

# 小学校におけるワークショップ型学習に関する実践研究

—— お茶の水女子大学附属小学校の事例 ——

茂木 一司・郡司 明子

群馬大学教育学部美術教育講座

(2012年9月26日受理)

## Practical study on Workshop type learning in the elementary school

—— The case study of the school for children with elementary school  
in affiliate with Ochanomizu University ——

Kazuji MOGI, Akiko GUNJI

Department of Art, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 26th, 2012)

### 1. はじめに

ワークショップを巡る学習論の研究は、主にインフォーマルラーニング、つまり学校外の博物館・美術館・公民館などの社会教育施設や民間のアートエデュケーションNPO (CAMP、CANVAS、学習環境デザイン工房、など)、まちづくりや子どもの遊び場の研究、企業における人材育成教育、など多様な場で研究・実践されてきた。その流れの中で、2000年以降はゆとり教育の目玉であった総合的な学習の時間の導入に伴って、学校教育の中にも徐々に持ち込まれるようになり、2つくらいの特徴的な実践がみられるようになった。1つは、美術や音楽、ダンス・演劇などのプロのアーティストを学校に招聘して、授業実践に活用するアーティスト・イン・スクールのような活動、もう1つは学校教員が自ら実践する、いわゆるワークショップ型学習を総合学習等に導入する例である。先行研究には、上條(2001)<sup>1)</sup>、土作(2005)<sup>2)</sup>らがあって、前者はプロのアーティストの他に、構成的グループエンカウンターやパブリック・コミュニケーションゲームのファシリテーター

などをゲストに迎えて授業を組み立てる事例を紹介したもので、後者は一斉型授業とワークショップ型授業のそれぞれの利点を生かして、1つの有効な授業づくりをしようと試みたもので、ここではワークショップは道具的に一斉型授業の補助的な役割を与えられている。前書で上條は、総合学習へのゲーム的な要素の有効性について述べながら、学習方法を意識して、①調べ学習を中心とした「フィールドワーク型」、②ゲーム・表現活動を通して『気づき』を生み出す<sup>3)</sup>「ワークショップ型」の2つの分類をしている。上條は、授業へのゲーム的要素の導入が「楽しさ」だけでなく、「体験学習の原則である『知識を直接与えない』『動いて学ぶ』『気づきを促す』などを支える仕掛けになっている。すなわち、「ゲームの持つ『ルールの透明化』という方向性が『体験の組織化(体験を仕組む)』を行う」<sup>4)</sup>ことを指摘する。

また、アーティストを学校に招聘し、活用する事例は、堤康彦(敬称略)の「芸術家と子どもたち」のエイジアスの実践のように10年以上の実績を持ち、活動を広げてきたものもある<sup>5)</sup>が、多くはまだ緒に就いたばかりである。この他に、平成22年度から

始まった文部科学省の「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」で予算化された「児童生徒のコミュニケーション能力に資する芸術表現体験」によっても、主に演劇関係を中心として、アーティストや演出家が学校でワークショップをするという機会が増えた<sup>6)</sup>。これは、近年指摘される若者のコミュニケーション障害を問題点として捉え、「国際社会を生き抜く異文化コミュニケーション能力、世代間コミュニケーションの問題を克服する能力、そして、楽しい学校生活を送るための人間関係を形成していく能力、多様なコミュニケーション能力は、これからの時代を生きる子どもたちにとっての基礎的な能力となる」ことを踏まえ、「児童生徒に対し、芸術家等による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップ等の実技指導を実施することにより、芸術を愛する心を育て、豊かな情操を養うとともに、コミュニケーション能力の育成を図ることを目的として実施するもの」である。この他にも、地域や学校が独自にアーティスト等を招聘し、ワークショップを学校の授業の中で実践している例もあり、全体は把握できていないが、日本でもかなりの数の実践例があり、それは増加傾向にあると考えられる。しかし、周知のように学校教育は学習指導要領の法的な拘束力のもとに授業が構成されており、実験校を除いては、ワークショップそのものを学校で実施するには制約が多い。

そこで本稿は、そのような条件を踏まえながらも、独自のカリキュラムを編み出しているお茶の水女子大学附属小学校のアート部の考え方やそこで郡司明子が実践したワークショップ型授業実践を検討し、近年筆者のワークショップ研究のテーマ<sup>7)</sup>である「学校においてワークショップ(型)学習は可能か？」を探究する手がかりとしたい(茂木)。

## 2. なぜワークショップ型授業が注目されるのか？

「ワークショップ」は、①「手仕事のための仕事場・作業場・工房」(“Oxford English Dictionary” 2nd, 1989)、②参加型の研修会・研究会で、「講義など一

方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野民夫、2001)という定義が広く普及している。一般的に「日本では学習への参加や創造、双方向的などの側面が特に強調されるという独特な性格付けがみられる」<sup>8)</sup>と指摘されている。また、さまざまなジャンルで研究・実践されているワークショップは、「ファシリテーション=共感的支援」ということばが示すように、学習を支える「方法論」として捉えられる傾向が強いようである<sup>9)</sup>。

最近の日本におけるワークショップの大流行(?)の要因はなんだろうと考えてみるとやはり外国とは違う日本の教育、特に学校教育の事情があるように思う。明治以降現代まで、近代化による経済成長を支えてきた1つの要因が「教育(制度)にある」というのは間違いではないだろう。しかし、同時に行き過ぎた学歴社会が学校に行けない子どもを大量に生み、「いじめ」をはじめとした「さまざまな教育暴力」を生み出す要因になってきたことも見過ごせない。学校化された社会の教育工場の生産ラインで勝ち残るのは、大量の情報を素早く処理し、記憶し、再利用できる頭を持った人材の育成であり、それは「知識注入型・蓄積型学習=行動主義学力観」の成果としては大いに奨励されてきた。しかし、近年学力観は知識基盤社会に対応するために、PISA型と呼ばれるリテラシー型学力観に変更されてきている。つまり、そこではコミュニケーション力、協調性、創造性などにウェイトが置かれはじめてるのである。蓄積型の行動主義学力観は、考えて理解する「認知型学力観」へ、さらに友達と一緒に対話しながら、子ども同士が多様なイメージや考え方を交流させながら、授業が進んでいく「協同的な学習=分かち合う学び=社会構成主義学習観」に変化をきたしている。そこでは、他者との相互作用を通して、意味を構成していく行為も学習とみなしている。つまり、子どもたちは自分のやりたいことを実現していくために、教師から一方的に与えられた所与の定義集を覚える競争をするのではなく、自分が学びながらつくり出した意味と他者のそれを伝え合い、共

有し、そこから新たな意味や世界をつくり、生きていこうとしているのである。ここで注意しなければならないのは、行動主義学習観、認知主義学習観、社会構成主義学習観は時系列的に発展的に捉えるべきではないということである。すなわち、行動主義学習観→認知主義学習観→社会構成主義学習観ではなく、行動主義学習観+認知主義学習観+社会構成主義学習観が現在の複雑な学習を支える基礎的な理論になるということである<sup>10)</sup>。

日本におけるワークショップ(型学習)の隆盛は、日本の上意下達型中央集権型の強い教育の特徴へのカウンターカルチャー的対抗的な教育という意味合いが強く、それはそのままワークショップの持つ汎学び的な学び=unlearningに共通する(茂木)。

### 3. お茶の水女子大学附属小学校の「アート」の授業

#### 3.1 学習分野「アート」設立の経緯

お茶の水女子大学附属小学校では、平成13年度～15年度まで「幼稚園と小学校の連携を重視した教育」をテーマに研究を行ってきた。日本で最初の幼稚園として歴史を重ねている同附属幼稚園は、日々の生活(遊び)そのものに学びの芽を見出し、子どもの自然な営みに寄り添いながら学びの可能性を広げている。子ども主体で生活そのものから学びを立ち上げる保育実践を積み重ねてきた幼稚園と、比較的教科教育の特色が強い小学校では、移行の際に段差があるのは自明である。そこで、幼小連携研究のもと望ましい幼小の接続を考慮するにあたり、より“なめらかな接続”を目指す小学校側の対策として、各教科が枠組みを超えてゆるやかにつながり合う「学習分野」を形成した(平成14年度)<sup>12)</sup>。その際、研究実験として継続してきた「造形科」(昭和51年～平成13年)に変わる学習分野として「アート」を立ち上げた(辰巳豊・郡司明子)。

なぜ「造形」から「アート」という名称を採用したのか。大きく二つの理由がある。一つは、教育の起点を「子ども」とし、すべての学びが子どもから始まるという精神を謳うにあたり、かつての「造形

科」が取り組んで来た壮大な教育理念<sup>13)</sup>に共感はするものの、「造形」という表記や響きがどこか大人主体で、子どもの目線や意識から離れているのではないか、という話し合いが進行したこと。二つ目は、「造形」(形・色・質感という要素)における分析的な学びの方向を転換し、より統合的で全体性を意味する「アート」(生きるための技法=からだ・コミュニケーション・表現・想像力・創造性に関する要素)<sup>14)</sup>に着目し、身体性を重視する造形活動を通じた学びを目指す必要に迫られていた為である。それは、目の前の子ども(弱ったからだ)を生そのものに向き合わせる=「(広義の)身体性」回復への願いであった。これらの理由から学習分野「アート」が設立され、子どもの実態という必然性に支えられ、学びの質的変換と活性化を目的とした「根源的能動的な学び」(佐伯胖)のあり方を探る実践研究となっていった。

#### 3.2 学習分野「アート」のあゆみ

「アート」設立後の大まかなあゆみをたどってみたい。まず、平成13年度～15年度の幼小連携研究に際し、学習分野「アート」の基軸を心身の統合を意味する「からだ」に据え、感性を働かせることの具体的なメカニズムとして身体感覚の働きに注目した。美術作品の鑑賞において対象をまねして身体表現で捉えることや、造形遊び等を通じてダイナミックに“外なる身体性”を解放する一方で、自己内対話を促す“内なる身体性”に基づく実践研究を重ねた。平成16年度には「アート」学習における身体性のカテゴリとその実践例をまとめ、「からだ」を基盤に(ひらく)(感じる)(問う-聴く)(表す)といったキーワードに則して子どもたちに育みたい資質や能力を明らかにした<sup>15)</sup>。

「アート」設立と共に、前掲出の「芸術家と子どもたち」エイジラスとの連携のもと、身体性への造詣が深いアーティスト(造形作家、ダンサー等)によるアート活動を数多く展開できたことも、学校教育における教科や授業の枠組みを根底からゆさぶり、原初的で根源的な学びのあり様を教師や保護者が捉え直す=unlearningの機会となった。

つぎに、平成17年度～19年度は「協働」をキーワードとした幼・小・中の連携研究において、造形活動にはひと・もの・こと・場所とのコミュニケーションが成立することを実践研究の中で明らかにし、12年間のアート教育を「学びの概要」一覧にまとめた。「からだで感じて」「つくり出す喜び」「生活を豊かに」「みる楽しみ」といった育みたい資質・能力の分類に基づき、具体的な活動例も明示した<sup>16)</sup>。

さらに、平成20年度～22年度は「公共性」と「アート」学習の接点を探る研究課題に挑戦してきた。身体性・自分らしさの追求・他者の尊重・共感・相互交流を育む場＝「アトリエ的な学び」の活性化に向けて実践研究を重ねてきた<sup>17)</sup>。お茶小では学習全般において共通に育む「公共性リテラシー」として共感・賞賛・批判・提案といった要素を対人関係において捉えてきたが、アート部では独自に造形活動を通じた自己内対話として「私」自身に深く向き合う探索

活動のキーワードとして位置づけた。また、“違いを排除せずに考える”という全体テーマをより前向きに解釈し、“違いを楽しむ”という観点で題材開発や実践の意味づけを行った。このような志向は、異なる者が関わりあって、新たな意味や価値を生み出すワークショップにおける学びの本質に共通することだろう。

研究のあゆみの通り、お茶小がこの10年間で取り組んできたのは、「関わり合い」に集約される学び方の変革である。そこでは、子どもと共に探求する教師の立ち位置や、対話を重ねる教師同士の同僚性も話題にしてきた。まさしく「協同的な学習＝分かち合う学び＝社会構成主義学習観」の実践研究の蓄積と言えよう。その中でアート部は、身体性を契機とした「アトリエ的な学び」のなかで、「他者」との交流を経た探索活動において、新たな意思決定や合意形成に至るワークショップ型学習といえる授業実践

お茶の水女子大学附属小学校「アート」研究のあゆみ (H13-22)<sup>18)</sup>

学校全体の研究テーマ	年度	「アート」部の研究テーマ	指導助言者
「幼稚園と小学校の連携を重視した教育―関わりあって学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発―」 (文部科学省研究開発指定)	H13	今を生きる表現者 ―まずからだからはじめよう―	竹内 博 新井 哲夫
	H14	今を生きる表現者 ―からだが生み出すアート―	新井 哲夫 高橋 和子
	H15	今を生きる表現者 ―「からだ」で感じて関わって―	堤 康彦 矢木 武
ともに学びを創造する	H16	望ましいアート学習のあり方を探る	堤 康彦 矢木 武
「協働して学びを生み出す子どもを育てる―幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一環カリキュラムの研究開発―」 (文部科学省研究開発指定)	H17	コミュニケーションするうアート	堤 康彦 矢木 武
	H18	コミュニケーションするうアート (二年次)	大泉 義一 刑部 育子
	H19	アトリエ的な学びがうみ出すもの	大泉 義一 刑部 育子
「小学校における公共性」を育む「シティズンシップ教育」―友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する― (文部科学省研究開発指定)	H20	アトリエ的な学びがうみ出すもの (二年次)	大泉 義一 刑部 育子
	H21	アトリエ的な学びがうみ出すもの (三年次)	大泉 義一 刑部 育子
	H22	アトリエ的な学びが育むもの	茂木 一司 刑部 育子

を重ねてきた。その方法論としては、子どもの日常（生活における旬）から立ち上げる「創造活動」（総合的な学習の時間）を中核にしたり、他の学習分野と横断的かつ統合的につないだりするなど、より子どもの生活（衣食住）に根ざした活動や社会に意識を向ける学びを形成してきた。

そこで、①子どもの状況や旬に着目し、子どもから学びを立ち上げること②「アトリエ的学び」=協働して学ぶ仕組みを取り入れること③教師が活動そのものをファシリテートする中で共に学ぶ立場であることの三つの要素が色濃く反映されたワークショップ型の授業実践を紹介したい。

### 3.3 ワークショップ型授業実践「なりきりアート」

#### ①活動の設定理由

本題材は、造形的な表現活動によって、歴史上の人物になりきる楽しさを味わうものである。同時に、チームごとに、モデル、プロデューサー、スタイリスト、カメラマンといった役割を決め、それぞれの立場になりきって活動に参加する。4人の異なる立場を生かした関わりあい活性化し、協働して共につくり出す喜びや、みる楽しみを感じてほしいと願う。そして、誰もが必要とされる存在としてお互いを見つめ直していく活動にしていきたい。

授業実践を行った6年生は、一人ひとりが自分の進路に向き合い、多かれ少なかれ今後への不安を抱えながら学校生活を送っている。2学期になり、その思いはより顕著に、つぶやきや表情に表れるようになってきた。元気に校庭を走り回り、汗だくになって遊ぶエネルギーに溢れているものの、個々の苛立ちや摩擦も絶えない。一方、穏やかにあらゆる課題を乗り越えていこうとする前向きな姿勢を保つ子も見られる。様々な状況にある子どもたちが、関わりあって共通の目的に向かう中で、〔共感・賞賛・批判・提案〕の過程を経ながら、互いのよさを認め合い、自他の肯定感につながるような「アート」の活動を通じて、公共性リテラシーを育みたいと考えた。

6年生から歴史の学習が始まり、子どもたちは歴史上の人物に親しみを感じている。休み時間には歴史に関する内容を話題にしたり、『社会科資料集6年

生』の付録である歴史上の人物が描かれたカードを用い、遊びを生み出したりするほどであった。そこで、それらの人物が描かれた作品等を拠り所に、衣服や装身具などを造形的に表現したり表情も工夫したりしながら、その人物になりきる活動を設定した。なりきる=模倣への意識により、描かれたものを細部までじっくり見ることや、想像力を働かせて、形、色、質感までを身近な物に置き換えてイメージしようとする目が働く。このような見方を通じて、自分が関心を抱いた歴史上の人物になりきることから、遊び心を働かせて造形活動を楽しむと同時に、それぞれの人物や時代に関する興味も深まることを期待したい。

#### ②活動の内容と方法



上に挙げた歴史上の人物を提示し、興味が一致する者同士が集まり、4～5人のチームを構成する。同時に、モデル、プロデューサー、カメラマン、スタイリストといった役割を決めて、それぞれの立場になりきって活動に参加する。以下は、役割設定の意図と活動内容である。

- ・モデル：歴史上の人物に扮する、なりきることの象徴的役割を担う。撮影の際には衣装の着こなし、表情や姿勢、構えなどにも配慮が必要。変身願望を満たす。
- ・プロデューサー：総合的な演出等、皆の意見をまとめたり調整したりする。全体を見通し、活動そのものをリードするなど、チームのメンバーへの配慮も期待。
- ・カメラマン：最終撮影はもちろん、制作過程もド

キュメンテーションとして撮影記録しグループや全体で共有する。共感・賞賛を前提とし、仲間のいい表情や手もとの様子、関わりあう姿を捉える役割。

- ・スタイリスト：衣装や髪形、小物などの表現内容や方法を提案するなど、造形活動の中心を担う。日常的な他者に施す（髪を結う等）という姿を、「アート」という学びの場面で取り入れることの可能性を探りたい。

### ③活動計画（全9時間）

- ・歴史上の人物に出会う・役割決め、チームづくり：1時間
- ・歴史上の人物についての鑑賞活動・調べ学習：2時間
- ・歴史上の人物になりきるための製作・表現活動：2時間（公開研究授業）…⑥研究授業後の省察へ
- ・調整及び撮影：2時間
- ・学習過程をポスターにまとめ、ふり返る：2時間

### ④材料・用具の準備

- ・歴史上の人物8人のパネル『社会科資料集6年生』などから  
カラーコピー 例：卑弥呼・聖徳太子・紫式部・源頼朝・織田信長・豊臣秀吉・ザビエル・ペリー等

〈造形活動に必要なもの・例〉

- ・色画用紙・段ボール・絵具・カラーペン・布・木片・綿・モール・スパンコール・段ボールカッター・のこぎり・安全ピン・両面テープ・セロテープ・木工用ボンド・ホットボンド等

〈撮影に必要なもの・例〉

- ・デジタルカメラ（4人1チームに1つ）・撮影背景となるパネル等
- 〈ポスターづくりに必要なもの〉
- ・模造紙等・カラーペン・活動中の写真（子どもの撮影による）

### ⑤活動の流れ

#### 1) 歴史上の人物との出会い～チームづくり



- ・興味ある人物、または取り組んでみたい役割を選び、チームを構成する。

・自己主張、譲り合いの様子を見守り、場合によっては、教師が調整に入るが、子どもたちによる話し合いで決定する。

#### 2) 各チームで選んだ人物について調べる

- ・各チームに人物紹介の資料等を配布。積極的に参考書等を持参する子もいた。
- ・ワークシートを用意。メンバーの確認、選んだ人物を模写する、人物紹介を書く、必要な材料を挙げる、チームのめあてを書く欄を設けた。
- ・模写をすることにより、対象をじっくり見て、製作上の課題を見つける時間となった。



#### 3) 歴史上の人物になりきる

- ・アトリエにある材料を駆使し、衣装小物などを作成する。
- ・紙や段ボールで立体にする、木を切る、削る、磨く、布で簡単な衣装をつくる（安全ピンやゴム、ホットボンドで接着）など、これまでの造形活動の経験を総合的に活かす場となった。
- ・それぞれの役割はあるが、皆で製作し、モデルが



なりきる過程に参加する。

#### 4) 歴史上の人物になりきって撮影



- 視線、表情、姿勢など、プロデューサー中心に、モデルに指示を出す。
- カメラマンは、背景にも配慮し、画面をどのように切りとるか、注意深く撮影を繰り返す。

面をどのように切りとるか、注意深く撮影を繰り返す。

- スタイリストもモデルのチェックに余念がない。

#### 5) ポスターにまとめる

- ポスターづくりに役立つ写真は、予め教師が選んで印刷し、提供した。
- アトリエに印刷機も用意。SDカードを入れて、その場（印刷機の画面上）で印刷したい写真を選び、ポスターに使用できるようにした。
- ポスターには、以下の内容にふれることを確認した。

i 歴史上の人物紹介

ii としておきの1枚(モデルが人物に扮した写真)

iii 製作過程の様子

iv 役割からみたメンバーへのメッセージ

#### 6) 全体を通じて

子どもたちが各自4つの役割に“なりきり”ながら、歴史上の人物に親しむ活動だった。他者になるということで「私」らしさへの気づきが生まれ、チームとしての「私たち」らしさを形成していく時間でもあった。歴史の学習において、身近に感じつつある人物に近づいていく過程で、チームそれぞれの豊

かなアイデアが具現化されていった。造形活動としては、紙、布、木材等、チームの表したい内容によって、材料や用具も幅広く多岐にわたるため、あらゆることを想定した準備が必要であった。また、既習の知識や技能の総合的な活用を求められる場面も多い。そこで、これまでの学習活動に遡って実践者自身が反省することも多々あった。提示した資料の読み解きなど、さらに鑑賞学習としての位置づけをより充実させることにより、表現活動への意欲も高まると感じている。

今後、改善したい内容は次のことである。

- 造形性に基づく鑑賞活動の充実
- 造形活動に用いる用具や材料の吟味、環境整備
- 活動をまとめる（リフレクション）表現の有効活用



ザビエルになりきる



ペリーになりきる



## ⑥研究授業における展開

本時のねがいは：役割を自覚し、進んで活動に参加するなかで協働して表現することを楽しもうとする。

なりきる対象（歴史上の人物）のイメージや特徴をとらえ、適切な材料や用具を用いて必要なものをつくり出す。

学習活動（流れ）	指導上の留意点と言動の省察	子どもの反応
<p>○アーティスト森村泰昌の表現活動のDVDを視聴 ○本時のめあてをもつ ○チームごとに、製作活動開始</p> <p>とまどいの「ペリー」チーム</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時のめあてと絡めてDVD視聴のポイントを伝える</li> <li>・子どもの表情に注目</li> <li>・各チームのめあてを想起させる</li> </ul> <p>〈用具の扱いにおける指導〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・のこぎりで切る際のぎこちなさ →「音を聴いて」</li> </ul> <p>〈形づくる際の助言〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・袖のつけ方は、既習経験を想起させる →具体的な解決策にならず T児が納得し、安心して活動できる助言にならない。</li> </ul> <p>→チームのめあてに沿って助言し、メンバー全体につながりべきであった。具体的な助言も必要。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピカソに扮する森村が目の表現にこだわる様子に大きく反応</li> <li>・自らの活動と重ねて捉える</li> <li>・なりきる活動への意欲をもつ</li> </ul> <p>〈疑問や戸惑い〉</p> <p>N児：夢中で力を込めて切る T児：「木が嫌がっているよ」</p> <p>←T児：「どうしたら脱ぎ着できる服になるかな。袖はどうしよう。」 ←数回にわたり、教師を頼る →別の教師の助言により、モデルが着て袖をつけることに (関係性が生まれる)</p>
<p>こだわりの「信長」チーム</p> 	<p>〈見通しをもつことへの助言〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・こだわりをもって、活動を進めるチーム。よい取り組みではあるが、時間との兼ね合いも心配。 「先を見通して、手分けした方がいいかもね。」</li> </ul>	<p>S児+R児：アルミ箔を共に貼る M児+G児：木を共に磨く →S児：アルミ箔に着色 R児：新たな施策を考える M児：布の裁断 G児：木を磨く</p>
<p>細やかな「卑弥呼」チーム</p> 	<p>〈関わりあいに注目、賞賛〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・和気藹々と表情豊かに取り組むチームの関係性や、個のユニークな発想やこだわりの技法等、具体的場面を捉えて賞賛。子どもの声に……。</li> <li>・正直、対応しきれず。それでも、言われたものは出す、聞かれたことには答える……。慌ただしい状況で、ゆったり落ち着いて子どもをみとる事ができない。</li> </ul> <p>→子どもの活動の広がりや想定し、材料や用具をさらに吟味して準備すべき。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・秀吉の袴、厚紙を立体にして入れ込み、形づくる</li> <li>・ダイナミックにジャンヌの甲冑を立体構成していく</li> <li>・卑弥呼の髪を細やかに彩る</li> </ul> <p>〈次々に質問、助言を求める〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・材料や用具の場所、思いを実現させる方法等、教師に助言を求める</li> </ul> <p>〈共感、賞賛、批判、提案〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カメラマンは、様々な場面を共感・賞賛的に撮影 「おお、それいいじゃん」カメラマンから自然に声が挙がる</li> <li>・モデルから着心地や違和感による批判、提案がなされる。</li> </ul>
<p>順調に進む「秀吉」チーム</p>  <p>○他チームの様子をデジタルカメラの映像（教師撮影）で知り、次回への意欲につなげる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習をふり返り、次時の内容を確認。</li> </ul> <p>→時間があれば、各グループの撮影した画像を用いたかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・T児の状況を把握できないまま授業を進める。一人ひとりの掌握に努めたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間の再発見、よさを取り入れたい。</li> <li>・他のグループの活動に興味を示す。</li> <li>・内容に夢中で活動が切り上げられずに、集合できないT児の存在。</li> </ul>

⑦授業実践の省察 一抽出チームの活動記録から一

■「信長」チーム：4人のこだわりと教師の立ち位置



「信長」チームのめあては「実験をたくさんして勇ましい信長に仕上げる」とあり、造形表現や写真撮影の試行錯誤を繰り返して行ってきた。光沢のある立派な甲冑に仕上げるためにアルミ箔は段ボールに貼るべきか、厚紙に貼るべきか。貼る際にしわを出さずに貼れるのはのりか両面テープか等、各自の中で、また、チーム4人の中であれこれ試してはこだわりの方法を生み出してきた。また、最終の1枚を撮影するにあたり、一連の写真（子どもカメラマン役撮影）のように様々な背景、ポーズ、表情なども積極的に試しては皆が納得のいくものをつくり出そうと探求している。

そもそも、「勇ましい信長」像にこだわったのも、

4人の合意形成による。資料集から教師が提案した信長画像は、穏やかすぎると一掃された。代わりに、スタイリストG児の手持ちの資料から勇ましく猛々しい信長画像が選ばれた。これには、「市民」の学習で一般的に信長像とされる画像とは似つかぬ信長の性格や生き様にふれたことが深く関与している。教師から与えられた既成のものをそのまま受け入れるのではなく（批判）、既習事項を活かして独自の思いを探求（提案）するあたりは、本校の研究を通じて育んできたシティズンシップの精神と言えよう。同時に、従来の「教師の存在＝権威の象徴＝従う」といった構造との異なりも明らかであろう。ここにも、ワークショップ型授業実践における教師の立ち位置の特徴が現れている。

■「聖徳太子」チーム：合意形成は息を合わせること



なりきり写真撮影後、①人物紹介、②製作過程を写真を用いて伝える、③感想（各役割から見た他

メンバーについて記録）などをポスターとしてまとめた。聖徳太子チームは、互いを尊重し合い、共感・賞賛・批判・提案を前向きに繰り返していたメンバーの集まりである。カメラマンのI児は、次のように記している。

「モデルのKさんは、写真をとる時とても苦労していました。プロデューサーのSさんは、20回もと直しように言ってきました。ぼくは、Sさんにとり直しと言われ、とてもつかれました。」このチームは撮影の瞬間、皆で息を合わせる心地よい緊張感があった。そして4人でデジカメのフレームを見ては、批判→提案→共感→賞賛を経て皆で納得のいく1枚＝合意形成にたどり着く過程を共にしていた。この20回という数＝撮影過程の中に、チームでの息づかいと共に「私たち」らしさをつくりあげていった長い道のりが伺える。

■「ペリー」チーム：授業実践であることの葛藤

このチームは、各役割において何となく活動しているが集束しない気分があり、注意深く対応する必要を感じていた。プロデューサーT児は、自ら服づくりを引き受け、その袖つけに苦心していた。（「展開」参照）モデルであるK児に途中段階の服を何度も着脱させ、試行錯誤を繰り返した。その際、スタイリストH児もカメラマンS児も、T児の苦労に共感することなく、自身の役割領域を超えることはなかった。次時以降、教師も方向転換の契機となる言葉かけをするものの、チームとしての高揚感や充実感には至らず、最終的な目標を共有できずに残念な時間

が過ぎていった。ものや場所など複雑に展開する6チームに対して、教師＝ファシリテーター1人の対応における限界と、強制力のある「授業」に対し、「アート」の授業＝ワークショップ型＝学び手の意思の尊重を自負するがゆえに強い“指導”に移行できないもどかしさを実践者自身が感じていた。ただ、最終のふり返りポスターにて、自分の役割から見た他のメンバーの活動について記す際、モデルK児は、プロデューサーT児に次のようなコメントを残している。「この中で一番、はたらいてくれた。今回のMVPだ。」わずかな記録であるが、絶えず自身に働きかけてくれた友だちの存在を、モデルという立場からしっかりと受けとめていたことに、実践者として手応えを感じた。他者の存在を大切に受けとめる一つひとつの物語を大事にすると共に、活動への意欲喚起に始まり、ファシリテーター＝教師としてのより具体的な活動促進への支援のあり方を探りたい。

### 3.4 アトリエ的学びが育むもの

「アート」の学習は、「アトリエ的な学び」の時空間で成り立つ。安定・交流・追求のステージが行き交う「アトリエ的ムーブメント」<sup>19)</sup>は、表現活動を通じた意味の生成過程であり、つくり、つくりかえ、つくり続ける中で追い求める「私」らしき創出のメカニズムであると考えてきた。「私」らしさの探求は「アート」学習の神髄である。ところが、先の授業実践記録における子どもの言動に着目することにより、「私」らしさの探求は、「私たち」らしさの探求にも移行し得るのではないかという考えに至った。「アトリエ的学び」の環境は「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なく、そこでのインタラクションが共有されること」<sup>20)</sup>に特徴がある。その場に集う者同士、互いに公開された出来事において、共感・賞賛・批判・提案を繰り返しながら個々の「私」らしさをすり合わせていく過程は、同時に「私たち」らしさの形成に向かうことを意味する。「秀吉」チームN児のふり返りにも「私たち」らしさの萌芽がうかがえる。「なりきりアート」を通し、様々なことが分かって楽しかつ

た。みんなで仲良く協力できたし、もっともっと頭が秀吉のことでいっぱいだった。4人それぞれの特別なものを生かしてこうやって4人だけの秀吉ができたんだと感じました。」

アトリエ的な学びが育むもの、それは一人ひとりの存在が尊重される「私」と同時に、「私たち」という響きの中に、共に生成してきた意味や価値を介し自信や誇りを含みもつことだろうと思う。おそらくこのことは、ワークショップに期待されている学びを継続的に丁寧を重ねていくことでしか実現できないのではないかと。学校だからできること、学校でしかできないことの中でワークショップ型授業が果たす役割も大きい。(郡司)

## 4. まとめにかえて —アートが拓く未来の学び—

拙稿は、郡司の「なりきりアート」がワークショップ型学習になっているかいないかを論じるのが目的ではない。しかし、この授業には私たちがワークショップ(型学習)と呼ぶ内容や方法が多く含まれ、それが次代の美術教育を拓く可能性を持っているように感じる。まず、「参加者の参加・体験・創造・協同学習」を重視するワークショップ型学習において、授業における学習環境のデザインの構成要素を仮に「空間」「活動」「共同体」とした場合(美馬・山内、2005)<sup>21)</sup>、(図工の授業への参加自体はもちろん自由ではないが)「どの人物になりたいか」によって、子どもたちは自主的に活動に導入され、モデル、プロデューサー、スタイリスト、カメラマンといった役割分担が明確な一体感を持ったチーム形成として活動を支える仕組み＝共同体ができていることがあげられる。それは、「越境型」で各自の関心によって結びついている「関心共同体」<sup>22)</sup>になっている点である。実践の紹介にある「信長チーム」「聖徳太子チーム」「ペリーチーム」はそれぞれの協同にさまざまな問題を抱えながら、チームがそれを越境しようとして、「葛藤」を繰り返す様子がうかがえる。また、この「葛藤」はワークショップのような自発的な学習においては、その学習環境の「活動」のデザインに

とって重要な意味を持つ。つまり、学びには「葛藤」を乗り越えた時に「学習者がその学びの意味を生成できる」ということである<sup>23)</sup>。すなわち、協同の意味はそのダイナミズムにあることは周知だが、それぞれの役割を果たし、さらに(自他の壁を)越境して、共同体としての成果を出す難しさを体験することの必要性を指摘しておきたい。山内は、「学習者がいろいろなところの『関心共同体』に参加し、…『好きで集まる』『自由に抜かれる』共同体への参加を通して、学びへの持続的関心を持てるようにする」ことを、「学校が持つ『学習を支えるために社会から配分されている空間、人材、人工物等』の学校の力」によって、組織としての役割を果たすべきだということ<sup>24)</sup>が、学校教育を考え直すヒントになるだろう。

もう1つ、この学習の「なりきり」活動が現代の学びを考える時優れている活動だということを指摘しておきたい。私たちは、ワークショップの題材開発において、日本文化・美術の意味を伝えるための異文化理解ワークショップをデザインし、「なりきりえまき」というワークショップを企画・実践し、理論付けを試みてきた。「なりきりえまき」は、絵巻の登場人物に変身により、なりきって、絵巻づくりをするというワークショップであり、今までイタリア・フィレンツェ、InSEA(国際美術教育学会)等で実践し、参加者(主に10代~20代の若者たち)の表現が爆発的に発展することを見てきた。その原因として、「なりきる」という行為の現代性を指摘したい。すなわち、「なりきる」=変身して自分とは異なるキャラクターになることとは、「コスプレ」などの日本のサブカルチャーによく見られ、(その解釈については諸説あるが)その行為は現代の若者がリアルな自己に直面することを避け、他者にすり替わったり、全体の中に埋没した方が自己を表現しやすい、という傾向であった。つまり、登場人物に「なりきる」という「身体化」によって、一気に表現がダイナミックで重層的になるのであり、これは(現代社会における)効率性からの脱却を示している。正解を効率よく処理すること以上に「なってみる」行為を通じた他者理解と自己表現が安全性を確保しやすいことを示している。コスプレは普段自己表現をし

ていない人ほどブレイクするという特徴があるのは理解できる<sup>25)</sup>。

「なりきりアート」の実践では、コスプレ的な表現を写真に撮影するということが出力としての目的になっているが、実際には参加者が学習における役割を演じる(なりきり)学習こそ意味がある。佐伯胖は最近の「アートの学び」に関する言説で、「私たちが、アートと出会うというときには、さまざまなものの中に入るという理解をする。そういう物事の世界の中に入るという理解の仕方と、それを外側から眺めてしまうという理解とに違いがあって、眺めてしまうような見方をしているとそれは、学校的なにかしら表面的なことを真似ていけばいいという発想になってしまう」<sup>26)</sup>と述べている。これは、佐伯の擬人的認識論(通称小びと理論)、つまり自分の分身である「小びとがものごとの色々な側面を『理解する』使命を色々な小びとに与えて放ち、世に出て、世界をかけめぐり、『活動』に従事して、『わたし』のところに報告に帰って来てくれる」という比喩的で能動的な関わりの重要性を指摘した論<sup>27)</sup>の発展系だが、郡司が授業で重視している「根源的能動性」のポイントについて、次のように指摘している。

「私たちはアートと出会うときには、《根源的能動性》というものに従うことになる。つまり自分の中から沸き起こってくるもの、自分の中からもなにか変化をつくりたくなることに向き合うことが非常に大事。学校的な身体技法とは、常に外側から行為を指示され、それに従うこと。自分自身で動こうとする根源的な能動性の出発点を大事にするということは許されないという身体になっている。根源的能動性にもう一度戻ることがアートとの出会いの非常に重要な点だと思います。」<sup>28)</sup>

つまり、「アートの学びをアートのにする」ことが新しい図工=アート(科)の設置の意味だということである。佐伯は、理解というのは言語以外にイメージや身体そのもので全体的に理解することが大切だという意味で、「アートすることをもうひとつの知の身体技法」<sup>29)</sup>として提案する。つまり、「私たちは、その世界の中にどんどん入り込む力が必要で、それがアートの理解というもの」<sup>30)</sup>で、そこにこそ図工

美術教育の存在の意味がある。

ここであらためてワークショップの定義、特に学習系ワークショップで用いられる定義について検討してみよう。苅宿俊文は、ワークショップを「他者理解と合意形成のエクササイズ」<sup>31)</sup>と定義する。苅宿はコンタクトインプロという即興ダンスを例にして、ワークショップがかかわり合い（コミュニケーション）を身体的に行う、すなわち頭だけでなく、全身で学ぶことを余儀なくさせ、そこで起こる他者との相互理解や合意形成のズレが意識できるという<sup>32)</sup>。

郡司の実践でもグループ学習における合意形成は重要なテーマとして意識されている。たとえば、「信長」チーム「勇ましい信長に仕上げる」の目標を、造形表現や写真撮影における「こだわりの方法」の試行錯誤の実験によって解決しようとする場面、「聖徳太子」チームの20回も撮影し直すタイミングを「息を合わせる」と表現することは合意形成を表面的に捉えて実行させているのではなく、子どもたちの活動における能動性が見てとれる。また、実体的な合意形成には至らなくとも、「ペリーチーム」のモデルK児がプロデューサーT児に残した「この中で一番、はたらいてくれた。今回のMVPだ」のコメント（評価）はワークショップ型学習が生んだ大きな成果として見るができる。ワークショップ型学習のような、子ども主体の学習における学校教師の役割はこのような「気づき」を丁寧に聞き取ることである。そして、普段このことの意味に気づかない子どもたちにその意味をきちんと説明することでもある。

さて、まとめにかえて、新学習指導要領の実施に伴う最近の実践研究に関する傾向について感じていることを述べて、拙論の結びにしたい。学習指導要領の「言語活動の重視」を受けて、教育現場での実践研究において、「対話」と称する「話し合い活動」を授業の中に組み込む例が急増している。いわばワークショップ型学習の学校の授業への取り入れである。それは図工美術教育も例外ではなく、たとえば（個人）製作の題材において、①課題からアイデア（スケッチ）を出す段階、②そのアイデアを吟味

し、考えを深めたり、修正したり、新たな視点を加え方向を発展させたりするために、グループ活動による話し合い=対話を活用する、③②の結果をセルフチェックし、思考を整理し、作品制作に生かす、という手順である。今までも黙って黙々と制作を強いられていた個人の表現=作品づくりの授業と較べれば、②のグループでの話し合いは「自分の話し=意見を聞いてもらえる／言える」という点で（特に図工美術の苦手な子どもたちにとっては）メリットはあると感じる。しかし、短い図工（45分）・美術（50分）の授業の中で交流をさせようとするのはどうしても交流そのものを目的にした授業になりがちである。交流が手段ではなく目的になってしまうのである（さらに、図工美術教育の場合には、特に自分の思いを表現する絵画や彫刻（立体）のような心象領域において、個人作品制作のために他の人のアイデアを活用しようとする場合には、話し合いによって、個人の思いが変更されること自体よいことなのかというのは簡単にはいえない問題である）。

「なりきりアート」の実践の場合はどうだろう。子どもたちは教師が場をその存在感でキープしている中で、さまざまな葛藤を体験しながらも、一定に時間内である種の結論をだしており、「他者理解と合意形成のエクササイズ」をきちんとこなしている。この題材はそもそも学習活動が総合的で図工の枠に収まっておらず、学習目標もグループ毎に異なる設定が可能になっており、それも（ワークショップ型学習の）成功の要因といえるかもしれない。

そのようなことから、協同学習の場合に大切なのは、「学びの総合性」だと考えている。それは、グループの中で安心して自由に意見交換ができ、なおかつ一定の成果を出せる創造的な雰囲気や力を持てる授業（場）づくりである。

授業において対話が必要なのはその通りである。しかし、対話が対話として授業の中で有効に機能するには、もっと協同性の高い学習環境を準備する必要がある、自分のやったことが特定の個人に利用されて終わってしまわないように、出たアイデアが共有され、最後までグループ全体の財産として生き、それを自由に生みだしたり変更できたりする柔軟で

創造的な関係づくり・場づくりを図工美術教育として考えることが、拙論のテーマである「(学校教育における)ワークショップ型学習の有効な実践」になると考える。そのためには、この国の美術教育を覆ってきた長い「題材主義的学習観」を「ワークショップ型学習観」、つまり「社会構成主義学習観」に変えていく必要がある。すなわち、「できる＝行動主義学習観」「わかる＝認知主義学習観」から「わかちあう＝社会構成主義学習観」へ、未来の学びはそんなに遠くにあるのではなく、私たちの日常のゆるやかな気づき＝学びの中にあることをもう一度ふりかえっておこう。(茂木)

註

- 1) 上條晴夫『ワークショップ型総合学習の授業事例集』学事出版、2001
- 2) 土作 彰『基礎学力がつくワークショップ型授業』学陽書房、2005
- 3) 前掲書1)、p.12
- 4) 同上、pp.13-14
- 5) 堤のエイジアスの活動に関する詳細な考察として、茂木一司「アートが学校や地域を変える『芸術家と子どもたち』のASIASの活動などを中心に」(37-71頁)、苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び2 場づくりとしての学び』東京大学出版会、2012所収)があるので、参照のこと。
- 6) 平成24年度(児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験)「次代を担う芸術表現体験事業」(学校申請分)採択一覧 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/commu/1307906.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1307906.htm))では、採択101校の内訳で演劇83校、ダンス5校、メディア芸術4校、音楽6校、美術2校、その他1校の割合であった。
- 7) 平成22-24年度 日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B)「アート・多文化・伝統・身体・メディアを活用する表現と協同の創発的な学びの場の開発」(代表：茂木一司 群馬大学教育学部教授)で、研究目標としてあげている。
- 8) 茂木一司代表編集『協同と表現のワークショップー学びのための学習のデザイン』東信堂、2010、p.10
- 9) 堀公俊・加藤彰(2008)「ワークショップデザインー知をつむぐ対話の場づくり(ファシリテーション・スキルズ)」日本経済新聞出版社、ちょんせいこ(2009)「学校が元気になるファシリテーター入門講座」解放出版社、など。
- 10) 苅宿俊文の2011年12月の群馬大学教育学部における「フレンドシップ事業：コミュニティー学習ワークショップ」での講義に基づいてまとめた。
- 11) 「鶴見俊輔は、戦前、ニューヨークヘレン・ケラーに会ったという。彼が大学生であることを知ると、「私は大学でたくさんのことをまなんだが、そのあとたくさん、まなびほぐさなければならなかった」と言ったそうである。その「まなびほぐす」というのはアンラーン(unleran)」のことであり、彼がそのときにはじめて聞いたことだであったが、意味はすぐにわかったという。「型通りにセーターを編み、ほどこいて元の毛糸にもどして自分の体に合わせて編みなおす」という情景が想像された」とのことである。(鶴見俊輔「対談後考えたー臨床で末期医療見つめ直す」(『朝日新聞』2006.12.27朝刊より)佐伯胖は、このアンラーンをワークショップという学びの実践とみなし、(教育学ではなく)「まなび学」の提唱とその実践として「ワークショップ」を位置づけている。(苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会、2012、pp.i~iii)
- 12) 第65回教育実際指導研究会発表要項「関わりあって学ぶ力が育つ教育内容・方法の開発」お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、2003
- 13) 『未来への造形』お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、1996
- 14) 佐藤 学・今井康雄編『子どもたちの創造力を育む』東京大学出版会、2003を参照
- 15) 郡司明子「新学習分野における「アート教育」の一考察ー身体性を重視した実践を中心にー」お茶の水女子大学附属小学校研究紀要第13集、2005
- 16) 第68回教育実際指導研究会発表要項「協働して学びを生み出す子どもを育てる」お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、2006、p.92・93
- 17) 第73回教育実際指導研究会発表要項「小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、2011、p.64・65
- 18) お茶小におけるH13~21年度の学習分野「アート」の担当者は、辰巳 豊・郡司明子、H22年度は郡司・堀井武彦
- 19) 第70回教育実際指導研究会発表要項「協働して学びを生み出す子どもを育てる」お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、2008、p.94・95
- 20) 美馬のゆり・山内祐平『未来の学びをデザインする』東京大学出版会、2005
- 21) 同上
- 22) 山内祐平×上條晴夫「未来の学び・その背後にあるもの(『授業づくりネットワーク』No.1、学事出版、p.13)
- 23) 前掲書12)、p.143
- 24) 同上、p.14
- 25) Kazuji Mogi, Miho Shimohara, "The Narikiri Emaki

- (Picture scroll) project” ‘International Journal of Education through Art’ Vol.4, No.1, pp.7-27 を参照
- 26) 佐伯 胖「トヨタ子どもとアーティストの出会い【第1回コラム】アートとの出会い ～『学校化された知』からの解放～、<http://artists-children.net/column/2011/03/1-2.html>
- 27) 佐伯 胖『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社、1978 を参照
- 28) ～30) 前掲書16)
- 31) ～32) 前掲書11)、p.96