「美術教育学」美術科教育学会誌(35), 2014.3

図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・Ⅳ

― 深沢アート研究所「こども造形教室」と図画工作・美術科の授業の比較から ―

A Practice Study on Utterance of the Teacher in Art Classes・Ⅳ

― A Comparison between Art Classes in School and HUKAZAWA Art Laboratory ―

*大泉義一　　**山添 joseph 勇
OIZUMI Yoshiichi　　YAMAZOE Joseph Isamu

本研究は，図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する継続研究である。本研究においては，学校教育課程外の造形教育実践における実践者の発話の様態を分析し，その構造や特性を実証的に明らかにしている。その結果，第３教育言語の分布から，当該実践に特有の発話様態が浮かび上がらせている。すなわち，「敬体と常体の使い分け」「自主性と主体性の要求」「失敗の推奨」である。これらの発話様態の精査から，第３教育言語が他の教育言語の出現に対して根底的な位置を占めており，その存在が実践の構成を決定付けていることを見出している。さらに，図画工作・美術科の授業実践における子どもの日常性とワークショップの非日常とを結ぶことの有効性を提起し，それを実現するためには実践者が「表現者にして教師である」ことが重要であることを見出している。

*大泉義一／横浜国立大学教育人間科学部
OIZUMI,Yoshiichi ／ Yokohama National University, Faculty of Education
E-Mail : oizumi@ynu.ac.jp
**山添 joseph 勇／深沢アート研究所
YAMAZOE Joseph Isamu ／ HUKAZAWA Art Laboratory
E-Mail : hukalabo@mac.com

1. はじめに：これまでの研究の成果と課題の整理，および問題の所在

(1) これまでの研究の成果と課題

本研究は，本学会誌において３篇の論文を発表してきた「図画工作・美術科における教師の発話に関する実践研究」（以下それぞれ，研究Ⅰ，研究Ⅱ，研究Ⅲと略記する）の継続研究である[1)]。研究Ⅰにおいては，図画工作・美術科の授業における教師（授業者）の発話の様態を分析し，子どもと同等の立場，あるいは逆転的な立場に基づく発話の様態として「第３教育言語」という概念を提起し，この発話が子どもの表現活動をさらに能動的なものへと強化する役割を有するものであると位置付けた。続いて研究Ⅱにおいては，その「第３教育言語」が授業者の情感的態度の表現・表出である「周辺言語」とともに生起していることの重要性を提起し，さらに意思決定場面における授業者の「許容」に対する態度が，図画工作・美術科の授業に特有のものである可能性を提示した。さらに研究Ⅲにおいては，中学校美術科の授業実践に見られる教師（授業者）の発話から，「第３教育言語」が「周辺言語」や「沈黙」による授業者の感情表出とともに位置付くことで，「第１教育言語」による教師（授業者）の指示的内容を子どもが受容する土壌を形成している可

能性を提示した。さらにどの教育言語にも属し得ない「皮肉・irony」の存在に注目し，その発話が授業者である教師の教育信念を浮き彫りにしていることを明らかにした。以上のように，これまでの研究を通して，「第３教育言語」なる概念を中心としながら教師（授業者）の発話構造を分析することを通して，図画工作・美術科の授業実践の特色について考察してきたのである。そして現在までの課題は，以下の２点である。

1)教室特有な会話形態である IRE 連鎖（教師による「開始（Initiation）-応答（Reply）-評価（Evaluation)」というコミュニケーション・パターン）からの脱却を志向する教師（授業者）の「第１・第２・第３教育言語」の連動の様態を，他教科・他領域の授業実践との比較を通して検討すること。

2)これまでに得た知見を教育現場において共有し，有効な実践知として高めていくこと。とりわけ「第３教育言語」を中心とした授業者の発話分析を活用したアクション・リサーチを行い，授業改善に資する方策を考察すること。

以上のうち，2)については，教科指導に関する研修会等において実践研究に取り組んでいる。よって本研究では，1)について検討を行いたい。

(2)問題の所在

本研究では，学校教育課程外の造形教育実践を対象にして，これまでの知見との比較分析を通した検討を行いたい。なぜならば昨今，学校教育課程外の，とりわけ造形ワークショップが有する意義にかんする議論が活発であり，今後の図画工作・美術科教育に対する可能性が認められるからである。例えば次のような主張がある[2)]。

> 「美術が限られた作家や愛好家だけのものではないという主張は，決して新しいものではない。しかし万人のための造形という流れは，学校で教師が指導する美術教育や，作家の作品を鑑賞する美術館などから始まったために，造形に主体的にかかわるという楽しみをすべての人が享受するは制約があった。ここで新たに登場したのが造形ワークショップである。」

我国の図画工作・美術科教育は，公教育（小・中学校においては義務教育でさえある）としてすべての子どもたちが造形・美術とのかかわりを教育的に持つことを許したのであるが，逆に自由で束縛を持たない造形・美術の本来的なあり様とは乖離した教育内容を用意することに至っては，公教育という新たな制約を浮き彫りにした。こうした経緯から造形ワークショップの可能性が顕在化してきたのだとも言えよう。

またワークショップの活動を支え促進する者とされているファシリテータは，その役割において学校教育における教師と次のように関連付けられている[3)]。

> 「学校の教師が，指導だけではなく，子どもたちの成長を背後から見守る役割をももっていることを自覚し，教室のなかでファシリテータとしての役割をも果たしていくことが，実は子どもの個人の尊厳を守り，その成長を促進することになることであると意識されなくてはならない。」

このように，造形ワークショップとその担い手であるファシリテータという考え方は，図画工作・美術科教育の授業実践に適用されるべきであることが明確に示されつつあるのだ。しかしながら，学校教育課程外の造形教育との関係について，それら実践を対象にしながら実証的に検討している研究は皆無である。図画工作・美術科教育の授業実践と，造形ワークショップのような学校教育課程外における造形教育実践は，ともに“子どもの造形活動”を対象にしているが，そこに見られる教師（授業者）と実践者の発話構造にはどのような差異，あるいは共通点があるのだろうか。このことを明らかにすることにより，相互に接近しつつある図画工作・美術科教育の授業実践および学校教育課程外における造形教育実践の関係性を実践的に考察することが可能になるのではなかろうか。そしてそこから今後の図画工作・美術科教育の授業実践のあり方に対する示唆を得ることができると考える。

2．研究の目的と方法

(1) 目的

以上の問題の所在から，本研究では学校教育課程外の造形教育実践（以下，「実践」と記す）における実践者の発話の様態を分析し，その構造や特性を実証的に明らかにすることを通して，図画工作・美術科教育の授業実践に対する示唆を得る。

(2) 方法

① 共同研究としての手続き　本研究では，学校教育課程外の造形教育実践の研究対象として，「深沢アート研究所」にその場を求めた[4)]。なぜならば，そこで指導にあたっている山添 joseph 勇（共同研究者）は，ワークショップ実践が一堂に会するイベント『ワークショップコレクション』における『第１回 Kids Workshop Award』で最優秀賞を受賞するなど，我国の造形ワークショップ実践を牽引する先駆者であるとともに，子どもを対象にした造形教室（「こども造形教室」）を運営しているからである。（**図１**）この「こども造形教室」のうち，小学生を対象にして年間を通じて毎週２時間ずつ実施されているクラスの実践を研究対象とする。そしてその分析・考察において山添との意見交換（質問紙およびインタビュー）を行うこととした[5)]。

実践の観察においては，これまでの研究と同様，観察に先立って，実践者である山添には，詳細な授業記録を取ること，記録の分析においては意見交換を行うことで共同研究者として役割を担ってもらうこと，そして研究成果を公開することについて事前に承諾を得た。同時に，実践にバイアスが生じることを避けるために，研究目的については実践後に知らせて承諾を得るようにした。

図１　対象実践（こども造形教室）の様子

② 対象実践

・日時：2013 年 6 月 21 日(金)17:00～18:50
・場所：深沢アート研究所
・対象：小学生クラス　６名
・活動名：『ノートから』（仮称）[6)]
・実践者：山添 joseph 勇，Ａ氏（補助者）
・実践の展開：

1）活動の提案

「今日ノートをもったいない使い方をします。」

（t5:実践者の発話から・**図３**参照）

2）材料となるノートの配布（**図２**）
3）子ども一人ひとりによるノートの使い方の追究活動
4）片づけ
5）ティータイム

③ 記録の方法　記録の方法は，これまでの研究と同様に，対象実践における実践者の発話および行動をデジタルビデオカメラ（SONY DCR-SR100）とワイヤレスマイクロホン（SONY ECM-HW2）で記録した。そして上記音声記録を音声再生ソフト（Digital Voice Editor 3）を通して音質の調整と解析を行い，動画記録と照らし合わせながら筆記記録に変換した。なおその際，エスノメソドロジーの会話分析の方法を採用し，トランスクリプト（transcript）として整理した。（**図３**）

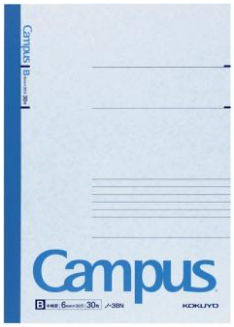

図２　材料となったノート

④ 分析の方法　分析の方法は，これまでの研究と同様，事例の質的分析による「仮説生成的アプローチ」を採用した。すなわち，観察に基づいて作成されたトランスクリプトから，実践者の発話を「第１教育言語」「第２教育言語」「第３教育言語」，さらにはいずれにも分類できない「その他」に分類し，そこから対象実践における「第３教育言語」の出現様態を整理した。そのうえでこれま

time	child	teacher
	(前略)	(前略)
0136		(着席) t01: ①それじゃあ，挨拶して始めます． t02: ①これから造形教室を始めます，お願いします． (お辞儀)(積まれているノートを引き寄せる)
	(お辞儀) c01: あ::，ノートがある．	
	c02: お::，何も絵書いたりできんだ↑お話し書くといい，お話し．	(カッターでビニールの封を切る)
	c03: ぼくの学校でも漫画描いている人いるよ↑ c04: あれも(開けたビニールを指さしながら)使えるよ． c05: あれ(実践者が予めつくっておいたものを指さして)つくるんじゃない？それ．	t03: ①まだそんな考えなくていいよ．
	c06: あ::これこれこれ，好き．(モノを指さして)	(ビニールを捨てる)
	c07: いえ::いま．	t04: ①えとー，一個質問します． t05: ①今日ノートをもったいない使い方をします． t06: ①(男児A指さして)言った通りです．
0228	c08: やった:::	t07: ①ちょっともったいないんだけど，一回ぐらいやってみようかな(1.5)と思ってやってみたら，意外と面白いから…．
	c09: ちっちゃい！	t08: ①んで，一個質問，どっちにしますか？おっきい方とちっちゃい方，どっちがいいか教えてください．
	c10: いえ::い！	t09: ①はい，ちっちゃい方がいい．(渡す)
	c11: =・・・(不明)・・・	t10: ①どっち？=
	c12: >ちっちゃい．<	t11: ①じゃあちっちゃい．(机の上に投げて渡す)
0240		(投げて渡す) t12: ①ちっちゃい？ (投げて渡す)
	c13: あ，せんせ:，全部使わなかったらもらってもいいの？	
	c14: これ↓これ絶対全部使うよ::．	t13: ①どれを？
	c15: 全部使うの？	t14: ○・・・(不明)・・・．
		t15: ①じゃ，はじまっはじまって，じゃあ何も説明してないけど，やってみましょうか．
0254	(後略)	t16: ①じゃとりあえずどうぞ，はい，やってみてください． (後略)

図３　発話のトランスクリプト（抜粋）

での研究で得られた図画工作・美術科教育の授業実践における教師（授業者）の発話の出現様相と比較することで，そこに存在する対象実践に特有な発話様態を浮かび上がらせた。なお本研究で比較対象とした授業実践は，研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲで対象とした教職歴 10 年弱のM教諭による小学校図画工作科の授業実践と研究Ⅲで対象とした教職歴 30 年余のＦ教諭による中学校美術科の授業実践である。さらに記録を基に実践者であり共同研究者である山添に対して質問紙調査とインタビュー調査を行い，実践中の発話がどのような意味を有するのかについて意見交換を行った。

以上の分析作業を通して，対象実践に内包される特殊な事実（個別的事例）から，それを説明しそうな「仮説としての概念」，すなわち「アブダクション・abduction」としての図画工作・美術科教育の授業実践に対する示唆について考察を行った。

３．授業分析

(1) 発話の分類・整理

対象実践における実践者の発話を，「第１教育言語」「第２教育言語」「第３教育言語」「その他」に分類・整理した。まず，筆記記録された実践者の発話を一連の意味のつながりごとにまとめ，番号を付した。その結果，実践者の発話総数は 639，その実践者の発話に応答的な関係にあった子どもの発話総数は 682 であった。さらにソフトウェアを介した動画記録によってその文脈を確認しながら，「第１教育言語」による発話には「①」を，「第２教育言語」による発話には「②」を，そして「第３教育言語」による発話には「③」を，それぞれの文頭に付して分類した。またいずれにも分類し得ない発話（「その他」）には「○」を付した。なお，一つの発話に複数の教育言語カテゴリーを内包する場合は，複数のマーキング（例えば，「①③」と表記）を付した。

(2) 発話様態の分析と考察

以上の分類・整理を行い，小学校図画工作科，中学校美術科の授業実践における発話様態との比較分析を行った。

①「第１教育言語」「第２教育言語」「第３教育言語」の出現割合の比較　本研究の対象実践においては，トランスクリプトによる発話の分類の結果，総発話数 639 のうち，第１教育言語は 377，第２教育言語は 50，第３教育言語は 212，その他は 60 であった。これらの出現状況を総発話数に対する割合で示したものが**図４**である。同様に研究Ⅱ・Ⅲにおける図画工作・美術科の授業実践の結果を示したのが，**図５**，**図６**である。これらの比較からは，以下のような共通の傾向を認めることができる。すなわち，どの実践においても最も多い発話は第１教育言語であり，すべての発話の半数前後を占めている。次いで多いのが第３教育言語，そして第２教育言語である。このように，学校教育課程外の造形教育実践と学校教育課程内の図画工作・美術科教育の授業実践との間には特別な相違が認められなかった。ただし，対象実践の対象は小学生であるにもかかわらず，第２教

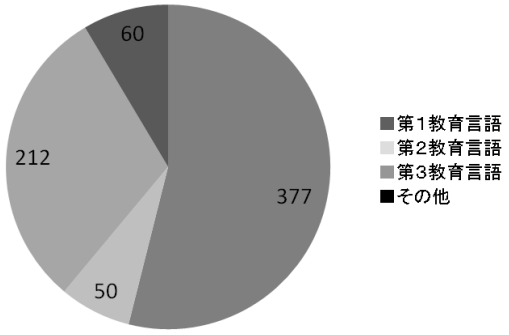

図４　「こども造形教室」における発話の出現割合

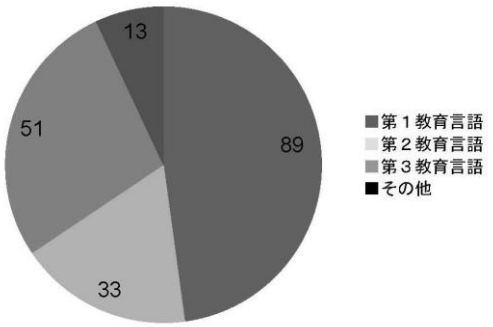

図５　小学校図画工作科授業における発話の出現割合

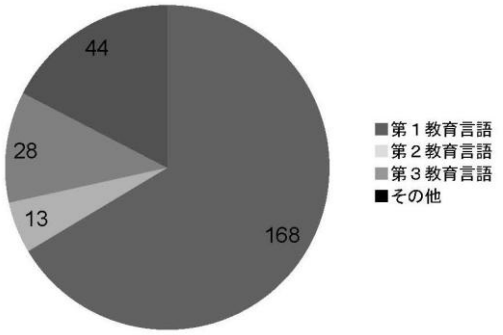

図６　中学校美術科授業における発話の出現割合

育言語が中学校の授業実践とほぼ同割合で低い割合となっている。

②発話の時系列出現分布の比較　次に,第３教育言語が頻繁に出現する個別指導場面の様相を比較する。**図７**は，本研究の対象実践において生起した発話が，各分類カテゴリーごとにどのような順番でどのような頻度で出現したかを分布図として示したものである。**図８**は，同様に研究Ⅰ・Ⅱの対象授業である小学校図画工作科の授業実践について示したものである。これらの比較からは，小学校図画工作科の授業実践においては，第２教育言語と第３教育言語が全体的に散りばめられるように分布しているのに対して，対象実践においては個別指導場面にもかかわらずに第１教育言語と第３教育言語がそれぞれ連続的に分布している傾向が見て取れる。**図７**は，子どもたちが次々に思いついたことを表出・表現している活動の後半である。そこでは第３教育言語が連続して生起しており，例えば以下のような場面が認められる。（**図７**中に示した[**観察場面１**]の箇所に該当）

［観察場面１］

c448：　これ見て↑

t420：　hhh:大胆だね。**【第３教育言語】**

t421：　すげ::な，って思った。**【第３教育言語】**

t422：　ノート，何もなくなったもん。

【第３教育言語】

t423：　すげ::，かっこいい。**【第２教育言語】**

c449：　（がつくったものをいじって動かしている）

c450：　（渡す）

c451：　やってごらん↑

c452：　こうやるとね=

t424：　=動くんだ↑ **【第３教育言語】**

t425：　あ↑（動かしてみる）**【第３教育言語】**

t426：　あ↑何だこれ↑hhh:::**【第３教育言語】**

t427：　あれ↑それやばくない↑ **【第３教育言語】**

c453：　ほら，ここが…

t428：　うん，うん。**【第３教育言語】**

c454：　ほら，動くんだよ。

t429：　何，この気持ち↑何，この感じ↑何これ↑hh

【第３教育言語】

c455：　hhh::

この場面では，第３教育言語，すなわち子どもと同等の立場，あるいは逆転的な立場に基づく発話が，子どもの表現活動をさらに能動的なものへと強化する役割を有するものとして位置付いており，子どもの活動（**図９**）に対する実践者の情感的態度が伝わってくる。またこれら一連の発話は授業者の自己表出に基づくものであり，子どもの表現の豊かさ，面白さに情感的に共鳴している実践者の態度をうかがうことができる。

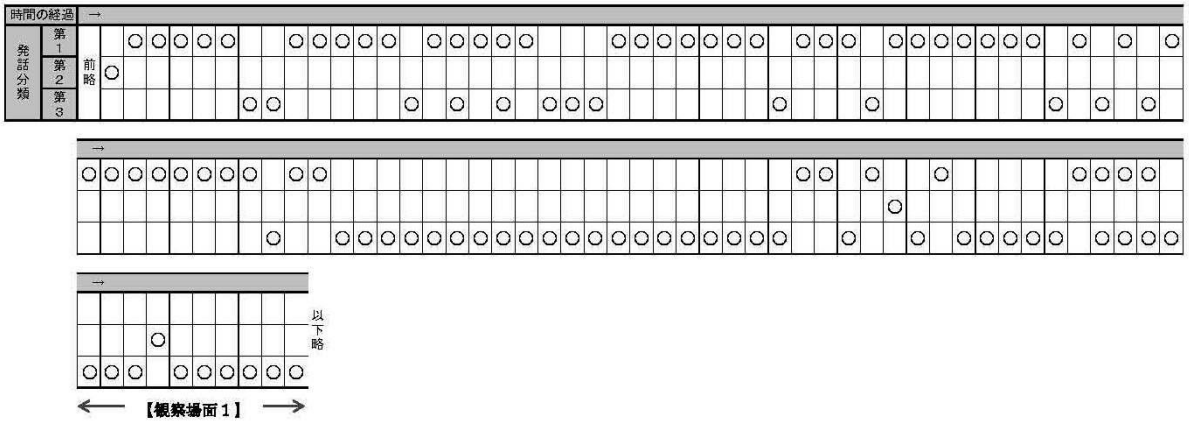

図７　発話の時系列出現分布（こども造形教室・個別指導場面・部分）

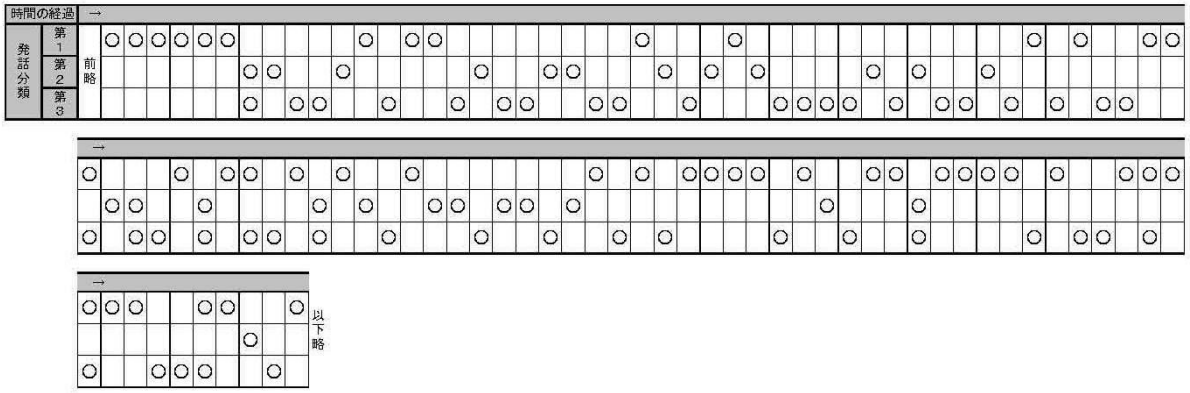

図８　発話の時系列出現分布（小学校図画工作科授業・個別指導場面・部分）

③特徴的な発話様態の抽出　次に，小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践と比較して，対象実践に特徴的であると認められる発話様態を示している箇所を抽出し，質的に分析する。

1）敬体と常体の使い分け

以下は，対象実践の冒頭における全体指導場面である。（**図３**に該当）

［観察場面２］

t1: それじゃあ,挨拶して始めます。**【第１教育言語】**

t2: これから造形教室を始めます。お願いします。

【第１教育言語】

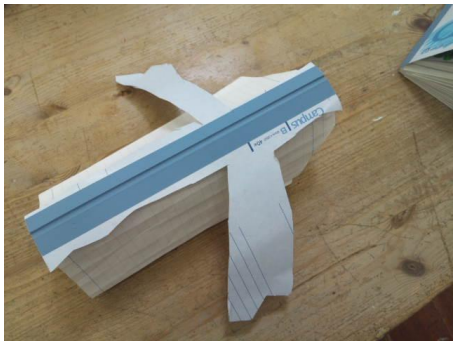

図９　［観察場面１］において実践者と子どもとの間で共有された表現

（お辞儀）（積まれているノートを引き寄せる）

c1: あ::，ノートがある。

（カッターでビニールの封を切る）

c2: お::，何も絵書いたりできんだ？お話し書くといい。お話し↑

c3: ぼくの学校でも漫画描いている人いるよ↑

t3: まだそんな考えなくていいよ。**【第１教育言語】**

（ビニールを捨てる）

c4: あれも（開けたビニールを指さしながら）使えるよ。

c5: あれ（山添が予めつくっておいたものを指さして）つくるんじゃない？それ:

c6: あーこれ(h)これ(h)これ(h)，好き。(指さして)

t4: えと::，一個質問します。**【第１教育言語】**

t5: 今日ノートをもったいない使い方をします h

【第１教育言語】

t6: （男児Ａ指さして）言った通りです h

【第１教育言語】

c7: いえ:::い↑

t7: ちょっともったいないんだけど，一回ぐらいや

ってみようかな(1)と思ってやってみたら,意外と面白いから=**【第１教育言語】**

c8: =やった:::

t8: んで一個質問，どっちにしますか？おっきい方とちっちゃい方，どっちがいいか教えてください。**【第１教育言語】**

以上のように，教室全体に向けた発話において敬体が中心的に用いられている。さらにそうした発話はすべて第１教育言語である。その後，子どもたちが個々に追究活動を始めると，その個別指導においては常体による第２・第３教育言語が生起するようになる。対象実践では，この他にも遅れてきた２名の子どもたちを迎え入れ，活動の説明をする場面（09:06 - 10:15）があるが，この全体指導場面においてもやはり敬体を中心的に用いて説明を行っている。さらに終末場面（86:46 - 88:23）においても，全体に伝達する内容に関しては敬体を用いている。実践者である山添は，実践後のインタビューで，全体指導と個別指導の切り替えに対する意識が働いていたことを明らかにしている。その意識に基づいて第１・第２・第３教育言語の切り替えが行われているのである。こうした傾向は，小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践と同様であった。

2) 自主性と主体性の要求

[観察場面３]

t15: じゃ，はじまっ=はじまって，じゃあ何も説明してないけど，やってみましょうか↑

【第１教育言語】

これは，冒頭の説明を終える場面における実践者の発話である。この発話の後に「t16: じゃとりあえずどうぞ=はい，やってみてください。」という第１教育言語による指示的な発話によって子どもたちの追究活動が開始されている。ゆえに上掲した**[観察場面３]**の発話は，子どもたちに対する指示のための第１教育言語，すなわち授業における導入場面など授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとのコミュニケーションを直接「リード」する言葉として機能している。ところが，この発話の中に「何も説明していないけど」という逆説的な表現が埋め込まれていることに注目する必要がある。このような指示的な発話に埋め込まれている逆説的な表現は，以下のように実践全体に渡って随所に出現している。（波下線で示す）

[観察場面４]

c38: 好きなようなやり方でもいい↑こうやって:

t35: あ，何にも，何にも決めてないので，どうぞ。

【第１教育言語】

[観察場面５]

c62: これって，何個つくれるの↑

t60: まだあんま，決めてない。だいたい，もったいないからどうしようかなって思ってたくらいだし。**【第１教育言語】**

[観察場面６]

c90: どゆこと↑こういうこと↑

t89: いや，わかんない。あんまり説明もしてないから，何かクルクルってやれたらどうぞって感じです。**【第１教育言語】**

[観察場面７]

c120: できた::。

t110: そ=そこからどうするか，全然決めてないので，はさみで切るのか，絵を描くのか(0.5)観覧車にするために切るのか(1)わかんないけど,自分で決めてください。**【第１教育言語】**

[観察場面８]

c209: いや:::，切らなきゃだめなの↑

t183: いやいや::hh:，わかんない h::::

【第１教育言語・第３教育言語】

このように，実践者である山添は活動の見通しについて曖昧であることを繰り返し子どもたちに伝えているように見える。これは，小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践において，学習の展開は子どもに委ね，一人ひとりの表現・鑑賞プロセスを重視することに該当するが，ここではさらに明確な物言いによって，自主性や主体性を子どもたちに要求しているのだと言えよう。

3) 失敗の推奨

[観察場面９]

t134: なに，あんたギザギザに切ってんの↑

【第３教育言語】

t135： そういう勇気はすごいね，ほんとに。

【第３教育言語】

c152： お金を無駄にする。

t137： いやいや，造形教室は失敗していいって言ってるから，いいんだと思うよ↑

【第１教育言語】

c153： 失敗してる？

t138： いや，成功するかもしれない。

【第１教育言語】

c154： ほら。

t139： まだよくわかんない hh::，わかんないけど，なんかすごい新しいと思うよ↑

【第３教育言語】

これは，自身の追究活動に対して自己評価ができずにいる子どもに対して実践者から発せられた発話と子どもの応答である。失敗するかもしれないと不安を抱いているように見える子どもに対して，実践者は第１教育言語を用いて明確に「造形教室は失敗していい（t137)」場所であることを伝えている。さらに「成功するかもしれない（t138)」と続け，未だ見えてきていない可能性の在り処について暗示している。こうした失敗を推奨するような発話は，とりわけ活動の終盤において繰り返し出現している。

[観察場面 10]

t445： うん，それは最高だよ:【第２教育言語】

c467： 超大発見。

t446： いやいや:::，それはそれでまたいいよ↑そこからボロボロになって失敗してもいいし，なんてのもいいですよ↑【第１教育言語】

ここでは，「最高だよ（t445)」と第２教育言語を用いて子どもの活動を賞賛しながらも，子どもが「超大発見（t467)」ととらえている状態にとどまることなく，さらに手を加え「ボロボロになって失敗してもいい（t446)」ということを第１教育言語を用いて指示的に推奨している。

[観察場面 11]

t462： あと 20 分ぐらいで(2)そのまま，そのままやってもいいし，もう一枚ノートほしい人はもらってもいいし(0.5)，今，成功しちゃったやつをもう一回壊しちゃってもいいし。

【第１教育言語】

c545： やだ！これは絶対壊さない！ボワボワ:(つくったものの名前)

t463： それ一回壊してこれになったんだからね。hうん。【第１教育言語】

t464: そうだよ,壊したから奇跡が起きてんだよ↑,それ。【第１教育言語】

ここでも，子どもたちが「成功しちゃったやつ（t462)」を「壊しちゃってもいい（t462)」ことを明確に第１教育言語によって全体に伝えている。そしてその根拠を，「絶対壊さない（t545)」と強く意思表明している子どもの成功も，実は一回壊したことによって得られたものであって，それにより「奇跡（t464)」が起きたことを説明することで明示している。

４．全体的考察：得られた示唆

（１）発話構造モデルの更新

これまでの研究において，図画工作・美術科の授業実践における教師（授業者）の発話は，「第１教育言語」「第２教育言語」「第３教育言語」のカテゴリーと，それらの発話者である教師（授業者）の「意図性－無意図性」の要件を組み合わせ，**図 10** のような発話構造モデルを構想している。[7)] そしてこの発話構造におけるそれぞれのカテゴリーの連動を意識することで，教師（授業者）の発話がより豊かになるのではないかと提起した。

さらにその後の継続研究において，第３教育言

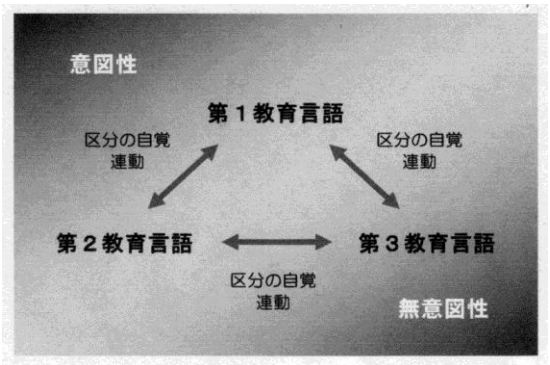

図 10　教師の発話の類型とその意図性に基づく発話構造モデル（再掲・研究Ⅰで提示）

語がそれを発する教師（授業者）の教育信念を反映するものであることを指摘した。本研究において見られた第３教育言語の様態は，**図７**と**図８**の比較，そして**[観察場面１]**で見たように，実践者が自らの実践に対してもっている価値や意味の発露そのものなのだ。すなわち，実践者である山添が目指す，あるいは願う子どもの表現活動のあり様を，第３教育言語の生起の様態からうかがい知ることができるのではなかろうか。事実，山添は実践後に発話記録を見ながら，**[観察場面１]**における自身の意識を振り返り，この場面においては，第３教育言語による発話とともに子どもの“気持ち”に対して共鳴を寄せていたことを明かしている。また同時に，山添は共鳴したその子以外の子どもの目線や空気を最大限に意識しており，それが造形教室全体の雰囲気を形成する重要な要素であると述べている。山添は，美術家として，本研究の対象となった「こども造形教室」やアートイベントなどさまざまな現場で子どもと接しながら,「子ども」と「アート」と「つくる・発見・研究」にかんする探求を行っている。つまり，山添にとっては,「こども造形教室」や造形ワークショップ自体がアート活動であり，そこでの時間・空間が作品なのである。山添によれば，毎回の造形教室においてこの「作品」へと必死に取り組み，未知の領域への挑戦を続けているのだという。ここにおいて,「こども造形教室」の実践は，純粋な美術作家としての活動でもあるのだ。

以上のように，第３教育言語には実践者の実践に対する価値意識が反映されている。そして，さらにそこから第１教育言語のような活動そのものを推進する要素が構想され，実行されている。このことは先に挙げた**[観察場面２]**において，実践者が全体指導場面で敬体を中心的に使い，常体中心である個別指導場面との切り替えを行っていることを指摘したが，このことについて山添は次のように解釈している。活動の冒頭と終末では，敬体を使って“ルーティン”を意図的につくっている。なぜならば，それにより指導者としての存在を消すことができ，一人ひとりの子どもの追究活動プロセスに対する意識や記憶（山添の言葉によると「体内や心への吸収」）を高めることが可能となるからである。敬体として発話化されている第１教育言語とは，授業過程で必要となる子どもたちの学びと彼らとのコミュニケーションを直接「リード」する言葉であるが，この場面においてはむしろ「リード」する意図性を受け手である子どもたちにとっての“ルーティン”として客体化することで，指導者としての権威を滅却するという目的を達成しているのである。これは学校教育という目的的な営みに対する絶妙なアンチとその活用であると言うこともできよう。

また**［観察場面３］～［観察場面８］**では，第１教育言語を用いた指示的な発話が行われているにもかかわらず，その内容は子どもにすべてを委ねるという「自主性・主体性の要求」を意味する内容になっていることをすでに指摘した。このことは，先述した山添の造形教室に対する価値意識，すなわち「つくる・発見・研究」という考え方と重なるのではなかろうか。つまり「つくる」「発見する」「研究する」のは，言うまでもなく子どもであると同時に,「発見させる」そして「つくらせる」「考えさせる」ことを要求するのは，実践者である山添なのである。

以上より，第３教育言語が，第１教育言語，第２教育言語の機能を決定する決定因として作用していたことにより，**図 10** のように構想された発話構造は大きくその姿を変えなければなるまい。すなわち，第３教育言語は，第１・第２教育言語と並列されて位置付けられるものではなく，

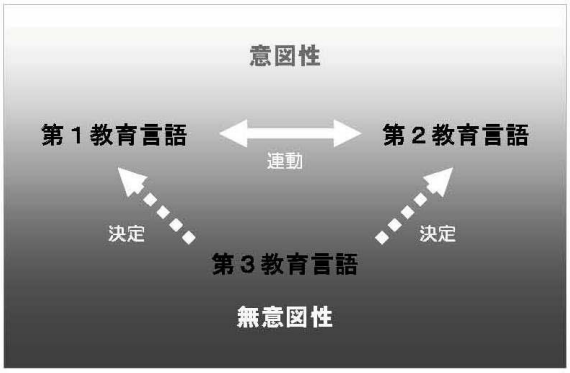

図 11　教師の発話の類型とその意図性に基づく発話構造モデル（更新版）

実践者が自らの実践に対してもっている信念と同義的な存在であり，それに基づいて第１・第２教育言語の機能を決定付けるような決定因としての位置付けにあるのではなかろうか。そこで発話構造モデルを**図 11** のように改訂・更新する。

（２）日常性と非日常性を結ぶ実践

上掲した発話構造モデルは，もはや発話の構造にとどまらずに，実践方法（授業方法）の原理に対しても射程を置いている。研究Ⅲにおいては，実践者の発話を，子どもの自主性・主体性を育てるための発話とするためには，教師の内面的な無償性を獲得しなければならず，それは教室の会話を特徴付けている「IRE 連鎖」から脱却することで可能になるとした。さらに中学校美術科の授業実践に見られた「皮肉・irony」としての発話，そして「周辺言語」が，教師という本来的に権力を有する者が無償性を志向するために必要とした手がかりであることを見出した。そして本研究においては，**［観察場面９］～［観察場面 11］**において，実践者が一連の発話・対話を通して，子どもに失敗することを推奨している様子を明らかにした。ここでの第１教育言語による発話には，子どもがつくりだしたものや完成させたもの，成功したものに固執させないようにする意図が働いており，さらにはそれを「壊す」ことによって新たな発見（「奇跡（t464)」）へと誘っている。つまりは，失敗が成功につながることを暗示しているのであり，子どもたちにそのことを要求しているのである。この要求は，第１教育言語を用いた指示的な発話内容として提示されてはいるが，子どもの自主性と主体性の発揮を志向するものである。山添は，実践者としてのこうした意図が，自身の美術家としての思考からくるものであると分析している。山添によれば美術作品とは，作家と制作物（作品），そして鑑賞者（他者）との距離感，さらには時間（時代）の推移によってその存在が変化するものである。一方，茂木健一郎は「ひらめき」とは“ハッピーエンド”でなく，“オープンエンド”を徹底することから生まれるものであると述べている[8)]。この両者の考え方においては，今までにない全く新しい価値を創造する「革新／innovation」の存在を想起させる。「こども造形教室」では，この「革新」が重要な原理として働いており，そのための自主性や主体性の発揮が何よりも促されているのである。そしてその「革新」のための自主性や主体性の具現化に向けた特徴的な発話（「敬体と常体の使い分け」「自主性・主体性の要求」「失敗の推奨」）が，**図 11** のような発話構造から生まれてきているのだと考えられよう。

ところで昨今，造形ワークショップが今後の図画工作・美術科教育に対する可能性を有していることはすでに述べた。高橋陽一は，その意義を「反教化的教化」であると定義付けている。ここで言う「教化」とは，「狭義の注入／Indoctrination」であるとともに，海後宗臣が示した３つの教育構造，すなわち「陶冶」「教化」「形成」のうちの一つでもある。海後の言う「教化」とは，学び手が素材や書物などの「媒介」にかかわって自主的に学ぶ背後にその環境を整えている人間が存在しているような教育構造であり，先に示した「注入」としての「教化」とはある意味正反対の概念である。しかしながら高橋によれば，ワークショップとは海後の言うこの「教化」に該当するものでありながらも，いつでも「注入」としての「教化」に移行する危険性を孕むものであるので，「反教化的教化」という実践に対する異議申立ての視角を同時に携えた概念であるべきだと主張している[9)]。また中野民夫は，ワークショップは「非日常」的な体験であるがゆえに，可能性とともに限界があると指摘している[10)]。ワークショップで体験したことを日常の生活に生かすことは簡単ではないために，ワークショップに依存してしまう危険性があるというのである。それゆえにワークショップは一つの出発点であり，学びや創造の手段であり方法であるとしているのだ。ここにおいて，造形ワークショップとは，その方法論において可能性が存在していることに注目すべきである。

本研究でとらえた「こども造形教室」における造形教育実践は，子どもたちに自主性と主体性を発揮させようとしている点で，造形ワークショップである。しかしながら山添は「こども造形教室」の実践をワークショップとして位置付けてはいない。山添の考えるワークショップとは，イベントや展覧会的な要素を含み，参加者のみならず鑑賞者や協力者も含めたすべての参与者間の共有と発信を意識する場である。それに対して「こども造形教室」は，定期的・継続的に実践され，山添と子どもとの間にある信頼関係に基づいて行われる“アートの場”だということである。

以上のことから,「こども造形教室」の実践は，造形ワークショップの方法論を援用して子どもの自主性と主体性を促しながら，アートとしての創造性と革新を生み出す実践であると言えるだろう。さらに注目すべきは，そうした創造性と革新が，決して非日常的な枠の中に閉じられていないことである。ワークショップの意義に対して指摘されていることとして「一回性」がある[11)]。これは，参加者がワークショップの場でいかに非日常的な体験を得ても，それが参加者の日常にどのように還元され得るか，という点においては限界があるという指摘である。本実践で採用されていた材料は，子どもたちが日常的に触れたり使ったりしている「ノート」である。「こども造形教室」の実践は，子どもが日々の生活において使用する道具としての「ノート」の意味や価値をいかに「革新」させることができるか，において造形ワークショップの限界に挑んでいると言える。以上のことから，小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践においても，子どもたちの日常との整合性を持たせた材料（内容論）が用意され，その日常性を造形ワークショップという方法論によって非日常的に革新するという授業論の可能性を見出すことができよう。

（３）続・美術教師論

山添は，「こども造形教室」における自らの存在を，“ファシリテータ”ではなく，“美術家”であり“教師”であると述べている。山添によると“ファシリテータ”とは，与えられた舞台を演じ，できる限りの成功に向かおうとする役割を担う人物であり，自身はそうした立場ではないと主張しているのである。山添にとっては，「こども造形教室」自体がアート活動であり，そこでの時間・空間が作品である。ここで，美術家，つまり表現者である自身と教師である自身とを両立させていることが興味深い。一方で高橋は，造形ワークショップのファシリテータに必要とされる能力を，「美術に関する専門性」と「教育や人間に対する総合的な能力」であると規定し，これらの能力が学校の美術教師に求められている能力と同一であるとしている[12)]。ここにおいて山添と高橋のファシリテータのとらえ方に相違が認められる。

かの岡本太郎は，文化活動の一環として学校教育に対する考察・実践を行っている。著書『今日の芸術』には，子どもの絵に対する指導に対する岡本の考えが具体的に展開されている[13)]。

> 「それではここで，やや奇抜だが，なかなか楽しい，そしてまったく実現可能なよい方法を提案しましょう。まったく新しい図画教育法です。こんな風景はどうでしょうか。…中略…はげ頭の校長先生が，生徒の席にいかにも窮屈そうにすわって，クレイヨンでいっしょうけんめいに絵を描いています。額は汗ばんで，先生はたいそう緊張しているようです。それはまわりにいる子どもたちに，描いている絵をギロリと見られると，ちぢみあがるような思いがするからです。校長先生は週に一，二回の,『生徒に絵を教わる時間』に出席しているのです。…中略…これはたんなる夢物語ではありません。ぜひ実現させるべき教育法です。つまり，これからの図画教育は先生が生徒に教わることにすればよいというわけです。」

このように岡本は，当該書が出版された 1950 年代当時までの教授的な図画指導のあり様を否定し，子ども中心主義的指導を提唱している。さらにその考え方における子どもと教師の関係について，次のように述べている[14)]。

「先生がうまい必要はないのです。先生はえらいもの，権威である，というようなごまかしの姿ではなく，生徒と渾然といっしょになって，対等に心をつうじあい，たがいに認めあい，そして卑屈なかげなく教わることは教わる。」

教師が子どもに教わるべきである，とする岡本の主張は，現在の図画工作・美術科教育の指導理念に通底するものである。そして注目すべきは，この言説は岡本自身が美術家としてすでに名声を得ている状況において発せられたものであり，（美術的に）権威を有する立場からの言説であることである。つまり，岡本太郎という美術家の立場 ―それは子どもにとっては教授的な立場であるかもしれない― にあるにもかかわらず，子どもから教わるべきであるとする立場を論ずる関係性の二重性に留意すべきである。この二重性とは，先述した「反教化的教化」を実践するファシリテータとしての美術教師像と合致している。さらに山添の言う「表現者にして教師である」とは，これからの美術科教育実践者に必要な資質を確保している者のことであり，確かに岡本の言うところの美術教師像に通じている。ここにおいて，山添と高橋が私たちに提示している美術教師論とは，ファシリテータという役割を超えた地平にある美術家としての人間像を指し示しているのである。

5．おわりに：今後の課題

本研究では，学校教育課程外の造形教育実践における実践者の発話の様態を分析し，その構造や特性を実証的に明らかにすることを通して，図画工作・美術科教育の授業実践に対する示唆を得ることを目指した。その結果，第１・第２・第３教育言語の出現割合については，これまでの研究においてとらえた小学校図画工作科・中学校美術科の授業実践と同様の傾向が見られたものの，第３教育言語の分布からは，当該実践に特有の発話様態が浮かび上がってきた。すなわち，「敬体と常体の使い分け」「自主性と主体性の要求」「失敗の推奨」である。これらの発話様態を精査した結果，第３教育言語が他の教育言語の出現に対して根底的な位置を占めており，その存在が実践の構成を決定付けていることが見出され，これまでの研究から導き出した発話構造モデルを更新するに至った。さらに図画工作・美術科の授業実践における子どもの日常性とワークショップの非日常性とを結ぶことの有効性が提起され，それを実現するためには実践者が「表現者にして教師である」ことが重要であることが見出された。

今後の課題としては，本研究の知見を基に，学校教育課程内において，同一教師が行う他教科の授業実践との比較検証を行うことが残されている。そして教育現場の教師たちと本研究の成果を共有し，その妥当性の検証を進めていくことを通して，これからの図画工作・美術科教育の授業実践のあり方を展望していきたい。

註

1)以下３篇の研究論文を指す。
大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究 -図画工作・美術科の授業を構成する『第３教育言語』への着目-」『美術教育学』第 32 号，2010 年，pp.69～83
大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・Ⅱ -教職キャリアと「第３教育言語」の関係から-」『美術教育学』第 33 号，2011 年，pp.135～147
大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・Ⅲ -中学校美術科の授業分析と美術教師論 -」『美術教育学』第 34 号，2012 年，pp.125～138

2)高橋陽一編『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版局，2011 年，p.3

3)高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版局，2009 年，p.83

4)山添 Joseph 勇とカブによって，2003 年にアートユニットとして設立。そのアートユニットの活動は，身近な素材や事柄をテーマにした美術作品の制作(イ ンスタレーションや平面）と平行して，1998 年からこども造形のアイデア制作やワークショップの企画・実施に取り組んでいる。その中で，東京都世田谷区深沢でのこども造形教室やアートイベントなどさまざまな現場で,毎日子どもと接しながら「こども」と「アート」と「つくる・発見・研究」について考察している。詳しくは，下記ＨＰ参照。
http://www.hukalabo.com
また山添個人の HP は下記参照。
http://www.hukalabo.com/yama/

5) 以下の項目について質問紙で回答してもらい,その回答に

対してさらに対話を行った。

・学校教育における図画工作・美術科教育とこども造形教室の違いはどのようなことか。

・こども造形教室において，山添氏は「教師（先生)」としてふるまっているの，あるいは「ファシリテータ」として意識しているのか。

・造形ワークショップが，学校教育の図画工作・美術科教育に寄与できるとしたら，どのようなことか。

6)「仮称」としてあるのは,「こども造形教室」では原則的に活動名を付さないからである。

7)大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究 -図画工作・美術科の授業を構成する『第３教育言語』への着目-」同掲，p.81

8)茂木健一郎『ひらめきの導火線 ： トヨタとノーベル賞』PHP研究所，2008年，p.140

9)高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』同掲，pp.65～79

10)中野民夫『ワークショップ ： 新しい学びと創造の場』岩波書店，2001年，pp.166～169

11)高橋陽一『美術と福祉とワークショップ』同掲，p.79

12)同掲書，pp.80～84

13)岡本太郎『今日の芸術 ： 時代を創造するものは誰か』光文社，1999年（1954年)，pp.185～186

14)同掲書，p.18