

芸術家と教員のコラボレーション授業によって生まれる子どもの芸術的気づき

— 「水と土の芸術祭2012」こどもプロジェクトの事例 —

Artistic Awareness of Child Brought by Collaboration Class of Artist and Teacher :
The Cases of Mizutsuchi Children's Project of "Water and Land — Niigata Art Festival 2012"

佐藤 哲夫・磯部 征尊*

1. はじめに

長らく続く美術教育の閉塞状況を打開するための方法の一つとして、「芸術的気づき」を重視した教育が必要なのではないだろうか。実のところ、「芸術的気づき」は、美術教育の目的であり存在意義そのものといえるかもしれない。芸術（美術）が人間にとって必須なものを含むから学校で学ばせる必要があるとするなら、その良さ、掛け替えの無さに「気づく」ことは決して副次的なことではない。

本研究は、授業にこうした「芸術的気づき」の要素を導入するために実施された、「水と土の芸術祭」参加芸術家と教員のコラボレーションによる四つの授業実践を取り上げ、その概要を紹介すると共に、それらがもたらした「芸術的気づき」について検証し、コラボレーション授業の有効性と課題を明らかにしようとするものである。

このコラボレーションによる授業実践は「開港都市にいがた 水と土の芸術祭2012」の「こどもプロジェクト」の一つとして、新潟市小学校教育研究協議会図画工作部(市小研)との共同で実施されたものである。¹⁾ 筆者の佐藤は芸術祭のディレクターの一人として、同じく筆者の磯部は市小研のメンバーとしてこれに関わった。芸術祭参加芸術家の中でコラボ授業に強い興味を示した4人の芸術家と市小研メンバーの教員でペアになりコラボレーション授業を実施することとした。また、授業案はペアになった2人に任してしまうのではなく、他の市小研中心メンバー数人と佐藤も交えて協議しながら作ることとした。

2. 「芸術的気づき」とは

ここでいう「芸術」は、美術あるいはアートと言い換えることも可能である。ここでは、それらに厳格な区別は設けていない。それにもかかわらず美術ではなく芸術としたのは、教科名や美術教育で使われている「美術」という言葉が、必ずしも一般にアートや芸術としての性格をもったものに限定されて用いられているわけではないからである。芸術自体は教えられないから、義務教育では芸術の教育は行うべきではないとする考え方もある。²⁾

例えば、こうやったら上手く出来るといった技術や技法の獲得は、それが通常美術教育の学習内容として奨励されていることであっても、それだけでは必ずしもここでいう芸術的気づきには当たらない。しかし子どもに、心に感じている何かを表現したいという思いがあって、探索的な構えの中でそれに叶った表現法と

2014.6.23 受理

*愛知教育大学准教授（前新潟市立亀田小学校教諭）

してひらめき探し当てられた技法であるなら、それは芸術的気づきである。芸術的気づきかそうでないかを区別する指標は、自分の行き詰まりの状況に違った照明が当てられ、斬新なやり方で状況が乗り越えられるか否かということである。それは、以前には想像しえなかったものが到来し、自分と世界の関係の枠組みが変わることで、価値観や世界観の変容がもたらされるという事態である。確かに、こうした変容を、すべて芸術的な事態としてしまうことには無理がある。例えば、先般の東日本大震災のような経験や紛争地域でのテロや内戦の経験はのっぴきならない生の現実そのものであって想像の世界の芸術的な出来事ではないと考えるのが一般的であろう。しかし、それでは無関係かと言えばそう断じることは出来ない。生きるためには、それを何らかの意味で芸術的な経験へと変容させることが求められるのではないだろうか。今日、芸術概念は開かれ続けていることに、特に留意する必要がある。すなわち、現実と芸術の関係は確定したものではなく、境界は常に揺さぶられている。現代の芸術が、様々な世界観や意識の変容に焦点を合わせている中で、境界の移動や侵犯は必然的な動きである。芸術的気づきと非芸術的気づきは、画一的ではなく、その都度、状況や場などコンテクストに即して判断し区別されるべきである。

「芸術」ということだけでなく、「気づき」ということについても確認しておく必要がある。普通いうところの気づきは、それまで無意識であり無関心だったことに対して注意が向けられ、意識化されることをいうが、この意識化にはレベルがある。例えば応用言語学のR.シュミットという人の「気づき仮説」によると、レベル1は、知覚・認知、レベル2が気づき、レベル3が理解とされている。³⁾レベル1は、無意識であったり意識されたりというゾーンであり、レベル2が特定のものに焦点化された気づきで、「経験」といえるものだが、これにはその種類や内容の違いによって、言葉で表現できるものもあれば表現が困難なものもあるとされている。芸術的気づきの場合には、言語表現可能なものと不可能なもの両方の側面があると思われるが、子どもの言語表現力の問題にも関わっており言葉だけを気づきの唯一の証拠とみなすことはできない。レベル3は、一般化普遍化された深い理解のことであるが、人生経験の短い子どもにそれがどこまで可能かは分からない。

芸術的気づきに関して指摘しておかなければならない重要なことがまだある。それは、芸術的気づきを芸術的認識の得られた成果として静的に捉えてしまっただけではいけないということである。気づきは起こればそれでおしまいというものではない。それは動的な過程なのである。これは、ギブソンのアフォーダンス理論を基礎にして生態心理学を築こうとしたS.リードが、旧来の「認識」の捉え方（実は今日の認知心理学にも共通する捉え方）を批判する論点と重なっている。生態学的な見方では、「知ること」は「生きること」との繋がりにおいてのみ理解可能である。そこでは、「<認識>は自己の周囲との接触を維持する動物個体の能力」として定義されるのである。⁴⁾そして、芸術的気づきについてこそ、正にこの見方に立って理解される必要がある。それは、自己の周囲との芸術的な接触を維持する子ども個人の能力なのである。気づきがそうした「接触の維持」でないならば、芸術的気づき自体はその場限りのこととなり、やがて過去の記憶となるか、一般的な知識に還元されることになる。しかし、そうなれば最早、芸術的気づきに特有の自己と世界が直接接触れ合っていることのヴィヴィッドさの感覚は失われ、生きることと切り離された死んだものになってしまう。

芸術的気づきが1回限りの獲得された不変不動の知識内容のようなものではなく、生きた持続であるとする、それは変化の中での同一性、同一性の中での変化として捉える必要がある。ちょうど音楽における転調や移調のように、経験のニュアンスや意味合いは進展変化するのである。ただ、こうした質と意味の変化は、外部から記述することは困難であり、本論で取り上げる事例についても、静的な認識の獲得のごとき記述スタイルに甘んじざるを得ない。本来は特定の内容の有る無しというフレームでは語ることはできないものを、その気づきがとりあえずは何に関するものかを示すための記述であり、気づきの内容そのものではないことをあらかじめ断っておきたい。

3. 四つの授業実践の概要と考察

3-1. 事例1 5学年「メイン会場はここ！～会場のよさを集めてオブジェをつくらう～」【浜浦小学校 生原 芳美 教諭】

3-1-1. 概要

本題材では、戸井田雄氏（芸術家）と一緒に授業を行った。題材名にも示されている「メイン会場」とは、水と土の芸術祭が開催されていた主たる会場（通称：水揚げ場）のことである。初めに、子どもたちを会場に連れて行き、メイン会場が分かりづらい場所であることに気付かせた後、戸井田氏が、「メイン会場をみんなに知ってもらうための大きな矢印をつくらう」と提案した（写真1）。

写真1より、戸井田氏自ら制作した縦横2mぐらいの「大きな矢印の形状をした木製の枠組み（以下、矢印）」を子どもに示した。子どもは、一人一人透明なプラスチック板（以下、プラ板）を持ち、会場内で気に行った場所や対象をペンでプラ板に写し取った。写し取ったプラ板は、随時、矢印に取り付けられていった。授業の最後には、学級全員のプラ板を枠組みに取り付けて、鑑賞を行った。



写真1. 大きな矢印

3-1-2. 考察

本事例における子どもの芸術的な気づきは、三つの観点から理解することができる。一つ目は、「透明なプラ板を用いて絵を描く」という活動である。見て絵を描くという場合、通常写し取るといっては禁じ手である。しかし、この場合、それが許される。「描き方にこうしなければならないというルールは無い。」という気づきである。

絵を描くことに苦手意識を感じていた星山（仮名）は、戸井田氏からの提案を受けた際、メイン会場の至るところを歩き始めた。星山は、飾られていた作品の一つに着目し、その上にプラ板を置き、作品を写し取り始めた（写真2）。



写真2. 写し取る様子

星山が躊躇せずに作品を写し取る姿からは、普段の絵を描く活動とは異なった行為である、という芸術的な気づきへ変容したことが推察される。

二つ目は、「自分がいいな、面白いと感じたものなら、何を描いてもよい。」ということである。「絵として描くのになさわしいとされる対象を描かなければならないというルールは無い。」という気づきである。

星山は、地面に描かれたロープの前に立ち止まり、手に持っていたプラ板で写し取り始めた（写真3）。また、暗い倉庫前で立ち止まり、その倉庫の様子を写し始めた（写真4）。



写真3. ロープの前

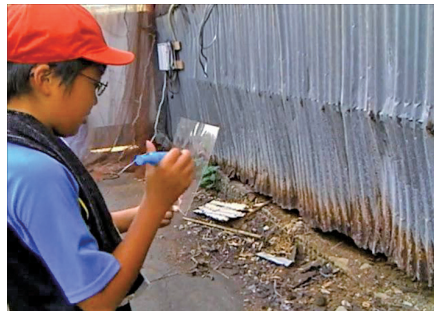


写真4. 暗い倉庫前

写真3, 4のような星山の姿からは、目の前に見えるものすべてを写し取ることができる、という芸術的な気づきの表れであると言える。

星山は、授業後の振り返りに「戸井田さんが初めにかいてみせてくれたとき、片目をつぶって遠くのものを見て、少しずつ、でもすらすら〜とかいていた姿がかく参考になった」と述べられている。

三つ目は、星山の能動的な活動を生み出し触発したものである。それはそれ自体作品として選ばれてしつらえられたメイン会場の水揚げ場という場であり、また、芸術家としての戸井田氏の行為や言葉であると考えられる。他の子どもの活気に満ちた活動の様子からもそれは伺える。三つ目の気づきは「芸術的な意味を帯びた場と芸術家の言動への気づき」である。

3-2. 事例2 1学年「ならべて、かさねて、つんでみると」【亀田小学校 磯部 征尊 教諭】

3-2-1. 概要

本題材は、秋山ブク氏（芸術家）と一緒に授業を行った。初めに、自教室で秋山氏と一緒に、身近な道具（筆箱やのり、ノートなど）を用いて並べたり、重ねたりする活動を楽しんだ。次に、家庭科室や図書室、体育用具室などにあるものをバランスよく並べたり、重ねたりして、事前に作品を制作した秋山氏の作品を観に行くツアー（校内鑑賞ツアー）に行った。子どもは、秋山氏と共に、四つの場所（体育館用具室、家庭科室、図書室、音楽室）に行った。そして、秋山氏の作品を見て、1年生なりに作品に込められたメッセージを感じ取っていた。次に、自分たちも日頃入ることのできない教材室にある道具を自由に使い、並べたり、積んだり、組み合わせたりして、自分の思いを形にした。

3-2-2. 考察

3-2-2-1. 事前の製作活動

秋山氏との授業を行った11月14日の約1週間前に、秋山氏との出会いの場を設定した。秋山氏は、その場所にあるものを使って、そのものの機能とは異なる意味を持たせて並べる・積む・重ねた作品をつくる芸術家である。秋山氏の作品が旧亀田浄水場（以下、浄水場）に展示されていることから、子どもたちを連れて秋山氏の作品を鑑賞しに行った。

子どもたちは、目の前にある作品が秋山氏の作品だとは知らず、秋山氏の作品を次々に鑑賞していった。秋山氏は、浄水場の一室にこっそり隠れて、子どもたちの声を聞いていた。秋山氏が傍にいるのを知らない子どもたちは、「何でランドセルが並んでいるの」「スコップが並べてあるだけなのに、これが作品なの」などと、疑問が次々に沸いていった。そこで、秋山氏が浄水場にいることを伝え、秋山氏と出会わせた（写真5）。

ある子どもは、「屋上にペットボトルを並べたのは、なぜですか」と尋ねた。秋山氏は、「ペットボトルを置いてみたら、光が当たってキレイに見えたからだよ」と伝えた。他の作品についても、秋山氏の作品に込める意図を伝えてもらった。この段階の子どもたちは、「自分にも、何か並べたり、重ねたりすれば、何かが出来そうだな」という見方・考え方をしていた。そこで、秋山氏は、「今度は、亀田小学校に行って、もっとすごい作品をつくるよ」と約束をした。



写真5. 秋山氏との出会い

3-2-2-2. 自教室（1年1組）での製作活動

授業日の11月14日、秋山氏が自教室（1年1組）に来訪した。子どもたちは、秋山氏との再会を期待し、複数の質問を考えていた。複数の質問の内、「どんなときが一番楽しいですか?」という質問を行った。秋山氏は、「そこにあるものを並べたり、重ねたりしてキレイだなあとか、面白いなあと思った時です。黒板消しも並べたり、重ねたりすると楽しいよ」と答えた（写真6）。そして、子どもに身近な道具、具体的には、筆箱やノート、歯ブラシセットなどを使って、机の上で並べる・重ねる・積む活動をさせた。子どもは、筆箱

を立てたり、鉛筆を並べたりした。抽出児の一人であった石井（仮名）は、写真7のように、道具を並べたり、積んだりした。



写真6. 語る様子



写真7. 石井の作品

この時の石井は、筆箱を立てて、その上に鉛筆を重ねている。ただし、単に重ねるのではなく、十字の形にしてバランスを保つような重ね方をしている。石井の作品からは、「身近にある道具は、用途に応じて使用する道具」という見方・考え方から、「身近にある道具は、並べたり重ねたりすることで、作品をつくるための材料になる」という見方や考え方へ変容した。この変容は、本研究がとらえる芸術的な気づきの一つであると言える。

3-2-2-3. 秋山氏との校内鑑賞ツアー

秋山氏は、授業の前日に四つの場所（体育館用具室、家庭科室、図書室、音楽室）に行き、そこにある道具や材料を用いて作品を制作した（写真8～11）。



写真8. 体育館



写真9. 音楽室



写真10. 家庭科室



写真11. 図書室

秋山氏から四つの場所で制作してもらった意図は、二つある。一つは、場所に対する意味の変容である。具体的には、子どもが普段利用している場所、例えば、音楽室と、そこにある楽器が、秋山氏によって作品と作品を飾る会場に変わる、というように、場所に対する見方を変容させるためである。二つ目は、並べる・積む・重ねる、という行為を繰り返すだけで作品が生まれる、という考え方に変容させるためである。

石井を含む1年生の子どもたちは、普段、体育館用具室と家庭科室に入ることはできない。一方、音楽室と図書室は、授業や休み時間に利用している場所である。石井は、音楽室を「音学を勉強するための部屋」とし、図書室を「本を借りる場所」という見方や考え方をしていた。このような子どもに、秋山氏の作品を鑑賞するツアー（以下、校内鑑賞ツアー）に出かけさせた。石井は、音楽室に入ると、「あれ、なんか、大きいものがあるよ。」と驚く姿が見られた。石井は、普段は何もない広場に、秋山氏の作品が置いてあることで、音楽室がいつもとは違う雰囲気の場合に激変したことに驚嘆した。最初、石井は、秋山氏の作品を遠くから鑑賞し、「太鼓が並んでいる。その上にタンバリンがのっている！でも、でっかい山みたいだ」とつぶやいた。石井のつぶやきからは、材料を並べたり重ねたりすることで、一つの作品が出来上がる、ことへの芸術的な気づきの一つであると考えられる。次に、秋山氏の作品を近くで鑑賞を始めた。そして、「楽器が、あんな高いところにバランスよく置いてある」などつぶやいた。石井のつぶやきは、本来置いてあった場所とは別の位置に楽器が置いてあり、作品の一部に使われたことへの芸術的気づきの表れと推察される。石井のように、子どもたちは、音楽室にある秋山氏の作品鑑賞を通じて、「音楽室という場所及び、楽器という対象の概念を転換」した。また、「並べる・積む・重ねる、という行為を繰り返すだけで作品が生まれる」という考え方に変容したと言える。

3-2-2-4. 教材室での製作活動

校内鑑賞ツアーを終えた子どもたちは、「秋山さんのような作品をつくりたい」という気持ちを抱いた。そこで、図書室の隣にある、普段は子どもたちだけで入室できない教材室前に子どもたちを連れて行き、次のように話をした。

みんなの気持ちを校長先生に伝えたら、教材室にある、大きな定規や算数の道具など、先生たちが使う材料や道具を特別に使っていいですよ、と教えていただきました。そこで、教材室の中にある色々な材料を持ち出して、秋山さんに負けないぐらいの作品づくりをしましょう。テーマは、「きにいったものをあつめて、ならべて、かさねて、つんでみよう」です。ただし、秋山さんのように、のり・テープを使うことはできません。活動場所は、教材室前の廊下です。

子どもにテーマや条件を提示した後、教材室を自由に出入りさせて、活動を開始した。石井は、江部と一緒に活動を始めた（写真6）。石井は、秋山氏の作品を鑑賞したことで、左右対称にバランスよく並べたり、重ねたりする活動を続けていった。そして、「スーパーうちゅうランド」というテーマ（子どもには、「あだな」と提示）の作品を完成させた。石井の振り返りは、以下の通りであった。

○「あだな」のりゆう
うちゅうをさいげんしたかったから。
○きょうのかつどうで、おもったことやわかったこと、きづいたことをかきましょう。
たのしくて、さくひんに、じぶんのおもうようなしあげができてよかったです。

石井の授業後の振り返りからは、秋山氏の作品のように、並べたり、重ねたりして、思っていたような作品ができた喜びをとらえることができる。石井の記述には、並べる・積む・重ねる、という行為を繰り返すだけで作品が生まれる、という考え方を実感したことが推察される。

3-3. 事例3 4学年「つなぐ ひろがる」【大野小学校 中村 晶子 教諭】

3-3-1. 概要

本題材では、宇梶静江氏（芸術家）と一緒に授業を行った。宇梶氏は、アイヌの伝統的文様を示しながら

「とげの模様には魔よけの意味がある」などと説明して、文様を実際にかいて見せた。児童は、宇梶氏の語りやつくる行為に触発され、自分の表現をどんどん工夫していった。その後、児童は友達と文様をつなげていき、教室中に飾り付けをして鑑賞した。児童は、「本当に文様に守られているみたい」などと驚く声を示し、アイヌの歌や踊りを楽しんだ。

3-3-2. 考察

授業者は、宇梶氏と一緒に授業を始める約4ヶ月前に、一度、子どもたちとの出会いの場を設定した。そのときは、授業者から、宇梶氏のことについて、アイヌ伝統刺繍を基礎に生み出した古布絵によるアイヌ叙事詩の絵本作家であることと、幾つかの作品を紹介した程度であった。子どもは、「アイヌ文様とは、何だろうか」という問いをもった状態であった。

宇梶氏と一緒に行った授業の導入時、宇梶氏は、アイヌの民族衣装を着て登場した。寺山（仮名）は、「この前の宇梶さんと、雰囲気や様子が全然違う」「変わった模様の服装だな」などと、驚く様子を示した。宇梶氏は、衣装や文様の描かれたポスターを基に、アイヌに古くから伝わる考え方を話した（写真12～13）。



写真12. アイヌ文様の衣装

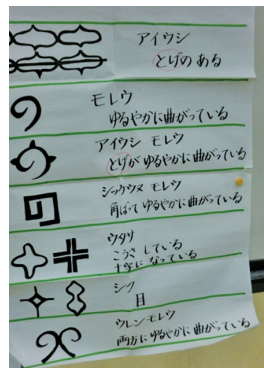


写真13. 文様ポスター

写真12～13より、宇梶氏は、各模様に入れられた意味と共に、カムイ（神）と人間はそれぞれ互いに支え合って生きていることや、人間は自然とつながっていることなどを話した。次に、宇梶氏は、文様を実際に描くというパフォーマンスを披露した。宇梶氏の語りを聞き、パフォーマンスを披露してもらった寺山は、授業後の振り返りカードで、以下のように記述していた。

もようには、たくさんの意味があって、本当にまものが来ないかんじがした。うかじさんから意味を教えてもらったらかいてみたくなった。

この記述からは、寺山が「変わった模様」というアイヌ文様に対する見方・考え方から、魔物が来ない感じがする「目に見えない働きや意味と感覚的に関連づけられた模様」という見方・考え方に変容し、自分も描いてみたいという製作意欲が高まったことが伺える。

展開では、5～6人のグループに大きな黒い画用紙（全判2枚分）を配付し、白色の筆と刷毛を用いてアイヌ文様を描かせた。初めに、宇梶氏が各画用紙に、文様を一部だけかいた。子どもは、宇梶氏がかいた文様につなげて、他の文様をかきはじめた（写真14）。



写真14. 文様をかく様子

寺山の所属するグループでは、以下のやりとりが行われていた。

寺山「この端からかきはじめよう。」
 加藤「じゃあ、私は、こっちから。」
 伊比「うわ、太く (下線1) なっちゃった。」
 (中略)
 寺山「今度は、細く (下線2) してみよう。」
 伊比「あっ、文様がつながりそうだね。」
 加藤「(見本を) よくみて、もっとかこう (下線3)。」

(下線1)(下線2)より、一人一人がかいた文様の形だけでなく、線の太さに惹きつけられて目が向いていった。そして、刷毛や筆の向きを変えるよさを見付けたり、友達の行為を見て、「ああこういうふうにするのか」と分かったりする子どもの姿が見られた。このようにして子どもは、(下線3)のように、色々な文様があり、それらが次第に集まって大きな作品になってきたことに喜びや、さらなる製作意欲が向上したと言える。

各班の製作終了後、それぞれの画用紙を天井近くから吊して鑑賞したり、宇梶氏と共に踊ったりした。最後の感想を述べる場面では、佐久間は、「文様に囲まれていると、不思議な気分になります」と発表した。この発言からは、自分の文様だけの単独評価ではなく、全体性への貢献の観点から評価したことが推察される。また、寺山を含む11名の子どもは、授業後の振り返りで以下の内容を述べている。

一つ一つの作品もうまいなあと思ったけど、一つにしたら迫力があって本当に魔よけみたいだ (下線4) と感じた。みんなのを一緒に飾ったら魔よけの効果がありそうだった。

(下線4)より、寺山を含む複数の子どもたちは、みんなの作品を一つにしたことで、自分の力だけで孤独に製作することとは異なった、「共同でつくる楽しさとそれにより新たな価値が生まれること」という芸術的気づきへ変容したと言える。このような芸術的気づきへと変容した子どもは、「自分たちの作品をもっとたくさんの人に見てもらいたい」という思いをもち、「4年まよけてらん会」を開催した(写真15)。

子どもは、美術館での鑑賞経験を生かして、リーフレットやチケット、ポスターなどをつくり、全校の子どもたちへ呼びかけを行った。展覧会当日、他学年の喜びや驚く声を聞き、楽しんで鑑賞する子どもの様子が見られた。そのようなお客さんの様子をみた寺山は、自分の日記に、「見終わった2年生が『おもしろかったね。』と言っていた。うれしかった」と書いた。この記述からは、共同でつくる楽しさと価値という芸術的気づきを実感したことが伺える。

本題材では、宇梶氏という、アイヌ芸術家に出会わせ、その人の培ってきたものや、生き方、言葉ではなかなか言い表せない感じ方を、子どもに五感で感じ取らせた。子どもは、アイヌ文様に対する芸術的な気づきへ変容すると共に、心に感じたアイヌ文様を他学年に鑑賞してもらいたい、という芸術的な気づきへと発展させることが出来た。



写真15. 展覧会の様子

3-4. 事例4 5学年「木をかく～思いをこめて～」【巻南小学校 渡辺 富美子 教諭】

3-4-1. 概要

本題材では、華雪氏(書家)と一緒に授業を行った。華雪氏は、「墨で表す『木』という4本の棒(4画)に自分の思いを込めることができる」などと説明しながら、児童の前で「木」を制作した。児童は、華雪氏の制作姿を見て、華雪氏の息づかいや表情、手の動き、紙のよじれる音などに驚嘆した。そして、自分自身

を表現する「木」を考えながら、大きな紙に大小様々に複数かいていった。最後に、自分が「木」の思いや表現方法のよさを互いに紹介し合った。

3-4-2. 考察

導入時、授業者は、華雪氏を紹介した。華雪氏は、書家になった理由や、書家として心がけていることなど、以下の点を中心に子どもに語った。

- ・自分のことをうまく話せないから、字を描く仕事に就きたいと思った。
- ・自分は、字をかくことで恥ずかしがり屋の自分、怖がっている自分、なりたい自分を表現したい。
- ・字を描くまで、どんな字になるかは、自分でも分からないことがある。また、描いてみて、自分の心がどのような思いなのかを初めて理解することもある。
- ・字を上手に書くことではなく、自分の心を字として表すことが大切である。

華雪氏の話聞いていた堀田（仮名）は、華雪氏の語り口調や、恥ずかしがり屋な性格であることを知り、華雪氏のことをおとなしく、優しくなると、思っていた。次に、華雪氏は、自分専用の大きな筆と紙を持ち出し、「木をかく」というパフォーマンスを披露した。授業後の振り返りにおいて、堀田は、以下のよう

話しているときと字を書いているときのギャップがありすぎて、ずっとびっくりしていた。(下線5) 華雪さんの作品からは、一生懸命かいているということが伝わってきた。自分のオリジナルということも伝わってきた。ほくも華雪さんみたいにオリジナルの字を書いてみたい(下線6) と思った。

(下線5)より、華雪氏のパフォーマンスを目の当たりにした堀田は、華雪氏の普段の優しそうな表情や柔らかな話し方から一転し、何かが憑依したような変化に強い衝撃を受けたことが分かる。華雪氏の顔を真っ赤にし、息づかいも荒く、全身にものすごい力を入れてかく様子や、筆を手づかみし、手や服が汚れても構わずかき続ける様子、あまりの強さに紙がバリバリという音など、間近でみていた堀田は、習字で使う筆や墨を用いて字を丁寧に書くという見方・考え方から、(下線6)のように「オリジナルな表現に価値がある」という芸術的な気づきへ変容した。

華雪氏は、「自分は、どんな木だと思いますか。自分の木をかいてみましょう」と問うた後、子どもたちは、8人1グループ(全5グループ)で大きな紙(1m×4m)に、「木」という字を書いていった。そして、書いている途中で場所を移動し、前のグループの木をみてから自分の木を書いていった。堀田は、華雪氏から、「習字ではない。失敗はない」という声をかけてもらい、いろいろな木を書いていった(写真16)。



写真16. 木を書く様子

堀田の振り返りは、以下の通りであった。

華雪さんがかくところを見れば、いかに必死にかいたかが分かる。華雪さんの字と自分の気持ちを考えてかく姿を見て、ほくも自分の気持ちを考えてかいた。だからほくの字は全て自分の気持ちを考えてかいた字だ。(下線7)

(下線7)より、堀田は、「自分の「木」をかくということは、自分の気持ちのままに表すことだ」という芸術的な気づきを実感したことが推察される。

4. まとめ

四つの授業実践で観察された芸術的気づきは、それぞれ次のようなものであった。

事例1

「描き方にこうしなければならないというルールは無い」、「自分がいいな、面白いなと感じたものなら、何を描いてもよい」、「芸術的な意味を帯びた場と芸術家の言動への気づき」

事例2

「音楽室という場所及び、楽器という対象の概念を転換」、「並べる・積む・重ねる、という行為を繰り返すだけで作品が生まれる」

事例3

「目に見えない働きや意味と感覚的に関連づけられた模様」、「共同でつくる楽しさとそれにより新たな価値が生まれること」

事例4

「オリジナルな表現に価値がある」、「自分の「木」をかくということは、自分の気持ちのままに表すことだ」

2.の末尾で述べたように、これらが本当の意味での芸術的な気づきであるならば、これらは固定的に獲得された知識に終わるものであってはならない。例えば「描き方にこうしなければならないというルールは無い」という気づきは、子どもの中で繰り返し現実の環境との接触の中で適用され試され、具体的な意味合いを進展変化させ続けるのでなければならない。気づきの経験をしたかどうかは、懐古的にしか確認はされない。しかし、真の経験は一時的に忘却されることはあっても消えてしまうことはない。芸術的な気づきの経験は、生き続けるのである。

今回の「水と土の芸術祭」参加芸術家とのコラボレーションによる四つの授業実践は、芸術家が、いかに力強く子どもの気づきを触発することが出来るかを示すものであった。それが出来たのは、彼らの芸術家としての能力の高さだけでなく子どもの教育に対する熱意が強かったからである。そして、そうした現代芸術家は非常に増えて来ていると感じる。芸術の追究が教育の追求と相容れないとする考え方は克服されつつあるのではないだろうか。そのためには、芸術家の意識だけでなく、教員の意識の呼応が求められている。今回のコラボレーションが上手く行った要因はそれがあったためでもある。協働で授業を構想する中で、芸術的な気づきの価値に対する意識の共有が促進されたのである。今後、教員の教育のプロフェッショナルとしての矜持が、芸術家と共に芸術的気づきに重きを置いた美術教育を推進しようとする方向に向かい、コラボレーション授業が質量合わせて盛んになることを願っている。

註

- 1) 『開港都市にいがた 水と土の芸術祭2012 作品記録集』, 水と土の芸術祭実行委員会, 2013, p116
- 2) 例えば 金子一夫, 『美術科教育の方法論と歴史』, 中央公論美術出版, 1998
- 3) Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
(村岡有香, 「気づきを高める英語教育」, 国際基督教大学Educational Studies54, 233-244より)
- 4) エドワード・S・リード, 細田直哉訳, 『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道』, 新曜社, 2000, p353

Artistic Awareness of Child Brought by Collaboration Class of Artist and Teacher:
The Cases of Mizutsuchi Children's Project of "Water and Land —Niigata Art Festival 2012"

Niigata University
SATO, Tetsuo

Aichi University of Education : former Niigata City Kameda Elementary School
ISOBE, Masataka

In order to break a confined situation of art education that has continued for a long time, education with an emphasis on "artistic awareness" is necessary.

This treatise takes up the practice of four classes by the collaboration of artist and primary school teacher who participated in "Water and Land-Niigata Art Festival 2012" which was carried out to introduce an element of such "artistic awareness" into a class and introduces the summary.

Then, by examining in each case for the "artistic awareness", tried to clarify the problem and effectiveness of the collaborative teaching.

The conclusions of this treatise are as follows:

It is necessary to promote the collaboration class of an artist and the teacher positively to increase opportunities of "artistic awareness" of the child.