

# 「五感アトラボ」の構想と課題

——教員養成教育のための教科横断型表現教育カリキュラムの開発——

\*新 田 秀 樹

## The Five Senses Laboratory: Creating Aesthetic Education Curriculum for Teacher-training Universities

NITTA Hideki

### Abstract

The Five Senses Laboratory consists of the faculty members specialized in the arts education at the Miyagi University of Education and guest artists from various fields of artistic expressions. Its purpose is to establish a model of the aesthetic education curriculum for teacher-training colleges and universities combining visual arts, music, dance and literature by activating senses of seeing, hearing, touching, tasting and so on.

The guest artists have collaborated with the faculty members in creating an experimental “inter-arts” curriculum. The Lab has also collaborated with the regional cultural institutions to provide outreach programs for non-traditional art expression.

The author, as the head investigator of the Lab, describes the basis and the background of this interdisciplinary curriculum formation executed from 2006 through 2008.

**Key words :** 五感 five senses

芸術教育 art education

表現教育 expressive education

感性教育 aesthetic education

教科横断型芸術教育 interdisciplinary art education

### はじめに

「五感アトラボ」とは、心とからだの相関や視覚、聴覚、触覚などをつなぐ「共通感覚」に着目し、芸術分野や教科の枠に縛られずに、豊かな表現能力やコミュニケーション能力を育てる教員養成カリキュラムの実践的研究、及びその活動空間を表す名称である。今日の細分化された知のあり方を問い直す視点から、学校教育のあらゆる場面で、表現活動の意義に対する

深い体験的理解をもつ教師が求められているという認識のもとで、2004（平成16）年度から複数の講座（教科）にまたがる宮城教育大学の教員チームが、教員養成教育における教科横断的な表現教育カリキュラムの実践的研究を続けてきた。「五感アトラボ」は2004（平成16）年度、2005（平成17）年度の宮城教育大学プロジェクト研究「大学エデュケーション・ギャラリー類型の基礎的研究」等の経験をもとに、2006（平成18）年度、2007（平成19）年度の2年間にわたって

---

\* 美術教育講座

科学研究費補助金基盤研究(B)「五感アートラボ:アーティストとの協同による教員養成向け表現教育カリキュラムの開発」を実施する際に命名されたものである。

「五感アートラボ」のプロジェクトは、本学の美術教育・音楽教育・保健体育・社会科教育の4講座及び臨床教育センターの教員計9名、アーティスト、民間芸術教育者などの学外研究協力者19名、協力機関9団体の体制で実施し、研究成果は大学構内及び3つの文化施設に仮設した3種のサテライト施設においてワークショップ、展覧会、公演の形で一般公開した。折しも、宮城教育大学では、平成19年度に、生涯教育総合課程を廃止して教員養成に一本化を図る課程改革を行った。その際、教科横断的に現代社会の課題に取り組む「現代的課題科目群(カレント科目)」10群が開設され、その一つとして「芸術表現教育」の科目群が設置されることとなった。「五感アートラボ」の活動はこのカレント科目群の授業研究としても位置付けられるもので、研究成果の一部は実際にカレント科目群の授業に導入されている。

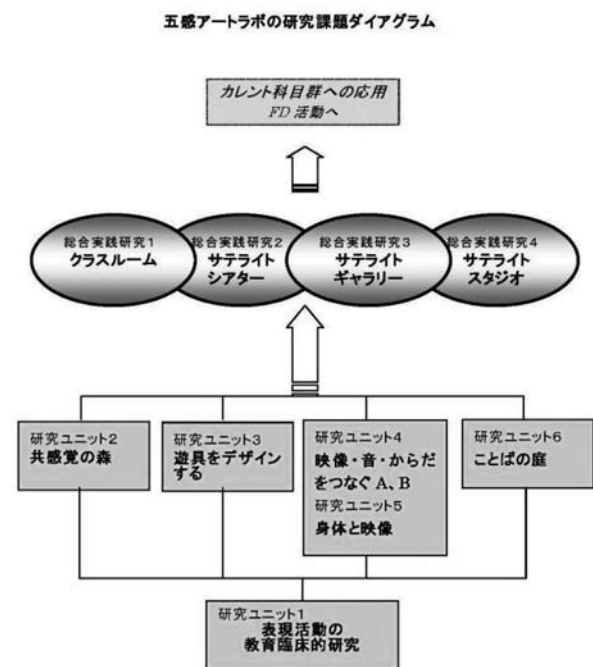
この「五感アートラボ」の活動の詳細については、平成18年度-19年度科学研究費補助金基盤研究(B)報告書『五感アートラボ:アーティストとの協同による教員養成向け表現教育カリキュラムの開発』で報告した(新田他、2008)。各研究ユニットの詳細な内容についてはこの報告書に譲り、本稿では、「五感アートラボ」構想の背景、宮城教育大学の特色の一つといわれてきた1970年代(昭和40年代後半)に始まる音・美・体のいわゆる芸体系を横につなぐ表現教育の授業や「表現力総合テスト」とのつながり、残された課題等について報告書を補完する観点から整理し、今後の活動のあり方を展望する手がかりとしたい。

### 1. 「五感アートラボ」の構想と背景

「五感アートラボ」では、宮城教育大学の教員チームと学外の彫刻家、映像作家、インダストリアル・デザイナー、能楽師、パントマイミストなどの芸術家・芸家と交流するコラボレーション方式を取り入れ、実践研究の場として、仙台市内のせんだいメディアテーク、宮城県美術館、せんだい演劇工房10BOX等の文化施設と連携して各施設に「大学サテライトギャ

ラリー」「大学サテライトシアター」「大学サテライトスタジオ」をテナラリーに開設し、これらの場を通して「五感アートラボ」の研究成果を教員養成教育ばかりでなく、学校現場や社会に広く還元するアウトリーチ活動をもめざした。

研究テーマは臨床心理学的基礎研究のほか、美術(絵画、彫刻、陶芸、デザイン、インスタレーション、映像)を中心に、音楽、身体表現(即興ダンス・能楽・パントマイム)、語り等の分野から、原則として異なる2領域以上を組み合わせ設定し、テーマごとに本学教員及びゲスト・アーティストがチームを組んで計6つのユニットで授業研究を実施した。この6つの研究ユニットに共通するのは、問題意識として五感による多面的な知覚やこれに触発される能動的な行為の主体となる「からだ」からの発想を含んでいることであった。即興ダンス等の身体表現を含まないユニットの場合でも、何らかの身体論的観点を宿していることが「五感アートラボ」の特徴である。その活動の全体構造は下図のようになる。



今日の表現芸術は自己充足的、自己完結的な個人の表現の枠を越え、ジャンル横断的な広がりの中でモノ、こと、情報、空間などの創造活動を通じて、人や社会とコミュニケーションする活動として現代社会において重要な役割を担っている。一方、小・中学校におけ

る美術、音楽等の表現教育は、授業配当時間が週1～2時間程度で、教育目標も他の教科と切り離され、基礎教科と比べて周縁的な位置づけにある。高等学校に至っては、芸術科目は選択制で、たとえば美術は選択科目にないなど、生徒が望む芸術分野の教育機会が万全でない場合もある。このように、教育現場における「教科」の枠の中で学ぶ「教育としての芸術」と現実社会における「文化としての芸術」との間にはギャップが存在する。

このような状況において、「五感アートラボ」で教科横断的な表現教育を試行するねらいは、学生に学校現場で活用する「総合的な学習の時間」のハウツー的な授業シーズを与えることにあるのではなく、将来教師となる学生に、ともすれば教科の枠にしばられた思考法に陥りがちな学校文化の中で、より広い視野から創造的表現の意味を体験的にとらえ、異なる感覚分野を相互に関連づけて新たな価値を生み出す力を身につけさせる授業を構築することにあつた。この学習体験を通じて自己表現能力を高め、これを学校現場における子どもとのさまざまな場面での関わりに活かしていくことを期待した。その意味では「五感アートラボ」の活動は芸術専門教育ではなく、むしろ戦後の教員養成教育における「学芸大学」の理念にも通じる教養教育（リベラルアーツ）の一分野として広く開放することこそふさわしいものといえる。

学校教育における芸術系の教育は「図画工作」「美術」「音楽」等の教科区分に沿って行われ、ダンスは芸術の一分野としてではなく「体育」の中に位置づけられてきた。学校教育においては教科を越えて芸術の総合性、融合性を身体論的レベルで体験させる機会は乏しく、諸芸術のジャンルを総合する表現教育のカリキュラム研究は未踏の分野というに等しい。美術の分野においては、1970年代には山口昌男の『文化の両義性』（岩波書店）、中村雄二郎の『感覚の覚醒』（岩波書店）、子安美知子がシュタイナー教育を紹介した『ミュンヘンの小学生』（中公新書）などに触発され、“感性主義美術教育”が図画工作における「造形的な遊び」を後押ししたといわれている（金子、2003、pp.227-246）。このような感性主義の流れの中で、学校現場では「図画工作」「美術」「総合的な学習の時間」などで、音や触覚をイメージとして表現するなど、五感の相関に着目した授業実践が散発的に試みられては

きたが、「はじめに教科ありき」という学校教育の枠の中で、知覚や表現分野を統合する教育論や教授法は確立していない。

一方、教員養成大学においも異なる専門領域の教員が協同して統合型の表現教育プログラムを構想する例はきわめて少なかった。初等・中等教育における芸術教育のあり方は、教員養成大学で教員免許取得のために義務づけられている教科専門科目や、教員人事における専門領域にそのまま反映している。教科教育の担当教員は1名ないし2名にとどまり、それ以外の教科専門科目担当教員の構成は、よく言われるように“ミニ芸大”の様相を呈している。教員養成大学においてはまた、「教科」や「講座」の独立性が強ばかりでなく、ひとつの教科内の専門領域（たとえば美術科ならば「絵画」「彫塑」「デザイン」「工芸」「美術理論」「教科教育」など）の分野間でさえ教授内容に関わる教員間の議論やアイデアの交換などはほとんど行われていないのが実情である。このように、大学教員自身が孤立し、コラボレーションの経験を持たないこともまた、融合的な表現教育の障壁になっている。

「五感アート・ラボ」では、こうした分野間の閉鎖的状況を打破し、領域相互のコミュニケーションを生み出すために、「美術」「音楽」「言語」「身体表現」等の複数の領域を組み合わせ、学生も企画・運営に関わる総合的なプロジェクト型表現教育の授業モデルづくりを目論んだ。これを実現するため、「五感アートラボ」では、学外アーティストとの協同作業によって授業を構成する方法をとった。当然のことであるが、アーティストの選定にあたっては、異分野の表現者とのコラボレーションの経験が豊富な者を選んだ。

## 2. 宮城教育大学における「表現」教育の系譜

宮城教育大学では、1969（昭和44）年の大学紛争を契機に授業やカリキュラム、入学者選抜方法等の改革が始まり、1974（昭和49）年から1978（昭和53）年までの5年間にわたって入試科目の一つとして「表現力総合テスト」を実施した。この「表現力総合テスト」は英・数・国の必修三科目と小論文に加えて社会・理科と同列に設定された選択科目で、「絵と文による表現」と「からだことばによる表現」の二部構成であった。このテストは、1971（昭和46）年から1972（昭和

47) 年にかけて練られた入学者選抜方法の改善案における「入試方法を改革することによって、これまでの入試により入学してきた者とは異なる能力と意識をもつ者を得ようとする」(宮城教育大学創立20年記念資料集編集委員会1987、p.231)というねらいのもとに、志願者の学力や能力を多面的に評価し、音楽・美術・体育などの能力がとくに優れたものにも入学の機会を与えようとするものであった。このような趣旨に沿って「表現力総合テスト」は、1973(昭和48)年に設置された幼稚園教員養成課程の2次募集の際に音・美・体に関する簡単な総合テストを加えたのをきっかけに、翌年度から「表現力総合テスト」として中学校教員養成課程をのぞく幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、特殊教育3課程の計5課程に入試の選択科目として取り入れられることになった。配点は500点中100点であった。

この「表現力総合テスト」における「表現」の意味について、当時の担当教官団の一人、小野四平(中国文学・漢文)は次のように述べている。

わたしたちは、受験生の「表現」する力を見ることが、とりわけ、わたしたちにとって重要であると考えた。昭和48年の時点において、私たちの考えた「表現」とは、音楽や美術や体育のことでなかった。高等学校の授業ばかりでなく、時には塾や個人教師のレッスンを受けることによってしか、事実上受験することのできない、それまでの大学が行ってきた「実技テスト」に対して、わたしたちは批判的であった。そのような形で準備しなければならない「表現力総合テスト」であってはならないというのが、その時点での、わたしたちの共通認識であった。わたしたちが、このテストの中で、音楽・美術・体育ということばを避けて、「身体表現」・「絵画・造形表現」(昭和48年)とか「からだことばによる表現」・「絵と文章による表現」(昭和51年)というような用語を用いてきたのは、決して単なる偶然ではなかった。

わたしたちは、わたしたちがこれまでのテストの中で、具体的に需めつづけてきたような「表現」の力は、基本的に誰にでもあるのだと考えた。しかし、そのような力は、これまでの大学受験の体制、そして、そのためになされる中学校や高等学

校の教育体制の中で、放置され、歪められてきていると考えた。わたしたちは、そのような状況に対して批判的であった。ともすれば軽視されることの多かった、そのような表現力の再生と開発、そして、それを通しての教員養成大学の蘇生——わたしたちの念頭には、これがあった。(井手他、1977、pp.3-4)

このような「表現」観は、この時期からの宮城教育大学の教育改革におけるコース編成や、これに基づく「表現教育」の底流にある考え方であったといっていだらう。入試における「表現力総合テスト」は、すでに大学教育のあり方全体の改革の中で構想された、とくに小学校教員養成課程のための横断的な教員組織やカリキュラムの趣旨と相通じるものがあった。当時の林竹二学長は「表現力総合テスト」の現場を参観して、「これは試験というより、一つの授業だね」と述べたという(井手他、1977、p.14)。このことばは、表現の結果だけではなく、出題者にして試験官でもあった大学教員の働きかけと受験生同士の交流によって受験生の内発的な感情と思考を引き出し、その表現プロセスを見て評価する「表現力総合テスト」の特質を表すとともに、同時期に開講されていた表現系の新しい授業科目の特徴をも伺わせるものである。

同時期の宮城教育大学の授業には、「音楽リズム」と「身体文化」の合同授業、「民族舞踊」、「日本の芸能」からだとことばのレッスンを中心とする「教授学演習」、「表現演習」など、身体表現を軸とする授業科目が開設された(池田他、1979、pp.8-9)。このような授業は、1975(昭和50)年の林学長の退任後、教員の所属をA、B、Cの3コースに再編する機構改革が行われた際、幼稚園課程と小学校課程を統合する“Aコース改革”でAコース専任教官団が創設され、その特設分野の中で児童文学、体育科教育、美術教育、表現教育(演劇)などの表現系の担当も設けて、アカデミズムとは異なる分野から特色ある教員を招いたことにより実現したものである。(Bコースは中学校専攻と特別教科課程、Cコースは特殊3課程であった。)しかし、1988(昭和64)年、修士課程の設置を機に、種々の内部事情によってAコース専任教官団は解散した。これをもって、前学長の横須賀薫(2006、pp.140-144)が小学校教員養成改革の「挫折」と呼ぶ状況に立ち

至ったのである。

筆者が宮城教育大学に着任したのは1992（平成4）年のことで、そのときにはこのAコース専任教官団はすでに解体され、Aコースの教官は講座に分属していたので、縦割りの教科主義や講座制にしばられない小学校教員養成のある種の理想がどのように変化したのかについては知るよしもなかった。とはいえ、Aコース専任教官団が存在した時期に始まった「身体表現」や「日本の芸能」などの少数の授業は私の着任時にもまだ残っており、改革の名残の一端を感じ取ることができたことは記憶している。

このように、宮城教育大学における「表現」の意識は、とくに小学校教員養成のあり方を追求する過程で芽生えたものであった。「表現力総合テスト」は中学校課程の入試からは除外されていたし、Aコース教官団も幼稚園課程、小学校課程の専任であった。このような動きと平行して、1973（昭和48）年には大学教員と小学校課程の学生が教育研究スペースを共有する合同研究室（合研）、および小学校課程の表現系授業を充実させる施設として音楽、美術、体育（身体表現）の特別教室が学内施設の「再配置計画」の一環として整えられた。これらの「小専」への配慮は、東北大学からの分離後、一期校・二期校・教育大の中専・特殊そして「底辺」にある小専のように序列化された教員養成のあり方を問い直し、小学校教員の養成を教員養成大学における教育の中心に据えようとする改革意識の現れとして注目されるものであった（日本教育学会大学教育研究委員会、1974）。

音・美・体の実技授業を通じて“身体解放”をもたらそうという認識も上記の改革の動きと連動していたと思われるが、結局は、「表現力総合テスト」も、Aコース専任教官団も、合研もすべて消滅した。30数年前に始まる教科横断的な表現教育が宮城教育大学においてどのように位置づけられていたのか、何が成功し、何が失敗だったのか——「五感アトラボ」の活動はこれらを踏まえて進めることが望ましいことは当然であるが、5年間にわたる「表現力総合テスト」の報告が担当教官団によってなされている以外、現在では、その足跡を辿ることは容易でなくなっている。

当時マスコミでも大きく取り上げられた「表現力総合テスト」の記憶はすでに過去のものとなり、身体表現に関わる授業もわずかしか残存していない。しかし

ながら、「表現」を軸にすれば「音・美・体」という三専攻は「芸体系」として連携できるはずという期待感が、むしろ音・美・体以外の教員たちに漠然とだが共有されているようにも見える。だが、そうした期待感とは裏腹に、今日では三専攻は実技系の専攻であるという共通性以外で交わる部分はほとんどなく、Aコースで提起されていたと思われる「専門教育でない表現教育」のあり方を理論的に裏付けることも、具体的な方法論を共同作業によって構築することも極めて難しくなっている。

1996（平成8）年度に開設された「生涯教育総合課程」における「芸術文化専攻」も美術、音楽、及び身体表現を総合的に学ぶカリキュラムを特色として打ち出していた。その点ではこれも本学の「表現教育の系譜」上にあるように見えるが、この新課程は教員養成課程の定数削減のために案出された“ゼロ免”課程であったため、小学校教員養成の重要性への認識が根底にあったかつての表現教育とは異なり、かえって専門主義への傾きが強まる結果となった。結局、2007（平成19）年度には教員養成課程への再度の一本化が行われ、音・美・体（身体表現）の授業科目を制度上は横断的に履修可能だった「芸術文化専攻」のカリキュラムも消滅することとなった。現今の課程改革において、こんどは教職科目の必修科目「総合演習」をゴールとするカレント科目群で「表現」というキーワードが再び明示的に使われるようになった。今回は、小学校教員養成課程のみならず、中学校教員養成課程等も含めて広く全学的に開かれた科目群となったが、これも音楽と美術、及び体育の一部である身体表現の教科を単に寄せ集めただけに終わるならば、「総合」の趣旨と実態の乖離が生じかねない。

「五感アトラボ」は、このような本学固有の表現教育の脈絡において、いわばその“遺伝子”を何らかの形で受け継ぎつつ過去の教訓を活かし、表現教育の意義を現代的視点から捉え直す試みと位置づけることができる。開学以来の表現教育の消長を見るとき、表現教育を支える基盤は盤石とは言い難いことがわかる。「表現力総合テスト」も実態としては「表現とは何か」という問いに明確な共通認識があつて進められたものではなかったことは、当事者が認めるところであるが、同時に、この「表現」ということばを自明のものとしてつねに問い続けていかなければ「思いつ

き」と「マンネリズム」に陥る、ということも明確に自覚されていた(井手、1977、p.4, p.6)。「表現」の意味の探求自体を目的とする点では「五感アートラボ」も同じである。「表現」を教員養成教育に位置づける仕事に終点はなく、いまだその途上にあることを明確に認識しておく必要があるだろう。

### 3. 「五感アートラボ」の課題

「五感アートラボ」の活動を通じて、参加教員が専門性の垣根を越えて教科横断的な発想へと視野を拡大することができたことは成果であった。しかしながら、今回の実験的な研究活動を大学の授業に恒常的に適用するには、普遍性のある授業案づくりの難しさ、これに参加しなかった教員たちとの意識とのずれ、外部のアーティストを招く予算の欠乏など、さまざまな問題を抱えている。実験授業で得られた共同作業を発展させていくためには、今日的な言い方をすれば、恒常的なファカルティ・ディベロップメント(FD活動)が不可欠になってくると考えられる。また、学生の位置づけも課題である。「五感アートラボ」に大学教育の受け手である学生の参加を促し、滞在アーティストと交流することにより、授業開発のアイデア創発と検証の過程に学生も主体的に関わる機会を設けていくことが必要になる。

さらに、根本的には、「感覚」「感性」そして「創造」などの容易には定義しがたい概念をめぐる共通認識を教員間でどう作り上げるかという問題がある。「領域融合的」な表現プログラムを、固有のスキルの段階的な習得を前提とする専門的な芸術教育とどのように関係づければよいのかも明快になっているわけではない。「感性主義」や「創造主義」が、大学の芸術教育において全面化されることには批判的な見方も当然ありうる。批評や美学などの精神活動を伴わない創造主義は、芸術家養成とは異なる学生教育カリキュラムとしてはバランスを欠く。享受者の立場から表現を受容する認知的なりテラシー能力は、表現者の制作活動にもフィードバックされる。享受は制作と表裏一体のもので、いわゆる鑑賞教育にとってだけでなく、表現教育にとっても欠くことはできないものである。「表現しない表現教育」、いかえれば「表現リテラシー教育」もまた必要なのである。

美術教育に限ってみると、1960年代から70年代にかけてアメリカで「ディシプリンに基づく芸術教育(DBAE)」のカリキュラムが提唱され、制作だけでなく「批評」、「美学」、「美術史」という大学教育レベルの学問的枠組みを学校教育にも反映させようという主張が従来の創造主義的な美術教育に対する批判的提案として現れ、日本の美術教育研究者も、少なからぬ影響を受けたようである。このDBAEに対して、今度は「ディシプリン」から「統合的カリキュラム」へ、という動きも生まれている。しかし、ここでいう「統合」は制作や自己表現に限定されたジャンル横断性の意ではなく、アイデンティティーや環境、ジェンダー等の視点から芸術文化の理解を多面的に言語化していくカルチュラル・スタディーズ的な学習モデルである(Parsons、2003)このようなカリキュラムはいずれも大学教育ではなく初等、中等教育に適用する概念として提唱されているのであるが、この種の総合性を志向するカリキュラム観は、大学における教員養成にも敷衍しうるものである。「統合的カリキュラム」を「表現」と「認知」の相互関係に留意しつつ構築することにより、批評性を欠いた素朴な「表現」の称揚が反知性主義につながる、という批判には応えなければならない。

教育研究環境の面では、大学への運営費交付金の削減が続く中、特色あるアーティストなどの人材を必要に応じて授業開発に招聘することも難しくなっている。だが、教科専門の学内教員だけで総合的カリキュラムを構築することには明らかな限界がある。このような問題を解決するためには外部資金の積極的な活用が考えられる。「五感アートラボ」も科学研究費補助金によって初めて可能になった。しかし、このような競争的資金は持続性の保証がないため、人材の採用や恒常的な授業改善には向かない。また、GPなどの大型競争資金の獲得をめざす場合は、「劇場型」の大規模なプロジェクト型研究への志向が強まる傾向がある。授業の劇場化は表現教育においては理にかなっている面もあるが、イベントの“消化”自体が目的化すると、学生も教員も疲弊しかねない。このように表現教育を取り巻く状況は1970年代とは大きく異なるものになっている。だが、「文化としての芸術」に目を向ければ、ジャンル横断的な芸術表現の興隆や芸術の社会化などの新たな動向が急速に進んだのも1970年代以

降のことである。これに伴い、1990年代以降、アートマネージメントの人材育成という大学教育の新分野も出現している。宮城教育大学の教員養成教育における表現教育も、30数年前に芽生えた「表現」への問いかけに立ち返りつつ、活動の地平を拡大する新たな戦略をもって臨むべき時期にさしかかっていると見える。

## 文 献

- 井手則雄・小野四平・三井滉・渡辺雄彦（1977年）『『絵』と『文』による表現——報告：宮城教育大学における『表現力総合テスト』の実際』『宮城教育大学研究紀要』第12巻、pp.1-25.
- 池田雅子・数見隆生・渋谷傳・武田忠・中森孜郎・横須賀薫（1979年）『『からだ』と『ことば』による表現——報告：宮城教育大学における『表現力総合テスト』の実際（続）』『宮城教育大学研究紀要』第14巻、pp.1-50.
- 金子一夫（2003年）『美術科教育の方法論と歴史 新訂増補版』中央公論美術出版社
- 宮城教育大学創立20年記念資料集編集委員会（1987年）『宮城教育大学20年史資料集Ⅰ』宮城教育大学創立20年記念資料集編集委員会
- 日本教育学会大学教育研究委員会（1974年）『宮城教育大学の教育改革』日本教育学会大学教育研究委員会
- 新田秀樹他（2008年）平成18・19年度科研費補助金基盤研究（B）報告書『五感アート・ラボ：芸術家との協同による教員養成向け表現教育カリキュラムの開発』
- Parsons, Michael（2003年）特別研究発表「統合カリキュラムへの動き——アメリカの美術教育における背景——」『大学美術教科教育研究会報告』美術科教育学会、vol.24、pp.375-392.
- 横須賀薫（2006年）『教員養成：これまでこれから』ジエース教育新社

※本稿は平成18年度・平成19年度科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号18300274「五感アートラボ：アーティストとの協同による教員養成向け表現教育カリキュラムの開発」（研究代表者＝新田秀樹）の研究成果に基づくものである。

（平成20年9月29日受理）