

レッジョ・エミリアの子どもの表現について

—自然物を用いた表現活動に着目して—

倉原 弘子

About the Expressions of Infants in Reggio Emilia

— Focus on Expressions Activity Using the Natural Object—

Hiroko Kurahara

I. はじめに

平成29年(2017)に第5次改訂された幼稚園教育要領により、幼児教育において育みたい資質・能力として「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の3つが示され、小学校教育との円滑な接続を目指し「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示された。¹この10の姿における表現の項目としては「(10)豊かな感性と表現」があり、以下のように記されている。

「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。」²

上記の内容は、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領にも同様の内容が記されている。上述したように我が国が目指す幼児教育は、子どもの主体的な表現を目指しているが、子どもの主体的な表現に関する諸外国の実践にはどのようなものがあるのだろうか。そこで、今回は北イタリアの小都市レッジョ・エミリアの子どもの表現に着目したいと考える。レッジョ・エミリアは、教育者ローリス・マラグッツィ(1920-1994)によって開花し、アートを中核とした画期的な教育実践を創出している。レッジョ・エミリアの乳児保育所と子ども学校には「ピアッツァ(共通の広場)」と「アトリエ」が設置されており、「アトリエリスタ(芸術の専門家)」と「ペダゴジスタ(教育の専門家)」が配置され、小グループによる「プロジェクト」によって創造的活動を行い、それを「ドキュメンテーション」によって記録し共有している。³「ペダゴジス

タ」は大学で教育学を専攻した経験があり、実践を教育研究と結びつけ、園長の役割で教師と保護者との連携を築く存在であり「アトリエリスタ」は、大学で芸術を専攻した教師で、教師と子どもの創造的活動を支援する役割を担っているとされている。⁴

佐藤学(2011)は「ここには、世界最高水準の教育実践があり、子どもの学びの可能性が最も豊かに表現されている」と評しており、⁵佐藤(2003)は「現代の子どもに最も必要なものはアート教育なのではないか」⁶とし、以下のように述べている。

『創造性』は、一部の人に賦与された特殊な才能や資質ではなく、あらゆる人が個性に応じて備えている潜在能力であり、それぞれの内的リアリティの追求によって日常生活に新たな気づきを生み出す根源的な活力である。⁷

このようなすべての人に備わった創造性や想像力等を育むアート教育は、子どもにとって非常に重要な教育であると考えられる。佐藤学がアートを中心としたレッジョ・エミリアの実践を「正解最高水準の教育実践」と述べていることから、この実践を考察する意義があるだろう。また、ここでの「アート」とは「音楽」や「演劇」等も含む広義の意味として定義されている。

今回は、レッジョ・エミリアの活動記録として佐藤学・ワタリウム美術館の著書『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』の中の「絵を描く モノと自然の間」の活動に着目したい。本活動は、書籍には10頁にわたり記載されている内容であるが、写真の掲載が多く、本文は非常に少ない。しかし、自然物を活用した表現活動として非常に興味深い内容であるため、本活動の意義について考察してみたい。それが本研究報告の目的である。

II. 自然物を用いた表現活動⁸

レッジョ・エミリアの活動記録では「モノとの対話」という章の中で「絵を描く モノと自然の間」として、自然物を用いた表現活動についての記載がある。本活動は、ディアーナ子ども学校(4-5歳児)で行われ、アトリエリスタ2名、教師2名、ペダゴジスタ1名が関わっている。書籍には、子どもの参加人数について明確な記述はされていないが、製作者として子どもの名前が25名分記載されていることから25名は参加していたと推察できる。ここでは、自然物を用いた表現活動の流れを活動記録を基に述べていく。また、本実践に関わったアトリエリスタ、ペダゴジスタ、教師の詳細な役割についての記載はない。そのため、「はじめに」に述べた彼らの役割を基に推測するしかないが、子どもたちの表現活動の大まかな内容から、その意義を探っていく。

1. 活動の流れ

1-1 公園での素材集め

子どもたちは、公園へ行き、様々な自然物を採集している。「子どもの選択」と記載されているように、子どもは自分の手で素材に触れ、感じ、選択して、自然物を集め、持ち帰っている。

1-2 ワークショップ

子どもたちは、以下のような方法で公園で集めた自然物を素材の種類別に異なるサイズの粒状にしたり、質感を変容させている。

- ① 葉っぱ…大き目の石の上に拾ってきた葉をのせ、別の石で叩き、粉々にする。そして粉状になった葉をふるいにかけて、粗目の粒と細かい粒とに分ける。葉っぱそのままの状態も保管。
- ② 石…大き目の石の上に拾ってきた石をのせ、別の石で叩き、粉々にする。そして粉状になった石をふるいにかけて、粗目の粒と砂のように細かい粒とに分ける。石のそのままの状態も保管。
- ③ 粘土…土そのままの状態のものと土に水を加えて混ぜ、粘り気を出したりする。

上記のような活動を行い、それぞれの素材をトレーに配列し、絵の具ではなく自然物を画材として並べ「モノのパレット」と呼んでいる。

1-3 公園を再訪

子どもたちは「小さな形と空間と自然の配置を選びながら」公園を再訪し、再度、素材について解釈している。

1-4 作品制作

作品は紙に描かれるのではなく、木の板や石板等の上に自然物を並べることで作品を作っていく。子どもは、作品の土台となる木の板等に触り、その感触を確かめる。「モノのパレット」を用い、その土台の上に自然物を並べ、作品を制作する。「粉にされて再び固められたモノ」と題され、子どもの作品は、葉っぱ、石、土などが組み合わせられ、

並べられている。色彩としては、赤(葉)、青(石)、黄色(葉)、灰色(砂)、茶色(土)などが見られ、黄色でも橙色に近いものもあり、黄色1色に着目しても色の幅があり、自然の色であるが、様々な色味を感じることができる。(完成した作品等の画像については、書籍『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』を参照頂きたい)

III. 考察

II章で述べたように、本活動は、公園での自然物の収集→アトリエでの収集物の変容・観察→公園を再訪し、素材を再度解釈→自然物による作品制作といった一連の流れで進められている。では、この活動にどのような意義があるのか、以下考察していく。

1. 五感で感じること

公園で自然物を採集する際、子どもたちは以下のような言葉を発している。

「太陽のおかげであたたかい石(日なた)。(リッカルド)」「見て、傷がついた葉っぱ。(カロリーナ)」⁹

彼らは、木肌を触ったり、石や枝に生えた葉を触ることで、素材の温度や感触を感じ取っている。「太陽のおかげで」という発言は、暖かい石の要因となっている太陽への気づきでもあり「日陰の石の温度はどうなのか」という疑問も生まれるのではないだろうか。これらを比較すれば、様々な気づきへと発展していくだろう。また、DVDの内容から作品制作の土台となる木の板や石板を子どもは手で触って感触を確かめており、教師はそれを触るように伝えている様子が窺える。子どもは、木の板の両面を触り、木肌と木の皮の部分の色の違いや感触の違いを肌で感じ取っている。「見て触って確かめる」という行動で視覚や触覚、素材の香りなど五感を通して素材を捉えている。

橋本光明(1991)が「(前略)何よりも素材からの驚きや感動を抜きに発見はありえない」¹⁰と述べているように、感情を揺さぶられる経験が子ども自身の素材に対する発見へとつながっていく。その経験が知識を増やし、子どもの思考力を高める事にもつながり、単なる表現活動の枠から出た科学的な発見にもつながってゆくと考えられるだろう。



図1. 木の皮を手を持つ子ども(男児・3歳・日本)

図1は、子どもが自分で見つけた大きな木の皮を得意

げに保護者に見せている様子である。このように公園に行けば、子どもは様々なものを発見し、驚き、それが何なのか追究しようとする。手で触り持ち上げ、サイズ感を確かめ、匂いを嗅ぐ。モノを知る、素材を知るとは本来、このように心躍る体験なのではないだろうか。幼稚園教育要領(2018)の領域「表現」の内容には以下のような記載がある。

「(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。(中略) 子どもは、生活の中で様々なものから刺激を受け、敏感に反応し、諸感覚を働かせてそのものを素朴に受け止め、気付いて楽しんだり、その中にある面白さや不思議さなどを感じて楽しんだりする。」¹¹

上述したような経験を通して、子どもは自らの感性を磨いていく。我々大人は、既知の事実として素材を見る傾向があるが、子どもの視点を大切に、レッジョ・エミリアの幼児教育が重要視している「感じること」を大切にしなければならぬ。そして、この視点は、幼稚園教育要領等に示されているように、日本の幼児教育においても重視すべき視点なのである。

2. モノの本質を知る

モノのパレット作りにおいて、子どもは、自然物を叩き、ふるいにかけて、粉々にしている。「量と質感と密度と色のヴァリエーションを表すよう本来の形から変えられ、絵の具になる」¹²と述べられているように、素材は、本来そこにある形から変容させられている。例えば、石の種類にもよるが、石は砂の粒が集まって生成されており、石を砕くことで石を構成している小さな砂粒を感じるようになる。それは、モノの本質を知ることにつながる。土も水を加えることで変容する様子を知ることができる。雨でぬれた土など、自然体験の中でも味わうことがあるが、自らの手で水の分量次第でどのように変容するのか、探求する機会となるだろう。

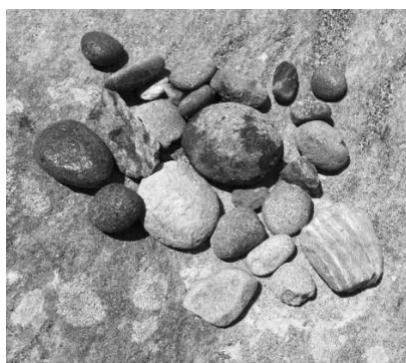


図2. 子どもが川で拾った石(男児・6歳・日本)



図3. 子どもが分類した木の実(男児・5歳・日本)

図2は、子どもが川で拾った石を岩の上に並べた様子である。白黒画像のため分かりにくいだが、薄緑、薄紫、茶褐色等、様々な色味をもった美しい石である。最初は、石は川の水で濡れていたため、異なった色として見えたが、太陽の熱で乾き、その色はまた変化していく。「色が変わった」ことから、石の本来の色が見えてくる。

図3は、どんぐりや松ぼっくりを種類別に仕分けしたケースの画像である。公園で拾った木の実を自宅へ持ち帰り、外れたどんぐりの帽子、丸い形、細長い形、まだ緑色のもの等、種類が異なることに気づき、子ども自ら自分なりの視点で、仕分けしていた。「秋の箱」と自分で名づけ、時折眺める。まだ閉じている松ぼっくりは、時間の経過により開いてゆくだろう。その経過を知る機会となり、自然物の変化に気付いていく。図1~3は同一人物である男児の例のため、一概に多くの子どもがそうであるとは言い難い。しかし、異国においても子どもたちに自然に触れる場を提供すれば、子どもたちが自ら発見する機会になる可能性は否定できないと考える。

レッジョ・エミリアのように「素材を砕き細かくする」といった行為を行えば、さらなるモノの本質に迫ることができるだろう。その行為には、教師側の道具の準備や仕掛けが必要である。しかし、モノを砕くことができなくても図1~3で示したような子ども自らの行動を肯定し、我々大人が見守ることで、子ども自らの視点で発見することは多くあると考える。

3. ペダゴジスタ(教育の専門家)の存在

今回の実践記録において、ペダゴジスタが子どもたちにどのような発言をしたのか等の詳細は不明であるが、秋田喜代美(2018)は「レッジョ・エミリアで語られる『聴くことの教育学』は、単に子どもの言葉を拾い記録するという意味ではなく、子どもが何を探求しようとしているのかを多様な次元で聴こうとする保育者の姿を指す」¹³と述べた上で、あるペダゴジスタの言葉を述べている。

「レッジョ・エミリアのペダゴジスタであり哲学を語るカール・リナルディは、多様に聴く文脈とは『教えること一

学ぶこと』の関係性をひっくり返す(overturn)ものであると述べています。教師と子ども、子ども同士、誰もがその関係性をひっくり返していくこととも述べています。『ひっくり返す』とは何でしょうか。保育者が教え、子どもが学ぶという力関係を問い直すことです。また子ども同士もその声による関係性や事物とのつながりを互いに聴き合い、思いの枠を出て会う、出会い直す(encounter)ことを意味しているのです。¹⁴

また、秋田(2018)が、フランチェスカ・ピアンキ(レッジョ・エミリアの協働組合パンタレイのペダゴジスタ)との対談において「子どもたちが対話し探求するプロジェクトの秘訣」を尋ねると、ピアンキは「子どもたちの問いに対して、良質の問いを返すこと」と答えている。¹⁵

上述したようにペダゴジスタは、子どもが主体的に学ぶことを促す存在であると考えられる。子どもの問いに対して、すぐに答えを与えるのではなく、良質な質問により、子どもたちのさらなる探求を促すのだろう。今回着目した自然物を用いた表現活動においてもペダゴジスタは、自然物に対する子どもたちの疑問を基に、その発想や想像力を広げる援助を行い、表現を発展させていったと推察できる。このような教育は、子どもたちが自ら考え、主体的な学びを得るために有効な手段であり学びのプロセスとしても意義があるだろう。

4. アトリエリスタ(芸術の専門家)の存在

今回の実践記録において、アトリエリスタに関してもペダゴジスタと同様に詳細の記述はないが、レッジョ・エミリアにおいて芸術の専門家であるアトリエリスタが存在することは重要な特質である。彼らは芸術的な視点から表現活動を提案することができるのである。芸術の専門家であれば、様々なアーティストの表現や用具・材料・素材に対する知識も豊富だろう。この点は、子どもの表現活動の幅を広げることに繋がる。今回の自然素材を用いた表現活動も、アルベルト・ブッリの展覧会が発端となっている。さらに、現場の保育者達とペダゴジスタ、アトリエリスタが協力し、連携できる関係性があるからこそ世界最高水準と言われる幼児教育が実践可能なのだと推察する。しかし、アトリエリスタは、子どもたちの制作技術・能力を高めるだけの存在ではなく、子どもの制作技術向上を目指す訳ではない。伊藤史子(2018)は「アトリエやアトリエリスタの存在によって、子どもの創作物のレベルは必然的に向上するが、最も重視されるのはそこではなく、子どもたちが〈もの・ひと・こと〉と関わるプロセスにおける質である」¹⁶と述べている。伊藤は、2013~2014年にレッジョ・チルドレン、レッジョ・エミリア市の幼児学校、レッジョ・エミリア市立病院との共同プロジェクトにアトリエリスタ/デザイナーとして関わった人物である。この〈もの・ひと・こと〉への子どもたちの関わり方を支える存在としてのアトリエリスタは、単なる技術向上や作品主義ではなく、多面的な広い視野も必要であると考えられる。

では、日本ではこのような芸術の専門家を加えた活動はできないのだろうか。ここで着目したいのが「高松市芸術士派遣事業」である。この活動では、「アトリエリスタ」の役割を「芸術士」が担っており、幼稚園や保育所等において、保育者と連携し、子どもを対象に様々な活動を行っている。¹⁷ここでの「芸術士」とは、レッジョ・エミリアの幼児教育を参考に「アトリエリスタ」としての役割を担う専門家として位置づけである。吉川暢子(2021)は「芸術士の役割」について以下のように述べている。

「芸術士の役割は、単なる絵画、造形、ダンス、音楽等の技術指導ではない。芸術士は派遣された各施設において、子どもたちと共に生活を共にし、一緒に遊ぶ中で子どもの興味のあることなどを知る。それを基に素材やテーマ、題材をクラス担任等と話し合いながら決定していくため、カリキュラムや活動内容は画一的に決まっているものではない。」¹⁸

上述したように、画一的に決められた活動内容ではなく、子どもの興味関心を基に活動を行うことで、主体的に表現することができる。本来、表現とはゴールが決められた作品を作る活動ではなく、子どもの心に沿った「表現したい」気持ちを出発点とした活動であるべきだろう。それこそが子どもの主体的な学びへと繋がっていく。レッジョ・エミリアの「アトリエリスタ」が日本では「芸術士」という名称で、アーティストが保育者と連携する本事業には、可能性を感じる。

IV. まとめ

これまで述べてきたように、レッジョ・エミリアの表現活動には、ペダゴジスタ、アトリエリスタの存在が大きく、子どもたちがモノについて五感を通して捉え、主体的に、その本質を感じながら表現していくといった特色があると考えられる。モノを触ることで、モノのテクスチュア(肌合い)を感じ取ることができる。このテクスチュアについて、天形健(1991)は、以下のように指摘している。

「しかし教育現場においてテクスチュアは、色彩や形態に比べて最も軽視されてきた要素といえるかもしれない。それは造形要素が最終的には視覚的に還元されるにしても、このテクスチュアだけは触覚体験のうえに成立する感覚的な要素性が強いからであり、個人の感じる地肌感を分析・整理して、知識や思考のレベルにまで高めるのは、非常に困難であったからだと思われる。」¹⁹

今回着目したレッジョ・エミリアの表現活動は、上述した内容に関連するのではなかろうか。高いレベルの知識や思考の領域ではないが、子どもがモノの本質を自身の触覚体験もとに感覚的な要素を重視しながら、調べ、確かめ、作品として表現したこの一連の活動は、テクスチュアを自ら味わう貴重な機会となったはずである。保育者は子ども

の興味・関心を引き出すような魅力的な環境を整えた上で、以下のような姿勢が重要であると幼稚園教育要領は指摘している。

「(前略)教師は、子どもが周囲の環境に対して何かに気付いたり感じたりして、その気持ちを表現しようとする姿を温かく見守り、共感し、心ゆくまで対象と関わることを楽しめるようにすることが、豊かな感性を養う上で重要である。」²⁰

今回着目したレッジョ・エミリアの自然物を用いた表現活動は、この「心ゆくまで対象と関わることを楽しめるようにする」ことに特化していると考えられる。葉や石を砕く機会は、保育者の事前準備が必要である。ここまで大掛かりな活動は、活動途中の状況をそのまま保存できるようなアトリエの存在(物的環境)、ペダゴジスタ及びアトリエリスタ(人的環境)の存在がなければ実践することは難しいだろう。このように非常に優れた実践であったとしても、それをそっくりそのまま別の国で、異なる子どもたちを対象に行うことはできない。そこにはレッジョ・エミリアの子どもたちとは異なる環境で異なる経験をつむ子どもや保育者が存在するからである。さらに、様々な素材を保管できるアトリエがない場合、衛生面や安全面に配慮した素材の管理も難しいだろう。しかし、そこにある現実を捉え、その場に合わせた手法を考え出すことが重要なのである。自然体験をする機会の設定やそこで拾った素材の捉え方などを保育者の視点を広げることは可能だろう。橋本光明(1991)は、以下のように述べている。

「(前略)素材への見方、感じ方、考え方など指導者の感性、想像力、発想といった個々の特性や人間性に関わる面が重要視される。それは指導者自身の生き方への問いかけの過程といっても過言ではない。」²¹

このように豊かな感性を持つ子どもを育てるには「豊かな人間性」を持った大人が関わっていくことが必要不可欠だろう。「豊かな感性」とは、造形や図画工作の中で子どもたちに育成すべきものとして重要視されているが、それを育てる教員こそが「豊かな感性や人間性、生き方」というものを持っていることが求められる。

Ⅲ章で述べた「高松市芸術士派遣事業」だが、12年間活動を行ったものの、財政的な理由により、今後の活動が危惧されているそうである。²²明確なエビデンスがなければ、継続が難しい状況に陥るのだろう。しかし、幼児教育において、子どもの時期に結果が出なくともその経験はむしろその子どもが大人になった際に、表れるものではなかろうか。主体的に表現できた経験によって、その後の子どもの人生において「表現する楽しさ」が既知のものとなり、豊かな暮らしや感性を育てる力となるだろう。レッジョ・エミリアの子どもの表現を見れば、その豊かさに驚く。そこにある表現や作品にエビデンスがあると考えられるが、国が変わればその理解も変化する。子どもが本当の意味で豊かに表現できる活動が行えること、「芸術士」の活動がその手助けとなるのであれば、継続すべきである。レッジョ・

エミリアの実践を知ること、そこから現在の保育に取り入れられるものを探ること、保育者自身の感性を豊かにすること、日々の暮らしの中に豊かさを見出すこと、それらを実行しながら、子どもの豊かな表現を中心とした表現活動が行える物的・人的環境を再構築することが最も重要だろう。

佐藤学(2011)は、「イタリアの保育者はその多くが短大レベルの教育で養成されており、ペダゴジスタとアトリエリスタは保育者の教師としての専門性を高める重要な基礎となっている」²³と述べている。保育者を支え、表現活動の質を高める存在として、ペダゴジスタやアトリエリスタのような人物が保育者と連携し関わる仕組みがあれば、子どもたちへ良質な問いをもたらす、「ひと・もの・こと」への豊かな関わりを通じた表現活動に繋がるのではないだろうか。その連携の仕組みの実践は、わが国では困難さを含むだろうが、そのような機会を設けることは大変意義深いことと考える。

本研究報告は、レッジョ・エミリアの教育実践のほんの一部に焦点を当てたに過ぎない。調査をしていく中で、記述すべき点は多岐にわたることは明白であり、全てを掲載することも叶わず、その詳細は実際に関わった人物のみしか把握できないものである。実際に「ペダゴジスタやアトリエリスタがどのような声掛けをしたのか」など活動の詳細は分からないが、その役割を基に想像していく必要があるだろう。しかしながら、レッジョ・エミリアの教育理念に触発された表現活動を思考することは無駄ではないと考える。今後も調査研究を継続していきたい。

註

1. 文部科学省、『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館、2018年、p.4、参照。
2. 文部科学省、上掲書、p.72
3. 佐藤学・ワタリウム美術館、『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』、東京カレンダー、2011、pp.7-8、参照。
4. レッジョ・チルドレン・ワタリウム美術館、『子どもたちの100の言葉 レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録』、日本書院、2012、pp.14-15、参照。
5. 佐藤学・ワタリウム美術館、上掲書、p.7
6. 佐藤学・今井康雄、『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』、東京大学出版会、2003、p.vii
7. 佐藤学・今井康雄、上掲書、p.viii
8. 佐藤学・ワタリウム美術館、上掲書、pp.122-131、参照。
9. 佐藤学・ワタリウム美術館、上掲書、p.122
10. 真鍋一男・宮脇理監修、『造形教育事典』、建帛社、1991年、p.227
11. 文部科学省、前掲書、p.235
12. 佐藤学・ワタリウム美術館、前掲書、p.122、参照。
13. 杉田啓三(発行者)、『発達156 なぜいまレッジョ・エミリアなのか』、ミネルヴァ書房、2018、p.3、参照。

14. 杉田啓三(発行者), 上掲書, p. 3
15. 杉田啓三(発行者), 上掲書, p. 3, 参照.
16. 杉田啓三(発行者), 上掲書, p. 16, 参照.
17. 吉川暢子, 「子どもの表現を育む場における芸術士の役割と課題」, 大学美術教育学会「美術教育学研究」第 53 号, 2021 年, p. 323, 参照.
18. 吉川暢子, 上掲論文, p. 323
19. 真鍋一男・宮脇理監修, 前掲書, p.240
20. 文部科学省, 前掲書, p. 235
21. 真鍋一男・宮脇理監修, 前掲書, p.427
22. 吉川暢子, 前掲論文, p. 328
23. 佐藤学・ワタリウム美術館, 前掲書, p. 334

参考資料

1. レッジョ・チルドレン, ワタリウム美術館, 『THE WONDER OF LEARNING レッジョエミリアの幼児教育 1 驚くべき学びの世界[モノとの対話]』, ISSHI PRESS, 2011 (DVD)