

児童の描く行為を誘うアフォーダンスと 色や形として表れる欲動に関する研究

大 平 修 也*・松 本 健 義**

(令和6年1月19日受付；令和6年4月19日受理)

要 旨

本研究は、児童が「言葉」及び造形行為に関わる「資質・能力」を「横断的・総合的」に働かせて経験する学びとして、児童の描く行為を誘う児童自身が描いた色や形の作用と、身体全体を働かせた描く行為としてふるまわれる児童の「言葉」の実際とを明らかにする。そのため、小学校第3学年を対象とする「図画工作」と連携した「総合的な学習の時間」の活動における児童の描く行為を研究事例とした。研究事例では、児童が班活動を通してつくった家の壁に描く行為の過程で、自らの描いた色や形を描き変えていく行為が観察された。研究事例を、自然物や人工物などで構成される周囲の環境が動物の行為を誘う作用を表すギブソン(James Jerome Gibson)の「アフォーダンス」(Affordance)と、「身体の所作としての言葉」をふるまう過程で味わわれる「喜びと興奮と生の充実感」を表す丸山圭三郎の「欲動」に立ち考察した。考察により、児童が活動の過程で描いた痕跡を中心として出合う色や形が児童自身の描く行為を誘う作用、描く行為において自らの「言葉」の力を働かせながら造形物を描く児童の「身体の所作としての言葉」の実際、活動を共にする児童の描いた色や形のもつ「価値」や「意味」が他の活動を行う児童によさとして味わわれて他の活動を行う児童のつくる行為を変化させる描く行為の力を明らかにした。今後は、「横断的・総合的」な観点から、狭義の芸術や文化に留まらない、生活、経済、法律、政治、倫理などを含意した「Liberal Arts」の推進に貢献することを課題とする。

KEY WORDS

Affordance アフォーダンス, Pulsion 欲動, Signe 記号, Language 言葉, Paint 描く行為

1 問題の所在及び研究の目的と方法

1. 1 問題の所在

本研究では、2015年に上越教育大学附属小学校(以下、J小学校と表記)の第3学年児童を対象に実践された「図画工作」⁽¹⁾と連携する「総合的な学習の時間」⁽²⁾の活動において動画記録した、児童の描く行為(図1)を研究事例として検討する。

「中央教育審議会答申」(令和3年1月26日)では、「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」である「STEAM教育」が重視され、「各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民として必要となる資質・能力の育成を志向する」観点から、「STEAMのAの範囲を芸術、文化のみならず、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲(Liberal Arts)で定義し、推進することが重要」⁽³⁾とし、「習得・活用・探究という学びの過程を重視しながら、各教科等において育成を目指す資質・能力を確実に育むとともに、それを横断する学びとしてのSTEAM教育を行い、更にその成果を各教科に還元するという往還が重要」⁽⁴⁾とされている。一方、「総合的な学習の時間」では、「横断的・総合的な学習」として、「各教科、道徳、外国語活動及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」⁽⁵⁾とされている。研究事例では、児童が班活動を通して学校の原っぱに家建てたり、建てた家に描きたいものを描いたり、家で宿泊し星空を眺めたりする「横断的・総合的」な活動が行われた。その活動の過程では、家建て、色や形を描き、星空を友達と観察してその美しさを味わい合うことなどにより「横断的・総合的」に児童の「資質・能力」が形成されるといえる。そのため、本研究



図1 児童が班でつくった家とその家の壁に描き始める児童

*岡山大学 **学校教育学系

では、「STEAM教育」の実施に貢献する知見が得られると捉え、2015年に実施された研究事例を検討する。また、本研究では、研究事例において、「横断的・総合的」に児童が「資質・能力」を働かせながら色や形を描く学びの過程を捉えるため、ギブソン(James Jerome Gibson)の「アフォーダンス」⁽⁶⁾⁽⁷⁾(Affordance)と丸山圭三郎の「言葉」⁽⁸⁾に着目する。ギブソンは、「アフォーダンス」を自然物や人工物などを問わず周囲にある「環境が動物にアフォード(afford)する」作用であり、身体に備わる感覚を通して「環境に存在する事物の『価値』や『意味』が直接的に(個々の動物に)知覚されること」(()内は筆者)を表す「私の造語である」⁽⁹⁾とする。「アフォーダンス」に立つことで、色や形の「価値」や「意味」を「知覚」する人の「資質・能力」の働きを捉え分析考察できるといえる。丸山は、「言葉」について「演劇の所作や、音楽、絵画、彫刻と同じように、読むたびにまた聞くたびに、その都度新しい意味を与えられ与え返す体験の一回性は、単に芸術作品との出会いという特権の状況に限らず、毎日の生活でのさりげない日常会話においてさえ経験するところ」であり、「そこには表現と内容を切り離すことのできない、いわば身体の所作としての言葉がある。いやむしろ、言葉以前の意味とか内容が個別にあるのではなく、『表現されてはじめて意味が生ずる』と言ったほうが良い」⁽¹⁰⁾とする。「身体の所作としての言葉」に立てば、描く過程で「言葉」及び造形行為に関する「資質・能力」を「横断的・総合的」に働かせる児童の学びを捉え分析考察できるといえる。

本研究に近接する先行研究には(A)(B)がある。(A)ギブソンの「アフォーダンス」と芸術の関連を示した報告には次の4点がある。(A-1)「プロダクトデザイン教育の基本的な視点」を考察するため、「アフォーダンス」を「物をどう取り扱ったらよいか」示す理論の1つとして紹介した研究(戸谷一雄, 2018)⁽¹¹⁾。(A-2)「大学院での教師教育」の構想に基づく第14回目(全15回)の授業において、「アフォーダンス」の理解を促すための理論の提示や絵画と「アフォーダンス」の関係を示した授業研究(高木厚子, 2020)⁽¹²⁾。(A-3)小学2年生を対象にした「佐渡市に古くから伝わる『能』の音楽を体験する」授業での学びを、「アフォーダンス」に基づく分析の視点と児童の発話記録の分析により検討した研究(内海昭彦・渡辺ゆみ子, 2020)⁽¹³⁾。(A-4)中学3年生を対象にした「価値発見力の向上」を促す授業を開発するため、「人々に適切な行動を伝える、マークや音、知覚可能な標識のすべて」である「シグニフィア」⁽¹⁴⁾と「アフォーダンス」に基づいた「プロダクトデザインの鑑賞授業」を実践し検討した研究(川原崎知洋, 2022)⁽¹⁵⁾。(B)丸山の「言葉」に基づき造形行為を検討した報告には次の4点がある。(B-1)「複式簿記」を企業特有の「言語」と捉えると共に色彩表現を絵画における「言語」と捉え、2つの「言語」の類似を丸山の「言葉」及び丸山が専門とするソシユール(Ferdinand de Saussure)の「言語記号の恣意性」⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾から検討した研究(全在紋, 2004)⁽¹⁸⁾。(B-2)「表現活動全般」を「言葉」として捉える視点と、身体を通じて周囲の情報を捉える視点から著者の幼児期及び児童期の経験を比較した研究(大平修也, 2016)⁽¹⁹⁾。(B-3)丸山の理論に基づく「概念は言葉と共に誕生する」とした立場を考察の視点の1つとして、「ビー玉を転がすという題材」に取り組む小学6年生の5人班が行った「つくりながら考える造形プロセス」を検討した研究(福井一真, 2017)⁽²⁰⁾。(B-4)丸山の「言葉」及び丸山が専門とするソシユールの「言語記号の恣意性」に基づき、特別支援学校の初等部を対象にした協働造形行為を、西阪仰の「相互行為分析」⁽²¹⁾と、「行為者の見方、感じ方、ふるまい方、共感性、協働性の推移を可視化」する「画像トランスクリプト」とを用いた質的分析により検討した研究(大平修也・松本健義, 2021)⁽²²⁾。先行研究には、「アフォーダンス」に関連または「アフォーダンス」に焦点化した報告や、丸山の「言葉」や丸山が専門とするソシユールの「言語記号の恣意性」に関連及び焦点化した報告はあったが、「アフォーダンス」、「言葉」、「言語記号の恣意性」に基づく質的研究の報告はなかった。本研究では、大平・松本(2021)の質的分析を継承して研究事例を分析すると共に、「アフォーダンス」、「言葉」、「言語記号の恣意性」に基づいて研究事例を考察する点に研究の独自性がある。

1. 2 研究目的

本研究は、児童が「言葉」及び造形行為に関する「資質・能力」を「横断的・総合的」に働かせて経験する学びとして、次の2つを明らかにする。(I)児童の描く行為を誘う児童自身が描いた色や形の作用。(II)描く行為としてふるまわれる児童の「身体の所作としての言葉」の実際。

1. 3 研究方法

本研究は、次の4つの方法で実施する。(i)児童の描く行為を誘う児童自身が描いた色や形の作用を捉えるため、ギブソンの「アフォーダンス」に基づいた視点①を位置付ける。次に、描く行為としてふるまわれる児童の「身体の所作としての言葉」の実際を捉えるため、丸山の「言葉」及び丸山が述べるソシユールの「言語記号の恣意性」に基づいた視点②を位置付ける。(ii)2015年にJ小学校の第3学年児童を対象に実践された「図画工作」と連携する「総合的な学習の時間」の活動において動画記録した児童の描く行為を研究事例とする。研究事例を用いて、西阪の「相互行為分析」と、大平・松本(2023)の「行為者の見方、感じ方、ふるまい方、共感性、協働性の推移を可視化」する

「画像トランスクリプト」とに基づいた画像分析(図2)と記述分析を行う。(iv)記述分析の内容を視点①②から考察することにより、児童が描く行為の過程で、「言葉」及び造形行為に関わる「資質・能力」について「横断的・総合的」に働かせる経験をその児童自身の学びとして明らかにする。

2 記述分析及び考察の視点

2.1 視点①描く行為を誘うアフォーダンス

ギブソンは、「アフォーダンス」を「汽車、避難所、水、火、物、道具、他の動物、そして人工物等の例」から次のように述べる。それ「等の例」の視覚情報をつくる「面の構造や配置は、それらの面がアフォードするものを構成している(constitute)」し、「面を知覚することが、面がアフォードするものを知覚すること」⁽²³⁾であるとする。描く行為の過程では、制作者が、使う道具や材料や描き出す色や形(または制作場所)などの視覚情報を形成する「面の構造や配置」を「知覚」しながら、その「面がアフォードするものを知覚」しているといえる。そして、人の身の周りにある対象の「アフォーダンス」、すなわち「環境のアフォーダンスとは、環境が動物に提供する(offers)もの、良いものであれ悪いものであれ、用意したり備えたりする(provide or furnishe)もの」であり、例えば「陸地の表面がほぼ水平(傾斜しておらず)で、平坦(凹凸がなく)で、十分な広がり(動物の大きさに対して)をもっていて、その材質が堅い(動物の体重に比して)ならば、その表面は支える(support)ことをアフォードする」と述べ、「その表面」は「支える物の面」となり「土台、地面、あるいは床」などの「価値や意味」が「知覚」⁽²⁴⁾されるとする。また、その「価値や意味」をもつ「面」は、「その上に立つことができるものであり四足動物や二足動物に直立の姿勢をゆるす。それゆえそれは上を歩くことも、走ることもできる。水あるいは沼の面のように沈むことはない」が、「今列挙した4つの特性—水平、平坦、広がり、堅さ—は、もし物理学で用いられる尺度、基本的標準単位で測定されるときには、面の物理的(physical)特性であることに注意してほしい」⁽²⁵⁾とする。更に、こうした「ある種の動物にとっての支えのアフォーダンス」としての「これらの4つの特性はその動物との関係で測定されなければならない」とし、「これらの特性は、それぞれの動物に固有」であり「その動物の姿勢や行動と関連した統一性をもっている」ことから、「アフォーダンスは、物理学でものを測るようには測定することはできない」⁽²⁶⁾とする。描く行為の過程では、道具や材料や描き出す色や形などの「価値や意味」を、道具の使い方や、その時々に見付けた材料の使い方や、状況に応じて描き出した色や形を味わいながら、制作者が「アフォーダンス」として「知覚」するといえる。制作者が「知覚」する「アフォーダンス」は、その制作者が実践する「姿勢や行動と関連した統一性」、つまり、描くふるまいと「関連した統一性をもっている」ため、制作者が「知覚」する「アフォーダンス」の推移は、制作者のふるまいを構成している行為や発話や視線などの推移を捉えることにより明らかになるといえる。ギブソンは、「異なった配置は動物が異なれば異なった行動をアフォードし、かつ異なった機械的動作をアフォードする。ある文化圏の人間がひざまずいたり、しゃがんだりする仕方とは別の坐り方の習慣」を「アフォード」したり、「支えの面が、もし地面よりも膝の高さほど高ければ、その面はその上に坐ることをアフォードする。我々は一般にはそれを坐るもの(seat)とよぶ」が、「それは傾斜面の岩棚のような自然物であるかもしれないし、寝いすのような人工的なものであるかもしれない。機能的配置が坐るものの配置である限り、それはさまざまな形をとりうる。その面の色や肌理は関係がない」し、また「子供にとっての膝の高さは、大人にとっての膝の高さとは同じではないので、そのアフォーダンスは個々の人の背の高さと関係している」⁽²⁷⁾とする。そして、「坐れるもの」の「特性をまさに備えていると弁別されるならば、それは坐ることのできるものに見えるにちがいない」し、「そのアフォーダンスは視覚的に知覚される」といえ、「他の動物」は、「性、捕食、育児、闘争、遊び、協力、コミュニケーションに関する相互作用の豊富で複雑なセットをアフォードする。他人がアフォードするものは、人間にとってあらゆる種類の社会的意味を包含している」のであり、「我々は、他人の存在や他人がまねく、おどす、行うことを特定する光学的かつ音響的情報に対して最も深い注意を払うのである」⁽²⁸⁾とする。描く行為の過程では、制作者が自身の「文化圏」、つまり、自身の生活背景に基づいた見方や考え方を働かせて、見付けた描き方を紡ぎながら色や形を描いていくといえる。また、制作者に描かれていく色や形は、制作者の更なる「闘争、遊び、協力、コミュニケーションに関する相互作用の豊富で複雑なセットをアフォード」し、「社会的意味」の富んだ作品を生み出す契機として作用するといえる。ギブソンは、「生態学者はニッチ(niche)の概念をもっている。動物の種は、環境内にあるニッチを利用したり占有したりするといわれている。これは種の生息地(habitat)と同じものではない。ニッチは、動物がどこ(wehere)に住んでいるかより、いかに(how)住むかにより多く関連している」とし、「私はニッチとはアフォーダンスのセットであることを指摘する。自然環境はさまざまな生活の仕方を提供し、そして、異なった動物は異なった生活の仕方をしている。あるニッ

チは動物の種類を示し、動物はニッチの種類を暗に示している。この両者の相補性に注意してほしい」が、「無限の可能性をもつ全体としての環境が、動物に先んじて存在することにも注意してほしい。(中略)。しかし周知のように、環境にはまだ利用されていない多くの提供物があるだろう、つまりいまだ占有されていないニッチがある」⁽²⁹⁾(中略は筆者)とする。ギブソンは、

「ニッチ」の例として、「建築では、ニッチは彫像がぴったりおさまる場所であり、対象がフィットする場所(壁龕)である。生態学ではニッチは、動物にとって適切な、比喩的にいえばその動物がフィットする環境の特徴の一セットである」と述べ、「環境のアフォーダンスをめぐる重要な事実」は、「アフォーダンスがある意味で、客観的、現実的、物理的であるということである」が、「アフォーダンスは客観的特性でも主観的特性でもない。あるいはそう考えなければその両方であるかもしれない。アフォーダンスは、主観的-客観的の二分法の範囲を越えており、二分法の不適切さを我々に理解させる助けとなる。それは環境の事実であり、同様に行動の事実でもある。それは物理的でも心理的でもあり、あるいはそのどちらでもないのである。アフォーダンスは、環境に対する、そして観察者に対する両方の道を指示している」⁽³⁰⁾とする。また、「観察者の行動は環境についての知覚にかなり依存するが、しかしこのことはその行動がいわゆる私的、あるいは主観的、または意識された環境に依存することを意味するのではない」し、「有機体は生活のために環境に依存しているが、環境はその存在のために有機体に依存してはいない」⁽³¹⁾とする。描くための材料や道具は、描く行為を実践する制作者の「ぴったりおさまる場所」、または「フィットする場所」としての制作「環境」を構成する要素であって、制作者に描く行為を自明化させていく「ニッチ」をもつといえる。描くための材料や道具は、描く行為を違和感なく実践することを可能にする自明の制作「環境」として制作者に「知覚」されていくと共に、描く行為を実践していくための「環境」として制作者から「依存」されるといえる。ギブソンは、「自然の砂漠や山、沼地、河、森、平野はなおそのままに存在するが、人が作った配置により浸食され、形を変えられている。そのうえ、環境の物質(substance)は、地球の自然な素材から銅や鉄やコンクリート、のような種々さまざまな人工の素材へと部分的には変えられてきた」が、「それは、環境が人間にアフォーダンスするものを変えるため」に行われ、「人類は、人類に資するものをいっそう有効にし、人類に害となるものをより抑えてきた。人類の生存を容易にすることは、いうまでもなく他の大部分の動物の生存を困難にしてきた。数千年にわたり、人類は人類のために食物を得やすく、暖をとりやすく、夜でも見やすく、動き回りやすく子孫を教育しやすくしてきた。これは新しい(new)環境—自然環境とは区別される人工的環境—ではなく、同じ古い環境が人類により改変された」ことを示しており、「あたかも2つの環境が在るかのよう、自然環境と人工的環境とを分離することは、間違っている」と述べ、「自然環境と文化的環境を区別することも同じく間違いである。多様ではあるが1つの世界しか存在せず、我々人類は自分達に都合の良いように世界を変えてきたが、その世界にすべての動物が生きているのである」⁽³²⁾とする。また、「環境の基本的なもの—物質、媒質、面—はすべての動物にとって同じである。(中略)。我々は、この基本的構造を変えることはできない。実際、我々はすべて、環境の基礎にさまざまな仕方で適合している。なぜならば、我々はすべて、それらの基礎により作られているからである。人間は、人間が住んでいる世界によって創られたのである」⁽³³⁾(中略は筆者)とする。制作者は、描く行為により、紙や板などの支持体を色や形の「配置により浸食」しつくり変えていくといえる。これは、制作者が材料や道具の「アフォーダンスするものを変えて」、制作「環境」がもつ「ニッチ」を変化させると共に、自らの見方や考え方を働かせて制作「環境」という「世界」の一部をつくり変えていく行いといえる。ギブソンは、「漠然と対象(objects)とよんでいるもののアフォーダンスは、著しく多種多様」であり、「私の使い方が限定されていること、および私が付着(attached)対象と遊離(detached)対象とを区別していること」に関して、「我々は、空間内にすべての対象が遊離しているニュートンの対象を扱っているのではなく、大地に整えられているもの—それらのあるものは大地に付着しており、壊さずには動かせない対象—を扱っている」と述べ、「付着対象は、もしそれらが行動をアフォーダンスするものならば、大きさにおいて当該の動物と比較できる程度のものであればならない」とし、「けれどもこれらの匹敵している対象は、驚くほどの種類の行動をアフォーダンスする、とりわけ手を備えた動物にとってはそうである。対象は製作されうるものであり、手で操作されうるものである」⁽³⁴⁾とする。また、「付着対象」よりは小さかったり軽かったりする「遊離対象」の例として、「シート、棒、繊維、容器、衣服、道具は、手で操作すること」ができるとし、更に、表1⁽³⁵⁾をあげる。そして、「他の人」または「他者(other)、つまり、自己(ego)と対立するものとしての他(alter)は、たとえ衣服を着ていても、皮膚を持った生態学的対象である」とし、「それは単なる(merely)対象ではないが、やはり対象であり、それ(it)の代わりに彼

表1 「遊離対象」の例(ギブソン(2001, pp.144-145)に基づき作成)

<ul style="list-style-type: none"> ・「振り回すことをアフォーダンス」する「クラブ(club)」や「つち(hammer)」 ・「てこの作用をアフォーダンス」する「テコ(lever)」 ・「穴をあけることをアフォーダンス」する「槍(spear)」や「針(needle)」や「きり(awl)」 ・「切ったり削ったりすることをアフォーダンス」する「ナイフ(knife)」 ・「打つことと切ることの両方」を「アフォーダンス」する「おの(axe)」 ・「投げることをアフォーダンス」する「飛び道具(missile)」 ・「投げることをアフォーダンス」するが「ただ遊ぶためのもの」である「ボール(ball)」 ・「結ぶこと、縛ること、むち打つこと、縫うこと、織ることをアフォーダンス」する「繊維(fiber)、糸(thread)、皮ひも(thong)、あるいはロープ(robe)」 ・「痕跡をつくること(trace-making)をアフォーダンス」する「鉛筆(stylus)、画筆(brush)、クレヨン(crayon)、ペン(pen)、あるいは鉛筆(pencil)」
--

(he)あるいは彼女(she)というのが正当である」⁽³⁶⁾とする。ギブソンは、「対象」は「色、肌理、構造、大きさ、形、形の特徴、質量、弾力性、堅さ、そして可動性等の特性や性質を備えている」が、「伝統的な心理学」では、「我々はこれらの対象の特性や性質を弁別することによって、これらの対象を知覚する」と述べる一方で、「私は、我々が対象を見て知覚するものは対象の性質ではなく、対象のアフォーダンスであると、主張したい」⁽³⁷⁾とする。研究事例では、児童が数名の班活動でつくり出した建物に、その児童自身が描いていく。研究事例において、児童が使う絵具や筆といった材料や道具、及びその材料や道具を使って描いたり描き変えたりする色や形は「浮遊対象」であり、児童が色や形を描く建物は「付着対象」であるといえる。研究事例では、描く行為の過程において、児童が「浮遊対象」を描き変えたり使ったりすることによって自らの「知覚」していた制作「環境」がもつ「ニッチ」を変化させる一方で、つくり出した「付着対象」で満たすことにより制作「環境」を変化させるといえる。また、児童の生み出した制作「環境」がもたらす「ニッチ」の変化は、それを「知覚」した他の児童のふるまいの変化を誘発させるといえる。こうした変化を誘発させる作用が、研究事例において児童が描く「浮遊対象」やつくり出した「付着対象」としての色や形、及び描き変えた制作「環境」にあるといえる。以上から、研究事例では、制作者である児童と、活動を共にする他の児童といった「対象」との変化が描く行為の過程で生み出されるといえる。

本研究では、描く行為の過程において、児童や活動を共にする他の児童の「知覚」していた「ニッチ」の変化が、児童や活動を共にする他の児童と材料や道具や制作「環境」との関わりとして観察される関係を、アフォーダンスと位置付け研究の視点①とする。この関係を、児童や活動を共にする他の児童の、描く行為や発話や視線の変化として抽出し、児童の描く行為を誘う児童自身が描いた色や形の作用として明らかにする。

2. 2 視点②色や形として表れる欲動

丸山は、「言語記号が表現と意味を同時にもつ二重の存在であることがはっきりしたため、ソシュールは前者をシニフィアン signifiant, 後者をシニフィエ signifiéと名づけた」が、「別々の存在である二項が結合して記号を構成するかのごとき誤った考え方に立つ危険性」⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾を指摘する。丸山は、「シニフィアン、シニフィエの相互依存性」を重視して、「シーニュは価値体系から生じ、シニフィアンとシニフィエはシーニュの誕生とともに生まれる」⁽⁴⁰⁾とする。ソシュールは、「特定の話し手によって発話される具体的音声の連続をパロール parole」⁽⁴¹⁾とした。人間は発話行為である「パロール」により「シニフィアン」(表現)と「シニフィエ」(意味)の構造をもつ「シーニュ」(記号)をつくり出しているといえる。「身体の所作としての言葉」に立てば、制作者は、描く行為としての「パロール」の過程で、色や形といった「シニフィアン」(表現)と、その色や形に結び付く想像の世界などの「シニフィエ」(意味)とから成る造形物や作品といった「シーニュ」(記号)を描いているといえる。また、丸山は、「言語記号の恣意性」について次のように述べる。「第一の恣意性は、シーニュ内部のシニフィアンとシニフィエの関係において見出されるものである。つまり、シーニュの担っている概念xと、それを表現する聴覚映像yとの間には、いささかも自然かつ論理的絆がないという事実の指摘であって、具体的には、chienなる概念が/jɛ̃/という音のイメージで表現されねばならないという本能的内在的絆は存在しないということである。この恣意性はいわば一記号内の縦の関係(⊕↓)であり、原理的にはその記号が属している体系全体を考慮に入れなくても検証できる性質のものである。これに対して、第二の恣意性は、一言語体系内の記号同士の横の関係(○↔○↔○)に見出されるもので、個々の辞項のもつ価値が、その体系内に共存する他の辞項との対立関係からのみ決定されるという恣意性のことである」。丸山は、「ソシュールはこの第二の恣意性を《価値》の概念とともに導入している」⁽⁴²⁾とする。描く行為の過程では、制作者が、「第一の恣意性」として、色や形といった「シニフィアン」(表現)とその色や形に結び付く想像の世界などの「シニフィエ」(意味)とから成る造形物や作品といった「シーニュ」(記号)を描き、「第二の恣意性」として、造形物や作品といった「シーニュ」(記号)同士の「対立関係」、違い、「価値」などをつくとするといえる。

丸山は、「身体」と「言葉」の関係を次のように述べる。人間という動物は「〈二重分節〉のなかに生きている」のであり、その「第一次分節が生み出す構造は、種のゲシュタルトで、これは人間が他の動物と共有する(ゲシュタルト自体は相違しても)〈身分け構造〉」であって、「動物一般がもつ生の機能による種独自の外界のカテゴリー化であり、(身体と心の分化以前の)身の出現とともに外界が地と図の意味分化を呈する環境世界にほかならない」⁽⁴³⁾とする。そして、人間だけがもつ「第二次分節の結果生ずる〈言分け構造〉」⁽⁴⁴⁾、この「網の目は『シンボル化能力とその活動』という広い意味でのコトバによるゲシュタルトにほかならない」とし、この「言分け構造」を「過剰excès, surplus, ubris」⁽⁴⁴⁾とする。それは、「第一にそれが身の延長だからである。私たちは言語・所作・音楽・絵画・彫刻といったシンボル活動によって〈過去〉と〈未来〉、〈背後のあそこ〉〈前方のあそこ〉を差異化・差延化する」し、また「第二には、そもそも生物体としての人間には存在しなかった〈意味=現象〉を文字通り身の延長である人工道具によって拡大生産をするからこそ、過剰なのである」⁽⁴⁵⁾とする。描く行為の過程では、制作者が、絵具の感触や筆

の描き心地などの五感で捉えた情報を「第一次分節」、すなわち、「身分け構造」によって経験するといえる。また、制作者は、自身の「身分け構造」によって経験した情報を解釈する「コトバによるゲシュタルト」、すなわち、自身の「言分け構造」によって、その情報がもつ危険の有無を判断したり、心を動かされたり、感動したりするといえる。この「身分け」た情報を解釈する力は、実在しない想像の世界や「〈過去〉と〈未来〉」を「差異化・差延化する」力であり、元々は身体に備わっていない「過剰」な能力だが、この「過剰」な能力を用いて制作者は描く行為という「シンボル活動」を行うといえる。そのため、研究事例の児童は、描く行為の過程で自身の「身分け構造」と「言分け構造」を働かせながら色や形を描く「シンボル活動」を行ったといえる。丸山は、「言葉」は「至高の〈道具〉」であり、この「道具とは、目・耳・口・鼻・肌といった身体の器官による外界の分節」としての「〈身分け構造〉」の上に重ね書きをして、その結果動物としてのヒトの知覚そのものを蔽い隠し時にはこれを蝕みさえする認識体系としてのゲシュタルトである「〈言分け構造〉をつくる道具」であって、「時間・空間意識を生み出す道具なのだ」⁽⁴⁶⁾とする。「言葉」の力は、「身体の器官」では捉えることのできない想像の世界を「過剰」として生み出すが、それ故に、「言葉」の力は「身分け構造」と「言分け構造」を貫いて人間の種々の芸術行為を可能にするといえる。研究事例では、描く行為の過程で、児童の「言葉」の力がその児童自身の「身分け構造」と「言分け構造」を貫くことにより、身体全体を働かせながら色や形を描く「身体の所作としての言葉」を児童が実践するといえる。丸山は、「〈言分け構造〉とともに生まれた欲望」により、「一万年前から推定される食料生産革命あたりを境に、文化は加速度的に巨大化し、これが文明と呼ばれる形態となるや〈身分け構造〉の破綻はみるみる大きな裂目となって欲求と欲望の関係は完全に逆転する。これは、かつてただ食べていた動物が、味わう喜びをもつホモ・サピエンス(sapientia「智慧」とsapor「味」は同根sapiōより)となって自然をはみ出した二、三百万年以前からの宿命」⁽⁴⁷⁾とする。また、「欲動pulsion」は、「破綻した〈身分け構造〉の中にしか生まれない。これは非自然的な〈欲望désir〉でもなければ純粹に生物的な〈欲求besoin〉でもないから」であり、「本能Instinkt」は「人間をも含めた一切の動物に備わっているはずの、一つには生活の行動様式であり、二つには生のエネルギーの謂である。それが人間においては、『言分け構造』をもったが故にすでに本能が壊されていて、本能残基しかない」という表現に用いられる時の本能とは、前者の行動様式の破綻を指しているのもであって、後者のエネルギーそのものはいささかも失われていない⁽⁴⁸⁾とする。そして、「このエネルギーが、ヒトがヒトとなる以前には完全な〈身分け構造〉によってきれいに拘い上げられていたために、〈カオスchaos〉なるものは存在しなかった、と考えてよいであろう。ところがカオスは、過剰なるコスモスとほぼ同時に誕生した。『カオスがコスモス化した』のではなく、『コスモスがカオスを生み出した』のである。これは、『エスが自我化した』のではなく、『自我がエスを生み出した』り、『無意識が意識化した』のではなく、『意識が無意識を生み出した』のと同様である」⁽⁴⁹⁾⁽⁵⁰⁾⁽⁵¹⁾とする。丸山は、「動物には存在しないカオスやエスや無意識が人間においてのみ発生した」のは「〈言分け構造〉が生じて自我や意識を生み出し、〈身分け構造〉を破綻した瞬間からであった。こうして生じたカオスは〈欲動〉の形をとって無意識から噴出する」⁽⁵²⁾とする。また、丸山は、「カオス」は「いわば身が分節し残したもの」⁽⁵³⁾であり、「汎時的文化」としての「人間文化を私は〈コスモスcosmos〉と名づけ、〈コスモス〉は「流動的な文化であるところの〈言分け構造〉である」⁽⁵⁴⁾とし、「カオス」と「身分け構造」の関係と、「コスモス」と「言分け構造」の関係を述べる。そして、「エス」に関して、「パラダイム変換は、突然変異的に起こる。その担い手はアノニムな何者かである。何故アノニムか。この運動主体は主観／客観図式が成立する以前の心身未分の個体であり、『今、ここ』でも意識的自我の底に潜んでいるエス」であって、「意識的反省の次元において個我は存在せず、間我とも呼ぶべき間主観的主体しかないことは言うまでもあるまい」⁽⁵⁵⁾とする。人間は、「言分け構造」が生み出す、食欲、睡眠欲、性欲、といった「生命的」な「欲求」を他の生物と同様に有していたが、「言葉」の力が「身分け構造」と「言分け構造」を貫いてからは、流行物が欲しい、お金が欲しい、美しくなりたい、といった「非自然的」な「欲望」を抱くようになったといえる。そして、「コスモス」である人間の「言分け構造」が、その人間自身の「自我や意識」を生み出すと同時に、「身分け構造」が「分節」した情報の中でも「自我や意識」として成立しなかった情報を「無意識」ないし「カオス」として人間に蓄積させるようになったといえる。そして、描く行為の過程において、制作者が自身の見方や考え方としての「パラダイム」を「変換」させた瞬間は、「身分け構造」が「分節」した情報を「言分け構造」によって解釈することにより「分節」し、切り刻み、自らの「身分け構造」を「破綻」させて自身の「カオス」を「〈欲動〉」の形をとって無意識から噴出させた瞬間といえる。この瞬間こそ、制作者が描く行為を通して自らの見方や考え方としての「パラダイム」を「変換」させる学びを経験した瞬間といえる。丸山は、「私たちに与えられる喜びと興奮と生の充実感、硬直した秩序からの脱却と、安定した〈身分け構造〉から〈言分け構造〉の発生への移行、(中略)、すなわち非在の現前としての〈コードなき差異〉と戯れる時に生ずるのではなかったか」⁽⁵⁶⁾(中略は筆者)とする。また、「絶対的な真理」は「すべて真／偽、善／悪、正／邪などという二分法から生れる実体論的本物志向」であって、「Aと非Aの対立によってものを認識する

メカニズムは、人間の言語そのものがもつ分節機能すなわち〈分別智〉に由来しているのである。しかし、そうした言語は『所作・音楽・絵画・彫刻・建築』といったシンボル化活動の一部であり、「多義的な象徴表現は、右のような芸術活動に限らず、夢や無意識的な過程の実践をも含んでいるし、民間伝承、神話・伝説、格言、日常生活の地口などの根柢にも見出されることは言うまでもあるまい」⁽⁵⁷⁾とする。そして、「シンボル化活動とは単に人びとの間での一義的コミュニケーション(伝達)の道具であることにとどまらず、人間と人間、人間と宇宙とのコミュニケーション(交感)である。〈構成された構造〉だけが文化ではない」のであり、「人間文化の本来の流動性を回復させ、意味の発生現場に立戻る可能性を手探りすること」が重要で、「この発生現場は一切の二分法が成立する以前の動きの場であり、異レヴェル間の運動が生成変化へと拓かれる場でもある。(中略)、そこは形象を絶えずつき崩す運動と、運動を絶えず形象とする力が登場する舞台である。そこで起きる〈出来事〉は、同時に形象であり運動である」⁽⁵⁸⁾(中略は筆者)とする。描く行為の過程において制作者が色や形をつくりながら味わう「喜びと興奮と生の充実感」は、自明の「硬直した秩序からの脱却と、安定した〈身分け構造〉から〈言分け構造〉の発生への移行」として、自らの「身分け構造」が「分節」した情報を自身の「言分け構造」によって解釈することにより「分節」した「欲動」を「無意識から噴出」させる経験として制作者自身が味わったことを示すといえる。また、この「欲動」が「噴出」した場面は、制作者が描く行為そのものを「非在の現前としての〈コードなき差異〉」として経験している「多義的な象徴表現」の実践場面であり、「人間文化の本来の流動性を回復させ、意味の発生現場に立戻る可能性を手探り」しながら色や形としての「形象を絶えずつき崩す運動と、運動を絶えず形象とする力」を生み出している場面といえる。

本研究では、児童が身体全体を働かせて、色や形などの「シニフィアン」(表現)と、想像の世界などの「シニフィエ」(意味)とが結び付く造形物や作品といった「シーニュ」(記号)を描きながら、自明視していた見方や考え方を変化させると共に「喜びと興奮と生の充実感」を味わう経験を、欲動と位置付け研究の視点②とする。この経験を、児童の描く行為の変化や児童の描く色や形の変化として研究事例から抽出することにより、描く行為としてふるまわれる児童の「身体の所作としての言葉」の実際を明らかにする。

3 研究事例の分析と考察

3.1 研究事例の概要と記録の概要

本研究は、2015年にJ小学校の第3学年児童を対象

象に実践された「図画工作」と連携する「総合的な学習の時間」の活動「どきどきファンタジー」(以下、同活動と記載)において動画記録した、児童の描く行為を研究事例とする。同活動では、児童が班活動において、木材、釘、螺子、電動ドリルなどを使い

学校の原っぱに各班独自の計画の家を建て、その建てた家に、アクリル絵具、筆、刷毛などを使って思い思いに色や形を描いた。家をつくったあとは、班ごとに家に寄り添いバーベキューをしたり、寝泊まりして星空を観察したりと、多様な活動が展開していった。研究事例は、2015年に第2筆者(B)の大学院授業を受講した第1筆者(D)が同活動を参与観察して収集した、児童(H)を中心とする描く行為の事例である(表2)。Dが参与観察を開始した際、Hが率先して描く行為を行っており、また家に描いている色や形をDに見せながら活動したため対象者とした。本研究では、研究事例の場面分け(表3)と表4⁽⁵⁹⁾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。

Bは、年度当初にJ小学校からの研究依頼を承諾し、年度を通した研究指導、物品購入に関わる研究支援、参与観察と記録収集、担当する学部授業や大学院授業を対象とした記録の活用と参与などを行った。Dが収集した動画記録を研究事例とすることについて、J小学校に許諾を得ると共に、J小学校を通じてH及びHの保護者から許諾を得た。

3.2 記述分析

DとBはJ小学校の原っぱに到着し観察を開始する。

DとBが撮影を開始し話していると、Aが固まった黄色を器に出して「え：：↑ー何これ↑」と言い、Hが「先生ちょっとど：：しよ：：」【I-i-1】と言いながらBを見る。H、M、Y、E、A、L、Kは手分けして家の壁に描いていく。Hが、RaRaの輪郭を描く【I-i-2】と、LがRaRaの輪郭を描く。Hは、Minamiの似顔絵を描いてから【I-i-3】、Yukinaの似顔絵を描く【I-i-4】。Hは、Mがつくった絵具を筆につけ、自分の似顔絵を描く【I-i-5】。Hは、輪郭を描いてから「インク出なくなった」【I-i-6】と言って走り、Aと一緒に固まった黒色を出そう

表2 記録の概要

場所：J小学校原っぱ
日時：2015年12月8日10時57分～12時25分
対象：Hを中心とした児童7名(H, M, Y, E, A, L, K)と担任(T)
観察者：第1筆者(B)、第2筆者(D)

表3 活動の場面分け

I-i 友達の似顔絵を描く
ii 「マンガ」を描く
iii 顔と「チャイム」を描く
II-i 描いた痕跡の上に描く
III-i 給食を食べに行く

表4 記述の表記と意味

表記	意味	表記	意味
：：	音声の引き延ばし	↑↓	音調の極端な上がり下がり
[]	音声の重なり	-	言葉の途切れ
h	呼吸音・吸気音・笑い	(n,m)	沈黙・間合い

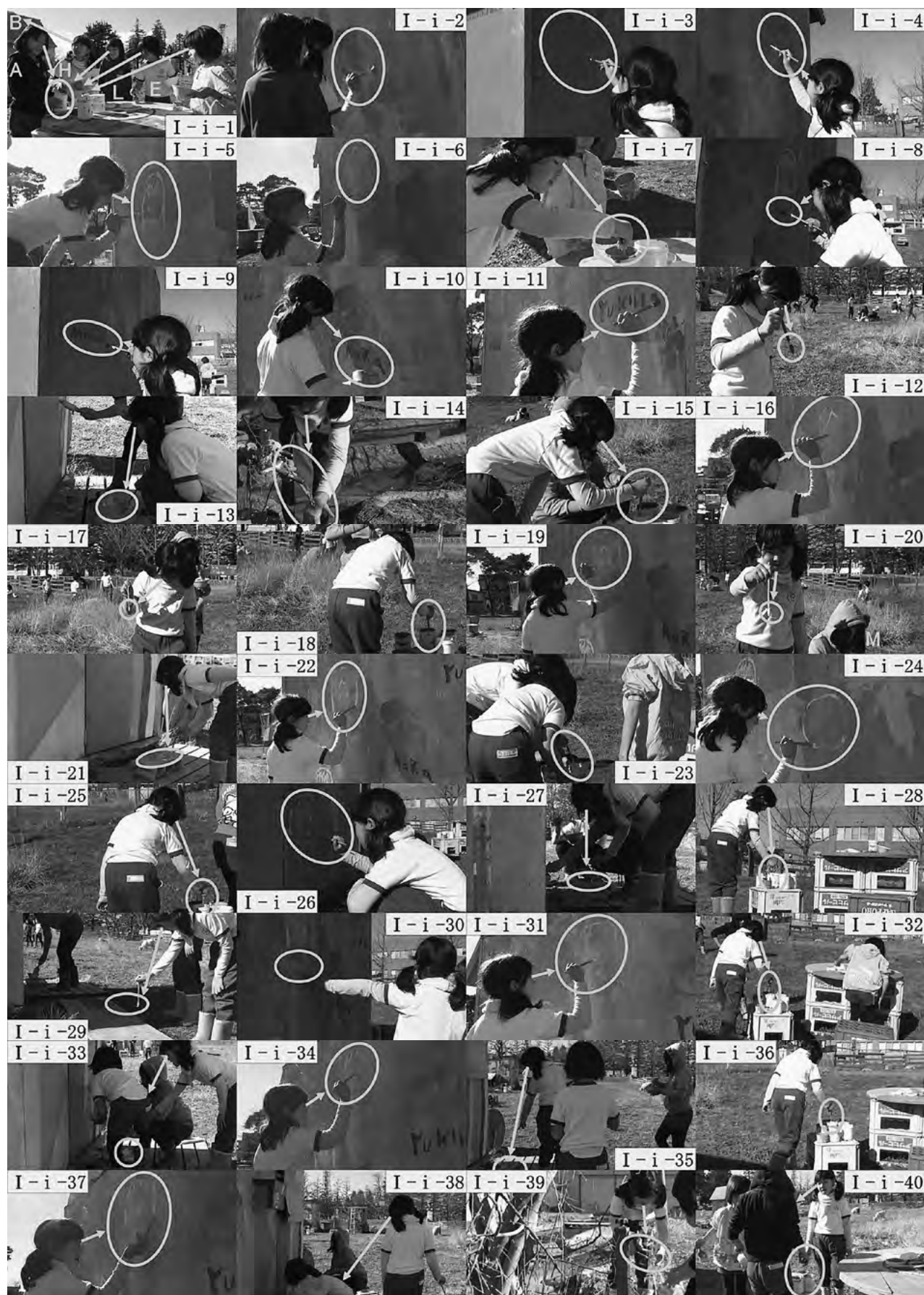


図2-1 画像分析【I-i-1】～【I-i-40】



図2-2 画像分析【I-i-41】～【I-ii-36】



図2-3 画像分析【I-ii-37】～【I-iii-16】

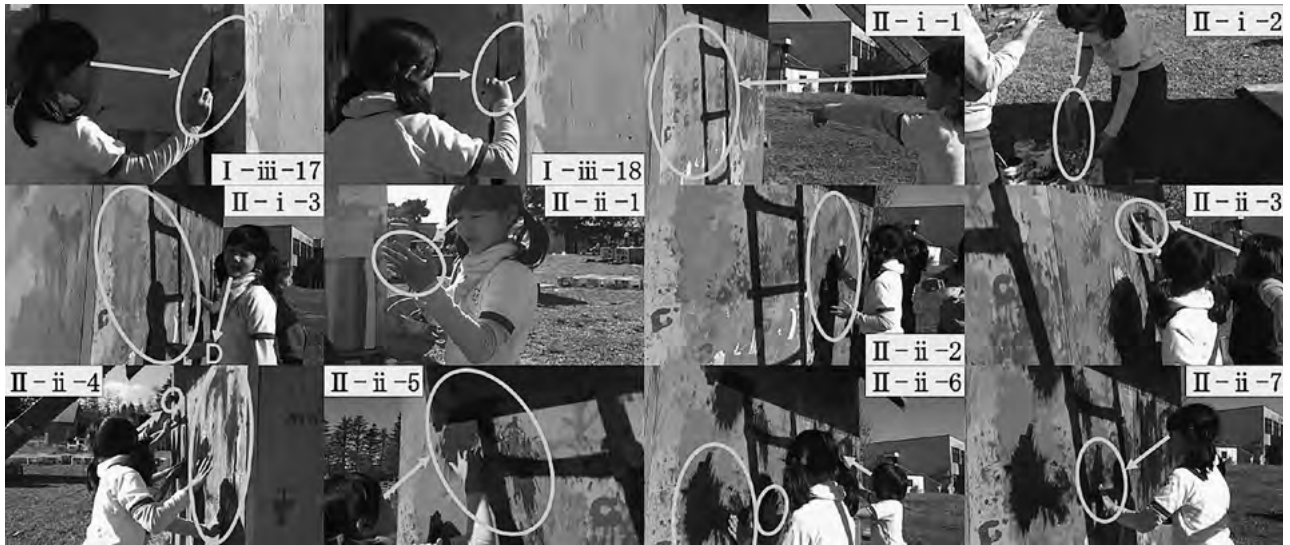


図 2-4 画像分析【I-iii-17】～【II-ii-7】

として、黒色が出なかったため紫色を筆に付けてから【I-i-7】、自分の名前を描き【I-i-8】、Minamiと描く【I-i-9】。Hは紫色を筆に付けてRaRaと描いてから【I-i-10】、紫色を筆に付けてYukinaと描く【I-i-11】。Hは「ね：上の方に溜まって：：：」と言って筆を振り、Hが振っている筆の先を見たDは「あほんとだ」【I-i-12】と言う。Hは「そうだいいこと考えた：このーこれに塗っていいよね：：：」と言って家の入口下にあるブロックを塗り、Hを見たDは「そこ↑h h h h h」【I-i-13】と言う。Hは「み：：ず：：：み：：ず：：：」と言いながら歩き水道で筆先と手を洗う【I-i-14】。Hは黄色を筆に付け【I-i-15】、Renaの似顔絵を描くが【I-i-16】、筆に付いた黄色が足りなくなったので、筆先に黄色を溜めるために筆を振ってから【I-i-17】、黄色を筆に付ける【I-i-18】。Hは、Renaの目、口、眼鏡を描き、輪郭を描き重ねてから【I-i-19】、筆に黄色をつけて筆を振り黄色を飛び散らせる【I-i-20】。Hは家の入口下にあるブロックを塗ってから【I-i-21】、Renaの髪を描く【I-i-22】。Hは「どろどろプリン状態」【I-i-23】と言いながら黄色を筆に付け、MaHoの輪郭を描く【I-i-24】。Hは黄色を筆に付けてから【I-i-25】、MaHoの似顔絵を描き【I-i-26】、家の入口下にあるブロックを塗ってから【I-i-27】、黄色を筆に付ける【I-i-28】。Hは簀の子の上で筆を振り黄色を飛び散らせてから【I-i-29】似顔絵を描こうとすると、Eが「英語描きたい英語描きたい自分で(0.6)自分の英語【知ってるよ】(0.2)うん」と言い、Hは「Eって描く↑」【I-i-30】と言って壁を指し示す。Konokaの輪郭を描き【I-i-31】、黄色を筆に付ける【I-i-32】。Hは家の入口下にあるブロックを塗ってから【I-i-33】、Konokaの似顔絵を描いて【I-i-34】、「これに塗ってこれに塗って」【I-i-35】と言って家の入口下にあるブロックを指し示し、M、Y、Eがブロックを塗る。Hは黄色を筆に付けて【I-i-36】、Konokaの口、髪を描き加えてから【I-i-37】、「ね：：E名前描いて：：：」【I-i-38】と言う。Eが絵具のついた手を洗いに水道へ走ると、Hは「1回これも洗お↑↑：：う」と言ってEと共に水道へ走り筆を洗う【I-i-39】。Hは絵具を指し示し「ね：：ね：：Aび：：これ日の当たるところに置いてあるから固まっちゃうんじゃない↑」【I-i-40】とEやAに言ってから、「こちらへ↓：：：」【I-i-41】と言いながら絵具の載ったビールケースを日影に引っ張る。Hは、紫色を筆に付けてMaHoと描いてから【I-i-42】、紫色を筆に付けて【I-i-43】、Konokaと描く【I-i-44】。

Hは「他に何描けばいいのかな(0.8)そうだ(0.2)せっかく紫色使ってたからブドウを描こう」と言い「7人いた↑↑」とDに言ってからブドウを描き始める。Dは「いるいる：：h h 今数えたよ：：」【I-ii-1】と言う。Hはブドウを描いてから【I-ii-2】、「洗ってこよ：：：」と言って走り水道で筆を洗う【I-ii-3】。Hはオレンジ色を筆に付けてから【I-ii-4】、円弧を描き【I-ii-5】、緑色を筆に付けてから【I-ii-6】、円弧を描く【I-ii-7】。Hは紫色を筆に付けて【I-ii-8】、簀の子の上で筆を振り紫色を飛び散らせてから【I-ii-9】、円弧を描く【I-ii-10】。Hは黄色を筆に付けて【I-ii-11】、簀の子の上で筆を振り黄色を飛び散らせてから【I-ii-12】、円弧を描く【I-ii-13】。Hは「何か青かピンクがないと↓水みたいになる」と言いながら家の入口前へ歩きMの使っている抹茶色を見て「あ↑↑↑この色欲しい↑↑-いい↑」と言うと、Mは「い↓↓いいよ」【I-ii-14】と言う。Hは筆に抹茶色をつけて「抹茶色もらってきた」とDに言いながら簀の子の上で筆を振り抹茶色を飛び散らせると、Dは「抹茶色h」【I-ii-15】と言う。Hは抹茶色の円弧を描き「ほら何か違うよ：虹の色(0.4)これとこれと何か違う」【I-ii-16】と言いながら緑の円弧と抹茶色の円弧を筆先で指し示す。Hは水道で筆を洗ってから【I-ii-17】、Yが持って

ら手形を壁に付け、Mの緑色の手形を見たA、Yが「h h h h」と言う。Hが黒色を筆に付けていると、Mが来て「土下座するので許して：：：」【I-iii-6】と言い、Hが「やっちゃった↑(0.4)ま↓↓：いいよ」と言いMの背後を歩く。Yが「たたたた：：：」【I-iii-7】と言いながらHの描いた矢印の上に手形をつけると、Hは「あ↑(0.8)Y↑↑：：：：：」と言う。Yは「何」と言って振り返り、Hは手形の重なった矢印を筆で指し示し「ここ」と言ってから、壁の右側を指し示し「ここら辺全部やって：で緑にして：：」【I-iii-8】と言う。Hは「どこに顔付ける：↑」とMに言って入口上の壁を筆で指し示し【I-iii-9】、緑色を筆に付けて【I-iii-10】、Mが「ここに目(0.4)目(0.4)口」【I-iii-11】と言いながら指し示した壁にHが顔を描く【I-iii-12】。Mが「ちゅちゅ↑↑：：よ口↑」と言う。Hは緑色を筆に付けてから入口上の顔に頬を描き【I-iii-13】、緑色を筆に付けてから【I-iii-14】、Dに「足描いていいかな」と言い入口上の顔に足を描く【I-iii-15】。Hは入口上の顔を指し示し「できた」と言ってから、「チャイムをつくろ↑↑↑：：：」と言い緑色を筆に付け【I-iii-16】、入口右の壁にチャイムを描く【I-iii-17】。Hは「偽物チャイムつくった：：h h」とMに言ってからチャイムに描き加える【I-iii-18】。

Hは自分の描いたマンガに重ねて描かれた友達の手形を見て指し示しDに「チ：：：：ン」と言い、Dは「h↑↑h↑↑h↑↑h↑↑h↑↑」【II-i-1】と言う。Hは刷毛に緑色を付け【II-i-2】「何でこちちダメって言ったのとなりでやんの」と言うと、Aは「Aここにしかやってない」と言い、Hは「いいやここ全滅しちゃえ：：：」と言って壁を塗り、Dが「大丈夫じゃないけど大丈夫↑↑」と言って、Hは「大丈夫じゃないよ」【II-i-3】と言う。

Hは緑色を手のひらに付けて「手↑(0.4)塗っちゃえ：：：」【II-ii-1】と言い、手のひらで壁に描く【II-ii-2】。Mが壁に付けた黒色の塊をHが手で伸ばし【II-ii-3】、右側の壁に塗り重ねていく【II-ii-4】。「よ：：し給食：：」と言うTの声が聞こえる。Hは左側の壁にMが付けた黒色の塊を手で伸ばし【II-ii-5】、描き重ねる【II-ii-6】【II-ii-7】。Hが描いている時、片付けを指示するTの声が聞こえる。

Hは両手を洗い、友達と片付けをして教室に戻る【III-i】。

3. 3 研究事例の考察

3. 3. 1 考察①児童の描く行為を誘うアフォーダンス

Hは、活動の過程で出合う色や形に「アフォード」されながら描く行為を誘われていった。

Hは、場面【I-i】において次のように色や形と出合い描く行為を「アフォード」された。Hは場面【I-i-6】【I-i-10】【I-i-16】【I-i-22】【I-i-24】【I-i-27】【I-i-31】【I-i-34】【I-i-37】で、自分が描いた、かすれた色や形に「アフォード」され、水道で筆を洗う行為【I-i-14】【I-i-39】や、筆に絵具を付ける行為【I-i-7】【I-i-11】【I-i-15】【I-i-18】【I-i-20】【I-i-23】【I-i-25】【I-i-28】【I-i-32】【I-i-36】【I-i-43】をし、描く行為を連鎖した。また、Hは、筆の毛の付け根に溜まっている絵具を見て「ね：上の方に溜まって：：：」と言った場面【I-i-12】を契機に、その溜まった絵具に「アフォード」されて、ブロックに描く行為【I-i-13】【I-i-21】【I-i-27】【I-i-33~34】と、筆の毛の付け根から筆先に絵具を移動させたり足元に絵具を飛び散らせたりする行為【I-i-12】【I-i-17】【I-i-20】【I-i-29】とを誘われた。特に、Hが「これに塗ってこれに塗って」と言って家の入口下にあるブロックを指し示した場面【I-i-35】を契機に、ブロックへ描く行為が、M、Y、Eに共有された。

Hは、場面【I-ii】において次のように色や形と出合い描く行為を「アフォード」された。Hは、筆に付いている紫色に「アフォード」されて「他に何描けばいいのかな(0.8)そうだ(0.2)せっかく紫色使ってたからブドウを描こう」【I-ii-1】と言い、ブドウを描いた【I-ii-2】。そして、Yが持っている器へとEが出しているオレンジ色に「アフォード」されたHは、次の活動の過程でミカンに関連する色や形を描いた。オレンジ色を筆に付け【I-ii-18】、ミカンの輪郭を描く行為【I-ii-19】。ミカンの輪郭に「アフォード」されて「ね：Mちゃん(0.6)その緑でここにミカンのヘタ描いて：：」【I-ii-19】と言い、Mにヘタを描いてもらう行為【I-ii-20】。ミカンの輪郭とヘタに「アフォード」されてミカンの輪郭の内側を塗る行為【I-ii-21】。ミカンに「アフォード」されてオレンジ色を筆につけ【I-ii-22】、矢印と半分のミカンを描く行為【I-ii-23】。半分のミカンに「アフォード」されて「ヘタやってヘタ真ん中に」と言いMにヘタを描いてもらってから半分のミカンの輪郭を描き重ねて【I-ii-24】、輪郭の内側を描き重ねる行為【I-ii-25】。半分のミカンに「アフォード」されて矢印と薄いミカンを描き【I-ii-26】、「う↓ん(0.2)へ↓タ描いて」と言いMにヘタを描いてもらう行為【I-ii-27】。薄いミカンに「アフォード」されて矢印とミカンの粒を描く行為【I-ii-28】。ミカンの粒に「アフォード」されて矢印を描いてからオレンジ色を筆に付け【I-ii-29】、オレンジジュースとオレンジジュースの文字を描く行為【I-ii-30】。ミカンに関連する色や形に「アフォード」されたHは、次の活動の過程でバナナに関連する色や形を描く。「では次はバナナにしよ：：：」【I-ii-32】と言い、黄色を筆に付けて【I-ii-33】、バナナとバナナの文字を描く行為【I-ii-34】。バナナとバナナの

文字に「アフォード」されて黄色を筆につけてから【I-ii-35】、矢印と半分のバナナとバナナを持っているオサルさんの顔とそのオサルさんの右腕を描く行為【I-ii-36】。バナナを持っているオサルさんに「アフォード」されて、黄色い筆を付け【I-ii-37】、バナナを持っているオサルさんの胴体、左腕、目、口を描き重ねる行為【I-ii-38】。半分のバナナに「アフォード」されて矢印と皮を剥いたバナナを描く行為【I-ii-39】。皮を剥いたバナナに「アフォード」されてバナナジュースとバナナジュースの文字を描く行為【I-ii-40】。バナナに関連する色や形に「アフォード」されたHは、次の活動の過程でブドウに関連する色や形を描く。紫色を筆に付け【I-ii-41】、ブドウを描く行為【I-ii-42】。描いたブドウに「アフォード」されてブドウの粒を描く行為【I-ii-45】。ブドウの粒に「アフォード」されて矢印とブドウジュースを描く行為【I-ii-46】。ブドウに関連する色や形に「アフォード」されたHは、次の活動の過程で実の生る植物に関連する色や形を描く。茶色を筆に付け【I-ii-48】、地面と矢印を描く行為【I-ii-49】。描いた地面に「アフォード」されて緑色を筆に付けてから【I-ii-50】、芽、矢印、植物を描く行為【I-ii-51】。芽、矢印、植物に「アフォード」されて茶色を筆に付け矢印と地面を描いてから【I-ii-53】、緑色を筆に付け【I-ii-54】、成長した植物を描く行為【I-ii-55】。成長した植物に「アフォード」されてオレンジ色を筆に付け【I-ii-56】、成長した植物の実を描く行為【I-ii-57】。以上の場面では、Hが、自ら描いた色や形に対して果物や植物の「価値」や「意味」を「知覚」しながら、その色や形に自身の描く行為を誘われた場面である。また、Hが場面【I-i】で行った足元に絵具を飛び散らせる行為は、場面【I-ii】において簀の子の上で絵具を飛び散らせる行為【I-ii-8】【I-ii-11】【I-ii-15】へと変化すると共に、Hが描いた色や形のもつ「価値」や「意味」は他班のRによさとして味わわれ、「あのさ：使う色↑↑何かほんのちょっとだけ貸したりー貸してくれない↑↑」【I-ii-43】と言ひ絵具を借りて自分たちの家に描くRの行為を誘った。そして、Rの班が描いた色や形のもつ「価値」や「意味」はよさとして味わわれ、Hの発話「あ↑↑：：：凄↑↑：：：い(0.2)可愛い↑↑：：：」【I-ii-60】を誘った。

Hは、場面【I-iii】において、次のように色や形と出合い描く行為を「アフォード」された。Mが「ここに目(0.4)目(0.4)口」【I-iii-11】と言ひ指し示したため、Hは入口上に緑色で顔を描く【I-iii-12】が、Hは入口上に描いた顔に「アフォード」されて緑色を筆に付けてから入口上の顔に頬を描き【I-iii-13】、更に、緑色を筆に付けてから【I-iii-14】、入口上の顔に足を描いた【I-iii-15】。その後は、入口右の壁に「アフォード」されてチャイムを描いた【I-iii-17~18】。以上の場面は、Hが、班でつくった家の顔を描くことにより、その家の制作や家を舞台とする活動を通して「知覚」していた、家がもつ「価値」や「意味」(家の命)を色や形として表した場面である。

Hは、場面【II-i~ii】において、次のように色や形と出合い描く行為を「アフォード」された。自分の描いたマンガに重ねて描かれた友達の手形に「アフォード」されて刷毛に緑色を付け【II-i-2】、壁を塗る行為【II-i-3】。刷毛で塗った壁に「アフォード」されて緑色を手のひらに付けて壁に描く行為【II-ii-2】。Mが壁に付けた黒色の塊に「アフォード」されて、その黒色の塊を手で伸ばし緑色の壁に塗り重ねていく描く行為【II-ii-3~7】。以上の場面は、Hが、自ら壁に塗った緑色や、Mが壁に付けた黒色の塊に誘われながら、描く行為の過程で相互に「知覚」し合っていた、身体全体を働かせて描く行為そのものももつ「価値」や「意味」を色や形として表した場面である。

以上から、視点①アフォードダンスに立ち、Mの描いた痕跡を中心とする、活動の過程でMが出合った色や形には、M自身の描く行為を誘う作用があったと考察する。

3. 3. 2 考察②色や形として表れる児童の欲動

Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す運動と、^{うごき}運動を絶えず^{うごき}形象とする力」を生み出す行為を、次のミカンとオレンジジュースを描く行為として連鎖せた。ミカンの輪郭を描いてから【I-ii-18】、Mにミカンのヘタを描いてもらい【I-ii-20】、ミカンの輪郭の内側を塗る行為【I-ii-21】。半分のミカンを描いてから【I-ii-23】、Mに半分のミカンのヘタを描いてもらい半分のミカンの輪郭を描き重ねた後に【I-ii-24】、半分のミカンの輪郭の内側を描く行為【I-ii-25】。薄いミカンを描いてから【I-ii-26】、Mに薄いミカンのヘタを描いてもらう行為【I-ii-27】。ミカンの粒を描く行為【I-ii-28】。オレンジジュースとオレンジジュースの文字を描く行為【I-ii-30】。特に、Hは、場面【I-ii-27】において、Mにヘタを描き加えてもらった薄いミカンを見て「あはあ↑↑」と喜んだが、これはHがMと共に薄いミカンという「^{かたち}シニフィエ」(意味)と、オレンジ色及び緑色からなる色や形としての「^{うごき}シニフィアン」(表現)とが結び付いた「^{うごき}シーニュ」(記号)を描き「喜びと興奮と生の充実感」を味わったことを示す。Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す運動と、^{うごき}運動を絶えず^{うごき}形象とする力」を生み出す行為を、次のバナナとオサルさんとバナナジュースを描く行為として連鎖せた。バナナとバナナの文字を描く行為【I-ii-34】。半分のバナナとバナナを持っているオサルさんの顔とそのオサルさんの右腕を描く行為【I-ii-36】。バナナを持っているオサルさんの胴体とそのオサルさんの左腕、目、口を描く行為【I-ii-38】。皮を剥いたバナナを描く行為【I-

ii-39】。バナナジュースとバナナジュースの文字を描く行為【I-ii-40】。特に、Hは場面【I-ii-40】において「その↑↑さらに↓続き」と大きな声で発話したが、これはHが皮を剥いたバナナがもつ色や形に満足せず「硬直した秩序」に留まることなく「脱却」して、バナナジュースとバナナジュースの文字という「シニフィエ」(意味)と、黄色からなる色や形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)を描き「喜びと興奮と生の充実感」を味わったことを示す。Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す^{うごき}運動と、^{うごき}運動を絶えず^{かたち}形象とする力」を生み出す行為を、次のブドウとブドウジュースを描く行為として連鎖せた。ブドウを描く行為【I-ii-42】。ブドウの粒を描く行為【I-ii-45】。「ストロー付き」のブドウジュースを描く行為【I-ii-46】。特に、Hは、場面【I-ii-46】において、「ストロー付き」のブドウジュースを描いたが、これはHが、これまでに描いたオレンジジュース【I-ii-30】とバナナジュース【I-ii-40】の形に満足せずに「硬直した秩序」に留まることなく「脱却」して、「ストロー付き」のブドウジュースという「シニフィエ」(意味)と、紫色からなる形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)を描き「喜びと興奮と生の充実感」を味わっていたことを示す。Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す^{うごき}運動と、^{うごき}運動を絶えず^{かたち}形象とする力」を生み出す行為を、次の地面と実の生る植物とを描く行為として連鎖せた。地面を描く行為【I-ii-49】。芽と植物を描く行為【I-ii-51】。地面と成長した植物を描く行為【I-ii-53】【I-ii-55】。成長した植物の実を描く行為【I-ii-57】。この描く行為の連鎖において、Hは地面と実の生る植物とを描いたが、これはHが、これまでに描いたミカンやオレンジジュース【I-ii-18】【I-ii-20~21】【I-ii-23~28】【I-ii-30】、バナナやバナナジュース【I-ii-34】【I-ii-36】【I-ii-38~40】、ブドウや「ストロー付き」のブドウジュース【I-ii-42】【I-ii-45~46】の色や形に満足せずに「硬直した秩序」に留まることなく「脱却」して、地面と実の生る植物という「シニフィエ」(意味)と、茶色、緑色、オレンジ色からなる色や形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)を描き「喜びと興奮と生の充実感」を味わっていたことを示す。

Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す^{うごき}運動と、^{うごき}運動を絶えず^{かたち}形象とする力」を生み出す行為を、次の、家の顔と家のチャイムとを描く行為の過程において実践した。Hが「どこに顔付ける：↑」とMに聞き、Mが家の入口上の壁を筆で指し示したため【I-iii-9】、Hが家の入口上の壁に、顔、頬、足を描いた過程【I-iii-12~13】【I-iii-15】。Hが家の入口右の壁に「偽物チャイム」を描いた過程【I-iii-17~18】。この描く行為の過程において、Hは家の顔と家のチャイムとを描いたが、これはHが、これまでの家の色や形に満足せずに「硬直した秩序」に留まることなく「脱却」して、家の入口上の壁に描いた、顔、頬、足、及び家の入口右の壁に描いた「偽物チャイム」という「シニフィエ」(意味)と、緑色からなる色や形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)を描き「喜びと興奮と生の充実感」を味わっていたことを示す。

Hは、色や形としての「^{かたち}形象を絶えずつき崩す^{うごき}運動と、^{うごき}運動を絶えず^{かたち}形象とする力」を生み出す行為を、次の刷毛で描く行為の過程と手で描く行為の過程において実践した。Hは、Mに「土下座するので許して：：：」【I-iii-6】と呼ばれて行くと、Yが「たたった：：：」と言いながらHの描いた矢印の上に手形をつける行為を見た【I-iii-7】。その後、Hは、自分の描いたマンガに重ねて描かれた友達の手形を見た【II-i-1】。以上の場面を契機として、Hは、これまでに描いたミカンやオレンジジュース【I-ii-18】【I-ii-20~21】【I-ii-23~28】【I-ii-30】、バナナやバナナジュース【I-ii-34】【I-ii-36】【I-ii-38~40】、ブドウや「ストロー付き」のブドウジュース【I-ii-42】【I-ii-45~46】、地面や芽や実の生る植物【I-ii-49】【I-ii-51】【I-ii-53】【I-ii-55】【I-ii-57】で構成されている「硬直した秩序」に固執することなく「脱却」して、身体全体を働かせながら刷毛や手で描くことの面白さや楽しさといった経験としての「シニフィエ」(意味)と、刷毛で描いた緑色の痕跡がもつ色や形、及び手で描いた緑色や黒色の痕跡がもつ色や形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)をつくりながら「喜びと興奮と生の充実感」を味わっていた。

以上から、視点②欲動に立ち、描く行為において自らの「言葉」の力を働かせながら、果物やジュースや植物などの「シニフィエ」(意味)と、色や形としての「シニフィアン」(表現)とが結び付いた「シーニュ」(記号)をHがつくと共に、身体全体を働かせて描くことによって「喜びと興奮と生の充実感」を味わうHの「身体の所作としての言葉」の実際を考察した。

4 おわりに

本研究では、J小学校第3学年児童を対象にした「図画工作」と連携する「総合的な学習の時間」での児童の描く行為を研究事例として検討し、次の3つを、児童が「言葉」及び造形行為に関する「資質・能力」を「横断的・総合

的」に働かせて経験する学びとして明らかにした。(Ⅰ)児童が活動の過程で描いた痕跡を中心として出合う色や形が児童自身の描く行為を誘う作用。(Ⅱ)描く行為において自らの「言葉」の力を働かせながら造形物としての「シーニュ」(記号)を描く児童の「身体の所作としての言葉」の実際。(Ⅲ)活動を共にする児童の描いた色や形のもつ「価値」や「意味」が他の活動を行う児童によさとして味わわれ、他の活動を行う児童のつくる行為を変化させる描く行為の力。

本研究は、「図画工作」と連携する「総合的な学習の時間」で観察された児童の描く行為を研究事例としたが、「横断的・総合的」な観点に立つ本研究の知見を個々の教科に応用させていくことが、子どもの学びの全体像を捉えながら、その学びを支援する教師や研究者の見方、感じ方、考え方をつくることに繋がるといえる。

今後の研究では、「横断的・総合的」な観点から、造形行為を通した学びの形成過程を明らかにすることにより、子どもの学びを生み出す芸術教育実践の作用を示しながら、「芸術、文化のみならず、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲」の「Liberal Arts」の推進に貢献することを課題とする。

謝辞

本研究に協力いただいた児童の皆様、関係者の皆様に深く感謝いたします。

註及び引用文献

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』文部科学省, 2012, p.6, 2008年改訂の「学習指導要領」では「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」ことを目標としていた
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』文部科学省, 2011, p.10, 2008年改訂の「学習指導要領」では「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方考えることができるようにする」ことを目標としていた
- (3) 文部科学省初等中等教育局教育課程課『STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について』文部科学省, 2023, p.11, 2023年10月25日閲覧, https://www.mext.go.jp/content/20230515-mxt_kyouiku01-000016477.pdf
- (4) 同上, p.13
- (5) 前掲註(2), p.28
- (6) ギブソン(James Jerome Gibson), 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻(訳者)『ギブソン 生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る—』サイエンス社, 2001, p.137
- (7) 佐々木正人『岩波 科学ライブラリー 234新版 アフォーダンス』岩波書店, pp.1-2, 2016, 「アメリカの知覚心理学者ジェームズ・ギブソンによって、1960年代に完成された」, 「1980年代に入って、アフォーダンスは、とくに『人工知能(AI)の設計原理』や『人と機械のコミュニケーション』」を研究する研究者に注目され, 「21世紀の人間研究のキーワードの一つ」となり「プロダクト・デザインや建築などのモノづくりや、絵画やアニメなどアートの領域でも注目されている」とする
- (8) 丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房, 1992, p.97
- (9) 前掲註(6), p.137
- (10) 前掲註(8), pp.96-97
- (11) 戸谷一雄「プロダクトデザイン教育の視点・・・その2<生活提案型デザイン開発手法>」『名古屋造形大学紀要』第24号, 2018, pp.37-44
- (12) 高木厚子「図画工作・美術科教育の教師教育における大学院授業の展開」『兵庫教育大学研究紀要』第57巻, 2020, pp.53-63
- (13) 内海昭彦・渡辺ゆみ子「音楽家の『見方・考え方』への生態的アプローチ—マルチモーダルな『音楽的な見方・考え方』を働かせる教育実践の提案」『音楽教育実践ジャーナル』第18巻, 2020, pp.74-83
- (14) ノーマン(Donald A Norman), 岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・野島久雄(訳者)『増補・改訂版誰のためのデザイン? 認知科学者のデザイン概論』新曜社, 2020, p.19, [英] signifier
- (15) 川原崎知洋「価値発見力の向上を促すプロダクトデザインの鑑賞」『美術教育学研究』第54号, 2022, pp.89-96
- (16) 丸山圭三郎『丸山圭三郎著作集 第1巻』岩波書店, 2014, p.130
- (17) 丸山圭三郎(編者)『ソシユール小辞典』大修館書店, 2009, pp.85-86, 「言語記号の恣意性」の詳細は後述する
- (18) 全在紋「絵画と会計の言語性について」『桃山学院大学経済経営論集』第46巻第3号, 2004, pp.79-109
- (19) 大平修也「造形活動による子ども性の解放と自己形成(1)—〈言分け〉・〈身分け〉構造を手掛かりに—」『美術教育学研究』第48号, 2016, pp.113-120

- (20) 福井一真「図画工作科における『つくりたいものをつくる』活動に関する研究II—『つくりながら考える』造形プロセスについての考察—」『美術教育学研究』第49号, 2017, pp.345-352
- (21) 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
- (22) 大平修也・松本健義「芸術的行為により節合される他者との共感的な言説に関する研究」『教育実践学論集』第22号, 2021, pp.117-130
- (23) 前掲註(6), p.137
- (24) 同上, p.137
- (25) 同上, pp.137-138
- (26) 同上, p.138
- (27) 同上, p.138
- (28) 同上, p.138
- (29) 同上, p.139, 「ニッチとは生態学やソシオバイオロジーで使われる生態学用語である。生態学的地位とか生態学的位置という意である」とする
- (30) 同上, p.139
- (31) 同上, p.140, 「ニッチは、動物心理学者達が種の現象的環境(phenomenal environment)とよんできたものと混同されるべきではない。これは、種が生息すると想定される『私的世界』, 『主観的世界』, もしくは『意識』の世界であると誤って理解されてしまう」とする
- (32) 同上, p.140, 「我々にとっての空気や魚にとっての水のような環境の媒質ですら, (中略), ゆっくりと変化してきている」(中略は筆者)とする
- (33) 同上, p.141, 「人間同様に陸生動物にとっても大地と空は他のより小さな構造がすべて依存する基本的構造である」とする
- (34) 同上, p.144
- (35) 同上, pp.144-145
- (36) 同上, p.147
- (37) 同上, p.146
- (38) 前掲註(16), pp.138-139
- (39) 同上, p.129, 「記号 signe」とする
- (40) 同上, pp.140-141
- (41) 同上, p.94
- (42) 前掲註(17), pp.85-86
- (43) 前掲註(8), pp.71-72
- (44) 同上, pp.73-74
- (45) 同上, p.74
- (46) 同上, p.97
- (47) 同上, p.138
- (48) 同上, p.139
- (49) 同上, pp.139-140
- (50) 新宮一成「エス(イド)／自我／超自我」『岩波 哲学・思想事典』岩波書店, 2006, p.154, [独] Es, 新宮一成は「フロイトが1923年に論文『自我とエス』で導入した」概念とする。そして, 「人間の心的行動には, その主体を『私』(Ich)という名で呼ぶにふさわしくないものがある。過去の外傷体験の反復, 治ることへの恐怖, あるいは無意識中に予め存在する罪責感に合わせるように突然に犯罪を犯す例などである。そこでフロイトは, 自我による心的活動がその一部でしかないような広い心的作用の範囲を想定」して「〈エス〉と呼び, 〈自我〉はエスと外界との接触によって発生する」と述べ, 「エスは, 我々の身体性ないしは我々の現実存在についての心的表象の系であって身体性そのものではなく, いわば我々と我々の身体的一致を可能にしているものである」とする
- (51) 中山元「無意識 unconscious, Unbewußtsein」『思考の用語辞典 生きた哲学のために』筑摩書房, 2007, p.470, [独] das Unbewußtsein, 中山元は「ぼくはぼくをしらない。ぼくたちは自分がなにを思っているのか, 自分でもわかっていないんだ。無意識。心のなかに意識にのぼらない要素があることを, 古代のひとびとはもう知っていた」とする
- (52) 前掲註(8), p.140
- (53) 同上, p.147
- (54) 同上, p.90
- (55) 同上, p.218
- (56) 同上, p.251
- (57) 同上, p.259
- (58) 同上, pp.259-260
- (59) 前掲註(21), pp.xvii-xxii

Study on the Affordances that Invite Children to Paint with Pulsion Expressed as Colors and Forms

Shuya OHIRA* · Takeyoshi MATSUMOTO**

ABSTRACT

This study focuses on the affordances that invite children to paint and explores the learning process that children experience by applying their “qualities and abilities” related to “language” and the act of creating in a “cross-cutting way.” Furthermore, it reveals the reality of children’s “language,” which is acted out in the process of their painting activities that involve the whole body. We used third-grade elementary school students’ painting activities during the “integrated learning time” associated with “arts and crafts” for this case study. During this study, children were observed changing the colors and forms they had painted while painting on the walls of the houses they had built through group activities. The research examples are based on James Jerome Gibson’s concept of “affordance,” which asserts that the surrounding environment composed of natural and artificial objects induces animal behavior. It also refers to the “joy that is experienced in the process of acting out language as bodily gestures.” Moreover, we considered Keizaburo Maruyama’s concept of “pulsion,” which expresses “the excitement and fulfillment of life.” Thus, we identified that the colors and forms that children encounter, centering on the traces they paint during their activities, have the effect of encouraging them to paint on their own and that in the act of painting, children’s “body” paints objects while exerting the power of their “language.” In reality, the “value” and “meaning” of the colors and forms painted by the children can be appreciated by the children engaged in other activities. This case study reveals that the act of painting has the power to change behavior. We aim to contribute—from a “cross-cutting and comprehensive” perspective—to the promotion of liberal arts, which goes beyond art and culture in a narrow sense and encompasses life, economics, law, politics, and ethics, in the future.

* Okayama University ** School Education