

[図画工作・美術]

新しい意味や〈私〉をつくり、つくりかえ、
つくり続ける図画工作

- 子どもの造形活動における相互行為の意味に関する一考察 -

青木 善治*

1 はじめに

はっきりいって、〈子ども〉は凄い。その創造性や様々な「もの・ひと・こと」とかかわり合う力や感性は大人なんて比ではない。かつて私も子どもであったのだが、いつの間にか、頭でっかちで既成の概念や価値観で縛られ、年をとるほど大切なものを失ってきているように感じている。従って、まだ刷り込みの少ない〈子ども〉を通して、既成のものの考え方や常識といったものを、今一度とらえ直す必要があると感じている。そのためには、まず子どもたち相互の「いま・ここ」で、どのような相互行為が行われているのかを、丁寧にとらえていくことが、何よりも大切であると感じている。なぜなら、その一つの方法として活動後にビデオなどを見直していくと、子どもたち一人一人をどのように見ている私（教師）がいるのかが見えてくると同時に、その場では感じられなかったことに気付くことが多々あるからである。すると、教師がその場でとらえていることに絶対性などは一切なく、「その子に対する他の可能性やとらえ方もあるかもしれない」といった緩やかな前提でかかわり合えるのである。その結果、教師が一人一人の〈子ども〉に対して共感しやすくなり、より適切な支援を行うことにつながり、子どものよさやリズムや論理をとらえやすくなるのである。さらに、子どもは自分のよさを認められる状況から、安心して笑顔をみせて学習に取り組み、「自己肯定感」を育みやすい環境になると感じている。すると、子どもは自分の思いや心を開きやすくなり、子どもたち同士もお互いのよさを感じやすくなり、「もの・ひと・こと」とのかかわり合いを楽しむまでに変容してくるのである。

2 子どもとかかわり合っていく際に留意したいこと ～子どもを「内側から見る」ということ～

教師が子どもを見る際には、子どもを「内側から見る」のではなく、ある枠を決めて「外側から見ている」ことがほとんどであるということ再認識したい。なぜなら、佐伯は「子どもを評価するといえば、『学力』だろうと『能力』だろうと、『性格』だろうと、すべてある『枠』を設け、『外側から見ている』ことになる¹⁾」と述べ、子どもの中に浸り込み「内側から見る」難しさやその必要性を次のように述べている。

いわゆる「影の薄い子ども」とか、逆に、絶えずこちらを困らせ、ときに挑みかかり、ときにわざと逃げ回る、という「手のかかる子ども」の場合には、その子どもの中に「浸り込む」ということは極めて難しい。しかし、そういう「影の薄い子ども」や「手のかかる子ども」は、実は、おのれの「存在」を否定され続けてきた結果、本人自身、おのれの存在感を失ってしまったか、もしくは、失いそうな不安のなかで、他者に「手をかけさせる」ことによって、かろうじて存在感を保とうとしているのかもしれない。そうだとすれば、なおさらのこと、まず、この「わたし」が、おのれの存在感と同じ重みで、その子の存在をしっかりと感じとり、存在していることを認め、受け入れてあげるべきである。それには、そのような存在を否定されたり拒否されたりする以前の、まさに生まれ落ちる瞬間のあの誕生の喜びに私たち自身がたちかえり、その「存在の発生」から自らたどり直して行くことが必要であろう。(中略) 授業でのとんちんかんな答え、こちらの話にまるで「のってこない」態度、ごまかし笑い、突然の怒り、ささいなことでの泣きわめき、こういうことの一つ一つに、背後に隠れている「意味」があるものとして、その「意味」を探り当てることによって、「もっともなことだ」と実感するまでその子どもの「内側に入る」ということが必要なのである²⁾。

まさに、今、子どもを「見る」ことの危うさを頭に入れた上で、子どもを内側から共感的に見ていく姿勢が子ども

* 三条市立月岡小学校

とかかわり合う上で大変重要なのではないだろうか。なぜなら、その理由として、次の様な社会的背景が挙げられる。

3 今、求められていること、社会の動向から

近代社会とともに成立した学校制度は、その内部に数々の危機的な現象を生み出しながら21世紀を迎え、今、大きな転換点に立っている。小学校の傷害事件をはじめ、いじめ、不登校、暴力、対人関係の希薄化、学びからの逃走など、子どもが学び育つ過程において生じている一連の痛ましい現象は、これまで教育を成り立たせてきた枠組みを根本から問い直し、教育と社会との未来像を模索しながら大人と子どもが学び育ち合う新しい関係を創造する必要³⁾が迫られている。また、これまでの学校教育の中での学びは、ともすると個人の自律を強調して、自分の力だけで学びを完遂していくこと、そのための能力の育成といったことに目標がおかれがちであった。そこで、学びというものは本来、個人の閉じたものではなく、もっと他者との相互交流、相互の支え合いのなかで行われる開かれたこととしてとらえ直していくことが求められている。従って、佐藤が述べるように「相互作用という場面を取り出すことによって個々人の学習や発達が他者とのかかわりの中でどう作られ、またその相互作用のかかわりが協同的な学びや集合的・社会的な変容を作り上げていっているのか、個人と集団との間で展開されている共同構築の具体的な姿をとらえていく⁴⁾」ことによって、〈学び〉そのものの有り様をとらえ直していくことが求められているのである。

具体的には、学校と子どもをめぐる様々な問題状況も、教室や学校の中で教師や子どもたちによってかわされている実際の「会話」や「行為」といった本質的なものに目を向け、学校という場を他者との学びの成り立ちの場⁵⁾としてもう一度とらえ直すことにより、それらの問題解決の糸口を見いだそうとしているのである。そこで、本稿では、造形活動における、小学校1、2年生の学び合いながら変容し続けていく子どもと共に、教師自身の眼差しにも留意しながら研究を進めることとした。今一度「学び」の原点に立ち返って、子どもは「もの・ひと・こと」とどのように生き合いながら、どのような学びを培っているのか、主に2つの実践における子どもの姿を通して、先に述べた必要に迫っていききたい。

4 子どもの造形活動における事例調査の概要

子どもはつくる行為を媒介にして、友だちとかかわり合いながら、様々な新しい意味をつくりだしていく。本調査では、子どもがどのようにして、友だちやものやこととかかわり合いながら、様々な新しい意味をつくりだしたり、私自身をつくり続けていくのか。また、子どもの造形活動における行為において、会話における出来事の展開と、相互にどのように関係していくのかを分析し、造形活動における相互行為の意味について考察していくことを目指した。

調査日時及び対象・場所は、実践1は、2003年5月23日30日、上越教育大学附属小学校1年1組31名・体育館脇中庭と、実践2は、2004年9月16日新潟県三条市立月岡小学校2年2組26名・中庭ひょうたん池である。調査方法は、造形活動の授業中における出来事を事例の観察単位とし、ビデオカメラを用いた周回の・参与的な観察により事例収集を行った。そして、その行為の意味について相互行為分析⁶⁾やエスノメソドロジー⁷⁾の手法を用いて考察した。

5 実践1

(1) 学習活動名 『ミニはらっぱとなかよし⁸⁾』

(2) この学習活動のねらい

1年生に入学した子どもは、教科書をはじめ着替えや給食、清掃等々、何もかもが初めてだらけである。自分の身のまわりにあるすべてのものが新しく、驚きに満ちている。そんなドキドキ、ウキウキ、ワクワクしている子どもたちと共に、その喜びや発見や驚きなど身体全体で感じ、考え、表していきたいと考えた。私は子どもの側にいて、子どもたち一人一人の見方や感じ方を、あることができるかできないかといった内容や方法からみるのではなく、思わず子どもに「みとれる」ような身体で子どもを可能性の存在として、共感的にとらえる姿勢でかかわりあっていく。そして、子どもと同様に体全体で感じ、考え、表していきながら、子どもたち一人一人が安心して笑顔で活動できる場や状況をつくり続けていきたいと考えた。

幼稚園や保育園とは違った新しい環境や状況においても、安心してこの「笑顔」を支えること、すなわち、子どもたち一人一人が自分らしさを大切に、「もの・ひと・こと」とのかかわり合いの中で、ますます自分が好きになっていくような活動を子どもたちと共に作り続けていく。その学習活動の一つとして、ミニ原っぱ（体育館側の空き地）を活用して、子どもたち一人一人にとって居心地のいい場所やことをつくり続けていく。様々な対象に積極的にかかわり、自分の行為（表現）をつくり出すことを通して、自分の思いを存分に表出することを願っているのである。そして、ミニ原っぱにおいて、想像力を働かせて、わたらしい創造活動を楽しみながら、わたらしい創造的な技

能や造形感覚を生かして想像豊かに思いのままに表現する。これを通して、わたしが表現したいものや友だちが表現したいものの、そのよさや楽しさを味わい、ともに作りだす喜びを味わうことをねらいとしている。

(3) 入学以来、これまでの経緯と留意点について

4月の入学以来原っぱにおいても思い切り活動を展開しようと試みたが、子どもの様子から、2年生の先輩に遠慮して自分のやりたいことを思い切りやりにくい状況がみられた。そこで、子どもからも上学年に遠慮しないで思い切り活動したいという要望もでてきたので、年度始めに構想していた「原っぱ」からほとんど使用されていない体育館脇中庭（ミニ原っぱ）で活動を展開することにした。子どもたちの要望も取り入れながら、より発色のきれいな蛍光カラーチョークや多量の3トンの土粘土を準備し、より子どもたちの行為がひろがりやすくなるようなものなどを準備した。導入時においては、教師自身の自分でも考えたこともないような楽しい発想などを紹介し、子どもの〈感じ・考え・表す〉がその場や状況においてより一層自由に働き出すように留意した。その際、子どもたち一人一人がどこで迷ったり、今までに無い感じ方や考え方など（学び）を見つけたりするのかを、教師がいかに感じとれるかが大きな課題の一つとして取り組んできている。

(4) 調査事例と考察（図版1～4参照）

ここでは3トンの土粘土を媒介として、どのように子どもたちがつながっていったのか、どんな作品をつくったのかではなく、その関係性をみていくことにする。活動が始まって10分程経過している。図版1の01～04のやりとりでも伺えるように、この場が開かれていることが伺える。仲間に、01h:「いーれーて」というhさんに対して、閉じていないのである。また、側でこのやりとりを聞いていたaさんがすかさず、自分も03a:

「いーれーて」と聞く。一足先に始めていたiさんは、05i:「5人ぐらいね、はだしになって」というように、この場を一緒に楽しむには、まずくつを脱ぐことを勧める。これは、一緒に裸足になって、裸足の気持ちよさを伝えると同時に、同じ状況になることによって、仲間になれるようなことを意味しているようである。すぐ側には07:「おれこれやりたくない」という子もいるが、後から加わった子も、一緒に楽しみ始めた。このことの意味は3トンもの多量の土粘土が媒介となって、子どもと子どもをつなげていることが伺える。




その後、図版2の10h:～12yのやりとりからでも伺えるように、流れが悪いと困っている子に対して、yさんがみんなにそのことをしっかり伝えようと、繰り返し言っている。そして、14r:「ここ、ダムができてからだよ」と、その原因をrさんが指摘する。そして、rさんはなんとか解決しようと粘土を削って、hさんの方に流れるようにするのである。しばらくすると、19:「よしながれた」と満足そうな声が辺りに響いたのである。

この出来事をみていくと、hさんにとっては、ほんの2～3分の出来事であったが、自分が訴えことが友だちに伝わり、そして、水を流すことができたという満足感にも変容したことが伺える。始め「粘土なんていやだ」とつぶやいていたhさんだが、土粘土を媒介にして安心できる状況や環境がつけられたともいえよう。この出来事後の嬉しそうなhさんの表情からも、自分が訴えたことが他人事ではなく、自分事として受け止めてくれる他者、友だちがいるということがとても大事なのだと改めて感じた。すなわち、「造形遊び」の

【図版1】 相互行為・相互作用 t:青木（9時48分～50分）2003年5月23日

	相互行為・発話	備考
01: h	「いーれーて」とhさんが言う	
02: r	「いいよ」とかえす	
03: a	「いーれーて」と別の子が言う	
04: r	「いいよ」と指さしながら言う	
05: i	「五人ぐらいね、はだしになって」とホースを手にしながら言う	
06: r	「オッケーイ」と大きな声を出す	
07: h	「おれこれやりたくない」という	
08: t	「洗うのめんどくさいじゃん」とつぶやく	
09: t	「この上にさ、溝、水溜よ」といって山の上に穴をあける	
10: r	「この上、橋つくったら」	
11: t	「いいんじゃない」といいながら、バケツをもってきた子に向かう	
12: r	「何でつくる?」と橋をつくる方法を尋ねる	
13: r	「楽しいよ、めんどくさいけど、楽しいよ」	
14: i	「ぬるぬるしてきたよ、さわってごらん」	
15: t	「いいねー、かわできるねー、あふれてきたー」	
16: t	「とめよ、ここでとめよ、せき止める」といって	
17: r	「そこにもダムができる」	
18: k	「ほくもやっていい」	
19: t	「いいよ」	
20: k	「くつどこに置くの?」	
21: t	「よごれないところ」	
22: t	「洗うのめんどくさいくないのー」	
23: t	「めんどくさいくないよー」	

【図版2】 相互行為・相互作用 t:青木（9時51分～52分46秒）2003年5月23日

	相互行為・発話	備考
01: y	「作戦成功ー」とyさんが言う	
02: t	「うわーすごいねこれー」とみながらいう	
03: h	「青木先生、()」と言う	
04: t	「作戦成功」と粘土の山に立ちながらいう	
05: m	「あー、またあそこにつけるか?」とタンクを指さしながら言う	
06: r	「だめ、川つくるんだから」とすかさずかえす	
07: h	「うおーっと」とバランスをくずしながらいう	
08: r	「降りるときおもしろい」とiに向かっていう	
09: r	「ここにカエル置くな!ここは、カエルの場所じゃねえーんだからな」と大きな声でいう	
10: h	「せんせー、流れがわるいよ、流れがわるいー」とせき止めたダムを見ながらいう	
11: h	「流れが悪いぞどこか」と立ち上がりながらいう	
12: y	「どこか流れが悪いって」とyさんがみんなに伝えようと大きな声で繰り返す	
13: h	「流れがわるいー」	
14: r	「ここ、ダムができてからだよ」	
15: r	「流れいーい」と身をのり上げながら、粘土をすべらせながら聞く	
16: t	「お、だいぶ溜ってきたね」と背後に立ちながらいう	
17: h	「くもながれる」	
18: h	「こっちながせ」	
19: h	「よしながれたー」	
20: y	「作戦、成功?」	

場は、他者に対して決して閉じることなく、開かれた状況が生まれやすい場であるのではないだろうか。

その、一週間後には図版3、4のような姿が見られた。この出来事からも土粘土の山で表していくものの意味が変容している過程が伺える。子どもたちは、初めから橋やトンネルをつくろうと思って表していたのではないのだが、土粘土の山に水を留まることなく流しているうちに、川やダムやトンネルという新しい意味が生まれてきた。そして、図版3の01a~06rのやりとりからも伺えるように、表しているものの意味を「橋」でもあり「トンネル」でもあるという二重の意味をつくりだしていった。その新しい意味の伝達も、04、05、06のように、相互行為の中で自然につくられていることが伺える。また、はじめからnさんは一緒に表してはいなかったが、nさんがいった言葉05n:「うわ、橋だ。トンネルですか?」によって、仲間に加わっていった。このことから、この場が開かれている状況も再度つくられていることが伺えるのである。


このわずか1分程の出来事からでも、子どもたちは土粘土のかかわり合いをきっかけにして、お互いに価値あるものや新しい意味をつくりだす喜びを感じながら行為自体を楽しんでいることが伺える。上野が「相互行為の中で、ある特定の知識や道具を作り出したり、使うことは『自分は、あなたと同じ仲間だ』『違うコミュニティに属している』、あるいは『交流の余地がある』といったことを社会的に表示しているということになるだろう⁹⁾」と述べているが、1年生の子どもたちはまさに相互行為の中で、ものと同時にお互いの関係やこれから行う行為もつくりだしているのである。そして、お互いに行った事に対して、大いに満足し一緒に作りだしていく楽しさを実感しているのである。この一週間後、もっと大きなトンネルがつけられると、次のような相互行為・相互の関係が生まれた。活動終了時間まであと5分頃の出来事だが、トンネルが繋がった時のうれしそうなお声は今でも耳に残っている。入学以来比較的一人でいることが多いtさんだが、この日も土粘土の感触のとりこになって、トンネルを掘り続けていた。そして、ようやくつながったのである。このことがきっかけにもなって、子どもたちは他者に対して自然と心を開き、15:「ねー手一つなごう、ここから」と周りの友だちにいうと、16:「いーよー、ここもやってみるー」といった会話がごく自然に生まれていた。これらの出来事から、自分の喜びをわかち合いたい思いがとても強いことが伺える。すなわち、01:「ねーねー、みてみてー、本当にここつながったよ」と自分からどんどん他者に対してかかわりをもたたくてしょうがない状況が生まれている。同時に、友だちに見せたときの反応を楽しむ姿もみられるようである。また、声をかけられた友だちも、瞬時に関心を寄せ、03:「みせてみせてー」と、その要望に応じていく。無視などせず、友だちの世界へすーっと入っていくのである。1年生の子どもたちは、何かものやことを表しながら、作品のみではなく、自分の感じ方や考えをひろげているのである。

子どもの相互行為をとらえ直していくと、何か作品などものをつくりだすうえでの「つくる」のみではなく、そのかかわり合いの瞬間瞬間で、わたしの疑問や問題・課題・考え・試み・判断・答え・納得・知識・解決などをつくりだす姿をみることができる。このような生の営み¹⁰⁾は友だちとかかわり合いながら展開され、やがては社会や文化をつくりだしていくものとなるのではないだろうか。まさに、このような場や状況を学校においてつくり続けていくことが、何よりも大切であると感じている。さて、ここまでの実践を読まれた方の中には、3トンの土粘土を準備するなど、附属小学校だからできることなどと思われるのではないだろうか。そこで次の実践では、今年度異動した公立校において、日本文教出版の今年の教科書に掲載されている2年生の題材を用いた事例で示していくことにする。



6 実践2

(1) 学習活動名 『プカブカランド¹¹⁾』

〈図版3〉 相互行為・相互作用 t:青木 (10時37分~38分19秒) 2003年5月30日

相互行為・発話		備考
01: a	「橋もつくったー」とaさんが言う	
02: t	「どこどこ、橋、すごいねー」という	
03: t	「トンネルそれ?」	
04: f	「トンネルでも橋でもある」と指さしながら言う	
05: n	「うわ、橋だ。トンネルですか?」と言う	
06: r	「トンネルの方に水あげるよー」という	
		06

〈図版4〉 相互行為・相互作用 t:青木 (10時44分~51分19秒) 2003年5月30日

相互行為・発話		備考
01:	「ねーねーみてみてー、本当にここつながったよ」という	
02:	「ほらーここまでー」とみながらいう	
03:	「みせてみせてー」と言う	
04:	「あたしが全部やったんだよ」と強く言う	
05:	「わたしもやったんだよ」とすかさず言う	
06:	「そっちょりこっちのほうがつながるよー」とアドバイスする	
07:	「あ!通じた」とみんなに向かっていう	
08: t	「あと5分ぐらいで終わりにするよー」と大きな声でいう	
09:	「せんせー、ここ手入れてー」と青木に向かっていう	
10: t	「どれどれ」と腕を差し出す	
11: t	「あ、あ!」と腕を入れながら言う	
12:	「すごいねー、こっちも」	
13:	「手見えた?」	
14: t	「ここもつながってるの?すごいねー」と言う	
15:	「ねー手一つなごう、ここから」と他の友だちにいう	
16:	「いーよー、ここもやってみるー」	
		01
		11

(2) この学習活動の意図と可能性

この学習活動は、ペットボトルや発泡スチロールのトレーなど身近な材料を用いて自分なりに思いを広げ、材料やつくり方を工夫しながら、浮かべて楽しくなるようなものを想像しながら表す活動である。どんなものをつくって浮かべようか思いを広げたり、実際に浮かべたりしながら、プカプカランドの搭乗者のお話もどんどん広げていきやすい活動である。実際に水に浮かばせることもきっかけとして、子どもが水害にもあった水や友だち、場と相互にかかわり合いながら、お互いの関係をつないでいき、新しい見方や感じ方を培っていくことを期待した。

〈図版5〉 nさん、kさん、aさんの相互行為・相互作用

t: 青木 (11時58分17秒~1分50秒) 2004年9月16日


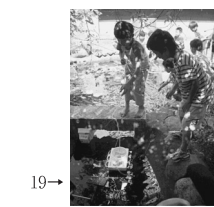

(3) 調査事例と考察 (図版5参照)

ここではnさん、kさんを中心にして、彼らの相互行為を見ていくことにする。紙面の関係上、これまで教室で80分程かけて「プカプカランド」を思い思いにつくってきたが、実際にひょうたん池へ行って水面に浮かべてみる場面をみていくことにする。nさんは、バッタの操縦士を乗せている船を手にししながら、そおと、01n:「いぞ先生、下からこいつが見える、こわいよー」とバッタの気持ちになりながら、水面につくった船を置こうとする。教室で一緒にこの船をつくってきたkさんも、02k:「浮かぶかなー」と心配そうに発話する。そして、nさんは、03n:「あー」と言いながら、kさんも一緒に04k:「おー」とちゃんと浮かんだことに喜びながら声を上げる。

すると、nさんは05:「怖いよって言ってるー」と下から覗いている操縦士の気持ちになって言うと、隣にいたkさんは06k:「おーすげー」といいながら水面の船を移動する。船を進ませながら、nさんは、07n:「先生、いいこと思いついたー、これで下見えるじゃん、こうやって出して下が見える」と言いながら、バッタの操縦士を引き上げると、今度はnさん自体が操縦席越しに水中をのぞき込む。すかさず、その様子を見て、その隣にいたkさんが、08k:「これは日本最新の船です」と、水中を見ることが出来る船の凄さを称えて発話しながらお互いのいい関係も育んでいた。しばらくして、担任がすぐ隣で船(7.13水害号)に、紐をつけ犬の散歩のようにしているaさんに09t:「ひもつけたんだね」と言うと、それを耳にしたnさんは、10n:「おれもひもつけよー、俺もaのまねする、ひもをつける」といって、aさんのアイデアを評価し、kさんと一緒に紐を探しに移動した。そして、手頃な紐を見つけると、船にあいている穴を利用して器用にしばりつけ、kさんが「これならどこへいっても大丈夫」とお互いのしたことを賞賛し、水面に置きながら言う。

この5分間程の出来事をみていくと、子どもの柔軟さを伺うことができる。まず、紐をつけることを真似されたaさんは、アイデアを真似されたからと非難など一切せず、同じひょうたん池でプカプカランドの世界を楽しむ姿がみられた。また、nさんにしても、紐をつけるといういいアイデアのよさを評価し自分の世界にも取り入れ、さっそく実行し、ひもの長さを調節できるようにまで工夫していた。このような相互行為の中で、nさんはaさんのアイデアを取り入れることで、aさんとのいい関係も育んでいるように感じられた。aさん自身も自分のアイデアが認められた、すなわち、それを考えた私を評価されたといった相互行為の中で「自己肯定感」を育んでいく機会の一つにもなっていたように思われる。実はこの三条市立月岡小学校は、不運にも「7.13水害」に被災したところである。学区の堤防が決壊し、2ヶ月たった今でも、仮設住宅に暮らし不自由な生活を余儀なくされていたり、大雨が降ったりすると、水害のことがフラッシュバックしたり、心のケアがまだまだ必要な状態ではある。しかし、子どもたちは被害にあったまさに「水」とも仲よく共存し、まだ自宅が復旧していないaさんはペットボトルの中につくった居間の椅子やテーブルが濁った水でごちゃごちゃになっている様子から、その作品の名前を笑いながら「7.13水害号」と命名し、それを遊びの世界に取り入れながら逞しく生きていた。そんな元気な子どもたちの姿を授業参観で見た保護者は「子どもたちから元気をもらいました。私も頑張って生きていこうと思います。」と嬉しそうに話してくれたという事実を加えておきたい。

これから求められる力として「社会性」に対して「社会力」というものを門脇が述べている。これは「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力¹²⁾」ということである。その改

	相互行為・発話	備考
01:n	「いぞ先生、下からこいつが見える、こわいよー」といいながら、水面につくった船を置こうとする	
02:k	「浮かぶかなー」と隣でいう	
03:n	「あー」と言う	
04:k	「おー」とちゃんと浮かんだことに喜びながら言う	
05:n	「怖いよって言ってるー」下から覗いている操縦士の気持ちになって言う	↑ 04(右からn, k, r)
06:k	「おーすげー」といいながら少し移動する	
07:n	「先生、いいこと思いついたー、これで下見えるじゃん、こうやって出して下が見える」と言いながらのぞき込む	19→
08:k	「これは日本最新の船です」という	
09:t	「ひもつけたんだね」とaさんに向かって言う	
10:n	「おれもひもつけよー、俺もaのまねするひもをつける」といって、船をもって移動する	
11:n	「あ、あったこれだー、先生」と言いながら船に結びつける	
12:t	「あったね、いいのあったね」と言う	
13:n	「これは切れやすすくないぞ、ここがとれたらやばいぞ」	
14:k	「ワン、ツー」と言いながら池に移動する	
15:n	「ほら、(おかしー) ひも」とひもをaに見せながら言う	
16:k	「これならどこへいっても大丈夫」と水面に置きながら言う	
17:n	「これならぜったい取れないぞ」ひもを手にししながら言う	
18:k	「でもあそこは通れないよ」橋のところを指さしながら言う	
19:n	「白旗が邪魔で通れない」と船を引っ張りながら言う	

善を図る上でも、他者との多様な相互行為を促すことが必要だと述べている。その際、その重要性として「相互行為する両者の頭の中で、互いに行為がなされる状況とか相手の立場とか思惑とか、自分の利害や心積もりなど、いろいろなことを思いめぐらしながら、しかも相手の行為（出方）に互いに影響され、かつ相手に影響を与えながらされる行為の交換¹³⁾」をあげ、このような社会を作り、運営し、変える力としての社会力を身に付けることが重要であると主張しているが、まさに子どもたちの柔軟な世界は、水害にも負けずに楽しみながら、相互の関係性すなわち社会力といったことをもつくり続けていることが伺われる。これは全く凄いことではないだろうか。3トンの粘土など目新しい素材などなくても、子どもは、何かしらものやできごとをつくり合うといった相互行為・相互作用の中で、新しい見方や感じ方ができる新しい〈私〉を他者との関係の中でつくり、つくり変え、つくり続けていることが伺えた。

7 おわりに

ワークショップを「共同作業による自発的な学びの場¹⁵⁾」でもあるとし、その現代的意義は、モノの所有などではなく、「人と人」や、「人と自然」の関係の中から生じる「歓び」や「豊かさ」をしばしば実感させてくれることがあると中野は述べている。さらに、人と何かを学び合ったり一緒に創り出す歓びがあると述べ、一人では決して思いつかなかったアイデアが出てきたり、自分だけだと抜けられなかったところから大きく踏み出せたり、グループの相互作用の中で、大きな力が生まれてくる。このような単なる個の総和を超えた力を生み出す作用、つまり「シナジー」とか「協働作用」が生まれる¹⁵⁾とし、もっと社会や学校においてもワークショップ的な学びを活用することを唱えている。このような視点から見ても、まさに「造形活動」における子どものつくる・表す行為は、相互作用・協働作用・相互行為の場であると言えよう。その造形活動の中でもとりわけ「造形遊び」にはまさに人と人の関係を豊かにしたり、人と自然の関係を取り戻したり、人間的な総合・統合された感覚を回復し、人と社会の関係も健全にしたりする働きがあるのではないだろうか。しかも、実践2で示したように、何も特別な材料など用意しなくても「造形遊び」以外の学習活動でも可能なのである。大切なことは、教師がいかに相互行為・相互作用が働き、子どもの気持ちが入り込める学習活動の場を確保できるか、子どもを「内側」からとらえようとする謙虚な姿勢があるかということではないだろうか。

今後は、図画工作以外においても、新しい〈意味〉や〈私〉をどのように培い、どのように生き合い・学び合う姿があるのか、現象学的に追求していきたい。まさに、子どもは小さな哲学者である。この子どもを見習って、柔軟な身体や感覚を取り戻し、謙虚に生き合っていくことが、何よりも大切であると感じている。今、求められているもの、それは、子どもと共に教師自身も変容し続けていくことなのである。大変なことではあるが、一生涯、頑張っていきたい。

注)

- 1) 佐伯 胖 『「わかり方」の探究—思索と行動の原点—』小学館2004年、p183
- 2) 前掲書1), pp185-186
- 3) 佐伯胖他編集委員 『いま教育を問う』岩波書店、1998年、p1
- 4) 佐藤公治 『対話の中の学びと成長』金子書房、1999年、pp11-15
- 5) 中田基昭 『授業の現象学』東京大学出版会1993年、p244
- 6) 西阪 仰 『相互行為分析という視点』金子書房1997年、p191、「人の相互行為の過程を詳細に記述することで、心と社会秩序のありようを描き出そうとするのである。」
- 7) 佐藤 学 『教育方法学』岩波書店1996年、p93、エスノメソドロジーとは「カリフォルニア大学のガーフィンケルらが開拓した方法であり、特定の社会集団の内部で自明視されている判断や行動のコードを読み解き、その社会集団の日常生活を構成している文化規範と権力関係を行為者の行動や感覚に即して開示する方法である。」
- 8) 2003年5月23日30日1、2限・上越教育大学附属小学校敷地内ミニ原っぱにおいて1年1組31名で実施した
- 9) 上野直樹 『仕事の中での学習—状況論的アプローチ』東京大学出版会、1999年、pp221-222
- 10) 中田基昭 『教育の現象学』川島書店1996年、p109
- 11) 2004年9月16日、3、4限・新潟県三条市立月岡小学校中庭ひょうたん池において2年2組26名で実施した
- 12) 門脇厚司 『子どもの社会力』岩波新書、1999年、p61
- 13) 前掲書12), p40
- 14) 中野民夫 『ワークショップ』岩波新書、2001年、p37
- 15) 前掲書14), p151

〈参考文献〉

竹田青嗣 『現象学は〈思考の原理〉である』ちくま新書2004年、ヴァルデンフェルス著 鷺田清一監訳 『講義・身体の現象学』和泉書館2004年、木田 元・竹内敏晴 『待つしかない、か。21世紀身体と哲学』春風社2003年、鯨岡 峻 『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ関係発達の視点から』NHKブックス2002年、小柳晴生 『ひきこもる小さな哲学者たちへ』NHK出版2002年、矢野智司 『自己変容という物語』金子書房2000年、佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習』産業図書1993年、竹内敏晴 『思想する「からだ」』晶文社2001年、山田富秋 『日常性批判』せりか書房2000年、他