

「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する研究

2023

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

村田 透

## 学位論文要旨

題目 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する研究

### 1 研究の目的と方法

本研究のキーワードである「造形遊び」は、図画工作科「A表現」の内容の一つであり、昭和52（1977）年の学習指導要領改訂にて「造形的な遊び」として低学年に導入された。平成元年（1989）年の改訂では低・中学年対象の「材料をもとにした造形遊び」となる。平成元年の改訂において「新しい学力観」が示され、「造形遊び」を「新しい学力観」に立つ図画工作科の中心的な内容として位置づけた。平成10（1998）年の改訂では全学年対象の「材料などをもとにして、楽しい造形活動をする（造形遊び）」、平成20（2008）年の改訂では「材料を基に造形遊びをする」、平成29（2017）年の改訂では「造形遊びをする」と名称を変えながら現在に至る（以降、「造形遊び」と統一して表記）。

平成29（2017）年の改訂にて「造形遊び」とは、三つの資質・能力（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）を一体的に育成する意図的な学習と位置づけている。この「造形遊び」は、遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目した「つくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）」そのものを楽しむ造形活動であり、大まかな内容として、子どもが材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返す、技能を働かせてつくることである。

本研究の目的は、「つくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかにすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくり出すという学びをし、自らの学びについて省察して評価し、さらに新たな学びをつくり出すという、学びの生成（つくり、つくりかえ、つくる）を明らかにすることである。

本研究の目的を明らかにするため、学際的な諸理論（身体論、記号論、言語論、発達論、自己・他者論、構成主義の学習理論など）を援用して理論構築をするとともに、小学生や幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例について相互行為分析やエピソード記述やエスノメソドロジーなどの現象学的アプローチを用いて質的分析を行う。

## 2 研究の概要

第1章では、本研究に関する問題の所在、研究の目的、方法、研究の構成及び意義を示した。18世紀のイギリスにはじまる産業革命による農業社会から産業社会への転換、さらに産業社会から知識基盤社会への転換という世界的な動きの中で、近代から現代にかけての日本の教育改革は、知識の詰込みという「記憶中心」の教育から、学力の三要素（基礎的基本的な知識・技能の習得、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に特組む態度）を一体的に育む「生きる力」の実現を目指している。学校教育への「造形遊び」の導入は、この教育改革と連動しており、図画工作科において「生きる力」を育む学びを実現する上で重要であることを示した。ただし、学校現場では教員の多忙化・多忙感を背景として「造形遊び」の実践が停滞している。くわえて図画工作科の学習活動は、依然として大人の論理（明確な指導法を求めることや作品主義の風土など）が強い傾向にあり、そのことが画一・一斉指導の授業に繋がる。このような現状における図画工作科の学習活動では、子どもの主体性や創造性が発揮されないばかりか、自己疎外・自己喪失に繋がる懸念がある。ゆえに、創造性豊かな人間形成の場としての図画工作科の学びを保障するために、本研究では遊びがもつ教育的意義と創造的な性格に着目した「造形遊び」の場において、子どもが自分の見方、感じ方、考え方、表し方を生成する学びの在りようを明らかにする必要性を示した。

第2章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して、基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかにすることを目的とした。理論構築をするため、西野範夫の「造形遊び」の学び、今村仁司の近代性の構造、木村敏の「生命論、自己論」、市川浩の「身体論（＜身＞の構造）」、井筒俊彦の「意味分節」と「意識構造モデル」、丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「＜意味＞化の円環運動」の諸理論を採り上げた。さらに、小学生や幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例（「どこでもダンボール」、「粘土とともだち」、「ゆめのくにをつくろう」）の質的分析をした。結論として、「造形遊び」は子どもが生きる意味と自らの存在をつくりだす人間の根源的で創造的な学習活動であり、子どもはアクチュアルな＜自己＞と＜意味＞とを共起的・円環的に生成（つくり、つくりかえ、つくる）する学びをしているという基礎理論を示すとともに、そのような学びの生成の構造を図示することができた。

第3章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることを目的とした。そのために、浜田寿美夫の「私」の成り立ち、鯨岡峻の「＜自分の心＞の成り立ち」と大人の「育てる働き」、G・H・ミードの「社会的自我」、H・ブルー

マーの「シンボリック相互作用論」、D・A・ショーンの「認識論（＜行為の中の省察＞）」、北澤晃の造形活動における「＜私＞の成り立ち」と「＜me—意味＞の相互生成」の諸理論を採り上げて理論構築をした。さらに、幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例（「様々なものから発想をして遊ぶ」、「繋げる行為から発想をして遊ぶ」）の質的分析をした。結論として、子どもは大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）を支えとしながら多様な他者との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、問題を設定（問題発見）し、解決することを試みてアクチュアルな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす学びをする構造を明らかとすることができた。くわえて、このような「造形遊び」の場において、子どもは「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」を満たしながら自らの学びについて省察し、学びの妥当性や有益性を実感・評価することを明らかとした。

第4章では、「造形遊び」における子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例における子どもの学びの生成の変遷を明らかにすることを目的とした。そのためL・S・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」や「概念（言葉の意味）」の形成、M・コールの「文化-歴史的アプローチ」、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の諸理論を採り上げて理論構築をした。さらに、幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例（「石鹸クリームづくり」、「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」）の質的分析をした。結論として、複数回の「造形遊び」において子どもは身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして過去を想起し、未来を思い描き、直面する現在がはらむ状況から問題を設定し、問題の解決を試みる。さらに子どもは多様な他者と協働的・対話的・状況的に学びを生成しながら、自らの学びの妥当性や有益性を省察して評価し、さらに新たな学びをつくりだすという過去と現在そして未来へと繋がる学びの生成（つくり、つくりかえ、つくる）の変遷を明らかとした。そのような学びの生成を通して、子どもは「造形遊び」を社会的な生産的实践とするとともに、自身が関与する「造形遊び」という学習活動に関する概念を抽象的でシンプルなものから組織的に豊かで具体的表現をもつ論理的概念へと生成（つくり、つくりかえ、つくる）することを明らかとした。

終章では、本研究のまとめとともに、本研究に関する教育貢献と今後の展望を示した。教育貢献として、第一に「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する理論構築するとともに、子ども一人一人の質が異なる学びの生成を明らかとしたことである。つまり本研究は、結果として作品に残るとは限らない「造形遊び」という図画工作科の学習活動において、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり、発



想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学びの構造を明らかとした。これは子どもが材料・用具や場所および他者（教師や保育者、友達）とのかかわりを通して意味や価値や自らの存在をつくりだす学びの構造を明らかとしたことであり、資質や能力を一体的に働かせた「生きる力」を育む図画工作科・美術科の学習活動を示したことに繋がる。

第二に、幼児期の教育と小学校との円滑な接続が求められるなかで、本研究が明らかとした「造形遊び」における子ども（幼児と小学生）の学びの生成は、題材の設定や大人（教師や保育者）の働きかけ、および多様性・多義性がある子どもの学びを理解する意味において重要である。

第三に、共同研究（村田を含めた大学教員、小学校や保育の場の現職教員、学部生や大学院生など）としての本研究のアプローチ（題材開発・実践・観察・分析・考察）は、図画工作科・美術科における子どもの学びを明らかとする教育実践研究の具体的なあり方を示した。くわえて学校教育現場で停滞している「造形遊び」を持続可能な学習活動として示した。

ただし、「造形遊び」における子ども一人一人の学びは、異なる条件（題材内容、授業者、対象児、材料・用具、実施時期や場所など）で多様な展開をする。今後の展望として、本研究で得られた成果をいかしつつ、共同研究（大学教員、小学校や保育の場の教職員、学部生や大学院生など）を継続し、創造性豊かな人間形成の場としての図画工作科・美術科の学びを保障するための「造形遊び」に関する理論構築と実践を進める必要があることを示した。

# 目次

第1章 問題の所在, 研究の目的, 方法, 研究の構成及び意義.....	1
1-1 問題の所在.....	1
1-1-1 図画工作科「造形遊び」と日本の教育改革や「美術」制度との関係性.....	1
1-1-2 図画工作科への「造形遊び」導入の経緯.....	7
1-1-3 「造形遊び」の現状と課題.....	11
1-2 村田のこれまでの「造形遊び」に関する研究.....	13
1-3 先行研究.....	14
1-4 研究目的, 研究方法, 論文の構成.....	15
1-5 本研究の意義と教育貢献.....	18
引用文献・註.....	18
第2章 「造形遊び」における子どもの学びの生成.....	26
2-1 西野範夫による「造形遊び」の学びの理論.....	28
2-2 今村仁司による近代性の構造.....	29
2-3 木村敏の「生命論, 自己論」.....	31
2-3-1 生成消滅のはたらきとしての生命.....	31
2-3-2 意識の表層と深層とのあいだを媒介する自己.....	32
2-3-3 私的な「私」と公共的な「私」とのあいだに立ち上がる自己.....	33
2-4 市川浩の「身体論 (<身>の構造)」.....	35
2-4-1 子どもの身体性の論理による「造形遊び」.....	35
2-4-2 心身合一体としての身体 (<身>の構造).....	36
2-4-3 関係的な存在としての<身>.....	38
2-5 井筒俊彦の「意味分節」と「意識構造モデル」.....	39
2-5-1 テクスト的な意味空間における<意味>生成の活動としての「造形遊び」.....	39
2-5-2 「意味分節」と「意識構造モデル」.....	40
2-5-3 「薫習」のプロセスと行為の広がり.....	41
2-6 丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動」.....	43
2-6-1 「言語=意識=身体の重層モデル」.....	43

2-6-2 「<意味>化の円環運動」 .....	46
2-7 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論 .....	49
2-7-1 第2章で採り上げた諸理論の整理 .....	49
2-7-2 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論 .....	51
2-7-3 「造形遊び」の分析・考察の視点と事例の概要 .....	53
2-7-4 【事例1】「どこでもダンボール」における子どもの学びの生成 .....	54
2-7-5 【事例2】「粘土とともだち」における子どもの学びの生成 .....	60
2-7-6 【事例3】「ゆめのくにをつくろう」における子どもの学びの生成 .....	65
2-7-7 <自己>と<意味>を共起的・円環的に生成する学びとしての「造形遊び」	71
2-7-8 「造形遊び」における子どもの学びの生成と他者との関係性 .....	74
2-8 本章のまとめ .....	76
2-8-1 結論1-1:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論 .....	77
2-8-2 結論1-2:「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造 .....	77
引用文献・註釈 .....	80
第3章 多様な他者（教師や保育者、友達）と協働的・対話的・状況的につくりだされる「造形遊び」における子どもの学び .....	86
3-1 自他の相互関係を生きてつくりだされる<自己（身，主体，私）>と<意味> .....	87
3-1-1 浜田寿美男による「私」の成り立ち（自我二重性と自他二重性） .....	87
3-1-2 鯨岡峻による「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」 .....	89
3-2 社会的に形成される<自己>と<意味> .....	92
3-2-1 G・H・ミードによる「社会的自我」（「I」と「me」） .....	92
3-2-2 G・H・ミードの「社会的自我」における思考過程（「I」と「me」のやりとり） .....	94
3-2-3 H・ブルーマーによるシンボリック相互作用論 .....	96
3-3 D・A・ショーンの「認識論（<行為の中の省察>）」 .....	98
3-4 北澤晃による造形活動における<私>の成り立ちと<me-意味>の相互生成 .....	103
3-5 協働的・対話的・状況的につくりだされる「造形遊び」における子どもの学び .....	104
3-5-1 「造形遊び」の分析・考察の視点と事例の概要 .....	104
3-5-2 【事例1】「様々なものから発想をして遊ぶ（パイプをジョイントして）」における子どもの学びの生成 .....	107

3-5-2-1	【事例1】におけるFのエピソード.....	108
3-5-2-2	【事例1】協働的・対話的・状況的に作りだされるFの学び.....	114
3-5-3	【事例2】「繋げる行為から発想をして遊ぶ（コースターをジョイントとして）」における子どもの学びの生成.....	122
3-5-3-1	【事例2】におけるSのエピソード.....	122
3-5-3-2	【事例2】協働的・対話的・状況的に作りだされるSの学び.....	129
3-6	本章のまとめ.....	138
3-6-1	結論1：「造形遊び」における子どもの学びの生成.....	139
3-6-2	結論2：「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性.....	142
3-6-3	結論3：「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）.....	145
	引用文献・註釈.....	148
第4章	複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷.....	153
4-1	研究目的とこれまで明らかにしたこと.....	153
4-2	子どもの発達と概念形成.....	155
4-2-1	概念について.....	155
4-2-2	L・S・ヴィゴツキーの学びの理論（子どもの発達と概念の形成過程）.....	156
4-2-3	M・コールによる「文化-歴史的アプローチ（媒介概念の拡張）」.....	160
4-2-4	Y・エンゲストロームによる拡張的学習.....	163
4-3	【事例1】「石鹼クリームづくり」における子どもの学びの生成.....	170
4-3-1	「石鹼クリームづくり」の分析・考察の視点と事例の概要.....	170
4-3-2	【事例1】におけるSのエピソード.....	171
4-3-3	【事例1】におけるSの学びの生成.....	183
4-3-4	【事例1】子ども（S）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性.....	187
4-3-5	【事例1】「石鹼クリームづくり」におけるSの思考過程（省察と評価）および概念の形成過程.....	189
4-3-5-1	【事例1-1】「石鹼粉づくり」におけるSの拡張的学習（第一・第二の矛盾に伴う学習行為）.....	190
4-3-5-2	【事例1-2】「石鹼クリームづくり」におけるSの拡張的学習（第二・三の矛盾に伴う学習行為）.....	194

4-3-5-3 【事例 1-3】「石鹸クリームづくりを手伝う」における S の拡張的学習（第三・第四の矛盾に伴う学習行為） .....	198
4-3-5-4 【事例 1（1-1, 1-2, 1-3）】「石鹸クリームづくり」における S の概念形成過程.....	203
4-4 【事例 2】【事例 3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における子どもの学びの生成 .....	206
4-4-1 【事例 2】【事例 3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」の分析・考察の視点と事例の概要 .....	206
4-4-2 【事例 2】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における A の学びの生成.....	209
4-4-2-1 【事例 2-1】円柱のような造形物をつくる A（第 1 次） .....	209
4-4-2-1-1 【事例 2-1】における A のエピソード .....	209
4-4-2-1-2 【事例 2-1】における A の学びの生成 .....	218
4-4-2-2 【事例 2-2】ピラミッド・方墳のような造形物をつくる A（第 2 次） .....	220
4-4-2-2-1 【事例 2-2】における A のエピソード .....	220
4-4-2-2-2 【事例 2-2】における A の学びの生成 .....	231
4-4-2-3 【事例 2-3】前方後円墳のような造形物をつくる A（第 3 次） .....	233
4-4-2-3-1 【事例 2-3】における A のエピソード .....	233
4-4-2-3-2 【事例 2-3】における A の学びの生成 .....	242
4-4-2-4 【事例 2】子ども（A）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性 .....	244
4-4-2-5 【事例 2】における A の思考過程（省察と評価）および概念の形成過程 .....	248
4-4-2-5-1 【事例 2-1】「円柱のような造形物をつくる」における A の拡張的学習 .....	249
4-4-2-5-2 【事例 2-2】「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」における A の拡張的学習 .....	256
4-4-2-5-3 【事例 2-3】「前方後円墳のような造形物をつくる」における A の拡張的学習 .....	263
4-4-2-5-4 【事例 2（2-1, 2-2, 2-3）】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における A の概念形成過程 .....	271

4-4-3 【事例 3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における K の学びの生成.....	273
4-4-3-1 【事例 3-1】紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる K（第 1 次） .....	273
4-4-3-1-1 【事例 3-1】における K のエピソード .....	273
4-4-3-1-2 【事例 3-1】における K の学びの生成 .....	283
4-4-3-2 【事例 3-2】紙コップをたくさん繋げて第 1 次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる K（第 2 次） .....	285
4-4-3-2-1 【事例 3-2】における K のエピソード .....	285
4-4-3-2-2 【事例 3-2】における K の学びの生成 .....	295
4-4-3-3 【事例 3-3】紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる K（第 3 次） .....	297
4-4-3-3-1 【事例 3-3】における K のエピソード .....	297
4-4-3-3-2 【事例 3-3】における K の学びの生成 .....	306
4-4-3-4 【事例 3】子ども（K）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性 .....	308
4-4-3-5 【事例 3】における K の思考過程（省察と評価）および概念の形成過程.....	312
4-4-3-5-1 【事例 3-1】「紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」における K の拡張的学習.....	313
4-4-3-5-2 【事例 3-2】「紙コップをたくさん繋げて第 1 次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる」における K の拡張的学習.....	321
4-4-3-5-3 【事例 3-3】「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」における K の拡張的学習 .....	329
4-4-3-5-4 【事例 3（3-1, 3-2, 3-3）】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における K の概念形成過程 .....	337
4-5 本章のまとめ.....	340
4-5-1 結論 1：「造形遊び」における子どもの学びの生成 .....	341
4-5-2 結論 2：「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性 .....	343
4-5-3 結論 3：「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価） .....	344

4-5-4 結論4：複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷, およ び「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程.....	347
引用文献・註釈 .....	351
終章 .....	356
1 研究のまとめ.....	356
2 今後の展望 .....	363
引用文献・註釈 .....	364
参考文献.....	367
謝辞 .....	375

## 第1章 問題の所在, 研究の目的, 方法, 研究の構成及び意義

### 1-1 問題の所在

#### 1-1-1 図画工作科「造形遊び」と日本の教育改革や「美術」制度との関係性

本研究のキーワードの一つである「造形遊び」は、図画工作科における「A 表現」の内容の一つであるが、その理念や導入の経緯や学習内容については、日本における近代から現代にかけての教育改革や近代日本が作りだした「美術」制度と密接な関係性がある。

日本の教育改革について、大きく三つの時期に分けることができる。第一の教育改革は明治維新における学制の公布。第二の教育改革は第二次世界大戦後の憲法・教育基本法体制。第三の教育改革は、昭和 46 (1971) 年の中央教育審議会答申から唱えられ、昭和 59 (1984) 年からの臨時教育審議会の 4 回の答申による改革案が、過去 20 年ほどの間に個別に実現に移されて、平成 18 (2006) 年の教育基本法の改正による総仕上げである<sup>1</sup>。

今日、我々がいただく「学校」の構造へのイメージ（生徒たちは整然と教場前方に向かって座り、その視線の先である教場前方には教壇がしつらえられており、教師は生徒に向かって対峙するという教師－生徒対面配置）は、18 世紀末のイギリスに端を発する。ランカスター・スクール<sup>2</sup>という規律訓練システムの近代学校は、イギリスを発祥とし、細胞分裂と洗練の果てに、アメリカ合衆国を經由して第一の教育改革である明治期の日本に渡ってきた。日本における美術科教育はじまりは、第一の教育改革と軌を一にしており、明治政府による学制にて規定された「画学」が出发点である。金子一夫は、近代日本（幕末・明治期～昭和期の戦前・戦中）の美術科教育<sup>3</sup>について、山本鼎による自由画運動などがあるものの、近代社会の倫理の一つである生産的実践に関係づけられた実用主義を標榜としたと述べる<sup>4</sup>。我々が自明視している「美術」についても、第一の教育改革期につくりだされたものである。北澤憲昭は日本における視覚芸術としての「美術」の誕生（美術の制度化）と定着の過程について、明治政府が文明開化・富国強兵を進める近代国家体制の整備の一環であったと述べる<sup>5</sup>。

第二の教育改革は太平洋戦争後のポツダム宣言受諾（1945 年 8 月）からはじまる。日本は民主主義的傾向の復活強化と、言論、宗教、思想の自由をはじめ基本的人権の尊重を確立する道を選んだ<sup>6</sup>。昭和 22 (1947) 年の学習指導要領試案は、アメリカ合衆国の進歩的教育の思想を背景とした経験主義の教育を輸入した内容である。その後、日本経済が「復興から成長へ」と変化を遂げる 1950 年代後半から 1960 年代は、経済界の要求が政府・与党を媒介として教育政



策に直接的に反映するようになる。その要求の基調は、産業構造に見合う労働力の確保と、ハイタレント（知能検査等の測定結果による同一年齢層の上位3～5%）の発見と養成であり、産学協同の推進であった。1960年代前半は、戦後第一次ベビーブーム世代の中学校卒業と高校進学のと時期に当たったため、空前の受験戦争が発生した。このベビーブーム世代の高校進学率急増の余波は大学・短期大学にも及び、「大学の大衆化」現象が生み出された。そのような中で、文部省は技術革新と高度経済成長をになう人材の育成を強化拡充するために、教育制度の多様化と能力的再編成を積極的におしすすめた<sup>7</sup>。第二の教育改革期における美術科教育について、金子は、占領下生活・実用主義美術教育時代（昭和20～26年）、児童中心主義である創造・認識・造形主義美術教育時代（昭和27～39年）、教育内容の現代化・系統化である系統的造形主義美術教育時代（昭和40～51年）というように大きく揺れ動いたと述べる<sup>8</sup>。

第一から第二の教育改革期を通して、近代日本がつくりだした「美術」に揺らぎが生じる。北澤は、明治政府による近代化路線は、日露戦争後ののちに苦渋の様相を呈しはじめ、昭和にかけて近代化にまつわる諸矛盾、産業化社会の軋轢、中央集権制の悪弊など、近代を否定し、批判し、憎悪する論調が形成され、「美術」という存在自体に大きな疑問符が突きつけられたと述べる。ゆえに絵画や彫刻のマテリアルな形式にまで及ぶ革新ないし否定の意志を実践的に表明する大正アバンギャルドの試みがあり、さらに昭和10（1940）年代半は、近代美術研究の黎明期であり、「美術」の素性や来歴が省みられ、「美術」という存在自体に大きな疑問符が突きつけられた。昭和30（1960）年代半は、「美術」と「非美術」の境を無化する反芸術の動きが東京都美術館における日本アンデパンダン展を震源地にして起こった<sup>9</sup>。

第三の教育改革に入ると、1970年代半ば以降において教育問題（教育病理<sup>10</sup>）が噴出するようになる。教育問題（教育病理）とは校内暴力（生徒間暴力、対教師暴力）、いじめと登校拒否、いじめに起因する自殺、そして学齢児童たちの七割から八割に相当する「学び」からの逃走である。佐藤学は、「学び」からの逃走の原因として、教育の急速な近代化（東アジア型教育<sup>11</sup>：圧縮された近代、過激な競争の教育、産業主義化との親和性、中央集権的官僚主義的な統制、強烈なナショナリズム、教育の公共性の未熟さ）であると述べる。佐藤は、日本における教育問題（教育病理）は、東アジア型教育の停滞と破綻が露わになった1980年前後に伴う現象であると述べる。本研究のキーワードである「造形遊び」は、第三の教育改革期である昭和52（1977）年の学習指導要領改訂にて「造形的な遊び」として低学年に導入される。

日本における教育の急速な近代化（東アジア型教育）の停滞と破綻、それに伴う教育問題（教育病理）の噴出しはじめる1970年代について、久保田は我が国において学びの理論の転換が

生じはじめた時期であると述べる。それは 1970 年代までの行動主義・客観主義の学びの理論から、構成主義の学びの理論へのパラダイム転換である。行動主義・客観主義の学びの理論<sup>12</sup>は、人間の外側に自然の法則にしたがう唯一の客観的「真理」が存在するという存在論が前提である。ゆえに行動主義・客観主義のアプローチは、教授に重点がおかれ、教師が法則に従って操作可能な変数をコントロールして教育状況を最適化し、目標を達成しようとするものである<sup>13</sup>。その一方、構成主義の学びの理論<sup>14</sup>において、真理は多様であり、多様な真理は人間の心の中で社会的、経験的な過程を通じて形成されるという存在論が前提である。構成主義の学びの理論では学習者の理解の仕方に重点が置かれ、学習者をとりまく社会的状況、学習者の主体的な意欲、他者との相互作用を通して学習することに関心が払われる<sup>15</sup>。

第三の教育改革の最中である平成以降は、これまで述べた教育の急速な近代化（東アジア型教育）の停滞と破綻それに伴う教育問題（教育病理）の噴出への対処や学びの論理のパラダイム転換との連動が顕著である。平成元(1989)年改訂の学習指導要領においては「個性重視」や「創造性の育成」を打ちだし、個性を生かす教育と基礎・基本の教育とは一体のものである「個性と基礎・基本はともに育つ」<sup>16</sup>という「新しい学力観」を示した。平成 10（1998）年改訂の学習指導要領においては「新しい学力観」に立つ教育の一層の充実を期して、「生きる力」<sup>17</sup>の育成と「ゆとり教育」<sup>18</sup>を示した。平成 20（2008）年改訂の学習指導要領においては、教育基本法の改正により明確になった教育の目的や目標を踏まえ、知識基盤社会<sup>19</sup>でますます重要になる「生きる力」をバランスよく育む観点から見直された。平成 29（2017）年改訂の学習指導要領においては、2030 年頃の社会の在り方を見据えながら、その先も見通した姿を考えていくことが重要であるとして、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性」の涵養の三つの柱に整理した<sup>20</sup>。美術科教育においては、上記に述べた第三の教育改革と軌を一にして展開する。

無藤隆は、平成 29（2017）年改訂の学習指導要領について知識基盤社会（知識の作り手と使い手という二分ではなく、全員が知識を生産し、再生産する過程に入るということ）における「学力の再定義」であり、子どもたちが学習内容を深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにすることを意図していると述べる<sup>21</sup>。この知識基盤社会である現代の学校教育において求められるのが「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善である。

18世紀のイギリスにはじまる産業革命による農業社会から産業社会への転換、さらに産業社会から知識基盤社会への転換という世界的な動きの中で、日本の教育改革は、知識の詰め込みという「記憶中心」の教育から、学力の三要素（基礎的基本的な知識・技能の習得、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に特組む態度）を一体的に育む「生きる力」の実現を目指している。

本研究のキーワードである「造形遊び」は、図画工作科「A表現」の内容の一つであるが、その理念や導入の経緯や学習内容については、上記に述べた現代の日本の教育改革（特に第三の教育改革）や近代日本がつくりだした「美術」制度と密接な関係性がある。（表1を参照）。

昭和43（1968）年改訂の学習指導要領において、図画工作科への「造形遊び」導入以前であるが、遊びの要素を取り入れた活動内容がB彫塑<sup>22</sup>やCデザイン<sup>23</sup>にみられる。

昭和52（1977）年の学習指導要領改訂において、図画工作科に「造形的な遊び」<sup>24</sup>が低学年を対象として導入されたことが「造形遊び」のはじまりである。昭和52（1977）年前後は、近代日本がつくりだした「美術」に揺らぎが生じた時期であるとともに、教育の急速な近代化（東アジア型教育）を背景とした教育問題（教育病理）が噴出しはじめる時期である。

平成元（1989）年の改訂では低・中学年対象の「材料をもとにした造形遊び」となる<sup>25</sup>。この時期は、日本をとりまく国際化や情報化の進展、科学技術の発展、社会生活の多様化と複雑化による「知識の爆破」が生じた時期であり、知識の詰め込みではなく、子どもが理解し考える力、自ら学ぶ力の育成を実現することが求められ<sup>26</sup>、「新しい学力観」が示された。図画工作科では、子どもたち一人一人が、表現の喜びを深く味わうようにすること（自己実現の喜び）と造形的な創造活動の基礎的な能力（造形への関心・意欲・態度、発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力）を培うことを一体的なものとして捉えることを目標とし、「造形遊び」を「新しい学力観」に立つ図画工作科の中心的な内容として位置づけた<sup>27</sup>。

平成10（1998）年改訂の学習指導要領においては「生きる力」の育成と「ゆとり教育」、「総合的な学習の時間」が提唱されるに至るが、これらは「新しい学力観」に立つ教育の一層の充実を期したものである。「造形遊び」は全学年対象の「材料などをもとにして、楽しい造形活動をする（造形遊び）」<sup>28</sup>となり、「生きる力」の理念に基づいて、「<知>を総合的に働かせる」学習と位置づけられる<sup>29</sup>。

【表1】小学校学習指導要領と図画工作科の変遷（昭和33年から平成29年改訂まで）（作成：村田透）<sup>30</sup>

改訂年	小学校学習指導要領の変遷	図画工作科の教育内容の変遷（造形遊びを中心に）
昭和33 (1958)年	教育課程の基準としての性格の明確化（道徳の時間の 新設，基礎学力の充実，科学技術教育の向上等）（系 統的な学習の充実）。 ※学習指導要領が文部省告示，産業構造に合う労働力 確保，ハイタレントの発見・養成	教育内容は4系統（絵・版画・粘土，模様をつくる， いろいろなものをつくる，鑑賞）に編成。
昭和43 (1968)年	教育内容の一層の向上（教育内容の現代化）。 ※産業構造に合う労働力確保，ハイタレントの発見・ 養成	教育内容は系統性を重視した5領域（絵，彫塑，デ ザイン，工作，鑑賞）に編成。 ※「造形遊び」導入以前であるが，彫塑やデザイン に遊びの要素を取り入れた活動内容がみられる。
昭和52 (1977)年	ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適 正化（各教科等の目標・内容を中核的事項に絞る）。 ※世界規模の「静かな革命」（一斉授業から協同的学 習），東アジア型教育の終焉，教育問題の噴出	教育内容を2領域（表現，鑑賞）に編成し，低学年 に「造形的な遊び」として導入。 ※「造形遊び」：就学前の造形活動との関連を考慮 し，表現の喜びを味わわせるとともに全身的で合科 的・総合的な造形活動（小学校における初歩的な造 形活動）
平成元 (1989)年	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成（生 活科の新設，道徳教育の充実）。 ※新しい学力観，教育問題と「知識の爆発」への対処	教育内容は2領域（表現，鑑賞）。2学年ごとのまと まりとして示す。資質・能力を四観点で明記。「材料 をもとにした造形遊び」として低・中学年に拡大。 高学年での独立した「鑑賞」が認められる。 ※「造形遊び」：児童の本能に基づいた遊びの教育 的な意義と創造的な雰囲気に着目した造形活動。 ※「造形遊び」：「新しい学力観（個性と基礎・基本 はともに育つ）」に立つ図画工作科の中心となる内 容。
平成10 (1998) 年，平成15 年一部改正	基礎・基本を確実に身に付けさせ，自ら学び自ら考 えるなどの「生きる力」の育成（教育内容の厳選，「総 合的な学習の時間」の新設）。 ※授業時間数減，完全学校週5日制，教育問題と「知 識の爆発」への対処，世界規模での産業社会から知識 基盤社会への転換	教育内容は2領域（表現，鑑賞）。A表現（1）「材 料をもとにした楽しい造形活動（造形遊び）」が全 学年に拡大。「絵や立体」と「つくりたいものをつく る」をA表現（2）にまとめる。独立した「鑑賞」 を全学年に拡大。 ※「造形遊び」：遊びの教育的な意義と創造的な雰 囲気に着目した造形活動であり，一人一人の資質や 能力を十分に働かせ，造形的な創造活動の基礎的な 能力を育てる意図的な学習活動。 ※「造形遊び」：「生きる力」の理念に基づいた「< 知>を総合的に働かせる」学習。
平成20 (2008) 年，平成27 年一部改正	「生きる力」の育成，基礎的・基本的な知識・技能の 習得，思考力・判断力・表現力等の育成のバランス（授 業時間数の増，指導内容の充実，小学校外国語活動の 導入）。 ※知識基盤社会やPISA型学力への対応，コンテンツ・ ベースからコンピテンシー・ベースへの転換	教育内容は2領域（表現，鑑賞）。A表現（1）「材 料を基に造形遊びをする」は全学年対象。表現及び 鑑賞の活動を支える資質・能力として〔共通事項〕 が新設され指導事項として示された。 ※「造形遊び」：遊びがもつ教育的な意義と創造 的な性格に着目した，「つくり，つくりかえ，つくる」 という連続的な過程を重視した造形活動。 ※「造形遊び」：「生きる力」の理念に基づいた資質 や能力を総合的に働かせた主体的な造形活動。

平成 29 (2017) 年	<p>「生きる力」の育成を目指し資質・能力を三つの柱で整理，社会に開かれた教育課程の実現。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善，カリキュラム・マネジメントの推進，小学校外国語科の新設等。  <u>※知識基盤社会における「学力の再定義」，コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換</u></p>	<p>教育内容は 2 領域（表現，鑑賞）。A 表現「造形遊びをする」は全学年対象。資質・能力の三つの柱で教育目標や教育内容を整理。教科の本質である「造形的な見方・考え方」において、「創造性」を育成する教科であることを明記。</p> <p><u>※「造形遊び」：遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目した，つくる過程（つくり，つくりかえ，つくる）そのものを楽しむ造形活動。</u></p> <p><u>※「造形遊び」：「生きる力」の理念に基づいた資質や能力を総合的に働かせた主体的な造形活動。</u></p> <p><u>※つくる過程は図画工作科の学びそのものであり，資質や能力に深く関わる。</u></p>
-------------------	--	---

平成 20 (2008) 年の改訂の学習指導要領においては，基礎的・基本的な知識・技能の習得と，これらを活用する思考力・判断力・表現力等を車の両輪として相互に関連させながらバランスよく育成することが示され<sup>31</sup>，内容中心（コンテンツ・ベース）から資質・能力育成（コンピテンシー・ベース<sup>32</sup>）への転換を図った<sup>33</sup>。図画工作科においては〔共通事項〕が示され，図画工作科においても「表現」と「鑑賞」の内容を学ぶコンテンツ・ベースの教科から，資質・能力を育成するコンピテンシー・ベースの教科への転換を図った。「造形遊び」について，基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用した主体的で総合的な学びの過程を重視した造形活動の性格を明らかとして，遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目した，「つくり，つくりかえ，つくる」という連続的な過程を重視した「材料を基に造形遊びをする」<sup>34</sup>と位置づけられる。

平成 29 (2017) 年改訂の学習指導要領においては，知識基盤社会において「生きる力」の育成がますます重要であるとの認識のもと，教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を三つの柱（「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」）に整理した。図画工作科において「造形遊び」は「造形遊びをする」と名称を変えて，三つの資質・能力を一体的に育成する意図的な学習と位置付けられた（以降，「造形遊び」と統一して表記）。

平成 29 (2017) 年改訂の学習指導要領において「造形遊び」は，遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目した造形活動として，以下のように定義している。

大まかな内容は，児童が材料などに進んで働きかけ，自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち，思いのままに発想や構想を繰り返す，技能を働かせてつくることである。学習活動としては，想像したことをかく，使うものをつくるなどの主題や内容をあらかじめ決めるものではなく，児童が材料や

場所、空間などとの出会い、それらに関わるなどして、自分で目的を見付けて発展させていくことになる。

(文部科学省, 2018) <sup>35</sup>

さらに「造形遊び」は、児童がつくりだす喜びを味わいながら、自分で目的を見付けて発展させるなかで材料や用具についての経験や技能を総合的に生かす学習であり、以下に示すつくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）そのものを楽しむ学習としている。

児童は一度つくって満足することもあるが、つくっている途中で考えが変わって、つくりかえることもある。次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるもの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切に活動している。このような学びの過程を児童自身が実感できるようにすることが大切である。なお、「つくり、つくりかえ、つくる」は、広く捉えれば図画工作科の学びそのものであり、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」のみならず、「学びに向かう力、人間性等」にも深く関わることである。(文部科学省, 2018) <sup>36</sup>

### 1-1-2 図画工作科への「造形遊び」導入の経緯

「造形遊び」は、学習指導要領の改訂（昭和 52 年，平成元年，平成 10 年，平成 29 年）を通して、図画工作科における位置づけや対象学年，学習内容を変化させてきたが，子どもの論理から立ち上がる「遊び性」をいかした知識・技能や思考などの資質や能力を総合的・統合的に働かせた造形活動という位置づけは一貫している。この「造形遊び」の理念構築と，図画工作科への導入と定着に関与してきた中心的な人物として，以下の 2 名をあげることができる。

- ・西野範夫（昭和 52 年改訂：図画工作編作成協力者。平成元年改訂：教科調査官，初等中等教育局視学官。平成 10 年改訂：図画工作編作成協力者）
- ・板良敷敏（平成元年改訂：図画工作編作成協力者，平成 10 年改訂：教科調査官，初等中等教育局視学官。平成 20 年改訂：図画工作編作成協力者）

#### 1-1-2-1 西野範夫による「造形遊び」の着想と理念

西野は「造形遊び」が昭和 52（1977）年改訂にはじめて導入された際，社会一般にも教育界にも人間性を疎外する近代性の構造（狭い意味での科学・技術主義，効率性・確実性を求める）がもたらした弊害がはびこっており，各教科の教えるべき内容が過剰となって，落ちこぼれ問題が起きていたと述べる。そのため当時の教育課程審議会において「ゆとり教育」の方向性を

出した。当時の図画工作科においては、大人の文化を反映させた領域（絵画、彫刻、デザイン、工作）で構成されており、圧倒的に絵を描くこと（全国の図工の授業の9割が絵を描くこと、しかも観察的な表現が主流で、必ずしも子ども主体の表現とは言えないもの）であったと述べる。そのため、絵画、彫刻、デザイン、工作というそれぞれの分野を突き崩し、子どもの論理に立った学習が成り立つような新しい分野を位置づけるために「造形遊び」を導入したと述べる。そして、「造形遊び」が単に図画工作だけの課題を扱うものではなく、子どもの論理に立った学習を教育課程全体の中で位置づけて教育改革を実現するために構想をしたものが平成元（1989）年の改訂における「新しい学力観」であったと述べる<sup>37</sup>。

西野は、これまでの学校や教育で採り上げられる知識（合理性や効率性、確実さを目指す中で、それに適したものの有効なもの確かめられたもの客観的であるもの）は近代性の構造を背景として形成され、子どもたちの学びの理論は「受け入れ」の理論でしかなかったと述べる<sup>38</sup>。さらに西野は、近代性の構造によって知識のみならず社会や教育の在り方が細分化され、そこで生きる子どもたちの知識や思考や行為も細分化される状況であったと述べる。西野は、学ぶのはあくまでも自ら生きたいと願っている子ども自身であり、子どもが心身のまとまりのある、かけがえのなさとしての〈私〉を実感するために「新しい学力観」では総合化・統合化の方向を目指したと述べ、「造形遊び」と「新しい学力観」と「総合的な学習」との関連性を述べる<sup>39</sup>。

西野は「造形遊び」の着想は、子どもたちがその身体性によって新しい〈意味-かたち〉をつくりだす行為の在りよう（大人たちが作りだした枠組みの「外」、いわゆる遊びの世界）を西野自身が学んで、それを「造形遊び」という言葉を借りて、学習指導要領という制度にとりあえずの形としたと述べる。さらに「造形遊び」の理念の中核となる子どもの論理とは、対象などに対するかかわり方、感じ方、考え方、表現（行為）の仕方などの統合・総合された道筋のことであり、大人の論理とは異なるとして以下に述べる。

子どもたちのそれは身体性の論理であり、想像力の論理であるということであるといえます。そして、子どもたちの身体の深みには、子どもたち一人一人の〈感じる、考える、表現する〉ことにその子らしさを与える、〈私〉としてのかけがえのなさの〈根っこ〉のようなものがあります。そして、子どもたちは、常にそれをかわらせながら感じ、考え、表現しながら、はてしなく新しい意味をつくり、つくりかえ、つくり、〈生きる〉世界をひろげ続けるのです。その過程は「遊び性」があってミラクルなのです。そのミラクルさがまた子どもたちの深みの〈私〉の〈根っこ〉を立ち表すのです。

これに対して、私たち大人は、ほとんどの場合、終点あるいは完結点を設定し、ひたすらそれを目指す傾向

が強いといえるでしょう。したがって、子どもたちのような予測できないような論理が理解できないのです。

(西野, 1999) <sup>40</sup>

### 1-1-2-2 板良敷敏らによる「Doの会」の実践と「造形遊び」

図画工作科「造形遊び」の導入と定着には、大阪を中心とした教員たちによる「Doの会」による実践との関係性をみることができる。「Doの会」は、1960年代に急激な経済成長に伴う公害や環境破壊、精神の荒廃による人間崩壊の兆しを感じ取った小・中学校の教師（大阪教育大学の美術科卒業生）が、自然発生的に花篤實（大阪教育大学）の周辺に集まった趣味的な会（「Zoo」）がはじまりである。「Zoo」の集まりが「Doの会」としてはっきりと美術教育への改革、教材開発に取り組みはじめたのは大阪万博（1970年）前後であり、1973年からは大阪児童美術研究会の研究部会（F部会=Doの会）として「明日に役立てない美術教育を考える」をテーマに研究活動を展開した。この「Doの会」のメンバーは板良敷敏、岩崎由紀夫らである<sup>41</sup>。

板良敷敏らは、『教育美術』誌に「行為の美術教育 「もの」と「空間」の設定による実践報告」を発表し、以下の「Do宣言文」を発表した。

美術教育は子どもを行為に駆り立てることである。造形活動は行為に発し、行為に終わる。色や形による表現は、今日風化していると言える。

美術教育は、現実立ち向かう力を培うことであり、色や形で子どもを縛るのではなく、行為するエネルギーをコントロールすることができる力を獲得させることである。それは机からの解放を意味し、「環境」や「もの」に目を向けさせることである。

美術教育は、明日に役立たない教育である。活動の無目的、色や形に対する無制限、従来の絵画観に対する無価値・無意味なものの中に子どもの興味・関心を見いだすことである。

我々は、指導者であるよりも時間・空間・場・素材の提供者でありたい。(青木ら, 1978) <sup>42</sup>

花篤は、「Do宣言文」にある「美術教育は、明日に役立たない教育」は、安易な日常性から脱して逆に明日を目指そうとする会員の心意気であったとした上で、「Doの会」のメンバーの立ち位置や実践を以下に述べる。

もともと彼らが、大学で中広い美術様式、現代思考の中で育って、磨き上げ志向（作品主義、学生主義）の現場の縦割り組織の中で、戸惑い、そこからドロップアウトした形での集まりが原型であったことは先述した通り



である。技術主義でありながら精神し好性を多分に持つわが国の美術教育の現場風土は、子どもの心をたえず唱えながら、逆にそれを疎外してきた現実に、むしろ彼らはモノ、環境を全面に出すことで、その接点としての子どもの活動を生き生きと引き出そうとしたと思う。(略)基本的な子どもとモノの接点、つまりモノの在り方、関わり方に焦点をあてることで、表現以前の昔、子どもが自然な状況で、あそびの中でくみこんでいたその発生的で原点的な造形活力をとり戻すひろがりを持つ教材の提示であった。(花篤、1986・1987 頃)<sup>43</sup>

辻田・板良敷・岩崎・今西らは、「造形遊び」は子どもの生活・行為が起点であるとともに、名の無い遊び(名のある遊び:折り紙遊び、塗り絵遊び、たこづくりなど、何かをさせるため、何かをつくるための目的がある遊びではない)であると述べる<sup>44</sup>。辻田・板良敷らは、「造形遊び」の教材開発と精選の視点として、三つ(「からだによる空間への活動」、「材料による発想と作業」、「初歩的・基礎的な構成遊び」)を示した<sup>45</sup>。注目すべきは辻田・板良敷らは、「造形遊び」の実践成果に基づき、教材開発の視点や指導や評価の観点・方法を示すとともに、低学年対象であった昭和50年代において、中学年や高学年での多様な実践を積極的に提示した<sup>46</sup>。このような「Doの会」の「造形遊び」の方法論や実践の成果は、「からだによる空間への活動」、「材料による発想と作業」、「初歩的・基礎的な構成遊び」という学びの要素を含んだ総合的な造形活動として、昭和52年改訂に「造形遊び」が導入されて以降、組み込まれている。

### 1-1-2-3 「美術」制度や従来の造形教育からのパラダイム転換としての「造形遊び」

「造形遊び」には様々な源流(「Doの会」の実践、都図研のワークショップ、現代美術、bauハウスの構成教育)が指摘されるが、西野は「造形遊び」はあくまでも子どもの論理(子どもの身体性の論理)からの着想であると述べる<sup>47</sup>。

「造形遊び」の源流に関して注目すべきは、戦後の反近代や反「美術」の動き、当時の造形教育の閉塞的状况(教え込みや画一・一斉的な指導、指導過多や作品・結果主義、子どもの立場の無視)<sup>48</sup>、教育問題(教育病理)の噴出という同時代性のなかで、西野と板良敷は学校教育に携わっていたということである。さらに、西野と板良敷は、第三の教育改革において、近代日本がつくりだした「美術」制度を基にした従来の造形教育からのパラダイム転換を図り、「造形遊び」(子どもの論理から立ち上がる知識・技能や思考などを総合的に働かせた造形活動)を図画工作科へ導入するとともに、実践と理論構築をしながら図画工作科への定着に関与した中心的な人物であるということである。

### 1-1-3 「造形遊び」の現状と課題

図画工作科「造形遊び」に対する批判は存在する。金子は、昭和 52（1977）年改訂の学習指導要領から導入された遊びの特性をいかした「造形遊び」が、近代の「美術」の枠組みに対してどこにも属さないため、どのような体系をもち、何に基礎づけられているかは明示されておらず、児童及び教師から何のために「造形遊び」をするのか、楽しいだけでいいのか等の疑問が出されてくることになる」と述べる。さらに金子は、「造形遊び」は最低限の出会いがなければ自己形成的機能は期待できないため、美術・芸術・美に基礎を置くべきであり、現代芸術（オブジェ、インスタレーション、野外アートなどの「もの派」系統の活動）に基礎を置くべきであると述べる<sup>49</sup>。ただし金子の立場は、学習指導要領で示された「造形遊び」の理念（個性と基礎・基本はともに育つという「新しい学力観」に立つ図画工作科の中心となる学び、子どもの論理から立ち上がる「造形遊び」）との対極である。

「造形遊び」が図画工作科に導入されから現在に至るまで 40 年以上経過するが、学校現場では「造形遊び」が停滞しているという指摘がある。阿部宏行による図画工作科の教科書題材の授業実施率調査(2015 年 3 月、札幌市内 203 校)では「絵や立体、工作」の実施率（各学年 70%以上）に比べ、「造形遊び」の実施率は学年を追うごとに減少し、6 年生は 30%である<sup>50</sup>。阿部は「造形遊び」の停滞の背景として、教員の多忙化・多忙感があり、教員は図画工作科において「明確な指導法」を求めることや「作品主義」の風土から、絵や立体など説明や指示がはっきりした活動に活路を見出す傾向があると指摘する<sup>51</sup>。

寺元幸仁による図画工作科および「造形遊び」の実態把握アンケート(2013 年 10 月から 2014 年 2 月、兵庫県宍粟市小中学校教師 181 名、市外小中学校教師 22 名、兵庫教育大学学生・大学院生 49 名を対象)では、図画工作科そのものに課題(図画工作科に対する教員の意識の低さ、展覧会・コンクールの重視、平成 10 年改訂による授業時間数の減による影響など)があり、それを背景に「造形遊び」への理解と実践が十分とは言えない現状が明らかとなった<sup>52</sup>。さらに、寺元は「造形遊び」が学校現場に浸透しない主要因として、指導観の転換を図れなかった教師にあると述べる<sup>53</sup>。

宇田秀士は、「造形遊び」及びこれを基調とする図工教育の功罪について「理念、構造面から」、「子どもの現実の姿から」、「教師の現実の姿から」、「授業全体、カリキュラムなどの実現の姿から」の四つの視点を示している<sup>54</sup>。宇田の指摘で着目すべきは、「造形遊び」に限らない学校現場における図画工作科の現状であり、第三の教育改革における「新しい学力観」や「生きる力」の実現、それにとまなう「造形遊び」の理念の共有と実践（授業実践、指導・支援、評価

など)の難しさが示されていることである。

上記の金子の「造形遊び」への批判、および阿部や寺元や宇田の調査を踏まえ、本研究では図画工作科における「造形遊び」の停滞に関する根源的な要因を二つあげる。

一つ目として、「造形遊び」と近代日本がつくりだした「美術」制度との関係性である。「造形遊び」は子どもの論理から立ち上がる知識・技能や思考などを総合的に働かせた造形活動を意図して、大人たちがつくりだした枠組みの「外」、いわゆる遊びの世界を学習指導要領という制度に取り入れられた。つまり大人(教師)が美術科教育をする際に拠り所としている従来の「美術」の領域(絵画、彫刻、デザイン、工芸)を突き崩す性格が「造形遊び」にある。くわえて「造形遊び」は「つくる過程(つくり、つくりかえ、つくる)」そのものを楽しむ学習活動であり、同じ「A表現」における「絵や立体、工作」とは異なり、結果として作品に残らない場合が多い。

二つ目に西野による「造形遊び」の学びの理論の掴みづらさである(西野による「造形遊び」の学びの理論は、第2章で採り上げる)。西野による「造形遊び」の学びの理論は、従来の造形教育の閉塞的な状況(教え込みや画一・一斉的な指導、指導過多や作品・結果主義、子どもの立場の無視)から、子どもの論理に立った学び(「新しい学力観」に立った図画工作科の学習)の実現という教育改革と関連する(この教育改革は、すでに述べたように行動主義・客観主義の学びの理論から構成主義の学びの理論へのパラダイム転換と関連性がある)。ゆえに教師には指導観や学習観の転換が求められる。ただし、「美術」制度や従来の造形教育における指導観や学習観を自明視する教師には、西野による「造形遊び」の学びの理論は掴みづらい。

以上の「造形遊び」の実践が停滞していることから明らかとなったことは、「造形遊び」に関する問題に限らず図画工作科の学習活動が、依然として大人の論理(明確な指導法を求めることや作品主義の風土など)が強い傾向にあり、そのことが画一・一斉指導の授業に繋がるということである。このような現状における図画工作科の学習活動は子どもの立場の無視を潜在的に有しており、子どもの主体性や創造性が発揮されないばかりか自己疎外・自己喪失に繋がる懸念がある。ゆえに、遊びがもつ教育的意義と創造的な性格に着目した「造形遊び」の場において、子どもが身の回りの世界(もの、こと、人)と相互作用・相互行為をして、自分の見方、感じ方、考え方、表し方を「つくり、つくりかえ、つくる」学びを明らかにする必要がある。

内田伸子は、本来、学びとは、社会的構成であり、協働体的性格をもつとして以下に述べる。

子どもは教師や仲間との対話的実践活動を通して自分とは何者かを知ることができる。子どもの学びの場

が協働体的学びの場になり、対話的实践が起こるとき、教師、仲間のことばが生きて働き、子どもの心に響く。子どもは文化的実践の担い手になり、さらに、知の創造の担い手へと成長することができる。

(略)

協働体的学び：教室で起こる、子ども同士、教師と子どもの相互交流型で互恵的学びを指している。自己内対話と他者との対話の往復運動の中で、学びが進行していく。

(略)

対話的实践活動：子ども自身の内部に起こる自己内対話や子ども同士、ならびに教師と子どもの対話の往復運動を通して、知識が協働構成されていく学びを指している。(内田, 2010) <sup>55</sup>

## 1-2 村田のこれまでの「造形遊び」に関する研究

村田は大学院在籍(1998~2000年)以来、造形活動における子どもの学びを一人一人のかけがえのない<自己(私)>と<意味>の共起的・円環的な生成(つくり, つくりかえ, つくる)としてとらえ、それを保障するために、子どもの造形行為の意味と自己実現について考察することを中心課題としてきた。この<自己(私)>とは、西野による「造形遊び」の学びの理論から援用した概念であり、既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、「こうなるとは限らない」、「こういうことも考えられる」、「いや、やっぱりやってみなければわからない」というような、自らが他者やものなどと思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである<sup>56</sup>。また、「造形遊び」においてつくりだす何事について、子どもが他者との関係性を生きる<自己>であり、身の回りの世界(もの, こと, 人)を意味分節<sup>57</sup>してつくりだすアクチュアルな<意味>と捉えた。

上記における村田の研究方法として、相互行為分析やエスノメソドロジーなどによる現象学的アプローチによる「造形遊び」の実践事例の質的分析をするとともに、子どもの学びの生成の在りように関して、学際的な諸理論(言語論, 記号論, 発達論, 自己・他者論など)を援用した理論の構築に取り組んだ(村田・修士論文2000, 村田2000)<sup>58</sup>。さらに、村田が保育士・幼稚園教諭養成系大学に在職時、幼児期の造形的な遊びに出会い、子どもの育ちや生活と関連した造形的な遊びの質的研究に取り組んだ(村田2008, 2009, 2016a, 2016b)<sup>59</sup>。「遊びを通じた指導」を中心とする幼稚園や保育所において「積み木遊び」「砂場遊び」などは日常的に実施されている。これらは、子どもが多様な他者との相互関係のなかで、多様な材料・用具に思いのままにかかわり、自分で目的を見付けたり表現を工夫したりして遊ぶ特徴があり図画工作科

「造形遊び」と関連が深い。さらに村田は、「造形遊び」の学びに関する研究として、子どもの<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成（つくり，つくりかえ，つくる）という視点に立ちつつ、「造形遊び」において子ども（幼児，小学生）が多様な他者（教師や保育者，友達）との協働的<sup>60</sup>・対話的・状況的な関係性のなかで，主体的に感じ・考え・表現しながら問題を発見し解決を試み，意味や価値を創出する在りようを明らかとする研究に取り組んでいる（村田 2018，村田 2020，村田・新関・松本 2022）<sup>61</sup>。

以上の理論研究と質的研究を通して明らかとなったことは、「造形遊び」における子ども（幼児や小学生）の学びとは，近代の枠組みで閉塞化・学校化した学びに収まるものではなく，子ども一人一人が心身合一として<自己>を働かせた学びであり，多様な他者（保育者や教師，友達）や材料・用具や場などとの相互作用・相互行為のなかでアクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に生成する根源的で創造的かつ協働的な営みということである。

ただし，造形的な遊びの場における子どもの造形表現行為は，近代日本がつくりだした「美術」制度の枠組みの「外」であり，松本健義が指摘するように「意図・目的・イメージ→計画→表現行為→作品→鑑賞」という合理的・効率的で言説可能な順序だったプロセスではなく，自他相互の行為や遊びの中からイメージや意図・目的が生まれてくる「場当たりの」「状況依存的」「相互的」な在りようである<sup>62</sup>。ゆえに「造形遊び」における学びの在りようは，子ども一人一人に応じた多様性・多義性があり，大人の論理（明確な指導法を求めることや作品主義の風土など）による画一・一斉指導をする教師や保育者にとっては，掴みづらく評価が難しい。

### 1-3 先行研究

本研究に係る図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの質的研究について以下のものがある。西野範夫は，図画工作科「造形遊び」の学びの理論に先鞭をつけた一人であり，子どもによる<自己>と<意味>を共起的・円環的に生成する根源的で創造的な営みを「造形遊び」の学びとして位置づけた<sup>63</sup>。秋山敏行は『子どもの造形的な活動の論理と展開に関する研究』（博士論文 2001）<sup>64</sup>において，子どもの造形的な活動にかかわる教育の意味について，「造形遊び」に着目し，子どもの存在の根拠である身体性による意味生成の閉じることのない過程の重要性を明らかとした。北澤晃は『造形遊びの相互行為分析』（2007）<sup>65</sup>において，子どもが多様な関係性によって開かれるあいだにおいて<子ども-私>と<他者>がともに立ち上がり，相互的な学びが展開しうる意味生成の学びの空間を明らかとした。三盃美千郎は『子どもの造

形行為における意味生成過程の根拠としての生命的な〈場〉に関する実践的研究』（博士論文2017）<sup>66</sup>において、「造形遊び」の意味生成過程の根拠となる場を生命的な〈場〉の成り立ちと位置づけ、発達心理学の三項関係を基本とする他者との同型的で相互的な関係によって生命的な〈場〉が成り立つことを明らかとした。青木善治は『子どもが「生きる力」を育む造形活動に基づく教育実践研究』（博士論文2018）<sup>67</sup>において、「造形遊び」に着目して子どもが他者と共に場にかかわり「生きる力」を育む図画工作科の学びの在りようを明らかとするとともに、教師の専門的な資質および能力の向上を目指したカンファレンスの在りようを明らかとした。

以上の先行研究は、本研究と同様に相互行為分析やエスノメソドロロジーなどによる現象学的アプローチによる質的な授業分析をしている。かつ学際的な諸理論（身体論、記号論、言語論、発達論、自己・他者論など）を援用した理論構築により、「造形遊び」における子どもの造形表現行為が、子ども一人一人のかけがえのない身体（〈自己（私）〉）から立ち上がる、閉じることのないアクチュアルな〈自己〉と〈意味〉とをつくりだす学びとして明らかにしている。

しかし、これらの先行研究は、以下について明らかとしていない。

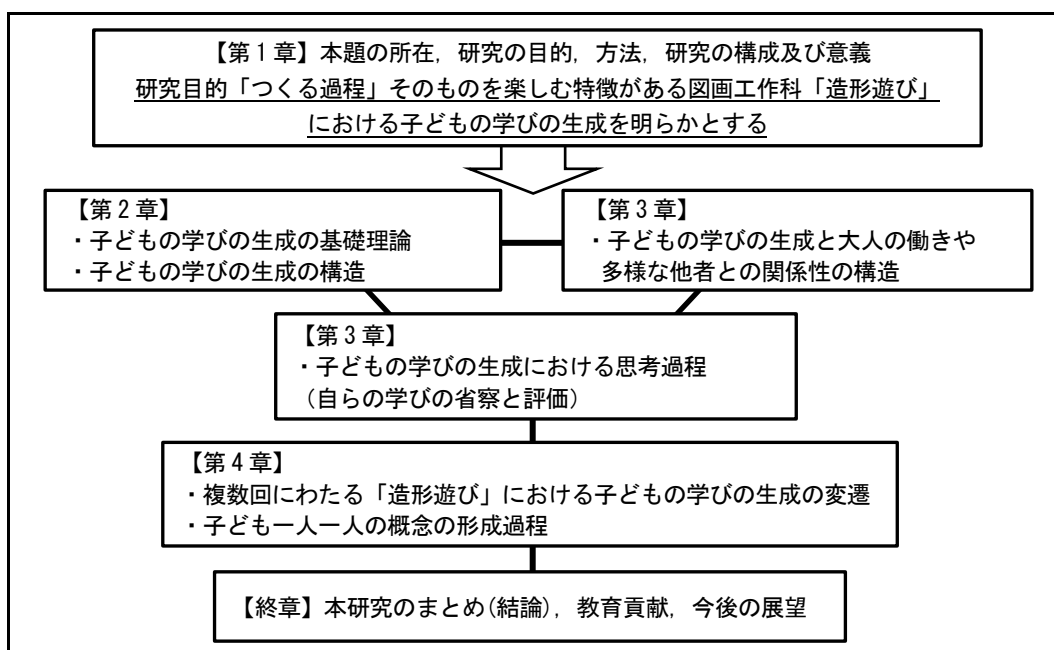
一つ目として、先行研究は「造形遊び」における子ども個々の学び、および子ども同士の相互関係に着目した学びの事例の分析・考察が中心であり、子どもと大人（教師、保育者）との相互関係に着目した事例の分析・考察をしていない。

二つ目として、先行研究は「造形遊び」において子どもが学びをつくりだし、自らの学びについて省察して評価する在りようを明らかにしていない。

三つ目として、先行研究で採り上げる事例は題材の一場面の分析・考察が中心であり、複数回にわたる「造形遊び」における学びの生成の変遷を明らかとしていない。

#### 1-4 研究目的、研究方法、論文の構成

本研究の目的は、「つくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだすという学びをし、自らの学びについて省察して評価し、さらに新たな学びをつくりだすという、学びの生成（つくり、つくりかえ、つくる）を明らかにすることである。



【図1】本研究の論文構成

本研究の目的を明らかにするため、各章の目的に応じて学際的な諸理論（身体論，記号論，言語論，発達論，自己・他者論，構成主義の学習理論など）を援用して理論構築をするとともに，小学生や幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例について質的分析をする。

第2章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して，基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかにすることを目的とする。そのため，学校教育における「造形遊び」の導入に関与し，その学びの理論に先鞭をつけた西野範夫による「造形遊び」の学びの理論を採り上げる。さらに，今村仁司の近代性の構造，木村敏の「生命論，自己論」，市川浩の「身体論（＜身＞の構造）」，井筒俊彦の「意味分節」と「意識構造モデル」，丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「＜意味＞化の円環運動」の諸理論を採り上げて理論構築をする。くわえて，小学生や幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例（「どこでもダンボール」，「粘土とともだち」，「ゆめのくにをつくろう」）の分析・考察をする。

第3章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師・保育者，友達）との関係性の構造を明らかにすることと，自らの学びに関する省察と評価を明らかにすることを目的とする。そのために，浜田寿美夫の「私」の成り立ち，鯨岡峻の「＜自分の心＞の成り立ち」と大人の「育てる働き」，G・H・ミードの「社会的自我」，H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」，D・A・ショーンの「認識論（＜行為の中の省察＞）」，北澤晃の造形活動における「＜私＞の成り立ち」と「＜me—意味＞の相互生成」の諸理論を採り

上げて理論構築をする。さらに、幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例（「様々なものから発想をして遊ぶ」、「繋げる行為から発想をして遊ぶ」）の分析・考察をする。

第4章では、「造形遊び」における子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例における子どもの学びの生成の変遷を明らかにすることを目的とする。そのために、L・S・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」や「概念（言葉の意味）」の形成、M・コールの「文化-歴史的アプローチ」、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の諸理論を採り上げて理論構築をする。さらに、幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例（「石鹸クリームづくり」、「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」）の分析・考察をする。

第2章から第4章にかけての小学生や幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例の分析・考察は、相互行為分析やエピソード記述やエスノメソドロジーなどの現象学的アプローチを用いた質的分析である。その理由は、子どもの論理から立ち上がる図画工作科の学びへのパラダイム転換を意図した「造形遊び」における子どもの学びの生成の在りよう明らかとするためには、我々が自明視している近代の産物としての「学校での学び（learning in school）」<sup>68</sup>や「美術」の視点を一旦保留する必要があると考える。さらに、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為のなかで自らが生きる形をつくりだす過程と捉える、つまり「生活での学び（learning in actual life）」<sup>69</sup>の視点から「学校での学び」や子どもの造形表現行為を捉えなおして、「造形遊び」の学びの生成を分析・考察する必要があると考えるからである。

本研究がとる現象学的態度の一つのエスノメソドロジーとは、我々が生活者として生きている「常識」自体を主題化する営みである<sup>70</sup>。エスノメソドロジーでは「常識」で隠蔽されている「日常」を、具体的な場面で「他の人々とともに推論し行為し、協働して現実を達成している」<sup>71</sup>「協働作業 reality works」<sup>72</sup>の場として〈いま—ここ〉の現実 に即して凝視することからはじめる。そのことで「日常」を「協働的实践」の無限の意味生成の場としてつくりかえていく。本研究のもう一つの現象学的態度である相互行為分析とは、エスノメソドロジー同様、我々が社会生活を営む際にもちいている方法を解明するものであり、社会秩序が規範的秩序としてどのように組み上げられていくかを丹念に例示し、社会秩序についての概観をえることである<sup>73</sup>。相互行為分析やエスノメソドロジーを用いて子どもの学びを分析・考察することは、「日常」の在りようを〈いま—ここ〉の現実 に即して凝視することである<sup>74</sup>。つまり、本研究では相互行為分析やエスノメソドロジーを用い、大人側の見方・考え方（真偽、適切さ、価値、効用、論理一貫性、道徳性、倫理性など）を一時停止し、「造形遊び」における子どもの様々な「方法」や「理論」を虚心に見つめることから、子どもの学びの生成を明らかとする。



「造形遊び」の実践、観察、記録、分析について、研究メンバー（村田を含めた大学教員、小学校や保育の場の教職員、学部生や大学院生など）における共同研究として取り組む。「造形遊び」の実践の際、研究メンバーは主たる実践者（授業者、保育者）、子どもの「造形遊び」への支援者、観察・記録者の役割分担をする。観察・記録者は「発達心理学的還元」<sup>75</sup>と「臨床的還元」<sup>76</sup>をして「関与観察」<sup>77</sup>しながら、手持ちのビデオやカメラを用いて記録する。くわえて活動の場に据え置きビデオカメラを設置して活動を記録する。実践後、研究メンバーが振り返りをして、各々が関与した事例を基に「エピソード記述」<sup>78</sup>を作成する（一次分析）。一次分析に基づき、村田がビデオ動画を基に「相互行為分析」を行いつつ「エピソード記述」を作成し、研究メンバーで分析・考察を深める（二次分析）。

#### 1-5 本研究の意義と教育貢献

本研究により、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす「造形遊び」の学びが明らかとなる。ゆえに本研究は、創造性豊かな人間形成の場としての図画工作科の学びを保障することに繋がるとともに、資質や能力（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）を一体的に働かせた「生きる力」を育む図画工作科の学びについて明らかにすることに繋がると考える。くわえて、幼児期の教育と小学校との円滑な接続<sup>79</sup>が求められるなかで、幼小接続の架け橋となる「造形遊び」における幼児や小学生の学びを明らかとすることは重要であると考え。また、共同研究（大学教員、小学校や保育の場の教職員、学部生や大学院生など）としての本研究のアプローチ（題材開発・実践・観察・分析・考察）は、図画工作科・美術科における子どもの学びを明らかとする教育実践研究の具体的なあり方を示すことに繋がると考える。くわえて学校教育現場で停滞している「造形遊び」を持続可能な学習活動として開発・実践することに繋がると考える。

#### 引用文献・註

---

<sup>1</sup> 安藤忠彦 監修、無藤隆・寺崎千秋 編著『小学校学習指導要領の解説と展開 総則編』、教育出版株式会社、2008、pp.iv-vii.

<sup>2</sup> 中野光、平野春好『教育学』、有斐閣、1997、p.25. J・ランカスターによる学校（ランカスター・スクール）では、主に

3R's（読み・書き・算）の教授を秩序保持の原則と競争原理を結びつけて組織的に行うおものである。その背景には近代工業による大量生産（mass production）があり、教育においても効率的な大量教育（mass education）が考えられうるということを実証したものである。

- <sup>3</sup> 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』、中央公論美術出版、1998、pp.134-135。金子が述べる近代日本（幕末・明治期～昭和期の戦前・戦中）の美術科教育は以下である。

鉛筆画時代（幕末～明治20年）とは、西洋の図画教育の移入とその日本化の時代。普通教育小・中学校の図画教育は明治5年の学生を出発点とするが、学校の図画教育というところでは幕末の蕃所調所（開成所）の図画が出発点。文部省が西洋画的内容を鉛筆画と呼んだ。

毛筆画時代（明治21～34年）とは、日本が（毛筆画）が普通教育の図画に導入され、西洋画（鉛筆画）と並立した時代。教育的図画時代（明治35～大正6年）とは、日本画的内容と西洋画的内容を二者択一的に考えるのではなく、両者を教育的にアレンジして統合しようとした時代。中学校では図画教育会編『図画教科書』（明治37年）、小学校では国定教科書『新定画帖』（明治43年）によって教育的図画が具体化した。

自由画時代（大正7～15年）とは、洋画家山本鼎による自由画運動が起こり、その影響が広く普及した時代。山本は芸術教育としての図画教育観と、手本を排斥した写生・想像画等による自由画を提唱した。

脱自由画時代（昭和2～12年）とは、自由画を新状況に合わせていかに克服するかが模索された時代。国定教科書『新定画帖』は急速に使われなくなり、新たに国定教科書『小学図画』が発行された。

戦時下図画・工作時代（昭和13～20年）とは、昭和13年に国民学校案が発表され、民間の学校美術協会にも工作科が提唱された時代である。昭和16年になって国民学校令及び同施行規則が公布され、戦時体制下の教科及び教育内容が編成された。図画科は芸能科図画、手工科は芸能科工作と改称され、新たに国定教科書『エノホン』『初等科図画』等が発行された。

- <sup>4</sup> 同上、p.35.

- <sup>5</sup> 北澤憲昭『眼の神殿「美術」受容史ノート』、筑摩書房、2020（初出、美術出版社、1989）、p.129、p.227.

- <sup>6</sup> 中野光、平野春好『教育学』、有斐閣、1997、pp.111-112.

- <sup>7</sup> 同上、pp.153-156.

- <sup>8</sup> 金子一夫「第2章 戦後日本美術教育史研究の歴史」、『美術教育学叢書2 美術教育学の歴史から』、美術科教育学会、2019、pp.31-32.同書と金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』、中央公論美術出版、1998、p.135.において、各時代の美術科教育は以下である。

占領下生活・実用主義美術教育時代（昭和20～26年）とは、アメリカの占領下における生活主義・実用主義的な美術教育の時代である。この内容の特徴は昭和22、26年に学習指導要領図画工作編（試案）に示されている。

創造・認識・造形主義美術教育時代（昭和27～39年）とは、創造美術協会、日本教育版画協会等の民間教育運動団体が組織され、創造主義美術教育や生活版画を主張し、実用主義的美術教育に反対した時代である。昭和33年に改訂告示された学習指導要領は、科学技術的内容を取り入れながらも創造主義美術教育の色彩の濃い目標を掲げた。

系統的造形主義美術教育時代（昭和40～51年）とは、昭和43年改訂告示の学習指導要領が示すように系統性を重視した時代である。美術教育運動としては、固定化・停滞化の時期となった。

感性主義美術教育時代Ⅰ（昭和52～63年）とは、昭和52、53年に小中学校の学習指導要領が改訂され、系統性重視から一転して「造形遊び」に象徴される総合性重視と内容の精選、現代美術を想起させる教材が提示された時代である。

感性主義美術教育時代Ⅱ（平成元～9年）とは、平成元年改訂告示の学習指導要領において、造形遊びの拡大に見られるように昭和52年の学習指導要領の方向をさらに押し進めた時代である。戦後体制の崩壊もあり、美術科教育の中心が曖昧となり、模索の時代となった。

表出主義美術教育時代（平成10～19年）とは、平成10年改訂告示の学習指導要領において、「生きる力」の育成と「総合的な学習の時間」が示され、ゆとり教育批判から「確かな学力」の育成が重視された時代である。

脱表出主義美術教育時代（平成20～28年）とは、言語活動の充実、思考力・判断力・表現力等の育成が重視された時代である。

資質・能力主義美術教育時代（平成29～？）とは、資質・能力の育成、「主体的・対話的で深い学び」の実現、戦後体制の再検討の時代である。

- <sup>9</sup> 北澤憲昭『眼の神殿「美術」受容史ノート』、筑摩書房、2020（初出、美術出版社、1989.）、pp.119-121、p.367、pp.370-371.

- <sup>10</sup> 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』、岩波書店、2000、pp.9-12.

- <sup>11</sup> 同上、pp.26-34.

---

<sup>12</sup> 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』、関西大学出版部、2000、p.21。久保田は行動主義・客観主義の学びの理論について、以下に述べる。

客観主義的な前提とは、知識を客観的に把握できる実体として捉え、知識のおかれている状況から知識を分離したなかで分析を加えることで構造を解明することが出来るという信念である。つまり、知識構造を解明し法則化することにより効果的な学習方法を見つけたことができるわけである。この様に作りだされた学習方法はどのような教育状況にもあてはめることができ、高い教育効果を生むと信じられていた。(同、p.21.)

<sup>13</sup> 同上、p.22,p.25,p.26。久保田は、行動主義・客観主義の前提に従えば、学習者は受動的であり、有能ではないとみなされ、意欲的で準備をきちんとする教師が必要となる。教師の仕事は「知識を伝達する」ことや伝達した知識量を測定することが主となり、「効果・効率」や少ない教育投資で最大の学習効果を果たす「最適化」が重要となると述べる(同、p.22,p.25,p.26.)。

<sup>14</sup> 同上、pp.28-29。久保田は構成主義の学びの理論について以下に述べる。

学習は知識を受動的に記憶することではなく、どのように情報を解釈するかという事によって起こる。客観主義の教育論は知識をいかに効果的に学習者に移転するかに焦点が当てられたが、構成主義では、個々の学習者が主体的に学習活動に参加し、学習過程を自分自身で点検しながら、知識を構築していく過程と捉えている。

(略)

客観主義では知識やスキルは細分化され、一つ一つ学習しやすいサイズにまとめられる。これは学校教育の一般的な教授方法であるが、この方法では実際に知識がおかれている状況からばらばらに切り離され、現実利用されている状況と教えられた知識が結びつかなくなってしまうため、必要な場面に遭遇してもその知識を使うことが出来ない。知識はその知識を使う状況のなかで学ばれてこそ初めて意味をもつのである。

(略)

学習活動はほかの学習者と切り離され孤立した形でおこなうのではなく、常にほかの学習者との関わりあいのなかでおこなわれなければならない。この社会的な関わりあいが、学習共同体に属しているという一体感を産み出し、知識と知識のおかれている社会的文脈で学習を理解し、共同体の相互作用によって間主観的(inter-subjective)に知識を構成することができるのである。(同、pp.28-29.)

<sup>15</sup> 同上、p.14、p.29、p.31。久保田は構成主義のアプローチにおいて教師の仕事は、知識の構築過程に対する刺激的で魅力的な学習環境を設定し、どのように生徒の学習を支援していくかという視点に立って、教師自らが研究者として生徒とかわり合い、観察し、内省していく過程で自らの理論を構築することが求められると述べる(同、p.14、p.29、p.31.)。

<sup>16</sup> 文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、日本文教出版、1993、p.14。

<sup>17</sup> 文部省「今後における教育の在り方の基本的な方向」『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)1996年7月』、文部科学省ホームページ。子どもたちに必要となる資質や能力を「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」として「生きる力」を示した。

文部科学省、「第1章1.新学習指導要領や学力についての基本的な考え等」、中央教育審議会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(2003.10.7)』、文部科学省ホームページ。平成15(2003)年の学習指導要領一部改正において「生きる力」の理念は、「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」からなるものとして位置づけられた。

<sup>18</sup> 文部省「今後における教育の在り方の基本的な方向」『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)1996年7月』、文部科学省ホームページ。文部省は「ゆとり」について以下に述べる。

子供たち一人一人に「生きる力」をはぐくんでいくことが大切であるとした場合、学校・家庭・地域社会は、具体的にどうあるべきであり、どう変わらなければならないのか。(略)子供たちに「ゆとり」を持たせることによって、はじめて子供たちは、自分を見つめ、自分で考え、また、家庭や地域社会で様々な生活体験や社会体験を豊富に積み重ねることが可能となるのである。そのためには、子供たちに家庭や地域社会で過ごす時間、すなわち、子供たちが主体的、自発的に使える時間をできるだけ多く確保することが必要である。そうした「ゆとり」の中で子供たちは、心の「ゆとり」を持つことができるようになるのである。

また、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいくためには、子供たちに「ゆとり」を持たせるだけでなく、社会全体が時間的にも精神的にも「ゆとり」を持つことが必要である。(文部省、1996)

- 19 文部科学省「現行学習指導要領の理念」, 中央教育審議会答申『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』(平成20年1月)。「知識基盤社会」(knowledge-based society)とは以下である。

21世紀は新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。「知識基盤社会」の特質としては、例えば、(1)知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、(2)知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、(3)知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、(4)性別や年齢を問わず参画することが促進される、などを挙げることができる。(文部科学省、2008)

- 20 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2018, pp.2-5.

- 21 無藤隆『学習指導要領改訂のキーワード』, 明治図書, 2017, pp.18-21, pp.68-69.

- 22 文部省『小学校指導書図画工作編』, 日本文教出版, 1969, p.32. B彫塑では、粘土を使って自由に表現し、その扱いに慣れること。紙や小枝など、身近な材料を使ってつくることというように、「造形遊び」との関連する遊びの要素を取り入れた活動内容がある(同, p.32.)。

- 23 同上, pp.36-37. Cデザインでは、かいたり、はりつけたり、並べたりして、色や形などの自由な組み合わせをつくること。好きな形を選んだり、箱その他身近な材料で自由な組み立てをつくったりすることというように、「造形遊び」との関連する遊びの要素を取り入れた活動内容がある(同, pp.36-37.)。

- 24 文部省『小学校指導書図画工作編』, 日本文教出版, 1978, p.20.

- 25 文部省『小学校指導書図画工作編』, 開隆堂出版, 1989, p.13.

- 26 同上, pp.135-136.平成元(1989)年の学習指導要領の改訂において、系統的・発展的な指導、低学年での合科的な指導(生活科の導入)、言語活動の適正化、体験的活動の重視や自主的・自発的な学習の促進、個に応じた指導などを具体的な配慮事項として挙げている(同, pp.135-136.)。

- 27 文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』, 日本文教出版, 1993, p.34.

- 28 文部省『小学校学習指導要領解説図画工作編』, 日本文教出版, 1999, p.93.

- 29 同上, p.93.「<知>を総合的に働かせる」とは、図画工作科と他教科等とを関連付けることにより、各教科等で育成をめざす資質や能力を伸ばし児童が自ら資質や能力を再構成するということを意味しており、例えは以下である。

図画工作科で育成する資質や能力の一つに発想や構想の能力がある。この力は、他教科等で言う思考・判断の能力にも関連するところである。その関連は、論理的な思考力と発想や構想などの想像力やよさや美しさなどを判断する豊かな感情の働きなどを含む資質や能力とが共に働いて、一人一人のよさや可能性を生かした自ら考える力が育つことになる。(同, p.93.)

- 30 表における「小学校学習指導要領の変遷」の欄は、文部科学省『学習指導要領の変遷』, 文部科学省ホームページ, [https://www.mext.go.jp/menushotounew-csidea1304360\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/menushotounew-csidea1304360_002.pdf) (2021年2月閲覧)を参照。表の「小学校学習指導要領の変遷」の欄における※印の下線部は、村田が独自に追加したものである。表の「図画工作科の教育内容の変遷」の欄は、『小学校指導書図画工作編』や『小学校学習指導要領解説図画工作編』を基に村田が作成したものである。※印の波線部は、特に「造形遊び」の特徴を示した内容である。

- 31 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』, 日本文教出版, 2008, pp.72-73. 平成20(2008)年改訂の学習指導要領において、各教科等の指導にあたり系統的・発展的な指導、合科的・関連的な指導、言語活動の充実、体験的な学習や問題解決的な学習の重視や自主的・自発的な学習の促進、個に応じた指導の充実などを具体的な配慮事項として挙げた。(同, pp.72-73.)

- 32 文部科学省『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)』, 2008年1月。主要能力(キーコンピテンシー)の詳細は以下である。

OECDが2000年から開始したPISA調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA調査で測っているのは「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている。(文

部科学省, 2008.)

- <sup>33</sup> 奈須正裕『平成 29 年度小学校新学習指導要領ポイント総整理』, 東洋館出版, 2017, pp.34-35. 奈良は産業社会から知識基盤社会への転換について以下に述べる。

産業社会は、産業機械のように単純で定型な労働を淡々と遂行できる能力と心性を人々に強く求めたのである。

今日、学校と呼び習わされている教育機関は、この要請に応じるべく生まれてきた。そこでは、大人社会が定めた現状における「正解」の量的蓄積とその型通りの運用を徹底することが中心的課題となる。(略)そして、社会構造は再び大きな転換期を迎えている。AIの進化や情報機器の普及に伴い、要素的な知識の単なる所有は陳腐化し、その価値は著しく低下した。また、グローバル化の進展は文化的背景の異なる人々との協働や連帯を日常的なものとしつつあり、よりよき妥協点を真摯に模索し続ける姿勢と能力が強く求められている。(略)このように、知識基盤社会では、もはや唯一絶対の「正解」は存在せず、人々はその状況における「最適解」をその都度自力で、あるいは多様な他者と協働して生み出すしかない。(同, pp.34-35.)

- <sup>34</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』, 日本文教出版, 2008, p.14.
- <sup>35</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説図画工作編』, 日本文教出版, 2018, p.26.
- <sup>36</sup> 同上, pp.26-27.
- <sup>37</sup> 西野範夫「特集 造形遊びの逆襲 美育インタビュー」, 『美育文化』Vol.62, No.3, 2012, 美育文化協会, pp.7-11. 西野は、「ゆとり教育」の本来の意図は、「子どもは、自分で感じ、考えて判断できる有能な存在なのだから、そういう子どもという存在を大切にしていこう」と述べる(同, p.8.)
- <sup>38</sup> 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』, 明治図書, 1999, pp.58-59.
- <sup>39</sup> 同上, pp.53-54. 西野は「造形遊び」と「新しい学力観」と「総合的な学習」との関係性について、以下に述べる。

新しい教育は、基本的には子どもたちが、そのかけがえのなさとしての<私>の<感じ、考える、表現(行為)する>能力の可能性—それは生きる根拠としての能力でもある—を可能な限り発揮し、自らそれを育んでいくことを重視することとしています。その表れの一つが「総合的な学習」の考え方であるといえます。

(略)

このような子どもの論理を重視するという基本的な考え方に基いて新しい図画工作科が構想されたわけですから、私たち大人は、子どもたちのかけがえのなさを生かそうとする身体感覚と視点をもってそれをとらえなければ、おそらく、本来の意味を理解することはできないことになるでしょう。

(略)

子どもたちの、そこにおける行為の多くのことが、子どもたち一人一人の<私>の<感じる、考える、表現する>に委ねられる「遊び性」(不必要な制約のない自由さのある)の学習活動、例えば、「造形遊び」における行為のイメージをえがきながらとらえるようにすれば、本来の意味の理解に近づくことができると思います。(同, pp.53-54.)

- <sup>40</sup> 同上, p.82.
- <sup>41</sup> 宇田秀二「『造形遊び』30年の展開メモ(UDA) — 「Doの会」の活動を中心にして —」, 美術科教育学会第12回西部地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く』, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, 2006, p.14.
- <sup>42</sup> 青木正美・板良敷敏・井上三知・岩崎由紀夫・辻田貞和・長町充家・増田生紀男・三沢正彦・花篤實「行為の美術教育「もの」と「空間」の設定による実践報告」, 『教育美術』第39巻11号, 教育美術振興会, 1978年, p.13.
- <sup>43</sup> 花篤實「ZOO~DO~ZU—“DO”の歩んできた20年の意味—」, 『ACTING』(1986・87年頃, pp.27-28), 美術科教育学会第12回西部地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く』, 2006, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, pp.21-22.
- <sup>44</sup> 辻田喜邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び 指導と展開のポイント』, 日本文教出版, 1982, p.18.
- <sup>45</sup> 同上, pp.21-24. 辻田・板良敷らは、造形遊び・教材の開発と精選の視点として「からだによる空間への活動(場所や環境を生かして、全身的な造形活動をする内容)」, 「材料による発想と作業(材料に基づく発想, 連想, 模倣などの作業を展開する内容)」, 「初歩的・基礎的な構成遊び(並べる, 積む, 写す, 飾るなど初歩的・基礎的な構成遊びの内容)」を示した。さらに「造形遊び」における望ましい活動として、「多様な発想や試みのある活動」, 「自己変容のある活動」, 「仲間との連帯を深める活動」を挙げ、それを体験することによって子どもに「楽しさ・速さ・広がり・深まり」という造形性や

創造性の基盤として身につけ、より生き生きとした活動を展開することを示した。

- <sup>46</sup> 辻田・板良敷らによる「造形遊び」に関する書籍には以下がある。  
辻田喜邦・板良敷敏・岩崎由紀夫『実践例による造形遊びのポイント』, 日本文教出版, 1978.  
辻田喜邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び 指導と展開のポイント』, 日本文教出版, 1982.  
辻田喜邦・板良敷敏・服部鋼資・岩崎由紀夫・瀬古祐嗣・辻政博・中村隆介『造形遊びの魅力』, 日本文教出版, 1993.
- <sup>47</sup> 西野範夫「特集 造形遊びの逆襲 美育インタビュー」, 『美育文化』Vol.62, No.3, 2012, 美育文化協会, p.8.
- <sup>48</sup> 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義〔1〕」, 『美育文化 vol.47, 2月号』, 美育文化協会, 1997, pp.53-55.
- <sup>49</sup> 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』, 中央公論美術出版, 1998, p.86. 金子は、「造形遊び」は最低限の出会いがなければ自己形成的機能は期待できないため、美術・芸術・美に基礎を置くべきであるとして以下に述べる。

造形遊びもこれら現代美術に基礎を置くことができると言える。もちろん児童画が近代絵画とは違うように、造形遊びとこれらの現代美術とは同じではない。しかし児童画の理解が近代絵画に基礎を置くように、造形遊びの理解もこれら現代美術の活動に基礎を置くべきである。現代美術のそのような活動が基礎となっているということになれば、造形遊びは明確なものになる。すなわち「物質・物体・場所・空間のもつ力を体験させる活動である」と。

(略)

ただ造形遊びは造形活動の中心ではなく、節目毎の出発点としての活動であるように思われる。多くの場合繰り返してするほど興味が持続しないし、学習の積み重ねが効くのかどうかも未だはっきりしていない。(同, p.86.)

- <sup>50</sup> 阿部宏之「なぜ「造形遊び」は定着しないのか?」, 北海道大学岩見沢校芸術・スポーツ文化科学研究編集部会編『芸術・スポーツ文化研究 2』, 大学教育出版, 2016, p.67.
- <sup>51</sup> 同上, pp.78-85.
- <sup>52</sup> 寺元幸仁, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『教師の「遊びなおし」と子どもが主体的に活動する造形遊びに関する研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2018, pp.89-98.
- <sup>53</sup> 同上, p.104.
- <sup>54</sup> 宇田秀士「25年を経た「造形遊び」の功罪 2003.12.20」, 美術科教育学会第12回西地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目の「造形遊び」を磨く』, 2006, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, pp.36-38.
- <sup>55</sup> 内田伸子「「学び」の発達一生涯たことばは学びの世界を拓く」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, pp.189-190.
- <sup>56</sup> 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの<身体と想像力>と造形活動」, 『美育文化 vol.46, 8月号』, 美育文化協会, 1996, pp.51-55.
- <sup>57</sup> 井筒俊彦「意味の深みへ」, 岩波書店, 1985, p.251. 意味分節とは人間の根源的な本性であり, 意味化して現実の世界をつくりだす人間の意識のはたらきのことである。
- <sup>58</sup> 村田・修士論文 2000, 村田 2000 とは以下である。  
村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文), 上越教育大学, 2000, 全 144 頁。  
村田透「子どもの行為の成り立ちと広がりの意味」, 『大学美術教育学会誌』第 32 号, 大学美術教育学会, 2000, pp.299-306.
- <sup>59</sup> 村田 2008, 2009, 2016a, 2016b とは以下である。  
村田透「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008 年第 3 巻第 1 号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.9-20.  
村田透「子どもの造形行為における自他の交流と意味生成—水性絵具を用いた造形活動から—」『大学美術教育学会誌』第 41 号, 大学美術教育学会, 2009, pp.333-340.  
村田透 a「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究—4, 5 歳児を対象としたパイプを使用した題材から—」, 『美術教育学研究』第 48 号, 大学美術教育学会, 2016, pp.385-392.  
村田透 b「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現過程に関する研究」, 『美術教育学』第 37 号, 美術科教育学会, 2016, pp.415-428.
- <sup>60</sup> 松村明・編『大辞林』, 三省堂, 2019, p.711, p.1568. 本研究で述べる「協働」とは同書の「①同じ目的のために, 協力して働くこと。②「相互作用①」に同じ。」である(同, p.711.)。「相互作用」とは「①物や現象が互いに作用し合い, また影響を及ぼし合うこと。交互作用。相制関係。共働。」である(同, p.1568.)。
- <sup>61</sup> 村田 2018, 村田 2020, 村田・新関・松本 2022 とは以下である。

村田透「子どもの造形表現活動における課題探究について—小学生を対象とした「造形遊び」の題材より—」、『美術教育学』第39号, 美術科教育学会, 2018, pp.329-346.

村田透「造形遊び」における子どもの探究について—矛盾の構築と表現世界の形成過程との関係性—」、『美術教育学』第41号, 美術科教育学会, 2020, pp.335-352.

村田透・新関伸也・松本健義, 「造形遊び」における子どもの問題解決—子どもと大人との協働的な関係性に着目して—」、『美術教育学研究』第54号, 大学美術教育学会, 2022, pp.353-360.

<sup>62</sup> 松本健義「子どもの遊びと生活芸術」, 清水満, 小松和彦, 松本健義, 『幼児教育 知の探究 11 表現芸術の世界』, 萌文出版, 2010, p.207.

<sup>63</sup> 本研究で着目した西野の研究の主なもの以下である。

西野範夫「造形的な遊びの意義—Ⅰ—」, 『大学美術教育学会誌』第17号, 1985, pp.61-71.

西野範夫「造形的な遊びの意義—Ⅱ—」, 『大学美術教育学会誌』第18号, 1986, pp.3-13.

西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育」連載第1~43回, 『美育文化vol.46, 4月号~vol.50, 7月号』, 美育文化協会, 1996~2000.

西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』, 明治図書, 1999.

<sup>64</sup> 秋山敏行, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもの造形的な活動の論理と展開に関する研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2001.

<sup>65</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, せせらぎ出版, 2007.

<sup>66</sup> 三益美千郎, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもの造形行為における意味生成過程の根拠としての生命的な<場>に関する実践的研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2017.

<sup>67</sup> 青木善治, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもが「生きる力」を育む造形活動に基づく教育実践研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2018.

<sup>68</sup> 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, p.112. 浜田は, 「学習および学び (learning)」について, 「自らの身体をもって周囲の世界とかかわり, 種々の経験を重ねることで, 認識や行動のかたちを変容させていく」(同, p.112.) その過程であり, 周囲環境の諸条件に合わせて身体の状態を対応させていく生理学レベルの条件づけから, 学校的な学び(「学校での学び (learning in school)」)まで幅が広い領域が含まれると述べる。

<sup>69</sup> 同上, p.112. 浜田は, 「生活での学び (learning in actual life)」とは, 子どもが周囲の人々との生活関係のなかで, 自分の手持ちの力を使って生き, その結果として新しい力が身につくという特徴があると述べる。くわえて浜田は, 近代になってしまった「学校での学び」においては, 子どもを教育しようとする大人が, 子どもの遠い将来を見通して, 必要になるはずの能力を見計らって, それを目標にして子どもに学ばせるという特徴があると述べる(同, p.112.)。

<sup>70</sup> 山田富秋・好井裕明『排除と差別のエスノメソドロジー』, 新曜社, 1991, p.5. エスノメソドロジーとは以下である。

エスノメソッド (ethno - method), 人々が使う方法というものは, 要するにぼくらがふだん生きている生活, これまでズーッと生きていた生活史のなかで形成されてきたいろいろな知識・体験の総体をいうわけです。その知識・体験の総体=常識を, ちょっと横から眺めてみようじゃないかと言ったのがエスノメソドロジーだと思うんです。自分の生きている常識を<いま—ここ>の場面に即して相対化しようというわけです。(同, p.5.)

<sup>71</sup> H・ガーフィンケル他, 山田富秋, 好井裕明, 山崎敏一編訳『エスノメソドロジー』, せりか書房, 1987, p.300.

<sup>72</sup> 同上, p.300.

<sup>73</sup> 西坂仰『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, p.192, p.197.

<sup>74</sup> 山田富秋・好井裕明『排除と差別のエスノメソドロジー』, 新曜社, 1991, pp.11-13. 山田・好井は日常の現実について以下に述べる。

われわれはふだんからさまざまな方法を駆使して現実を作りあげている。今ここで, こうしてしゃべっている現実も, 何かを考え, ことばにしていく瞬間が連続する。つまり, <いま—ここ>に一つの現在があれば, 次の現在がつながり, そのまた次の現在が生まれていく。そういう具合に無限に続く現在がズーッとつながりあわさっていく。日常の現実というものは, じつはそうした瞬間瞬間の現在である<いま—ここ>がつなぎあわさったものなのです。(同, p.11.)

さらに山田・好井は, 本来バラバラの<いま—ここ>の現実を, 一つの首尾一貫した安定した現実を生きていると思いつく源にあるものが, 「人々の常識」であると述べる。我々は常識に埋め込まれた抽象的・一般的知識によって瞬間瞬間の現在

---

である<いまここ>が目隠しされ、実際の推論・判断作業から遊離した現実がいわば“転倒して”構成されると述べる。

<sup>75</sup> 鯨岡峻『関係発達論の構築』、ミネルヴァ書房、1999、p.110。「発達心理学的還元の状態」とは、研究者の価値観や子ども観に根差す諸判断を差し当たり保留し、対象を客観的に見て既成の知識をそこに確認しようとするような態度を還元して、素朴にその場に臨むことである。

<sup>76</sup> 同上、p.122。「臨床的還元」とは以下である。「関与しながらの観察において、研究者は出会ってくる者の前にみずからが生き生きとした感受する身体として現前し、その者との関係を自然に生きることができ、印象受容能力を高め、その出会ってくる者におれを開いて、そのあるがままを感受することができなければならない」（同、p.122.）。

<sup>77</sup> 同上、pp.148-150。「関与観察」とは、同じ一人の観察者=研究者が、客観的観察者であると共に、観察対象(子ども-教師・大人など)の関係に関与する第3項としての関与者になることである。

<sup>78</sup> 鯨岡峻『保育のためのエピソード記述入門』、ミネルヴァ書房、2007、pp.59-61。「エピソード記述」には次の態度が必要である。一つは脱自的に見る態度。二つは感受する態度。三つは描いたエピソードが起こった出来事に本当に忠実に正直に描かれているかどうかを厳しく吟味する態度。

<sup>79</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』、日本文教出版、2018、p.26。



## 第2章 「造形遊び」における子どもの学びの生成

本研究の目的は、「つくる過程（つくり，つくりかえ，つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの，こと，人）と相互作用・相互行為をして，何事かをイメージしたり，発想や構想を繰り返したり，造形物や造形行為をつくったりしながら，自らの見方，感じ方，考え方，表し方をつくりだすという学びをし，自らの学びについて省察して評価し，さらに新たな学びをつくりだすという，学びの生成（つくり，つくりかえ，つくる）を明らかにすることである。

第1章で述べたように、「造形遊び」は，第三の教育改革の初期である昭和52（1977）年の学習指導要領改訂において，低学年対象の「造形的な遊び」<sup>1</sup>として図画工作科に導入された。昭和52（1977）年前後は，近代日本がつくりだした「美術」に揺らぎが生じた時期であるとともに，教育の急速な近代化（東アジア型教育）を背景とした教育問題（教育病理）が噴出しはじめる時期である。「造形遊び」は，近代日本がつくりだした「美術」制度を基にした従来の造形教育の閉塞的状況（教え込みや画一・一斉的な指導，指導過多や作品・結果主義，子どもの立場の無視）からのパラダイム転換を図って図画工作科に導入された。

ただし、「造形遊び」は，従来の「美術」の領域（絵画，彫刻，デザイン，工芸）という枠組みの「外」であり，結果として作品に残らない場合が多いという特徴があるため，教師には「造形遊び」の学びが掴みづらい。くわえて，図画工作科への「造形遊び」の導入に関与し，その学びの理論に先鞭をつけた西野範夫による「造形遊び」の学びの理論は，「新しい学力観」に立った図画工作科の学習の実現という教育改革と関連する（この教育改革は，行動主義・客観主義の学びの理論から構成主義の学びの理論へのパラダイム転換と関連性がある）。そのため，西野の理論は，「美術」制度や従来の造形教育における指導観や学習観を自明視する教師には，西野による「造形遊び」の学びの理論は掴みづらい。第1章では，上記に述べた二つが，図画工作科における「造形遊び」の実践が停滞する要因であると述べた。

そのため第2章では，「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して，基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかにすることを目的とする。

浜田寿美男は「学習および学び (learning)」について，「自らの身体をもって周囲の世界とかわり，種々の経験を重ねることで，認識や行動のかたちを変容させていく」<sup>2</sup>その過程であり，周囲環境の諸条件に合わせて身体の状態を対応させていく生理学レベルの条件づけから，学校

的な学びまで幅が広い領域が含まれると述べる。この「学習および学び」には、「生活での学び (learning in actual life)」と「学校での学び (learning in school)」がある。「生活での学び」とは、子どもが周囲の人々との生活関係のなかで、自分の手持ちの力を使って生き、その結果として新しい力が身につくという特徴がある。近代になってはじまった「学校での学び」においては、子どもを教育しようとする大人が、子どもの遠い将来を見通して、必要になるはずの能力を見計らって、それを目標にして子どもに学ばせるという特徴がある。近代以降、「生活での学び」においては「結果」であったものが、「学校での学び」においては「目的」になるという反転が生じた。浜田は、現代においては学びの結果が子どもたちの生活に有機的に組み込まれていないという反省があり、「生活での学び」の意味の再評価と「学校での学び」の再考に迫られていると述べる<sup>3</sup>。

ゆえに本研究では、「造形遊び」における学びを問う視点として、子どもが生きる形をつくりだす過程、つまり「生活での学び (learning in actual life)」の視点まで還元して、「学校での学び (learning in school)」を捉えかえすこととする。

第2章の目的を明らかとするために、西野範夫による「造形遊び」の学びの理論を採り上げる。さらに今村仁司の近代性の構造、木村敏の「生命論、自己論」、市川浩の「身体論 (<身>の構造)」、井筒俊彦の「意味分節」と「意識構造モデル」、丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動」の諸理論を採り上げる。くわえて、村田らによる「造形遊び」に関する以下の実践事例について、相互行為分析やエピソード記述などを用いた質的分析 (村田・修士論文 2000, 村田 2000, 村田 2008)<sup>4</sup>を採り上げて分析・考察をする。

【表1】第2章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例1】ワークショップ 「どこでもダンボール」	【事例2】ワークショップ 「粘土とともだち」	【事例3】ワークショップ 「ゆめのくにをつくろう」
場所	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター (体育館)	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター (ピロティ)	富山福祉短期大学 造形室
日時	1999年5月19日	1999年6月7日	2007年9月10日
対象	小学生 (約100名)	小学生 (約60名)	保育園児 (21名)
材料 用具	ダンボール箱, 板ダンボール, 木の蔓, カラーペンなど	土粘土 (約2トン), 流木, 丸太など	模造紙, 筆, 刷毛, スポンジローラー, 水性絵具など

## 2-1 西野範夫による「造形遊び」の学びの理論

西野は、学びとは本来、学ぶ主体の子ども一人一人の〈生〉が関与するアクチュアルなくできごと〉であると述べる。その一方、近代性の社会構造のまっただ中で学校化した価値観の枠組みにおける図画工作・美術科の学びは、制度化・権力化し一義的・固定化した「もの一意味」として扱われてきたため、子どもの思考や表現・行為を規制・管理・統制して、個々の〈生〉から切り離してきたとして以下に述べる。

このような固定的な「もの一意味」におおわれてしまうことによって、私たちや子どもたちの思考や行為も、その「もの一意味」に従って「もの」化し、それぞれが閉じてしまって別個の「もの」（孤立的）としてしか存在できなくなり、後に述べる「あいだ」の関係性は成り立たず、人と人との本来の関係が成り立たなくなるのである。したがって、そこには、今日の教育や社会の最大の課題である〈自己〉や〈他者〉は成り立ちえないことになるのである。（西野，2000）<sup>5</sup>

西野は、本来〈自己（私）〉は、一義的・固定化した「もの」化した存在（自己という確固としたものが存在し、それを主体とし、それが外に向かって働きかける）ではなく、常に世界と「あいだ」の関係性の過程の存在（「こと」的な存在）であると述べる<sup>6</sup>。そして、子どもたちは、「もの」よりも「こと」に生きており、生命の実践としての「行為の過程」に生きているアクチュアルな存在であるとした上で、「造形遊び」の根幹である子どもの論理の特徴を以下に述べる。

子どもたちは、常にすでに、「あいだ」に生きているということが出来る。この自己と世界の「あいだ」、自己と相手、自己と自己、つまり、前の自己と次の自己、自己の表層と自己の深層との「あいだ」という多様な「あいだ」における新しい出会いとしての〈できごと〉という「こと」性を楽しみながら、今というときを、〈私〉を立ち上げ、アクチュアルに生きているといえる。それが子どもの論理の特性であって、そのような論理を人間の論理としてもち続けるための学びの行為として「つくること」を〈つくること〉としてとらえ返す必要がある。そして、それこそが教育の基礎学にならなければならない。（西野，2000）<sup>7</sup>

西野が述べる一義的・固定化した「もの」化した学び（存在）とアクチュアルなくできごと〉としての学び（存在）との関係性について、西野は「私」と「私」の関係性を採り上げて

さらに述べる。「私」とは、西洋近代主義の負の影響（過度な合理主義や効率主義、科学主義、客観主義などを中心とする社会や文化の在りよう）によって作りだされた明証ないし説明可能な言語中心の基準や枠組みが実体化・硬直化し、生活や学校などの様々な場において教師や子どもたちを取り囲むことにより、子どもの個々性が関わることの可能性をもった幅や広がりのある《私》の思考や行為、感じ方などが統制され、没個性な存在へとつくりかえられた在りようである。一方、《私》とは既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、「こうなるとは限らない」、「こういうことも考えられる」、「いや、やっぱりやってみなければわからない」というような、自らが他者やものなどと思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである<sup>8</sup>（西野は、この《私》に対応する可能性をもった幅や広がりのある柔軟な人間存在の在りようや見方・考え方を著作によって《 》や《 > で表記しているが、本稿では《 > に統一して表記する）。

## 2-2 今村仁司による近代性の構造

西野の論考における学校教育の問題の根底である近代性の構造が抱える問題について、今村仁司の近代性の構造に関する論考を採り上げる。今村は近代の構造について三つの近代区分を述べる。第一の近代は17から18世紀であり、絶対主義（国民国家）、重商主義（国民経済）の時代である。第二の近代は19から20世紀であり、資本主義的「世界経済」の確立、第一次世界大戦後の社会主義の実験である。第三の近代は第二期以降から現代までつづく永久産業革命（テクノロジーとエコノミーが方法的=合理的に合体する状態）である<sup>9</sup>。

近代を構成する要素は三つ（機械論的世界像、生産主義的=計算的理性、進歩時間論）である。一つ目の機械論的世界像とは、以下である。

自然が原子のごとき量的存在でつくられていて、数学的に厳密に定式化できる。つまり「自然は数学的存在である」。(略) 機械が量的に測定できる部品に還元できるように、自然もまた量的要素に還元できる。(今村, 1994) <sup>10</sup>

この機械論的世界像は、数学者の発想法（分析、統合、検算）であり、近代人は精密に順序だてて考えることを知的精神の目的や態度とするまでに至る<sup>11</sup>。ただし機械論的世界像は、世界を「説明する」方法であり、日常生活を生きている感覚に合わず、人間の生きる意味を受け

入れる余地のない「不自然な見方」である<sup>12</sup>。

二つ目の進歩時間論とは、先取り意識と企てる精神の結合から生じる近代人の時間意識である。企てる精神とは以下である。

未来を先取ると同時に、その先取りした未来を組み込んだプランニングをして、それに沿って再び不確定な未来という暗闇にむかって決断的に飛躍するという行為をする。(今村, 1994) <sup>13</sup>

企ての精神とは進歩の理念であり、未来を現在に到来させることにより、企画や計画を立て、現状を改革し、乗り越える行動の形式である。企ての精神には、直線時間性（量的な時間、均質的な時間）という時間意識がある<sup>14</sup>。

三つ目の生産主義的=計算的理性とは、以下である。

自分で自分に法を与える能力を持つ人間こそが真に理性的な存在だといえる。(略) それによって近代的個人が確立するだけでなく、他人との関係も道徳的にうまく処理できる。(略) 社会が円滑に営まれるためには、人間の内面構造として、自分で自分を律するという意味での自律的な人格をつくっていかなければならない。(今村, 1994) <sup>15</sup>

今村は、この市民社会という計算合理的機械について、世界を機械論的に受け止めると同時に、各人が自らをも一個の機械として「構築する」ことなしには動かないと述べる。

さらに今村は、先に述べた三つの時代を通して近代には二つの評価（理性の力、市民社会の創出）があり、それにより人間は自由の主体と権利の主体を獲得したと述べる<sup>16</sup>。その一方で、近代の原理はパワフルであり、人間と自然を機械化していくという全面的な「物」化（機械論的物象化）によって、人間と自然が攻撃的に破壊される可能性がある<sup>17</sup>。さらに近代を構成する3つの要素により、近代性の構造には以下に述べる二重の排除性が内包されている。

近代世界が十分に「合理的である」から、近代的市民の内面があまりにも十分に「自己規律的」「自己立法的」であるから、かえって近代性は排他的・差別的なのだ。(略) 近代人の内部は分裂しており、「純粋な我」が「不純で経験的な我」を「管理する」という、いわば「自我の階級構造」を、成立の当初からかかえている。(略) 近代的人間は、自分自身の内面で、排除と差別の構造を、いわば毎日体験しているのだ。(今村, 1994) <sup>18</sup>

以上、今村が述べる近代性の構造には二つの評価（理性の力、市民社会の創出）があるが、人間と自然を機械化していくという全面的な「物」化（機械論的物象化）を生じさせる。近代性の構造の問題は、人間自身と自然を攻撃的に破壊させる排除と差別の構造が内包されているということである。

ゆえに、西野は、近代性の構造を背景とした従来の造形教育（実体的・一義的・固定的で「もの」化した「私」をつくりだす「学び」）は、子どもにとって自己疎外・自己喪失に繋がることを指摘するとともに、可能性や柔軟性があるアクチュアルな＜私（自己）＞をつくりだす＜できごと＞としての＜学び＞が教育の基礎学であり、自分が自分として生きる意味と存在を獲得する＜生＞の行為であると位置づける。そして、子どもの＜生＞が関与するアクチュアルな＜私（自己）＞と＜意味＞をつくりだす根源的で創造的な造形活動としての＜学び＞を学校教育において実現するために、子どもの論理から立ち上がる「造形遊び」を導入したと考えられる。

## 2-3 木村敏の「生命論、自己論」

### 2-3-1 生成消滅のはたらきとしての生命

西野による「造形遊び」の学びの理論は、木村敏の「生命論、自己論」との関連性を見いだせる。木村の「生命論」は、V・V・ヴァイツゼッカー（Viktor von Weizsäcker, 1886-1957）の「生命論」である「生命それ自身は決して死なない。死ぬのはただ、個々の生きるものだけである」<sup>19</sup>を基にしている。V・V・ヴァイツゼッカーの「生命論」の特徴は、「生それ自身」を、個々の生物の生死とは無関係であり、生命誕生以来、脈々と営まれている「生きとし生けるもの」の生命活動として理解するものである。

木村は生命について、「生成消滅させるはたらき」であるとして以下に述べる。

生命それ自身にはかたちがない。かたちを作り、かたちを保つ、これが無機世界をも含めた最広義の生命の営みだと言っていい。（略）かたちを生成消滅させているもの、それが生命である。瞬間のかたちをもつことによって、有機的個体は世界の内部に住み、世界の中に生き、存在者として世界に存在する。かたちを絶えず新たに持つために、有機的個体はつねに生命のはたらきと関わり続けなくてはならぬ。（木村、2005）<sup>20</sup>

生きものを生きものたらしめている根拠としての「生それ自身」と、生きものがこの根拠とのあいだに結んでいる「根拠関係」<sup>21</sup>こそ、生きものを主体として成立させている主体性（ない

し自己の自己性)である。木村は主体について、対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者であると述べる<sup>22</sup>。

さらに木村は、われわれの人生は、個別的なビオス（個別的な生）と個別を知らないゾーエー（生一般）=タナトス（死）との、間断ないせめぎ合いの連続であり、このせめぎ合いを、心地よい緊張感として造形したものが芸術であり、ビオスとゾーエー=タナトスとの相互作用として理解することができると述べる<sup>23</sup>。

### 2-3-2 意識の表層と深層とのあいだを媒介する自己

V・V・ヴァイツゼッカーや木村の「生命論」や「自己（ないし主体）論」は、現在の自己と別の時点における自己との連続性・同一性の保持の視点から三人称的リアリティ（实在）として捉える西洋的な視点（self）ではなく、当事者の存在の根底を指すものとしての一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動）として捉える東洋的な視点である<sup>24</sup>。

木村は、一人称的アクチュアリティとしての自己について、意識の表層で一人称の自我に接し、意識の深層で非人称のエスに接しながら、両者を媒介する両義的なあり方をもって以下に述べる。

人間の自我は、それが知覚して意識した外界の対象を、实在として、リアリティとして認知する。しかし生物としての人間は、この意識的表象的な経験「以前」に、すでにその対象と生命的に関わっているはずである。対象へのこの意識的表象以前の生命的な関わりは、それが隠蔽され忘却されているかぎりにおいて、人間の経験にとっては「潜在的」「潜勢的」、つまりヴァーチャルなありかたを保っていると言わねばならない。しかしその同じ関わりが、たえず自己ないし身体という両義的な媒介を通ることによって、その一端を人間の経験にのぞかせる。この一瞬の意識にひらめくヴァーチャル性の非恒常的な立ち上がりは、人間の自由意志による世界への関わりと深く関係して、われわれにそのときどきの行為的実感、つまりアクチュアリティを与えてくれる。現勢態であるアクチュアリティは、潜勢態であるヴァーチャル性とそのつどの現在においてそれ自身を限定し個別化する過程で、触媒のようにはたらいて、それによって意識面でのリアリティの生成を触発し、リアリティにぴったり張り付いたかたちでそれ自身を顕在化する。（木村、2005）<sup>25</sup>

さらに、木村は、三人称的リアリティと一人称的アクチュアリティとの関係性について、科学と現実の日常生活を例に挙げて以下に述べる。

合理的科学は、現実を客観的・三人称的なリアリティとして捉えることを使命としている。観察者／観測者から一定の心理空間的な距離をとって三人称的に捉えられたリアリティは、心理時間的には観察／観測の時点から一定の（情報処理に必要な）時間幅だけ遅れて捉えられる。つまりリアリティは観察／観測の「結果」としてしか確認しえない。確認されたリアリティは、観察／観測の現場である現在からつねに一瞬遅れて、現在完了形で成立する。

しかしわれわれが生きて活動し続けている現実、この三人称的・現在完了的なリアリティの成立をまつことなく、たえず現在進行形で動き変化している。(略) この現在形ないし現在進行形で変化し続けている生の現実を、「活動の現場」を意味するアクチュアリティという語で名づけておこう。(略)

通常的生活場面でわれわれが無反省に捉えている「現実」は、リアリティであると同時にアクチュアリティでもある。それはけっして厳密な意味で三人称的に確認されたリアリティとはいえない。そこには一人称で生きられているアクチュアリティの実感がさまざまな程度に混入している。だからリアリティとアクチュアリティは、概念としても多くの場合に混同されている。(木村, 2005) <sup>26</sup>

以上のように木村は、自己について、意識の表層と深層を両義的に媒介するあり方であり、そのつどの世界がアクチュアリティとして立ち現われてくるときの主観的・一人称的な実感であると述べる。さらに、自己とは身体をもった私と世界との界面現象であり、自己を主体（対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者）として位置づける。このような生成消滅の生命のはたらきと根拠関係にある「自己ないし主体」にとっての世界とは、本来、単なる事物的・三人称的リアリティ（現在完了形の实在、もの）ではなく、一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動、こと）であり、「自己ないし主体」にとっての世界である。「自己ないし主体」にとっての世界である生活場面での「現実」は、リアリティであると同時にアクチュアリティでもある。ただし、意識的自我が、対象を知覚し合理的・客観的に判断しながら言説可能なかたちで思考することで（例えば科学的な見方・考え方）、アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動、こと）が隠蔽され、リアリティ（現在完了形の实在、もの）を真理として錯覚に陥る。

### 2-3-3 私的な「私」と公共的な「私」とのあいだに立ち上がる自己

木村は、「自己ないし主体」について、私的な「私」と公共的な「私」という両義性をあわせもつとして以下に述べる。



そのひとつは、私の身体が生きているいまこの場所の主體的活動そのものであるところの、私的な実感としての「私」である。この「私」は「私の世界」というのと同義であって、もし私が死ねば私の世界も消滅し、私以外のすべての人も、私にとって存在しなくなる。だからこの「私」は、絶対に各目的ではありえない。

もうひとつの「私」は、私が生きているこの世界で、私自身だけでなく、私以外のどの人にもそれぞれに備わっているものとみなされるところの、つまり各自がそれぞれにそれであるところの公共的な「私」である。(略)

「私」とは、第一の意味での非・各目的な「私」であると同時に、第二の意味での各目的な「私」でもある、ということになる。(木村, 2005) <sup>27</sup>

公共的な「私」とは、だれでもがそれでありえるようなノエマ (もの) 的三人称であるリアリティ (実在) としての各目的な「私」である。その一方、私的な「私」とは、なまなましく生きられているアクチュアリティとしての非・各目的な「私」であり、ノエシス (はたらき) 的行為として語りうる純粋に私的な一人称の「私」である。その意味において私的な「私」は、世界の中の卓越した特異点としてのアクチュアリティ (現在進行形の行為・活動) それ自身である。単独者としての自己 (私的な「私」) の立ち上がりによって、自分が関係をもった他人も単独者として、絶対的な他者として姿を現すことができる<sup>28</sup>。

木村は、「自己ないし主体」の私的な「私」と公共的な「私」という両義性は、相補的な関係にあるとして以下に述べる。

私は公共的な「私」でありうる可能性を免れた仕方では、私的な「私」であることができない。リアリティの裏付けなしに、アクチュアリティが成立することはありえない。しかしその一方で、私的な「私」のアクチュアリティを離れた公共的な「私」のリアリティというようなものは、抽象的観念以外のなにものでもないだろう。私的な「私」と公共的な「私」、アクチュアルな「私」とリアルな「私」の関係、それは二つの契機の双方が互いに基礎づけあって一つの現実を構成しているという意味で、「相補的」complementary な関係ということができる。(木村, 2005) <sup>29</sup>

本章の冒頭において、西野は図画工作・美術科の学びとは、実体的・一義的・固定的で「も」化した「私」をつくりだす「学び」ではなく、可能性や柔軟性があるアクチュアルな<私 (自己)>をつくりだす<できごと>の<学び>であり、自分が自分として生きる意味と存在を獲得する根源的で創造的な営みと位置づけ、それを実現する<学び>として「造形遊び」を図画工作科に導入したと述べた。

このような西野による図画工作・美術科の学びの捉え方は、これまで述べてきた木村やV・V・ヴァイツゼッカーの生命論と関連性があり、「生成消滅させるはたらき」という「生それ自身」の根拠に対する主体としての人間の具体的・実践的なかわりである。そのような生命の根拠とかかわる主体としての図画工作・美術科の学びは、個別的なビオス（個別的な生）と個別を知らないゾーエー（生一般）＝タナトス（死）との、間断ないせめぎ合いの連続や相互作用という木村が述べる芸術の本質と通底する。

さらに西野が述べる〈私（自己）〉をつくりだす〈できごと〉として生きる意味と存在とを獲得する「造形遊び」とは、木村が述べる両義的・相補的な「自己ないし主体」（意識の表層と深層のあいだ、私的な「私」と公共的な「私」のあいだ、アクチュアルな「私」とリアルな「私」とのあいだに立ち上がる自己）という人間の根源的なあり方をとり戻し、三人称的リアリティによって合理化・客観化・固定化された見方・考え方や「私（自己）」自身を、可能性や柔軟性がある一人称的アクチュアリティとしての見方・考え方や〈私（自己）〉自身へと「つくり、つくりかえ、つくる」過程としての学びとしてとらえることができる。

## 2-4 市川浩の「身体論（〈身〉の構造）」

### 2-4-1 子どもの身体性の論理による「造形遊び」

先に述べたように西野は、「造形遊び」とは、子どもが可能性や柔軟性があるアクチュアルな〈私（自己）〉と〈意味〉をつくりだす〈できごと〉としての〈学び〉であり、自分が自分として生きる意味と存在を獲得する根源的で創造的な営みと位置づける。このような「造形遊び」について、西野は子どもの実際の在りよう〈遊び〉がもつ教育的な可能性（自由さや柔軟さなどの〈遊び性〉）により構想したものであると述べる<sup>30</sup>。西野は、子どもは行動の内容の統制が彼ら自身の統制下にあるとき、〈遊び性〉を発揮しながら様々な材料・用具や場所などの自分を取り巻く世界と関わり、世界を理解するとともに、世界に新しい意味をつくりだし〈私〉に出会いながら、〈私〉の可能性を実現し、主体的な〈私〉と出会うと述べる<sup>31</sup>。

西野による「造形遊び」の着想は、大人の論理によるものではなく、子どもたちがその身体性によって新しい〈意味-かたち〉をつくりだす行為の在りよう（大人たちがつくりだした枠組みの「外」、いわゆる遊びの世界）に学んで、それを「造形遊び」という言葉を借りて、学習指導要領という制度にとりあえずの形としたと述べる。さらに「造形遊び」の理念の中核となる子どもの論理とは、対象などに対するかわり方、感じ方、考え方、表現（行為）の仕方な

どの統合・総合された道筋のことであり、大人の論理とは異なるとして以下に述べる。

子どもたちのそれは身体性の論理であり、想像力の論理であるということであるといえます。そして、子どもたちの身体の深みには、子どもたち一人一人の<感じる、考える、表現する>ことにその子らしさを与える、<私>としてのかけがえのなさの<根っこ>のようなものがあります。そして、子どもたちは、常にそれをかかわらせながら感じ、考え、表現しながら、はてしなく新しい意味をつくり、つくりかえ、つくり、<生きる>世界をひろげ続けるのです。その過程は「遊び性」があってミラクルなのです。そのミラクルさがまた子どもたちの深みの<私>の<根っこ>を立ち表すのです。

これに対して、私たち大人は、ほとんどの場合、終点あるいは完結点を設定し、ひたすらそれを目指す傾向が強いといえるでしょう。したがって、子どもたちのような予測できないような論理が理解できないのです。

(西野, 1999) <sup>32</sup>

#### 2-4-2 心身合一体としての身体 (<身>の構造)

西野が述べる子どもの身体性の論理を理解する上で、市川浩の「身体論 (<身>の構造)」を採り上げる。市川は、近代思想の主流の基本的な特徴について、理性的精神の聖化と身体の外であり、心身合一体は一貫して疎外されてきたと述べる。その理由として、超自然的な存在としての神は純粋な精神であり善である一方、身体は不完全さや悪の源であり快楽を追求するエロスのなもの (身体的欲望) だからである<sup>33</sup>。

しかし市川は、精神や身体といっても、それは生を理解するための一つの手がかりであり、一種の極限概念にすぎず、我々の具体的な生の大部分は、精神とも身体ともつかない独特の構造のなかで送られているとし<sup>34</sup>、身体のはたらきについて以下に述べる。

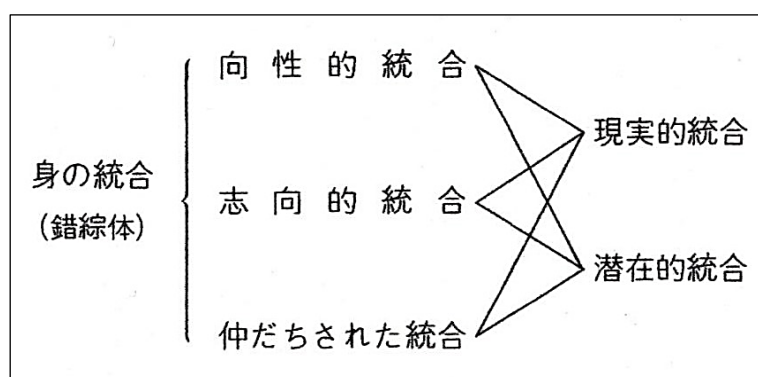
はたらきとしての身体は、世界とのかかわりにおいてその諸構造を生成します。逆に言えば、はたらきとしての身体の設定によって世界というものが生成する。つまり身体の自己組織化というものが、自然というものを差異化し、分節化する。そのことによって、われわれにとって意味のある、意味的世界が生まれてくる。(市川, 1992) <sup>35</sup>

市川は、われわれが日々生きている身体は、表層的意識の次元に現実的統合としての身体のイメージをつくりだすと述べる。ただし、統合としての身体は、図1に示すように可能的な<錯綜体> (Implexe, 潜在的なものの総体) に支えられてはじめて存在し、また同時に、<錯綜

体>を抑制し、それをのりこえることによって現実化される<sup>36</sup>。

市川は、このような単なる身体でもなければ、単なる精神でもない、精神である身体、身体である精神としてのわれわれの<実存>の在りようを<身>として以下に述べる。

われわれの身の統合というのは、今現在化している統合だけではなく、さまざまな統合可能性があるわけです。そのなかから一つの統合が選ばれてくる。一つの現実的統合の背景にも、いわば無数の可能的・潜在的な統合がある。われわれの身体はこうしたさまざまな統合可能性を含んでいるわけですが、こうした潜在的な統合可能性を含めた身体を私は錯綜体と呼んでいます。(市川, 1993)<sup>37</sup>



【図1】 <身>の統合体（錯綜体）（市川, 1993）<sup>38</sup>

市川は、<身>の統合について向性的統合（意識されない非意識、前意識、無意識レベルでの統合。体温や血液濃度を一定に保つホメオスタシスとしての自立神経系や内分泌系のはたらき。志向的構造を支える準備態勢、行動の構え）<sup>39</sup>、志向的統合（意識的なレベルでの統合。情動や感情、知覚や行動）<sup>40</sup>、仲だちされた統合（用具、言語・記号、制度などによる統合）の3つに分け、さらに現実的統合と潜在的統合の2つに分ける。

志向的統合は向性的統合に方向づけられながら、向性的統合を図式的に決定する。こうした<身>の二重性ないし成層的な多次元性は、意識の自由を可能にすると同時に、完全にコントロールすることはできないという意味での心身の分離を生む(志向的統合と向性的統合のズレ)。また、言語（その他の記号を含む）に仲立ちされた統合より、<身>は自分と他者、自分自身とのコミュニケーションがなされ、意識化のレベルが飛躍的に高まるとともに、人間独自の内面的世界を形成する。さらに、用具（道具、機械など）に仲立ちされた統合により、<身>は用具を組み込むことにより裸身ではかかわることのできないような世界とかかわり外面的世界を拡大する。さらに<身>の統合は、現実的統合（現実化している限りの身の統合）と、潜

在的統合（現実化する可能性はあったが、現実化しなかった可能的統合、あるいは現実的統合によって抑圧された可能的統合）を含めた、〈錯綜体〉としての総体である<sup>41</sup>。

### 2-4-3 関係的な存在としての〈身〉

市川は、〈錯綜体〉としての〈身〉は、関係的存在であり〈関係化〉と〈実体化〉をたえずくり返しながらか自己形成されるとして以下に述べる。

つまり身は固定した一つの実体的統一ではなく、他なるもの—他なるもののなかには物もあれば他者もあるわけですが—そういう他なるものとのかかわりにおいてある関係的な統一である。そして関係の多様に応じて多重性を持ち、実体のように固定した統一ではなくて、たえず統一がやりなおされる<sup>あや</sup>危うい統一が身の統合である。(市川, 1993) <sup>42</sup>

くわえて市川は、〈身〉が関係的存在であるということは、静的な関係においてではなく、動的なかかわりである関係化においてであるとし、さらに動的なかかわりの二側面として〈中心化〉と〈非—中心化〉があると述べる。

〈中心化〉とは、〈いま・ここ〉に癒着した視点であり、自己を中心にして世界とかかわる自己組織化のことである。この〈中心化〉に応じて自然が差異化され、意味をもったものとして分節化される。この〈中心化〉は、関係化の否定ではなく、関係化の一側面であり、他との関係において中心化が行われる<sup>43</sup>。

〈非—中心化〉とは、狭い意味での〈脱中心化〉と〈非中心化〉を含む。狭い意味での〈脱中心化〉とは、他なるものに現実的に、あるいは仮説的に中心を移すことである。〈いま・ここ〉に癒着した視点を仮説的に変換することにより、別な場所も〈いま・ここ〉になりうるという交換可能性が把握される。つまり他者の視点に身を置くことにより、他者との関係性のなかで自己を再組織化し、自己に再中心化する。狭い意味での〈非中心化〉とは、自己と他者が分かれな集合的な共生状態のなかへと自己を溶解しようとする傾向である<sup>44</sup>。

人は、誕生当初の自他未分の共生的な中心化を脱し、他者と自己自身とのかかわりのなかで〈中心化〉—〈非—中心化〉—〈再中心化〉というダイナミックな過程のなかで、自他の人称的・役割的な交換可能性と、〈いま・ここ〉である原点としての身の交換不可能性との双極的な把握をすることを通し、自己が自覚され形成される。この自己組織化に応じて、意味や価値をもった世界が分節化される。市川は、このような〈身〉の動的な関係化において、〈身〉に

よって世界が分節化されると同時に、世界によって自分自身が分節化される両義的・共起的な事態を〈身分け〉と呼ぶ。われわれは〈身分け〉という自己組織化によって、意識的レベルのみならず、前意識的あるいは無意識的レベルで分節的風景（意味化した世界）を生きている<sup>45</sup>。

以上のように、市川が述べる心身合一体としての〈身〉は〈錯綜体〉であり、〈身〉を動的な関係的存在としてとらえる視点は、木村が「自己ないし主体」を対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者として捉える視点と通じるものである。また、木村が「自己ないし主体」の両義性・相補性（意識の表層と深層のあいだ、私的な「私」と公共的な「私」のあいだ、アクチュアルな「私」とリアルな「私」とのあいだに立ち上がる自己）という根源的在りようは、市川が述べる〈錯綜体〉としての〈身〉が関係的存在であり、〈中心化〉—〈非—中心化〉—〈再中心化〉というダイナミックな過程のなかで、たえず統一がやりなおされる自己組織の在りように通じるものである。

## 2-5 井筒俊彦の「意味分節」と「意識構造モデル」

### 2-5-1 テクスト的な意味空間における〈意味〉生成の活動としての「造形遊び」

西野が述べる「造形遊び」の学びとは、子どもによる可能性や柔軟性があるアクチュアルな〈私（自己）〉をつくりだす〈できごと〉としての〈学び〉であり、自分が自分として生きる意味と存在を獲得する根源的で創造的な営みである。

このような「造形遊び」における子どもの学びは、絵や立体、工作のように必ずしも作品づくりを目指すものではないという特徴がある。西野は「造形遊び」が作品づくりを目指すものではないという意味について、再現=表象としての作品づくりを目指すものではないとともに、子どもたちによるとどまることのない〈意味〉生成の活動であるとして、「造形遊び」の定義を以下に述べる。

造形遊びをあえて定義するならば、子どもたちが、自分の可能性としての有能さ、例えばものなどを感じ、関わり、そしてなにごとかを手がけ、そこにとりあえずの、あるイメージをつくりだすものを存在させ、それをテキストとして関わり、さらに新たな意味を生産ないし生成するテキスト的な意味空間における限りない意味生成の活動のことである。（西野，1997）<sup>46</sup>

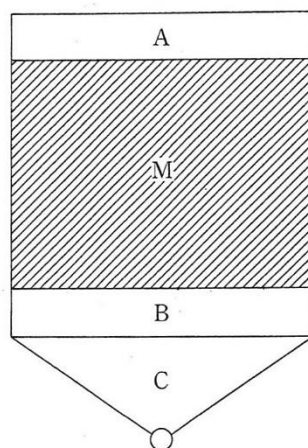
## 2-5-2 「意味分節」と「意識構造モデル」

西野が述べるテクスト的な意味空間における〈意味〉生成の活動としての「造形遊び」を考察する上で、井筒俊彦の「意味分節」の理論を採り上げる。井筒は、我々の目の前に立ち表れる世界を、はじめからそこにあるものとして客観的に与えられた実体ではなく、人間が言葉を通じて有意味的に織りだした一つの記号空間であるとして、「現実是一个のテクスト」であると述べる<sup>47</sup>。井筒の考えに基づくと、子ども観をはじめとする諸概念や価値観、自己や他者やものの存在自体は、人間が意味分節をしてつくりだした一つの記号空間〈意味〉であり、新たに織り直しが可能といえる。

井筒は人間の「意識構造モデル」(図2)を提示し、有意味化して現実の世界をつくりだす人間の意識のはたらきを以下のように述べる。

Aは表層意識を、そしてその下は全部深層意識を表す。深層意識領域をさらに三つの領域に分けてB・CおよびMとする。このうち、最下の一点は既に説明した意識のゼロ・ポイント。それに続くCは無意識の領域。全体的に無意識ではあるが、B領域に近付くにつれて次第に意識化への胎動を見せる。(略)構造上、C領域の一段上にあるBは、前に説明した言語アラヤ識の領域。(略)大体において、ユングのいわゆる集団的無意識あるいは文化的無意識の領域に該当し、「元型」成立の場所である。

そしてBとAとのあいだに広がる中間(M)地帯が、「想像的」イマージュの場所。B領域で成立した「元型」は、このM領域で、様々なイマージュとして生起し、そこで独特の機能を発揮する。(井筒, 1992)<sup>48</sup>



【図2】人間の意識構造モデル (井筒, 1992)<sup>49</sup>

井筒は図2を示し、我々はAの表層意識に立ち表れた世界を現実といっているが、このA領

域の世界は、制度的な表層としての世界のことであると述べる。さらに井筒は、通常、我々はこの A 領域の世界を現実であると自明視しているからこそ、そこに踏み止まって生きることに何ら疑いを持たないと述べる。

井筒は、この制度的な表層の下に、世界をつくりだす意味エネルギーが流動的にうごめく創造的意識（深層意識）の次元を想定する。深層意識内の M 領域の下に B 領域を想定し、そこが全ての意味と呼ばれるものが誕生する領域としてアラヤ識を想定する。井筒は、日常の世界とのかかわりのなかで経験したあらゆるもの全てが、深層の意識（アラヤ識）に蓄えられ、次第に意味の「種子」へと変成していくと述べている。この「種子」は条件が整えば表層的意識の次元に浮かび上がってきて顕在化し、意味となり現実をつくりだす。このことから、我々が具体的にかかわる世界は、アラヤ識そのものの外化形態に他ならないといえる<sup>50</sup>。

井筒は、このような現実の世界の立ち表れを「意味分節」と述べる。井筒によると、素朴实在論的性格をもつ常識的な考え方に基づくならば、先ずものがあり、様々な事物事象が始めから分けられて存在しており、それを言葉が後から追いかけていく。しかし、井筒が述べる「意味分節」の理論においては、これとは逆に、はじめにあるのは混沌としてどこにも境界の無い原体験のカオスだけである<sup>51</sup>。井筒は「意味分節」について以下に述べる。

のっぺりと、どこにも節目のないその感覚の原初的素材を、コトバの意味の網目構造によって深く染め分けられた人間の意識が、ごく自然に区切り、節をつけていく。そして、それらの区切りの一つ一つが、「名」によって固定され、存在の有意味的凝結点となり、あたかも始めから自立自存していたものであるかのごとく、人間意識の向こう側に客観性を帯びて現象する。たんにものばかりではなく、いろいろなものの複雑な多層的相互関連の仕方まで、すべてその背後にひそむ意味と意味関連構造によって根本的に規定される。それがすなわち存在の地平を決定するものであり、存在そのものである。(井筒, 1985) <sup>52</sup>

### 2-5-3 「薫習」のプロセスと行為の広がり

子どもの創造性の源が、井筒の「意識構造モデル」における深層の意識（アラヤ識）にあると想定した上で、その行為の展開（広がり）の仕方をとらえていくことにする。

造形活動の場では、子どもが身の回りの他者やものとかかわって、何事かをつくりだしていく様子を見ることが出来る。そして、そのかかわり方は、「私ともの」、「私と他者ともの」などとしてみることが出来る。このようなかかわり方は、直接観察可能な在りようとしてみることが出来る。さらに、子どもたちの創造性の源がアラヤ識にあると想定することから、「私ともの」



「私と他者との」などのかかわりは、子ども一人一人の意識内の領域においても生じているといえる。その視点から、造形活動の場での子どもの行為の成り立ちと展開の仕方をとらえるために、井筒の「熏習（くんじゅう）」という概念を援用する。

井筒は、「熏習」について、日常の世界とのかかわりのなかで経験したあらゆるものの全てが、次第に意味の「種子」へと変成し、表層的意識の次元に浮かび上がってきて顕在化する在りようであるとする。意識内の出来事として、表層的意識の次元に浮かび上がった意味の「種子」は、顕在化し意味となり現実をつくりだす。井筒は、このような人間の行為が心の無意識の深みに何事かの印象を残していく在りようを、「移り香」現象にたとえて「熏習」と述べる<sup>53</sup>。

この「熏習」の在りようは、造形活動の場での「私ともの」、「私と他者との」などのかかわりとする、それは、次の在りようとして想定することができる。仮に今ここで、aとbのやりとりについて想定してみる。そこにおいて、例えばaからbへ影響があった場合、bの内部には変成が生じ、bは次第にaの性質に近付いていく。そのことによってbの既存の構成要素に配置変えが生じ、結果としてaでもbでもない新たな何事かcが生じる。井筒は、この影響を与える側（a）を「能薫」、影響を受ける側（b）を「所薫」とする。そして、「熏習」においてこの関係は固定的で一方向的なものではなく、「能薫」と「所薫」は絶えず入れ替わる。つまり、bはaを「熏習」したり、新たな何事かのcは、それをつくりだしたaさらにはbを「熏習」したりして、新たな何事かを生じさせる<sup>54</sup>。

このようなやりとりは、直接観察可能な在りようばかりでなく、人間の意識内で有意味化して世界をつくりだす在りようでもある。他者やものなどのかかわることで生じた何事かの経験の一つ一つは、深層的意識の次元に必ず何かの痕跡を残していく。その深層的意識の次元に残った痕跡は次第に意味の「種子」となり、意味の「種子」はアラヤ識に貯えられる。この意味の「種子」は、条件が整えば意味となって表層的意識の次元に浮かび上がる。このプロセスにおいて、経験がアラヤ識を熏習して意味の「種子」を生み、経験が「種子」を熏習して「意味」を生む。そして、逆に「種子」は新たな経験を触発する。さらに、意味として顕在化しない「種子」は、アラヤ識のなかで潜在状態のままで別の「種子」を生みだす<sup>55</sup>。ここにおいても、「能薫」と「所薫」は絶えず入れ替わり、「熏習」のプロセスは「種子」から「意味」へという一方向的な在りようとしては成り立ってはいない。

また、井筒は「熏習」について、以下に述べる。

現象的「有」の存在次元における人間個人の実存のあり方に関わる事態である。言い換えれば、この場合、a

とbとはお互いに離れて別々に外在的に存在して対峙している二要素ではなくて、同じ一個の人間の実存の意識野の内的対立要素、つまり一個人の「アラヤ識」自体の二側面なのであって、a・b間の相互「熏習」は、同一の「アラヤ識」そのものを生起の場所とする作用・反作用の内的ドラマなのである。(井筒, 1993)<sup>56</sup>

井筒の「意味分節」の理論に基づくと、我々が具体的にかかわる世界は、三人称的リアリティとしての客観的実体ではなく、アラヤ識そのものの外化形態である(つまり一人称的アクチュアリティとしての世界)。このことは、造形活動の場のいて子どもが「私ともの」や「私と他者ともの」などのかかわりで何事かをつくり出す「熏習」の在りようは、直接観察可能な「熏習」と意識内での「熏習」というように、それぞれが個々に機能しているのではなく、本性的にアラヤ識を生起の場所とする意味化のプロセスということになる。

「熏習」による意味化のプロセスは「能熏」と「所熏」とが絶えず入れ替わり、かつ、かかわり合いながら展開する。このことから、人間が有意味的につくりだしてきた現実は、必ずしも意識可能なものとして表層的意識の次元に意味として顕在化した固定的なものだけではなく、深層的意識の次元に潜在する未だ顕在化することのない意味の「種子」、経験が深層的意識の次元に残した「種子」になる以前の痕跡をも含んだ、絶えず流動しつづける意味化のプロセスの全体の広がりそのものであるということが出来る。

## 2-6 丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動」

### 2-6-1 「言語=意識=身体の重層モデル」

西野が述べるテクスト的な意味空間における閉じることのない<意味>生成の活動としての「造形遊び」を考察する上で、丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動」の理論を採り上げる。この丸山のモデルと理論は、市川の「身体論 (<身>の構造)」や井筒の「意味分節」の理論などから着想を得て構築したものである。

まず丸山は、光と明晰と秩序を重んじる西欧知の伝統による近代合理主義によって発展した科学・技術文明は、人間の情念や無意識といった闇の部分や狂気などを、非合理的なマイナスの価値として切り捨てたとして以下に述べる。

この自然科学というイデオロギーによれば、<無意識>は構造の壊れた<意識>であり<狂気>は軌道をふみはずした<理性>であって、一切の精神現象が目的原因論的因果関係で結ばれていると考えられた。(丸山,

丸山は西欧の近代合理主義を否定して東洋の神秘主義に立ち戻ればよいというものではなく、東洋の叡知をテコにして西欧的価値観を多元化して、実体論的二項対立（表現と内容、名と本質など）→関係論→生成論にいたるパラダイム転換をするために「言語=意識=身体の重層モデル」を提唱する。丸山が着目するのは言葉である。言葉は「自らに外在する既成の対象や意味を指さしたり運搬したりする道具」ではなく、世界を現出せしめる「より根源的なメディアとしての道具」であり、「言葉が生み出すものは一切の認識（自/他意識、他我意識、時間・空間意識、美意識など）」と述べる<sup>58</sup>。

丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」とは、言葉・意識・身体に対する水平的（表層的）・垂直的（深層的）なアプローチとしての円環的な生成論である。丸山は人間も動物も対象を＜意味あるもの＞として構成して生きているが、人間だけが世界を二重に分節（＜身分け構造＞と＜言分け構造＞）して生きていると述べる<sup>59</sup>。

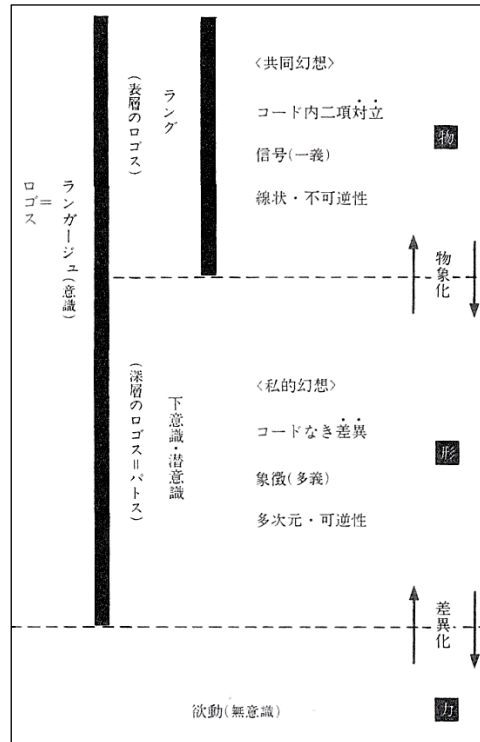
＜身分け構造＞とは、動物一般がもつ生の機能による種独自の外界のカテゴリー化であり、身体的個体は定位されても自我はなく、言葉以前の感覚=運動的な分節が行われる。＜言分け構造＞とは、シンボル化能力としての言葉を通して世界を意味づけることである。このおかげで人間特有の文化（記号・用具・制度）が登場し、文化によって人間は身を環境から解放する一方、身自体が文化に組み込まれて支配される拘束という両義性が生じる<sup>60</sup>。

丸山は、私たちは＜言分けられた身＞以外の何ものでもなく、＜身分け構造＞は、「常に、すでに」変形され破壊されている<sup>61</sup>とした上で、人間だけがおかれている存在様式の源である＜言葉＞の本質を明らかとするために「言語=意識=身体の重層モデル」を提唱する。丸山は「言語=意識=身体の重層モデル」について、二つの図の重なり（＜言葉=意識＞の重層的な位相を示す図3、＜意識=身体＞の重層的な位相を示す図4）として述べる。

一つ目の「言語=意識=身体の重層モデル」（図3）について、＜言葉=意識＞には重層的な位相があることを示しており、制度化された意識の表層の＜言葉＞が＜ラング＞、人間のもつ本来的なシンボル化能力である＜言葉＞が＜ランガー・ジュ＞である。＜ラング＞と＜ランガー・ジュ＞との関係性は以下である。

私たちの身を、＜ラング化されたランガー・ジュ＞と＜ラング化されないランガー・ジュ＞が縦に貫いていると言ってもよい。そして「今、ここ」でも発生状態にあるランガー・ジュは、すでにラング化する種<sup>たね</sup>を宿している

し、<sup>シンボル</sup>象徴は常に<sup>シグナル</sup>疑似信号化する宿命にある。しかし、同時に、ラングから<ラング化されないランガー・ジュ>へと降りていく運動も、また起きているのである。(丸山, 1987) 62

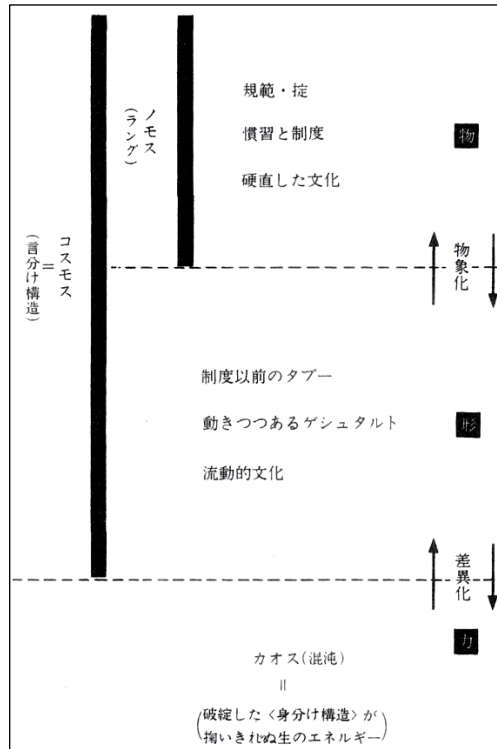


【図3】 <言葉=意識>の重層的な位相を示す一つ目の「言語=意識=身体の重層モデル」(丸山, 1987) 63

<言葉=意識>の重層的な位相を示す「言語=意識=身体の重層モデル」(図3)の<下意識・潜意識>における<コードなき差異>とは、<言葉>が<ラング>化して<地>と<図>の関係が一義的に固定化されることなく、象徴(多義)として絶えず新たに<動きつつある形>としての<言葉>である<sup>64</sup>。<欲動(無意識)>とは、「意識が無い状態」をさし、<ランガー・ジュ>の産物でありながら<ランガー・ジュ>以前であって、構造化されていない分節以前のカオスに近いものである。<欲動(無意識)>は、文化的欲望によって生理的欲求の図式が壊された時にはじめて登場する<sup>65</sup>。

丸山は、一つ目の「言語=意識=身体の重層モデル」に、二つ目の「言語=意識=身体の重層モデル」(図4)がびたりと重なると述べる。「言語=意識=身体の重層モデル」は<意識=身体>には重層的な位相があることを示している。<コスモス>とは、<ランガー・ジュ>によって有意味的にゲシュタルト化された時・空の世界(<言分け構造>)であり、<コードなき差異>が戯れる流動的文化である。<ノモス>とは、<コスモス>が停まって物化(規範・掟、慣習

と制度)されたもう一つの文化の面である<sup>66</sup>。<カオス>とは、いまだ<意味>化されない<sup>レベル</sup>生の動き、あるいは絶えず<形>になろうとする<力>であり、<コスモス>の組み替えが起こる因である<sup>67</sup>。



【図4】 <意識=身体>の重層的な位相を示す二つ目の「言語=意識=身体」の重層モデル (丸山, 1987) <sup>68</sup>

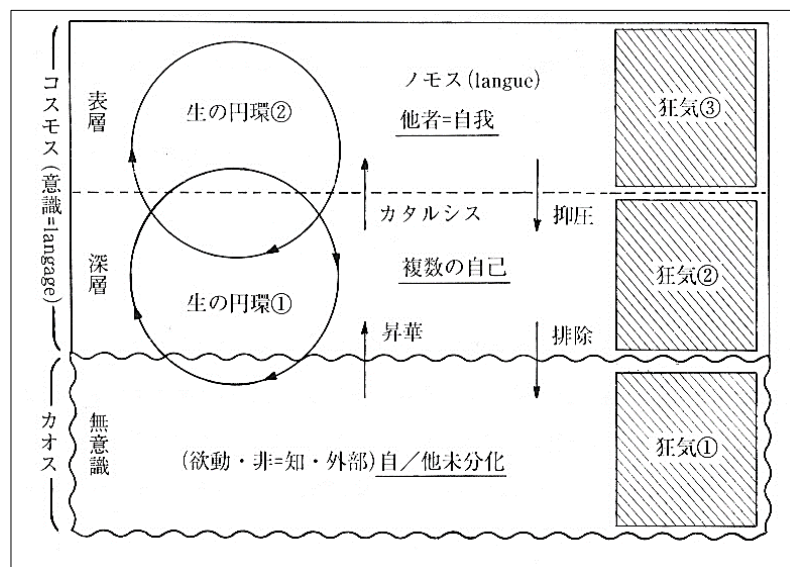
この丸山による二つの図の重なりで示す「言語=意識=身体」の重層モデルは、木村の「自己(ないし主体)論」と通底する。丸山が図3で示す<ランガージュ>と<ラング>の関係性は、木村の一人称的アクチュアリティの世界(現在進行形の行為・活動, こと)と三人称的リアリティの世界(現在完了形の実在, もの)との関係性に通じる。さらに丸山が図4で示す<コスモス>と<ノモス>との関係性は、木村の私的な「私」(非各自的な「私」)と公共的な「私」(各自的な「私」)との関係性に通じる。

## 2-6-2 「<意味>化の円環運動」

丸山は<カオス>とは<コスモス>の産物であり、<カオス>が再び<コスモス>化されることによって新たに<カオス>が登場するという「<意味>化の円環運動(生の円環運動)」が生じると述べる<sup>69</sup>。

この「<意味>化の円環運動」(図5)は4つのファクター(<カタルシス(物象化)>、<昇

華>、<抑圧>、<排除>)という両義的否定を契機として自らの軌道を描き続ける。第一の否定は<昇華>であり、欲動の<言分け>行為であると同時に<意味>の連続的な動きを非連続な形とする拘束の一次的プロセス。第二の否定は<カタルシス (物象化)>であり、<動きつつある形>を物化すると同時に拘束の二次的プロセス。第三の否定は<抑圧>であり、表層意識において物化したエネルギー (<意味>) を再び深層意識へと解放するプロセス。第四の否定は<排除>であり、非連続化した<意味>を連続 (自/他未分化) へ解放するプロセスである<sup>70</sup>。



【図5】 <意味>化の円環運動 (丸山, 1989) <sup>71</sup>

図5の「生の円環①」は芸術家・思想家に特有な動きであり、<欲動>と対峙してこれを<昇華>すべく<カオス>に身を浸す運動である。一般に人は危険で魅惑的な冒険である「生の円環①」を避けて、「生の円環②」である<ノモス>からの逸脱と物象化による<ノモス>への回帰を行うことにより、何とか生の円環運動を保っている。二つの円環は同一人物のなかに相対的に存在し、時期的にいずれかが優勢になることもあり得る<sup>72</sup>。円環の4つのファクターは、<抑圧>がなければ<カタルシス (物象化)>は起きず、<排除>がなければ<昇華>は起きないという両義的関係性にある。さらに円環運動には、<抑圧>されたまま、<排除>されたままの状態に停滞することもある<sup>73</sup>。

図5に示すように「<意味>化の円環運動 (生の円環運動)」の停滞は三種の狂気を生じさせる。「狂気①」は強すぎる<排除>によって<昇華>不能となり、<カオス>に閉じ込められた状態 (<言分け>不能, カテゴリー化不能, 関係世界からの排除) <sup>74</sup>。「狂気②」は強すぎる<

抑圧>によって<カタルシス（物象化）>不能となり、深層意識に閉じ込められた状態（表層意識に立ち戻れない状態）<sup>75</sup>。「狂気③」は<コスモス>の表層である<ノモス>に安住し停滞する状態（<ノモス>の狂気であり、自文化の諸価値が自明のもの、必然的なもの、絶対的なものとして実体視すること）である<sup>76</sup>。そして、丸山は、人間の一生について、「言語=意識=身体」によって世界を<意味>化する「生の円環運動」として以下に述べる。

人間の一生は、身が言によって壊される歴史であり、身が言分けられる度に裂け目はますます大きくなってカオスが増大し、私たちはそのカオスを再び言分けていかなければならない。そして人間は、言葉をもったために生じたカオスへの恐怖と、それをまた言葉によって意味化する快楽に生きる。（丸山、1987）<sup>77</sup>

本章で西野が述べた現代の学校教育の問題の根底は、近代性の社会構造のまっただ中で学校化した価値観の枠組みによって子どもの思考や表現・行為を規制・管理・統制して、学ぶ主体の子ども一人一人の<自己（私）>が関与するアクチュアルなくできごと>としての学び本来の在りようが抑圧され、制度化・権力化し一義的・固定化した「もの一意味」としての三人称的な学びが自明の在りようとなり、子ども個々の<自己（私）>から切り離されて自己疎外・自己喪失を引き起こすことである。この抑圧的・閉塞的な学校教育（図画工作科）のパラダイム転換を目指して導入したのが「造形遊び」であった。「造形遊び」とは、人間の根源的で創造的な営みと結びついた造形活動であり、アクチュアルなく自己>と<意味>をつくりだす学びである。

我々の見方・感じ方・考え方の基準や枠組みが三人称的リアリティとして「もの一意味」化することは、丸山の「<意味>化の円環運動」における「狂気③（<ノモス>の狂気）」である。このことは、「学習および学び（learning）」<sup>78</sup>に関した場合、「学校での学び（learning in school）」を自明なもの、必然的なもの、絶対的なものとして実体化し、合理的・効率的・客観的な「もの一意味」のみが評価の対象となることである。さらに「狂気③（<ノモス>の狂気）」に停滞する「学校での学び（learning in school）」とは、「生活での学び（learning in actual life）」のなかにある可能性や柔軟性がある一人称的アクチュアリティとしての子どもの学び、つまり多義性・多様性がある一人一人の見方、感じ方、考え方、表し方（人間の情念や無意識といった非合理的な闇の部分も含め）が統制され、没个性的で<ノモス>化した「もの一意味」のまま停滞することである。

その一方で、子どもが<自己（私）>を働かせるものの<言分け>不能な状態で停滞するこ

とは、自らの学びの＜意味＞を表層的意識の次元で言語化が不能な状態（「狂気②」の私的幻想のままの停滞、「狂気①」の＜言分け＞で生きる関係世界からの排除）である。

丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」と「＜意味＞化の円環運動（生の円環運動）」の理論を援用すると、「造形遊び」における子どもの学びとは、子どもの＜自己（私）：言語=意識=身体＞が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて多層多重的構造の意識（コスモス）の水平的次元と垂直的次元とのあいだを生きながら、混沌とした在りようを＜言分け＞して＜自己＞と＜意味＞をつくりだすこと、さらに狂気に停滞することなく＜自己＞と＜意味＞を解体して新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだすという、アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞とを共起的・円環的に生成（つくり、つくりかえ、つくる）する在りようであるといえる。

## 2-7 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論

### 2-7-1 第2章で採り上げた諸理論の整理

「造形遊び」における学びの理論に先鞭をつけた西野は、近代性の構造を背景とした従来の造形教育（実体的・一義的・固定的で「もの」化した「私」をつくりだす「学び」）は、子どもにとって自己疎外・自己喪失に繋がることを指摘するとともに、可能性や柔軟性があるアクチュアルな＜私（自己）＞をつくりだす＜できごと＞としての＜学び＞が教育の基礎学であり、自分が自分として生きる意味と存在を獲得する＜生＞の行為であると位置づける。そして、子どもの＜生＞が関与するアクチュアルな＜私（自己）＞と＜意味＞をつくりだす根源的で創造的な造形活動としての＜学び＞を学校教育において実現するために、子どもの論理から立ち上がる「造形遊び」を導入したと述べる。

このような西野の「造形遊び」の学びの視点について、木村が述べる「自己論」（意識の表層と深層のあいだ、私的な「私」と公共的な「私」のあいだに立ち上がる両義的・相補的な在りよう）を援用すると、人間の根源的なあり方をとり戻し、三人称的リアリティによって合理化・客観化・固定化された見方・考え方や「私（自己）」自身を、可能性や柔軟性がある一人称的アクチュアリティな見方・考え方や＜私（自己）＞自身へと「つくり、つくりかえ、つくる」学びとしてとらえることができる。

次に、西野は、「造形遊び」は子どもの論理（子どもの身体性の論理）から立ち上がる学びであると述べる。「造形遊び」を子どもの論理から立ち上げることの意図は、西洋近代主義の負の影響によってつくりだされた明証ないし説明可能な言語中心の基準や枠組みが実体化・硬直化



した学びからのパラダイム転換である。明証ないし説明可能な理性のはたらきと身体のはたらきは心身二元論ではなく、市川の「身体論」を援用すると、心身合一体としての〈身〉の在りようである。この〈身〉は(向性的統合と志向的統合と仲立ちされた統合が相互に関係しつつ、現実的統合と潜在的統合が相互に関係する動的な在りよう)という〈錯綜体〉としての統合の在りようである。市川が述べる〈錯綜体〉としての〈身〉が関係的存在であり、〈中心化〉—〈非—中心化〉—〈再中心化〉というダイナミックな過程のなかで自己組織化をするという在りようは、木村が「自己ないし主体」の両義性・相補性(意識の表層と深層のあいだ、私的な「私」と公共的な「私」のあいだ)という根源的在りように通じるものである。この木村の自己(ないし主体)論と市川の身体論(〈身〉の構造)の視点は、ともに近代性の構造からのパラダイム転換である。

くわえて西野は、「造形遊び」はテクスト的な意味空間における〈意味〉生成の活動であると述べる。井筒の「意味分節」理論に基づくと、我々が具体的にかかわる世界は、客観的実体ではなく、深層の意識のアラヤ識が表層の意識へ外化形態することである。このことは、造形活動の場において子どもが「私ともの」や「私と他者ともの」などのかかわりで何事かをつくりだす在りようは、直接観察可能な在りよう意識内での在りようというように、それぞれが個々に機能しているのではなく、本性的にアラヤ識を生起の場所とする意味化のプロセスということになる。この意味化のプロセスは、自らの身体を根拠にした何事かの経験と意味の「種子」と顕在化した意味と作用・反作用の流動的な在りようである。このことから、心(多層多重的構造をもつ意識内の出来事、意味の「種子」、顕在化した意味、他者やものなどのかかわりで生じた経験)と体(経験する根拠)とは切り離して考えることはできない。

丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」と「〈意味〉化の円環運動(生の円環運動)」の理論を援用すると、「造形遊び」は、子どもの〈自己(私):言語=意識=身体〉が身の回りの世界(もの、こと、人)に働きかけて何事かをつくりだし、多層多重的構造の意識の水平的次元と垂直的次元とのあいだを生きながら、何事かの世界を〈言分け〉して〈自己〉と〈意味〉をつくりだすこと、さらに停滞することなく〈自己〉と〈意味〉を解体して新たな〈自己〉と〈意味〉をつくりだすアクチュアルな〈自己〉と〈意味〉の共起的・円環的な生成の行為である。

西野が述べる「造形遊び」における学びの理論とは、以上の緒論に共通して述べられている心身合一体である人間本来の根源的で創造的な営み、つまり自己と世界、自己と他者、自己と自己、意識の表層と深層、それぞれのあいだを往還して〈自己(私)〉と〈意味〉を共起的・円環的に生成(つくり、つくりかえ、つくる)する人間の協働的・対話的な在りようである。

したがって、子どもが造形行為をするとき、身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をしながら、何事かの世界の〈意味－イメージ、造形物・造形行為など〉を立ち上げ、かつ〈意味〉を立ち上げる〈自己（私）〉を同時につくりだすということができる。本研究では、子どもたちが他者やものと相互作用・相互行為しながら〈意味－イメージ、造形物・造形行為など〉と〈自己（私）〉を共起的・円環的につくりだす在りようを、以後“かかわり・行為する”と表記する。

### 2-7-2 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論

第2章で採り上げた諸理論を援用して、本研究では「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論（アクチュアルな〈自己〉と〈意味〉を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）を以下に示す。

図画工作科「造形遊び」について、平成29（2017）年改訂の学習指導要領において、子どもが材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返す、技能を働かせてつくることであると述べる。このような「造形遊び」での経験を通して、子どもはつくりだす喜びを味わいながら、自分で目的を見付けて発展させるなかで材料や用具についての経験や技能を総合的に生かすことを学ぶと述べる<sup>79</sup>。本研究では、このような特徴がある「造形遊び」とは、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をするなかで資質や能力を一体的に働かせて、自分の見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学習活動、つまり自分が自分として生きる意味と存在をつくりだす根源的で創造的な〈生命の実践〉<sup>80</sup>（固有の身体をもった私と世界との界面現象であり、〈自己〉と〈意味〉の共起的・円環的な生成）であると捉える。子どもが「造形遊び」においてつくりだす何事とは、多様なあいだ（意識の深層と表層、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>81</sup>）を生きる関係的存在としてのアクチュアルな〈自己（身、主体、私）〉<sup>82</sup>そのものである。アクチュアルな〈自己〉とは、既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、自らが他者やものなど思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである。「造形遊び」において、子どもはアクチュアルな〈自己〉をつくりだすと同時に、身の回りの世界（もの、こと、人）を意味分節<sup>83</sup>（言分け<sup>84</sup>）して多様性・多義性があるアクチュアルな〈意味〉をつくりだす。（以降、本研究では〈自己（身、主体、私）〉が

つくりだした人、もの、ことのアクチュアルな<意味>に相当するものを< >で表記する)。

上記で述べた「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）の構造を明らかとするため、仮説的に図（図6）を示す。図6の基本的な構造（意識の表層・深層・無意識，コスモス・ノモス・カオス，意味・コードなき差異・欲動）は，丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」（図3，図4）<sup>85</sup>と「<意味>化の円環運動」（図5）<sup>86</sup>の理論を援用して，村田が作成したものである。くわえて，図6の一人称的アクチュアリティと三人称的リアリティの構造は木村の「自己論」<sup>87</sup>，意識の深層における言語アラヤ識と意味の種子は，井筒の「意味分節」<sup>88</sup>と「意識構造モデル」（図2）<sup>89</sup>を援用している。

<自己>	<自己（身，主体，私）>によって分節化された世界（意味化した世界）	
表層の意識	コスモス…ランガージュによって有意味的にゲシュタルト化された世界（言分け構造） 一人称的アクチュアリティの世界	ノモス…コスモスを物象化した世界 （規範・掟，習慣と制度） 三人称的リアリティの世界  <u>&lt;意味（顕在化した意味）&gt;</u> ※人間の本来的なシンボル化能力としての言葉（ランガージュ）が制度化された言葉（ラング）により物象化（一義的に信号化）されたノモスの世界 ※硬直化した文化
深層の意識		<u>&lt;コードなき差異&gt;</u> ※言葉がラング化して地と図の関係が一義的に固定化されることなく， <sup>シンボル</sup> 象徴（多義）として絶えず動きつつある形としての言葉の世界 ※文化的流動  <u>&lt;意味の種子&gt;</u> ※言語アラヤ識の働きによってつくりだされた<意味>の元型
無意識	カオス（混沌）	<u>&lt;欲動（無意識）&gt;</u> ※意識が無い状態であり，ランガージュの産物でありながらランガージュ以前であって，構造化されていない分節以前

【図6】 仮説：「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造（作成：村田透）

### 2-7-3 「造形遊び」の分析・考察の視点と事例の概要

「造形遊び」における子ども一人一人の学びの生成を明らかとするため、以下の「造形遊び」の実践事例（3件）を採り上げて分析・考察する。

#### ① 「造形遊び」の事例

【事例1】「どこでもダンボール」（村田・修士論文2000）<sup>90</sup>

場所	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター（体育館）
実施日	1999年5月19日（水）9：00～12：30
対象	小学生（約100名）
活動提案者	北澤晃，村田透（ともに上越教育大学大学院・院生）
研究スタッフ	北澤，村田，上越教育大学院院生11名
材料	ダンボール箱，板ダンボール，木の蔓，カラーペン，透明ビニールテープ，ガムテープ，ダンボールカッターなど

【事例2】「粘土とともだち」（村田・修士論文2000，村田2000，村田2008）<sup>91</sup>

場所	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター（ピロティ）
実施日	1999年6月7日（月）9：00～12：30
対象	小学生（約60名）
活動提案者	村田透，北澤晃（ともに上越教育大学大学院・院生），犬童昭久（兵庫教育大学大学院連合・博士課程）
研究スタッフ	村田，北澤，犬童，上越教育大学院院生22名
材料	土粘土（約2トン），流木，丸太（こぶし大）

【事例3】「ゆめのくにをつくろう」（村田2008）<sup>92</sup>

場所	富山福祉短期大学造形室
実施日	2007年9月10日（月）9：30～10：30
対象	富山県 I 市立 K 保育園 幼児（21名）
活動提案者	村田透（富山福祉短期大学）
研究スタッフ	村田，保育所保育士，富山福祉短期大学学生8名
材料	模造紙（90×250cm，5枚），筆，刷毛，スポンジローラー，水性絵具（赤，黄，緑，青，白，黒，ほか）

#### ② 「造形遊び」の実践，観察と記録，分析

「造形遊び」の実践について，【事例1】「どこでもダンボール」と【事例2】「粘土とともだち」は，長野県 M 村 F 団地の小学生を対象としたワークショップであり，北澤・村田・犬童が「造形遊び」の活動を開発し，地域のコミュニティーセンターで実践したものである。【事例3】は，富山県 I 市立 K 保育園の幼児を対象としたワークショップであり，村田が「造形遊び」の

活動を開発し、短期大学の造形室で実践したものである。

「造形遊び」の場において、村田・北澤・犬童は題材を実践しつつ子どもの行為を「発達心理学的還元」<sup>93</sup>と「臨床的還元」<sup>94</sup>をして「関与観察」<sup>95</sup>する。記録係としての研究スタッフは、子どもの行為を個または複数の単位で採り上げてビデオやカメラを用いて記録する。子どもの行為の支援者としての研究スタッフは、共感的態度で関与するとともに、発話や造形物・造形行為に着目してエピソードを抽出する。実践後、研究スタッフが子どもの表現行為の振り返りをして、個々に関与したエピソードを共有する（一次分析）。一次分析に基づき、村田がビデオ動画を基に「相互行為分析」<sup>96</sup>を行い、「エピソード記述」を作成して分析・考察する（二次分析）。

### ③倫理的配慮

対象者の保護者や学校園長に対してプライバシー保護の観点を踏まえた研究の目的・方法・内容を説明し、了承を得た上で「造形遊び」の実践、および論文の執筆を行う。また論文投稿や研究発表を行う際、事前の資料確認と同意を得た上で行っている。研究スタッフに対しても同様の手続きをする。

#### 2-7-4 【事例1】「どこでもダンボール」における子どもの学びの生成



本事例は、D（女兒）を中心としたB、E（ともに女兒）と研究スタッフH（大学院生）とのエピソードである。エピソード（表2）は相互行為分析（表3）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。

【表2】事例1：Dのエピソード（作成：村田透）

子どもたちは、研究スタッフが事前に体育館の中央に山積みしておいたダンボールに近づき、ダンボールを持ち上げたり、足で蹴ったりしてかかわり・行為しはじめる。提案者（北澤：K）の「とりあえずダンボールを広げてみようか」というはたらきかけの後、子どもたちは個人または複数となり、ダンボールを自分たちの思い思いの場所に持っていき、ダンボールを切ったり、つなげたり、積み重ねたり、カラーペンを使って色を塗ったり、何事かのかたちを描いたりしはじめる。複数でダンボールを幾つか繋ぎ合わせて迷路のようにする子どもたちもいれば、5～6人で家のようなものをつくったり、ダンボールに穴を開けて身にまどったりする子どもたちもいる。





スタッフHは、Dに「何つくってんの？」(No.01)と聞く。DはHに対して「ウサギ ウサギ」(No.02)と言う。Dは、板ダンボールをダンボールカッターで切っている。Dの隣では、Eが板ダンボールをハサミで切っている。この板にはそれぞれ何事かの形（おそらくウサギの耳と思われる）が描かれている。Dの後ろにはウサギの頭（ダンボール箱に黒色で目と思われる二つの丸が描かれている、図8参照）が置かれている。Dたちは、材料・用具（ダンボール箱、板ダンボール、カラーペン、ダンボールカッター、ハサミなど）とかかわり・行為しながら、共にダンボール箱や板ダンボールでウサギの頭をつくりだそうとしていると思われる。Dたちは、あらかじめダンボールの板にウサギの耳の形をペンで描き、その形にそって板を切ることで各々が左右の耳をつくりだしはじめる（No.01-06）。


Dは、ウサギの右耳を板ダンボールから切りだして（No.07-10）、ダンボール箱でつくったウサギの頭にさし込む（No.12）。その時Dは、ウサギの右耳を手に持ち、ウサギの頭にあてがいがいながら「な：：：んかがかいよ：：」（No.13）、「なんかほんまにでかいな」（No.15）などとEに話しかける。Eもその様子を見て「ふふふふっ」と笑う（No.14）。またDは、「これがね：：： でっかい（ ）あふっふっふ：：っ」（No.16）と笑いながら言い、ウサギの頭から右耳を外し、頭に差し込む右耳の根元の部分をハサミで切りはじめる。

さらにDは、ダンボールでつくったウサギの右耳とウサギの頭と自分が当初に思い描いたイメージ（ウサギ）とのズレを感じたのか、実際にウサギの右耳を頭にさし込んで、形や大きさを調整しながらウサギの頭をつくりだすことを試みる（No.16-22）。Dは、ウサギの右耳の形を変えた後、再び右耳を頭にさし込む。その後、Dは右耳がさし込まれたウサギの頭をみて、首をひねりながら「な：：：：んか」と言う（No.22）。BもDに同調して「な：：：：んか」と言う（No.23）。その後、ウサギの左耳を切り終えたEが、ウサギの頭に左耳をさし込みに来る。Dは、Eのかかわり・行為をみたり、両耳がさし込まれたウサギの頭を見たり、Eに何事か話しかけたり、「いまいち」（No.26）と言ったりする。

【表3】事例1「どこでもダンボール」（1999.5.19）の相互行為分析（作成：村田透）<sup>97</sup>

時間 分：秒	No.	会話	相互行為	相互行為（映像）
39:16	01	H:何つくってんの？	H:Dに聞く。	
	02	D: ウサギ ウサギ	D:Hを見ながら言う。DとEは、ダンボールの板をダンボールカッターやハサミで切っている。ダンボールの板には、それぞれ何事かの形が描いてある。（ウサギの耳の形と思われる）	
	03	H: ウサギ？		

39:25	04	H: ウサギ おっ ほんとだ		
39:27	05	B: み: : なちゃんのぺんぺん ペン ペんぺんぺん ペんぺん み: : なちゃんのぺん ぺんぺん ぺんぺんぺん ぺんぺんぺん	B:ダンボールカッターでダンボールを切っている D の背後に回って,D の頭をたたきながら歌う。	
	06	D: なんだそりゃ	D:ダンボールを切るのをいったん止めるが,再び切り始める。	
39:47	07	D: おいしょおいしょおいしょ	D:ダンボールを切りつづける。時,B と E と H とのやり取りを見る。	
40:10	08	B: まだウサギの耳が完成していない	B:Hのところから,D の背後にまわって言う。 D:ダンボールを切りつづけている。 E:D の隣でダンボールを切りつづけている。	
40:20	09	B: み: : なちゃんのぺんぺん ぺん	B:D の背後で D の頭をたたきながら歌う。	
40:21	10	D: できた: : :	D:ダンボールを切り終わる。切り取った形をしばらく見てから,それを床に三回たたきつける。 (ダンボールのクズを取るためと思われる)	
	11	B: ばんばんばん	B:D の在りようを見て言う。	
	12		D:切り終えたダンボール (ウサギの耳のような形) を,先に出来ているダンボールの箱 (ウサギの頭と思われる。目などがかかっている。) につけられている溝に差し込もうとする。溝は,左右二つついている。D は,向かって左側の溝に差し込もうとする。	
40:34	13	D: な: : : なんかでかいよ: : :	D:溝にうまくはまらないのか,切ったダンボールの形が箱の大きさとバランスが取れないのか,首をひねって,隣でダンボールの板を切っている E に話し掛ける。	
	14	E: ふふふふっ		
	15	D: なんかほんまにでかいな	D:ウサギの耳がついたウサギの頭を,E が見やすいように向きを変える。 D&E:顔を見合わせて笑う。	
40:45	16	D: これがね: : : でっかい ( ) あふっふっふ: : :	D:ダンボールの板 (ウサギの右耳) を箱 (ウサギの頭) から取り外し,ハサミで板の溝にはまる部分を切り始める。	
40:54	17	D: いて: : : な: : :	B:D の後ろに回り込み,D の頭をたたく。 D&E:ダンボールを切りつづける。	
	18	B: ど: : : ん ど: : : ん		
	19	D: いてっ		
41:22	20	H: お: : : そこにはまるんだ: :	D:溝にはまる部分を切り終わると,Hをチラッと見て,ダンボールの板 (耳) を箱 (ウサギの頭) に差し込む。	
	21	B: はまらんじゃないか: : : っ	B:ダンボールの箱のところへ行って言う。	
41:35	22	D: な: : : : んか	D:ダンボールの板 (ウサギの右耳) 差し込んだ後,少し離れてそれを見て,首をひねる。 E:ダンボールの板 (うさぎに左耳) が切りおわ	

			り,それを箱にさしにやってくる。	 <p>【場面 25】 B、D、E</p>
23	B: な : : : :んか		B:Dを見ながら、首をひねって言う。	
24			D&B:再び板(耳) がついた箱(頭) からはなれて,それを見る。 E:自分が切った板(左耳)を箱にさしている。	
25			D:箱に板をさし込んでいる E に近づいて,何かを話しかけている。	
41:39	26	D: いまいち	D:E が切った耳がうまくはまらないことか,うさぎの頭全体のバランスついてなのか言う。	
41:50	27		D:E の板(うさぎの左耳)を受け取り,溝にはまる部分をはさみで切りはじめる。	

事例1において、Dは、Kの働きかけ(K<導入:とりあえずダンボールを広げてみよう>)をきっかけとして自らの<意味>とし、さらに材料・用具に直接的にかかわり・行為してD<材料・用具(ダンボール箱、板ダンボール、カラーペン、ダンボールカッター、ハサミなど)の形・色・感触を感じる>を立ち上げながら、イメージ(D<イメージ:ウサギ>)を表層的意識(ノモスの次元)に喚起させる。それと同時にDはEやBと協働的・対話的に造形物・造形行為(D&E&B<ともにダンボールでウサギをつくりだす>)を立ち上げ、さらに、新たにD<ダンボール箱にペンで目などを描きウサギの頭をつくりだす>を立ち上げたと考えられる(No.1以前)。そして、Dたちは材料・用具や造形物・造形行為(D<ダンボール箱でつくったウサギの頭>)とかかわり・行為しながら、表層的意識(ノモスの次元)に新たにD&E<あらかじめダンボールの板にウサギの耳の形をペンで描き、その形にそって板を切ることで各々が左右の耳をつくりだす>(No.01-10)を立ち上げたと考えられる。

さらにDは、活動当初に思い描いていたD<イメージ:ウサギ>やD<ダンボール箱にペンで目などを描きウサギの頭をつくりだす>(No.01以前)と目の前の何事かの世界とのあいだのズレを感じ・考え、新たな造形物・造形行為(D&E<頭と右耳のバランスが当初に思い描いていたイメージとは異なるウサギ>)を表層的意識(ノモスの次元)に顕在化させる(No.13-15)。同時に、Dがそれまでにダンボール箱やダンボールカッターやカラーペン等とかかわり・行為しながらつくりだしてきた造形物・造形行為(D&E<あらかじめダンボールの板にウサギの耳の形をペンで描き、その形にそって板を切ることで各々がウサギの左右の耳をつくりだす>)につくりかえが必要であることを実感する(No.01-10)。

このDが実感する<意味—造形物・造形行為>と<意味—イメージ>と目の前の何事かの世界とのあいだのズレにより、表層的意識(ノモスの次元)に新たな造形物・造形行為(D<実際にウサギの右耳を頭にさし込んで、形や大きさを調整しながらウサギの頭をつくりだす>)



が立ち上がる (No.16-22)。

ただし D は、ウサギの右耳の形を変えた後、再び右耳を頭にさし込むが、ウサギの頭をみて、首をひねりながら「な：：：んか」と言ったり (No.22)、B も D に同調して「な：：：んか」と言ったり (No.23)、両耳がさし込まれたウサギの頭を見て E に「いまいち」と言う様子から (No.26)、3 人は協働的・対話的に新たな造形物・造形行為 (D&E&B <頭と左右の耳のバランスが当初に思い描いていたイメージとは異なるウサギ>) を表層的意識 (ノモスの次元) に顕在化させたといえる (No.22-26)。その後 D は、E がつくりだしたウサギの左耳を取り外し、ウサギの頭にさし込む左耳の根元の部分をハサミで切りはじめる。

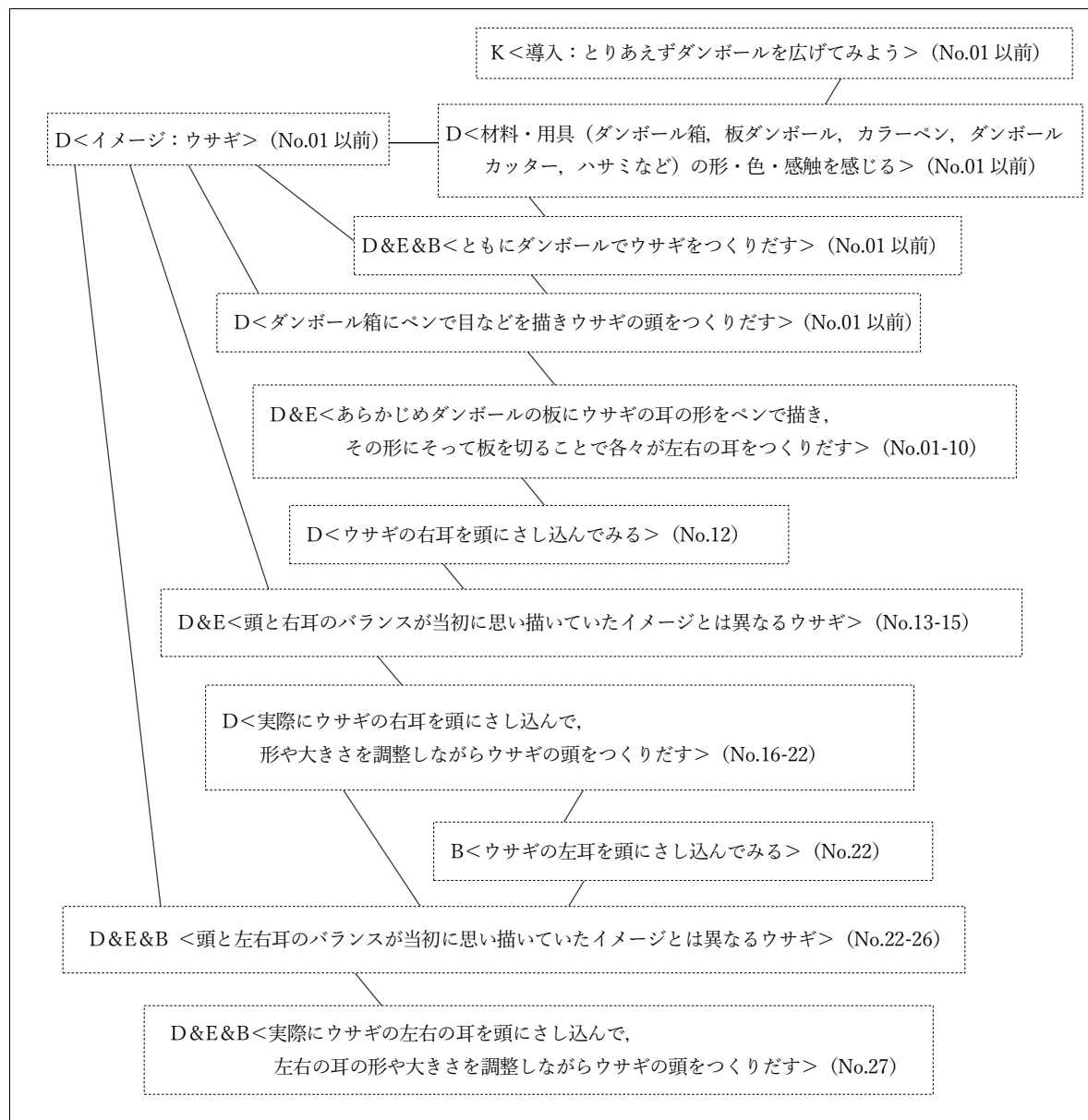
この D の<意味>生成の在りようは、固定的・一義的で「もの」化した三人称的リアリティ<sup>98</sup> (現在完了形の実在, もの, ないしラング<sup>99</sup>) としての「ウサギ」を再現=表象するという在りようではなく、自らつくりだした目の前の何事かの世界 (意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>100</sup>, <意味の種子><sup>101</sup>, <欲動 (無意識)><sup>102</sup>が流動する深層的意識や無意識の世界) を表層的意識に<意味>として顕在化させようとする一人称的アクチュアリティ<sup>103</sup> (現在進行形の行為・活動, こと, ないしランゲージュ<sup>104</sup>) としての意味分節 (言分け) 行為である。

表 4 は、子ども (D) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの, こと, 人) の<意味>の生成 (つくり, つくりかえ, つくる) を可視化したものである。

井筒の「意味分節」の理論における「薫習」<sup>105</sup>の概念を援用すると「能薫」と「所薫」の関係性は絶えず入れ替わる流動性がある。D が、その都度の状況において「私ともの」「私と他者」ともの」とのかかわり・行為をしながら何事かの経験をし、経験が意識の表層と深層に作用し、<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>を表層的意識 (ノモスの次元) に顕在化させる。D は、「私ともの」「私と他者」ともの」とのかかわり・行為をしながら、意味分節 (言分け) をして、D<材料・用具の形・色・感触を感じる>と D<イメージ：ウサギ>を立ち上げる (No.01 以前)。さらに D は、D&E&B<ともにダンボールでウサギをつくりだす> (No.01 以前), D<ダンボール箱にペンで目などを描きウサギの頭をつくりだす> (No.01 以前), D&E<あらかじめダンボールの板にウサギの耳の形をペンで描き、その形にそって板を切ることで各々が左右の耳をつくりだす> (No.01-10) をつくり、それら<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>と人 (B, E, H) のあいだで「薫習」が生じ、新たな<意味—造形物・造形行為> (D&E&B <頭と左右耳のバランスが当初に思い描いていたイメージとは異なるウサギ>など) がつくりだされ、さらに新たな D&E&B<実際にウサギの左右の耳を頭にさし

込んで、左右の耳の形や大きさを調整しながらウサギの頭をつくりだす>が他児と協働的につくりだされる。

【表4】事例1「どこでもダンボール」におけるDの<意味>生成 (作成：村田透)



【補足1】 アルファベット (行為の主体), < >内 (生成した意味), No.○ (行為の出現順)。

【補足2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

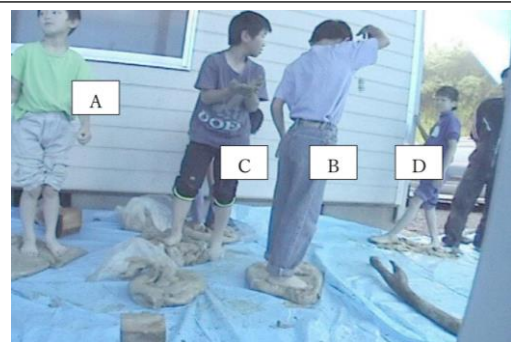
Dの意味分節(言分け)によって表層的意識(ノモスの次元)に立ち上がったラング化したランゲージュとしての<意味-イメージ, 造形物・造形行為>と目の前の何事かの世界とのあいだには, D「な:::んか」(No.22), D「いまいち」(No.26)に顕著なようにズレに

伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレに伴う混沌が、Dの深層的意識の次元に＜意味の種子＞や＜コードなき差異＞や＜欲動（無意識）＞をつくりだして、さらに表層的意識の次元の＜意味＞と相互作用することで新たな＜意味＞や経験をつくりだす。このことが＜意味＞を三人称的リアリティ（現在完了形の実在、もの）として固定化することなく、＜自己（私）＞の意識の表層と深層のあいだに立ち上げる一人称的アクチュアリティ（現在完了形の活動・行為、こと）の＜意味＞となる。

以上のDの「造形遊び」は、＜自己（私）＞を働かせて身の回りの世界（もの、こと、人）とかかわり・行為して、意識（コスモス）の表層と深層のあいだを生きて、表層的意識の次元に＜意味－イメージ、造形物・造形行為＞をつくりだし、さらに＜意味＞と深層的意識の次元の＜意味の種子＞や＜コードなき差異＞や＜欲動（無意識）＞とを相互作用させて、＜自己＞と＜意味＞を解体して新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだすという閉じることのない＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成ということができる。このDの＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成の在りようは、合理的・効率的・客観的で言説可能な三人称的リアリティの在りようではなく、その都度の状況に応じた一人称的アクチュアリティという特徴がある。

### 2-7-5 【事例2】「粘土とともだち」における子どもの学びの生成

本事例は、Bを中心としたA, C, D（いずれも男児）のエピソードである。エピソード（表5）は相互行為分析（表6）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。



【図9】事例2「粘土とともだち」場面

【表5】事例2：Bのエピソード（作成：村田透）




子どもたちは、コミュニティセンターに来るなり、丸太や流木を触ったり、ビニール袋に入った粘土を持ち上げたり、足で踏みつけたりしはじめる。このような子どもたちの行為は、終始みることができた。そして、提案者（村田：M）の「今日はみなさん粘土とともだちになれるかな」というはたらきかけの後、子どもたちは粘土を袋から出して、それぞれ思い思いの大きさにちぎったり、まるめたり、積み上げたり、木やブルーシートの上に投げはじめる。なかには、数人で粘土や丸太を組み合わせて土手をつくって水を溜める子ども、数人で粘土を背の高さほどに積み上げていく子ども、自分の足にひたすら粘土を積み重ねていく子ども、友だちの顔や自分の思い思いのかたちをつくりつつけていく子どもがみられる。


Bは活動開始からこの場面までの間、AやDと個別やグループとなり、粘土を足で踏んだり、手でもんだり、粘土を足元の丸太に投げたりする。そして、Cが雨水に濡らして柔らかくした粘土を手を持って、Bにかかわり・行為してくる(No.04)。この時、Bは、Cのかかわり・行為をみるだけである。そしてBは、柔らかい粘土を両手で触りながら何事かをしている(No.05)。さらにBは、両手で粘土をもみ合わせながら、Dに対して「ね：：：：( )くっついた」(No.07)、「手錠はめられた感じ」(No.08)と言う。

このBのかかわり・行為に反応したDは「あっそうだ 手に塗ろう」(No.09)と言って、自分の手の甲の上に粘土を乗せはじめる。さらに、Dは、Bに対し「ねえ 手に( )って」と言う(No.11)。このDのかかわり・行為に対し、Bは、Dの手の甲の上に粘土を乗せはじめる(No.11-16)。

くわえて、BとDに対し、Cが「ねえ 粘土に水濡らすと柔らかくなるよ＝」(No.13)と言う。Bは、Cが投げた粘土をみて「柔らかっ」(No.14)と言い、Dの手の甲の上に粘土を乗せることを止めて、Cが投げた柔らかい粘土を触りはじめる(No.17)。

【表6】事例2「粘土とともだち」(1999.6.7)の相互行為分析(作成：村田透)<sup>106</sup>

時間 分：秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
	01		A&B&D:ブルーシートの上に粘土を敷き、その上で足踏みしたり、足元にある粘土に粘土を投げたりしている。	
17:19	02	D:ど：：：ん ど：：：ん	D:粘土に上がったまま、足元にある丸太に手を持っている粘土を投げた後、足踏みをはじめる。	
	03	B:や：：：：：	B:Dと同じ粘土に上がっている。そして、Dが粘土を投げた丸太に向かって、粘土を投げる。その後、Dの前を横切って移動。中腰になりながら足元にある粘土を手を持ち、それを手前に投げる。	【場面03】A, D, B
17:30	04	C:さっきより粘土ドロドロほら＝	C:水に濡らしてやわらかくなった粘土を両手で持ってBの近くまでやってくる。それをBに見せる仕草をする。 B:Cを見てから、後ろのDの方に体をむける。 D:かがんでAの足の甲に粘土を乗せる。	
17:33	05		B:両手についている粘土で何事かをする。	
17:37	06	D:ど：：：ん はがせっ	D:粘土を持ち上げ立ち上がり、足元にある丸太に粘土を投げつける。そして、丸太に付いた粘土をはがしている。	
17:40	07	B:ね：：：：( )くっついた	B:粘土がついた両手をもみあわせている。手前にいるDに話しかけている様子。	
	08	B:手錠はめられた感じ＝	B:Dの方を見ながら、粘土がついた両手を突き出す。その後、自分の目の前に両手を持ってきて、もみ合わせている。	
	09	D:＝ あっそうだ 手に塗ろう	D:かがんだ姿勢で自分の手の甲の上に粘土を塗る。(乗せる)	【場面08】B, A, D
	10		B:体を前の方に折り曲げて、足元にある粘土を持つ。	

	11	D:ねえ 手に ( ) って =	D:B に話しかけている様子。 B:手に持っている粘土をそのまま D の手の甲の上に乗せる。	 <p>【場面 12】 C, B, D, A</p>
	12	B:= ど : : : :ん	B:D の手の甲の上に粘土を乗せつつける。	
17:51	13	C:ねえ 粘土水に濡らすと柔らかくなるよ =	C:水に濡らして柔らかくなった粘土を両手に持って B の隣まで来る。言い終わるとたん、足元にその粘土を投げつける。	
	14	B:= 柔らかかつ	B: (D が自分の足元に投げた粘土について言ったと思われる。) B は、D の手の甲に粘土を乗せつつける。	
	15	B:うしっ		
	16	C:い		
18:08	17	B:いいの?	B:D の手の甲の上に粘土を乗せるのを止める。 その後、B は体を前の方に曲げたまま足元にある粘土を触りつつける。 D:両手に粘土を乗せたまま立ち上がり、それを足元にある丸太に投げる。	

事例 2 において B は、M の働きかけ (M<導入:粘土とともだちになれるかな>) をきっかけとして自らの<意味>とし、さらに材料・用具に直接的にかかわり・行為して目の前の何事かの世界を A&B&D<各々、足で粘土を踏む>、A&B&D<各々、粘土を手で触わる>、A&B&D<各々、粘土を丸太に投げる> (全て No.1-06) という<意味—造形物・造形行為>として表層的意識 (ノモスの次元) に立ち上げたと考えられる。くわえて B は C<粘土を雨水に濡らし柔らかくする> (No.04) を見聞きして、自らの<意味>とする。そのことで B は、自分と C の<意味—造形物・造形行為>が相互作用し、新たに B<粘土で手と手をくっつける>と B<イメージ:手錠はめられた感じ> (No.08) を同時に表層的意識 (ノモスの次元) に顕在化させる。

その一方、D は、B<粘土で手と手をくっつける>と B<イメージ:手錠はめられた感じ> (No.07-08) に相互作用し、D は「あっそうだ 手に塗ろう」(No.09) と言って、新たに D <イメージ:粘土を手塗る>と D<自分 (D) の手の甲の上に粘土を乗せる> (No.09) を作りだす。この新たな D の<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>は、他者 (B) の目の前の何事かの世界と<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>と相互作用して表層的意識 (ノモスの次元) に顕在化させたものである。

さらに、D は、B に対し「ねえ 手に ( ) って」(No.11) とかかわり・行為するによって、B は、新たに B&D<イメージ:粘土を手に乗せる>と B &D<他者 (D) の手の甲の上に粘土を乗せる> (No.11-16) を作りだす。同時に、D も新たに D&B<他者 (B) から、手

の甲の上に粘土を乗せられる> (No.11-16) をつくりだす。

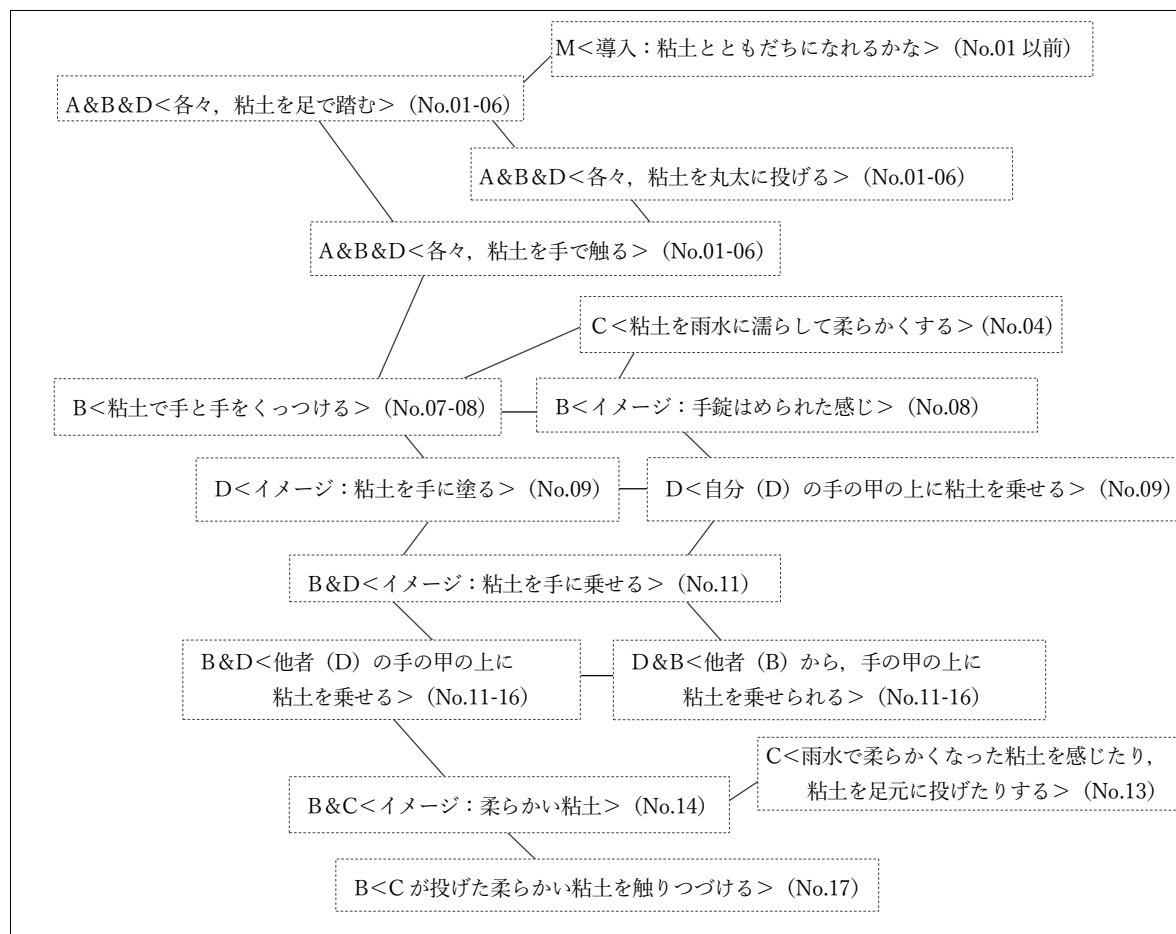
くわえて、Bは、Cが「ねえ 粘土に水濡らすと柔らかくなるよ」(No.13) と言い、Cが投げた粘土をみて「柔らかっ」(No.14) と反応することで、目の前の何事かの世界を B&C<イメージ:柔らかい粘土>と B<Cが投げた柔らかい粘土を触りつづける> (No.17) として表層的意識 (ノモスの次元) に立ち上げる。

このBの<意味>生成の在りようは、固定的・一義的で「もの」化した三人称的リアリティ<sup>107</sup> (現在完了形の実在, もの, ないしラング<sup>108</sup>) としての「手錠」や「手の甲の上に粘土を乗せる」を再現=表象するという在りようではなく、自らつくりだした目の前の何事かの世界 (意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>109</sup>, <意味の種子><sup>110</sup>, <欲動 (無意識)><sup>111</sup> が流動する深層的意識や無意識の世界) を表層的意識に<意味>として顕在化させようとする一人称的アクチュアリティ<sup>112</sup> (現在進行形の行為・活動, こと, ないしランガージュ<sup>113</sup>) としての意味分節 (言分け) 行為である。

表7は、子ども (B) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの, こと, 人) の<意味>の生成 (つくり, つくりかえ, つくる) を可視化したものである。

井筒の「意味分節」の理論における「薫習」<sup>114</sup>の概念を援用すると「能薫」と「所薫」の関係性は絶えず入れ替わる流動性がある。Bが、その都度の<いま—ここ>において「私ともの」「私と他者ともの」とのかかわり・行為をしながら何事かの経験をし、経験が意識の表層と深層に作用し、多様な<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>を表層的意識 (ノモスの次元) に顕在化させる。このBの意味分節 (言分け) によって表層的意識 (ノモスの次元) に立ち上がったラング化したランガージュとしての多様な<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>と目の前の何事かの世界とのあいだには、B「手錠はめられた感じ」(No.08), やB「柔らかっ」(No.14) に顕著なように、ズレに伴う混沌 (カオス) をつくりだす。このズレに伴う混沌が、Bの深層的意識の次元に<意味の種子>や<コードなき差異>や<欲動 (無意識)>をつくりだして、さらに表層的意識の次元の<意味>と相互作用することで新たな<意味>や経験をつくりだす。このことが<意味>を三人称的リアリティ (ラング) として固定化することなく、<自己 (私)>の意識の表層と深層のあいだに立ち上げる一人称的アクチュアリティの<意味>となる。

【表7】事例2「粘土とともだち」におけるBの<意味>生成（作成：村田透）



【補足1】 アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

【補足2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

以上のBの「造形遊び」は、<自己（私）>を働かせて身の回りの世界（もの、こと、人）とかかわり・行為して、意識（コスモス）の表層と深層のあいだを生きて、表層的意識の次元に<意味－イメージ、造形物・造形行為>をつくりだし、さらに<意味>と深層的意識の次元の<意味の種子>や<コードなき差異>や<欲動（無意識）>とを相互作用させて、<自己>と<意味>を解体して新たな<自己>と<意味>をつくり出すという閉じることのない<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成のということが出来る。このBの<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成の在りようは、合理的・効率的・客観的で言説可能な三人称的リアリティ（現在完了形の実在、もの）の在りようではなく、その都度の状況に応じた一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動、こと）という特徴がある。



2-7-6 【事例3】「ゆめのくにをつくろう」における子どもの学びの生成



【図10】事例3「ゆめのくにをつくろう」場面



【図11】事例3「ゆめのくにをつくろう」

本事例は、7人（子ども：A, B, C, D, スタッフ：H, N, T）で一つの模造紙に向かって「造形遊び」をするなかでのA（男児）とB（女児）を中心とした研究スタッフNとT（いずれも学生）とのエピソードである。エピソード（表8）は相互行為分析（表9）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。

【表8】事例2：AとBのエピソード（作成：村田透）

AとBは活動当初から行動を共にする。AとBは、ローラーやスポンジ筆を手にして絵具をつけ、紙の上に線を描き、それが次第に虹となる。この虹の描き方は、Aが一本の線を描いたら、次にBがその下に一本の線を加えようという進み方である。その後、AとBは、各々に自分の顔やイチゴを描く（全てNo.01以前）。

Aはイチゴを描く行為が一段落したのか、模造紙をまたいで黄色い絵具が出ているパレットの近くへ移動する（No.01）。Aは周囲を見回したり、考えたりするような仕草をしながら、Nに対し「手かこっかな：：」（No.03）という。Nの「大胆に」（No.08）やTの「手使ってもいいんだよ」（No.09）とのやりとりのなかで、Aは黄色絵具を手につけてTにみせたり（No.11）、自分で描いたイチゴの近くに黄色の手形を一つつけ（No.12）、さらに「だ：：：ん だ：：：ん だ：：：ん」と言いながら黄色の手形を三箇所つける。

その時Bは、AとNとのやりとりを見聞きしたり、同じ模造紙の上でイチゴを描いたりしながら、Tに何事かを問いかけ（No.13）、TはBに「何色がいい？」と応えて、Bはピンク色の絵具を手につける（No.15）。さらに、BはAの黄色の手形の近くにピンクの手形をつけたり（No.16-23）、黄色の絵具を手につけて（No.24）、Aが描いたイチゴの近くに黄色の手形をつけたりする（No.24）。Bの行為は、活動当初からAの行為がきっかけになっている。

その一方、Aは、新たに緑色の絵具を手につけたり（No.19）、黒色の絵具を手につけて「黒だらけ：：：：」と言ってNに見せたりして、自分で描いた虹の上に黒色の手形を三箇所つける（No.20）。その後、Aは手を洗ったり、座って周囲を見たりする。さらに、Aは、TがBに「（ ）またやらんか？ 黄色？ ピン




ク？」(No.27) や「足やる？ 足やらんか？ 後で洗うねん。」(No.29) と言って足に絵具をつける提案を見聞きする。

BはTに働きかけに対し、「足につける」(No.30) と応え、TはBの両足の裏に絵具をつけてもらい(右足はピンク色、左足は水色)(No.32)。BはTと手を繋いで模造紙の上に足形をつける(No.34)。NはBとTのかかわり・行為に対し「おっ あしがたいった つぎ：：：」と言う(No.35)

Aは「あははははは：：」(No.33) と笑いながらBとTのかかわり・行為をみて、自分が描いた虹の一番下にスポンジ筆で黒の輪を描いたり(No.37)、黒色の絵具を自分の手につけて、その手でNとTの腕を触さわったりする(No.38)。

【表9】事例3「ゆめのくにをつくろう」(2007.9.10)の相互行為分析(作成：村田透) 115

時間 分：秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
	01		A:緑絵具でイチゴの葉を描き,黄色絵具が出ているパレットの隣へ移動。ローラーを手にする。	 
26:00	02		A:ローラを手にしたまま,黄色絵具が出ているパレットを見ながら,近づく。	 【場面03】C, B, A
	03	A: 手かこっかな：： =	A:周りを見回したり,Nを見ながら話す。ローラーで手に絵具を塗る仕草をする。	
	04	N:= いいよ =		
	05 06 07	A:= 何色でやろ：：： = N:= 緑：：：？ = A:= 黄色：：： =	N:Aの近くに移動する。	
26:26	08	N:= 大胆に	A:自分の手のひらを見て,その後,自分の手を黄色い絵具が出ているパレットにつける。	 【場面16】A
	09	T: 手使ってもいいんだよ =	B:Tの隣で,イチゴの絵を描いている。 T:AとNとのかかわりを受けて,Aに問いかけ。Tは自分の平をAに見せて,紙に手形をつける仕草をする。	
	10		A:Tの問いかけに対して,うなづく。立ち上がり,紙をまたいでピンクのパレットがあるところへ移動。Tもともに移動する。	
26:30	11		A:右手に黄色絵具をつけて,Tに見せる。	
	12	T: いえ：：：い	A:紙をまたいで,自分が描いていたイチゴの近くに手形をつける。	
	13	B: ( ) =	B:ピンクの絵具が出ているパレットの近くで,Tに話しかける。	
	14	T:= 何色がいい？ =	T:Bに問いかける。	

	15	B:= ピンク	B:ピンクの絵具が出ているパレットに手をつける。	
	16	A: だ:::ん だ:::ん だ:::ん	A:続けて黄色の手形を周囲に三箇所つける。	
	17		C:これまで同じ紙の A と B から離れた場所で表現活動をしていた。C は,A と B が手形とつける様子を見ている。	
27:12	18		A:黄色の絵具を,再度手のひらにつけるが,バケツ内の水で手を洗う。	
	19		a:緑の絵具が出ているパレットに移動する。手に緑色をつける。	
	20	A: 黒だらけ::: :	A:N に黒色がついた手をみせる。自らが描いた虹の絵の上に手形を三箇所つける。	
	21	N: おお:::っ	N:A の手のひらを見て驚きの声を出す。	
27:40	22		T:C を誘う。C もピンクの絵具を手につけて手形をつけはじめる。	
	23		B:ピンクの絵具がついた手をバケツ内の水で洗う。	
28:20	24		B:手に黄色の絵具をつけて,A が描いたイチゴの絵の周りの A の手形の近くに,自分の手形をつける。	
28:50	25	A:水 だろどろになった::: =		
	26	N:= かえてくるね::: 水	N:バケツの水を交換する。	
29:00	27	T: ( ) またやらんか? 黄色? ピンク? =	T:ピンクの手形をつけ終えた A に問いかける。	
	28		B:T に手を見せる。	
	29	T:足やる? 足やらんか? 後で洗うねん。	T:B に足に絵具をつけることを提案する。	
	30	B: 足につける		
29:20	31		C:手に黄色い絵具をつけて,自分が描いた顔の絵の横に手形を押す。	
29:30	32		B:T とかかわりながら,自分の右足の裏にピンク、左足の裏に水色の絵具をつける。	
	33	A: あははははは::: :	A:B の足の裏に絵具がついていることを見て笑う。	
	34		B:T と手をつないで,絵具がついた足で紙の上を歩く。 A:B の足元を見ながら笑う。	
29:50	35	N: おっ あしがたいったつぎ::: :	N:バケツの水を交換して戻ってきた N は,B と T の様子を見ながら言う。	
30:15	36		T・N:紙の上を歩き終わった B の足を T と N で洗う。	
	37		A:自らが描いた虹の輪の一番下に,黒絵具がついたスポンジ筆で線を描く。 B:様子や周りの様子も見たりする。	
30:20	38		A:手に黒い絵具をつけ,T と N のところに行き,その手で T と N の腕を触る。	

【場面 20】 A

【場面 31】 C

【場面 34】 B, D, A

事例3において、AとBは、Mの働きかけ（M<導入：ゆめのくにをつくろう>）をきっかけとして自らの<意味>とし、さらに材料・用具（絵具、筆、刷毛、スポンジローラー、模造紙）に直接的にかかわり・行為しながら、以下の<意味—造形物・造形行為>をつくりだす。A<虹の輪を描く>・B<Aの虹の輪の下に、輪を描く>、A<イチゴを描く>・B<Aのイチゴと同じ向きで、イチゴを描く>、A<自分の顔を描く>・B<自分の顔を描く>（全てNo.01以前）。

これらのAとBの<意味—造形物・造形行為>は、各々の目の前の何事かの世界と<意味>とが相互作用・相互行為することで表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させた<意味>である。

さらに、Aは周囲を見回したり、考えたりするような仕草をしながら、スタッフNに対し「手かこっかな：：」（No.03）と言い、Nの「大胆に」（No.08）やTの「手使ってもいいんだよ」（No.09）との協働的・対話的なやりとりのなかで、目の前の何事かの世界を<イメージ：手をかく>とA&N&T<黄色絵具を手につける>（No.08-11）やA&T<自分で描いたイチゴの近くに黄色の手形つける>（No.12, 16）として新たに表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。

その時Bは、AとNのかかわり・行為を見聞きしながら、Tとのかかわり・行為を通して目の前の何事かの世界をB&T<イメージ：手形をつける>（No.13-14）として表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。さらにBはTと協働的・対話的にB&T<ピンク絵具を手につける>（No.15）、B&T<Aの黄色の手形の近くにピンクの手形をつける>（No.16-23）、B&T<黄色絵具を手につける>（No.24）、B&T<Aが描いたイチゴの近くに黄色の手形をつける>（No.24）を新たに表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。このBの<意味—イメージ>や<意味—造形物・造形行為>は、事例当初から、常にAから影響を受けつつ、Tに支えられながらつくりだされる。

その一方、Aは、新たに目の前の何事かの世界をA<緑色絵具を手につける>（No.19）、A&N<黒色絵具を手につける>（No.20）、A&N<自分で描いた虹の上に黒色の手形をつける>（No.20）として表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。その後、Aは、BとTが協働的・対話的につくりだしたB&T<イメージ：足形をつける>（No.29-30）やB&T<両足の裏に絵具をつける（右足はピンク色、左足は水色）>（No.32）、B&T<Tと手を繋いで足形をつける>（No.34）を笑いながら見聞きする。その相互作用・相互行為によって、関係性がつくりかわり、Aは目の前の何事かの世界を新たにA<虹の一番下にスポンジ筆で黒の輪を描く>（No.37）、A<黒色の絵具を手につける>、A&N&T<黒色絵具がついた手でNとTの腕に触る>（No.38）

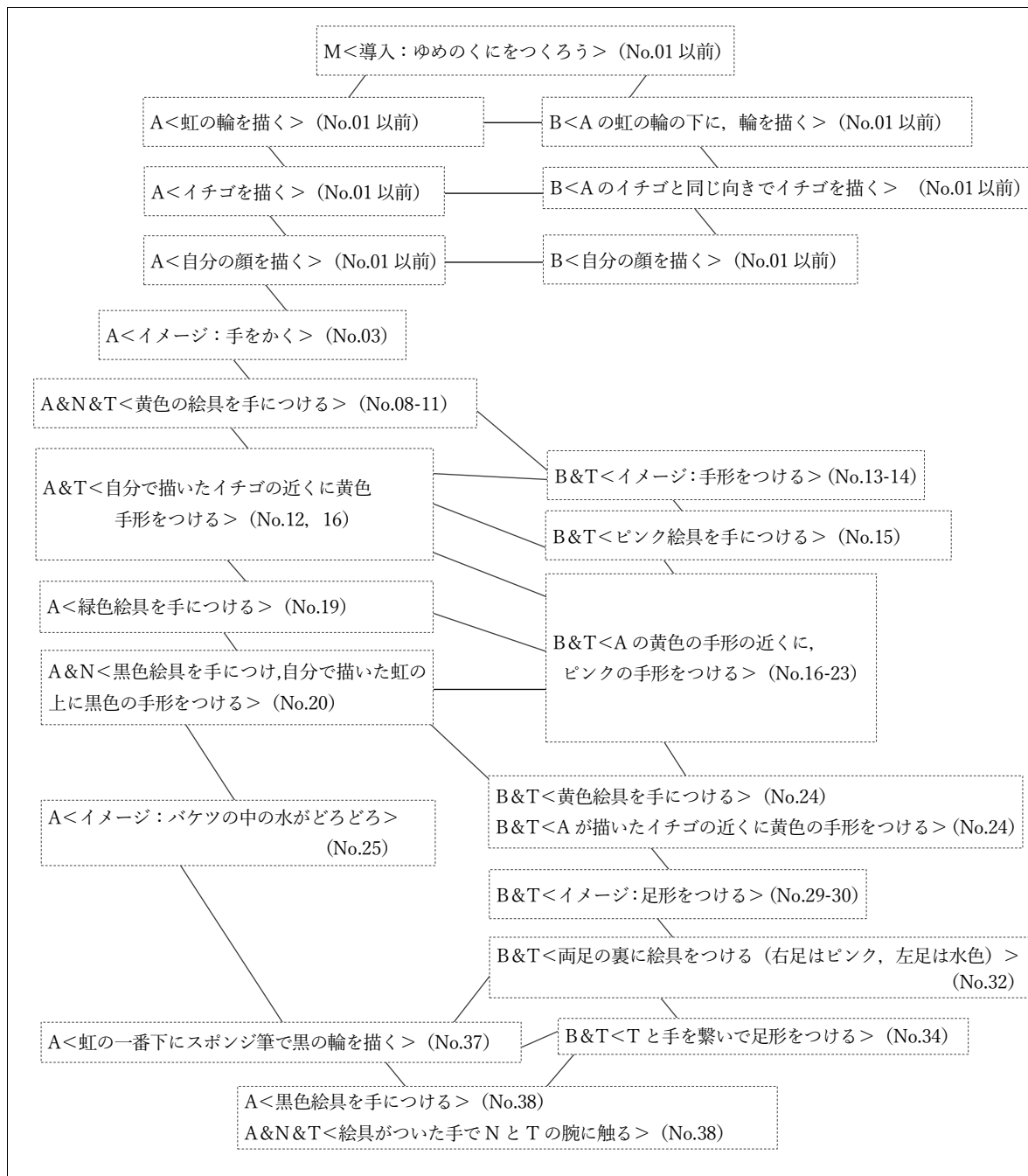
として表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。

この A と B と N と T が相互作用・相互行為する＜意味＞生成の在りようは、固定的・一義的で「もの」化した三人称的リアリティ<sup>116</sup>（現在完了形の実在，もの，ないしラング<sup>117</sup>）としての「虹」「手形」「足形」などを再現=表象するという在りようではなく、自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な＜コードなき差異＞<sup>118</sup>，＜意味の種子＞<sup>119</sup>，＜欲動（無意識）＞<sup>120</sup>が流動する深層的意識や無意識の世界）を表層的意識に＜意味＞として顕在化させようとする一人称的アクチュアリティ<sup>121</sup>（現在進行形の行為・活動，こと，ないしランゲージュ<sup>122</sup>）としての意味分節（言分け）行為である。

表 10 は、子どもたち（A と B）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの，こと，人）の＜意味＞の生成（つくり，つくりかえ，つくる）を可視化したものである。

井筒の「意味分節」の理論における「薫習」<sup>123</sup>の概念を援用すると、個々の＜自己（身，主体，私）＞における「能薫」と「所薫」の関係性は絶えず入れ替わる流動性がある。かつ，A と B との「薫集」関係についても，固定的なものではなく「能薫」と「所薫」の関係性は流動的・相互浸透的である。A と B は，その都度の＜いま—ここ＞において「私ともの」「私と他者ともの」とのかかわり・行為をしながら何事かの経験をし，経験が意識の表層と深層に作用し，「存在形象」としての多様な＜意味—イメージ＞と＜意味—造形物・造形行為＞を表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させる。この A と B が意味分節（言分け）によって表層的意識（ノモスの次元）に立ち上がったラング化したランゲージュとしての多様な＜意味—イメージ＞と＜意味—造形物・造形行為＞と目の前の何事かの世界とのあいだには，A「手かこっかな：：」（No.03）や A「黒だらけ：：：」（No.20），B「ピンク」（No.15）や B「足につける」（No.30）に顕著なように，ズレに伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレに伴う混沌が，A と B の深層的意識の次元に＜意味の種子＞や＜コードなき差異＞や＜欲動（無意識）＞をつくりだして，さらに表層的意識の次元の＜意味＞と相互作用することで新たな＜意味＞や経験をつくりだす。このことが＜意味＞を三人称的リアリティ（現在完了形の実在，もの）として固定化することなく，＜自己（私）＞の意識の表層と深層のあいだに立ち上げる一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動，こと，ないしランゲージュ）の＜意味＞となる。

【表 10】 事例 3 「ゆめのくにをつくろう」における A と B の＜意味＞生成（作成：村田透）



【補足 1】 アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

【補足 2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

以上の A と B の「造形遊び」は、＜自己（私）＞を働かせて身の回りの世界（もの、こと、人）とかかわり・行為して、意識（コスモス）の表層と深層のあいだを生きて、表層的意識の次元に＜意味－イメージ、造形物・造形行為＞をつくりだし、さらに＜意味＞と深層的意識の次元の＜意味の種子＞や＜コードなき差異＞や＜欲動（無意識）＞とを相互作用させて、＜自

己>と<意味>を解体して新たな<自己>と<意味>をつくりだすという閉じることの無い<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成のということが出来る。このAとBの<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成（つくり、つくりかえ、つくる）の在りようは、合理的・効率的・客観的で言説可能な三人称的リアリティの在りようではなく、その都度の状況に応じた一人称的アクチュアリティという特徴がある。

#### 2-7-7 <自己>と<意味>を共起的・円環的に生成する学びとしての「造形遊び」

事例1, 2, 3に基づき「造形遊び」における子どもの学びについて考察をする。本章で採り上げた井筒の「意味分節」の理論によると、我々の目の前の現実世界は、客観的な実体ではなく、有意味的に織り出したテキスト（<意味>）でありアラヤ識そのものの外化形態である<sup>124</sup>。井筒によると、アラヤ識は全体として根源的に言語的性格をもつ。ゆえに「意味」は、本性上「名」を呼び、「名」は「存在」を呼ぶ。その在りようは「存在形象」。つまり、ものの「名」は、そのもの自体を形象的な存在として呼出してくる<sup>125</sup>。我々人間は、根源的本性として、身の回りの世界を言語化して「存在形象」をつくり、表層的秩序をつくりだすことによって、無限に広がる混沌（カオス）を意味化し理解して生きる。

子どもたちは、<自己（身、主体、私）>を働かせて材料・用具などとかかわり・行為をしながら意味分節（言分け）をすることにより、目の前の何事かの世界を無分節のカオスの状態から「存在形象」としての<意味>として表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させる。例えば、事例1「どこでもダンボール」ではD<ダンボール箱にペンで目などを描きウサギの頭をつくりだす>（No.01以前）、事例2「粘土とともだち」ではB<手と手をくっつける（手錠はめられた感じ）>（No.07-08）、事例3「ゆめのくにをつくろう」ではA&T<自分で描いたイチゴの近くに黄色の手形つける>（No.12, 16）、B&T<aの黄色の手形の近くにピンクの手形をつける>（No.16-23）などである。

ただし子どもたちが表層的意識（ノモスの次元）に「存在形象」としてつくりだした<意味>は、一義的・固定的で「もの」化した三人称的リアリティ（現在完了形の実在、もの、ないシラング）としての意味ではない。子どもがつくりだした<意味>とは、自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動（無意識）>が流動する深層的意識や無意識の世界）を表層的意識に<意味>として顕在化させようとする一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動、こと、ないシラングーージュ）としての<意味>である。

井筒は、多層多重的意識構造をもつ人間の在りようについて、以下に述べる。

本論の前半部分で、まだ東洋哲学のことを話しだす前に、私はユングにならって「自己」と「自我」とを区別する考え方を導入しました。この区別を、今ここで憶い返してみますなら、先ほどご説明いたしましたような形で「無」と「有」のあいだ、つまり無分節と有分節のあいだ、を往還する多層多重的意識構造の全部を、観相的に一挙に自覚した主体が、すなわち東洋哲学の考える「自己」であるということがおわかりいただけたのではないかと思います。(井筒, 1985) <sup>126</sup>

また、井筒は「自己」について以下のように述べる。

既に何遍も申しましたように、「自己」それ自体には、それぞれが根本的に異なる仕方で機能する幾つかの異なったレベルがある。そうであればこそ、存在の多層構造に応じることができるのです。「自己」の全体のみが、すなわち己れの深さと広さを徹底的に自覚した意識のみが、多面的存在リアリティの無限の広さと、測り知れぬ深さとを正しく見通すことができる。(井筒, 1985) <sup>127</sup>

井筒が述べる自己とは、多層多重的意識構造の全部を観相的に一挙に自覚しつつ、多面的存在リアリティに応じていく流動性を有する存在の在りようである。これは、西野が述べる実体的・一義的・固定的で「もの」化した「私」ではなく、可能性や柔軟性があるアクチュアルな<自己(私)>と通底する。「造形遊び」において子どもは、<自己>をつくりだすとともに、<自己>にとっての世界の<意味>をつくりだす。

認知科学の“人が何かわかる”という問いに対し、“視点”という概念からアプローチする宮崎清孝と上野直樹は次のように述べる。認知とは、自らの身体を移動させることによって、視点を移動させ、新たな見えを生成し、自分と対象の関係のなかに連続的な“構造”と“機能”の見えをつくりだすということである。認知とは全身的な身体感覚の在りようであり、あらゆる意味で“対話的”であり“状況的”であると述べる。さらに、見えやその変化のなかに含まれる情報は、対象や環境のそればかりではない。私たちは、事物を見ることを通して自らの視点についての情報を抽出しているのである。つまり、見るということは、ある意味では自分を見ることに等しいのである<sup>128</sup>。

井筒が述べる人間存在の根源的在りようとしての「意味分節」は、心（意識の表層と深層の働き）と体（経験する根拠であり、世界との起点）をはたらかせた在りようであった。つまり

と「意味分節」とは、人間が世界に主体的にかかわり・行為することによって無分節から有分節をつくりだす<自己>と<意味>との共起的・円環的な生成である。

宮崎・上野が述べる“対話的・状況的な見え”の生成は、井筒が述べる「意味分節」であり、かつ市川の「身体論」における<錯綜体>としての<身>の統合<sup>129</sup>にも通じる。「造形遊び」において、子どもが<自己（身，主体，私）>を働かせてつくりだした<意味>は、向性的統合（意識されない非意識，前意識，無意識レベルでの統合）や志向的統合（意識的なレベルでの統合）や仲だちされた統合（用具，言語・記号，制度などによる統合）との作用・反作用，および実現化された現実的統合と実現されなかった潜在的統合と作用・反作用し合い，<自己>と<意味>は固定化することなく，共起的・円環的につくり，つくりかえ，つくられていく。

井筒の「意味分節」や市川の「身体論（<身>の構造）」から導きだされる子どもが<自己>と<意味>と共起的・円環的に生成する「造形遊び」における学びの在りようについて，丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動（生の円環運動）」を中心に援用してまとめる。

「造形遊び」において子どもたちは，<自己（身，主体，私）>を働かせて身の回りの世界（もの，こと，人）とかかわり・行為し，その都度の状況において何事かの経験をし，経験が意識（コスモス）の表層と深層に作用し，「存在形象」としての多様な<意味—イメージ>と<意味—造形物・造形行為>を表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させる。この意味分節（言分け）によって表層的意識（ノモスの次元）に新たに立ち上がった「存在形象」としての<意味>と過去の<意味>とのあいだにズレに伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレは，表層的意識（ノモスの次元）における顕在化した複数の<意味>のあいだのズレである。くわえて，子どもの<自己（身，主体，私）>を働かせた何事かをつくりだす経験は，表層的意識と深層的意識とのあいだにおいても，ズレに伴う混沌をつくりだす。この混沌により，子どもは自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な<コードなき差異>，<意味の種子>，<欲動（無意識）>が流動する深層的意識や無意識の世界）を表層的意識に<意味>として顕在化させようとして，新たに<意味>をつくりだす。

このように，子どもが「造形遊び」でつくりだす<意味>は，<自己（私）>が多様なあいだ（意識の深層と表層，一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界など）を生きることに伴った，固定化することのない絶えず流動しつづける現在進行形のアクチュアルな<意味>である。「造形遊び」において子どもは<自己>を働かせた意味分節(言分け)によりアクチュアルな<意味>を立ち上げると同時に，



<意味>をつくりだす<自己>を立ち上げる。

#### 2-7-8 「造形遊び」における子どもの学びの生成と他者との関係性

「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）と他者との関係性について考察する。事例1, 2, 3における子どもの学びの生成では、「私ともの」との関係性ばかりではなく、「私と他者ともの」との関係性も重要である。

事例1「どこでもダンボール」では、D&E&B<ともにダンボールでウサギをつくりだす> (No.01 以前) から、D&E<あらかじめダンボールの板にウサギの耳の形をペンで描き、その形にそって板を切ることで各々が左右の耳をつくりだす> (No.01-10), D&E&B<実際にウサギの左右の耳を頭にさし込んで、左右の耳の形や大きさを調整しながらウサギの頭をつくりだす> (No.27) というように他者（他者の<意味>）と相互作用・相互行為しながら協働的・対話的に<意味>をつくりだす。

事例2「粘土とともだち」では、B<手と手をくっつける（手錠はめられた感じ）> (No.07-08) とC<粘土を雨水に濡らしてやわらかくする> (No.04), B&D<他者 (D) の手の甲の上に粘土を乗せつづける>とD&B<他者 (B) から、手の甲の上に粘土を乗せられる> (No.11) というように、他者（他者の<意味>）と相互作用・相互行為しながら協働的・対話的に<意味>をつくりだす。

事例3「ゆめのくにをつくろう」では、A&T<自分で描いたイチゴの近くに黄色の手形つける> (No.12, 16) とB&T<Aの黄色の手形の近くにピンクの手形をつける> (No.16-23) というように、他者（他者の<意味>）と相互作用・相互行為しながら協働的・対話的に<意味>をつくりだす。

この「造形遊び」における自他の相互作用・相互行為を通した学びの生成について、再び認知科学の視点を採り上げる。先に宮崎・上野が述べたように、“視点（見え）”に含まれる情報には、対象や環境についての情報に加え、その見えをつくりだした自分自身の身体感覚への視点情報（つまり自分を見ること）が含まれる。

この視点に身体感覚を有することの重要な意味の一つに、他者理解がある。宮崎・上野は他者の心情の理解手段として、<見え>の先行方略（その他者が彼の周りの世界についてもっているであろう彼から見た<見え>を生成してみる）があると述べる<sup>130</sup>。

<見え>の先行方略について、それが適切なものとして作用するためには、他者の視覚や心

情のイメージだけでは十分ではない。なぜなら、自己の〈見え〉が身体感覚を伴っていると同様、他者の〈見え〉についても身体のあらゆる部位にわたる身体感覚がともなっているからである。しかも、適切な見えの生成は、〈見え〉の先行方略がまず完璧な見えを生成し、そこから心情を理解するといった一方向的なものではなく、双方向的である。状況的で対話的な双方向的な過程が遂行される中で、心情が具体的・実感的になるだけでなく、見えもより適切なものをめざして変わっていく<sup>131</sup>。

このことは〈見え〉の先行方略により他者の身体感覚へ近付くことが、必然的に自己の〈見え〉との差異を身体感覚で実感することを含んでいることを意味する。本章で採り上げた「身体論（〈身〉の構造）」において、市川は〈他者〉との関係性における〈中心化〉—〈非—中心化〉—〈再中心化〉というダイナミックな過程<sup>132</sup>のなかで、自他の人称的・役割的な交換可能性と〈身〉の交換不可能性の双極的な把握をすることを通し、〈自己〉が形成されると述べた。特に〈非—中心化〉に含まれる〈脱中心化〉は、他なるものに現実的に、あるいは仮説的に身の中心を移すことである。そのことにより、〈いま—ここ〉の〈身〉に癒着した視点の交換可能性が把握され、〈他者〉との関係性のなかで〈自己〉が再組織化され、新たに〈自己〉が再中心化する。

「造形遊び」の場において、当事者である子どもは、意識するしないにかかわらず、他者の〈自己（身、主体、私）〉や〈意味—イメージ、造形物・造形行為〉や無分節・未確定の何事かと相互作用・相互行為が生じる。この他者の〈自己〉や〈意味〉や何事かの世界とかかわり・行為する経験は、何事かの痕跡として深層の意識（創造性の源である言語アラヤ識<sup>133</sup>）に蓄えられる。さらに子どもたちはかかわり・行為しつづけるなかで、次第に具体的な「名」をもつ「存在形象」としての〈意味〉を表層的意識（ノモスの次元）につくりだす。子どもたちは、事例1「どこでもダンボール」におけるD「ウサギ ウサギ」（No.02）やD「な：：：んかてかいよ：：：」（No.13）、事例2「粘土とともだち」におけるB「手錠はめられた感じ」（No.08）やD「あっそうだ 手に塗ろう」（No.09）、事例3「ゆめのくにをつくろう」におけるA「手かこっかな：：」（No.03）やA「黒だらけ：：：」（No.20）にみられるように、子どもたちは他者との相互作用・相互行為をしながら意味分節（言分け）をして、一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動，こと，ないしランガージュ）としての私的な「私」の〈意味〉を表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させる。さらに、子どもたちは他者との相互作用・相互行為をしながら意味分節（言分け）をして、三人称的リアリティ（現在完了形の実在，もの，ないしラング）としての公共的な「私」の〈意味〉も立ち上がり、自他の私的な「私」と公共

的な「私」とのあいだに通路ができる。

以上のように「造形遊び」において、子どもが他者との相互作用・相互行為をしながら意味分節（言分け）をして、両義的で相補的な＜意味＞（一人称的リアリティの私的な「私」の＜意味＞と三人称的アクチュアリティの公共的な「私」の＜意味＞）を立ち上げるとともに、自他とのあいだに通路をつくりだす。

## 2-8 本章のまとめ

本研究の目的は、「つくる過程（つくり，つくりかえ，つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの，こと，人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり，発想や構想を繰り返したり，造形物や造形行為をつくったりしながら，自らの見方，感じ方，考え方，表し方をつくりだすという学びをし，自らの学びについて省察して評価し，さらに新たな学びをつくりだすという，学びの生成（つくり，つくりかえ，つくる）を明らかにすることである。

本研究の目的を明らかとするため，第2章では，「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して，基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかにすることを目的とした。そのために，西野による「造形遊び」の学びの理論，今村の近代性の構造，木村の「生命論，自己論」，市川の「身体論（＜身＞の構造）」，井筒の「意味分節」と「意識構造モデル」，丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」と「＜意味＞化の円環運動」の諸理論を採り上げて考察をした。さらに，幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例の分析・考察した。

【表1】第2章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧(転載)

事例	【事例1】ワークショップ 「どこでもダンボール」	【事例2】ワークショップ 「粘土とともだち」	【事例3】ワークショップ 「ゆめのくにをつくろう」
場所	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター（体育館）	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター（ピロティ）	富山福祉短期大学 造形室
日時	1999年5月19日	1999年6月7日	2007年9月10日
対象	小学生（約100名）	小学生（約60名）	保育園児（21名）
材料 用具	ダンボール箱，板ダンボール，木の蔓，カラーペンなど	土粘土（約2トン），流木，丸太など	模造紙，筆，刷毛，スポンジローラー，水性絵具など

### 2-8-1 結論 1-1 : 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論

本研究では「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論を以下に示した。

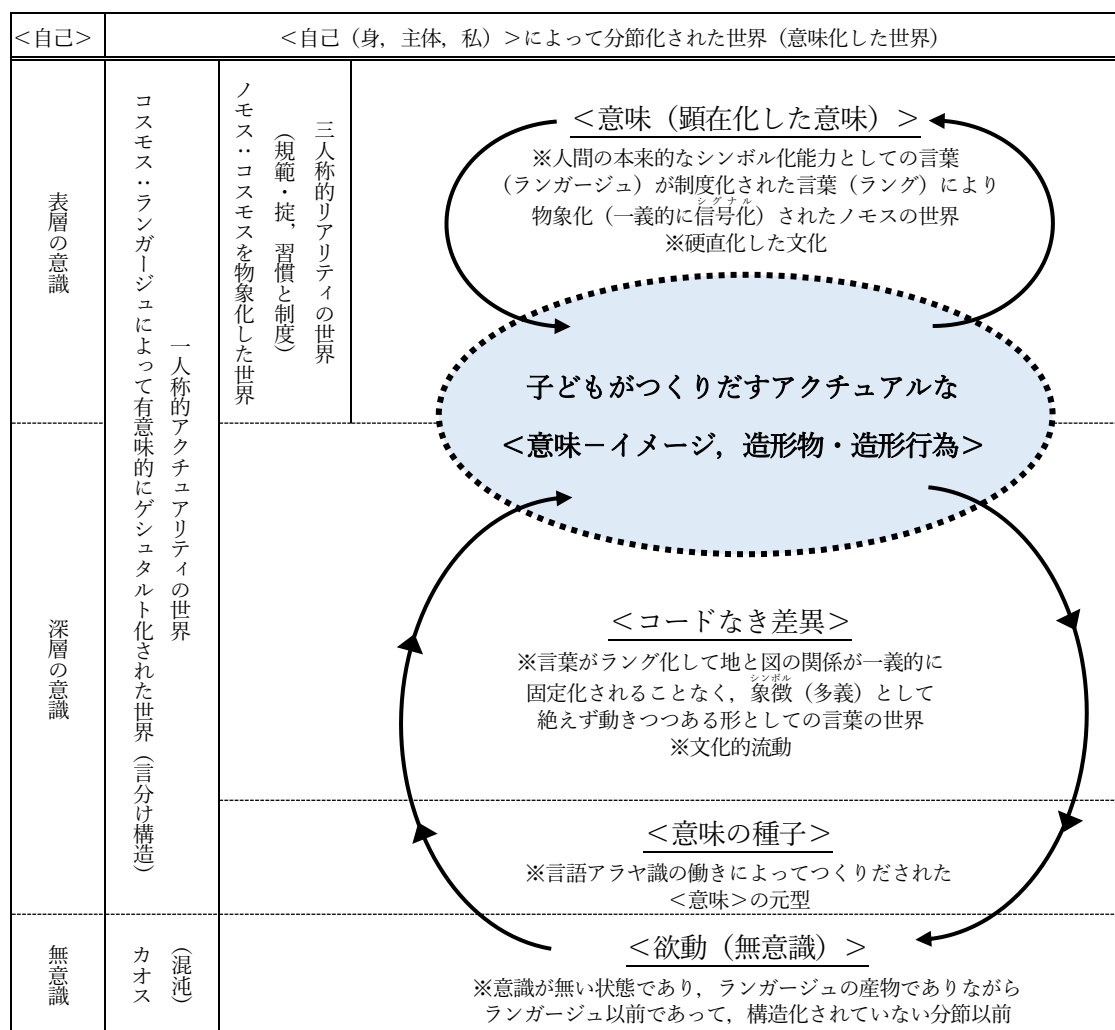
図画工作科「造形遊び」について、平成 29 (2017) 年改訂の学習指導要領において、子どもが材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返す、技能を働かせてつくることであると述べる。このような「造形遊び」での経験を通して、子どもはつくりだす喜びを味わいながら、自分で目的を見つけて発展させるなかで材料や用具についての経験や技能を総合的に生かすことを学ぶと述べる<sup>134</sup>。本研究では、このような特徴がある「造形遊び」とは、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をするなかで資質や能力を一体的に働かせて、自分の見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学習活動、つまり自分が自分として生きる意味と存在をつくりだす根源的で創造的な＜生命の実践＞<sup>135</sup>（固有の身体をもった私と世界との界面現象であり、＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成）であると捉える。子どもが「造形遊び」においてつくりだす何事とは、多様なあいだ（意識の深層と表層、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>136</sup>）を生きる関係的存在としてのアクチュアルな＜自己（身、主体、私）＞<sup>137</sup>そのものである。アクチュアルな＜自己＞とは、既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、自らが他者やものなど思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである。「造形遊び」において、子どもはアクチュアルな＜自己＞をつくりだすと同時に、身の回りの世界（もの、こと、人）を意味分節<sup>138</sup>（言分け<sup>139</sup>）して多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞をつくりだす。

### 2-8-2 結論 1-2 : 「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造

「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造について図 12 を示す。図 12 は、第 2 章の 2-7 で仮説的に提示した図 6 を基に、事例分析の結果を反映させて更新したものである。図 12 と図 6 に共通する基本的な構造（意識の表層・深層・無意識、コスモス・ノモス・カオス、意味・コードなき差異・欲動）は、丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」（図 3、図 4）<sup>140</sup>と「＜意味＞化の円環運動」（図 5）<sup>141</sup>の理論を援用している。くわえて、一人称的アクチュアリティと三人称的リアリティの構造は木村の「自己論」<sup>142</sup>、意識の深層における言語アラヤ識と意味の種子は、井筒の「意味分節」<sup>143</sup>と「意識構造モデル」（図 2）<sup>144</sup>を援用している。

図 12 において、仮説（図 6）から更新した点は、「造形遊び」において子どもがつくりだす

アクチュアルな<意味-イメージ, 造形物・造形行為> (図内の点線で示した輪) を明記した点である。くわえて, アクチュアルな<意味>は, 表層的意識の次元に固定化せず, 多様なあいだ (意識の深層と表層, 自己と他者, 一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界) に立ち上がる流動性を有するため, 生成 (つくり, つくりかえ, つくる) という運動を意味する矢印を明記した点である。

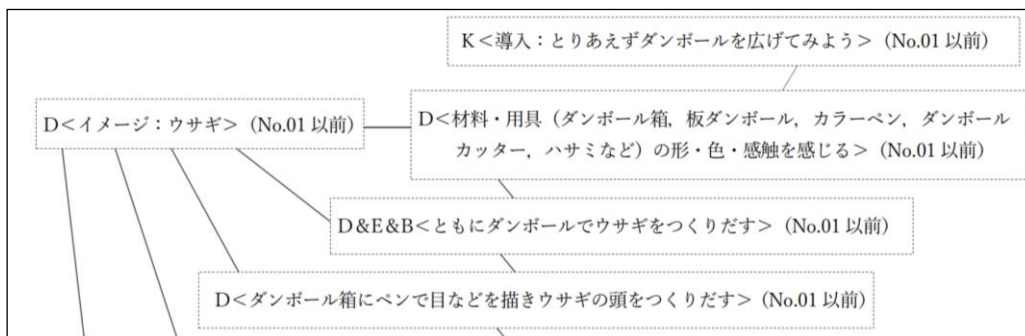


【図 12】「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造 (作成: 村田透)

図 12 を基にして, 「造形遊び」における子どもの学びの生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる) の詳細を述べる。「造形遊び」において子どもたちは, 心身合一体としての<自己 (身, 主体, 私) >を働かせて身の回りの世界 (もの, こと, 人) と相互作用・相互行為し, その都度の今現在の状況に応じて何事かをつくりだ

す経験を。その経験が意識（コスモス）の表層と深層に作用し、＜自己＞の意味分節（言分け）の働きを通して「存在形象」としての多様な＜意味—イメージ、造形物・造形行為＞が表層的意識（ノモスの次元）に立ち上がる。この＜意味＞は、今現在を生きる＜自己＞が立ち上げた代替不可能な＜意味＞であり、子ども一人一人に応じた多様性・多義性があり、質的にどれも異なる。そのため、今現在の＜自己＞が立ち上げた＜意味＞とノモス化した既存の＜意味＞とのあいだ、および過去と現在の＜自己＞が立ち上げた＜意味＞とのあいだには、常に一致することの無いズレに伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレは、表層的意識（ノモスの次元）に顕在化した複数の＜意味＞のあいだのズレである（表 11 は、表層的意識に顕在化した複数の＜意味＞の例としての事例 1 である）。くわえて、子どもの＜自己（身、主体、私）＞を働かせた何事かをつくりだす経験は、表層的意識と深層的意識とのあいだにおいても、ズレに伴う混沌をつくりだす（意識の表層と深層のあいだのズレは、結論 1-2 を示す図 12 を参照）。この混沌により、子どもは自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な＜コードなき差異＞、＜意味の種子＞、＜欲動（無意識）＞が流動する深層的意識や無意識の世界）を表層的意識に＜意味＞として顕在化させようとして、新たに＜意味＞をつくりだす。

【表 11】 表層的意識に顕在化した複数の＜意味＞（【表 4】 事例 1 「どこでもダンボール」から抜粋）



このように、子どもが「造形遊び」でつくりだす＜意味＞は、＜自己（私）＞が多様なあいだ（意識の深層と表層、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界）を生きることに伴った、固定化するこのない絶えず流動しつづける現在進行形のアクチュアルな＜意味＞である（図 12 で示した点線の輪）。「造形遊び」において子どもは多様なあいだを生きながら、心身合一の＜自己＞による意味分節（言分け）の働きにより、多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞を立ち上げると同時に、そのような＜意味＞をつくりだす可能性や柔軟性があるアクチュアルな＜自己＞を立ち上げる

(〈自己〉と〈意味〉の共起的・円環的な生成)。

このような「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな〈自己〉と〈意味〉を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)の在りようは、合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではない。子どもの〈自己〉と〈意味〉の共起的・円環的な生成は、〈自己(私)〉が多様なあいだ(意識の深層と表層, 自己と他者, 一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界)を生きることに伴った協働的・対話的・状況的な在りようという特徴がある。

以上, 第2章では, 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して, 基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかとすることができた。

ただし, 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して, 第1章で述べた先行研究が明らかとしていない大人(教師や保育者)の働きとの関係性, および「造形遊び」において子どもが自らの学びについて省察し評価する在りようを捉えきれていない。

ゆえに第3章では, 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性の構造, および自らの学びに関する省察と評価を明らかとする。

## 引用文献・註釈

---

<sup>1</sup> 文部省『小学校指導書図画工作編』, 日本文教出版, 1978, p.20.

<sup>2</sup> 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, p.112.

<sup>3</sup> 同上, pp.117-118.

<sup>4</sup> 村田・修士論文2000, 村田2000, 村田2008は以下である。

村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文), 上越教育大学, 2000, 全144頁。

村田透「子どもの行為の成り立ちと広がりの意味」, 『大学美術教育学会誌』第32号, 大学美術教育学会, 2000, pp.299-306.

村田透「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008年第3巻第1号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.9-20.

<sup>5</sup> 西野範夫「子どもの論理とつくること」, 上越教育大学美術研究誌『美と育』No.5, 上越教育大学芸術系美術教育講座, 2000, p.12.

<sup>6</sup> 同上, pp.14-15.

<sup>7</sup> 同上, p.18.

<sup>8</sup> 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの〈身体と想像力〉と造形活動」, 『美育文化 vol.46, 8月号』, 美育文化協会, 1996, pp.51-55.

<sup>9</sup> 今村仁司『近代性の構造』, 講談社選書メチエ, 1994, pp.47-48.

<sup>10</sup> 同上, p.112.

- 
- 11 同上, p.125.  
 12 同上, p.149.  
 13 同上, p.73.  
 14 同上, p.136.  
 15 同上, p.166.  
 16 同上, pp.53-54.  
 17 同上, p.51.  
 18 同上, pp.189-190.  
 19 V・V・ヴァイツゼッカー著, 木村敏・濱中淑彦訳『ゲシュタルトクライス』, みすず書房, 1975, p.3.  
 20 木村敏『生命のかたち／かたちの生命 (第三版)』, 青土社, 2005, p.104.  
 21 V・V・ヴァイツゼッカー著, 木村敏・濱中淑彦訳『ゲシュタルトクライス』, みすず書房, 1975, p.306。「根拠関係」については以下である。

物理学は一つの認識自我にその対象たる一つの世界が対置されているものと前提している。生物学においてはそれ自体生きている自我に一つの生きものが出会う。だから生物学は一つの依存関係の中にあるが、この依存関係の根拠それ自体は対象となりえない。この根拠に対する関係は従って二つの認識可能な事物の間の(例えば因果関連におけるがごとき)関係ではなく、或る隠されたものへの関係である。生物学者について言えることは、生物学的に捉えられた生物についても言える。生物は動きながらもしくは知覚しながら、動作しながらもしくは認識しながら行動するが、そこには相互隠蔽性の関係が関与している。それを根拠関係と呼ぶ。(同, p.306.)

- 22 木村敏『生命のかたち／かたちの生命 (第三版)』, 青土社, 2005, pp.28-29. 主体とは以下である。「生きものは常に生活環境との接触を保ちながら、環境の変化にそのつど対応して自分自身を変化させて生きている。そのようにして生きているものを主体と言い、そのような生きかたを主体的と言う。」(同, pp.28-29.)  
 23 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.193-195.  
 24 同上, p.91, pp.112-113.  
 25 同上, p.10.  
 26 同上, pp.56-57.  
 27 同上, p.24.  
 28 同上, pp.22-23, pp.43-44, p.100.  
 29 同上, pp.47-48.  
 30 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義〔1〕」, 『美育文化 vol.47, 2月号』, 美育文化協会, 1997, p.58.  
 31 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第12回 造形遊びの再定義〔2〕」, 『美育文化 vol.47, 4月号』, 美育文化協会, 1997, p.56.  
 32 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』, 明治図書, 1999, p.82.  
 33 市川浩『精神としての身体』, 講談社学術文庫, 1992, pp.35-39, p.40.  
 34 同上, p.67.  
 35 同上, p.60.  
 36 同上, pp.119-120.  
 37 市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, p.196.  
 38 同上, p.102.  
 39 市川浩『精神としての身体』, 講談社学術文庫, 1992, p.130.  
 40 同上, pp.137-140.  
 41 市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, pp.103-104, pp.106-107.

向性的統合とは、以下である。「反射のような非意識的レベルのはたらき, また意識化するけれども、当面は意識の焦点にのぼっていない前意識的な分節化のはたらき, あるいはさまざまに変形された形で意識レベルに影響を与える抑圧された無意識なもののはたらきなど, 意識されないレベルでの統合」(同, p.100)。

志向的統合とは、以下である。「意識的なレベルの統合である。身は世界とのかかりにおいてあるわけですが、同時に



---

世界にかかわっている身自身にかかわる。つまり身は世界に関係すると同時に、身が身に関係するという関係の二重性を通して次第に意識レベルが高まってゆく。」(同, p.101)。

仲立ちされた統合とは、以下である。「道具とか機械を含めた意味での用具と、言語その他の記号、また個人の集合によって形成されながら個人にとっては外在的なものとして存在している制度、そういったものに媒介された身の統合です。〈仲立ち〉によって、人間がかかわる世界は内面的にも外面的にも拡大される。」(同, p.104)。

<sup>42</sup> 同上, p.89.

<sup>43</sup> 同上, pp.90-91.

<sup>44</sup> 同上, pp.91-92.

<sup>45</sup> 同上, pp.92-93, p.188.

<sup>46</sup> 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第13回 造形遊びの再定義〔3〕」,『美育文化 vol.47,5月号』, 美育文化協会, 1997, p.59.

<sup>47</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.80.

<sup>48</sup> 井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178.

<sup>49</sup> 同上, p.178.

<sup>50</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81. 井筒はアラヤ識のはたらきで現実の世界に存在を喚起させることができるが、その存在は人間の意識がはたらくことで立ち表れたあくまで象形的な「存在形象」と述べる(同, p.299)。

<sup>51</sup> 同上, pp.250-251.

<sup>52</sup> 同上, p.251.

<sup>53</sup> 同上, pp.78-79.

<sup>54</sup> 井筒俊彦『意識の形而上学—「大乘起信論」の哲学』, 中央公論社, 1993, p.166-171.

<sup>55</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.79.

<sup>56</sup> 井筒俊彦『意識の形而上学—「大乘起信論」の哲学』, 中央公論社, 1993, p.169.

<sup>57</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.148.

<sup>58</sup> 丸山圭三郎『カオスモスの運動』, 講談社学術文庫, 1991, p.95-96.

<sup>59</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.165.

<sup>60</sup> 同上, pp.166-168.

<sup>61</sup> 同上, p.173.

<sup>62</sup> 同上, pp.178-179.

<sup>63</sup> 同上, p.180.

<sup>64</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.

<sup>65</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.

<sup>66</sup> 同上, p.185.

<sup>67</sup> 同上, p.189.

<sup>68</sup> 同上, p.186.

<sup>69</sup> 丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989, pp.176.

<sup>70</sup> 同上, pp.234-235.

<sup>71</sup> 同上, p.211.

<sup>72</sup> 同上, pp.210-212.

<sup>73</sup> 同上, p.200.

<sup>74</sup> 同上, p.195, p.209.

<sup>75</sup> 同上, p.201, p.209.

<sup>76</sup> 同上, p.206, p.209.

<sup>77</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.190.

<sup>78</sup> 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, p.112.

<sup>79</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編』, 日本文教出版, 2018, p.26.

<sup>80</sup> 木村敏『生命のかたち／かたちの生命(第三版)』, 青土社, 2005, p.104.

<sup>81</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, p.24, pp.56-57.

<sup>82</sup> 本研究におけるアクチュアルな〈自己(身, 主体, 私)〉の視点は、以下に基づく。

西野が述べる可能性や柔軟性がある〈私〉(西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの〈身体と想像

力>と造形活動」、『美育文化 vol.46, 8月号』, 美育文化協会, 1996, pp.51-55.)。

木村が述べる「自己論」(自己とは身体をもった私と世界との界面現象であり, 自己を対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者つまり主体として位置づける)(木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, p.91, pp.112-113.)。

市川が述べる<錯綜体>としての<身>(市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, p.102, p.196)。

井筒が述べる多層多重的意識構造をもつ人間の在りよう(井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, pp.39-40.)。

丸山が述べる「言語=意識=身体の重層モデル」(丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.180-186.)。

<sup>83</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.251.

<sup>84</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.165.

<sup>85</sup> 同上, p.180, p.186.

<sup>86</sup> 丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989, p.211.

<sup>87</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, pp.56-57.

<sup>88</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.

<sup>89</sup> 井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178.

<sup>90</sup> 村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文, 上越教育大学, 2000, 全144頁).

<sup>91</sup> 【事例2】「粘土とともだち」は, 他の事例と比較する意味で以下3件の論文で採り上げている。事例の分析・考察に関する初出は、『大学美術教育学会誌』第32号である。

村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文), 上越教育大学, 2000, 全144頁。

村田透「子どもの行為の成り立ちと広がりの意味」『大学美術教育学会誌』第32号, 大学美術教育学会, 2000, pp.299-306.

村田透「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008年第3巻第1号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.9-20.

<sup>92</sup> 村田透「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008年第3巻第1号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.9-20.

<sup>93</sup> 鯨岡峻, 1999, 『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房, p.110。「発達心理学的還元の状態」とは, 研究者の価値観や子ども観に根差す諸判断を保留し, 対象を客観的に見て既成の知識をそこに確認しようとするような態度を還元して, 素朴にその場に臨むことである。

<sup>94</sup> 同上, p.122. 臨床的還元とは「関与しながらの観察において, 研究者は出会ってくる者の前にみずからが生き生きとした感受する身体として現前し, その者との関係を自然に生きることができ, 印象受容能力を高め, その出会ってくる者におのれを開いて, そのあるがままを感受すること」である(同, p.122.)。

<sup>95</sup> 同上, pp.148-150。「関与観察」とは, 同じ一人の観察者=研究者が, 客観的観察者であると共に, 観察対象(子ども-教師・大人など)の関係に関与する第3項としての関与者になることである。

<sup>96</sup> 西阪仰『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, pp.vii-ix。「会話分析における表記記号」は以下である。①重なり: 複数の参加者の発する音声・行為の重なり箇所は, 角括弧〔 〕で示す。②密着: 2つの会話もしくは発話文が途切れなく密着している箇所は, 等号(=)で示す。③間取り困難: 困難な箇所は, 空白括弧( )で示す。④沈黙・間合い: 音が途絶えている状態(0.2秒以下の短い間合い)は, 「(.)」で示す。⑤音声の引き延ばし: 直前の音が伸ばされている箇所は, (::)で示す。⑥音調: 語尾の音の上がっている箇所は疑問符(?)で示す。語尾の音の下がって区切りがついた箇所は句点(.)で示す。

<sup>97</sup> 村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文, 上越教育大学, 2000, pp.41-42. 引用した表中の番号・記号について, 事例の内容をわかりやすくするため表記しなおした。

<sup>98</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.

<sup>99</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.

<sup>100</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.

<sup>101</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.

<sup>102</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.

<sup>103</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.

<sup>104</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.

<sup>105</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, pp.78-79.

<sup>106</sup> 村田透「子どものつくりだす行為の意味と自己実現」(修士論文, 上越教育大学, 2000, pp.60-61. 引用した表中の番号・記号について, 事例の内容をわかりやすくするため表記しなおした。

- 
- 107 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.
- 108 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.
- 109 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- 110 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- 111 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- 112 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.
- 113 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.
- 114 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, pp.78-79.
- 115 村田透「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008年第3巻第1号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.18-19.  
引用した表中の番号・記号について, 事例の内容をわかりやすくするため表記しなおした。
- 116 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.
- 117 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.
- 118 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- 119 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- 120 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- 121 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.
- 122 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.178-179.
- 123 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, pp.78-79.
- 124 同上, p.80.
- 125 同上, pp.296-299.
- 126 同上, pp.39-40. 井筒は「自己」と「自我」について次のように述べる。「ユングの場合と同じく, この東洋哲学的「自己」も, その働きが日常的経験の地平を越えることのない「自我」, つまり本性的に単層構造であるエゴとはまったく別物である。というより, エゴは, 「自己」という多層多重構造のごく一部, つまりその表層領域であるにすぎません。」(同, p.40)
- 127 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.40.
- 128 宮崎清孝・上野直樹『認知科学選書 1 視点』, 東京大学出版, 1985, pp.73-75.
- 129 市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, p.102.
- 130 宮崎清孝・上野直樹『認知科学選書 1 視点』, 東京大学出版, 1985, p.139.
- 131 同上, p.173.
- 132 市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, pp.90-92.
- 133 井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178.
- 134 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編』, 日本文教出版, 2018, p.26.
- 135 木村敏『生命のかたち／かたちの生命(第三版)』, 青土社, 2005, p.104.
- 136 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, p.24, pp.56-57.
- 137 本研究におけるアクチュアルな<自己(身, 主体, 私)>の視点は, 以下に基づく。  
西野が述べる可能性や柔軟性がある<<私>>(西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの<身体と想像力>と造形活動」, 『美育文化 vol.46, 8月号』, 美育文化協会, 1996, pp.51-55.)。  
木村が述べる「自己論」(自己とは身体をもった私と世界との界面現象であり, 自己を対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者つまり主体として位置づける)(木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, p.91, pp.112-113.)。  
市川が述べる<錯綜体>としての<身>(市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993, p.102, p.196)。  
井筒が述べる多層多重意識構造をもつ人間の在りよう(井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, pp.39-40.)。  
丸山が述べる「言語=意識=身体」の重層モデル(丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.180-186)。
- 138 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.251.
- 139 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.165.
- 140 同上, p.180, p.186.
- 141 丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989, p.211.
- 142 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, pp.56-57.

---

<sup>143</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.

<sup>144</sup> 井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178.

### 第3章 多様な他者（教師や保育者、友達）と協働的・対話的・状況的につくりだされる「造形遊び」における子どもの学び

本研究の目的は、「つくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくり出すという学びをし、自らの学びについて省察して評価し、さらに新たな学びをつくり出すという、学びの生成（つくり、つくりかえ、つくる）を明らかにすることである。

本研究の目的を明らかにするために、第3章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることを目的とする。

【表1】第3章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例1】幼稚園における時間外保育 「様々なものから発想をして遊ぶ（パイプをジョイントして）」	【事例2】幼稚園における時間外保育 「繋げる行為から発想をして遊ぶ（コースターをジョイントとして）」
場所	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室
日時	2015年1月13日	2015年6月23日
対象	幼児（年長児12名、年少児11名）	幼児（年長児16名、年少児8名）
材料 用具	紙製パイプ、ジョイントパーツなど	ジョイントクリップ、紙製コースター、オクタクリップ、間接があるジョイントクリップなど
分析 考察	その1)「造形遊び」における子どもの学びの生成	
	その2)「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性	
	その3)「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）	

第3章の目的を明らかとするために、発達心理学の視点から浜田寿美夫の「私」の成り立ちの理論、鯨岡峻の「＜自分の心＞の成り立ち」と大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）の理論を採り上げる。さらに、社会心理学の視点からG・H・ミード（George Herbert Mead.1863-1931）の「社会的自我」（「I」と「me」）とH・ブルーマー（Herbert Blumer.1900-1987）の「シンボリック相互作用論」、D・A・ショーン（Donald Alan Schön.1930-

1997)の構成主義の「認識論 (<行為の中の省察>)」,北澤晃による造形活動における「<私>の成り立ち」と「<me—意味>の相互生成」を採り上げる。くわえて,村田による幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例の分析・考察(村田 2016a<sup>1</sup>, 村田 2016b<sup>2</sup>, 村田・新関・松本 2022<sup>3</sup>)を採り上げる。

### 3-1 自他の相互関係を生きてつくりだされる<自己(身,主体,私)>と<意味>

#### 3-1-1 浜田寿美男による「私」の成り立ち(自我二重性と自他二重性)

第2章では子どもが生きる形をつくりだす過程,つまり「生活での学び(learning in actual life)」の視点まで還元して,「学校での学び(learning in school)」<sup>4</sup>を捉えかえし,「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論を構築した。

第3章においても,「造形遊び」における子どもの学びの生成を子どもが生きる形をつくりだす過程と捉えて分析・考察を行う。

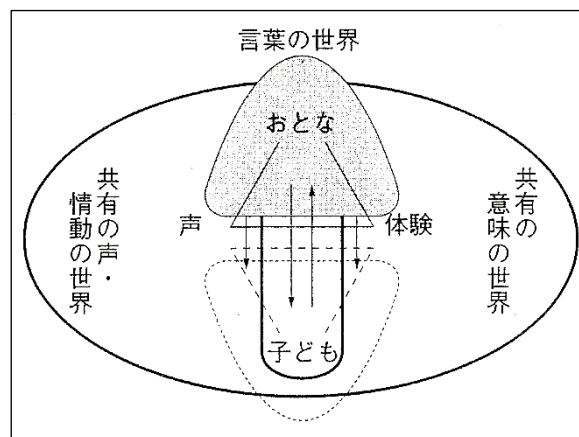
子どもが生きる形をつくりだす過程を捉えるために,浜田による「私」の成り立ちの理論を採り上げる。浜田は,人間が生まれて個別の一人としての「私」という存在がつくられる過程は,他者との関係のなかから生まれてきたものであると述べる。それゆえ人の身体は,個別性(目の前にいるその身体の持ち主と自分とが別々の存在)と共同性(相手の身体に出会ったとき互いに相手の身体と反応しあう)という一見あい矛盾する二つの心的構図の性質を並び立たせた両義性を有する<sup>5</sup>。この両義性を有する「私」は,なにか実体として存在するようなものではなく,他者との関係(能動-受動の構図)を離れては成り立たない<sup>6</sup>。浜田は自他関係(能動-受動の構図)に基づいた「意味世界の敷き写し」(図1)を以下に述べる。

この図では,おとながすでにことばの世界に生きていることを,<おとな-声-体験>の三項を結ぶおにぎり形の三角形で表している。濃い網かけで描いているのは,ことばがすでに現実態として働いているという意味合いである。他方,子どもの側にも対称形で,<子ども-声-体験>の三項を結ぶ逆三角形を描いているが,こちらはただ点線で輪郭を描いただけである。ことばの世界が予定されてはいるが,まだ現実化していないことを表しているつもりである。おとなの側の三角形から子どもの側の逆三角形へ向けて二本の矢印が引かれているのは,ことばの世界がこの土俵のうえで,おとなから子どもへと敷き写されていくことを示している。

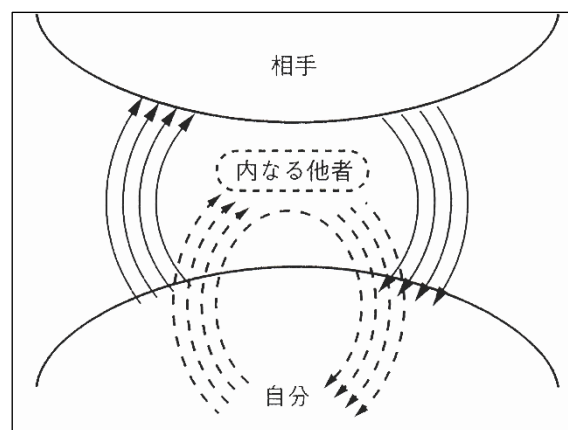
意味世界の敷き写しと同じように,ことばの世界についても,すでに長くことばの世界に生きている前の世

代から、次の世代の子どもたちに向けて、たがいの共同の生活をとおして敷き写しが行われていくのである。

(浜田, 1999) <sup>7</sup>



【図1】 意味世界（ことばの世界）の敷き写し（浜田, 1999）<sup>8</sup>



【図2】 内なる他者（浜田, 1999）<sup>9</sup>

浜田が図1に示す自他関係（能動－受動の構図）を基にした大人と子どもとの四項図式（＜おとな－声－体験＞と＜子ども－声－体験＞の交わり）における「意味世界の敷き写し」は、生活場面を共有しながら、聞き手と話し手が対一のやりとりをすることにおいて芽生え、成立する。その共有の在りようも、他者に何かを伝達する（自分が外のなにものかに向かう）といった一方方向のものではなく、自他の向かう力を感じ、他者の身体のとる向に対して反応し合い、経験を共有する（share）という相互志向性によって成り立つ<sup>10</sup>。

やがて子どもは、直接的な場面の手がかりや対話の相手からの支えなしでも意味を理解し、言葉の世界も獲得する。くわえてこの育ちは、子どもの一人遊びの場面で見られるように、ものに対して仮想の人格を投影してするような、個的・内的な私的世界をつくりだす。浜田は、

この現象を成立させている要素として、子どものなかでの「内なる他者」(図2)の配備をあげ、以下に述べる。

言語装置そのものが膨大にまた精緻になっていくにつれて、他者とのあいだでことばをとおして伝え合い、交わし合う世界がそれだけ広がる。そして外の他者とそうして交わし合える世界が広がるということは、目には見えないが、その内でも同じようにことばを媒体とする内的な対話(自我二重性)の世界がそれだけ豊かに広がっていくということであるはず。(略)

現実の生身の他者と自分が交わす外的な対話(自他二重性)の広がりや、その実線のやり取りのふくらみで示している。そしてそのやりとりにびたりと重なるかたちで内的な対話(自我二重性)がそのつど展開するのだとすれば、対人関係の広がりや外的対話の膨大化・精緻化に比例して、内的対話の世界もふくらみ、また精緻になっていく。そのことを点線のやりとりのふくらみで表わしている。この後者の内的対話の方は、たっただいま述べてきたように、外的対話ぬきにも、それ自体で行われるようになっていく。つまり図の点線で表した内的なやりとりの世界は、誰もいなくとも一人で展開できる。いやおのずと展開してしまう。なにしろ人はどうやっても自分自身からは逃れようがないからである。(浜田, 1999) <sup>11</sup>

### 3-1-2 鯨岡峻による「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」

#### 3-1-2-1 <自分の心>の成り立ち

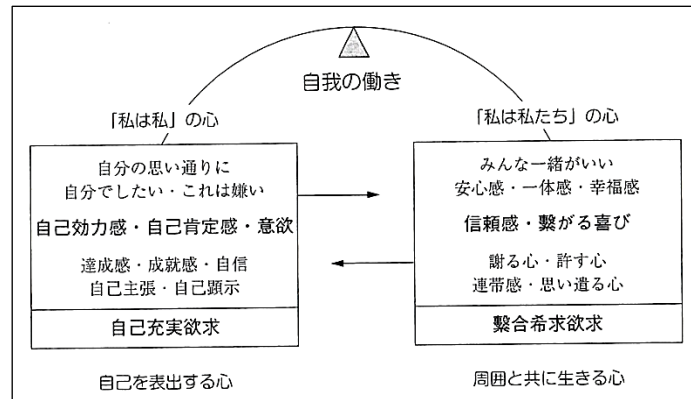
「学校での学び」を子どもが生きる形をつくりだす過程の視点にまで還元して捉えるため、鯨岡による「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」の理論を採り上げる。鯨岡は子どもの<自分の心>の成り立ちを考える上で、人間一個の主体には「私は私」の心と「私は私たち」の心の二面性があり、「あちらを立てればこちら立たず」の関係で成り立っているとす。そして、心の二面性の基底に「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」という二つの根源的な欲望(欲求)を想定する(図3)。

「私は私」の心の箱はその基底部に自己充実欲求があり、その中身は、重要な大人の対応のありように左右されながらも、この欲望が充足されることを基礎に、その都度の場面で「自分の思い通りにしたい」「自分でやりたい」という心が動き、それに対する重要な大人の対応や映し返しを受けながら、次第に自分に自信をもって意欲的に物事に取り組もうとするようになります。そしてそこで得た結果から、「自分是可以する」という自己効力感も生まれてきます。

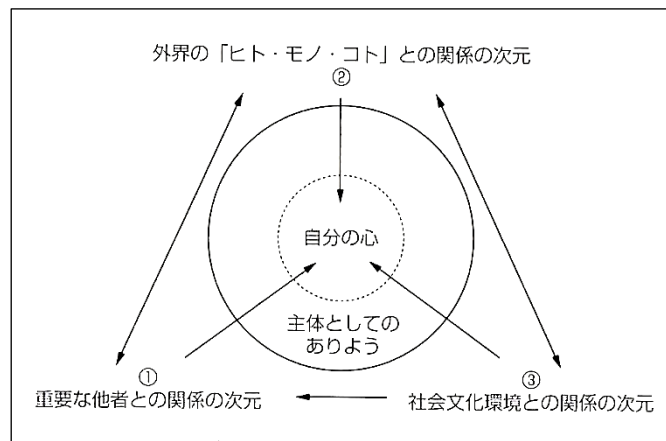


(略)

「私は私たち」の心の箱の基底部には、繋合希求欲求が置かれています。まずは乳児期に重要な大人の傾倒的な関与を通して、乳児は重要な大人の現前を喜び、その人と一緒にいい、その人と繋がっていたいと思うようになり（繋合希求欲求）、その満足を通してその重要な大人への信頼感を育み、その人と一緒にいれば安心感を抱くことができるというように、重要な大人とのあいだで原初の（あるいは未然の）「私は私たち」を経験するようになります。こうして、箱の中核には「信頼感」「繋がる喜び」が来て、そこから、子どもは友達との繋がりを求め、友達と繋がることを喜び、さらに一体感を求め、何かを一緒にすることを喜びにするようになります。次第に本格的な「私は私たち」を経験するようになります。（鯨岡，2013）<sup>12</sup>



【図3】主体の心の二面性（鯨岡，2013）<sup>13</sup>



【図4】＜自分の心＞を規定する3つの次元（鯨岡，2013）<sup>14</sup>

鯨岡は、「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」という根源的な欲望（欲求）を有する＜自分の心＞を規定するものとして3つの次元（①重要な他者との関係の次元，②外界の「ヒト・モノ・コト」との関係の次元，③社会文化環境との関係の次元）を想定する（図4）。

①ですが、これは重要な大人（親や保育者や教師など）が自分のことをどのように思っているか、その大人の思いが自分の中に浸透してきて〈自分の心〉になるという次元です。

（略）

②ですが、これは子どもが外界のヒト（友達など）、モノ（玩具や遊具など）、コト（遊ぶこと、食事をするなど）に関わって、そこでの経験（うまくいった、失敗した、面白かった、嫌になったなど）を取り込むかたちで成り立つ次元です。

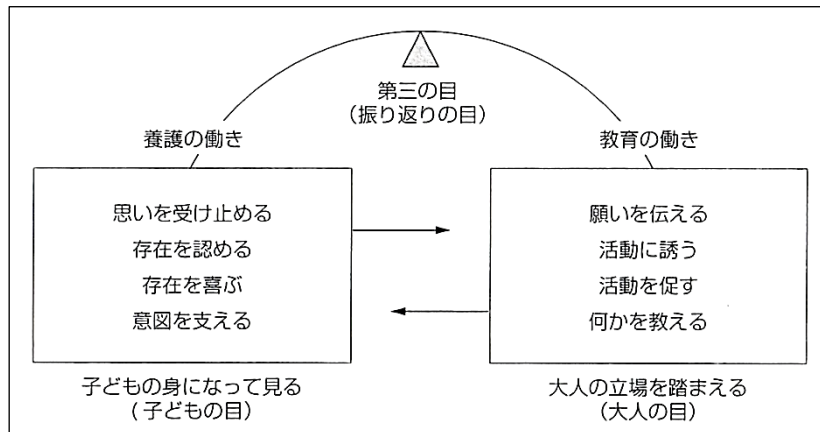
（略）

③ですが、子どもは年齢が上がるにつれて、社会や文化の影響、特にメディアの影響を強く受けるようになります。例えば、アニメのキャラクターになりきって遊ぶ子どもに見られるように、メディアのヒーローやヒロインを通して、憧れ、期待、願望などの心が子どもの〈自分の心〉の中に生まれ、空想と現実の狭間で、強い自分、誇大な自分、憧れの自分をイメージするようになっていたりするでしょう。（鯨岡，2013）<sup>15</sup>

### 3-1-2-2 大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）

鯨岡は子どもの〈自分の心〉の育ちの鍵を握るのは、重要な大人（親や保育者や教師など）の「育てる働き」の二つの柱としての「養護の働き（子どもの身になって見る）」と「教育の働き（大人の立場を踏まえる）」であると述べる（図5）。「養護の働き」とは、子どもの「思いを受け止める」「存在を認める」「存在を喜ぶ」「意図を支える」という働きであり、子どもの身になって見る（子どもの目になる）ことである。「教育の働き」とは、子どもが大人に「なる」ことに向かう気持ちを見定めて、大人が「願いを伝える」「活動に誘う」「活動を促す」「何かを伝える」という働きである<sup>16</sup>。

鯨岡は、子どもの〈自分の心〉の内の「私は私」の心が充実するためには、「私は私たち」の心の中核にある重要な大人（親や保育者や教師など）への根源的信頼感や安心感が必要であると述べる。そこから「私は私」の中核にある自己肯定感の根が生まれ、意欲が生まれる。自己肯定感は強められる方向と弱体化する方向の二極に分岐する可能性をもつが、分岐する鍵は重要な大人の「養護の働き」である。



【図5】大人の「育てる働き」の二つの柱：「養護の働き」と「教育の働き」（鯨岡，2013）<sup>17</sup>

浜田と鯨岡の理論に通底していることは、子どもの＜自己（私）＞は、実体として存在するようなものではなく、子どもと大人との関係（能動—受動の構図）を生きるというあいだに立ち上がるということである。さらに、浜田と鯨岡の理論は、第2章で採り上げた西野の「造形遊び」の学びの理論ではつかみがたい子どもと大人との関係性を明らかとするものである。西野と浜田と鯨岡の理論により、子どもは大人の育てる働きを支えとしながら、外的対話と内的対話を通して＜自己（身，主体，私）＞と＜意味＞をつくり出すという根源的で創造的かつ協働的な＜生命の実践＞の在りようが明らかとなった。

### 3-2 社会的に形成される＜自己＞と＜意味＞

#### 3-2-1 G・H・ミードによる「社会的自我」（「I」と「me」）

さらにG・H・ミードによる「社会的自我」を採り上げる。社会的自我は、近代的自我（他者との関係をもたない孤立的・単一的で、自己同一的，連続的，統一的な自我）とは異なり，自我が社会とのかかわりにおいて社会的に形成されるとする考え方<sup>18</sup>である。G・H・ミードは，自我の特性について以下に述べる。

私が明らかにしたいのは，自我がもつ特性であって，それは，自己にとっての対象という特性である。この特性は「セルフ」という言葉のうちに表れている。この言葉は再帰代名詞であり，かつ，主語〔主体〕にも目的

語〔客体・対象〕にもなりうる事態を示している。(G・H・ミード, 1934) <sup>19</sup>

自我というのは、〔確固たる〕実体であるよりも、むしろ、身振りのやりとりが一個の有機体内に継続的に内面化されている一つの過程である。この過程は、それ自体で存在するのではなく、個人を一構成要素として含む社会的組織全体の一局面にすぎない。社会的な行為の編成組織は、有機体内部に継続的に組み込まれて、やがて個人の精神となる。

(略)

進行中の相互作用の中で自分自身の有機体を他者たちと関連づける過程は自我を構成するが、それはあくまで、この過程が、「I」と「me」とのやりとりをともなう個人の行動様式のうちに組み込まれるかぎりにおいてである。(G・H・ミード, 1934) <sup>20</sup>

G・H・ミードが述べる自我とは、実体ではなく、自分自身と社会とのかかわりを通した「自我(I)」と「客我(me)」とのやりとりという主体性と社会性を同時にとらえるものである。「I」と「me」の特性について以下に述べる。

「I」は、ある意味で、我々が自分自身と同一視しているものである。

(略)

「I」というのは、自分以外の者の構えに対する有機体の反応であり、「me」というのは、当の個体が自らとる他者の諸々の構えの組織化された一群である。自分以外の他者の諸々の構えが、組織化された「me」を構成するのであり、その上で、人は、こうした「me」に対して「I」として反応する。(G・H・ミード, 1934) <sup>21</sup>

G・H・ミードが述べる「me」とは、社会的慣例にのっとっている習慣的な個人のことであり、「me」はつねにその場で作用している。「me」とは、自らが所属するコミュニティにおける他者の構えであり、「I」と「me」とのやりとりを通して、複数の他者の構えである「me」を組織化・一般化することにより、「一般化された他者」というコミュニティ全体が示す構えを構築する。そのようにして個人はコミュニティの成員たりえる<sup>22</sup>。

社会性である「me」に対して、個人が反応することで、自我の経験における「I」を表象する。「I」は、「I」と「me」との関係において、個人の経験内部にある社会的状況に対して反応している何ものである。ただし「I」の行為作用は、事柄に先立っており、多かれ少なかれ未確定なものである。そのため「I」は、これまでにはなかった新たな要素（自由という観念、自ら事

をなしうるという観念)を含む<sup>23</sup>。

「I」が我々の経験の中に出現するのは、想起においてである。我々が成し遂げたことを知るのは、我々が行為し終わった後でしかない。我々が述べた内容を知るのは、我々が語り終わった後においてのみである。我々自身の性向のうちにある組織化された世界に対する適応は、「me」を表す適応であって、絶えずその場で作用している。(G・H・ミード, 1934) <sup>24</sup>

### 3-2-2 G・H・ミードの「社会的自我」における思考過程（「I」と「me」のやりとり）

G・H・ミードは、「I」と「me」との関係性について、自我が十全な姿で現れるためには双方が必要不可欠であるとして以下に述べる。

「I」という局面も「me」という局面も、ともに、自我が十全な姿で現れるために必要不可欠である。あるコミュニティに所属するためには、人は、集団内にいる自分以外のすべての他者たちの構えをとらなければならない。思考を続けるためには、自身の内部で受け入れた外的な社会的世界を用いなければならない。

(略)

他方で、個人は絶えず社会的構えに反応しており、コミュニティの協働的過程において、自身の所属するコミュニティそのものを絶えず変えている。(G・H・ミード, 1934) <sup>25</sup>

さらに G・H・ミードは、「me」は本質的に社会に属する価値であり、「I」は本質的に創発(社会の再編成や以前にはなかった何ものかをもたらす)をともなう行為にみられる価値であるとして以下に述べる。

「me」は、本質的に、ある社会集団の一成員であり、それゆえ、当の集団の価値、つまり、その集団が可能にする類いの経験を表している。こうした価値は、社会に属する価値である。(略)「I」に帰される価値、つまり、芸術家、発明家、発見の最中の科学者が、その場面で直面している構えにみられる価値であり、さらに、一般的にいえば、計算も不可能な「I」の行為にみられる価値であり、社会の再編をともなう行為、したがって、この社会に属する「me」の再編をともなう行為にみられる価値である。(略)こうした価値は、芸術家、発明家、科学上の発見者に固有のものではなく、「me」に応答する「I」がある場合に、あらゆる自我が経験する事態に属する。(G・H・ミード, 1934) <sup>26</sup>

G・H・ミードは、社会に属する価値である「me」と、創発をともなう行為にみられる価値である「I」とのやりとりとは思考過程（知性を働かせた問題解決）であると述べる。

知性とは、本質的に、未来の可能な行為帰結の観点から、今現在の行動がはらむ問題を、その問題の根底にある過去の経験に関連づけて解決する能力にほかならない。すなわち、過去と未来を参照し、あるいは、双方の観点から、現在の行動がはらむ問題を解決する能力である。知性には、〔過去の〕想起と〔未来の〕展望が不可欠である。そして、知性を行使する過程とは、一定の環境的状况に対する反応あるいは作用を延期し、まとめあげ、選択する過程である。(略) これは、社会的環境に対して、実際に環境一般に対して適応していく上で、個人が自由にしうる最も効果的な手段である。(G・H・ミード, 1934) <sup>27</sup>

人間の知性は、人間のもつ中枢神経の生理学的メカニズムによって、いくつかの選択可能な反応の中から、目下の環境における問題状況においてとりうる反応を、熟慮の上で一つ選択する。そして、知性によって選択され実際に示される反応が複雑であるならば、つまり、一つ一つは単純であっても複数の反応の組み合わせ、連鎖、集合、系列という形をとるのであれば、環境において発生した当の問題を、個人によって最も適切で調和のとれた様式で解決できるように、知性は単純な反応の組み合わせや連鎖をまとめあげることができる。(G・H・ミード, 1934) <sup>28</sup>

G・H・ミードが述べる「社会的自我」の特徴は、自我が実体ではなく、自分自身と他者や社会とのかかわりを通して社会的に形成されるという主体性と社会性を同時にとらえるものであった。さらに、自我は、ただ単に他者や社会に規定されるだけでなく、他者や社会に対して逆に働きかける創発性を有するものであった。

G・H・ミードが述べる自我の「me」が社会性の側面（「me」は本質的に社会に属する価値）であり、「一般化された他者」というコミュニティ全体が示す構えを構築することで、社会への適応が可能となる。このような「me」とは内省的自我（reflective ego）<sup>29</sup>であり、批判し、承認し、支持し、意識的に計画するような働きをする。「I」は自我の主体性や自由の側面（「I」は創発をともなう行為にみられる価値）であり、社会性である「me」に対して、個人が反応することで、自我の経験における「I」を表象する。「I」は事柄に先立ち、多かれ少なかれ未確定である。自らの「I」を働かせた行為の意味や価値の実感、意味のあるシンボル（significant symbol）<sup>30</sup>を用いた内的会話（inter conversation）<sup>31</sup>という内省的思考（「I」と「me」とのやりとり）を通してつくりだされる。内省的思考とは知性の働き（未来の可能な

行為帰結の観点から、今現在の行動がはらむ問題を、その問題の根底にある過去の経験に関連づけて解決する思考過程。すなわち過去と未来を参照し、あるいは、双方の観点から、現在の行動がはらむ問題を解決すること）である。意味のあるシンボルを用いた内省的思考（「I」と「me」とのやりとり）を通して、一人一人が自我と意味を社会的に形成する。

### 3-2-3 H・ブルーマーによるシンボリック相互作用論

H・ブルーマーによる「シンボリック相互作用論 (symbolic interactionism)」を採り上げる。H・ブルーマーのこの理論は、G・H・ミードの社会的自我論を基にしたものである。

まず H・ブルーマーは、ひとつの社会は、お互いに相互作用している諸個人から成り立ち、集団成員の活動は、お互いの関係のなかで起きるという社会的相互作用を述べる。さらに、人間社会における社会的相互作用には「非シンボリック相互作用 (non-symbolic interaction)」と「シンボリック相互作用 (symbolic interaction)」の2つの形式があるとして以下に述べる。

非シンボリック相互作用は、個人が他者の行為に対して、その行為を解釈することなく直接に反応するとき生じるものである。またシンボリック相互作用とは、その行為の解釈を含んだものである。(略) 人間は、その結びつきの中で、お互いの身体の動きや表出や声の調子などに、直接に内省することなく反応する場合には、多くの非シンボリック相互作用に関与している。だが、人間に特徴的な相互作用の様式は、人間がお互いの行為の意味を理解しようとする場合のようなシンボリックな水準にある。(H・ブルーマー, 1986) <sup>32</sup>

つづけて H・ブルーマーは、意味は人々の相互作用の過程で生じた社会的産物であるとして、以下に示す「シンボリック相互作用論」を提唱する。

シンボリック相互作用論は、つまるところ、三つの明快な前提に立脚したものである。第一の前提は、人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為するというものである。(略) 第二の前提は、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するということである。第三の前提は、このような意味は、個人が、自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりするというのである。(H・ブルーマー, 1986) <sup>33</sup>

上記の H・ブルーマーが述べる「シンボリック相互作用論」の特徴は、ものごとの意味は、

社会的相互作用の文脈の中で形成されること、個人が行為のなかで意味を使用するということが解釈の過程を含んだものであることである。さらに H・ブルーマーは、解釈の過程には以下に示す 2 つの段階があると述べる。

この解釈の過程には、ふたつの明確な段階がある。第一に、行為者は、それに対して自分が行為しているものごとを、自分に対して指示 indicate する。つまり行為者は、意味を持つものごとを、自分に対して指摘しなくてはならない。こうした指示を行うことは、そこにおいて行為者が自分自身と相互作用する、ひとつの内化された社会過程である。(略) 第二に、この自分自身とのコミュニケーションの過程によって、解釈は、意味をあつかうということの問題になる。行為者は、自分が置かれた状況と自分の行為の方向という見地から、意味を選択したり、検討したり、未決定にしたり、再グループ分けしたり、そして変形させたりする。(略) 意味は、自己との相互作用 self-interaction の過程を通して、その行為の中でその役割を果たすものと考えなくてはならない。(H・ブルーマー, 1986) <sup>34</sup>

H・ブルーマーは、ものごとの意味の解釈の過程について、複数の個人が関係する連携的な行為 (joint action) または集合的行為 (collective action) としてあらわれ、行為者が自分自身に対してだけでなく、お互いに対して指示を行うことによって生じるとして以下に述べる。

新しいものであれ、長く確立されたものであれ、すべての連携的な行為は、参加者の、それに先行する行為という背景の中から、必然的に生まれてきたものであるということだ。このような背景を離れて、新しい種類の連携的な行為が出現することは絶対にない。新しい連携的な行為の形成に関与した参加者は、常に、その形成の内部に、すでに自分たちが所有していた対象の世界と、意味の集合と、そして解釈の図式とを持ち込んでくる。このように、新しい連携的な行為形態は、それに先行する連携的な行為という文脈から出現してくるものであり、また、それに結びついている。この文脈を離れてそれを理解することはできない。(略) 連携的な行為は、いわば、参加者の活動の水平的な結びつきをあらわしているだけでなく、それに先行する連携的な行為との、垂直的な結びつきをもあらわしているのである。(H・ブルーマー, 1986) <sup>35</sup>

G・H・ミードの「社会的自我」と H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」に通底していることとして、自我とは、近代的自我 (他者との関係をもたない孤立的・単一的で、自己同一的、連続的、統一的な自我) とは異なり、自我が社会とのかかわりにおいて社会的に形成されるということと、ものごとの意味は社会的相互作用の文脈の中で形成されるということと



ある。この両理論は、先に採り上げた浜田の「私」の成り立ちや鯨岡の「＜自分の心＞の成り立ち」と大人の「育てる働き」の理論に通底する。

### 3-3 D・A・ショーンの「認識論（＜行為の中の省察＞）」

先に採り上げたG・H・ミードの「社会的自我」とH・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」を本研究に援用すると、「造形遊び」において子どもは＜自己（私）＞を社会的に形成すると同時に、多様な他者（教師や保育者、友達）との社会的相互作用の文脈の中で＜意味＞をつくりだすといえることができる。このような子どもの学びの生成の在りようは、第2章で明らかとした通り、人間の根源的本性である意味分節（言分け）の働きによる。G・H・ミードの「社会的自我」とH・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」を本研究に援用すると、意味分節（言分け）は、心身合一体としての＜自己＞による「I」（主我、主体的側面）と「me」（客我、社会的側面）とのやりとりという思考過程（知性を働かせた問題解決）の側面があると考えられる。かつ、子どもが「造形遊び」のなかで＜意味＞をつくりだし、＜意味＞を使用することは、内的対話と外的対話を通じた＜意味＞の解釈の過程を含むと考えられる。

ただし、「造形遊び」における子どもの学びの生成の在りようを、＜自己（私）＞の「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程（知性を働かせた問題解決）とした場合、子どもは如何にして問題を発見するのかが不明である。くわえて、子どもが「造形遊び」のなかで＜意味＞をつくりだし、＜意味＞を使用することは、＜意味＞の解釈の過程を含むとした場合、子どもが自らの学びについて考えて評価する在りようは、事後のみではなく、行為する最中にあることを意味する。

以上のことを踏まえて、「造形遊び」において子どもが学びをつくりだす過程において、自ら問題を発見・解決し、自らの学びについて考えて評価する在りようを明らかとするために、D・A・ショーンの「認識論（＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞）」を採り上げる。この＜行為の中の省察＞という視点の基盤には、客観主義的な認識論ではなく、以下に述べるように構成主義的な認識論がある。

構成主義の立場に立つならば、私たちの認識や価値判断、そして所信は、私たち自身が作り上げている世界に深く根差している。そしてその私たち自身が作り上げたものを、私たちは現実と捉えている。(略) 一定のことがらに関心を持って関わること、あるいは逆に関心の外に置くことによって、またそれらに名前

を与え、意味づけ、境界を設定し、統御することを数え切れないほど繰り返すことを通して、実践者は世界を自分たちの専門的な知識と方法に適合するように作り上げ、維持するのである。(D・A・ショーン, 1987) <sup>36</sup>

その上でD・A・ショーンは、人間によるものごとの認識について、＜行為の中の知の働き (knowing-in-action)＞という用語を用いて、言葉ではなく行為の中にあるとして以下に述べる。

知は、言葉ではなく行為の中にある。それは自然で巧みな行為の遂行によっておのずから明らかにされる。そして特徴的なことであるが、それを言葉で明晰に表現することはできないのである。

しかしながら、それを叙述することがまったく不可能であるというわけではない。自分たちの実践を観察・省察し、行為の中にある暗黙の知を描き出すことができる場合もありうるのである。(略)

しかし、どのような言語を用いようと、＜行為の中の知の働き＞についての叙述は、その知をありのまま写したのではなく、新たに構成されたものである。叙述は常に行為の中で始まった暗黙で自然な知の働きに、明確でシンボリックな様式を与えようとする試みなのである。叙述は、したがって、その原型である行為の中の知の観察に照らして検証される必要のある推量である。そして、少なくとも次のような一点において、そうした推量は原型どおりではありえず、必然的な変形を伴っている。というのは、＜行為の中の知の働き＞は動的であり、叙述における「事実」「手続き」「ルール」「理論」は静的、固定的だからである。(略) 私が知の働き (knowing) を英語表記において進行形で表記することは、＜行為の中の知の働き＞のダイナミックな質を示唆する。そして叙述するときには、私たちはそれを行為の中の知識 (knowledge) に転化するのである。(D・A・ショーン, 1987) <sup>37</sup>

さらに、D・A・ショーンは、＜行為の中の知の働き＞について特に考えたりすることなしに、一日を通じて私たちの営みの中で働き続ける（暗黙で自然な知の働き）ものの、暗黙で自然な知が働かない場合、驚きをもたらすような兆候を選択的に無視したり払いのけるような応答をするか、その驚きに対してそれを省察することによって応答したりすると述べる。その上で、D・A・ショーンは、＜行為の中の知の働き＞が予期せぬ結果をもたらしたのかを見つけ出そうとして、自分が行ったことをさかのぼって考える＜行為についての省察 (reflect on action)＞を展開する場合、考えるにあたっては以下の三つのパターンがあると述べる。

考えるにあたっては三つのパターンがありうる。事後に、静かに考えようとする場合もありうるし、あるいはハンナ・アーレント（訳注9）が「止まって考える（stop-and-think）」と呼んでいるような形で行為の中で間を取って考える場合もあるだろう（Arendt, 1971）。さらにはまた、そうした中断なしに行為の最中に省察するという場合もありうる。＜行為の現在＞、行為が持続的に展開している時間は、状況によって異なる。それは、状況に対して働きかけてまだそこに変化を起こす可能性が残されている状態、それが続く限りの持続的な時間が＜行為の現在＞である。そうした＜行為の現在＞、私たちが何かを行っている間に、私たちの思考は、その行っていることについて、それを別な形に作り替えるという働きをしている。このような、行為のただ中で進められている、状況を変化させる思考を、私は＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞と呼ぶこととしたい。（D・A・ショーン, 1987）<sup>38</sup>

このD・A・ショーンが述べる＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞とは、上記で述べた通り実践者が実際に行為の最中に行っている思考であり、「それは実践者が、不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況に直面したときに発揮する思考」<sup>39</sup>である。

D・A・ショーンは＜行為の中の省察＞のはじまりとしての問題の設定（問題発見）に関して、以下に述べる。

現実世界では、諸問題は所与のもととして実践者の前に現れるわけではない。現実世界は、私たちが当惑させ、手を焼かせ、不確定であるような問題状況から構築されているに違いない。「問題状況」を「問題」へと移し変えるためには、実践者はある仕事をしなければならない。そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与えていかなければならないのである。（略）

問題を設定するとき、私たちは状況の中から「事項」として取り扱えるものを選びとり、注意を向ける範囲を定め、問題に一貫性を与え、何が間違いでどの方向に変えなければならぬかを言えるようにする。問題の設定とは、注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞相互的なプロセスなのである。（D・A・ショーン, 1983）<sup>40</sup>

D・A・ショーンは実践者の問題の設定（問題発見）および問題解決の手順は、はじめから意識的で叙述可能なものではなく行われると同時に、それについて行為をしながら省察して叙述可能にしようとするとして以下に述べる。

実践者は、受け止めている状況が固有のものだと気づいたときでも、それを自分のレポーター内にあ

るものと見なす。この場所をあの場所とみなすことは、初めてのものを既知のカテゴリーやルールに包含することではない。むしろ、最初はどんな点で似ているとか異なっているかは言わず、よく知らない固有の状況を、既知のものと類似しているが異なったもの、と見なすのである。(略)

新しい問題を古い問題が変化したものを見なすのと同様に、新しい問題解決の行動は、以前の問題解決の行動を変化させたものなのである。また最初の段階で、問題の妥当な類似点と相違点をはっきりと述べるのが不可能なように、はじめから問題解決の手順の類似点と相違点をはっきり述べることも不可能である。事実、見なすことと同じように行為することすべてのプロセスは、意識して表現することなしに行われるのである。

他方では、探究者は、理解してきたことや行ってきたことの類似点と相違点を省察していると言える。二つの状況を意識的に比較したり、あるいは別の状況に対して暗黙のうちに参考になることを考えて今の状況を説明することによって省察するだろう。(略)あとでなされる状況の叙述は、当初の整理されていない類似点と相違点の認識を省察し精緻化したものである。(D・A・ショーン, 1987)<sup>41</sup>

さらに、D・A・ショーンは<行為の中の省察>のはじまりについて、上記で述べた未知の状況を既知の状況と見なすことであるが、見なすことのみでは十分ではなく、<行為の中の省察>には必然的に<現場での実験>が伴うと述べる。実践者は<現場での実験>における<行為の中の省察>を通して、新しい見方の妥当性や有益性を発見するとして以下に述べる。

もっとも包括的な意味において、実験することは、行為によって導かれるものを確認する行動をとることである。もっとも基本的な実験での問いは、「そうしたらどうなるか」である。

予測や期待をせずに、何が起るのかを確かめるためだけに行われる行為を、<探査的な実験(exploratory experiment)>と名づけることができる。探査的な実験が見られるのは、幼児がまわりのようすを確かめたり、芸術家が色を並べてどういう効果が出るのかを確かめたり、また、新しく来た人が近所が変わった人がいないかどうか確認したりする場合である。(略)探査的な実験が成功するのは、そこから何かの発見につながっていく場合である。

何か起るのかを確かめるために、ほかの方法をとることもある。それは、意図的な変化を生み出すためにとるものである。安定した構造物を作りたい大工は、隅の角を覆うようにして板を張る。(略)これらを<手立てを試す実験(move-testing experiments)>と名づけることができる。目的を達するために心の中でおこなわれる慎重な洞察はすべて、この実験に含まれる。もっとも単純な場合、つまり、意図せざる成果はなく、意図した結果を得るか否かという場合は、意図した結果を得ると手立てが<肯定される>と言い、そうでない

と＜否定される＞と言う。(略)

三番目の実験は、すでに説明した＜仮説を試すこと (hypothesis testing)＞である。仮説を試す実験がうまくいくのは、競合する仮説の間に区別がもたらされる場合である。与えられた仮説について、予測される結果が観察されるものと適合し、ほかの仮説からの予測が観察と矛盾するならば、最初の仮説が＜成り立ち＞、そのほかの仮説は＜成り立たなかった＞と言える。(D・A・ショーン, 1983) <sup>42</sup>

このように実践者は、直面している現在を問題状況（実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）として問題を設定すること（問題発見）は、実践者が注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞という相互的なプロセスである。この問題の設定（問題発見）は、未知の状況を既知の状況と類似しているが異なった状況と見なすことであり、問題の解決は、実践者が＜現場での実験＞における＜行為の中の省察＞を通して、既存の＜行為の中の知の働き＞や＜知識＞を再考し、新たな＜行為の中の知の働き＞や＜知識＞をつくりだし、かつ、新しい＜行為の中の知の働き＞や＜知識＞の妥当性や有益性を行為の中で評価することである。そのような＜行為の中の省察＞が、実践者の現在に展開している状況に作用するだけでなく、以後の行為に影響を与えていく。くわえて、D・A・ショーンは学習活動の場面において、コーチと学生は対話を通して相互に＜行為の中の省察＞を展開すると述べる。

対話の中で、コーチと学生は互いに言葉だけでなく、実際に行ってみることを介してメッセージを伝達する。それは最初の段階からそうなのである。学生は自分が学びたいと思うことを実際に行ってみようとする。そしてそのことによって自分が理解していること、理解できていないことが明らかにされることになる。コーチがそれに対して、アドバイスや批評、説明や取り組みの叙述など言葉で応答するが、同時に自分自身がそれを行ってみせることによっても応答するのである。

こうした対話が有効に働く場合、それは相互的に展開される＜行為の中の省察＞の形をとることになる。学生はコーチが言ったことを自分がどのように聴き取っているのか、またコーチが実際に行ったことをどのように見取っているのかを省察するとともに、自分自身が実際に行っている＜行為の中の知の働き＞について省察も行っている。そしてコーチ側では、学生がどのような知識を持ち、どの点で不案内で、どんな困難を抱えているのか、そしてどのように応答すれば学生を支援することになるのかを自問する。

(D・A・ショーン, 1987) <sup>43</sup>

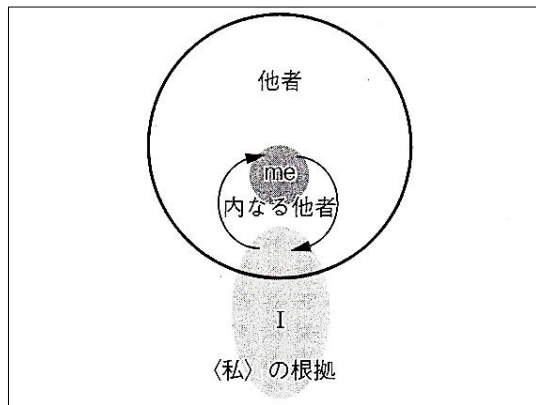
以上のD・A・ショーンによるや学生とコーチとの対話を通じた相互的な＜行為の中の省察＞は、先に採り上げた浜田の大人と子どもとの四項図式における「意味世界の敷き写し」や鯨岡の「＜自分の心＞の成り立ち」と大人の「育てる働き」の理論と通底する。さらにD・A・ショーンの構成主義の「認識論（＜行為の中の省察＞）」は、当事者が多様な他者と共に生きる社会的相互作用の文脈の中で形成されるという意味において、G・H・ミードの「社会的自我」やH・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」と通底する。

### 3-4 北澤晃による造形活動における＜私＞の成り立ちと＜me-意味＞の相互生成

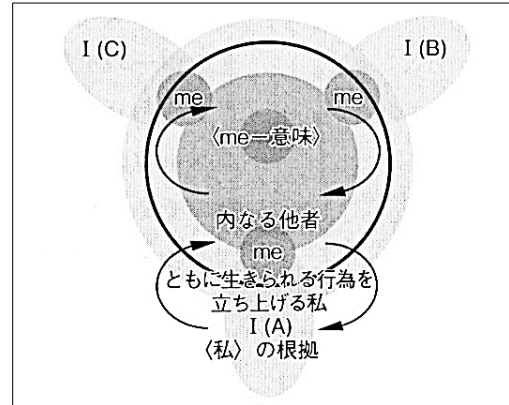
北澤による造形活動における「＜私＞の成り立ち」と「＜me-意味＞の相互生成」の理論を採り上げる。この北澤の理論は、本研究で採り上げた西野の「造形遊び」の学び、浜田の「私」の成り立ち、G・H・ミードの「社会的自我」などを基にしている。北澤は、浜田の大人と子どもとの四項図式における「意味世界の敷き写し」（図1）を援用し、二つの三項関係のあいだ（＜おとな-声-体験＞と＜子ども-声-体験＞のあいだ）が、言葉の意味が相互生成されるその都度の状況であり、そこにおいて個々がお互いの身体性を広げ重なり合わせることで、このあいだに＜内なる他者＞も立ち上がると述べる。そしてこの＜内なる他者＞は、固定的で一般的な「意味」となった言葉のような単層構造ではなく、＜私＞の身体を地にして立ち上がるその都度の図であり、器官となって身に植え付けられた生理であるとする<sup>44</sup>。

さらに北澤は、G・H・ミードの「社会的自我」を援用して、＜内なる他者＞を有して＜能動-受動＞関係を生きる＜私＞（図6）について以下に述べる。

「I」を存在の＜根拠＞となる＜私＞、「me」を常に協同的に＜他者＞とかかわり合いながら＜他者＞そのものを含み込んでいる＜内なる他者＞と捉えることにする。つまり、「me」は＜他者＞との通路を開きながら＜他者＞の態度を身体化していく社会的な＜内なる他者＞なのである。「I」と「me」の自己のセットの概念をこのような捉えによって、以後使用していくことにする。このように＜私＞の成り立ちを捉え返すことによって、アイデンティティが「I」と「me」のどちらかの極に多く傾くという状況を解消していく方途を探ることが可能になる。そこで、「me」の部分に偏るとかけがえなさとしての＜私＞は失われ、「I」の部分に偏ると社会との通路を失うということから、社会的な＜私＞の成り立ちを保障する関係の構築化を目指す理論を立ち上げていきたいと考える。（北澤、2007）<sup>45</sup>



【図6】「I」と「me」（北澤，2007）<sup>46</sup>



【図7】<me-意味>の相互生成（北澤，2007）<sup>47</sup>

北澤は図6について、他者として丸く括られたエリアは<私>にとって<他者>であると同時に、他者と共に生きられる社会（他者と相互生成させた意味世界）であると述べる。そして、「me」は<私>の根拠から立ち上がる<意味>であり、北澤はそれを<me-意味>とする<sup>48</sup>。さらに北澤は図7を示し、<me-意味>は、<私>の身体(A)の自我二重性と他者の身体(B)や(C)との自他二重性という二重化したあいだにおいてともに生きられる意味として立ち上がると述べる（<me-意味>の相互生成）<sup>49</sup>。

北澤の理論により、造形活動において子どもが他者と関係（能動—受動の構図）を生きて<自己>と<意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会など>を共起的に生成する在りようが明らかとなった。ただし、北澤の理論は、西野の理論と同様に「造形遊び」において個または複数人の子どもの学びの生成について明らかにしているが、「造形遊び」における子どもの学びの生成への大人の働きについて明らかにしていない。

### 3-5 協働的・対話的・状況的につくりだされる「造形遊び」における子どもの学び

#### 3-5-1 「造形遊び」の分析・考察の視点と事例の概要

先に述べた通り、第3章の目的は、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師・保育者、友達）との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることである。

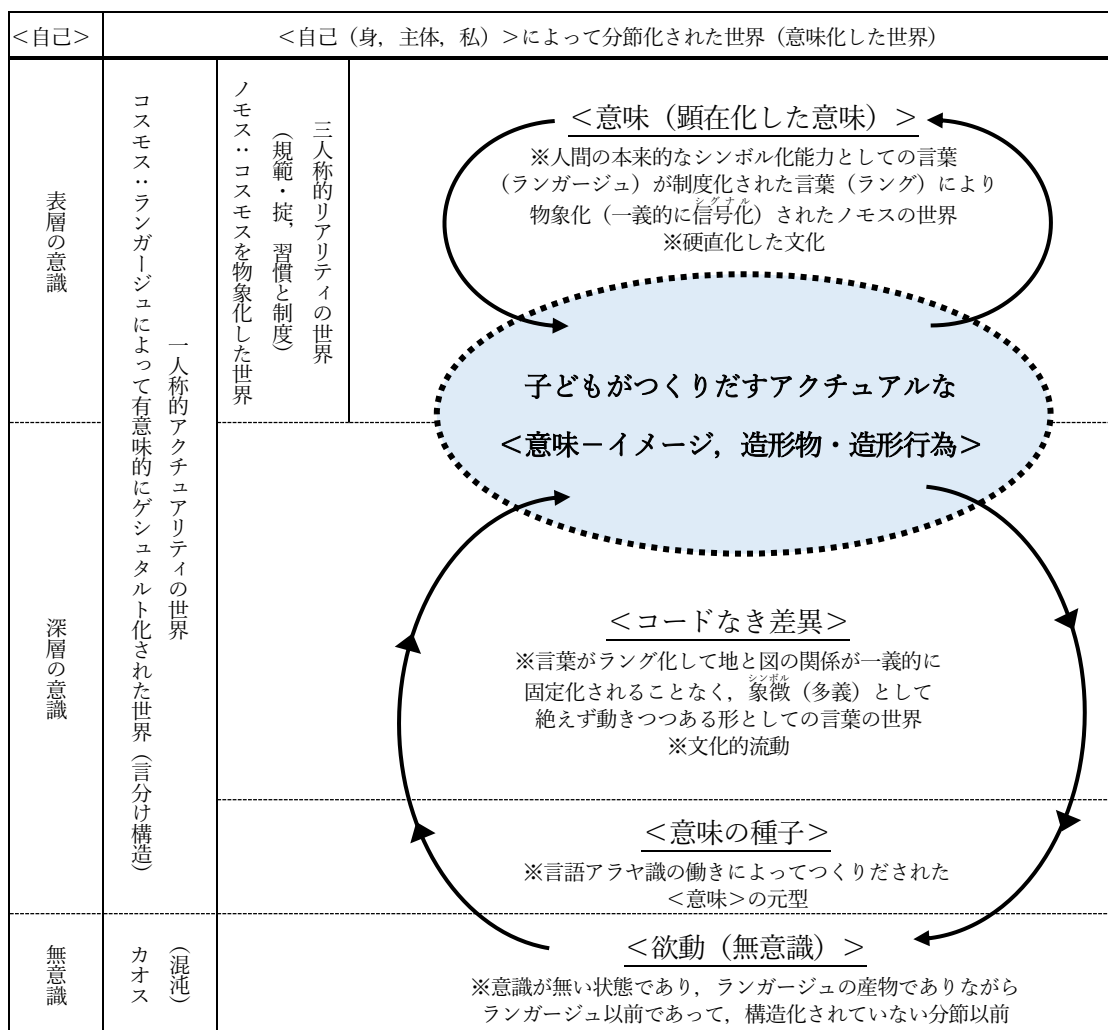
そのため、これまで採り上げてきた浜田の「私」の成り立ち、鯨岡の「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」、G・H・ミードの「社会的自我」、H・ブルーマーの「シンボリ

ック相互作用論」, D・A・ショーンの構成主義の「認識論 (<行為の中の省察>)」, 北澤の造形活動における「<私>の成り立ち」と「<me—意味>の相互生成」が鍵となる。

上記の諸理論に通底していることは、<自己(身, 主体, 私)>は、子どもが多様な他者(教師や保育者, 友達)とのかかわりを通して社会的に形成されると同時に、<意味>についても子どもが多様な他者とのかかわりを生きる社会的相互作用の文脈の中で形成されるということである。これらの諸理論を援用すると、「造形遊び」において、子どもは多様なあいだ(意識の深層と表層, 自己と他者, 一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界)を生き、外的対話と内的対話を通して<自己(身, 主体, 私)>と<意味>をつくりだすといえる。このような子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己(私)>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる)は、人間の根源的本性である意味分節(言分け)による。意味分節(言分け)について、心身合一体としての<自己(私)>による「I」(主我, 主体的側面)と「me」(客我, 社会的側面)とのやりとりという思考過程(知性を働かせた問題発見, 問題解決)とした場合、子どもが問題を設定すること(問題発見)は、直面している現在を問題状況(実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況)として子どもが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>という相互的なプロセスということができる。この子どもによる問題の設定(問題発見)は、未知の状況を既知の状況と類似しているが異なった状況と見なすことであり、問題の解決は、子どもが<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>を通して、既存の<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>や<知識(knowledge)>を再考し、新たな<行為の中の知の働き>や<知識>をつくりだし、かつ、新しい<行為の中の知の働き>や<知識>の妥当性や有益性を行為の中で評価することであるといえることができる。動的な<行為の中の知の働き>とそれを叙述した静的・固定的な<知識>との関係は、第2章で採り上げた丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」<sup>50</sup>におけるランゲージ(人間の本来的なシンボル化能力としての言葉の働き)とラング(一義的に制度化された言葉)との関係に通底する。

第3章の研究目的を明らかとするために、第2章の結論1-1(「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論)と結論1-2(学びの生成の構造)を示す図8(第2章では、図12として提示)を基にするとともに、第3章で採り上げた諸理論を援用して、「造形遊び」の実践事例を分析・考察をする。





【図8】「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造（作成：村田透）<sup>51</sup>

### ①「造形遊び」の事例

【事例1】「様々なものから発想をして遊ぶ（パイプをジョイントして）」（村田 2016a<sup>52</sup>）

場所	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室
実施日	2015年1月13日（火）14：00～15：00
対象	幼児（年長児12名，年少児11名）
活動提案者	村田透（大阪大谷大学）
研究スタッフ	村田透，幼稚園教諭3名，研修教諭2名，大阪大谷大学学生1名
題材のねらい	様々なものから発想を広げ，自分なりに表現することを楽しむ。保育者や身近な友達とかかわりながら，自分なりに感じ・考えたことを工夫したり協力したりして表現する。
材料	紙製パイプ（直径3cm×長さ30cm，約500本），ジョイントパーツ（約300個）

## 【事例2】「繋げる行為から発想をして遊ぶ（コースターをジョイントとして）」

(村田 2016b<sup>53</sup>, 村田・新関・松本 2022<sup>54</sup>)

場所	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室
実施日	2015年6月23日(火) 13:30~15:00
対象	幼児(年長児16名, 年少児8名)
活動提案者	村田透(大阪大谷大学)
研究スタッフ	村田透, 幼稚園教諭4名, 大阪大谷大学学生7名
題材のねらい	繋げる行為から発想を広げ, 自分なりに表現することを楽しむ。保育者や友達とのかかわりを深めながら, 発見を楽しんだり工夫したり協力したりして表現する。
材料	【前半】ジョイントクリップ(2方向連結可能), 紙製コースター(円形, 四角形)。 【後半】前半の材料, オクタクリップ(様々な角度に連結可能), 間接があるジョイントクリップ, 木の棒(長さ14cm), ストロー, スプーン

### ②「造形遊び」の実践, 観察と記録, 分析

村田の提案による幼稚園での時間外保育を活用した造形教室にて「造形遊び」を行う。この教室の目的は、「異年齢児(4, 5歳)が交流する造形表現活動の場において, 子どもが身の回りの世界とかかわり, 感性・好奇心・探究心・表現力などの生きる力の基礎をはぐくむ」である。村田が題材を提案し, 研究スタッフ(村田, 幼稚園教諭, 学生)が保育者となり「造形遊び」を実践する。村田は, 保育をしつつ子どもの行為を「発達心理学的還元」<sup>55</sup>と「臨床的還元」<sup>56</sup>をして「関与観察」<sup>57</sup>する。子どもの行為の記録は, 室内の据え置きビデオカメラと村田の手持ちのカメラを用いる。幼稚園教諭と学生は, 共感的態度で子どもの「造形遊び」を支援するとともに, 発話や造形物・造形行為に着目してエピソードを抽出する。

実践後, 研究メンバーで振り返りをして, 各々が関与した事例を基に「エピソード記述」<sup>58</sup>を作成する(一次分析)。一次分析に基づき, 村田がビデオ動画を基に「相互行為分析」<sup>59</sup>を行い, 「エピソード記述」を作成して分析・考察する(二次分析)。

### ③倫理的配慮

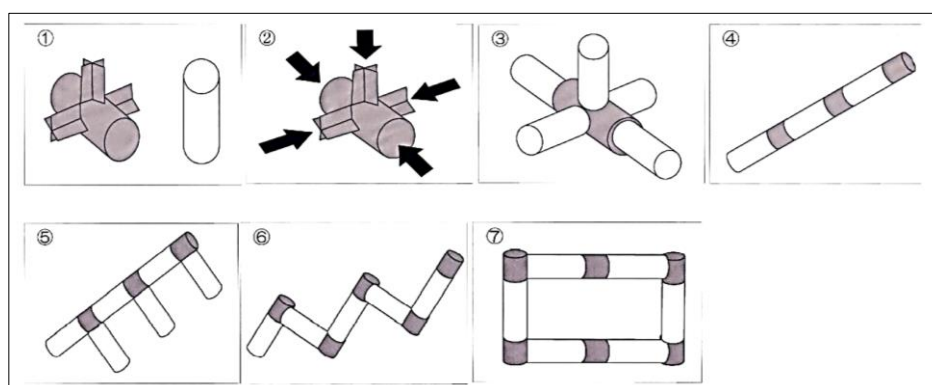
幼稚園に対して, プライバシー保護の観点を踏まえた本研究の目的・方法・内容を説明し, 了承を得た上で「造形遊び」の実践, および論文の執筆を行い, 論文の原稿内容に同意を得た上で投稿をする。研究スタッフに対しても同様の手続きをする。

## 3-5-2 【事例1】「様々なものから発想をして遊ぶ(パイプをジョイントして)」における子どもの学びの生成

### 3-5-2-1 【事例1】におけるFのエピソード

本題材は、繋げるという行為を手がかりに、材料・用具と直接かかわり・行為して材料・用具の特性・機能に親しみながら、思いのままに発想・構想をしたり造形表現をしたりする過程を大切に「造形遊び」の題材である。題材の主となる材料は、紙製パイプ、ジョイントパーツ（紙製パイプとジョイントパーツは、棚などをつくるための企画品を使用）である。紙製パイプは、食品用のビニール製ラップの芯のような形・色であり、子どもにとって生活の中にある身近な材料である。ジョイントパーツを用いた紙製パイプの基本的な繋ぎ方については幼児でも理解・実践が可能なものである。そのため、この題材は幼児期の子どもでも容易に材料の連結が可能という即時性の特徴がある。さらに材料は平面的や立体的に連結なことから、思いのままに材料同士を繋げて形を変える多様性も有する。

以上の教育的効果と題材の魅力を損なわないように導入の際、提案者（村田：M）から子どもたちに対して「〇〇をつくろう。」などと具体的なテーマを投げかけてはいない。M が導入の際に行ったことは、材料の紹介や繋ぎ方についての資料提示（図9、①～⑦）と実演である。



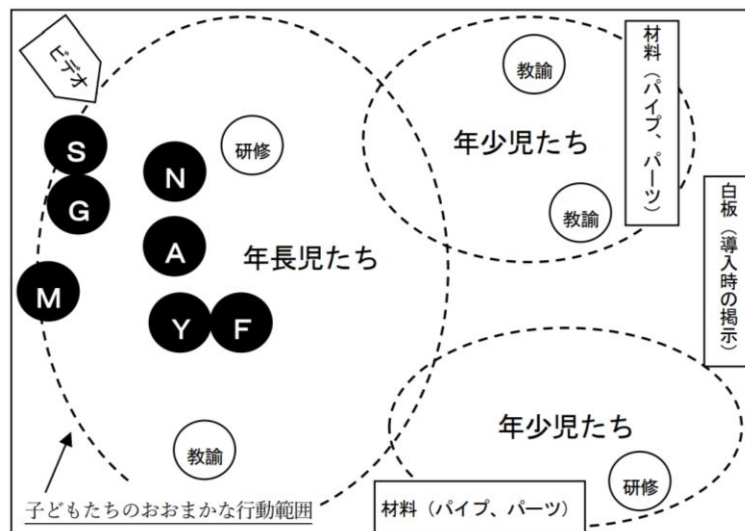
【図9】導入で村田（M）が示した「紙製パイプとジョイントパーツの繋ぎ方の例」（作成：村田透）<sup>60</sup>



【図10】事例1，Fの長方形



【図11】事例1，長方形で背比べをするF達



【補足】子どもたちは流動的に行動し、それに応じてスタッフの位置も流動的である。

【図12】遊戯室内図（エピソード No.31-32 時点）（作成：村田透）

本事例は、F（年長、男児）を中心とした、A、N、G（ともに年長、女児）、S（年少、男児）、複数の大人（村田：M、学生：Y）との約30分間のエピソードである。エピソード（表2）は相互行為分析（表3）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。

【表2】事例1：Fのエピソード（作成：村田透）

子どもたちは、遊戯室に集まりMの導入を見聞きする。Mは材料（パイプ、ジョイントパーツ）や資料（図9、①～⑦）を示して使い方を実演する（No.01）。Mの「（パイプとジョイントパーツを使って）いろいろな形ができるから（.）みんな（.）どんな形繋いでできるかなということを考えてほしいと思います」（No.02）の発言の後、子どもたちは個々思うままに材料コーナーでパイプとパーツを選び、造形表現をはじめ（No.03）。

Fは、材料コーナーからパイプとパーツを両手にかかえられる限りたくさんもってきて、パイプにパーツをさし込み、床に叩きつけながら繋ぎはじめる（No.04）。Yは、Fがパイプとパーツを繋ごうとしている様子を笑顔で指さしながら頷く。FもYに頷いて応える（No.05）。そしてFは、「I字」→「十字」→「土字」の形をつくりだす（No.06）。Fは、「土字」の形をAに見せたり（No.07）、パイプとパーツを繋げてできた形を持ち上げては床に下ろすことを繰り返して形を整えつづれたりするが、衝撃で「土字」の形がバラバラになる。Fは、再び「土字」の形に繋ぎなおしながら、周りの子どもたちの様子を見たり（No.08）、隣でYがAのパイプとパーツを繋げる行為を手伝う様子を見たり（No.09）、Yに対して「みて」と言って「土字」の形を見せたりするが、パーツが外れる（No.10）。Yは、Fの様子に気がつき、Fが一人でつくることが難しいと

考えて、Fの「土字」の形を支える。Fは、Yに繋げる所を伝えながら、「土字」の形がしっかりと繋がるようにYをリードする。Yは、Fに対し「何をつくっている」と尋ねると、Fは「わからん、つなげる」と言う(No.11)。

さらにFとYは、パイプとパーツを繋ぎつづけて「土字」→「中字」の形(No.12)をつくりかえる。Yは、AとNの様子を見守ったり、造形表現を手伝ったりする(No.13)。Fは材料コーナーにパイプとパーツを取りに行き、一人で「中字」の形に繋ごうとするがうまく繋ぐことができない(No.14)。YはFが苦戦している様子に気づき、Fと目が合い、Fの「中字」の形を支えたり、パーツを繋ぐ所を指さしたりして手伝う(No.15)。FはYの提案に頷きながらパーツを繋ぎつづけて(No.16)、うまく繋ぐことができた「中字」を手を持って笑顔でYに示す(No.17)。Yは「看板もっているみたい」と言いながら、Fの姿勢と同じ向きをとりながら、笑顔で応える(No.18)。その後、Yが「中字」の形を支え、Fが「中字」の形の上にパーツを繋ぎつづける(No.19)。Yは、Fが繋ぎやすいように「中字」を支える手の位置を変えたり、繋ぐ所を示したりする。Fは、パーツの向きを考えながら、繋ぎつづけて、「中字」を「甲字」の形とする(No.21)。Yは「甲字」の形を立てたままではバランスが悪いため、180度回転させて立てることをFに提案する(No.22)。Fは、Yの提案を受け入れ、「逆甲字」の形の上部を示し、さらにパイプを繋ぎつづけて「長方形」の形にしたい旨をYに伝える(No.23)。その間、Fは、Sがつくった自分の背の倍ほどの大きさの「梯子」の形を保育者や子どもたちに見せに廻る様子(No.20)や、Aの「E字」やNの「長方形」の形を見聞きする(No.25)。

Fは、Yが支えている「逆甲字」の上に、パイプやパーツを繋ぎつづける。FはYに支えてほしい所を伝えたり、YはFに繋ぐ所を伝えたりして(No.26)、「逆甲字」を「長方形」の形とする。Fは笑顔で「長方形」の形を高く持ち上げてYに示したり(No.27)、Nに「( )できた(.)Nちゃん(.)みて」と言いながら示したりする(No.28)。

Yは、Fが「長方形」の形を笑顔で示すことに笑顔で伝えながら、「どうする?これ」と問う(No.29)。Fは「長方形」の形をYに手渡し、上部を示して、「自分(F)の背よりも大きな長方形」としたい旨を身振り手振りで示す。Yは、Fの身振り手振りに応えて、同じく上を指し示す(No.30)。Yが「長方形」の形を支え、Fがパイプを繋げつづける(No.32、図10:Fの長方形)。その間、Fは、SとGが自分の背よりも大きい「梯子」の形の中に入って「電車ごっこ」のように移動する様子を見たり(No.31)、Gがつくった自分の背丈の倍ほど長く繋いだ「長い棒」を見たりする(No.33-34)。

Fは「Fの背よりも大きい長方形」の形を笑顔で持ち上げる。さらに、室内の複数の保育者や子どもたちに見せに廻る。さらにGもFに加わり、二人で「Fの背よりも大きい長方形」の形を手を持って見せに廻る。YはFとGの様子を笑顔で見守る(No.35)。その後、FとGは、「Fの背よりも大きい長方形」の形がYの背よりも大きいことを確かめ、喜ぶ。Yも笑顔で、「Fの背よりも大きい長方形」の形が自分(Y)の背よりも大きいことを笑顔で身振り手振りを交えて伝える(No.36、図11:長方形で背比べをするF達)。

【表3】事例1「パイプをジョイントして」(2015.1.13)の相互行為分析(作成:村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
00:00	01		子どもたちは遊戯室に集まり、M(筆者)の話 を聞く。Mは材料(パイプ、ジョイントパーツ) を示して使い方を実演する。	
04:13	02	M:(パイプとジョイントパー ツを使って)いろいろな形がで きるから(.)みんな(.)どんな形 繋いでできるかなということ を考えてほしいと思います	M:活動前に子どもたちに二つの約束(①材料 を仲良く使う、②材料を投げたり叩いたり蹴っ たりするような危険なことをしない)を伝える。	 【場面01】
07:25	03		子どもたち:個々思うままに材料コーナーで材 料を選び、表現をはじめめる。	
07:56	04		F:パイプとパーツを両手で抱えて、たくさんも ってくる。パイプにパーツをさし込み、床に叩 きつけながら繋ぎをはじめめる。	
	05		Y&F:Yは、Fがパイプとパーツを繋ごうとし ている様子を笑顔で指さしながら頷く。Fは、 Yの頷きに対して、自らも頷いて応える。	 【場面06】Fの「I字」
08:12	06		F:パイプとパーツを繋ぎ、「I字」の形とする。 さらに繋ぎつづけて「十字」(08:29)→「土字」 (09:01)の形につくりかえる。できた形を持ち 上げては床に下ろすことを繰り返して形を整え る。 Y:Fの様子を近くで見守る。	
09:50	07		F:「土字」を隣にいるAにみせる。	
10:10	08		F:できた形を持ち上げては床に下ろすことを 繰り返して形を整えるが、衝撃で「土字」がバ ラバラになる。再び「土字」に繋ぎなおしなが ら、周りの子どもたちの様子を見る。	 【場面07】Fは「土字」を Aにみせる
10:52	09		F:「土字」の端にパーツを繋ぎはじめめる。隣で Aがパイプとパーツを繋げることをYが手伝う 様子を見る。	
11:38	10	F:みて	F:Yに対し、「土字」をつくっている自らの行 為を示すが、パーツが外れる。	
11:45	11		Y&F:Yは、Fの様子に気がつき、Fの「土字」 を支えて、ともに繋ぎはじめめる。Fは、Yに繋 げる所を伝えながら、「土字」がしっかりと繋が るようにYをリードする。Yは、Fに対し「何 をつくっている」を尋ねると、Fは「わからん、 つなげる」と言う(Y談、時間不明)。	 【場面12】Fの「中字」
12:03	12		F&Y:二人でパイプとパーツを繋ぎつづけ、「土 字」→「中字」の形とする。Fは、「中字」を持 ち上げて形を見る。そして、材料コーナーにパ イプとパーツを取りに行く。	



12:05	13		Y&A&N: Yは、隣でパイプとパーツを繋げている A と N の様子を見守ったり、手伝ったりする。	
13:33	14		F:「中字」に新たにパーツを繋ごうとする。パーツを自分の力で繋ごうとするが、うまく繋ぐことができない。	
13:37	15		Y:Fが苦戦している様子に気がつき、Fと目が合い、「中字」を支える。その後、Fから「中字」を受け取り、支えたり、パーツを繋ぐ所を指さしたりする。	
13:57	16		F&Y:Fは、パーツの向きを考えながら、パイプに繋ぐ。Yは、「中字」を支えながら、Fにパーツの向きを示す。Fは、Yの提案に頷きながら、パーツを繋ぐ。	
14:06	17		F:うまく繋ぐことができた「中字」を手に持って、笑顔でYに示す。	
14:08	18	Y:「看板もっているみたい」	Y:Fの姿勢と同じ向きをとりながら、笑顔で応える。	
14:14	19		F&Y:Fは、「中字」を立てて、パイプを繋ぎはじめる。Yは、パイプを繋ぐ所をFに示したり、自身もパイプを繋いだりして手伝う。FとYは、「中字」を立てた状態でパイプやパーツを繋ぐとバランスが悪いため、二人で「中字」を支えたり繋いだりする。その後、Yは「中字」を一人で支え、Fは「中字」の上にパーツを繋ぎはじめる。	
15:08	20		S:自分の背の倍ほどの大きさの「梯子」の形をつくり、周りの保育者や子どもたちに見せに廻る。周りの保育者たちは、「大きくなった」、「すごいね、Sちゃん」と言う。 F:Sの「梯子」を見る。 G:Sの「梯子」に興味・関心を示し、近づく。	
15:38	21		F&Y:Yが「中字」を支え、Fがパーツを繋ぎつつける。Yは、Fが繋ぎやすいように「中字」を支える手の位置を変えたり、繋ぐ所を示したりする。Fは、パーツの向きを考えながら、繋ぎつつける。「中字」は「甲字」に形が変わる。	
17:13	22	Y:( ) =	Y:「甲字」の形を立てているとバランスが悪いので、180度回転させて立てることをFに提案する。	
17:15	23	F:=ここに( )	F&Y:Fは、Yの提案を受け入れ、「逆甲字」の形の上部を示し、さらにパイプを繋ぎつつけて「長方形」の形に旨をYに伝える。Yは、Fに頷いて応える。	
17:18	24		F:材料コーナーにパイプとパーツを取りに行く。	
17:47	25	Y:わ:::すごい(.)Nちゃん	Y:隣で「E字」の形をつくりつつけるAを支えたり、Nがつくった「長方形」の形に驚いた	

【場面16】FとY

【場面20】Sの「梯子」

【場面21】Fの「甲字」

【場面23】Fの「逆甲字」

			りする。 F:Aの「E字」, Nの「長方形」の形を見る。	
17:59	26		F&Y:Fは, Yが支えている「逆甲字」の上に, パイプやパーツを繋ぎつづける。FはYに支えてほしい所を伝えたり, YはFに繋ぐ所を伝えたりする。Fは, パーツの向きを考えながら繋ぎ, さらにパイプも繋ぐ。	
19:23	27		F&Y:「逆甲字」が「長方形」の形となる。Yは笑顔で「長方形」の形を持ち上げて, Fに示す。Fはそれを一人で高く持ち上げて, Yに笑顔を示す。	【場面27】Fの「長方形」
19:30	28	F:( )できた(.)Nちゃん(.)みて	F&Y:Fは「長方形」の形をNに誇らしげに見せる。Yは, Fの様子を笑顔で見守る。	
19:39	29	Y:どうする?これ=	Y:Fに「長方形」について問う。	
19:44	30	F:= ( )	F&Y:Fは「長方形」の形をYに手渡し, 上部を示して, 自分の背よりも大きな長方形にしたい旨を身振り手振りで示す。Yは, Fの身振り手振りに応えて, 同じく上を指し示す。Fは, パイプやパーツを繋ぎはじめる。	【場面31】SとG 「電車ごっこ」
20:19	31		S&G:Sがつくった自分の背よりも高い「梯子」の形に二人で入り, 「電車ごっこ」のように移動しはじめる。 Y:SとGの「電車ごっこ」の様子を見て笑う。 F:SとGの「電車ごっこ」の様子を見る。	
22:00	32		F&Y:「長方形」の形がFの背よりも高くなったため, FとYは「長方形」の形を横に倒しにする。Yが「長方形」の形を支え, Fがパイプを繋ぎつづける。	【場面32】Fの「長方形」
23:55	33	G:( )	G&Y:自分の背丈の倍ほど長くジョイントした「長い棒」をYに見せにくる。Yは「長い棒」に驚く。	
24:45	34	G:これ(.)とっていいよ	G:Gは「長い棒」の一部をFに渡し, 「長方形」の形に繋いで良いことを勧める。Gは, AとNにも同様のことを勧める。	
27:45	35		F&G:Fは自分の背よりも大きくなった「長方形」の形を笑顔で持ち上げる。さらに, 室内の複数の保育者や子どもたちに見せに廻る。さらにGもFに加わり二人で「Fの背よりも大きい長方形」の形を手を持って見せに廻る。 Y:FとGの様子を笑顔で見守る。	【場面35】F, G, Y
28:57	36		F&G&Y:FとGは, 「Fの背よりも大きい長方形」の形をYの目の前に置き, Yの背よりも高いことを確かめ, 喜ぶ。Yも笑顔で, Fの背よりも大きい長方形の形が自分の背よりも高いことを笑顔で身振り手振りを交えて伝える。	「長方形」で背比べをする



### 3-5-2-2 【事例1】協働的・対話的・状況的につくりだされるFの学び

「造形遊び」における子ども（F）の学びの生成に関する大人（保育者：M, Y）の働きや多様な他者（教師・保育者、友達）との関係性の構造、および自らの学びに関する省察と評価を明らかにするために、エピソード（表2）を反映させた表4に基づいて考察する。表4は、子ども（F）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの、こと、人）の＜意味＞の生成（つくり、つくりかえ、つくる）を可視化したものである。

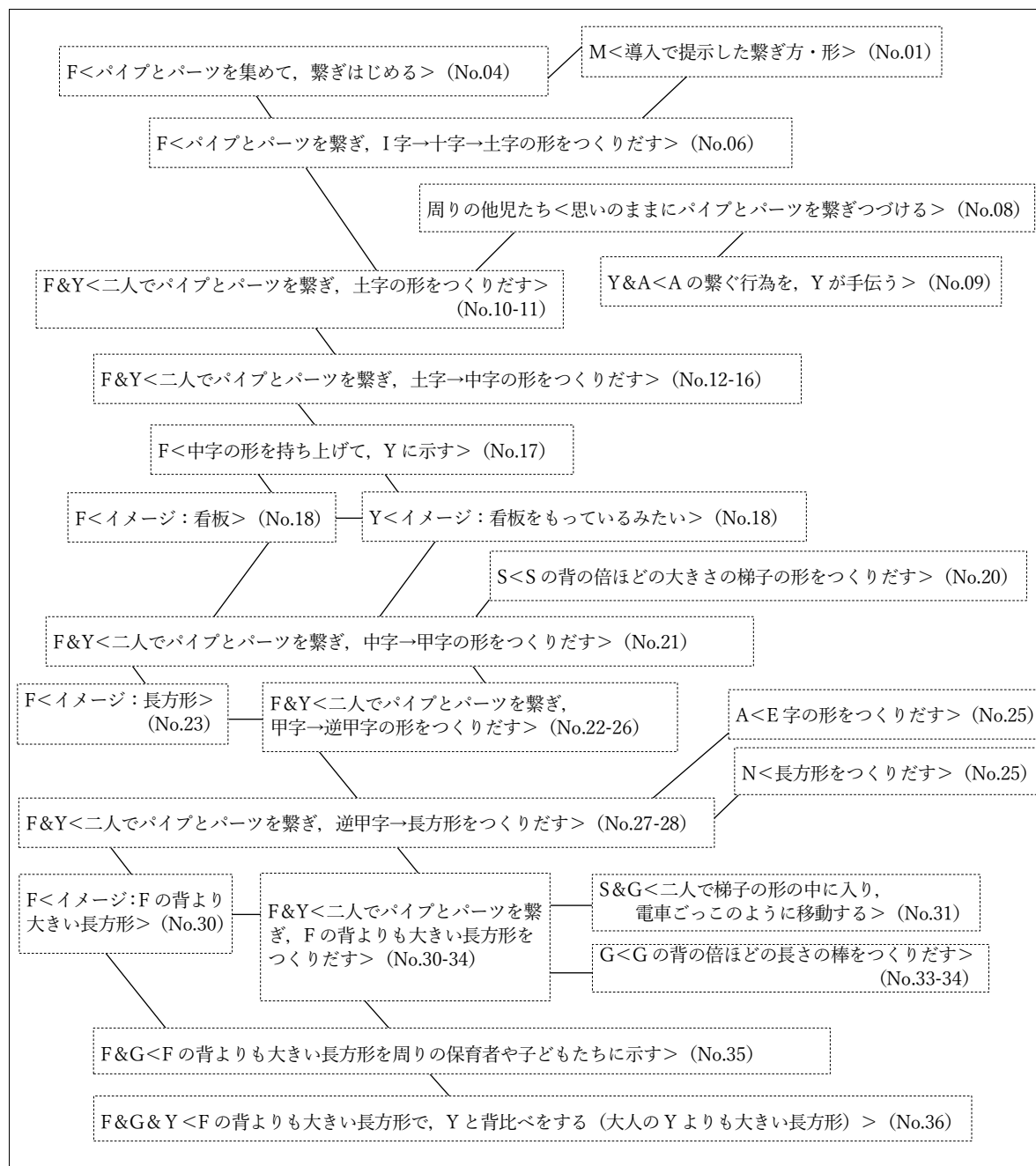
#### ① 「造形遊び」におけるFの学びの生成

事例1におけるFの学びの生成は、鯨岡が述べる＜自分の心＞を規定する三つの次元<sup>61</sup>である「①重要な大人（保育者：M, Y）との関係の次元」、「②外界（ヒト・モノ・コト）との関係の次元」、「③社会文化環境との関係の次元」によって成り立つ。

「造形遊び」におけるFの学びの生成は、Mが活動前半の導入で示した資料（図9：①～⑦）や実演を手がかりとしていると考えられる。Mによる導入は「教育の働き」<sup>62</sup>であり、導入はMと子どもたちとが情動、身振り手振りや視線や声などの身体の向きなどを反応し合うという関係（能動—受動の構図）における四項図式（「子ども—声—体験」と「大人—声—体験」のまじわり）を基に展開する。そのことによって大人（M）から子どもたちへ「意味世界の敷き写し」<sup>63</sup>が生じる。

Fは、Mによる導入を、＜自己＞における「me」が立ち上げた＜意味＞として、M＜導入で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）をつくりだす。ただし、この＜意味＞は、Fの＜自己＞における「I」を働かせた実感が伴わない「me」に偏った一般的な繋ぎ方・形（つまり「一般化された他者」<sup>64</sup>としての＜意味＞であり、動的な＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞を静的・固定的な＜知識（knowledge）＞へと叙述したもの<sup>65</sup>）といえる。FはM＜導入で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）を手がかりとし、＜自己（私）＞の「I」を働かせて材料・用具にかわりながら、「I」と「me」とのやりとりを行い、新たな＜意味—造形物・造形行為＞をつくりだす。

【表4】事例1「パイプをジョイントして」におけるFの<意味>生成（作成：村田透）



【補足1】アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

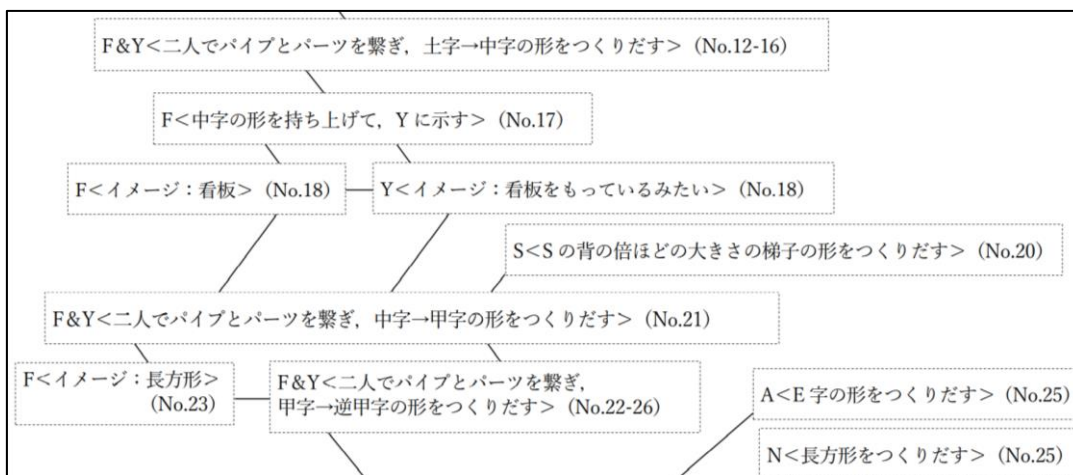
【補足2】各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

事例1のはじめ（No.01-11）においてFがつくりだした<意味—造形物・造形行為>は、<自己（身、主体、私）>の主体的側面である「I」を働かせてパイプやパーツにかかわり・行為して表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させた<意味>である。それとともに、この<意味—造形物・造形行為>は、<自己>の社会的側面である「me」が立ち上げた他者（M, Y, A）

の<意味—造形物・造形行為>との関係（能動—受動の構図）のなかでつくりだされた<意味>である。

さらに、Fは大人（Y）との一対一の関係（能動—受動の構図）を通して、協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりかえつづける。Fは、「me」が立ち上げたM<導入（前半）で提示した繋ぎ方・形>（No.01）を手がかりとしながら「I字→十字→土字」の形をつくりつつ、Yによる支援を受け入れF&Y<二人でパイプとパーツを繋ぎ、土字の形をつくりだす>（No.10-11）を新たに表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。さらに、Yが「中字」の形を持ち上げるFの様子を「看板もってるみたい」という協働的・対話的・状況的なかわりを通して、「me」が新たなF<意味—イメージ：看板>（No.18）を喚起させる。くわえて、Fは友達（S）の造形物・造形行為（No.20）したり、Yとの協働的・対話的・状況的なかわりを通してF<意味—イメージ：長方形>（No.23）を喚起したりして、「I」と「me」のやりとりによりF&Y<二人でパイプとパーツを繋ぎ、甲字→逆甲字の形をつくりだす>（No.22-26）を新たに表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。この一連の<意味>生成は以下である。

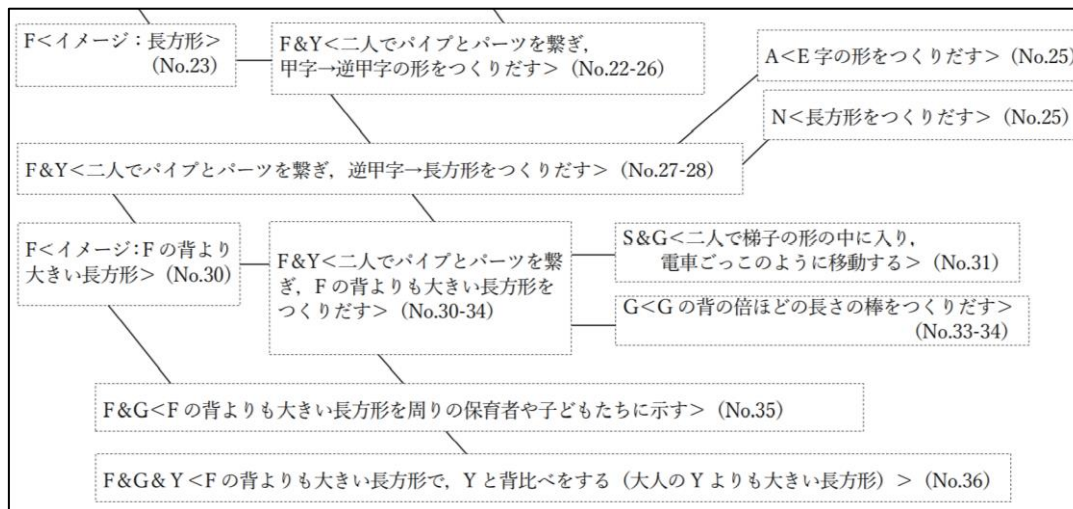
【表4】事例1「パイプをジョイントして」から抜粋（No.12-26）



さらにFは友達（A, N, S, G）の造形物・造形行為を見聞きして、<自己>における「me」が立ち上げた<意味—他者の造形物・造形行為>（No.25-34）を立ち上げる。同時にYとの協働的・対話的・状況的なかわりを通して、<自己>の「me」が新たなF<意味—イメージ：Fの背より大きい長方形>（No.30）を喚起し、「I」と「me」のやりとりをしてF&Y<二人でパイプとパーツを繋ぎ、Fの背よりも大きい長方形をつくりだす>（No.30-34）を新たに表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。さらに、Fは、自らの造形物（Fの背よりも大きい長

形)を周りの他者(保育者や他児)に示したり(No.35), Fの背よりも大きい長方形で, Yと背比べ(No.36)をしたりすることで, <意味-イメージ, 造形物・造形行為>をつくりかえる。この一連の<意味>生成は以下である。

【表4】事例1「パイプをジョイントして」から抜粋(No.23-36)



「造形遊び」においてFは, <自己(身, 主体, 私)>の「I」を働かせて身の回りの世界(もの, こと, 人)とかかわり・行為し, その都度の今現在の状況に応じて何事かをつくりだす経験をする。その経験が意識(コスモス)の表層と深層に作用し, <自己>の「I」と「me」のやりとりをして, 「存在形象」としての多様な<意味-イメージ, 造形物・造形行為>が表層的意識(ノモスの次元)に立ち上がる。この<意味>は, 今現在を生きる<自己>が立ち上げた代替不可能な<意味>であり, 質的にどれも異なる。そのため, 今現在の<自己>が立ち上げた<意味>とノモス化した既存の<意味>とのあいだ, および過去と現在の<自己>が立ち上げた<意味>とのあいだには, 常に一致することの無いズレに伴う混沌(カオス)をつくりだす。このズレは, 表層的意識(ノモスの次元)における複数の<意味>のあいだのズレである。くわえて, Fの<自己(身, 主体, 私)>の「I」を働かせた何事かをつくりだす経験は, 表層的意識と深層的意識とのあいだにおいても, ズレに伴う混沌をつくりだす。この混沌により, Fは自らつくりだした目の前の何事かの世界(意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>66</sup>, <意味の種子><sup>67</sup>, <欲動(無意識)><sup>68</sup>が流動する深層的意識や無意識の世界)を, <自己>の「I」と「me」とのやりとりをして, 表層的意識に<意味>として顕在化させようとする。Fのこのような<意味>生成は人間の根源的本性である意味分節(言分け)の働きという意味において, 「シンボリック相互作用(symbolic interaction)」<sup>69</sup>である。ただしこの<意味>生成は,

<自己>の「I」が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて何事かをつくりだしつつ、「I」と「me」とのやりとりを行い、直面する現在の無分節・未確定の何事かを<意味>化するという意味において、「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」<sup>70</sup>が共に働く在りようであるといえる。

## ② 「造形遊び」におけるFの学びの生成と大人の働きとの関係性

事例1におけるFの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、鯨岡が述べる大人（M, Y）の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>71</sup>に支えられて展開する。Mによる「育てる働き」は、導入における「教育の働き（繋ぎ方の実演）」が主であり、そのことで大人から子どもへの「意味世界の敷き写し」が生じる。Fが造形表現している際のYの「育てる働き」は以下である。YはFが一人で「土字」の形をつくるのが難しいと感じ・考えて、「土字」の形を支える。Yのかかわり・行為をFが受け入れて、FはYをリードしてパイプとパーツを繋いでいく（No.11）。ただし、Yは「中字」の形を支えたり（No.16）、「甲字」の形の安定が悪いと実感して、Fに対して「甲字」の形の上下逆にして繋げることを提案したりする（No.22）。またFが「中字→甲字→逆甲字→長方形の形」をつくりつづけるなかで、その都度、YがFのイメージ、志向性、造形物・造形行為などを感じ・考えて、パイプやパーツを繋ぐ場所や方法をFに提案したりする。このYがFにパイプやパーツを繋ぐ方法や場所を教えたり促したりする行為は、「教育の働き」である。同時にYは、Fの思いを受け止めたり意図を支えたりする「養護の働き」もしている。Yの「養護の働き」について以下に述べる。FがリードしてYがサポートする関係の構造には、Yなりの意図がある。実践後のYとMの振り返りによると、Yはこの事例が含まれる幼稚園での造形教室にスタッフとして参加しつづけ、Fには以下の傾向があると感じる。Fは「自分なりに発想・構想を持って活動に臨むことが多い」、「自分なりの発想・構想に強いこだわりがある」、「自分の思いや願いを保育者が受け止めて認めてほしい気持ちが人一倍強い」である。また、Fに限らず幼児は「友達に自分の思いや願いを言葉で十分に伝えきれない」という傾向があることも感じている。Yの「育てる働き」は、FとYとの四項図式（「子ども一声一体験」と「大人一声一体験」のまじわり）を基にした、子どもと大人との相互の「意味世界の敷き写し」として展開する。その都度の状況に応じてYは、Fのイメージ、志向性、造形物・造形行為などを感じ・考え、応答する。そのことでFの「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き）」<sup>72</sup>と「繋合希求欲求（その人と一緒がいい、その人とつながってい

たいという心の動き)」<sup>73</sup>が満たされる。

事例1におけるFの学びの生成の特徴は、＜自己＞の「I」が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて何事かをつくりだしつつ、「I」と「me」とのやりとりを行い、多様性・多義性があるアクチュアルな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす在りようであるが、合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではないということである。例えば、Fがパイプとパーツを繋ぎ様々な形（I字→十字→土字）をつくっている行為に対して、Yが「何をつくっている」と問うと、Fは「わからん、つなげる」と言う（No.11）エピソードが象徴的である。

合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではないFの「造形遊び」に対して、Y自身も＜自己＞も「I」と「me」とのやりとりを行いながら「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）をする。

FとYは、「造形遊び」において自他の向かう力（志向性）を感じ、お互いの身体のとる向きに対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>74</sup>を生じさせつつ、意味分節（言分け）が相互的に展開する。そのことにより、子ども（F）の「自己充実欲求」は、大人（Y）への信頼感や繋がる喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じ、子ども（F）の＜自己（私）＞と＜意味＞が協働的・対話的・状況的につくりだされる。

### ③ 「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）

事例1における大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）に支えられたFの「造形遊び」における学びの生成（アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、意味分節（言分け）であると同時に、心身合一の＜自己（私）＞による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>75</sup>という側面がある。「造形遊び」において、Fは直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況として問題を設定し（問題発見）、問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞<sup>76</sup>を通して、新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす。

事例1において、Fは、Mによる導入を、＜自己＞における「me」が立ち上げた＜意味＞として、M＜導入で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）をつくりだす。ただし、この＜意味＞は、Fの＜自己＞における「I」を働かせた実感が伴わない「me」に偏った一般的な繋ぎ方・形（つまり「一般化された他者」<sup>77</sup>としての＜意味＞であり、動的な＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞を、静的・固定的な＜知識（knowledge）＞へと叙述したもの<sup>78</sup>）といえる。FはM＜導入で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）を手がかりとし、＜自己（私）＞の「I」を働かせて

材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度に「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的なく意味（Mによる導入事例、Fにとっての既知の言葉やイメージなど）とは完全に一致しないズレが生じる。このズレ（未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）がFに混沌（カオス）を生じさせる。Fは直面する未知の状況を既知の状況と類似しているが異なった状況と見なし、自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞<sup>79</sup>という問題の設定（問題発見）をして、無分節・未確定な何事か（＜コードなき差異＞、＜意味の種子＞、＜欲動（無意識）＞）を新たに＜意味＞として顕在化させようとする。

ただし、「造形遊び」におけるFの問題発見および問題解決は、当初からはっきりとした問題が設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく、行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。事例1においてFが多様な＜意味—造形物・造形行為：パイプとパーツを繋ぎ様々な形（I字→十字→土字→中字→甲字）＞（No.04-21）をつくりだす在りようは、Mによる導入事例を参照しながらF自身で何が起こるのかを確かめる行為であり、＜探査的な実験（exploratory experiment）＞<sup>80</sup>の傾向が強いといえる。

FはYとの協働的・対話的・状況的なかわりを通して、次第に自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞という問題の設定（問題発見）がなされる。つまりFの「造形遊び」は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための＜手立てを試す実験（move-testing experiments）＞<sup>81</sup>としての傾向が強くなる。FはYに対して、「逆甲字」の形の上部を示し、さらにパイプを繋ぎつづけて「長方形」の形に旨をYに伝えながら、F＜意味—イメージ：長方形＞（No.23）を喚起しつつ、F&Y＜二人でパイプとパーツを繋ぎ、甲字→逆甲字の形をつくりだす＞（No.22-26）を創出する。さらに、FはYに対して、「長方形」の上部を示して、自分の背よりも大きな長方形にしたい旨を身振り手振りで伝えながら、F＜意味—イメージ：Fの背より大きい長方形＞（No.30）を喚起しつつ、F&Y＜二人でパイプとパーツを繋ぎ、Fの背より大きい長方形をつくりだす＞（No.30-34）を創出する。このようなFとYとの相互的な＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、F&Y＜意味—問題：紙製パイプとジョイントパーツを繋げて、大きな長方形をつくることのできるのか？＞がつくりだされる。Fは大人（Y）の「育てる働き」を支えとしながら多様

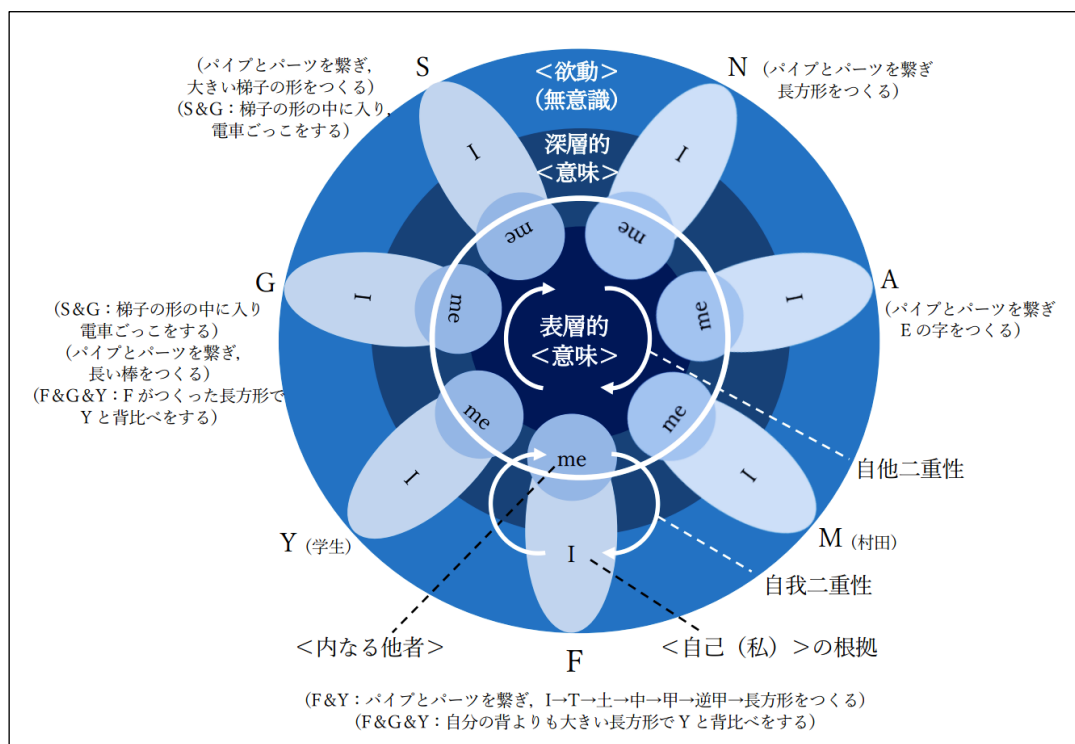
な他者（教師・保育者、友達）との協働的・対話的・状況的なかかわりによる＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、過去（＜自己＞と＜意味＞）を想起し、未来（＜自己＞と＜意味＞）を思い描き、直面する現在（＜自己＞と＜意味＞）がはらむ状況から問題を設定し（問題発見）、問題の解決を試みる。

Fは、「造形遊び」において作りだした造形物を、以下のように大人（学生：Y、周囲の保育者）や友達に示すことで、＜意味－造形物・造形行為＞について妥当性や有益性を実感・評価する。Fは笑顔で「長方形」の形を高く持ち上げてYに示したり（No.27）、Nに「（ ）できた(.)Nちゃん(.)みて」と言いながら示したりする（No.28）。Fは「Fの背よりも大きい長方形」の形を笑顔で持ち上げる。さらに、室内の複数の保育者や子どもたちに見せに廻る。FとGは、「Fの背よりも大きい長方形」の形がYの背よりも大きいことを確かめ、喜ぶ。Yも笑顔で、「Fの背よりも大きい長方形」の形が自分（Y）の背よりも大きいことを笑顔で身振り手振りを交えて伝える（No.36）

以上に述べた子ども（F）の学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造を図13に示す。この図は、北澤の「＜me－意味＞の相互生成」<sup>82</sup>（図7）を基にして、大人の働きを追加して村田が独自に作成したものである。

図13の白線の輪で括られたエリアは、Fの＜自己（私）＞が他者（大人、友達）との関係（能動－受動の構図）のなかで協働的・対話的・状況的に＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞をして作りだしたアクチュアルな＜意味－イメージ、造形物・造形行為＞であり、＜自己（私）＞との関係を生きるアクチュアルな＜他者（大人：MやY、友達：A、N、G、S）＞であり、＜自己（私）＞と＜他者＞にとってのアクチュアルな＜社会（「造形遊び」の場）＞である。Fが作りだしたアクチュアルな＜意味＞（図内の白線の輪で括られたエリア）は、表層的意識の＜意味＞と深層的意識の＜コードなき差異＞や＜意味の種子＞のあいだに立ち上がる意味である。さらに、このアクチュアルな＜意味＞は、無意識の世界（図内の白線の輪の外）の＜欲動＞とも相互作用することを通して作りだされた＜意味＞である。





【図13】子ども（F）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性（作成：村田透）

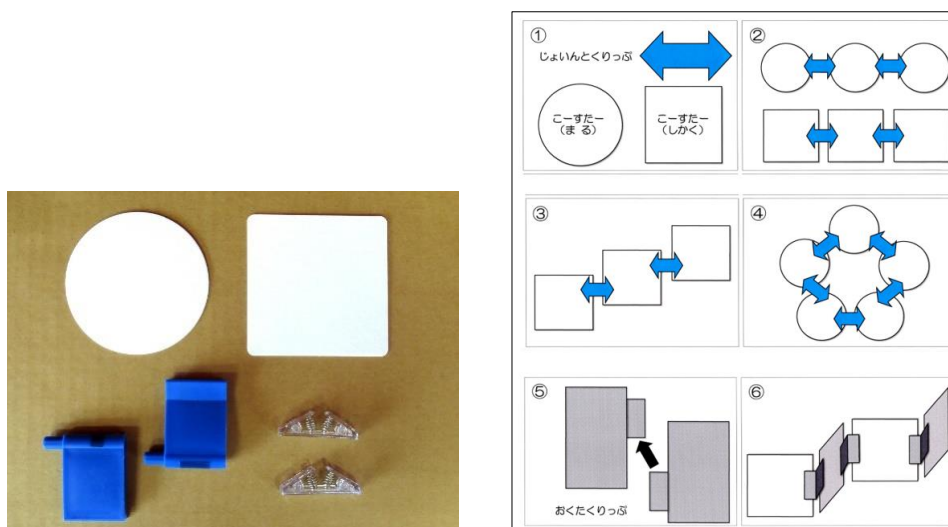
Fは大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）を支えとしながら、身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけ、外的対話と内的対話を通した<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）>により、アクチュアルな<自己（私）>と<意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会>をつくりだす。Fの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）および自らの学びについて考えて評価することは、事例1の「造形遊び」における多様な他者（大人、友達）との社会的相互作用の文脈の中で協働的・対話的・状況的になされる。

### 3-5-3 【事例2】「繋げる行為から発想をして遊ぶ（コースターをジョントとして）」における子どもの学びの生成

#### 3-5-3-1 【事例2】におけるSのエピソード

本題材は、繋げるという行為を手がかりに、材料・用具と直接かかわり・行為して材料・用具の特性・機能に親しみながら、思いのままに発想・構想をしたり造形表現をしたりする過程を大切に「造形遊び」の題材である。題材の主となる材料は、紙製コースター（円形、四

角形), ジョイントクリップ, オクタクリップである(図 14)。クリップは, 保育の場において平面作品を連結して壁面に展示するためのものである。クリップ類は, 洗濯バサミをはじめ, 子どもにとって生活の中にある身近な材料であり, 幼児期の子どもでも容易に材料の連結が可能という即時性の特徴がある。さらにジョイントクリップ(平面的に2方向連結可能)やオクタクリップ(立体的に連結可能)は, 思いのままに材料同士を繋げて形を変える多様性も有する。



【図 14 (左)】 コースター (上, 円形, 四角形), オクタクリップ(下左), ジョイントクリップ(下右)<sup>83</sup>

【図 15 (右)】 導入で村田 (M) が示した「クリップを用いた繋ぎ方の例」(作成: 村田透)<sup>84</sup>

以上に述べた教育的効果と題材の魅力を損なわないために, 導入の際, 提案者(村田:M)から子どもたちに対して「○○をつくろう。」などと具体的なテーマを投げかけてはいない。Mが導入の際に行ったことは, 材料の紹介やクリップの使い方についての資料提示(図 15, 活動前半の導入①~④, 活動後半の導入⑤~⑥)と実演である。

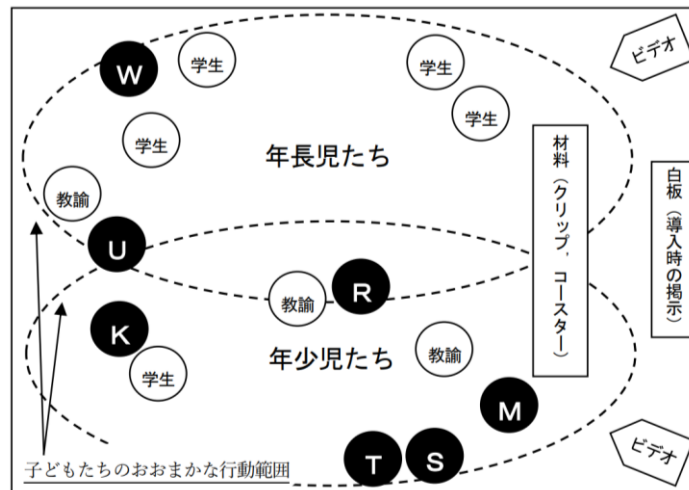
本事例は, S(年長, 男児)を中心とした, RとK(ともに年少, 男児), 複数の大人(村田:M, 幼稚園教諭:T, 学生:UとW)との約1時間のエピソードである。エピソード(表5)は相互行為分析(表6)を基に作成したものであり, 相互行為分析やエピソードにおける番号(No.○)は, 行為の出現順を示す。



【図16】事例2, Sのヤマカガシ



【図17】事例2, Sの箱状の頭のガラガラヘビ



【補足】子どもたちは流動的に行動し、それに応じてスタッフの位置も流動的である。

【図18】遊戯室内図(エピソードNo.24-26時点)(作成:村田透)

【表5】事例2:Sのエピソード(作成:村田透)

子どもたちは、遊戯室に集まりMの導入を見聞きする。Mは材料(ジョイントクリップ、二種類のコースター)や資料(図15:①~④)を示して使い方を実演する(No.01)。Mの「どんな形にもつなげることができると思うので(.)どういうふうにつなげられるかという事を発見してみてください。」(No.02)の発言の後、子どもたちは個々思うままに材料コーナーでコースターとクリップを選び、造形表現をはじめ(No.03)。

Sは、材料コーナーからコースターとクリップをもってきて、円形コースターで輪をつくったり(No.04)、四角形コースターで輪をつくったりする(No.05-10)。さらに、Sは、Mに四角形コースターでつくった輪を見せる(No.06, 09)。MはSに対して「四角(.)四角でもできる(.)なるほど」(No.07)、「すごい形ができたね: :」(No.10)と笑顔で驚いたり応答したりする。さらに、Sは、Rにも自らがつくった輪を見せると同時に、Rが四角形コースターでつくった「十字」の形を見たり(No.09)、周りの他児たちがコースターを一直線に繋げる様子を見たりする(No.11)。その後、Sは、四角形コースター(3枚)を一直線に繋げ(No.12)、

T に対し「これさ：：：これさ：：：いろんなようにみえるけど(.)ハヤブサで」と言いながら、造形物をハヤブサが飛ぶように動かす (No.13)。

さらに、S は、K が身長ほどに繋げた円形コースターを振りまわす様子を見聞きし、T に「へびつくりたい：：：：へびつくりたい：：：：」(No.14) と言いながら、円形コースター (17 枚) を一直線に繋げて、へびをつくりだし (No.16)、T に「みて」(No.17)、「毒へびやった ( )」(No.18) と言いながら自分の造形物を見せる。T は「シャ：：ッ(.)シャ：：ッ(.)シャ：：ッ(.)」(No.19) と言いながら、S の毒へびの胴体部分を触って、生きているように前後に動かす。S は、毒へびの口が開くように造形物をつくりかえ (No.20)、T に自らつくった毒へびの構造の特徴 (胴体、尾) を伝えたり (No.21)、「かっこいいやろ? =」(No.23) と問う。T は S に「体な」(No.22)、「なが：：：：い(.)先生より長い」(No.24) と笑顔で驚いたり、応答したりする。

さらに、S は、M に対して「毒へび」(No.25) と言って造形物を示し、M は「お：：：長いな：：：ずいぶん長いな：：：」(No.26) と笑顔で驚いたり、応答したりする。さらに、S は、M に対して「ヤマカガシ」(No.30)、「うん(.)爬虫類」(No.32)、「口開けてんの」(No.35)、「シャ：：：ッ」(No.37)、「ねえ(.)みてみて(.)これが牙(.)これが口=」(No.39)、「これが胴体」(No.41)、「これがしっぽ」(No.43) といいながら、M に「ヤマカガシ」の口が大きく開くようになっていっていることを見せたり、「ヤマカガシ」のそれぞれの部分を指さしたりしながら M に笑顔で説明したりする (図 16：S のヤマカガシ)。M は、S に対し、「胴長い (.) 長い胴体だ」(No.42)、「しっぽ長いな：：：」(No.44) と笑顔で驚いたり、応答したりする。

M は、活動後半の導入において、子どもたちに追加の材料 (オクタクリップ、間接つきのジョイントクリップ、ストロー、木の棒、スプーン) を示し、それぞれの材料も繋げることができることや、資料 (図 15：⑤～⑥) を示して立体的なジョイントが可能であることを実演する (No.45)。S は、オクタクリップに興味・関心を示し、オクタクリップの使い方を試しながら、自らつくった「ヤマカガシ」の頭をいったん解体し、立体的に「鎌首をもたげたヤマカガシ」ようにする (No.46)。さらに、S は、隣にいる U に対し「ガラガラへび=」(No.49)、「これアフリカの砂漠にいるやつ」(No.51) と言ったりする。さらに、S は、「鎌首をもたげたガラガラへび」の頭をいったん解体し、オクタクリップと四角形と円形のコースターを用いて箱状に組み立てて、「箱状の頭のガラガラへび」をつくる。S は W に「箱状の頭のガラガラへび」を見せながら、自ら大きな口を開けて、構造の工夫を笑顔で伝える (No.55)。W は S に対して「すごいなこれ」(No.56) と驚きながら言う。さらに、S は、T や M に対して「箱状の頭のガラガラへび」を見せて、箱状の頭の部分に腕を入れて、構造の工夫 (大きな口が開いて、口から獲物を飲み込むことができる) を笑顔で伝える (No.57)。やがて、S は「箱状の頭のガラガラへび」を引きづりながら、ガラガラへびが生きて動くように遊戯室内を移動しはじめる (No.58) (図 17：S の箱状の頭のガラガラへび)。

【表 6】事例 2「コースターをジョイントして」(2015.6.23) の相互行為分析 (作成: 村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為 (映像)
00:00	01		子どもたちは遊戯室に集まり, M (筆者) の話を聞く。M は材料 (ジョイントクリップ, 二種類のコースター) を示して使い方を実演する。	
04:52	02	M: 村田先生は真っすぐな形 (.) 縦でも横でもいいですけど (.) 真っすぐな形ジグザクな形まるい形を今みんなに紹介しましたけど (.) どんな形にもつなげることができると思うので (.) どういうふうにつなげられるかという事を発見してみてください。	M: 活動前に子どもたちに三つの約束 (①材料を仲良く使う, ②材料を投げたり蹴ったりしない, ③他の子がつくったものを勝手に壊さない) を伝える。	 【場面 01】
07:19	03		子どもたち: 個々思うままに材料コーナーで材料を選び, 表現をはじめ。	
07:27	04		S: 円形コースターやクリップを集めて座わり, 円形コースター (6 枚) を輪のように繋ぐ。	 【場面 04】 S の「輪」
10:11	05		S: 四角形コースター (5 枚) を使い, 円形コースターでつくった輪のように繋ぐ (導入時, M が実演した形を試みた可能性あり)。	 【場面 05】 S の「輪」
12:18	06	S: みて ( ) できた=	S: 四角形コースターでつくった輪を M に見せる。	 【場面 13】 T と S
12:35	07	M: = 四角 (.) 四角でもできる (.) なるほど		
12:45	08		S: 周りの子どもたちがつくっている様子を見たり, 四角形コースターでつくった輪の中央に, 6 枚目の四角形コースターを繋げる。	 【場面 14】 S と K
14:28	09		S: 年少児 R に四角形コースターでつくった輪を見せる。R が四角形コースターでつくった十字の形を見る。	
14:36	10	M: すごい形ができたね::	M: S が四角形コースターでつくった輪を M に見せたことに応答する。	
14:46	11		S: 周りの子どもたちがつくっている様子を見る。隣の年少児たちは, 円形や四角形のコースターを一直線にどんどん繋げている。	
14:52	12		S: 四角形コースターでつくった輪を解体し, 四角形コースター (3 枚) を一直線に繋げる。その後, 円形コースターでつくった輪を解体する。	
16:23	13	S: これさ::: これさ::: いろんなようにみえるけど (.) ハヤブサで	S: 保育者 T に四角形コースターを一直線に繋げたものを見せ, ハヤブサが飛んでいるように動かしながら室内を歩き回る。	
16:57	14	a: へびつくりたい::: へびつくりたい::: =	a: 年少児 K が, 自分の身長ほどに円形コースターを一直線につなげたものを振りまわしている様子を見て, T に言う。	
	15	T: = どうぞ	T: S に向かってうなづく。	



17:03	16		S: 四角形コースターでつくったハヤブサを解体して、円形コースター(5枚)を一直線に繋ぐ。さらにジョイントクリップや円形コースターをさくさんもってきて、一直線にどんどん繋ぎ続ける。(多くの他児(年少児, 年少児)も、コースターを一直線に繋ぎ続けている。)	
21:13	17	S: みて	S: 円形コースター(17枚)を一直線に繋ぎ、その先をY字状に二股にする(おそらく蛇の頭)。Sはへびを長く直線に繋ぐことができたことを喜び、Tに見せる。	【場面17】TとS
21:49	18	S: 毒へびやった( ) =		
21:53	19	T: = シャ: : ッ(.) シャ: : ッ(.) シャ: : ッ(.)	T: Sの毒へびの胴体部分を触って、生きているように前後に動かす。	
22:02	20		S: 毒へびの頭をY字形から、円形コースターを繋げて輪にする。頭(輪)の部分のジョイントを一部外して、口が開くようにする。 T: 毒へびを興味深そうに、Sと共に指さしながら見る。	【場面20】Sの「毒へび」
22:32	21	S: これは胴体(.)これは尾(.) =	S: Tに毒へびについて、立って指さしながら説明をする。	
22:36	22	T: = 体な	T: Sの説明にうなづきながら応答する。	
22:46	23	S: カッコいいやろ? =	S: 自分でつくった毒へびを立てて見ながら、Tに聞く。	
22:51	24	T: = なが: : : : い(.)先生より長い	T: Sの問いかけに対し、うなづきながら応答する。	
23:30	25	S: 毒へび =	S: Mを毒へびの所まで連れてきて、指をさして見せる。	【場面21】TとS
	26	M: = お: : : 長いな: : : ずいぶん長いな: : :		
23:34	27	S: = 毒へび =	S: 毒へびを指さしながら笑顔で言う。	
	28	M: = 長: : : : い		
23:41	29		S: 毒へびの頭の部分を持ち上げようとするが、頭の部分が外れてしまう。	【場面35】Sの「ヤマカガシ」
24:53	30	S: ヤマカガシ =	S: Mを毒へびの所まで連れてきて、見せる。	
24:54	31	M: = ヤマカガシ(.)ヤマカガシ知ってんの? =		
24:57	32	S: = うん(.)爬虫類 =		
25:00	33	M: = 爬虫類のヤマカガシ	S: Mにヤマカガシの頭の部分の輪が、大きく口が開くようになっていっていることを見せる。	
25:06	34	M: すごくすごくおっきいね =		
25:07	35	S: = 口開けてんの =	S: ヤマカガシの口がより大きく開く様子を見せる。	【場面37】Sの「ヤマカガシ」
25:12	36	M: = 口開けてんの =		
25:13	37	S: = シャ: : : : ッ	S: ヤマカガシの口の形の中に牙があるように形を変える。	
27:41	38		S: ヤマカガシの口の形を変えて、口がコノ字に大きく開いているようにする。Mをヤマカガシの所まで連れてきて、見せる。	

27:57	39	S: ねえ(.)みてみて(.)これが 牙(.)これが口=	S: ヤマカガシのそれぞれの部分を指さしながら M に笑顔で説明する。	
28:01	40	M: = うん		
28:03	41	S: = これが胴体=		
	42	M: = 胴体長い(.)長い胴体だ		
28:06	43	S: これがしっぽ=		<p>【場面 39】 M と S</p>
28:07	44	M: = しっぽ長いな: : :		
32:55	45	M: (さらに追加の材料を使う と) 面白い形がもつとできる かもしれません	M: 子どもたちに追加の材料 (オクタクリップ, 間接つきのジョイントクリップ, ストロー, 木の棒, スプーン) を示し, それぞれの材料も繋げることができること, 立体的なジョイントが可能であることを実演する。	
33:16	46		S: オクタクリップに興味・関心を示す。オクタクリップの使い方を試しながら, ヤマカガシの頭をいったん解体し, 青色のオクタクリップと円形コースターでつくる。これまでのヤマカガシは平面的な造形であったが, オクタクリップを使って「鎌首をもたげたヤマカガシ」ようにする (S は青色が好きでよく用いる)。	
37:06	47	S: みて(.)後ろみて=	S: 年少児にかかわっている保育者 U を呼ぶ。	
	48	U: = すご: : : : : い(.)a ちゃん(.)動きそうだね(.)ほら	U: S の「鎌首をもたげたヤマカガシ」に驚き, その胴体を動かす。	
37:20	49	S: ガラガラヘビ=		<p>【場面 46】 S の「ヤマカガシ」</p>
	50	U: = ガラガラヘビ? =		
37:29	51	S: = これアフリカの砂漠に いるやつ		
38:23	52		S: M を連れてきてガラガラヘビを見せる。	
	53	M: おっ(.)なんだこれは(.)立 ち上がっている	M: S の「鎌首をもたげたガラガラヘビ」に驚き, 応答する。	
39:17	54		S: ガラガラヘビの頭を青色のオクタクリップと四角形と円形のコースターを用いて箱状に組み立てて, 「箱状の頭のガラガラヘビ」をつくる。	<p>【場面 47】 S と U</p>
45:19	55		S: 保育者 W に「箱状の頭のガラガラヘビ」を見せながら, 自ら大きな口を開けて, 造形の工夫を笑顔で伝える。	
45:22	56	W: すごいなこれ		
45:50	57		S: T や M を連れてきて「箱状の頭のガラガラヘビ」を見せる。箱状の頭の部分に腕を入れて, 造形の工夫を笑顔で伝える。	
54:25	58		S: 「箱状の頭のガラガラヘビ」を引きづりながら, ガラガラヘビが生きて動くように遊戯室内を移動し続ける。	

### 3-5-3-2 【事例2】協働的・対話的・状況的につくりだされるSの学び

「造形遊び」における子ども（S）の学びの生成に関する大人（保育者：M, T, U, W）の働きや多様な他者（教師・保育者、友達）との関係性の構造、および自らの学びに関する省察と評価を明らかとするために、エピソード（表5）を反映させた表7に基づいて考察する。表5は、子ども（S）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの、こと、人）の＜意味＞の生成（つくり、つくりかえ、つくる）を可視化したものである。

#### ① 「造形遊び」におけるSの学びの生成

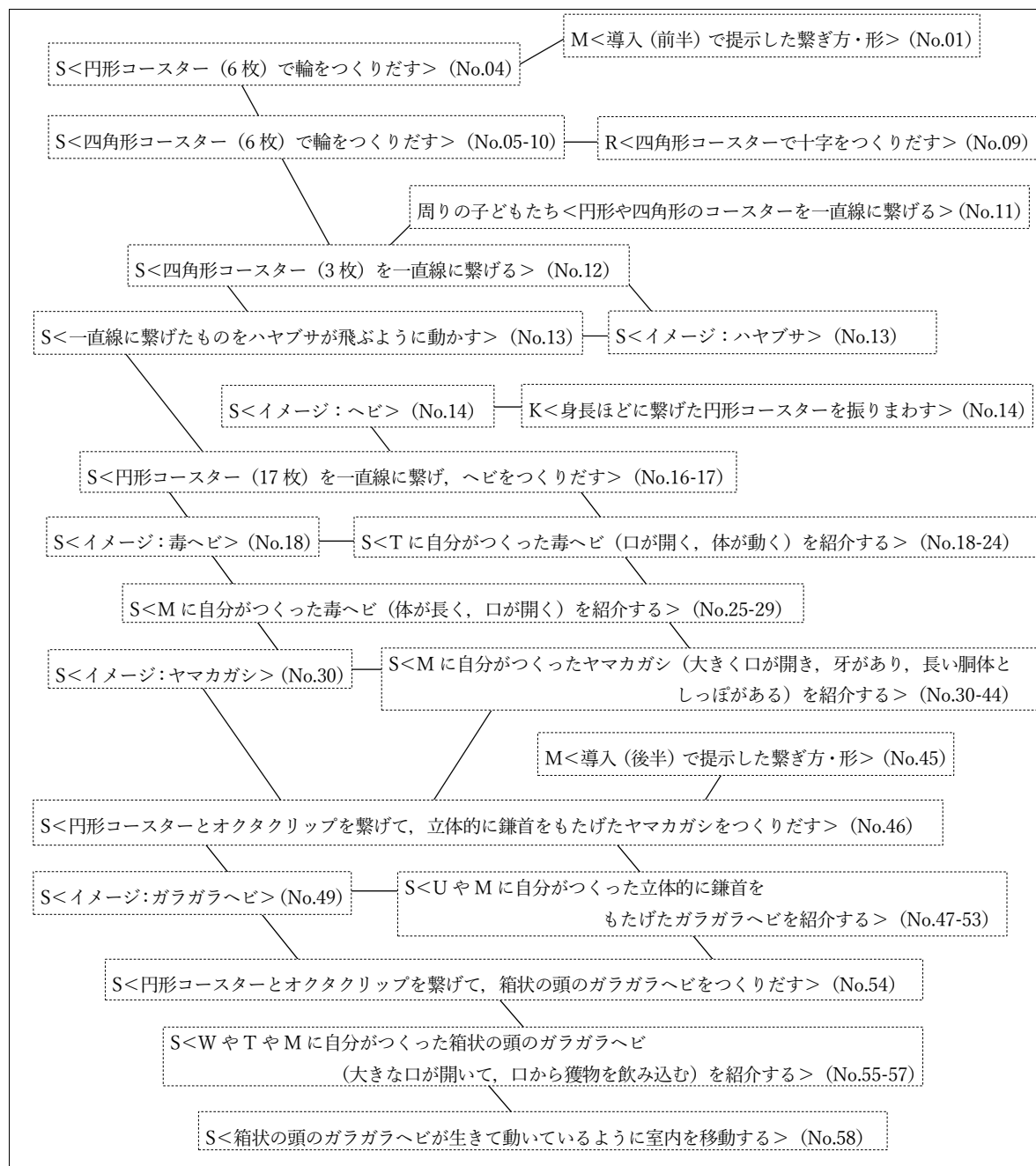
事例2におけるSの学びの生成は、鯨岡が述べる＜自分の心＞を規定する三つの次元<sup>85</sup>である「①重要な大人（保育者：M, T, U, W）との関係の次元」、「②外界（ヒト・モノ・コト）との関係の次元」、「③社会文化環境との関係の次元によって成り立つ。

「造形遊び」におけるSの学びの生成は、Mが活動前半の導入で示した資料（図15：①～④）や実演を手がかりとしていると考えられる。Mによる導入は「教育の働き」<sup>86</sup>であり、導入はMと子どもたちが情動、身振り手振りや視線や声などの身体の向きなどを反応し合うという関係性（能動—受動の構図）で展開する。そのことによって大人（M）から子どもたちへ「意味世界の敷き写し」<sup>87</sup>が生じる。

Sは、Mによる導入を、＜自己＞における「me」が立ち上げた＜意味＞として、M＜導入（前半）＞で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）をつくりだす。ただし、この＜意味＞は、Sの＜自己＞における「I」を働かせた実感が伴わない「me」に偏った一般的な繋ぎ方・形（つまり「一般化された他者」<sup>88</sup>としての＜意味＞であり、動的な＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞を静的・固定的な＜知識（knowledge）＞へと叙述したもの<sup>89</sup>）といえる。SはM＜導入（前半）＞で提示した繋ぎ方・形＞（No.01）を手がかりとし、＜自己（私）＞の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、「I」と「me」とのやりとりをして、新たな＜意味—造形物・造形行為＞をつくりだす。



【表7】事例2「コースターをジョイントして」におけるSの<意味>生成（作成：村田透）



【補足1】 アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

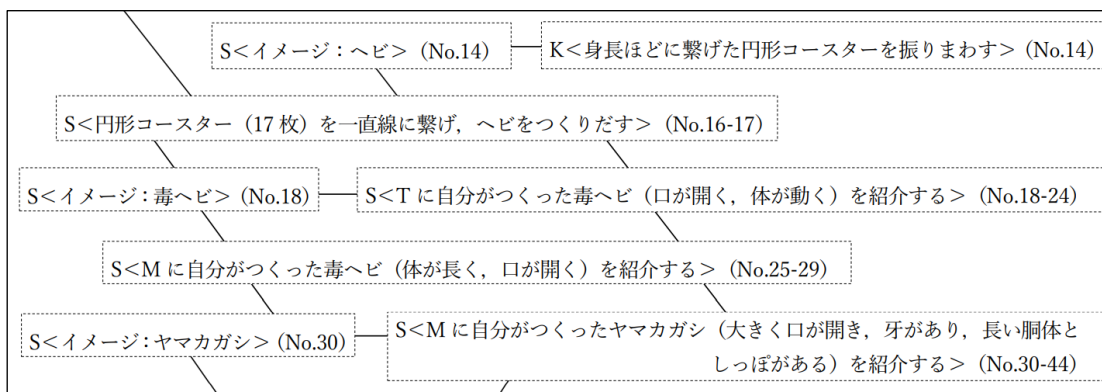
【補足2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

Sが作りだした<意味—造形物・造形行為>は、<自己（身，主体，私）>の主体的側面である「I」を働かせてコースターやクリップにかかわり、表層的意識（ノモスの次元）に顕在化させた<意味>である。それとともに、この<意味—造形物・造形行為>は、<自己>の社会的側面である「me」が立ち上げた他者（M，R，周りの子どもたちなど）の<意味—造形物・

造形行為>との関係性（能動—受動の構図）によって作りだされた<意味>である。

さらに事例2 (No.14以降)において、Sは大人 (M, T) との対一の関係性（能動—受動の構図）を通して、対話的・協働的に<自己>と<意味>をつくりかえつづける。Sは、年少児の K<身長ほどに繋げた円形コースターを振りまわす> (No.14) を見聞きして自分の<意味>とする。そのことで「me」が新たな S<意味—イメージ：へビ> (No.14) を喚起し、「I」と「me」とのやりとりをして S<意味—造形物・造形行為：円形コースターを一直線に繋げ、へビをつくりだす> (No.16-17) を新たに立ち上げる。さらに、SはTとの協働的・対話的・状況的なかわりを通して、「me」が新たな S<意味—イメージ：毒へビ> (No.18) を喚起し、「I」と「me」とのやりとりをして S<Tに自分がつくった毒へビ（口が開く、体が動く）を紹介する> (No.18-24) を新たに立ち上げる。つづいて、SはMとの協働的・対話的・状況的なかわり (No.25-29, 30-44) を通して、「me」が新たな S<意味—イメージ：ヤマカガシ> (No.30) を喚起し、「I」と「me」とのやりとりをして S<Mに自分がつくった毒へビ（体が長く、口が開く）を紹介する> (No.25-29), S<Mに自分がつくったヤマカガシ（大きく口が開き、牙があり、長い胴体としっぽがある）を紹介する> (No.30-44) を新たに立ち上げる。この一連の<意味>生成は以下である。

【表7】事例2「コースターをジョイントして」から抜粋 (No.14-44)

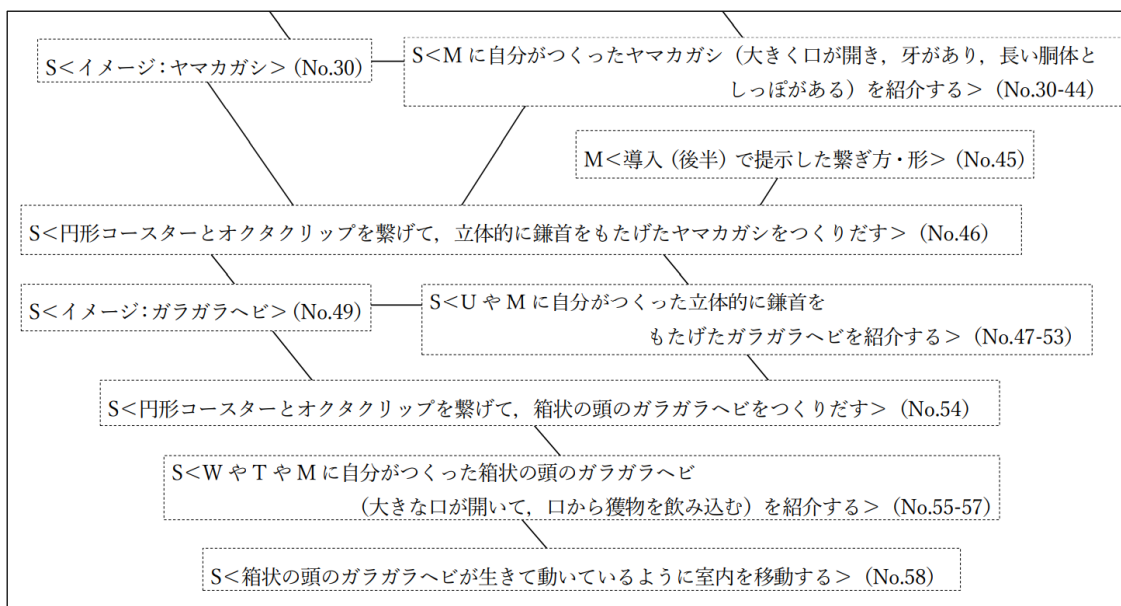


活動後半において、SはMによる導入を、<自己>における「me」が立ち上げた<意味>として、M<導入（後半）で提示した繋ぎ方・形> (No.45) をつくりだす。同時に、Sが<自己（身、主体、私）>における「I」を働かせて材料（コースター、ジョイントクリップ、オクタクリップ）や、活動前半につくりだした多様な<意味—イメージ>や<意味—造形物・造形行為>などと相互作用・相互行為して、S<円形コースターとオクタクリップを繋げて、立体的に鎌首をもたげたヤマカガシをつくりだす> (No.46) を立ち上げる。さらに、Sは大人 (M, T,

U, W) との一对一の関係性(能動—受動の構図)を通して, 協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりかえつづける。SはUやMとのかかわり・行為を通して, 「me」が新たなS<意味—イメージ: ガラガラヘビ> (No.49)を喚起し, 「I」と「me」とのやりとりをしてS<UやMに自分がつくった立体的に鎌首をもたげたガラガラヘビを紹介する> (No.47-53)を新たに立ち上げる。

つづけて, Sは<自己>の「I」を働かせて材料や造形物にかかわりながら, 「I」と「me」とのやりとりをしてS<意味—造形物・造形行為: 円形コースターとオクタクリップを繋げて, 箱状の頭のガラガラヘビをつくりだす> (No.54)をつくりだす。さらに, SはWやTやMとのかかわり・行為を通して, S<WやTやMに自分がつくった箱状の頭のガラガラヘビ(大きな口が開いて, 口から獲物を飲み込む)を紹介する> (No.55-57)やS<意味—造形物・造形行為: 箱状の頭のガラガラヘビが生きて動いているように室内を移動する> (No.58)を新たに表立ち上げる。この一連の<意味>生成は以下である。

【表7】事例2「コースターをジョイントして」から抜粋 (No.30-58)



「造形遊び」においてSは, <自己(身, 主体, 私)>の「I」を働かせて身の回りの世界(もの, こと, 人)とのかかわり・行為し, その都度の今現在の状況に応じて何事かをつくりだす経験をする。その経験が意識(コスモス)の表層と深層に作用し, <自己>の「I」と「me」とのやりとりを通して「存在形象」としての多様な<意味—イメージ, 造形物・造形行為>が表層的意識(ノモスの次元)に立ち上がる。この<意味>は, 今現在を生きる<自己>が立ち上げ

た代替不可能な<意味>であり、質的にどれも異なる。そのため、今現在の<自己>が立ち上げた<意味>とノモス化した既存の<意味>とのあいだ、および過去と現在の<自己>が立ち上げた<意味>とのあいだには、常に一致することの無いズレに伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレは、表層的意識（ノモスの次元）における複数の<意味>のあいだのズレである。くわえて、子どもの<自己（身，主体，私）>を働かせた何事かをつくりだす経験は、表層的意識と深層的意識とのあいだにおいても、ズレに伴う混沌をつくりだす。この混沌により、子どもは自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>90</sup>、<意味の種子><sup>91</sup>、<欲動（無意識）><sup>92</sup>が流動する深層的意識や無意識の世界）を、<自己>の「I」と「me」とのやりとりを通して、表層的意識に<意味>として顕在化させる。Sのこのような<意味>生成は、人間の根源的本性である意味分節（言分け）によるという意味において、「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」<sup>93</sup>である。ただしこの<意味>生成は、<自己>の「I」が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて何事かをつくりだしつつ、「I」と「me」とのやりとりを行い、直面する現在の無分節・未確定の何事かを<意味>化するという意味において、「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」<sup>94</sup>が共に働く在りようであるといえる。

## ② 「造形遊び」におけるSの学びの生成と大人の働きとの関係性

事例2におけるSの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、鯨岡が述べる大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>95</sup>に支えられて展開する。「教育の働き」は、Mによる導入が主であり、そのことで大人から子どもへの「意味世界の敷き写し」が生じる。Sが造形表現している際の大人の働きかけは、「養護の働き」が主である。「養護の働き」は、Sと大人（M, T, U, W）との四項図式（「子ども一声一体験」と「大人一声一体験」のまじわり）を基にした、子どもから大人への「意味世界の敷き写し」として展開する。その都度の状況に応じて大人は、Sのイメージ、志向性、造形物・造形行為などを感じ・考え、応答する。そのことでSの「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き）」<sup>96</sup>と「繋合希求欲求（その人と一緒にいたい、その人とつながってほしいという心の動き）」<sup>97</sup>が満たされる。

事例2におけるSの学びの生成の特徴は、<自己>の「I」が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて何事かをつくりだしつつ、「I」と「me」とのやりとりを行い、多様性・多義性があるアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだす在りようであるが、合理的・効率的・

客観的で言説可能な在りようではないということである。

合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではない S の「造形遊び」に対して、大人 (M, T, U, W) も <自己>も「I」と「me」とのやりとりを行いながら「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）をする。

S と大人 (M, T, U, W) は、「造形遊び」において自他の向かう力（志向性）を感じ、お互いの身体のとる向きに対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>98</sup>を生じさせつつ、意味分節（言分け）が相互的に展開する。そのことにより、子ども (S) の「自己充実欲求」は、大人 (M, T, U, W) への信頼感や繋がる喜びである「整合希求欲求」との対の関係となって生じ、S の <自己 (私)> と <意味> が協働的・対話的・状況的につくりだされる。

### ③ 「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）

事例 2 における大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）に支えられた S の「造形遊び」における学びの生成（アクチュアルな <自己> と <意味> を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、意味分節（言分け）であると同時に、心身合一の <自己 (私)> による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>99</sup>という側面がある。「造形遊び」において、S は直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況として問題を設定し（問題発見）、問題の解決に向けて <現場での実験> における <行為の中の省察 (reflection-in-action)> <sup>100</sup>を通して、新たな <自己> と <意味> をつくりだす。

事例 2 において、S は、M による導入を、<自己> における「me」が立ち上げた <意味> として、M <導入 (前半) で提示した繋ぎ方・形> (No.01) をつくりだす。ただし、この <意味> は、S の <自己> における「I」を働かせた実感が伴わない「me」に偏った一般的な繋ぎ方・形（つまり「一般化された他者」としての <意味> であり、動的な <行為の中の知の働き (knowing-in-action)> を、静的・固定的な <知識 (knowledge)> へと叙述したもの）といえる。S は M <導入 (前半) で提示した繋ぎ方・形> (No.01) を手がかりとし、<自己 (私)> の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度に「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的な <意味 (M による導入事例, S にとっての既知の言葉やイメージなど)> とは完全に一致しないズレが生じる。このズレ（未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が S に混沌（カオス）を生じさる。

S は直面する未知の状況を既知の状況と類似しているが異なった状況と見なし、自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み（フレーム）を与える><sup>101</sup>という問題の設定（問題発見）をして、無分節・未確定な何事か（<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動（無意識）>）を新たに<意味>として顕在化させようとする。

ただし、「造形遊び」におけるSの問題発見および問題解決は、当初からはっきりとした問題が設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく、行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。事例2においてSが多様な<意味—造形物・造形行為：円形コースターで輪をつくる、四角形コースターで輪をつくる、四角形コースターを一直線に繋げる、一直線に繋げたものをハヤブサのように動かす>（No.04-13）をつくりだす在りようは、Mによる導入事例を参照しながらSが何が起こるのかを確かめる<探査的な実験（exploratory experiment）><sup>102</sup>の傾向が強いといえる。

Sは大人（T, M）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、次第に自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み（フレーム）を与える>という問題の設定（問題発見）がなされる。つまりSの「造形遊び」は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための<手立てを試す実験（move-testing experiments）><sup>103</sup>としての傾向が強くなる。活動前半において、Sは、Kが身長ほどに繋げた円形コースターを振りまわす様子を見聞きし、Tに「へびつくりたい：：：：へびつくりたい：：：：」（No.14）と伝えながら、S<意味—イメージ：へび>（No.14）を喚起しつつ、S<意味—造形物・造形行為：円形コースターを一直線に繋げ、へびをつくりだす>（No.16-17）を創出する。さらにSはTとの協働的・対話的・状況的なかわりを通して、S<意味—イメージ：毒へび>（No.18）を喚起し、S<Tに自分がつくった毒へび（口が開く、体が動く）を紹介する>（No.18-24）を創出する。つづいて、SはMとの協働的・対話的・状況的なかわり（No.25-29, 30-44）を通して、S<意味—イメージ：ヤマカガシ>（No.30）を喚起し、S<Mに自分がつくった毒へび（体が長く、口が開く）を紹介する>（No.25-29）、S<Mに自分がつくったヤマカガシ（大きく口が開き、牙があり、長い胴体としっぽがある）を紹介する>（No.30-44）を創出する。

さらに活動後半において、SはMによる導入を、<自己>における「me」が立ち上げた<意味>として、M<導入（後半）で提示した繋ぎ方・形>（No.45）をつくりだす。同時に、Sが活動前半につくりだした多様な<意味—イメージ>や<意味—造形物・造形行為>などと相互作用・相互行為しつつ、活動後半の<手立てを試す実験（move-testing experiments）>に臨む。Sは大人（U, M）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、S<意味—イメージ：ガ

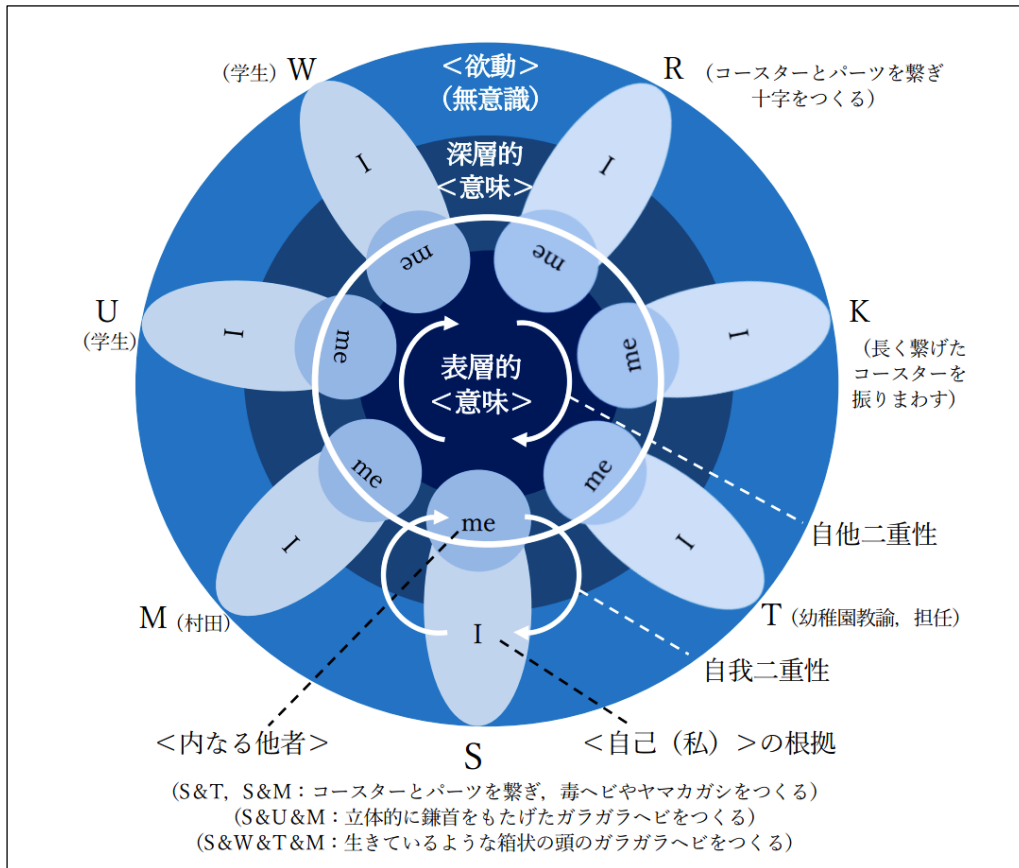
ラガラヘビ> (No.49) を喚起し、S<U や M に自分がつくった立体的に鎌首をもたげたガラガラヘビを紹介する> (No.47-53) を創出する。つづけて、S は大人 (W, T, M) との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、S<W や T や M に自分がつくった箱状の頭のガラガラヘビ (大きな口が開いて、口から獲物を飲み込む) を紹介する> (No.55-57) や S<意味—造形物・造形行為：箱状の頭のガラガラヘビが生きて動いているように室内を移動する> (No.58) を創出する。

このような S と大人 (M, T, U, W) との相互的な<行為の中の省察 (reflection-in-action)>を通して、S<意味—問題 (前半)：紙製コースターとジョイントクリップを繋げて、ヘビをつくることができるのか?>、S<意味—問題 (後半)：紙製コースターとオクタクリップを繋げて、立体的なヘビをつくることができるのか?>がつくりだされる。S は大人 (M, T, U, W) の「育てる働き」を支えとしながら多様な他者 (教師・保育者、友達) との協働的・対話的・状況的なかわりによる<行為の中の省察 (reflection-in-action)>を通して、過去 (<自己>と<意味>) を想起し、未来 (<自己>と<意味>) を思い描き、直面する現在 (<自己>と<意味>) がはらむ状況から問題を設定し (問題発見)、問題の解決を試みる。

S は、「造形遊び」においてつくりだした造形物を、以下のように大人 (M, T, U, W) に示すことで、<意味—造形物・造形行為>について妥当性や有益性を実感・評価する。活動前半において、S は T に自らつくった毒ヘビの構造の特徴 (胴体、尾) を伝えたり (No.21)、「かっこいいやろ?」 (No.23) と問う。T は S に「体な」 (No.22)、「なが：：：い(.)先生より長い」 (No.24) と笑顔で驚いたり、応答したりする。また、S は、M に対して「毒ヘビ」 (No.25) と言って造形物を示し、M は「お：：：長いな：：：ずいぶん長いな：：：」 (No.26) と笑顔で驚いたり、応答したりする。活動後半において、S は、U に対し「ガラガラヘビ」 (No.49)、「これアフリカの砂漠にいるやつ」 (No.51) と言ったりする。S は W に「箱状の頭のガラガラヘビ」を見せながら、自ら大きな口を開けて、構造の工夫を笑顔で伝える (No.55)。W は S に対して「すごいなこれ」 (No.56) と驚きながら言う。さらに、S は、T や M に対して「箱状の頭のガラガラヘビ」を見せて、箱状の頭の部分に腕を入れて、構造の工夫 (大きな口が開いて、口から獲物を飲み込むことができる) を笑顔で伝える (No.57)。

以上に述べた「造形遊び」における子ども (S) の学びの生成に関する大人の働きや多様な他者 (教師や保育者、友達) との関係性の構造を図 19 に示す。この図は、北澤の「<me—意味>の相互生成」<sup>104</sup> (図 7) を基にして、大人の働きを追加して村田が独自に作成したものである。

図19の白線の輪で括られたエリアは、Sの<自己(私)>が他者(大人, 友達)との関係性(能動-受動の構図)のなかで協働的・対話的・状況的に<行為の中の省察(reflection-in-action)>をしてつくりだしたアクチュアルな<意味-イメージ, 造形物・造形行為>であり、<自己(私)>との関係を生きるアクチュアルな<他者(大人:M, T, U, W, 友達:K, R)>であり、<自己(私)>と<他者>にとってのアクチュアルな<社会(「造形遊び」の場)>である。Sがつくりだしたアクチュアルな<意味>(図内の白線の輪で括られたエリア)は、表層的意識の<意味>と深層的意識の<コードなき差異>や<意味の種子>のあいだに立ち上がる意味である。さらに、このアクチュアルな<意味>は、無意識の世界(図内の白線の輪の外)の<欲動>とも相互作用することを通してつくりだされた<意味>である。



【図19】子ども(S)の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造(作成:村田透)

Sは大人の「育てる働き」「養護の働き」と「教育の働き」を支えとしながら、身の回りの世界(もの, こと, 人)に働きかけ、外的対話と内的対話を通した<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>により、アクチュアルな<自己(私)>と<意味-イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>をつくりだす。Sの学びの生成(アクチュアルな



<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる) および自らの学びについて考えて評価することは、事例2の「造形遊び」における多様な他者(大人、友達)との社会的相互作用の文脈の中で協働的・対話的・状況的になされる。

### 3-6 本章のまとめ

第3章の目的は、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師・保育者、友達)との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることである。そのため浜田の「私」の成り立ち、鯨岡の「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」、G・H・ミードの「社会的自我」、H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」、D・A・ショーンの構成主義の「認識論(<行為の中の省察>)」、北澤の造形活動における「<私>の成り立ち」と「<me—意味>の相互生成」の諸理論を採り上げて考察をした。さらに、幼児を対象とした2件の「造形遊び」の実践事例の分析・考察した。

【表1】第3章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧(転載)

事例	【事例1】幼稚園における時間外保育 「様々なものから発想をして遊ぶ(パイプをジョイントして)」	【事例2】幼稚園における時間外保育 「繋げる行為から発想をして遊ぶ(コースターをジョイントとして)」
場所	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室
日時	2015年1月13日	2015年6月23日
対象	幼児(年長児12名、年少児11名)	幼児(年長児16名、年少児8名)
材料 用具	紙製パイプ、ジョイントパーツなど	ジョイントクリップ、紙製コースター、オクタクリップ、間接があるジョイントクリップなど

第3章において、本研究が独自に明らかとしたことは以下である。

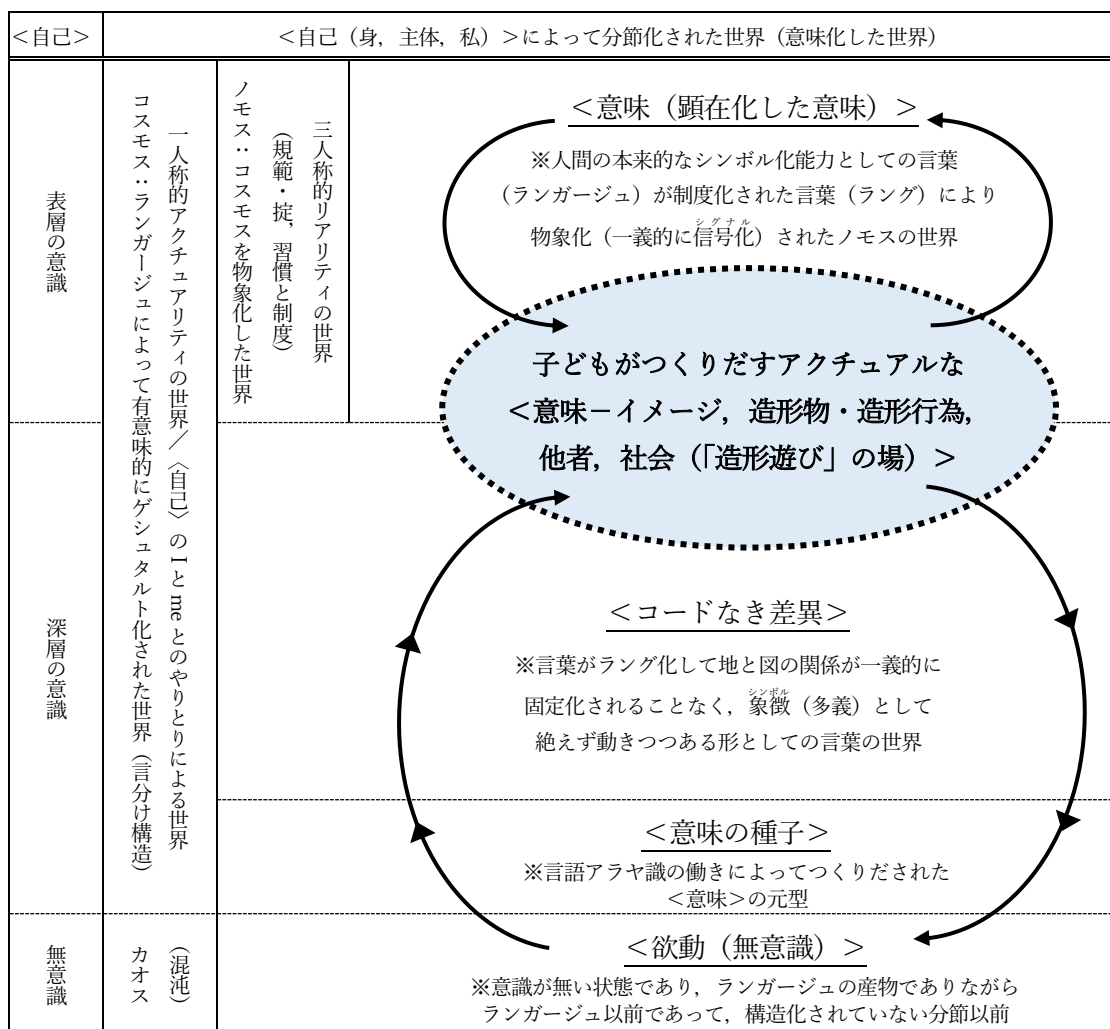
- ・結論1:「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)
- ・結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者、友達)との関係性
- ・結論3:「造形遊び」における子どもの思考過程(省察と評価)

結論1は、第2章の結論と共通することが異なる事例で明らかとなったということである。

結論2・3は、第3章での目的に応じて、新たに明らかとなったことである。

結論1は、子どもの意識の表層と深層のあいだに学びが立ち上がることを示している。結論2は、子どもと多様な他者とのあいだに学びが立ち上がることを示している。結論1と結論2は同時に相互に成り立つ。結論3は、結論1と結論2とが同時に相互に成り立つ「造形遊び」における子どもの学びの生成を思考過程と捉えて、自身が関与する「造形遊び」という学習活動について子どもが省察し評価する在りようを明らかにしたことである。

### 3-6-1 結論1：「造形遊び」における子どもの学びの生成



【図20】「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造(作成:村田透)

「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）の構造について図 20 に示す。

図 20 は、第 2 章の結論で示した構造図（第 2 章では図 12 として提示）を基に、第 3 章での分析・考察を通して内容を更新したものである。図 20 は、第 2 章で採り上げた丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」<sup>105</sup>と「<意味>化の円環運動」<sup>106</sup>、木村の「自己論」<sup>107</sup>、井筒の「意味分節」<sup>108</sup>と「意識構造モデル」<sup>109</sup>を基にしている。さらに図内の「コスモス（言分け構造）」の箇所に、G・H・ミードの「社会的自我」<sup>110</sup>による「<自己>の I と me とのやりとりによる世界」を追記した。くわえて、「子どもがつくりだすアクチュアルな<意味>」（図内の点線で示した輪）について、北澤の「<me-意味>の相互生成」<sup>111</sup>を援用して、「<意味-イメージ、造形物・造形行為、他者、社会>」として更新した。

第 3 章の結論 1 「造形遊び」における子どもの学びの生成について述べる。

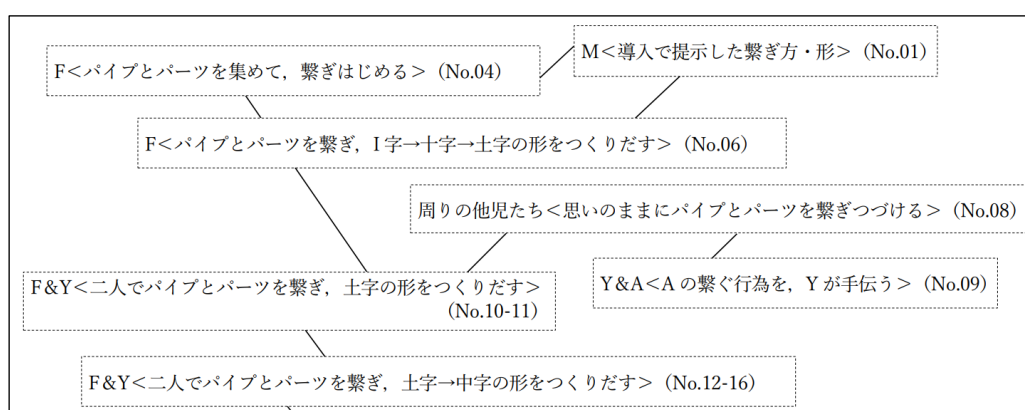
「造形遊び」において子どもは、多様なあいだ（意識の表層と深層と無意識、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>112</sup>）を生きながら、人間の根源的本性である意味分節<sup>113</sup>（言分け<sup>114</sup>）を働かせて、アクチュアルな<意味>（図 20 の点線で示した輪）をつくりだすと同時に、そのような<意味>をつくりだすアクチュアルな<自己>をつくりだす（<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成）。

人間の根源的本性である意味分節（言分け）は、心身合一体としての<自己>による「I」（自我、主体的側面）と「me」（客我、社会的側面）とのやりとりという思考過程<sup>115</sup>の側面がある。

「造形遊び」において子どもたちは、<自己（身、主体、私）>の「I」を働かせて身の回りの世界（もの、こと、人）とかかわり・行為し、その都度の状況に応じて何事かをつくりだす経験をする。その経験が意識（コスモス）の表層と深層に作用し、<自己>の「I」と「me」のやりとりをして、「存在形象」としての<意味-イメージ、造形物・造形行為>を表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。この<意味>は、今現在を生きる<自己>が立ち上げた代替不可能な<意味>であり、質的にどれも異なる。そのため、今現在の<自己>が立ち上げた<意味>とノモス化した既存の<意味>とのあいだ、および過去と現在の<自己>が立ち上げた<意味>とのあいだには、常に一致することの無いズレに伴う混沌（カオス）をつくりだす。このズレは、表層的意識（ノモスの次元）における複数の<意味>のあいだのズレである（表 8 は表層的意識に顕在化した複数の<意味>の例としての事例 1 である）。くわえて、子どもの<自

己（身，主体，私）>の「I」を働かせた何事かをつくりだす経験は，表層的意識と深層的意識と無意識とのあいだにおいても，ズレに伴う混沌をつくりだす（意識の表層と深層のあいだのズレは，結論1を示す図20）。この混沌により，子どもは自らつくりだした目の前の何事かの世界（意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>116</sup>，<意味の種子><sup>117</sup>，<欲動（無意識）><sup>118</sup>が流動する深層的意識や無意識の世界）を，<自己>の「I」と「me」とのやりとりをして，表層的意識に<意味>として顕在化させようと試行錯誤する。

【表8】表層的意識に顕在化した複数の<意味>（【表4】事例1「パイプをジョイントして」から抜粋）



「造形遊び」における子どもの<意味>生成は意味分節（言分け）の働きという性格上，狭義的には意味のあるシンボルを用いた「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」<sup>119</sup>である。ただし，この<意味>生成は，心身合一としての<自己>の「I」が身の回りの世界（もの，こと，人）に働きかけて何事かをつくりだし，<自己>の「I」と「me」とのやりとりを行い，無分節・未確定な何事か（<コードなき差異>，<意味の種子>，<欲動（無意識）>）から有分節の<意味>をつくり，さらに新たに生じた無分節・未確定な何事によって<意味>を解体し，さらに新たな<意味>をつくりだす在りようである。つまり，「造形遊び」において子どもがつくりだす<意味>は，<意味>と無分節・未確定な何事か（<コードなき差異>，<意味の種子>，<欲動（無意識）>）の円環運動の性質をもった固定化することの無いアクチュアルな<意味>（図20の点線で示した輪）である。子どもは，心身合一の<自己（私）>による「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」<sup>120</sup>を共に働かせた意味分節（言分け）をして，多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだすと同時に，そのような<意味>をつくりだす可能性や柔軟性があるアクチュアルな<自己>をつくりだす。

この「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）の在りようは、合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではない。この子どもの学びの生成は、＜自己（私）＞が多様なあいだ（意識の表層と深層と無意識、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界）を生きることに伴った協働的・対話的・状況的な在りようという特徴がある。

### 3-6-2 結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性

結論1で明らかにした「造形遊び」における子どもの学びの生成は、大人（教師や保育者）の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>121</sup>に支えられて、子どもが「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き）」<sup>122</sup>と「繋合希求欲求（その人と一緒にいい、その人とつながっていたいという心の動き）」<sup>123</sup>とを対の関係性で満たすなかで、協働的・対話的・状況的につくりだされる。このような「造形遊び」における子どもの学びの生成は、＜自分の心＞を規定する三つの次元<sup>124</sup>である「①重要な大人（教師や保育者など）との関係の次元」、「②外界（ヒト・モノ・コト）のとの関係の次元」、「③社会文化環境との関係の次元（「造形遊び」の特質がある場の構造）」によって成り立つ。

子どもの学びの生成は、「①重要な大人との関係の次元」における大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）に支えられて展開する。採り上げた2件の「造形遊び」において、「教育の働き」とは、Mによる導入が主である（大人から子どもへの「意味世界の敷き写し」として展開）。子どもが造形表現している際の大人の働きかけは、「教育の働き」（材料・用具の使い方の提案や実演）があるものの、基本的には「養護の働き」が主である。「養護の働き」は、子どもと大人（M、幼稚園教諭、学生）との四項図式（「子ども一声一体験」と「大人一声一体験」のまじわり）を基にした、子どもから大人への「意味世界の敷き写し」<sup>125</sup>として展開する。その都度の状況に応じて大人は、子どものイメージ、志向性、造形物・造形行為などを感じ・考え、応答する。そのことで子どもの「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き）」と「繋合希求欲求（その人と一緒にいい、その人とつながっていたいという心の動き）」が満たされる。このような大人の「養護の働き」と「教育の働き」に支えられて展開する「造形遊び」における子どもの学びの生成は、大人から子ども（あるいは子どもから大人）へ一方的に伝達される在りようではない。子どもと大人がお互いの身体のとる向きに

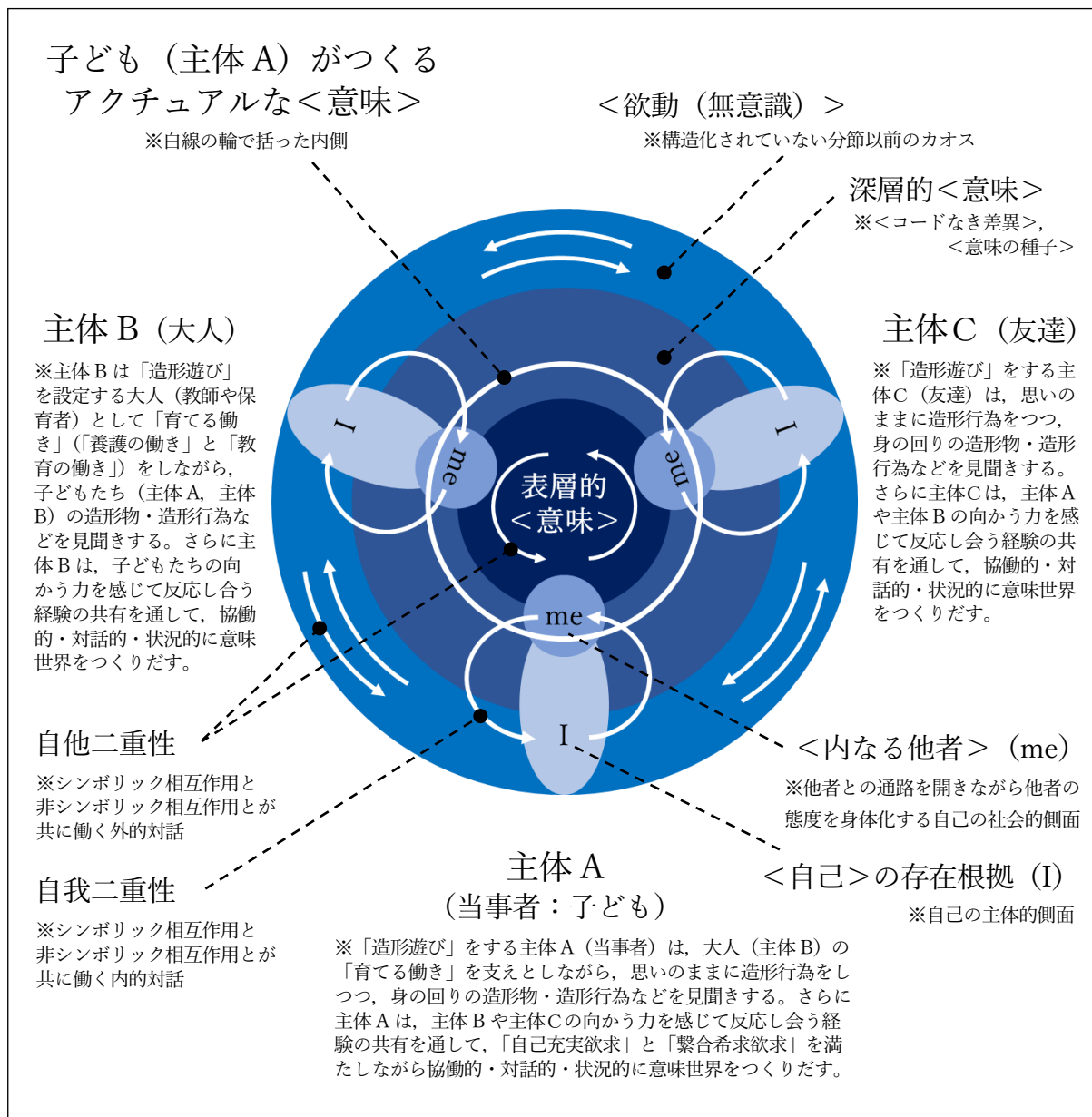
対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>126</sup>が生じながら展開する。そのことにより、子どもの「自己充実欲求」は、大人への信頼感や繋がる喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じつつ、子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）が協働的・対話的・状況的につくりだされる。

子どもの学びの生成について「②外界のとの関係の次元」も重要である。当事者（子ども）にとって、友達は自分とは異なる<自己（身，主体，私）>をもった「造形遊び」をするもう一人の主体である。時に、当事者（子ども）は、友達が思いのままに「造形遊び」をしてつくりだす造形物・造形行為を意識するしないに関わらず見聞きする。さらに当事者（子ども）と友達との関係（能動—受動の構図）による四項図式（「私—声—体験」と「友達—声—体験」のまじわり）を基にして、お互いの身振りや視線や声などの身体の向き、言葉によるイメージや造形物・造形行為などが反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性が生じながら、新たな<意味>がつくりだされる。そのことにより、子どもの「自己充実欲求」は、友達と繋がる喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じ、子どもの学びの生成が協働的・対話的・状況的につくりだされる。

この子どもの学びの生成は、心身合一体としての<自己>の「I」が身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけて無分節・未確定な何事かをつくりだし、<自己>の「I」と「me」とのやりとりを行い、無分節・未確定な何事から有分節の<意味>をつくり、新たに生じた無分節・未確定な何事によって<意味>を解体し、さらに新たな<意味>をつくるするという円環運動の性格がある。つまり、「造形遊び」における子どもの学びの生成は、内的対話として「シンボリック相互作用(symbolic interaction)」と「非シンボリック相互作用(non-symbolic interaction)」が共に働く意味分節（言分け）である。同時に、子どもの学びの生成は、当事者と多様な他者（大人、友達）とが、お互いの身体のとる向きに対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性が生じるなかで展開する。つまり、「造形遊び」における子どもの学びの生成は、自他のあいだにおける外的対話として「シンボリック相互作用(symbolic interaction)」と「非シンボリック相互作用(non-symbolic interaction)」が共に働く意味分節（言分け）である。

結論2である「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師・保育者、友達）との関係性の構造について図21に示す。この図は、第3章で採り上げた北澤の「<me—意味>の相互生成」(図7)<sup>127</sup>を基に、浜田の「私」の成り立ちの理論における自我二重性と自他二重性<sup>128</sup>、鯨岡の大人の「育てる働き」における「養護の働き」と「教育の働き」<sup>129</sup>、G・H・ミードの「社会的自我」における「I」（主我，主体的側面）と

「me」（客我，社会的側面）<sup>130</sup>，H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」<sup>131</sup>における「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」を援用して，村田が独自に作成したものである。



【図 21】「造形遊び」における子どもの学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）

図 21 の白線の輪で括られたエリアは主体 A（当事者：子ども）が主体 B（大人）や主体 C（友達）との関係（能動—受動の構図）のなかで，協働的・対話的・状況的に作りだしたアクチュアルな＜意味—イメージ，造形物・造形行為＞であり，主体 A との関係を生きるアクチ

ュアルなく他者（主体B，主体C）>であり，主体Aと他者（主体B，主体C）にとっての<社会（「造形遊び」の場）>である。白線の輪で括られたエリアは，子どもが「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」が共に働く意味分節（言分け）によって，協働的・対話的・状況的に作りだしたアクチュアルなく意味>であり，表層的意識の<意味>と深層的意識の<コードなき差異>や<意味の種子>が相互作用するあいだに立ち上がることを意味する。さらに，このアクチュアルなく意味>は，無意識の世界の<欲動>とも相互作用することを通して立ち上がる。

主体A（当事者：子ども）は，主体B（大人：教師や保育者）の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）を支えとし，主体Bや主体C（友達）や材料や造形物・造形行為とかわり・行為しながら「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」が共に働く意味分節をして，多様性・多義性があるアクチュアルなく意味—イメージ，造形物・造形行為，他者，社会>をつくりだし，同時に可能性や柔軟性があるアクチュアルなく自己（私）>を協働的・対話的・状況的に作りだす。

つまり，結論1である子どもの意識の表層と深層のあいだに立ち上がる学びと，結論2である子どもと多様な他者とのあいだに立ち上がる学びは，同時に相互に成り立つ。

### 3-6-3 結論3：「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）

大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）に支えられた子どもの「造形遊び」における学びの生成（アクチュアルなく自己>と<意味>を共起的・円環的に作り，作りかえ，つくる）は，心身合一の<自己（私）>による意味分節（言分け）であると同時に，<自己（私）>の「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>132</sup>という側面がある。「造形遊び」において，子どもは多様な<意味>をつくりだしながら，直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況として問題を設定し（問題発見），問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）><sup>133</sup>を通して，新たな<自己>と<意味>をつくりだす。さらに子どもは多様な他者（大人，友達）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して，自ら作りだした<意味>の妥当性や有益性を実感・評価する。

上記の「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）の詳細を述べる。子どもは，大人による「教育の働き（例えば導入事例）」を，<自己>における「me」が立ち上げた<意味>として創出する。ただし，この<意味>は，子どもの<自己>における「I」を働かせた実感が伴わない「me」に偏った「一般化された他者」<sup>134</sup>（動的なく行為の中の知の働き（knowing-



in-action) >を、静的・固定的な<知識 (knowledge) >へと叙述したもの<sup>135)</sup>といえる。子どもは大人の「教育の働き (例えば導入事例)」を手がかりとし、<自己 (私) >の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度に「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的な<意味 (大人による導入事例, 子どもにとっての既知の言葉やイメージなど)>とは完全に一致しないズレが生じる。このズレ (未知の状況と既知の状況のズレ, 意識の深層と表層の世界のズレ, 一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ) が子どもに混沌 (カオス) を生じさせる。

子どもは「造形遊び」において<意味>をつくりだすと同時に混沌 (カオス) をつくりだすが、必ずしも混沌 (カオス) は意識化されるとは限らずに<意味>生成が展開する。ただし、次第に子どもは直面する現在を問題状況 (実践者にとってズレによって生じた混沌, つまり不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況) として意識化して、自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える><sup>136)</sup>という問題の設定 (問題発見) をして、無分節・未確定な何事か (<コードなき差異>, <意味の種子>, <欲動 (無意識) >) を新たに<意味>として顕在化させようとする。

ただし、「造形遊び」における子どもの問題発見および問題解決は、当初からはっきりと問題を設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく、問題発見と問題解決は行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。事例において子どもたちは、大人による導入事例を参照しながら自ら何が起こるのかを確かめる<探査的な実験 (exploratory experiment) ><sup>137)</sup>をして、多様な状況を発見して意味分節 (言分け) することを楽しむ。

さらに、子どもは多様な他者 (教師や保育者, 友達) との協働的・対話的・状況的なかわりを通して多様な<意味>をつくりだしつつ、次第に自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える>という問題の設定 (問題発見) をする。つまり子どもの「造形遊び」は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための<手立てを試す実験 (move-testing experiments) ><sup>138)</sup>としての傾向が強くなる。

各事例で子どもたちがつくりだした<問題>と<現場での実験>は、以下のように多様な質があることが明らかとなった (表9, 表10)。

【表9】事例1でFが協働的・対話的・状況的につくりだした<問題>と<現場での実験>

<p>事例1：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Fは大人（Y）とやりとりをしながら&lt;意味-問題：紙製パイプとジョイントパーツを繋げて、大きな長方形をつくることのできるのか？&gt;をつくる。</li> <li>・Fの&lt;現場での実験&gt;は、当初、未知の状況において何が起るのかを確かめる&lt;探査的な実験(exploratory experiment)&gt;の傾向が強い。FはYとともに、パイプとパーツを繋ぎ様々な形（I字→十字→土字→中字→甲字）をつくる。次第に、Fの&lt;現場での実験&gt;は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための&lt;手立てを試す実験（move-testing experiments）&gt;の傾向が強くなる。FはYとともにパイプとパーツを繋ぎ、新たな形（甲字→逆甲字→長方形→Fの背よりも大きい長方形）をつくりだす。さらに、Fは「Fの背よりも大きい長方形」がYの背よりも大きいことを確かめて喜ぶ。Yも笑顔でFに応える。</li> </ul>
--

【表10】事例2でSが協働的・対話的・状況的につくりだした<問題>と<現場での実験>

<p>事例2（前半）：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Sは大人（M, T）とやりとりをしながら&lt;意味-問題：紙製コースターとジョイントクリップを繋げて、へびをつくることのできるのか？&gt;をつくる。</li> <li>・Sの&lt;現場での実験&gt;は、当初、未知の状況において何が起るのかを確かめる&lt;探査的な実験(exploratory experiment)&gt;の傾向が強い。Sは紙製コースターとジョイントクリップを繋ぎ様々な形（円形コースターで輪をつくる、四角形コースターで輪をつくる、四角形コースターを一直線に繋げる、一直線に繋げたものをハヤブサのように動かす）をつくる。次第に、Sの&lt;現場での実験&gt;は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための&lt;手立てを試す実験（move-testing experiments）&gt;の傾向が強くなる。SはMやTとやりとりをしながら新たな形（へび→毒へび→ヤマカガシ）をつくりだす。MやTは笑顔でSに応える。</li> </ul>
<p>事例2（後半）：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Sは大人（M, T, U, W）とやりとりをしながら&lt;意味-問題：紙製コースターとオクタクリップを繋げて、立体的なへびをつくることのできるのか？&gt;をつくる。</li> <li>・Sの&lt;現場での実験&gt;は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための&lt;手立てを試す実験（move-testing experiments）&gt;の傾向が強い。SはMやTやUやWとやりとりをしながら新たな形（立体的に鎌首をもたげたガラガラへび→箱状の頭のガラガラへび）をつくりだす。MやTやUやWは笑顔でSに応える。さらにSは箱状の頭のガラガラへびが生きて動いているように動かしながら室内を移動する。</li> </ul>

子どもたちは大人の「育てる働き」を支えとしながら多様な他者（教師・保育者、友達）と協働的・対話的・状況的なかかわりをしながら<行為の中の省察（reflection-in-action）>をして、過去（<自己>と<意味>）を想起し、未来（<自己>と<意味>）を思い描き、直面する現在（<自己>と<意味>）がはらむ状況から問題を設定（問題発見）し、解決することを試みてアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだす学びをする。そのような「造形遊び」をしながら、子どもは<行為の中の省察（reflection-in-action）>をして、「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」を満たすとともに、自らつくりだした学びについて妥当性や有益性を実感・

評価する。

以上、第3章において、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることができた。

ただし、第3章で採り上げた実践事例は、一回限りの「造形遊び」の事例における学びの生成の在りようであり、複数回にわたる「造形遊び」の事例における学びの生成の在りようは不明である。ゆえに第4章では、複数回にわたる「造形遊び」の事例において、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為のなかで、自ら学びを生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）しながら、自らの学びについて省察して評価し、さらに新たな学びをつくり出すという、過去と現在そして未来へと繋がる学びの生成の変遷の在りようを明らかにする。

## 引用文献・註釈

- 
- <sup>1</sup> 村田透「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究—4, 5歳児を対象としたパイプを使用した題材から—」, 『美術教育学研究』第48号, 2016, pp.385-392.
  - <sup>2</sup> 村田透「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現過程に関する研究」, 『美術教育学』第37号, 美術科教育学会, 2016, pp.415-428.
  - <sup>3</sup> 村田透・新関伸也・松本健義「「造形遊び」における子どもの問題解決—子どもと大人との協働的な関係性に着目して—」, 『美術教育学研究』第54号, 大学美術教育学会, 2022, pp.353-360.
  - <sup>4</sup> 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, pp.117-118.
  - <sup>5</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.96-98.
  - <sup>6</sup> 同上, p.233.
  - <sup>7</sup> 同上, pp.195-196.
  - <sup>8</sup> 同上, p.195.
  - <sup>9</sup> 同上, p.228.
  - <sup>10</sup> 同上, pp.148-154.
  - <sup>11</sup> 同上, pp.227-228.
  - <sup>12</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30.
  - <sup>13</sup> 同上, p.30.
  - <sup>14</sup> 同上, p.32.
  - <sup>15</sup> 同上, pp.32-33.
  - <sup>16</sup> 同上, pp.52-53.
  - <sup>17</sup> 同上, p.53.
  - <sup>18</sup> 船津衛『社会的自我論の現代的展開』東信堂, 2012, pp.7-8, p.22. 近代的自我は, 封建社会を脱し, 自由で自律的な人間のあり方を表しているが, 自己中心的な自我として利己主義が生み出され, 自己や他者をモノとして考える自己物象化・自己疎外が生み出されることとなる。(同,pp.22-23.)

- 
- <sup>19</sup> G・H・ミード, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.343. 「精神・自我・社会」(原著 1934 年, ミード没後出版, 講義録) はミードの講義の聴講学生の整理ノートを基礎にして, チャールズ・W・モリスが加筆修正の上で編集したものであり, ミード自身が書いたものではない。
- <sup>20</sup> 同上, p.389.
- <sup>21</sup> 同上, p.384.
- <sup>22</sup> 同上, pp.362-363.
- <sup>23</sup> 同上, p.385-388, p.410-411.
- <sup>24</sup> 同上, p.408.
- <sup>25</sup> 同上, p.412.
- <sup>26</sup> 同上, p.427.
- <sup>27</sup> 同上, p.304.
- <sup>28</sup> 同上, p.302.
- <sup>29</sup> G・H・ミード著, 船津衛・徳川直人訳『社会的自我』, 恒星社厚生閣, 1991, p.7.
- <sup>30</sup> 同上, p.25. ミードは「意味のあるシンボル」について, 「他者に向けたときに自分にも向けられ, また自分に向けられるときに他者にも, それも形式上はすべての他者に向けられるようなジェスチュア, サイン, 言葉のこと」である(同, p.25). 船津は, ミードが述べる「意味」について, 観察者が見た場合の意味と行為者自身が意識している意味の二通りの「意味」があり, 「意味のあるシンボル」とは, 他者のうちに引き起こすのと同一の反応を自己のうちに引き起こすような音声ジェスチュアであると述べる。そして行為者の間で「意味のあるシンボル」を使用することによって共通の意味世界が生まれると述べる(同, pp.98-101.)。
- <sup>31</sup> 同上, p.8.
- <sup>32</sup> H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991(原著 1986), pp.10-11.
- <sup>33</sup> 同上, p.2.
- <sup>34</sup> 同上, pp.6-7.
- <sup>35</sup> 同上, pp.25-26.
- <sup>36</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著 1987), p.53.
- <sup>37</sup> 同上, pp.38-39.
- <sup>38</sup> 同上, p.40.
- <sup>39</sup> 同上, p.i.
- <sup>40</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007(原著 1983), pp.40-41.
- <sup>41</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著 1987), p.97.
- <sup>42</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007(原著 1983), pp.163-164.
- <sup>43</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著 1987), p.221.
- <sup>44</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, pp.52-53.
- <sup>45</sup> 同上, pp.74-75.
- <sup>46</sup> 同上, p.74.
- <sup>47</sup> 同上, p.75.
- <sup>48</sup> 同上, p.75.
- <sup>49</sup> 同上, pp.75-76.
- <sup>50</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.180, p.186.
- <sup>51</sup> 図8は, 第2章の結論1-2で示した図12と同じものである。  
図の基本的な構図(意識の表層・深層・無意識, コスモス・ノモス・カオス, 意味・コードなき差異・欲動)は, 丸山の「言語=意識=身体の重層モデル」(丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.180, p.186.)と「<意味>

化の円環運動」の理論を援用している(丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989, p.211.)。

くわえて、図内の一人称的アクチュアリティと三人称的リアリティの構図は木村の「自己論」(木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, pp.56-57.), 意識の深層における言語アラヤ識と意味の種子は井筒の「意味分節」(井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.)と「意識構造モデル」(井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178.)を援用している。

- <sup>52</sup> 村田透「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究—4, 5歳児を対象としたパイプを使用した題材から—」, 『美術教育学研究』第48号, 2016, pp.385-392.
- <sup>53</sup> 村田透「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現過程に関する研究」, 『美術教育学』第37号, 美術科教育学会, 2016, pp.415-428. この初出論文のエピソード1のAが, 第3章で採り上げるSである。第3章では, 子どもと他者との協働的な関係性を明らかとするため, 人物表記を変更した。
- <sup>54</sup> 村田透・新関伸也・松本健義「「造形遊び」における子どもの問題解決—子どもと大人との協働的な関係性に着目して—」, 『美術教育学研究』第54号, 大学美術教育学会, 2022, pp.353-360. この論文は, 村田2016bを基にして, 子どもと他者との協働的な関係性を明らかとするため新たに分析・考察したものである。村田2016bのエピソード1のA, 村田2022のエピソードのS, 本論文の第3章で採り上げるSは同一人物である。
- <sup>55</sup> 鯨岡峻, 『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房, 1999, p.110. 「発達心理学的還元の状態」とは, 研究者の価値観や子ども観に根差す諸判断を保留し, 対象を客観的に見て既成の知識をそこに確認しようとするような態度を還元して, 素朴にその場に臨むことである。
- <sup>56</sup> 同上, p.122. 臨床的還元とは「関与しながらの観察において, 研究者は出会ってくる者の前にみずから生き生きとした感受する身体として現前し, その者との関係を自然に生きることができ, 印象受容能力を高め, その出会ってくる者におのれを開いて, そのあるがままを感受すること」である(同, p.122.)。
- <sup>57</sup> 同上, pp.148-150. 「関与観察」とは, 同じ一人の観察者=研究者が, 客観的観察者であると共に, 観察対象(子ども—教師・大人など)の関係に関与する第3項としての関与者になることである。
- <sup>58</sup> 鯨岡峻『保育のためのエピソード記述入門』, ミネルヴァ書房, 2007, pp.59-61. 「エピソード記述」の作成に際しては以下を留意した。「一つは脱自的に見る態度(出来事を脱自的・客観的に, 誰が捉えてもこうなるだろうという観点から捉える態度)。二つは感受する態度(その出来事を自分の生きた身体が感受するがままに, ありありと, 生き生きと捉える態度)。三つは描いたエピソードが起こった出来事に本当に忠実に正直に描かれているかどうかを厳しく吟味する態度」。
- <sup>59</sup> 西阪仰『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, pp.vii—ix. 「会話分析における表記記号」は以下である。①重なり: 複数の参加者の発する音声・行為の重なり箇所は, 角括弧〔 〕で示す。②密着: 2つの会話もしくは発話文が途切れなく密着している箇所は, 等号(=)で示す。③間取り困難: 困難な箇所は, 空白括弧( )で示す。④沈黙・間合い: 音が途絶えている状態(0.2秒以下の短い間合い)は, 「(.)」で示す。⑤音声の引き延ばし: 直前の音が伸ばされている箇所は, (::)で示す。⑥音調: 語尾の音の上がっている箇所は疑問符(?)で示す。語尾の音の下がって区切りがついた箇所は句点(。)で示す。
- <sup>60</sup> 村田透「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究—4, 5歳児を対象としたパイプを使用した題材から—」, 『美術教育学研究』第48号, 2016, p.388.
- <sup>61</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, p.32
- <sup>62</sup> 同上, pp.52-53.
- <sup>63</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- <sup>64</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363.
- <sup>65</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著1987), pp.38-39.
- <sup>66</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- <sup>67</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- <sup>68</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- <sup>69</sup> H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991(原著1986), pp.10-11.
- <sup>70</sup> 同上, pp.10-11.
- <sup>71</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.52-53.
- <sup>72</sup> 同上, pp.29-30.

- 
- 73 同上, pp.29-30.
- 74 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154.
- 75 G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- 76 D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), p.i.
- 77 G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363.
- 78 D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), pp.38-39.
- 79 同上, pp.40-41.
- 80 同上, pp.163-164.
- 81 同上, pp.163-164.
- 82 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, p.75.
- 83 村田透「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現過程に関する研究」, 『美術教育学』第37号, 美術科教育学会, 2016, p.420.
- 84 同上, p.420.
- 85 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, p.32
- 86 同上, pp. 52-53.
- 87 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- 88 G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363.
- 89 D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), pp.38-39.
- 90 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- 91 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- 92 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- 93 H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991 (原著 1986), pp.10-11.
- 94 同上, pp.10-11.
- 95 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp. 52-53.
- 96 同上, pp.29-30.
- 97 同上, pp.29-30.
- 98 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154.
- 99 G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- 100 D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), p.i.
- 101 D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007 (原著 1983), pp.40-41.
- 102 同上, pp.163-164.
- 103 同上, pp.163-164.
- 104 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, p.75.
- 105 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.180, p.186. この図の基本的な構図(意識の表層・深層・無意識, コスモス・ノモス・カオス, 意味・コードなき差異・欲動)は, 同書の「言語=意識=身体の重層モデル」を援用している。
- 106 丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989, p.211. この図の基本的な構図(意識の表層・深層・無意識, コスモス・ノモス・カオス, 意味・コードなき差異・欲動)は, 同書の「<意味>化の円環運動」を援用している。
- 107 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.10, pp.56-57. 図内の一人称的アクチュアリティと三人称的リアリティの構図は, 同書の「自己論」を援用している。
- 108 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81. 図内の意識の深層における言語アラヤ識と意味の種子は, 同書の「意味分節」を援用している。

- 
- <sup>109</sup> 井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992, p.178. 図内の意識の深層における言語アラヤ識と意味の種子は, 同書の「意識構造モデル」を援用している。
- <sup>110</sup> G・H・ミード, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363, pp.384-388, pp.410-411.
- <sup>111</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセラギ出版, 2007, p.75.
- <sup>112</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.24, pp.56-57.
- <sup>113</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.251.
- <sup>114</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.165.
- <sup>115</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>116</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- <sup>117</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- <sup>118</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- <sup>119</sup> H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991 (原著 1986), pp.10-11.
- <sup>120</sup> 同上, pp.10-11.
- <sup>121</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.52-53.
- <sup>122</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>123</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>124</sup> 同上, p.32
- <sup>125</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体の出会』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- <sup>126</sup> 同上, pp.148-154.
- <sup>127</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセラギ出版, 2007, pp.74-75.
- <sup>128</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体の出会』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154, pp.195-196, pp.227-228.
- <sup>129</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30, pp.52-53.
- <sup>130</sup> G・H・ミード, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363, pp.384-388, pp.410-411.
- <sup>131</sup> H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991 (原著 1986), p.2, pp.10-11.
- <sup>132</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>133</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的实践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), p.i.
- <sup>134</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.362-363.
- <sup>135</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的实践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著 1987), pp.38-39.
- <sup>136</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的实践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007 (原著 1983), pp.40-41.
- <sup>137</sup> 同上, pp.163-164.
- <sup>138</sup> 同上, pp.163-164.

## 第4章 複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷

### 4-1 研究目的とこれまで明らかにしたこと

本研究の目的は、「つくる過程（つくり，つくりかえ，つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの，こと，人）と相互作用・相互行為をして，何事かをイメージしたり，発想や構想を繰り返したり，造形物や造形行為をつくったりしながら，自らの見方，感じ方，考え方，表し方をつくりだすという学びをし，自らの学びについて省察して評価し，さらに新たな学びをつくりだすという，学びの生成（つくり，つくりかえ，つくる）を明らかにすることである。

本研究の目的を明らかとするために，第2章・第3章を通して「造形遊び」における子どもの「学習および学び（learning）」<sup>1</sup>について，子どもが生きる形をつくりだす過程，つまり「生活での学び」の視点まで還元して，「学校での学び」を捉えかえしてきた。つまり，本研究は近代西洋主義や行動主義・客観主義の学びの理論<sup>2</sup>にみられる実体論的二項対立（表現と内容，名と本質など）から脱却し，構成主義の学びの理論<sup>3</sup>に立ちながら，関係論ないし生成論としての「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する理論構築をしてきた。

第2章では，以下の「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論を示した。図画工作科「造形遊び」について，平成29（2017）年改訂の学習指導要領において，子どもが材料などに進んで働きかけ，自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち，思いのままに発想や構想を繰り返し，技能を働かせてつくることであると述べる。このような「造形遊び」での経験を通して，子どもはつくりだす喜びを味わいながら，自分で目的を見付けて発展させるなかで材料や用具についての経験や技能を総合的に生かすことを学ぶと述べる<sup>4</sup>。本研究では，このような特徴がある「造形遊び」とは，子どもが身の回りの世界（もの，こと，人）と相互作用・相互行為をするなかで資質や能力を一体的に働かせて，自分の見方，感じ方，考え方，表し方をつくりだす学習活動，つまり自分が自分として生きる意味と存在をつくりだす根源的で創造的な＜生命の実践＞<sup>5</sup>（固有の身体をもった私と世界との界面現象であり，＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成）であると捉える。子どもが「造形遊び」においてつくりだす何事とは，多様なあいだ（意識の深層と表層，自己と他者，一人称的アクチ



ユアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>6)</sup>を生きる関係的存在としてのアクチュアルな<自己(身, 主体, 私)><sup>7)</sup>そのものである。アクチュアルな<自己>とは、既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、自らが他者やものなど思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである。「造形遊び」において、子どもはアクチュアルな<自己>をつくりだすと同時に、身の回りの世界(もの, こと, 人)を意味分節<sup>8)</sup>(言分け<sup>9)</sup>)して多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだす。

さらに、本研究の第2章と第3章を通して、「造形遊び」における子どもの学びの生成の具体的な在りようを明らかとしてきた。

- ・結論1:「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)
- ・結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性
- ・結論3:「造形遊び」における子どもの思考過程(省察と評価)

第2章や第3章で採り上げた実践事例は、一回限りの「造形遊び」の事例における子どもの学びについての生成の分析・考察であった。

ゆえに、第4章では、「造形遊び」における子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例における子どもの学びの生成の変遷を明らかにすることを目的とする。つまり、複数回にわたる「造形遊び」の事例において、子どもが身の回りの世界(もの, こと, 人)との相互作用・相互行為のなかで、自ら学びを生成しながら、自らの学びについて考えて評価し、さらに新たな学びをつくりだすという、過去と現在そして未来へと繋がる学びの生成の変遷の在りようを明らかにすることである。

そのため構成主義の学びの理論における「文化・歴史学派」のL・S・ヴィゴツキー(Lev Semenovich Vygotsky.1896-1934)の「発達の最近接領域」や「概念(言葉の意味)」形成、M・コール(Michael Cole.1938-)の「文化-歴史的アプローチ」、Y・エンゲストローム(Yrjö Engeström.1948-)の「拡張的学習」の諸理論を採り上げる。さらに、幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例の分析・考察を採り上げる(村田2020a<sup>10)</sup>, 村田2020b<sup>11)</sup>)。

【表 1】第 4 章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例 1】幼稚園における好きな遊びをする時間「石鹸クリームづくり」	【事例 2】【事例 3】小学校における造形遊び「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」
場所	滋賀大学教育学部附属幼稚園 中庭	滋賀大学教育学部附属小学校 大ホール
日時	2018 年 10 月 10 日 「石鹸クリームづくり」は、幼稚園において I 期（4,5 月）から設定した遊びのコーナー	第 1 次：2019 年 6 月 14 日 第 2 次：2019 年 6 月 21 日 第 3 次：2019 年 6 月 28 日
対象	幼児（年長児 49 名）※この遊びコーナーの参加者である 3 名を抽出	第 6 学年（34 名）※全三回の題材における 2 名の児童を抽出
材料 用具	固形石鹸、ボウル、水、おろし器、泡だて器、スポンジ、容器など	紙コップ（白色無地、150ml、約 15,000 個）、ワークシートなど
分析 考察	その 1) 「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）	
	その 2) 「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性	
	その 3) 「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）	
	その 4) 複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷、および「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程	

## 4-2 子どもの発達と概念形成

### 4-2-1 概念について

一般的な意味としての概念とは以下に述べるように、内包（意味内容）と外延（事物の集合）から構成され、言葉の働きが関与する。

【概念】①ある事物の概括的で大まかな意味内容。②【哲】〔英 concept; ドイツ Begriff〕事物が思考によって捉えられたり表現される時の思考内容や表象、またその言語表現（名辞）の意味内容。③形式論理学では、個々の事物の抽象によって把握される一般的性格を指し、内包（意味内容）と外延（事物の集合）から構成される。④経験論・心理学では、経験されたさまざまな観念内容を抽象化して概括する表象。（大辞林 第四版, 2019）<sup>12</sup>

さらに概念の形成は、抽象・一般化と個々の経験・事物（具体）との関係性にある。

概念の形成に関しては、我々の周囲の対象について共通でないもの、一般的でないものを捨象し、共通なも

の、一般的なものを抽象することとして説明されることが普通である。(略) 概念の形成過程に於ける様々な抽象は、対象との実践的な交渉、取分け観察や実験を基盤にして行われ、対象とそれに似た数々の対象との比較を表すものである、ということができる。(福居, 1997) <sup>13</sup>

ただし、概念は「対象の特殊的性質を抽象的な符号で表すと同時に普遍化するが故に、概念と元の対象とが完全に合致しなくなる」<sup>14</sup>として、概念による事物の認識と元の対象とのあいだにはズレが生じる。

第2章で採り上げた丸山圭三郎は、「言分け」を本性とする人間の一生について、「言語=意識=身体」による「生の円環運動（ないし<意味>化の円環運動）」であると以下に述べる。

人間の一生は、身が言によって壊される歴史であり、身が言分けられる度に裂け目はますます大きくなってカオスが増大し、私たちはそのカオスを再び言分けなければならぬ。そして人間は、言葉をもつために生じたカオスへの恐怖と、それをまた言葉によって意味化する快樂に生きる。(丸山, 1987) <sup>15</sup>

丸山が述べるように、我々は身の回りの世界の全てを意味分節（言分け）し尽くすことはできない。このことは概念の形成が抽象・一般化と個々の経験・事物（具体）との関係性で展開するものの、抽象・一般化と個々の経験・事物（具体）とのあいだには常にズレが生じることと通底する。

#### 4-2-2 L・S・ヴィゴツキーの学びの理論(子どもの発達と概念の形成過程)

L・S・ヴィゴツキーとその同僚たちによって展開された「文化・歴史学派」の学びの理論の特徴は、「人間の精神発達を文化や歴史との不可分な関係のかなで生じる現象としてとらえる」<sup>16</sup>ものである。L・S・ヴィゴツキーは、子どもの「概念（言葉の意味）」の形成過程について、「発達の最近接領域」の概念を提出するとともに、「生活概念」と「科学的概念」の相互関係に着目し、学齢期における「概念」の形成の発達に関する社会的構成を示した。

L・S・ヴィゴツキーは、教授・学習とは子どもの知的発達を先導し、教授・学習の外では不可能な一連の発達過程を生じさせるものであり、その本質的特徴は「発達の最近接領域」を創造することであると述べる。「発達の最近接領域」とは以下である。

子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、お

となに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのことです。

(略)

子どもが自主的にこれこれのことができるということは、子どもが自主的にこれこれのことをするための機能が子どものなかに成熟していることを意味します。(略) 発達の最近接領域は、まだ成熟していないが成熟中の過程にある機能、今はまだ萌芽状態にあるけれども明日には成熟するような機能を規定します。(L・S・ヴィゴツキー, 1935) <sup>17</sup>

L・S・ヴィゴツキーは「概念 (言葉の意味)」の形成過程と発達との関係性を以下に述べる。

概念は、記憶によって獲得される連合的結合のたんなる総和でも自動的な知的技能でもなく、複雑な真の思考活動であり、それはたんなる暗記で習得されるようなものではなく、概念が意識に発生するためには、子ども自身の思想がその内部的発達において高度の段階に達していることを常に要求するというのである。この研究は、われわれに、概念はその発達のあらゆる段階において、その心理学的側面においては一般化の活動であるということを教えている。(略) その発達の本質は、何よりも第一に、一般化のある構造から他の構造への移行にある。言葉のあらゆる意味は、あらゆる年齢において、一般化である。だが、言葉の意味は発達する。(略) 言葉は、はじめは、もっとも初歩的なタイプの一般化である。子どもは、自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんとより高次なタイプへの一般化へと移行し、そうして真の概念の形成でもってこの過程を終える。

この概念あるいは言葉の意味の発達過程は、有意的注意、論理的記憶、抽象、比較、区別のような一連の機能の発達を要求する (L・S・ヴィゴツキー, 1956) <sup>18</sup>

L・S・ヴィゴツキーは「概念 (言葉の意味)」には「生活的概念 (自然発生的概念)」と「科学的概念」があると述べる。「生活的概念」とは、子ども自身の生活経験のなかから発生する概念である。その特徴は、抽象化できないこと、随意的に操作できないこと、それらの間違っただけの利用があたりまえとなっていることである。「生活的概念」には自然発生性、非自覚性、非体系性という特徴があり、子どもの概念の本性である。「科学的概念」とは、正真正銘の確かな真の概念、一般化された言葉の意味である。「科学的概念」の特徴は、自覚性と体系性であり、言葉主義、具体内容の不足、随意に使用し得ること、活動へのレディネスである<sup>19</sup>。

L・S・ヴィゴツキーは子どもの発達と「生活的概念」と「科学的概念」との発達の関係性を

以下に述べる。

科学的概念の長所は、概念の高次の特性—自覚性と随意性—によって完全に決定される領域にあらわれると言うことができよう。だが、まさにこの領域において、子どもの生活的概念の短所があらわれる。子どもの生活的概念の長所は、自然発生的、状況を理解した具体的適用の領域、経験の領域にあらわれる。科学的概念の発達、自覚性と随意性の領域においてはじまり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下に向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域においてはじまり、概念の高次の特性—自覚性と随意性—へ向かって運動する。これら二つの対立的路線の発達のあいだの関連こそ、疑いもなく、これらの発達の真の本性をあらわす。この関連は発達の最近接領域と発達の現下の水準との関連でもある。

(L・S・ヴィゴツキー, 1956) <sup>20</sup>

上記のように、「科学的概念」は、「生活的概念（自然発生的概念）」を通じて下へ成長する。「生活的概念（自然発生的概念）」は、「科学的概念」を通じて上へ成長する。下から上への自分の発達の長い歴史を歩んだ「生活的概念（自然発生的概念）」は、「科学的概念」の下への成長の道を踏みならず。上から下への道程を歩んだ「科学的概念」は、「生活的概念（自然発生的概念）」の発達の道を踏みならし、概念の高次の特性の習得に必要な一連の構造を用意する。この性格が異なる両概念のくいちがいが「発達の最近接領域」である。

L・S・ヴィゴツキーは、このような性格が異なる二つの「概念」の発達の在りようは学齢期の子ども特有のものであると述べる。就学前期の子どもは、現実の具体的領域と形成された一般性との関係性から成る「生活的概念（自然発生的概念）」が中心であり、教授・学習関係がないことによる概念間の一般性の関係に照応するシステムが不在である<sup>21</sup>。

L・S・ヴィゴツキーは学齢期における教授・学習という教師と子どもとの体系的協力関係における「科学的概念」の形成過程は、子どもの高次精神機能の成長と結びついていると述べる。高次精神機能が発達する年齢期は学齢期であり、その特徴は知性化と制御（自覚と随意性）を基本的・根本的特徴とする精神機能である。高次精神機能における自覚の基礎には、自分自身の精神過程の制御をもたらす一般化が横たわっており、自覚は「科学的概念」の門を通過して現れる<sup>22</sup>。

L・S・ヴィゴツキーが述べる学齢期における「概念（一般化された言葉の意味）」の形成過程は、性格が異なる両概念（「生活的概念」と「科学的概念」）の相互作用であり、教授・学習という教師と子どもとの体系的協力関係に規定されていた。学齢期の子どもは高次精神機能の発

達過程でもあり、内的能動性（外的行為と直接的に関連していない心理的諸操作、外的活動と内的活動の文化）<sup>23</sup>を獲得し、何かを為したり目にしたりしながら熟考することができるようになる。子どもの思惟は意図的・意識的・随意的となり、記憶は論理的なものの記憶のように規定され記憶そのものの論理化にたどり着き、「概念（一般化された言葉の意味）」を形成する。このような、学齢期における子どもの「概念」形成の過程は、高次精神機能の発達と深く関連し、最初に集団活動・社会的活動（精神間機能）としてあらわれ、次に子どもの個人的活動としての思考内部（精神内機能）としてあらわれる<sup>24</sup>。

以上のL・S・ヴィゴツキーの「概念（言葉の意味）」形成の理論において、「生活概念」と「科学的概念」の相互関係（この内容の異なる二つの概念の発達のあいだの関連が「発達の最近接領域」）に着目し、子どもが発達につれて初歩的な一般化からだんだんとより高次なタイプへの一般化へと移行し、そうして真の概念の形成でもってこの過程を終えるという、学齢期における「概念（言葉の意味）」の形成の発達に関する社会的構成を示した。

このL・S・ヴィゴツキーの理論は、「概念（言葉の意味）」の獲得と一般化に向かう発達について明らかにしたものであり、教授・学習は、教師が子どもに一方向に教える在りようではなく、教師と子どもとの体系的協力関係であるという特徴がある。

しかし、L・S・ヴィゴツキーの「概念（言葉の意味）」形成理論における「生活概念」と「科学的概念」の分け方について、第2章で採り上げた木村敏が述べる三人称的リアリティと一人称的アクチュアリティとの関係性と対応させると、日常の生活場面においては分けがたい。

合理的科学は、現実と客観的・三人称的なリアリティとして捉えることを使命としている。観察者／観測者から一定の心理空間的な距離をとって三人称的に捉えられたリアリティは、心理時間的には観察／観測の時点から一定の（情報処理に必要な）時間幅だけ遅れて捉えられる。つまりリアリティは観察／観測の「結果」としてしか確認しえない。確認されたリアリティは、観察／観測の現場である現在からつねに一瞬遅れて、現在完了形で成立する。

しかしわれわれが生きて活動し続けている現実には、この三人称的・現在完了的なリアリティの成立をまつことなく、たえず現在進行形で動き変化している。この現在形ないし現在進行形で変化し続けている生の現実を、「活動の現場」を意味するアクチュアリティという語で名づけておこう。（略）

通常的生活場面でわれわれが無反省に捉えている「現実」は、リアリティであると同時にアクチュアリティでもある。それはけっして厳密な意味で三人称的に確認されたリアリティとはいえない。そこには一人称で生きられているアクチュアリティの実感がさまざまな程度に混入している。だからリアリティとアクチュアリテ

イは、概念としても多くの場合に混同されている。(木村, 2005) <sup>25</sup>

くわえて、L・S・ヴィゴツキーの理論における「概念」の形成の発達は、言葉の意味に限定されたものである。本研究の第3章の結論1・2で示したように、「造形遊び」における子どもの<意味>生成は、心身合一体としての<自己(私)>によるシンボリック相互作用と非シンボリック相互作用が共に働く意味分節(言分け)による。そして子どもがつくりだす<意味>は、多様なあいだ(意識の表層と深層と無意識、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界)に立ち上がるアクチュアルな<意味>である。

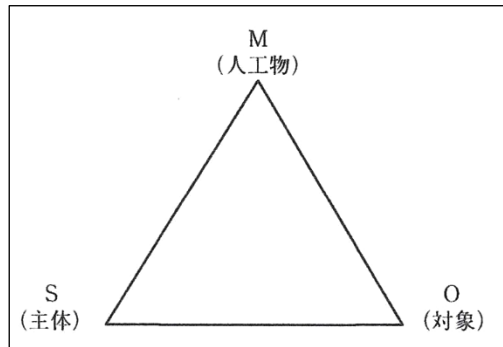
本研究が第4章で着目することは、「造形遊び」において子どもが心身合一体の<自己(私)>を働かせて抽象・一般化(三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界)と個々の経験や事物(一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界)とのあいだを生きながら、如何にして自らが関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)について自分なりの<概念>をつくりだすのかである。

#### 4-2-3 M・コールによる「文化-歴史的アプローチ(媒介概念の拡張)」

M・コールによる「文化-歴史的アプローチ」の理論は、L・S・ヴィゴツキーの理論における媒介概念の拡張が特徴である。

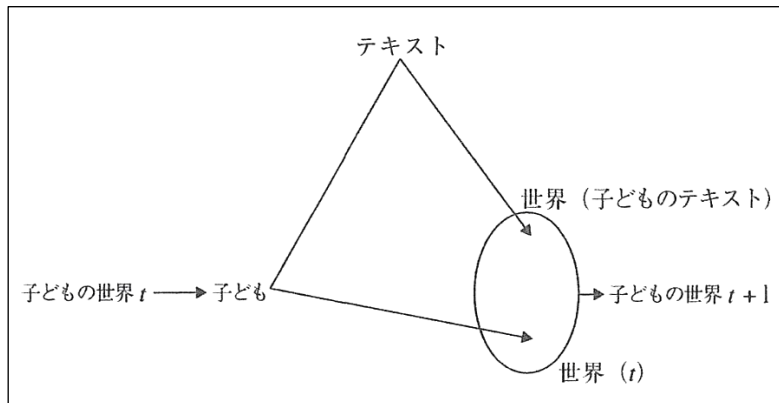
まず、M・コールは、L・S・ヴィゴツキーによる媒介の概念(基本的媒介三角形)について述べる。この媒介の概念の(図1)において、主体(S)と対象(O)が単に直接的に結びついているだけではなく、同時に人工物(M)からなる媒介物を通して間接的に結びついていることを意味する。

この三角形を見ると、認識が媒介されるとき、思考は、「媒介者を通る」三角形の頂点を通る道を進むと考えたい。しかし、媒介行為が起こるということは、媒介された過程が、自然的な過程に置き替わるということを意味しない。(略)活動のなかに道具が組み入れられると、新しい構造の関係が作りだされ、そのなかで、(媒介された)文化過程と(無媒介の)自然過程が、相乗的に作用するのである。つまり、自らの目標を達成するために自分の環境を自己のものにするという能動的な行為によって、人々は補助手段(重要なことだが、他の人々を含めて)をその行為に組み込むのである。そして、そのことによって、主体(subject)-媒体(media)-対象(object)という、固有の三項関係が生じる。(M・コール, 1996) <sup>26</sup>



【図1】基本的媒介三角形 (M・コール, 1996) <sup>27</sup>

さらに M・コールは、L・S・ヴィゴツキーによる基本的媒介三角形の概念を拡張する。M・コールは、人工物（テキスト）を用いた子どもの読みの発達過程（大人による読みの教授）を採り上げつつ、L・S・ヴィゴツキーが述べる基本的媒介三角形は時間的経過を無視していると述べる。基本的媒介三角形の図において、子どもがテキストを用いて世界を読むことは、三角形の頂点を通る二つのルートを通して得られた「世界」（子ども－テキスト－世界、子ども－世界）の表象を調整することが求められる。図2では、時間  $t$  における子どもの理解が、テキストの媒介による変化と調整され、時間  $t+1$  で新しい解釈に達することを示している。

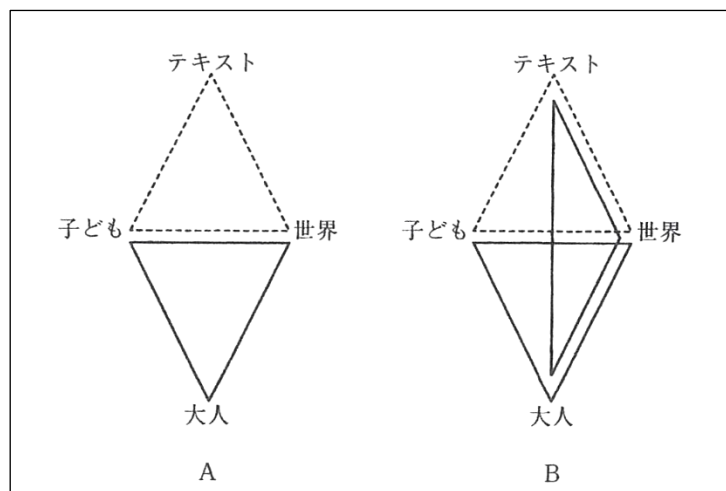


【図2】調整を含む力動的な媒介三角形のシステム (M・コール, 1996) <sup>28</sup>

その上で、M・コールは、人工物（テキスト）を用いた子どもの読みの発達過程（大人による読みの教授）の場合、三つの内容の異なる媒介三角形が交わる在りようとする。図3における「子ども－大人－世界」の三角形は、子どもが大人を介して世界との相互作用を媒介する在りようである。「子ども－テキスト－世界」の三角形は、読みの教育指導の目標であり、テキス



トを用いて世界を読むことである。「大人－テキスト－世界」の三角形は、大人がテキストを介して世界との相互作用を媒介する在りようである。図3のAの状態では、テキストを用いた子どもの世界の読みが実現されないことを示す。図3のBの状態における三つの三角形の交わりを通して、子どもは読みの行為に關与するテキストを基礎にした情報と、既存の世界についての知識に基く情報との協応が可能となり、子どもがテキストを用いて世界を読むことが成される<sup>29</sup>。



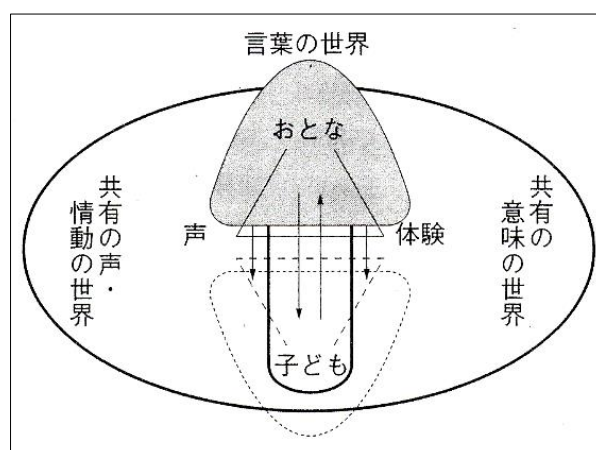
【図3】 協応されなければならない既存の媒介システムと形成されるべきシステムの並置の図

(A) 既存の二つのシステムの並置, (B) 既存の二つのシステムと形成されるべきシステムが加わったもの

(M・コール, 1996) <sup>30</sup>

以上のように、M・コールの「文化-歴史的アプローチ (媒介概念の拡張)」の理論の特徴は、L・S・ヴィゴツキーの「概念」の形成の発達や媒介の概念が「言葉の意味」に限定していたものを、「人工物 (artifact)」(記号から道具や事物など物質的なもの)まで拡張した媒介行為と捉えたこと、子どもの行為や発達を多様な人々との交わりを通じた文化的、歴史的な起源がある人工物 (媒介物) を用いた過程に結びつけたことである。

このM・コールの理論は、第3章で採り上げた浜田寿美男の大人と子どもとの四項図式 (<おとな－声－体験>と<子ども－声－体験>の交わり)における「意味世界の敷き写し」モデルと通底する (図4)。「意味世界の敷き写し」は、大人と子どもが生活場面を共有しながら、自他の向かう力 (志向性)を感じ、他者の身体のとる向に対して反応し合い、経験を共有する (share) という相互志向性によって成り立つ<sup>31</sup>。



【図4】 意味世界（ことばの世界）の敷き写し（浜田，1999）<sup>32</sup>

本研究の第2章や第3章で明らかにしてきた「造形遊び」における子どもがつくるアクチュアルな<意味>とは、M・コールが示す「調整を含む力動的な媒介三角形のシステム」における二つの異なる表象（「子ども－テキスト－世界」と「子ども－世界」）を調整することで子どもが立ち上げた世界の新しい解釈（<意味>）である。この新しい解釈（<意味>）は、抽象的・一般的な<意味>に収斂されていく閉じたものではない。くわえて子どものなりの<意味>は、子どものみでつくりだされるのではなく、「大人－テキスト－世界」や「子ども－大人－世界」とのまじわりとしての社会的相互作用の文脈の中に立ち上がる。

#### 4-2-4 Y・エンゲストロームによる拡張的学習

##### 4-2-4-1 Y・エンゲストロームによる「拡張的学習」の理論

Y・エンゲストロームによる「拡張的学習」の理論を採り上げる。このY・エンゲストロームの理論は、L・S・ヴィゴツキーやM・コールなどの文化-歴史理論を拡張したものであり、学習活動を「対象／概念」（対象，ないし対象に関する概念）形成のプロセスであること、学習活動は人々の社会的な生産的実践であるとする理論である。

まず、Y・エンゲストロームは学校に通う活動を以下のように述べる。

学校に通う活動では、特定の学習行為が体系的に培われる。しかし総じて、学校に通うことは、学習活動とはかけ離れている。生徒は、バラバラな学習行為の主体にとどまったままであり、学習活動の全体的なシステムの主体にはなっていない。

こうした本質的な違いは、その対象に見出される。私の主張は、学習活動の対象を、テキストに還元することはできないということである。このような還元は、学習の生産性の最小化（死んだ対象としてのテキスト）をもたらすのが常であり、よくても生産性を主知主義（テキストのみの生産）へと狭めてしまう。（Y・エンゲストローム, 1987,2015）<sup>33</sup>

さらにY・エンゲストロームは、人間の学習活動の本質、および人間の学習活動の「対象」について、以下に述べる。

学習活動の本質は、先立つ活動形態において疑問視されているような内的矛盾を表す諸行為から、客観的で社会的に新しい活動構造（新しい対象や道具を含む）を生み出すところにある。学習活動とは、諸行為から新しい活動への拡張を統御することである。伝統的な学校に通うことは基本的に教科を生産する活動であり、伝統的な科学は基本的に道具を生産する活動であるのに対し、学習活動は、活動を生産する活動である。

（略）

学習活動の対象は、そのすべての多様性と複雑性における、社会的な生産的实践、あるいは社会的な生活世界である。生産的实践または中心的活動は、現在の支配的な形態で存在するとともに、歴史的により進んだ形態や、すでに乗り越えられた以前の形態でも存在している。学習活動は、そうした形態の相互作用、すなわち活動システムの歴史的な発達を、その対象にするのである。

（Y・エンゲストローム, 1987,2015）<sup>34</sup>

対象は、たんなる目標や生産物といったものではない。対象は、長期にわたる関心であり、動機の媒体である。そして、それは、注意、意志、努力、意味を発生させる源であり、中心なのである。活動の中で人々は、つねに対象を変化させ、新しい対象を創造している。そうした新しい対象は、単一の活動によって意図された生産物ではなく、むしろ複数の活動が意図せずに招いた結果であることが多い。活動の対象は、その内部に、使用価値（use value）と交換価値（exchange value）の間の基本的な矛盾を含んでいる。

（Y・エンゲストローム, 1987,2015）<sup>35</sup>

以上のように、Y・エンゲストロームは、人間の学習活動を、おおよそバラバラだが系統的に繰り返される主知主義（テキストのみの生産）としての学習行為（従来の学校に通う活動）に狭めるのではなく、社会的な生産的实践（社会的な生活世界）を生産する活動へと拡張す

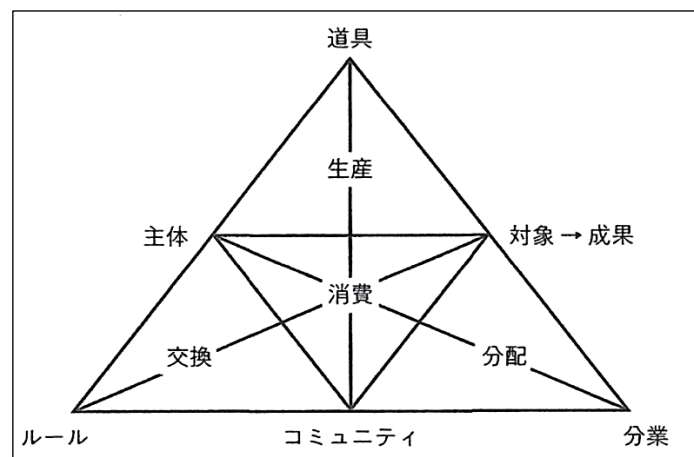
る。その上で、Y・エンゲストロームは「拡張的学習」について、以下に述べる。

拡張的学習において、学習のまさしく主体は、個人から集团的活動システムあるいは活動システムのネットワークへと転換する。最初、個人は彼らの活動の既存の秩序や論理に疑問をもち始める。行為者がもつとくわわるにつれ、最近接発達領域の協働的な分析とモデル化が開始、実行される。(Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>36</sup>

Y・エンゲストロームは「拡張的学習」について、社会的な生産的实践における人々の「対象／概念」(対象, ないし対象に関する概念)の形成のプロセスであると述べる。「拡張的学習」における概念とは以下である。

概念とは、それをを用いて働く人々の生活にとって重要な必然のものということになる。そうした概念は、重層化された多様な表象のインフラ、あるいは複合道具を備えた人間の活動システムの中や間で具体化され、埋め込まれ、分散されている (Engeström, 2007a)。複合的で必然性をもった概念は、本来的に、複数の価値をもち、論争的で、未完成で、しばしば「ゆるい」ものである。異なるステークホルダーたちが概念の不完全なバージョンを生み出す。そのため、概念の形成と変化は、対立と論争、また同様に、交渉と混合を含んだものとなる。(Y・エンゲストローム, 2016) <sup>37</sup>

Y・エンゲストロームは、人間活動の構造 (図5) を示し、社会的な生産的实践において人々がつくりだす「対象／概念」について、活動システムの様々な要素 (主体, 道具, ルール, コミュニティ, 分業) を包含するとして、以下に述べる。



【図5】人間活動の構造 (Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>38</sup>

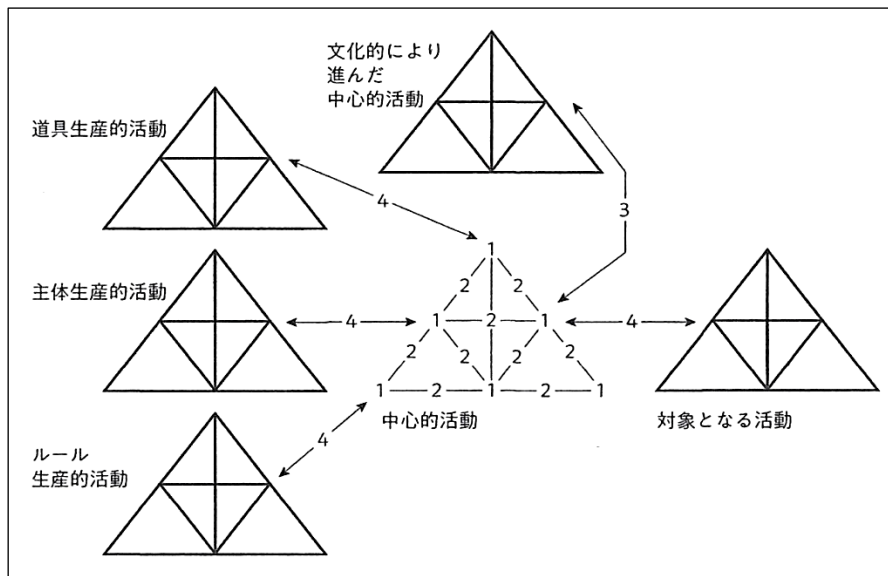
人間活動は、いつでも、生産と再生産、発明と維持の間の矛盾した関係が一つに統一されたものとしてある。(略) 人間活動の明確な特徴は、絶えざる新たな道具の創造という点にある。新たな道具は、次には、まさに活動の構造そのものを複雑化し、質的に変化させる。人間の活動を図2・6の上方にある小三角形のみに還元することはできない、ということが本質的である。人間活動は、個人による生産というだけではない。それは同時に、社会的 (social) な交換であり社会全体 (societal) での分配でもあって、それらと切り離せない。いかえれば人間活動は、いつの場合にも、何らかの分業とルールによって統御されたコミュニティの内部で起こるのである。(Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>39</sup>

以上のように、Y・エンゲストロームが述べる「拡張的学習」は社会的な生産的实践であり、人々の協働によって作りだされる「対象/概念」の意味は、活動システムの様々な要素 (主体, 道具, ルール, コミュニティ, 分業) との相互作用を包含しており、「それが実現する活動の文脈の中で見ることによってのみ読み解くことができる」のである<sup>40</sup>。

さらにY・エンゲストロームは、「拡張的学習」の原動力として必要なものは、人間活動に内在する矛盾であるとして以下に述べる。

人間活動の基本的な内的矛盾は、それが社会全体 (societal) での生産の総体であり、そして多くの中の一つの特殊な生産でもあるという二重性にある。このことが意味するのは、どのような特殊な生産も、社会全体での生産の総体から独立したものであり、そして同時に、それに従属したものであらなければならないということである。(略) いかなる特殊な生産活動の構造の内部でも、個人の行為と活動システムの総体との間の衝突として矛盾が繰り返し生み出されている。(Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>41</sup>

Y・エンゲストロームが述べる人間活動の本質的な矛盾とは、個人の行為 (特殊な生産) と集団の活動 (全体的な生産) のあいだの衝突であり、当事者にとっての使用価値 (use value) と社会にとっての交換価値 (exchange value) が相互に排除し合いながら、同時に相互に依存し合っていることである。この矛盾の二重の性格と内的不安定は、人間活動の三角形構造のすべての頂点にある<sup>42</sup>。「拡張的学習」プロセスの異なる局面において、矛盾は以下四つのレベル (層) で出現する (図6)。



【図6】人間の活動システムの内部での矛盾の四つのレベル (Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>43</sup>

レベル1：中心的活動の各構成要素の内部での第一の内的矛盾（二重の性格）

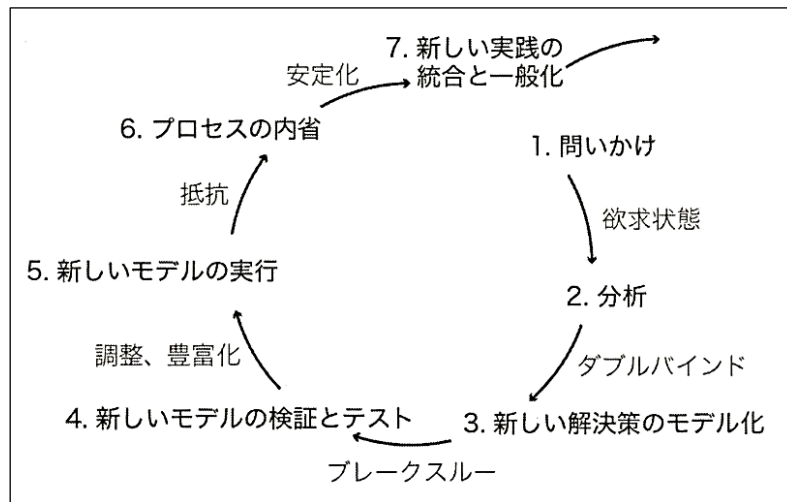
レベル2：中心的活動の構成要素の間での第二の矛盾

レベル3：中心活動の支配的な形態における対象／動機と中心的活動の文化的により進んだ形態における対象／動機との間での第三の矛盾

レベル4：中心的活動とその隣接諸活動との間での第四の矛盾 (Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>44</sup>

さらに、Y・エンゲストロームは、矛盾について「拡張的学習」の原動力として必要なものであるが、十分ではないと述べる。矛盾が実際の原動力となるのは、当事者が新しい対象の創発に気づき、動機へと変わっていくように扱われるときである。四つのレベル（層）の矛盾には、それに伴う四つの学習行為ないし認識行為があり、図7に示す学習行為のサイクルをつくりだす<sup>45</sup>。

- ・ 第一の矛盾に伴う学習行為：問いかけ（疑問，批判，拒絶）
- ・ 第二の矛盾に伴う学習行為：分析，新しい解決策のモデル化，新しいモデルの検証とテスト
- ・ 第三の矛盾に伴う学習行為：新しいモデルの実行，プロセスの内省
- ・ 第四の矛盾に伴う学習行為：新しい実践の統合と一般化



【図7】 拡張的学習のサイクルにおける学習行為の契機 (Y・エンゲストローム, 2016) <sup>46</sup>

以上にみられる「拡張的学習」のサイクルについて、Y・エンゲストロームは、「対象／概念」についての抽象から具体への上向という弁証法に基づくと述べる。

拡張的学習は、抽象から具体への上向という弁証法にもとづいている。この方法は、対象における内的矛盾の出現と解決を通して、対象の発達と歴史的な形成の論理を理論的にたどり、再生産することによって、対象の本質をつかむ方法である。ひとつの新しい論理的なアイデアあるいは概念は、最初、抽象のかたちで、つまり「胚細胞 (germ cell)」のような単純な説明的関係性において生み出される。こうした最初の抽象は、一步一步豊かにされ、絶えず発達し多面的に現れる具体的なシステムへと変換される。

(略)

拡張的サイクルは、個々の主体が一般に認められている実践について問いかけを行うことから始り、その後、集団の取り組みや機関へと徐々に拡張していく。抽象から具体への上向は、特定の認識行為、あるいは学習行為を通して達成される。こうした諸行為が一緒になって拡張のサイクル、あるいはスパイラルを形成する。拡張的学習のプロセスは、活動システムの中で連続的に発達する矛盾の構築と解決として理解されるべきものである。(Y・エンゲストローム, 1987,2015) <sup>47</sup>

以上のY・エンゲストロームによる「拡張的学習」の理論から、人間の学習活動について社会的な生産的実践（社会的な生活世界）を生産する活動であり、それは「対象／概念」（対象、ないし対象に関する概念）形成のプロセスであることが明らかとなった。そして活動における当事者にとっての「対象／概念」は、活動システムの様々な要素（主体、道具、ルール、コミ

ユニティ、分業)との相互作用・相互行為を通して作りだされること、「対象／概念」の創出には活動における矛盾(個人の行為と集団の活動, 特殊な生産と全体的な生産, 使用価値と交換価値, それぞれのあいだの衝突)への気付きが関与していること, 矛盾には四つのレベル(層)があり, それに伴う認識行為や学習行為にも四つのレベル(層)があり, 当事者が人々との協働により矛盾の構築と解決を通して抽象的でシンプルな説明的関係の概念から組織的で豊かな具体的表現をもつ論理的概念を形成する在りようが明らかとなった。

#### 4-2-4-2 Y・エンゲストロームによる「拡張的学習」の理論と本研究との関係性

本研究における「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に作り, つくりかえ, つくる)とY・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論との関係性について述べる。

第一に, Y・エンゲストロームの「拡張的学習」における「概念」の捉え方は, 抽象・一般化と個々の経験・事物(具体)という二項対立的な捉え方ではない。Y・エンゲストロームの「概念」の捉え方(概念とは複数の価値をもち, 論争的で, 未完成で, しばしば「ゆるい」もの)は, 当事者が関与する活動システムの様々な要素(主体, 道具, ルール, コミュニティ, 分業)を包含する人々の社会的で生産的実践の中に立ち上がるアクチュアルな「概念」である。くわえて, Y・エンゲストロームは, 「拡張的学習」における「対象」について「たんなる目標や生産物といったものではない。「対象」は, 長期にわたる関心であり, 動機の媒体である。そして, それは, 注意, 意志, 努力, 意味を発生させる源であり, 中心なのである。」<sup>48</sup>と述べる。

Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論を援用すると, 「造形遊び」において子ども一人一人が作りだす<対象／概念>とは, 微細な視点で捉えるならば, 心身合一の<自己(私)>が身の回りの世界(もの, こと, 人)と相互作用・相互行為をしながら意味分節(言分け)をして作りだした多様性・多義性があるアクチュアルな<意味-イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>である。俯瞰的な視点で捉えるならば, 子どもが多様性・多義性がある<意味>を関連させながら作りだす, 自身が関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)についての解釈(<対象／概念>)である。

第二に, Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論を援用すると, 「造形遊び」という学習活動の原動力となる人間活動に内在する矛盾(個人の行為と集団の活動, 特殊な生産と全体的な生産, 使用価値と交換価値, それぞれのあいだの衝突)とは, <自己(私)>が身の回りの世界(もの, こと, 人)との相互作用のなかで外的対話と内的対話を通して生じたズレ(未



知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と他者の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ)が源泉であるといえる。そしてズレによって生じた混沌(カオス)を、<自己(私)>にとっての問題状況(直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況)として<名前をつけ>、<枠組み(フレーム)を与え>つつ、動機が顕在化する。つまり<自己(私)>における活動に内在する矛盾への気付きと問題の設定(問題発見)と動機の発生は相互的になされるといえる。

第三に、「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に作り、作りかえ、つくる)について、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」を援用すると、「造形遊び」において子どもは多様性・多義性がある<意味>をつくりだしながら問題を設定(問題発見)し、解決をする試行錯誤と創意工夫を通して、自身が関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)についての解釈(<対象/概念>)を、抽象的でシンプルな「胚細胞」(germ cell)から組織的に豊かで具体的表現をもつ新たな論理的概念(論理的に捉えられた実践)へと作りかえる在りようといえることができる。

#### 4-3 【事例1】「石鹸クリームづくり」における子どもの学びの生成

##### 4-3-1 「石鹸クリームづくり」の分析・考察の視点と事例の概要

先に述べた通り第4章の研究目的は、「造形遊び」における子どもの一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例において、子どもが身の回りの世界(もの、こと、人)との相互作用・相互行為のなかで、自ら学びを生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に作り、作りかえ、つくる)しながら、自らの学びについて考えて評価し、さらに新たな学び(<自己>と<意味>)をつくり出すという、過去と現在そして未来へと繋がる学びの生成の変遷の在りようを明らかにすることである。

そのため本研究の第2章や第3章で明らかにしたこと(三つの結論)を基にしながら、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論を援用して、「造形遊び」の実践事例を分析・考察する。実践事例は、幼児を対象とした「石鹸クリームづくり」の事例である。子どもと他者(大人、友達)ともの(材料・用具、造形物など)との相互作用・相互行為に着目して分析・考察する。

### ①【事例1】「石鹼クリームづくり」(村田 2020a<sup>49</sup>)

場所	滋賀大学教育学部附属幼稚園 中庭
実施日	2018年10月10日(水) 10:10~11:10
対象	年長児(あやめ組25名, きく組24名, 計49名)
活動提案者	橋本奈津美, 村井奈津美(附属幼稚園教員, 年長クラス担任)
研究スタッフ	村田透, 村井奈津美
題材のねらい	様々な用具を使う面白さを感じながら, 材料の良さに気付いたり, 材料に触れながらいろいろな遊び方を見付けたりする
材料	固形石鹼, ポウル, 水, おろし器, 泡だて器, スポンジ, 容器など

### ②「造形遊び」の実践, 観察と記録, 分析

「石鹼クリームづくり」について, 研究協力者である滋賀大学教育学部附属幼稚園の教員(年長児担任: 橋本, 村井)が設定した「好きな遊びをする時間」における一つの遊びコーナーである。村田は子どもの行為を「発達心理学的還元」<sup>50</sup>と「臨床的還元」<sup>51</sup>をして「関与観察」<sup>52</sup>をし, 発話や造形物・造形行為に着目してエピソードを抽出する。子どもの行為の記録は, 村田の手持ちのビデオカメラを用いる。事例の後, 研究スタッフ(村田, 村井)で振り返りをして, 村田が事例を基に「エピソード記述」<sup>53</sup>を作成する(一次分析)。一次分析に基づき, 村田がビデオ動画を基に「相互行為分析」<sup>54</sup>を行い, 「エピソード記述」を作成して分析・考察する(二次分析)。

### ③倫理的配慮

幼稚園や小学校に対して, プライバシー保護の観点から踏まえた本研究の目的・方法・内容を説明し, 了承を得た上で「造形遊び」の実践, および論文の執筆を行い, 論文の原稿内容に同意を得た上で投稿をする。研究スタッフに対しても同様の手続きをする。

#### 4-3-2 【事例1】におけるSのエピソード

この事例は「好きな遊びをする時間」における遊びコーナー(石鹼クリーム, ビー玉転がし, 街づくり, おばけ屋敷など)の一つである。「石鹼クリームづくり」では, 子どもが多様な材料・用具(固形石鹼, 水, おろし器, 泡だて器など)に直接的に働きかけて特性・機能に親しみながら, 思いのままに発想・構想をしたり造形表現をしたりする過程を大切に「造形遊び」の題材である。「石鹼クリームづくり」コーナーには様々な材料・用具があり, 子どもは自らの興味・関心に応じて使いたいものを選択できる。主材料となる固形石鹼は, おろし器の使い方などで石鹼粉の質(粒子の大きさや量)が変わる。石鹼粉と水の配合量や泡だて器の使い方などに

より石鹼クリームの状態には多様性が生じる。さらに石鹼クリームを用いた遊び（スポンジに塗ったり容器に流し込んだりしてお菓子としたり，お店屋さんごっこをするなど）へ展開する場合もある。以上の本題材の魅力と教育的効果を活かすため，年長クラスの担任教員や村田(M)から子どもたちへ「○○をつくろう」などの具体的なテーマや作品づくりに傾斜した働きかけを行わず，共感的態度で子どもの「造形遊び」を支援する。

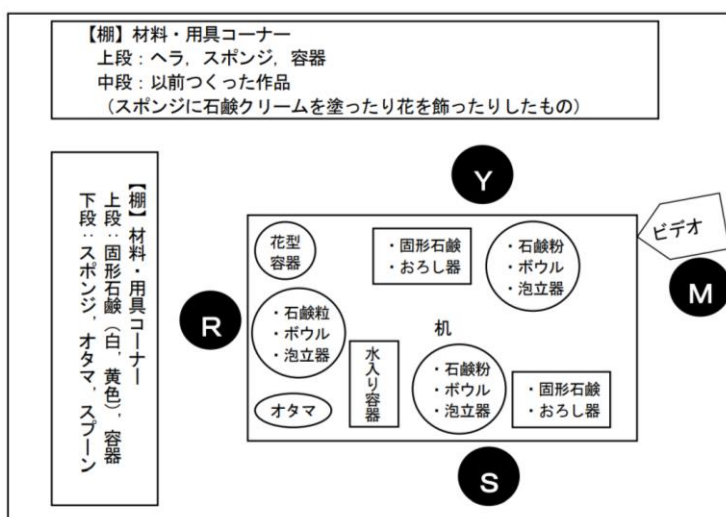
事例1「石鹼クリームづくり」は，年長クラスと同じ組であるSを中心としたYとRの三人（いずれも女児）と大人（村田：M）との約20分間のエピソードである。この三人は，「石鹼クリームづくり」コーナーに居合わせているが，当時（10月）の園生活においては常に行動を共にしてはいない。エピソード（表2）は相互行為分析（表3）を基に作成したものであり，相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は，行為の出現順を示す。



【図8】事例1，固形石鹼を削るS達（No.20）



【図9】事例1，石鹼クリームをつくるS達（No.90）



【図10】「石鹼クリーム」コーナーの環境図

【表2】事例1：Sの「石鹸クリームづくり」のエピソード（作成：村田透）

「石鹸クリームづくり」は、幼稚園においてI期（2018年4,5月）から設定した遊びのコーナーである。Sは自分の言動に自信を持ってない場合もあるが、6月頃から「石鹸クリームづくり」に興味・関心をもち、このエピソード（2018年10月18日）の時点では自信がある遊びとなっている。Sは、自ら石鹸クリームをつくりつつ、M（村田）へ、石鹸クリームのつくり方や創意工夫を積極的に伝える。その一方、Yは「石鹸クリームづくり」を夏過ぎからはじめており、Sに比べると遊びの経験が少ない。Rは、他者との会話は少ないものの、「石鹸クリームづくり」の経験を重ねることで自分なりの方法で石鹸クリームをつくったり、造形物（スポンジに石鹸クリームを塗ったり花で飾ったりしてケーキをつくる）を行っている。

#### 事例1-1「Sの石鹸粉づくり」

このエピソード当日の「好きな遊びをする時間」となると、S、R、Yが「石鹸クリームづくり」コーナーのテーブルを囲み、個々に石鹸クリームをつくりはじめる。石鹸クリームのつくり方は、おろし器で黄色の固形石鹸を削って粉にして、ボウルに石鹸粉と水を入れて、泡だて器でかき混ぜてつくるという内容である（No.01）。SはMに「立ってやる」（No.2）、「立ってやった方が力入るもん」（No.3）と言い、立った姿勢で黄色石鹸を削る。Yは座った姿勢で黄色石鹸を削り、Rはおろし器を使用せずにボウルに石鹸の欠片と水を入れて泡だて器で混ぜる。

さらにSは、Yが石鹸粉づくりに苦戦している様子を見て、実演と助言をする。例えば、SはYに「これだったら(.)これ(.)上でやった方がいいよ」（No.06）と言い、おろし器の網を直接ボウルの上に乗せて石鹸を削った方が、石鹸粉がこぼれないことを実演する。さらにSは「反対なんだよ」（No.11）や「うん(.)裏と表」（No.13）と言い、Yの石鹸粉づくりは、おろし器の網の表裏が逆であるため、Yのやり方は石鹸を削りづらいと指摘する（Sは、おろし器の網には表裏があり、トゲがある表面の方が削りやすいことを自覚している）。

ただし、SはMに「これ削るのに(.)大変だよ」（No.15）や「削りにくい」（No.17）と言い、SもY同様、おろし器の網目に黄色石鹸が詰まることを言う。YはSに、おろし器の網目に黄色石鹸が詰まっている様子を見せる（No.20）。SとYは解決策として、おろし器の容器から網を外し、網を叩きつけることで、詰まった石鹸粉を取ることを試みる（No.20, 21, 図8）。SはMに「ほらね(.)削らなくても(石鹸粉が)取れる」（No.22）や「叩けば取れるよ」（No.23）と言い、おろし器の網目に詰まった黄色石鹸を取ることができたことを示すが、固形石鹸が削りづらい状況は変わらない（おそらく、黄色石鹸は長期間の使用のため、劣化して軟らかくなっていると思われる）。

Sは、さらなる解決策として「石鹸替える(.)白と黄(の石鹸)があるから」（No.25）と言い、材料コーナーから白色の固形石鹸を持ってきて、おろし器で削りはじめる（No.29）。SはMへ「ほら(.)白いの(.)黄色いの」（No.31）や「白(.)黄色」（No.32）と言い、白色石鹸を用いると順調に石鹸粉ができることや白と黄色が混ざった石鹸粉ができたことを見せる（おそらく、白色石鹸は新品であり、表面に適度な硬さがあるためと思われる）。

一方、Yは、黄色の固形石鹸をおろし器で削り続け、おろし器の網目に詰まった石鹸粉を指で取り続けた（No.29）、Sの白色石鹸を使うことで石鹸粉ができる様子を見たり、Mにおろし器の網目の全てに黄色石鹸が詰まっている様子を見せたりする（No.34）。

#### 事例1-2「Sの石鹸クリームづくり」

Sは白色の固形石鹸を削ることで石鹸粉が順調にできるようになると、石鹸粉と水を泡だて器で混ぜて石鹸クリームづくりをはじめ。SはYに「あっ(.)飛んだ(.)ごめん」（No.38）や「飛ぶから(.)水っぽいと最初は飛ぶんだ」（No.39）と言い、自分の石鹸クリームが水っぽいためボウルから飛んでYの服についたことを謝る。さらにSはMに「あっ(.)フワフワになった」（No.44）、「泡ね(.)水を入れるほどね(.)アワアワ

になるんだよ」(No.46)と言い、石鹸クリームが水っぽい状態からフワフワに泡立ってきた様子を見せる。

一方、Rはエピソードの当初から座った姿勢でおろし器を使用せずにボウルの中の石鹸の欠片と水を泡だて器で混ぜていたが、Sのフワフワになった石鹸クリームを見て、Sと同様に立った姿勢となり、石鹸クリームをかき混ぜはじめる(No.44)。Rの石鹸クリームづくりは、SやYと比べると水をたくさん使っており、Yから「水使い過ぎ」(No.48)と指摘される。Rの石鹸クリームは、ボウル一杯分の量でSよりも多いが、質的にはSの石鹸クリーム(フワフワ・アワアワ)と比べると液体状である(No.50)。

SはMに「(石鹸クリームに)ツノ立ってるでしょ」(No.51)、「でね(クリームが)ベチャベチャになったら(.)また(石鹸)削ればいいよ」(No.54)と言い、石鹸クリームの硬さの調整方法を教え、白色石鹸を削る。さらにSはMに、Rの石鹸クリームの状態について「ねえRちゃん(.) (水) 使いすぎで(クリーム) ベトベトじゃない?」(No.57)、「(Rのクリーム) 山盛りだけど(.) 水っぽいよ」(No.59)と言う。くわえてSはMに、泡だて器の先に石鹸クリームをつけて見せながら「本物のクリームっぽいでしょ?」(No.61)、「これ(.) 完成じゃない? 完成ぐらい」(No.63)と言い、自分の石鹸クリームが思い描いた状態(本物の生クリームのようにツノが立つ硬さ)になっていることを喜ぶ。

### 事例 1-3 「SがYの石鹸クリームづくりを手伝う」

Yは黄色の固形石鹸を削って石鹸粉をつくったため、石鹸粉の粒子が大きいかつ量が少ない。そのため泡だて器でボウルの中の石鹸粉と水を混ぜてもクリーム状にならない。Yはもどかしい様子で、Sに「わかんない」(No.64)と助けを求める。Sは、Yに「(石鹸を)削ってあげようか?」(No.70)、「白(石鹸)でいい? Yちゃん」(No.71)と言う。さらにSは自らつくった白色石鹸粉をYのボウルに入れて、Yの代わりに混ぜはじめる。Yを手伝うためにRも加わり、Sと同様に混ぜはじめる。Yは、SとRから手伝ってもらった後、泡だて器を受け取り、自分で混ぜる(No.72)。

Yのために白色石鹸を削っているSに対し、Mが「おっ(.)削れている(.)白い方が削りやすいのかな?」(No.74)と問うと、Sは「うん(.)何かな(.)いつもは(.)こっち(白色石鹸)の方が削りにくいんだけど(.)今日は何か(.)こっちの方が削りやすい」(No.75)と応え、いつもと異なり、今日は黄色石鹸より白色石鹸の方が削り易いことを言う。

Yは、SとRに助けられながら、自ら石鹸粉と水を泡だて器で混ぜつづけることで、ボウル半分の量の石鹸クリームができる(No.76)。Sは、Yの石鹸クリームについて「(Yのクリームが)滑らかになってきた」(No.77)と評価しつつも、「もうちょっと(Yのクリームが)ツノ泡立ったほうがいいか」(No.78)と言う。Sは、解決策として、自分の完成した石鹸クリーム(本物のクリームのようにツノが立つ硬さ)をYの石鹸クリームに混ぜはじめる(No.79)。

一方、Rは液体状の石鹸クリームをオタマですくい取り、花形容器(4つ程度)に流し込む。MがRに「硬まるの? これ(花形容器に入れた石鹸クリーム)どうなるんだろう?」(No.80)と問うと、Rの代わりにSが「硬まるよ(.)こういう風になるの」(No.81)と言い、以前スポンジに石鹸クリームをしみ込ませて乾燥して硬くなったものを見せる。RもMに「これは(.)これは(.)塊だよ」(No.84)と言い、以前スポンジに石鹸クリームをしみ込ませて花で飾って乾燥し硬くなったものを見せる。Rの造形物について、SはMに「ここが固まるんだよ(.)クリームが付いている」(No.86)、「うん(.)お花(.)お花あるでしょ? これが石(.)で(.)これが(.)これがスポンジ」(No.88)、「これ(ヘラ)で塗るの(.)ケーキ屋さんだもん」(No.89)と言い、自分はケーキ屋さんのつもりであり、ケーキに見立てたスポンジに石鹸クリームをヘラで塗るため、石鹸クリームにはツノが立つ硬さが必要であることをMに伝える(図9)。


Yは「硬めじゃなきゃ」(No.92)と言い、Sの石鹸クリームのように硬めが良いことを言う。YはRの液体状の石鹸クリームについて「Rちゃん(.)ドロドロになっている」(No.96)と言う。Sは「私(クリーム)が一番硬め」(No.98)と言う。これらの発言からSとYは、石鹸クリームは液体状よりもツノが立つ硬い方が価値あることを共有していると思われる。

さらに S は M に対し、自ら経験に基づいた石鹸クリームづくりのコツ（石鹸粉と水の関係性や混ぜることの効果）を次のように伝える。「でも(.)混ぜる程(.)混ぜる程(クリーム)の量が多くなるんだよ」(No.100), 「混ぜるとな(.)な(.)な(クリーム)の量が多くなるんだよ」(No.102), 「それで(.)水を入れると(クリーム)が柔らかくなるよ(.)硬くなったり(.)柔らかくなったり」(No.104), 「あと(.)水を入れると(.)フワフワになるよ(.)ほらね」(No.105)。くわえて、S は、Y の石鹸クリームについて「で(.)なあ(.)Y ちゃんのクリームは(.)今は(.)ベタベタ」と評価したり、液体状の石鹸クリームの改善方法について「でなあ(.)柔らかかなり過ぎたら(.)これ(石鹸粉)入れれば(.)硬くなるよ」(No.116), 「硬くなるよ(.)一気には硬まらないよ(.)石鹸)粉の量で硬まる」(No.118) と言ったりする。

一方、Y は「入った(.)石鹸入っちゃった」(No.120) と言い、自分の石鹸クリームの中に、誤って白色石鹸の塊（5cm 角程度）を落とすが、そのまま混ぜつづける。S は Y に対し、「もう駄目だ(.)これ(石鹸)出そう」(No.121), 「これ(.)Y ちゃんの石鹸のベタベタ(.)洗ってきたらいいんだよ」(No.122), 「オタマごとな(.)石鹸洗ったらいいじゃん(.)石鹸ベタベタ」(No.124) と言い、Y へ白色石鹸の塊を入れたまま混ぜるのではなく、ボウルの中から取り出した方が良くことを提案する。さらに、S は M に、「クリームを入れたらなあ(.)硬まる可能性もある」(No.127), 「だからフワフワのクリームを足したらなあ(.)トロトロのなあ(.)トロトロのクリームにフワフワのやつを入れたらなあ(.)フワフワ(.)フワフワになる」(No.129) と言い、未だに柔らかい Y の石鹸クリームを改善するために自分の完成した石鹸クリームを混ぜる方法を提案して実行する。


やがて Y は S に「ねえねえ( )」(No.133) と言い、自分の石鹸クリームが次第にフワフワの状態になってきたことを笑顔で示す(泡だて器にしっかりと石鹸クリームがつく程度の硬さ)。M が Y に「なんかこれ(.)いい感じになってきたよ(.)Y ちゃんの」(No.134) と言う。S は Y の石鹸クリームづくりの成功理由として、「私が(自分の石鹸クームを Y のクリームに)入れたから」(No.135) と M に言う。M は S に「なるほど(.)Y はクリームの中に)石鹸(の塊)も入っているし(.)それ(異なる石鹸クリームを混ぜる)は新しいパターンだ」(No.136) と応える。

【表 3】事例 1「石鹸クリームづくり」(2018.10.10) の相互行為分析 (作成：村田透)

時間 分：秒	No.	会話	相互行為	相互行為 (映像)
00:00	01		S&Y&R：中庭ピロティーで一つのテーブルを囲んで、個々に石鹸クリームをつくる。石鹸クリームは、おろし器で黄色石鹸を削って粉にして、ボウルに石鹸粉と水を入れて、泡だて器でかき混ぜてつくる（R は石鹸の欠片と水を混ぜる）。	
00:20	02	S：立ってやる＝	S：M へ立った姿勢となり、泡だて器で石鹸クリームをかき混ぜる。 Y&R：座った姿勢で、石鹸クリームをつくる。 Y：おろし器で石鹸を削っているが、おろし器の目に石鹸が詰まる。	【場面 01】 S, R, Y
00:21	03	M：＝うん？＝		
00:22	04	S：＝立ってやった方が力入るもん＝		
00:23	05	M：＝ああ立った方が力入る(.)なるほど		





00:44	06	S:これだったら(.)これ(.)上でやった方がいいよ=	S:Yへ,おろし器の網を直接ボウルの上に乗せて石鹼を削る方が,石鹼粉がこぼれずにボウルに入りやすいと提案する。	 <p>【場面 06】 S, R, Y</p>
00:46	07	M:=ああ(.)なるほど(.)こぼれないから? =		
00:50	08	S:=こぼれたり(.)パラバラ落ちたりしないから=		
00:53	09	M:=ああ(.)なるほど	Y:Sと同様にボウルの上におろし器を置いて,石鹼を削りはじめる。	
01:30	10	S:なんか集まってきたよ(.)ほら(.)見て	S:Yへおろし器の中にたまった石鹼粉を見せる。	
01:33	11	S:反対なんだよ	S:Yへおろし器の網の表裏が逆なため,Yのやり方は削りづらいと指摘する。	
01:34	12	M:(おろし器の網に)表と裏があるの? =	M:Sへ質問をする。	 <p>【場面 11】 S, R, Y</p>
01:37	13	S:=うん(.)裏と表=	S:Mへ,おろし器の表面にはトゲがあると言う。	
01:40	14	M:=裏と表があるの		
01:55	15	S:これ削るのに(.)大変だよ=	S:Mへおろし器で石鹼を削ることの大変さを言う。	
01:57	16	M:=削りやすい? =		
02:00	17	S:=削りにくい=		
02:01	18	M:=削りにくい	S:おろし器にたまった石鹼粉をボウルに入れて,泡だて器でかき混ぜる。	 <p>【場面 20】 S, R, Y</p>
02:33	19	M:ここ(おろし器の網目)に詰まっているのか(.)どうしよう(.)これ	M:Yへ問いかける。	
02:33	20		Y:おろし器で石鹼を削っているが,おろし器の網目に石鹼が詰まっている様子をSに見せる。そのためYの石鹼粉は,出来ていない。Yはおろし器の網を外して,容器に叩きつけながら網目に詰まった石鹼を取ろうとする。	
02:41	21	M:叩けば(石鹼粉が)取れる=	S:自分のおろし器の網目に石鹼が詰まっており,Yと同様におろし器の網を外して,容器に叩きつけながら,網目に詰まった石鹼を取ろうとする。	
02:43	22	S:=ほらね(.)削らなくても(石鹼粉が)取れる=	S:笑顔で言う。	
02:50	23	S:=叩けば取れるよ=	S:Yへ石鹼の取り方を言う。	
02:51	24	M:=なりほど(.)叩けばね	Y:Sの行為を見て,自らもおろし器の網を叩きつけ続ける。	 <p>【場面 25】 S, R, Y</p>
03:30	25	S:石鹼替える(.)白と黄(の石鹼)があるから=		
03:33	26	M:=ああそうなの(.)へえ::		
03:45	27	S:=これ(.)これが白=	S:材料コーナーの白色石鹼を取りMに見せる。	
03:46	28	M:=ああ(.)白もある(.)白もあるんだね		



03:51	29		<p>S：黄色石鹸を削っていたおろし器で、白色石鹸を削り始める。</p> <p>Y：黄色石鹸をおろし器で削りながら、網目に詰まった石鹸を指で取り続ける。</p> <p>R：ボウルの中の石鹸クリームを泡だて器で混ぜ続ける。</p>	 <p>【場面 31】 S, R, Y</p>
04:00	30	M：おっ(.) (白色石鹸の粉の色) 色が出てきた＝	M：Sへ話しかける。	
04:05	31	S：＝ほら(.) 白いの(.) 黄色いの	S：Mへおろし器の容器に色の異なる石鹸粉ができたことを見せる。	
04:08	32	S：白(.) 黄色＝	<p>S：石鹸クリームが入ったボウルに石鹸粉を入れる。</p> <p>Y：異なる色で出来たSの石鹸粉を見る。</p>	
04:09	33	M：＝白(.) 黄色		
04:13	34		Y：おろし器の網目に黄色石鹸が詰まっている様子をMに見せる。	
04:16	35	M：すごいな(.) 石鹸が詰まっているぞ(.) これ	M：Yの様子を見て言う。	
04:24	36	S：真ん中にたまってる	S：Mへおろし器の網目中央部分に黄色石鹸が詰まっている様子を見せる。おろし器を叩き、詰まった石鹸をとる。	
04:38	37	M：どうしたら(おろし器の網目に詰まった石鹸) 取れるやろ	<p>M：Yへ問いかける。</p> <p>Y：おろし器の網目に指を入れ石鹸を取ろうとする。</p> <p>S：ボウルに水を入れ泡だて器で石鹸クームを混ぜる。</p>	
04:43	38	S：あっ(.) 飛んだ(.) ごめん	S：ボウルに水を入れて、泡だて器で石鹸クームを混ぜる。Sが混ぜていた石鹸クリームが水っぽいためボウルから飛んでYの服についたことを謝る。	
04:51	39	S：飛ぶから(.) 水っぽいと最初は飛ぶんだ		
05:12	40	S：飛んでる(.) いっぱい飛んでる＝	S：Mへ水っぽい石鹸クームがボウルから飛んで床にたくさん落ちていることを伝える。	
05:15	41	M：＝いっぱい飛んでる(.) ああ(.) でも泡立ってきた		
05:20	42	S：ほらね＝	<p>S：Mへ泡立ってきた石鹸クリームを見せる。</p> <p>S&amp;Y&amp;R：個々に自分の石鹸クリームをかき混ぜ続ける。</p>	
05:22	43	M：おお：：泡立ってきた		
05:32	44	S：＝あっ(.) フワフワになった＝	<p>S：Mに石鹸クリームを見せる。</p> <p>R：Sのフワフワになった石鹸クリームを見る。そしてSと同様に立った姿勢となり、自分の石鹸クリームをかき混ぜ始める。</p>	 <p>【場面 44】 S</p>
05:34	45	M：＝あっ(.) アワアワアワアワ(.) クリーミー	M：Sの石鹸クリームの状態について言う。	



05:43	46	S: 泡ね(.)水入れるほどね(.) フワフワになるんだよ=	S: M に石鹸クリームについて言う。	 <p>【場面 50】 S, R, Y</p>  <p>【場面 54】 S, R, Y</p>  <p>【場面 56】 S, R, Y</p>
05:49	47	Y: =前(.)やってなかったから (.)わからなかった	Y: S へ言う (石鹸クリームをつくることを意味していると思われる) R: 自分の石鹸クリームに水を入れて、かき混ぜる。	
06:00	48	Y: 水使い過ぎ=	Y: R が使っていた水入りの容器を S に示す。 石鹸クリームに水を入れて混ぜる。混ぜている石鹸クリームが飛び跳ねて顔につく。	
06:01	49	S: =じゃあ(.)水)汲んできて	S: Y に言う。	
06:13	50		S: 石鹸クリームは泡立ってきているが量は少ない。 Y: ボウルの中で石鹸粉と水を入れて混ぜているが、泡立っていない。 R: ボウルいっぱい石鹸クリームができているが、クリームは水っぽい。	
06:18	51	S: (石鹸クリームに)ツノ立ってるでしょ=	S: M に石鹸クリームの状態を言う。	
06:19	52	M: =すごいな(.)ツノ立ってる		
06:23	53	Y: ねえねえ見て	Y: S へ、R のボウルに石鹸クリームがたくさんできていることを言う。	
06:26	54	S: でね。(クリームが)ベチャベチャになったら(.)また(石鹸を)削ればいいよ	S: M へ石鹸クリームの硬さの調整方法を教え、白色石鹸を削る。 Y: ボウルに水を入れたり、おろし器を叩いて網目に詰まった石鹸を取りながら、石鹸クリームをつくろうとするが、なかなか泡立たない。	
07:00	55		S: 白色石鹸をおろし器で削ると、スムーズにたくさん石鹸粉が出来る。おろし器の容器からボウルに石鹸粉を入れて、泡だて器で混ぜる。 Y: 黄色石鹸をおろし器で削っても、網目に詰まり、石鹸粉にならない。網目に指を入れて詰まった石鹸を取る。	
07:09	56	M: 黄色(.)黄色はいっぱい(網目に)詰まる	M: Y の石鹸を削っている状態を言う。	
07:11	57	S: ねえ R ちゃん(.)水)使いすぎで(クリーム)ベトベトじゃない？」	S: R へ石鹸クリームは多量であるが、水っぽいことを指摘する。	
07:21	58	M: R ちゃん(.)クリーム山盛りだね=	M: R の石鹸クリームがボウルいっぱい出来ていることを言う。	
07:26	59	S: =(R のクリーム)山盛りだけど(.)水っぽいよ=	S: R の石鹸クリームはボウルいっぱい出来ているが水っぽいことを指摘する。	
07:28	60	M: =あっそっか(.)水混ぜると(クリームが)ちょっと緩いのか		

07:40	61	S: 本物のクリームっぽいでしょ? =	S: M へ泡だて器の先にクリームをつけて見せるて言う。クリームは、泡だて器の先につけて持ち上げても、落ちない硬さになっている。	 <p>【場面 61】 S, Y</p>	
07:56	62	M: =おお: : 硬いクリームが出来てきている(.)おお: : いい感じの(.)美味しそうなのが出来てきたよ	M: S の石鹸クリームの状態について言う。		
08:06	63	S: これ(.)完成じゃない? 完成ぐらい	S: 自分の石鹸クリームが思い描いた状態になっていると言う。		
08:11	64	Y: わかんない	Y: S へボウルの中の黄色石鹸粉の粒が大きく、かつ量が少ないため、混ぜてもクリーム状にならないもどかしさを言う (石鹸クリームの作り方が分からない)。		
08:12	65	S: これ(石鹸クリームづくり) 久しぶりだよ(.)久しぶりだよ(.)これやるの=	S: M へ石鹸クリームづくりが久しぶりであることを言う。		
08:17	66	M: =久しぶりにやってるの(.)へえ: : (.)いままで(石鹸クリーム作り)お休みしていた? =			
08:23	67	S: =失敗することもある(.)なのな(.)ベタベタになったり(.)泥みたいになったり=			
08:30	68	M: =泥みたいになったりするの(.)へえ: : :			
08:41	69		R: Y の石鹸クリームのボウルに水を入れる。 Y: R に水を入れてもらった後、かき混ぜる。		 <p>【場面 69】 S, R, Y</p>
08:49	70	S: (石鹸を)削ってあげようか?	S: 石鹸クリームが出来ていない Y を手伝おうとする。		
08:54	71	S: 白(石鹸)でいい? Y ちゃん	S: Y へ問いかける。Y は S の提案にうなづく。	 <p>【場面 72】 S, R, Y</p>	
09:01	72		S: 自分で削った白色石鹸粉を Y のボウルに入れる。 Y: S に白色石鹸粉を入れてもらい、混ぜる。 S: Y の泡だて器を持って、Y の代わりに混ぜ始める。R も同様のことをする。 Y: S と R から手伝ってもらった後、泡だて器を受け取り、自分で混ぜ続ける。		
09:43	73		S: 白色石鹸を削り続けて、粉を Y のボウルに入れる。 Y: S に白色石鹸粉をボウルに入れてもらい、混ぜる。		
10:14	74	M: おっ(.)削れている(.)白い方が削りやすいのかな? =	M: S の石鹸を削っている様子について言う。	 <p>【場面 75】 S</p>	
10:21	75	S: =うん(.)何かな(.)いつもは(.)こっち(白色石鹸)の方が削りにくいんだけど(.)今日は何か(.)こっちの方が削りやすい	S: いつもと異なり、今日は白色石鹸が削り易いことを言う。		

11:01	76	M:おっ(.)出来てきたぞ(.)こ っちも	Y: ボウルの半分の石鹸クリームに出来る。 S: 白色石鹸を削り,石鹸粉をYのボウルに入れ る。	 <p>【場面 76】 R, Y, S</p>	
11:27	77	S: (Yのクリームが)滑らかに なってきた	S: Yの石鹸クリームの状態について言う。Yか ら泡だて器を受け取り,代わりに混ぜ始める。		
11:36	78	S: もうちょっと(Yのクリー ムが)ツノ泡立ったほうがい いか	S: Yのクリームの状態があと一歩であることを 言う。		
11:44	79		S: 自分のボウルから,完成した自分の石鹸クリ ームを泡だて器で取って,Yのボウルに入れて, 混ぜ始める。		
12:49	80	M: 硬まるの?これ(花形容器 に入れた石鹸クリーム)どう なるんだろう? =	M: Rが液体状の石鹸クリームをオタマですく い取り,花形容器(4つ程度)に流し込むことに問 いかける。		
13:03	81	S: =硬まるよ(.)こういう風 になるの=	S: Mへスポンジに石鹸クリームをしみ込ませ て硬くなったものを見せる。		 <p>【場面 81】 S</p>
13:04	82	M: =あっ(.)本当だ。硬い(.)カ ステラみたい=			
13:08	83	S: =これは(.)スポンジでは(.) 柔らかいんだけどな=			
13:14	84	R: =これは(.)これは(.)塊だよ =	R: Mへスポンジに石鹸クリームをしみ込ませ て,花を飾ったものを見せる。		 <p>【場面 84】 Y, S</p>
13:15	85	M: =おおっ(.)すごいね(.)こ れ固い(.)ケーキみたい=			
13:22	86	S: =ここが固まるんだよ(.)ク リームが付いている=	S: Mへ石鹸クリームが固まっているところを 示す。		
13:26	87	M: =クリームのところ(.)石 鹸? =	M: Sへ問いかける。		
13:29	88	S: =うん(.)お花(.)お花あるで しょ?これが石(.)で(.)これが (.)これがスポンジ=	S: Mへ材料コーナーにあるスポンジを見せる。		
13:43	89	S: これ(へら)で塗るの(.)ケー キ屋さんだもん			
15:24	90	S: ほら(.)また出来た=	S: Mへ自分の石鹸クリームを見せる。	 <p>【場面 90】 S, R, Y</p>	
15:26	91	M: =おっ。固めのクリーム=	M: Sの石鹸クリームについて言う。		
15:30	92	Y: =硬めじゃなきゃ	Y: 石鹸クリームは硬めが良いことを言う。		
15:32	93	M: こっち(Yのクリーム)は(.) トロトロ	M: Yの石鹸クリームの状態について言う。		
15:36	94	S: (クリームに)水入れたら(.) ドロドロになるよ(.)水入れ過 ぎたらドロドロになるもん=	S: Mへ石鹸クリームの作り方について言う。		
15:39	95	M: =あ: : : :なるほどね(.) 水入れるとドロドロになるの			
15:45	96	Y: Rちゃん(.)ドロドロになっ ている=	Y: Rの石鹸クリームの状態について言う。		
15:48	97	M: =Rちゃんが一番トロトロ になっているのかな?牛乳み たいな感じ? =			

15:57	98	S: =私(クリーム)が一番硬め =	S: M に自分の石鹸クリームの状態について言う。	 <p>【場面 99】 R, Y</p>
16:01	99	M: =固め(.)ああ: :三種類 (S,Y,R)のクリームがあります	M:三人の石鹸クリームの状態について言う。 R: 自分の石鹸クリームをオタマですくい取り、 花形容器(9個)に入れる。	
16:22	100	S: =でも(.)混ぜる程(.)混ぜる 程(クリームの量が)多くなる んだよ=	S: M へ石鹸クリームの作り方について言う。	
16:27	101	M: =うん?硬くなるの? =		
16:28	102	S: =混ぜるとな(.)な(.)な(ク リームの量が)多くなるんだ よ=	S: M へ石鹸クリームの作り方について言う。	
16:34	103	M: =多くなるの(.)増えるの (.)へえ: : =		
16:38	104	S: =それで(.)水を入れると (クリームが)柔らかくなるよ (.)硬くなったり(.)柔らかくな ったり	S: M へ石鹸クリームの作り方について言う。	
16:51	105	S: =あと(.)水を入れると(.)フ ワフワになるよ(.)ほらね=	S: M へ石鹸クリームを泡だて器に付けて見せる。	
16:57	106	M: =(クリームが)フワフワに なってくる=	M: S の石鹸クリームに対して言う。	
16:59	107	S: =混ぜてるけど(.)いっぱい (.)フワフワになってくる		
17:08	108	S: =いっぱい取れるでしょ? =		
17:08	109	M: =おお: : : クリーム(.)ク リーム		
17:14	110	M: そうか(.)混ぜると(クリー ムが)増えるのか=	M: S に対して言う。	
17:16	111	S: =うん=		
17:16	112	M: 混ぜると増えて(.)水を入 れるとトロトロ? =		
17:20	113	S: =うん		
17:23	114	S: =で(.)なあ(.)Y ちゃんのク リームは(.)今は(.)ベタベタ	S: M へ Y の石鹸クリームの状態について言う。	
17:31	115	M: Y ちゃん(のボウル)に(.) 今(.)黄色(石鹸粉)が入りました		
17:41	116	S: =でなあ(.)柔らかかなり過ぎた ら(.)これ(石鹸粉)入れれば (.)硬くなるよ=	S: M へ石鹸クリームの作り方について言う。	
17:48	117	M: =ああ(.)そう(.)もう一回 (クリームに石鹸粉を)入れれ ば硬くなるのか=		
17:53	118	S: =硬くなるよ(.)一気には硬 まらないよ(.) (石鹸)粉の量で 硬まる=	S: M へ石鹸クリームの作り方について言う。	
				 <p>【場面 105】 S</p>

17:57	119	M: =へえ: : : : : 難しいなあ: :		
17:59	120	Y: 入った(.)石鹸入っちゃった=	Y: Sへボウルの中に、削っていた白色石鹸の塊(5cm角程度)が入ってしまったことを伝える。	
18:04	121	S: =もう駄目だ(.)これ(石鹸)出そう	Y: ボウルに入った白色石鹸の塊をオタマで取り出す。	
18:26	122	S: これ(.)Yちゃんの石鹸のベタベタ(.)洗ってきたらいいんだよ=	S: YとMに対して言う。	
18:31	123	M: =(石鹸が)丸ごと入った(.)何か(.)ハンペンみたいだ		
18:35	124	S: オタマごと(石鹸)洗ったらいいいじゃん(.)石鹸ベタベタ	S: Yへ白色石鹸の塊をボウルの中から取り出して、洗った方がよいことを提案する。	
18:42	125	M: これで混ぜるとどうなるんだろう?	Y: ボウルに白色石鹸の塊が誤って入るが、オタマで石鹸クリームを混ぜる。	
19:43	126		S: 自分の石鹸クリームを泡だて器で取り出して、Yのボウルに入れる。	
20:20	127	S: クリームを入れたらなあ(.)硬まる可能性もある=	S: Mへ石鹸クリームの作り方について言う。	
20:25	128	M: =クリームを入れれば(.)固くなる=		
20:26	129	S: =だからフワフワのクリームを足したらなあ(.)トロトロのなあ(.)トロトロのクリームにフワフワのやつを入れたらなあ(.)フワフワ(.)フワフワになる=	S: Mへ石鹸クリームの作り方について言う。	
20:38	130	M: =ああ(.)なるほどね(.)クリーム同士を混ぜてもいいのね=		
20:46	131	S: =トロトロのやつがあるでしょ(.)それにこれ(フワフワのクリーム)を入れてな(.)そしたらトロトロになるかもしれない=		
20:55	132	M: =なるほど		
20:56	133	Y: ねえねえ( )	Y: Sへ自分の石鹸クリームが次第にフワフワの状態になってきたことを示す(泡だて器にしっかりと石鹸クリームがつく程度の硬さ)。	
20:58	134	M: なんかこれ(.)いい感じになってきたよ(.)Yちゃんの=	M: Yの石鹸クリームの状態について言う。 Y: 笑顔で石鹸クリームを混ぜる。	
21:03	135	S: =私が(自分の石鹸クリームをYのクリームに)入れたから=	S: MへYの石鹸クリームの状態の変化について言う。	
21:09	136	M: =なるほど(.)Yはクリームの中に石鹸(の塊)も入っているし(.)それ(異なる石鹸クリームを混ぜる)は新しいパターンだ		

【場面 120】 S, Y

【場面 125】 S, Y

【場面 133】 S, R, Y

#### 4-3-3 【事例1】におけるSの学びの生成

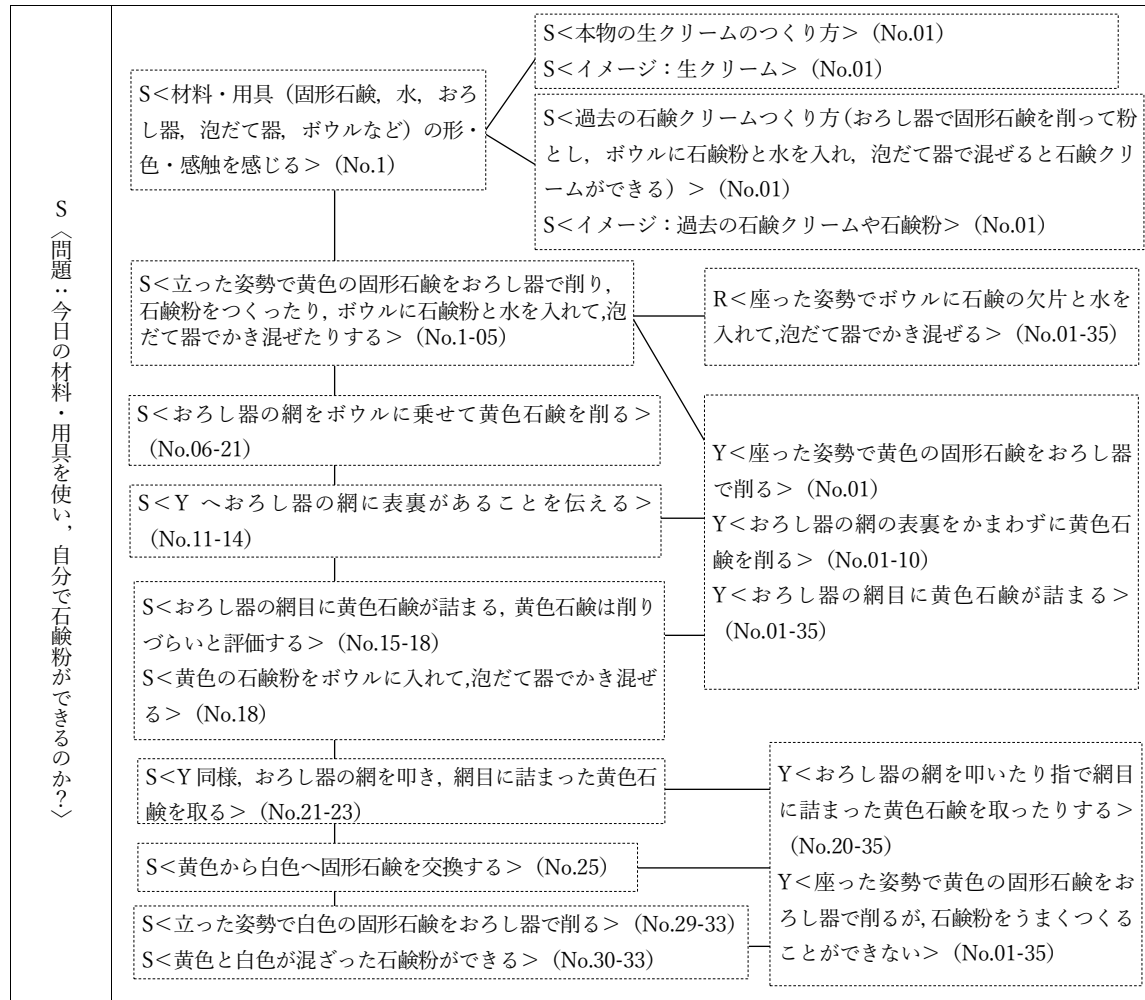
「造形遊び」において子ども（S）が多様な他者（大人：M, 友達：R, Y）と協働的・対話的・状況的に学びを生成（アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）する在りようについて、エピソード（表2）を反映させた表（表4, 表5, 表6）に基づいて考察する。表（表4, 表5, 表6）は、子ども（S）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの、こと、人）の＜意味＞の生成（つくり、つくりかえ、つくる）を可視化したものである。

事例1におけるSの学びの生成は、人間の根源的本性である意味分節（言分け）であると同時に、心身合一の＜自己（私）＞による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>55</sup>という側面がある。Sは＜自己（私）＞の「I」を働かせて材料・用具（固形石鹸、水、おろし器、泡だて器、ボウルなど）や多様な他者（大人：M, 友達：R, Y）と相互作用・相互行為し、その都度の今現在の状況に応じて何事かをつくりだす経験をする。その経験が意識（コスモス）の表層と深層に作用し、＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりを通して、「存在形象」としての＜意味－イメージ、造形物・造形行為など＞を表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。この＜意味＞は、今現在を生きる＜自己＞が立ち上げた代替不可能な＜意味＞であり、質的にどれも異なる。そのため、今現在の＜自己＞が立ち上げた＜意味＞とノモス化した既存の＜意味＞とのあいだ、および過去と現在の＜自己＞が立ち上げた＜意味＞とのあいだには、常に一致することの無いズレをつくりだす。このズレは、表層的意識（ノモスの次元）における複数の＜意味＞のあいだのズレである。くわえて、Sの＜自己（身、主体、私）＞の「I」を働かせた何事かをつくりだす経験は、表層的意識と深層的意識と無意識とのあいだ（表層的意識に顕在化した＜意味＞、深層的意識や無意識における無分節・未確定な＜コードなき差異＞<sup>56</sup>、＜意味の種子＞<sup>57</sup>、＜欲動（無意識）＞<sup>58</sup>）においてもズレが生じる。このズレ（未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>59</sup>のズレ）がSに混沌（カオス）を生じさせる。

このズレによって生じた混沌（カオス）に対し、Sは＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりを行うことで、表層的意識に＜意味＞として顕在化させようと試行錯誤して＜意味＞を生成（つくり、つくりかえ、つくる）しつづけると同時に、そのような＜意味＞をつくる＜自己（私）＞をつくりだす。



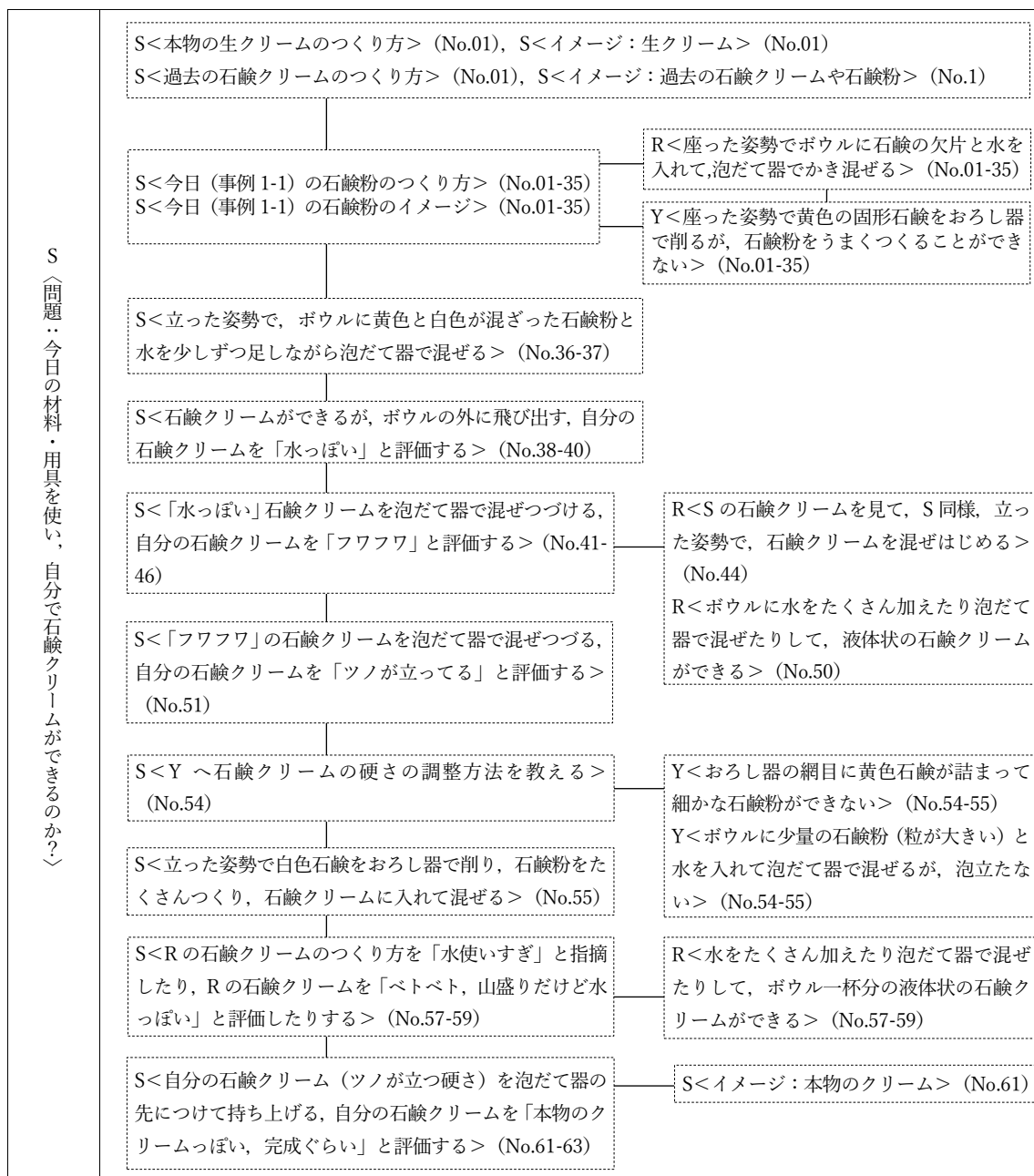
【表4】事例1-1「石鹸粉づくり」におけるSの<意味>生成（作成：村田透）



【補足1】 アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

【補足2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

【表5】事例1-2「石鹸クリームづくり」におけるSの<意味>生成（作成：村田透）

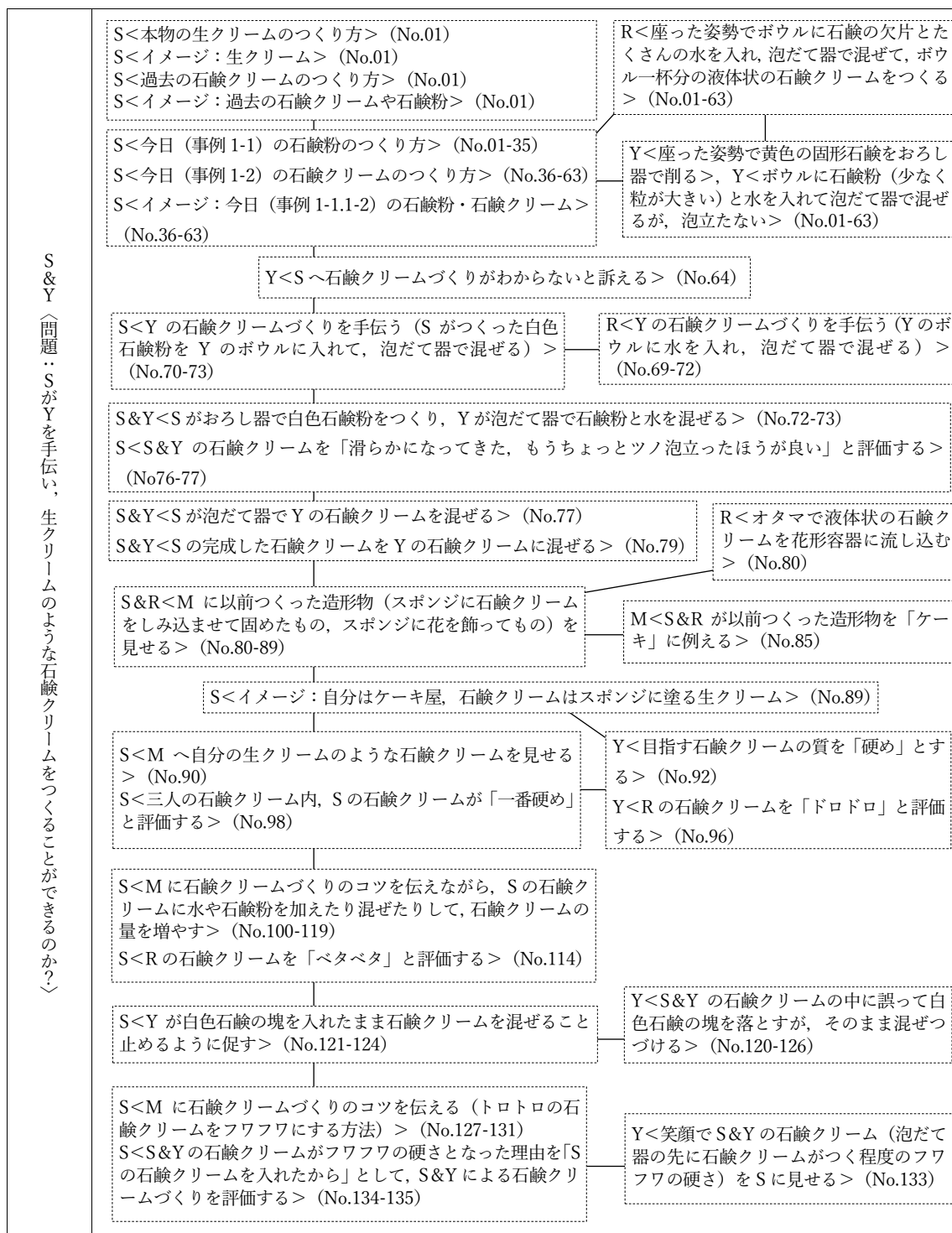


【補足1】アルファベット(行為の主体), < >内(生成した意味), No.○(行為の出現順)。

【補足2】各<>を繋ぐ一印は,相互作用・相互行為の関係性を示す。



【表6】事例1-3「石鹸クリームづくりを手伝う」におけるSの<意味>生成 (作成：村田透)



【補足1】 アルファベット (行為の主体)、< >内 (生成した意味)、No.○ (行為の出現順)。

【補足2】 各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

#### 4-3-4 【事例1】子ども(S)の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性

Sの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、鯨岡が述べる<自分の心>を規定する三つの次元<sup>60</sup>である「①重要な大人(担任教員、村田:M)との関係の次元」、「②外界(ヒト・モノ・コト)のとの関係の次元」、「③社会文化環境との関係の次元(「造形遊び」の特質がある場の構造、Sが過去に見聞きしたと推察できる生クリームやケーキ屋)によって成り立つ。

Sの<自己(私)>と<意味>の共起的・円環的な生成は、「①重要な大人との関係の次元」における大人の「育てる働き」(「養護の働き」と「教育の働き」)<sup>61</sup>に支えられて展開する。「教育の働き」として、担任教員が設定した「石鹸クリーム」コーナーを挙げることができる。このコーナーは「子どもが多様な材料・用具(固形石鹸、水、おろし器、泡だて器など)に直接的に働きかけて特性・機能に親しみながら、思いのままに発想・構想をしたり造形表現をしたりする」という「教育の働き」が込められた場である。この場の設定は、大人から子どもへの一方通行の働きかけではなく、日々の保育(4、5月頃から10月現在まで)を通して担任教員がコーナーで遊ぶ子どもたちの情動、身振り手振りや視線や声などの身体の向きなどと反応し合うという関係性(能動―受動の構図)のなかでつくりだされた協働的・対話的・状況的な場である。さらに保護者などによる「生クリームづくり」や「ケーキづくり」の過去の経験もSに対する大人の「教育の働き」の一つとして推察できる。事例においてSが造形表現している際の大人の働きかけは、Mによる「養護の働き」が主である。「養護の働き」は、SとMとの四項図式(「子ども一声一体験」と「大人一声一体験」のまじわり)を基にした、振りや視線や声などの身体の向きなどを反応し合うという関係性(能動―受動の構図)による子どもから大人への「意味世界の敷き写し」<sup>62</sup>として展開する。

その都度の状況に応じてMは、Sのイメージ、志向性、造形物・造形行為などを感じ・考え、応答する。そのことでSの「自己充実欲求(自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き)」<sup>63</sup>と「繋合希求欲求(その人と一緒にいい、その人とつながっていたいという心の動き)」<sup>64</sup>が満たされる。Sの「自己充実欲求」は、大人への信頼感や繋がる喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じ、Sの<自己(私)>と<意味>が協働的・対話的・状況的につくりだされる。

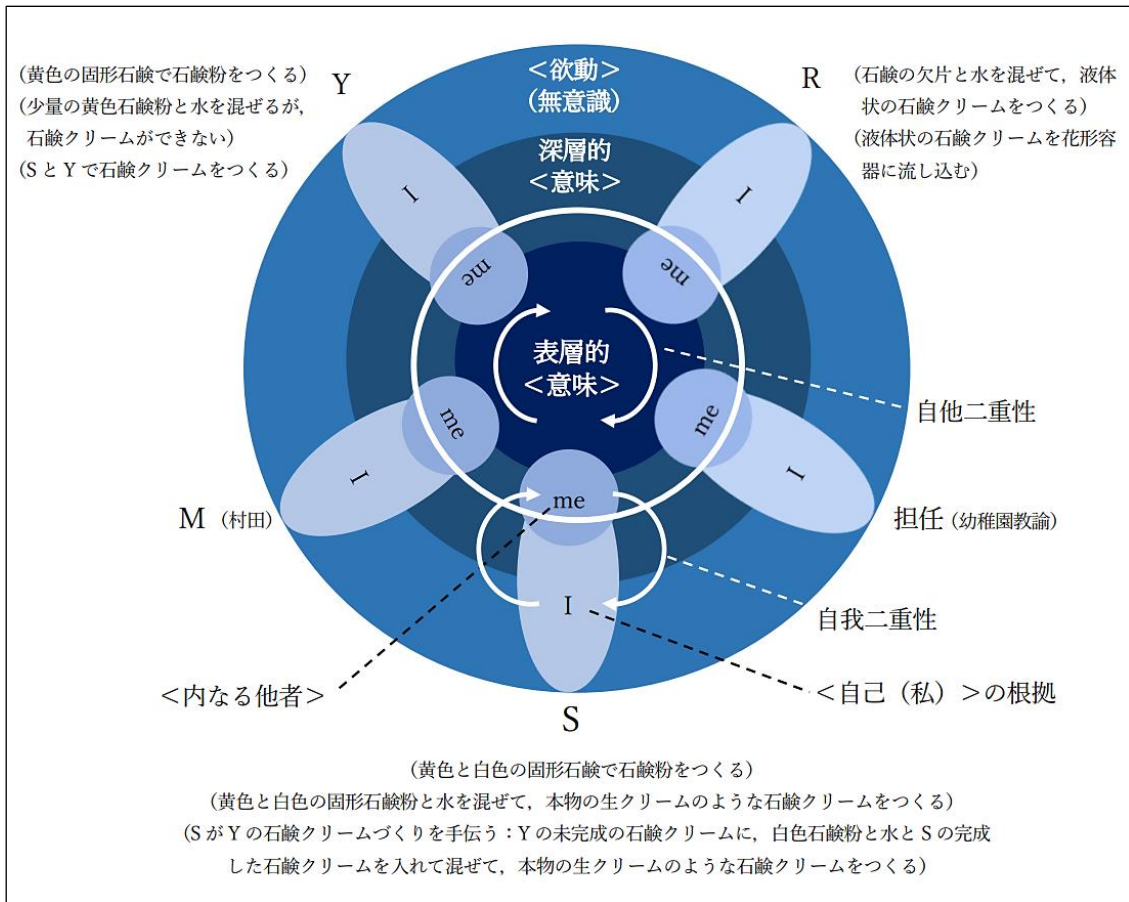
くわえて、子どもの学びの生成において、「②外界との関係の次元」も重要である。あるSにとって、友達(R、Y)は自分とは異なる<自己(身、主体、私)>をもった「石鹸クリームづくり」をするもう一人の主体である。Sは、友達(R、Y)が思いのままにつくりだす造形物・

造形行為に興味・関心をもち、見聞きする。さらにSは友達(R, Y)との関係(能動—受動の構図)による四項図式(「私—声—体験」と「友達—声—体験」のまじわり)を基にして、お互いの身振りや視線や声などの身体の向き、言葉によるイメージや造形物・造形行為などを反応し合うという<自己>の「I」と「me」とのやりとりを通して、お互いの<意味>を敷き写しつつ、新たな<意味>をつくりだす。

このような多様な他者(大人:担任教員やM, 友達:RやY)との相互関係のなかで協働的・対話的・状況的につくりだされるSの学びの生成は、大人から子ども(あるいは子どもから大人)などのように一方的に伝達される在りようではなく、自他の向かう力(志向性)や造形物・造形行為を感じ、他者の身体のとる向きや造形物・造形行為に対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>65</sup>が生じながら、協働的・対話的・状況的に展開する。ゆえに、Sによる<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>に関しても、Sと多様な他者と相互作用しながら協働的・対話的・状況的に展開する。

以上に述べた子ども(S)の学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師・保育者、友達)との関係性の構造を図11に示す。この図は、第3章で採り上げた北澤の「<me—意味>の相互生成」<sup>66</sup>を基にして、大人の働きを追加して村田が独自に作成したものである。

図11の白線の輪で括られたエリアは、Sの<自己(私)>が他者(大人, 友達)との関係(能動—受動の構図)のなかで協働的・対話的・状況的につくりだした多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>である。アクチュアルな<意味>とは、<イメージ, 造形物・造形行為>であり、<自己(私)>との関係を生きる<他者(大人:担任教員やM, 友達:RやY)>であり、<自己(私)>と<他者>にとっての<社会(「造形遊び」の場)>である。Sがつくりだした多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>(図内の白線の輪で括られたエリア)は、表層的意識の<意味>と深層的意識の<コードなき差異>や<意味の種子>のあいだに立ち上がる意味である。さらに、このアクチュアルな<意味>は、無意識の世界(図内の白線の輪の外)の<欲動>とも相互作用することを通してつくりだされた<意味>である。Sは大人の「育てる働き」「養護の働き」と「教育の働き」を支えとしながら、身の回りの世界(もの, こと, 人)に働きかけ、外的対話と内的対話を通した<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>により、アクチュアルな<自己(私)>と<意味—イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>をつくりだす。



【図11】子ども(S)の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造(作成:村田透)

#### 4-3-5 【事例1】「石鹼クリームづくり」におけるSの思考過程(省察と評価)および概念の形成過程

大人の「育てる働き」(「養護の働き」と「教育の働き」)に支えられたSの「造形遊び」における学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、人間の根源的本性である意味分節(言分け)であると同時に、心身合一の<自己(私)>による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>67</sup>という側面がある。Sは<自己>の「I」と「me」とのやりとりを行うことで、無分節・未確定の混沌(カオス)を<意味>として顕在化させようと試行錯誤する。

Sは「造形遊び」において<意味>をつくりだすと同時に混沌(カオス)をつくりだすが、必ずしも混沌(カオス)は意識化されるとは限らないままに<意味>生成が展開する。次第にズレ(未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ)

によって生じた混沌（カオス）が表層的意識に顕在化し、S は直面する現在を問題状況（ズレによって生じた混沌を背景とした、不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）とし、自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞という問題の設定（問題発見）をする。さらにS は問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす。S は多様な他者（大人、友達）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、自らつくりだした＜意味＞の妥当性や有益性を実感・評価する。

ただし、事例1におけるSの問題発見および問題解決は、当初からはっきりと問題を設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく、問題発見と問題解決は行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。

以上の事例1の「造形遊び」におけるSの概念形成過程について、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論（対象／概念形成のプロセス）を援用して分析・考察する。

#### 4-3-5-1 【事例1-1】「石鹼粉づくり」におけるSの拡張的学習（第一・第二の矛盾に伴う学習行為）

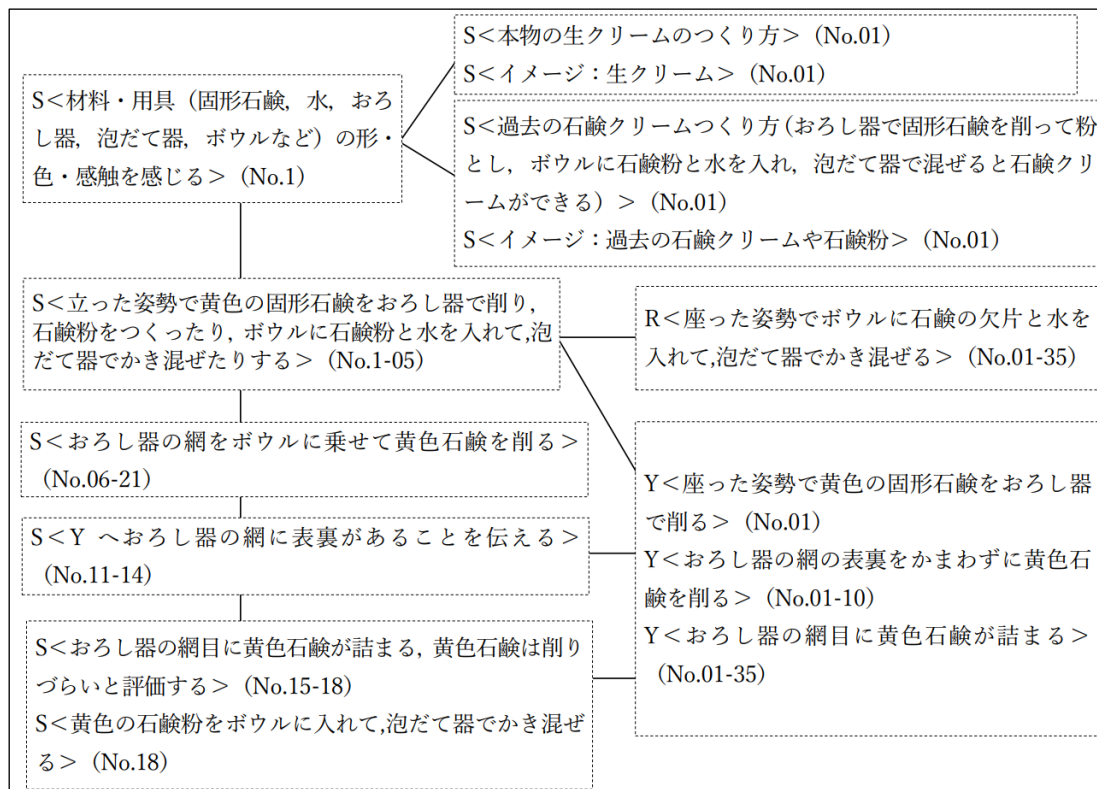
事例1-1「石鹼粉づくり」（No.01-35）について、Sは「石鹼クリーム」コーナーにて、＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりして、S＜材料・用具（固形石鹼、水、おろし器、泡だて器、ボウルなど）の形・色・感触を感じる＞（No.1）をつくりだしつつ、過去の経験によるS＜イメージ：過去の石鹼クリームや石鹼粉＞（No.1）やS＜過去の石鹼クリームのつくり方＞（No.01）を表層的意識（ノモスの次元）に立ち上げる。

事例1-1においてSが立ち上げた＜過去の石鹼クリームのつくり方＞（No.01）は、事例の当日（10月）より以前（6月頃）から現在に至るまでの経験の蓄積であり、Sにとって自信がある＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞である。このSの＜過去の石鹼クリームのつくり方＞（No.01）に関して、Sと保護者などとの生クリームづくりの経験やマスメディアの情報によってつくりだされたS＜本物の生クリームのつくり方＞（No.01）、S＜イメージ：生クリーム＞（No.01）も作用していると考えられる。

さらにSは＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりをしながら材料・用具にかかわり・行為する。Sは黄色の固形石鹼をおろし器で削り、石鹼粉をつくったり、ボウルに石鹼粉と水を入れて、泡だて器でかき混ぜたりしつつ、他者（R、Y）との関係性（能動—受動の構図）によって＜自己＞の社会的側面である「me」が立ち上がり、他者の造形物・造形行為を表層的意識につく

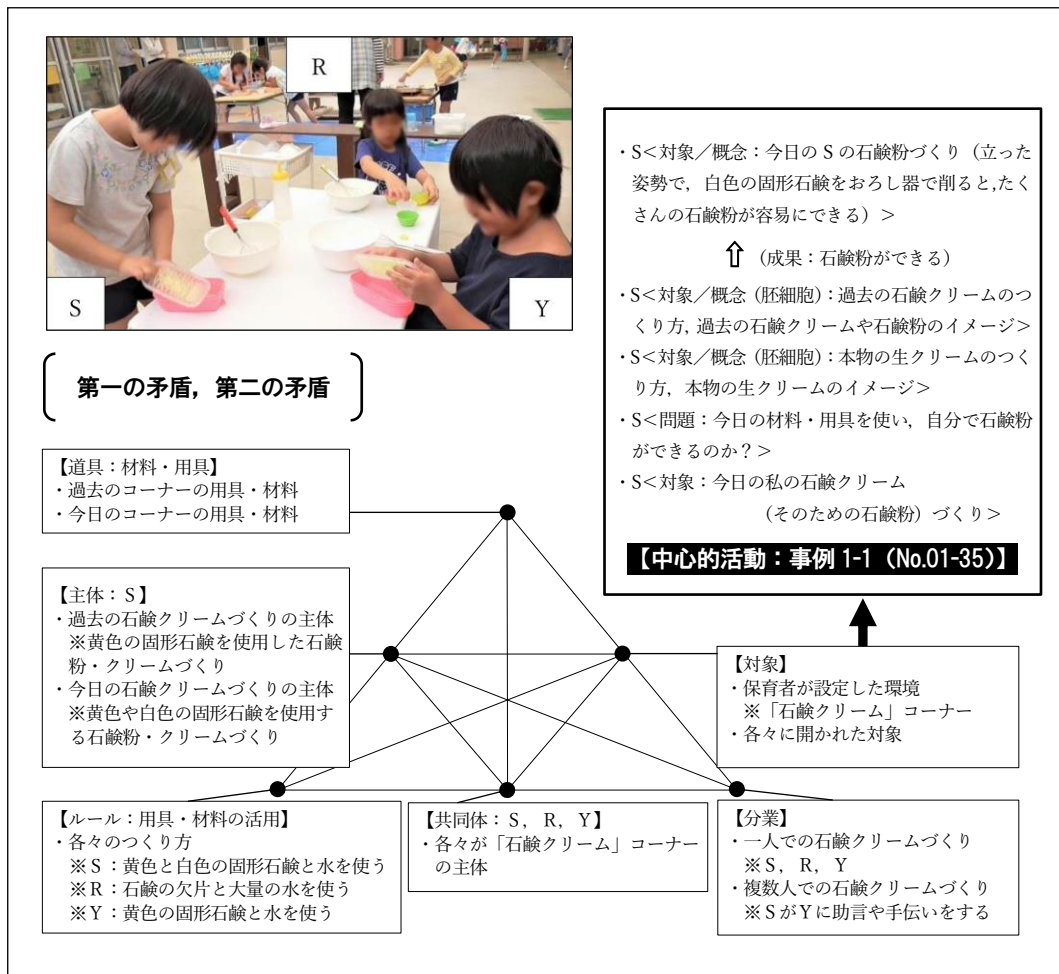
りだす。この一連の<意味>生成は以下である。

【表4】事例1-1「石鹸粉づくり」から抜粋 (No.01-18)



上記の事例1-1 (No.01-18)においてSは<自己>の「I」と「me」とのやりとりをして、黄色の固形石鹸について「これ削るのに(.)大変だよ」(No.15), 「削りにくい」(No.17)と言う。Sは自然で暗黙な<行為の中の知の働き (knowing-in-action)>となっている<過去の石鹸クリームのづくり方> (No.01)が通用しないという直面する現在を問題状況(実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況)として顕在化させる。

この事例1-1 (No.01-18)におけるSの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾(その場の各構成要素に内在する矛盾)に伴う学習行為「問いかけ(疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。Sは, その場の各構成要素(特に「主体」や「対象」や「道具」)に内在する矛盾について, 協働的・対話的・状況的なかかわり・行為を通して顕在化させる(図12)。



【図12】事例1-1「石鹸粉づくり」におけるSの<対象／概念>形成過程（作成：村田透）

「対象」内の矛盾とは、保育者が設定した環境（「石鹸クリームづくり」コーナー）と子どもたち（S, R, Y）に多様な対象をつくりだすことが可能な開かれた状況においてあいだの矛盾である。「主体」内の矛盾とは、過去（Sが6月頃から行っている石鹸クリームづくり）の経験・学びと現在（10月）に取り組もうとする造形物・造形行為（石鹸クリームづくり）とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは、過去と現在のコーナーの用具・材料（主な違いは、過去に有効であった黄色の固形石鹸が、現在では使いづらい）とのあいだの矛盾である。

さらに、事例1-1「石鹸粉づくり」（No.21-35）においてSは、以下に示すように黄色から白色へ固形石鹸を交換して（No.25）、立った姿勢で白色の固形石鹸をおろし器で削ることで（No.29-33）、黄色と白色が混ざった石鹸粉（No.30-33）がたくさんできるようになる。



【表4】事例1-1「石鹸粉づくり」から抜粋 (No.21-35)

S<Y同様、おろし器の網を叩き、網目に詰まった黄色石鹸を取る> (No.21-23)	Y<おろし器の網を叩いたり指で網目に詰まった黄色石鹸を取ったりする> (No.20-35)
S<黄色から白色へ固形石鹸を交換する> (No.25)	Y<座った姿勢で黄色の固形石鹸をおろし器で削るが、石鹸粉をうまくつくることできない> (No.01-35)
S<立った姿勢で白色の固形石鹸をおろし器で削る> (No.29-33)	
S<黄色と白色が混ざった石鹸粉ができる> (No.30-33)	

事例1-1を通して、Sは身の回りの世界(もの、こと、人)にかかわり・行為し、<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをすることで<自己>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだし、自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>。つまりSは、<対象:今日の私の石鹸クリーム(そのための石鹸粉)づくり>と<問題:今日の方法・用具を使い、自分で石鹸粉ができるのか?>をつくりだす。さらにSは、<問題>の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>をしつづける。Sの<現場での実験>は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための<手立てを試す実験(move-testing experiments)>としての傾向が強い。

<問題>が顕在化してくる事例1-1「石鹸粉づくり」(No.21-35)において、Sは協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりだしながら、次第に第二の矛盾(各構成要素のあいだの矛盾)が顕在化する(特に「主体-道具」と「主体-対象」の矛盾)。

「主体-道具」のあいだの矛盾とは、二種類の固形石鹸(黄色と白色)の削り易さの違いであり「分析」という学習行為をつくる。「主体-対象」のあいだの矛盾とは、保育者が設定した環境(「石鹸クリームづくり」コーナー)において、Sが過去につくりだした方法(黄色の固形石鹸を使用した石鹸粉・クリームづくり)が成り立たないために、コーナーの材料・用具を活用して今日の新たな方法(白色の固形石鹸を使用した石鹸粉・石鹸クリームづくり)をつくりだすことである。ただし、第二の矛盾への気づきと学習行為の創出は、S一人によるものではない。Sの<自己>は、「主体-対象」や「主体-道具」などのあいだの矛盾にくわえて、「主体-共同体」のあいだの矛盾(基本的には各々が「石鹸クリーム」コーナーの主体)や、「主体-ルール」のあいだの矛盾(各々が自分なりの方法で石鹸粉・石鹸クリームをつくる)を顕在化させる。

以上、事例1-1におけるSの「造形遊び」は、第一の矛盾(その場の各構成要素に内在する矛盾)に伴う学習行為「問いかけ(疑問, 批判, 拒絶)」が顕在化ししつつ、次第に第二の矛盾



(各構成要素のあいだの矛盾)に伴う学習(分析,新しい解決策のモデル化,新しいモデルの検証とテスト)が顕在化するという特徴がある。Sは<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをして,<自己(私)>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだす。それとともにSは<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>について,<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いてS自身と他者(M, R, Y)に顕在化させている。この新たなモデルの妥当性や有益性は,事例1-1の社会的相互作用の文脈の中でS<黄色と白色が混ざった石鹼粉ができる>(No.30-33)という成果が伴い評価される。

くわえて,Sは<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>を通して,アクチュアルな<対象/概念:今日のSの石鹼粉づくり(立った姿勢で,白色の固形石鹼をおろし器で削ると,たくさんの石鹼粉が容易にできる)>をつくりだす。このSがつくりだした<対象/概念>は,意識の表層に物象化(一義的に信号化)された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく,意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな<対象/概念>である。

#### 4-3-5-2 【事例1-2】「石鹼クリームづくり」におけるSの拡張的学習(第二・三の矛盾に伴う学習行為)

先に採り上げた事例1-1において,Sは白色の固形石鹼を削ることで石鹼粉が順調にできるようになると,事例1-2(No.36-63)において黄色石鹼と白色石鹼が混ざった石鹼粉と水を泡だて器で混ぜて石鹼クリームをつくることを試みる。ただし,事例1-2における石鹼クリームづくりは,過去のそれとは類似するものの異なる状況での行為であり,Sにとっては問題状況(実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況)である。Sは,自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>,注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>。つまりSは,<対象:今日の私の石鹼クリームづくり>と<問題:今日の材料・用具を使い,自分で石鹼クリームができるのか?>をつくり,<問題>の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>をしつづける。Sの<現場での実験>は,意図的に目的をつくりだし,それを実現するための<手立てを試す実験(move-testing experiments)>としての傾向が強い。

事例1-2(No.36-51)において,Sは,石鹼クリームづくりの工夫として,石鹼粉づくりと同様,立った姿勢で,ボウルに黄色と白色が混ざった石鹼粉と水を少しずつ足しながら泡だて器

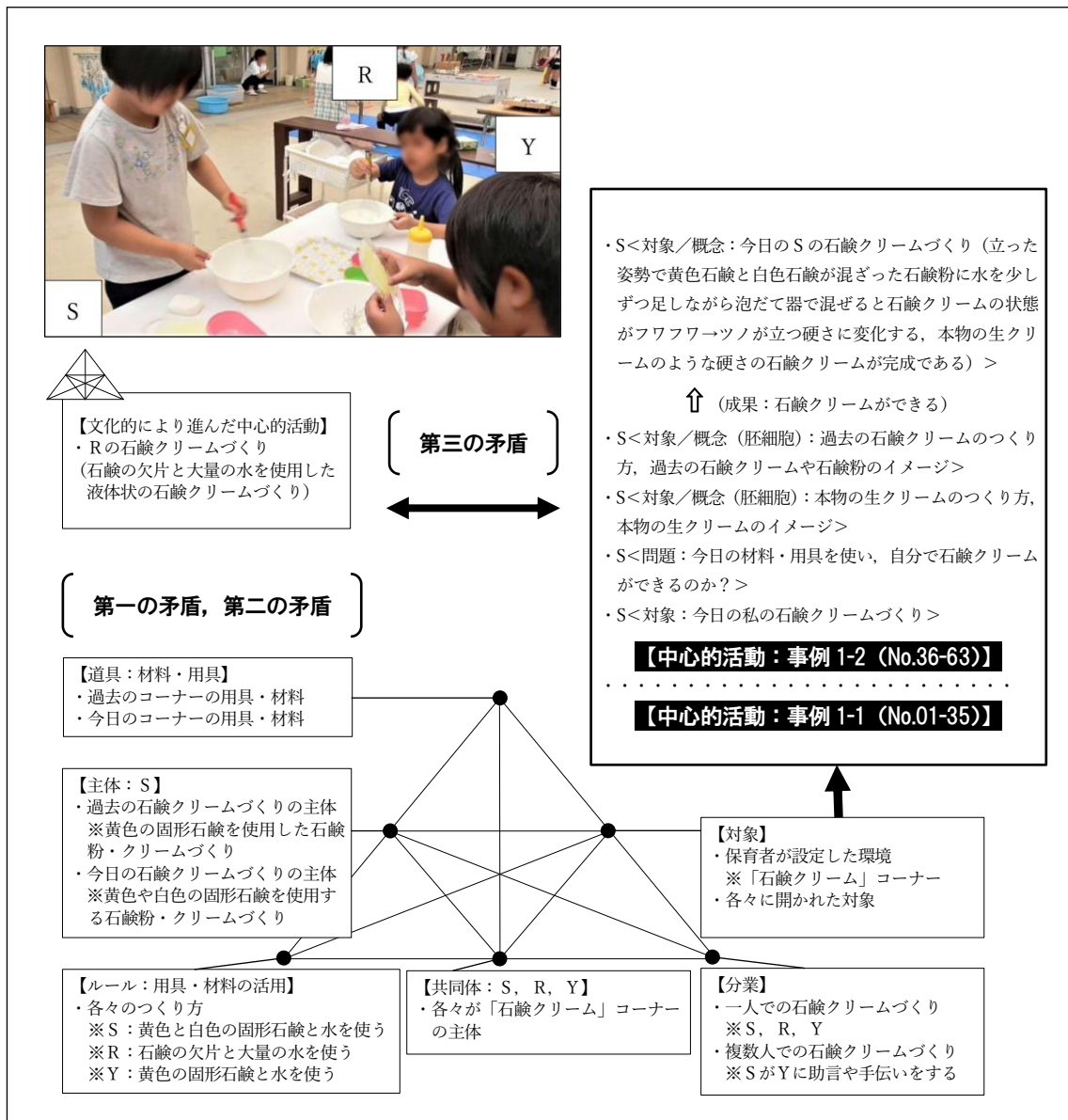
で混ぜる (No.36-37)。さらに、Sは「水っぽい」石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづけ、「フワフワ」の石鹸クリームができる(ただし量は少ない) (No.41-50)。Sは「フワフワ」の石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづけ、「ツノが立つ」石鹸クリームをつくりだす (No.51)。

それとともにSは、他者(R, Y)との関係性(能動-受動の構図)によって<自己>の社会的側面である「me」が立ち上がり、他者の造形物・造形行為を表層的意識に顕在化させる。この一連の<意味>生成は以下である。

【表5】事例1-2「石鹸クリームづくり」から抜粋 (No.36-51)

<p>S&lt;立った姿勢で、ボウルに黄色と白色が混ざった石鹸粉と水を少しずつ足しながら泡だて器で混ぜる&gt; (No.36-37)</p>	
<p>S&lt;石鹸クリームができるが、ボウルの外に飛び出す、自分の石鹸クリームを「水っぽい」と評価する&gt; (No.38-40)</p>	
<p>S&lt;「水っぽい」石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづける、自分の石鹸クリームを「フワフワ」と評価する&gt; (No.41-46)</p>	<p>R&lt;Sの石鹸クリームを見て、S同様、立った姿勢で、石鹸クリームを混ぜはじめる&gt; (No.44)</p> <p>R&lt;ボウルに水をたくさん加えたり泡だて器で混ぜたりして、液体状の石鹸クリームができる&gt; (No.50)</p>
<p>S&lt;「フワフワ」の石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづる、自分の石鹸クリームを「ツノが立ってる」と評価する&gt; (No.51)</p>	

上記の事例1-2「石鹸クリームづくり」(No.36-51)におけるSの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾(各構成要素のあいだの矛盾)に伴う学習(分析,新しい解決策のモデル化,新しいモデルの検証とテスト)が顕在化するという特徴がある(図13)。Sは<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをして、<自己(私)>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだす。それとともにSは<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>について、<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いてS自身と他者(M, R, Y)に顕在化させている。この新たなモデルの妥当性や有益性は、事例1-2(No.36-51)の社会的相互作用の文脈の中で、S<「水っぽい」石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづける、自分の石鹸クリームを「フワフワ」と評価する>(No.41-46)、S<「フワフワ」の石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづる、自分の石鹸クリームを「ツノが立ってる」と評価する>(No.51)というように成果が伴い実感・評価される。



【図 13】 事例 1-2 「石鹸クリームづくり」における S の<対象/概念>形成過程 (作成: 村田透)

事例 1-2 (No.50-63) において, S は石鹸クリームをつくりつづけるが, 「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為が顕在化しつつ, 次第に第三の矛盾 (当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象/動機と文化的に進んだ形式の対象/動機のあいだの矛盾) が顕在化してくるという特徴がある。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象/動機」とは, S による今日の石鹸クリームづくりである。「文化的に優位な形式の対象/動機」とは, R による今日の石鹸クリームづくり (石鹸の欠片と大量の水を使用した液体状の石鹸クリームづくり) である。S は「フワフワ」の石鹸クリームを泡立て器で混ぜつづけ, 「ツノが立つ」状態の石鹸クリ

ームができる (No.51)。その一方、Sとは異なる質のRの石鹸クリーム (ボウル一杯分の液体状の石鹸クリーム) に対し、MがRへ「Rちゃん (.) クリーム山盛りだね」(No.58) と肯定的な評価をする。

Sは石鹸クリームづくりの経験が豊富でつくり方に自信があり、かつ今日の石鹸クリームづくり (事例 1-1, 事例 1-2) においても、つくり方には妥当性や有益性があり、石鹸クリームの質も良い状態になっている。Sは、Rの石鹸クリームに対し「(Rの石鹸クリーム) 山盛りだけど (.) 水っぽいよ」(No.59) と言う。Sは自らの石鹸クリーム (Rの石鹸クリームよりは少ないが、泡だて器の先につけて持ち上げても落ちない硬さの石鹸クリーム) を「本物のクリームっぽいでしょ？」(No.61) と言い、MやRやYに示すことで、自他の石鹸クリームの質やつくり方と差異化をする。この一連の<意味>生成は以下である。

【表5】事例 1-2「石鹸クリームづくり」から抜粋 (No.50-63)

S<「フワフワ」の石鹸クリームを泡だて器で混ぜつづる、自分の石鹸クリームを「ツノが立ってる」と評価する> (No.51)	R<ボウルに水をたくさん加えたり泡だて器で混ぜたりして、液体状の石鹸クリームができる> (No.50)
S<Yへ石鹸クリームの硬さの調整方法を教える> (No.54)	Y<おろし器の網目に黄色石鹸が詰まって細かな石鹸粉ができない> (No.54-55) Y<ボウルに少量の石鹸粉 (粒が大きい) と水を入れて泡だて器で混ぜるが、泡立たない> (No.54-55)
S<立った姿勢で白色石鹸をおろし器で削り、石鹸粉をたくさんつくり、石鹸クリームに入れて混ぜる> (No.55)	R<水をたくさん加えたり泡だて器で混ぜたりして、ボウル一杯分の液体状の石鹸クリームができる> (No.57-59)
S<Rの石鹸クリームのつくり方を「水使いすぎ」と指摘したり、Rの石鹸クリームを「ベトベト、山盛りだけど水っぽい」と評価したりする> (No.57-59)	S<イメージ：本物のクリーム> (No.61)
S<自分の石鹸クリーム (ツノが立つ硬さ) を泡だて器の先につけて持ち上げる、自分の石鹸クリームを「本物のクリームっぽい、完成ぐらい」と評価する> (No.61-63)	

このような事例 1-2 (No.36-63) における S の「造形遊び」は、第二の矛盾に伴う学習行為と第三の矛盾 (当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象/動機と文化的に進んだ形式の対象/動機のあいだの矛盾) に伴う学習行為 (新しいモデルの実行, プロセスの内省) が相互作用しながら展開するという特徴がある。

Sは、事例 1-1「石鹸粉づくり」(No.01-35)、事例 1-2「石鹸クリームづくり」(No.36-51)

における〈現場での実験〉における〈行為の中の省察 (reflection-in-action) 〉を通して作りだした自らの〈行為の中の知の働き (knowing-in-action) 〉について、〈問題〉を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いて S 自身と他者 (M, R, Y) に顕在化させる。そして、事例 1-2 (No.50-63) における S 自身と R との「造形遊び」とのあいだの矛盾 (第三の矛盾) を顕在化しつつ、〈現場での実験〉における〈行為の中の省察 (reflection-in-action) 〉を通して、自他の「造形遊び」を差異化する。S は S<R の石鹸クリームづくり方を「水使いすぎ」と指摘したり、R の石鹸クリームを「ベトベト、山盛りだけど水っぽい」と評価したりする〉 (No.57-59)、S<自分の石鹸クリーム (ツノが立つ硬さ) を泡だて器の先につけて持ち上げる、自分の石鹸クリームを「本物のクリームっぽい、完成ぐらい」と評価する〉 (No.61-63) を顕在化させる。S は社会的相互作用の文脈の中における〈現場での実験〉と〈行為の中の省察 (reflection-in-action) 〉を通して、自らの石鹸クリームづくりのプロセスの妥当性や有益性を実感・評価をする。

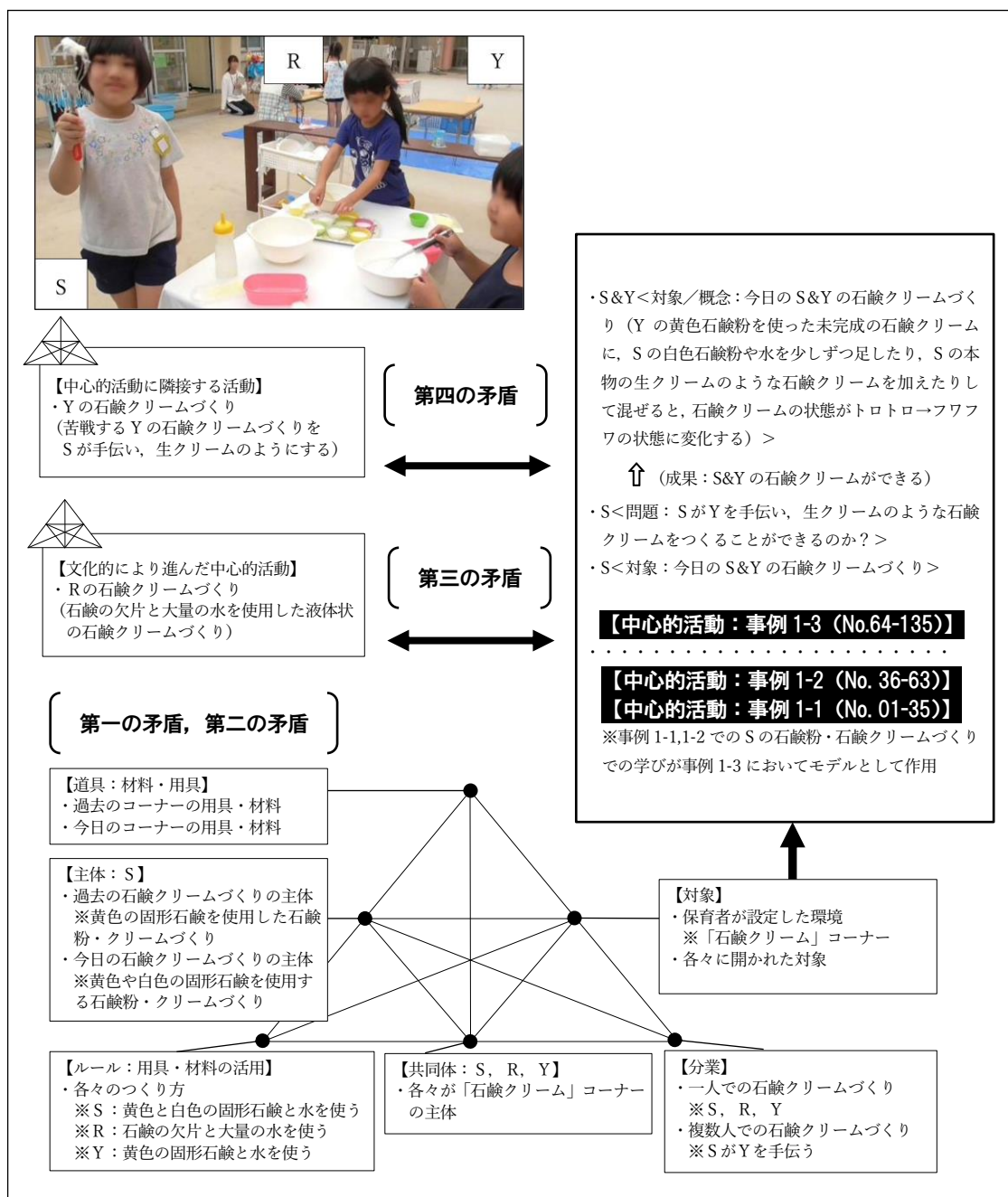
くわえて、事例 1-2 において S は〈現場での実験〉における〈行為の中の省察 (reflection-in-action) 〉を通して、アクチュアルなく対象／概念：今日の S の石鹸クリームづくり (立った姿勢で黄色石鹸と白色石鹸が混ざった石鹸粉に水を少しずつ足しながら泡だて器で混ぜると石鹸クリームの状態がフワフワ→ツノが立つ硬さに変化する、本物の生クリームのような硬さの石鹸クリームが完成である) 〉をつくりだす。この S が作りだした〈対象／概念〉は、意識の表層に物象化 (一義的に信号化) された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルなく対象／概念〉である。

#### 4-3-5-3 【事例 1-3】「石鹸クリームづくりを手伝う」における S の拡張的学習 (第三・第四の矛盾に伴う学習行為)

事例 1-3 「石鹸クリームづくりを手伝う」 (No.64-135) において、Y は事例 1-1 から継続して黄色の固形石鹸を使って石鹸粉をつくったため、石鹸粉の粒子が大きかつ量が少なく、石鹸クリームづくりに苦戦する。Y は S に「わかんない」 (No.64) と助けを求め、S は自身の石鹸クリームづくりをしながら、並行して Y の石鹸クリームづくりを手伝う。

事例 1-3 における S と Y の「造形遊び」は、「拡張的学習」における第三の矛盾に伴う学習行為と第四の矛盾 (中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾) に伴う学習行為 (新しい実践の統合と一般化) とが相互作用して展開するという特徴がある (図 14)。S にとっての「中

心的活動」とは、事例 1-1・1-2 における S の石鹸クリームづくりである。「隣接する諸活動」とは、事例 1-3 における Y の石鹸クリームづくり（苦戦する Y の石鹸クリームづくりを S が手伝い、生クリームのようにする）である。



【図 14】 事例 1-3 「石鹸粉づくりを手伝う」における S の<対象/概念>形成過程（作成：村田透）

事例 1-3 において、S が Y の苦戦する石鹸クリームづくりを手伝うことは、S の過去の石鹸クリームづくりや事例 1-1・1-2 の今日の石鹸クリームづくりとは類似するものの異なる状況

での行為であり、S にとっては問題状況（実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）である。S は、＜問題：S がYを手伝い、生クリームのような石鹸クリームをつくることのできるのか？＞をつくり、＜問題＞の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞をしつづける。S の＜現場での実験＞は、意図的に目的をつくりだし、それを実現するための＜手立てを試す実験（move-testing experiments）＞としての傾向が強い。

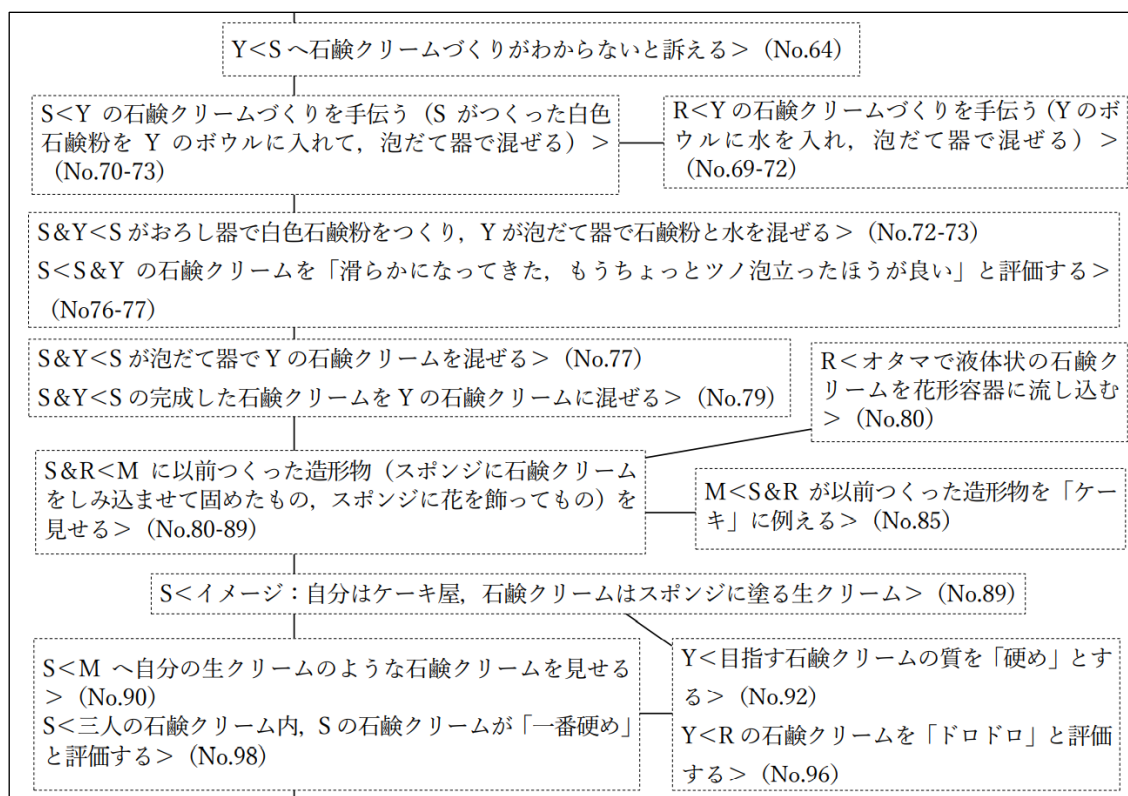
事例 1-3 (No.64-98) において、S は事例 1-1・1-2 の学びの経験をいかし、おろし器で白色石鹸粉をつくり、Y が泡だて器で石鹸粉と水を混ぜる (No.72-73)。それによって、Y のボウルの半分くらいに「滑らかな」石鹸クリームができる (No.76-77)。さらに S が泡だて器で Y の石鹸クリームを混ぜたり (No.77)、S の完成した本物の生クリームのような石鹸クリームを Y の石鹸クリームに混ぜたりする (No.79)。

さらに S は M に「うん(.)お花(.)お花あるでしょ？これが石(.)で(.)これが(.)これがスポンジ」(No.88)、「これ(へら)で塗るの(.)ケーキ屋さんだもん」(No.89) と言い、自分はケーキ屋さんのつもりであり、ケーキに見立てたスポンジに石鹸クリームをへらで塗るため、石鹸クリームにはツノが立つ硬さが必要であることを M に伝える。

Y はこの S のやりとりを見聞きながら、「硬めじゃなきゃ」(No.92)、「R ちゃん(.)ドロドロになっている」(No.96) と言い、自分 (Y) の石鹸クリームは R のような液体状ではなく、S のような石鹸クリーム（ツノが立つ硬さ）を目指すという。一方、S は、S&Y の石鹸クリームを「トロトロ」と評価したり (No.94)、三人の石鹸クリーム内、S の石鹸クリームが「一番硬め」と評価したりする (No.98)。この一連の＜意味＞生成は以下である。



【表6】事例1-3「石鹸クリームづくりを手伝う」から抜粋 (No.64-98)



事例1-3(No.89-135)において、Sは<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>をして石鹸クリームをつくりつつ、他者(主にM)に対してSがつくりだしてきた<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>(石鹸クリームづくりの工夫)を語ることで、自身の<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する<行為の中の省察(reflection-in-action)>について、Sは他者へ語るにより言語的表現を与えて<行為の中の省察についての省察(reflection on reflection-in-action)><sup>68</sup>をする。

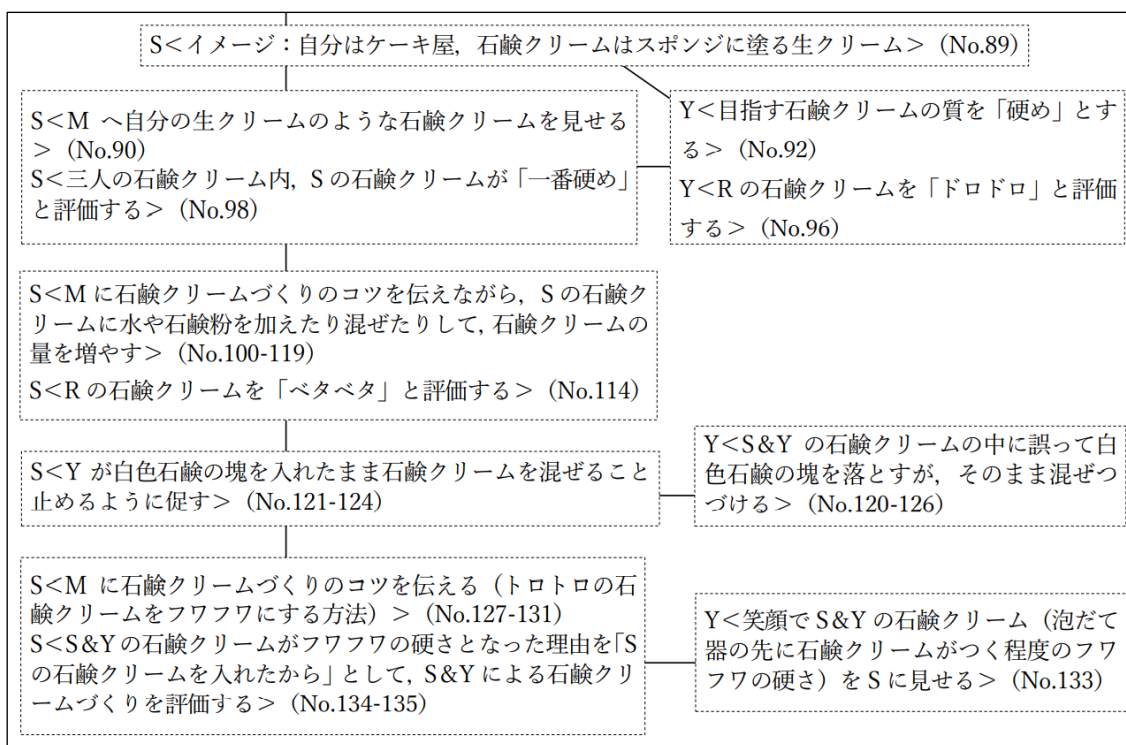
Sによる<行為の中の省察についての省察(reflection on reflection-in-action)>とは以下である。「でも(.)混ぜる程(.)混ぜる程(クリームの量が多くなるんだよ) (No.100), 「混ぜるとな(.)な(.)な(クリームの量が多くなるんだよ) (No.102), 「それで(.)水を入れると(クリームが)柔らかくなるよ(.)硬くなったり(.)柔らかくなったり」 (No.104), 「あと(.)水を入れると(.)フワフワになるよ(.)ほらね」 (No.105)。つづけてSは、Yの石鹸クリームについて「で(.)なあ(.)Yちゃんのクリームは(.)今は(.)ベタベタ」 (No.114) と評価したり、液体状の石鹸クリームの改善方法について「でなあ(.)柔らかかなり過ぎたら(.)これ(石鹸粉)入れれば(.)硬くなるよ」 (No.116), 「硬くなるよ(.)一気には硬まらないよ(.) (石鹸)粉の量で硬まる」 (No.118) と言っ



たりする。

さらに、SはMに、「クリームを入れたらなあ(.)硬まる可能性もある」(No.127)、「だからフワフワのクリームを足したらなあ(.)トロトロのなあ(.)トロトロのクリームにフワフワのやつを入れたらなあ(.)フワフワ(.)フワフワになる」(No.129)と言い、未だに柔らかいYの石鹸クリームを改善するために自分の完成した石鹸クリームを混ぜる方法を提案して実行する。やがてYはSに「ねえねえ( )」(No.133)と言い、S&Yの石鹸クリームが次第にフワフワの状態になってきたことを笑顔で示す(泡だて器にしっかりと石鹸クリームがつく程度の硬さ)。SはYの石鹸クリームづくりの成功理由として、「私が(自分の石鹸クームをYのクリームに)入れたから」(No.135)とMに言う。この一連の<意味>生成は以下である。

【表6】事例1-3「石鹸クリームづくりを手伝う」から抜粋 (No.89-135)



事例1-3において、Sは妥当性や有益性がある自らつくりだしたモデル(事例1-1・1-2におけるSの石鹸クリームづくり)を、類似するものの異なる状況(事例1-3におけるYが苦戦する石鹸クリームづくりをSが手伝う)において実践する。SはYとの<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>を通して、協働的・対話的・状況的に新たな<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>をつくり、新たな<行為の中の知の働き(knowing-in-action)>を観察可能で伝達可能な媒体を用いてS自身と他者(M, R, Y)に顕在化させる。

くわえて S は他者へ語るにより＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞に言語的表現を与えて＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞をする。S は社会的相互作用の文脈の中における＜現場での実験＞と＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、S&Y による石鹸クリームづくりのプロセスの妥当性や有益性を実感・評価する。

このように事例 1-3 における S と Y の「造形遊び」は、第四の矛盾（中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾）に伴う学習行為（新しい実践の統合と一般化）が顕在化するという特徴がある。くわえて、事例 1-3 は、事例 1-2 における第三の矛盾（当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象／動機と文化的に進んだ形式の対象／動機のあいだの矛盾）に伴う学習行為（新しいモデルの実行、プロセスの内省）における S と R の質の異なる石鹸クリームづくりの差異化も相互作用して展開する。

事例 1 (1-1, 1-2, 1-3) において、S は＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞および＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞を通して、自他の多様性・多義性がある「造形遊び」（S の過去の石鹸クリームづくり、S の今日の石鹸クリームづくり、R の今日の石鹸クリームづくり、Y の今日の石鹸クリームづくり、S & Y の今日の石鹸クリームづくり）を差異化したり関連づけたりしながら、アクチュアルな＜対象／概念：今日の S&Y の石鹸クリームづくり（Y の黄色石鹸粉を使った未完成の石鹸クリームに、S の白色石鹸粉や水を少しずつ足したり、S の本物の生クリームのような石鹸クリームを加えたりして混ぜると、石鹸クリームの状態がトロトロ→フワフワの状態に変化する）＞をつくりだす。この＜対象／概念＞は、意識の表層に物象化（一義的に信号化）された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな＜対象／概念＞である。

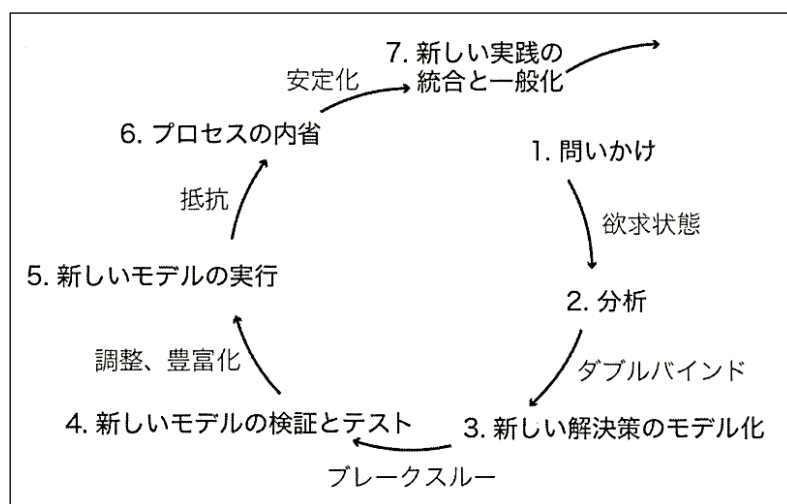
#### 4-3-5-4 【事例 1 (1-1, 1-2, 1-3)】「石鹸クリームづくり」における S の概念形成過程

事例 1 (1-1, 1-2, 1-3) において、S は活動の場の様々な構成要素（主体、道具、ルール、コミュニティ、分業）と相互作用・相互行為をしながら＜自己＞の「I」と「me」のやりとりとを行う。ただし活動の場には矛盾（個人の行為と集団の活動、特殊な生産と全体的な生産、使用価値と交換価値、それぞれのあいだの衝突）が内在する。この矛盾とは＜自己（私）＞が身の回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為のなかで外的対話と内的対話を通して生じたズレ（未知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と

他者の世界のズレ，一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ)が源泉である。そしてズレによって生じた混沌(カオス)を，<自己(私)>にとっての問題状況(直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況)として<名前をつけ>，<枠組み(フレーム)を与え>つつ，活動への動機が顕在化する。つまり<自己(私)>による意味分節(言分け)を通して，活動の対象や動機と問題の設定(問題発見)は相互的に作りだされる。

事例1において，Sは心身合一としての<自己(私)>を働かせた意味分節(言分け)することにより多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだす。さらにSは<意味>生成をしつつ，多様性・多義性がある<意味>を関連づけながら，<対象/概念：今日のSの石鹸クリームづくり>を顕在化させるとともに，問題の設定(問題発見)をして，問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>を通して，新たな<自己>と<意味>をつくりだし，<対象/概念>を抽象的でシンプルな説明関係である「胚細胞」(germ cell)から，組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念(論理的にとらえた実践)へとつくりかえる。

ただし，事例1におけるSの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に作り，つくりかえ，つくる)は，Y・エンゲストロームの理念的ー典型的な拡張的学習のサイクルのモデル(図15)のように整った一方向の進行ではない。



【図15】拡張的学習のサイクルにおける学習行為の契機 (Y・エンゲストローム, 2016) 69

事例1におけるSの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的に作り，つくりかえ，つくる)は，合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではなく，自

他の関係性（能動—受動の構図）のなかで展開する協働的・対話的・状況的な在りようである。ゆえに事例 1 における S の学びの生成において、「拡張的学習」における四つの矛盾に伴う学習行為の特徴は顕在化するものの、それらの学習行為は一方向の進行ではなく明確に分かちがたい。くわえて、それぞれの学習行為においてつくりだした学び（＜自己＞と＜意味＞）は相互作用する。

このような「造形遊び」における S の学びの生成の特徴を理解するために、木村敏の「自己論」を採り上げる。木村は、「自己論」において、三人称的リアリティと一人称的アクチュアリティとの関係性について、科学と現実の日常生活を例に挙げて以下に述べる。

合理的科学は、現実と客観的・三人称的なリアリティとして捉えることを使命としている。観察者／観測者から一定の心理空間的な距離をとって三人称的に捉えられたリアリティは、心理時間的には観察／観測の時点から一定の（情報処理に必要な）時間幅だけ遅れて捉えられる。つまりリアリティは観察／観測の「結果」としてしか確認しえない。確認されたリアリティは、観察／観測の現場である現在からつねに一瞬遅れて、現在完了形で成立する。（木村，2005）<sup>70</sup>

上記において木村は、我々が生きて活動し続けている現実には、この三人称的・現在完了的なリアリティの成立をまつことなく、たえず現在進行形で動き変化すると述べる。我々にとっての世界とは、本来、単なる事物的・三人称的リアリティ（現在完了形の実在，もの）ではなく、一人称的アクチュアリティ（現在進行形の行為・活動，こと）であり、「自己ないし主体」にとっての世界である。木村は「自己ないし主体」にとっての世界である生活場面での「現実」は、リアリティであると同時にアクチュアリティでもあると述べる<sup>71</sup>。

事例 1 (1-1,1-2,1-3) において、S は大人の「育てる働き」を支えとしながら多様な他者（大人：担任教員や M，友達：R や Y）との協働的・対話的・状況的なかわりを通し、＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりをして、無分節・未確定な何事から多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞をつくりだす。その生成の過程において、S は過去（＜自己＞と＜意味＞）を想起し、未来（＜自己＞と＜意味＞）を思い描き、直面する現在（＜自己＞と＜意味＞）がはらむ状況から問題を設定（問題発見）し、解決することを試みて多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞をつくりだす。そして、子どもは多様な他者（大人：担任教員や M，友達：R や Y）との協働的・対話的・状況的な＜現場での実験＞を伴う＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞および＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞を

通して、「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」を満たしながら、自らつくりだした<意味>について妥当性や有益性を実感・評価する。

以上の学びの生成を通して、S は「造形遊び」を社会的な生産的実践とするとともに、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）についての論理的概念（組織的で具体的表現をもつアクチュアルな<対象／概念>）をつくりだす。

#### 4-4 【事例2】【事例3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」における子どもの学びの生成

##### 4-4-1 【事例2】【事例3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」の分析・考察の視点と事例の概要

第4章の目的（複数回にわたる「造形遊び」における学びの生成の変遷の在りよう）を明らかにするため、【事例1】（対象：幼児）に引き続き、【事例2】【事例3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」（対象：小学生）を採り上げ、子どもと他者（大人、友達）ともの（材料・用具、造形物など）との相互作用・相互行為に着目して分析・考察する。

##### ①【事例2】【事例3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」（村田 2020 b<sup>72</sup>）

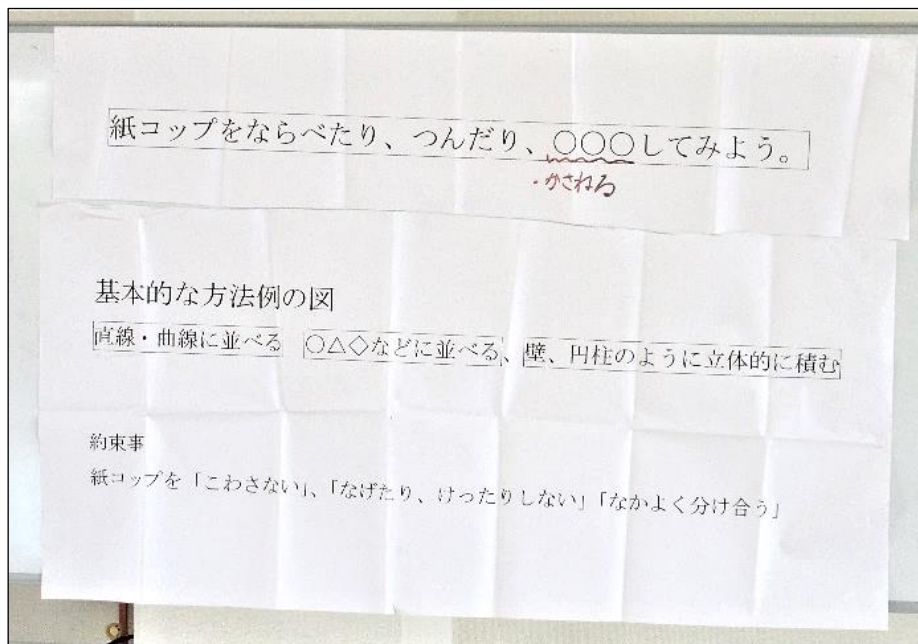
場所	滋賀大学教育学部附属小学校 大ホール
対象	6年は組（34名）
活動提案者	村田透（滋賀大学）
授業実践者	小橋良平（附属小学校教員，6年は組担任）
研究スタッフ	村田透，小橋良平，滋賀大学学生3名
題材の目標	<p><b>知識・技能</b> 紙コップや空間の特徴（形，色，数量，面積など）に気付き，いろいろな方法（並べ方，積み方など）を工夫している。</p> <p><b>思考力，判断力，表現力等</b> 自分の思いや問い（大きさ，頑丈さ，美しさなど）をもって，形の構造や構成を考えている。</p> <p><b>学びに向かう力</b> 紙コップや空間の特徴に気付き，自分の思いをもって造形的な活動に取り組もうとしている。</p>
指導計画 （全3時間）	<p>第1次：2019年6月14日（金）第1校時</p> <p>第2次：2019年6月21日（金）第1校時</p> <p>第3次：2019年6月28日（金）第1校時</p>
材料・用具	紙コップ（白色無地，150ml，約15,000個），タブレットPC（子ども自身の活動記録用として第1次にて活用したが，第2・3次では造形活動に集中できるように使用を止めた），ワークシート（全3回：一人A4サイズ1枚，設問「チャレンジしたこと，発見・工夫したこと（形，方法など）」，「さらにチャレンジしたいこと，より良くしたいこと（形，方法など）」）

導入時の白板への掲示	紙コップの基本的な使用例（「直線・曲線に並べる」、「○△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報）、ルール（「紙コップを壊さない」、「投げたり蹴ったりしない」、「仲良く分ける」）
------------	---

実践事例「紙コップをならべて、つんで、○○○して」では、「造形遊び」において子どもが造形物・造形行為をつくりだしながら問題発見・問題解決に取り組む在りようを明らかとするため、以下の工夫をした。本題材では、子どもがたくさん紙コップと思いのままにかかわり、並べる、重ねる、積むなどの技法・行為を手がかりに、自らの造形物・造形行為を「つくり、つくりかえ、つくる」過程を大切にする。材料の紙コップ(白色無地、約 15,000 個、一人あたり 400 個程度)は、子どもが容易に並べたり積んだりなどができる即時性、思いのままに様々な発想・構想やつくり方や形などを試すことができる多様性の特徴がある。授業で子どもたちが使用する紙コップの量は、子どもの造形物・造形行為を見ながら村田と担任で検討する（第 1 次：材料箱 3 箱、紙コップ約 9,000 個。第 2 次：材料箱 3 箱→5 箱、紙コップ約 15,000 個。第 3 次：材料箱 4 箱、紙コップ 12,000 個）。「造形遊び」における学びを子どもが連鎖・発展させられるように、授業計画を全 3 回(授業時間 45 分×全 3 回、導入・振り返り・片づけを除いた活動時間は約 25 分間)とする。

本題材の魅力と教育的効果を活かすため、導入の際の授業実践者（担任教員の小橋：T、村田：M）から子どもたちへの働きかけは、紙コップの基本的な使用例とルールについての白板への資料提示（図 16）とし、造形物・造形行為や問題の発見は子どもに委ねる。全活動を通して、研究スタッフ（村田：M、小橋：T、学生 3 名）は共感的態度で子どもの「造形遊び」を支援する。また、各授業でのまとめの際、子ども個々の造形物・造形行為の創出、それに伴う問題発見・問題解決の在りようをクラス全員で共有するために複数人が発表をしたり、子どもが自らの学びをワークシート<sup>73</sup>（図 17）に整理・記録したりする。

【事例 2】と【事例 3】は同一題材の事例であり、【事例 2】では A（男児）、【事例 3】では K（男児）を中心に採り上げる。親しい関係にある A と K は、全 3 回の活動を通して、個々に内容が異なる「造形遊び」を行うが、近接距離で「造形遊び」をするため、お互いがやりとりをしたり、造形物・造形行為を見聞きしたりすることが可能な位置関係にある。



【図 16】 授業実践者による導入時の掲示

「造形遊び」ワークシート  
『紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して』

名 前： \_\_\_\_\_

	チャレンジしたこと、発見・工夫したこと（形、方法など）	さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと（形、方法など）
月 日		
月 日		
月 日		

【図 17】 振り返り用ワークシート（一人につき A4 サイズ 1 枚）

## ②「造形遊び」の実践、観察と記録、分析

実践事例「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」について、村田が題材を提案し、研究協力者の滋賀大学教育学部附属小学校の教員（6年は組担任：小橋）が授業を行う。村田と学生（3名）は、子どもの行為を「発達心理学的還元」と「臨床的還元」をして「関与観察」し、発話や造形物・造形行為に着目してエピソードを抽出する。子どもの行為の記録は、室内の据え置きビデオカメラと村田と学生（3名）の手持ちのビデオカメラを用いる。実践後、研究スタッフ（村田、小橋、学生3名）で振り返りをして、村田と学生が関与した事例を基に「エピソード記述」を作成する（一次分析）。一次分析に基づき、村田がビデオ動画を基に「相互行為分析」を行い、「エピソード記述」を作成して分析・考察する（二次分析）。

## ③倫理的配慮

小学校に対して、プライバシー保護の観点を踏まえた本研究の目的・方法・内容を説明し、了承を得た上で「造形遊び」の実践、および論文の執筆を行い、論文の原稿内容に同意を得た上で投稿をする。研究スタッフに対しても同様の手続きをする。

### 4-4-2 【事例2】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」におけるAの学びの生成

#### 4-4-2-1 【事例2-1】円柱のような造形物をつくるA（第1次）

##### 4-4-2-1-1 【事例2-1】におけるAのエピソード

A（男児）を中心に採り上げる。親しい関係にあるAとKは、個々に「造形遊び」を行うが、お互いの造形物・造形行為を見聞きすることが可能な位置関係にある。AはKの他、男子6人組や男子5人組などの造形物・造形行為を見聞きしたり、やりとりをしたりする。Aを撮影するG（研究スタッフの学生）は活動時間を通して、Aと対話的なやりとりがある。エピソード（表7）は相互行為分析（表8）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。



【図18】「円柱のような造形物」をつくるA（No.04）



【図19】造形物の段数を数えるA（No.53）





男子6人組

【図20】男子6人組の「壁(直方体)」(No.54)

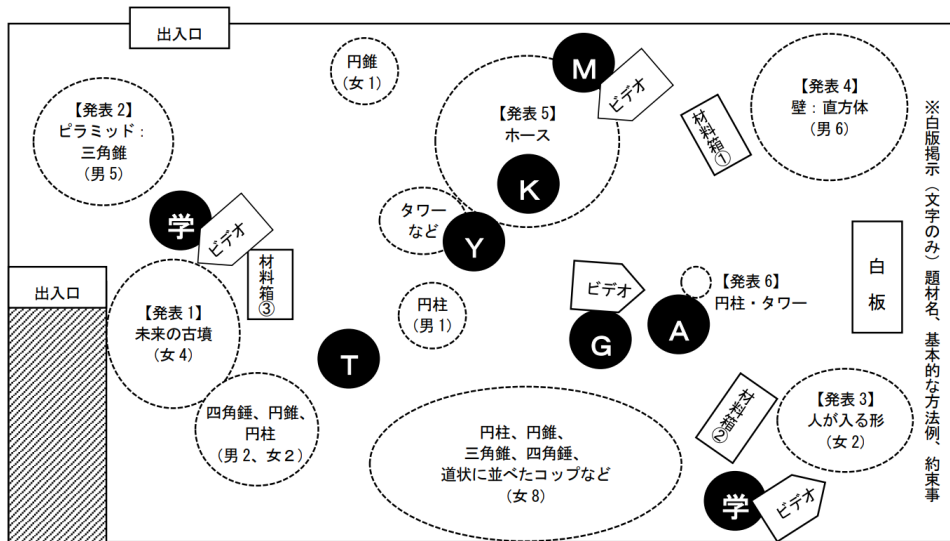


男子5人組

【図21】男子5人組の「ピラミッド(三角錐)」(No.58)



【図22】Kの「紙コップを繋げたホース(身長7倍)」(No.61)



【補足】子どもたちは流動的に行動し、それに応じてスタッフの位置も流動的である。

【図23】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」(第1次)環境図

【表7】事例2-1：Aの「円柱のような造形物をつくる」エピソード（作成：村田透）

**事例2-1：円柱のような造形物をつくるA（第1次，2019.6.14）**

授業時間となり、子どもたちはT（担任）の導入の話を聞く。T（担任）は白板に板書した題材名「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」を子どもたちと共に読み上げる。Tは題材名の「〇〇〇」について、自分たちで、ならべてつんで以外のことのできるのかという意味であることを伝える。次に、Tは黒板の掲示資料を基に、紙コップの基本的な方法例（文字のみで「直線、曲線に並べる」、「○△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」と活動中のルールを伝える（紙コップを「こわさない」、「なげたりけったりしない」、「なかよく分け合う」）。最後に、Tは以下の本時の流れを伝える。活動の後、やったことを個人またはグループで発表して共有する（5分間程度）。この活動は、今回の後に1回か2回継続する予定である。ワークシートには、できるようになったことや工夫したことを記録する。その後に片付けを5分間程度で行う。導入、共有（5分間）、ワークシートの記入（5分間）、片付け（5分間）の時間を除くと約25分間の活動時間（am8:55～9:20）がある（No.01）。

Tが本時の流れを伝えた後、活動開始となる。

Aは材料箱②から紙コップの束1本（約100個）を持って、ホールの中央に移動する。すぐにコップを円の形に並べたり（円周がコップ10個分）、周りの子ども達の様子を見たりする（No.2）。さらにAは円の外側に直線的にコップを並べる（前方後円墳古墳のような形）が、それらを止めて、円の中にコップを丁寧に並べ始める（No.03）。Aは円の1段目にコップを並べ終えた後、円の外周に2段目のコップを並べ始めて円柱の形にする。円柱の外周の形を整えたり、数を数えたりしながら、円柱の2段目の内側にコップを並べる（No.04）。ビデオで撮影しているG（研究スタッフの学生）が「特等席だね」と言ってAが一人で広い場所を使い活動をしていることに対して話しかける（No.05）。AはGに「たまたま」と応えて、円柱の2段目も1段目と同様に円周がコップ10個分とし、円柱の2段目の内側にもコップを丁寧に並べる（No.06）。

Aは円柱の3段目のコップを並べ始めるが頭をかしげて、2段目の内側のコップを3段目の外周に並べる。その後、Aは円柱の内側に並べた全てのコップを取り出す（おそらく、円の内側が狭いため、2段3段と重ねることが難しいと判断したためと思われる）（No.08）。Aは円柱の内側に、コップを下向きにして重ね続けて柱（心柱）のようにするが、止める。その後、円柱の内側にコップの口と口を合わせた柱を3段分つくる（No.09）。

Aは円柱の4段目を並べ始める。円柱の内側にコップ4段分の柱をつくるが、全て取り除く。さらにAは円柱内部の柱を円柱の外側に出して、柱をつくる（おそらく円柱内部の柱をシミュレーションしていると思われる）。Aはコップの口と口同士を合わせたものを柱のユニットとして、円柱の内側に入れる（No.10）。ただし、円柱内の柱（心柱）が倒れてしまうため、Aは柱を全て取り除く。その後、Aは円柱の外周に4段目のコップを並べたり、ホールの時計を見たりする（am9:05頃）（No.11）。

Aは円柱の外周に5段目のコップを並べ始める（この時点の円柱は、外周のみにコップを積み重ねた状態）（No.12）。さらにAは、円柱の内側にコップを下向きに並べ始める（No.13）。GがAに円柱について「その真ん中は何？」と聞くと（No.14）、Aは「とりあえずか：：：柱みたいな感じ」（No.15）と応える。Aは円柱の内側にコップを下向きに2～3段重ねて円柱を丈夫にするための柱をつくる（No.20）。しかし、円柱の内側の柱が崩れたため、Aは円柱内側のコップを全て取り除き、円柱の外周に6～7段目のコップを並べ始める。その後、Aのコップを並べるスピードが速くなる（おそらく、円柱の内側に柱は不要であると割り切ったためと思われる）。Aは円柱の7段目を並べ終えて、段数を数える（No.22）。

Aは円柱の7段目を並べ終えて、円柱のコップの段数を数える。その後、Aは円柱の8段目のコップを並べ始める（No.23）。Aは男子5人組の造形物（発表2：ピラミッド）が崩れる音を聞きしたり、自分の円柱の8段目の形を整えたりする。Aは円柱の8段目ができた後、教卓からタブレットを持ってきて、自分の円柱を記録する（No.24）。

Aは円柱の9段目にコップを並べたり、ホールの時計を見たり(am9:10頃)、近くの男子6人組(発表4:壁)を見たりする(No.25)。Tが活動の残り時間が10分間程度であることを伝えると、Aはホールの時計(am9:10頃)を再度見て、円柱の10段目にコップを並べ始める。さらに、Aは近くの男子6人組(発表4:壁)を見たり、円柱の10段目が完成した後、円柱の段数を数えて、タブレットで記録したりする(No.26)。

その後、Aは円柱にコップを積み続けて13段としたり、近くの男子6人組(発表4:壁)を見たりする(No.28)。GがAに対して「めっちゃきれいに積んでるな(.)楽勝?」(No.29)と聞くと、Aは「いや(.)けっこう難くなってきた」(No.30)、「ちょっと怖い(.)これは」(No.32)と言いながら、自分の円柱の段数(13段)を数える(No.34)。さらにGがAに「(円柱の中)は取ってん?さっきの柱は?」(No.35)と聞くと、Aは「柱はちょっと止めた(.)倒れたら怖い」(No.36)と応える。

Aは円柱にコップを積み続けながら、Gに「う::::ん(.)これはちょっときついんちゃう?」(No.39)、「15::::もう(授業時間が)終わるけどな」(No.42)と言い、時計を見ながら、残り時間を気にする。GがAに「もっちょっと頑張る?頑張る?止めとく?」(No.43)と聞くと、Aは「A:まあ20いけたら」(No.44)と言いながら円柱の16段目にコップを積む。さらに、KがAの円柱を見に来て「すごいなこれ(.)自分の身長くらいや」(No.47)と言い、さらにKはAに「あれなあれ(.)自分の身長の倍ある」(No.48)と自分の造形物(ホース状のもの)の長さを言う。

GはAに「(Aの)身長の高さになってきた?」(No.50)と円柱(17段目)の高さを聞き、Aは「もうちょっと(自分の身長の方が)高い」(No.51)と応える。Aは、円柱の18段目のコップを積みつつ、近くの男子6人組(発表4:壁)が崩れる様子を見聞きする。その後、Aは教卓からタブレットを持ってきて自分の円柱の記録を取る(No.54)。

Tが子ども達に、活動終了となりホール入り口に集まるよう伝えると、Aは円柱の18段目(Aの鼻位の高さ)の途中であるが移動する(No.55)。活動の振り返りの時間の際、Tは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。Aたその他の子ども達は勢いよく挙手をする(No.56)。活動紹介では、発表1(女子4人組):「未来の古墳」(No.57)、発表2(男子5人組):「ピラミッド(三角錐)」(No.58)、発表3(女子2人組):「人が入る大きさ」(No.59)、発表4(男子6人組):「壁(胸位の高さの直方体)」

(No.60)、発表5(K):「コップを重ねてホース」(No.61)があった。最後にAが自分の円柱のような造形物について「えっと(.)この丸いのを10個並べて、縦にずっとタワーみたいにしました。それで(.)いま(段数を数える)いま18段目の途中で止めました」(No.62)と発表する。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える。Aは、以下の内容を記入する。ワークシート【チャレンジしたこと、発見・工夫したと】「紙コップを丸くならべて同じ数(10個)で上にどんどん積んだ 結構、丈夫がった。18段つめた。」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「方墳みたいなかたち(ピラミッド)を作りたい」

GがAに「頑張ってたな」(No.64)と言うと、Aは「これぐらいの厚さでちょうど良いくらい( )倒れづらい」(No.65)と言い、自分がつくった円柱・タワーのような造形物(円周:紙コップ10個分、高さ:紙コップ18段の円柱)を評価する(No.65)。

その後、活動の片づけをして、授業終了となる(No.67)。

【表8】事例 2-1 Aの「円柱のような造形物をつくる」(第1次, 2019.6.14)の相互行為分析(作成: 村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
0:00	01		<p>T:授業の導入。黒板にある題材名「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」を子どもたちと共に読み上げる。「〇〇〇」について、自分たちで、ならべてつんで以外のことのできるのかという意味であることを伝える。Tが「〇〇〇」について、思いつく人がいるか尋ねると、1名が「かさねる」と答える。Tは「〇〇〇」の下に「かさねる」と板書をし「活動をしながら〇〇〇」を探して、増えるといいね」と伝える。</p> <p>次に、Tは黒板の掲示資料を基に、基本的な方法例を伝える(文字のみで「直線、曲線に並べる」、「〇△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」)。また、活動中のルールを伝える(紙コップを「こわさない」、「なげたりけったりしない」、「なかよく分け合う」)。</p> <p>最後に、Tは以下の本時の流れを伝える。活動の後、やったことを個人またはグループで発表して共有する(5分間程度)。この活動は、今回の後に1回か2回継続する予定である。ワークシートには、できるようになったことや工夫したことを記録する。その後に片付けを5分間程度で行う。導入、共有(5分間)、ワークシートの記入(5分間)、片付け(5分間)の時間を除くと約25分間の活動時間(am8:55~9:20)がある。</p> <p>本時の流れを伝えた後、活動を開始する。</p>	 <p>【場面 01】</p>  <p>【場面 02】</p>  <p>【場面 03】</p>
05:12	02		<p>A:材料箱②から紙コップの束1本(約100個)を持って、ホールの中央に移動する。すぐにコップを円形に並べ始める(円周がコップ10個分)。周りの子ども達の様子を見たりする。</p>	 <p>【場面 04-1】</p>
06:20	03		<p>A:円形の外側に直線的にコップを並べる(前方後円墳古墳のような形)が、それらを止めて、円の中にコップを丁寧に並べ始める。</p>	 <p>【場面 04-2】</p>
07:56	04		<p>A:円の1段目にコップを並べ終えた後、円の外周に2段目のコップを並べ始めて円柱形にする。円の外周の形を整えたり、数を数えたりしながら、2段目の円の内側にコップを並べる。</p>	
09:28	05	G: 特等席だね=	G: Aが一人で広い場所を使い活動をしていることに対して話しかける。	
09:29	06	A: =たまたま=	A: 円柱の2段目も1段目と同様に円周がコップ10個分とする。2段目の円柱の内側にもコップを丁寧に並べる。	
09:35	07	G: =数(.)数えてた?(.)きれいに並べる?		

10:24	08		A: 円柱の3段目のコップを並べ始める。頭をかき上げて、2段目の内側のコップを3段目の外周に並べる。その後、円柱の内側に並べた全てのコップを取り出す(おそらく、円の内側が狭いため、2段3段と重ねることが難しいと判断したためと思われる)。	
				【場面 08】
11:18	09		A: 円柱の内側に、コップを下向きにして重ね続けて柱(心柱)のようにするが、止める。その後、円柱の内側にコップの口と口を合わせた柱を3段分つくる。	
				【場面 09】
12:25	10		A: 円柱の4段目を並べ始める。円柱の内側にコップ4段分の柱をつくるが、全て取り除く。円柱内部の柱を円柱の外側に出して、柱をつくる(おそらく円柱内部の柱をシミュレーションしていると思われる)。コップの口と口同士を合わせたものを柱のユニットとして、円柱の内側に入れる。	
				【場面 10】
13:44	11		A: 円柱の内側のコップのできた柱(心柱)が倒れてしまうため、柱を全て取り除く。円柱の外周に4段目のコップを並べ続ける。ホールの時計を見る(am9:05頃)。	
13:57	12		A: 円柱の外周に5段目のコップを並べ始める(この時点の円柱は、外周のみにコップを積み重ねた状態)。	
14:31	13		A: 円柱の外周に5段目のコップを並べ終わると、円柱の内側にコップを下向きに並べ始める。	
14:50	14	G: その真ん中は何? =	G: 円柱をつくっているAに話しかける。	
14:52	15	A: =とりあえずか: : : : 柱みたいな感じ=		
14:57	16	G: =柱? =		
14:58	17	A: =みみたいな感じ=		
14:59	18	G: =みみたいな感じ?(.)丈夫にしている? =		
15:08	19	A: =めっちゃ緊張してる=		
15:16	20	G: =めっちゃきれいに並べてるね=	A: Gとのやりとりをしながら、円柱の内側にコップを下向きにして、2~3段重ねて円柱を丈夫にするための柱をつくる。	
				【場面 13】
15:19	21	T: あの: : : : アイパッドでとってね: : : ( ) 形が変わっていく前に	T: 子ども達に、タブレット PC で造形物の写真を撮るように伝える。	
				【場面 22】
15:25	22		A: 円柱の内側にコップを丁寧に並べ続けて柱をつくるが、内部で柱が崩れるため、全て取り除く。その後、円柱の外周に6~7段目のコップを並べ始める。コップを並べるスピードが速くなる(おそらく、円柱の内側に柱は不要であると割り切ったためと思われる)。7段目を並べ終え	



			て、円柱のコップの段数を数える。	
17:05	23	T:あの:::写真撮ってね:::途中で( )	T:子ども達に、タブレット PC で造形物の写真を撮るように伝える。 A:円柱の7段目を並べ終えて、円柱のコップの段数を数える。その後、円柱の8段目のコップを並べ始める。	 【場面 24】
17:38	24		A:立った姿勢となり、男子5人組の造形物(発表 2:ピラミッド)が崩れる音を聞きする。円柱の8段目の形を整える。円柱の8段目ができた後、教卓からタブレットを持ってきて、自分の円柱を記録する。	 【場面 25】
18:36	25		A:立ちひぎの姿勢となり円柱の9段目にコップを並べ始める。ホールの時計を見る(am9:10頃)。近くの男子6人組(発表4:壁)をみながらコップを積み続ける。	
19:10	26	T:あと10分ほどになりま:::す(.)写真撮ってしましょう( )	T:活動の残り時間が10分程度のため、子ども達にタブレットで記録するように伝える。 A:立った姿勢でホールの時計(am9:10頃)を見た後、円柱の10段目にコップを並べ始める。コップを並べながら、近くの男子6人組(発表4:壁)を見たりする。円柱の10段目が完成した後、円柱の段数を数えて、タブレットで記録する。	 【場面 26】
20:18	27		A:立った姿勢で円柱の11段目にコップを並べ始める。材料箱②から紙コップの束1本(約100個)を補充する。その後、教育実習生に自分の造形物の説明(円柱の円周はコップ10個分、段数)をしながら、12段目のコップを並べる。 K:Aの補充した紙コップの一部を持っていく。	 【場面 28】
22:37	28		A:円柱の13段目のコップを並べ始める(自分の腰程度の高さ)。近くの男子6人組(発表4:壁)を見る。	
23:04	29	G:めっちゃきれいに積んでるな(.)楽勝? =	G:円柱をつくっているAに話しかける	
23:08	30	A: =いや(.)けっこう難しくなってきた=		
23:10	31	G: =難しくなってきた=		
	32	A: =ちょっと怖い(.)これは =		
23:14	33	G: =怖いな		
23:15	34	A: 13=	A: 自分の円柱の段数を数える。	
23:17	35	G: =13?(円柱の中は取ってん? さっきの柱は? =		
23:26	36	A: =柱はちょっと止めた(.)倒れたら怖い=		 【場面 38】

23:28	37	G : =ああ(.)中で倒れたら	
23:36	38	G : 職人(.)ふふふ	G : A が円柱の 14 段目のコップを並べる様子を見ながら言う。
24:05	39	A : う : : : : ん(.)これは ちよっときついんちゃう? =	A : 円柱の 14 段目が完成した後、形を整えながら G に話しかける。
24:10	40	G : =きつくなってきた? =	A : 円柱の段数を数えて、15 段目のコップを積み始める。円柱から離れて見た後に、円柱の形を整えたりする。
25:06	41	A : 15	A : 円柱の 15 段目が完成し、段数を G に言う。その後タブレット PC で記録する。
25:46	42	A : 15 : : : : もう (授業 時間が) 終わるけどな=	A : G にホールの時計を見ながら、残り時間を気にする。
25:49	43	G : =もっちょっと頑張る? 頑張る? 止めとく? =	
25:55	44	A : =まあ 20 いけたら=	A : 円柱の 16 段目のコップを並べ始める(円柱は児の胸くらいの高さ)。
26:00	45	G : =どんどん高くしてい く? 一人で頑張ってんな	
26:36	46	T : あと 2 分で : : : : す(.)アイ パッドで写真撮ってよ	T : 子ども達にタブレット PC で造形物の記録を取るように伝える。
26:42	47	K : すごいなこれ(.)自分の身 長くらいや	M&K : A の円柱を見に来る。
26:54	48	K : あれなあれ(.)自分の身長 の倍ある=	K : M と A に自分の造形物 (ホース状のもの)の長さを言う。
27:00	49	A : =イスいるって(.)イスい るって=	A : G に円柱が高くなり、これ以上コップを積むにはイスが必要であることを言う。
27:12	50	G : (A の)身長の高さになっ てきた? =	G:A が円柱の 17 段目のコップを並べ始める様子に対し話しかける。
27:15	51	A : =もうちょっと (自分の 身長の方が) 高い	A : 円柱の高さを求めつつも、形のきれいさ (円周に整然と並べる) にもこだわる。
27:18	52	A : 絶対イス使った方がいい	
28:05	53	A : 17	A : 円柱の 17 段目が完成し段数を数える。 K : A の補充用の紙コップを持っていこうとするが、A に制止される。
28:13	54		A : 円柱の 18 段目のコップを並べ始める(A の鼻くらいの高さ)。近くの男子 6 人組 (発表 4 : 壁) が崩れる音を聞き、様子を見る。その後、教卓からタブレットを持ってきて自分の円柱の記録を取る。
28:42	55	T : 全員集合しま : : : : す ( ) こっちに集合して くださ : : : : い	T : 活動の終了時間となり、ホール入り口に集まるよう伝える。 A : 円柱の 18 段目の途中であるが移動する。



【場面 41】



【場面 45】



【場面 54】

29:02	56	T:今日はね(.)一回目だったのでね(.)もっとこんなしたいなあんなしたいな( ) ちょっとさあ( ) 紹介してくれる?	T:子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。 A:勢いよく手を挙げる。他にも挙手をした子どもは多数いる。	
29:47	57		発表1(女子4人組):「未来の古墳」をつくった。人が横になって寝ることができる大きさである。「未来の古墳」が崩れないようにコップの壁を二重にしている。	【場面57】 発表1「未来の古墳」
30:44	58		発表2(男子5人組):「ピラミッド(三角錐)」をつくった。2段目3段目と上に行くにつれて形が小さくなるようにコップを積む工夫をして「ピラミッド」とした。	
32:12	59		発表3(女子2人組):紙コップをどんどん積んで、中に人が入る大きさとなった。	【場面58】 発表2「ピラミッド」
33:02	60		発表4(男子6人組):「壁(胸位の高さの直方体)」ができた。一重の壁であるため崩れやすいが、崩れたところが入り口となった。	
33:44	61		発表5(K):コップを重ねて「ホース」のようにした。自分の身長7倍ある長さとなった。	【場面59】発表3 「人が入る大きさ」
34:22	62	A:えっと(.)この丸いのを10個並べて、縦にずっとタワーみたいにしました。それで(.)いま(段数を数える)いま18段目の途中で止めました	発表6(A):自分がつくった「タワー(円周:紙コップ10個分、高さ:紙コップ18段の円柱)」を説明する。	
34:45	63	T:この後片づけしないでしっかり振り返り会で下さい(.)今日の所はここですね(.)まずチャレンジしたこと発見したこと(.)振り返りでも自分こんなことと思ってやっただよってくれましたね(.)そして次またやりますので(.)こんなことしたいな今度はこういうことしたいなという思いを是非書いてほしいと思います	T:子ども達に今回の活動のチャレンジしたこと工夫したことや、次にやってみようことをワークシートに記入するよう伝える。 A:ワークシートを記入する。 【チャレンジしたこと、発見・工夫したと】「紙コップを丸くならべて同じ数(10個)で上にどんどん積んだ結構、丈夫だった。18段つめた。」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「方墳みたいなかたち(ピラミッド)を作りたい。」	【場面60】発表4「壁」
35:43	64	G:頑張ってたな=		
35:45	65	A:=これぐらいの厚さでちょうど良いくらい( ) 倒れづらい	A:Gに今回つくった円柱が倒れづらいちょうど良い形であったことを伝える。	【場面61】発表5「ホース」
39:39	66	T:振り返りをしっかりしてほしいのでしっかり書きまますが(.)終わった人から片づけをします(.)あの時計を見てください(.)25分まで終わればうれしいと思います	T:子ども達に片付けの仕方と終了時間を伝える。導入で伝えたルールを再確認する。 A:Tに、自分と造形物の写真を撮ってほしい旨を伝える。写真を撮ってもらった後、自分の円柱を片付ける。円柱を一気に崩さずに、一個ずつ手に取り重ねて行っていく。片付けながらAは「まるで時間が逆戻りするようだ」とGに	
				【場面62】発表6 「タワーのような円柱」



			言う。Aはコップを柱2本分にまとめて、材料ケースに戻す。
48:07	67		授業終了。

#### 4-4-2-1-2 【事例2-1】におけるAの学びの生成

「造形遊び」において子ども（A）が多様な他者（大人：T, M, G, 友達：Kや男子6人組など）と協働的・対話的・状況的に学びを生成（アクチュアルな〈自己〉と〈意味〉を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）する在りようについて、エピソード（表7）を反映させた表9に基づいて考察する。表9は、子ども（A）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの、こと、人）の〈意味〉の生成（つくり、つくりかえ、つくる）を可視化したものである。

事例2-1「円柱のような造形物をつくる」について、Aは導入後の活動開始早々、材料箱②から紙コップの束1本(約100個)を持って、ホールの中央に移動し、コップを円の形に並べ始める(円周がコップ10個分)たり、周りの子ども達の様子を見たりする(No.2)。さらにAは円の外側に直線的にコップを並べる(前方後円墳古墳のような形)(No.03)が、それらを止める。Aは、円周がコップ10個分の円をつくり、その上に2段3段とコップを積んで円柱のような造形物をつくるために試行錯誤をする(No.04以降)。

【表9】事例2-1（第1次）におけるAの<意味>生成（作成：村田透）



【補足1】アルファベット（行為の主体）、< >内（生成した意味）、No.○（行為の出現順）。

【補足2】各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

#### 4-4-2-2 【事例 2-2】ピラミッド・方墳のような造形物をつくる A (第 2 次)

##### 4-4-2-2-1 【事例 2-2】における A のエピソード

A (男児) を中心に採り上げる。親しい関係にある A と K は、個々に「造形遊び」を行うが、お互いの造形物・造形行為を見聞きすることが可能な位置関係にある。A は K の他、男子 6 人組などの造形物・造形行為を見聞きしたり、やりとりをしたりする。A を撮影する G (研究スタッフの学生) は第 1 次同様に活動時間を通して、A と対話的なやりとりがある。エピソード (表 10) は相互行為分析 (表 11) を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号 (No.○) は、行為の出現順を示す。



【図 24】(左)「ピラミッド・方墳のような造形物」をつくる A (No.52)



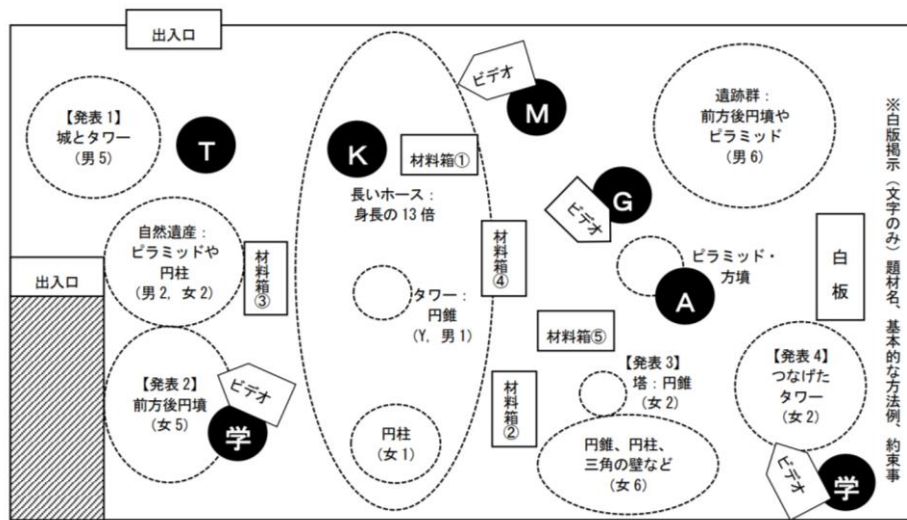
【図 25】(右)「ピラミッド・方墳のような造形物」をつくる A (No.104)



【図 26】K の「ホースでつくった輪」(No.65)



【図 27】男子 6 人組の「遺跡群 (ピラミッド)」(No.74)



【補足】子どもたちは流動的に行動し、それに応じてスタッフの位置も流動的である。

【図28】「紙コップをならべて、つんで、〇〇して」(第2次)環境図

【表10】事例2-2:Aの「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」エピソード(作成:村田透)

**事例2-2:ピラミッド・方墳のような造形物をつくるA(第2次,2019.6.21)**

授業時間となり、子どもたちはT(担任)とM(村田)の導入の話を聞く。Mは前回(第1次)の子ども達の造形物として、いくつか例示しながら、一重の壁は高く大きくしやすいが脆いこと、壁を厚くして2重3重重したりすると強くなるが、その分労力や人数やコップが必要であることと話す。Mは、造形物の大きさと強さは、必ずしも一緒には難しいかもしれないが、そのようなテーマがある人は、どうやって解決するか考えてほしいことを伝える。また、Mはテーマ(例えば、美しくきれいに、大きく高く、部屋いっぱい長く、お城や古墳に見立てる)をもってつくる人もいたことを話す(No.01)。さらに、Mは子ども達に前回(第1次)やったことを頭に入れながら、自分なりの「問い」「テーマ」をもって、活動に臨んでほしいことを伝える(白板上に「問い」「テーマ」を板書する)(No.02)。

Tは子ども達に、活動のルール(第1回目と同様)、活動時間が20~25分間(8:55~8:20)ぐらいあることを伝え、活動の開始となる(No.03)。

Aは材料箱①から紙コップの束1本(約100個)を持って、前回同様ホールの中央で1人で活動をはじめ。紙コップを一直線に10個並べる。その後、コップをL字型に並べて、数を確認して、形を整える(各辺の個数10個)(No.04)。ビデオ撮影をしているG(研究スタッフ)がAに「おっ(.)前と形違うけど、今日は違うのつくる?」(No.05)と聞くと、Aは「四角にして、高くピラミッドみたいのを」(No.06)と言い、Gに身振り手振りで説明をする。

Aはコップを並べ続け、正方形(一辺がコップ数10×10個)になるように形を整える(No.08-09)。さらにAは、材料箱①から紙コップの束2本を持ってくる(これまで合計3本分)。その後、Aは、正方形の辺に沿って内側にコップを並べ始める(No.10)。Aの隣の男6人組の一人が「なんかA(.)ピラミッドつくりそう」(No.11)と言い、Aは「もともとピラミッドつくりとしてたけど」(No.12)と応えたり、彼らの造形物(遺跡群)を見たりする。

Aは、正方形の内側にコップを整然と並べ続ける(コップを並べるスピードは速い)(No.14)。KがAの所に来て話しかけ、Aは「これちょっと(.)これちょっと」と言い、Kの長いホース状の造形物を指さして苦笑いする(No.15-16)。さらにAは女子6人組(円錐、円柱など)や女子2人組(発表4:つなげたタワー)

を見たり、時計を見たりしながら、正方形の内側にコップを並べ続ける (No.17)。

A は、G に「数足りなくなってくる可能性もある」(No.18) と言いコップが不足する心配を言い、さらに「あそこ(K)から、分けて来てください」(No.20) と K が必要以上にコップを使いすぎていることを指摘する。また、A は G に、「10×10」(No.23) と一片コップ 10 個の正方形であることを伝えたり、「出荷前の工場(.)出荷前の工場みたい(.)こっちからガラガラ(.)ロボットがこう」(No.25) と整然とコップを並べてつくった正方形について身振り手振りで説明する。

A は、正方形(ピラミッドの 1 段目)にコップを整然と並べ終わると、2 段目のコップを並べ始める(1 段目の 1 列目と 2 列目にまたがって、その上にコップを置く) (No.27)。隣の男 6 人組の一人が A に「これ何？」(No.28) と聞き、さらに「おれ(コップの個数) 20×20」(No.29) と言い、彼らの造形物(ピラミッド)のサイズを言う。A は、「それめっちゃくちゃ少なくなるやん」(No.30) と隣の男 6 人組のピラミッドの規模では、皆が使える紙コップが少なくなると言う。くわえて、A は「みんな古墳やけどな」(No.31) と言いながら周りの子ども達の様子を見たり、自分のピラミッドの 2 段目の 3 列目にコップを並べる。

T が教材庫から補充用紙コップが入った材料箱④を持ってくる (No.33)。A は材料箱④からコップの束を 1 本分補充する(これでコップの束は合計 4 本分とし、材料不足の恐れを解消する、A はコップを必要分補充して、皆で分け合うことを意識していると思われる) (No.34)。さらに A は、ピラミッドの 2 段目の 4 列目にコップを並べたり、隣の男 6 人組の遺跡群を見たり、ピラミッド 5 列目にコップを並べ始める

(No.36)。G が A に「2 段目も数(.)数えている？」(No.37) と聞くと、A は「別に(.)間に入れば」(No.40) とピラミッドの 1 段目の各列を跨って 2 段目のコップを積んでいると応える。さらに A は G に「時間が無いんですね( ) 間に合うか？」(No.44)、「完成するか(.)無理かもしれない」(No.47) と言い、活動時間の少なさを言う(この時点で、残り時間 15 分程度)。

A は、G に「スピードが速くなってきた( ) 81 やからだいぶ」(No.51) と言い、ピラミッドの 2 段目の規模はコップ 9×9 個の目測であり、1 段目よりコップを積むことが速くできると言う。A は「こういうのが怖い(.)これがマジで怖い」(No.52) とコップを造形物の上に落とすことの危険性を言い、さらに A は「土台(正方形 1 段目)が壊れへんかったらなんもないから=」(No.55) とピラミッドが多少崩れても、1 段目の土台がしっかりできていれば丈夫と言う。

ピラミッドの 2 段目の 6~7 列目にコップを並べている途中、A は「みんな(.)一気に壊れてる感じ? ビックウエーブ」と隣の男 6 人組の遺跡群が窓から入った風で崩れた様子や、女子 2 人組(発表 4: つなげたタワー)を見る (No.60)。A はピラミッドの 2 段目を完成させると、造形物を上からのぞき込み(形が整然としているか確認)、形の歪みを修正する (No.62)。

A は、ピラミッド 3 段目の 1 列目にコップを並べ始める(1 列はコップ 8 個分)。特に 1 列目は、造形物を崩さないように慎重に積む。途中、A は隣の男 6 人組(遺跡群)の様子を見る (No.63)。A は、ピラミッド 3 段目の 2~3 列目にもコップを並べ続け、途中、K の造形物(ホースでつくった輪)が崩れた様子を見聞きする (No.64-66)。さらに、A は、隣の男 6 人組の遺跡群が全て崩れた様子を見聞きしながら、自らのピラミッド 3 段目の 4~5 列目にコップを並べ続けたり、時計(am9:13 頃、残り時間約 7 分)を見たりする (No.68-69)。

T が子ども達に「あと 5 分前でござま: : : :す」と活動の残り時間を伝える (am9:15 頃) (No.71)。A はピラミッド 3 段目の 8 列目にコップを並べたり、時計を確認したりする (No.72)。A は、ピラミッドの 3 段目を完成させると、4 段目の 1 列目にコップを並べ(一列コップ 7 個分)、その後、2~7 列目に順番にコップを並べ続ける。時折、周りの子ども達の様子も見る(4 段目の各列について、スムーズに手が動き、早く整然とコップを並べ続ける) (No.73-74)。

A は、ピラミッド 4 段目が完成すると 5 段目の 1 列目にコップを並べ始める(一列コップ 6 個分)。G が A に「一列が(コップ)6 個までできてる」(No.76) と言うと、A はピラミッドの段数を数えて「5」(No.77) と言う。A はピラミッドの 6 段目(一列コップ 5 個分)にとりかかると (No.80)、G に「ギリギ

り足りる感じ(.)」(No.87)とピラミッドの完成までに自ら持ってきたコップ(コップの束4本分)が足りそうと言ったり、「ああ：：でもなんか危なっかしい」(No.93)と言ったりする。GがAに「コップは(.)考えて持ってきている?適当に取ってきている?」(No.94)と聞くと、Aは「まあ多めには持ってきておいたから( )その分( )移動しなくてよいか」(No.95)と応え、コップを多めに持ってきたことにより材料箱までコップを取りに行く移動時間を節約できると言う。

Aは、ピラミッド7段目の1列目にコップを並べ(一列コップ4個分)、その後、2~4列目にコップを並べ続けたり、造形物の形を整えたりする(No.97)。Tが子ども達に「あと(.)もうそろそろ終わりま：：：す」(No.98)と言うと、Aはピラミッド8段目の1列目にコップを並べる(一列コップ3個分)。さらにAは「よっしゃあ：：：ラストスパート」(No.99)と言い、ピラミッド9段目の1列目にコップを並べる(一列コップ2個分)。AはGに「(コップが)足りた」(No.100)や「時間も間に合ったし」(No.102)と言い、さらに、ピラミッド10段目の最後のコップ1個を乗せ終えて「できた：：：：あ：：」(No.103)と言う。


Tが子ども達に活動時間の終了であるため、教員の周りに集まるよう伝える。Aは笑顔で完成したピラミッドを見て、手を叩き、その後、教員の方に移動する(No.105)。

活動の振り返りの時間の際、Mは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。活動紹介では、発表1(男子5人)：「倒れにくく工夫した城やタワー」(No.108)、発表2(女子5人)：「二重三重の壁の前方後円墳」(No.109)、発表3(女子2人)：「鉛筆のような形の)塔」(No.110)、発表4(女子2人組)：「頑丈にするためつなげたタワー」(No.111)があった。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える。Aは、以下の内容を記入する。ワークシート【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「ピラミッドを作った。でもくずれやすかった。10×10でぎりぎり時間内にできてよかった。高くはつみあげられなかった。」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「今度は、前方後円墳みたいな形をつくりたい。もっと安定させたい。」

GはAに「テーマとかあったん?」(No.115)と聞くと、Aは「ピラミッドみたいなやつかこうかなと思って最初」(No.116)、「うん(.)それで下を正方形にして(.)前と同じ(紙コップ)10×10」(No.117)と言い、ピラミッドの一段目のコップ10×10個は、第1次の円柱・タワーのような造形物(円周がコップ10個分の円柱)を意識したことを言う。

【表11】事例2-2 A「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」(第2次, 2019.6.21)の相互行為分析(作成: 村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
0:00	01	T:(始業の挨拶) M:(第1次の振り返り)	T:始業の挨拶。 M:第1次の振り返り。題材名「紙コップをならべて、つんで、○○○」しての第2回目であることを伝える。前回(第1次)の様子として、「一直線(図を示す)」にどんどん大きくする場合、人が入る大き・高さの「輪(図を示す)」をつくる場合があった。「輪」や「四角(図を示す)」でも大きくすると、一重の壁では強さはどうか(子ども:弱いと応える)。一枚の壁で高く大きくすると弱い。それではより大きくするためには?一重の壁は高く大きくしやすいが脆い。壁を厚くして2重3重したりすると強くなるが、	 <p>【場面01】</p>



			その分労力がある。たくさんの人とコップが必要である。大きくと強くは、必ずしも一緒には難しいかもしれない。もし、そういうテーマがある人は、どうやってそれを解決するか考えてほしい。テーマをもってつくっていた人もいた。例えば、美しくきれいに、大きく高く、部屋いっぱい長く、何かに見立てて（お城、古墳など）形をつくるなど。	
03:57	02	M：自分なりの問いとかテーマをもってつくってほしい(。)もしくは問いやテーマをつくりながら形をつくってほしい	M：子どもたちに第1次でやったことを頭に入れながら、自分なりの「問い」「テーマ」をもって、活動に臨んでほしいことを伝える（白板に「問い」「テーマ」を板書する）。	
04:32	03	T：（ルールや時間の伝達）	T：活動のルール（第1回目と同様）、活動時間が20～25分間（8:55～8:20）ぐらいあることを伝える。その後、活動の開始。	
05:08	04		A：材料箱①から紙コップの束1本（約100個）を持って、前回同様ホールの中央で1人で活動をはじめ。紙コップを一直線に10個並べる。その後、コップをL字型に並べて、数を確認して、形を整える（各辺の個数10個）。	
06:16	05	G：おっ(。)前と形違うけど、今日は違うのつくろ？ =	G：Aに話しかける。	
06:23	06	A：＝四角にして、高くピラミッドみたいなのを＝	A：Gに身振り手振りで説明をする。	
06:29	07	G：＝ピラミッドみたいな感じで		
06:32	08	G：新しい形に挑戦	A：コの字型にコップを並べ始める。コの字型にコップを並べ終えて、数を数える（各辺の個数10個）。	
07:03	09		A：四角にコップを並べ始める。並べ終えた後、正方形になるように形を整える。	
08:03	10		A：材料箱①から紙コップの束2本を持ってくる（これまで合計3本分）。その後、正方形の辺に沿って内側にコップを並べ始める。	
08:42	11	隣の男6人組の一人：なんかA(.)ピラミッドつくりそう＝	遺跡群をつくっている隣の男6人組の一人：Aに話しかける。	
08:44	12	A：＝もとからピラミッドつくろうとしてたけど＝	A：男6人組の一人に自分は今回ピラミッドをつくることを言ったり、彼らの造形物（遺跡群）を見たりする。正方形の内側1列目にコップを並べ終える。	
08:50	13	隣の男6人組の一人：＝当たった：：：いえ：：：：い		
09:16	14		A：正方形の内側にランダムにコップを出した後、内側2列目以降に整然とコップを並べる	



			(コップを並べるスピードは速い)。	
10:25	15	K : ( ) =	K : A の所に来て話しかける。	
10:29	16	A : =これちょっと(.)これちょっと	A : K の長いホース状の造形物を指さして苦笑いする。	
10:49	17		A : 正方形の内側に半分ほどコップを並べ終える。その後、女子6人組(円錐, 円柱など)や女子2人組(発表4: つなげたタワー)を見たり, 時計を見たりしながら, 正方形の内側にコップを並べ続ける。	
11:30	18	A : 数足りなくなってくる可能性もある=	A : G に話しかけ, 材料箱②にコップを取りに行くが, 補充が無く, 戻ってくる(手つかずの補充用は束2本分ある)。	
11:31	19	G : =足りなくなってきた=		
11:41	20	A : =あそこ(K)から, 分けて来てください=	A : G に K が必要以上にコップを使いすぎていることを指摘する。	
11:44	21	G : =無くなってきたな		
11:59	22	G : 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10=	G : A の正方形の一片の数を数える。	
12:02	23	A : =10×10=	A : 一片コップ10個の正方形であることを伝える。	
12:06	24	G : =ほんまや(.)めっちゃきれいに並んでいるな=		
12:15	25	A : 出荷前の工場(.)出荷前の工場みたい(.)こっちからガラガラガラ(.)ロボットがこう=	A:G に身振り手振りで G に説明する。	
12:26	26	G : =工場見学(.)ちょっと思い出した		
12:55	27	A : オッケ : : : : : イ	A : ピラミッドの1段目にコップを整然と並べ終える。その後, 2段目を並べ始める(1段目の1列目と2列目にまたがって, その上にコップを置く)。	
14:15	28	隣の男6人組の一人: これ何?	隣の男6人組の一人: A のピラミッドを見に来て, ピラミッドの一边の個数を数える。 A : ピラミッド2段目の2列目にコップを並べ始める。	
14:18	29	隣の男6人組の一人: おれ(紙コップの個数)20×20=	隣の男6人組の一人: 自分たちの造形物(ピラミッド)のサイズを言う。	
14:21	30	A : =それめっちゃくちゃ少なくなるやん	A : 隣の男6人組のピラミッドの規模では, 皆が使える紙コップが少なくなるという。	
14:38	31	A : みんな古墳やけどな=	A : 周りの子どもたちの様子を見たり, ピラミッド2段目の3列目にコップを並べ始める。	
14:41	32	G : =古墳多いな		

【場面15】 K, A






【場面27-1】 A






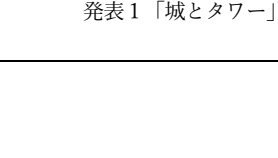

【場面27-2】 A



14:48	33		T: 教材庫から補充用紙コップが入った材料箱④を持ってくる。 子ども達: 材料箱④にコップを取りに行く。	
15:09	34		A: 材料箱④からコップの束を1本分補充する(これでコップの束は合計4本分とし、材料不足の恐れを解消する、Aはコップを必要分補充して、皆で分け合うことを意識していると思われる)。	
15:30	35		T: 教材庫から補充用紙コップが入った材料箱⑤を持ってくる。	
15:43	36		A: ピラミッドの2段目の4列目にコップを並べたり、隣の男6人組の遺跡群を見たり、ピラミッド5列目にコップを並べ始める。	
16:39	37	G: 2段目も数(.)数えている? =	G: Aに話しかける。	【場面36】A
16:40	38	A: =何? =		
16:41	39	G: =2段目も? =		
16:41	40	A: =別に(.)間に入れば=	A: ピラミッドの1段目の各列を跨って2段目のコップを積んでいると応える。	
16:44	41	G: =ああ(.)なるほどね=	A: ピラミッドの2段目の一片を数え始める。	
16:52	42	A: =9=	A: Gに2段目の一片の数が9個と言う。	
16:52	43	G: =9=		
16:56	44	A: =時間が無いんですよね ( ) 間に合うか? =	A: 活動時間の少なさを言う(この時点で、残り時間15分程度)。	
16:58	45	G: =そやな		
17:01	46	G: さあ(.)完成するでしょうか? =	G: Aに話しかける(Aはピラミッドの2段目の6列目にコップを並べ始める)。	
17:03	47	A: =完成するか(.)無理かもしれない=		
17:05	48	G: =無理かもしれない=		
17:07	49	A: =微妙: : : : や=		
17:09	50	G: =時間が短いからな=		
17:10	51	A: =スピードが速くなってきた( )81やからだいぶ	A: ピラミッドの2段目は9×9個の目測であり、コップを積むことが速くできると言う。	
17:21	52	A: こういうのが怖い(.)これがマジで怖い=	A: ピラミッドの2段目の6列目に並べていたコップを、誤って造形物の上に落としたため、取り除く。コップを造形物の上に落とすと、形が崩れると共にコップが奥の方に入ってしまう、取り出しづらい。	
17:32	53	A: これでちょっと危ないから=	A: ピラミッドの2段目は1段目の各列を跨ってコップを積んでいるため注意が必要という。	
17:34	54	G: =丁寧に積んでいかないと		


17:41	55	A：土台(正方形1段目)が壊れへんかったらなんもないから=	A：ピラミッドの2段目の7列目にコップを並べ始める。	 <p>【場面 59】隣の男6人組</p>
17:45	56	G：=うん？=		
17:46	57	A：=土台が壊れへんかったら(.)ともかく=	A：Gにピラミッドのコップが多少崩れても、1段目の土台がしっかりできていれば、ピラミッドは丈夫と説明する。	
17:49	58	G：=そや(.)むちゃくちゃ頑丈なのできそう		
18:31	59	A：みんな(.)一気に壊れてる感じ？ビックウエーブ	A：、隣の男6人組の遺跡群が窓から入った風で崩れた様子を見て言う。	
18:38	60		A：ピラミッド2段目の8列目にコップを並べ始める。女子2人組(発表4：つなげたタワー)を見る。	
19:17	61		A：ピラミッド2段目の9列目にコップを並べ始める。	 <p>【場面 62】A</p>
19:50	62		A：ピラミッド2段目にコップを並べ終えて、立ち上がり、造形物を上からのぞき込む(形が整然としているか確認)。その後、形の歪みを修正する。	
20:13	63		A：ピラミッド3段目の1列目にコップを並べ始める(1列はコップ8個分)。特に1列目は、造形物を崩さないように慎重に積む。隣の男6人組(遺跡群)の様子を見る。	
21:20	64		A：ピラミッド3段目の2列目にコップを並べ始める。時折、形が歪んだコップを取り除く。	 <p>【場面 63】A</p>
22:07	65		A：ピラミッド3段目の3列目にコップを並べ始める。時折、Kの造形物(ホースでつくった輪)が崩れた音を聞き、様子を見る。	
22:20	66	A：できてんやん(.)できてんやんそれ(.)	A：Kの造形物に対して発言する。	
22:38	67	T：(造形物の)写真を撮って欲しい人子は言って下さいね：：：	T：子どもたちに言う(※造形活動に集中させるため、第2次では、子どもは自分で写真を撮らずに、教員が写真を撮ることとしている)。	
23:09	68	A：全部壊れた	A：隣の男6人組の遺跡群が崩れたことを言う。その後、ピラミッド3段目の4列目にコップを並べ始める。	 <p>【場面 68】A</p>
23:39	69		A：ピラミッド3段目の5列目にコップを並べ始める。隣の男6人組(遺跡群)の様子や時計を見る(am9:13頃、残り時間約7分)。	
24:02	70		A：ピラミッド3段目の6列目にコップを並べ、その後7列目にコップを並べ始める。	
25:05	71	T：あと5分前でござま：：：す	T：子どもたちに活動の残り時間を伝える(am9:15頃)。	

25:13	72		A:ピラミッド3段目の8列目にコップを並べ始める。時計を確認する(am9:15頃)。	
25:35	73		A:ピラミッド4段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ7個分)。その後、2, 3, 4, 5列目と順番にコップを並べる。	
27:20	74		A:ピラミッド4段目の6, 7列目を2列同時に並べ始める。時折、周りの子ども達の様子も見る(4段目の各列について、スムーズに手が動き、早く整然とコップを並べ続ける)。	【場面72】A 
28:19	75		A:ピラミッド5段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ6個分)。その後、2列目にコップを並べる。	【場面73】A
28:49	76	G:一列が(コップ)6個までできてる=	G:Aに話しかける。	
29:00	77	A:=5=	A:ピラミッド5段目の3列目にコップを並べたり、段数を数えたりする。	
29:01	78	G:=1,2,3,4,5段目	G:Aがコップを重ねた段数を数える。	【場面74】隣の男子6人組 
29:20	79		A:ピラミッド5段目の4列目, 5列目, 6列目にコップを並べ続ける。集中して黙々と並べ続ける。	
30:28	80	A:ついに(.)念願の=	A:ピラミッド6段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ5個分)。完成まで残り4段(正確には4列)であることを言う。	【場面76】A 
30:34	81	G:=念願の?見えてきた? =		
30:37	82	A:=見えてきた=		【場面86】A
30:37	83	G:=見えてきた=		
30:40	84	A:=今5x5=	A:6段目の一列のコップ数を言う。	
30:40	85	G:=5x5		
30:48	86	G:めっちゃ(.)速なってきたんな=	G:Aに話しかける。 A:ピラミッド6段目の3列目にコップを並べ始める。	
30:59	87	A:=ギリギリ足りる感じ(.)ギリギリ=	A:Gにピラミッドの完成までにコップが足りそうと言う。	
31:00	88	G:=ギリギリかい? =		
31:03	89	A:=足る=		
31:03	90	G:=足る(.)コップが? =		
31:07	91	A:=ギリギリ=		
	92	G:=ギリギリ		
31:14	93	A:ああ:でもなんか危なっかしい	A:コップの数について、ピラミッド6段目の4列目にコップを並べながら言う。その後、5列目にコップを並べる。	

31:20	94	G: コップは(.)考えて持ってきている? 適当に取ってきている? =	G: A に話しかける。	
31:32	95	A: =まあ多めには持ってきておいたから ( ) その分 ( ) 移動しなくてよいか=	A: G にコップは多めに持ってきていること, そのため材料箱までのコップを取りに行く移動時間を省いて積む時間がつくれることを言う。	
31:46	96	G: =ああなるほどな時間も無いし		
31:56	97	A: ああ: : : : 暑い	A: ピラミッド7段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ4個分)。その後, 2, 3列目にコップを並べ続けたり, 造形物の形を整えたりして, 4列目にコップを並べる。	
32:49	98	T: あと(.)もうそろそろ終わります: : : : す	T: 子どもたちへ残りの活動時間を伝える。 A: ピラミッド8段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ3個分)。	
33:11	99	A: よっしゃあ: : : : ラストパート	A: 完成が近づいてきていることを喜ぶ。ピラミッド9段目の1列目にコップを並べ始める(一列コップ2個分)。	
33:17	100	A: (コップが) 足りた=	A: 完成までに紙コップが足りたことを言う。	
33:21	101	G: =おっ足りたなギリギリ間に合ったな=	G: A に応える。	
33:24	102	A: =時間も間に合ったし		
33:28	103	A: できた: : : : : あ: :	A: ピラミッド10段目の最後のコップ1個を乗せ終えてから言う。	
33:32	104	男子: ここなんか倒れてるで	A: 男児から, A のピラミッドの一部のコップが倒れていると指摘され, 修繕する。	
33:36	105	T: はい(.)終了しま: : : : : す(.)集まってください	T: 子ども達に活動時間の終了であるため, 教員の周りに集まるよう伝える。 A: 笑顔で完成したピラミッドを見て, 手を叩く。その後, 教員の方に移動する。	
34:13	106	T: M 先生, もし見ている気が付いたことがあれば=	T: M へ子ども達の造形行為についてコメントを求める。	
34:17	107	M: =最初私がね先生がね言った(.)あの(.)問いをもしくはテーマをつくりながらつくってほしいということでしたけど(.)皆さんどうでしたかね?	M: 子ども達に「問い」や「テーマ」を意識しながら, どのような活動を行ったかについて発表を促す。	
35:00	108		発表1 (男子5人): 倒れないように四角に囲って壁二重で「城」をつくらせて、隣に倒れにくい「タワー」をつくった。	<p>【場面 97】 A</p> <p>【場面 103】 A</p> <p>【場面 104】 A</p> <p>【場面 108】 男子5人組 発表1 「城とタワー」</p>

35:34	109		発表2(女子5人):第1次のように「前方後円墳」をつくった。第1次は2重3重の壁にしたが、今回は1重の壁にした。高くできたけど、壊れやすかった。	 <p>【場面109】女子5人組 発表2「前方後円墳」</p>
36:31	110		発表3(女子2人):「鉛筆のような形の」塔をつくった。はじめの不格好な円形のままだんどん積んでいったらこの形となった。意図的ではなく偶然にできた。	
37:13	111		発表4(女子2人組):個々にタワーみたいなもの(一重の壁の円柱)を円柱をつくったが、つなげることで強さ(頑丈さ)を出した。	 <p>【場面110】女子2人組 発表3「鉛筆のような」塔</p>
37:46	112	M:時間にしたら20か30分ぐらいなんだけど(.)こんないろんな不思議な形ができたり壊れないようにとか大きいようにとか(.)より長くとかいうような(.)いろいろな工夫があつてびっくりしました。今日やったことを(.)あのワークシートにね(.)皆さんの気付きを書いてほしいと思います。	M:子ども達に、今回やったことや気付いたことをワークシートに記入してほしいと伝える。	
38:00	113	T:しっかりと今回はメリハリをつけて(.)今度は振り返りをしてください(.)また1回2回ぐらいやれたらと思っています	T:子ども達にワークシートの記入と、今後の予定を伝える。 子ども達:ワークシートの記入をする。	 <p>【場面111】女子2人組 発表4「つなげたタワー」</p>
38:43	114		A:Tに自分と造形物の写真を撮ってもらう。その後、ワークシートを記入する。 【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】 「ピラミッドを作った。でもくずれやすかった。10×10でぎりぎり時間内にできてよかった。高くはつみあげられなかった。」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】 「今度は、前方後円墳みたいな形をつくりたい。もっと安定させたい。」	
42:02	115	G:テーマとかあったん? =	G:Aに話しかける。	
42:05	116	A: =ピラミッドみたいなやつかこうかなと思って最初 =		
42:08	117	G: =この形にしたかったんだ =		
42:11	118	A: =うん(.)それで下を正方形にして(.)前と同じ(紙コップ)10×10 =	A:Gに、このピラミッドの一段目のコップ10×10は、第1次の円柱(円周コップ10個分)を意識したことを言う。	



42:21	119	G : =ああ前(.)前も 10×10 してたな(.)なるほどな(.)丸 から四角に変えたんやな(.) う : : : :ん(.)なるほどな =		
42:23	120	A : =前も 10×10		
43:00	121		A : ワークシート記入後、片付けはじめる。コップを一個一個丁寧に重ねて束にする。後に他の男子2名が加わり、3人で片付けて終了する。	

【場面 121】A たち

#### 4-4-2-2-2 【事例 2-2】における A の学びの生成

「造形遊び」において子ども (A) が多様な他者 (大人 : T や M や G, 友達 : K や男子 6 人組など) と協働的・対話的・状況的に学びを生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる) する在りようについて、エピソード (表 10) を反映させた表 12 に基づいて考察する。表 12 は、子ども (A) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの、こと、人) の<意味>の生成 (つくり、つくりかえ、つくる) を可視化したものである。

事例 2-2 「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」について、活動開始早々、A は材料箱①から紙コップの束 1 本 (約 100 個) を持って、第 1 次同様ホールの中央で 1 人で活動をはじめ。A は紙コップを一直線に 10 個並べ、つづけてコップを L 字型に並べて、数を確認して、形を整える (各辺の個数 10 個) (No.04)。ビデオ撮影をしている G (研究スタッフ) が A に「おっ(.)前と形違うけど、今日は違うのつくる？」(No.05) と聞くと、A は「四角にして、高くピラミッドみたいのを」(No.06) と言い、G に身振り手振りで説明をする。A はコップを並べ続け、正方形 (一辺がコップ数 10×10 個) になるように形を整え、ピラミッド・方墳のような造形物をつくるために試行錯誤と創意工夫をしつづけ、ピラミッド・方墳のような造形物づくりを試行錯誤する。

【表 12】事例 2-2 (第 2 次) における A の<意味>生成 (作成: 村田透)

A (問題…一人で紙コップを並べたり積んだりして、時間内にピラミッド・方墳のような造形物をつくることのできるのか?)	A<コップの束を 1 本もってくる, コップの形・色・感触を感じる> (No.4)	第 1 次・A<円柱・タワーのような造形物 (円周: コップ 10 個分, 高さ: コップ 18 段) をつくる>	T&M<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ)> (No.01-02)	A<イメージ: エジプトのピラミッド, 日本の方墳> (No.04)	
	A<ピラミッドの 1 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 10×10 個)> (No.04-09)	A<コップの束を 2 本もってくる, 合計 3 本 (約 300 個)> (No.10)	男子 6 人組<遺跡群 (前方後円墳, ピラミッド)> (No.12)	K<長いホース状の造形物> (No.15-16)	女子 6 人組<円錐, 円柱など> (No.17)
	A<正方形の内側に整然とコップを並べる, 時計を見る> (No.10-27)	A<ピラミッドの 2 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 9×9 個)> (No.27-62)	男子 6 人組<遺跡群が崩れる> (No.59)	T<材料箱④⑤を補充する> (No.33,35)	女子 2 人組<つなげたタワー> (No.59)
	A<コップの束を 1 本もってくる, 合計 4 本 (約 400 個)> (No.34)	A<ピラミッドの 3 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 8×8 個)> (No.63-72)	男子 6 人組<遺跡群> (No.63)	男子 6 人組<遺跡群が全て崩れる> (No.68)	K<ホースでつくった輪が崩れる> (No.65)
	A<時計を見る (am9:13)> (No.69)	A<ピラミッドの 4 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 7×7 個)> (No.73-74)	T<終了 5 分前を伝える> (No.71)	A<ピラミッドの 5 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 6×6 個)> (No.75-79)	A<ピラミッドの段数を数える> (No.77)
	A<時計を見る (am9:15)> (No.72)	A<ピラミッドの 6 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 5×5 個)> (No.80-96)	A<ピラミッドの 7 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 4×4 個)> (No.97)	A<ピラミッドの 8 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 3×3 個)> (No.98)	T<終了間近を伝える> (No.98)
	A<ピラミッドの 9 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 2×2 個)> (No.99-102)	A<ピラミッドの 10 段目にコップを 1 個置いて完成とする> (No.103-105)	T<終了を伝える> (No.105)	A<ワークシートに記入する: 【チャレンジしたこと, 発見・工夫したこと】「ピラミッドを作った。でもくずれやすかった。10×10 でぎりぎり時間内にできてよかった。高くはつみあげられなかった。」【さらにチャレンジしたいこと, より良くしたいこと】「今度は, 前方後円墳みたいな形をつくりたい。もっと安定させたい。」> (No.114)	振り返りでの子どもたちの発表 (No.108-111) <発表 1 (男子 5 人組): 城とタワー>, <発表 2 (女子 5 人組): 前方後円墳> <発表 3 (女子 2 人組): (鉛筆のような) 塔>, <発表 4 (女子 2 人組): つなげたタワー>

【補足 1】アルファベット (行為の主体), < >内 (生成した意味), No.○ (行為の出現順)

【補足 2】各<>を繋ぐ一印は, 相互作用・相互行為の関係性を示す。





【表 13】事例 2-3：「前方後円墳のような造形物をつくる」A のエピソード（作成：村田透）

**事例 2-3：前方後円墳のような造形物をつくる A（第 3 次，2019. 6. 28）**

授業時間となり、子ども達は T（担任）と M（村田）の導入の話聞く。M は造形遊びを 3 回連続でやった意図として、自分の気付きを次々につなげていって、「形や方法」を工夫してほしいためである（「形，方法」を板書）。前回（第 2 回目）にて「問い」や「テーマ」を意識しながらつくってほしいと伝えた（「問い，テーマ」を板書）。皆のワークシートを見ると、次のような「問い，テーマ」や「形，方法」の工夫があった。何かに見立てる（ピラミッド，城，古墳など）。コップの数を決めてつくる。時間を考えてつくる（約 30 分間で何ができる）。人数を工夫する（一人でつくる，多人数で速くつくるなど）。美しさ，頑丈さ，大きさを考えてつくる。窓からの風を利用する（風に負けないように形を工夫する）。自分の感情や気持ち（嬉しい，楽しい，悲しい，興奮するなど）を表現するなどである（No.01）。第 3 回目も形や方法を試しながら、「問い，テーマ」を意識してつくってほしい。「問い，テーマ」は，前回からの引き続きでもよいし，新しくしてもよい。さらに共通点（同じこと）と相違点（違うこと）ことも考えてほしい（「共通点（同じ）」「相違点（違）」を板書）（No.02）。

T は子ども達に，今回の活動時間も，前回同様 am9:15 までの約 25 分間でやることを伝える。（No.03）。

A は前方後円墳をつくるため，材料箱①と④から，紙コップの束を 1 本分ずつ（約 200 個）を持ってくる。そして，コップをバラバラと床に出して，円形に並べ始める。A はコップの個数を数えて，円周がコップ 20 個分の円墳とする（No.04）。

さらに A は方墳をつくるために円墳の部分から直線的にコップを並べる（辺 a の一辺はコップ 10 個分）。その後，直線を折り曲げて L 字にコップを並べる（辺 c の一辺をコップ 9 個分とするが，全体のバランスを見て 7 個分とする）（No.05）。A は，前方後円墳の全体のバランスを見ながら，辺 a の向いの辺 b にコップを並べ始める（No.06）。途中，A の隣で K がホース状につなげたコップをうねらせ続け，自分の前方後円墳に近づいてきたため，手で阻止する（No.07）。

A は前方後円墳のバランスをみて，方墳のコップ数を調整する（辺 a を 9 個，辺 b を 8 個，辺 c を 9 個）（No.08）。さらに A は方墳の各辺の数を数えて辺 b を辺 a 同様にコップ 9 個とする（辺 a・b が 9 個，辺 c が 10 個）。つづけて A は辺 c にコップを足して 11 個とする（辺 a・b が 9 個，辺 c が 11 個）。その後も，全体のバランスを見ながら各辺の数を数えて，辺 c のコップの数を 1 個減らして 10 個とする（辺 a・b が 9 個，辺 c が 10 個）（No.09）。

ビデオ撮影している G（研究スタッフ）が，A に「めっちゃきっちり数えてんな」（No.11）と話しかける。A は「とりあえずここ（円墳）が 20 で」（No.12），「（方墳の）こっからここまで（辺 a）が 10=」（No.14），「ここからここまでが（辺 b）が 10 で」（No.16），「方墳の）ここ（辺 c）が適当に合わせる」（No.18）と言いながら，前方後円墳のコップ数を指さして説明する。さらに A は「ここ（辺 c）から適当なん適当（.）形がなんか細くなるから（.）ぐっ：：：と」と言い，G に方墳の台形の形を身振り手振りで示す（No.20）。A が言う「方墳の辺 a・b の 10 個」は，円墳の一部を含む数。A の見方では，辺 a・b・c のコップの数は 10 個ずつとなる。「方墳の辺 c を適当に合わせる」とは，方墳の辺 a，b が円墳に向かって台形上に斜めになっているため，方墳の辺 c のコップ数は，辺 a，b とのバランスによって決めた（コップの個数と形との関係性は必ずしも納得していない）ことを意味すると思われる。

A は円墳の内側にコップを並べ始める。A はきれいなコップと歪んでいるコップを選り分けたり，円墳の中に次々にコップを置いたりする（No.22）。途中，A の様子を見ている T に自分が取り組んでいることを説明する。その後，A は円墳の内側にコップを隙間なく整然と並べたり，円墳の形を整えたりする（No.23）。

さらに A は方墳の内側にコップを並べ始める。コップを次々と並べつつ円墳の形を整える（円墳の円周がコップ 20 個分であることを意識していると思われる）（No.24）。A は円墳と方墳の接続部分を気にする。接続部分のコップの並べ方（円に沿った並べ方と直線的な並べ方）を迷っていると思われる。その後，A は方墳の辺 a の数（10 個）を数える（No.25）。

Tは子ども達に「あと5分です(.)集中して頑張ってください」(No.26)と言う。Aは方墳の内側にコップを並べ続けながら、Gに「絶対無理(.)完成するの」(No.28),「形だけ(.)形だけしか無理」(No.30),「2段目乗せるんやけど絶対無理」(No.32),「形になればいい」(No.37),「できるだけ(コップの)個数にこだわらなかったけど」(No.39)と言う。Aは思い描く前方後円墳の形やコップ数へのこだわりと授業時間との兼ね合いに葛藤している様子である。

Aは方墳の内側にコップを並べ続けながら、Gへ「ちょっと小さくなってきた」(No.43),「まるのところで(.)まるい形が難しい」(No.44)と円周がコップ20個分の円墳とすることが難しいと言う(円墳の円周コップ数は20→21個。方墳の各辺のコップ数は、辺aが10→9個となり、辺bとcが10個のまま)(No.44)。

さらにAは前方後円墳の内側全てにコップを並べ終え、外周の形を手で押さえて整える。方墳の辺 $a \cdot b$ の角度を揃える仕草をする(ただし、辺 $a \cdot b$ の角度は揃っていない)。その後、Aは前方後円墳の内側の隙間にコップを敷き詰める。コップを隙間無く並べることと、前方後円墳の形やコップ数を整えることに葛藤している様子である(No.47)。

Aは前方後円墳の2段目にコップを並べ始める。円墳からコップを並べ始める(一段目に並べたコップとコップの間を跨ぐようにして、上にコップを乗せる)(No.48)。途中、Tが子ども達に「ええ(.)残り3分ぐらいでございます(.)写真とってほしい子は言ってね」(No.49)と言う。Aは「時間無いです:::」(No.51)と言いながら、円墳の2段目の内側にコップを並べる。しかし円墳の1段目のコップの上に2段目のコップを乗せることが難しいため、1段目のコップの形を調整する(おそらく、1段目にコップを敷き詰めたものの、コップ同士の間隙があるため、2段目にコップを乗せづらいと思われる)(No.51)。

Aは円墳の2段目の内側すべてにコップを並べると(No.50)、方墳の2段目にコップを並べ始める(辺aから始める)。Aは辺aにコップを並べ終えた後、方墳の内側に向けてコップを並べ始めるが、1段目に並べたコップの隙間が空いており、その上にうまくコップを乗せることができない(No.53)。AはGに「ちょっと雑になってきたけど(.)まあ(.)え」(No.55),「(1段目のコップの)この隙間が空きすぎているから」(No.57),「何とかギリギリのってくれたけど」(No.59)と言う。


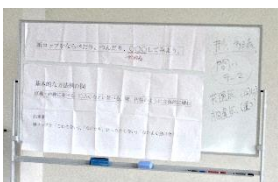

Tは子ども達に「あとじゃあ1分で終わります:::」(No.60)と言う。Aは方墳2段目にコップを並べるスピードを速くする。Aはコップを並べながらGに「以外と( )」(No.61),「以外とできるなあ(.)ある程度」(No.63)と微笑みながら言う。Tが子ども達に活動時間の終了であるため、教員の周りに集まるよう伝える。Aは方墳の2段目のコップを並べている途中であったが終了して、Tの方に移動する(No.64)。




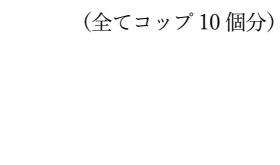
活動の振り返りの時間の際、Mは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。活動紹介では、発表1(Yたち2人組):「斜めの塔」(No.66),発表2(男女4人組):「白い巨塔(ピラミッド)」(No.67),発表3(男子5人組):「タワー(3つの円柱,3つの三角錐)をつなげる」(No.68)があった。さらにMはKの造形物・造形行為について、並べる・積む以外にも、重ねる(紙コップをスタッキングさせる)という方法もあることを紹介する(No.69)。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える(No.71)。Aは、以下の内容を記入する。ワークシート【チャレンジしたこと,発見・工夫したこと】「前方後円墳を作った。時間が短かったので小さく、もろくなってしまった。デザイン(大きさ)を重視した。」【さらにチャレンジしたこと,より良くしたいこと】「次は、紙コップをつなげたものを使ってやりたい。できれば早く、大きく、安定したものをつくりたい。」

子ども達はワークシートを記入後、自分の造形物の片づけをして活動終了となる(No.72)。

【表 14】事例 2-3 A「前方後円墳のような造形物をつくる」(第 3 次, 2019.6.28) の相互行為分析 (作成: 村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為 (映像)
00:00	01	T: (授業の挨拶) M: (第 2 次の振り返り)	T: 子ども達に, 今回が題材名「紙コップをならべて, つんで, ○○○して」の第 3 回目であることを伝える。 M: 造形遊びを 3 回連続でやった意図として, 自分の気づきを次々につなげていって, 「形や方法」を工夫してほしいためである (「形, 方法」を板書)。前回(第 2 回目)にて「問い」や「テーマ」を意識しながらつくってほしいと伝えた (「問い, テーマ」を板書)。皆のワークシートを見ると, 次のような「問い, テーマ」や「形, 方法」の工夫があった。何かに見立てる(ピラミッド, 城, 古墳など)。コップの数を決めてつくる。時間を考えてつくる(約 30 分間で何ができる)。人数を工夫する(一人でつくる, 大人数で速くつくるなど)。美しさ, 頑丈さ, 大きさを考えてつくる。窓からの風を利用する(風に負けないように形を工夫する)。自分の感情や気持ち(嬉しい, 楽しい, 悲しい, 興奮するなど)を表現するなどである。	 【場面 01】 M  【場面 02】 導入時の白板
04:08	02	M: 今日形方法をいろいろ試しながら(.)さらに自分の問いとテーマを意識してやってもらいたいな(.)前の問いやテーマ引き続きでもよいし(.)新しいことにチャレンジしてよいですけど(.)さらに(.)共通点相違点(.)みんな言葉知ってる? 共通点は同じことですよ(.)相違点は違うこと(.)何なのかなっていうことを考えてほしいです	第 3 回目も形や方法を試しながら, 「問い, テーマ」を意識してつくってほしい。「問い, テーマ」は, 前回からの引き続きでもよいし, 新しくしてもよい。さらに共通点(同じこと)と相違点(違うこと)ことも考えてほしい (「共通点 (同じ)」「相違点 (違)」を板書)。例えば, 形が同じでも大きくすると崩れるという違いがあるとか, 形は異なるが並べ方は共通であるとかなどであることを伝える。	 【場面 04-1】 A
05:54	03	T: (時間の伝達)	T: 子ども達に今回の活動時間も, 前回同様 am9:15 までの約 25 分間でやることを伝える。	
06:30	04		A: 前方後円墳をつくるため, 材料箱①と④から, 紙コップの束を 1 本分ずつ(約 200 個)を持ってくる。コップをバラバラと床に出して, 円形に並べ始める(速く並べるため)。コップの個数を数えて, 円周をコップ 20 個分とする。	 【場面 04-2】 円墳 (コップ 20 個分)をつくる A
08:47	05		A: 円の部分から直線的にコップを並べる (辺 a の一辺はコップ 10 個分)。その後, 直線を折	

			り曲げてL字にコップを並べる(辺cの一边をコップ9個分とするが、全体のバランスを見て7個分とする)。	
09:51	06		A: 全体のバランスを見ながら、コの字型(辺b)にコップを並べ始める(前方後円墳の形になり始める)。	<b>【場面 05-1】</b> 方墳の辺aつくる A
10:06	07	A: 危ない(.)触れるで	A: 隣でKがホース状につなげたコップをうねらせ続け、自分の造形物に近づいてきたため、手でKのホースを阻止する。	
10:46	08		A: 前方後円墳のバランスをみて、方墳のコップ数を調整する(辺aを9個、辺bを8個、辺cを9個)。	<b>【場面 05-2】</b> 方墳の辺cつくる A
11:22	09		A: 方墳の各辺の数を数えて辺bを辺a同様にコップ9個とする(辺a・bが9個、辺cが10個)。さらに辺cにコップを足して11個とする(辺a・bが9個、辺cが11個)。その後も、全体のバランスを見ながら各辺の数を数えて、辺cのコップの数を1個減らして10個とする(辺a・bが9個、辺cが10個)。辺a・bの数は、円墳と接続した1個を含むように数えているため、Aの見立てでは辺a・b・cが全て10個の見方である。	
12:38	10		A: 方墳の各辺の数に納得したようで、形を調整する。	<b>【場面 07】</b> A と K
13:04	11	G: めちゃきっちり数えてんな=	G: Aに話しかける。	
13:11	12	A: =とりあえずここ(円墳)が20で=	G: Aに円墳を指さしながら応える。	
13:11	13	G: =20して=		<b>【場面 08】</b> A
13:16	14	A: =(方墳の)こっからここまで(辺a)が10=		
13:17	15	G: =ここ10=		<b>【場面 09】</b> Aの前方後円墳、 右より方墳の辺a, b, c (全てコップ10個分)
13:18	16	A: =(方墳の)ここからここまで(辺b)が10で=		
13:19	17	G: =ここ10=		
13:20	18	A: =(方墳の)ここ(辺c)が適当に合わせる=		
13:22	19	G: =適当なんや=		
13:23	20	A: =ここ(辺c)から適当なん適当(.)形がなんか細くなるから(.)ぐっ:::と=	A: Gに方墳の台形の形を身振り手振りで示す。	

13:34	21	G: =なるほどな(.)すごい きっちりしてんな	※Aが言う「辺a・bの10個」は、円墳の一部を含む数。Aの見方では、辺a・b・cのコップの数は10個ずつとなる。「辺cを適当に合わせる」とは、方墳の辺a, bが円墳に向かって台形上に斜めになっているため、方墳の辺cのコップ数は、辺a, bとのバランスによって決めた(コップの個数は必ずしも納得していない)ことを意味すると思われる。		【場面 22-1】 A
13:42	22		A: 円墳の内側にコップを並べ始める。きれいなコップと歪んでいるコップを選り分けたり、円墳の中に次々にコップを置いたりする。		【場面 22-2】 A
14:26	23	A: ( )	A: 近くでAの様子を見ているTに自分が取り組んでいることを説明する。その後、円墳の外周に沿って内側にコップを隙間なく整然と並べたり、円墳の形を整えたりする。		【場面 24】 A
18:35	24		A: 方墳の内側にコップを並べ始める。コップを次々と並べつつ円墳の形を整える(円墳の円周がコップ20個分であることを意識していると思われる)。		【場面 25】 A
20:03	25		A: 円墳と方墳の接続部分を気にする。接続部分のコップの並べ方(円に沿った並べ方と直線的な並べ方)を迷っていると思われる。その後、方墳の辺aの数(10個)を数える。		【場面 32】 A
20:40	26	T: あと5分です(.)集中して頑張ってください	T: 子ども達に活動の残り時間を伝える。 A: 方墳の内側にコップを並べ続ける。		
20:48	27	G: うん? どうしたん? =	G: Aに話しかける。		
20:50	28	A: =絶対無理(.)完成するの =			
20:50	29	G: =あと5分で? =			
20:52	30	A: =形だけ(.)形だけしか無理=	A: おそらく、前方後円墳の一段目だけのことを言っていると思われる。		
20:53	31	G: =ああ(.)なんか上にも 作ろうとしてたんか=			
20:58	32	A: =2段目乗せるんやけど 絶対無理=	A: Gへ応えながら、方墳の内側に次々にコップを並べ続ける。		
21:01	33	G: =絶対無理(.)ふふ=			
21:01	34	A: =難しい			
21:03	35	G: =どうやったら速く積める だろう? =	A: 方墳の内側に次々にコップを出し続ける。		
21:11	36	G: =一個ずつやっていたら (.)なかなか難しい=			
21:17	37	A: =形になればいい=			



21:17	38	G：=形になればいい(.)ふふ (.)なるほどね=		
21:19	39	A：=できるだけ(コップの) 個数にこだわらなかつたけ ど=		
21:23	40	G：=ああ(.)結構こだわっ てたんだ=		
21:25	41	A：=ちょっと個数はきつい =		
21:28	42	G：=あはは(.)減った?=		
21:29	43	A：=ちょっと小さくなって きた=	A：Gに伝えながら、方墳の内側にコップを次々と敷き詰める。	
21:31	44	A：=まるのところで(.)まる い形が難しい=	A：Gへ、円周コップ20個分の円墳とすることが難しいと言う。円墳の円周コップ数は20→21個。方墳の各辺のコップ数は、辺aが10→9個となり、辺bとcが10個のまま。	
21:33	45	G：=ああ(.)なるほどね		
21:38	46	G：むちゃきれいな(.)ふふ		
22:00	47		A：前方後円墳の内側全てにコップを並べ終え、外周の形を手で押さえて整える。方墳の辺a・bの角度を揃える仕草をする(ただし、辺a・bの角度は揃っていない)。その後、前方後円墳の内側の隙間にコップを敷き詰める。コップを隙間無く並べること、前方後円墳の形やコップ数を整えることに葛藤している様子。	
23:13	48		A：前方後円墳の2段目にコップを並べ始める。円墳の外周からコップを並べ始める(一段目に並べたコップとコップの間を跨ぐようにして、上にコップを乗せる)。	
24:25	49	T：ええ(.)残り3分ぐらいで ごきます(.)写真とってほ しい子は言ってね	T：子どもたちの活動の残り時間を伝える。	
24:25	50		A：円墳の2段目の外周にコップを並べ終える。その後、円墳の2段目の内側にコップを並べ始める。	
25:24	51	A：時間無いです：：：：	A：円墳の2段目の内側にコップを並べるが、1段目のコップの上に2段目のコップを乗せることが難しいため、1段目のコップの形を調整する(おそらく、1段目にコップを敷き詰めたものの、コップ同士の間に隙間があるため、2段目にコップを乗せづらいと思われる)。	
25:43	52		A：円墳の2段目の内側全てにコップを並べる。隣で城をつくっている男子6人組の一人に自分の紙コップの束(1本)を持っていかれるが、取り戻す。	



【場面43】A



【場面44】

Aの円墳(コップ21個分)



【場面47】



【場面48】

円墳2段目をつくるA



【場面51】A

25:57	53		A：方墳の2段目の外周にコップを並べ始める(辺aから始める)。辺aにコップを並べ終えた後、方墳の内側に向けてコップを並べ始めるが、1段目に並べたコップの隙間が空いており、その上にうまくコップを乗せることができない。	
26:43	54	G：めちゃ速になったな(.)2段目=	G：Aに話しかける。	<b>【場面 53】</b> 方墳2段目の辺aをつくる A
26:46	55	A：=ちょっと雑になってきたけど(.)まあ(.)え=	A：Gへ、活動時間を気にしながらコップを並べ続けているため、並べ方が雑になってきていると応える。	
26:48	56	G：=はは(.)雑になってきた=		<b>【場面 54】 A</b>
26:52	57	A：=(1段目のコップの)この隙間が空きすぎているから=		
26:55	58	G：=空きすぎている?=		<b>【場面 57】 A</b>
26:56	59	A：=何とかギリギリのってくれたけど		
27:00	60	T：あとじゃあ1分で終わりま：：：す	T：子どもたちに、そろそろ活動時間の終わりが近いことを伝える。 A：コップを並べるスピードを速くする。	<b>【場面 63】 A</b>
27:52	61	A：以外と( )=	A：Gに微笑みながら言う。	
27:56	62	G：=以外とできた?=		<b>【場面 64】 A</b> の前方後円墳 (コップ数：円墳の円周21個分、方墳の辺aは9個分、辺bとcは10個分)
27:58	63	A：=以外とできるなあ(.)ある程度	A：方墳の2段目の辺a側にコップを3列並べた後、辺cの2段目を並べ始める。	
28:40	64	T：はい(.)じゃあ(.)こちら集合してください：：：い	T：子どもたち全員に集合するよう促す。 A：方墳の2段目の辺cにコップを3列並べている途中であったが終了して、教員の方に移動する。	<b>【場面 66】 Yたち2人組</b> 発表1「斜めの塔」
29:16	65	M：テーマとか問いをつくりながら同じこととか違うところ何なのかな：：：ということ意識してほしいなということ話をしましたけれど(.)いろいろ聞いていきたいんですけども	M：振り返りの時間。子どもたちに本日は第3回目の活動であり、導入の際に、いろいろな「形や方法」の工夫をしたり、「テーマ、問い」をつくりたりしながら、「共通点や相違点」を意識して活動してほしいと伝えたことを振り返り、発表を促す。	
29:55	66		発表1(Yたち2人組)：「斜めの塔」について、紙コップが円錐形であり上向きと下向きを交互に並べることで、隙間無く積む工夫をした。	<b>【場面 66】 Yたち2人組</b> 発表1「斜めの塔」
31:13	67		発表2(男女4人組)：「白い巨塔(ピラミッド)」を、どのようにしたら速くできるのかを試みた。人数を4人くらいでやってみたが、6人くらいいるともっと速くできると思う。 M：古墳をつくる方法を社会の時間で学習した	

			と思うが、一人ではできない。何百人何千人という大勢の人たちでつくったから、あのような大きなものができたなどと伝える。	
32:15	68		発表3(男子5人組)：一人一人がタワー(3つの円柱, 3つの三角錐)をつくって、その後に個々の造形物をどのようにつなげるかを考えた。個々にそれぞれタワーをつくったが、「つなげるために壊さないように」というテーマをもってつくった。	 <p>【場面67】男女4人組 発表2「白い巨塔」</p>
33:13	69		M：Kの造形物・造形行為について、並べる・積む以外にも、重ねるという方法もある。コップをスタッキング(同じ規格の形で重ねることができるよう)することで、たくさんの同じ形のを短い長さでつなぐことができるし、スタッキングした状態がグニャグニャと動く状態を生かしている人もいることを伝える。	 <p>【場面68】男子5人組 発表3「タワーをつなげる」</p>
34:05	70	M：みんながこういうようにやってくれた事って(.)一つの答えは無いですね(.)一つの答えは無いよね(.)大きくしようと思ったら崩れたり(.)頑丈にしようと思ったら紙コップがいたり(.)人を多くしたり減らしたりというような一つの答えが無いんですけども(.)あれこれするなかで自分の思いを実現していくってことは(.)あの：：：実は非常に大切なんです(.)答えがあるということは必ず無いんだから(.)というような感じで共通点とか相違点とかいうことも考えながら自分の思いを実現していくってような造形遊びをしました。	M：今回の活動では3回連続で行って、それぞれ「問い、テーマ」を意識しながらつくってきた。やってみて必ずしも答え(解決法)が一つではない(大きくすると崩れる、頑丈にするとたくさんのコップや人が必要など)ものの、あれこれ試す中で、「問い、テーマ」をつくり、つくりかえながら自分の思いを実現するという造形遊びをしたことを伝えてまとめとする。	 <p>【場面69】Kの造形物・造形行為を伝えるM</p>
35:00	71	T：(ワークシートの記入について)	T：子どもたち全員にワークシート記入を促す。子どもたち；ワークシートを記入する。 A：ワークシートを記入する。 【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】 「前方後円墳を作った。時間が短かったので小さく、もろくなってしまった。デザイン(大きさ)を重視した。」 【さらにチャレンジしたこと、より良くしたいこと】「次は、紙コップをつなげたものを使って	 <p>【場面71】A</p>

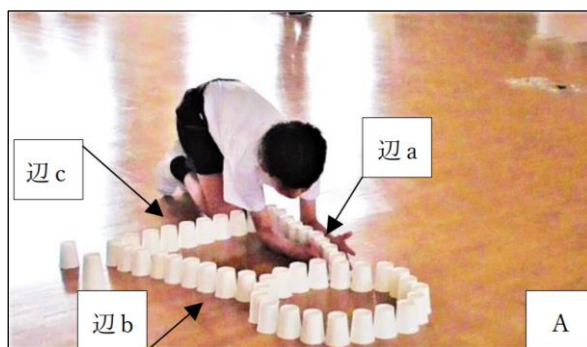


			やりたい。できれば早く、大きく、安定したものをつくりたい。」
40:11	72		A:ワークシートを記入後、自分の造形物の片づけをして終了。

#### 4-4-2-3-2 【事例 2-3】における A の学びの生成

「造形遊び」において子ども (A) が多様な他者 (大人: T や M や G, 友達: K など) と協働的・対話的・状況的に学びを生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる) する在りようについて, エピソード (表 13) を反映させた表 15 に基づいて考察する。表 15 は, 子ども (A) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの, こと, 人) の<意味>の生成 (つくり, つくりかえ, つくる) を可視化したものである。

事例 2-3 「前方後円墳のような造形物をつくる」について, 活動開始早々, A は材料箱①と④から, 紙コップの束を 1 本分ずつ (計 2 本, 約 200 個) を持ってくる。そして, A は一人で時間内にできる形を思い描きながらコップの個数にこだわって円墳部分の円 (円周がコップ 20 個分) をつくる (No.04)。さらに A は円 (円墳) から直線的にコップを並べ (辺 a の一辺はコップ 10 個分), 辺 a からつづけて L 字にコップを並べる (辺 c の一辺をコップ 9 個分とするが, 全体のバランスを見て 7 個分とする) (No.05)。A は, 前方後円墳の全体のバランスを見ながら, 辺 a の向いの辺 b にコップを並べ始める (No.06)。A は前方後円墳の全体のバランスをみて, 方墳の各辺のコップ数を調整しながら前方後円墳のような造形物を試行錯誤する。



【図 29】 (左) 「前方後円墳・方墳のような造形物」をつくる A (No.08) ※再掲載

【表 15】事例 2-3 (第 3 次) における A の<意味>生成 (作成: 村田透)



【補足 1】アルファベット (行為の主体), < > 内 (生成した意味), No.○ (行為の出現順)。

【補足 2】各<>を繋ぐ一印は, 相互作用・相互行為の関係性を示す。

#### 4-4-2-4 【事例2】子ども(A)の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性

【事例2 (2-1, 2-2, 2-3)】におけるAの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、鯨岡が述べる<自分の心>を規定する三つの次元<sup>74</sup>である「①重要な大人(T:担任教員, 村田:M, G:学生)との関係の次元」, 「②外界(ヒト・モノ・コト)のとの関係の次元」, 「③社会文化環境との関係の次元(「造形遊び」の特質がある場の構造, Aが過去に見聞きしたと推察できる前方後円墳やピラミッドなど)によって成り立つ。

Aの学びの生成(<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成)は、「①重要な大人との関係の次元」における大人の「育てる働き」(「養護の働き」と「教育の働き」)<sup>75</sup>に支えられて展開する。「教育の働き」として, TやMが設定した「造形遊び」の場を挙げることができる。この場は「子どもがたくさん紙コップと思いのままにかかわり、並べる、重ねる、積むなどの技法・行為を手がかりに、自らの造形物・造形行為や問いつくりだすこと」を意図しつつ、これまでの子どもの学びや育ちを考慮して、以下の「教育の働き」を込めて設定した場である。

題材の目標, 授業計画(45分×全3回), 導入の仕方(紙コップの基本的な使用例と3つのルールの伝達), 材料・用具(子どもが思いのままに使用できる紙コップの種類・数量, タブレットPCによる学びの記録)や室内(子どもたちが思いのままに活動できる環境としてのホール), まとめの仕方(振り返りによる皆の学びの共有, ワークシートによる学びの整理・記録), 第2・3次の活動の導入におけるフィードバック(前時の子どもたちの造形物・造形行為やワークシートの記入の振り返り)など。

この大人の「教育の働き」は、大人から子どもへの一方通行の働きかけではなく、大人が現在の子どもの情動, 身振り手振りや視線や声などの身体の向きなどと反応し合うという関係性(能動—受動の構図)のなかでつくりだした協働的・対話的・状況的な働きかけである。

Aが造形表現している際の大人の働きかけは、主にG(ビデオ撮影をする研究スタッフ)による「養護の働き」が顕著である。「養護の働き」は、AとGとの四項図式(「A—声—体験」と「大人—声—体験」のまじわり)を基にした、振りや視線や声などの身体の向きなどを反応し合うという関係性(能動—受動の構図)による子どもから大人への「意味世界の敷き写し」<sup>76</sup>として展開する。その都度の状況に応じてGは、Aのイメージ, 志向性, 造形物・造形行為などを感じ・考え、応答する。そのことでAの「自己充実欲求(自分の思い通りにしたい, 自分でやりたいという心の動き)」<sup>77</sup>と「繋合希求欲求(その人と一緒にいたい, その人とつながっていたいという心の動き)」<sup>78</sup>が満たされる。Aの「自己充実欲求」は、大人への信頼感や繋が

る喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じ、Aの〈自己（私）〉と〈意味〉が協働的・対話的・状況的に作りだされる。

くわえて、Aの学びの生成において、「②外界（ヒト・モノ・コト）のとの関係の次元」も重要である。Aにとって、友達は自分とは異なる〈自己（身、主体、私）〉をもった「造形遊び」をするもう一人の主体である。Aは、友達が思いのままにつくりだす造形物・造形行為に興味・関心をもち、見聞きする。さらにAは友達との関係（能動—受動の構図）による四項図式（「私—声—体験」と「友達—声—体験」のまじわり）を基にして、お互いの身振りや視線や声などの身体の向き、言葉によるイメージや造形物・造形行為などを反応し合うという〈自己〉の「I」と「me」とのやりとりを通し、お互いの〈意味〉を敷き写し、新たな〈意味〉をつくりだす。

事例 2-1（第1次）においてAは円柱・タワーのような造形物（円周が紙コップ10個分、高さが紙コップ18段分）をつくりながら、男子6人組（壁をつくる）やK（紙コップを繋いでホースのようにする）と直接的にやりとりをしたり、彼らの造形物・造形行為を見聞きしたりする。さらにAは男子5人組（ピラミッドをつくる）を見聞きする。くわえて、Aは振り返りにおいて、子どもたちの発表（5件）を見聞きしつつ、自身の造形物・造形行為を発表する。

第2次（事例 2-2）においてAはピラミッド・方墳のような造形物（1段目の正方形が紙コップ10×10個、高さが紙コップ10段分）をつくりながら、男子6人組（遺跡群：ピラミッドや前方後円墳をつくる）やK（コップを繋いで長いホースのようにしたり輪をつくる）と直接的にやりとりをしたり、彼らの造形物・造形行為を見聞きしたりする。くわえて、Aは振り返りにおいて、子どもたちの発表（4件）を見聞きする。

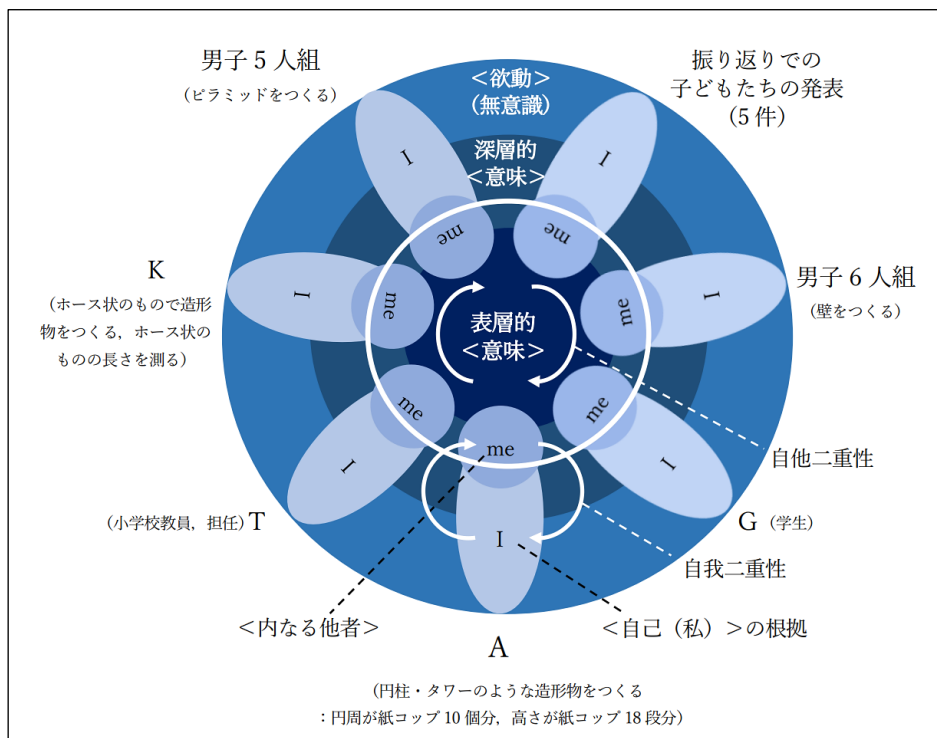
第3次（事例 2-3）においてAは前方後円墳のような造形物（円墳の円周が紙コップ21個分、方墳の辺aが紙コップ9個分で辺b・cが紙コップ10個分）をつくりながら、Kと直接的にやりとりをしたり、造形物・造形行為（紙コップを繋げたホース状のものをうねらせる、ホース状のもので2段重ねの輪をつくる）を見聞きしたりする。くわえて、Aは振り返りにおいて、子どもたちの発表（3件）やMによる話し（Kの造形物・造形行為の特徴）を見聞きする。

このような多様な他者（大人：TやMやG、友達）との相互関係のなかで作りだされるAの学びの生成は、大人から子ども（あるいは子どもから大人）などのように一方的に伝達される在りようではなく、自他の向かう力（志向性）や造形物・造形行為を感じ、他者の身体のとる向きや造形物・造形行為に対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>79</sup>が生じながら、協働的・対話的・状況的に展開する。ゆえに、Aによる〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉に関しても、Aと多様な他者とが相互作用しながら協

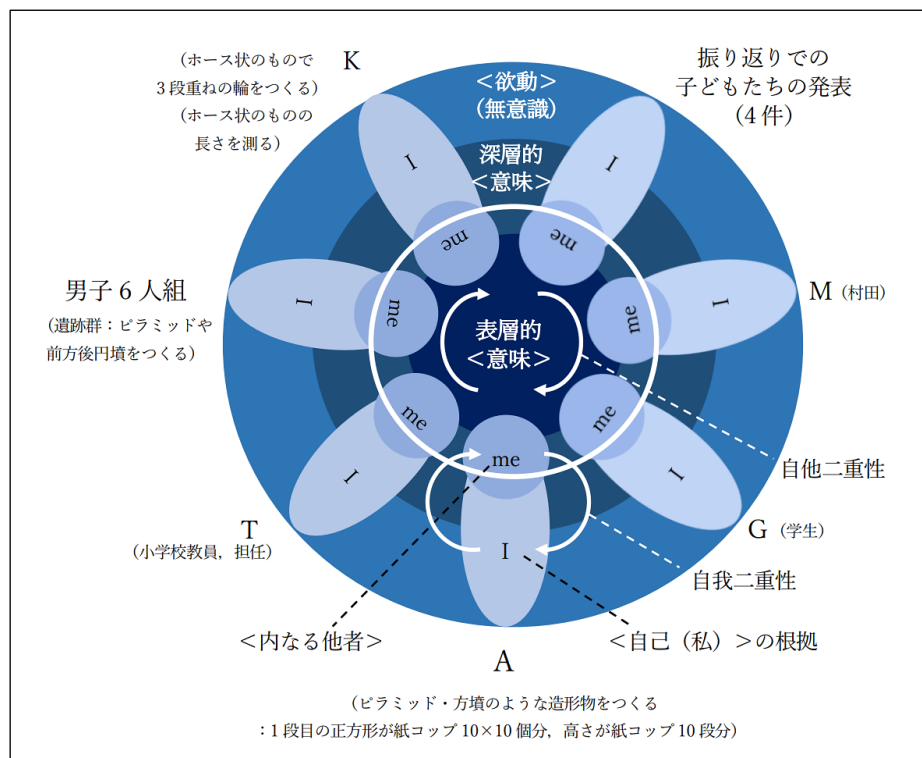
働的・対話的・状況的に展開する。

以上に述べた【事例2 (2-1, 2-2, 2-3)】における子ども (A) の学びの生成に関する大人の働きや多様な他者 (教師や保育者, 友達) との関係性の構造を (図 34, 35, 36) に示す。この図は, 北澤の「<me—意味>の相互生成」<sup>80</sup>を基にして, 大人と子どもの相互関係性を追加して村田が独自に作成したものである。

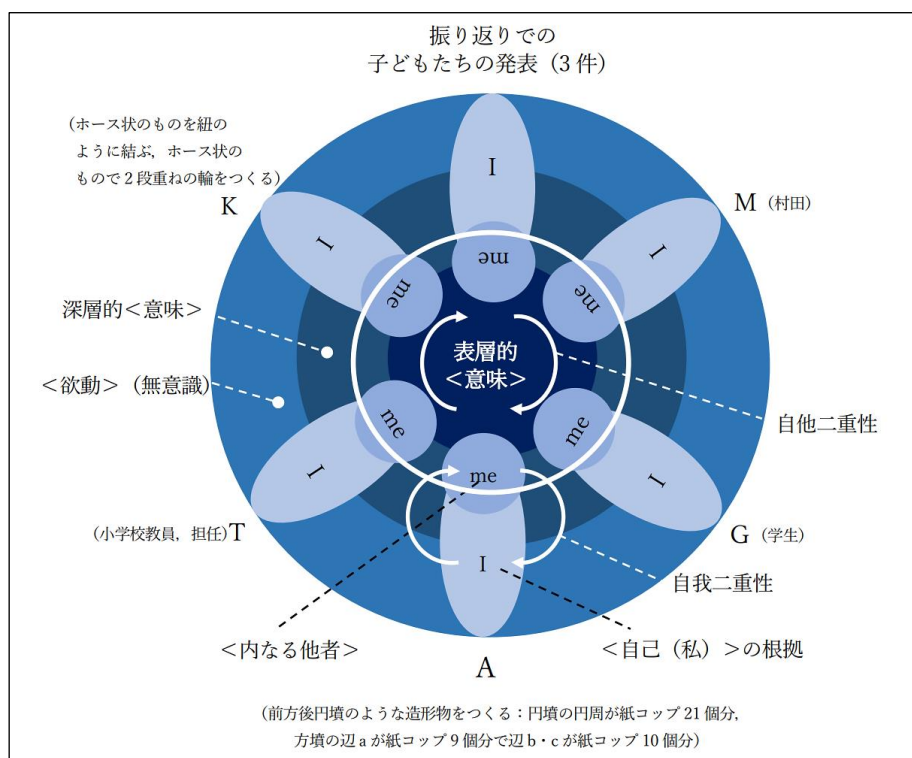
図 (図 34, 35, 36) の白線の輪で括られたエリアは, A の<自己 (私)>が他者 (大人, 友達) との関係 (能動—受動の構図) のなかで協働的・対話的・状況的に作りだしたアクチュアルな<意味>である。アクチュアルな<意味>とは, <イメージ, 造形物・造形行為>であり, <自己 (私)>との関係を生きる<他者 (大人, 友達)>であり, <自己 (私)>と<他者>にとっての<社会 (「造形遊び」の場)>である。A が作りだした多様性・多義性があるアクチュアルな<意味> (図内の白線の輪で括られたエリア) は, 表層的意識の<意味>と深層的意識の<コードなき差異>や<意味の種子>のあいだに立ち上がる意味である。さらに, このアクチュアルな<意味>は, 無意識の世界 (図内の白線の輪の外) の<欲動>とも相互作用することを通して作りだされた<意味>である。A は大人の「育てる働き」(「養護の働き」と「教育の働き」) を支えとしながら, 身の回りの世界 (もの, こと, 人) に働きかけ, 外的対話と内的対話を通した<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>により, アクチュアルな<自己 (私)>と<意味—イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>をつくりだす。



【図34】第1次：子ども（A）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）



【図35】第2次：子ども（A）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）



【図36】 第3次：子ども (A) の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造 (作成：村田透)

#### 4-4-2-5 【事例2】におけるAの思考過程(省察と評価)および概念の形成過程

大人の「育てる働き」(「養護の働き」と「教育の働き」)に支えられたAの「造形遊び」における学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、人間の根源的本性である意味分節(言分け)であると同時に、心身合一の<自己(私)>による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>81</sup>という側面がある。

Aは<自己(私)>の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度に「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的な<意味(子どもにとっての既知の言葉やイメージなど)>とは完全に一致しないズレが生じる。このズレ(未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ)が混沌(表層的意識に顕在化した<意味>、および無分節・未確定の<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動(無意識)>が流動するカオス)を生じさせる。Aは<自己>の「I」と「me」とのやりとりを行うことで、混沌(カオス)を<意味>として顕在化させようと試行錯誤する。

このようにAは「造形遊び」において<意味>をつくりだすと同時に混沌(カオス)をつく

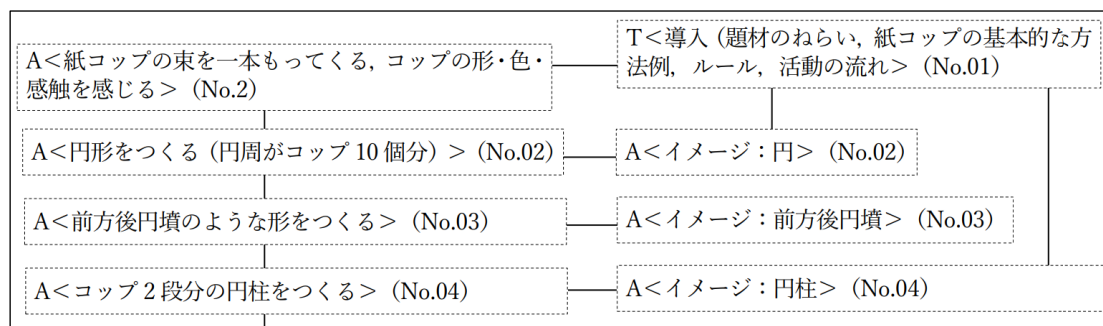
りですが、必ずしも混沌（カオス）は意識化されとは限らないままに＜意味＞生成が展開する。次第にズレによって生じた混沌（カオス）が表層的意識に顕在化し、Aは直面する現在を問題状況（ズレによって生じた混沌を背景とした、不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）とし、自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞という問題の設定（問題発見）をする。さらにAは問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす。Aは多様な他者（大人、友達）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、自らつくりだした＜意味＞の妥当性や有益性を実感・評価する。

事例2（2-1、2-2、2-3）の「造形遊び」におけるAの概念形成過程について、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論（対象／概念形成のプロセス）を援用して分析・考察する。

#### 4-4-2-5-1 【事例2-1】「円柱のような造形物をつくる」におけるAの拡張的学習

事例2-1（第1次）における「円柱のような造形物をつくる」（No.01-67）について、活動開始早々、Aは材料箱②から紙コップの束1本（約100個）を持って、ホールの中央に移動し、コップを円の形に並べたり（円周がコップ10個分）、周りの友達の様子を見たりする（No.2）。さらにAは円の外側に直線的にコップを並べる（前方後円墳古墳のような形）が、それらを止めて、円の中にコップを丁寧に並べ始める（No.03）。Aは円柱の2段目以降も1段目と同様に円周がコップ10個分としてコップを積み続けたり、円柱を頑丈にするために内側にもコップを並べたり積んだりする（円柱の内側にコップと敷き詰めたり、コップを下向きにスタッキングしたものを柱としたり、コップの口と口を合わせたものをユニットとして柱とする）（No.04-11）。このような行為を通してAがつくりだした＜意味＞は以下である。

【表9】事例2-1（第1次）から抜粋（No.01-04）



上記の事例2-1（No.01-04）におけるAの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾（そ



の場の各構成要素に内在する矛盾)に伴う学習行為「問いかけ(疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。Aは, その場の各構成要素(特に「対象」, 「道具」)に内在する矛盾について, 協働的・対話的・状況的なかわり・行為を通して顕在化させる(図37)。「対象」内の矛盾とは, T<導入(題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ>(No.01)と各々(34名)に開かれた対象とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは, 皆(34名)が使用する紙コップ(材料箱3個分)とAが使用する紙コップとのあいだの矛盾である。Aは, Tが皆に伝えた活動のルールを意識して, コップを一人で独占しないように紙コップの束1本(約100個)でつくりはじめる(No.02)。

事例2-1(No.01-04)においてAは, Tが導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例(「直線・曲線に並べる」, 「○△◇などに並べる」, 「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報), ルール(「紙コップを壊さない」, 「投げたり蹴ったりしない」, 「仲良く分ける」)を手がかりに「造形遊び」をはじめる。さらに, Aは複数の子どもたち同様に, 前方後円墳のような形をつくりはじめる(No.02-03)が, これはユネスコによる大仙古墳(前方後円墳)の世界遺産認定(2019年7月6日)などの時事ニュースや社会科での学びを手がかりとしていると想定できる。これらAが手がかりとした<意味>は, <自己(私)>における「me」が立ち上げた「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>である。

事例2-1(No.01-04)において, AはTによる導入による「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>を立ち上げながら, 紙コップを並べたり積んだりして, A<円形をつくる(円周がコップ10個分)>(No.02), A<前方後円墳のような形をつくる>(No.03), A<コップ2段分の円柱をつくる>(No.04)をつくりだす。さらにAは, 「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>をいかした円柱では崩れる可能性があり, 頑丈にするための工夫として内側にもコップを並べたり積んだりしはじめる。

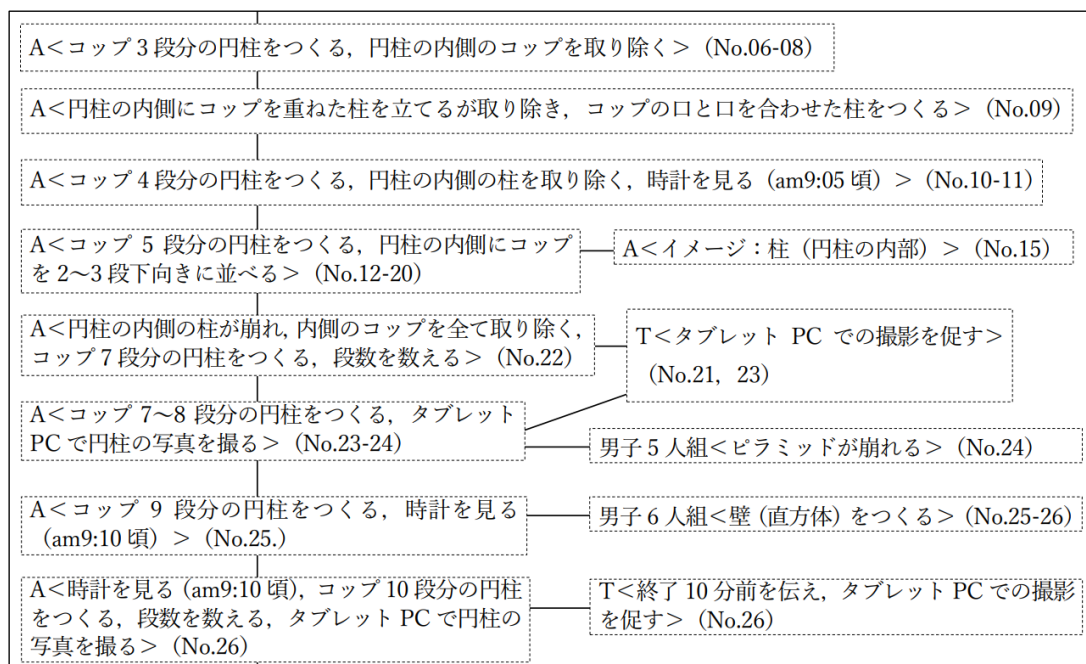


【図37】事例2-1「円柱のような造形物づくり」におけるAの<対象／概念>形成過程（作成：村田透）

さらに，事例2-1（No.06-26）において，Aは円柱を頑丈にするために内側にコップを並べたり積んだりする（円柱の内側にコップと敷き詰めたり，コップを下向きにスタッキングしたものを柱としたり，コップの口と口を合わせたものをユニットとして柱とする）。ただし，円柱内側の柱（心柱）が倒れたり崩れそうになったりして円柱そのものが崩れる危険性を感じたAは，円柱の内側のコップを全て取り除く（No.06-20）。くわえてAは，他者（T，男子5人組，

男子6人組,)の働きかけや造形物・造形行為を表層的意識に<意味>として立ち上げる。この一連のAの<意味>生成は以下である。

【表9】事例2-1(第1次)から抜粋(No.06-26)



上記の事例2-1(No.06-26)において, もはやAにとっての「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>は通用せず, 「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。Aは身の回りの世界(もの, こと, 人)にかかわり・行為し, <自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをすることで, <自己>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだし, 自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>。つまりAは, <対象:今日の私の造形遊び(円柱のような造形物づくり)>と<問題:一人で紙コップを並べたり積んだりして, 円柱のような造形物をつくることができるのか?>を次第に顕在化させる。さらにAは, <問題>の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>をしつづける。Aの<現場での実験>は, 意図的に目的をつくりだし, それを実現するための<手立てを試す実験(move-testing experiments)>としての傾向が強い。

さらにAはホールの時計を繰り返し見て活動時間を確認しつつ, 円柱をさらに高くすることを試みて, 以下のように紙コップを並べたり積んだりしつづける(No.27-55)。

【表9】事例2-1（第1次）から抜粋（No.27-55）

A<紙コップの束を一本もってくる, コップ11~13段分の円柱をつくる, 段数を数える> (No.27-37)	男子6人組<壁(直方体)をつくる> (No.28)
A<コップ14~15段分の円柱をつくる, 段数を数える, タブレットPCで円柱の写真を撮る> (No.38-41)	
A<時計を見る, 目標20段とする, コップ16段分の円柱をつくる> (No.42-49)	T<終了2分前を伝え, タブレットPCでの撮影を促す> (No.46)
	K<ホース(身長の倍ほどの長さ)をつくる> (No.48)
A<コップ17段分の円柱をつくる, 段数を数える> (No.50-53)	A<イメージ:身長の高さ> (No.50-51)
A<コップ18段分の円柱をつくる, タブレットPCで円柱の写真を撮る> (No.54-55)	男子6人組<壁(直方体)が崩れる> (No.54)
	振り返りでの子どもたちの発表 (No.54-61)

<問題>が顕在化してくる事例2-1 (No.04) 以降において, Aは協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりだしながら, 「拡張的学習」の第二の矛盾(各構成要素のあいだの矛盾)が顕在化する(特に「主体-対象」, 「主体-ルール」, 「主体-道具」の矛盾)。「主体-対象」のあいだの矛盾は, T<導入での基本的な方法例(直線, 曲線, ○△◇などに並べる, 壁・円柱のように立体的に積む)> (No.01) や既存のA<イメージ:円柱> (No.04) を手がかりとしつつ, Aの<対象:今日の私の造形遊び(円柱のような造形物づくり)>を実現することである。「主体-ルール」のあいだの矛盾は, 授業の3つのルール(紙コップを壊さない, 投げたり蹴ったりしない, 分けあう)や授業時間(45分)とAなりのルール(一人で円周が紙コップ10個分の円をつくり, その上に紙コップを並べたり積んでタワーのような円柱をつくる)との葛藤である。「主体-道具」のあいだの矛盾は, 授業で各々(34名)が使用する紙コップ(材料箱3個分:束約90本, 約9,000個)とAが<対象>を実現するために使用できる紙コップの量についての不安である。「主体-共同体」のあいだの矛盾とは, 各々が「造形遊び」の主体であり多様な造形物・造形行為が保障されていることである。特にAは円柱をつくりながら, 男子5人組のピラミッド(三角錐)づくり, 男子6人組の壁(直方体)づくり, Kの長いホースづくりに着目する。

このような事例2-1 (No.06-55) におけるAの「造形遊び」は, 「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに, 第二の矛盾(各構成要素のあいだの矛盾)に伴う学習(分析, 新しい解決策のモデル化, 新しいモデルの検証とテスト)としての特徴がある。Aは<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをして, <自己(私)>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだす。それとともにAは<現場での実験>における<行為の中の省察

(reflection-in-action) >でつくりだした自らの<行為の中の知の働き (knowing-in-action) > について、<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いて A 自身と他者 (大人、友達) に顕在化させる。

くわえて事例 2-1 (No.06-55) における A の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで、第三の矛盾 (当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象/動機と文化的に進んだ形式の対象/動機のあいだの矛盾) が顕在化する。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象/動機」とは、A の円柱のような造形物 (円周が紙コップ 10 個分の円柱で、紙コップを並べたり積んだりして高くする) である。「文化的に優位な形式の対象/動機」とは、男子 5 人組のピラミッド (三角錐)、男子 6 人組の壁 (直方体)、K の身長より長いホースである。

A の円柱のような造形物よりも規模が大きい男子 5 人組のピラミッド (三角錐) や男子 6 人組の壁 (直方体) は、やがて崩れる (No.24, No54)。K は A の円柱のような造形物に対して「すごいなこれ(.)自分の身長くらいや」(No.47) と興味を示しながら、自分の造形物 (紙コップをホース状に繋げたもの) について、A に「あれなあれ(.)自分の身長の倍ある」(No.48) と言う。A は友達とやりとりをしながら、円柱のような造形物をつくりつづける。やがて、A の円柱のような造形物は、整然とした形のまま崩れることなく紙コップ 18 段の高さ (A の鼻に届く程の高さ) となる (No.55)。

A が<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action) >でつくりだした自らの<行為の中の知の働き (knowing-in-action) >、つまり<問題>を解決するための新たなモデルとしての円柱のような造形物づくりのプロセスの妥当性や有益性は、事例 2-1 の社会的相互作用の文脈の中で成果が伴い実感・評価される。

くわえて、事例 2-1 (No.54-63) における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は、A にとって「拡張的学習」における第四の矛盾 (中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾) に伴う学習行為 (新しい実践の統合と一般化) という特徴がある。A にとっての「中心的活動」とは、事例 2-1 における円柱のような造形物づくりである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち (5 件) の発表である。

活動の振り返りにおいて A は、子どもたち (5 件) の発表を見聞きして、他者の<意味—造形物・造形行為> (No.108-111) を顕在化させる。くわえて A も<イメージ：タワー>を立ち上げつつ皆に円柱・タワーのような造形物 (紙コップ 18 段分の高さ) 発表すること (No.62) や活動後のワークシートに記述すること (No.67) を通し、<現場での実験>における<行為の

中の省察 (reflection-in-action) > について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する<行為の中の省察 (reflection-in-action) > について、言語的表現を与える<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action) ><sup>82</sup>をして、A は「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。ワークシートを記入し終えた A に G が「頑張ってたな」(No.64) と話しかけると、A は「これぐらいの厚さでちょうど良いくらい ( ) 倒れづらい」(No.65) と応える。この一連の<意味>生成は以下である。

【表9】事例 2-1 (第 1 次) から抜粋 (No.54-63)

A<コップ 18 段分の円柱をつくる、タブレット PC で円柱の写真を撮る> (No.54-55)	男子 6 人組<壁 (直方体) が崩れる> (No.54)
A<発表 6: 円柱・タワーのような造形物 (円周: コップ 10 個分, 高さ: コップ 18 段の円柱)> (No.62) A<イメージ: タワー> (No.62)	振り返りでの子どもたちの発表 (No.54-61) <発表 1 (女子 4 人組): 未来の古墳> <発表 2 (男子 5 人組): ピラミッド (三角錐) > <発表 3 (女子 2 人組): 人が入る大きさ> <発表 4 (男子 6 人組): 壁 (胸位の高さ) > <発表 5 (K): 身長 の 7 倍ある長さ (ホース) >
A<ワークシートに記入する: 【チャレンジしたこと, 発見・工夫したと】「紙コップを丸くならべて同じ数 (10 個) で上にどんどん積んだ 結構, 丈夫だった。18 段つめた。」「さらにチャレンジしたいこと, より良くしたいこと」【方墳みたいなかたち (ピラミッド) を作りたい。】> (No.63)	

上記の事例 2-1 (No.54-63) において、A は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action) > をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動 (できごと) に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルな<対象/概念: 今日の A の造形遊び (一人で円周が紙コップ 10 個分の円をつくり、その上に紙コップをどんどん積んで、高さが紙コップ 18 段の円柱・タワーのような造形物をつくる) ができる。この円柱・タワーのような造形物は倒れづらくちょうど良い形である>をつくりだす。A が作りだした<対象/概念>は、意識の表層に物象化 (一義的に信号化) された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな<対象/概念>である。

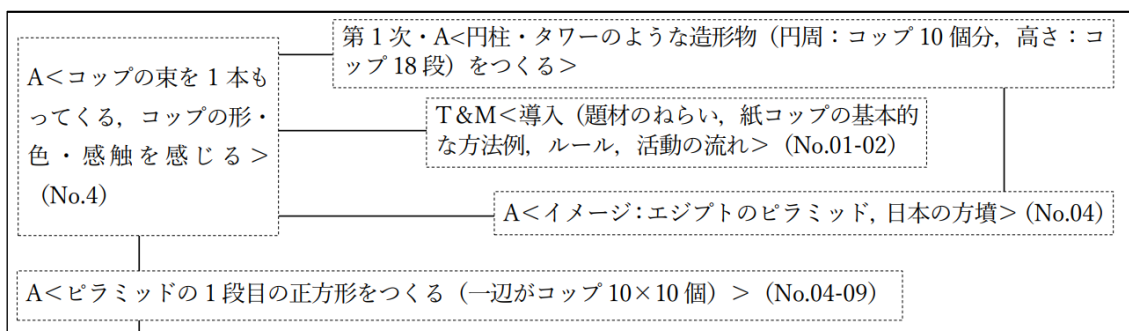
くわえて A は、<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action) > をすることにより、新たな<対象: 未来の A の造形遊び (方墳あるいはピラミッドのような造形物づくり) >をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。



#### 4-4-2-5-2 【事例 2-2】「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」における A の拡張的学習

事例 2-2 (第 2 次) における「ピラミッド・方墳のような造形物をつくる」(No.01-121) について、活動開始早々、A は材料箱①から紙コップの束 1 本(約 100 個)を持って、事例 2-1 (第 1 次) 同様ホールの中央で 1 人で活動をはじめ。A は紙コップを一直線に 10 個並べ、つづけてコップを L 字型に並べて、数を確認して、形を整える(各辺の個数 10 個)(No.04)。ビデオ撮影をしている G (研究スタッフ) に対し A は「四角にして、高くピラミッドみたいのを」(No.06) と言い、G に身振り手振りで説明をする。A はコップを並べ続け、正方形(一辺がコップ数 10×10 個)になるように形を整える(No.08-09)。このような行為を通して A がつくりだした<意味>は以下である。

【表 12】事例 2-2 (第 2 次) から抜粋 (No.01-09)



上記の A の<意味>生成には、T が導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例(「直線・曲線に並べる」, 「○△◇などに並べる」, 「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報) やルール(「紙コップを壊さない」, 「投げたり蹴ったりしない」, 「仲良く分ける」) が作用していると推察できる。くわえて M が導入で話した内容(「問い」や「テーマ」をつくりながら形をつくってほしいこと) が作用していると推察できる。

さらに、A の<意味>生成には、事例 2-1 (第 1 次) における学びが作用している。事例 2-1 において A は円柱・タワーのような造形物をつくり、活動後のワークシートへの記入をすることで、A<ワークシートに記入する:【チャレンジしたこと、発見・工夫したと】「紙コップを丸くならべて同じ数(10 個)で上にどんどん積んだ 結構、丈夫だった。18 段つめた。」「さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと」「方墳みないなかたち(ピラミッド)を作りたい。」> (No.63) と顕在化させる。

上記の事例 2-2 (No.01-09) を通し、A は大人(M, T) による導入を<意味>として立ち上

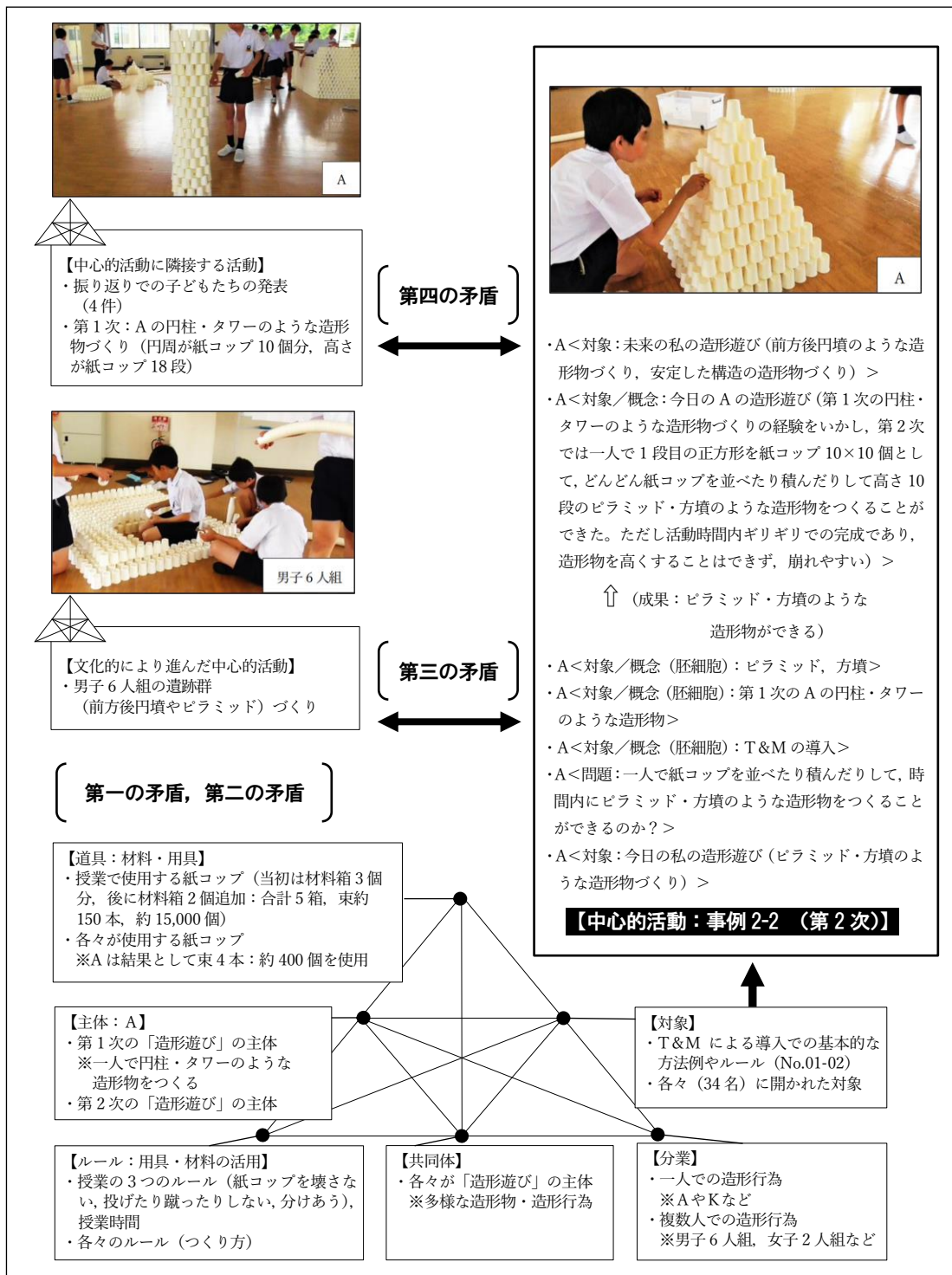
げつつ、自らの過去の<意味>を立ち上げ、さらに今現在の<自己(私)>が直面する身の回りの世界について意味分節(言分け)をして、ピラミッドのような造形物の土台となる正方形(一辺がコップ数10×10個)をつくりはじめる(No.04-09)。

このような事例2-2(No.01-09)におけるAの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾(その場の各構成要素に内在する矛盾)に伴う学習行為「問いかけ(疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。Aは、その場の各構成要素(特に「対象」, 「主体」, 「道具」)に内在する矛盾について、協働的・対話的・状況的なかわり・行為を通して顕在化させる(図38)。「対象」内の矛盾とは、T&M<導入(題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ>(No.01-02)と各々(34名)に開かれた対象とのあいだの矛盾である。「主体」内の矛盾とは、事例2-1(第1次)の学び(一人で円柱・タワーのような円柱をつくる)と事例2-2(第2次)における新たな試み(一人でピラミッド・方墳のような造形物をつくる)とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは、皆(34名)が使用する紙コップ(活動当初は材料箱3個分)とAが使用する紙コップとのあいだの矛盾である。Aは、Tが皆に伝えた活動のルールを意識して、コップを一人で独占しないように紙コップの束を確保する。Aは活動当初、束1本(約100個)でつくりはじめる(No.04)。

事例2-2において、Aはピラミッドをつくりながら、周りの子どもたちとかかわり・行為する。Aの隣の男6人組の一人が「なんかA(.)ピラミッドつくりそう」(No.11)と言い、Aは「もともとピラミッドつくろうとしてたけど」(No.12)と応える。また、KがAの所に来て話しかけ、Aは「これちょっと(.)これちょっと」と言い、Kの長いホース状の造形物を指さして苦笑いする(No.15-16)。さらにAは、女子6人組や女子2人組の造形物・造形行為を見たりする。

くわえて隣の男6人組の一人がAに「おれ(コップの個数)20×20」(No.29)と言い、彼らの造形物(ピラミッド)のサイズを言う。Aは、「それめちゃくちゃ少なくなるやん」(No.30)と隣の男6人組のピラミッドの規模では、皆が使える紙コップが少なくなると言う。





【図38】事例2-2「ピラミッド・方墳のような造形物づくり」における

Aの<対象/概念>形成過程（作成：村田透）

Aはピラミッドをつくるための紙コップの不足を心配していたが，Tが材料箱④を追加

(No.33) する。A は材料箱④からコップの束を 1 本分補充（束は合計 4 本分）し、材料不足の恐れを解消し (No.34), 造形行為に専念する。くわえて、A は G に「時間が無いんですよね ( ) 間に合うか?」(No.44), 「完成するか(.)無理かもしれない」(No.47) と言い、活動時間を意識して時計を繰り返し見ながら、ピラミッドの形の整然さと頑丈さを意識しながらコップを並べるスピードを速くする。途中、A は「みんな(.)一気に壊れてる感じ?ビックウエーブ」(No.59) と隣の男 6 人組の遺跡群が窓から入った風で崩れた様子や、K の造形物（ホースでつくった輪）が崩れた様子を見聞きする (No.64-66)。このような行為を通して A がつくりだした<意味>は以下である。

【表 12】事例 2-2 (第 2 次) から抜粋 (No.10-72)

A<コップの束を 2 本もってくる, 合計 3 本 (約 300 個) > (No.10) A<正方形の内側に整然とコップを並べる, 時計を見る > (No.10-27)	男子 6 人組<遺跡群 (前方後円墳、ピラミッド) > (No.12)
	K<長いホース状の造形物 > (No.15-16)
	女子 6 人組<円錐, 円柱など > (No.17)
	女子 2 人組<つなげたタワー > (No.17)
A<ピラミッドの 2 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 9×9 個) > (No.27-62) A<コップの束を 1 本もってくる, 合計 4 本 (約 400 個) > (No.34)	A<イメージ: 出荷前の工場 > (No.25)
	男子 6 人組<遺跡群 > (No.28-31, 36)
	男子 6 人組<遺跡群が崩れる > (No.59)
A<ピラミッドの 3 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 8×8 個) > (No.63-72) A<時計を見る (am9:13) > (No.69) A<時計を見る (am9:15) > (No.72)	T<材料箱④⑤を補充する > (No.33,35)
	女子 2 人組<つなげたタワー > (No.59)
	男子 6 人組<遺跡群 > (No.63)
	男子 6 人組<遺跡群が全て崩れる > (No.68)
	K<ホースでつくった輪が崩れる > (No.65)
	T<終了 5 分前を伝える > (No.71)

上記の事例 2-2 (No.10-72) において、「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。そして A は自然で暗黙なく行為の中の知の働き (knowing-in-action) > となっている T が導入で示した紙コップの基本的な使用例や事例 2-1 (第 1 次) における自らの学び (円柱・タワーのような造形物づくり) が通用しない現在を問題状況 (実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況) として顕在化させ、自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える>。つまり A は、<対象: 今日の私の造形遊び (ピラミッド・方墳のような造形物づくり) > と<問題: 一人で紙コップを並べたり積んだりして、時間内にピラミッド・方墳のような造形物をつくることのできるのか? > を次第に顕在

化させる。それとともに A は、＜問題＞の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中  
の省察（reflection-in-action）＞をしつづける。A の＜現場での実験＞は、意図的に目的をつく  
りだし、それを実現するための＜手立てを試す実験（move-testing experiments）＞としての傾  
向が強い。

さらに事例 2-2 (No.73-105) において、A は、時間を意識して時計を見つつも、早く整然と  
コップを並べつづけてピラミッドをつくる (No.73-74)。G が A に「コップは(.)考えて持って  
きている？適当に取ってきている？」(No.94) と聞くと、A は「まあ多めには持ってきておい  
たから ( ) その分 ( ) 移動しなくてよいか」(No.95) と応え、コップを多めに持って  
きたことにより材料箱までコップを取りに行く移動時間を節約でき、造形行為に専念できると  
言う。T が皆に終了間近を伝える (No.98) と、A は「よっしゃあ：：：：ラストスパート」  
(No.99) と言い、ピラミッド 9 段目にコップを並べる、さらに A は G に「(コップが) 足り  
た」(No.100) や「時間も間に合ったし」(No.102) と言い、さらに、ピラミッド 10 段目の最  
後のコップ 1 個を乗せ終えて「できた：：：：：あ：：」(No.103) と言う。このような行為  
を通して A が作りだした＜意味＞は以下である。

【表 12】事例 2-2 (第 2 次) から抜粋 (No.73-105)

A<ピラミッドの 4 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 7×7 個) > (No.73-74)	
A<ピラミッドの 5 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 6×6 個) > (No.75-79) A<ピラミッドの段数を数える> (No.77)	
A<ピラミッドの 6 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 5×5 個) > (No.80-96)	
A<ピラミッドの 7 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 4×4 個) > (No.97)	
A<ピラミッドの 8 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 3×3 個) > (No.98)	T<終了間近を伝 える> (No.98)
A<ピラミッドの 9 段目の正方形をつくる (一辺がコップ 2×2 個) > (No.99-102)	
A<ピラミッドの 10 段目にコップを 1 個置いて完成とする> (No.103-105)	T<終了を伝える> (No.105)

このように＜問題＞が顕在化してくる事例 2-2 (No.04) 以降において、A は協働的・対話的・  
状況的に＜自己＞と＜意味＞をつくりだしながら、「拡張的学習」の第二の矛盾（各構成要素の  
あいだの矛盾）が顕在化する（特に「主体－ルール」, 「主体－道具」, 「主体－対象」, 「主体－  
共同体」の矛盾）。A の「主体－対象」のあいだの矛盾は、事例 2-1 (第 1 次) の学び（円柱・  
タワーのような造形物づくり）や事例 2-2 (第 2 次) の T&M<導入（題材のねらい、紙コッ

プの基本的な方法例、ルール、活動の流れ> (No.01-02) を手がかりとしつつ、新たなく対象：今日の私の造形遊び（ピラミッド・方墳のような造形物づくり）>を実現することである。「主体－ルール」のあいだの矛盾は、授業の3つのルール（紙コップを壊さない、投げたり蹴ったりしない、分けあう）や授業時間（45分）とAなりのルール（一人で1段目の正方形を紙コップ10×10個として、どんどん紙コップを並べたり積んだりしてピラミッド・方墳のような造形物をつくる）ことの葛藤である。「主体－道具」のあいだの矛盾は、Aが<対象>を実現するために使用できる紙コップの量についての不安である。Aは紙コップ（束3本：約300個、第1次では束2本：約200個を使用）を確保するが、つくりながら紙コップの量を心配し、Tが材料箱2個（束約60本、6,000個）を追加すると、紙コップを補充（合計束4本、約400個）する。「主体－共同体」のあいだの矛盾とは、各々が「造形遊び」の主体であり多様な造形物・造形行為が保障されていることである。特にAはピラミッドをつくりながら、男子6人組の遺跡群（前方後円墳、ピラミッド）づくりやKの長いホースづくりや輪づくりに着目する。

このような事例2-2 (No.10-105) におけるAの「造形遊び」は、「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに、第二の矛盾（各構成要素のあいだの矛盾）に伴う学習（分析、新しい解決策のモデル化、新しいモデルの検証とテスト）としての特徴がある。Aは<自己（私）>の「I」と「me」とのやりとりをして、<自己（私）>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだす。それとともにAは<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き（knowing-in-action）>について、<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いてA自身と他者（大人、友達）に顕在化させる。

くわえて事例2-2 (No.10-105) におけるAの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで、第三の矛盾（当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象／動機と文化的に進んだ形式の対象／動機のあいだの矛盾）が顕在化する。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象／動機」とは、Aのピラミッド・方墳のような造形物（1段目の正方形が紙コップ10×10個の四角錐）である。「文化的に優位な形式の対象／動機」とは、近隣の男子6人組の遺跡群のピラミッド（1段目の正方形が紙コップ20×20個の四角錐）である。

近隣の男子6人組の遺跡群のピラミッドはAのピラミッドよりも大きいものの、窓から入った風により崩れる（No.68）。その一方で、Aのピラミッドは、崩れることなく時間内に完成する（No.103-105）。

Aが<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>で作りだした自らの<行為の中の知の働き (knowing-in-action)>、つまり<問題>を解決するための新たなモデルとしてのピラミッドづくりのプロセスの妥当性や有益性は、事例2-2の社会的相互作用の文脈の中でA<ピラミッドの10段目にコップを1個置いて完成とする>(No.103-105)という成果が伴い評価される。

くわえて、事例2-2 (No.106-121)における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は、Aにとって「拡張的学習」における第四の矛盾（中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾）に伴う学習行為（新しい実践の統合と一般化）という特徴がある。Aにとっての「中心的活動」とは、事例2-2（第2次）におけるピラミッド・方墳のような造形物づくりである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち（4件）の発表であり、くわえて事例2-1（第1次）における自らの円柱・タワーのような造形物づくりである。

活動の振り返りにおいてAは、子どもたち（4件）の発表を見聞きして、他者の<意味—造形物・造形行為>(No.108-111)を顕在化させる。さらにAはワークシートに記述することを通し、<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する<行為の中の省察 (reflection-in-action)>について、言語的表現を与える<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action)><sup>83</sup>をして、Aは「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。ワークシート記述後のAに対しGは「テーマとかあったん？」(No.115)と聞く。Aは「ピラミッドみたいなやつかこうかなと思って最初」(No.116)、「うん(.)それで下を正方形にして(.)前と同じ(紙コップ)10×10」(No.117)と言い、事例2-2（第2次）のピラミッドづくりは、事例2-1（第1次）における自らの学び（タワーのような円柱づくり）との関係性があると言う。このような行為を通してAが作りだした<意味>は以下である。

【表12】事例2-2（第2次）から抜粋（No.103-114）

A<ピラミッドの10段目にコップを1個置いて完成とする>(No.103-105)	T<終了を伝える>(No.105)
振り返りでの子どもたちの発表 (No.108-111) <発表1(男子5人組):城とタワー>、<発表2(女子5人組):前方後円墳> <発表3(女子2人組):(鉛筆のような)塔>、<発表4(女子2人組):つなげたタワー>	
A<ワークシートに記入する:【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「ピラミッドを作った。でもくずれやすかった。10×10でぎりぎり時間内にできてよかった。高くは積みあげられなかった。」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「今度は、前方後円墳みたいな形をつくりたい。もっと安定させたい。」>(No.114)	

上記の事例 2-2 (No.106-121) において、A は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action) >をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルなく対象/概念:今日の A の造形遊び(第 1 次の円柱・タワーのような造形物づくりの経験をいかし、第 2 次では一人で 1 段目の正方形を紙コップ 10×10 個として、どんどん紙コップを並べたり積んだりして高さ 10 段のピラミッド・方墳のような造形物をつくることのできた。ただし活動時間内ギリギリでの完成であり、造形物を高くすることはできず、崩れやすい) >をつくりだす。この A がつくりだした<対象/概念>は、意識の表層に物象化(一義的に信号化)された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルなく対象/概念>である。

くわえて A は、<行為の中の省察についての省察 (reflection-on-reflection-in-action) >をすることにより、新たな<対象:未来の A の造形遊び(前方後円墳のような造形物づくり、安定した構造の造形物づくり) >をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。

#### 4-4-2-5-3 【事例 2-3】「前方後円墳のような造形物をつくる」における A の拡張的学習

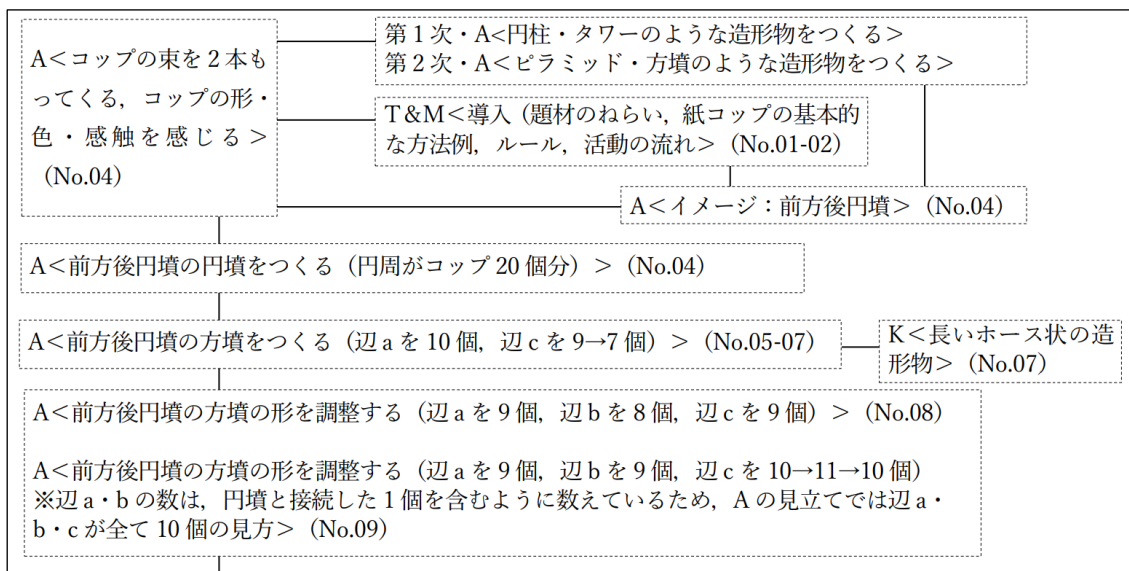
事例 2-3 (第 3 次) における「前方後円墳のような造形物をつくる」(No.01-72) について、活動開始早々、A は材料箱①と④から、紙コップの束を 1 本分ずつ(計 2 本、約 200 個)を持ってくる。そして、A はコップの個数を数えて、円周がコップ 20 個分の円(円墳)をつくる(No.04)。A は一人で時間内にできる形を思い描きながらコップの個数にこだわって円墳部分の円(円周がコップ 20 個分)をつくる。くわえて A は、T が皆に伝えた活動のルールを意識して、コップを一人で独占しないように紙コップの 2 束(約 200 個)を確保して、前方後円墳のような造形物をつくろうとする。

さらに、A は円(円墳)から直線的にコップを並べ(辺 a の一辺はコップ 10 個分)、辺 a からつづけて L 字にコップを並べる(辺 c の一辺をコップ 9 個分とするが、全体のバランスを見て 7 個分とする)(No.05)。A は、前方後円墳の全体のバランスを見ながら、辺 a の向いの辺 b にコップを並べ始める(No.06)。A は前方後円墳のバランスをみて、方墳の各辺のコップ数を調整する(No.08-09)。撮影をしている G に A は「とりあえずここ(円墳)が 20 で」(No.12), 「(方墳の) こっからここまで(辺 a)が 10」(No.14), 「ここからここまでが(辺 b)が 10 で」



(No.16), 「方墳の) ここ(辺 c)が適当に合わせる」(No.18), 「ここ(辺 c)から適当なん適当(.) 形がなんか細くなるから(.)ぐっ:::と」と言い, 方墳の台形の形を身振り手振りで示す(No.20)。A が言う「方墳の辺 a・b の 10 個」は, 円墳の一部を含む数。A の見方では, 辺 a・b・c の コップの数は 10 個ずつとなる。「方墳の辺 c を適当に合わせる」とは, 方墳の辺 a, b が円墳 に向かって台形上に斜めになっているため, 方墳の辺 c のコップ数は, 辺 a, b とのバランスに よって決めた(ただしコップの個数と形との関係性は必ずしも納得していない)ことを意味す ると思われる。このような行為を通して A がつくりだした<意味>は以下である。

【表 15】事例 2-3 (第 3 次) から抜粋 (No.01-09)



上記の A の<意味>生成には, T が導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例(「直線・曲線に並べる」, 「○△◇などに並べる」, 「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報) やルール(「紙コップを壊さない」, 「投げたり蹴ったりしない」, 「仲良く分ける」) が作用して いると推察できる。くわえて M が導入で話した内容(「問い」や「テーマ」をつくりながら形 をつくってほしいこと, 形やつくり方などの共通点や相違点を意識してほしいこと) が作用し ていると推察できる。

さらに, A の<意味>生成には, 事例 2-2 (第 2 次) における学びが作用している。事例 2- 2 において A はピラミッド・方墳のような造形物をつくり, 活動後のワークシートへの記入を することで, A<ワークシートに記入する:【チャレンジしたこと, 発見・工夫したこと】「ピラ ミッドを作った。でもくずれやすかった。10×10 でぎりぎり時間内にできてよかった。高くは つみあげられなかった。】【さらにチャレンジしたいこと, より良くしたいこと】「今度は, 前方

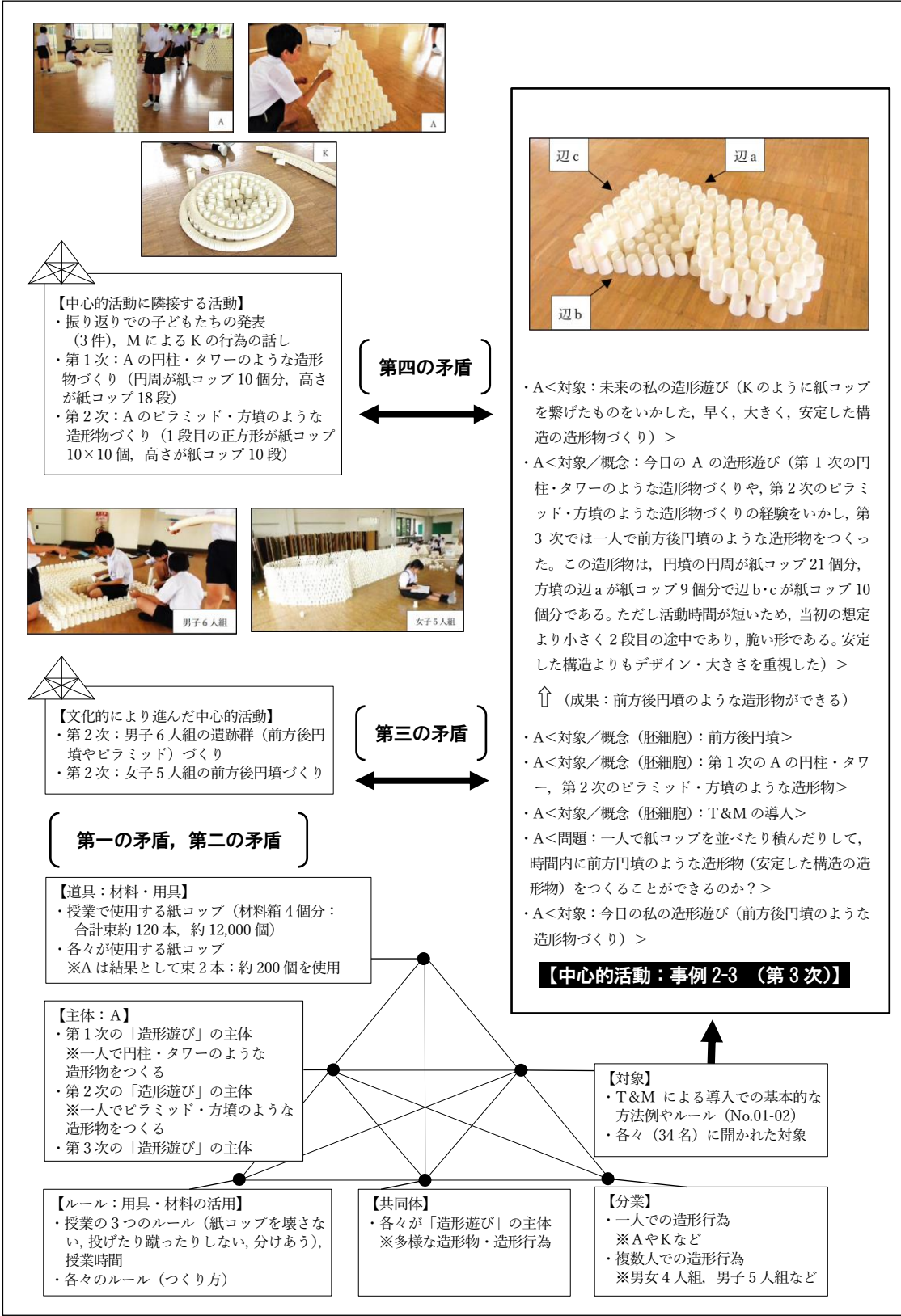
後円墳みないな形をつくりたい。もっと安定させたい。」> (No.114) 顕在化させる。この事例 2-3 (第 3 次) に作用する 2-2 (第 2 次) でのピラミッド・方墳のような造形物づくりの学びは、事例 2-1 (第 1 次) での円柱・タワーのような造形物づくりの学びが作用している。

上記の事例 2-3 (No.01-20) を通し、A は大人 (M, T) による導入を<意味>として立ち上げつつ、自らの過去の<意味>を立ち上げ、さらに今現在の<自己 (私)>が直面する身の回りの世界について意味分節 (言分け) をして、前方後円墳をつくりつづける。

このような事例 2-3 (No.01-20) における A の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾 (その場の各構成要素に内在する矛盾) に伴う学習行為「問いかけ (疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。A は、その場の各構成要素 (特に「対象」, 「主体」, 「道具」) に内在する矛盾について、協働的・対話的・状況的なかかわり・行為を通して顕在化させる (図 39)。「対象」内の矛盾とは、T&M<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ> (No.01-02) と各々 (34 名) に開かれた対象とのあいだの矛盾である。「主体」内の矛盾とは、事例 2-1 (第 1 次) の学び (一人で円柱・タワーのような造形物をつくる) と事例 2-2 (第 2 次) の学び (一人でピラミッド・方墳のような造形物をつくる) と事例 2-3 (第 3 次) における新たな試み (一人で前方後円墳のような造形物をつくる) とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは、皆 (34 名) が使用する紙コップ (材料箱 4 個分, 紙コップの束約 120 本, 約 12,000 個) と A が使用する紙コップとのあいだの矛盾である。A は、T が皆に伝えた活動のルールを意識して、コップを一人で独占しないように紙コップの束を確保する。A は束 2 本 (約 200 個) で前方後円墳のような造形物をつくらうとする。

A は円墳の内側にコップを隙間なく整然と並べたり、円墳の形を整えたりする (No.22-23)。つづけて A は方墳の内側にコップを並べつつ、円周がコップ 20 個分であることを意識して円墳の形を整える (No.24)。くわえて A は円墳と方墳の接続部分を気にする。接続部分のコップの並べ方 (円墳部分の円周に沿った並べ方と方墳部分の直線的な並べ方の接続) を迷っていると思われる (No.25)。T が皆に終了 5 分前を伝えると (No.26), A は方墳の内側にコップを並べながら、G に「絶対無理(.)完成するの」 (No.28), 「形だけ(.)形だけしか無理」 (No.30), 「2 段目乗せるんやけど絶対無理」 (No.32), 「形になればいい」 (No.37), 「できるだけ(コップの)個数にこだわらたかったけど」 (No.39) と言う。A は思い描く前方後円墳の形やコップ数へのこだわりと授業時間との兼ね合いに葛藤する。





【図 39】 事例 2-3 「前方後円墳のような造形物づくり」における

A の<対象/概念>形成過程 (作成：村田透)

A は思い描く前方後円墳の形やコップ数へのこだわりと授業時間との兼ね合いに葛藤する。A は方墳の内側にコップを並べながら G に「ちょっと小さくなってきた」(No.43), 「まるのところで(.)まるい形が難しい」(No.44) と円周がコップ 20 個分の円墳とすることが難しいと言う(円墳の円周コップ数は 20→21 個。方墳の各辺のコップ数は, 辺 a が 10→9 個となり, 辺 b と c が 10 個のまま) (No.44)。さらに A は前方後円墳の内側全てにコップを並べ終え, 外周の形を手で押さえて形を整える。方墳の辺 a・b の角度を揃える仕草をする(ただし, 辺 a・b の角度は揃わない)(No.47)。このような行為を通して A がつくりだした<意味>は以下である。

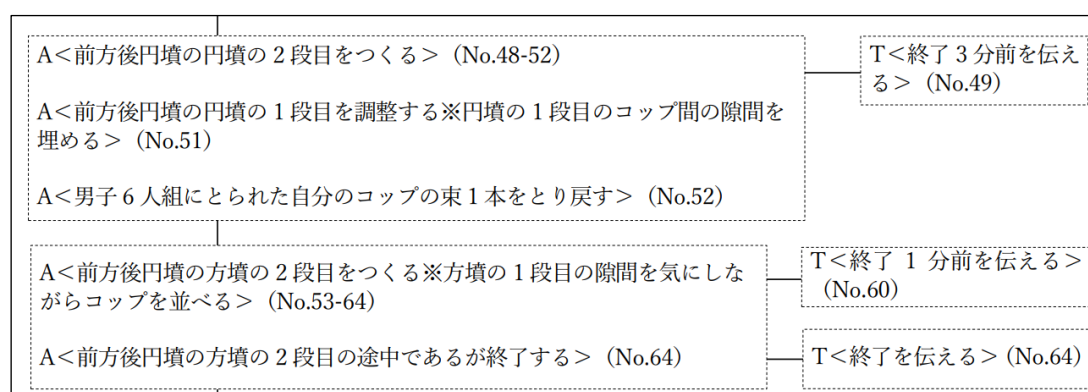
【表 15】事例 2-3 (第 3 次) から抜粋 (No.22-47)

A<前方後円墳の円墳の内側にコップを隙間無く整然と並べる> (No.22-23)	T<終了 5 分前を伝える> (No.26)
A<前方後円墳の方墳の内側にコップを隙間無く整然と並べる> (No.24-44) A<円墳と方墳の接続部分の形を調整する> (No.25)	
A<前方後円墳の形を調整する(円墳の円周 20→21 個, 方墳の辺 a が 10→9 個, 辺 b・c が 10 個のまま)※前方後円墳の内側にコップを隙間無く敷き詰めることと, 前方後円墳の整然とした形やコップ数のこだわりとの兼ね合いに葛藤する> (No.44-47)	

上記の事例 2-2 (No.22-47) において, 「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。そして A は自然で暗黙なく行為の中の知の働き (knowing-in-action) > となっている T が導入で示した紙コップの基本的な使用例や事例 2-1 (第 1 次) および事例 2-2 (第 2 次) における自らの学び (円柱・タワーのような造形物づくりやピラミッド・方墳のような造形物づくり) が通用しない現在を問題状況 (実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況) として顕在化させ, 自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>。つまり A は, <対象: 今日の私の造形遊び(前方後円墳のような造形物づくり)> と<問題: 一人で紙コップを並べたり積んだりして, 時間内に前方後円墳のような造形物(安定した構造の造形物)をつくることができるのか?> を次第に顕在化させる。それとともに A は, <問題>の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)>をしつづける。A の<現場での実験>は, 意図的に目的をつくりだし, それを実現するための<手立てを試す実験(move-testing experiments)>としての傾向が強い。つづけて, 事例 2-3 (No.48-64) において, A が前方後円墳の 2 段目にコップを並べている (No.48) 最中に T が皆に終了 3 分間を伝える (No.49)。A は「時間無いです:::」(No.51)

と言いながら、円墳の2段目にコップを並べる。しかし円墳の1段目にコップを敷き詰めたものの、コップ間に隙間がありコップを乗せづらいため、円墳の形を調整する (No.51)。さらにAは円墳の2段目のコップを並べ終わると、方墳の2段目にコップを並べる (No.50)。Aは円墳同様、方墳の1段目も並べたコップ間に隙間がある (No.53)。AはGに「ちょっと雑になってきたけど(.)まあ(.)え」 (No.55), 「(1段目のコップの)この隙間が空きすぎているから」 (No.57), 「何とかギリギリのってくれたけど」 (No.59) と言う。Tは皆に終了1分前を伝える (No.60)。Aは方墳2段目にコップを並べるスピードを速くしながら、Gに「以外とできるなあ(.)ある程度」 (No.63) と微笑みながら言う。Tが皆に活動時間の終了を伝えると、Aは前方後円墳づくりが方墳の2段目の途中であるが終了する (No.64)。このような行為を通してAがつくりだした<意味>は以下である。

【表15】事例2-3 (第3次) から抜粋 (No.48-64)



このように<問題>が顕在化してくる事例2-3 (No.04) 以降において、Aは協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりだしながら、「拡張的学習」の第二の矛盾 (各構成要素のあいだの矛盾) が顕在化する (特に「主体-ルール」, 「主体-道具」, 「主体-対象」の矛盾)。Aの「主体-対象」のあいだの矛盾は、事例2-1 (第1次) の学び (円柱・タワーのような造形物づくり) と事例2-2 (第2次) の学び (ピラミッド・方墳のような造形物づくり) と事例2-3 (第3次) のT&M<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ)> (No.01-02) を手がかりとしつつ、新たな<対象: 今日の私の造形遊び (前方後円墳のような造形物づくり)>を実現することである。「主体-ルール」のあいだの矛盾は、授業の3つのルール (紙コップを壊さない, 投げたり蹴ったりしない, 分けあう) や授業時間 (45分) とAなりのルール (円墳の円周が紙コップ20個分, 方墳の各辺が紙コップ10個分を目安としてつくる) ことの葛藤である。「主体-道具」のあいだの矛盾は、Aが<対象>を実現するために

使用できる紙コップの量についての不安である。Aは紙コップ（束2本：約200個，第1次では2束：約200個，第2次では4束：約400個を使用）を確保するが，紙コップが足りる確証はない。

このような事例2-3 (No.01-64)におけるAの「造形遊び」は，「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに，第二の矛盾（各構成要素のあいだの矛盾）に伴う学習（分析，新しい解決策のモデル化，新しいモデルの検証とテスト）としての特徴がある。Aは＜自己（私）＞の「I」と「me」とのやりとりをして，＜自己（私）＞と多様性・多義性がある＜意味＞をつくりだす。それとともにAは＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞でつくりだした自らの＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞について，＜問題＞を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いてA自身と他者（大人：G，T）に顕在化させる。

くわえて事例2-3 (No.01-64)におけるAの「造形遊び」は，「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで，第三の矛盾（当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象／動機と文化的に進んだ形式の対象／動機のあいだの矛盾）が顕在化していると想定できる。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象／動機」とは，Aの前方後円墳のような造形物である。「文化的に優位な形式の対象／動機」とは，Aの前方後円墳のような造形物づくりのきっかけである事例2-2における近隣の男子6人組の遺跡群（ピラミッド，前方後円墳），および振り返りで発表した女子5人組の前方後円墳である。事例2-2における近隣の男子6人組の遺跡群は，事例2-3におけるAの前方後円墳のような造形物よりも大きいものの，窓から入った風により全て崩れる。女子5人組の前方後円墳についても，Aの前方後円墳よりも大きいものの崩れやすい。その一方で，事例2-3のAの前方後円墳のような造形物は，崩れはしないものの形が当初に思い描いていた形（円墳の円周が紙コップ20個分，方墳の各辺が紙コップ10個分，安定した構造の造形物）とはならず，かつ途中で終わることとなる（No.64）。

Aが＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞でつくりだした自らの＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞，つまり＜問題＞を解決するための新たなモデルとしての前方後円墳づくりのプロセスの妥当性や有益性は，事例2-3の社会的相互作用の文脈の中でA＜前方後円墳の方墳の2段目の途中であるが終了する＞（No.64）という成果が伴い評価される。

くわえて，事例2-3 (No.66-71)における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は，Aにとって「拡張的学習」における第四の矛盾（中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾）

に伴う学習行為（新しい実践の統合と一般化）という特徴がある。A にとっての「中心的活動」とは、事例 2-3（第 3 次）における前方後円墳のような造形物づくりである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち（3 件）の発表や M による K の行為（K の他には例が無い造形物・造形行為：紙コップをスタッキングさせたホース状のものをいかした 2 段重ねの輪）についての話しである。くわえて自らの過去の学び、つまり事例 2-1（第 1 次）での円柱・タワーのような造形物づくり、事例 2-2（第 2 次）でのピラミッド・方墳のような造形物づくりである。

活動の振り返りにおいて A は、子どもたち（3 件）の発表と M の話しを見聞きして、他者の〈意味—造形物・造形行為〉（No.66-69）を顕在化させる。さらに A はワークシートに記述することを通し、〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉について、言語的表現を与える〈行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）〉<sup>84</sup>をして、A は「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。このような行為を通して A が作りだした〈意味〉は以下である。

【表 15】事例 2-3（第 3 次）から抜粋（No.66-71）

	振り返りでの子どもたちの発表、M による K の行為の話し（No.66-69） <発表 1(Y たち 2 人組)：斜めの塔> <発表 2(男女 4 人組)：白い巨塔(ピラミッド)> <発表 3(男子 5 人組)：タワー（3 つの円柱，3 つの三角錐）をつなげる> <M：K の造形物・造形行為（コップをスタッキングさせる方法）の紹介>
A<ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと，発見・工夫したこと】「前方後円墳を作った。時間が短かったので小さく，もろくなってしまった。デザイン（大きさ）を重視した。」 【さらにチャレンジしたこと，より良くしたいこと】「次は，紙コップをつなげたものを使ってやりたい。できれば早く，大きく，安定したものをつくりたい。」>（No.71）	

上記の事例 2-3（No.66-71）において、A は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする〈行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）〉をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルな〈対象／概念：今日の A の造形遊び（第 1 次の円柱・タワーのような造形物づくりや、第 2 次のピラミッド・方墳のような造形物づくりの経験をいかし、第 3 次では一人で前方後円墳のような造形物をつくった。この造形物は、円墳の円周が紙コップ 21 個分、方墳の辺 a が紙コップ 9 個分で辺 b・c が紙コップ 10 個分である。ただし活動時間が短いため、当初の想定より小さく 2 段目の途中であり、脆い形である。安定した構造よりもデザイン・大きさを重視した）〉をつくりだす。この A が作りだした〈対象／概念〉は、意識の

表層に物象化（一義的に信号化）された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな<対象／概念>である。

くわえて A は、<行為の中の省察についての省察（reflection-on-reflection-in-action）>をすることにより、新たな<対象：未来の私の造形遊び（K のように紙コップを繋げたものをいかした、早く、大きく、安定した構造の造形物づくり）>をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。

#### 4-4-2-5-4 【事例 2 (2-1, 2-2, 2-3)】「紙コップをならべて、つんで、〇〇して」における A の概念形成過程

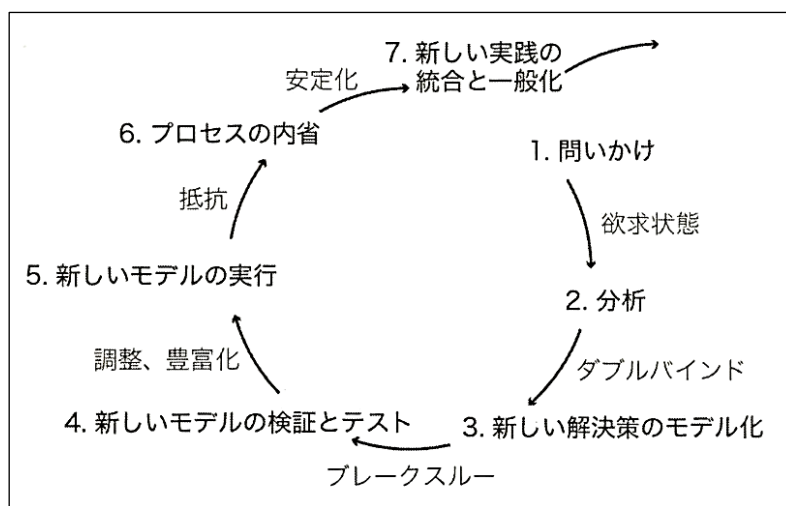
事例 2 (2-1, 2-2, 2-3) において、A は活動の場の様々な構成要素（主体、道具、ルール、コミュニティ、分業）と相互作用・相互行為をしながら<自己>の「I」と「me」のやりとりをする。ただし活動の場には矛盾（個人の行為と集団の活動、特殊な生産と全体的な生産、使用価値と交換価値、それぞれのあいだの衝突）が内在する。この矛盾とは<自己（私）>が身の回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為のなかで外的対話と内的対話を通して生じたズレ（未知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と他者の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が源泉である。そしてズレによって生じた混沌（カオス）を、<自己（私）>にとっての問題状況（直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）として<名前をつけ>、<枠組み（フレーム）を与え>つつ、活動への動機が顕在化する。つまり A は内的対話と外的対話を通じた意味分節（言分け）により、活動の対象や動機と問題の設定（問題発見）を相互的につくりだす。

事例 2 において、A は心身合一としての<自己（私）>を働かせた意味分節（言分け）することにより多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだす。さらに A は<意味>生成をしつつ、多様性・多義性がある<意味>を関連づけながら、事例 2-1（第 1 次）では<対象／概念：今日の私の造形遊び（円柱・タワーのような造形物づくり）>、事例 2-2（第 2 次）では<対象／概念：今日の私の造形遊び（ピラミッド・方墳のような造形物づくり）>、事例 2-3（第 3 次）では<対象／概念：今日の私の造形遊び（前方後円墳のような造形物づくり）>を顕在化させる。それとともに A は問題の設定（問題発見）をして、問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）>を通して、新たな



<自己>と<意味>をつくりだし、<対象／概念>を抽象的でシンプルな説明関係である「胚細胞」(germ cell) から、組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念(論理的にとらえた実践)へとつくりかえる。

ただし、事例2におけるAの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、Y・エンゲストロームの理念的ー典型的な拡張的学習のサイクルのモデル(図40)のように整った一方向の進行ではない。



【図40】拡張的学習のサイクルにおける学習行為の契機 (Y・エンゲストローム, 2016) <sup>85</sup>

事例2におけるAの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる)は、合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではなく、自他の関係性(能動ー受動の構図)のなかで展開する協働的・対話的・状況的な在りようである。ゆえに事例2におけるAの学びの生成において、「拡張的学習」における四つの矛盾に伴う学習行為の特徴は顕在化するものの、それらの学習行為は一方向の進行ではなく明確に分かちがたい。くわえて、事例2におけるそれぞれの学習行為においてつくりだした学び(<自己>と<意味>)は相互作用する。

事例2(2-1,2-2,2-3)において、Aは大人(教師やMやG)の「育てる働き」を支えとしながら多様な他者(大人:TやMやG, 友達)との協働的・対話的・状況的なかわりを通し、<自己>の「I」と「me」とのやりとりをして、無分節・未確定な何事からアクチュアルな<意味>をつくりだす。その生成の過程において、Aは過去(<自己>と<意味>)を想起し、未来(<自己>と<意味>)を思い描き、直面する現在(<自己>と<意味>)がはらむ状況から問題を設定(問題発見)し、解決することを試みて多様性・多義性があるアクチュアルな<

意味>をつくりだす。そして、Aは多様な他者（大人：TやMやG、友達）との協働的・対話的・状況的な＜現場での実験＞を伴う＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞および＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞を通して、「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」を満たしながら、自らつくりだした＜意味＞について妥当性や有益性を実感・評価する。

以上の学びの生成を通して、Aは「造形遊び」を社会的な生産的実践とするとともに、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）についての論理的概念（組織的で具体的表現をもつアクチュアルな＜対象／概念＞）をつくりだす。

#### 4-4-3 【事例3】「紙コップをならべて、つんで、〇〇して」におけるKの学びの生成

##### 4-4-3-1 【事例3-1】紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくるK（第1次）

##### 4-4-3-1-1 【事例3-1】におけるKのエピソード

第4章の目的（複数回にわたる「造形遊び」における学びの生成の変遷の在りよう）を明らかにするため、【事例3】を採り上げる。【事例3】ではK（男児）を中心に分析・考察をする。親しい関係にあるKとYは、当初二人で「造形遊び」を行うが、すぐに個々の「造形遊び」となる。ただし、KとYはお互いの造形物・造形行為を見聞きすることが可能な位置関係にある。Kは【事例2】で採り上げたAの他、女子4人組や男子6人組などの造形物・造形行為を見聞きしたりする。KとM（村田、Kの撮影者）やT（担任教員）とは活動時間を通して対話的なやりとりがある。エピソード（表16）は相互行為分析（表17）を基に作成したものであり、相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は、行為の出現順を示す。



【図41】紙コップを繋ぎホース状にするK（No.10）



【図42】ホース状のものの長さを測るK（No.70）

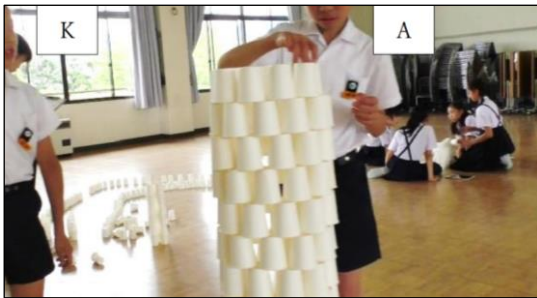




【図43】 Yの「神戸ポートタワー」(No.51)



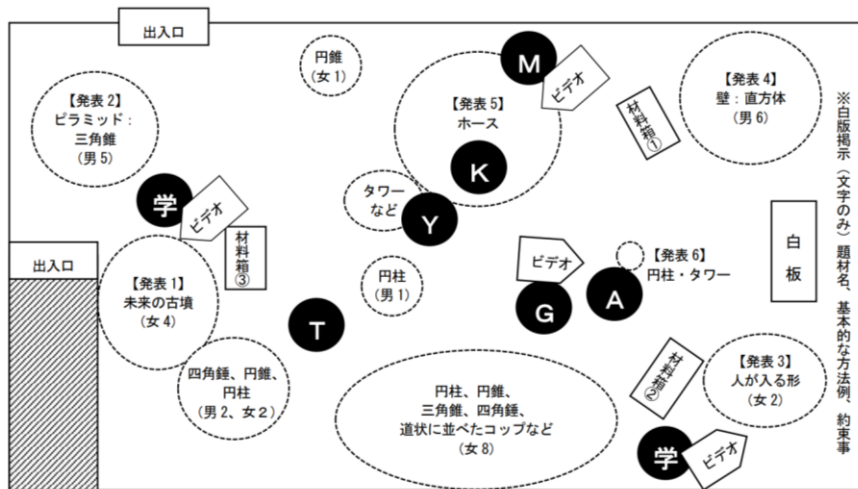
【図44】 男子6人組の「壁(直方体)」(No.55)



【図45】 Aの「円柱・タワー」(No.57)



【図46】 女子4人組の「未来の古墳」(No.78)



【補足】子どもたちは流動的に行動し、それに応じてスタッフの位置も流動的である。

【図47】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」(第1次)環境図

【表 16】事例 3-1：K の「紙コップをたくさん繋げる，紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」

エピソード（作成：村田透）

**事例 3-1：「紙コップをたくさん繋げる，紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」K（第 1 次，2019. 6. 14）**

授業時間となり、子どもたちは T（担任）の導入の話を聞く。T（担任）は白板に板書した題材名「紙コップをならべて，つんで，〇〇〇して」を子どもたちと共に読み上げる。T は題材名の「〇〇〇」について，自分たちで，ならべてつんで以外のことのできるのかという意味であることを伝える。次に，T は黒板の掲示資料を基に，紙コップの基本的な方法例（文字のみで「直線，曲線に並べる」，「〇△◇などに並べる」，「壁・円柱のように立体的に積む」）と活動中のルールを伝える（紙コップを「こわさない」，「なげたりけったりしない」，「なかよく分け合う」）。最後に，T は以下の本時の流れを伝える。活動の後，やったことを個人またはグループで発表して共有する（5 分間程度）。この活動は，今回の後に 1 回か 2 回継続する予定である。ワークシートには，できるようになったことや工夫したことを記録する。その後に片付けを 5 分間程度で行う。導入，共有（5 分間），ワークシートの記入（5 分間），片付け（5 分間）の時間を除くと約 25 分間の活動時間（am8:55～9:20）がある（No.01）。

T が本時の流れを伝えた後，活動開始となる。

K は材料箱①から紙コップの束 1 本を持ってきて，Y と共にホールの中央に座る。そして K はコップを束のままの状態で柱のように 4 本立てる（No.02）。K と Y がタブレット PC でビル建築（神戸ポートタワー）の画像を見る様子について，M が「これやってみようということ？」（No.03）と問うと，Y は「はい」（No.04）と応えつつ床にコップを並べる。

K は，コップでつくった 4 本の柱を全て倒して，一本のホース状の束にする。さらに材料箱①から紙コップの束を持ってきて，ホース状のものにつなぎ続け，U 字形とする（No.06）。さらに K は U 字形にコップを継ぎ足して輪をつくり（No.07），「できた：：：」（No.08）と言って笑顔になる。M は K に「おっ(.)まるができました(.)まるができてます」と言い，T も K の様子を見にくる。K は輪の中に入入りした後，輪を切り離す（No.09）。

K は「へび：：：：イェ：：：イ」（No.10）と言いながら，輪を切り離してΩ形にする。さらに，K は材料箱①からコップの束を持ってきて，Ω形の端につないで 9 字形とし（No.11-12），一部を持ち上げて両端が交差した輪のようにする（No.15）。

一方，Y はコップの束で 4 本の柱をつくる（全て同じ長さであり，神戸ポートタワーの基礎部分と思われる）（No.13）。さらに，Y はコップの束の 4 本の柱（口が下向き）の上に，4 本の柱（口が上向き）を乗せる（No.14,16）。

K は女子 4 人組（発表 1：未来の古墳）を見ながら「前方後円墳につくりかえよう」（No.17）と言い，ホース状のもので輪をつくる。さらに K は輪の隣に，コップを並べ続けてコ字形とする（方墳の輪郭：向かい合う辺 5→7 個，底辺 8 個）（No.21-23，No.27）。

一方，Y は上下 4 本の柱の隣に，コップを下向きに並べたり積んだりして直方体とする（5 個×3 個）（No.21-23）。さらに Y は，M に自分がつくっているのは神戸ポートタワーであると言い（No.25），柱の隣の直方体に 2 段目のコップを並べ続ける（No.27）。

途中，T が子ども達に「あの：：：アイパッドでとってね：：：（ ）形が変わっていく前に」（No.28）と言い，タブレット PC で造形物の写真を撮るように伝える。

K は前方後円墳をつくらうとして並べたコップを全て片付けつつ，輪にしていたコップの束を切り離してホース状とし，端を手にもって蛇のようにうねらせる（No.29）。M は K の行為について「によるによる動くね」（No.30）と言う。さらに K は 5 本程度に分離したホース状のものをつなぎはじめたり，男子 6 人組（発表 4：壁）が自分のホース状のものの一部を持ってこうとして注意したりする（No.31）。

Tは子ども達に、タブレットPCで造形物の写真を撮るように伝える(No.33)。

Kが5本程度に分離していたホース状のものをつなぎつづける様子について、Mは「すごいな(.)うねうねうねうねしている」(No.34)と言う。Kは分離していたホース状のものをつなぎつづけ、大きなC字形にする。さらに、KはタブレットPCを手にもって、自分のC字形の造形物を撮る。その後、近くの材料箱①にコップがなくなったため、遠く of 材料箱③からコップの束1本をもってくる。途中で女子4人組(発表1:未来の円墳)や円柱や円錐などを見たりする(No.36)。

一方、神戸ポートタワーをつくっているYは、上下4本の柱の隣に、コップを並べたり積んだりして直方体をつくった後、その横にコップを並べて三角形の壁をつくりはじめる(No.35-36)。

Tは子ども達に「あと10分ほどになりま: : :す(.)写真撮ってしましましょう( )」と言う。

Kは笑顔で材料箱③から紙コップの束1本をもってきて、C字形につなげる(No.38)。KはTにコップが不足していることを訴えつつ、材料箱③や②からコップの束を持ってきたらC字形につなげ続けて、大きな閉じていない輪の形とする。輪の形はKが活動をしているスペースいっぱいの大きさとなる。その後、自分の大きな輪が男子6人組(発表4:壁)の造形物に近づいてきたため、形を変える(逆の字形)(No.39-42)。

Kは教育実習生に「絶対崩れへん(.)安全安全」(No.44)と自分の逆の字形の造形物は崩れないことを言う。Kはホールに散らばっている少量のコップを集めてきては、逆の字形に継ぎ足す。やがてKの造形物は、ホールの窓側から中央に広がる大きな逆の字形となる(No.45-50)。さらに、Kはホールに散らばっているコップを集めようとするが、女子たち(発表1:未来の古墳)に戻すように指摘され、あきらめる(No.52)。男子6人組(発表4)からも、Kがコップの使い過ぎであると指摘され、Kは自分の造形物(逆の字形)からコップの一部を彼らに引き渡す(No.54)。Kは自分の造形物を見に来た女子に対して「( )のホース」と説明したり、逆の字形の造形物を輪に変えたりする(輪の両端を交差させる)(No.55)。

Tが子ども達に「あと2分で: : :す(.)アイパッドで写真撮ってよ」(No.56)と言う。

Kは隣でタワー(円柱)をつくっているAのところに行き、Aのタワー(タワーは胸くらいの高さ、コップ16段目)を見ながら、「すごいなこれ(.)自分の身長くらいや」(No.57)と言う。さらにKはMとAに自分の造形物(大きな輪)について「あれなあれ(.)自分の身長の数ある」(No.58)と言う。さらに、Kは大きな輪の端に寝そべって、自分の身長を基にして輪の長さを測り始める(No.59)。Kは寝そべりながらMに「1です=」(No.60)と輪の長さが身長1体分あることを言う。TがKに「何してんの?」(No.62)と聞くと、Kは「ひらすら楽しい」(No.63)、「何倍か測ってます」(No.66)と言いながら輪の長さを測り続け、「5」(No.68)と輪の長さが身長5体分あることを言う。Kの隣の男子6人組(発表4)の高い壁(胸位の高さの直方体)の一部が崩れるが、Kの輪は巻き込まれずに、Kは輪の長さを測り続ける(No.70)。

Tは活動の終了時間であり、子ども達に集まるように伝える(No.71)。

輪の長さを測っているKにMが「何倍やった?」(No.72)と聞くと、Kは「7倍」(No.73)と応えつつ、Tの方に移動する(No.76)。

活動の振り返りの時間の際、Tは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。Kやその他の子ども達は勢いよく挙手をする(No.77)。活動紹介では、発表1(女子4人組):「未来の古墳」(No.78)、発表2(男子5人組):「ピラミッド(三角錐)」(No.79)、発表3(女子2人組):「人が入る大きさ」(No.80)、発表4(男子6人組):「壁(胸位の高さの直方体)」(No.81)と発表する。

5番目にKは自分の造形物・造形行為について「まず(.)これ(.)えっと(.)完成して辺から(.)その話はおいて(.)これは(.)えっと(.)こう並べて(.)並べていった( )つなげていったんですけど(.)つなげるのが難しかったです(.)長さが僕の身長の7倍ありました(.)終わります」(No.82)と発表する。最後にAが発表6:「タワー(円柱)」(No.83)を発表する。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える。Kは、以下の内容を記入する。ワークシート【チャレンジしたこと、発見・工夫した】「コップをたくさんつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなぐとまがることができました。自分の身長の7倍もありました。ねのそべって

はかりました。曲がっているのではかりにくかったです。」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「もっと立体的で長いホースをつくりたいです。」(No.84)  
その後、活動の片づけをして、授業終了となる (No.85-86)。

【表 17】事例 3-1 K「紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」(第 1 次, 2019.6.14) の相互行為分析 (作成: 村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為 (映像)
00:00	01		<p>T:授業の導入。黒板にある題材名「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」を子どもたちと共に読み上げる。「〇〇〇」について、自分たちで、ならべてつんで以外のことができるのかという意味であることを伝える。Tが「〇〇〇」について、思いつく人がいるか尋ねると、1名が「かさねる」と答える。Tは「〇〇〇」の下に「かさねる」と板書をし「活動をしながら「〇〇〇」を探して、増えるといいね」と伝える。</p> <p>次に、Tは黒板の掲示資料を基に、基本的な方法例を伝える(文字のみで「直線、曲線に並べる」、「〇△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」。また、活動中のルールを伝える(紙コップを「こわさない」、「なげたりけったりしない」、「なかよく分け合う」)。</p> <p>最後に、Tは以下の本時の流れを伝える。活動の後、やったことを個人またはグループで発表して共有する(5分間程度)。この活動は、今回の後に1回か2回継続する予定である。ワークシートには、できるようになったことや工夫したことを記録する。その後に片付けを5分間程度で行う。導入、共有(5分間)、ワークシートの記入(5分間)、片付け(5分間)の時間を除くと約25分間の活動時間(am8:55~9:20)がある。本時の流れを伝えた後、活動を開始する。</p>	 <p>【場面 01】 T</p>  <p>【場面 02】 K, Y</p>  <p>【場面 03-1】 Y, K</p>  <p>【場面 03-2】</p>
06:25	02		<p>K:材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、Yと共にホールの中央に座る。</p> <p>K:コップを束のままの状態に柱のように4本立てる。</p> <p>Y:コップを床の上に2個置く。</p>	
08:12	03	M:これやってみようということ? =	M:KとYがタブレットPCでビル建築(神戸ポートタワー)の画像を見る様子に問う。	
08:13	04	Y: =はい=	Y:Mに応えつつ、床にコップを並べる。	
08:15	05	M: =ああ: =なるほど		
08:57	06		K:コップでつくった柱を全て倒して、一本のホース状の束にする。さらに材料箱①から紙	

			コップの束を持ってきて、ホース状のものにつなぎ続け、U字形とする。	
09:35	07		K: U字形にしたホース状のものを輪のようにつなごうとするが長さが足りず、さらにコップを継ぎ足した後、輪につなぐ。	【場面06】K, Y
09:55	08	K: できた: : : =	K: 輪ができて笑顔になる。 Y: コップを上向きにして床に並べ続ける。	
09:56	09	M: =おっ(.)まるができました(.)まるができてます	M: Kの様子について言う。 K: 輪の中に入入りした後、輪を切り離す。 T: Kの様子を見にくる。	【場面08】K, Y
10:26	10	K: ヘビ: : : : : イエ: : : : イ	K: 輪を切り離した後、Ω形にする。 T: Kの様子に笑顔で応える。 Y: スタッキングしたコップの束を柱のように立てる(塔のつもりかと思われる)。	
10:42	11		K: 材料箱①からコップの束を持ってきて、Ω形の端につなげる。 男子6人組(発表4:壁): Kの隣でコップを並べたり重ねたりして、四角四面の壁をつくる。	【場面10】Y, T, K
11:14	12		K: 材料箱①からコップの束を取り、Ω形的一端につなぎ、長くして9字形とする。	
11:44	13		Y: コップの束で4本の柱をつくる(全て同じ長さであり、塔の基礎部分と思われる)。	【場面11】男子6人組
13:09	14		Y: コップの束の4本の柱(口が下向き)の上に、2本の柱(口が上向き)を乗せる。	
13:19	15		K: 9字形の一部を持ち上げて、両端が交差した輪のようにする。	【場面12】Y, K
13:44	16		Y: コップの束の4本の柱(口が下向き)の上に、4本の柱(口が上向き)を乗せる。	
14:44	17	K: 前方後円墳につくりかえよう=	K: 女子4人組(発表1:未来の古墳)を見ながら、ホース状のもので輪をつくろうとする。	【場面15】K, Y
14:47	18	M: =前方後円墳=	M: Kに応える。	【場面21】K, Y
14:48	19	K: =つくりたいけど=		
14:49	20	M: =ああ: : : : 古墳か		【場面21】K, Y
15:00	21		K: 輪の隣に、コップを下向きに並べはじめる(方墳の輪郭と思われる)。 Y: 上下4本の柱の隣に、コップを下向きに並べたり積んだりする。	
15:12	22		K: コップを一直線上に8個並べる。その後、L字形に並べ続ける(方墳の輪郭)。	
15:30	23		K: コップを並べ続けてコ字形とする(方墳の輪郭: 向かい合う辺5個、底辺8個)。 Y: 上下4本の柱の隣にコップを並べたり積んだりして、直方体とする(5個×3個)。	
15:48	24	M: これ日本にある建物?	M: Yが見ているタブレットPCの画像について問う。	



		=		
15:51	25	Y: =神戸の=	Y: M へ神戸ポートタワーであるという。	
15:53	26	M: =神戸のね: あ: ::::はいはいはいはいはいはいはいはいはいはい		
16:02	27		K: コップを並べ続けてコ字形とする(向かい合う辺7個, 底辺8個)。 Y: 上下4本の柱の隣の直方体に2段目のコップを並べ続ける。	【場面24】 Y
16:06	28	T: あの::::アイパッドでとってね::::( )形が変わっていく前に	T: 子ども達に, タブレット PC で造形物の写真撮るように伝える。	
16:12	29		K: 前方後円墳をつくろうとして並べていたコップを全て片付けて, 輪にしていたコップの束を切り離してホース状とし, 端を手に持って蛇のようにうねらせる。 Y: 上下4本の柱の隣の直方体に3段目のコップを並べ続ける。	
17:05	30	M: によりにより動くね	M: K の行為について言う。	
17:22	31		K: 5本程度に分離していたホース状のものをつなぎはじめる。男子6人組(発表4:壁)がホース状の分割した一部を持ってこうとして注意する。	
17:32	32		男子6人組(発表4:壁): K が指摘するホース状のものは, 材料ケースから持ってきたものであると主張する。	
17:51	33	T: あの:::::写真撮ってね::::途中で( )	T: 子ども達に, タブレット PC で造形物の写真撮るように伝える。	
18:25	34	M: すごいな( )うねうねうねうねしている	M: K が5本程度に分離していたホース状のものをつなぎつづける様子について言う。	
18:51	35		K: 分離していたホース状のものをつなぎつづけ, 大きなC字形にする。 Y: 上下4本の柱の隣の直方体4段目ができた後, その横にコップを並べ続けて三角形の壁をつくりはじめる。	
19:30	36		K: タブレット PC を手に持って, 自分のC字形の造形物を撮る。その後, 近くの材料箱①にコップがなくなったため, 遠くの材料箱③からコップの束1本もってくる。途中で女子4人組(発表1:未来の円墳)や円柱や円錐などを見たりする。 Y: 三角形の壁(底辺5個, 5段重ね)とする。	【場面35】 K

19:58	37	T:あと 10 分ほどになり ま: :: : す (.) 写真撮って しましましょう ( )	T:子ども達にタブレット PC で自分の造形物の 写真を撮るように伝える。	 <p>【場面 38】 Y</p>
20:08	38	M:とどくか?つながる か?	M:K の行為について言う。 K:笑顔で材料箱③から紙コップの束 1 本をも ってきて、C 字形のホース状のものにつなげ る。ホース状のものを輪のようにつなげようと するが、場所が狭く、他児の造形物に当たりそ うになる。	
20:24	39		K:材料箱③からコップの束 2 本を持ってき て、ホース状のものにつなげる。	 <p>【場面 42-1】 K</p>
20:39	40	K:( )	K:T に話しかける (おそらくコップが不足し ていることを訴えている)。	
21:42	41		K:さらに材料箱②からコップの束 2 本を持っ てきて、ホース状のものにつなげる。	 <p>【場面 42-2】 K</p>
21:48	42		K:ホース状のものにコップをつなぎ続けて、 閉じていない輪の形となる。輪の形は自分が活 動をしているスペースいっぱいの大きさとな る。その後、自分の輪が男子 6 人組 (発表 4: 壁) の造形物に近づいてきたため、形を変える (逆の字形)。	
22:20	43		K:材料箱②からコップの束 2 本をもっ てきて、逆の字型のホース状に継ぎ足す。その後、 さらに継ぎ足すためのコップを探す	 <p>【場面 50】 K</p>
22:46	44	K:絶対崩れへん(.)安全安全	K:教育実習生に自分のホース状のものは崩れ ないことを言う。	
23:18	45		K:少量ではあるがコップを逆の字型のホース 状のものに継ぎ足す。	
23:18	46	M:これはどうなっていく んだらう?	M:K の逆の字型について言う。	
23:20	47	M:どうなっていくんだら う(.)これは?うねうねうね うねしてます	M:K の行為について言う。	
23:28	48	M:うねうねワールドになっ ています	M:K の行為について言う。	
23:39	49		K:逆の字形のホース状のもの の形を整えて、 継ぎ足すためのコップを探しに行く。	
23:54	50		K:少量のコップを持ってきて、逆の字形のホ ース状のものに継ぎ足す。ホールの窓側から中 心に広がる大きな逆の字形ができる。その後、 継ぎ足すためのコップを探しに行く。	
24:14	51		Y:直方体の横に三角形の 3 重の壁をつくる。	
24:28	52		K:ホールの床に散らばっているコップを集め て自分の造形物に使用しようとするが、女子た	

			ち(発表1:未来の古墳)に戻すように指摘され、あきらめる。	
25:41	53		K: ホールの他の場所に散らばっているコップを少しずつ集めて、逆の字形のホース状のものに継ぎ足す。	
25:46	54		K: 男子6人組(発表4)からコップの使い過ぎを指摘され、自分の造形物からコップの一部を引き渡す。	【場面51】Y
26:22	55	K: ( )のホース	K: 自分の造形物を見に来た女子に説明したり、逆の字形の造形物を輪に変える(輪の両端を交差させる)。その後、継ぎ足すためのコップを探しに行く。	
26:44	56	T: あと2分で: : : す(.)アイパッドで写真撮ってよ	T: 子ども達にタブレット PC で造形物の記録を取るように伝える。	
27:18	57	K: すごいなこれ(.)自分の身長くらいや	K: Aのところに行き、Aの円柱を見る(Aの円柱は胸くらいの高さ)。	【場面54】K, 男子6人組
27:30	58	K: あれなあれ(.)自分の身長の数ある	K: MとAに自分の造形物(ホース状のもの)の長さを言う。	
27:41	59		K: ホース状の輪の端に寝そべって、自分の身長を基にして長さを測り始める。	
27:51	60	K: 1です=	K: 輪の長さが身長1体分あることを言う。	
27:53	61	M: =1		【場面55】K, 女子
28:04	62	T: 何してんの? =	T: ホース状の輪を測っているKに問いかける。	
28:08	63	K: =ひらすら楽しい		
28:14	64	K: 何倍か測ってます=		
28:17	65	T: =何してんの? =		
28:18	66	K: =何倍か測ってます=		
28:20	67	T: =何倍か=		【場面57】K, A
29:01	68	K: =5=	K: 輪の長さが身長5体分あることを言う。	
	69	M: =5		
29:21	70		K: 男子6人組(発表4)のコップを高く積んでできた壁の一部が崩れるが、自分の輪は巻き込まれない。そのまま輪の長さを測り続ける。	【場面62】K
29:29	71	T: 全員集合しま: : : : す( )こっちに集合してください: : : い	T: 活動の終了時間であり、子ども達に集まるように伝える。	
29:37	72	M: 何倍やった? =	M: Kの輪の長さについて問う。	
29:38	73	K: =7倍=	K: Mへ輪の長さが身長の7倍であると応える。	
29:39	74	M: =5倍? =		
29:39	75	K: =7倍(.)7倍=		
29:40	76	M: =7倍(.)7倍か(.)すごいな	M: Kに応える。 K: 教員の基に集まる。	【場面70】K
29:46	77	T: 今日はね(.)一回目だったのでね(.)もっとこんなんし	T: 子ども達に今回の授業で試みたことを紹介するよう促す。	



		たいなあんなんしたいな ( ) ちょっとさあ ( ) 紹介してくれる?	K:勢いよく手を挙げる。他にも挙手をした子どもは多数いる。	
30:30	78		発表1(女子4人組):「未来の古墳」をつくった。人が横になって寝ることができる大きさである。「未来の古墳」が崩れないようにコップの壁を二重にしている。	
31:28	79		発表2(男子5人組):「ピラミッド(三角錐)」をつくった。2段目3段目と上に行くにつれて形が小さくなるようにコップを積む工夫をして三角錐とした。	
33:00	80		発表3(女子2人組):紙コップをどんどん積んで、中に人が入る大きさとなった。	
33:42	81		発表4(男子6人組):「壁(胸位の高さの直方体)」ができた。一重の壁であるため崩れやすいが、崩れたところが入り口となった。	
34:26	82	K:まず(.)これ(.)えっと(.)完成して辺から(.)その話はおいといて(.)これは(.)えっと(.)こう並べて(.)並べていった( )つなげていったんですけど(.)つなげるのが難しかったです(.)長さが僕の身長7倍ありました(.)終わります	発表5(K):コップを重ねて「ホース」のようにしたことや、ホースの長さが自分の身長7倍ある長さとなったことを言う。	
35:05	83		発表6(A):「タワー(円周:紙コップ10個分、高さ:紙コップ18段の円柱)」を説明する。	
35:32	84	T:この後片づけしないでしっかり振り返り会で下さい(.)今日の所はここですね(.)まずチャレンジしたこと発見したこと(.)振り返りでも自分こんなこと思ってやっただけで良かったですね(.)そして次またやりますので(.)こんなことしたいな今度はどういうことしたいなという思いを是非書いてほしいと思います	T:子ども達に今回の活動のチャレンジしたこと工夫したことや、次にやってみたいことをワークシートに記入するよう伝える。 K:ワークシートを記入する。 【チャレンジしたこと、発見・工夫したと】 「コップをたくさんつけてホースのようになりました。コップをたくさんつなぐとまがることがわかりました。自分の身長7倍もありました。ねのそべてはかりました。曲がっているのではかりにくかったです。」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「もっと立体的で長いホースをつくりたいです。」	
40:30	85	T:振り返りをしっかりしてほしいのでしっかり書きますが(.)終わった人から片づけをします(.)あの時計を見て下さい(.)25分まで終わればうれしいと思います	T:子ども達に片付けの仕方と終了時間を伝える。導入で伝えたルールを再確認する。 K:Tの話聞いた後、片づけをする。	
49:00	86		授業終了。	

【場面78】女子4人組

発表1「未来の古墳」

【場面79】男子5人組

発表2「ピラミッド」

【場面80】女子2人組

発表3「人が入る大きさ」

【場面81】男子6人組

発表4「壁」

【場面82】K発表5「ホース」

【場面83】A発表6

「タワーのような円柱」

#### 4-4-3-1-2 【事例 3-1】における K の学びの生成

「造形遊び」において子ども (K) が多様な他者 (大人: T や M, 友達: Y, A, 女子 4 人組, 男子 6 人組など) と協働的・対話的・状況的に学びを生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる) する在りようについて, エピソード (表 16) を反映させた表 18 に基づいて考察する。表 18 は, 子ども (K) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの, こと, 人) の<意味>の生成 (つくり, つくりかえ, つくる) を可視化したものである。

事例 3-1「紙コップをたくさん繋げる, 紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」について, 開始早々, K は材料箱①から紙コップの束 1 本を持ってきて, Y と共にホール中央に座る。そして K はコップを束のままの状態で柱のように 4 本立てる (No.02)。K と Y はタブレット PC で神戸ポートタワーの画像を見ながら, それをコップでつくろうとする (No.02-03)。K と Y はタブレット PC で神戸ポートタワーの画像を見ながら, それをコップでつくろうとするが (No.02-03), コップでつくった 4 本の柱を全て倒して, 一本のホース状の束にする。さらに K は, ホース状のものを使って, U 字形 (No.06) → 輪 (No.07-08) → Ω 形や 9 字形 (No.09-12) → 両端が交差した輪 (No.15) などの多様な造形物を試行錯誤する。

【表 18】事例 3-1 (第 3 次) における K の<意味>生成 (作成: 村田透)

<p>K (問題…紙コップをたくさん繋げたホース状のもので、どのような造形物ができるのか?)</p>	<p>K&lt;紙コップの束をもってくる, コップの形・色・感触を感じる (紙コップの束が曲がる) &gt; (No.2)</p>	<p>T&lt;導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ) &gt; (No.01)</p>
	<p>K&amp;Y&lt;神戸ポートタワー (K: 柱を 4 本立てる, Y: 床にコップを並べる) をつくる &gt; (No.02-05)</p>	<p>K&amp;Y&lt;イメージ: 神戸ポートタワー &gt; (No.03)</p>
	<p>K&lt;4 本の柱を倒して一つに繋ぎホース状にする, コップの束をもってきて繋ぎ, U 字形にする &gt; (No.06)</p>	
	<p>K&lt;U 字形にコップを繋げて輪にする &gt; (No.07-08)</p>	<p>Y&lt;神戸ポートタワー (コップを上向きで床に並べる) をつくる &gt; (No.08)</p>
	<p>K&lt;輪の中に入り出る, 輪を切り離してΩ形にする &gt; (No.09-10)</p>	<p>K&lt;イメージ: 蛇 &gt; (No.10)</p>
	<p>K&lt;コップの束を持ってきてΩ形に繋ぐことを 2 回繰り返す, 9 字形にする &gt; (No.11-12)</p>	<p>Y&lt;神戸ポートタワー (コップを下向きで柱を 4 本立て, その上にコップを上向きで柱 4 本を立てる) をつくる &gt; (No.10-16)</p>
	<p>K&lt;9 字形を両端が交差した輪にする &gt; (No.15)</p>	<p>女子 4 人組&lt;未来の古墳 &gt; (No.17)</p>
	<p>K&lt;前方後円墳をつくる (ホース状のもので円墳, コップをコノ字形で並べて方墳とする) &gt; (No.17-28)</p>	<p>K&lt;イメージ: 前方後円墳 &gt; (No.17)</p>
		<p>T&lt;タブレット PC での撮影を促す &gt; (No.28)</p>
	<p>K&lt;前方後円墳を片付けて, ホース状のものを蛇のようにうねらせる &gt; (No.29)</p>	<p>Y&lt;神戸ポートタワー (4 本柱の横に直方体) をつくる &gt; (No.21-35)</p>
	<p>K&lt;男子 6 人組に自分のコップを持って行かないよう注意する &gt; (No.31)</p>	<p>T&lt;タブレット PC での撮影を促す (No.33)</p>
	<p>K&lt;分離していたホース状のものを繋げて C 字形にする, タブレット PC で C 字形を撮る, コップの束をもってくる &gt; (No.35-36)</p>	<p>Y&lt;神戸ポートタワー (直方体にくわえて, 三角形の壁) をつくる &gt; (No.35-70)</p>
		<p>女子 4 人組&lt;未来の古墳 &gt; (No.36)</p>
	<p>K&lt;コップの束をもってきて C 字形に繋げることを 4 回繰り返す, 逆の字形とする &gt; (No.38-43)</p>	<p>T&lt;終了 10 分前を伝え, タブレット PC での撮影を促す &gt; (No.37)</p>
	<p>K&lt;T にコップ不足を訴える &gt; (No.40)</p>	<p>男子 6 人組&lt;壁 (直方体) &gt; (No.38,42)</p>
	<p>K&lt;ホールに散らばったコップを集めては逆の字形に繋ぐ &gt; (No.45-50)</p>	
	<p>K&lt;コップの使いすぎを女子 4 人組や男子 6 人組から注意される &gt; (No.52,54)</p>	
<p>K&lt;女子に自分の造形物について説明する &gt; (No.55)</p>		
<p>K&lt;イメージ: ホース &gt; (No.55)</p>		
<p>K&lt;逆の字形を両端が交差した輪にする &gt; (No.55)</p>	<p>T&lt;終了 2 分前を伝え, タブレット PC での撮影を促す &gt; (No.56)</p>	
	<p>A&lt;円柱 (A の胸位の高さ) &gt; (No.57)</p>	
<p>K&lt;ホース状の輪の端に寝そべって, 自分の身長を基にして長さを測る (身長 7 倍の長さ) &gt; (No.59-76)</p>	<p>K&lt;イメージ: 自分の身長 &gt; (No.57)</p>	
	<p>男子 6 人組&lt;壁 (直方体) が崩れる &gt; (No.54)</p>	
<p>K&lt;発表 5: コップをたくさん繋いでホースのようにした, 身長 7 倍の長さがあった &gt; (No.82)</p>	<p>振り返りでの子どもたちの発表 (No.78-83)                  &lt;発表 1 (女子 4 人組): 未来の古墳&gt;, &lt;発表 2 (男子 5 人組): ピラミッド (三角錐)&gt;, &lt;発表 3 (女子 2 人組): 人が入る大きさ&gt;, &lt;発表 4 (男子 6 人組): 壁 (胸位の高さ)&gt;, &lt;発表 6 (A): 円柱 (18 段)&gt;</p>	
<p>K&lt;ワークシートに記入する: 【チャレンジしたこと, 発見・工夫したと】「コップをたくさんつなげてホースのようにしました。コップをたくさんつなぐとまがるのがわかりました。自分の身長 7 倍もありました。ねのそべってばかりでした。曲がっているのはかきにくかったです。」【さらにチャレンジしたいこと, より良くしたいこと】「もっと立体的で長いホースをつくりたいです。」 &gt; (No.84)</p>		

【補足 1】 アルファベット (行為の主体), < > 内 (生成した意味), No.○ (行為の出現順)。

【補足 2】 各<>を繋ぐ一印は, 相互作用・相互行為の関係性を示す。

4-4-3-2 【事例3-2】紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる，ホース状のもので立体的な造形物をつくるK（第2次）

4-4-3-2-1 【事例3-2】におけるKのエピソード

K（男児）を中心に採り上げる。Kは一人で「造形遊び」をするが，親しい関係にあるAやYたち2人組や男女4人組や男子6人組などの造形物・造形行為を見聞きしたりする。KとM（村田，Kの撮影者）やT（担任教員）は，事例3-1（第1次）同様に活動時間を通して対話的なやりとりがある。エピソード（表19）は相互行為分析（表20）を基に作成したものであり，相互行為分析やエピソードにおける番号（No.○）は，行為の出現順を示す。



【図48】（左）ホース状のものでつくった立体的な造形物（3段重ねの輪）をつくるK（No.52）



【図49】（右）ホース状のもの長さ（身長14倍）を測るK（No.63）



【図50】Yたち2人組の「タワー」（No.15）

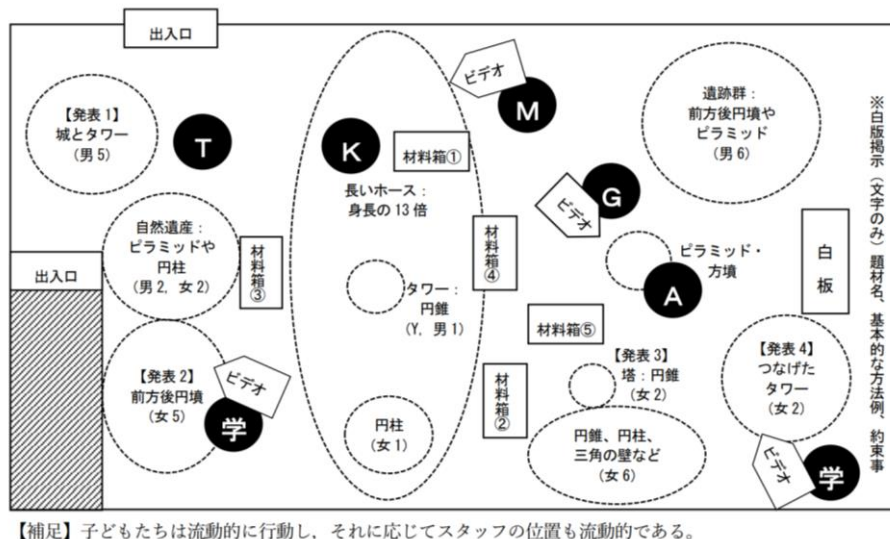


【図51】Aの「ピラミッド・方墳」（No.16）



【図52】(左) 男女4人組の「自然遺産」、男子5人組の「城」(No.30)

【図53】(右) 女子5人組の「前方後円墳」(No.85)



【図54】「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」(第2次) 環境図

【表19】事例3-2: Kの「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる」エピソード (作成: 村田透)

<p><b>事例3-2: 紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる K (第2次, 2019.6.21)</b></p> <p>授業時間となり、子どもたちはT(担任)とM(村田)の導入の話を聞く。Mは前回(第1次)の子ども達の造形物として、いくつか例示しながら、一重の壁は高く大きくしやすいが脆いこと、壁を厚くして2重3重したりすると強くなるが、その分労力や人数やコップが必要であることと話す。Mは、造形物の大きさと強さは、必ずしも一緒には難しいかもしれないが、そのようなテーマがある人は、どうやって解決するか考えてほしいことを伝える。また、Mはテーマ(例えば、美しくきれいに、大きく高く、部屋いっぱい長く、お城や古墳に見立てる)をもってつくる人もいたことを話す(No.01)。さらに、Mは子ども達に前回(第1次)やったことを頭に入れながら、自分なりの「問い」「テーマ」をもって、活動に臨んでほしいことを伝える(白板上に「問い」「テーマ」を板書する)(No.02)。</p> <p>Tは子ども達に、活動のルール(第1回目と同様)、活動時間が20~25分間(8:55~8:20)ぐらいあることを</p>
--



伝え、活動の開始となる (No.03)。

K は材料箱①から紙コップの束 2 本分を持ってきて、ホース状に繋げる (No.04)。さらに K は材料箱①から紙コップの束 1 本分を持ってきて、ホース状のものに繋げる。ホース状のものを手で押して蛇のようにうねらせながら、ホールの中央に移動する。途中、Y たち(2 人組)に話しかける (No.05)。

K はホース状のものを蛇のようにうねらせながら、ホールの反対側の窓側へ移動して、ホールの中央側に折り返して移動し続けるが、コップがばらける (No.06-07)。K はコップを再び一本のホース状にまとめて、蛇のようにうねらせる。その後、K は材料箱②から紙コップの束を持ってきてはホース状のものに繋げることを繰り返す (No.08-09)。

K は Y たち(2 人組)に近寄り、彼らの造形物(円錐状にコップを 2 段積む)を見たり、材料箱②から紙コップの束 1 本分を持ってきて、ホース状のものに繋げて C 字形にする。その後、K はホース状のものを直線的に伸ばして、蛇のようにうねらせようとする (No.11)。K の造形行為について、M は「K くん(.)どんどん長くなってますね」(No.12)と言ったり、Y は「わっ蛇や」(No.13)と言ったりする。

K は、Y たち (2 人組) の造形物(円錐状にコップを 3 段積む)を見たり、A に近づいて造形物(正方形にコップを並べる)を見たりする (No.15-16)。A は「これちょっと(.)これちょっと」(No.17)と言い、K の長いホース状の造形物を指さして苦笑いする。

K は第 1 次のように自分の身長でホース状のものの長さを測り始めるが途中で止め、Y たち (2 人組) の造形物(円錐状にコップを 4 段積む)をみる (No.18)。K は T と M に「(ホース状のものの長さ)まえ 7 倍あったけど(.)いま 3 倍しかない」(No.27)と言う。その後、K はホース状のものを端を手にもって動かそうとするが、持て余している(もしくは材料ケースに紙コップが無い)。K は、Y たちの造形物(円錐形を解体して、前方後円墳や円形をつくる)を見たり、隣にいる男女 4 人組がつくる四角錘や男子 5 人組がつくる城(発表 1)を見たり、材料箱③の周りに散らばっているコップを集めたりする (No.29-31)。

K は T に近づき、紙コップが不足していることを訴える (No.32)。T は教材庫から補充用紙コップが入った材料箱④⑤を持ってくる。K は材料箱④⑤からコップの束を持っていきホース状のものに繋げることを繰り返す。K のホース状のものの長さは、ホールの窓側から中央まで広がる U 字形となる (No.33-35)。さらに、K は U 字形になったホース状のものを直線的に伸ばしたり、女子 5 人組の前方後円墳(発表 2)を見たりする (No.36)。

T は K に「K さん(.)何をしてるん?何をしてるん?」(No.37)と聞く。K は「K: えっ( )巻いてる感じ(.)あれをつくりたいねん(.)あれを(.)あのソフトクリームみたいな」(No.38)と T に手振りで渦巻き状の形を示して説明する。

K はホース状のものを直線的に伸ばし続けるが、途中で分離する (No.39)。さらに K は分離したホース状のものを蛇のようにうねらせたり、ホースの両端を手にもって活動当初のホール窓際(広く空いたスペース)に移動したりする (No.40-41)。K は、ホース状のものを繋げて輪とし、笑顔で車輪のように転がすが、途中でばらける (No.42-43)。

K は「よしっ(.)わかった」(No.44)と言い、ホース状のものから、輪を一つつくる (No.45)。さらに K は、残りのホース状のものから二つ目の輪をつくる。その後、K は二つの輪を 2 段重ねにする(二つの輪はほぼ同じ大きさ) (No.46)。さらに K は、残りのホース状のものから三つ目の輪をつくり、「できた」(No.50)と言う。K は三つ目の輪を 2 段重ねの輪の上に乗せて笑顔になる (No.52)。

K はホースの残りを手にもって「よしっ(.)これで乗っけていこう」と言い、3 段重ねの輪の上に置く。女子 5 人組の前方後円墳(発表 2)や Y たちの円錐を見たり、自分の 3 段重ねの輪を押ししたりしながら、ホールの広い場所(元の窓側)に移動する (No.53)。さらに、K は 3 段重ねの輪をほどいて、一本のホース状に繋ぐ。ホース状のものは、ホールの中央から窓側まで届いて折り返すくらいの長さとなる (No.54)。K は材料箱⑤から紙コップの束を持ってきてはホース状のものに繋ぐことを 5 回繰り返すことで、ホース状のものはホールの中央から窓側まで広がる大きな U 字形となる (No.55-62)。K の造形行為に対して、M

は「すごいな(.)」(No.61)と言い、Tは「満足げな顔だ」(No.62)と言う。

Kは大きなU字形となったホース状のものの長さに満足した様子で、U字形の端に寝そべる(No.63)。そしてKは、「うしっ」(No.64)と言い、第1次のようにホース状のものの長さを自分の身長を基にして測る(No.65)。MはKに「さあ(.)何倍(.)何倍なるやろ？」(No.66)と言い、TはKの様子をタブレットPCで撮影する(No.67)。Mはホース状のものの長さを測っているKに「あれっ(.)まえ7倍だったっけか？」(No.71)や「おお：：じゃあすでに7倍を超えています(.)ふふ(.)どきどき(.)どきどき」(No.73)、「何倍あった？」(No.74)と言う。KはMに「12倍と(.)あとちょっと」(No.75)と応え、Mは「12倍とちょっと(.)おお：：すごい」(No.76)と言う。


Tが子ども達へ「あと(.)もうそろそろ終わりま：：：す」(No.77)と言う。Kはホース状のものの近くに散らばっているコップを拾い集めて、コップを継ぎ足す。その後、Kはホース状のものに再び寝そべって、13倍目の長さを測る(No.77)。MはKに「おっ(.)12倍きたか？13倍か？」(No.78)と言い、Kは「よしっ(.)13」(No.79)と応えて笑顔になる。

Tは子ども達に活動の終了であるため、教員の周りに集まるよう伝える。ホース状のものの長さの14倍目を測ったKは、教員の方に移動する(No.81)。活動の振り返りの時間の際、Mは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。活動紹介では、発表1(男子5人)：「倒れにくく工夫した城やタワー」(No.108)、発表2(女子5人)：「二重三重の壁の前方後円墳」(No.109)、発表3(女子2人)：「鉛筆のような形の塔」(No.110)、発表4(女子2人組)：「頑丈にするためつなげたタワー」(No.111)があった。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える。Kは、以下の内容を記入する。ワークシート【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「コップをつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなげると、曲がりました。14倍もありました。☆問い、より長く」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「立体的にはできなかったので、次こそは立体的にしたいです。」

Kはワークシートに記入後、Yたち(2人組)のタワー(円錐)やAのピラミッド(四角錐)を見たり彼らに話しかけたりする(No.90)。その後、Kは片付けをして活動終了となる(No.91)。

【表20】事例3-2 K「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる」(第2次, 2019.6.21)の相互行為分析(作成:村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
01:05	01	T:(始業の挨拶) M:(第1次の振り返り)	T:始業の挨拶。 M:第1次の振り返り。題材名「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇」しての第2回目であることを伝える。前回(第1次)の様子として、「一直線(図を示す)」にどんどん大きくする場合、人が入る大き・高さの「輪(図を示す)」をつくる場合があった。「輪」や「四角(図を示す)」でも大きくすると、一重の壁では強さはどうか(子ども:弱いと応える)。一枚の壁で高く大きくすると弱い。それではより大きくするためには?一重の壁は高く大きくしやすいが脆い。壁を厚くして2重3重したりすると強くなるが、その分労力がある。たくさんの人とコップが必要である。大きくと強くは、必ずしも一緒には難しいかもしれない。もし、そういうテーマが	 <p style="text-align: right;">【場面01】</p>

			ある人は、どうやってそれを解決するか考えてほしい。テーマをもってつった人もいた。例えば、美しくきれいに、大きく高く、部屋いっばいに長く、何かに見立てて（お城、古墳など）形をつくるなど。	
04:58	02	M：自分なりの問いとかテーマをもってつくってほしい(.)もしくは問いやテーマをつくりながら形をつくってほしい	M：子どもたちに第1次でやったことを頭に入れながら、自分なりの「問い」「テーマ」をもって、活動に臨んでほしいことを伝える（白板に「問い」「テーマ」を板書する）。	 <p>【場面 04-1】 K</p>
05:33	03	T：(ルールや時間の伝達)	T：活動のルール(第1回目と同様)、活動時間が20~25分間(8:55~8:20)ぐらいあることを伝える。その後、活動の開始。	
06:36	04		K：材料箱①から紙コップの束2本分を持ってきて、ホース状につなげる。	 <p>【場面 04-2】 K</p>
06:56	05		K：材料箱①から紙コップの束1本分を持ってきて、ホース状のものにつなげる。ホース状のものを手で押して蛇のようにうねらせながら、ホールの中央に移動する。Yたち(2人組)に話しかける。	
07:15	06		K：ホース状のものを蛇のようにうねらせながら、ホールの反対側の窓側へ移動して、ホールの中央側に折り返す。	 <p>【場面 08】 K</p>
07:48	07	M：遠心力=	K：ホース状のものを蛇のようにうねらせながら移動するが、コップがばらける。 M：Kの様子について言う。	
07:52	08	K：=遠心力	K：コップを再び一本のホース状にまとめて、蛇のようにうねらせる。その後、材料箱②から紙コップの束2本分を持ってきて、ホース状のものにつなげる。	 <p>【場面 11】 K</p>
08:51	09		K：材料箱②から紙コップの束3本分を持ってきて、ホース状のものにつなげる。	
09:22	10		K：Yたち(2人組)に近寄り、造形物(円錐状にコップを2段積んでいる)をみる	 <p>【場面 12】</p>
09:57	11		K：材料箱②から紙コップの束1本分を持ってきて、ホース状のものにつなげる。ホース状のものをC字形にする。その後、ホース状のものを直線的に伸ばして、蛇のようにうねらせようとする。	
10:40	12	M：Kくん(.)どんどん長くなってますね	M：Kに話しかける。 K：ホールの窓側から中央に向けてC字形のホース状のものを伸ばす。	
10:51	13	Y：わっ蛇や	Y：Kのホースに対して言う。	
11:00	14		K：伸ばしたホース状のものの端を手にもってうねらせようとするが、手元しか動かない。	



11:22	15		K: Yたちの造形物を(円錐状にコップを3段積んでいる)を見る。	
11:31	16	K: ( ) =	K: Aに近づき, 造形物(正方形にコップを並べる)を見る。	
11:33	17	A: =これちょっと(.)これちょっと	A: Kの長いホース状の造形物を指さして苦笑いする。	
11:57	18		K: 第1次のように自分の身長でホース状のものの長さを測り始めるが途中で止め, Yたちの造形物(円錐状にコップを4段積む)をみる。	
12:39	19	K: ( ) =	K: Tへ話しかける。	
12:40	20	T: =どうしたん? =		
12:43	21	K: =あつい=		
12:44	22	T: =寝坊してきたからちゃうか?		
12:46	23	T: (Kが学校に)いまさっき来たんですよ=	T: Mに言う。	
12:47	24	M: =そうなんだ=		
12:49	25	T: =3分前(.)はじまる3分くらい前=		
12:51	26	M: =ギリギリセーフやったん		
13:14	27	K: (ホース状のものの長さ)まえ7倍あったけど(.)いま3倍しかない=	K: TとMに話しかける。	
13:18	28	M: =あ: :あ: : :そっか(.)まえ7倍あったけど		
13:34	29		K: ホース状のものの端を手にもって動かそうとするが, 持て余している(もしくは材料ケースに紙コップが無い)。Yたちの造形物(円錐形を解体している)を見る。	
14:24	30		K: 隣にいる男女4人組がつくる四角錐, 男子5人組がつくる城(発表1)を見たり, 材料箱③の周りに散らばっているコップを集めたりする。	
14:41	31		K: 集めたコップ(紙コップの束1本分程度)をホース状のものにつなげる。その後, Yたちに近づき造形物(前方後円墳や円形)を見る。	
15:27	32	K: 紙コップが ( )	K: Tに近づく(紙コップが不足していることを訴えていると思われる)。	
16:03	33		T: 教材庫から補充用紙コップが入った材料箱④を持ってくる。 子ども達: 材料箱④に紙コップを取りに行く。	

【場面15】Yたち

【場面16】A

【場面17】K

【場面30】男女4人組の四角錐, 男子5人組の城

【場面31】Yたち

16:19	34		K：材料箱④から紙コップの束2本分を取り、ホース状のものにつなげる。さらに材料箱④へ紙コップの束1本分を取りに行く。	
16:32	35		T：教材庫から補充用紙コップが入った材料箱⑤を持ってくる。 K：材料箱⑤から紙コップの束2本分を持っていき、ホース状のものにつなげる。ホース状のもの長さは、ホールの窓側から中央まで広がるU字形となる。	
17:12	36	M：長くなっているぞ(.)ふふ	M：Kの様子について言う。 K：U字形になったホース状のものを直線的に伸ばし始めたり、女子5人組の前方後円墳(発表2)を見る。	
17:37	37	T：Kさん(.)何をしてるん?何をしてるん?＝	T：Kへ話しかける。	
17:46	38	K：＝えっ( )巻いてる感じ(.)あれをつくりたいねん(.)あれを(.)あのソフトクリームみたいな	K：Tに手振りで渦巻き状の形を示して説明する。	
18:11	39		K：ホース状のものを直線的に伸ばし続けるが、途中で分離する。 Yたち2人組：コップを並べて円をつくる。	
18:32	40	M：あっ(.)切れてる	M：Kの様子について言う。 K：分離したホース状のものを直そうとするが、分離した短いホース状のものを蛇のようにうねらせて移動する。残りのホース状のものをC字形にして両手で持とうとするが、さらに分離する。	
19:16	41	M：おおおお(.)持ち上がるんか(.)それ	M：Kの様子について言う。 K：短く分離したホース状のものの両端を手にもって、活動当初のホール窓際(広く空いたスペース)に移動する。	
19:25	42	M：はっはっはっはっ	K：分離したホース状の残りを輪につなげて笑顔で車輪のように転がすが、途中でばらける。 M：Kの様子を見て笑う。	
19:54	43		K：ばらけたホース状のものにコップをつないで、再度車輪のようにするがばらける。	
20:04	44	K：よしっ(.)わかった	K：輪にすることをやめて直線的なホース状のものとして蛇のようにうねらせて移動する。先に移動させたホース状のものにつなげる。	
21:17	45	M：すごいな(.)まるく(.)まるくなるんやなこれ	M：Kに話しかける。 K：Yたちの様子(円錐をつくる)を見たり、自分の残りのホース状のもので一つ目の輪をつくったりする。	

【場面 35】 K

【場面 36】 K, T

【場面 39】 K

【場面 42】 K

21:31	46		K：残りのホース状のもので二つ目の輪をつくる。その後、二つの輪を2段重ねにする(二つの輪はほぼ同じ大きさ)。	
22:00	47	M：おっ(.)ふふふ(.)まるくなるのは(.)同じ数がひつようなんかな？	M：Kの様子について言う。	
22:16	48	M：ちっさいまる(.)むずかしいな	M：Kの様子について言う。 K：残りのホース状のもので三つ目の輪をつろうとする。残りのホースの長さが短いため、輪とするのが難しい様子。その後、コップを継ぎ足して三つ目の輪をつくる。	
22:24	49	M：すごいな：：蛇使いのようになうってる	M：Kの様子について言う。	
22:33	50	K：できた＝	K：他の二つより小さい三つ目の輪をつくる。	
22:34	51	M：＝おっおっおっ(.)ちっちゃいまるができてる	M：Kの様子について言う。	
22:37	52		K：三つ目の輪を持ち上げて、2段重ねの輪の上に乗せて笑顔になる。	
22:47	53	K：よしっ(.)これで乗っけていこう	K：残りのホースの両端を手にもって、3段重ねの輪の上に置く。女子5人組の前方後円墳(発表2)やYたちの円錐を見たり、自分の3段重ねの輪を押しながら、ホールの広い場所(元の窓側)に移動する。	
24:02	54		K：3段重ねの輪をほどこいて、ホース状にしてつなぎ始める。一本となったホース状のものは、ホールの中央から窓側まで届いて折り返すくらいの長さとなる。	
26:08	55		K：材料箱⑤から紙コップの束2本を持ってきて、ホース状のものにつなぐ。	
26:10	56	T：あと5分前でござま：：：す	T：子どもたちに活動の残り時間を伝える(am9:15頃)。	
26:32	57		K：材料箱⑤から紙コップの束2本を持ってきて、ホース状のものにつなぐ。	
27:14	58		K：材料箱⑤から紙コップの束2本を持ってきて、ホース状のものにつなぐ。	
27:38	59		K：材料箱⑤から紙コップの束4本を持ってきて、ホース状のものにつなぐ。	
28:27	60		K：笑顔で材料箱⑤から紙コップの束5本を持ってくる。その様子をTに写真に撮ってもらう。	
28:56	61	M：すごいな(.)＝	M：Kの様子について言う。	
28:55	62	T：＝満足げな顔だ	K：笑顔で紙コップの束5本をホース状のものにつなぐ。ホース状のもの長さは、ホールの中央から窓側まで広がるU字形となる。	

【場面46】K


【場面48】K

【場面52】K

【場面53】K, Yたち

【場面58】K

【場面61】K

29:29	63		K: U字形となったホース状のものの長さに満足した様子で、U字形の端に寝そべる。	 <p style="text-align: right;">【場面 63】 K</p>
29:30	64	K: うしっ=	K: M に笑顔で言う。	
29:30	65	M: =つなげつくした?	K: 第1次のようにU字形のホース状のものの端から、自分の身長を基にして長さを測る。	
29:33	66	M: さあ(.)何倍(.)何倍なるやろ?		
30:00	67	M: 3倍	T: Kの様子を撮影する。	
30:12	68	M: 4倍目		
30:53	69	K: 7倍=	K: 自分の身長を基にして長さを測り続ける。	
30:54	70	M: =7倍?		
30:58	71	M: あれっ(.)まえ7倍だったっけか? =		
30:59	72	K: =うん=	K: 笑顔で応える。	
30:59	73	M: =おお: : :じゃあすでに7倍を超えています(.)ふふ(.)どきどき(.)どきどき	K: 自分の身長を基にして長さを測り続ける。	
32:14	74	M: 何倍あった? =	M: K に話しかける。	
32:13	75	K: =12倍と(.)あとちょっと=		
32:16	76	M: =12倍とちょっと(.)おお: : :すごい		
32:25	77	T: あと(.)もうそろそろ終わります: : : :す	T: 子どもたちへ残りの活動時間を伝える。 K: ホース状のものの近くに散らばっているコップを拾い集めて、コップを継ぎ足す。その後、ホース状のものに再び寝そべって、13倍目の長さを測る。	
32:55	78	M: おっ(.)12倍きたか? 13倍か? =	M: Kの様子について言う。	
32:59	79	K: =よしっ(.)13=	K: M に笑顔で応える。	
33:09	80	M: =すごい(.)ロングロングですね		
34:43	81	T: はい(.)終了しま: : : :す(.)集まってください	T: 子ども達に活動時間の終了であるため、教員の周りに集まるよう伝える。 K: 教員の方に移動する。	
35:16	82	T: M先生、もし見ていて気が付いたことがあれば=	T: Mへ子どもたちの造形行為についてコメントを求める。	 <p style="text-align: right;">【場面 77-2】 K</p>
35:20	83	M: =最初私がね先生がね言った(.)あの(.)問いをもしくはテーマをつくりながらつくってほしいということでしたけど(.)皆さんどうでしたかね?	M: 子ども達に「問い」や「テーマ」を意識しながら、どのような活動を行ったかについて発表を促す。	



35:56	84		発表1 (男子5人)：倒れないように四角に囲って壁二重で「城」をつくって、隣に倒れにくい「タワー」をつくった。	
36:33	85		発表2(女子5人)：第1次のように「前方後円墳」をつくった。第1次は2重3重の壁にしたが、今回は1重の壁にした。高くできたけど、壊れやすかった。	
37:33	86		発表3(女子2人)：「鉛筆のような形の塔」をつくった。はじめの不格好な円形のままだんどん積んでいったらこの形となった。意図的ではなく偶然にできた。	
38:15	87		発表4(女子2人組)：個々にタワーみないなもの(一重の壁の円柱)を円柱をつくったが、つなげることで強さ(頑丈さ)を出した。	
38:44	88	M:時間にしたら20か30分ぐらいなんだけど(.)こんないろんな不思議な形ができたり壊れないようにとか大きいようにとか(.)より長くとかいうような(.)いろいろな工夫があつてびっくりしました。今日やったことを(.)あのワークシートにね(.)皆さんの気づきを書いてほしいと思います。	M:子ども達に、今回やったことや気付いたことをワークシートに記入してほしいと伝える。	
39:04	89	T:しっかりと今回はメリハリをつけて(.)今度は振り返りをしてください(.)また1回2回ぐらいやれたらと思っています	T:子ども達にワークシートの記入と、今後の予定を伝える。 子ども達:ワークシートの記入をする。 K:ワークシートに記入する。 【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】 「コップをつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなげると、曲がりました。14倍もありました。☆問い、より長く」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】 「立体的にはできなかったのですが、次こそは立体的にしたいです。」	
43:04	90		K:ワークシートに記入後、YたちやAに話しかけたり造形物を見たりする。	
43:50	91		T:子ども達に片づけの開始を伝える。 K:ホース状のものの隣に材料ケースを置き、材料ケースの長さを基にホース状のものを分離して片付ける。活動終了。	

【場面84】男子5人組

発表1「城とタワー」

【場面85】女子5人組

発表2「前方後円墳」

【場面86】女子2人組

発表3「鉛筆のような塔」

【場面87】女子2人組

発表4「つなげたタワー」

【場面90】Yたちのタワー

【場面91】K

#### 4-4-3-2-2 【事例3-2】におけるKの学びの生成

「造形遊び」において子ども（K）が多様な他者（大人：TやM，友達：A，Yたち2人組，男女4人組，男子5人組など）と協働的・対話的・状況的に学びを生成（アクチュアルなく自己>と<意味>を共起的・円環的につくり，つくりかえ，つくる）する在りようについて，エピソード（表19）を反映させた表21に基づいて考察する。表21は，子ども（K）の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界（もの，こと，人）の<意味>の生成（つくり，つくりかえ，つくる）を可視化したものである。

事例3-2「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる，ホース状のもので立体的な造形物をつくる」について，活動開始早々，Kは材料箱①から紙コップの束を持ってきては繋ぐことを繰り返し，事例3-1（第1次）のようにホース状にする。Kはホース状のものを手で押して蛇のようにうねらせながら，ホールの中央に移動したり，Yたち（2人組）に話しかけたりする（No.04-05）。さらに，Kはホース状のものを蛇のようにうねらせながら，ホールの反対側の窓側へ移動して，ホールの中央側に折り返して移動し続けるが，コップがばらける（No.06-07）。Kはコップを再び一本のホース状にまとめて，蛇のようにうねらせる。以降，Kはホース状のものにコップをたくさん繋げることを繰り返し，第1次よりホース状のものを長くすることや，ホース状のもので立体的な造形物をつくることを試行錯誤する。

【表 21】事例 3-2 (第 2 次) における K の<意味>生成 (作成：村田透)

<p>K (問題…一人で紙コップをたくさん繋げて、第1次より長いホースをつくるのか?)</p> <p>K (問題…紙コップを繋げた長いホース状のもので、どのような立体的な造形物ができるのか?)</p>	<p>K&lt;コップの束をもってくる、コップの形・色・感触を感じる(紙コップの束が曲がる)&gt; (No.4)</p>	<p>第1次・K&lt;紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる(多様な形ができる、身長7倍の長さのホースができる)&gt;</p> <p>T&amp;M&lt;導入(題材のねらい、紙コップの基本的な方法例、ルール、活動の流れ)&gt; (No.01-02)</p>	
	<p>K&lt;コップの束を繋げてホース状にする、ホース状のものをうねらせながらホール窓際から中央へ、さらにホールの中央から反対側の窓際まで移動して、ホールの中央に折り返す&gt; (No.04-06)</p>		
	<p>K&lt;うねらせたホース状のものがばらける、コップの束をもってきてはホース状のものに繋げることを3回繰り返す、C字形にする&gt; (No.07-11)</p>		<p>Yたち2人組&lt;円錐&gt; (No.10, 13)</p>
	<p>K&lt;C字形を一直線のホース状にしてうねらせようとする&gt; (No.11-14)</p>		<p>A&lt;正方形&gt; (No.16-17)</p>
	<p>K&lt;身長を基にしてホース状の長さを測る&gt; (No.18) ※身長3倍</p> <p>K&lt;ホース状の長さについて第1次は7倍であったが、今は3倍しかないと評価する&gt; (No.27)</p>		<p>Yたち2人組&lt;円錐形&gt; (No.18)</p>
	<p>K&lt;コップが材料箱に無いため、ホールに散らばっているコップを集める、ホース状のものに繋げる、Tにコップの不足を訴える&gt; (No.29-32)</p>		<p>男女4人組&lt;四角錐&gt; (No.30)</p> <p>男子5人組&lt;城&gt; (No.30)</p> <p>Yたち2人組&lt;前方後円墳、円形&gt; (No.31)</p>
	<p>K&lt;コップの束をもってきてホース状のものに繋げることを3回繰り返す、ホールの窓際から中央まで広がるU字形にする&gt; (No.34-35)</p>		<p>T&lt;コップを補充する&gt; (No.33)</p> <p>T&lt;コップを補充する&gt; (No.35)</p>
	<p>K&lt;U字形のホース状のものを直線的に伸ばす&gt; (No.34-38)</p> <p>K&lt;Tに自分がつくりたい造形物(ソフトクリーム)を説明する&gt; (No.38)</p>		<p>女子5人組&lt;前方後円墳&gt; (No.36)</p> <p>K&lt;イメージ:ソフトクリーム&gt; (No.38)</p>
	<p>K&lt;ホース状のものが分離する、ホース状のものをうねらせる、ホース状のものを持ち上げてホールの窓際に移動する&gt; (No.39-41)</p>		
	<p>K&lt;ホース状のものから輪をつくり、車輪のように転がすが、ばらける&gt; (No.42-43)</p>		
	<p>K&lt;ホース状のものから三つの輪をつくり3段重ねにする&gt; (No.45-52)</p>		<p>Yたち2人組&lt;円錐&gt; (No.45)</p>
	<p>K&lt;3段重ねの輪の上に残りのホース状のものを乗せて、ホールの窓際に移動する&gt; (No.53)</p>		<p>女子5人組&lt;前方後円墳&gt; (No.53)</p> <p>Yたち2人組&lt;円錐&gt; (No.53)</p>
	<p>K&lt;3段重ねの輪をほどいて一本のホース状に繋ぐ、材料箱からコップの束をもってきてはホース状のものに繋げることを5回繰り返す、ホールの中央から窓側まで広がる大きなU字形とする&gt; (No.54-62)</p>		<p>T&lt;終了5分前を伝える&gt; (No.56)</p>
	<p>K&lt;身長を基にしてホース状の長さを測る&gt; (No.63-76) ※身長12倍</p>		<p>T&lt;終了間近を伝える&gt; (No.77)</p>
	<p>K&lt;ホース状のものにコップをさらに継ぎ足し、ホース状の長さを測る&gt; (No.77-81) ※身長14倍</p>		<p>T&lt;終了を伝える&gt; (No.81)</p>
	<p>振り返りでの子どもたちの発表 (No.84-87)</p> <p>&lt;発表1(男子5人組):城とタワー&gt;, &lt;発表2(女子5人組):前方後円墳&gt;</p> <p>&lt;発表3(女子2人組):(鉛筆のような)塔&gt;, &lt;発表4(女子2人組):つなげたタワー&gt;</p>		
	<p>K&lt;ワークシートに記入する:【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「コップをつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなげると、曲がりました。14倍もありました。☆問い、より長く」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「立体的にはできなかったので、次こそは立体的にしたいです。」&gt; (No.89)</p>		

【補足1】アルファベット(行為の主体)、<>内(生成した意味)、No.○(行為の出現順)。

【補足2】各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

4-4-3-3 【事例 3-3】紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくるK (第3次)

4-4-3-3-1 【事例 3-3】におけるKのエピソード

K (男児) を中心に採り上げる。K は一人で「造形遊び」をするが、親しい関係にある A や Y たち 2 人組や男女 4 人組などの造形物・造形行為を見聞きしたりする。K と M (村田, K の撮影者) や T (担任教員) は, 事例 3-1 (第 1 次) や事例 3-2 (第 2 次) 同様に活動時間を通して対話的なやりとりがある。エピソード (表 22) は相互行為分析 (表 23) を基に作成したものであり, 相互行為分析やエピソードにおける番号 (No.○) は, 行為の出現順を示す。



【図 55】(左) ホース状のものをいかした立体的な造形物 (紐のようなこぶ結び) をつくる K (No.13)



【図 56】(右) ホース状のものをいかした立体的な造形物 (2 段重ねの輪) をつくる K (No.43)



【図 57】A の「前方後円墳」(No.08)



【図 58】男女 4 人組の内の男子の「大きな輪」(No.33)





KにMが「おっ(.)ふふふ(.)うねうねしていますね：：」(No.05)と言うと、KはMに笑顔を向ける。さらにKは材料ケース④から紙コップの束一本を持ってきて、ホース状のものに繋げる。

Kはホース状のものをU字形にする。その後、Kは材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、ホース状のものに繋ぎL字形にする。さらにKは材料箱①から紙コップの束を3本持ってきて、L字形のホース状のものにつなぐ(No.06-07)。

KはL字形のホース状のものを二分割して、C字形を2個つくる。その後、Kは片方のC字形から一部を切り離し、もう片方のC字形につなげて輪の形にする。時折、Kは周囲の子どもたちの様子を見る。さらにKは、残ったC字形を手で動かして床の上をうねらせる。自分のホースがAの造形物(前方後円墳)に近づき、Aに手で阻止される(No.08)。

Kはうねらせたホース状のものを輪の端に繋げ、輪の両端が交差した形とする(No.09)。MがKの輪について「なんか(.)結び目みたい」(No.10)と言うと、KはMに「結ぶ(.)結ぶねん」(No.11)とホース状のものを紐のように結びたいと言う。Kは材料箱①から紙コップの束2本を持ってきて、輪の端に繋げて8字形にする。さらに、Kは、材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、8字形の端に繋いで長くし、8字形のホースの交差部分を立体的に交差(こぶ結び状)させる(No.13-14)。

しかし、Kは頭を掻きながら考える仕草をして、8字形のホースが立体交差している結び目をほどく。Kは、8字形から一部を切り離して、輪をつくる(No.15)。さらにKは8字形のホースから、さらに一部を切り離して、2つ目の輪をつくる。Kは周りの子どもたちの様子を見ながら、二つの輪を2段重ねにする(2つの輪は、ほぼ同じ大きさ)(No.15-17)。

Kは2段目の輪を動かそうとするがコップがばらけて、ホース状になる。その後、Kはホース状となった2段目の輪を1段目の輪から外す。さらにKは材料箱④からコップを持ってきて、ホース状のものにコップを継ぎ足して、大きな輪とする。Kは、大きな輪の上に小さい輪を重ねる(No.19)。

Kは、自分の様子を見ているTに、螺旋状に手を動かして自分がやろうとしていることを説明する(おそらく、輪を上重ねて続けていこうとしている)(No.20)。Kは3つ目の輪をつくろうとするが、途中でやめて、2段重ねの輪の内側に入り、コップを並べ始める。2段目の輪の重なりが緩くなって下に落ち、偶然に2重の輪となる。Kは緩くなった外側の輪を移動させようとするが、コップがばらける(No.21)。

MはKに「おおお：：豪快に弾けた(.)ふふふ」(No.22)と言うと、Kは「無理やわ」(No.23)と言う。さらにMはKに「あははは(.)結べた？」(No.24)と聞くと、Kは「や：：ま：：結べんかった」(No.25)と応える。Kは輪の内外に散らばったコップをどけて、輪の内側に座り、輪の内側にコップを並べ始める。その後、Kは輪の外側に出て、輪の内側にコップを並べ続ける。やがて輪の内側の縁に沿ってコップを並べ終える(No.26-27)。

Kは2個目の輪をつくりはじめる。Kは思うように輪をつくることができず、コップがばらけて苦笑いする(No.28)。Kは材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、改めて2個目の輪をつくる。Kは2個目の輪の中に入り、輪を持ち上げ、さらに1個目の輪の上に2個目の輪を重ねる。1段目の輪の内側に並べたコップの上に、2段目の輪が調度よい大きさに乗る(No.29-30)。

Kは、自分の様子を見ているTに、螺旋状に手を動かして自分がやろうとしていることを説明する(おそらく、この調子で、次々と上に輪を重ねていくことを伝えている)(No.32)。Kは1段目の輪の内側に2列目のコップを並べる。時折、Kは隣の男女4人組(発表2「白い巨塔」)の一人(男子)と話したり、彼がコップを並べてつくる大きな輪を見たりする。さらに、Kは輪の1段目の内側に3列目のコップを並べる(No.33)。

Tが子ども達に「あと5分です(.)集中して頑張ってください」(No.34)と伝える。MはKに「(輪の)内側に(コップを)並べ始めております」(No.35)や「まさか(.)これ(1目の輪の上に2段目の輪が)ちょうど乗るとはね：：」(No.36)と言う。Kは輪の1段目の内側に、全てコップを敷き詰め終える。さらに、Kは輪の2段目の内側にコップを並べる(No.36-37)。

Tは子ども達に「ええ(.)のこり3分ぐらいでございます(.)写真とってほしい子は言ってね」(No.38)と伝える。Kは2段目の輪の縁に沿って内側にコップを並べ終えた後、2段目の輪の内側2列目にコップを並べる(No.39)。

Tは子ども達に、そろそろ活動時間の終わりが近いことを伝える(No.40)。Kは男女4人組(発表2「白い巨塔」)の様子やYたち2人組(発表1「斜めの塔」)の様子を見たりする(No.41)。

Tは子ども達に「あとじゃあ1分で終わります:::す」(No.41)と伝える。Kは輪の2段目にコップを積みやすくするために輪の1段目に隙間を無くコップを敷き詰めつつ、輪の2段目の内側にコップを並べる(No.42)。Kは輪の1段目よりも2段目は慎重にコップを並べる。輪の2段目の内側2列目にコップを並べ終えると、3列目にコップを並べる(No.43)。

Tが子ども達に活動の終了を伝えて集合するよう促す(No.44)。Kは輪の2段目の内側3列目にコップを並べている途中であったが、Tの方に移動する(No.43)。


活動の振り返りの時間の際、Mは子ども達に今回の授業で行ったことを紹介するよう促す。活動紹介では、発表1(Yたち2人組):「斜めの塔」(No.47)、発表2(男女4人組):「白い巨塔(ピラミッド)」(No.48)、発表3(男子5人組):「タワー(3つの円柱、3つの三角錐)をつなげる」(No.49)があった。さらにMはKの造形物・造形行為について採り上げ、並べる・積む以外にも、重ねる(紙コップをスタッキングさせる)という方法もあることを紹介する(No.50)。

その後、Tは今回の活動についてワークシートへの記入するように伝える(No.52)。Kは、以下の内容を記入する。【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「テーマ、速くつくる。囲いをつくって、その中にコップを入れていく。」【さらにチャレンジしたこと、より良くしたいこと】「もっと高くつみたいです。立体的につくれたので大きくもみたいです。」

子ども達はワークシートを記入後、自分の造形物の片づけをして活動終了となる(No.53)。

【表23】事例3-3 K「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」(第3次, 2019.6.28)

の相互行為分析(作成:村田透)

時間 分:秒	No.	会話	相互行為	相互行為(映像)
00:00	01	T:(授業の挨拶) M:(第2次の振り返り)	T:子ども達に、今回が題材名「紙コップをならべて、つんで、○○○して」の第3回目であることを伝える。 M:造形遊びを3回連続でやった意図として、自分の気付きを次々につなげていって、「形や方法」を工夫してほしいためである(「形、方法」を板書)。前回(第2回目)にて「問い」や「テーマ」を意識しながらつくってほしいと伝えた(「問い、テーマ」を板書)。皆のワークシートを見ると、次のような「問い、テーマ」や「形、方法」の工夫があった。何かに見立てる(ピラミッド、城、古墳など)。コップの数を決めてつくる。時間を考えてつくる(約30分間で何ができる)。人数を工夫する(一人でつくる、大人数で速くつくるなど)。美しさ、頑丈さ、大きさを考えてつくる。窓からの風を利用する(風に負けないように形を工夫する)。自分の感情や気持ち	 <p>【場面01】M</p>

			(嬉しい、楽しい、悲しい、興奮するなど)を表現するなどである。	
04:48	02	M:今日は形方法をいろいろ試しながら(.)さらに自分の問いとテーマを意識してやってもらいたいな(.)前の問いやテーマ引き続きでもよいし(.)新しいことにチャレンジしてよいですけど(.)さらに(.)共通点相違点(.)みんな言葉知ってる?共通点は同じことですよ(.)相違点は違うこと(.)何なのかなっていうことを考えてほしいです	第3回目も形や方法を試しながら、「問い、テーマ」を意識してつくってほしい。「問い、テーマ」は、前回からの引き続きでもよいし、新しくしてもよい。さらに共通点(同じこと)と相違点(違うこと)ことも考えてほしい(「共通点(同じ)」「相違点(違)」を板書)。例えば、形が同じでも大きくすると崩れるという違いがあるとか、形は異なるが並べ方は共通であるとかなどであることを伝える。	 【場面02】導入時の白板  【場面04】K
06:31	03	T:(時間の伝達)	T:子ども達に今回の活動時間も、前回同様am9:15までの約25分間でやることを伝える。	 【場面05】K
06:38	04		K:材料箱④から紙コップの束3本を持ってきて、ホース状につなげる。ホース状にしたものを手で押して床の上をうねらせながら、いつもの場所(ホール中央)に移動する。	 【場面06】K
07:31	05	M:おっ(.)ふふふ(.)うねうねしていますね: :	M:Kに話しかける。 K:材料ケース④から紙コップの束一本を持ってきて、ホース状のものにつなげる。Mに笑顔を向ける。	 【場面08-1】K
07:39	06		K:ホース状のものをU字形にする(輪にしようとする)。その後、材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、ホース状のものにつなぐ。ホース状のものをL字形にする。	 【場面08-2】AとK
08:28	07		K:材料箱①から紙コップの束を3本持ってきて、ホース状のものにつなぐ。	 【場面09】輪をつくるK
08:54	08		K:ホース状のものを二分割して、双方の形をC字形にする。その後、二つのC字形の片方から一部を切り離し、もう片方につなげて輪の形にする。時折、周囲の子どもたちの様子を見る。残ったC字形をホース状にして手にもって動かし、床の上をうねらせる。自分のホースがAの造形物(前方後円墳)に近づき、Aに手で阻止される。	
11:27	09		K:ホース状のものを輪の端につなげる(輪の両端が交差した形となる。)	
11:49	10	M:なんか(.)結び目みたい=		
11:51	11	K:=結ぶ(.)結ぶねん=	A:Mへ、ホース状のものを結びたいと伝える。	
11:53	12	M:=結ぶの(.)なるほど		



11:55	13		K：材料箱①から紙コップの束2本を持ってきて、輪の端につなげて8字形にする。さらに、8字形のホースが交差する部分を立体的に交差（こぶ結び状）させようとする。	
12:37	14		K：材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、8字形の端につなぎ、ホースの交差部分を立体的に交差（こぶ結び状）させる。	【場面13】8字形にするK
13:09	15		K：頭を掻きながら考える仕草をして、8字形のホースが立体交差している結び目をほどく。8字形から一部を切り離し小さい輪をつくる。	
13:49	16	M：これは(.)独自の発明や	M：Kの行為について言う。 K：8字形の残りから、さらに一部を切り離して、2つ目の輪をつくる。	【場面15】K
15:02	17	M：同じサイズの大きさに なってる	K：周りの子どもたちの様子を見ながら、二つの輪を2段重ねにする（2つの輪は、ほぼ同じ大きさ）。	
15:10	18	M：ホース使いですね	M：Kの行為について言う。	【場面17】Kの2段重ねの輪
15:15	19		K：2つに重ねた輪の2段目を動かそうとするがコップがばらけて、ホース状になる。その後、ばらけた2段目のホース状の輪を1段目から外す。さらに材料箱④からコップを持ってきて、ホース状のものにコップを継ぎ足して、大きな輪とする。大きな輪の上に小さい輪を重ねる。	
16:26	20	K：( )	K：Tに自分がやろうとしていることについて、螺旋状に手を動かして説明する（おそらく、輪の上に重ねて続けていこうとしている）。	【場面19】K
16:39	21		K：3つ目の輪をつくらうとするが、途中でやめて、2段重ねの輪の内側に入り、コップを並べ始める。2段目の輪の重なりが緩くなって下に落ち、偶然に二重の輪となる。緩くなった外側の輪を移動させようとするが、コップがばらける。	【場面21】K
18:04	22	M：おおお：：豪快に弾けた(.)ふふふ=	M：Kに話しかける。	
18:12	23	K：=無理やわ=		【場面26】K
18:15	24	M：=あははは(.)結べた？=		
18:17	25	K：=や：：まま：：：結べんかった=		
18:19	26	M：=結べなかった	K：輪の内外に散らばったコップをどける。	【場面27-1】
18:23	27	M：輪っかになってます	M：Kの行為について言う。 K：輪の内側に座り、輪の内側にコップを並べ始める。その後、輪の外側に出て、輪の内側に	輪の中でコップを積むK

			コップを並べ続ける。やがて輪の内側の縁に全てコップを並べる。	
19:23	28		K：2個目の輪をつくりはじめる。思うように輪にならず、コップがばらけて苦笑いする。	
19:34	29	M：思うようにならない	M：Kの行為について言う。 K：材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、改めて2個目の輪をつくる(輪にするには、適度なコップを重ねた長さが必要と思われる。)	
20:15	30		K：2個目の輪ができて、その輪の中に自分が入って持ち上げて、1個目の輪の上に重ねる。1段目の輪の内側に並べたコップの上に、2段目の輪がちょうど大きさで乗る。	
20:22	31	M：ちょうど内側の並べたやつにのっかった	M：Kの行為について言う。	
20:30	32	K：( )	K：自分の様子を見ているTに、螺旋状に手を動かして自分がやろうとしていることを説明する(おそらく、この調子で、次々と上に輪を重ねていくことを伝えている)。	
20:44	33		K：1段目の輪の内側に2列目のコップを並べ始める。隣の男女4人組(発表2「白い巨塔」)の一人(男子)と話したり、彼がつくる大きな輪を見たりする。さらに、Kは輪の1段目の内側に3列目のコップを並べ始める。	
21:26	34	T：あと5分です(.)集中して頑張ってください	T：子ども達に活動の残り時間を伝える。	
22:36	35	M：(輪の内側に)コップを)並べ始めております	M：Kの行為について言う。	
22:55	36	M：まさか(.)これ(1目の輪の上に2段目の輪が)ちょうど乗るとはね：：：	K：輪の1段目の内側に、次々とコップを敷き詰める。時折、周りの子どもたちの様子をみる。	
24:35	37	M：おっ(.)埋まった	M：Kの行為について言う。 K：輪の1段目の内側に、全てコップを敷き詰め終える。さらに、輪の2段目の内側にコップを並べ始める。	
25:03	38	T：ええ(.)のこり3分ぐらいでございます(.)写真とってほしい子は言ってね	T：子どもたちに活動の残り時間を伝える。	
25:22	39		K：輪の2段目の内側にコップを並べつづける。2段目の輪の内側1列目のコップを並べ終えた後、内側2列目にコップを並べ始める。	
27:00	40	T：( )	T：子どもたちに、そろそろ活動時間の終わりが近いことを伝える。	

			K：男女4人組（発表2「白い巨塔」）の様子やYたち2人組（発表1「斜めの塔」）の様子を見たりする。	
27:38	41	T：あとじゃあ1分で終わります：：：す	T：子どもたちに残りの活動時間を伝える。	
27:07	42	M：おっ(.)3段目になってきてる	M：Kの行為について言う。 K：。輪の2段目にコップを積みやすくするために輪の1段目に隙間を無くコップを敷き詰めつつ、輪の2段目の内側にコップを並べる。	
27:57	43		K：輪の2段目の内側にコップを並べ続ける。輪の1段目よりも2段目は慎重にコップを並べる。輪の2段目の内側2列目にコップを並べ終えたと、3列目にコップを並べる。	
29:16	44	T：はい(.)じゃあ(.)こちら集合してください：：：い	T：子どもたち全員に集合するよう促す。	
29:27	45		K：輪の2段目の内側3列目にコップを並べている途中であったが、教員の方に移動する。	
29:55	46	M：テーマとか問いをつくりながら同じこととか違うところ何なのかな：：：とこういうことを意識してほしいなということをお話しましたが(.)いろいろ聞いていきたいんですけども	M：振り返りの時間。子どもたちに今日は第3回目の活動であり、導入の際に、いろいろな「形や方法」の工夫をしたり、「テーマ、問い」をつくりたりしながら、「共通点や相違点」を意識して活動してほしいと伝えたことを振り返り、発表を促す。	
30:33	47		発表1(Yたち2人組)：「斜めの塔」について、紙コップが円錐形であり上向きと下向きを交互に並べることで、隙間無く積む工夫をした。	
31:50	48		発表2(男女4人組)：「白い巨塔(ピラミッド)」を、どのようにしたら速くできるのかを試みた。人数を4人くらいでやってみたが、6人ぐらいいるともっと速くできると思う。 M：古墳をつくる方法を社会の時間で学習したと思うが、一人ではできない。何百人何千人という大勢の人たちでつくったから、あのような大きなものができたなどと伝える。	
32:53	49		発表3(男子5人組)：一人一人がタワー(3つの円柱、3つの三角錐)をつくって、その後に個々の造形物をどのようにつなげるかを考えた。個々にそれぞれタワーをつくったが、「つなげるために壊さないように」というテーマをもってつくった。	
33:53	50		M：Kの造形物・造形行為について、並べる・積む以外にも、重ねるという方法もある。コップをスタッキング(同じ規格の形で重ねることができるようになっている)することで、たくさんと同じ形のを短い長さでつなぐことがで	

【場面42】K

【場面43】2段重ねの輪の2段目にコップを並べるK

【場面47】Yたち2人組  
発表1「斜めの塔」

【場面48】男女4人組  
発表2「白い巨頭」

【場面49】男子5人組  
発表3「タワーをつなげる」

【場面50】Kの造形物・造形行為を伝えるM

			きるし、スタッキングした状態がグニャグニャと動く状態を生かしている人もいることを伝える。	
34:46	51	M:みんながこういうようにやってくれた事って(.)一つの答えは無いですよね(.)一つの答えは無いよね(.)大きくしようと思ったら崩れたり(.)頑丈にしようと思ったら紙コップがいたり(.)人を多くしたり減らしたりというような一つの答えが無いんですけども(.)あれこれするなかで自分の思いを実現していくってことは(.)あの:::実は非常に大切なんです(.).答えがあるということは必ず無いんだから(.)というような感じで共通点とか相違点とかいうことも考えながら自分の思いを実現していくってというような造形遊びをしました。	M:今回の活動では3回連続で行って、それぞれ「問い、テーマ」を意識しながらつくってきた。やってみて必ずしも答え(解決法)が一つではない(大きくすると崩れる,頑丈にするとたくさんのコップや人が必要など)ものの、あれこれ試す中で、「問い、テーマ」をつくり、つくりかえながら自分の思いを実現するという造形遊びをしたことを伝えてまとめとする。	
35:40	52	T:(ワークシートの記入について)	T:子どもたち全員にワークシート記入を促す。 子どもたち:ワークシートを記入する。 K:ワークシートを記入する。 【チャレンジしたこと,発見・工夫したこと】 「テーマ、速くつくる。囲いをつくって、その中にコップを入れていく。」 【さらにチャレンジしたこと,より良くしたいこと】 「もっと高くつみたいです。立体的につくられたので大きくもみたいです。」	 <p>【場面 52】 K</p>
38:31	53		K:ワークシートの記入を終えて、自分の造形物の片づけを始める。材料ケースを持ってきて、コップを中に入れて片付ける。終了。	 <p>【場面 53】 K</p>



#### 4-4-3-3-2 【事例 3-3】における K の学びの生成

「造形遊び」において子ども (K) が多様な他者 (大人: T や M, 友達: A, Y たち 2 人組, 男女 4 人組など) と協働的・対話的・状況的に学びを生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる) する在りようについて, エピソード (表 22) を反映させた表 24 に基づいて考察する。表 24 は, 子ども (K) の表層的意識の次元に顕在化した身の回りの世界 (もの, こと, 人) の<意味>の生成 (つくり, つくりかえ, つくる) を可視化したものである。

事例 3-3「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」について, 活動開始早々, K は材料箱④から紙コップの束 3 本を持ってきて, ホース状に繋げる。K はホース状にしたものを手で押して床の上をうねらせながら, 事例 3-1 (第 1 次) や事例 3-2 (第 2 次) で「造形遊び」をしたホール中央に移動する (No.04)。

K は材料ケース④や①から紙コップの束一本を持ってきてはホース状のものに繋げて, U 字形→L 字形にする (No.06-07)。さらに K は L 字形のホース状のものを二分割して, C 字形を 2 個つくり, 1 個の C 字形から輪をつくる。K は, 残った C 字形を手で動かし床の上をうねらせたり, A の造形物 (前方後円墳) に近づいたりする (No.08)。以降, K は第 2 次では十分にできなかったホース状のものを繋げた立体的な造形物に取り組む。K は, こぶ結び (No.09) や螺旋形 (ソフトクリーム) をイメージした造形物 (2 段重ねの輪) をつくろうと試行錯誤する。



【図 56】ホース状のものをいかした立体的な造形物 (2 段重ねの輪) をつくる K (No.43) ※再掲載

【表 24】事例 3-3 (第 3 次) における K の<意味>生成 (作成：村田透)

K (問題…一人で紙コップをたくさん繋げたホース状のものをづくり、それをいかして時間内にどのような立体的な造形物ができるのか?)	K<コップの束をもってくる、コップの形・色・感触を感じる(紙コップの束が曲がる)> (No.04)	第 1 次・K<紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる> 第 2 次・K<紙コップを長く繋ぐ、ホース状のもので立体的な造形物を試みる> T&M<導入(題材のねらい、紙コップの基本的な方法例、ルール、活動の流れ)> (No.01-02)
	K<コップの束を繋げてホース状にする、ホース状のものをうねらせながら、ホール中央に移動する> (No.04)	
	K<コップの束をもってきてホース状のものに繋げ U 字形にする、コップの束をもってきて U 字形に繋げて L 字形にする> (No.06)	
	K<コップの束をもってきて L 字形に繋げる、L 字形から 2 個の C 字形をつくる、C 字形の一部を切り離して片方の C 字形に繋ぎ輪をつくる、残った C 字形をうねらせながら移動する> (No.08)	A<前方後円墳> (No.08)
	K<残った C 字形を輪に繋ぎ、両端が交差した輪とする> (No.09) K<M に自分がつくりたい造形物(結ぶ)を説明する> (No.11)	K<イメージ：紐のように結ぶ> (No.11)
	K<コップの束をもってきて輪に繋げ 8 字形にする、8 字形のホースが交差する部分を立体的なこぶ結び状とする> (No.13-14)	
	K<8 字形をほどき 2 個の輪をつくる、2 個の輪を 2 段重ねにする> (No.15-17)	
	K<2 段目の輪がばらけてホース状となる、コップの束をもってきてホース状のものに繋ぎ輪にする、2 個の輪を 2 段重ねにする> (No.19)	
	K<T に自分がつくりたい造形物(螺旋形)を説明する> (No.20) K<3 個目の輪をつくらうとするが止める、2 段重ねの輪の内側に入りコップを並べる、2 段目の輪が緩くなり偶然に二重の輪となる、緩くなった外側の輪を移動させようとするがコップがばらける> (No.21) K<T にホース状のものをいかした立体的なこぶ結びは無理と評価する> (No.25)	K<イメージ：螺旋形(ソフトクリーム)> (No.20)
	K<輪の内側に座って輪の内側にコップを並べる、輪の外側に座って輪の内側の縁に沿って 1 列にコップを並べる> (No.26-27)	
	K<2 個目の輪をつくるがばらける、コップの束をもってきてホース状のものに繋ぎ 2 個目の輪をつくる、1 個目の輪の上に 2 個目の輪を乗せる> (No.28-30)	
	K<T に自分がつくりたい造形物(螺旋形)を説明する> (No.32) K<1 段目の輪の内側の 2 列目 3 列目にコップを並べる、1 段目の輪の中心に向かってコップを並べる> (No.33-36)	K<イメージ：螺旋形> (No.32) 男女 4 人組の一人<大きな輪> (No.33) T<終了 5 分前を伝える> (No.34)
	K<1 段目の輪の内側全てにコップを敷き詰めた後、2 段目の輪の内側の縁に沿って 1 列にコップを並べる、2 段目の輪の内側 2 列目のコップを並べる> (No.37-40)	T<終了 3 分前を伝える> (No.38) T<終了間近を伝える> (No.40) 男女 4 人組<白い巨塔> (No.40) Y たち 2 人組<斜めの塔> (No.40)
	K<輪の 2 段目にコップを積みやすくするために 1 段目の輪の内側に隙間無くコップを敷き詰める、2 段目の輪の内側 2 列目 3 列目にコップを並べる、2 段目の輪の内側 3 列目の途中で終了> (No.42-45)	T<終了 1 分前を伝える> (No.41) T<終了を伝える> (No.44)
	振り返りでの子どもたちの発表 (No.47-50) <発表 1(Y たち 2 人組)：斜めの塔>、<発表 2(男女 4 人組)：白い巨塔(ピラミッド)>、 <発表 3(男子 5 人組)：タワー (3 つの円柱、3 つの三角錐)をつなげる>、 <M：K の造形物・造形行為(コップをスタッキングさせる方法)の紹介>	
K<ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「テーマ、速くつくる。囲いをつかって、その中にコップを入れていく。」「さらにチャレンジしたこと、より良くしたいこと」「もっと高くつみたいです。立体的につくれたので大きくもしたいです。」> (No.52)		

【補足 1】アルファベット (行為の主体)、< >内 (生成した意味)、No.○ (行為の出現順)。

【補足 2】各<>を繋ぐ一印は、相互作用・相互行為の関係性を示す。

#### 4-4-3-4 【事例3】子ども（K）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性

【事例3（3-1, 3-2, 3-3）】におけるKの学びの生成（アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、鯨岡が述べる＜自分の心＞を規定する三つの次元<sup>86</sup>である「①重要な大人（T：担任教員，M：村田）との関係の次元」，「②外界との関係の次元」，「③社会文化環境との関係の次元（「造形遊び」の特質がある場の構造，Kが過去に見聞きしたと推察できる前方後円墳やソフトクリームなど）によって成り立つ。

Kの学びの生成（＜自己（私）＞と＜意味＞の共起的生成）は，「①重要な大人との関係の次元」における大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>87</sup>に支えられて展開する。「教育の働き」として，TやMが設定した「造形遊び」の場を挙げることができる。この場は「子どもがたたくさんの紙コップと意思のままにかかわり，並べる，重ねる，積むなどの技法・行為を手がかりに，自らの造形物・造形行為や問いつくりだすこと」を意図しつつ，これまでの子どもの学びや育ちを考慮して，以下の「教育の働き」を込めて設定した場である。

題材の目標，授業計画（45分×全3回），導入の仕方（紙コップの基本的な使用例と3つのルールの伝達），材料・用具（子どもが思いのままに使用できる紙コップの種類・数量，タブレットPCによる学びの記録）や室内（子どもたちが思いのままに活動できる環境としてのホール），まとめの仕方（振り返りによる皆の学びの共有，ワークシートによる学びの整理・記録），第2・3次の活動の導入におけるフィードバック（前時の子どもたちの造形物・造形行為やワークシートの記入の振り返り）など。

大人による「教育の働き」は，大人から子どもへの一方通行の働きかけではなく，大人が現在の子どもたちの情動，身振り手振りや視線や声などの身体の向きなどと反応し合うという関係性（能動—受動の構図）のなかでつくりだされた協働的・対話的・状況的な働きかけである。

Kが造形表現している際の大人の働きかけは，TやMによる「養護の働き」が主である。「養護の働き」は，KとTやMとの四項図式（「K—声—体験」と「大人—声—体験」のまじわり）を基にした，振りや視線や声などの身体の向きなどを反応し合うという関係性（能動—受動の構図）による子どもから大人への「意味世界の敷き写し」<sup>88</sup>として展開する。その都度の状況に応じてTやMは，Kのイメージ，志向性，造形物・造形行為などを感じ・考え，応答する。そのことでKの「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい，自分でやりたいという心の動き）」<sup>89</sup>と「繋合希求欲求（その人と一緒にいたい，その人とつながってほしいという心の動き）」<sup>90</sup>が満たされる。Kの「自己充実欲求」は，大人（TやM）への信頼感や繋がる喜びである「繋合希求欲求」との対の関係となって生じ，Kの＜自己（私）＞と＜意味＞が協働的・対話的・状況

的につくりだされる。

くわえて、Kの学びの生成において、「②外界（ヒト・モノ・コト）のとの関係の次元」も重要である。Kにとって、友達は自分とは異なる＜自己（身、主体、私）＞をもった「造形遊び」をするもう一人の主体である。Kは、友達が思いのままにつくりだす造形物・造形行為に興味・関心をもち、見聞きする。さらにKは友達との関係（能動—受動の構図）による四項図式（「私—声—体験」と「友達—声—体験」のまじわり）を基にして、お互いの身振りや視線や声などの身体の向き、言葉によるイメージや造形物・造形行為などを反応し合うという＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりを通し、お互いの＜意味＞を敷き写し、新たな＜意味＞をつくりだす。

事例 3-1（第1次）においてKは紙コップを繋いでホースのようにして多様な造形物（U、輪、前方後円墳、Ω、9字形、C字形、逆の字形など）をつくり、身長を基にホースの長さ（身長7倍）を測る。それとともにKは、Y（神戸ポートタワーをつくる）、男子6人組（壁をつくる）、女子4人組（未来の古墳をつくる）、A（円柱・タワーをつくる）と直接的にやりとりをしたり、彼らの造形物・造形行為を見聞きしたりする。くわえて、Kは振り返りにて子どもたちの発表（5件）を見聞きしたり、自らの造形物・造形行為について発表したりする。

事例 3-2（第2次）においてKは事例 3-1（第1次）よりも紙コップをたくさん繋いでホース状のものを長くしたり、ホース状のものを立体的な造形物（ソフトクリームをイメージした3段重ねの輪）をつくったり、身長を基にホースの長さ（身長14倍）を測る。それとともにKは、Yたち2人組（円錐や前方後円墳をつくる）やA（ピラミッド・方墳をつくる）と直接的にやりとりをしたり、彼らの造形物・造形行為を見聞きしたりする。さらにKは、男女4人組（四角錘づくり）、男子5人組（城づくり）、女兒5人組（前方後円墳づくり）を見聞きする。くわえて、Kは振り返りにて子どもたちの（4件）を見聞きする。

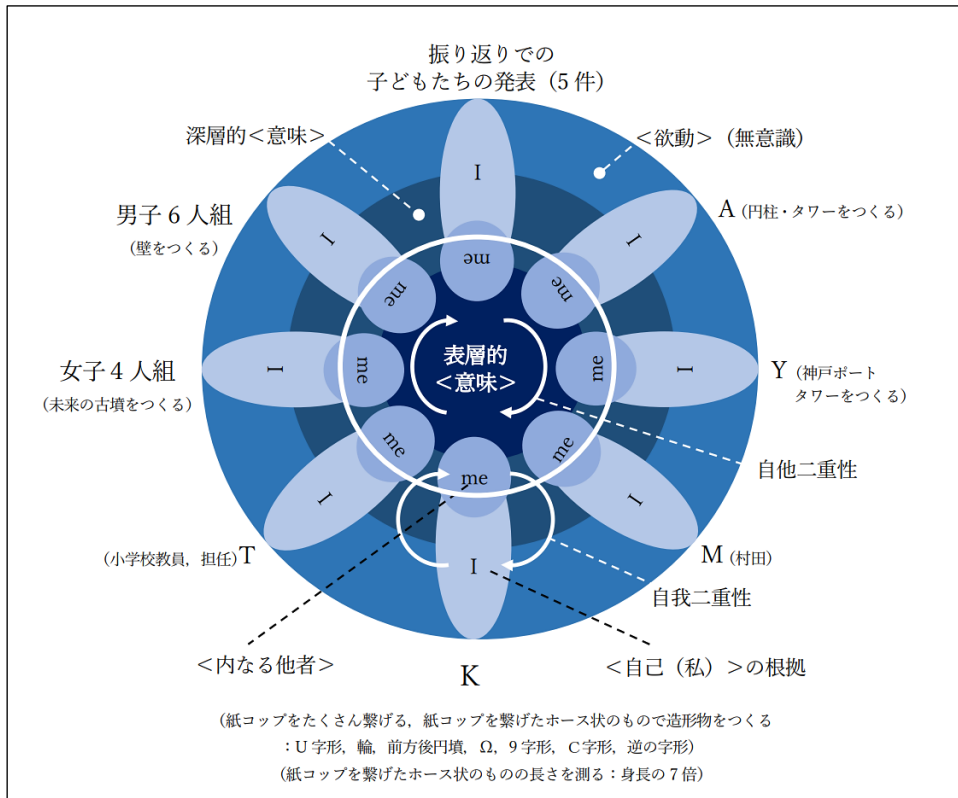
事例 3-3（第3次）においてKは事例 3-2（第2次）で十分に実現できなかった紙コップを繋いだホース状のものをいかした立体的な造形物（紐のようなこぶ結び、螺旋形・ソフトクリームをイメージした2段重ねの輪）をつくる。それとともにKは、A（前方後円墳をつくる）や男女4人組（大きな輪、白い巨塔をつくる）と直接的にやりとりをしたり、彼らの造形物・造形行為を見聞きしたりする。さらにKは、Yたち2人組（斜めの塔づくり）を見聞きする。くわえて、Kは振り返りにて子どもたちの発表（3件）やMによるK自身の造形物・造形行為の特徴の話し（Kの他には例が無い紙コップをスタッキングさせたホース状のものをいかした立体的な造形物）を見聞きする。

このような多様な他者（大人：TやM、友達）との相互関係のなかで協働的・対話的・状況

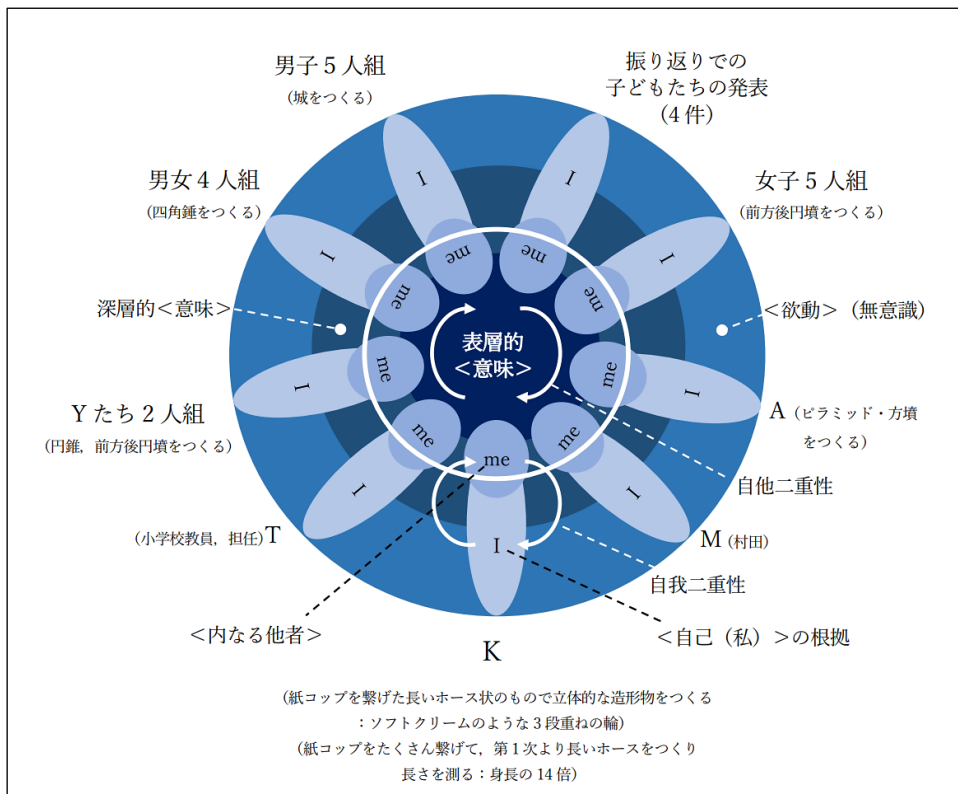
的に展開する K の学びの生成は、大人から子ども（あるいは子どもから大人）などのように一方的に伝達される在りようではなく、自他の向かう力（志向性）や造形物・造形行為を感じ、他者の身体のとる向きや造形物・造形行為に対して反応し合い、経験を共有しようとする相互志向性<sup>91</sup>によって協働的・対話的・状況的に展開する。ゆえに、K による〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉に関しても、K と多様な他者とが相互作用しながら協働的・対話的・状況的に展開する。

以上に述べた述べた【事例 3（3-1, 3-2, 3-3）】における子ども（K）の学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造を図(図 62, 63, 64)に示す。この図は、北澤の「〈me—意味〉の相互生成」<sup>92</sup>を基にして、大人の働きを追加して村田が独自に作成したものである。

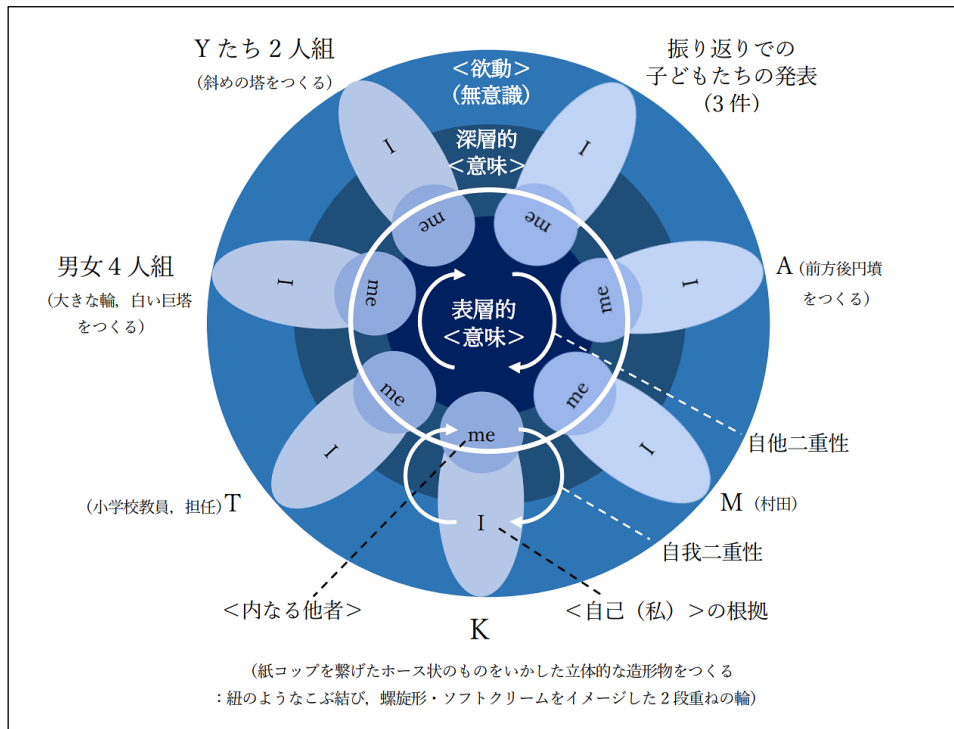
図(図 62, 63, 64)の白線の輪で括られたエリアは、K の〈自己（私）〉が他者（大人：T や M, 友達）との関係（能動—受動の構図）のなかで協働的・対話的・状況的に作りだしたアクチュアルな〈意味〉である。アクチュアルな〈意味〉とは、〈イメージ、造形物・造形行為〉であり、〈自己（私）〉との関係を生きる〈他者（大人、友達）〉であり、〈自己（私）〉と〈他者〉にとっての〈社会（「造形遊び」の場）〉である。K が作りだした多様性・多義性があるアクチュアルな〈意味〉（図内の白線の輪で括られたエリア）は、表層的意識の〈意味〉と深層的意識の〈コードなき差異〉や〈意味の種子〉のあいだに立ち上がる意味である。さらに、このアクチュアルな〈意味〉は、無意識の世界（図内の白線の輪の外）の〈欲動〉とも相互作用することを通して作りだされた〈意味〉である。K は大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）を支えとしながら、身の回りの世界（もの、こと、人）に働きかけ、外的対話と内的対話を通した〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉により、アクチュアルな〈自己（私）〉と〈意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会〉を作りだす。



【図 62】 第1次：子ども（K）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）



【図 63】 第2次：子ども（K）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）



【図 64】 第3次：子ども（K）の学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造（作成：村田透）

#### 4-4-3-5 【事例3】におけるKの思考過程（省察と評価）および概念の形成過程

大人の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）に支えられたKの「造形遊び」における学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）は、人間の根源的本性である意味分節（言分け）であると同時に、心身合一の<自己（私）>による「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程<sup>93</sup>という側面がある。

Kは<自己（私）>の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度に「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的な<意味（子どもにとっての既知の言葉やイメージなど）>とは完全に一致しないズレが生じる。このズレ（未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が混沌（表層的意識に顕在化した<意味>、および無分節・未確定の<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動（無意識）>が流動するカオス）を生じさせる。Kは<自己>の「I」と「me」とのやりとりを行うことで、混沌（カオス）を<意味>として顕在化させようと試行錯誤する。

このようにKは「造形遊び」において<意味>をつくりだすと同時に混沌（カオス）をつく

りですが、必ずしも混沌（カオス）は意識化されるとは限らないままに＜意味＞生成が展開する。次第にズレによって生じた混沌（カオス）が表層的意識に顕在化し、Kは直面する現在を問題状況（ズレによって生じた混沌を背景とした、不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）とし、自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞という問題の設定（問題発見）をする。さらにKは問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだす。Kは多様な他者（大人、友達）との協働的・対話的・状況的なかわりを通して、自らつくりだした＜意味＞の妥当性や有益性を実感・評価する。

事例3（3-1, 3-2, 3-3）の「造形遊び」におけるKの概念形成過程について、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論（対象／概念形成のプロセス）を援用して分析・考察する。

#### 4-4-3-5-1 【事例3-1】「紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」におけるKの拡張的学習

事例3-1（第1次）「紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」（No.01-86）について、開始早々、Kは材料箱①から紙コップの束1本を持ってきて、Yと共にホールの中央に座る。そしてKはコップを束のままの状態ですべての柱のように4本立てる（No.02）。KとYはタブレットPCで神戸ポートタワーの画像を見ながら、それをコップでつくろうとする（No.02-03）。しかし、Kは、コップでつくった4本の柱を全て倒して、一本のホース状の束にする。さらに材料箱①から紙コップの束を持ってきて、ホース状のものにつなぎ続け、U字形とする（No.06）。さらにKはU字形にコップを継ぎ足して輪をつくり（No.07）、「できた：：：」（No.08）と言って笑顔になる。MはKに「おっ(.)まるができました(.)まるができてます」と言い、TもKの様子を見にくる。Kは輪の中に入り込んだ後、輪を切り離す（No.09）。Kは「へび：：：：イェ：：：イ」（No.10）と言いながら、輪を切り離してΩ形にする。さらに、Kは材料箱①からコップの束を持ってきて、Ω形の端につないで9字形とし（No.11-12）、一部を持ち上げて両端が交差した輪のようにする（No.15）。一方、Yは一人でコップの束から4本の柱をつくり神戸ポートタワーをつくりつづける（No.13-46）。

つづけてKは女子4人組（未来の古墳）を見ながら「前方後円墳につくりかえよう」（No.17）と言い、ホース状のもので輪をつくる。さらにKは輪の隣に、コップを並べ続けてコ字形とする（方墳の輪郭：向かい合う辺5→7個、底辺8個）（No.21-23, No.27）。このような行為を通してKがつくりだした＜意味＞生成は以下である。



【表 18】事例 3-1 (第 1 次) から抜粋 (No.01-28)

K<紙コップの束をもってくる, コップの形・色・感触を感じる (紙コップの束が曲がる) > (No.2)	T<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ) > (No.01)
K&Y<神戸ポートタワー (K:柱を 4 本立てる, Y:床にコップを並べる) をつくる > (No.02-05)	K&Y<イメージ:神戸ポートタワー> (No.03)
K<4 本の柱を倒して一つに繋ぎホース状にする, コップの束をもってきて繋ぎ, U 字形にする > (No.06)	
K<U 字形にコップを繋げて輪にする > (No.07-08)	Y<神戸ポートタワー (コップを上向きで床に並べる) をつくる > (No.08)
K<輪の中に入り出す, 輪を切り離してΩ形にする > (No.09-10)	K<イメージ:蛇> (No.10)
K<コップの束を持ってきてΩ形に繋ぐことを 2 回繰り返し, 9 字形にする > (No.11-12)	Y<神戸ポートタワー (コップを下向きで柱を 4 本立て, その上にコップを上向きで柱 4 本を立てる) をつくる > (No.10-16)
K<9 字形を両端が交差した輪にする > (No.15)	女子 4 人組<未来の古墳> (No.17)
K<前方後円墳をつくる (ホース状のもので円墳, コップをコノ字形で並べて方墳とする) > (No.17-28)	K<イメージ:前方後円墳> (No.17)
	T<タブレット PC での撮影を促す > (No.28)

上記の事例 3-1 (No.01-28) における K の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾 (その場の各構成要素に内在する矛盾) に伴う学習行為「問いかけ (疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。K は, その場の各構成要素 (特に「対象」) に内在する矛盾について, 協働的・対話的・状況的なかわり・行為を通して顕在化させる (図 65)。「対象」内の矛盾とは, T<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ) > (No.01) と各々 (34 名) に開かれた対象 (今日の私の造形遊び) とのあいだの矛盾である。

活動開始早々, K は, T が導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例 (「直線・曲線に並べる」, 「○△◇などに並べる」, 「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報), ルール (「紙コップを壊さない」, 「投げたり蹴ったりしない」, 「仲良く分ける」) を手がかりに「造形遊び」をはじめ。さらに, K と Y はタブレット PC で神戸ポートタワーの画像を見ながら, K&Y<イメージ:神戸ポートタワー>を立ち上げつつ, それを紙コップでつくろうとする (No.02-03)。しかし, K は, 紙コップでつくった 4 本の柱を全て倒して, それらを一本に繋げてホース状の。さらに材料箱①から紙コップの束を持ってきて, ホース状のものに繋ぎ, 様々な形 (U 字形→輪) (No.06-08) をつくりつつ, <イメージ:蛇> (No.10) を立ち上げて, 形をつくりかえる (輪→Ω形→9 字形→両端が交差した輪) (No.10-15)。



【図65】事例3-1「紙コップをたくさん繋げる, 紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる」

におけるKの<対象/概念>形成過程 (作成: 村田透)

Kはホース状のもので形(輪→Ω形→9字形→両端が交差した輪)をつくりかえつつ(No.10-15), 女子4人組(未来の古墳)を見て「前方後円墳につくりかえよう」(No.17)と言い, ホ

ース状のもので輪をつくる。さらに K は輪の隣に、コップを並べ続けてコ字形とする(方墳の輪郭：向かい合う辺 5→7 個, 底辺 8 個) (No.21-23, No.27)。子どもたちが前方後円墳に興味・関心をもつことは、ユネスコによる大仙古墳(前方後円墳)の世界遺産認定(2019年7月6日)などの時事ニュースや社会科での学びを手がかりとしていると想定できる。

K は<自己(私)>の「I」を働かせて紙コップとかかわり・行為しながら、<自己(私)>の「me」が立ち上げた「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>を手がかりに多様性・多義性がある<意味-イメージ, 造形物・造形行為>をつくりだす。上記の事例 3-1 (No.01-28)において、K は<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをしながら、次第に紙コップを繋げたホース状のものが蛇のように自在に動くこと(自分の想像を超えた多様な形ができる可能性)に魅了されはじめる。

さらに事例 3-1 (No.29-36)において、K は<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをして、新たに<意味>をつくりだす。K は前方後円墳をつくるために並べたコップを全て片付けると、輪にしていたコップの束を切り離してホース状とし、端を手にもって蛇のようにうねらせる (No.29)。さらに K は 5 本程度に分離したホース状のものを繋いで大きな C 字形にする。K は近くの材料箱①にコップがなくなったため、遠くの材料箱③からコップの束 1 本をもってくる。その際、K は女子 4 人組の造形物(未来の円墳, 円柱, 円錐など)を見たりする (No.31-36)。この一連の<意味>生成は以下である。

【表 18】事例 3-1 (第 1 次) から抜粋 (No.29-36)

K<前方後円墳を片付けて、ホース状のものを蛇のようにうねらせる> (No.29)	Y<神戸ポートタワー(4本柱の横に直方体)をつくる> (No.21-35)
K<男子 6 人組に自分のコップを持って行かないよう注意する> (No.31)	T<タブレット PC での撮影を促す> (No.33)
K<分離していたホース状のものを繋げて C 字形にする、タブレット PC で C 字形を撮る、コップの束をもってくる> (No.35-36)	Y<神戸ポートタワー(直方体にくわえて、三角形の壁)をつくる> (No.35-70)
	女子 4 人組<未来の古墳> (No.36)

上記の事例 3-1 (No.01-36)における K が協働的・対話的・状況的につくりだす何事かの世界は、「一般化された他者」としての<知識(knowledge)>は通用しない世界であり、「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。K は身の回りの世界(もの, こと, 人)にかかわり・行為し、<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりをすることで、<自己>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだし、自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払お

うとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞。つまり K は、＜対象：今日の私の造形遊び（紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる）＞と＜問題：紙コップをたくさん繋げたホース状のもので、どのような造形物ができるのか？＞を次第に顕在化させる。

さらに K は、＜問題＞の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞をしつづける。K は＜現場での実験＞について、当初からはっきりとした問題が設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではない。K の＜現場での実験＞は、行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。このような K の＜現場での実験＞は、未知の状況において何が起こるのかを確かめる行為（紙コップを繋げたホース状のもので、どのような造形物ができるのか）であり＜探査的な実験（exploratory experiment）＞の傾向が強いといえる。

さらに事例 3-1 (No.37-76) において、K は＜自己（私）＞の「I」と「me」のやりとりをして、新たに＜意味＞をつくりだす。T が皆に活動終了 10 分前を伝えると (No.37), K は T にコップが不足していることを訴えつつ、材料箱③や②からコップの束を持ってきては C 字形に繋ぎつづけて、大きな閉じていない輪の形とする。K は大きな輪が男子 6 人組の造形物（壁）に近づいてきたため、形を変える（逆の字形）(No.38-42)。K は教育実習生に「絶対崩れへん(.)安全安全」(No.44) と自分の逆の字形の造形物は崩れないことを言う。K はホールに散らばっている少量のコップを集めてきては逆の字形に繋ぎつづけ、ホールの窓側から中央に広がる大きな逆の字形となる (No.45-50)。さらに、K はコップを集めようとするが、女子 4 人組や男子 6 人組から、K がコップの使い過ぎであると指摘される (No.52, 54)。その後、K は自分の造形物を見に来た女子に対して「( ) のホース」と説明したり、逆の字形の造形物を輪に変えたりする（輪の両端を交差させる）(No.55)。

T が皆に活動終了 2 分前を伝える (No.56)。K は隣で円柱（円柱は胸くらいの高さ、コップ 16 段目）をつくっている A のところに行き、A に「すごいなこれ(.)自分の身長くらいや」(No.57) と言う。さらに K は M と A に自分の造形物（大きな輪）について「あれなあれ(.)自分の身長の数ある」(No.58) と言う。さらに、K は大きな輪の端に寝そべって、自分の身長を基にして輪の長さを測り始める (No.59)。T が K に「何してんの？」(No.62) と聞くと、K は「ひらすら楽しい」(No.63), 「何倍か測ってます」(No.66) と言いながら輪の長さを測りつづける。K の隣の男子 6 人組の壁（胸位の高さの直方体）の一部が崩れるが、K の輪は巻き込まれずに、K は輪の長さを測り続ける (No.70)。T は皆に活動終了を伝える (No.71)。輪の長さを測って

いる K に M が「何倍やった？」(No.72) と聞くと、K は「7 倍」(No.73) と笑顔で応えつつ、T の方に移動する (No.76)。

【表 18】事例 3-1 (第 1 次) から抜粋 (No.37-76)

K<コップの束をもってきてC字形に繋げることを 4 回繰り返す、逆の字形とする> (No.38-43) K<T にコップ不足を訴える> (No.40)	T<終了 10 分前を伝え、タブレット PC での撮影を促す> (No.37) 男子 6 人組<壁 (直方体)> (No.38,42)
K<ホールに散らばったコップを集めては逆の字形に繋ぐ> (No.45-50) K<コップの使いすぎを女子 4 人組や男子 6 人組から注意される> (No.52,54)	
K<女子に自分の造形物について説明する> (No.55) K<イメージ：ホース> (No.55) K<逆の字形を両端が交差した輪にする> (No.55)	T<終了 2 分前を伝え、タブレット PC での撮影を促す> (No.56)
K<ホース状の輪の端に寝そべて、自分の身長を基にして長さを測る (身長 7 倍の長さ)> (No.59-76)	A<円柱 (A の胸位の高さ)> (No.57) K<イメージ：自分の身長> (No.57) 男子 6 人組<壁 (直方体) が崩れる> (No.54)

<問題>が顕在化してくる事例 3-1 (No.06) 以降において、K は協働的・対話的・状況的に <自己> と <意味> をつくりだしながら、次第に「拡張的学習」の第二の矛盾 (各構成要素のあいだの矛盾) が顕在化する (特に「主体-対象」, 「主体-ルール」, 「主体-道具」の矛盾)。「主体-対象」のあいだの矛盾は、T<導入での基本的な方法例 (直線, 曲線, ○△◇などに並べる, 壁・円柱のように立体的に積む)> (No.01) や既存の K<イメージ：神戸ポートタワー, 蛇, 前方後円墳, ホース> (No.03, 10, 17, 55) を手がかりとしつつ、K の <対象：今日の私の造形遊び (紙コップをたくさん繋げる, 紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる)> を実現することである。「主体-ルール」のあいだの矛盾は、授業の 3 つのルール (紙コップを壊さない, 投げたり蹴ったりしない, 分けあう) や授業時間 (45 分) と K なるルール (一人で紙コップの束たくさん繋いでホースを長くする, 長いホースを曲げて様々な造形物を試みる) との葛藤である。「主体-道具」のあいだの矛盾は、授業で各々 (34 名) が使用する紙コップ (材料箱 3 個分：束約 90 本, 約 9,000 個) と K が <対象> を実現するために使用できる紙コップの量についての不安である。

このような事例 3-1 (No.01-76) における K の「造形遊び」は、「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに、第二の矛盾 (各構成要素のあいだの矛盾) に伴う学習 (分析, 新しい解決策のモデル化, 新しいモデルの検証とテスト) としての特徴がある。K は <自己 (私)> の「I」と「me」とのやりとりをして、<自己 (私)> と多様性・多義性がある

<意味>をつくりだす。それとともに K は<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き (knowing-in-action)> について、<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いて K 自身と他者 (大人, 友達) に顕在化させる。

くわえて事例 3-1 (No.01-76) における A の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで、第三の矛盾 (当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象/動機と文化的に進んだ形式の対象/動機のあいだの矛盾) が顕在化する。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象/動機」とは、K による紙コップをたくさん繋ぐこと、紙コップを繋いだホース状のもので多様な造形物 (U, 輪, 前方後円墳, Ω, 9 字形, C 字形, 逆の字形など) をつくることである。「文化的に優位な形式の対象/動機」とは、Y の神戸ポートタワー, 女子 4 人組の未来の古墳, 男子 6 人組の壁 (直方体), A のタワーのような円柱である。これらの友達の造形物は、K の造形物と比較すると立体的であり、かつ彼らの造形物は社会的・一般的なく意味 (既知の言葉やイメージなど) と結びつけ易い。その一方、K の「造形遊び」は、想像を超えた多様な形ができる可能性を秘めているものの、自身の造形物・造形行為は、社会的・一般的なく意味 (既知の言葉やイメージなど) と結びつけ難い。

K は<自己 (私)>の「I」と「me」とのやりとりをしながら、自他の造形物・造形行為を<意味>として顕在化させる。K は、周囲の子どもたちの造形物が崩れる様子を見聞きしながら、教育実習生に「絶対崩れへん(.)安全安全」(No.44) と自分のホース状のものでつくった造形物は崩れないことを言う。さらに、K は隣でタワーのような円柱 (円柱は胸くらいの高さ、コップ 16 段目) をつくっている A に「すごいなこれ(.)自分の身長くらいや」(No.57) と言いつつ、K は M と A に自分の造形物(大きな輪)について「あれなあれ(.)自分の身長の倍ある」(No.58) と言う。つづけて、K は大きな輪の端に寝そべって、自分の身長を基にして輪の長さを測る。K は T や M に対し、自身の造形物が身長 7 倍の長さがあることを示し喜ぶ (No.59-76)。

K が<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き (knowing-in-action)>、つまり<問題>を解決するための新たなモデルとしての紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくるプロセスの妥当性や有益性は、事例 3-1 の社会的相互作用の文脈の中で成果に伴い実感・評価される。

くわえて、事例 3-1 (No.78-84) における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は、K にとって「拡張的学習」における第四の矛盾 (中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾) に伴う学習行為 (新しい実践の統合と一般化) という特徴がある。K にとっての「中心的活動」



とは、事例 3-1 における紙コップをたくさん繋ぐこと、紙コップを繋いだホース状のもので多様な造形物をつくることである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち（5 件）の発表である。

活動の振り返りにおいて K は、子どもたち（5 件）の発表を見聞きして、他者の＜意味—造形物・造形行為＞（No.78-83）を顕在化させる。くわえて K も皆に発表（No.82）をしたり、活動後のワークシートに記述すること（No.84）を通し、＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について、言語的表現を与える＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞<sup>94</sup>をして、K は「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。この一連の＜意味＞生成は以下である。

【表 18】事例 3-1（第 1 次）から抜粋（No.78-84）

<p>K＜発表 5：コップをたくさん繋いでホースのようにした、身長 7 倍の長さがあった＞（No.82）</p>	<p>振り返りでの子どもたちの発表（No.78-83）          ＜発表 1（女子 4 人組）：未来の古墳＞、＜発表 2（男子 5 人組）：ピラミッド（三角錐）＞、＜発表 3（女子 2 人組）：人が入る大きさ＞、＜発表 4（男子 6 人組）：壁（胸位の高さ）＞、＜発表 6（A）：円柱（18 段）＞</p>
<p>K＜ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと、発見・工夫したと】「コップをたくさんつなげてホースのようにしました。コップをたくさんつなぐとまがることができました。自分の身長 7 倍もありました。ねのそべってわかりました。曲がっているのではかりにくかったです。」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「もっと立体的で長いホースをつくりたいです。」＞（No.84）</p>	

上記の事例 3-1（No.78-84）において、K は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルな＜対象／概念：今日の K の造形遊び（一人で紙コップをたくさん繋げてホースのようにした。紙コップをたくさん繋ぐと曲がるのがわかった。紙コップを繋げたホース状のものは曲がるため U、輪、前方後円墳、Ω、9 字形、C 字形、逆の字形、両端が交差した輪などをつくることのできる。ホース状の造形物の長さを自分の身長を基にして測ると 7 倍もあった。ホース状の造形物は曲がっているので測りにくい）＞をつくりだす。

この K がつくりだした＜対象／概念＞は、意識の表層に物象化（一義的に信号化）された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな＜対象／概念＞である。

くわえて K は、＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞をすることにより、新たな＜対象：未来の K の造形遊び（第 1 次よりも立体的で長いホースづく

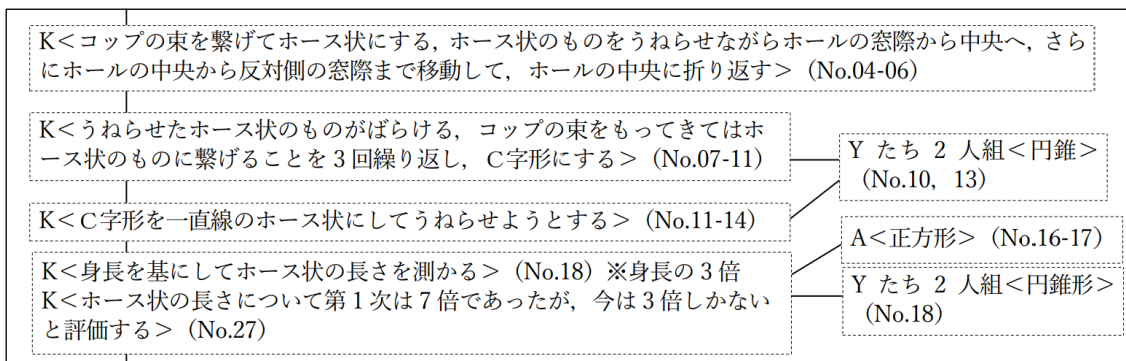
り) >をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。

#### 4-4-3-5-2 【事例3-2】「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる」におけるKの拡張的学習

事例3-2(第2次)「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、ホース状のもので立体的な造形物をつくる」(No.01-89)について、活動開始早々、Kは材料箱①から紙コップの束を持ってきては繋ぐことを繰り返し、事例3-1(第1次)のようにホース状にする。Kはホース状のものを手で押して蛇のようにうねらせながら、ホールの中央に移動したり、Yたち(2人組)に話しかけたりする(No.04-05)。さらに、Kはホース状のものを蛇のようにうねらせながら、ホールの反対側の窓側へ移動して、ホールの中央側に折り返して移動し続けるが、コップがばらける(No.06-07)。Kはコップを再び一本のホース状にまとめて、蛇のようにうねらせる。その後、Kは材料箱②から紙コップの束を持ってきてはホース状のものに繋げることを繰り返す(No.08-09)。KはYたち2人組の造形物(円錐状にコップを2段積む)を見たり、材料箱②から紙コップの束1本分を持ってきて、ホース状のものに繋げてC字形にする。その後、Kはホース状のものを直線的に伸ばして、蛇のようにうねらせようとする(No.11)。

さらにKは、Yたち2人組の造形物(円錐状にコップを3段積む)を見たり、Aに近づいて造形物(正方形にコップを並べる)を見たりする(No.15-16)。Kは事例3-1(第1次)のように自分の身長でホース状のものの長さを測るが途中で止める(No.18)。KはTとMに「(ホース状のものの長さ)まえ7倍あったけど(.)いま3倍しかない」(No.27)と言う。その後、Kはホース状のものの端を手にもって動かそうとするが、持て余している(もしくは材料ケースに紙コップが無い)。このような行為を通してKがつくりだした<意味>は以下である。

【表21】事例3-2(第2次)から抜粋(No.04-27)





上記のKの<意味>生成には、Tが導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例（「直線・曲線に並べる」、「○△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報）やルール（「紙コップを壊さない」、「投げたり蹴ったりしない」、「仲良く分ける」）が作用していると推察できる。くわえてMが導入で話した内容（「問い」や「テーマ」をつくりながら形をつくってほしいこと）が作用していると推察できる。

さらに、Kの<意味>生成には、事例3-1（第1次）における学びが作用している。事例3-1においてKは紙コップをたくさん繋げてホース状にして多様な造形物をつくり、活動後のワークシートへの記入をすることで、K<ワークシートに記入する：【チャレンジしことと、発見・工夫したと】「コップをたくさんつなげてホースのようにしました。コップをたくさんつなぐとまがるのがわかりました。自分の身長7倍もありました。ねのそべってわかりました。曲がっているのではかりにくかったです。】「さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと」【もっと立体的で長いホースをつくりたいです。】>（No.84）を顕在化させる。

Kは大人（M, T）による導入を<意味>として立ち上げつつ、過去の<意味>を立ち上げ、さらに今現在の<自己（私）>が直面する身の回りの世界について意味分節（言分け）をして、事例3-1（第1次）より長い紙コップを繋げたホース状のものをつくりはじめる（No.04-27）。

このような事例3-2（No.01-27）におけるKの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾（その場の各構成要素に内在する矛盾）に伴う学習行為「問いかけ（疑問、批判、拒絶）」という特徴がある。Kは、その場の各構成要素（特に「対象」、「主体」、「道具」）に内在する矛盾について、協働的・対話的・状況的なかわり・行為を通して顕在化させる（図66）。「対象」内の矛盾とは、T&M<導入（題材のねらい、紙コップの基本的な方法例、ルール、活動の流れ>（No.01-02）と各々（34名）に開かれた対象とのあいだの矛盾である。「主体」内の矛盾とは、事例3-1（第1次）の学び（紙コップをたくさん繋ぐ、紙コップを繋げたホース状のもので多様な造形物をつくる）と事例3-2（第2次）における新たな試み（紙コップをたくさん繋ぎ、一次よりも立体的で長いホース状の造形物をつくる）とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは、皆（34名）が使用する紙コップ（活動当初は材料箱3個分）とKが使用する紙コップとのあいだの矛盾である。

Kは事例3-1（第1次）のように紙コップをたくさん繋いで長いホース状にしつつ、自分の身長でホース状のもの長さを測り始めるが途中で止める（No.18）。KはTとMに「（ホース状のもの長さ）まえ7倍あったけど（.）いま3倍しかない」（No.27）と言う。Kはホース状のものを事例3-1（第1次）より長くしようとするものの、材料ケースには紙コップが無くなる。



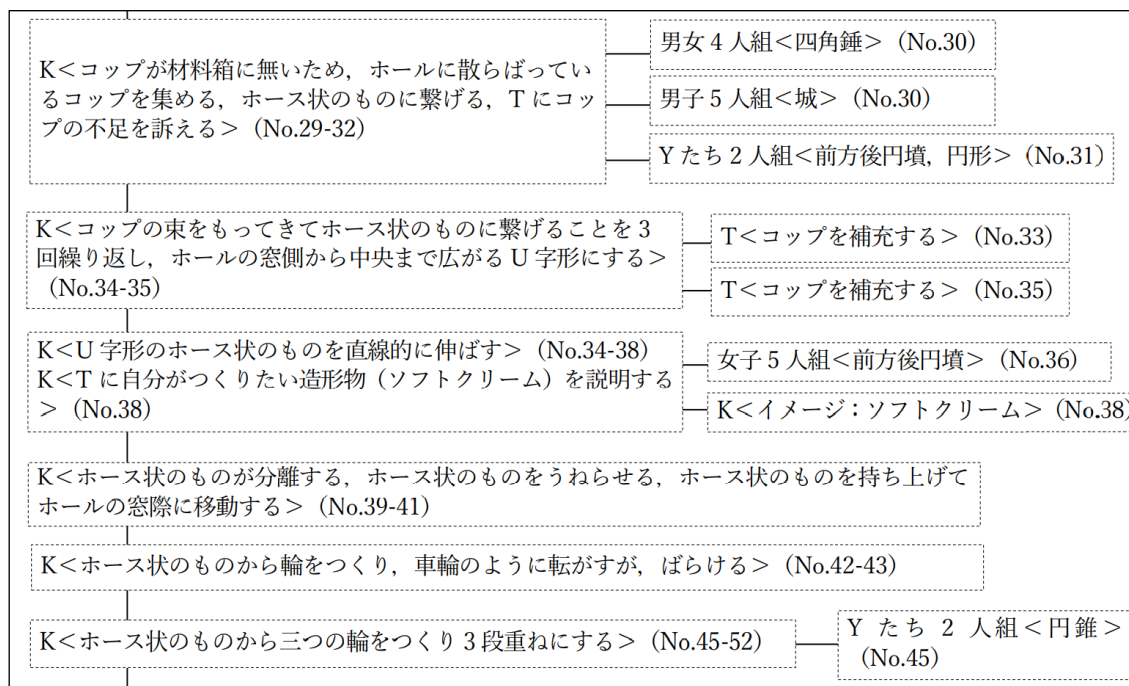
【図66】事例3-2「紙コップをたくさん繋げて第1次より長いホースをつくる、

ホース状のもので立体的な造形物をつくる」におけるKの<対象/概念>形成過程 (作成: 村田透)

事例 3-2 (No.29-52) において K は、Y たち 2 人組の造形物(円錐形を解体して、前方後円墳や円形をつくる)を見たり、男女 4 人組の四角錘づくりや男子 5 人組の城づくりを見たりしながら、床に散らばっているコップを集める (No.29-31)。くわえて K は T に紙コップが不足していることを訴える (No.32)。T が教材庫から補充用紙コップが入った材料箱④⑤を持ってくると、K は材料箱④⑤からコップの束を補充してホース状のものに繋げることを繰り返す。K のホース状のもの長さは、ホールの窓側から中央まで広がる U 字形となる (No.33-35)。K は U 字形を直線に伸ばしながら、女子 5 人組の前方後円墳を見たりする (No.36)。

T は K に「K さん(.)何をしてるん?何をしてるん?」(No.37)と聞く。K は「K:えっ( )巻いてる感じ(.)あれをつくりたいねん(.)あれを(.)あのソフトクリームみないな」(No.38)と T に手振りで渦巻き状の形を示して説明する。K は、ホース状のものをうねらせたり、繋げて輪として車輪のように転がしたりするが、途中でばらける (No.40-43)。K は「よしっ(.)わかった」(No.44)と言い、ホース状のものから、輪を二つつくり、輪を 2 段重ねにする(二つの輪はほぼ同じ大きさ) (No.45-46)。さらに K は、残りのホース状のものから三つ目の輪をつくり、「できた」(No.50)と言う。K は 3 段重ねの輪をつくり笑顔になる (No.52)。この一連の<意味>生成は以下である。

【表 21】事例 3-2 (第 2 次) から抜粋 (No.29-52)



上記の事例 3-2 (No.29-52) において、「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。そして K は自然で暗黙なく行為の中の知の働き (knowing-in-action) >となっている T が導入で示した紙コップの基本的な使用例や事例 3-1 (第 1 次) における自らの学び (紙コップを繋ぐ, ホース状のもので多様な造形物をつくる) が通用しない現在を問題状況 (実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況) として顕在化させ, 自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>, 注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える>。つまり K は, <対象: 今日の私の造形遊び (紙コップをたくさん繋げて立体的で長いホース状にする)>と<問題: 一人で紙コップをたくさん繋げて, 第 1 次より長いホースをつくることができるのか?>と<問題: 紙コップを繋げた長いホース状のもので, どのような立体的な造形物ができるのか?>を次第に顕在化させる。それとともに K は, <問題>の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>をしつづける。事例 3-2 (第 2 次) における K の<現場での実験>は, 事例 3-1 (第 1 次) の学びを基にして意図的に目的をつくりだし, それを実現するための<手立てを試す実験 (move-testing experiments)>としての傾向が強い (第 1 次より長いホースをつくること)。ただし, K は問題解決の手順に関してははっきりと意識化・言語化できている訳でない。よって, K の<現場での実験>は, <手立てを試す実験 (move-testing experiments)>にくわて, 未知の状況において何が起こるのかを確かめる<探査的な実験 (exploratory experiment)>の傾向が強い (ホース状のもので立体的な造形物をつくること)。

このように<問題>が次第に顕在化してくる事例 3-2 (No.01-52) において, K は協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりだしながら, 「拡張的学習」の第二の矛盾 (各構成要素のあいだの矛盾) が顕在化する (特に「主体-ルール」, 「主体-道具」, 「主体-対象」, 「主体-共同体」の矛盾)。K の「主体-対象」のあいだの矛盾は, 事例 3-1 (第 1 次) の学び (紙コップをたくさん繋ぐ, 紙コップを繋げたホース状のもので多様な造形物をつくる) や事例 3-2 (第 2 次) の T&M<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ> (No.01-02) を手がかりとしつつ, 新たな<対象: 今日の私の造形遊び (紙コップをたくさん繋げて立体的で長いホース状にする)>を実現することである。「主体-ルール」のあいだの矛盾は, 授業の 3 つのルール (紙コップを壊さない, 投げたり蹴ったりしない, 分けあう) や授業時間 (45 分) と K なりのルール (第 1 次よりも紙コップをたくさん繋げて, 立体的で長いホース状にする) ことの葛藤である。「主体-道具」のあいだの矛盾は, K が<対象>を実現するために使用できる紙コップの量についての不安である。紙コップの不足が顕在化してくる状況 (No.27 以降) において, T が材料箱 2 個 (束約 60 本, 6,000 個) を追加する (No.33,

No.35) と、K は即座に紙コップを補充する。「主体－共同体」のあいだの矛盾とは、各々が「造形遊び」の主体であり多様な造形物・造形行為が保障されていることである。

事例 3-2 (No.29-52) において、K は<自己 (私)>の「I」と「me」とのやりとりをして、K<イメージ：ソフトクリーム> (No.38) を立ち上げながら、K<ホース状のものから三つの輪をつくり 3 段重ねにする> (No.45-52) をつくりだし笑顔となる。K は二つある<問題>の一つである<問題：紙コップを繋げた長いホース状のもので、どのような立体的な造形物ができるのか?>の解決の糸口をつくりつつ、残り一つの<問題：一人で紙コップをたくさん繋げて、第 1 次より長いホースをつくることのできるのか?>に臨む。

事例 3-2 (No.53-81) において、K は女子 5 人組の前方後円墳づくりや Y たち 2 人組の円錐を見たり、自分の 3 段重ねの輪を押ししたりしながら、ホールの広い場所(はじめに活動していた窓側)に移動する (No.53)。さらに、K は 3 段重ねの輪をほどいて、一本のホース状に繋ぐ。ホース状のものは、ホールの中央から窓側まで届いて折り返すくらいの長さとなる (No.54)。K は材料箱⑤から紙コップの束を持ってきてはホース状のものに繋ぐことを 5 回繰り返すことで、ホース状のものはホールの中央から窓側まで広がる大きな U 字形となる (No.55-62)。K の造形行為に対して、M は「すごいな(.)」(No.61) と言い、T は「満足げな顔だ」(No.62) と言う。

K は大きな U 字形となったホース状のものの長さに満足した様子で、U 字形の端に寝そべり (No.63)、事例 3-1 (第 1 次) のようにホース状のものの長さを自分の身長を基にして測る (No.65-81)。M は K に「おっ(.)12 倍きたか? 13 倍か?」(No.78) と言い、K は「よしっ (.) 13」(No.79) と応えて笑顔になる。T が皆に活動終了を伝えると、ホース状のものの長さの 14 倍目を測った K は教員の方に移動する (No.81)。この一連の<意味>生成は以下である。

【表 21】事例 3-2 (第 2 次) から抜粋 (No.53-81)

K<3 段重ねの輪の上に残りのホース状のものを乗せて、ホールの窓際に移動する> (No.53)	女子 5 人組<前方後円墳> (No.53)
	Y たち 2 人組<円錐> (No.53)
K<3 段重ねの輪をほどいて一本のホース状に繋ぐ、材料箱からコップの束をもってきてはホース状のものに繋げることを 5 回繰り返す、ホールの中央から窓側まで広がる大きな U 字形とする> (No.54-62)	T<終了 5 分前を伝える> (No.56)
K<身長を基にしてホース状の長さを測る> (No.63-76) ※身長の 12 倍	T<終了間近を伝える> (No.77)
K<ホース状のものにコップをさらに継ぎ足し、ホース状の長さを測る> (No.77-81) ※身長の 14 倍	T<終了を伝える> (No.81)

このような事例 3-2 (No.01-81) における K の「造形遊び」は、「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに、第二の矛盾（各構成要素のあいだの矛盾）に伴う学習（分析、新しい解決策のモデル化、新しいモデルの検証とテスト）としての特徴がある。K は〈自己（私）〉の「I」と「me」とのやりとりをして、〈自己（私）〉と多様性・多義性がある〈意味〉をつくりだす。それとともに K は〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉でつくりだした自らの〈行為の中の知の働き（knowing-in-action）〉について、〈問題〉を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いて K 自身と他者（大人、友達）に顕在化させる。

くわえて事例 3-2 (No.01-81) における K の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで、次第に第三の矛盾（当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象／動機と文化的に進んだ形式の対象／動機のあいだの矛盾）が顕在化する。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象／動機」とは、K による第 1 次よりも立体的で長いホースづくりである。「文化的に優位な形式の対象／動機」とは、Y たち 2 人組の円錐や前方後円墳づくり、A のピラミッドづくり、男女 4 人組の四角錐づくり、女子 5 人組の前方後円墳づくり、男子 5 人組の城づくりである。これらの友達の造形物は、K の造形物と比較すると立体的であり、かつ彼らの造形物は社会的・一般的な〈意味（既知の言葉やイメージなど）〉と結びつけ易い。その一方、事例 3-2（第 2 次）における K の自身の「造形遊び」は、事例 3-1（第 1 次）から引き続き、他に類例がない紙コップを繋げたホース状のものをいかした造形物をつくることであり、社会的・一般的な〈意味（既知の言葉やイメージなど）〉と結びつけ難い。K は〈自己（私）〉の「I」と「me」とのやりとりをしながら、K〈イメージ：ソフトクリーム〉(No.38) を立ち上げつつ、K〈ホース状のものから三つの輪をつくり 3 段重ねにする〉(No.45-52) をつくりだす。ただし、〈問題〉を解決する糸口としてのホース状のものから輪をつくることは難しい（輪をつくる途中でばらける）。さらに三つの輪の大きさが異なり、3 段重ねの輪は不安定で崩れやすい。K はホース状のものをいかした立体的な造形物づくりを一旦保留として、事例 3-1（第 1 次）よりも長いホース状のものをつくることを試み、K〈ホース状のものにコップをさらに継ぎ足し、ホース状の長さを測る（※身長 14 倍）〉(No.77-81) をつくりだす。

K が〈現場での実験〉における〈行為の中の省察（reflection-in-action）〉でつくりだした自らの〈行為の中の知の働き（knowing-in-action）〉、つまり〈問題〉を解決するための新たなモデルとしての紙コップを繋げて長いホース状にする、およびホース状のもので立体的な造形



物をつくるプロセスの妥当性や有益性は、事例 3-2（第 2 次）の社会的相互作用の文脈の中で成果が伴い評価される。

くわえて、事例 3-2（No.84-89）における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は、K にとって「拡張的学習」における第四の矛盾（中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾）に伴う学習行為（新しい実践の統合と一般化）という特徴がある。K にとっての「中心的活動」とは、事例 3-2（第 2 次）における第 1 次よりも立体的で長いホースづくりである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち（4 件）の発表であり、くわえて事例 3-1（第 1 次）における自らの紙コップをたくさん繋げたもので造形物をつくることである。

活動の振り返りにおいて K は、子どもたち（4 件）の発表を見聞きして、他者の＜意味—造形物・造形行為＞（No.84-87）を顕在化させる。さらに K はワークシートに記述することを通して、＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について、言語的表現を与える＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞<sup>95</sup>をして、K は「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。このような行為を通して K がつくりだした＜意味＞は以下である。

【表 21】事例 3-2（第 2 次）から抜粋（No.84-89）

	振り返りでの子どもたちの発表（No.84-87） ＜発表 1（男子 5 人組）：城とタワー＞、＜発表 2（女子 5 人組）：前方後円墳＞ ＜発表 3（女子 2 人組）：（鉛筆のような）塔＞、＜発表 4（女子 2 人組）：つなげたタワー＞
	K＜ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「コップをつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなげると、曲がりました。14 倍もありました。☆問い、より長く」 【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「立体的にはできなかったので、次こそは立体的にしたいです。」＞（No.89）

上記の事例 3-2（No.84-89）において、K は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする＜行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）＞をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルな＜対象／概念：今日の K の造形遊び（第 1 次の学びをいかして、第 1 次より長いホース状の造形物をつくることができた。紙コップをたくさん繋げると曲がるため、C 字形、U 字形、輪をつくることのできる。ホース状のものでつくった大きな U 字形の造形物は身長 14 倍もあった。ホース状のものをいかした立体的な造形物としてソフトクリームをイメージした 3 段重ねの輪をつくったが崩れやすかった）＞をつくりだす。この K がつ



くりだした<対象／概念>は、意識の表層に物象化（一義的に信号化）された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな<対象／概念>である。

くわえてKは、<行為の中の省察についての省察（reflection-on-reflection-in-action）>をすることにより、新たな<対象：未来のKの造形遊び（ホース状のものをいかした立体的な造形物づくり）>をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。

#### 4-4-3-5-3 【事例3-3】「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」におけるKの拡張的学習

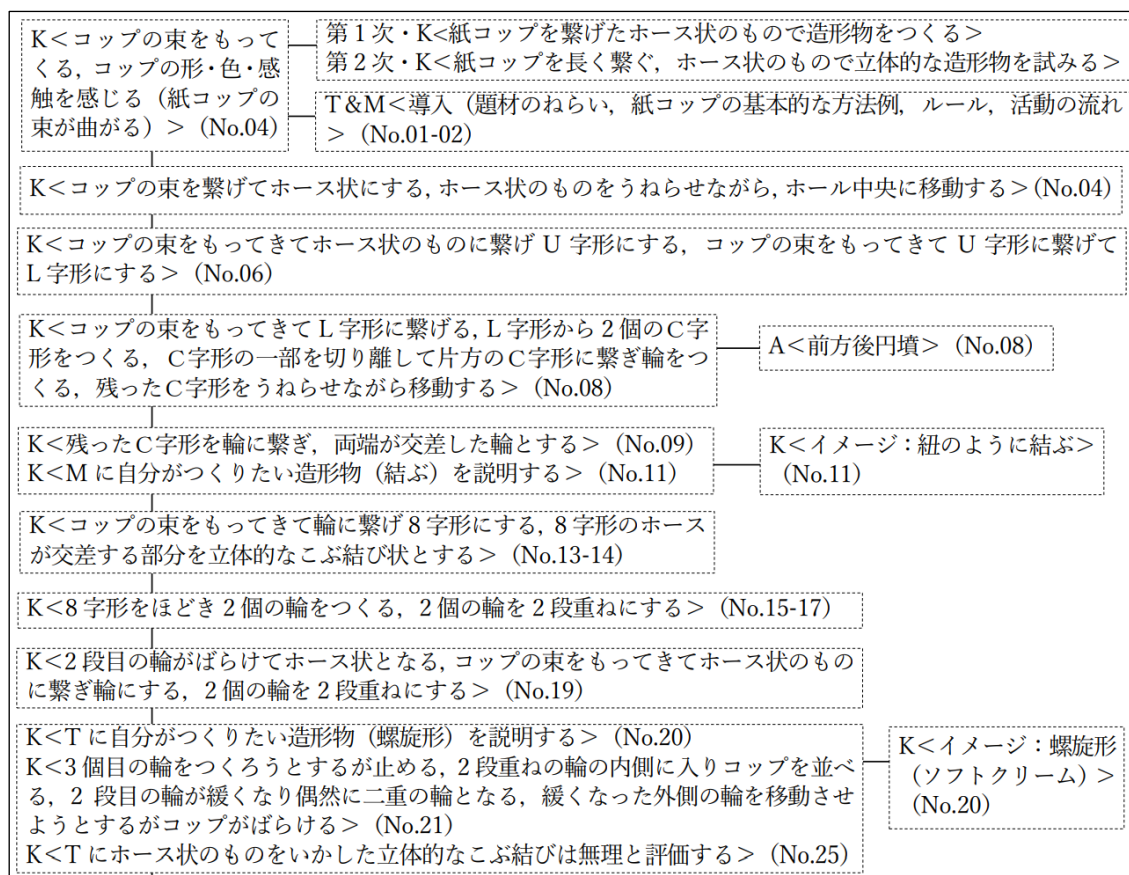
事例3-3(第3次)「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」(No.01-53)について、活動開始早々、Kは材料箱④から紙コップの束3本を持ってきて、ホース状に繋げる。Kはホース状にしたものを手で押して床の上をうねらせながら、事例3-1(第1次)や事例3-2(第2次)で「造形遊び」をしたホール中央に移動する(No.04)。さらにKは材料ケース④や①から紙コップの束一本を持ってきてはホース状のものに繋げて、U字形→L字形にする(No.06-07)。つづけてKはL字形のホース状のものを二分割して、C字形を2個つくり、1個のC字形から輪をつくる。Kは、残ったC字形を手で動かし床の上をうねらせ、Aの造形物(前方後円墳)に近づくが、Aに手で阻止される(No.08)。さらに、Kはうねらせたホース状のものを輪の端に繋げ、輪の両端が交差した形とする(No.09)。MがKの輪について「なんか(.)結び目みたい」(No.10)と言うと、KはMに「結ぶ(.)結ぶねん」(No.11)とホース状のものを紐のように結びたいと言う。Kは材料箱①から紙コップの束を持ってきて、輪の端に繋げて8字形とし、8字形のホースの交差部分を立体的に交差(こぶ結び状)させる(No.13-14)。

しかし、Kは頭を掻きながら考える仕草をして、8字形のホースをほどこき、8字形のホースから二つの輪をつくり、それらを2段重ねにする(No.15-19)。Kは、自分の様子を見ているTに、螺旋状に手を動かして(No.20)、自分がやろうとしていることを説明する(第2次においてもKはTに螺旋状に手を動かしてソフトクリームのようにしたいと言い、3段重ねの輪をつくっている)。Kは3つ目の輪をつくらうとするが、途中でやめて、2段重ねの輪の内側に入り、コップを並べ始める。2段目の輪の重なりが緩くなって下に落ち、偶然に二重の輪となる。Kは緩くなった外側の輪を移動させようとするが、輪が崩れてコップが散らばる(No.21)。

MはKに「おおお:::豪快に弾けた(.)ふふふ」(No.22)と言うと、Kは「無理やわ」(No.23)

と言う。さらに M は K に「あははは(.)結べた？」(No.24) と聞くと、K は「や:::まま:::結べんかった」(No.25) と応え、ホース状のものをいかした立体的なこぶ結びは無理であったと評価する。このような行為を通して K がつくりだした<意味>は以下である。

【表 24】事例 3-3 (第 3 次) から抜粋 (No.01-25)



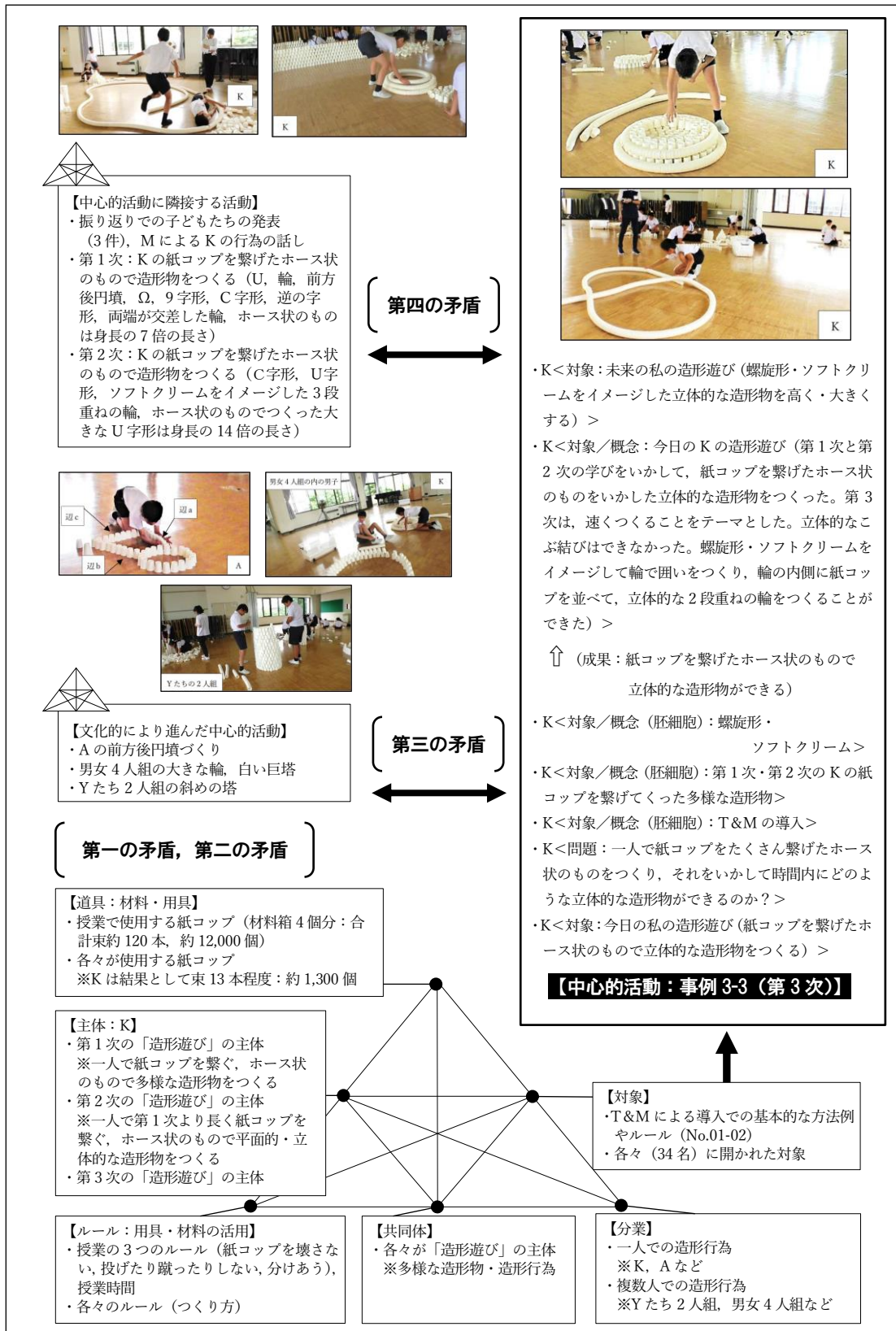
上記の K の<意味>生成には、T が導入にて白板に掲示した紙コップの基本的な使用例(「直線・曲線に並べる」、「○△◇などに並べる」、「壁・円柱のように立体的に積む」の文字情報)やルール(「紙コップを壊さない」、「投げたり蹴ったりしない」、「仲良く分ける」)が作用していると推察できる。くわえて M が導入で話した内容(「問い」や「テーマ」をつくりながら形をつくってほしいこと、形や作り方などの共通点や相違点を意識してほしいこと)が作用していると推察できる。

さらに、K の<意味>生成には、事例 3-2 (第 2 次) における学びが作用している。事例 3-2 において K は第 1 次よりたくさん紙コップを繋げたり、紙コップを繋げたホース状のもので平面的・立体的な造形物をつくったりすることを試みたりする。そして活動後のワークシート

への記入をすることで、K<ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと、発見・工夫したこと】「コップをつかってホースのようにしました。コップをたくさんつなげると、曲がりました。14倍もありました。☆問い、より長く」【さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと】「立体的にはできなかつたので、次こそは立体的にしたいです。」> (No.89) 顕在化させる。この事例 3-3 (第 3 次) に作用する事例 3-2 (第 2 次) での K の学びは、事例 3-1 (第 1 次) での K の紙コップをたくさん繋げたり、紙コップを繋げたホース状のもので多様な造形物をつくったりする学びが作用している。

上記の事例 3-3 (No.01-25) を通し、K は大人 (M, T) による導入を<意味>として立ち上げつつ、自らの過去の<意味>を立ち上げ、さらに今現在の<自己 (私)>が直面する身の回りの世界について意味分節 (言分け) をして、ホース状のものをいかした立体的な造形物を試行錯誤する。

このような事例 3-3 (No.01-25) における K の「造形遊び」は、「拡張的学習」の第一の矛盾 (その場の各構成要素に内在する矛盾) に伴う学習行為「問いかけ (疑問, 批判, 拒絶)」という特徴がある。A は、その場の各構成要素 (特に「対象」, 「主体」, 「道具」) に内在する矛盾について、協働的・対話的・状況的なかわり・行為を通して顕在化させる (図 67)。「対象」内の矛盾とは、T&M<導入 (題材のねらい, 紙コップの基本的な方法例, ルール, 活動の流れ> (No.01-02) と各々 (34 名) に開かれた対象とのあいだの矛盾である。「主体」内の矛盾とは、事例 3-1 (第 1 次) の学び (紙コップを繋げたホース状のもので多様な造形物をつくる) と事例 3-2 (第 2 次) の学び (第 1 次よりたくさん紙コップを繋げたり、紙コップを繋げたホース状のもので平面的・立体的な造形物をつくったりすること) と事例 3-3 (第 3 次) における新たな試み (ホース状のものをいかした立体的な造形物をつくる) とのあいだの矛盾である。「道具」内の矛盾とは、皆 (34 名) が使用する紙コップ (材料箱 4 個分, 紙コップの束約 120 本, 約 12,000 個) と K が使用する紙コップとのあいだの矛盾である。K は、T が皆に伝えた活動のルールを意識しつつ、紙コップの束を確保して「造形遊び」をする。



【図 67】 事例3-3 「紙コップを繋げたホース状のものをいかして立体的な造形物をつくる」

における K の <対象/概念> 形成過程 (作成: 村田透)

上記の事例 3-3 (No.01-25) において、K は紙コップにかかわり・行為しつつ＜自己（私）＞の「I」と「me」とのやりとりをすることで、「拡張的学習」の第一の矛盾がますます顕在化する。そして K は自然で暗黙なく行為の中の知の働き (knowing-in-action) となっている T が導入で示した紙コップの基本的な使用例や事例 3-1 (第 1 次) および事例 3-2 (第 2 次) における自らの学び (紙コップを繋げたホース状のもので U, 輪, Ω, C 字形, ソフトクリームのような 3 段重ねの輪などの多様な造形物をつくる) が通用しない現在を問題状況 (実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況) として顕在化させ、自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞, 注意を払おうとする状況に＜枠組み (フレーム) を与える＞。つまり K は、＜対象：今日の私の造形遊び (紙コップを繋げたホース状のもので立体的な造形物をつくる)＞と＜問題：一人で紙コップをたくさん繋げたホース状のものをつくり、それをいかして時間内にどのような立体的な造形物ができるのか?＞を次第に顕在化させる。さらに K は、＜問題＞の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察 (reflection-in-action)＞をしつづける。

事例 3-3 (第 3 次) における K の＜現場での実験＞は、事例 3-1 (第 1 次) や事例 3-2 (第 2 次) の学びを基にして意図的に目的をつくりだし、それを実現するための＜手立てを試す実験 (move-testing experiments)＞としての傾向が強い (第 2 次では十分に解決できなかったホース状のものをいかした立体的な造形物づくり)。ただし K は問題解決の手順をはっきりと意識化・言語化できている訳ではない。K の＜現場での実験＞は、＜手立てを試す実験 (move-testing experiments)＞にくわえて、未知の状況において何が起こるのかを確かめる＜探査的な実験 (exploratory experiment)＞の傾向が強い。

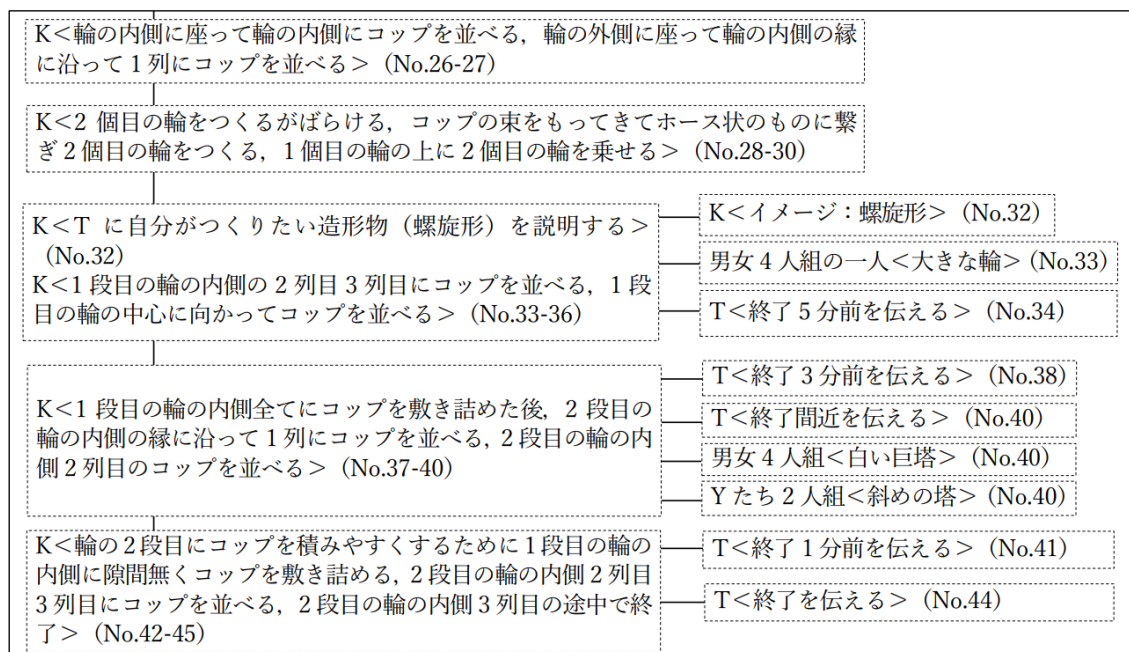
上記の事例 3-3 (No.01-25) において、K は事例 3-2 (第 2 次) では立体的な造形物の手がかりとしてソフトクリームをイメージしたが十分に解決できなかったため、事例 3-3 (第 3 次) では、新たに＜イメージ：紐のように結ぶ＞を立ち上げつつ、ホース状のものでこぶ結びを試みる。しかし、K は T にホース状のものをいかした立体的なこぶ結びは無理であったと評価する (No.25)。そして K は K＜イメージ：螺旋形 (ソフトクリーム)＞ (No.20) を立ち上げつつ、事例 3-2 (第 2 次) では十分に実現できなかったソフトクリームのような螺旋形に再挑戦する。

事例 3-3 (No.26-45) において、K は 2 段重ねの輪が崩れて内外に散らばったコップを除き、輪の内側に座り、輪の内側にコップを並べる。その後、K は輪の外側に出て、輪の内側にコップを並べつつける。やがて輪の内側の縁に沿ってコップを並べ終える (No.26-27)。K は材料箱 ①から紙コップの束 1 本を持ってきて、2 個目の輪をつくり、1 個目の輪の上に 2 個目の輪を

重ねる。1 段目の輪の内側に並べたコップの上に、2 段目の輪が調度よい大きさに乗る (No.28-30)。K は、螺旋形のような造形物とするために 1 段目の大きな輪の内側にコップを並べつつ、2 段目に 1 段目よりも小さい輪を乗せるということを目途が立つ。K は、自分の様子を見ている T に、再度、螺旋状に手を動かして自分がやろうとしていることを説明する (No.32)。K は 1 段目の輪の内側にコップを並べつつ、時折、隣でコップを並べて大きな輪をつくる男子 (男女 4 人組の内の一人) と話したりする (No.33)。

T が皆に活動終了 5 分前を伝えると (No.34)、K は輪の 1 段目の内側に、全てコップを敷き詰め終え、さらに、2 段目の輪の内側にコップを並べつつける (No.36-39)。途中、K は男女 4 人組の「白い巨塔」や Y たち 2 人組の「斜めの塔」の様子を見たりする (No.41)。K は輪の 2 段目の内側にコップを積みやすくするために輪の 1 段目の内側に隙間無くコップを敷き詰めつつ、輪の 2 段目の内側に慎重にコップを並べつつける (No.42-43)。T が皆に活動終了を伝えると (No.44)、K は 2 段目の輪の内側 3 列目にコップを並べている途中であったが、終了する (No.43)。このような行為を通して K が作りだした<意味>は以下である。

【表 24】事例 3-3 (第 3 次) から抜粋 (No.26-45)



このように<問題>が顕在化してくる事例 3-3 (No.01-45) において、K は協働的・対話的・状況的に<自己>と<意味>をつくりだしながら、「拡張的学習」の第二の矛盾 (各構成要素のあいだの矛盾) が顕在化する (特に「主体-ルール」, 「主体-道具」, 「主体-対象」の矛盾)。



Kの「主体－対象」のあいだの矛盾は、事例3-1（第1次）や事例3-2（第2次）の学び（紙コップを繋げたホース状のものでU、輪、Ω、C字形、ソフトクリームのような3段重ねの輪などの多様な造形物をつくる）と事例3-3（第3次）のT&M<導入（題材のねらい、紙コップの基本的な方法例、ルール、活動の流れ>（No.01-02）を手がかりとしつつ、新たなく対象：今日の私の造形遊び（紙コップを繋げたホース状のもので立体的な造形物をつくる）>を実現することである。「主体－ルール」のあいだの矛盾は、授業の3つのルール（紙コップを壊さない、投げたり蹴ったりしない、分けあう）や授業時間（45分）とKなりのルール（紙コップをたくさん繋げてホース状にしつつ、第1・2次では実現できなかったホース状のものをいかにした立体的な造形物をつくる）ことの葛藤である。「主体－道具」のあいだの矛盾は、Kが<対象>を実現するために使用できる紙コップの量についての不安である。授業で使用する紙コップ（材料箱4個分：束約120本、約12,000個）と各々が使用する紙コップ（第2次では材料箱5箱分の紙コップがあり、Kは身長14倍の長さの紙コップの束を使用した）、第3次は材料箱4箱分であり紙コップの量は十分であるかは未定）である。

このような事例3-3（No.01-45）におけるKの「造形遊び」は、「拡張的学習」における第一の矛盾がますます顕在化するとともに、第二の矛盾（各構成要素のあいだの矛盾）に伴う学習（分析、新しい解決策のモデル化、新しいモデルの検証とテスト）としての特徴がある。Kは<自己（私）>の「I」と「me」とのやりとりをして、<自己（私）>と多様性・多義性がある<意味>をつくりだす。それとともにKは<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）>でつくりだした自らの<行為の中の知の働き（knowing-in-action）>について、<問題>を解決するための新たなモデルとして観察可能で伝達可能な媒体を用いてK自身と他者（大人：M、T）に顕在化させる。

くわえて事例3-3（No.01-45）におけるAの「造形遊び」は、「拡張的学習」の第二の矛盾に伴う学習行為と並行するかたちで、次第に第三の矛盾（当事者にとっての中心活動の優位な形式の対象／動機と文化的に進んだ形式の対象／動機のあいだの矛盾）が顕在化していると想定できる。第三の矛盾における「中心活動の優位な形式の対象／動機」とは、Kの紙コップを繋げたホース状のものをいかにした立体的な造形物づくりである。「文化的に優位な形式の対象／動機」とは、Aの前方後円墳づくり、男女4人組の大きな輪や白い巨塔づくり、Yたち2人組の斜めの塔である。

この友達は、Kが事例3-1（第1次）や事例3-3（第2次）においてもかかわり・行為した他者である。事例3（3-1、3-2、3-3）を通したKがかかわり・行為する友達の造形物は、Kの造



形物と比較すると立体的であり、かつ彼らの造形物は社会的・一般的なく意味（既知の言葉やイメージなど）と結びつけ易い。その一方、事例 3-3（第 3 次）における K の自身の「造形遊び」は、他に類例がない紙コップを繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物をつくることであり、社会的・一般的なく意味（既知の言葉やイメージなど）と結びつけ難い。K は＜自己（私）＞の「I」と「me」とのやりとりをしながら、K＜イメージ：紐のように結ぶ＞（No.11）や K＜イメージ：螺旋形（ソフトクリーム）＞を立ち上げつつ、螺旋形（ソフトクリーム）のような造形物とするために 1 段目の大きな輪の内側にコップを並べつつ、1 段目よりも小さい輪を 2 段目に乗せるという K＜螺旋形（ソフトクリーム）をイメージした 2 段重ねの輪＞（No.26-45）をつくりだす。T が皆に活動終了を伝えると（No.44）、K は 2 段目の輪の内側 3 列目にコップを並べている途中であったが、終了する（No.43）。

K が＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞で作りだした自らの＜行為の中の知の働き（knowing-in-action）＞、つまり＜問題＞を解決するための新たなモデルとしての紙コップを繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物づくりのプロセスの妥当性や有益性は、事例 3-3 の社会的相互作用の文脈の中で成果が伴い評価される。

くわえて、事例 3-3（No.47-52）における活動後の振り返りおよびワークシートの記入は、K にとって「拡張的学習」における第四の矛盾（中心的活動とその隣接諸活動とのあいだの矛盾）に伴う学習行為（新しい実践の統合と一般化）という特徴がある。K にとっての「中心的活動」とは、事例 3-3（第 3 次）における紙コップを繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物づくりである。「隣接する諸活動」とは、子どもたち（3 件）の発表や M による K の行為（K の他には例が無い造形物・造形行為：紙コップをスタッキングさせたホース状のものをいかした 2 段重ねの輪）についての話しである。くわえて自らの過去の学び、つまり事例 3-1（第 1 次）での紙コップを繋げた造形物づくり（U 字形、輪、前方後円墳、Ω、9 字形、C 字形、逆の字形、両端が交差した輪、紙コップを繋げたホース状のものは身長 7 倍の長さ）、事例 2-2（第 2 次）での紙コップを繋げて第 1 次よりも立体的で長いホース状の造形物づくり（C 字形、U 字形、3 段重ねの輪、紙コップを繋げた大きな U 字形は身長 14 倍の長さ）である。

活動の振り返りにおいて K は、子どもたち（3 件）の発表と M の話しを見聞きして、他者の＜意味—造形物・造形行為＞（No.47-50）を顕在化させる。さらに K はワークシートに記述することを通し、＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について省察する。つまり、必ずしも言語化されることなく展開する＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞について、言語的表現を与える＜行為の中の省察についての省察（reflection on

reflection-in-action) ><sup>6</sup>をして、K は「造形遊び」における自らの学びを顕在化させる。このような行為を通して K が作りだした<意味>は以下である。

【表 24】事例 3-3 (第 3 次) から抜粋 (No.47-52)

	振り返りでの子どもたちの発表 (No.47-50) <発表 1(Y たち 2 人組)：斜めの塔>、<発表 2(男女 4 人組)：白い巨塔(ピラミッド)>、 <発表 3(男子 5 人組)：タワー (3 つの円柱, 3 つの三角錐)をつなげる>、 <M : K の造形物・造形行為 (コップをスタッキングさせる方法) の紹介>
	K<ワークシートに記入する：【チャレンジしたこと, 発見・工夫したこと】「テーマ、速くつくる。囲いをつくって、その中にコップを入れていく。」【さらにチャレンジしたこと, より良くしたいこと】「もっと高くつみたてです。立体的につくれたので大きくもしたいです。」> (No.52)

上記の事例 3-3 (No.47-52) において、K は活動後の振り返りおよびワークシートの記入をする<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action) >) をして、自らが関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)に言語的表現を与え、組織的で豊かな具体的表現をもつアクチュアルな<対象/概念: 今日の K の造形遊び (第 1 次と第 2 次の学びをいかして、紙コップを繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物をつくった。第 3 次は、速くつくることをテーマとした。立体的なこぶ結びはできなかった。螺旋形・ソフトクリームをイメージして輪で囲いをつくり、輪の内側に紙コップを並べて、立体的な 2 段重ねの輪をつくることのできた)>をつくりだす。この K が作りだした<対象/概念>は、意識の表層に物象化(一義的に信号化)された現在完了形の実在・ものとしての概念ではなく、意識の表層と深層のあいだに立ち上がる現在進行形の行為・こととしてのアクチュアルな<対象/概念>である。

くわえて K は、<行為の中の省察についての省察 (reflection-on-reflection-in-action) >) をすることにより、新たな<対象: 未来の私の造形遊び (螺旋形・ソフトクリームをイメージした立体的な造形物を高く・大きくする)>をつくりだし、未来の行為に明確な形を与える。

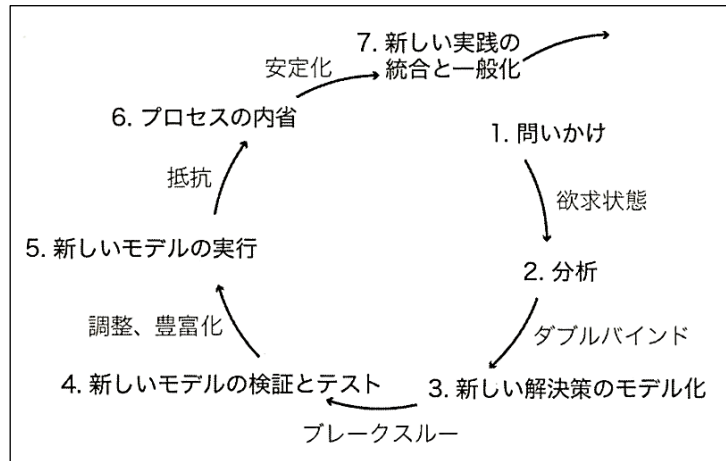
#### 4-4-3-5-4 【事例 3 (3-1, 3-2, 3-3)】「紙コップをならべて、つんで、〇〇して」における K の概念形成過程

事例 3 (3-1, 3-2, 3-3) において、K は活動の場の様々な構成要素(主体, 道具, ルール, コミュニティ, 分業)と相互作用・相互行為をしながら<自己>の「I」と「me」のやりとりをする。ただし活動の場には矛盾(個人の行為と集団の活動, 特殊な生産と全体的な生産, 使用価値と交換価値, それぞれのあいだの衝突)が内在する。この矛盾とは<自己(私)>が身の

回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為のなかで外的対話と内的対話を通して生じたズレ（未知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と他者の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が源泉である。そしてズレによって生じた混沌（カオス）を、＜自己（私）＞にとっての問題状況（直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）として＜名前をつけ＞、＜枠組み（フレーム）を与え＞つつ、活動への動機が顕在化する。つまり K は内的対話と外的対話を通じた意味分節（言分け）により、活動の対象や動機と問題の設定（問題発見）を相互的につくりだす。

事例 3 において、K は心身合一体としての＜自己（私）＞を働かせた意味分節（言分け）することにより多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞をつくりだす。さらに K は＜意味＞生成をしつつ、多様性・多義性がある＜意味＞を関連づけながら、事例 3-1（第 1 次）では＜対象／概念：今日の私の造形遊び（紙コップをたくさん繋げる、紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる）＞、事例 3-2（第 2 次）では＜対象／概念：今日の私の造形遊び（紙コップをたくさん繋げて立体的で長いホース状にする）＞、事例 3-3（第 3 次）では＜対象／概念：今日の私の造形遊び（紙コップを繋げたホース状のもので立体的な造形物をつくる）＞を顕在化させる。それとともに K は問題の設定（問題発見）をして、問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して、新たな＜自己＞と＜意味＞をつくりだし、＜対象／概念＞を抽象的でシンプルな説明関係である胚細胞（germ cell）から、組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念（論理的にとらえた実践）へとつくりかえる。

ただし、事例 3 における K の学びの生成（＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成）は、Y・エンゲストロームの理念的－典型的な拡張的学習のサイクルのモデル(図 68)のように整った一方向の進行ではない。



【図 68】 拡張的学習のサイクルにおける学習行為の契機 (Y・エンゲストローム, 2016) <sup>97</sup>

事例 3 における K の学びの生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる) は、合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではなく、自他の関係性 (能動—受動の構図) のなかで展開する協働的・対話的・状況的な在りようである。ゆえに事例 3 における K の学びの生成において、「拡張的学習」における四つの矛盾に伴う学習行為の特徴は顕在化するものの、それらの学習行為は一方向の進行ではなく明確に分かちがたい。くわえて、事例 3 におけるそれぞれの学習行為においてつくりだした学び (<自己>と<意味>) は相互作用する。

事例 3 (3-1,3-2,3-3) において、K は大人 (T や M) の「育てる働き」を支えとしながら多様な他者 (T や M, 友達) との協働的・対話的・状況的なかわりを通し、<自己>の「I」と「me」とのやりとりをして、無分節・未確定な何事からアクチュアルな<意味>をつくりだす。その生成の過程において、K は過去 (<自己>と<意味>) を想起し、未来 (<自己>と<意味>) を思い描き、直面する現在 (<自己>と<意味>) がはらむ状況から問題を設定 (問題発見) し、解決することを試みて多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだす。そして、K は多様な他者 (大人: T や M, 友達) との協働的・対話的・状況的な<現場での実験>を伴う<行為の中の省察 (reflection-in-action)>および<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action)>を通して、「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」を満たしながら、自らつくりだした<意味>について妥当性や有益性を実感・評価する。

以上の学びの生成を通して、K は「造形遊び」を社会的な生産的実践とするとともに、自らが関与する「造形遊び」という学習活動 (できごと) についての論理的概念 (組織的で具体的表現をもつアクチュアルな<対象/概念>) をつくりだす。

#### 4-5 本章のまとめ

第4章の目的は、「造形遊び」における子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例における子どもの学びの生成の変遷を明らかにすることである。そのため、L・S・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」や「概念（言葉の意味）」形成、M・コールの「文化-歴史的アプローチ」、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の諸理論を採り上げて考察をした。さらに、幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例の分析・考察をした。

【表1】第4章で採り上げる「造形遊び」の実践事例一覧(転載)

事例	【事例1】幼稚園における好きな遊びをする時間「石鹸クリームづくり」	【事例2】【事例3】小学校における造形遊び「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」
場所	滋賀大学教育学部附属幼稚園 中庭	滋賀大学教育学部附属小学校 大ホール
日時	2018年10月10日 「石鹸クリームづくり」は、幼稚園においてI期(4,5月)から設定した遊びのコーナー	第1次:2019年6月14日 第2次:2019年6月21日 第3次:2019年6月28日
対象	幼児(年長児49名)※この遊びコーナーの参加者である3名を抽出	第6学年(34名)※全三回の題材における2名の児童を抽出
材料 用具	固形石鹸, ボウル, 水, おろし器, 泡だて器, スポンジ, 容器など	紙コップ(白色無地, 150ml, 約15,000個), ワークシートなど

第4章で明らかとしたことは以下である。

- ・結論1:「造形遊び」における子どもの学びの生成(アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる)
- ・結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性
- ・結論3:「造形遊び」における子どもの思考過程(省察と評価)
- ・結論4:複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷, および「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程

結論1・2・3は, 第2章と第3章を通して得られた結論と共通することが, 第4章における事例で明らかとなったということである。結論1は, 子どもの意識の表層と深層のあいだに学びが立ち上がることを示している。結論2は, 子どもと多様な他者とのあいだに学びが立ち上

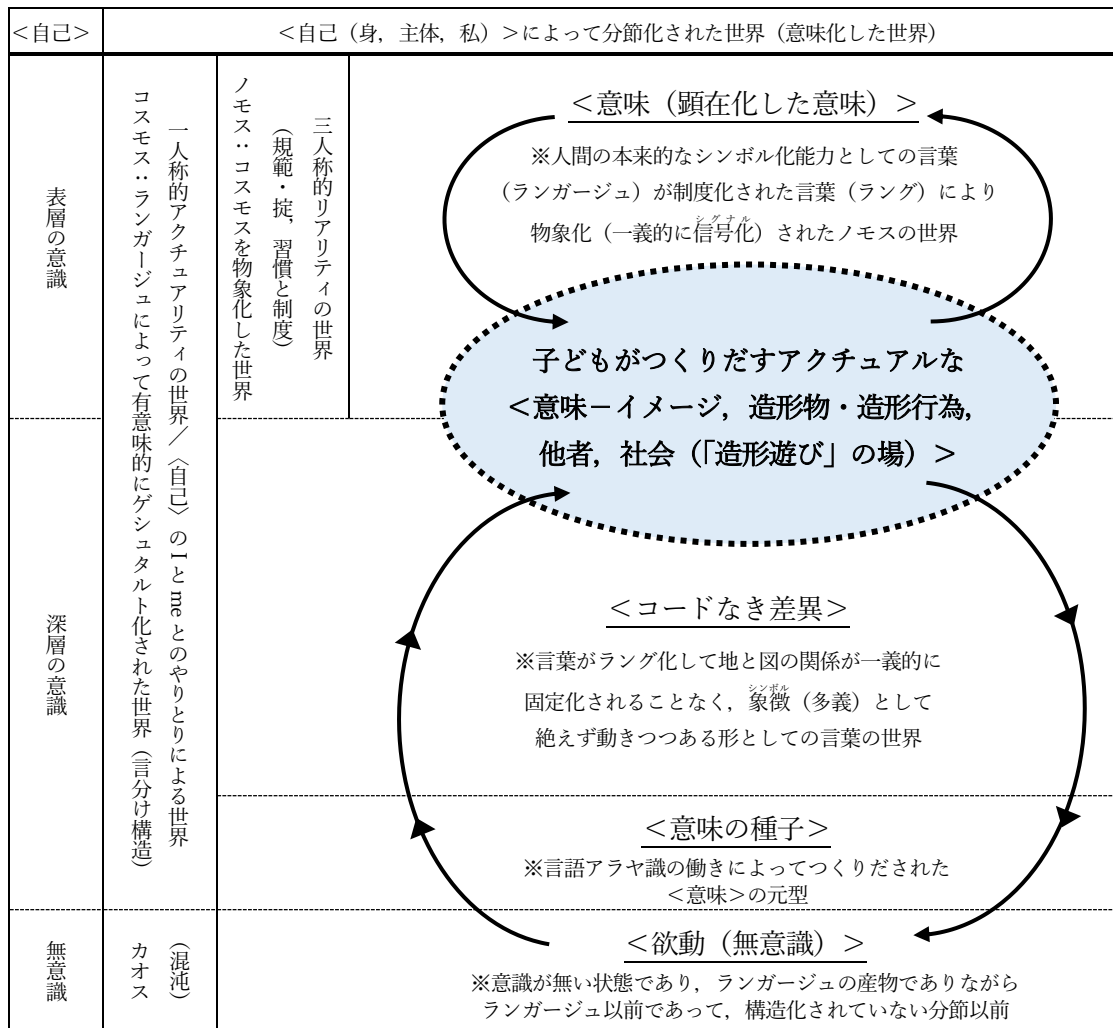
がることを示している。結論1と結論2は同時に相互に成り立つ。結論3は、結論1と結論2とが同時に相互に成り立つ「造形遊び」における子どもの学びの生成を思考過程と捉えて、自身が関与する「造形遊び」という学習活動について子どもが省察して評価する在りようを明らかにしたことである。結論4は、結論1・2・3の特性をもつ「造形遊び」における子どもの学びの生成について、第4章での目的に応じて分析・考察し、新たに明らかとしたことである。

#### 4-5-1 結論1：「造形遊び」における子どもの学びの生成

結論1である「造形遊び」における子どもの学びの生成（アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり、つくりかえ、つくる）の構造について図69に示す。この図は、第3章の結論1の図と同じものである。

「造形遊び」において子どもは、多様なあいだ（意識の表層と深層と無意識、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>98</sup>）を生きながら、人間の根源的本性である意味分節<sup>99</sup>（言分け<sup>100</sup>）を働かせて、アクチュアルな<意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会>（図69の点線で示した輪）をつくりだすと同時に、そのような<意味>をつくりだすアクチュアルな<自己>をつくりだす（<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成）。

「造形遊び」において、子どもは身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をしながら<自己>の意識の表層と深層のあいだを往還し、自らつくりだした何事かの世界（意味が定まっていない多様な<コードなき差異><sup>101</sup>、<意味の種子><sup>102</sup>、<欲動（無意識）><sup>103</sup>が流動する世界）を、表層的意識の次元に<意味>として顕在化させるために試行錯誤する。ただし、「造形遊び」において子どもがつくりだした多様性・多義性がある<意味>とのあいだや、<意味>と<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動（無意識）>とのあいだには、常に一致することの無いズレが生じる。ゆえに子どもは既存の<意味>を解体し、ズレによって生じた何事かの世界を新たに<意味>として顕在化させるために試行錯誤しつづける。



【図 69】「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造（作成：村田透）

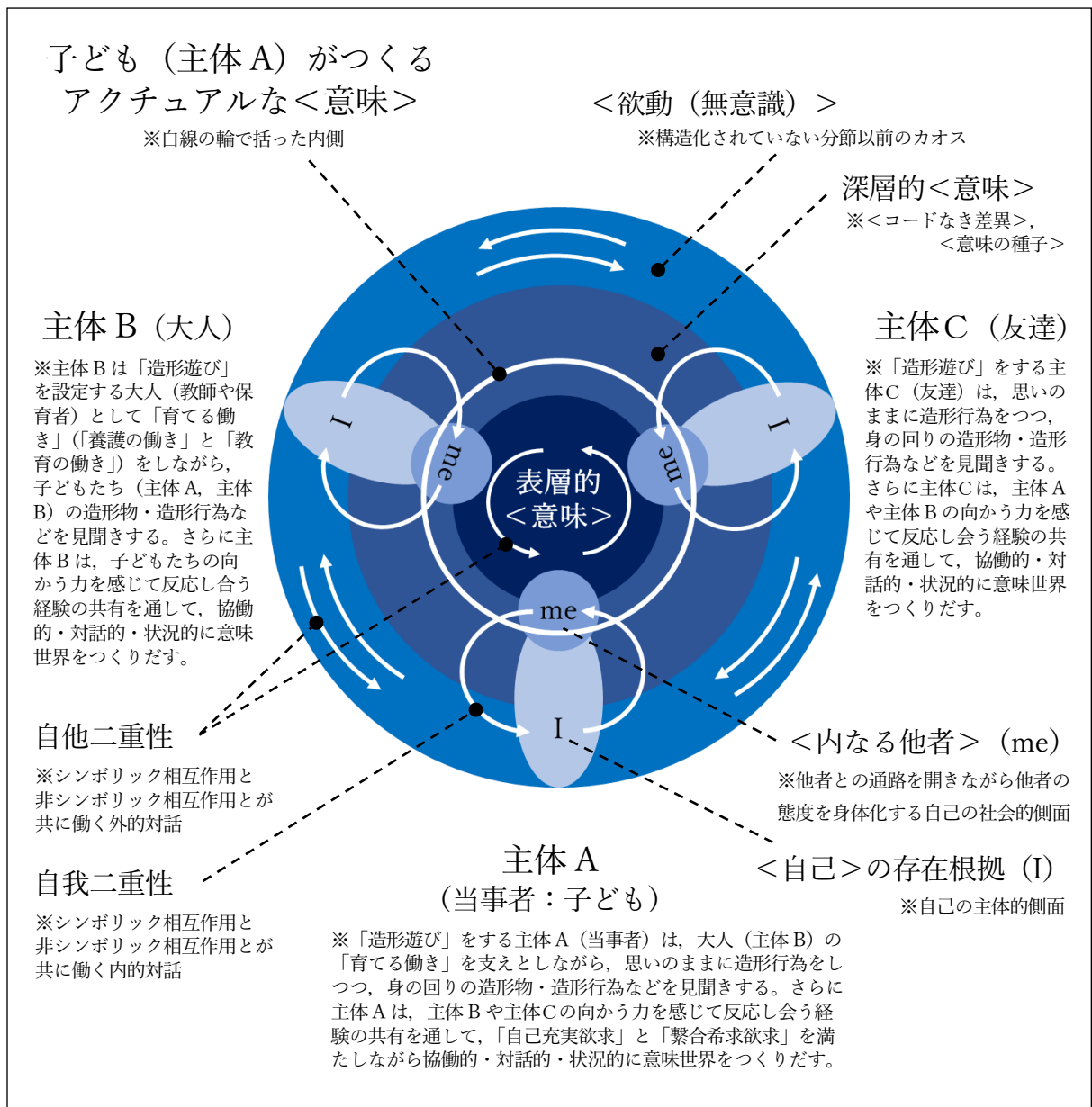
表層と深層のあいだを往還する「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造（図 69）が基となり，子どもたち一人一人は質の異なるアクチュアルな<意味>を表層的意識の次元に顕在化させ（事例 1：表 4・5・6，事例 2：表 9・12・15，事例 3：表 18・21・24），かつ<意味>を生成（つくり，つくりかえ，つくる）しつづけることが明らかとなった。

このような「造形遊び」における学びの生成は，合理的・効率的・客観的で言説可能な在りようではない。この子どもの学びの生成は，<自己（私）>が多様なあいだ（意識の表層と深層と無意識，自己と他者，一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界）を生きることに伴った協働的・対話的・状況的な在りようという特徴がある。



4-5-2 結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性

「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性の構造を図70に示す。図70は, 第3章で示した結論2の図と同じものである。結論1が示す子どもの意識の表層と深層のあいだに立ち上がる学びと, 結論2が示す子どもと多様な他者とのあいだに立ち上がる学びは, 同時に相互に成り立つ。



【図70】「造形遊び」における子どもの学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造 (作成: 村田透)

「造形遊び」において主体 A（当事者：子ども）は、主体 B（大人：教師や保育者）の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>104</sup>を支えとし、主体 B や主体 C（友達）や材料・用具や造形物・造形行為と相互作用・相互行為をして、「シンボリック相互作用（symbolic interaction）」<sup>105</sup>と「非シンボリック相互作用（non-symbolic interaction）」<sup>106</sup>が共に働く意味分節（言分け）を行い、アクチュアルなく意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会>をつくりだし、同時に可能性や柔軟性があるアクチュアルなく自己（私）>を協働的・対話的・状況的につくりだす学びをする。そのような「造形遊び」における学びの生成は、子どもが多様な他者との相互関係のなかで「自己充実欲求（自分の思い通りにしたい、自分でやりたいという心の動き）」<sup>107</sup>と「繋合希求欲求（その人と一緒にいたい、その人とつながってほしいという心の動き）」<sup>108</sup>とを対の関係性で満たしながら展開する。

結論 2 で示した子どもの学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構図（図 70）が基となるものの、各事例に応じた関係性の構造（事例 1：図 11，事例 2：図 34・35・36，事例 3：図 62・63・64）や大人の「育てる働き」の内容は、多様な質がある。

#### 4-5-3 結論 3：「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）

結論 1・2 で明らかとした「造形遊び」における子どもの学びの生成（<自己>と<意味>の共起的・円環的な生成）は、心身合一体の<自己（私）>による意味分節（言分け）であると同時に、<自己（私）>の「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程という側面がある。

「造形遊び」において、子どもは多様性・多義性があるアクチュアルなく意味>をつくりだしながら、直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況として問題を設定し（問題発見）、問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）><sup>109</sup>を通して、新たな<自己>と<意味>をつくりだす。さらに子どもは多様な他者（大人、友達）との協働的・対話的・状況的なかかわりを通して省察し、自らつくりだした学びの妥当性や有益性を実感・評価する。

上記の「造形遊び」における子どもの思考過程（省察と評価）の詳細を述べる。子どもは<自己（私）>の「I」を働かせて材料・用具にかかわりながら、何事かをつくりだす。ただしその都度「I」がつくりだした何事かは算定不能で未確定であり、「me」が関与する社会的・一般的な<意味（大人による材料・用具の使い方の提案や実演、あるいは子どもにとっての既知の言葉やイメージなど）>とは完全に一致しないズレが生じる。

このズレ（未知の状況と既知の状況のズレ、意識の深層と表層の世界のズレ、一人称的アク

チュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が混沌（表層的意識に顕在化した＜意味＞，および無分節・未確定の＜コードなき差異＞，＜意味の種子＞，＜欲動（無意識）＞が流動するカオス）を生じさせる。子どもは＜自己＞の「I」と「me」とのやりとりを行うことで，混沌（カオス）を＜意味＞として顕在化させようと試行錯誤する（子どもの意識の表層と深層のあいだに立ち上がる学びを示す結論1の図69を参照）。

子どもは「造形遊び」において＜意味＞をつくりだすと同時に混沌（カオス）をつくりだすが，必ずしも混沌（カオス）は意識化されるとは限らずに＜意味＞生成が展開する。子どもは＜意味＞をつくりだしながら，次第に混沌が意識化され，直面する現在を問題状況（実践者にとって不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）とする。そして，自らが注意を向ける事項に＜名前をつけ＞，注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞<sup>110</sup>という問題の設定（問題発見）をする。さらに子どもは問題の解決に向けて＜現場での実験＞における＜行為の中の省察（reflection-in-action）＞を通して，無分節・未確定な何事か（＜コードなき差異＞，＜意味の種子＞，＜欲動（無意識）＞）を新たに＜意味＞として顕在化させようとする。子どもは多様な他者（大人，友達）との相互関係のなかで，「自己充実欲求」と「繋合希求欲求」とを対の関係性で満たしながら，自らつくりだした＜意味＞の妥当性や有益性を実感・評価する。

（子どもと多様な他者とのあいだに立ち上がる学びを示す結論2の図70を参照）

ただし，「造形遊び」において，子どもは当初からはっきりと問題を設定できている訳ではなく，かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく，問題の設定（問題発見）と問題解決は行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。くわえて，子ども一人一人がつくりだした＜問題＞と＜現場での実験＞は，各事例の分析・考察で明らかとした通り，多様な質がある（表25，26，27）。

【表 25】事例 1 (1-1, 1-2, 1-3) で S が協働的・対話的・状況的につくりだした<問題>と<現場での実験>

<p>事例 1-1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ S は&lt;問題: 今日の材料・用具を使い, 自分で石鹸粉ができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ S の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;<sup>111</sup>の傾向がある。S は立った姿勢で黄色と白色の固形石鹸をおろし器で削り, 石鹸粉をつくる。</li> </ul>
<p>事例 1-2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ S は&lt;問題: 今日の材料・用具を使い, 自分で石鹸粉ができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ S &lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;の傾向がある。S は立った姿勢で黄色と白色の固形石鹸粉と水を混ぜて, 本物の生クリームのような石鹸クリームをつくる。</li> </ul>
<p>事例 1-3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ S は&lt;問題: S が Y を手伝い, 生クリームのような石鹸クリームをつくることができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ S の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;の傾向がある。S は Y の石鹸クリームづくりを手伝う。Y の未完成の石鹸クリームに, S は自分でつくった白色石鹸粉と完成した石鹸クリームと水を入れて混ぜて, 本物の生クリームのような石鹸クリームをつくる。</li> </ul>

【表 26】事例 2 (2-1, 2-2, 2-3) で A が協働的・対話的・状況的につくりだした<問題>と<現場での実験>

<p>事例 2-1 (第 1 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A は&lt;問題: 一人で紙コップを並べたり積んだりして, 円柱のような造形物をつくることができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ A の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;の傾向がある。A は円柱・タワーのような造形物 (円周が紙コップ 10 個分, 高さが紙コップ 18 段分) をつくる。</li> </ul>
<p>事例 2-2 (第 2 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A は&lt;問題: 一人で紙コップを並べたり積んだりして, 時間内にピラミッド・方墳のような造形物をつくることができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ A の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;の傾向がある。A はピラミッド・方墳のような造形物 (1 段目の正方形が紙コップ 10×10 個分, 高さが紙コップ 10 段分) をつくる。</li> </ul>
<p>事例 2-3 (第 3 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A は&lt;問題: 一人で紙コップを並べたり積んだりして, 時間内に前方後円墳のような造形物 (安定した構造の造形物) をつくることができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ A の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments)&gt;の傾向がある。A は前方後円墳のような造形物 (円墳の円周が紙コップ 21 個分, 方墳の辺 a が紙コップ 9 個分で辺 b・c が紙コップ 10 個分) をつくる。</li> </ul>

【表 27】事例 3 (3-1, 3-2, 3-3) で K が協働的・対話的・状況的につくりだした<問題>と<現場での実験>

<p>事例 3-1 (第 1 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ K は&lt;問題: 紙コップをたくさん繋げたホース状のもので, どのような造形物ができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ K の&lt;現場での実験&gt;は未知の状況において何が起こるのかを確かめる&lt;探査的な実験 (exploratory experiment) &gt;<sup>112</sup>の傾向がある。K は紙コップをたくさん繋げたホース状のもので多様な造形物 (U 字形, 輪, 前方後円墳, Ω, 9 字形, C 字形, 逆の字形) をつくる。さらに紙コップを繋げたホース状のもの長さを測る (身長<sup>112</sup>の 7 倍)。</li> </ul>
<p>事例 3-2 (第 2 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ K は&lt;問題: 一人で紙コップをたくさん繋げて, 第 1 次より長いホースをつくることができるのか?&gt;と&lt;問題: 紙コップを繋げた長いホース状のもので, どのような立体的な造形物ができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ K の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments) &gt;, および未知の状況において何が起こるのかを確かめる&lt;探査的な実験 (exploratory experiment) &gt;という二つの&lt;現場での実験&gt;を併せもつ傾向がある。K は紙コップをたくさん繋げた長いホース状のもので立体的な造形物をつくる (ソフトクリームをイメージした 3 段重ねの輪)。さらに, 紙コップをたくさん繋げて, 第 1 次より長いホース状のものをつくり, 長さを測る (身長<sup>112</sup>の 14 倍)。</li> </ul>
<p>事例 3-3 (第 3 次) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ K は&lt;問題: 一人で紙コップをたくさん繋げたホース状のものをつくり, それをいかして時間内にどのような立体的な造形物ができるのか?&gt;をつくる。</li> <li>・ K の&lt;現場での実験&gt;は意図的に目的をつくりだし, それを実現するための&lt;手立てを試す実験 (move-testing experiments) &gt;, および未知の状況において何が起こるのかを確かめる&lt;探査的な実験 (exploratory experiment) &gt;という二つの&lt;現場での実験&gt;を併せもつ傾向がある。K は紙コップをたくさん繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物 (紐のようなこぶ結び, 螺旋形・ソフトクリームをイメージした 2 段重ねの輪) をつくる。</li> </ul>

#### 4-5-4 結論 4: 複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷, および「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程

「造形遊び」における子どもの学びの生成について, Y・エンゲストロームの「拡張的学習」の理論を援用すると, 「造形遊び」において子どもは多様性・多義性があるアクチュアルな<意味>をつくりだしながら, 問題を設定 (問題発見) し, 解決をする試行錯誤と創意工夫を通して, <対象/概念> (対象<sup>113</sup>, ないし対象に関する概念<sup>114</sup>) を, 抽象的でシンプルな「胚細胞」 (germ cell) <sup>115</sup>から組織的に豊かで具体的表現をもつ新たな論理的概念 (論理的に捉えられた実践) へとつくりかえる在りようといえる。

「造形遊び」において子どもが意味分節 (言分け) してつくりだす<対象/概念>とは, 微細な視点で捉えるならば, 子どもの心身合一の<自己 (私) >が身の回りの世界 (もの, こと, 人) と相互作用・相互行為をしながら意味分節 (言分け) をしてつくりだした多様性・多義性があるアクチュアルな<意味-イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>である。俯瞰

的な視点で捉えるならば、子どもが多様性・多義性がある<意味>を関連させながらつくりだす、自身が関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）についての解釈（<対象／概念>）である。

「造形遊び」という学習活動の原動力は、当事者が関与する活動システムの様々な要素（主体、道具、ルール、コミュニティ、分業）に内在する矛盾（個人の行為と集団の活動、特殊な生産と全体的な生産、使用価値と交換価値、それぞれのあいだの衝突）<sup>116</sup>であり、それは<自己（私）>が身の回りの世界（もの、こと、人）との相互作用・相互行為を通して生じたズレ（未知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と他者の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ）が源泉である。そしてズレによって生じた混沌（カオス）を、<自己（私）>にとっての問題状況（直面している現在を不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況）として<名前をつけ>、<枠組み（フレーム）を与え>つつ、動機が顕在化する。つまり<自己（私）>における活動に内在する矛盾への気付きと問題の設定（問題発見）と動機の発生は相互的になされる。

事例1（1-1, 1-2, 1-3）幼児を対象とした「石鹸クリームづくり」において、Sはアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだす学びをしながら、<対象／概念：今日の私の石鹸粉・石鹸クリームづくり>を顕在化させるとともに、問題の設定（問題発見）をする。Sは問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察（reflection-in-action）>および<行為の中の省察についての省察（reflection on reflection-in-action）><sup>117</sup>を通して、抽象的でシンプルな<対象／概念>を組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念（論理的にとらえた実践）へとつくりかえる。事例1の分析・考察で明らかとしたSがつくりだした<対象／概念>は以下である（表28）。

【表28】事例1（1-1, 1-2, 1-3）でSが協働的・対話的・状況的につくりだした<対象／概念>

事例1-1：S<対象／概念：今日のSの石鹸粉づくり（立った姿勢で、白色の固形石鹸をおろし器で削ると、たくさんの石鹸粉が容易にできる）>
事例1-2：S<対象／概念：今日のSの石鹸クリームづくり（立った姿勢で黄色石鹸と白色石鹸が混ざった石鹸粉に水を少しずつ足しながら泡だて器で混ぜると石鹸クリームの状態がフワフワツノが立つ硬さに変化する、本物の生クリームのような硬さの石鹸クリームが完成である）>
事例1-3：S&Y<対象／概念：今日のS&Yの石鹸クリームづくり（Yの黄色石鹸粉を使った未完成の石鹸クリームに、Sの白色石鹸粉や水を少しずつ足したり、Sの本物の生クリームのような石鹸クリームを加えたりして混ぜると、石鹸クリームの状態がトロトロ→フワフワの状態に変化する）>

事例 2 (2-1, 2-2, 2-3) 小学生を対象とした「紙コップをならべて、つんで、○○○して」(全 3 回)において、A はアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだす学びをしながら、事例 2-1 (第 1 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (円柱のような造形物づくり)>、事例 2-2 (第 2 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (ピラミッド・方墳のような造形物づくり)>、事例 2-3 (第 3 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (前方後円墳のような造形物づくり)>を顕在化させる。それとともに A は問題の設定 (問題発見) をして、問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>および<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action)>を通して、抽象的でシンプルなく<対象/概念>を組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念 (論理的にとらえた実践) へとつくりかえる。事例 2 の分析・考察で明らかとした A がつくりだした<対象/概念>は以下である (表 29)。

【表 29】事例 2 (2-1, 2-2, 2-3) で A が協働的・対話的・状況的につくりだした<対象/概念>

事例 2-1 (第 1 次): <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A&lt;対象/概念: 今日の A の造形遊び (一人で円周が紙コップ 10 個分の円をつくり、その上に紙コップをどんどん積んで、高さが紙コップ 18 段の円柱・タワーのような造形物をつくることのできた。この円柱・タワーのような造形物は倒れづらくちょうど良い形である)&gt;</li> <li>・ A&lt;対象: 未来の A の造形遊び (方墳あるいはピラミッドのような造形物づくり)&gt;</li> </ul>
事例 2-2 (第 2 次): <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A&lt;対象/概念: 今日の A の造形遊び (第 1 次の円柱・タワーのような造形物づくりの経験をいかし、第 2 次では一人で 1 段目の正方形を紙コップ 10×10 個として、どんどん紙コップを並べたり積んだりして高さ 10 段のピラミッド・方墳のような造形物をつくることのできた。ただし活動時間内ギリギリでの完成であり、造形物を高くすることはできず、崩れやすい)&gt;</li> <li>・ A&lt;対象: 未来の A の造形遊び (前方後円墳のような造形物づくり, 安定した構造の造形物づくり)&gt;</li> </ul>
事例 2-3 (第 3 次): <ul style="list-style-type: none"> <li>・ A&lt;対象/概念: 今日の A の造形遊び (第 1 次の円柱・タワーのような造形物づくりや、第 2 次のピラミッド・方墳のような造形物づくりの経験をいかし、第 3 次では一人で前方後円墳のような造形物をつくった。この造形物は、円墳の円周が紙コップ 21 個分、方墳の辺 a が紙コップ 9 個分で辺 b・c が紙コップ 10 個分である。ただし活動時間が短いため、当初の想定より小さく 2 段目の途中であり、脆い形である。安定した構造よりもデザイン・大きさを重視した)&gt;</li> <li>・ A&lt;対象: 未来の私の造形遊び (K のように紙コップをつなげたものをいかした、早く、大きく、安定した構造の造形物づくり)&gt;</li> </ul>

事例 3 (3-1, 3-2, 3-3) 小学生を対象とした「紙コップをならべて、つんで、○○○して」(全 3 回)において、K はアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだす学びをしながら、



事例 3-1 (第 1 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (紙コップをたくさん繋げる, 紙コップを繋げたホース状のもので造形物をつくる)>, 事例 3-2 (第 2 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (紙コップをたくさん繋げて立体的で長いホース状にする)>, 事例 3-3 (第 3 次) では<対象/概念: 今日の私の造形遊び (紙コップを繋げたホース状のもので立体的な造形物をつくる)>を顕在化させる。それとともに K は問題の設定 (問題発見) をして, 問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察 (reflection-in-action)>および<行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action)>を通して, 新たな<自己>と<意味>をつくりだし, 抽象的でシンプルな<対象/概念>を組織的で具体的表現をもつ新たな論理的概念 (論理的にとらえた実践) へとつくりかえる。事例 3 の分析・考察で明らかとした K がつくりだしたアクチュアルな<対象/概念>は以下である (表 30)。

【表 30】事例 3 (3-1, 3-2, 3-3) で K が協働的・対話的・状況的につくりだした<対象/概念>

<p>事例 3-1 (第 1 次):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K&lt;対象/概念: 今日の K の造形遊び (一人で紙コップをたくさん繋げてホースのようにした。紙コップをたくさん繋ぐと曲がるのがわかった。紙コップを繋げたホース状のものは曲がるため U, 輪, 前方後円墳, Ω, 9 字形, C 字形, 逆の字形, 両端が交差した輪などをつくることができる。ホース状の造形物の長さを自分の身長を基にして測ると 7 倍もあった。ホース状の造形物は曲がっているので測りにくい) &gt;</li> <li>・K&lt;対象: 未来の K の造形遊び (第 1 次よりも立体的で長いホースづくり) &gt;</li> </ul>
<p>事例 3-2 (第 2 次):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K&lt;対象/概念: 今日の K の造形遊び (第 1 次の学びをいかして, 第 1 次より長いホース状の造形物をつくることができた。紙コップをたくさん繋げると曲がるため, C 字形, U 字形, 輪をつくることができる。ホース状のものでつくった大きな U 字形の造形物は身長の 14 倍もあった。ホース状のものをいかした立体的な造形物としてソフトクリームをイメージした 3 段重ねの輪をつくったが崩れやすかった) &gt;</li> <li>・K&lt;対象: 未来の K の造形遊び (ホース状のものをいかした立体的な造形物づくり) &gt;</li> </ul>
<p>事例 3-3 (第 3 次):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K&lt;対象/概念: 今日の K の造形遊び (第 1 次と第 2 次の学びをいかして, 紙コップを繋げたホース状のものをいかした立体的な造形物をつくった。第 3 次は, 速くつくることをテーマとした。立体的なこぶ結びはできなかった。螺旋形・ソフトクリームをイメージして輪で囲いをつくり, 輪の内側に紙コップを並べて, 立体的な 2 段重ねの輪をつくることのできた) &gt;</li> <li>・K&lt;対象: 未来の私の造形遊び (螺旋形・ソフトクリームをイメージした立体的な造形物を高く・大きくする) &gt;</li> </ul>

以上, 第 4 章での分析・考察を通して, 「造形遊び」において子どもは身の回りの世界 (もの, こと, 人) と相互作用・相互行為をしながら学びを生成 (アクチュアルな<自己>と<意味>を共起的・円環的につくり, つくりかえ, つくる) することが明らかとなった。そのような学

びを生成しながら、子どもは過去（＜自己＞と＜意味＞）を想起し、未来（＜自己＞と＜意味＞）を思い描き、直面する現在（＜自己＞と＜意味＞）がはらむ状況から問題を設定し（問題発見）、問題の解決を試みる。さらに子どもは多様な他者と協働的・対話的・状況的に学びを生成しながら、自らの学びの妥当性や有益性を省察して評価し、さらに新たな学びをつくり出すという、過去と現在そして未来へと繋がる「造形遊び」の学びの生成の変遷（つくり、つくりかえ、つくる）を明らかとすることができた。

くわえて、子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる実践事例を分析・考察することにより、子どもは「造形遊び」を社会的な生産的实践とするとともに、自らが関与する「造形遊び」という学習活動（できごと）に関する概念を、抽象的でシンプルな概念から、組織的に豊かで具体的表現をもつ論理的概念（アクチュアルな＜対象／概念＞）へと生成（つくり、つくりかえ、つくる）することが明らかとなった。

## 引用文献・註釈

---

<sup>1</sup> 浜田寿美男「生活での学び 学校での学び」, 佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010, p.112. 浜田は「自らの身体をもって周囲の世界とかかわり, 種々の経験を重ねることで, 認識や行動のかたちを変容させていく」その過程であると述べる。(同, p.112.)

<sup>2</sup> 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』, 関西大学出版部, 2000, p.21. 久保田は行動主義・客観主義の学びの理論について, 以下に述べる。

客観主義的な前提とは, 知識を客観的に把握できる実体として捉え, 知識のおかれている状況から知識を分離したなかで分析を加えることで構造を解明することが出来るという信念である。つまり, 知識構造を解明し法則化することにより効果的な学習方法を見つけ出すことができるわけである。この様に作りだされた学習方法はどのような教育状況にもあてはめることができ, 高い教育効果を生むと信じられていた。(同, p.21.)

<sup>3</sup> 同上, pp.28-29. 久保田は構成主義の学びの理論について以下に述べる。

学習は知識を受動的に記憶することではなく, どのように情報を解釈するかという事によって起こる。客観主義の教育論は知識をいかに効果的に学習者に移転するかに焦点が当てられたが, 構成主義では, 個々の学習者が主体的に学習活動に参加し, 学習過程を自分自身で点検しながら, 知識を構築していく過程と捉えている。

(略)

客観主義では知識やスキルは細分化され, 一つ一つ学習しやすいサイズにまとめられる。これは学校教育の一般的な教授方法であるが, この方法では実際に知識がおかれている状況からばらばらに切り離され, 現実に利用されている状況と教えられた知識が結びつかなくなってしまうため, 必要な場面に遭遇してもその知識を使うことが出来ない。知識はその知識を使う状況のなかで学ばれてこそ初めて意味をもつのである。

(略)

学習活動はほかの学習者と切り離され孤立した形でおこなうのではなく, 常にほかの学習者との関わりあいのなかでおこなわれなければならない。この社会的な関わりあいが, 学習共同体に属しているという一体感を産み出し, 知識と知識の

- おかれている社会的文脈で学習を理解し、共同体の相互作用によって間主観的（inter-subjective）に知識を構成することができるのである（同，pp.28-29.）。
- <sup>4</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編』，日本文教出版，2018，p.26.
- <sup>5</sup> 木村敏『生命のかたち／かたちの生命（第三版）』，青土社，2005，p.104.
- <sup>6</sup> 木村敏『関係としての自己』，みすず書房，2005，p.10，p.24，pp.56-57.
- <sup>7</sup> 本研究におけるアクチュアルな＜自己（身，主体，私）＞の視点は，以下に基づく。
- 西野が述べる可能性や柔軟性がある＜私＞（西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの＜身体と想像力＞と造形活動」，『美育文化 vol.46, 8月号』，美育文化協会，1996，pp.51-55.）。
- 木村が述べる「自己論」（自己とは身体をもった私と世界との界面現象であり，自己を対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者つまり主体として位置づける）（木村敏『関係としての自己』，みすず書房，2005，p.10，p.91，pp.112-113.）。
- 市川が述べる＜錯綜体＞としての＜身＞（市川浩『＜身＞の構造—身体論を超えて—』，講談社学術文庫，1993，p.102，p.196.）。
- 井筒が述べる多層多重的意識構造をもつ人間の在りよう（井筒俊彦『意味の深みへ』，岩波書店，1985，pp.39-40.）。
- 丸山が述べる「言語=意識=身体の重層モデル」（丸山圭三郎『言葉と無意識』，講談社現代新書，1987，pp.180-186.）。
- <sup>8</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』，岩波書店，1985，p.251.
- <sup>9</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』，講談社現代新書，1987，p.165.
- <sup>10</sup> 村田透「「造形遊び」における子どもの探究について—矛盾の構築と表現世界との関係性—」，『美術教育学』第41号，美術科教育学会，2020，pp.335-352.
- <sup>11</sup> 村田透「「造形遊び」における子どもの探究行動—小学校高学年を対象とした「造形遊び」の事例より—」，『滋賀大学教育学部紀要』，滋賀大学教育学部，2020，pp.61-76.
- <sup>12</sup> 松村明・編『大辞林 第四版』，三省堂，2019，p.452.
- <sup>13</sup> 福居純「概念」，山崎正一・市川浩編『現代哲学辞典』，講談社現代新書，1997，pp.123-124.
- <sup>14</sup> 同上，p.124.
- <sup>15</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』，講談社現代新書，1987，p.190.
- <sup>16</sup> 高木光太郎「文化・歴史学派（ヴィゴツキー学派）」の理論とその展開」，佐伯胖・監修『「学び」の認知科学辞典』，大修館書店，2010，p.403.
- <sup>17</sup> L・S・ヴィゴツキー著，土井捷三・神谷栄司訳『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』，三学出版，2003（原著1935），pp.63-64.
- <sup>18</sup> L・S・ヴィゴツキー著，柴田義松訳『新訳版・思考と言語』，新読書社，2001（原著1956），p.229.
- <sup>19</sup> 同上，p.233，p.228，pp.267-268.
- <sup>20</sup> 同上，pp.317-318.
- <sup>21</sup> L・S・ヴィゴツキー著，土井捷三・神谷栄司監訳「学童の思考」，『「人格発達」の理論 子どもの具体心理学』，三学出版，2012（該当箇所の原著1934），pp.230-231.
- <sup>22</sup> L・S・ヴィゴツキー著，柴田義松訳『新訳版・思考と言語』，新読書社，2001（原著1956），p.259，p.266.
- <sup>23</sup> L・S・ヴィゴツキー著，土井捷三・神谷栄司監訳「学童期」，『「人格発達」の理論 子どもの具体心理学』，三学出版，2012（該当箇所の原著1934），pp.205-206.
- <sup>24</sup> L・S・ヴィゴツキー著，土井捷三・神谷栄司訳『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』，三学出版，2003（原著1935），pp.21-22.
- <sup>25</sup> 木村敏『関係としての自己』，みすず書房，2005，pp.56-57.
- <sup>26</sup> M・コール著，天野清訳『文化心理学』，新曜社，2002（原著1996），pp.165-166.
- <sup>27</sup> 同上，pp.165.
- <sup>28</sup> 同上，p.380.
- <sup>29</sup> 同上，pp.381-383.
- <sup>30</sup> 同上，p.382.
- <sup>31</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』，講談社選書メチエ，1999，pp.148-154.
- <sup>32</sup> 同上，p.195.
- <sup>33</sup> Y・エンゲストローム著，山住勝広訳『拡張による学習 完全増補版』，新曜社，2020（原著第一版1987，第二版2015），

---

pp.142-143.

<sup>34</sup> 同上, p.166.

<sup>35</sup> 同上, p.6.

<sup>36</sup> 同上, p. v.

<sup>37</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘(監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018(原著2016), p.76.

<sup>38</sup> Y・エンゲストローム著, 山住勝広訳『拡張による学習 完全増補版』, 新曜社, 2020(原著第一版1987, 第二版2015), p.118.

<sup>39</sup> 同上, p.188.

<sup>40</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘(監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018(原著2016), p.109.

<sup>41</sup> Y・エンゲストローム著, 山住勝広訳『拡張による学習 完全増補版』, 新曜社, 2020(原著第一版1987, 第二版2015), p.122

<sup>42</sup> 同上, p.125.

<sup>43</sup> 同上, p.128.

<sup>44</sup> 同上, p.128.「拡張的学習」における第一の矛盾(レベル1)は, 活動の三角形の各頂点内における交換価値と使用価値のあいだの葛藤である。

第二の矛盾(レベル2)は, 各頂点のあいだに現れる矛盾であり, 道具の発展によって開かれた可能性とそれを妨げることなどが典型例である。

第三の矛盾(レベル3)は, 例えば文化の代表者(教師など)が, 授業において子どもの学習活動(中心的活動の支配的な形態)に対し, 文化的により進んだ形態を導入した際に生じる矛盾である。

第四の矛盾(レベル4)は, 中心的活動の成果を, 対象となる活動システムのなかで実行するさい生じる葛藤や抵抗である。第四の矛盾における「隣接する諸活動」には以下の四種類がある。第一に中心活動の対象と成果が埋め込まれた活動(対象となる活動), 第二に中心活動にとって基本的な道具を生産する活動(道具生産的活動), 第三に中心的活動の主体の教育や学校教育のような活動(主体生産的活動), 第四に統治や立法のような活動(ルール生産的活動)である(同, pp.128-129.)

<sup>45</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘(監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018(原著2016), pp.25-27.「拡張的学習」における第一の矛盾に伴う学習行為「問いかけ」とは, 一般に認められた実践や既存の知恵のある側面への疑問, 批判, 拒絶である。

第二の矛盾に伴う学習行為における「分析」とは, 原因や説明メカニズムを発見するために, 歴史的・発生的あるいは実際の・経験的に状況を説明することである。「モデル化」とは, 新たに発見された説明可能な関係性について, 公けに観察可能で伝達可能な媒体を用いて表すことである。「モデルの検証とテスト」とはモデルの動態とポテンシャルと限界を把握するために, モデルを走らせ, 操作し, 実験することによってモデルを検証することである。

第三の矛盾に伴う学習行為における「モデルの実行」とは, モデルを実践的適用, 改良, 概念的拡大である。「プロセスの内省」とはモデルを実行するプロセスを内省し評価することである。

第四の矛盾に伴う学習行為における「新しい実践の統合と一般化」とは, プロセスの成果を実践の新しい安定した形態の中に統合していくことである(同, pp.25-27, p.48.)

<sup>46</sup> 同上, pp.49.

<sup>47</sup> Y・エンゲストローム著, 山住勝広訳『拡張による学習 完全増補版』, 新曜社, 2020(原著第一版1987, 第二版2015), pp.10-11.

<sup>48</sup> 同上, p.6.

<sup>49</sup> 村田透「「造形遊び」における子どもの探究について—矛盾の構築と表現世界との関係性—」, 『美術教育学』第41号, 美術科教育学会, 2020, pp.335-352.

<sup>50</sup> 鯨岡峻『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房, 1999, p.110.「発達心理学的還元の状態」とは, 研究者の価値観や子ども観に根差す諸判断を保留し, 対象を客観的に見て既成の知識をそこに確認しようとするような態度を還元して, 素朴にその場に臨むことである。

<sup>51</sup> 同上, p.122.臨床的還元とは「関与しながらの観察において, 研究者は出会ってくる者の前にみずから生き生きとした感受する身体として現前し, その者との関係を自然に生きることができ, 印象受容能力を高め, その出会ってくる者におのれを開いて, そのあるがままを感受すること」である(同, p.122.)

<sup>52</sup> 同上, pp.148-150.「関与観察」とは, 同じ一人の観察者=研究者が, 客観的観察者であると共に, 観察対象(子ども—教

師・大人など)の関係に関与する第3項としての関与者になることである。

- <sup>53</sup> 鯨岡峻『保育のためのエピソード記述入門』, ミネルヴァ書房, 2007, pp.59-61。「エピソード記述」の作成に際しては以下を留意した。「一つは脱自的に見る態度(出来事を脱自的・客観的に、誰が捉えてもこうなるだろうという観点から捉える態度)。二つは感受する態度(その出来事を自分の生きた身体が感受するがままに、ありありと、生き生きと捉える態度)。三つは描いたエピソードが起こった出来事に本当に忠実に正直に描かれているかどうかを厳しく吟味する態度」。
- <sup>54</sup> 西阪仰『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, pp.vii-ix。「会話分析における表記記号」は以下である。①重なり: 複数の参加者の発する音声・行為の重なり箇所は、角括弧〔 〕で示す。②密着: 2つの会話もしくは発話文が途切れなく密着している箇所は、等号(=)で示す。③聞き取り困難: 困難な箇所は、空白括弧( )で示す。④沈黙・間合い: 音が途絶えている状態(0.2秒以下の短い間合い)は、「(.)」で示す。⑤音声の引き伸ばし: 直前の音が伸ばされている箇所は、(::)で示す。⑥音調: 語尾の音の上がっている箇所は疑問符(?)で示す。語尾の音の下がって区切りがついた箇所は句点(.)で示す。
- <sup>55</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>56</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- <sup>57</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- <sup>58</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- <sup>59</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.24, pp.56-57.
- <sup>60</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, p.32
- <sup>61</sup> 同上, pp.52-53.
- <sup>62</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- <sup>63</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30.
- <sup>64</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>65</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154.
- <sup>66</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析—他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, p.75.
- <sup>67</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>68</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著1987), p.2, pp.46-47.
- <sup>69</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘(監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018(原著2016), pp.49.
- <sup>70</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp.56-57.
- <sup>71</sup> 同上, pp.56-57.
- <sup>72</sup> 村田透「「造形遊び」における子どもの探究行動—小学校高学年を対象とした「造形遊び」の事例より—」, 『滋賀大学教育学部紀要』第69号, 滋賀大学教育学部, 2020, pp.61-76.
- <sup>73</sup> 本事例で使用ワークシートは、研究目的である子どもの探究を把握するために二つの設問(①チャレンジしたこと、発見・工夫したこと、②さらにチャレンジしたいこと、より良くしたいこと)を設けた。このワークシートは事例の分析・考察でも使用する。
- <sup>74</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, p.32.
- <sup>75</sup> 同上, pp.52-53.
- <sup>76</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- <sup>77</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30.
- <sup>78</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>79</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154.
- <sup>80</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析—他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, p.75.
- <sup>81</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>82</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017(原著1987), p.2, pp.46-47.
- <sup>83</sup> 同上, p.2, pp.46-47.
- <sup>84</sup> 同上, p.2, pp.46-47.
- <sup>85</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘(監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018(原著2016), pp.49.

- 
- <sup>86</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, p.32
- <sup>87</sup> 同上, pp.52-53.
- <sup>88</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.195-196.
- <sup>89</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30.
- <sup>90</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>91</sup> 浜田寿美男『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999, pp.148-154.
- <sup>92</sup> 北澤晃『造形遊びの相互行為分析—他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, セセらぎ出版, 2007, p.75.
- <sup>93</sup> G・H・ミード著, 植木豊訳『精神・自我・社会』, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, p.304.
- <sup>94</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著1987), p.2, pp.46-47.
- <sup>95</sup> 同上, p.2, pp.46-47.
- <sup>96</sup> 同上, p.2, pp.46-47.
- <sup>97</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘 (監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018 (原著2016), pp.49.
- <sup>98</sup> 木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005, p.24, pp.56-57.
- <sup>99</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.251.
- <sup>100</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, p.165.
- <sup>101</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988, pp.70-71.
- <sup>102</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985, p.81.
- <sup>103</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987, pp.181-184.
- <sup>104</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.52-53.
- <sup>105</sup> H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991 (原著1986), p.2, pp.10-11.
- <sup>106</sup> 同上, p.2, pp.10-11.
- <sup>107</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013, pp.29-30.
- <sup>108</sup> 同上, pp.29-30.
- <sup>109</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著1987), p.i.
- <sup>110</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007 (原著1983), pp.40-41.
- <sup>111</sup> 同上, pp.163-164.
- <sup>112</sup> 同上, pp.163-164.
- <sup>113</sup> Y・エンゲストローム著, 山住勝広訳, 『拡張による学習—完全増補版』, 新曜社, 2020 (原著第一版1987, 第二版2015), p.6.
- <sup>114</sup> Y・エンゲストローム著, 山本勝弘 (監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018 (原著2016), p.76.
- <sup>115</sup> Y・エンゲストローム著, 山住勝広訳, 『拡張による学習—完全増補版』, 新曜社, 2020 (原著第一版1987, 第二版2015), pp.10-11.
- <sup>116</sup> 同上, p.125.
- <sup>117</sup> D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著1987), p.2, pp.46-47.

## 終章

### 1 研究のまとめ

第1章では、本研究に関する問題の所在、研究の目的、方法、研究の構成及び意義を示した。学校教育への「造形遊び」の導入は、日本の教育改革や「美術」制度と連動しており、図画工作科において「生きる力」を育む学びを実現する上で重要であることを示した。ただし、学校現場では「造形遊び」の実践が停滞している。くわえて図画工作科の学習活動は、依然として大人の論理（明確な指導法を求めることや作品主義の風土など）が強い傾向にあり、そのことが画一・一斉指導の授業に繋がる。このような現状における図画工作科の学習活動では、子どもの主体性や創造性が発揮されないばかりか、自己疎外・自己喪失に繋がる懸念がある。ゆえに、創造性豊かな人間形成の場としての図画工作科の学びを保障するために、遊びがもつ教育的意義と創造的な性格に着目した「造形遊び」の場において、子どもが自分の見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学びの在りようを明らかにする必要性があることを示した。

本研究の目的は、「つくる過程（つくり、つくりかえ、つくる）」そのものを楽しむ特徴がある図画工作科「造形遊び」における子どもの学びの生成を明らかとすることである。つまり「造形遊び」の場において子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をして、何事かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだすという学びをし、自らの学びについて省察して評価し、さらに新たな学びをつくりだすという、学びの生成（つくり、つくりかえ、つくる）を明らかにすることである。

本研究の目的を明らかにするため、第2章から第4章では、学際的な諸理論（身体論、記号論、言語論、発達論、自己・他者論、構成主義の学習理論など）を援用して理論構築をするとともに、小学生や幼児を対象とした複数の「造形遊び」の実践事例を採り上げて、相互行為分析<sup>1</sup>やエピソード記述<sup>2</sup>やエスノメソドロジ<sup>3</sup>などを用いた現象学的アプローチによる質的分析をすることにより、「造形遊び」における子どもの学びの生成について考察した。

第2章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関して、基礎理論を構築するとともに学びの生成の構造を明らかにすることを目的とした。そのため、学校教育における「造形遊び」の導入に関与し、その学びの理論に先鞭をつけた西野範夫による「造形遊び」の学びの理論<sup>4</sup>を採り上げた。さらに「造形遊び」における子どもの学びの生成について、子どもが生きる



形をつくりだす過程として捉えるために、今村仁司の近代性の構造<sup>5</sup>、木村敏による「生命論、自己論」<sup>6</sup>、市川浩による「身体論 (<身>の構造)」<sup>7</sup>、井筒俊彦による「意味分節」と「意識構造モデル」<sup>8</sup>、丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「<意味>化の円環運動」<sup>9</sup>の諸理論を採り上げて、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論を構築した。さらに、下記の幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例の質的分析をした。

【表1】第2章で採り上げた「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例1】ワークショップ 「どこでもダンボール」	【事例2】ワークショップ 「粘土とともだち」	【事例3】ワークショップ 「ゆめのくにをつくろう」
場所	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター (体育館)	長野県 M 村 F 団地コミュニティーセンター (ピロティ)	富山福祉短期大学 造形室
日時	1999年5月19日	1999年6月7日	2007年9月10日
対象	小学生 (約100名)	小学生 (約60名)	保育園児 (21名)
材料用具	ダンボール箱, 板ダンボール, 木の蔓, カラーペンなど	土粘土 (約2トン), 流木, 丸太など	模造紙, 筆, 刷毛, スポンジローラー, 水性絵具など

第3章では、「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者 (教師・保育者、友達) との関係性の構造を明らかにすることと、自らの学びに関する省察と評価を明らかとすることを目的とした。そのために、発達心理学の視点から浜田寿美夫の「私」の成り立ち<sup>10</sup>、鯨岡峻の「<自分の心>の成り立ち」と大人の「育てる働き」<sup>11</sup>の理論を採り上げた。さらに、社会心理学の視点から G・H・ミードの「社会的自我」<sup>12</sup>と H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」<sup>13</sup>、構成主義の視点から D・A・ショーンの「認識論 (<行為の中の省察>)」<sup>14</sup>、北澤晃の造形活動における「<私>の成り立ち」と「<me—意味>の相互生成」<sup>15</sup>の諸理論を採り上げて理論構築をした。さらに、下記の幼児を対象とした「造形遊び」の実践事例の質的分析をした。

【表2】第3章で採り上げた「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例1】幼稚園における時間外保育 「様々なものから発想をして遊ぶ (パイプをジョイントして)」	【事例2】幼稚園における時間外保育 「繋げる行為から発想をして遊ぶ (コースターをジョイントとして)」
場所	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室	大阪府富田林市立錦郡幼稚園 遊戯室
日時	2015年1月13日	2015年6月23日
対象	幼児 (年長児12名, 年少児11名)	幼児 (年長児16名, 年少児8名)
材料用具	紙製パイプ, ジョイントパーツなど	ジョイントクリップ, 紙製コースター, オクタクリップ, 間接があるジョイントクリップなど

第4章では、「造形遊び」における子ども一人一人の概念の形成過程に着目して、複数回にわたる「造形遊び」の事例における子どもの学びの生成の変遷を明らかにすることを目的とした。そのため構成主義の学びの理論における文化・歴史学派のL・S・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」や「概念（言葉の意味）」の形成<sup>16</sup>、M・コールの「文化-歴史的アプローチ」<sup>17</sup>、Y・エンゲストロームの「拡張的学習」<sup>18</sup>の諸理論を採り上げて理論構築をした。さらに、下記の幼児や小学生を対象とした「造形遊び」の実践事例の質的分析をした。

【表3】第4章で採り上げた「造形遊び」の実践事例一覧

事例	【事例1】幼稚園における好きな遊びをする時間「石鹸クリームづくり」	【事例2】【事例3】小学校における造形遊び「紙コップをならべて、つんで、〇〇〇して」
場所	滋賀大学教育学部附属幼稚園 中庭	滋賀大学教育学部附属小学校 大ホール
日時	2018年10月10日 「石鹸クリームづくり」は、幼稚園においてI期(4,5月)から設定した遊びのコーナー	第1次：2019年6月14日 第2次：2019年6月21日 第3次：2019年6月28日
対象	幼児(年長児49名)※この遊びコーナーの参加者である3名を抽出	第6学年(34名)※全三回の題材における2名の児童を抽出
材料用具	固形石鹸, ボウル, 水, おろし器, 泡だて器, スポンジ, 容器など	紙コップ(白色無地, 150ml, 約15,000個), ワークシートなど

本研究の結論は以下である。

- ・結論1:「造形遊び」における子どもの学びの生成(「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論, 「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造)
- ・結論2:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者(教師や保育者, 友達)との関係性の構造
- ・結論3:「造形遊び」における子どもの思考過程(省察と評価)
- ・結論4:複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷, および「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程

#### 結論1-1:「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する基礎理論

図画工作科「造形遊び」について、平成29(2017)年改訂の学習指導要領において、子どもが材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返す、技能を働かせてつくることであると述べる。このような「造形遊び」での経験を通して、子どもはつくりだす喜びを味わいながら、自分で目的を

見付けて発展させるなかで材料や用具についての経験や技能を総合的に生かすことを学ぶと述べる<sup>19</sup>。本研究では、このような特徴がある「造形遊び」とは、子どもが身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をするなかで資質や能力を一体的に働かせて、自分の見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学習活動、つまり自分が自分として生きる意味と存在をつくりだす根源的で創造的な＜生命の実践＞<sup>20</sup>（固有の身体をもった私と世界との界面現象であり、＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成）であると捉える。子どもが「造形遊び」においてつくりだす何事とは、多様なあいだ（意識の深層と表層、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界<sup>21</sup>）を生きる関係的存在としてのアクチュアルな＜自己（身、主体、私）＞<sup>22</sup>そのものである。アクチュアルな＜自己＞とは、既存の基準や概念的枠組みを一旦括弧に入れて、自らが他者やものなど思いのままにかかわり、自らの可能性を実現した人間の在りよう、または、実現しつつある在りようである。「造形遊び」において、子どもはアクチュアルな＜自己＞をつくりだすと同時に、身の回りの世界（もの、こと、人）を意味分節<sup>23</sup>（言分け<sup>24</sup>）して多様性・多義性があるアクチュアルな＜意味＞をつくりだす。

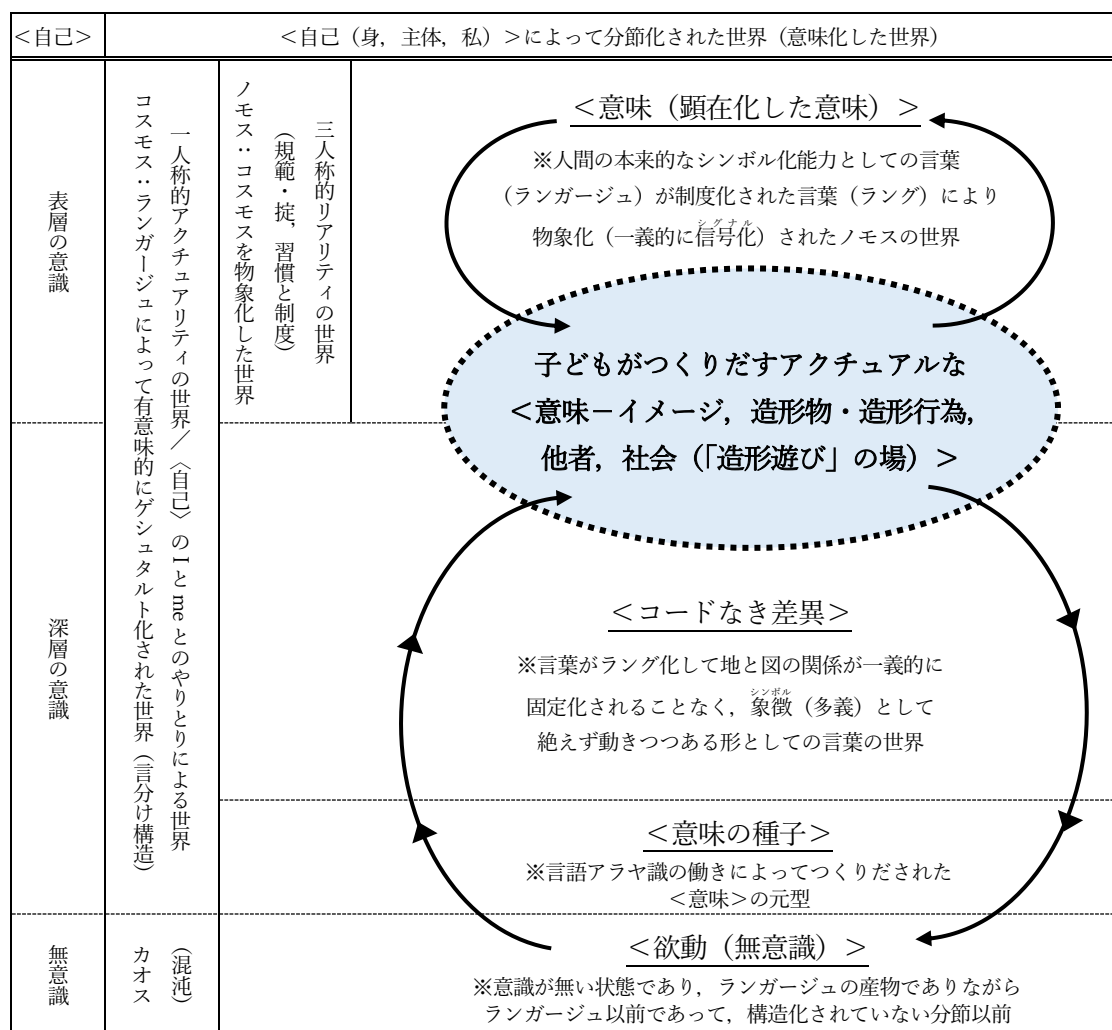
## 結論 1-2：「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造

「造形遊び」において子どもは、身の回りの世界（もの、こと、人）と相互作用・相互行為をしながら人間の根源的本性である意味分節（言分け）を働かせて、アクチュアルな＜意味—イメージ、造形物・造形行為、他者、社会＞（図1の点線で示した輪）をつくりだすと同時に、そのような＜意味＞をつくりだすアクチュアルな＜自己＞をつくりだす（アクチュアルな＜自己＞と＜意味＞の共起的・円環的な生成）。

「造形遊び」において、子どもは＜自己＞の意識の表層と深層のあいだを往還し、自らつくりだした何事かの世界（意味が定まっていない多様な＜コードなき差異＞<sup>25</sup>、＜意味の種子＞<sup>26</sup>、＜欲動（無意識）＞<sup>27</sup>が流動する世界）を、表層的意識の次元に＜意味＞として顕在化させるために試行錯誤する。ただし、「造形遊び」において子どもがつくりだした多様性・多義性がある＜意味＞とのあいだや、＜意味＞と＜コードなき差異＞、＜意味の種子＞、＜欲動（無意識）＞とのあいだには、常に一致することの無いズレが生じる。ゆえに子どもは既存の＜意味＞を解体し、ズレによって生じた何事かの世界を新たに＜意味＞として顕在化させるために試行錯誤しつづける。

このような「造形遊び」における学びの生成は、合理的・効率的・客観的で言説可能な在り

ようではない。この子どもの学びの生成は、＜自己（私）＞が多様なあいだ（意識の表層と深層と無意識、自己と他者、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界）を生きることに伴った協働的・対話的・状況的な在りようという特徴がある。

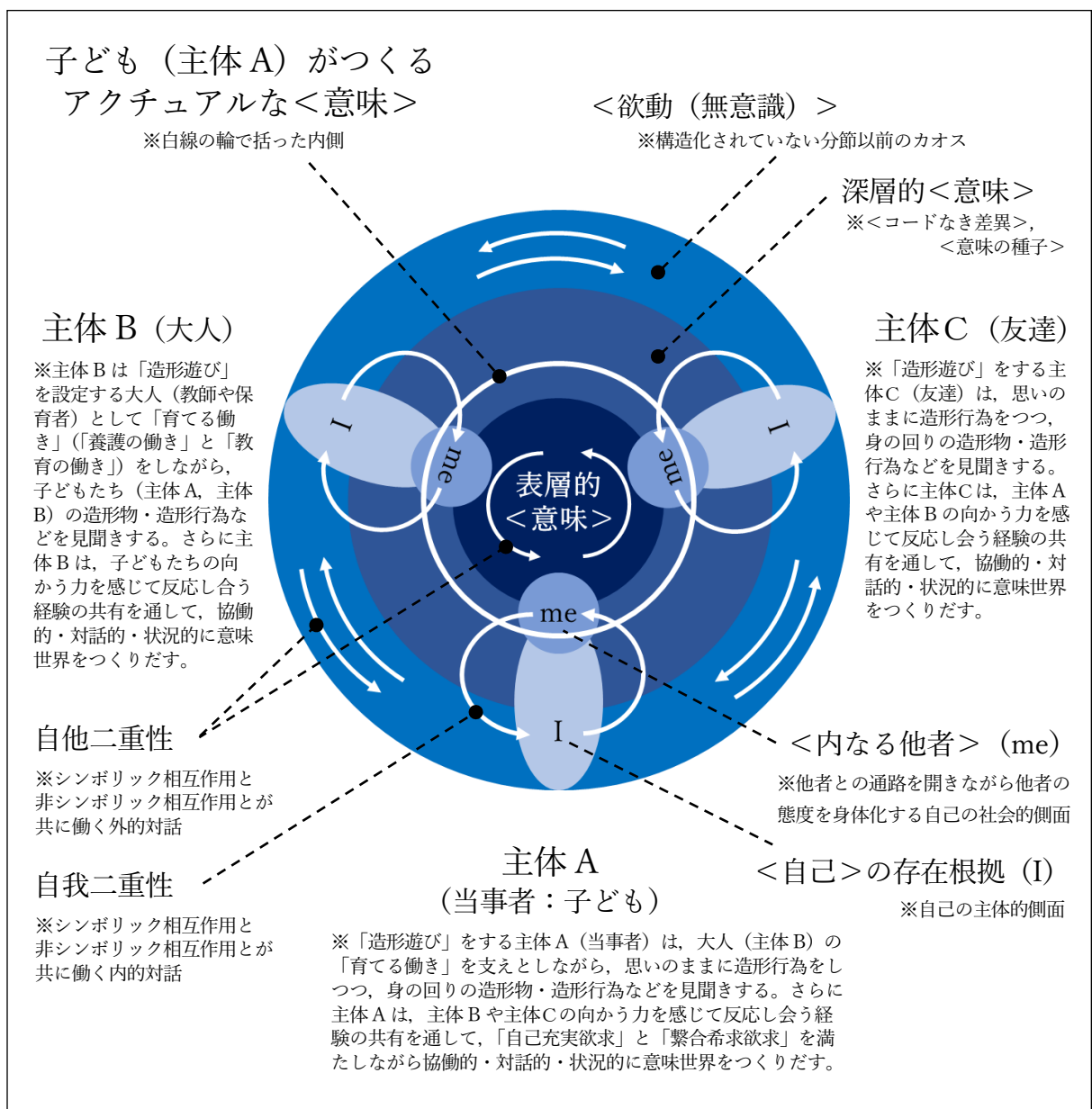


【図1】「造形遊び」における子どもの学びの生成の構造（作成：村田透）

**結論2：「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する大人の働きや多様な他者（教師や保育者、友達）との関係性の構造**

「造形遊び」において主体 A（当事者：子ども）は、主体 B（大人：教師や保育者）の「育てる働き」（「養護の働き」と「教育の働き」）<sup>28</sup>を支えとし、主体 B や主体 C（友達）や材料・用具や造形物・造形行為と相互作用・相互行為をして、「シンボリック相互作用（symbolic

interaction)』<sup>29</sup>と「非シンボリック相互作用 (non-symbolic interaction)』<sup>30</sup>が共に働く意味分節 (言分け) を行い, 多様性・多義性があるアクチュアルな<意味—イメージ, 造形物・造形行為, 他者, 社会>をつくりだし, 同時に可能性や柔軟性があるアクチュアルな<自己 (私)>をつくりだす学びをする。子どもは大人の「育てる働き」を支えとし, 多様な他者と協働的・対話的・状況的にかかわり, 「自己充実欲求 (自分の思い通りにしたい, 自分でやりたいという心の動き)」<sup>31</sup>と「繋合希求欲求 (その人と一緒にいたい, その人とつながってほしいという心の動き)」<sup>32</sup>とを対の関係性で満たしながら学びを生成する (図2)。



【図2】「造形遊び」における子どもの学びの生成と大人の働きや多様な他者との関係性の構造 (作成: 村田透)

結論1が示す子どもの意識の表層と深層のあいだに立ち上がる学び(図1)と、結論2が示す子どもと多様な他者とのあいだに立ち上がる学び(図2)は、同時に相互に成り立つ。

### 結論3:「造形遊び」における子どもの思考過程(省察と評価)

結論1・2で明らかとした「造形遊び」における子どもの学びの生成は、<自己(私)>の「I」と「me」とのやりとりとしての思考過程という側面がある。「造形遊び」において、子どもは<意味>をつくりだすと同時に無分節・未確定なくコードなき差異>、<意味の種子>、<欲動(無意識)>をつくりだす。子どもがつくりだした多様性・多義性がある<意味>とのあいだや、<意味>と<コードなき差異>、<意味の種子>、<欲動(無意識)>とのあいだには、常に一致することの無いズレが生じる。子どもはズレによって生じた現在を不確定で前例がなく葛藤をはらんだ状況として自らが注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える><sup>33</sup>という問題の設定(問題発見)をする。さらに子どもは問題の解決に向けて<現場での実験>における<行為の中の省察(reflection-in-action)><sup>34</sup>を通して、無分節・未確定な何事かを新たに<意味>として顕在化させようとする。子どもは多様な他者(教師や保育者、友達)との協働的・対話的・状況的なかかわりを通して、自らつくりだした学びの妥当性や有益性を実感・評価する。

ただし、「造形遊び」において、子どもは当初からはっきりと問題を設定できている訳ではなく、かつ問題解決の手順に関してもはっきりと意識化・言語化できている訳ではなく、問題の設定(問題発見)と問題解決は行為をしながら協働的・対話的・状況的につくりだされる。

### 結論4:複数回にわたる「造形遊び」における子どもの学びの生成の変遷、および「造形遊び」に関する子ども一人一人の概念の形成過程

「造形遊び」において子どもはアクチュアルな<自己>と<意味>をつくりだしながら、問題を設定(問題発見)し、問題の解決に向けて試行錯誤と創意工夫をする。そのような学びを通して、子どもは自身が関与する「造形遊び」という学習活動に関する概念を抽象的でシンプルな「胚細胞」(germ cell)<sup>35</sup>から、組織的に豊かで具体的表現をもつ新たな論理的概念(論理的に捉えられた実践)へと生成(つくり、つくりかえ、つくる)する。

「造形遊び」における子どもの学習活動の原動力は、当事者が関与する活動システムの様々な要素(主体、道具、ルール、コミュニティ、分業)に内在する矛盾(個人の行為と集団の活動、特殊な生産と全体的な生産、使用価値と交換価値、それぞれのあいだの衝突)<sup>36</sup>であり、そ

れは<自己(私)>が身の回りの世界(もの、こと、人)との相互作用・相互行為を通して生じたズレ(未知の状況と既知の状況とのズレ、意識の表層と深層と無意識のズレ、自己と他者の世界のズレ、一人称的アクチュアリティとしての私的な「私」の世界と三人称的リアリティとしての公共的な「私」の世界のズレ)が源泉である。そしてズレによって生じた混沌(カオス)を、<自己(私)>にとっての問題状況として認識し、子どもは<名前をつけ>、<枠組み(フレーム)を与え>、問題を設定(問題発見)する。子どもは問題を設定するとともに、自らが関与する学習活動への動機を顕在化させる。

「造形遊び」において子どもは身の回りの世界(もの、こと、人)と相互作用・相互行為をしながら学びを生成する。その過程において、子どもは過去(<自己>と<意味>)を想起し、未来(<自己>と<意味>)を思い描き、直面する現在(<自己>と<意味>)がはらむ状況から問題を設定し(問題発見)、問題の解決に向けて<現場での実験>をする。くわえて子どもは大人の「育てる働き」を支えとして多様な他者と協働的・対話的・状況的にかかわり、<行為の中の省察(reflection-in-action)>および<行為の中の省察についての省察(reflection on reflection-in-action)><sup>37</sup>をして、自らつくりだした現在の学びの妥当性や有益性を評価し、かつ未来の学びに形を与える(新たな問題の設定)。このように「造形遊び」の場において子どもは、過去と現在そして未来へと繋がる学びの生成(つくり、つくりかえ、つくる)をする。

そのような学びを通して、子どもは「造形遊び」を社会的な生産的实践とするとともに、自らが関与する「造形遊び」という学習活動(できごと)に関する概念を、抽象的でシンプルな概念から、組織的に豊かで具体的表現をもつ論理的概念(アクチュアルな<対象/概念>)へと生成(つくり、つくりかえ、つくる)する。

## 2 今後の展望

本研究において明らかとしたことは、以下の意味において教育貢献がある。

第一に「造形遊び」における子どもの学びの生成に関する理論構築するとともに、子ども一人一人の質が異なる学びの生成を明らかとしたことである。つまり本研究は、結果として作品に残るとは限らない「造形遊び」という図画工作科の学習活動において、子どもが身の回りの世界(もの、こと、人)と相互作用・相互行為をして、何かをイメージしたり、発想や構想を繰り返したり、造形物や造形行為をつくったりしながら、自らの見方、感じ方、考え方、表し方をつくりだす学びの構造を明らかとした。これは子どもが材料・用具や場所および他者(教

師や保育者、友達) とのかかわりを通して意味や価値や自らの存在をつくりだす学びの構造を明らかとしたことであり、資質や能力を一体的に働かせた「生きる力」を育む図画工作科・美術科の学習活動を示したことに繋がる。

第二に、幼児期の教育と小学校との円滑な接続<sup>38</sup>が求められるなかで、本研究が明らかとした「造形遊び」における子ども(幼児と小学生)の学びの生成は、題材の設定や大人(教師や保育者)の働きかけ、および多様性・多義性がある子どもの学びを理解する意味において重要である。

第三に、共同研究(村田を含めた大学教員、小学校や保育の場の現職教員、学部生や大学院生など)としての本研究のアプローチ(題材開発・実践・観察・分析・考察)は、図画工作科・美術科における子どもの学びを明らかとする教育実践研究の具体的なあり方を示した。くわえて学校教育現場で停滞している「造形遊び」を持続可能な学習活動として示した。

ただし、「造形遊び」における子ども一人一人の学びは、異なる条件(題材内容、授業者、対象児、材料・用具、実施時期や場所など)で多様な展開をする。今後の展望として、本研究で得られた成果をいかしつつ、共同研究(大学教員、小学校や保育の場の教職員、学部生や大学院生など)を継続し、大人が「価値観や子ども観に根差す諸判断を差し当たり保留し、対象を客観的に見て既成の知識をそこに確認しようとするような態度を還元」<sup>39</sup>して子どもの学びの場に臨み、創造性豊かな人間形成の場としての図画工作科・美術科の学びを保障するための「造形遊び」に関する理論構築と実践を進めていきたい。

## 引用文献・註釈

<sup>1</sup> 西坂仰『相互行為分析という視点』、金子書房、1997、p.192、p.197。相互行為分析とは、我々が社会生活を営む際にもちいている方法を解明するものであり、社会秩序が規範的秩序としてどのように組み上げられていくかを丹念に例示し、社会秩序についての概観をえることである。

<sup>2</sup> 鯨岡峻『保育のためのエピソード記述入門』、ミネルヴァ書房、2007、pp.59-61。「エピソード記述」には次の態度が必要である。一つは脱自的に見る態度。二つは感受する態度。三つは描いたエピソードが起こった出来事に本当に忠実に正直に描かれているかどうかを厳しく吟味する態度。

<sup>3</sup> 山田富秋・好井裕明『排除と差別のエスノメソドロロジー』、新曜社、1991、p.5。エスノメソドロロジーとは以下である。

エスノメソッド(ethno-method)、人々が使う方法というものは、要するにぼくらがふだん生きている生活、これまでズーッと生きていた生活史のなかで形成されてきたいろいろな知識・体験の総体をいうわけです。その知識・体験の総体＝常識を、ちょっと横から眺めてみようじゃないかと言ったのがエスノメソドロロジーだと思うんです。自分の生きている常識を<いまここ>の場面に即して相対化しようというわけです。(同、p.5)

<sup>4</sup> 西野範夫による「造形遊び」の学びの理論として、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
西野範夫「子どもの論理とつくること」、上越教育大学美術研究誌『美と育』No.5、上越教育大学芸術系美術教育講座、2000。



- 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもとの〈身体と想像力〉と造形活動」、『美育文化 vol.46, 8月号』, 美育文化協会, 1996, pp.50-57.
- 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義〔1〕」、『美育文化 vol.47, 2月号』, 美育文化協会, 1997, pp.52-59.
- 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第12回 造形遊びの再定義〔2〕」、『美育文化 vol.47, 4月号』, 美育文化協会, 1997, pp.50-57.
- 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第13回 造形遊びの再定義〔3〕」、『美育文化 vol.47, 5月号』, 美育文化協会, 1997, pp.52-59.
- 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』, 明治図書, 1999.
- <sup>5</sup> 今村仁司による近代性の構造について、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
今村仁司『近代性の構造』, 講談社選書メチエ, 1994.
- <sup>6</sup> 木村敏による「生命論, 自己論」として、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
木村敏『生命のかたち／かたちの生命 (第三版)』, 青土社, 2005.  
木村敏『関係としての自己』, みすず書房, 2005.
- <sup>7</sup> 市川浩による「身体論 (〈身〉の構造)」として、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
市川浩『精神としての身体』, 講談社学術文庫, 1992.  
市川浩『〈身〉の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993.
- <sup>8</sup> 井筒俊彦による「意味分節」と「意識構造モデル」として、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
井筒俊彦『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985.  
井筒俊彦『意識と本質』, 中央公論, 1992.  
井筒俊彦『意識の形而上学—「大乘起信論」の哲学』, 中央公論社, 1993.
- <sup>9</sup> 丸山圭三郎の「言語=意識=身体の重層モデル」と「〈意味〉化の円環運動」として、本研究の第2章では以下の文献を引用した。  
丸山圭三郎『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987.  
丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988.  
丸山圭三郎『欲動』, 弘文堂, 1989.  
丸山圭三郎『カオスモスの運動』, 講談社学術文庫, 1991.
- <sup>10</sup> 浜田寿美夫の「私」の成り立ちの理論について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
浜田寿美夫『「私」とは何か—ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999.
- <sup>11</sup> 鯨岡峻の「〈自分の心〉の成り立ち」と大人の「育てる働き」の理論について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』, ミネルヴァ書房, 2013.
- <sup>12</sup> G・H・ミードの「社会的自我」について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
G・H・ミード著, 船津衛・徳川直人訳『社会的自我』, 恒星社厚生閣, 1991.  
G・H・ミード著, 植木豊訳「精神・自我・社会」(原著1934年, ミード没後出版, 講義録), 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018.
- <sup>13</sup> H・ブルーマーの「シンボリック相互作用論」について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
H・ブルーマー著, 後藤将之訳『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991 (原著1986) .
- <sup>14</sup> D・A・ショーンの「認識論 (〈行為の中の省察〉)」について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
D・A・ショーン著, 柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007 (原著1983) .  
D・A・ショーン著, 柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017 (原著1987) .
- <sup>15</sup> 北澤晃の造形活動における「〈私〉の成り立ち」と「〈me—意味〉の相互生成」について、本研究の第3章では以下の文献を引用した。  
北澤晃『造形遊びの相互行為分析—他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, せせらぎ出版, 2007.
- <sup>16</sup> L・S・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」や「概念 (言葉の意味)」の形成について、本研究の第4章では以下の文献を引用した。  
L・S・ヴィゴツキー著, 土井捷三・神谷栄司監訳「学童の思考」, 『「人格発達」の理論—子どもの具体心理学』, 三学出版,

- 2012 (該当箇所の原著 1934) .
- L・S・ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』、三学出版、2003 (原著 1935) .
- L・S・ヴィゴツキー著、柴田義松訳『新訳版・思考と言語』、新読書社、2001 (原著 1956) .
- <sup>17</sup> M・コールの「文化-歴史的アプローチ」について、本研究の第4章では以下の文献を引用した。  
M・コール著、天野清訳『文化心理学』、新曜社、2002 (原著 1996) .
- <sup>18</sup> Y・エンゲストロームの「拡張的学習」について、本研究の第4章では以下の文献を引用した。  
Y・エンゲストローム著、山住勝弘訳『拡張による学習 完全増補版』、新曜社、2020 (原著第一版 1987、第二版 2015) .  
Y・エンゲストローム著、山本勝弘 (監修)『拡張的学習の挑戦と可能性』、新曜社、2018 (原著 2016) .
- <sup>19</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 図画工作編』、日本文教出版、2018、p.26.
- <sup>20</sup> 木村敏『生命のかたち／かたちの生命 (第三版)』、青土社、2005、p.104.
- <sup>21</sup> 木村敏『関係としての自己』、みすず書房、2005、p.10、p.24、pp.56-57.
- <sup>22</sup> 本研究におけるアクチュアルな<自己(身、主体、私)>の視点は、以下に基づく。  
西野が述べる可能性や柔軟性がある<私> (西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どもの<身体と想像力>と造形活動」、『美育文化 vol.46, 8月号』、美育文化協会、1996、pp.51-55.)。  
木村が述べる「自己論」(自己とは身体をもった私と世界との界面現象であり、自己を対象と具体的・実践的に関わる行為の遂行者つまり主体として位置づける)(木村敏『関係としての自己』、みすず書房、2005、p.10、p.91、pp.112-113.)。  
市川が述べる<錯綜体>としての<身> (市川浩『<身>の構造—身体論を超えて—』、講談社学術文庫、1993、p.102、p.196)。  
井筒が述べる多層多重的意識構造をもつ人間の在りよう (井筒俊彦『意味の深みへ』、岩波書店、1985、pp.39-40.)。  
丸山が述べる「言語=意識=身体」の重層モデル (丸山圭三郎『言葉と無意識』、講談社現代新書、1987、pp.180-186)。
- <sup>23</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』、岩波書店、1985、p.251.
- <sup>24</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』、講談社現代新書、1987、p.165.
- <sup>25</sup> 丸山圭三郎『言葉・文化・無意識』、河合文化教育研究所、1988、pp.70-71.
- <sup>26</sup> 井筒俊彦『意味の深みへ』、岩波書店、1985、p.81.
- <sup>27</sup> 丸山圭三郎『言葉と無意識』、講談社現代新書、1987、pp.181-184.
- <sup>28</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』、ミネルヴァ書房、2013、pp.52-53.
- <sup>29</sup> H・ブルーナー著、後藤将之訳『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』、勁草書房、1991 (原著 1986)、p.2、pp.10-11.
- <sup>30</sup> 同上、p.2、pp.10-11.
- <sup>31</sup> 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』、ミネルヴァ書房、2013、pp.29-30.
- <sup>32</sup> 同上、pp.29-30.
- <sup>33</sup> D・A・ショーン著、柳沢晶一・三輪健二監訳『省察的実践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』、鳳書房、2007 (原著 1983)、pp.40-41.
- <sup>34</sup> D・A・ショーン著、柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』、鳳書房、2017 (原著 1987)、p.i.
- <sup>35</sup> Y・エンゲストローム著、山住勝弘訳、『拡張による学習 完全増補版』、新曜社、2020 (原著第一版 1987、第二版 2015)、pp.10-11.
- <sup>36</sup> 同上、p.125.
- <sup>37</sup> D・A・ショーン著、柳沢晶一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』、鳳書房、2017 (原著 1987)、p.2、pp.46-47.
- <sup>38</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 図画工作編』、日本文教出版、2018、p.26.
- <sup>39</sup> 鯨岡峻『関係発達論の構築』、ミネルヴァ書房、1999、p.110. 鯨岡はこの態度を「発達心理学的還元」と述べる。

## 参考文献

### 1. 学術図書等

- ・阿部宏之, 「なぜ「造形遊び」は定着しないのか?」, 北海道大学岩見沢校芸術・スポーツ文化科学研究編集部会編, 『芸術・スポーツ文化研究2』, 大学教育出版, 2016, pp.65-85.
- ・市川浩, 『精神としての身体』, 講談社学術文庫, 1992.
- ・市川浩, 『<身>の構造—身体論を超えて—』, 講談社学術文庫, 1993.
- ・井筒俊彦, 『意味の深みへ』, 岩波書店, 1985.
- ・井筒俊彦, 『意識と本質』, 中央公論, 1992.
- ・井筒俊彦, 『意識の形而上学 —「大乘起信論」の哲学』, 中央公論社, 1993.
- ・今村仁司, 『近代性の構造』, 講談社選書メチエ, 1994.
- ・ヴィクトール・フォン・ヴァイツゼッカー (Viktor von Weizsäcker) 著, 木村敏・濱中淑彦訳, 『ゲシュタルトクライス』, みすず書房, 1975.
- ・大橋功, 「学習指導要領とのかかわり」, 新関伸也・松岡宏明編著, 『ループリックで変わる 美術鑑賞学習』, 三元社, 2020, pp.34-39.
- ・岡本夏木・浜田寿美男, 『発達心理学入門』, 岩波書店, 1995.
- ・金子一夫, 『美術科教育の方法論と歴史』, 中央公論美術出版, 1998.
- ・金子一夫, 「第2章 戦後日本美術教育史研究の歴史 戦後日本を捉える視点の検討」, 『美術教育学叢書2 美術教育学の歴史から』, 美術科教育学会, 2019, pp.31-41.
- ・北澤晃, 『造形遊びの相互行為分析 他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』, せらぎ出版, 2007.
- ・北澤憲昭, 『眼の神殿「美術」受容史ノート』, 筑摩書房, 2020 (初出, 美術出版社, 1989) .
- ・木村敏, 『時間と自己』, 中央公論, 1982.
- ・木村敏, 『あいだ』, 弘文堂, 1983.
- ・木村敏, 『生命のかたち／かたちの生命 (第三版)』, 青土社, 2005.
- ・木村敏, 『関係としての自己』, みすず書房, 2005.
- ・木村敏, 『自分ということ』, ちくま学芸文庫, 2008.
- ・木村敏, 『からだ・こころ・生命』, 講談社学術文庫, 2015.
- ・鯨岡峻, 『原初的コミュニケーションの諸相』, ミネルヴァ書房, 1997.
- ・鯨岡峻, 『両義性の発達心理学』, ミネルヴァ書房, 1998.

- ・鯨岡峻,『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房, 1999.
- ・鯨岡峻,『<育てられる者>から<育てる者>へ 関係発達の見点から』, NHK ブックス, 2002.
- ・鯨岡峻,『保育のためのエピソード記述入門』, ミネルヴァ書房, 2007.
- ・鯨岡峻,『子どもの心の育ちをエピソードで描くー自己肯定感を育てる保育のためにー』, ミネルヴァ書房, 2013.
- ・久保田賢一,『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』, 関西大学出版部, 2000.
- ・佐藤学,『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波書店, 2000.
- ・佐藤学,『学校の挑戦 学びの共同体を創る』, 小学館, 2006.
- ・佐藤学,『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』, 岩波書店, 2012.
- ・佐藤道信,『<日本美術>誕生 近代日本の「ことば」と戦略』, 講談社選書メチエ, 1996.
- ・ジーン・レイヴ (Jean Lave) ,エティエンヌ・ウインガー (Etienne Wenger) 著, 佐伯胖訳, 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』, 産業図書, 1993.
- ・ジョージ・ハーバード・ミード (George Herbert Mead) 著, 船津衛・徳川直人訳,『社会的自我』, 恒星社厚生閣, 1991.
- ・ジョージ・ハーバード・ミード (George Herbert Mead) 著, 植木豊訳,『精神・自我・社会』, 『G・H・ミード著作集成』, 作品社, 2018, pp.199-602.
- ・ドナルド・アラン・ショーン (Donald Alan Schön) 著, 柳沢晶一・三輪健二監訳,『省察的実践者とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房, 2007.
- ・ドナルド・アラン・ショーン (Donald Alan Schön) 著, 柳沢晶一・村田晶子監訳,『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房, 2017.
- ・寺脇弘昭,『教育と学校の歴史』, 藤田英典・田中孝彦・寺崎弘明昭,『教育学入門』, 岩波書店, 1997, pp.85-176.
- ・中野光・平野春好,『教育学』, 有斐閣, 1997.
- ・ニール・ポストマン (Neil Postman) 著,小柴一訳,『子どもはもういない』, 新樹社, 2001.
- ・西坂仰,『相互行為分析という視点』,金子書房, 1997.
- ・ハーバート・ブルーマー (Herbert Blumer) 著, 後藤将之訳,『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』, 勁草書房, 1991.
- ・浜田寿美男・山口俊郎,『子どもの生活世界のはじまり』, ミネルヴァ書房, 1984.
- ・浜田寿美男,『ピアジェトワロン』, ミネルヴァ書房, 1994.

- ・浜田寿美男,『意味から言葉へ』, ミネルヴァ書房, 1995.
- ・浜田寿美男編,『別冊発達 20 発達の理論ー明日への系譜』, ミネルヴァ書房, 1996.
- ・浜田寿美男,『「私」とは何か ことばと身体との出会い』, 講談社選書メチエ, 1999.
- ・ハロルド・ガーフィンケル (Harold Garfinkel) 他著, 山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳, 『エスノメソドロジー』, せりか書房, 1987.
- ・フィリップ・アリエス (Philippe Ariès) 著,杉本光信・杉山恵美子訳,『<子供>の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活』, みすず書房, 1980.
- ・藤田英典,「学校と社会」, 藤田英典・田中孝彦・寺崎弘明昭,『教育学入門』, 岩波書店, 1997, pp.1-83.
- ・船津衛,『社会的自我論の現代的展開』, 東信堂, 2012.
- ・マイケル・コール (Michael Cole) 著,天野清訳,『文化心理学』, 新曜社, 2002.
- ・松本健義,「造形教育の変革:協働される創造と知」, 石黒広昭編著,『社会文化的アプローチの実際 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』, 北大路書房, 2004, pp.153-185.
- ・松本健義,「子どもの遊びと生活芸術」, 清水満・小松和彦・松本健義,『幼児教育 知の探究 11 表現芸術の世界』, 萌文出版, 2010, pp.166-271.
- ・丸山圭三郎,『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987.
- ・丸山圭三郎,『生命と過剰』, 河出書房, 1987.
- ・丸山圭三郎,『言葉・文化・無意識』, 河合文化教育研究所, 1988.
- ・丸山圭三郎,『欲動』, 弘文堂, 1989.
- ・丸山圭三郎,『カオスモスの運動』, 講談社学術文庫, 1991.
- ・丸山圭三郎,『生の円環運動』, 紀伊國屋書店, 1992.
- ・宮崎清孝・上野直樹,『認知科学選書 1 視点』, 東京大学出版, 1985.
- ・山田富秋・好井裕明,『排除と差別のエスノメソドロジー』, 新曜社, 1991.
- ・ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) 著, 山住勝広ら訳,『拡張による学習』, 新曜社, 1999.
- ・ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) 著, 山本勝弘 (監修),『拡張的学習の挑戦と可能性』, 新曜社, 2018.
- ・ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) 著, 山住勝広訳,『拡張による学習 完全増補版』, 新曜社, 2020.
- ・レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) 著, 柴田義松訳,『新訳

版・思考と言語』, 新読書社, 2001.

- ・レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) 著, 土井捷三・神谷栄司 訳, 『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』, 三学出版, 2003.
- ・レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) 著, 土井捷三・神谷栄司 監訳, 『「人格発達」の理論—子どもの具体心理学』, 三学出版, 2012.

## 2. 学術図書等 (洋書)

- ・ Donald Alan Schön, “The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action”, Basic Books, 1984.
- ・ Donald Alan Schön, “Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions”, Jossey-Bass, 1991.
- ・ George Herbert Mead, “Mind, Self, and Society: The Definitive Edition”, University of Chicago Press, 2015.
- ・ Lev Semenovich Vygotsky, “Thought and Language”, The MIT press, 1986.
- ・ Yrjö Engeström, “Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research: Second edition”, Cambridge University Press, 2014.
- ・ Yrjö Engeström, “Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There”, Cambridge University Press, 2016.

## 3. 学術論文等

- ・ 青木善治, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもが「生きる力」を育む造形活動に基づく教育実践研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2018.
- ・ 秋山敏行, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもの造形的な活動の論理と展開に関する研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2001.
- ・ 北澤晃, 「子どもが作り出す協同的な意味の世界の成り立ち—意味の相互生成によるカウンセリングの可能性を探る—」, 『美術教育学』第27号, 美術科教育学会, 2006, pp.147-159.
- ・ 三盃美千郎, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『子どもの造形行為における意味生成過程の根拠としての生命的な〈場〉に関する実践的研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2017.
- ・ 寺元幸仁, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文『教師の「遊ばし」と子

- どもが主体的に活動する造形遊びに関する研究』, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 2018.
- ・西野範夫, 「造形的な遊びの意義－Ⅰ－」, 『大学美術教育学会誌』第 17 号, 大学美術教育学会, 1985, pp.61-71.
  - ・西野範夫, 「造形的な遊びの意義－Ⅱ－」, 『大学美術教育学会誌』第 18 号, 大学美術教育学会, 1986, pp.3-13.
  - ・西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育 第 5 回 子どももの〈身体と想像力〉と造形活動」, 『美育文化 vol.46, 8 月号』, 美育文化協会, 1996, pp.50-57.
  - ・西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育 第 11 回 造形遊びの再定義〔1〕造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」, 『美育文化 vol.47, 2 月号』, 美育文化協会, 1997, pp.52-59.
  - ・西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育 第 12 回 造形遊びの再定義〔2〕可能性としての造形遊びの点描」, 『美育文化 vol.47, 4 月号』, 美育文化協会, 1997, pp.50-57.
  - ・西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育 第 13 回 造形遊びの再定義〔3〕意味生成の可能空間としての造形遊び」, 『美育文化 vol.47, 5 月号』, 美育文化協会, 1997, pp.52-59.
  - ・西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育 第 14 回 造形遊びの再定義〔4〕教育の基礎としての造形遊びの新しい可能性」, 『美育文化 vol.47, 7 月号』, 美育文化協会, 1997, pp.50-57.
  - ・西野範夫, 「子どもの論理とつくること」, 上越教育大学美術研究誌『美と育』No.5, 上越教育大学芸術系美術教育講座, 2000, pp.11-18.
  - ・松本健義, 「子どもの造形的表現活動における学びの活動単位」, 『大学美術教育学会誌』第 41 号, 大学美術教育学会, 2009, pp.317-324.
  - ・村田透, 平成 11 年度上越教育大学大学院修士論文『子どものつくりだす行為の意味と自己実現』, 上越教育大学, 2000, 全 144 頁.
  - ・村田透, 「子どもの行為の成り立ちと広がりの意味」, 『大学美術教育学会誌』第 32 号, 大学美術教育学会, 2000, pp.299-306.
  - ・村田透, 「子どもの行為の成り立ちと自己実現」, 『共創福祉』2008 年第 3 巻第 1 号, 富山福祉短期大学, 2008, pp.9-20.
  - ・村田透, 「子どもの造形行為における自他の交流と意味生成－水性絵具を用いた造形活動から－」, 『大学美術教育学会誌』第 41 号, 大学美術教育学会, 2009, pp.333-340.
  - ・村田透, 「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究－4, 5 歳児を対象としたパイプを使用した題材から－」, 『美術教育学研究』第 48 号, 大学美術教育学会, 2016, pp.385-

392.

- ・村田透, 「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現過程に関する研究」, 『美術教育学』第 37 号, 美術科教育学会, 2016, pp.415-428.
- ・村田透, 「子どもの造形表現活動における課題探究について—小学生を対象とした「造形遊び」の題材より—」, 『美術教育学』第 39 号, 美術科教育学会, 2018, pp.329-346.
- ・村田透, 「「造形遊び」における子どもの探究行動—小学校高学年を対象とした「造形遊び」の事例より—」, 『滋賀大学教育学部紀要』第 69 号, 滋賀大学教育学部, 2020, pp.61-76.
- ・村田透, 「造形遊び」における子どもの探究について—矛盾の構築と表現世界の形成過程との関係性—」, 『美術教育学』第 41 号, 美術科教育学会, 2020, pp.335-352.
- ・村田透・新関伸也・松本健義, 「「造形遊び」における子どもの問題解決—子どもと大人との協働的な関係性に着目して—」, 『美術教育学研究』第 54 号, 大学美術教育学会, 2022, pp.353-360.

#### 4. 資料・報告書等

- ・宇田秀士, 「25 年を経た「造形遊び」の功罪 2003.12.20」, 美術科教育学会第 12 回西地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く』, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, 2006, pp.29-40.
- ・宇田秀士, 「「造形遊び」30 年の展開メモ (UDA) —「Do の会」の活動を中心にして—」, 美術科教育学会第 12 回西地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く』, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, 2006, pp.14-20.
- ・金子一夫, 「戦後美術教育史と美術科教育学会—戦後の人間像の克服—」, 第 40 回美術科教育学会滋賀大会シンポジウム報告書『学習指導要領改訂と美術科教育のゆくえ—学会 40 年の歩みとこれからの課題—』, 滋賀大学教育学部, 2018.
- ・勝野頼彦(研究代表者), 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程の基本原則』, 国立教育政策研究所, 2013.
- ・北澤晃, 『<子ども—私>の成立と教育の基礎学としての造形遊び』, 上越教育大学大学院修士課程・長期研修報告書, 2000.
- ・花篤實, 「ZOO~DO~ZU—“DO”の歩んできた 20 年の意味—」, 『ACTING』(1986・87 年頃, pp.27-28), 美術科教育学会第 12 回西地区会<研究発表会 in Osaka>概要集『“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く』, 奈良教育大学美術科教育第二研究室, 2006, pp.21-23.



- ・西野範夫(研究代表者),『つくること表すことによる「生きる力」としての学びの基礎理論の構築と教育の体系化 [II] ―子どものつくる・表す行為と学びの教育の基礎理論―』(課題番号 10480044), 平成 10 年度～平成 12 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)), 平成 11 年度研究成果報告書, 2000.
- ・文部省,中央教育審議会『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申) 1996 年 7 月』, 文部科学省ホームページ,  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm). (2021 年 1 月閲覧)
- ・文部科学省, 中央教育審議会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(2003.10.7)』, 文部科学省ホームページ,  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/f\\_03100701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/f_03100701.htm) (2021 年 1 月閲覧)
- ・文部科学省,『平成 19 年度文部科学白書』,文部科学省ホームページ,  
[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab200701/001/002.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/001/002.htm) (2021 年 1 月閲覧)
- ・文部科学省, 中央教育審議会答申『幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』(平成 20 年 1 月), 文部科学省ホームページ, 2008.
- ・文部科学省, 中央教育審議会答申『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』, 文部科学省ホームページ, 2016.
- ・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―』, 文部科学省ホームページ, 2017.
- ・文部科学省,『学習指導要領の変遷』, 文部科学省ホームページ,  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-csidea1304360\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-csidea1304360_002.pdf) (2021 年 2 月閲覧)
- ・文部科学省, 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)』令和 3 年 1 月 26 日, 文部科学省ホームページ, 2021.

## 5. 辞典・辞書等

- ・佐伯胖監修,『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010.
- ・松村明編,『大辞林』, 三省堂, 2019.
- ・山崎正一・市川浩編,『現代哲学辞典』, 講談社現代新書, 1997.

## 6. その他

- ・青木正美・板良敷敏・井上三知・岩崎由紀夫・辻田貞和・長町充家・増田生紀男・三沢正彦・花篤實,「行為の美術教育 「もの」と「空間」の設定による実践報告」,『教育美術』第39巻11号,教育美術振興会,1978, pp.13-43.
- ・安藤忠彦監修,無藤隆・寺崎千秋編著,『小学校学習指導要領の解説と展開 総則編』,教育出版株式会社,2008.
- ・板良敷敏,『小学校新教育課程の解説図画工作』,第一法規,1999.
- ・辻田喜邦・板良敷敏・岩崎由紀夫,『実践例による造形遊びのポイント』,日本文教出版,1978.
- ・辻田喜邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮,『造形遊び 指導と展開のポイント』,日本文教出版,1982.
- ・辻田喜邦・板良敷敏・服部鋼資・岩崎由紀夫・瀬古祐嗣・辻政博・中村隆介,『造形遊びの魅力』,日本文教出版,1993.
- ・奈須正裕,『平成29年度小学校新学習指導要領ポイント総整理』,東洋館出版,2017.
- ・西野範夫,「特集 造形遊びの逆襲 美育インタビュー」,『美育文化』Vol.62, No.3, 美育文化協会,2012, pp.7-14.
- ・西野範夫,『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』,明治図書,1999.
- ・無藤隆,『学習指導要領改訂のキーワード』,明治図書,2017.
- ・文部省,『小学校指導書図画工作編』,日本文教出版,1969.
- ・文部省,『小学校指導書図画工作編』,日本文教出版,1978.
- ・文部省,『小学校指導書図画工作編』,開隆堂出版,1989.
- ・文部省,『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』,日本文教出版,1993.
- ・文部省,『小学校学習指導要領解説図画工作編』,日本文出版,1999.
- ・文部科学省,『小学校学習指導要領解説図画工作編』,日本文教出版,2008.
- ・文部科学省,『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』,日本文教出版,2018.

## 謝辞

このたび、博士論文を提出することができました。

論文執筆にあたりまして、滋賀大学 新関伸也先生，上越教育大学 松本健義先生，滋賀大学 中村史朗先生，岳野公人先生，岡山大学 清田哲男先生をはじめ，多くの方々にお世話になりました。心より御礼を申し上げます。

また、「造形遊び」の実践研究でお世話になりました，上越教育大学大学院学校教育研究科，兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科，富山福祉短期大学，大阪大谷大学，滋賀大学の先生方や学部生や大学院生の皆様，長野県 M 村 F 団地，富山県 I 市立 K 保育園，大阪府富田林市立錦郡幼稚園，滋賀大学教育学部附属幼稚園，滋賀大学教育学部附属小学校の教職員や保護者の皆様，子どもたちに心より御礼を申し上げます。ありがとうございました。