

### 1 「造形的な学びの心づもり」をふり返る

本部会では、「造形的な学びの心づもり」というテーマのもと、実践の中の子どもの姿から様々な問いやキーワードを挙げてきた。プランに向かうのではなく、状況に応じて変化しながらユーモア（私らしさ）を発揮して主題を捉えようとする子どもの姿や、常に動きのあるアトリエや表現の場での子どもや教師の相互の関わり合いに注目し「教師のまなざし」についても問うてきた。

去年は、「一版多色木版画（4年生）」のA児（男児）が、周辺の様々な他者との関わり合いの中で表現を変容させていた姿を紹介した。さらに、A児の変容は、周辺の他者や全体にも広がり、最終的には学級全体を変えることになっていた。そのA児の事例から、「アトリエ」という場が生み出す「他者との相互の関わり」は、主体的、創造的な活動においてなくてはならないものであることを再認識した。

### 2 「他者との相互の関わり合い」から生まれる「アートメタ認知」（小沼 堀井，2019）

これまでの研究から、個々の頭の中だけでわかる事（メタ認知）だけではなく、「他者との相互の関わり合い」に注目し、図画工作の学びにおける特徴でもある「身体性を発揮し、素材に触れ、製作しながら新たにわかっていく事」を重視した（お茶の水児童教育研究会，2020）。そこで、「身体性を発揮し、アトリエ的な環境や他者（モノ・コト・場・人等）に関わり、つくりながら、未知未感の対象をわかっていく」というわかりかたについて、「アートメタ認知」（小沼 堀井，2019）として、子どもの姿から探究することにした。図1はこれまでの「メタ認知」のイメージであり、図2は「アートメタ認知」のイメージである。

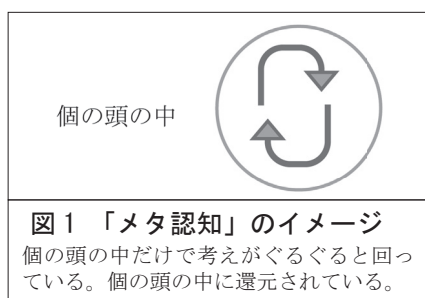


図2 「アートメタ認知」のイメージ

個の中でとどまらず、行為することで起こること、もの、場（空間）、多様な人（個）などの複数性を伴う、様々な他者に埋め込まれた認知である。このように、様々な他者に関わりながら新たにわかっていくことを表した。

### 3 「アトリエ的学習環境」に埋め込まれた「アートメタ認知」

そして、アートメタ認知が発揮される場をアトリエだけに限らず「アトリエ的学習環境」<sup>1</sup>（美馬，2005）として考えた時、そのアトリエ的学習環境における他者との相互の関わり合いによって、子どもたちの表現にどのような影響があるのかという問いが生まれた。

去年は、製作途中の相互に関わる様々な他者に目を向け、アトリエの中をふらふらと歩き回り、様々な媒体（メディア）に触れていくB児（男児）の事例を紹介した。お互いの製作が見えてしまうアトリエの状況では、一見無駄な行為に見えることや、歩き回りながら多様な他者や素材に関わることは、自分なりの善さを獲得し、表現を変える重要な行為になる。このB児の姿から、「アートメタ認知」は、様々な他者に接触できるアトリエという場における、アトリエ的学習環境に埋め込まれた認知だと考えた。B児が自分なりの表現方法を見つけるまでの一連の過程には、教師や周囲の児童、アトリエ内の素材との様々な関わりがあり、他者との関わりの中で「自分にとって何が善いのか」と「B児なりの善さ」で判断していたことに注目した。

<sup>1</sup> 美馬（2005）によると、アトリエ的学習環境とは作品を制作する学習空間のことであり、通常の教室環境と異なる点として、学習者の制作過程が授業者や他の学習者に公開され、物理的なものだけではなく、そこでのインタラクションが共有されることだとしている。

## 4 「アートメタ認知」と「美（善さ）」に向かうことの関係

B児（男児）は、自分が決めた主題について、自分の表現は本当にこれで善いのだろうか悩み、最終的には自分の技量やテーマとの合致、全体の雰囲気、他者からの見えなどから判断し、「ちょうどいい感じ」を自分なりに掴んでいたことである。このB児のように、「アートメタ認知」には、他者との関わりの中で判断し「善さ」に向かう姿が見られる。そのB児の判断の過程を考える時、昨年は村井実（1978）の「善さの構造」、そして図3のように佐伯胖氏の「善さの構造」の解釈について引用した（昨年の要項を参照されたい）。ここで気を付けたいのは、村井（1996）がいうように、B児は決して「自分だけの快さ」を求めていたのではないことである。さらに、佐伯（2020の後日談）は「この善さの判断は、常に『美』が頂点に存在するわけではなく、その状況によって善さの判断の頂点が入れ替わる。」という。

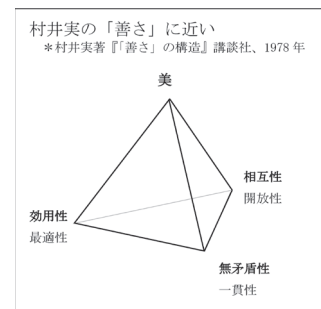


図3 善と美について

このことから、個人の認知がそのまま個の中で留まる「メタ認知」と違い、「アートメタ認知」は、様々な他者との関わりの中で善さへ向かう際の揺らぎの中で生み出される認知であり、素材や場など他者がある「アトリエ的学習環境に埋め込まれた認知」であると考えられる。

## 5 3年生「お茶の森に住む生き物たち」の実践から（2020年10月～12月）

### （1）子どもたちの遊び場である「山」からイメージする

お茶小にある「山」は、筆者が2018年に題材化した「遊びをデザインする」（2年生）における子どもとの実地調査において、非常に人気がある場であった。「山」は、平たんな校庭とは違い、急な坂や階段から普段とは違う風景が見えたり、急な坂を上り下りするスリルを味わえたりする。また、自然に囲まれた秘密基地のような場があるなど、子どもの好奇心を刺激する場である。そのような場を生かしたいと考え、「お茶の山に住む生き物たち」という題材を考えた。この題材では場からどのような生き物が住んでいるのかをイメージする事をねらいとしており、未だ見ぬ生き物を場と共に考えることで「アートメタ認知」が発揮されると考えた。

#### 【授業計画】

- 1 「山を感じる」（2時間）…①山に住む生き物が居そうな場所を探す。 ②山に居そうな生き物をスケッチする。
- 2 土粘土で生き物をつくる（4時間）…③赤、黒、白の粘土で表す。④着色したい場合はアクリル絵の具で着色する。
- 3 山に作品を置いてみる（2時間）…⑤自分が選んだ場所に作品を設置する。 ⑥撮影する。
- 4 物語をつくる。（4時間）…⑦作った作品が登場する物語を考える。 ⑧1冊の本にしてまとめる。

### （2）山、ミニアトリエ（環境）、教室を行き来する子どもたち

3年生では、「ミニアトリエ」を「ワーク」に設置した。（「ワーク」とは、画用紙や用具を置いたり、子どもたちが活動したりする広い場所である。そこに台形机を置き子どもたちの表現の場を広げた。なおアトリエは4年生からの使用となり、1～3年生の図画工作の授業は教室で行われる）。この場では、材料や道具を置いたままにできたりいつもは出会わない友達と一緒につくったりする時間ができたりと、教室とは違った学びが展開されていた（美馬、2005）。また、物語は教室で書き、アトリエでは作品をつくるなど内容によって場を使い分ける子どもがいた。ミニアトリエの環境を保つためには用具や材料の指導、毎回の片付けなど教師の介入が必要ではあったが、偶然の出会いや場の使い分けによって、子どもの動きが広がり、製作中にもう一度山に行って作品を置いて見てみるというような、作品が置かれる状況も含めて考える子どもも出てきた。



図4 ワークにできたアトリエ

### (3) 「気配」を感じる

山という場を感じ、生き物の「気配」を感じながら表す子どもたちが多くいた。これは「アートメタ認知」の「身体性を発揮し、アトリエ的学習環境や他者（モノ・コト・場・人等）に関わり、つくりながら、未知未感の対象をわかっていく」という「未知未感」の対象を感じようとしているのではないかと捉え、アートメタ認知が発揮されていると考えた。

### (4) 「演出」すること

また、山から想起した作品を設置する際、子ども達は自分が選んだ場が作品にあった場になるように手を加え周辺の状況をつくり出し演出しようとしていた（図6）。周辺の状況を作り出した子どもの姿から、図2で示したように、「個の中でとどまらず、行為、出来事、もの、場、多様な人などの複数性を伴う、様々な他者に埋め込まれた認知である。」というように、作品や場、他者との関わりによって、より明確に自分の主題を捉えていく姿が見られた。

### (5) 他者と共に調整しながら物語と作品を行き来する

また、ある子ども達は、教室では別々に作品を作っていたが、山に作品を設置し撮影する時に偶然同じ場を選択したこと事がきっかけになり一緒に物語を作り始めた。この2名の児童によると、1人1冊という約束があった為、お互いに別々の冊子にまとめてはいたが、2人が参加し合うことでその場面や登場人物の周辺の様子がどんどん見えていったという。また衝突もあったが、その都度物語の文脈に合うように調整し、状況に応じた登場人物などが必要になり、さらに様々な状況が加えられていったとのことであった。

### (6) 「アートメタ認知」の相乗効果

印象的だったのは、この2名のように物語を複数人で書き進めていく子ども達から、新たな登場人物を粘土で作りたいという提案があったことだった。物語をつくる中で登場人物に関わる他の登場人物や状況が見え、実際に作り出さなくなってきたということなのだろうか。様々な媒体や他者に関わりながら広がっていくという子ども達の物語をつくる過程は、子ども自身が「アートメタ認知」を高めていく過程と重なる。「アートメタ認知」の相乗効果で新しい活動が次から次へと作り出されていくことがわかり、その時に関わる子どもと教師の存在も、アトリエ的学習環境であると考えた。

次頁からは高学年の授業において発揮される「アートメタ認知」について述べたい。

## 2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

### (1) 題材に埋め込まれた「アートメタ認知」の萌芽

～第4学年「ギコギコ クリエーター」より～

#### ① 題材について

対面授業が始まって、真っ先に取り組みたかった活動は、身体性を発揮する材料との対話である。本題材は、図8の小割（20mm×30mm×360mm）とベニヤ板（225mm×300mm×4mm）を基本材料として、のこぎりで任意に切った材料を「組み合わせたり、釘でつないだりして表したいものをつくる」活動である。また、本題材は子ども達が初めてののこぎりを使用するため、用具の基本的な使い方や有用性を知る「知識・技能」



図5 いつも見過ごしていた切り株が、生き物のすみかに見えてくる。そこに住む生き物たちがどんどんイメージされる。



図6 周りの砂をかけて、作品にあった場に変えていく。土から出てきたところを演出する。



図7 2人で「コラボ」した物語

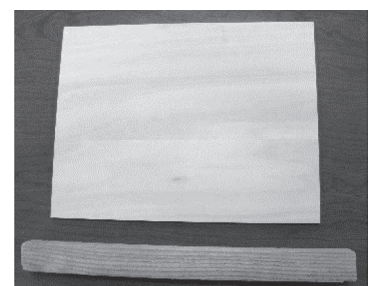


図8 小割とベニヤ板

の学習機会でもある。本題材は、教科書で「工作」の領域として扱われているが、発想・構想の幅を広げるきっかけとして「2種類の材木を最低4分割し、可能な限り材木が余らない工夫をして表現する」という条件を付け加えた。そして、まず、小割を任意の長さや角度から切り、こぎりの使い方に慣れる活動から始めることにした。

## ② 題材のねらいと子どもの思いの交錯

活動開始後ほどなくすると、無心に行為に浸っていた子ども達に表現したい主題のイメージが立ちあがり始める。図9「未来の公園」は、切り分けた材木の組み合わせを主題と連動する「見立て」に留まらず、主題のイメージを発展的に展開し、再構成した創造的活動と読み取ることができる。一方で、子ども達の中には、「タワーをつくるには、短く切ると高さが表せない。」「箱をつくるためには、部品の形や大きさを揃える必要がある。」という問いも生まれ始め、条件設定との齟齬が生じることも少なくない。そこで次項では、この表現活動の過程において生じる課題を克服する際に働く「アートメタ認知」の特徴的な事例について考えることにする。

## ③ 「できること」と「できないこと」の狭間を橋渡す自己調整力

図11「五重の塔」を図9と比較すると、より具象的に主題を再現していることがわかる。土台のベニヤ材はあまり加工が加えられていないようにも見えるが、任意の大きさの矩形に切り屋根に使っている。また、小割も短く多数切られており、のこぎりで材木を切る行為に没頭したことが読み取れる。そして概ね作者の発想・構想に沿ってまとめられた活動であることがわかる。ところが、本題材に限らず、主題の具象像を再現しようとする意識が働きすぎると、子どもの技能で「できること」と「できないこと」の袋小路に入り組み活動が停滞することが少なくない。その象徴として図10の小割を薄く板状に切ろうとする行為がある。完成作品である図12から推測するとビリヤード台の枠に使う構想が作者にあったことがわかる。材木を加工する「作業」効率を考えれば、加工しやすいベニヤ材を切るよう促したいところであるが、限られた状況で表現する際の作者なりの必然性があったのであろう。筆者は見かねて細目のこぎりを渡したが、作者は2時間かけて、共用のこぎりでこの作業を完遂させた。このことから、子どもの素朴な表現欲求を非合理性や非効率性を超越した「学びへ向かう力」へ昇華させ、橋渡す推進役として「アートメタ認知」が関わっていると考えることにした。

## ④ 子どもの思いが要請する授業デザインの修正

図13「ビートル・ギター」は、カブトムシを模したギターを表現した活動である。そもそも本題材は、子どもが片刃のこぎりを初めて使う体験の場としても設定しているので、曲線を切る電動糸のこぎりの使用は想定していない。したがって、片刃のこぎりでは「できないこと」を子どもが発想したわけであるが、本題材は「工作」領域として位置付けられているので、作者の着想は学習主旨から逸れてはいない。むしろ「発想・構想の幅を広げるきっかけ」のため条件を追加し、「具象的主题の再現」という展開を抑制しようとした授業デザインの瑕疵が問われることになる。結果的に子どもの熱意に絆されて電動糸のこぎりの個別指導で対応することにした。

本題材における以上のエピソードを通して、特に「思考・判断・表現」に関与する造形活動に働く心理を「アートメタ認知」と仮定すると、その自己調整力は、必ずしも数理的な合理性や効率性に向かうわけではなく、表現の多様性

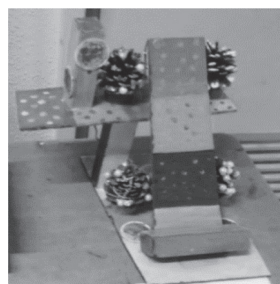


図9 「未来の公園」

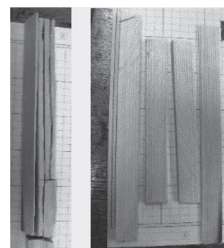


図10 小割を4枚に切る

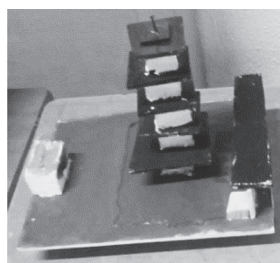


図11 「五重の塔」

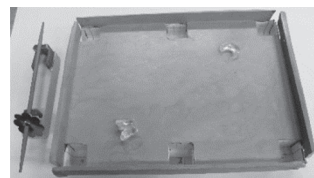


図12 「ビリヤード」

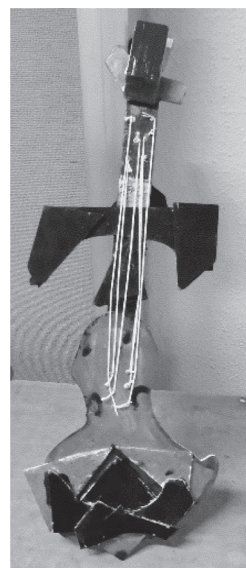


図13 「ビートル・ギター」

を促す働きがあると考えることができるのではないだろうか。

## (2) 創造性を引き出す「アートメタ認知」～第6学年「お茶小百景」より～

### ① 情報処理と創造性への道筋

本題材は、“図工の卒業プロジェクト”の一環として取り組んできた。6年生の子ども達が各自の学校生活の思い出と親しみのある校内風景を重ね合わせて絵に表す活動である。

今年度は、コロナ禍の影響で時間割授業が再開した7月中旬からの活動となった。本来は、当該の場所で発想・構想を練る時間を担保していたが、2学期以降の授業継続の見通しが立たない不安があったので、主題にしたい風景画像を撮影、印刷した資料(図14参照)を基に活動することにした。そもそも本題材は、所謂「写生」を主旨としておらず、6年生にとって思い入れのある風景と学校生活の思い出を創造的に再構成することをねらいとしている。したがって「写生」によって实景の再現を探究するよりも、自分なりに絵を「つくる」ことに着目して発想・構想することを促してきた。高学年になると写実的な表現への欲求は高まる一方、再現しきれずに活動が停滞する実態もあることから、「絵に表す」活動の本質である「絵を『つくる』」活動として位置付けてきた経緯がある。

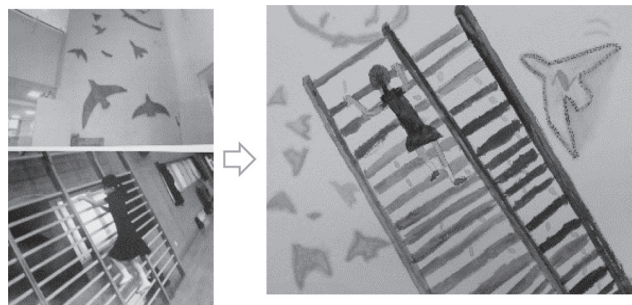


図14 「わたしの未来」



図15 タブレット端末の活用

今年度は、活動後すぐ夏休みを挟む状況から主題や発想・構想の変更があることも予想されるため、2学期から必要に応じて図15のタブレット端末も併用して資料画像を活用することにした。タブレット端末の利点として、資料画像の追加が容易なことや、必要に応じて任意の部分を拡大・縮小可能なことが挙げられるが、三次元から二次元への変換という高度な情報処理機能が埋め込まれていることに「絵に表す」活動を補助する有用性が大きいのではないかと考えてみた。つまり、子ども自身では認知しきれなかった三次元から二次元への変換という情報処理をIT機器が代用することによって容易になり、实景を「写す」のではなく風景を「つくる」という認識の転換に寄与していると考えれば、この過程を「間接的なアートメタ認知」と捉えることができるのではないかと考えてみた。

### ② 主題の生成と自己調整

表現活動における主題生成の道筋は多様である。ここでは、特徴的な主題生成の道筋を表現様式と対照させながら、「アートメタ認知」との関連性を考察することにする。

#### ア：主題先行型

##### 『雄飛』の舞台」の作者コメント

私はいつか、大きな舞台上で踊ることが夢なので、1年～6年まで毎日絶対に通る場所である「雄飛」をテーマに、舞台っぽくしてみました。

図16の主題は、「バレエ」に打ち込む今ある自分の姿そのものであろう。自分の今を「メタ認知」して主題を生成していると読み取ることができる。題名「雄飛」のレリーフが設置してあるエントランスを舞台に見立てて自身が舞う、という日常性を折り込んだ自己調整によってまとめられ、主題先行型の「アートメタ認知」が働いた例と捉えられる。



図16 「『雄飛』の舞台」

## イ：創作性補完型

「あざやかに奏でる 13 時」の作者コメント

お茶小では、13 時になるとピロティーにある時計から音楽が奏でられます。それをイメージして、灰色のピロティーや校舎があざやかな色に変わっていく様子を想像しました。

図 17 は、校舎を概ね認識できる程度に省略し、主題の創作性を補完するために中庭の壁面に設置された「からくり時計」が奏でる音楽をカラフルな音符で表現している。造形的な見方・考え方の典型として「アートメタ認知」が働いた活動例と考えることができる。

## ウ：創作性先行型

「お茶小合唱団」の作者コメント

ぼくが初めて校舎を見た時、大きな声でみんなが歌っているように見えたので、みんなが仲良く歌っている様子を表しました。

図 18 は、校舎を擬人化するという創作性によって主題が生成されている。ここまで創作性を前面に表現すると、実景を再現できたかどうかは気にならなくなる。この関係性にこそ「アートメタ認知」の不思議が隠されている。

### (3)「アートメタ認知」で子どもの学びの全体像を捉える

図 19・20 は、2 年生が授業で取り組んだ作品を直接、または写真にして貼りためた「作品集（ポートフォリオ）」である。コロナ禍で昨年度末のまとめができないまま新年度を迎えることになった今年度の 2 年生は、継続して作品記録を束ねることにした。本校は低学年の通知票を 3 学期の 1 回だけ発行している。低学年は他学年より活動数も多い上、題材毎の顕著な個人差が捉えにくく、活動状況を活動毎に数値や記号で記録しても全体像が掴みにくい。そこで、このポートフォリオ型式で可視化し、個別の学習履歴や、学級や学年集団の実態を読み取る手立てとすることとした。この方法によって、時系列で活動履歴を振り返ったり、学習のまとめ毎に振り返ったりすることが可能になり、活動直後に掴み切れなかったことや子どもの学びの傾向を俯瞰でき、子どもの実態把握を深められるようになった。加えて、活動時の子ども達の様子や場の雰囲気が蘇ってく不思議も「アートメタ認知」の特性として再認識できた。子どもは勿論のこと、教師や保護者にとっても、個々の子どもの学習状況を含めた人格の全体像を捉える有効なエビデンスになると考えることができる。

〈引用文献〉

- 美馬のゆり・山内祐平。(2005).『未来の学びをデザインする』, 東京大学出版会.  
村井実。(1978).『「善さ」の構造』, (講談社).  
村井実。(1996).『人間の権利』, (講談社).  
お茶の水児童教育研究会。(2020). 第 82 回教育実際指導研究会要項.  
佐伯胖。(1977).『人間のモデル』, 教授工学, 第 2 巻.

(小沼・堀井)

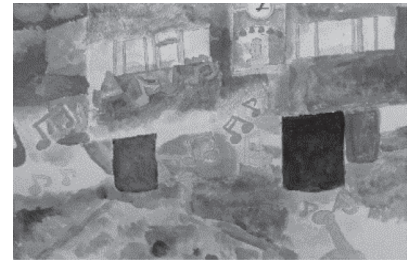


図 17 「あざやかに奏でる 13 時」



図 18 「お茶小合唱団」



図 19 「作品集」



図 20 「作品集」