語りを通し，造形的自立を育む授業

１　本研究主題における研究の流れ

（１）カリキュラムから授業へ

本研究主題前においては，８年間に渡るカリキュラム研究に取り組んだ。この成果の一つとして，子どもたちがカリキュラム展開の中で学びを発見・更新していく上での，造形活動における「語り」の重要性があげられる。ここで言う「語り」とは，独り言（自己中心語），自己内対話（内言），他者との会話（外言）の三つを指す。

これを受け，本研究主題では，「語り」を基盤に，研究の対象をカリキュラムから授業とし，取り組んできた。具体的には，次のような取り組みを行った。

（２）「語り」を視点とし，授業を考える

まず，授業とカリキュラムをつなぐことを主眼におき，「語り」を通し，「イメージや表現の客観的検討」が生起する状況をつくりだそうとした。学ぶことを意識しながら，教えることの在り方を考えようとしたのである。カリキュラム創出の最小単位である授業で，そのような状況をつくりだすことは，カリキュラムにおける学びの発見と更新につながると考えた。これらを通し，「イメージや表現の客観的検討」にあたっては，自己と他者のイメージや表現の比較という点から「相互作用」が大切になると考えた。

次に，新たなイメージがうみだされる「相互作用」とは，どのようにすれば成立するのかを考えた。教えることの捉え直しである。これにあたっては，「相互作用」の内容を，「イメージや表現の客観的検討」に焦点化した。これは，自己と他者のイメージや表現を比較し，「語り」を通してイメージや表現を別の視点から見つめるものである。このことによって，子どもたちは新たなイメージをうみだすと考える。これらを通し，相互作用の成立にあたっては，「イメージや表現の客観的検討」において，どのような「語り」が行われるのかが大切になると考えた。

そして，これまで提案してきた「相互作用」を成立させる方略を，いったん整理，再構築するとともに，「イメージや表現の客観的検討」における「語り」の内実について考えた。教えることを明確にすることで，学ぶことを捉え直そうとしたのである。造形活動においては，自己や他者の表現を解釈することによって，子どもたちはイメージをよみといている。これについては，これまで，「語り」を，独り言，自己内対話，他者との会話といった機能的側面から考えてきた。この機能的側面という枠組みを踏まえ，造形活動の文脈，つまり実際の授業場面において，具体的にどのような「語り」が行われているのかを明らかにしようとしたのである。

（3）「学ぶこと」と「教えること」を通して

以上のように，本研究主題では，「語り」，「イメージや表現の客観的検討」，「相互作用」を基軸に，学ぶことと教えることにおける，その在り方と関係について考えてきたと言える。本校図画工作部が考える「学ぶこと」とは，「自分ならではの造形の意味や価値の発見，更新」である。また，「教えること」とは，「『イメージや表現の客観的検討』を促すこと」である。そして，それらによってうみだされる「学び」として，「自分ならではの造形の意味や価値－造形的な見方・考え方・表し方」を位置づけた。

ここでは，本研究主題最終年次にあたり，「学ぶこと」と「教えること」双方を視点とし，そこから見えてくるものについて考えていきたい。これは，「自分ならではの造形の意味や価値」に加わる，新たな「学び」を見出すものであり，これまでの研究を総括するものであると言えよう。

2　「学ぶこと」と「教えること」から見えてくる造形的自立

これまで，実践を通し，「学ぶこと」と「教えること」の内実，そして，その関係性について見出そうとしてきた。これを受け，「学ぶこと」と「教えること」を視点に見えてきた新たな「学び」として，造形的自立をあげたい。造形的自立とは，自ら造形活動を展開していこうとする態度である。

「関心・意欲・態度」については，新しい学力観という点から，既に言い尽くされてきた感がある。しかしながら，この「関心・意欲・態度」を高めるための方略としては，子どもたちの「関心・意欲」をひく教材の開発に，教師の主たる努力が払われてきたように感じる。確かに，「関心・意欲」をひく教材に，子どもたちはとびつく。その一方で，すぐに飽きてしまったり，享楽的な「楽しさ」ばかりに目がいき，希薄な学習内容となってしまうことも少なくない。このような「関心・意欲」の積み重ねでは，到底，学習に向かおうとする「態度」が定着することには至らない。さらに言えば，「態度」が定着した学習集団は，多少「関心・意欲」の面が十分でない教材でも，「関心・意欲」をもち，新たな学習内容にふれ，身につけていく姿を見せる。

この「態度」が定着した学習集団こそ，いわゆる「鍛えられている子どもたち」，そして，「造形的自立」の一端を示す子どもたちと換言することができるであろう。それでは，「学ぶこと」と「教えること」から造形的自立が見出された経緯や，その内実について，以下に述べていきたい。

3　造形的自立とは

（1）「学び」と「学ぶこと」

先にも述べたように，これまで，図画工作部では，「学び」を「自分ならではの造形の意味や価値－造形的な見方・考え方・表し方」としてきた。まずは，この「学び」を整理するという意味合いから，「学び」と目標概念との関係について考えたい。「学び」である「造形的な見方・考え方・表し方」と本校図画工作科の目標の観点においては，概ね次のような関係が成り立つ。

ａ　造形的な考え方－イメージ：イメージを広げたり，深めたりする。

b　造形的な表し方－材料・造形的な行為：材料を理解し，活用する。造形的な行為を工夫し，追求する。

c　造形的な見方　－鑑賞：自他の表現を鑑賞し，解釈する。

このような「学び」が発見，更新され，より高次なものとなっていくことで，「学ぶこと」が成立するのである。

（2）造形的自立と学習における規範性

上述の「学ぶこと」の成立にあたっては，学習に向き合おうとする態度が重要となる。これが，前出の「造形的自立」である。「学ぶこと」を保障するためには，「教えること」，すなわち「『イメージや表現の客観的検討』を促すこと」だけでは，実際のところ十分とは言えないと捉えるのである。これは，日々，実践を行っていく者として強く感じることである。そして，この学習に向き合おうとする態度を支える意識として，「学習における規範性」が浮かび上がってきた。

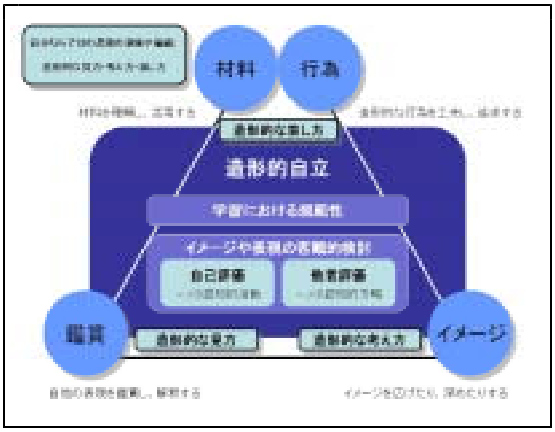


図１　「学ぶこと」と「教えること」の関係

この「学習における規範性」は，実際の造形活動においては，子どもたちの活動を内面からつき動かすものとなる。また，図１に示すように，「イメージや表現の客観的検討」と相まり，高まっていく。そして，これら二つは，造形的自立の成立における大切な要件になると考えるのである。それでは，この「学習における規範性」とは，どのようなものなのであろうか。

（3）学習における規範性とは

「学習における規範性」とは，自他のイメージや表現を肯定的に捉えるとともに，他者の表現を見たり，他者とイメージや表現について語ったりすることで，自己のイメージや表現を客観的に検討していこうとする意識である。この中には，これまでの実践研究において基軸としてきた「語り」，「相互作用」，「イメージや表現の客観的検討」の三つが含まれている。それとともに，先に提案した図２「集団としての造形活動」に位置づくものでもある。

こういった意識を機能させるための一つの方略として，教師が学習規律を提示することが考えられる。これにのっとれば，子どもたちは，教師の示した学習規律（規則）に従って，「語り」，「相互作用」，「イメージや表現の客観的検討」の三つが成立する学習活動（実践）を展開することになる。これは，「規則」が「実践」に先行している状況であると言える。一方で，学習活動を通して次第に学習規範を形成していくという方略も考えられる。これにのっとれば，子どもたちは，学習活動（実践）に取り組みな

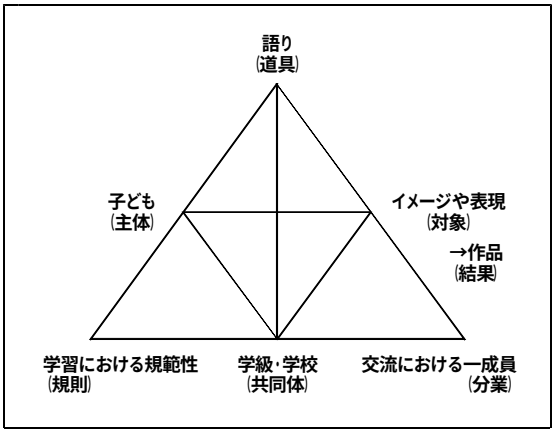


図２　集団としての造形活動

がら，学習規範（規則）をかたちづくっていくということになる。これは，「実践」が「規則」に先行している状況であると言える。

（4）学習における規範性と言語ゲーム論

本校図画工作部が指向してきたのは，後者の方である。そして，実践が先行することによって規則が成立するという立場は，ウィトゲンシュタイン（Wittgenstein,L）の言語ゲーム論にも見られる。言語ゲームの説明においては，次のような内容が示されている。

> ── この場合，「これが王様だ」（あるいは「これを〈王〉という」）ということばが語の説明になっているのは，説明をうける者がすでに〈ゲームの駒とは何であるかを知っている〉場合に限られている。それゆえ，かれがすでに何か他のゲームをしたことがあるとか，他人のゲームを〈理解をもって〉観戦したことがあるとか―これらに類似したことのある場合に限られる。また，そうした場合にだけ，かれはゲームを学ぶ際に「それは何というものか」 ── すなわち，この駒は何というか ── と，適切な問いを発することができるだろう。[1)]

私たちの取り組みと言語ゲーム論の双方の立場を踏まえ，「学習における規範性」の機能する状況について考てみる。すると，「学習における規範性」が機能するためには，事前に，「語り」，「相互作用」，「イメージや表現の客観的検討」の三つが成立するような造形活動に取り組んでいる必要があるということになる。つまり，「学習における規範性」が機能するような学習内容が内在される造形活動に取り組むことによって，「学習における規範性」はかたちづくられていくと捉えるのである。よって，小学校段階の入り口である低学年，出口である高学年，そして，それらをつなぐ中学年のそれぞれにおいて，発達や内在される学習内容に応じて，「学習における規範性」は表１のように変化していくと考える。

表１は，低，中，高学年のそれぞれでかたちづくられる「学習における規範性」と，それに対応する四つの学習形態と活動内容を示したものである。それぞれの学習形態において，子どもたちは，他者とのかかわりをもち，そのイメージや表現のよさにふれたり，そのことについて会話をしたりしながら，自己のイメージや表現を検討し，よりよいものをめざしていく。そのことを通し，「学習における規範性」がかたちづくられていくと考える。本校図画工作科では，全ての題材に，これら学習形態を位置づけている。

次に，「学習における規範性」がかたちづくられる，題材展開の具体について見ていきたい。

表１　各段階において，かたちづくられる学習における規範性

<table>
<tr><th>対象学年</th><th>かたちづくられる
学習における規範性</th><th colspan="2">「相互作用を意図した他者とのかかわりの設定」
における学習形態と活動内容</th></tr>
<tr><td>主に低学年</td><td>他者のイメージや表現に目を向けるとともに，そのよさに気づく。</td><td>個人制作－造形作品による遊び：
つくり上げた作品をもち寄って一緒に遊ぶことで，互いの表現のよさに気づき，新たなイメージをもつ。</td><td>協同的な制作－作品をもちよる：
個々の作品を起点とし，互いの表現について話をしながらイメージを展開させ，全体で一つの作品をつくりあげる。</td></tr>
<tr><td>主に中学年</td><td>他者のイメージや表現におけるよさに気づいたり，参考にしたりする。</td><td rowspan="2">個人制作－互いの作品の鑑賞：
制作途中において作品を互いに鑑賞し合うことで，互いの表現のよさに気づき，新たなイメージをもつ。</td><td>共同制作－全体によるイメージや表現の検討：
始めから共同で一つの作品をつくることを意図し，話し合いながらイメージを展開させ，個々の子どもがそれぞれの部分を制作する。</td></tr>
<tr><td>主に高学年</td><td>他者のイメージや表現を参考にしながら，自己のイメージや表現をよりよいものにする。</td><td></td></tr>
</table>

４　「学習における規範性」がかたちづくられる題材展開

前頁の表１に示した，四つの学習形態における具体的な展開については，それぞれ，教師のかかわりを織り込み，精緻化したものを「相互作用を意図した他者とのかかわりの展開」として既に提案している。ここでは，四つの学習形態による具体的な展開において，共通する事柄を整理，再構築し，一般化したものを共通する題材展開のモデルとして提示したい。以下に示すaからeは，題材展開の時系列に沿ったものである。それぞれにおいては，教師のかかわりと，成立する葛藤状況や学習内容について述べている。

a　文化からのイメージの生起：

文化における美術側面とつながりをもつ表現対象に出会わせることで，葛藤状況（イメージの形成 vs．イメージ形成における困難）が起こる。

b　イメージや表現の多様化：

他者と交流することを意識づけるとともに，「低：ストーリー性をもたせる，中：表現の展開を問い返していく，高：表現の意図を問い返していく」といったかかわりを行うことで，葛藤状況（これまでもち得た・他者のイメージや表現 vs．新たな・自己のイメージや表現）が起こる。

c　イメージや表現における意味や価値の発見：

「イメージや表現の客観的検討」を促すきっかけを設定することで，他者と交流における意識（第１から３学年：「他者のイメージや表現もよい」，第４から６学年：「他者のイメージや表現を参考にするとよい」）を強める[2)]。

d　イメージや表現における意味や価値の共有：

様々な子どものイメージや表現を価値づけることで，それらを共有させる。

e　イメージの納得と文化の意識：

表現の成立を認めることで，文化における美術側面とのつながりを意識させる。

以上，aからeまでを，四つの学習形態による具体的な展開より導き出し，題材展開上に位置づけることで，図３のような一般化された題材展開のモデルが見えてくる。このような題材展開の積み重ねによって，「学習における規範性」と「イメージや表現の客観的検討」がかたちづくられ，「造形的自立」が成立するのである。

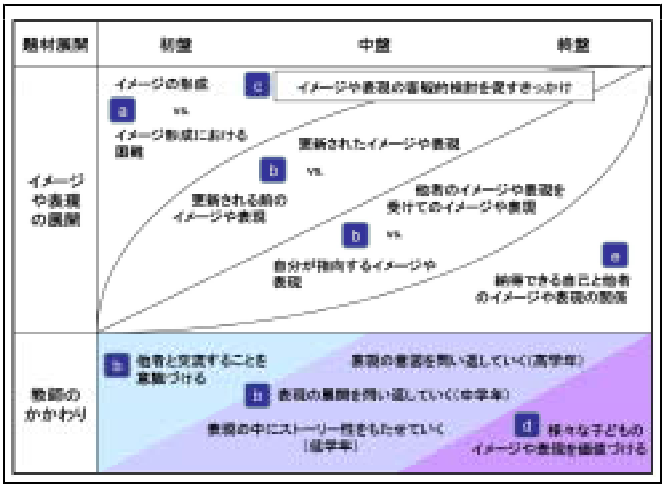


図３　図画工作科における題材展開のモデル

（羽田野　崇，中田　高俊）

５　引用・参考文献

1) Wittgenstein,L：哲学探究（ウィトゲンシュタイン全集８　藤本隆志訳），大修館書店，1976，p.39.
2) Engestrom,Y.：拡張による学習，新曜社，1999，pp.285-287.
エンゲストロームは，最近接発達領域の継起的構造において，「スプリングボード」を位置づけ，葛藤状況の解決につながるきっかけとしている。