

研究主題 子どもの学びの生成過程と成りたちに関する研究

要約：本研究は、子どもの学びの生成過程と成りたちを明らかにし、子どもの学びをとらえ支援することへの示唆を得ることを目的とする。事例として子どもの造形表現活動を取りあげ、その臨床過程に基づき考察した。この結果、二人の子どものあいだにおいて〈もの-かたち〉にふるまいを加えることで意味をつくり可視化させて共に知覚されていること、相互作用的に生成した“語り”を結束点として二人の活動が結びついていること、以上のような過程において相互主体的で間主観的な場が成りたっていることが明らかとなった。そして子どもの学びをとらえ支援することへの示唆として5点を導いた。

キーワード：子どもの学び、生成過程と成りたち、意味生成、間主観性、造形表現活動

I はじめに

1. 問題の所在と研究の目的

『小学校学習指導要領』、「第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針」¹⁾（文部科学省、2008年）では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し」と、目標として「生きる力」が位置づけられている。この「生きる力」とは、変化の激しい社会を生きるための資質や能力のことであり、固定化した知識や技術を指すものではない。価値を固定的にとらえ、そのすべてを教材そのものに求める学習では、変化の激しい現代を生きるための資質や能力をはぐくむことにつながらないということである。

そのため価値は主体としての学習者が客体としての教材や他者とのあいだにつくりだしていく意味であるというとならえが必要であり、そうした意味生成としての学びが求められている。

学びとは単に対象世界に対する理解といった認知的な習得を意味するものではなく、他者との出会いと対話や自分自身との対話を含んだ複合的な過程そのものであり、本研究では子どもの活動の臨床過程²⁾にもとづき子どもの

学びを考察する。

そこで本研究では、子どもの〈もの、こと、人〉³⁾とのかかわり合う過程における意味の生成過程と成りたちを学びと位置づけ、子どもの実践に基本を求め、学びを実践的に生成し成りたたせているものを明らかにしていく。そして目的として、子どもの学びをとらえ支援することへの示唆を導く。

また、学びをとらえる際に間主観性の問題は、学びが起きている時に深く結びついていることが、筆者の経験や実践記録、授業の参与観察より考えられる。そこで本研究では、子どもの学びの場面において起きている間主観性が、学びの生成過程と成りたちを解く鍵となり得るものと位置づけて、考察する。

2. 研究の方法

本研究は、大学院現職派遣教員である筆者が、大学院授業科目で研究開発をした学習活動を勤務校において授業者として実践した図画工作科「造形遊び」の授業実践事例をもとにしている。事例は、学習活動場面での一人の子どもの活動過程に着目し、大学院生の協力を得て4名の児童について周知的・参与的にビデオ記録した。ビデオ記録をもとにトランスクリプト⁴⁾

を作成し行為の詳細な記述を行った。

そして、相互行為場面での子どもの行為の変容過程について〈もの、こと、人〉との関係に注目して考察した。

3. 学習活動の開発経緯

本研究で取りあげた「造形遊び」題材名「つなげて のぼして かえてみて」は、上越教育大学大学院平成 19 年度授業科目「意味生成表現特論」において研究開発し、J 市内の K 小学校の協力を得て大学院生により実践することで検証考察された学習活動である。

研究開発にあたっては、「造形遊び」の学習活動の開発を目的とした。「造形遊び」の学習の特質を、イメージや構想をもとにした表現活動ではなく、材料などをもとにした表現活動ととらえて、そのような学習活動が成りたつように題材名、材料や場を設定した。その結果、題材名については「つなげて のぼして かえてみて」とものをつくり変えていく行為とその過程を提示するようにした。また材料と場の設定については、子どもたちの中にもある「表現とはイメージや構想をもとにする」という既成概念を崩す目的で、必要と思われる以上の大量のダンボール片を準備した。なお、ダンボール片はダンボール工場から出た廃材を活用し、形態は長短、大小さまざまであった。

そして J 市立 K 小学校 1 年生を対象とした授業（2007 年 7 月）及び、J 市内小学生異学年を対象とするワークショップ（2007 年 12 月）において先行実践した。

4. 授業実践の概要

- ・日時 2008 年 2 月 12 日 5, 6 限目
- ・対象 I 県 S 市立 M 小学校 3 年生 22 名
- ・主題 材料と遊び、表現を思いついて楽しむ（材料をもとにした造形遊び）
- ・題材名 つなげて のぼして かえてみて
- ・目標 材料に関心をもち、働きかけの中で発想したことをもとに思いのままに表すことの楽しさを味わう
- ・場所 ワークスペース（教室前のオープン

スペース）

5. 学習活動（事例）

事例は、着目した和夫（仮名）君の孝太（仮名）君との造形表現過程での相互行為場面である。事例を活動の質の変化をもとに 3 つの場面に区分し、本報告では〔場面 2〕をとりあげる。

〔場面 1〕 題材との出会い

〔場面 2〕 つくり表わす

〔場面 3〕 全体での鑑賞と後始末

本報告で取りあげる場面に至るまでの活動の状況は次の通りである。

「〔場面 1〕 題材との出会い」の場面では、子どもたちは題材名の提示を受け、次にブルーシートで隠されていた大量のダンボール片と出会った。ダンボール片の量に子どもたちから驚きの声が上がった。

子どもたちにとってダンボールカッターが初めて使用する道具であったために、その使用方法についての説明を受けた。

その後、「〔場面 2〕 つくり表わす」活動へと移っていった。使うダンボール片や、活動の形態等については、子どもたち個々の意思に任されていた。大量のダンボール片の山からダンボール片を選びとる中で、隣同士にいた和夫君と孝太君は一緒に活動することを話し合った。

次に二人で場所を決めて、それぞれ 1 枚ずつ持った身の丈ほどの大きなダンボール片を床に置いた。そして和夫君は、ダンボールカッターで切り始めた。しかし、間もなく和夫君は指に擦り傷を負う。それ以降、和夫君はダンボールカッターをしまい、使おうとはしなかった。

ダンボールカッターを使わないことにした和夫君と孝太君は、1 枚の身の丈ほどの大きなダンボール片の両端をそれぞれに持ち、2 つに何度も折り曲げることで切り離れた。そして切り離れた 2 枚のダンボール片を、ガムテープでつなげた。和夫君と孝太君は、ここまでの活動で意味するものを意図していたわけではなく、ここでつくられた〈もの-かたち〉に、まだ意味するものはない。

II 研究の概要

1. 意味の生成過程と成りたち

つくり表わす活動の初期段階より、和夫君の孝太君とのあいだにおける意味の生成過程と成りたちを明らかにする。

事例では、意味されることをもたない〈もの一かたち〉に、和夫君がふるまいを加えることで“巨大のこぎり”や“巨大ダンボールカッター”としての意味をつくり、可視化させて、孝太君にも意味が共に知覚された。さらに和夫君の〔〈もの一かたち〉+ふるまい〕に孝太君のふるまいが加わることで、新たな“巨大のこぎり”や“巨大ダンボールカッター”としての意味が協働的につくり、和夫君と孝太君のあいだに意味が共有化されていった。

また、つくり表わされているものが和夫君と孝太君に共に《へび》として知覚された。意図したり予期したりしたわけではないのに、二人に通じ合うかのように同じ知覚が生まれたのである。このような現象が生まれる場について、木村敏は西田幾多郎を引用し、次のように述べている。

「のちに西田は「自己の根底」であるこの場所を、「私」と「汝」という絶対に他なるものを「統合」する共通の場所として「絶対の他」と呼んだ。《自己が自己自身の底に自己の根底として絶対の他を見るということによって自己が他の内に没し去る、即ち私が他に於て私自身を失う、これと共に汝もまたこの他に於て汝自身を失わなければならない、私はこの他に於て汝の呼び声を、汝はこの他に於て私の呼び声を聞くということができる。》「私」と「汝」は、つまり自己と他者は、相互の「あいだ」に意識的な関係をもつ前に、すでにそれぞれがそれぞれの自己をそこに於いて見出している「絶対の他」の場所で、直接無媒介的に通じ合っている。この「絶対の他」の場所は、自己にとっても他者にとっても絶対に他なるものでありながら、それゆえにこそ両者を通底している。」⁵⁾

これを本事例に引き寄せるならば、和夫君は《へび》を見ることによって、“レースのコース”が「絶対の他」である《へび》の内に没し

去った。一方の孝太君もまた《へび》において、孝太君の“レースのコース”を失っているといえる。だから和夫君と孝太君は、相互の「あいだ」に意識的な関係をもつ前に、すでにそれぞれが「絶対の他」である《へび》＝孝太君の〔〈もの一かたち〉+ふるまい〕において通じ合っているといえる。また、木村は

「主観と主観とのあいだに間主観性が成立するのではない。むしろ間主観性のほうが、個々の主観を主観として成立させるのである。」⁶⁾

と述べていることから、相互主体的で間主観的な場として成りたった《へび》が、和夫君と孝太君のそれぞれの主観を成りたさせているといえる。

2. つくり表わされるものの生成過程と成りたち

つくり表わす活動の中期段階と後期段階より、つくり表わされるものの生成過程と成りたちを明らかにする。

中期段階では、和夫君と孝太君が、つくり表わす《へび》とその《へび》の意味を生成していく過程を明らかにした。和夫君が《へび》の部分をつくり、孝太君が“棒人間”をつくるというように活動を分化しながらも、二人によって“棒人間”に《へび》の“えさ”という意味がつくられていた。〔《へび》の“食べること”〕の“語り”の生成を結末点として、二人がゆるやかにつながり合っていることが認められた。

後期段階では、和夫君と孝太君が《へび》と一体化して協働的にふるまうことで、新たな意味を生成し《へび》の《物語》を成りたさせていた。さらに二人が一体化してふるまったために壊れた《へび》の“とさか”の修復に際して、第2章で取りあげた《へび》の知覚の場面と同じように相互主体的で間主観的な関係が二人に成りたっていた。そして和夫君に、今までと違った孝太君との出会いと、同時に今までと違った和夫君自身との出会いが生まれ、和夫君と孝太君が相互に主体として成りたっていた。

III 研究のまとめ

以上の考察をふまえて、以下のように子ども

の学びをとらえ支援することへの示唆とする。

1. つくり表わすものとの関係に現れるふるまいをとらえる

和夫君が示した〈もの-かたち〉にふるまいを加えることで〔〈もの-かたち〉+ふるまい〕の意味が可視化され、孝太君にも意味が共に知覚された。さら孝太に意味が引き受けられることで、新たなふるまいを生み、新たな意味が協働的につくられていた。ふるまいを伴った行為にこそ子どもにとっての対象への意味が立ち現れている可能性があり、重要な意味を持つといえる。

2. 志向性に起こる〈ずれ〉をとらえる

対象の知覚のされ方や対象へのかかわり方などの二人の志向性に〈ずれ〉が伴っていた。この〈ずれ〉が次の生成への契機となっていた。〈ずれ〉は学びの生成過程を起こすものとして、とらえるべき要素である。

3. 感覚・活動とイメージ、自己と他者、における関係の動きをとらえる

和夫君のつくる活動の初期段階では、〔〈もの-かたち〉+ふるまい〕を介した新たな意味の生成過程を縦軸、生成された意味の孝太君（他者）とのあいだ

での成りたちを横軸として、学びをとらえることができる。このようにとらえて図に表わすと、和夫君の学びが一つの局面にとどまることなく動いていることが明らかである。よってむしろ学びが一局面にとどまっている場合は、活動が停滞していると考えられ、子どもが動きを起こす支援を必要としている状況にあると考えられる。

4. 生成される”語り”をとらえる

和夫君と孝太君は共有した意味を介して活動を展開していく際に、”語り”の生成を結束

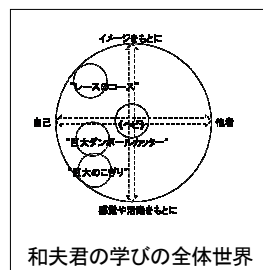
点として二人の活動がつながり合った。子どもたちの”語り”を、つくり表わす活動の世界を展開し深めていることとして、とらえることが必要である。

5. 相互主体的で間主観的な関係の現れをとらえる

相互主体的で間主観的な「絶対の他」の場を介して和夫君と孝太君があらためて個々の主観（自分）を成りたたせていた。このことは、個々の主観が成りたつて間主観性が成りたつたのではなく、間主観性と個々の主観は相互作用的に成りたつたということであり、教師は、一人一人の子どもを主体として成りたたせようとするならば、間主観性の成りたちをまずめざすべきであるといえる。

本研究の示唆は、子どもの学びを外側からとらえるためのものではなく、実際の学びにおいて起きていることである。

授業の中での学びの支援として前提となる子どもと共に立ち合い感じ合うことについての具体的な示唆については、今後の課題とする。



1) 文部科学省、『小学校学習指導要領』, 文部科省, 2008, p. 13

2) 子ども学びの実践は、複雑性に満ち、因果論的にはとらえきれない相互作用的な過程にある。よってその実践から離れて見て論理化し客観性をもたせ普遍化できるものではないととらえ、研究者が実践に周辺の・参与的にかかわりながら起こっていることを確かめるという意味で「臨床」とした。なお中村雄二郎は、こうした〈臨床の知〉についての構成原理として〈コスモロジー（固有世界）〉、〈シンボリズム（事物の多義性）〉、〈パフォーマンス（身体性を備えた行為）〉を挙げている（中村雄二郎、『臨床の知とは何か』, 岩波新書, 1992, p. 9, pp. 133 - 136

3) 本研究中で用いる〈 〉は、一般的な固定的意味では表現しきれない、さまざまな主体を受け入れる可能性のあるものを、” ”は、さまざまな主体を受け入れる可能性のあるもので刻々と意味が変化していくものを、《 》は〈 〉で表現できるもので、他の〈 〉とは質の在り方が違っており、本研究で取りあげている事例の重要な鍵となっているものを表す。

4) 西阪仰、『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, pp. vii - ix

5) 木村敏, 『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp. 250 - 251

6) 木村敏, 前掲書, p. 250

指導 松本 健義