

## 1 研究の内容

### (1) 今年度の研究について

これまで本部会では、図画工作の学びを関係論的に捉え、子どもを一人で完結した存在としてではなく、周囲との関わりの中で立ち上がってくる存在として考えてきた。その中で提案してきた考え方が「アートメタ認知」(図2)である。

アートメタ認知では、作品の完成や出来映えをふり返ること以上に、つくる過程そのものに目を向け、子どもが自分の表現やその変化に気づいていくことを大切にしてきた。そして、あらかじめ思い描いていたイメージ通りに進まないことや、材料や偶然性との出会いによって表現が思わぬ方向へ動いていくことなど、未知性に開かれていく経験を、図画工作ならではの学びとして位置づけてきた。

### (2) 絵の具を主語にした子どものつぶやき

「わたしのきもち、あなたのきもち」 2学年 2022年11月

これまでの実践を「未知性にひらかれる」という視点でふり返ると、授業中の子どもの「自分が意図して行った」「指示通りにやった」などといったつぶやきから、能動と受動の枠組みでは捉えきれない場面が見られた。描いているうちに考えが変わっていたり、つくり進める中で別の表現が立ち上がってきたりする時に、子どもは表現の主体でありながら、同時に材料や表現そのものに動かされてもいた。例えば、絵の具を混ぜながら色づくりをしていた男児が、「きれいな色になっていく」とつぶやいた場面があった(図3)。行為としては自分が筆を動かす、絵の具を混ぜているにもかかわらず、その男児は、「自分が水色にした」とは言わず、〇〇色になっていったと表現していた。そこでは、行為の主体は子ども自身でありながら、変化の主語は絵の具そのものに置かれていた(2023年、第85教育実践指導研究会発表要項、92-93参照)。

このような姿は、森田(2023)が示す中動的なあり方とも重なった。図画工作においては、子どもが関係の中で変わっていく存在であることを示す重要な視点であり、「気づいたときにはすでに変わっていた」という、出来事そのものにも目を向ける必要があると考えた。

### (3) 関係の中で意味が立ち上がる -「ひみつのみち」- 2学年 6月

今年度6月に行った第1回目の校内研究授業では、図画工作の授業を、2年部会の提案授業として外部にも公開した。その公開研究授業では、題材名を「ひみつのみち」とし、子どもが身近な「道」を素材として、写真や紙、友だちの言葉などに関わりながら表現を展開していった(図4)。

そこでは、子どもがあらかじめ構想したイメージを再現するというよりも、写真の配置や偶発的な紙の破れ、他者の発話といった出来事に応答しながら、表現の意味がその都度生成されていく様子が見られた(児童教育36. p.45を参照)。

このような実践を省察する中で、モノや環境を含む関係の中で出来事が立ち上がっていくという捉えが、授業場面で生起している出来事を理解するための一つの手がかりとなった。

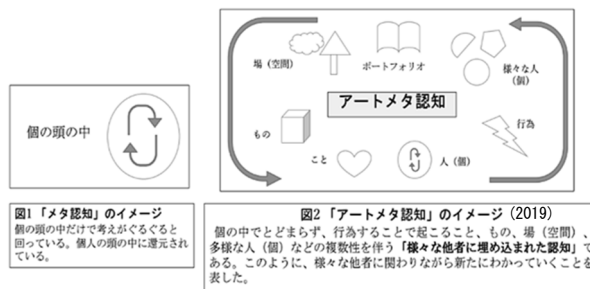


図3 「きれいな色になっていく」  
という子どもつぶやきに注目



図4 「ひみつのみち」  
作品をサークルで鑑賞し対話する

この視点は、岡南（2025）が示す、関係の中で生成されるという考えとも響き合う。例えば、写真を画面の端に貼ることで「世界がつながってみえる」と子どもが語った場面や、写真が偶然はがれた出来事を契機として表現が更新されていった場面は、モノや環境が行為主体として関与し、学びを方向づけていたことを示している。このような姿は、学習者が個人で課題を解決する問題解決型の構造では捉えきれず、関係の中で意味が立ち上がる生成的な学びとして理解することができる。

6月に行った公開研究授業「ひみつのみち」の実践は、問いや表現があらかじめ定められるのではなく、ひと・もの・こと・音・場・空間など、様々な他者との関係の中で偶発的に生起し、再構成されていく過程そのものに価値を見いだす点において、2学年の研究テーマである「旅する学び ―リアルな手ざわり―」の理論的枠組みを、図画工作の実践から具体化する事例であったと位置づけられる。

#### （４）ともになっていく ― 生成の場としてのアトリエ環境を考える ―

そこで本部会では、図画工作の学びを「ともになっていく」という言葉で捉え直した。「ともになっていく」とは、ひと・もの・こと・場などの様々な他者が関わり合いながら、同時に変わっていく生成のプロセスを指す。さらに、この視点から本部会がこれまで提案してきた「アトリエ」という学習環境についても再考したい。本部会では、これまで創造性を育む場としてアトリエという場を位置づけてきたが、「ともになっていく」学びの視点に立つと、アトリエは生成のプロセスそのものを支える場であると捉え直すことができる。

アトリエにおいては、材料や用具が、用途や正解を限定されずに存在し、他者の制作の様子が自然と視界に入り、途中で立ち止まったり、やり直したりすることが許容されている。このような環境は、子どもと表現との関係を固定化せず、変化し続けることを可能にしていると考えられる。そのような考えのもとで、一般的に言われる「安全性」「材料選択」「用具準備」「主題」などといった従来の視点を生成の観点から捉え直してみると、安全性は管理のための条件ではなく関係が途中で断ち切れずに続いていくための条件であり、材料や用具は子どもの意図に応答し、ときにそれを裏切ることで表現の変化を引き起こす存在である。また、主題は意味が途中で変わることに開かれた問いであると捉えることができる。図画工作は、思い通りにならない材料や偶然性、他者の存在などと日常的に出会う教科であり、子どもたちは、つくりながら、同時につくられていく存在となる。しかし、実践の中では、このような生成のプロセスは常に立ち上がるものではない。試行錯誤の時間が許されなかったり、結果のみが過度に求められたりすることで、「ともになっていく」関係は容易に失われてしまう。子どもが、様々な他者とともに立ちどまったり変わり続けたりする事に価値をおき、その生成のプロセスが途切れずに継続されるよう、学習環境や関わり方が意図的に整えられている必要がある。

本部会では、子どもや表現が様々な他者とともに変わっていく場や時間を保障し、教師自身もともにあることを、図画工作における教師の重要な役割として位置づける。アートメタ認知、さらにアトリエという学習環境を生成の視点から改めて考えていきたい。

## 2 今年度の授業実践からみた子どもの学ぶ姿

### （１）教師とのかかわりから主題が立ち上がる 「〇〇が通る道をつくろう」 3学年 9月～10月

本題材は、紙を切ったり折ったり、筒や紙コップ等を繋げて、何かが通る道を作り、素材の特徴を活かして子どもたちから主題が立ち上がることをねらいとした。

授業の導入でA児（男児）は、予め用意しておいた材料の近くの床の上で、水色の画用紙を切り貼って長さ30cm高さ17cm程の大きな楕円形になるように丸めていた。その楕円形の中心部に、さらに切った画用紙を立てるようにテープで貼り付けていた。

しばらくすると、A児が作っていた楕円形とよく似た形のものがもう1つできていた。しかし、A児が自分の思い描いた通りの形にできなかったように感じたため、教師が声をかけると「僕は今日家からこれを持って来たんだ」とレゴ（LEGO）の人形を見せてきた。A児は「これ（レゴの人形）が、キャタピラみたいな中をこうやってくるくる落ちていくのを作りたい」と両手で輪を作った後で、持っていた人形を螺旋状に動かしながら、自分のイメージを言葉とジェスチャーで伝えてきた。教師は、A児のイメージしたようにするにはどうしたらいいかと一緒に考え、「中を自動でくるくる回るみたいにつてこ

と？」と手で螺旋を描きながら A 児に聞き返すと、A 児は「うん. そう」と答え、「もうあれはいい」と床に置いてある水色の画用紙で作った作品を指差した。教師は、レゴの人形を自分で用意するほど本時の活動を楽しみにしていた A 児の思いを受けとめ、「中じゃなくて、周りならできるかも. ちょっと自動で動くのは難しいからできないよ」と、養生テープの芯の周囲を、螺旋を描くように指を動かし、A 児に説明した。その後で、説明を聞いた A 児が「どういうこと？」と聞いてきたため、教師も A 児と一緒に作ってみることを提案し、作品を作り始めた。

A 児は、思いや考えを形にあらわそうとしていたところで立ち止まった際に、教師とのかかわりをきっかけにして、再びものに向き合い、表し始めた。

## (2) 環境から協働的な学びが立ち上がる 「紙コップで何ができるかな？」 3 学年 12 月

9 月に行った「〇〇が通る道をつくろう」では、「バランスをとるのがむずかしい」と振り返りに記入する子がいたり、作品棚への移動の際に崩れてしまうことがあったりした。そのため、よりシンプルに材料の特徴を生かした題材として、大小 2 種類の紙コップを大量に使う授業を行った。教室の環境設定も変えて個々の机での活動から、ファミリー机での活動にした。ファミリー（以下 F）とは、本校の低学年教育において、協働的な学びを促す環境設定である。大量の紙コップに興味を持つ子どもが多く、すぐに大小 2 種類の大きさの紙コップを並べる、積み上げる行為を始める姿がみられた。A 児は最初 F 机にせず、F の友達の机上で F の友達と一緒に一番下が 8 個の三角形の紙コップタワーを積み上げていた。10 分程してもう一度 A 児の F を見てみると、4 つの机を綺麗につけ、机の周囲を囲むように紙コップを積み上げ始めていた。6 段目を積み上げている際、あと 5、6 個積みば完成の所で A 児の体が積み上げた紙コップに触れて、そこから崩れてしまった。崩れた様子にショックを受けているようであった。F の友達は崩れていく紙コップをじっと見つめ、机の上に崩れた紙コップを集め始めた。授業時間が残りわずかとなり、教師は「たくさん集めて重ねるとこんなこともできるよ」と A 児たちに声をかけた。それを見た子どもたちは自分が集めた紙コップと友達が集めた紙コップを合わせ始めた。そのように紙コップを長く重ね合わせていくと直線から曲線、アーチ状などの形にできることに子どもたちは気付いた（図 5）。そして、どこまで長くできるかという活動へと変わっていった。それを見ておもしろいと感じた隣の F も同様に重ね始め（図 6）、どんどん重ねて長くする活動が他の F の子どもたちにも自然と広がり始めた。活動が終わり片付けの時間でさえも楽しむ時間へと子どもたちは変え、この十数分間が次の授業へと影響していた。このように、本題材では、教師が意図的に設定した環境により、材料との対話や A 児や周辺の子どもの協働的な学び合いが立ち上がることとなった。



図 5 アーチ状にして楽しむ様子



図 6 紙コップの動きを楽しむ様子

## (3) 過去との応答から新たな表現が立ち上がる

### 「おったり、切り込みを入れたりして、つくってみよう」 3 学年 12 月

12 月初旬の実践後には、厚紙を折ったり切り込みを入れたりして、仲間とともに立体作品をつくる授業を行った。

本題材では、材料の形状をそのままの状態を保つのではなく、「折る」「切り込みを入れる」といった行為の制限を提示することで、新たな行為が生まれることをねらいとした。

授業では、半分に折った厚紙をひたすら繋げている B 児に注目した（図 7）。このような表現は他には見られなかったため、教師は「なんかすごいおもしろいね、これみんなで考えたの？」と



図 7 教師が声をかけた時の様子

声をかけた。B 児たちからは特に応答がなかったが「B さんが考えたの？」とさらに教師が聞くと「うん。なんか勝手に作っていたら、こんなの考えた」とB 児が答えた。そしてB 児は作品の両端をしっかりと持ち、一気に立ち上げた(図8)。



図8 作品を立ち上げた瞬間

教師は、作品を立ち上げるB 児の姿から、前時の授業におけるB 児の行為が本時につながっていることに気がついた。実は、前時の活動で、B 児は紙コップをたくさん重ね、長くしてアーチ状にすることを楽しんでいたのである。そのことを思い出した教師は、「なんかこの間の紙コップみたいだね。最後、虹みたいなアーチ作ったもんね」と伝えた。B 児は、「うん。虹を作ってる」と作りながら教師に応答した。その後もB 児は授業が終わるまでこの作品を作っていた(図9)。

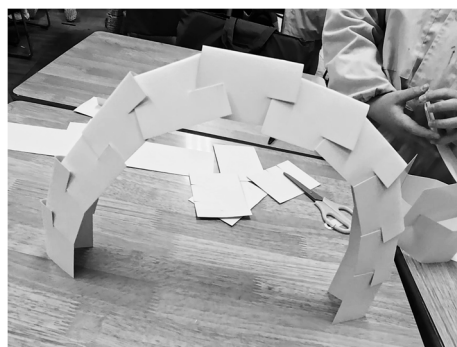


図9 作品が自立している様子

#### (4) 場や材料に応答し新たな表現や関係にともになっていく

子どもたちは友達や教師との関係性が日々更新されていくように、その時どきで変わる場の設定や材料との出会いに応じて表現していった。

本題材では、そこに、いる・あるものが、お互いに響き合い、関わり合いながらともに活動する場づくりを大切にした。その結果、F の仲間全員で「高さ」を追求して作り上げていたり、違うF の活動の様子や作品に惹きつけられ、違うF の友達と共に作ったりするような多様な関わりや表現になっていった。

### 3 今年度の研究を振り返って

今年度は、2019 年に提案した「アートメタ認知」や「アトリエ的学習環境」を基盤としながら、それらを更新する試みを行ってきた。これまでの実践を通して明らかになったのは、図画工作の学びが子ども個人の内側で完結するものではなく、ひと・もの・こと・音・場・空間など、様々な他者との関係の中で立ち上がり、更新され続ける生成的なプロセスであるということである。

本研究は、これまで提案してきた「アートメタ認知」の視点を土台としつつ、制作のプロセスをふり返ることにとどまらず、表現がどのような関係の中で生起し、どのような作品として立ち上がっていくのかに目を向けようとする試みであった。生成のプロセスに目を向けることは、作品の価値を相対化することではなく、子どもが経験していることが形や構造として立ち上がってくる表現に教師自身も関わり続けることである。「ともになっていく」という考えは、子ども・材料・場・他者などが関係の中で同時に変わっていく在り方を、経験と作品の両面から捉え直す視点である。

今後は、これまで重視してきたアトリエ的学習環境についても、生成が生起し続ける場として捉え直し、意図的にリデザインしていく必要がある。教師には、子ども・材料・場・他者などの様々な関係の中で、出来事として立ち上がる表現に参与し続けることが求められる。

(小沼・宮川)

#### 【引用文献】

森田亜紀. 2023. 芸術と共在の中動態 - 作品をめぐる自他関係とシステムの基層 -. 萌書房.  
NPO 法人お茶の水女子大学児童教育研究会. 2023. pp. 92-93. 第 85 回教育実際指導研究会要項.  
岡南愛梨. 2025. 子ども学第 13 号. pp. 51-75. 萌文書林.