プログラムではボールの上に乗ってバランスをとる、回る、揺れる感覚の体験あそびを中心に構成している（図6-20）。



図6-20 「からだの森」前期（「ここちの森」、2019）

後期プログラムではフラフープをくぐる遊びやトンネルの中を探検するあそびを通して固有受容感覚を活性化するあそびを中心に構成している。段ボール製のトンネルツールは視覚的に閉鎖された印象が一部の幼児に不安を喚起することから用心のしぐさが見られ、幼児が遊びの中で触覚的な身体感覚だけでなく視覚情報が運動の判断基準としている場面があった（図6-21）。

³⁸⁰ 橋本有子、https://researchers2.ao.ocha.ac.jp/html/200000472_ja.html アクセス:2021年10月30日

³⁸¹ 第二章 2-3-2 を参照のこと。



図6-21 「からだの森」後期（「ここの森」、2019）

「ここの森」レッスンプログラムには、多様な遊びを通じて幼児の発達に寄り添って能動的な学びの喚起を実現するねらいが込められており、ムナーリの「触覚のワークショップ」、特にレステリが『触覚で遊ぼう』で紹介している乳幼児向けプログラムとの共通点がある。

以上の対比で重要と考えられる点は、「ここの森」プログラム内容には近年の触覚研究から得られた知見が反映され、ムナーリのワークショップには取り入れられていない遊び手法が多く含まれていることである。このような実践事例は乳幼児のための触覚遊び開発の可能性の広さを示すものと捉えることができるだろう。

6-2-3 「ここの森」レッスンとムナーリの「触覚のワークショップ」の対比

本節では「ここの森」レッスンとムナーリの「触覚のワークショップ」の内容から、触覚体験を幼児の興味と能動的な学びへつなげる教育手法、および保育者が幼児の気づきや学びを発見する手がかりとしての観察と記録について、両者を対比していく。

以下に「ここの森」の中から「でこぼこの森」レッスンの流れと、ムナーリの「触覚のワークショップ」から抽出したオペレーターの子どもへの働きかけの対比を試みた(表6-4)。

表6-4 子どもへの働きかけの比較（藤田、2021）

ムナーリ「触覚のワークショップ」	「でこぼこの森」(後期)	活動内容とねらいの比較
触覚の森～素材が参加者に触れる ↓	触覚パネル(小)～触ってみる ↓	両者とも言葉の説明の前に体験による導入をおこなう。
オペレーターによる言葉がけ(興味の喚起) ↓	導入の動画(興味の喚起) ↓	両者とも活動のテーマや流れの説明を導入としておこなう。
素材との出会い(タブローの材料) ↓	触覚パネル(中)～パネルを並べてその上を歩いてみる	異なる触感の素材に触れる。ムナーリのワークショップは主に

	↓	手を用いるが、「でこぼこの森」では足の触覚体験も加わる。
触感の言語化 ↓ 触感から発想するイメージ ↓		ムナーリのワークショップではオペレーターによる問いかけから触感を言葉で表現する促しがおこなわれている。
タブローの構成（制作） ↓	触覚パネルと斜面の組み合わせ、ボール転がし ↓でこぼこパネル(大)～積み重ねて上下の動きのある空間で遊ぶ ↓	「ここの森」ではツールを組み合わせた遊びへ誘導している。 ムナーリのワークショップは触感から発想されたイメージを造形として表現する。
	ボルダリングスロープ、でこぼこスロープ、滑り台～自分自身が滑ったり登ったりする ↓	「ここの森」は手先の遊び：微細運動から全身の遊び：粗大運動へ展開する。
タブローの鑑賞 ↓		ムナーリのワークショップでは、成果物を参加者がさわって鑑賞する。
ワークショップの振り返り	動画(遊び内容の振り返り) ↓	両者ともワークショップでの体験の振り返りをおこなう。
	レッスン写真のプレゼント	「ここの森」ではレッスン中に撮影した写真を振り返りの材料としてその場で親子にプレゼントする。

それぞれのワークショップにおいて、ファシリテーターとオペレーターは似通った働きかけから触覚の遊び体験へ子どもを誘い、能動的な学びを促そうとしている。「ここの森」には幼児の触覚経験を造形表現教育につなげる意図は少なく、造形表現活動と連動した教育的な特徴は少ないが、これは「ここの森」レッスンの参加者に0歳から3歳未満の乳幼児が多いことから、将来の表現欲求の土台となる触覚体験を中心にプログラムが構成されていることと関係している。ムナーリ・メソッド®を実践するレステリが紹介しているプログラムでも「触覚のプール」のように素材による触覚体験を中心として造形表現まで展開していないワークショップがあり、造形表現への誘いよりも感覚体験そのものの豊かさが大切と考えられる段階の乳幼児のために考案されている。

ムナーリの「触覚のワークショップ」では、経験あるいは学びの成果は触覚のタブローとし

て具体化される。もっともムナーリは、タブローという成果物がワークショップの目的ではなく、タブローの制作に至るプロセスそのものが重要であることを述べている。

一方、「ここの森」のように触覚の体験そのものを主体としたワークショップでは、遊びの中での学びの証しとして活動の記録が重要になるだろう。子どもたちの能動的な学びの観察の仕方、記録のあり方において手がかりとなるのがレッジョの幼児教育におけるドキュメンテーションである。

「ここの森」では、レッスン中に保護者とファシリテーターが子どもの遊びの中に見られる気づきの瞬間を共有し、レッスンの様子をカメラで記録してレッスン後に保護者と子どもへ写真を出力しプレゼントしている（図6-22）。幼児の様子を観察を記録して解釈しながら幼児の育ちや能動的な学びの姿について理解を深めようとする「ここの森」での振り返り作業はファシリテーターと保護者の子ども理解へのアプローチという意味でレッジョの幼児教育におけるドキュメンテーションとも共通する点があり、ファシリテーターの内部資料としての振り返りと参加者に対する観察の記録としてのメッセージ（表6-5）をそれぞれ作成する手法は、前節に紹介した国内保育施設のC園、M会などで実践されている、情報を共有する相手に合わせてドキュメンテーション形式を使い分ける点と共通する部分がある。



図6-22 レッスン中の記録写真（「ここの森」、2019）³⁸²

「ここの森」の二つのレッスン記録（表6-5）とレッジョのドキュメンテーション例（表6-6）の対比では、両者の記述から幼児の探究と活動に対するそれぞれの観点の共通点と相違点を読み取ることができる。取り上げた比較事例は「ここの森」は遊びの様子の観察が中心となり、レッジョのドキュメンテーションは素材に触れながら探究活動が造形表現活動に展開していく様子を捉えた内容なので厳密な対比の対象にならない面があるが、両者の幼児観察の注目点を確認する手がかりになるものと考えている。

「ここの森」では、スタッフ間でレッスン中の気づきを共有するための記録が毎日レッスン

³⁸² 株式会社三越伊勢丹、合同会社 the paper、前掲書 369

後にまとめられ、学びの主体である幼児の姿とファシリテーターの働きかけの効果について振り返りを行なっている。またレッスン中のファシリテーターの気づきは保護者への声かけを通じて伝えられ、写真によって遊びの中の反応や探究の様子を視覚化して、その幼児にとってレッスンが価値ある体験であったかを検証している。参加した親子へ提供する写真とレッスン毎のメッセージカードは、親子での振り返りを促す仕掛けである。

ただしレッスンへの個々の幼児の参加は、リピーターであっても断続的なものであったことと振り返りの記録は短時間の活動の観察に集約されるものなので、一般的な保育記録との視点の違いは大きいと考えられる。

表6-5 「ここちの森」ファシリテーターの振り返り記録とメッセージ（藤田、2021）

0歳6ヶ月～1歳3ヶ月クラス 参加者 A児、B女	
メインファシリテーターの振り返り記録	B女が2ヶ月ほど年長で、できることが多かったが、A児もハイハイで動き回り興味のあるツールに積極的にさわっていた。乳児クラスではできることが限られるが、低く重ねたスタイロパネル登りも滑り台にもそれぞれトライしていた。B女はジムにのぼって滑り台ですべる遊びをくりかえしていた。B女は月齢的にも一つ上のクラスに上がれるタイミングで、保護者から「上のクラスでも大丈夫か？」と質問があった。一緒にレッスンに入る子ども次第だが一つ上のクラスでも遊べる印象だった。A児も頑張っって滑り台にチャレンジし、最後はちょっとくたびれた様子があった。
サブファシリテーターの振り返り記録	A児は保護者がA児の興味をひく声掛けや動きをしたことで、でこぼこ道や坂道、大きな滑り台に挑戦し素材の違いを体を動かし体感していた。B女は最後の滑り台に挑戦したあとでは自分で手を叩き喜んでいる様子が見られた。導入のツールを両手で触って見たり、ボードを持ち上げ母親に渡したり、ツールに対して抵抗なく自分のペースで遊んでいた。A児の動きもよく見ていた。
A児へのメッセージ	今日は「でこぼこの森」で、いろいろな坂道 や、でこぼこ道であそんだね。 いろんな触り心地のでこぼこボードを触ったり踏んでみたね。ふわふわ。 でこぼこ、つるつる、いろいろなさわり心地がありました！ それから坂道を作ってボールを転がしてみました。いろんなかたちのボールをころがしてみたね。Aくんはピンクのはずむボールが気に入っていたね。坂道は自分でも登れたよね。 でこぼこ道を冒険した後は、ふわふわ、つるつるの大きな滑り台にお父さんお母さんと一緒に挑戦できたね！

レッジョでは日常の保育記録をベースにしながら、特定の興味関心を中心とした中長期の探

究活動であるプロジェクトツィオーネがドキュメンテーションとしてまとめられている。興味深い点として、レッジョのドキュメンテーション(表6-6)には、幼児の発したつぶやきが記録され、ドキュメンテーションに効果的に挿入されており、幼児の言葉が聞き手や読み手次第で深い意味を持つことを示している。さらにレッジョの教師たちが、幼児と素材との関係性³⁸³について考察している点が興味深い。

表6-6 レッジョ・エミリアのドキュメンテーション (脚注参照) ³⁸⁴

3歳~6歳のプロジェクトツィオーネの記述	
子どもの言葉の記録	例えば、ジュリアは黒い布を配置してからこう言います：黒い布で白い細い布(帯)を囲んでとじこめるの。
教師の解説	時には対称に、時には自由に、時には思いつきに任せて、美しい構成の研究なのです。しばしば子どもたちが言うように：
子どもの言葉の記録	こう(構成)するのがいいわ、じゃないと、きれいじゃないから！(エヴァ、24ヶ月)
子どもの言葉の記録	白、しろとシロ (アルベルト、3歳)
教師の解説	できあがりは、「構成のための調整」が終わったときに初めてやってきます。 テーブルの上に置かれた紙のナプキン。日常の中で使われるうちにカモフラージュされ、ある種の名前のない存在：すでに経験され馴染んでいたモノ、「習慣の素材」は、しかし探究したり区別する視点で観察すると、軽くて繊細で、わずかに粗く、重なり合って不透明な、開いていてほとんど透明な白い物質に変身するかもしれません。見えない存在から救い出された紙のナプキンは、ここでは関心と振り返りの主人公となります。ナプキンというモノの機能からアプローチを変えて、未知の紙ナプキンの発見へと飛躍し、特別な見方をすることで、それは特別な存在になるのです。少しずつ、手や脳、感覚、そして素材が互いに知り合うにつれ、子どもたちのジェスチャーは最初の形を作り、折りたたみ、破り、丸め、絞り、引っ張り、引き裂き、そしてそれらを表現する言葉を生み出します。

「ここの森」のレッスンは親子参加の特徴を生かして、幼児の遊びと学びの様子を見つめながら得た気づきをファシリテーターと保護者がその場で共有し、またレッスンの写真と振り返りのメッセージカードを提供している。これらの振り返り資料を持ち帰り、各家庭でスクラップす

³⁸³ Vecchi は著書の中で幼児の学びにおける関係性について、ベイトソンを引用しながら論じている。

³⁸⁴ REGGIO CHILDREN, (2003), “i linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri”, *Bambini, arte, artisti*, REGGIO CHILDREN pp.24-27、筆者訳による引用、付録対訳を参照のこと。

るために参加者へ提供されたファイル「ペタペタブック」(図6-23)は、レッスン後にその日の触覚の遊び体験について振り返り、メッセージや写真を自由に貼り付けたり気づきを書き込んだりすることで親子が共同で作ることができる、小さな学びの記録としてのポートフォリオと捉えることができる。



図6-23 「ここちの森」ペタペタブック(藤田、2021)

一方レッジョのドキュメンテーションは、子どもの気づきや育ちの姿を映像、音声、子ども自身の言葉とともに継続的に記録してさらに再構成し、物語として捉えようとする特徴的な教育手法と言える。

記録という観点から「ここちの森」とレッジョの事例にムナーリの「触覚のワークショップ」の特徴を加えて対比すると、ワークショップやレッスン、プロジェクトツォーネの振り返りを重要視している点は三者に共通しているが、ムナーリのワークショップには公開されている振り返り記録が見当たらない。また、レッジョでの記録を再構成して幼児の育ちを物語として再解釈しようという視点は、ムナーリのワークショップや「ここちの森」では試みられていないユニークなアプローチである。

6-3 本章のまとめ

本章では、これまでに考察してきたムナーリの触覚ワークショップおよびモンテッソーリ教育からレッジョ・エミリアの幼児教育まで広がる幼児の能動的な学びのあり方が日本の幼児教育にどのような手がかりを与え得るかという視点から実践事例との対比を行った。

本章の前半では日本の幼児教育実践に見るレッジョの幼児教育とのつながりと触覚を意識した造形表現活動の実態を調査し、後半では「ここちの森」という触覚に注目した乳幼児親子教室の活動を取り上げ、これら事例との対比から以下のような要点が確認された。

日本の幼児教育実践事例調査では、限られた調査範囲においてはああるものの、触覚を通じた意図的な保育のアプローチ事例が少ないことがわかった。一方で多様な感覚を通じた幼児の

気づきを造形表現を通じて目に見える形にする活動の工夫が各園の事例の中に見られ、またムナーリの教育の認知は高いとは言えないものの関心を示す教育者を確認することができた。

さらにレッジョ・アプローチへの関心を通じて、保育における保育者の幼児観察のあり方と記録の工夫、幼児の能動的な学びの姿に注目する意識が各園関係者の中にあることが確認された。

乳幼児発達親子教室「ここの森」の実践事例からは、日本でも触覚研究の知見を取り入れて幼児の遊びに触覚的体験を取り入れる多様な具体的手法が開発されていることが確認できた。

「ここの森」プログラムで実践された触覚遊びのいくつかは、ムナーリの「触覚のワークショップ」で行われた記録にもない内容で、これらの事例は、触覚遊びには未開拓の可能性が秘められている、と考える本研究の主張の根拠になるものと考えられる。

「ここの森」では触覚の体験が造形表現活動へとつながっていないレッスンが多く、触覚遊びを幼児教育と美術教育の関連付けて考えることは今後のさらなる課題だが、遊びにおける具体的な造形表現の有無は触覚体験を通じた幼児の能動的な学びの重要性を否定するものではないだろう。

日本では、触覚に注目した体験とそこから生まれる造形表現にみる幼児の多様な感覚を通じた探究への注目、その手がかりとしてのムナーリの「触覚のワークショップ」の認知と研究は、今日その端緒にあるといえるだろう。本研究を通じて確認したムナーリの「触覚のワークショップ」に見られる特徴的なアプローチと、国内の実践事例およびレッジョの幼児教育に見られる、体験を通じた気づきと学びのプロセスの記録や解釈の工夫を組み合わせることで教育を工夫していくことが、今後の幼児教育における幼児の能動的な学びの可能性を広げる手がかりとなることを期待したい。

ここまでで本研究で確認された内容を整理する。

第一に、ムナーリの教育とは彼の芸術活動と子どもへの共感、戦後イタリア社会の影響から生まれた教育への関心が造形表現教育として具体化したものであること。

第二に、ムナーリの「触覚のワークショップ」はイタリア未来派の指導者マリネッティの「触覚主義」とそれに影響を与えたと考えられるモンテッソーリの触覚への注目を背景に生まれたこと。

第三に、ムナーリのワークショップ手法は関係者を通じてレッジョ・エミリアの幼児教育に影響を与えていること。

第四に、ムナーリ・メソッド®におけるプロセスの重視と振り返りの意識はレッジョの幼児教育の特徴の一つであるドキュメンテーションに見られる幼児の育ちを見つめる保育者の観点につながる。

第五に、日本におけるレッジョ・アプローチを参照した事例調査では触覚への注目が確認され

なかったが、乳幼児親子教室においては日本独自の触覚遊び手法の開発事例があったこと。

以上の研究のまとめとして、次章ではムナーリの教育と彼の「触覚のワークショップ」を参照することから、幼児教育における触覚を通じた体験と幼児の関心の表出としての造形表現の意義を確認し、幼児の能動的な学びを見いだす保育者の視点への手がかりを整理していく。

第七章

本研究の結論

第七章 本研究の結論

7-1 本研究のまとめ

第一章冒頭で述べたように本研究の主題は、ブルーノ・ムナーリの子どものための造形表現教育、特に「触覚のワークショップ」の内容とねらいを明らかにすること、さらにムナーリの教育を手がかりに造形表現と芸術を通じた幼児教育のもつ幼児の能動的な学びに関する保育者の視点の広がりを見出すことにある。

幼児教育と造形表現教育、触覚に注目した教育の関係を考えれば、大きな主題としての幼児教育の中に造形表現教育があり、さらにその一部分として触覚に注目した教育手法というテーマがあると考えられるが、本研究ではムナーリの「触覚のワークショップ」に見られる教育的なねらいの確認から、モンテッソーリやレヅジョの幼児教育などとの対比を経て、ムナーリの教育を出発点に幼児教育における保育者の視点のあり方へと遡行する形で検証を進めてきた。本章では各章の中で明らかになったことを振り返りながら本研究の結論をまとめていきたい。

第一章では、本研究の主題と目的の確認、研究の手法と構成などを設定した。研究の対象と目的は本章冒頭に振り返った通りである。研究の手法はイタリアの文献調査を中心としながら、ムナーリのワークショップに関わったイタリアの関係者への聞き取りで得られた内容を傍証とした。本研究ではムナーリの造形表現教育とその一つである「触覚のワークショップ」に加えて、触覚と幼児の関係、ムナーリを含むイタリアの幼児教育など、ある程度まで掘り下げる必要のある研究テーマが併存しているため、各テーマの繋がりが理解されるよう章の構成や用語の整理を試み、ムナーリの教育活動の俯瞰を踏まえて「触覚のワークショップ」について掘り下げ、さらにその内容とねらいを他のイタリアの幼児教育と対比した後に、日本の幼児教育実践と対比した。

第二章では日本とイタリアの先行研究の調査から、ムナーリという人物の捉えられ方と彼の教育の特徴を整理した。

日本の論考と先行研究からは、ムナーリが主に独創的なデザイナーとして1950年代から知られていたこと、瀧口修造、武満徹など日本の芸術家やデザイナーとも交流があり、数回にわたって来日したことが確認された。1985年の来日ではこどもの城でのワークショップ指導を行い、その後もムナーリのワークショップは日本各地で実施されている。しかしムナーリのワークショップや教育に関する日本の研究事例は多いとは言えず、特に幼児教育の視点からムナーリのワークショップを捉える論文は2000年代以前には確認されていないことがわかった。

イタリアにおけるムナーリの教育に関する論考と論文では、ムナーリの教育がデューイ、モンテッソーリ、ピアジェなどの影響を受けているとする複数の指摘が確認された。またムナーリのワークショップがイタリアで実践されている時期に発表されたタンキスの論考は、彼の芸

術活動を通じた社会改革提案に成果が得られなかったことへの失望とムナーリの教育活動を関係づけている。

第三章ではムナーリの芸術活動の概観から、彼の芸術と教育との繋がりを確認した。

特に、ムナーリの「触覚のワークショップ」がイタリア未来派芸術運動におけるマリネッティの触覚主義から影響を受けていること、さらにマリネッティが妻ベネデッタを通じてモンテッソーリ教育の触覚への注目を知っていた可能性を文献調査によって明らかにした。

その他ムナーリの作品調査によって、ムナーリのワークショップのプログラムには自身の芸術活動の中で実践された手法が取り入れられていることがわかった。

第四章ではムナーリの教育活動についてムナーリの著作資料と彼のワークショップの後継者たちの資料調査および聞き取り調査を行った。

ムナーリのワークショップ実現の経緯とそのねらいは彼の最初の大規模な子どものためのワークショップに関する著作『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』にまとめられている。

その後のワークショップの発展を経て、ムナーリの没後関係者たちが組織したABMによって「ムナーリ・メソッド®」がまとめられた。このメソッドはワークショップの指導にあたって造形表現活動と幼児の発達プロセス観察の関係を意識しており、アルベルト・ムナーリによってピアジェの認識論が反映されていることを確認した。

第五章ではムナーリの触覚に注目した造形表現教育について、彼の著書『触覚のワークショップ』とムナーリの助手レステッリの著書『触覚で遊ぼう』からその内容を整理し、モンテッソーリ教育にみる触覚教育やレッジョ・エミリアの幼児教育における触覚を取り入れた幼児の探究活動の記録との対比を行った。

ムナーリの「触覚のワークショップ」は子どものための教育活動とイタリア未来派時代に影響を受けた触覚主義の融合によるものだが、ムナーリやマリネッティに先行して触覚に注目したモンテッソーリとムナーリの教育を対比すると、触覚を含む多様な感覚を通じた幼児の体験を保育に取り入れる手法に見られる遊びの中で、幼児が自分の気づきによって正しい答えに到達するというモンテッソーリの教育手法から、ムナーリは多様な触覚の体験から生まれる発想を造形表現活動に結びつけることで、子どもたちに定められた答えのない創造性の発露への道を示している、と考えることができる。

さらにレッジョ・エミリアの幼児教育がムナーリのワークショップ関係者を通じて彼の教育手法から影響を受けたと考えられる点について、現地視察を含む調査によって検証した。レッジョ・エミリアの幼児教育では、ムナーリのワークショップでも指摘されている幼児の学びのプロセスへの注目をドキュメンテーションによって記録し再構成することで、保育者の学びにつながっていることがわかった。

第六章では前章までの研究内容をふまえて、日本の幼児教育実践例を取り上げてムナーリの

「触覚のワークショップ」との対比を試みた。

まず日本においてレッジョ・アプローチを参照した保育実践を行う保育関係者の聞き取り調査を行ったところ、調査の範囲においてムナーリおよび触覚を意識した活動についての事例は見当たらなかったが、ムナーリの教育および触覚に注目した活動は幼児の創造性を育む教育の可能性につながると受け止める反応が関係者から得られた。

また触覚遊びをプログラムの中心に取り入れた乳幼児発達親子教室「ここの森」の実践事例との対比では、日本独自の幼児のためのワークショップには触覚研究の知見が取り入れられムナーリの「触覚のワークショップ」にない手法の実験例が確認された。

これらの比較研究から、ムナーリの教育手法は現在日本の幼児教育に周知されていないが、今後の共感を得られる可能性があると考えられ、さらにムナーリ以外にも多様な触覚に注目した遊びの手法開発が日本にも存在したことが確認された。

7-2 本研究で明らかにされたこと

以上の振り返りを踏まえて、本研究でムナーリの教育について明らかになった点と、研究上未解決の点を以下に確認していく。

まずムナーリの教育とは、ワークショップを中心に造形表現を通じた幼児の能動的な学びの環境を作り、体験を通じて生まれる発想を表出する表現方法を伝え、子どもの創造性を尊重し育む実践手法であることがムナーリと関係者の著作資料調査などから明らかになった。

またムナーリの教育がどのようにして生み出されたものかという点については、彼の芸術活動を通じた社会改革の希望を子どもたちに託す意図から生まれ、特に「触覚のワークショップ」のアイディアはイタリア未来派芸術運動におけるマリネッティの影響によるもので、その背景にはモンテッソーリの幼児教育における触覚への注目が間接的に影響を与えた可能性を文献調査によって確認した。

ムナーリの触覚に注目した教育の内容とそのねらい、教育的意味はなにかという問いに対しては、本研究の結論としてムナーリの触覚教育は大人が見落としがちな視覚以外の諸感覚、特に乳幼児にとって大切な触覚に注目し、直接的体験を通じて能動的な学びを創造性の発達へと結びつける手がかりである、と筆者は考えている。

ムナーリの教育の内容、ねらい、イタリアにおける形成の背景と影響については、以上の点を明らかにすることができたと考えている。

第一章冒頭で本研究の目標に挙げた、日本の幼児教育にムナーリの教育手法を取り入れる意義、保育における触覚に注目した造形表現の導入とそれに伴う幼児の能動的な学びに対する保育者の視点への手がかりについては、ムナーリの提案した多様な触感のコントラストを感じながら子どもの気づきや発想を促す手法が日本の実践や研究事例に見られないユニークなものであることから、これを参考にすることで新たなアプローチが広がる可能性を示した。

一方、ムナーリの教育メソッドや「触覚のワークショップ」が日本の幼児にどのように具体的な効果を及ぼし得るのかについては、明確な結論付けにはいくつかの課題を残している。その理由の一つにムナーリの教育メソッドを国内の保育実践の中で検証できていないことが挙げられるが、その理由と解決の展望については後節に研究の課題として取り上げる。

7-3 ムナーリの教育から幼児教育のために得られる手がかり

本節ではムナーリの教育と「触覚のワークショップ」から得られる知見が幼児教育と美術教育の発展にどのような手がかりを与え得るか、あらためて整理する。

ムナーリの教育では教育者が幼児の探究を尊重し、そのプロセスを観察することを重視していることから、ムナーリの教育を参照することは幼児の造形表現活動において、表現の成果ではなくプロセスを意識する手法として、特に確認できる実践事例の少ない触覚に注目した活動手法は、保育者の意識のあり方と実践の発展可能性を示すものである。

幼児教育における造形表現では、第一章で述べたように、保育者や保護者など大人の評価の視点が表現技術の上手下手に向きやすいという問題がある³⁸⁵。本来造形表現では、描画を例にとれば同じ画題であっても写実から抽象、あるいは素朴表現まで多様な表現が美的な作品として評価対象となるように、技術の巧拙とは別の評価軸があることが認められているが、美術教育に親しんでいない大人たちにとって表現の褒め言葉がしばしば「上手だね」になってしまうのもまた事実と言えよう。このように幼児の表現の価値を上手下手で測ってしまう意識の背景には、視覚に頼った認識の影響があると考えられるのではないだろうか。であるならば、幼児が視覚のみに頼らず触覚を通じて表現を体験するように、大人もまた触覚に注目した表現の意義を意識することで、目で見えた印象に縛られる意識から離れて幼児の表現を違った尺度で評価する意識を広げていく可能性を考えることができるだろう。

また、堀内・杉本(2005)が検証しているように、触覚的な関わりを必要とする素材を取り入れた活動が幼児の興味関心を高めて表現意欲につながる可能性も期待できるだろう³⁸⁶。

多様な触覚の体験から幼児がどのような探究と発見のプロセスを体験しているかを教育者が見つめるところにムナーリが目指した子どもの能動的な学びのあり方を深く考える手がかりがあると考えられる。

7-4 幼児の能動的な学びをいかに見つめるか

保育者は子どもに学ばなければならない、という命題は日本でも確認され続けてきたテーマ

³⁸⁵ 松岡宏明、(2018)、「保育者・初等教育者に求められる幼児・低学年児の造形を『みる力』に関する研究」、大阪総合保育大学大学院、p.9

³⁸⁶ 堀内秀雄・杉本亜鈴、(2005)、「幼児の造形表現における素材・材料の研究-描画材作りによる子どもの表現意欲の高まりについて-」、東京成徳短期大学紀要第38号

である³⁸⁷。このシンプルな命題が繰り返し語られているということは「言うは易く行い難い」故であろう。長く実践に関わりながら子どもと保育者の関わりを深く考え続けた倉橋³⁸⁸や津守³⁸⁹がこの言葉を発したとき、私たちは自らを振り返り本当に子どもから学ぼうとしてきたか自問する。

倉橋や津守の示す保育者の内省の姿勢は常に忘れてはならない保育者の心構えだが、私たちが注意すべき点として、内省とは保育者と幼児の立場の逆転を意味していないということがあろう。筆者には、イタリアにおける創造性を重視した幼児教育に触れて感じる心地よさが大人と幼児の上下関係の意識から放れた、幼児を一つの人格として水平な関係に見る保育の視点にある、と感じられる。

モンテッソーリは「子どもたちが、自分でやりたいようにできるよう手助けしよう」と述べ、ムナーリは「(大人が)子どもの心を持つことは知ることへの好奇心、理解することの楽しみ、伝えることの意欲を持ち続けること」と定義した。マラグッツィは「有能な子どもたち」という視点から一人の市民として幼児と向き合う教育をレッジョ・エミリアに実現し、子どもの能動的な学びを見つめることで、従来の学ぶ子どもと教え導く大人という教育的関係を越えて子どもと大人が互いに学び合う幼児教育の姿を示している。

7-4-1 モンテッソーリにみる子どもの尊重

モンテッソーリは、子どもの自ら成長しようとする内発的欲求に気づき、これを尊重することが幼児教育の要諦であると考えた。保育者は幼児が無意識のうちに欲する自ら育とうとする願いを子どもの望みに寄り添って支え、そのための環境を整える必要があると指摘している。触覚の経験を提供する教具の創造も、教具のもつアフォーダンスの力によって幼児が能動的に世界と関わり、気付き育つ環境を整える手段と捉えることができる。

この見解はおとなの側から真の子どもの欲求に対しての大きい配慮と鋭い観察を要求します。最初の実践的行為としては、それは子どもがそのなかで、追求する値打ちのある目的に到達するためと、子どもを自分の拘束ない活動の調節と完成との道につかせるために、行動できるような適切な環境を作ることです。³⁹⁰

モンテッソーリ・メソッドには子どもの遊びに仕事(大人の行う日常生活作業)を積極的に取り入れること、環境を整備して子どもの自発的な興味を喚起すること、触覚を含む諸感覚を通じ

³⁸⁷ 米川泉子、(2012)、「子どもを見守る保育者像 倉橋惣三にみる子どもの尊厳と子どもを見守る心」、上智教育学研究、pp. 1-19

³⁸⁸ 倉橋惣三、(1976)、「教育される教育者」、『育ての心』、フレーベル館、p. 43

³⁸⁹ 津守真、(1987)、『子どもの世界をどうみるか』、日本放送出版協会、p. 15

³⁹⁰ Mariangela Scarpini、前掲書 296、pp. 57-71

た経験から子どもの学習効果を高めることなどが、その特徴として挙げられる。仕事のロールプレイを遊びに取り入れることは、そのまま子どもが人として自立的に成長しようとする欲求を汲み取ることであったが、ここで重要になるのは、活動が子どもの興味や自発性によって行われることであり、大人から与えられた課題ではないという点である。

モンテッソーリの教育手法には、計画された正しい答えのある探究活動が多いという点で真の能動性に対する課題を残しているが、この点を造形表現の観点によってより自由な探究へと展開したのがムナーリである。

7-4-2 ムナーリにみる子どもの尊重と芸術的観点

造形表現教育においてムナーリが強調したのは「子どもが自らの表現の決定権を持つ」ことである。子どもの生来の力を信じるムナーリの子ども観はモンテッソーリの視点と重複する。またモンテッソーリとムナーリの接点は、子ども観や教育観にとどまらず、感覚、特に触覚への注目でも重なり合う点があった。モンテッソーリとムナーリの教育手法を対比すると両者が考える幼児の創造性の向かう方向性の違いが浮かび上がる。

モンテッソーリは障害児教育から出発して近代幼児教育の新たな視点と手法の発見に至ったが、教具や遊びを通じた数量の理解や(大人の)仕事のロールプレイを取り入れるなど、幼児の発達を目指すところとして、将来の社会適応を強く意識している。

ムナーリは芸術家としての視点から、創造的な人間形成、模倣ではなく自由な創造が子どもの中から生まれることに大きな価値を見出した。

自分の中に子どもの心を生涯持ち続けることとは、
知ることへの好奇心、
理解することの楽しみ、
伝えることの意欲を持ち続けること³⁹¹

ムナーリが考え実践した子どものための造形表現教育は、ただ子どものためだけのものではなく社会全体の創造性を高めていくという理想に向かっている。幼年期の教育が私たちの社会の未来をよりよく変えていくものであるという意識は、教育者のみならず社会全体で共有すべき大きなテーマといえるだろう。

7-4-3 レッジョ・エミリアにみる子どもの尊重と芸術的観点

マラグッツィは1970年代レッジョ・エミリアの全ての自治体立幼児学校にアトリエを作り、

³⁹¹ Bruno Munari, Aldo Tanchis, (1987)、前掲書 55、扉

アトリエリスタと呼ばれる専門的芸術教育を受けたスタッフを導入する改革を進めた。レッジョにおける探究の場としてのアトリエの役割は、ただ子どもたちの造形表現活動を奨励するというものではなく、芸術における既成の価値観の破壊と創造の力を幼児教育に取り入れること、子どもたちが自分たちで探究し発見したことを自由にいつでも表現できる装置を用意することにあった。

私たちがすべきことは、子どもたちに今までそうではなかった主役の座を与え、尊敬を求め子ども、自分でいろいろなことができる子どもとして、探究することを求め、愛する子どもとして、まだそこにはないがあるかもしれないことを考えながら、子どもとの関わり方を考えていくことである。（中略）

常に自分で予測しようとしている子どもは、現実が何か違うことを言うとすぐに予測を変更し、他の子どもと一緒に考えることを愛し、他の子どもと一緒に遊ぶことを愛するが、何よりも他の子どもと一緒に考えることを愛するのだ。

もし子どもたちが一緒にいる大人に感謝するとしたら、もし大人がいつもすべてを知っていて予見しているのではなく、子どもたちが探究しているように大人もまた探究する存在だということがわかれば、子どもたちは自分たちと一緒にいる大人に感謝することができるのではないだろうか。³⁹²

子どもの主体性、創造性を尊重する三者の教育に共通する重要な要素が教育における「美」の観念である。比較の一例として、イギリスの幼児教育では就学前教育として幼児期の言語習得などに注力しているのに対し³⁹³イタリアでは少数派とは言え幼児教育においても美を感じる環境を重んじる価値観の存在がある。

モンテッソーリ教育が重視する環境設定の要点には「美しさ」によるアフォーダンスが含まれる。ムナーリの芸術教育が美と創造性を重要視していることは言うまでもない。マラグッツィは美を既存の教育観を破壊するきっかけとして、また子どもの用いることができる多様な表現言語の中で美と深く結びついた詩的言語の役割を幼児教育に大胆に取り入れた。

レッジョ・アプローチの研究者ダールベリとモスはレッジョの教育における美学の役割を以下のように解説している。なおレッジョの教育学は美や倫理、詩学といった用語を独自の解釈に基づいて用いているため、その解釈にはさらなる研究が必要であるが、少なくともイタリアにおいて新しい幼児のための教育を目指したモンテッソーリ、ムナーリ、マラグッツィがこそ

³⁹² Loris Malaguzzi, 1989, “Alla ricerca di nuove relazioni educative”, *Rechild*, Dic. 2019, Reggio Children

³⁹³ Giulian Grenier, (2022), 「イギリスにおける幼児教育の最前線」、聖徳大学児童学研究所主催講演会、2022年3月23日

って教育と美の関係を強く意識していたことは確かである。

人間関係やその他のつながりを通して学ぶプロセスの一部には、さまざまな言語を扱うことが含まれている。そしてアトリエスタの役割のひとつは、「詩的な言語」、特に視覚的な表現言語の役割を刺激することである。美学が感性を育み、遠く離れたものを結びつける能力を持ち、異質な要素を新たに結びつけることで学習が行われるのであれば、美学は学習の重要な活性剤と考えることができる。³⁹⁴

幼児と触覚の関係に注目することは幼児の直接的で能動的な探究のプロセスに注目することにつながり、また触覚と造形表現との関わりは保育者の上手下手に影響されがちな美の定義を更新し、幼児の気づきや学びを多様な表現へとつなげる手がかりとなるだろう。前節7-3で論じたように、表現の評価における保育者の成果物への意識をプロセスへの意識へと引きつけるかについて考えるとき、保育者が触覚を含む多様な表現言語の意味をあらためて意識することが一つの手がかりになるのではないだろうか。

ムナーリが著書『ファンタジア』で指摘しているように、創造的であるということは今までにないものを思い、それを共感可能で実感可能なかたちにしようと希う姿勢である³⁹⁵。ムナーリに代表されるイタリアの創造性を重視した教育から学び得ることは、私たちが日常の中に今までにみたことがないものを見る(感じる)感受性の意味であり、それを尊重し活性化させる具体的な手法であろう。本研究の対象として取り上げたムナーリの「触覚のワークショップ」は、そのような新たな視点に私たちが気づくきっかけとして役立つものと筆者は考えている。

7-5 触覚の体験と幼児教育における造形表現の広がり

ムナーリの「触覚のワークショップ」では、多様な触感を発見し、異なる触感の組み合わせを楽しむという粘土など従来の触覚的な素材による造形表現に見られないアプローチが見られる。ムナーリの手法にみる素材との出会いを触感によって楽しむ遊びは、保育の中で造形表現活動を前提にしない遊びの仕掛けとしても応用の可能性が感じられる。

また、ムナーリはワークショップで制作された作品を触って鑑賞し、触感から喚起される発想を広げることでさらに創造性を広げることができると考えた。ムナーリの提案する触覚のタブローは触って鑑賞することが主となっているせいか、目で見ただけでは雑多な素材の寄せ集めのようにも見え(図7-1)、造形表現としての評価が難しい。しかし、視覚的に評価しにくいことによって、このような造形表現について見た目から評価をしない、という保育者の意識付け

³⁹⁴ Gunilla Dahlberg and Peter Moss, 前掲書 303, pp. xviii-xix

³⁹⁵ ブルーノ・ムナーリ、前掲書 33, p. 22

ができるのではないだろうか。見た目の上手下手から解放された造形表現のアプローチが具体的に提示されることで、一部の保育者が抱えている造形表現への苦手意識が緩和ないし払拭される手がかかりとなることも期待できるだろう。



図7-1 ムナーリの「触覚のワークショップ」(脚注参照)³⁹⁶

「ここの森」では、ムナーリの「触覚のワークショップ」にも見られない触覚遊びの多様な手法実験の事例が確認された。「ここの森」では触覚遊びが幼児の気づきや思いを実体化する造形表現までの展開例が乏しいが、今後の展望として、造形表現活動を前提としない触覚遊びの中から幼児が自ら造形表現を発見し得る環境を考えることで、触覚を手がかかりとした幼児の能動的な学びと造形表現の関係に新たなアプローチが広がるのではないだろうか。コロナ禍の今日、特に触覚遊びには慎重な対策が必要だが、今後何らかのかたちで保育現場に「ここの森」の手法から応用できるアイデアを取り入れた保育の導入、あるいはワークショップの可能性を探っていきたい。

7-6 本研究の課題と展望

本研究ではムナーリの教育、特に「触覚のワークショップ」についてその内容とねらいを確認し、ムナーリの教育が彼の芸術活動とモンテッソーリをはじめとする教育学から影響を受けて形成され、イタリアではムナーリの教育手法がレッジョの幼児教育にも影響を与えた可能性について明らかにした。

また本研究の目的はムナーリの教育から日本の幼児教育に活用するための手がかかりを得ることであったが、研究の過程で新型コロナウイルス蔓延による実地調査上の問題に加え、ムナーリの教育メソッドを国内で実践検証するための課題が確認された。

1985年のムナーリ自身による日本でのワークショップ以来2018年頃まで、国内では岩崎清を

³⁹⁶ Laboratorio Beba Restelli, (2019), https://www.laboratoriobebarestelli.it/il_gioco_dellarte.htm アクセス：2022年3月24日

中心にこどもの城関係者によってムナーリのワークショップが各地で行われてきたことが確認されている³⁹⁷。しかしムナーリの教育に関する権利を有するアルベルト・ムナーリへの聞き取りから、詳細な事情は明らかでないがイタリアのムナーリ協会と岩崎の協力関係は解消されたことがわかった³⁹⁸。近年日本で実践されたムナーリのワークショップは、第四章にも示したようにABM代表スペラータの指導によるものである。³⁹⁹

ABMによれば、ムナーリ・メソッド®の実践にはABMが実施する指導者講習コース（図7-2）を修了することが必要な認定条件とされており⁴⁰⁰、仮に筆者がムナーリの教育手法を検証するためにワークショップを行おうとするなら、事前にイタリアでABMの研修コース（確認された範囲では定期的に開講されているものではない）を受講する必要があることになる。おそらく、公式な手法をもってムナーリの教育を日本国内で検証する確実な手立ては、ABM関係者を日本に招聘してワークショップを指導してもらうことであろう。



図7-2 ムナーリ・メソッド®研修コース案内（ABM、2019）

よって上記の可能性を検討するとともに、遠回りではあるが日本の幼児教育に関わる人々にムナーリの教育が認知されることから、将来的に日伊の教育関係者の交流が広がり、ムナーリの造形表現教育をどのように日本の幼児教育に活かすことができるかの実践検証が進むことを期待したい。

その他、研究の過程では子どもの育ちや学びと触覚の関係について異なる角度からのアプロ

³⁹⁷ 第二章、表 2-2 を参照のこと。

³⁹⁸ Alberto Munari への電子メールによる聞き取り調査、2019 年 7 月 5 日受信、「岩崎氏はブルーノ・ムナーリ・ワークショップを運営する資格はなく、すでに私たちとの協力関係もなく、日本における ABM 代表者でもありません」 il Signor Iwasaki, che non è abilitato a condurre dei "Laboratori Bruno Munari", non collabora più con noi e non rappresenta più l'ABM in Giappone.”

³⁹⁹ 第二章 2-1-2 および第四章 4-5-1 を参照のこと。

⁴⁰⁰ Associazione Bruno Munari, “Master in Metodologia Bruno Munari”, <http://brunomunari.it/master.htm> アクセス：2022 年 3 月 23 日

一歩の可能性も浮かび上がった。触覚と幼児の認知の探究に関する研究成果は第二章で取り上げたものに限らないだろう。また触覚的認知の研究は視覚障害の研究とも関係が深い。機会があれば感覚の障害と触覚に注目した幼児教育手法の関係性、可能性についても知見を広げたいと考えている。

さらに、ムナーリの教育と関係が深いと考えられるピアジェやアルベルト・ムナーリの認識論学理論についても、より深く調べる必要性を感じている。

ムナーリの造形表現教育手法は、本研究で取り上げた「触覚のワークショップ」以外にもいくつものプログラムがあり、興味深い資料が多数存在する。ムナーリが監修した初期ワークショップ「アートと遊ぼう (giocare con l' Arte)」書籍シリーズだけでも、本研究で取り上げた『ブレラ美術館における子どものためのワークショップ』『触覚のワークショップ』の他に九巻が出版されている⁴⁰¹。

本研究で構成上の事情と筆者の力不足から取り上げられなかった、上記のようなムナーリの他の教育プログラム研究についても今後の引き続き課題としていきたい。

⁴⁰¹ その他にも第四章 4-6 に紹介した ABM の書籍シリーズやレステッリの著作などがある。

補章

展望としてのムナーリの教育研究が抱える課題

謝辞

参考文献

補章 展望としてのムナーリの教育研究が抱える課題

本研究を振り返って、ムナーリの教育メソッドを日本の幼児教育に導入することには今日いくつかの課題を解決していく必要があると考えられる。

第一の課題は、ムナーリの教育の存在がいかにして周知され、教育的関心の対象として取り上げられるかである。本稿の中で述べたように、ムナーリの芸術活動やデザイン活動については日本でも1950年代からさまざまな形で紹介されてきたことが確認されている。しかし教育者としてのムナーリは「こどもの城」でのワークショップや、その後の岩崎らによるムナーリの展覧会やワークショップが各地で実施されてきたにもかかわらず、しばしば幼児教育関係者の間で「ムナーリはユニークな絵本の作者」という認識にとどまっているように思われる。

今日まで教育者としてのムナーリの業績が日本で周知されていない最大の理由は、ムナーリの教育に関する著書が邦訳で紹介されていないことと考えられる。もっともイタリアに比べて日本におけるムナーリの著作そのものの紹介例がわずかであり、ムナーリの思想を知る上で非常に重要と考えられる著書『ファンタジア』が邦訳で刊行されたのはムナーリの没後、彼の生誕100年の機会を待たなければならなかったことを考えれば、ムナーリの教育が日本に知られるのはこれから、と考えるべきかもしれない。

イタリアではムナーリの教育に関する多くの書籍が出版されている。その多くはムナーリ自身が1970年代から1990年代にかけて執筆あるいは監修したもので、現在絶版となったものも少なくないが一部は復刻され現在も容易に入手できる。イタリア語版テキストが中心であるため日本に紹介される機会が少ないことが残念だが、レッジョの幼児教育に関する研究の発展を見ると、日本におけるイタリアの幼児教育への関心は欧米と比較しても低いとは考えられず、ムナーリの教育についても今後の周知と研究の発展の可能性に期待したい。

第二の課題は、ムナーリの教育がワークショップの形をとって展開されてきたことから、日常生活を基盤とする一般的な保育の中でどのように取り入れることが効果的な導入となるかの検証が必要と考えられる点である。

ワークショップは基本的に非日常の活動として捉えられることが多く、またオペレーターと参加者の幼児たちの関係性が定まっていない状態でおこなわれることも多い。対して一般的な保育は年間を通じた日常の保育の中に重層的に活動が取り入れられ、保育者と幼児の関係性も時間と共に深まっていくのが一般的と言える。

ワークショップ型の経験には、慣れ親しんだものとは違う体験に出会う魅力があり、その経験が強く印象づけられる可能性を秘めている、と言えるだろう。対して保育の中の活動は、造形表現活動に関して言えば創造活動の習慣化というムナーリが提唱した幼児の創造性を守り育てる教育のあり方を日常として実現する可能性を秘めており、また幼児の成長を継続的に保育者が捉え、支援することが容易になるだろう。

ムナーリの教育が日常の保育に取り入れられたとき幼児の学びと成長に対してどのように具体的効果を生み出すかは、まだ十分に明らかにできていない大きな関心事である。ただし終章にも触れたように、この検証にはABMの定める資格を持った指導者が指導に関わることが求められている。

よって第三の課題は、実践による検証にあたりムナーリの教育がメソッドとしてイタリアで公式認定されていることへの配慮である。前述の通りメソッドが公認されている以上、これを無視した形で実証実験を試みることは研究倫理上正しい手法とは言えない。

幸い本研究調査の過程では、イタリアのABM代表を含む関係者と問い合わせなどの情報交流を持つことができた。またABMが2020年にホームページでメソッド資料を公開したことや、本研究では取り上げていないものの、ABM関係者以外の著者によるムナーリのワークショップ実践に関する資料がイタリアで出版されていることも確認されている。これら資料の研究を継続することでイタリアではムナーリ・メソッドがどのように実践され、子どもたちの教育に効果を生み出しているかを踏まえながら、イタリアと異なる文化社会背景を持つ日本でのムナーリの教育の導入についてABMの了解を得た形での実現を考えることが必要だろう。

第四の課題として考えられることは、ムナーリの造形表現教育をどのように発展的に捉えるかという問題である。

ムナーリは子どもたちの創造性を喚起するために造形表現教育の多様な手法を考案し実践している。彼の教育手法は自身の芸術的実践の中から生まれた発想を教育学的な考察と照らし合わせながら応用したもので、理論が実践に先行するものではなかったと受け止められる。ムナーリ没後、彼の教育手法がメソッドとしてまとめられたことはムナーリの教育手法を教育学や認識論学の視点から整理して後世に伝える意義深いものと考えられるが、メソッドが定められたことでそこに試みられていない新しい教育手法の開発をどのように捉えるか、という課題が生まれている。

独創的な教育手法のメソッド化は、しばしばその独創性を固定化して発展を阻害する危険性を秘めている。具体的な根拠に基づくことなく創造性を失った教育メソッドの事例を安易に取り上げることにはできないが、今日の教育に携わる者は学ぶべき古今の教育メソッドの尊重とともに、メソッドを越えようとする創造性の意識が必要だと筆者は考える。

教育メソッドという言葉の定義をどのように捉えるかという問題があるものの、教育のメソッドを越えて新たな試みに向かうことを考える手がかりとして、レッジョの幼児教育関係者がしばしば明言している「私たちはレッジョの幼児教育をメソッドと呼ばず、レッジョ・アプローチとして提唱する」という言葉が挙げられるだろう。

レッジョ・チルドレンの教育者や研究者たちは、レッジョの幼児教育がレッジョの歴史的、地域的文脈の中で生まれ発展したものであるから、そこに生み出された教育の手法だけを他所の町や国にそっくり移植することによって教育的な意味が損なわれる、と考えている。このよ

うな視点にはメソッドの固定化によって創造的な教育手法から創造性が失われる危険を回避する一つの可能性と考えられる。

ムナーリの触覚に注目した造形表現教育を研究することは、幼児に自由な探究や能動的な学びを促す可能性をもった教育手法を調べその意義を確認するとともに、ムナーリの手法を手がかりとして私たち自身が創造的な意識をもって幼児と向かい合うこと、そして私たちが幼児の創造性により深く気づくための入り口になるものと考えつつ、さらにムナーリの教育研究を深めていきたい。

筆者とブルーノ・ムナーリとの最初の出会いは、美術大学で立体デザインを学んでいた1980年代に専門誌や輸入雑誌によってイタリアのグッドデザインに触れた時だったように思われる。数年後、再びムナーリの存在を意識したのは、1990年代になって筆者のイタリア留学中にムナーリが独特な芸術観やデザイン観の下に、広告や絵本から家具、遊具まで幅広いデザインを発表していることを知ったときだった。しかし、当時の筆者は工業デザインの分野で学び働いており、ムナーリの教育については無知であった。

イタリアからの帰国後、縁あって筆者はあらためて幼児教育を学び、2000年代に幼稚園の教諭として働く機会を得た。幼児の生活に寄り添い発達に即した形で造形活動に関わりながら、この頃に再訪したイタリアで発見したムナーリの著書が、本研究の主たる対象として取り上げた『触覚のワークショップ』であった。

以来ムナーリは、筆者の中でデザインと幼児教育を創造的に結びつけるモデルとして、新たな関心の対象となった。大学院での教育学研究を志したとき研究テーマにムナーリを取り上げようと考えた背景には、このような筆者の事情があった。

ムナーリは芸術、デザイン、教育など多様な分野で多くの仕事を遺した、複雑で捉えどころが難しい人物といえる。本研究においても筆者の興味がムナーリの諸活動全般に向いてしまうことで、教育研究の視点を見失う陥穽にはまる危険を感じたが、今後も教育の視点からムナーリを掘り下げることでムナーリの魅力を他者と共有し、日本の幼児教育の発展に役立てるという目標をもって研究に取り組んでいきたい。

謝辞

本論文の作成にあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。

主指導教員の横浜国立大学教育学部教授小池研二先生には終始適切なお指導を賜りました。また初年度の指導を賜りました埼玉大学教育学部教授池内慈朗先生にも、ここに深謝の意を表します。

埼玉大学教育学部教授首藤敏元先生、千葉大学教育学部教授加藤修先生には、本論文の作成にあたり副査として適切なお助言を賜りました。論文審査では鉄矢悦朗先生、相田隆先生、小田倉泉先生にご指導を賜りました。感謝申し上げます。

本研究の遂行にあたり、株式会社三越伊勢丹、合同会社 The paper には、多くのデータを提供頂きました。またヒアリング調査に快くご協力頂きました、こどもな一と、みかり会、赤碕こども園、えじり保育園、まちのこども園の関係者各位に厚く御礼申し上げます。

レッジョ・エミリアの幼児教育調査にあたり多くの貴重な助言を賜りました神戸親和女子大学教授森眞理先生、ムナーリと日本の関わりについてご教示頂きました三浦健次氏、池上麻里氏、西山雅子氏、東京学芸大学大学院での学びについてご教示いただきました小野和先生に感謝いたします。

最後に、アルベルト・ムナーリ教授、ABM 代表シルヴァーナ・スペラーティ氏、ベバ・レステッリ氏には、本研究の遂行にあたり多大なお助言を頂きました。2021 年逝去された⁴⁰²アルベルト教授のご冥福を祈りつつ、ここに誠意の意を表します。

⁴⁰² ジュネーブ大学による追悼記事 (仏文)、” *Hommage à Alberto Munari et Donata Fabbri Munari* ”、<https://www.unige.ch/fapse/SoA2018/index-71.html>、アクセス：2022 年 4 月 10 日

参考文献

展覧会図録

- Marco Meneguzzo, (1986), *Bruno Munari*, Electa
- Aldo Tanchis, (1987), *Bruno Munari*, Lund Humpton Publishers
- Marco Meneguzzo, (1993), *Bruno Munari*, Edizioni Laterza
- Claude Lichtenstein, (1995), *Far vedere l'aria*, Museum Fur Gestaltung Zurich
- Beppe Finessi, (1999), *Bruno Munari*, COSMIT
- Alberto Fiz, (2000), *omaggio a Bruno Munari*, Associazione Internazionale Amici di Reggio Children, Mazzotta
- Claudio Cerritelli, (2001), *Bruno Munari prime idee*, Libri Scheiwiller
- Roberto Rizzi, (2004), *Collezione Bruno Munari*, Galleria del Design e dell'Arredamento Cantu'
- CSAC Universita' di Parma, (2008), *Bruno Munari: Il Disegno, Il Design*, Edizioni Corraini
- Beppe Finessi, Marco Meneguzzo, (2008), *Bruno Munari*, Silvana Editrice
- Marco Romanelli, (2008), *Vietato l'ingresso agli addetti al lavoro*, Edizioni Corraini⁴⁰³
- Claudio Cerritelli, (2017), *Artista totale Bruno Munari*, Edizioni Corraini
- Guido Bartorelli, (2017), *Bruno Munari aria terra*, Edizioni Corraini
- Michele Galluzzo, (2019), *Pre Design 1969*, Edizioni Cordini
- Miroslava Hajek Marcello Francolini, (2019), *Bruno Munari I COLORI DELLA LUCE*, Gangemi Editore
- Museo Tattile Statale Omero, (2020), *Toccare la bellezza Maria Montessori Bruno Munari*, Edizioni Corraini
- Palazzo delle esposizioni, (2020), *Tra Munari e Rodari*, Edizioni Corraini
- Giorgio Maffei, (2002), *MUNARI I LIBRI*, Edizioni Sylvestre Bonnard⁴⁰⁴
- Giorgio Maffei, (2004), *M.A.C. Movimento Arte Concreta Opera Editoriale*, Edizioni Sylvestre Bonnard
- Alberto Munari, (2007), *Nello studio con Munari*, Edizioni Corraini

国内展覧会図録

- 『ブルーノ・ムナリ展』 (1985)、こどもの城造形事業部
- 『ブルーノ・ムナリのアートとあそぼう』 (2006)、日本ブルーノ・ムナリ協会
- 『ブルーノ・ムナリ あの手この手』 (2007)、朝日新聞社
- 『ブルーノ・ムナリ しごとに関係ある人出入りおことわり』 (2007)、汐留イタリア・クリエイティブセンター
- 『ブルーノ・ムナリのファンタジア』 (2013)、ヴァンジ彫刻庭園美術館

⁴⁰³ 邦訳『ブルーノ・ムナリ しごとに関係ある人出入りおことわり』

⁴⁰⁴ 邦訳『ブルーノ・ムナリの本たち』

『ブルーノ・ムナéri 世界のグラフィックデザイン17』 (1995)、銀座・グラフィック・ギャラリー
『ブルーノ・ムナéri』 (2018)、求龍堂

ムナériの著作

- Bruno Munari, (1942), *Le Macchine di Munari*, Einaudi
Bruno Munari, (1944), *Fotocroniche di Munari*, Gruppo Editoriale Domus
Bruno Munari, (1945), *mai contenti*, Mondadori⁴⁰⁵
Bruno Munari, (1945), *l' uomo del camion*, Mondadori⁴⁰⁶
Bruno Munari, (1945), *toc toc*, Mondadori⁴⁰⁷
Bruno Munari, (1945), *il prestigiatore verde*, Mondadori⁴⁰⁸
Bruno Munari, (1945), *storie di tre uccelline*, Mondadori⁴⁰⁹
Bruno Munari, (1945), *il venditore di animali*, Mondadori⁴¹⁰
Bruno Munari, (1945), *gigi cerca il suo berretto*, Mondadori⁴¹¹
Bruno Munari, (1956), *Nella notte buia*, Muggiani Editore⁴¹²
Bruno Munari, (1958), *LE FORCHETTE DI MUNARI*, Muggiani Editore
Bruno Munari, (1960), *ALFABETIARE*, Einaudi
Bruno Munari, (1960), *Il quadrato*, Pesce d' oro⁴¹³
Bruno Munari, (1961), *Teoremi sull' arte*, 2003, Edizioni Corraini
Bruno Munari, (1963), *GOOD DESIGN*, Scheiwiller
Bruno Munari, (1963), *Supplemento al dizionario italiano*, 2013, Edizioni Corraini
Bruno Munari, (1964), *Il cerchio*, Pesce d' oro⁴¹⁴
Bruno Munari, (1966), *Arte come mestiere*, Laterza⁴¹⁵
Bruno Munari, (1968), *Nella nebbia di Milano*, Emme Edizioni⁴¹⁶
Bruno Munari, (1970), *GUARDIAMOCI NEGLI OCCHI*, Lucini Editore
Bruno Munari, (1971), *Da lontano era un' isora*, 2006, Edizioni Corraini
Bruno Munari, (1971), *Artista e Designer*, Laterza⁴¹⁷
Bruno Munari, (1972), *Cappuccetto verde*, 2007, Edizioni Corraini
Bruno Munari, (1973), *Un fiore con amore*, Emme Edizioni

⁴⁰⁵ 邦訳『やになった』

⁴⁰⁶ 邦訳『たんじょうびのおくりもの』

⁴⁰⁷ 邦訳『トック トック』

⁴⁰⁸ 邦訳『みどりの てじなし』

⁴⁰⁹ 邦訳『さんわの ことりの はなし』

⁴¹⁰ 邦訳『どうぶつ うります』

⁴¹¹ 邦訳『ジジは ぼうしを なくした』

⁴¹² 邦訳『闇の夜に』

⁴¹³ 邦訳『正方形』

⁴¹⁴ 邦訳『円』

⁴¹⁵ 邦訳『芸術としてのデザイン』

⁴¹⁶ 邦訳『きりのなかのサーカス』

⁴¹⁷ 邦訳『芸術家とデザイナー』

- Bruno Munari, (1974), *Rose nell' insalata*, Einaudi
- Bruno Munari, (1976), *La scoperta del triangolo*, Zanichelli
- Bruno Munari, (1977), XEROGRAFIE ORIGINALI, Zanichelli
- Bruno Munari, (1977), *Fantasia*, Laterza⁴¹⁸
- Bruno Munari, (1978), *Disegnare un albero*, Zanichelli⁴¹⁹
- Bruno Munari, (1978), *Disegnare il sole*, Zanichelli⁴²⁰
- Bruno Munari, (1980), *I prelibri*, Danese
- Bruno Munari, (1981), *Da cosa nasce cosa*, Laterza⁴²¹
- Bruno Munari, (1981), *il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli
- Bruno Munari, (1984), *Libro illeggibile MNI*, Edizioni Corraini
- Bruno Munari, (1985), *i laboratori tattili*, 2004, Edizioni Corraini
- Bruno Munari, (1993), *Design e comunicazione visiva*, Laterza⁴²²
- Bruno Munari, (1994), *Il dizionario dei gesti italiani*, Adnkronos
- Bruno Munari, (1995), *Il castello dei bambini a Tokyo*, Einaudi Ragazzi
- Bruno Munari, (1997), *il Prestigiatore giallo*, Edizioni Corraini⁴²³
- Bruno Munari, (1997), *buona notte a tutti*, Edizioni Corraini⁴²⁴
- Bruno Munari, *Cappuccetto Rosso Verde Giallo Blu e Bianco*, 2003, Einaudi Ragazzi
- Gianni Rodari, Bruno Munari, (1962), *FAVOLE AL TELEFONO*, 2020, RCS⁴²⁵
- Gianni Rodari, Bruno Munari, (1964), *IL LIBRO DEGLI ERRORI*, 2020, RCS
- Gianni Rodari, Bruno Munari, (1995), *IL mago di Natale*, 2001, Interlinea

ムナーリの邦訳著作

- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『やになった』(谷川俊太郎訳)、2011年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『たんじょうびの おくりもの』(谷川俊太郎訳)、2011年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『トック トック』(谷川俊太郎訳)、2011年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『みどりの てじなし』(谷川俊太郎訳)、2012年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『さんわの こたりの はなし』(谷川俊太郎訳)、2011年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『どうぶつ うります』(谷川俊太郎訳)、2011年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1945)、『ジジは ぼうしを なくした』(谷川俊太郎訳)、2012年、フレーベル館
- ブルーノ・ムナーリ、(1960)、『正方形』(上松正直訳)、1971、美術出版社

⁴¹⁸ 邦訳『ファンタジア』

⁴¹⁹ 邦訳『木をかこう』

⁴²⁰ 邦訳『太陽をかこう』

⁴²¹ 邦訳『モノからモノが生まれる』

⁴²² 邦訳『デザインとヴィジュアルコミュニケーション』

⁴²³ 邦訳『きいろい てじなし』

⁴²⁴ 邦訳『みんな おやすみ』

⁴²⁵ 邦訳『パパの電話をまちながら』

ブルーノ・ムナリー、(1964)、『円』(上松正直訳)、1971、美術出版社

ブルーノ・ムナリー、(1966)、『芸術としてのデザイン』(小山清男訳)、1973年、ダヴィッド社

ブルーノ・ムナリー、(1956)、『闇の夜に』(藤本利子訳)、2006年、河出書房新社

ブルーノ・ムナリー、(1968)、『きりのなかのサーカス』(谷川俊太郎訳)、2009年、フレーベル館

ブルーノ・ムナリー、(1971)、『芸術家とデザイナー』(萱野有美訳)、2008年、みすず書房

ブルーノ・ムナリー、(1971)、『モノからモノが生まれる』(萱野有美訳)、2007年、みすず書房

ブルーノ・ムナリー、(1977)、『ファンタジア』(萱野有美訳)、2006年、みすず書房

ブルーノ・ムナリー、(1978)、『木をかこう』(須賀敦子訳)、

ブルーノ・ムナリー、(1978)、『太陽をかこう』(須賀敦子訳)、

ブルーノ・ムナリー、(1993)、『デザインとヴィジュアルコミュニケーション』(萱野有美訳)、2006年、みすず書房

ブルーノ・ムナリー、(1997)、『きいろの てじなし』(谷川俊太郎訳)、2012年、フレーベル館

ブルーノ・ムナリー、(1997)、『みんな おやすみ』(谷川俊太郎訳)、2012年、フレーベル館

ジャンニ・ロダーリ、ブルーノ・ムナリー(1962)、『パパの電話を待ちながら』(内田洋子訳)、2014、講談社

ジョルジョ・マッフエイ、(2010)、『ブルーノ・ムナリーの本たち』(瀧下哉代訳)、BNN 新社

ムナリーに関する国内研究論文

小松 眞、(1986)、 「『木をかこう』(ブルーノ・ムナリー著)の実践を『追試』」、現代教育科学第29号

駒田賢一、(2002)、 「ムナリーの《I Prelibri》」、金沢美術大学

関場亜利果、(2005)、 「アルテ・プログラマータのコンセプト」、日本デザイン学会、デザイン学研究第51号

清水早知子、(2006)、 「ブルーノ・ムナリーと美術教育」、文教大学研究紀要第40号

太田岳人、(2015)、 「初期ブルーノ・ムナリー研究の動向」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書

太田岳人、(2016)、 「『ムナリーの機械』の起源」、イタリア学会誌第66巻

大野雄子、(2016)、 「創造性を育むための保育者の役割」、千葉敬愛短期大学研究紀要第40号

太田岳人、(2018)、 「ブルーノ・ムナリー、その歴史的座標」、カザベラJapan 889

村上 誠、(2020)、 「ブルーノ・ムナリーの手法によるアートワークショップ」、常葉大学研究紀要第14号

藤田寿伸、(2020)、 「ブルーノ・ムナリーの芸術・教育活動と諸感覚に関する研究ノート：『i laboratori tattili』にみられる芸術教育の理論と実践」、東京学芸大学 学校教育学研究論集第41号

藤田寿伸、(2020)、 「レッジョ・エミリア市の幼児教育とブルーノ・ムナリーの芸術教育の関係性」、日本美術教育連合 日本美術教育研究論集第53号

藤田寿伸、(2021)、 「イタリアにおけるブルーノ・ムナリーの芸術教育の俯瞰：ムナリーの芸術教育メ

ソッドに関する調査と考察」、大学美術教育学会紀要第53号

藤田寿伸、(2021)、「ブルーノ・ムナーリの教育に関する先行研究の調査と考察：ムナーリの芸術教育に関する日伊研究の概観」、美術科教育学会紀要第42号

樽英子、(1985)、Eric Carle, Bruno Munariに於ける変形・仕掛け絵本の構成について、共栄学園短期大学研究紀要1985-03

中川素子、(2004)、「先端を走る」絵本—ブルーノ・ムナーリ作“CAPPUCETTO GIALLO”、ブックエンド(2), 2004-06 絵本学会

ムナーリに関する海外研究論文

Alessandro Colizzi, (2017), “Walking on thin ice : Bruno Munari’ s relation with politics under the fascist regime”

C. Cannistrà, (2000), “Bruno Munari. L’estetica che si rimette in gioco”, Università’ degli Studi di Messina

C. Spina, (2004), “Le pagine illeggibili”, Università’ degli Studi di Salerno

Laura Panizza, (2009), “L’ incontro di Bruno Munari con la didattica attiva”, Università’ di Bologna

Carlotta Maria Carella, (2010), “Teoria dell’immagine. Bruno Munari e la didattica dell’arte”, Università’ degli Studi di Trieste

Elena Bazzanini, (2013), “Arte e infanzia”, Tafterjournal

Nicoletta Altomonte, (2014), “Bruno Munari e la comunicazione didattica”, Università’ di Pisa

Giulia Comunian, (2018), “ArtTiviamoci”, Università’ Ca’ Foscari

その他の海外文献

Silvana Sperati, (2020), *il metodo Munari*, Associazione Bruno Munari

Beba Restelli, (2002), *GIOCARE CON TATTO*, FrancoAngeli

Beba Restelli, Silvana Sperati, (2008), *A che gioco giochiamo?*, Maurizio Carraini s.r.l.

Vea Vecchi, (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia*, Routledge

Reggio Children, (2003), *Bambini, arte, artisti i linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*

その他の国内文献

文部科学省、(2018)、幼稚園教育要領解説3

高橋洋一、(2011)、『造形ワークショップの広がり』、武蔵野美術大学出版局

渡部淳、(2020)、『アクティブ・ラーニングとは何か』、岩波書店

ヴァステヴィ・レヴィ、(2017)、『発達心理学の新しいパラダイム—人間科学の「二人称的アプローチ」』(松沢哲朗他訳)、中山書店

佐伯胖編著、(2017)、『「子どもがケアする世界」をケアする』、ミネルヴァ書房

仲谷正史、笈康明、白土寛和、(2011)、『触感をつくる』、岩波書店
 仲谷正史、笈康明、三原聡一郎、南澤孝太、(2016)、『触楽入門』、朝日新聞社
 渡邊淳司、(2014)、『情報を生み出す触覚の知性』、化学同人
 東山篤規、(2012)、『体と手がつくる知覚世界』、勁草書房
 伊藤亜紗、(2020)、『手の倫理』、講談社
 坂部恵、(1983)、『「ふれる」ことの哲学-人称的世界とその根底』、岩波書店
 森泉文美、松岡希代子、(2020)、『だれも知らないレオ・レオーニ』、玄光社
 田之倉稔、(2001)、『イタリアのアヴェン・ギャルド』、白水社
 田辺厚子、青柳啓子編、(2014)、『田辺敬子の仕事』2014、社会評論社
 梅根悟監修、(1977)、『世界教育史大系13イタリア・スイス教育史』、講談社
 財団法人日本児童手当協会「こどもの城事業年報 昭和60・61年度」
 ジャンニ・ロダーリ、(1973)、『ファンタジーの文法』（窪田富男訳）、1990、筑摩書房
 ブランギエ、(1977)、『ピアジェ晩年に語る』、大浜幾久子訳、1985、国土社
 ヴィゴツキー、(1930)、『子どもの想像力と創造』（広瀬信雄訳）、2002、新読書社
 柴田義松、(2006)、『ヴィゴツキー入門』、寺子屋新書
 白川容子、(1986)、『「モンテッソーリ・メソッド」入門』、明治図書
 マリア・モンテッソーリ、(1968)、『子どもの発見』（鼓常良訳）、1971、国土社
 マリア・モンテッソーリ、(1936)、『幼児と家庭』（鷹嘴達衛訳）、1965、ルーベルト・エンデルレ
 『0～6歳のいまをたのしむモンテッソーリの子育て』、(2011)、クローヨンBOOKS-6、クローヨンハウス
 カルラ・リナルディ、(2006)、『レッジョ・エミリアと対話しながら』（里見実訳）、2019、ミネルヴァ書
 房
 磯部錦司、福田泰雅、『保育のなかのアート』、第六章、2015年、小学館
 レッジョ・チルドレン、(2008)、『子ども、空間、関係性』（田辺敬子訳）、学研
 C.エドワーズ、他2名、(2001)、『子どもたちの100の言葉』（佐藤学他訳）、世織書房
 レッジョ・チルドレン、(2001)、『子どもたちの100の言葉』（田辺敬子他訳）、学研
 レッジョ・チルドレン、(2012)、『子どもたちの100の言葉』（田辺敬子他訳）、日東書院
 佐藤学監修、(2011)、『驚くべき学びの世界』、ワタリウム美術館
 「発達」156号、(2018)、「なぜいまレッジョ・エミリアなのか」、ミネルヴァ書房
 レッジョ・チルドレン、(2017)、『自治体立施設機構乳児保育所と幼児学校の事業憲章 大切にしている
 こと』（森真理訳）、2021、JIREA
 池内慈朗、(2014)、『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術認知理論とその実践』、東信堂
 松本理寿輝、(2017)、『まちの保育園を知っていますか』、小学館
 倉橋惣三、(1976)、『教育される教育者』、『育ての心』、フレーベル館
 津守真、(1987)、『子どもの世界をどうみるか』、日本放送出版協会
 株式会社三越伊勢丹、合同会社the paper、(2020)、『cocoiku by ISETAN親子教室「ここの森」ドキュ
 メントブック』

その他の国内論文

ウラン チチゲ、弓 野 憲 一、(2010)、「世界の創造性教育を概観する—創造性を育成する授業についての一考察—」、静岡大学教育学部研究報告第41号

森文乃、(2016)、「その子らしい表現を生み出す要素：造形表現のプロセスとそれを支える保育」、相山女学園大学教育学部紀要第9号

津田由加子、(2008)、「幼児の造形活動における教授行為とその受容について」、兵庫教育大学大学院修士論文

新美 諒、加納 誠司、(2020)、「生活科における砂や土を使った遊びの教育的な価値に関する研究」、愛知教育大学教職キャリアセンター紀要vol. 5

松下茉莉香、(2017)、「幼児教育における指絵の具を用いた造形表現活動に関する一考察」、鹿児島女子短期大学紀要第52号

林牧子、(2018)、「造形的イメージワークによる保育者の専門性としての自他の発見と受容」、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

後藤雅宣、(1982)、「触覚教育の研究(1)」、デザイン学研究1982(39)3-4、日本デザイン学会

伊藤友七、他、(1980)、「<共同討議>美術教育では子どもの何を育てるか」、美術教育236号

松下良平、(2016)、「学習思想史の中のアクティブラーニング」、近代教育フォーラム 25(0)、教育思想史学会

岡瑞起、他二名、(2009)、「デザイン思考に基づいたイノベーション教育」、情報処理50、情報処理学会

竹田康子、(2014)、「モンテッソーリ教具の歴史的変遷」、大阪大学教育学年報 第19号

鈴木佐喜子、(2008)、「テ・ファリキに基づきすすむ改革」、『世界の幼児教育／保育改革と学力』、明石書店、pp.167-170

飯野祐樹、(2010)、「ニュージーランドのナショナルカリキュラム “Te Whariki” に基づいた保育評価に関する研究」中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル 第6号

池内慈朗、(2010)、「レッジ・エミリアとハーバード・プロジェクト・ゼロによるコラボレーションMaking Learning Visible：幼児教育から学ぶドキュメンテーションによる学習過程の可視化」、美術科教育学会誌第31号

松岡宏明、(2018)、「保育者・初等教育者に求められる幼児・低学年児の造形を『みる力』に関する研究」、大阪総合保育大学大学院、p.9

堀内秀雄・杉本亜鈴、(2005)、「幼児の造形表現における素材・材料の研究-描画材作りによる子どもの表現意欲の高まりについて-」、東京成徳短期大学紀要第 38 号

米川泉子、(2012)、「子どもを見守る保育者像 倉橋惣三にみる子どもの尊厳と子どもを見守る心」、上智教育学研究

