

描いた痕跡に基づく存在との対話として経験される 時間性に関する研究

—造形行為を通じた現職派遣教師の省察

金子 瞳*・大平 修也**・松本 健義***

(令和5年1月31日受付；令和5年4月17日受理)

要 旨

本研究は、第1筆者が自身の造形行為の過程で経験した自己の変容を捉える省察と、その省察をもたらす造形行為の学びの作用を明らかにすることを目的とした。そのため、第1筆者が現職派遣教師として2019年5月に受講した第3筆者の演習「フレイミング」を研究事例とした。研究事例では、受講者が前時の演習「フリードローイング」で描いた画用紙と、白の画用紙でつくられた2枚のフレームが用意され、描いた画用紙を材料にして画面を切り取り新たな造形物を再構成する造形行為が行われた。研究事例の分析は、演習記録から抽出した行為、発話、画像を用いる画像分析と記述分析として行った。研究事例の分析により、フレームを動かす行為の過程において対話される対象や、造形行為の過程で経験される過去、未来、現在の連鎖を通して更新される制作者の「主体」の性質を明らかにした。制作者としての自分を振り返った第1筆者は、演習「フレイミング」を含む現職派遣での経験を契機として、自らの見方や考え方が子どもの造形行為に寄り添う視点へと変容したことを省察した。

KEY WORDS

Formative activity 造形行為, Phenomenology 現象学, Zeitlichkeit 時間性, Das Sein 存在, Reflection 省察

1 問題の所在及び研究の目的と方法

1. 1 問題の所在

ビースタ(Gert J. J. Biesta)は、「かつて一近代に一人は主体として生きた。この主体は、自律的で前社会的で超歴史的な源泉、すなわち真理と理性、そして主体そのものの同一性にひとしい、と考えられた。主体は、世界を動かす原点だった」が、「私たちは、主体はもはや私たちとともにいない、と教えられてきた。主体は、脱中心化され、終焉にいたり、そして死んだ、と」述べ、「この主体の死は、主体性と同一性への問いという、新たに広まった関心に引き継がれてきた」⁽¹⁾とする。ビースタは「主体の死」についての議論が「ヒューマニズム批判として、すなわち人間的であることの本質を定義することが可能であるという考え方への批判として、理解されるべきである」としたうえで、「私は、人間の主体性の問題へのアプローチの仕方を提案する。そのアプローチは、人間が、唯一の個人として、どこで・いかに『現れ出来る』("comes into presence")のか、に向かう」⁽²⁾とする。つまり、「重要な教育的な問いは、諸個人がどのように主体でありうるか、である。そのさい、私たちが留意するのは、私たちが、自分たちの活動のなかでのみ、つまり他者とともに在ることによってのみ、主体でありうるのだから、私たちが、持続的に主体であることはできない、ということである」⁽³⁾とする。「人間が、唯一の個人として、どこで・いかに『現れ出来る』」のか、つまり「諸個人がどのように主体でありうるか」と問えば、「自分たちの活動のなかでのみ、つまり他者とともに在ることによってのみ、主体でありうる」のであり、個別に「人間的であることの本質を定義すること」や「他者」との「活動」をせずに「持続的に主体であることはできない」といえる。「主体」と「教育」の関連について、ビースタは次の3つの問いを立てる。1つ目の問いは「子どもたちや生徒たちが活動可能であるためには、私たちはどのような種類の学校を必要とするのか、である。あるいは、現実の教育実践を分析するために用いられる問い方をすれば、どのくらいの活動が、私たちの学校で可能なのか」⁽⁴⁾。2つ目の問いは「どのような種類の社会が、人びとが活動できるためには必要なのか」、加えて「どれくらいの活動が、社会において実際に可能なのか」⁽⁵⁾。3つ目の問いは「主体であること／であったことからの学習にかんして(*about learning from being and having been a subject*)」、すなわち「何が主体であること／であったことから学習できるのか」⁽⁶⁾。ビースタは、「これらの三つの問い」は「すべての個人が主体でありうる状況」、「活動しうる状況」、「だれもが『世界に参入』しうる状況として概念

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所

**山陽学園短期大学

***学校教育学系

化するというアプローチに向かうことを提案する⁽⁷⁾と述べる。そして、「私たちが、私たちと似ていない、自分自身で活動しうる他者と世界を分有することにおいてのみ、主体でありうること」であり、「主体であること、『世界に参入すること』は、私たちの始まりが、予測不可能で制御不可能な状態で他者に受け容れられる場合にのみ、可能である。この意味で、主体であることは、たしかに予測不可能なもの、異なるもの、他なるものに従属するという次元を有している。しかし、これは、主体性が可能であることを支え、デモクラシーが可能になることを支える、逆説的条件である⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾とする。一方、文部科学省(2017)は「平成29年度小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料⁽¹¹⁾」において「主体的・対話的で深い学びの実現」として、次に3つの学びを掲載し重視した。①「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』」。例として「学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる」ことが示されている。②「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』」。例として「子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る」ことが示されている。③「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』」。例として「事象の中から自ら問いを見だし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む」ことや「感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく」ことが示されている。子どもの学びとして文部科学省が示す「主体的・対話的で深い学びの実現」を可能にするには、ビースタが示す、「個人が主体」を發揮して「世界に参入」しながら「活動しうる状況」を、子どもを取り巻く教師や地域の大人が協働形成していくことが重要といえる。本研究では、現職派遣教師である第1筆者が自らの「主体」を發揮して、自身の描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出しながら「世界」へと「参入」していく造形行為を対象とする。描いた画用紙を材料にして新たな画面をつくる過程では、特に、自身の描いた色や形が刻まれている材料と、定規や両面テープやカッター等の道具とを介する「対話的な学び」が経験される。本研究では、その「対話的な学び」が何を対象にして「対話」することによりもたらされる経験なのかを現職派遣教師である第1筆者が自らの造形行為の記録を捉え直すことにより明らかにする。

本研究に近接する先行研究は4つある。①「Arts-Based Research」(ABR)を「芸術的省察による研究」や「芸術に基づく研究⁽¹²⁾と訳し、「芸術制作行為における探究それ自体を研究と位置づける⁽¹³⁾、制作行為を通した芸術家自身の学びを検討した研究(小松佳代子;2018)⁽¹⁴⁾。②美術教育研究としてのABR、日本のABR研究の現状、ABRが生まれた背景と歴史、ABRの定義と特徴や意義等について包括的に検討した研究(笠原広一;2019)⁽¹⁵⁾。③ハイデガーの「解釈学的な思想⁽¹⁶⁾の立場や、ショーン(Donald Alan Schön)の「行為の中の省察⁽¹⁷⁾や「省察的実践⁽¹⁸⁾の視点から、「『実践の記述を読む』という経験」によって生じる「読み手」の学びを対象にして、現職の「日本語教師」の「意識されないレベルの実践における知⁽¹⁹⁾の成立を検討した研究(香月裕介;2019)⁽²⁰⁾。④学部第3学年を対象にした絵画演習において毎日最低1枚のドローイング課題を実施し、課題を経る過程で変容する学生の思考や表現から、大学の絵画教育において経験される「省察的実践」を検討した研究(八桁健;2018)⁽²¹⁾。本研究に最も近接する先行研究には、⑤現職派遣教師として上越教育大学に在学した筆頭著者が当時の演習記録を振り返り、描く造形行為を通した自己の変容を捉える「省察(reflection)⁽²²⁾」について検討した研究(金子瞳・大平修也・松本健義;2023)⁽²³⁾がある。金子・大平・松本(2023)は、ショーンの「行為の中の省察」と、絵具や描く道具としての「道具的存在者⁽²⁴⁾と制作者の関係を捉えるハイデガーの「『世界』を現象学的に記述する⁽²⁵⁾」視点から、西阪仰の「相互行為分析⁽²⁶⁾と、三盃美千郎・松本健義(2014)が行った、対象者の見方、感じ方、ふるまい方や、対象者がつくる造形物の形や意味の推移を可視化する画像を用いた事例分析⁽²⁷⁾とに基づく記述分析を行い、著者同士で協議しながら考察を重ね筆頭著者の「省察」を深めた。金子・大平・松本(2023)が分析考察に用いた演習記録は上越教育大学大学院授業で実践されている演習「フリースタイルドローイング」である。演習「フリースタイルドローイング」は、用意された絵具や道具を受講者が思い思いに選択し描く活動である。また、金子・大平・松本(2023)の記述分析は、筆頭著者が自身の描く造形行為の事例を振り返ることにより思い出された当時の気付きを記載し考察対象の要素とした。

本研究では、金子・大平・松本(2023)が用いたハイデガーの視点や記述分析、及び著者3名の協議を通して筆頭著者の「省察」を深めていく手法を継承する。また、金子・大平・松本(2023)が分析考察した演習「フリースタイルドローイング」において受講者が描いた画用紙を材料に、受講者自身が新たな画面を切り出す造形行為の演習記録を用いる。本研究では、造形行為の記録を制作者自身が振り返り分析した内容を、数名での協議により捉え直す過程で、制作者が自己の変容を経験する学びを省察と位置付ける。第1筆者が自ら描いた画用紙を材料にして、定規や両面テープや

カッター等の道具を使い「対話的な学び」を経験した事例に対し第1筆者自身が分析した後、著者3名の協議を通して第1筆者の省察を深める点に本研究の独自性がある。

1. 2 研究目的

本研究では、現職派遣教師の造形行為を対象にして次の2つを明らかにする。(I)制作者が造形行為の過程で「対話」する対象。(II)制作者の「主体」を生み出す造形行為の作用。

1. 3 研究の方法

本研究は次の4つの方法で実施する。①第1筆者が造形行為の過程で「対話」する対象について考察するため、ハイデガーの「存在の意味への問いが設定されるべきである」⁽²⁸⁾とする指摘に基づいた視点(i)を位置付ける。次に、制作者の「主体」を生み出す造形行為の作用について考察するため、ハイデガーの「現存在の存在はおのれの意味を時間性において見いだす」⁽²⁹⁾とする指摘に基づいた視点(ii)を位置付ける。②第2筆者が第1筆者を対象にして2019年4月～12月に収集した演習記録の中から、描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出す造形行為を、第1筆者の変容が活性化した事例として抽出する。③事例及びKが前時に描いた画用紙の記録(図1)と、事例においてKがつくった造形物(図3)とを用い、金子・大平・松本(2023)の分析⁽³⁰⁾に基づいた画像分析(図2)と記述分析を第1筆者が中心となつて行う。④記述分析を視点(i)(ii)から考察する。考察は、第2筆者、第3筆者との協議を通して第1筆者が行う。また、記述分析する演習記録の内容と第1筆者が現職派遣後に学校現場で行った授業実践(表4)との連続性も考察する。筆者3名での協議は、それぞれの自己の見方や考え方を変容させる作用をもつ。

2 記述分析及び考察の視点

2. 1 視点(i)制作者が造形行為の過程で対話する存在

ハイデガーは「問うことはいずれも一つの探究である。あらゆる探究は、探究されているもののほうから先行的にその方向を定められている。問うことは、存在者が存在している事実と存在している状態において、その存在者を認識しつつ探究することである」と述べ、「問うことには、問われているもののほか、問いかけられているものが属している。根本的に探究する問い、言いかえれば、とくに理論的な問いにおいては、問われているものは規定されて概念へともたらされるべきである。そうだとすれば、問われているもののうちには本来的に志向されるものとして問いたしかめられるものがひそんでいて、このものに達したときに、問うことはその目的を果たす」⁽³¹⁾とする。また、「存在問題を問うことは、或る存在者自身の存在様態として、この問うことにおいて問いたずねられている当のものから一すなわち存在によって、本質上規定されているのである。われわれ自身こそそのつどこの存在者であり、またこの存在者は問うこと存在可能性をとりわけもっているのだが、われわれはこうした存在者を、術語的に、現存在と表現する」⁽³²⁾とする。描いた画用紙を材料にして新たな画面を切り出していく過程では、制作者が、道具及び描いた色や形といった物質を「存在者」として関わり、その「存在者」を通して見たり感じたりしている心象や雰囲気等を「存在」として「問いたずね」ているといえる。また、この「問い」の実践として造形行為を行う制作者は、物質としての身体をもつ「存在者」であり、「現存在」といい換え可能な実践者であるといえる。ハイデガーは「現存在がおのれに属する存在様式に応じてもっているのは、むしろ、おのれが本質上不断に差しあたってそれへと態度をとっているところの、まさにその存在者のほうから、つまり『世界』のほうから、自己固有の存在を了解するという傾向」⁽³³⁾であり、「存在者の平均的日常性において、この存在者を示すべきである」⁽³⁴⁾とする。「エクシステンティアは、存在論的には事物的存在と同じことであって、現存在という性格をもつ存在者には本質上帰属することのない一つの存在様式なのである。われわれがエクシステンティアという名称の代わりに、この名称を学的に解釈して、事物的存在性という表現をつねに用いて、実存を存在規定としては現存在にのみ割りあてることにすれば、このことによって混乱は避けられる」⁽³⁵⁾⁽³⁶⁾とした上で、「存在者は、誰か(実存)であるか、あるいは何か(最も広い意味での事物的存在性)であるかなのである」⁽³⁷⁾とする。またハイデガーは、「現存在」の「諸存在規定は、われわれが世界内存在と名づける存在機構にもとづいて、ア・プリオリに見てとられ了解されなければならない。現存在の分析論の発端を正しく置くことは、この機構を解釈することにある」⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾とし、次のように「世界内存在」を解説する。「諸存在者は、世界の内部で出来する事物として、すべて事物的存在という同一の存在様式をもっている。特定の場所関係という意味において或る事物的存在者の『内』で事物的に存在することとか、同一の存在様式をもった或るものといっしょに事物的に存在することとかは、われわれが範疇的と名づける存在論的性格なのであり、現存在とされるにふさ

わしくない存在様式をもった存在者に属するような存在論的性格なのである。これに対して内存在は、現存在の一つの存在機構を指しており、一つの実存範疇なのである⁽⁴⁰⁾とする。そして、「私があるというときの『ある』という表現は『もとで』と連関があり、『私がある』は、これはこれで、私は、何々のもとで、つまり、これこれしかじかに親しまれているものとしての世界のもとで住んでいる、滞在しているということなのである。『私がある』の不定法として、言いかえれば、実存範疇^{はんちゆう}として解された存在は、何々のもとで住んでいる、何々と親しんでいるということの意味する。したがって内存在は、世界内存在という本質上の機構をもっている現存在の存在を、形式的に実存論的に言いあらわしたもののなのである⁽⁴¹⁾。また、「世界の『もとでの存在』は、世界のうちに没入しているという、さらに立ち入って解釈されるべき意味においては、内存在のうちにその基礎をもっている一つの実存範疇なのである⁽⁴²⁾とする。ハイデガーは、「世界との諸関係をそのように結ぶことが可能であるのは、現存在は、それが存在しているとおり、世界内存在として存在しているという、ただこの理由からであるにすぎないのである」とし、「世界内存在というこの存在機構は、現存在という性格をもった存在者のほかに、なお別の存在者が事物的に存在していて、この別の存在者が現存在と遭遇するということによって、はじめて成立するのではない。この別の存在者が現存在と『遭遇する』ことができるのは、この別の存在者が、そもそもなんらかの世界の内部で、おのれ自身のほうから、おのれを示すことができるかぎりにおいてのみ⁽⁴³⁾とする。「存在者」であり「現存在」である制作者が、描いた画用紙やつくる道具といった他の「存在者」と出会うことができるのは、他の「存在者」が「内存在」として形成する「世界」へと、制作者自身が「親しんで」、「没入している」、「世界内存在」であるためといえる。ハイデガーは、「存在と存在者とを対照させて、存在自身を究明することが、存在論の課題である⁽⁴⁴⁾とし、「存在論は現象学としてのみ可能である⁽⁴⁵⁾とする。「『世界』を現象学的に記述するとは、世界の内部で事物的に存在している存在者の存在を提示し、概念的・範疇的に確定するということの意味する⁽⁴⁶⁾とする。「現象学」に立てば、描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出す造形行為では、物質として触れられる材料や道具等の「存在者」と、制作者としての「現存在」とが関わる過程で、切り出す画面に結び付いた「存在」と、画面に刻まれた色や形としての「存在者」とが「対照」される。切り出す部位を決めて描いた画用紙を切る造形行為が、制作者自身の経験している「世界」を「現象学的に記述する」営為として実践され、画用紙についた色や形及び道具等といった「存在者の存在」が制作者の造形行為の過程で「提示」されるといえる。ハイデガーは、道具としての「存在者はなんらかの理論的な『世界』認識の対象なのではなく、使用されたり、製作されたりなどするものなのである。そのようにして出会われる存在者としてこの存在者は、『認識作用』というものの視野のうちへと予備的な主題となって入りこんでくるのだが、この認識作用は、現象学的作用としては、第一次的には存在に目をそそいでおり、存在のこうした主題化のほうから、そのときどきの存在者を付随的に主題化する」、「現象学的に予備的な主題となっている存在者、つまりここではそれは使用されているものとか作製中であるものとかのことなのだが、それは、そうした配慮的な気遣いのうちへとわれわれが身を置き移すことにおいて近づきうるものになる⁽⁴⁷⁾⁽⁴⁸⁾とする。「諸事物を『理論的』にしか眺めやらない眼差しは、道具的存在性を了解することなしで済ましてしまう。だが、使用し従事しつつある交渉は盲目ではなく、こうした交渉はそれに固有な視の様式をもっているものであって、この固有な視の様式が、従事することを導き、従事することにそれ独特の事物的性格をさずけるのである。道具との交渉は手段性の指示の多様性に服従している。そうした適応を見ぬく視が配視なのである⁽⁴⁹⁾⁽⁵⁰⁾とする。「世界内部的な道具的存在者が配視的な配慮的な気遣いにとって近づきうるものであるということでもって、そのつどすでに世界は、あらかじめ開示されている。したがって世界は、現存在が存在者としてそのつどすでに『そのうちで』存在していた或るものなのであり、現存在が、とにかくわざわざ出向いてゆくとときはいつでも、つねにそこをめぐって帰ってくるしかない或るものなのである」とし、また「世界内存在とは、これまでの学的解釈にしたがえば、道具全体の道具的存在性にとって構成的な諸指示のうちに、非主題的に配視的に没入しているということ、このことにほかならない。配慮的な気遣いは、世界との或る親密性を根拠として、そのつどすでに、おのれが存在しているとおりに存在している。こうした親密性において現存在は、世界内部的に出会われるものにおのれを喪失して、このものによって気を奪われることがある⁽⁵¹⁾とする。そして、「日常的現存在の最も身近な世界は、環境世界である⁽⁵²⁾⁽⁵³⁾とする。ハイデガーの視点について、原裕と渡邊二郎は「『道具的存在者[Zuhandenes]』・『道具的存在[Zuhandensein]』・『道具的存在性[Zuhandenheit]』は、『事物的存在者[Vorhandenes]』・『事物的存在[Vorhandensein]』・『事物的存在性[Vorhandenheit]』に対する」とし、「前者は、『手[Hand]』と『かかわりあう[zu]』という意味を含み、したがって、手の延長と解されている『道具』に関係する。これに対して後者は、『手[Hand]』の『まえにある[vor]』という意味を含み、したがって、手から離れて、人間とのかかわりあいの向こう側に存在する『事物』に関係する⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾と解説する。「現存在」である制作者は、描いた画用紙を切ったり貼ったりする「道具的存在者」と出会い、その道具を使用する造形行為として「交渉」を行う。「交渉」は、制作者がつくる過程において、描いた画用紙の画面上から切り出すための新たな画面を探したり、切っ

たり貼ったりするための道具の使い方を試したり見付けたりする「探究」が実践される。この実践は、制作者が「手段性」を選択しながら「道具的存在者」と「交渉」する過程であといえる。そして、この「探究」の過程を記録した事例を記述分析する営為は、制作者が経験した「世界」を「現象学的に記述する」、「存在論」の実践そのものといえる。

本研究では、制作者が、描いた画用紙の部位に刻まれた色や形に結び付く印象や気分や感覚等を、存在と位置付ける。また、描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出す造形行為として存在を「探究」する営為を、対話と位置付ける。造形行為における存在との対話の過程を振り返ることにより、制作者が作りながら経験した「世界」を捉え直す省察が制作者自身に経験されるといえる。

2. 2 視点(ii)造形行為の過程として実践される制作者の時間性

ハイデガーは「本質上世界内存在によって構成されている存在者は、それ自身そのつどおのれの『現』である。親しみなれた語義にしたがえば『現』は『ここ』や『あそこ』を指示する。『ここにいる私』の『ここ』は、つねに、道具的に存在している『あそこ』にもとづいておのれを了解している。『現』という表現は、こうした本質上の開示性を指している。この開示性によってこの存在者(現存在)は、世界が現にそこに開示されて存在していることと一いっしょになって、おのれ自身にとっても『現にそこに』存在している」⁽⁵⁶⁾とする。また、「人間の内の自然ノ光という存在的に比喩的な言い方」、つまり「この存在者が『照明されて』いるとは、おのれ自身に即して世界内存在として明るくされているということ、つまり、他の存在者によって明るくされているのではなく、おのれ自身が明るみであるというふうに明るくされているということ、このことにほかならない」。「現存在は、おのれの現を初めからたずさえており、そうした現を欠くなら現存在は、現実的にそうした本質をもつ存在者でないばかりではなく、そもそもそうした本質をもつ存在者ではない。現存在はおのれの開示性である」⁽⁵⁷⁾とする。造形行為の過程では「ここにいる」制作者が、定規や両面テープやカッター等の道具を、「つねに、道具的に存在している『あそこ』」として関わり、その『あそこ』にもとづいておのれを了解してい」く連鎖が制作者の「主体」を生み出す連鎖として実践されるといえる。制作者が「現存在」として「初めからたずさえて」いる「現を欠く」ことなく発揮可能な造形行為は、制作者が自らの「主体」を存分に「開示」可能な実践であり、1. 1で記したビースタの述べる「主体」が「現れ出来る」実践であるといえる。ハイデガーは「最も固有な、没交渉的な、追い越せない、確実な可能性は、その確実性に関しては無規定的なのである」とし、「無規定的に確実な死へと先駆するとき現存在は、おのれの現自身のうちから発現してくる不断の脅かしに向かって、おのれを開いている。終わりへとかわる存在は、この脅かしのうちにおのれを保持していなければならず、したがって、この脅かしを遮断することはできず、確実性の無規定性をむしろ完全なものに仕上げなければならないほどである」⁽⁵⁸⁾とする。そして、「気分は『現存在が現にそこに存在しているという事実』の被投性に現存在を当面させる。だが、現存在の最も固有な単独化された存在のなかから立ちのぼってくる現存在自身の脅かしであって、しかも不断の絶対的な脅かしを、むきだしのまま保存しておくことができる情状性は、不安である。現存在が不安という情状性のうちにあるのは、おのれの実存の可能的な不可能性という無に直面しているときなのである」とし、「不安は、このように規定されている存在者が存在しうるとい理由のために不安がるのであり、こうしてその最も極端な可能性を開示する。先駆は、現存在を端的に単独化し、現存在自身のこの単独化のなかで、現存在におのれの存在しうることの全体性を確実だとさとらせるのだが、それゆえ、おのれの根拠から発する現存在のこうした自己了解には、不安という根本情状性が属しているのである。死へとかわる存在は、本質上、不安なのである」⁽⁵⁹⁾⁽⁶⁰⁾とする。始めにつくり出すものの方向性を思い描いていたとしても、造形行為の過程は、思いもよらなかった色や形との出会いと、制作しながら見付けた道具の使い方やつくり方等とが相互作用し合うことにより「無規定的に」進行する。この造形行為の「無規定性」は制作者に「不安」を想起させもする。こうした「不安」は、造形行為の「無規定性」に依拠する「現存在(制作者)自身の脅かし」(()内は筆者)を制作者自身が被っている状況にあるといえる。制作者自身が自らを「脅し」「不安」を味わう状況は、造形行為への苦手意識を芽生えさせる契機になるといえる。「不安」が生じる構造に対して、ハイデガーは「良心の実存論的な学的解釈は、現存在の最も固有な存在しうることの証しが、現存在自身のなかに存在しているのだということを明らかにすべきである。良心が証しを与えるその仕方は、無差別に告知するといったものではなく、責めある存在へと呼び進めつつある呼びさましなのである。このようにして証しを与えられたものは、聞くことのうちで『つかみとられる』のだが、この聞くことは、呼び声を、呼び声自身によって志向されている意味において偽りなく了解する」とし、「現存在の存在様態としての呼びかけの了解が、良心の呼び声において証しを与えられたものの現象的事態をはじめて提供するのである。呼び声を本来的に了解することを、われわれは良心をもとうと意志することだと性格づけた」⁽⁶¹⁾⁽⁶²⁾とする。「良心の呼び声」は、「不気味さという無言の静寂のうちからやってきて、呼びさまされた現存在を、静まりかえるべきも

のとして、現存在自身の静けさのうちへと呼び返すのである。だから、良心をもとうと意志することは、この沈黙しつつある語りを、ただただ黙秘のうちでのみ適切に了解する⁽⁶³⁾。「良心をもとうと意志することのうちにひそんでいる現存在の開示性は、不安という情状性と、最も固有な責めある存在をめがける自己企投としての了解と、黙秘としての語りとによって、構成されているわけである。現存在自身のうちでその良心によって証しを与えられているこの際立った本来的な開示性—最も固有な責めある存在をめがけて、黙秘したまま不安への用意をととのえて、おのれを企投すること—を、われわれは決意性と名づける⁽⁶⁴⁾⁽⁶⁵⁾とする。制作者が自身への「脅かし」を少し脇に置き、自らの「良心の呼び声」に集中し耳をすませながら、材料や道具を使い造形物をつくる行為へと「おのれを企投すること」、すなわち造形行為の過程で制作者が「決意性」を発揮することが、造形行為の「無規定性」とつくる行為への「不安」を乗り越える契機になるといえる。

ハイデガーは「すべての研究は一わけても、中心的な存在問題の圏域のうちで動いている研究は一現存在の一つの存在的可能性である。この現存在の存在はおのれの意味を時間性において見いだす。けれどもこの時間性は、(中略)、現存在自身の時間的な存在様式としての歴史性を可能にする条件でもある。歴史性という規定は、歴史(世界史的生起)と名づけられているものに先立っている。歴史性とは現存在そのものの『生起』という存在機構のことであって、この生起にもとづいてはじめて、『世界歴史』といったようなものも、また、歴史的に世界歴史に属するといったようなことも可能になる⁽⁶⁶⁾(中略は筆者)とする。そして、「現存在は、そのつどおのれの現事的存在において、おのれがすでにいかにあったかであり、また『何で』あったかである。表立ってであろうとなかろうと、現存在はおのれの過去である。しかもこのことは、現存在にとっておのれの過去が現存在のいわば『背後』に押し寄せてきて、だから、現存在が過去となったものをなお事物的に存在する固有性として所有しており、その固有性がときとして現存在のうちで影響をあらわすというふうにはでない⁽⁶⁷⁾とする。「現存在はおのれの存在の仕方においておのれの過去で『ある』のだが、この存在は、大まかに言えば、そのときどきにおのれの未来のほうから『生起する』のである。現存在は、おのれが存在しているそのときどきの仕方において、したがってまた、現存在に帰属している存在了解に関しても、なんらかの伝来の現存在解釈のなかへと育て入れられ、そのなかで育てあげられている⁽⁶⁸⁾とする。従って、「現存在の実存性の根源的な存在論的根拠は時間性なのである」とし、「日常性は時間性の様態として露呈するのである。しかしそれと同時に、現存在の予備的な基礎的分析をこのように繰り返すことによって、時間性という現象自身がいつそう見通しのきくものになってくる。そしてさらに、なぜ現存在がおのれの存在の根本において歴史的であり、また歴史的でありうるのか、また、なぜ現存在が歴史的なものとして歴史学を形成しうるのか、この時間性にもとづいて了解可能になる⁽⁶⁹⁾とする。「存在者にはおのれの存在においてこの存在自身へとかかわりゆくことが問題なのだとすれば、気遣いは、『時間』を用いざるをえず、したがって『時間』を計算に入れざるをえない。現存在の時間性は『時間計算』を形成する。この時間計算のうちで経験される『時間』こそ時間性の最も身近な現象的な相なのである。このような『時間』から日常的・通俗的な時間了解内容が生じてくる。そしてこの時間了解内容が展開されて、伝統的な時間概念となる⁽⁷⁰⁾とする。描いた画用紙から新たな画面を切り出し貼っていく過程では、その造形行為の連鎖を「歴史性」として制作者自身が「所有」していくと共に、制作者という「現存在そのもの」が「生起」され「育てあげられている」。こうした、制作者という「現存在の実存性の根源的な存在論的根拠」が「時間性」であり、「日常的・通俗的」な「日常性」として制作者に「了解」されているといえる。「現象的に根源的には、時間性は、現存在の本来的な全体存在に即して、つまり、先駆的決意性という現象に即して経験されるのである。時間性がこの点で根源的におのれを表明するかがり、先駆的決意性の時間性は、おそらく時間性自身の一つの際立った様態であろう。時間性は、さまざまな可能性において、またさまざまな仕方において時熟することができる」とし、また、「これまで明らかにされてきた現存在の基礎的な諸構造のすべては、それら諸構造の可能的な全体性と統一性と展開とに関して、根本においては『時間的』であり、時間性の時熟の諸様態として把握されるべきである⁽⁷¹⁾とする。また、ハイデガーは、「時間性」に関して次の3つから詳述する。①「先駆的決意性とは、最も固有な際立った存在しうることへとかかわる存在のことなのである。このようなことが可能であるのは、そもそも現存在がおのれの最も固有な可能性においておのれへと到来することができる、このようにおのれをおのれへと到来させることのうちで、その可能性を可能性として持ちこたえる、言いかえれば、実存するというふうにしてだけなのである。あの際立った可能性を持ちこたえつつ、そうした可能性のうちでおのれをおのれへと到来させることが、到来という根源的な現象なのである⁽⁷²⁾⁽⁷³⁾。②「先駆的決意性は、現存在を、その本質上の責めある存在において了解する。この了解は、責めある存在を実存しつつ引き受けることを、つまり、非力さの被投的な根拠として存在していることを、意味する」、「しかし被投性の引き受けは、到来的な現存在が、おのれの最も固有な『おのれがそのつどすでに存在したとりのありさま』であることができ、言いかえれば、おのれの『既在』であることができるというふうにしかなる⁽⁷⁴⁾⁽⁷⁵⁾。③「先駆的決意性は現のそのときどきの状況を開示し、こうして実存は、行為しつつ、現実的

に環境世界的な道具的存在者を、配視的に、配慮的に気遣うことになる」、「環境世界的に現存しているものを行為しつつ出会わせることは、この存在者と現に向き合いそれを現成化することにおいてしか可能ではない。この現に向き合い現成化するという意味での現在としてのみ決意性は」、「決意性が行為しつつ補足する当のものを偽りなく出会わせるはたらきでありうる」⁽⁷⁶⁾⁽⁷⁷⁾。ハイデガーは、「現存在は現事実に実存している『かぎり』、現存在はけっして過ぎ去ってしまっていないが、しかし、私は既在しつつ存在しているという意味でなら、たしかにつねにすでに既在しつつ存在している」、「これに反して、過ぎ去ってしまったとわれわれが呼べるのは、もはや事物的に存在していない存在者のことなのである。だから現存在は、実存しつつあるわけだから、事物的に存在する事実とはけっして確認されえないのであって、事物的に存在する事実、『時間とともに』発生して過ぎ去り、少しずつすでに過ぎ去ってしまっている」⁽⁷⁸⁾とする。「到来、既在性、現在性、『おのれへと向かって』、『のほうへともどって』、『を]に出会わせる』という、それぞれの現象学的性格を示している」、「時間性は、根源的な『おのれの外へと脱け出ている脱自』、それ自体なのである。だからわれわれは、到来、既在性、現在という、すでに性格づけられた諸現象を、時間性の脱自態と名づける。時間性は、最初から一つの存在者であってその存在者がようやくおのれの内から外へと踏み出るというのではなく、時間性の本質は、諸脱自態の統一における自熟なのである」⁽⁷⁹⁾とする。「時間性の時熟構造は現存在の歴史性として露呈する。現存在は歴史的存在であるという命題は、実存論的・存在論的な基礎的陳述であることが確認される」⁽⁸⁰⁾とする。「現存在は、『時間の内で』の存在という意味においても『時間的』と名づけられなければならない。現事実に現存在は、完成された歴史学なしでも、歴や時計を必要とし使用する。現存在は、『おのれに関して』生起することを、『時間の内で』生起するものとして経験する。これと同様の仕方でも、生命をもたない自然や生命ある自然の諸経過も『時間の内で』出会う。それらは時間内部的なのである」⁽⁸¹⁾とする。制作者は、造形行為を通して自らがつくり手であることの「全体性と統一性」を把握しながら、造形行為での経験を「時間性の時熟の諸様態として把握」といえる。造形行為において制作者に経験される「到来、既在性、現在」の過程は、材料と道具を用いて造形物をつくり出してきた「おのれの『既在』」を契機として、次の瞬間に制作する色や形を思い描きそれをつくり出していく「おのれ」を「到来させる」ため、「環境世界的に現存している」周囲の素材や道具といった「存在者と現に向き合い」ながら、思い描いた色や形を実現するための材料の使い方や道具の使い方を見付けて「現成化する」過程として実践されるといえる。造形行為の過程は、「現存在」としての制作者の「私」が「既在しつつ存在している」過程であり、「不安への用意をととのえて、おのれを企投する」、「決意性」の営為として素材や道具を使い色や形をつくる「時間性の時熟構造」、つまりは「現存在の歴史性として露呈」した「時間内部的な」出合いの過程といえる。この造形行為の過程において、制作者という「現存在そのもの」が「生起」され「育てあげられている」と共に、「現存在」(制作者)の「存在の意味への問い」が制作者自身により「探究」されるといえる。

本研究では、描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出す造形行為の過程として材料や道具に出合い「現存在そのもの」が「生起」され「育てあげられている」連鎖を、時間性と位置付ける。この時間性においては、1. 1で記したピースタの述べる「主体」が「現れ出来る」ことが、制作者という「現存在」の「歴史性」、つまり「現存在そのものの『生起』」として実践され観察されるといえる。本研究では、「存在論」または「現象学」の立場から、現職派遣教師という「現存在」が造形行為の実践過程として経験する「到来、既在性、現在」の過程を記述分析することにより、「現存在」の実践する「時間性の時熟構造」または「現存在の歴史性」が、つまりは現職派遣教師の「主体」の「現れ出来る」連鎖の過程が明らかになるといえる。

3 事例の分析と考察

3. 1 事例及び記録の概要と記述分析

本研究は、第3筆者(B)が上越教育大学大学院で実践している演習「フレイミング」を事例とする。本演習は次の

①②で構成される。①行程;(1)前時の演習「フールドローイング」で描いた画用紙を受講者各自で集める。(2)Bが、前時に制作した「絵を作り変えて新しい絵を作っていくというのが今日の課題です」。「息を吸って、止めて、フレームを動かす。動かすと、動かすたびに違う絵が現れてきます」。「ここだっというところ決めて、これをマークして切り取る」。「自分がこう決めた四角形を開いても変わる、伸ばしていても変わる、動かしていても変わる」。「最初に描いた時も言ったけど、惰性でやらない方がいい」。「こうやって当ててゆっくり動かすと、どんどん同じ四角形の中に別の絵が出現してくる」。「絵は1つの意味なので、1つの存在ですよ

表1 記録の概要

場所: 上越教育大学講義室
日時: 2019年5月13日
14時40分~16時10分(4時限目)
対象: 第1筆者(K)と受講者Mを含む 現職派遣大学院生4名、学部生3名
授業者: 第3筆者(B)
記録者: 第2筆者(D)

表2 活動の場面分け

I 前時に描いた造形物の用意
II 活動の説明
III 材料と道具の準備
IV 新たな画面を切り出す活動
V 制作した造形物の鑑賞
VI 造形物の記録と片付け

表3 記述の表記と意味

表記	意味	表記	意味
∴	音声の引き伸ばし	-	言葉の途切れ
[]	音声の重なり	(n,m)	沈黙や間合い
h	呼吸音・呼気音・笑い	(.)	0.2秒以下の沈黙や間合い
↑↓	音調の極端な上がり下がり	下線	強い音声の箇所
()	聞き取り困難な箇所	°°	小さい音声の箇所

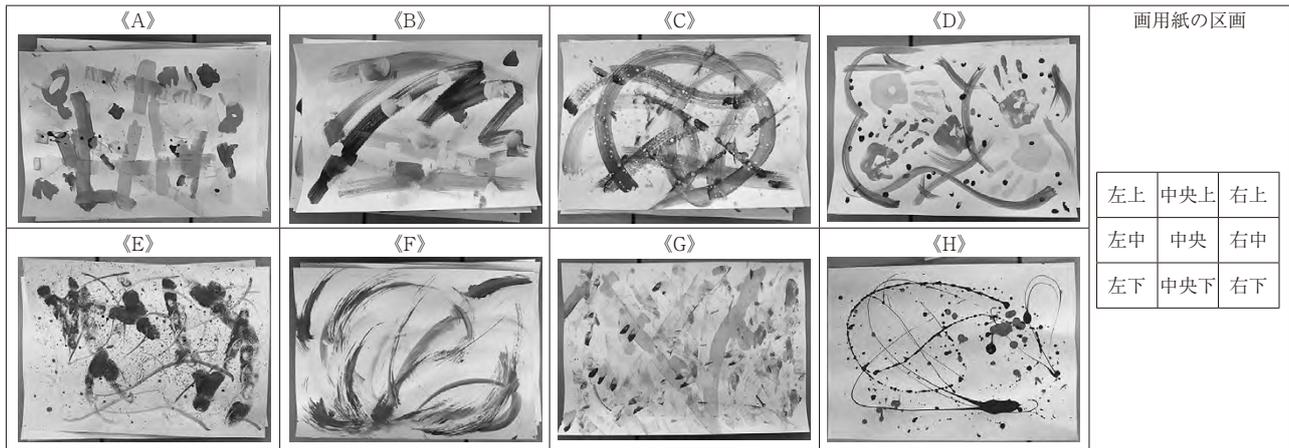


図1 Kが演習「フリードローイング」(前時)で描いた画用紙《A~H》と描いた画用紙の区画

ね。「一見ははっきりとその意味をつくり出していなかったところから、こういう風なものを当てて動かしてみることで、また多様な意味を生み出すことができる」。「1つ1つの線や色のつながりの中で、自分が経験したっていうことの全体の中の、これを切り取った時に、見た人にその経験を生み出します」。「この切り抜いたこれにサインをして、裏に日付と氏名と、この作品を画用紙に貼ったときに、自分の中に浮かび上がってきた言葉、題名じゃなくて」を書く、とつくり方を説明する。(3)受講者がBの説明に基づき、前時に描いた画用紙を材料に新たな画面を切り出して台紙に貼る。(4)表面にサイン、裏面に「浮かび上がってきた言葉」、日付、氏名を書く。(5)受講者が制作した造形物を鑑賞し合う。②素材や道具：四切画用紙、L字型の形をした2枚組の画用紙のフレーム、カッティングマット、定規、カッターナイフ、両面テープ等である。

前時に描いた画用紙にフレームを当て、フレームを動かしながら切り出したい新たな画面と出会う過程では、フレームに区切られた範囲に見える色や形に何らかの存在が結び付いていく存在との対話が受講者に経験されるといえる。

第1筆者(K)は2019年5月に演習「フレイミング」を受講した。第2筆者(D)は補助として参加し、Kを中心に本演習の記録を静止画及び動画で収集した(表1)。Kは、本演習の過程で、BやDや受講者Mと関わり造形行為を実践した。演習記録の場面分け(表2)と表3⁽⁸²⁾、及びKが演習「フリードローイング」で描いた画用紙(図1)と本演習でKがつくった造形物(図3)に基づき画像分析(図2)と記述分析を行い研究の視点から考察する。対象者のふるまいの連鎖を記録に基づいて記述分析する方法は、現職派遣教師の「主体」が「現れ出来る」連鎖の考察に有効といえる。以下の記述分析では、画用紙を《A~H》で示すと共に、9等分した画用紙の区画の名称を図1で示す。フレームを動かす行為について、フレームを持ち上げてから画用紙に置く行為は「置く」、9等分した区画を越えてフレームを動かす行為は「動かす」、9等分した区画を越えずにフレームを動かす行為は「ずらす」と記述する。

3. 2 記述分析

2019年5月13日4時限目、Kは、Bから演習「フレイミング」の説明を聞く。前時に描いた画用紙8枚〔造形物A~H〕を見て《G》を取り出す。フレームの角を合わせて横長方形をつくり、画面中央に置き、画面右上へ置き変える〔IV-i-1~6〕。フレームを小さくして中央、中央下へ置き変えてから横長に広げる〔IV-i-7~9〕。フレームを元の大きさにもどして中央上に置き、緑と黄が重なる痕跡に視線を向けながら、フレームを中央上から左下に動かす〔IV-i-10~11〕。フレームを左上に置き、緑と青の痕跡に視線を向けて左下を経由して右下まで動かし、朱の痕跡に視線を向ける〔IV-i-12~14〕。朱の痕跡に視線を向けながら、フレームを動かして右中で止め、さらに右上に動かし、右中の朱の痕跡にもどして止める〔IV-i-15~17〕。フレームを小さくし元の大きさにする行為を2回繰り返す〔IV-i-18~21〕。フレームを90度傾けて向きを変え、「お：：」と言う〔IV-i-22〕。フレームを大きくし、元の大きさにもどしてから、大きくして小さくする〔IV-i-23~26〕。フレームを下、上にずらして朱の見え方を変える〔IV-i-27~28〕。フレームを小さくして大きくし、朱の見え方を変える〔IV-i-29~30〕。Bが受講者に対して、「うまくできない人は立ってやった方がいいかもしれない(.)最初ね(.)真上から見た方がきれいにみえるかもしれない」と発話する〔IV-i-31〕。Kは画面に視線を向けたまま椅子から立ち上がり、フレームを小さくして上にずらしてから、フレームを押さえたり指でなぞったりする〔IV-i-32~36〕。フレームを押さえながら椅子に座り、フレームを指でなぞる〔IV-i-37~38〕。画用紙の下にカッティングマットを入れ、フレームに定規を当ててカッターで画面を切る〔IV-i-39~45〕。切った画面を手に取り「°お：：°」と言い、画面を胸の高さまで上げて「へ：：」と言う

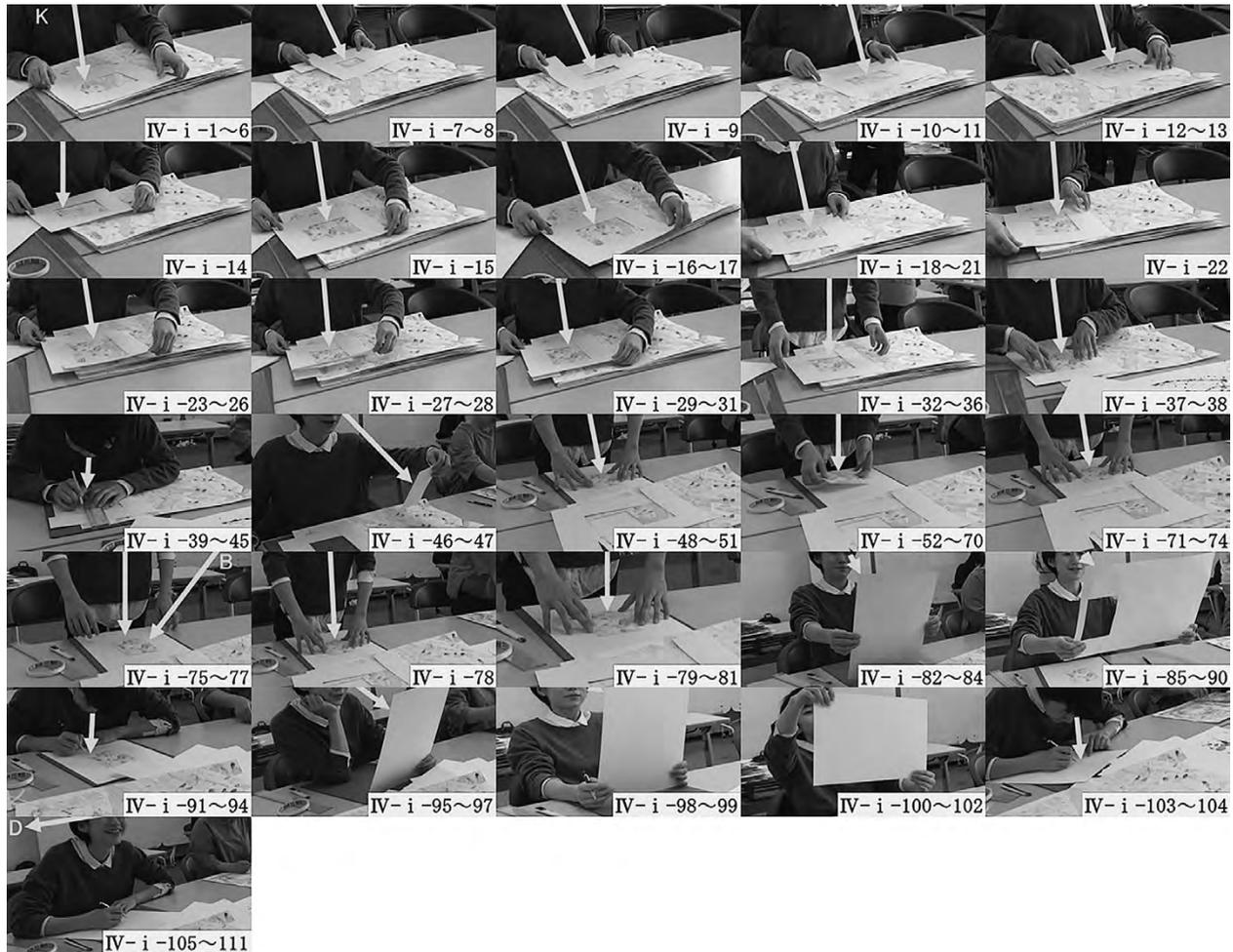


図 2-1 画像分析〔IV-i-1~111〕

〔IV-i-46~47〕。切り出した画面を白画用紙の中央に置き視線を向ける〔IV-i-49~51〕。切り出した画面を裏向きにして両面テープを貼ってから、白画用紙の上に切り出した画面を表向きに置いて、椅子から立ち上がり、切り出した画面に視線を向けて「え：これを真ん中に(.)あ」と言い、「逆だった」と言って画面の上下を入れ替える〔IV-i-52~70〕。白画用紙の中央に切り出した画面をずらし、腰に手を当てて視線を向け、さらに画面をずらす〔IV-i-71~74〕。BがKの画面に視線を向け「う：：ん」と言い、「°そっか」と言いながら離れる〔IV-i-75~77〕。KはBに視線を向けて「そっか(.)°なんですかそっか°」とBに尋ねる〔IV-i-78〕。Bは「オレンジマーマレード()」と言い、Kは切り出した画面に視線を向け「h h オレンジマーマレード：h h」〔IV-i-79~81〕と言う。切り出した画面を白画用紙に貼り、目の高さまで持ち上げて視線を向ける〔IV-i-82~84〕。受講者と話し、切り出した元の画用紙を手にとって視線を向ける〔IV-i-85~90〕。白画用紙の切り出した画面を貼った下にサインをする〔IV-i-91~94〕。画面に視線を向けたまま、目の高さに上げたり、頬杖をつきながら机の高さに下げたり、また目の高さに上げたりする〔IV-i-95~97〕。隣のMの画面に視線を向けてから、自分の画面に視線を向けた後、椅子の背にもたれて画面を離して視線を向ける〔IV-i-98~99〕。画面を左回りに90度傾け、元の向きにしてから左回りに90度傾けてまた元の向きにする〔IV-i-100~102〕。白画用紙を裏向きにして「何でもいいんですよ」と言いながら「昼休み」と書く〔IV-i-103~104〕。KはDに視線を向けて「h h h 中学校の時昼休みにマットの上で寝たのを(.)思い出したので：h h」と言い、日付と氏名を書いて、表向きにして机に置く〔IV-i-105~111〕。

《H》の絵の具の盛り上がり指で触り、両手を伸ばして《C》を持ち、視線を向ける〔IV-ii-1~2〕。《D》を取り出して自分の前に置く〔IV-ii-3~4〕。フレームを中央上に置いてから傾けて中央に置き変えた後に、元の向きにもどして、中央下に動かす〔IV-ii-5~7〕。フレームを画面から離して画用紙に視線を向け、フレームを左下、中央の順に置いてから、下方向にずらす〔IV-ii-8~11〕。そこからフレームを右中に動かして止め、手のひらで描いた黄の痕跡に視線を向ける〔IV-ii-12〕。フレームを右上に動かし、手のひらで描いた黄と朱の痕跡に視線を向ける〔IV-ii-13〕。フレームを小さくして《G》から切り出した造形物に視線を向ける〔IV-ii-14〕。フレームを中央に動かし

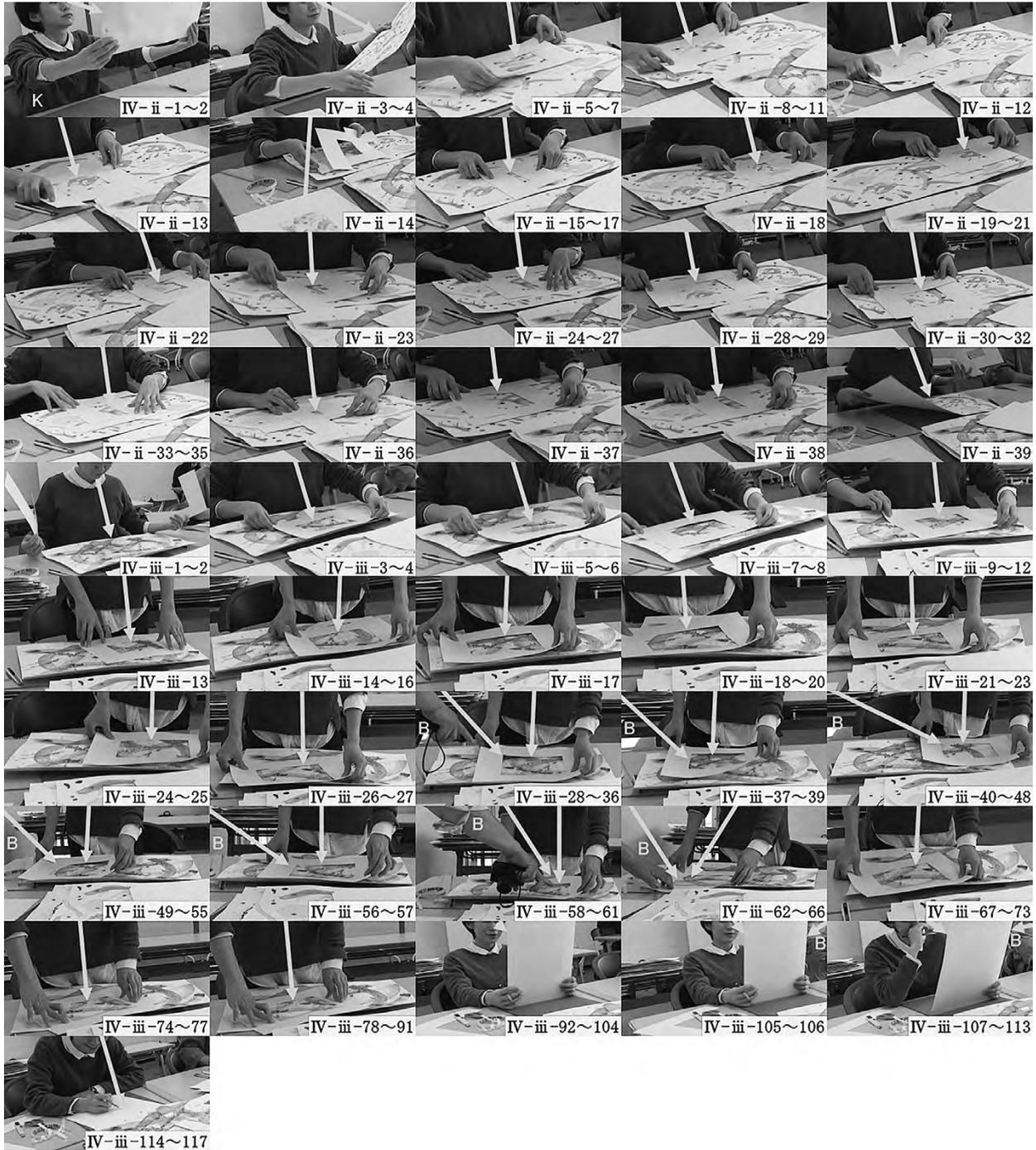


図2-2 画像分析〔IV-ii-1〕～〔IV-iii-117〕

てから、フレームを縦長方形に小さくし、元の大きさにもどす〔IV-ii-15~17〕。フレームの左側だけを動かして小さくし、朱、青、緑の痕跡に視線を向ける〔IV-ii-18〕。フレームを元の大きさにもどしてから、左中を通して、左下に動かし、フレームを小さくする〔IV-ii-19~21〕。フレームを左上に置き、中央に置き変えて止め、朱、濃い緑、青の痕跡に視線を向ける〔IV-ii-22~23〕。フレームを縦長方形にしながらか中央上に置き、元の大きさにもどしながら中央に動かし、目を細めて朱、濃い緑、青の痕跡に視線を向ける〔IV-ii-24~27〕。フレームを広げて右中に置いてから、小さくして上にずらす〔IV-ii-28~29〕。フレームを中央に動かし、朱、濃い緑、青の痕跡に視線を向けながらフレームの右側を動かしてフレームを大きくしてから、左側を動かしてフレームを小さくする〔IV-ii-30~32〕。フレームの右側を動かしてフレームを大きくしたり小さくしたりし、指で描いた青の痕跡をフレームの内側に入れたり出したりする〔IV-ii-33~38〕。フレームを外し、「ん：ちがうのにしよ」と言う〔IV-ii-39〕。

《C》を自分の前に置き、フレームを両手で持ってフレームの内側全体に視線を向ける〔IV-iii-1~2〕。フレーム

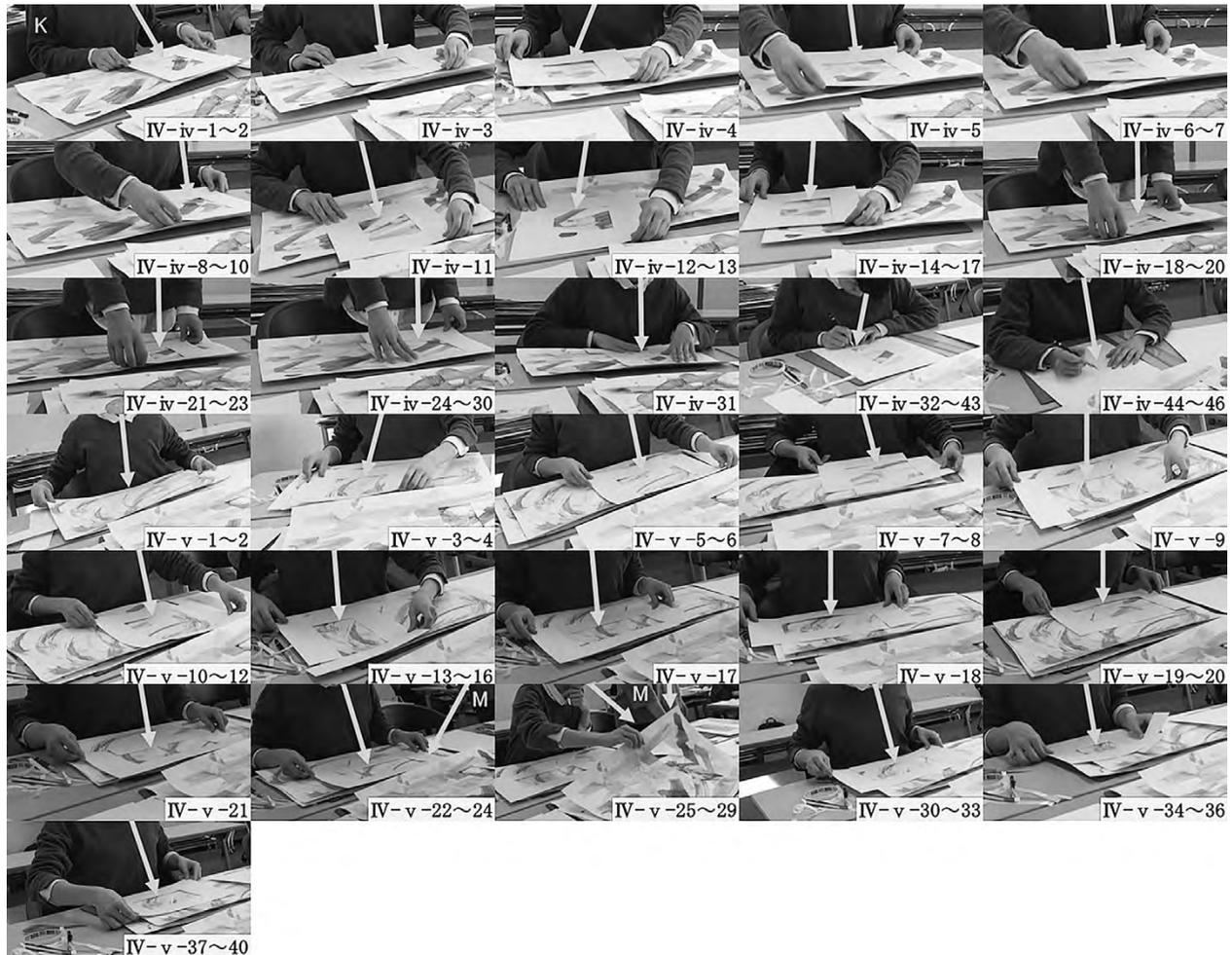


図 2-3 画像分析 [IV-iv-1] ~ [IV-v-40]

の角を合わせて縦長方形の形にして中央に置いてから、横長方形の向きに置き変える [IV-iii-3~4]。フレームを中央上に置いて緑、紫、黄の痕跡に視線を向けてから、中央まで動かして紫、水色、緑、黄の痕跡に視線を向ける [IV-iii-5~6]。そこからフレームを中央下に動かして紫、緑、水色、黄の痕跡に視線を向けて「お：°」と言う [IV-iii-7~8]。フレームを中央下に動かして右上向きに傾け、そのまま中央、中央下へ動かす [IV-iii-9~12]。椅子から立ち上がり刷毛で描いた緑の痕跡と青、黄の痕跡に視線を向ける [IV-iii-13]。Bが、フレームの内側について「もうちょっと広くてもいいんじゃない↑」と言い、Kはフレームを広げて左上に動かす [IV-iii-14~16]。フレームを止めながら紫の痕跡に沿って左中まで動かす [IV-iii-17]。フレームを左上に動かして濃い緑の痕跡に視線を向け、フレームを右上向きに傾け、その後元の向きにもどす [IV-iii-18~23]。フレームを左下に置いて右上向きに傾け、右上に動かして止め、左にずらしながら濃い緑の痕跡に視線を向ける [IV-iii-24~27]。Bが絵を描いた向きを確認してから「基本は：この水平とか垂直の動きに」「少し今みたいにこう(.)角度を付けてみたりしていくような方は：はっきりするんじゃないかな：」 [IV-iii-28~36] と言い、Kはフレームを左中に置き、右中まで止めながら動かす [IV-iii-37~39]。Bが「そうしたらどういう風になるか(.)みたいな少し思ってみてもいいかな」と言い、Kは、フレームを左中に置いてから、中央、右中、中央へと動かす [IV-iii-40~48]。Bが「どこを見てるかによってね」「見えてくるものがね：青を見ているのか黄色を見ているのか紫を見ているのか：ちがいますよね」と言い、Kは左中、中央、右中を止まりながら動かす [IV-iii-49~55]。右上、中央上に動かすと、Bが「結構薄い紫とか(.)ほらその辺とかさ」と言い、Kは「あ：ちがいます」と言う [IV-iii-56~57]。フレームを左上に動かして紫、水色、青の痕跡に視線を向けながら「ん：：」と言い、Bが「水を感じさせるとか」と言う [IV-iii-58~61]。フレームを右上に動かして押さえ、右下、右上に動かす [IV-iii-62~66]。Bが「もうちょっと傾けるとかさ」「傾けると全く違ったものになるでしょ」と言い、Kはフレームを右左に傾けることを繰り返し、右斜め上に傾けて「こっちなな」と言う [IV-iii-67~73]。そこからフレームを右へ、また左へとずらし、フレームを押さえながら椅子に座る [IV-iii-74~77]。画面を切り取って白画用紙に貼り、表面にサインをしてから「だいいい(.)だいいい」と言う [IV-iii-78]

～91]。DはKに対して「h h h」「楽しそうだな」と言う。Kは「言葉が：」「言葉ですよね：映像が浮かんじゃうんだよな：」と言う [IV-iii-92～104]。Bが「体の中に浮かんでくる言葉ですよ」と言い、Kは「言葉ですよね：」と言う [IV-iii-105～106]。Bは「声というか：」「ザブンとかさ h h」と言い、Kは「さっきからこれ： h h 食べ物に見えるんですよね：」「なんでだろう(0.8)食べ物のわけないですよね：」と言う [IV-iii-107～113]。裏に「うれしいなー」と書き、「分からない(.)なにがうれしいか分からない h h」と笑いながら言う [IV-iii-114～117]。

《B》を自分の前に置いて、フレームの角を合わせて左中に置く [IV-iv-1～2]。フレームを黄と緑の痕跡にそって、中央下、左下、左中、中央へとゆっくり動かす [IV-iv-3～4]。黄、白、レモン色、黄緑が重なる痕跡に視線を向けてフレームを大きくしてから小さくして、元の大きさにもどす [IV-iv-5～7]。フレームを左中、右下、右上へゆっくり動かす [IV-iv-8～10]。中央に動かし、スポンジで描いた白の痕跡に視線を向ける [IV-iv-11]。フレームを右上まで動かし、画面に1つだけある赤の痕跡に視線を向けて「° h h なんか(°)」と言う [IV-iv-12～13]。そこからフレームを右中、右上、右中、中央へと動かす [IV-iv-14～17]。スポンジで描いた白の痕跡に視線を向けながらフレームを小さくして左にずらし、椅子から立ち上がる [IV-iv-18～20]。フレームを小さくしてから、縦長方形に小さくして、両手で押さえる [IV-iv-21～23]。フレームの左側に位置する濃い青の痕跡に視線を向けながら、フレームの左側を大きくして両手で押さえてから、さらにフレームを大きくして小さくする行為を繰り返す [IV-iv-24～30]。フレームを両手で押さえてフレームの内側に視線を向ける [IV-iv-31]。画面をカッターで切り取って白画用紙に貼り、表面にサインをする [IV-iv-32～43]。切り出した画面を貼った画用紙を片手で持ったり両手で持ったりして視線を向けた後、裏面に「山に行きたいなー」と書く [IV-iv-44～46]。

《E》を自分の前に置き、その上に《F》を置いて視線を向ける [IV-v-1～2]。フレームを左上、中央に置く [IV-v-3～4]。左上に動かして、フレームを広げて大きくし、左下、右下にゆっくり動かす [IV-v-5～8]。右上に動かして止め、濃い水色、薄い黄、薄い赤の痕跡に視線を向けて「°お：°」と言う [IV-v-9]。左上、中央上に動かした後、フレームを両手に持って画面から離す [IV-v-10～12]。フレームを右上に置き、縦長方形に小さくしてから、大きく、小さくする [IV-v-13～16]。フレームの長辺と短辺を入れ替えて横長方形にして右上に置き、そこから右中、左下、右上、中央上までゆっくり動かす [IV-v-17～21]。隣のMが、Kの画面に視線を向けて「h h かわいい：」「すごい(.)色がかわいいな：って(.)全体に」 [IV-v-22～24] と言い、Kは重なっている画用紙《B》《C》に視線を向けて「色がですか：↑」「似たような(.)感じですよ(.)青とか」「好きなのかな」 [IV-v-25～29] と言う。フレームを右中に置き、右下、右上に動かしてから、小さくする [IV-v-30～33]。Bが活

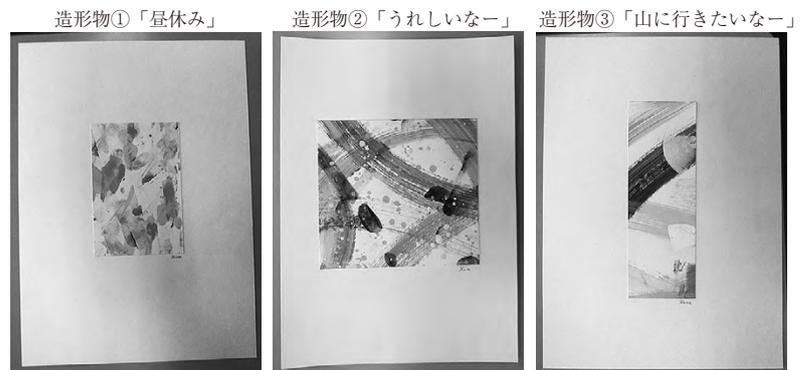


図3 Kが演習「フレイミング」でつくった造形物①～③とKが裏面に書いた言葉

表4 現職派遣後の授業実践「ひかりの プレゼント」⁽⁸³⁾(上)「しんぶんしと なかよし」⁽⁸⁴⁾(下)

<p>2022年6月、教科書の題材「ひかりの プレゼント」を行った。Kはカラーセロファンを子ども達に手渡す。子ども達はカラーセロファンを1枚で透かして周りを見たり、重ねて周りを見たりした。Kは窓にカラーセロファンを押し当てて色がついた光を見つける子どもの姿を取り上げ、「今日は光のプレゼントをみつけよう」とめあてを伝える。Kが、透明の袋やカップ、ペットボトル、カラーセロファン、教室にあるものを自由に使っていていいことを伝えると、子ども達はカラーセロファンを窓に貼ったり、油性ペンで袋やカップに色を塗って光を映したりした。水を使い始めた子どもが現れると、活動場所が中庭へと広がった。水性ペンで塗ったところに水がつくと水に色がつくことに気づく子どもが現れると、カラフルな色水づくりが始まった。子ども達は、中庭に色水のカップやペットボトルを並べて映る光を楽しんだり、こだわりの自分の好きな光の色をつくり、光を通す素材を見つけてペットボトルに入れたりしながら、思い思いに活動していた。</p> <p>Kは子ども達が多様な色や形、光の映り方と出会いながら、思いもよらない光やきれいな光を見つけて驚いたり喜んだりする姿を見つ、子ども達と共につくる喜びを感じた。Kの想定を超える材料の使い方やつくられていく色や形の多様さに子ども達の学びの姿の広がりを感じた。子どもの表現する姿や子どもの作品の写真を撮りながら、それまで自分が実践した図画工作科の授業では子ども達と共につくってはいなかったことに気付いた。</p>
<p>2022年7月、教科書の題材「しんぶんしと なかよし」を行った。Kが子ども達に「今日は新聞紙と遊んで仲良くなりましょう」とめあてを伝えると、数名の子ども達が声をあげた。Kは子ども達に、中央に置かれた新聞紙の東から1枚ずつ新聞紙を取るよう伝え、早速新聞紙を頭にかぶせたYを見つけて「あれ：もう新聞紙と仲良くなり始めたお友達がいるよ：」と言った。手にした新聞紙の端を切ってしまったRが「あ：やっちゃった°」と言ったことにKは気がつき「やっちゃえ：」と言う。Rは「いいの↑いいの↑」と言いながら新聞紙を2つに割いてグシャグシャにして丸める。そこから子ども達は、新聞紙の下に隠れたり、床に敷いて寝たり、新聞紙を体に付けたりしながら活動をする。友達と活動場所を廊下まで広げる子どもやKに新聞紙のマントを付ける子どももいた。新聞紙を椅子や壁に付けて秘密基地をつくる子ども達は、その範囲を広げるが、新聞紙でつくった屋根が外れると「お布団にしよう↑」と言って、新聞紙をクシャクシャにしてから新聞紙の中で遊び、その後「花火：↑」と言って壁に付けられた扇風機の風を使って新聞紙を宙へと舞い上がらせた。子ども達はそれぞれが思い思いに新聞紙でつくり、つくり変えながら活動していた。</p> <p>Kは授業の中で、廊下の通行を妨げる行為や大量にセロファンテープを使う行為に、「だめ」と口にしてしまいそうな自分に気付いた。また、子ども達と共につくる過程で子ども達がKに新聞紙を貼り付けてくることに新鮮さと喜びを感じた。子ども達自身が居心地のよい空間につくり変えたり、つくった造形物を壊して新たな造形行為や造形物を生み出したりすることに、子ども達のもつ感覚のおもしろさを感じた。</p>

動の終わりで声をかけるが、Kはフレームを小さくしたり大きくしたりし、右上、右中に動かし「ん：」と言い、その後フレームを画面から離して道具類を片付ける〔IV-v-34~40〕。

Kが本演習でつくった造形物は図3の通りである。また、演習「フレイミング」等の造形行為に基づき、Kが現職派遣以後の2022年6月と7月、担任する第2学年で実践した図画工作科の授業は表4の通りである。

3. 3 事例の考察

3. 3. 1 考察(i) 現職派遣教師が造形行為の過程で対話する存在

〔IV〕では、Kが、「事物的存在者」である前時に描いた画用紙を材料に、「道具的存在者」であるフレームの使い方をを選択する「交渉」を行いながら色や形に結び付く存在と対話していった。

演習「フレイミング」が始まると、Kは「道具的存在者」としてのフレームを画面に置き、その都度画面から離して、画面の別の場所へ置く行為を繰り返す〔IV-i-3~9〕。しかし、「事物的存在者」としての緑と黄が重なる痕跡に視線が向いた〔IV-i-11〕ことを契機に、「道具的存在者」としてのフレームの使い方が画面の上を滑らせて動かす行為に変化する。フレームで囲った、手のひらで描いた黄と朱の痕跡に視線を向け〔IV-ii-12, 13, 18, 23, 27, 31〕ながら、手のひらの痕跡の一部が入るようにフレームを動かして色や形に結び付く存在を「問いたずねる」。フレームの囲みを上下左右に動かしたり、大きくしたり小さくしたり、ずらしたり、傾けたりする「手段性」の選択を通して、Kが捉えた痕跡は、色や形である「事物的存在者」と心象や雰囲気である存在とが結び付いた造形物となった。この造形物をつくることで変容した見方や考え方は、Kの「お：：」〔IV-i-22〕「°お：：°」〔IV-i-46〕「へ：：：」〔IV-i-47〕「°お：：°」〔IV-iii-8〕等という驚きや喜びの発話として表れた。Kは、切り出した造形物①の朱、黄、緑の重なる色や形に結び付いた存在へ「昼休み」と言葉を付けた。同様に、造形物②③の色や形に結び付いた存在へ「うれしいな」「山に行きたいな」と言葉を付けた。こうした「探究」の過程においてKに驚きや喜びが立ち上がった場面は、描いた色や形や道具といった「存在者」との出合いを契機にK自身が色や形に結び付く存在と対話していたことを示している。そして、切り出した画面から連想された言葉を書き記す行為〔IV-i-104〕〔IV-iii-117〕〔IV-iv-46〕は、Kが、色や形としての「事物的存在者」と存在を「対照」させていたことを示している。描いた画用紙から切り出す部位を決めて新たな画面をつくり出していった造形行為は、K自身が経験していた「世界」を新たな画面の色や形として「現象学的に記述」し「提示」する行為である。

現職派遣以前は造形行為のプロセスに着目せず、子どもがつくり上げた作品を教師として評価すればよいと捉えていた。しかし、大学院で受講した演習「フリードローイング」「フレイミング」の経験は、小学校現場に戻ったKの図画工作科の授業や、子どもが行う造形行為に対するKの捉え方に変容をもたらした。表4(上)の実践におけるKは、子どもと共につくる過程において、「事物的存在者」としての光を通す素材を使い多様な光の色や形を見付けながら、その色や形に結び付いた存在と対話する子どもの学びに寄り添っていた。表4(下)におけるKは、子どもが「事物的存在者」としての新聞紙と出合いながら、新聞紙の形や性質に結び付いた存在と対話する子どもの学びを捉え、受容し、寄り添っていた。このKの視点は、子どもと共につくることを通して、子どもの造形行為に対する驚きや喜びをK自身に味わわせた。Kは、光の色や形として「提示」された子どもの「世界」、または新聞紙を材料にする造形物として「提示」された子どもの「世界」に触れて、教師であることの喜びを感じた。

造形行為を通して経験された存在との対話を「現象学的に記述」した本研究は、Kが制作者としてつくりながら経験した「世界」を捉え直すと共に、K自身の省察を深めた。

3. 3. 2 考察(ii) 造形行為の過程として実践される現職派遣教師の時間性

〔IV〕では、Kが、色や形、道具といった「存在者」と関わりながら、「既在」「到来」「現在」の連鎖により、自己を「生起」させていく過程が制作者自身の「主体」を生み出す行為として実践された。

《A~H》はKが前時に描いた自己の「既在」の痕跡といえる。画面にフレームを当てる行為によって、Kが思いもよらなかった色や形との出合いが「無規定的に」進行した。この「無規定的な」進行は、フレームを滑らせたり向きや角度を変えたりする行為や画用紙を上下左右に動かすだけでなく、痕跡に寄り添いながらフレームを動かす行為〔IV-iii-17〕〔IV-iv-3~4〕と、その行為の過程で移り変わるフレームに囲まれた色や形との相互作用によって生じた。「無規定的な」進行は、フレームを傾けた時の「お：：」〔IV-i-22〕という驚きや、色の濃さの違いに視線を向けて「あ：ちがいます」〔IV-iii-56~57〕と感嘆する経験としてKに味わわれると同時に「不安」を想起させた。

〔IV-i〕において、Kは「不安」を経験した。フレームを通して見付けた朱の痕跡が気になって視線を向けながら、フレームを上下に動かしたり〔IV-i-15~17〕〔IV-i-29~30〕、フレームの大きさを変え続けたり〔IV-i-18~21〕〔IV-i-23~26〕、フレームを90度傾けて向きを変えたり〔IV-i-22〕した。この朱の見え方とフレームの使い方は、Kが造形行為の「無規定性」を経験しながら「不安」を想起した場面である。その時、Bの発話「うまくできな

いは立ってやった方がいいかもしれない」「真上から見た方がきれいにみえるかもしれない」〔IV-i-31〕は、Kが立ち上がり〔IV-i-32〕、「不安」を少し脇に置いて「良心の呼び声」に耳を傾け、フレームを通して現れる色や形との出合いに集中して自己を「企投」する契機となった。Kは、フレームや描いた画用紙の色や形や道具といった「存在者と現に向き合い」ながら、フレームを小さくして上にずらしたり〔IV-i-33~34〕、フレームを押さえたり、指でぞったり〔IV-i-35~38〕、画面を切り出したりした〔IV-i-41~44〕。この造形行為の連鎖は、フレームを通して現れる色や形に出合いながら、出合った色や形を画面として切り出す自己を「到来させる」ため、実際に画面を切り出していく「現在」としてKに実践された。その後、自らの「既在」において切り出した画面を対象に、その画面を手にとって「°お：：°」「へ：：：」と言った場面〔IV-i-46~47〕は、それまでは思いもよらなかった「存在者」と出合い味わった驚きや喜びを発話で表す「現在」としてKに実践された。その後、Kは切り出した画面を白画用紙に貼り、浮かんできた言葉として「昼休み」と書き〔IV-i-104〕、「h h h 中学校の時昼休みにマットの上で寝たのを(.)思い出したので：h h」〔IV-i-105〕と笑い発話してから造形物②③をつくった〔IV-iii~iv〕。

演習「フレイミング」の過程は、「現存在」であり制作者としてのKが「不安への用意をととのえて、おのれを企投」していく過程として実践された。その過程は、Kが素材や道具を使いながら「既在しつつ存在している」時間性としてK自身に経験された。演習「フレイミング」における「既在」「到来」「現在」の連鎖は、「時間性の時熟」「歴史性」としてKの「主体」を更新させた。Kの「主体」の更新は、「不安」を想起していたKから、造形行為に自己を「企投」していくKへの変容を示している。演習「フレイミング」は、「現存在」としてのKの「歴史性」を「露呈」させ、Kという「現存在そのものの生起」を促し、Kの「主体」が「現れ出来る」造形行為として作用した。

現職派遣以前は、造形行為において、Kが事前に想定した範囲外での子ども達の活動の広がりやただの遊びやふざけた行為と捉えていた。しかし、表4の2つの授業では、「現存在」としての子ども達が自己の「既在」を契機とし、「不安」を感じつつも制作過程における「無規定的な」進行を楽しみながら、一方では光が映し出す多様な色や形に出合い、一方では新聞紙を材料にしてつくりまたつくり変え、造形行為へと自己を「企投」していった。新たな行為へ向かう「既在」「到来」「現在」の連鎖において、「主体」を発揮する子ども達の経験にKは寄り添っていった。子ども達の経験に寄り添う視点は、子ども達の活動へと過度に制限をかけていたことに気付かせ、子どもの「現存在そのものの生起」を促し、子どもの「主体」が「現れ出来る」場をつくろうとする見方や考え方としてKに形成された。

4 おわりに

本研究では、第1筆者が現職派遣時に受講した、描いた画用紙を切って新たな造形物をつくる事例を、存在との対話と時間制の視点から筆者自身が微視的に記述分析して考察した。これにより、次の4つを明らかにした。(I)制作者が造形行為の過程で対話する色や形に結び付いた存在。(II)造形行為において制作者が経験した「世界」の記述として作用する造形物の色や形。(III)造形行為の過程で経験される過去、未来、現在の連鎖を通して更新される制作者の「主体」の性質。(IV)現職派遣教師を対象とした造形行為が小学校現場における子どもの造形行為を活性化させる大学教育と小学校教育の連続性。

演習「フレイミング」を契機に、第1筆者は、フレームを通して見た色や形に結び付く存在との対話と自らの「主体」の生成を経験すると共に、自明となっていた枠組みとしての自らの見方や考え方が変容する省察を経験した。造形行為がもたらす省察の作用を発展的に検討するため、教師自身が自明としていたフレーム(枠組み)が子どもや教師の造形行為の過程で変容すると共に教師の省察が生じる相互作用に着目した教育実践研究を今後の課題とする。

註及び引用文献

- (1) ビースタ(Gert J.J. Biesta), 田中智志・小玉重夫(監訳者)『学習を超えて人間的な未来へのデモクラティックな教育』東京大学出版会, 2021, p.33
- (2) 同上, pp.33-34
- (3) 同上, pp.133-134
- (4) 同上, p.134, ビースタは「子どもたちや生徒たちが、彼(女)らの始まりを、複数性と差異の世界にもたらす場所になりうるか、それも、彼(女)らの始まりが、他者たちが自分たちの始まりをこの世界にもたらす機会を妨害することなく、である」とする

- (5) 同上, p.137, ビースタは「個々人は、つねに文脈-内-個々人(individuals-in-con-text)」であり「活動—それはつねに複数性と差異の世界における活動である—への機会をいっそう広げることである」とする
- (6) 同上, p.138, ビースタは「学校と教育者は、活動が可能である状況について、そしておそらくより重要なことであるが、活動が可能ではない状況について、熟考を喚起し支援するという重要な役割も担っている。それは、人間が活動しうること、主体でありうることを支える、脆い人格的、間人格的、構造的条件的理解をうながすだろう。それは、すべての人が主体でありうること」とする
- (7) 同上, pp.138-139
- (8) 同上, p.139
- (9) 同上, p.114, ビースタは「デモクラシーについての問いは、つねに教育についての問いと深く関係してきた。アテネのポリス(polis)以来、政治思想家と教育思想家はともに、どんな教育がもっともよく民衆(demos)を、彼らの社会の体制(kratos)への参加に向けて準備するのか、問うてきた。私たちの生きている複雑でグローバルな世界は、アテネのポリスとほとんど、もしくはまったく類似していないが、教育とデモクラシーの関係についての問いは、今日も当時と同じように重要かつ喫緊である」とする
- (10) 同上, pp.117-118, ビースタは「デモクラシーの字義どおりの意味—人民(demos)による支配〔体制〕(kratos)—を把握することは難しくはないが、デモクラシーの意味については、長期にわたり、多くのさまざまな解釈が提案されてきた。「それらの解釈は、支配が実際に何を意味するかという問いへの答え(たとえば、直接参加ないし間接代表)や、だが『人民』(“the people”)であると想定されるべきかという問いへの答え(たとえば、自由市民、土地所有者、女性、子ども、すべての人間)において、異なるだけではない。それらの解釈はまた、デモクラシーの理念の正当化においても、異なる」。ビースタは「デモクラシーが、社会的かつ政治的行動の包括的な方途である」とし、「もしもこれが、デモクラシーの実用的な定義として十分であるとすれば、どのようにデモクラシーと教育のかかわりは理解されるだろうか」と問う
- (11) 文部科学省「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)」「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」2017, 平成29年度 小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料(1/2), 2022年12月30日閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- (12) 小松佳代子『美術教育の可能性作品制作と芸術的省察』勁草書房, 2018, p. iii
- (13) 同上, p.75, 小松は「ABR」を「一九九三年にスタンフォード大学で行われた教育イベントに端を発する」アイスナー(Elliot W Eisner)の実施した研修会が契機とする
- (14) 同上
- (15) 笠原広一「Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について—その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」『美術教育学』40, 2019, pp.113-128
- (16) 香月裕介「日本語教師の省察的実践モデルの構築—語りの現象学的分析の試みから—」, 『大阪大学博士論文』, 大阪大学, 2019, pp.49-50, 人間のあらゆる記述を解釈とし記述から人間の経験の意味を読み取ろうとする立場といえる
- (17) ショーン(Donald Alan Schön), 柳沢晶一・村田晶子(監訳者)『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』鳳書房, 2018, p. i, ショーンは「実践者が『実際に実践している間に行っている思考』を「行為の中の省察(reflection-in-action)」とする
- (18) ショーン(Donald Alan Schön), 柳沢晶一・三輪建二(監訳者)『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房, 2015, pp. ii-iii, 「有能な実践者」は自己の「実践の中の知の生成(knowing-in-practice)」を「省察(reflection)」する「力量」をもち、「独自で不確実な、矛盾をはらんだ実践状況に適応するためにこの能力を用いることもある」とし、これを「省察的実践」とする
- (19) 前掲註(16), p. i
- (20) 同上, pp. i-236
- (21) 八桁健「大学の絵画教育における省察的実践に関する研究の展開」『美術教育学研究』50, 2018, pp.377-384
- (22) 前掲註(18), p. ii
- (23) 金子瞳・大平修也・松本健義「描く行為の中の省察と現象学的記述に関する研究—造形行為を通じた現職派遣教師の学び—」『美術教育学研究』55, 2023, pp.89-96
- (24) ハイデガー(Martin Heidegger), 原佑・渡邊二郎(訳者)『存在と時間 I』中央公論社, 2013, p.179
- (25) 同上, p.164
- (26) 西阪仰『分散する身体エスノメソドロジ的相互行為分析の展開』勁草書房, 2008, p. i
- (27) 三益美千郎・松本健義「生命的な〈場〉と造形行為」『美術教育学研究』46, 2014, pp.118-122
- (28) 前掲註(24), p.14, 本研究では、ハイデガーの述べる「存在」が、造形行為の過程で制作者が「対話」する対象に相当すると考察する。「存在」については後述する
- (29) 同上, p.53, 本研究では、ハイデガーの述べる「現存在」は造形行為における制作者に相当し、「時間性」は制作者の「主体」に相当すると考察する。「現存在」と「時間性」については後述する
- (30) 前掲註(23), pp.93-94

- (31) 前掲註(24), p.15
- (32) 同上, p.20, ハイデガーは「存在者(現存在)」とする
- (33) 同上, p.43
- (34) 同上, p.46, 「日常性」については後述する
- (35) 同上, p.106
- (36) 同上, pp.114-115, 訳者は「現存在という存在者のいわば『本質』とも言すべきものを, その存在者が『存在しなければならぬ』というあり方をする」とし, そうした『実存〔ドイツ語でエクステンツ〕』という『存在』の仕方のうちにあると言明するとき, それは, 伝統的に『本質〔エセンティア〕』と異なる『[現実] 存在〔エクシステンティア〕』と言われてきたものと, たしかに言葉の上ではつながってはいるが, (中略), ハイデガーは, その両者を断然, 峻別して, 伝統的な『[現実] 存在〔エクシステンティア〕』とは, 『事物的存在〔Vorhandensein〕』のことにすぎず, 自分の言う『現存在』の『実存〔Existenz〕』はそれとはまったく異なるものであることを強調している」(中略は筆者)と解説する
- (37) 同上, p.112
- (38) 同上, p.136
- (39) 美濃正「アプリアリ／アポステリアリ」『岩波 哲学・思想事典』岩波書店, 2006, p.31, [ラ] a priori/a posteriori, 美濃は「概念(観念)あるいは言明(命題, 判断)に関して行われる区別で, 今日では『アプリアリ』は〈経験に先立つ〉, 『アポステリアリ』は〈経験的〉ないし〈感覚経験に基づく〉という意味をもつ. 『先天的』『後天的』という訳語が与えられることもある. 「『アプリアリ』と『アポステリアリ』は, 元来, 各々『より先なるものから』および『より後なるものから』を意味する中世スコラ哲学の用語であり, その起源はさらにアリストテレス(特に『分析論後書』での彼の用法)に遡る. この時期の用法では, 何かをアプリアリに知るとはそれをその何らかの意味での原因(因果的に先なるもの)から論証的に知ること, アポステリアリに知るとはその結果から非論証的に知ること, 意味した. 「認識論における合理主義と経験主義との対立の歴史を通じて, アプリアリ／アポステリアリの区別は大きな意義をもってきた. つまり, アプリアリな真理の存在は常に, 合理主義にとっては有利な根拠であり, 経験主義にとっては説明を要する難問であった. 現代においては, 論理実証主義が経験主義的立場からこの難問に対する一つの有力な答えを提出した. その答えはウイトゲンシュタインの『論理哲学論考』の影響を受けたものであるが, 基本的に次のようなものである. すなわち①アプリアリな真理はすべて分析的言明に一致し(カントの〈アプリアリな総合的真理〉の全面的否定), ②分析的言明の真理性は結局, 純粋な〈言語的規約〉(単なる取り決め)に由来する. 「これに対してクワインは, 『規約による真理』において, アプリアリな真理の典型例とみなされる論理的真理がすべて規約によって真であることはありえないと論じた」とする
- (40) 前掲註(24), p.138
- (41) 同上, pp.138-139
- (42) 同上, p.139
- (43) 同上, pp.145-146
- (44) 同上, p.69
- (45) 同上, p.90
- (46) 同上, p.164, 「世界の内部にある存在者とは, 諸事物である. つまり自然諸事物および『価値の付着した』諸事物である」とする
- (47) 同上, p.174
- (48) 同上, pp.143-144, ハイデガーは「現存在の世界内存在は, 現存在の現事実性ととも, 内存在のもろもろの特定の在り方のうちへと, おのれをそのつとすでに分散したり, それどころか寸断したりしている. 内存在のそうしたもろもろの在り方の多様性は, 以下のようなものをあげることによって, 範例的に暗示される. すなわち, 何かにかかわり合っている, 何かを作りだす, 何かを整理し世話する, 何かを役だてる, 何かを放棄し紛失する, 企てる, やりとげる, 探知する, 問いかける, 考察する, 論じあう, 規定する等々が, それである. 内存在のこれらもろもろの在り方は, 配慮的な気遣いという, さらに立ち入って性格づけられるべき存在様式をもっている. 配慮的な気遣いという在り方に属するものには, 中止, 怠慢, 断念, 休息という欠損の様態もあれば, 配慮的な気遣いの諸可能性に関連する『わずかに……しかしない』というすべての様態もある」とする
- (49) 同上, p.179
- (50) 同上, p.187, 訳者は「『事物的性格〔Dinghaftigkeit〕』は, 事物のいわば存在を意味する『事物性〔Dinglichkeit〕』とは異なる. ここでの『それ独特の事物的性格』とは, 道具的存在性のことである」と解説する
- (51) 同上, pp.197-198
- (52) 同上, p.170
- (53) 木田元『ハイデガー『存在と時間』の構築』岩波書店, 2000, pp.46-47, 木田は「ヤーコブ・フォン・ユクスキュル(一八六四—一九四四) (J. v. Uexkuell) が提唱した, 動物が種に応じて感受する「可能的刺戟の総体と反応可能なものの総体」からなる「固有の環境世界(Umwelt)」(()内は筆者)との「機能的円環関係のなかで自分の有機的統一性を維持している」とする「環境世界理論」がハイデガーに影響を与えたとする
- (54) 前掲註(24), p.187

- (55) ハイデガー(Martin Heidegger), 原佑・渡邊二郎(訳者)『存在と時間Ⅲ』中央公論社, 2013, pp.6-7, ハイデガーは、「現存在は、存在論的には原則的に、すべての事物的存在者や実在的なものとは異なっている。現存在の『存立』は、なんらかの実体の実体性にもとづいているのではなく、その存在が気遣いとして把握されたところの、実存しつつある自己の『不断の自立性』にもとづいているのである。気遣いのうちに共に含まれている自己という現象は、非本来的な世人自己を予備的に提示することに対して、根源的に、また本来的に実存論的に限界づけられる必要がある」とする
- (56) ハイデガー(Martin Heidegger), 原佑・渡邊二郎(訳者)『存在と時間Ⅱ』中央公論社, 2013, p.7
- (57) 同上, pp.7-8
- (58) 同上, p.324
- (59) 同上, pp.324-325
- (60) 同上, p.45, 訳者は「『被投された』という表現は、二重の受身表現と見え、冗漫語に思われるかもしれないが、日本語では『被害を受ける』とも言う。ハイデガーは、『企投[entwerfen]』と『被投[geworfen]』を対にして用いているので、その述語を意識させるために、あえて後者を『被投された』という言い方で本訳書では一貫して訳出している」と解説する
- (61) 同上, pp.398-399
- (62) 前掲註(24), p.78, ハイデガーは「現象—おのれをおのれ自身に即して示すこと」とする
- (63) 前掲註(56), pp.400-401
- (64) 同上, p.401
- (65) 同上, p.412, 訳者は「『決意性[Entschlossenheit]』は、そのドイツ語がすでに示しているとおおり、現存在が、結ばれた状態(-schlossenheit)を解いて(Ent-), 現存在の現において開示する存在そのものへと向かうことを意味しているが、しかし他方では、現存在がまさにそのように決意することの実存論的・存在論的根拠でもある」とし、「この『決意性』は、具体的にくだされる個々の実際の『決意[Entschluß]』とは厳密に区別されなければならないし、また、『決意性』が『際立った本来的な開示性』であることからすれば、『開示性[Entschlossenheit]』とのつながりで、『開悟性』ないし『覚悟性』とも訳出しうる」と解説する
- (66) 前掲註(24), p.53
- (67) 同上, pp.53-54
- (68) 同上, p.54
- (69) 前掲註(56), p.248
- (70) 同上, p.249
- (71) 前掲註(55), pp.7-8
- (72) 同上, p.58
- (73) 同上, p.71, 訳者は「『到来[Zukunft]』は、ふつうひとが将来とか未来とか呼ぶものをハイデガー的な実存論的概念で根源的にとらえ直したものである」と解説する
- (74) 同上, p.59
- (75) 同上, p.71, 訳者は「『既在[Gewesen]』は、ふつうひとが過去と呼ぶものをハイデガー的な実存論的概念で根源的にとらえ直したものである」と解説する
- (76) 同上, p.60
- (77) 同上, p.72, 訳者は「『現成化すること[Gegenwärtigen]』としての『現在[Gegenwart]』は、ふつうひとが現在と呼ぶものをハイデガー的な実存論的概念で根源的にとらえ直したものである」と解説する
- (78) 同上, pp.63-64
- (79) 同上, pp.65-66
- (80) 同上, p.75
- (81) 同上, p.174
- (82) 前掲註(26), pp.xvii-xxii
- (83) 水島尚喜・阿部宏行・辻政博(代表者)『ずがこうさく 1・2下たのしいな おもしろいな』日本文教出版, 2020, pp.10-11
- (84) 同上, pp.18-19

A Study on Temporality Experienced for Dialogue with Beings Based on Drawn Traces

—Reflection of an Incumbent Dispatched Teacher through the Formative Activity

Hitomi KANEKO* · Shuya OHIRA** · Takeyoshi MATSUMOTO***

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the reflection that the first author experienced in the process of her own artistic act and the learning effect of the artistic act that led to that reflection. Therefore, the third author's exercise "Framing", which the first author took in May 2019 as an in-service dispatch teacher, was used as a research case. In the research example, two frames made of white drawing paper and the drawing paper that the participants drew in the previous exercise "Free Drawing" were prepared. A sculptural act was performed to reconstruct the Analysis of research cases was performed as image analysis and descriptive analysis using actions, utterances, and images extracted from practice records. Through the analysis of research cases, we have clarified the nature of the object that is interacted with in the process of moving the frame, and the nature of the creator's "subject" that is updated through the chain of past, future, and present experienced in the process of the creative act. Looking back on herself as a creator, the first author reflected on how her experience of being dispatched to an incumbent position, including her exercise "Framing", changed her perspective and way of thinking to a perspective that is close to children's modeling activities. bottom.

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

** Sanyo Gakuen College Department *** School Education