

学校内におけるサードプレイス創出の試み 美術素材を媒介とした放課後実践「止まり木」を通じて

芸術系サブプログラム 図画工作・美術

平良 瑞希

【指導教員】桜井 龍 平野 英史

【キーワード】美術教育 サードプレイス 線描 ワークショップ

1. 序論

1.1 研究の起点

美術教育において、「あそび」は、表現や創作の本質を支える極めて重要な要素である。しかし、学校教育の枠組みにおいて美術を扱う以上、学習指導要領に基づいた目標設定と評価は不可欠なものとなっている。例えば研究授業等の検討会において「評価の妥当性」が議論になる。

一度評価の枠組みを保留し、生徒が美術について触れることのできる場を創出できないか。これが本研究の起点である。

1.2 研究の経緯：実践から「居場所」の発見へ

上記の課題意識に基づき、筆者は放課後の時間を活用し、成績評価を伴わない美術実践を試行した。当初は、評価という制約を取り払うことが、造形表現の多様性にどのような影響を与えるかを検証することに主眼を置いていた。

しかし、実践を継続する過程で、造形表現の変化に留まらない生徒の多様な関わりが観察された。生徒は手を動かす行為と並行して、その場に居合わせた他者と緩やかに会話を交わしたり、時には自身の内面や日常の葛藤をふらりと口にしたりする場面が見られた。

美術素材を媒介とした場において、生徒は単なる制作の枠を超え、作業に没頭したり、あるいは手元の活動を口実にしてその場に留まったりと、それぞれの方法でこの時間を活用していた。こうした姿は、この場が単なる技能習得の場ではなく、生徒にとって心理的な負荷を下げて過ごせる、居場所としての可能性を内包していることを示唆していた。

1.3 研究の目的と構成

本研究の目的は、学校という第二の場所の内部に、美術素材を媒介とした負荷の低い居場所「止まり木」を創出し、その可能性を実践的に検証することである。

本論文の構成は、筆者の探究プロセスに従い、まず第3章において放課後の美術実践の詳細を記述する。その上で、第4章においてそこで得られた知見をサードプレイス理論に基づき整理し、学校内に「止まり木」を創出することの意義を考察する。

1.4 「止まり木」の概念定義

本研究では、学校（セカンドプレイス）の内部にありながら、評価や義務から一時的に解放され、生徒が羽を休めることのできる心理的な居場所を「止まり木」と定義する。この「止まり木」は、実践を通じて抽出された以下の4要素を柱として構成される。

- ・ 評価のない環境：成績や技能の巧拙を問われず、教員の期待に応える必要がない。
- ・ アクセスの容易さ：特定の活動への強制や時間の拘束がない「出入り自由」な形態により、心理的な敷居を最小限に抑える。

- ・ 緩やかな関係性：直接的な対面を強いられず、素材を介することで生まれる他者との心地よい距離感。

- ・ あそびの要素：完成や正解を目指すことよりも、行為そのものに没頭する非目的的な活動。

ここでの「あそび」とは、単なるレクリエーションではなく、物事の「ゆとり」を意味する。例えば、機械の部品同士に設けられた隙間を「遊び」と呼ぶように、目標や評価が連続する学校生活の中に、こうした「隙間」としての時間・活動が存在することで、生徒はふっと一息つき、心の余裕を取り戻すことが可能となる。

これらの要素が重なり合うことで、生徒が気負わずに存在できる「止まり木」のような空間が形作られる。

2. 方法

2.1 研究デザイン

本研究は実践研究の方法をとり、観察と記録によるデータを収集した。実践中の生徒の様子、発話、作品の制作過程を観察し、フィールドノートに記録した。また、活動の様子を写真および動画で記録し、生徒の表現や相互作用の詳細を捉えた。さらに、活動後に生徒を対象としたアンケートを実施し、参加の動機や活動の感想、居場所としての実感などについてデータを収集した。

データ分析においては、収集したフィールドノート、写真・動画記録、アンケート結果を統合的に検討し、「止まり木」の4要素（評価のない環境、自由な出入り、緩やかな関係性、遊びの要素）

がどのように実現されたか、生徒にどのような影響を与えたかを分析した。

生徒のプライバシーに配慮し、個人が特定される情報は匿名化した。また、写真および動画の使用については、学校および生徒の同意を得た上で記録を行った。

2.2 実践の概要

本実践は、2025年4月15日から6月6日にかけて、埼玉大学附属中学校において実施した。対象は中学1年生から3年生で、参加は完全に任意とした。実施回数は計6回(カーボン紙でドローイング2回、ワイヤー・クロッキー4回)である。

本実践の目的は、「止まり木」の4要素(評価のない環境、自由な出入り、緩やかな関係性、遊びの要素)を実現することで、学校内にサードプレイスの居場所を創出することである。具体的には、美術素材を媒介とした活動を通じて、生徒と教員、生徒同士の緩やかな交流の場を創出することを目指した。また、活動内容としては、線という基本的な要素を様々な形で体験させることで美術を身近に感じさせること、遊びの感覚を通じて生徒の学びを深めることも企図した。

2.3 カーボン紙でドローイング

本活動では、カーボン紙を使って描いている最中は線が見えず、後から現れるという仕組みを取り入れた。あえて完成図をすぐに見えなくすることで、「上手く描こう」というプレッシャーをなくし、描くこと自体の楽しさや、紙をめくる瞬間のワクワク感を大切にしたい。

こうした「あそび」に没頭できる環境を整えることは、結果として、評価の視線から離れて羽を休める「止まり木」のようなゆとりを生むことにも繋がった。具体的な環境設定とプロセスを以下に示す。

(1) 使用材料と環境設定

材料にはカーボン紙(黒・赤)とケント紙を用意し、あらかじめ重ねてマスキングテープで固定した状態で提供した。これにより、生徒が来室しすぐに活動を始められるようにした。

当初は普段はできないダイナミックな動きを期待して大きなサイズ(セットA)のみを用意していたが、実際に活動した生徒から「デカすぎる」

「(描いたものを)持って帰りたいけど大きい」といった率直な反応があった。そこで、手元で扱いやすく、持ち帰りや生徒同士での交換もしやすい小さめのサイズ(セットB)を追加した。生徒の要望から生まれたセットBは、多くの生徒がこちらを選択し、リラックスして取り組む姿が見られた。

・セットA: 大画面でダイナミックな動きを想定
四つ切りカーボン紙 + B3ケント紙。

・セットB: 手元での細かな作業のしやすさを考慮

A4カーボン紙 + B4ケント紙。

【活動のプロセス】

導入として、カーボン紙の特性(上から描いても見えないが、圧力によって下の紙に線が写る「転写」という現象)を簡潔に説明した。具体的な活動の流れは以下の三段階とした。



図1) 竹串やペンで転写する様子



図2) 描いた線から連想して思い思いに書き加える様子

① 指や爪による描画

道具を使わず、自身の指や爪でカーボン紙の上を直接ひっかくことから始めた。これにより、紙の感触や圧力をダイレクトに感じ取り、描画をより身体的な行為として意識させることを狙った。

② 竹串を用いた描画

より普段のペンや鉛筆で描くという行為に近づけるように、細く尖ったものである竹串を使用して描く。指先の感覚から道具へと延長された感覚になるよう意識した。

③ 画材による加筆

最後にカーボン紙をめくり、現れた転写後の画面に対し、カラーペンや色鉛筆を用いて自由に加筆を行った。予期せぬ線の現れをきっかけとして、そこから想起されるイメージを膨らませる段階である。

(2) 活動内容

第1回目: 5月14日(水)

参加人数: 10名(3年生8名、2年生1名、1年生1名)

制作時間: 25分

生徒の取り組み方は大きく2つのタイプに分かれた。第一のタイプは、「らくがき」をするように線そのものの感覚を楽しむ生徒である。彼らは見えない状態で線を描く行為自体を楽しみ、「これはビヨヨン線の線」「これはビリビリの線」など、線に対する感覚を言語化しようとする姿も見せた。第二のタイプは、「イラスト」を描く生徒である。彼らは描きたいものを明確に決め、見えない状態でどこまで正確に描けるかという挑戦そのものを楽しんだ。

座席配置は、向かいの生徒の制作様子が見られる環境であったためか、自分の作品よりも他の生

徒の制作に興味を示す様子がしばしば見受けられた。

第2回目：5月23日（金）

参加人数：9名（2年生3名、1年生6名）

この日は変則的な時間割のため放課後の時間が長く、時間配分は特に設けず、生徒が自由に出入りできる形式とした。座席配置は横並びとした。

最初に2年生3名が活動を開始し、その後1年生1名、さらに1年生5名が順次参加した。もともと美術室で別の活動をしていた生徒が、活動の様子を見て後から加わる場合もあった。

第1回目の反省を踏まえ座席を横並びにしたところ、他の生徒の制作を気にする様子も見られたが、第1回目に比べ、概ね自分の制作に集中する姿が見られた。

2年生2名が赤・黒のA4カーボン紙を使用し、互いの作品を交換して描き足すなど、自然な共同制作が生まれた。

最後に参加した1年生5名は、カーボン紙を使い「見えない中でどれだけ上手に描けるか」というゲーム感覚で制作意欲を競い合う様子が見られた。

(3) ワークショップ時間外の活動：廊下における偶発的な交流

一連のワークショップの実施期間中、美術室前の廊下においても「カーボン紙でドローイング」を試験的に実施した。

ある日、2年生の生徒1名が委員会までの待ち時間を持て余していたため、声をかけて活動を促した。この場には、たまたま居合わせた理科専攻の大学院生1名も加わり、筆者を含めた3名で机を囲むこととなった。理科専攻の院生が中学2年生の電気の話をし、筆者はワークショップの話しながら、それぞれが並行してカーボン紙での描画を行った。

ここでは、「美術作品を作る」という強い目的意識よりも、待ち時間の「暇つぶし」という軽い動機が活動の起点となっていた。しかし、手を動かしながら会話を交わすことで、学年や専門分野の異なる者同士が、無理に目を合わせずとも同じ空間を共有できる「居心地の良さ」が生まれていた。これは、美術素材を介することで、本来接点の少ない者同士が同じ場所で時間を共有する「媒介」として機能した一例といえる。

(4) 実践を通じて観察された生徒の姿と考察

ワークショップおよび廊下での実践を通じ、生徒たちの取り組みには以下のような具体的な変容が見られた。

・感覚の言語化と表現への没頭

描き方に迷う生徒に対し「今の感覚を線にしてみては」と促すと、「ビヨヨーン」「ビリビ

リ」と擬音を口にしながら、描く行為そのものを楽しみ始める姿が見られた。ある生徒は、25分間ひたすらカーボン紙が破れるまで円を描き続けたが、これは完成を目指す制作ではなく、身体的な「あそび」への没頭であった。活動後にその生徒が「創作意欲が取り戻せた！」と晴れやかな表情で語ったことは、評価から離れた非目的的な時間が、生徒の精神的なエネルギーを再充填させたことを示唆している。

2.4 ワイヤー・クロッキー

本活動は、園芸用の柔らかいワイヤーを「曲げる・ねじる」という動作を通じて、対象の形を捉えることを目的とした。本実践を設計するにあたり、筆者は描画という行為が持つ心理的なハードルに着目した。

通常、目の前にある立体物を紙に描くには、三次元の情報を二次元の平面に置き換える必要があり、これは学習者にとって難度の高い変換作業である。一方、園芸用ワイヤーであれば、実物に直接這わせたり、空間上でぞったりしながら形を写し取ることができる。この「三次元のまま形を捉えられる」という素材の特性が、描くことへの抵抗感を下げると考えた。

また、紙にペンで描く際には、どうしても線の「綺麗さ」や「正確さ」が気になってしまう。しかし、本来線にはラフで震えるような軌跡にも独特の魅力がある。柔らかいワイヤーという思い通りに曲がらない不自由な素材を使うことで、自然とラフな線が生まれる状況を作った。これにより、線の「綺麗さ」や「正確さ」を意識しすぎることなく、素材が生み出す独特の形の面白さを楽しむことを狙った。

(1) 使用材料と環境設定

・材料：園芸用ワイヤー（緑・黒）、カラーワイヤー（メタリックカラーの各色）

・道具：ニッパー

・モチーフ：豚の貯金箱、ラバーダック、ガチャガチャのカエル、ティアラ、筆者による参考作品。これらは、制作のヒントやイメージの出発点となるよう、机上に自由に配置した。

生徒には「ワイヤーを自由に曲げて、何か作ってみよう」と声をかけ、制作を促した。

本活動は計4回実施した。各回を通じて、ワイヤーで立体的な形を作る生徒、ワイヤーを線として描画材料にする生徒など、多様な制作アプローチが見られた。また、配置した小物を活用する様子も見られ、ティアラを友達に被せて遊んだり、作ったワイヤー作品を小物に載せて装飾したりする姿もあった。大きな作品を作る生徒は少なく、小さい作品を複数制作する傾向が見られた。

(2) 活動内容

第1回：5月29日（木）

参加人数：7名（大学院生1名、教育実習生1名、2年生4名、1年生1名）

大学院生や教育実習生も加わり、年齢層の広い活動となった。2年生は友人同士での参加が多く見られた。

第2回：5月30日（金）

参加人数：6名（1年生5名、2年生1名）

前日も参加した生徒が3名（1年生2名、2年生1名）いた。この日、2年生の生徒1名が、ワイヤーを床に這わせてトラップのようなものを作りながら、「2年生には派閥がある」という学年内の人間関係に関する悩みを語った。手を動かしながら、リラックスした雰囲気の中で自然に生まれた会話だった。

第3回：6月4日（水）

参加人数：7名（1年生3名、2年生4名）

美術部外から2年生1名が参加した。この生徒は、附属中のトライアル（総合的な学習の時間）で美術に関するワークショップ開催を検討しており、ワークショップに対する考え方や意見を求めてきた。制作をしながら、ワークショップの企画や運営について対話が生まれた。後日、ワークショップの作り方に関するメモを渡した。

第4回：6月6日（金）

参加人数：8名（3年生4名、2年生3名、1年生1名）

この日、3年生1名が制作しながら「サークルでの仕事をしているが、役職はついていない」という、組織内での立場に関する悩みを話す場面があった。

全4回のワークショップすべてに参加した生徒が1名いた。



図) 3机を囲み制作する様子



図) 4園芸用ワイヤーを小物に巻き付ける様子

(3) 実践を通じて観察された生徒の姿と考察

本活動では、素材の性質から形が生まれる場面が多々見られた。例えば、具体的な形を決めないまま、手元にあったペンにワイヤーを巻き付けてバネのような形を作るといった、素材に触れること自体を楽しむ姿である。

一方で、対象の形を捉えようとして失敗した際にも、それを「間違い」として制作を止めるのではなく、ワイヤーをぐるぐると巻き付けたり、ぎ

ゅっと固めたりすることで別の造形表現へと即興的に転換させていく姿も見られた。

こうした反応は、ワイヤーという素材が、描画において意識されがちな「正確に、綺麗に再現しなくてはならない」という意識を適度にはぐらかしていたことを示唆している。描画における線の意識とは異なり、素材をこねるようにして納得のいく形を探り続ける、塑像に近い造形プロセスがそこには生まれていた。

【「機能」の付与による制作の動機づけ】

カエルのおもちゃに自作のヘッドフォンや王冠を装着させたり、棒人間を小物に乗せたりする姿は、単独の作品としての完成を目指すものとは異なっていた。むしろ、既存のモチーフに対して何らかの役割や機能を付加し、新たなシチュエーションを創出するような、動的な造形あそびに近い感覚であった。

立体物を一から形作ることに困難を感じる生徒にとって、目の前の小物に対して「ヘッドフォンを作る」といった具体的な目的を見出すことは、制作のきっかけとなっていた。生徒たちの間で交わされた「(カエルが)ヘッドフォンをつけている」「かわいい」といった反応は、制作物が単なる完成品として完結するのではなく、そこにある小物との組み合わせによって、その場の会話を弾ませたり、共有できる面白さを生み出したりする、やり取りのきっかけとして機能していたことを物語っている。

【手仕事の共有による緩やかな連帯】

第2回や第4回で観察された「派閥」や「役職」に関する悩みは、決して緊迫した告白ではなかった。ワイヤーをいじりながらの雑談に近い温度感で語られた。生徒たちは手元の作業に没頭しながらも、誰かの言葉に対して「ちゃんと聞いている」という空気を共有しており、独特の対話の空間が生まれていた。

この現象は、いわば「同じ釜の飯を食う」ような、共通の素材を囲み、同じ手仕事の時間を共に過ごすことから生じる緩やかな連帯感に支えられていたといえる。視線をワイヤーという共通の対象に落としながら、同じリズムで手を動かすという身体的な共有が、面と向かっては話しにくい話題を切り出す際のきっかけとなっていた。

制作という行為が、単なる個人の作業にとどまらず、その場にいる者同士を無意識につなぎ合わせる媒介となったことで、日常の教室では表に出にくい生徒たちの本音が出たと考えられる。

【実践者の姿が引き出す「自発的な相談」】

第3回で見られたワークショップ設計に関する相談は、美術室が単に教えられる場ではなく、生徒が「実践者の姿」から学び取り、自らの問いをぶつける場となったことを示している。

ここで重要なのは、筆者が一方的にノウハウを教示したのではなく、筆者がワークショップを運営する一人のファシリテーターとして動く姿を間近で見ていた生徒が、自発的に意見を求めてきた点にある。筆者が目の前で試行錯誤し、活動を形にしていくプロセスを見せていたからこそ、生徒の中に「自分もやってみたい、どうやればいいのだろう」という具体的な問いが芽生え、相談というアクションに繋がったと言える。

後日手渡したデザイン論のメモは、教員としての「指導」ではなく、一人のファシリテーターとして生徒の思考を整理し、次の一步を後押しするための「リソース」であった。教員と生徒という固定的な評価関係を超え、生徒が自身の興味を拡張させるために周囲の大人を主体的に活用し始める。こうした能動的な関わりが生まれる美術室は、生徒が学校の中で「自分自身のプロジェクト」を動かしていくための重要な足場となっていた。

3 理論的考察

3.1 「非目的的な遊び」による心理的解放

本実践における活動は、生徒を学校特有の評価へのプレッシャーから解放し、内発的な動機に基づく多様な表現を引き出す場となった。

オルデンバーグ(1989)は、サードプレイスの条件として、その場が「中立の領域」であり、「人を平等にするもの(レヴェラー)」として機能することを挙げている。本実践における美術室は、特定の技能を持つ生徒だけでなく、美術を苦手とする生徒や、ただ時間を過ごしたい生徒など、誰でも等しく受け入れる場所としてのレヴェラーの役割を果たしていた。

さらに、オルデンバーグはサードプレイスの性格を「もう一つの我が家」と表現している。これは、過度な緊張感から解放され、自分自身でいられる温かな雰囲気のことである。本実践においても、カーボン紙やワイヤーという、あえて「正解」が見えにくい素材を媒介にしたことで、教員の期待に応えなければならないという評価の論理が影を潜め、この安心感が醸成された。

このようなリラックスした空気感の中で、会話を楽しみながら手を動かすという行為そのものが、オルデンバーグの説く「遊び心のある気分」を生徒の中に呼び起こしたと考えられる。その結果、巧さへの固執から解かれた生徒たちは、「ビヨーン」といった身体感覚を自由に言語化したり、失敗を恐れず即興的に造形を変容させたりといった、非目的的な「あそび」へと没頭していったのである。このように、美術素材を活動の核に据えることで現れた評価のプレッシャーから切り離された空間は、生徒が学校生活の中で羽を休める「止まり木」としての重要な足場となった。

3.2 「手仕事」が創出する緩やかな連帯と自己開示

本実践におけるワイヤー活動の中で、生徒が「クラス内の派閥」や「部活動(サークル)での役割」といった自身の置かれた状況や悩みを吐露した場面は、美術室が単なる作業場を超え、生徒が自己開示を行える場となったことを示している。

オルデンバーグ(1989)は、サードプレイスにおいて「会話が主な活動」であることを重要な条件として挙げている。しかし、学校における通常の面談のように、教員と生徒が対面で言葉のやり取りを強いられる状況は、会話そのものが目的化されることで生徒に緊張を強いてしまい、かえって自己開示を困難にさせる側面がある。これに対し、本実践において特筆すべきは、これらの語り制作という別の活動を並行しながら生まれた点である。

本実践では、会話はあくまで制作の副産物として許容されていた。会話をしても、しなくても良い状況が、逆説的に対話への心理的障壁を下げたと考えられる。生徒はワイヤーを曲げるという身体的な活動に没頭することで、過度な緊張が解かれ、心理的なリラックス状態に入っていた。それに加え、同じ素材を扱い、互いの試行錯誤が目に入る環境は、「それどうやるの?」といった自然な問いかけや、相手の動きへの関心を誘発する。この「共通の媒介(素材)への関心」が、無理に話題を探する必要のない、自発的な対話のきっかけとなったと考えられる。

この場には、慣用句の「同じ釜の飯を食う」が意味するような、生活や活動を共にする親しい仲間意識に近い、緩やかな連帯が存在していた。共通の素材を囲んで身体を動かすという共有体験は、言葉を無理に絞り出す必要のない安心感を与え、結果として話題を切り出すための安全な環境を構築したのである。

さらに、教員自身が「評価者」や「指導者」の立場を降り、生徒と同じように制作を楽しむ「一人の実践者」としてその場に居合わせたことも、この連帯を強固にした。オルデンバーグが説く「人を平等にするもの(レヴェラー)」が、この共に手を動かすという身体的共有を通じて実現されたといえる。このように、美術素材を介して「あえて会話を主目的にしない」場の設定が、サードプレイスの本質である「活発な会話」を引き出す土壌となったと考えられる。

3.3 実践者の姿が促す主体的な「リソース」活用

オルデンバーグ(1989)は、サードプレイスの条件として「アクセスの容易さ」を挙げている。本来、サードプレイスは居酒屋やカフェのように大人の社交の場をモデルとしているが、子どもや中学生にとっては、生活圏の大部分を占める学校内にそうした「立ち寄れる場」が存在すること自体に大きな意義がある。本実践は、学校というセカンドプレイスの内部にありながら、地理的なアク

セスの良さと、心理的な障壁の低さを両立させる試みであった。

この心理的な障壁を下げた要因の一つは、そこにある「大人の立ち位置」である。本実践において筆者は、知識を一方向的に伝達する立場ではなく、共に制作を楽しみ、時には自身の試行錯誤をメモとして共有する一人の実践者としてその場に存在した。この姿は、生徒にとって教員を指導や評価を行う対象から、自分のやりたいことや考えを共有できる「親しみやすいリソース」へと捉え直させるきっかけとなったと考えられる。

佐藤(2017)が学校図書館の研究で指摘したように、学校内の居場所において大人が生徒の自発的なアクションを支えるリソースとして機能することは、生徒がその場を与えられた空間ではなく「自分のための空間」として使いこなす鍵となる。実際、生徒が自らワークショップの企画を相談しに来た変化は、教育課程で重視される主体的な学びが、評価のないリラックスした相互関係の中で自然に誘発された結果といえる。

このように、美術素材を介して教員が共に作る存在として寄り添ったことは、生徒が受動的な立場から脱し、自律的に場を動かし始める契機となった。これは、学校という枠組みの中にサードプレイスの機能を持ち込むことが、生徒の精神的な回復だけでなく、主体性を育む土壌としても有効であることを示唆している。

4. 結論

4.1 空間へのアクセスと「止まり木」の成立

(1) 物理的・心理的アクセスの容易さ

本実践における生徒の参加形態は、あらかじめ活動を目的として来室する形態に留まらず、極めて流動的であった。5月23日の実践では、当初から参加した生徒の活動の様子を、他の活動で来室していた生徒が様子見をした後、順次加わるという連鎖的な参加が観察された。これは、本実践が「評価」という明確な境界線を持たないことで、生徒が活動の輪に加わる際の心理的障壁が低減されていたことを示している。

また、廊下で突発的に行われた対話（理科専攻の大学院生との交流）などは、美術室という固定された場を超え、学校内の日常的な動線の中に「止まり木」が立ち現れる可能性を示唆している。3.3で考察した「アクセスの容易さ」は、単なる物理的な距離だけでなく、このようにたまたま居合わせた状況を活動へと変容させる場の柔軟性によって実現されていたといえる。

(2) 滞在スタイルと活動強度の自己決定

滞在時間や活動への没入度が生徒自身の塩梅に委ねられていたことも、サードプレイス的な「中立性」を担保する重要な要因であった。

実践の中では、ワイヤー制作の合間にタブレットでの別作業を挟み、再び制作に戻るといった往復的な関わり方をする生徒や、塾などの個人的な予

定に合わせて滞在時間を自ら切り上げる生徒が観察された。一方で、活動に深く没頭し「創作意欲を取り戻した」と語る生徒が下校時刻まで滞在を惜しむ場面も見られた。

通常の授業のように全員が一律の時間を共有し、一定の成果を求められる状況とは対照的に、本実践では生徒が自身の心理的・物理的状況に応じて「活動の強度」をコントロールできていた。この「自由な出入り」と「滞在の自己決定」こそが、学校生活の緊張感から離れ、羽を休める「止まり木」としての有効性を支えていたと考えられる。

(3) 場の空気の共有と広がり

活動そのものが持つ「面白そう」という雰囲気、その場に居合わせた生徒たちに波及していく様子が見られた。

初参加の生徒が周囲の制作風景を見て、特段の説明を介さずに自然と素材を手取るような状況は、教員がルールを規定せずとも、生徒たちの間で「ここでは自由に振る舞ってよい」という場の空気感が共有されていたことを示している。こうした緩やかな関係性の広がり、特定の属性に依存しないサードプレイスの本質である「平等性（レヴェラー）」が、美術素材を介した空間において具現化された結果であると言える。

4.2 美術素材を媒介とした変容

(1) 非目的的な「あそび」による心のゆとり

本実践では、評価の枠組みを保留したことで、生徒たちが素材との関わりの中に自発的な「あそび」を見出し、精神的にリラックスしていく様子が観察された。

カーボン紙を用いたドローイングでは、描いている最中には結果が見えないという特性が、生徒たちのゲーム性を刺激していた。カーボン紙をめくる瞬間の驚きや、「意外と描けている」といった反応は、あらかじめ設定された正解を目指す学習活動とは異なる、予期せぬ結果そのものを楽しむ純粋な「あそび」の姿であった。また、自身の引いた線に対して「ビヨーン」の線」といった独特のオノマトペが自然に発せられた。通常の授業においても感覚的な言葉は用いられるが、本実践においては「上手く描くこと」を目的とせず、単にその瞬間の身体的な感覚を楽しみ、面白がるという非目的的な反応として表れていた点が特徴的である。

さらに、ワイヤー制作において見られた「トラップ作り」などの行為は、通常の授業における「鑑賞に堪えうる作品制作」という暗黙の期待から適度に離れたことがわかる。学校教育の枠組みでは評価されにくい、純粋な「いたずら心」や「思いつき」が許容されることで、自身の内発的なエネルギーを再充填させていた。これは、3.1で

考察した「あそび」が持つ、個人の精神を回復させる機能が具現化したものと言える。

(2) 手仕事の並行が生む「語り」の質

また、素材を媒介とした手仕事の時間は、生徒の日常的な葛藤を「雑談」として表出させる効果をもたらした。

ワイヤーを曲げる、切るといった身体的活動を並行しながらの対話では、視線が手元に落ち、無理に言葉を紡ぐ必要のない緩やかな時間が流れる。このような環境下で、生徒が学年内の人間関係や、自身の役割に対する葛藤など、日常生活の中で抱えている微細な違和感や不満を口にする場面が見られた。

これらの語りは、深刻な相談の形をとるのではなく、手仕事の合間に冗談を交えながら、あくまで制作の傍らでの雑談として表出した点が重要である。対面での面談のように対話そのものが目的化される状況では、生徒は身構えてしまうが、本実践では素材が対話の媒介となり、視線が適度に分散されていた。この「あえて対話を主目的にしない」場の設定が、結果として、構えることのない自然な自己開示を支えたと考えられる。

4.3 教員との関係性の再構築

(1) 指導者から並行的な実践者へ

本実践において、筆者は技術を指導する立場ではなく、生徒と同じテーブルで共に素材に触れる実践者としての役割を担った。この立ち位置の変化は、生徒が教員に向けた眼差しを、評価を下す存在から場を共有する大人へと変容させた。

筆者が共に手を動かしていることで、生徒は自身の制作プロセスを過度に意識することなく、自然な振る舞いを見せた。これは、3.3で考察したリソースとしての教員という関係性が、空間の平等性を支える要因となったことを示している。

(2) 主体的なリソース活用と相互交流

また、生徒が自身の企てを実現するために、教員を専門的な知識や道具を持つ資源として主体的に活用する姿も見られた。

具体的には、活動の進め方に関する自発的な提案や、技術的な課題を解決するための相談が見られた。さらに、筆者が活動後に手渡したメモに対しても、生徒がそれを手がかりに自身の考えを深めたり、次の活動に反映させたりする様子が観察された。

これらは、従来の指示と遂行という垂直的な関係ではなく、共通の活動をより良くするための水平的な対話であった。教員側からの評価を期待するのではなく、生徒自身が自身の内発的な動機に基づいて教員やその提供する情報を活用しようとした点は、学校内における新たな信頼関係の形を示唆している。

4.4 本研究の結論：施設から活動への転換

本研究の実践を通じて明らかになった止まり木の最大の特徴は、それが特定の施設に依存するのではなく、美術素材を媒介とした活動として立ち現れた点にある。既存の校内居場所研究（佐藤，2017）が指摘するように、保健室や図書室といった施設には、病気や怪我をした生徒が休む場所、あるいは本を読み静かに過ごす場所といった、学校社会における明確な役割期待が付随している。

これに対し、放課後という一時的な枠組みで展開された本実践は、第一に、生徒にとっての心理的な敷居を低減させる効果を持っていた。イベント型の展開は、特定の悩みや目的を抱えていなくても、何かが行われているから覗いてみるという偶発的で軽やかな参加動機を許容した。美術素材というモノが介在することで、生徒は休むことを主目的にせずとも、制作という名目のもとで結果的に羽を休めることが可能となった。

第二に、本研究が提案するモデルは、既存の教室と少量の素材があれば成立するという低コスト性を備えている。これは美術科に限らず、他教科や異なる専門性を持つ教職員が、それぞれの知見を活かして校内の至る所に一時的な居場所を創出できる可能性を示唆している。

5. 今後の展望

本研究は小規模かつ短期間の実践であり、長期的な効果や、より多様な生徒への影響については今後の検証が必要である。また、本研究で明らかになった課題、すなわち止まり木としての独自性のさらなる明確化や、感覚の意識化を促す環境構成、多様な生徒へのリーチといった点に取り組み、実践の質を高めることが求められる。

本研究は美術素材を媒介とした止まり木を提示したが、佐藤(2017)が学校図書館という本や読書を媒介とした居場所を研究したように、学校内には多様な媒介を通じた止まり木が存在しうる。佐藤は、学校図書館は本や読書が好きな生徒にとっては居場所となるが、それ以外の生徒への展開に課題があることを指摘した。本研究の実践においても、美術に関心を持つ層に参加者が偏った点は否めない。

この限界を超えるためには、4.4で述べた活動としての居場所という視点を活かし、学校全体として多様な止まり木のネットワークを構築する必要がある。各教科がそれぞれの専門性を活かし、多様な媒介を通じた活動を展開することで、異なる興味関心や感覚特性を持つ生徒それぞれに適した、ただそこにいることが許される場を提供できる。佐藤が示唆した、学校全体として「第三の場」のネットワークを構築するという展望は、本研究が提案する止まり木モデルの発展方向を明確に示している。

学校内にただそこにいることが許される場を創出することの意義は、生徒の精神的な回復において極めて大きい。今後も実践と研究を重ね、生徒

にとっての止まり木が、学校生活の中で確かな位置を占めるよう、取り組みを継続していきたい。

引用文献・参考文献

オルデンバーグ, R. (2013). 『サードプレイス:コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』(忠平美幸訳, マイク・モラスキー解説) みすず書房

神崎真実 (2018). 「学校における居場所と開かれた学校づくり」立命館大学人間科学研究所 <<https://www.ritsumeihuman.com/essay/essay-1864/>> (2025年12月5日閲覧)

文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』

佐藤優 (2017). 「学校図書館の『場』としての役割」筑波大学大学院図書館情報メディア研究科修士論文