

子どもの造形活動における関係論的視点の論理に基づく教育実践研究

－キャリア教育推進の背景と閉校記念事業・ワークショップにおける事例から－

Research on educational practice based on the logic of the relational perspective in children's
plastic arts activities

－ Background of Career Education Promotion and Case Studies
in School Closing Projects and Workshops －

青木 善治

Yoshiharu AOKI

滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> 郷土愛 共同制作 ワークショップ 関係論的視点 相互行為分析

1 はじめに

現在, Society5.0 時代の到来や VUCA の時代など, 社会のあり方そのものが劇的に変化している。そのような中, 現場においては「令和の日本型学校教育」や小学校から高等教育まで体系的・系統的な「キャリア教育」の推進も求められている。令和の日本型学校教育とは, 子どもがそのなかで幸福に生きていくために提言された学校教育のあり方である。詳細については, 拙稿¹において述べさせていただいたので, 本稿においては, 「キャリア教育」について拙稿²をもとに加筆し, 再確認しながら, 教師の意識改革のうえで何が必要なのか, 子どもの学びに関係論的視点で臨む重要性を述べていくこととする。そのうえで, 閉校記念事業ワークショップ・造形活動中における子どもの姿から解明することを試みた。

本稿においては, キャリア教育推進の背景も踏まえた上で, 造形活動中における子どもの相互行為における学びの成り立ちの姿から解明していくこととする。

2 小学校から高等教育につながるキャリア教育について

2-1 キャリア教育が推進される背景について

筆者を含めた大人が受けてきた多くの教育は, 「正解や正しいやり方を覚えておきなさい」というような知識偏重教育であったのではないだろうか。しかし, これからの VUCA 時代において, 子どもたちに正解を示すことは不可能なのである。職業についても, 今ある職業が 10 年後・20 年後に存在している保証はない。さらに次の世代は, 科学技術の発展のもとこれまで人類がつくり出してきた環境問題・社会問題の解決も求められている。そこに「正解」はなく, そのためこれから必要とされる知力・能力はこれまでと大きく異なる現実がある。このように, 教育の視点を根本から変える必要に迫られたことで, キャリア教育に注目が集まる背景がある。

2-2 キャリア教育で留意すること

次にキャリア教育の実践のために留意する点として以下があげられる。

①「勤労観・職業観」を一方向的に教え込まない。

②キャリア教育の研修会を開催する。

キャリア教育は, 教師によって受け止め方や実践の内容・水準にばらつきがある。したがって, 教師は年度初めに子どもだけでなく地域も含めたキャリア教育の研修会を実施することが望まれる。そもそも「キャリア (career)」という言葉は, それぞれの時代や立場, 用いられる場面などによって多様に用いられてきた経緯がある。したがって, 研修会でしっかりと「キャリア」の意味を共通に確認しておくことが重要である。文部科学省では, 「キャリア」の語源について次のように示している。

『「キャリア」の語源は, 中世ラテン語の『車道』を起源とし, 英語で, 競馬場や競技場のコースやトラック (行路, 足跡) を意味するものであった。そこから, 人がたどる行路やその足跡, 経歴, 遍歴なども意味するようになった。しかし, 20 世紀後半の産業構造の新たな変革期を迎え, 『キャリア』は, 特定の職業や組織の中での働き方にとどまらず, 広く『働くこととのかかわりを通しての個人の体験のつながりとしての生き様』を指すようになった。』³ これらの語源も含め, 中学校区全体で連携を図りながら, 研修会を開催すると効果的である。教師自身の生き方も捉えなおしたり, ささまざまな事例や方法も学んだりしながら, 学校の実情や地域の特色を生かしたキャリア教育のあり方について学び合うことが求められている。

2-3 小学校から高等教育までの各学校段階において体系的・系統的にキャリア教育を推進していく

さらに留意しておきたい点がある。それは, キャリア教育は小学校から高等教育までの各学校段階において体系的・系統的なキャリア教育を推進していくことが求め

られている。義務教育内に留まっていないのである。高等教育においては、一例として芸術科を通したキャリア教育実践についての基本的な考え方について、次のように示している。

「高等学校学習指導要領では、芸術科の目標を、『芸術の幅広い活動を通して、生涯にわたり芸術を愛好する心情を育てるとともに、感性を高め、芸術の諸能力を伸ばし、芸術文化についての理解を深め、豊かな情操を養う』と定めています。また、特にキャリア教育と関連性が深い内容として、生涯学習社会の一層の進展に対応するため、音楽、美術、工芸及び書道のすべての科目の目標にも『生涯にわたり』の表記が加えられており、生涯を通じて芸術を愛好する心情を育てることが示されています」⁴と「生涯を通じて芸術を愛好する心情を育てる」と述べられている。さらに、高等学校学習指導要領解説芸術編においては、芸術科改訂の趣旨として、次のように示している。

(2) 図画工作、美術、芸術（美術、工芸）

(i) 改善の基本方針

○ 図画工作科、美術科、芸術科（美術、工芸）については、その課題を踏まえ、創造することの楽しさを感じるとともに、思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること、生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむことなどを重視する。⁵（下線筆者追記）

このように生涯を通して我が国や郷土の伝統文化を理解し愛着をもち、それを基盤として諸外国の様々な文化を尊重する態度の育成を重視することは、芸術科の重要なねらいとして位置付けられている。このことからキャリア教育と図画工作、美術、芸術（美術、工芸）との関連していることがわかる。ふるさとへの愛着や誇りを育む教育活動の充実が求められているのである。

以上、キャリア教育推進の背景や意識すべきポイントを再確認してきたが、筆者が考える重要なポイントとして、前述①に関連して「教師も、子どもたちに対して、自分が正しいと思い込んでいる勤労観・職業観を教え込まない」という意識があげられる。ただし、これは「勤労観・職業観」に限ったことではない。この意識改革がないところでは、結局、学びにおいても教え込むことになり、教師が教室において熱心に教えれば教えるほど、子どもたちは主体的ではなく受動的になり、子どもが主体的に自ら考える力を奪ってしまうことになりかねないのである。

大切なことは、筆者を含めた教師や大人が「最適な解をもっていない」と謙虚に自覚することである。従来の価値観や概念で、今後豊かに生きていける保障はない。10年後の社会構造を含め、予測不可能なのである。筆者を含めた教師や大人ができることは、あくまでも判断

材料を提示できることぐらいなのかもしれない。そのうえで、キャリア教育をきっかけとして、教師や大人が「学力」という概念を含め、子どもの学びや学校教育制度を含めた近代性の構造やジェンダーなど既存の価値観や概念にとらわれていることを自覚することが重要である。

現在は「主体的・対話的で深い学び」やアクティブラーニングが求められているが、これまで学校教育では「すべきこと」ばかりが与えられがちであったのではないだろうか。その結果、自分でものごとを選択する力や社会を変える力はあまり培うことが難しかったのではないだろうか。不登校者数や自殺者数は過去に例をみないほど増加している現実がある。このような社会は筆者を含めた大人がつくってきた。未来をつくっていくのは今の子どもたちである。したがって、大人が子ども（有能さを秘めた存在）のさらなる変容を望むのであれば、相手だけを変えようとせず、まずは社会を含め、大人自身が「子ども」や「学び」に対する見方や考え方を捉え直すことが大切なのである。

そのために、教師の意識改革のうえで何が必要なのか、子どもの学びに対する関係論的視点の必要性の根拠を次節において述べていくこととする。

3 教師の意識改革のうえで大切なこと

3-1 関係論的視点で子どもの学びをとらえ直す

中村雄二郎（1977）は「哲学の現在」において次のように述べている。

「まことに科学的知の一つの徹底としての近代科学は、私たち人間にとって科学的知が人間の知としてどのような位相にあるかをあからさまに示すことになった。そして私たちはいま、そこに示されたことをかえりみてなにをなすべきかといえ、なによりも対象と私たちとを有機的に結びつけるイメージの全体性を対象のうちに回復することであろう。なにも、それは近代科学を前科学に引きもどすことでもなければ、近代科学の発達を逆行させることでもない。そうではなくて、近代科学がその発達の過程で軽視したり切り捨てたりしてきたさまざまな側面や要因を新しい観点から吟味しなおして取りこみ、そうすることをおして物事あるいは自然との有機的なつながりを回復することである。そしてその結果、抽象的な純粋性や普遍性を失うかわりに、私たちの具体的な生活とかかわったものになるだろう」⁶と述べ、近代科学がその発達の過程で軽視したり切り捨てたりしてきたさまざまな側面や要因を新しい観点から吟味しなおして取りこむことをとおして有機的なつながりを回復することの必要性が記されている。

その際、「主体的な確実性だけに頼れば盲目になるだろうし、客観的な確実性だけに頼れば自己を失うだろう。このようにこれら二つの確実性は、両立しがたい反面、一方だけでは私たちに盲目と自己の喪失とをもたらしやすい。（中略）まず、多くの確実な事実認識の上ののっとり、物事や問題を全体的、統一的にとらえることが必要

だろう。それは、事実認識や知識をまとまりをもった世界観、人生観、知恵のうちに統合することである。また、客観の側と主体の側をはじめ、さまざまに分割されがちな私たち人間の存在や活動を、まとまった全体としてとらえることが必要になるだろう。さらに、他人と関係のなかで世界のなかで、繰りかえし問い直すことである」⁷と述べ、関係のなかで、関係論的視点で捉え直す必要性を示している。

また、佐伯胖(1996)は「従来の学習・発達観を問い直し、人びとの『学び』を共同体の実践として意味づけし、また学びを相互に育て合い、学び合うということの意味を明確にしておくことが必要である」⁸と述べている。そのうえで、「学びを『関係論的に』見直す」⁹ことを提唱している。その際の留意点について次のように述べている。

「私たちは子どもの学習や発達を研究する際に、ただたんに個人と社会との関係を重視するというだけでなく、『個人』とか『社会』とかの概念そのものも、社会的な関係の中で問い直さなければならないだろう。一般に、『関係』といえば、たとえばAとかBというような、関係で結ばれるべき実体をあらかじめ明確に定義してその属性を規定する。ところがここで、Aを『A』ならしめているのはAに固有の性質だというのではなく、むしろAなるものとかかわるさまざまなもの(その中には当然Bも含まれるが)との関係であると見ることができる。同時にBを『B』ならしめているのはBとかかわるさまざまなもの(当然、Aも含まれる)との関係であると見ることができる。つまり、個々の実体を想定してそのあとそれらの関係を見るのではなく、さまざまなものごとの関係の網目に注目し、むしろその中で関係しあっているAとかBが『相互構成』されて浮かび上がってきているのだ、という見方ができる。このような見方はしばしば『関係論的視点』と呼ばれる」¹⁰と述べ、関係論的視点で捉えていく重要性を指摘している。

これまでの教育において関係論ではなく実体論的なものにとどまっていたといえる。すなわち、子ども(A)、子ども(B)をあらかじめそれぞれ固定化されたものととらえ、AとBが関係をつくるとみなしてきたのではないだろうか。しかし、このような関係のとらえ方では子どもが「知識が個人のうちに蓄えられる、積み重なる」という従来の知識観から抜け出すことはできないであろう。すなわち、そこには、かかわりあうことによる知の構成という視点が抜け落ちているのである。したがって、このような子どもの学びをとらえるようにするためには、これまでの学習観や子ども観の転換が必須なのである。

さらに佐伯は、「ひとたび関係論的視点に立つと『個人』と『社会』という二項対立の構図自体が批判の対象となる。わたしたちはそれぞれが、個別的であるからこそ、他者との関係をもち、他者と協力しあえる社会的な存在となっている。それと同時に、他者とのさまざまな社会的関係の中でこそ、『個人』という個性がうきばりに

なり、社会的に承認され、独自の関わり方が作りだされていくのである。個人が社会を作っていると同時に、社会が個人を作っているものであり、この両者は、もはや分離して考えるわけにはいかない」¹¹と、関係論的にとらえる必然性を述べている。

個人にかかわる自己の成り立ちについて、佐藤公治(1999)は、「私たちは身近にいる他者(親や友人)を含めて広く社会的な関係の中に自分の身を置き、そこにおけるさまざまな関わりを通してはじめて自己というものを成立させることができる」¹²と自己ははじめからあるのではなく、関係や様々な関わりを通して成立すると述べている。さらに、「私たちが自己のアイデンティティを確立していくことを考えた時も、実は他者とは違う自分というものを作り上げることも決して一人ではできないのです。私たちは他の人々との対話を通して(それは表立った人の場合も自己の中に内面化されて重要な他者として存在している人の場合もあります)自分というものは何であったのかを発見していくことができるのです。人間の言語活動を学際的に研究したロシアの言語学者で、今日の対話研究にも大きな影響を与えているバフチン(Bakhtin, M. M)は次のように述べています。『私は他者なしにはありえないし、他者なしに自分自身となることもできない—即ち私は、自己の中に他者を見出しつつ、他者の中に自己を見出さなければならない(相互に反芻しあい、相互に受け入れあいながら)』(ことば対話 テキスト、新時代社)」¹³と述べている。

このように考えると、「学び」とは、個人や自己だけで成り立っているのではないことが分かる。学習を関係論的視点ではなく個人や自己の知識の内化の問題として捉えてしまうと教師と子どもの関係が「教える者—学ぶ者」という一方向的な固定した構図になる。決して次に示すような学習観ではないのである。

3-2 これまでの学習観について

従来の学習観では、「個人の能力」が評価され、個人にどれだけ知識が内化していくか、ということが重視されてきたのではないだろうか。この際に教師に期待されることは、いかに多くの知識を子どもに確実に身につけさせることができるかということである。その結果、評価のために取られる手段は、テストが多く使用されてきた。そのため、教師は数値として表れる力を子どもたちに身につけさせなければならないと捉えることが多い。このような数値化できる知識を確実に身につけさせることができることが教師に求められていると疑わないのである。

中田基昭(1996)は次のように述べている。

「教える者が、自分はすでに自己を確立していると思っているだけでなく、確固とした教育観をもっている場合には、子どもとの出会いによっても、自分自身の主観性や主体性に、ひいてはそれまでの自己の実存に固執してしまうことが多い。こうした人間関係においては、いわゆる繊細な感受性を備えている者の方が、その実存の深

みにおいて、より深く傷つけられてしまうということは、容易に想像できる。」¹⁴

一方的な、「教える者－学ぶ者」という教師と子どもとの関係の中では、子どもは「その実存の深みにおいて、より深く傷つけられて」しまい、方法や結果を既に知っている教師に合わせるようになる。すなわち、主体的ではなく受け身の存在となる。

3-3 目の前の現象を相互的にとらえ省察する

実際に行為の省察をする際について、ドナルド・A・ショーン（2015）は、「行為の中での省察を研究するためには、行為にたずさわる誰かを観察しなければならない」¹⁵と指摘している。そして、目の前の現象を行為の中で省察する際について「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例について新しい理論を構築するのである。実践者の探求は、目的をめぐりあらかじめ意見が一致している手段をどう用いるかを考察することにとどまらなくなる。手段と目的を分離せず、両者を問題状況に枠組みを与えるものとして相互的にとらえる」¹⁶と行為にたずさわる誰かを観察しながら相互的にとらえ、関係論的視点でとらえる重要性を指摘している。

以上から本稿においては、このような子どもの関係性による学びの過程を閉校記念事業のワークショップ中における子どもの姿から捉えなおすこととした。

4 本研究の目的

本研究は閉校記念事業にあたり、図画工作科の表現「アート作品制作」ワークショップの学習活動を創造し、その活動を通して、子どもが新しい意味や価値を創造しながら、新しい〈私〉をつくり、つくりかえ、つくり続けていく過程を明らかにする。

5 教育実践の概要

5-1 閉校記念事業

5-1-1 活動名：「あなたがいて わたしがいる ありがとう上関小学校 2021」

5-1-2 日時・会場：2021 年 9 月 17 日（金）3、4 限 1～3 年生、5、6 限 4～6 年生、小学校体育館

5-1-3 参加者：全校児童 69 名、学級担任 7 名

5-1-4 講師：筆者

5-2 閉校記念事業・活動のねらい

閉校記念事業の実施された 2021 年は、コロナ禍でソーシャルディスタンスや様々な制約が求められていた。そんな時こそ、2021 年度をもって閉校となる上関小学校やこれまで関わられてきたすべての人や地域・郷土に感謝しながら、子どもたちに全身で思いっきり表現できるワークショップ・アート作品制作の協同制作の場を設ける。そして、せめて作品の中では全校の子どもた

ちが繋がっている世界を体感し、完成後は、閉校記念式典会場となる体育館に飾り、地域の皆様と共にかけがえないお互いの存在や郷土愛を育む機会にする。

5-3 閉校記念事業・事前説明研修会について共同制作の主な流れ

筆者は、まずワークショップ開催の前日の放課後に、教職員を対象として、当日の流れやワークショップのねらいや当日の留意点に関する事前説明研修会を行った。その際、教職員になぜ共同によるアート作品制作を実施するのか、その意図について説明し、その思いを共有した。

当日の大まかな流れや子どもたちの服装や準備物を確認し、その後、体育館のフロアにシートを被せ会場準備を一緒に行った。1 時間ほどで完了した。

5-4 閉校記念事業・共同制作の主な流れ

当日は、スライドを用いながら、子どもたちに筆者から趣旨と大まかな流れについて以下のように説明した。

- ①画材（強度に優れた住宅用資材タイベックシートの上で、思い思いのポーズをとる。（図 1）
- ②ポーズの型をマジックでなぞってもらう。それは、自分自身の分身となる。その際、必ず隣の人と手や足などどこか身体の一部が重なるようにする。自分の名前・サインもマジックで記しておく。
- ③大まかな下書きができれば、アクリル絵の具、はけ、筆、ローラー、ブラシ等の中から自分で使いたい道具を使って、思い思いに表現する。（図 2）
- ④後片付け

このような流れのもと、子どもたちは体育館において、閉校記念事業ワークショップ・造形表現活動が開始された。

6 造形表現活動の実際

6-1 調査方法・対象について

閉校記念事業ワークショップにおいて、子どもはつくり表す行為を媒介にして友だちとかかわり合いながら、様々な新しい意味や私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、新しい〈私〉をつくり続けていくのか追究した。また、閉校記念事業ワークショップにおいて、相互にどのように関係して造形表現活動のできごとを実現させていくのかを分析し、その意味を考察しながら、閉校記念事業ワークショップにおいて生きることとしての学びやキャリア教育における郷土愛を育むことにつながる姿がどのように培われていくのかをみていくことを目指した。



図 1：ポーズの型を描く



図 2：思い思いに表現する

調査対象は、全校児童 69 名である。調査方法は造形表現活動における表現活動をとまなう行為のひとまとまりのできごとを、事例の観察単位とし、ビデオカメラを用いた周回的・参与的な観察により事例収集をつた。そして、その行為の意味について相互行為分析¹⁷やエスノメソドロジー¹⁸の手法を援用して考察する。

表 1：トランスクリプトの表記記号

- | | |
|---------|---|
| ① () | 聞き取り不能な個所を示す。空白の大きさは聞き取り不能な音声の相対的長さを示す。 |
| ② (0.4) | 沈黙・間合いを示す。0.2秒毎に () に示される。0.2秒以下は (.) で示す。 |
| ③ : | 音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的長さを示す。 |
| ⑤ ↑ | 発話の音調の極端な上昇を示す。 |

6-2 造形表現活動の事例と考察

本稿においては、2021 年 9 月 10 日（金）5～6 限に 4～6 年生で体育館において実施した子どもたちの活動を示していくことにする。実際に 6 年生の子どもたちにおいて、次のような相互行為・相互作用・発話（表 2）が展開された。彩色をし始めてから 15 分程が経過している。

a, b の二人は、まずはアクリル絵の具を用いて気に入った色づくりをする。肌の色に近い色を作っていたようである。5 分間ほど二人でトレイの中に色を混ぜてつくる [01: ab] 姿が見られた。しばらくすると、a が「どっちかわかんないから (.) ぬっていい」[02: a] と b に聞くと、聞かれた b は、「うん」とうなづいた。すると、a は、「いきま:::す」[04: a] と言いながら色をつけたローラーを転がしながら作品中の右腕の部分に色をつけた。b は a が塗っているところを見ると、「あ:::いいよ::: (.) ありがとね:::」[06: b] と言う姿が見られた。そのように言われた a は、「次どうしよう」[07: a] と声に出して言った。すると、b は「新しい色をつくろう」[08: b] と提案し、立ち上がって体育館の壁側に設置されているアクリル絵の具置き場に向かう [09: b] 姿が見られた。すかさず、a も後を追うように絵の具置き場に向かう [10: a] 姿が見られた。

この二人がちょうど離れた時に、a, b の向かい側で制作している c が、他の場所で自分の足の裏にアクリル

絵の具をつけてきて、左足の足形をつける [12: c] 姿（図 3）、すなわち足裏で描く姿が見られた。そして、再び絵の具をつけに行くと、今度は、自分の両手で手形をつける [15: c]（図 4）、すなわち手で描く姿が見られた。c は再度その場を離れ、絵の具を取りに行く [16: c] と a, b が戻り、C が描いた部分を見る [17: ab] 姿が見られた。

まず、ここまでの場面を見ていくことにする。6 年生の子どもたちはこのような等身大の作品をつくるワークショップは初めての経験であったこともあり、a, b の二人はまずは彩色するための色づくりをアクリル絵の具を用いて丁寧につくり始める姿を見せていた。そして a が b に作っていた色のどちらを使えばいいのかは、実際に使ってみないとよくわからないので「どっちかわかんないから (.) ぬっていい」[02: a] と、聞くと、b はうなづき、その確認をしてから、a は「いきま:::す」[04: a] と言いながらローラーを転がして色をつけ、その様子をみた b が「あ:::いいよ::: (.) ありがとね:::」[06: b] と言っている姿が見られたことから、二人で確認し合いながら、つくっていることがわかる。そして、お互いの存在を認め合い尊重する姿が示されている。上野直樹（1999）が「相互行為の中で、ある特定の知識や道具をつくりだしたり、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』ということを経験的に表示しているということになるだろう」¹⁹と述べているが、子どもたちは制作を通して、一緒に使う色をつくり、認め合いながらお互いの関係もつくりだしていることがわかる。

続いての場面（表 3）をみていくことにする。a は再び、ローラーに色をつけて彩色 [01: a] し、b は色をつくり続けている [02: b] と、先ほどは手形をつけて



図 3：足形をつける c



図 4：手形をつける c

表 2：a, b, c による相互行為・相互作用、発話

	相互行為・発話	備考
01:ab	5分間ほど二人でトレイの中に色を混ぜてつくる	
02:a	「どっちかわかんないから(.)ぬっていい」とbに聞く	
03:b	うなづく	
04:a	「いきま:::す」と言いながら黄土色の色をつけたローラーを手にして転がしながら右腕の部分に色をつける	
05:b	aが塗っているところを見る	
06:b	「あ:::いいよ::: (.) ありがとね:::」とaに言う	
07:a	「次どうしよう」と言う	
08:b	「新しい色をつくろう」とaに言う	
09:b	その場を立ってアクリル絵の具置き場に向かう	01:ab 中央部右から a,b
10:a	bの後を追うように一緒に絵の具置き場に向かう	
11:c	他の場所で足の裏に絵の具をつけてきた c が戻る	
12:c	左足の足形をつける	
13:c	絵の具をつけに行く	
14:c	ふたたび	
15:c	両手で手形をつける	04:a 中央部右から a,b, a の後ろは c
16:c	絵の具を取りに行く	
17:ab	a,b が戻り、C が描いた部分を見る	

表 3：a, b, c による相互行為・相互作用、発話

	相互行為・発話	備考
01:a	ローラーに色をつけて彩色する	
02:b	トレイに色をつくり続けている	
03:c	スプレーを手にして手形のまわりに彩色する	
04:c	アクリル絵の具置き場に向かい離れる	
05:b	ローラーに作った色をつけて彩色する	
06:a	立って彩色した場所を見る	
07:b	「あ:::いい色(.)オレンジ色」と言う	
08:a	「なんでもやばいんだけど」と言う	
09:b	「全然足りない」と絵の具の量を見て付け足すことを言う	01:a 中央部左から c,b,a
10:b	「白(.) (.) これ (.) 色に使うといいかもしれない」と白色を付け足すことを提案する	
11:c	緑色が入った皿をもってきて二人の前に置く	
12:a	「塗るぞ」と言って再びローラーを使って彩色する	
13:c	持ってきた緑色をつけてローラーで塗る	
14:b	「ok(.) なんかオレンジいいね:::」と彩色した様子を見ながら言う	
15:b	ローラーに作った色をつけてまだ色のついていない所を彩色する	
16:b	「c さんの手形もいいね(.)と思うけど」と a と一緒に立ち上がって作品をみながら言う	
17:a	ローラーではなく自分の手をつかって描き始める	16:b

いたcは、今度はスプレーを手にして手形のまわりに彩色 [03: c] する姿 (図 5) を見せていた。cは、アクリル絵の具置き場に向かい離れる [04: c] と、bはローラーに作った色をつけて彩色 [05: b] し、aは立って彩色した場所を見る [06: a] と、bは「あ:::いい色 (.) オレンジ色」 [07: b] と言うと、aは「なんで、やばいんだけど」 [08: a] と言った。すると、bは「全然足りない」と絵の具の量を付け足すことを言った [09: b]。そして「白白 (.) () これ () 色に使うといいかもしれない」 [10: b] と白色を付け足すことを提案する姿が見られた。そこに、cが緑色が入った皿をもってきて二人の前に置く [11: c] と、aは気持ちを改めて、「塗るぞ」 [12: a] と言って再びローラーを使って彩色する姿を見させていた。すると、bはaの表したものをみて、「ok (.) なんかオレンジいいね:::」 [14: b] と言い終えると、また、ローラーに作った色をつけてまだ色のついてない所を彩色 [15: b] した。そして、立ち上がって作品を見ながら、「cさんの手形もいいね (.) と思うけど」 [16: b] (図 6) と手形もいいねと言葉にした。それを聞いたaは、さっそく、ローラーではなく自分の手をつかって描き始める [17: a] 姿 (図 7) を見せていた。

ここまでの場面から、a、bが周囲の表現方法のよさを感じ取り、そのよさを試しながら、自分の表現の幅を広げていることがわかる。決して一人だけ、このa、bに関していえば、二人だけの世界で表現しているわけではないのである。このような姿は一見当たり前のことのように思われるかもしれない。しかし、子どもたちの相互行為の意味を捉え直していくと、その凄さがみえてくる。

手形による表現方法 (図 5c → 図 8a) を男女関係なく共有し合う関係が築かれていることが示されている。これは、表現する過程において、子どもたちは同じ空間や同じ画材をもとにしてつくり合いながら、友達のアイデ

アのよさを察知したり、認めたり自分でも試したりしながら、自分の世界をひろげ、自分でできることや表現自体を楽しみながら、新しい〈私〉を培っている姿を示している。そして、cが手による表現方法を先に行っていたが、その方法をまねされたCもそれを自分のよさととらえていることが示されている。なぜなら表現方法を真似されたと言って、非難する声は一切ないのである。すなわち、ワークショップにおける作品制作を通して、お互いが尊重され、行為が認められ、承認され、安心できる関係や状況もつくりだされていることが示されている。相互行為の中で互いに行いがなされる状況や相手の立場や思惑や自分の利害や心積もりなどを思いをめぐらしながら、しかも相手の行為に互いに影響され、かつ相手に影響を与えながら柔軟に生きていることが示されている。続いての場面 (表 4) をみていくことにする。

aは、自分の右足の裏にローラーで色をつける [01: a] (図 8) と、隣にいたbは、そのaが使ったローラーを受け取って自分の右足の裏にローラーで色をつける [02: b] (図 9) 姿をみせた。aは立ち上がると、片足で跳ねながら移動し、タイバックシートに近づくと、足裏を使って表した (図 10)。そして、足をあげて足形を見る [04: a] 姿が見られた。bも左足の片足で移動し右足裏をつけ [05: b]、彩色した。そして、bも足をあげて足形を見る [07: b] (図 11) と、思わず二人で「あはははははは」 [08: ab] と大きな笑い声で笑う姿が見られた。この後の残りの10分間ほどは、a、bはそれぞれのスプレーを使って細かなところの仕上げを時間が終了するまで行う姿 (図 12) が見られた。

ここまでの場面を見ていくことにする。a、bは自分の足裏も使って、表現している姿が示されている。そして、最後に「あははははははは」 [08: ab] と大きな声で笑う姿が見られた。当初 (表 2) は色づくりを丁寧に行い、彩色することに慎重に取り組む姿が見られたが、終盤においては、自分の足裏まで使って、楽しみながら表現する姿を見ることができた。すなわち、子どもたちにとっては、作品の表現方法も制作過程や相互行為の中で、柔軟につくりかえられていることが確認できる。しかも表現方法をまねされたなどという子どもは一人もいないのである。このことから他者との関係は決して閉じていないことが示されている。すなわち、お互いが尊重され、行為が認められ、承認され、安心できる関係や状況もつくりだされているのである。そして、自分で表現していることに対して、そのやり方などを限定せずに、柔軟に



図 5 : 左から c, b, a [01: a] [02: b] [03: c]



図 6 : [16: b]



図 7 : [17: a]

表 4 : a, b による相互行為・相互作用, 発話


相 互 行 為 ・ 発 話		備 考
01a	自分の右足の裏にローラーで色をつける	 02b
02b	そのローラーを受け取って自分の右足の裏にローラーで色をつける	
03a	片足で移動して右足裏をつける	
04a	つけた足をあげて足形を見る	
05b	左足の片足で移動し右足裏をつける	
06b	片足で移動して右足裏をつける	
07b	つけた足をあげて足形を見る	
08ab	「あはははははは」と声をあげて一緒に笑う	



図 8 : [01: a]



図 9 : [02: b]



図 10 : [03: a]



図 11 : [07: b]



図 12 : スプレーを使って表現する a, b

開きながらつくり、つくりかえ、つくる姿をみることができた。このように子どもたちはつくり表す行為や道具や他者を媒体にして自らが考えてもいなかったかたちや意味やそのことができる新しい＜私＞をもつくりながら学び合い、生き合っていることが示された。

これから求められる力として「社会性」に対して「社会力」というものを門脇厚司（1999）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」²⁰ということである。その改善を図る上でも、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」²¹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、まさに閉校記念事業（ワークショップ）「あなたがいて わたしがいる ありがとう上関小学校 2021」における、a, b, c の姿、子どもたち相互のつくり表す世界は、新しい意味や見方や感じ方をつくりながら、相互の関係性すなわち社会力といったことや学びをも相互に関係しながらつくり続けていることを示している。

7 おわりに

本研究は閉校記念事業にあたり、図画工作科の表現「アート作品制作」ワークショップの学習活動を創造し、その活動を通して、子どもが新しい意味や価値を創造しながら、新しい＜私＞をつくり、つくりかえ、つくり続けていく過程を明らかにすることを目的として関係論的視点から追究してきた。その結果、閉校記念事業（ワークショップ）において、前章における子どもの姿を確認することができた。

今井康雄（2021）は「アートの制作は、自分でも予想しなかった新たな自己の生成をもたらすような経験の機会を、制作する者に与えるのである」²²と述べているが、子どもたちは、自分でつくりだしている何事かに対してその可能性を限定せずに、相互に関係しながら、新しい意味や見方や感じ方、表し方をできる新しい＜私＞の生成をもたらす契機になることが示された。そして、お互いに尊重され、個性を認め、行為が認められ、承認され、安心できる関係や状況もつくりだされていることが示された。これは、「主体的・対話的で深い学び」の礎になると同時にこのように安心して表現することができた学校・地域への郷土愛を育むことにもつながる機会となるのである。

子どもたちは、単に作品をつくるためにつくっているのではなく、この作品は閉校記念式典が開催される会場に飾られ、その中で多くの保護者や地域住民と共に式典が11月6日に開催された（図13）。子どもたちが地域の皆様に支えられながら共に生きてきた学校、6年生にとっては、巣立っていく小学校、誰もが自分として生きていられるような学校であったことを、より一層想起させ、郷土愛を育む契機となる機会を教職員や子どもたちと共につくりすることができた。造形表現活動やワークショップは子どもたちが、造形活動すること自体が、生きることによって学ぶことを実現していることも確認することができた。

今、一番求められているもの、それは、キャリア教育推進の背景も踏まえながら子どもと共に教師自身も変容し、関係論的視点によって常に子どもの姿から学び続けていくことである。今後はより一層、子どもたちが互いのよさを発揮し個性を認め尊重し合うことのできる状況や学習活動を学校や様々な関係機関と連携しながらつくり続けることを今後の課題とする。そして、図画工作科や美術教育の有効性や可能性を更に明らかにしていきたい。

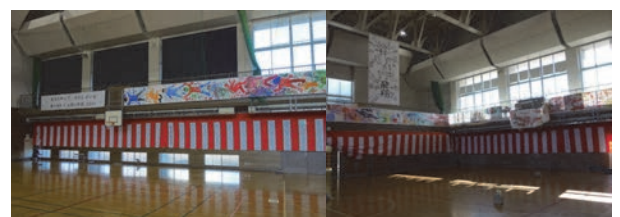


図 13 : 閉校記念式典会場（制作した体育館内）に飾られた作品

【謝辞】

この研究を行うにあたり、南魚沼市立上関小学校の皆様のご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

【註】

- 1 青木善治(2024)「令和の日本型学校教育とSociety5.0に向けて小学校で朝鑑賞に取り組む教育実践の一考察」滋賀大学教育学部紀要, 第73号, pp.161-173
- 2 青木善治 (2023)「キャリア教育とは? 推進される背景や習得できる能力について解説」寺子屋朝日 for Teachers, <https://terakoya.asahi.com/article/14982419> (2023年10月1日アクセス)
- 3 文部科学省「小学校キャリア教育の手引き」第1章キャリア教育とは何か」 p.7
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/09/11/1320712_03.pdf(2023年10月1日アクセス)
- 4 文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き」第3章高等学校におけるキャリア教育の実践」 p.180
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/11/04/1312820_05.pdf(2023年10月1日アクセス)
- 5 同上書, p.181
- 6 中村雄二郎 (1996)「哲学の現在」岩波書店, p.146
- 7 同上書, p.11
- 8 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学 (1996)「学び合う共同体」東京大学出版会, p.143
- 9 同上書, p.143
- 10 同上書, pp.146-147
- 11 同上書, p.149
- 12 佐藤公治 (1999)「人との関わりの中で学習と発達を考える」市川伸一編,「発達・学習・教育」ブレーン出版, p.53
- 13 同上書, p.60
- 14 中田基昭 (1996)「教育の現象学」川島書店, p.110
- 15 ドナルド・A・ショーン 柳沢昌一・三輪健三訳 (2015)「省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー」鳳書房, p.339
- 16 同上書, pp.70-71
- 17 西阪 仰 (1997)「相互行為分析という視点」金子書房 p.191, 相互行為分析とは, 心と社会秩序のありようを描き出そうとした方法を活用した。
- 18 佐藤学 (1996)「教育方法学」岩波書店 p.93, 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נקルらが開拓した方法を活用した。
- 19 上野直樹 (1993)「仕事の中での学習ー状況論的アプローチ」東京大学出版会, p.134
- 20 門脇厚司 (1999)「子どもの社会力」岩波新書, p.61
- 21 同上書, p.40
- 22 今井康雄編 (2021)「モノの経験の教育学 アート制作から人間形成論へ」東京大学出版会, p.101