

「遊びは学び」の視点から授業を再考する

小嶋 美成子 高度教職開発コース

キーワード：構成主義，教師の在り方，遊隙，対話

1. 研究の背景

幼児教育において、子どもにとっての「遊び」は、かけがえのない「学び」であると言われている。しかし、学校教育においては「遊ばないで勉強しなさい」という言葉に象徴されるように、「学び」を「勉強」と「遊び」に分離して捉え、「遊び」は娯楽として排除される傾向にある。このことを佐伯(2007)¹⁾は「学びの核分裂」と表している。また、「遊び」と「学び」を「遊びは学び」として捉えて回復することによって、熱中しながら知性が育ち、面白いという感覚を味わうことができるとも述べている。

私が「遊び」の豊かさを実感し、指導観や授業観の転機となったのは、アート教育の実践を進めている岐阜県の揖斐幼稚園へ参観したことであった。そこでの園児と教師がつくる圧倒的な世界観は、まさに「遊び」は真正の「学び」であることを物語っていた。

私は以前の図画工作実践で、展示された作品がどれも似ているように感じるがあった。揖斐幼稚園の参観を通して、私のこれまでの実践は、教師が抱く作品像の完成を目指して、どの子ども「できる」ようになるための授業をしていたこと、つまり教師から子どもへ知識や技能を効率的に転移することを目指した実証主義²⁾の立場から子どもをみていたことに気がついた。この教師の立ち位置によって、仮に「よくできた」作品であっても、子どもの個性は形^{なり}を潜め、「みんなと同じ私」となってしまったと言える。

このことを契機に私は、子どもが遊ぶように専心・熱中してものや人とかかわり、未明の自己をひらいていく授業を目指したいと考えた。そこで本研究は、教師がプロセスにおける意味や関係の構成を捉えていく構成主義²⁾の立場に立ち、私自身の小学校図画工作の授業実践を事例として、「遊びは学び」の視点から授業を再考したい。

2. 研究の方法

- (1) 教師が子どもと共に味わいたい世界をどのように創造していくのか、授業の構想と構成について考察する。【4.1(1)】
- (2) 子どもが表現したくなる場がどのように生成・発展していくのか、子どもと教師との学習材をめぐるかかわりから考察する。【4.1(2), 4.2(1)】
- (3) 子どもの中にある未明のものが、意味ある「自分のこと」として、どのように内的構成されていくのか、子どもの姿から考察する。【4.2(2)】

3. 実践事例の概要

(1) 「パプリカ」から私の花へ 【「ぼく・私の種をまいたら…」(小4 図画工作)】

教師は、図画工作の教科書にある「まぼろしの花」³⁾と米津玄師が歌う「パプリカ」の映像をヒントに、共に味わいたい世界を構想し単元を構成した。授業中の教師の提示が適切とは言えない状況下でも、個々に違った個性的な表現として作品をつくりあげていった。

(2) 廃材から生き物へ 【「木切れを組み合わせると…」(小5 図画工作)】

教師は、図工室に放置された大量の木切れを見つけ、モビールをはじめとするキネティックアートの教材研究を行う。そこから、木切れや針金を使った制作活動を複数回繰り返した後、光と影の現象を見る活動を取り入れた単元構成をした。授業中においては、子どもへのリボイスを意識し、相互にかかわる場の構成に留意した。その中で、子ども達は学習材と対話しながら納得のいくものを作り上げ、更に作品に光を当てて、広がる世界の中で即興的な物語をつくっていった。

4. 実践事例の考察

4.1 「ぼく・私の種をまいたら…」(小4 図画工作)

(1) 共に味わいたい世界の構想と場の設定

教師が偶然目にしたのは、米津玄師が歌う「パプリカ」の映像であった。それまで耳にしていた「パプリカ」とは違い、不思議な世界に引き込まれるような「パプリカ」であった。「まぼろしの花」をテーマにした授業構想で探していた共有したい世界観がこの「パプリカ」と重なった。この世界観を授業展開と結びつける構成として三つの活動の場を設定した。教師が設定した場は、齋藤(2019)⁴⁾が「不自由のなかの自由こそ、喜びや創造性がある。」と自由になるためのこわしやすいつをを用意する必要性を述べているような「こわしやすいつ」であったと考えられる。子ども達は想像を膨らませながらつをこわして場をつくり替え、自らの表現の場としていったと捉えられる。

(2) 「ハート型」を見せた教師の失敗

教師は、種づくりの際の工程表に「ハート型」を提示した。このことによって10人近くの子がハート形の種になってしまった。これは教師の材への理解不足が招いた失敗であり、「みんなと同じ私」を誘発したとみることができる。しかし、「ハート」の種が「ハート」の表現だけで終わることはなかった。R児はハートの種から花束へと変化させ、またA児はハートの種から物語世界を創り出していった。教師の提示によって「ハート」という概念化された世界が前提にありながらも、自分の世界の中に入ってつくりあげることができたのは、一人ひとりの内に意味や物語がつくられていたからだと考えられる。これは、教師と子どもが味わいたい世界を共有できていたことや、教師が設定した場を自らの場につくり替えることができていたこととも関係していると捉えることができる。



図1

上：ハート型の提示
下：○はハート形の種

4.2 「木切れを組み合わせると…」(小5 図画工作)

(1) 『面白い』を知っているんだね

E児は二回目の制作時、作品を光に当てて見て「面白くない」とつぶやいた。隣に居合わせた教師は、どこか面白いところがないかと探すが見つめることができなかった。授業後に「なぜE児は面白くないと思ったのか」を省察し、前回の制作の中で面白さに出会っていたからこそ、「面白くない」が分かったことに気がついた。そして、次時の導入場面で「Eさんは『面白い』を知っているんだね」と投げかけた。このことによって、自分の『面白い』描き出したい世界を、E児の中に鮮明にすることができたと考えられる。

(2) こわすことはつくること

E児は四回目の制作時、前時に「気に入った」と振り返った作品をこわし、不安定感に面白さを見出し探索していた。ある時M児の作品をじっと見た後、一部を真似て木切れに切り込みを入れ、他の木切れと組み合わせた。その時は一度試しただけだったが、その後バランスが崩れ制作品が倒れてしまうと、切り込みの技を再び取り入れて仕上げていった。

制作時にこわすことを可能にした要因は、E児が「もの」とかかわる際に直感的リアリティを感じながら試行し、「こと」の生成⁵⁾を足場としていたからだと考えられる。それを繰り返したことにより、イメージや意味が内的に構成され「私のできごと」となった。つまり、作品はこの子の「できごとの結晶」と見ることができる。

5. 総合考察

5.1 「遊隙^{ゆうげき}」が子どもと教師を救う

構成主義の立場から教師の在り方について三つの要件が見えてきた。

- (1) 子どもと味わいたい世界を思い描きながら場を構想すること。
- (2) 「遊隙」のある場を用意し授業を構成すること。
- (3) 子どもと共に場へ参加しながら、学習材を介して対話をしていくこと。

授業における場が自由のある場であるか、反対に権威的な教師²⁾による窮屈な場であるか「場の余白」の有無は、子どもの「学び」や表現に大きな違いが出るのが事例から見えてきた。この「場の余白」とは、西村(1989)⁶⁾が「遊び」の条件の一つとして示している「遊隙」と言える。この「遊隙」が「遊びは学び」を実現していく上では極めて重要である。実証主義の立場では「遊隙」を無駄なものとして削除されるとみることができる。4.1(2)のように、「ハート型」を提示し「遊隙」を限定化してしまった失敗が、「遊隙」の重要性を鮮明化させた。また、限定された中でも「遊隙」を見出した子どもに改めて可能性をみた。

教師が構成主義の立場に立つことにより、例えば、4.2(1)でのE児が「面白くない」と発した時のように、予想外の思いがけなさに思いをかけてかかわることができる。つまり、教師にも余白が生まれ、子どもと共に「遊び」特有の喜びや楽しさを感じることに繋がる。また、そのことにより、子どもは思い切って探索や探求をし「自分のこと」を形成していくことに繋がる。これは、双方にとってまさに「遊びは学び」とみることができる。

5.2 顕在世界と内なる世界が同伴するプロセス

結果に囚われている教師と子どもにとって、こわすことはマイナスなことであり、子どもは変化を求めることすらも諦めてしまう。一方で、事例の中でE児は作品をこわしてまたつくる行為を繰り返していた。世界をこわして新たな世界をつくる行為はアート活動の象徴と言える。ピカソの制作を記録した映画では、描いた絵に上書きしたり塗りつぶしたりしながら一つの作品を創る姿が描かれている。このことについて佐木・宮崎(2015)⁷⁾は「変化と不変性が両立している」と言う。E児がこわして変化させることを可能にした要因は、「遊隙」のある場であったことや、協働的な時空間における友や教師がいたこととも関係していると考えられる。つまり、「遊隙」のある場における対話的かかわりは、「他者のこと」を必要に応じて自らに呼び込み「できごと」にしていく「専有」と捉えることができる。

このことは図画工作に限らず、例えば体育の逆上がりの場面で直接的な相互のかかわりがなくとも、一人ができたことによって次々に三人ができるようになる姿とも重なる。これらのことから「専有」する姿は、直接的なかかわりがなくても動感を通して相互に高まっていく「間身体性」と密接なかかわりを持っていると捉えることもできる。

6. 終わりに

本研究の中で、E児は仕上がった作品に「こわれても元どおり凸凹くん」と名前をつけた。この命名は自らの制作プロセスそのものを現している。このプロセスの中で、E児はM児の作品をしばらくじっと見た後、一気に作品を作り上げていった。こうした^{いききつ}経緯を想うと、M児をはじめ世界を共有する友が居る場の中で、E児はこの作品の中に自らを発見できたのではないかと。そして、この「やりたいことをやりたいようにやりきる」E児の姿こそ「遊びは学び」の姿であり、世界を共有する友と教師が居てはじめて具現化されたのではないかと考える。今学校現場はコロナ禍における様々な制限があり、教師も「せねばならぬ」ことに追われ、まさに余白のない状況に追い込まれている。こんな時だからこそ、教師が「遊隙」を持ちながら「遊び」を「学び」として授業を実践して、その中で子どもも教師も喜びと楽しみを味わうことが大切にされなくてはならない。

文 献

- 1) 佐伯胖：美術教育から〈学び〉の変革を！ 青山学院大学 記念講演, (2007)
- 2) 久保田賢一：構成主義が投げかける新しい教育, コンピュータ&エデュケーション 15 巻, (2003)pp12-18
- 3) 見つめて 広げて 図画工作 5・6年上, 日本文教出版, (2020)
- 4) 齋藤亜矢：ルビンのツボ 芸術する体と心, 岩波書店, (2019)
- 5) 清水満+小松和彦+松本健義：幼児教育知の探究 11 表現芸術の世界, 萌文書林, (2010)
- 6) 西村清和：遊びの現象学, 勁草書房, (1989)
- 7) 佐木みどり・宮崎清孝：はっけんとうぼうけん-アートと協働する保育の探究-, 創成社, (2015)