



子どものつぶやきを大切にした図画工作の授業をめざして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2010-09-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 阿部, 宏行 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00005892

子どものつぶやきを大切にしたい図画工作の授業をめざして

阿部 宏行

北海道教育大学岩見沢校美術教育研究室

Aim to Tuition Art and Handicraft with Treasured Children's Mutter.

ABE Hiroyuki

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

概要

本研究は、図画工作の指導法を子どもの「つぶやき」から考えることから始めた。造形活動において、身体内では絶え間なく内部対話が繰り返されているといえる。子どもの場合は、言葉や行動という外部にもはっきりした形で発現されることが多い。この「つぶやき」は、対象から感じ取った印象を素直に発する場面や課題に対応してあれこれ悩む場面など多岐にわたる。ここでは被験者を現職教員や学生とし、表現中の内部対話などを文字に記録し分析する方法を用いて、どのような資質や能力が発揮され獲得されているかを検証し考察する。

1 研究の経緯と目的

思想家吉本隆明は、言語の本質を「沈黙」とし、また、その「沈黙」の一番近いところに「芸術の本質」が存在するという。その言語として立ち現れるのは誰かに伝えるためのものではなく「自己表出」といわれる「つぶやき」である。

子どもの造形活動を観察すると「いいこと考えた！」と声を出して、材料を組み合わせたり、新たな行動に移ったりすることを多く見かける。

「どんな色になるかな？」や「もっと、こうしよう！」などのつぶやきは、会話のように相手に対して発せられるものではなく内部対話や自己問答¹⁾など、身体内で発せられる言語活動の後に「言葉」として発せられる言語である。

このときの子どもの思考・判断、そして、表現という一連の流れは、自身の資質や能力の発揮と連動して発現されているとみることができる。

対象から発せられる課題を内部対話では一方が、疑問の形で発せられると、呼応する形で解決策のつぶやきが発せられる。課題を何とか解決しようとする道筋で多く発現されるつぶやきである。

この「つぶやき（内部対話後の発現）」を資質や能力の発現ととらえて、指導法の違いによっていかなる資質や能力が働き、子どもの新たな資質や能力として獲得されるのかを検証し、今後の指導法の一助とする考察を行う。

わが国の美術教育（図画工作）の指導法に関しては、明治の学制以後の指導法、戦後の指導法、造

形遊びなど活動中心の指導法、また、現在の法則化に関連する指導法など、時代とともに歩み、変容してきた。

現在、小学校教育の図画工作の中で、各種の指導法が展開されている。特に法則化など特定の指導法が、現実として指導力の向上という名目から教師の都合に終始するものとなり、本来あるべき「子どもの造形活動」から離れていくことに憂慮し、「子どもの学びを子どもに還す」というごく当たり前のことを造形遊びの実践などを通して得たことと併せて、論述する。

2 研究の方法

その方法として、今回は、製作途中の過程で身体内に発現される「内部言語」を文字として書き取る工程を取り入れる。そのため被験者には、図画工作研修会の教員や学生など約30名に実施した。被験者を教員などで構成した理由は、日常的に接する子どもがどんな気持ちで絵をかいたり、工作などものをつくったりしているかを経験し、一層意識することで、子どもの立場に立った指導が容易になると考えたからである。

実施内容は、松本キミ子²⁾が提唱した「三原色と白で、もやしを描く」と、ビー玉に絵の具を付けて画用紙の上を転がす「ころころアート」と称する絵遊びの二種類を行った。

「三原色と白で、もやしを描く」を対象に選択した理由は、色数の限定、描く順番などを指導者から指示するなど手続きを重視し、条件を限定していること。また、描く対象がもやしであり、目標が本物のように描くというように、到達すべき目標がはっきりしているということからである。

指示型の指導法によって、対象と向き合い、筆を進める被験者は、一方で発現する「つぶやき」を拾いながら文字として表していく。

また、同様な手法をとりながら、ビー玉など転がるものに絵の具を付けて、画用紙の上を転がす「ころころアート」でも検証した。

この題材を選択した理由は、操作が簡単である

こと。無意識な行為から意図的な操作をしようとしたり、テーマ性をもたせたりするなど、発達に合わせて工夫できることからである。

「転がす」という無意識的で実験的な行為を自由に表現する過程で発現するつぶやきと、前述の「もやしを描く」時のつぶやきとの共通性や違いを検証し、そこで働く育成される資質や能力を考察し、今後の指導に生かせるよう論述する。

3 調査結果

ここでは、被験者の「つぶやき」を記述したカードをもとに、・対象に関する記録 ・他者に関する記録 ・技能に関する記録 ・心理面に関する記録などに区別し分析を図った。

以下、被験者の発現された「つぶやき」から（被験者には、言葉として口から発せられる言語だけでなく、身体内に浮かんだ言語も記述するよう要請した。）※下線、（ ）内は筆者

A 「もやしを描く」の場合

被験者① 女性 教職歴30年

- ・根からかく…むずかしい。だって芽のほうの上で…根からぐーんと一直線にかな。
- ・たかがもやし、されどもやし。この小さな1本がとてもかわいく見える（ア）のは何だ！
- ・色がありそうなさそうで、イヤ微妙に赤が見えた（イ）。

被験者② 男性 教職歴10年

- ・色をどう混ぜようかな。
- ・そりが違う。
- ・あっ、失敗した（ウ）（青と赤を混ぜて）
- ・静かだな
- ・あっ、しまった。
- ・もやしに見えないな。
- ・また、はみ出た。
- ・次は、はっぱ。
- ・まちがえた（エ）。
- ・細かいところがうまくいかん。
- ・赤っぽいところも見つけてしまった（オ）。
- ・豆のないもやしを選べばよかった。

- ・ (周りの人の) おしゃべりがうるさいな (カ)。
- ・ よし、いいことにしよう。
- ・ むずかしい (キ)。

被験者③ 女性 教職歴20年

- ・ 頭がしっかりしているな。
- ・ 白と黄でいいかな。
- ・ ちょっとしか黄色入れないのにすごく黄色が強いな。
- ・ どの色も白に勝っちゃう (ク)!
- ・ もやしの茶色はむずかしいな。
- ・ 白が白じゃない (ケ)。
- ・ 白いところに茶色の点があった (コ)。
- ・ 筆が太くていやだな。
- ・ 水が多すぎた。

被験者④ 女性 学生

- ・ えっ、これ青使うのかな。
- ・ とりあえず白でうすくかくか。
- ・ あっ、青使うよ (サ)。
- ・ うすっ!濃くしよう。
- ・ ほそいとこむずかしいー。
- ・ (隣の席の) ちっちゃんの大きい (シ)。大きく描けばよかった。
- ・ ティッシュほしい。
- ・ これ、グラデーションつきたいな。
- ・ 早く乾かないかな。水分多い。
- ・ かげもつけた方がいいかな。
- ・ パレットの使い方合っているかな。
- ・ 早く乾いてほしい。
- ・ あれ?さっき青塗ったのに。
- ・ 乾かないからティッシュ使っちゃおう。
- ・ わー、形全然違う (ス)。

被験者⑤ 男性 学生

- ・ このもやし曲がっているし、ひげ生えてるから描くの難しそうだな。
- ・ 白と茶色と黄色かな。
- ・ もやしてけっこう透明感あるな (セ)。
- ・ 水多めにしたらいい感じになるかな。
- ・ 茶色ってどうやって出すんだ (ソ)?
- ・ 赤と黄色でオレンジっぽくなって、少し青を入れたら、けっこういいかも。

- ・ 塗って見たらけっこう色がでた。
- ・ ひげも茶色かな。
- ・ 難しいもやし選んじゃったな。



教員研修会 写真①「もやしを描く」

B [こころアート] の場合

被験者① 女性 教職歴30年

※A「もやしを描く」の被験者①に同じ。以下の被験者も同様。

- ・ へー、筆の代わりにビー玉?
- ・ コロコロ転がすだけなら誰でもできるぞ (タ)。
- ・ 絵の具は、ビッチョリでないとだめかな。
- ・ 絵の具が固まって動かない。
- ・ 思い通りにならなくて…子どもも同じか!?
- ・ 赤と白を一度につけたら、どうなるかな (チ)。楽しみ。

被験者② 男性 教職歴10年

- ・ 色を多くつくろう。
- ・ 黄が足りないな。
- ・ ジェットコースターみたいだ。
- ・ 直線で落してみよう。
- ・ 慣れると簡単 (ツ)。
- ・ きれいに色が取れるな。
- ・ 色をたっぷりつけよう。
- ・ あんまりやるとくどいかな。
- ・ 黄を多くしよう。
- ・ こんなもんだ。
- ・ (同じグループの人) となりの淡いのもいいな (テ)。

- ・ビー玉をジャンプさせるとどうなるだろう
(ト)。

被験者③ 女性 教職歴20年

- ・何色からやろうかな。
- ・あれ！思ったところにいかない。
- ・次は何色にしようかな。
- ・その色いいね (ナ)。〈他の人を見て〉
- ・電池もおもしろいね。
- ・濃い色の方がしまった感じだね。
- ・うまいへた関係なくていいね (ニ)。
- ・1つのビー玉に赤と青の2色つけるのもおもしろいね (ヌ)。
- ・たっぷりつけた方がいいね。

被験者④ 女性 学生

- ・ん？水は使わないのかな。
- ・水は使っているのかな。
- ・線にならないんだー
- ・次は緑にしよう。
- ・(絵の具が) すぐなくなる。
- ・たのしいな。
- ・(隣の席の) 健太めっちゃ黄色。
- ・平行な線引きたいのにできない。
- ・くっついたー。
- ・あっ、白い上着脱いでよかった。
- ・筆やっちゃお。
- ・(向かいの席の) 将平の真似しよう (ネ)。
- ・もっと全体的に色をのせたいな (ノ)。
- ・暗い色ほしい。



教員研修会 写真②「ころころアート」

- ・(隣の席の) 健太のいいなー。
- ・なんか統一性、ないなー。自分の。

被験者⑤ 男性 学生

- ・楽しそう (ハ)。
- ・水は使わなかったらくっついた。
- ・難しいな (ヒ)。
- ・水をたくさん入れたら滑りがいいね。
- ・上から落としたりいい感じになるね。
- ・電池だと太く描けていいね。
- ・もっと水多くしたら楽しいかな (フ)。
- ・いろんな色を使うときれいだ。

4 考察

A 「もやしを描く」

(1) 対象に関する記録

①観察することで形や色などに対する見方が変化〈観察力〉

- ・色に関するつぶやき (イ)(オ)(ケ)(コ)
- ・形に関するつぶやき (ス)

②対象に関する驚きや愛着 (ア)(セ)

(2) 混色に関する記録

- ・知識や技能のつぶやき (ク)(サ)(ソ)

(3) 他者に関する記録

- ・他者への意識や受容のつぶやき (カ)(シ)

(4) 自分自身に関する記録

- ・技能や作品評価のつぶやき (ウ)(エ)(キ)

ここでは、対象に対して集中し、本物のように描こうとする到達目標も明確なため形や色について観察力を働かせている。三原色と白を用いての混色のため、混色の知識や予想した色と結果とのずれなど、知識や技能に関するつぶやきが多い。また、対象との対峙場面が多く、他の被験者との意見交流も少なく他者の存在が薄い。

鑑賞場面では、対象との比較、他者との比較、技能の比較などから、「かける」「できる」ことが優位になる。

B 「ころころアート」

- (1) 興味や期待感など好奇心に関する記録
 - ・ 試行的行為のつぶやき (チ)(ト)(ヌ)(ノ)(ハ)(フ)
- (2) 操作する運動感覚など技能に関する記録
 - ・ 操作に関する技能のつぶやき (ツ)(ヒ)
- (3) 他者に関する記録
 - ・ 他者への意識や受容のつぶやき (テ)(ナ)(ネ)
- (4) 安心してできるなど心理的な面での記録
 - ・ 技能差に関するつぶやき (タ)(ニ)

ここでは「こうしたらどうなるだろう」「もっとこうしたら」など、好奇心に裏打ちされた発想の広がりや転換のつぶやきが多い。また、うまいへたなど比較されることがないことで不安感なくできる、行為を楽しめるというつぶやきが多い。

他の人がどんなことをしているのか。面白そうなことを取り入れようとする他者の受容が見られる。活動中の意見交換や探索的な動きが多いのも特徴である。

5 現状の指導法

前述の調査では、造形活動の違いによって、「つぶやき」の質的な違いが導き出された。調査は、成人（製作中に活動を止め文章表記する）によるが、活動における「つぶやき」の内容に、年齢の違いはないように考えられる。内部対話は、常に起こり、実際に「つぶやき」として、外に発現されるものと心の中で留まるものの実数（量）に、年齢や個人差があるといえる。

このふたつの指導法の違いを「手続きを重視する指導」（もやしを描く）と「造形的な実験精神を重視する指導」（ころころアート）とに分けて、教育現場で実際に行われている指導法について考察する。

(1) 手続きを重視する指導

松本キミ子は、初期の著書「絵をかけない子は

私の教師」³⁾の中で、描けないと自信を失っていた子どもに対して、「かくことができた」という喜びを持たせることが指導であるという趣旨の記述がある。

これは目標が「本物のように描く」というはっきりした自分の目標が達成できたという喜びであり、その達成のために指導者は、色数の限定や手続きを重要視し、個別に指導することを力説している。

同じように手続きを重要視する指導に「酒井式の指導法」⁴⁾がある。これは向山洋一の法則化運動⁵⁾の絵の指導法の一つである。

「かたつむりの線」などの線描写の指導や特徴的な人物画など、法則化に賛同する小学校教員の協力を得て、全国に広がっている。

実際の指導法については、NHK 教育テレビ（平成17年9月18日放送）「こんなにイキイキ描けたよ」で、酒井臣吾が、小学校2年生を対象として、指導しているVTRをもとに検証した。

(2) 酒井式の指導法

酒井のVTRから、教師の指示を中心にした過程が紹介されている。

放送内容は新潟県北部にある村上市の小学校2年の授業風景を記録している。

放送の冒頭では、感じたことを思い通りに表現する様々な指導法を生み出した指導者として紹介している。

授業の中心は、このクラスの担任の顔を描くことである。事前に酒井は担任に顔に青や緑の化粧を施すように注文するなどしている。

授業のはじめは、顔が入る大きさに穴を空けた白い画用紙から、担任が顔を出し、口や目を大きく開いたり動かしたりして見せた。その後、練習として「かたつむりの線」を黒板に描き、ゆっくり描くことで心の籠った線になることを説明し、その後子どもたちはクレヨンで描き進める。

次に、顔を描くために、中央に鼻の形に切り抜いた黒い画用紙を用意し、担任は鼻を出し、注目させる。鼻の穴のこと、実際に鼻に触るなどして

硬さを説明し、子どもにも自分の鼻を触らせる。

このあと、酒井は黒板にチョークで鼻を描く。その後、鼻描かせる。次に、担任の目に注目させるために、つり下げた人形を動かし、目の動きを凝視させる。同じように黒板に目をかいた後、目を描かせる。そして、顔の輪郭を描かせるときに「顎の場所は先生が教えます。」と言って、一人一人の画用紙に顎の場所の点を打つ。「みなさんの絵は生きています。形がへんでもいいんです。」と言って、子どもの絵を褒め、1時間で絵ができあがる。

ここで酒井へのインタビューが挿入され、子どもは人間を描きたいと思っているが、人形のようにすることが不満で、人間が描けるようになったら表現の幅が広がると話している。

放送は、次時のクレヨンの色塗りの指導に入る。色数が少ない方が色の混ぜ方や塗り方を自然と工夫するようになるとして、6色のクレヨンを出させる。また、クレヨンを折り、側面で塗ることやティッシュでこすって塗る方法を説明する。このあと子どもたちは絵を完成させる。

放送は、翌日の鑑賞の時間を放映する。それぞれの絵から、いいところを見つける絵の見方を冒頭に話す。続いて、5枚の絵を提示して、好きな絵を1枚選ぶこと、全員を立たせ、決まったら座るよう指示をする。選んだ絵についての理由を聞く。その後、全員の絵に、よいところの評価が貼られるよう、短冊に言葉を書かせる。

最後に、「感じたことを思いのままに表わし、そのよさを認め合ってほしい。そして自分らしい表現の仕方を身につけてほしい。」というナレーションが入って放送は終了する。

手続きが多い指導の場合、その多くは完成時の作品イメージが、教師側にはっきりとあり、手順に従って、子どもが描くと、教師が思い描いた作品になることである。一般的に他教科を指導する場合は、この手法が多く採用される。

これは最終目標が、一つであり、はっきりしている場合である。たとえば、2たす3の問題を解く指導に似ている。しかし、答えが5になる足し

算の問題をつくるとなれば、その解答は多数生まれることになる。

我が国の図画工作における指導は臨画のように手本があり、その手本に近づける指導法が一般的と解釈され、今も継続されているのが現状のように思う。現在の指導においても、過去の先輩の作品や教科書の作品などが、その手本として扱われ、題材の冒頭に目標としてしっかりイメージさせる授業展開である。

この場合、教師にも子どもに、めざすべき目標は、具体的ではっきりとしたものとなり、ともに同じイメージを共有することとなる。

前述の「もやしを描く」場合と同様である。指示に従い描いていく過程で、発現するつぶやきとの関係性が多い。

6 造形的な実験精神を重視する指導

(1) 自由度の高い題材

「ころころアート」の場合には、造形遊びで材料を前にして、組み合わせるなどの行為から発現されるつぶやきと同様の発言が多くみられる。ここでのつぶやきは、「もっと、こうしたら」、「どうなるだろう」という発想の広がりや発想の転換を示すものが多い。

この題材では、表現する行為そのものが重要視される。行為がはじめにあり、行為の中で、考えが浮かび、次の行動に移っていく展開である。

これは小学校学習指導要領に示される表現(1)材料を基にした造形遊びに共通するものである。

これは材料やその形や色などに働きかけることから始まる造形活動のことを示している。身近にある自然物や人工の材料、その形や色の特徴から思い付いた造形活動を行うもので、遊びの持つ能動的で創造的な特徴を備えた学習である。

「いいこと考えた!」という例から示すように、材料を基にした全身的な造形遊びでは、活動しながら、いろいろな考えが浮かぶことが多い。その内容も、興味や関心など、好奇心に裏打ちされた考えが多く、造形的な実験的精神⁶⁾の高揚の場と

なっている。

絵の具を用いた「ころころアート」は、この造形遊びの要素が多い題材であり、行為をもとに考えを試してみるという活動となっている。

(2) 資質や能力を高める指導

小学校学習指導要領解説 図画工作編⁷⁾では、「児童自身に本来備わっている資質や能力を一層伸ばし、児童が自らつくりだす喜びを味わうようにする」と示されている。これは、学習指導要領を貫く考えとして、表現欲求など人間に本来備わっている資質や能力を表現という形をとりながら、生かし一層向上させていく姿が表されている。つまり、今ある資質をもとに表現や鑑賞を通して、諸能力を発揮して、対象に働きかけることで、諸能力を一層高め、新たに更された資質となることといえる。

これは図画工作が「資質教科」といわれる所以である。この考えは、平成5年の文部省「小学校教育課程一般 指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開⁸⁾」の「新しい学力観」として示された考えとも呼応する。この資料において、「これからの教育は、子どもの側に立ち、子どもたちが自ら考え、主体的に判断し、表現したり行動したりすることができる資質や能力の育成を重視する教育へと、教育の基調の転換を図る必要がある。」〈傍点は筆者〉

このことは、それまでのレンガ積みのごとく知識量を増やすことに終始し、暗記など訓練的な要素が多い学習法からの転換といえる。

新しい学力観は、リゾーム型と呼ばれるような地下茎が成長するように、これまでの経験で培った知識や技能を関係づけたり更新したりしながら、新たな知識や技能へとするような強化、拡張される学力観である。これは経験則のなかでも、使われる知識や技能が「知恵」と呼ばれるように経験に基づきながら自らの能力になる過程に類似している。

7 社会的実践者としての子ども

(1) 学力観や学習観にある背景

構造主義は、マルクス、フロイト、ニーチェなどの論を踏まえて、ソシュール、フーコー、バトール、そしてレヴィ＝ストロース、ラカンなどによって確立された。

内田は「構造主義の思考方法は、いまや、メディアを通じて、学校教育を通じて、日常の家族や友人たちと間にかわされる会話を通じて、私たちのものの考え方や感じ方を深く律している。」⁹⁾と、私たちは自明のものとして構造主義の考え方を受け入れていることを述べている。

内田は、また、構造主義を次のように総括している。

「私たちはつねにある時代、ある地域、ある社会集団に属しており、その条件が私たちのものの見方、感じ方、考え方を基本的なところで決定している。だから、私たちは自分が思っているほど、自由に、あるいは主体的にもものを見ているわけではない。(中略)私たちは自分では判断や行動の「自律的な主体」であると信じているけれども、実はその自由や自律性はかなり限定的なものである、という事実を徹底的に掘り下げたことが構造主義という方法の功績なのです。」

教育界においても、ヴィゴツキーの最近接発達領域説など、社会的構成主義の考えが浸透してきていることがいえる。学力観など、個人の資質や能力のみに、限定されるのではなく、社会(環境)が与える影響など、社会的な側面を遠ざけて語ることはもはやできない。

現在、静かに浸透しつつある学力観は、人間に備わった資質や能力を働かせて、環境に働きかけ、働きかけられながら、成長し、いかなる環境にも適応できる能力を一層育成しようとしている。

子どもの学習が教授を受けるものとして、教師の指示や手順に従って、できたつもりになるのではなく、これからの社会に生きる実践者としてみた時、子どもの見方は変わる。

ジーン・レイヴ／エティエンヌ・ウエンガーの

「学習を社会的実践の部分であると考えて、私たちは教授学的構造を学習の発生源とみなすよりも、社会的実践の構造に焦点を当ててきた。(中略)学習というものが共同体内および世界全体と多様な関係をともなうものとしての、実践全体という観点から、理解されるべきである。」¹⁰⁾

子どもは、子ども集団の中で学び合い育ち合っている。教師は媒介者として、子どもの実践を見守ったり、環境を整えたりしながら、子どもの成長に寄与することが大切である。

子どもは集団の中で、自分の資質や能力を発揮しながら、成長している。さらにアルベルト・オリヴェリオは「各人がこれまでの経歴を構成している様々な人間関係、可能性、矛盾、確信など総合的なネットワークの中に新たな経験が組み込まれ、過去の多くの経験と照合されることで、結果的にそれらの経験に変化が加えられるわけです。ですから、このようなネットワークから独立した、言葉を換えるなら私たちの知識の総体や物の見方・考え方から独立した『学習行動』は存在しないということです。したがって、学習するとは、環境を受け入れ、それに適応し、過去の経験に変化を加え、何らかの痕跡を残すことなのです。」¹¹⁾〈傍点は筆者〉

これは、これまでに経験し蓄積された技能を未知なる課題に向けて、一定の仮説や予想をもちつつ、解決にいたるまで柔軟に組み替えたりする能力(コンピテンス)¹²⁾が求められているといえる。

(2) 幼児にみる社会的実践の実際

幼稚園では、「遊びを通して」生きる力の基礎を養うこととしている。幼児が主体的に、人やものにかかわり創造性や社会性を培うのである。教師は、幼児が、自発的に自己実現できるよう環境を整えることを指導の柱としている。

幼児が、好奇心に裏打ちされた活動をしようと行動を起こしても、友人と衝突することがある。その時、自制したり、新たな選択肢を見付けたりと、その場で生きるのに必要な多くのことを学ぶ。社会を構成する一員として、何をなすべきかを実

践的に学ぶのである。

写真③④⑤は、雨上がりの幼稚園の砂場でのできごとである。

前日の大雨のため普段は水が溜まらない砂場は大きな水たまりになっていた。

子どもたちは、教師が備えておいた「とい」をつなげて、水を流す遊びをしようと考えた。

写真④で背中を向けているCは、この遊びの中心的な存在である。「女の子はいれない。」など、自分の思いをどんだん口にする。

そんな中、Dが、つなげた「とい」の向きを変えようと動かしたとたん、Cが怒りだした。困ったDは、近くにいた教師にまなごしを向けた。教



写真③ 砂場でといを組立てる



写真④ 友達に指示を出すC

師はCに仲間に入れてあげてと言ったが、Cは、Dの日頃の行動をあげて、「入れない！」と強い口調で拒否した。教師は、しばらく様子を見ていたが、Dに他の人に「入れて！」と頼んでみるように勧めた。DはCの近くにいた友人に頼むと「いいよ！」の返事もらった。その様子を見ていたCは、一瞬の間あと「いいよ！」といっしょに遊ぶこと言葉を口にした。



写真⑤ といを完成させ水を流すC

わずか5分のほどのできごとであるが、この場には、社会で実践者として生きるための学びがある。ともに生活し学び合うための「生きる術」を獲得しているのである。

ここでの教師の役割は、子ども同士が、自分の力で解決する方向を見出すため「考える時間」を与えたり、周りの友人に目を向けさせたりするなど、選択の幅をもたせるなどの支援である。これが環境（社会）を通して、子どもの主体的な態度と解決にむけた能力の育成がある。

子どもは総合的に、そして体験的に学ぶのである。この能力は生涯にわたって生きる力となる。

(3) 造形遊びと指導の連続性

造形遊びは、昭和52年に図画工作の切り札的に誕生した。幼稚園との連携など、子どもの発達を踏まえた指導の連続性が主なねらいである。平成20年版の学習指導要領にも、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示される「遊びを中心とした保育」

を受ける形で、生活科や図画工作において、連続性や関連強化などが強調されている。¹³⁾

子どもの資質や能力を最大限伸ばす観点からも、幼稚園から小学校、小学校から中学校と、その校種を超えた指導の連続性や、それぞれの校種で行われる発達に適応した指導の適時性が望まれている。

このような観点からも、「造形遊び」を今一度、創造性の育成、社会的実践者の育成という観点から、ともに学び合う環境を構成することが必要である。

本研究における「いいこと考えた！」というつぶやきが多く発現される造形活動は、発想力や独自性、創造性を育成することを考え、幼稚園や低学年や中学年において十分培うことが重要である。到達的な基準をもち、「できた！」などの達成感に関するつぶやきが多い題材については、高学年から中学校へと連続して育成するなど、校種や学年に応じた適時性に留意した指導の工夫が必要である。

(4) 世界基準の学力へ

平成20年に告示された学習指導要領は、キー・コンピテンシーなど世界基準で考えようとする能力を、学習指導要領というガイドラインで、全国に展開されることとなった。¹⁴⁾

しかし、これらの学習指導にかかわる教師や教育関係者などが、その意味と価値を見出さなければ方法論だけが流布し、教師主導の美術教育になってしまうことを危惧するのである。

「子どもの造形活動を子どもに還す」という原点に立ち返って指導法を見直すことが大切である。

各学校においては、年間指導計画など、子どもの発達に適した題材を開発するとともに、絵の指導に偏る題材の配分ではなく、造形遊びとのバランスのよい配分が望まれる。

8 今後に向けて

(1) 言語と資質・能力の育成の関係

この研究でなぜ「つぶやき」に、着目したのかを問うたとき、私たちは日頃から同じ「言語体系内」で生活し、言葉によって触発され、記憶を辿り、イメージを組み合わせたり、変更したりすることによって、新たなイメージをつくりだしたり、考えを深めたりしている。言葉は、思考力を高める触媒であったり、分類や構造化を図る鍵となったりする。その原初的な形で現れるのが内言であったり、つぶやきであったりする。伝達としての言葉は、さらに、相手意識など様々な要素を加味して発せられるものである。原初的に発せられた言葉は、外へ「声」として生み出されるのである。

しかし、その言語による活動と造形活動による資質や能力の育成に関する研究においては「内言」などの「思考と言語」の著書で知られるヴィゴツキーの研究によるところが大きい。

内言は、「外言-ささやき（*つぶやき：筆者）-内言」の往き来の中で、声にならない言葉で考え、思考を深め、自らの思考様式を確立するとともに、社会的な自立を促していく。

そのことをヴィゴツキーは、言語と思考の発達に関する理論を構築するため、いくつかの実験的研究を積み重ねた。その一つに「内言の心理的本性とその思考との実験的解明」がある。

子どもの知的な発達とチンパンジーとの比較や道具を使うビーバーなど、動物との違いなど、これまでの自分の研究と他の研究との違いを論じつつ、子どもの言語と思考の発達について言及している。

その中で、「ささやき」など、「内言」に関する記述では、「内言は、長い機能的・構造的変化を通じて発達する。それは、言語の社会的機能と自己中心的機能との分化といっしょに、子どもの外言から分岐して生まれる。そして最後に子どもによって習得される言語構造は、子どもの思考の基本的構造となる。（中略）内言の発達は、基本的

には外から規定される。子どもの論理の発達は、ピアジェの研究が示すように、子どもの社会化された言語の直接の機能である。」

子どもは、様々な体験を通して、人とのかかわりながら、自分の考えを伝えたり、時には、衝突したりして、葛藤し、社会的な所作を身に付けていくのである。

「言語的思考は生得的な自然的な行動様式ではなく、社会的・歴史的な様式であり、したがって思考および言語の自然的様式においては見出すことのできない多数の特殊性や法則性を基本的な特徴とするものである」¹⁵⁾

思考は、社会的なかかわりの中で、行きつ戻りつ、様々な組み合わせで、これまでに得たものを使いつつ、また、戻すという過程を繰り返すうちに、徐々に成長するという発達過程を辿るのである。

「思考の最高の形式-概念-を習得した子どもは、より初歩的な形式を決して完全に手放すのではない。なお長い間、それらは、子どもの経験の多くの領域において量的に圧倒的な支配的な思考形式としてとどまるのである。」¹⁶⁾

特に、つくりだす行為を通して、成長・発達する造形活動では、主体的な行為のもとで「内言」は多く発生する。他者に言われるまま考えることなく手続きをなぞっていくような造形活動には、思考の発達は望めない。自ら考え、自ら行動する主体的な活動に多くの学びがあるといえる。

(2) 発達と教育

なぜ、子どもの発達過程を学ぶかを問うならば、ヴィゴツキーは「すべての教育に最適な、すなわちもっとも好ましい時期が存在するという命題である。ここから上にずれることも、下にずれることも、すなわち、あまりに早い教育もあまりに遅い教育も、つねに発達という観点から有害であり、子どもの知能の発達に好ましからぬ影響を与える。」¹⁷⁾とする発達と教育の原点を忘れてはならないと述べている。

「自分の力で考える」というごくごく当たり前

のことも、考える課題の難度や時間の保障など、条件が揃って初めて当たり前のこととなる。教師や親は環境を整えるとともに、支援する体制が必要なのである。どのような環境を整えるかの指針となるのがヴィゴツキーのいう「発達」なのである。

(3) 教師の役割

子どもが主体的に造形活動にむかう社会的な環境（互恵的な人間関係や対話しやすい環境など）をどう整えるかが、これからの教師の役割となるといえる。

なぜなら、言語体系の整った環境で学ぶならば、構造主義を基盤においた現代社会においては子どもの思考は一層高まることをきわめて自然な流れと受け止めることができるからである。

また、構造主義研究のルイ・ミレ、M・ヴィラン・ダンヴェルは、「この語は、これに無縁な意味と関係づけられた任意の記号ではない。この語はまた、一つの価値をもっている。価値というものはなにも指示しない。それは呼び起こすのだ。(中略)その語の価値は、それが置かれる場所、つまり、言語体系内での諸関係によって確定される。」¹⁸⁾として、言語のもつ価値について言及している。

さらに、ピアジェは、言語と思考について、「言語はもっとも集合的記号（*社会共通の伝達のために使用される記号）の体系」であり「言語は思考の形成のための必要条件であるが、十分条件ではない。」と述べている。その第3の必要条件に「言語は（子どもの思考が）社会化された結果であり、また、それが社会化される原因となり、伝達の形成に役立つ」としている。また、思考と言語の関係については、相互的な依存関係にあり、互いに育て合うという立場をとっている。

また、言語化されない象徴（*特定の個人が自らの体験を通じて獲得した個人的記号）もあるとして、芸術家の例を挙げて、色彩や形状という言語化の困難なものも象徴として使用しながら思考していることを否定していない。¹⁹⁾

造形活動を通して、子どもの資質や能力を育成するとき、「言語」の役割を重視しながらも、その「言語」による活動は、話し合うなどの表層的なことにとらわれてはならない。

形や色を通した造形特有の活動もある。単に教え、教わるという教師と学習者の関係によってだけでは、身に付くという度合いまで言及することはできない。学んだことを使うことや体験を通した活動など、効果の度合いも考慮し、方法を選択する必要がある。

9 おわりに

思想家の吉本隆明は、自らの主張である「芸術言語論」の中で、「沈黙」を言語の本質としておき、「自己表出」と「指示表出」²⁰⁾によって言語を二分している。花をみて「ああ、きれい。」というような言語は、誰かに伝えるものではなく心の動きによって現れる「つぶやき」である。これを「自己表出」とよび、誰かに「ここにきれいな花があるよ」と他者に伝える言語を「指示表出」とよんだ。言語は、この「自己表出」と「指示表出」の織物として成り立っているという。

さらに、芸術は、「沈黙」と「自己表出」の領土に立脚しているという。表現は自然と人間との間でおこる働きかけと働きかけられる相互作用の関係にあり、こうした積み重ねののちに人類は、コミュニケーションのための言語を獲得し、文明や文化を発達させてきた。しかし、その原点は、太古の昔も、今も変わることはない。

子どもたちが、つくる喜びを感じ、つぶやきを発する。造形的で創造的なつぶやきが交差する。「わあ。きれい」「おもしろい」「すごい」「いいこと思いついた」などのつぶやきが生まれる造形活動がある。また、そのつぶやきをていねいに拾い上げる指導者が、子どもの傍らに寄り添い、共感し、子どもの自己実現を支援する。

現在、「言語活動」の充実が、求められている。しかし、この言語活動の多くは「指示表出」のようなコミュニケーション能力の育成に、その多く

が寄りかかっているように思う。

「指示表出」に偏った言語活動の充実が形式や方法のみに陥るおそれがある。感性や情緒などの心の動きに伴って起こる造形活動と言語活動が呼応し合って、はじめて豊かな心が涵養されるのである。

註

- 1) A・L・ブラウン 湯川良三／石田裕久訳『メタ認知 認知についての知識』（サイエンス社，1984）pp160-161

「技能としての自己問答(self-interrogation)の終局の目的はソクラテス式の教授法という意味において、子どもが弁証法的に考えるように訓練することである。(中略)(子どもたちは)自己問答のルーチンを慎重に、しかも声に出して通過していくのである。私たちは自分自身の活動に対する自己感知や意識的な制御を引き出すための簡単な手順を工夫することである。(中略)自己の有能感をも改善するに違いない。」として、認知面での効果や学習法となることを説明している。〈傍点及び()内は筆者〉

ここでは、内部対話と併記しているが、訓練のための「つぶやき」を意図していない。

- 2) 松本キミ子・堀江晴美『三原色の絵の具箱1』（ほろぶ出版，1982）pp 6-8
- 3) 松本キミ子・堀江晴美『絵のかけない子は私の教師』（仮説社，1982）pp15-50
- 4) 酒井臣吾『酒井式描画指導法入門』（明治図書，1989）
酒井式描画指導法は、向山の法則化の図画工作科編となっている。ここでは、子どもに明確な目標をもたせて学習させることで、関心や意欲を高めるとしている。学習方法と学習内容を明確にし、他の教員も追試が行えるようにし、授業実践を広げていく。指導案をシナリオと呼び、子どもが手続きに従って作品をつくりあげる筋道を示している。
- 5) 向山洋一『跳び箱は誰にでも跳ばせられる』（明治図書，1982）
向山洋一の法則化運動：的確に教えてさえすれば、誰でも跳び箱を跳ぶことは可能であるとし、方法論を他の実践者とともに記述した。「跳ばせられる技術がなぜ教師の世界の常識にならなかったか」という問いを発して、全国の教員へ組織化を呼びかけた。その後、体育にとどまらず様々な教科の教育技術を全体で共有しようと「法則化」を進めた。この運動が「教育技術法則化運動(TOSS)」である。
- 6) 藤澤英昭『造形ニュース』（開隆堂，1990）

「材料はそれ自体として中性的であるから、児童は自分の造形的志向性に沿って、これに働きかけることになる。材料は思わぬ抵抗を示すかもしれないし、今まで気づかなかった造形秩序を教えてくれるかもしれない。このような試行錯誤の中で造形的実験精神が養われる。まさに創造活動の大切な部分がある。」
〈傍点は筆者〉

- 7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』（2008）p11
- 8) 文部省『小学校 教育課程一般 指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』（東洋館出版社，1993）p 4
- 9) 内田樹『寝ながら学べる構造主義』（文春新書，2002）p17
- 10) ジーン・レイブ/エティエンヌ・ウェンガー 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』（産業図書，1993）p100
- 11) アルベルト・オリヴェリオ 川本英明訳『メタ認知的アプローチによる学ぶ技術』（創元社，2006）p51
- 12) K・コナリー／J・ブルーナー 佐藤三郎訳『コンピテンスの発達 知的能力の考察』（誠信書房，1979）p153
技能の概念：「広義の技能とは『未経験な人間の能力を越えて、一定の諸目標を有効に達成する能力のこと』であるといえる。このことは、能力、つまり、コンピテンスというものを技能が必要とし、それは特定の課題に関する査定された遂行結果 (assessed performance) を想定しているのである。」〈傍点は筆者〉
- 13) 文部科学省『小学校学習指導要領 図画工作科及び生活科』（2008）
文部科学省『幼稚園教育要領』（2008）
厚生労働省『保育所保育指針』（2008）
- 14) 中央審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成19年11月）：キー・コンピテンシー（主要能力）は、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づけられた。単なる知識や技能だけでなく、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できる力としている。また、「生きる力」と同じとしている。
- 15) ヴィゴツキー 柴田義松訳『思考と言語（上）』（明治図書，1964）pp163-164
- 16) 同掲 p244
- 17) 同掲 p280
- 18) ルイ・ミレ M・ヴァラン・ダンヴェル 田島節夫訳他『構造主義』（青土社，1974）p13
- 19) 波多野完治編『ピアジェの認識心理学』第VI章 芳賀 純（国土社，1965）pp188-191
- 20) 吉本隆明『言語にとって美とはなにか 第1巻』（勁草社，1965）pp21-40

参考資料 (DVD)

吉本隆明『吉本隆明語る ～沈黙から芸術まで～』NHK
エンタープライズ DVD 2009

図 版

写真①②については、平成21年8月 弘前市造形教育研究会主催の研修会にて撮影

写真③④⑤は、平成21年6月札幌市立きくすいもとまち幼稚園にて撮影

E-Mail [abe-h @iwa.hokkyodai.ac.jp](mailto:abe-h@iwa.hokkyodai.ac.jp)

(岩見沢校准教授)