

## 子どもの芸術活動に関する考察

### ー フランスにおける近年の動向に着目して ー

小笠原 文

#### 1. はじめに

近年先進諸国では、子どもを取りまく環境が急激に変化し、それに伴う様々な社会問題が噴出している。わが国における具体的な環境の変化を挙げると、前例のない少子化であり、家族・地域社会の在り方の変化であり、インターネット普及によるコミュニケーションや情報収集ツールの急速な変化などである。それら諸変化と複雑な関係を持ちながら、子どものいじめ、それによる自殺、殺人事件など深刻な問題が後を絶たない。こうした小学生・中学生の子どもたちが直面している危機を検証すると、その原因の多くが乳幼児期に見出される場合が多い。こうした問題を受け、就学前の子どもの育ちを家庭に一任することなく、公的に整備していくことが今日改めて重要視されている。

就学前の子どもの心身の育成を支援する家庭外 の場所として、わが国では主に保育所と幼稚園が挙げられる。かつて、幼稚園は「教育」を、保育所は「保育」を行うというように、その活動目的には隔たりがあったが、2009年の保育所保育指針の改正などを経て、五領域（言葉・環境・人間関係・健康・表現）に関する子どもの育成という点では大きな差は見られなくなった。昨今では、幼稚園と保育所の違いというよりも、むしろそれぞれの園が、特徴のある取り組みを全面に押し出し、独自性を強調している傾向にある。さらに、先にも述べた乳幼児期の子ども の育ちを保障することが社会的に要請される中で、保育所や幼稚園の活動内容は検証され、精査される段階にきている。もはや、就学前保育・教育機関は家庭教育を補う補足的なも

のではなく、人間形成の最初期に関わる重要な環境であると認識され、期待されている。

本稿では、就学前の子どもたちが保育所や幼稚園で親しむ活動の表現領域に特に着目をする。表現領域には造形表現、音楽表現、身体表現があり、各施設では日常的にさまざまな表現活動がなされている。一方で、「お絵描き」や「お遊戯」という言葉に代表されるように、それらの活動が芸術活動から乖離している例も見られる。そこで本稿では特に、乳幼児の芸術活動について今日先駆的な試みとして注目されているフランスにおける芸術教育の動向に着目する。フランスでは、二度の教育改革を経て、芸術教育を子どもの「美的経験」に重きを置いた活動型授業へと変化させ、そのシステムの構築を図っている。これら諸活動に重点を置いたその授業方針は、就学前保育・教育のカリキュラムの深化を図り、乳幼児の芸術活動について根源的な改革を促すものである。

#### 2. 世界的な芸術教育事情とフランスの芸術教育改革

多くの国において、芸術は古くから就学前および義務教育カリキュラムの中に導入されている教科である。子どもに対する芸術教育の重要性については、多くの研究者が様々な視点から言及してきているが、1999年11月の第30回ユネスコ総会において公表された「学校における芸術教育と創造力振興のためのアピール」<sup>注1)</sup>

は教育におけるその重要性を国際的な共通認識事項として改めて示したのと言えるであろう。このアピールは「詩、美術、音楽、演劇、



ダンスや映画といった教科を含む芸術教育が、幼児教育期から中等教育最終学年まで必修となることを保証するために、ユネスコ加盟国に対し、行政、財政、法律上の適切な対策を講じるように公式に要請する」と明言している。このアピールに基づき、ユネスコ文化局は、2001年より世界の各地域で芸術教育地域会議を開催し、それらを総括した形で2006年に第1回ユネスコ芸術教育世界会議をポルトガルリスボンで開催するなど、芸術教育の国際的な活性化に努めている。一見して、この状況は芸術教育が後ろ盾を得て活性化する好機のようにも思えるが、一方で、このアピールは芸術教育の脆弱な立場を援護するものとも考えられる。先に述べたように、芸術教育は古くから就学前および義務教育カリキュラムの中に導入されている教科でありながら、常に主要教科外におかれ、教育現場においても、教育（学）研究においても、中心的とはいえない立場にあった。そこには、「周辺的な立場」で問題がないという暗黙の了解があったのも事実である。この1999年というタイミングでのアピールは、「周辺的な立場」さえ危うくするその後の芸術教育の危機的状況を予見していたのではないかと論者は考える。

1997年に調査プログラムが開始されたOECDのPISA調査は、2000年に本格的に導入されることになる。以降、各国の教育政策はPISA調査に振り回されていると言っても過言ではない。「リテラシー」が判りやすい教育目標と直結し、「エビデンス」が最優先事項とされるPISA型学力追従の風潮の中で、芸術教科は肩身が狭い。今井（2015）が指摘するように、芸術教育は『学力』重視とも『エビデンス重視』とも折り合いが悪い<sup>1)</sup>のである。実際に2000年以降に各国で行われた教育改革を確認すると、一様に芸術教科に関する授業時間数の削減<sup>注2)</sup>といった軽視傾向が見られる。そ

のような状況の中で、論者はフランスの芸術教育の動向に着目する。「学力」と「エビデンス」に重きを置かざるを得ない教育の現状はフランスにおいても他国同様である。しかし、授業数削減という教科としては危機とも受け取れる状況を変革の好機ととらえ、芸術そのものとして教育的に意味あるものへと積極的に変更しようとする動向がフランスの芸術教育に見ることができからである。フランスでも、わが国と同じ2008年に初等・中等教育における芸術教科の時間数が削減されている。就学前教育においても、2008年に公布された新しい学習指導要領では、年少組からフランス語の学年進捗表が示されるなど、言語教育に重点が置かれた。しかし、わが国における授業時間数削減とフランスにおける授業時間数削減は、芸術教科軽視という観点から見ると異質である。フランスにおいて「すべての人が芸術と文化遺産にアクセスできること」、つまり、文化の民主化としてスタートした芸術教育が、「各人が自分の好みに応じて芸術的実践ができること」へと移行し、2008年および2013年の改革では「すべての人が基本的な人間の経験としての美的経験にアクセスできること」と思想的な深化を経て理論の裏付けによる芸術教育の授業形態をダイナミックに変化させているからである。

本稿では、こうしたフランスの芸術教育の現状をふまえて、現代フランスの代表的思想家、理論家であり、多くの場で先導的に参与しているアラン・ケルラン（Kerlan, A.）の著作を主要文献に用いながら論を進める。ケルランはリヨン大学の教育哲学と教育思想史を専門とする教授であるが、「教育における芸術・文化政策研究部（E.C.P.）<sup>注3)</sup>」部長でもあり、芸術と文化の実践、芸術と幼児・児童・生徒との出会いと交わり、つまり教育における美的次元での理論と実践の指導および研究を行っている。と



りわけ近年は、教育現場・社会現場へのアーティストの参与に関する研究に専念している。

### 3. フランスにおける子どもの芸術活動の動向

#### 3-1. 参与アーティスト

ケルランはリヨンの市の保育園・幼稚園で行われた実践について、詳細な観察および検証を行っているが、ここで、着目したいのは、その連続性とアーティストの役割についてである。市内の10の園において、10人のアーティストが週に12時間、3年間連続して行ったワークショップであり、芸術活動が単なる「体験」、つまり「お試し」とは一線を画すものとして扱われていることが判明する。

また、こうした教育実践に関わるアーティストは、アーティストであると同時に教育者である人材として、専門教育を受けた後、終了試験に合格した「学校参与アーティスト」<sup>注4)</sup>であることが特徴としてあげられる。これは、アーティストを経済的に支援することにより、その芸術活動をサポートするという80年代以降の文化政策の中で整備された立場であるが、「経験的活動」に重きを置く「芸術文化構想」のもとで、期待される教育的役割は増幅の一途をたどっている。教育現場へのアーティスト参与の制度とその動向は、教育の歴史にとっても、アートの歴史にとっても、また子どもにとっても重大な局面であり、安易に流されてはならないとケルランは警鐘を鳴らしている。

#### 3-2. 保育園での実践例 ピエール・ロラン (Pierre Laurent) の手法

こうした参与アーティストがどのような活動を行っているかについて、具体例をあげながら以下確認していく。フランスにおいては、3～5歳の子どものほぼ100%が国民教育省管轄の幼稚園に入園しており、幼稚園以下の

0～2歳の子どもは家庭外の集団的保育施設としては、保育所 (crèche collective) 親保育所 (crèche parentale) 家庭保育所 (crèche familiale)、家庭外の個別保育としては保育ママ (assistante maternelle)、家庭内での在宅保育として個別保育者 (garde à domicile) があり、乳児保育の選択肢が豊富である。

このように多様な乳幼児保育の形態の中でも特に大人数の集団生活である保育所 (crèche collective) で造形作家ロランは参与アーティストとして活動を行った。まだ歩かないような子どももいる保育所での芸術活動はどのようなものであろうか。園庭で子どもたちは夢中で何かをしている。ロランは様々な素材や用具の発見と取り扱い、知覚的、創造的な潜在力の開発を可能にするある備品-キャスター付きの整理箱-を用いることにした。子どもたちは整理箱の中で自分の掘り出し物を探索し、発見し、分け合ったり、手を加えたりしたりしている。「子どもたちはオブジェや小さなフィギュアを手始めに『つかの間の物語』と『無言』とを織り成しながら何かを構築していく。アーティストは、次第に子どもたちがモノの使い方や共有領地の扱い方において自立していくのに気づく。」<sup>2)</sup>

ロランのねらいは「アートによって素材の持つ感覚、感覚の多様性に敏感になることでまず自主性がもたらされる教育空間、子どもが多様な感覚を躊躇なく求めて行くように訓練される教育を可能にすること」<sup>3)</sup>である。

#### 3-3. 幼稚園での実践例 エリュティ (Erutti) の方法

造形作家のエリュティは、いわゆる《コンセプチュアルアート》と《モニュメント》領域に属する技法で作品を展開している。彼女はリヨン市7区にあるRavier幼稚園のど真ん中に設けられた大きな空間を自由に使うことのできる



レジデンス・アーティストである。そこで週二日ワークショップを開き、働き、子どもたちとともにアーティストとして行動している。幼稚園でも彼女は依然として《コンセプチュアルアーティスト》である。彼女の個人的仕事やアーティストの姿勢は、子どもたちと一緒に行動の核心にもある。

この空間は幼稚園の「教室」ではあるが、その様相は芸術家のアトリエそのものである。それは、至る所で見て取れ、あちこちに進行中の仕事の痕跡や証言が書き込まれている。模型、いろいろな規模のシルエット、タブローや壁に貼られた紙に記入された「重い／軽い、均衡／不均衡、巨大な」などの特有の語彙。

そこにはありとあらゆる用具やほとんど使用されない工具、さらには幼稚園児が使用するのは想像できないようなもの、例えば、ペンチ、釘、金槌まである。彼女はおもしろ半分なのだが、実のところ子どもたちのもつ器用さ、能力、大胆さ、子どもたちが発揮する真剣さと責任感にも感嘆しているという。当初、教師たちは懸念を隠さなかったのだが、彼らをも驚愕させている。

エリュティが子どもたちを引き入れた企画は大それている。パイプを組み合わせて構成し、幼稚園の中庭に設置される等身大の巨大な彫刻を考え造ること。それにもかかわらずこの幼い子どもたちが難なくこの世界に入っていくのを当然のように受け止めている。ケルランは「アートと美的なものの領域、子どもとアーティストの邂逅に関するかぎり、《子どもにできること》の観点から脱却しなくてはならない。」<sup>4)</sup>と参与アーティストのアバンチュールに参加した多くの教員の証言をもとに指摘している。

#### 4. 教育思想史に見る芸術の教育的役割

##### 4-1. 危険な教育者としてのアーティスト

2章で述べた通り、フランスにおいては、2008年の芸術科目の時間数削減に伴い、16時以降の補足的教育活動の枠を用いて芸術活動の展開を強化している。活動内容としては、音楽、造形美術、演劇など多様な分野を想定し、その活動をより充実したものとするために、地域の文化施設や、芸術作品、アーティストとの交流の機会を定期的に創出することを掲げている。教室での授業としての時間が削減される一方で、芸術とアーティストへの教育的支援の要請は今まで以上に高まってきている。このことは、教育史的に見ても大いに注目に値することである。ヨーロッパにおいては、社会的にも教育的にも芸術を参入させることに対して、不信や無関心あるいは疎外という、プラトン（Platon 427-347BC.）にまで遡る長い歴史があったからである。

プラトンは「美（芸術）」を「善」や「智」と共に、概念的に理念一般・価値一般としながらも、詩人や芸術家は危険な教育者であり、市街から追い出されるべきであるとした。アーティストは「敬虔でもなければ、真実のこともない」<sup>5)</sup>詩を書き、民衆を喜ばせるために「真似ることによってわれわれに叙述」<sup>6)</sup>している虚構世界の作り手なのである。アーティストは民衆の「魂の低劣な部分を呼び覚まして育て、これを強力にすることによって理知的部分を滅ぼしてしまう」<sup>7)</sup>のみならず、国の統治者や賢者にさえ悪影響を及ぼし、心に衝撃を与え、情動に我を忘れかねくさせる危険な存在であり、さらには、「すべての作家（詩人）たちは、人間の徳-またその他、彼らの主題となるさまざまな事柄-に似せた影像を描写するだけの人々であって、真実そのものには決して触れていない」<sup>8)</sup>ので道徳教育に資するところはない人物であるとする。アーティストは幻影、つまり「実在から遠ざかること3番目の」<sup>9)</sup>仮





象を作り出すことに没頭して、真実を全く顧みない信用してはならない存在であった。

この存在論的根拠に支えられたプラトンの芸術とアーティストに対する不信はごく最近まで西洋の文化と教育史全体に浸透している。フランスの実証主義社会学者であり、教育哲学者でもあるエミール・デュルケム (Durkheim, E 1858-1917) が芸術教育に与えた位置づけは、プラトンの芸術なるものへの不信感を明確に想起させる。デュルケムは「芸術といえども、また道德生活といえども、その根底に横たわっているのは、狭い自己の殻にとじこもらず、外界に向かって大きく心を開き、外界の生活を自己の内部に浸透させ、自己を完全に没し去ろうとするまでにこれと相互に通じ合うところの、まったくあい等しい欲求であり能力である。」<sup>10)</sup>と述べ、「ある意味で、芸術的陶冶は、道德教育が固有の目的を実現するのに役立つ心性を人間の内部に植えつけることができる。」<sup>11)</sup>としながらも、それは事実の一面でしかないという。デュルケムにとって芸術的陶冶と道德的陶冶の決定的、かつ根本的な違いは芸術の持つ「非現実性」である。自然科学こそがそのまの現実を理解させ、優れた道德的效果を持つとするデュルケムは、「いついかなるところにおいても常に尊ばれるべき自然や歴史の法則というものは、芸術家にとっては存在しないものに等しい」<sup>12)</sup>と芸術家に対する不信を述べている。「芸術家が生きる世界とはイメージの世界であり、イメージの世界とは、夢と虚構の、そして何ものにもとらわれない自由な精神活動の領域」<sup>13)</sup>であり、「基本原理を芸術的陶冶に負うような道德性は、現実を維持しあるいは変革すべき明確かつ効果的な行為によっては構成されない。それどころか、こうした道德性は、いわば精神を紛らわす想像力の遊びに、すなわち曖昧な願いと手のこんだ夢に解消されてしまう。」<sup>14)</sup>

つまり、芸術は現実生活を遠ざけるので道德的生活を逸脱させる非現実の領域にあると警戒する。最終的に「たとえ芸術が道德教育においてある役割を果たすにしても、それはあくまで消極的なものにすぎないということである。芸術は道德的性格を形成するには貢献しない。芸術は活動を真に道德的な理想へは向かわせず、それゆえ道德性の積極的要因とはいいいがたい。すなわち芸術は、あくまでもいったん形成された道德的気質を、何かしらの悪しき影響から保護するための手段にすぎないのである。」<sup>15)</sup>このようにデュルケムは教育において芸術的陶冶にたいしては、二次的、付帯的な地位しか与えない根拠としている。

#### 4-2. 芸術に対するアンビヴァレントな評価

このような長いヨーロッパの歴史の中で、芸術教育は付随的な教科の地位を強いられてきた。近年の芸術やアーティストに教育的支援を強く求める傾向は、数世紀にもおよぶ趨勢の急転換に直面しているものであり、ヨーロッパが長く辿ってきた「不信のアート」という文化史を刷新しようとしている。

さらに、ケルランはこの転換-「教育における芸術の疎外」から「教育支援への招聘」-の根底には、フランス人が継承してきた芸術に対するアンビヴァレントなプラトンの思想およびロマン的思想があるという。芸術家を危険な教育者とするプラトンは、同時に美を最も価値あるもののひとつとする哲学者でもある。「プラトンにとって、美は現実の感覚界においてわれわれを叡智界(イデア)にもっとも近づけてくれるものなのである。美は存在の輝き、光のようなものである。美への愛が叡智界の扉をあける；叡智界への道で美は一級であり最強である。これが『饗宴』<sup>注5)</sup>と『フェードル』<sup>注6)</sup>の教えである。ただし注意すべきは、プラトンは



真実への道を示す美を称揚しているのであって、幻想や幻影に陥る美術作品ではないということである。われわれは二重の意味でプラトンを受け継いでいるのだ。すなわち、教育における芸術に対して彼のもつ不信感、美に対する極端に高い評価だ。」<sup>16)</sup>

#### 4-3. 教育の基盤としての美的教育

ケルランはまた、今日のフランス芸術教育の転換における重要な人物として、フリードリヒ・フォン・シラー (Schiller. v. F) を挙げる。シラーは美的教育論の先駆者として「教育の基盤としての美と芸術」を論じたことはよく知られている。シラーはプラトンの「芸術を教育の基礎」とする言説に真正面から対峙した人物であり、人間性における感性と理性との二元論的対立について、美と芸術によって克服することを基本的な主題としていた。最終的にシラーは、両者を媒介する「遊戯衝動」の中に人間性の原点を見出し、「遊戯」という経験的実在でも理念的実体でもない「仮象」による全体的で調和的な人間性を理念とした。この一体化された土台が無ければ人間の存在は未完成にとどまり、自由の道は流浪の運命におかれるのである。

シラーの『人間の美的教育についての書簡』<sup>17)</sup>について、ケルランは「この書簡は芸術と芸術教育に賛意を表明した驚異的な宣言書と見なすことができる。その影響力とその今日の意義は、二世紀以上経ても何一つ失われていない。」<sup>17)</sup>と述べ、その重要性を主張している。

この書簡は1795年、シラーが当時の政治権力の保持者であったホルシュタイン・アウグステンブルグのクレティアン・フレデリック公爵に送ったものである。その中で、シラーは美的教育を優先させる教育政策に取り組むことこそが、人間の幸福と自由につながると論じている。

#### 5. 美的経験-芸術そのものの核心-

プラトンの芸術およびアーティストへの不信感から脱却できず、同時にプラトンによる美に対する評価を継承したヨーロッパの芸術教育思想は、ロマン主義的思想、そしてシラーの美的教育論という布石を経て、現在の芸術教育改革という大転換に至っている。芸術やアーティストに教育的支援を強く求め、芸術の力で教育の再生という期待を抱き、芸術を学習の中心に置き、芸術を通して学ぶことが今や流行のスタイルになっている。なぜ芸術やアーティストの力が必要であるのか。芸術のもつ教育的潜在力とは何か。

それは芸術のもつ創造性をそれぞれが鍛えられることにある。なぜなら、それは人間性の成就に関わる本質的な領域を鍛えることだからである。その場合、創造性とは《極めて幅広い受容能力》であり、《外部の現実に向き合う姿勢の色づけ》という《創造的知覚モード》であり、感情の中でも一番重要な《人生は生きるに値するという感情》をそれぞれが培うことにある、とケルランはウィニコット (Winnicott. D1896-1971)<sup>18)</sup> 引用している。また、アーティストは、自分の作品に取り組む時、自分自身として行動し、《自分の芸術に問いかけ、自分に合う方法で、それぞれが自分自身の生を生きることのできる唯一の者だ、そのようにアートを行う》とダニエル・シボニーの言を引用している。つまり芸術のもつ内在的な価値が教育的潜在力であって、「芸術は完全に芸術の域にある場合にのみ自らの教育力を存分に発揮できる」<sup>18)</sup>のである。期待というものは、いわば教育的な困難さの反映であり、往々にして打開策として手段を講じる「道具主義化の危険」を犯す。アーティストへの支援要請は当然アーティストとしてであり、アーティストの個人的な手法と個人的な芸術家世界が必要なのだ。たとえ優れた正



当な目的のために練られても道具化はダメなのであるとケルランは警鐘をならす。そして芸術活動が芸術そのものの核心に立ち戻ることを唱える。どのように芸術の核心にアプローチするのか。ケルランは「それは創造するアーティスト側で見るだけではなく（中略）我々の各々が似通った感覚をかき立てるような光景や状況との出会いで誰もが天の授かりものとして持つものに注意を向けること」<sup>19)</sup>、つまり美的な喜び。極めて日常的な経験を美的次元で見直すことから始めることだという。ここに美的経験という概念が立ち現れる。

ケルランは、美的感覚と美的行動について、J-M. シェフェール注 9)(Shaeffer J-M. 2000)の考察に着目している。シェフェールによれば、美的感覚は「心的態度、美的行動の相関関係としてのみ存在する。」<sup>20)</sup> あるシーンの、ある物体の、ある自然の風景などに対する態度や関心、それらに適応した行動によって左右される。いわば行動形式、世界での在り方、世界の見つめ方、自分自身の意向にそった固有で明確な関係か、全く逆な関係かに関わるものなのだ。

さらに、美的行動に関して、ケルランはジョン・デューイ (Dewey. J) の論にも着目している。デューイによれば、美的経験は知性的であると同時に情緒的な経験であり、この漠然さが根源にあり、基盤になるものである。つまり、「日常的ではあるが美的次元に至るに十分な、たとえば暖炉の中で薪をいつまでもかき回すことにとらわれている行動のような、本物にして《充実した》いくつかの経験を想起して、喜びと認識のこの漠然さが美的経験者の証だとする」<sup>21)</sup>と述べている。

最終的に、ケルランは「美的なるものは、ただ《ハイカルチャー》だけに属するものではなく、それどころか《日常的な》生活経験にもつきまとっているものだ。さらには成年のみなら

ず幼年期にこそ重要なのだ。」<sup>22)</sup> 述べ、「ごく単純に《人間の精神的な横顔》特有の行動としての美的行動は幼年期と日常経験において根を張るのだ」<sup>23)</sup>と断定している。さらに、ケルランは美的なるものの性格をシェフェールの言説を引用し「美的経験は（中略）心に残るものであり、また最も強い意味ではわれわれ成人の美的生活を知らぬ間にではあっても大まかに方向づけるものだ。」<sup>24)</sup>としている。このようにケルランは、芸術教育の教育的使命は、まずは子どものため、それに続くわれわれ大人の美的生活のためにも、「幼年期において美的経験のこの時期を涵養することである」<sup>25)</sup>としている。

## 6. 子どもの美的経験におけるアーティストの役割と教育者・保育者の役割 -まとめにかえて-

教師や保育士は、指導者として子どもたちをこうした美的経験、美的行動に導くことができるのだろうか。参与アーティストのエリュティは、この質問に単刀直入に答えている。「私の答えはとても断定的に思われるでしょうが、クラスに教師ひとりならば、子ども達に真の美的行動を経験させることはできないでしょう。教師自身が芸術家である場合は別ですが。なぜなら、本質的なものに到達するには、内面に在る、自分自身の内面にとりつかなくてはならないからです。これが私自身の芸術家のあり方の解釈です。子ども達と一緒に私の仕事、彼らとの暗黙の合意は、そこから生じるのだと確認しています。この内なる経験が、子ども達と彼らの仕事、彼らの自発的な追求に対して芸術家には受容性と独特の聴取の手懸かりが可能となるのです。」<sup>26)</sup>

つまり、芸術の内在的な資質と芸術の自立性へのこだわりをもち、「芸術自体以外の他の目的を持ちようがない、芸術そのものが目的」と



して芸術活動を行なっているアーティストと「芸術活動を教育・保育活動のひとつの手段、道具と捉える」保育者・教師では、決定的な違いがあるといえる。

参与アーティストのロランは小さな子どもを対象としたアーティスト参与について尋ねられると、「感覚、感覚教育を最優先し、それは自主性の鍵、基礎である」<sup>27)</sup>と答えている。さらに重要なのは、子どもを対象とした時だけではなく、対象者の年齢、特徴、特殊性がどうあろうと、彼のすべての参与での全般的な見地であることだ。それはほとんどの参与アーティストに共通する点であるとケルランは強調する。「共有される美的経験、共有される創作過程に入る段になると、誰にとっても入り口は同じで、年齢差や特殊性は関係ない、いわば公益のようにすべての人に平等に開かれている。それこそ、ロランが自分の活動を《積極的な関与をうながす芸術家のアクション》と称して、専心する行動方針なのである。」<sup>28)</sup>

結論として、真の美的経験を主軸とした活動は、子どもにとっても大人にとっても同等なものである。だからこそ、幼年期の芸術活動は「子ども用」にアレンジされたものであってはならないのである。最後に教育者・保育者の役割について触れておく。アーティストのエリュティは芸術活動において、教育者・保育者が子どもたちを美的経験に導くことはできないと答えた。しかし、芸術活動時以外でも「どの子どもにもある美的行動に対する人間的素質」は育成されるものであり、それは子どもの日常に関わる教育者・保育者の重要な役割であろう。美の哲学において、デューイは以下のように述べている。「洗練され強められたかたちの経験である芸術作品と、経験を構成するとふつう一般に認められている日常的な出来事・行為・苦しみとの間に連続性を回復すること」<sup>29)</sup>と「美的

経験と日常的な生活過程との連続性を回復すること」<sup>30)</sup>は非常に重要であると。それは、教育・保育の現場においては、生活の中にある「人の注意深い目と耳をとらえ、興味を喚起し、観たり聴いたりすることに歓びを与えるような出来事や情景」<sup>31)</sup>を子ども達と共有していくことである。わかりやすく言えば、生活・保育の中での「感覚の喚起」であろう。アーティストによる真の美的経験に立脚した連続的な活動と日常的な「感覚の喚起」を取り入れていくことが、乳幼児の表現活動の充実につながると論者は結論づける。

#### <注>

(注1) UNESCO (1999, November 3). Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and creativity at school to help construct a culture of peace.

(注2) わが国では、昭和52年(1977年)の学習指導要領改訂以来、小学校における芸術教科(図画工作と音楽)の総授業時間数は836時間であったが、平成10年(2008年)の改訂では716時間まで大幅に削減されている。

(注3) Education, Culture, Politiques

(注4) Artiste Intervenant en Milieu Scolaire

(注5) Symposium (385-370BC) Platon  
プラトンの中期対話篇の一つ。

(注6) Phèdre (1687) Jean Racine フランスの劇作家ジャン・ラシーヌ作の悲劇。ギリシャ神話から題材を得ている。

(注7) Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795)

(注8) Donald Woods Winnicott, (1896-1971) イギリスの小児科医, 精神科医,





精神分析家

(注9) Jean-Marie Schaeffer (1952-) 現フランス社会科学高等学院所長, 美学・美術理論の専門家

de France. 15

(21) Kerlan, Alain. (2013) A la source éducative de l' art. Staps. 2013/4 no 102. 21

(22) 同上 .21

(23) 同上 .21

(24) 同上 21-22

(25) 同上 .22

(26) 同上 .22

(27) 前掲 (3).43

(28) 前掲 (2).6

(29) Dewey, John (1934) Art as Experience. Minton, Balch & Company, New York  
栗田修 (2010) 経験としての芸術 .1-2

(30) 同上 . 6-7

(31) 同上 . 6

# <引用文献>

(1) 今井康雄 (2015) 音楽科へのエール -「学力」と「エビデンス」に抗して-. 音楽教育学第, 45 (1), 37-39

(2) Kerlan, Alain. (2015). Cet art qui éduque. Bruxelles.Yapaka.be. 6

(3) Kerlan, Alain (2005) Des artistes à la maternelle. Services Culture Editions Ressources Pour L' Education Nationale. 28

(4) 前掲 (2).9

(5) Burnet. J. (1900) Platonis Opera, 5 vols., Oxford Classical Texts 藤沢令夫 . 1976 プラトン全集 1 1 「国家」 . 岩波書店 .191

(6) 同上 . 199

(7) 同上 . 718

(8) 同上 . 706

(9) 同上 . 700-701

(10) Durkheim, Emile (1925) L' Education Morale 麻生誠 & 山村健 (2010) 道德教育論 . 講談社学術文庫 . 432-433

(11) 同上 . 433

(12) 同上 . 434

(13) 同上 . 436

(14) 同上 . 437

(15) 同上 . 441

(16) 前掲 (2). 18

(17) 同上 . 18-19

(18) 同上 . 19

(19) 同上 . 38

(20) Schaeffer, J-M. (2000). Adieu à l' esthétique. Paris, Presses universitaires



## A Study about Art Activity for Children

### - Focusing on Recent Trend in France-

Today, with the calls to socially guarantee the growth of children, the stage has been reached for verifying and examining various activities at preschools and nursery schools. Advocates see a problem regarding the area of expression, in that there are few examples of activities that could be considered artistic activities.

The objective of this research is to study children's art activities. The research method was to inquire into children's artistic activities, using the work of Alan Kerlan (A. Kerlan) as the primary material, and seeking clues in recent developments in art education in France. The true educational power of art is based on aesthetic experience. Therefore I conclude that activities incorporating shared aesthetic experiences can be the main axis of artistic activities for children.