



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Arts-Based

Researchに基づく小学校での探究的ワークショップ
実践の開発：

小学校5・6年生を対象とした図画工作科の関連実践
として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-11-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 笠原,広一, 森本,謙, 手塚,千尋, 生井,亮司, 栗山,由加, 小室,明久, 丁,佳楠, 和田,賢征, 池田,晴介, 加山,総子, 佐藤,真帆, 岩永,啓司 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/159774

Arts-Based Researchに基づく小学校での探究的ワークショップ実践の開発

—— 小学校5・6年生を対象とした図画工作科の関連実践として ——

笠原 広一*¹・森本 謙*²・手塚 千尋*³・生井 亮司*⁴・栗山 由加*⁵・小室 明久*⁶
丁 佳楠*⁷・和田 賢征*⁸・池田 晴介*⁷・加山 総子*⁹・佐藤 真帆*¹⁰・岩永 啓司*¹¹

美術科教育分野

(2020年6月29日受理)

KASAHARA, K., MORIMOTO, K., TETSUKA, C., NAMAI, R., KURIYAMA, Y., KOMURO, A., DING, J., WADA, K., IKEDA, S., KAYAMA, M., SATO, M. and IWANAGA, K.: Workshop of Inquiry Based Program Development Based on Arts-Based Research in Elementary School: Practices related to art and craft for fifth and sixth grade pupils of elementary school. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 72: 77-97. (2020) ISSN 2434-9399

Abstract

This research is an attempt to practice the development of inquiry activities in the arts and crafts class for fifth and sixth graders of elementary school by conducting a workshop based on Arts-Based Research. In the practice of the 6 classes, different materials and methods were used, and through artistic dialogue with the materials, exploratory activities were conducted to highlight the properties, meanings, and concepts in the environment and place. This research opened potentialities in the environment and place into possibilities in artistic way, and enhanced pupil's imagination and creativity.

Keywords: Arts-Based Research (ABR), Arts-Based Educational Research (ABER), Elementary School, Art and Handicraft, Inquiry, Workshop, Art Education

Department of Art Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: Arts-Based Research (ABR) に基づくワークショップ実践を小学校5・6年生対象に実施し、図画工作科におけるABRの視点を取り入れた授業実践の開発を試みた。2学年6クラスで異なる材料や方法を用い、素材との造形的な対話を通して環境や場所の中にある性質や意味、概念等を浮き彫りにする探究的な活動が行われた。その結果、環境と場所の潜在性が様々な芸術的手法によって可能性へと折り拡がり、児童の想像性と創造性が広がる姿が見られた。

-
- * 1 東京学芸大学 美術・書道講座 美術科教育分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)
 - * 2 プリティッシュコロロンビア大学大学院博士課程教育カリキュラム研究科 (Vancouver, BC V6T 1Z4)
 - * 3 明治学院大学心理学部 (108-8636 東京都港区白金台1丁目2-37)
 - * 4 武蔵野大学教育学部幼児教育学科 (202-8585 東京都西東京市新町一丁目1番20号)
 - * 5 東京家政大学造形表現学科 (173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1)
 - * 6 中部学院大学短期大学部幼児教育学科 (501-3938 岐阜県関市桐ヶ丘2-1)
 - * 7 東京学芸大学大学院教育学研究科 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)
 - * 8 東京学芸大学教育学部中等教育教員養成課程美術専攻 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)
 - * 9 中野区立みなみの小学校教諭 (164-0013 東京都中野区弥生町四丁目27番11号)
 - * 10 千葉大学教育学部 (263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33)
 - * 11 北海道教育大学旭川校 (070-0825 北海道旭川市北門町9丁目)

キーワード: Arts-Based Research (ABR), Arts-Based Educational Research (ABER), 小学校, 図画工作科, 探究, ワークショップ, 美術教育

1. はじめに

本研究は2019年度に公立小学校で実施した, Arts-Based Research (以下ABR) の考え方に基づいたワークショップ実践とその考察である。学校教育では近年, 探究的な学習活動の取り組みが始まり, 総合的な学習の時間が高等学校では「総合的な探究の時間」になるなど, 実際の生活や社会の文脈の中で生きた知識を獲得し, 様々な角度から知を総合し, 問題解決や理解の深化・体系化を図る取り組みが進められている。そうした探究的な取り組みは幼児教育においてはプロジェクト・アプローチなどに実践の蓄積があるが, 小学校図画工作科や中学校美術科においてもこうした探究的な取り組みの拡充と進化が求められる状況にある。

元来, 図工・美術が探究的な要素を持つことは確かであるが, 学習としての探究の考え方をベースにして図工・美術のあり方を根底から検討するような理論的・実践的取り組みが十分になされているとは言えない。アジアにおいてはシンガポールがinquiry based (Loy, Boon & San, 2016) (探究型) の美術教育導入に大きく舵を切り, 中国も日本の造形遊びと絵や立体・工作に表す活動に相当する活動に加え, 探究が教科の柱の一つになっている。

美術は何かを「表す」「形にする」方法であるだけでなく, その活動を通して美術を通した固有の事象の感じ方や捉え方, 理解のあり方を生み出す知的創造の方法と今日捉えられている。つまり, 知を創出する他の自然科学や社会科学のように, しかしそれと形式は異なるものの, 芸術に固有な形式の知を創出する方法でもある (Barone & Eisner, 2011)。こうした芸術活動の特質に基づいた実践は大学などの高等教育で近年実践されているようになってきている (Leavy, 2015; 笠原, 2018)。

日本においては図工・美術は自己表現としての理解が根強く, 芸術実践が何かしら探究的に物事や事象についての理解や認識を創出していく方法であるという認識はあまり広く共有されてはいない。図工・美術における探究は単に教科統合や教科横断的授業において「何かを形に表す作業」を担当するという意味ではない。芸術的な知の創出でもって様々な形式の知の統合や, さらなる創発の可能性を開く役割がもっと積極的に開示されるべきであろう。そうした考え方は芸術の一つの知の創造の方法と捉えるABRの考え方につな

がるものである。図画工作科の取り組みにABRの視点が入ることで芸術活動が自分や他者との間に, 自己と社会との間に新たな気づきや認識を開く実践理論がより具体化・明確化できると考える。本実践研究ではこうした美術教育における芸術固有の知の創出における探究的な活動を小学校でのワークショップとして実践し, 図画工作科ならびに美術教育における探究的な実践と理論の形成につながる知見を見出そうとするものである。今回は公立小学校の5・6年生を対象にABRの考え方に基づいた実践に取り組み, 学校教育での展開可能性について考察した。 (笠原)

2. 実施の背景と概要

本実践は2019年11月9日(土)に東京都中野区立みなみの小学校で5・6年生各3クラス(合計6クラス)を対象に実施した。同校では文化的行事として展覧会と学芸会を隔年で交互に実施しており, 今年度は図画工作科の展覧会を11月に実施することになっていた。展覧会期中の土曜日は学校公開日にあたり, 保護者は展覧会鑑賞に加え, 1・2校時の公開授業を自由に参観した。今年度からの新しい試みとして, 当日は全クラスの公開授業を図工とし, 授業内で「アート教室」を実施することが計画された。同校の図画工作科教諭を通して「アート教室」でのワークショップ実施のゲストティーチャーの依頼を受けたことがきっかけであった。

同日の1校時と2校時を使って5・6年生6クラスが同時に活動を行うことになった。6年生は「こどもガイド」として保護者等の観覧者にギャラリートourを行うことになっていたため, 6年生だけは1校時の中に, 授業途中で30分ほど保護者へのギャラリートourで活動を中断し, 児童が体育館へ移動する時間が含まれている。2校時続きではあるが, 6年生のみ途中で移動や時間の短縮があることから, プログラムづくりの打ち合わせや検討事項が少し複雑になることが予想されたため, 6年生については東京学芸大学の教員, 院生・学生が実施準備を進め, 他大学教員は当日合流することにし, 予め実施が決まっていた他大学教員と学生は5年生を担当した。特別支援学級では東京都現代美術館の教育普及事業である「アーティストの1日学校訪問」から派遣された, 芸術家・ホーメイ奏者の山川冬樹氏による出前授業が行われ, 1~4年生

については各クラスの担任により進められた。アート教室終了後の3・4校時は、異学年数名からなる縦割り班に分かれ、各自の鑑賞カードを記入しながら校内中の展示を回る「グループ鑑賞」が実施された。本研究は5・6年生を対象に実施したワークショップについて報告する。(笠原・加山)

3. 実践の計画と意図

今回の活動では「教室などの学校の環境から発想を広げて表現する活動」を全6クラスの共通テーマとした。計画では以下を念頭に置いた。

- 1) 学校の場所性やその探索といった視点
- 2) 日常的なものの見方を変化させたり拡張する視点
- 3) 発達段階を踏まえたイメージや概念の抽象レベルの操作や展開を材料等を媒介に行う
- 4) 図工から中学校美術への接続を意識した視点を盛り込む

このように、場所性や日常からの視点や展開及び概念の拡張という要素を含むため、実践化に際してはその「見えにくい」概念操作の段差を越えていけるような材料や活動の仕組みをどのように入れ込んでいくかが重要になる。そのため、用いる材料や技法はシンプルなものを選んだ。6クラスの実践の概要は以下の通りである。

実施日：2019年11月9日（土）1・2校時

6-1	どんな明日を身につける？ 担当：和田賢征，池田晴介
6-2	紙風船を使って発見を生みだそう！ 担当：笠原広一，丁可楠，岩永啓司
6-3	場所や物の思い出 担当：小室明久，佐藤真帆
5-1	ワクの外に何が見える？—日常のリ・フレーミングワークショップ— 担当：手塚千尋（他・学生2名）
5-2	見えているようで見えていない色を見つける 担当：生井亮司（他・学生2名）
5-3	学校の軌跡と自分たちの今を写し取る 担当：栗山由加（他・学生2名）

(笠原)

4. 実践報告

「どんな明日を身につける？」(6-1)

(1) 実践の意図

本実践は、クラフト紙でつくったものを身につけることで身体感覚を変化させ、そこに目を向けることによって教室の空間と自身の間にある関係性を変え、そこに新たな意味を立ち上げていくことを試みた活動である。小松(2017)は「芸術的手法によって自己と世界との変容を促すような教育実践などがABRの事例として示されている」と述べている。今回は自分自身の思考を振り返り、探究を進める出発点として自分の身体、それを取り巻く学校、教室という場に着目した。私たちは毎日身体を駆使して多くの作業をこなすが、目を向けているのは作業そのものであり、その活動を成り立たせている指や頭、脚についてじっくり考えをめぐらすことは少ない。はたらかける意思と実際に行われる動作、そのあいだにある身体を問い直すことは自身の意思や活動を顧みることにつながる。その問い直しは生活をそれまでとは異なるものに変容させる可能性があるのではないか。

朝、学校に登校すること、教室で授業を受けること、手を挙げて発表すること。どれも何気ない生活の一場面だが、そういった行為における身体性を自覚的に捉える手段としてクラフト紙を身にまとうことを提案した。クラフト紙を身につけた箇所から、そこにある自分の身体を発見する。そこから学校という環境へ意識を広げるために、「もっと明日をよりよくするためにどんなものを自分の身体にまとうことができるか」と投げかけ、それぞれの新しい生活の探究へと続くような活動を目指した。

(2) 活動の展開

始めにクラフト紙(900×1200mm)を児童一人につき1枚配り、小さく丸め、くしゃくしゃにした。そのクラフト紙を再び広げ、手のひら程の大きさをちぎり取った。ファシリテーターの学生はその「ちぎったクラフト紙を30秒の間に身体のどこかに身につける」ように投げかけた。30秒後、3人の児童にどうしてそこに身につけようと思ったのか、そこにクラフト紙があることで普段の生活はどのように変わるかを発表してもらった。

次にクラフト紙を顔程度の大きさにちぎり、その「クラフト紙を生活に何かしらの影響が出そうなところに身につける」という投げかけのもと、1分で身に

着けた。先ほどと同様になぜそこに身に着けようと思ったのか、身に着けたことで生活がどのように変わりそうかを発表してもらった。発表の後、児童は体育館へ移動し、保護者とギャラリーツアーを30分ほど行った。

体育館から児童が帰って来てから次の展開に移った。「身に着けることで明日がより過ごしやすくなるようなアイテムをつくれなにか」と投げかけ、ファシリテーターが制作物の例示をすることで活動の方向性を共有した。

時間は30分程度で、制作物ができた児童からワークシートに記入していった(図1)。最後に3名の児童が記入したワークシートをもとに、①「どのようなものをみにつけたか」、②「それを身に着けることで生活がどのように変化するのか」を発表した。活動に参加した児童は26名でファシリテーターの大学生2名、クラス担任の合計3名体制で活動は進行していった。



図1 クラフト紙を足に着けている児童の様子

(3) 活動の結果

はじめにクラフト紙を児童に渡すとその大きさや質感を楽しんでいた。「ちぎって自分の身体のどこかに身に着けてみてください」と児童に投げかけたとき、ある児童は頭の上に丸めたクラフト紙を乗せた。乗せてみてどのように感じるか尋ねると「頭が動かしづらい」「傾けることができない」など、身体のバランスに関する意識が現れている。また別の児童は帯状にしたクラフト紙で目元を覆った。どのように感じるか尋ねると「何も見えない」と答えた。視覚への注意が一時的だが注がれている。

次に「普段の生活が変わりそうな場所に身につけてみてください」と問いかけた。ある児童は右手にドリルのようなものをつくり装着した。どのように生活が変わると思うかと尋ねると、「右手が使えない」といった。この児童はギャラリーツアーが終わった小休憩の際に教室の壁と本棚の間の隙間にドリルの先端を入

れ、「落としたものを拾うことに役立つかもしれない」と遊びながら話をしていた。一見ドリルになった右手はそれまでの生活において不便かもしれないが、彼はそこから周りの環境との別の関わり方を見つけ出し、ドリルならではの遊びを楽しんでいた。変化した身体感覚から教室との新しい関係が生まれていたと考えられる。最後は「身に着けることで明日がより過ごしやすくなるようなアイテムをつくれなにか」と提案した。アイデアが出ずに手が止まっている児童もいたが、実際に手を動かしたり、班のメンバーと意見を交わしたりすることでそれぞれの発想を形に起こすことができていた。

・生活環境 (10件)

学校空間、教室との関係の中にある意識へ向けた制作物がみられた。例えば腕に身に着けるゴミ箱(図2)を制作した児童は、授業中ごみを捨てる際に毎回席を立ち移動する必要があることに対して課題意識を持ったようであった。その他、消しゴムを落とした時に席を立たずに拾えるようにする剣などがあった。



図2 腕に身に着けるゴミ箱

・身体感覚 (9件)

「身に着けることで明日がより過ごしやすくなるようなアイテムをつくれなにか」という投げかけに対し、「ねむい」といった体の感覚に目を向けた作品である。まくら(図3)、アイマスクなど、疲れを癒す目的をもった制作物がいくつかみられた。



図3 眠い時に眠れるまくら

・他者との関わり (5件)

制作物を他者との関わりの中に入れることで、自他の関係を変化させる作品もある。くすぐってくる友だち対策の腹巻、帽子のでっぺんにムンクの叫びの顔を描き、おじぎをすると相手にその顔を見せて笑いを仕掛ける工夫が施されている (図4)。



図4 ムンクの叫びの顔が描かれた帽子

・気候の条件 (3件)

寒さ対策の上着やマフラー (図5)、眩しい日差しを防ぐ日差しよけといった、気候条件に応じた作品がみられた。寒さや眩しさといった皮膚感覚はクラフト紙を身体にまとうことで注目され、作品につながったのではないだろうか。



図5 寒さ対策のマフラー (手前)

・空想 (3件)

「スケートぐつ」「空を飛ぶ機械」「問題自動解き機」(図6)、これらの作品はクラフト紙で作った形に、児童の空想、こんな風になったらいいなというアイデアを重ねて出来た作品である。実際に機能はしないがそれらを身につけることでそのイメージが発揮されるようになる。



図6 自動問題解き機、片手を入れると作動する

・道具 (2件)

学校で使用する道具に対してのリアクションを示す作品があった。「ランドセルから肩を守るクッション」(図7)は肩こりを改善し、「学校へいくときのバック」を作った児童は「ランドセルよりバッグの方が軽い」とコメントしている。ランドセルといった道具に対する意識を身体感覚を通して表した作品である。



図7 ランドセルから肩を守るクッション

・身体的な理想の姿 (2件)

この児童は「姿勢が正しくなるクッション」(図8)を作り、別の児童は「身長が高くなる足につけるもの」を制作した。自分の身体的な理想像をイメージを形に表している。



図8 姿勢が正しくなるクッション

・社会問題 (1件)

ある児童は「温暖化であつすぎるから」扇いで涼しくするための扇子をつくった(図9)。扇子で扇ぐことで扇風機を使わずに涼むことができるという効果で、地球温暖化という大きな社会問題にスケールを広げた作品である。



図9 地球温暖化を防ぐ扇子

(4) 活動の考察

このように、クラフト紙を生活に何かしらの影響が出そうなところに身に着けることで、明日がより過ごしやすいものになるようなアイテムを生み出すことができた。日々の生活の中であたりまえのように行なっている行為を別の視点から見つめ直し、そのことにどんな意味があるのか、それを変えることは可能なのか、それをクラフト紙で「つくりながら」考えていくことで、どんな明日がイメージできるのかという、アートによる明日の自分の生き方のちょっとした変化や、意識の持ち方の変化を生み出すことができたのではないだろうか。図画工作科のつくる活動を通して私たちが日々の生活の中にある様々な潜在的状況を捉え直していくことができることを垣間見ることができた活動になった。

(和田・池田)

5. 実践報告

「紙風船を使って発見を生みだそう！」(6-2)

(1) 実践の意図

本実践は白と赤の折り紙で折った紙風船を教室内外の様々な場所に「置く」ことで、空間や環境の中に潜在している意味や創造の契機を発見するという活動である。(笠原)

アートの世界は急速に変化しているが、美術教育は時代と歩調が合っていないところがある。現在、インスタレーション・アートは現代美術の大きな領域になっている。インスタレーション・アートの考え方に基づき、何かを「置く」活動を通して発想を広げていく方法を見つけることができるのではないかと考えた。置くこと自体はどこでもいつでもできる行為だが、私たちはそのことにほとんど注意を払わない。この非常にシンプルで日常的な行為は、美的かつ概念的に行い得ることだともあまり考えないだろう。置くことはあらゆる配置に関係しており、空間とのつながりをつくることでもある。対象物だけでなく空間も自ら考えて発見していくことになる。児童はモノとモノ、モノと空間の関係を考えることになる。

現代に生きる創造者として私たちは自分の作品のコンセプトをつくり出す必要がある。そして実際に作品を制作するだけでなく、配置を通して意味を生み出していくのである。配置することは思考力を必要とし、対象物や空間を発見し、つながりをつくり出し、それが何を表すのか考える能力が必要となる。美術教育でそれを行うことは価値があると考え。それは視覚的認識から思考へ、創造へと立ち返っていく循環を形づくることでもある。(丁)

図画工作科では、置く行為は造形遊びの材料の操作に基づく活動と関連がある。何をどこに置くのか予めイメージしてから行うのではなく、紙風船をつくり、それを様々な場所に置いてみることで、紙風船と置いた場所との間に様々な関係性や表象性が立ち現れることに気付くことができる。同時に、空間や環境の中にある顕在化していない意味を浮上させ、それを造形物やそれを用いた操作によって意味として生成していくのである。これによって造形遊びから始まりつつも空間や環境とのかかわりを通して主題、あるいは問いが立ち上がっていく美的な探究的状況が生まれることが予想される。(笠原)

(2) 活動の展開

最初に白い折り紙でつくった紙風船を提示し、児童が15秒数える間にゲストティーチャーがどこかに紙風船を置き、それによってどんな意味や面白さが生まれるかを鑑賞した。紙風船があることでその場所や物の見え方が変わることや新たな発見が生まれることを例示し、活動の趣旨と方法を伝えた。

次に紙風船の折り方を示し、各自が1つ白い紙風船を折った。その後、先のように短時間で一度どこかに紙風船を置いてもらい、例として幾つか鑑賞し、要領がわかったところで今度は10分で教室内と廊下で紙風船を置く活動を行った。それを全員で見た後、児童は体育館へ移動し保護者とのギャラリーツアーを30分ほど行った。

児童が教室に戻ると、赤い折り紙を追加し、各自が白赤の紙風船を一個ずつ用意し3人グループで赤白6個を使って活動した。カードも用意し、置くことで何を「発見」し、気付き、考えたかを書き込んでもらった。最後にグループで作品とカードを紹介して鑑賞を行った。

(3) 活動の結果



図10 グループで紙風船を置く様子

最初に例示した際に「どこに置いたらいいか」「何をすればどんな意味がつかれるか想像するのが難しい」といった声が出ることも想定していたが、ほとんどの子が様々な場所で置き方を工夫し、面白がりながら取り組んだ(図10)。時間が限られていたが、各段階で個々の取り組みにより詳しくコメントしたり、互いの感想を交わし合ってさらに発想を深められたらよかったという反省点がある。時間も大きくオーバーしてしまった点が課題である。抽象的な活動ではあったが、思った以上に「置くこと」「置き方」,「白い」「紙風船」の特性を活かして発見を生み出していた。ほとんどの作品が何らかの見立ての要素を持つが、視覚的・感性的

な類似性の先にどのような発見や概念や思考を生み出したかが重要である。以下に全作品の分類を行った。

・類似物に見立てる (3件)

紙風船の四角い形や色を直接類似するものに関連づけて見立てた作品があった。形が似ているとして四角い電気ボックスやコンセントボックスに並べたり、四角い風船が「てるてるぼうず」に見えたとして窓に貼った例があった。

・擬人化して気持ちや印象や状況を表す (10件)

紙風船を擬人化して気持ちや感覚、印象や状況等を語らせるものである。並んだ筆の中に紙風船を加え、絵を描くことが好きな自分の気持ちを代弁させる例があった。本棚の一つある紙風船が寂しそうだといって傍に置き、「友達できた」と題名をつけたり、掲示物の陰に隠して「かくれんぼ」を表したり、ロッカーの裏に置いて「存在感を薄く」したなど、ある状況の一般的な「印象」を表すなど、「自分」の気持ちと「状況」が喚起する印象を表すなどの違いがあった。教室のドアの上に赤白を並べることで児童の入室時の整列の状況を表したのもあった。

・ユーモアといたずら心 (5件)

黒板の板書の句点に紙風船を当てはめたり、皆が気付かないような場所にこっそり置いたり、小さな埃に並べてフォーカスさせるなど、思いもよらないモノを浮かび上がらせた例があった。

・普段意識しない環境の特質等を顕在化 (4件)

黒板が案外白チョークで書かれていないことに気付き、白い紙風船を貼ることでそれを知らせたり、普段意識しない電気配管に置いたり、掲示物の中で一箇所だけ掲示物がない「不在」の場所があり、その「不在」が持つ「存在感」を、紙風船を置く「存在感」で両義的に顕在化させたり(図11)、白い紙風船で壁の汚れに注目させる試みがうまれた。

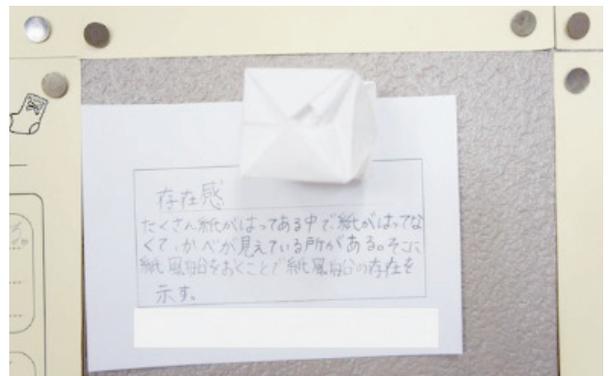


図11 一箇所だけ掲示物がない「不在」と「存在感」

・置かれたモノの意味を取り込み拡張 (2件)

温度計に白い紙風船を貼って「色温度計」にし、白く温度が低い紙風船には「雪国」が詰まっているとした (図12)。別の湿温度計に置いた例は、文字盤の冷たい青と暖かい赤の間に白があることから、その間に紙風船を置き、白を青と赤の温度の間の温度を意味するものとした。

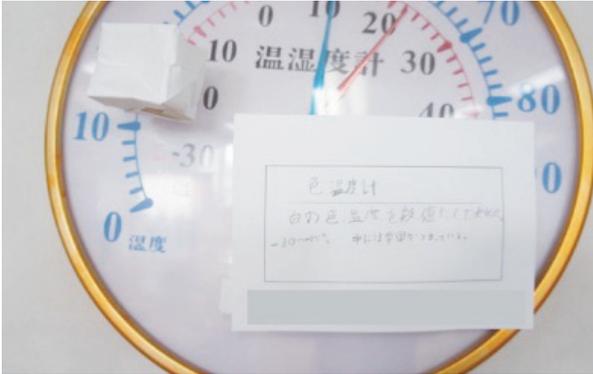


図12 色温度計と雪国が詰まった紙風船

・環境にあるモノや状況の特性を色と形の共通性や関連等で表す (4件)

紙風船を窓辺に置いたり、天日干し (図13) のように並べて光の感じを象徴的に視覚化したり、何気なく置けば落し物に見える紙風船を、落し物箱と並べたり、本立てなど周囲にある白い物と並べることで、気付かれずに環境にあるものを紙風船の形と色の共通点で気付かせた。



図13 天日干し

・色や形や特性による概念の対比 (件5)

白く固いヘルメットに白い紙風船を置くことで固く護るものと柔らかく潰れるものを対比させたり、テレビ画面の黒に紙風船を載せて白黒の対比をつくりだしたり、「正反対のもので…」と題し、燃える用と燃えない用のゴミ箱に赤白の紙風船を貼って色と用途と対概念の対応を表した (図14)。「先住民との争い」は教

室と廊下の境界と赤白の対関係を結びつけ、教室の内と外の間関係を比喩的に視覚化した (図15)。



図14 赤と水色のゴミ箱

図15 先住民との争い

・その他 (3件)

書道作品と壁の間に紙風船を挟み、壁と並行して浮かせて美しく展示する「浮かせるための空間」の欠如を顕在化させたり (図16)、ドアとロッカーの隙間に紙風船を潰して挟み込むが、反対側がガラスのため挟まれて潰れている様子が見え、隠しているにも関わらず見えるところも面白い (図17)。グループワークでは「まだ、わからない」と紹介したグループがあった。時間の都合で自分たちが「これだ」と思える発見には至らなかったが、思いもよらない発見や意味が立ち上がることを積極的に模索していたグループだった。彼らの言葉はそうした探究途上の現状を的確に発表したもので、こうした探究に向かう態度が重要であることを皆にも伝えた。



図16 そっと浮かせる



図17 ガラス越しに見える

(4) 活動の考察

1) 赤白の紙風船の特性を生かした探究の姿

このように短時間に多くの多彩な発見が生まれた。いずれも白い紙風船の形や色, 光を通して透けたり, 折り畳めたり, 四角なので積み重ねられることなど, 白い紙風船の特徴をフルに生かして探究がなされた。また, 後半に赤い紙風船が追加されることで2種類の色による対や対比が可能になる。そのあたりで異なる二つのものを概念的に発展させた例が見られた。

また, 探究は空間や環境に潜在するものに「気付く」ことだけでなく, その視点から作品化したり, 具体化する過程を通してさらに想像的に発展させたりする点が重要である。理解に回収し着地させるのではなく, そこを通過しつつも, その先に「何か」を自分たちで手繰り寄せたり, 生み出したりすることがアートによる美的で創造的な探究の一つのあり方であろう。

2) 図工におけるアートによる探究の手がかり

今回は身近な折り紙の紙風船と, その色や形や透過性や折り畳みなどの変形など, その特性を生かした探究が多数生まれた。ゲームやクイズ感覚で楽しみながら個人やグループで取り組める活動になった。6年生ということもあり, 「○○に見えた」「○○と同じだ」といった「見えた形や色」に基づく形態的・表象的な見立てに留まらず, そこでのさらなる操作や試みの中で何らかの「発見」を生み出すこと, 手繰り寄せることが本実践では必要になる。全体的には, 造形遊びでの様々な「試し」や, 発想と構想を深めた探索的な意味生成活動が, 高学年の発達段階に応じた形で具体化された姿も見られた。

特にこうした抽象的で概念的な操作や飛躍的發展(発想)を生み出す際は, 概念と操作による展開の可能性と方法について言葉による説明や教師による例示を通して理解し, それを自分で一度試し, 次の段階でさらに応用的に発展させていく必要がある。しかし, 自分が試したことにはどんな意味や可能性があるのか, 児童自身や友だちとの意見交換はもちろん, 教師がその意味や価値をうまくキャッチしつつ, 意味を固定するのではなく, さらに次の段階に応用・発展可能な状態で思考や概念生成の不定形な素となるような省察を補助する声かけや会話が必要である。もちろん児童同士の活動中の会話にこうした契機が含まれるが, 児童同士だけでなく, 教師においてもこうした関わりが重要になる。

児童は時に直観や偶然によって行ったことを自分では上手く言語化しえない場合がある。アートや図工は言語による論理的な理解に落とし込めない「何か」に触れたり捉えさせたりする重要な方法である。そこに予め答えが

あるわけではないがゆえに, 児童は自分が試みたことが何の意味を持つのかに気付いていく(発見していく)ために, 二重の意味で跳躍的で発見的解釈や気付きに挑戦していくことになる。それをある程度自分で手繰り寄せる子もいれば, 他児との会話や協同によって何かを掴む場合もあれば, 教師のサポートによって成し得る場合もある。いずれにせよ, 子どもたちがどんな感覚や直観, 思考, 具体的な操作や試み, 省察の過程にいるのか, その体験の位相を意識しながら助言や援助を行う必要がある。当然, 教師は「答え」を持っているわけではなく, 絶えず自分なりの感じ方や気付きを試されてもいるわけだが, こうしたアートによる意味創出の探究活動においては, 教師も協同で意味を創出する共創者(Co-Creator)として場に関与し, 自らを創造的に投じることが求められるのである。(笠原)

6. 実践報告

「場所や物の思い出」(6-3)

(1) 実践の意図

本実践では画用紙と筆ペンを用意しドローイングを行った。対象は小学校生活を過ごした校舎の思い出として残っている場所やものである。6年生は卒業を控えており, この校舎の様々な場やものと関わってきた。本実践では一枚の画用紙を半分に折り, 片面に描画し, 裏面に自身の描く際の気持ちを言葉にして書いた。ドローイングの過程で思い出の場所やものを改めて観察し思い出す中で, 今の成長した自分から振り返ることを目的としている。文自体は長文ではなく一言から短文など幅広い形式で書いた。

自分の生活環境の中から場所を探し描くという授業はこれまででも多く行われている。小学校高学年の題材「わたしのお気に入りの場所」(開隆堂, 2015)は自分が気に入った場所を選び, 観察をする過程でその場所の思いを描いて表す授業である。また, 「わたしの大切な風景」(日本文教出版社, 2015)では生活を過ごす中で見つけた大切に思う風景を描く題材である。これら教科書に挙げられている題材では描く場所を探す過程を通して自身の周囲にある大切なものや気に入った場所について振り返りながら描くことを重視している。また, その生徒自身が描くにあたって考えている場所やものへの見方が描画として表現されることも重要な点である。

自分にとって身近な場所やものを描く授業では水彩絵具やコンテ, パステルといった様々な道具を用いる。

しかし、上記の題材では描画に焦点を当てているため、言語的な活動は鑑賞の際にのみ絞られている。もちろん、これらの題材を行うにあたってワークシートや感想文を題材の導入や終了後に設けている実践もある。アイディアスケッチを行う場合もあるだろう。時間も90分を複数回行い、場所を探すことから丁寧に進めていくといった場合もある。

本実践は45分授業2回の計90分で活動を終えるため、精細に描画を進めていくのではなく、単色でのドローイングとし、描画しながら短い文章を作ることにした。場所やものから過去の自分を振り返ることや自分にとっての新たな発見を描きながら省察し、描画に記述も加えることで、これまでの題材とは異なる点から思い出とともに学校を捉え直すことを意図した。

(2) 活動の展開

導入では活動の参考作品を児童に示し、校舎を振り返りながら描くことや短文を書くことを説明した。用いる画材は自身が所有している鉛筆以外に筆ペンで描くことを伝えた。今回は前述した授業の題材のように複数の画材を使って時間をかけて描くのではなく、ドローイングとして単色で線的な描画をすることを伝えた。その際に思い出を振り返りながら描くことを強調した。場所やものを振り返りながら、そこでどのような経験をしたのか、その場所やものがどのような対象として心に残っているのかなどを振り返ることが重要であることを話した。導入が終わり制作を開始すると多くの児童が教室から出て校舎の様々な場へと移動した。本実践では時間の制約上校舎の外へ出ることはせず、校舎内や教室で行うことを事前に説明している。

(3) 活動の結果

制作時間に入ると、ある児童は図書室の前で描き始めた。中には場所ではなく自分が履いていた上履きを床に屈んで描いている児童や、今まで使ってきたランドセルを描いた児童もいる。完成した児童から教室に戻り、黒板に貼っていく(図18)。時間に余裕がある児童は2枚目、3枚目と制作を続けた。最後にクラスで共有するため、全員の作品を貼り終えた段階でクラスに集合した(図19)。制作終了後にクラス全体で振り返りを行い、それぞれの描いた場所やものについて共有を行なった。



図18 完成した作品から黒板に貼っていく

図20は「毎日水をあげて育てた花、卒業まで見届けたい」とあり、「卒業」という期限と、花が咲く「期間」といった、6年生ならではの気持ちと時間が現れた作品である。



図19 全員の作品を黒板に貼った様子

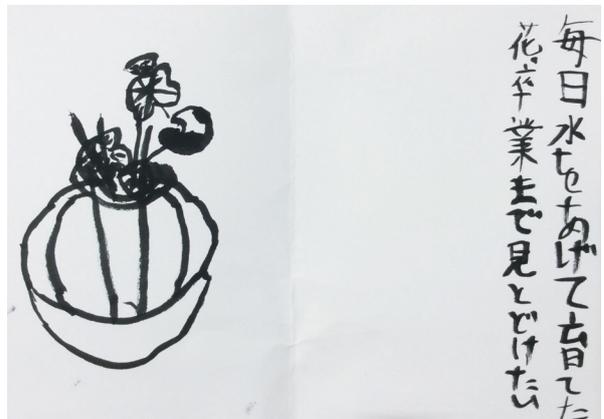


図20 児童作品

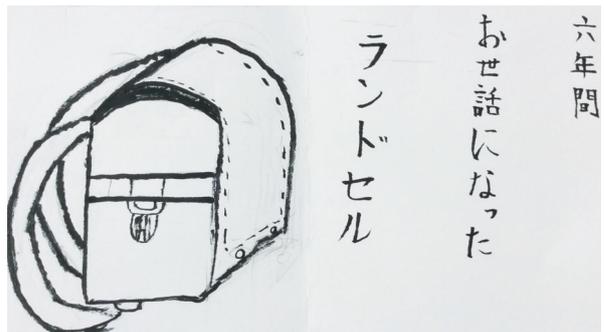


図21 短いフレーズで作られた作品

図21の児童は「6年間いつもしょってるランドセル」と文を書いたが、その他にランドセルを描いた児童が2人いた。それぞれ「六年間お世話になったランドセル」、「6年間の思い出 ランドセルいつも使った」と書かれている。一人の児童は1年生の頃の重かったランドセルを思い出しながら描いたと話していた。鑑賞の後、描いた理由とともに感想を書き、授業を終えた。

(4) 活動の考察

本実践では描画と言語を用いた活動であるが、小学校図画工作科及び中学校美術科や高等学校の美術科の授業では主に鑑賞の授業で言語活動の充実が図られている。言語化に関する実践研究も数多くある。竹内・橋本(2017)はアクティブ・ラーニングの視点を導入した鑑賞的体験において生徒の認識や感覚を言語化するプロセスに着目し、美術の俯瞰的理解に関する効果を明らかにしている。その中で竹内らは生徒の自由記述をテキストマイニングで可視化し、美術の俯瞰的理解について「自由記述の可視化を概観するとともに、それに基づいて抽出された具体的な記述を分析することによって、生徒が鑑賞的体験を通して何を俯瞰的に理解したのか、どのようにして理解したのかを読み取ることができた」と、記述によって鑑賞体験がもたらした生徒の学びを具体的に抽出し、生徒が記述を通して学習の深度を明らかにしている(p.216)。萱(2015)は高等学校の書道の鑑賞活動の実践から発話とイメージの立ち上がりとの関係に着目した。実践を認知言語学の理論を援用し、鑑賞活動の言語的側面について論じている。このように美術は授業の特性上、制作に重きが置かれている中で鑑賞は言語活動と結びついて研究が行われている。また、これらの研究は言語活動や記述を取り入れることによって生徒の理解や学びの共有が可能となることを示している。

鑑賞における言語活動の研究が多くある一方、表現と言語活動を結びつけた研究もある。有田(2010)は表現主題を言語化することによって次の三点を実証的に明らかにした。「1. 生徒は自分の表現主題を明確に認識できる。2. それゆえ、制作が明確な方向性を持ち安定する。3. 教師は生徒の主題が言語化されているので生徒の意図を正確に把握し、指導も的確になる」。光山(2012)は有田を踏まえ、中学生が表現主題を生み出し、それを言語化する制作過程で生じる学びを深めていくためにワークシート「制作カルテ」を作成している。鑑賞や制作過程での言語活動や記述は理解を深める一助となる。

作品制作と記述を組み合わせた実践においてワーク

シートなどではない短文を用いた実践研究もある。高橋(2013)は五七調で作品を述べることによって作品の感情像を的確に示せることについて述べている。フレーズでの表現主題や作品感受の記述が作品の味わいを共有する手立てにもなっている。本実践においても五七調のように短い文章を書くことによって振り返りや描くきっかけとして用いた例もある。図22の作品は五七調で書かれている。授業内では五七調に関して伝えてはいないが、短い文章でありながらも意図的に語句を入れ替えて述べている。図21も同様に五七調の文で書かれている。作品を分類すると以下の結果になった。また、作品に関しては同一の児童が複数制作した作品も含まれている。

【物や場に関する思い出：24件】

【物や場の描写：2件】

【その他：4件】

【出来事に関する思い出：8件】

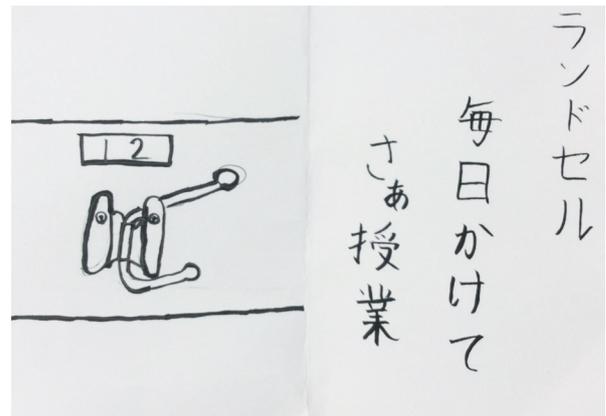


図22 五七調で書かれている作品

思い出では友人と行ったことや遊んだ出来事に関して描いている。次に多いのが校舎の様々な物や場所の思い出であり、使ってきた物や場所を自身のエピソードと共に描いている。エピソードがない物や場の描写は2件あり、それ以外の作品はその他に分類した。

本実践での主題が「学校での思い出の場所やもの」だった点、描画活動を探究のきっかけとして活用した点は、多くの学校で容易に実践が可能であると言える。児童は筆ペンに興味を持って取り組むことができ、描き直しができないため、短い時間の制約の中で思いきって活動できていた。児童は場所やものの描画活動を通して過去の体験を思い出し、現在の自分を反映させつつ新たな創造活動につなげていた。思い出を探究する活動であるが、過去のことでなく今の自分に向き合う活動になっていたと言える。教室での作品の鑑賞時間では他者からコメントをもらうことで各自が自



図24 作品と展示の様子

分析は、1) 対象となった事物である「物・場」からイメージを広げたり、見立てられた「モノ・コト・バ」を6つのカテゴリーに分類し、2) 児童が注目した造形的要素や採用した方法を5つのカテゴリーに分類した。2つの項目の関係を思考の構造と注目された要素から生成されたアイデアを考察したのが表2である。以下にカテゴリーの特徴を示す。

・「物」から「モノ」へ (11名)

磯崎 (1990) によれば「見立て」とは物の形態の特徴から見出した類似性に意味を与えて命名することとされる。本カテゴリーでは物の形状や色の特徴に類似した何かを見立てた活動が展開された。一方で、児童Aの「動物のイス」のように切り株の形の特徴からイスを連想した上で「動物」が使うというイメージを加えた児童もいた。

・「物」から「コト」へ (8名)

児童Bは、一輪車の車輪のスポークが入り組む様子を赤外線に見立てて「スパイの試練所」という想像上の異空間を構想している。このカテゴリーでは、空間の造形的な特徴や場を持つ意味を新たに解釈することで新たなコンセプトを生み出している。児童Cと児童Dは、紙枠を虫眼鏡のように用いてみたい範囲をじっくりと観賞することで広がった世界観について語っている。

・「物」から「バ」へ (3名)

対象物の色や形にフォーカスし、その中に何らかの世界観を見出していた。

・「場」から「コト」へ (2名)

児童Eの「さけぶエジプト大王」では校庭の砂地にできた足跡の見立てについて「(…) さげんでいる人が偉い人に見えた。そのためただの校庭からとてもごうかなところにかわった」と記述している。表象の見立てからその場に物語を生み出している。

・「場」から「モノ」／「バ」へ (各1名)

場の色や形の特徴からイメージを生成している。

・分類不可のもの (4件)

見立ては起きず、自分自身が気になったり美しさを感じたりした場所を紙枠で切り取り、それに対して説明している。

(4) 活動の考察

1) 探究する姿と受容者の必要性

本実践において、児童は紙枠を片手に構内を散策し、様々な風景や物に紙枠をかざし、切り取り方や切り取る対象を吟味する様子からは、児童自身の美的価値観に基づきながら主題を探するための探究活動としてとらえることができた。多くの児童が、「類似の発見ないしは、類似の設定によって結びつけ、それによって主題となっているものに新たな《物の見方》を適用し、新しい意味を(または忘れられていた意味を)受け手に認識させる」(尼崎, 1988)という「見立て」の手法により活動を展開していた。一方で、①自分が何を感じたのか、考えたのかをふりかえることや、②①を整理しながら記述で表現することに難しさを感じている児童もいた。美的・創造的な探究活動が非言語領域で暗黙的・身体的に進められる活動であったとしても、学習者自身が学びを自覚するためには、やはり言語化の作業は必要となる。学生ファシリテータや教員、児童同士で対話することで児童自身のふり返りが促され、キャプションの記述に反映することができていたことから、芸術的探究活動において創造的な対話役が必要なのではないかと考える。

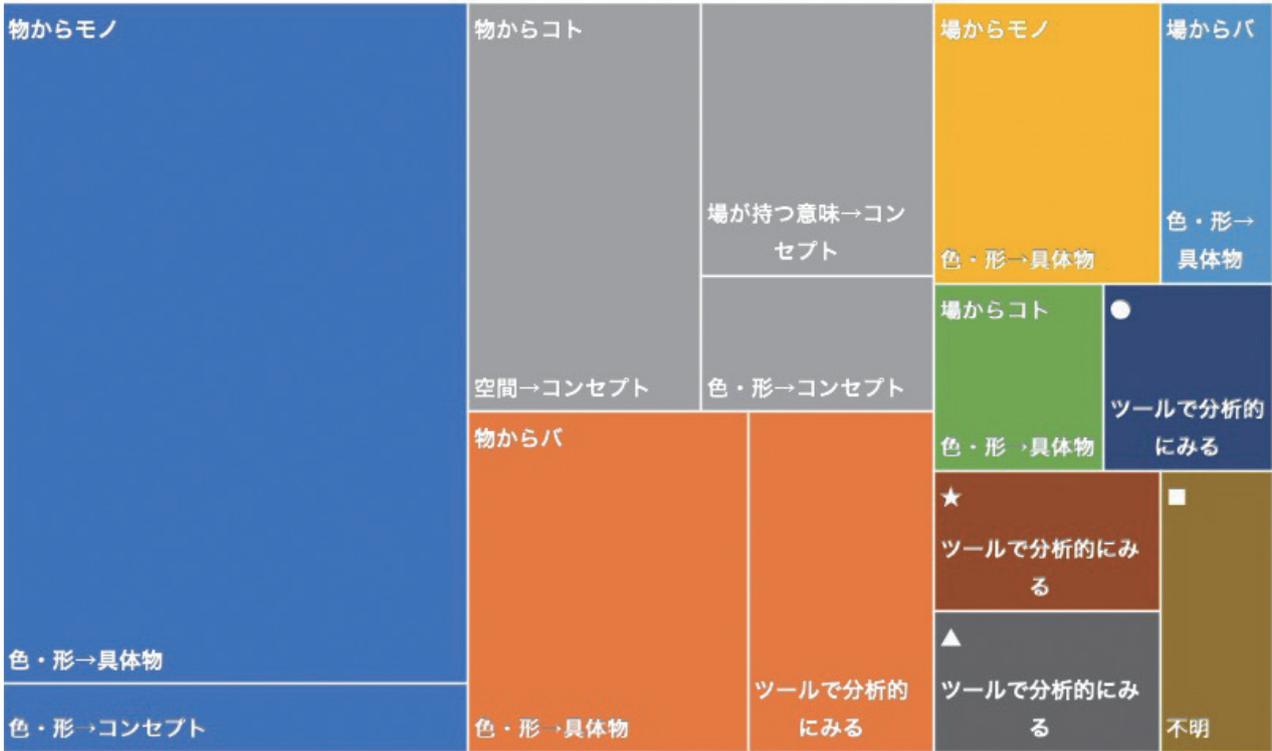
2) アートによる探究的な実践化に向けて

今回の実践で設計した学習環境では、クラスの約3分の1が「見立て」による方法で活動を進めていた。その一方で、対象から想起されたコンセプト領域でイメージを広げる児童や、散策することなく「ピンときた」風景にたいし直感的に写真撮影をする児童の姿も散見された。つまり、こちらが「ていねいに」準備し、想定していた思考や探究のプロセスを越えて活動していたということである。この結果を踏まえて、以下の2点について挙げたい。

① ABRのプロセスとラーニング・フレームワークの採用バランスをどのように考えるか

芸術に基づく探究活動は、学習者ごとに異なるプロセスを経ることになる。本実践でも、授業者の想定を超えた広がりのある探究活動が展開されていた。学びの個別性(多様性)を重視したラーニングの展開を想定したアート・ワークショップのようなオープンエンドな課題構造とABRは親和性が高いと考えられる。その場合、学習者自身のふりかえり評価の対象とした教育

表2 思考の構造と注目された要素から生成されたアイデアの関係



実践を想定する場合は、芸術や探究、それに付随する知識の活用方法など、学習者のレディネスに左右されるため、探究の質や量を保証するためには、ラーニング・フレームワークを準備する必要がある。高木ほか(2015)が認知科学的視点によるケーススタディから現代アーティストの創造プロセスを明示したように、ABRのおおまかな認知プロセスを形式化(一般化)し、その枠組みに基づいて教育実践活動を構造化することも検討する必要があると考える。

②芸術的探究を可能とする課題構造の検討

ABRの教育実践化やABERの実践では、「芸術探究」の活動を通して子どもの発達や資質・能力の育成に向けて教育的目標やねらいを設定することになる。すなわち、芸術的探究でなければ達成できない課題構造を検討するということである。今回の実践を終えてみて、探究活動が持続性のあるサイクルで展開していくこと、どのフェーズにおいても探究的性格をもつアクティビティを設定することが検討事項として挙げられた。

今後は本実践で児童たちが見つけたいつもの風景の中の「ちがいが」を探究の主題とし、さらに次のフェーズで深めていくための活動デザインを考えていきたい。

(手塚)

8. 実践報告

「見えているようで見えていない色を見つける」(5-2)

(1) 実践の意図

本実践は様々な偶然性に巻き込まれることをきっかけにこれまで気づかなかったことに気づいていくことを通して、世界の見え方を複眼的にしていくことを目的としたアート活動である。一般的な発達の理論では「分からなかったものが分かるようになること」が目指される。一方、本実践の目指すところは「分かっていると思っていることが分からなくなる」ような活動である。言い換えるならば「分かる」とは何かを考えるようなものでもあるし、図工を通して「分かる」とは何かに気づいていくことでもある。また、そうした体験を通して世界の豊かさや、私たちが生きることや存在していることの「自由」を感じ取ることを目指している。

ところで、私たちは世界の物事には意味があると思っている。そして、その全ての意味を理解することなどできないとしながらも、意味は確かに存在し、分析や経験を続けていけばその真理のようなものに辿りつけると思っている。

例えば目の前に一つの「りんご」があるとする。私たちは「りんご」の意味を知っている、と思っている。それは「食べられるもの」であったり、「赤い色をし

ている」「どこどこで獲ることができる」などといったように。しかし、よく考えてみると、私たちが知っているのは、りんごについての幾つかの意味、ということではかない(あるいは私にとっての意味)。つまり有限化された意味であるにもかかわらず意味を知っているかと思っているのである。もちろん有限化を否定しているわけではないし、有限化は生きることをスマートにする。しかし、同時に私たちはりんごの意味はどこまでも多義的で終わりなく析出されてしまうということも知っている。つまり、意味は無限に増殖していくということ。とはいえ、意味は無限に増殖していくが、私たちにはいつかその意味をすべて理解することができるかとも思っているのである。とても不思議でもあるが、こうした意識のあり方は近代的な意識や科学的な知性を生み出してきたといえるだろう。それは、対象(物)を分解し、どこまでも細分化していくことでその意味を明らかにすることができるという態度であり、まだ意味になりえていない意味が絶えずクラインの壺のように現実界から生成してくるという近代の思考の構造である。こうした構造をコギトが支えているのである。

ところが、その意味は本当に細分化することで明らかになるか。物質を素粒子やクォークといった最小の単位にまで分解したところで、そこにほんとうの意味が書かれているわけではない。むしろ、そこにあるのは底の抜けたvoid(空虚)である。そして、私たちはvoidの先に意味の外部、あるいは物自体を見出すことになるのであるであろう。しかしながら、意味の外部や物自体は単に意味をどこまでも問い続けることで辿りつけるような地続きの世界ではない。そうではなくて、意味があるはずであるという意識自体を手放すという、ある種の跳躍によってしか辿りつけない世界なのである。そうした跳躍は図工によって可能になるのではないか。そのことへの期待が本実践の意図である。

(2) 活動の展開

はじめに「りんごは何色か」という簡単な問いをきっかけにしながら図工的な探究と科学的(理科的)な探究の違いについて簡単なレクチャーと対話を行い「何色」と一言では表せないほど無限に色が存在しているということや、「赤色」といっても人によってイメージする色に違いがあることをクラス全体で共有した。

次に制作の展開をおおよそ説明し作業に進んだ。まず、はじめに二人組のペアを作った。児童一人ずつ

には「中に何色が入っているか分からないように細工した絵の具セット(12色)を配布した(図25, 26)。



図25 使用した絵の具



図26 混ぜ合わせる作業

児童は配布された絵の具の中から直感的に2色を選びパレットに絵の具を出して混色する。混色をする際の配分については特別な指定は行わなかったが、ほとんどの児童はおおよそ等量ずつをパレットに出し混色を行っていた。混色をする際に最も注意したことは「決しておしゃべりをしてはいけない」ということである。それは混色する際の「心の動き」を大切にしたいからである。例えば、それまでに混色した経験のある色や、青色と黄色を混色すると緑色になるといったすでに知っている色ではない色を混色する際に感じる「あ!」や「え!」あるいは「きれい」「きたない」と感じる自分自身に気づいて欲しいからである。



図27 同じ色をさがす



図28 同じ色をさがす

次に、時間的な制約の都合上、今回は事前にスタッフが用意した「全く意味のない形」の用紙から、「なんとなく色に合う形」を選び混色した色を彩色した。続けて、ペアとなっている児童と最初に選んだ2色のうち1色を交換し、混色を行い、同様の手順で彩色を行った。

次に出来た2枚の用紙を持って校舎の外に出て同じ色の場所やものを探した(図27, 28)。当日、校舎内では図工の作品展が開催されており、校舎内は日常とは違い色彩が溢れていた。そのため、あえて一見すると色が少ないと思われる校舎外(グラウンドなど)で色探しを行った。色が見つけれたらスタッフが写真を撮影した。撮影が終わり教室に戻った児童からチェキ

プリンターによって写真を現像し、各自が作った色の名前を考えてみた。色の名前を考える際には場所にこだわることなく自由に詩的な名前、面白い名前を考えても良いと伝えた。

最後に車座になって各自が考えた「色の名前」と見つけた場所を共有するとともに、今回の活動をふりかえり、色について考えたことなどについての対話を行った。

(3) 活動の結果

偶然選んだ2色の混色によってできる色が自分の好みの色ではなかった場合に色探しに積極性が弱くなるのではないかと危惧したが、むしろ結果は逆であったように思われる。

いわゆる「きれいな色」ではない色、「赤」「青」「黄」「ピンク」などといった原色ではなく、少しくすんだ色（混色しているのが当然だが色の彩度は落ちる）の方が、実は探すという行為において面白みがあったということである。それは、なかなか見つけられないものを探そうとすることによって、児童自身も色によって現れてくる世界に巻き込まれていたということである。最初はなかなか見つけられず、「色が無い」と発言していた児童たちも、時間が進むにつれて次々に色を発見できるようになっていた姿からも見出すことができた。このような結果を見てみると、今回は2色を混色したが、混色の回数を増やすことや作る色数を増やしてみることで「色によって場所を見ること」の深度は進んでいくのではないかと思われた。

それから、今回は色を探すことで時間的には限界であったが、意味のない形を基に形を探すことも可能であったのではないかと思われる。

最後に行った哲学対話の手法によるふりかえりでは、児童全員が色探しという探究の中で感じたことを言葉によって語ることができた。偶然に作られた色によって色探しをしていくことによって、色はどこかにあるのではなく、世界はすでに色に満たされている、ということを経験することができたのではないかと考えている。

(4) 活動の考察と図工における探究の理論

1) 偶然性に巻き込まれることによる探究

今回の実践のキーワードは偶然性を偶然性のままに楽しむ活動であったということができる。偶然性を楽しむとは、言い換えるならば、それまで見たことのない世界に出会い、その豊穡な世界の姿の中に身を委ねていくようなことである。しかし、そうした偶然性、いわばメイヤスー (2016) が述べるような

「事物それ自体」を思考すること、相関主義の裂け目を抜け出すためには、制作者の主体性をできる限り弱めることが必要な条件となる。そのためにも本実践では制作者の意思や意図ができるだけ介入することのないように注意した。しかし、制作者の意思が全く介入しないのであれば、それは（個人の）表現ではなく、なってしまう。だから、私たちがこの実践において試みたのは制作の初めの段階における制作者の意図を弱めることといった方が正しい。そして制作の運動性や偶然性に巻き込まれる中で、新たに制作者の主体性が浮かびあがるようになることを目指したということである。これはアトキンソン (2018) が「生成 (becoming)」というむしろ不確定な世界においていかになりゆくかを学ぶことである」と述べたように、制作という運動性の只中に巻き込まれることで学ぶことと言える。つまり、その瞬間において何をつかみとっているかが重要な問題なのである。そうであるから、図工において、制作以前にその活動の目的や正解を示すことは難しい。なぜなら、こうした制作はその過程を経ることによって新たな自己が生成してくるような事態でもあるから個々によって何をつかみとるかは本来的には制作以前には把握できない。しかし、あえて目的を述べるならば、制作者それぞれの答えのようなものを、いや、疑問を見つけること、となら言えるのかもしれない。



図29 教室で椅子の上に作品を並べての展示

世界は常に変化し続けている。その変化、あるいは動きに対応していく術を学ぶこと、そうしたことを学ぶことが図工において探究し続ける姿なのかもしれない。また、そのことは生きることの多様さと自由を実感する契機になるのではないかと考えている。

(生井)

9. 実践報告

「学校の軌跡と自分たちの今を写し取る」(5-3)

(1) 実践の意図

多くの美術作品は、どのように物事を捉えるかという作家の視点が投影されている。目に見えないかたちであっても、作者の視点は内包されているものではないだろうか。

本実践では「時間」という概念を、児童が生活の中で多くの時間を過ごす学校という場を通して考え、造形物として表現する活動を試みた。

実践校であるみなみの小学校は、2017年より中野新明小学校と新山小学校が合併してできた学校である。現在の校舎は、64年前に新山小学校が設立された時につくられたもので、みなみの小学校としては2年目を迎えている。自分たちが生きてきた時間よりもはるかに長い時間を遡り、64年前の設立当時をイメージすることは決して簡単なことではない。今、自分たちが目にしていく学校の風景を通して、見たこともない64年前を想像して景色を見つけようとする試みは、日常とは異なる視点で風景を見つめる体験になるのではないだろうか。

「時間」についての探究と造形活動をつなぐ活動として、フロッターージュによる記録という方法を選んだ。技法としては低学年でも行える技法であるが、それゆえに場所を探すことに集中することができると考えたためである。

配布した紙は持ち運びや活動時間を考えてA3、A4サイズとした。造形活動の際にはフロッターージュした紙を素材として取り扱い、「時間」についての探究をかたちにしていく。

フロッターージュは、凹凸の特徴を捉えるが、写し取った部分とそのもののごく一部であると何を写し取ったのかわかりにくいこともある。自分たちがフロッターージュしてきたものがどんなものか、表し方を工夫することは、図画工作の中で培う技能のひとつである。フロッターージュしてきた紙を素材として、どうすれば写し取ってきたものを表現できるかを思考し、創造していく。風景を見る活動の後、時間を越えた視点を造形物として表現する活動へと繋げていく。

(2) 活動の展開

まず、実践校の成り立ちについて話し、ゲストティーチャーである筆者と一緒に「この学校の発見と表現をする時間」として活動してもらいたいという旨

を伝えた。造形活動だけでなく、思考すること、発見することも図画工作では重要であるという意識を持って探究活動に入ってもらいたかったからである。

4人一組となり、40分間学校の敷地内を歩きながら「創設当時(64年前)からあったと思うものやこと」「自分たちが今を感じるものやこと」をフロッターージュで写し取る。

配布したものは、A3、A4の紙、コンテ、鉛筆、クレヨン、ハサミ、セロハンテープ、ワークシート2種である。ワークシートは「64年前」「今」の2種類で、それぞれフロッターージュしたもの・場所・なぜそう思ったかを記録する。

次に教室に戻り、班ごとに4つの机を島にして展示台としてフロッターージュしたものを展示する。自分たちが何を見つけてきたのか、見る人に伝わるようワークシートとともに展示する。フロッターージュしたものは加工や工夫を行うよう声がけを行なった。

最後にグループごとに、どこでどのような「創設当時(64年前)」と「今」を見つけてきたのか、その理由について発表し、鑑賞する時間をとった。

(3) 活動の結果

短い時間ながら校内を夢中で探索し、限られた素材で造形活動と展示を行い、もっと時間があればと思うような創造的発見や工夫を目にすることができた。

1) 創設当時(64年前)からあったと思うもの

初めは、「創設当時からありそうなものを探す」=「古そうなものを探す」というイメージを持って活動する児童が多く、「錆びている」「塗装が剥がれている」といった劣化しているものを見つけて写し取る姿が見られた。また、校舎が64年前に設立されたものであることから、建物自体を写し取る様子も多かった。

探究活動を進めていく中、古びているものを探す以外のアプローチをとる児童の姿が見られるようになってきた。例えば、創設当時の写真を元に当時と同じ場所に行き、ウサギ小屋が当時と同じままだと気付いた児童。探検家のように普段は入らないような倉庫の奥から古びた電球を発掘してきた児童。土に埋まっているものは昔からあるのではないかとマンホールを推理した児童などである(図30)。アプローチ方法に変化が出てきたことに、児童の中で思考の深まりを感じた。



図30 64年前からあったと思うもの(マンホール)

2) 今を感じるもの

今を感じるものに対しては新しく購入されたものを選ぶ児童が多く見られた。例えば、クラスに導入されたばかりのPCや電気器具類である。また、学校敷地内の仮設プレハブ校舎の一部など、「買ったばかりだから」「まだ作られたばかりだから」という「新しいもの」だからという視点で選ぶ様子が見られた。児童の中には、「自分が今を感じるもの」として考える様子も見られた。また、自分が使っているロッカーを写し取っている児童もいた。設備としては決して新しいものではないロッカーであるが、これまで何人も使ってきたであろうその場所も、今は自分が使っているというところに「今を感じる」のは興味深い活動だった。

3) 造形活動と展示の工夫

フロッターージュしてきたものを素材として、自分たちが見つけてきた「創設当時からあるもの」と「自分たちの今を感じるもの」をどのように表現するか。紙コップやハサミやセロハンテープなど、身近な素材と道具を使った活動であったため、表現方法の試行錯誤に集中することができていた。

図31は創設当時からあると思ったものとして写し取ってきた古い電球である。見つけた時の状態は倉庫に置かれていたものだったが、展示するにあたり、上から吊るすことで電球らしさが表現できると考えて配置されており、伝えるための展示が考えられた例である。



図31 古びた電球の展示



図32 水道を写し取る 図33 紙コップで水道を表現

図32の児童たちは、校庭の水飲み場は創設当時からあると考えてフロッターージュを行ってきたグループである。写し取った部分は紙よりもはるかに大きい上、凹凸だけでは水道であることは伝わりにくく思われたが、フロッターージュした紙に折り目をつけて立体的にしたり、紙コップと組み合わせることで水道を表現していた(図33)。細部にまでこだわっており、鑑賞時間には何を表現しているのか他のグループの児童にも伝わっているようであった。

今を感じるものとして校門をフロッターージュした児童たちもまた、実物のごく一部だけをフロッターージュした。このグループは、フロッターージュする際に門のどの場所を選ぶと門らしさがあるかに注目して場所を選ぶ姿が見られた。そして、門のように立てて展示するにはどんな工夫ができるか、グループ内で意見し合う様子が見られた。

(4) 活動の考察

児童たちの「時間」に対する様々なアプローチの幅広さと造形活動での表現方法の広がりを見て、活動時間がもう少し長く取ることができればさらに探究も深まるであろうと強く感じた。

1) 表現方法の広がり

実践を計画した当初、新たな視点を持つことに重点を置いていたため、造形活動に充てる時間が15分程度と短かった。そのため、使用できる素材はフロッターージュしてきた紙のほか、紙コップやハサミ、セロハンテープという限られた素材を使っての造形活動とした。しかし、予想以上に自分たちのイメージに近づけようと試行錯誤を行い、工夫をこらす様子を見て、活動時間と材料の種類を増やすことができると、より学年の発達段階に応じた表現力を養う活動になり得ると感じた。

また、活動中に交わされた児童の発言を拾っていくと、イメージの広がりを感じることができた。例えば同行していた講師によると、校庭の水飲み場で「時間」の探究をしていた児童たちは、創設当時から水飲み場はあったのではないかと話す中で、「60年前の水を飲む」と言って水を飲んだという。この様子を聞き、探

究活動から表現活動へと繋げるにあたっては、造形活動だけでなく、身体を使った表現や言葉を使った表現への可能性もあるのだと感じた。

児童の取り組みや、やり取りを丁寧に追っていくことで、児童それぞれの表現方法の広がりに出会うことができ、活動を柔軟に展開していくことも可能となる。

2) 鑑賞・活動の共有から新たな問いへ

それぞれの作品を鑑賞し、どのような活動であったかを発表することは自分の見方や考え方を深める。本実践を通して、鑑賞時間の重要性と、そこから思考を深め、自己認識を再構築していくことに繋がる活動の共有について考えさせられた。本実践でいうと、造形作品に対する鑑賞だけでなく、どのような視点で「時間」を捉えたのかということが大きなポイントとなる。

「創設当時」という時間を、児童達がどのように捉えたのか、いくつか例を挙げてみる。古びたもの、劣化したものを見つけようとする児童、創設当時の写真を元に当時と同じ場所に行く児童、探検家のように普段は入らないような倉庫の奥から古びた電球を発掘してきた児童、土に埋まっているものは昔からあるのではないかとマンホールを推理した児童もいた。

同じように、「自分たちが感じる今」をどう捉えたかについても、様々なアプローチがあるはずであるが、活動中の児童の会話や共有時間を十分に取ることができず記録できなかったのが残念である。

児童がどのように「時間」を捉えたのかについて、こうした多様なアプローチを共有することで互いの視点の違いに気づくことができる。それは自らの視点を問い直すことにも繋がるだろう。鑑賞時間を十分にとり、互いに活動内容を共有し合うことは、自分以外の思考や表現に出会うだけでなく、自らに新たな問いを生む機会と深い探究へと繋がるものである。こうした活動を繰り返すことによって、創造的な力が育まれるのではないだろうか。

(栗山)

10. 総合考察

(1) 6つの活動はいかなる意味をもつのか

今回の6つの実践で念頭に置いたのは、Arts-Based Research (ABR) の考え方を踏まえて図画工作科の実践につながるようなワークショップを行うこと、学校の歴史を踏まえて日々の学校生活が営まれる学校の場所や環境との「あいだ」に繰り広げられる造形的な見方・考え方に根ざした「探究」の要素を持つ活動であること、そして活動として楽しいものであること、が

ベースにあった。では、ここまで6クラスの実践と考察から何が見えてくるだろうか。

6-1では、クラフト紙を用いて「どのような明日」を自分たちは「身に着けるのか」という探究テーマを設定した。実際に素材に触れ、身に付けては何度も試行錯誤しつつ、同時にそこからどんな変化が起きることで自分たちの明日が変わるのかを、造形的操作とイメージの拡張のプロセスを通して生み出していった。

6-2では、2色の紙風船を「置く」ことで日常空間の中で「発見を生み出す」ことを行なった。紙風船の形と色で何かを再現的に表すことを超えて、新たな視点や概念の発見、概念の連結と拡張が手繰り寄せられた。このプロセスが探究的であり創造的な「発見」の過程となった。

6-3では、学校での思い出の場所やものを筆ペンで描き、言葉を添える(詠む)というシンプルな活動の中で、筆ペンによる独特の表現が醸し出す「味」を生かすことで、普段感じていても意識したり言葉にはしない思いを、その曖昧さや味わいも含めて「描/書く」活動を行なった。学校生活の場を生きる中で児童が何に対してどんなことを感じ、そことの間に感情的にどんな影響を受けたりしながら日々を送っているのが垣間見えた実践となった。

5-1では、様々な場所や物に紙で作った枠をかざし、枠で切り取られ焦点化された視界に見える形やイメージから発想を広げる活動を行なった。いわば、児童自身の美的価値観に基づいた視点を浮き彫りにしていく探究活動であり、何気ない環境の中に主題を見出していく取り組みとも言える。枠で切り取ることで本来の形の文脈や意味から切り離され、形や色のイメージから比喩的に発想が広がることも多く、予想もしなかったような発想の展開が見られた。

5-2では、偶然性を偶然のままに楽しむことがテーマであり、ラベルのない絵の具を友達と二人で混ぜ合わせた偶然の色を手掛かりに、環境の中に同じ色を探して写真に撮るといった活動だった。予め決まっていることがあまりなく、どんな色で、どれくらい混ぜるとどんな色があり、それは環境の中のどれに近いのかなど、実際に制作の運動性や偶然性に巻き込まれていく中で何かが見えてくる活動である。正解や到達点がない活動前に具体的にあるわけではなく、偶然との掛け合いの中で「生成していく (becoming)」ものに立ち会っていくという、主体の曖昧な立ち位置を生きることを楽しみながら行うという「生きた実践」であった。活動としては純粹に色を探していくことの面白さもあり、思いも寄らない、何が起こるかかわからない、変化

続ける状況とともに探究を進めることを体験した内容であった。

5-3では、学校の空間の中に埋め込まれた様々な時間を可視化する活動で、その時間の捉え方や浮き彫りにする仕方に創造性が生まれていた。古い教室の備品や門のテキストチャーをフロッタージュすることはもちろん、60年の味を想像して水を飲むことなどは非常に詩的で芸術的である。こうしたちょっとしたアイデアに創造的な着想の広がりが出てくるのである。造形活動であるが身体的な体感や行動も探究においては非常に重要であることがわかる。「時間」をどう捉えたのか、という投げかけは本来とても抽象度が高いものだが、子どもたちは様々な形の中からフロッタージュで時間を浮かび上がらせただけでなく、机の上にそれらをもう一段階別の作品として再構成することで、時間にまつわる概念を再／創造しようとしたと言える。

(2) この試みが捉えたもの

今回は、子どもたちは動き始める前に最初から「じゃあ、あれをつくろう」と表現対象を安易にイメージできる実践はほとんどなかった。

6年生の3クラスでは、クラフト紙や紙風船や筆ペンという材料や道具の特性によって、発想することやイメージされることが変わってくることや、それらの特性がどんな発想や創造を生み出していかかという規定条件の一つにもなっていた。さらに、それを日々の生活や環境の条件、場所との思い出などとの交渉を通して、発見なり発明を立ち上げていく必要があった。

5年生の3クラスでは、それぞれに複数の段階をもった探究構造の中で、偶然や抽象的な概念や通常環境の意味から切り離された見え方で何かを捉え、さらにそれを造形的な活動を通してそれが何なのか、そこから何が広がるのか、いわば問いや主題を立ち上げることを自分たちで行ったのである。いずれも材料とそれで表しうるものの直線的な対応関係では行い難く、活動の探究過程にアーティスティックな質的変換が含まれる。よって、その質的変換が材料や技法や仕掛けとの関わりを通してどのように引き起こされ、それによって最終的に何が「生成していく (becoming)」のかは、やっていく中で徐々に立ち現れてくる展開構造となっていた。手繰り寄せたといってもよいだろう。それだけに、自分の直観的な思いつきや仲間の何気ない着想やコメントなどが重要な手掛かりとなり、鑑賞時間を十分にとりながら、互いに活動内容を共有し合うところで、少しずつ自分以外の思考や表現に出会い、

新たな問いの生成へと繋がっていく展開が「生まれていった」といえる。

いずれも「これをつくれればよい」というゴールが予め早い段階でわかるものではなく、何度も試したりしながらその過程を通して「見出していく」ような、答えのわからないなかで問いを立ち上げていく創造的な力が育まれる構造になっていたのではないだろうか。それは身近な環境や場所の中にどのような特徴や質として、空間や時間や思いが存在しているのかを身体的・造形的な試行錯誤を通して見つけていく（理解していく）ことに加え、そこで見出した視点をさらに「拡張」させるとすれば何が可能かという、概念（抽象）レベルでの操作・創造へと進んでいったアート活動となっていた。

(3) モノと意味と一緒に生成変容する

図工は「モノ」が介在するが、それを通した創造は単に新しい「モノ」を創造するにとどまらない。むしろ、それをさらに拡張する「未だ見ぬ考えや視点の具体化」がいかにも実現されるのかがアートが生み出す「可能性」ではないだろうか。それは「造形表現」が「ものづくりのためのものづくり」を超える活動だとも言える。そこから先に生まれるものこそが、これからの時代を生きる子どもたちに必要となる新たな「創造性」だろう。学習指導要領が提起する造形的な見方・考え方、探究的な活動が美術教育で実践化されるならば、他教科以上にこうした「創造的な跳躍」を手繰り寄せ、そこに自分たちが飛び込んでいくことが不可避であろう。

しかし、それは方法なき経験主義的な賭けではない。アートをベースにした (Arts-Based) 探究的な探索によって適切に導かれるものである。確かにそれは予め明確な出口が準備されているわけではないとしても、進める中で児童に確かな現実世界や物質や身体との相互作用が、具体的な手応えや質感を与えてくれるのであり、それがあからこそ、イメージや概念レベルでの跳躍的な創造の可能性へと児童らを（教師も一緒に）投企していけるのである。その過程はモノとコトの重層的往還であり、決してモノレベルだけでも概念レベルだけにとどまるものでもない。こうした実践理論の確立と普及にはまだまだ課題も多いが、方略がないわけではないことは、短時間の実践ながらも本小学校の児童たちの取り組みと作品が具体的に示している。

アートをベースにした (Arts-Based) 探究的な探索の中で、環境や空間や記憶や思い出といった、モノやコトが分割されずに相互に関連しあい、呼び起こし合

い, その絡み合いの先に, モノとコト, 物質と意味が一緒になって新たな可能性を開いていく (Barad, 2007) 技法が開かれるのである。

11. さいごに

今回は同時に6クラスで活動をさせていただくという貴重な機会をいただいた。今後の美術教育の可能性という意味では多数の挑戦が盛り込まれた実践となった。それが実際に児童との活動で「どう具体化されたか」は見えてきた通りである。しかし, 挑戦はもちろんだが最も基本としたことは, この時間を通して「どの児童も楽しんで取り組めること」, 終わった後に「楽しかった, 面白かった」と思ってもらえることである。その姿がなければ全ては机上の空論である。私たちも十分に準備ができていたか, 当日の実践がそうになっていたかといえば反省点も多い。ぜひその点については先生方からご指導やご助言をいただきながら今後改善していきたい。

(笠原)

謝辞

実践の機会をいただき準備から実施までご支援いただきました中野区立みなみの小学校の教職員の皆様にご協力いただいた東京学芸大学, 明治学院大学, 武蔵野大学の学生諸氏に感謝申し上げます。

助成

本実践研究は日本学術振興会・科研費基盤研究 (B) Arts-Based Researchによる芸術を基盤とした探究型学習理論の構築 (18H01010) 代表: 笠原広一, 基盤研究 (B) 判断力養成としての美術教育の歴史的・哲学的・実践的研究 (18H00622) 代表: 小松佳代子, 基盤研究 (B) インクルーシブアート教育論及び視覚障害等のためのメディア教材・カリキュラムの開発 (18H01007) 代表: 茂木一司, SSHRC (890-2017-0006) “Mapping A/r/tography: Transnational storytelling across historical and cultural route of significance” (PI: Rita L. Irwin) の研究助成による。

文献

Barad, Karen. (2007) *Meeting the Universe Halfway*. Duke.

Barone, Tom., Eisner W. Eliot. (2012). *Arts-Based Research*. Sage.

有田洋子 (2010) 「表現主題の言語化をさせる美術指導」『美術教育学』31, 美術科教育学会, pp. 29-42.

デニス・アトキンソン (2018) 『芸術の力・不服従・学び-生を構築すること』(小松佳代子訳, モノ科研+美術教育論レジュメ).

磯崎新 (1990) 『見立ての手法』鹿島出版会.

開隆堂 (2015) 『図画工作5・6年下』pp. 10-11.

萱のり子 (2015) 「鑑賞活動における言語とイメージの共有に関する一考察」『美術教育学』, 299, 日本美術教育学会, pp. 8-14.

笠原広一 (2019) 「Arts-Based Researchによる美術教育研究の可能性について: その成立の背景と歴史および国内外の研究動向の概況から」『美術教育学』40, 美術科教育学会, pp. 113-128.

笠原広一 (2018) 「5th Conference on Arts-Based Research and Artistic Research にみる Arts-Based Research の国際的な研究動向」東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系70, pp. 65-81.

小松佳代子 (2018) 「芸術体験と臨床教育学- ABR (芸術的省察による研究) の可能性」矢野智司・西平直編著『臨床教育学』協同出版, p. 143.

Leavy, Patricia. (2015) *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford.

Loy, Victoria., Boon Kok. Lim & Chun, Wee San. (2016). *Serious Play: Perspectives on Art Education*. Singapore Teacher's Academy for the aRts (STAR).

光山明 (2012) 「表現主題を多様な視点から分析的に検討させる学習指導の試み: 題材「ねがいをかなえるお守り」におけるワークシートの開発を通して」『美術教育学』33, 美術科教育学会, pp. 201-214.

日本文教出版社 (2015) 『図画工作5・6下』pp. 14-15.

尼崎彬 (1988) 『日本のレトリック 演技する言葉』筑摩書房, pp. 25-26.

カンタン・メイヤスー (2016) 『有限性の後で』人文書院.

高橋文子 (2013) 「美術科学習における五七調フレーズの可能性: 表現主題及び作品感受の言語化の手段として」『美術教育学』34, 美術科教育学会, pp. 307-318.

高木紀久子, 河瀬彰宏, 横地早知子, 岡田猛 (2015) 「現代美術家の作品コンセプト生成過程の解明-インタビューデータの計量的分析に基づいたケーススタディー」『認知科学』22 (2), pp. 235-253.

竹内晋平, 橋本侑佳 (2017) 「鑑賞の体験の言語化を通じた美術の俯瞰的理解-中学校美術科学習におけるアクティブ・ラーニングの視点導入に基づく試み-」『美術教育学研究』49, 大学美術教育学会, pp. 209-216.