

図画工作科の学習における「共視論」的一考察

— 共につくり，共に眺め，共に思うこと —

お茶の水女子大学附属小学校

堀 井 武 彦

- I はじめに
- II 「共視」について
 - 1 北山修『「共視論」第1章 共視母子像からの問いかけ』の概略
(筆者抽出)
 - (1) 「共視」プロローグ
 - (2) 絵画鑑賞技法としての「共視」
 - (3) はかない共視対象が示すこと
- III 図画工作科を捉え直すための知見
 - 1 学習指導要領(2008年度版)より
 - (1) 言語活動と図画工作
 - (2) 感性
 - (3) 形や色, イメージ
 - 2 学習理論の地平から
 - (1) 「まなびほぐし」
 - (2) 社会構成主義学習観
- IV 図画工作の学習における「共視」の実際
 - 1 身体性を発揮する共通体験に支えられる「共視」
 - (1) 共同活動から協働活動へ
 - (2) 個の活動から広がる造形活動とその多様性の中で
 - 2 経験の共有からイメージの共有へ
 - (1) 造形活動における他者との関わり
 - (2) 「共視」空間としての学校
- V まとめ
- 引用・参考文献

I はじめに

本稿は、筆者が敬愛する北山 修氏（九州大学名誉教授、以下敬称略）が編者である『共視論』母子像の心理学』（2005）との出会いを起稿の契機としている。本稿は、第2章で「共視母子像からの問いかけ（北山）」を中心に参照しながら、「共視」の概念を概観する。第3章では、学習論を中心とした近年の教育動向を振り返る。これらを踏まえて第4章で、図画工作の学習にみる児童の「共視」の場面について考察を試みる構成となっている。

北山は、浮世絵に描かれた母子像に、母と子が共通の対象を眺める構図が多いことに注目し、精神分析や心理学の視点から、母子間の身体的交流や言語以前の情緒的交流が交わされる原初的コミュニケーションを、日本人の母子関係（親子関係）の象徴として捉えることができるとしている。北山はこの行動を「共に眺める（Viewing Together）」あるいは「共視」と命名した。発達心理学では、「共視」の先行概念としてジョイント・アテンション（joint attention, 共同注視あるいは共同注意）¹⁾があり、幼児が母（養育者）と共通対象を共に見ながら、言語以前の情緒的、身体的交流を通して、言語獲得や文化継承をしていく過程であると考えられている。

この知見に接した筆者は、直感的に、図画工作教育における鑑賞活動を想起した。特に近年、学校現場や美術館教育普及の取り組み等で注目されている対話型ギャラリートークとの類似性を感じたのである。対話型ギャラリートークは、1990年代後半、アメリカの美術史家アメリア・アレナスの活動が日本に紹介され、「美術作品に関する解釈や知識の一方的な伝授ではなく、観衆との対話を組織化し交流を形成する」²⁾ことに重点をおいた双方向型鑑賞活動である。美術作品に対する先行知識がなくとも、児童が感性を働かせた知覚で捉えたことを基に、新たな認識や価値を形成していくという過程に「共視」との類似性を感じ取った。図画工作科の学習領域は、表現活動と鑑賞活動を一体化したものと構成されている。学習指導要領解説図画工作編（2008年版）には、「感性を働かせながら」の文言が教科目標に加えられ、「様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性をはぐくむ重要なもの」と「感性」を定義し、身体性を発揮させた知覚を重視した学習であることを裏付けている。これらを統合すると、「共視」の概念から図画工作教育全体を捉え直すことで、一定の意義を見い出せるのではないかと考えるに至った。

ただ、本稿は、北山の専門である精神分析学はもとより、学際的な発達心理学の論考が主旨ではなく、また、筆者の知見の及ぶところでもない。あくまでも、表題通り、筆者が身を置く図画工作科において児童が活動する姿の見とりを基にした考察を主旨としている。従って、「共に眺めること」が図画工作の学習の中で、どのように子ども達の学びに影響しているかという視点を維持する拠所として、より広い受け皿となり得ると筆者が捉えた、北山命名の「共視」を引用して論を進めることにした。また、本稿表題中の「共視論」は、冒頭に紹介した北山編集による書籍であり、精神分析学や発達心理学の外にも比較文化学、社会心理学、文化臨床心理学等を専門とする優秀な執筆諸氏により構成されている。「共視」と幅広い分野との繋がりを筆者の理解が及ぶ範囲で捉えた拙稿の表題に使わせていただいたことを、編者の北山 修氏並びに執筆諸氏に、お詫びと共にお断りしておきたい。

II 「共視」について

1 北山修『共視論』第1章 共視母子像からの問いかけの概略（筆者抽出）

(1) 「共視」プロローグ

北山は、「共視論」（2005）の中で、自身の臨床的関心や立場を表明するために「日本語臨床」という表現を使うことを紹介している。「日本語で行われる臨床」という意味だということであるが、現代医学の臨床実践に関わる多くの発想がドイツ語や英語に根ざしており、「心の在り方が言葉と深く関わる」臨床実践では、日本語を使うことが「その内容を左右する重大条件となる」とし、精神分析では「言葉を

方法とする治療法」が「人間理解の基本となる」と、「日本語臨床」の意義を説明している。

北山は、精神分析について、「人間のすべてが見通せる万能の場所ではない」とその限界をことわった上で、「人間のプライベートな領域を把握するためには、私たちは視点をどこかにおかなければならない」とし、北山の精神分析の視点として、「私たちの心に二重構造を想定し、意識に対して無意識を認める」という、フロイト学派の立場に立つことや、「悩みや問題行動の台本を子ども時代からの反復の観点から読み取るとき（中略）忘れられた過去の再構成」を一つの手立てとして紹介している。そして、この『語られた過去』の分析の延長線上で、「浮世絵のなかの子どもたち」（くもん出版 1993）と出会い、「語られた過去」としての浮世絵の母子像に興味を持ち、約20,000枚の浮世絵の中から約450枚の母子像を分類していくうちに、母子が同じ対象を共に眺めているように見える構図が多いことに気付く。「この構図は、母子の他にも成人カップルや物見遊山の群集、動物たちを描く絵にも登場する」ことが明らかになり、そこに、「日常的な人間関係の在り方に関連があるのではないかと北山は考えた。そして、「この二人の姿に『共に眺めること（Viewing Together）』あるいは『共視』と命名した。発達心理学では「共視」の先行概念として、特に幼児期の母子が共通の対象を共に眺めることをジョイント・アテンション（joint attention, 共同注視あるいは共同注意）¹⁾と呼び、北山は、「幼児が他者の意図や心的状態を読みとり始める、発達上の一大ターニングポイントとされる」とし、幼児が母の視線を追い、共通の対象を共に眺めながら母の発話を聞き、そして母もこの視線を追うというジョイント・アテンションを繰り返す過程で言語習得と文化継承、思考の伝達という機能を果たすと考えられていると解説している。

図1は、「共視」の関係を浮世絵を使って、北山が解説を加えたものである。引用されている作品は、楊洲周延（ようしゅう ちかのぶ）「幼稚苑 鯉とと」という作品である。楊洲周延は江戸末期から明治末期にかけて活躍した浮世絵師であるが、特に、美人画に優れた才能を発揮したようで、特に、当時、西洋文化の流入により、華族や高官の婦人、令嬢は西洋のロングドレスを公の場で纏うことが増え、周延はそれらの新しいファッションを纏った美人画を錦絵に描くことで、明治期には人気のある美人絵師だったそうである。図1の絵の女性は江戸美人画の典型ではあるが、その表情がどことなく垢抜けており、鯉の描写も西洋的な写実性を感じるところは、時代の変化に柔軟に対応した作者の感性の反映なのかもしれない。



図1 北山 (2005) p19

図1で北山は、母親の腕がしっかり子どもを抱えている「身体的交流」、指さしをしながら「名付け」をしている「言語的交流」、そして、母子間に交わされる「非言語的交流」や「情緒的交流」が行なわれ、「情緒的な『絆』」が見える」絵であると解説している。図1の中で「情緒的な『絆』」とは、「共に思うこと」ともキャプションから読み取れる。この図は、「共視」の概念の原理的構造を示す骨頂であり、筆者が最も惹きつけられた解説である。この母子のポーズは、日本人にとっては馴染みのある、母子像の原風景とも言える図である。北山は、この絵が示す『共に眺めること』に伴う情緒の一つとして、「面白い」を掲げる。「面白い」の語源説として、火を囲む人々が興味深い話や事柄で同じ方向を見ると、その顔が白く映える現象からきていることを紹介し、「同じ対象に面（おもて）をむける母子間交流」における「情緒的交流」の「面白い」を説明している。また、その他にも「信頼感、温かさ、悲しみ、恨み、悔しさ等、ポジティブな情緒、ネガティブな情緒、複雑な情緒の交流がありえる」と付け加えている。

「面白い」や「楽しい」は図画工作の学習の専売特許のような感情である。様々な材料や空間との身体的、直接的なかわりを通して、児童は形や色、イメージの変化や材料の感触に対して、「面白い」や「楽しい」を感じ取っている。そして、児童の間で、変化する作品（共通対象）を「共に眺めること」や「共に思うこと」を繰り返しながら、言語以外の目に見えない非言語の交流をしていることが図画工作の学習において「共視」が果たす重要な役割であると筆者は考えている。

余談であるが、筆者の育った山口県地方では、図1のモチーフである「鯉」のような魚類を幼児に向

けて「名付け」する時は、「たいたい」と呼ぶ幼児語の習慣がある。具体的には、池や水槽の中の金魚を母子が「共視」している状況では、「たいたい」と呼んでいた。その音（おん）からしておそらく、「鯛（たい）」に由来していると理解しているが、犬や猫を「わんわん」や「にゃんにゃん」と名付けするのと同じ感覚で使っていた。ちなみに、この絵の題名にある「とと」は関東周辺の魚を意味する幼児語である。この図の「共視対象」の鯉が、筆者には、図画工作の授業で児童がつくる造形作品と重なり、既視感として共振したことは本稿を進める原動力ともなっている。

さて、北山は、「浮世絵母子像とその読みとりには、内容的な偏りや歪曲があり、私たちの読みはきわめて主観的で、心理学的なのである」と述べている。共同著者の三浦（九州大学大学院）の指摘を引用し「母子の視線は曖昧であり、私たちはそれを期待してもいるのだろう」と自省し、「そもそも、絵の中には美人と男の子が多すぎることは、客観性に欠け、すでに現実を知るための資料としては大きく逸脱したものなのである」とことわった上で、絵に登場する女性と子どもの関係を7つのカテゴリーに分類している。図2、図3は、北山の解説を基に筆者が一覧に作図したものである。図2の分類基準で213枚の母子像を調査・集計した結果が図3である。これによると『共に眺めること』の出現率が3割強になり、『平行』や『支持』を入れると、母親と子どもの半数が何かを媒介にして関係を保っているということができ、これは非常に高率である」と北山は分析している。「同時に、子どもの年齢（乳児・幼児・年長児）を推定し、並べてみたところ、加齢に伴って母子の間が少しずつ開かれていくことがわかる」と報告し、「母子間のつながりの強さばかり強調されている『日本人の発達心理学』のなかで、それがどう開かれていくかを示し得たのは画期的であると思う」とした上で、浮世絵母子像分析の成果を「私たちの母子関係は媒介物を橋渡しにして開かれていくという道筋があるのである」とまとめている。北山はこの「媒介物を橋渡し」する二者間の関係を「原象徴的三角関係」としており、筆者が図画工作科の学習が材料という媒介物と直接的に関わり、児童と教師、児童と児童による「共視」環境が「原象徴的三角関係」の構造を成し、学習の基盤となっていると捉えるようになったきっかけの概念である。

密 着	
身体接触のある共同注視 (接触・共視)	「共に眺めること（共視）」には、 母子の間に身体接触のあるものと ないものがある
身体接触のない共同注視 (分離・接触)	
対 面 (直 視)	媒介物なく顔を合わせて対面、対 話しているような場合
平 行 と 支 持	「平行」は、両者がちがう対象に 向かいながら平行して関わって いる間合いで、「支持」は、対象にか かわる子どもを母が支えている場 合
無 関 係	
そ の 他	

図2 北山 (2005) pp19-18

	乳 児	幼 児	年長児	
密 着	10.8	6.1	0.0	16.9
接触・共視	3.8	11.7	0.0	15.5
分離・共視	2.8	11.7	3.8	18.3
対 面	1.9	8.0	2.8	12.7
平行+支持	2.8	10.8	4.2	17.8
無 関 係	0.0	3.3	8.0	11.3
そ の 他	1.8	3.8	1.9	7.5
	23.9	55.4	20.7	100.0

図3 集計結果 北山 (2005) p18

(2) 絵画鑑賞技法としての「共視」

北山が母子像分析に際して、「主観的で、心理学的」とことわりを入れるのは、科学者としての誠実さの証であろうが、あえて、その「主観的で、心理学的」な分析結果を自身の精神分析に引きつけようとする姿勢は、作詞家でもある北山の芸術家としての天才に裏付けられたものであると筆者は考えている。それゆえに、北山の母子像分析は、そのまま絵画鑑賞技法としても秀逸であることに強く魅力を感じる。例えば、図4 喜多川歌麿の絵について、母親がしっかりと子どもを抱えて、「おそらく傘にあって穴」を見ている構図について「身体的な二者間『内』交流の描写がきわめて感性豊かであると思う」

と解説している。この解説だけでも、ギャラリートークのガイドとして実に優れている。さらに、図5の上村松園の絵を並べて示した上で、「とくに子どもが背中を見せる、この図柄は印象的であるからこそ、そっくりそのまま日本画の上村松園の絵に再登場するのである」と解説し、「子どもが後ろ向きになっている構図が効果的なのは、ここでも鑑賞者が絵のなかに自由に参加できるからであろう」と「参加的同一化を誘う仕組み」として「共視」の広がりを示している。子どもの顔が見えないことにより、鑑賞者が「自分を投影して『お母さんと一緒に』眺めることができる」ということである。そのまま絵画鑑賞の技法として、応用できるほど示唆に富む豊かで、奥深い指摘である。



図5 (右) 喜多川歌麿「風流七小町 雨乞」
(左) 上村松園「母子」

北山 (2005) p21

(3) はかない共視対称が示すこと

ここまで、浮世絵母子像に象徴される、幼児と母の二者関係を中心に「共視」の定義について紹介してきたが、発達心理学で「共同注視」を考えると大切な概念として「社会的参照」がある。共同執筆者の遠藤(京都大学大学院)の説明を引用する。

「ある個人が見知らぬ人やものなどに遭遇した際に、他者の視線が自分と同じくそれらに注がれていることを確認した上で、他者の表情(情動表出)を手がかりに、それらのものの意味を判断し、それらに対する自らの行動を調整するようなふるまいを指して言う(遠藤・小沢, 2000年)」

遠藤は「視線が自己と他者を結ぶ真に有効なコミュニケーション・ツールとして機能するためには(中略)情動表出と組み合わせることによって、その真価が十全に発揮されるものと考えられる(2005)としている。つまり、北山が「共視」する浮世絵母子像で説明した「身体的交流」や「情緒的交流」の内容として「社会的参照」が行われ、「共に思うこと」、「共に考えること」が形成されていくことになる。このことは、「共視」及び「社会的参照」のメカニズムが、図画工作の学習の様に、目に見える材料を媒介としながらも、感性やイメージといった言語や視覚で捉えきれないものに寄り添うことを主旨とする場において参照可能な概念であると捉える筆者の確信を支援するものである。

「共視」にもどる。北山は、「浮世絵の中の共視対象には、螢、花火、シャボン玉と『面白い』がやがて浮かんで消える『はかない』ものが多い」とし、「二人のつながりの『うつろいやすさ』がそこに示されているようである」という。図工の「共視対象」の中心は児童の作品であるが、他者との間で交流しているのはイメージだと筆者は考えている。児童は、各自のイメージに基づいて活動に熱中するが、完成した時の達成感や思い通りにいかなかった時の不本意な情動は残るものの、教室の中に行き交っていた目に見えないイメージの交流も時間の経過とともに薄れていく。そして、唯一の物質である作品も、やがては、劣化し、廃棄されていく。学校現場では、倫理的に児童が一生懸命つくった作品は大切に保管することを推奨するのが建前であるが、自宅に持ち帰った後の対応については、「写真にでも記録しておいてください」と連絡するのが常である。北山は、取り上げた浮世絵母子像は、「はかない『つながり』の『結びわけられる』瞬間を描いている」として、「現実の母子関係やカップルは、この絵が描きだしているほどには、同じものを見てはいない」と言い切って、こう結ぶ。「これらの絵は、実際の私たちの姿よりも、より平和で、より面白く、そして美しく描いた『自惚れかがみ』なのである」と。この現実とのつながりをごまかさず、困難と向き合う道筋を啓示するところが北山の「共視論」の魅力であるとともに、教育現場にも示唆に富む概念であると筆者が考える所以である。

Ⅲ 図画工作科を捉え直すための知見

本章では、活動主義に収斂しがちな図画工作科を捉え直す上で有効であると考えられる知見を取り上げ、「共視論」との親和性を補完することを試みることにする。

1 学習指導要領（2008年度版）より

(1) 言語活動と図画工作

平成23年度に本格実施となった「小学校学習指導要領」（文部科学省 2008）では、21世紀に生きる子どもたちの教育の充実を図るために、「知識基盤型社会」に対応する資質として、OECD（経済開発機構）によるPISA調査の結果から、我が国の児童生徒の課題の一つとして「読解力」の充実を挙げている。同時に、社会のグローバル化に対応して、小学校高学年から、週1時間、外国語活動（実態としては英語活動）が導入されることになった。これを受けて、新教育課程移行期間から、全国の小学校現場や研究会では、読解力向上、言語活動の充実等の研究主題やスローガンのラッシュである。また、外国語活動についても、当該学年前の4年生から英語教室へ通う児童が増えている実態を筆者の身边でも耳にする。美術・図画工作の実践研究でも、言語活動と関連させて、名画鑑賞の感想を話し合わせる鑑賞の授業が増え、佐藤は、「何もそこまでして『言語活動』に取り組まなくてもいいだろうに」、「これでは、この教科（体育、音楽、美術）固有の言葉の教育をぶちこわしにしているのではないか」（2012, p. 30）と苦言を呈している。ここで「共視」を振り返りたい。「共視」の行動を通して乳幼児が言語獲得をしていく道筋に、児童が名画の鑑賞活動する姿を当てはめてみると、他者との媒介物としての名画を「共視」することにより「共に思うこと」が行われる。同時にそこでは「共に考える」という「社会的参照」が行われ、鑑賞活動を通して新たな情報の獲得や意味の生成が行われると考えられる。前章で紹介した「対話型ギャラリートーク」では、確かに「言葉」を媒介物として使ってはいるが、鑑賞活動に大切なことが「言葉」そのものではないことが見えてくる。佐藤は「ある作品を創作したり、あるいは鑑賞することによって『言葉』のように、ある心象風景を描きだし、ある認識や感情や情動を呼び起こしてくれる。それと同時に、アートは「言葉」を超えている。アートは、言葉では認識しきれない世界を扱っている」（2012, p. 31）と分析し、「アートは、それ自体が一つの『言葉』である」と認識することを示唆している。

(2) 感性

2008年版の学習指導要領から、図画工作科の教科目標に「感性を働かせながら」の文言が新たに加えられ、その理由を「表現及び鑑賞の活動において、児童の感覚や感じ方などを一層重視することを明確にするために示している」と説明し、「『感性』は、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性をはぐくむ重要なものである」と定義している。そして、「感性」を働かせて捉えたことを基に「児童は発想をしたり、技能を活用したりしながら、自他や社会と交流し、主体的に表現したり、よさや美しさなどを感じ取ったりしている」と「感性」が果す役割について解説されている。「共視」において身体に生じている事象との親和性を捉えずにはいられない解説である。

ところで、「感性」を掌る「感覚」について、広辞苑（第六版）に次のような説明がある。

- ① 光・音や、機械的な刺激などを、受容器が受けた時に経験する心的現象。視覚・聴覚・味覚・臭覚・皮膚感覚・運動感覚・平衡感覚・内臓感覚などがある。「指先のーがなくなる」
- ② 物事をとらえること。また、その具合。「美的ー」「ーが古い」
- ③ （接尾語に）あたかも…のような感じである意。「ゲームーで学習する」

この説明を図画工作の学習内容にあてはめると①にある視覚・聴覚・味覚・臭覚・皮膚感覚などは、視覚→絵や立体の形・色、聴覚→板を切る音・くぎをたたく音、イメージ、臭覚→材料である木材や土粘土の香りなど、刺激の対象が浮かび上がる。味覚は、食材を使った活動は図画工作では一般的ではないが、たとえば、立体に表したケーキなどの味を自分の経験を基にしたイメージとして想起することと

して捉えることもできる。皮膚感覚は、「触覚」に限定し、紙類、粘土類、綿や人口素材などの手触りのことに関連させるとわかりやすい。運動感覚・平衡感覚・内臓感覚などは、前述の五感と相互的に関連しながら、「造形遊び」の材料や場所の特徴に働きかける体全体を使った活動を思い浮かべることができる。ダイナミックな活動に限らずとも、道具を使う時の運動感覚や構造的な平衡感覚、主題や作品全体に伴う情動に呼応する内臓感覚などについての関連も考えることができる。②・③については、表現と一体化した「鑑賞」についての定義そのままである。藤江（愛知教育大学）は、「感性」を支える身体性と美術活動について、互いに関連し合う三つの観点があるとし、第三の観点として「身体をもとにした新しい経験が、美術の表現や鑑賞活動を支え変えていくという『身体的知識』や『身体知』の観点」（2012, p. 51）を示し、アイズナーが「教育が芸術から学ぶことができる八つのアイデア」の「⑦教育は芸術から、身体感覚的（somatic）な経験が、人が何かを本当に自分のものにしたことを示す最も重要な一つであるということ学ぶことができる」（2012, p. 50）という主張を図画工作にあてはめて説明をしている。このように、「感性」を掌る「感覚」を通して図画工作の学習内容を対照させると「共視」と図画工作の親和性の高まりが明らかになると共に、「共視」が身体性に基づいた人間の知覚や情動の根源を支える心理的行動であることが見えてくる。

(3) 形や色, イメージ

現行の学習指導要領（2008年版）では、〔共通事項〕という項目も新しく登場した。その概要として「自分の感覚や活動を通して形や色などをとらえること、及び、自分のイメージをもつこと」と示され、「形や色などとは、形や色、線や面、動きや奥行きなどの対象の特徴のことである」、「自分のイメージとは、児童が心の中につくりだす像や全体的な感じ、または、心に思い浮かべる情景や姿のことなどである」と定義し、「表現及び鑑賞の活動で発想や構想、創造的な技能、鑑賞などの能力を働かせる際の具体的な手がかりになっている」と解説してある。図画工作の学習における「共視」の共視対象は、まず、材料や場所及び製作している作品や鑑賞の対象となる美術品等のことが思い浮かぶが、「対象に対して感性を働かせる児童の具体的な姿であるとともに、形や色、イメージなどを言葉のように使いながら生活や社会と豊かにかかわるコミュニケーション能力の基盤になるものといえる」とする〔共通事項〕によって育てたい資質を考えると、「共視」概念の本質が逆に浮かび上がってくる。マイケル・ポランニーが「暗黙知の次元 THE TACIT DIMENSION」²⁾の冒頭で「私は、人間の知を再考するにあたって、次なる事実から始めることにする。すなわち、私たちは言葉にできることより多くのことを知ることができる」と暗黙知について述べている。マイケル・ポランニーは、暗黙知の身近な例として、知人の顔を多くの顔の中から見分けることは可能だが、その仕組みについては分からないことを示し、暗黙知は、「内在化に（indwelling）によって 内在化 = 理解を成し遂げること、さらにすべての認識はそうした包括の行為から成り立っている、もしくはそれに根ざしている」としている。「共視」と「社会的参照」の繰り返しによって乳幼児が言語を獲得していく過程に、「イメージ」がかかわっていると捉えることができるのではないのだろうか。同時に、「イメージ」について認識を深めると「想像力（イマジネーション）」について注意が及ぶ。藤江は、芸術教育の第一義的な役目は「生徒には、既知の知識をつなぐ港を見つけさせるのではなく、果てのない（オープン・エンドな）未知の可能性が広がる大海へ船出をしていく意欲をもたせることで、芸術や科学における活動の可能性を広げる想像力を育む」（2012, p. 54）としている。藤江は、児童の造形活動の基礎的な活動でもある「見立て」における「イメージ」は、想像力の働きの一つとし、「味覚や背筋がぞくぞくとする体感など視覚以外の諸感覚のイメージも含まれる」としている。さらに「心理学用語の『フェルトセンス（感じられた意味）』は、『言葉では言えないけれども感じることはできる』という点で「暗黙知」に通じるものがある」とし、「わたしたちは感覚全体を働かせながら、想像力によって状況や事象を意味づけて『意味イメージ』をつくりだします。それも感性の働きの一つです。造形遊びにおいて『イメージをもつ』活動はその典型とも言えます。イメージをもつことは、言葉以前に、まずは「感じる」ことです」と提言している。このことは、〔共通事項〕のイメージを補強し、教師の授業づくりを支援する観点として心強くかつ有効な主張である。

2 学習理論の地平から

本項は、図画工作科を俯瞰するために有効と思われる学習理論の知見から、「共視論」と図画工作科の関係性の補強を試みることにする。ついては、荻宿俊文・佐伯 胖・高木高太郎編（2012）「ワークショップと学び 第1・2巻」東京大学出版会を中心に参考文献としたことを記す。

(1) 「まなびほぐし」

「まなびほぐし (unlearn)」という言葉は、ヘレンケラーと鶴見俊輔の対話が紡ぎ出した言葉であることは、佐伯（青山学院大学）らの紹介によって教育現場では浸透しつつある理念であるが、改めてそのエピソードを紹介することにする。

鶴見俊介は、戦前、ニューヨークでヘレン・ケラーにあったという。彼が大学生であると知ると、「私は、大学でたくさんのお話をまなんだが、そのあとたくさん、まなびほぐさなければならなかった」といったそうである。その「まなびほぐす」というのは「アンラーン (unlearn)」のことであり、枯葉そのときはじめて聞いた言葉だが、意味はすぐにわかったという。「型どおりにセーターを編み、ほど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（鶴見俊介「対談の後考えたー臨床で末期医療を見つめ直す」『朝日新聞』2006年12月27日付朝刊より）⁶⁾。

高木（青山学院大学）は「まなびほぐし」について、「どこかで誰かによってあらかじめ定められた未来に向かうのではなく、まだ姿がよく見えない未来の時間を『いまここ』で生成する。これが『まなびほぐし』の学習論におけるまなびの基本的な姿勢である」（2012, p. 24）としている。このことは、前項で取り上げた、「イメージ」や「想像力」の働きが関与することを想起させる。また、「まなびほぐし」の学習論は「まなびの現場で生まれる『混乱』『戸惑い』『躊躇』『食い違い』『対立』といった『揺らぎ』に肯定的な可能性を見出そうとする」（2012, pp. 24-25）としているが、30年近い時を経て浸透が芳しくない「造形遊び」が重ね合わさる。そして、造形表現活動に対する教師（大人）の固定概念に縛られている実態に思いが至る。表現主題や活動行程が明確な題材や道具や用具の安全な扱い方等、指導内容が明確な事項については関心が向くものの、児童の発想に寄り添うという、理念としては理解できても（実は、身体性として理解していない）どこへ導けばよいのか、何を認めてよいかわからない、「教えない学べない」（2012 荻宿, p. 76）という不安が教師（大人）の「学びの凝り」を煽っている現実を想起する。ところで、高木は、『まなびほぐし』の学習論がゴールに向かう『学び』を否定し、それをすべて『まなびほぐし』に置き換えようとしているわけではないとし、「ゴールを明確に設定し、そこに向かって自分を変化させていくことは、人間がもつ基本的かつ重要な能力の一つである」した上で「ゴールに向かう学びは、時としてひどい閉塞状況を生み出してしまふ。こうした事態に陥らないように、あるいは陥ってしまった際にそれを打破するために、『まなびほぐし』は機能する」としている。そのまま、図画工作の学習に重ね合わせることができる。豊かに発想を広げられない、写實的に表現できない、完成度の高い像にまとめられない等、児童の造形表現に対する苦手意識を打破する「図画工作版まなびほぐし」として、「造形遊び」は登場したと筆者は捉えている。厳密に言えば、児童が本来もつ「原初的な造形本能に寄り添う造形的まなびへの転換」としての「造形遊び」であるが、教育課程全体の学習観の転換として図画工作科における象徴が「造形遊び」である事には間違いない。学習内容の表現領域を中心に考えると、(1)造形遊び、(2)表したいことを絵や立体、工作に表す、の学習内容では、(1)が「まなびほぐし」の学び、(2)が「ゴールに向かう学び」とあえて考えることもできる。限定的に考えるならば、(2)絵や立体に表す は、主題設定や表現様式においてまだ、児童の選択の幅が広い活動でもあるが、「工作」は「意図や用途がある程度明確で、生活を楽しくしたり伝え合ったりするものなどを表すことである」から、「ゴールに向かう学び」として結びつきやすい。だからと言って「工作」が、「ゴールに向かう学び」として図画工作の学習の基盤となるかということとは違う。「まなびほぐし」の学習論にあるように、多様な学びや獲得した知識技能が横並びに配列されるのではなく、「知の再生産と生成の輻輳の中にこそ学びのリアリティがある」（2001, p. 24）と考えることが大切なことは言うまでもない。

(2) 社会構成主義学習観

新学力観（1989年版学習指導要領）という理念が登場して20年以上の時を経る。それに対して、旧い学力観とは、知識偏重・つめこみ・暗記主義学習観、テストの結果数値偏重学力観、そしてこれらを個人の能力を序列化する基準として採用する学歴偏重主義といった一連の社会認識のことである。この潮流の中、文部省（1996年）の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第1次答申の中で、「これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた」⁷⁾とする「生きる力」を提言し、2002年版学習指導要領より通称「ゆとり教育」方針へと続くが、OECD学力到達度調査（PISA 2003年）の結果が不振だったことにより、「学力低下」・「ゆとり教育見直し」バッシングが起こり、2008年版学習指導要領では、授業時数増や言語力の育成、小学校高学年の外国語活動などを盛り込む形の軌道修正が行われたと認識されている。ちなみに、図画工作科は2002年版学習指導要領より「造形遊び」が学習内容として全学年対象となった一方で中学年以上の授業時数が削減されることになった。

この教育情勢の変遷を振り返ると、前項で取り上げた「学びほぐし」の理念が重なってみえる。そして、「新学力観」の先行概念として「社会構成主義学習観」が想起される。荻宿（2012）は、「社会構成主義学習観」を「分かち合う学習観」（2012 荻宿, p. 76）と説明している。杉万俊夫（京都大学大学院）は、心理学の立場から社会構成主義は「行為（認識を含む）とその対象は、ことごとく集合流の1コマであり、集合流の1コマとしてしか存立しえない」³⁾と定義し、「論理実証主義（logica positivism）」⁴⁾に対抗するメタ理論である」としている。この知見を教育の視点で理解するためには、荻宿が引用する「社会構成主義的学習観では、学習を『知識の中に存在するのではなく、学習者の道具的思考や他者とのコミュニケーションを通して構成されるもの』⁵⁾とらえている」⁶⁾と合わせて考えると理解しやすくなる。新、旧学力観の違いと必ずしも相似形ではないが、荻宿の講演の資料⁶⁾をもとに、三つの学習観についての比較を筆者が作表してみた。

学 習 観	学習の性格	学習の機能	学習の評価対象	学習の主体
行動主義学習観	できる学習	刺激と反応	獲得した量	個人
認知主義学習観	わかる学習	知識の獲得		
社会構成主義学習観	分かち合う学習	意味の構成	経験した質	共同体（複数）

財団法人生涯学習開発財団記念講演会（2012）資料より筆者作表

この比較からこの20余年の教育情勢の変遷の内容を整理して捉えることができる。図画工作にあてはめると、「造形遊び」は「社会構成主義学習観」の概念とほぼ一致する。材料や場所の特徴をもとに、児童が形や色に基づいたイメージを捉え、発想・構想・創造的な技能を発揮して、新しい意味や価値を形成していく活動理念と一致する。さらに、興味深いことに、荻宿（2012）は、「社会構成主義的学習観の根幹は共同体が前提の協同性に基づく学習活動である。つまり、どれだけ『イメージの共有』等、他者と共有できたかが『経験の質』の評価』⁵⁾としている。この「イメージの共有」の要にこそ本稿テーマの「共視」の機能が重要であると筆者は考えている。ここで大切なことは、新旧学力観の象徴として「行動主義学習観・認知主義学習観」VS「社会構成主義学習観」の様に対立構造で捉えないことである。本田由紀（2005 東京大学）の「ハイパー・メリトクラシー（超業績主義）化」する社会を生き抜く「生きる力」を育む学びとして輻輳的に機能させることを考える必要がある。

IV 図画工作の学習における「共視」の実際

IV章では、これまで取り上げた知見を踏まえながら、児童の造形活動に見とることができる「共視」の姿を取り上げ、図画工作の学習における「共視」が果たす役割について考察を試みることにする。

1 身体性を発揮する共通体験に支えられる「共視」

—第1学年 題材名「お花がみ ペタペタ」A表現(1)ーより

(1) 共同活動から協働活動へ

通称「お花がみ」を水に浸し、グループ(4人)で指定されたガラス窓に貼っていく造形遊びの活動(図1)である。様々な色の「お花がみ」を指定されたガラス窓に貼りながら、児童が自分なりの意味や価値を形成していく活動を基盤にして、グループによる「共同」の活動から「協働」の活動へ発展することをねらいとしている。各自が「お花がみ」を水に浸す感触を味わい、窓ガラスに貼り付ける行為を楽しむことから始まる。この段階では「共視」の環境としては不十分であるが、材料や行為の共通体験がある。実は、この身体性を発揮した共通体験が図画工作の活動における「共視」をより実感を伴う行動へと昇華させる心理の礎となると筆者は捉えている。つまり、その後の「共視」における相互主観性の発生を促し、身体性を発揮した造形的コミュニケーションの活性化が、児童が新しい意味や価値を形成する本題材のねらいを達成することへ繋がると考えている。

図2・3は「魚」のイメージへと収斂した活動である。図2は線で表現されている。一定の大きさの塊にまとめ、色相と明度の差をつけて交互に並べた線によって形をつくっている。このグループが「共視」によってイメージの共有が図られ活動が展開されたと見とることができる。一方、図3の活動は、「お花がみ」を敷き詰めている。興味深いことに窓枠隅に「お花がみ」を寄せている。「岩陰から魚が顔を出している様子」だそうである。場の特徴に触発された発想と捉えることができるとともに、児童の発想の素直さに感心させられる。さらに、細部に目を移すと花がみの塊の大きさが多様なことがわかる。どのような心理が働いたのかはわからないが、塊の大小をつくるために、身体性を発揮していた形跡と捉えることができる。「共視」の環境において、児童が主体的に判断し、協働的なかかわりへと収斂していった一例として考えることができる。

(2) 個の活動から広がる造形活動とその多様性の中で

本題材の様なグループ活動においても、その過程で個々の児童に様々な心理的変容が生じていることは言うまでもない。図4は、「お花がみ」を広げた状態で水に浸して「ほら、ほらきれいだよ!」と友人に呼びかけているところである。図4左下に、友人の上履きが見える。まさに「共視」の場面である。バケツの中の手の形に注目すると、1枚の「お花がみ」の厚みを感じながら、そっと水に浸し、しわができないように、沈まないように支えようとしている意識が働いていることがわかる。図画工作の活動が身体性を発揮する学習であることを象徴する場面である。この児童は、「お花がみ」を塊にしてガラス窓に貼る本題材の主活動の過程で、この材料を水に浸した時の変化から、材料の特徴を引き出す可能性を発見し、それを友人に伝えて共有しようとしている。これとは対照的に、図5は、ガラス



図1

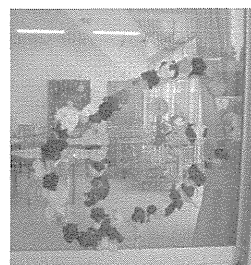


図2

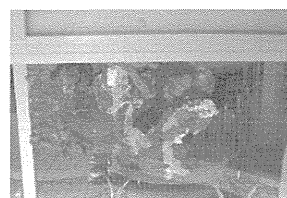


図3

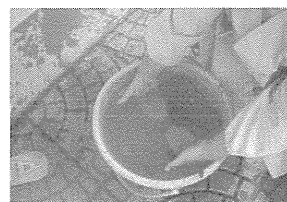


図4



図5

窓に水に浸した「お花がみ」の塊を投げて貼りつける活動が発生した様子である。前半の活動とは対照的に一気に動的な活動へと変化していった。この変化に「共視」の関わりをこじつける必要はないが、児童にとって「面白い」活動であったことに間違いない。しかし、「面白い」と感じたのは小学校1年生だからではない。図6は同時期に、筆者がお茶の水大女子学の教職課程の授業を担当した時に行った実習の様子である。窓の半分から上のところにある模様は、大学生が投げて貼り付けた形跡である。どちらの授業も筆者は、投げて貼り付けることを紹介もしなければ指示もしていない。小学校1年生も大学生も同じ題材で、同じ展開を繰り返して楽しんでいた事実がそこにあった。これは、造形活動がもつ懐の広さの証であると筆者は確信している。水に浸したお花がみが窓に貼りつくという造形要素の魅力が、人間の感性に働きかけることによって引き出された行動だと考える。発達段階を考えれば大人である大学生は、より高度な造形性と倫理性をもって活動するであろうとする自明性が覆されたわけである。前項で取り上げた「まなびほぐし」が想起される事象でもある。図7は学習のまとめとして、活動の痕跡を窓ガラスの反対から鑑賞している様子である。活動中と視点を変え、光を通した、あるいは逆光の風景を眺めることで、印象の違いを味わうことを体験するをねらいで行った。自分たちの関わった場所を最初に探そうとするのは当然であるが、直接ガラスの裏からは触れないことがわかっていても、触ろうとする児童もいた。そして、他のグループの活動について改めて気が付くことにもなる。1コマ40分の活動の中に、「共にづくり、共に眺め、共に思う」こと、即ち「共視」が繰り返されるのが「造形遊び」の特徴でもある。



図6



図7

2 経験の共有からイメージの共有へ

(1) 造形活動における他者との関わり

—第5学年 題材名「オチャニュータウン開発プロジェクト」A表現(2)—より

「小学校学習指導要領解説(2008年版) 図画工作編 1 指導計画作成上の配慮事項(4) 適宜共同してつくりだすことに関する事項」には、「共同して表現することは、様々な発想やアイデア、表し方などがあることにお互い気付き、表現や鑑賞を高め合うことにつながる」とあり、「特に、一人一人が共に活動に参加しているという実感がもてるように工夫することが重要」とであると解説されている。本題材は、このことを意識して「遊び性」を取り入れた題材である。各グループが男女1名ずつの2ペアに分れ、全紙大の白ボール紙の上を、陣取り遊びの要領で各ペアの陣地を確保し、その中にそれぞれが構想した「オチャニュータウン」を絵で表現するという活動である。図8は、2つのペアが陣取り遊びのステージとなる全紙大の白ボール紙を「共視」している。駒を弾く運動が含まれるので、身体性を同時に発揮する活動となる。陣取り遊びの段階は「造形遊び」と言えなくもない。本来「遊び」は、児童が他者との関わり方を身に付ける場でもあるが、児童を取り巻く生活環境の変化と共に、児童が友人との遊びを通して他者との関わりさじ加減を経験する機会が少なくなっている。あえて言うなら「共視」の経験が少なくなっていると言える。従って図画工作の学習において「共視」の場を設定する題材を計画することには一定の意義があると考えられる。



図8

図9は、ニュータウンの街の構想を描き始めた様子である。男女ペアなのに1人多いのは、相手の開発計画の様子を見に来ているからである。遊び性を取り入れた図画工作の学習の中で育まれ、培われる心理の基本は「共感」であると筆者は考える。一般的に、他者とのコミュニケーションの内容は、肯定的な心理に限定されず、反発、批判、葛藤などが行き交う状況を想定する。そして、言葉を使った話し合い(議論、協議等)を手立てとして合意形成を模索するが、



図9

造形活動における「共感」はイメージを媒体とした共有に支えられているのが特徴であると筆者は考える。このことは、造形活動の場においてのみ有効であるという意味ではなく、身体性に裏付けられた感性で社会や生活を捉える「生きる力」としての心理の在り方を想定している。図9の様子はそれを予感し、期待できる児童の姿の一例として筆者は捉えている。

では、常に「共視」が認められる複数の児童が集まる場以外に、「共感」を共有することができないのかという問いが生じるがそうではない。図10の児童はグループを離れ一人で図鑑を広げ無心に何かをつくっている。本題材は、絵で表すことを条件にしたが、ニュータウンの中に立体のモアイ像を置きたくなりそれをつくっている様子である。一人でつくっていても、ペアで共有したイメージは児童の身体に内在化されているのである。このことは、本題材のような共同の活動だけでなく、個人製作が中心の活動においても、教室の中で「共感」し共有されたイメージは、それぞれの児童の身体に内在化され、それぞれの身体を通して昇華されていくと筆者は捉えている。造形活動ならではのコミュニケーションは、イメージを媒体として他者とつながる可能性ある。その、イメージとは、「暗黙知」も含まれる。「共につくり、共に眺め、共に思う」場には、イメージを媒体とした「共感」が行き交っているのである。

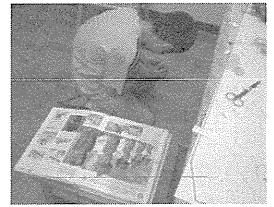


図10

(2) 「共視」空間としての学校

一第4学年 題材名「へん身、ぱっ！」A表現(2)ーより

学校は、図画工作の授業に限らず、黒板を共視対象として教師と児童・生徒が眺めて授業が進められる基本形態を考えると、学校そのものが「共視」空間と言えなくもない。ただ、本稿で述べてきたように、そこには、「共に眺め、共に思うこと」が認められる相互主観性が成立していることが大切である。図11のように、廊下などに展示してある児童作品に関心をもって鑑賞している姿は、この二人の児童の間に相互主観性が存在することを期待できる「共視」である。図画工作において、児童作品を展示することは、授業以外の鑑賞の場の設定として重要な意味をもつ。



図11

最後に紹介する実践例は、ダンボールに自分の顔をのぞかせる穴をあけ、自分が変身したい姿を描く題材である。図12は筆者が現任教校に着任した時、環境整備の一環として、アトリエ（図工室）の近くの廊下の壁にゴッホのポスターを額装して掲示したものである。筆者が着任した年の2学期に題材名「へん身、ぱっ！」を4年生で実践したところ、図13の作品が登場した。筆者は、ゴッホのポスターのことは意識から消えていたので、この児童がアトリエにある画集を参考にしたのかなと思ったが、筆者が掲示したポスターを参考にしたことが判明した。

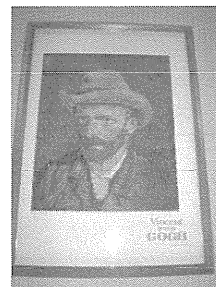


図12



図13

時を同じくして、図14は、当時同僚だったG教諭が6年生で実践した題材のまとめとしてつくったポスターを同じ4年生が鑑賞している様子である。主題が、6年生の市民（社会科）で学習した歴史上の人物にチームを組んで変装するという、森村泰昌を彷彿させる秀逸な実践だったので、廊下を通る他学年の児童も興味をもって鑑賞していた。フランシスコ・ザビエルやペリー提督など歴史上人物に対する興味と扮装した6年生の真剣かつユーモアを感じさせる表情が児童の心を捕え、図15の作品が登場した。どちらの児童の行動も情報活用能力を発揮したと姿と筆者は捉えているが、そんなことよりも、ゴッホのポスターにしても、6年生の活動のまとめのポスターにしても、教師が学校における公共空

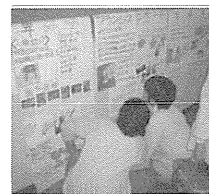


図14



図15

間である廊下に展示した意図が受け止められたことが、4年生の作品を通して確認できた例である。筆者の経験からも、上学年の児童が、かつて自分も取り組んだ同じ題材の作品を見て「懐かしい！」と先輩ぶる声や、自分が経験しなかった目新しい題材を見て「先生、私たちこれやらなかったよ、ずるいなー」という声はしばしば耳にしてきた。「共視」は浮世絵母子像の様に、同じ空間で時間を共有し、対象を共有する環境の中で情動的なつながりを確認できる行動であり、心理であるという定義から出発して本稿を進めてきたが、ここで紹介したエピソードの様に、学校という「共視」空間の中で、形と色に基づくイメージという媒体を通した「共感」が共有される可能性に確信をもって、図画工作の学習環境を整備していくことの大切さを改めてかみしめた次第である。

V ま と め

本稿のまとめにあたって、「共視」の基本に戻ることにする。

図16は筆者が飼っている猫の「共視」の様子である。どちらも三毛猫の雌である。前方に座っているのが母親で、後方が娘である。筆者の住む集合住宅の軒下に住み着いていた野良猫を、猫好きの家人が6年前に娘猫を、1年後に母親を家猫として飼い始めた。動物行動学の知見はないので確かなことはわからないが、母猫は娘猫のことを娘として認識していないのではないかと猫好きの家人は言う。それはどちらでもよいのだが、この姿はまさに「共視」である。ベランダの塀があるので、この角度から見えるのは、空だけである。何を共に眺め、何を共に思っているのだろう。

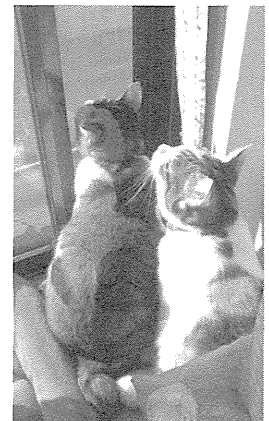


図16

敬愛する北山修氏の「共視論」も、教育論や心理学の参考文献も充分咀嚼しないまま、唯一、図工専科としての経験年数だけが頼りの筆者が、背伸びして字数の体裁を整えるのが精一杯で拙稿を執筆したというのが正直なところである。それでも、図画工作の授業の中で、材料という「もの」との対話を通して、「共につくり、共に眺め、共に思う」子どもたちの姿を数多く見てきた記憶を「共視」という視点で整理してみたかったという思いのかけらでも拙稿から汲み取っていただければ幸いである。

引用・参考文献

【注】

- 1) ムーア, C・ダンハム, J. - P. (1999) 『ジョイント・アテンション』心の起源とその発達を探る」大神英裕監訳, ナカニシヤ出版
- 2) ポランニー, M. (2003) 「暗黙知の次元」高橋勇夫訳, ちくま学芸文庫
- 3) 4) 杉万俊夫 講義「グループ・ダイナミクス」シラバス
http://www.group-dynamics.org/sugiman/research/theoretical_study/T-012.htm 2012・11・8アクセス
- 5) 荻宿俊文・佐伯 胖・高木高太郎編 (2012) 「ワークショップと学び 第1・2巻」東京大学出版会 p. i
- 6) 2012年11月17日(土) 於: 生涯学習開発財団会議室
 全国生涯学習ネットワークフォーラム まなびピア2012 財団法人生涯学習開発財団講演会 資料

【参考文献】

- 北山 修編 (2005) 『共視論』母子像の心理学, 講談社選書メチエ
- 上野行一監修 (2001) 『まなざしの共有』アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ」淡交社
- アレナス, A. (2001) 『みる・かんがえる・はなす』鑑賞教育へのヒント」木下哲夫訳, 淡交社 p. 28
- 荻宿俊文・佐伯 胖・高木高太郎編 (2012) 「ワークショップと学び 第1・2巻」東京大学出版会
- 広石英記「ワークショップの学び論—社会構成員からみた参加型学習の持つ意義」『教育方法学研究 日本教育方法学会紀要』第31巻, 2005, 2 p
- 秋田喜代美 (2000) 「子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ…」岩波書店, pp75-76

図画工作科の学習における「共視論」的一考察

西村貞一編集発行（2012）「教育美術 7月号『特集 美術にとって言語活動とは何か？』」，公益財団法人
教育美術振興会

本田由紀「多元化する『能力』と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化の中で」（2005）NTT出版

佐々木達行（2002）「造形教育における授業デザインと授業分析—授業構造とその構成要素から捉えた授
業構成論—」東洋館出版

文部科学省（2008年版）「小学校学習指導要領解説 図画工作編」日本文教出版株式会社

広辞苑（第六版）