

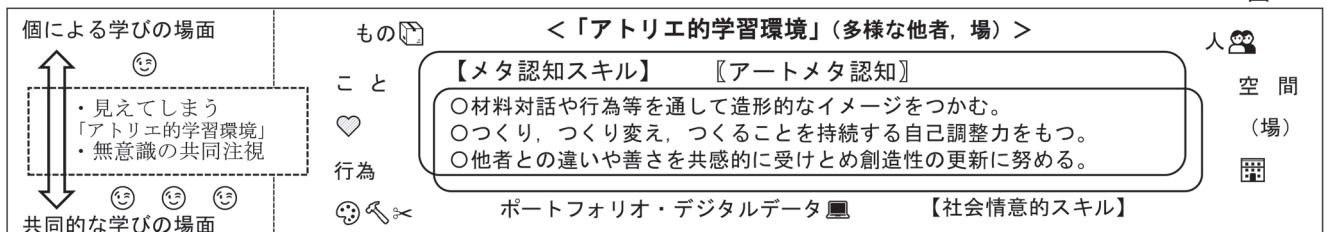
「アートメタ認知」

1 研究の内容

(1) 研究テーマについて

本部会は「造形的な学びの心づもり(2014～2018)」という研究テーマで「造形的な学び」の特性を探究してきた。それを基に2019年度より本校が取り組みを始めた研究開発課題「メタ認知と社会情意的スキルを育成する」に着想を得て「アートメタ認知」という創作的概念を掲げ研究テーマの更新をした。そして、「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、未知感の対象をわかっていく」(小沼 堀井, 2019)というわかりかたと「アートメタ認知」を定義した。さらに「アートメタ認知」が発揮される場として「アトリエ的学習環境」の影響があることに着目し、「アートメタ認知」の概念イメージを本校研究テーマ「学びをあむ」の主旨と関連させて図1の様に表示した。本校研究テーマ「学びをあむ」の“あむ”という行為には、自分の思いを形として創り出していくこと、必要に応じてほぐしてあみ直すことを含意している。その主旨に照らし合わせると図画工作の学びにそのまま重ね合わせることが可能であると受けとめた。造形活動には「アトリエ的学習環境」において材料やその形や色に働きかける活動と自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする二つの活動がある。これらは題材の特性によってどちらかに重みづけが行われる場合もあるが、子どもの身体感覚には一体化して響いていると捉えている。そしてここに働く造形的思考に「アートメタ認知」が埋め込まれていると本部会は考えた。学習者の活動が授業者や他者に見えてしまう「アトリエ的学習環境」においては無意識の共同注視が往還するため、必然的に個においても共同的な場においても自然発生的な相互交流が往還することになる。ここに図画工作の学びを“あむ”の実相の一つを見出すことができる。そこで「アートメタ認知」と「メタ認知スキルや社会情意的スキルの育成」の関係性を統合し、「メタ認知スキル」と「社会情意的スキル」の概念が交差する領域に「アートメタ認知」が在るという気づきを整理して図1にまとめた。

図1



(2) 今年度の研究の重点

昨年度の研究成果「アトリエ的学習環境」において「メタ認知スキル」と「社会情意的スキル」の概念が交差する領域に「アートメタ認知」が想定する概念が親和的だという気づきを得た。コロナ感染予防対応が緩やかに緩和される状況の中で「他者との相互の関わり合い」が息を吹き返し、「アトリエ的学習環境」の重要性が実感を伴って再認識されるにつれて「アートメタ認知」のよりどころが戻りつつある状況は光明である。奥村(2022)は「ある子の『いいこと考えた!』ってという言葉が出た瞬間に、周りの友だちも教室も教育プログラムも『みんないいこと』になるというか、そんな現象、出来事が『ひらめき』」とし、縁起という展開の中で起きる『ひらめき』や『結びつき』を大切にしてほしいと、「ひらめき」が協働的な学びの起点となる旨を述べている。この「ひらめき」という概念は「アートメタ認知」の具体として親和性が感じられ、日々の造形活動で「因果」に捉われて硬直しがちな身体性を解す予見性があるという意味で興味深い知見であると考えている。

一方、課題としては、「アトリエ的学習環境」の重要な要素である教師の役割の探究と検証である。指導と評価の一体化とはいうものの、臨機応変な授業改善へ道筋は言葉の響きほど容易ではない。本部会が目指す「アトリエ的学習環境」における教師の役割は「モノ・コト・場・人等」と相互に関わり活動する

子ども達を多角的、多面的に読みとり価値付け、協働的な学びを“あむ”ことにあるわけであるが、そのためにも、広義の意味における「評価」の実際と向き合うことは避けて通れない。これまでも子ども達の姿の中から「アートメタ認知」が発揮されている場面を断片的に捉えてきたが、「アートメタ認知」の真相を裏付けるには充分とは言えない。そこで今年度は、実践に即した「読みとり」の「実践の手立て（方法や読みとりの観点）の問い直しに重点を置いて実践に取り組んで来た。

（3）「アートメタ認知」を通した子どもの活動の読みとりについて

表1は「アートメタ認知」と学習指導要領が示す資質・能力を便宜的に対応させた表である。便宜的としたのは各項目がそのまま等価値に対応する概念ではなく、「メタ認知スキル」と「社会情意的スキル」の概念が交差する領域に「アートメタ認知」が在るとした「アトリエの学習環境」で造形的思考が相互に、重層的に行き交うイメージへの着目をことわるためである。そのニュアンスを伝えるためにも「アートメタ認知」を発揮している子どもの姿の読みとりの方策を明らかにしていく必要がある。そこで昨年度の課題であった「教師の役割」の言及として読みとりに潜在すると考えられる「翻訳」という行為に着目してみた。「翻訳」という語からは「直訳」や「意識」という言葉が連想される。それに倣えば、表1は「アートメタ認知」を学習指導要領と対照させるために「翻訳」をしたと考えることも可能である。「アートメタ認知」という創作的概念の汎用性を担保するためには「翻訳」による汎用的概念等との橋渡しが求められるのではないだろうか。また、一般的に普及している評価活動を概観すると、授業観察や活動記録（映像・画像）や作品・学習カード等を評価材とした「総合的判断」を評価に反映させるという理解が定着しているが、この「総合的判断」という行為には、授業者による「翻訳」が潜在的に反映されているのではないかと考えるわけである。もっとも過剰な「意識」が「違訳」へ逸れないように心づもりすることは「教師の役割」として大切である。

表 1

「アートメタ認知」で育成する資質・能力	学習指導要領が示す資質・能力
材料との対話や行為等を通して造形的なイメージをつかむ。	知識及び技能
つくり、つくり変え、つくることを持続する自己調整力をもつ。	思考力・判断力・表現力等
他者との違いや善さを共感的に受けとめ創造性の更新に努める。	学びに向かう力、人間性等

（4）「アートメタ認知」で育成する資質・能力の考察

①材料対話や行為等を通して造形的なイメージをつかむ。

「造形遊びをする」は、材料との対話や行為を通して、その形や色などから思い付いた造形活動を行うことから、①の資質・能力と最も親和性が高いと考えられる。逆説的には「評価が難しい」と敬遠されがちな「造形遊び」こそ「アートメタ認知」の本領を発揮する場ではないかとも考えられる。そこで第3学年「カラーボールで何しよう？」（造形遊び）における読みとりを考察したい。本題材は、本学の幼児教育演習担当より譲り受けた図2のカラーボールを活用した。偶然ながらこの縁起も「アトリエ的学習環境」の一つである。導入時に「あそぶ（球技運動除く）」または「つくる」等の活動が展開できそうだと共有をした後、図3や図4の活動が目にとまった。図3はカラーボールを転がす玩具で、領域としては工作の活動である。また、図4は「海鮮弁当」だそうで、立体に表す活動となる。図3はカラーボールを加工せず、ボールの特性を玩具の一部として活用している。一方図4は、カラーボール

を材料として扱いカニを表現している。さて、この異なる表現型式や技能を活用している活動をどのような観点で読みとるか悩むところであるが、



図 2



図 3



図 4

「アートメタ認知」では「美（善さ）」に向かうことへの着目を提起している。「アトリエ的学習環境」の活動は「美（善さ）」に向かうことを基盤としているので、ここに授業デザインとしての矛盾は生じないと考えている。このよみとり観点の問い直しを「翻訳」と捉えたい。

②つくり、つくり変え、つくることを持続する自己調整力をもつ。

図7は、木版画で使ったベニヤ版木を任意の曲線で切り分け、ホゾ（切込み溝）で接合して組み立てる第5学年「糸のこスイスイ」の活動である。この組み合わせは想像以上に難しい作業なので、活動過程で多くの試行錯誤が繰り返される。まず、上段の画像から隣席の友人の手が補助している様子が確認できる。次に中段の画像では、部品をつかむ作者の右手と作品本体を支える友人の手が交差しており、自然発生的な「共同」的行為が「協働」へと更新されて下段の完成へと導かれた経緯を読み取ることができる。この例は「他者との相互の関わり合い」が行き交う「アトリエ的学習環境」の典型ではあるが、想定を超える難易度を乗り越える「自己調整力」を育む場の空気感として重要である。単に困っている友人を手伝うという倫理観のみが働くのではなく、各々が向き合っている活動に埋め込まれた困難さを身体性として実感し、共鳴するからこそ発生する応答である。さらには、「アートメタ認知」の基盤である「感じるというわかり方」が発揮されるからこそ、言葉を介さずとも、難しい個所や手伝う箇所の見通しが立つわけである。図7の二人が交差する手の力加減を調整する身体感覚には「アートメタ認知」の働きかけが反映されていると考えている。

図5



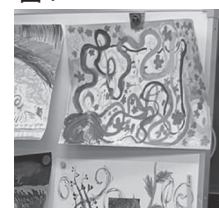
③他者との違いや善さを共感的に受けとめ創造性の更新に努める。

図8はアートカードから任意の作品カードを選びコピーして、画用紙の任意の場所に貼り、想起したイメージを絵の具で描き加える第5学年「まだ見ぬ世界」の活動である。対面する二人が同じカードを選び、表現様式も似ていたことが目に留まり、両者とも迷いなく、のびのびと筆を走らせていた姿を「美（善さ）」に向かう姿として読みとり画像に記録した。そして「お互いが影響し合っているように見えるね。」と声をかけたところ「僕は黒板に貼ってあるあの絵に憧れたのです。」と返答して図9の参考作品を指差した。他者の活動が見えてしまう「アトリエ的学習環境」での造形的コミュニケーションの影響は物理的距離にだけあるのではないことを再認識しただけでなく、子どもの活動の読みとりの手立てとして適切な聞き取りや対話の重要性も確認できた。もし、この場面での対話が無ければ、図8の子どもの表現意図を「違訳」したまま済ませていたことになるわけである。

図6



図7



2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

(1)「アトリエ的風土（環境）」に埋め込まれた「アートメタ認知」を考える

2019年度は、ある男児が様々な媒体に触れ自分なりの善さを獲得していくことについて、その判断の過程を村井実（1978）の「善さの構造」や、「善さの構造」の解釈（図8）を引用し、「アートメタ認知」と「美（善さ）」に向かうことについて考察した。その事例から「アートメタ認知」は、様々な周辺他者との関わりの中で善さへ向かう際に生み出されるとし、「アトリエ的風土（環境）」に埋め込まれた認知であると考えた。2020年度はアートメタ認知が発揮される「アトリエ的風土（環境）」¹という場における、様々な他者との相互の関わり合いで変容する子どもの表現について発表した。2021年度には、子どもが紙を扱う際の自分の意図しない皺を「醜い」とすぐに決めつけてしまうことについて、「未知未感の対象をわかっていく」ということに閉じていると考え、「皺」をテーマに授業を行なった。その授業では、自他の関係や、関係することによって自分の表現の善さが見えてくる子どもの姿を捉え、周辺の他者との相互の関わり合いによって「未知未感の対象をわかっていく」という「アートメタ認知」が発揮されたと捉えた。

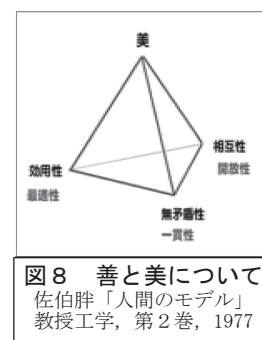


図8 善と美について
佐伯胖「人間のモデル」
教授工学、第2巻、1977

しかし、昨年の実験指導研究会の協議会では、「もの」の存在を忘れてはいないかというご指摘をいただいた。たしかに、図画工作の教科特性として、何か立ち現れてくるものがあり、その「もの」が関係の

¹ 美馬のゆり（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、通常教育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。

中でどのように現れてくるのかという事は非常に重要な視点である。

この「もの」について、森田 (2023) は芸術の領域における他者との関わりを「自他の差し向かいの二項関係ではなく、『作品』を第三項とする三項関係である。」とし、作品の存在やはたらきを問い、他者との関わりや社会についてアーレント (1958) の「物 thing」を手がかりに、「芸術作品が純粋な独立した『もの』であることによって、人と人とが複数性を保持して共生する公共世界に位置し、人と人をつなぎ—隔てる『介在物』であることを求めたからだと考えられる。(略) 多くの芸術論が、作品の『内容』、作品によって『表現』される何事かを重視するのに対し、アーレントは芸術作品が『物』であることを重視する。『物』であることによって芸術作品は、人と人との間の『介在物』でありうるからである。『内容』や表現される何事かは、見たり聞いたり触れたりできる『物』にならない限り、人と人が関わる公共世界、活動の領域にあらわれることができない。ここで改めて、『物化』という制作のはたらきが問題になるはずだ。アーレントの議論は、われわれが前著において、芸術作品の制作を、頭の中の出来事ではなく、『物』を生み出す過程として考察したことともつながってくる。」と述べている。

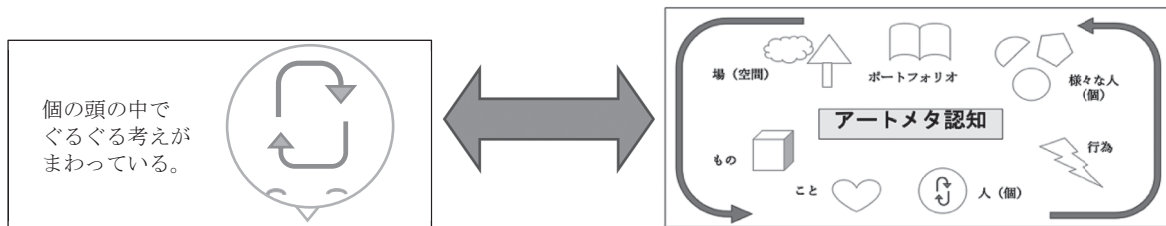


図9 「メタ認知」のイメージ
個の頭の中だけで考えがぐるぐると回っている。
個人の頭の中に還元されている。

図10 「アートメタ認知」のイメージ (2019～)
ことやもの、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。

ここで再度、アートメタ認知の図を参照されたい。アートメタ認知の解説には、従来の「メタ認知」について「個人の頭の中に還元されている」とし、それに対比する「アートメタ認知」は「複数性を伴う様々な他者に埋め込まれた」としてきた。

これは、森田 (2023) が指摘する「『芸術作品の制作』を、頭の中の出来事ではなく、『物』を生み出す過程」ということや「人と人とが複数性を保持して共生する公共世界に位置し、人と人をつなぎ—隔てる『介在物』であること」ということに、それぞれ「メタ認知」「アートメタ認知」の定義が重なる。

このことから、アートメタ認知における「もの」をアーレントの「物」概念で考察し、作品＝「物」を生み出す過程に注目したい。例えば、筆者が彫刻作品を制作していた時に、何もない芯棒に粘土を粗くつけていく間に形が見えてきたり、大きな丸太を眺めたりしていると、木の形の癖や個性が見え、そこからまるで木が誘導するように見えるということがしばしばあった。このような制作体験はよく知られたことではあるが、2019年に子どもの姿から題材化した造形あそび「土の造形」では、ある子どもが活動過程において土が生き物に見え、土の塊の形状から生き物を作っていく体験(その体験から後に題材名を「土さん一緒に遊ぼうよ」にした)や、その実践のエピソードにも、子ども達のいる風景が私に「見えてきた」と記述していた。

このことについて、森田 (2013) は、終章「2 中動態」の一節で『主体-客体』関係の成立の手前で主体を成立させる差異化、世界を現れさせる差異化、主体と世界とを同時に成立させる差異化、そのような差異化のはたらきが中動態で記述され、中動態を思考の範疇として考察される。差異化という概念は、主体が、あらかじめ主体であるのではないこと、世界が対象化された客体である以前に主体を超えた出来事の内に現れること、との関係で意味をもつ。芸術体験が中動態で記述されるのも、同様の文脈で理解できるだろう。」²と述べている事が参考になる。

これまでの研究や昨年の課題から、子どもや教師の「ものを制作する過程の言葉」に注目し、子どもの制作過程を考察する。

² 森田 (2023) は「媒介」を『差異化』でもある。」としている。

(2)「わたしのきもち、あなたのきもち」 図画工作 2学年 11月

本題材では、これまで経験してきた表現方法やモダンテクニックなどの技法を取り入れながら、水彩絵の具を使い10cm×13cm程度の画用紙に自分の感情を表す「きもちカード」を制作した。まずは、人はどんな気持ちになることがあるか、これまで経験した感情をその時の状況を想起しながら級友と共有した。そこでは、感情だけではなく、物事の状態や状況を表しているもの、言葉に表せない気持ちなど多様な声もあげられた。教師は「そんな時はどんな気持ちになるかな?」「どういう時にそうなるの?」などと問いかけながら、子どもがその時の状況と共に「自分のきもち」をイメージできるようにした。そして、制作した「きもちカード」を持ち寄り、感情をテーマにした遊びを考え、遊びの中でお互いの感情や表現の違いを鑑賞した。

①少しずつ混色し、色を探究するおさむ

おさむはパレットの上で混色し自分なりの色を作っていた。おさむは筆の上部を親指とひとさし指で摘むように持ち、パレットの中央に、青色と白色、混色して作っていた白が多く混ざった黄緑色を、小さな円を描くように少しずつ混ぜていた(図11)。その途中で、自分が気に入った色になったのか、薄い水色になったところで「きれいな色になってきた!」と近くにいた教師を見上げ声をかけた。その後、色を塗っていた途中の紙をもち、「どちらへんにしたほうがいいかな。」と紙を横にしたり、縦にしたり動かしながら、どこから塗ろうかと探っていた。おさむは紙を動かしている途中でどこに塗るのがいいか見えてきたようで、紙を縦に持ち、右下から左上に弧を描くように、また少しずつ少しずつ、短い線を描くように塗り、色を調整しながら慎重に塗り進めていった(図12)。

(略)

その混色の途中で、おさむは「あ、なんかちょっと黄色足しただけでこんなに変わった。」と声をあげた。教師は「違うね、ちょっと足しただけだったよね、今ね。」「見てた私も、色ってそんなに変わるんだね。」と応答した。その後、できあがった色に確信をもてたのか、今度は点でも、短い線でもなく、スーッと筆を抵抗感なく動かし、気持ち良く塗っているようであった。そして今度は、黄緑を混ぜるが、今度は最初に塗った色から全ての色と比較するように全ての色の上に筆を順番に置いた。



図11 少しずつ円を描くように混ぜていくおさむ

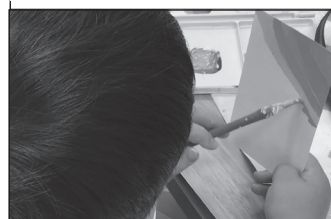


図12 少しずつ描き進める

②対象の訪れにひらかれていくおさむ

おさむは最初「色ができた!」と自分が成した事に対して喜んでいましたが、その後「なってきた」という言葉が発し始めるようになった。おさむ自身が混色していた当事者であったが、おさむはあたかも色が自分の元に訪れてきたような言い方をした。さらに教師も「色ってそんなに変わるんだね。」と、目の前でおさむが混色していた過程を見ているにも関わらず、色が自分達の意志で混ざり合い変容していったかのような捉えをしていたのである。他にも、教師はおさむのエピソードを書く際に、「気に入った色になった。」「どこに塗るのがいいか見えてきたようで」など、おさむが「した」「見た」のではなく、「なった」「見えてきた」という表現を用いていた。

このような①で挙げた記述を「芸術体験を中動態で記述」したものであると考える際の、カンディンスキーやゴッホ、エルンスト等の著書や語りを引用しながら「(略)実際に体験される制作の過程は、必ずしもそのような主体—客体、能動—受動の図式に収まるものではない。」という森田(2013)の指摘を踏まえて上記の記述を考察すると、アートメタ認知でいうところの未知未感のものごとをわかっていく過程において、おさむは自分が行為主体ではない認識をし、対象が訪れることにひらかれているように見える。これまで作品を作る作者が、「発想した」「作り出した」と能動態で記述していたが、制作過程で起こっている事を忠実に書き起こしていくと中動態の記述になり、その記述によって作者に想定されない「もの」が訪れる過程が見えてきた。さらにこの後、用具を欲するゆきの姿があり、アートメタ認知が発揮される場の設定についても考えた。

③様々な他者にすぐにアクセスできる場

ゆきが教師に求めたスパッタリングの用具は、教室から少し離れた場所の可動式の棚に保管してあっ

た。その棚には子どもが使うであろう材料や用具を少しずつ積み、いつでも出せるようにしてあるなど、即興的な子どもの表現に対応できるようにしてある。

ゆきは、教師に、「先生、先生、シャカシャカするやつってある？」と聞き、教師は「あ〜今（ここには）無いね。シャッシャって自分で飛ばしてみる？」と自分の筆で表現できることを伝えた。ゆきは「あれがあれば、雨降らせる。」と手でスパッタリング（細かな点の膜のような模様を表現する技法）のブラシを擦る手つきをして見せた。教師は「じゃあ次の時間で」と取りに行くことを約束したが、その時近くにいたおさむも「たしかにシャカシャカが欲しい」と自分の作品の上に手を置き、「この辺にシャカシャカが。」と声かけてきた。ゆきだけではなくおさむも欲していたことから。教師はゆきに「今すぐだったらアトリエにあるよ！」と声をかけた。その声を聞き、おさむは「あ、僕も！」と勢いよく駆け出していった。教師は「うん、そしたらいいおいで。」と送り出した。教室から少し出たところにある「メディア」の棚に様々な用具や材料が用意してあるが、ゆきやおさむ達はそこから網を見つけ、「あった！」と嬉しそうに持ち出していった。欲しい用具を見つけた嬉しさからか、シャカシャカ音を立てながら教室に戻っていった。



図 14 シャカシャカが欲しいと教師に訴えるゆき

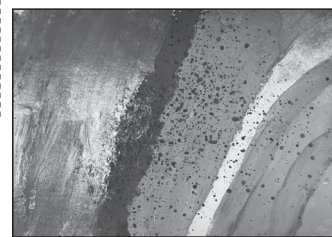


図 15 おさむのカード

ゆきやおさむがメディアにある棚からあみを持ち込んだ後、その用具の存在があつという間に教室に広がり、周辺のこども達も同じ用具を使って制作していた。このように、子どもがすぐに用具や材料などにアクセスできる環境が、周辺に埋め込まれた他者によってもたらされるアートメタ認知を働かせる場の特徴である事が言える。

3 行為主体が曖昧な言葉と揺れ動く場

この場面では、何度動画を見返しても、誰が誰に影響したのか明確に言えない状況があった。これまである特定の児童に焦点を当て、その児童から発信されたものが周辺に影響を与え変容させていたと見てとってきた。しかし、上述してきた「制作」の場における行為主体が曖昧で常に動きのあるアトリエ的環境では、誰が誰に表現（＝善さ）をもたらしたかということを確認に語る事は難しい。2で挙げた森田（2013・2023）の中動態論を踏まえれば、アトリエ的風土（環境）では、むしろ誰が誰にという主体がはっきりしない事の方が自然である。

これらのことから、「未知未感のものごとをわかっていく過程」において、行為主体が曖昧になり、「対象が訪れることに自分がひらかれていく」という第三の態がみられることも、アートメタ認知の特徴といえよう。

4 今後に向けて

森田（2013）が「中動態」を元に芸術体験を考察していたように、「中動態」という概念を元に子ども達の制作過程を考察し、行為主体が曖昧な言葉が飛び交い、そのような状況の中で、周辺の他者に触発される子どもの姿をみとってきた。その子どもの姿から、常に変容し揺れ動く場に「どこからともなく訪れる善さにひらいていく」という中動態の概念を取り入れ「アートメタ認知」を更新したい。今後も子どもや教師の行為主体が曖昧な言葉やその状況、常に揺れ動く場について着目し、さらに研究を深めたい。

（小沼・堀井）

〈引用文献〉

- Arendt Hannah. (1958). The Human Condition, The University of Chicago Press. 邦訳：ハンナ・アーレント著. (1973) 志水速雄, 人間の条件, 東京：ちくま学芸文庫.
- 刑部育子・美馬のゆり. (2001). アトリエ的環境における学び：木村実践に見るリフレクション. 『日本認知科学学会発表論文集』, 18, 234-235. 日本認知科学学会第18回大会.
- 美馬のゆり. (2005). 「未来の学び」をデザインする：空間・活動・共同体. 東京大学出版会. 東京.
- 村井実. (1978). 『「善さ」の構造』, (講談社). 東京.
- 森田亜紀. (2013). 『芸術の中動態—受容/制作の基層』, 329. 萌書房. 奈良.
- 森田亜紀. (2023). 『芸術と共存の中動態』, 117-133. 萌書房. 奈良.
- 奥村高明 有元典文 阿部慶賀 (2022) 「コミュニティ・オブ・クリエイティビティ」, 日本文教出版
- お茶の水女子大学児童教育研究会. (2021). 第83回教育実践指導研究会要項. お茶の水女子大学児童教育研究会. 東京.