

# 中学生の描く芸術的行為による存在との対話と 他者との共感的関係に関する研究

松本健義\*, 大平修也\*\*

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

## A Study of Dialogue with Existence and Empathic Relationships with Others through Artistic Acts Painted by Junior High School Students

MATSUMOTO Takeyoshi \*, OHIRA Shuya \*\*

The purpose of this study was to develop and practice painting themes that aim to form relationships of acceptance and empathy others, and to clarify the nature of "interactive learning" that junior high school students experience in the process of drawing. Therefore, we have developed a unit for 27 students in the first grade of S Junior High School. The unit was mainly practiced as a subject for redrawing shoes after making traces of paint on the screen where the shoes were drawn with a pencil. Through analysis and consideration of practice, it was clarified that the following three occur in the process of dialogue. (i) Formation of relationships that sympathize with one's own and other works, (ii) Learning that one's own way of seeing and feeling and the traces drawn change in an integrated manner, and (iii) Searching for the existence pointed to by the motif.

Key Words : Painting, Existence, Dialog, Formative activity, Empathy

### 1 問題の所在および研究の目的と方法

#### 1-1 問題の所在

本研究では、第2筆者が中学校美術科の非常勤講師として開発実践した題材「靴の特徴を捉えて描いて」(以下、本題材)を分析し、描く過程で中学生が経験する「対話的な学び」<sup>(1)</sup>について考察する。「対話的な学び」は「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」<sup>(2)</sup>とし、次の①②③が例示されている。①「実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広げる」、②「あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする」、③「子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る」。「対話的な学び」は、特定の教科に限らず、学校教育における全ての教育実践で求められている。美術科においては、活動場所を共有する人同士の関わりに加え、素材、道具、活動場所、造形物等との関わりを通して、描きつくりようとする対象との「対話」がどのようにして中学生に経験されるのかを明らかにし、造形表現行為の学びの意義を示すことが重要といえる。本研究では、絵具や紙等の素材、筆等の道具、描く行為や描いた

痕跡を介して、対象となる靴と対話しながら、描く行為や靴に対する自らの見方、感じ方、考え方を「広げ深める」、中学生の「対話的な学び」について考察する。靴を描く行為や描いた痕跡の連鎖と重層を介する「対話的な学び」の経験が、互いの描く行為や造形物を見合い語り合う過程で共有されることにより、活動場所を共にする中学生の間で自他を受容し認め合う共感の関係が形成されるといえる。本研究では、本題材の分析考察を通して、「対話的な学び」を経験する造形表現行為の学びの意義を示す。

本研究に近接する先行研究には次の(A)(B)(C)(D)がある。(A)造形表現行為や鑑賞行為に関して参加者が語り合う「対話」を分析考察した実践研究は4件ある。(A-1)「参加者から自身が考えたい『問い』を出発点」に「議論を通じた探究」を行う「哲学対話」の手法を用いて、美術館の展示作品を鑑賞した参加者(平均年齢32歳)が「現代美術に対するイメージ」を変更する学びについて検討した研究(宮田舞・山内保典・岡田猛;2017)<sup>(3)(4)</sup>、(A-2)小学4年生の鑑賞行為を参加者である小中学校教師が動画記録すると共に、動画記録を参加者同士で見合い子どもの学びの過程への気づきを語り合う「授業研究・事後協議会」により、教師自身が学び合い変容する研修会の作用を検討した研究(青木善治・松本健義;2018)<sup>(5)</sup>、(A-3)卒業制作展に展示した対象作品を学生が鑑賞して語り合う会や、SNSアプリを使い対象作品について語り

\* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

\*\* 山陽学園短期大学 (Sanyo Gakuen College Department)

合う学生の事例から「①学習者の主体性の回復②未知のイメージの招来」を検討した研究（富田俊明；2018）<sup>(6)</sup>、(A-4) 小中学校教師を対象に、子どもの作品が展覧される公募展を舞台とした「対話型鑑賞研修会」を行って自他の見方、感じ方、考え方の差異を経験する「省察と変容」を検討した研究（青木善治；2019）<sup>(7)</sup>。(B) 中学生を対象に描く造形行為を開発実践し分析考察した研究は6件ある。(B-1)「国際バカロレア中等教育プログラム」に基づき、中学1年生を対象にしたワインボトルの着彩写生、美術作品鑑賞後に透視図法を用いて奥行きのある作品を中学2年生が描く行為、等を分析考察して美術の学びと社会との関連性を検討した研究（小池研二；2017）<sup>(8)</sup>、(B-2) 特別支援学校中学部生および保育園児を対象にした紙吹雪遊びと滲み絵づくりのワークショップにおける「没頭体験」を介した他者への気付きを検討した研究（屋宜久美子・池亀直子；2017）<sup>(9)</sup>、(B-3)「ロシア大使館内学校」の6～17歳の子どもと日本の小学6年生とを対象に、岩絵具と和紙によるデカルコマニーで生じた滲みや点に形を見立てて加筆する描く行為を行い両国の子どものイメージのプロセスを比較検討した研究（清水由朗；2018）<sup>(10)</sup>、(B-4)「カンディンスキー『コンポジションⅧ』」を鑑賞後に「シェーンベルクの音楽」を聴きながら抽象画制作を行った中学3年生の描く経験について検討した研究（立原慶一；2019）<sup>(11)</sup>、(B-5) 絵具の着彩行為と鉛筆で自画像を描く行為とを行い中学3年生が用いた造形的な工夫を検討した研究（松浦藍；2019）<sup>(12)</sup>、(B-6) 中学3年生が自身と向き合い目に見えない大切なものを考えながら抽象画をアイディアスケッチし、抽象形の形成方法と「見立て」および「置換」の効果とを検討した研究（山竹弘己；2019）<sup>(13)</sup>。(C) 異なる材料や技法を用いて描く行為や描いた痕跡を重層させる造形行為に関する研究は1件ある。(C-1)「西洋絵画技法」の「テンペラ絵具と油絵具を併用する技法」が大学の美術教育で行われている現状をアンケート調査した研究（加藤隆之；2019）<sup>(14)</sup>。本研究と特に近接する。(D) 描く行為を「対話」の視点から分析考察した研究は1件ある。(D-1) 絵具で描く行為および描いた痕跡をロール和紙の上で連鎖し重層させてからその和紙を千切り塩化ビニール板へ貼った、特別支援学校小学部児童の協働造形行為を観察調査し、学校、アーティスト、美術館が協働するワークショップでの「対話」の過程を、児童が、素材、道具、他の人、造形物や造形作品等の「他者」を受容し共感する関係の形成過程として検討した研究（大平修也・松本健義；2021）<sup>(15)</sup>。

研究(A)は「対話」の視点に立つが造形表現行為を行っていない。研究(B)は中学生を対象に描く題材を開発実践したが「対話」の視点に立っていない。研究(C)は描く行為や描いた痕跡を重層させる「西洋絵画技法」に着目したが題材開発を行っていない。研究(D)は「対話」

の視点から描く行為および描いた痕跡の連鎖と重層をつくる造形行為の過程に着目したが中学生を対象とした題材開発を行っていない。

本研究では、大平・松本（2021）の視点を継承し、描くモチーフ、絵具、紙、描く道具、活動場所、活動場所を共有する人、描いている造形物や描いた作品等を他者と位置付け、子どもが他者を受容し共感する関係を共感的関係と位置付ける。

本研究は、他者との共感的関係を形成する「対話」に着目し、中学生を対象とした描く行為や描いた痕跡を重層させる題材の開発実践と分析を行い、「対話的な学び」を考察する点に独自性がある。

## 1-2 研究目的

本研究は以下の2つを目的とする。

(i) 中学生が他者との共感的関係を形成する描く題材を開発して実践する。(ii) 中学生が描く行為および描いた痕跡を連鎖し重層させながら他者と関わる「対話的な学び」を分析考察しその性質を明らかにする。

## 1-3 研究方法

本研究は以下の6つの方法で行う。

(i) 描く題材の開発および描く題材の分析考察のため、研究の視点①②を位置付ける。まず、中学生が、描く行為や描いた痕跡を通して他者と「対話」する過程をつくり出すと共に、その「対話」の過程を分析考察する視点①を、パフチン（Михаил Михайлович Бахтин）の「対話」<sup>(16)</sup>と「芸術的行為」<sup>(17)</sup>に基づいて設定する。次に、本題材では、自分や友達が履いていた靴を中心とする、物質として見ることの出来る他者との「対話」と、「自分の靴に抱く雰囲気」等の物質として見ることの出来ない他者との「対話」が中学生に経験されるが、この物質として見ることの出来ない他者を捉える視点②を、ハイデガー（Martin Heidegger）の「存在」<sup>(18)</sup>に基づいて設定する。

(ii) 次のモデル題材①②から、描く行為や描いた痕跡を連鎖し重層する過程で他者との「対話」を深めていく学びの要素を抽出する。モデル題材①；第1筆者が上越教育大学で実践している題材「フリーペインティング」。モデル題材②；中学校美術科の教科書題材。

(iii) 研究の視点やモデル題材がもつ学びの要素から本題材を開発実践し研究事例として位置付ける。

(iv) 第2筆者が実践した本題材を、第1筆者が大平・松本（2021）の研究方法に基づき静止画記録および動画記録する。

(v) 収集した記録を用い、西阪仰の「相互行為分析」<sup>(19)</sup>と、行為者の見方、感じ方、ふるまい方、共感性、協働性の推移を可視化する記述分析<sup>(20)</sup>に基づき画像分析（図2）し記述分析する。

(vi) 画像分析し記述分析した内容を研究の視点に基づいて考察し中学生に経験された「対話的な学び」の性質

を明らかにする。

## 2 研究の視点

### 2-1 芸術的行為として実践される他者との対話

バフチンは、まず、人同士の対話について次のように述べる。「真理」は、「ともに真理を目指す人間同士が対話的に交流する過程において、人々の間に生まれてくるものなのだ」<sup>(21)</sup>。バフチンは、「自己の対象に向かう言葉は、他者の言葉、評価、アクセントが対話的にうずまいて緊張した環境に入ってゆき、その複雑な相互関係の中に織りこまれ、ある言葉とは合流し、ある言葉には反発し、またある言葉とは交差する」と述べ、この「対話」の特性が、「本質的に言葉を形成し、あらゆる意味の諸層の中へと沈殿して、その表現を複雑にし、文体のあらゆる相貌に影響を与える力を持っている」<sup>(22)</sup>とする。そして、「生きた言表」は、「対話」の「継続として、応答として生まれるもの」であり、「いずれかの第三者の立場から対象に接近するものではない」としたうえで、「言葉の社会的状況が言葉の形象の境界面に光の戯れをおこさせる」のであり、「言葉は自己の意味と自己の表現とに、様々なアクセントをになった他者の言葉という媒体を通過することによって近づき、この媒体の様々な諸要素と共鳴したり反発したり」して、「対話化された過程の中で自己の文体の相貌と調子との形式化を可能なものとする」<sup>(23)</sup>と述べる。子どもと他者が語り合う「対話」の過程では、言葉が「反発」や「交差」することで、子どもと、他の人（友達、教師等）との「相互関係」が形成され、その「相互関係」に基づく意味や価値の形成が繰り返されながら、個々の「真理」が「探究」されるといえる。描く題材では、描く行為や描かれた痕跡同士が子どもの言葉として「反発」し「交差」するが、その言葉の作用が活動場所を共有する人々の「相互関係」を更新し、互いの描く行為や造形物をもつ意味や価値、描くモチーフから見えたり感じたりした雰囲気やよさといった特徴等が「光の戯れ」のように活性化され個々の「真理」の「探究」として子どもに経験されるといえる。バフチンは、「〈わたし—他者〉という相互関係」は「実生活のうえでは具体的でかけがえのないもの」であり、「認識にとって〈わたしと他者〉は、それが思考の対象とされるかぎり、相対的で交換可能な関係となる」が、それは、「認識の主体」が「存在のうちに一定の具体的な位置を占めないからである」<sup>(24)</sup>とする。そして、「認識の世界と、その個々の要因は、ただ思考しうるのみ」であり、種々の「内的体験や心的全体」も「内的に知覚しうる—自分にとってのわたしというカテゴリーで、もしくはわたしにとっての他者というカテゴリーで。すなわち、わたしの体験として、もしくはその特定の唯一の他人の体験として」<sup>(25)</sup>と述べる。「認識の主体それ自体」がもつ物質面の要素ではなく、個々の「主

体」がもつ「思考の対象」として「認識の世界」に「存在」している「わたしと他者」は、その「主体」自身の「わたしの体験」として「知覚」され経験されているといえる。そして、「認識の世界」に「存在」している「わたしと他者」の関係は、「相対的で交換可能」な「相互関係」にあり、互いのふるまいやその痕跡の違いを認め（「相対化」）、自分自身のこととして受容し合う共感（「交換」化）可能な関係といえる。それは、「わたしと他者」だけにとどまらず、「主体」が経験している多様な「内的体験や心的全体」を構成する「思考の対象」全般、すなわち、「内的に知覚しうる」、「認識の世界」全体に対して起こるといえる。つまり、「対話」の過程において「主体」に経験される対象は、人としての他者が示す「存在」だけでなく、人以外の他者（絵具、描く道具、描くモチーフ等）が示す「存在」も、「認識の世界」の一部を成すといえる。描く題材では、子どもという「主体」が活動場所を共にする人、絵具、描く道具、描くモチーフ等といった他者との「対話」を通して、「わたしと他者」の「相互関係」が「相対」化または「交換」化され共感的関係へと再形成されるといえる。バフチンは、「わたしと他者」の「対話」を生み出す芸術として詩を例にあげ次のように述べる。「美的に意義あるものはすべて、空虚を孕んでいるのではなくて、行為する生の強固な自律性をもった（美的には説明しえない）意味的な指向性を孕んでいる」。「作家」は、「始めから美的な要素とのかかわるのではない。（中略）。作家が始めから美的な量とのかかわるばあいには、何ものも克服せず、本質的にいかなる価値的な重みもつくりださない、作りものめいた空疎な作品ができあがる」<sup>(26)</sup>（中略は筆者）とする。それは、「作者が芸術家として前もって見いだすのは、所与としての主人公（作者の純粋な芸術的行為からは独立した）」であって、「主人公」は「他者たる人間の所与」をもち、この「所与」との関係から作品としての「美的完結」が「価値的な重みをもつものだから」<sup>(27)</sup>と述べる。描く題材の場合、使用される絵具や紙等の素材が、はじめから「美的な要素」や「価値的な重み」をもっているのではないといえる。子どもが、描く行為や描いた痕跡の連鎖と重層をつくりながら、モチーフ等の他者の示す「存在」(所与)と「対話」していく過程で、素材が再構成され、「強固な自律性」をもつ「意味的な指向性を孕んだ「美的完結」としての作品になるといえる。更に、バフチンは次のように述べる。他者が示す「存在」としての「所与」と「対話」する「芸術的行為は何らかの頑強な（弾力性のある、不透明の）実在と出会う」行為のため、「芸術的行為」の過程で「出会う」、「美学外的な実在」としての「主人公」こそ「芸術の見る眼の対象なのであり、その見る眼に美的な客観性を付与する」、「生の価値的・意味的な指向性をもつ内的な実在なのである」<sup>(28)</sup>。他者が示す「存在」との出会いと「対話」を生み出

す描く題材は「芸術的行為」であり、また、他者が示す「存在」は、子どもの「生の価値的・意味的な指向性」の対象となる「内的な実在」であるといえる。この「存在」または「内的な実在」が、作品として味わわれる「芸術の見る眼の対象」となり、「美的な客観性」をもつ要素として捉えられるといえる。バフチンは、以上のように「美的な客観性」を解説したうえで、作品を見る者は「認識上の実在でも、経験的、実践的な実在でもなく、できごととしての実在（物理的なではなく、できごととしてのあり得べき動き）を要求するのである。それが生のできごとになるのは、価値的な重みという意味でなのである」<sup>(29)</sup>とする。この「価値的な重みという意味」により「芸術上の蓋然性、客観性」という「対象一人間の認識的・倫理的な生への指向性一への忠実さ、主題、性格、状況、抒情的モチーフ等の本当らしさ」が「測られる」ため、「作品のうちに、存在がもつできごととしての実在の、生きた抵抗を感じ取らなくてはならない」とし、「この抵抗がないところ、世界の価値的なできごとへの活路が存在しないところでは、作品はつくりものめいて、芸術的にまったく説得力を欠いたものとなる。もちろん、美的な客観性を見分けるための客観的な、一般的に意義ある基準というものはあり得ない。そこにあるのは直観的な確かさだけである」<sup>(30)</sup>と述べる。描く題材の過程において、造形物を中心とする他者、その「存在」がもつに至った「価値的な重み」は、「抒情的モチーフ等」の生々しさや「生のできごと」、または「生きた抵抗」として「直観的に」、「芸術的」な「説得力」のある作品として自他に味わわれるといえる。

本研究では、子どもと他者が関わり、自他の関係を共感的関係として再形成していく過程を対話と位置付け研究の視点①とする。また、子どもと他者の対話が実践される造形表現行為を芸術的行為と位置付ける。

## 2-2 造形表現行為の過程で対話される存在

ハイデガーは、「存在の意味への問いが設定されるべきである」と述べ、「問うことはいずれも一つの探究である。あらゆる探究は、探究されているもののほうから先行的にその方向を定められている。問うことは、存在者が存在している事実と存在している状態において、その存在者を認識しつつ探究すること」であり、「問うことには、問われているもののほか、問いかけられているものが属している。（中略）、問われているもののうちには本来的に志向されるものとして問いたしかめられるものがひそんでいて、このものに達したときに、問うことはその目的を果たす」<sup>(31)</sup>（中略は筆者）と述べる。また、「存在問題を問うことは、或る存在者自身の存在様態として、この問うことにおいて問いたずねられている当のものから一すなわち存在によって、本質上規定されている」のであり、「われわれ自身こそそのつこの存在者」

であって、「問うことの存在可能性」をもつ「現存在」<sup>(32)</sup>であるとする。描く題材では、子どもが、描くモチーフや描いた痕跡を中心とする他者の物質面を「存在者」として関わり、その「存在者」を通して見たり感じたりしている心象や雰囲気等を、「問いかけられているもの」である「存在」として「探究」していく。また、この「問い」を実践する子どもは、物質としての身体をもつ「存在者」であり、「現存在」と言い換え可能な実践者であるといえる。描く題材は、子どもが「存在の意味への問い」を実践する「探究」の過程といえる。ハイデガーは、「存在」は「なんらかの存在者の存在」<sup>(33)</sup>であり、「現存在」が自らの「存在様式に応じて」もつ「本質上不断」な要素を次の①②とする。①「まさにその存在者のほうから、つまり『世界』のほうから、自己（存在者）固有の存在を了解するという傾向」<sup>(34)</sup>（()内は筆者）。②「存在者の平均的日常性において、この存在者を示すべき」<sup>(35)</sup>こと。そして、「存在者は、誰か（実存）であるか、あるいは何か（最も広い意味での事物的存在性）」であり、「本質上不断」な要素①②の「連関」は「存在問題の地平が明瞭にされることによってはじめて、論じられうる」<sup>(36)(37)</sup>とする。こうした「現存在」の「諸存在規定」は、「世界内存在」という「存在機構」に基づき「了解されなければならない」<sup>(38)</sup>とし、次のように「世界内存在」を解説する。人が親しむ「世界のもとで住んでいる、滞在している」ことであり、「内存在は、世界内存在という本質上の機構をもっている現存在の存在を、形式的に実存論的に言いあらわしたものの」ため、「世界の『もとでの存在』は、世界のうちに没入している」という「実存範疇なのである」<sup>(39)</sup>。しかし、「世界内存在というこの存在機構」は、「現存在」である「存在者」と「事物的に存在」している「別の存在者」との「遭遇」により「はじめて成立するのではない」のであり、「別の存在者が現存在と『遭遇』できること」は、「別の存在者」が「なんらかの世界の内部で、おのれ自身のほうから、おのれを示すことができるかぎりにおいてのみ」<sup>(40)</sup>生じるとする。「存在者」としての子どもが、モチーフ、絵具、描く道具等の「存在者」と出合い描くことができるのは、それ等の「存在者」が「内存在」として「遭遇」することの可能な、「世界のうちに没入している」、「世界内存在」であるためといえる。ハイデガーは、こうした、「存在と存在者とを対照させて、存在自身を究明」していく「存在論」<sup>(41)</sup>は、「存在論の主題になるべき当のものへと近づく（「存在自身を究明」する）通路の様式であり、また、その当のものを証示しつつ規定する様式」<sup>(42)(43)</sup>（()内は筆者）である「現象学としてみ可能である」<sup>(42)(43)</sup>とする。そして、「『世界』を現象学的に記述することは、世界の内部で事物的に存在している存在者の存在を提示し、概念的・範疇的に確定する」<sup>(44)</sup>ことであるとする。しかし、「世界内部的存在者の存在的な描写も、こうした存在者の

存在の存在論的な学的解釈も、そのものとしては、『世界』という現象に遭遇はしないため、人が「その『内』でなんとでも存在している」と捉える「『共通の』世界」は、「世界」ではなく「世界一般の世界性」であり、「存在論的に『世界』は「存在者の規定ではなく、現存在自身の一つの性格なのである」<sup>(45)</sup>とする。そして、「日常的現存在の最も身近な世界」を「環境世界」とし、「環境世界の世界性（環境世界性）」を「最も身近に出会われる環境世界内部的存在者の存在論的な学的解釈」<sup>(46)(47)</sup>から「探究」可能とする。「現象学」に立てば、描く題材において、物質として観察可能な描くモチーフ、絵具、描く道具、造形物等といった他者や、その他者を使う子どもを含んだ「存在者」と、その「存在者」を通して子どもが見たり感じたりする心象や雰囲気等の「存在」とを「対照」させることで、子どもが自らの「環境世界」に立ちながら描き表示対話する「存在を提示」可能となり、その「存在自身を究明」できるといえる。描く題材において子どもが対話する「存在を提示」することは「『世界』を現象学的に記述する」営為といえる。ハイデガーは、「存在を開示し究明するときの「本来的主題」は「存在」であり、「予備的に主題とされる存在者として発端に置かれているのは、環境世界的な配慮的な気遣いのうちでおのれを示す当のもの（存在者）である」( )内は筆者)と述べ、「この存在者はなんらかの理論的な『世界』認識の対象なのではなく、使用されたり、製作されたりなどするもの」<sup>(48)(49)</sup>とする。更に、「一つの道具だけが『存在している』こと」はなく、「道具の存在にはそのつどつねになんらかの道具全体が属している」し、また、「ハンマーでもって打つことは、(中略)、ただたんにハンマーの道具性格に通暁している一つの知識をもっていることではなく、それ以上適切には可能でないようにこの道具を我がものにしたということなのである」<sup>(50)</sup>(中略は筆者)とする。しかし、「諸事物を『理論的に』しか眺めやらない眼差しは、道具的存在性を了解することなしで済ましてしまう」が、「使用し従事しつつある交渉」は「固有な視の様式」をもつと共に「従事することを導き、従事することにそれ独特の事物的性格をさずける」のであり、「道具との交渉は手段性の指示の多様性に服従している。そうした適応を見ぬく視が配視なのである」<sup>(51)</sup>とする。この「道具」と「世界」の関わりについて、「世界が或る種の仕方において閃いてくることができるとすれば、(中略)。世界内部的な道具的存在者が配視的な配慮的な気遣いにとって近づきうる」(中略は筆者)ことにより「そのつどすでに世界は、あらかじめ開示」されており、「現存在」が、「つねにそこをめがけて帰ってくるしかない或るもの」<sup>(52)</sup>であるとする。ハイデガーは、「世界内存在とは、(中略)、道具全体の道具的存在性にとって構成的な諸指示のうちに、非主題的に配視的に没入しているということ」(中略は筆者)

であり、「配視がそのうちで『活動して』おり、その可能的な破れが存在者の道具的存在性を押し出す指示全体性」<sup>(53)</sup>に着目した。描く題材では、絵具、紙、描く道具、造形物等の「道具的存在者」が、「使用されたり、製作されたりなどするもの」として、「存在者」である子どもと出会い「交渉」される。子どもと「道具的存在者」の「交渉」は、子どもが描く過程で見付けた、描く道具の使い方や描いた痕跡がもつ色や形等との出会い、および見付けた描き方や描いた痕跡の連鎖と重層をつくり出していく過程として実践される。自分なりに見付けた描き方で新たな痕跡を描く実践の過程では、自らの「環境世界」へと「適応」する、「道具的存在者」の使い方やつくり方といった「手段性」を「探究」する過程として、子どもが「配視的に没入」し「道具を我がものにしたということ」を経験するといえる。描く題材において、「存在者」としての子どもが他の存在者の「道具的存在性を押し出す」、「配視」の働きを捉えることが、描く題材において子どもが存在と対話する学びを示すことになるといえる。

本研究では、子どもが絵具、紙、描く道具、造形物等の他者を使ってつくり、つくり変える造形表現行為を介した対話の対象を存在と位置付け研究の視点②とする。

### 3 題材開発

#### 3-1 モデル題材

##### (1) 題材「フリースローイング」

第1筆者は、上越教育大学大学院科目「造形表現学習過程特論」において、描く題材「フリースローイング」(以下、同題材)を行ってきた。同題材は、以下の(i)(ii)で構成される。

(i) 行程；①「最初に、気になった道具を手に取り、気になった絵具をつけ、紙に痕跡を残します。すると、次は何色をどのようにつけるのか、紙が語りかけてくるので、それを感じ取ります。感じ取った色と描き方を繰り返します。繰り返していくと、紙と一緒に自分も変わっていきます。その内に、紙が何も語りかけてこなくなりますので、そうなったら紙を乾燥棚に入れて、次の新しい紙を準備し更に描いていきます」と、第1筆者が描き方を説明する。②履修者が第1筆者の説明に基づいて描く。③余った絵具を画用紙で挟み潰して模様をつくる。④受講者が互いの造形物を見合いながら片付ける。

(ii) 素材や道具；四切画用紙、12色アクリルガッシュ、花パレット、丸筆、刷毛、ローラー、たわし、スポンジ、スパッタリング用具、ストロー、紙コップ、雑巾、筆洗等、他は履修者の実態に応じて適宜加える。

第2筆者は2015年10月に同題材を受講した。第2筆者は、使いたいと感じた色と道具で描き始め、描く行為や描いた痕跡の連鎖と重層をつくった。自身の描く行為や描いた痕跡がもつ色や形に誘われて次の描く行為や描い

た痕跡をつくる造形表現行為の特性は、第2筆者が自明にしていた描くことの苦手意識を弱まらせ、描く過程で見つけた自分なりの描き方を使ったり新たな痕跡を描いたりする「道具的存在者」との「交渉」と、「道具を我がものに」していく学びを第2筆者に経験させた。また、同題材は、色や形が連鎖し重層していく画面、その「存在」がもつに至った「価値的な重み」について味わう経験を、描く過程で出合う、素材、道具、造形物等の他者との対話として第2筆者に経験させた。第2筆者の経験から、描く過程で出合う多様な「道具的存在者」との「交渉」、および多様な他者との対話を発生させると共に活性化させる性質が同題材にあるといえる。

以上の同題材の性質を継承し、本研究では、「道具的存在者」と「交渉」する対話の過程として、中学生が、描く行為や描いた痕跡を連鎖し重層させて次の描く行為や描いた痕跡をつくる要素をもった題材を開発する。

## (2) 教科書題材

本題材に近接する、中学校の教科書に記された描く題材や資料は、以下の(i)(ii)(iii)(iv)に類別できる。

(i) 身近にあるものや愛着のあるものを見つめて、感じ取った美しさや面白さや楽しさ等を描き表す題材<sup>(54)(55)(56)</sup>。

(ii) 心で捉えた気持ちや印象等について、色や形の効果を生かし材料の組み合わせを工夫して描き表す題材<sup>(57)</sup>。

(iii) 墨のかすれやぼかしや滲み等の効果や用具の使い方を工夫して描き表す題材<sup>(58)(59)(60)</sup>。

(iv) 水で薄まる絵具の特性やさまざまな描き方を含むモダンテクニックをまとめた資料<sup>(61)(62)(63)</sup>。

教科書の内容には、中学生が、身近にあるもの等の「存在者」を見て感じ取った美しさや面白さや楽しさ等の存在を描き表す題材(i)が3つ、特定の「存在者」を定めずに心で捉えた気持ちや印象等といった存在を描き表す題材(ii)が1つ、描く素材や描く道具の特性を生かすといった「道具的存在者」との「交渉」を行う題材(iii)が3つ、資料(iv)が3つあった。

本研究では、中学生が、身近にあるものとしての「存在者」をモチーフとし、その「存在者」から捉えられた気持ちや印象等の存在を、素材や道具との「交渉」の過程で描き表す題材として開発する。

### 3-2 開発題材の概要

本題材は、2021年にN県S中学校美術科の非常勤講師を担当した第2筆者が、第1学年27名(各4~5名の計6班)を対象とする単元の1つとして開発実践した。本題材は、以下の(i)(ii)で構成した<sup>(注1)</sup>。

(i) 行程：①班ごとに代表者の靴を机の中心に置き、8分ごとに靴を90°回転させて観察し、捉えた靴の特徴を素早く描く〈クロッキー(早描き)〉(2021年5月20日)、②自分の靴を机に置き、〈描きやすい〉〈魅力的だ〉〈挑戦してみよう〉等と思った角度から観察し集中して描く〈好

きな角度からデッサン〉(2021年5月27日)、③デッサンした画面に、道具の使い方を試しながら自分の靴の印象を描き重ねて画面を埋め尽くす〈フリーペインティング〉<sup>(注2)</sup>を行う〈色々な描き方で埋め尽くして〉(2021年5月27日)、④デッサンおよび〈フリーペインティング〉の痕跡を頼りに描いたり画面上で絵具を溶かし混ぜたりしながら靴を描き起こす〈靴を描き起こそう!〉(2021年6月3日)、⑤友達と語り合いながら描いた作品を見合い、自分が〈イイ!〉と思った友達の作品に対して感想文を書いた付箋を貼ってから、鑑賞シート、作品のコンセプトシート、校内展示用のキャプションに作品名や感想を記述する〈作品鑑賞〉(2021年9月2日)。各行程は50分で行い、各授業日の最後には、その日の活動内容を振り返る自己評価シートを記述する。

(ii) 素材や道具<sup>(注3)</sup>：描く行程で使用した素材や道具は次の通りである。行程①、鉛筆、プラスチック消しゴム、クロッキー用紙。行程②、鉛筆、プラスチック消しゴム、四切画用紙。行程③、四切画用紙(行程②で描いたもの)、11色ポスターカラーセット、丸筆、刷毛、たわしまたはスポンジ、スパッタリング用具、ストロー、紙コップ、雑巾、筆洗、バケツ。行程④、11色ポスターカラーセット、筆洗、色鉛筆。

本題材は、クロッキーを経験して靴の特徴を素早く捉える力を深めた中学生が、好きな角度から靴をデッサンした画面へ、自分の靴から感じた印象を描き重ねていくことにより、「存在者」としての靴が示す存在との対話を経験する。その対話では、中学生が、絵具や描く道具がもつ特性を生かし、自分なりの描き方や色や形をつくり出す「配視的」な「没入」による「道具的存在者」との「交渉」を実践する。また、個々の「道具的存在者」との「交渉」は、個々の中学生の実践と経験に留まるだけではなく、つくっている場面やつくり出していく(またはつくり出した)造形物を友達に見られたり、友達と見合ったりして共有され相互に味わわれる。このつくる実践や経験(またはつくった実践や経験)を共有する関係は、他者との共感的関係として形成されるといえる。

行程①②③④の内容は、本題材の初回授業冒頭で中学生に概略すると共に、各授業日の冒頭で前回、本日、今回の活動の内容を確認し、中学生が見通しを持ちながら協働して、前回の振り返り、準備、片付け、今回の活動の共有ができるように留意した。

本研究では、「存在者」としての描くモチーフを介して、モチーフが示す存在との対話と、その対話の過程で他者との共感的関係を形成していく芸術的行為、および研究の視点から開発実践した本題材を研究事例に位置付け、以下の通り記述分析し考察する。

## 4 研究事例の記述分析と考察

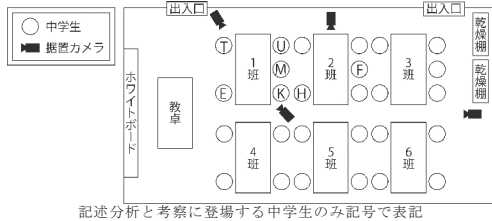
### 4-1 研究事例の概要

表1：研究事例の概要

場所：	N 県 S 中学校美術室
日時：	2021年5月20日 1限, 行程①, 場面【Ⅰ】 2021年5月27日 1限, 行程②, 場面【Ⅱ】 2限, 行程③, 場面【Ⅲ】 2021年6月3日 1限, 行程④, 場面【Ⅳ】 2021年9月2日 5限, 行程⑤, 場面【Ⅴ】
対象：	Kを中心とする第1学年中学生27名
授業者：	第2筆者(D)
観測者：	第1筆者(B)※手持ちカメラで全体記録

表2：記述の表記と意味

表記	意味
：	音声の引き伸ばし
【Ⅰ】	音声の重なり
h	呼吸音・呼吸音・笑い
↑	音韻の極端な上がり下がり
( )	聞き取り困難な箇所
—	言葉の途切れ



記述分析と考察に登場する中学生のみ記号で表記

図1：美術室の初期配置

本研究では、第2筆者がS中学校で実践した本題材において、「道具的存在者」との「交渉」を含む他者との対話を中学生が活性化させると考えた行程②③④（3-2参照）を中心に、第1筆者が静止画記録および動画記録した（表1）<sup>(注4)(注5)</sup>。動画記録は、6班に分かれた中学生27名を手持ちカメラ1台、据置カメラ5台を使い収集した。行程①は中学生が描いた造形物のみ静止画記録した。行程⑤は中学生が立って移動する鑑賞行為を行ったため手持ちカメラを主に動画記録し、中学生が記述した各シートを静止画記録した。普段の授業において、同じ1班の友達（E, U, M, T）とのやり取りを活発にしながら造形表現行為や各シートの記述を行っていたKを中心に記録を収集（図1）し、題材の行程に基づいて場面分け（表1）した。Kの「道具的存在者」との「交渉」が最も活性化した場面【Ⅲ～Ⅳ】に焦点化し、場面分けと表2<sup>(64)</sup>に基づいて画像分析（図2）および記述分析し考察する。

### 4-2 研究事例の記述分析

2021年5月27日2限、Dは、水多めに溶いた絵具が使いやすいと指示し、「自分の↑↑：：(0.2) 靴↑↑の：：(0.2) イメ：：ジの色から↑↑：：(0.2) スタ：：トしてください(0.2) 自分の靴：-ていうか：(0.2) 自分の歩き方とか：(0.2) 自分てこんな色だよな：-ていうの：(0.2) から：：色で(0.2) 私の場合はオレンジだからh(0.2) オレン↓ジー私の場合はオレンジなのでオレンジの絵具をとって：(0.6) よしここにこういう：(0.2) 絵具の：(0.2) 跡をつけてみよ：(0.4) ふ：：-てやって：：」と言いながら、ホワイトボードに貼った画用紙から大きくはみ出る絵具の痕跡をつける。それを見たMは「凄[い]」、Fは「へ↑↑[え：：：】【Ⅲ-i-(1)】と言う。Dは、鉛筆で描いた靴を気にせず、画面全体を絵具で思い切り描いて埋めていくよう指示する。そして、刷毛、スポンジ、タワシを使った描き方の例や、画用紙を立てて絵具を垂らしたり、ストローで息を吹きかけて絵

具を伸ばしたり、スパッタリングのやり方を示したりして、見本を描いてみせる。見本を見たFは、「すげ：：綺麗【Ⅲ-i-(2)】等と言い驚く。Dは、準備が出来てから描き始めるよう指示してフリーペインティングを開始する。

Kが立ち上がり、他班の中学生のスパッタリングを見ていると、Dが、「立ちながら描いた方が描きやすいです【Ⅲ-ii-(1)】と言ったため、Kは立ったまま黒色を水で薄めて、筆に付いた黒を網に付けてから画面全体にスパッタリングする。Kは、画面を見て「何かうちのがおかしい」と言ってから、画面に付いた大きい模様を指し示し「見て：：すご：：い(0.4) h h h(0.2) ピザみたい↑」と言うと、画面を立てて絵具の垂れる模様を描いていたEが自分の机を見て「おれの下がカオスなんだぜ：：」【Ⅲ-ii-(2)】と言う。Kは、机下のバケツで網を洗ってから、スパッタリングの大きい模様を雑巾で拭き取り【Ⅲ-ii-(3)】、出していなかった緑を使っていないパレットの窪みに出してから緑を刷毛につけていると、Dが「いい↑(0.2) 靴の-靴↑↑↑の形に囚われるんじゃないよ↑↑↑(0.2) みんなの個性は：(0.2) そんなんで収まる訳じゃhないからh h h h画面を↑↑はみ出るくらい(0.4) 絵具をぶちまけるんだよ】【Ⅲ-ii-(4)】とKを見ながら言う。Kは、刷毛で画面左上から右下にかけて緑の痕跡を1つ描いてからMに「ほら↑見て」と言い画面を見せると、Mは「いいね↑】【Ⅲ-ii-(5)】と言う。Kは、画面の右上から左下にかけて1つ、画面の左上に1つ、緑の付いた刷毛で痕跡を描いてから【Ⅲ-ii-(6)】、黄緑を刷毛に付けて網にのせ、網をブラシで叩くようにして画面全体にスパッタリングする【Ⅲ-ii-(7)】。Kは、刷毛を洗い、青を付けてから、薄青を刷毛に付けて、刷毛に付いた絵具を飛ばすたびに「h h h↑】【Ⅲ-ii-(8)】と笑いながら7か所に痕跡を描く。Kは、緑のストローの先端に、青と薄青を混ぜた青を付けて画面に吹きかけようとするが【Ⅲ-ii-(9)】、絵具が飛ばなかったため緑のストローを机の上に置く。Kは、タワシを持ち机下のバケツの水を付けてから、笑いながら周囲を見て飛び跳ねる【Ⅲ-ii-(10)】。Kは、タワシに赤を付けてから雑巾に付けてタワシに付いた絵具を調整し、画面全体にタワシの痕跡を描く【Ⅲ-ii-(11)】。Kが描いていると、Eが描き終えたことをDに伝える。EとDが話している時、Kはタワシに橙を付けて、画面の右辺と右上辺に赤と橙が混じる痕跡を描く【Ⅲ-ii-(12)】。Kは、画面左下に飛ばして描いた痕跡を筆で伸ばして【Ⅲ-ii-(13)】から、更に雑巾で痕跡の絵具量を調整し、画面全体に飛ばしていた痕跡を潰すことにより雑巾の痕跡を描く【Ⅲ-ii-(14)】。Kは、丸筆に付けた青紫を網にのせ、画面全体にスパッタリングしてから、筆に付けた赤紫と黒を網にのせて、網の上で絵具同士を混ぜてから画面全体にスパッタリングする【Ⅲ-ii-(15)】。Kは刷毛を洗ってか

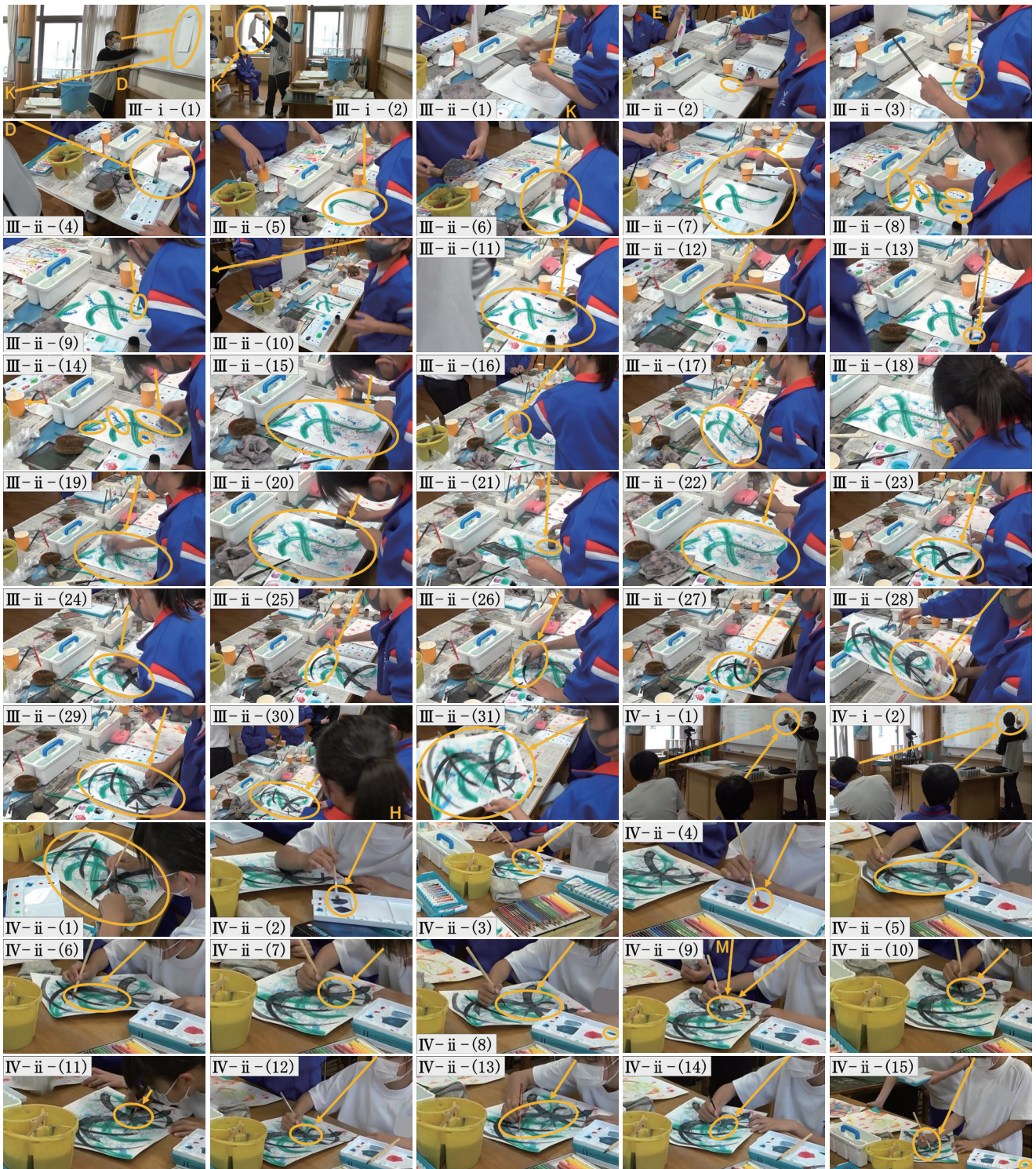


図2：画像分析【III-i-(1)】～【IV-ii-(15)】

ら、刷毛の先端へ青、薄青、緑、薄青の順番に絵具を付け、刷毛に付いた絵具を紙コップ底の角に付けてスタンプする【III-ii-(16)】。Kは、刷毛の先端へ薄青と緑を付け、画面全体にS字の形が連結した痕跡を描き【III-ii-(17)】、画面左下に溜まった薄青と緑の混じる絵具を緑のストローで吹き流す【III-ii-(18)】。Kは、雑巾で叩き画面全体の水分をとってから【III-ii-(19)】、パレットに追加した黒を刷毛に付けて網にのせ、画面全体にスパッタリングし【III-ii-(20)】、画面右下にブラシの痕跡を

付ける【III-ii-(21)】。Kは、網が泡だったためブラシと網を机下のバケツで洗ってから、黒を刷毛に付けて網にのせ、画面全体にスパッタリングしながら「すぐ泡が出ちゃう」【III-ii-(22)】と言う。Kは、刷毛に黒を付け、画面の左下から上にかけて1つ、左辺中央から右下にかけて1つ痕跡を描き【III-ii-(23)】、雑巾で叩いて2つの痕跡の水分をとる【III-ii-(24)】。Kは、刷毛に黒を付けてから画面上辺に痕跡を描き【III-ii-(25)】雑巾で擦って痕跡の水分をとってから【III-ii-(26)】、画面上



部中央に縦と横の十字の痕跡を描く【Ⅲ－ii－(27)】。Kは、黒の付いた刷毛で、画面中央、右下、左下に痕跡を1つずつ描いてから、左下に痕跡を1つ書き加えて十字の形にする【Ⅲ－ii－(28)】。Dが、「あと1分で終わりますよ↑↑今やっている人は：：(0.6) 悔いのないように：：」と言う。Kが刷毛で描いた黒の痕跡の水分を雑巾で叩きとり【Ⅲ－ii－(29)】、「終了↑↑(0.4) おっけ↑↑：：：」と言った時、Hが来てKの造形物を見る。Hは、Kの造形物を見ながら「この感じい：：ね：：」【Ⅲ－ii－(30)】と言う。Kは、造形物を持ち画面を回転させながら見て【Ⅲ－ii－(31)】描き終える。

Dは、中学生へ自席に座るよう促してからホワイトボードに注目させ、作品を乾燥棚へ入れ、道具を洗い、道具箱への戻し方について指示する。Kは、片付けを終えてから自己評価シートを記入し提出して美術室を退室する【Ⅲ－iii】。

2021年6月3日1限、Dは、「靴を：：あの：：好きな角度からデッサンしてもらったものが：：(0.2) あの：：絵具で：(0.2) 隠れてるので：(0.2) それを：(0.2) 描き起こしていくという苦行をやっていただきます」、「靴の：：雰囲気は：(0.4) 表現してもらいたと思います」【Ⅳ－i－(1)】と言ひ、靴の固有色に囚われることなく自分の靴から感じる雰囲気を色と形で表すよう指示する。Dは、前時に描いた絵具を溶かしながら新しい絵具と混ぜて描いてもいいこと、前時に描いた痕跡を靴の形として取り入れて描いてもいいこと、新しい絵具で厚く塗り前時に描いた痕跡を隠してもいいことを伝え、描き方の見本を見せて【Ⅳ－i－(2)】から活動を開始する。

Kは、平筆に水を付けて黒の痕跡や緑の痕跡をなぞり、その水分を雑巾でとる描き方をする【Ⅳ－ii－(1)】。Kは、筆洗で平筆を濡らし、黒、青、薄青を混ぜながら「あ：：嫌だ：(0.4) この色嫌だ：：：」【Ⅳ－ii－(2)】と言ってから、混ぜた絵具を使い平筆で靴のロゴを描く。Kは、平筆を洗ってから、混ぜた絵具に、白、青、薄青の順で更に混ぜて「あこの色いい↑」と言ってから、平筆で靴のロゴを上描きする。Dは、「細かく描きたい人は色鉛筆を(0.8)使ってみてください」【Ⅳ－ii－(3)】と言ひ色鉛筆を机の上に置く。Kは、「Eくん外側ど：：すればいい君が決めてくれる」と言うと、Eは「オレンジとか(0.8)オレンジは：(0.2) めっちゃ明るくもなく暗くもない(0.2) ちょうどいい色だから」と答える。Kは、平筆で赤と黒を混ぜてから【Ⅳ－ii－(4)】、丸筆で靴のかかととつま先の輪郭を描く【Ⅳ－ii－(5)】。Kは、描いた靴の輪郭をMに見せてから、靴のつま先の輪郭を更に濃く描く【Ⅳ－ii－(6)】。Kは、丸筆の先端に緑を付けて靴の履き口を描く【Ⅳ－ii－(7)】。Kは、丸筆に水を付けて緑をパレットの上で薄め、靴の縫い目を薄く描いてから、更に上から靴の縫い目をなぞり濃く描く【Ⅳ－ii－(8)】。Kは、

表3：Kの鑑賞シート(上)、Kの作品名および作品紹介(下)

Eさん 色彩ではないけど上の部分からたらずという少しどくとくなやり方だけどカラフルで全て描いていてちょっと見にくいのもあるけど自分はあまりやらないのですごいなと思った。 くつの下えんびつもしっかりしているし、絵で描いていても形が出ていてすごく良い。 色が落ちて、にじんでいる所が逆に印しよ的で良いと思いました。すごくおもしろい作品でした。 ☆靴
作品名：ちょっと違う靴 作品紹介：使うのは1回その場所のみにして、1色でいろんなぬり方や水を使ってうすめるやり方をしました。筆使いや全体的にしっかり描く事を意識しました。

表4：Kの自己評価シート

日付	自己評価	理由	くつの絵を描いたけど、①と②は少しまいちだったけど③と④はすごくうまくいったから。全体的にはいいまでより良かった。
5/20	A	授業での気付き	立体的にさまざまな方向から描くのは難しかった。靴を角度も考えながら出来た。
日付	自己評価	理由	いろんな道具の事が知れて、使って自分らしさも出づつからがむけたと思ったから。たくさんのもようをつけてすごく自分が変わった。
5/27	A	授業での気付き	もようにはたくさん種類があり、同じ道具でもいんしょうのつけ方やがらが変わった。いろんなことが学べた。
日付	自己評価	理由	くつをまた上から、描き直したけど、うまくしゅうせいしたり出来た。
6/3	A	授業での気付き	くつが見えなくなっていたけど、直したり、えのぐをうまくつかったりした。

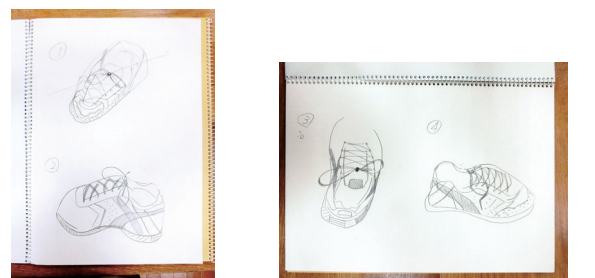


図3：Kの造形物の変遷(上【I】、下左【II】、下中【III】、下右【IV】)



図4：Eの作品とKが記入した付箋の内容(Kには本名が記入されている)

靴の履き口を描き込むため、Mに「ね：ね：ね：：M(0.2) M(0.2) M(0.6) このままここ緑で↓描いていいと思う」と言うと、Kの画面を見たMが「うん」【Ⅳ－ii－(9)】と言ったため、Kは緑の付いた丸筆で靴の履き口を描き込む【Ⅳ－ii－(10)】。Kは、緑の色鉛筆を使い靴の履き口を描き込んでから【Ⅳ－ii－(11)】、黄緑の色鉛筆を使い更に履き口を描き込む【Ⅳ－ii－(12)】。Kは、赤と黒を

混ぜた絵具で描いた靴の輪郭を、赤の色鉛筆を使い上描きしてから【IV-ii-(13)】、黒の色鉛筆を使いロゴの輪郭を描く【IV-ii-(14)】。Kは、丸筆で黄緑と緑を混ぜ、赤の色鉛筆で描いた輪郭に隣接する外側の輪郭を描き、「おっけ：：できた(0.2)も：：完成↑」【IV-ii-(15)】と言う。

Kは、道具を洗い、作品を乾燥棚へ入れ、自己評価シートを記入し提出して美術室を退室する【IV-iii】。

2021年9月2日5限、Kは、作品鑑賞会において、友達と一緒に造形物を見て語り合いながら、友達が描いた作品の表現を共有した。そこで味わった表現の内容を鑑賞シートと自己評価シートに記述し提出した。また、作品名および作品紹介を書いたシートを後日提出した(表3, 4)。Kが本題材で描いた造形物の変遷は図3であり、Kが鑑賞活動で付箋を貼ったEの作品は図4である。

#### 4-3 対話の視点による研究事例の考察

【III-i-(1)(2)】【IV-i-(2)】では、絵具や描く道具、描く行為や造形物を介した友達との対話の契機として、Kが、今までに描いたことのなかった描き方をするDや、Dが描いた痕跡と出合う。

【III】では、Kが、スパッタリング用具、雑巾、刷毛、ストロー、タワシ、丸筆、紙コップ、といった絵具および描く道具との対話を経験した。【III-ii-(2)(3)】では、Dの見本に興味をもったKがスパッタリングをやってみるが、思い通りにならず「ピザみたい」【III-ii-(2)】な模様を描いたため雑巾で拭き取った【III-ii-(3)】。その後も、Kは、【III-ii-(7)(15)(20)(22)】において、「すぐ泡が出ちゃう」【III-ii-(22)】と困り感を表しつつもスパッタリングで描いた。これは、描かれた絵具の色や形がはじめから「美的な要素」や「価値的な重み」をもっていなかったからこそ、「ピザみたい」な模様がKに拭きとられ棄却されたことを示す。また、Kは、「ピザみたい」【III-ii-(3)】な模様を雑巾で拭きとったことを契機に、【III-ii-(14)(19)(24)(26)(29)】において、画面に付けた絵具の水分を雑巾で吸いとったり、画面に付けた絵具を潰したりする雑巾を使った描き方を実践した。雑巾を使った描き方は他の中学生からは散見されなかったが、スパッタリング、雑巾を使った描き方、他の描き方を組み合わせながらKがつくっていった造形物は、Hに「この感じい：：ね：：」【III-ii-(30)】と味わわれる「美的な要素」または「価値的な重み」をもつ「生のできごと」や「生きた抵抗」を宿したといえる。そして、Hの「芸術の見る眼の対象」となったKの造形物は、Hに受容され共感されることにより、Hと造形物との関係、KとHの共感的関係を形成したといえる。

【IV】では、Kが、筆に絵具をつけて描く過程で、前時に描いた痕跡、新しく使う絵具、造形物としての靴の色や形との対話を経験した。【IV-ii-(1)】では、前時に行っ

た雑巾を使う描き方を再度実践したが、これは、絵具の痕跡に隠れていた鉛筆の痕跡を表出させ、靴を描き起こす対話の契機をKが生み出したことを示す。Kは、「この色嫌だ」【IV-ii-(2)】と言いながら黒、青、薄青の順で混ぜた絵具を使い鉛筆の痕跡を頼りに靴のロゴを描き起こすが、更に白、青、薄青の順で混ぜた絵具を「この色いい」【IV-ii-(3)】と言って使い靴のロゴを上塗りした。これは、Kにとって、はじめに塗った靴のロゴの色が「美的な要素」や「価値的な重み」をもっていなかったため、Kに上塗りされ棄却されたことを示す。また、Kは、【IV-ii-(5)(6)(13)(15)】において、赤と黒を混ぜた絵具、赤と黒の色鉛筆、緑の絵具、黄緑と緑を混ぜた絵具を使い、造形物としての靴の輪郭を描いたり、【IV-ii-(7)(10)(11)(12)】において、緑の絵具、緑の色鉛筆、黄緑の色鉛筆を使い、靴の履き口を描いたり、【IV-ii-(8)】において、緑の絵具を使い靴の縫い目を描いたり、【IV-ii-(14)】において、黒の色鉛筆を使い靴のロゴの輪郭を描いたりした。こうした、描く行為や描いた痕跡を重層させていく対話を通してつくられたKの造形物は、K自身に「うまくしゅうせいしたり出来た」(表4)と味わわれる「美的な要素」、または「価値的な重み」をもつ「生のできごと」や「生きた抵抗」を宿した「美的完結」としての作品になったといえる。

描く行為や描いた痕跡を重層させていく対話は、活動場所を共有するEの作品がもつ「美的な要素」や「価値的な重み」を「形が出ていてすごく良い」(表3)、「カラフルで描いていておもしろい」(図4)と「直観的」に捉える「芸術の見る眼」の形成と共に、友達との共感的関係を形成する学びとしてKに経験されたといえる

#### 4-4 存在の視点による研究事例の考察

【III-i-(1)(2)】【IV-i-(1)(2)】では、K自身が、今までに描いたことのなかった描き方をするDや、Dが描いた痕跡との出合いを契機に、「存在者」である自身の靴が示す存在としての「イメ：：ジの色」【III-i-(1)】や「靴の：：雰囲気」【IV-i-(1)】を描き「探究」していく「存在の意味への問い」を実践する。

【III】では、Kが、スパッタリング用具、雑巾、刷毛、ストロー、タワシ、丸筆、紙コップ、といった描く「道具的存在者」と「交渉」する。Kは、思い通りにならず「ピザみたい」【III-ii-(2)】になったスパッタリングの模様を雑巾で拭き取り【III-ii-(3)】、その後も【III-ii-(7)(15)(20)(22)】において、「すぐ泡が出ちゃう」【III-ii-(22)】と困り感を表しつつも「道具的存在者」としてのスパッタリング用具と「交渉」した。また、Kは、スパッタリングの模様を雑巾で拭きとったこと【III-ii-(3)】を契機に、他の中学生には散見されなかった雑巾を使う描き方を【III-ii-(14)(19)(24)(26)(29)】において実践したが、これは、スパッタリングを通して見付けた雑

巾の使い方と、他の道具を使う描き方との連鎖と重層をつくり出していく実践として、Kが、「道具的存在者」の使い方やつくり方といった「手段性」を見抜く「配視的」な「没入」を行い、「道具を我がもの」にする「探究」を自身の靴が示す存在との対話として経験したといえる。

【IV】では、Kが、筆に絵具を付けて描く過程で、自身の靴が示す存在との対話を経験した。Kが、黒、青、薄青の順で混ぜた絵具に対して「この色嫌だ」【IV-ii-(2)】と言いロゴを塗ってから、その色に更に白、青、薄青の順で混ぜた絵具に対して「この色いい」【IV-ii-(3)】と言いロゴを上塗りしたことは、描いている造形物や自分の靴等の「存在者」を通して見たり感じたりした心象や雰囲気等といった存在がもつ色と、混ぜてつくり出した色とを「対照」し描いていたことを示す。また、Eに「外側ど：すればいい」【IV-ii-(4)(5)】と相談し赤と黒を混色して描いたり、Mに「ここ緑で↓描いていいと思う」【IV-ii-(9)(10)】と相談して緑で描いたりしたことは、EやMとの語りを契機に、自身が対話している存在と画面に塗る絵具や色とを「対照」し描いていたことを示す。更に、靴の輪郭を描いた【IV-ii-(5)(6)(13)(15)】、靴の履き口を描いた【IV-ii-(7)(10)(11)(12)】、靴の縫い目を描いた【IV-ii-(8)】、靴のロゴの輪郭を描いた【IV-ii-(14)】、これ等の場面を含む描く過程は、K自身が、靴の示す存在を探究していく対話の痕跡として作品をつくと共に、描きながら見たり感じたりした『世界』を現象学的に記述する造形表現行為をKが実践した過程といえる。

K自身が経験していた「世界」の記述そのものといえる作品は、その記述の過程において、Hに「この感じい：ね：」【III-ii-(30)】と味わわれると共に、「すごく自分が変わった」、「同じ道具でもいんしょうのつけ方やがらが変わった。いろんなことが学べた」(表4)とKに実感させる、自身の見方や感じ方の変化と道具の使い方により変化する絵具の痕跡とが一体化して描かれたKの学びの証といえる。靴が示す存在との対話を通して変化したKは、【V】において、自分が見付けなかった、やらなかった描き方が施されたEの作品の示す存在に「すごい」と発話し、他者を受容する見方や感じ方を発揮した。

## 5 おわりに

本研究では、描くことによる対話の過程で他者との共感的関係を形成する題材の開発と実践を通して、中学生が、描く行為および描いた痕跡を連鎖し重層させながら、モチーフを介して見たり感じたりした心象や雰囲気等といった存在と対話する過程を分析考察した。これにより、次の(i)(ii)(iii)を描く芸術的行為において経験される「対話的な学び」の性質として明らかにした。(i)「美的な要素」や「価値的な重み」をもつ「生のできごと」

や「生きた抵抗」を宿す「美的完結」として作品を描きつくり他の人と共有して受容し合う学び、(ii)描き方や描いた痕跡を連鎖し重層させながらモチーフが示す存在を「探究」する学び、(iii)見方や感じ方の変化と道具の使い方の違いによる描いた痕跡の変化とが一体化する学び。

本題材の【I】では「友達の靴の特徴を素早く捉えて描くこと」と指導した。そのため、【I】では鉛筆を立てる描き方が散見されたが、これはその後の行程で中学生の描き方に影響を与えた(図3)。従って、【I】での他者との対話を活性化するため、【I】の指導において、鉛筆を寝かせたり強弱を加えたりする描き方への「探究」を誘う中学生への問い掛けが重要だったと振り返る。

今後は、他者との共感的関係やモチーフが示す存在との対話の視点から、立体や工作による造形表現行為において子どもに経験される学びの形成を目指した題材開発と実践を行い、芸術的行為に立つ教育研究を深めていく。

## 一注一

- 1 板書および口頭で中学生に示した内容は〈〉で表記。
- 2 3-1で示したモデル題材名は「フリースローイング」だが、描く行為や描いた痕跡の連鎖と重層によってつくられていく色へと中学生を志向させるため、本題材では「フリーペインティング」と呼称した。
- 3 鉛筆、プラスチック消しゴム、11色ポスターカラーセット、筆洗は中学生が購入したもの。11色ポスターカラーセットには、パレット、面相筆、平筆が付属。
- 4 記録の収集および記録の使用について、県名、学校名、対象中学生をランダムなアルファベットで示すと共に、対象中学生の氏名や素顔等の情報が写っていない画像を使用する条件で研究協力校から許諾を得た。
- 5 本題材の行程①②③④⑤は3-2で示した。

## 一文 献一

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 美術編』日本文教出版、pp.3-4、2018、「優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現」が求められている
- (2) 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』文部科学省、p.23、2017、2022年2月21日閲覧、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)
- (3) 宮田舞・山内保典・岡田猛「現代美術に対するイメージの変更を支援する：哲学対話ワークショップの手法を用いた現代美術作品鑑賞の提案」『美術教育学研究』49、pp.393-400、2017
- (4) 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない 対

- 話と思考の哲学』岩波書店, p.19, 2019, 「哲学的なテーマについて自由に論じる活動」とする
- (5) 青木善治・松本健義「子どもが生きる力を育む学びの過程から教師が変容する研修の在り方に関する一考察」『美術教育学研究』50, pp.1-8, 2018
- (6) 富田俊明「海月姫を探して：卒業制作における絵画表現の対話的指導に関する考察」『美術教育学研究』50, pp.249-256, 2018
- (7) 青木善治「教師が変容する研修の在り方に関する一考察—対話型鑑賞研修会における教師の変容事例から—」『美術教育学研究』51, pp.1-8, 2019
- (8) 小池研二「国際バカロレア中等教育プログラムを生かした美術科授業の実践研究」『美術教育学研究』49, pp.161-168, 2017
- (9) 屋久直美子・池亀直子「多様な子どもの参加を目指した『偶然性』のネットワークショップ—特別支援学校中学部生徒と保育園児の交流に着目して—」『美術教育学研究』49, pp.409-416, 2017
- (10) 清水由朗「日本・ロシアの児童・生徒による, 日本画材料を使った連想イメージ生成と形象化のプロセス—デカルコマニーを使って—」『美術教育学研究』50, pp.209-216, 2018
- (11) 立原慶一「ワシリー・カンディンスキー作『コンポジションⅧ』の鑑賞と抽象画の制作—中学3年生における実践を踏まえて—」『美術教育学研究』51, pp.209-216, 2019
- (12) 松浦藍「色彩感情効果学習と色彩を用いた活動が生徒の表現活動に与える影響についての一考察」『美術教育学研究』51, pp.313-320, 2019
- (13) 山竹弘己「中学校における抽象絵画の指導についての一考察—類型化の試み—」『美術教育学研究』51, pp.337-344, 2019
- (14) 加藤隆之「日本における混合技法の継承と実践について大学美術教育の現場を対象とした調査報告書を中心に」『美術教育学研究』51, pp.137-144, 2019
- (15) 大平修也・松本健義「芸術的行為により節合される他者との共感的な言説に関する研究」『教育実践学論集』22, pp.117-130, 2021
- (16) ミハエル・バフチン(Михаил Михайлович Бахтин), 望月哲夫・鈴木淳一(訳)『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房, p.226, 2002
- (17) ミハエル・バフチン(Михаил Михайлович Бахтин), 伊藤一郎・佐々木寛『ミハイル・バフチン全著作第一巻 [行為の哲学によせて][美的活動における作者と主人公] 他』水声社, p.358, 1999
- (18) マルティン・ハイデガー (Martin Heidegger), 原佑・渡邊二郎(訳)『存在と時間 I』中央公論社, p.9, 2013
- (19) 西阪仰『分散する身体エスノメソドロジの相互行為分析の展開』勁草書房, p.i, 2008
- (20) 前掲 (15), pp.123-128
- (21) 前掲書 (16), p.226
- (22) ミハエル・バフチン(Михаил Михайлович Бахтин), 伊藤一郎(訳)『小説の言葉付:『小説の言葉の前史より』』平凡社, p.40, 1996
- (23) 同上, pp.40-41
- (24) 前掲書 (17), p.146
- (25) 同上, pp.146-147
- (26) 同上, p.357
- (27) 同上, p.358
- (28) 同上, p.358
- (29) 同上, p.358
- (30) 同上, pp.358-359, バフチンは他者の示す「存在」が有するに至った「価値的な重みという意味」を感じ取ることは「美を感じる事なのである」と述べる
- (31) 前掲書 (18), pp.14-15
- (32) 同上, p.20, 「存在者(現存在)」とする
- (33) 同上, p.27
- (34) 同上, p.43
- (35) 同上, p.46
- (36) 同上, p.112
- (37) 同上, p.121, ハイデガーが、「人格」は「事物」や「実体」ではなく, また「志向的作用の遂行のうちで実存」し「本質上いかなる対象でもない」とすることから, 「人格」は「存在」ではないといえる
- (38) 同上, p.136
- (39) 同上, p.139
- (40) 同上, pp.145-146
- (41) 同上, p.69
- (42) 同上, p.90
- (43) 同上, p.78, 「現象」は「おのれをおのれ自身に即して示すこと」とする
- (44) 同上, p.164, 「世界の内部にある存在者」は「諸事物」であり「自然諸事物および『価値の付着した』諸事物である」とする
- (45) 同上, pp.165-166, 「このことは、『世界』という現象」を「探究する方途が, 世界内部的存在者とその存在とに関してたどらなければならない」ことを「排除はしない」とする
- (46) 同上, p.170
- (47) 木田元『ハイデガー『存在と時間』の構築』岩波書店, pp.46-47, 2000, 木田は「ヤーコプ・フォン・ユクスキュル(一八六四—一九四四)(J. v. Uexkuell)が提唱した, 動物が種に応じて感受する「可能的刺戟の総体と反応可能なものの総体」からなる「固有の環境世界(Umwelt)(()内は筆者)との「機能的円環関係のなかで自分の有機的統一性を維持している」とする

- 「<sup>ウムウエルト</sup>環境世界理論」がハイデガーに影響を与えたとする
- (48) 前掲書 (18), pp.173-174, 道具として出られる「存在者は、『認識作用』というものの視野のうちへと予備的な主題となって入りこんでくる」とする
- (49) 同上, p.157, 「認識作用は世界内存在としての現存在の一つの存在様式なのであり, おのれの存在的基礎をこの存在機構のうちにもっているのだということ」に対して人は「盲目である」とする
- (50) 同上, pp.177-178
- (51) 同上, p.179
- (52) 同上, pp.197-198
- (53) 同上, p.198
- (54) 村上尚徳・大橋功・佐藤賢司・川合克彦・長澤博昭・小泉薫・鷹野晃 (代表著作者)『美術1 美術との出会い』日本文教出版, pp.12-13, 2021
- (55) 酒井忠康ほか『美術1』光村図書, pp.10-12, 2021
- (56) 大坪圭輔 (代表者)『美術1 発見と創造』開隆堂, pp.10-13, 2021
- (57) 村上尚徳・大橋功・佐藤賢司・川合克彦・長澤博昭・小泉薫・鷹野晃 (代表著作者)『美術2・3 上学びの実感と広がり』日本文教出版, pp.16-17, 2021
- (58) 同上, pp.20-21
- (59) 酒井忠康ほか『美術2・3』光村図書, pp.22-23, 2021
- (60) 大坪圭輔 (代表者)『美術2・3 探求と継承』開隆堂, pp.22-23, 2021
- (61) 前掲書 (54), pp.60-61
- (62) 前掲書 (55), pp.62-63
- (63) 前掲書 (56), pp.54-55
- (64) 前掲書 (19), pp.xvii-xxii

