

子どもの造形的な活動の論理と展開に関する研究

2000

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
教科教育実践学専攻
芸術系教育連合講座
(上越教育大学)

秋山敏行

目次

— 目次 —

序	1
第1節 本論文の目的	1
第2節 本論文の構成	4
注及び引用文献	7
第1章 造形的な活動の可能性	8
第1節 「展開された場」の理論の意味	8
1 造形的な活動の開かれた論理へのアプローチ	8
2 ロザリンド・クラウスの場の論理	10
(1) 論理的に「展開された場」	10
(2) 論理的構造と展開論理	16
3 媒体の意味と実践空間の論理	21
(1) 媒体の意味	21
(2) 論理的操作としての実践空間の論理	26
4 立体造形の論理	32
第2節 「造形遊び」の論理	36
1 「造形遊び」の意味と論理	36
(1) 「造形遊び」の行為の意味	36
(2) 子どもの〈私〉と近代性の構造	39
(3) 子どもの〈私〉と〈生〉の円還運動	46
2 「造形遊び」の論理と制度	54
(1) 立体造形概念の解体	54
(2) 「造形遊び」の論理性	56
(3) 「制度」と「言語」	59
① 「制度」と「言語」の過剰性	59
② カオスモスの運動	69
(4) テキストとしての「造形遊び」	77
注及び引用文献	83

第2章 造形的な活動の〈意味 - 過程〉 97

第1節 造形的な活動の〈意味〉の問い	97
1 造形的な活動の〈意味〉	97
2 論理化による〈意味〉	104
(1) 論理化と前提	104
(2) 「読み」としての論理化	108
① 意味論的四角形モデルによる論理化	108
② 円モデルによる論理化	110
第2節 論理化と〈意味〉	114
1 論理化の過程としての〈意味〉の生成と展開	114
(1) 過程としての〈意味〉とテキスト性	114
(2) 生成・展開の〈意味〉	126
2 「差異と反復」の場としての「造形遊び」	138
(1) 差異と同一性	138
(2) 差異と反復と生成	141
第3節 子どもの〈意味〉の生成行為	151
1 モデルによる実践と分析	151
(1) 実践例	151
(2) 実践分析	153
2 子ども自ら〈意味〉をつくりだす行為の意味	160
注及び引用文献	163

第3章 子どもの造形的な活動の論理 170

第1節 〈身体性〉の働き	170
1 〈身体性〉の意味	170
(1) 〈身体性〉の可能性	170
(2) 〈身体性〉の深み	182
(3) 〈世界〉と〈他者〉へ開かれたもの	190
2 〈身体性〉における〈意味〉の意味	196
(1) 〈見る〉こと	196
(2) 〈考える〉こと	202
(3) 〈エロス〉としての〈意味〉	205

第2節	<身体の深み>の働き	209
1	分節化の過程としての<意味>	209
	(1) <言分けられた身>	209
	(2) <身体性>と<意味>の深み	216
2	分節化の過程としての<意味>の生成・展開の論理	230
	(1) 「熏習」の意味	230
	(2) 分節化の過程としての<意味>の生成・展開	236
	① 存在と意識の分節	236
	② 「深層的」イマージュ	240
	③ 「熏習」のプロセスにおける分節化	242
第3節	子どもの造形的な活動の実践場面	246
1	実践分析	246
	(1) 実践例	246
	(2) 実践分析	247
2	子どもの造形的な活動の実際	253
	(1) <身体性>の働きと子どもの行為	253
	(2) 個の深みへと開かれた行為	256
	(3) 子どもの造形的な活動と相互作用及び相互行為	260
	注及び引用文献	263
第4章	子どもの造形的な活動の展開	269
第1節	実践分析の意味	269
1	子どもの造形的な活動の可能な展開	269
2	実践分析の意味と方法	274
第2節	自ら新しい<意味>をつくりだしていく子ども	282
1	実践分析	282
	① 場所をつくりかえる活動	282
	題材名：『『かくそう』～自分の発想で新しいかたちや意味をつくりだすことを楽しむ～』	
	新潟県柏崎市立柏崎小学校3年生 授業者：青木善治／記録：秋山敏行／平成10年6月22日	
	② 構成的な活動	288
	題材名：「竹ぐしをつなぐーつなぐことから生みだされるなにかー」	
	新潟県立新井高等学校2年生 授業者：秋山敏行／記録：南伸裕／平成11年2月9日	
	③ 材料をもとにした活動	295
	題材名：「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」	

	長野県長野市立豊栄小学校2年生授業者：犬童昭久、秋山敏行、佐々木貴子／記録：葦澤均／平成11年6月14日	
④	えがくことからの活動 (a) 題材名：「わたしのふしぎな世界をひろげて」 新潟県新潟市立木戸小学校4年生 授業者：秋山敏行／記録：北澤晃／平成11年9月14日	305
⑤	えがくことからの活動 (b) 題材名：「わたしのふしぎな世界をひろげて」 新潟県新潟市立木戸小学校4年生 授業者：秋山敏行／記録：北澤晃／平成11年9月21日	319
⑥	いろいろな表し方を楽しむ活動 題材名：「すてきな木にまほうをかけたら」 富山県富山市立豊田小学校4年生 授業者：笠井優子／記録：秋山敏行／平成11年10月21日	331
⑦	いろいろな材料をもとにした活動 題材名：「楽しいもの、つめて、つないで」 富山県富山市立豊田小学校2年生 授業者：大塚操／記録：犬童昭久／平成11年10月21日	337
⑧	材料からつくりだす活動 題材名：「ふしぎがいっぱい (ふしぎなもの) まるめたり、つめたり、・・・」 新潟県糸魚川市立上早川小学校1・2年生 授業者：秋山敏行、齋本千種／記録：犬童昭久／平成11年11月6日	342
2	自ら新しい<意味>をつくりだしていく子どもの活動	346
3	実践分析のトランスクリプト	351
(1)	実践分析のトランスクリプト一覧	351
(2)	トランスクリプトに用いられている記号	352
①	場所をつくりかえる活動	353
②	構成的な活動	369
③	材料をもとにした活動	389
④	えがくことからの活動 (a)	421
⑤	えがくことからの活動 (b)	453
⑥	いろいろな表し方を楽しむ活動	488
⑦	いろいろな材料をもとにした活動	502
⑧	材料からつくりだす活動	513
	第3節 子どもの造形的な活動の展開の実際	549
	注及び引用文献	554
	結	556
	参考文献一覧	562
	謝辞	565

序

序

第1節 本論文の目的

本論文の目的は、今日の子どもの造形的な活動にかかわる教育が、必ずしも、子どもの論理に基づいたものではなく、子どもの期待にそえないとの認識から、子どもの行為の実際をとらえるとともに、子どもたちひとりひとりの論理による多様な活動が可能になる図画工作・美術教育の論理を構築し、その実践化を図ることにある。

今日の子どもの造形的な活動にかかわる教育の多くは、「制度」¹としての大人の「美術」の枠組等の影響が強く、子どもたちの造形的な活動は、その表現の形式、方法などが形式化、画一化されて、子どもたちひとりひとりの論理による造形的な活動は成り立ちにくい状況に置かれていると考えられる。そのなかにあつて、小学校学習指導要領（図画工作）において、「造形遊び」が全学年に位置付けられるなど、子どもの論理が生かされる配慮がなされてはいるが、その実際は、「制度」としての大人の「美術」の枠組や基準のなかにあつて、子どもの論理による行為は成り立っていない。したがって、そこでは子どもたち個々の存在性そのものが保障されているとはいえず、今日の子どもと教育の問題の改善や解決に関与することはできないと考える。

そこでは子どもひとりひとりの感覚や思考など、個々の論理の立ち上がりは保障されることはなく、固定化された「制度」としての大人の「美術」の枠組や基準によって一般化されるとともに、他とのとりかえ可能なものとされ、子どもたちの〈私・生〉²の意味は問われることはなく、軽視ないし排除されることになっている。

そのことは今日のいじめや学級崩壊等の問題の根底の意味にかかわるものでもあると考えられる。つまり、子どもひとりひとりの存在性は認められていないため、子どもの〈私・生〉の意味が保障されず、その多様性の立ち上がりが保障されていないところでは、表層的な多様性にとどまるとともに、本来の多様性の意味は隠蔽され、子ども個々の〈私・生〉の論理とともに、その子の存在そのものも保障されることはない。そのような状況において、無視され、隠蔽されている子どもたちひとりひとりの〈私・生〉の論理とともに、そのかけがえのない存在の意味を立ち上げることを保障することのできる美術教育の論理を構築し、その実践化を図ることは緊急の課題であると考えられる。

このため、まず、子どもたちひとりひとりの論理による行為を規制している「制度」としての大人の「美術」の問題性をとらえ返すこととする。「制度」という固定化した論理に基づく枠組や基準は、子どもひとりひとりの〈私・生〉の意味を画一化し、隠蔽しているといえると考えられることから、「制度」としての大人の「美術」のカテゴリーの一つである「彫刻」を例として取りあげ、それをロザリンド・クラウスの開かれた場の展開の論理等をもとにとらえ返し、「制度」としてのカテゴリーの問題性を明らかにする。

その上で、そのクラウスの開かれた場の展開の論理と、子どもひとりひとりの論理の成り立ちを可能にするものとして構想された「造形遊び」の論理との共通性や違いを明らかにするとともに、子ども実際の授業等における開かれた場における活動を観察・記述し、分析・考察を加え、子どもひとりひとりの論理による開かれた場における閉じることのない多様な〈意味生成〉の行為の意味をとらえ返していくこととする。

さらに、そのような子どもひとりひとりの論理に基づく閉じることのない〈意味生成〉の行為を、子どもひとりひとりの存在の根拠である身体性による〈意味生成〉の行為とともに、子どもの〈私・生〉、すなわち、〈身体の深み〉のかけがえのなさを立ち上げ、新たな〈私・生〉をつくり、つくりかえ、つくり続ける行為の過程に意味があるものとしてとらえ返すこととする。つまり、従来のあらかじめイメージした作品としての結果よりも、その〈意味生成〉の「過程」の意味に着目することとし、常に自己の行為のつどごとに立ち表れる〈何ごとか・意味〉にもかかわり、その多様な関係性によって、新たな行為とともに意味をつくりだすという、従来の教育にみられるような、課題、発想、計画、スムーズな実行・実現という一方向的な在り方とは異なる〈意味生成〉の行為の在りようこそが、子どもの造形的な活動の論理なのではないかと考え、明らかにすることとした。

そのような子どもの造形的な活動の論理を、身体論や記号論、言語論などの新しい成果を援用してとらえ返すとともに、造形的な活動にかかわる授業を実践したり、関与的に観察したりして、それを記述・分析し、考察することを通して、子どもたちひとりひとりの論理に基づく多様な活動を可能にする造形・美術教育の論理を構築し、実践化を図ることを目指すこととする。

なお、研究の過程においては、常に、子どもの〈意味生成〉の行為が成り立つ場に立ち合うようにすることとする。そして、子どもの活動の状況を参観授業などに参加し、観察・記述、分析・考察を加えながら論を進めるとともに、造形的な活動にかか

わる授業を实践し、そこでの子どもの活動の記録をもとに、そこで展開する<意味生成>の行為の成り立ちとその過程の在りようをもとに論理化して、それを試論とし、それを検証しながら、子どもの造形的な論理と展開の論理の構築を目指すこととする。

第2節 本論文の構成

本論文は、以下の4章によって構成している。

第1章「造形的な活動の可能性」では、子どもの造形的な活動の可能性を明らかにし、実践化するには、子どもの〈私 - 生〉に基づく行為の成り立ちを規制している「制度」としての大人の「美術」の問題性に対して自覚的に向き合う必要があるとの認識から、「制度」の意味を解体するために、実践の場の開かれた展開の論理といえる、ロザリンド・クラウスの展開の論理をその手がかりとして提示し、それをもとに考察することとする。そこでは、「美術」という「制度」によって固定化された「彫刻」というカテゴリーに対する考え方を、ロザリンド・クラウスの展開の論理によって解体し、媒体やカテゴリーの意味に制限されない開かれたものとしてとらえ返し、「立体造形」というより開かれた考え方を提示し、子どもの造形的な活動の論理の構築の基本的な考え方を明らかにする。

その際、近代性の構造によってつくられた「制度」がもつ制度性の問題、すなわち、窮屈な枠組や基準によって無視あるいは排除される状況にあった、子どもの〈私 - 生〉に基づく行為を実現可能にする場として構想された「造形遊び」との関係についても明らかにすることとする。すなわち、「造形遊び」の論理は、「彫刻」をクラウスの論理によってとらえ返すことで、開かれたものとされた「立体造形」の論理以上に、子どもの論理に近いと考えられ、それを明らかにすることとする。また、子どもの論理による造形的な活動の論理の可能性を探るために、丸山圭三郎の「〈生〉の円還運動」の論理を援用して「造形遊び」の論理の再検討も併せて行うこととした。

第2章「造形的な活動の〈意味 - 過程〉」では、子どもの造形的な活動の「過程」の在りようと、その〈意味〉を問うことによって、子どもたちの造形的な活動は、多様な関係性による多義的で多方向的な行為を目指し、より開かれた〈意味生成〉空間へ展開するとともに、その「過程」において、そのつどごとの新しい〈意味〉を立ち表していることを明らかにすることとしている。

また、その「過程」における〈意味〉を立ち表す多様な論理的な構造についても、クラウスの展開の論理の構造図を手がかりに、独自のモデルを考案し、それによって考察することとする。さらに、子どもの行為の過程では、ジュリア・クリステヴァの言述のように、例えば、囲いのうちに外を設定することによって中心をずらし、多義的で多方向的な行為の領域へと開かれ、その行為のつどごとに新しい何かとしての〈意味〉をつくりだしていくことになり、そこには「制度」というような固定化された

ものは存在しないことをみることにする。しかし、このような子どもの行為の在りようを教育実践につなげるようにするためには、行為のたびに立ち表れる限りなく意味>の意味と、その立ち表れの、決して固定的でない構造をとらえるために、クラスの論理的構造の考え方に基づいて「論理化」を行ない、そこで作りだされたものをテキストとしてとらえ、クリステヴァのテキスト論を援用して<意味生成>の在りようについて考察する。

そこで立ち表れる<意味>は、テキストの表層と深層との動的な関係性から生成される開かれたものであるとともに、その<意味生成>の主体もまた、その表層と深層を同時に生きる「過程」にある主体であると考え、そこに「造形遊び」の論理が目指した、<原 - 私>を根拠とした<私>の成り立ちの可能性について論述する。

それは、自らの<身体の深み>へと降りることによって他なるものと出会い、そのあいだで規制されることのない多様な相互作用、相互行為によって、表層との関係をつくりかえ、新たな<私>にとっての意味の生成・展開に開かれていく存在であるとしてとらえ、<意味生成>の在りようを「差異と反復」の論理を援用してとらえ返すことにする。そこでの反復とは新たに差異化する展開であり、生成する展開であって、同じことが繰り返されることはなく、それは、丸山の<生>の円還運動の論理に通じるとともに、「造形遊び」の論理に通じるものであると考えられ、そのことについても論究する。

以上のような考えをもとに造形的な活動にかかわる授業、すなわち、規制のない開かれた場における実践をし、子どもたちが自ら<意味>をつくりだすようにするために必要な、<場や状況>及び教師のかかわりについても考察し、明らかにすることとする。

第3章「子どもの造形的な活動の論理」では、子どもの<私 - 生>を根拠とする<意味生成>の行為の立ち上がりを可能にする多様な造形的な活動は、子ども個々の<身体性>の働きによるものであるとの考えから、まず、その<身体性>の意味について考察する。

そして、その意味としての<身体性>の働きによる造形的な活動において作りだされる<意味>の意味と、その生成と「過程」の意味をとらえ返し、子どもの存在の根拠としての<深層の意味>を立ち上げる子どもの造形的な活動の論理と意味について考察することにする。

なお、ここでとりあげる<身体性>とは、心身の分けられることのない統合体のことであり、子どもひとりひとりの<私 - 生>の存在性を保障するものであるとともに、

モーリス・メルロ＝ポンティによって〈肉〉といわれる〈生〉の多様性の領域へと開かれ、かかわり、かかわられる存在として、〈対象や他者〉へと開かれているものととらえることとする。

そして、ここでとらえ返された意味での〈身体性〉の働きによって、〈対象や他者〉との、規制されることにないかかわり合いが可能になり、多様な展開と多義的なく意味〉の立ち表れの可能性を含みつつ、子どもひとりひとりの〈私・生〉による、すなわち、〈エロス〉としての〈意味生成〉の行為が成り立つものであると考える。

その考えをもとに、小学校において造形的な活動にかかわる授業を実践し、それを記述・分析し、検証したうえで、子どもの造形的な活動の論理の試論を提示することとする。

第4章「子どもの造形的な活動の展開」では、前章までの考察に基づいて、子どもの造形的な活動の論理の展開の問題について考察する。すなわち、子どもたちはどのような関係性によって新しい〈意味〉を立ち上げ、生成しているのか。それを可能にするためにどのような活動の場や状況を構想する必要があるのか。さらには、教師はそのような子どもたちの活動に対してどのようにかかわっていくことが必要なのかなどについて、考察の上で授業を構想し実践する。

そして、そこにおける子どもの活動をビデオ・カメラ等で記録し、それをもとにその行為を成り立たせる関係性をとらえるように独自に考案したトランスクリプトにして、そこで展開する〈意味生成〉の行為の成り立ちと、その「過程」の在りようを分析・考察するととともに、他の授業などにおける子どもの行為についても同様に扱うこととする。そして、子どもの造形的な活動の論理と、その展開の論理の試論を構築するとともに、それを検証しながら、子どもたちひとりひとりの〈私・生〉の論理に基づく多様な活動が可能にする造形・美術教育の論理の構築と実践化の在り方を明らかにすることにする。

注及び引用文献

- ¹ 本論で用いる「制度」とは、実体化した言語によって作られた一義的な意味や価値のことである。それは、本来、暫定的な約束事として柔軟なものであるが、やがて惰性化して固定化し、一種の強制力と化す。そこでは、さまざまな差異は捨象され、一義化された論理に同一化することを強制されるため、〈私 - 生〉の多様性が保証されることはない。また、「制度」とは、言語をその源泉とするため、我々の日常から切り離される問題ではない。それは、我々ひとりひとりの〈生〉の外部にあるというよりも、むしろ〈生〉に対する規制性として、実体化した表層部分にあるといえる。したがって、固定化した言語による二項対立的な否定は、新たな固定化を生むとして、〈生〉の表層部分における次の新しい「制度」の源泉となる。ここで必要なのは、そのような「制度」に対する否定ではなく、その意味に対する自覚であり、そのうえでの実践の論理の構築であると考え。主に次の文献参照。丸山圭三郎、『文化のフェティシズム』,勁草書房,1984、『フェティシズムと快樂』,紀伊国屋書店,1986、及び『言葉とは何か』,夏目書房
- ² 本論文で用いる〈〉は、とりかえることのできない深みを根拠にして生きる一般化できないものを表す。たとえば〈私〉とは、とりかえることのできない深みを根拠にして生きる一般化できない〈私〉のことであり、第3章において述べる〈身体の深み〉における〈生〉の多様性を生きる〈私〉のことであって、その意味で〈私 - 生〉と表記することとした。そのことから、〈私〉の〈意味〉や、〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉ということのとりかえのできなさも理解できよう。また、「」は、とり換えることのできる表層のみを生きざるをえない一般化されたものを表す。たとえば「私」とは、その表層において固定化され、〈私〉の生きる根拠を隠蔽された存在といえる。また、「制度」とは、その本来的な柔軟性と切り離されて固定化された意味や価値を表わす。なお、以上のことは、西野範夫、「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子ども〈身体と想像力〉と造形活動」,(『美育文化』,美育文化協会)、及び「子どもたちがつくる学校と教育 第32回 状況を生きる子どもと造形遊び」(『美育文化』,美育文化協会,1999.VOL49 NO.4)等によるものである。

第1章 造形的な活動の可能性

第1章

造形的な活動の可能性

第1節 「展開された場」の理論の意味

1 造形的な活動の開かれた論理へのアプローチ

現在の学校教育における美術教育の状況をとらえ返してみたとき、これまでに数多くの優れた実践がなされてきたことは確かなことである。しかし、一方では学習指導要領等に代表されるような明文化された「制度」のもとにおかれ、意味や価値が一義化された閉塞的な状況の中に閉じ込められ続けてきたことも確かなことであるといえる。

従来の美術教育における子どもの造形的な活動の扱わないし在り方は、子どもの論理に基づいているとはいえない。すなわち、子どもが自己の可能性を立ち上げるはずの行為が画一化された在り方に陥っており、今日の子どもの問題に対応できないと考えられる。この子どもの論理を軽視する要因や意味等について考察し、社会や教育等の在り方は、子どもの存在の根拠である〈身体性〉の意味を隠蔽し、子どもひとりひとりの〈私・生〉の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉の多様性を規制することになる。

そのことから、現在の小学校及び中学校等における美術教育の状況や構造をとらえ返したとき、そこに「制度」の制度性という問題を見いだすことができる。学習指導要領等に代表されるような明文化されたものは「言語」によって形成されたものである。そして、「言語」は、我々のあらゆる文化的営為の源泉であり、あらゆる文化的惰性態とでもいうべき「制度」の源泉といえるものであって、ここで「制度」とは実体化した「言語」であるといえる。

また、本来「制度」とは恣意的なものとして柔軟なものであったはずだが、それは、やがて避けることのできない一種の強制力になり得るものでもあったといえる。つまり、「制度」の制度性という規制性は、我々が言語を有する限り決して逃れることのできないものである。

したがって、ここで問題とは、そのような「制度」に対して否定的に関与するというのではなく、イデオロギーと化す危険性を孕む「制度」の制度性に対する自覚化ないし相

対化であり、それを閉じることのない円環の運動に開いていくことであると思われる。なぜならば、一方の極に停滞し、他方の極を捨象することは硬直化した状況を招くほかはなく、また、「制度」の制度性に対する二項対立としての実体的な否定は、そのように否定することによって、新たな「制度」を生み出すことにしかならないからである。

以上のような考え方に立って、まず「制度」の制度性の問題を、モダニズムにおける「彫刻」概念の中に見だし、それをポスト・モダニズムにおける「展開された場」という論理構造によってとらえ返し、その質的転換による新たな可能性への展開の必要性を示唆したロザリンド・クラウス(krauss,Rosalind)の理論をとり上げることにする。

クラウスの理論は、子どもたちが展開する造形的な活動の意味の可能性について多くの示唆を与えてくれると考え、その「展開された場」という考え方に基づいて、教育的文脈において固定化された「彫刻」概念を解体するとともに、その質的転換を図るために「立体造形」という考え方を提示することを試みたい。

その際、その考え方の教育的な可能性を検討するために、「制度」の問題を子どもひとりひとりの〈私〉の〈生〉の意味からとらえ返したといえる、西野範夫による「造形遊び」の論理をとり上げ、その意味について考察することとする。

さらに、「造形遊び」の論理が示す、子どもの造形的な活動のテクスト的なく意味〈生成性〉の可能性を明確にするために、丸山圭三郎による「生の円環運動」の論理、及びジュリア・クリステヴァ(Kristeva, Julia)によるテクストに関する論理等をとり上げ、「造形遊び」の論理をとらえ返すことにする。そのうえで、「立体造形」という考え方をとらえ返すとともに、その教育的な可能性について考察することとし、既成の造形教育をとらえ返す手がかりとすることにする。

2 ロザリンド・クラウスの場の論理

(1) 論理的に「展開された場」

クラウスは「展開された場」の論理によって、モダニズムにおいて「制度」化され固定化された「彫刻」のとらえを解体し、より柔軟に論理的にとらえ返すことを試みている。

クラウスは、それをフェルディナン・ド・ソシュール(Saussure, Ferdinand de)による言語理論に則り、事物の意味や価値、観念というものを歴史主義的モデルに、何らかの特殊な発展や歴史の結果に求めるべきではなく、時間上のある所与の時点に共時的に現われる体系の函数¹としてとらえるという立場から提案している。つまり、クラウスは、芸術作品における意味や価値というものの特権性を否定し、それをある共時的な構造²の函数としてとらえ返すことで、あらゆる芸術の形式の超歴史性を「制度」として批判し、その歴史性ないし人為性を明らかにしたのである。

そのことから、クラウスは「彫刻とは歴史的に限定されたカテゴリーであって、普遍的なそれではない」³として歴史主義的モデルを解体する。それは、「彫刻」と呼ばれる何ものがあらかじめ存在していて、その形式の普遍性ないし超歴史性によってそのカテゴリーの存在が保障されるということではなく、ある暫定的な約束事によって「彫刻」というカテゴリーが形成（区分け）されてはじめて何ものが「彫刻」として存在を開始するということである。⁴

暫定的な約束事といえる共時的な体系というモデルにおいていえば、「彫刻」と名指され続けてきたものが「彫刻」であり続けてきた理由は、肯定的な根拠をもたない構造的同一性に起因するといえる。クラウスは、それを人間の言語活動における「置換」と「命名」の機能に求めている。このことについて、ソシュールは次のように述べている。

言語には差異しかない（中略）それだけではない：差異といえ、いっばんに積極的辞項を予想し、それらのあいだに成立するものであるが、言語には積極的辞項のない差異しかない。所記をとってみても能記をとってみても、言語がふくむのは、言語体系に先立って存在するような観念でも音でもなくて、ただこの体系から生じる概念的差異と音的差異とだけである。一個の記号のうちどのような観念または音的資料があるかということは、それがどのようなくあいに他の記号に取りまかれているかということに比べて、あまり重要でない。その証拠には、辞項の価値は、ひとが意味にも音にも触れることなしに、たんにそれに隣りした他のなにがしの辞項が変更をうけた

ということだけで、変更しうるのである（後略）。⁵

以上のソシユールの言述にもとづいて、クラウスは次のように述べている。

ソシユールは、差異というものが一般に、比較された二つの実体項の函数だとされる点に着目し、これと反対に、言語にあっては「実体項なしにもろもろの差異だけがある」と主張した。この実体項の決定的な破棄によってソシユールは、意味を音声（ないし語）と、語がそのラベルとなる事物との相互関係から結果するものとして理解する道を塞いだのである。そうではなく、ソシユールにおいて意味は、一個の体系全体の結果、ある特定の語、例えば、〈岩〉という語を、〈石〉〈小石〉〈丸石〉〈岩石〉〈めのう〉〈鉱石〉……などの多数の選択ないし代用可能な語群の代わりに、駆使するのを可能にする体系の結果と見做されるようになった。この置換の体系の中で行う選択は、尺度や、専門的な精通度（地質学の）や、生き生きとした感情や、言葉の正確さや一般性において、はなはだ異なった一群の語彙に合わせて想定された一つの系列全体を示しているのである。相互に関係し合った差異の一体系があるのであり、〈岩〉という語がこの体系に入るためには、〈岩〉という語は、ただ単に、足元の一塊の物体に縛り付けられてはだめなのである。意味はある特定の事物のラベルではないし、その像でもない。意味とは、構造主義者にとって、置換の体系の結果なのである。⁶

ある記号（語）の意味とは、そのときに選択されていない諸項によって決定され、そうした辞項として定立されるものであり、そこで「彫刻」とは、特定の、ア・プリオリなものではないということになる。なお、そこで、「彫刻」が「彫刻」であるということは、ア・プリオリな何ものかとして措定されたものとの実体的な関係において成立するものではない。それは歴史的に限定された暫定的で特殊な約束事、すなわち共時体系の在りようによるものといえる。

クラウスの方法論は、芸術（彫刻）作品を一個の有機体とみなし、その「彫刻である」ことの意味を、その根拠たるカテゴリーの普遍性を立証するための系統樹の構築や起源の確定に還元するものではない。それは、芸術（彫刻）作品を一個の構造とみなし、その意味（「～でなく／～でもない」というような固有の実体的な自己同一性を有さない、否定的

な差異の対立化によって可能とされるもの)を、その根拠としての共時的な構造の函数として理解しようとするものであるといえよう。⁷

また、そのことは、芸術(彫刻)作品における意味の根拠としての共時的な構造(形式)を、非求心的な諸断片⁸としてとらえることにより、それぞれの共時的な「彫刻」における構造の非連続的な歴史についての思考へのアプローチの可能性を示したものであるといえるだろう。

そのようなとらえ方は、ポスト・モダニズムにおける「生産の視座」としての「論理的構造」⁹という視座をもたらし、実践空間の論理を「意味」が対象化された特定の媒体との直線的で固定的な実体性の関係から、論理的操作という流動的で非固定的な関係へと開放するということになる。

また、「展開された場」とは、その論理的条件がモダニズムの枠内では記述できない状況における論理であり¹⁰、クラインの群といわれる展開理論によって論理的に展開されたものでもあるといえる。そこでは、その場を条件付け、構成する各地点はすべて論理的に導出することが可能とされるものである。

そして、実践はその場に対する論理的操作によって規定されつつ、そこではあらゆる横断的・交錯的な活動も論理的なものとして保障され、そのことが、モダニズム的気質に隷属する、あらゆる固定的な諸関係から、さまざまな実践を解放するといえる¹¹。

なお、クラウスは、ポスト・モダニズムという文脈は、モダニズムという文脈から「歴史的断絶」¹²を経て展開されたものに他ならないという。また、ジャン・フランソワ・リオタール(Lyotard, Jean Francois)によれば、ポスト・モダニズムとは、「未来完了のパラドクス」¹³という形容でもって語られるものであるという。そのことについてリオタールはさらに次のことを述べている。

ポストモダンとは、モダンの内部において、^{プレザンタシオン}提示像 そのもののなかから「提示しえないもの」をひきだすような何かのことだろう。¹⁴

なお、守中高明はポスト・モダニズムについて、リオタールによる「未来(post)完了(mode)のパラドクス」を引きつつ、次のように述べている。

「ポストモダン」における「ポスト」が示しているのは、或る様式から別の様式への

目的論的な進化—発展ではなく、或るパラダイムの別のパラダイムへの止揚の運動でもない。そうではなく、この接頭辞は、何であれ既存の諸ルールによっては支配されず解釈されないような「出来事」の生起が開く時間、すなわち、それ以後はじめて新たなルールが確立したということになるであろうような「出来事」が開く時間を表現している。¹⁵

そのうえで、守中は、「己れの内部には解消できない外部性の刻印を帯びた作品・主体・記号の生成に『モダン』が己れの内部を差し出すとき、その不可能な領域を流れる時間が『ポストモダン』と形容され得るわけである」¹⁶と述べている。

また、リオタールは「ポストモダン」とは、この「未来完了のパラドクス」にしたがって理解されるべきであるとして次のように述べている。

ポストモダンとは、モダンの内部において、^{フラグメンテーション}提示像 そのもののなかから「提示しえないもの」をひき出すような何かのことだろう。不可能なものへのノスタルジーを共有することを許すような趣味のコンセンサスの上にたつてよい^{フォルム}形式からもたらされるなぐさめを、拒絶するもの。新しいさまざまな提示を、それを楽しむためにではなく、「提示しえないもの」がそこに存在するのだとより強く感じさせるために、たずねもとめるもの。ポストモダンのアーティストや作家は、哲学者としての立場に立たされている。彼が書くテキスト、彼が作りあげる作品は、理論上、すでに存在する諸規則によって支配されてはおらず、そのテキスト、その作品にたいして既知のカテゴリーを適用することによる、規定的判断によっては、判断されえない。これらの規則やこれらのカテゴリーこそ、その作品あるいはテキストが探し求めているものなのだ。したがって、アーティストならびに作家は、規則をもたないまま、*aura été fait*「これからなしとげられているであろうもの、できあがってみてはじめてわかるもの」[前未来]の諸規則を確立するために、仕事をするわけだ。そこから、作品とテキストは^{イベント}事件としての諸特性をもつことになるのであり、またそこから、それらがその作者自身にとってはあまりにもおくれてやってくるということになるのであり、あるいはおなじことだが、それらの作品化[mise en œuvre]は、つねにあまりにも早くはじまるということになる。「ポストモダン」は、未来 (post) 完了 (mode) のパラドクスにしたがって理解されるべきだろう。¹⁷

このことから、ポスト・モダニズムという文脈を単なる時代区分の問題に還元すること自体が、依然としてモダンの文脈の内部（目的論的な進化 - 発展の図式の中）に閉じ込められたままであるといえるとともに、そのような問題設定は、既存の諸ルールに束縛された文法に則って成立しているといえる。

例えば守中は、「己れの内部には解消できない外部性の刻印を帯びた作品・主体・記号の生成に『モダン』が己れの内部を差し出すとき、その不可能な領域を流れる時間が『ポストモダン』と形容され得るわけである」と述べている。

そこでいわれている「外部性」という概念を実体的にとらえてしまうと、ポスト・モダニズムの意味するものは実体化し、モダニズムにおける進化 - 発展の図式上に延長され、その問題設定の圏内に拘束されてしまうことになる。

リオタールのいう「未来完了のパラドクス」を理解するためには、そのような実体的な見方を除去する必要がある。「外部性」とは実体的にあるものの外側に位置しているものとしてではなく、「内なる外」であるものとしてとらえられなければならない。したがって、それは諸規則の手の届かぬ実体的な「外」ではなく、諸規則が解体されると同時に新たに生成される関係性における内在的な「外」であると考えられる。

そうであるとすれば、ポスト・モダニズムという文脈は、モダニズムの文脈に対する「不可能性」、あるいは「外部性」ということになり、その意味でモダニズムの文脈からは決定的な断絶を蒙ることになる。なお、その断絶は歴史的なものであるとともに社会的なものでもあり、また文化的なものを蒙ったものともいえよう。

しかし、ポスト・モダニズムという文脈は実体的な「外部性」ないし断絶ということではない。なぜならば、「外部性」を実体化するということは、ポスト・モダニズムの意味を単なる時代区分の問題にするということになり、依然としてモダニズムの圏内に、あるいはモダニズムの諸規則のうちにとらわれていることになるからである。また、モダニズムの文脈は、あくまでも進化 - 発展のプログラムといえるものであり、ある固有の起源をもつ系統樹の構築の歴史に他ならないと思われるからである。

そのことについてクラウスは、次のように述べている。

歴史主義に深く根差していたグリーンバーグの方法は、芸術の領域を、時間を超越すると同時に、絶え間なく変化するものと見做している。ということは、一方ではある一

定の事、すなわち芸術それ自体、絵画、彫刻、傑作などが、普遍的で超歴史的な形式だということであり、しかも同時に、これらの形式の命が、まさに生き物と同じように、絶え間ない再生に依存しているということが断言されることになる。¹⁸

ここでいうポスト・モダニズムという文脈は、モダニズムという文脈の内在的な外部に生じた、それとは全く異質で別様な文脈であるということができ、クラウスによれば、モダニズムを限界づける諸条件は、論理的に決定付けられた裂開を被っているということになる。¹⁹

また、このクラウスの考えに基づくならば、それ自身の自律化及び純粹化を企てたモダニズム彫刻は、純粹な否定性として経験されていくことで、そうではないものでしか位置付けることのできない何ものかとして現れるようになり²⁰、彫刻は、純粹な否定性、つまり排除の組み合わせというリミットとしての形式に導かれることになる²¹。

クラウスによれば、彫刻とは、モダニズムのリミットにおいて一個の肯定性であることをやめ、非 - 風景に非 - 建築を加えたものから帰結するカテゴリーという排除の語彙の組み合わせの総計として、そうではない二つのもの間に特権的な中間項として宙吊りになったものであるとしている。²³

したがって、それは共時的な構造の函数として、ネガティブなものとして定立されなければならず、そこで名指されるものは、実体としては不在であり、その構造（モダニズム彫刻のリミット）を構造化している諸項に対する



モダニズム彫刻のリミットの図²²

論理的な操作によって作りだされる事後的な関係項であるということになる。

そして、そこでのカテゴリーの在りようは、絶対的で普遍的なものとしてではなく、ある歴史的に限定された場や状況に応じて、そのつどごとに形成される論理的な関係性から立ち上がってくる手がかりとして開かれているものということもできるだろう。

そのことは、クラインの群における展開理論²⁴に従って、四つの論理的な場へと「リミット」として収束するのではなく、ポスト・モダニズムにおける「展開された場」へと、そのまま展開されていくものでもあると考えられる。

なお、クラウスは、モダニズムにおける様々な媒体の純粹性と独立性とを要請する論理

は、二つのもののあいだに形成された中性的なものとしての中間項に特権を与えてしまったとしてモダニズムの限界をみている。このことは、「展開された場」が、論理的に保障する複合的なものは、ポスト・ルネサンス美術の開域においては排除されてきたということがあげられるとしている。²⁵

また、そのような論理は、歴史主義的な方法論によって支えられ、進化のモデルあるいは起源・実父の確定というカテゴリーの拡大にかかることでもある。もちろん、この歴史主義的な方法論とは、絵画、彫刻などを普遍的で超歴史的な形式においてとらえるとともに、それらの形式を生き物の命と同じように、絶え間なく再生するものとしてとらえようとするものである。そのことは異質な統一体間の関係について思考することを認めず、様式の一貫性や形式の整合性といった概念から解放したりもしないということである。すなわち、そこには、彫刻という普遍的なカテゴリーが存在してしまうことになる。

一方、クラウスによる方法論は、彫刻をはじめ、あらゆる普遍的なカテゴリーや形式を認めず、「彫刻」とは共時的な構造によるものであるとし、「彫刻」が名指す彫刻とは、特定のア・プリオリなものではないということになる²⁶。つまり、ポスト・モダニズムというモダニズムとは断絶され、そこで成立していたルールが解体されるようなところにおいては、「彫刻」というカテゴリーは普遍的なものではなく、「展開された場」という暫定的な論理構造をかたちづくる一つの項として位置付けられることになるのである。

この「展開された場」とは、子どもの〈私・生〉の論理に基づく行為の多様な展開を規制する「制度」としての「彫刻」というカテゴリーの意味を解体し、より柔軟なものへと開いていくことの手がかりとなるといえる。

(2) 論理的構造と展開論理

クラウスは、ポスト・モダニズムにおける「展開された場」という「論理空間」における彫刻というカテゴリーは、特権的にその存在が保障されているものとしては理解されないとしている。

なぜならば、それは、彫刻というモダニズムのカテゴリーがその間で宙吊りになっている一組の対立関係を論理的に展開することによって生み出されるものだからである。それは論理的に「展開された場」を構造化する文化的決定因子、すなわち、「風景」、「非 - 風景」、「建築」、「非 - 建築」に対する論理的操作によって、等しい権利をもって定立される函数としての四つの可能的な地点のひとつにすぎないものとして理解される。そのことについて

てクラウドは次のように述べている。

それらは一つの宇宙ないし文化的空間の一部であり、その中で彫刻は単にそれとは別の一部分をなしているだけである。それは私たちの歴史主義的精神が考えるように同じものではない。それらの目的と快樂は、まさにそれらに対立し異なっているということにある。²⁷

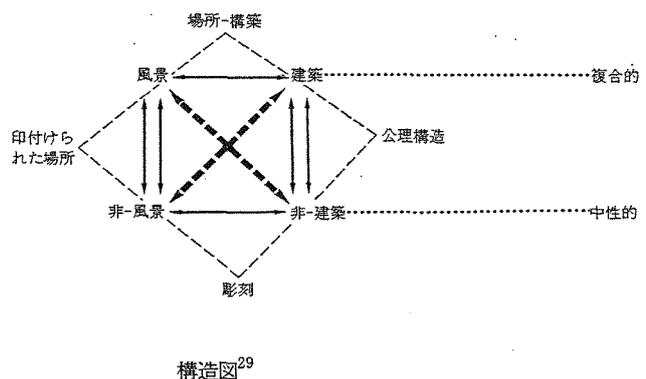
展開された場はこうして、彫刻というモダニズムの категорияがその間で宙吊りになっている一組の対立関係を問題化することによって生み出される。そしていったんそうした事態が起こり、この展開に沿って考えることが可能になると、他に一論理的に一三つの category を想定することができることになる。三つのどれもが、この場自体の一条件をなし、また三つのどれもが彫刻には同化不能である。何故なら見てのとおり、彫刻はもはやそうではない二つのものの特権的な中間項ではなく、他の異なった仕方でも構造化された可能性が存在する、一個の場の外周上の単なる一項にすぎないからだ。こうしてこれら別の諸形態について考える「許可」が得られたのである。²⁸

このようにクラウドは、この「展開された場」への展開を、モダニズムのリミットから、クラインの群と呼ばれる展開理論に基づいて実践した。

それは、ある一組の二元体 (a, b) におけるその最初の対立関係 (a - b) を鏡像化しつつ、矛盾関係を成立させる

項 (a : 非 - a, b : 非 - b) を対極に写像し、そうすることで生まれるもうひとつの軸 (非 - a - 非 - b) 及びそれぞれの対角線上の項 (a : 非 - b, b : 非 - a) を合わせて論理的に展開されたもの、すなわち同時に四元の間をもつ構造体 (a : 非 - b : 非 - a : b) に変換するというものであった。

そのことを、この本頁構造図でいえば、ある一組の二元体、すなわち「風景」、「建築」におけるその最初の対立関係、「風景」 - 「建築」を鏡像化しつつ、矛盾関係を成立させる



項、「風景」－「非-風景」、「建築」－「非-建築」を対極に写像し、そうすることで生まれるもうひとつの軸、「非-風景」－「非-建築」、及びそれぞれの対角線上の項「風景」－「非-建築」、「建築」－「非-風景」を合わせて、論理的に展開された、同時に四元の場をもつ構造体、「風景」－「非-建築」－「非-風景」－「建築」に変換するというものであった。

そのことから、そこでは、それぞれの地点において、すなわち「風景」－「建築」では「場所-構築」、「風景」－「非-風景」では「印付けられた場所」、「建築」－「非-建築」では「公理構造」、そして「非-風景」－「非-建築」では「彫刻」というフィールドが生まれ出され、保障され、そこでの実践のフィールド（場）はすべて論理的に導出され、保障されることになる。

以上のような論理展開は、先のポスト・モダニズムに対する見解からとらえ返せば、「内なる外」を読もうとする「読み」³⁰の実践によるといえるものであると考える。なぜならば、ポスト・モダニズムとはモダニズムの内在的な外部を読もうとする「未来完了のパラドクス」における独特の文法であると思われるからである。したがって、ここでは、クラウスによる「展開された場」はモダニズムのリミットに対する一種の「読み」によって成立したものであるとしてとらえ返すことにする。

さて、そのようにして導き出された構造は、それが一種の「読み」における論理展開によって形成されたものである以上、何らかの実体性の枠内で「読む」ことはできない。したがって、そのシステムを構造化している諸辞項は自存的実体としてのそれではなく関係的存在であるということになる。³¹

また、そのシステムは、ソシュールによる「体系」の概念との関係においてとらえることができると思われる。

例えば、丸山圭三郎は「体系」についてソシュールの論理をとらえ返しながら、「意義と概念なるものはそもそも自存していない」とするとともに、「関係の世界においては個は存在し得ないのである」として、「体系」（ないし構造）における「個」と「全体」との関係³²について次のように述べている。

<体系 système>とは（中略）、全体があつてはじめて個が存在するものであり、そこでは独立した個々の要素が寄り集まって全体を作るのではなく、全体との関連と、他の要素との相互関係のなかで、はじめて個の意味が生ずるような体系なのである。出

発すべきは常に全体からであり、全体は個の算術的総和ではない。ラングを構成する諸要素は、その共存それ自体によって相互に価値を決定しあっている。価値は対立から生じ、関係の網の目に生れる。³³

このことについてソシュールは次のように述べている。

価値の観念は（中略）、辞項というものをたんにある音とある概念とが合一したものだからに考えることの、大きな誤りであることを教える。そのように定義することは、それが部分をなす体系からそれを切り離してしまうことになる；それは、辞項から始め、それらを加え合せて体系を構成しうるかのように思うことである、じじつはその反対で、連帯的全一体から発して、その包含する要素を分析によってえなければならぬのである。³⁴

言語は一つの体系であり、その辞項はことごとく連帯的であり・そこでは一辞項の価値は他のものの同時的現前からのみ生じる（後略）³⁵

このことから、「体系」をかたちづくる諸要素は、その共存自体によって相互に価値を決定し合っているため、それぞれの「価値は対立から生じ、関係の網の目に生れる」ということになる。つまり、この「展開された場」、すなわち構造³⁶を構造化している文化的決定因子という差異の対立によって、この場自体を条件付ける各地点は、それぞれの意味を生み出す（カテゴリー化される）ことになる。

しかし、同時にそこでは元の対立させられた差異は、その他に三つの異なった仕方に対立することを許可されているため、潜在的には四つの地点が同時に存在しうることになる。そして、それら諸地点同士の「場」というひとつの大きな構造における潜在的な対立関係によって、それぞれの地点の他の地点に対する意味（カテゴリー）が決定されることになる。

したがって、各カテゴリーにおける諸作品の意味は、文化的空間内の諸項目に対する論理的操作³⁷によって、すなわち「展開された場」という構造の函数として、あるいはネガティブなものとして理解されるといえよう。つまり、「展開された場」における「彫刻」とは、「論理的構造」の視座によってもたらされ、それは彫刻からその特権的な意味を奪い、

それをひとつの場の周縁の項として、他の構造を持った可能な三つの項と関係付けられることによってしか意味をもちえない。

クラウスによれば、そこでは歴史主義的精神が「彫刻」の起源としたり、あるいはモダニズムの論理においては許容されなかった複合的なものは、「彫刻」とは異なった仕方でも構造化されて（潜在的には同時に）存在する論理的なものとしてとらえられることになる。それらは歴史主義的な方法論が策定する「彫刻」の初期の、あるいは退化、ないしは変種としての形式ではないのである。そのことについてクラウスは次のように述べている。

それらは一つの宇宙ないし文化的空間の一部分なのであり、その中で彫刻は単にそれらとは別の一部分をなしているだけなのである。³⁸

「展開された場」という論理構造においては、それだけで成り立つような個は存在しない。したがって、「彫刻」とは「展開された場」をかたちづくる他の項との関係において決定されることになる。

以上のようなポスト・モダニズムにおける論理的に「展開された場」は、媒体の意味と実践空間の論理に対して、その本質的な構造変換を要請することになる。このことは、「展開された場」においては、「彫刻」という固定化された枠組みないし基準は解体されるため、子どもたちひとりひとりの〈私・生〉の論理に基づく行為の立ち上りを保障することにつながるといえる。

3 媒体の意味と実践空間の論理

(1) 媒体の意味

クラウスの理論は、ポスト・モダニズムにおける「生産の視座」としての「論理的構造」という視座をもたらし、実践空間の論理を「意味」が対象化された特定の媒体との実体的な関係から、論理的操作という関係性へと開放するといえるものであった。そのことは、媒体における媒介という問題を記号概念からとらえ返してみればより明確なものとなる。ここでは、ひとつの媒体をひとつの記号、すなわち、ソーシャルのシーニュ³⁹として「読む」ことにする。

丸山によるソーシャル解釈に基づくならば、シーニュとは、まず「記号」といえ、それはその外部に指差すべき指向対象を有する「記号」とは異なり、表現（シニフィアン）と意味（内容：シニフィエ）とを同時に備えた二重の存在としての〈記号〉である。

シーニュにおいては、その意味自体は、記号の外部にあらかじめ存在するのではなく、記号が意味をもち、その意味が外界に投影されて〈指向対象 *réfèrent*〉を区切るということである。⁴⁰ここでいう〈記号〉、すなわちシーニュとは、あらかじめ存在するとされた実体としての対象に貼り付けられたラベルではなく、それ自体が意味を有し、形成するといえるものである。

また、それが担う意味、二次的なものとして区切られることになる指向対象とは、その意味ではあらかじめ決められたものではなく、シーニュの出現によって作りだされたものとしてとらえられることになろう。そうであるとすれば、シーニュが指差す対象とは、シーニュによって作りだされた非在のもの、すなわちシーニュによって名指される前には、今、それとしてあるものではない。それは、シーニュとの関係においてはオリジナルであることを立証することができないものであり、シーニュそれ自体も、〈記号〉というコピーである。

しかし、それはオリジナルなきコピーであって、シーニュとは、ある「体系」の函数としてあることによって意味を有し、それが非在の指向対象に対する代理・代役であり続けるようなもの、すなわち、その再現＝表象（媒介）の条件が非在に基礎付けられた示差的なものであるということになる。

また、それが媒介するものはもとのオリジナルで固有な対象、絶対的な何ものかではなく非在の指向対象であって何もかも名指さないものといえる。ただし、シニフィアンと、シニフィエとが別々にあって、それぞれが実体的に結合されることによってシーニュが形

成されるわけではなく、シーニュの両面としてのシニフィアンとシニフィエは、シーニュの画定とともに生れ、互いの存在を前提とすることでしか存在しない。

また、先に「体系」について述べたように、関係の世界においては個は存在せず、そのシーニュは、個としては、「関係の産物に過ぎず、個の担う〈意義 signification〉は体系のもつく価値 valeur〉の派生物」⁴¹ということになる。

したがって、シーニュとは、それ自体においては、差異として示差的なものであり、シーニュそれ自体が意味を有し、形成するのではなく、体系における、函数としてあることによって、それははじめて意味を有し、形成する。

モダニズムというカテゴリーないし媒体の自律化を目指すそのプログラムは、クラウドにならえば、一方ではプレ・モダンにおけるモニュメント⁴²においてそうであったとされるカテゴリー及び媒体の透明性、すなわち「意味」のア・プリオリ性を解体するとともに、その本質的な不在性を明らかにするものであった。

しかし、他方では、その自律化への意思が逆にカテゴリー及び媒体の本質的な不在性への中心化をもたらすことになり⁴³、結果としてはシーニュが自存的な個と化し、シニフィアン⁴⁴がシニフィエ⁴⁵に対して透明化してしまう危険性を残すものともいえる。モダニズムとは、そのことによって、そこに「意味」のア・プリオリを遺棄することになり、その発端において、それ自身の「内なる外」に開かれる可能性をもちながら、その「内」としてのプログラム、すなわち、カテゴリーの普遍性をより普遍的なものとして形成するための系統樹の構築という強制力によって最後の転回点を踏み越すことができなかつたものということになる。

以上の点を踏まえたうえでクラウドは、モダニズムの、内在的な外部としてのポスト・モダニズムの文脈における媒体の意味への「読み」において、シーニュの本来的な意味をとらえ返したといえる。

なぜならば、クラウドは、シーニュにおいて、その非在の現前化としての共時的な構造に対する函数性を認め、それをある非在の指向対象に対する代理・代役であり続けるもの、すなわち、その再現＝表象（媒介）の条件が非在に基礎付けられた示差的なものであるとともに、それが媒介するものは、もとのオリジナルで固有な対象、絶対的な何ものかではなく非在の指向対象であるとしているからである。

また、クラウドは、それは何ものも名指さないものであるとしてとらえ返すことによって、そのことを転回点とする媒体の意味の質的転換とそれに伴う実践空間の論理の質的転

換の意味を、「展開された場」という「論理的構造」において提示したといえる。

そのことを言い換えると、ひとつの媒体をひとつの記号（ソーシャルのいうシーニュ）としてとらえた場合、モダニズムというコンテキストにおける実践は、特定の категорияにかかわる特定の媒体との関係において定義されていたと考えられる。つまり、その媒体の背後に何がしかのア・プリオリな意味をもたず、意味はそれ自身のうちに充満するのである。

なお、モダニズムについて、クレメント・グリーンバーグ(Greenberg, Clement)は次のように述べている。

ある規範そのものを批判するために——それを破壊するためにではなく、その権能の及ぶ領域内で、より一層それを強固に確立するために——その規範に独自の方法を用いることにある。⁴⁶

グリーンバーグは、芸術にとってまた個々の芸術（ジャンル）にとって削減し得ないよう作用する本質を決定すること⁴⁷を自己批判の目的とし、それが成すべき仕事を、別の芸術のメディウムから借用していると思われる効果、または別の芸術のメディウムに貸していると思われる効果でも、各々の芸術の諸効果から除去することが自己批判の仕事となったとしている。⁴⁸そのことについてグリーンバーグは次のように述べている。

呈示され明らかにされなければならないことは、芸術一般においてのみならず、各々の個別な芸術において、独自のまた削減し得ないようなものとは何か、ということであった。各々の芸術は、それ自身に固有のものである諸々の営為を通じて、それ自身に固有であり独占的であるような諸々の効果を限定しなければならなかった。こうすることによって、各々の芸術は、その権能の及ぶ領域を狭めることになったのは確かであろうが、しかし同時に、かえって一層安泰にこの領域を所有することになったのであろう。各々の芸術の権能にとって独自のまた特有の領域とは、その芸術のメディウムの本性に独自のもの全てと一致するということがすぐ明らかになった。別の芸術のメディウムから借用していると思わしき、または別の芸術のメディウムが借用していると思わしきどんな効果でも、ことごとく各々の芸術の諸効果から除去することが自己批判の仕事となった。それによって各々の芸術は「純粹」になり、その「純粹

さ」のなかに、その芸術の自立の保証と同様、その質の諸基準の保証が見いだされよう。「純粋さ」とは、自己-限定のことを意味し、また諸芸術における自己-批判の企てとは徹底的な自己-限定のそれとなったのである。リアリズム的でイリュージョニズム的な芸術は、技巧を隠蔽するために技巧を用いてメディウムの本質を隠してきた。モダニズムは、芸術に注意を向けさせるために芸術を用いたのである。⁴⁹

グリーンバーグは、芸術の各カテゴリーにおける各媒体から、プレモダンにおいてそれが担っていたような透明な機能を剥奪しようとして、何かそれ以外のもの、すなわち、媒体それ自体の本質とは何ら関係のないア・プリオリな意味や出来事や物語などを再現=表象することを否定・排除し、それ固有の要素（本質）によって、自足した表現、すなわち媒体それ自体の純粋化・自律化を目指していたといえる。

クラウスによれば、彫刻というカテゴリーにおいては、媒体はその本質的なノマド性とかかわる「基部のフェティッシュ化によって、彫刻は台座を降りつつそれを自らに吸収し、現実の場所から立ち去る。そして、それ自身の素材の表象によって、あるいは、構築のプロセスによって、彫刻はそれ自身の自律性を描き出す」⁵⁰ものとされ、基部（台座）は、本質的に運搬可能なもの、彫刻の神経組織そのものの中に統合された作品の無場所性を印付けるものと定義されるようになったという。⁵¹

そのことからクラウスは、抽象としてのモニュメント、あるいは純粋に印付けるものないし基部としてのモニュメントとされるモダニズム彫刻は、その無場所性を、それ自身に固有の要素（物理的なレベルでの素材・構築のプロセス）を表象することで、基部として空間の現実性（地面）の中に（諸断片として）印付けるものとして自律的に組織されたものであるとしている。⁵²

しかしながら、それ自身の自律化及び純粋化を企てたモダニズム彫刻は、クラウスによれば、1950年以降はますます純粋な否定性として経験され始めることになる。また、そこではポジティブな内容が定義しにくく、そうではないものによってしか位置付けることのできない何ものかとして現われてくることになるという。⁵³

モダニズム彫刻が内包する論理は、その完全に転倒した状態に入り、彫刻は「純粋な否定性、つまり排除の組み合わせ」⁵⁴というリミットたる形式に導かれるとされる。クラウスによれば、そのことは、モダニズム彫刻のリミット、すなわち「～でなく／～でもない」の加法ということになる。この場合「非-風景プラス非-建築」という図式（形式ないし

構造) は、作られたものと作られたものではないもの、文化的なもの自然的なものとの厳密な対立関係、あるいは境界を示す⁵⁵とともに、彫刻というカテゴリーが一個の肯定性であることをやめ、先の形式(構造)から帰結するものとなったとされる。

それは彫刻芸術という形式の所産、また、彫刻作品の意味は、排除の組み合わせの総計、すなわち中性項として、「そうではない二つのもの」の間に、特権的な中間項として宙吊りとなったときのみ在り得ることを示しているとされ、近代彫刻の論理は自己解体に至ったということである。

そこでは近代彫刻の論理をポジティブなものとして規定することのできる論理が崩壊し、論理的に不在という形式においてでしか規定することができなくなったということになる。そして、そこでのシーニュとしての媒体とは、その背後に超越的な意味をもちえないといえる。

丸山によれば、シーニュとは本来自存的な個ではなく関係態であり、この場合「彫刻」と名指される媒体それ自体が含む意味は、むしろ空洞でなければならないという。なぜならば、ここでの媒体が示しうる意味とは示差的なものでなければならないと、例えば、それは風景でもなく建築でもないというその狭間、すなわち、そうではない二つのもの間の対立関係⁵⁶を表わすために用いられるようなものだからである。

また、クラウスによれば、モダニズムの文脈はそれを許容せず、モダニズムというコンテキストは複合的なものを排除し、自らの形式の独立性ないし純粋性を確立しようとするものであるという。

そのことは必然的に記号の透明性を要求することにつながるとともに、記号の実体化を招くことにもなり、袋小路に入り込むことになる。なぜならば、そこで媒体をひとつの記号としてとらえ返せば、そのとき媒体は透明なものとして自らの有する意味を、自らの背負う特定の形式性へと透過させなければならないからである。

したがって、モダニズムの文脈とは、媒体によって「彫刻」を語るために「彫刻」が名指す何ものか、つまり「彫刻」のカテゴリーを特権化することになってしまったといえる。

そのような解釈はシニフィアンをシニフィエに対して、ある意味ではルポルタージュ言語のように透明化させ、モダニズムのコンテキストにおいてシーニュを自存的な個として存在させる危険性を残すことになる。また、シーニュがそれ自体で自存するということは、シーニュの存在自体がア・プリオリなものにならねばならず、媒体の担う自存的な意味(概念)がシニフィエとして、その相対面であるシニフィアンが自存的な形態として互いに必

然性を伴って合一すると考えられる。

したがって、そこではシニフィエが超越的概念化、すなわち普遍的なものとなす（錯覚される）ため、シニフィアンは透明化し、それに対するラベルとなり、このコンテキストにおける媒介（再現＝表象）の問題は、透明なラベル化したシニフィアンが、ある固有のア・プリオリな対象としてのシニフィエを名指してそれを呼び出す（再現＝表象する）ことになる。

そこでは、形式の函数としての「彫刻」が、逆に中心化されてしまうことになると思われる。⁵⁷したがって、モダニズムにおける実践空間の論理は、媒体それ自体との関係によって実践が定義付けられるとともに媒体の意味にかかわって組織されるといえる。

なお、ここでいう実践とは、その媒体が媒介する（あるいは再現＝表象する）その背後の何らかの意味、例えば「彫刻」というモダニズムのカテゴリーそれ自体の特権性・自存性・自己充足性を反映したもののことであり、そのことを根拠とした実践者のその特定の媒体に対する専門性を生むことになるといえる。

したがって、実践は一義的・一方向的なものとして方向付けられるため、その論理も固定的なものとなり、新しい「意味」をつくりだすことはできないことになる。このことは、カテゴリー及び媒体の意味が固定化されたところでは、子どもたちの活動は一義化・一方向化され、新しい〈意味〉をつくりだすことはできないということである。

(2) 論理的操作としての実践空間の論理

前項(1)に述べたようなモダニズムの状況に対して、クラウスによって提案された「展開された場」の論理が保障する各カテゴリーの意味はア・プリオリなものではない。それは論理空間としての文化的空間内の諸項目に対する論理的操作、また、「展開された場」という構造の函数として理解されるものである。

したがって、「彫刻」とは、「論理的構造」という視座によってもたらされる歴史的に限定されたもの、あるいは特権的ではないもの、また、「展開された場」という、ひとつの場の周縁の一項として他の構造を持つ論理的にはそれと同時に実現されることが可能である他の三つの項と関係付けられることでしか意味をもちえないとして理解されるものであった。

それは単独で孤立してあるとして理解されるものではなく、あるひとつの場を、他の諸項とともに形成することによってはじめて自らの固有の意味を得ることができるといえる

ものである。そして、そのことは、必然的に媒体の意味と実践空間の論理の相連動する質的転換を要請するといえるものでもある。

クラウドは、ポスト・モダニズムの実践空間の論理は、特定の媒体による指図は受けずに、文化的諸項目に対する論理的操作との関係によってのみ定義されるとして次のように述べている。

ポストモダニストの実践空間の論理が、素材を土台とする所与の媒体の定義をもとにして構成されるものではなく、またそのために素材の知覚から構成されるものでもないことか明らかである。そのかわりに、それは文化的状況内部の対立として感じられる、諸項目の宇宙から構成されているのだ。⁵⁸

「展開された場」という「論理的構造」においては、モダニズムにおいてそうであったように、実践はある特定の媒体との既定的な関係（実体性の関係）において決定されるのではない。それは、ある文化的状況内の文化的諸項目に対する論理的操作との関係、すなわち関係性の関係において決定され、そこでの媒体＝シーニュとは、ネガティブな差異でしかない関係的存在であるものとしてとらえられる。

なぜならば、問題にされているのは透過しうるものとしての媒体という記号に対する専断的な実践の在りようではないからである。したがって、そのような文脈における媒体＝シーニュの意味とは、それが帰属する差異の体系の函数であり、そこで媒介とは何らかの実体に対するラベルではなく、関係（非在の現前化）においてしか語られないものであるとともに、そこでシーニュの意味とは関係性としての関係において語られるものである。

丸山によれば、シーニュとは、非在の函数であり、ある非在の指向対象に対する代理・代役であり続けるもの、すなわち文化の網の目を通してはじめて存在する解釈としての差異といえるものであり、その意味は選択されていない諸項によって決定されるような辞項として定立されるものである。⁵⁹そのことから、それは再現＝表象（媒介）の条件が非在に基礎付けられたオリジナルなきコピーであるといえるのである。

同時にシーニュとは、本来示差的なもの、差異しか示さないものであるため、媒体＝シーニュ自体が担う意味も中空的で示差的なもの、それ自体は何らかの固有の意味を有さないものとして考えられる。

なお、媒体をシーニュとみなすスタンスにおいては、媒介（再現＝表象）の条件は非在

に基礎付けられ、媒体＝シーニュが意味をもち得たとしても、それは差異の体系の函数としてであるといえる。それが媒介するものは、もとのオリジナルで固有な対象、絶対的な意味・概念ではなく、あらかじめ実質を備えた指向対象とはなり得ない特定の対一に対応するような非在の指向対象である。

なぜならば、いかなる（もとの）指向対象（絶対的な意味・概念）も存在しないのであり、指向対象とは個としてのシーニュが生み出すのではなく、＜連辞・連合＞という関係の網の目が反映して＜モノ＞が＜コト＞化されるからである。⁶⁰

このことについて、丸山は、「体系」とは全体があってはじめて個が存在するものであり、そこでは独立した個々の要素が寄り集まって全体を作るのではなく、全体との関連と、他の要素との相互関係の中で、はじめて個の意味が生ずるものことであるとしている。

また、丸山は、そこで意味について、ラングを構成する諸要素は、その共存それ自体によって相互に価値を決定し合っているとしている。そこでは価値は対立から生じ、関係の網の目に生れることになるため、実体として孤立したものではなく、体系の函数、＜連辞・連合＞関係においてとらえられるものであるといえる。＜連辞・連合＞関係とは、意味の作用的側面にかかる二つの異なった次元における関係の在りようのことであるといえる。

このことについて、ソシュールは次のように述べている。

言語辞項間の関係と差異は、二つの分명한区域のなかで展開する；そのおのおのはある秩序の価値の産出者である。これら二つの秩序の対立はそのおのおのの性質をさらによく理解させる。それはわれわれの精神活動の二つの形式に対応し、これらは二つとも言語の生にとって欠くことのできないものである。一方、話線のなかで、語はそれらの連繋の力によって、かの二個の要素を一時に発音することをゆるさない・言語を線的特質（中略）にもとづく関係を、それらのあいだに取りむすぶ。要素は言の連鎖の上に順ぐりに配列される。このような・支えとして拮がりをもつ結合は、これを統合（*syntagme*（中略））（連辞：引用者注）と称することができる。統合はそれゆえつねに二個以上の接踵単位からなる（後略）。統合内におかれるときは、辞項はそれに先行するもの、後続するもの、もしくはその双方と、対立することによってはじめて価値をえる。他方、話線のそとで、なんらか共通のものを示す語は、記憶のなかで連合し、かくしてそこに多種多様な関係のむすばれる語群ができあがる。（中略）それらは支えとして拮がりをもたない；その座は脳のなかにある；それらは、かの各人のう

ちに言語を組み立てる内部の財宝の一部をなす。われわれはこれを連合関係 (*rapport associatif*) とよぼうと思う。統合関係は顕在である；それは実効のある系列のうちにひとしく現前する二個以上の辞項にもとづく。これに反して、連合関係は陰在的記憶系列のうちに潜在する辞項をつなぐ。この二重の観点からすれば、言語単位は建築物の一定部分、たとえば柱に比べることができる；これは、一方、その支える台輪とある関係をなしている；このひとしく空間中に現前する二個の単位の配備は、統合関係を想わせるものがある；他方、その柱がドリア式であるとすれば、それは脳裡に他の様式（イオニア式、コリント式、など）との比較をよびおこす。これらは空間中に現前していない要素である；この関係は連合的である。⁶¹

また、丸山は次のようにも述べている。

第一の関係は、顕在的なく連辞関係 *rapport syntagmatique* と呼ばれる。話された（または書かれた）言葉は、時間的（または空間的）に線状の性質をもっており、その言表内に現われた個々の要素は、他の要素との対比関係におかれてはじめて差異化され意味をもつ。フランス語であれば、“*temps*” が「時間」か「気候」か（中略）は、すべてその前後関係によってしか決められない。このように個々の語のもつ意味と機能を決定する第一の関係は、与えられた一定のコンテキスト内で直接観察されるものであり、ソシュールはこの結合グループを<連辞>と呼んだ。（中略）第二の関係は、各要素と体系全体との関係で、その場に現われる可能性をもちながらも常に顕在化するとは限らない潜在的関係である。例えば *enseignement*（教え）という語から連想されるすべての語群がその関係に属するのであって、一つには意味内容と形態の類似から *enseigner*（教える）（中略）など、二つには同じく意味内容と形態の類似によるが、*-ment* という語尾からの連想として *armement*（武装）、*rendement*（収益）など、次には意味内容のみによる連想として *instruction*（教育）（中略）など、最後に形態のみによる連想として *élément*（寛大な）（中略）などがそれである。これらの語は現実の文には現われないイメージであり、ソシュールはこれを<連合関係 *rapport associatif*>と呼び、（中略）連合関係には（中略）無数の意識的・無意識的連想の絆が存在する。右の二つの関係は、建築物の譬えからも説明されるであろう。ある寺院の構成要素である、たとえなドーリア式の柱は、一方では柱という点でその寺院を作

っている他の要素—土台とか屋根とか壁など—との関係（顕在・対比）から価値を生じ、他方ではドーリヤ式という形式の点で他のイオニヤ式、コリント式の柱との関係（潜在・対立）から価値を生ずるのである。顕在している事象に精神が連合する他の諸事項との関係は、潜在系列、記憶によって形成された系列、想起の系列であり、顕在的事象同士が作る連鎖すなわち連辞とは対照的である。（中略）指向対象は個としてのシーニュが生み出すのではなく、＜連辞・連合＞という関係の網の目が反映して＜モノ＞が＜コト＞化されるのであった。（中略）まことに存在するということが関係づけられること」という存在論的基盤しかあり得ず、シニフィアン、シニフィエは、シーニュと同時発生的であり、体系の産物であるところの関係的価値以外の何ものでもない。⁶²

シーニュとは、本来何ものをも指差さない（名指さない）のであり、シニフィアン、シニフィエはシーニュと同時発生的であり、体系の産物であるところの関係的価値以外の何ものでもないため、それらを実体としてとらえたり、二つのものの合一がシーニュであると考えたりすることは、記号＝シーニュの本質的非記号性という特質を損なうことになる。

ポスト・モダニズムという文脈においては「彫刻」というカテゴリーは特権的なものではなく、構造的に導出可能な形態の「展開された場」を条件付ける、その外周上の単なる一項にすぎない。このコンテキストにおいては、記号＝シーニュ＝媒体の示差的な性格が映し出されるため、それが何らかの特権的なカテゴリー（「彫刻」）との関係において定義されたり、実践が組織されたりすることもありえないということになる。

クラウドによれば、ポスト・モダニズムの論理空間において問題とされるのは、文化的諸項目に対する論理的操作、すなわち対立化の構造であって、特定の媒体＝シーニュへのかかわりが問題とされているのではないという。

したがって、そこでは、所与の場が構造化する四つの地点のどこにおいても、異なった媒体、例えば「写真、本、壁の上の線、鏡、あるいは彫刻そのもの」⁶³などの使用が可能となる。また、一人の作家が彼の探求する地点を次々に変えていったとしても、それは論理的であり、カテゴリーは実体的なものではなく、媒体の使用に関する制限もない。論理的に展開された場においては、実体的な関係性はありません。そこでは、「制度」という規制性は事後的なものとしてあるということになる。このため、そこでの実践としての論理的操作とは、カテゴリーや媒体におけるモダニズム的な制約から自由なものとして組織され

るのである。

なお、ハル・フォスター(Foster, Hal)の言にならえば、「芸術は、そこでは媒体ではなく、『文化的項目』へと導かれる構造によって理解される」⁶⁴ことになり、クラウスの方法論は、ここに根拠を置くものであるといえよう。以上のことから、ポスト・モダニズムにおける実践とは、特定の媒体やそれが示すカテゴリーとの関係に固定されることなく、あらゆる組み合わせにおいて実現可能なものである。

クラウスによる「展開された場」の論理とは、論理的操作としての実践空間の論理として、子どもの造形的な活動の論理の構築にとって欠くことのできないものであるといえる。

4 立体造形の論理

中学校学習指導要領⁶⁵及び指導書⁶⁶（平成元年度版）にみられるノモスの状況への迎合の傾向は、クラウスの方法論によって徹底的に糾弾された歴史主義的な方法論から帰結するものとしてとらえることができると考える。

なぜならば、そこでは、芸術における各カテゴリーは不朽の形式が生み出した普遍的・超歴史的範疇とみなされ、一個の芸術作品は一個の有機体としてその連続的なプロセスが語られることになると思われるからである。そこでは、諸芸術作品は固定化・硬直化した価値観の下で生産され、必然的にその意味も固定化・硬直化したア・プリオリなものへと送り返されることになる。

クラウスが批判したのは、そのような不朽なものとしての形式の存在と、シーニュ、すなわちカテゴリー及び諸媒体が名指すもののア・プリオリ性である。そのためにクラウスは、非求心的な諸構造＝諸断片における意味の函数性、非外皮性という考え方を伴う「論理的構造」の視座によって、普遍的、超歴史的な形式という考え方の非実体性、無根拠性、共時性、歴史性ということを明らかにした。⁶⁷

そのような方法論がもたらした意味における共時的な構造の視座は、ポスト・モダニズムというモダニズムとは決定的な断絶を被った、その内なる外としての文脈における生産の視座、すなわち「論理的構造」としての「展開された場」という論理空間をもたらすことになる。そして、「彫刻」という特定の媒体との関係から切り離された「彫刻」にかかる形式の完全なる共時的論理性と、その意味の共時性すなわち共時的な構造の函数性とを保障する。

このようにクラウスの理論は「彫刻」という論理的（ないし構造的）にもたらされる特定の媒体による一切の指図を受けない論理的操作としての実践（制作活動）を、その論理性において保障するのである。

以上のことから、現行（平成元年度版）の学習指導要領及び指導書に著されている彫刻に関する教育の内容が閉鎖的なものであるといえよう。なお、このようにとらえれば「立体造形」の概念がクラウスによって提案された「展開された場」の論理に基づくものであり、「立体」という概念は彫刻という概念あるいはそれが規定するものが解体ないし弁証法的な止揚の運動によって、目的論的に進化・発展して成立するものを意味しているのではないということになる。

また、「展開された場」においては、「場」を構成する諸カテゴリーは自明なものではな

く、むしろ構造的ア・ポステリオリ（事後的）なものになるといえるとともに、実践も特定の媒体との実体的な関係によって定義されるものではない。そこで問題になるのは、あくまでも文化的状況内の諸項目に対する論理的操作であり、それが構造化する諸領域を横断しながら様々な媒体を用いて制作活動を展開することは論理的なものであるということである。

したがって、「立体」という概念が意味するのは、単にそのうちの一箇所に固定化されるものではなく、「展開された場」という論理構造ないし場そのものとして、絶えず横断し交錯しながら展開されるものであり、絶えず中心化を拒みながら展開される何ものかである。

なぜならば、クラウドによる、「展開された場」とは、共時体として「読まれ」るべきものであり、その各地点のそれぞれにおいてもそれらの固定化はありえないと思われるからである。さらに「展開された場」とは、モダニズムのリミットにおけるある不在性にかかる形式（非 - 風景 + 非 - 建築）が、クラインの群と呼ばれる展開理論において論理的に展開されることによって成立したものである。

そのとき「彫刻」は、その「展開された場」それ自体を条件付けるものとして、別の、異なった構造をもった可能な項をも含む場の周縁に位置するひとつの項にすぎないとしてカテゴリー化されることになる。⁶⁸そこでの「彫刻」というカテゴリーは、それを可能にしている構造が同時に他のカテゴリーをも可能にする資格において可能なものである。

そこでは「彫刻」の他に三つの可能的なカテゴリーが保障されている。しかし、そのときの「彫刻」とは、その可能的な他の三つのカテゴリーの同時的な顕在化の不可能性によって保障されているといえるものである。したがって「彫刻」というカテゴリーは「文化的諸項目」に対する「論理的操作」にかかわって他の可能的なカテゴリーの何れかへ変換されることになるだろう。

ここでいうカテゴリーとはア・プリオリなものではなく、「論理的操作」という行為にかかわって成立するア・ポステリオリなものである。なぜならば、ア・プリオリな何ものか（カテゴリー）に収斂することはモダニズムの論理の圏内にとどまることに他ならないからである。

「彫刻」とは、他の可能性を含みつつ成立する「場」の一条件ないし一地点としての「彫刻」であり、普遍的に「彫刻」であるわけではない。したがって、「立体」とはそのような論理的に「展開された場」における可能的な在りよう、すなわち、そのような論理構造そ

のものを意味するものであるといえる。⁶⁹

なお、その「展開された場」という論理空間の含む意味をより可能的にとらえ、それを示すために、ここではあえて「立体」という名称を用いることにする。

そのような論理的操作の意味するものは、先に、媒体をシーニュにおいてとらえ返した際に述べた、その非記号性に基づく反記号学的実践ということでもある。それは既成の要素の再分配活動による新たな差異化活動のことであり、既成の構造を構成する要素の再分配・再結合の操作による新しい意味の生成ということになる。⁷⁰ クラウスによって提案された「展開された場」の構造も、そのようにして展開されるといえるものとしてとらえられよう。

しかし、そのようにして一種の出来事として生起した<意味>は、それが人為的な構造化の函数である限り、ノモス化するかわり固定化ないし惰性を逃れることはできないという点に留意しなければならない。

なぜならば、媒体の持つ意味が示差的なものでしかないとしても、実践レベルに対する構造レベルでの解釈が「展開された場」という地図に還元される限り、その位相においては<意味>とは、固定化され対象化されてしまうからである。

クラウスの理論は、論理的構造の視点に基づいて、形式というものの普遍性を解体するとともに、ポスト・モダニズムにおける実践空間の論理を、意味が対象化された特定の媒体との関係から論理的操作（構造化しつつある行為）との関係へと開くものである。

それは、また、論理的構造というひとつの地図作成に関する理論であって、その地図自体の暫定性に対する言及や、その地図が示す各地点において事後的に意味が対象化される媒体に対する言及を行なうものではなく、クラウスの理論は立体造形の論理の基礎理論にはなり得ても、それだけでは十分とはいえないのである。したがって、クラウスの理論は、ポスト・モダニズムという文脈における具体的な状況を論理的構造という生産の視座に還元して理解しようとするものであった。

クラウスが提案した「展開された場」の論理構造は、ソーシャルのいう体系の概念においてとらえ返すことが可能なものでもある。それは共時態とのあいだに見いだすことができるものであり、それは時間上のある所与の地点において措定されるものとして、そこには必然的に通時態との動的な関係性を見いだすことも可能であるということができよう。

共時態とは、先のクラウスの理論、及び丸山による言語に関する理論からも明らかなように、時間上のある所与の時点において切り取られた断面ともいえる「体系」のことであ

る。これに対し、通時態とは、そのような共時態の「外部」といえるものであり、共時態において、その構造内に括られることのなかったもののことである。

なお、それは「語る主体の意識をすり抜ける出来事、構造を突き動かす動的な側面」⁷¹としてとらえられるものでもあって、静的ともいえる共時態に対して、その安定的な構造の変換を迫る、外部のとどまることのない動きともいうべき何ものかであるともいえる。つまり、そこには潜在的な可能性として、新たな<意味>の生成にかかるテキスト的な空間への通路が潜んでいるといえる。なぜならば、新たな<意味>の生成にかかるテキスト的な空間とは、共時態と通時態との不断の「解体 - 構築」ともいうべき運動のなされるたびに形成され、展開されるものとしてとらえられるからである。

そのことは<私 - 生>の外から「制度」として強制されることのない場において、自らの<生>を根拠として立ち表れるもの、すなわち、固定化したり、ひとつのところにとどまることなく、新たな関係を生成、展開しつつ、新たな<意味>を生成しながら、展開しつつすることができる場ないし空間のことを意味している。

また、それは、静態としての共時態⁷²に対し、動態としての通時態⁷³がかかわることによって、静態としての共時態において実現されている構造それ自体のつくりかえが起るといえる。つまり、静態としての共時態が、動態としての通時態によって、分節化の関係の網の目が壊され、そのつくりかえがなされる。そこでは、それまでにはなかった関係性が形成されることになり、新たな<意味>の生成・展開の在りようを見ることができるようになる。

なお、新たな<意味>の生成にかかるテキスト的な空間への通路とは、その共時態と通時態との動的な関係性において見いだされるものであると考える。このことから、「展開された場」の論理に基づいて、新たな<意味>の生成にかかるテキスト的な空間へのつながりの可能性をくみつつ、「彫刻」概念の脱構築において「立体造形」としてとらえ返していくために、新たな<意味>の生成にかかるテキスト的な空間の在りようを保障しているといえる「造形遊び」の論理について考察し、そこに可能性を見いだしていくことが必要となるであろう。「立体造形」とは、開かれた場の論理にもとづくものとして、子どもの造形的な活動の論理の構築の手がかりとなると考えられる。

そこで以下においては、教育的文脈において、「制度」の制度性を「遊び」の概念を基軸としながら、子どもたちがつくりだした<もの>を一種のテキストとして、子どもの側からとらえ返すことにする。

第2節 「造形遊び」の論理

1 「造形遊び」の意味と論理

(1) 「造形遊び」の行為の意味

「造形遊びが位置づけられた背景の中で最も重要なことは、当時（昭和 52 年度現在：引用者注）の教育では、子どもたち一人ひとりの、その子らしい造形表現の在りようが失われていたことだった」⁷⁴と西野範夫は述べる。

そこには、ア・プリオリなものとしてとらえられた対象の意味や価値への、再現＝表象を旨とするような固定的な価値観のもとに、子どもたちの造形的な活動を窮屈なものにしてきた状況があったという。つまり、そこでは、子どもたちの活動があらかじめ設定された枠組みの中に入れられ、変更することのできないものとして方向付けられていたといえる。

西野は、そのことについて、当時の造形美術教育の実状として、「指導内容の過多」、「指導過多と結果主義（作品主義）」、「子どもたちの立場の無視」という三つをあげている。⁷⁵ まず、第一の「指導内容の過多」について、そこには、大人の社会や文化を基準とし、そこから逆算して、必要と思われるものを順を追うようなかたちで内容として細かく示す考え方があったということである。⁷⁶つまり、その時点における出発点は子どもの側にはなく、すでに硬直化し惰性化してしまっている大人の側にあったのである。

そのような「指導内容の過多」の主たる要因は、近代社会の構造ともいえる効率主義や合理主義の考え方であるといえる。⁷⁷つまり、近代社会ないし近代性の構造とは、「正確さ」のもとに、「より速く」、「より多く」をめざして計画を立て、その計画にとって異物となるものは排除することによって、そのプログラムを遂行しようとするものだからである。

したがって、そこでは「教え込み」といわれる画一的で、一斉的な指導⁷⁸が行われざるをえず、学習の内容も統一され、題材、テーマ、材料、表現、方法、製作に要する時間等にしても、どの子どもにも同一なものとして扱われることになり、その結果についても、あらかじめ決められた基準にしたがって判定ないし順序が付けられていた。⁷⁹

そこでは、子どもたちひとりひとりの感じることや考えること（発想や構想すること）、形式や方法、つまりは、色や線などまでが、その子の〈私〉の〈生〉の意味から乖離したものとして、あらかじめその外に設定された、客観的な表現に集中させられることになったといえる。そのことから西野は、そこでは子どもたちの個性、すなわち、よさの発揮

の場や機会が極端に狭められ、個々性が奪われる結果を招いてしまうと述べている。⁸⁰

また、第二の「結果主義（作品主義）と指導過多」の問題について、大人の造形美術の再現＝表象にとどまる表現から強い影響を受けた作品や基準があつて、そのための技術的な指導が大半となつていたとしている。⁸¹つまり、ある向かうべき方向が設定され、そこに子どもたちの指向や感覚は押し込められてしまい、子どもたちの主体性は奪われてしまう。したがって、＜私＞が考え、感じ、＜私＞の方法でやってみるといふことの楽しさを味わうことも奪われてしまうことになるとともに⁸²、そこで＜私＞とは「成長することもつくられることもない対象となり、そこでは＜私＞も＜他者＞も存在できない」⁸³ということになる。

以上に述べたような子どもたちにとって問題となる状況においては、第三の「子どもたちの立場の無視」の問題という徹底した子どもたちの個々性の排除が行われる危険性が大きいことが指摘されている。⁸⁴それは、本来、有能である子どもたちを「無能者」であるが如く扱っていたということであり⁸⁵、そのようなところでは、必然的に多くの子どもたちの立場が無視されることになる。⁸⁶

その背景には近代の構造的な問題があるといえる。そこでは、子どもたちひとりひとりの個々性が、その個々性それ自体において重視されるのではなく、その外側に設定されたある到達目標的なものに、より効率的で合理的に達することができるために、そのことに基ついて数値化されたものが子どもたちひとりひとりの個々性であるとされ、重視されることになる。また、子どもたちは大人に劣るものとしての「無能者」⁸⁷とされ、そこに「教え込み」が成立することになる。これらのことから、子どもたちひとりひとりの＜私＞の＜生＞の意味は無視されることになるのである。

「造形遊び」とは、以上に述べたような、当時の造形美術教育の状況を改善するために、そして、教え込みの根拠ともなる子どもを「無能者」として見る見方を外して、子どもたちひとりひとりが秘める可能性を実現するために提案されたものであつた。それは、効率主義や合理主義といった近代の思考を背景とした画一的な指導によって排除され、抑圧されてきたとされる子どもの＜私・生＞を取り戻すための方策として提示されたものであるといえる。また、「造形遊び」とは、「制度」による規制がより少ない場において、子どもたちひとりひとりが自らの＜生＞を根拠として立ち上げる、とどまることのない意味生成の行為を保障しようとするものである。

西野は「造形遊び」を、子どもの論理による新しい＜意味—かたち＞をつくりだす子ど

もたちの表現の行為を保障することであるとともに、子どもの可能性を可能な限り生かすようにすることであるとし、そこに見いだされる意味生成の行為としての子どもたちの行為の在りようについて次のように述べている。⁸⁸

子どもたちは、つくりながら、その自分がつくりつつあるものなどの相互作用（働きかけ—働きかけられる）によって、そこに、はじめのイメージとは異なる、新しい〈意味—かたち〉のイメージをえがき、それをつくりだそうと試みます。その試みの中でも、つくりだしつつあるものとの相互作用によって、さらに新しい〈意味—かたち〉のイメージをえがき、それをつくりだしたりしていくという閉じることのない行為の姿をみることができます。それはまさに子どもたち一人一人が自分のかけがえのなさとしての〈私〉の可能性を発揮し、〈私〉を立ち上げ、〈私〉をつくり、つくりかえ、自らを育てている〈生きる〉過程であるといえるものです。⁸⁹

「造形遊び」とは、このような、子どもたちの造形による相互作用において生成・展開される行為の在りようを保障するものであるとともに、子どもたちひとりひとりがかけがえのない〈私〉の可能性を発揮し、今を生きることを保障するものと考えられる。

このことは、人間の生きるということを、経験という環境（世界）とのとどまることのない相互作用の生成・展開としてとらえ返したジョン・デューイ（Dewey, John）の考えにつながるものである。デューイは、生きること（生命）の本質を「或る環境の中で営まれる、単に環境の中で営まれるばかりでなく、また環境があるために営まれ、環境との相互作用によって営まれる」⁹⁰のものであるとして次のことを述べている。

経験とは有機体とその環境との相互作用のことである。そして、この環境は物的であるとともに人間的な環境であり、周囲の地域状況ならびに伝統や制度などの要素をも含んだ環境である。有機体はそれ自身の先天的および後天的体制によって、この相互作用に一役を演ずる力を備えている。自我は環境に働きかけるとともに、環境の働きかけを受ける。が、この受動は命なき蜜蝋に刻印が捺されるようなものではなく、有機体が反作用し反応する仕方に基づくものである。人間の寄与が、実際に生起する事柄を決定する一因となっていないような経験はない。有機体は力であって、透かし絵のような物ではない。⁹¹

デューイは、そのうえで、物的及び社会的環境に属する事物や事件は、人間的な関係の中に入ることによって変形され、また人間（生物）は自己にとってそれまで外的であった事物と交わることによって変化し発展するとしている。⁹²このことは、人間は、環境（世界）との相互作用において、自らにとっての環境（世界）の意味を更新するとともに、自らの〈生〉の在りようを更新し発展させることができるということである。

このことを「造形遊び」の意味からとらえ返すと次のことがいえるだろう。子どもたちは、自分がつくりだしつつあるものや材料等との相互作用において、自分のかけがえのなさとしての〈私〉の可能性を発揮し、〈私〉を立ち上げるとともに新しい〈意味〉をつくりだし、つくり、つくりかえることを通して、自らを育て、今を〈生きる〉ことができる存在であり、「造形遊び」はそのような子どもたちの〈私〉の〈生〉の意味を保障しようとするものである。つまり、「造形遊び」とは、子どもたちのとどまることのない世界との造形による相互作用において、新しい〈意味〉とともに自分の〈生〉の在りようをつくり、つくりかえていくという、〈いま・ここ〉における経験の生成・展開を保障しようとするものであると考えられる。

以下では、そのような「造形遊び」が提案される背景となった近代性の意味についてみていくとともに、そのことから、「造形遊び」の意味をとらえ返していくことにする。

(2) 子どもの〈私〉と近代性の構造

今村仁司は、近代性の構造を「生産中心主義」⁹³とするとともに、その特質を、エコノミーとテクノロジーという、古代や中世では異質で相容れない二つの要素がひとつに合体することそれ自体に認め⁹⁴、その接合の「親和力」を産み出す条件として「機械論的世界像」、「生産主義的＝計算主義的理性」、「進歩時間論」の三つをあげている。⁹⁵

(一)機械論的世界像—古代のテクネーに代る近代テクノロジーを生んだのは、機械論である。世界全体を数量的に処理する世界了解図式があつてはじめて、近代特有のテクノロジーが生れた。

(二)生産主義的＝計算的理性—生産主義的＝計算的理性—主観性を原理として「世界を構築する」という生産的＝構成的な精神が、近代理性の方法主義を支える。

(三)進歩時間論—未来を先取りして計算しつつ、計画を立て実行するという行為は、

未来に向かって前進し、進歩する時間意識を含む。単に前方を望むだけでなく、決断して成果を蓄積するのが、近代の進歩と発展の時間意識である。⁹⁶

今村は、テクノロジーの「革新」、エコノミーの「成長と発展」という観念と現実は、以上に述べた近代性の構成要素に支えられているという。つまり、第一近代⁹⁷（17世紀と18世紀。政治の面では絶対主義の時代と呼ばれ、国民国家が形成された。経済的には重商主義の時代と呼ばれ、国民経済が形成され、それはフランス革命によって終焉し、第二近代へと開かれていくことになる）は、これらの要素を別々に創造してきたのである。

第二近代⁹⁸（19世紀と20世紀を含む。第一近代の国民国家と国民経済の枠を受け継ぎ、内容をブルジョワ的市民の経済と政治につくりかえてしまうとされる。つまり、資本主義的経済システムを中心として確立されたもの）は、それらを有機的に総合し、ひとつの巨大なマシーンへと構築したという。⁹⁹そのことについて今村は次のように述べている。

それは同時に、この近代の社会マシーンを正当化するイデオロギーを生み、西欧と非西欧とを問わず、近代性の理想化が行われたのも、第二近代であった。¹⁰⁰

今村は、そのうえで我々の現実を第二近代に認め、我々の現実が第二近代の最先端になっているとして、「過渡期とは、前時代の勢力が絶頂に達する時期でもある」¹⁰¹と述べているように、そこでは「機械論」や「進歩の時間意識」が最も強力に発現してくることになる。

それは、すべてを「物」として扱う傾向をもつ「近代の原理」の、最も強力なかたちでの発現であり、そこでは、人間も自然もより強力に「物」化されることになるため、我々ひとりひとりの〈私〉は、効率主義、及び合理主義の名のもとに、より一層分断化され、画一化されてしまうことになるといえる。しかし、今村が指摘するように、我々は近代性という問題を、清算主義的に断罪することはできないし¹⁰²、無批判的に肯定するわけにもいかない。¹⁰³つまり、近代原理の世界化、地球人類の近代世界への全面包摂が急速に進むことは避けられないとしている。¹⁰⁴

また、そのことは中村雄二郎も指摘しているように、近代合理主義と呼ばれるものは、外部にあるものとして批判してこと足りるには、すでにあまりに我々の内部に入りこみすぎているといえるのである。¹⁰⁵近代のもたらした負の遺産はそれとして明確にしなければ

ならない。

なぜならば、それなしでは西野のいう子どもの〈私 - 生〉を取り戻すことは不可能であると思われるからである。すなわち、子どもの〈私 - 生〉は分断されたものとして「物的にはとらえられないからである。

今村によれば、近代の精神構造の特徴は、原理をつくり、根拠を立て体系化していくという方法的「企て」であると同時に¹⁰⁶、その内部に「遺物排除的な性格」を持つものでもあるとされる。¹⁰⁷つまり、「方法主義」の文脈においては、その「企て」の枠に収まりきらないものは排除され、存在しないものとして処理されるのである。¹⁰⁸そのことについて今村は次のように述べている。

近代は「正確さ」というものに病的にとりつかれた時代である。とくに精神の場合、あいまいさがあると不安でしかたがなく、哲学でも科学でも精密さを追及した。近代科学では正確さが最前面に出ている。その正確さの最たるものが数学である。したがって、近代科学は数学的科学であることを宿命づけられ、哲学もまた数学をモデルとしたため、原理や根拠から出発して首尾一貫した体系をつくることが学問の理念とすら思われた。人々はその理念にしたがって純粋なる世界を構築し、その純粋性がまた真理の保障であるという思い込みが強かった。しかし、人間の現実には、またおそらくは自然の現実にも、純粋なる存在など存在しない。真実のあり方というのはおそらく雑種のだろうと思う。その雑種のコンクリートネス (concreteness・具体的なもの) を視野におさめるには、正確さをある程度犠牲にせざるをえない。むしろ真実を守るためには、近代的な意味での正確さをギブアップする覚悟を持つべきかもしれない。

109

このように今村は、「近代」は「正確さ」というものに病的にとりつかれた時代であり、あいまいさを排除し、純粋なる世界を構築しようと「企む」¹¹⁰という。そして、そのことが——政治レベルではあるが——いわゆる管理システムや全体主義を開花させる発露になると指摘している。なぜならば、管理とは、いっさいをひとつの原点に集約するような形ですべての個物を同化させていくことであり¹¹¹、画一主義や統制とは、そのあらわれに他ならないからであるという。¹¹²

今村は、そのことを政治的文脈におけるものであるとして指摘するが、それは単に政治

にとどまらず、教育的文脈に対しても同様の指摘を待つことができる。つまり、学校教育の場が、そして教師が、さらにはそれらを取りまく行政等の在りようが、体系主義や方法主義で固まれば、必然的に現実的な複雑さと雑種性が排除されてしまう。¹¹³

なぜならば、「モダンなものは、非モダンがあつてはじめてモダンになるという特質を持っている」¹¹⁴のであり、そのことは排除の問題として、さまざまな人間の同一化、非同一化の分類基準を作り上げていくことに他ならないからである。¹¹⁵

そのことは中村が指摘する「非理性」なるものの「秩序」における疎外ということにも当てはまるものであろう。¹¹⁶非理性なるものは、秩序が秩序として成立するためにはその纏まりから一旦は排除される外部である。

なお、それは浅田彰のいう構造主義における構造が、その成立にあたり、そこに収まりきらなかった過剰としての外部をスケープゴートとして排除するという構図と類推的なものであるということができよう。¹¹⁷

そのことは、中村は「人間は誰でも、生まれながらにして平等に理性を持ち、その理性は唯一の普遍的なものである」¹¹⁸とし、デカルトによって定式化されたとされる「理性の自律性と普遍性」¹¹⁹すなわち近代的理性の想定に基づくものであるという。そのような想定なしには、民主主義の原理も多数決の原理も成り立ちえないのであり、社会的な人間の自由や権利の平等も成り立たないということになるのである。¹²⁰

しかし、中村はまた、その理性がいま、どこまで普遍的であり、どこまで人間社会の原理でありうるかが問われているという。¹²¹なぜならば、ひとは現存する秩序の持つ擬似的な普遍性に気づき、価値の多元性を鋭く意識するとき、どうしても理性の裏側にある非理性や狂気に着目せざるをえないからである。¹²²また、狂気と狂気ならざるものとは分けて区別する原理は相対的なものであり、そのように相対的な分割の原理は人間によって設定された制度的なものである¹²³。つまり<狂気>とは、人間の根源的自然として、理性によって区別され、限定され、抑圧されるものとしてとらえることができる。¹²⁴

そのことから、我々はその「制度」の制度性、すなわちその分割線の恣意性ないし無根拠性を自覚するとともに相対化し、単なる理性の否定、及び非理性の復権を唱えるのではなく、単なる理性と非理性の交替にとどまらない両者の柔軟で流動的な関係を取り戻す必要があるといえる。なお、中村は、このことにかかわって次のように述べている。

理性と秩序の支配が強まり、とくにそれらが形式化され、自己目的化するとき、狂気

はそれらによって閉じこめられて、本来持ちえた働きと創造性を失うのである。それと同時に、狂気を閉じこめた理性や秩序も、硬直化した貧しいものになっていくであろう。というより、理性や秩序が形式化したり自己目的化したりしていくのは、理性や秩序がその始源においてともにあった狂気や無意識や想像力との豊かな結びつきを失った結果でもあるのである。¹²⁵

このように理性と非理性を分断し、一方が他方を排除ないし抑圧することは、偏に秩序を強化すること、あるいは負的な意味での狂気を強化することにしかならない。なお、そのこととかかわって、西野は〈私〉について次のように述べている。

子どもたちも、私たちも、〈私〉となる可能性をもって生れてきた。そして私たちは、自分の感じ方や考え方、判断の仕方などの根拠となるものをもって生まれてきている。
(中略) そのような根拠となるものの実現に向かいつつある存在、あるいは実現した存在を、ここでは、〈私〉と言うことにする。¹²⁶

また、加藤典洋は「世界を引き受けるとはどういうことか」¹²⁷、あるいは『人間として』という意識を人はどのようにしてもつようになるのか¹²⁸、人はいかにして社会化し責任を自覚していくのかという問いにおいて示した〈原 - 私〉と「社会化された私」との関係¹²⁹について次のように指摘している。

私が社会化されていく、あるいは社会性をもちうるようになるためには〈原 - 私〉がその核ないし根拠になっていなければならないときに示されるその〈原 - 私〉、あるいは『私』の中にはそう簡単に社会的な函数として還元できないもの、『社会化しえない私』がある。そして、それこそが『私』の本質である¹³⁰と述べている。

また、西野は〈私〉について次のように述べている。

ここに言う〈私〉とは、(中略) 〈原 - 私〉が、社会(他者)とかかわり、〈原 - 私〉を失わず、それを根拠に社会との通路をもち、社会性を一体化した存在のことである。¹³¹

西野は、それが実現されるためには、絶えずその〈原 - 私〉を根拠にして思考・行為し、

社会（他者）にかかわり、かつ、かかわりをうけ、それを能動的に統合・融合していくことが必要であり、そのうえで私たちが〈生きる〉ということは、その〈原・私〉が、生きつづける〈私〉をつくりながら、そのつくりつつある〈私〉を根拠として、今を生きつづけることであると述べている。¹³²

そのことを、近代の問題からとらえ返せば、西野がいう〈私〉とは、単に理性ないし秩序によって排除され、抑圧されてきた何ものか、すなわち非理性的なもののみをさしているのではないということも明らかであろう。もちろん、加藤がいうように、「無意識的部分」にいる〈原・私〉は、秩序の強制力のもとに圧迫されてはいる。¹³³

しかし、〈私〉とは単なるその復権によるものではない。それは「〈原・私〉を根拠とした〈私〉」であり、「〈原・私〉を根拠とした〈私・社会〉」である。¹³⁴そして、それは、「仮りの私」¹³⁵の制度性（ないし表層性）を自覚するとともに解体し、そのことによって〈原・私〉を立ち上げ、〈原・私〉を立ち上げるとともに〈社会（他者）〉との関係をつくりだし、〈私〉の今を〈生きる〉ことのできる〈私〉ということである。

しかし、冒頭に引用した西野の言は、「造形遊び」が提案されて20年近くを経ようとしている今日に至っても実現されていない。その理由としては、「造形遊び」の論理が、何らかの固定的な定式を求められたり、従来の図式の中に押し込められたりして、正当に理解されてこなかったということがあげられよう。

近代の孕む問題からとらえ返せば、それは、いっさいをひとつの原点に集約するような形ですべての個物を同化させていく生産主義的ないし管理主義的思考による「画一主義や管理と統制」への無反省であるとともに、子どもの立場の無視ということになる。それは近代の問題に関連するものであり、その根本には「文化のフェティシズム」の強制力に対する無自覚ということがあると考えられる。

なお、我々が立脚している「文化のフェティシズム」とは、実質的には無根拠でありながら、一旦惰性化すると手がつけられない程に硬直化の一途を辿る。そのことを自覚し、相対化しなかったために、「遊び」本来の概念は曲解されるとともに、低学年時代の「お遊び」のレベルとしての理解にとどまる結果を招くことになったといっても過言ではない。つまり、そこでの「遊び」とは、仕事や真面目、学習などといったものに相対するものとしてとらえられ、その「人間の固定的な概念を切り崩す可能性としての〈遊び〉」¹³⁶という意味は、その「文化のフェティシズム」の強制力のために失効してしまっていたといえるのである。

さて、その「造形遊び」の根本概念である「遊び」とは、西野の指摘するように、個の内部からの生き生きとした衝動に支えられながら、固定された概念や状況を拓くものであるとともに、個々性を発揮して新しい状況や意味をつくりだし続ける活動であるといえる。¹³⁷つまり、普段、我々が無自覚でいる、あらゆる事象のフェティッシュ化現象を相対化（自覚）し、それを解体するとともに新しい状況や意味をつくりだすものとして考えることができるだろう。

そのうえで、西野は、そのような「遊び」の概念のもつ教育的な意義を、それが主体的な活動であるとともに、人間の成長の基礎的段階における経験の最も重要で理想的な在りようという点に求める。¹³⁸

そのことから、西野は、〈造形的な遊び〉を子供たち自身がつくりだすことによって、はじめてその意義があるという「造形遊び」の概念を提示することになる。¹³⁹つまり、「造形遊び」とは、子どもたちひとりひとりが、彼等の独自の諸感覚を可能な限り働かせて、材料などを生かして新しい〈かたち〉をつくることを通して、新しい〈意味〉をつくりだす行為を保障しようとするものである。¹⁴⁰

そして、そのような「造形遊び」の保障する行為は、その場、その時、そこに存在するものたちとの多様なかわり合いとして成立するものでもある。¹⁴¹したがって、それに対する解釈は、そのつどごとに成立するものとしてしかあり得ないことになる。

また、その論理は子どもたちの活動の関数として、それに比例するように多様に展開されることになる。そのために、その多様な活動の在りようのすべてを秩序立て、定式化し、一般化してしまうことはできない。

なぜならば、例えばAという場（空間）でなされた行為に対して成立した解釈は、他のBという場（空間）でなされた行為に対しては成立しないからであり、「造形遊び」の論理は、自らが制度であるということに自覚的なものであるため、それを定式化し、体系付けることはできないからである。

そうした点を踏まえたうえで、西野は「造形遊び」を次のように定義している。

「造形遊び」をあえて定義するならば、子どもたちが自分の可能性としての有能さ、例えばものなどを感じ、関わり、そしてなにごとかを手がけ、そこにとりあえずの、あるイメージをつくりだすものを存在させ、それをテキストとして関わり、さらに新たな意味を生産ないし生成するテキスト的な意味空間における限りない意味生成の

活動のことである。¹⁴²

以上に示したような定義に従うならば、そこに、〈意味〉の生成にかかるテクスト的な空間に関する論理、すなわち丸山圭三郎による「生の円環運動」の論理との結節点を見いだすことが必要になるといえるだろう。なぜならば、それは先に述べた「文化のフェティシズム」の強制力を相対化し、我々の本来的なく生〉の在りようを、とどまることのない意味生成のテクスト的な空間において保障し、取り戻そうとする試みといえるからである。

子どものかけがえのない〈私〉の意味は、近代性の構造によって排除されていたといえる。「造形遊び」とは、そのような〈私・生〉の本来的な流動性を、造形によるテクスト的な意味空間において取り戻し、発揮することを保障するものであると考えられる。

(3) 子どもの〈私〉と〈生〉の円環運動

丸山圭三郎は、フェルディナン・ド・ソシュールの言説に基づいて、事物の意味や価値、及び観念のア・プリオリ性を否定している。つまり、丸山は、事物の意味や価値、及び観念というものは言葉の産物であり、その逆ではないという。すなわち、言葉とは実在するものに対して付されたラベルではないというのである。

丸山によれば、人間は言葉を通して外界を区切り、それを有意味的に関係付けることによって世界を意味連関的な関係の網の目において認識するということである。それを特定（共時的な）集団における共同主観的なレベルにおいてみた場合、その特定集団における世界観、すなわち文化、より厳密に言えば特定共時的な文化として理解されうることになり、事物の意味や価値、及び観念とは、その関係の網の目の産物であって、そのア・プリオリ性とはひとつの錯覚である。

丸山によれば、そのような意味や価値、文化というものの根源は、広義の言葉＝コトバ、すなわち非在の現前化能力としてのランゲージュに求められることになるとしている。

人間とは、コトバ、すなわちランゲージュをもったことによって、内なる自然ないし本能図式が壊れ、カオスを生ぜしめ、その連続体であるカオスを、みずから有意味的にゲシュタルト化ないし分節化して生きることを余儀なくされた動物であるということになる。他の動物からみれば、そのような過剰としてのコトバによる過剰としての世界、すなわち、ヒトの本能図式には描かれていなかった非在の現前化としての「文化」をつくりだし、そこに生きるしかない動物である。¹⁴³

ランゲージとは、その本能図式には描かれていなかったヒト特有の自我意識を作る根源であって、時・空意識を始め想像力、エロティシズムなどを生み出す非在の現前化能力とされるものである。

ランゲージによってつくられる特定集団における世界観とは、その集団内に共通のコード（約束事）とでも呼べるようなものであり、我々はその中で、その集団が承認した共通の言語を通して、お互いにコミュニケーションをとりながら日常的な社会生活を営んでいるといえる。しかし、そのコード（約束事）は、逆にいえば、我々を規制する一種の「制度」でもあるということになる。

丸山は、ランゲージによって、未だ意味を有さない連続体としての世界、すなわちカオスを分節する際に生まれる根源的な分節言語としてのシーニュ¹⁴⁴は、連続体を不連続化する差異化としての出来事として生じ、その発生のレベルにおいては一切の指向対象、すなわち固定的な意味をもちあわせてはいないものとする。つまり、発生のレベルにおけるコトバとは、我々の日常における言葉とは違って、何かその先にあるものを一義的に指差したりはしない、コードなき差異である。

しかし、そのコードなき差異としてのコトバも、特定集団内における社会生活の維持等の理由により、硬直化すなわちノモス化して特定のコードに登録され、我々を逆に支配する社会制度としてのラングを形成することになるのである。

したがって、ラングとは、ランゲージの能力によって分節されて存在を開始した世界が惰性化して、逆に我々の生を規制するものと化したランゲージのことであるといえ、それぞれの共同体に生きるひとりひとりの無限とも思われる生体験に見出される差異が捨象され、構造的同一性で括られた結果存立する物象化の世界であり、人間を規制し支配するものとして機能するものであるといえる。

以上、丸山が述べるように、ラングというものとランゲージというものがあるのではなく、我々はその二つの位相の中に同時に「今、ここ」において生きていることを意味している。つまり「今、ここ」において発生状態にあるランゲージは、すでにラング化する種を宿しているし、象徴は常に擬似信号化する宿命にある。

そこには、ラングからラング化されないランゲージへと降りていく運動も、また起きているというのである。このように言葉とは、その本質においては両面価値的なものである。

丸山は、我々の意識は系統発生的にも個体発生的にも言葉と共起的である¹⁴⁵と述べてい

るが、そのことはコトバの両面価値性とかかわるものであり、特定のコードに登録されたコトバと共起する意識を表層意識、コードなき差異としてのコトバと共起する意識を深層意識として考えることができる。

ラングのレベルにおいては、我々の言語＝意識は、社会的に登録済みの既成の意味の完全な支配下にあるために、その言語＝意識すなわち表層の意識に映った外界は、厳然と独立した実体の世界として、必然性を装って我々に現前してくることになる。つまり、我々は我々が自らつくった文化（世界）に、逆に支配されていることになり、丸山は、そのような事態を物象化現象と呼んでいる。それが、不可避的に我々の〈生〉を規制する「文化のフェティッシュ化現象」¹⁴⁶の成立の機構である。

以上のことから、我々人間には、常にすでに物象化された、ノモスとしての文化（世界観）の支配する状況の中で生きているだけではなく、同時に流動的で未だノモス化されていない文化、すなわち、ノモス化されていないコトバ＝コスモスの中でも、「今、ここ」においても、コトバ化＝コスモス化されることによって生じる外部としての（コトバ化以前のものとしての）カオスの中でも生きているということが出来る。

そして、我々人間のもつ本源的な能力であるランゲージュによってつくられるコスモスは、そのノモス化された極である表層意識においては透明な記号を、未だノモス化されていない極である深層意識においては不透明な非記号をもつ。なお、その幅が広義の言葉、例えば個別言語と未だコード化されない多義的シンボルの存在を明らかにする¹⁴⁷ものである。

また、そのレベルにおいては、ランゲージュは、単に狭義の言葉についてのみではなく、「身振る、歌う、描く、彫る、話す、書く」などの一切のシンボル化能力とそれによる根源的な分節化活動としてとらえ返されることにもなる。つまり、「従来の狭義の言葉はもとより、所作、音楽、絵画、彫刻といった全ての表出活動」において、多義的シンボルと一義的シグナル、エネルゲイアとエルゴン、出来事と構造、祝祭と労働、非日常と日常、反秩序と秩序、母と父という両極がコスモスを構成し、この二つのポールが、本源的に〈不透明な非記号〉を生み出す動きと、コード化した〈透明な記号〉の沈殿とを表わすことになる。¹⁴⁸

そのことから、根源的な分節言語であるシーニュは、たとえ物象化の作用により一義的なコミュニケーション言語としてノモス化する宿命を負わされていても、それが排除されることによって一義性を成立させる外部としてのコードなき差異でもあるということがで

きる。なぜならば、それらは別々に存在する実体ではなく、同時にその表層と深層において存在するといえるからである。

そして、それは「今、ここ」においても意識の表層において生じる裂け目を通じた外部、すなわち構造（内部）の産物としての外部との（垂直的な）対話の可能性を含む「労働」¹⁴⁹としてもとらえられる。

その対話の可能性とは、クリステヴァがいうように、自らを言語にとって異質なものにする¹⁵⁰、一義的な定式が成立するに際して排除された無数の外部による拡散を目的とした定式への「侵犯」¹⁵¹の可能性のことであり、そのように言語を「労働」に変えることで、我々はある対象をテキストとみなすことができるようになる。¹⁵²つまり、言語を日常的なコミュニケーション・レベルにおいてはとらえることのできないコードなき差異に変えることによって、ある対象をテキストとみなすことができるようになるのである。

そして、そのような見方は、ソーシャルによるシーニュの解体の過程¹⁵³によって示唆された複数のランゲージュの存在によって保障され、従来の狭義の言葉はもとより、所作、音楽、絵画、彫刻といったすべての表出活動に認められることになるのである。

なお、ここでは、クリステヴァによって言語のレベルにおいて創出されたものとしての「テキスト」概念を援用しているが、直接的な考察の対象は言語ではないため、それをテキスト的なものとして示すことにする。

そのことは、言葉が、その本質においてはシンボル化能力とその諸活動、すなわち人間に特有の象徴化ないし差異化の能力によって実現されたものであり、その他のあらゆる表現・表出活動一般に通底しうるものとしている丸山の見解によるものである。¹⁵⁴それは、言語の構造解明に端を発するものの、言語以外の他の意味実践（有表意活動ともいえるもの）をもその射程に入れるとともに、単なる明示的なその伝達のレベルを超え、そこからみ出された諸々の意味形成の実践の在りようを、記号的なレベル（形式）においてとらえていこうとするクリステヴァの記号論の文脈¹⁵⁵にあるといえることができる。

テキストとは、ある特定の定式なしには成立し得ないものではあるが、その定式も固定化されたものではなく、破壊され、侵犯されるために存在するといえるものである。

それは「能記のとりわけて定位された構造」であり、「無限の産出が固執する意味産出点」としての無限の能記を印付ける標識という「点としての無限」である。¹⁵⁶つまり、テキストとは「文法によってコード化されたコミュニケーションの言語活動ではない」¹⁵⁷とされるものである。そのことについてクリステヴァはさらに次のように述べている。

この労働は、まさに、既成の言説の諸法則を再吟味し、新たなる言説をさまざまに関きとることができるような実り豊かな土壌を提示する。言語の文法カテゴリーを再編成し、意味の規則を手直しして、言語にかかわるタブーに触れること、それはまた社会と歴史にかかわるタブーに触れることでもある。¹⁵⁸

そこで設定されることになる「最小の意味機能」とは、「文」すなわち「主語 - 述語」関係ではなく「テキスト的シーケンス」であるということになる。¹⁵⁹なぜならば、そこでは既成の主述関係は無効になっているとはいかないまでも、絶対化されていないからであり、テキストにおいては「記号の内部にあって記号を包みこみ、記号によって自らの所法則を確定してゆく産出-発芽の過程-」¹⁶⁰がなされ、したがって「そこに構造があるとしてもずれのある副産物としてのみ生じてくるにすぎない」¹⁶¹ことが可能となるからである。

また、テキストとは、それが言語による以上、「主語 - 述語」関係に基づいた「文」として伝達的な意味作用の側面をもつものに他ならず、したがって、そこで設定される最小の意味機能とは「文」ということになろうが、テキストとは、記号の内部にあって記号を包みこむものであり¹⁶²、ある定式に対して「もろもろのもうひとつの場面」¹⁶³を切り開くものである。

したがって、そこで設定される最小の意味単位とは、単にひとつの文に限定されることはなく、例えば「ひとつの語、ひとつづきの語、名詞文、一パラグラフ、『ナンセンス』などとして現われることができる」¹⁶⁴のであり、そこにおいては意味生産にかかる「二重の地」¹⁶⁵を認めることができる。なお、それについてクリステヴァは次のように述べている。

あらゆる言表を産み出し、拭い消す、生成的かつ破壊的言語、そして伝達の表面を切り開いて、それによって覆われている意味労働へと向かうためには、なんとかしてこの言語を捕え〔騙し取ら〕なくてはならない。¹⁶⁶

以上のように、それ自身のうちに自己完結することはないといえるテキスト性とは、丸山によるシーニュの概念にも換言できるものと思われる。なぜならば、シーニュとは人間の表層意識において物象化された姿と、深層意識において固定化されず限定もされない流動的なコードなき差異という姿をともに有するといえるものだからである。

さらに、我々の意識は言葉の発生と共起的なものであり、我々の意識の向かう方向次第で、コスモスの聖と俗の間の往復運動を行なうこと（ゲシュタルトの反転）ができるだけでなく、コスモスの発生（ゲシュタルトの組替え）の現場に降り立つことが可能になるということができる。つまり、我々の実践の在りよう、すなわち「対話」を実践することによって、ノモスとノモス外との往復（円環）運動（むしろ一種の弁証法的運動）だけでなく、コスモスとカオスとの共起的な往復（円環）運動を行なうことも可能となる。

丸山は、コスモスの発生¹⁶⁷という、根源的な意味生成（分節化、差異化）の現場は、「力の場」、すなわち「形を絶えず突き崩す動きと、動きを絶えず形とする力の舞台」であり、そこで起きる出来事とは、同時に形であり動きであるとしている。¹⁶⁸

さらに、テキストの概念が示すように、定式がそれを排除することによって成立する、その背後の深層意識の言葉、すなわちコードなき差異とは、制度化される以前のメロディ、リズム、所作という、シーニュにして非シーニュ、単線にして複線、線状にして非線状、不連続にして連続、非可逆にして可逆という相矛盾する双面を有しているものである。¹⁶⁹

したがって、そこで生成された意味は、明確な分節線をもたないために固定化することではなく、絶えず図と地を反転させながら増殖していくものとして考えることができるだろう。

そのような根源的な差異化活動を行なうのは、共同主観の中で均一・等質化された意識的自我だけではない。それは「生きられるもの」という共同性に回収される以前の個々人に特有の〈生〉を個人的・独自の体験として生き、絶えず共同主観的価値とのギャップを埋めきれず、そのはざまを浮遊するもう一人の身体的個体であり、私的幻想の担い手としての、アノニム（匿名）な何ものかとしての私であるということになる。¹⁷⁰

それは、〈私〉（〈原 - 私〉をその根拠とする〈私〉）による〈私〉（〈原 - 私〉をその根拠とする〈私〉）独自の世界の解釈と新たな意味付けということである。したがって、そこには特定の固定的な共通的コードは存在しないということができる。そのことについて丸山は次のように述べている。

構造が変わることは確かなことだが、それはある絶対的真理への漸近的アプローチとしての進歩史ではなく、非合目的的・不連続的変化である。同時にその主体も、もはや共同主観的な主体ではなく、アノニムな存在でしかない。¹⁷¹

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。その運動主体は主観／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り、下意識の私的幻想の担い手だからである。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ということは言うまでもあるまい。この間我にとっての言語とはラングであり、共同幻想としての価値体系である。しかしいかなる個体においても、その個人的・特殊な生の原体験がそっくりそのまま共同主観の網の下で等質化・均一化されることはあり得ない。(中略) 砂地の上にかけられた網の譬えで言えば、なるほど区切られた影は等質のように見えても、その影が落ちる砂自体は一粒一粒異質なのである。私たちは意識界でこそエスを自我化して(つまりは私的幻想を共同幻想化して)文化に同調し、^{あやう}危い自我のアイデンティティを保障しようと試みてはいても、その夢や無意識界においてはカオスが荒れ狂い、ともすればこれが日常の世界にまで溢れ出ようとする。(中略) ヒトが<^{みわ}身分け>のゲシュタルトの上にく<^{ことわ}言分け>というゲシュタルトを重ね書きしたためにこれをずらし、破綻せしめたように、今度はく意識>のゲシュタルトの上にく<無意識>の分節を重ねることによって線状的言語をポリフォニー化し、これを刻々とずらしているのかも知れない。¹⁷²

このように、我々は、ある対象をテキストとみなし、そこでの「対話」¹⁷³という行為によって根源的な意味生成の現場である「力の場」に降り立つことまでもが可能になると丸山は述べている。

丸山の主張は、そこからの回帰と、二度と同じ位置にはとどまらない絶えざる差異化としての永続回帰運動という「生の円環運動」¹⁷⁴といえる。つまり、言語を有し、社会的な生活を営む我々にとっては、ノモスのレベルにとどまりつづけることも、また、コスモス発生現場、あるいはカオスにのみとどまりつづけることも狂気に他ならないため、共同主観的な主体の壊乱する意味生成の最深部に降り立ったとしても、我々はそこから日常の表層部に回帰してこなくてはならないのである。

丸山は、一方の極に停滞し、他方の極を捨象することは、いずれにしても狂気に他ならないからであるため、その円環の運動によってこそ、対象化を悪とみなしてそれを否定するというイデオロギーの作用を自覚するとともに相対化し、それを肯定して、対象化を行いつつ解体し、再び対象化へと向かうという始源も終極もない反復の過程に、人間の生を

解放できるという。

そこに、「造形遊び」との共通性をみることができる。それは、子どもたちの造形による、そして、子どもたちの論理的操作による永続反復としての〈意味生成〉を保障しようとする論理であるということができよう。〈私〉（〈原-私〉をその根拠とする〈私〉）による〈私〉独自の世界の解釈と意味付けであるとして、子どもたちがつくりだし、定位した二重の地をもつものをひとつのテクスト的なものとしてとらえ、それにかかわり、それらの変形や更新、解体や再構成などの行為を展開することによって、新しいテクスト的なものをつくり出しつづける子どもたちの造形による〈意味生成〉の在りようを保障しようとする論理であるといえる。

以上のように「造形遊び」とは、子どもたちの行為の函数として、多義的な造形の在りようを保障しようとしている論理として解釈されるべきであり、そこにおいて、子どもたちがつくり出したものは「絶えず変化する波動のひとつの痕跡以外の何ものでもない」¹⁷⁵ということができる。

言い換えれば、「造形遊び」とは、固定化することを拒み、不断につくり、つくりかえられるものとして、子どもたちひとりひとりの〈私〉において実現される、造形による円還する運動としての意味生成の活動を保障する論理であると考えられる。つまり、それは子ども〈私-生〉の流動性によって実現される意味生成の円還運動を保障する論理であるといえる。

2 「造形遊び」の論理と制度

(1) 立体造形概念の解体

第1節においては、クラウスによる「展開された場」の論理¹⁷⁶に基づいて「彫刻」概念、及び美術教育の文脈における彫刻に関する教育の質的転換の試みとしての「立体造形」¹⁷⁷という考え方を提示し、その教育的な可能性について考察した。

「展開された場」の論理とは、クラウスが、ポスト・モダニズムというコンテクストにおける「彫刻」の在りようを理解するために、「展開された場における彫刻」において提案した論理構造である。それはモダニズムというコンテクストに対して媒体の意味と実践空間の論理の意味の質的転換を要請するといえるものである。そこでの実践は、特定の媒体ないしそれが代行するカテゴリーに從属するかたちで組織されるのではなく、「展開された場」における論理的操作によって組織されるものである。

したがって、そこでは固定的なカテゴリーは存在せず、それは事後的なものとして、横断的・錯綜的な実践の論理が保障されることになるといえる。また、その構造図は、クラインの群と呼ばれる展開理論に基づいている。それは、ある一組の二元体におけるその最初の対立関係を鏡像化しつつ、矛盾関係を成立させる項を対極に写像し、そうすることで生まれるもうひとつの軸、及びそれぞれの対角線上の項を合わせて論理的に展開され、同時に四元の場をもつ構造体に変換するというものである。

「立体造形」とは、「彫刻」という概念を越え、「展開された場」という論理空間が保障する媒体の意味の恣意性とそれに伴う実践空間の論理の転換によって可能とされるあらゆる横断的・交錯的な行為の展開の在りようを保障しようとするものである。それは、ある特定の普遍的とされるカテゴリーへと透過し、そのようにして背後の超越的なものを反映することがそれ自体の有する意味であるとされる媒体の意味の根本的な反転である。すなわち、対象の再現＝表象としてとらえ返された媒体の意味と、それにかかわる、特定の普遍的とされるカテゴリーに根拠付けられた特定の媒体との一方向的で固定的な関係において組織される実践空間の論理の根本的な転換である。

そして、それは特定のカテゴリーというものを解体し、その成立の論理的事後性を明らかにする論理空間における文化的諸項目に対する、あるいはシーニュすなわち示差的なものとしての媒体に対する論理的操作としてとらえ返された実践空間の論理によって可能とされるあらゆる横断的・交錯的な行為の展開の在りようを保障しようとするものである。クラウスの理論はそこまでは語っていないが、「展開された場」の論理が提案する「生産の

視座)、すなわち、媒体の意味と実践空間の論理の質的転換ということは、以上のような「読み」¹⁷⁸を可能にするものであると考えられる。

なお、「読み」とは、丸山の言語理論、及びクリステヴァによるテキスト論を踏まえ、ある構造（体系）が成立するに際して排除することになった、その構造の成立に潜在的に関係し、その深層の意味をとらえようとする試みである。

そのことから、「立体造形」の論理とは、表象が実体化された世界の必然性の根拠を剥ぎ、そこに「一筋の鉛直線」¹⁷⁹を穿ち、その下層に存在している多様な意味の生成する世界との往復運動、すなわち「生の円環運動」を可能とする通路を保障しようとするものであるととらえ、そこに「造形遊び」の論理との共通性を見いだした。

しかし、そのことはまた「立体造形」という考え方の体系化の困難さという問題をもたらすことにもなる。なぜならば、それは「造形遊び」の論理と同様に子どもたちの〈私〉を回復させ、その〈生〉の深み、すなわち〈原 - 私〉から〈私〉を立ち上げていこうという教育的な意義を有するものだが、それは同時に、体系化の困難さという問題を必然的にその内に孕むことになるといえるからである。

したがって、その困難さの問題の本質的な意味をとらえる必要性が生じることになるが、そのためには「造形遊び」の論理のより本質的な意味をとらえることが必要である。そのような地平から出発するのであれば、「立体造形」という考え方は、それが「造形遊び」の論理と通底しているといえる以上、すべての「造形的な活動」の視点からとらえ返されることが必要になるのである。

そのため、ここではその視点を「立体造形」からすべての造形的な活動へと拡げ、そのうえで「造形遊び」の論理を分析的に検討することなどを通して、その困難さや可能性について考察するとともに、意味や価値が一義化される地平、すなわち「制度」の制度性に対して自覚的であろうとする美術教育を支える論理について考察することにする。

ここで必要なのは、「制度」というものに対して否定的に関与するような議論を展開することではない。なぜならば、「制度」とは、人為的な営為による恣意的で暫定的な約束事であると同時に、我々が言語を介して社会生活を営んでいくうえでは避けることのできない一種の強制力だからである。つまり、言語で「制度」を否定するということは新たな「制度」を産み出すことになってしまい、自身に孕む問題性に対してはいつまで経っても到達できないように思われるからである。

したがって、ここで必要なのは、そのような「制度」自体を否定する議論ではなく、「制

度」自体の持つそのイデオロギー的な性格に対して自覚的に向き合う実践の方向についての議論ではないかと考える。立体造形概念の解体とは、子どもの造形的な活動の論理の成り立ちと展開を、より柔軟で多様なものとしてとらえるためになされるものである。

以下においては、意味や価値が一義化される在り方に対して自覚的であろうとする美術教育を支える論理とは、どのようなものであるのかについて、先の提示と併せて考察するものとする。

(2) 「造形遊び」の論理性

「造形遊び」は、制度としての美術の影響のもとに画一的な指導によって排除され抑圧されてきたとされる〈私〉、すなわち「〈原 - 私〉を根拠とした〈私〉」、あるいは「〈原 - 私〉を根拠とした〈私 - 社会〉」¹⁸⁰を取り戻すという考え方、つまり「仮りの私」¹⁸¹の制度性を解体し、〈原 - 私〉を立ち上げるとともに〈社会（他者）〉との関係を立ち上げ、〈私〉の今を〈生きる〉ことのできる〈私〉を取り戻すという考え方として提示されたものである。

それは、固定された概念や状況を開くとともに、個々性を発揮して新しい状況や意味をつくりだし続けるものとしての「遊び」の概念をその基軸とし、「制度」の制度性を、子どもひとりひとりの〈私〉の〈生〉の深み、すなわち〈原 - 私〉から問い返そうとするものといえよう。¹⁸²

したがって、それは子どもひとりひとりの〈私〉が〈原 - 私〉をかかわらせつつ行う造形的な活動、つまり、自らの〈生〉（深み）との対話の可能性を規制する固定的な価値観に疑問符を付し、相対化しようとする試みであるといえる。

しかし、そのような試みは、西野のいうところの「遊び」の概念がその証左となっているように、それ自身の姿でさえも固定化することを許さないものであり、本質的に自らの姿をも相対化することを自らに要求するものでもあるために、ある困難さをその内に抱え込まずにええないといえる。

そのことは、それが提案されてから 20 余年を経た現在に至っても正当に理解されず、それを理解するための何らかの固定的な定式が要求されつつけていることから明らかである。

西野が「造形遊び」の論理を構想していくうえで根拠としているもののひとつは「遊び」の概念である。それは、固定化された状況や意味、普段我々が無自覚になっているあらゆる

る事象のフェティッシュ化現象、すなわち、意味や価値の惰性的現象を相対化し、それを解体するとともに新しい状況や意味をつくりだしつづけることとしてとらえることができるだろう。

「造形遊び」とは、その「遊び」の概念にも明らかなように、その場、その時、そこに存在するものたちとの多義多様なかわり合いから、固定的な状況や意味を解体するとともに新しい意味をつくりだしつづけることとして、そのつどごとに成立し得るものであるということができよう。つまり「造形遊び」とは、子どもたちの多様な造形的な活動にかかわって、そのつどごとに成立するといえる、絶えず自らを相対化しようとするものであり、そのようにしてでしか自らを立ち上げることができないものである。

なぜならば、「遊び」は、それ自身の姿でさえも固定化しないからである。したがって、そのような行為に対する解釈も、そのつどごとに成立するものとしてしかあり得ないということになる。つまり「造形遊び」とは、子どもたちの多義多様な活動の函数として、自らの姿をも相対化することでしか自らをつくりだせないため、必然的に「造形遊び」を形成する理論はそれに比例するように多義多様に展開されることになる。

したがって、そのすべてを秩序立て、定式化し、一般化してしまうことはできないことになる。そして、「造形遊び」に対して何らかの固定的な定式を要求するということは、その真意から離れていくということに他ならないということになる。

以上のことを、記号論的なレヴェル⁸³からとらえ返してみれば、子どもたちのそれぞれの行為に対して成立するそれぞれの解釈は、それぞれのケースにおける「造形遊び」のモデル（定式）を形成する理論として考えられることになる。つまり、「造形遊び」とは本質的にその意味が固定化されることを拒む、「文化のフェティッシュ化現象」に対する自覚的な実践を保障しようとするものでもある。

そのことから、「造形遊び」の論理は、単に「造形遊び」に、そのつど、具体的な姿を与える形式化のための、モデル形成のための理論によって生きているものではなく、モデル形成という形式化によって排除された、外部をもカバーする理論によって生きていることになる。

以上のように「造形遊び」を保障する理論は、モデルを産出する理論であると同時に、モデルを形成する理論を産出する理論でもあるため、それを体系化しようとするれば必然的にメタ・レヴェルへと移行せざるをえないということになり、それが「造形遊び」の論理が孕んでいる困難さであるといえる。このことは、クリステヴァによって定義された記号

論に通底するものである。

記号論は、そのつど、自己の対象かつ／またはモデルのたえざる評価を行ない、これらのモデル（したがってそのモデルを借りてきた科学）を批判し、（普通の真理の体系としての）自己を批判するということである。記号論は、諸科学とつねに進行中の理論的過程の交錯であって、一科学として、ましてや科学そのものとして固定されない。それは開かれた探求の道であって、自らに言及する、いいかえれば自己批判を行なう、不断の批判なのである。記号論は体系として聳え立つことなく、自己にモデルを与える（自らを考える）ことのできる思考のタイプである。しかし、この自己への回帰は循環ではない。記号論的探求とは、（中略）ただ自分自身がイデオロギー的行為であることのみを公式に認め、そのことを否定し、あらためて出発しなおす、そうした探求なのである。（中略）それゆえ、いかなる記号論も、記号論の批判としてしか形成されない。¹⁸⁴

記号論は、体系となることなく、モデルと理論の形成の場として、自らに異を立てることのできるものである。¹⁸⁵

「造形遊び」も同様に、子どもたちの多様な造形的な活動にかかわって、その暫定的なそれぞれの局面、すなわち共時態においてモデル及びそのモデルを形成する理論を成り立たせ、体系となることなく、絶えず自らに異を立て、そのつどごとにあらためて、自らをつくりだしつづけていこうとするものであるといえる。

しかし、西野は、以上に述べた困難さを踏まえたうえで「造形遊び」の論理について次のように述べている。それは、〈私〉（〈原 - 私〉をその根拠とする〈私〉）による〈私〉独自の世界の解釈と意味付けとして、子どもたち自らが、自らのつくり出したものを一種のテキストとしてとらえ、それを変形したり、解体したり、再構成したりする行為を展開することによって、不断に新しいテキストをつくりだしつづける、そのような子どもたちの造形による意味生成の在りようを保障しようとするものである。¹⁸⁶

それは「制度」の制度性を、子どもたちひとりひとりの〈私〉の〈生〉の重層的な在りようによって解体するとともに、新たな〈意味〉として不断に生成し、展開しつづけていこうとするものであると考えられるのである。

以上のように「造形遊び」は、内在するメタ・レベルにおける理論による被保障的性

格と、それとかかわる「文化のフェティシズム」の強制力に対する無自覚ということから、「遊び」の概念は曲解され、当初、西野が期待していたようには理解されてこなかったといえることができる。

そこで「遊び」は、仕事や学習などといったものに対比してとらえられてしまったために、その人間の固定的な概念を切り崩す可能性としての〈遊び〉¹⁸⁷という意味は、その「文化のフェティシズム」の強制力のために失効し、低学年時代のお遊びのレベルとしての理解にとどまるという結果を招くことになったといえよう。つまり、「造形遊び」が低学年時代のお遊びのレベルとしての理解にとどまるという結果を招くことになったのは、その論理に内在する繊細で、両面価値的な言説¹⁸⁸が「文化のフェティシズム」の強制力の下で定式と履き違えられ続けてきたためであるといえることができる。

そこには「制度」の制度性¹⁸⁹という問題が潜んでいるため、「造形遊び」の論理の本質を明確にとらえるためには、「制度」の制度性という問題、すなわち、「文化のフェティシズム」という問題を本質的な意味においてとらえる必要があるということになる。

なぜならば、「造形遊び」の困難さとは、「制度」の制度性、すなわち「文化のフェティシズム」の強制力への自覚をその転回点として別の体系化の可能性へと飛躍しようものとして考えられるからである。そのことをより理解するには「言語」をめぐる問題としてとらえ直すことも必要であろう。

なお、「制度」とは「言語」の問題と不可分であり、また「言語」とは、一面においては避けることのできない「制度」化への種子をもつものではあるが、他面においては広く（コトバとしての）言語活動として、すなわち差異としての差異を生む差異化の活動として、我々の〈生〉から湧出するといえるものである。

なぜならば、それは我々人間にとってのコスモロジーの源泉であると同時にフェティシズムの源泉でもあり、それは主体、及びその世界の成立と不可分なものとして、その根源にあると考えられるからである。したがって、子どもの論理に基づく造形的な活動を保障しようとする「造形遊び」の論理とは、体系化を拒み、絶えずつくり、つくりかえられるものなのである。

(3) 「制度」と「言語」

① 「制度」と「言語」の過剰性

ここでは、「言語」を本質的に両面価値的なものとしてとらえ直すとともに、あらゆる文

化的な営為の源とする視点に基づき、我々ひとりひとりの〈私・生〉と「制度」にかかる諸問題をとらえ返すためにフェルディナン・ド・ソシュールの言語理論をより発展的にとらえ返したといえる丸山圭三郎の言語理論をとりあげる。そのうえで、ジュリア・クリステヴァによるテキスト概念もとりあげることにする。

丸山は、「言葉」とは次のようなものとしてとらえることができるとしている。それは、その発生のレヴェルにおいては固定的な意味を全くもっていないものであるが、発生と同時に固定的な意味を有することを義務付けられているものである。¹⁹⁰つまり、「言葉」とは、丸山によって両面価値的なものとして定義され、我々の文化の創造の根源に据えられることになる。「言葉」が世界を分節し、意味を与え、それぞれに特有の世界観を創造するというのである。

丸山にとって「文化」とは「非在の現前」以外の何ものでもない。¹⁹¹「言葉」が両面価値的なものである以上、それによってつくられた「文化」すなわち世界観が、日常的なコミュニケーション・レヴェル¹⁹²において特定のコードと化して沈殿するように惰性化して固定的な「制度」と化し、我々を支配するようになるという事態は避けられない。我々は「言葉」によって人為的恣意的につくられた「制度」を、ア・プリオリなものとして錯覚する状況の中に閉じ込められているのである。それが「文化のフェティッシュ化現象」である。

「文化」とは、「シンボル化能力の産物」¹⁹³として本能の図式には書かれていなかったもの、人間だけが過剰として生み出したといえるものである。¹⁹⁴なお、その「過剰」について丸山は、人間はランゲージュの所有によって動物とは断絶し、二つの質を異にする構造、すなわち種のゲシュタルトと文化のゲシュタルトの中に生きているというところから出発しようとするものであるとしている。¹⁹⁵

種のゲシュタルトとは、「身分け構造」¹⁹⁶のことであり、それは「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、身の出現とともに世界が地と図の意味分化をとげ、それにかかわる身の方も世界を介して分節される構造」¹⁹⁷のことである。そのことについて、丸山は次のように述べている。

そこでは身体的個体は定位されても自我はなく、言語以前—すなわち言語による「主客二分」以前—の感覚＝運動的分節が行われる。人間を含めた一切の動物は、この本能に基づく目的連関が作りあげる網の目によって沸々と湧出する〈ピュシス physis

>の生成運動を過不足なく掬いあげ、生存のために有用／無用、有害／無害、等々を弁別し、安全な道を選び取っているのである。¹⁹⁸

丸山は、人間だけがそのような本能の図式に加えてもうひとつのゲシュタルトを「過剰物」としてもってしまったという。その「過剰物」とは、「文化」の根拠としての「シンボル化能力とその活動」という広い意味での言葉によるゲシュタルト、すなわち「言分け構造」のことである。¹⁹⁹

ランゲージとは、「言分け構造」をつくりだす「起動因としての力」²⁰⁰に他ならないとし、人間は、ランゲージによってシンボルを生み出し、そのシンボルによって過去と未来を作り、「今、ここ」という時・空を超え、非在の現前を知り、そのことによって「文化」を形成するという。²⁰¹

そのことについて、丸山が「文化というものは、そもそも本能図式にはなかった『過剰』としてのシンボル形態によって、産み出された共同幻想なのではないか」²⁰²と述べているように、「文化」とは「コトバによってつくられた世界像のゲシュタルト」²⁰³以外の何ものでもない。

丸山は、「過剰」である第一理由として、それが「身の延長だからである」と述べている。²⁰⁴人間は、ポジティブな世界をゲシュタルト化する身分けに加えて、ネガティブな差異に基づく非在の世界を言分けるからであり²⁰⁵、そのことは動物一般にはない「現在、過去、未来」といった時間概念、及び「背後のあそこ」と「前方のあそこ」といった空間概念を生み出すからであると述べている。

第二に、それが生物体としての人間にとっては存在しなかった<意味＝現象>を、文字通り身の延長である人工的道具によって拡大生産するからであると述べている。²⁰⁶つまり、人間は道具を介在させることによってはじめて存在するといえる極大・極小のものを、自らにとっての<意味＝現象>²⁰⁷とすることができるというのである。そのことについて、丸山は次のように述べている。

我々人間にとって、森羅万象は常に何らかの意味を担った現象すなわち<意味＝現象>として現出していることは確かなように思われる。またこの<意味＝現象>は、まず意味をもたぬ対象が知覚され、ついでこれに何らかの意味が付与されるといったものではなく、知覚されるものは同時に意味であり対象であって、この二つが不可分で

あることも確かであるようだ。我々にとっては、端的に〈意味＝現象〉以外の事物は知覚されず、存在しないと言ってよいだろう。しかし、ここでいう意味とは、単に言語的なもの（＝語彙的意味と機能的意味）を指しているのではない。現に我々は、名も知らぬ事物を知覚し、意味のわからぬ物音に反応する。言語としての意味をもたぬ雑音も、それが非定常音の場合なら五万ヘルツを超えない限り、また定常音の場合なら二万ヘルツを超えない限り、人間にとっては立派なく意味＝現象〉であるために聞こえていることを忘れてはなるまい。このように〈意味＝現象〉は、時に〈意味＝音〉であり、〈意味＝形〉であり、〈意味＝色〉であり、〈意味＝味〉、〈意味＝臭〉、〈意味＝感覚〉等々という形をとって現出する。〈意味＝現象〉というタームで用いられる意味とは、人間という動物の〈生^{レーベン}への関与性〉のことであり、狭義の意味をもたぬ現象でもそれが我々に知覚されるのは、その現象が我々の〈生への関与性〉をもつ限りにおいてなのである。²⁰⁸

これが第一次分節としての〈身分け〉である。しかし、人間は、そのような本能の図式に加えてもうひとつのゲシュタルト、すなわち〈言分け〉を「過剰」としてもっており、そのことから生物体としての人間にとっては存在しなかった〈意味＝現象〉をもつことになってしまったという。²⁰⁹したがって、人間は、純粹なく身分け〉のレベルではなく、つねにすでに〈言分け〉られた〈言分けられた身〉を生きざるをえない存在である。

また、そのことについて丸山は「言葉はそれ自体がひとつの過剰であると同時に、過剰なく意味＝現象〉をもちたいと願う欲望の源でもあるのだ」²¹⁰と述べ、「言分け構造」の「過剰性」、「非自然性」ゆえに、人間は「生物学的欲求」を失い、「文化的欲望」を生み出すことになったとしている。²¹¹その欲望について丸山は次のように述べている。

〈言分け構造〉は、〈身分け構造〉が破綻して自然との間にできた空隙を埋めるために案出された「ホモ・デメンス用の松葉杖」ではなく、非自然的な欲望の源泉であり、これをもったが故に本能の歯車が狂い出し、徐々に、そしてある時点からは急速に、〈身分け構造〉の破綻をきたしめたのであった。²¹²

欲望は欲求と違い、必要ないし欠乏を補うことによって充足されるようなものではなく、非本能的なものであるとともに「過剰」なものである。そして、欲望とは、その根源にあ

るのはコトバであり、そのような「過剰なるもの」としての「コトバの産物」とされる<自我>の欲望ということになる。²¹³

丸山は、<自我>について、血や肉や骨から構成されている一個の袋ではないとし²¹⁴、また、我々人間がコトバによって作りだした文化のゲシュタルトであるとともに、我々人間のひとりひとりの<生>にとって、つねにすでに作られた秩序あるいは構成された構造として与えられているラングにおいてコトバが担っている「他者の意味」²¹⁵によるとしている。

なぜならば、それは、「社会・文化的象徴界に生みおとされた幼児の意識の目覚めはコトバの習得と共起的であり、そのコトバが<自我>という概念に根拠を与える」²¹⁶からであり、我々は、その出生時も含めて、つねにすでに社会的な存在として「文化化」²¹⁷されているからである。そのことについて丸山は次のように述べている。

幼児は（中略）、本能の破綻したヒト特有の未熟性故に、生のエネルギーを身体によってのみゲシュタルト化できない存在である。そのために、幼児は他者のコトバによって身と外界とを同時に分節しつつ意識を獲得し、次第に自我を形成するほかはない。

²¹⁸

幼児は、他者のコトバを習得することによって、本能を破綻させた人間に特有の規範ないし基準としてのゲシュタルトを形成するといえる。そうしなければ人間に特有の文化化された世界を生きることはできないということになる。²¹⁹

自我がコトバによるものである以上、実体としてあるものではなく、あらかじめ確固たる自己同一性を備えた自分と他人という実体が、契約を結んでひとつの関係に入るというものでもない²²⁰。それは「関係」があってはじめて生じるものである。そこで確認される自我は、一方で、我々の意識の表層に位置するとされるものでもあり、そこで自我を形成するコトバとは、社会コードとしてのラングということになる。

なぜならば、「言語（ラング）とはいわばコギト的自我と既成の一義の意味が関わりあっている世界」²²¹であり、自我は「表層意識において他者との同一性によってのみ形成される」²²²ものとされるからである。そして、我々の意識の表層は、物象化したコトバすなわちラングによって形成されているのである。

それは、流動的で非固定的な意識の深層の「複数の“私”である自己」²²³からの突き上

げに対する自らの同一性の確保を自己同一性の錯視によってかろうじて保っている「他者」であるということができる。

コトバはランゲージとして、人間の意識の表層（ラング）においてと同じように、深層においても活動しており、それは制度化される以前の表出行為でもあり、表現と意味が共起的である身振りやメロディー、リズムと通底するコトバであり、複数の自己と多義的、流動的な意味がかかわり合う世界である。²²⁴

そのようなコトバにおける深層においては、特定の指向対象をもたない多義的シンボルとして、絶えず図と地を反転させながら動き戯れているのである。

したがって、そこでは自我としての主体は壊乱し、逆に限りなく主体の多様化と生成の動きが生みだされることになる。²²⁵つまり、「複数の<私>」とは、表層意識においてこそ非合理的存在ではあるが、デカルト的理性を基準にしてのみ非合理的なものであって²²⁶、深層意識においては多様化された主体としての<私>とされるのである。²²⁷

丸山は、それを共同化以前の私的なものであって、「私的幻想」²²⁸の領域と呼び、そこには<規制するもの>としての主語<我>と<規制されるもの>としての述語<思う>の関係は成立しないという。²²⁹つまり、「表層におけるノエマ的自/他の境界線が取り外され、両者は分離されつつ融合し、融合しつつ分離される」²³⁰ところの、「過程にある主体」²³¹のみが成立することになる。

このことについて丸山は「すべての人間は内部の他者に語りかけ、また同時にコトバという他者によって自我を形成していく」²³²と述べている。

井筒俊彦も、コトバの本質的な意味をその第一次性としての、あらゆる存在（文化）とそれに応じる意識の生成という点に求め、両者の重層的な在りように着目し、「自我」と「自己」の関係について言及している。

井筒は、人間の真の実存的中心を意識の深層における「自己」に求めるが、それが近代以降の機械論的な世界というカオスに対する数量化によって形成される均一的な世界像がもたらすレヴェルに<生>の中心が置かれてしまうとき、人間実存の中心は「自己」から遊離して、実存の表層の活動の中心点としての「自我」に置かれることになるとしている。²³³そこで我々ひとりひとりの<生>の意味はすべて均一化されてしまうことになる。このことについて井筒は次のように述べている。

生の日常性のレベルにおいて主役を演じる主体性は、（中略）「自我」、つまりセルフ

から区別された意味でのエゴであります。「自我」の働きを中心とする日常生活世界においては、人は、自分自身、および自分が主体的に関わり合ういろいろな客観的
事物の存在性について疑問を抱かない。つまり、自分と世界とが、現に自分の見たり
考えたりしているのとは本当はまるで違ったものなのではないか、などということは
思ってもみない。²³⁴

日常生活世界では人間のものの見方も、感じ方も均一化され画一化されていくことにな
る。²³⁵そして、エゴが猛威をふるう世界には、セルフに基づく深層的間主観性の統一態の
成立の余地は残されていないことになる。²³⁶人間実存の中心としての深層における「自己」
とは、自分以外の他のすべての人々、他の一切の存在者と自分とがじかに触れ合い、そこ
に「緊密な間主観的統一態が即座に成立することを可能にする枢要な原理」でもある。²³⁷

自我は、人間が「一個の充全な人格」として存立するためにはなくてはならないもので
ある。それは実存の深み、すなわちセルフと直結していなければならない。そうでなければ、
人間は「自己疎外、自己喪失」に陥ることになる。²³⁸このことについて井筒は次のよ
うに述べている。

エゴは、「自己」という多層多重構造のごく一部、つまりその表層領域であるにすぎ
ません。(中略)「自己」それ自体には、それぞれが根本的に異なる仕方で機能する幾
つかの異なったレベルがある。そうであればこそ、存在の多層構造に応じることがで
きるのです。「自己」の全体のみが、すなわち己れの深さと広さとを徹底的に自覚し
た意識のみが、多面的存在リアリティの無限の広さと、測り知れぬ深さととの全貌を正
しく見通すことができる。存在の世界は果てしなく広く、底なしに深い。「自己」も
また果てしなく広く、底なしに深いのです。²³⁹

「自己」とは、コトバによる分節化に基づく、意識の表層と深層、及びそれに伴う世界
の存在構造、すなわち文化の存在構造の多層多重性の全部を「観想的に一挙に自覚した主
体性」のことなのである。²⁴⁰

ところで、「自我」とはコトバの産物であり、他の動物一般と共通するような本能による
行動規範というものではない。人間は、「言分け構造」という過剰なものをもったために、
本能による行動規範としての「身分け構造」が破綻し、つねにすでに「言分けられた身」

を生きざるをえないのである。したがって、純粋な「身分け構造」のレベルを設定することができず、人間は、純粋な生物学的欲求はなく、すべて文化的欲望であるということになったという。

竹田青嗣は、エロス論的な立場から、「自我は『欲望』である」²⁴¹とするとともに、エロス（欲望）は、世界を「構造化」し「秩序化」する原理であるという。²⁴²

竹田は、このエロス原理を分節の根源であり、「世界」を秩序づけ、構造化する「当のもの」である²⁴³として、この原理によって成立する人間の世界を、認識された「世界」ではなく、「味わわれているものとしての『世界』」、つまり、「快苦」、「美醜」、「よし悪し」（善悪）といった価値的世界に他ならないとしている。²⁴⁴そのうえで、「自我」と「欲望」について次のように述べている。

「自我」とは、「世界」のありようを「快苦」、「よし悪し」、「美醜」として（つまりエロスの世界として）感じ取る力としての「幻想的身体」であり、そのようなものとしてひとつの「欲望」なのである。²⁴⁵

竹田は、自我とは、単なる「関係の意識」²⁴⁶（主観的な自己、及び対他的な関係についての意識）ではなく、「なによりもまず、エロスの『欲望』」²⁴⁷、すなわち、世界に「感応」しているものであり、その「感応」の意識こそが「関係」の概念を呼び寄せることになるという。²⁴⁸そのことによって人間の身体は幻想化されていくことになる。

竹田は、人間の欲望は、幼児期におけるような生理的身体から自我の領域へと移っていき、エロスは、「自己自身のなかに自分の『アイデンティティ』を確立すること」²⁴⁹に密接にかかわることになるのであるとしている。そのような自我の欲望は、必ずしも身体と対立するものではなく、自我自身が人間にとっての独自の〈身体性〉を形成することになるという。²⁵⁰したがって、人間の身体は、単なる生理的身体ではありえないのである。²⁵¹

また、竹田は「欲望」の本質は「自我の安定」にあるというよりも、「ただエロスの存在可能」という点に認められることになるとしている。²⁵²なぜならば自我は、世界に感応し、関係の意識、すなわち「物語」を欲望するが、それは自我の安定のために、その完全なる充足が不可能であるがゆえに「嘘の物語」²⁵³を欲望しつづけるのではなく、欲望するのは、エロスの審級（美しいもの、エロティックなもの、よいもの）として現われるからであるということになる。²⁵⁴つまり、「欲望」は、「自我の安定」というゴールに到達しな

いということで「果てしないもの」であるのではなく、つねに新たなエロスの強度に向かうことが可能であるからである。²⁵⁵

そのことから、人間の欲望は『自我』の欲望であり、それは『自我感情』、つまり『わたしが何物であるかということ』についての自己確認の意識が、人間にとってもっとも重要なエロスの原理だということにほかならない²⁵⁶ということになる。

以上のことは、丸山の「言分けられた身」の概念につながるものでもあるといえる。丸山は、＜身分け・言分け＞理論は擬似発生論的仮説であるとして²⁵⁷、人間存在とは＜言分けられた身＞であって、権利的存在として立てた＜身分け構造＞は、つねにすでに変形され、破綻していると述べ²⁵⁸、人間の置かれた世界分節は二重分節構造であるとしている。

人間とは「今、ここ」において、＜身分け構造＞と＜言分け構造＞と後者の物象化した意識である＜ノモス＞²⁵⁹によって縦に貫かれている存在であり、＜身分け＞られつつ＜言分け＞られ、＜言分け＞られつつ＜身分け＞られて存在するものである²⁶⁰ということになる。そして丸山は、そこに「欲動」²⁶¹の発生をみようとする。

以上に述べたように、人間存在において確認できるのは＜言分けられた身＞だけであり、「欲動」とは、文化的欲望によって生理的欲求の図式が壊れたため生じたカオス、すなわち人間の破綻した本能のゲシュタルトによっては掬いきれない「生のエネルギー」として²⁶²、その「破綻した＜身分け構造＞」²⁶³から生まれるのである。

したがって、「欲動」とは、「ヒト特有のデフォルメされた生のエネルギーのことであり、動物一般に見出される＜本能＞ではない」²⁶⁴ということになり、人間が＜言分け構造＞というゲシュタルトをもってしまったために、＜身分け構造＞という本能のゲシュタルトが破綻し、その破綻した＜身（＜言分けられた身＞）＞の裂け目から噴出する「生のエネルギー」のことである。それは＜言分けられた身＞の網の目によっては掬いきれないものであって、文化的欲望によって生理的欲求の図式が壊れたために生ずるものであるともいえよう。²⁶⁵

丸山は、ランゲージをもつ以前には、＜身分け構造＞が過不足なく掬ってくれていた自然が、文化の網では掬いきれないカオスとして存在し始め、これが日常の生活にまで氾濫する²⁶⁶として、その発生における「過剰」なものとしてのコトバ、すなわちコスモス（ランゲージ）との共起性を指摘している。

したがって、動物に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、コスモス（＜言分け構造＞）が生じて自我や意識を生み出し、＜身分け構造＞を破壊した

瞬間からであるということになる。²⁶⁷丸山は、そのようなコスモス及びそれと共起するカオスをひとつの連関するものとみなして、それを<カオスモス>と呼んでいる。²⁶⁸

なお、宇波彰はこのことについて次のような指摘をしている。

カオスとコスモスは、カオスモスとなっはじめて関係性が成立する。概念がそれぞれ孤立している状態が実体論の世界であり、概念が相互に干渉し、浸透しているのが関係論の世界である。実体論は、関係性を設定しないものである。²⁶⁹

この指摘のように、丸山はあらゆる実体論を退りぞけ、カオスとコスモスを、実体的な順序性においてとらえられるものではないとしている。そして、<カオスモス>の関係性について、丸山は次のように述べている。

「今、ここ」でこそカオスが絶えずコスモス化されていても、カオスはコスモス以前にあったものではない。カオスはコスモスの産物であり、しかもカオスが再びコスモス化されることによって新たにカオスが登場するという円環運動が起きている。<外部>は<内部>の産物として共起し(=カオスモスの概念)、(中略) <非^ン = 知^{サヴァワール}>自体がコトバの産物であって、実体的なア・プリオリではない。²⁷⁰

そのように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ことになるという。そのことについて、丸山は次のように述べている。

意識界でこそ人間はこのエスを文化の網で自我化し、共同化して<自我>のアイデンティティを保とうとするが、その夢や夢想、無意識界においては<私的幻想>が荒れ狂い、ともすれば日常の<共同幻想>の世界にまで溢れ出ようとする。<私的幻想>の領域というのは、かくの如く下から噴き上がる<欲動>と、上から抑圧されて下りてくるもろもろの<欲望>の集積場にほかならないのである。²⁷¹

丸山は、カオスとは分節化以前の連続体であり、いまだ意味化されない生の動き、あるいはまた、絶えず<形>になろうとする<力>のことであるという。²⁷²

ここで「カオスとは分節化以前の連続体である」とはいつても、論の便宜上のものである

り、本質的には、分節化され、コスモスが生まれることによってはじめて発生するものである。「制度」とは「言語」に基づくものとして過剰であるため、固定化し子どもたちひとりひとりの〈私 - 生〉の意味を規制するが、そのカオスとしての両義性が保障されるとき〈私 - 生〉の意味は柔軟なものとして発揮されることになる。

② カオスモスの運動

前項①で述べたように、過剰なものとしてのコトバとは、本来的に両義的なものであるため、そこから生まれるあらゆる人間の文化もまた両義的なものであるといえる。そのことは、さらに人間存在の両義性を意味しているともいえる。人間の〈生〉とは、ひとつのところに固定されることなく、柔軟で相互浸透的な関係性において不断に動いているものであると考えることができる。

コスモスとは、その発生のレヴェルにおいては、〈生〉のエネルギーがコトバによって絶えず図と地に二分されながらも、本来的にはとどまることのない〈コードなき差異〉が戯れる流動的文化のことである。²⁷³他面でそれは〈ノモス〉として、動きつつあるゲシュタルトが停って物化され、制度化されたもうひとつの文化の世界を意味するものでもあるといえる。²⁷⁴

しかし、両者が別々に存在しているのではなく、コトバとしてのコスモスにはノモス化された部分と、未だノモス化されていない部分とが相対的、同時的にあるということになる。

丸山は、以上のことにかかわらせつつ、先に述べたその本質的な過剰性の意味に基づいて、コトバと意識は共起的で不可分なものであるとし、次のように述べている。

コトバとともに生れるのは、非本能的意識の一切、すなわち自他意識、時間空間意識、生と死の意識、エロティシズムとしての性の意識、等々がそれであり、人間にあってはコトバの習得と意識の発生・発達とは同時進行的現象であって、この二つは表裏一体を成しているのである。²⁷⁵

そのうえで、丸山は『コトバによって身が分節され、事物が存在を開始する』というテーゼは、単に『コトバがカテゴリーを生み出す』という認識＝存在論的な働きを意味するにとどまらない²⁷⁶として、人間における非在の現前化能力としてのコトバの習得と意識

の発生・発達との同時的進行性を指摘している。²⁷⁷

<言分け>られた時・空のなかに生みおとされる子供は、個体発生と社会発生とを同時に実現していく。つまり子供は、生活にかかわる認識上の総合を文化のただなかで行なうことになるのである。²⁷⁸

子供の意識の目覚めはコトバの習得に一致し、コトバのみが<自我>という概念に根拠を与える。これは同時に、個体が<身分^{みわ}け構造>に対して距離と自律性をもつに至る事態でもあるのだ。より正確には、「今、ここ」での私たちの身こたわに<言分け>られた過剰な<意味=現象>群が沈殿し、そのために侵蝕された身が、外界をあたかもコトバ以前に<身分^{みわ}け>ているかのように錯覚させられている、と言うべきかもしれない。

279

丸山は、そのようなコトバと共起する意識には停滞し硬直化した表層の意識と、流動的な関係の網である深層の意識の二層が相対的に存在するとし²⁸⁰、その「表層意識・深層意識の総称であるコトバと共起的な<意識>は、全体として<a-conscient>とも呼ぶべき無構造の<欲動>に対立する」²⁸¹としたうえで、「この連続的なカオス、不可知的な他者こそが、語の本来の意味での『意識を欠く状態』すなわち<無意識>なのではあるまいか」²⁸²と述べているように、連続体としてのカオスは、いまだ意味化されない<生>の動き、あるいは、絶えず<形>になろうとする<力>ともいわれるものである。

カオス=無意識は、コトバ=意識の登場以前から、すでに存在しているという実体的なものでも、本能残基でもない。それはあくまでも「コトバが生み出した産物であり、内部と共起する外部」²⁸³としてとらえられる。

コトバの習得と意識の発生とが共起的であるならば、ノモス化されたコスモスと、ノモス化されないコスモスとは、それぞれ表層の意識と深層の意識として、ともに人間の意識と身体を縦に貫くものであるということが出来る。²⁸⁴つまり、コトバとは「制度」として表層の意識に働くとともに、コードなき差異として、すなわち特定の指向対象や固定的な意味をもたない多義的象徴として、深層の意識に働くといえるものである。

そのコードなき差異は、いまだ身分^{みわ}け的にも言分け的にも<意味=現象>たり得ない、「シーニュ化を求めて彷徨する意味可能体」という<生>の動き²⁸⁵において、形を絶えず

つき崩す動きと、動きを絶えず形とする力の舞台において発生するものであり、そこにコスモスの組み替えが起こる因があるということができる。²⁸⁶

そのことは「文化のフェティシズム」に対して自覚的な実践の在りようを提示するといえるものであり、丸山がいうように、系統発生的にも個体発生的にも、ヒトの〈身〉は〈言〉によって壊される経過をたどり、〈身〉が〈言分け〉られるたびに生物学的な本能図式の裂け目は大きくなってカオスが増大し、私たちはそのカオスを再び〈言分け〉ていかねばならない。²⁸⁷

我々がノモスの中にのみ住まうことも狂気であり、意味＝現象以前の連続体としてのカオスにのみ住まうことも狂気に他ならず、そこでは「シーニュ化を求めて彷徨する意味可能体」という〈生〉の動き、あるいは形を絶えずつき崩す動きと、動きを絶えず形とする力の舞台において発生するコードなき差異によるコスモスの組み替え、すなわち、新しい〈意味〉を生成するということであるといえる。

したがって、「文化のフェティッシュ化現象」、すなわち「制度」の制度性に対して自覚的になるためには、それを二項対立的な枠組みにおいて否定するのではなく、「制度」の我々の〈生〉にとって不可避的な宿命を「力の場」において解体し、新たな〈意味生成〉へと変換することが必要となるのである。

人間は「過剰」としての「コトバ」をもったがゆえに、自らの本能図式を破壊するとともに他の動物にはないカオスを生ぜしめ、そのカオスに形を与え、分節化を行なわなければ生きていくことのできない存在になったといえる。

したがって、人間にとっての「過剰」なもの（非自然的なもの）の獲得こそが「制度」の「今、ここ」における起源であり、自らの在りように対して自覚的にならなければならないということになる。でなければ、我々の〈生〉は硬直化し、自らの新しい〈生〉を生きるということとはできないということになるであろう。

我々は、自己の自覚的な実践の在りようによっては、コード化され、ノモス化されたコスモスと、未だコード化されない、ノモス化されていないコスモスと、未だ分節化されていないカオスとの同時的な往復運動（対話）を行うことが可能になるということができる。

そのことは、例えばコミュニケーション・レベルにある一義的とされる制度化された「言葉」に切れ目を入れ、それをそれ自身にとって異質で、コミュニケーション・レベルにおいてとらえることのできないコードなき差異に変えることによって、ある対象をテクストとみなすことができるようになるといえよう。

そのことは、狭義の「言葉」はもとより、「所作」や「音楽」、「絵画」、「彫刻」等々といったすべての表出・表現活動にも認められるものである。

それは、丸山によるソシユール解釈における記号（シーニュ）に対する五段階にわたる解体の過程（「五段階にわたるシーニュの *déconstruction*」）への「読み」において示唆されているといえる。²⁸⁸

第一に言葉＝実在（意味）のラベルという言語観の解体、第二に言葉＝意味としてのシーニュの自存性の解体、第三に関係の第一次性の解体、第四に差異の解体、第五に人称的な主体の解体（言語的な分節化による固定性から匿名性へ）という一連の過程を指すものである。そのことについて丸山は次のように述べている。

第一の解体の対象とされた<指標 *Anzeichen*>としての言語記号が、物象化したノモス（＝ラング＝特定共時態としての個別文化）内のものであるとすれば、第二の段階の<表出 *Ausdruck*>としての記号はむしろ本来的な言葉の姿であり、その性質はコード内関係態となるものではあっても（第三段階）、あくまでも非実体でしかなく（第四段階）、それがまずは<コードなき差異>として発生する場が第五段階であった。²⁸⁹

ソシユールは「ロゴスの現前²⁹⁰」を破棄するために、指標としての記号的な意味におけるコトバをシーニュへと解体するとともに、シーニュそれ自体の自存性を解体するために、「関係の第一次性」を提示したことになる。

関係の第一次性も、先の記号（シーニュ）と同様に解体され、そして、体系の一次性・実体性の否定とともにシーニュそのものの存在が否定され²⁹¹、「言語には差異しかない」²⁹²ことになるのである。そのようなテーゼもまた静態的な視点に過ぎず²⁹³、本質的には<動き>としての差異化現象だけしかないことになる。²⁹⁴

そこでは、「初源的な動き」として、その合目的性は否定され、意識的運動主体（合目的、主述的、線状的、排除的、自己同一的なものとしての主体）は解体されることになる。

以上のことから、「<言分け構造>と言う名のコスモス（＝ランゲージュ＝人間文化）の幅」²⁹⁵及び「その流動性」が明らかになり、コスモスの両極の存在が明らかになる。

コスモス内にあるノモスの反対の極である記号発生のある場にあっては、表現と内容を切り離すことのできない<不透明な存在>としてのコトバが生れる。人間の視線はこの

コトバを通りこしてその先にある意味や事物を見ているのではない。人はこのコトバを見ているのであり、視線はコトバ自身の肉体の中にとどまる。ここでは発話状況で起きる〈出来事 événement〉を通して、それまで未分節であった〈モノ〉がコトバという受肉現象を通して差異化され、〈コト〉化されるのである。²⁹⁶

ランゲージュ＝コスモスは、その両極に透明な記号と不透明な非記号とを同時にもちうるもの、すなわち同時的な出来事と構造、多義的シンボルと一義的シンボルの重層的併存として考えられる。その位相において、それは人間に特有の非在の現前化能力として、必然的に「身振る、歌う、描く、彫る、話す、書く」といった一切のシンボル化能力とその活動を指し示しうるものであると解することができる。

そこでの、すべての有意的活動には、発生時におけるコトバの在りようである未だコード化されない差異としての（未だ特定の指向対象を有さない）多義的シンボルがある。それはコスモスの生成過程における「絶え間なく動く波動であり、相互的に戯れる差異群」²⁹⁷であるとともに、常に不安定であり完結されることのない〈交感〉の極と、硬直化したコード内の対立のもとで機能する〈伝達〉の極があり、我々は同時に両者の中に生き、両者の間を往復していることになる。²⁹⁸それは「生の円環運動」の論理につながるのである。

テキストとは、ある特定の定式なしには成立し得ないものであり、その定式も固定化されたものではなく、排除された外部によって破壊され、侵犯されるために存在するといえる。それは、「主語 - 述語」関係というような文法によって、線状的ないし因果的に規制されたりすることのない言語活動のことであるとともに、そこからはみ出る活動のことでもあり、言語内において「言語にかかわるタブーに触れること」によって実現される言語活動のことである。

そこで設定される「最小の意味機能」²⁹⁹は、「主語 - 述語」関係ではなく「テキストのシーケンス」³⁰⁰であり、そこで設定される最小の意味単位とは、単にひとつの文に限定されることはなく、ひとつの語、ひとつづきの語、名詞文、一パラグラフ、「ナンセンス」などとして現われることができるものである。³⁰¹

パラグラムとは、クリステヴァによって「自然 - 社会、法 - 革命、個人 - 集団、諸階級 - 階級闘争、線的 - 面的歴史（中略）の組み合わせ」が「非 - 排除的な対立の対をなしている、そこでは対話的な関係とつねに繰り返される『侵犯』とが働いている」³⁰²とされるものである。

同じように原田邦夫は「いわばある言説にみられる二重の記載のこと（中略）すなわち通常の言語記号の分節を用いた記載（「グラム」と、それに並行しているがそれとはまったく別な分節に従った記載（「パラグラム」とを同時に読み取れる言説の特質」³⁰³のことであるとす。

パラグラマチズムは、その出発点として、ひとつないしいくつかの文字（ないしは音素、ただしここでは表現ではなくて弁別標識である）によって具体的に表わされている最小の意味機能を設定する。この「機能」は、ひとつのテキスト的シーケンスとして展開され（活動し）、その限界に文を置くことはできないのである。こういう観点からみれば、「連鎖」も、「意味を産む鎖」ももはやない。なぜなら並置される「単位」というものはないのだから。それとは逆に、文字が、フェノ-テキストによってジェノ-テキストに与えられる「物質的支柱」となる。より適切に言えば、意味を産む過程の集束（「能記のとりわけて定位された構造」）、無限の産出が固執する意味産出点となるのである。³⁰⁴

それは「言語のうちで生じるがゆえに、言語をとおしてしか理解しえない実践」³⁰⁵であり、「主体とそのコミュニケーション構造」³⁰⁶それ自体のうちにおいて「社会にとって有用な言説（中略）が抑圧しているもの、すなわち主体とそのコミュニケーション構造をはみ出した過程の存在（後略）」³⁰⁷をとらえようとする実践である。そこにおいては、意味生産にかかると「二重の地」³⁰⁸を認めることができる。

そのことは「あらゆる言表を産み出し、拭い消す、生成的かつ破壊的言語、そして伝達の表面を切り開いて、それによって覆われている意味労働へと向かうためには、なんとかしてこの言語を捕え〔騙し取ら〕なくてはならない」³⁰⁹というクリステヴァの言にみることが出来る。

テキストとは、その実相面（表層面：現象面）においてそうであるとされるような生産物ではなく、二重の地をもった生産性であり、それ自身のうちに自己完結することはないといえるものである。クリステヴァは、そのテキストにおける「二重の地」ということに関して、「対話」ということと「対立するものの併存」という考え方を提示しつつ、そのあられれとしての「詩的言語」をとりあげ次のように述べている。

詩的言語は、テキスト内部の空間においても、もろもろのテキストからなる空間においても、「二重」になっているのである。ソシュールのいう詩のパラグラム（「アナグラム」）は、0から2へと拡がっている。すなわちこのパラグラムの領域には「1」（定義、「真」）は存在しない。ということは、定義、規定、等号（「＝」）、そして能記 - 所記という（階層のある）垂直区分を仮定する記号の概念そのものといったものは、詩的言語に適用されるわけにはゆかない、ということの意味する。詩的言語は、無限に拡がる組み合わせであり、結合なのであるから。³¹⁰

言語の構造にさえ刻印されている社会コードの拒絶、社会コードからの自由を求める常軌を逸した言語素材との接合、詩的言語とは享樂がコードを変革することのみを視野にいれてコードに身を委ねる場にほかならない。詩的言語は、だから言語構造と語る主体の形成のなかに否定性を、破断をもたらす。このような「言語」は**実践**として読みとらねばならない。言語に固有の体系とともにそしてそれを突き抜けて、主体がこうむる危険と社会総体のなかに積み上げる賭け金の方に向けて。つねに**セミオティック**である欲動の侵入、それが否定性の契機、リズムによる意味構造の炸裂、主体の流動化だ。**シンボル**秩序のなかへのセミオティックの配置、それが境界、言表行為、意味作用の時点をなす。弁証法により切り離しえないこの二つの運動は、詩的言語をいかなる実践の理論をも再考させずにはおかない実践にしているのだ。³¹¹

テキストとは、単なる法的なものでも、侵犯的側面を強調したものでもなく、あくまでも「0 - 2」の論理³¹²、社会の禁止、例えば神、法、定義をその限界とはしていない「二重の地」をもち、言語の社会的コードにおいて逆説的に発動してくるものことである。それゆえに言語の社会的コードに身を委ね、それを否定するとともに、侵犯し、表層の言語の秩序に切れ目を入れ、「異質のもの」³¹³との対話の可能性を開くことによって立ち現われる「特有の対象」³¹⁴である。それは、我々の意識や<生>（深み）における根源的なく意味>の生起する場との対話の可能性が開示される空間ということもできる。

丸山によるシーニュのとらえ返しによって明らかになった、ラングージュ＝コスモスの本来の意味に基づくならば、我々の実践の在りようによって、コスモスの聖と俗の間の往復運動を行なうこと（ゲシュタルトの反転）ができるとともに、コスモスの発生（ゲシュタルトの組替え）の現場に立つことも可能となる。

そのような位相においては、ノモスとノモス外との往復（円環）運動（むしろ一種の弁証法的運動）だけでなく、コスモスとカオスとの共起的な往復（円環）運動を行なうことも可能となろう。コスモスの発生という、根源的な意味の生成（分節化、差異化）される現場は、「力の場」、すなわち「形を絶えず突き崩す動きと、動きを絶えず形とする力の舞台」であり、そこで起きる出来事とは、同時に形であり動きでもあるとされるものである。

テキストの概念が示すように、定式がそれを排除することによって成立する、その背後の、深層意識の言葉すなわちコードなき差異とは、制度化される以前の根源的なメロディ、リズム、所作としてとらえ返されるものでもある。そのため、そこで生成された意味は、「0 - 2」の論理において振動し、「対話」に開かれ、そこで固定化することなく展開していくことになるといえる。

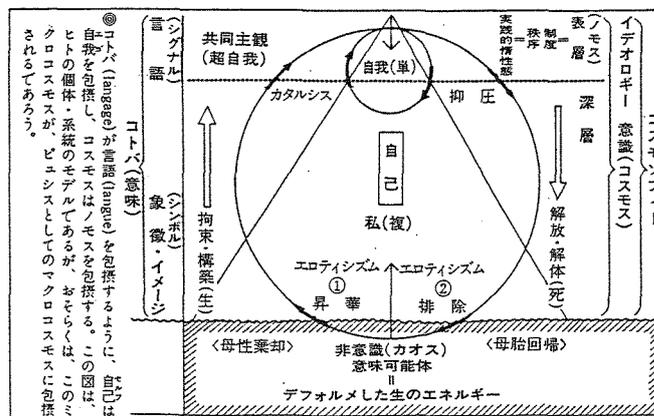
丸山は、そのような根源的な差異化活動を行なうのは、分断された自我としての共同主観的な（共同化された）主体ではなく、その深層にあり、共同化以前のその人独自の交換することのできない<生>を生きているといえる私的幻想の担い手（自我をも含みこんだものとしての自己）としての、アノニムな何ものかとしての<私>ということになるとしている。

丸山の根源的な主張は、ある対象をテキストとみなし、そこでの「対話」（ある対象をテキストとみなすこと）という行為を通して、根源的な意味生成の現場にまで降り立つこと

によって、それだけにとどまるのではなく、そこからの回帰と、絶えざる差異化活動である永続回帰運動としての<生の円環運動>にかかるそれであるといえる。³¹⁶

丸山は、円環運動によってこそ対象化を悪とみなしてそれを否定するようなイデオロギーの作用を自覚するとともに相対

化し、それを肯定して、対象化を行いつつも解体し、再び対象化へと向かうという始源も



<生の円環運動>モデル³¹⁶

終極もない反復の過程に人間の〈生〉を解放できるとしている。

それは、一方の極に停滞し他方の極を捨象すること、すなわち硬直化した構造の内部というノモス化されたコスモスにのみとどまることも、そして、その構造が成立するに際して排除された外部というカオスにのみ浮遊することも、〈生〉の在りようから乖離した狂気になるのである。

したがって、我々がそのような狂気へと至る途から逃れるには、あらゆる「過剰」なるものの獲得にかかわる限り、無根拠な「制度」を自覚し、それをテキスト的な実践を通して、意味生成の根源に位置付け、肯定し続けていく運動が要請されることになる。

このことから、子どもたちが展開する造形的な活動は、〈生〉の流動性によるテキスト的な実践、すなわちカオスモスの運動であるということが出来る。

(4) テキストとしての「造形遊び」

「造形遊び」の論理は、子どもたちがつくりだした〈もの〉を一種のテキストとみなすものであり、そこで成される実践を対話的な行為ととらえるものといえる。そのようなテキストにかかわる実践には、丸山の言う絶えざる差異化としての円還運動へと開かれる可能性が秘められており、その論理は子どもたちが展開する造形的な活動の閉じることのない展開を保障しようとするものであるといえる。

「造形遊び」の論理とは、子どもひとりひとりの〈生〉の本来的な重層性が発揮され、その活動がとどまることのない円還運動に開かれ、展開されるとき、「制度」を解体し、新たな「意味」として構築していくプロセスの中から可能性として立ち上がってくるものであると考える。同時に、それにかかわる大人の〈生〉の本来的な重層性が発揮され、そのかわりの活動などがとどまることのない円還運動に開かれ、展開されるときにもいえることであり、そのことは、「制度」の制度性への自覚することによって、その困難さから可能性へと転換するものといえる。

丸山の言語理論によれば、「制度」とはコトバの問題と不可分なものである。したがって「制度」とは、重層的なものとしてとらえ返されたものが、その表層において硬直化したものに他ならない。コトバとは、硬直化した相と流動的な相とを同時に内包する両面価値的なものとしてとらえ返されるだけでなく、そのコトバによる分節以前の連続体としてのカオスとの、動的で相互浸透的な関係性において理解されるものといえる。

また、コトバとは我々の意識と共起するものである。我々の意識は、コトバの本来的な

両義性にかかわって、硬直化した相と流動的な相とを、その表層と深層に同時に内包するだけではなく、それ以前の無意識との動的で重層的な関係性において理解されるものでもある。つまり、コトバとは、我々の意識の端緒と関連しながら、その発生のレベルにおいては「制度」化以前のものといえるが、惰性化して固定化することによって、逆に我々の〈生〉の在りようを規制する「制度」となるものでもある。

そのことは通史的な起源の問題だけを意味しているのではない。なぜならば、それは、我々の〈いま・ここ〉での〈生〉における起源の問題といえるものだからである。つまり、コトバは、「制度」化するとき、同時に我々の〈生〉の深みから湧出する「制度」化以前のコードなき差異といえる。

したがって、我々が〈いま・ここ〉における「制度」化の起源を見極めるとともに、それを、我々ひとりひとりの〈生〉の重層的な在りようを根拠とする、とどまることのない円環運動の中で解体 - 構築することができれば、「造形遊び」の論理とは、我々ひとりひとりの〈生〉の在りようの中に、そのつどごとに可能性として立ち上がってくるものであると考えることができる。

そのような、とどまることのない解体 - 構築としての円環運動においては、子どもたちが作りだした〈もの〉は、子どもたち自らによる自らの〈生〉の深みとの対話において、そのつどごとに残されたものとしてとらえ返すことができると考える。それは、「絶えず変化する波動の一つの痕跡以外の何ものでもない」³¹⁷のであり、それをテキストとしてとらえ返すことを意味する。

以上のことから、「造形遊び」の論理とは、「絶えず変化する波動」においてとらえ返される子どもたちによる「〈もの〉をつくりだす」行為のひとつひとつにかかわって成立するといえるものであり、子どもたちによるひとつひとつの一種の構造的な行為に対する解釈も、そのつどごとに成立するものといえる。

なお、そのことは、クリステヴァによって定義された記号論に通じるものであると考える。したがって、子どもたちの具体的な活動にかかわって成立するそれぞれの解釈（定式）は、子どもたちが作りだした〈もの〉と同様に、テキストとしてとらえられなければならない。

また、具体的な状況に対する解釈項としての「造形遊び」とは、それ自身がそのつどごとに新たなものとして成立することを意味しているといえる。「造形遊び」とは、とどまることなく、つくり、つくりかえられているものであると同時に、子どもの〈生〉にとって

も、また我々大人の〈生〉にとっても一回性のものであるといえる。

以上に述べたように、ある函数的な解釈項として成立する「造形遊び」という考え方は、絶対的な根拠への同一化をあらゆる意味において拒否するとともに、それぞれが互いに異なりながらも、そのことにおいてのみ「同じ」ものであって、「造形遊び」を体系化することはできない。なぜならば、そこでは、あるひとつの消失点に収束するのではなく、それぞれが中心であり、そうであるからこそ、互いに異なるという異質性についてしか「同じ」ということができないからである。

ここにいう「同じ」とは、少なくともそのひとつ前に成立した「造形遊び」とは異なるもうひとつの「造形遊び」の成立という意味であり、それぞれの子どもたちによる具体的な活動の状況に対応するかたちで成立する「造形遊び」とは、解釈のレベルからみれば一種の「制度」である。しかし、それが子どもたちの〈生〉の在りように対する、読み手側の〈生〉の在りようからの解釈であれば、そのひとつ前に成立した「造形遊び」という「制度」を成立させつつも、それを解体し、再び「造形遊び」という、それとは異なるもうひとつの「制度」を成立させ、肯定し続けなければならないといえるものである。

したがって、そのような文脈においてこそ、互いに異なりながらも「同じ」ものとして形成される「造形遊び」が成立するといえる。それは、子どもたちがつくりだした〈もの〉を、子どもの〈生〉における「絶えず変化する波動の一つの痕跡以外の何ものでもない」として、読み手の〈生〉において解釈することであり、子どもたちがつくりだした〈もの〉のひとつひとつと対応するようなかたちで〈もの〉をつくりだす行為をとらえていくことである。そのことが、本章における具体的な状況に対する解釈項としての「造形遊び」の考え方であった。

では、そのひとつひとつの〈もの〉をつくりだす行為とは具体的にどのようなものとしてとらえられるのか。そのことは、子どもたちにとっての新しい〈意味生成〉を可能にする状況とはどのようなものとしてとらえることができるのかという問いと同義である。

そして、そのことについて考え、応えることは、新しい〈意味生成〉のひとつひとつに対応して成立する「造形遊び」という函数的な解釈項の指し示すものの在りようを明確にするということに他ならない。

ここで、「造形遊び」の意味について、ロザリンド・クラウスによって提案された「展開された場」という論理構造を援用して考察を進めることとする。

クラウスによる構造図の考え方は、一種の組み合わせに関する展開理論によって成立した、

ある具体的な状況に対するひとつの解釈として「読む」³¹⁸ことができる。ここでは、「造形遊び」という解釈を可能にする〈もの〉をつくりだす行為を、諸媒体を組み合わせることとして仮定し、それらの組み合わせによって展開される諸々の状況に対するひとつの解釈としてそれを援用することにする。

例えば、ある二つの、互いに異なる媒体（A、B）が組み合わせられて、何ものか（C）がつくりだされるという場合を想定してみる。その組み合わせは、それぞれの否定の形（非 - A、非 - B）を含めて、四つ存在することになる（A+B、A+非 - A、B+非 - B、非 - A+非 - B）。

そして、その組み合わせの何れかによってつくられたもの（C=c 1）を一種のテキストとみなせば、そこには、さらに読みかえられ、かつ、つくりかえられる何らかの意味群（c 2、c 3、c 4）が存在することになる。

その際、そのテキストの成立に際して次のことがいえる。

四つの組み合わせのうちの一つが実現されるに際して、その実現された面から排除されることで、そのひとつの組み合わせを実現させたものを、他の可能性としての三つの組み合わせとする。とすれば、先に実現された組み合わせが、例えば、組み換えられたりすることで、その排除された組み合わせ（外部）のいずれかが実現され、そこにまた新しいテキストが生成されると仮定することができる。

この場合、実現されたAとBの組み合わせを〈A+B〉とし、そのようにしてつくられた一種のテキストを〈C=c 1〉とすれば、排除されることでその組み合わせを実現させたものは、残りの〈A+非 - A〉、〈B+非 - B〉、〈非 - A+非 - B〉となる。さらに、それぞれはその潜在性としてのテキスト〈c 2〉、〈c 3〉、〈c 4〉であって、先に実現された〈C=c 1〉という〈A+B〉の組み合わせによるテキストが、つくりかえられ、順次に〈C=c 2〉、〈C=c 3〉、〈C=c 4〉という新しいテキストとして生成される可能性をもっているということである。なお、その場合も、それぞれの組み合わせが実現される場合に際し、他の組み合わせが、それぞれその外部となる。

さらに、二つの媒体の組み合わせによって生み出されたテキストに、また別の媒体が組み合わせられる場合を想定してみても、そのようにしてつくりだされる〈もの〉も、また一種のテキストとみなせば、そこにも、先と同様の関係が成り立つことになるだろう。そのようにして、テキストを紡ぐ組み合わせの網目は、不断に増殖し重層化していくと考えられる。

子どもたちの活動が「絶えず変化する波動」であるとするれば、以上のような関係は、絶

えず更新されながら展開されていくことになり、自らがつくりだしたくもの>ですら、次のつくりだされるくもの>のための一媒体となるということができよう。

以上のような考え方は、子どもたちの活動の意味を理解するためのひとつの手掛かりには違いないが、子どもたちの具体的で多義的な活動のすべてを語り尽くすことはできない。また、そのような事例を一般化することもできない。そのことは、「造形遊び」の論理が内包する困難さが解消されることはないということでもある。

なぜならば、我々の<生>の在りようにかかわるコトバの両面価値性によって、我々はある対象をテキストとみなすことが可能であり、子どもたちひとりひとりに成立する「造形遊び」の考え方もテキストの機能を担っているため、その本来の意味の実現はその考え方を読む人の読みの実践の在りように期待される他はないといえるからである。

「造形遊び」の論理とは、自らが「制度」であることに自覚的であろうとする理論によって保障されていなければならない。そのために体系化の困難さを内包した両面価値的な言説であると言わざるを得ないということになる。

しかし、「造形遊び」の論理が孕むそのような困難さを、円環運動の論理から顧みれば、逆にその可能性が明らかになる。そのことは我々の<生>の本来性において立ち上がる可能性へと開かれているということである。

「造形遊び」によって示される<意味生成>の活動は、子どもたちひとりひとりにとっては、自らの<生>の重層性が保障する円還運動によって実現されるものであると考えられる。そして、それにかかわる大人にとっても、自らの<生>の本来的な重層性が保障する円還運動によって実現されるものでなければならない。

したがって、子どもたちひとりひとりの<生>の在りようと、それにかかわる大人の<生>の在りようの本来的な重層性が保障する円還運動において、ともに「制度」を解体し、新たな<意味>として構築していくプロセスの中から可能性として立ち上がってくるものであると考えられる。

それは、「仮りの私」の制度性を自覚するとともに解体し、<原-私>を立ち上げ、同時に<社会（他者）>との関係を立ち上げ、<私>の今を<生きる>ことのできる<私>をつくり、つくりかえていくというどまることのない円還運動において立ち上がってくる可能性であるともいえよう。

したがって、本節における「造形遊び」の論理の困難さに対する検討は、その可能性に対する逆説的な検討でもあった。

このように本章においては、意味や価値が一義化される「制度」に対して自覚的であろうとする美術教育を支える論理について、「造形遊び」の論理の意味をとらえることを通して考察してきた。

その論理は、実体化された一義的な意味や価値によって形作られた世界の必然性の根拠を、その下層に存在している多義的な意味生成の世界との往復運動、すなわち〈生〉の円環運動を可能とする通路をつけることによって解体し、新たな〈意味〉としてつくり、つくりかえていくということを保障するものであるといえる。「造形遊び」の論理が示していたように、そのことを問題にすることは、体系化によってはその意味を理解できないという点において困難なものであった。

そのような困難さは、同時にその可能性を示すものでもある。「造形遊び」の論理が孕む困難さとは、「制度」の制度性への自覚によって、困難さから可能性へと転換するものといえる。

以上のことから、「造形遊び」の論理と同様に、画一化によって排除されている〈子ども〉ひとりひとりの、そして我々〈おとな〉ひとりひとりの〈私 - 生〉を取り戻すことにおいて、その教育的な意義が理解される論理は体系化の困難さを背負うものであるといえる。それは、意味や価値の一義性ということの問題とし、そのような地平に閉じることなく多様な意味や価値の生成の行為を保障しようとする論理の在りようともいえる。

そのような論理は、それ自身の姿でさえも、そのつどごとに更新するため、一義化して固定化するものではないといえる。したがって、そのような論理を理解し実践することは、小学校及び中学校における美術教育はもちろんのこと、「教育」という営みそのものを再考していくうえで避けて通ることはできないといえる。

「造形遊び」の論理とは、子どもの〈私 - 生〉の論理に基づいた造形的な活動の可能性を保障しようとするテクスト的な実践によって理解され展開される必要がある。そのことが、子どもたちの展開する造形的な活動の可能性をより開かれたものにすると考えられる。

注及び引用文献

- ¹ それは、事物の意味や価値、観念というものが実体として独立して成立しているということではなく、ある所与の時点において同時にその全体が与えられる、ある体系（ないし構造）内における諸関係の在りようによるものであるということである。
- ² ここで構造とは、体系と同義のものとして用いている。それは差異の体系ということである。より厳密には、実体項のない差異からなる差異の体系ということである。本論にも後述するが、そのことから、クラウスにおいて意味とは、ソシユールにおける意味に倣い、一個の体系全体の結果、すなわち置換の体系の結果ということになるのである。Krauss, Rosalind. E., *"Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths"*, The MIT Press, 1986, p. 1（ロザリンド・クラウス, 小西信之訳, 『オリジナリティと反復』, リプロポート, 1994, pp.10-11 参照。）さらに、意味とはある特殊な発展や歴史の結果ではなく、共時的な構造（ないし体系）の函数であるとされることから、それは断片的なものであるということができ、諸構造の展開においては、因果的に成立する連続性はないということである。
- ³ *ibid.*, p.280（同上書, p.218）
- ⁴ 注1、及び2に記した体系（ないし構造）の考え方からいえば、<彫刻>と呼ばれる何ものか、すなわちその意味や価値、観念というものが、あらかじめ実体としてあり、そのことに対して彫刻と名前が付けられたということではなく、<彫刻>ということによって名指される何ものかをそれとして成り立たせるためには、彫刻という語が（それを含むことになる）ある共時的な体系に組み込まれていなければならないということである。
- ⁵ Saussure, F.de., *"cours de linguistique générale"*, Payothèque, 1980, p.166（フェルディナン・ド・ソシユール, 小林英夫訳, 『一般言語学講義』, 岩波書店, 1972, p. 168）
- ⁶ Krauss, *"Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths"*, p.2（クラウス, 前掲書, pp.10-11）
- ⁷ 注1、2、及び4参照。
- ⁸ 注2参照。
- ⁹ *ibid.*, p.287（クラウス, 前掲書, p.223） *ibid.*, p.288（クラウス, 前掲書, p.225 参照。）実体として固定されたカテゴリー、及びそれを透過するといえる媒体との関係においてではなく、ポスト・モダニズムというモダニズムでは、その論理的条件を規定しえない流れにおいて成立する媒体の意味と実践の論理を保障するといえるもの。つまり、実践の論理は、カテゴリー及び媒体との関係において規定されるのではなく、ポスト・モダニズムというコンテキストにおいて与えられる文化的な諸関係との関係において、モダニズムにおいては許容されなかったような、例えば複合性を保障するようなものとして、かつ媒体の使用に制限を加えることのないものとして、論理的に規定されるということである。
- ¹⁰ *ibid.*, p.287（同上, p.223）
- ¹¹ *ibid.*, p.288（同上, p.225）
- ¹² クラウスによれば、それは「歴史的断絶」ということになるのだが、それは同時に「文化的断絶」でもあり「社会的断絶」でもある
- ¹³ Lyotard, Jean-François., *"Postmoderne expliqué aux enfants,"* Éditions Galilée, 1986, p.33（ジャン・フランソワ・リオタール, 管啓次郎訳, 『ポストモダン通信』, 朝日出版社, 1986, p.33）
- ¹⁴ *ibid.*, p.32（同上, p.32）
- ¹⁵ 守中高明, 「<物質>の要請 — 終焉の政治学と詩のプログラム」, 『情況』, 情況出版, 1996.3, p.51
- ¹⁶ 同上, p.51
- ¹⁷ Lyotard, *"Postmoderne expliqué aux enfants,"* p.32（リオタール, 前掲書, pp.32-33）
- ¹⁸ *ibid.*, p.1（クラウス, 前掲書, p.9）
- ¹⁹ *ibid.*, p.287（クラウス, 前掲書, pp.224-225）
- ²⁰ *ibid.*, p.280（同上, p.219）
- ²¹ *ibid.*, p.282（同上, p.220）

- 22 *ibid.*,p.282 (同上,p.220)
- 23 *ibid.*,p.282 (同上,p.220)
- 24 クラインの群の理論については、マルク・バルビュによる次の論文を参照。伊東俊太郎訳、「数学における《構造》という言葉の意味について」,マイケル・レイン,篠田一士監訳,『構造主義』所収,研究社出版,1978,pp.457-476
- 25 Krauss, “*Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*”, p.284 (クラウス,前掲書,p.222)
- 26 注1、2、及び4参照。
- 27 *ibid.*,p.284 (同上,p.222)
- 28 *ibid.*,p.284 (同上,p.222)
- 29 *ibid.*,p.284 (同上,p.222)
- 30 「読み」とは、本論の後半において考察されるテキスト概念と関連したものである。つまり、一義的な意味の伝達というようなコンセンサスにおいて成立している(表層の)テキストにおける意味分節の下層に潜在しているものとして想定されたものとは違う(深層の)意味分節の在りようを可能性として読むことを企図したものである。そのことはまた、この場合、モダニズムというコンテキストの内在的な外部を、その可能性においてとらえようとするものであるということもできる。
- 31 丸山圭三郎,『文化のフェティシズム』,勁草書房,1984,p.197
- 32 同上,p.197参照。
- 33 丸山,前掲書,p.197
- 34 Saussure, “*cours de linguistique générale*”, p.157 (ソシュール,前掲書,p.159)
- 35 *ibid.*,p.159 (同上,p.161)
- 36 それはラングであるといえよう。ただし、単なる強制力としてではなく、暫定的な共時的構造として理解されるべきものであろう。なぜならば、もしそうでなければその「展開された場」を保障する文脈は硬直化したモダニズムの文脈に逆戻りしてしまうからである。
- 37 それは同時に権利的に存在しうる他の三つの構造化されたカテゴリーにおける諸作品との潜在的な対立をも含んでいる。
- 38 Krauss, “*Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*”, p.284 (クラウス,前掲書,p.222)
- 39 丸山の解釈に基づけば、ソシュールのいうシーニュ(ないしセーム)とは、記号ではあるが、表現と意味(内容)とを同時に備えた二重の存在である。それは自存的な個として存在しているのではなく、関係の産物である。つまり、それが個であるからには、体系以前には存在しないのであり、個としてのシーニュそれだけでは何ものをも意味しないのである。
- 40 丸山,前掲書,p.186
- 41 同上,p.195
- 42 同上,p.218、及びpp.64-65参照。いわゆる再現=表象の論理である。クラウスは次のように述べている。

彫刻の論理は、モニュメントの論理と切り離すことができないと思われる。この論理の力によって、一個の彫刻は記念すべき一個の再現=表象となるのである。それは特定の場所に置かれて、その場所の意味や効用について象徴的な語調で語るのだ。(中略)つまり特定の場所にあって、特殊な意味/出来事を印付けるものである。こうして彫刻は、再現=表象と印付けの論理と連動して機能するために、通常、象形的で垂直的である。そして台座は現実の場所と再現=表象記号との仲介者として重要な役割を果たしている。

モニュメントのもつ垂直性は、その再現=表象の場が現実界から独立したものであることを宣言するとともに、それは「伝統的に、台座の直立性が、作品を地面より持ち上げるという通過儀礼と、現実的なものの空間からの作品の隔絶」を意図して導入されるものである。「芸術的に決定されていないもの—地面—と、決定されているもの—彫刻—の間の根本的対立によって生み出された領域の中に」、あるいは、むしろその根本的対立を生み出す一つの契機としての領域の中にあるのが台座であるということもできるだろう。

- 43 本論でも述べたことだが、モダニズム彫刻は「台座を降りつつそれを自らに吸収し、現実の場所から立ち去る。そしてそれ自身の素材の表象によって、あるいは、構築のプロセスによって、

彫刻はそれ自身の自律性を描き出す」(クラウス、『オリジナリティと反復』,p.219)ものとされ、本論後述のグリーンバーグによるモダニズムの文脈に沿ってそのカテゴリー(ないしメディアム)の純粋化を目指したといえよう。しかし、クラウスが指摘するように、それは、「探求すべきある種の観念的空間、時間的・空間的再現=表象の企てから切り離された領域、豊かで新しく、暫くの間は有益に掘り起こすことのできる鉱脈を持った」(同上,p.219)のであるが、「今世紀の初頭から開かれたこの鉱脈は有限なそれだったのであり、一九五〇年頃には枯渇し始め」

(同上,p.219)、「ますます純粋な否定性として経験され始めた」(同上,p.219)のである。もっとも、それはプレ・モダンの、そしてモダニズム初期の彫刻におけるモニュメントの論理の完全に転倒した状態に入り、「純粋な否定性、つまり排除の組み合わせ」(同上,p.220)となったため、本論でも述べているように、それはその時点において「展開された場」へと変換されうるといえるものであると思われるが、クラウスに倣えば、「複合的なものは、イデオロギー的に禁じられることによって、言ってみればポスト・ルネサンス美術の閉域というものから排除されてきた」(同上,p.222)のであり、また、「さまざまな媒体の純粋性と独立性(そしてそれ故、所与の媒体の中で専門家が必然的に特権化される)のモダニズム的要請」(同上,p.225)から、「純粋な否定性、排除の組み合わせ」というカテゴリー(ないしメディアム)の本質的な不在性が、逆に特権化されてしまったと考えることができる。展開されることなく、不在性を特権化し実体化してしまったことが、クラウスのいう「モダニズム彫刻のリミット」といえるものであると思われる。

- 44 シニフィアンとシニフィエとは、シーニュの誕生とともに生まれ、この両者は、お互いの存在を前提にしてのみ可能なものである。したがって、シニフィアンとはシニフィエとともにシーニュを構成する記号の表現面のことを指しており、それは実質ではなく形相である。
- 45 シニフィアンとともにシーニュを形成する記号の内容面もしくは概念部分のことを指している。シニフィエはシニフィアン同様、言語内にみられるカテゴリー・クラスであるから、実質ではなく形相である。したがって、それは指向対象でもなければ、厳密には意味でもない。意味とは差異の対立化によってしか決定されないものだからである。
- 46 Greenberg, Clement., *“Modernist Painting: The Voice of America FORUM LECTURES”*, VOA, 1974, p. 1 (クレメント・グリーンバーグ,川田都樹子・藤枝晃雄訳,「モダニズムの絵画」,『批評空間 モダニズムのハードコア』所収,太田出版,1995,p.44)
- 47 クレメント・グリーンバーグ,川田都樹子・藤枝晃雄訳,「抽象表現主義以後」,『批評空間 モダニズムのハードコア』所収,太田出版,1995,pp.62-63
- 48 Greenberg, Clement., *“Modernist Painting: The Voice of America FORUM LECTURES”*, VOA, 1974, p. 2 (グリーンバーグ,前掲「モダニズムの絵画」,p.45)
- 49 *ibid.*,p. 2 (同上書,p.45)
- 50 Krauss, *“Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths”*,p.280 (クラウス,前掲書,p.219)
- 51 *ibid.*,p.280 (同上,p.219)
- 52 *ibid.*,p.280 (同上,p.219)
- 53 *ibid.*,p.280 (同上,p.219)
- 54 *ibid.*,p.282 (同上,p.220)
- 55 *ibid.*,p.282 (同上,p.221)
- 56 *ibid.*,p.284 (同上,p.222)
- 57 *ibid.*,p.288 (同上,p.225)
- 58 ロザリンド・クラウス,室井尚訳,「彫刻とポストモダン - 展開された場における彫刻」,ハル・フォスター編,室井尚+吉岡洋訳,『反美学 — ポストモダンの諸相』,勁草書房,1987,p.79
- 59 丸山,前掲書,pp.166-167 参照。
- 60 同上,p.200
- 61 Saussure, *“cours de linguistique générale”*, p.170 (ソシュール,前掲書,pp.172-173)
- 62 丸山,前掲書,pp.198-200 参照
- 63 Krauss, *“Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde*

- and Other Modernist Myths*”,p.288 (クラウス,前掲書,p.225)
- 64 Foster, Hal., *“The Anti-Aesthetic ESSAYS ON POSTMODERN CULTURE”*, BAY PRESS, 1983,p. x iii (ハル・フォスター,室井尚訳,「序文/ポストモダニズム」,ハル・フォスター編,室井尚+吉岡洋訳,『反美学 — ポストモダンの諸相』,勁草書房,1987,p.10)
- 65 『中学校学習指導要領』,文部省,平成元年 3 月
- 66 『中学校指導書 美術編』,文部省,平成元年 7 月
- 67 Krauss, *“Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths”*,p. 1 (クラウス,前掲書,pp.9-14 参照。) *ibid.*,p.288 (pp.215-226 参照。)
- 68 Foster, *“The Anti-Aesthetic ESSAYS ON POSTMODERN CULTURE”*, p.38 (ロザリンド・クラウス,室井尚訳,「彫刻とポストモダン - 展開された場における彫刻」,ハル・フォスター編,室井尚+吉岡洋訳,『反美学 — ポストモダンの諸相』,勁草書房,1987,p.75)
- 69 その「展開された場」にかかる論理の性質上、それが保障する実践空間の論理は「立体」から、さらに「造形的な活動全般」へとその射程が広げられうるし、そのような考察は子どもたちの造形的な活動をとらえ返すことにおいても不可欠なものであるということができよう。
- 70 丸山圭三郎,『カオスモスの運動』,講談社,1991,pp.64-79 参照。
- 71 丸山圭三郎,『言葉とは何か』,p.176
- 72 共時的な体系と同義である。それはコード化された差異の網の目によって組織されている。
- 73 通時態とは、コードなき差異が発生し戯れるコスモスの深層の領域ともいえるもののものである。あるいはジュリア・クリステヴァによる「ジェノ-テキスト」といえるものでもあろう。
- 74 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第 14 回 造形遊びの再定義 (4) 教育の基礎としての造形遊びの新しい可能性」,『美育文化 7 月号』,美育文化協会,p.51
- 75 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第 11 回 造形遊びの再定義 (1) 造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」,『美育文化 4 月号』,美育文化協会,p.54
- 76 同上,p.54
- 77 同上,p.54
- 78 同上,p.54
- 79 同上,p.55
- 80 同上,p.55
- 81 同上,p.55
- 82 同上,p.55
- 83 同上,p.55
- 84 同上,p.55
- 85 同上,p.56
- 86 同上,p.55
- 87 同上,p.52
- 88 西野範夫編著,『改訂 小学校学習指導要領の展開 図画工作編』,明治図書,1999, pp.41-42 参照。
- 89 同上,p.42
- 90 Dewey,John.,*Art as Experience in The Later Works 1925-1953 Volume 10*, Southern Illinois University Press, 1987,pp.18-19 (ジョン・デューイ,鈴木康司訳,『芸術論 経験としての芸術』,春秋社,1969,p.14)
- 91 *ibid.*,p.251 (同上,p.272)
- 92 *ibid.*,p.251 (同上,p.272 参照。)
- 93 今村仁司,『近代性の構造』,講談社,1997,p.40
- 94 同上,p.48
- 95 同上,p.48

- 96 同上,p.48
- 97 同上,pp.45-46
- 98 同上,pp.46-47
- 99 同上,p.49
- 100 同上,p.49
- 101 同上,p.49
- 102 同上,p.53
- 103 同上,p.53
- 104 同上,p.52
- 105 中村雄二郎,『感性の覚醒』,岩波書店,1975,p. vi
- 106 今村,前掲書,p.55
- 107 同上,p.55
- 108 同上,p.55 参照。
- 109 同上,p.56
- 110 同上,pp.55-56
- 111 同上,p.57
- 112 同上,p.57
- 113 同上,p.57
- 114 同上,pp.50-51
- 115 同上,p.203
- 116 中村,前掲書,p.227
- 117 浅田彰,『構造と力』,勁草書房,1995,pp.118-119 参照。
- 118 中村,前掲書,p.227
- 119 同上,p.227
- 120 同上,p.227
- 121 同上,p.227
- 122 同上,p.230
- 123 同上,pp.230-231
- 124 同上,pp.236-237
- 125 同上,pp.236-237
- 126 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第12回 造形遊びの再定義(2)可能性としての造形遊びの点描」,『美育文化 5月号』,美育文化協会,p.56
- 127 加藤典洋,『戦後を戦後以後、考える』,岩波書店,1998,p.33
- 128 同上,p.33
- 129 同上,pp.47-58 参照。
- 130 同上,p.15
- 131 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第29回 <私-子ども>を立ちあげる造形遊び」,『美育文化 10月号』,美育文化協会,p.55
- 132 同上,p.54
- 133 加藤,前掲書,p.50 参照。
- 134 西野,前掲「子どもたちがつくる学校と教育 第29回 <私-子ども>を立ちあげる造形遊び」,p.55
- 135 同上,p.56
- 136 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義(1)造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」,『美育文化 4月号』,美育文化協会,p.58
- 137 同上,p.59
- 138 西野範夫,「造形的な遊びの意義 — II —」,『大学美術教育学会誌 第18号 1986』,別刷,p.6

- 139 同上,p.10
- 140 西野,前掲書「子どもたちがつくる学校と教育 第14回 造形遊びの再定義(4) 教育の基礎としての造形遊びの新しい可能性」,p.54
- 141 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第13回 造形遊びの再定義(3) 意味生成の可能空間としての遊び」,『美育文化 6月号』,美育文化協会,p.58
- 142 同上,p.59
- 143 丸山によれば、コスモスとは、人間の存在喚起機能であるランゲージによって有意味的にゲシュタルト化された(非在の現前化としての)時・空の世界のことであり、生のエネルギーが言葉によって絶えず図と地に二分されながらも、本来的にはとどまることのないコードなき差異が戯れる流動的文化であり、この動きつつあるゲシュタルトが停って物化され、制度化されたもうひとつの文化の面であるラングの世界がノモスである。しかし、丸山のいうカオスとは、それがコスモスに先行する原初的な存在ではない。丸山によれば、ヒトがヒトとなる以前には完全であったはずの身分け構造の網によって、生のエネルギーは完全に分節され擲き上げられていたものと仮定されるが、ヒトはヒトとなってしまうが故に、つまり、言葉をもってしまったが故にその身分け構造は破綻し、人間は、言分けられた身の網によっては擲き切れない生のエネルギーによって、さらにその身が言分けられることになる。つまり、コスモスによって身が壊れない限りカオスは生まれないのであり、その意味においてカオスとはコスモスと共に起るものである。そして、連続体としてのカオスは、未だ意味化されない<生>の動きであり、それは絶えず形になろうとする力ともいえるものである。そこにコスモスの組み替えが起こる因がある。つまり、コスモスと共に起る外部としてのカオス、<生>のエネルギーがコスモスの組み替えの原動力となる。その担い手は共同主観の中で均一・等質化された意識的自我ではなく、生きられるものを個人的・独自の体験として生き、絶えず共同主観的価値とのギャップを埋めきれず、そのはざまを浮遊するもう一人の身体的個体、私的幻想の担い手としての、アノニム(匿名)な何者かである。つまり、「今、ここ」でこそ、カオスが絶えずコスモス化されていても、カオス自体はコスモスの産物であり、しかもカオスが再びコスモス化されることによってしか新たなカオスは生じないという円環の運動がその位相において起きているのである。また、コスモスによって身が壊れない限りカオスが生まれないので同様に、コスモスの内部においても、その深層意識にあってはまだノモス化されない流動的文化の力は、ノモスをかいくぐり、ノモスの抑圧に抵抗することによって、はじめて生まれ、より強いものとなる。しかし、その位相における円環の運動は、コスモスの組み替えにまでは至らない。それはコスモスの反転を可能とするにとどまるのである。(丸山,『文化のフェティシズム』、『生命と過剰』参照。)
- 144 それは、コード化される以前の差異ということであり、<生>を<言分け>る根源において立ち現れてくるものである。
- 145 丸山圭三郎,『欲動』,弘文堂,1992,p.67 参照。
- 146 本文に後述するが、丸山はそのことについて次のように述べている。

これは、本能の生理的ゲシュタルトにはそもそも描かれていなかった非在物に意味を与える人間の意識(時間・空間意識、美意識、死生観、羞恥心、エロティシズムなど)の発生と、その意識が生み出す文化内の一切の関係(人と人、事物と事物、現象と現象)が物化され、擬似自然化される事態をさして、商品、貨幣、権力にとどまらず、動物としての二大本能である食生活や性行為までが<仏神>となって、これを崇拜する人間を支配するさまにほかならない。(『フェティシズムと快楽』,紀伊国屋書店,1986,pp.164-165 (x ii-x iii))

- 147 本章、第2節第2項(3)参照。
- 148 丸山圭三郎,『文化のフェティシズム』,勁草書房,1984,p.223
- 149 Kristeva, Julia., “Σημειωτική”, Éditions du Seuil, 1969,p.9 (ジュリア・クリステヴァ,原田邦夫訳,『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,せりか書房,1994,p.7)
- 150 *ibid*,p.9 (同上,p.7)
- 151 *ibid*,p.232 (同上,p.187) *ibid*,p.115 (同上,p.109 参照。)
- 152 丸山による見解については、丸山,『文化のフェティシズム』,pp.220-237等を参照。また、クリステヴァによる記号論、ないし記号分析の文脈については、クリステヴァ,中沢新一・原田邦夫・松浦寿夫・松枝到訳,『記号の生成論 [セメイオチケ] 2』,せりか書房,1994,pp.9-25等を参照。
- 153 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,177-219参照。及び第2節第2項(3)参照②。
- 154 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,pp.220-237参照。
- 155 クリステヴァ,前掲『記号の生成論 [セメイオチケ] 2』,1994,pp.9-25参照。
- 156 Kristeva, “Σημειωτική”,p.232 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,pp.186-194参照。)
- 157 *ibid*,p.11 (同上,p.11)

- 158 *ibid*,p.11 (同上,p.11)
- 159 *ibid*,p.232 (同上,p.186 参照。)
- 160 *ibid*,p.218 (同上,p.165)
- 161 *ibid*,p.218 (同上,p.165)
- 162 *ibid*,p.219 (同上,p.166)
- 163 *ibid*,p.222 (同上,p.170)
- 164 *ibid*,p.221 (同上,p.170)
- 165 *ibid*,p.223 (同上,p.173)
- 166 *ibid*,p.223 (同上,p.173)
- 167 注 144 参照。
- 168 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,p.249、あるいは丸山圭三郎,『欲動』,弘文堂,1992,pp.174-175
- 169 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,p.251
- 170 同上,pp.242-243、及び pp.248-251 参照。
- 171 同上,p.217
- 172 同上,pp.218-219
- 173 我々の身体と意識を縦に貫いているとされる表層と深層、そして無意識のあいだをとどまることなく絶えず往還し、新しい意味をつくりだそうとする行為のことであるといえる。
- 174 本章、第2節第2項(3)、及び(4)参照。
- 175 丸山圭三郎,『生命と過剰』,河出書房新社,1988,p.270
- 176 Krauss, “Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths”, pp.276-290 (クラウス,前掲『オリジナリティと反復』,pp.215-226)
- 177 本論において述べたクラウスによる「展開された場」の考え方に基づいて、学校教育の文脈における「彫刻」にかかわる教育の質的転換を図るために提案したものである。なお、本論でも述べるように、ここでは「立体造形」という考え方の「造形遊び」の論理への通底性という見解をもとに、その考察の視点を「立体造形」から「造形的な活動全体」へとひろげ、深めていこうとするものである。
- 178 「読み」とは、本論の後半において考察されるテキスト概念と関連したものである。つまり、一義的な意味の伝達というようなコンセンサスにおいて成立している(表層の)テキストにおける意味分節の下層に潜在しているものとして想定された、それとは違う(深層の)意味分節の在りようを可能性として読むことを企図したものである。
- 179 Kristeva, “Σημειωτική”, p.10 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.10)
- 180 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第29回 <私-子ども>を立ちあげる造形遊び」,『美育文化 10月号』,美育文化協会,p.55、及び加藤典洋,『戦後を戦後以後、考える』,岩波書店,1998,pp.47-58 参照。
- 181 同上,p.56
- 182 西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義(1) 造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」,『美育文化 4月号』,美育文化協会,p.59
- 183 ここではクリステヴァの文脈に則っている。
- 184 クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,pp.37-38
- 185 同上,p.39
- 186 西野は,「子どもたちがつくる学校と教育 第13回 造形遊びの再定義(3) 意味生成の可能空間としての遊び」(『美育文化 6月号』,美育文化協会,p.58)において次のように述べている。

造形遊びをあえて定義するならば、子どもたちが自分の可能性としての有能さ、例えばものなどを感じ、関わり、そしてなにごとかを手がけ、そこにとりあえずの、あるイメージをつくりだすものを存在させ、それをテキストとして関わり、さらに新たな意味を生産ないし生成するテキスト的な意味空間における限らない意味生成の活動のことである。

- 187 西野,前掲「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義(1) 造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」,p.58
- 188 本論で詳しく述べるが、それは言語の本質的な両面価値性によるものである。丸山によれば、言語とはシーニュとして、その発生のレベルにおいては固定的な意味を有していない多義的シンボルとしてのコードなき差異といえるものであるが、それは同時にコード化して沈黙化(=ノモス化)し、固定化する宿命を負わされているものでもある。
- 189 本論において詳しく述べるが、それは言語の両面価値的な性格と不可分なものであり、言語の不可避的なコード化すなわち固定化に由来するといえるものである。
- 190 言葉の両面価値性、及び文化の本来的に意味するところは、ランゲージ、すなわちコトバの意味において理解することができるだろう。ランゲージとは、より厳密に言えば、「ヒト特有の自我意識を作る根源であって、時・空意識をはじめ想像力、エロティシズムなどを生み出す<非在の現前>化能力であるとともに、<分節言語>を典型とする文化の諸活動」のことであり、あるいは『身振る、歌う、描く、彫る、話す、書く』一切のシンボル化能力とその活動を指しているばかりか、夢もしくは無意識ないし前意識的過程の実践(文化)のことである。それは広義のコトバ、すなわち「<コトバ language>」(丸山圭三郎,『フェティシズムと快楽』,紀伊国屋書店,1994,p.161)、あるいは「不透明な<対象としてのコトバ language-object>と透明な<道具としてのコトバ language-instrument>」(丸山圭三郎,『文化のフェティシズム』,勁草書房,1996,p.221)の間における流動性、「多義的シンボルと一義的シグナル」、「出来事と構造」、「反秩序と秩序」といった両極(文化)の同時的な併存を包含するといえるものである。したがって、「文化」とは「もともと本能の図式には書かれていなかったもの、人間だけが過剰として生み出した」(同上,p.81)ではあるが、以上に述べたランゲージの在りように基づけば、「文化」とは、それが惰性化し硬直化することによってノモスと化してしまうことは避けられないことであるにせよ、そもそも恣意的なものであり、また流動的なものであるということが出来る。
- 191 そのことについて丸山は『フェティシズムと快楽』(紀伊国屋書店,1994)において次のように述べている。「文化というものは、そもそも本能図式にはなかった『過剰』としてのシンボル形態によって、産み出された共同幻想なのではないか」(p.31)。つまり、文化とは「コトバによってつくられた世界像のゲシュタルト」(p.24)であり、その根拠となるものは非在の現前化能力としてのランゲージである。それは、その本能図式には描かれていなかったヒト特有の自我意識を作る根源であって、時・空意識を始め想像力、エロティシズムなどを生み出す能力、すなわち根源的なコスモロジー形成のシンボル化能力のことである。文化の根源はランゲージによって実現された非在の現前であって、それが不可避的に滞って惰性化したものがラングという「制度」であるが、根本的にそれは根拠のないもの、つまり「過剰」な「幻想」である。丸山はそのようにして文化のフェティシッシュ性を明らかにしている。
- 192 コミュニケーション・レベルとは、制度としてのラングによるものであり、一義的な意味の伝達・交換に対するコンセンサスのレベルのことである。丸山に倣えば、それは共同主観的なレベルともいえるだろう。
- 193 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,1996,p.81
- 194 同上,p.81
- 195 丸山,前掲『カオスモスの運動』,p.11
- 196 丸山が「身分け」の概念を借用したところの市川浩は、そのことについて次のように述べている。

<身分け>は、身によって世界が分節化されると同時に、世界によって身自身が分節化されるという両義的・共起的な事態を意味します。その根源には、われわれが自己組織化する存在だということがあります。自己組織化にとって意味のあるもの・ないもの、自己組織体にとってのさまざまな価値という分節が世界に生まれます。自己組織化の過程で、自己を組織化(中略)のための情報をとらえる感覚が成立します。そこで身が見る能力をもつということは、見える世界が分節化されるということです。われわれが見る能力をもたなければ、世界の分節化はすっかりちがったものになるでしょう。それは見える次元を欠いた、匂う世界、触れる世界、聞こえる世界などの複合です。またわれわれの見に無意識のレベルがあるということは、無意識のレベルで分節化される世界(中略)があるということです。われわれは意識的レベルのみならず前意識的あるいは無意識的レベルでも分節的風景を生きています。そして無意識的風景によってもわれわれの身は分節化され、養われています。ことに対他関係においては、この身分けの両義性をもっとも鮮明に現われます。他者を分節化することは、身を自己として分節化することであり、身を

自己として分節化することは、他なるものを他者として分節することにはほかなりません。しかし、これはものとの関係においても、動物との関係においてもあることです。ものや動物との、ことば以前のかかわりを通して、われわれはそれぞれのレベルで自己を把握し、他を把握しています。意識レベルの自己だけが自己なのではありません。(市川浩、『<身>の構造』,青土社,1997,pp.11-12)

以上の指摘は、人間における身体(心身二元論におけるそれではない)と世界との出会いを考えるうえでも、併せて他者との出会いを考えるうえでも重要な指摘であるといえる。

- 197 丸山,前掲『カオスモスの運動』,p.12
198 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,p.72
199 丸山,前掲『カオスモスの運動』,p.106 参照。
200 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,p.112
201 丸山,前掲『カオスモスの運動』,p.12
202 丸山,前掲『フェティシズムの快樂』,p.31
203 同上,p.24
204 丸山圭三郎,前掲『生命と過剰』,p.174 参照。
205 同上,p.175
206 同上,p.175
207 そして、そのような「壊れた<身分け構造>」から「欲動」が生まれる(同上,p.114) そのうえで、丸山は、人間はその<言分けられた身>において湧出する欲動すなわちカオスを新たに言分けずには生きてはいけなないのであり、「壊された網の目によっては掬いきれない生のエネルギーとしての<欲動>の力が、身を新たに言分ける原動力となる(中略)このとき<コードなき差異>としての新しい意味=現象が登場し、コスモスのゲシュタルトの組み替えが起こる」(同上,p.116)としている。
- 208 丸山,前掲『カオスモスの運動』,pp.101-102
209 同上,p.107
210 同上,p.111
211 丸山,前掲『カオスモスの運動』,pp.12-13
212 同上,p.13
213 丸山,前掲『生命と過剰』,p.181 なお、フロイトは、その第二局所論において「自我」と「超自我」(例えば「自我とエス」においては、「超自我」とはエディプス・コンプレックスの崩壊に伴う「父との同一化の強化」であるとされる。それはエディプス・コンプレックスに支配されている性的な発展段階における帰結として「沈殿」したもの、あるいは自我理想ともいわれるものであり、「良心として、あるいは無意識的な罪責感として、強力に自我を支配することになる」ものである)とを区別しているが、丸山によれば、それらは「ともに表層意識において他者との同一化によってのみ形成される<自我>」(丸山,『欲動』,p.68)であるということになる。
- 214 丸山,前掲『生命と過剰』,p.36
215 丸山圭三郎,『欲動』,弘文堂,1992,p.110
216 同上,p.110
217 丸山,前掲『生命と過剰』,p.39
218 丸山,前掲『欲動』,pp.232-233
219 メルロ=ポンティ,木田元・鯨岡峻訳,『意識と言語の獲得』,みすず書房,1993,p.43 メルロ=ポンティは次のように述べている。

幼児にとって大人は、世界にあっていっそう威厳のあるもの、つまり万物の尺度に少しずつ近づいてゆきます。幼児にとって大人は、幼児自身のもっとも本質的な自我をあらわすようになります。次いで幼児は、部分的模倣を通じて独自の表象を身に引き受けてゆくのです。こうした部分的模倣は、幼児がおのれのうちに他者を認めていることの徴でしょう。他者は、世界と幼児のあいだの普遍的媒介者なのです。

- 220 丸山,前掲『生命と過剰』,p.36
221 丸山,前掲『欲動』,p.135

- 222 同上,p.68
- 223 同上,p.180
- 224 同上,p.135
- 225 丸山,前掲『生命と過剰』,p.229
- 226 同上,p.230
- 227 同上,p.230
- 228 同上,p.142
- 229 同上,p.232
- 230 同上,p.233
- 231 同上,p.233 及び西川,前掲『クリステヴァ』,p.140,なお、これは「過程にある主体」(sujet en proces)としてKristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.37 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.31) 参照。
- 232 同上,p.234
- 233 井筒俊彦,『意味の深みへ』,岩波書店,1985,pp.14-15
- 234 同上,p.28
- 235 同上,p.14
- 236 同上,p.17
- 237 同上,p.15
- 238 同上,p.16
- 239 同上,p.40
- 240 同上,p.40
- 241 竹田青嗣,『エロスの世界像』,講談社,1997,p.134
- 242 同上,p.17
- 243 同上,p.18
- 244 同上,p.18
- 245 同上,p.138
- 246 同上,p.135
- 247 同上,p.129
- 248 同上,p.129
- 249 同上,p.137
- 250 同上,p.137
- 251 同上,p.137
- 252 同上,p.139
- 253 同上,p.131
- 254 同上,p.139
- 255 同上,p.140
- 256 同上,p.141
- 257 丸山,前掲『生命と過剰』,p.186
- 258 同上,p.189
- 259 同上,p.190
- 260 同上,p.190
- 261 その際、丸山は、フロイトによる「欲動」概念をとらえ返している。フロイトは、まず「欲動とその運命」(中山元訳、『自我論集』所収,筑摩書房,1999)において、欲動の本質を「刺激の源泉が有機体の内部に由来するものであることと、恒常的な力として現れることにある」(p.15)として、その特徴を「逃走行動によって回避できない」(p.15)ということに求め、それを「精神的なもの身体的なものの境界概念として考えられる」(p.18)と述べている。それは「有機体の内部から発生する」(p.16)ものであり、そのような「内的な欲動刺激は、持続的に刺激を供給し続けるのであり、これから逃れることはできない」(p.17)のである。また、それは「体内から発して精神に到達する刺激の心的代表であり、精神的なものが身体的なものと結びついていいるために、精神的なものに要求される仕事の大きさの尺度とみられる」(p.18)ことになるものである。中山元によれば、「心的代表は、体内から心的な装置に与えられる刺激が、心的装置において表現されたもの」

(p.18・訳注)であるということになる。つまり、欲動とは精神的なものと身体的なものとの境界概念であるから、身体的な刺激は心的な装置において表象として表れるということとされる。したがって、その源泉は身体の内部に求められることになる。なお、フロイトは「欲動の〈源泉〉とは、一つの器官または身体の一部において発生する身体的なプロセスである。この身体的なプロセスの刺激が、心的な生において欲動によって代表されるのである」(p.20)と述べている。そのうえで、そのような欲動の〈目標〉は、「欲動の源泉における刺激状態を除去することによってもたらされる満足」(p.18)であるとされ、欲動がその目標を達成するために必要とされるものが〈対象〉である。それは「欲動にとっては非常に変動しやすいものであり、本来は欲動と結びついているものではなく、満足をもたらす上で適切なものであるために利用されるにすぎない」(p.19)のものであり、それは「欲動が存在している間に経験する〈運命〉において(中略)、任意に、かつ頻繁に取り替えられることがある」(p.19)とされるものである。つまり「欲動」とは、「身体的なものから発生し、心的なものに働きかける」(p.21)、「力」(p.18)であるといえよう。丸山は、その「力」のことを「力動関係(エネルギー充填、運動要因)」(丸山、『欲動』p.220)としている。また、フロイトは、欲動というものが「身体的なものから発生し、心的なものに働きかける」ものであると考へ、その欲動にさまざまな質の相違を認めるが、根本的には〈原欲動〉としての「自我欲動または自己保存欲動」と「性欲動」に還元することができるという(p.22)。そして自我欲動は、個体の維持、また性欲動は種の維持をその目的とするものとされるが、フロイトはその両者の密接な関係について次のように述べている。「性欲動は、最初に登場する際には、まず自己保存欲動に依託されて現れ、その後にはこの欲動から次第に離れる。対象選択にあたっては、自我欲動によって示された道筋をたどる。性欲動の一部は、自我欲動に最後まで結びついていて、自我欲動にリビドー的な成分を提供する」(pp.24-25)。そのうえで、フロイトは「快楽原則の彼岸」において、そのような両者の分離の困難さから、「自我欲動と性欲動を対立させるのではなく、性の欲動と死の欲動を対立」(p.183)(なお後者の性の欲動とは生の欲動のことである)させることになるとしている。「生の欲動」とは「万物を維持するエロス」(p.182)であり、「死の欲動」とは「生命のない状態を再現しようとする」(pp.169-170)とされるものである。

262 同上,p.174

263 丸山,前掲『欲動』,弘文堂,1992,p.173

264 同上,『欲動』,p.174

265 同上,p.174 なお、丸山は自身の「欲動」に関する論とフロイトのそれとを比較検討し、その共通点を第一に、「〈欲動〉と〈本能〉を同一視しないこと」(丸山、『欲動』p.222)であり、第二に「欲動とはそのままのかたちでは不可知物である」(同上,p.225)という点に認める。つまり人間には「死の欲動」があるということであり、また「フロイトにおける〈欲動〉が、本来、意識的(私たちの表層意識)でも無意識的(私たちの深層意識)でもなく、心的活動の中にはいかなる場も占めないこと、心的活動の回路に入るのは、その〈表象=代理〉でしかないこと」(同上,p.225)、その「不可知物の代理概念」(同上,p.225)すなわち「体内性の刺激が心的表現ないしは心的現象となる欲動記載のための、媒介としての表象群」(同上,p.225)が、丸山自身のいう「深層意識のコトバ」と通底するからである。また、丸山は自身の論とフロイトのそれとの相違点を、第一にフロイトの〈欲動〉概念をめぐる「実体論的発想」(同上,p.226)に、第二にその発想の「実体論的二項対立」(同上,p.231)に求める。フロイトは〈欲動〉を「器質的なものと解し、狭義の動物はおろか一切の有機体にも共通する生物学的概念と考へたふしがある」(同上,p.226)とともに、「愛/飢、自我/性欲、自体愛/他体愛、生の欲動/死の欲動はもとより、その対立概念は、自由エネルギー/拘束エネルギーや、一次過程/二次過程、快感原則/現実原則(中略)等々」(同上,pp.231-232)というように、その二元論的発想には枚挙にいとまがないとされる。そのことから、丸山は前者に対しては、「私たちにあっては、〈欲動〉という外部は、コトバの宇宙という内部と共起的であり、決して生物界、物質界一般の根源的存在ではない。(中略)この概念は、〈言分けられた身〉という特殊な身体をもつヒトに限って有効性をもつものであり、コトバがもう一つの器官であるという意味のみ、心身的なのである」(同上,p.228)と述べ、また後者に対しては、例えば「〈生の欲動〉と〈死の欲動〉も、またそれぞれの原理とみなされる〈結合・拘束〉と〈分離・解放〉も(中略)、ベクトルの違いがあるだけで実は同一なる生の円環運動の一契機として位置づけられねばならない」(同上,p.232)と述べ、その実体論的とみなされかねない発想を批判している。なお、併せて注260参照。

266 丸山,前掲『カオスモスの運動』,p.14

267 同上,p.115

268 宇波については、「関係性の思想と生の円環構造」,『情況 丸山圭三郎 - カオスモスの哲学』所収,情況出版,1994.1参照。また、丸山については、丸山、『欲動』,p.176参照。

269 丸山圭三郎,「関係性の思想と生の円環構造」,『情況 丸山圭三郎 - カオスモスの哲学』所収,情況出版,1994.1

270 丸山,前掲『欲動』,p.176

271 丸山,前掲書『カオスモスの運動』,p.115 また、丸山は、以上のような見解から、フロイトのいう無意識との相違性について言及している。「自我とエス」においては、フロイトのいう「無意識」とは、「それ自体に

においてはどうしても意識化することができないもの」(p.207)であり、それは「抑圧」(p.207)に起因するといえるものである。そこで「無意識」とは記述的には、「前意識」と「無意識」の二つの「無意識的なもの」を考慮することができるとされる(p.207参照)。「前意識」とは、「潜在的ではあるが、意識化することが可能なもの」(p.207)である。また、「抑圧」とは「自我」から生み出されるものである(p.210)。ここでフロイトにとっての自我とは、それぞれの個人における「心的なプロセスの一貫性のある組織」(p.210)のことであり、これに意識が結びつき、「精神のすべての部分的なプロセスを制御し、夜は眠りに入るものの、絶えず夢を検閲、すなわち「抑圧」することになる(p.210)。つまり「心の一定の営みは抑圧によって、意識からだけではなく、その他の種類の価値や活動からも排除される」(p.210)のである。(例えば「抑圧」には<原抑圧>、本来の抑圧、及び抑圧されたものの回帰ということが考えられる(pp.54-69参照)。原抑圧とは、フロイトによれば「欲動の心的な(表象)代表を意識に取りこむことを拒む」(p.54)ということであり、その「欲動代表が無意識の中に存続し、派生物を構成し、さらに結びつきを形成すること」(p.55)になる。つまり、欲動代表はそこで無意識の核となるといえるものである。また、本来の抑圧とは「抑圧された代表の心的な派生物や、別の場所で発生し、連想によって結びつくようになった思考傾向に関連したもの」(p.54)であり、丸山はそれを「無意識の表象群を意識系から閉め出す過程」(丸山、『欲動』p.198)としている。また、抑圧されたものの回帰とは、抑圧されたもの、あるいは派生物が「欲動代表とかけ離れているか、歪められているために、意識の検閲を通過」(フロイト、「自我とエス」,前掲書『自我論集』所収p.56)してくる過程であるといえよう。)そのことから、フロイトは「分析を行なう際には、抑圧によって排除された営みが自我に対立するのであり、精神分析の課題は、自我が抑圧されたものに直面することを妨げるこうした抵抗を除去することにある」(pp.210-211)と述べることになる。そのことはまた、丸山がいうように、「私たちにとつて<無意識>そのものは対象化不可能でも、その形成物の対象化は十分に可能」(丸山、『欲動』p.61)であるということにつながる。例えば、「翻訳」という発想である。先フロイトの言にもあるように、自我(意識系)は、自らの安定のために、それが排除したものを、睡眠中であっても、そのままのかたちでは意識化できないように検閲を張るのであるが、その排除された無意識的なものは、自らの検閲の目をごまかそうとして偽装・歪曲を行なって、「夢思想を夢内容へと変容させる」(同上p.60)のであり(その変容の主なものは「圧縮」と「置き換え」である。)、したがって、「直接認識不可能な夢思想を知るためには、夢内容というテキストがどのように原テキストである夢思想を翻訳しているか、つまりは夢の作業の変容過程を逆にたどることが唯一の方策として提起される」(同上p.61)ことになるといえる。しかし、丸山は、そのようなフロイトの考えに問題がないわけではない。丸山によれば、「フロイトにあつては、理性に代わるもうひとつの根拠として<無意識>を実体論的に指定する危険性がないとは言えない」(同上p.62)からであり、「<無意識>が表象=代理するという<欲動>自体の実体性が大きな問題として残ってしまう」(同上p.62)とされるからである。丸山によるところの「無意識」とは不可知物としてのカオス、あるいは欲動であるのに対し、フロイトによる「無意識」は、その下層に欲動が想定されてしまっているということであろう。欲動の表象=代理は、丸山によれば、すでに「コトバ」であり「意識」である。

272 丸山,前掲『欲動』,pp.174-175

273 同上,p172

274 同上,p172

275 同上,p67

276 同上,p.67

277 同上,p.67

278 丸山,前掲『生命と過剰』,pp.187-188

279 丸山,前掲『欲動』,p.16

280 同上,p.67

281 同上,p.70

282 同上,p.70 丸山によれば、フロイトにおける無意識に対する「形而上学的思考」は、「無意識を<コトバ>として捉えた」(同上p.63) ジャック・ラカンによって乗り越えられたとされる。つまり「無意識はコトバのように構造化されている」(同上p.63)ということである。ラカンの業績は「翻訳される原テキストを実体として指定するのではなく、これまたもう一つの<コトバ>という関係態として指定したところに見出される」(同上p.63)ということになる。丸山は「ラカンにとってのコトバはソシユール用語のシニフィアンであり、意識レベルにおいてこそそれが担っているかに錯覚されるシニフィエ(意味)は、無意識のレベルには存在しない。無意識においては、絶えずシニフィアンからシニフィアンへと移される備給の置き換えと圧縮によって生ずるコトバの連鎖があるのみで、このコトバのもつ意味は、シニフィアンが表象=代理する不可知の<欲動>」(同上p.65)であると述べている。しかし、そのような「無意識のコトバ」は「深層意識のコトバ」であるという。それは、この注の冒頭に述べたような、「コトバと意識は共起的であり不可分である」という彼の立場に起因するものである。なぜならば、フロイトやラカンの考える「欲動」の表象代理は「すでにコトバであり、意識である」(同上p.70)ということになるからである。丸山においては、「深層意識のコトバ」こそが、圧縮と置き換え、メタファーとメトニミーにおいて、「コードなき差異」として動き戯れるとされるものである。そのことから、フロイトのいうところの「エス」すなわち、自我が「未知の統御できない力によって『生かされている』」(フロイト、「自我とエス」,p.220)というときにその自我を「生

かしている」とき、あるいはその両者間に明確な境界線はないものの、「自我は、あたかもそれが自分の意志であるかのように、エスの意志を行動に移すしかない」（同上,p.223）ときにその自我を突き動かしている当のものは、「無意識」ではなく、丸山のいう「深層意識に動く複数に分裂した<自己>」（丸山、『欲動』,p.68）に近いものであるということになる。したがって、原抑圧ないし抑圧による無意識（あるいはエス）は、丸山においては、深層意識の一部、すなわち「下意識」ということになる。それは「抑圧された個人の欲望の集積であり、コトバをもつ生物のいわば個体発生のプロセスから生ずる」（同上,p.68）ものである。下意識とは、「文化の秩序によって追いつけられなかった欲望の集積場であると同時に、破綻した種のゲシュタルトである<身分け構造>から噴出する欲動の場でもある」（丸山、『カオスモスの運動』,p.19）とされる。深層意識には、丸山によって「潜意識」と呼ばれるものもある。それは「系統発生のプロセスから生じた原体験の継承であり、個体が属している大なり小なりの集団（家族・社会・民族）の記憶の堆積物」（丸山、『欲動』,p.69）であるとされるものである。なお、併せて注 260 も参照。

- 283 同上,p.70
284 同上,p.173
285 丸山,前掲『生命と過剰』,p.244
286 同上,p.244
287 丸山,前掲『欲動』,p.175
288 丸山,前掲『文化のフェティシズム』,p.223 参照。
289 同上,pp.220-221
290 同上,p.201
291 同上,p.212
292 同上,p.215
293 同上,p.215
294 同上,p.215
295 同上,p.220
296 同上,p.221
297 同上,p.240
298 同上,p.225
299 同上,p.186
300 同上,p.186 参照。
301 同上,p.170
302 同上,p.109
303 クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.364（訳者あとがき）
304 *ibid.*,p.232（同上,p.186）
305 Kristeva, Julia., “*La révlution du langage poétique*”, Éditions du Seuil, 1974,p.13
（クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命 第一部 理論的前提』,p.6）
306 *ibid.*,p.14（同上,p.6）
307 *ibid.*,p.14（同上,p.6）
308 Kristeva, “*Σημειωτική*”, p.223（クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.173）
309 *ibid.*,p.223(同上,p.173)
310 *ibid.*,p.89（同上,p.67） また、クリステヴァのいうところの「詩的言語」に関して次の文を引用しておく。なお、これは『詩的言語の革命』の「原書の裏表紙に掲げられた J・K の書名のあ
る短文」であり、同書の翻訳者、原田邦夫の訳によるものである。
311 クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命 第一部 理論的前提』,p.341
312 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”,pp.68-74（同上,pp.66-72 参照。）
313 Kristeva, “*Σημειωτική*”, p.9（クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.7）
なお、ここでいう「異質のもの」とは、「異質性」ないし「外」ということでもある。*ibid.*,p.88
（同上,p.27 参照）。
314 *ibid.*,p.9（同上,p.8）
315 丸山圭三郎,『ホモ・モルタリス』,河出書房新社,1992,p.143 より転載。
316 丸山は、「生の円環運動のモデル」を提起するに際し、フロイトのいう「抑圧」を用いながら説明する。まず

「原抑圧」といわれるものとは、注53でも述べたように、それは欲動代表の意識からの閉め出しであり、すなわち抑圧があることによって、その欲動代表は無意識の中に存続し、無意識の核となる（それは丸山のいうところの深層意識のことである）。そのようにして形成された無意識内の欲動表象やその派生物が意識系にのぼろうとすることを阻止しようとするものが「本来の抑圧」といわれるものである。また、そのようにして無意識内に抑圧されたものを意識野にのぼらせ、そうすることによって「抑えられていた反応を除去する」（丸山、『カオスモスの運動』,p.247）ことがカタルシスとされ、それが「抑圧されたものの回帰」（同上,p.247）ということになる。それぞれを便宜的に、抑圧1、抑圧2、抑圧3とすれば、抑圧2とは、「諸々の欲望を表層意識から閉め出すノモス側からの隔離・防衛手段であると同時に、これを蒙る側から見れば、ノモス側からの逸脱・解放行為でもある」（同上,pp.247-248）ということになり、また抑圧3とは「心の底に鬱積した情動を解放するかに見えても、実は深層意識における流動的なゲシュタルトを拘束し、表層意識に回帰させ実体視させる〈物象化〉のプロセスでもある」（同上,p.248）ということになる。丸山のいうところの「生の円環運動」とは、そのような「ノモスからの逸脱と物象化によるノモスへの回帰」（同上,p.248）によって組織されるものではない。それだけでは「〈正常なるもの〉としての規範（コード）を確認させ強化させ罣に陥る」（同上,p.250）ことになってしまう。そのことから、丸山は、抑圧1の失敗による〈排除〉という概念を用いる。排除とは、もともと〈抑圧〉より強い〈棄却〉、〈否定〉より根底的な〈否認〉としてフロイトによって提起されたものであるとされるが、ラカンによって〈排除〉とされることになるものである（同上,pp.250-252）。それは、基本的知覚記号（すなわち欲動代表）が「ランゲージュの外に放棄されること」（同上,pp.251-252）であり、「そのようにして否認されたシニフィアンは個体の無意識（＝筆者の深層意識）」（同上,p.252）にも組み込まれないことになる。そのような状況は、「深層意識以前であり、〈言分けられた身〉の発生の現場に起きる〈コードなき差異〉以前、複数の自己登場以前のもの」（丸山、『欲動』,p.195）とされる。丸山のいう「生の円環運動」とは、この位相からの回帰である。そこでなされることになるのは、深層意識の最下部における生のエネルギーとの直接的な対峙による欲動の「昇華」であり、「いま、ここ」としての端緒におけるカオスの言分け、コスモスの組み替えということである。以上のことから、「生の円環運動」とは、四つの否定的契機によるものである。排除や抑圧は防衛規制ではなく、それは単に狂気をもたらすものとしてとらえられることになる。そうではなく、「排除がなければ昇華はなく、いわゆる抑圧（抑圧2）がなければ物象化もカタルシスも起きない」（丸山、『カオスモスの運動』,pp.252-253）のであり、それらの両義性が失われるとき、狂気が生まれることになるのである。そのことは、「生の円環運動」を提起するに当たり、「防衛されるべき自我を前提としないからであり、防衛されてアイデンティティを保つ“私”を決して正常な人間存在とは考えないからである」（丸山、『欲動』,p.200）という丸山の出発点によるものである。

³¹⁷ 丸山,前掲『生命と過剰』,p.270

³¹⁸ 注178参照。

第2章 造形的な活動の〈意味-過程〉

第2章

造形的な活動の〈意味 - 過程〉

第1節 造形的な活動の〈意味〉の問い

1 造形的な活動の〈意味〉

子どもたちが展開する多様な造形的な活動を保障し得る美術教育の論理を構築するため、前章において検討したロザリンド・クラウスの理論を精緻化するとともに、子どもの造形活動の〈意味〉とその論理について考察することにする。

子どもの造形的な活動の〈意味〉を問うことによって、それが一義的で一方向的なものにとどまるものではなく、「ありとあらゆるサンスの氾濫する多方向性＝多義性の領域」¹へと開かれた多様なものであることを明らかにできるのではないか。

ここで問おうとしている〈意味〉とは、子どもたちの造形活動の多様な展開によって作りだされる何ものかとしてとらえられたもののことである。つまり、〈意味〉とは、固定的で他とのとり換え可能な何かのことではなく、子どもたちの造形活動におけるその場その時のひとつひとつにおいて、はじめて作りだされる何かのことである。

それは、存在しなかったものが、〈私 - 生〉にとって重要な意味をもって、存在するようになったもののことである。それは〈私 - 生〉にとって重要なものとして存在しているが、未だ固定化されていない価値的な在りようということもできるとともに、過程（プロセ）において立ちあがると同時に突き返されるコードの、不断に開かれた在りようのことでもあるといえる。

過程とは、ジュリア・クリステヴァによってプロセ *procès*（仏語）、すなわち「訴訟＝過程」、「審理＝過程」とされるもののことである。それは固定化され、他とのとり換え可能とされたもの（〈意味〉）を、それ以前ともいえる「多義性＝他方向性の領域」から絶えず侵犯（審判）するということである。²

西川直子は、過程（プロセ）とは、意味生成過程 *procès de signifiante*（ここでいう〈意味〉生成過程）という文脈において用いられるものであって、「意味にかかわる〈法〉をめぐる訴訟」³のことであるとする。〈法〉とは、一義性を保障するというようなコードを

意味する。そのことから過程とは、不断に新しい秩序（コード）、すなわち新しい〈意味〉（定立相ないし定式）をつくりだそうとする対話関係的運動であるということが出来る。

クリステヴァの言に基づいて〈意味〉をとらえ返すならば、それは「囲いに内在する『外』——これがないからどの囲いも囲いにとどまっているのだ——を設定する」⁴ことによってみえてくる何ものか、そして「囲いの中心を狂わせ、複数で、異質の宇宙のあいだでの過程の弁証法」⁵として開かれていく何ものかとしてとらえられたものことであるといえる。つまり、〈意味〉とは、その「外」へと、すなわち「多方向性＝多義性の領域」へと開かれたものとして、それ自身において完結する一義的なものではないものとしてとらえられた何ものかのことである。

〈意味〉の多義性あるいは「外」ということを措定できるのは、浅田彰によれば、それは、我々をつねにすでに象徴秩序の中にいるのではなく、つねにすでに「象徴秩序 - カオス複合体」の中にいるということが出来るからであるという。⁶

我々の日常生活において欠くことのできない意味の一義性の地平は、その下層（深層）に未だ一義化されていない多義的な〈意味〉群を同時に携えた複合体であるとともに、その深層によって絶えずその一義性が解体されつつあるものである。

また、「外」とは、そのような一義性のレベルに同時に併存はするが、そこにそのすべてを回収されたりすることのない「多方向性＝多義性の領域」を換言した「内なる『外』」のことであり⁷、「内」（先のクリステヴァの言によれば「囲い」）に対する実体としてあるものではない。むしろ、「内にして外」、あるいは「内であることにおける外」といえる二重の関係性において、「内」（「囲い」）の意味を、動的な関係性に関わられたものとして保障するといえ、つねに二重の動きを認める（「読む」）ことが出来るということになる。

このことについて、丸山圭三郎は「すべてのものごとは、同時に二つのベクトルをもって動いている」⁸という。つまり、「内」であるとか、あるいは「外」というような、あらかじめ方向付けられ、固定化されるようなものは存在しないことになる。

以上のように考えるならば、子どもたちの活動が一義的で一方向的なものにみえるとしても、それは、その深層の「残滓」であり、単なる「見せかけ」ではないということが出来る。

「制度」の制度性という避けることのできない問題は、人間の有する言語と密接に関係しているといえ、それは広義のコトバにおけるきわめて言語的な問題としてとらえることが出来る。

なぜならば、言語とは、避けることのできない「制度」化、すなわちノモス化という固定化ないし惰性化への方向性を孕みつつ、我々の意識と共起するものであり、その端緒においては、差異としての差異（コードなき差異）を生む差異化の活動において（＜私＞の存在の根拠ともいえるその深みにおいて）湧出してくるといえるからである。それは、我々ひとりひとりの＜生＞の在りようから乖離したところにある問題として扱われるものではない。

したがって、我々ひとりひとりの＜私＞の存在の根拠ともいえる、＜生＞の在りよう（深みの存在）に基づく、あるいは、「対話」⁹をとおした「制度」の制度性への自覚と「制度」という「囲い」の中心をずらし、外部との対話による新しい＜意味＞の生成の過程を問う問題として扱う必要がある。

「制度」の制度性への無自覚に埋没することは、子どもたちの造形活動におけるひとつひとつの過程の意味を、あらかじめ設定された固定的な枠組みの下に等質化させ、他とのとり換え可能なものとしてしまうことであるといえる。そのような状況下においては、子どもたちひとりひとりの、そして、相互間の行為の意味を理解することは不可能となり、ひとりひとりの＜私＞の＜生＞の多様性をとらえるということも不可能となる。

なぜならば、そのつどごとに成立する行為とは、そのつどごとに成立する場や状況という、そのつどごとに特有の関係性において成り立ち、他とのとり換え不可能なものとしての＜意味＞を生みだすものだからである。

また、行為によって生みだされる＜意味＞を、「外」と「内」との関係の過程という動的なものとしてとらえることによって、＜意味＞が成立するひとつひとつの過程は開かれることになり、同じものであるということはない。なお、それを可能とする行為もまたそうであるといえる。その行為は、我々ひとりひとりの＜私-生＞の意味において成立しているのである。

我々をつねに象徴秩序の中にいるのではなく、「象徴秩序-カオス複合体」の中におり、そのような二重の、両義的な在りようを、我々の＜生＞の本来的な流動する在りようとしてとらえるならば、＜私＞とは、そのような＜生＞を生きる、他ととり換えることのできないかけがえのない存在としてとらえ返されることになるとともに、つねに同じものとして一般化されることなく、絶えず＜生＞本来の多義的で多方向的な領域へと開かれ、動的な過程を生きている＜私＞としてとらえ返されることになる。そのため＜私＞とは、そのつどごとの過程において、つねに他とのとり換え不可能なものとして成立しているもので

あるということができる。

したがって、ここで<意味>を問うということは、我々ひとりひとりの<私 - 生>の在りようを問うということと同義的なものであり、そのような<意味>への問いは、その生成の過程をも含めて我々の<生>の在りようと、その実現のために必要な実践の在りようを問うということになる。

以上のことを踏まえて、本章においては、そのような<意味>の在りようを「共時」としての「論理化」によって考察していくことにする。

「共時」とは、丸山によってとらえ返されたソシュールによる記号の解体の過程において見いだされる「関係の第一次性」、すなわち「視点」（あるいはラング）である。なお、丸山は共時態を「時間軸上の一点において切り取られる体系の状態」として次のように述べている。

共時的視点においては時間の作用を捨象し、静態的記述をすることが目的となる。しかしながらこの共時的視点とは科学的、学問的戦術として取られる視点であり、実際の体系は一瞬たりとも静止することなく刻々と変化し、さらにいくつもの複数の体系が重なり合っている（中略）。このような問題をも考慮し、ソシュールは共時態という概念をさらに厳密化した特定共時態（*idiosynchronie*）という術語も考えていた。¹⁰

そのような<意味>の在りようを「共時」としての「論理化」によって考察するのは、本章では、子どもたちの造形活動を不断の「過程（プロセ）」としてとらえ返し、同時に、そのひとつひとつを「囲いに内在する『外』を設定すること」としてとらえ返すことで、それぞれを<意味>として、つまり、何らかの終着点に向うものとしてではなく、動的に展開され得る互いに異なる同じひとつひとつの何ものかとしてとらえようとする「読み」の実践を行おうとする意図があるからである。

したがって、そこでは必然的に「『外』を設定された共時体系」¹¹としてみていかなければならないことになる。共時体系とは象徴秩序のことであり、他とのとり換えを可能にする関係の結節点としての静的なシステムのことであって、逆にその「外」との不可分な関係において成立する「『外』を設定された共時体系」として、そのつど「象徴秩序から遡行して見出されるべきもの」¹²であるとともに、生成過程をそれ自身の内に含む未完結、両義的なものである。

したがって、ある具体的な状況に対する「読み」という立場においては、立川健二が指摘するように、「多方向性＝多義性の領域」をその裸形において対象化することはできないのである。つまり、「意味生成は、静態としての意味システムを前提としないでは、まったく問題にすることができない」¹³のである。

立川は、『誘惑論』において、ソシユールにおいて見いだされた言語の共時態という対象は、彼が自らの意識に問い、その意識に現われるもの、すなわち意味を担った単位をもとに指定された表意的差異のシステムであるとするとともに、それは現象学的な「還元」に対応するものであり、その理論的基盤を「語る主体」ではなく「聴く主体」にあるとして次のように述べている。

ソシユールのように「聴く立場」に立つ理論家は、まず「聴く主体の意識」（正確には前意識）に問うことによって、静態的な表意的差異（＝対立）のシステムとしての言語の「共時態」を一次的認識対象として獲得＝構築することからはじめ、そのちに、その意識を逃れ去る意味と記号の生成＝解体の様態である「通時態」の探求へとすすんでいく。¹⁴

そのうえで、ソシユールの「通時態」とは、不等質的な「力」の戯れのある場であるとし、「意味」を了解しようとする「聴く主体」にとっては、原初的には生成なき状態、共時的なシステムしか存在しないと¹⁵、次のように述べている。

「聴く主体」にとってはある主観的な幅をもった『いま』しか存在せず、差異化の力としての「時間」はその意識を逃れ去る。だから、聴く主体の意識とは「共時意識」であり、意味とは必然的に「共時意味」にほかならないのだ。¹⁶

そのような立場においては、「意味生成は、静態としての意味システムを前提としないでは、まったく問題にすることができない（中略）いいかえれば、「自己差異化」としての生成プロセスを対象とする思想・理論は、どれも「聴く立場」にたっており、「意味」の了解という前提をまぬがれることができない」¹⁷ことになる。

このことから、静態としての意味システムとしての「共時」とは、時間上のある所与の一地点・視点といえる。

しかし、ここにいう「読み」は単なる静態的なものにとどまるものではないといえるとともに、「共時」を単なる形式還元的な文脈において用いることは、〈意味〉の在りようを静的で固定的な構造に還元することになるといえる。

したがって、〈意味〉は他ととり換えることのできる等質的なものとしてとらえられ、その場その時において他とのとり換え不可能であることを保障する「内なる外」との「過程の弁証法」という動的な契機は見逃されてしまうととも、我々ひとりひとりの〈私・生〉の意味が見失われることになる。

なお、ここで行なおうとしている「論理化」とは、その内に潜在的に措定し得る関係体としての「外」を「読む」ためになされるもののことであり、解体するためのものであって、〈意味〉の多義性の文脈を等質的なパースペクティブの下に回収したり、堅固なる体系を目指すものではない。

いずれにしても、それは「造形遊び」の論理に見いだすことができる。「造形遊び」とは、それ自身の姿でさえも固定化しない「遊び」の概念をその根拠とする一回的なものであり、子どもたちの多様な造形活動のその場その時のひとつひとつの「過程」の在りようによってしか（次の・新しい）自らをつくりだすことができないものである。しかし、同時に、そのひとつひとつの「過程」の在りようにおいて成立する定式（形式）は『外』を設定された囲い」として措定されることにもなる。そこに、「造形遊び」固有の、ある種の困難性と可能性の同時的な併存という事態が生じる。

また、そのことは「読み」の実践にもかかわることである。それは自らの〈生〉の重層的な在りようを肯定し、それを生きることによって、必然的に、そのつどごとの可能性として立ち上がってくるものである。つまり、「読み」とは、そのつどごとに形成される定式を一般化しつつも、そのつどごとの「過程」という動的な〈生〉の在りようの意味に基づき、その一般化することをおしてそこに潜在する一般化されえないものを「読もう」とするものである。

そのため、「造形遊び」の論理のような「制度」の制度性に対して自覚的であろうとする論理は、不断に可能性を秘めたものとして理解されるとともに、その可能性を発揮されることになると考えられる。

「読み」とは、言語ないし形式というものの動的で重層的な在りようにかかわる我々の意識の動的で重層的な在りように基づく、読み手における「制度」の制度性への自覚的な実践を意味するものであり、その場その時の具体的な状況を、一旦、形式的な「共時」と

いう囲いに還元（一般化）しつつ、その「共時」をテキストにおける、すなわち潜在的な可能性としての「内なる外」すなわち「過程の弁証法」における動的な関係性においてとらえ返そうとするものである。

以下においては、子どもたちの多様な造形活動におけるその場その時において作りだされるひとつひとつの〈意味〉を、論理化することによって考察していくことにする。

2 論理化による〈意味〉

(1) 論理化と前提

ロザリンド・クラウスがポスト・モダニズムにおける彫刻をめぐる状況を理解しようとした際に用いた、「展開された場」の論理を基にした論理化による〈意味〉を考察することにする。

「展開された場」の論理とは、クラウスによって、ポスト・モダニズムというコンテクストにおける「彫刻」の在りようを理解するために、「展開された場における彫刻」¹⁸という論考において提案された「論理構造」に関するものである。

それはモダニズムというコンテクストに対して媒体の意味と実践空間の論理の意味の質的転換を要請するものであるといえ、そのことから、そこでの実践とは、特定の媒体ないし、それが代行するカテゴリーに従属するようなかたちで組織されるのではなく、「展開された場」における論理的操作によって、あらゆる媒体の使用のもとに組織されることになるものである。そこでは、写真、本、壁の上の線、鏡、あるいは彫刻そのものなど、どのような媒体を用いても、その「展開された場」が保障するどのような場において活動を展開しても、それらは、いずれも厳密に論理的なものとされるものである。

したがって、そこでは固定的なカテゴリーは存在せず、たとえそれが措定されるにせよ、それは事後的なものとなされ、横断的で錯綜的な、すなわち「制度」の制度性によって規制されることのない多様な実践の論理が保障されることになる。なお、その構造図はクラインの群と呼ばれる展開理論に基づいている。

それは、ある一組の二元体 (a [風景], b [建築]) におけるその最初の対立関係 (a [風景] - b [建築]) を鏡像化しつつ、矛盾関係を成立させる項 (a [風景]:非 - a [非 - 風景], b [建築]:非 - b [非 - 建築]) を対極に写像し、そうすることによって生まれるもうひとつの軸 (非 - a [非 - 風景] - 非 - b [非 - 建築]) 及びそれぞれの対角線上の項 (a [風景]:非 - b [非 - 建築], b [建築]:非 - a [非 - 風景]) を合わせて論理的に展開された、同時に四元の場をもつ構造体 (a [風景]:非 - b [非 - 建築]:非 - a [非 - 風景]:b [建築]) に変換するというものであった。

では、なぜクラウスの提案した構造図をもとに検討しようとするのか。それは次の理由からである。

第一に、それは、それが一種の組み合わせに関する展開理論によって成立する、ある具体的な状況に対する構造レベルにおけるひとつの解釈であると考えられるからである。

それは、子どもたちの多様な造形活動に対する相関的ないし暫定的な読みとしての「共時体系」として措定しうるものといえるからである。

第二に、そうであるならば、それは「読み」の立場における『外』を設定された共時体系」として<意味>を問題にしたものととらえることができると考えられるからである。確かに、ク

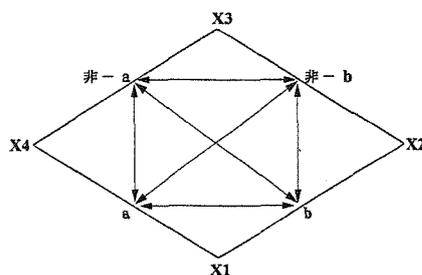


図1

ラウスによる「展開された場」という論理構造は、その成立に当たって構造還元的な文脈を完全に払拭するということとはできな

いとされるようなものであろう。しかし、それはその構造内において示される意味論的な諸関係において、テキストとして「読まれ」うるものであるように思われる。つまり、単なる構造還元的な方法によって見いだされることになる構造ないし共時というのは、固定的で静的なものにならざるをえないといえる。

なぜならば、そのときその構造ないし共時というものは、意味の同一性の固定的で絶対的な根拠となるほかはないからである。それが、ラングとよばれる構造体である。ただし、それはノモス化されたコスモスともいえるものである。すなわち、その深みにおいて流動的に動き戯れるとともに、そのラングそれ自体を根拠づけるともいえるランガージュの働きによって分断され、固定化ないし惰性化してしまったものである。したがって、そこで見いだされる構造ないし共時には、その内的構造においてさえも、「外」がないということになる。

そのことから、そこでは意味の表層的な諸関係、すなわち固定的な意味の作用的側面しか問うことができないことになり、本章の命題としての<意味>を問うことができないことになってしまうのである。つまり、そのような「読み」においては、子どもたちの造形活動のその場その時の具体的な状況において生みだされる他とのとり換え不可能なものであるはずの<意味>を、固定的なもの、すなわち静的なものとしてとらえてしまうことによって一般化可能なものに変容させてしまうという危険性を免れないということになるのである。

それに対して、その構造ないし共時をテキストとして読む「読み」の実践においては、意味を問うことができるといえるのではないかと思われる。ただし、そのときその「読み」は、必然的にその構造内に限定されてしまうということにはなる。したがって、その構造ないし共時をテキストとして「読む」ということは、その構造ないし共時の示す各地点を『外』を設定された囲いとして「読む」ということになる。

そして、その論理構造は子どもたちの多様な造形活動というものを、その前提とするものである。したがって、それは、基本的には子どもたちの造形活動が「何ゆえに」多様に展開するののかということではなく、「どのように」多様に展開できるのかということ、その構造内においてしか問うことができないということである。¹⁹つまり、「確定できない構造」²⁰とでも呼ぶべきものをその成立の前提としている以上、その構造自体によってそれを根拠づけている何ものか、すなわち、子どもたちの造形活動を衝き動かす根源的な差異化活動それ自体を問うことはできないのである。

しかし、その「読み」の実践の在りようによっては、「何ゆえに」多様に展開しうるのかと問うことも可能であるように思われる。つまり、単なる構造還元的な「読み」が一般化可能な何ものかに意味を一義化する二次的なものにとどまるのに対して、ここで目標としている「読み」は、その構造の示す各地点を『外』を設定された囲いとして読む「読み」の実践であるために、そこで<意味>とはその内なる「外」との「過程の弁証法」へと開かれるものとなるからである。

そのときそれは自らのうちに何らかの異質性を含む、「最初から<それ自身>としての同一性を欠いている」²¹ものとして措定されることになり、それが静的な同一性をもって成立する（ようにみえる）界面を「一筋の鉛直線」²²に沿って遡行し、<何ゆえに>を問うことが可能であるように思われる。

しかし、そのような註釈だけでは不十分であり、そこでは<意味>の根源性は必然的にその構造図内においてのみ語られることになる。つまり、そこでは子どもたちの多様な造形活動の展開の在りようの意味は、任意の媒体間の関係に限定されてとらえられることになり、その媒体間の相互的な関係性を可能にする何ものか、すなわち根源的な「差異化の作用、動き」²³への問いを発することができないからである。

そこでは、子どもたちの多様な造形活動の根拠ともいえる、その深みにおける多様性を十分に問うことはできない。それは「確定できない構造」とでも呼べる多様性を前提として成立するために十分に問うことはできない。つまり、そこでは<何ゆえに>という問い

を含む本質的な諸関係については局所的にしか問うことができないのである。

しかし、それはその構造の有効性を否定したりするものではない。なぜならば、その構造を子どもたちの多様な造形活動におけるその場その時の在りようにかかわって成立するものであるとともに、「論理化」の離散的な一片であるものとして「読もう」とする以上は、たとえそれが極めて局所的なものであっても、それは『外』を設定された囲いとして「意味」の根源性にかかわることになると考えられるからである。

ここまで、子どもたちの造形的な活動の多様な展開を保障する論理を構築するために、子どもたちの造形活動における〈意味〉について、それを〈私・生〉による、不断の「過程」としてとらえ返し、その多様な生成・展開の在りようをとらえるようにしてきた。

そして、その〈意味〉とは、子どもたちの造形的な活動におけるその場その時のひとつひとつの「過程」において、そのつどごとに、はじめて作りだされるそれまでにはなかった、一般化できない何ものかとしてとらえられたのであった。それは、クリステヴァのいう、「囲いに内在する『外』——これがないからどの囲いも囲いにとどまっているのだ——を設定する」ことによってはじめてみえてくる何ものかであり、「囲いの中心を狂わせ、複数で、異質の宇宙のあいだでの過程の弁証法」として開かれていくものとしてとらえられた何ものかのことである。そして、それをとらえるための方法は、クラウドによって提案された「展開された場」の論理構造を援用した「論理化」である。

しかし、そこには一つの限界があった。それは、その論理構造は、子どもたちの多様な造形活動を前提とするものであり、基本的に子どもたちの造形活動が「何ゆえに」多様に展開するのかわくではなく、「どのように」多様に展開できるかを問うことしかできなかったのである。

なお、「読み」とはあくまでもひとつのとらえの姿勢を意味し、実証主義的なものではない。また、前提とは、その「読み」において同時に成立する論理によって可視化されるような、「未来 (post) 完了 (mode)」²⁴的な前提ともいえるものであり、ここでいわれる前提とは固定的な実体でもないし、また「読み」尽くされる透明なものでもないことになる。

したがって、その「読み」を可能にしているもの（その外部）を、その「読み」によって読むことはできない。つまり、それは「読み」としての論理構造内において、局所的にしか意味の展開の在りようを問うことができないということである。

しかし、その「読み」における論理構造の各地点は「外を設定された囲い」として「読

まれる」ことになり、それは自らのうちに何らかの異質性を含む「最初から<それ自身>としての同一性を欠いている」ものとして措定されることになる。そして、そこにおいては<意味>の生成にかかわる根源的なレベルにかかわりうるであろうとしたのである。

しかし、子どもたちの多様な造形的な活動に対する「読み」としてクラウスの提案した構造図を援用する際にはただし書きが必要である。なぜならば、それはカテゴリー以前の状況を扱うからである。つまり、ここではカテゴリーというものを問題にしてはいない。したがって、ここでは、その構造図による読みの（共役的な）対象として子どもたちの多様な造形的な活動を、諸媒体に対する一種の組み合わせ的な操作と仮定し、そこにクラウスの提案した構造図を援用して考察を進めていくこととする。

(2) 「読み」としての論理化

① 意味論的四角形モデルによる論理化

クラウスが、クラインの群と呼ばれる展開理論²⁵に基づいて、ポスト・モダニズムという状況における「彫刻」の展開の在りようをとらえるために提案したものを基に論理化のためのモデルとしたものを意味論的四角形モデルとした。

それは、ある一組の二元体（ a 、 b ）におけるその最初の対立関係（ $a - b$ ）を鏡像化しつつ、矛盾関係を成立させる項（ $a : \text{非} - a$ 、 $b : \text{非} - b$ ）を対極に写像し、そうすることで生まれるもうひとつの軸（ $\text{非} - a - \text{非} - b$ ）及びそれぞれの対角線上の項（ $a : \text{非} - b$ 、 $b : \text{非} - a$ ）を合わせて論理的に展開された、同時に四元の間をもつ構造体（ $a : \text{非} - b : \text{非} - a : b$ ）に変換するというものである。

具体的には、例えば、二つの媒体 a 、 b が組み合わせられて、何ものか、 x が作りだされるという場合を想定したとき、それぞれをある「共時体系」内における意味の単位と仮定すれば、それらは互いに異なるものとして考えることができる。

次に、それぞれについて、その意味の不在、すなわち矛盾関係を成立させる項、 $\text{非} - a$ 、 $\text{非} - b$ を見いだすことができる。とすれば、その二つの媒体 a 、 b の組み合わせは、それぞれの否定のかたち、 $\text{非} - a$ 、 $\text{非} - b$ を含めて論理的には四つ存在するということになる。すなわち、 $a + b$ という複合的なもの、それとは反対の $\text{非} - a + \text{非} - b$ という中性的なもの、 $a + \text{非} - a$ 、及び $b + \text{非} - b$ という矛盾関係におけるもの、の四つである。

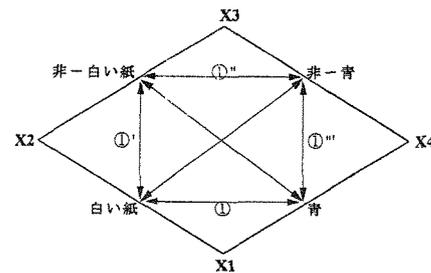
そして、その組み合わせのどれかによって作りだされたもの、例えば $a + b$ の組み合わせによる $x = x 1$ を一種のテキストとみなすならば、そこにはさらに読まれ、作りだされ

る何らかの意味群、また、別様の組み合わせによる一種のテキスト群、例えばx 2、x 3、x 4を想定することができる。この意味論的四角形の有効性、及び限界点については、いくつかの点について補足しておくことにする。

この構造図は、ある媒体の組み合わせに関する論理構造である。それは、後述する実践研究にもあるように、具体的な色、例えば「青」ということであつてもかまわない。つまり、「白い紙」と「青」の組み合わせということになる。

また、そのような媒体間をつなぐ直線は、行為を意味している。つまり、直線①は、上に述べた「白い紙」と「青」とを「組み合わせる」という「行為」を意味する。

そして、そこには①～①'''まで直線があるが、これは組み合わせの可能な在りようにかかわって引かれたものである。そのうち、実現されるものはひとつであるが、潜在的な可能性には、以上の4つが同じ可能性としての資格においてあるということである。



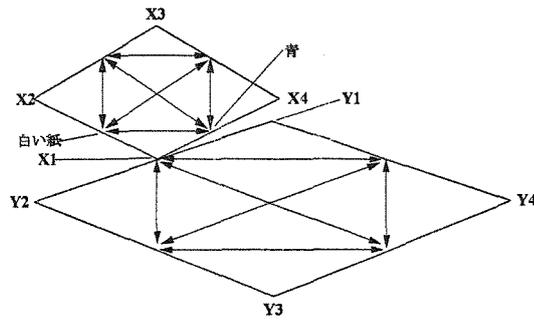
以上のような構造図は、次の右図のように、連鎖的に重なっていくといえるものもある。

これは、ある組み合わせ（行為）によって作りだされた〈もの〉(x1)に、また、別の媒体が組み合わせられたりしたとき、新たに可能な組み合わせの在りようは、以上の図のように展開するであろうということの意味している。つまり、ここでも実現するのは、先の場合と同じように、そのうちのひとつであるが、潜在的には、以上のような直線で示された関係による行為のすべてが実現可能であるということになる。

以上のことをもとに、この図から読みとることができるのは、まず、作りだされた〈もの〉は、すべて、それぞれに異なる構造（由来、意味、文脈）をもつものであるということになる。

次に、はじめにつくりだされた〈もの〉は、次の作りだされる〈もの〉のための一媒体となるということである。そして、この図に示されているような、作りだされた〈もの〉の軌跡は、また、作りだされる可能性をもちながらも作りだされることのなかつた〈もの〉をも含めた（四通りではあるが）全体の軌跡であるということができる。そのことから、以上のような軌跡は、行為の軌跡であるともいえる。

以上のような、意味論的四角形モデルは、次にあげるような問題点を含むものでもある。それは実現されたくもの>を可能にする、実現されることのなかつたくもの>の可能性を問う幅が小さいということである。



そして、行為の途中での行為の変更を示すことが難しいとともに、行為の在りようが二つの媒体間の関係に限定されてしまうということである。つまり、行為の多様な展開をモデル化し、考察することが難しいのである。さらに、このモデルは行為の展開の根源的な部分を局所的にしか問うことができないということがあげられる。

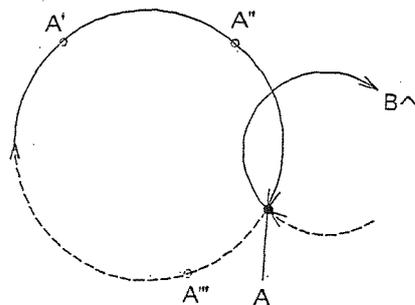
以上のことから、ここでは、子どもたちが展開する多様な造形的な活動を、より開かれたかたちにおいてとらえるために、次にあげる円モデルを構想した。

② 円モデルによる論理化

円モデルは、その考え方としては、意味論的四角形モデルの考え方を拡大し、その可能的な意味をより具体的に示すことをめざしたものである。円周は、「描く」とか、「切る」などという行為の軌跡を意味している。

A点は、その行為によって実現されたくもの>を表わし、そのA点は、同時に、その段階においてとりあえず最終的に選択された行為を表わすものでもあるということになる。

この円周は、他の実現されることのなかつたくもの>によって形成される軌跡であるとともに、他の実現されなかつた行為の軌跡でもあるということができる。厳密には、A点以前の円周は、実現されつつも、その段階において、とりあえず最終的には選択されなかつた他のくもの>を表わすとともに、同じように実現されつつも、その段階の、とりあえずの最終段階においては選択されなかつた他の行為を表わすといえる。



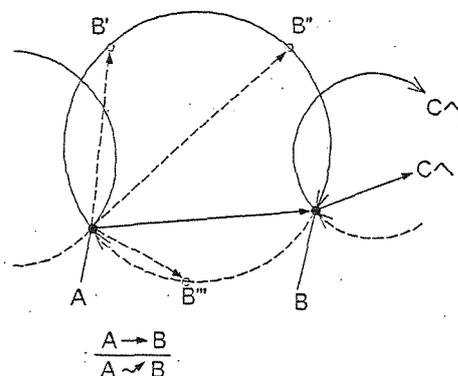
A点以降の破線部分は、実現される可能

性をもちながらも、その可能性が選択されるまえに、行為が他の軌跡へと転換してしまっただけに実現されることのなかった〈もの〉を表わすとともに、実現される可能性をもちながらも、その可能性が選択されるまえに、その行為が他の文脈（関係）における行為へと転換してしまい、実現されることのなかった他の行為を表わすものである。

以上のことをもとに、この円モデルによって読みとることができるのは、行為が円周に沿って展開するあいだ、そこには他のものとの無数の関係性が生成され、展開されては解体され、また生成され展開されては解体される、という過程がつづいていると考えられるのである。

したがって、便宜的に円周上に点をとるとすれば、各点においても、それを構成するようにひとつの円周が形成され、さらにその円周上に……というように無限に展開していくことができる。もちろん、この円モデルは、かなりの微細な部分を割愛することによって成立しているものである。

次に、そのときどきにおいて実現されたい〈もの〉は、たまたまそうであったように思われる。つまり、予定されていたというよりも、そのときどきの行為をとりまき、それを成立させているさまざまな諸関係のうちにおいて、そのときは、たまたまそのかたちが実現されたのではないかということである。



したがって、円周上のどの地点において実現されるか、次はどのような軌跡を描くかということは、このモデルにおいては恣意的である。それは、その場や状況との関係性においてしか決定されないということになる。そして、この円周が表わす行為は、その可能性の全てを実現できなくても、次の可能性を含む行為へと展開していくことが可能である。

そのような行為は複合化して展開されると考えられ、行為の転換点について留意する必要がある。つまり、そこに相互作用、相互行為の可能性を「読む」必要があるということになる。例えば、〈いま・ここ〉での、自らが作りだしつつある〈もの〉とのかかわり合いにおいて、生れてくる新しい〈もの〉についての「読み」である。

また、そのまえにつくりだした〈もの〉とのかかわり合いから、そのときの〈私〉が抱いたものとは別のイメージが、その深みから生れ、そのときのイメージといまのイメージとの相互作用や、そのときの〈私〉といまの〈私〉との相互行為から、新たなイメージ(=

<意味>)をつくりだすとともに、新たな<私>をつくりだすということの「読み」のことである。

さらには、ある実現されることのなかった<もの>をつくりだしていたときの<私>との相互行為、その<もの>と相互作用的なかかわり合いから、何らかの複合的ともいえるイメージが生れてきたことについての「読み」についてもいえる。そのことは、円周上の交叉するという関係性からもいえることである。

そのことから、「何ゆえに」転換したのか、展開したりするのかということが問題になるが、それは因果的な実体論の意味での原因ではない。それは、どのようなかかわり合いから、そのときの関係性が更新されることになったのかの問題である。

そのことから、その円の円周の軌跡自体が多様なものであり、円周を構成する点は、無限であり、その円周を構成する各点においては、それぞれにおいて独自の円を形成することが可能であり、その円周においては…、というように無限に軌跡を描くことが可能であるということになる。

例えばA点を転回点として軌跡が展開するというとき、それが関係することのできる過去の、実現されたかもしれない<もの>、及び行為は、これも無限であるということになる。そして、相互作用、相互行為として、他の円周を措定するならば、そこにもまた無限の関係性の形成を想定することができるのである。

円モデルにおいては、以上のような多様性を認めることができる。そして、それは意味論的四角形モデルよりもより広い範囲を扱うことができるが、行為の展開の根拠までを問うことは困難である。しかし、ここに第3章においてとらえ返した意味と働きとしての<身体性>をかかわらせてみるならば、その行為の展開にかかわる深みにおける<意味>の展開を「読む」ことが可能となるといえる。

しかし、①にせよ②にせよ、そこに<身体性>の意味のかかわりをモデルに表記することは難しい。したがって、深みを考察に入れるとモデル化は複雑なものとなる。しかし、<身体性>の意味をかかわらせることなしには深みの意味を、すなわち根源を問うことはできない。そこで考えられることは、<身体性>の意味をかかわらせるということはそこでつくりだされる<意味>とは誰にとっての何かということなのであって、そのことを考察に入れるならば、<意味>の固有の、他とのとり換え不可能なものとしての根拠を問うことが可能となるであろう。

以上のことを踏まえたうえで、子どもたちが展開する造形的な活動の具体的な在りよう

を、クラウドによる開かれた場の論理の考えを援用して論理化し考察していくこととする。

第2節 論理化と〈意味〉

1 論理化の過程としての〈意味〉の生成と展開

(1) 過程としての〈意味〉とテキスト性

二つの媒体A、Bが組み合わせられて、何ものか、Xがつくりだされるという場合を想定したとき、それぞれを、ある「共時体系」内における意味の単位と仮定すれば、それらは互いに異なるものとして考えることができる。すなわちAとは非-Bであり、Bとは非-Aであるということになる。

次には、A、Bのそれぞれについて、非-A、非-Bという矛盾関係を成立させる項を見いだすことができる。とすれば、その二つの媒体A、Bの組み合わせは、それぞれの否定のかたち、非-A、非-Bを含めて論理的には四つ存在するということになる。すなわち、A+Bという複合的なもの、それとは反対の非-A+非-Bという中性的なもの、A+非-A、及びB+非-Bという矛盾関係におけるもの、の四つである。

そして、その組み合わせのどれかによって作りだされたもの、例えばA+Bの組み合わせによる $X=x_1$ を一種のテキストとみなすのであれば、そこにはさらに読まれ、作りだされるであろう何らかの意味群、別の組み合わせによる一種のテキスト群、例えば x_2 、 x_3 、 x_4 を想定することができる。²⁶

そのことを図に表したものが図2²⁷である。

では、なぜその作りだされた何ものか、この場合 $X=x_1$ をテキストとみなすのか、そして、なぜテキストとみなすことができるのか。共時体系内における辞項の意味（の作用的側面）とは、その連辞軸において、それとは同時的に選択されていないところの連合軸

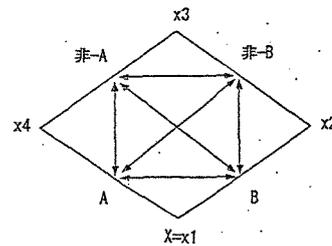


図2²⁷

の他の諸辞項によって関係づけられ、成立す

るといえるものである。連辞・連合関係とは、丸山圭三郎によってとらえ返された、フェルディナン・ド・ソシュールによる「体系」の概念における意味の作用的側面に関する概念である。それを共時、あるいはラングといえる。

なお、「体系」とは、「全体があつてはじめて個が存在するものであり、そこでは独立した個々の要素が寄り集まって全体を作るのではなく、全体との関連と、他の要素との相互

関係のなかで、はじめて個の意味が生ずるような体系」のことであった。

そこでは、ラングを構成する諸要素は、その共存それ自体によって相互に価値を決定し合っているとされるため、意味は価値として、「対立から生じ、関係の網の目に生れる」とされることになる。²⁸したがって、連辞・連合関係とは、そのような意味の作用的側面にかかる二つの異なった次元における関係の在りようのことであった。

なお、丸山は、そのことについて次のように述べている。

第一の関係は、顕在的なく連辞関係 *rapport syntagmatique*> と呼ばれる。話された（または書かれた）言葉は、時間的（または空間的）に線状の性質をもっており、その言表内に現われた個々の要素は、他の要素との対比関係におかれてはじめて差異化され意味をもつ。フランス語であれば、“*temps*” が「時間」か「気候」か（中略）は、すべてその前後関係によってしか決められない。このように個々の語のもつ意味と機能を決定する第一の関係は、与えられた一定のコンテキスト内で直接観察されるものであり、ソシュールはこの結合グループを<連辞>と呼んだ。（中略）第二の関係は、各要素と体系全体との関係で、その場に現われる可能性をもちながらも常に顕在化するとは限らない潜在的関係である。例えば *enseignement*（教え）という語から連想されるすべての語群がその関係に属するのであって、一つには意味内容と形態の類似から *enseigner*（教える）（中略）など、二つには同じく意味内容と形態の類似によるが、*-ment* という語尾からの連想として *armement*（武装）、*rendement*（収益）など、次には意味内容のみによる連想として *instruction*（教育）（中略）など、最後に形態のみによる連想として *clément*（寛大な）（中略）などがそれである。これらの語は現実の文には現われないイメージであり、ソシュールはこれを<連合関係 *rapport associatif*>と呼び、（中略）連合関係には（中略）無数の意識的・無意識的連想の絆が存在する（後略）。²⁹

丸山は、以上のような連辞・連合関係を、意識の表層だけでなくその深層においても見だし、次のように述べている。なお、以下の引用において用いられている「無意識のコトバ」とは、前章において述べた意味での「深層のコトバ」のことである。

いかなるシーニュもそれが即自的実体でない限り、その価値は関係のなかに置かれる

ことによってはじめて生ずる。(中略)まず、意識の表層における<連辞関係>とは、コード化したラング内の形態論・統辞論にあたり、これは簡単に言えばシーニュとシーニュの結合のルールであるのに対し、<連合関係>は、これまたコード化したラング内の、シーニュ群から唯一のシーニュを選択するルールである。前者は線状性・一次元性・不可逆性という拘束のもとにあり、後者は相互排除の原則に縛られている。他方、意識の深層における<連辞関係>とは、コード化されないランゲージュの場のことであるから、そこには非文法的シーニュの連鎖が絶えず転移される(=メトニミー)のに対し、<連合関係>の場においては一つのシーニュが他のシーニュを排除することなく新しいシーニュの形成に重なりあつて圧縮され(=メタファー)、豊かなイメージの帯が形成される。換言すれば、そこには表層のコトバとは異なる多次元性・可逆性・多声音楽性が形成されるのである。³⁰

この深層における連辞・連合関係の在りようは、表層の連辞・連合関係の在りようにかかわるとともに、テキスト概念にかかわるものである。つまり、クリステヴァによって規定されたテキストに固有の二重の地とは、その表層と深層の連辞・連合関係の同時的な成立にかかわる両者のズレにあると考えられる。

以上のことを、先の構造図(図1のこと。以下「構造図」と表記する)においてとらえ返すならば、A+Bという組み合わせがその連辞軸において実現されるためには、他の非-A+非-B、A+非-A、B+非-Bという組み合わせがあらかじめ(あるいは同時に)連合軸において排除されていなければならないことになる。

しかし、そのような読みのみとどまるならば、ここで問おうとしている<意味>の本質をとらえることはできないであろう。なぜならば、そこで<意味>とは固定的で静的なもの以外の何ものでもないからである。

したがって、それは、ここで展開しようとしている「読み」の在りようとは異なるものであるということになる。ここで展開しようとしている「読み」の在りようとは、ある「共時体系」内における意味の様態を、その本来的な「外」との不可分な関係において『外』を内在させた囲い」として、「過程の弁証法」へと開かれたものとしてとらえようというものである。

テキストとは、「囲いに内在する『外』」を設定しようとするときにおいて立ち現われてくる「読み」の実践に他ならない。クリステヴァの定義によれば、言語を「労働」³¹に変

えること、言語のなかに言語の習慣にとって異質なもの、言語の体制への盲従をかき乱すものを導き入れることによって実現される「特有の対象」³²のことであり、そのような「読み」によって実現される言語の両面価値的な「二重」³³の在りようのことである。そのことについてクリステヴァは次のように述べている。

テクストは、社会的現実——歴史——における特有の地帯であり、意味のコミュニケーション体系としての言語を、線的全体としての歴史と同一視することを妨げる。いかえれば、歴史の線状生のかわりを努め、コミュニケーションのための言語表層がもつ文法と意味の根拠に多くを負いながら、決して代償を払おうとしない（中略）、そのようなシンボル連続体の形成を妨げるのである。言語の表層を砕くテクストは、歴史の線状生を設定させる概念機構を打ち砕いてくれる「対象」であり、層に分かれた歴史を読み取らせてくれる。そのような歴史とは、分断された時間性をもち、^{リカーシヴ}再帰的で、弁証法的であり、唯一の意味に還元されるのではなくて、始まりも終りもない複数の系列をなす意味を生む体系のさまざまなタイプからなるのである。このようにして、線的な歴史の下にあるもうひとつの歴史が姿を現わしてくる。それは、さまざまな意味産出の、再帰的に層に分かれた歴史であって、コミュニケーションの言語とそれを暗黙に支える（社会学的、歴史主義的ないし主体主義的な）イデオロギーは表層の切子面のひとつを表わしているにすぎない。³⁴

テクストとは、自らの立場を「唯一の意味（ひとつの構造）とおもわれているものの所記として表現すること」³⁵において、その検閲を潜りつつ、その「唯一の意味」を、すなわち自らの表面を、「移し - 換え」³⁶る実践、「多元的で、ときに多声言語で、たいていは多声的」³⁷な実践である。

そして、テクストにおいて実現される「労働」とは、コミュニケーションの言説の規則からはみ出た剰余として、眼前のテクストの定式の中に割って入ろうとしているものである。³⁸つまり、テクストとは文法的ないし無文法的言表の総体ではない。それは、言語のなかでいまここにある意味産出を形成するいくつもの異なる層の統合という特異性とおして「おのずと読み取られてくるもの」³⁹なのである。

そのことからテクストの二重性、すなわち「対立するものの併存」⁴⁰というテクスト固有の在りようも理解できよう。つまり、テクストにおいて実現されているのは「0 - 1」

の論理ではなく、「0 - 2」の論理である。⁴¹

「0 - 1」の論理とは、「(偽 - 真、無 - 記載あり) をもとにした論理体系」⁴²のことであり、それは「独話」ないし「独話関係」ともされ、「1」とは「神、法、定義」を表す。⁴³つまり、そこではコードの侵犯はなされえず、仮になされたとしても、それはあらかじめ「1」、すなわち法の権力の範疇に収められた予定調和的なものである。

クリステヴァは、そのことを「独話原理」として、次にくるシーケンスはどれも先行のシーケンスに規定されていると述べている。つまり、そこでは、あらゆるものの可能的な展開があらかじめ決定されている。そのため、そのつどごとの、例えば他者との関係は成り立たないということになる。したがって、そこでは、そのつどごとに決定され、展開されていくというような、新たな<意味>の生成ということはありません。

それに対して「0 - 2」の論理においては「1」は存在しない。クリステヴァによれば、それは連続の濃度という概念が0と2のあいだを包含しているのであり、そのことによってそこでは0が明示されてはいるものの、1が暗黙のうちに、その連続の濃度において踏みこじられていることである。⁴⁴そこでは、「1」以外の別種の法（論理）によって、その内側から超えられているもの、すなわち「対話」的なものである。

ここでいう「対話」とは、「二重性[*dia-* 本来は「～をとおして」の意]、言語[-*logue*<*logos*] および別種の論理」⁴⁵から成り立っているとされるもの、すなわち「非排他的対立の論理」といえるものと考えられる。⁴⁶

クリステヴァは「対話」について、ミハイル・バフチーン(*Bakhtin, Mikhail*)の論考に基づいて論を組織しているといえる。彼女による「相互テキスト性」⁴⁷とは次のようなものである。

それは、テキスト空間の三つの次元といわれる、書く主体、その受け手、外部のテキストの三者の関係において現われる水平の軸（主体 - 受け手）、及び垂直的な軸（テキスト - コンテキスト）の合致に対して明らかになるところの「言葉（テキスト）はいくつもの言葉（テキスト）の交錯であり、そこには少なくとももうひとつの言葉（テキスト）が読み取れる」⁴⁸という、先の水平、垂直軸に対するバフチーンによる、それぞれ「対話」、「対立するものの併存」という見解に基づくものである。つまり「相互テキスト性」とは、すべてのテキストが、もうひとつの別なテキストの吸収と変形に他ならないということになる。⁴⁹

そこで、テキストは自らのうちに自足するのではなく、互いに、自らの成立にあっては、

同時に他なる異質なものと開かれたものであるということになる。また、そのことから「詩的言語」は少なくとも二重のものとして読み取られ、そのことから、テキストの最小単位としての言葉、すなわち「詩的言語」のあり方は、構造モデル（テキスト）を、文化的（歴史的）環境に結びつける媒介項であると同時に、通時態を共時態に変換する調整項でもあるとされる。

そのうえで、言葉は、対話を交している意味要素の集合として、あるいは対立しながら併存している要素の集合として、三つの次元（主体 - 受け手 - コンテキスト）において機能することになる。⁵⁰また、以上のことを受けて、クリステヴァは次のように述べている。

かれ（バフチン：引用者注）にとって、対話というのは、主体によって引き受けられた言語というだけではない。それは、そこに他者が読み取られるエクリチュールなのである。⁵¹

このことから、バフチンによる対話関係とは、クリステヴァによって「主体性としてと同時にコミュニケーションの可能性としてのエクリチュール、あるいはもっと適切に言えば、テキスト連関としてのエクリチュールを指している」⁵²ことになる。

またクリステヴァは、このことについてソシュールによるアナグラムに倣い、「パラグラム」⁵³という概念を提起し、そこに言語ないしテキストの二重性すなわち対話関係をみようとする。パラグラムとは、原田邦夫によれば、通常の言説の分節における記載と、それに並行して「読み」とられる、それとは異なる分節における記載とを同時に「読み」取れる言説の特質を指すとされているものである。⁵⁴そこでは、例えば「自然 - 社会、法 - 革命、個人 - 集団、諸階級 - 階級闘争、線的 - 面的歴史」⁵⁵という組み合わせが、非 - 排他的な対立の対をなして、対話的な関係とつねに繰り返される「侵犯」とが働いていることになるのである。⁵⁶そのことから、「対話関係」とは、「対立するものの併存」、あるいは「非排他的な対立」ということができ、そこには「0 - 2」の論理が働いているということができよう。

クリステヴァは、その「0 - 2」の論理が実現されているものとして、「詩的言語」をあげている。それは、「対話および対立するものの併存」として、「1」以外の別種の法（論理）において、言語コードの規則と、社会道徳の規則とをひとしく侵犯するものとされる。⁵⁷つまり、「詩的言語」とは「1」をその限界とはしないものであり、その「連続の濃度」

において「1」を「併存」させつつも、それを超えて広がる「無限の組み合わせであり、結合」であるとしている。⁵⁸また、クリステヴァは「詩的言語」について次のことも述べている。

詩的言語は法（通常の言説のそれ）と（詩的テキストに特有の）法の破壊からなる分離しえない二元性であって、「+」と「-」の分割しえない共存関係は、詩的言語を構成する相互補足関係、^{モノロジック}独話的ではない（パラグラマチックな）テキスト結節のあらゆるレベルに浮かび上がってくる相互補足関係である。詩的言語は、したがって、部分コードではありえない。それは秩序ある無限コード、さまざまなコードの相互補足の体系であって、そこから（操作上の抽象化やある定理の証明というかたちをとって）通常言語、科学的なメタ言語および人工的記号体系のいっさいを取り出すことはできる——しかし、それらはことごとく、この無限コードの部分集合にすぎず、無限コードの次元にある諸規則を制限された空間に外在化したものにすぎない（後略）。⁵⁹

テキストとは、そのような詩的言語の意味においても明らかなように、言語の社会的コードにおいて、逆説的に発動してくる「二重の地」⁶⁰をもつ生産性といえるものであるといえる。

それは言語の社会的コードに身を委ね、それを否定し、侵犯するのであり、「1」を超え、それを「2」に向けて開くとともに、そこに「1」の「外」としての「異質なもの」との対話の可能性を開くことによって立ち表れる「特有の対象」ということになる。

以上のことから、テキストとは、「外」を設定された囲いあるいは「対立するものの併存」として読まれる何ものかのことであるといえるが、そのときにいわれる「外」について言及しておくことにする。「外」とは、構造を安定的に完結させるために排除されたスケープゴート、つまり、過剰としての「《他》なるもの」⁶¹といえるものである。

浅田彰は、そのような「外」は構造から排除された部分であり、しかも、そのようにして排除された部分の抵抗が、また新たな変動をひきおこすことになるという。すなわち、「外」とは、「混沌の中で構造を組み換える侵犯」⁶²でもある。このことについて浅田は次のように述べている。

構造の外部に残された部分は、予定調和的な統一には回収しきれない異質性を帯びた

混沌、言わば、容易に手になじもうとはしない手強さをもつ不透明な存在として立ち現われてくる。となると、(中略) 構造とその外部との統一を予め想定することは不可能になり、両者は絶えざる緊張関係のうちにあつて変動し続けるものと考えることが不可欠になるのである。構造はその外部との緊張を孕んだ相互作用によって姿態転換を行なうが、そのとき必ずや新たな残余が生成して外部へと排除される。そうして排除された部分の抵抗が、また新たな変動をひきおこすことになるのである。こうして、構造とその外部、秩序と混沌の弁証法は無限へと開かれ、起源なし終局なしの過程として立ち現われることになろう。⁶³

構造—サンボリックな秩序—が平面的な形では完結しえないこと、それを完結させるためにはその中に収まりきれない過剰な部分を一要素の内に取りあつめてこれを外部に排除せねばならないこと、こうして排除された要素が超越的な原点の位置につき、そこから吊り支えることによって構造を安定させるのだということを明らかにした。とすると、構造の内にあつてメタ・レベルへと上昇していくとき、頂点には直接見ることにも触れることもできない絶対的に《他》なるものが現われざるを得ず、しかも、その《他》なるものは、元をただせばスケープゴートとして身に負わされた過剰な力に由来する超越的な権能を帯びていることがわかるだろう。(中略) この《他》なるものは太陽にも似て、背後から(メタ・レベルから)照らしている間は光の源であるにもかかわらず、振り返ってこれを直視する(階型の侵犯)とき、眼を焼きつぶし世界をカオスへとひきずりこむ怪物と化するのである。ここに再び、超越的中心に吊られた構造の支配と、そのような中心をひきずりおろし混沌の中で構造を組み替える侵犯との、周期的な交替のヴィジョンを描き出すことができるだろう。⁶⁴

クリステヴァに倣ってそれを「ジェノ・テキスト」⁶⁵と呼ぶこともできる。つまり、それは「構造の設定に力点をおいているとはいえ(中略) 構造の現前がもつ役割からいって取り除かれる<意味を産む複数性>のなかで、構造を貫き、転移させ、設定する⁶⁶」、「もろもろのもうひとつの場面の集合」⁶⁷である。クリステヴァは、そのことについて言及するにあたり、まず次のように述べている。

テキストは言語現象ではない。いいかえれば、それは、平板な構造とみなされている

言語資料体として現われる構造化された意味作用ではないのである。それは意味作用の産出である。⁶⁸

その産出は言語現象、すなわち「フェノ-テキスト」⁶⁹のなかに記載されているものであるという。つまり、クリステヴァによれば、フェノ-テキストは印刷されたテキストには違いないが、その意味の産出を「読み」とするためには、「(1)その言語カテゴリーの、(2)意味を産む行為のトポロジーの創出をとおして垂直に遡ってゆくことが必要とされる」⁷⁰のである。

なぜならば、テキストとは意味実践のひとつ、すなわち、言語のうちで生じるがゆえに、言語をとおしてしか理解しえない実践だからである。⁷¹そのことから、「意味」の産出は、言語内における「垂直線に切り開かれるもの」⁷²として実現されることになるが、それは、「フェノ-テキストの^{ジェネレーション}生成」という（言語的）操作⁷³として実現されることであり、クリステヴァは、そのような操作を「ジェノ-テキスト」と呼んでいる。

したがって、テキストの概念は、フェノ-テキストとジェノ-テキストに「二重化」されることになる。つまり、それは、表面と地、意味された構造と意味を産む生産性という関係に二重化されるということである。⁷⁴

クリステヴァによれば、何らかの意味生産をテキスト的なものとして分析することは、意味体系の生成過程がどのようにフェノ-テキストに顕在しているかを立証することに他ならない。⁷⁵

ここで、ジェノ-テキストとフェノ-テキストとの関係⁷⁶について、述べることにする。クリステヴァによれば、ジェノ-テキストとは構造ではない。また、構造化するものでもない。

ジェノ-テキストとは、「無限の能記」⁷⁷であり、また、「複数の、無限に微分された『もろもろの能記』」⁷⁸でもあり、さらには「<意味を産む複数性>」⁷⁹ともいえるものである。したがって、それは、ひとつの「もの」として、すなわち「単数」⁸⁰としてとらえられるものではないということである。

それは、差異化された「もろもろの能記」がさらに差異化されつづけ、不断に増殖し、動き戯れる流動的な場を生成する過程である。それはコードによって「読む」ことができるようになったものであるとはいえ、そのコードに支配される以前の示差的要素の産出の過程とでもいふべきものとしてとらえることができる。

しかし、それが現象しようとするとき、すなわち、そのフェノ・レベルにおいて定式として実現されようとするとき、言語コードという「検閲」⁸¹を通らなければならないとされる。つまり、「意味を産む複数性」は、定式としてのフェノ・テキストのうちに位置付けられない限り、ジェノ・テキスト本来の「フェノ・テキストの生成という（言語的）操作」が達成されないことになる。

そのときにいわれる定式、すなわちフェノ・テキストとは、確かに構造であり、コードではあるが、固定化されたものではなく、むしろ「罫」⁸²であり、破壊され侵犯されるために存在するといえる。つまり、フェノ・テキストとは「ひとつの境界、ひとつの特定の場、ひとつの遇・有事」⁸³であり、それはジェノ・テキストにおける「意味を産む複数性」において、そのようなものとして決定されているものである。そのことから、ジェノ・テキストは、定式として基軸となる現在に対する「もうひとつの場面ではなくて、もろもろのもうひとつの場面の集合」⁸⁴ということになる。

そのうえで、ジェノ・テキストは、構造の現前がもつ役割からいって取り除かれる〈意味を産む複数性〉のなかで、構造を貫き、転移させ、設定するものとなる。つまり、言語、この場合フェノ・テキストにジェノ・テキストを設定するということは、「構造的なものの通貫、すなわち転置〔設定移行〕を狙うこと」⁸⁵になる。

以上のことから、クリステヴァは、ジェノ・テキストとは、構造化するものでも、構造化されたものでもないため、そこには「主体」がないという。「主体」とは、記号象徴（シンボル形態）の世界における主体、すなわち記号象徴によって構造化されて形成され、世界を一義的な意味の連関として構造的に読む主体のことである⁸⁶。

丸山の理論に言い換えれば、その深層を成立の根拠とはするものの、分断化されてしまった表層意識における主体、すなわち、自我であると考えられる。

そのことを、クリステヴァの言に戻してみるならば、ジェノ・テキストとは、主体の外にあるものとして⁸⁷、「主体の手前と彼方で作用する、主体の他者」⁸⁸であるということになる。つまり、それは「主体の外にあり、時間の外におかれた場」⁸⁹なのである。したがって、クリステヴァがいうように、次のことが可能となるのである。

ジェノ・テキストは、構造化されたものでもなく、構造化するものでもないから、そこには主体というものはない。主体の外にあるのだから、主体を無化する否定項でさえない。というのは、ジェノ・テキストは、主体の手前と彼方で作用する、主体の他

者なのである。主体の外にあり、時間の外におかれた場（主体も時間も、それらを一貫く広大な機能の働きの副産物のように現われてくるにすぎない）であるジェノ・テキストは、言語^{ラング}の歴史と、その歴史が認識しうる意味実践の装置として表わされうるであろう。現にあり、これから現われてくる具体的な言語^{ラング}すべてのもつ可能性が、フェノ・テキストとして仮面をつけ、検閲されて定着する前に、ジェノ・テキストのなかに「与えられている」のである。⁹⁰

フェノ・テキストとは、ジェノ・テキストに対する構造として措定されることになるが、逆にジェノ・テキストによって可能となった、それとは分離不可能な、動的な関係性におけるものであるといえる。それは、それ自体において完結するような自己同一性を有さない「仮面」としてとらえられるものということができる。

したがって、テキストにおけるその「二重の地」とは、以上のような意味において解されるべきものである。つまり、ジェノ・テキストとは「言語のなかで作用しながらも、いわゆる正常なコミュニケーションのなかに現われる言葉〔パロール〕に（中略）還元されることのない意味機能の作用のこと」⁹¹である。

以上のことから、共時態としてのモデルに対する「読み」の意味をとらえ返すと次のことがいえるのではないか。つまり、その場合、実現された（A+Bという）ひとつの組み合わせとは、「ひとつの境界、ひとつの特定の場、ひとつの偶・有事」として、ジェノ・テキスト（例えばこの場合A+Bも含めた非-A+非-B、A+非-A、B+非-Bとして差異づけられた四項の関係）においてあらかじめ位置づけられ、「検閲」を通ることによって他の組み合わせに対して漸近的に重層決定されたものとして「読まれる」もの、すなわち「フェノ・テキスト」という「仮面」である。⁹²

この構造図においては、その四つの組み合わせのうちのどれかによって作りだされるものは、必然的にそれと対立するもの、つまり、他の組み合わせによって作りだされうるといえるものを潜在的に、同時に「併存」させているということができる。

そして、その併存的に対立させられているものは、そのジェノ・レベルという資格において、フェノ・レベルすなわち構造的なものの設定を貫き、あるいは転置をねらうものでもあって、この場合の「外」とは、A+Bという組み合わせの実現によって排除された他の三つの組み合わせであるということになる。したがって、そのような文脈において $X = x \cdot 1$ を一種のテキストとみなすことは可能であるように思われる。なお、ここでは、本章

における考察（「読み」）の対象は言語ではないために、それを「一種のテキスト」とした。

以上のことから、ここで実現された組み合わせ、 $A+B$ が読みかえられることによって、先に、その「外」によって実現された組み合わせ（構造）が、貫かれるとともに転置されることによって、その排除された組み合わせの内のどれかが再・実現化（再・構造化）され、そこに新しい「一種のテキスト」が生成されることになるといえよう。

しかし、ここでは、「再」とはいうものの、その意味は、そのつど新たに実現化ないし構造化されることであり、同じものが繰り返されることではない。なお、その「再」ということは、「そのつど新たに実現化ないし構造化される」という意味での「再」であり、同一性ということになる。つまり、この場合、実現された A と B との組み合わせを $\langle A+B \rangle$ とし、そのようにして作りだされた一種のテキストを $\langle X=x_1 \rangle$ とすれば、それが実現されたために排除された、あるいは排除されることによってその組み合わせを実現させた組み合わせは、残りの $\langle \text{非}-A+\text{非}-B \rangle$ 、 $\langle A+\text{非}-A \rangle$ 、 $\langle B+\text{非}-B \rangle$ ということになる。

また、そのそれぞれは、同時的な潜在性としてのテキスト $\langle x_2 \rangle$ 、 $\langle x_3 \rangle$ 、 $\langle x_4 \rangle$ であり、先に実現された $\langle X=x_1 \rangle$ という $\langle A+B \rangle$ の組み合わせによる一種のテキストが読みかえられ、変形や組み替え等の作用を被ることによって、それらは順次 $\langle X=x_2 \rangle$ 、 $\langle X=x_3 \rangle$ 、 $\langle X=x_4 \rangle$ という新しい一種のテキストとして生成され得ることになる。

その場合も、それぞれの組み合わせが実現されるそのつどごとにおいて、他の組み合わせがそのひとつひとつにおける「外」になる。つまり、それらは、絶えずそのひとつひとつの過程において実現されたテキストのフェノ・レヴェルの転置を行う「ジェノ・テキスト」として、あるいは「《他》なるもの」、クリステヴァのいう「主体の他者」として併存することになるのである。

以上のモデル的な考察から「意味」とは、この場合 A と B という媒体の、論理的に可能な四つの組み合わせのそれぞれにかかわり合いながら、「囲い」（例えば $A+B$ ）の内に「外」（ $\text{非}-A+\text{非}-B$ 、 $A+\text{非}-A$ 、 $B+\text{非}-B$ ）を設定すること、つまり「囲いの中心を狂わせ、複数で、異質の宇宙のあいだでの過程の弁証法」を可能にすることによって展開され得るものであるといえることができる。

そして、以上の場合のような二つの媒体の組み合わせによって作りだされた一種のテキストに、また別の媒体 C （、 D 、…）が組み合わせられるという場合においても、そこでつ

くりだされる何ものか、すなわちY (、Z、
…)もまた一種のテキストとみなすならば、
より複雑化した関係が、増殖的に、随時展
開していくということもできる。

なぜならば、その各地点において一種の
テキストとして作りだされる何ものかの
内には、つねにすでに「《他》なるもの」
としての先の論理構造における諸関係が潜

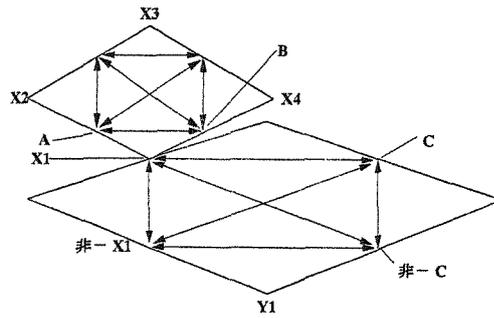


図2

在しているといえるからである。そのことを図に表わすと本頁図2のようになる。

以上のことから、子どもたちの多様な造形的な活動においては、子どもたち自らがつくりだしたくもの>でさえ、次につくりだされるくもの>のための一媒体と化してしまうことになるということができる。つまり、そこで子どもたち自らがつくりだしたくもの>とは、次なる侵犯を待つ「定式」、すなわちジェノ・レヴェルによる構造を貫き、転置を待つフェノ・レヴェルにおいて「読む」ことができるものであると考えられるのである。ここでは関係は常に更新され、増殖していき、したがって<意味>も、つねにその中心をずらされ、その「外」へと開かれていくのである。

意味とは、過程としての<意味>としてテキスト的なものであり、とどまることなく展開される子どもたちの造形的な活動において、つねにつくり、つくりかえられて展開していくものであると考える。

(2) 生成・展開の<意味>

以上に述べてきたようなテキスト概念、すなわちジェノ・テキストとフェノ・テキストとの動的な関係性といった意味生成過程において、「主体」という概念は、記号象徴（シンボル形態）の世界におけるもの、記号象徴によって形成されたものであるとともに、記号象徴（シンボル形態）以前、つまり、記号象徴への明確な分節化以前の流動的な世界におけるものという、動的な二重性を生きる主体のことを意味するものとして考えることができよう。

なぜならば、そこで主体とは、丸山も述べていたように、言語（記号、シンボル、ないしコトバ）を軸として形成されるといえるからである。そして、それは単に記号象徴秩序に生きるもの、すなわち記号象徴秩序以前の未分節態であるとか、流動的でその意味が確

定できないものであるとか、あいまいなものを排除して、明晰化された意識に透徹された世界を俯瞰するように生きるものではないといえることができるからである。また、ここでは、記号象徴秩序（明確に分節化されたもの）とは明確に分節化される以前のもの、分節化活動という不断の動きそのものも含む全体の過程のひとつとして位置付けられるからでもある。

そのことを丸山による言語理論によって言い換えるならば、それは「自我」を、深層意識における（複数のものとしての）「自己」から、その全体としての動性においてとらえ返したものであるといえることができる。そこで主体とは、単に記号象徴による分節化以降に定立された「自我」だけを意味するのではなく、また、記号象徴による分節化以前の何ものかだけを意味するものでもない。⁹³

クリステヴァは「言語の現象学的主体」⁹⁴において、「主体」ということについて「言語外の事象」ないし「言語の『外なるもの』」に取り組む言語学研究の二つの潮流をまとめなしている。

第一のそれは「能記と所記のいわゆる『恣意的な』関係を議論の主題にして、この関係が『有縁的』であるように見える意味体系を検討する」ことであり、フロイトによる無意識の理論に基づくものであるとして次のように述べている。

というのも欲動理論と一次過程（中略）の理論が『空^{から}の能記[意味を表わさない能記]』を心身両面の機能の働きと関連させて位置づけることができるから、あるいは少なくとも、この能記を一組のメタファーとメトニミーとして繋ぎ合わせ、決定不可能ではあれ、ひとつの『接合方式』をとおして『恣意』にとって替わることができるからである。⁹⁵

それは、明確な主述の法則的な関係によって線状的に分節化、すなわち記号象徴化されていないところの分節化にかかる文法をとらえることによって主体の意味をとらえ返すということである。

そこには、表層の言語形式としての線状的な主述の関係性ではなく、「空の能記」を、例えば「メタファーとメトニミー」において、決定不可能なものとしてではあれ、「有縁的」に結びつける関係性、すなわち深層の言語形式とでもいうべきものがあるという。ここでメタファーとメトニミーとは「一次過程」における働きとしての「圧縮」と「置き換え」

のことを意味している。

メタファーとは、線状性という制限を受けないものとしての連合関係のことであり、またメトニミーとは、同じように線状性という制限を受けないものとしての連辞関係のことである。つまり、前者は、排除のない辞項の重なり合いの在りようのことを意味し、後者は、必ずしも線状的な文法にとらわれない辞項の連鎖のありようのことを意味している。

そこで言語とは、表層的な厚みのない形式性に還元されるのではなく、深層的な厚みのなかに還元されるということでもある。

したがって、そのことは「言語特有の形式性」を前エディプス期における様態に還元してしまうことでもある。つまり、それは「言語の形式性に、形式理論がしりぞける奥行き（欲動）と操作（移動、圧縮、声調と抑圧の差異：一次過程・引用者注）を取り戻させる」ということでもある。⁹⁶

また、それは「言語特有の形式性」を、それが確立される以前の厚み、すなわち記号象徴（シンボル）系以前の、分節化以前の様態へと還元することであるといえる。要するに、それは、記号象徴化以前への、〈今、ここ〉における遡行ということである。クリステヴァは、そのことに対して次のように述べている。

しかし、主体の過程である限りにおいての意味生成の過程という弁証法的観念を全体としては受け入れていないので、（中略）いかに鋭い洞察力を発揮しようとも言語の統辞的・意味的作用との接合を欠いている。エディプス期に先立つ寸断された身体、だがつねにすでに記号過程を備えている身体は、回復されているが、しかしエディプス期を経た主体、つねにシンボリックかつ／または統辞的である言語への移行を無視している。⁹⁷

このようにクリステヴァは、この第一のものの有する意義は認めながらもその理論の単独的な有意義性を認めないのである。

以上のことを丸山の論理によれば、それは表層の主体の在りよう、すなわち「自我」の存在を無視し、その全き深層の主体の在りようを抽出するものである。井筒の指摘にもあったように、「自我」とは我々ひとりひとりの〈私〉の〈生〉にとってなくてもよいというようなものではない。

クリステヴァのいう第二のそれは「理論の形式性自体に、記号過程の『層』を導入する」

⁹⁸ことであるとされる。それは「言表行為の主体」を想定し、その想定された言表行為の主体が「カテゴリーにもとづくその直観によって、意味野を導入する」とともに、「論理的でもあれば間主体的でもある諸関係——それは言語内にとどまりかつ言語を突き抜ける諸関係なのだ——を導入する」ものでもある。⁹⁹

なお、「言表行為の主体」をその考慮に入れ、そこから出発することは、西川直子も指摘するように、「文をつくる述語作用の主体」¹⁰⁰の措定であり、そのことはまた「命題の意味作用の主体」¹⁰¹の措定ということ、すなわち「現象学的主体」の措定ということに他ならない。

それは、命題の意味作用の成立、すなわち命題のなかでの対象あるいは意味の措定とは、それを措定する側の意識における志向作用の成立、そして、ノエマの核としての対象措定の成立に基づくものであり、そのとき、それはすでに意味作用の主体の成立を逆照射するとされる。そのことを、クリステヴァの言に倣っていえば、言表行為というものは、語の言表行為であれ文の言表行為であれ、すべて定立的なものである¹⁰²といえる。

「定立」とは、記号作用すなわち「命題と判断の領域」としての「措定性」を産みだす、「記号形成過程」における「記号作用の措定を産みだす（中略）切断」を意味し、主体と客体の分離、及びその結合の可能性を保障するといえるものである。¹⁰³そのことについてクリステヴァは次のように述べている。

われわれはセミオティック（もろもろの欲動とその分節）を意味作用の領分から弁別する。後者は、つねに命題あるいは判断の領分いかえれば措定の領分なのだ。この措定性、（中略）これは意味生成の過程^{プロセス}のなかの断絶として構造化され、主体とその対象の同定を措定性の条件として創設するのだ。意味作用の措定を生み出すこの断絶を定立相 [une phase théorique] と呼ぶことにしよう。いかなる言表行為も、単語の言表であれ文の言表であれ定立的である。すなわちいかなる言表行為もなんらかの同定を要請する。いいかえれば主体をそのイメージからイメージにより分離し、同時に主体にとっての対象から対象により分離することが要請されるのだ。言表行為はあらかじめ、こののちシンボルが形づくることになる空間のなかに対象が設定されていることを求める。そして対象をこうして開かれた結合系のなかに登録、あるいは再分配するのだ。¹⁰⁴

また、このことについて西川は次のように述べている。

対象を定立する命題の意味作用は、意味作用の主体、判断の主体の定立を逆照射している。自我は対象に即して、定立される。対象を定立する定立的命題、それを表現する定立的な主体としてのこの超越論的自我こそ、クリステヴァのいうサンボリックな主体に他ならない。記号を用い、主語＝述語の統辞構造をそなえた命題によって思考し、意味するこの自我は、意味と意味作用の開始を画する定立段階以降の領域に位置する〈語る主体〉である。¹⁰⁵

そこで「主体」といわれるものは、その定立段階、すなわち記号とその指向対象とが一對一に対応することによって意味作用（コード）として形成される記号象徴界以前と以後とを分かち、「切断」によって「措定」されうるもの、すなわち「定立的」といえるものであることになる。

そうである限り、主体は記号形成過程における記号象徴的な空間において、その客体とともに措定される定立的なものといえる。したがって、その主体は言表行為の主体として、あるいは記号作用の領域におけるものとして、その定立段階以降の記号作用の起源としての「現象学的な主体」となる。そのことをコスモスの位相において言い換えれば、定立相とはコスモスのノモス化した側面を意味するものである。

クリステヴァによれば、この第二のものにおける主体とは、「やはり現象学的主体だということとは明白」¹⁰⁶であるとされる。それは、西川もいうように「対象を定立する定立的命題」と「それを表現する定立的な主体」との成立は同時的である。¹⁰⁷つまり、それは「超越論的自我」¹⁰⁸に換言され、「記号を用い、主語＝述語の統辞構造をそなえた命題によって思考し、意味するこの自我は、意味と意味作用の開始を画する定立段階以降の領域に属する〈語る主体〉」¹⁰⁹といえるからである。

また、そこでいわれる〈語る主体〉とは、立川健二のいう「聴く主体」¹¹⁰であるといえよう。それもまた、「現象学的主体」であることに変わりはない。なぜならば、「聴く主体」とは「意味を理解する主体」であり、それは「還元」の果てに、意味、すなわち構造を見いだす主体ともいえるからである。

しかし、西川が指摘するように、クリステヴァが現象学の理論を重視するのは、それが文をつくり、表現し、コミュニケーションを行う〈語る主体〉を、超越論的自我というか

たちで明確にとらえているためである。このことから、クリステヴァは現象学、及び超越論的自我を否定したりはしない。¹¹¹つまり、主体を消去・吸収して不問に付す姿勢からは、語る主体の様態の把握をおおきく変容させる契機はもたらされることがない。¹¹²

したがって、定立的指定が維持されなければ、意味も意味作用もなりたらず、社会性の保障である意味伝達も行われなくなる。¹¹³そのことについて西川は次のように述べている。

ル・サンボリックは、語る主体が文にもとづいて思考し、対象世界を把握する可能性、論理的意味作用とコミュニケーションの可能性を保障するものとして、なくてはならないものである。しかし（中略）、ル・サンボリックは、完全無欠にして閉じている、というものではない。そこにはセミオティックな「裂け目」がはいっているという認識を、彼女はもつ。超越論的主体に支えられた論理的統一性をもつディスクールとは別の、異質なディスクールがそこにはひそんでいる。ル・サンボリックを生成した素材とも力ともなったル・セミオティックが、その成立ののちも事後的に出現する舞台を、ル・サンボリックは提供しているのだ。セミオティックな力の回帰によって切れ目をいれられ、穴をあけられ、極端に言えば粉々にされることもあると把握されるル・サンボリックは、たしかにその意味で「骨抜き」にされているのだが、しかしけっして無価値にされているのでもなければ、崩壊しつくしてしまうのでもない。もし崩壊さってしまうのであれば、それは狂人の^{うわごと}譫言でしかないだろう。そのときには、主体も、意味生成過程じたいも、また崩壊しているのである。¹¹⁴

言語活動はさまざまな割合でのル・セミオティックとル・サンボリックの混合である（中略）その両極端には、数学の論文のような科学的ディスクールと、狂人のディスクールが置かれることになろうが、その間のさまざまな位置に、それぞれの言語活動と語る主体は場を占めている。¹¹⁵

以上のことから、クリステヴァの問いの本質は「定立の生成の過程に関する問い」¹¹⁶であるということができよう。西川によれば、クリステヴァは、「語る主体と意味と意味作用の定立的性格を認め、そのうえで、定立的性格を産出すると同時にそれを逸脱し、それを変形させる異質な他者の様態を見極めようとする」¹¹⁷として、その問題意識の根底を

「訴訟・係争としての意味生成の過程と、過程にある係争中の主体」¹¹⁸に認めているといえる。

したがって、そこで主体とは、言語による「定立段階ないし定立相」の成立を境として、通時的にみればその前後、共時的にみればその表層と深層ともいうべき二重の地平を生きる主体のことである。

それは「過程にある主体」、すなわち、絶えざる「意味生成の過程上にあるものとしてとらえられた主体」¹¹⁹のことであり、一方に限定されるようなものではない。そのことについてクリステヴァは次のように述べている。

定立は、シンボル秩序の構成を可能にする。そしてこの秩序に対して、垂直な層の分化（指示対象、所記、能記）一式とそれともなう論理 - 意味レベルでの接合のあらゆる様態を与える。定立は（中略）いかなる意味実践も知らずにいるということとはできない。かといって、定立の絶対的必要性がいっさいを占有するわけでもない。定立に先行するセミオティックが恒常的に定立を引き裂いているし、この侵犯が意味実践のあらゆる変容を呼び招いているからだ。これがいわゆる「創造」ということなのだ。

（中略）セミオティックの流入がつねにシンボル秩序の手直しをする。この事象は詩的言語においてひととき明白である。というのもサンボリックの侵犯が実現されるために、普遍的な意味秩序、すなわち社会の統一を繋ぎ止めている「自然」言語の秩序に欲動の侵入が起こるからである。¹²⁰

また西川は次のように述べている。

記号と意味と意味作用の圏域であるル・サンボリックは、じっさいにはつねにル・セミオティックを潜在させており、ときとしてル・セミオティックは明瞭な姿を顕わにさせもするのである。つまり、共時相においても両者はかかわりあっており、この場合いわば重なりあうかたちで共存している。主体と意味の生成は時間軸の線上でおこる一回限りの不可逆的な性格のもの（すなわち定立的意識 - 定立相の成立のこと：引用者注）ではなく、いったん生成し成立した主体も意味も、一面サンボリックな色で塗りつぶされているのではない。いいかえれば、主体も意味も、つねに崩壊と再生成の可能性を有し、またじっさいに、部分的にせよ崩壊と再生成をおこなっている、と

考えられるのである。¹²¹

そこで係争を演じ、対話を交わしているのは、意味と意味ならざる前意味・非意味、定立と快樂、ル・サンボリックとル・セミアティックである。それと同様に、意味生成過程にある主体もまた、意味の法をめぐる訴訟の場にいる姿をあらわす。¹²²

クリステヴァは、「主体」及びテキスト概念におけるジェノ・テキスト、フェノ・テキストの理解に関連する、ル・セミアティック（原記号作用）とル・サンボリック（記号象徴秩序）について次のように述べている。

理論的言説にあつては避けられぬ範疇性に従って、われわれは<原記号作用>なる新しい対象を指定する。(中略) エネルギーの移送、疎通、身体的・社会的連続体およびシニフィアン資料の連続体の^{デクバージョン}切取り、弁別性の設定と変動する<コーラ> (すなわち表現以前の律動的全体性) における弁別性の配置をとおして、<原記号作用>は流出と刻印により分節化される。(中略) われわれとしては、記号象徴秩序^{ル・サンボリック}とその主体の成立に論理的かつ時間的に先立つこの機能作用を名づけるのに<原記号作用>なる用語を残しておこう。この用語によってはじめて、フロイトが《心身相関的》と呼んだ^{エテロジェニス}異なる異質的な機能作用が考察可能になるだろうし、<心><身>という語彙素の形而上学への帰属は、結局客観的には、この原記号機能作用の基本条件をなすと見られる生物学的と社会的の二重の組織的制約を指示するものなのである。同時に、そのことによって、<原記号作用>なる用語は、それを包摂するより広範なプロセスである<プロセ・ド・ラ・シェフィアンス^{ル・セミアティック}記号形成の過程>の一部として位置づけられる。<原記号作用><記号象徴秩序><シニフィアンス^{サンボリック}記号形成性>なる三語の語源的同族関係は、一なるものの差異化をよく表しており、この差異化された統一こそ、究極的には主体の^フ動的過程^セのもつ差異的統一性にほかならない。原記号作用とはしたがって、記号象徴秩序^{ル・サンボリック}によって措定される(ただし不在として) 主体をめざすところの記号形成過程の一様態なのである。言語学の構造主義理論は、われわれのいう記号象徴秩序一点の自我に支えられ、命題のかたちで実現される記号象徴秩序よりは、原記号作用の方に近い。(中略) もちろん、構造主義言語学は原記号作用から欲動を排除し、主体の基礎にある欲動と主体形成の関係を捨象する。しかし、言語学的構造主義が構造人類学の方法となると、もろもろの構造的二項対

立の底に横たわる欲動の存在が、研究者の注意をいやでも惹くことになる。(中略)そこで、これらの構造的諸操作をフロイトのいう無意識の《一次過程》の意味(深層のメタファー、メトニミーにおけるコトバの在りよう:引用者注)で捉えなおし、そこに欲動を再充填すること、あるいはまたこれら構造的諸操作を決定不可能な^{グラム}文字のなかに溶解し、現象学的避難所から引出して、構造的諸操作をシニフィアンの形成過程として明確化することが必要になったのである。ここにいうシニフィアンの形成過程〔原記号作用〕は、デカルト的主体が紡ぎだす文法的連鎖〔記号象徴秩序〕と同時に はたらくが、論理的にはそれに先行するはずのものである。¹²³

クリステヴァは、定立的記号作用は記号形成過程における一定の明確な条件のもとに産出される一段階であるとしている。そして、それは言語活動を定立する境界である以上、記号作用は以後みずからその動的過程に引き戻すことなしに主体を構成するとしつつも¹²⁴、我々は、「主体を超越論的自我に還元する〔現象学的〕態度(中略)、記号作用を創始する定立的段階をいっさい否定する態度〔精神病的〕(後略)」¹²⁵のいずれかの選択を迫られてはいないとしている。つまり、クリステヴァが、主体とはつねにすでにセミオティックにしてサンボリックであるとしているように、そのような主体が産み出す意味ないし意味作用はすべてセミオティックにしてサンボリックということになる。

西川も指摘するように、純粹意識としての超越論的自我の定立的措定が完璧に成就することはありえず、その完璧な成就是、論理的可能性としてのみ設定されるものであるということになる。¹²⁶また、「主体を構成している意味生成の過程の二つの様態のあいだの弁証法をなしですますことはできない」¹²⁷のであり、定立相なしには意味生成の過程は成立しえないということになる。そこには、主体の(そのつどごとの)成立に際する「他者」の存在を確認することができることになろう。さらに、主体とは、その定立相以前の相とのあいだにおける動的で弁証法的な過程において、絶えず「他者」との動的な関係において形成されるものでもありと考えられる。そのことはまた、テキスト概念におけるジェノ・テキストとフェノ・テキストとの関係においても見いだすことができるといえるだろう。

ジェノ・テキストとは、フェノ・テキスト、すなわち定立相(定式)を生み出そうとする無限の操作のことであり、フェノ・テキスト、すなわち定立相(定式)とは、「ひとつの遇-有事」として、そのジェノ・テキストの無限を仮面において暫定化するものに他ならない。ジェノ・テキストとは、主体の外にあるとされるものでもある。したがって、それ

は「主体の手前と彼方で作用する、主体の他者」¹²⁸ということになるのである。

なお、「外」とは実体論的に措定された外、つまり指向対象的なもの、あるいは因果論的な目的性に基づくといえる「形而上学的な外部」のことではない。それは、主体の成立以前、あるいはくいま、ここ>の主体とともにあるところの主体以前、記号象徴作用における定立的なものとしての主体成立以前の「原記号作用」の領域といえよう。

そして、それはラングによる自己同一的なものとしての主体成立以前の、あるいはその同一性が壊乱する場としての「外」といえるものであり、ジェノ・テキストとは、「主体の外にあり、時間の外におかれた場」¹²⁹である。

クリステヴァは、以上に述べた二つの潮流を、同じ一つの<意味生成>の過程の二つの様態であり、前者を「セミオティック」、後者を「サンボリック」として、両者の関係を言語そのものとしての<意味生成>の過程のなかでは不可分なものとしたうえで、「主体」の意味について次のように言及している。

専一性はまったく相対的なもので、その理由は、ほかでもなく、主体を構成している意味生成の過程^{プロセス}の二つの様態のあいだの弁証法をなしですますことはできないからである。主体とはセミオティックにしてかつサンボリックなのだから、主体が産み出す意味体系はなんであれ、『もっぱら』セミオティックであることも、『もっぱら』サンボリックであることも不可能であって、相手に負った負債のしるしを免れることはどうしてもできないのである。¹³⁰

先に示した「過程にある主体」とは、つねにすでに「みずからの生成と崩壊の（中略）途上にある」¹³¹ものである。

以上のことから、「過程にある主体」は、絶えず組み替えられ、作りかえられることにおいて、生成され展開していく、「過程」として存在するものであるといえる。それは、そのようにして生成され展開されていくということこそ、自らに固有のこととなるものである。

ル・セミオティックとは、分節化以前としてのカオスであり、「過程にある主体」とは、ル・サンボリック、すなわち分節化そのもの、ないし分節化以後としてのコスモスであると同時にカオスでもある存在である。もちろん、そこでル・サンボリックをフェノ・テキストに換言すれば、それはジェノ・テキストに根拠づけられることによって成立したとい

えるものである。

そのため、たとえそれが表層的なものであるにせよ、その根拠は、その深層から乖離されてはいないものとしてとらえることができる。したがって、それは、必ずしも等質化され、一般化されたものであるというわけではない。それは、そのつどごとの動的な関係性において、そのつどごとに新しいものとして、その根拠たるジェノ・テキストに支えられながら立ち現われてくるといえるものであり、ここでいわれる「過程にある主体」とは、 \langle 原 - 私 \rangle を根拠として成立する \langle 私 \rangle であるということができる。

なぜならば、「過程にある主体」とは、その意識の深層に、表層において等質化され一般化されてしまったものの非等質的な姿をもつからである。それは、共時的にみれば、さまざまな場や状況において、一般化されることのない \langle 原 - 私 \rangle を根拠としてそのつどごとに成り立つ \langle 私 \rangle であり、通時的にみても \langle 原 - 私 \rangle を根拠としながら、徐々に \langle 私 \rangle を \langle 私 \rangle として社会化していくことによって成り立つと考えられる。それは、また、その深層に自らの \langle 生 \rangle の根拠をもちながら、フェノ・レヴェル - ジェノ・レヴェル、あるいはル・セミオティック - ル・サンボリックの動的な過程を生きているものと考えられる。

深層における分節態、すなわちジェノ・テキストとは、その表層、すなわちフェノ・テキストにおける分節態とはまったく異なる分節の在りようを示すものである。そこにあるのは、表層において公的で明示的なもの、伝達的なものとして一般化されたテキストではなく、決して一般化されることのないテキスト（網の目）である。

したがって、そのような一般化されることのないレヴェルを根拠とするものである以上、たとえ、それが一般性のレヴェルを包含するとしても、それはあくまでも一般化されることのないレヴェルが根拠となって実現された一階梯といえる。

そのため、そのような二つの次元を同時に貫いてあるものとしての「過程にある主体」とは、そのようなものとして、つまり、決して一般化されることのない \langle 私 \rangle としてとらえられるものであるということができると考えられる。そのことは、丸山ないし井筒による、「自我」をその一部として含みこんだ全体としての「自己」の動的な在りようのことでありとも考えられる。

意識の深みとは決して一般化されない領域であり、そこには無数の一般化以前の \langle 私 \rangle 的な意味群が動き戯れているといえる。そして、意識の深みの領域とは、明確な分節化以前の領域ともいえるところであるから、そこでは自他の関係も流動的なものになる。つまり、「そこにはもはや、 \langle 規制するもの \rangle としての主語 \langle 我 \rangle と \langle 規制されるもの \rangle として

の述語〈思う〉の関係は成立しない」¹³²のである。

したがって、そこには「意識の深層において絶えず変化する自己、エロスと不可分離な自己の流動的ゲシュタルト」があり、それが絶えず反転し、固定化することのない分節化を行なうため、「そこでは、表層におけるノエマ的自／他の境界線が取り外され、両者は分離されつつ融合し、融合しつつ分離される」、「過程にある主体」であるとされる。¹³³

そのことから、「過程にある主体」とは、自らの垂直面、すなわち深層へと降りることによって、他なるもの（他者）との共同的世界、ジェノ・レヴェルへと開かれ、その次元を根拠として、表層の世界、すなわちフェノ・レヴェルを包摂し、その全体を動的に生きているものと考えられる。つまり、「過程にある主体」としての〈私〉とは、自らの深みへと降り、そうすることによって他なるものと出会い、そのあいだで「対話」を行ない、そのことによって表層との関係をつくりかえ、新たな〈私〉の意味的生成・展開に開かれていく存在であると考えられる。それは、そのつどごとにかげがえのない存在が生成・展開されていくことを意味するものでもあるといえる。

子どもたちは、そのひとりひとりの〈私・生〉の論理に基づいて多様な活動を展開することにおいて、固定化されることのないテキストとしての〈意味〉を生成・展開するとともに、かけがえのない〈私・生〉の存在そのものを新たに生成・展開していると考えられる。

2 「差異と反復」の場としての「造形遊び」

(1) 差異と同一性

「造形遊び」という、そのひとつひとつの定式はテキストとしてとらえられなければならない。そこでは「諸法則の一般的な労働の下には、つねに、特異性たちの遊びが存続している」¹³⁴ということが出来る。とすれば、必然的に、「読み」に応じて語ろうとしているものは、その場その時の具体的な状況のそのつどごとの、子どもの「内」に今にも生成されようとしている「交換不可能な、置換不可能な或る特異性」にかかわる何ごとかであるということができよう。¹³⁵

そのひとつひとつの定式から読み取るべきものは、その一般的なレベルとしてのひとつの法則、あるいは「等質的な」とみなされるようなひとつの確固たる論理構造ではなく、そのような法則の「類似形式」¹³⁶と「等価内容」¹³⁷に反するものとしての、ひとつの「奇跡」¹³⁸であり、「《他》なるもの」であり、その定式の「外」との関係である。つまり、先の構造図が示す各地点は、論理展開の便宜上すべて等質的なものとみなされるものではなく、そのそれぞれが、そのそれぞれに対して「交換不可能な、置換不可能な或る特異性」ということになるのである。

なぜならば、ここで検討されている「論理化」¹³⁹とは、堅固なる体系へ収斂することを拒むものであり、その「論理化」によって成立する諸々の「形式」（各地点を示すもの）は、互いに「異なるもの」、すなわち「交換不可能な、置換不可能な」ものとして成立していなければならないからである。つまり、その構造図に対する第二の「読み」（すなわちテキストとしての「読み」）が示していたように、その四つの組み合わせのうちの任意のひとつが実現されたという場合において、そのとき実現されなかった他の組み合わせは、必然的にその「外」として措定されることになる。

そのため、その構造図それ自体において示されているところの各地点を等質的な対称関係において「読む」ということはできず、<同じ>ものとされるような「意味」は、ひとつとしてそこにはない。仮に<同じ>ものであるようにみえるとしても、実は、その「残滓」、あるいは「見せかけ」に騙されているにすぎない。

なぜならば、そこでは、何らかの絶対的な根拠として措定され得る同一性、すなわちオリジンというものが否定されているからである。ここでいう「見せかけ」とはオリジンに対する類似としての分身ではなく、そこには互いに「異なるもの」すなわち「交換不可能な、置換不可能な」ものとしての「差異」しかない。仮にそれが<同じ>ものとしてみえ

るというのであれば、それはひとつの「錯覚」である。

湯浅博雄は、そのことについてコトバの意味、すなわち「ランガーシュ」の意味に言及しつつ、次のように述べている。

＜シンボル＞化する力とその作用は、アモルフななにかの＜不在のままの現前＞であり、どうしても＜真に充滿した現前性＞に到達することができぬまま、無限に繰り返し関係しようとする欲望を生み出す。だからけっして「終わる＝完了する」ということがなく、無限に回帰し、再来し、反復すると言う独特さを持つ。つまりランガーシュは起点も終点も持たず、いつまでも終わるということなく、限りなく反復する。¹⁴⁰

そのことから、コトバを語ることに於いて、「あるものが一つの輪郭を持ち、他と区別され、あるまとまった単位として現前する（アモルフな、非限定なカオス状態から区切られ、分節化されて出現する）」¹⁴¹と思われても、それは現前の擬態であるということになる。つまり、通念とは逆に、「差異化の動き（アモルフなまま絶えず動き、生成しているカオスにおいて、互いに他と区別され、区切られ、差異をマークされる運動）」¹⁴²が「まず」あって¹⁴³、その差異化の力と動きの反復に応じて＜同一性＞がそれとして定まるといふことである。そのことについて湯浅は次のように述べている。

「つねに現在において自己へと現前する」同一性ではない。そうではなく、現前性の模倣＝擬態が生み出す効果としての同一性だ。「いつもすでに同一性が存在するもの」と暗黙の前提にしたうえでの差異とは違う＜差異それ自体＞という次元を含むシミュラクル、私が現在として（現前性の関係においては）どうしても関係することが不可能な関係を内包しているシミュラクルがもたらす効果としての同一性、（中略）私たちが差異性や他者性を考えるとき、もし伝統的な哲学が思考し続けてきた「現在において自己へと現前する」同一性から出発して考えるならば、どれほど「差異の尊重」を主張し、「他者の理解」を唱えていても、差異性は究極のところ＜同一性に基づく関係＞へと取り込まれ、「他者としての他者」もその絶対的に他なるものの次元を縮減され、「同一者としての他者」へと還元されて、＜最領有化の論理^{ロジック}＞に抵抗できず内属してしまうだろう。¹⁴⁴

ジル・ドゥルーズ(Deleuze,Gilles)は「一切の同一性は、差異と反復の遊びとしての或る
いっそう深い遊びによって、見せかけられたものでしかなく、まるで光学的な『効果』の
ように生産されたものでしかない」¹⁴⁵と述べている。

言語におけるその言語学上の統一性ないし同一性は、差異によって、すなわち、もとも
と同一性の定まった項は何もない差異によって見せかけられたものでしかないとされるこ
とになる。¹⁴⁶つまり、言語における諸単位というものは、「もともと<最初から>差異を内
に含んでいる」¹⁴⁷もの、「差異化の作用、動き」¹⁴⁸をその内を含むものとしてしかありえな
いのである。

そこで同一性がありうるとすれば、先のドゥルーズの言にも明らかなように、オリジナ
ルを欠くコピーのもたらす同一性、はじめからシミュラクルであったもののもたらす「見
せかけ」ないし「錯覚」としての同一性ということになる。

湯浅によれば、それは「自己自身として完了する（すなわち全体性、統一性となる）こ
と」¹⁴⁹、あるいは「それとして定まる自己同一性（つまり自己へと現前する同一性）」¹⁵⁰を
つねにかわしてずれ動く「差異」のもたらす効果であり、「もともと仮象的であり、初めか
ら自己自身を模擬している。最初からパロディ的なのであり、自己自身のシミュラクル
となっている」¹⁵¹ような「差異」の動きによる見せかけなのである。そのことについて湯
浅は次のように述べている。

こうして純粋に生成するということは、いつも自己との差異をなすこと、自己（とし
ての同一性）を絶えずかわして差異化することである。なにであれあらゆる事象は、
オリジンのないままに、また究極＝終末に到達することもないままに絶え間なく変装
する。全体化することがありえず、いつも片割れ、断片となり、メタモルフォーズし
てやまない。自己自身として完了する（すなわち全体性、統一性となる）ことから、
絶えず逸れてしまう。（中略）現在において、それとして定まる自己同一性（つまり自
己へと現前する同一性）をつねにかわしてずれ動き、複数化、多数化してやむことが
ない。¹⁵²

以上のことを、先の構造図に照らせば、AとBとの組み合わせによって、それまでにはな
かったものとして作りだされた何ものか、すなわち $X = x \ 1$ とは、 $X = x \ 1$ それ自体と
して確固たる自己同一性をもつものではないといえる。それは、つねにすでに $X = x \ 1$ な

らざるもの ($X = x_2 \sim x_4$) との関係において成立するものである。

図式的に言えば、それはつねにすでに $A+B$ と $A+B$ ならざるもの (非 - A + 非 - B 、 A + 非 - A 、 B + 非 - B) との関係において成立するということになる。したがって、仮にそこにおいて同一性が確認されるのであれば、それら諸項が確固たる自己同一性を有さないものであるために「錯視」される「効果」であるということができよう。その効果としての「同一性」は、後に述べる「反復」の概念にもかかわってくるといえるものである。

そのように作りだされた $X = x_1 (A+B)$ が読みかえられることによって、 $X = x_2 \sim x_4$ (非 - A + 非 - B 、 A + 非 - A 、 B + 非 - B) のうちのどれかが作りだされるという場合を想定してみても、そのとき作りだされる何ものかとは、先の $X = x_1$ との同一性を根拠とした類似関係において作りだされるものとしてとらえることはできないことになる。

ここで $X = x_1$ が読みかえられるという場合において、その構造図が代弁しているところのその時の子どもたちの行為というものを、単なる構造化の行為と解してはならない。

なぜならば、そこでは何らかの完結した構造に比すべき何ものかなどは存在しないからである。つまり、その時そこにおいて作りだされる何ものかは、その差異化の行為によって、つねにすでにそのうちに「《他》なるもの」(「外」)を含む、自己同一性を欠くものなのである。

したがって、 $X = x_1$ が「読みかえ」られ、それとは「異なるもの」が作りだされるというとき、そこでなされる子どもたちの行為とは、むしろ構造化しつつある行為として理解されるべきものであると考えられる。

子どもたちが展開する行為は、そのひとつひとつが新しいものとして差異化されたものであり、同一のものではないといえるのである。

(2) 差異と反復と生成

(1)で述べたように、作りだされた<もの>には、つねにすでにそれ自らのうちに「《他》なるもの」(「外」)が含まれていると「読む」ことができる。その限りにおいては、そこに読みかえを、ドゥルーズのいう「反復」¹⁵³を読むことができることになる。

「反復」とは、何らかの絶対的な起源(オリジン)の下で表象=再現前化される同一性に基づいた類似的なものではなく、それは「差異」すなわち「《他》なるもの」(「外」)を

含む「反復」である。

なぜならば、そのひとつひとつにおいて反復されるものは「仮面」¹⁵⁴であり、「特別で特異なもの」¹⁵⁵だからである。つまり、「仮面」とは、「偽装」のことである。そして、それは「最初から<それ自身>としての同一性を欠いている」ものとしての「差異」に基づく「見せかけ」である。

したがって、その内には、つねにすでに「《他》なるもの」（「外」）が含まれているということになり、そこには同一性の原理を認めることはできないということになる。そのため、そこで「読まれ」るものは、その場その時においてのみ成立し得る不等で一般化不可能な「特別で特異なもの」ということができる。

そして、「反復」とは、実際、それが構成されるときには変容している（差異化している）のであり、変容しながらでなければ（差異化とともにでなければ）構成されないのである。¹⁵⁶そのことから「反復」ということは、「差異化」ということでもあるといえる。

ドゥルーズは、反復とは、構成されながら偽装されるもの、偽装されながらでなければ構成されないものであるとしている。¹⁵⁷そのような「反復」を、「おのれを装い、仮面をつけ、おのれを偽装しながら、おのれ自身を形成する着衣の反復である」¹⁵⁸とするとともに、それを「通常な点の反復の下に潜む特別な点の反復」¹⁵⁹、すなわち、この場合「裸の反復」¹⁶⁰のなかに隠れているものとしてとらえ、次のように述べている。

いついかなる場合でも、裸のものの真理は、仮面、仮装、着衣のものである。反復の真の基体〔真に反復されるもの〕は、仮面である。反復は、本性上、表象＝再現前化とは異なるからこそ、反復されるものは、表象＝再現前化されえないのであって、反復されるものはつねに、おのれを意味するものによって意味され、おのれを意味するものをおのれの仮面とし、同時におのれ自身、おのれが意味するものの仮面となる、ということではなければならないのだ。¹⁶¹

「反復」とは、つねにすでに「着衣の反復」として「仮面」を「反復」といえるものであり、また「仮面」とはその内部の空虚を本質とする「偽装」と「置き換え」のことでもある。そのことから、どの仮面も、他の仮面以外には何もかも覆い隠してはいないということができる。¹⁶²

それは「反復されることになる最初の項などは、ありはしないのだ」¹⁶³というドゥルーズの言に結ばれることになる。そのことから次のような湯浅の言も理解することができるだろう。

「反復」は二次的、副次的、派生的ではなく、むしろ一次的ではないか。「そもそも最初から」反復するのではないか。ということはつまり「最初」はない、「本来の同一性」はないということだ。¹⁶⁴

それは、反復のなかでこそ反復されるものが形成され、しかも隠されるのであって、そうした反復から分離あるいは抽象され得るような反復などは何も存在しないということである。¹⁶⁵したがって、「反復」とは、『変容する反復』あるいは『反復する変容』¹⁶⁶である。なお、そのことについてドゥルーズは次のように述べている。

シミュラクルにおいては、反復がすでに複数の反復を対象としており、差異がすでに複数の差異を対象としている。反復されるのは、まさに諸反復であり、異化＝分化させられるのは、まさに異化＝分化させられるものである。生の務めは、差異がみずからを配分してゆく或る空間のなかで、すべての反復を共存させるところにある。¹⁶⁷

以上のことから、「反復」とは、「同じもの」の「反復」ではないことは明らかであろう。つまり、「反復」において「反復」されるものは、その「反復」において形成される「反復」である。

したがって、シミュラクルの同一性の下において、絶えず同一性をかわして差異化しつづける「差異化の作用、動き」であり、そのことによって絶えず「偽装」され「置き換え」られる「仮面」である。「反復」が「同じもの」の「反復」だとしたら、そこには「差異」はなく、たとえ「仮面」が「反復」されることになるとしてもその内部は同一化の根拠としてのオリジンに満たされ、それが覆い隠すものは絶対的なオリジンに対して類似的な何ものかということになり、それは必然的に同一性の原理のもとに回収されることになる。

それはまた、「概念ないしは表象＝再現前化によって説明されるもの」¹⁶⁸として一般化され、「法則」における類似形式と等価内容に属することになり、本来、含むはずの「差異」

の「特異」性は、「正則」性の下に隠蔽されることになるであろう。¹⁶⁹つまり、「同じ」ものの「反復」とは、同一性の原理に従属させられ、表象＝再現前化の枠組みから脱け出すことができないことになる。

それは、最初の、確たる自己同一性の起源としての「出来事」を、表象＝再現前化するものとして構成されていくより他はないとされることになり、そこでは「さまざまな差異化の関係の作動」¹⁷⁰を見いだすことはできないであろう。

そこではシミュラクルにおける同一性の下に、現在において、それとして定まる自己同一性（自己へと現前する同一性）をつねにかわしてずれ動き、複数化、多数化してやむことがない「生成」¹⁷¹、つまり、いつも自己との差異をなすこと、自己（としての同一性）を絶えずかわして差異化することとしての「純粹に生成するということ」¹⁷²が見逃されてしまうと考えられる。もちろん、ここでいう同一性とは、本来シミュラクルとしてしか現前しえないものである。

それは、現在において絶えず自らとズレを起こしているといえるものであるため、同一性とは「未だ - ない」ものとして、つねに先送りにされるものである。また、絶えず変容して、絶えざる差異化として「反復」する、その「反復」されるものにおいて、それは絶えず自己同一性を欠く「多数的なもの」として、そのつどごとに形成されるということになる。したがって、そのような「反復」の文脈において「同一性」を扱うことができるとすれば、それは、その「反復」される「多数性」について、あるいは絶えざる差異化としての「生成」について、絶えず先送りにされるその「同一性」の在りようについて、「反復する」ことそのものについてだけであるということになる。

ドゥルーズは「多数性」、及び「生成」について、ニーチェによる「<力>への意志」の思想における「肯定」について言及しながら次のように述べている。

肯定とは意志の最高の<力>である。しかしなにが肯定されるのか？（中略）むしろそれは多数性であり、また生成ということなのである。（中略）生成と多数性は有罪である、というのがニヒリズムの最初の言葉であり、かつ究極の言葉なのである。だからニヒリズムの支配の下では、哲学は自らを推進する動機として暗い感情を持つことになる。（中略）それとは正反対に、価値転換の第一の形象は多数性と生成を、最高の<力>にまで引き上げる。つまり多数性と生成は肯定の対象となるのである。そして多数性を肯定することのうちには、種々さまざまなものという実際的な喜びがある。

(中略) 多数性は多数性として肯定され、生成は生成として肯定される。ということはつまり肯定はそれ自体多数性であり、また同時に肯定はそれ自体生成する、ということである。そして生成と多数性はそれら自身肯定である、ということである。よく理解された肯定のうちには、鏡の戯れのようなものがある。(中略) 価値転換の第二の形象は、肯定の肯定である。¹⁷³

このように、意志の最高の<力>としての「肯定」において多数性は、他の何ものにも還元されず、多数性それ自体において肯定される。生成するというのも、他の何ものにも還元されず、生成するというのもそれ自体において肯定されることになる。そこでは、「肯定する」という、<私-生>の意志の最高の<力>において、同一性の原理としての表象=再現前化という枠に収まることなく、絶えず自己同一性を欠く多数性が、そのつど「肯定される」ことになるとともに、絶えざる差異化としての生成することも、その生成するというのもそれ自体において、そのつど「肯定される」ことになる。

したがって、そこには、そのつどごとく実現されている、そのつどごとの差異の反復をみることができる。そして、シミュラクルとしての「同一性」の「錯視」のもとに隠蔽されかねない「さまざまな差異化の作用、動き」はシミュラクルとしての「同一性」の「錯視」のもとに隠蔽されかねない<力>の動きということができるだろう。

その<力>とは何か。<力>とは、ニーチェによってとらえられたニヒリズムにおける、その「反動的な」ともいえる支配的な価値体系での権力作用を意味するものではなく、我々の<生>におけるより根源的な「差異化の作用、動き」を意味するものである。

なお、ニヒリズムとは、「生の否定」ということであり¹⁷⁴、「生に対し敵意と反感を持った傾向」である。¹⁷⁵それは、<生>の本来的な無目的性、すなわち「生成とは目的を持たないということ、また生成とはある大きな統一性によって導かれてはいない」¹⁷⁶ということである。

それは、ア・プリオリなものに従うようにして予定調和されるものではないことを肯定できず、「生成としてあるこの世界全体を、人を欺く、むなしいものとみなして断罪する道であり、彼岸に位置づけられた一世界を——それこそが真の世界であるとみなして——捏造する道」¹⁷⁷として発現してくるものである。つまり、高位の価値の名において生の価値を貶め、生を否定することであり、「神の死」以後は、それらの高位の価値を否定すること、それらの代わりに人間的な——あまりに人間的な価値を置くこととされるのである。¹⁷⁸ド

ウルーズはそのことについて次のように述べている。

なにも変わっていない。なぜなら同じ反動的な生、同じ奴隷状態のままであって、かつては神聖な価値に守られて勝利していたのが、いまは人間的な価値によって勝ち誇るだけだからである。同じ担い手、同じ<驢馬>のままであって、それがかつては神の御前で責任をもって引き受けた聖なる遺物の重荷を背負っていたのが、いまや自分の責任において、一人で自分自身を担うだけのことだからである。¹⁷⁹

ドゥルーズは、ニヒリズムが強力に発現してくるとき、<力>への意志は「作り出す」ということをやめ、「<力>を欲すること、支配しようと欲望すること」¹⁸⁰を欲するようになるという。つまり、そこで<力>は反動的なく力>へと転換され、<生>は反動的なく生>とならざるをえないことになり、<生>は否定され、その意味は捏造された他の価値によって隠蔽されることになる。

それに対し、ニーチェは、<力>を「あの自発的な、攻勢的な、征服的な諸力、つねに新しい解釈を、新しい方向性を、新しいフォームを与えることが可能な諸力」¹⁸¹であるとし、ドゥルーズは<力>に対して、その本質を、他の諸力と関係しているということとしたうえで¹⁸²、「<力>への意志」の意味を、まだ承認されていない新しい価値の創造のための隠された原理¹⁸³、また、「なにであれ欲しがったり、手に入れることに存するのではなく、むしろ作り出すことに、そして与えることに存する」¹⁸⁴ものとしてとらえている。つまり、<力>とは、本来、ニヒリズムにおけるような反動的なものではない。

ドゥルーズは、そのような反動的な諸力においては、否定が最初であり、それらの力は否定することによって、見せかけの肯定へと至るといふ。¹⁸⁵つまり、<力>とは、能動的な諸力が肯定するように、それも自分自身の差異を肯定するように促すものであり¹⁸⁶、そこにおいては肯定が最初であり、否定はひとつの結果にしかすぎないという。¹⁸⁷

そのうえでドゥルーズは、「意志の最高の<力>」¹⁸⁸として「肯定」をあげるのである。そして、そこで「肯定」されるのは、「多数性であり、また生成ということ」¹⁸⁹である。なぜならば、ニヒリズムを、生の現実を隠蔽し、彼岸に捏造された同一性の原理、すなわち多数性と生成を肯定しないものとして、その「多数性と生成」を肯定せず、そこには絶対的な根拠としての動かぬ同一性、「一なるもの」があるからである。

しかし、「意志の最高の<力>」としての「肯定」は、「多数性と生成」を肯定する。つ

まり、多数性は多数性として肯定され、生成は生成として肯定されるのである。¹⁹⁰したがって、そこで、肯定はそれ自身多数性であり、同時に肯定はそれ自身生成するということになるのである。¹⁹¹さらに、生成と多数性はそれら自身肯定であるということにもなる。¹⁹²というのは、純粋な生成は、そして多数化は、それら自身自らの内的な差異化の動きの肯定であるとされるからである。¹⁹³

ドゥルーズは、ニーチェによる〈永遠回帰〉とは、〈反復〉であり、その〈永遠回帰〉において回帰してくるものは「ただ肯定のみ」¹⁹⁴とするのである。そこで回帰することは「生成の存在であり、多数性の一なるものであり、偶然の必然」¹⁹⁵であり、「回帰する、再来するということが、まさしく生成することの存在であり、多数化することの一者性」¹⁹⁶である。そして、ドゥルーズは次のように述べている。

〈同一なもの〉が回帰するのではない。というのも回帰することとは、〈同一なもの〉の、すなわちもつぱら種々異なるもの、多数性、生成することについてのみそう言われる〈同一なもの〉のオリジナルな形態なのであるから。〈同一なもの〉は回帰しない、ただ回帰することのみが、生成しているものの〈同一なこと〉なのである。¹⁹⁷

「同一なこと」とは、ただ「再来し、反復するという同一性」¹⁹⁸だけである。そのうえで、ドゥルーズは、「反復する」ことについて次のように述べている。

還帰するのは同じものではないし、還帰するのは似ているものではないとはいえ、しかし「同じ」ものとは、還帰するものの、すなわち「異なる」ものの還帰であり、似ているものとは、還帰するものの、すなわち「非相似的な」ものの還帰である。¹⁹⁹

同一性は最初のものではないということ、同一性はなるほど原理として存在するが、ただし二次的な原理として、生成した原理として存在するということが、要するに同一性は「異なるもの」の回りをまわっているということ、これこそが、差異にそれ本来の概念の可能性を開いてやるコペルニクス的転回の本性的なものであって、この転回からすれば、差異は、あらかじめ同一的なものとして定立された概念の支配下にとどまっているわけがないのである。ニーチェが永遠回帰ということと言わんとしたことは、まさに以上のことに他ならない。永遠回帰は、「同一的な」ものの回帰を意味しえな

いのだ。(中略) 還帰するという事は、存在するという事であるが、しかしもっぱら生成^{なる}について言われる存在^{ある}なのである。永遠回帰は、「同じもの〔自体〕」を還帰させるわけではない。そうではなく、還帰するという事は、生成するものについて言われる唯一の「同じ」ものを構成するという事である。還帰するという事、それは、生成それ自身について言われる「同一的に - なる」ことなのである。還帰するという事は、したがって、唯一の同一性ではあるが、二次的な^{ヒュイザンス}力として言われる同一性、差異について言われる同一性であり、異なるものについて言われる同一的なもの、異なるものの回りをまわる同一的なものなのである。差異によって生産されたそのような同一性こそが、「反復」として規定されるのである。したがってまさに、永遠回帰における反復の本質は、同一的なものを差異から出発して考えるところにある。

200

以上のことから、その「反復」されるものとは、「再開不可能」ものに他ならないことになる。したがって、「反復」においては、「再開不可能」なものを反復するというパラドックス以外のいかなるパラドックスもないことになる。²⁰¹それは一回目に、二回目、三回目を加算するという事ではない。²⁰²それは依然として同一性の原理の下での表象＝再現前化の枠組みにおさまってしまうことになるが、それは第一回目を「n」乗するのである。「反復」とは、「再開不可能で、交換不可能」な「特異点」、すなわち「出来事」とでもいうべきものを「反復」というパラドックスにおいて形成されるものと思われる。なお、「n」乗とは、ドゥルーズによって「ただの一回について言われる無限を、ひとつの瞬間について言われる永遠を、意識について言われる無意識を、つまり『n 次の』力＝累乗を意味している」²⁰³ものである。また、ドゥルーズは『ニーチェ』において、ニーチェにおける「永遠回帰」を「選択的」なものであるとして、次のように述べている。

私がなにを欲するにせよ (中略)、私はそれが永遠に回帰することもまた欲するような仕方で、それを欲するのでなければならない。『生半可な意志』たちの世界はふるい落とされる。『一度だけ』という条件でわれわれが欲するようなものは、すべてふるい落とされるのである。(中略) 永遠の回帰を欲するとするならば、(中略) それらは能動的になり、そして肯定の「力」となるであろう。²⁰⁴

以上のことは、丸山圭三郎による「生の円環運動」の論理に通じるものである。つまり、コスモスとカオスとの円環運動を可能にするのは、ノモスとコスモスとの円環運動から突き出ることのできる「意志の強度」によるとされるからである。その〈円環運動〉は、ノモスとノモス外との弁証法とされ、それは、ノモスの強化にしかならない。つまり、より強固なノモスを形成するためになされる否定としてとらえられることになる。

したがって、そこで求められることは、その表層をめぐる〈円環運動〉ではなく、自らの、自己と分断された自我的な「主体の壊乱」するレベルにまで降り立ち、深層の根源的な〈意味〉の生起する場、カオスをめぐる〈円環運動〉である。〈私〉は、その〈生〉の多様性と生成を、〈力〉において肯定することにおいて、はじめて、深層のカオスをめぐる〈円環運動〉に開かれ、新たな〈意味〉とともに、生まれてくることのできるのである。

以上のことを、先の構造図に基づいていえば、「読みかえ」、すなわち〈意味〉の展開は〈同じ〉ものの「反復」ではなく、〈同じ〉ものを産出することでもないといえる。つまり、そこで「囲いに内在する『外』」との関係、すなわち、その「読みかえ」において、唯一〈同じ〉ということができるのは、「還帰するものの、すなわち〈異なる〉ものの還帰」についてだけである。したがって、その「囲いに内在する『外』」とのあいだに、そのつどごとに関われることになる動的な関係性としての過程そのものについてだけであることになる。

ドゥルーズは、そのことについて「あらゆる点で、反復とは、侵犯なのである」²⁰⁵と述べている。そして、「(前略) 反復は、法則に属するというよりも、むしろ奇跡に属する。反復は、法則に反している。すなわち、法則の類似形式と等価内容に反しているのだ」²⁰⁶としている。

ところで、「造形遊び」の論理は、以上に述べたような文脈において読むことができる。なぜならば、「造形遊び」の論理は、堅固なる体系化を拒むものとして、それ自身の姿でさえも固定化することなく、絶えず自らをつくりかえることによって、次の新しい自らをつくりだすことができるといえるからである。

そこでは「もろもろの水の流れの変化を、大河の恒久性に結びつける」²⁰⁷ような「法則」は否定され、「表面では反対であり逆であるが、しかし深さにおいては『異なっている』」²⁰⁸という事態が肯定されるということが出来るからである。そして、そこでは「諸法則の一般的な労働の下には、つねに、特異性たちの遊びが存続している」ということができる

といえるからである。

反復とは差異化と生成の展開であって、同じものが反復されるということはない。反復されるものは、そのつどごとに新しく更新されているのである。

以上のことから、本章においてとらえようとしてきた造形的な活動の〈意味〉とは、その過程におけるその場その時に生まれる、それまでにはなかった新しい何ものかである。つまり、「再開不可能」で「特異な」何ものかとしてとらえられたものであるとともに、その場その時の具体的な状況におけるひとつひとつの過程において、互いに「異なるもの」として生みだされる、互いに〈他〉なる何ものかとしてとらえられたものである。したがって、その限りにおいては、〈同じ〉といえる何ものかとしてとらえられたものということができる。

子どもたちが展開する造形的な活動における〈意味〉とは、その主体としての〈私〉とともにつねに新しいものとして作りだされ、展開されるといえるため、以上のような「差異と反復」の場は、子どもたちひとりひとりの〈私・生〉の論理に基づく多様な活動を保障する「造形遊び」につながるものであると考えられる。

第3節 子どもの〈意味〉の生成行為

1 モデルによる実践と分析

(1) 実践例

子どもたちの多様な造形活動におけるその場その時においてつくりだされるひとつひとつの〈意味〉を、論理化することにおいて考察することにする。ここまで展開してきた考察は、その特別で特異なもの、あるいは、一義化できないものを一般的なものとしての論理に還元して理解することを意図したものではない。とはいっても、言語による記述というその避け難い一般性のレベルは無視できないものである。

だからこそ、そこにテキスト概念を導入して、表層的には等質的な論理的な構造の、その深層において併せもっている両価的な何ものかとの関係性を読むこと、すなわち一般化の論理を解体し得る可能性としての動的な関係において読むことによって、子どもたちひとりひとりにとって他とのとり換えることのできない何ものかの〈意味〉をとらえようとしてきたのである。

〈意味〉とは同じものの再生によって生みだされるものではない。なぜならば、同一性の支配圏においては、何ものも自らの「外」を読むことができないからである。〈意味〉とは、「〈他〉なるもの」（「外」）との出会いによって生みだされるそれまでにはなかった新しい何ものかのことである。つまり〈意味〉とは、自らの「外」、すなわち「多方向性＝多義性の領域」へと開かれた不断の過程（プロセ）の〈意味〉である。

子どもたち自らが〈意味〉をつくりだすことは、自らと自らにとっての「〈他〉なるもの」（「外」）との一種の「出来事」としての出会いに他ならないということができる。それが、囲いの内に「外」を設定するということである。したがって、子どもたち自らが展開する多様な造形的な活動を保障していくためには、以上のような論理に基づく必要があるということになろう。

なぜならば、そこで求められているのは、子どもたちひとりひとりが自らにとっての「〈他〉なるもの」（「外」）と出会うことのできる多義的な「場」を設定することにあるからである。

以上に述べてきたように、子どもたちが展開する造形的な活動は、多義的で多方向的な領域へと開かれた多様なものであって、一義的で一方向的なものにとどまるようなものではない。前節までに展開してきた造形的な活動における〈意味 - 過程〉への問いは、子ど

もたちの造形的な活動の〈意味〉をとらえ返し、その〈意味 - 過程〉を論理化していくことによって、その多義性を含む多様な展開が可能な在りようを保障するためになされるものである。²⁰⁹

以上のことを踏まえ、本節では、〈意味〉というものの生成・展開の在りようについて、高等学校における「フリー・ドローイング」の実践例によって考察することにする。²¹⁰

ここまで子どもたちの造形的な活動の〈意味 - 過程〉を論理化することを目指してきたが、それは〈意味〉の生成の過程の多様性とそこに立ち表れる〈意味〉の多義性を明らかにするためであった。したがって、子どもたちの活動が一義的で一方向的なものに終始しているように見える在りようをその深みにおいてとらえ返すためでもある。

ここでとりあげる実践例は、高等学校の第2学年の選択科目「美術Ⅱ」の最初の単元（5時間）の学習活動である。対象は11人のクラス（男子3人、女子8人）、4人のクラス（男子3人、女子1人）の2クラスである。内容は、各自が全判の半分の大きさの上質紙に、絵の具等を用いて自分なりの画面をつくりだすことから始まる。

生徒たちは最初は紙の大きさや授業の内容に戸惑いを見せてはいたが、実際に紙の上に絵の具を垂らしたり流したり、ローラーの跡を重ねたりすることによって、そこに何らかの関係（きっかけ）を見いだし（つくりだし）、それをもとに次々に画面を展開させ、そのそれぞれの過程をそのそれぞれにおいて確認しながら、とりあえずの自分なりに満足のいった画面をつくりだしていた。

次に、大きさの異なる紙に別の画面をつくりだしたり、そのようにしてつくりだした画面を自由に切ったりすることなどによって、そこから別のかたち（画面）をつくりだし、それらを組み合わせたりすることなどによってさらに別の新しい画面をつくりだしたり、あるいはまた、それをもとにして別のかたちを切り取ったり、というような活動へと移っていくように配慮したものである。

なお、画面を切ったり、そのようにしてつくりだされたかたち（画面）をもとにして別の画面をつくりだす際に、それぞれ画面を任意のかたちに切り取ること、それをもとにして別の紙上に新しい画面をつくりだすことという行為をつくりだすためのきっかけとなる条件のみを付した。

以上のことを踏まえ、ここではAさんの活動に焦点を当て、「読み」としての分析を試みていくことにする。

(2) 実践分析

Aさんは、最初、白い紙の右側には青の絵の具を付けたハケで、そこを埋めるように何ごとかを描き、左側には同じ色の付いたハケで点々を付けるように何ごとかを描いていった。

次に、それぞれに、重なるようなかたちで黄色の絵の具をつけたハケで何ごとかを描き、紙の中央に、今度は赤の絵の具を付けたハケで何ごとかを描いて、とりあえずの〈もの〉が作りだされていった。

次にAさんは、その作りだされた〈もの〉に表われていた青、赤の部分をそれぞれ広げていった。その過程では、画面の左上の方に黄色の混ざった青の渦巻きのようなものが表われてくる。

その後、赤がさらに広がり、画面左上の青の渦巻きは白く変更されている。さらに、広げられた赤の部分も白で改変されていく。

Aさんの活動は、別の大きさの小さい紙の方に移っていく。白い紙に青の絵の具を付けたハケで何ごとかを描いていったり、また別の白い紙に緑の絵の具の付いたハケで何ごとかを描いていったり、別の白い紙に赤で、別の何ごとかを重ねるように絵の具を滴らしたりして、ひとつの画面をつくり、つくりかえ、つくるというように、別の紙上に別の画面をつくりだしていった。

Aさんは、最初につくりだした〈もの〉の一部を、あるかたちに切り取り、別の紙上に置くと、今度は小さい紙から作りだした〈もの〉を細長く千切り、先に切り取った〈もの〉を合わせて組み合わせていった。

次に、別の小さい紙から作りだした〈もの〉をまるく千切って、先の紙上で組み合わせ、次なる〈もの〉をつくりだしていった。そして、その上から、濃い青の絵の具が滴らされ、別の〈もの〉が作りだした。

このことをモデルによって考察していくことにする。

はじめに、Aさんは白い紙の上に青の絵の具の付いたハケで何ごとかを描いた。このことを「白い紙」と「青」との関係ととらえ、次頁図1-1に示したような意味論的四角形のモデルにそれぞれ配することにする。

その両者の組み合わせによって作りだされた〈もの〉が、この図1-1のAである。ただし、この図にも明らかのように、そのAとは、その両者間の関係において偶々実現された〈もの〉であるということに注意しなければならない。

なぜならば、この場合、「白い紙」とは、「青ではない」ということができるとともに、「青」とは「白い紙ではない」ということができ、そのような4つの辞項の組み合わせによって、図のような4つの新たな地点を想定することができるからである。

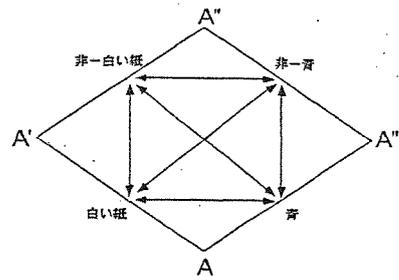


図1 - 1

したがって、ここでは、AからA'''までが、それぞれ実現され得る可能性をもつということになり、ここで実現されたAとは、残りの3つのものを、その表裏として含む、はじめから閉じられてはいない<もの>として「読まれた」<もの>のことであるということができるだろう。そして、そのようにして作りだされた<もの>は、次に「黄」と組み合わせられ、Bを生み出すということになる。

本頁図1 - 2は、Aと「黄」との関係の可能性を「読んだ」モデルである。ここでは偶々Bが実現された、ということになるが、そのBも、はじめからその表裏として、B'、B''、B'''の3つの可能性を含んで成立した<もの>、つまり、はじめから閉じられてはいない<もの>である。

とすれば、図1 - 2に示したような、AからBへの展開は、ひとつの閉じたものから、もうひとつの閉じたものへの直線的な移行ではなく、例えばA'からA'''を、その潜在的に実現可能な何ものかとして含みながらも、それらを必ずしも実現することなく飛び越えていくようなものであるといえる。

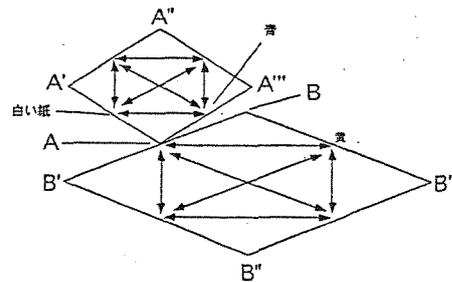


図1 - 2

AからBへと展開するAさんの活動は、そのような多層的な可能性をもつものとして「読む」ことができるように思われる。

そのことは、また、次頁図1 - 3に示した、Bと「赤」との組み合わせによるCへの展開に関してもいえるだろうし、さらには、そのCと「赤」あるいは「青」等との組み合わせによって作りだされる<もの>に関してもいえるだろう。しかし、例えば、Cと「赤」とが会うことによって生まれる関係は、Bと「赤」とが会うことによって生まれる関係とは異なる。

図1 - 3にも明らかなように、この場合、Cと「赤」とが出会ったときのCとは、偶々Aをつくりだした諸関係、及び偶々Bをつくりだした諸関係をその内を含んでいることになるため、当然、そこに「読まれる」ことになる関係は、先のBと「赤」との関係とは異なるものとして「読ま」なければならない、ということになるからである。

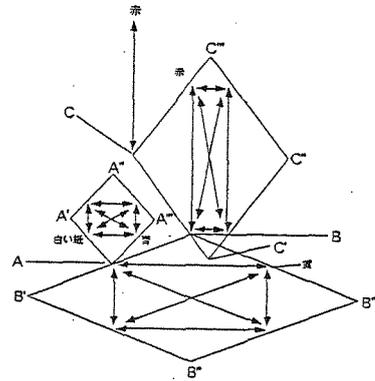


図1 - 3

以上のような展開を、今度は円的モデル、本頁図2 - 1において「読んで」みることにする。この円の円周は生徒の行為を意味し、とりあえずの終点に向って描かれている。この場合は、何ごとかを「描く行為」ということになる。そして、その行為において作り

だされた<もの>を、先と同様にAとする。この円周の、実線部分はAが顕在化してくるまでに行われた行為の軌跡を、また、破線部分はAが実現されたために実現され得なかった行為の軌跡を意味している。

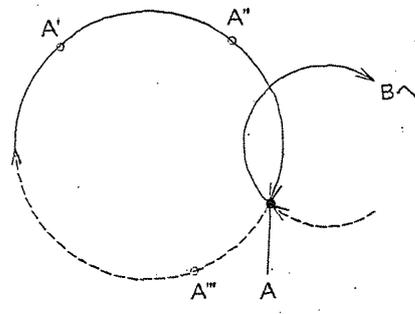


図2 - 1

そして、この実線上に配されたA'、A''は、Aが実現される前につくりだされていたにもかかわらず、結局のところ実現されなかつた<もの>を、破線上に配されたA'''は、Aが実現されてしまったために実現され得なかつた<もの>を意味している。つまり、Aとは、権利的にはその内のどれでもあり得たわけで

あり、このモデルにおいては、実現され得る可能性をもちながら実際には実現されなかつた<もの>は、先の四角形的モデルにおいて述べたような3つの<もの>に限定されるということはない。

そのことは、次頁図2 - 1 - 1のように、Aをその原点とした座標を引いてみると、より分かり易くなるだろう。座標の原点が実現された<もの>であり、座標の原点以外のすべてが実現され得なかつた<もの>である。

ここでは、実線、破線を問わず、円周として表わされた、実現されたA以外のすべてが、Aが実現されてしまったために実現され得なかつた潜在的な可能性である。四角形的モデルと円的モデルは、基本的にはほぼ同じような構造をもつものといえるが、後者の方が「読

み」の対象である活動の潜在的な可能性をより広範囲にわたってカバーできるといえる。

そのことは、仮に実現されたAが、円周の始点に重なる場合でも同様である。この円周は、一見、ある行為の始点と終点、及び実現され得る〈もの〉の始点と終点を表わしているように見えるがそうではない。

なぜならば、それは、数多くある可能性のひとつが偶々実現された〈もの〉に他ならず、その実現された〈もの〉以外のすべては、それに対する潜在的に実現可能な何ものかとして同時併存しているからである。つまり、それは閉じられておらず、この円周は、何らかの終点に向うものとして「読む」ということはできないことになるだろう。

本頁図2-2に示したようなAからBへの展開を、ひとつの閉じた〈もの〉からもうひとつの閉じた〈もの〉への移行として「読む」ことはできない。それは、そのA以外の円周のすべてを潜在的な可能性として含み、かつ破線で表わされた部分を必ずしも実現していくことなしに飛び越えていくと考えられる。ここでAさんの活動は、それまでの活動における可能性を残しながら、それとは全く別の活動の可能性へと開かれていったものと「読む」ことができるように思われるのである。

そして、ここでBとは、潜在的な可能性としては、少なくともB'からB'''のどれでもあり得たのだから、このAからBへの移行関係を、単に、この図のA-B間に引かれた矢印においてのみ「読む」というわけにはいかないことになるだろう。それは、この直線と、円周の曲線とによって同時に表わされる、非-一義的で非-一方向的なものである。

以上に述べたような展開は、それが「赤」と組み合わせられてCを生み、さらにCが「赤」や「青」等と組み合わせられていくという場合にも基本的には同様であると思われる。しかし、この図の展開にも明らかなように、次につくりだされる〈もの〉は、その前につくり

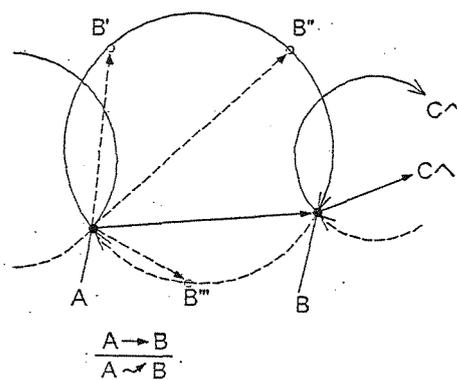


図2-2

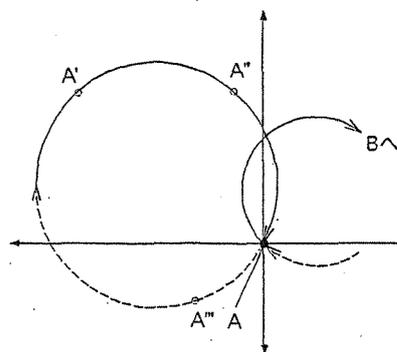


図2-1-1

だされたくもの>がもつ潜在的な可能性をも含めた、その円周上に展開されることになるため、そのそれぞれは、そのそれぞれにおいてその<意味>が全く異なるものであるということに留意する必要があるだろう。

Aさんは、その他にも幾つかの別な画面をつくりだしているが、それにかかる展開において、それらの<もの>が別々の画面としてつくりだされていったのは、それぞれが完結しているからではなく、先に述べたような画面の展開が、別々の紙上に転化されて為されたものと思われるからである。本頁図2-3がそれを表わしている。

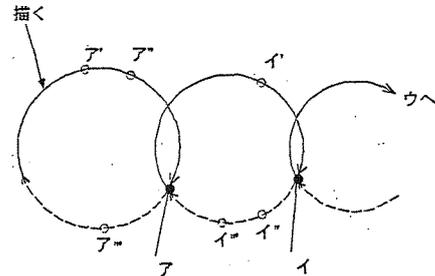


図2-3

次に、以上のようにしてつくりだされたくもの>から、あるかたちを切り取り、それを組み合わせたりすることによって次の<もの>（画面）をつくりだすという活動の展開はどうか。基本的な「読み」の構造は、以上に述べてきたことと同じであると思われる。

四角形的モデルにおいて、Aさんの活動を「読んで」みることにする。本頁図1-4がそれを表わしている。はじめに、その時点においてつくりだされたくもの>、ある<もの>が切り取られることになる元の<もの>をCとし、そこから偶々はじめに切り取られた<もの>をaとする。

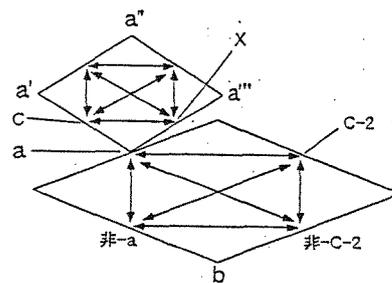


図1-4

また、ここでaが切り取られた後の、元の<もの>をC-2とする。なぜならば、aが切り取られてしまったため、そのaが切り取られた後の<もの>をCと同定することはできないからである。そして、aとC-2との関係は、図のように論理的に展開されることによって4つの新たな地点を生み出すことになる。

しかし、その場合、次に切り取られることになるbを非-aと非-C-2との関係における可能的なひとつとして「読む」ことにする。そのとき顕在化し得る非-aと非-C-2とは必ずしもbとは限らないし、bをつくりだす関係も必ずしもそれだけであるとは限らず、この場合の事後的な解釈からみれば、それをbと「読む」こともできるように思わ

れる。

ここで注意しなければならないことは、このaは、他のa'、a''、a'''をその成立の条件とはしているものの、必ずしもそれらすべての実現を、その成立、及びその次への展開における条件としてはいないことである。つまり、aの次に切り取られるもの、すなわちbの実現は、必ずしもa'、a''、a'''の実現をその前提とはしていないということである。

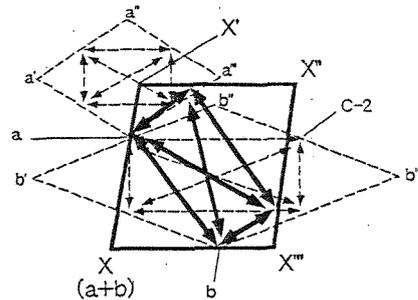


図1 - 5

そのことは、本頁図1 - 5に示された、その切り取られたくもの>における組み合わせの展開にかかる「読み」のモデルにおいても同様である。

この図にも明らかなように、そこでは、例えばaとbとの組み合わせによって作りだされたくもの>、すなわちXは、X'、X''、X'''をその成立の条件とはしているものの、必ずしもそれらすべての実現を、その成立、及びその次（例えばY）への展開における条件としていないということである。

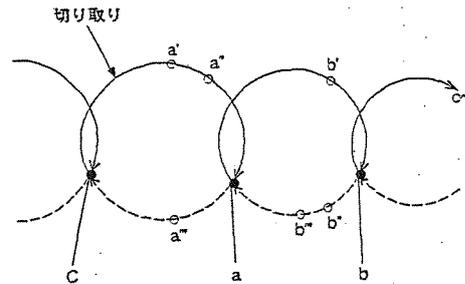


図2 - 4

さて、今度は、本頁図2 - 4の円的モデルにおいて、以上の活動の展開を「読んで」みることにする。この円周は「切り取り」の行為を意味し、aは実際に切り取られたくもの>を表わしている。

また、実線上に配されたa'、a''は、aが切り取られることになる前に切り取られていたかもしれないくもの>を表わし、破線上に配されたa'''は、aが切り取られてしまったために実現され得なかつたくもの>を表わしている。つまり、aとは少なくともその内のどれでもあり得たというわけである。

したがって、この図にあるように、aは必ずしもその可能性のすべてを経由しなくともbへと展開できるといえる。同様のことは、bからcへの展開に関してもいえるだろう。その展開は一義的で一方向的なものではないことも補足しておく。図2 - 4に重なるように描かれた次頁図2 - 5の円周は「組み合わせ」の行為を意味している。

ここでは、先に a と b が組み合わせられ、何ものか、すなわち X が作りだされることになる。そして、その X は c と組み合わせられることによって Y へと展開していく。なお、この図の実線と破線の意味は、これまで通りである。

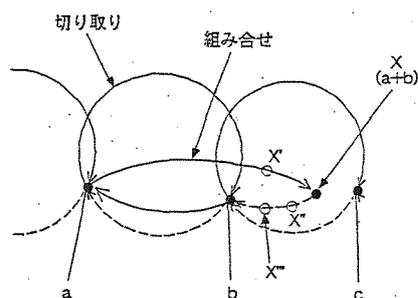


図 2 - 5

したがって、ここでもその展開についての「読み」はこれまでとほぼ同様であるといえる。つまり、この a と b との組

み合せによって作りだされる X とは、必ずしもその可能性のすべてを経由しなくとも、c と組み合わせられて Y へと展開し得るということである。

同様のことは、その Y が d と組み合わせられて Z を作りだすという場合にもいえるだろう。その展開は単なる直線的で閉じた <もの> 同士の関係ではなく、例えばこの場合— (直線) と ~ (曲線) とによって同時に表わされる非 - 一義的で非 - 一方向的なものである。

A さんの活動にそくしていえば、そのようにして作りだされた <もの> に、今度は濃い青の絵の具が滴らされることになるが、そのような活動への展開は十分に考えられ得ることであり、それは、図 2 - 5 と図 2 - 1 との複合体において「読む」ことができるだろう。そのようにして、とりあえずの (最終的な) <もの> が作りだされた。

以上が、A さんの活動の展開にかかるおおよその「読み」である。

2 子ども自ら<意味>をつくりだす行為の意味

ここまでの論理化による考察から次のことがいえる。第一に、Aさんにおいて向かうべき何らかの到達点が設定されていたとしても、それはAさんの活動の諸過程のそれぞれにおいて、Aさんによって設定されたものとしてとらえられるべきものである。

なぜならば、Aさんの活動の諸過程においてつくりだされる<もの>の展開は、閉じた<もの>の一義的で一方向的な展開ではなく、開かれた<もの>のもつ（例えば異質なものととの出会いによる）多義的な可能性における展開であると考えられるからである。

例えば、図1-2における、つくりだされた<もの>としてのAと「黄」との関係の可能性に関する「読み」に基づけば、そこで新たにつくりだされた<もの>としてのBとは、はじめからその表裏としてB'、B''、B'''の3つの可能性を含んで成立した<もの>、はじめから閉じられてはいない<もの>として、たまたま実現されたものといえる。

そのときAもまた、その表裏としてA'、A''、A'''の3つの可能性を含んでつくりだされた<もの>であるため、AからBへの展開は、ひとつの閉じたものから、もうひとつの閉じたものへの直線的な移行ではなく、B'からB'''を、その潜在的に実現可能なものとして含みながらも、それらを必ずしも実現することなく飛び越えて展開していくものであるといえる。

そのことから、AからBへの展開は、活動のはじめから決められていたものではなく、たまたまAがつくりだされ、それが新たに「黄」と組み合わせられて、たまたまBをつくりだすという行為の展開の過程においてつくりだされたものであると考えられる。

そのことを図2-2においてとらえ返すと、ここでAとは、3つに限定されることのない数多くの可能性のひとつがたまたま実現された<もの>であり、A以外の円周上の諸点はすべて潜在的に実現可能なものであるといえる。そのことは、Aさんの「黄」で何かを描くという行為によって実現されたBについてもいうことができ、AからBへの展開は、この図中に表わされたようなA-B間に引かれた矢印と、それらをつなぐ円周の曲線とによって同時に表わされる、一義的ではなく、また一方向的なものでもないといえることができる。

このことは、そこでAさんの活動は、それまでの活動における可能性を残しながら、それとは全く別の活動の可能性へと開かれていったということでもある。そのようなAさんの活動においては、向かうべき何らかの到達的な目標が設定されるとしても、それは固定的なものではなく、展開される活動の諸過程のそれぞれにおいて、さまざまな他の可能性

を潜在させつつ、とりあえずのものとして決定されるようなものであり、つねに柔軟に開かれ、展開されるようなものであると考えることができる。

したがって、そのような活動において作りだされる〈もの〉の展開は、閉じた〈もの〉の一義的で一方向的な展開ではなく、開かれた〈もの〉の多義的な可能性における展開であるといえる。

そのようなAさんによる活動の展開の在りようは、たとえそのつどごとに実現された〈もの〉がひとつの方向に向かっているように見えても、潜在的な可能性としてはそれと同時に幾方向にも展開することができるものであると「読む」ことができると考える。このことから、第二に、その活動の諸過程のそれぞれにおいて作りだされる〈もの〉は、多義的で多方向的な領域へと開かれたものとして、〈意味〉としてとらえることができる。

活動の諸過程のそれぞれにおいて作りだされる〈もの〉は、他に実現可能な数多くの可能性を潜在させつつ、たまたま作りだされた〈もの〉として、多義的で多方向的な領域との通路をもつ開かれたものであるととらえることができるため、そのそれぞれは、そのつどごとのものであり、互いに他とのとり換え不可能な、かけがえのないものであるといえることができる。

図1 - 2及び図2 - 2に表わされている、作りだされた〈もの〉の展開の在りようにも明らかなように、Aの次につくりだされる〈もの〉、すなわちBは、その前につくりだされた〈もの〉(A)がもつ潜在的な可能性をも含めた、その円周ないし展開の構造上に、他の潜在的な可能性を含みつつ展開され実現されることになるため、そのそれぞれは、それぞれにおいて意味が全く異なるものであるといえるのである。

以上のことから、子どもが自ら〈意味〉をつくり出すということは、子どもたちひとりひとりが、ひとりひとりにおけるその場その時において、多義的で多方向的な何ものかとの出会い、それまでにはなかった新しい何ものかをつくり出すということに他ならないといえることができる。そのことから、そこで教師がなすべきことは、その出会いの場を設定することであると考えられる。それは、子どもたちひとりひとりが、囲いのうちに外を設定し、他なるものと出会うことの可能な場、すなわち意味生成空間を設定する必要があるということでもある。

したがって、そこで保障されることになる、子どもひとりひとりが自ら他なるものと出会い、新しい〈意味〉をつくり出すという行為は、個々のかけがえのない〈私・生〉の〈意味〉をつくり出す行為として、〈身体性〉の意味からとらえ返される必要があるといえ

きるのは、それらが「コギタチ」の主体にほかならぬ主体そのものの意味生成の過程のなかで共時的に機能しているからである。(同上,pp.19-20)

立川健二も『誘惑論』(新曜社,1995)において指摘するように、「われわれがセミオティックをサンボリックに先行する様態として立てることができるのは、まさにセミオティックがサンボリックとの共時的な関係にあるから」(同上,pp.194-195)である。そこでは共時の軸と通時の軸が錯綜して、セミオティック(=カオス)は「つねにすでに言語とのかかわりにおいてしか」(同上,p.194)存在しないということになる。そのような錯綜した関係性は、先のジェノ-テキストとフェノ-テキストとの関係においても敷衍的に再確認することができるといえる。ジェノ-テキストとはそれがフェノ-テキストと「共時的」な関係にあるがゆえに、それに先行するものとしてとらえることができるものである。テキストとは「そこに他者が読み取られるエンリチュールなのである」(クリステヴァ,『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.65)。

⁸ 丸山圭三郎,『生命と過剰』,河出書房新社,1988,p.18

⁹ 注7参照。

¹⁰ 丸山圭三郎,『言葉とは何か』,夏目書房,1995,p.185

¹¹ 浅田,前掲『構造と力』,pp.37-47 参照。

¹² 同上,p.46

¹³ 立川健二,『誘惑論』,新曜社,1995,p.77

¹⁴ 同上,p.75

¹⁵ 同上,p.76

¹⁶ 同上,pp.76-77

¹⁷ 同上,pp.77-78

¹⁸ Krauss, Rosalind E., “Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths”, The MIT Press, 1986,pp.276-290 (ロザリンド・クラウド,小西信之訳,『オリジナリティと反復』,リプロポート,1994,pp.215-226)

¹⁹ 第3章に、それは<身体性>としてとらえ返されるものである。つまり、多様なものとして実現される相の深みにあって、むしろその多様性を保障しているといえるような多様性、<身体性の深み>=<私-生>の多様性を、ここでは問うていなかったということである。

²⁰ 第3章にそれは<身体性>としてとらえ返されるものである。

²¹ 湯浅博雄,「ドゥルーズとニーチェ」,ジル・ドゥルーズ,湯浅博雄訳,『ニーチェ』,筑摩書房,1998,p.226

²² Kristeva, Julia., “Σημειωτική”, Éditions du Seuil, 1969,p.11 (ジュリア・クリステヴァ,原田邦夫訳,『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,せりか書房,1994,p.10)

²³ 湯浅,前掲「ドゥルーズとニーチェ」,p.208

²⁴ Lyotard, Jean-François., “Postmoderne expliqué aux enfants”, Éditions Galilée, 1986,p.33 (ジャン-フランソワ・リオタール,管啓次郎訳,『ポストモダン通信』,朝日出版社,1988,p.33)

²⁵ クラインの群の理論については、マルク・バルビュによる次の論文を参照。伊東俊太郎訳,「数学における《構造》という言葉の意味について」,マイケル・レイン,篠田一士監訳,『構造主義』所収,研究社出版,1978,pp.457-476

²⁶ これはクラウドによる構造図をベースにして作成したものであり、ここではそれを諸媒体間の関係の在りように対する解釈において援用している。

²⁷ 注26参照。

²⁸ 丸山圭三郎,『文化のフェティシズム』,勁草書房,1984,1996,p.197

²⁹ 同上,pp.198-199 参照。

³⁰ 丸山圭三郎,『生命と過剰』,河出書房新社,1987,pp.205-206

³¹ Kristeva, “Σημειωτική”, p.3 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.7)

³² *ibid.*,p.10 (同上,p.8)

³³ *ibid.*,p.223 (同上,p.173) 及び *ibid.*,p.89 (同上,p.67)

- 34 *ibid.*,p.14 (同上,pp.14-15)
- 35 *ibid.*,p.17 (同上,p.17)
- 36 *ibid.*,p.17 (同上,p.17)
- 37 *ibid.*,p.18 (同上,p.17)
- 38 *ibid.*,p.18 (同上,p.18)
- 39 *ibid.*,p.18 (同上,pp.18-19)
- 40 *ibid.*,p.88 (同上,p.66)
- 41 *ibid.*,pp.88-92 (同上,pp.66-72 参照。)
- 42 *ibid.*,p.89 (同上,p.68)
- 43 *ibid.*,p.90 (同上,p.69)
- 44 *ibid.*,p.90 (同上,p.69)
- 45 *ibid.*,p.91 (同上,p.70 参照。)
- 46 *ibid.*,p.92 (同上,pp.71-72 参照。)
- 47 *ibid.*,p.85 (同上,p.61)
- 48 *ibid.*,p.84 (同上,p.60)
- 49 *ibid.*,p.85 (同上,p.61)
- 50 *ibid.*,p.85 (同上,p.61)
- 51 *ibid.*,p.88 (同上,p.65)
- 52 *ibid.*,p.88 (同上,p.65)
- 53 *ibid.*,p.89 (同上,p.67)
- 54 クリステヴァ,前掲『セメイオチケ 1 記号の解体学』,p.364 (訳者あとがき)
- 55 Kristeva, “Σημειωτική”, p.114 (同上,p.109)
- 56 *ibid.*,p.114 (同上,p.109)
- 57 *ibid.*,p.91 (同上,p.70)
- 58 *ibid.*,p.89 (同上,p.67)
- 59 *ibid.*,p.118 (同上,p.114)
- 60 *ibid.*,p.223 (同上,p.173)
- 61 浅田,前掲『構造と力』,pp.118-119 参照。
- 62 同上,p.119
- 63 浅田,前掲『構造と力』,pp.115-116
- 64 同上,p.119
- 65 *ibid.*,p.219 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.166)
- 66 *ibid.*,p.222 (同上,p.171)
- 67 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)
- 68 *ibid.*,p.219 (同上,p.166)
- 69 *ibid.*,p.219 (同上,p.166)
- 70 *ibid.*,p.219 (同上,p.166)
- 71 Kristeva, “La révolution du langage poétique”, p.12 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命 第一部 理論的前提』,p.5)
- 72 Kristeva, “Σημειωτική”, p.219 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.166)
- 73 *ibid.*,p.219 (同上,p.166)
- 74 *ibid.*,p.219 (同上,p.166)
- 75 *ibid.*,p.220 (同上,p.167)
- 76 *ibid.*,p.221 クリステヴァは、ジェノ - テキストにおいてなされるそれ固有の操作の在りようについて次のように述べている。

ジェノ - テキストは、分析的 - 言語的カテゴリーを用いて操作する（われわれは、そのつど理論的言説のなかに、分析的 - 言語的概念を見出さなければならないであろうが）。こういうカテゴリーの限界は、フェノ - テキストにたいして文（主語 - 述語）を生成するのではなくて、意味を産む機能の働きの過程のいろ

いろな段階でとらえられるシニフィアン〔意味を産むシークエンス〕を生成することにある。こういうシークエンスは、フェノ-テキストでは、ひとつの語、ひとつづきの語、名詞文、一パラグラフ、『ナンセンス』などとして現われることができる。 *ibid.*,p.221 (同上,pp.169 - 170)

またクリステヴァは、ジェノ-テキストとフェノ-テキストとの関係について次のように述べている。

ジェノ-テキストは、フェノ-テキストの表面に、厚みを加える。フェノ-テキストの伝達機能は、ジェノ-テキストによって、意味作用の生産に対置される。このようにして、意味をもつ所産のひとつひとつに、二重の地が現われる。(伝達的)言語のなかのひとつの『言語』(意味生産)―そしてこの二つの接点に、テキストがある。あらゆる言表を産み出し、拭い消す、生成的かつ破壊的言語、そして伝達の表面を切り開いて、それによって覆われている意味労働へと向かうためには、なんとかしてこの言語を捕え〔騙し取ら〕なくてはならない。 *ibid.*,p.223 (同上,p.173)

77 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)

78 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)

79 *ibid.*,p.222 (同上,p.171)

80 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)

81 *ibid.*,p.223 (同上,p.172)

82 *ibid.*,p.225 (同上,p.175)

83 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)

84 *ibid.*,p.222 (同上,p.170)

85 *ibid.*,p.222 (同上,pp.171-172)

86 丸山,前掲『生命と過剰』,pp.231-235、及びp.261 参照。

87 「外」とは実体論的に措定された外、指向対象的なもの、あるいは因果論的な目的性に基づくといえる「形而上学的な外部」のことではない。それは主体の成立以前、あるいは「いま、ここ」の主体とともにあるところの主体以前、クリステヴァに倣えば、記号象徴作用における定立的なものとしての主体成立以前の「原記号作用」の領域ということになる。それは言語(ラング)による自己同一的なものとしての主体成立以前のものとして、その同一性が崩壊する場としての「外」といえるようなもののことである。

88 Kristeva, “Σημειωτική”, p.223 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.172 参照。)

89 *ibid.*,p.223 (同上,p.172)

90 *ibid.*,p.223 (同上,p.172)

91 *ibid.*,p.221 (同上,p.169)

92 *ibid.*,p.223 (同上,p.172 参照。)

93 クリステヴァによれば、それは言語ということになると考えられるが、丸山は「コトバ」と表記しているため、ここでは広義のものとして、すなわち広義の分節化活動の在りようをも含めるものとしてとらえることにする。

94 Kristeva, “La révolution du langage poétique”, p.17 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命 第一部 理論的前提』,pp.10-14)

95 *ibid.*,p.19 (同上,p.11) 前者は内なる外ともいえる形式(コード)の厚みともいえるもの、すなわち<生>のエネルギー=カオス(未だ意味化=分節化されていない何ものか)の在りように関するものである。後者はフロイトにおいて快感原則といわれるものであり、それは、そのままでは不可知物である欲動の表象=代理としてのコトバのあり方に関するものである。

96 *ibid.*,p.19 (同上,p.11)

97 *ibid.*,p.19 (同上,pp.11-12)

98 *ibid.*,p.19 (同上,p.12)

99 *ibid.*,p.19 (同上,p.12)

100 西川直子,前掲『クリステヴァ』,p.116

101 同上,p.124

102 Kristeva, “La révolution du langage poétique”, p.41 (クリステヴァ,前掲『詩的言語

- の革命』,pp.36-39 参照。)
- 103 ジュリア・クリステヴァ,三浦信孝訳,「鏡像段階と記号象徴の成立」,『現代思想 ラカン』所収,p.152 参照。
- 104 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.41 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,pp.36-37)
- 105 西川,前掲『クリステヴァ』,p.124
- 106 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.99 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.13)
- 107 西川, 前掲『クリステヴァ』,p.124
- 108 同上,p.125
- 109 同上,p.124
- 110 立川,前掲『誘惑論』,pp.66-78 等
- 111 西川,前掲『クリステヴァ』,p.125
- 112 同上,p.124
- 113 同上,p.142
- 114 同上,p.143
- 115 同上,pp.143-144
- 116 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.43 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.38)
- 117 西川,前掲『クリステヴァ』,p.144
- 118 西川,前掲『クリステヴァ』,p.144
- 119 西川,前掲『クリステヴァ』,p.140,なお、これは「過程にある主体」(sujet en proces)として Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.37 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.31) 参照。
- 120 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.61 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,pp.58-59)
- 121 西川,前掲『クリステヴァ』,p.135
- 122 同上,p.140
- 123 クリステヴァ,前掲「鏡像段階と記号象徴の成立」,pp.151-152
- 124 クリステヴァ,前掲「鏡像段階と記号象徴の成立」,p.154
- 125 同上,p.154
- 126 西川,前掲『クリステヴァ』,p.141
- 127 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.22 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.14)
- 128 Kristeva, “*Σημειωτική*”p.223 (クリステヴァ,前掲『記号の解体学 [セメイオチケ] 1』,p.172 参照。)
- 129 *ibid.*,p.223 (同上,p.172)
- 130 Kristeva, “*La révlution du langage poétique*”, p.22 (クリステヴァ,前掲『詩的言語の革命』,p.14)
- 131 西川, 前掲『クリステヴァ』,p.141
- 132 丸山,前掲『生命と過剰』,p.232
- 133 同上,p.233
- 134 Deleuze, Gilles., “*Différence et répétition*”, ÉPIMÉTHÉE, 1987,p.38 (ジル・ドゥルーズ,財津理訳,『差異と反復』,河出書房新社,1996,p.53)
- 135 *ibid.*,p. 7 (同上,p.19)
- 136 *ibid.*,p. 9 (同上,p.21)
- 137 *ibid.*,p. 9 (同上,p.21)
- 138 *ibid.*,p. 9 (同上,p.21)
- 139 「論理化」のモデルとは、意味論的四角形のモデルである。しかし、そのモデルの限界は（それはその意味と可能性を踏まえたうえでの限界ということである）本論において指摘したとお

- りである。もちろん、そのそれぞれのモデルに対して、そのそれぞれがそのそれぞれに対するプレテキストであるものとして「読め」ば、そのそれぞれはその次なる組み合わせにおけるコンテキストを形成するものとしてとらえることができるだろうが、その限界を払拭することはできない。そのことから、その意味論的四角形のモデルをより端的に別の可能的な文脈に変換して、「過程の弁証法」の文脈をより明確に踏まえ、子どもたちの活動におけるその多様な在りようをとらえることから始めることにしたい。
- 140 湯浅博雄,『反復論序説』,未来社,1996,p.122
- 141 同上,p.122
- 142 同上,p.123
- 143 同上,p.123 その「まず」は、論理上「先行して」ということであり、「最初に」ということではない。最初すなわちオリジンはないのである。同上,p.123
- 144 同上,p.123
- 145 Deleuze, Gilles., *“Différence et répétition”*, p. 1 (ドゥルーズ,前掲『差異と反復』,p.14)
- 146 湯浅,前掲「ドゥルーズとニーチェ」,p.208
- 147 同上,p.208
- 148 同上,p.208
- 149 同上,p.227
- 150 同上,p.227
- 151 同上,pp.226-227
- 152 同上,p.227
- 153 Deleuze, Gilles., *“Différence et répétition”*,p.7 (ドゥルーズ,前掲『差異と反復』,p.20.) 及び *ibid.*,p.36 (同上,pp.50-51)
- 154 *ibid.*,p.26 (同上,pp.40-42) 及び *ibid.*,p.36 (同上,pp.50-51)
- 155 *ibid.*,p.36 (同上,p.51)
- 156 湯浅,前掲『反復論序説』,p.102
- 157 Deleuze, Gilles., *“Différence et répétition”*,p.28 (ドゥルーズ,前掲『差異と反復』,p.41)
- 158 *ibid.*,p.37 (同上,p.51)
- 159 *ibid.*,p.37 (同上,p.51)
- 160 *ibid.*,p.37 (同上,p.51 参照。)
- 161 *ibid.*,p.29 (同上,p.42)
- 162 *ibid.*,p.28 (同上,p.41)
- 163 *ibid.*,p.28 (同上,p.41)
- 164 湯浅,前掲『反復論序説』,pp.236-237
- 165 Deleuze, Gilles., *“Différence et répétition”*,p.28 (ドゥルーズ,前掲『差異と反復』,p.41)
- 166 湯浅,前掲『反復論序説』,p.237、及び pp.102-102 参照。
- 167 Deleuze, Gilles., *“Différence et répétition”*,p.2 (ドゥルーズ,前掲『差異と反復』,p.14)
- 168 *ibid.*,p.36 (同上,p.50)
- 169 *ibid.*,p.37 (同上,p.51)
- 170 湯浅,前掲『反復論序説』,p.57
- 171 ジル・ドゥルーズ,湯浅博雄訳,『ニーチェ』,筑摩書房,1998,p.227
- 172 湯浅,前掲「ドゥルーズとニーチェ」,p.227
- 173 ドゥルーズ,『ニーチェ』,pp.60-62
- 174 同上,p.147
- 175 同上,p.148
- 176 同上,pp.155-156
- 177 同上,p.156
- 178 同上,p.53
- 179 同上,p.53
- 180 同上,p.48

- 181 ニーチェ, 「諸々の力と<力>への意志」, ジル・ドゥルーズ, 湯浅博雄訳『ニーチェ』, p.137
- 182 同上, p.43
- 183 同上, p.44
- 184 同上, p.44
- 185 同上, p.45 ただし、そのような価値の転換は、ニヒリズムの後で、その出口においてしか可能ではない。そこでは「否定がついに反動的な諸力に叛旗を翻し、それ自身一つの能動となり、上位の肯定に奉仕するよう移行する」ということである。また、「ニヒリズムの克服、しかしニヒリズム自身による克服……」ということでもある。(同上 p.60)
- 186 同上, p.45
- 187 同上, p.45
- 188 同上, p.60
- 189 同上, p.60
- 190 同上, p.61
- 191 同上, pp.61-62
- 192 同上, p.62
- 193 同 pp.10-14
- 194 同上, p.67
- 195 同上, p.64
- 196 湯浅, 前掲「ドゥルーズとニーチェ」, p.229
- 197 ドゥルーズ, 前掲『ニーチェ』, p.65
- 198 湯浅, 前掲「ドゥルーズとニーチェ」, pp.229-230)
- 199 Deleuze, Gilles., “*Différence et répétition*”, p.384 (ドゥルーズ, 前掲『差異と反復』, pp.444-445) ドゥルーズは次のように述べている。

従って<永遠回帰>を、<同一なもの>の回帰とすることは、どうしても避けねばならない。そんなことをすれば、価値転換の形態を誤認することになるだろうし、根本的な関係のうちに生じた変化を見誤ることになるだろう。なぜなら<同一なもの>は、種々異なるもの以前にあらかじめ存在することはないからである(ニヒリズムのカテゴリーにおいては、そういうことがありうるのだが)。<同一なもの>が回帰するのではない。というのも回帰することとは、<同一なもの>の、すなわちもっぱら種々異なるもの、多数性、生成することについてのみそう言われる<同一なもの>のオリジナルな形態なのであるから。<同一なもの>は回帰しない、ただ回帰することのみが、生成しているもの<同一なこと>なのである。(ドゥルーズ, 前掲『ニーチェ』, pp.64-65)

- 200 *ibid.*, p.59 (ドゥルーズ, 前掲『差異と反復』, p.76)
- 201 *ibid.*, p.8 (同上, p.20)
- 202 *ibid.*, p.8 (同上, p.20)
- 203 *ibid.*, p.15 (同上, pp.28-29)
- 204 ドゥルーズ, 前掲『ニーチェ』, pp.66-67
- 205 Deleuze, Gilles., “*Différence et répétition*”, p.9 (ドゥルーズ, 前掲『差異と反復』, p.21)
- 206 *ibid.*, p.9 (同上, p.21)
- 207 *ibid.*, p.9 (同上, p.21)
- 208 *ibid.*, p.72 (同上, p.91)
- 209 前節においても述べたように、<意味>とは、単に一義的で一方向的なものではない。それは、多くのそこに収まりきれなかったものを、その奥底へと押し込め、隠すとともに、逆にそれによって保障され、成立しているといえるものである。一義性とは、多義性と表裏であり、絶えずその表裏である多義性によってその地位が脅かされている動的といえるもの、不断に暫定的といえるものでもある。その奥底へと押し込められ、そして隠された何ものか、すなわち多義的で多方向的な領域を問うことなくして<意味>の本質を問うということとはできない。さらにいえば、その一義性と多義性という表層と深層の動的な関係を問うことなくして<意味>の本質を問うことはできないといえる。以上のことから、<意味>とは、そのような多義的な領域へと開かれたものとしてとらえられた何ものかのことである。本研究はそのような<意味>をとらえるために、子どもたちの造形活動の展開をある論理化において「読もう」とするものである。
- 210 この実践は、新潟県立新井高等学校において、平成11年2月9日に実施されたものである。

第3章 子どもの造形的な活動の論理

第3章

子どもの造形的な活動の論理

第1節 <身体性>の働き

1 <身体性>の意味

(1) <身体性>の可能性

従来の多くの教育においては、子どもの<私・生>の意味が、その外に設定された固定的な論理や価値基準等によって画一化、隠蔽され、子どもの<私・生>の多様性の立ち上がり保障されることはなかったといえる。たとえ、それがみられたとしても、それらは表層的な意味での多様性にとどまっていたといえる。

そのような子どもの<私・生>の多様性を保障するためにはどのようにすればよいのか。前章では、子どもたちの造形的な活動の過程において、行為のたびにつくりだされるものを<意味>としてとらえ、そのひとつひとつは子どもの多様な<私・生>に根拠づけられたものとして画一化されてはおらず、他とのとりかえ不可能なものであることを導出した。

その際、ロザリンド・クラウスによって提案された構造図の考え方を援用し、事項間の多様な組み合わせの展開による<意味>の生成・展開の可能性について考察したが、その深層の<私・生>の多様性にかかわる<身体性>の意味についての十分な考察は不十分であった。つまり、構造図における事項間の多様な組み合わせの展開の可能性を、その根拠（深みにおける）とのかかわりについて十分に問われてはいなかった。

そこで本章では、「論理化と前提」における考察に基づいて、その構造の成立の根拠となっている前提を問うとともに、<私・生>がかかわる<意味>の生成・展開の論理の根拠となる<身体性>の意味を問うことにする。

<身体性>とは、その深みにおいて<生>の多様性へと開かれたものであると考えられるとともに、他とのとりかえ不可能な原点的な存在としての<私>の根拠であり、その<私>による行為のたびにつくりだされる<意味>もまた他とのとりかえ不可能であることを根拠付けるものである。

モーリス・メルロ＝ポンティ(Merleau-Ponty, Maurice)は、身体の統一性を暗黙性や混乱

性にもとめ、身体はそこにくある>ものとはつねに別のものであるとし、その統一の多様性と、本来的な両義性について言及しつつ、身体を、対象を主体から分離し、主体を対象から分離するという点においてはとらえられないとしている。²

市川浩は、身体を均質な物理的空間における一点としてではなく、生きられる空間の原点における主体のありかを示すものとして³、<身>という概念でとらえ返し、<世界>との多様なかかわり合いにおいて、絶えずその統一が更新される動的なものでもあるとしている。⁴以上のことから、<身体性>を問うことは、行為によって立ち上がる<意味>の意味を、子どもたちひとりひとりの<私・生>の多様性からとらえ返すことでもあるといえる。

<私>とは、<身体性>を根拠に自らの<生>の多様性を生きるかけがえのない存在であり、<意味>生成の場を開き、その多義的で多様な行為を展開していくことのできる主体を意味している。その意味で、<私・生>と表記することにした。そのような<身体性>の意味に基づいて、子どもたちの造形的な活動においてつくりだされる<意味>の意味とその生成・展開の論理をとらえ返し、具体的な実践の分析等を加え、深層の論理の意味とともに立ち上げる、子どもの造形的な活動の展開の論理について考察していくことにする。

<身体性>とは、「主体と客体という古典的な二元論」⁵において、俯瞰する主体に対する透明な対象（客体）とされるものではなく⁶、「客体」の秩序に属すると同時に、「主体」の秩序に属するとされる両義的なもの⁷としてとらえることができるものである。

メルロ＝ポンティは、我々人間の<生>の意味を、そのような<身体性>による<世界>への受肉性⁸という視点からとらえ返し、「わたしの意識は、わたしの身体の反省以前の統一、対象以前の統一によって支えられ、裏打ちされているのである」⁹と述べている。

人間は<身体性>をもつ存在である以上、精神と統合された存在としてあり、自らの深みの<生>の多様性へと開かれ、「世界内」¹⁰的に存在するとともに、他の<もの>や<他者>へと開かれた<世界>のうちにあるものとしてとらえられる。受肉性とは、そのような心身の統合としての<身体性>のことを意味していると思われる。

まず、精神と統合されたものとしての<身体性>の意味をみていくことにする。メルロ＝ポンティは身体について次のように述べている。

もしも身体を三人称のプロセス、たとえば「視覚」「運動性」「性」などのプロセスの

<束>として考えようとしても、こうした「機能」を互いに結びつけるもの、こうした機能を外部に結びつけるものは、因果関係ではないことに気づく。これらの機能は一回限りのドラマの中で、互いに関連した区別しがたいものとして存在しているからである。だから身体は一つの対象ではない。同じ理由から、わたしが自己の身体についても意識は、思考ではない。わたしはこの意識を分解し、再構成して明晰な観念を形成できないのである。身体の統一は暗黙的なものであり、混乱したものである。身体はそこに<ある>ものとはつねに別のものである。(中略)他者の身体でも自己の身体でも、人間の身体というものを認識するためには、これを<生きる>しかない(中略)自己の身体の実験は、反省的な態度の運動とは対立する。反省的な態度では、対象を主体から分離し、主体を対象から分離する。そしてわたしたちに、身体についての思考、あるいは観念としての身体しか与えない。¹¹

メルロ＝ポンティは、「反省的な態度」について、対象から自分を引き離して考えることであると述べ¹²、身体を内面性のないさまざまな部分の総体と定義し、魂を距離なしに自己に全的に現前している存在であるとしている。¹³また、世界から身を退いて世界の基礎としての意識の統一性に赴くことであるとしている。¹⁴

そして、反省とは、「哲学的反省」¹⁵として、心身の統合体としての<身体性>という<世界>への受肉性に基づく世界内存在性を我々自身において見いだすためになされるものであり、「世界の無動機的な湧出」¹⁶を見るためになされるものであるとしている。それは、われわれの世界経験から出発しながらも、その経験とは異なった可能性の条件としての主観へと遡るものであったり¹⁷、それなくしては世界が存在しなくなるものとして普遍的綜合を示すものではない。¹⁸

また、メルロ＝ポンティは、「反省的分析」は、我々の世界経験に密着することをやめていることになる¹⁹として次のように述べている。

世界とは、その構成の方法を私が自分の手に握ってしまっているような一対象などではなくて(中略)、人間はいつも世界内に在り(中略)、世界のなかでこそ人間は己を知るのである。²⁰

徹底的な反省は自分自身が非反省的生活に依存していることを意識しており、この非反

省的生活が反省の端緒的で恒常的かつ終局的な状況ということになり²¹、完全なる反省というものはありえないことになる。そのことからメルロ＝ポンティは、我々には精神というものが超出してあるわけではなく、身体と統合されたものを意味するとともに、そのことによる〈世界〉への内属性をも意味しているといえる。でなければ「完全なる反省」が達成されることになり、我々は〈世界〉の外へと位置付けられ、その根源的な統合性は破綻することになるとしている。

そこでの反省が依然として「世界から身を退いて世界の基礎としての意識の統一性に赴くこと」であろうとき、精神と身体は、「明晰性」のもとに、因果的相関性として構成され、対象は褻がなくなって透明になり、主体も自ら考えているとおりの存在として透明になる。

22

そこでは、対象はすみずみまで客体であるとともに、意識はすみずみまで意識であるということになり²³、身体は透明な意識の対象（＝物体）とされる。そこでは、その統一の暗黙性や混乱性、因果性においてはとらえられない多様性は見いだされず、「わたしたちが身体であるという事実だけに基づいて獲得するこの奇妙な知識は、観念による認識に付属させられていた」²⁴としてとらえられることになる。

そのような明晰性は、人間の意識はすべて〈身体性〉とは関係のないものとして、そこから切りはなされてとらえられるために透明なものとしての「……についての意識」として、対象との二元論のうちに位置付けられる。したがって、〈身体性〉から独立した透徹する意識のもとにおいては、その深層（深み）は、端緒から問われることがない。

深層（深み）の存在は、すべてが明晰なものとして把握されるために、混乱し、特定の方向性をもたない、あいまいなものとして隠蔽されたり、排除されたりする。そのことから、私が認識する世界はすべて透明なものとして組織されることになり、必然的に等質化されることになる。

なぜならば、「対象はすみずみまで客体であり、意識はすみずみまで意識」であるところでは、意識のいずれを問わず、透明な意識によって認識されるべきものは普遍的なものとして想定されてしまうからである。

そこでは、〈私〉の存在性も等質化されてしまうことになり、〈私・生〉に特有の〈世界〉の在りようが肯定されないため、〈私・生〉の〈感じ〉や〈考え〉も肯定されることはない。したがって、そこでは〈私〉の存在の根拠ともいえるその深みの存在の〈私・生〉の多様性が隠蔽されるとともに〈私〉の存在そのものも隠蔽され、保障されることもな

くなる。

以上のことから、「……についての意識」の意味をただす必要があると思われる。なお、「……についての意識」の起源についてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

一つの目、一つの手は見ることができ、触ることができる。重要なのは、多くの花が集まって一つの花束となるように、この二つの視覚と二つの触覚、この小さな主観性、この「……についての意識」が、どのようにしてまとまることができるかを理解することである。それぞれが「……についての意識」であり、即自であるならば、相手を対象に還元してしまうはずではないか。このような困った事態から抜け出すためには、「……についての意識」と対象の二元論を放棄するしかない。力を合わせるわたしの身体は、対象ではなく、わたしの両手、わたしの両眼に粘着した「意識」を、こうした意識に対して横から横断的に働く作用によって束ねるものであることを認める必要がある。「わたしの意識」とは、わたしと同じように遠心的に働く多数の「……についての意識」を統一する総合的で既存の遠心的な統合ではない。わたしの意識は、わたしの身体の反省以前の統一、対象化以前の統一によって支えられ、裏打ちされているのである。²⁵

メルロ＝ポンティは、身体とは「そこに〈ある〉ものとはつねにべつのものである」ため、「自己の身体についてもつ意識」を分解し、再構成して明晰な観念として形成することは不可能であるとしている。身体の諸機能は因果関係によっては結び付けられておらず、一回限りのドラマの中で、相互に関連し、区別しがたいものとして存在しているとされるため²⁶、(哲学的ではないものとしての)「反省的な態度」は、我々に「観念としての身体しか与えない」ことになるとともに、自らの〈身体性〉に対する意識とは、(明晰で)透明なものではありえないとしている。

そのような意識の在りようは、我々の〈身体性〉において知覚されたその〈世界〉についても妥当するものであり、そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

反省的な態度に逆らい、いわば主体のうちに貼りついているのは、すべての事物のうちの一つの事物である身体だけではない。知覚された世界全体を、ある暗さが覆っているのである。²⁷

「……についての意識」、すなわち志向性は、「主体と客体という古典的な二元論」においてなされる「反省」の在りようによりみられる透明なものとされる。それは世界を構成するという起源をもつものではなく、「わたしの身体の反省以前の統一、対象化以前の統一」において、その暗黙的な多様性においてまとめられるものであるということになる。そのことから、「……についての意識」としての志向性とは、「世界のうちに『受肉した主体』」²⁸、すなわち<身体性>をその基体として実現されるものとしてとらえられると考えられる。

木田元は、そのことについて、メルロ＝ポンティによる<身体性>概念へと言及しつつ、次のように述べている。

メルロ＝ポンティは、生きた身体を徹頭徹尾その環境世界へ住みつこうとする運動のなかで捉える。意識とは、この身体を媒介として事物へ立ち向かう存在であり、われわれが物を見、身体を動かすということは、この身体を通じて物を志向することである。もともと「身体を通じて」といっても、たとえば身体に先立って意識があり、身体を道具として使うといったことではない。メルロ＝ポンティは身体の在り方は芸術作品と似ていて、そこでは表現する働きとそれによって表現されるものが区別されえないと言っている。つまり、意識としてのわたしが身体のうちにいるということではなく、意識の本性が志向性であるなら、身体こそが意識の根源的な在り方なのであり、身体そのものが「自然的主体」、世界のうちに「受肉した主体」なのだということである。もともと、この根源的な層における意識は、「われ思う」ich denkeではなく「われなし能う」ich kannということになるろうし、当然それは自己意識によってはともなわれない。²⁹

メルロ＝ポンティの言にみられるように、諸々の「……についての意識」をまとめるのは、上位概念の「わたしの意識」ではなく、「わたしの身体の反省以前の統一、対象以前の統一」、すなわち、「匿名の可能性」としての<身体の深み> (<肉>の領域)である。そのため、そこで措定される透明な意識は、仮定的なものであり、ア・プリオリな実体として透徹される精神(二元論的な)とは別のものである。したがって、「主体と客体という古典的な二元論」、すなわち心身二元論においては、人間の意識は、明晰性のもとに、<身体性>から分離させられ、透明なものとして観念化してしまうことになる。そこでは、あら

ゆるものに、あらかじめ設定された向うべき到達点があり、そのための方法や手段などが用意・設定され、それからはずれたり、収まりきらなかったものは許容されない。

そこでは、精神は世界の外に位置しつつ、世界を俯瞰的に構成し、同一性の原理に則って向かうべき到達点が設定され、そこへ至るためのプログラムからはみ出るものは排除されるとともに、身体は、単なる測量可能な物質と化し、その深みの存在は隠蔽されるため、そこでの心身の統合はありえないことになる。

なお、中村雄二郎は、心身の統合について次のように述べている。

身体的なもの、物質的なものは、われわれ人間存在の基礎をなす身近なものでありながら、精神的秩序、理性的秩序のうちでは、多くの場合隠され、抑圧されている。欲望にせよ本能にせよそれがあからさまにあらわれると、秩序の支配が乱されるからである。また、精神とは有限の身体に対する永遠の生の原理にほかならない（後略）³⁰

中村は、あいまいなものや暗闇の排除という意識 - 身体の深みの排除という在りようがより顕著化してきたのは近代以降であるとして、次のように述べている。

近代科学文明の成立は、自然のうちから意志や不思議な力などのアニミズム的な要素を徹底的に追いはらい排除することによって、自然の客体化を徹底的に推し進めた。そしてそのことによって、自然および事物から意識と精神とを引きはなし、人間精神の主体性と自由とを保障することになった。それというのも、意識と自然、精神と物体とがそれぞれ異なった原理を持つものとして互いにきびしく区別されるならば、自然や精神に対してはなんらの力を及ぼしえないことになるからである。³¹

意識とは、その明晰性において身体から切りはなされてとらえられるため、透明なものとしての「……についての意識」、すなわち<身体性>から切りはなされた「意識」として、対象との二元論に位置付けられることになる。

それは、<世界>の外に位置付けられ、「世界のうちに『受肉した主体』」としての我々の<生>の根拠（<身体性>）は、<世界>からも、意識の深層からも、身体は単なる測量可能な物体とされるとともに、<身体の深み>からも切り離させられることになる。つまり、我々の<生>の根拠は、そこではフェティシズムとして外化されることになる。そ

のことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

しかしわたしたちと身体の結合が実体的なものであるならば、わたしたちはどのようにして自己に純粋な精神を認め、これを通じて絶対的な精神に到達することができるのだろうか。この問いを提起する前に、自己の身体の再発見のうちに含まれているすべてのものを確認してみよう。反省的な態度に逆らい、いわば主体のうちに貼りついているのは、すべての事物のうちの一つの事物である身体だけではない。知覚された世界全体を、ある暗さが覆っているのである。³²

メルロ＝ポンティは、精神が精神として、身体が身体として因果的な相関関係において明晰化されることは不可能であり、心身の統合体としての〈身体性〉を意味する〈受肉性〉という表現をしている。

そして、私とは、世界の「絶対的な源泉」³³ではあるが、「世界というものは、それについて私のなし得る一切の分析に先立ってすでにそこに在るもの」³⁴であるとするとともに、「私が反省を始めたとき、私の反省は非反省的なものについての反省であった」³⁵としている。

市川浩は「意識は第一次的には非反省的であり、第二次的にのみ意識に向けられた意識、すなわち反省的意識となる」³⁶と述べ、第一次的には、意識は、反省の主体は世界の内に属し、対象化以前であるとしている。そのため、私（人間）は「いつも世界内に在り（中略）、世界の中でこそ人間は己れを知る」³⁷ということになるとして、次のように述べている。

世界とは、私が思惟しているものではなくて私が生きているものであって、私は世界へと開かれ、世界と疑いようもなく交流しているけれども、しかし私は世界を所有しているわけではなく、世界はいつまでも汲みつくし得ないものなのだ。³⁸

そのことから、私とは心身が分離されたものとして〈世界〉を俯瞰し構成する主体としてあるのではなく、心身が統合された〈身体性〉の働きにより、その深みにおいて、自らが〈世界〉の源泉であると同時に、〈世界〉へと開かれ、そのことによって根拠付けられているといえる。私とは、そのような精神と統合された、深みの存在をも含んだ〈身体性

>を根拠に生きる、他とのとりかえ不可能なく私>であるということができる。

以上のことは、「世界内存在」としての我々人間の両義的な在りようを意味し、そのことからメルロ＝ポンティは、精神と身体との関係を、次のような両義的な関係においてとらえている。

大抵の場合には、人格的実存が有機体を抑圧しつつもこれを超出することも自分の方を放棄することもできず、これを自分に還元することも自分の方をこれに還元することもできないでいるのだ。³⁹

竹内芳郎は、このことについて「両義性こそ世界内存在の両義性なのである」⁴⁰と述べ、両者は互いに絡み合っているものであって、「世界内存在の両義性」としてとらえられるとされている。それは<精神=身体>として、互いに実体として分け隔てられることのない<身体性>としてとらえられるべきものであると考える。

以上のような受肉した<身体性>は、市川のいう<身>としてもとらえることができる。<身>とは、精神 - 物体あるいは精神 - 身体という二項図式とは異なったカテゴリー化の可能性を示すものであり⁴¹、均質な物理的空間における一点としてではなく、「生きられる空間の原点」における「主体のありかとしてのここ」を示すものである。それは我々の<私 - 生>の根拠ないし原点といえる他とのとりかえ不可能なものであるとともに、「主体的 - 客体的なわれわれの身体存在の在り方」を示すものでもある。⁴²

また、<身>とは、<世界>内における原点的な存在性であり、「世界内存在」、すなわち心身の統合において「世界のうちに『受肉した主体』」とされる我々人間存在の両義的な在りようとしての<私 - 生>の意味を保障するものである。そのことについて市川は次のように述べている。

人間の現実存在は、身体（理性によつてとらえられた抽象的身体ではなく、生きた身体）をはなれてはありえない。身体であるということが、人間が単に考える可能的存在ではなく、現実的存在であるゆえんをなしているからである。個別性、一回性、有限性、被投性、展望性といった人間の条件は、そのいずれもが、身体性にふかく根ざしている。⁴³

このことは、〈身〉が疎外されて〈私・生〉の根拠となり得ないとき、そのことは同時に、心身が分離され、その統合体としての〈私〉の存在性を生きることにはできないことを意味する。我々人間は、統合されたものとしての〈身体性〉、すなわち〈身〉を〈私・生〉の根拠とすることができないならば、他とのとりかえ不可能な原点的な存在として生きることにはできないことになる。この意味においての私の在りようを「私」と表記することにする。

なお、〈身〉とは、〈世界〉との多様なかかわり合いにおいて、絶えずその統一が更新される動的なものでもある。そのことについて市川は次のように述べている。

つまり身は固定した一つの実体的統一ではなく、他なるもの — 他なるもののなかには物もあれば他者もあるわけですが — そういう他なるものとのかかわりにおいてある関係的な統一である。そして関係の多様に応じて多重性をもち、実体のように固定した統一ではなくて、たえず統一がやりなおされる危うい統一が身の統一である。

44

市川は、この動的なかかわり合いを「中心化・脱中心化・再中心化」という「自己組織化」の過程としてとらえ、そのなかで他とのとりかえ不可能なくいま・ここ〉である原点としての〈身〉によって、自己が自覚され、形成されてゆくとしている。⁴⁵

市川は、環境との相互関係において、自らの生命を維持する生体の〈規定される＝規定するもの〉という両義的な関係性としての「はたらきとしての身体」⁴⁶と、つねに生成される〈働きとしての構造〉としての、生体によってそのつど生きられる構造に着目している。

〈働きとしての構造〉とは、さまざまなレベルで環境の多様な意味に反応しながら、絶えずより上位のレベルに総合されたり、より下位のレベルに解体されたりする分節的構造とされるものである。⁴⁷同時に、その構造は、「一瞬一瞬たえず生成し、また解体している」といえるとともに、その「生成的構造の多様さはほとんど無限といってよい」ものである。⁴⁸

また、〈働きとしての構造〉とは、その可能的な構造のすべてが現実化するのではなく、特定の構造が現実化するにすぎない。特定の構造が現実化するとき、他のありうべき構造、多数の構造は、潜在的構造として抑止されることになる。構造の現実化とは、そのつどの

生体と環境との〈状況〉によって決定されるが、定型性や共通性を見いだすことも可能であるとされる。

また、市川は、中心化について、「指向的構造全体をつらぬいている一般的な中心化原理」⁴⁹であるとして次のように述べている。

私の知覚や行動は、つねにいま・ここ>にある原点としての私に中心化されている。すべての知覚、すべての行動は、いま、ここ、私から発し、<いま・ここ・私>に粘りついた癒着的パースペクティブのもとにある。⁵⁰

<中心化>は、単にのりこえられるべき消極的な原理ではない。それは、生体が世界とかかわりつつ、自己を維持するための基本的な構造であり、中心化のない生体など考えられもしないであろう。生体は、自己を中心にして価値づけられ、意味づけられた世界をもつのであり、それは、私の知覚・行動・思考に、私の知覚、私の行動、私の思考という意味と感覚をあたえる。⁵¹

脱中心化とは、中心化における「指向的構造全体にかかわる一般的な中心移動の原理」である。⁵²そのことによって、構造はしだいに特定の状況への癒着から解放され、可動性と可換性をもつようになる。

そのように中性化された構造は、生成のたびに生きられる構造でありながら、構造そのものとしては、任意の時間・空間において再現しうる遍時間的・遍空間的な可能的構造であるということになる。⁵³そのことについて市川は次のように述べている。

<脱中心化>は無中心化ではないから、具体的な個々の知覚や行動は、いぜんとして<いま・ここ・私>に中心化されているが、同時にいまは別の時でもありうること、ここはよそでもありうること、私は別の私あるいは他者でもありうることが了解されるようになる。いいかえれば私のパースペクティブは、原理的にはつねに別のパースペクティブでもありうることが把握される。このようなパースペクティブの交換、すなわち仮設的に別の立場に立ってみることが、「理解する」ということにほかならない。⁵⁴

脱中心化は、感覚・運動的なレベルでもすでにはじまっているが、それが仮設的性格をもっているかぎり、想像力や思考がはたらく表象・言語的レベルの統合に達してはじめて十全に実現される。〈いま・ここ・私〉に中心化されつつ、別な時・あそこ・もう一人の私（他者）へと身を移すためには、私は想像によって表象的な経験をしなければならない。私の経験のなかで〈いま〉と〈別な時〉、〈ここ〉と〈あそこ〉、〈私〉と〈もう一人の私（他者）〉が表象として保存されることによって、私のパースペクティブは互換性を獲得し、経験は可逆的となる。私は知覚的には、ここにとどまりつつ、表象の上では、あそこに身を移してみる。さきほどまで私はパースペクティブの原点であったが、いまは私のパースペクティブのうちに配置された仮説的な対象（他者）となる。あそこはこことなり、ここはあそことなる。他者は私となり、私は他者となる。この中心移動はもう一度くりかえすことができるから、対象はふたたび私となり、表象的経験はふたたび知覚的経験と相かさなる。⁵⁵

われわれの経験は、非可逆的な知覚的・運動的経験と、表象や言語によって媒介された可逆的経験の生動的な統合によって、真の経験となるのである。⁵⁶

以上に述べた中心化と広い意味での非 - 中心化による身の自己組織化に応じて、「意味と価値をもった環境」は分節化されることになり、このことが市川のいう〈身分け〉である。⁵⁷〈身分け〉とは、「身によって世界が分節化されると同時に、世界によって身自身が分節化されるという両義的・共起的な事態」⁵⁸のことである。

いまここに身があるということによって、ここがあり、あそこがある。へだたりが生きられ、生きられる空間となる。さらにそういう空間的な意味だけではなく、もう少し広く考えますと、われわれの身があることによって、われわれの周りの世界がさまざまな形をなし、意味や価値をもったものとして現われる。それを〈身分け〉と呼ぶことにします。〈身分け〉というのは、“身による世界の分節化”と同時に“世界による身の分節化”を意味します。（中略）われわれの身のあり方と、それによって分けられて（分節化されて）見えてくる世界、匂ってくる世界、聞こえてくる世界、あるいはさわってくる世界、こういったものは相関関係にある。⁵⁹

このことは、かけがえのない〈私〉の存在の根拠といえる〈身〉が、〈身分け〉られ、分節化されることによって、そのときに立ち表れる〈世界〉とともに、新たに更新されていくことを意味する。

竹田青嗣は、〈世界〉の分節化の「根源的根拠」をエロス（欲望）原理⁶⁰としてとらえられた〈身体性〉にもとめ、その〈私〉性を示唆している。

竹田は〈身体性〉を、「欲望する存在」⁶¹として、自らの〈生〉にとって必要であるエロス（快・苦など）を〈感じ〉、そのことから何らかの〈ありうる（～したい）〉をめぐり、自らの〈できる〉という能力を支えとしながら、絶えず〈世界〉を分節化し、自らの〈生〉にとって必要であるといえるエロスとしての〈意味〉を生成・展開していくものであるとしている。⁶²

エロスとは、個々人によって「質や対象」⁶³が多様であり、そのことから〈世界〉は、我々ひとりひとりの〈身体性〉（エロス原理）によって、我々ひとりひとりの〈私・生〉にとってのエロスとしての〈意味〉をもつものとして、その深みにおいて分節され、生成・展開されるといえる。

そのことを〈身分け〉の概念からとらえ返せば、〈私〉も、その特有のエロス性において〈世界〉とともに、その深みにおいて分節され、生成・展開されていくことになる。ここでは、統合されたものとしての〈身体性〉の意味をもとに、〈私・生〉に特有のエロス、〈私・生〉の〈感じ〉そして〈考え〉が保障されることになると考えられる。

したがって、統合されたものとしての〈身体性〉の意味が保障されるところにおいては、子ども個々の〈私・生〉の意味が、特有の〈感じ〉や〈考え〉とともに保障されることになる可以考虑することができる。

(2) 〈身体性〉の深み

精神と統合されたものとしての〈身体性〉とは、その深みへと開かれたものとして、我々ひとりひとりの〈個〉としての〈私・生〉の存在性（意味）を保障するものである。それは、我々ひとりひとりの〈私・生〉に特有のエロス性が保障されるとともに、〈私・生〉の論理が保障されることでもある。そこでは〈私・生〉の本来的な多様性が保障されているとともに、ひとりひとりの〈私・生〉の多様性がそれぞれにおいて保障されているということでもある。

〈身体性〉の意味が保障されていないところでは、〈身体性〉の意味（深み）は隠蔽さ

れ、〈私・生〉の多様性は表層的なそれによって隠蔽され、あらゆるものが等質化され、他とのとりかえ可能なものとされて、〈私・生〉は成り立たないことになる。

一方、〈身体性〉の意味が保障されているところでは、〈身体性（受肉した主体）〉の働きが保障され、私は〈私〉として、外的な「制度」によって一方的に規制されたり、方向付けられたりすることなく、その深みから生みだされる特有のエロス性において〈世界〉を生きることができるといえる。つまり、統合されたものとしての〈身体性〉においては、その深みの存在が保障されることになるとともに、〈私・生〉の多様性が保障されるのである。

そのような〈身体性〉とは、メルロ＝ポンティによって、「そこに〈ある〉ものとはつねに別のもの」として、暗黙性ないし混乱性における多様な統一性においてとらえられたものである。それは「対象を主体から分離し、主体を対象から分離する」ということにおいてはとらえられないものであり、対象化的にはとらえることのできない、多様性へと開かれたものである。

それは〈世界〉との多様なかかわり合いにおいて、絶えずその統一が更新されるものとして市川による〈身〉の概念につながるものといえる。そのことについて市川は次のように述べている。

身は身体（ボディ）という自己同一的な安定の外観の下に、たえず錯綜する非同一の生成をかくしています。（中略）われわれの身の統合というのは、今現実化している統合だけではなく、さまざまな統合可能性があるわけです。そのなかから一つの統合が選ばれてくる。一つの現実的統合の背後にも、いわば無数の可能的・潜在的な統合がある。われわれの身体はこうしたさまざまな統合可能性を含んでいるわけですが、こうした潜在的な統合可能性を含めた身体を私は錯綜体と呼んでいます。（中略）それは一口にいえば潜在的なものの総体とっていいでしょう。⁶⁴

〈身〉とは、「錯綜体」ともいわれ、その「錯綜体」における現実的な、また可能的な統合は、世界とのかかわりにおいて行われるものである。⁶⁵つまり、錯綜体としての〈身体性〉は、あらかじめ確定された体系ではなく、「生きることのなかで、たえず新たな結合が生まれ、気づかれない癒合が起っている」ようなものであるとされる。このことは、〈身〉すなわち〈身体性〉を、ある静的な構造においてとらえることはできないことを意味

している。

それは、〈世界〉と〈身体性〉との多様なかかわり合いのそのつどごとに、潜在的で可能的な統合をも含めた多様性として統一されているものであり、対象化的にはとらえることができないものである。そのようなものとしてとらえられた〈身体性〉は、メルロ＝ポンティのいう〈肉〉の関係性において開かれているものであると思われる。

なぜならば、〈肉〉とは〈受肉した原理〉、すなわち『存在』の原素⁶⁶として、統合体としての受肉した主体（〈身〉）の存在を可能にするものだからである。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

〈肉〉は質料でも、精神でも、実体でもない。これを名づけるには、昔ながらの「原素^{エレメント}」という用語を使う必要があるだろう。古代においてはこの原素という用語は、水、空気、土、火について語るために、すなわち一般的な事物を示すために使っていた。これは空間的、時間的な個体とイデアの間にあるものであり、受肉した原理のようなものであり、そのわずかな部分が存在する場所には、つねに一つの存在様式が持ち込まれるといった性質のものである。〈肉〉はこの意味での「存在」の原素^{エレメント}である。〈肉〉は事実でも、事実の総計でもないが、それでいて場所といまに貼りついて離れない。それだけでなく、〈肉〉とは、どこといつを作り出すもの、事実の可能性を作り出し、事実を要求するもの、ひとことで言えば〈事実性〉、すなわち事実を事実たらしめるものである。⁶⁷

〈肉〉とは、その可逆的である本性において客体と主体を形成する場であるとともに⁶⁸、人と事物、複数の主体の間に開かれた場として⁶⁹、主客の区別が固定化されていない原初的な経験を保障するという、〈生〉の多様性へとつながるものである。それは外的な規制、あらゆる分節化及び分節化されたものが固定化することはなく、つねに生成・展開の過程へと開かれ、〈身体の深み〉へとつながるものであると考えられる。

例えば丸山は、〈肉〉へとつながる〈生〉の多様性について、ソシュールの思想をとらえ返しながら次のように述べている。

ソシュールの思想が示唆してくれる最も重要な点は、「差異化は起すのではなく起きる」ということ、その活動の主体はアノニムであること、さらにはこの動きが一切の

合目的性をもたないこと（中略）であろう。（中略）ここで言われる匿名性・非人称性としての〈主体の壊乱〉は、構造主義的な意味あいでの主体性の喪失ではない。差異化における根源的受動性は、能動／受動以前のものであり、非合目的性に見られる恣意性は、必然／恣意以前の恣意性であり、いずれもあの自／他以前の複数の主体の深部において意味化を求めるカオスの彷徨によって起きる差異化なのである。⁷⁰

〈生〉の多様性においては、人稱的に分節化され、そのまま固定化されてしまった主体は、その表層に置かれている合目的的で、孤立したその根拠を失うことになる。

したがって、〈生〉の多様性とは、表層の画一性に固定化された主体においては恐怖となるが、その深層へと開かれた〈生〉の全体を生きている主体としての〈私・生〉にとっては、自らを含め、あらゆることがらの〈意味〉を、あらかじめきめられた方向にではなく、その時々関係性において、新たに生成・展開することのできる〈生〉の喜びとなるものといえるだろう。そこでは分節化は起こるものの、それによって作りだされた〈もの〉は固定化せず、絶えざる生成・展開の過程のなかに組み込まれていく。

そのような深みの在りようは、井筒俊彦によって、文化を形成するコトバの「隠れた深層構造」、すなわち社会制度的因襲によって固定された社会制度的表層レベルの下にある隠れた深層構造に相当するものである。⁷¹そのことについて井筒は次のように述べている。

そこでは、言語的意味は、流動的、浮動的な未定形性を示す。本源的な意味浮動の世界。何もかも、ここでは本質的に固定されてはいない。すべてが流れ、揺れている。固定された意味というものが、まだ出来上がっていないからだ。勿論、かつ消えかつ現われるこれらの意味のあいだにも区別はある。だが、その区別は、表層次元に見られるような固定性をもっていない。「意味」というよりは、むしろ「意味可能体」である。纏れ合い、絡み合う無数の「意味可能体」が、表層的「意味」の明るみに出ようとして、言語意識の薄暮の中に相闘^{せめ}ぎ、相戯^{たわむ}れる。「無名」が、いままさに「有名」に転じようとする微妙な中間地帯。無と有のあいだ、無分節と有分節との狭間に、何かさだかならぬものの面影が仄かに揺らぐ。「意味」生成のこの幽邃な深層風景（後略）

72

意味生成の過程においても、何かが、まだこれこれのものとしては実在していないが、

いままさに「名」を得て、存在世界に入ろうとしているという場合が、しばしばあるのだ。そして事実、我々の心の下意識的領域は、この種の、有と無のあいだを彷徨している「意味可能体」で満ちている。心の奥の薄暮地帯では、このような流動的、遊動的「意味可能体」が、絶えまなく生産され、まだ名づけられていないままに、「名」の世界に出現してこようとしている。⁷³

社会制度的な表層レベルの下にあるとされる隠れた深層構造においては、すべてが「意味可能体」として固定化されず、とどまることのない柔軟な縫れ合いや絡み合いから、次々に新しい「意味可能体」をつくりだしつつ、展開していく。そこでは、メルロ＝ポンティのいう未だ主客が固定化されていない「原初的な経験」が成り立つことになるといえる。それは、「まだ、反省も直観も区別されていない場所に身を置くこと、『主観』と『客観』、実存と本質が混ざりあったまま、一挙にわたしたちに与えられ、まだ『加工されていない』経験のうちに、これらをふたたび定義しなおせるような場」⁷⁴においてなされるものである。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

見ること、語ること、さらにある意味では考えることまでもが（というのは、見ることと考えることを絶対に区別し始めると、すでに反省の領域に入っているからだ）、この種の経験、否定できないとともに、謎めいた経験なのである。⁷⁵

そのような<生>の多様性とは、メルロ＝ポンティのいう「一般性」ないし「匿名性」ということにつながるものであると思われる。なぜならば、「一般性」ないし「匿名性」とは、例えば人称性において分節化され、固定化される以前の世界、すなわち「あらゆる客体的認識に先立つ」⁷⁶世界の「原初的な」⁷⁷在りよう、すなわち深みの世界の在りようを意味するものであるからである。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

身体の統一は暗黙的なものであり、混乱したものである。身体はそこに<ある>ものとはつねに別のものである。⁷⁸

他者が見る色彩や触る起伏は、わたしにとっては絶対的な神秘であり、近付きえない

ものだと言われるが、これはまったく正しくない。わたしがある風景を眺めながら、風景についてだれかと言葉を交わすだけで、他者の経験しているものを、単なる観念やイメージや表象としてではなく、自分の差し迫った経験として所有することができるのである。そうすれば、他者の身体とわたしの身体の間的一致した働きによって、わたしが見ているものが相手に移行する。わたしのまなざしのもとにある草原のわたしだけの緑が、わたしの視覚のもとにありながら、相手の視覚に入り込む。わたしはわたしの見る緑に、相手の見る緑を再認する一税関吏が、はっとした瞬間に、前を通る人物のうちに指名手配の人を見いだすように。ここには他我 (Alter ego) 問題は存在しない。見ているのはわたしでも、彼でもないからであり、わたしと彼に、ある匿名の可能性、視覚一般とでもいうものが住みついているからである。この一般的な視覚という原初的な特性は、〈肉〉に属するものであり、今ここにあるものでありながら、いたるところで永遠に光を放ち、個別的なものであると同時に、次元そのものであり、普遍でもあるものである。⁷⁹

後半の引用部分は、〈世界〉ないし〈他者〉への開かれということにつながるものであり、ここで「他我問題は存在しない」とは言われているが、それは、〈他者〉がないということの意味するものではない。したがって、「一般性」ないし「匿名性」とは、〈他者〉へのつながりを保障するものであると思われる。

なぜならば、それが成立するのは〈肉〉においてだからであり、〈肉〉とは〈生〉の多様性へと開かれたものとして、あらゆる「受肉した主体」の存在性をその深みにおいて保障する原理といえるものだからである。〈肉〉に属するものとは、「今ここにあるものでありながら、いたるところで永遠に光を放ち、個別的なものであると同時に、次元そのものであり、普遍でもあるもの」である。

〈生〉の多様性とは、竹田によるエロス原理としてとらえられた〈身体性〉にもつながるものであり、エロス原理としての〈身体性〉の働きとは、その深みにおいてなされる根源的なものであるとともに、一切の世界分節の根源とされるものである。⁸⁰それは〈感じる - ありうる - できる (エロス - 存在可能 - 能う) >原理⁸¹として、たえざる分節化の過程へと開かれているものである。

したがって、そこでなされるあらゆる分節化及び分節化されたものは、固定化することなく、つねに生成・展開の過程へと、すなわち〈生〉の多様性としての〈身体の深み〉へ

と開かれているといえるものである。

<生>の多様性が保障されるということは、<身体性>の意味に基づく（<身体性>の働きによる）<私 - 生>におけるエロスの出来事の多様な生成・展開がそのつどごとに保障されるとともに、ひとりひとりのエロス原理としての<身体性>の意味に基づく（<身体性>の働きによる）<私 - 生>におけるエロスの出来事の多様な生成・展開もそのつどごとに保障されるということである。

人間のエロスとは、<私 - 生>における多様性においても、ひとりひとりの<私 - 生>という多様性においても、とどまることなく、縦横に生成され、展開していくものであり、「人間の快苦は『統一性』も『完結性』も持たない」⁸²ということである。そのような<生>の多様性として、<身体の深み>の世界においてなされる「原初的な」経験とはどのようなものか。

<見る>こととは、あらかじめ分断された見る主体と見られる客体が、固定的な図式上で結び付けられることによって成立するものではなく、「原初的な」経験ともいえる主客の可逆的な関係性によって成立するものである。

<見る>こととは、「まなざしによって触ること⁸³」として、<触れる>ことが成立する<肉>の可逆性、すなわち<触れる>ことは、触れる者が触れられる者であるということをも裏面として持つことから、見る者は見える者であるということをも裏面にもつことによって成立するものである。そのことは、見る者は視覚を行使することにおいて、事物の側から視覚を行使されるということでもある⁸⁴。

なぜならば、そこでは、<見る者=見られるもの>としての<私>の<身体性>が二つに開かれ、見られた身体と見る身体、触られた身体と触る身体とが重ね合わせられるとともに、反転させられるという<肉>の「裂開」によって、そこにある種の踏み越えが生じ、そのことによって、事物がわたしたちを訪れると同時に、わたしたちが事物のうちを訪れるという事態が可能となるといえるからである⁸⁵。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

見る者は、自分が見ているもののうちに取り込まれるが、見る者が眺めているのは、見る者自身なのである。すべての視覚には、一種のナルシズムが存在する。そして同じ理由から、見る者は視覚を行使することにおいて、事物の側から視覚を行使される。（中略）わたしの能動性は、そのまま受動性に等しい。（中略）見るということは、

自分が住みついている身体の輪郭を、他人が見るように、外界において見るのではない。外界から見られること、外界において存在すること、外界に移り住み、幻影に誘惑され、まるめ込まれ、錯乱させられることであり、ついには見る者とみられるもの互いに逆転し、もはやどちらが見ている者であり、どちらが見られているものであるかがわからなくなることである。これまで<肉>と呼んできたものは、この可視性、この感じ取られるものそのものにおける一般性、「自我」そのものに生れつきそなわるこの匿名性にほかならない。⁸⁶

以上のことから、主客の関係は互いにその可能性の条件を提供し合う相補的で可逆的な関係⁸⁷であり、<見る>主体としての<私>と、<見えるもの>としての<もの>（客体）との関係は、<肉>の関係性、すなわち、その「巻き込み」⁸⁸や「二重化」⁸⁹において、そのつどごとにつくりだされるものであるといえる。

両者の関係は固定的なものではなく、<見る>ことが成立するそのつどごとに形成され展開されていくものである。したがって、<見る>主体としての<私>と<見えるもの>としての<もの>とは、そのつどごとの<肉>の関係性において、ともに形成され展開されていくものであると考えられる。

ここでは<見る>ことが一方向化しやすいのに対し、<見え>とは<肉>において多様性へと開かれてある在りようを意味し、そのような固定化されることのない関係性において成立する<私>の<見る>ことを<私>の<見え>ということにする。つまり、<私>の<見え>とは、その深み（<生>の多様性）に開かれ、そこではじめて成り立つといえるものである。そのことは<考える>ことについても同様である。

なぜならば、<考える>ことも<見る>ことと同じように、<身体の深み>における<肉>において成立し、<私>の<論理>を立ち上げ、発揮するという意味においては、何ら違うものではないと考えられるからである。

<考える>ことも、<見る>ことと同じように、<肉>ないしある特定の場や状況において、そのつどごとの対象となる<もの>などとのあいだに特有の関係性を形成することによって成立するといえるのである。

そのようなく見え>や<考え>の成立する<肉>、すなわち<身体の深み>においては、あらゆる分節の在りようが固定化されることなく、つねに新たな<エロス>として生成・展開される過程へと開かれているといえる。それは<私 - 生>における多様性においても、

ひとりひとりの〈私・生〉という多様性においても、とどまることなく縦横に生成され、展開していくものであると考える。

以上のことから、心身の統合されたものとしての〈身体性〉は、同時にその深みへと開かれたものとして、子どもたちひとりひとりの〈個〉としての〈私・生〉の存在性を保障するものであり、エロスとしての〈意味〉の多様な生成・展開を保障するものであるといえる。

(3) 〈世界〉と〈他者〉へ開かれたもの

統合体としての〈身体性〉は、その深み（〈生〉の多様性）へと開かれたものとして、我々ひとりひとりの〈私・生〉の存在性を保障するものである。

それは、心身の分けられることのない〈世界〉へと受肉した主体でもあるため、その深みにおける〈生〉の多様性において、主客の固定化されることのない「原初的な経験」、すなわち〈肉〉に開かれ、エロスの出来事の多様な生成・展開を保障することができるものでもある。

したがって、統合体としての〈身体性〉、そして多様なすなわち深みへと開かれたものとしての〈身体性〉とは、それらが成り立つ時点において、すでに〈世界〉内的に存在するものとして、他の〈もの〉や〈他者〉へと開かれた〈世界〉のうちにあるものにとらえられることになる。

そのことを〈肉〉における〈見え〉において考えてみる。前項(2)で述べたように、〈私〉の〈見え〉とは、統合されたものとしての〈身体性〉の意味に基づいて開かれる〈肉〉の関係性において、「原初的な経験」といわれる主客の可逆的な関係性において成り立つといえるものである。

それは、〈身体性〉の両義性、つまり『客体』の秩序に属すると同時に、『主体』の秩序に属する」ということをその根拠とする「まなざしによって触ること」として（〈触れる〉ことが成立する〈肉〉の可逆性に基づいて）見る者は見える者であるということをも裏面にもつことによって成立するものである。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

わたしたちの身体は、二つの葉層をもつ一つの存在であり、事物の中に住まう事物であると同時に、こうした事物を見て、これに触るものであると主張する。そして、明

らかなように、身体はこれらの二つの特性を自己のうちにおいて結び合わせると主張する。身体は「客体」の秩序に属すると同時に、「主体」の秩序に属するものであり、この二つの秩序の間において、ほとんど気づかれることのない関係を示してくれるものである。(中略)これはそれぞれの側面が他の側面を呼び求めるものであることを教えるものである。というのは、身体が事物の中の事物だとすれば、それは事物よりも強く、深い意味においてだからである。⁹⁰

身体が触り、見るのは、身体が見える事物を目の前に対象として所有するからではない、事物は身体を取り囲み、身体の領域の内部にまで入り込む。事物は身体の内側にあり、身体のままざしや手を、外と内から覆うのである。身体が事物に触り、事物を見るのは、身体が事物の家族の一員であり、それ自体が見えるものであり、感じられるものであるからであり、身体が自らの存在を、事物に参加するための手段として利用するからである。この二つの存在はどちらも他方の原型であり、世界が宇宙の〈肉〉であるように、身体が事物の秩序に属するからにはかならない。(中略)身体は根本的に、見られた事物だけであるわけでも、見る者だけであるのでもない。⁹¹

このことは、「身体は自らのうちに感じられるものの全体を取り込んでいるのであり、その同じ運動によって、自らを『感じられるもの自体』に一体化する」⁹²ことを意味している。つまり、見る者と見えるものとの関係は、両義性をその本質とする〈身体性〉によるものであるために明確に固定することはできない。したがって、〈身体性〉と〈世界〉との間に明確で固定的な境界線を引くことはできない。

また、メルロ＝ポンティは、〈身体性〉が、「客体」の秩序に属すると同時に「主体」の秩序に属する「世界内」的なものであるため、両者の関係は、そのつどごとの〈肉〉における可逆的な関係性において作りだされるとしている。そのうえで、〈肉〉における〈他者〉との関係について次のように述べている。

わたしたちの両眼や背中にある〈隙間〉が満たされる。この〈隙間〉を満たすのは、まだ見えるものではあるが、それを所有するのはわたしたち自身ではない。たしかにこれを信じるためには、わたしたちの視覚とは異なる視覚を考慮に入れるためには、自らの視覚という唯一の宝庫からその根拠を汲み上げる必要があり、これは不可避な

ことである。この視覚という宝庫で下書きを素描されていない経験からは何事も学ぶことができない。しかし（中略）見えるものに固有の特徴は、汲み尽くしえない奥行きをもつ表面だということにある。この特徴によって、見えるものはわたしたち自身の視覚とは異なる他者の視覚に開かれる。そして他者の視覚は、自らを実現することによって、事実としてのわたしたちの視覚の限界をあらわにする。⁹³

ここで初めて、わたし自身のまなざしにおいて、わたしが底の底まで裏返しになって見えてくる。ここで初めて、わたしの運動が、見るべき事物、触るべき事物の方に向かうのではなく、身体全般に対して、自己自身のための身体に対して（それがわたしの身体であろうと、他者の身体であろうと）語りかけるのである。⁹⁴

このことは、〈私〉の〈見え〉が、〈身体性〉が〈世界〉の〈肉〉と連結されることによって形成され、〈身体性〉はそれが受けとる以上のものをもたらし⁹⁵、そこに〈私〉の〈見え〉とは異なる、〈他者〉の〈身体性〉を介した〈見え〉を措定することができるということである。

そこでは、わたしが見ている世界に、他者が見ているものという必要なく宝庫⁹⁶が付け加えられることになる。とすれば、〈肉〉において〈私〉の〈見え〉が成り立つことは、同時に、〈他者〉の〈見え〉が、その背後において成り立つということでもある。

そのような〈他者〉の〈見え〉によって〈私〉の〈見え〉が保障されることになるとともに、そのような〈見え〉の主体としての〈他者〉と〈肉〉において絡み合うことによって、〈私〉の〈見え〉はひろがっていくことになると考えられる。

そのことから、〈私〉の〈見え〉は、〈肉〉において〈世界〉と連結され、他なる身体とかかわり合うことで〈他者〉の〈見え〉を潜在させつつ、それによって絶えずひろがり更新される可能性を含みながら、〈見えるもの〉としての〈もの〉とともに、多義・多様に生成され展開されていくものといえる。つまり、〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉における〈他者〉の〈見え〉の存在を包含しつつ、〈もの〉との間の可逆的な関係性において生みだされる柔軟なものであり、それは自己完結するものではないのである。

そのような〈肉〉の関係性においては、新しい〈見え〉の主体としての〈私〉が生まれると同時に、新しい〈見えるもの〉としての〈もの〉が生まれる。それは、新しいかわりのたびに更新を可能にする〈他者〉の〈見え〉が、それと同時に生まれているというこ

ともである。以上のことは、すでに〈世界〉内的に存在するものとして、すなわち、他の〈もの〉や〈他者〉へと開かれた〈世界〉のうちにあるものとしてとらえられた〈身体性〉によって可能となる。つまり、〈私〉の〈見え〉とは、そのようなものとしての〈身体性〉に基づいてはじめて実現されるものであって、二元論的に透明化されたものではない。

なお、〈身体性〉が、〈もの〉や〈他者〉へと開かれた〈世界〉のうちにあるものとして成り立っていることと相同的なものであることと関連して、メルロ＝ポンティは次のように述べている。

他者の明証性が可能なのは、私が私自身にとって透明ではなく、私の主観性が己れの身体を引きずっているからなのである。⁹⁷

このことは、人間存在の根源的な世界内存在性を換言したものであるといえる。このようなくかかわり - かかわられる〉という関係性に開かれたものとしての〈身体性〉は、市川のいう〈規定される＝規定する〉ものとしての「両義的存在」、すなわち「はたらきとしての身体」に通じるものであると考えられる。⁹⁸そのことについて市川は次のように述べている。

生体は自己以外の系と交渉しつつ、自己をたえず再統合し、自己の部分系を全体化することによって、はじめて自らの個性を維持できる。こうした特殊な系が自然のなかに出現するとともに、生体系と他の系とのかかわり合いのなかで、〈意味〉が発生する。意味は、生体が環境にあたえるものであると同時に、環境によって生体にあたえられるものでもある。こうした〈意味〉の両義性は、生体の世界への内属を、すなわち生体と環境とが、相互に切りはなしえない相関者であり、生体は〈環境＝内＝存在〉であることを示している。⁹⁹

このことは、〈身体性〉は〈世界〉（環境）との不断の交渉においてはじめて自らを形成することができることを意味し、そのことによって自らの〈世界〉への内属性を意味しているといえる。そのことは〈身〉、及び〈身分け〉において理解することができることも意味する。したがって、〈身分け〉とは「身によって世界が分節化されると同時に、世界によって身自身が分節化されるという両義的・共起的な事態」のことなのである。

先の〈見え〉でいえば、〈見える世界〉と同時に、それを見る〈見え〉の主体としての〈私〉も分節化されて成立することであり、そのような両義的で共起的な分節化の中心となる〈身〉は、〈世界〉との多様なかかわり合いにおいて、そのつど統一的に形成されるものである。市川は、そのうえで、自分の感覚であると同時に世界の感覚でもあるような身体感覚を両義的・共起的な事象としてとらえ¹⁰⁰、次のように述べている。

これは、身体には、世界にかかわり、世界に働きかけ、世界を変化させるという外部指向的・外部作用的な側面があると同時に、世界とのかかわりの中で自己自身を調整するという自己作用的な側面があることからくるわけです。つまり、世界を変えることによって世界とのかかわりを立てる仕方と、自己自身を変化させることによって世界とのかかわりを調整する仕方がある。後者も自閉的なはたらきではなく、世界とかかわる一つの仕方なのです。そのような自己とかかわりつつ世界とかかわる身のあり方の基礎に身体感覚がある。したがって身体感覚は、世界と身体が交叉している共通の根にかかわる根源的な感覚です。¹⁰¹

この身体感覚も、〈身分け〉と同じように、自らの身体感覚の在りようと〈世界〉の在りようとはつながっているものであり、身体感覚が失われるとき、〈世界〉もまた失われることになる。〈身〉は〈世界〉における〈他者〉への通路の基盤となるともいえる。つまり「他者を分節化することは、身を自己として分節化することであり、身を自己として分節化することは、他なるものを他者として分節化すること」¹⁰²に他ならない。つまり、中心化 - 脱中心化 - 再中心化という過程において、他とのとりかえ不可能な「いま、ここ」の原点としての〈身〉によって自己を自覚し、形成していくことになるのである。

中心化とは、〈世界〉と〈身〉との関係化のことであり、他との関係においてなされるものである。脱中心化とは、より広いかかわりのなかで再中心化を行うことであり¹⁰³、それは、中心化によって形成される「他」に仮設的に視点を移すことによって、場や時間、空間、そして〈他者〉の把握を可能とするといえるものである。そのことについて市川は次のように述べている。

つまり私は他者の視点に身を置くことによって、他者との関係のなかで自己を再組織化し、自己に再中心化する。それによって最初にあった自他未分化の共生的な中心化

を脱し、他者と自己自身とのかかわりのなかで自己形成を行なってゆく。¹⁰⁴

自己の把握は、自分に対する自己と同時に、他者に対する自己がとらえられたときに、初めて確立します。自己把握と他者把握はほとんど同時的な出来事であって、この二つは分けることができません。他者を把握することによって自己を把握する。また、自己を把握することによって他者を把握する。そしてその自己を自己自身がとらえる（反省）という二重の関係をとおして自己が形成され、自覚されてゆきます。¹⁰⁵

それはまた自他の視点の交換可能性を自覚することによって、癒着的な自己中心性（中略）を脱却し、真の自己を確立する過程でもある。そして自己性の把握は、他性の把握と相関的であるから、自己の確立は、自己から独立した存在としての他者と物の認識が基本的に確立されることを意味する。脱中心化が、一方では〈自己〉の、他方では〈他者〉と〈物〉の認識を同時に可能にするのである。¹⁰⁶

このことは、自己把握の深まり、つまり人格性の深まりは、他者把握の深まりと相関的であり、他者把握の深まりが、ふたたび自己把握の深まりをみちびくことを意味している。¹⁰⁷〈他者〉とは、「私が自分を私として認識するための条件であるとともに、私としての私が存在するための条件でもある」¹⁰⁸といえる。

〈私〉とは、統合体としての〈身体性〉、多様性すなわち深みへと開かれたものとしての〈身体性〉に根拠付けられるとともに、すでに〈世界〉内的に存在するものとして、他の〈もの〉や〈他者〉へと開かれた〈世界〉のうちにあり、それらと絶えず相互にかかわり合うことによって自らを形成している〈身体性〉によって根拠付けられているといえるものである。

そこでは、かけがえのない〈私〉の存在の根拠ともいえる〈身〉の存在と同時に、その〈身〉によって分節化された〈世界〉のかけがえのなさ、同時に、〈他者〉の存在のかけがえのなさが、〈私〉の存在のかけがえのなさとともに、そのつど新しいものとしてつくりだされ、保障されることになる。したがって、子ども個々のかけがえのない〈私・生〉の意味は、その深みにおいて〈世界〉や〈他者〉と、とどまることなく多様にかかわり合うことによって、そのつど新しいものとしてつくりだされ、保障されるものであるといえる。

2 <身体性>における<意味>の意味

(1) <見る>こと

心身の統合されたものとしての<身体性>、多様性（深み）へと開かれたものとしての<身体性>、そして<世界>ないし<他者>へと開かれてあるものとしての<身体性>という<身体性>の働きに基づいて実現される<見る>ことは、<肉>の可逆的な関係性において、「見ることは見えるものであるということをも裏面にもつ」ことによって成立する。

そこでの主客の関係は、ア・プリアリに設定され、互いに独立してあるものではなく、互いにその可能性の条件を提供し合う相補的で可逆的な関係であり、そのことから、<見る>主体としての<私>と、<見えるもの>としての<もの>（客体）との関係は、固定的なものではなく、<見る>ことが成立するそのつどごとに形成され、展開されていく。つまり、<見る>主体としての<私>と<見えるもの>としての<もの>とは、そのつどごとの<肉>の関係性において、ともに形成され展開されると考えられる。

<見る>ことは、そのつどごとにおいて<私>が、その<私>とともに成立してあるところの<もの>を、<肉>において形成された関係性において、あくまでも<私>の<もの>として<見る>ことを意味しており、そこにはある特有の関係性が形成されているといえる。

そのことは、前に述べた市川による<身>の「中心化 - 脱中心化 - 再中心化」というプロセスにおける<私>性ないし自己性を形成する特有の関係性においても理解することができ、それは、<エロス>といえるものでもある。ここでは、前者に関して、(1)において引用した箇所ではあるが、もう一度引いておく。

<中心化>は、単にのりこえられるべき消極的な原理ではない。それは、生体が世界とかかわりつつ、自己を維持するための基本的な構造であり、中心化のない生体など考えられもしないであろう。生体は、自己を中心にして価値づけられ、意味づけられた世界をもつのであり、それは、私の知覚・行動・思考に、私の知覚、私の行動、私の思考という意味と感覚をあたえる。¹⁰⁹

そのうえで、我々は「脱中心化」における表象等を介した経験をなすことによって、<私>が<私>でありながら、自らのパースペクティブを<他者>のそれととりかえることが可能になるとされる。そのことについて市川は次のように述べている。

私は知覚的には、ここにとどまりつつ、表象の上では、あそこに身を移してみる。さきほどまで私はパースペクティブの原点であったが、いまは私のパースペクティブのうちに配置された仮説的な対象（他者）となる。あそこはこことなり、ここはあそことなる。他者は私となり、私は他者となる。この中心移動はもう一度くりかえすことができるから、対象はふたたび私となり、表象的経験はふたたび知覚的経験と相かさなる。¹¹⁰

メルロ＝ポンティによる〈肉〉とは、〈私〉がその〈身体性〉において〈世界〉に開かれ、他の〈もの〉や〈他者〉の〈身体性〉へと開かれるところといえるものである。

そこで成立する〈私〉の〈見る〉こととは、必然的に〈他者〉の（〈身体性〉における）〈見る〉ことへと開かれてあるということが出来る。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

見る者は視覚を行使することにおいて、事物の側から視覚を行使される。¹¹¹

見えるものに固有の特徴は、汲み尽くしえない奥行きをもつ表面だということにある。この特徴によって、見えるものはわたしたち自身の視覚とは異なる他者の視覚に開かれる。そして他者の視覚は、自ら実現することによって、事実としてのわたしたちの視覚の限界をあらわにする。¹¹²

〈私〉の〈見る〉こと、すなわち、その〈私〉性とは、市川のいうような中心化を端緒としつつも、それが十全なものとして成立するには、脱中心化を経る必要があるように、メルロ＝ポンティがいうような、我々の〈身体性〉における〈肉〉のレベルでの〈他者〉との共存（潜在性）へと開かれることが必要であるといえる。

そこで〈私〉の〈見る〉ということ、つまり、その私秘性とは、単に私のうちに閉じこもることによって実現されるのではなく、〈肉〉において〈他者〉との開かれた、そして潜在的な関係性において実現されると考えられる。その際、一方向化しやすい〈見る〉ことに対し、〈肉〉において多様性へと開かれてある在りようを意味し、固定化されない関係性において成立する〈私〉の〈見る〉ことを〈私〉の〈見え〉とした。

以上のことから、〈私〉の〈見る〉こと、〈私〉の〈見え〉ということ、〈意味〉としてとらえ返すと、それは、〈肉〉において〈他者〉の〈見え〉を潜在させつつ、そのことによって実現される〈私〉にとっての〈見え〉の対象としての〈もの〉（〈見えるもの〉）の特有の在りようのことであるといえる。

〈意味〉とは、第2章において述べたように、子どもたちの造形的な活動の過程において、行為のたびにはじめてつくりだされるものとしてとらえられたものであり、そのひとつひとつは子どもの多様な〈私・生〉に根拠づけられたものとして画一化されてはおらず、他とのとりかえ不可能なものである。それは〈私〉にとって重要なものとして、すなわち〈私・生〉にとって関与的なものとして存在し、その〈私・生〉の本来的な多様性によって固定化されることのないものとして価値付けられてあるといえるものである。

また、メルロ＝ポンティは、先の「見えるものに固有の特徴は、汲み尽くしえない奥行きをもつ表面だということにある」という引用から、〈肉〉における〈他者〉との関係について、次のように述べている。

身体が世界の〈肉〉と連結されることによって、身体はそれが受け取る以上のものをもたらす、わたしが見ている世界に、他者が見ているものという必要なく宝庫をつけ加えるのであり、わたしは他なる身体を介することで、はじめてこれを理解するのである。身体はもはや世界に連結するのではなく、初めて他なる身体と絡み合い、そのひろがりの全体を他者の身体に投げ掛け、飽くことなく奇妙な像を描き出す。¹¹³

それは、〈私〉の〈見え〉とは、身体が世界の〈肉〉と連結されることによって形成されるものであるとともに、「身体はそれが受け取る以上のものをもたらす」ことになり、そこに〈私〉の〈見え〉とは異なる、〈他者〉の〈身体性〉を介した〈見え〉を措定することになるといえるものである。¹¹⁴

そのことから、〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉において〈世界〉と連結され、他なる〈身体性〉とのかかわり合いによって、〈他者〉の〈見え〉を潜在させつつ、絶えず更新される可能性を含みながら、〈見えるもの〉としての〈もの〉とともに、多義・多様に生成され、展開されていくものであるといえる。そこでは、〈他者〉の〈見え〉によって〈私〉の〈見え〉が保障されることになるとともに、〈見え〉の主体としての〈他者〉と〈肉〉において絡み合うことで、〈私〉の〈見え〉はひろがっていくことになると考えられる。

そのことは、〈私〉の〈見え〉が、その本来の「可視性の原理」において完全なものではなく、「あらかじめ隙間を残すもの」であり、「もっと正確な視覚や見えるものによって、やがて置き換えられる」とされるような「見せ消ち」にされ¹¹⁵、抹消されるものではなく、そのときの〈私〉の〈見え〉として肯定されつつも、新たな〈見え〉によって、相対化され更新されるような、〈肉〉における〈他者〉の〈見え〉を想定したものとしてとらえることができることに基づいている。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

〈肉〉があるということは、立方体の隠れた面が、いまわたしが目にしている面と同じように、いずこかで光を発し、これとともに共存するということである。¹¹⁶

そこには、〈もの〉の奥行きを示すことを介して、明らかに〈私〉の〈見え〉とは異なる〈見え〉の存在が措定されているということができる。

〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉において〈世界〉と連結され、他なる〈身体性〉とかかわり合うことによって、〈他者〉の〈見え〉を潜在させつつ、そのことによって絶えずひろがっていく可能性を含みながら、〈見えるもの〉としての〈もの〉とともに、多義・多様に生成され展開されていくものであるということができる。

以上のことから、〈肉〉の関係性においては、新しい〈見え〉の主体としての〈私〉が生まれると同時に、新しい〈見えるもの〉としての〈もの〉が生まれることになる。そのことは、新しいかかわりのたびに更新を可能にする〈他者〉の〈見え〉が、それと同時に生まれているということでもある。とすれば、〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉における〈他者〉の〈見え〉の存在を包含しつつ、〈もの〉との間の可逆的な関係性において生みだされる、柔軟で自己完結するものではないということになる。

そのことから〈意味〉をとらえ返すと、それは〈肉〉における〈もの〉との可逆的で柔軟なかかわり合いにおいて、多様な展開の可能性を含みつつ成立する、その時の〈私〉にとっての〈見えるもの〉の特有の在りよう、すなわち、その時の〈私〉の〈生〉にとって必要であるとされた〈もの〉の在りようのことであるといえる。

あるいは、ある場や状況での〈肉〉的なかかわり合いがなされるまでの〈私〉にとって〈見えるもの〉でなかったものが、その場や状況での〈肉〉的なかかわり合いを境として〈見えるもの〉となったときに、その〈もの〉と〈私〉との間に立ちあらわれる特有の関

係性のことであるといえる。

以上のような、その場や状況における〈肉〉的なかわり合いは、市川の〈身〉による〈身分け〉の概念からもとらえ返すことができる。〈身分け〉とは、身によって世界が分節化されると同時に、世界によって身自身が分節化されるという両義的・共起的な事態のことである。先の〈見え〉でいえば、〈見える世界〉と同時に、それを見る〈見え〉の主体としての〈私〉も分節化されて成立するということでもある。

そのような分節化の中心となる〈身〉は〈世界〉との多様なかわり合いにおいて、そのつど統一的に形成されるものであるとともに、「中心化 - 脱中心化 - 再中心化」という過程において、他ととりかえ不可能なくいま・ここ〉の原点としての〈身〉によって自己を自覚し、形成していくものでもあった。つまり、〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉において成立するものということである。

また、〈私〉の自己性とでもいうべきものは、単独に孤立してあるものではなく、〈肉〉において、あるいは市川のいう「中心化 - 脱中心化 - 再中心化」のプロセスにおいて形成されるということがいえる。

それは、心身の統合としての〈身体性〉の働きにおいて、その深みへと開かれるとともに、〈世界〉ないし〈他者〉へと開かれ、それらと相互分節的な関係性を形成することによって、そのつどごとにはじめて実現されるといえるものである。そこでは、かけがえのない〈私〉の存在の根拠といえる〈身〉の存在と同時に、その〈身〉によって分節化された〈世界〉のかけがえのなさが、そのつど保障されることになる。

竹田青嗣は、その〈世界〉の分節化に際し、その「根源的根拠」を、エロス（欲望）原理として〈身体性〉に求めた。そこで〈身体性〉とは、「欲望しつつ存在しうるもの」¹¹⁷、すなわち「欲望する存在」として、自らの〈生〉にとって必要であるといえるもの、〈エロス（快 - 苦など）〉を〈感じ〉、そのことから何らかの〈ありうる（～したい）〉をめがけ、自らの〈できる〉という能力をその支えとしながら、絶えず〈世界〉を分節化し、自らの〈生〉にとって必要であるもの、すなわちエロスとしての〈意味〉を生成・展開していくものである。

そのことから〈世界〉とは、エロス性に基づいて分節され、生成・展開されるものであるとされる。¹¹⁸〈エロス〉とは、動物的な快苦（エロス）とは異なる、「関係的」で「幻想的」なものであるとされる。¹¹⁹

前章で述べたように、人間に特有の欲望とは、「自我」によるものである。それは本能に

よるものではなく、コトバによって形成された文化的なものである。そのことについて竹田は次のように述べている。

人間の身体は、動物と違ってきわめて複雑であり、観察すればするほどそこに一義的な因果関係や不変の原理を見出すことが困難である（中略）人間のエロス性は「本能的」ではなく「幻想的」だというのは、そういうことである。¹²⁰

人間のエロス、本能的な必然性によってではなく、文化的な恣意性によって保障されている。つまり、人間のエロス（快苦）には、「統一性」も「完結性」もない。¹²¹

以上のことから、〈私〉の〈見え〉ということは、そのつどごとの〈肉〉としての場や状況において、そのつどごとに新たに成立する〈私〉が、その〈私〉とともに成立してあるところの〈もの〉を、あくまでも〈私〉の〈もの〉として、エロス性のうちに関係付けることによって作りだされるもの（特有の関係性）であるということができる。それは、〈私〉にとっての〈エロス〉、特有の関係付けられた何ものか、すなわち〈意味〉である。

〈意味〉が、〈私〉にとっての〈エロス〉としてあるかぎり、〈私〉は、それにとどまることなく、つねに新たな〈エロス〉をもとめて、そのつどごとに〈私〉自身をも更新しながら、〈世界〉へと向っていく存在としてとらえられる。そして、〈私〉とは、その〈私・生〉において、そのようにして〈世界〉へと向かい、〈エロス〉をもとめる存在であるといえる。

したがって、〈意味〉の生成・展開、すなわち〈私〉にとっての〈見え〉の生成・展開とは、〈世界〉との多様なかわり合いなかで形成されるその時の〈私〉にとっての、多様な展開の可能性を含みつつ実現される固有のエロスの出来事の意味的生成・展開であると考えられる。

以上のように、〈見え〉を〈意味〉としてとらえ返せば、それは〈肉〉における〈もの〉のかかわり合いにおいて、多様な展開の可能性を含みつつ成立する、そのときの〈私〉にとっての〈見えるもの〉の特有の在りようであるとともに、そのときの〈私・生〉にとって必要であるとされた〈もの〉の〈エロス〉としての在りようのことであるといえる。

そのことから、〈意味〉の生成・展開とは、〈身体性〉の意味をその根拠とする〈私〉の意味的生成・展開であるということができる。つまり、〈見え〉としての〈意味〉の生成・展開とは、〈身体性〉の意味をその根拠とする、子ども個々の論理に基づいて展開さ

れる新たな子どもの〈私・生〉の生成・展開であるといえる。

(2) 〈考える〉こと

〈考える〉ことも、(1)で述べたような、心身の統合されたものとしての〈身体性〉、多様性（深み）へと開かれたものとしての〈身体性〉、そして〈世界〉ないし〈他者〉へと開かれてあるものとしての〈身体性〉の働きに基づいて実現されるものである。

それは、〈私〉の存在の根拠としての〈身体性〉（ないし〈意識〉）の深みから立ち上がるといえる〈私〉の〈論理〉であり、〈身体性〉を働かせることによって、（相互作用、ないし相互行為としての）〈行為〉とともに立ち上がってくるものであり、外的な規制のもとに形成されるようなものではない。そこには、あらかじめ決められた方向性があり、それに従うようにしてそのプロセスが進行することになり、〈私・生〉の多様性は、発揮されないことになる。

それは、その場や状況の在りようによって、その方向性が決定されるものである。それを〈私〉の〈論理〉や〈行為〉によるその深みからの立ちあわれという意味においてとらえるならば、それは、〈身体性〉の働きによるといえるため、〈考える〉こととは、〈私〉の〈感じ〉＝エロスに基づいて立ち上がるとともに、そのときどきの〈肉〉の関係性において立ち上がってくるのである。

したがって、〈考える〉こととは、〈世界〉から独立してあるものではなく、〈世界〉に受肉した主体においてこそ実現されるものである。そして、〈考える〉ことが、〈私〉の〈論理〉として、〈私〉の〈行為〉につながるのであれば、〈見る〉ことにもつながるといえる。

なぜならば、〈見る〉ことは、〈私〉の〈論理〉において、〈もの〉とのあいだに特有の関係性をつくりだすことによって可能となるものだからである。

メルロ＝ポンティによれば、そのような〈見え〉の成立する〈肉〉においては、〈見る〉ことと〈考える〉こととを絶対的に区別することは不可能であるとされる。メルロ＝ポンティは、〈見る〉ことや〈考える〉ことといった経験を、〈肉〉における「原初的な」経験に根差すものであるとし、それをあらゆるものについての明確な分節が未だ実行されていない〈身体の深み〉の在りようを求め、次のように述べている。

反省や直感が手に入れた道具を投げ捨て、まだ反省も直感も区別されていない場所に

身をおくこと、「主観」と「客観」、実存と本質が混ざりあったまま、一挙にわたしたちに与えられ、まだ「加工されていない」経験のうちに、これらをふたたび定義しなおせるような場に身をおく必要がある。見ること、語ること、さらにある意味では考えることまでもが（というのは、見ることと考えることを絶対的に区別し始めると、すでに反省の領域に入っているからだ）、この種の経験、否定できないとともに、謎めいた経験なのである。¹²²

そこには<他者>の<見え>ということを描定することができるため、<私>の<考え>が立ち上がるころでは、<他者>の<考え>も立ち上がっているということができる。そして、<私>の<見え>というものが、<他者>の<見え>との関係において新たに生成され、展開されるものであれば、<私>の<考え>も<他者>の<考え>との関係において新たに生成され、展開されるものでもあるといえる。

このことから、<私>の<考え>とは孤立的なものではなく、<世界>内にあることによって実現され、本質的に開かれたものであり、<世界>に開かれてあることによって実現される<私>に特有のエロスに基づいて実現されるものであるといえる。

<身体性>の両義的な存在性という本質的な意味に基づいていえば、<世界>に開かれてあるということと、<私>秘的にあるということとは不可能なものではなく、むしろ<私>という存在の（本質的な）両義性であるということができる。

<考える>ことを概念的なもの、相互に関係し合いながらも、とりあえず、ひとつひとつに分割され、その場や状況における対象として固定された<私>の<考え>に対する操作という視点からとらえ返してみても、要点は上記したことと同じであると思われる。

概念的なものとは、その成立に際し、コトバを介さなければ達成されないものであり、したがって、場合によっては固定化してしまうものでもある。

第1章で述べたように、コトバとは本質的に両義的なものであるとともに我々の意識の在りようとかかわるものであり、その発生のレベルにおいては固定的なものではなく、流動的に動き戯れるものであり、不可避的に表層化し、固定化してしまうものでもある。

その表層と深層とは同時的なものであり、通時的な意味合いで起源的なものではなく、その深みにおいては何ら固定的なものではないものなのである。その深みとは、意識の深みであり、丸山による<言分けられた身>、すなわち<身体の深み>である。

<身体の深み>とは、そのような「制度」の制度性を解体する多様性の領域であり、何

であれ因果的で体系的な統一化を保障するところではない。そこでは、一切の「制度」がフェティシズムとして、その絶対性の権利を剥奪され、あらゆる絶対的な根拠を奪われ、不断の解体・構築の過程に位置付けられる。

そのことから、コトバとは、〈身体の深み〉においては、固定的な指向対象を有さないコードなき差異として動き戯れ、絶えず新たな差異と関係し、展開していくといえる。つまり、コトバは、〈身体性〉によって根拠付けられるものであり、「人間の身体が世界をくことほぎ」、これを〈生きる〉ため」¹²³につくりだされたその方法である。そのことについてメルロ＝ポンティは次のように述べている。

言語の透明さは、暗い土台に根差したものである。探求を進めていけば、やがては言語もそれ自体しか語っていないこと、言語の意味は言語と分離できないことに気づくだろう。そして言語の原初的な萌芽を情緒的な身振りのうちに求めざるをえなくなる。人間はこの情緒的な身振りによって、所与としての世界の上に人間による世界を重ねたのである。¹²⁴

言葉には身振りの意味あるいは実存的な意味があると考えざるをえなくなる。たしかに言語には内部というものがある。しかしこの内部は、自らのうちに閉じた思考、自己を意識している思考ではない。それでは言語は思考を表現しないのだとしたら、何を表現するのだろうか。言語はその主体の意味の世界において、主体が取る位置を表現している。正確には、言語はその位置そのものである。「世界」という用語は、ここではたんなる言い回しではない。「世界」という語が意味していることは、「心的な」生あるいは文化的な生は、自然的な生からその構造を借りること、思考する主体は、受肉した主体を基礎としなければならないということである。¹²⁵

コトバとは、その固定的な成立と同時的な起源、すなわち深みにおいては、一様に枠づけることのできない柔軟なものであり、そこで〈考える〉や〈思考する〉とは、固定的な概念を実体的に操作することではなく、絶えず組み替えを行い、新たな関係性へと開くことによって、新たな概念をつくりつづけていくことである。

それは、〈私〉の存在の根拠としての〈身体の深み〉を根拠として、新たな〈私〉の概念をつくりつづけていくことであるといえる。なぜならば、「思考する主体は、受肉した主

体を基礎としなければならない」¹²⁶からである。

いずれにせよ、〈私〉の概念（考え）が、コトバによって何らかのかたちにおいて実現されるとき、それは表層化することになる。しかし、それは単に表層的なものになってしまふことではなく、その深みによって根拠づけられ、そこへと開かれているものとして表層化することであり、それは本来固定化するものではない。

それが固定化され、動かぬものとなるときは、その本来の出自が忘れ去られているときに他ならない。そこでは、コトバの根拠たる〈身体の深み〉、すなわち〈言分けられた身〉の深みの存在は隠蔽され、〈私〉の〈考え〉も隠蔽されてしまう。つまり、一般化された誰のものでもかまわないものとしての〈考え〉しかないということになる。

〈私〉の〈考え〉とは、〈私〉に特有の〈エロス〉をもとに実現されるものであり、〈世界〉との関係がエロ的な感応関係にある存在としての〈私〉にとっての特有の〈エロス〉によって立ち上がるものである。

そのようにして〈私〉の〈考え〉が立ち上がることは、〈私〉の〈論理〉が立ち上がることでもある。それは、〈私〉の〈行為〉の立ち上がりにおいて実現されるといえるものでもある。つまり、〈私〉が〈行為する〉ことにおいて、〈私〉の〈考え〉ないし〈論理〉は発揮され、それらの根拠となるとともに、それらが目指すことになるものは〈私〉における〈エロス〉であるということになる。

それは〈私〉にとっての〈エロス〉としての〈意味〉に基づき、新たな〈エロス〉としての〈意味〉をもとめるところに、そのつどごとに成り立つものであると考えることができるものである。

このことから、子どもたちにとって〈考える〉こととは、〈身体性〉を働かせることによって個々の〈私・生〉に特有の〈エロス〉としての〈意味〉を立ち上げるとともに、新たな〈エロス〉としての〈意味〉を求めるところに、〈見え〉や〈行為〉とともに立ち表れるものであるといえる。

(3) 〈エロス〉としての〈意味〉

〈エロス〉としての〈意味〉とは、心身の統合された〈身体性〉を働かせることによって〈感じ〉られた、そのときの〈私〉にとっての〈世界〉の在りようといえる。それは〈身体の深み〉において、〈身体性〉を働かせることによって、〈世界〉（ないし〈もの〉）と感応（交感）することによって作りだされる特有の関係性のことであり、〈他者〉と

感応（交感）することによってつくりだされる特有の関係性のことである。

それは、竹田によって<エロス>原理としてとらえられた、<身体性>は<感じる>原理とされるものでもあり、<世界>分節の根源であり、<世界>を構造化する当のものとしてされるものである。

この場合、<感じ>られるものとは、<私-生>にとって必要とされるもの、すなわち、本論においていう<意味>である。それは、人間の生にとっての（「世界」の）「価値」とされるものである。そのことについて竹田は次のように述べている。

「世界」は生きものにとって、客観世界として存在するのではない。それはつねに何らかの意味で“味わわれる”「世界」であり、この原理をわたしは「快苦」「美醜」といった価値の^{しんきやう}審級として表示する。このような「価値として現われる世界」こそ、一切の世界分節の根源なのである。「世界」はあらかじめ秩序と構造を持っているわけではない。世界を秩序化し、構造化するのは、生きもの各自の「エロス原理」である。

127

竹田は、メルロ＝ポンティによる「私の身体をしてけっして一つの対象ではなく（中略）している所以のものは、私の身体とは一般に対象が存在するようにさせている当のものだ」¹²⁸という言をとらえ返し、それを「対象を存在させる原理」¹²⁹としたうえで、そのことを「エロス原理」のうちに読もうとしている。

これはつまり、「身体」とは、「価値評価」し、区分し、分節する根本的な原理、つまり、「エロス原理」であるということを意味している。¹³⁰

竹田によって「対象を存在させる原理」としてとらえ返されたメルロ＝ポンティによる身体へのとらえは、また、メルロ＝ポンティによる「身体はそれがあるところに<ある>のではないし、それがあるもので<ある>のでもない」¹³¹というとらえに基づいていると思われる。

なぜならば<身体性>とは、対象化的には決してとらえられないのであり、絶えず<いま・ここ>におけるそのようなとらえを逃れ去るといえるものだからである。そのことから、竹田は<身体性>を、「人間にとって自分が『何でありうるか』という可能性一般の根

拠」¹³²としている。

また、人間とは「欲望する存在」であり、〈身体性〉は、その「主体の『存在可能』の根拠」である。¹³³そのうえで、竹田は、〈身体性〉の本質的な契機を、先のエロスを〈感じる〉原理、そして、〈存在可能〉すなわち〈ありうる〉をめがける原理、さらに〈できる〉という原理という三つの原理にもとめている。¹³⁴

〈身体性〉とは、根源的に〈感じる〉ものであり、それは単なる刺激の受け取りではなく、エロス（快苦）の受け取りであるため、エロスをもとめる〈可能性（ありうる＝～したい）〉を指し示すとともに、促すといえるものである。〈ありうる〉とは、同時に、その実現、すなわち〈能う（～できる）〉ということでもあり、それらの三つの契機は、互いに重なり合うことによって実現されることへと向うのである。

そのことから、〈身体性〉とは、「欲望しつつ存在しうるもの」、すなわち「欲望する存在」として、自らの〈生〉にとって必要であるといえるもの、〈エロス（快・苦など）〉を〈感じ〉、そのことから何らかの〈ありうる（～したい）〉をめがけ、自らの〈できる〉という能力をその支えとしながら、絶えず新たなエロス、すなわち、存在可能（ありうる）をもとめ、〈世界〉を分節化し、自らの〈生〉にとって必要であるといえるもの、つまり〈エロス〉としての〈意味〉を生成・展開していくといえるものである。

〈感じる〉ことは、それが根源的なものとして〈身体の深み〉から起る以上、〈私・生〉にとって特有のもの、すなわち〈エロス〉であるといえることができる。また、〈私・生〉が、自らの深みをつねに新たな可能性に向けて開き、〈世界〉へと向っているといえる〈身体性〉を根拠に生きているものである以上、〈感じる〉ことは、〈私・生〉にとって特有のもの、〈エロス〉であると思われる。

そして、〈感じる〉ことは、〈私・生〉の根拠としての〈身体の深み〉の意味に基づいて立ちあらわれてくるといえる〈世界〉、〈他者〉との感応（交感）の軌跡であり、そのようにして立ち上がってくる〈私・生〉に特有の〈エロス〉を感受するということであると考えられる。

このときの、〈エロス〉とは、〈意味〉のことであり、それは〈私・生〉にとってかけがえないものであり、〈私・生〉にとってなくてはならないもの、あるいは必要なもの、ということの意味している。〈私・生〉が、何らかの〈エロス〉を〈感じる〉ことは、自らの深みの存在がその根拠となっていることから、そこには〈私・生〉に特有の〈論理〉が働いているということになる。

＜感じる＞ことが成立するということは、＜身体性＞が＜欲望する身体＞として、さらなる＜エロス＞をめがけるということになるため、それは「脱自」的に、新たな＜エロス＞をめがけて新たに＜世界＞へと向うということになる。そして、＜私＞とは、新たな＜エロス＞をもとめ、自らの新たな＜存在可能＞をめがけて、＜世界＞へと向いつづける存在であるということができる。

また、＜私＞とは、自らの存在を根拠付ける＜身体の深み＞の意味に基づいて、新たな＜エロス＞としての＜意味＞をもとめ、新たな＜私＞の存在可能をつくりながら、その新たな＜エロス＞としての＜意味＞をつくり、つくりかえつつ、絶えず＜世界＞（ないしく他者）へと開かれている存在であるということができる。

そして、＜意味＞とは、＜世界＞ないしく他者＞とのかかわり合いにおいて、絶えずその＜存在可能＞に基づいて新たにつくりかえられようとしている＜私＞にとって、そのつどごとに、その＜身体の深み＞を根拠として立ちあらわれてくる＜エロス＞であるということができる。

したがって、＜エロス＞としての＜意味＞とは、＜身体性＞の働きによるものであるため、＜身体性＞の＜感じる - ありうる - できる＞原理に基づいて、固定化することなく、自らの＜身体性＞とともに、絶えず新たに生成・展開されることになるといえる。

子どもたちは、＜身体性＞の働きが保障されたところにおいては、そのような＜エロス＞としての＜意味＞を、自らのかけがいのなさとしての＜私 - 生＞を根拠付ける＜身体の深み＞から立ち上げ、とどまることなく展開していくことができると考える。

第2節 <身体の深み>の働き

1 分節化の過程としての<意味>

(1) <言分けられた身>

<意味>の生成・展開の論理を、井筒俊彦による「言語意味分節（＝意識分節・存在分節）」の論理をもとにとらえ返していくことにする。井筒による意味分節の論理は、<肉>の関係性における<意味>生成の論理につながる、<私>の根拠としての<身体の深み>を立ち上げる論理であると思われる。そこで、まず、井筒による意味分節の論理とかかわりの深い丸山による<言分け>の概念について述べることにする。

なぜならば、<言分け>とは市川による<身分け>の概念によりつつ、井筒による「言語意味分節」の論理を人間に特有の<身体性>である<言分けられた身>においてとらえ返したものであり、本論が意図する論理にとって示唆的なものであると思われるからである。

丸山によれば、人間は、自らの<生への関与性>において<意味>の世界を生きるものであるとされる。我々人間にとって森羅万象は、つねに何らかの<意味>をになった現象、すなわち対象とその意味を切り離せない双面体の<意味＝現象>をもつ限りにおいて存在しており¹³⁵、我々人間は、そのような<意味＝現象>の<世界>以外の<世界>を生きることはできないという。そのことについて丸山は次のように述べている。

私たちにとっては、端的に、<意味＝現象>以外の事象は知覚されず、分節肢としては存在しないのである。コップは言語的な意味と結びつけられる前から、立派な<意味＝現象>であり、これは（中略）日本食を全く知らない外国人にとっての海苔についても、同様である。そしてこのようなく生への関与性>次第で存在したり存在しなかつたりする広義の<意味＝現象>は、時に<意味＝音>であり、<意味＝形>であり、<意味＝色>であり、<意味＝味>、<意味＝臭>、<意味＝感覚>等々という形をとって現出する。¹³⁶

このことは、人間だけでなく、人間以外の動物にもいえることであり、人間も狭義の動物も、アトミズム的感覚与件のモザイクを受容するのではなく、対象をあるものとして構成して生きているということである。¹³⁷すなわち、我々（人間や狭義の動物）は、事物を

見ているのではなく、つくっているのである。¹³⁸このことについて、丸山は、市川による〈身分け〉を援用し、次のように述べている。

右の概念を借りた筆者の理論においては、〈^{みわ}身分け〉とは動物一般がもつ^い生の機能による^い種独自の外界のカテゴリー化であり、^い身の出現とともに外界が^い地と^い図の意味分化を呈する〈環境世界 Umwelt〉にほかならない。環境の諸要素は常に〈生への関与性〉に即しての〈意味=現象〉として現出し、それにかかわる^い身の方も環境世界を介して分節される。そこでは身体的個体は定位されても^い自我はなく、コトバ以前——すなわちコトバによる主/客二分以前——の^い感覚=運動的な分節が行なわれる。人間を含めた一切の動物は、この本能図式に基づく網の目によって沸々と涌出するプシスの生成運動を過不足なく掬いあげ、生存のために有用/無用、有害/無害、等々を弁別し、安全な道を選びとっているのである。¹³⁹

丸山は、この〈身分け〉という種の本能的なゲシュタルトに加え、人間はもうひとつのゲシュタルトを「過剰物」としてもってしまったという。なぜならば、人間が〈身分け〉構造によってのみ、その〈生〉を生きているのであれば、人間の世界はその種のゲシュタルトにおいてすべて同一であり、「異文化間の対話の挫折などという問題」¹⁴⁰は起りようもないからである。

第1章でも述べたように、人間は、(種としての) 第一次分節が生み出す構造としての〈身分け構造〉に加え、第二次分節の結果生ずる〈言分け構造〉をもっている。〈言分け〉とは、コトバによる〈世界〉と〈身〉との相互分節化の行為である。そのことについて丸山は次のように述べている。

その網の目は「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。このコトバが文化を生み出して記号・用具・制度を組みこむ^い身の延長を可能にした(解放性) 一方、^い身の方もこれに組みこまれて支配される状況(拘束性) をもたらしたという考えである。¹⁴¹

このことから、〈言分け〉における〈シンボル〉、すなわちコトバとは「過剰としての〈非在の現前〉」¹⁴²のことであるといえる。つまり、「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としての〈言分け〉構造は、人間という種の本能図式には存在していなかった〈意味＝現象〉、本能的にはありえない世界としての文化を「過剰物」として現出させるものである。

それは、「身の延長」として「非在の世界を言分ける」ものであり、身の延長としての道具によってその過剰なものとしての〈意味＝現象〉を拡大生産するものでもあるとともに、種における本能のレベルからみても過剰なものである。

そのことから、あらゆる〈意味＝現象〉が〈言分け〉られ、文化化されており、〈身分け〉のレベルにおける、例えば食欲求、性欲求も、〈言分け〉られることによって文化的な〈意味＝現象〉として機能するようになったといえる。そこには「欲求」ではなく「欲望」が生れることになる。「欲望」とは、コトバによって実現された「非在」という過剰なものである。そのことについて丸山は次のように述べている。

コトバはそれ自体が一つの過剰であると同時に、過剰な〈意味＝現象〉をもちたいと願う欲望の源でもあるのだ。まことに、欲望は欲求と違って限りなく、そのとどまることを知らない。欲望は永久に充足することがない。¹⁴³

以上に示した〈言分け〉構造とは、人間存在の二重分節構造が実体論的な重箱構造ではないために実体的に〈身分け〉構造の上に重なってあるものではない。つまり、一方において〈身分け〉構造として成り立っている構造があり、他方において〈言分け〉構造として成り立っている構造があって、それらが相重なるようにして、我々の分節構造を形成しているのではない。したがって、コトバがコトバとしてだけ、そして身体が身体としてだけあり、その両者が、互いに独立した完全なものとして合一されることによって、我々人間の存在が形成されているのではない。

その両者は、互いに互いを深く侵蝕し合い、そのような侵蝕し合うという動きのなかにもみえる。そのことから、丸山は〈身体性〉を、市川の〈身〉に倣い「ボディでもマインドでもない、身体的自我とも言うべき統一体」¹⁴⁴であるとして、〈言分けられた身〉という概念においてとらえ次のように述べている。

〈言分け構造〉は〈身分け構造〉の上に実体的に重なるのではなく、人間存在とはただ〈言分けられた身〉なのであって、^{みわ}権利的存在として立てた〈身分け構造〉は、常

にすでに変形され破綻している。¹⁴⁵

「今、ここ」での私たちは、同時に<身分け>られつつ<言分け>られ、<言分け>られつつ<身分け>られる。¹⁴⁶

<言分け>構造は、コトバというシンボルを介して「コスモス」と「ノモス」という概念からとらえ返されることになる。「コスモス」とは、存在喚起機能を有するコトバによって有意味的にゲシュタルト化された<意味=現象>の世界のことであり、そこは<生>のエネルギーがコトバによって絶えず図と地に二分されながらも、本来的にはとどまることのない<コードなき差異>が戯れる流動的文化とされるところである。¹⁴⁷

「ノモス」とは、この動きつつあるゲシュタルトが滞って物化され、制度化されたもう一つの表層的文化の世界のこと¹⁴⁸、すなわち「コード化された差異」によって区画され、固定化された文化の世界のことである。

それらは互いに実体としてあるのではなく、「言語という制度」によってノモス化されたところと、未だノモス化されていないところが相対的にあるものであるとされる。つまり、<言分け>構造には相対的な二つの局面があり、両者は、そのうちのいずれかに停滞したりすることなく、その両者間における往還的な運動に開かれているものである。それは、我々の「意識」の在りようにも関係するものである。そのことについて丸山は次のように述べている。

コトバと意識は共起的であり不可分離である。(中略)「コトバによって世界と身が分節され、事物が存在を開始する」というテーゼは、単に「コトバがカテゴリーを生み出す」という認識=存在論的な働きを意味するにとどまらない。コトバとともに生れるのは、非本能的意識の一切(中略)であり、人間にあつてはコトバの習得と意識の発生・発達とは同時進行的現象であつて、この二つは表裏一体をなしているのである。¹⁴⁹

コトバはそれが制度化される、されないにかかわらず、人間の意識の同伴者であつて、コトバと意識は系統発生的にも個体発生的にも共起的であるのだから、<ノモス化されたコスモス>と<ノモス化されないコスモス>は、ともに人間の意識と身体を縦に

貫く表層と深層であると考えられるだろう。この二つの位相に働くコトバが、それぞれ表層のコトバ（言語）と深層のコトバ（コードなき差異）なのである。¹⁵⁰

〈いま・ここ〉での私たちのなかを、〈身分け〉構造と〈言分け〉構造と後者の物象化した意識であるノモスが縦に貫いているのである。¹⁵¹我々は、つねにすでに「コトバによって侵蝕された身」¹⁵²を生きているということになる。

そのことは表層のコトバと深層のコトバとの分断を意味せず、表層のコトバは同時に深層のコトバへと開かれており、また深層のコトバは同時に表層のコトバへと開かれていることを意味する。表層と深層とは、本来、それら両者間における往還的な運動に開かれており、そのうちのいずれかに停滞したりするものではない。深層のコトバは絶えず表層化せざるをえないものであり、また表層のコトバは絶えず深層化し、解体され、流動化することになるといえるものである。

したがって、いずれかに停滞することは、自らの〈生〉を固定化してしまうことになり、自らの〈生〉が固定化されるということは、〈私・生〉の多様性を生きることができないことになる。そのことは、自らの論理を生きることができないことであるとともに、自らの存在を生きることができないことでもあり、そこでは〈身体性〉が保障されないことになる。

しかし、丸山は〈身体性〉を〈言分けられた身〉としてとらえ返すことによって、それは重箱構造をなすものではないとするため、そこに〈ノモス化されたコスモス〉と〈ノモス化されないコスモス〉との動的な運動をみている。そのような「コトバによって侵蝕された身」、すなわち〈言分けられた身〉においては、さらにその深みにおいて〈カオス〉が生じる。

〈カオス〉とは、「文化的欲望によって生理的欲求の図式」¹⁵³が壊れたために生ずる〈欲動〉であり、〈欲動〉とは、ヒト特有のデフォルメされた生のエネルギーのことであり、動物一般に見出される〈本能〉ではない。¹⁵⁴それは、いまだ意味化されない生の動きとして、絶えず〈形〉になろうとする〈力〉ともいえるようなものである。そのことについて丸山は次のように述べている。

この連続体としてのカオスは、いまだ意味化されない生^{レベ}の動きにほかならない。あるいはまた、たえず〈形〉になろうとする〈力〉と言ってもよいだろう。ここにコス

モスというゲシュタルトの組み替えが起こる^{もと}因がある。本能残基としての^{みわ}〈身分け構造〉がベースとなって^{ことわ}〈言分け構造〉が再編成されるのではなく、〈言分けられた身〉の網の目によっては掬いきれない生のエネルギーとしての^{ことわ}〈欲動〉をさらに^{ことわ}言分けることがコスモス変化の原動力となるのである。¹⁵⁵

そこで、はじめて〈コードなき差異〉という新しい意味群が発生し、コスモス、すなわち〈言分け構造〉という文化のゲシュタルトの組み替えが可能となる。

コトバは、単なる事物のラベルとしての第二次的なものではなく、「シンボル化能力とその活動」という存在喚起力を担うものとしての第一次的なものとして、その本来性（コードなき差異）を発揮するものである。コトバが第一次的なものとして働く場において差異化する対象は〈身分け構造〉ではなく、「すでに破綻した〈身分け構造〉しかもっていない人間の生体験であり、（中略）カオス」¹⁵⁶である。そのことについて丸山は次のように述べている。

系統発生的にも個体発生的にも、ヒトの生は^み身が^{こと}言によって壊される経過をたどり、^{こと}身が^{こと}言分けられる度に生物学的な本能図式の裂け目は大きくなってカオスが増大し、私たちはそのカオスを再び^{こと}言分けていかねばならない。¹⁵⁷

コトバは、我々の意識の発生と共に起し、その第一次的な働きの起る場は、すでに破綻した〈身分け構造〉、すなわち〈言分けられた身〉を生きる人間の〈カオス〉という深みであるといえる。したがってコトバとは、その第一次性においては、その本来の存在喚起機能が発揮されることにより、自らの〈身〉と〈世界〉とを分節化して、コードなき差異が発生するそのつどごとに新たに存在するようにするものであるといえる。

それが実現される「場」は、固定化され等質化されたノモスではなく、〈言分けられた身〉の深みにおけるカオスであり、そこで分節化されるものは固定化することなく、流動的に動き戯れるものといえる。そこでなされる分節化は絶対的なものではなく、そこでは多様な分節化の在りようが保障され、あらかじめ決められた方向にしたがうように固定化されるということはない。そこでは〈私 - 生〉の多様性を生きることができることになる。

なぜならば、〈カオス〉が〈言分け〉られる、その〈身〉の深みにおいては、その〈言分け〉の在りようをフェティッシュとして外的に規制するものは何もないからである。

あらゆるフェティシズムは、コトバとして、すなわち本能的には無根拠なものとして、<私・生>にとって絶対的なものではないものとして、とらえ返すことができるため、それは<言分けられた身>の深みにおいて新たな<言分け>の動きへと不断に開かれていくことになる。そこでは、新たに分節化されて生み出されたものは、たとえコスモス内においてノモス化、すなわち表面化ないし表層化してしまうとしても、それはその深みが根拠となっているため、そこに深みから分断され固定化されるということはない。

したがって、深みが根拠となつてつくりだされたものは、<私・生>の多様性が根拠となり、自らのうちにカオスを、すなわち<生>の多様性を同時に含むものであるといえる。たとえ表層化する宿命を免れることはないとしても、それはその深層を含むものとしての表層化であり、固定的なものとして絶対化することはない。

コトバとは、狭義の言葉だけを意味するのではなく、広義の言葉としての深み（深層、そして無意識）の存在を根拠とした、あらゆる分節化（活動）としての有表意活動として実現されるコトバを意味するものである。そのことについて丸山は次のように述べている。

ランゲージュとは「身振る、歌う、描く、彫る、話す、書く」一切のシンボル化能力とその活動を指しているばかりか、夢もしくは無意識的ないし前意識的過程の実践も含まれているのである。¹⁵⁸

ここでランゲージュとは、コスモス、すなわち<言分け>構造のことである。そのいずれのランゲージュにおいても、狭義の言葉はもとより、所作、音楽、絵画、彫刻といったすべての表出活動が、多義的シンボルと一義的シグナル、出来事と構造、祝祭と労働、非日常と日常、反秩序と秩序、母と父という両極をもつといえるものであった。¹⁵⁹

そのため、我々は、我々の意識的な実践の在りようによって、その両者間、すなわち<不透明な非記号>を生み出す動きと<透明な記号>の沈殿のあいだを不断に往還することが可能となる。

そして、<不透明な非記号>と<透明な記号>とのあいだの往還の運動とは、<いま・ここ>においても起きているといえるものである。<透明な記号>が惰性化し沈殿するとき、<不透明な非記号>が、<カオス>を<言分け>ているということができる。そのようなものとしてのコトバの働きこそが第一次的なものであり、<カオス>を<言分け>る<コードなき差異>である。

したがって、〈私〉の存在の根拠としての深みの意味に基づいてなされる行為は、そのような第一次的なコトバにおいて、〈カオス〉を〈言分け〉、新たな〈意味〉をつくりだそうとするものであるといえる。同時に、そのことは〈私〉の深みにおいてなされる自らの存在の根拠の新たな分節化、すなわち〈言分け〉であるともいえる。

コトバの第一次的な働きによる〈カオス〉の〈言分け〉とは、〈コードなき差異〉を発生させる根源的な〈意味〉の生成にかかわる事態であると同時に、〈私〉の存在の根拠としての深みにおいてなされる〈私〉の存在の根拠の新たな分節化、すなわち〈言分け〉であるともいえる。そこでは、〈カオス〉が〈言分け〉られて、新しい〈意味〉がつくりだされるそのつどごとに、新しい〈私〉もまた同時につくりだされるのである。

そして、分節化（活動）としての有表意活動とは、コトバとして、根源的な〈言分け〉行為であるといえる。それは、〈私-生〉の根拠としての（〈言分けられた身〉の）深みの意味に基づいてなされる〈行為〉、すなわち新たな〈意味〉をつくりだすとともに、新たな〈私〉をつくりだし、展開していくという〈行為〉である。したがって、その〈行為〉がなされるそのつどごとに、〈私-生〉の論理が発揮されるとともに、〈私〉の存在が、その深みから、そのつどごとに新たなものとして保障されるといえる。

このことから、子どもたちの〈身体性〉を働かせた活動においては、子ども個々の〈身体の深み〉にあるカオスが〈言分け〉られて新しい〈意味〉がつくりだされるたびに、新しい〈私〉も、その存在の根拠としての深みからつくりだされることになるといえる。

(2) 〈身体性〉と〈意味〉の深み

井筒俊彦も、丸山のように、コトバの第一次性を「意味生産的、意味表象喚起的機能」¹⁶⁰に求め、コトバの意味生産的想像力が、「現実」という名の存在経験の、著しく人間的なテキストを織り出していくとして¹⁶¹、その際のコトバによる意味分節の意味を、同時に存在分節でもあり意識分節でもあるとしている。¹⁶²つまり、コトバがある事物の存在を、その意味において分節し、つくりだすと同時に〈私〉の意識が〈私〉の存在とともに分節され、つくりだされるのである。

井筒は「分節」について、『大乘起信論』に対する「存在論的」な「読み」から、まず次のように述べている。

「分節」とは、字義どおり、切り分け、分割、区劃づけ、を意味する。区劃機能を行

使用するものは、この場合、コトバの意味。つまり、ここでいう「分節する」とは、本源的に、言語意味的事態である。我々の実存意識の深層をトポスとして、そこに貯蔵された無量無数の言語的分節単位それぞれの底に潜在する意味カルマ（＝長い歳月にわたる歴史的変遷を通じて次第に形成されてきた意味の集積）の現象化志向性（＝すなわち自己実現、自己顕現的志向性）に促されて、なんの割れ目も裂け目もない全一的な「無物」空間の広がり表面に、縦横無尽、多重多層の分割線が走り、無限数の有意味的存在単位が、それぞれ自分独自の言語的符丁（＝名前）を負って現出すること、それが「分節」である。我々が経験世界（＝いわゆる現実）で出会う事物事象、そしてそれを眺める我々自身も、全てはこのようにして生起した有意味的存在単位にすぎない。存在現出のこの根源的事態を、私は「意味分節・即・存在分節」という命題の形に要約する。¹⁶³

このことは、コトバの意味分節機能による、絶対無分節の本源的な非分節から分節態への、非現象性から現象性への存在的次元転換という事態を意味している。¹⁶⁴つまり、割れ目も裂け目もない全一的な「無物」空間の広がり表面に、言語の下意識的働きで、数限りない事物（＝意味分節区画、「封」）が現出してくるということである。¹⁶⁵

井筒は、その「割れ目も裂け目もない全一的な『無物』空間」、存在、及び意識の形而上的極限、世界現出の窮極の原点（ゼロ・ポイント）を「真如」とし、言語的意味分節・存在分節の世界としての現象界は¹⁶⁶、「真如」自身の分節態に他ならないとしている。

そして、「真如」とは、存在論的に双面的であるという。¹⁶⁷それは一方において「無」的・「空」的な絶対的非顕現、他方においては「有」的・現象的自己顕現であるとされるものであるとし¹⁶⁸、そのことについて次のように述べている。

「真如」は（中略）、第一義的には、無限宇宙に充溢する存在エネルギー、存在発現力、の無分割・不可分の全一態であって、本源的には絶対の「無」であり「空」（非顕現）である。しかし、また逆に、「真如」以外には、世に一物も存在しない。「真如」は、およそ存在する事々物々、一切の事物の本体であって、乱動し流動して瞬時も止まぬ経験的存在者の全てがそのまま現象顕現する次元での「真如」でもあるのである。

¹⁶⁹

もしそうでなければ、存在エネルギーの全一態としての真実在とか、そのエネルギーの全顕現的奔出とかいうことは考え得られないであろう。¹⁷⁰

「真如」は、それ自体としては（すなわち形而上学の極処としては）絶対無分節であり、従って完全にコトバ以前（「離_レ言説_ヲ相_ヲ」）であるが、その下に拡がる言語的意味分節・存在分節の世界（すなわち、内的・外的事物事象の現象界）と無関係ではない。いや、無関係でないどころか、分節的存在界は、実は、隅から隅まで、根源的無分節「真如」自身の分節態にはかならないのだ。この意味では、現象世界も「真如」以外のなにものでもないのである。¹⁷¹

「真如」の非現象態から現象態への次元転換を可能とするものは、コトバの「意味分節機能」である。「名」があつて、はじめて「無」が「有」になり、そこに、はじめてものが出現し、「名づけ」がものを、正式に、存在の場に呼び出すということである。¹⁷²つまり、命名は意味分節行為であり¹⁷³、「名」とは、言語的意味分節の「標識」¹⁷⁴といえるものであるため、「真如」とは「仮名」であるということになる。

なぜならば、「真如」とは「絶対無分節的な『形而上学的なるもの』」だからであり、それは「真如」と名づけられたとたんに真如なるものとして切り分けられ、他の一切から区別されて、本来の無差別性、無限定性、全一性を失ってしまうからである。そのことについて井筒は次のように述べている。

全現象界のゼロ・ポイントとしての「真如」は、文字どおり、表面的は、ただ一物の影すらない存在の「無」の極処であるが、それはまた、反面、一切万物の非現実的、不可視の本体であつて、一切万物をうちに包蔵し、それ自体に内在する根源的・全一的意味によって、あらゆる存在者を現出させる可能性を秘めている。この意味で、それは存在と意識のゼロ・ポイントであるとともに、同時に、存在分節と意識の現象的自己顕現の原点、つまり世界現出の窮極の原点でもあるのだ。¹⁷⁵

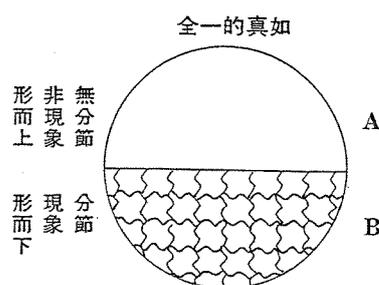
「真如」における非現象態から現象態への次元転換は、（『起信論』において）「アラヤ識」といわれる境位において実現されるものである。アラヤ識とは、「真如」の非現象態と現象態とのあいだにあつて、両者をつなぐ中間帯であり、その次元転換は、どちらの方位に向

かうにせよ、このアラヤ識という中間地帯を通過しなければならないとされる。

それは、現象界が「真如」の本然性からの逸脱、我々の「妄念」の所産とされるとき負の価値付けを負い、「真如」それ自体の存在展開、すなわち「真如」の自己分節の姿とされるとき正の価値付けを得るといえるものである。そのことから、それは「限りない妄象現出の源泉（存在分節否定の立場）」であるとともに『真如』の限りない自己開頭の始点（存在分節肯定の立場）」として「和合識」とされるものである。¹⁷⁶

井筒は、以上に述べたような「真如」の双面性ないし背反性を含むその全一性を表すために、次のような図¹⁷⁷を提示している。

上段の半円（A領域）は、割れ目も裂け目もない一面のブランク・スペースで、言詮不及の無分節態とされ、下段の半円（B領域）は、無数の有意味的存在単位からなる分節態とされる。つまり、A空間は絶言絶慮の非現象における「真如」、B空間は現象的存在界に展開した次元での真如ということである。



図（全一的真如）¹⁷⁷

Aとは、コトバにならないものであるとともに、心に思い描くことすらできない「真如」の形而上的極限を、無理に空間的表象であらわしたものであり、Bは、言語と意識とが、「アラヤ識」をトポスとしてかかわり合うことによって生起する流転生滅の事物の構成する形而下的世界を表示する、とされる。¹⁷⁸

このことから、B領域のみの実在性を主張する立場においては、B空間はたちまち『妄念』の所産に転落する。つまり、B空間は存在論的妄想の世界で、A空間だけが『真(如)』であるとされるのである。¹⁷⁹それは、アラヤ識の双面性ないし背反性の一方における「限りない妄象現出の源泉」¹⁸⁰という側面を意味している。

他方、B空間をA空間そのものの本然的自己分節の姿であり、A-B双面的な全体こそ、全一的真実在としての「真如」であるとする立場においては、B空間は「妄念」の所産であることをやめ、現象的存在次元において現象的事物事象として働く真実在それ自体、つまり形而下的存在次元における「形而上的なるもの」ということになる¹⁸¹とされる。

そこで「真如」は、「妄心乱動する生滅流転の存在として機能しながら、その清浄な本性をいささかも失うことはない」¹⁸²とされるのである。それは、アラヤ識の、「真如」の限り

ない自己開頭の始点という側面を意味しているといえる。¹⁸³

以上のことから、特にB空間をA空間そのものの自己分節態としてとらえる立場においては、そこでなされる分節化は絶対的なものではなく、つねに新たな分節化へと開かれているといえよう。なぜならば、前者の立場、つまりB空間は唯一実在する妄象の世界であり、A空間だけが「真如」であるとする立場においては、分節化されて形成されたB空間の根拠がA空間に置かれていないため、そこでなされる分節化が新たな分節化へと必ずしも開かれているとはいえないからである。同時に、後者の立場においては、分節化されて形成されたB空間の根拠が、その成立と同時併存するA空間の存在に置かれているといえるからである。また、B空間においてなされた分節化は、無分節態としてのA空間をその深みに潜在させているため、〈いま・ここ〉での分節態が絶対化されることはないからである。

したがって、B空間は、「存在分節と意識の現象的自己顕現の原点、つまり世界現出の原点」という存在のゼロ・ポイントとしてのA空間をその深みに潜在させているのである。そこでは、つねに〈いま・ここ〉において形成された分節態は、新たな分節化へと開かれているといえることができると考えられる。

アラヤ識をその境位として実現される、「真如」における非現象態から現象態への次元転換は、「言語的意味分節」¹⁸⁴によるものであった。井筒によれば、そのときなされる「分節」は、本性的に双面構造であるとされる。¹⁸⁵つまり、「言語的意味分節は、同時に存在分節でもあり意識分節でもある」のである。そのことについて井筒は次のように述べている。

「分節」は本性的に双面構造である（中略）双面的、すなわち言語意味分節は、同時に存在分節でもあり意識分節でもある（中略）「忽然念起」、いつ、どこからともなく、これという理由もなしに、突如として吹き起る風のように、こころの深層にかすかな揺らぎが起り、「念」すなわちコトバの意味分節機能、が生起してくる、という。「念」が起る、間髪を入れず千々に乱れ散る存在の分節が起り、現象世界が繚乱と花ひらく。意識分節と存在分節との二重生起。¹⁸⁶

井筒が「読み」の対象としていた『大乘起信論』においては、存在論は始めから意識論的だったといえる。¹⁸⁷「識」の介入しない「有」は、はじめから全くあり得ないということであり¹⁸⁸、そこで存在と意識は共起するのである。したがって、そこでは存在と意識が

重なり合い、両者は深く相互浸透することになる。¹⁸⁹

そのことから、井筒は、先の「真如」という「実在性の窮極態」を「心」とし、「真如」の場合と同じように、その全一性を以下にあげる図¹⁹⁰をもって示している。

ここでは、A領域は、存在論的立場においては存在の絶対無分節態であり、存在の非顕現態とされたように意識の絶対無分節態となり、意識の非顕現態となる。¹⁹¹それは「存在のゼロ・ポイント」に対する「意識のゼロ・ポイント」であるとして、井筒は次のように述べている。

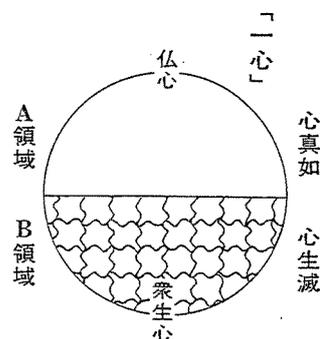


図 (一心)¹⁹⁰

すなわち存在論の立場においては存在 (= 「有」) の絶対無分節態 (= 存在的「無」) であったものが、意識論的には、その背後に、それを「無」の原初的境位に把持する寂然不動の意識を想定せざるを得ないことになるのであって、これが、いわゆる意識のゼロ・ポイントにほかならない。「無」意識! 「無」の意識…… (中略) すなわち、存在のゼロ・ポイントを、意識のゼロ・ポイントとして、無的に意識することである。¹⁹²

「無」意識とは、単に消極的に「無」であるのではなく、現象的「有」意識への限りなき可能態としての「無」意識、すなわち、「有」分節に向う内的衝迫の緊張に満ちた意識の「無」分節態であるとされている。¹⁹³

恰度存在のゼロ・ポイントが、たんに一物もそこに存在しないという消極的状态ではなくて (確かに一物の影すらないが)、限りない存在分節の可能性を孕んだ「有」的緊張の極限であったように。だからこそ、意識のゼロ・ポイントとしての「無」意識は、そのまま自己分節して「有」意識に転成するのだ。こうしてA領域の「無」は、意識論的にもまたB領域の「有」に直結し、ここに「有」的分節意識の、複雑に錯綜する現象的意識世界が出現する。¹⁹⁴

以上のことから、我々の意識構造において、「有」意識、すなわち分節態の在りようは絶

対的なものではない。それは「無」意識というゼロ・ポイントであるとともに、限りない分節化の可能性を含む「有」的緊張の極処でもあるところを根拠として、つねにすでに、コトバによる新たな分節化へと、すなわち存在＝意識の深みへと開かれている分節態といえるものである。

そのとき、コトバによって何らかの存在が分節されることは、言語意味分節とは存在分節であると同時に意識分節であるため、それと同時に自らの意識が新たに分節化されることに他ならない。そこでは、そのようなコトバによる分節化がなされるたびに、〈私〉の意識が新たに分節化されることになるといえる。その分節化は、意識＝存在の深み（ゼロ・ポイント）を根拠としてなされるものでもある。

そのため、そこで〈私〉は、何らかの存在を新たに分節化するとき、それと同時に自らの意識を分節化することになり、そのとき〈私〉は、新たな〈私〉として、その存在が自らの深みから意識されることになるといえる。

先の丸山による意識の深みとは、井筒による唯識哲学に対する「読み」において「アラヤ識」ないし「言語アラヤ識」とよばれる「意識下の場所」に相当するといえるものである。¹⁹⁵

この場合、その場所は「種子」という意識の表層における社会的制度としての言語のコードに形式的に組み込まれていない浮動的な意味の貯蔵庫であり、また、経験的意識の地平に出現するには至っていない、あるいは、まだ出現しきっていない「意味可能体」の貯蔵庫のことである。¹⁹⁶なお、アラヤ識とは、唯識派では「阿頼耶識 (alaya-vijñāna)」とされ、また、アーラヤとは「貯蔵庫、収蔵所」の意味であるとされる。そのことについて井筒は次のように述べている。

はっきりした分節性をもたないコトバは、輪郭のはっきりした意味形象を生まない。そこに生み出されるものは、せいぜい、漠然として曖昧な、輪郭のぼやけた意味、すなわち「原基意味形成素」ないし「意味可能体」である。コトバとしては、要するに、現勢化を待つ意味的エネルギー群としてのみ存在する潜勢態のコトバと考えることができよう。(中略)「種子」(bija)は(中略)このような意味的エネルギーの実体的形象化にほかならない。¹⁹⁷

言語アラヤ識は、半ば出来かけの、まだ一定の「名」をもたない、不定の意味を収蔵

する場所であるばかりでなく、意味らしきものがほとんど全く分節されていない漠然とした形で、始めて生れ出てくる場所でもある。要するに、すべて意味と呼ばれるものが誕生し生育する意識下の領域である。¹⁹⁸

アラヤ識とは、一方において、深層的事態としての分節態、すなわち現象態の原点であると同時に、他方では「不生不滅」のものとしての無分節態、すなわち非現象態といえるものでもあり、その両者に跨る双面的ないし両義的な複合体とされるものである。¹⁹⁹

したがって、それは分節態 - 無分節態の中間地帯として、その両者の間をつなぐものであり、数限りない種子の貯蔵庫であると同時に、無 - 意識 = 無 - 存在としてのゼロ・ポイントを含むといえるものである。「種子」とは、未だはっきりとした形象をもたず、不明確で曖昧なものとしての、「原基意味形成素」ないし「意味可能体」のことである。

その境位（無 - 意識 = 無 - 存在ともいえるそのゼロ・ポイントを含む）におけるアラヤ識は、「形相的意味分節のトポス」として、存在界のあらゆるものを、その存在カテゴリー、ないし存在元型の網羅的・全一的網目構造によって分節しているといえる。そのことについて井筒は次のように述べている。

形相的意味分節、イデア的・「言語アプリオリ的」意味分節。存在界の一切が、そこではすでに、予め全部分節されている。先験的に、十全に（ちなみにここで先験的というのは、勿論、実存的・個的主体にとって先見的、ということであって、その意味において、「アラヤ識」的意味分節は超個的であり形相的なのである）。かくて、全ての形相的意味分節単位は、それぞれ存在カテゴリーであり、存在元型であって、「アラヤ識」はそれら存在カテゴリー群の網羅的・全一的網目構造なのである。現象的存在分節の根源的形態が、この先見的意味分節のシステムによって決定されているのだ。現象的「有」の世界（B）の一切は、この元型的意味分節の網目を透過することによって次々に型どられていく。²⁰⁰

それは、その自己形象化にはどうしてもこれではいけない、これだけだというきまりがないとされるものである。²⁰¹そのことについて井筒は次のように述べている。

「元型」は、まさにその名のごとく、存在の原初的、つまりあらかじめ定められた^{タイプ}型

であり、人間の存在経験の様々な方向を前もって規定するものであって、その意味で事物の「本質」ではあるが、この「本質」の自己形象化には、どうしてもこれで行き届かない、これだけだというきまりがない。つまり、あらかじめ方向だけは決まっているけれど、それが具体的にどんなイメージとして現われるかは誰にもわからないのだ。²⁰²

イデア的「本質」という絶対的な根拠とは異なるものである現象界は、その似姿になっていなければならないため、そのイメージの現われには限りがあるとされるとともに、そこではオリジナルに対するコピーという図式が厳密に設定されている。

しかし、元型とは、「本質」ではあるが、深層意識に「想像的」イメージとして自己を開示する「本質」であるとされるものであり²⁰³、自らのオリジンに対するコピーとして、あるいは一対一に対応する指向対象を反映するというものではない。そのことについて井筒は、本質とは存在を分節し、事物を類別する普遍的なものである²⁰⁴として次のように述べている。

言語によって無分節の「存在」が分節されて、存在者の世界が経験的に成立する。言語以前から言語以後へ、「無名」から「有名」へ——「存在」の形而上的次元から形而下的次元へのこの転換点に「本質」が出現する。換言すれば、Xが一定の名を得ることによって、一定のものとして固定され凝固するためには、それをそのものとして他の一切から識別させ、他の一切と矛盾律的に（つまりXは非Xではないという形で）対立させるような何か、つまりXの「本質」の認知あるいは「本質」の理解がなければならないのだ。²⁰⁵

「元型」とは、「深層意識に、『想像的』イメージとして自己を開示する『本質』である」といえる。このことから井筒は、「イメージ形成のプロセスを離れて人間意識はあり得ない。いわゆる意識の流れとは、要するに起滅する無数のイメージの断続的連鎖である」として、人間の意識の全体的なイメージ生産性について言及している。²⁰⁶

イメージとは、深層意識においてだけでなく、表層意識においても生みだされ、働いているとされる。そのとき、深層意識におけるイメージは経験的世界の具体的事実から遊離して働くのに対し、表層意識におけるイメージは経験的事物に密着した即物性を特

徴とするとされる。²⁰⁷そのことについて井筒は次のように述べている。

いま目の前に一本の木が立っている。それを我々が木として認知し、そこに木「の意識」が成立する。実在する木を現に見ている限り、木「の意識」の成立に参加するイメージの働きは気付かれない。木から目をそむけて、あるいは木の実在しない場所で、我々の意識に木が現象する時、はじめて我々はそこに働く木のイメージに気付く。だが実は、我々がそれに気付こうと気付くまいと、外的世界に現在する木の事実性に支えられた木「の意識」の形成過程にも、イメージはちゃんと働いているのだ。

208

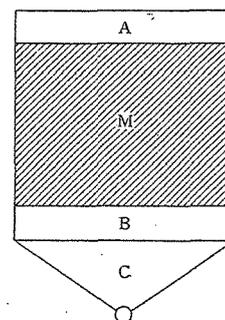
このことは表層意識に働くイメージのことであるといえる。それに対し、深層意識に働くイメージとは、経験的世界の事実性を離れた「想像的」イメージとして、「意識と存在の深み」から止めどなく湧出してくるとされるものである。²⁰⁹

「元型」とは、深層意識に働く「想像的」イメージとして、意識と存在の深みから立ちあられ、それはある方向性をもってはいるものの、固定化された枠組みをもたずには立ちあられる「本質」といえるものである。そのことについて井筒は次のように述べている。

個々の事物のかげに伏在する「根源形象」(Urbilder)を、「想像的」イメージ体験という形で我々に開示する働きが、深層意識にはある。要するに、「元型」とは、人の深層意識領域に、根源的イメージの形で自己を開示する本質なのである。²¹⁰

「想像的」イメージ、つまり「元型」イメージは、井筒によって、次のような構造において示されることになる。

このモデルでは、Aが表層意識を、その下は全部深層意識を表すとされる。深層意識は、さらにB、C、及びMの三つの領域に分けられる。そのうち、最下の一点は意識のゼロ・ポイントを表し、それに続くCは無意識の領域とされる。それは全体的に



構造図²¹¹

無意識ではあるが、B領域に近づくにつれて次第に意識化への胎動を見せるとされるものでもある。

構造上、C領域の一段上にあるBは、言語アラヤ識の領域である。井筒は、唯識哲学の考えを借りつつ、それを意味的「種子」が「種子」特有の潜勢性において隠在する場所として表象するとし、「元型」成立の場所であるとしている。

そのうえで、BとAとの間にひろがる中間(M)地帯が、「想像的」イメージの場所であり、B領域で成立した「元型」は、このM領域で、様々なイメージとして生起するとされる。

以上の構造においては、深層意識におけるイメージ、すなわち「想像的」ないし「元型」イメージは、表層ないし外的な規制のもとに形成されるものではなく、自らの深みの存在(=意識)をその根拠として、M領域において作りだされ、動き戯れるものであるということが出来る。

そこでは深層意識に働くイメージが、その深みを根拠とする生成過程をも含めて肯定されているため、そのような意識(の全体)にとっての存在世界の在りようは、表層意識において成立しているものに限られることはない。そこでは表層意識における存在分節とは全く異なる存在分節が成立しているということである。そのことについて井筒は次のように述べている。

M領域では、全存在世界がそのまま一つの象徴体系をなす。我々がふだん、現実という名の下に見慣れている存在世界が、そこでは、見慣れぬ姿で現われる。存在分節の仕方そのものが違うからである。M領域における「想像的」イメージ、特に「元型」イメージ、は存在を表層意識のそれとは全然別の原理で分節する。その原理を象徴性と呼ぶなら、この分節は存在リアリティーそのものの象徴的分節である。経験的世界で我々の出会う事物とは違った事物を、この象徴的分節は生み出す。経験的事物と部分的には重なり合うが—(中略)、この世界にも、山もあり海もあり、花もある—しかしそれらでさえ、本当は、経験的事物と同じ存在資格でそこにあるわけではないのだ。そして、経験的事物とは存在資格を異にし、性質も違うそれらのものが、経験界の事物とはまったく違った仕方で活動し、作用し合いながら、そこに独自の存在連関を描き出していく。それが深層意識の世界像である。²¹²

我々が常識的に現実とか世界とか呼んでいるものは、表層意識（A）の見る世界であって、それが世界の唯一の現われ方ではない。深層意識にはそれ独特の、まったく別の見方がある。深層意識の目には、表層意識を狼狽させるに足るような異様な形で、存在世界が現出する。つまり、（中略）深層意識の存在分節が、表層意識のそれとは全然違う、ということだ。そして、この、深層意識独特の存在分節の基礎単位が「元型」イマージュである。意識の深層が組織的に拓かれた人々、しかもこれに積極的意義を認める人々、にとっては、M領域において「元型」イマージュが描き出す図柄こそ、存在リアリティーの本源的、原初的分節構造を露呈するものなのである。²¹³

以上のことは、表層意識における存在分節と深層意識における存在分節とが別々に存在しているということの意味しない。なぜならば、もしそうであるとすれば「元型」とは「イデア」に他ならないことになり、そこで表層と深層における存在分節の違いはありえないことになるからである。

そこでは、表層と深層の在りようがそれぞれ実体化されてしまうために、その両者のあいだに相互浸透的な動きをみることができない。また、そこでは、深層意識の在りようを根拠として、表層意識の在りようをも含めた動的な関係性にあるといえる全体が肯定され、重層的に存在している。そのような意識の在りようは、その表層に固定化されたものではないことになり、表層における分節化された分節態は、つねにそれとは異なる分節の在りようへと開かれたものとしてとらえ返すことができる。

そこでは固定化された分節態はありえず、それらはすべて不断の解体 - 構築の過程に開かれたものになる。したがって、明確に固定化された表層というものはなく、「想像的」ないし「元型」イマージュの働く深層とのたえざる関係によって、不断に開かれたものとして、その存在が分節化されることになると考えられる。

以上のことから、そこでは分節態と無分節態とが同時に成立しているということが出来る。そこでなされるあらゆる分節は、厳然と区画され、固定化されるものではなく、実体的なものでもない。

なぜならば、そこでは、コトバによる分節がなされ、仮にそれが表層化によって制度化することになっても、それが自らの深みを根拠としてなされたものであるかぎり、「種子」が瞬間ごとに形姿を変えながら浮遊するという²¹⁴、深みの存在が肯定されることになり、したがって、表層化した分節態は、その深みへと降りることが可能であるといえるからで

ある。

そこでは、コトバの表層構造も、アラヤ識それ自体の外化形態に他ならないものとしてとらえられるため²¹⁵、そのようなコトバの（分節態＝無分節態という）重層的な在りようが保障されているところでは、分節化の重層的な意味は絶対的なものではありえないという柔軟な在りようが保障される。そのような分節化によって形成される分節態の深みには、無分節態（無 - 意識＝無 - 存在）が潜在するといえる。

したがって、そこでは、分節態と無分節態が同時に成立するため、あらゆるものを存在分節しながら、何ものをも存在分節しないという事態が立ち上がることになる。²¹⁶そこでは「想像的」イマージュの働きが保障されることになる。

そのことから、あらゆる分節は、厳然と区画され固定化されるようなものではなく、実体的なものでもない。つまり、そこでなされた分節化を唯一のものとして保障する（絶対的な）根拠はない。そこで分節されたものは、「想像的」イマージュにおいて、柔軟に展開されるといえるものである。

そのような分節化は、第一次的なものとして、丸山のいう＜言分けられた身＞の深みにおいてなされるといえる。そこでは＜言分けられた身＞の深み、すなわち＜身体の深み＞が分節化されると同時に立ち上がるということが出来る。

コトバによる分節化とは、井筒によって本性的に双面構造をなすものとして、そのつどごとに新たな存在＝意識をつくりだし、展開していくとされるものであった。そのことから、＜言分けられた身＞の深み、すなわち＜身体の深み＞が分節化されることは、そこでの分節化は、第一次的なものとして、深層的な事態であるといえる。

そのため、そこで分節化されたものは固定化されることなく、「想像的」イマージュの働きにおいて流動的に動き戯れるものであるということが出来る。そのことから、そこでは＜私＞の存在の根拠としての深みがコトバによって分節されることによって、「想像的」イマージュの働きにおいて柔軟に展開されながら、その存在が意識されることになる。

そのようなコトバによる分節化は、存在分節であると同時に意識分節であるため、＜身体の深み＞で何らかの存在が分節されるということは、それに対応する＜私＞の意識も同時に分節されるということである。

そのことから、コトバによる分節化がなされるたびに、＜私＞もまた新たな存在（＝意識）として分節されることになる。それまでにはなかった分節化をその深みにおいてなしえたものとしての＜私＞の分節化ということである。そこで＜私＞が、コトバによって何

らかの存在を新たに分節化するとき、それと同時に自らの意識を分節化することにもなり、そのとき<私>は、新たな<私>として、その存在が自らの深みから意識されるということである。

したがって、子どもたちの<身体性>を働かせた活動においては、子ども個々の<私>の深みの意味は、コトバによって新たに分節化されることによって作りだされる、新たな<私>の存在性を意識するという点において、新たに立ち上がることになるといえる。

2 分節化の過程としての<意味>の生成・展開の論理

(1) 「熏習」の意味

「熏習」の論理の意味に基づいて、分節化すなわち<身体性>による<意味>の生成・展開の論理について考察する。

熏習とは、『アラヤ識』そのものを生起の場所とする作用・反作用の内的ドラマ²¹⁷として、<身体の深み>、すなわち<肉>において成立する深層的事態といえるものである。したがって、ロザリンド・クラウドによって提示された構造図の考え方が示す事項間の組み合わせの展開を、互いに影響関係にある<もの>同士の組み合わせの展開という視点からとらえ返す際に援用できるとともに、その展開の論理を考察するうえで示唆的なものであると思われる。

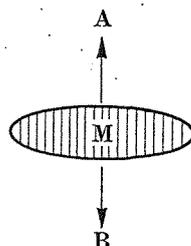
「熏習」とは、『起信論』において「覚」（悟り）と、「不覚」（迷い）とのあいだを揺れ動く実存意識、その流転（迷界の生起）・還滅（悟界の開顕）のプロセスの内的メカニズムの構造的原理として考えられたものである。²¹⁸

「覚—不覚」とは、「心真如—心生滅」、すなわち『起信論』的意識論において提示された「心（一心）」（存在論では「真如」）における「A領域—B領域」という意識の形而上学的構造上の区別を、個の実存意識の次元に反映し、個の実存意識の形で再現する「アラヤ識」の機能フィールドとされるものである。²¹⁹

A領域としての「心真如」とは、「絶対無分節的、未現象的意識」のことであり、B領域としての「心生滅」とは、「瞬時も止まず起滅する有分節的、現象的意識」のことである。²²⁰それは「真」とされるA領域と、「妄」とされるB領域の「中間折衝地帯（M）」として位置付けられる「アラヤ識」の、我々ひとりひとりの意識における二重の方向性を意味しているものである。²²¹

この図²²²から、A←Mは「覚」への方向、すなわち「向上・還滅の道」であり、M→Bは「不覚」への方向、すなわち「生滅・流転の道」であるということになる。

²²³そのうえで井筒は「覚」について次のように述べている。



図²²²

「覚」の実存的現成のためには、何よりも先ず個の実存意識が、MからAの方向に進んで、道の極限に達し、絶対無分節的「自性清浄心」（心真如の形而上的の本体：引用者注）そのものとの合一を体験すること（「離念」）が必要である。それが「覚」現成の第一段。だが、それだけでは、「覚」はまだ完成しない。「自性清浄心」との合一を体験した実存意識は、そのままひるがえってBの方向に向い、A・Bの両方を無差別的に、全一的に、綜観する境地に達さなければならない。と言うよりも、むしろ、Aの道の窮極に達することが、同時にそのままBへの道を極め、Bの真相を覚知することになるのでなければならない。そのような意識状態が実存的に現成したとき、それを「覚」というのである。²²⁴

アラヤ識とは、「真妄和合識」としてA、B両領域にわたるものである。そのことから、そこで分節化されるB領域をAの自己分節態としてとらえるとき、A・B両領域を、そのまま本然的無差別性において覚知している状態にある状況²²⁵、それが「覚」とされる。そのことについて井筒は次のように述べている。

『起信論』の考想する「覚」は、全一的「真如」（＝「心」）の覚知、すなわち「法界一相」的覚知であって、Aへの道を極めることが、そのままBの真相を把握するというような形での、A・Bの同時的覚知でなくてはならない。現象界の中に生き、現象界だけしか知らない人の実存的境位は、「不覚」の最たるものであって、そのような人は、己の現に生きている現象界の真相を把握して、それを正しく位置づけることもできないのである。²²⁶

「不覚」とは、以上に述べたような「覚」の否定、すなわち「覚」に真正面から対立するとされるものである。井筒によれば、「不覚」とは、根源的・第一次的「不覚」としての「根本不覚」と派生的・第二次的「不覚」としての「枝末不覚」とに分けられることになる。「根本不覚」とは、「覚」の否定としての「不覚」として、「無明」ともいわれる。そのことについて井筒は次のように述べている。

「無明」の「明」字は、真理をありのままに照見する能力を意味する故に、「無明」とは、当然、真理をありのまま（「如実」）に照見することができないことである。但

し、真理とはいっても、ここでは漠然と抽象的な意味での真理でないことは言うまでもない。そうではなくて、上來述べてきた「真如」(=「心」)の真相を、全一的意識野において覚照する能力がないこと、それがすなわち「無明」=「根本不覺」なのである。(中略)「枝末不覺」は、いま述べた、「真如」についての根本的無知の故に、「真如」の覺知の中に認識論的主・客(自・他)の区別・対立を混入し、そこに生起する現象的事象(=現象的「有」の分節単位)を心の外に実在する客観的世界と考え、それを心的主体が客観的対象として認識する、という形に構造化して把握する意識のあり方である。要するに、「根本不覺」の全体的支配の下で、人が「妄念」の所産である外的世界を、真実在の世界と誤認して、その結果、限りない迷い(=煩惱)の渦に巻きこまれていく実存のあり方、それを「枝末不覺」というのである。²²⁷

このことは、「不覺」の、「自己」と分断された「自我」的事態、すなわち表層的事態を意味しているといえよう。²²⁸そこでは自らの深みの存在を切り離し、隠蔽してしまっているために、分節化され、固定化されてしまう以前の流動的な分節態の在りようが、固定化された分節態に支配されているといえるのである。

深みにおける分節の在りようとは、「忽然念起」ということばで表されるものである。そのことについて井筒は次のように述べている。

「忽然念起」——いつ、どこからともなく、唐突に、心の深みに何か動く。「念」の起動。たちまち、そこにもものが生起する。ただ忽然と、ものが現われるのだ。何か認識されるのではない。まだ主体も客体もない原初的状況だから、誰かが何かを意識するということはない。ただ何かが生起するだけ。主客未分、認識以前、前認識的状态である。²²⁹

「熏習」とは、クラウドによって提示された構造図の考え方が示す事項間の組み合わせの展開を、互いに影響関係にあるくもの>同士の組み合わせの展開という視点からとらえ返す際に援用できるといえるものである。

例えばA、Bが関係することによって生じる新たな項ないし関係について、「熏習」という影響関係からとらえ返すことができるといえるものである。井筒は次のように述べている。

いまここに、互いに対立する二つのもの—仮りに $a \cdot b$ と呼んでおこう—があるとす
る。 a と b とが一つの力の場で対立するということは、 a が b に対し、 b が a に対して
働きかける、力を及ぼす、ということに他ならない。いま仮りに、 a が強勢、 b が弱
勢としよう。両者の相互関係性において、当然、 a は積極的に b に働きかける。つま
り、強い方からエネルギーが弱い方に向って流れていく、そして、その結果、 b の内
部にひそかな変質が現われ始め、 b の性質は次第次第に a の性質に近付いていく。こ
のような現象が起るとき、それを「熏習」と呼ぶのだ。²³⁰

「熏習」を、先の『起信論』の文脈からとらえ返すと、そこでは、「真如」と「無明」と
が、対立関係にある二項 ($A \cdot B$) として位置づけられることになる。ただし、先の「覚
—不覚」に関して述べたことから明らかなように、「真如」・「無明」とは、形而上学の次
元におけるものではない。

なぜならば、「形而上学の次元では、『真如』・『無明』間の相互影響などとは生起しよ
うがない²³¹」からである。「真如」(A)・「無明」(B)とは、「現象的『有』の存在次元にお
ける人間個人の実存のあり方に関わる事態」である。そのことについて井筒は次のように述
べている。

言い換えれば、この場合、 a と b とは互いに離れて別々に外在的に存立し対峙してい
る二要素ではなくて、同じ一個の人間の実存の意識野の内的対立要素、つまり一個人
の「アラヤ識」自体の二側面なのであって、 $a \cdot b$ 間の相互「熏習」は、同一の「アラ
ヤ識」そのものを生起の場所とする作用・反作用の内的ドラマなのである。²³²

$A \cdot B$ 間に相互「熏習」関係があるため、「熏習」と同時に、「逆熏習」の関係が成立す
るといえることになる。そこでは、「能熏」と「所熏」の関係が固定することなく、柔軟に
交替することができる。

ここで A を「熏習」する側を「能熏」、 B を「熏習」される側、すなわち所熏として考
えてみる。そのとき（『起信論』においては） $A \cdot B$ は、互いに互いの位置（役割）を替える
ことなく、また、そのまま同じものとしてありつづけるのではなく、それぞれ自由に互い
の位置を替えられるのである。そのことについて井筒は次のように述べている。

具体的に言うと、「真如」が「能熏」、「無明」が「所熏」とはきまっていない。「無明」が「能熏」となり、「真如」が「所熏」となることもある。(中略)『起信論』では(中略)、「真如」も「無明」も、それぞれが、「能熏」となり「所熏」となる。換言すれば、aとbとのあいだに、「能・所」交替の無碍自在な記号的流動性が成立するものと考えられている。²³³

対立する二項間の関係によって展開される関係は、もとの二項間の関係も含め、一方的に限定された影響関係によるものではなく、絶えず交替することができるものとして、柔軟な関係性において展開されていくものである。

AとBという互いに異なる二つの〈もの〉があり、その組み合わせから分節化によって新しい何ものか、すなわちCが作りだされる場合を想定したとき、Cは「A→B」という関係によって作りだされるものとする。なお「A→B」というのは、Cが作りだされる際、AがBに強く影響を及ぼしたということの意味しており、その関係を熏習の関係という。

次に、作りだされたCが、正順に進んでDを作り出すのではなく、「生起すると同時に反転して自己の原点」²³⁴であるAへと関係していく場合を想定し、「A←C」という関係における新たな分節化によって作りだされるものがDとなる。

そのとき「A←C」という関係を逆熏習の関係とする。「A→B」の熏習関係によって作りだされたCが、Aに逆熏習しようとするとき、実体的にみればAは存在しない。しかし、Aは、そのようにしてあるのではなく、「A→B」においてCを作り出すことによって、逆にCから、それを作りだしたものとして関係付けられるものである。

そのことは、クラウドによって提案された構造図の考え方からとらえ返すことによって明らかになる。

AとBという互いに異なる二つの〈もの〉が、「A+B」として組み合わせられてCが作りだされるという場合、そのC (=A+B) の生成は、そのときに生成される可能性をもちながら生成されることのなかった他の可能性のある組み合わせ(非A+非B、非A+B、A+非B)との関係によって保障されている、多義・多様な展開の可能性を潜在的に含んでいるといえるものである。同様のことは、Cに他の〈もの〉が組み合わせられてDが作りだされるという場合にも該当し、さらに複雑な関係性の網の目を形成していくことになる。

そのことから、何らかの新しい<もの>、例えばCがつくりだされるという場合、それをつくりだすことになった元の<もの>、すなわちA、Bと、その<もの>同士において結ばれはしたものの、実現されることのなかった諸関係は、実現されたくもの>の深層に可能性として潜在化しているということができると思われる。したがって、上記の熏習（ないし逆熏習）におけるAも、例えばAのような在り方で存在するものとしてとらえることができる。

「熏習」とは、前項において述べたアラヤ識の深層的事態においてとらえられるものでもある。井筒は、唯識哲学に対する「読み」から、「言語アラヤ識」を、次のようにとらえ返している。

およそ人間の経験は、いかなるものであれ——言語的行為であろうと、非言語的行為であろうと、すなわち、自分が発した言葉、耳で聞いた他人の言葉、身体的動作、心の動き、などの別なく——必ず意識の深みに影を落として消えていく。たとえ、それ自体としては、どんなに些細で、取るに足りないものであっても、痕跡だけは必ず残す。内的、外的に人が経験したことがあとに残していくすべての痕跡が、アラヤ識を、いわゆるカルマの集積の場所となす。そしてカルマ痕跡は、その場で直ちに、あるいは時間をかけて次第に、意味の「種子」に変わる。この段階におけるアラヤ識を、特に「言語アラヤ識」と、私は呼びたいのである。²³⁵

そのようなカルマ痕跡が「種子」に変成する過程を「熏習（熏習）」とするのである。²³⁶ 「熏習」とは、行為が人の心の無意識の深みにそっと残していく印象を、移り香にたとえたものであり、そのプロセスはアラヤ識内で不断に続いていくとされる²³⁷。そのことについて井筒は次のように述べている。

人が、内的に外的に、絶えず何かを経験する、その一つ一つの印象が、無意識的に心を染めていく、丁度、香のかおりが、知らず知らず、衣に熏きこめられていくように。人間の経験の一片一片は、必ず心の奥に意味の匂いを残さないではない。意識深層に熏きこめられた匂いは、「意味可能体」を生む。その一つ一つを「種子」と呼ぶのだ。こうして生まれた「種子」は、潜在的意味の形で言語アラヤ識のなかに貯えられ、条件がととのえば、顕在的意味形象となって意識表層に浮び上ってくる。そして、こ

の経験そのものが、またアラヤ識を「薫習」して、新しい「種子」を生む。このように、経験は、「種子」を生み、「種子」は新たな経験を触発して、尽きるところを知らない。そればかりか、必要かつ十分な条件が得られずに、いつまでも表層意識領域に出てくることができない「種子」も、潜在状態のまま、言語アラヤ識内部で、別の「種子」を「薫習」し、生み出していく。²³⁸

そこでは何らかの行為（経験）が表層的事態として実現されるたびに、アラヤ識内にカルマ痕跡が集積し、それが意識深層的事態として「薫きこめられ」て、「意味可能体」すなわち「種子」を生む。「種子」とは、我々に新たな行為（経験）を実現することを促す。

そのようにして実現された行為は、我々の意識の深みにカルマ痕跡を残し、その集積の場としてのアラヤ識を「薫習（熏習）」することによって新たな「種子」を生み、さらに、行為（経験）がアラヤ識を「熏習」して新たな「種子」を生み、そして、その「種子」が新たな行為（経験）を触発し、生み出すというプロセスがとどまることなく続いていくといえる。

そこでの深層を<内>とし、表層を<外>とすれば、<内>（深層）と<外>（表層）の動きが連動し、絡み合っ、展開されているといえる。そこでの行為とは、意識の深みを根拠として立ち上がるものであり、同時に、意識の深みをかたちづくるものであるといえる。

また、<内>（深層）と<外>（表層）とのとどまることのない相互関係（ないし相互作用）の展開としての「熏習」の関係により、その当の<内>と<外>とが、そのつどごとに形成されていくといえる。そこで<内>と<外>、すなわち深みと表層とは分断されてはおらず、互いに動的にかかわり合いながら、「熏習」の関係においてそのつど互いを形成し、展開していると考えられる。

このことから、子どもたちは、<もの>や<他者>との「熏習」としてのかかわり合いにおいて、同時に自らの深みと表層とを互いにかかわり合わせて、新しい<意味>とともに新しい<私>をつくり、つくりかえていると考えることができる。

(2) 分節化の過程としての<意味>の生成・展開

① 存在と意識の分節

分節化とは、コトバによる次元転換（現象態から非現象態へ）である。それは、同時に

存在分節＝意識分節でもあり、その存在が新たに分節され〈私〉によって意識される〈もの〉の、〈私〉にとっての（特有の）在りようをつくり出すことでもある。それは〈私〉にとってのエロスであり、〈意味〉とは、そのようなものとしてとらえることができる。そこでなされる分節化とは深層的事態として〈私〉の（〈身体性〉 - 〈意識〉の）深みにおけるものである。

そのようにして分節化され存在＝意識されるようになった時点において、〈私〉とその〈もの〉との関係は特有のものであるということが出来る。つまり、〈私〉の〈生〉に関与的なもの、すなわち〈私〉の〈感じ・考え・行為〉におけるエロスとして、その〈もの〉は新たに分節化されたと考えられるため、そこに立ちあらわれてくる関係性は、そのときの〈私〉とその〈もの〉のあいだに特有のものであるということが出来ると思える。

そのような分節化によってつくりだされたものは、深層意識の領域において、「想像的」イメージとして動き戯れ、交替されたり、置き換えられたりしながら固定化することなく、独特の存在世界を織り換え（変え）ていくことになる。

それは未だ固定化されてはいないが分節化されており、絶えず反転したり、置き換えられたりして、動き戯れているといえるものである。その分節世界は、少なくとも分節化された何ものかが、その動きにおいて織りなす〈意味〉世界であるということが出来る。

その世界は、絶えずそこでなされる存在＝意識分節の在りようが解体 - 構築の過程という新たな〈意味〉の生成の在りようの中に位置付けられ、保障された世界であると考えられる。

したがって、そこでなされる存在世界の織り換えは、〈意味〉世界の織り換えであるとともに、それは〈意味〉の生成・展開の不断の過程であるということが出来る。そのことは、先の存在分節＝意識分節ということからとらえ返せば、〈私〉の生成・展開の不断の過程ということも出来る。そこでなされる存在（＝意識）世界の織り換えとは、表層における存在（＝意識）世界をも含みこんだうえでの、不断の存在（＝意識）世界の織り換え（変え）ということでもある。

その織り換え（生成と展開）の〈場〉（根拠：根源的な場）は、〈身体の深み〉、また、〈言分けられた身〉の深み、すなわち〈カオス〉ということが出来る。その織り換えとは、不断の〈言分け〉でもあると考えることができ、そこで〈意味〉の生成・展開とは、〈私〉の存在の根拠である〈身体の深み〉から起るものであるということが出来る。

その分節化には、「熏習」というプロセスが関与してくる。つまり、対立する二項の関係

間における、不断の能熏 - 所熏の交替による相互分節化ということであり、そこでは一方的な影響関係の下における分節化ではなく、相互に交替可能な影響関係における分節化のプロセスが展開されることになる。

そのひとつひとつの過程において実現される分節態には、無分節態が潜在していることになるため、その分節の在りようは必然的に多様性へと開かれていくことになる。そのような「熏習」のプロセスは、我々の行為（経験）を、その深みから立ち上がってくる（かけがえのない）ものとして、アラヤ識との相互的な影響関係のなかに、その成り立ちと展開の在りようをも含めて位置付ける。そのことから、＜意味＞の生成・展開とは、その深みの在りように根拠付けられたものとして、その＜場＞や＜状況＞における＜私＞に特有のものであるということが出来る。

分節化とは、コトバによる次元転換であり、アラヤ識を境位とするコトバの働きによる、存在の非現象態から現象態への次元転換ということである。そのような、アラヤ識を境位とするコトバの働きによる次元転換（現象態から非現象態へ）全体を肯定する立場においては、分節態の在りよう、つまり、分節化によって作りだされた存在は絶対的なものとされることはない。

なぜならば、現象態の在りようを、非現象態の自己分節態としてとらえる立場において、その分節化された現象態の在りようは、分節化以前の非現象態の在りようを根拠として成立するため、そこでなされる分節化は絶対化されることはないからである。

そこでなされる分節化、すなわち存在分節は絶対的なものではなく、つねにすでに新たな分節化へと開かれているといえるものである。アラヤ識についての双面的・背反的な理解に基づいていけば、分節が実現されるに際し、それと同時に無分節態がそれに潜在することになる。そのようにして実現された分節態、すなわち表層において実現された分節態は、アラヤ識それ自体の外化形態（自己顕現）に他ならないとされる。

井筒はそのことについて、アラヤ識の深層を意識の深層においてとらえ返し、浮動する「意味可能体」の在りようから次のように述べている。

このような観点から見られたアラヤ識は、明らかに、一種の「内的言語」あるいは「深層言語」である。辞書に記載された形での語の意味に固形化する以前の、多数の「意味可能体」が、下意識の闇の中に浮遊している。茫洋たる夜の闇のなかに点滅する無数の灯火にでも譬えようか。現われては消え、消えては現われる数限りない「意味可

能体」が、結び合い、溶け合い、またほぐれつつ、瞬間ごとに形姿を変えるダイナミックな意味連関の全体像を描き続ける。深層意識内に浮動するこの意味連関の全体が、日常的意識の表面には働く「外部言語」の意味構造を、いわば下から支えている。我々の経験的「現実」の奥深いところでは、「意味可能体」の、このような遊動的メカニズムが、常に働いているのである。²³⁹

アラヤ識を境位とするコトバによる分節化とは、第一次的なものとして深層的な事態であるとともに、本性的に双面構造をなすとされるものでもあり、その深みにおいてなされる、その深みを根拠とした存在分節であると同時に意識分節でもある。

そのことから、何らかの存在を分節化することとは、それに対応する〈私〉の意識を、その深みにおいて分節化して新たにあるようにすることである。そこでは、コトバによって新たな分節化がなされるそのつどごとに、〈私〉もまた新たな存在として分節され、意識されることになると思われる。

それは、それまでにはなかった分節化をその深みにおいてなしたものとしての〈私〉の分節化ということである。そのことから、〈意味〉とは、そのつどごとの場や状況において分節化され、その存在が、それとともに分節化されて新たに存在（＝意識）するようになった〈私〉によって、意識されることになったものの、〈私〉にとっての在りよう（そのときに立ちあらわれた関係、特有性）、すなわちエロスのものであるということが出来る。それは、そのつどごとの分節化によるものであり、絶対的なものではない。

以上のような、その場や状況における分節化によって作りだされるもの（例えばA+BによるC、C+DによるE、…）の意味を、井筒による分節の論理に基づいてとらえ返すならば、それは〈私・生〉の深みに新たな分節線が画されることによって、新たな〈私・生〉とともにその深みから生成され、その存在が意識されるようになった〈もの〉の特有の在りようであるといえよう。

その各々の分節化に際しては、その深層に多義・多様な展開の可能性が潜在化させられていることになることから、〈見え〉において実現される〈意味〉をとらえ返すと、それは〈もの〉ないし〈世界〉、〈他者〉の〈見え〉との〈肉〉による関係性とコトバによって分節化され、その場や状況における〈私〉とともに、その深みから、更新され展開される可能性を含みつつ、作りだされ、その存在が意識されるようになった特有のものであるということになる。

したがって、〈意味〉とは、子どもたちが展開する造形的な活動の過程における〈肉〉の関係性において、その場や状況での子どもひとりひとりの〈私〉の存在（意識）とともに、〈身体の深み〉から、相互作用的に関係し合うなどして、変更可能なものとしてつくりだされる特有のエロスのなものであるということが出来る。

以上のことと併せて、「熏習」（ないし「逆熏習」）の過程のアラヤ識的な考え方に基づけば、それは双面的な分節化の過程であるため、そこに分節態と無分節態の同時併存的な在りようをみることができるといえる。そのことから、「熏習」（ないし「逆熏習」）の各過程においてなされる分節化は、いずれも実体的なものとして固定化されるようなものではないということが出来る。したがって、先のモデルにおける組み合わせ（分節化）の各過程では、実現された相と、実現されなかった相との同時併存的事態をみることが出来る。そのことは必然的に、組み合わせがなされる場や状況の、実現された相には収まりきらない（潜在的な）多義・多様性を保障するものであるということになる。

そして、「熏習」においてなされるものはコトバによる分節化に他ならないため、そこでは「熏習」がなされるそのつどごとに、新しい存在が、それに対応する新しい〈私〉によって意識され、〈意味〉として価値付けられることになる。

それは「能熏 - 所熏」の交替において相互分節化の過程に開かれることになるため、そこでなされる分節化は絶対的なものではないということに加え、その相互間において一方方向化することなく、絶えず相互に反転しながら展開していくことになる。したがって、それは〈私〉と〈もの〉との相互作用、ないし〈私〉にとっての〈もの〉と〈もの〉のあいだの相互作用において実現されるものであると考えられるとともに、〈私〉と〈他者〉（他の〈私〉）との相互関係（相互行為）においても実現されるものであると考えられる。

このことから、分節化とは、子ども個々の存在の根拠としての〈身体の深み〉において、〈もの〉や〈他者〉とのかかわり合いにおいてなされる新たな〈意味〉と〈私〉の存在＝意識の、とどまることのないつくり、つくりかえのことであるといえる。

② 「深層的」イマージュ

「元型」とは「深層的」イマージュとしての「本質」といえるものであり、「本質」とは、ある方向性をもってはいるものの、それに基づく顕現形態は何ら制限を受けず、固定的なものではない。「深層的」イマージュとは、表層のイマージュとは異なり、特定の的一对一に対応する指向对象的なるものをもたないため、表層的に固定化されることなく、絶えず浮

動し、動き戯れることができるものである。

それが動き戯れるところは、前項において掲載した「意識構造」のモデルにおける深層、すなわちM領域である。そのような、「深層的」イマージュとは、自らの存在（意識の深み）を根拠として、コトバによる第一次分節によって作りだされるものであり、そこに作りだされることになる存在世界は、表層的に固定化されたそれとは異なり、柔軟に動き戯れるものであるということが出来る。とはいえ、それは実体として、表層のイマージュと対立的にあるものではない。

「深層的」イマージュとは、表層のそれに潜在し、その深みにおいて浮動し、動き戯れているといえるものである。つまり、表層と深層のあいだには、乗り越えがたい境界線があるのではない。もしそのような境界があるとすれば、その両者は相互に関係することができず、表層における分節の在りようが絶対的なものではないということや、組み替え可能であるということは成り立たない。

その両者は、相互浸透的に同時併存してあるからこそ、表層から深層へと、その存在世界の異なる意識へと降りていき、表層の在りようを組み替えることができると考えられる。

「深層的」イマージュとは、そのような組み替えを可能とする働きをもつものであり、そこに<身体性>の働き（意味）を<読む>ことができるといえる。

なぜならば、存在（意識の深み）は、<生>の多様性へと開かれたところであるといえるからである。したがって、そこで形成されることになるあらゆる関係性は、柔軟なものとして、「想像的」イマージュ（「深層的」イマージュ）の働きにおいて、絶えず新たな関係性を生み出し、組み替えられたり、置き換えられたりしながら、新たな関係性へと開かれているといえる。

そして、深みにおいてなされる分節は第一次的なものとしてとらえられれることになる。なぜならば、丸山による<言分けられた身>にも明らかなように、存在喚起機能を第一とするコトバによってなされる第一次的な分節は、その<身>、すなわち<言分けられた身>の<カオス>の生まれる深みにおいてなされるものだからである。

<言分けられた身>とは、市川浩による<身>の概念に基づいてつくられたものである。それは二元論的に分断されてとらえられた身体概念ではなく、コトバと身体、また文化と自然との相互浸透、そして表層と深層との相互浸透においてとらえられた身体概念であるといえるものである。それはメルロ＝ポンティのいう<受肉した主体>、すなわち<身体性>の意味と同義である。

なぜならば、〈受肉した主体〉ないし〈身体性〉とは、統合されたものとして、つねにすでに文化化された自然であるとともに、自然に基づいて実現された文化であり、両者は切りはなしてとらえることのできない相互に深く浸透したものと考えられるからである。また、それは表層（人称的）と深層（非人称的）の重層的な構造にあるといえる両義的（重層的）なものでもあるからである。

丸山も、コトバの本質的な両義性（重層性）に基づき、人間存在の本質的な両義性（重層性）に言及している。コトバとは、非在の現前化という根源的な分節化の働きにおいて、同時にコードなき差異であるとともに、コード化された差異であるものとして、我々人間の意識を、その表層と深層との同時併存的なあり方によってかたちづくとはいえるものである。

表層においては、コトバ（イメージ）に一对一に対応する指向対象（事物）が形成されるため、世界の在りようは一様化されているのに対し、深層においては、コトバ（イメージ）に対して、そのような一对一に対応するような指向対象（事物）が形成されることはない。それらは互いに実体としてあるようなものではなく、互いに相互浸透的であるため、表層の世界像は絶対化されることなく、その深層との動的な関係性において、絶えず組み替えられる可能性において成立している。

以上のことから、「深層的」イメージとは、「元型」ではあるが、その顕現の在りようは特定化されていない、本来的にコードなき差異ともいえるものとして、コトバの第一次的な働きによって作りだされるものである。

その生成の〈場〉としての〈身体の深み〉とは、その表層の在りようを根拠付けるそれと相互浸透するといえるものであるため、そこで実現された分節態は、つねに「深層的」イメージの働きにおいて作りかえられる可能性をもつものであるということが出来る。そこでコトバはイメージとして働き、深層においては想像的イメージとして動き戯れ、絶えず新たな関係を作りだし、展開していると考えられる。

したがって、子ども個々の〈私・生〉の存在性を根拠付ける〈身体の深み〉においては、固定化されることのないイメージとしてのコトバが動き戯れ、とどまることなく新しい〈意味〉が、新しい〈私〉とともに作りだされ展開されていると考えることができる。

③ 「熏習」のプロセスにおける分節化

「熏習」とは、アラヤ識をトポスとする作用・反作用のドラマのこととされるものであ

る。ここまで、そのことを踏まえたうえで、それを一般化し、クラウドによって提案された構造図の考え方にに基づき、対立する二項間の影響関係によって展開される相互分節化における<意味>生成の過程としてとらえ返した。そこで形成されるその影響関係は一方的なものに限定されたものではなく、絶えず交替することのできるものであるといえる。

それは、能熏と所熏が、絶えず転換するものとして、「熏習」の影響関係をとらえ、一般論のレベルにおいて、分節化（ないし組み合わせ）における展開の論理をとらえようとするものである。例えばAとBとの組み合わせにおいて、どちらかが強勢となり、他方に「熏習」していくとともに、その関係は必ずしも一方的なものに固定されることなく強勢が反転し、「熏習」の関係が逆転することもありうるということである。

そのようにして分節化は展開し、新たな<意味>をつくりだしていくことになる。そのことは「逆熏習」の過程において示されることでもある。つまり、「熏習」という相互影響関係ないし相互分節化関係とは、その展開に際して一方的に固定化されたものではない。

そのようにしてなされていく「熏習」（ないし「逆熏習」）の各過程における分節化は、実体的なものとして固定化されるものではないといえることができる。その分節化の各過程においては、実現された相と、実現されなかった相との同時併存的事態をみることができ、そのことは必然的に、組み合わせがなされる場や状況の、実現された相には収まりきらない潜在的な多義・多様性を保障するのである。

したがって、「熏習」の各過程における影響関係は、仮に一方的なものにみえるとしても、そのことによって実現される分節態は絶対的なものではない。それは、その意味においても組み替えが可能なものとして考えることができるものである。

また、「熏習」とは、「行為（ないし経験）」との関係においてとらえ返すことができるものでもある。そこでは何らかの行為（経験）が、表層的事態として実現されるたびに、アラヤ識内にカルマ痕跡が集積し、それが意識深層的事態として「薰きこめられ」、「意味可能体」すなわち「種子」を生む。

そして、「種子」は、我々に新たな行為（経験）を実現することを促し、そのようにして実現された行為は、我々の意識の深みにカルマ痕跡を残し、その集積の場としてのアラヤ識を「熏習」することによって、新たな「種子」を生むことになる。行為（経験）がアラヤ識を「熏習」して新たな「種子」を生み、「種子」が新たな行為（経験）を触発し、生み出すというプロセスがとどまることなく続いていく。

そのことから、そこでは<内>（深層）と<外>（表層）の動きが連動し、絡み合っ

展開されていく。そこでの行為（経験）とは、意識の深みを根拠として立ち上がるものであり、同時にそれは、意識の深みをかたちづくるものである。

したがって、〈内〉（深層）と〈外〉（表層）とのとどまることのない相互関係（ないし相互作用）の展開により、すなわち「熏習」の関係により、その当の〈内〉と〈外〉とが、そのつどごとに形成されていくものと考えられる。そこでは〈内〉と〈外〉、すなわち深みと表層とは分断されておらず、互いに動的にかかわり合いながら、「熏習」の関係においてそのつど互いを形成し、展開しているものと考えることができる。

そのことから、〈実現されたもの - 実現されなかったもの〉と、行為（経験）との「熏習」関係について考えてみることにする。

井筒の〈読み〉による唯識哲学の論理において意識の深層領域とされ、さらに井筒によって「言語アラヤ識」とされる場においては、「種子」同士の「熏習」ということもありうるものであり、それが新たな〈意味〉を実現させることもある。

「種子」によって触発されて実現される行為（経験）とは、何か（〈意味〉）を生み出すものとして考えられるが、行為すること自体が、「言語アラヤ識」の場においては、実現（表層化とでもいうべきか）されることによって「種子」を実現ないし〈意味〉化するものといえる。そのことによって、その深み、すなわちアラヤ識を「熏習」し、新たな「種子」を生み、それがまた新たな行為を実現させることにつながっていく。

その深み、すなわちアラヤ識においては、他の「種子」が実現されてしまったために、そのときには実現されなかった当の「種子」は、さらにその他の実現されなかった「種子」とのあいだに「熏習」関係をつくり、不断につくりかえているといえる。行為（経験）は、「種子」を実現（〈意味〉化）し、そのこと自体、今度はアラヤ識を「熏習」し、新たな「種子」を生むことにつながる。

そこには何らかの行為（経験）において実現されることのなかった「種子」同士の「熏習」関係もあるため、そのことに基づく新たな行為（経験）において実現される「種子」もあり、したがって、そこでは実現された「種子」と実現されなかった「種子」、そして、行為（経験）とのあいだには密接な関係があるといえる。

クラウスの論理に基づく展開の論理においていえば、 $A+B$ という（実現された）行為（経験）、及び $A+B$ という行為によって作りだされた〈もの〉、すなわち C から「熏習」ないし「逆熏習」として働きかけられることによって、他の潜在する組み合わせは、そのときには実現されなくとも、次に実現されうる可能性をもつことになると考えられる。

また、Cを生みだすもととなったAは「種子」として、他の未だ実現されていない、潜在する別の項（「種子」）に働きかける（「薫習」する）ことによって、次の新たな行為（経験）を触発することになる。

そのことから、実現されなかった＜もの＞は、単に切り捨てられてしまうのではなく、実現された＜もの＞とその深みにおいて、「薫習」的に関係しており、そのことによって実現された＜もの＞に厚みを増し、より多様なく私・生＞による＜意味＞の生成・展開を可能にしていると考えられる。なお、そのときいわれる＜意味＞とは、そのつどごとの＜私・生＞に特有のもの、すなわちエロスのものに他ならない。

そして、そのことから、子どもたちは、＜身体の深み＞において、潜在化している＜もの＞などとのより多様なかわり合いから、新しい＜私・生＞による＜エロス＞としての＜意味＞を生成・展開していると考えられる。

第3節 子どもの造形的な活動の実践場面

1 実践分析

(1) 実践例

<身体性>の意味に基づく<意味>の生成・展開の論理を、小学校2年生の学習活動²⁴⁰において男子Aさん（以下A）が展開する活動の一場面を通して、具体的な実践場面での子どもの行為の在りようからとらえ返してみることにする。

学習活動は、「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」として、2時間にわたって行なわれた。対象となるクラスは、男子8名、女子10名、計18名であった。学習活動の場は学校の中庭であり、そこには数多くの流木や貝、石などの材料が準備されていた。

子どもたちは、それらの材料との出会いから活動を始め、それらを見たり、選んだり、ならべたり、つないだりしながらそれぞれに活動を展開していた。以下ではAの活動ととりあげ考察することにする。

① Aは、流木や貝、石などの材料が置いてあるところで、ある材料を手にとって見ては元に戻したり、他の材料を手にとって見ては元に戻したりしながら活動していた。

このようにAは、数多くの材料のなかから、小さな貝を選び、耳にあてたり、耳にくっつけたりして、それを隣にいた友だちに見せたり、また、流木をいくつか選び、それらを組み合わせたり、さらに切ったりして組み合わせたりしながら、何ものかをつくりだしていた。

② そして、材料置き場からすこし離れたところにいた男子Bさん（以下B）のところへ行き、「何かつくってるの？」と話し掛け、「つくってるよ、来て」と応えるBから、彼の活動の場へと連れていってもらい、そこでBがつくっているものを見て、「それどうすんの？」(A)「これつくって何かするの」(A)「何か？くっつけるとか」(A)「だからくっつけようとしてんだよ」(B)とやりとりが行われ、そのうえで「おれもやろ」とAは応え、そのことに「おしえてやろか、やりかた」とBも応えている。

Aは、Bのところへ行き、Bが貝の内面に色を塗って作りだした<もの>を見て、Bの脇にしゃがみ込み、自分も同じようにやり始めた。Bは、貝の内側に色を塗ったときの方法をAに話し、Aはそれに従って貝の内側に色を塗っていった。

また、Bは、色を塗った貝の内側を木屑で擦ったことをAに話し、Aは、そのように色を塗った貝の内側を木屑で擦っていった。そしてAは、「こんなんだったよ」と言って、そ

の擦った木屑と貝の内側をBに見せ、そのことをうけてBもAに見せたり、擦ったりしていた。

(2) 実践分析

以上のAの活動の展開に関して次のことがいえる。

① 材料置き場におけるAの行為を、〈見え〉の生成・展開としての〈意味〉の生成・展開という視点からとらえてみることにする。

本章の第1節において述べたように、〈見え〉とは、〈肉〉において同時に形成される対象としての〈もの〉と、その〈見え〉の主体としての〈私〉との間の特有の関係性によって可能となるものであった。そのとき、Aは材料等とのかかわり合いのたびに、「もの」を〈もの〉として対象化し、〈見え〉の主体としての〈私〉との間に、何らかの特有の関係性を形成し、Aは、材料を選ぶというそのつどごとに「ある材料を手にとって見ては元に戻したり、他の材料を手にとって見ては元に戻したりしながら」材料とのかかわり合い、自らに特有の〈見え〉を形成していたものと考えられる。

ある「もの」をその〈見え〉において〈もの〉として〈見る〉ことは、〈見え〉の主体としての〈私〉も、〈見え〉の対象としての〈もの〉から見られているということである。そこで〈見え〉が成立するということは、主客の二重性ないし両義性を生きる〈身体性〉をもとに、〈肉〉において〈見る=見られる〉という二重で両義的な関係性が成立するという他に他ならないのであり、〈見る〉こととは、同時に〈見られる〉ことでもある。

そのような〈見え〉を保障する〈肉〉においては、その〈見え〉が成立するそのつどごとに主客が（新たに）形成されることになる。主客とは、あらかじめ、そのそれぞれが実体として存在しているとされるものではなく、また、〈見え〉の形成にしても、あらかじめ決められた図式にその両者がはまり込むようにして実現されるものでもない。

それは、そのつどごとの〈肉〉という柔軟な関係性において、そのつどごとにつくりかえられながらつくりだされるものとしての「特有の」関係において形成され、実現されるものである。

なお、〈私〉の〈見え〉において、その対象となる〈もの〉とは、〈私〉にとって特有の関係性をもとにつくりだされた何ものかである。そのことから、先のAの、材料置き場における「ある材料を手にとって見ては元に戻したり、他の材料を手にとって見ては元に戻したり」という材料選びの行為は、特有の関係性の生成・展開として、すなわち〈見え

>の生成・展開としてとらえることができる。

<意味>とは、Aの<私>の<見え>に対する、その対象としての<もの>、すなわち、<見えるもの>の特有の（エロスの的な）在りようのことであって、固定化されることなく、多様に展開されていくものといえる。それは、Aの<私>の<見え>に対する<見えるもの>の特有の、エロスの的な在りようのことでもある。

そのことから、手にとって見ては元に戻す、あるいは選ぶという行為のたびに新しい<見え>としての<意味>が、多義・多様な展開の可能性を含みつつ、生成されていたといえることができる。

そのことを井筒による意味分節及び「熏習」の論理からとらえ返せば、<見え>の対象としての<もの>とは、材料としての<もの>同士の影響関係によって分節化されて新たにつくりだされた<もの>の存在が、その深みから新たに分節化されてつくられられた<私>において意識される時の特有の在りようのことであるといえる。

なぜならば、井筒による意味分節の論理とは、コトバによる存在分節であると同時に意識分節でもあるからであり、<私>と<もの>とのあいだに「熏習」の関係が成立していたと考えることもできるからである。つまり、ある「もの」を、その<見え>において<もの>として<見る>ことは、逆に、<見え>の対象としての<もの>から見られてもいるということであり、そこには<働きかけ - 働きかけられる>という関係性が成立しているということである。

そのときAは、その<もの>によって見られていたということでもあり、Aが<身体性>を働かせて、さまざまな材料に働きかけ、同時に材料から働きかけられることを意味している。そこで、Aによって選ばれた<もの>は、ある特有の関係性においてAへと立ちあられることになったと考えることができ、Aは、<もの>に「熏習」していくことで、同時に、<もの>から「熏習」されていたといえる。

そのうえでAは、「材料を手にとって見ては戻し、別の材料を手にとって見ては戻し」という行為を展開させていった。そして、Aが<もの>を選びかえたということは、Aと<もの>とのあいだに「熏習」の関係が成立していたということと同時に、Aにとっての<もの>同士の「熏習」関係が立ち表れ、そのことから新たな分節化がなされたといえることができる。

そこでは、新たにえられた<もの>の方が、もとの<もの>に対して強勢であり、そのことによって新たな<もの>がつくりだされたということである。

そのようにして、材料としての〈もの〉同士における影響関係、すなわち「熏習」の関係が立ちあらわれているとき、そこから作りだされるものは、「もの」ではなく〈もの〉である。

例えば、材料としての〈もの〉と〈もの〉とのあいだに何らかの影響関係を見いだすことは、そのときに材料となるものはすでに「もの」でなく、〈私 - 生〉にとって関与的な特有の〈もの〉ということになる。

そのことから、その時点において、〈もの〉は両方ともその存在が、〈私〉において分節され、意識されていたことになるとともに、同時にその深みから新たに分節化されて作りだされた〈私〉において意識されていたということである。

それらが「熏習」関係を立ちあらわれさせ、それまでにはなかった新しい〈もの〉をつくりだしたとき、その影響関係の場は、必然的に〈私〉の意識のうちにおいても形成されることになる。なぜならば、そのときいわれる「熏習」関係によって作りだされた〈もの〉とは、すでに〈私 - 生〉にとって関与的な〈もの〉同士における影響関係から作りだされたものに他ならないからである。

また、材料としてのものが、両方とも「もの」としてあるときも「熏習」関係は成り立つとともに、それは「熏習」関係において〈もの〉としてとらえ返される。そのことによって作りだされたものも〈もの〉として、〈私 - 生〉にとって関与的なものであるといえる。つまり、「熏習」関係とは、〈私〉の存在の根拠ともいえる〈身体の深み〉（〈言分けられた身〉の深み）においてなされる。

したがって、仮に「熏習」という分節化がなされる前までは、〈私 - 生〉にとって非関与的な「もの」同士の関係であったものも、それが「熏習」関係としてとらえられるかぎり〈私 - 生〉に関与的ではないものとしてはありえず、それは関与的なものとして、すなわち〈もの〉同士の関係（エロスのなもの）としてとらえ返されることになる。

このように、すべての「熏習」関係には、〈私 - 生〉が、すなわち〈身体の深み〉の在りようがかかわり合っているといえる。同様に、Aがそのまえに材料置き場を行き来し、そこで流木を手にしては戻し、という活動に関しても、材料置き場と自分の元の場所との行き来における材料置き場や元の場所等との〈身体性〉を介して形成される関係において、そのつどごとの〈見え〉が更新され、〈見えるもの〉が次々に立ちあらわれてくるようになるといえる。

そのような更新のそのつどごとの「熏習」の関係性、すなわちAの〈私〉の〈身体の深

み>における材料置き場にある<もの>と<もの>、及びそのことと元の場所における<もの>との相互関係等としての分節の在りようをみることができる。

② AがBとかかわり合う活動についても<見え>の生成・展開としての<意味>の生成・展開という視点からとらえ返してみることにする。

まずAがBのところに行って、Bのつくりだした<もの>を見て、自ら活動を始めたとき、その<もの>とAの間には<見え>を形成する特有の関係性が成立していたということができる。

そうでなければ、Aの活動は、その<見え>から展開されることはなかったのであろう。Aの活動は、その<見え>を発端としてBの<見え>と<肉>において相互に作用し合いながら、多義・多様な展開の可能性を含む、<意味>の生成の活動へと開かれていったと考えられる。

<見え>とは、<肉>において同時に形成される対象としての<もの>と、その<見え>の主体としての<私>との間の特有の関係性によって可能となるものであり、<肉>において成立する<私>に特有の<もの>の在りようといえる。

そのような<私>の<見え>を可能とし、保障する<肉>とは、あらゆる<受肉した主体>の存在を可能にする原理として、<私・生>の多様性を、その<身体の深み>から保障するものである。

我々人間は、<身体性>、すなわち<受肉性>において<世界>へと内属した「世界内存在」としてとらえられ、<他者>へと開かれた地平を生きることができるとしてとらえ返されることになる。そのことから<私>の<見え>とは、<肉>における<私>に特有の<もの>の在りようのことだが、それが<肉>において成立する以上、それは<他者>の<見え>へと開かれているものを根拠として成立するものといえる。

そのため<私>の<見え>とは、<他者>の<見え>とのかかわり合いによって、随時更新されるとともに、Aの<私>の<見え>の成立には<他者>であるBの<私>の<見え>の存在を想定できる。つまり、Aの<私>の<見え>とは、Bの<私>の<見え>を潜在的に含んだものであるとともに、新たな<見え>すなわち<意味>の生成・展開へと開かれたものである。

<私>の<見え>とは<肉>において成立するものである以上、<私・生>に關与的なものとして、すなわちエロスのなものとしてとらえることができ、それは<他者>との関係に開かれ、新たに展開されていくといえる<私・生>にとってのエロスのものの在り

ようであるといえる。

そのうえで、AとBのかかわり合いを「熏習」関係、すなわち相互作用的、相互影響的な分節化の過程としてとらえてみる。

先に示した活動においては、Bが一方向的にAの活動をリードしているようにみえるが、それは、Bの行為がAの行為に「熏習」し、影響を及ぼしているということであり、それはBからAへの一方向的な行為の強制ということではない。

そのことを、第2節において述べたアラヤ識における分節化 - 無分節化という出来事としてとらえるならば、「熏習」によって形成される分節態の深層には多様な展開を保障する無分節態を想定できる。つまり、そこでの分節化は絶対ではありえず、その展開の方向性は多様なものである。したがって、その状況においては、必ずしもBがAに対して一方向的に影響を及ぼしているとはいえない。

「熏習」とは、確かに一方から他方への影響関係を意味する。しかし、それは「能熏・所熏」の交替が不断に行なわれる相互影響的なものであるとともに、〈私〉の存在の根拠としての〈身体の深み〉においてなされるものであるため、仮に影響の方向が一方向的なものに見えても、それは表層的事態であり、深層的には自らの存在の根拠が新たに〈言分け〉られていることになる。したがって、それは外圧的な「制度」としてフェティシズムに終始するようなものではない。

それは、〈身体の深み〉においてなされる以上、その深みの意味を根拠として分節態が構成されるとともに、不断に組み替えが行われる。その意味でAとBとの関係は、柔軟なものとして、その影響関係を不断に反転させながら展開されていくことになる。そのことは、AとBとのあいだに形成された、具体的な活動の展開の場面にも確認できたものである。

また、「熏習」における相互影響的な関係の生成・展開の在りようを、〈見え〉の考え方に基づいてとらえ返せば、それは互いに新しい〈見え〉を提示し合っていることにもなる。つまり、コトバによる分節化によって、新しい〈私〉の存在=意識とともに生成された〈私〉にとっての〈もの〉の特有の在りようとして、両者それぞれにとっての〈見え〉が〈肉〉において成立し、互いに相手の〈見え〉の条件となり、更新の可能性を含んだものと考えられる。そこでは、互いに（交互に）新しい〈見え〉を、一方が他方の潜在性となりつつ「熏習」し合っていることでもある。

以上のことから、Aは〈身体の深み〉、すなわち〈私 - 生〉の多様性につながる〈肉〉

において<もの>とかかわり合い、また<他者>の<見え>とかかわり合いながら、つねに多様な展開へと開かれ更新される可能性を含んだ、新しい<見え>すなわち<意味>を、エロスとして、互いに反転可能な「熏習」の関係において、その深みからつくりだすとともに、新しい<私>をつくりだし、つくりかえ、展開していると考えることができる。

2 子どもの造形的な活動の実際

(1) <身体性>の働きと子どもの行為

子どもたちの造形的な活動は、さまざまな意味をもって多様に展開するものである。しかし、そのような展開が特定の方向に固定化されるとき、それは画一化され、多様な可能性が閉じられることになる。つまり、表層的な多様性の展開にとどまることになり、本来の多様性の意味は隠蔽され、排除されてしまう。そのような状況では<私・生>の多様性が保障されることはなく、<私>の存在そのものも保障されない。

本章では、<私・生>の多様性を保障するために、<身体性>の意味をとらえ返すとともに、表層の展開の論理ではなく、深層的な意味をも立ち上げる展開の論理としての、子どもの造形的な活動の展開の論理について、前節で提示した<身体性>の意味に基づき、考察していくことにする。

なお、「子どもの造形的な活動の展開の論理」とは、本来、心と身体が切り分けられて発揮されるようなものではなく、また、そのようなものとしてとらえられるべきものでもない。それらは心身一体となって発揮されるものであって、そのようにとらえられるべきものであるが、ここではそれを三つの視点から述べ、そのうえでまとめて述べることにする。

子どもの造形的な活動の展開の論理とは、まず、子どもたちひとりひとりの<私>のかけえのなさの根拠である<身体性>に基づいて展開されるものである。

前章においては、クラウドの構造図の考え方を援用しながら、行為や試みの多様な組み合わせが保障されている場合において、子どもたちはそのつど新しい<意味>をつくりだしているという見解を導き出した。

本章においてとらえ返した意味での<身体性>、すなわち<生>の多様性へと開かれたものとしての<身体性>（<身>）がかかわることによって、クラウドによる組み合わせの多様性は、<私・生>の多様性へと開かれることになる。そこでの子どもたちは、そのような<私・生>の多様性、すなわち<身体の深み>を根拠として<肉>的ともいえる<もの>や状況、<もの>や状況とかかわり合う<私>、そして<他者>との多様なかかわり合いから、さらに多様な組み合わせをつくりだしている。そのことによって、存在の根拠である<身体の深み>から立ち上がる新しいエロスとしての<意味>とともに、新しい<私>をつくりだす展開をしていると考えることができる。

以上のような活動は、まず<私>の存在の根拠としての<身体性>の働き、すなわち、

統合されたものとしての〈身体性〉の意味によるものことである。〈身体性〉とは、心身の分けられることのない在りようのことであるとともに、受肉した主体ともいえるものであり、それは主客の両義的な世界像を生きるといえるものである。

そのことから〈身体性〉とは、明晰な意識の下に回収しきれないものとして、多様性のうちに統一されるともいえるものであり、その時点においてすでに暗黙の統一の領域へと、すなわち〈生〉の多様性へと開かれ、特定の向かうべき方向というものはないといえる心身の統合体のことである。

〈身体の深み〉に見いだすことのできる〈生〉の多様性とは、合目的なものではなく、不断に動き戯れ、反転し、多方向的なものとして展開されるものである。そのことから、クラウドの構造図の考え方によって示された組み合わせの多様性とは、特定の方向に限定されることのない多様性には違いないが、それは〈生〉の多様性という意味での多様性によって根拠付けられ保障されることになる。

それは共時として措定されたモデルであり、通時的な多様性に対する、断面としての静的モデルとされるものである。したがって、その構造図それ自体においては、その構造図それ自体を根拠付けているその深層の多様性、すなわち通時性を問うということは原理上できないということになる。

しかし、〈身体性〉への問いは、そのような問いを可能にするものであると思われる。それは通時的な多様性を、クリステヴァのいうジェノ・テキストを問うことにつながるものとして、〈身体の深み〉における多様性からとらえ返せば、クラウドによる多様性は、表層の多様性ということにならざるをえないということになる。

それはまた、テキストとして成立しているといえるものでもある。クラウドによる多様性は、その表層において実現されている相は単にそれだけにおいて独立して存在しているのではなく、自らの深みを根拠として、それとの動的なかわりから実現されているものということになる。それは、絶えず深層の多様性へと開かれてあるものであるが、〈身体性〉がかかわることによって実現されるものであると思われる。

それは、テキストが実現されるには「読み」手が、すなわち「実践」する者が必要であって、クラウドによる多様性とは、そこに実践としての〈身体性〉の意味がかかわるとき、それを成り立たせている、その深層の多様性、すなわち〈身体の深み〉における〈生〉の多様性へと開かれたものとしてとらえることができる。

そして、その深みにおける多様性とのかわり合いから、さらなる多様性へと開かれ、

展開されていくという可能性をもつということが出来る。つまり、クラウドによる多様性に、〈身体性〉をもって、すなわち〈身体性〉の働きにおいてかかわることによって、それはさらに、それ自身をも成り立たしめている深層の多様性へと開かれ、より多様な関係性を形成・解体し、柔軟なものとして展開しつづけていくことになる。

したがって、子どもたちは、自らの〈私・生〉の多様性、すなわち〈身体の深み〉を根拠として、クラウドの構造図の意味によって保障されていた行為や試みの多様な組み合わせを、〈肉〉的ともいえる〈もの〉や状況、〈もの〉や状況とかかわり合う〈私〉、そして〈他者〉などとの多様なかかわりに開き、そのことから、さらに多様な組み合わせをつくりだし、絶えず組み替えつつ展開しているといえる。多様性が保障される〈身体の深み〉においては、竹田のいう根源的な分節化、すなわちエロス原理による世界の根源的な分節化が不断に行なわれ、展開されている。

〈エロス〉とは〈私・生〉に関与的なもの、特有の関係性をもって立ちあらわれてくるといえる何ものかのことである。それは〈私・生〉に特有の〈感じ〉であり、〈私・生〉に特有の〈論理〉として〈私・生〉に特有の〈感じ〉、〈考え〉、〈行為〉の立ち上げということである。そのことによる〈私・生〉に特有の〈思い〉の展開ということになる。

クラウドの構造図における多様性は、〈身体性〉がかかわることにより、その深層の多様性に開かれ、そこでより多様な組み合わせをつくりだし、絶えず組み替えつつ展開していくとき、その組み合わせのひとつひとつの実現に際しては、何らかの〈エロス〉的な出来事が分節化され、生みだされていたということが出来る。

なぜならば、統合されたものとしての〈身体性〉において実現される分節化は、そのとき〈身体性〉がその深みへと開かれ、そのことによって根拠付けられているということが出来るため、その深みにおいて実現されるものとしてとらえることが出来るからである。つまり、〈身体性〉がかかわることによって実現される分節化は、表層的な事態ではないということである。

そのような分節化は、井筒によって双面的・背反的な構造をもつといえるとともに、それはコトバによる存在＝意識分節ということである。そのようなコトバによる分節化とは、その第一的な働きによるものとして、〈身体性〉すなわち〈言分けられた身〉の深みにおいてなされるものである。

したがって、コトバによる分節化とは、〈身体の深み〉においてなされる深層的事態として、何らかのエロスの出来事の実在をつくり出すということである。つまり、そのエ

ロスのな何ものかの存在に対する新たな意識を、生み出すことになるとともに、その存在を新たに意識することになる新たな<私>の意味を、同時に生み出すということでもある。

以上のことから、子どもたちは<身体性>を働かせることによって、そのひとりひとりの<私>の存在の根拠である<身体の深み>から立ち上がる新しいエロスとしての<意味>とともに、新しい<私>をつくりだす展開をしていると考えることができる。

(2) 個の深みへと開かれた行為

心身が分けられることなく、統合されたものとしての<身体性>は、同時に、その深みへと、すなわち<生>の多様性へと開かれているものである。それは<受肉した主体>として、<世界>、そして<他者>との、特定の方向に限定されることのない多様な関係性を生きることができる存在であるとともに、暗黙性や混乱性という合目的的ではない多様性において統一が実現されているといえるものである。つまり、<身体性>とは、<身>として<私>のかけがえのない存在性を根拠付けるものではあるが、確固として動かぬものではなく、<世界>（ないし<他者>）との多様な関係性において絶えず更新される統一といえるものである。

そのような、<身体性>が開かれ、<身体性>が発揮される場所においては、望ましい多様な組み合わせによる「熏習」の関係が成り立つことになる。同時に、多様な組み合わせの成り立ちは、深みにおける多様な影響関係の成り立ちということになる。

なぜならば、多様性は、そこに<身体性>がかかわることによって、その深みにおける多様性へと開かれ、より多様なものとして展開されることになるからである。また、「熏習」とは、『アラヤ識』そのものを生起の場所とする作用・反作用の内的ドラマ」として、<身体の深み>、すなわちメルロ＝ポンティのいう<肉>において成立する深層的事態ないし深層的な分節化の出来事であり、分節化の方向があらかじめ決められることなく、その場や状況において多様なものとして実現される、<意味>生成の出来事だからである。

分節化とは、そのようなものとして、本来的に深層的な事態に他ならないため、クラウドによる多様性とは、ある一組の事項間における組み合わせの可能な展開の在りようを意味するものから、互いに影響関係にある<もの>同士の<身体の深み>における組み合わせの展開の在りようを意味するものとしてとらえ返されることになる。

したがって、例えばAという<もの>とBという<もの>との関係は、どちらかがどちらかに対して影響的であるというような仕方で形成されることになる。そして、そのよう

な影響関係は、深層的な出来事として、〈身体の深み〉において立ちあらわれてくるため、そのつどごとの〈私 - 生〉にとっての〈エロス〉としての〈意味〉をつくりだすことを実現することになる。

それは、対立する二項間の関係における、不断の「能熏 - 所熏」の交替による相互分節化でもあるため、その両者間における影響関係は固定化されることなく、絶えず反転可能なものとして立ちあらわれ、展開していくことになる。それは不断の〈意味〉生成の過程の展開ということであり、一方向的な影響関係の下における分節化ではなく、相互に交替可能な影響関係における分節化のプロセスが展開されることになる。

そのような相互分節化ともいえる「熏習」のプロセスは、例えば、〈私〉と〈もの〉との相互作用、ないし〈私〉にとっての〈もの〉と〈もの〉のあいだの相互作用において実現されるものであるとともに、〈私〉と〈他者〉（他の〈私〉）との相互関係（相互行為）においても実現されるものであった。

そして、そのひとつひとつの相互分節化の過程において実現される分節態には、無分節態が潜在しているため、その分節の在りようは絶対化することなく、絶えず反転可能で、更新可能なものとして、多様性へと開かれたものとしてとらえられる。

そのような「熏習」関係において実現される分節化とは、その深層においてなされるコトバの第一次的な働きによる存在＝意識分節でもあり、そこで何ものかが「熏習」という影響関係において、コトバによって分節化されてつくりだされるとすれば、それと同時に、〈私〉の意識がそれに対応するように分節化されることになる。

したがって、〈私〉は、そのような新たに分節化された意識をもつものとして新たに存在することになる。そこでは「熏習」がなされるそのつどごとに、新しい存在が、それに対応する新しい〈私〉によって意識され、特有のものとして、すなわち〈意味〉として価値付けられるとともに、〈私 - 生〉にとっての〈エロス〉に他ならないということである。つまり、〈私〉の深層において、〈私〉と〈もの〉、あるいは〈私〉にとっての〈もの〉と〈もの〉、あるいは〈私〉と〈他者〉とのあいだに「熏習」関係が成り立ち、〈身体の深み〉においてコトバによって分節化がなされる時、そこからつくりだされるものは、〈私 - 生〉にとっての〈エロス〉、すなわち〈私 - 生〉に特有の（自分なりの）〈感じ〉、〈考え〉、〈行為〉ということ、要するに〈意味〉ということである。

〈私〉と〈もの〉とのあいだに成立する「熏習」関係に関して、メルロ＝ポンティによる〈見え〉でいえば、〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉において、〈私〉の〈身体性〉が見

る者であると同時に見られる者でもある。すなわち、＜私＞が事物を見ると同時に、＜私＞の＜身体性＞は事物の側に属するといえる両義的なものでもあるため、事物の側において、あるいは事物の側から見られることにもなる、というような二重に折り返され、交叉された関係性のなかで成立するといえる。

そのことから、＜私＞（＜私＞の＜身体性＞）と事物とのあいだには、ある種の「熏習」の関係が成立するとしたのである。それは、＜私＞の＜見え＞を成立させる契機としての、＜見る - 見られる＞という関係の交叉を見いだすことであり、そのことを相互の分節化の過程としてとらえ返すこともできるということであり、そこには＜働きかけ - 働きかけられる＞という関係性を見いだすことができると考えられる。

そのことは、先の実践分析におけるAの材料置き場での一連の行為の展開にもみることができたといえるものである。

それは、Aと材料とのあいだに展開された、「材料を手にとりて見ては戻す」という行為は、＜見る - 見られる＞という相互交叉的な関係の展開であると考えることができたからである。つまり、Aは、＜身体性＞を働かせて、さまざまな材料に働きかけることによって、同時に材料から働きかけられることになり、Aによって選ばれた＜もの＞は、ある特有の関係性においてAへと立ちあらわれることになったということである。

そのことは、Aがその＜もの＞によって見られていたということでもあり、Aは、そのものたちに「熏習」していくことによって、ある＜もの＞から「熏習」されていたということでもある。

次にAは、最初に選んだ＜もの＞を元に戻し、別の＜もの＞を選ぶことで、AとAが選んだ＜もの＞とのあいだに成り立っていた「熏習」の関係は、Aがその＜もの＞を選んだと時点において、他の＜もの＞との「熏習」の関係を含んでいたことになるとともに、次に選ばれることになるであろうところの＜もの＞との関係にひろがっていくことになるといえる。つまり、そこで次の新しい＜もの＞が選ばれたことは、その時点における元の＜もの＞との、＜私＞にとっての＜もの＞同士の「熏習」関係において、次の新しい＜もの＞が強勢であったこととして考えられたのである。

そのような関係は、＜私＞と＜他者＞との関係にひろがるものでもある。そこには、＜私＞が次の新しい＜もの＞を選ぶというとき、そのまえに＜もの＞を選んだときに成り立っていた＜私＞の＜見え＞と＜他者＞の＜見え＞との「熏習」関係を想定することができる。それは、潜在的に存在するものとの相互的な影響関係ということであり、＜私＞の＜

見え>とは、<他者>の<見え>を潜在させ、そのことによって新たに展開されるといえるものである。

また、それは<他者>の<見え>との相互影響的な関係において、<私>の<見え>が展開されていくことに他ならない。したがって、先のAの材料置き場における「材料を手にとって見ては戻し、別の材料を手にとって見ては戻し」という行為の展開には、そのようなく<他者>の<見え>との関係も含まれていたということもできる。つまり、ある<もの>を<私>がその<見え>において選び、さらにその次に新たに別の<もの>を選ぶとき、そのまえにく<もの>を選んだときに成り立っていた<私>の<見え>は、<他者>の<見え>との「熏習」関係によって、新たなく<私>の<見え>へと展開し、そこに形成されることになる特有の関係性において、次の<もの>が新たに選ばれるということである。

以上のことから、<私>は、<身体性>を働かせることによって、<もの>や<他者>と「熏習」的にかかわり合い、そのことをもとにく<身体の深み>から<エロス>としての<意味>をつくりだし、展開していくことができるといえる。子どもたちは<身体の深み>において形成される<もの>や、<もの>同士、そして<他者>とのかかわり合いによる分節化によって、つねに新しい<私>とともに、そのようなく<私>にとっての特有の何ものか、すなわちエロスとしての<意味>を立ち上げ、展開することが可能になると考えることができる。

さらに、「熏習」のプロセスは、我々の行為（経験）を、その深みから立ち上がってくるかけがえのないものとして、アラヤ識との相互的な影響関係のなかに、その成り立ちと展開の在りようをも含めて位置付けるといえるものでもある。そこでは何らかの行為（経験）が実現されるとともに、意識の深みにおいて「意味可能体」として存在している「種子」が表層化して<意味>としてつくりだされる。

そのことがアラヤ識自体を「熏習」して新たな「種子」を生み、そのようにして生みだされた「種子」が新たな行為（経験）を触発し、<意味>をつくり出すというプロセスがとどまることなく続いていく。そして、そこでは<内>（深層）と<外>（表層）とでもいべきもののあいだの動きが連動し、絡み合って、展開されているといえる。

そのことから、そこで行為とは、意識の深みを根拠として立ち上がるものであるとともに、意識の深みをかたちづくるものでもあるということになる。つまり、そこでは表層と深層とのあいだにはとどまることのない相互関係（ないし相互作用）、すなわち「熏習」の関係が展開されており、当の表層（<内>）と深層（<外>）は形成されることになる

考えられる。

それは、不断の解体 - 構築という運動の相互浸透的な過程のことであり、丸山の言を借りれば<カオスモス>、すなわちカオスとコスモスとの相互浸透的な過程ともいえるものである。子どもたちは、そのような<カオスモス>の運動ともいえる過程において、自らの<身体性>の働きをもとに、その深みから行為を立ち上げ、新たなく<エロス>としての<意味>をつくりだすとともに、自らの存在の根拠としての深みをもつくりかえ、新たなく<私>をつくりだし、展開しているということができると考えられる。

(3) 子どもの造形的な活動と相互作用及び相互行為

心身の統合されたものとしての<身体性>とは、メルロ＝ポンティのいう<受肉した主体>として、<生>の多様性へと開かれ、不断にその動的な統一を生きるものである。それは、<世界>との絶えざる相互交渉のうちに自らの統一性を維持し、保障しているという存在である。

<身体性>とは、実体として単独に存在する客体でもなく、単に事物を対象化的にみるという意味での主体でもない。それは主客の両義性を生きるものであり、そのことから、絶えず自らと自らならざるものとの動的な相互関係に開かれ、そこで形成されることになるそのつどごとの関係性において、そのつど自らを定位するといえるものである。

そのことから<身体性>とは、その<受肉性>すなわち<身体性>において、その深みにおける多様性へと開かれたものであるとともに、<世界>、そして<他者>へと開かれたものとしてとらえ返すことができる。<身体性>とは、その深みにおいて<生>の多様性へと開かれ、<世界> (<もの>) との相互作用、そして<他者>との相互行為によって保障されているといえるものである。そのような<身体性>の開かれてある在りようにおいては、「熏習」の関係が成立するのである。

そこでは、<働きかけ - 働きかけられる>という相互的な関係性のもと、<私>と<もの>、<私>にとっての<もの>と<もの>、<私>と<他者>とのあいだは、その深みにおいて分節化されるため、その深みから新たなく<意味>が、新たなく<私>とともにつくりだされる。つまり、「熏習」とは、<身体の深み>の意味を根拠として展開される相互分節化の行為であり、その過程においてつくりだされるものは、<私 - 生>にとっての<エロス>といえる何ものかであった。

井筒による分節化の考え方に則っていえば、<身体の深み>において新たに分節され、

その存在がつくりだされた〈もの〉には、それに対応するかたちで〈私〉の意識が分節されるため、〈私〉はそのような分節をなされた新たな〈私〉として、その〈もの〉とのあいだに特有の関係性を形成することになる。

また、「熏習」の関係が成り立つところにおいては、分節化によって実現された〈もの〉とともに、実現されなかった〈もの〉が潜在化することになる。それは、実現された〈もの〉とその深みにおいて関係しており、そのことによって、実現された〈もの〉に厚みないし深みを増し、より多様な〈私・生〉による〈意味〉の生成・展開を可能にするといえるものである。

したがって、子どもたちは、〈身体性〉を働かせて、そのような実現されなかった〈もの〉が潜在する深みとかかわり合うことによって、それも含めたイメージとかかわり合うコトバによる分節化を通して、新たな〈意味・形〉とともに、新たな〈私〉をつくりだしながら展開していると考えることができる。

そのことは、〈身体の深み〉における〈肉〉において〈他者〉の〈見え〉と絡み合いながら〈私〉の〈見え〉すなわち〈意味〉を、〈私・生〉とともに新たに生成・展開していくことであり、実践分析で考察したAとBの関係において生成され、展開された活動にみられたことである。

(2)において述べた例でいえば、それは、〈私〉が次の新しい〈もの〉を選ぶという際の、(潜在的なものとしての)〈他者〉の〈見え〉との「熏習」関係、つまり相互的な影響関係ということである。

〈私〉の〈見え〉とは、〈肉〉において成立するものであり、それは〈身体の深み〉における〈生〉の多様性において、すなわち、〈世界〉への、そして〈他者〉へと開かれた地平において成立するといえるものである。また、そのような〈世界〉との、そして〈他者〉との多様な関係を含んだ〈肉〉の厚みにおいて、奥行きにおいて成立するものである。

そして、〈私〉とは、本来、〈世界〉を俯瞰するような主体として成立しているものではなく、〈世界〉に受肉した〈身体性〉によって保障されているため、〈私〉の〈見え〉が透明なものとして対象としての〈もの〉をその隅々にいたるまで見渡すということとはできない。そのことから、そこに〈他者〉の〈見え〉を想定することができる。また、それは〈私〉の〈見え〉の限界を示すとされるものでもある。

〈私〉の〈見え〉とは、〈他者〉の〈見え〉を潜在させ、そのことによって保障されているといえるものでもあって、それは〈他者〉の〈見え〉との動的な関係によってひろが

り、多様に展開していくことができるものとして考えられる。

そのことから、「材料を手にとって見ては戻し、また別の材料を手にとって見ては戻し」という〈私〉が何ものかを選ぶ行為が展開される時、〈私〉の〈見え〉において、新たに選ばれることになった材料（〈もの〉）とのあいだに形成されることになる特有の関係性は、〈他者〉の〈見え〉によって促されて作りだされたものとしてもとらえることができる。それは、〈他者〉の〈見え〉による相互影響的な「熏習」関係によるものであるため、〈私〉の〈見え〉も、〈他者〉の〈見え〉へと「熏習」することが可能であるといえる。そのことは、AとBとのあいだに生成され、展開された、後半の互いに影響を及ぼし合いながら、自らの活動を展開している活動において見いだすことができるものである。

以上のことから、子どもの造形的な活動の展開の論理とは、子どもは自らの〈身体性〉を働かせて、〈もの〉や状況、〈もの〉や状況とかわり合う〈私〉、そして〈他者〉と（「熏習」的に）多様にかかわり合うそのつどごとに、自らの深みから、そのエロス性において〈私〉と〈意味〉をつくりだし、多義・多様につくりかえていく行為の論理であるといえる。

また、そのことによって、〈身体性〉が統合され、〈肉〉的なかわり合いにおいて〈世界〉、そして〈他者〉へと開かれたものとしてあるとき、子どもたちの造形的な活動は、〈身体性〉の働きによって、その存在の根源的な意味世界としての深みへと開かれ、それが根源的にかかわる多義・多様な展開を可能にすることができるものとなる。さらに、そのことによって子どもたちひとりひとりのかけがえのない〈私・生〉の多様性の成り立ちが保障され、立ち上がることが可能になるともいえる。

したがって、そのような子どもたちの活動を保障していく教育を実現するために次章においては、以上に述べてきた論理を踏まえた実践を通して検証することを試みることにする。

注及び引用文献

- ¹ Merleau-ponty, Maurice., “*phénoménologie de la perception*”, Gallimard, 1945,p.231 (モーリス・メルロ＝ポンティ,中山元編訳,『メルロ＝ポンティ・コレクション』,ちくま学芸文庫,1999,p.53)
- ² *ibid.*,p.231 (同上,p.54)
- ³ 市川浩,『<身>の構造』,青土社,1997,p.57 参照。
- ⁴ 同上,pp.180-181 参照。
- ⁵ Merleau-ponty, Maurice., “*phénoménologie de la perception*”, Gallimard, 1945,p.203 (メルロ＝ポンティ,前掲『コレクション』,p.8)
- ⁶ Merleau-ponty, Maurice., “*le visible et l’invisible*”, Gallimard, 1964,p.179 (同上,p.126)
- ⁷ Merleau-ponty, “*le visible et l’invisible*”,*ibid.*,p.180 (同上,p.128)
- ⁸ 本文でも後述するが、そのことについて、メルロ＝ポンティは『知覚の現象学1』(竹内芳郎・小木貞孝訳,みすず書房,1967)のなかで、私とは世界の「絶対的な源泉」Merleau-ponty, “*phénoménologie de la perception*”, p.III (同上,p.4)ではあるが、「世界というものは、それについての私のなし得る一切の分析に先だつてすでにそこにあるもの」*ibid.*,p.IV (同上,p.6)であり、私は「いつも世界内に在り〔世界にぞくしており〕、世界の中でこそ人間は己を知る」*ibid.*,p.V (同上,p.7)と述べている。
- ⁹ Merleau-ponty, “*le visible et l’invisible*”, p.187 (メルロ＝ポンティ,前掲『コレクション』,p.137)
- ¹⁰ 本文でも後述するが、竹内芳郎の見解を踏まえてメルロ＝ポンティの言を引けば、精神と身体の関係は「大抵の場合には、人格的実存が有機体を抑圧しつつもこれを超出することも自分の方を放棄することもできず、これを自分に還元することも自分の方をこれに還元することもできないでいる」Merleau-ponty, Maurice., “*phénoménologie de la perception*”,p.100 (メルロ＝ポンティ,『知覚の現象学1』,p.151)というような両義的な関係とされる。その両者は明確に分離しえない、互いに絡み合ったものとして、結合体という両義性においてとらえ返されるべきものであるということであろう。そして、その両義性はまた「世界内存在」の両義性でもであるとされる。*ibid.*,p.187 (同上,p.363)
- ¹¹ *ibid.*,p.231 (メルロ＝ポンティ,前掲『コレクション』,pp.53-54)
- ¹² *ibid.*,p.230 (同上,p.52)
- ¹³ *ibid.*,p.231 (同上,p.52)
- ¹⁴ *ibid.*,p.V III (モーリス・メルロ＝ポンティ,竹内芳郎・小木貞孝訳,『知覚の現象学』,みすず書房,1967,p.12)
- ¹⁵ 木田元,『現象学』,岩波書店,p.130
- ¹⁶ Merleau-ponty, “*phénoménologie de la perception*”, p.V III (メルロ＝ポンティ,前掲『知覚の現象学』,p.13)
- ¹⁷ *ibid.*,p.IV (同上,p.5)
- ¹⁸ *ibid.*,p.IV (同上,p.5)
- ¹⁹ *ibid.*,p.IV (同上,p.5)
- ²⁰ *ibid.*,p.V (同上,p.7)
- ²¹ *ibid.*,p. I X (同上,p.13)
- ²² *ibid.*,p.231 (メルロ＝ポンティ, 前掲『コレクション』,p.53)
- ²³ *ibid.*,p.231 (同上,p.53)
- ²⁴ *ibid.*,p.231 (同上,p.54)
- ²⁵ Merleau-ponty, “*le visible et l’invisible*”,*ibid.*,p.186 (同上,p.137)
- ²⁶ Merleau-ponty, “*phénoménologie de la perception*”, p.231 (同上,p.53)
- ²⁷ *ibid.*,p.232 (同上,pp.54-55)
- ²⁸ 木田,前掲『現象学』,p.150
- ²⁹ 同上,pp.149 - 150
- ³⁰ 中村雄二郎,『感性の覚醒』,岩波書店,1975,p.258
- ³¹ 同上,p.102

- 32 Merleau-ponty, *“phénoménologie de la perception”*, p.232 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,pp.54-55)
- 33 *ibid.*,p.III (メルロ=ポンティ,前掲『知覚の現象学』,p.4)
- 34 *ibid.*,p.IV (同上,p.6)
- 35 *ibid.*,p.IV (同上,p.6)
- 36 山崎正一+市川浩編『現代哲学辞典』,講談社,1996,p.51
- 37 *ibid.*,p.V (同上,p.7)
- 38 同上,pp.17-18
- 39 同上,p.151
- 40 同上,p.363
- 41 市川,前掲『<身>の構造』,p.37
- 42 同上,pp.99
- 43 市川浩,『精神としての身体』,勁草書房,1975,p.226
- 44 市川,前掲『<身>の構造』,p.47
- 45 同上,pp.49-50 参照
- 46 市川,前掲『精神としての身体』,p.57
- 47 同上,p.58
- 48 同上,p.92
- 49 同上,p.100
- 50 同上,p.100
- 51 同上,p.101
- 52 同上,p.103
- 53 同上,p.103
- 54 同上,p.103
- 55 同上,p.104
- 56 同上,p.105
- 57 市川,前掲『<身>の構造』,p.51
- 58 同上,p.11
- 59 同上,pp.100-101
- 60 竹田青嗣,『エロスの世界像』,講談社,1997,pp.11-20 参照。
- 61 同上,p.195
- 62 同上,pp.195-199 参照。
- 63 同上,p.198
- 64 市川,前掲『<身>の構造』,pp.19-20
- 65 同上,p.22
- 66 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.184 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,pp.133-134)
- 67 *ibid.*,p.184 (同上,pp.133-134)
- 68 *ibid.*,p.193 (同上,p.148)
- 69 同上,pp.295-298 参照。(訳者あとがき)
- 70 丸山圭三郎,『生命と過剰』,河出書房新社,pp.248-249
- 71 井筒俊彦,『意味の深みへ』,岩波書店,pp.72-73 参照。
- 72 同上,p.73
- 73 同上 pp.74-75
- 74 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.173 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,p.116)
- 75 *ibid.*,p.173 (同上,p.116)
- 76 木田,前掲,p.145
- 77 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.188 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』)

- ン』,p.139)
- 78 Merleau-ponty, *“phénoménologie de la perception”*, p.231 (同上,p.53)
- 79 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.187 (同上,p.139)
- 80 竹田,『エロスの世界像』,p.18
- 81 同上,pp.195-199 参照。
- 82 同上,p.198
- 83 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.177 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,p.123)
- 84 *ibid.*,p.183 (同上,p.132)
- 85 *ibid.*,p.165 (同上,p.104)
- 86 *ibid.*,p.183 (同上,pp.132-133)
- 87 同上,pp.295-298 参照。(記者あとがき)
- 88 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.153 (同上,p.87)
- 89 *ibid.*,p.153 (同上,p.87)
- 90 *ibid.*,p.180 (同上,pp.128-129)
- 91 *ibid.*,p.181 (同上,p.129)
- 92 *ibid.*,p.182 (同上,p.130)
- 93 *ibid.*,p.181 (同上,pp.140-141)
- 94 *ibid.*,p.189 (同上,p.141)
- 95 *ibid.*,p.189 (同上,p.141 参照。)
- 96 *ibid.*,p.189 (同上,p.141)
- 97 Merleau-ponty, *“phénoménologie de la perception”*, p.405 (モーリス・メルロ=ポンティ,訳,『知覚の現象学2』,みすず書房,p.216)
- 98 市川,前掲『精神としての身体』,p.57
- 99 同上,pp.56-57
- 100 市川,前掲『<身>の構造』,p.13
- 101 同上,pp.13-14
- 102 同上,p.12
- 103 同上,p.50
- 104 同上,pp.49-50
- 105 同上,p.162
- 106 市川,前掲『精神としての身体』,p.104
- 107 同上,p.89
- 108 同上,p.90
- 109 同上,p.101
- 110 同上,p.104
- 111 Merleau-ponty, *“le visible et l’invisible”*, p.183 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,p.132)
- 112 *ibid.*,p.188 (同上,p.141)
- 113 *ibid.*,p.189 (同上,pp.141-142)
- 114 *ibid.*,p.188 (同上,pp.140-142、及び *ibid.*,p.191pp.144-146 参照。)
- 115 *ibid.*,p.184 (同上,pp.134-135 参照。)
- 116 *ibid.*,p.184 (同上,p.134)
- 117 竹田,前掲『エロスの世界像』,p.195
- 118 竹田青嗣,「欲望としての身体」,橋爪大三郎・竹田青嗣・村瀬学・瀬尾育生・小浜逸郎,『照らし合う意識』所収,JICC 出版局,1992 参照。
- 119 竹田,前掲『エロスの世界像』,pp.193-194 参照。
- 120 同上,p.194
- 121 同上,p.198

- 122 Merleau-ponty, *"le visible et l'invisible"*, p.173 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,p.116)
- 123 *ibid.*,p.218 (同上,p.34)
- 124 *ibid.*,p.219 (同上,p.35)
- 125 *ibid.*,p.226 (同上,p.44)
- 126 *ibid.*,p.226 (同上,p.44)
- 127 竹田,前掲『エロスの世界像』,p.18
- 128 Merleau-ponty, *"phénoménologie de la perception"*, p.108 (メルロ=ポンティ,前掲『知覚の現象学』,p.163)
- 129 竹田,前掲『エロスの世界像』,p.55
- 130 同上,p.55
- 131 Merleau-ponty, *"phénoménologie de la perception"*, p.230 (メルロ=ポンティ,前掲『コレクション』,p.51)
- 132 竹田,前掲『エロスの世界像』,p.53
- 133 同上,pp.53-54
- 134 同上,pp.195-198 参照。
- 135 丸山圭三郎,『生命と過剰』,河出書房新社,1986,p.164
- 136 同上,p.165
- 137 同上,p.168
- 138 同上,p.168
- 139 同上,p.169
- 140 丸山圭三郎,『欲動』,弘文堂,p.15
- 141 丸山,前掲『生命と過剰』,p.172
- 142 同上,p.174
- 143 同上,p.181
- 144 丸山,前掲『欲動』,p.169
- 145 丸山,前掲『生命と過剰』,p.189
- 146 丸山,前掲『欲動』,p.165
- 147 同上,p.172
- 148 同上,p.172
- 149 同上,p.67
- 150 同上,p.173
- 151 丸山,前掲『生命と過剰』,p.190
- 152 丸山,前掲『欲動』,p.170
- 153 同上,p.174
- 154 同上,p.174
- 155 同上,pp.174-175
- 156 同上,p.173
- 157 同上,p.175
- 158 丸山圭三郎,『文化のフェティシズム』,勁草書房,p.222
- 159 同上,p.223
- 160 井筒俊彦,『意味の深みへ』,岩波書店,1985,p.60
- 161 同上,p.60
- 162 井筒俊彦,『意識の形而上学』,中央公論社,1993,p.61
- 163 同上,pp.30-31
- 164 同上,p.33
- 165 同上,p.32
- 166 同上,p.46
- 167 同上,p.15

- 168 同上,p.15
169 同上,p.15
170 同上,p.15
171 同上,p.46
172 同上,p.43
173 同上,p.27
174 同上,p.43
175 同上,pp.47-48
176 同上,pp.20-21
177 同上,p.49 より転載。
178 同上,p.49
179 同上,p.50
180 同上,p.20
181 同上,p.50
182 同上,p.50
183 同上,p.20
184 同上,p.60
185 同上,p.60
186 同上,pp.60-61
187 同上,p.62
188 同上,p.62
189 同上,p.71
190 同上,p.77 より転載。
191 同上,p.73
192 同上,pp.73-74
193 同上,p.75
194 同上,p.75
195 井筒,前掲『意味の深みへ』,pp76-77 参照。
196 同上,pp76-77 参照。
197 同上,p.76
198 同上,p.77
199 井筒,前掲『意識の形而上学』,pp.102-105 参照。
200 同上,p.109
201 井筒,前掲『意識と本質』,中央公論社,p.172
202 同上,p.172
203 同上,p.171
204 同上,p.177
205 同上,p.14
206 同上,pp.151-152
207 同上,p.152
208 同上,p.153
209 同上,p.166
210 同上,p.177
211 同上,p.178 より転載。
212 同上,pp.183-184
213 同上,p.184
214 井筒,前掲『意味の深みへ』,p.80
215 同上,p.81
216 井筒,前掲『意識の形而上学』,p.164

- 217 井筒,前掲『意識の形而上学』,p.169
- 218 同上,p.164
- 219 同上,pp.120-121
- 220 同上,p.76
- 221 それは「真」とされるA領域と、「妄」とされるB領域の「中間折衝地帯 (M)」として位置付けられる「アラヤ識」の、我々ひとりひとりの意識における二重の方向性を意味している。
- 222 同上,p.122 より転載。
- 223 同上,p.122
- 224 同上,p.123
- 225 同上,p.124
- 226 同上,p.125
- 227 同上,p.129
- 228 井筒は<自我-自己>について次のように述べている。
- 『起信論』も自我、すなわち『アラヤ識』の主體的側面の自的凝固、を『不覚』へと決定的な第一歩と見る。「己巳巳」(己は己であることによって、それだけで巳に巳である)という意味のことを歌った詩人がある、と聞く。相当な文字言語感覚ではないか。しかし、そのことよりもここでは、己という巳(蛇)に巻きつかれて動きのとれなくなった実存のあり方という、『起信論』の見る自我の性格を、この比喩的レトリックが実に見事に感覚化していることに私は感心する。(井筒,前掲『意識の形而上学』,p.135)
- 229 同上,p.134
- 230 同上,pp.166-167
- 231 同上,p.168
- 232 同上,p.169
- 233 同上,p.171
- 234 同上,p.173
- 235 井筒,前掲『意味の深みへ』,p.77
- 236 同上,p.78
- 237 同上,p.78
- 238 同上,p.79
- 239 同上,pp.79-80
- 240 研究協力校：長野県長野市立豊栄小学校・2年生(男子8名、女子10名、計18名)、授業実施日：平成11年6月14日(月)第2,3校時、題材名：「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」、授業者：犬童昭久、秋山敏行、佐々木貴子(以上、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科・上越教育大学所属)、観察記録協力者：蕪沢均(上越教育大学大学院)

第4章 子どもの造形的な活動の展開

第4章

子どもの造形的な活動の展開

第1節 実践分析の意味

1 子どもの造形的な活動の可能な展開

ここでは、子どもの造形的な活動の在りようを具体的にとらえ、分析・考察することによって、ここまで進めてきた子どもの造形的な活動の論理の試論を検証することにする。このため、まず、これまでの考察に基づく子どもたちの造形的な活動の考えられる立ち表れと可能な展開について整理しておくことにする。

基本的に、子どもの造形的な活動は〈身体性〉の働きによるものである。心身が分けられることない〈身体性〉は、子どもの〈深み〉の〈私・生〉の多様性へと開かれ、〈世界〉や〈他者〉との相互作用や相互行為を可能にしている。そこでは、「熏習」の関係が成り立ち、それによる分節化の過程において、〈私・生〉の〈エロス〉としての〈意味〉の生成・展開がなされることになる。

心身の統合体としての〈身体性〉による行為が成り立つとき、その行為は、〈身体の深み〉すなわち〈私・生〉の多様性へと開かれたかたちで、〈世界〉や〈他者〉との相互作用、相互行為の成り立ちが可能になる。そのことによって〈分節・熏習（逆熏習）〉されて生成する〈私・生〉の〈エロス〉としての〈意味〉、すなわち〈私・生〉の立ち表れとしての〈感じ・考え・行為〉による〈意味〉の生成・展開が可能になる。そして、〈私・生〉による〈意味生成〉の論理の立ち上がりが可能になるとともに、その〈深み〉の意味を発現させ、〈私・生〉の存在性の立ち上がりを可能にするといえる。

子どもの造形的な活動において、〈身体性〉を働かせて〈世界や他者〉にかかわり、そこに作り出す何ごとかの〈意味〉は、〈私・生〉によるものでありながら、それはつねにテキストであり、その〈身体の深み〉の意味にかかわり、その組み替えに力点を置いて絶えず動き戯れるもうひとつの〈声〉ともいえるものである。したがって、それは、自らを〈深み〉へと開き、新たな自己の解体・構築に向かうものであるといえるものである。

いずれにしても、テキスト概念は〈身体性〉の意味に通じ、〈身体性〉をかかわらせる

ことによって、その〈深み〉がかかわり合い、新しい〈意味〉は、そのあいだに立ち表れてくるものであるといえる。

テキストとは、ジュリア・クリステヴァのいうように「特有の対象」であり、そこにかかわる者自らの〈身体性〉をかかわらせることによってのみ生成される。したがって、〈私・生〉にとって欠くことのできない〈意味〉は、〈身体性〉をそこにかかわらせることによって立ち表れてくるテキストの意味においてとらえ返すことができよう。

また、〈意味〉は、〈身体性〉の働きによって、その〈深み〉において成立する「熏習」の関係、すなわち相互分節的な在りようによってつくりだされつつ、展開されるものであるといえる。その際に分節化が、例えばAとBという2人のあいだに成立した「熏習」関係においてなされる場合、それによって顕在化する〈意味〉の意味、及びそのことにかかわる〈深みの意味〉は、AとBが必ずしも一致するわけではない。なぜならば、互いにその〈私・生〉の存在性の根拠の意味が異なっているからであり、AとBの両者は、互いに異なる〈身体性〉を根拠とする〈私・生・A〉と〈私・生・B〉というそれぞれの存在だからである。

我々はその〈私・生〉という存在の根拠としての〈身体性の深み〉において〈世界〉との多様なかかわり合いに開かれ、そのつどごとに特有の関係性を立ち上げながら〈意味〉を紡ぎ、〈私・生〉の生成を展開していくことが可能になるといえる。

そして、AとBの両者が互いに異なる〈身体性〉において存在していることは、互いの〈世界〉へのかかわり合いの原点の在りよう（位置）が異なっているということであり、〈身体性の深み〉の意味が異なっているということになる。AとBそれぞれの〈身体性の深み〉、それぞれに固有の〈私・生〉によって立ち上がる〈感じ〉、〈考え〉による〈意味〉は、それぞれ〈A・私・生・感じ・考え・意味〉と〈B・私・生・感じ・考え・意味〉として特有のものとなるのである。そのような互いに特有の〈生〉の事実を同一性の原理の下に回収することはできない展開が開かれることになるのである。

そのような特有性は、〈身体性〉の働きに基づくため、〈世界〉ないし〈他者〉へと通ずる〈深み〉へと開かれたものであり、〈意味〉の共有化の可能性へと開かれているのである。それは、Aが、Bの〈私・生〉の〈感じ・考え〉を、Bの〈身体性〉に自らの〈身体性〉をかかわらせることで自らの〈私・生〉による〈感じ・考え〉によって可能になるのである。

そこでは、他とはとりかえることのできない〈私・生〉の根拠としての〈身体性〉は、

常に<世界>ないし<他者>へと開かれており、相互に関係し合っているという両義的な事態が生起しているということになり、そこに相互作用、相互行為が成り立ち、造形的な活動の教育的な意味を成り立たせている可能性が開かれていることになる。

なお、子どもの造形的な活動の展開は、<私 - 生>と場や状況などとの多様なかかわり合いから立ち表れてくる<意味>のリアリティとのかかわりがみられる。<意味>のリアリティとは、それが子どもの<私 - 生>、すなわち、<エロス>にとって関与的なものであることを意味する。

丸山圭三郎によれば、「言語」によって形成された文化の世界においては、本物とは、すでにコピーであり、湯浅博雄にならえば、最初からコピーであるということになる。

また、新しい<意味の生成>にかかる差異化の活動としての、不断に反復する運動は、最初に反復されるべき何ものかがあって、それが順次に反復されていくことではなく、最初から反復すること、すなわち差異化すること自体が反復されるのである。

そこには、反復されるべき不動の同一性の根拠は、はじめから存在しない。「言語」に基づく文化の世界においては、確固たる自己同一性をそのうちにもち、あらゆるものに対して不動の根拠となる「本物」はありえないのである。そのことから、つねにすでに文化化されている我々ひとりひとりの<私 - 生>にとっては、最初からコピーとしての世界しか存在しないことになる。

また、「言語」をもつ人間の文化においては、あらゆるものをコピーとしてとらえ返すことができるが、コピーとは、オリジナルに対するコピーではなく、はじめからコピーであったコピーであって、それはつねに新しくつくりかえることが可能なものとして保障されているものととらえることができる。

以上のことから、我々ひとりひとりの<私 - 生>にとっては、「言語」によって、つくりかえ可能なものとして保障される、オリジナルなきコピーのもつリアリティこそが<意味>のリアリティであり、それは深みの多様性を根拠として立ち上がるものであるといえる。

それは他とのとり換え不可能な<身体性>の働きによって、<私 - 生>の多様性による多様なかかわり合いによって、そのつどごとに立ち表れてくるものであり、それが<私 - 生>にとってリアルなものということになり、<私 - 生>の<エロス>にとって関与的なものであり、他とはとりかえ不可能なものであると考えられる。したがって、「言語」とは、単に狭義の「言語」だけを意味するものではなく、広義の「言語」、すなわち子どもひとりひとりの<私 - 生>の多様性を根拠とした一切の文化的活動によってつくりだされたもの、

<身体の深み>におけるあらゆる分節化（差異化）活動によって実現されたものであることを意味する。とすれば、子どもの造形的な活動の論理も、つくりかえ可能なものとして立ち表れてくることになるであろう。

なお、子どもの造形的な活動の規制につながっていた「制度」の制度性を解体する論理としての、クラウドによる開かれた場における多様性の論理を、<身体性>の意味、「言語」の意味からとらえ返すと、それは<私 - 生>の多様性へと開かれ、<私 - 生>がかかわる<意味>の生成・展開の論理へと開かれているということになる。

そのことは、子どもたちの造形的な活動は、「どのように」ではなく、「なぜ多様に展開するのか」を問わなければならない。すなわち、展開の根拠にかかわる論理の問題を重視しなければならないことになる。

<身体性>の意味からとらえ返された多様性の論理とは、<対象や状況>という<世界>、それらと相互作用、相互行為的にかかわり合う<私>や<他者>などとの、メルロ＝ポンティのいう限定されることのない柔軟な<肉>的なかわり合いの多様な在りようのことであるといえる。

ここまで、子どもの造形的な活動の展開ないし過程における多様な意味や論理をみてきた。まず、何よりも、子どもの造形的な活動は、存在の根拠である<身体性>の働きによって、<世界や他者>とかかわり、<意味>を<生成>する行為であって、それは、子どものかけがえのなさとしての<私 - 生>の<エロス>としての生成・展開であるといえるものであることをみてきた。

そのような生成・展開の在りようにおいては、そこに生成する<意味>は、つねに、次の<意味生成>のためのテキストとし、それはある意味では自己の解体・構築の過程であるといえるものである。さらに、子どもの造形的な活動は、ここまでみてきたように、<身体性>による行為の過程、すなわち、<私 - 生>による<対象や世界>にかかわり、<意味>の生成・展開の行為の過程に意味をみてきた。

それは、一方向的で、一義的な意味や価値に帰するようなものではなく、子どもの<身体性>によるつねに開かれた行為の過程である。つまり、子どもひとりひとりの<私 - 生>の多様性によって展開される<生の円環運動>ともいえる閉じることのない多様で、多義的な<意味生成>の過程である。それは決して一般化されるようなものではないのである。

したがって、こうした子どもの造形的な活動の論理や展開の論理の「論理化」を目指し

てきたが、それはあくまでも、つねに開かれた活動の過程を明らかにするための論理操作であるといえるものである。

いずれにしても、ここまでの考察の意味を成り立たせる造形的な活動の論理を試論というかたちで構想してきた。

その一つが、クラウドの開かれた場の論理を手がかりに提示した「意味論的四角形のモデル」である。しかし、それは、可視化され顕在化された〈行為〉そして〈意味〉の軌跡を表わすものであり、それは限定的なものであるといえる。特に、この「意味論的四角形のモデル」は、〈身体の深み〉における〈意味〉を読み取ることはできないばかりではなく、ある意味では基本的には四通りの行為の立ち上がりしか可能にならないととらえられる。そこで試みたのが、「円形モデル」による論理化であった。

「円形モデル」では、前者よりも開かれたものとなり、子どもの〈私・生〉の多様性による生成・展開をカバーすることが可能となった。つまり、子どもの考えられる限りの可能性などを受け止めることができるものといえる。

しかし、それも、子どもの〈深み〉における〈意味〉の生成・展開までは、確実に掬えるものではない。しかし、この「円形モデル」による展開の可能性を、〈身体性〉の意味をかかわらせてとらえるようにするならば、かなりの程度が可能となると思われる。

なぜならば、井筒の論理に基づけば、そのような深みの意味をとらえなければ、それは表層的なレベルにとどまることになる。ある分節がなされ、それにともないある分節態が実現されるとともに実現されることのなかった諸項がそこに潜在化するということができ、同時に、その深みに、さらなる潜在性、あらゆる限定を受けない多様性、そして無分節態の存在を措定することができからである。もちろん、表記的には、その潜在性は、可能性として〈身体性〉が立ち表すが、その読み取りは、読み取る側の開かれた〈身体性〉に期待するしかないであろう。以上のことを踏まえながら、実践分析を試みることにする。

2 実践分析の意味と方法

ここでは、前章までの考察をもとに授業の実践とその記述・分析、及びその考察をすることによって、子どもの造形的な活動の展開の具体を明らかにすることとする。すなわち、子どもたちひとりひとりと相互の場や状況にかかわり、〈意味生成〉の行為を立ち上げ、その〈意味生成〉の過程の意味と在りようを明らかにしていくことにする。また、併せて、そのような〈意味生成〉の過程において、〈身体性〉がいかに働き、その〈深み〉の意味を立ち上げ、常に〈意味〉とともに新しい〈私・性〉をつくりつづけるかなどを具体的にとらえ、考察することにする。

このため、ここでは、相互作用、相互行為分析を採り入れることとする。つまり、授業における子どもたちの造形的な活動をビデオ・カメラ等を用いて撮影・記録し、それをトランスクリプト化し、それをもとに分析・考察することにする。なお、トランスクリプトとはビデオ・カメラを用いて記録した子どもたちの相互行為における音声的及び非音声的なふるまいを文字化するものであるが、ここでは、子どもたちひとりひとりの、そして、相互による多様な関係性によって立ち上がる〈意味生成〉の行為をとらえるために、トランスクリプトの独自の方法を工夫した。

そして、そのトランスクリプトをもとに、子どもたちが展開する造形的な活動のひとつひとつの場面（状況、過程）をとりあげ、検討していくことによって、それぞれの具体的な場面（状況、過程）における〈意味〉の生成・展開の在りようについて考察を進めていくことにする。

そこでは、材料や友だち、道具やまわりに置いてあるもの、教室ないし場所といった、場や状況とかかわり合う子どもひとりひとりの〈私〉、そして、〈私〉の作りだした〈もの〉、友だちの作りだした〈かたち〉、さらに、そのような〈かたち〉をつくりだした〈私〉や友だちの〈私〉との多様なかかわり合いから自らの〈行為〉を立ち上げ、展開していくと予想される子どもたちひとりひとりの〈私・生〉による造形的な活動の多様な在りようをとらえることにする。また、そのつどごとの過程のひとつひとつにおける〈私〉の存在の根拠としての〈身体性〉の働きと、そのつくりかえの在りようをとらえることにする。

なお、実践分析の意味、すなわち、ここに採り入れる相互作用、相互行為の分析の意味は、子どもの行為が、外によって設定された意味や価値、そして、目的に添って、既存の経験や知識を生かし、それを実現するという一方向なものであるという従来の考え方を根

本的にとらえ返し、その行為の成り立ちは多様で、そこに立ち表れる<意味>も多義的なものであることを明らかにすることにある。

したがって、以下においては、第3章においてとらえ返した<身体性>の意味に基づき、井筒俊彦による「熏習」という分節化の論理を軸としながら、メルロ＝ポンティによる<見る>ということの論理を援用し、第1章、及び第2章において検討したテキストにかかわる論理をとらえ返しながら考察を進めることとする。

ただし、相互行為分析の論理は、以上のような深みの意味を扱うものであるとは必ずしもいえない。例えば、西阪仰は相互行為という表面の背後に潜む一般的法則に対する探求を破棄し、あくまでも個別事例の特有性ととどまり、そこにおける相互行為の在りようから編み出される社会秩序の成立の文脈を記述することをその目的としている。¹

本章における考察は、西阪のいう個別の事例の特有性を捨象して一般的な法則を見いだそうとするものではない。確かに、個別事例の背後、あるいは深みにおけるその根拠を問おうとするものだが、固定的な一般的法則の構築を目指して行なうものではない。つまり、相互行為分析の考え方を援用して、個別的な出来事の生起する根拠、その特有性の深みの意味（関係性）について問うものである。

したがって、トランスクリプトに起されたあるセクションにおける出来事の生起の根拠が、直接・間接の別を問わず、そのセクション内に存在せず別件の出来事の生成・展開を遡った以前のセクション内にある場合や、観察可能なことがらとしては、表層的には何の関係もないことがらが深層的には重要な関係性をつくりだしている場合などをとらえるということである

本章で問おうとしていることは、行為の展開の根拠ともいえる深層構造の生成・展開の在りようであるとともに、子どもたちの造形的な行為の在りように着目し、その展開をとらえていくことを企図しているため、発話と行為とを同じレベルにおいて扱っている。つまり、発話の生起の根拠として行為をあげるとともに時間的に隔てられた発話ないし行為が別の発話ないし行為を成立させ、それらのことがらを通して、表層的には対応関係がないようにみえても深層的には対応関係があるといえる、ある発話ないし行為をとりあげている。

具体的な考察に入る前に、ここで分析に用いる方法について述べておくことにする。まず、ビデオ・カメラで収録した記録をトランスクリプトに起し、それをもとに考察を進めることとするが、本章でとりあげるトランスクリプトとは、具体的な実践状況に対し完全

に中立的とされるようなものではなく、また、子どもたちの活動のすべてをとらえることができるといえるものでもない。それは次の西阪の考え方をもとにしている。

その書き写しは、かなり細かいものになっている。しかしだからといって、実際に生起していることがらをすべてそのまま写しとろうとしているわけではない。そんなことは、もともと不可能だ。トランスクリプトは、いうまでもなく、1つの選択的な代表にすぎない。ビデオ・カメラをどこに設置するかということからして、すでに選択的である。どの音声まで文字に写しとるか(背景の声はどうするか、そもそも何を「背景」とみなすか)、テキストのなかにトランスクリプトを提示するとき、どの範囲を切りとるか、ということになれば、なおさらである。しかし、トランスクリプトが選択的であることは、ここでの目的にとって、なんの障害でもない。わたしは、成員自身によって社会秩序がそのつどその場その場で(「局所的に」)編み出されていく様子を、実際に示してみせようとしているだけである。このことで、なにか仮説を「実証」しようとしているのではない。むしろ、成員自身にとっての社会秩序について一定の感覚(センス)をえることが目指されているのだ。トランスクリプトは、そのための、あくまでも補助的な、しかし必要な手段である。²

トランスクリプトにおける文字化それ自体がすでに選択的であり、ビデオ・カメラの使用及び設置それ自体がすでに選択的である。したがって、文字化するということは、文の線状性すなわち文法を規定する連辞関係、及び文法が規定する枠内における他の語との交換可能性に基づく使用可能性を規定する連合関係によって実現されるきわめて選択的なものである。

文字化とは、ある不定のことがらを文字において実現する際において、その実現は、他の文字(語)を選択しないことによって実現されるものであるといえる。そのため、そのとき選択されなかった他の文字(語)が示しうることがらは示されないことになり、そのことから、文字化においてはすべてを規定することはできないということになる。また、第1章でも述べたことだが、文字化、つまり、言語化するということは、すでに、ある特定の文化的ないし社会的な意味をその根源にもつといえるものである。

言語化の通時的なプロセスは、ソーシャルになれば、個人に生得的とされるランゲージの能力が、各々のラングによって規定され、切りとられる特定の世界観に関係づけら

れることによって実現される文化的ないし社会的なものである。我々は、生まれたときから、つねにすでに言語化され、文化化ないし社会化されている。

そのことは、我々はそのような事態と無関係ではいられないことを意味しており、文字、すなわち言語を使用することは、つねにすでに、〈世界〉に対するある特定のパースペクティヴに基づいているということである。それは、ある特定の文化的ないし社会的な営みであることになり、文字、すなわち言語を使用するということは、その意味でも、つねにすでに中立的ではありえないのである。

また、実践場面におけるビデオ・カメラを用いて記録することについて述べておくことにする。ビデオ・カメラを用いる理由は、例えば茂呂雄二が指摘するような次の2点に求めることができる。

第一に、ビデオで記録した状況を何度も見ることができるということである。³なぜならば、そのことによって、現場では見えなかったものを新たに発見したり、現場における見えとは異なった見えによって、その当該の出来事が別の出来事として新たに発見される場合もあるからである。

第二に、ビデオ資料の方が、例えば文字で記録したフィールドノート等よりも、相対的に見てオリジナルの出来事に近いということである。⁴なぜならば、フィールドノート等における文字化とは、不定の出来事に対する解釈の結果であるとされるからである。文字化とは不定の出来事に対する命名であり、区画して定式化する働きのことである。

ただし、茂呂も指摘するように、ビデオ資料といっても完全に中立的であるわけではない。⁵それを用い設置するという時点において、すでに選択的といえ、言語の場合と同じように、ビデオを何台用いても具体的な実践状況をすべてとらえることはできない。したがって、ビデオを使用するということはビデオが許容するある特定の範囲において〈世界〉を切りとるということに他ならないと考えられる。

以上のことから、具体的な実践の状況をビデオ・カメラに収録するにせよ、そこからトランスクリプトを作成するにせよ、自らの〈身体性〉をかかわらせるようにして記録・記述し、そのうえで、考察を進めていく必要がある。そして、ビデオ・カメラによる収録にせよ、トランスクリプトの作成にせよ、それを担当する者は当該の具体的な実践の状況にかかわり合うことになる。

したがって、本章でとりあげるような子どもたちの活動に対して無関係でいるわけにはいかない。もし、無関係であるとすれば、そのときの観察者（ビデオ・カメラの撮影者）

にとって子どもは単なる対象となっている。そのために、子どもの〈私・生〉の存在性の根拠ともいえる〈身体の深み〉において新たに生成・展開される〈意味〉をとらえることはできないということになる。それは、当該のトランスクリプトを作成する者についてもいえることである。

茂呂は、トランスクリプトの作成者は、そのもととなるビデオ・カメラの撮影者本人である必要があると指摘しており⁶、そのことから、その当該の具体的な実践の状況に、自らの〈身体性〉においてかかわり合うことが必要であると考え。なぜならば、自らの存在の根拠としての〈身体の深み〉において、〈他者〉としての子どもがつくり出す新しい〈意味〉をとらえようとしないうざり、その〈意味〉は表層的なものになってしまうからである。

子どもを単なる対象としてみることは、その存在の根拠としての〈身体性〉の意味を捨象するというにほかならない。したがって、そこで深みの意味が立ち上がることはなため、〈意味〉の意味をとらえることができないとともに、必然的に、自らの〈私・生〉とともに子どもの〈私・生〉の意味もとらえることができないということになる。

また、新しい〈意味〉がつくりだされることは、それにかかわる〈私〉も新たにづくりだされているということでもあり、子どもたちにかかわる側の〈身体性〉をその深みへと開いていくことなしに、子どもたちが展開する多様な活動の意味をとらえることはできない。

そのことを理解するためには、そこにかかわっていく側の〈私〉も、新たな〈意味〉の生成に応じて、新たにづくりだされていなければならない、子どもたちの〈意味〉生成の現場とは、我々自らの〈身体性〉的な出来事として共感的に〈感じ〉とっていくべきものであるといえる。

なお、次節以降にとりあげるように、自ら実践（授業）を行なうということは、自らの〈身体の深み〉において子どもたちの〈身体の深み〉とかかわり合い、〈意味〉生成の〈場〉を共働的にづくりだし、展開していこうということに他ならない。そのことに関して鯨岡峻は次のように述べている。

さて、「事象そのものへ」を目指す素朴な現象学的態度とは、事象を可能な限りあるがままに捉え、手ごたえのある形で理解するという態度、つまり、出来事に密着し、その出来事の息吹を研究者自身がありありと感じ、その中で出来事の意味に導かれる

態度に他ならない。このことは、例えば一人の子どもを理解しようとする際に、第三者の超越的視点からその子どもを客観的に捉えて満足するのではなく、その子どもの生活の場に赴き、その子どもと研究主体との密接な関係の中で、研究者自身がまさにある種の手ごたえを感じ取ってそれを子ども理解の中心に据えようとする態度である。これは事象への密着性と臨場主義＝現場主義とでもいうべきものであるが、われわれはこの「場に臨む＝現場に参加する」という態度を広い意味での「臨床的態度」と呼んで、先の現象学的態度と相互補完の関係に立つものとする。この臨床的態度は、個別の事例あるいは特殊な事例の理解が一般的な事態の本質を理解するための一つのルートであり得るという認識に立って展開されるものである。その点でこれは現象学的態度に通じる部分がある。⁷

ここでは、以上に示したような鯨岡による〈現象学的態度 - 臨床的態度〉の意味に基づき、子どもたちの具体的な活動に顕在化してくる発話行為、及び相互行為について、その出来事の生起する場に関与することによって観察・記述し、トランスクリプトを作成する。

そして、その深みに潜在している、顕在化されたことがらの根拠、また、顕在性に対して潜在する特定しえない多様な関係性の在りようについて、その可能性としての展開の在りようをも含めて考察していくことにする。それは、顕在化された行為を〈行為〉として根拠づけるものといえる〈身体の深み〉において実現される相互影響的な関係性の、そのつどごとに特有の在りよう（〈エロス〉）について考察しようとするものである。

第3章で述べたように、〈身体性〉とは、その深みにおいて〈私 - 生〉の多様性へと開かれてあるものとしてとらえることができるものである。それは、その深みにおいて、〈世界〉そして〈他者〉との限定することのできない、多様な関係性へと開かれてあるものとしてとらえることができるものである。

そして、子どもたちの活動において顕在化してくる〈行為〉とは、〈身体性〉の働きによって開かれるその深みの意味、すなわち、子どもたちひとりひとりのかけがえのない〈私 - 生〉の多様性として立ち表れてくるものである。それは、外的に規制されることのない、その子に特有の論理に根拠づけられて立ち表れてくる、他とのとり換えが不可能なもの、そのつどごとの〈私 - 生〉に特有の〈エロス〉的なものである。

以上のことから、子どもたちの活動において顕在化した〈行為〉に潜在するその深みの意味を問うことは、その根拠ともいえるその子の〈私 - 生〉の多様性の意味を問うことで

もある。そのような<行為>の在りようを保障しようとするのは、それを根拠づける<私-生>の多様性を保障しようとする事と同義である。したがって、相互行為分析におけるトランスクリプトから、その深みに潜在する意味、すなわち<意味>の意味を問おうとするのは、以上に述べた理由からである。

なお、トランスクリプトを作成するにあたり、次の記号を用いることにした。⁸

ここでは、子どもたちの造形的な活動の展開を、子どもたちの発話行為をも含めたものとしてとらえようとするため、相互発話と相互行為とを分けることなく、同一のレベルにおいて記述した。そのため、発話の部分に関しては、子どもたち、教師の別なく「」(かぎ括弧)を用いている。

また、子どもたちの造形的な活動における相互発話、および相互行為の展開の在りようをより構造的にとらえるため、トランスクリプト中に、その内枠を跨ぐようにして新たな枠を設定し、そのなかに相互発話及び相互行為の展開の在りようを、矢印等を用いながら表記するとともに、共有化された<行為>を括るなどしている。そのため、子どもたちの相互発話及び相互行為が同時的になされたとき、及び途切れなく密着してなされたとき、並記することとする。その際、そこに記述された状況に対応する、子どもたちの活動の様子を映像としてトランスクリプト内に随時挿入することとした。

また、トランスクリプトにおいて各所に記されている実線の矢印は、顕在的(観察可能)なかわり合いによる<行為>の生成・展開の在りようを、破線の矢印は潜在的なかわり合いによる<行為>の生成・展開の在りようを表わしている。前者は、ある<行為>の立ち上がりについて明らかな(観察可能な)相互のかわり合い、すなわちテキストの表面を<読む>ことにかかわり、後者は、そのテキストにおいて潜在化された相互のかわり合いを、表面をとおして<読む>ことにかかわるものである。

その他、トランスクリプトの作成に用いた表記記号は次のものである。これは主に西阪の提示した表記記号⁹に基づくものであるが、子どもたちの造形的な活動の展開をとらえるための記述としての見やすさを考慮したため、以下に示すように変更を加えた。

・聞き取り困難

聞き取り不可能な箇所は()とされるが、相互発話と相互行為を同一レベルにおいてとらえるため「()」で示す。また、聞き取りの内容が確定できないときは、当該の文字列を()で括る。発話自体の有無が確定できないときは「()」として示す。

・沈黙

音声途絶えている状態があるときは、0.2秒毎に、それ以下のときは「(.)」とされるが、当該の秒数を()内に示す。

・音声の引き伸ばし

音声伸びている箇所には、コロン(::)が用いられ、引き伸ばしの相対的な長さに対応して数が示されるが、ここでは(一)を用い、引き伸ばしの相対的な長さに対応して(一)の数を示す。

・ことばの途切れ

ことばが不完全なまま途切れているところはハイフン(-)で示されるが、その間の行為の展開も考えられるため、改行ないし「」で並記するようにして改めて示す。

・音調

語尾の音が上がっているところは疑問符(?)で示す。語尾の音が下がって区切りがついたところは句点(.)で示すが、文末で「」の終点に当たる箇所には句点は付さない。

以上に示したことに留意して記述を行なうこととする。

第2節 自ら新しい<意味>をつくりだしていく子ども

1 実践分析

① 場所をつくりかえる活動

題材名：『かくそう』～自分の発想で新しいかたちや意味をつくりだすことを楽しむ～

新潟県柏崎市立柏崎小学校3年生（男子Aさん）

この学習活動は、「かくそう」として、小学校3年生（男子17名、女子14名、計31名）において、2時間にわたって行なわれたものである。

内容は、新聞紙やロール状の紙などを使いながら、教室のなかにあるさまざまなものを隠すということによって、その意味をつくりかえ、「どこにもないような世界」をつくりだそうというものである。材料は、その他にビニールのひもやマジックペン、子どもたちがもってきたトレイやビニールの袋などがあつた。子どもたちは、それらのもの、および友だちの行為、そして教室内の状況などとの多様なかかわり合いから、さまざまなく行為>をつくりだし展開していたといえる。

以下では、そのなかでもAさん（以下A）が展開する活動をとりあげ、考察していくことにする。まず、Aにおいて<もの>とのかかわり合いから生起し展開する<行為>について述べる。

Aにとっての<もの>と<もの>との関係には、次のようなものがみられる。

床と新聞紙（床—新聞紙—非—床—非—新聞紙）、トレイと紐（トレイ—紐—非—トレイ—非—紐）、トレイ+紐と壁（トレイ+紐—壁—非—トレイ+紐—非—壁）、などである。さらに、クラウドによる展開の論理にもとづいてAの活動の状況を読むと、以上の括弧内のような、多様な論理展開を導き出すことができる。そうした論理展開の組み合わせから、次のような組み合わせの可能性を見いだすことができる。

例えば、新聞紙とトレイとガムテープ（新聞紙—トレイ—ガムテープ—非—新聞紙—非—トレイ—非—ガムテープ）、新聞紙とトレイとガムテープと床（新聞紙—トレイ—ガムテープ—床—非—新聞紙—非—トレイ—非—ガムテープ—非—床）などである。つまり、Aにとっての<もの>の組み合わせの在りようは二つのものに限定されることはない。そして、実際のAの<行為>は、以上に示したような展開以上の多様性をもち、より複雑なかかわり合いにおいてつくりだされ、展開していくことになると考えられる。

[1-a-① (03:25-13:15)]

- A：新聞紙を広げて壁際から一枚ずつ折って敷きはじめる。敷いて重ねたものをガムテープでとめる。
A：Dの方を振り返っているBを指してか（？）、新聞紙を持って「やろ」と。Cから「はい」とガムテープをもらい、Bから「どぞ」と新聞紙を渡されるも、ガムテープだけをとり、「ここって貼ってもいいのかなあ」と壁と床との隙をさし、Bに尋ねる。
B：「いいですね」やや間があって「いや、いいですね」とB。「いや、いいです」とB。
A：「つなげて、ガムテープで、裏でくっつけて」「ガムテープを結んで、裏でくっつけて」とガムテープをB君に渡す。
C：新聞紙を広げ4つ折りにし、Aに「あげよう」といって渡すが、Aは、新聞紙を貼るのに夢中で聞いていない。
B：「A、くっつけるよー」とB。
A：「そうじゃない」
B：「いいのー」とB。
A：「だめだって」
B：ガムテープを上から貼り付けようとするが、Aに拒否され、丸めてやり直そうとしている

[1-a-② (13:15-24:35)]

- A：持ってきたマジックの青色でトレイの内側に色を塗り始める。
B：Cに「C、トレイちょうだい、トレイちょうだい」「やったー、緑」
A：Bに「どうぞ、どうぞ」といってスーパーの袋からトレイを出して渡す。
C：「ねえ、なんか描いていい？ねえ、いい？」とC。Cは赤色。Bは緑色。
A：「塗りつぶせば？」といってAは青色のマジックでひたすら塗っている。
A：「それ床にしよう」「床に貼ったりさ、水筒とかさ」。
A：塗りおわり、ガムテープをとって、トレイの裏側に丸めて貼り、床に敷いた新聞紙のうえに置く。
A：青いビニールテープのひと巻を取って、元の自分の場所に帰っていく。
C：「ここに巻き付けて、いい？」とCが、色を塗ったトレイを、Aに差し出す。
A：うなずきながら、紐を取り出していく。
C：「じゃなくて、紐くっつけて」とC。
A：「紐くっ付ける（？）巻き付ける（？）」といってトレイに紐を二十三重と巻き付ける。
C：「巻き付けんの？ほんとに？」「貼った方がいいんじゃないの？」「だって、せっかく塗った色が見えないよ」
A：巻き付けていた紐を解いていく。
A：セロテープを持って帰ってくる。

[1-a-③ (24:35-28:40)]

- A：トレイの内側の底の部分を赤色で塗り始める。それが終わると、内側の緑の部分を緑色で塗り始める。
C：トレイに色を塗る。
B：トレイに紐を付けて戻ってきて、「A、これひっかけていい？、どっかに」
A：「これでひっかけて、これで」とさっきつくったガムテープの棒を渡そうとするが、何故か断念する。
B：「なんか、壁に貼れるやつ、これだ」といってガムテープを手にする。「A、付けまーした、カンベキ（？）」「もっと上がいいかな？、A」。「いい？」
A：一瞬、見る。しかし塗り続ける。塗りおわり、紐をとってトレイにくっつけようとする。Cに紐を切ってもらう。
A：ガムテープを細くちぎって、トレイ外側の両方のふちに紐を貼り付ける
T：どこからつるしたいの？
A：柱（天井の梁）をゆびさす。「天井がいい」。つくったものをもって脚立を登る
T：そこでいいの？はなれて見てみれば？そこで、いい？
A：貼ったところを（間近で）一瞬見て、見上げ、「うん」と肯く。

[考察]

以上に示した各セクションにおいて、次のような展開を見いだすことができる。

[1-a-①]

- ・新聞紙とガムテープと床
- ・{新聞紙とガムテープと床}とガムテープ

[1-a-②]

ここでは、[1-a-①]における組み合わせの展開の在りように、まずトレイとマジックとの組み合わせがかかわっていくことになる。

- ・{トレイとマジック}と床（水筒）
- ・{{トレイとマジック}と床}とガムテープ

- {{{{トレイとマジック}と床}とガムテープ}と新聞紙
- {{{{トレイとマジック}と床}とガムテープ}と新聞紙}と紐（を巻く）
- {{{{トレイとマジック}と床}とガムテープ}と新聞紙}と紐}とセロテープ

[1-a-③]

ここでは、[1-a-②]における組み合わせの在りように、ガムテープ（と棒）の組み合わせ、そしてトレイとマジックの組み合わせがかかわっていくことになる。

- トレイとマジック
- {トレイとマジック}とひも
- {{トレイとマジック}とひも}と天井

このように、Aの活動はより重層的なものとして多様に展開していくといえる。それは、友だちのBとCのかかわりとかかわりを経て、次のまとまりへと展開していくと考えられるものであるが、あらかじめ決められたものに従うようにして展開するのではなく、その場や状況におけるかかわりから決定され、展開されるものであるといえる。

各セッション内における、それぞれの顕在化された<行為>には、潜在化されたかたちで、それ以前になされた、あるいは可能性としてはあったが実際にはなされることのなかった<行為>が含まれているといえる。そのときどきにおいて作りだされ展開される<行為>の成り立ちには、それ以前の潜在化された幾多の<行為>の軌跡がかかわり合っていると考えることができる。

[1-a-②]の例でいえば、それは、それに先立つ<行為>のまとまりとしての [1-a-①]における組み合わせの展開の在りように、友だちとかかわり合いの<行為>や、教室内の他の状況、及び他の材料などとかかわり合いから、さらにその<身体の深み>においてかかわっていくことによって、まずトレイとマジックとを組み合わせるといふ<行為>が立ち上がってくることになる。そして、Aは、その<行為>によって作りだされた<もの>と、床とを組み合わせる<行為>を新たに立ち上げることになる。

その<行為>によって作りだされた<もの>は、構造的にみれば、トレイとマジックとの組み合わせによって作りだされた<もの>と床との関係によって作りだされたものであるといえることができる。

クラウドによる展開の論理にもとづけば、そこには実現されなかった<もの>が潜在することになる。したがって、そこで作りだされた<もの>は、トレイとマジックとの組み合わせによって作りだされた<もの>と、そのことによって実現されることなく、潜在

化することになった可能性としての〈もの〉、及び床との関係によって作りだされたものであるということになる。

そのことは、次の{トレイとマジック}と床}とガムテープが組み合わせられるという場合にもいえることである。そこでは、より重層的で複雑な関係性をつくりだすことを通して、〈行為〉は生成され、展開されているといえるのである。

しかし、それは、以前の組み合わせの在りようが、そのまま次の〈行為〉の深みに潜在するということを意味しない。それは、つねに次の組み合わせの在りようへと組み合わせられたかたちに変容されることにおいて存在するものと考えられるのである。

{トレイとマジック}と床}とガムテープという組み合わせが実現されたというとき、その深みにおいてトレイとマジックが、そのままのかたちにおいてあるということではなく、それらはトレイとマジックという組み合わせのかたちにおいて、そして{トレイとマジック}と床という組み合わせのかたちにおいて、分かちがたく互いにかかわり合いながら潜在していると考えられるのである。

そのような、潜在するかかわり合いの在りようから立ち表れる〈意味〉のイメージと、〈いま・ここ〉においてかかわり合うことによって、次の新しい〈行為〉が立ち上げられていくことになるとも考えられる。

〈身体の深み〉を、そのようなかかわり合いの根拠とすれば、そこでなされるかかわり合いの在りようは、以上のようなものに限定されることなく、さらに多様なかかわり合いに開かれ、次の新しい〈意味〉をつくりだす〈行為〉を立ち上げ、展開していくことになるといえる。

以上に示したAの活動においては、新聞紙が幾度かにわたって、それぞれ異なる状況において用いられている。表層的にみれば、そこで用いられている新聞紙は、新聞紙として同じものであるが、深層的にみれば、それは、それぞれの状況のなかで互いにその意味を違えていると考えることができる。

その〈エロス〉としての〈意味〉は、深層的にはそれにかかわり合う人ごとにすべて異なっているということができる。とすれば、以上に示した展開の在りようは、厳密には、その〈もの〉にかかわり合う人ごとにすべて異なる〈エロス〉性をもって、微妙な、決定的な相違性においてズレ、ひろがっていくことになると考えることができる。したがって、〈意味〉の共有化ということも可能であろう。

しかし、それは〈意味〉の同一化ということの意味しない。それは、〈主体・客体〉の

両義性を生きるものとしての〈身体性〉を根拠として、〈私・生〉の〈意味〉であるとともにそれを〈他者〉の〈生〉へと開き、また〈他者〉の〈生〉における〈意味〉へと、〈私・生〉を開いていくということの意味するのであり、互いに異なることの共有化ということである。

以上のことを踏まえて、次に、Aと、Bがつくりだしたもののかかわりの在りようをみることにする。

[1-b]

B:「ヤマ」と言っ、Bが、つくったものをもってやってくる
A:しかしAは見ない／一瞬、見る
A:トレイ(時計)を吊るそうとする
B:その隣で自分のものを吊り下げようとする
A:椅子に登り、Aの頭のうえで、自分のものを吊るす
A:新聞紙を敷きつめた端に、トレイを横に並べて、そのうえでそれらを、ガムテープで一気に貼ろうとする
B:「ヤマ、上見てみな」「うわー」「これなんて、よく食べるんだぞー」「えいやー」
A:中央の脚立に登り、天井を触る
A:白い紐を持ち帰る
A:窓枠に登り、Bを退かす
A:Bからガムテープをもらい、Bのつけたものの尻尾(?)に紐を付ける
B:「おい、ヤマ、何をする気だ?」「あっ、やめてー」
A:「いいことするんだよ」
B:「じゃ、それをつなげてくれるんだろ?、ちょっと、ここらぐらいに」
A:付ける
B:「できた、オラがつくった」とB

[考察]

ここでは、Aにおける〈行為〉の生成・展開の多様性、そしてAとのかかわり合いにおいて多様な〈行為〉を生成・展開することになるBについてみていくことにする。

AによるBのつくったものへのかかわりの〈行為〉によって、Bのつくったものはつくりかえられることになる。Bは、そのとき「あっ、やめてー」と言って拒否するものの、Aによって〈行為〉がなされる。

その後、Bは、「じゃ、それをつなげてくれるんだろ?」と言うのだが、それは、Aによる〈行為〉を自らの〈身体の深み〉へとかかわらせ、自分なりに立ち上げたということの意味する発話としてとらえることができる。そのことから、さいごの、Bによる、「できた、オラがつくった」という発話の意味も理解することができよう。

以上に述べたような展開の在りようには、教室の様子や、窓、および窓から見えるもの、天気、床や壁の色、自分や友だちの着ている服の色、廊下の様子などが、その〈クロス〉性において多様にかかわり合ってくることになる。

さらに、そこには、自分のつくったもの、および友だちのつくったもの、そして、友だち(〈他者〉)の〈行為〉とのかかわり合いなども関係してくることになる。

クラウドの論理を<身体性>の意味からとらえ返すと、<身体性>とはその深みにおいて、限定されることのない<世界>との多様なかかわり合いに開かれているといえる。

そのため、クラウドの論理による展開の在りようは、その展開の在りようをも含むさらに多様な展開の在りようへと開かれることになる。したがって、クラウドによる展開の論理をその表層の在りようとしてもち、また、それを可能とするといえるような深みにおける多様性へと開かれると考えられる。

以上のことから、ここでとりあげたAにおける<行為>の生成・展開の在りようは、そのようなものとして、とどまることなく新たな<意味>をつくりだす、新たな<行為>へと生成・展開し、クラウドによる展開の論理をも超えた、<身体性>をかかわらせることによって開かれる、さらなる多様性における展開の論理において実現されていたと考えることができる。

② 構成的な活動

題材名：「竹ぐしをつなぐ一つなぐことから生みだされるなにかー」

新潟県立新井高等学校2年生（女子Aさん）

この学習活動は、「竹ぐしをつなぐ一つなぐことから生みだされるなにかー」として、それまでの「フリー・ドローイング」（この実践に関しては、本論第2章においてモデルを用いて分析的に考察した）、「自画像 - 私の世界をつくる -」、「写真（私の世界を切り取り、そこから新しい私の世界をつくる）」、「石膏から生まれるなにか」という学習活動から展開したものであり、竹ぐしを切り、つなぎ、そのことによって何らかの先行するものを再現的につくっていくということではなく、そこから生みだされる任意のかたちを立体的に連続させていき、そのかたちを新たに接続するたびに新しい<意味>をつくりだしていく子どもたちの活動の在りようを期待して提案したものである。

それは、高等学校2年生の選択科目「美術Ⅱ」の授業（選択②、男子3名、女子8名、計11名）において行なわれたものである。ここでは、女子Aさん（以下A）の活動をとりあげ、考察していくことにする。

[2-a-① (01:02-02:18/02:30-02:35/02:35-03:22)]

左手に竹ぐしを持ちながら糸をもつ
つくっているものを回転させる
左右にゆする
竹ぐしをあてがう
あてがいながらすこし動かす

つくっているものに竹ぐしをあてがっては、また変え、あてがう
つくっているものをまわしながら、竹ぐしをあてがう

あてがった竹ぐしをはずし、二本そろえて持ち、見る
「なにしようとしたんだっけ？」
糸をそろえ、
竹ぐしをそろえ、糸を巻き、
接着剤でつける

[2-a-② (14:30-17:55)]

片手で持ちながらつくっているものを見て「どうしよう」

動かしてみる

「どうしよう」と言いながら、左手で持つ
向きを変えてつくっているものの方に向ける
右手で持ち上げ、両手で持ち、広げたり閉じたりしている
両手で持って見ている
竹ぐしを手で広げたりして動かしながら、つくっているものを見る
竹ぐしを下に置いて、つくっているものの端を持ち、左から上の方へと回転するように持ち上げる
反対に返して置く

左手にもった竹ぐしをあてがおうとするが、もどす
つくっているものをかたむける
はんたいにかえす

「どうしよう」
竹ぐしを一本右手で持ってあてがう
ひっくり返して見る

「あー、ピンチ、また、どこつけるのかわすれた」

手前に立てる
立てながらまわす
置いて、手前の方を持ち上げる
竹ぐしを端につけてみたりしている
糸を巻いていく

[考察]

Aの行為における、〈内〉のかたちと〈外〉のかたちについて次のことがいえる。

〈外〉のかたちとは、対象との多様なかわり合いから、たまたまそのとき顕在化されることになった一つの関係の在りようのことである。その意味で〈外〉のかたちとは、多様な関係性のうちの一つが実現されたに過ぎないということになる。

Aの活動にも明らかなように、Aは、竹ぐしを一本つけるに際し、絶えず竹ぐしをあてがってみては位置を変え、向きを変え、全体を見ていた。また、作りだされたものの方を、まわしたり、ひっくり返したりしながら、その位置を変え、向きを変え、全体を見ていた。

そのうえで、Aは、そのつどごとに、竹ぐしをつける、とりあえずの位置を決め、接着していた。Aは、竹ぐしを接着するまえに、竹ぐしや、竹ぐしで作りだしたものを絶えず動かし、あてがってみては位置を変えたりして、そのようにするたびに多様な関係性の網の目を立ち表れさせていた。そのつどごとに新しい〈意味〉が、〈竹ぐし - 意味 - A〉、〈竹ぐし - 意味 - B〉として作りだされていたと考えることができる。

なお、竹ぐしと、竹ぐしでつくったものと、自らの〈身体の深み〉をその根拠としてかわり合っているからこそ、竹ぐしをつけようとする位置は、絶えず変動し、接着は仮りのものであるにせよ、なかなか決定できなかったものと考えられる。

〈外〉のかたちとは、そのような多様な〈行為〉の展開の在りようのうちの一つの結果に過ぎないといえるものである。それだけを切り取って見るということは、その〈外〉のかたちをかたちづくる一本の竹ぐしが、どのような過程の連鎖において関係づけられて置かれ、かつ〈意味〉を生成しているのかということを見ないということと同義である。

そのことは、その一本の竹ぐしを置くに際し、それを置いた〈私〉が、その〈生〉を根拠としてその瞬間を生きていたということに対して、すなわち、新しい〈意味〉をつくりだすとともに、新しい〈私〉をつくりだしていたということに対して、一切関心を払わないということに他ならない。

一本の竹ぐしを置くという、全体から見れば周辺的な一過程に対して関心を払わないことは、その過程において、自らの論理において多様な関係性を立ち表れさせ、その〈生〉

をかかわらせながらいま・ここ>を生活している子どもの<私>の存在性を保障しないということである。

したがって、<意味>とは、<身体性>の働きに基づいて、そのつどごとに形成される多様な関係性の網の目において、そのつどごとにつくりだされるもの（<エロス>）であり、過程の積み重ねの果てにしかその姿を見せないようなものではない。Aがつくりだす<外>のかたちは、多様な関係性のうちの一つが実現され、可視的に顕在化されることによるものであるが、<内>のかたちは、Aのそのつどごとの<行為>に応じてつくりだされ、展開されるものである。それは、その意味で可視化されることはないといえるが、同時に、可視化のための根拠であるといえる。なお、<内>と<外>との関係は「熏習」の論理からもとらえ返すことができよう。

【考察】

- ・「なにしようとしたんだっけ？」
- ・片手で持ちながらつくっているものを見て「どうしよう」 - 「どうしよう」と言いながら、左手で持つ - 向きを変えてつくっているものの方に向ける - 「どうしよう」、竹ぐしを一本右手で持ってあてがう、ひっくり返して見る - 「あたし、ピンチ、また、どこつけるのかわすれた」

以上に引いたAの発話は、すべて異なる状況（場面）において発せられたものである。したがって、その意味、及びそれを成立させている関係の在りようはすべて異なっているということになる。

しかし、以下に述べるように、その展開の意味（論理）については相同性を読むことができる。このことばの顕在化によって、Aの<行為>の立ち上がりを保障しているといえる、Aの<身体の深み>の在りようは、そのそれぞれにおいてより多様な関係性へと開かれ、組み替えられつつあるということが出来る。そこには、それ以前における関係とは異なった関係が立ち表れつつあり、その立ち表れつつある関係が、以前の関係とは異なったものとしてとらえられる。

しかし、それは未だ明確化され定着してはおらず、それが何かははっきりはしないが、自らの<身体の深み>において、それまでの<行為>を成り立たせ、<意味>をつくりだしていた関係性が組み替えられ、同時に新たな<行為>を成り立たせ、<意味>をつくりだすことのできる関係性へと開かれ、組み替えられているという<感じ>から発せられた

ことばであると考えられる。

別の言い方をすれば、Aは、そのことばを発するたびに、そのように<感じる><私>を、その存在の根拠としての<身体の深み>の在りようまでも含め、新たにつくり、つくりかえていたということである。

[2-b-① (03:34-04:51)]

(2-a-①から展開している)

三角につけた二本の竹ぐしを振り、見ながら、また二本の竹ぐしを見ている
つけたところを軸にして広げ、三角の二辺、V字のかたちにする

「あれ、どこにつけようかしら」

逆さにしてあてがう

そのままにして、斜めから見る

左手の竹ぐしを軸にして、右手の竹ぐしをまわす

全体を正面に向ける

右手の竹ぐしをさがし、はずす

つくっているものの向きを変える

つくっているものを上下したりして、竹ぐしを逆さにしてあてがう

片方を押さえて見る

[2-b-② (26:37-27:30)]

つけたところを両手で押さえながら、つくったものを少し持ち上げる

つくったものの両端をもち、少し動かす

まわして見る

それを置いて、さっき、Vの字の形につけた竹ぐしを手にとる

「さっき、つないだの、つかってないよ」

付け根のところを軸にして動かしたりしている

つくえのうえにひろげようとする

両手で持ち、立てぎみにする

左手に竹ぐしを持ちながら、つくったものを動かす(まわす)

まわして竹ぐしをあてがう

あてがいながら、また、まわす

[考察]

ここでは、<行為>が多様に展開していく過程において、以前につくりだしたものが、それが作りだされたときとは違う、別の文脈において関係づけられること（「熏習」）によって顕在化してくる在りようをみることができる。

例えば、二本の竹ぐしを組み合わせてVの字のかたちのようなものをつくりだした後になされる「あれ、どこにつけようかしら」という発話は、それをつくりだす前と後とでは、作りだされたものをめぐって立ち表れてくる（組織される）関係の在りようは異なっていることを示す指標であるといえる。

Vの字のかたちのものをつくりだす前に立ち表れていた、二本の竹ぐしを平行に並べて接着した段階、すなわちVの字のかたちに開く前の<意味>は、Vの字のかたちのものが作りだされることでその意味を変え、当初のそれとは異なってしまったため、「どこにつけようか」ということがあらためて問われ、発話として現われてきているものと考えられる。

そのような関係の組み替え、すなわち新しい<意味>の生成ということは、同時に、それを<エロス>としてつくりだす<私>の新たな生成でもある。そのために、Vの字のかたちのようなものがつくりだされた後に「あれ、どこにつけようかしら」という発話が、特に「あれ」という発話が意味をなすと考えられる。

そこでは、すでにつくりだされた<もの>とかかわり合いながら、新たにつくりだされようとしている（未知の）<もの>へとかかわり合う、新たな（未知の）<私>へと、Aの<私>の意味は更新されているといえる。それはAの<私>（発話の主体）の<身体性>の働きによって実現されたものであると考えられる。

また、Vの字のかたちのものがつくりだされることになったことには、隣で活動していたBの<行為>が関係していると考えられる。直前にBが隣で三角につけた二本の竹ぐしを振ったり、見たりしていたことが、直後のAの<行為>に「熏習」することによって顕在化させていたということである。

あるいは、Bは、Aの隣で、その活動のはじめの方から（本時だけでなく、本単元のはじめの方から）二本の竹ぐしを三角に、AがつくったようなVの字のかたちにつけ、それを組み合わせたりして全体のかたちをつくりだしていくという<行為>を展開していたため、数時間にわたって、時間をかけて、その<行為>がAの<行為>に「熏習」し、Vの字のかたちをつくりだすという<行為>に顕在化したとも考えられる。そこにA本来の、竹ぐしをあてがってははずし、まわして見たりするという不断の関係性の組み替えという<行為>が立ち上がってくると考えられる。

[2-a-③ (33:22 - 34:00/36:01-36:30)]

B:「むすべなくなってきた、どうしよう、ねえねえ、むすべない、せまくてむすべない」

A:「あたしも、ちょっと、どうしよう、順序を間違えちゃった」、「もうだめだ」

A:「竹ぐしを糸でつけはじめの「ほんとにだめだー」

A:「こわれそう」

A:「いやー、ついたついた」

A:「ハサミを持ち、切ろうとする「こっ、こわれるー」と言ってハサミを置く

B:「わけわかんなくなってきた」

A:「わたしもわけわかんなくなってきたよ」

A:「こっちにもなんかつけよ」と言って、さっき置いておいたVの字のかたちにした竹ぐしを手にとり、ひろげながらつくったものを見る

A:「(わからない)」

(Vの字のかたちの「熏習」的展開については、セクション [2-b-②] 参照)

[2-a-④ (48:32-49:27/49:40-50:30)]

・さかな

A:「さかなだったものどこかわかるー?」

B:「なに?」

A:「さかなだったところ」

B:「いや、もう関係がなーい」

A:「もう関係がない」

T:「ん?なに?」

A:「え?さかなになってたんですよ」

B:「うん」、「() ちゃった」
A:「いや、さっぱりぜんぜん意味がわからないものに」

A:「そっか、わかったわかった」と言いつくっているもののでっぺんをさわる

・ペンチで竹ぐしを切る
A:「ふー、すっきりー」
B:「じゃまだったの？」
A:「じゃまになっちゃった」
A:まわして見る

[考察]

セクション [2-a-①]、及び [2-a-②] においてとりあげた、「あれ、どうしよう」、「なにしようとしてたんだっけ」というような発話は、「さかな」をつくらうとしたが、「いや、さっぱりぜんぜん意味がわからないものに」なっていたAの<行為>の展開の指標であるといえる。

ただし、ここで指標とはいっても、それは同一の何ものかの出現を印づけるものを意味しない。それは、出現そのもの、つまり、新しい<意味>の生成の在りようそのものの指標としてとらえられる。

しかも、そこでAが、「さかな」という表現で顕在化させようとしていたものは、その活動のはじめから固定化されたものとしてAの活動を規制するようなものではなかったといえる。

なぜならば、第一に、Aの<行為>は、「どうしよう」、あるいは「なにしようとしてたんだっけ」という指標を介して、そのつどごとに、竹ぐしを置き換えたり、つくっているものの位置を変えたりしながら、新しい<行為>へと展開していたと考えられるからである。そのような発話は、本時の活動のはじめの方から顕在化してきている。

第二に、[2-a-④]におけるBとのやりとりにおいて、Bの「わけわかんなくなってきた」という表現がAに「熏習」されて、「わたしもわけわかんなくなってきたよ」という表現として立ち上がってきた後の、Aの「こっちにもなんかつけよ」という表現に顕在化されたように、そのときのAの<身体の深み>においては、あらかじめ決められた目標に追随するようなかたちではなく、その場そのときの状況に応じてなされる分節化の在りようを読むことができると考えられるからである。

そのことから、たとえAの<行為>において「さかな」という表現によって名指されるものが想定されていたにせよ、それは、Aがそのつどごとに生成・展開する<行為>にかかわってその意味を変え、「さかなだった」というような表現に顕在化されたように、そのつどごとに更新されていたと考えることができる。

そのことは、その後のBの「いや、もう関係がな—い」という発話に「熏習」されて、Aが「もう関係がない」と言い、さらにTの「ん？なに？」に対し「え？さかなになつたんですよ」と言う。その後「いや、さっぱりぜんぜんいみがわからないものに」といった、AとB、及びTのあいだにおける相互的な発話の展開にも読むことができる。

そのうえで、Aはペンチで竹ぐしを切り、「ふー、すっきりー」と言い、さらにBの「じゃまだったの？」という発話に対し「じゃまになっちゃった」と答えた。そのことから、Aが生成し展開してきた<行為>とは、その場そのときの（対象や友だちの<行為>などとの）かかわり合い（状況）において、<身体の深み>から立ち上がり、展開されていたものであるということが出来る。つまり、そこでAは、あらかじめ設定した計画にしたがって竹ぐしを切ったのではなく、<行為>の展開において「じゃまになっちゃった」から切ったのであり、はじめからじゃまだったというわけではなかったのである。

以上のことから、Aの活動においては、その場そのときにおけるかかわり合いによる、次の新しい<いま・ここ>における<行為>の立ち上がりとその展開の在りようをみることができる。

③ 材料をもとにした活動

題材名：「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」

長野県長野市立豊栄小学校2年生（男子Aさん）

この学習活動は、「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」として、小学校2学年（男子8名、女子10名、計18名）において、2時間にわたって行なわれたものである。

学習活動の場は学校の中庭であり、そこには数多くの流木や貝、石などの材料が準備されていた。それは、子どもたちひとりひとりが、自らの＜身体性＞を働かせてかかわり合い、＜私・生＞の＜感じ＞、＜考え＞、＜行為＞を立ち上げ、活動を展開していくことにおいて外的な規制性を可能な限り取り除くことを意図したためである。

なぜならば、対象等の＜意味＞とは不動のものではなく、それは＜身体性＞を働かせてかかわり合うことによって柔軟に生成され展開されるものであると考えられるからである。

しかし、＜意味＞が「意味」として、すなわち不動のものとして固定化されているとき、それは文化的な枠組みであったりして、そのことから、教師の言動であったりする＜身体性＞を働かせて対象等にかかわり合うことなどは困難になる。

なぜならば、＜意味＞の固定化は＜私・生＞の多様性としての深みの存在を保障する＜身体性＞の意味が規制され、その働きが抑圧されること（心身二元論の文脈）に起因するといえるからである。そのことから、ここでは規制性が全くないとはいえないが、より少ないと考えられる材料を用意して活動を提案することとした。

子どもたちは、それらの材料との出会いから活動を始め、それらを見たり、えらんだり、ならべたり、つないだりしながらそれぞれに活動を展開していた。

ここでは、男子Aさん（以下A）の活動をとりあげ、考察していくことにする。

[3-a (05:31-11:33/11:33-16:50)]

材料置き場を見る

「けつ」

「しりかよー」

材料置き場を見る

「こんなん、こんなん見つけた」と言って貝を手取る

「なにかげばいいの？」

「うんこをかく」

貝に色を塗っていく

「血まみれの貝」

「血まみれののろいの貝」

貝を開けて「うわっ、きったねー、うんこだー」

その貝を手に取り、なにかを描こうとするが、友だちに渡す

材料置き場を見る

小枝を拾い、それに描いていく

「くせー。くせー、くせー」

「うんこくさい？」／「かして」

匂いがかぐ／貝を渡す
 立ち上がり、足元の材料を見る
 「D、こんなやつ見つけた」と言って、貝を手取る
 色を塗り始める
 材料置き場の方に行く
 木を手にする
 のぐそを描いていく
 「血まみれのうんこ」と言って見せ（友だちと笑う）、繰り返し言いながら描いていく
 「うんこだ」と言って見せる
 「赤いうんこ、めずらしいの」と言って塗っている
 「おもしろいな、こんなやつあるよ」と言って、貝を選ぶ
 （らくがきほーだー）
 貝を手取る
 「うわ、きたないやつだ」／「におい、かいでみ」

 ダンボール（「これ、みてみ、だれかのうんこ」）
 「おれも描こう」と言って、ダンボールを探し、手にして、描きはじめる
 （描いた）ダンボールを脇に投げる
 材料置き場の方に行く

 ダンボールカッターを借りる
 材料置き場を見る
 ダンボールを切ろうとする
 材料置き場を見る
 「うんこをきる」（木）
 木をつつく
 材料置き場を見る
 貝／「それ、くせーよ、中身」
 材料置き場の方を見る
 ダンボールを切る
 「ぶっさし」と言って刺す
 「のぐそもくしざしにする」（ダンボールに描いた）
 「ささった」

[考察]

材料置き場に行くたびに、そこにあるものとかかわり合いから<行為>がつくりだされ、展開していったと思われる。また、その際、「うんこ」及び「くさい」ということばがひとつのキーになり、活動が展開されていっているとも考えられる。

もちろん、そのとき発話される「うんこ」は本物のそれではない。それは実際に自分で嗅いだ貝の中身の匂い、友だちの「くさい」、「うわっ、きったねー、うんこだー」という発話、そして、友だちのつくったもの、及びその名前（「しり」-「けつかよー」）などが、Aの<身体の深み>を根拠として、すなわちAの<私-生>の論理において多様に関係し合い、影響を及ぼし合うという状況において、「うんこ」として分節化され、命名されることによって、生成された、Aの<私-生>にとって特有の何ものかであると考えられる。

Aの<私-生>において展開される活動が、貝、木、ダンボールとその媒体を変えながらひろがっていても、そのなかで「うんこ」として<エロス>化された何ものかは、そのときどきの状況（多様なかわり合い）において、そのつどごとにその意味を更新しながら立ち表れてくると考えられる。

また、「うんこ」は、赤い色との関係から「血まみれ」ないし「血まみれのうんこ」として、分節され顕在化してくる。それは、ことばによる分節化によって生みだされたイメー

ジが、連鎖しながら結合されることによって作りだされたものと考えられる。

したがって、それも本当の「血」を意味するものではなく、本当の「血」に対するコピーでもないということになる。つまり、「血まみれ」とは、Aの<私-生>と、貝とペンとのかかわり合いにおいて立ち表れてくる<意味>であり、リアリティであると考えられ、ペンと貝との多様なかかわり合いの一つの在りようの顕在化された姿ともいえる。

それはAの<私-生>における赤いペンとのかかわり合いにおいて顕在化した関係、すなわち「血まみれ」ということばが、その場をともに構成しているといえる<他者>としての友だちの<私-生>へと、その<身体の深み>においてかかわり合う（「熏習」する）のである。そして、ともにオリジナルなきコピーという文化的なリアリティとして、<言分けられた身>におけるリアリティとして、すなわち<意味>としてそれぞれにおいて実現され、共有されたものであるとも考えられる。

また、それは「血まみれ」ということばの、他の友だちによって笑われることによる承認でもあったと考えられ、その承認それ自体の根拠は上に述べたようなことであるといえる。

[3-b (28:12-30:50)]

材料置き場

見る

流木を一つ選ぶ

発泡スチロールを選ぶ

発泡スチロールに気を刺そうとする

二回目に刺さる

右手でそれを持ちながら材料置き場を見る

完全に刺し、それで地面にあるものを刺す

刺さらず、持ちながら歩き、足元の材料を見る

しゃがんで、別の流木を手にする

もっていたものをたたく

もっていたものに刺そうとする

立ち上がる

もっていたものを、流木と発泡スチロールとははずす

両方を手放す

木につかまりながら足元の材料を見る

前よりも大きな流木を手取る

両手で持ちながら別の材料置き場に行く

材料置き場の沿いながら別の場所に行く

途中で、別の材料を手取る

さっきの場所に戻り、緑色の網を手にする

すぐ、はなす

材料置き場を歩きながら、さっきとったものを手放す

道具を手に取り、すこしいじって、もどす

[考察]

以上、セクション [3-b] に示したような、Aの<行為>の展開を、第3章において詳述した井筒俊彦による「熏習」の論理からとらえ返してみることにする。

「熏習」とは、分節化のことであり、〈身体性〉を働かせることによって、〈もの〉や〈状況〉、そして〈他者〉などとの多様なかかわり合いから、〈私・生〉にとって特有の、なくてはならない何ものか、すなわち〈意味〉を、その深みにおいて、つくり出すということを意味している。それは、根源的なものとして、あらゆる存在とそれに応じた〈私〉の意識とを同時につくり出すといえるものでもある。

それは、例えば二つのもののあいだの影響関係としてなされるものであるが、一方的なものではなく、作用するそのつどごとに反転可能（開かれている）、すなわち一方的に閉じられていないとされるものである。そのような分節化によってつくりだされたものの深みには、実現されることのなかった〈もの〉が潜在し、さらにその深みには分節されることのない無分節態が同時に潜在するとされる。

そのことから、分節化とはその成立において反転可能であるとともに、無分節態を潜在させるものとして絶対ではないということになる。つまり、Aがある〈もの〉、例えば〈流木〉を選ぶということは、Aが〈身体性〉を働かせることで、材料等との多様なかかわり合いから、その〈流木〉へと「熏習」し、また反転して〈流木〉の方からも「熏習」されることによって、Aの〈身体性の深み〉において〈私・生〉にとっての特有性が分節化され、つくりだされるとともに、それに応じた新しいAの〈私〉が分節化され、つくりだされることになるAと〈もの〉、そしてAと〈もの〉と〈もの〉とのあいだには、以上のような「熏習」の関係が成り立っているといえることができる。

そのことは、メルロ＝ポンティのいう〈見る〉ということにもいえることであると考えられる。なぜならば、〈見る〉ということは、心身の分けられることのない〈身体性の深み〉において、主客の固定化されることのない動的で多様なかかわり合いから、それらが分節化されるたびに成立するものであるため、そのときに見える対象としての〈もの〉とは、主体としての〈私・生〉にとって特有のものであると考えられるからである。

さらに、そこで、Aがある〈流木〉を選んだとき、選ばれた〈流木〉は、他の選ばれなかった〈流木〉との「熏習」関係において強勢にあるものとして、Aの深みにおいて分節化され、他の選ばれなかったものを潜在化させつつ、〈私〉とともにつくりだされた、〈私・生〉にとって特有のものであると考えられることもできる。

そのような特有性を生む分節化とは、さらに無分節態をも潜在化させるため、絶対的なものではなく、例えば、別の〈もの〉、すなわち、別の〈流木〉が新たに選ばれるというように、つねに組み替えられる可能性をもつ。

そのような影響関係は、例えばAが<流木>と<発泡スチロール>を組み合わせると何ものかをつくりだし、そのことから新たに行為を展開していったように、<もの>と<もの>との組み合わせに関してもいえる。つまり、<もの>同士の影響関係、この場合、<流木>と<発泡スチロール>とが組み合わせられるという「熏習」関係としての影響関係が、いずれか一方から他方への強勢関係として、変更不可能というものではない。

それは、そのときどきのかかわり合いの状況において立ち表れてくる関係として、Aの<身体の深み>において新たな<意味>をつくりだすとともに、新たなAの<私>をもつくりだす分節化活動としてなされる。

[3-c (35:49-38:11)]

A : 材料置き場に行く、材料を見る
A : Dのところに行く
A : Dのつくっているものを見せてもらう
A : 「おれもやる」
D : 「おしえてやるか、やりかた」
D : 「最初に好きな色を塗って、全体に」
A : 「ぬったぞ、D」、「ぬった」
D : 「ぬった？」
D : 「また、すきないろをぬる」
A : 「ちがうやつをかー？」
D : 「そう」 / 「じゃなくてもいいよ」
A : 「へんないろになった」 / 「むちゃくちゃへんないろになった」
D : 「おう、それでいいんだよ、それで」
D : 「で、こんど」
A : 「三連発かよ」
D : 「そ、三回ぬんの」、木の削りくずで貝の内側を拭く
A : 「ふくー？」
D : 「そう」
A : (拭く) 「ウハハハ」と言って、拭き終わった木の削りくずを見て、それをDにも見せる
D : Dも見せる
A : もう一度拭き、「おれ、こんなんだった」と言って見せる
D : 「おれ、こんなんだった」と言って見せる
D : 「あー、こんど、こんなんだった」

[考察]

以上、セクション [3-c] に示したようなAの<行為>の展開を、Aが<他者> (他の友だち) とかかわり合うことをつくりだし、展開するものとして、<見る>ということの生成・展開としての<意味>の生成・展開という視点からとらえ返してみることにする。

<見る>ということは、<身体性>をかかわらせることによって、その深みにおける主客の関係をはじめ、あらゆる二項関係が固定化されることのない動的で多様な関係性において、主客が分節化されるたびに成立するものである。それは<私>にとってそのつどごとに特有のものとして成立するものである。

また、そのことは、<身体性>はその深みにおいて他なるものへと開かれた地平を生きる存在であるということの意味し、他の<もの>や<他者>へと開かれた<世界>のうち

にあるとしてとらえられるものでもある。そこで、〈私〉の〈見る〉ことは、〈私〉に特有の〈もの〉の在りようのこととして成立するが、同時に、〈他者〉へと開かれ、〈他者〉の〈見る〉こととのかかわり合いによって成立するとともに、そのことによって随時更新される可能性をもつということができる。

なお、ここでは、〈見る〉ということが一方向化しやすいのに対し、〈見え〉とは〈身体の深み〉における多様性へと開かれてある在りようを意味するため、そのような固定化されることのない動的な関係性において、〈私・生〉に特有のものとして成立する〈私〉の〈見る〉ことを〈私〉の〈見え〉ということにする。

そのことから、ここではAの〈私〉の〈見え〉の成立には〈他者〉の〈私〉の〈見え〉の存在を想定でき、Aの〈私〉の〈見え〉は、新たな〈見え〉、すなわち〈意味〉の生成・展開へと開かれたものであると考えることができる。

例えば、DがAに、自分がつくったものづくりかたを教え、Aが一見、それに従うようにして自らの〈行為〉を立ち上げ、展開させていったといえる場面を見てみると次のことがいえる。

Dは、はじめ、Aに向かって「最初に好きな色を塗って、全体に」と言い、Aはそれに従うようにして塗り、Dに対して「ぬったぞ、D」、「ぬった」と答えている。このとき、貝を手をしているAの〈見え〉、すなわち、そのときのAにとっての〈見えるもの〉は、Dの〈貝に好きな色を塗る〉という〈行為〉によって立ち上がる〈見え〉の提示へ、そのときのDにとっての〈見えるもの〉の提示へと開かれ、かかわり合っていく。

そのことによって、そのあいだに立ち表れてくるAにとっての新たな〈見え〉の可能性、すなわちAにとっての可能性としての新たな〈見えるもの〉の在りようが、Aの〈貝に好きな色を塗る〉という〈行為〉において実現されたと考えることができる。そのような〈行為〉の立ち上がりには、Dの〈行為〉からAの〈行為〉へという「熏習」の働きを読むことができる。あるいは、〈見え〉ということの「熏習」、すなわち新しい〈見え〉の「熏習」である。

そのことは、この後につづけて展開されるDとAの〈行為〉の在りようから明らかである。例えば、Dの「また、すきないろをぬる」ということに対する、Aの「ちがうやつをかー？」という答え、そのうえでのDの「そう」、「じゃなくてもいいよ」という発話にも、〈見え〉の生成・展開にかかる相互的な関係性を読むことができる。

また、以上のような〈他者〉とのあいだにおける〈見え〉の展開は、「熏習」の論理から

とらえ返すこともできる。「熏習」とは、相互影響的な分節化の行為として新しい<意味>をつくりだす原理といえるものである。そこでなされる分節の在りようは絶対的なものではないため、絶えず更新される可能性を含みつつ形成される。この場合に想定することのできる「熏習」の関係は、互いに新しい<見え>を提示し合いながら、互いの<見え>を新しく作りかえ、展開するものといえる。

<身体の深み>においてなされる分節化によって、新しい<私>の存在=意識とともに生成された<私>にとっての<もの>の特有の在りようとしての、両者それぞれにとっての<見え>が、互いに相手の<見え>の条件となっているとともに、更新の可能性を含むと考えられる。そこでは、互いに新しい<見え>を、一方が他方の潜在性となりつつ「熏習」し合っているということでもある。

Dは、はじめ、Aに向かって「最初に好きな色を塗って、全体に」と言い、Aはそれに従うようにして塗り、Dに対して「ぬったぞ、D」、「ぬった」と答えている。このとき、Dの<貝に好きな色を塗る>という<行為>が、Aに「熏習」し、Aにおいて<貝に好きな色を塗る>という<行為>として実現され、また、そのような表記的には同一の<行為>は、互いに異なるものとして実現されることになる。

なぜならば、<行為>を立ち上げる<身体性>の在りようが、互いに異なっているといえるからであり、<貝に好きな色を塗る>という<行為>が、DからAへと「熏習」したというとき、単に<貝に好きな色を塗る>ということが並行的に移行していったのではなく、Dにおける<貝に - Dの - 好きな色を塗る>という<行為>が、Aにおける<貝に - Aの - 好きな色を塗る>という<行為>として、Aの<私>の<身体の深み>において分節化され、Aの<私 - 生>にとっての<エロス>として立ち上がり、実現されたと考えられるからである。

また、<見え>ないしく見えるもの>の「熏習」については、上に述べたとおりである。Aは、何ものかをつくるうえで、Dから何ごとかを教えてもらい、それに従うかのようにして<行為>をつくり、展開していっているように見える。しかし、DとAとの関係を以上のような「熏習」の関係においてとらえるならば、そこに一方向的な影響関係を想定することはできない。つまり、AはDに規制されてその<行為>をつくりだしていたのではないといえる。

事実、二人の活動が展開していき、色を塗った貝の内側を木の削りくずで擦り、その<見え>を提示しあうとき、最初にその新しい<見え>を提示したのは、DではなくAであ

り、むしろDはAの〈見え〉に「熏習」されるようにして、その〈見え〉を提示していたと読むことができる。つまり、「熏習」の関係とは反転可能であり、それは〈身体の深み〉における分節化の論理でもあるため、そこでなされる分節化において一方向的な影響関係はありえないということになる。

以上のことから、DとAとのあいだにつくりだされ展開されていた〈行為〉は、それぞれの〈身体の深み〉における、不断に相互的な影響関係においてつくりだされ展開されていたものであるということができる。

そして、〈意味〉とは、〈見え〉ということの生成・展開として、以上のようなかわり合いの過程において、Aの〈私・生〉の存在の根拠としての〈身体の深み〉における〈もの〉と〈もの〉と、さらには〈他者〉（ここではD）と、そして〈他者〉の〈行為〉との多様なかわり合いを可能とする「熏習」の関係性において、とどまることなく生成され、展開されるものであるといえる。

[3-d (41:25-43:51)]

(3-c でつくったもの（材料となったものは貝）と、ロープを組み合わせ、何ものかをつくりだす)

「これでなげて誰かの頭にゴーン」といって自分の頭につけたりしている

院生C:「これなに」

A:「これでね、どっかにね、なげてね、ひとのあたまのところにゴーンであたる（んだ）」

C:「あ、そうなんですか」、「わたしへびだとおもったんですよ」

D:「あ、それ、へびいいかも」

A:「ここに眼一かけばね」、「眼一、描くかー」と言ってしゃがむ*①

D:「眼、描いたらどうなるんだろう」

A:「ねーねー、Dくん、こんなふうになったの」と言って見せる／院生Bに「ほら」と言って眼を描いたところを見せる

A:ロープの反対側を手にし、結び目を解こうとする

A:結び目を解き、「よし、これをなげて、どっかになげる」と言って肩にかける

A:貝のついた方で地面を叩く

A:「こせまくてできないー」／ロープを束ね、体に巻く／からだからはずし、まとめる「よし、これでいい」

A:つくったものをもって、別の材料置き場の方へ行く

A:材料置き場の方を見る

[考察]

まず*①について述べる。自らの発話が次の自らの発話に「熏習」して成立させたと考える。「ここに眼一描けばね」と言ったAの〈私・1〉と、そのように言った直後の〈私〉という意味において〈私・1〉とは差異化された〈私・2〉とがかかわり合うことによって、Aの〈身体の深み〉において何らかの分節化が起こり、次の「眼一描くかー」という、〈私・3〉による発話に顕在化したということである。

また、以上のように差異化した〈私〉は、それぞれがそれぞれに対して〈他者〉であるということができる。〈身体の深み〉においてなされる多様なかわり合いにおいては、つねに、自らと自らならざるものとは、どちらがどちらと確定され固定されることなく、互いに絡み合いながら動き戯れているといえる。

例えば、メルロ＝ポンティのいう〈身体性〉とは、そのような画一化の不可能性においてとらえられるものであり、その存在を確定しようとするときに、その確定から逃れ去る何かである。そして、〈身体性〉とは、主客の別をそのつどごとのかかわり合いにおいて決定していく場としての〈肉〉の位相という深みの領域へと開かれてあるといえるものである。また、〈身体性〉とは、自らの存在の根拠として他とのとり換えが不可能なものであると同時に、絶えず自らならざるものへと開かれてある（逃れ去っていく）両義的なものである。

以上のような、メルロ＝ポンティによる〈肉〉の論理に基づけば、Aの〈私〉、すなわちAの〈私-1〉、〈私-2〉、〈私-3〉は、それぞれ異なった状況におけるかかわり合いにおいて成立し、そのそれぞれを確定しようとするときに逃れ去っていく〈他者〉であるといえる。それは、確かに〈私〉であったことには違いないが、〈いま・ここ〉においては、絶えず〈私〉として確定されることを拒む〈私〉ならざるもの、すなわち〈他者〉であると考えられるのである。Aの〈私〉は、そのようにして、〈身体の深み〉における多様なかかわり合いにおいて不断に生成され展開されていると考える。

次に「へび」について述べる。Aが貝とロープを組み合わせて作りだした〈もの〉について、院生Cが、「これなに」と聞き、それに対してAは、はじめ「これでね、どっかにね、なげてね、ひとのあたまのところにゴーンてあたる（んだ）」と答える。

それに対して院生Cは、「あ、そうなんですか」、「わたしへびだとおもったんですよ」と発話し、そのことに対してAの隣にいたDが「あ、それ、へびいいかも」と発話する。そのことを受けて、Aは「ここに眼一かけばね」と発話し、つづけて「眼一、描くかー」と言ってしゃがみこみ、貝の先の方に目を描きはじめる。

それを見ていたDは、「眼、描いたらどうなるんだろう」と発話していた。その後、Aは貝に眼を描き終え、「ねーねー、Dくん、こんなふうになったの」と言ってDに見せる。また、院生Bにも、「ほら」と言って眼を描いたところを見せている。

以上のような、A、B、院生Cとのかかわり合いにおいて作りだされた〈行為〉の展開に、「熏習」の関係を読むことができるであろう。つまり、院生Cによって発せられた「へび」という表現が、Aの〈身体の深み〉へとかかわっていき、そこで、それまでにはなかったような関係性が立ち表れてきて、Aの〈身体の深み〉を分節化し、Aにとっての「へび」という新しい〈かたち - 意味〉をつくりだすことになったと考えられる。そして「眼一描けばね」、「眼一、描くかー」という発話にそのことが顕在化してきていると考えられ

る（その発話の展開の意味に関しては上記を参照）。

しかし、Aの〈行為〉は、その「へび」ということにとどまることなく、「ロープの反対側を手にし、結び目を解こうとする」、「結び目を解き、『よし、これをなげて、どっかになげる』と言って肩にかける」、「貝のついた方で地面を叩く」というように新たに展開していくことになる。

ただし、それは、「へび」以前の活動にもどったということを意味しない。なぜならば、Aの〈身体の深み〉においては「へび」ということばによって分節化されることによって生じるさまざまな関係性が、次の「なげる」、「どっかになげる」、「地面を叩く」というような〈行為〉の立ち上げ、以前の「これでね、どっかにね、なげてね、ひとのあたまのところをゴーンてあたる（んだ）」というような〈行為〉とのかかわり合いなどから、そのときのもととなると考えられるからである。

以上のことから、Aの活動においては、材料や〈他者〉の〈行為〉などとの、〈身体の深み〉の意味を根拠として成立する「熏習」の関係によるかかわり合いからつくりだされる〈行為〉の多様な展開の在りようをみることができる。

④ えがくことからの活動 (a)

題材名：「わたしのふしぎな世界をひろげて」

新潟県新潟市立木戸小学校4年生、(女子Aさん、Bさん、Cさん)

この学習活動は「わたしのふしぎな世界をひろげて」として、小学校4学年(男子19名、女子17名、計36名)において、2時間にわたって行なわれたものである。

内容は、三人一組になって、ローラーやハケなどを用いながら、主に絵の具でもって、全版の画用紙に「わたしのふしぎな世界」をつくり、ひろげていくというものである。それは、あらかじめ決められた方向に向かうのではなく、子どもたちひとりひとりの<身体性>を働かせて、それらの材料や友だちとのかかわり合いにおいて、それぞれの<私・生>にとっての<感じ>、<考え>、<行為>をもとに<思い>をひろげ、活動を展開し、「わたしのふしぎな世界」という想像世界をひろげていくことを期待して提案したものである。

活動は、T(授業者)の、いろいろなもの(絵の具、ハケ、ローラーなど)を使って、全版の画用紙に、「ぼくの、わたしの、ふしぎな、ふしぎな世界を、そこにつくってほしいなあ」という提案からはじまった。子どもたちは、三人一組になって全版の紙を手に取り、あるグループは机のうえに乗せ、紙(机)を囲うようにして立ち、道具を見たり触ったりしながら何かを話し合っていたりしていた。また、別のグループは、画用紙を机のうえに乗せ、三人で話をしながら、ローラーで何ものかを描こうとしていた。

(3)の「ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～」におけるAの<行為>の展開に関して述べた論理は、本事例、「わたしのふしぎな世界をひろげて」における、Aさん、Bさん、Cさんの、<対象>、すなわち<画面>や<道具>等を介した(<他者：友だち>の<行為>との)相互的なかかわり合いから生成・展開する活動についてもいえることである。

領域的なことに触れていえば、(3)においてとりあげた事例が立体的な活動であったのに対し、本事例は平面的な活動であるといえるが、ここでは、そのような立体、あるいは平面といった領域を越えて通底するといえる子どもたちの造形的な活動の展開の論理について、女子Aさん、Bさん、Cさん(それぞれ以下A、B、C)が展開する具体的な活動の在りようをとらえることを通して考察していくことにする。

【4-a-① (23:13-24:47)】

A-B：画面のうえでローラーをひいていく

A-B：AとBとが互いにローラーをぶつけ合いながら画面をぬっていく

A-B：互いに反対の方をぬっていく

C：「なんかだんだん色が」と言ってトイレトペーパーを解きはじめる

C:「このまま上からさあ、乗せてみる」と言いながら、ちぎったトイレットペーパーをもって画面の方にくる
 A:「いいよ」
 A:「何重もそれ乗っければさ、そこだけ」
 C:「乗せてみよう」
 A:「何重も乗っけて、何重も乗っけよう」
 C: トイレットペーパーを折り返しながら幾重にもして乗せていく
 B:「ほら Cちゃん」と言ってスポンジに青い色をつけてくる
 B:「はい、どこがいい?」と言いながら自分の側にスタンプする
 C「こっち () こっち ()」と言いながら、B からスポンジを受け取る
 C: トイレットペーパーのうえにおき、体重をかけてスタンプする
 C: 押してはがし、はがしたところを見る
 B: はがしたところを見て「きれー」と言って手を叩く
 A: () と言いながらはがしたところを見る
 C: トイレットペーパーをひろげて貼っていく

[4-a-② (25:47-26:28/26:28-27:10/27:51-29:54)]

B: スポンジを持ってくる
 A: ローラーを持ち、立ち上がるが、またしゃがみこむ
 C: Bに「貸して-」と言って手を出す、引っ込める
 B: 一瞬別の方を見てから Cのいる方にスポンジを置く
 B・C: 一緒にスポンジをスタンプする
 A: ローラーを二本持つてくる、転がす
 C:「(だめだよー)」
 A:「おもしろくないじゃん」
 B:「いいいいいいよ、もうもうもう、() ローリング、もういいって」
 A:「はい」と言ってローラーを持っていく

C: トイレットペーパーを折り返しながら貼っていく
 B:「Cちゃん、早くして、はい ()」と言ってスポンジをもつ Aに場所をゆびさす
 A: 色をつけたスポンジを Cに渡そうとする
 C: Cから受け取ろうとする
 A: トイレットペーパーのうえにスポンジを置く
 C: Aが置いたスポンジのうえに手を重ねるようにして置く
 A: Cと一緒に押す、「エイエイエイエイエイエイエイエイ」
 C: Aと一緒に押す、「エイエイエイエイエイエイエイエイ」
 B: 途中で一緒に参加する
 A: スポンジをはがして見る
 C: それを見て「わー」と言って手を叩く
 B: 手を叩きながら、「泡ができるよ ()」

C: トイレットペーパーをしく、「はい、できたよー」、「スタンプ、押してー」と Bたちに言う
 B: 歯ブラシに絵の具をつけ、画面のうえで毛をはじき、擦るようにして色を飛ばしていく
 C: スポンジを色をつけて持ち、Bの隣で自分の敷いたトイレットペーパーのうえにスタンプする
 C: スポンジをはがして見、軽く押さえる
 B:「これ、見ていい?」と言って別のところのトイレットペーパーをはがそうとする
 B: 一旦はがすが、すぐ戻す
 C: トイレットペーパーを貼っていく
 B:「小さいスタンプ、ミニスタンプも押すよー」、10箇所ぐらいに押す
 A: 小さいスポンジを手にとり、Bの向かい側で押し始める
 C:「スタンプ、オッケー、はい」
 C: 大きいスポンジに色をつけて持つてくる
 B・C: 一緒に押す、「フニョッフニョッフニョッフニョッフニョッフニョッフニョッフ」
 A:「フニョッフニョッフニョッフニョッフ」
 C:「はい、いいよー、とるよー」
 B:「はい、とってー」
 A: その向かい側で小さいスポンジを押している
 A:「次、ここにこうやればいいんじゃないかなー?」と Cにトイレットペーパーを敷く位置を言う
 C: トイレットペーパーを持つてくる

[考察]

このセクションでは、A、B、Cの三人が、互いに影響を及ぼしあいながら、互いの<行為>を誘発し、あるいは「熏習」して新たにつくりだし、共有しつつ、多様に展開していく在りようを見ることができる。

まずローラーをころがすという<行為>について述べる。ここでは、はじめに A と B と

が、互いにぶついたりしながらローラーをころがし合い、その後もそれぞれがひく場所を変えながらさらにひいていくという〈行為〉の展開をみることができる。Aによるローラーをころがすという〈行為〉の生成・展開を、次のようにとらえてみる。

〈身体性〉を働かせた〈対象〉などとの多様なかかわり合いから、いままで存在しなかったもの（かたち）を、その〈行為〉において、ローラーをころがすという〈行為〉において作りつつあることで、Aの〈私〉は、そこにいままで存在しなかった〈意味〉、例えば、ローラーをころがすという〈行為〉によって作りだされた〈かたち - 意味〉の立ち表れを〈感じ〉ることになる。

また、Aにおいて、〈私〉と画面、絵の具、及びローラーなどとの関係の在りようが変わり（ズレ）、新しい〈私〉の〈感じ〉が立ち上がるということでもある。そして、新たに〈感じ〉られた〈かたち - 意味〉とのかかわり合いから、それまで存在しなかったもの（かたち）をつくる〈行為〉、例えば、次の新しいローラーをころがすという〈行為〉がさらに立ち上がっていくことになるとともに、新たにその〈行為〉において作りだされつつある〈意味〉への〈感じ〉が立ち上がることになる。

そのようにして、Aの〈私〉は、次々にそれまでにはなかった新しい〈意味〉を作りだし、展開していくことになるとともに、そこでは新しい〈意味〉の生成にともない、それまでにはなかったものを作りだすことのできた新しい〈私〉が成立していなければならぬということになる。

そこでローラーをころがすという〈行為〉を保障する〈身体の深み〉の在りようとは、ローラーをころがすという〈行為〉が立ち上がる以前の〈身体の深み〉の在りようとは異なるということでもある。つまり、〈ローラーをころがす〉という〈行為〉が立ち上がる前と後とでは、〈私〉の存在性（かけがえのなさ）の根拠ともいえる〈身体の深み〉の意味は、新たにつくりかえられている。〈いま・ここ〉において、〈ローラーをころがす〉という〈行為〉が立ち上がりつつあるときの〈私〉は、その〈行為〉が立ち上がりつつあるより以前の〈私〉とはその意味を違えているのである。

そこでは、新しい〈行為〉がなされるたびに、つまり、新しい〈意味〉が作りだされ、〈感じ〉られるたびに、〈私〉の〈身体性〉の在りようは新たに組み替えられ、作りかえられ、〈私〉の〈感じ〉や〈行為〉は、〈私 - 生〉にかかわるものとして、その存在の根拠としての〈身体の深み〉から立ち上がってくる。¹⁰

Aによるローラーをころがすという〈行為〉は、Bのローラーをころがすという〈行為〉

>とのかかわり合いを経て、ローラーをころがす場所を変えることや、色を変えることといった<行為>へと、あるいはローラーとは別の道具を使うこと、すなわちトイレットペーパーを画面のうえに乗せるといった、ローラーをころがすということとは異なった<行為>へも展開していったと考えられる。そのことを、<身体性>の意味からとらえ返されたクラウドによる展開の論理においていえば次のことがあげられよう。

例えば、Aの<身体の深み>においては、Aにとってそれまでにはなかったさまざまな<もの>のあいだの組み合わせ（関係性）が作りだされ、そのうちのたまたまひとつの在りようが、場所を変え、あるいは色を変えて<ローラーをころがす>という<行為>へと、あるいはそれとは別の<行為>へと顕在化され、展開されることになったと考えられる。

また、Aのローラーをころがすという<行為>を「熏習」の論理からとらえ返していえば、Aによる最初のローラーをころがすという<行為>は、次の新しいAの<いま・ここ>におけるローラーをころがすという<行為>に「熏習」され、次の新しい<いま・ここ>における<ローラーをころがす>という<行為>として、Aの<身体の深み>から、そのときの多様なかかわり合いをもとに立ち表れる。

そして、そこで新しい<意味>を、その、次の新しい<いま・ここ>における<ローラーをころがす>という<行為>を立ち上げつつあるAの<私>とともに作りだすことになるといえる。そのことは、以前になされたローラーをころがすという<行為>と、<いま・ここ>において立ち表れつつあるローラーをころがすという<行為>とのかかわり合い、あるいは<いま・ここ>においてローラーをころがすという<行為>を立ちあげようとするかかわり合いとのかかわり合いといえる。

「熏習」関係とは、強勢と弱勢とのあいだにおける影響関係に基づく分節化のことを意味するものであるが、<身体の深み>においてそのときどきに立ち表れてくる多様なかかわり合いによるものといえるものである。そのため、そこでなされる分節化は権力的な影響関係に支配されるというよりも、そのような強勢的なものですら、多様なかかわり合いのひとつとして関係づけてしまうものであると考えられる。

さらに、<ローラーをころがす>という<行為>の展開は、Aと画面とローラー、及びBと画面とローラーにおいて単独に成り立っているだけでなく、<行為>するAとBとのあいだで成り立っていたと考えることができる。つまり、Aがその<身体性>を働かせた<対象>などとの多様なかかわり合いから、いままで存在しなかったもの（かたち）を、

ローラーをころがすという<行為>において作りつつあることで、Aの<私>は、そこにいままで存在しなかった<意味>（<かたち - 意味>）の立ち表れを<感じ>るのである。

それと同時に、Bは<身体性>を働かせながら、Aとともに作りつつある<対象>としての<画面>にかかわり合うことによって、そこでAによって作りだされつつあるもの（かたち）に、それまで存在しなかった<意味>（<かたち - 意味>）の立ち表れを<感じ>ることになる。

そのようにして、新しい<意味>の立ち表れを<感じ>たBにおいて、その新たに<感じ>られた<かたち - 意味>とのかかわり合いがなされ、そのことから、それまで存在しなかったもの（かたち）をつくる、次の新しいローラーをころがすという<行為>がさらに立ち上がっていくとともに、その<行為>において新たに作りだされつつある<意味>への<感じ>が立ち上がることになる。

そのようにして作りだされた<意味>の立ち表れは、その場をともに作りつつあるAにも<感じ>られ、そのことから、また新たなローラーをころがすという<行為>が立ち上がることになると考えられる。そこでは、AとBとが、相互に新しい<ローラーをころがす>という<行為>を立ち上げながら<意味>をつくりだし、それと同時にそれぞれに特有の<感じ>を立ち上げながら、さらに新しい<行為>を展開していくという、とどまることのない活動の在りようをみることができる。

そして、以上に述べたような<行為>の展開の在りようは、ローラーをころがすという<行為>とは別の<行為>の立ち上がりへとつながるものである。例えば、Cが、AとBの<行為>を見ながらトイレットペーパーをちぎり、「このまま上からさあ、乗せてみる」と発話したことに対して、Aがローラーで描く手を止めて「いいよ」と答え、「乗せてみよう」（C）、「何重もそれ乗っければさ、そこだけ」（A）、「何重も乗つけて、何重も乗っけよう」（A）というやりとりの後、ローラーを置き、Cと一緒にトイレットペーパーを重ねていくという<行為>に展開していった場面があげられる。

そのことはAの<身体の深み>において、Aにとってそれまでにはなかった、Cによってなされた<行為>、及びそのことによって作りだされた<もの>とのあいだに多様な組み合わせ（関係性）が作りだされ、そのうちのたまたまひとつの在りようが、Cの<行為>にかかるような、Cと一緒にトイレットペーパーを重ねていく<行為>として顕在化され、展開されることになったということである。¹¹

そのようなトイレットペーパーを重ねて乗せるという<行為>は、また、そのうえに絵の具をつけたスポンジをスタンプしていくという<行為>に展開していくといえる。

例えば、ローラーをころがすという<行為>の後、Bは活動をしている机の脇の方に行き、スポンジに色をつけて持ち、「ほらCちゃん」と言って戻ってくる。そしてBは、それをトイレットペーパーを貼っているAとCに見せ、「どこがいい、(ここ)」と言って、トイレットペーパーを貼りながら「(ちょっとまって、ちょっとまって)」と言っているCの向かい側の、自分のいる方にスタンプする。

以上のBの<行為>は、Bがスポンジをもって来る以前の、AとCによるトイレットペーパーを貼るということをめぐる相互的な発話、及び実際にトイレットペーパーを画面に貼っていくという<行為>が「熏習」して、Bとスポンジ、絵の具、それまでに立ち表れている画面などのかかわり合いから、トイレットペーパーのうえに、すなわち、新たに作りだされた<画面>のうえにスタンプすることとして<身体の深み>において分節され、実現されたと考えられる。

ここでいうかかわり合いとは、つねにすでに深層的なことがらである。そのことは「はい」と言ってAとCにスポンジの色のついた面を見せたことからもうかがえる。ただし、実際のBのスタンプするという<行為>は、トイレットペーパーがまだ敷き終わっていないこともあったためかトイレットペーパーのうえにはなされず、ローラーをひいた跡のある画面のうえになされた。

そのことから、Bにとっての新しい画面（スポンジをスタンプするという<行為>を実現しようとしてかかわり合いつつある画面）とは、トイレットペーパーを貼ることによって、あらためて実現されるといえるような白いものである必要はなく、「どこがいい、(ここ)」という発話に表わされるように、そのときどきのかかわり合いの在りようにおいて決定されるものであるといえる。

そのBによるスポンジをスタンプするという<行為>は、Cへと「熏習」し、多様なかかわり合いのなかから、今度はトイレットペーパーのうえにスタンプするという<行為>として実現されたと考えることができる。例えばCがトイレットペーパーを貼り始めたとき、それはスタンプのためのものではなかったと思われる。しかし、Bが自分たちにスポンジの色のついた面を見せ、実際にスタンプをするという<行為>をなしたとき、それが、その場をともにしていたCの<身体の深み>へとかかわっていき（「熏習」し）、そこでなされるかかわり合いから、Cにとってのトイレットペーパーとスポンジとの関係によって

つくりだされつつあるものに対する新しい〈感じ〉が立ち上がり、Cの〈身体性〉が組み替えられ、それとともにそれまで貼ってきたトイレトペーパーの意味もつくりかえられることになる。

このように、Bから「熏習」された〈行為〉は、Cにおいてトイレトペーパーのうえにスポンジをスタンプするという〈行為〉として実現されたと考える。なお、Cは、スポンジを持って戻ってくるBに対して「(スポンジを)貸して」と発話する。それに対してBは、一瞬別の方を見てからCの方を向き、Cの前にあるトイレトペーパーのところにスポンジを置くが、Cは、Bが一瞬違う方を見たとき手を一旦引っ込めている。

しかし、Cは、Bが置いてくれたスポンジのうえに、それに答えるかのようにして手を乗せ、Bと一緒にスポンジをスタンプするという〈行為〉を実現する。Aは、少し離れたところからその様子を見ていた。

以上の〈行為〉の展開に関して、Cが「貸して」と言ったことに対してBが一瞬、別の方を見てから置いたこと、なおかつ、そのときCが一旦手を引っ込めたことなどが相互にかかわり合って、少なくともCにとっては、前回のように一人でスタンプするというのではなく、Bと一緒にスポンジをスタンプするという〈行為〉として実現されたと考えることができる。

また、Aについては、先のスタンプするという〈行為〉が、以前のローラーをころがすという〈行為〉とかかわり合って、〈いま・ここ〉において〈ローラーをころがす〉という〈行為〉として実現されつつあったと想定できるが、結局は、上に述べたような〈行為〉が展開されたため、そこで実現されることはなかった。その後、ローラーを二本持って画面に近付いてきて、その〈行為〉は実現されつつあったが、BとCとの反対にあって結局は実現されなかった。しかし、その〈行為〉は、その後、B、Cと三人で実現されるスタンプへと展開していくことになると考えられる。

ここでは、A、B、Cのそれぞれのかかわり合いからつくりだされたある〈行為〉が、別様の文脈を経た後、時間的な意味でも互いに隔てられたところで、前回にその〈行為〉がなされたときとは異なる状況において、その意味を変えながらも何らかの構造的な通底性を示しつつ立ち上がり、展開していく在りようを読むことができるといえる。

ただし、以下にあげるような「熏習」による〈行為〉の生成・展開とは、「同じ」とされるようなものの単なる繰り返しではない。つまり、繰り返されるべき規範のような行為があらかじめ構造化されており、そのコピーとして次の行為が立ち上がっているということ

である。

それは同じ道具を用いた同じような活動に見えるものであっても、それはすべて、そのつどごとに、その〈行為〉が立ち上がる直前の A の〈身体の深み〉の意味をつくりかえることによって実現されたものといえるため、そのひとつひとつはすべて異なる、新しいものと考えられる。

「熏習」という概念が示す生成・展開の論理とは、確かに、〈もの〉や〈他者〉の〈行為〉などとの影響関係によるものであるが、一方向的なものに終始するものではない。表層的には一方向的な影響関係ないし権力関係にみえるかもしれないが、「熏習」関係が成立するのは〈身体の深み〉においてであり、そこでつくりだされ、展開されることになる多様な関係性には限定がない。つまり、そこでなされる分節化の根拠は自らの〈生きる〉ということであり、それは、その他に（外に）設定されたいかなる根拠にもよることはないといえる。

したがって、「熏習」によって生成され、展開される〈行為〉とは、そのつどごとに新しいが、「熏習」の関係を讀もうとするとき、可視化された表層的なレベルにおけるつながりを手がかりにする。表層のレベルとは、いわゆるフェノ・テキストとして、ジェノ・テキストとの関係においてとらえ返され、〈意味〉の生成・展開の在りようを、それをつくりだす〈行為〉との関係においてとらえるうえで欠くことのできないものである。したがって、「熏習」の関係がつくり、展開する〈行為〉とは、深層的には、すべてそのつどごとに成立した新しい〈行為〉である。

以上のような A、B、C の三人が〈もの〉や〈友だち〉の〈行為〉とかかわり合いながらつくりだし、展開していく〈行為〉の在りようは、そのようなものとしてとらえることのできる一面を有していると考えることができる。

また、上記のセクションにおいては、スタンプを押すという〈行為〉がつくりだされ、展開されていく。例えば、上記セクション [4-a-②] の上段、及び中段ブロックにおいては、A におけるローラーをころがすという〈行為〉（ころがそうとする〈行為〉）からスポンジをスタンプするという〈行為〉への展開、及び、その際のスポンジでスタンプするという〈行為〉の B、C との共有化の在りようをみることができる。つまり、B と C がなしていたスポンジをスタンプするという〈行為〉が、A において、以前のローラーをころがすという〈行為〉とかかわり合って、〈ローラーをころがす〉という〈行為〉として実現されつつあったものが、B、C とのかかわり合いから、その後の B、C と一緒にスポン

ジをスタンプするという<行為>に展開し、顕在化したということである。

また、下段ブロックにおいては、Cによる、トイレットペーパーをしいて、「はい、できたよー」、「スタンプ押してー」という、スポンジでスタンプするという<行為>を促す発話が、Bによる歯ブラシに絵の具をつけ、画面のうえで毛をはじきながら絵の具を飛ばしていくという<行為>に展開される。

その後、「小さいスタンプ、ミニスタンプも押すよー」という<行為>へと展開されるとともに、今度はそれがAにも顕在化し、その後、B、Cの、そして少し後にAも加えた三人による大きいスポンジをスタンプするという<行為>に展開していく在りようをみることができる。

まず、最初のCによる、トイレットペーパーをしいて、「はい、できたよー」という<行為>及び発話は、それぞれその後にスポンジをスタンプすること、つまり、それまでにはなかった新たな<意味>をつくりだす<行為>を立ち上げようという指標であると考えられる。

本考察においても何度か出てくるが、それは同じ行為の単なる繰り返しということの意味しない。それはそのつどごとに新しい<意味>をつくりだす<行為>それ自体の<反復>を印づけるものであると考えられる。

また、ここではCによる<行為>の促し（「熏習」）は、AやBのそれぞれにおいて、すぐには、その促されたような<行為>としては立ち上がってこない。例えば、Bにおいては、歯ブラシに絵の具をつけ、毛をはじきながら絵の具を飛ばすというような<行為>が立ち上がり、さらにミニスタンプを押すという<行為>への展開を経た後、Bにとつての大きいスポンジをスタンプするという<行為>が、Cとともに行なうということとして立ち上がってきたと考えられる。

そのような<行為>の展開のいずれにおいても、その<身体の深み>においては、Cのなしていた<行為>、及び発話を含め、さらにはB自らが、そして、AやC自らがそれまでになしてきた<行為>、また、それらの<行為>によって新たにつくりだされてきたといえる<意味>などとの多様なかわり合いがなされていたと考えられる。

なお、Cの示した指標と考えられる<行為>ないし発話が、Bにおいては、その<身体の深み>における多様なかわり合いから、そのときにおいては、小さいスポンジをスタンプすることとして立ち上がってきたと考えることもできる。

また、Aにおいては、Bのなしていた小さいスポンジをスタンプするという<行為>を

自らにおいて立ち上げ、＜行為＞を試みることを経た後、BとCとがともにスポンジをスタンプしているという＜行為＞へと参加し、ともに行なうということにおいて立ち上がったものと考えられる。

以上のような＜行為＞の展開のいずれにおいても、その＜身体の深み＞においては、Bの＜身体の深み＞においてなされていたような多様なかわり合いがあったと考えられる。

[4-a-③ (59:04-59:45)]

- A: 絵の具の溶かされたタッパーの中に
- B: タッパーの中で絵の具を溶き、Aに出す
- A: スポンジを入れ、押す
- A: 取り出して、色をつけた面を見る、「おー」と言って画面の方に行く
- B: 「おー」と言って画面の方に行く
- C: 輪でスタンプしている
- A: Cの方を見る、「じゃあ、これ ()」
- C: Bを見る、スタンプする
- A: 「(じゃあ、どこにやろ) ここのーい?」とCに聞く
- C: 「(そーこ)」と言って右手で指す
- A: 置いて、「ほっ」と言いながら押し始める、3回ほど飛び跳ねるようにして押す
- A: 「何秒?」とCに聞く
- C: 「うーん、10秒」
- A: 「いち、に、さん、し、ご、ろく、しち、はち、くう、じゅう」「いち、にい、さん、しい、ご、ろく、なな、(はち)」と言って止め、はがす
- C: スタンプし始める
- B: タッパーを持ってAの近くのところに行く
- A: 「()」と言って、皿の方に行こうとする
- C: Bの方を向き、斜め前の方(Aがスタンプしたところ)を指差す

[4-a-④/4-c (64:43-66:02/67:13-68:58)]

- B: 「ねえ、手形つくるー?」
- C: 「(いいねー)」筆を持ちながら画面の方を見る
- B: 絵の具を手につけ、両手で擦るようにしてひろげる
- A: 「() (せっけんで) 手え、洗って来よ」と言って水場の方に行く
- B: 手を擦りながら画面の方に行く、両手を広げ、かえしたりしながら見て、擦り合わせたりしている
- B: ピンク色になった両手のひらをCに見せる
- C: Bの手に水を飛ばしたりしている
- B: 画面の方に行き両手を押し付ける、はがして見る、もう一度押す
- A: しゃがんで、皿のうえで、ハケで左手に絵の具をつけている、滴をばらう
- C: 教室の前の方に行こうとして、2回経路を変えながら行く
- A: 中腰になってもう一度手にハケで色を塗る
- C: 画面の方に行く
- A: Bがつけた手形の隣に手形をつける、はがして手を見る
- A: 皿の方に行く

- A: 戻ってきて、Bの反対側の画面のうえに手形を押す
- B: Aのつけた手形を見る
- C: 自分のところにあるタッパーを持ち、絵の具を混ぜ始める
- C: タッパーの中で絵の具を混ぜながらbのところに行く(「(どこ)」)
- C: さっきBが描いたものを見る
- C: 「アハッ、()」と言って、絵の具を混ぜながら見る
- C: 「(あたしも) ()」と言いながら絵の具を混ぜる
- C: Bの向かい側にきて、手にタッパーの中の絵の具をつけようとする
- C: 手に絵の具をつける
- A: 手をタオルで拭きながら「ここと、ここと、ここと、ここの、さん ()」と言って、自分の近くの画面をゆびさす
- C: Aのいうところを見る、絵の具のついた手を一瞬見る
- A: 「最後の締めくりだ」と言ってCを見る
- C: タッパーに手を入れる、手をタッパーに入れたまま、それを少し出すようにしてAに「()」と言う
- A: 「(うん、あたし、やってもいい)」と言って、自分の側の画面を一瞬指差した後、Cの方に手を出す
- 筆に絵の具をつけ、左手に塗り始める
- C: 画面の端の方にスタンプする、それと反対側にスタンプする

[考察]

セクション [4-a-③] における C がスポンジでスタンプする〈行為〉について述べる。一緒に声を出しながらスポンジをスタンプしていく〈行為〉が、何秒間スポンジをスタンプすればいいか聞き、その秒数に合わせるかのように対応した回数分、スポンジをスタンプしていく〈行為〉へと「熏習」し、以前の〈行為〉を立ち上げたかかわり合いとは全く異なるかかわり合いにおいて、別様のかたちで、すなわち以前の〈行為〉とはズレた〈行為〉として顕在化してきていると考えられる。

次に、手形を押すということについて述べる。B による「ねえ、手形つくるー？」という発話から、スポンジでスタンプするということが、他の〈行為〉の多様な展開を経た後へと「熏習」し、手に色を塗ってスタンプすることとして分節され、顕在化したものと考えられる。その手形を押すという〈行為〉は、A においては、一旦石鹸で手を洗ってから立ち上げられる〈行為〉となる。それは、手形をつくるという〈行為〉、また、手に絵の具をつけるという〈行為〉を立ち上げることの指標であると考えられる。

それは、C によるトイレットペーパーをしくという〈行為〉、及び「はい、できたよー」という発話が、スポンジをスタンプするという〈行為〉の指標であったと考えられるのと相同的である。それまでにはなかった新しい関係が組まれるということ、新しい〈意味〉が作りだされるということの指標であると考えられる。

また、C においては、B の発話を受けた直後、「(いいねー)」と言っていたにもかかわらず、別様の〈行為〉の立ち上がりを経た後、てのひらに色を塗って手形を押すという〈行為〉として顕在化されていくことになる。

「手形つくるー？」という促しの発話の直後に、そのことによって促されたと考えられる〈行為〉が立ち上がらなかったからといって、そのときに立ち上がった、B が期待していたのとは違う〈行為〉が、B による発話とは何の関係もないとか、あるいは「熏習」関係とは直後に立ち表れる〈行為〉に関与しているものであるとかいうことは妥当ではない。つまり、〈行為〉の展開は、その場そのときの〈身体の深み〉における多様なかかわり合いにおいて、〈いま・ここ〉というそのつどごとに、とりあえず決定され、たとえ促しと異なる〈行為〉が立ち上がったとしても、そのような〈身体の深み〉における予測不可能なかかわり合いに基づいていけば、論理的に不整合なことではないと考える。

[4-b-① (33:43-34:35)]

B：画面のうえで、網のうえで歯ブラシを擦っている

A：画面のところに戻ってくる

A：「() やらせてー」と言って B の持っている網と歯ブラシの方に手を伸ばす

B：「これ、こうやってこすると、()」と言いながら網を歯ブラシで擦って見せる

- A: 「やらせて、やらせてー」と言ってBの持っている網と歯ブラシを手取る
 B: 網と歯ブラシをAに渡す
 A: 擦り始める
 B: Aの擦っているところを見ている
 C: 画面のところに戻ってくる
 C: Aの擦っているところを見ている

[4-b-② (36:53-37:34)]

- B: 歯ブラシを持ってCの逆側の隣に行く
 B: 絵の具をはじき、飛ばし始める
 A: 「へい」と言ってBに渡そうとする
 A: (水に濡れた) 網を画面のうえで振る
 A: (水を飛ばしながら) 「これ、きれいじゃん」
 B: 戻ってきてAから網を受け取る
 A: Bに網を渡す
 B: ピンクの色をついた歯ブラシで網を擦り始める
 A: Bが色を飛ばしたところを追うようにして見る
 B: 絵の具を飛ばし始める
 A: それを見ながら「あたしもってこようかな」、「ねえ、これでやってみたらどうかなあ」と言って、脇にあった柄付のスポンジを手取る
 B: 手を止めてAの方を見る
 A: 「こうやって、ヒューン、って」と言いながら色の飛んだところあたりを横に引くようにして擦る
 A: 「あ、そうだ、こうやってのばす (〇)」と言いながら、擦り、Bを見て、笑いかける
 B: 画面上のAが擦っているところで絵の具をついた歯ブラシを網のうえでこすり、絵の具を飛ばす
 A: 「こうやって (〇)」と言いながら、Bの飛ばした絵の具を擦る、「まえ (〇)、ひとまず (〇)」
 A: 一旦皿の方に行こうとするが、戻り、画面のうえを擦っている
 C: 小さいスポンジに色をつけて戻ってくる
 C: トイレペーパーのうえにスタンプをし始める
 B: 網を歯ブラシを持って皿の方に行こうとする
 A: 擦っている手を止め、皿の方に行こうとするBに、「そうだ」、「ねえ、これさ、色つけて、ポンポンポンってやったらどうかな?」
 A: スポンジに色をつけて、実際にポンポンと叩きながらやってみている
 B: 「〇」 網と歯ブラシをもって戻ってくる

[考察]

セクション [4-b-①] では、網と歯ブラシを使ってブラッシングをしていたBの行為が、途中から来たAに「熏習」されることで、Aの<身体の深み>において新たに分節化され、Aの<私 - 生>にとっての<意味>をつくりだし、展開されていたと考えることができる。そのような「熏習」の関係は、その後も、BとAとのあいだで、反転しつつ分節化を行ない、互いの行為をその深みから立ち上げつつ、新たな<意味>をつくりだし、展開していたと考えられる。

それは、Bの、Aが擦っているところを<見る>という<行為>に表れているともいえるし、セクション [4-b-②] のはじめの方にみられるAから網を受け取りピンクの色をつけた歯ブラシで網を擦り、絵の具を飛ばしていくという<行為>に表れているともいえる。

セクション [4-b-②] では、使うものを次々に変えて<行為>を展開していくAの姿をみることができる。Aは、はじめ網を洗ってきてBに渡そうとして持った手を、前の方に突き出すようにするのだが、そのまえに、それを画面のうえで振ってみている。そのとき、Aは、その手を突き出すという<行為>をなしたときに生じた<感じ>からなのか、あるいはそこへ以前になした、網を歯ブラシで擦って絵の具を飛ばすという<行為>において生じた<感じ>がかかわったからなのか、持っていた網を上下に振り、紙のうえに網につ

いていた水を飛ばしていき、「これ、きれいじゃん」という表現によって顕在化された特有の<感じ>を立ち上げることになる。

その後、Aは、すぐに網をBに渡すが、渡した後も〇〇を飛ばしたところが気になるのか、Bが網を擦り絵の具を飛ばしていく先を追うようにして見ている。このとき、Aは、<見る>ことにおいて、そのこととともに、「これ、きれいじゃん」と言うことにおいて分節化される何ものかを、その<身体の深み>から立ち上げ、Bの<行為>を追っていたと考える。

そのことが、次の「あたしもやってみようかな」という発話を生み、「ねえ、これやってみたらどうかな」という発話、及び脇に置いてあった柄付のスポンジを手に取り、実際にBが飛ばした絵の具のところを横に引いていくという<行為>を生むことにつながったと考えられる。

そのとき、Bの<行為>を追いながら、その<身体の深み>において、つまり、<見る>ことにおいて、そして「これ、きれいじゃん」という表現において立ち上がっていたと考えられるAに特有の<感じ>が、次の新たに立ち上がりつつあるAの<行為>を「熏習」していたということである。

そして、そのような<身体の深み>においてなされているかかわり合いから、それまでにはなかったものとして、「あ、そうだ、こうやってのばす」という表現によって顕在化される分節が、<のばす>という<いま・ここ>においてなされつつある<行為>において、新しい<意味>として作りだされると考える。

そのときにつくりだされた新しい<意味>は、その場にもともにかかわっていたBの<身体の深み>へともにかかわっていき、そこでなされる多様なかかわり合いから、Aが柄付のスポンジを横に引いているところに、網を歯ブラシで擦って絵の具を飛ばすというBの<行為>を新たに立ち上げると考えることができる。

その脇では、Cが小さいスポンジでスタンプをしている。他方では、AとBは上記の<行為>をとりあえずやめている。間もなくAは、「そうだ」、「ねえ、これさ、色つけて、ポンポンポンってやったらどうかな?」と言って、実際にポンポンと叩いている。

このことは、隣で小さいスポンジをスタンプしていたCの<行為>がAへと「熏習」していき、その<身体の深み>におけるかかわり合いから、それまでにはなかったものとして「そうだ」という表現で指標されるような、<色をつけて、ポンポンポンってやる>という<行為>が立ち上がってきたと考えることができる。

以上に述べてきたような、子どもたちの活動の展開は本時の全体を通して展開されていたといえる。そのことから、(3)の事例において取り上げたAさんの活動の展開において見られたような<身体性>の意味を根拠とした<意味>生成の行為の多様な展開が、本来、立体と平面としては分けられないが、平面的な活動においても実現されているといえることができる。

また、以上に述べてきたような<行為>によって作りだされた「わたしのふしぎな世界」は、A、B、Cの三人の相互的なかかわり合いにおいて作りだされたテキストであり、それら相互間において開かれたものであると考えられる。つまり、それは閉じた意味における「わたしのふしぎな世界」ではなく、互いに<身体の深み>においてかかわり合うことによって作りだされる<わたしのふしぎな世界>ともいえるものである。

⑤ えがくことからの活動 (b)

題材名：「わたしのふしぎな世界をひろげて」

新潟県新潟市立木戸小学校4年生（女子Aさん、Bさん、Cさん）

この学習活動は「わたしのふしぎな世界をひろげて」の第2回目の授業として、(4)の授業が行なわれた翌週、同小学校同学級（第4学年：男子19名、女子17名、計36名）において、2時間にわたって行なわれたものである。

活動の内容は、前時に三人一組でつくりだした「ぼくの・わたしのふしぎな世界」をもとに、三人それぞれが、自分の好きなどころ、気に入ったところを切り取って、そこから、さらに切ったり、色を塗ったり、組み合わせたり、貼り合せたりしながら、思い思いに「ぼくの・わたしのふしぎな世界」をひろげていこうという提案に基づくものである。それは、あらかじめ決められた方向に向かうようなものではなく、以下に述べるような子どもたちの活動の姿を期待して提案したものである。

子どもたちは、そこで、画面（ないし材料）とのかかわり合いから、自分なりの〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉によって、〈思い〉をふくらませ、新しい〈意味〉（画面等）をつくりだし、それとの関係から新たに生みだされる自分なりの〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉をもとに、さらに新しい〈意味〉をつくりだして展開していくことができると考えられる。そのことは、友だちとのかかわり合いからつくりだされ、展開されていくといえるものでもある。

以下においては、子どもたちが展開する具体的な活動の在りようを、(4)の考察においてもとりあげた、女子Aさん、Bさん、Cさん（それぞれ以下A、B、C）が展開する具体的な活動の在りようをとらえることを通して考察していくことにする。

[5-0 (02:44-05:59)]

- C：あたし、ここがいいなあー」と言って、画面の角のところをハサミで指す
- A：「あたし、自分の〇しに、ここがいいなあ」と言ってCの対角線上の角のところをハサミを当てる
- B：「まって、もう切んのー？」と言って画面を見る
- A：「まって、まってまって、まずは、ちょっと、ここ（この〇）」と言って画面を指す
- A：筆箱を持ちながら、左手で切りたいところの境界を指す
- B：切りたいところを線で描く
- C：画面のうえをハサミでなぞるようにして見る
- A：「あ、そーだ、あたしの〇、〇ちゃんもらおう、〇ちゃん、もらいまーす」と言って線で囲う
- C：画面を横断するように線を描いていく
- B：ハサミをあてる
- A：見る、「〇もう切んの？」とBに言う
- B：「切らない、切らない、切らない」と言って、画面から離れ、「ちょっと切り込み入れてるだけ」と言って、Aの逆側に移動し、ハサミをあて、切込みを入れる
- C：Bの切込みを入れたところから、反対側まで、ハサミで横になぞっていく
- C：（「はい、じゃ、ここ、はい、じゃ、ここ」と言いながら）場所を変え、最初にBが切込みを入れたところを切ろうとする
- B：（「じゃあ、ここー」と言いながら）ハサミをあてる
- A：切り始める
- B：切り始める
- C：切り始める

A:「離れ小島が切れていく、さようなら、みんな」と言いながら切っていく、「さようなら」、切り取る
A:「わあー」、「ふきとばされ」ていった」と言いながら自分の切ったところを持ち上げる
B:小さくはねながら位置を変え、自分の切ったものを持つ
A:切ったものの端にくっついているものを指差しながら「(これが、これ) () ああーあー」、「(バイバイ)」と言い、切り取ったものを振るようにする

【考察】

本時は、前時に三人で作りだした「わたしのふしぎな世界」を、各自が、その作りだしたものの、及び、それをともに作りだした友だちなどとの多様なかかわり合いから、自分の気に入ったところを自分なりに切りとるということから始まった。

AとCは、Bからハサミをもらおうと、それぞれ「あたし、自分の () しに、ここがいいなあ」、「あたし、ここがいいなあ」と言ってBに先立ち切るという<行為>をはじめようとした。そこでは、すでにAとCの<身体の深み>において、(一週間を隔てた後に再会した)自分たちの作りだしたものとあいだに、新しいある特有の関係性が作りだされつつあったものと考えられる。

そこにBが「まって、もう切んのー?」と言ってかかわってくることによって、Aは、「まって、まってまって、まずは、ちょっと、ここ ()」と言い、その関係性の形成を一旦とめたといえるが、Cは、それでも手で画面上の切りたいところをなぞるなどしており、その、作りだしたものとあいだに、BやAとのあいだにおけるそれよりも深いかかわり合いをつくりだしていたと考えることができる。また、Aにおける中断も上に述べたように一旦のものであり、直後には筆箱を持ちながら、左手で、切りたいところの境界を示している。

その後、Aはペンで切りたいところの境界を描きはじめ、Bもまたペンで印をつけ、CもまたBから借りたペンで切りたい場所を境界づけていく。さらに、Aは、切りたいところを境界づけた後、「あ、そーだ、()ちゃん、もらいまーす」と言ってBに許可をもらうように言い、線で囲っていく。おそらく、Aのなかでは、自分がほしいところとして囲ったところのイメージと、BやCがそれぞれほしいところとして囲ったところのイメージ、そして、前時において作りだした「ふしぎな世界」の(全体的な)イメージとが相互にかかわり合い、たとえそのときに新たにもらおうとするものがすでに前時において分節化され顕在化されていたものであっても、「あ、そーだ」という表現に指標されるように、そのときのかかわり合いにおいて、新たに分節化され顕在化されたものとして、Aの<身体の深み>から立ち表れていたと考える。

その後、各自がペンを置き、Bがハサミを手にして、三人のうちの先陣を切って、画面

を切ろうとしつつあったようにAに「熏習」していき、逆説的に顕在化したのか、Aは「もう切るの？」とBに確認する。それに対しBは、「切らない、切らない、切らない」と三回繰り返し、「ちょっと切り込みいれてるだけ」と言って、画面に切り込みを入れていく。また、一方でCは、Bが入れた切り込みからなぞるようにして自分の切りたいところをイメージしているように思える。

Bが「切らない」ということばを三回繰り返したのは、AやCに対して、そしてB自らに対して、自分が切ろうとしているところ、及びAとCが切ろうとしているところをはっきりと照会していないということに起因しているといえる。

現にBはその後、実際に切ろうとするときに「じゃあ、ここー」と言いながらハサミをあてているし、またCにしても「はい、じゃ、ここ、はい、じゃ、ここ」と言いながらハサミをあてている。それは単にAやCに向けられた表現であるだけでなく、自らのこれから立ち上がりつつある<行為>へと、そして、そのような<行為>を立ち上げようとしつつある（次の新しい）<私>へと、すなわち内なる他者へと向けられた表現であったと考える。

その後、Cが画面にハサミをあてたことにはじまり、切るという<行為>が、B、Aへと「熏習」していき、それぞれが切り始める。そのときAは、「離れ小島が切れていく、さようなら、みんな、さようならー」、「わあー、（ふきとばされ）ていった」（同）、「() ああーあー、（バイバイ）」と、切る<行為>がはじまり、それがとりあえずの終わりを迎えるまで発話しているが、それは、上にあげた「もう切るの？」という発話とかかわって、Aのなかにおける、三人でつくった「ふしぎな世界」を切るということに対するある種の寂しさ（関係の組み替え）のようなものを読むこともできる。

しかし、そのことは、以下に順を追って述べるように、「離れ小島が切れていく、さようなら、みんな、さようならー」、「わあー、（ふきとばされ）ていった」とした後や、「バイバイ」と言って切りとったものを振るようにした後の活動の展開に、画面を切り取ることによって、そのときに生じた、ある種の寂しさのようなものが負荷として課されているということを意味しない。

切り取るという<行為>がなされたそのときにおいてAは寂しかったのかもしれないが、それはそのときのかかわり合いにおいてそうだったのであり、そのときの<感じ>は、次々と生成され展開されるAの「わたしのふしぎな世界」をひろげる<行為>において、その意味を違え、それぞれ新しいものとして作りだされ展開されていったと考えられる。

[5-a-① ((06:20-06:29) 07:36-08:02)]

(A: 前回、何かを貼ったところを少しはがしてみ、元に戻し、上から押さえつけるようにする。持ち上げて、同じようなところを触る)

(B: Aの方を見る)

B: 自分の切り取ったものをCの切り取ったものうえに出し、「Cちゃんが一番大きい」と言う

B: (前時に三人でつくりましたものから) 切り取ったものを両手で持つ

B: 切ったものの画面上に貼ってあったものはがし、Aに見せる

B: はがしたところをもどし、触る

B: 「ほら、ここね、何重にもなってね、はがれるんだよ」と言いながら、はがしてみせる

B: 「() だよ (見た目) は、でね、(きっていくとね) (こっちはっかり) ()」と言って、はがしながら見せる

C: それを見る

A: さっき切り取った残りのものを裏返したりしながら、Bの方を見る

B: 見せていたものを右手で持って上下に振りながら、最初に切り取ったものうえに置く

[考察]

ここでは、Bによる、はがすという<行為>の生成・展開の在りよう、及びはがしたところをもどす(貼る)という<行為>の生成・展開の在りようをみることができる。

そこでBは、自分の切りとったものを持ち、Cの切り取ったものうえに重ねたりしながら、「Cちゃんのが一番大きい」と言う。そして、その後、切り取ったものを持ちだし、見ながら、そこに貼ってあったもの(スポンジをスタンプされたトイレトペーパーであると思われる)をはがし、Aに見せている。

そのときBは、まず、Cの「一番大きい」と言うことにより、Cが切り取ることによりつくられた<もの>と自分が切り取ることによりつくられた<もの>とを関係づけるとともに、そのことと三人がそれぞれにおいて切り取る以前の、前時においてつくられた「ふしぎな世界」とを自らの<身体の深み>において関係づけ、「逆熏習」する。

そのことから、前時においてなした<行為>、例えばCとともに画面のうえにトイレトペーパーを乗せていくという<行為>や、そのうえに三人で大きいスポンジをスタンプしたり、一人で小さいスポンジをスタンプしたりするという<行為>、そして、そのことによりつくられたBにとっての特有の何ものか、すなわち<意味>のイメージなどが立ち表れたりする。

そこには、限定することのできない多様なかわり合いが成立し、そこから、それまでにはなかった新しい<意味>が立ち表れ、それをBの<私-生>が<感じ>ることにより、Bの<私-生>において、自分が切り取ることによりつくられたものうえに重なっているものを<はがしてみる>という<行為>が分節化され顕在化してきたと考えることができる。

そして、Aに、画面をはがして見せることで、その<はがす>という<行為>は「熏習」されていったといえる。ただし、<はがす>という<行為>の「熏習」関係については、

実は、その端緒はBにあるというよりもAにあるといえる。なぜならば、Aは自分の気に入ったところを切った後、自分が切り取ることによって作りだしたもののうえにあった「何かを貼ってあるところ」を少しはがして元に戻し、上から押さえるようにするというような<行為>をしており、しかも、その一連の在りようをBが見ていたといえるからである。

そのようなAによる<行為>が、Bにおいて、他の<行為>、例えば、<切る>ということや、上に述べたようなCが切り取ることによって作りだした<もの>のうえに自分の切り取ることによって作りだした<もの>を重ねることを経た後、Bにおける<はがす>こととして顕在化してきたといえる。

そのことはまた、たとえBにおいて<はがす>という<行為>が、Aによる<はがす>という<行為>の影響関係のもとに分節され顕在化させられたものであれ、「熏習」とは、自らの<私>の存在の根拠としての<身体の深み>においてなされるといえるものである。それはBの<私>の存在の深みにおいて根拠づけられたものであるとともに、一様で一方的な前後関係において立ち上げられるようなものではないということになる。つまり、それが顕現する形態はあらかじめ決定されてはおらず、その実現の道筋は一様で一方的なものではないということである。¹²

[5-a- ② ((06:20-06:29/) 35:49-40:41(1)/40:41-41:36(2)/41:36-42:30(3)/44:47-45:41(4)/46:48-49:01(5)]

(1)

A: 前回、何かを貼ったところを少しはがしてみ、元に戻し、上から押さえつけるようにする。持ち上げて、同じようなところを触る)

(B: Aの方を見る)

B: 「やまになってる、さわり心地いいよ」と言いながら、切り取ったものを触り、Aに見せる

A: Bのいうところを触る

A: ふたのうで歯ブラシを擦っている

B: 切り取ったものに絵の具を塗る

B: ハサミをひろげて持ち、切り取ったものの表面を擦るようにする

B: 直接(手についた)糊をつけ、貼る

B: Cが手に取ったものの隣に置いてあったものを手に取る、「これもしおりにしたらきれいそう」

A: 四角のものはブラシを机のうえに置く/置いたものを取り、持つ角の方を触っている/四角のものを机のうえに置く

A: 「(ねね)、はがしているの?」とBに言って、自分のものの表面をはがそうとする

B: 糊のふたを閉めながら、Aのつくっているものの方を見て「いいんじゃないの?」

A: 横の方に細くはがしていく/隣のところをはがしていく/画面上の反対側からはがしていく/下の方をはがしていく/横にひろげるようにしてはがしていく/左手で端を持ちながら、そこを上にしてはがしていく/反対側の端を持ち、はがしていく

A: はがしたところをさするようになって触っている

A: はがしたところをなでるようにして擦り、擦った自分の指先を見る

B: 「きれー、() なんか」と言ってAがはがした画面のうえを触る

B: Aの画面をはがす

A: 「()」と言いながら画面を手で擦るようにしてはがしていく

B: 画面をはがし「取れたよ」と言って、はがして取れたものを持ち、Aに見せ、画面のうえに置く

A: Bと手を交叉させるようにしてはがしていく、画面上を手で擦る

C: AのBの様子を見ている、「なにやってんの?」と言ってAとBの方に行く

B: 「() () すごくきれいな」、 「()」と言いながらはがす

A: 「()」と言いながらはがす

(2)

C: 鉄の棒を手に取り、画面のうえに持っていく

A・B: Cの出した鉄の棒をつかもうとする

- B: 鉄の棒をつかみ、それではがそうとする、「(0)」と言って場所を変え、はがそうとする
 B: 何度か棒を前後させてはがそうとするがはがれず「だめだ」と言う
 A: Bの動かす鉄の棒の末端をつかみながら見る
 C: 見る
 B: Aに渡す、Aの様子を見る
 A: 鉄の棒を持つ、削るようにしてはがしはじめる
 C: Aの様子を見る
 C: 手を伸ばし借りようとする、
 A: Cに渡す
 C: 鉄の棒を持ちはがし始める
 B: 「紙、やぶれちゃうよ」
 A: Cがやっているところをさわる
 C: Bに渡す
 B: 「これは黄緑なのか、オレンジなんだろうか (0)」と言いながらはがしはじめる
 B: 「あたしもはがしてみようかなあ」と言いながら、棒を持ってAの画面から離れ、自分の画面に向く
 B: 覗き込みながらはがしてみようとする/戻に反して、上から押さえるようにする/画面を見る
 B: 鉄の棒を縦にして机を叩く (リズム・タンタンタンタンタンタン)
 B: 持ち変え、移動してAの画面をはがそうとして手をかける
 B: はがしはじめる/「(0) (はなの) においがしない?」と言いながらはがしていく
 (3)
 C: 糊を置き、前に切り取られたものの方をとりあげ、裏返して見る
 B: 鉄の棒を立てて動かしてはがしていく
 B: やめて自分の面の前に立つ
 B: 画面を1回叩き角のところを持ち上げる
 A: 画面を擦っている
 A: 「あー、だめだー、手がいたいやー」と言って右手の指を返して見る
 A: 右手の指を左手の手のひらに擦りつけ、その後、画面を擦っている
 A: 「あ、そうだ、これ、糊でくっつけたらどうかなあ?」と言って、画面を擦りながらCの方を見る
 A: 画面のうえにある、はがし取ったものをタッパーのうえに置く
 (4)
 A: 「ねえねえ、これ、この中に入れていいかなあ」と行って、はがしたものを指差し、赤の具の入ったタッパーをゆびさす/画面を擦る
 C: 「(うん、ぜんぶ) (0)」と言いながら糊を持って上下に振り、糊をつけたところを指差しながら、画面のうえに糊をつけていく
 B: 立ち上がって、さっき(切りとった)小片を画面のうえに貼る/画面を見る
 B: 画面を角の方からめくって下の方を見る/戻す
 B: 脇のスポンジのうえに置いてある切り取ったものを手にとって見ている
 B: 「ね、見てほら、はいだらなんかさあー、こんな (0)」と言って、Cにはいで見せる
 (5)
 B: 机の下から糊を持って立ち上がり、Cの方に行く
 B: Cの言う画面上についているものに、軽く叩くようにして糊をつけていく、自分の画面のうえに糊をつけていく
 C: 糊を取る、Bが糊をつけてくれていたところに糊をつけていく
 A: 道具ケースを取り出し、持って、いすのうえに座り、水場の方を向く
 B: 「(0) Cがつけていたところに糊をつける/自分のところに糊をつけていく
 C: 「(0) 別のところに糊をつけていく
 A: 糊を出し、机のうえに置く
 A: 画面のうえに糊をつけていく/横に引くようにして糊をつけていく
 C: 置いたのものところに糊をつけていく/押す
 B: 画面のうえに点々と糊をつけていく
 B: 大きいスポンジのうえに糊を塗っていく
 A: はがしたものを、画面のうえの糊を付けたところに置いていく
 B: スポンジを両手で持ち、画面のうえで絞るようにする/画面のうえにおいて押す
 A: はがしたものを置き換えたりしている

【考察】

以上のように便宜的に五つのブロックに分けて、A、B、Cの相互作用的なかわり合いによって作りだされる<行為>の展開の在りようをみていくことにする。

以上の五つのブロックは、ほぼ連続的に展開しており、それらのあいだには<行為>の展開ということにかかる論理的なつながりを見いだすことができると考えられる。そのことを踏まえながら、ここでは、それぞれのブロックにおける<行為>の成り立ちと展開の論理について考察していくことにする。

(1) Bが自分の画面のなかから切り取ったものとのあいだに特有の関係性をつくりだしている在りようをみることができる。つまり、切り取ったものを裏返したり、その表面をさわったりしながら、それと自らの〈身体の深み〉とのあいだにつくりだされる関係をそのつどごとにつくりかえ、「やまになってる、さわり心地いいよ」という表現によって顕在化されるような何らかの特有の〈感じ〉を立ち上げたと考えることができる。

Bは、それをAの〈身体性〉へとかかわらせることによって、Aの〈身体の深み〉からその切り取ったものを触るという〈行為〉が立ち上がることになったと考えられる。その後、Bはそのことに基づいて、切り取ったもの、及び以上に述べたような状況とのかかわり合いから、その切り取ったものに絵の具を塗ったり、ハサミでその表面を擦ったりするという〈行為〉を立ち上げていた。

一方、「やまになってる、さわり心地いいよ」という表現によって顕在化させられた何ものかへと、触るという〈行為〉においてかかわり合ったといえるAは、その後、自分で切り取った四角のものとかかわり合い、それをつくえのうえに置いたり、角の方を触ったりするという〈行為〉をなしていた。そして、Aはその直後、その四角のものを以って「ねね、はがしていいの？」とBへと発話する。

それに対してBは、「いいんじゃないの？」と答えるが、このAの発話は、もともとAが自ら行った、はがすという〈行為〉が、後のBのはがすという〈行為〉へと「熏習」し、顕在化したものが、さらにAのもとへと「熏習」してきて、実現されたものであるといえる。

そのAにおける発話の立ち上がりには、Bにおいて「やまになってる、さわり心地いいよ」という表現によって顕在化させられた何ものかへと、触るという〈行為〉においてかかわり合ったことによって立ち表れたイメージや、Bが画面を擦っていたときに生じてきた何らかのイメージなどがかかわり合っていたと考えることもできる。

Aは、その発話の後、実際に画面上のものをはがしていくのだが、具体的に顕在化した、はがす〈行為〉は多様に展開していたといえる。横の方に細長くはがしたり、隣のところをはがしていったり、画面上の反対側からはがしていったり、下の方をはがしていったり、横にひろげるようにしてはがしていったり、左手で端を持ちながら、そこを上にしてはがしていったり、というようにAは、そのはがす〈行為〉をつくりだし、展開していくが、それらはすべてその意味を違える〈行為〉であるといえる。したがって、そのときどきにつくりだされる〈意味〉も、それにかかわる〈私〉の在りようもすべて異なり、そのつど

ごとに新しいものであるといえる。

また、そのようなAによるはがす<行為>の生成・展開は、Bへと「熏習」していくことになる。例えば、Aが実際にはがす<行為>を立ち上げ、展開しているとき、Bは違う<行為>をなしていたが、あるとき「きれー」という発話とともにAの<行為>へとかかわってくる。

そのときBの<身体の深み>においては、「はがしていいの？」というAの発話に対する「いいんじゃないの？」と答えることによって立ち上げられた何らかの<感じ>、そして、それ以前に自らが立ち上げた、はがすという<行為>のイメージなどのかかわり合いから、それまでにはなかった新しい<意味>が作りだされ、それに対する特有の<感じ>が「きれー」という表現によって顕在化されたといえる。

そのときに立ち上げられた特有の<感じ>は、実際に画面を、それもAの作りだした画面をはがしていくという<行為>を促し、立ち上げることにつながっていったと考えられる。そのとき、Bがはがした画面が自分の作りだした画面ではなく、Aの作りだした画面であったというのは、おそらく、Bとのあいだに特有の関係性を立ち表れさせた、特有の<対象>ともいうべきものが、B自らの作りだしたテキストではなく、Aの作りだしたテキストであったということに起因すると考えられる。

そして、Aもまた、そのことに対して拒否の姿勢をとることもない。それは、Aが自らの<身体の深み>において、自らにとっての特有の<対象>といえるテキストとかかわり合うとともに、それにとともにかかわり合うBの<身体の深み>ともかかわり合い、それまでにはなかった新しい<意味>をつくりだすことができると<感じ>ているからである。

もとはAの<もの>も、三人の相互的なかかわり合いにおいて作りだされたテキストであり、それを切り取ることによって、とりあえずの<対象>となった。ここでとりあえずと述べたのは、テキストとは閉じられた、すなわち一般化された「対象」ではなく、自らの存在の根拠としての<身体の深み>をかかわらせることによってでしか立ち表れてこないといえるものだからである。そのことは「なにやってんのー？」と言ってやって来たCへも、「すごくきれいな」(B)という発話によってかかわっていくことになったと考ええる。

(2) そのことから、Cは鉄の棒を手に取り、画面の方にもって行くという<行為>をなしたのであろう。鉄の棒によって画面をはがしていくという<行為>がCの<身体の深み>から立ち上がっていたからこそ、それはA、Bへとかかわっていき(「熏習」)、Bにおいて

は、その鉄の棒で画面を削っていくという〈行為〉へ、またAにおいては、そのときはBが持って画面を削っている棒の端をつかむという〈行為〉へと展開していったと考えられる。

ここでは、Aの〈行為〉に明らかなように、実際に鉄の棒で削るということだけでなく、Bの持っている棒を一緒にもつということで、Aにとっての、少なくともそのときの削るという〈行為〉は立ち上がっているといえ、そのことから「熏習」関係による〈行為〉の立ち上がりは様ではないということができよう。

また、その〈行為〉はBからAへと、そしてAからCへと「熏習」し、展開していき、さらにまたBへと展開していくことになる。Bは、そこで、「これは黄緑なのか、オレンジなんだろうか ()」と言いながら鉄の棒ではがすという〈行為〉を立ち上げていくのだが、直後に「あたしもはがしてみようかなあ」と言って、棒を持ってAの画面から離れ、自分の画面の方に行く。

そこでBは、画面をはがしてみようとはするが、一旦はがしたところをすぐ元に戻している。おそらく、最初、自分の画面を削ろうと思ったのには、Aの画面を削ろうとして、「これは黄緑なのか、オレンジなんだろうか ()」という表現によって顕在化させられた何ものかのイメージがかかわっているように思われる。

以上の発話によって立ち上がってきた色、あるいは色のイメージとかかわり合うことにおいて、その色が、あるいはその色のイメージが、自分の画面、すなわちテキストの織り目のいずれかに深くかかわり合っていて、実際にはがすという〈行為〉を立ち上げることによって、テキストが織りかえられ、そこに新しい〈意味〉が作りだされると〈感じ〉たのであろう。

しかし、Bは自分の画面をはがすということをやめているため、実際にやってみたときには、そのような〈感じ〉が立ち上がらず、そのことから、自らのテキストとの関係は、鉄の棒をリズムカルに叩くという〈行為〉に媒介されるものとなり、再びA（と共有した）のテキストへとかかわり合っていくことになったと考える。

(3) ここでは、BがAの画面をはがしている隣で、Cが糊を手にとって、それをつくえのうえに置き、前に切り取られたものを裏返したりしていた。Aは、そのような状況において、画面を手で擦り、はがしていったが、「あー、だめだー、手がいたいやー」と言って右手の指を返して見たりしている。

その後、Aは右手の指を左手の手のひらに擦りつけたりして画面を擦っていくが、「あ、

そうだ、これ、糊でくっつけたらどうかなあ」と発話して、画面のうえに置いてあったはがしたものの小片をタッパーのうえに置いていった。

このAの発話は、このセクションには記していないが、Bによる糊を切り取ったものにつけていくという<行為>、及びCによる糊を取ったり、置いたりするという<行為>から関係づけられていると考えられるとともに、A自身、はがす、あるいは擦るという<行為>を手(指)でなしており、そのことが、指の痛みとかかわり合うことによって、はがす、あるいは擦るという<行為>とは別の<行為>への展開を促したと考える。この場合、はがす、あるいは擦るという<行為>とは対極にあると考えられ、貼るという<行為>への展開したといえる。

したがって、それは、活動の当初から予定されていたものではなく、以上に述べたような、<いま・ここ>における多様なかかわり合いから立ち上げられたものであると考える。

(4) Aは、はがしたものを糊で画面にくっつけようとするが、それはすぐに顕在化してくるわけではない。ここでは、「ねえねえ、これ、この中に入れていいかなあ」という発話によって示される、(赤の)絵の具の入ったタッパーにはがしたものを入れるという<行為>を立ち上げようとする。

赤い色が、Aにとって特別のものであるのかどうかはわからないが、少なくとも、赤という色のイメージと、はがしたもの、そして、はがしたものが貼られた新しい画面(テキスト)などとの多様なかかわり合いから、はがしたものを赤の絵の具の入ったタッパーに入れようという<行為>を立ち上げようとしたと考えられる。

また、Aの「ねえねえ、これ、この中に入れていいかなあ」という、同意を求めるような発話は、そのような<行為>が、同じ場をともにかたちづくってきた友だちとの共有、つまり、Aの<私>の論理が共有され、そこで立ち上がることが許されるかどうかを問うものであるように思われる。

Aの<身体の深み>においては、Cの答えは予想されていたのかもしれないが、Aをとりまくさまざまな「制度」の枠組みが、Aにそのような発話を促したのかもしれない。そのようなAの発話に対し、Cが「(うん、ぜんぶ)」と答えることにより、Aはその後、はがしたものをタッパーにつけ、それを画面に貼っていくという<行為>を立ち上げていくことになる。

(5) ここでは、まず、Bが糊を手にして、画面上についているものに軽く叩くようにして糊をつけていく。そして、そのようなBの<行為>に促されるように、Cもまた糊を手を

して、Bが糊をつけてくれていたところに糊をつけていく。さらにBは、それを受けて、Cがつけていたところに糊をつけ、また自分のところに糊をつけていった。おそらく、BとCとのあいだには、相互的な「熏習」の関係が成り立っていたものと考えられる。

Aは、その後、糊を取り出し、画面のうえにつけるといふ<行為>を立ち上げる。その隣で、Cは置いたもののところに糊をつけ、Bは画面のうえに点々を糊をつけたり、スポンジに糊をつけたりしている。そのような<行為>が「熏習」したのか、その様子は異なるものの、Aもまた画面のうえに、横に引くようにして糊をつけていく。

その後、はがしたものを、画面のうえの糊をつけたところに置いていくといふ<行為>を立ち上げるとともに、一旦貼った、そのはがしたものを置き換えたりするといふ<行為>をなしたりもしていた。それは、おそらく、実際に糊をつけたところにはがしたものを置いていくといふ<行為>をなしたときに、そこでなされる画面、糊をつけられた画面、はがしたもの、はがしたものが置かれた画面などとの<身体の深み>における多様なかわり合いから、そのつどごとに生じたであろう特有の<意味>との、さらなるかわり合いにおいて、新たに立ち上げられたものであるといえよう。

そして、画面のうえにつけられたものは置き換えられたりすることによって、さらに多様な関係性が立ち上がることになり、そのことからさらに次の置き換えの<行為>が立ち上げられ、新しい<意味>をつくりだすとともに展開されていくことになると思われることができる。

以上に述べてきた各ブロック間の<行為>の生成・展開の在りようを、Aにおける<行為>の生成・展開の在りようにおいてとらえ返してみると、(1)A→B→Aという「熏習」の関係の展開による、Aにおける画面を<はがす>といふ<行為>の立ち上がり、(2)鉄の棒を使ってはがしていくとともに、画面を<はがす>といふ<行為>のBへの「熏習」、(3)はがした小片を糊で画面に貼っていきこうといふ<行為>の立ち上がり、(4)はがしたものをタッパーのなかの色につけてみようといふ<行為>の立ち上がり、(5)はがしたものを実際に画面にはっていくといふ<行為>の立ち上がり、と読むこともできる。

このように、相互ブロック間といふ<行為>の大きなひとまとまりという視点から見ても、それは一様で一方的なものとしては生成・展開せず、そのつどごとのかかわり合いにおいて、多様に展開するものであるといふことができる。

[5-b (27:51-30:45)]

A：ローラーを手に取り、皿のうえで転がして、混ぜ始める

C：皿のうえでローラーを転がして絵の具を混ぜる、ローラーを縦にしながら混ぜる

B:「あー、Aちゃん、そんなことしたら、色がさー、かたよる」としゃがみこんでAに言う
C: AとBの様子を見る
A: 両手でローラーを持ち混ぜつつける
A: 混ぜながら中腰になる
C: 皿のうえでローラーを縦にして振る
A: ハケを持って戻ってくる
A: 机のうえの絵の具を取る
A: 皿に絵の具をあける
A: (皿に水を入れ) ハケで絵の具を混ぜている
A: ローラーをハケでならず
A:「赤も入れちゃおー」と言ってタッパーに入っていた赤色も入れる

[考察]

ここでは、Aによる、ローラーに絵の具をつけようとする<行為>、あるいはローラーでローラー用皿のなかの絵の具を混ぜようとする<行為>と、それに対するBのかかわりの<行為>との「熏習」関係をみることができる。

ここでAは、ローラーに絵の具をつけようとする<行為>を立ち上げようとしていると考えられるが、ローラー用皿に対してローラーを直角に置いてそのなかの絵の具を混ぜようとしているため、それでは絵の具がローラーに対して偏ったつき方をしてしまうとして、「あー、Aちゃん、そんなことしたら、色がさー、かたよる」という発話においてBが忠告している。なお、Aは今回はじめてローラーを扱うというわけではなく、前時においても用いて活動を展開している。

したがって、Bが言っていることが分からないということはないと考えられる。また、Aは、Bからみれば絵の具が偏ったつき方をしてしまうというような方法でローラーに絵の具をつけようとしていたと考えることもできる。そのときAの<身体の深み>において、絵の具、ローラー、及びローラー皿、などとの多様なかかわり合いから立ち上がってきた<行為>の在りようは、Bにとっては忠告せざるを得ないといえるようなものであったと考えることができる。

結局のところ、Bによる忠告としての発話が示すものは、Aの<行為>へと「熏習」し、ローラーをハケでならずという<行為>として顕在化してきたといえるように思われる。とはいえ、Aにおける、そのような<行為>の顕在化は、それとは別の、幾つかの<行為>の顕在化の後になされることになる。つまり、一様にして一方向的に分節化がなされていくのではなく、その影響はあるにせよ、そのときどきにおける多様なかかわり合いのなかから、そこに特有のものとして<行為>は立ち上がり、展開されることになるとともに新しい<意味>が、それにかかわる新しい<私>とともに作りだされ、展開されることになると思う。

⑥ いろいろな表し方を楽しむ活動

題材名：「すてきな木にまほうをかけたら」

富山県富山市立豊田小学校4年生（女子Aさん）

この学習活動は、「すてきな木にまほうをかけたら」として、小学校4年生（男子17名、女子20名、計37名）において、1時間にわたって行なわれたものである。

内容は、ある子ども（Bさん）が、自分はどんな「まほう」をかけて自分なりの木、あるいは<世界>を想像して作りだしたか、ということについて順を追って話しをし、聞くことから始まる。それをきっかけとして他の子ども（Cさん、Dさん、Eさん、Aさん：発言順）も、自分が木にかけた「まほう」と、そこからどんな<世界>を想像して作りだしたかということについて順を追って話しをし、聞いたりして、そのことから、友だちの<行為>も含めていろいろな表し方を楽しみつつ、自分なりの<行為>を新たに立ち上げ、展開していくというものである。子どもたちは、そこで交わされた話しなどをもとにして、その後、具体的な<行為>を展開していく場面において、互いに話しをし合ったり、つくっているものを見合ったりしていた。

例えば、女子Aさん（以下A）について次のようなことがいえる。Aの話しをもとに、さらに自分のイメージをひろげ、深めるためであろうか、友だちがさらに詳しく話しを聞きに来たり、Aがこれまでに作りだした<行為>について、Aが作りだしたもの（画面：まほうをかけられたすてきな木）にかかわり合うことを通して、言い換えれば、具体的に画面上に顕在化し現象している面（フェノ-テキストともいえようか）を介して話しをしに来たりしていた。

ここではAの活動をとりあげるが、考察していくまえに、まず授業のはじめにおいてBの発言に端を発して、Bと他の子どもたちと教師、そしてBのつくった<もの>や、他の子どもたちのつくった<もの>などとのあいだに複雑に立ち表れてくるかかわり合いの状況についてとりあげ、考察することにする。

[6-0 (05:03-06:50)]

T：「O、Bさんの一、はなしを、きいてー。」

T：「んで、なにか、Bさんの絵のことじゃなくても、いいんだけどー、なんか自分が（胸の前に両手を持っていき）、(2)考

えてることあったら、おはなししてくれるかな？」

T：「Bさんのはなしはこうなんだけど、私はじつはこんなことを考えてるよ」

子どもたち：後ろの様子を振り返って見たりしている

T：子どもたちの様子を見ている

[考察]

Bの発言が終わった後の教師の発話の後、はじめ、子どもたちは無言であった。しかし、

子どもたちは何ごとかを発言していたものと考え。つまり、顕在化する声以前の声ともいえるようなものにおいて発言していたと考えられる。

そのことは、声に出す以前において子どもたちは相互にかかわり合っていたということである。例えば、互いに眼と眼を見合わせたり、振り返って後ろにいる友だちの顔を見たり、あるいは、自分のつくったものを見せたり、隣の友だちのつくったものを見たり、教室の前の方に立てて置かれてあるBのつくったものを見たりして、子どもたちは、友だちや教師、教室内に置かれたものや、つくりつつあるものなどを通して、相互にかかわり合っていたといえる。

そのとき、そこで子どもたちは、そのそれぞれの〈身体の深み〉において、Bのつくったもの、そしてBの発話と、自分のつくったものとかかわり合い、また、隣の友だちのつくったものと自分のつくったものとかかわり合い、あるいはそれらが互いに入り混じるようにして作りだされるかかわり合いへと開かれていったといえる。そして、そのようなかかわり合いから、さらに自分のつくったものをつくりだすためになされた〈行為〉を呼び起こし、かかわり合わせていったといえよう。

さらにいえば、そのようなかかわり合いから、これからなそうとしつつある〈行為〉のイメージが、そして、そのことによって作りだされる新しい〈意味〉のイメージが立ち表れつつあったと考える。この場合、それは新しい「すてきな木」のイメージや、新しい「まほう」、そして、その新しい「まほう」をかけられた「木」のイメージ、あるいは想像された〈世界〉のイメージなどであったと考える。

また、そのようなかかわり合いは、子どもたちと教師とのあいだにも成り立っていたと考えられる。

子どもたちが互いの顔を見回したり、教師が子どもたちの方を見ていたり、子どもたちが教師の方を見ていたり、自分のつくったものや友だちのつくったものを見ていたり、あるいはそれらを相互にかかわらせたりしながらその場をつくっていたということは、表現による明確な分節化以前の〈身体の深み〉における相互的なかかわり合いの表れであるといえよう。

あるいは、教師の笑み、教師とBとが顔を見合わせるということ、Bの頷き、笑み、そのこととかかわるであろう教師の笑み、などにもその表れをみることができるといえよう。また、子どもたちのなかには、ビデオ・カメラによる記録には残らなかったが、自分の場所でつぶやいていたりした子どももいたかもしれないと考えられる。

一方では、そこまで子どもたちの話しを顕在化させる必要があったのかという疑問も残るが、本時においてそうであったように、子どもたちの話しを顕在化させることによって、自分の考えや友だちの考えといったものは明確になり、そのことについては共有化される可能性もひろがると考える。

また、それは教師の強制の下に発言が組織されたわけでもなく、子どもたちにしても、発言した子どもたちは自ら発言するという〈行為〉をなしたといえるように思われる。それから、発言しなかった子どもたちにしても、友だちの発言を聞くとともに、自らの発言を上にて述べたような意味での声にならない声、つまり、声以前の声において発言するという〈行為〉としてなしていたといえるように思われる。

例えば、Bの後にはCが発言したが、そのCの発言がなされるまでに多少の時間が費やされたにせよ、Cは、そのつどごとに変化する状況における教師とのかかわり合いから促されるように、その〈身体の深み〉をかかわらせるようにして話しはじめたと考えられる。

そのようにして、Cは教師の発話とかわるようになり、一旦そのような関係が立ち上がると、そのことに促されるようにして、次々に新たな（教師との）関係が作りだされ、具体的な発話として顕在化し、展開されていったと考えられる。

[6-a (24:48-32:00)]

- A: 霧吹きを上下に振りながら戻ってくる
- A: 自分のかけた絵のうえに霧吹きで吹いていく、(「〇 〇」)
- A: 絵の具をチューブから、直接、霧吹きの中に入れる
- A: 霧吹きを上下に振りながら「〇 だし、水彩のうえだから、〇 〇」と言い、振りつづける
- A: 画面のうえに吹いていく
- A: 父親の方を向き、「つかーん」と言う
- A: やってきたTの方を一旦見てから、画面の方を見て「色つかーん」と言いながら霧吹きを振る
- T: 「なんか、ためしでやってみ（たら）？」
- A: 「黄色がでーん」
- T: 「ねえ、もっと絵の具たくさん入れたほうがいい、水っぽかったら、〇 〇、たれとるよ」と言っているところをゆびさす、「水、多い 〇」
- Fa: 指を開いて（水の量を示している？）「〇 〇」
- A: 父親の近くに行く
- A: 指で拭くようにして「だって、そしたら、霧吹きが 〇 〇」と言う
- A: 画面のうえで霧吹きで吹いている
- A: 画面のうえをティッシュペーパーで拭いたりしている
- A: 擦りながら拭いていく、叩きながら拭いていく
- A: 下のタンクの部分に、歯ブラシを入れる
- A: 歯ブラシで網を擦る
- A: 画面のうえで、歯ブラシで網を擦る

[考察]

ここで、Aは、まず霧吹きを持って、それを上下に振りながら教室のなかに入ってくる。その後、Aは、自分の描いた絵のうえに霧吹きで吹いていくが、おそらく、その霧吹きを持って教室のなかに入ってくる時、それを振りながら入ってきたのは、これからこの霧吹きで画面のうえを吹いていくということの準備であったのだと思われる。つまり、Aは、

廊下に出て、霧吹きに水を入れ、そのなかに絵の具が入っていたのかどうかは分からないが、それと相互的にかかわり合いながら、教室にもどってくるということにおいて、これから立ち上げつつある、自分の描いた絵のうえに霧吹きで吹いていくという〈行為〉に期待しながら、さらにその後の（霧が吹かれた後の）自分のつくりだした〈もの〉のつくりかえられたイメージをつくりだし、それと相互にかかわり合っていたということである。

したがって、その自分の描いた絵のうえに霧吹きで吹いていくという〈行為〉は、その先々から決められていたというようなものではないといえる。それは、その直前のAの〈生きる〉が成立していた状況において決定され、展開されつつあったといえるようなものであると考えられるのである。そこでは、実際に顕在化した〈行為〉とは異なる〈行為〉へと展開する可能性も多分にあったといえることができる。

その後、Aは、霧吹きのなかに、絵の具をチューブから直接入れ、そのことを隣にいる父親に「いれましたよ」という発話において示しながら、霧吹きのふたを閉め、上下に振りながら混ぜるといふ〈行為〉をなしていく。おそらく、このようにして父親に向かって話し掛けることによって、そのときに立ち表れてくるかかわり合いにおいて、同時に自らの〈私〉へも話し掛け、確認するということをなしていると考えられる。

ところで、Aは、その後、画面のうえの方に霧吹きで吹いていくのであるが、隣にいる父親の方をみて「つかーん」と発話する。このことは、「つかーん」と言うことによって、Aの思うようには色がつかなかったということを顕在化する〈行為〉であると考えられる。

Aは、その後、「黄色がでーん」と発話し、そのことに対して、Tが「水濃すぎるかも」、「もっとたくさんの絵の具入れたほうがいい」と言う。また、続けて父親も指を開いて水の量を示していると思われる〈行為〉をAに向かってなしている。Aはそれに対し「だって、そしたら、霧吹きが () ()」と言うが、それはおそらく、それでは霧吹きが吹かないのではないかというそのときのAの〈感じ〉（＝〈考え〉）によるものであるといえるだろう。

しかし、Aは、霧吹きを持って一旦外に出た後、水場で水を入れてきたのか、戻ってきて画面のうえを霧吹きで吹いていく。そして、次に、画面のうえを（吹いたところ）ティッシュペーパーで拭いていくという〈行為〉をしている。

おそらく、水が多すぎて、霧吹きによって画面を吹くということからつくりだされるであろうとAが〈感じ〉ていた〈意味〉とは異なるそれが立ち上がったため、さらにそこに立ち表れた関係をつくりかえるためにティッシュペーパーで画面を拭いていくという〈行

為>を立ち上げ、なしていったのだと考えられる。

その後、Aは、霧吹きの下部のタンクに歯ブラシを入れ、その歯ブラシで、画面のうえで網を擦るといふ<行為>を立ち上げる。霧吹きで画面を吹き、さらにティッシュペーパーで、霧吹きを吹いた後の画面を拭いたときに立ち表れたイメージなどが相互にかかり合ってそのようなく行為>を立ち上げたと考えることができる。

[6-b (39:48-44:04)]

- A: 水場に行く
A: 網と歯ブラシを持ちながら、教室の方へ戻っていく
E: 「あーっ」
A: Eの画面のうえを見て、「こぼれた?」
E: 一瞬Aの方を見てから、画面上のこぼれたところを右手に持っている筆(?)で指し、「こぼれてる」
A: (「() ()」と言い) (急いで) 振り返り、(自分の場所の方へ) 行く
A: いすのうえに道具を置き、ティッシュペーパーをもって、Eのところに向かう
A: ティッシュペーパーを出そうとする
E: 黄色の絵の具を取り出し、Aの方に指し出し、「ティッシュ、いらない」と言う
A: (「(いいよ)」と言いながら) ティッシュペーパーを出し、こぼしたところを拭こうと手を伸ばす
E: 「あ、やめてっ」と言って、Aが伸ばした手を右手でつかむ
E: 「もっと ()、きたなくなるから」
A: Eを見て、「() (ただだから)」と言いながら、ティッシュペーパーを持った手を上下させる
E: 首を振りながら「このままで () ()」と言い、Aに黄色の絵の具を渡す
E: 廊下の方に行きながら「そのまましといて」と言って、行く
A: 自分の場所に戻り、画面のうえに置いてあったティッシュペーパーで、ティッシュペーパー入れ(?)を拭く
A: 拭きながら、画面のわきの方に行く
A: (借りた) 黄色の絵の具を、網のうえにしぼって出す
A: 歯ブラシを霧吹き下のタンクのなかの水につける
A: 取り出し、網のうえにおいて、画面のうえで、擦りはじめる、「うわー、ぼちよつと落ちた^{*D}」
A: いすの方に向かいながら落ちたところを見る、「まあ、いいや^{*D}」と行って別のところで擦りはじめる
A: いすのうえに歯ブラシと網を置き、かがんで、床からティッシュペーパーをとり、画面上の絵の具をおとしたところをにギョッとつけ、拭く
A: 画面のうえで、網のうえの黄色の絵の具のついているところを歯ブラシで擦っていく
A: 手を止め、いすの方に戻ってきて、いすのうえにこぼれていた絵の具(?)に歯ブラシをつける

[考察]

ここでは、AがEの画面に絵の具をこぼし、Aはそれをティッシュペーパーで拭こうとするが、Eはそれを拒否するというかわり合いから、結局は拭かないということになる。その後、AはEから黄色の絵の具を借り、それを網のうえに出し、水をつけた歯ブラシで、画面のうえで擦っていきこうとするが、その矢先、絵の具が「ぼちよつ」と画面のうえに落ちる。Aは、「まあ、いいや」と言って網を擦りはじめるが、次にはティッシュペーパーでこぼれたところを拭きはじめる。その後、Aは、いすのうえにこぼれていた絵の具を歯ブラシで掬い、網を擦りはじめる。

以上のようなAとEとのかわり合いから展開されたといえるAの活動の在りようについて、次のことがいえるだろう。

AがEの画面のうえに絵の具をこぼしたときに生じた<意味>(への<感じ>)が、後の、Aが自らのつくりだした<もの>のうえに絵の具をこぼしたときに生じた<意味>へと「熏習」し、つくりかえられながら顕在化したといえる。

なぜならば、Eの場合はきたなくなるから拭かなくてもいいと言ったのに対し、Aが「まあ、いいや」と言った理由は、Eが言うようにきたなくなるから、ということではないように思われるからである。言い換えれば、Eは絵の具がこぼれた後、Aがティッシュペーパーで拭こうとすることを拒否するだけでなく、自分でも拭こうとはしなかった。そして、その絵の具が落ちた画面に対して直後にかかわっていくという<行為>もなかった。

それに対し、Aは、絵の具が「ぼちよつ」と画面のうえに落ちた後も、すぐ「まあ、いいや」と言って画面のうえで、歯ブラシで網を擦るという<行為>を立ち上げている。このことは、きたなくなるから画面には触らないということではなく、絵の具が画面のうえに落ちることによって作りかえられた画面（テキスト）から生じる新しい<意味>への<感じ>に促されるようにして、それとのあいだにかかわり合いをつくりだし、展開していくことになったということの意味しているといえる。Aは、その後、ティッシュペーパーで画面を拭いていくことになるが、そこには、絵の具が落ちたときから、その落ちたところが気になっていたということがかかわっていたのかもしれない。

しかし、それはあくまで、「まあ、いいや」という表現を介して、歯ブラシで網を擦るという<行為>を立ち上げた後に表れてきたものであり、落ちたそのときから拭こうとしてなした<行為>ではないといえるだろう。しかも、Aは、その後、ティッシュペーパーを画面に押し付けるようにして拭いていたり、小刻みに叩くようにして拭いていたりしていた。

このことは、Aにとって画面上の絵の具の落ちたところを拭くという<行為>は、単に落ちたところが気になり、少しでもきれいにしようということから生じたものであるというよりも、ティッシュペーパーで画面を拭くという<行為>それ自体を、<身体の深み>における画面などのかかわり合いから立ち上げ、展開したものであると考えられる。

以上のことから、まず、表現として分節化され顕在化される以前のかかわり合いの在りようをみることができたといえる。また、Aの活動においては、霧吹きを吹く、吹いた画面のうえをティッシュペーパーで叩くように拭いていく、画面のうえで歯ブラシで網を擦っていくなどという<行為>の多様な展開において作りだされる新しい<意味>と、それにかかわる新しい<私>の展開の在りようをみることができる。

⑦ いろいろな材料をもとにした活動

題材名：「楽しいもの、つめて、つないで」

富山県富山市立豊田小学校2年生（男子Aさん）

この学習活動は、「楽しいもの、つめて、つないで」として、小学校2年生（男子17名、女子17名、計34名）において、1時間にわたって行なわれたものである。

内容は、さまざまな大きさや形、色、素材の袋に、新聞紙や古布、綿、砂、空気などをつめることをきっかけとして、それらを丸めたり、つないだりしながら、自分なりの〈行為〉を立ち上げるとともに、友だちの〈行為〉とのかかわり合いなどから、さらに新しい自分なりの〈行為〉を立ち上げ、展開していくというものである。

以下では、男子Aさん（以下A）の活動を取りあげ、考察していくこととする。

活動のはじめ、何人かの子どもが、これからつくりたいと思っているものを教師と友だちに話した。そのなかでAは、友だちの発話を聞いた後、「ふくろを（）合体させて、ロボットをつくりたい」と言い、また別の友だちの発話を聞いた後、道具や新聞紙などの材料とのかかわり合いから活動をはじめた。Aは新聞紙を丸めたり、小さめの袋を何個かまとめて丸め、別の袋に入れたり、空気を入れたりしていた。

その後、Aはセクション [7-a] に示すような活動を展開していく。

[7-a]

緑色のナイロン袋と赤・青・黄色の紙袋をセロハン・テープでくっつける
横につくっておいた紙袋を持ち、先程の緑色の袋を持つ
両方の袋の口の部分を合わせてセロハン・テープで留めようとする
セロハン・テープの切れ目が見つからない。セロハン・テープを両手で持ち、切れ目を探す
ハサミで切れ目を探そうとする
ハサミをあきらめて、親指の爪で切れ目を探そうとする
しばらくして、再びハサミで切れ目を入れようとする
切れ目を見つけ、そこを爪で引っ張る
顔を前に戻し、先ほどのセロハンテープで袋の口を合わせて留めようとする（一回目）
一旦留める。しかし、留めたセロハンをひきはがす
再び、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする（二回目）
しかし、上手く留められない。留めたセロハンをひきはがす
床に袋を置く
三度、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする（三回目）
しかし、またしても、上手く留めることができない
セロハンテープの切れ目が再び分からなくなる。親指の爪で切れ目を探そうとする
口の部分が短いことに気づき、口を伸ばす
三度、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする。今度は何重にもセロハンを巻きつける
とりあへず巻きつけ終え、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする（四回目）
とりあへず巻き終えた袋を一旦床に置く
セロハン・テープを両手で持ち、もう一回二つの袋の口を合わせ留めようとする。三回程巻く
袋を持ち上げて眺める。袋を置く。周りを見まわす
右側に置いていた、すでにつくっていたもう一つの袋を取り上げる
その三番目の袋の口を伸ばす
先の口をつなげた二つの袋に、三番目の袋の口を合わせる
セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする
顔を前に戻し、先ほどのセロハンテープで袋同士を合わせて留める
袋をつかむ。セロハンで、合わせた三つの袋の口を二回巻く
床に置く。三つの袋を軽く叩く

【考察】

このセクションでは、Aによる〈身体性〉を働かせた袋とセロハン・テープとのかかわり合いから、二つの袋をセロハン・テープで合わせて留めるという〈行為〉が作りだされ、展開される。

はじめ、Aは緑の袋と紙の袋の口の部分をテープで留めようとし、一旦は留めるが、留めたところの〈感じ〉が気に入らなかったのか、はがし、もう一度別のテープで留めようとする。そして、一旦は留めるが、またはがし、もう一度別のテープで留めようとする。その後、Aは二つの袋の口の部分が短いことに気付き、口を伸ばしてから改めてセロハン・テープで合わせて留めようとする。

Aは、袋をセロハン・テープで留めるという〈行為〉を四回なしたが、その意味はいずれも異なっていると考えられる。一回目にテープをつけたときは、上手く留められなかったということもあり、そこに立ち表れてきた〈意味〉が、そのときのAのイメージにあったと思われる「ロボット」のそれとはずれていたと考える。このことから、テープをはがし、貼りかえるという〈行為〉へと展開されるのだが、それは固定的な「ロボット」のイメージに従うようなものではないと考える。Aが実際にテープを貼り留めたことによって生じた〈意味〉と、そのときにAが抱いていたロボットのイメージとの（ズレにおける）かかわり合いから、次の新しいロボットのイメージ（〈感じ〉）が生じ、次の新しい〈テープをはがし、新たに貼る〉という〈行為〉が立ち上げられたと考えられる。つまり、Aにとってのロボットとは固定的なものではなく、〈行為〉のたびに成される材料などのかかわり合い、そしてそのことから生じるズレとのかかわり合いなどから作りだされる柔軟なものであると考えられる。

およそ以上のような展開から、Aはテープを巻き終えた袋を床に置き、もう一度巻くようにして留め、眺めていたと考えられる。

さらに、Aはそのようなかかわり合いから、周りを見まわし、口をつなげた二つの袋に三番目の袋を合わせ留めようとする。留めたうえで、Aは三つの袋を床に置き、軽く叩くが、この〈行為〉も、先の袋の口をテープで留めるという〈行為〉のように、そのつどごとのAの〈行為〉によって作りだされる〈意味〉と、それに伴ってそれとはズレながら生じ、更新されていくAのロボットのイメージとのかかわり合いから立ち上げられたものであると考えられる。ロボットをつくるといっても予定調和的なものではなく、それは〈身体性の深み〉の意味をかかわらせながら生成され展開されるものであるといえよう。

[7-b]

Dから「つなげれる？」と聞かれる
Dを見るが応えず、セロハンテープの切れ目を探す
後ろに置いていた紙袋二つの口を合わせてセロハンテープで留めようとする
右横を見る。
先ほどの二つの紙袋の口をセロハンでつなげる。
右手に三つの袋を、左手に二つの袋を持って立ち上がり、黒板のところへゆっくり歩いて行く
途中、窓際に行く。道具置き場へ行く
袋を床に置く
黄色い箱子の中にある白色のナイロンテープを取り出す
床に座り込み、先ほどのナイロンテープ袋の口に巻きつける
立ち上がってナイロンテープを箱に戻す
また、その場に座り込む
計五つの袋の口の部分をつなげる
横に置いてあったハサミでナイロンテープを切る
持ち上げて眺める
最初にいた場所へ戻ってこようとするが、途中で立ち止まると、友だちに口の部分をつなげた五つの袋を見せる
最初に居た場所へ戻っていく
「できた」というとその場へ座り込む。
B：「それ、なに。ロボット？びんぼーん」
A：後ろにあったマジックを取るとキャップを開け、袋の一つに描き始める
目・鼻・口を描いている
「りゅーじんまる」
再びペンを持ち、キャップを外す
二つ目の袋に何かを描く。うつ伏せになって何かを描く
三つ目の袋に何かを描く。袋を眺める
二つ目の袋を触る。再びうつ伏せになって何かを描く
三つ目の袋に何かを描く。袋を持って立ち上がる

[考察]

Aはつないだ三つの袋を軽く叩いた後、周りを見まわし、後ろの方から紙袋二つを取り上げ、三つの袋の横に置く。Aは、三つの袋を軽く叩いた後、周りを見まわしたことで、自分のつくりだした三つの袋と、三つの袋をつくりだしたときに立ち表れていた（本時においてつくろうとしていた）ロボットのイメージ、及び周りに置いてあったものとのかわり合いをつくりだし、後ろに置いてあった二つの袋を取り上げ、三つの袋の横に置き、新たな関係を立ち上げたと考えることができる。もちろん、それは、周りを見まわすことによる、三つの袋をつくりだしたときの<私>と、<いま・ここ>において周りを見まわしている<私>とのかかわり合いであり、後ろに置いてあった二つの袋を三つの袋の横に置きつつある新しい<私>を生み出そうとするものであるといえる。

このようにして二つの袋を置いた後、AはDから「つなげれる？」と聞かれるが、Dを見るだけで答えず、セロハン・テープで、後ろから持ってきた二つの袋の口を留めようとする。AはDの問いかけに直接答えることはしなかったが、Dを見ることによって、そして実際に二つの袋をつなげることで、さらにその後、右手に三つの袋を、左手に二つの袋を持って立ち上がり黒板のほうへ行って、白色のナイロンテープでそれら五つの袋をつないだことによってDに答えていたと考えることができる。もちろん、そこでは<行為>のたびごとに新しい<意味>が、それを<感じる>新しい<私>とともにつくりだされ、展

開されてきたと考えることができる。したがって、五つの袋をテープでつなげたときのAの〈私〉は、Dからつなげられるかどうかと問われたときの〈私〉とは異なっているといえ、このようにして新たに作りだされた〈私〉が先のDの問いとのあいだに新たな関係を立ち上げ、〈意味〉をつくりだすことで答えを示したとも考えられよう。

このことを第3章で述べた井筒による「逆熏習」の関係としてとらえることもできるだろう。袋をつなげることで作りだされた新しい〈意味〉は、そのもととなったともいえるDの発話へと関係していき、次の「持ち上げて眺める」という〈行為〉に展開したと考える。さらに、このことは、その後の、最初にいた場所に戻って友だちに見せるという〈行為〉へと展開していく。

以上に述べた〈行為〉の展開を経て、Aは五つの袋をもって「できた」と言い、その場に座り込む。それは、本時の最初にAが話したロボットのイメージ（〈意味〉）と同一のものができたため発せられた言葉ではなく、Aにとってのロボットをつくりだそうとする〈行為〉によって生じる〈意味〉と、Aのもつロボットのイメージとのズレにおいてなされる、そのつどごとの柔軟なかかわり合いから立ち表れ、発せられたものであると考えられる。つまり、そのかかわり合いによって作りだされた〈意味〉が、より〈エロス〉的なものとしての〈意味-ロボット〉として、Aの〈身体の深み〉において、その〈意味〉の〈エロス〉を〈感じる〉新しい〈私〉とともに作りだされたことを指標する言葉であると考えられるのである。

その後、Aは、「それ、なに。ロボット？ぴんぽーん」というBの発話を介して、マジックで、袋の一つに目・鼻・口を描き始める。それは「りゅーじんまる」と名づけられる。

Aは、先の「できた」という発話においてロボットの（とりあえずの）完成を分節化するとともに、次の〈行為〉へと萌芽する〈種子〉を〈身体の深み〉に持っていたと考えられる。それが、上のようなBの発話とのかかわり合いによってマジックで目・鼻・口を描き、「りゅーじんまる」という命名〈行為〉へと展開したと考えることができよう。

Aは、さらにその後、うつ伏せになりながら二つ目の袋に何ものかを描くとともに、三つ目の袋にも描く。そしてまたうつ伏せになって二つ目の袋に描いたりして、その後袋を持って立ち上がり、黒板の方へ向かっていく。Aは、袋に何ものかを描きながら、そこに描かれたものの〈意味〉とのかかわり合いから、次の〈行為〉を決め、例えばうつ伏せになったり、起き上がったたり、またうつ伏せになったりしながら、そのたびに新しい〈意味〉を、新しい〈私〉とともに作りだし、展開していたと考えることができるだろう。な

お、Aは、その後も袋をテープで留めるという<行為>を展開する。

[7-c]

T:「はい、じゃあ、こんな、おもしろいものになりました、はい、えー、はせくん、どうだろう、はい、はげくん」

A:「左手に袋を持って、その場に立つ。「ぼくは、なんか () 手が…」

ひとつひとつの袋を説明しようとする

「この手が新しくつくって、そして、この手と足が合体して 合体させて、それでできました」と言っている間も両手で袋を動かしている。

T:「なにをつくったの？」

A:「ロボットができました」

[考察]

Aは、活動の最後に教師から指名されて、「この手が新しくつくって、そして、この手と足が合体して、合体させて、それでできました」と言うとともに、「ロボットができました」と言う。

そのことから、Aにとってのロボットとは、必ずしも授業の最初にAがイメージしていたロボットと同じであるとはいえないだろう。「手」が新しくつくられるとともに、そのよにしてつくられた「新しい手」が足と合体して作りだされたものだからである。つまり、Aにとってのロボットとは、袋（なかに何ものかをつめたものも含む）やマジックなどの材料とのかかわり合いから、そのつどごとにつくりだされ、展開されるものであり、固定的なものではないということができる。

以上のことから、Aの活動の展開においては、袋に別の種類の袋や空気をつめ、それらを丸めたり、テープでつないだりしながら、自分なりの<行為>を立ち上げるとともに、友だちの<行為>（発話）などのかかわり合いなどから、さらに新しい自分なりの<行為>を立ち上げ、展開していく在りようをみることができた。

⑧ 材料からつくりだす活動

「ふしぎがいっぱい（ふしぎなもの） まるめたり、つめたり、…」

新潟県糸魚川市立上早川小学校1・2年生（1年生女子Aさん）

この学習活動は、「ふしぎがいっぱい まるめたり、つめたり、…」として、小学校1・2年生（複式：1年生9名（男子3名、女子6名）、2年生4名（男子2名、女子2名）、計13名）の授業において、2時間にわたって行なわれたものであり、子どもたちひとりひとりが<身体性>を働かせて、いろいろな大きさ・種類の袋や紙などの材料を、まるめたり、ちぎったり、つめたり、つないだり、ねじったりして、それらとかかわり合いながら、ひとりひとりの<私>にとっての<感じ>や<考え>、<行為>を立ち上げ、それらをもとに、思いのままに新しい<意味>を、新しい<私>とともにつくり、つくりかえ、多様に展開していくことを期待して提案したものである。

そのため、ここでは、いろいろな大きさ・かたちの袋（ビニール袋、紙袋など）や紙（新聞紙など）、ひも、木の葉や木の実、ペンなどを用意し、それらの<材料>や<状況>と子どもたちとのかかわり合いや、<友だち>などとのかかわり合いから、子どもたちひとりひとりが<私>において行為をつくり、つくりかえ、<ふしぎ>を多様に展開していくことを期待することとした。

以下では、そのなかでも、女子Aさん（以下A）の活動を取りあげ、考察していくこととする。

[8-a-① (36:32-38:25)]

袋を両手で持って、はらうようにして、置く

両手で持ち上げ、広げ、返し、ゆっくりと床のうえに置く

置いた袋のうえにペンで何もかを描きはじめる

「チョンチョンチョン、チョンチョン、チョンチョンチョーンチョンチョンチョンチョンチョーン、チョチョチョンチョチョンチョン、チョチョチョンチョンチョン、〇 チョンチョンチョンチョン、〇 チョンチョンチョンチョン、〇〇〇 みずたまり、〇 (で) ポッチョン、〇 ポッチョン、ポッチョン、〇〇ポッ 〇〇、(おようふーくー)」と歌いながら水色のペンで袋に描いていく

位置を変え、「プチャプチャプチャボン、〇 ポッチョン、」と点々を描いていく

すこしおくの方に手を伸ばし、移動して、「〇〇〇 チャ、ペチャチャ、ペチャチャ、〇 チャーチャー、〇 チャン、」歌いながら描く

「チャンチャンチャンチャンチャチャチャチャー」と言いながらペンを置き、位置を変え、「チャンチャンチャンチャンチャチャチャチャー」と言ってペンを置いていく

「チャンチャンチャンチャンチャチャチャチャチャー、チャンチャンチャンチャンチャチャチャチャチャン、チャチャチャンチャチャチャンチャチャチャチャチャン、チャチャチャンチャチャチャン、〇 チャチャチャチャン、チャチャチャン、チャチャチャンチャー、チャンチャンチャンチャンチャン」と歌いながら、合わせるようにしてペンを置き、描いていく

[8-a-② (59:50-60:18)]

「リボン、こんなかにいっぱいれちやおっかな一つ」と言って、結んでもらったリボンをつけた茶色の紙袋をT2に見せる向きを変えて元の自分の場所の方へ向かおうとする

「リボン、リボン、リボン（やさん）」と歌いながら、台の方に行く

「リー（もっていた袋をかがんで下に置く）

ボン、リボン（やさん）です」と歌いながらハサミを持ってしゃがみ、リボンを切る

「リボンやさん、リボンやさん、リボンやさんです」と歌いながら、リボンを切っていく

リボンとハサミをもって台のうえを見回している

「リボンやさんです」と歌いながら、台の端の方にある（リボンを切る）

[考察]

ここで、Aは、自分の〈行為〉の歌をその場でつくり、歌いながら、そのような〈行為〉をつくりだし、展開しているといえるように思われる。Aは、そこで〈行為〉の歌を歌うのだが、決して説明的なものではない。歌われるべき何ものかがあらかじめあってそれに従うようにして歌っているのではなく、歌を歌うという〈行為〉と、ペンでビニールの袋に何ものかを描いていくという〈行為〉は同時に生れ、展開していると考えられる。

言い換えれば、歌われる〈行為〉の内容は、その歌が歌われるそのときに同時につくり、展開されているともいえるだろう。そのことは、Aの歌うという〈行為〉が、表現が生れる現場、ないし〈行為〉が生れる現場、すなわちその存在の根拠としての〈身体の深み〉においてなされているということの意味する。

それは、丸山がいうような〈言分けられた身〉の深みにおいて、とめどなく湧出する〈カオス〉を〈言分け〉る〈行為〉ということである。つまり、それは、その直前の歌うという〈行為〉、ペンでビニールの袋に何ものかを描いていくという〈行為〉、そしてそのことによってつくりだされる新しい〈意味〉、さらにはそれら相互間のかかわり合いから生じるイメージなどのかかわり合いにおいて、〈いま・ここ〉の〈私〉の〈身体の深み〉から紡ぎだされたものであると考えられる。なお、この歌うという〈行為〉は、活動の全体を通して、各所に表れてくるものでもある。

[8-b (65:31-67:18)]

- A: T2の足元からリボンを手に取り
- A: 立ち上がり、束を両手で広げるようにして持ち、T2の方を見て、足踏みする
- A: リボンを持ちながらT2の方を見、「せーん (せ)」と言って足踏みする
- B: 「はいはい」、「() なの?」と言いながらリボンをむすんでいく
- A: 「あー (ん)、はなれなくなったあー (ん)」と言いながら、後ろに引いていく
- B: 「あ、ちょっとまってね」と言いながら緩め、はずそうとする
- A: 「あー、抜けたー」
- B: 「はい、オッケー」と言ってリボンAに渡す
- A: リボンを受け取ってかがみ、茶色の袋を取ってなかに入れる
- B: 「つるもとせんせー、()」と言って黄色いリボンを持ってくる
- B: 「()」と言って、T2の前に行こうとする
- A: 「あ、やってあげる」と言って、持っていた袋を落とすようにして、友だちの方からだを向ける
- B: Aにリボンを渡す
- A: 「()」と言って、友だちからリボンを受け取る
- A: 手で棒にリボンを結んでいる
- A: 結び終え、「オッケー」と言って、しゃがみ、自分のつくった袋を手に取り
- B: 結んでもらったものを持ち、見て、T2の方に向かって、見せるようにして、「()」と言って、突き上げる
- B: 「やったー」、右足を上げながら棒を突き上げている

[考察]

ここでは、まずリボンを結ぶという〈行為〉の「熏習」の関係をみることができる。つまり、Aにおいて、先生にリボンを結んでもらうということから、自分が友だち(Bさん、以下B)のリボンを結んであげるということへの「熏習」ということ、そのよ

うなく行為>の立ち上がりへの差異化ないし分節化ということである。

なお、T2から「リボンを結んでもらう」という<行為>は、先に示した、<歌を歌う>という<行為>と同じように、本時の活動のほぼ全体を通して展開されていたものである

また、Aは、「リボンの国のお姫様」としてT2から名指されることによって、自らにとっての「リボンの国のお姫様」を新たに分節化して顕在化させていたといえよう。ビニールの袋でつくった服（その服をつくるときに、服をつくるという<行為>を歌にして、その場において作りだしながら歌っていたのである）を着たり、リボンを身につけたりすることが、「リボンの国のお姫様」というAにとっての<意味>をつくりだし、そのリアリティを保障していたといえよう。

それがAにとって意味するところを<身振る>ことによって指標したりすることなどによって、Aは「リボンの国のお姫様」という<意味>のリアリティをつくりだしていたといえよう。それは、自らの<身体性>（<言分けられた身>）を、表現によってさらに<言分け>ることにおいて作りだされるリアリティということである。

そうすることによって、Aは、自らを「リボンの国のお姫様」と名指し（あるいは名指され）、そのように<身振る>ことによって、そのつどごとに自らの<身体性>を新たに作り、作りかえていたと考えられる。それは、自らの存在の根拠から新たな自らを立ち上げ、展開するということでもある。

そのことから、Aにとっての「リボンの国のお姫様」とは、「〇〇になりきる」というように、それになりきるということによって実現されるものではないといえるだろう。つまり、「リボンの国のお姫様」のときのAの<私>は、「〇〇」そのものとしての<私>としてあると考えられるのである。それは、また、自らの<身体の深み>から、その「〇〇」の存在性を立ち上げているということでもあろう。

言い換えれば、「〇〇」になりきるということは、<私>の在りようをそのままにしておいて、その存在性に外在する何ものかに同一化させようというような意味があるように思われる。そのとき、<私>の<行為>の根拠は<私-生>ではなく、外在する何ものかにあるように思われる。

しかし、Aにおいては、本物の「リボンの国のお姫様」がどこかにいて、それを真似て実現されたものではないと考える。つまり、Aにおける「リボンの国のお姫様」のリアリティは、どこかにある本物の「リボンの国のお姫様」に依拠することによって得られるリ

アリティではなく、〈いま・ここ〉においてAがさまざまなかかわり合いのなかで〈生きている〉ということから得られるリアリティであると考えられる。

そして、Aの〈私・生〉が生きている〈いま・ここ〉において成立している〈物語〉のリアリティということであり、オリジナルなきコピーとしての文化的な〈世界〉において、つねにすでに〈言分けられた身〉を生きている〈私・生〉にとってのリアリティということである。

また、頭につけたリボンが、Aの〈私・生〉にとってきちんと結ばれていること、しかもそれがT2による〈Aの頭のリボンを結ぶ〉という〈行為〉によって実現されるものであるということ、そして、足に履いたビニールの袋でつくったくつがズレて脱げることなくきちんと履かれていること、例えば、このようなことがAの〈私・生〉（存在の根拠としての〈身体の深み〉）において関係づけられることによって、Aが自らを「リボンの国のお姫様」として立ち上げることが可能となると考えられる。

以上のことから、Aの活動においては、まず、自らの〈行為〉を歌を歌うことによって表現するとともに、その〈行為〉そのものをつくりだし、展開するという〈行為〉の在りようをみることができた。また、Aは、自らの〈身体性〉（〈言分けられた身〉）を、表現によって〈言分け〉ることにおいてつくりだされるリアリティを〈生きる〉という〈行為〉をつくりだし、展開していたともいえる。Aにとって〈意味〉とは、〈いま・ここ〉においてAがさまざまなかかわり合いのなかで〈生きている〉ということから得られるリアリティであると考えられる。

2 自ら新しい<意味>をつくりだしていく子どもの活動

前項における、トランスクリプトをもとにした考察から、子どもたちが展開する造形的な活動は、まず<身体性>の働きによるものであるといえる。つまり、子どもたちは、心身の分けられることのない、統合されたものとしての<身体性>を働かせた、さまざまな<もの>や<他者>などのかかわり合いから、<私-生>の論理、すなわち<私-生>の<感じ>、<考え>、<行為>を立ち上げ、展開していると考えられる。

それは<身体性>のとらえ返された意味に基づき、その深み（個の深み）へと開かれた<行為>から新しい<意味>をつくりだし、展開していくものであるといえる。そして、それは<身体の深み>へと開かれたものとしてのクラウドによる多様性の論理において成立する、規制されることのない、柔軟な「熏習」の関係によって、新しい<意味>が新しい<私>とともに作りだされ、展開されるということである。

そこで作りだされる<意味>は、<私-生>にとって関与的なもの、すなわちリアルなものである。その論理は、材料と<私>とのあいだの相互作用や、<他者>の<行為>と<私>の<行為>とのあいだ、そして、過去の<私>と<いま・ここ>において立ち上がりつつある<私>、及び未来の<私>とのあいだなどの相互行為における、「熏習」の関係の生成・展開による新しい<意味>と、それにかかわる新しい<私>とをともに作りだす<行為>の生成・展開の論理であるといえる。

以上のことは、各事例の次のような点に見いだすことができる。まず事例(1)のAの活動においては、さまざまな材料（ロールの紙や新聞紙、トレイやガムテープ、マジックペンなど）や<他者>の<行為>、そして教室の様子や天気、床や壁の色などとの多様なかかわり合いから、自らの<行為>を立ち上げ、展開していく在りようをみることができた。

「新聞紙と床」とのかかわりの関係が、<友だち>の<行為>や教室の様子などとかかわり合うことにより、そのかかわりの関係を含んだまま、次の「新聞紙と床とガムテープ」とのかかわりの関係へと生成・展開され、さらにそのかかわりの関係は、<友だち>の<行為>や教室の様子などとかかわり合うことにより、そのような自らの在りようを含んだまま、次の「新聞紙と床とガムテープとトレイ」などというかかわりの関係へと生成・展開されるのである。

それは、クラウドによって提案された多様性の論理をも超えてひろがる多様な組み合わせとして展開された、Aの<身体の深み>を根拠とするものであると考えられる。

事例(2)のAの活動においては、その場そのときにおけるかかわり合いによる、次の新し

いくいま・ここ>における<行為>の立ち上がりとその展開の在りようをみることができた。Aは竹ぐしを一本つけるに際し、絶えずその位置を変えたり、作りだされたくもの>の方の位置を変えたりしていた。

そこでは、結果的にひとつのかたちが<外>のかたちとして顕在化されることになり、そこにいたるまでのプロセスは潜在化されていくことになる。つまり、竹ぐしをあてがってみては位置を変え、向きを変え、というAの<行為>は、はじめから計画されたものとして固定的なものではなく、絶えずそれが作りだす<意味>とのかかわりから作り、作りかえられている、Aの<身体の深み>を根拠とするものであると考えられる。

したがって、<外>に残されたかたちはひとつでも、それが顕在化してくるプロセスにおいては、<エロス>としての<意味>と、それを<感じ>る<私>は、ともにその存在の根拠としての<身体の深み>から、絶えず作り、作りかえられていたと考えることができ、その<内>の在りようは豊かなものとして生成・展開されていたと考えられる。そこでは、Aによる「どうしよう」、「こわれるー」などという発話の、自らの<身体性>の作りかえを意味するという指標性を読むことができた。

事例(3)のAの活動においては、材料や<他者>の<行為>などとの、<身体の深み>の意味を根拠として成立する「熏習」の関係によるかかわり合いから作りだされる<行為>の多様な展開の在りようをみることができた。それは、例えば、材料を選ぶという<行為>や、選んだ材料を組み合わせるといふ<行為>に見いだすことができる。

それは<私 - 生>にとっての特有性、すなわち<意味>をつくりだし、展開する<行為>として、<見る>という<行為>に換言することができる。さらに、それは<私>の<行為>と<他者>の<行為>のあいだ（AとBとのかかわり合いによる貝に色を塗っていくという<行為>の生成・展開）、及び<私>の<行為>から次の新しいいくいま・ここ>において立ち上がりつつある<私>の<行為>とのあいだ（ロープの先に貝を付けて作りだしたものに対する「へび」という命名から「熏習」され、「ここに眼一描けばねー」、「眼一、描くかー」と言っ<私>による<行為>を<私>との対話から新たに立ち上げていく過程）に見いだすことができる。

また、Aの活動においては、例えば「うんこ」として分節化され、顕在化される<意味>のリアリティ、すなわち、さまざまなかかわり合いのなかから立ち上がってくるAの<身体の深み>の意味をみてとることができるといえる。

事例(4)においては、A、B、Cの三人が、互いに影響を及ぼしあいながら、互いの<行

為>を誘発し、あるいは「熏習」して新たにつくりだし、共有しつつ、多様に展開していく在りようを見ることができた。そこでは、画面やローラー、絵の具や友だちの発話、及び<行為>などのかかわり合いから、新しい<意味>と、それを<感じ>る新しい<私>とをともにつくりだす、例えばローラーをころがすという<行為>が立ち上げられ、そのような新しい<意味>が立ち表れてきた状況と、新しい<私>、などのかかわり合いから、さらに新しい<意味>と<私>をともにつくりだす、ローラーをころがすという<行為>やスポンジをスタンプするなどの<行為>が立ち上げられ、展開されることになる。

そのような関係性は、テキストとしての画面をともにつくり、つくりかえていこうとしているBやCへと「熏習」的にかかわっていき、AとBとCとのあいだに、何らかの新しい<意味>と、それを新しいものとして<感じ>るそれぞれの<私>とをともにつくりだす<行為>を立ち上げるとともに、その新たにつくりだされた<意味>とのかかわりなどから、さらに新しい<意味>とそれぞれの<私>をつくりだす<行為>を立ち上げ、展開していくことになると思う。

事例(5)においても、(4)におけるA、B、Cの三人による、互いのかかわり合いの関係からの<行為>の生成・展開の在りようをみてとることができる。そこでは、<はがす>という<行為>に関して、AとBとのあいだに「熏習」の関係を見ることができ、たとえばBにおいて<はがす>という<行為>が、Aによる<はがす>という<行為>の影響関係のもとに分節され顕在化させられたものであり、「熏習」とは、自らの<私>の存在の根拠としての<身体の深み>においてなされるといえるものである。

そのため、それはあくまでBの<私>の存在の深みにおいて根拠づけられたものであるとともに、一様で一方向的な前後関係において立ち上げられるようなものではないということになる。つまり、それが顕現する形態はあらかじめ決定されてはおらず、しかもその実現の道筋は一様で一方向的なものではないということである。それは、その後展開されることになる<貼る>という<行為>に関してもいえることである。

事例(6)においては、まず、表現として分節化され顕在化される以前のかかわり合いの在りようをみることができたといえる。子どもたちは、そのそれぞれの<身体の深み>において、最初に発表したBのつくりだした「まほう」をかけられた「すてきな木」のイメージや、Bの発話、及び教師と、自分のつくりだした「まほう」をかけられた「すてきな木」のイメージとのかかわり合い、あるいは隣の友だちのつくりだした「まほう」をかけられた「すてきな木」のイメージとのかかわり合いや、それらが互いに入り混じるようにして

つくりだされるかかわり合いへと開かれ、次の〈行為〉のイメージを抱いていたと考えられる。

また、Aにおいては、霧吹きを吹く、吹いた画面のうえをティッシュペーパーで叩くように拭いていく、画面のうえで歯ブラシで網を擦っていくなどという〈行為〉の多様な展開においてつくりだされる新しい〈意味〉と、それにかかわる新しい〈私〉の展開の在りようをみることができる。

さらに、Aにおいては、絵の具が画面上に落ちることから、そのときに立ち表れた意味と、それ以前に友だちの画面のうえに絵の具を落としてしまったときに立ち表れた〈意味〉とのかかわり合いなどから、次の網を擦る、絵の具のこぼれたところをティッシュペーパーで拭くというような〈行為〉がつくりだされ、展開されたと考えられる。

事例(7)のAの活動においては、ある袋に別の種類の袋や空気をつめ、それらを丸めたり、テープでつないだりして自分なりの〈行為〉を立ち上げるとともに、友だちの〈行為〉(発話)などのかかわり合いなどから、さらに新しい自分なりの〈行為〉を立ち上げ、展開していく在りようをみることができた。

Aはロボットをつくるという活動をはじめたのだが、結果つくりだされたロボットは予定調和的なものではなく、Aの〈身体性〉を働かせた袋とのかかわり合いや、そこからつくりだされるロボットのイメージなどのかかわり合いなどから、そのたびに更新され、つくりだされたものといえる。このことは、二つの袋をつなぐということからはじまり、三つ目の袋をつないで三つの袋とし、そこに二つ袋をつないで五つの袋とし、さらにそれぞれにマジックで何ものかを描いていくという、友だちとのかかわり合いをも含めてつくりだされる〈行為〉の展開において見いだすことができる。

事例(8)のAの活動においては、自らの〈行為〉を歌を歌うことによって表現するとともに、その〈行為〉そのものをつくりだし、展開するという〈行為〉の在りようをみることができた。また、リボンを結ぶという〈行為〉においては、教師にリボンを結んでもらうということから、自分が友だち(Bさん)のリボンを結んであげることへの「熏習」(差異化ないし分節化)の関係を見いだすことができた。

さらに、Aは「リボンの国のお姫様」として教師から名指されることによって、自らにとっての「リボンの国のお姫様」を新たに分節化して顕在化させていたといえる。つまり、Aは、どこかにある本物の「リボンの国のお姫様」に依拠することによって得られるリアリティを生きていたのではなく、自らの〈身体性〉(〈言分けられた身〉)を、表現によ

って〈言分け〉ることにおいて作りだされるリアリティを生きていたと考えられる。つまり、〈意味〉とは、〈いま・ここ〉においてAがさまざまなかかわり合いのなかで〈生きている〉ということから得られるリアリティである。

以上のことから、子どもたちの造形的な活動においては、材料としての〈もの〉と〈もの〉、そして、それ以前に自分がつくりだしたものと〈いま・ここ〉において作りだしつつある〈もの〉、そのことで（未来において）作りだされた〈もの〉などとのあいだのかかわり合いから新しい〈意味〉がつくりだされ、それに対する新しい〈私〉の〈感じ〉により、新しい〈行為〉がその〈身体性の深み〉から立ち上がることになるといえる。

そこでは、自らによる何ものかをつくりだす〈行為〉と友だちによる何ものかをつくりだす〈行為〉とがかかわり合い、次の新しい〈いま・ここ〉における〈行為〉が立ち上げられ、新しい〈意味〉とともに新しい〈私〉を立ち上げ、展開していくことになると考えられる。さらに、以上に述べたような展開の在りようには、教室の様子や、窓、及び窓から見えるもの、天気、床や壁の色、自分や友だちの着ている服の色、廊下の様子、などがその〈エロス〉性において多様にかかわり合ってくることになる。

クラウドの論理を〈身体性〉の意味からとらえ返すと、〈身体性〉とはその深みにおいて、限定されることのない〈世界〉との多様なかかわり合いに開かれているといえるものである。そのため、クラウドの論理による展開の在りようは、その展開の在りようをも含むさらに多様な展開の在りようへと開かれることになるといえる。

言い換えれば、クラウドによる展開の論理をその表層の在りようとしてもつといえるような、すなわち、それを可能とするといえるような深みにおける多様性へと開かれることになると考えられる。つまり、それは、とどまることなく新たな〈意味〉をつくりだす、新たな〈行為〉へと生成・展開し、クラウドによる展開の論理、そして、意味論的四角形モデルや円形モデルの意味を根拠付けるとともに、その多様性の論理を超えた、〈身体性〉をかかわらせることによって開かれるさらなる多様性における展開の論理において実現されていたと考えることができる。

3 実践分析のトランスクリプト

(1) 実践分析のトランスクリプト一覧

- ① 場所をつくりかえる活動……………353
題材名：かくそう～自分の発想で新しいかたちや意味をつくりだすことを楽しむ～
授業実施校：新潟県柏崎市立柏崎小学校
授業日時：平成10年6月22日（月） 3・4校時
授業学級：3年2組 男子17名、女子14名、計31名
授業者：青木善治、記録：秋山敏行、トランスクリプション：秋山敏行
- ② 構成的な活動……………369
題材名：竹ぐしをつなぐーつなぐことから生みだされるなにかー
授業実施校：新潟県立新井高等学校
授業日時：平成11年2月9日（火） 3校時
授業学級：2年生（選択・美術2） 男子3名、女子8名、計11名
授業者：秋山敏行、記録：南伸裕、トランスクリプション：秋山敏行
- ③ 材料をもとにした活動……………389
題材名：ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～
授業実施校：長野県長野市立豊栄小学校
授業日時：平成11年6月14日（月） 2・3校時
授業学級：2年生 男子8名、女子10名、計18名
授業者：犬童昭久、秋山敏行、佐々木貴子、記録：葦澤均、トランスクリプション：秋山敏行
- ④ えがくことからの活動 (a) ……………421
題材名：わたしのふしぎな世界をひろげて
授業実施校：新潟県新潟市立木戸小学校
授業日時：平成11年9月14日（火） 5・6校時
授業学級：4年1組 男子19名、女子17名、計36名
授業者：秋山敏行、記録：北澤晃、トランスクリプション：秋山敏行
- ⑤ えがくことからの活動 (b) ……………453
題材名：わたしのふしぎな世界をひろげて
授業実施校：新潟県新潟市立木戸小学校
授業日時：平成11年9月21日（火） 3・4校時
授業学級：4年1組 男子19名、女子17名、計36名
授業者：秋山敏行、記録：北澤晃、トランスクリプション：秋山敏行
- ⑥ いろいろな表し方を楽しむ活動……………488
題材名：すてきな木にまほうをかけたら
授業実施校：富山県富山市立豊田小学校
授業日時：平成11年10月21日（木） 5校時（研究発表会・公開授業）
授業学級：4年4組 男子17名、女子20名、計37名
授業者：笠井優子、記録：秋山敏行、トランスクリプション：秋山敏行
- ⑦ いろいろな材料をもとにした活動……………502
題材名：楽しいもの、つめて、つないで
授業実施校：富山県富山市立豊田小学校
授業日時：平成11年10月21日（木） 5校時（研究発表会・公開授業）
授業学級：2年3組 男子17名、女子17名、計34名
授業者：大塚操、記録：犬童昭久、トランスクリプション：犬童昭久（秋山敏行）
- ⑧ 材料からつくりだす活動……………513
題材名：ふしぎがいっぱい まるめたり、つめたり、…
授業実施校：新潟県糸魚川市立上早川小学校
授業日時：平成11年11月6日（土） 2・3校時
授業学級：1・2年生（複式） 1年生 男子3名、女子6名、計9名、2年生 男子2名、女子2名、計4名、計13名
授業者：秋山敏行、轟本千種、記録：犬童昭久、トランスクリプション：秋山敏行

(2) トランスクリプトに用いられている記号

トランスクリプトの作成に用いた表記記号は次のものである。これは、主に西阪の提示した表記記号に基づくものであるが、子どもたちの造形的な活動の展開をとらえるための記述としての見やすさを考慮したため、以下に示すように変更を加えた（西阪仰、『相互行為分析という視点』,金子書房,1997,pp.vii-ix参照）。

・発話

トランスクリプトを作成するにあたり、子どもたちの造形的な活動の展開を、子どもたちの発話行為をも含めたものとしてとらえようとするため、相互発話と相互行為とを分けることなく、同一のレベルにおいて記述した。そのため、発話の部分に関しては、子どもたち、教師の別なく「」（かぎ括弧）を用いている。

・枠

子どもたちの造形的な活動における相互発話、および相互行為の展開の在りようをより構造的にとらえるため、トランスクリプト中に、その内枠を跨ぐようにして新たな枠を設定し、そのなかに相互発話及び相互行為の展開の在りようを、矢印等を用いながら表記するとともに、共有化された<行為>を括るなどしている。そのため、子どもたちの相互発話及び相互行為が同時的になされたとき、及び途切れなく密着してなされたとき、並記することとする。また、その際、そこに記述された状況に対応する、子どもたちの活動の様子を映像としてトランスクリプト内に随時挿入することとした。

・矢印

トランスクリプトの各所に記されている実線の矢印は、顕在的（観察可能）なかわり合いによる<行為>の生成・展開の在りようを、破線の矢印は潜在的なかわり合いによる<行為>の生成・展開の在りようを表わしている。言い換えれば、前者は、ある<行為>の立ち上がりについて明らかな（観察可能な）相互のかわり合い、すなわちテキストの表面を<読む>ことにかかわり、後者は、そのテキストにおいて潜在化された相互のかわり合いを、表面をとおして<読む>ことにかかわるものである。

・聞き取り困難

聞き取り不可能な箇所は（ ）とされるが、相互発話と相互行為を同一レベルにおいてとらえるため「（ ）」で示す。また、聞き取りの内容が確定できないときは、当該の文字列を（ ）で括る。また、発話行為自体の有無が確定できないときは「（（ ））」として示す。

・沈黙

音声途絶えている状態があるときは、0.2秒毎に、それ以下のときは「(.)」とされるが、当該の秒数を（ ）内に示す。

・音声の引き伸ばし

音声伸びている箇所には、コロン (::) が用いられ、引き伸ばしの相対的な長さに対応して数が示されるが、ここでは(一)を用い、引き伸ばしの相対的な長さに対応して(一)の数を示す。

・ことばの途切れ

ことばが不完全なまま途切れているところはハイフン (-) で示されるが、その間の行為の展開も考えられるため、改行ないし「」で並記するようにして改めて示す。

・音調

語尾の音が上がっているところは疑問符 (?) で示す。語尾の音が下がって区切りがついたところは句点 (.) で示すが、文末で「」の終点に当たる箇所には句点は付さない。

以上に示したことに留意して記述を行なうこととする。

① 場所をつくりかえる活動

図画工作学習活動案

日時：平成10年6月22日（月）3・4校時 3学年2組 31名（男子17名、女子14名）

場所：柏崎市立柏崎小学校

授業者：青木善治

1 題材名

『かくそう』～自分の発想で新しいかたちや意味をつくりだすことを楽しむ～

2 学習活動のあらまし

(1) この活動の意図と可能性

「今日は、この中学年集会室をめいっぱい使って、今までに見たこともないもの、ありそうもないものをたくさんつくってみましょう。そこで、まず、みんながもってきたものや気に入ったもので、床やかべを隠しちゃいましょう」となげかけることで、「作品を作る」という既成の概念を取り払い、子どもが考え、子どもがつくりだす遊び（行為）を期待する。

ここで、イメージのわからない子どもには、教師がその子の気持ちを解きほぐすような働きかけを行う。例えば、「とじかく隠してみよう、そうすれば思いつくよ」「こんなこともいいんだよ」などと、どんな行為でも認める姿勢を示すことで、子どもたちが安心して活動ができるようにする。また、子どもたちから色をつけたり、教室からはみ出したり、活動を広げる欲求が湧いてきた場合には、子どもの活動をどんどん認めるようにする。そうすることで、子どもたち一人一人の活動が広がり、友だちとつながり、ふくらんでいくようにしていきたい。そして、子どもたちが、どこで迷い、今までになかった感覚や見方などをどこで見つけだすかを観察していき、子どもの論理を見つけていきたい。

このように、今回の授業研究では、子どもたちと材料（モノ）、その子どもたちと教師とのかかわり、子どもたちと子どもたち、子どもたちが自らつくりだしつつあるかたち＝行為との、複雑なかかわりのなかで、子どもたちの学習が成立する状況を把握し、分析し、子どものよさを生かした図画工作の授業づくりのあり方を研究していきたい。そこでは、子どもたちは、どのような状況において、どのような動き（心身一体の）をつくりだしていくかを、私たちがいかに感じとれるかが大きな課題となる。遊ぶということは心身一体となってつくりだすということである。

子どもたちの自由な活動を期待しながら展開を見守るようにしたい。

(2) 学習指導要領との関連

この学習活動にかかわる中学年の目標及び第3学年の内容として、次のようなことがあげられている。

○目標

- ・材料から豊かな発想をし、それを生かす体験を深めること。
- ・材料に対する感覚などを高めるとともに、見方や表し方に関心をもって工夫して表し、進んで造形活動ができるようにすること。

○内容

- ・身近な材料を形や色の面白さなどの特徴に関心をもって集め、その特徴の生かし方を試しながら思い付いた造形遊びをすること。
- ・木切れなど身近な材料の形や色などの特徴を考え、切ったり組み合わせたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想してつくるなどの造形遊びをすること。

したがって、低学年の経験を深めることになり、一層主体的な活動を期待する学習活動である。ここでは、材料を子どもたちが進んで集めることから造形遊びが展開される場所にも特徴がある。

(3) 学習活動の目標と内容

(a) 目標

- ア 進んで身近な材料に働きかけ、自分らしい豊かな発想をすることができるようにする。
- イ 自分の手を働かせて、生み出したかたちや色などから発想したことにもとづいて、進んで造形的な試みをするようにするとともに、いろいろ手がけることを楽しみながら、自分らしい思いの表現に発展していくようにする。

つくりだしつつあるかたちやいつの間にかできてしまったかたちなどから発想して、さらに新たな試みを思い付き進んで手がけるようにする。ここにいう思いの表現とは、必ずしも「何々をしている～」というようなものにかぎらない。「気持ちいいかたち」「楽しいかたち」「不思議なかたち」なども考えられる。

(b) 内容

- ア 新聞紙などを手にして、破いたり、裂いたり、まるめたり、つなげたりして新しいかたちなどをつくるようにする。
- イ つくった新しいかたちなどから、さらに発想して造形的試み、自分らしい造形遊びを楽しむようにする。

※支援の例

- 子どもたちが安心して活動するように支援する。
 - ・「とにかくやってみよう、そうすれば思いつくよ。」
 - ・「ローラーなどを使って色をぬってもいいよ。」
 - ・「こんなこともいいんだよ。」

(4) 評価

(a) 評価の要点

- ア 進んで材料に働きかけ、いろいろな発想をする。
材料をつなげたり、固めたり、丸めたり、ねじったりしてかたちを生み出すことを進んで楽しむ。
- イ 自分で生み出したかたちや色などから発想し、さらに新しい造形を試み、楽しみながら、自分らしい表現にすすんでいく。

つくりだしつつあるかたちやいつの間にかできたかたちなどからも発想し、新たな試みを思い付き、進んで手がけていくことを大切にする。

(b) 評価の場と方法

ときには子どもと一緒に楽しみながら、子どもの活動のよさを感じ取るようにする。

(5) 準備

(a) 場所 柏崎小学校中学年集会室（2F）

(b) 材料や用具

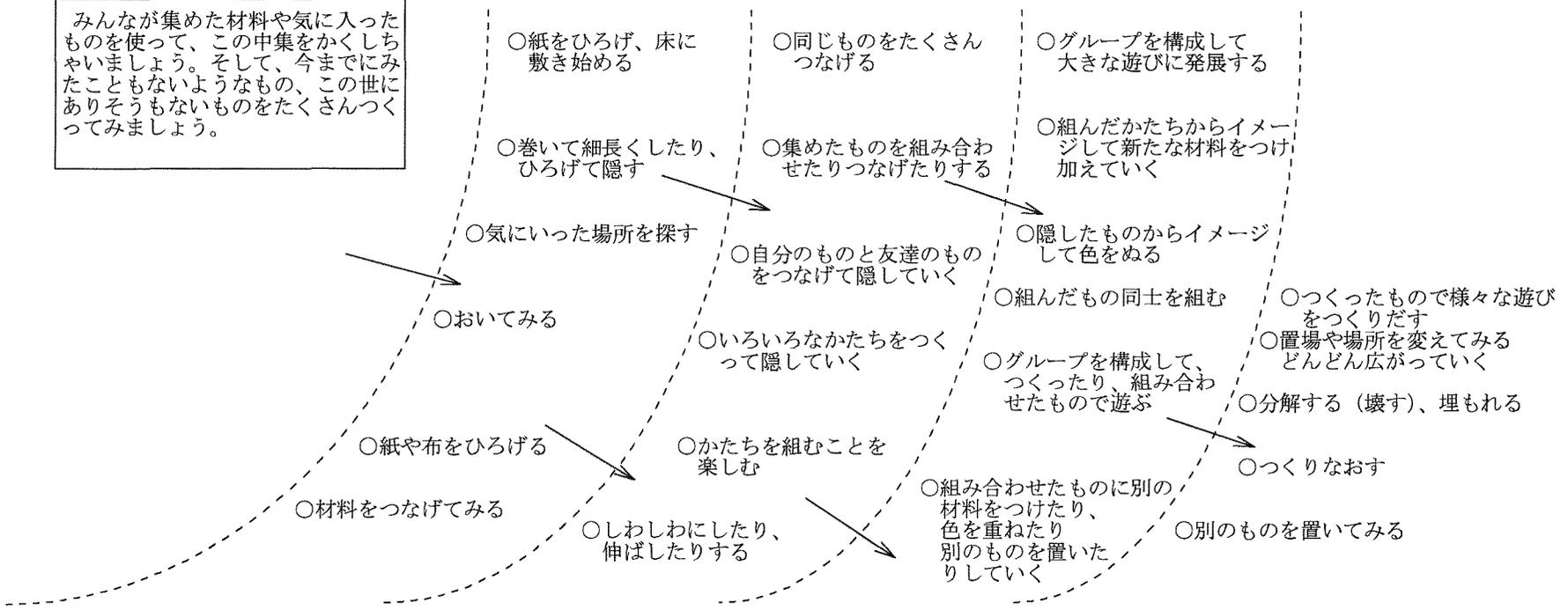
- ・院生が準備するもの
新聞紙、セロハンテープ、ガムテープ、ローラー、画用紙、ダンボール、針金、カラーペンなど
- ・子どもたちが準備するもの
いろいろな廃材（新聞紙、雑誌、ダンボール、ボロ布など）、絵の具など

3 学習活動の展開 (90分)

予想される子どもの活動と流れ

教師の提案

みんなが集めた材料や気に入ったものを使って、この中集をかくしちやいましょう。そして、今までにみたこともないようなもの、この世にありそうもないものをたくさんつくってみましょう。



- 教師の働き
- ・一緒に遊ぶ
 - ・行為に入れない子に支援する

- 教師の働き
- ・グループに参加して遊ぶ
 - ・行為に入れない子に支援する

- 教師の働き
- ・一人一人に声をかけ、そこでの意味をお互いに身体化しておく

いろいろなかたちをつくりだしましたね。みんなは自分で考えて、いろいろやってみて楽しい形や空間を、いっぱいくれる力があるんだね。これからもどんどん自分で考えてやってみましょう。これぐらいの気持ちで画用紙でもかけるといいですね。

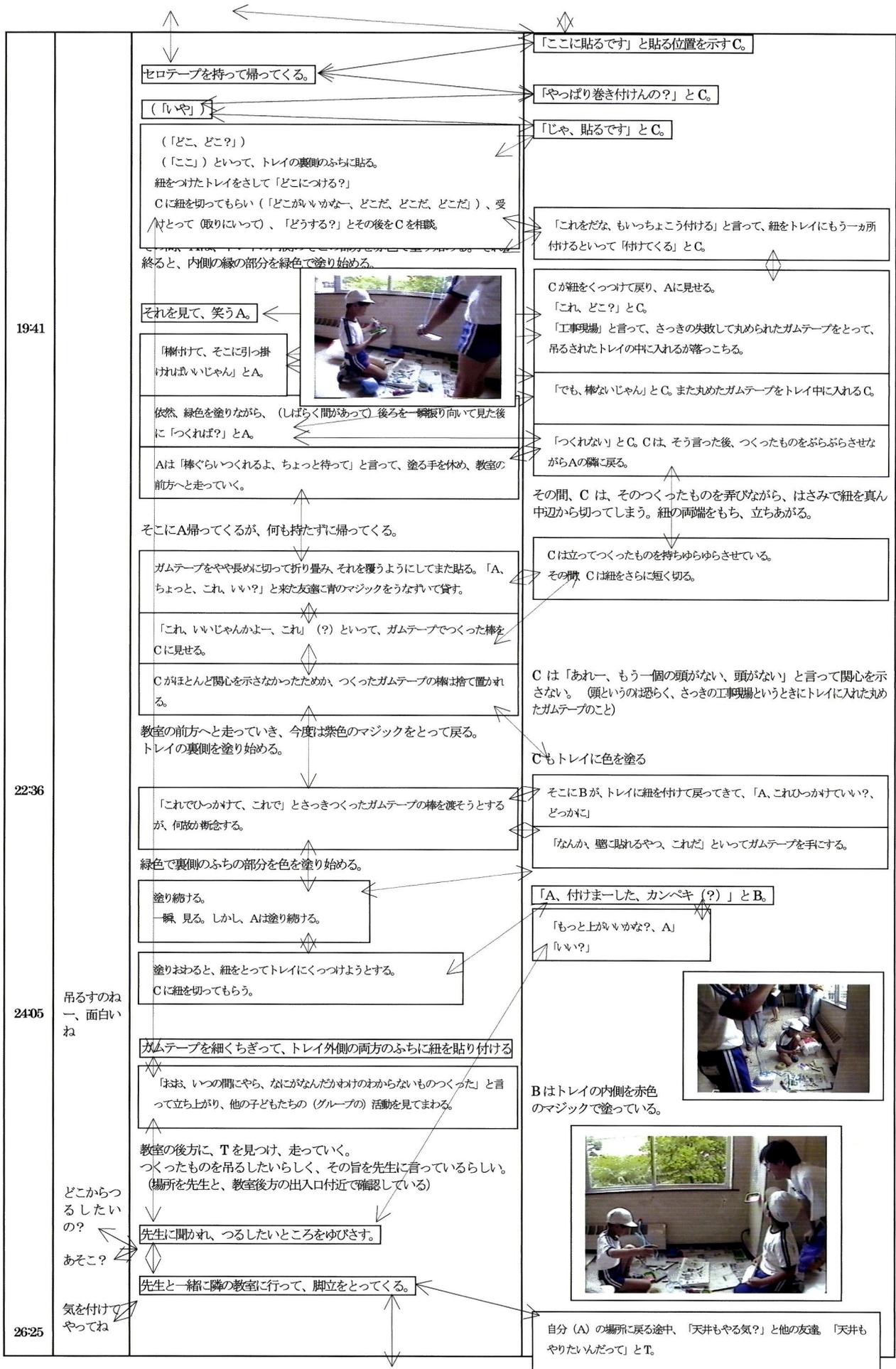
柏崎市立柏崎小学校3年生(男子Aさん)の事例

T:教師(青木)

時	教師(T)	Aさんの活動の展開(他の子どもたちとのかわり)	他の子どもたちのAさんとのかわり、及び活動の展開
01:50	<p>今日は残念でしたねえ ~この教室の壁でも床でもいいんですが、ここにあるもの何でも使っているから、隠しながら、どこにもないような世界をどんどんつくってほしいと思います。</p>		
	<p>「この中集のなかで、どのへんからやっついこうかな、とだいたい場所を決めている人いますか」というTの問いに、隣を見回しながら手をあげる。 「せんせ、0」</p> <p>できる人から始めてみましょう。</p>	<p>「つくってるものと相談できないよ」</p>	
03:25	<p>新聞紙と発砲のトレイの入った袋等をもって立ち上がり、移動。</p> <p>中央窓際付近で、友達と3人で組みを作っている。立ち上がり、材料(テープとか、はさみとか)を取りに、教室の前に走っていく。元の場所に戻り、発砲のトレイを袋から出したり、新聞紙を広げたりしている。Tと何かことばを交わしているが、記録できず。</p>		
03:25	<p>友達と何かことばを交わしながら新聞紙を広げる。(会話は記録できず)</p> <p>新聞紙を広げて壁際から一枚ずつ折って敷きはじめる。敷いて重ねたものをガムテープでとめる。Dの方を見ながら「1人で、なんか、…」</p>	<p>「D、どこいったの?」とB。 「あそこでやってるよ」とC。</p>	
09:23	<p>Dの方を振り返っているBを指してか(?)、A、新聞紙を持って「やる」と。</p> <p>Cから「はい」とガムテープをもらい、Bから「どうぞ」と新聞紙を渡されるも、ガムテープだけをとり、「ここって貼ってもいいのかなあ」と壁と床との際をさし、Bに尋ねる。</p>	<p>「いいですね」やや間があつて「いや、いいですね」とB。 「いや、いいです」とB。</p> <p>Bは新聞を読み始めたりしている。</p>	
09:53	<p>「いや(?)」</p> <p>「つなげて、ガムテープで、裏でくっつけて」「ガムテープを結んで、裏でくっつけて」とガムテープをBに渡す。</p> <p>もう1人の子は新聞紙を広げ、4つ折りにし、Aに「あげよう」といつて渡すが、Aは、新聞紙を貼るのに夢中で聞いていない。</p> <p>「そうじゃない」とA。</p> <p>「だめだって」とA。</p> <p>「ミーもくっついまーす」とCが隣にいた4つ折りの新聞紙を縦に置き直す。「縦でもいいじゃない?」「いや、横でもいいじゃないか?」(?) Cがガムテープを丸め、Aに渡そうとするが、Aは自分の手にしたガムテープで貼ろうとし、あまり、それを気にしていない。</p>	<p>「A、くっつけるよー」とB。</p> <p>「いいのー」とB。</p> <p>Bは、ガムテープを上から貼り付けようとするが、Aに拒否され丸めてやり直そうとしている</p>	
14:16		<p>するとCはガムテープを貼って新聞紙をくっつけてしまう「ここに貼るね、ぴったりです」しかし「ここ空いてまーす」とBが、自分の貼ったところをCの貼ったところとの間にできた隙間を、自分の貼った新聞紙とCの貼った新聞紙とを叩きながら言う。</p>	

	<p>「布のガムテープだったらいよいよ」</p> <p>A, それを剥がす。</p> <p>うなずく。 貼り直す。</p> <p>「開けられないようにね」と言って、自分は何か別の材料を取りに教室の前の方に行く。</p> <p>「壁にガムテープ貼っていいの?」とTに聞く。 Tに布のガムテープのある場所を教えてもらい、ガムテープと色マジックをもって走って帰る。</p> <p>「これなら壁に貼ってもいいって」 新聞紙の貼り合わせられたものを壁際に動かし、「これで壁に貼ろう」とはいうものの、貼るのはBとCに任せ、自分は、持ってきたマジックの青色でトレイの内側に色を塗り始める。</p> <p>Cに「これ壁に貼ってよーい、いい?ねえ?」と聞かれ、と言っ て貼るのを見ながら、塗る手を休め、自分もガムテープで貼り始める。</p> <p>Bがガムテープを切るのをまわって、ガムテープ(本体)を受け取る 新聞紙と壁をくっつける。</p> <p>「なんか……」(聞きとれませんでした)</p> <p>13:15 Bに「どうぞ、どうぞ」といってスーパーの袋からトレイを出して渡す。</p> <p>「塗りつぶせば?」といってAは青色のマジックでひたすら塗っている。</p> <p>13:39 「それ床にしよう」「床に貼ったりさ、水筒とかさ」 トレイの内側に青色を塗りながら、「自分たちの…(だから)…どうやっとな いんだよね」とBに話し掛ける。</p> <p>「できました」というBに対して「じゃ、ここに今度貼ろう」と、壁際 の床を指す。しかし「あ、横もちゃんと塗ってよ横も」と言う。「B、 横も塗ってよ」</p> <p>「赤でも何色でもいいから」</p> <p>Aは塗りおわり、ガムテープをとって、トレイの裏側に丸めて貼り、床に敷いた 新聞紙の上に置く。</p> <p>A、取ろうとするが、本体の方をとってしまう。「先生のところに持っ ていって…」結局取れずに、Cが交換に行く。</p> <p>Aは、自分の置いたところに合わせて、トレイの周囲を赤色で塗っていく。</p> <p>足だけ動かして、本人は塗り続けている。</p> <p>一旦、塗りおわり、立ち上がり、教室の前の方に行く。 床を汚してしまった、というような旨をTに言っている。</p> <p>後で拭けば いいから</p> <p>青いビニールテープのひと巻を取って、元の自分の場所に帰っていく。</p> <p>うなずきながら、紐を取り出していく。</p> <p>紐くっ付ける(?) 巻き付ける(?) といってトレイに紐を二十三重と巻き 付ける。</p> <p>「ねえ、ねえ」と促されるが、「巻き付けるの」と言って、なお巻き付け続ける。</p> <p>17:21 遂に巻き付けていた紐を解いていく。</p>	<p>「一度貼ったらとれない」剥がした新聞紙の裏側を見て「あー、ががががーん」(C?)</p> <p>「はい、はい、はい、はい」とC。</p> <p>「A、おじさんいっぱい、A、おじさんいっぱい」とB。</p> <p>「(ガムテープが)手から離れない」とC。Bも同じように「離れない」</p> <p>「もう一枚貼るです」(C)「いいです」(B) 手に持ったガムテープをBにとられそうになり、「ミーが貼りまーす」と言って貼る。「じゃ、われにも貸しな、さーい」とB。しかし「ががががーん、また失敗しました」「ゴミばかりついてきた」とC。「じゃ、ぼくがやりまーす、もっと長いのにしまーす」「これ、強力」(B) 「ねえ、見て、失敗したガムテープ」といって、Cは丸めたガムテープをB、Aの順に見せようとするが、見てもらえず、「ミーもやりまーす」と言って、ガムテープを手にする。「端を付けまーす」</p> <p>BがCに「U、トレイちょうだい、トレイちょうだい」「やったー、緑」とB。</p> <p>「ねえ、なんか描いていい?ねえ、いい?」とC。Cは赤色、Bは緑色。</p> <p>「使うの」とB。 「使いまーす」とB。</p> <p>「できた」とC。 「いいこと考えた」とC。 「緑貸して」 しかし、Bは緑色のマジックをCに渡してしまい、「だって、いまUが使ってるから…」</p> <p>「はい」とCはBにマジックを返し、Bは緑色のマジックで塗り始める。「長い塗りにくーい」</p> <p>「青(のマジックのキャップ)、取れないよ」「ねえ、取れないよ」とC。 「変なことしちゃったの?」</p> <p>「できました」とB。</p> <p>「よーし、ガムテープ、これじゃなーい、これー」「おじさん塗りつぶさないでね(せっかく貼ったの?)」(B) 床に敷いてある新聞紙を整えたかったのか、おじさんを塗りつぶされたくないかったのか、「A、足」とC。(?)</p> <p>「(キャップをとって)もらってきた」とC。</p> <p>「ここに巻き付けて、いい?」とCが、色を塗ったトレイを、Aに差し出す。</p> <p>「じゃなくて、紐くっ付けて」とC。</p> <p>「巻き付けんの?ほんとに?」「貼った方がいーいじゃないの?」とC。</p> <p>しかし、「だって、せっかく塗った色が見えないよ」とCに言われ、</p>
--	--	--





<p>どこ？</p> <p>ここ？</p> <p>どこ？このへん？天井が低いの？</p> <p>気を付けてね</p> <p>貼るのはもった？付けるのはもった？</p> <p>そこに付けたいの？じゃ、もつと(脚立を)近づけよう。</p> <p>そこでいいの？</p> <p>はなれて見てみれば？そこで、いい？</p> <p>じゃ、これ(脚立)、いいかな？</p>	<p>柱(天井の梁)をゆびさす</p> <p>「天井が低い」</p> <p>つくったものをもって脚立を登る</p> <p>角度が気に入らなかつたらしく「反対から登る」といって、降り、反対側から登り直す。</p> <p>「まだ」と言いながら、貼りたいところを探している。</p> <p>壁、窓枠の上、など。「ここ」と言って脚立を降りる。</p> <p>もう一度登り直し、注意しながら体を一杯こ伸ばし、先生からガムテープを受け取って、窓枠の上に貼る。</p> <p>貼った後、先生のほうを(一瞬)見る。脚立を降りる。</p> <p>貼ったところを(間近で)一瞬見て、見上げ、「うん」と肯く。</p>	<p>「A、どしたのー？」とB、「まさか、ぶら下げる？」とC。</p>  <p>Cは脚立の近くで、さっきのつくったものに長い紐を付けて、ぶら下げて手に持ち、脚立の方を見ている。 Cは、窓ガラスにセロハンテープ(?)で貼っている。</p> 
<p>28:40</p>	<p>自分が吊るしたトレイの上に、ガムテープか何かを丸めたものを置いたりしている。 その置いたものを取り出し、別のちぎったガムテープで上から包み、わきに置く。</p>	<p>(工事現場：C)</p> <p>「ねえ、はさみ使わないよね」とC。うなずくA、H君が後ろに来ている。</p>
<p>29:54</p>	<p>スーパーの袋から、沢山のトレイを出し、そのうちのひとつを取りあげて、前に新聞紙を貼った床や壁のところを見ながら、しばらく何かを考えている様子。 「階段でもつくる」と言って、ガムテープをちぎり、トレイを窓枠のふちのところに裏側を上にして貼る。 そのトレイの縁から、今度は、内側を上にして貼り、繋ぐ。 先に敷いた新聞紙を踏みつけながら、貼る。 三つめを貼るときに、一旦三つ目のトレイを先のトレイの縁にガムテープで貼ろうとするが、三つ目のトレイを剥がし、続いて先のトレイも窓枠のふちから剥がす。 先のBがつるしたのを見上げ、トレイに触る。 立ち上がり、トレイ同士をくっつけていたガムテープをはさみで切り取る。</p>	 <p>ゴム紐をもって来るB。「H、はさみ貸して、ちょっと」Cは、トレイにCの字型に穴を空けている。Bはトレイにゴムひもをつけている。</p>
<p>30:56</p> <p>気を付けてね</p> <p>気を付けてね、落ちな</p>	<p>剥がした二つのトレイを重ねて、はさみで真ん中(ガムテープの幅を挿んで)から二つに切り分けようとする。 しかし、上手くいかぬから、トレイをひとつずつにして、一つにして切り直す。 切った破片を集めて、見つめ、何かを考えている様子。</p> <p>立ち上がり、教室の前方に行く。 茶色の(半紙ぐらいの)紙を選んでもってくる。</p> <p>Bが脚立に登るのを見て、「あ、B」と、笑顔で囁き寄り、脚立を押さえる。</p> <p>窓側に近づき、茶色の紙を持って、窓枠に登る。(「ここんここにはりたくない……!」)その紙を窓枠の上の部分から貼り下げようとしている。少しずつ端へ寄っていく。 (Bを何かを話しているが聞きとれませんでした) 何回か、紙を手を持って上に放り投げるようにしたりしながら、見当を付けている様子。</p>	 <p>Bが、自分のつくったものを吊るそうとして脚立に登る。</p>  <p>「せんせー、Aちゃんが…」</p>

35:07	いでね	<p>紙を下に落とし、Bに拾ってもらおう。一緒に床に降りる際にトレイとかを踏んでしまう。</p> <p>大体の見当がついたのか、ガムテープを輪にして紙に貼っていく。ガムテープを貼った紙を持って、もう一度窓枠に登る。貼る箇所が高いため、自分では見えないらしく、なかなか思い通りに貼ることができない様子。何回か、紙を上に戻り投げるようにして貼ろうとする。大体の見当を付けて、上から何回か軽く叩くように押さえつけて。貼ることができた。</p> <p>窓枠から降りると、隣のグループの友達のところへ白いビニールテープを貰いに行く。</p> <p>Bが乗っている脚立に乗って、茶色の紙に紐を吊るそうとするが上手く行かず、降りて、今度は窓枠に登る。</p> <p>しかし、Aは応えない様子で、窓枠に登り、茶色の紙に近づくと</p>	<p>「A、落ちないよ」とB。</p> <p>「何か、割ったぞ」とC。(?)</p> <p>「おれ、ロボット完成したよ、手足動くよ、プラモみたい」とD。</p> <p>「A」とB。</p> <p>「A、つけていい？」とAが先に貼った茶色の紙を指して言うB。</p> <p>Bが、そう言って紙にくっ付けようとして「エイヤー」とやっていると、くっ付けたところから紙が剥れてきたのに気づいたらしく、Bは、自分がくっ付けたものごと手を離す。笑うB。</p>
36:19		<p>「あ」</p> <p>「Cー、ガムテープ、そこの一」</p> <p>ガムテープをとってもらい、輪を作って窓枠の上の方に貼って並べようとするが、ごみがくっついてしまい、くっつかない。「ごみいれー、どこだ」といって、ガムテープを捨てる。「ガムテープ」</p> <p>今度は輪を作らずに、紙の上から貼っている。ガムテープ本体は下に落とさず、窓枠の上に置く。紙は何か所か、叩くように貼っている。ガムテープを友達に渡す。叩くように貼る。Bが吊るしているDのつくったものを見たりしている。</p> <p>ガムテープを貼る。</p> <p>ガムテープをCに渡す。</p> <p>「うわ、向こう行きたいけど行けないや」窓枠の端の方に行こうとすることが行かず、もとの位置に戻り、窓枠を降りる。</p> <p>Dのいた脚立に登って反対側に行き、紙の上から、さっきの白い紐を付け、吊り下げようとしている。</p>	<p>B、C、ついでDに、貼ってやろうと言っている(→N)(Bの口調が最初のころと変わっているような気がするのだが)</p> <p>「そこから飛び降りないでね、何か壊れるから」とCか?。</p>
40:38		<p>「うわ、向こう行きたいけど行けないや」窓枠の端の方に行こうとすることが行かず、もとの位置に戻り、窓枠を降りる。</p> <p>Dのいた脚立に登って反対側に行き、紙の上から、さっきの白い紐を付け、吊り下げようとしている。</p> <p>「おーい、だれか、ガムテープ取ってくれー」</p> <p>ガムテープを受け取ると、それをちぎって紐の先に付け、紙の上から叩くようにして貼り付ける。</p> <p>「ちょっと待って、まだ」</p>	<p>Dが脚立に登っている。</p> <p>「ねえ、ミーも登る、ミーも登って貼りたい」</p> <p>「ミーも登って貼りたい」</p>
42:43	はい	<p>「まって」</p> <p>友達が脚立を使って自分のつくったものをつりさげたがっているが、Aはなかなか納得しないらしく、「まだ」といってなかなか脚立から降りようとしな。脚立の下段に乗ったまま、紐を2カ所くっつける。</p> <p>「まあだよ」</p> <p>再び、上のほうに行き、吊り下げたものの具合を見る。</p> <p>降りる。</p> <p>ガムテープを手にとり、ちぎって、回りを見渡し、教室の前方に走っていく。</p> <p>椅子を持ってくる。</p> <p>「どいて、どいて」といって、窓付近の、茶色の紙を吊るしたあたりの下に椅子を置き、それに登って、さっき貼り付けた白い紐を、角から直角にまげ、ガムテープで貼る。</p> <p>さらにそこから垂れ下がったところを、その紙の上の方に貼ろうとして、Cが何かを見せるが、見ようとせずに「ガムテープ」と言い、とってもらいが、「それ、壁に貼っちゃだめなガムテープだよ」といわれ、椅子の上に放り出す。</p> <p>貼ってもいいガムテープを見つけ、手にとり、それで紐の先端を、紙の上の方に貼り付ける。</p> <p>貼りおわると、先生の背中を叩いて呼び、貼った紙に何か書いてもいいかと尋ねている様子。「何か書いてもいいの?」</p>	<p>「もういいわかい?」</p> <p>Cが自分のつくったものを持って脚立に登る。</p> <p>Dが「Dダイバー君」をTに見せている。</p>
	いいよ、いいよどこに描くの?描ける	<p>「あの紙」と貼った茶色の紙を指す。</p>	<p>「壁に貼ってもいいガムテープはないの?」(?)とC。</p> <p>「そこにある」とC。</p>



4451	あ 緑かい？	置いてあったマジックで描こうとするが、「描けない」 「黒いペンがいまい」といって描く。 しかし「やっぱり太いのじゃないと」 「いやだ…」(?)とは言え、何かを描いている。 椅子を飛び降り、紫色のマジックをとって何かを描いている。 描きおわると、椅子から飛び降りて、教室の前方へと走っていく。 戻ってきて、「D、何かつくんの？」	Dが脚立の上で、自分のつくったものと遊んでいる。 「うん、もいっかい、何かつくろ」とD。
47:16	いいよー	戻ってきてまた描き始めるが、また椅子から飛び降りて、教室の前方へと走っていく。 違う色のマジックを持ってきて、また描く。 描きおわると、椅子から飛び降りて、別の友だちのところを見て経過して、マジックを返しに行く。 また別色(赤)のマジックをもってきて描き加える。椅子を飛び降りて返しに行き、また、別の色のマジックをもってきて描く。椅子から飛び降りて、マジックを返して戻ってくる。 自分がつくったもの(その状況)を椅子の上に乗りながらじーっと見て、「先生、この椅子使っていない？」 と言って、椅子の背もたれの部分を壁際に寄せるようなかたちで椅子をセッティングする。	「Dダイバー君2号完成」とD。 誰かが椅子の上に乗るが、Aと何か言葉(不明)を交わして降りる。
4908		一応、セットしおわると、今度はトレイに何か(数字、リモコン?時計?)を描き始める。 しかし、もう一度自分がつくった場所を見かえして、気が変わったのか、それには目もくれず、次のトレイにとりかかると、さっきつくったものを踏んでしまうが、あまり気にしていない様子。 時計をつくっている。 時計ができ上がり、立ち上がる。 A、ガムテープを探しながら、一瞬それを見る。 しかし、A、気がつかないのか、紐を切ろうとしている。「切れねえ」	「A」といって、Bが、背後から、自分でつくったものを見せに来ているが、A、気づかず。 Bが、Aがつくっている背後から、Aの隣に、つくったものをもって移動してくる。 Bは、その後ろで、トレイとトレイのつなぎ目を見ている。 トレイに紐をつけている。 B、床にそれを置いたまま、紐を引っ張ってみている。「A」と話し掛ける。 B、ガムテープを手を取る。ちぎってもち、つくったものをもって立ち上がる。
53:49	手伝 どこどこ、どこに貼りたいの? ここに貼るとくよ	ビニールテープを切り取って、先のトレイ(時計)と一緒に持って窓枠に登る。 トレイを窓枠の上へ上げ、覗き込む。 窓を背にして立ち、自分では見えない頭の上にトレイをもってくる。そのまま紐をくっつけようとするが、上手く行かず、また窓枠の上を覗き込む。 窓枠の上の内側の部分を覗き込んで、紐(?)を貼り付けようとしている。 先生に、腕にガムテープをいくつか貼ってもらっている。紐を窓枠の上側の内側に付け、調整しながら吊り下げている。 見るが、ほとんど無反応。(何を見たのかも不明) トレイを手にする。	B、つくったものを持って、辺りを見回す。 Cが隣に来て椅子に登る。降りる。 「ねえねえ、あれ」とDに促される。
		紐(白いビニールテープ)の先端にトレイ(時計)をガムテープでくっつけようとしている(紐はほとんど分からない)。 「どいてー」とDに、どいてもらい椅子に降りて、つり下げられたトレイ(時計)の感じを見ている。動かさないようにしている。 椅子から降りて、少し離れて、その全体的な感じを見ている。(BやC等の様子も見ているようだ) 椅子の下に、下敷きになっていた新聞紙を引き出そうとするが上手く行かず、椅子をどかさそうとするも、動かさずらかったのか、そのままにして置き、新聞紙を破きながらもとりだし、その椅子の上に置く。 ぐちゃぐちゃに椅子の下敷きになっていた新聞紙を敷き直す。 新聞紙を一枚ずつ束から取り出し、四つ折りにして椅子の下に敷いていく。 「ガムテープ、ガムテープ」と言って、ガムテープを探す。「あった」	Bが、トレイ(内側は赤色に塗られている)をいくつか繋ぎ合わせたものを持って、Aの隣にいく。「おげーよ」と言うDに持ってもらい、自分は窓枠に(Aの隣)登る。(→N) Aの隣で、Dに渡してもらった自分のつくったものを、ガムテープで貼り、吊り下る。 Dが椅子に登る。 B、吊るしている。(補強している?) B、紐を切ってセロハンテープでとめようとしている。 新聞紙を敷くAの頭の上で、Cが自分のつくったものを吊り下げている。



55-49	<p>と言って、ガムテープを持っていたAからガムテープを取る。</p> <p>ガムテープで、敷いた新聞紙を横断するように一気に貼り合わせる。</p> <p>「まだ」といって十字を描くように貼り、更に、椅子の奥の方まで貼ろうとしている。貼りおわって、ガムテープをBに渡す。</p> <p>椅子の下にぐちゃぐちゃになっている新聞紙を整えながら、更に貼ろうとしている。</p> <p>Aが「あー」と言うのを聞いて、Bは椅子を降りた。</p> <p>Aは新聞紙を敷き続けている。</p> <p>Bが、ガムテープを返しに来るが、「いっ、いっ」とA。</p> <p>Aは、新聞紙を敷き、ガムテープを貼る。</p>	<p>Bがガムテープを借りに来る「A、(ガム)テープ」</p> <p>「A、ちょっとこの椅子貸して」と言ってBがその椅子に乗ろうとするが</p> <p>「まだ使うんなら0」(B)</p> <p>「A、これ、ありがと」とB。</p>
56-58	<p>(表立って) 稀に気づいた様子もなく、床をきれいにして、新聞紙を敷きつめた端に、トレイを横に並べて、その上からガムテープで一気に貼ろうとしている。</p> <p>何重にもガムテープを貼っていく。</p> 	<p>「A、ちょっとお願い、お願いがあるんです」と言って、Bは、床の新聞紙をかき分けて椅子の方に近づく。</p> <p>自分のつくったものをAの顔の上に、窓枠の上に吊るそうとしている。</p> <p>B、椅子の上に乗る。</p> <p>Aのすぐとなり(椅子の反対側)では、BTさんが端紙に緑の色を塗っている。</p> <p>B、椅子を降りる。</p> <p>「できたぞー」とB。</p> <p>「A、上見してみな」とB。</p>
58-11	<p>A、Bの方を振り返ってから、見る。「うわー」</p> <p>口(のようなもの)に、自分の手に持っていたガムテープを入れたりしている。</p>	
58-27	<p>自分のところで一回転して、少し退く。</p> <p>Aは、その様子を見てはいないが…</p>	<p>Bは「これなんて、よく食べるんだぞー」、「えいやー」と言って、トレイの切れ端を、その口の中に入れていたりする。</p> <p>「おいっ」</p>
58-58	<p>笑い。</p> <p>Aも、笑いながら、トレイの切れ端を口の中に入れて、背中(トレイの内側)に乗せたりしている。</p> <p>「0」</p> <p>A、友達の方に行く。</p> 	<p>「B、おれ、はしごからおこちところだったんだ」とD。しかし、聞かないB。</p> <p>絵の具を手こ付けた友達Aのところに来る。</p> <p>B、椅子に登って「マジで俺の方がすごいぞ」と言って、つりさげたものを指し、「ぼくがつくったんだぞ」といってそれをもち、窓枠に片足を掛けながら、「ぼくがつくったんだぞ」ポーズ。</p> 
59-37	<p>A、友達(手に絵の具が何かをべったりとつけた子)に「いっ、いっ」から、向こう行って」と言って、その友達を追いやる。</p> <p>教室の真ん中で脚立に乗っている友達のところに行って、その様子を下から見ている。(Bがアピールした相手か?)</p> <p>脚立に乗っていたDが降りてから、Dを退かして、自分が脚立に登っていく。</p> <p>一番上の方立って、天井を触る。</p> <p>向きを変えて、座り直して、また天井を触る。</p> <p>脚立を一旦降り、脚立のステップを叩きながら「それ何すんの、この脚立で」(?)とか言っている。</p> <p>何かを言いながら(不明)、脚立に登っていく。</p> <p>脚立から降り、教室のなかを見回す。</p> <p>脚立から降りるとすぐに教室の前方へ行き、Tに何か話しかけている。</p> <p>トレイと絵の具のチューブを持って、材料置き場を見回している。絵の具のチューブを戻す。違う材料を見ている。トレイも戻す。</p> <p>テープ、紐類を見回している。</p> <p>白い紐を手取る。それを持って帰る。</p>	<p>脚立に先に登っていた友達との間に、何か会話があったのだが、記録できず。</p> <p>脚立わきの天井の柱には、トレイが束になって、紐でぶら下げられている。(友だちはその自慢?をしていたようだが)</p>
62-00	<p>元の、自分の場所付近に戻り、立ったまま、紐を解き、均等な長さに整</p>	

<p>62:45</p>	<p>え始める。 そして、紐を持ったまま、窓枠の辺り（自分で作ったものや、Bのつくったものなどが吊り下げられている）を見つめる。 その窓枠の方（Bが坐っている）に走っていく。</p> <p>窓枠に登り、方向を変えて、「B、お前、どけ」といって、Bが坐っていた辺り（Bのつくったものが吊り下げられている辺り）に移動する。 その場に座り直す。</p> <p>Bから受け取ったガムテープで、さっきBがつるしていったものの尻尾(?)に、その紐をくっつける。</p> <p>「いいことするんだよ」と尻尾(?)に、その紐をくっつける。</p> <p>A、窓枠の縁に立ち上がり、紐を持ちながら、Bの指示する方へと移動</p> <p>Bからガムテープを受け取って、その紐の端を窓枠の上の部分に貼り付ける。</p> <p>しかし、「これ、壁に貼っちゃいけない。Cのところから持ってきて」と言って、Bに違うガムテープを取りに行ってもらう。 そのガムテープを貼る。</p> <p>「もう一つ」 もう一つガムテープをもらって、上の方の伸びて、覗き込みにして貼る。</p> <p>貼りおわって降りてから、具合を見るかのように、尻尾の部分の貼り具合を触ってみて、反対側に移動して、Bのそれと、自分がさっきつくったものを見る。</p> <p>新聞紙を広げ始める。</p>	<p>「A、……」 0</p>  <p>B、「へい、ボス」と言って(?) Aにガムテープを渡す。</p> <p>「おい、A、何をやる気だ?」 「あつ、やめてー」と悲劇に近い(?) B</p> <p>「じゃ、それを繋げてくれるんだろ?」 「ちょっと、こちらぐらいに」</p> <p>Dもやってきて、それを見ながら何か言っている。</p> <p>そのガムテープをもらってくるB。</p> <p>そのころ、Dは、先のAのセットした椅子の上に乗って、そこに貼られているものを見ている。</p> <p>「できた、オラがつくった」「できた」とB、Tに。</p> 
<p>64:24</p>	<p>「B、B、下に新聞紙敷きまわろ」</p> <p>「いいよ」とA。</p> <p>新聞紙を広げながら、Cに「ちょっと、どいて」と言う。</p> <p>「そだね」(?)</p> <p>床にある邪魔なものを「全部、そっち」と言ってどかす。</p> <p>「こうやって」(A)</p> <p>と言いながら、2人で次々と新聞紙を広げていく。</p> <p>Cの方にガムテープを取りに行く。 不規則に敷きつめた新聞紙を、ガムテープで縦横に貼っていかうとしている。 「こっちにきてくれー」(「移動しますよ」といったTの声に反応したのか?脚立か?)</p> <p>「持ってて、B、そっち」 「もつと、もつと」 「ストップ、そこでストップ」 「あ、切らないで、切らないでいいよ。んで、どんどん下に敷いて行こう」 Bに広げた新聞紙を渡す。「はい」</p> <p>A、自分で広げた新聞紙を持って、Bの方へ行く。「はい、ここにもひいて」(?)といっって、下敷きになっている新聞紙をどかし、自分の持ってきた新聞紙を敷く。</p> <p>反対側にも広げようとする。新聞紙の下に何かあるが、「まあ、いいや」と気にもせず、新聞紙をその上に敷いていく。</p> <p>「いいんだよ」(A)</p>	<p>「見て、これ立てるね」と、棒のようなものをAに見せるC。</p> <p>「ねえ、これ全部できたら坐ろ、みんなで」とB。</p> <p>「あ、でも、ぼく……」(?)とB。</p> <p>B、Aの隣へ移動 「大きいの使えばいいんだよ」とB。</p> <p>「いやそれはやめたほうがいい、こっちがいい……でかいほうが、すぐできるし……」(?)とB。</p> <p>その手前の方で、「大変だ、大変だ、ミーがつくった……、あつ」とC。</p> <p>B、それを敷き、ガムテープでとめる。</p> <p>「ねえ、ここも広げよう」と、さっきと反対側に行き、B。すぐ隣にはFさん。B、Fさんに「すみません」と言いながら、場所の整理に入る。するとFさん「うん」</p> <p>AがFさんのすぐ後ろにまで来る。Fさん、ハケとトレイを置いて、自分の場所を立つ。</p> <p>「何してんの、何か割ってるよ」(C)</p>

68:21	新聞紙、床に敷いてるんだ(?) 前に置いてある紙も使ってるからね。	<p>「いんだよ、僕がつくったんだから」(A) といって、新聞紙をガムテープでとめていく。 「B、B、どこへいくんだ?」(?)</p> <p>新聞紙を押さえつけるようにして貼る。</p> <p>新聞紙三枚分ぐらいをまとめて貼る。 さっき、どかした新聞紙を、新聞紙を貼り終えたほうに向って放り投げ、新たに新聞紙を貼る。</p> <p>新聞紙の貼られた床を叫んで応える(?) A。(貼っているだけか?)</p> <p>「どれ?」 教室の前方に向って走っていく。 筒状にして置いてある、色のついた大きな紙を、筒の先端を破って開けて、選んでいる。 青の紙を選ぶと、担ぐようにして持ち帰る。</p> <p>「知らない」</p>	<p>「よくないよ」(C)</p> <p>「ちよいまち」(?)とB。</p> <p>B、新聞紙を持って、Aの背後に帰ってくる。</p> <p>「A達、俺のも使っていいよ」と友だちが来る(誰かは分からないが、缶らしきものを持っている)</p> <p>「A、ガムテープ知らない?」</p> <p>「ガムテープ、俺が持ってる」</p>
70:21	いいよ	<p>Aは、紙を束ねていた紙をとろうとしている。取りおわると、包装していた紙をまとめてわきに置く。 紙を広げて、「先生、これ全部使っているの?」</p> <p>紙を広げ始める。 しかし、Aは「こっち最初貼る。2人じゃないとできないよ」と言って、紙を広げている。</p> <p>「まって」と行って、紙を広げる。</p>	<p>「A、貼っていい?」とB。</p> <p>「じゃ、おれ、そっちいくよ」(?) Bは、Aの方へ移る。 「ガムテープ、いくよ」</p> <p>「ガムテープOKって言ってよ」とB。</p>
71:37		<p>「(ガムテープOK、)ここから」といって、床の上にまで伸びた青い紙の先端を指し、Bを呼ぶ。 「反対、反対、こっち。それをここに…」と言って貼ろうとしているBを制す。 そうして、紙に対して、ガムテープを垂直に貼っていく。「ストップ」で一回ガムテープを切る。</p> <p>端の方は横に貼っていく。</p> <p>「あと、そこもやって」と言って反対側の端を指し、教室の前方に走っていく。</p> <p>Aは、別のガムテープをもってきて、それで自分の側を貼っている。</p>	<p>「あと、横」</p>  <p>今の自分の場所を横に貼っていくB。</p> <p>「A、とれなくなりました。このままにしときます」</p>
72:06		<p>「何でとれなくなったの?」といって、Bの方へと行く。端が切れてしまったらしい。 Aが切ると、途中で切れてしまった。 「もう、終りだな」(?)</p> <p>「かして」</p> <p>「椅子どかして」 Bが椅子を退かし、Aは、そのスペースも含めて、紙を広げ、貼っていく。</p> <p>下に敷いてあった新聞紙(更にその下にはトレイが置かれたまま置いてあったのであるが)を、ガムテープがその上に貼られているにもかかわらず、ビリビリを破って剥がし、丸めて、その上で飛んだりしながら、踏みつけて、潰し、Bに渡す。</p>	<p>「ほら、切れた」とB(?)</p> <p>「B、B、これどっかに付けていい?」とC。 「いいよ」とB。</p> <p>「ちよっとまって、もっといっぱいつくるから」とC。</p> <p>「ねえ、Bたち使う?これ」と言って、友だちが新聞紙をもってくる。しかしB、「いいよ」と言う。しかし、その友だちは、その新聞紙をどかした椅子の上に置いていく。それに対して、B、「いいよ、シート代わりにするから」</p>

74:18	<p>「はい、GO」と言って、そこに広げた紙にガムテープを貼っていく。</p> <p>「ねえ、靴でここにかかっちゃダメで」</p> <p>Aも靴を脱ぎ、その他、ごちゃごちゃしたものをどかして、床の上に紙を広げていく。</p> <p>Aが、誰か他の友達が使おうとしていたらしきガムテープを取って持っていく。</p> <p>「それぼくがとってきたんだよ、さっき」</p> <p>「B、B、そこつけて、急所のところ」と言いながら、ガムテープで川 の字を書くようにして紙を貼っていく。</p> <p>ガムテープを貼っていく。 「K (K?) 足、どいてー。足」</p> <p>(そんな言葉を無視するように) 「ねえ、Kって何でここに貼れるの？」</p> <p>「なんでこんなところにいるの？」</p> <p>「ねえ、K、Kってここなの」</p> <p>「じゃあ、なんでここにいるの？」</p>	<p>「これ、まくら?」「これ、いいよ、僕のまくらで」とB。</p> <p>貼るB。</p> <p>Dに、「D、土足でそこにかかっちゃダメで」とB (?) 「D」「D、ちょっと、靴、どかして、全部」とB。「Cの靴もー」</p> <p>「なんで、僕がどんどん使ってるの取ってくのー」とE (?)</p> <p>「でも、あれはねー…」とB。</p> <p>「貸したんだから、借してくれてもいいじゃん」とE。 「あ、違う。ずっと、あそこじゃないよ。その新聞紙あるだろ。その上にぼつんと置いてあったからさ…Kのかなって思ったけどさ、Kのじゃ 0」とB。</p> <p>「無理でーす。動けない状態。」</p> <p>貼ったところを叩くようにして貼り付けていくB。 「知らない」とB。「ここじゃないんじゃない?」</p> <p>「A、ガムテープ、そんなに貼るんだったら貸してくれや」「俺だ って使いたいんだよ」とE。</p> <p>「違うわ」</p> <p>「なんで、こんなに… 0」</p>
76:33	<p>A、紙をどんどん広げ、貼ろうとする。 「どいて、どいて、Bだけー」</p> <p>Dに「ぼくの (……) 登ってくんじゃない」</p> <p>「急げよ」</p> <p>「こっちだって……」とA。</p> <p>「つくえ (?) じゃま、ガムテで貼り付けるぞ」と隣でつくっていたC に。</p> <p>「あ、玄関つくってるー」と、Bがつくっているものを指してA。そっ ちのほうからガムテープを貼ってくる。</p>	<p>「ちよつとー、B達」</p> <p>「ちよつと新聞紙」</p> <p>「ちよつと、俺、玄関つくる」とB。</p> <p>だれかが「こっちは超サイコーだよ」</p> <p>C、どかす。「三匹つくったですー」</p>
77:23	 <p>「はいー」とA。</p> <p>A、無言で貼り続ける。</p> <p>A、聞き入れず、黙々と貼り続ける。</p>	<p>「ねえ、そこって玄関?」とC。 「うん」とB。</p> <p>「B、ほら、できたよー」と見せるC。「うおー、すげー」と手にとり、青い紙の端に置く。 B、さっきの新聞紙を取り、まとめ、「まくら」と言ってまくら復活。しかし通りかかったDに「D、まくら、あげる」と何故かあげてしまった。</p> <p>「ガムテープは?」とE (?) 「誰か、ガムテープ持ってる?」</p> <p>「貸してー」</p> <p>「A、さっきガムテープ貸したから、貸してくれや。俺、この状態でずっと待ってたぞ」</p> <p>「A、貸してよ、ずるがしこいな」とE (?)</p>

<p>80:30</p>	<p>ガムテープ、ちよつといひ?</p>	<p>ガムテープをもったまま、教室の前方に走っていく。</p> <p>また別の色（緑）の紙を持ってきて、前に貼った青い紙の上にそれを重ね、その上に坐りながら、それをガムテープで貼る。「おい、寝るなよ、手伝ってよ」「B、手伝ってよ」と言いつつ、紙を足で広げる。</p> <p>Aがどかした新聞紙が、Cのつくっていたものに飛んでいって被さり、飛んだ新聞紙をまとめて椅子の上へ上げ、「B、この椅子どかして」</p> <p>A、肯く。</p> <p>「B、坐ってないで。何でもいひから、やって」「(?)と違う作業、なんかやってよ」</p> <p>A、「えー」とは言いながら、Tにガムテープを渡す。</p> <p>Cの置いたもののすぐわきから紙を貼ろうとする。「Cのつくったもの、死にそうになってる」</p> <p>「どいてよ、C」とA。</p> <p>ガムテープで紙を貼り続ける。 どこかに行こうとするBに「どこ行くの?」 紙を広げる。余った紙を椅子の上に置く。 広げた紙をガムテープで貼る。</p>	<p>Bが、脚立の下の椅子の上の新聞紙のところにいたら、上からDが枕を落してきた。「まくら、こんな風に使うなよ」と言って、まくら、再び復活。「まくら」といって床の上に敷いた青い紙の上に置く。</p> <p>B、Aの近くに来る。</p> <p>C、叫ぶ「あーう、あーう、あーう」</p> <p>どかすB。 Cに、それを「これ、どっか飾り物にしよう」「ねえ、これ、どうしよう」と相談されるが、A、ほとんど聞いていない。「これ、どっかにはっつけてー、ねえ、ねえ」 紙を広げた先に、Cがそれを持っていき、「ここにはっつけていい?」と聞く</p> <p>B、どかした椅子に坐っている。</p> <p>「A、今、思い出した。……」とB。 Dが隣で坐っているが、Aに「一言われ、立ち上がる。」</p> <p>「頼むから、もっと安全な場所に……」「もうだめだ、はっつけてある」とC。</p>
<p>83:12</p>		<p>「なにか?」</p> <p>紙の裏にガムテープを輪にして貼る。</p> <p>A、Cとともに、蕨沢さんのもっているカメラによっていってピース。</p> <p>脚立の足に長く切ったガムテープを貼ってやるA。</p> <p>それまでの箇所を貼り終え、Bから次の紙を受け取る。「B、ここ持ってた(乗ってて?)」「ここ乗って」 反対向きになって貼ろうとするが、「ちよつと離れて」</p> <p>「乗ってよ」 しかし「降りろ」 「乗れ」</p> <p>Bと2人で紙を押さえる。 Bが反対側で紙を足で抑えながら広げていく。紙を広げているときに芯が飛び出てくる。芯を戻す。</p>	<p>Bが帰ってきて、「なかったのだー」</p> <p>「なにも」と言って、紙を持って椅子に坐るB。</p> <p>「ねえ、A達、あのさ、ぼくさ、ここからどんどんとって行くから、なくなったら(ガムテープ)ここに貼って」と友達(E?)。 「ねえ、Eさ、自分のところで進めなくていいの?」とC。</p> <p>「ねえ、K、おれと同じようなのつくってんの?」とB。 「君とちがうからさ、つくり方が」とE。</p> <p>何か言いながら、乗るB。</p> <p>離れるが、紙が丸まって戻らないように足で押さえる。</p> <p>降りると紙が丸まってしまった。</p> <p>今度は足と手で押さえるB。</p>
<p>85:42</p>	<p>そっちがわにひろげていってもいひからね。どかしてもらったりして。その下に重ねていって</p>		

<p>88:33</p>	<p>もいっから ね。</p>	<p>眼前の紙を貼っていく。反対側を貼る。 「いっよー」 足で、貼ったところを踏みながら、次の紙を取り出し、前に貼った青い紙の上に次の（緑の）紙を貼っていく。 「B、ここ持ってて」と広げ、自分も紙の端に坐りながら紙を広げ、貼り付ける。 向きを変えて貼る。反対側に移って貼る。 「B、ここ持ってて」「ここ」</p> <p>紙の上に坐って貼る。 坐り方を変え、向きを変えて貼る。 反対側を貼る。</p> <p>「これから広くすんだよ」</p> <p>「それ、ないよ」と笑う。</p> <p>「ねえ、このくつ……」 (?)</p> <p>「だって、これ、Fさんのだよ」</p> <p>「Fさん、この、緑のやつさー、もう少し、遠くにしてくんない？」</p> <p>返事を貰った後、A、自分で、Fさんの絵を動かす。</p> <p>「もう、この道具、全部どかす」と言って、靴や紐、新聞紙などをわきにどかす。 「だからやってんじゃんか」</p> <p>「B、ねえ、B、手伝ってよ」</p> <p>新聞紙を丸めたりしている。</p>	<p>「A、もう、いっよー」とB。</p> <p>確認して、来るB。「よく……？」 (不明) 「何で僕たちよく色画用紙使うんだ？」 (?) とB。</p> <p>「でもなんか狭くない？」とB。</p> <p>「B、ガムテープ貸して、細い方の B、ガムテープを渡すが、</p> <p>「ねえ、あっちも広げたいけどさあ」「あそこの絵、どかさ」とB。</p> <p>「その絵どかせばいっよーじゃないの？」</p> <p>「聞けば」</p> <p>「え？」</p> <p>「いっよー」とFさん。「動かさないといいよー」</p> <p>「そこ玄關だよ」</p> <p>B、C、Dの三人が先に敷いた紙の上に坐っている。</p>
<p>91:06</p>	<p>あと、時間は7分ぐらいだよ。</p>	<p>紙を広げていたら芯が出た。 芯を戻す。 「どけー、どけー、椅子どかせー」といって、緑の紙を一気に広げる。 「B、ここ持ってて」ガムテープを探す。</p> <p>「だーめ、部屋なんか狭まんないよー」 (?)</p>	<p>「あ、芯だ。これどっかに飾ろう」</p> <p>「ここ、僕の部屋」</p>
<p>91:24</p>		<p>「D、寝るな」</p> <p>「あーあ、分かったよ。じゃ、この恐竜たち殺そ」</p> <p>「ミーが？」</p> <p>A、一応、ガムテープを貼りおわる。 Bから、紙の芯を受け取る。 「はい、これでくっつけておいて」とガムテープをCに渡す。 教室の前方に走っていく。 黄色い紙を持ってくる。</p>	<p>「D、やめろー」「そこ便所」とC。 「そこも便所」「そこはね台所」とB。D、紙の上で行ったり来たりしているが動かない。</p> <p>しかし紙の上に横になるD。</p> <p>「ねえ、これ使おう、ねえ、これ使おう」とCが段ボールも取り出す。</p> <p>「駄目だよ、それミーが」 「一生懸命つくったんだから」とC。</p> <p>B、Cののところから芯をもってくる。</p> <p>C、貼り始める。</p>
<p>94:46</p>		<p>黄色い紙を貼ろうとして、落し、ひろがる。 緑の紙の端から、また貼り始める。</p>	<p>「Bはっかりくつろいでて、ずるいよ」とC。</p>

<p>えーと、残念ですけど、そろそろ時間でーす。</p> <p>96:06</p> <p>96:30 フィルム</p> <p>97:13</p> <p>みなさんは、すごい世界を、たくさんつくれましたね。</p> <p>97:28</p> <p>これ、つづきしたい人いますか？ じゃ、今日は一旦ここで終りにして…</p> <p>97:40</p> <p>97:48</p> <p>98:42</p>	<p>笑いながら、「まくらが壊れたー？」</p> <p>紙の上に寝そべりながら、「はやく、緊急事態、緊急事態」</p> <p>一旦、そっちの方を見るが、向こうのグループの端を向こう側にずらし、手を叩く。 「はよ、かせー」とガムテープを求める。</p> <p>「どいても大丈夫かー？」と言って立ち上がり、紙を見る。</p> <p>観察者Aが撮っているビデオをのぞく。</p> <p>「ガムテープ貸してー」とA。 「おじさんどいてー」をCに。 黄色い紙を、ガムテープで貼っていく。 そのわきでは、Cが、Aが貼った紙に沿うように、段ボールを貼っている。 横になっているBを見て「後、5分なんだからー」</p> <p>「なんでー？」</p> <p>Aは、Cが使っていたガムテープを奪い取って、「やっぱり、おやじー」と言いつつ自分の紙を貼りに行く。 しかし、自分でガムテープを使い、紙の端から貼っていくA。</p> <p>「ここって風呂だよな」 「ここは」とBに聞かれ 「便所」</p> <p>Cの場所まで貼ってやってしまった。 ガムテープをもって立ち上がる。</p> <p>「やーだー」といってガムテープを放り投げたりしている。 「みんな、そっちにやるんだ」といって、さっきどかしたものを元の、敷いた紙の上に戻そうとしている。「はやくそっちにやって」どかしたところに、また別の黄色い紙を広げ、置く。 その上に坐る。 紙をガムテープで貼る。 反対側を貼っている。</p> <p>立ち上がって、ガムテープで遊んだりしている。</p> <p>「はーい」</p> <p>「やーだ、やーだ、やだ、やだ、やだ、…腹、減ってないもん…」と言って、新しく出した黄色い紙を持ち上げ、広げる。 紙の上に立つ。</p>  <p>挨拶が終わった後も、なお、紙を貼っていく。 「B、B、B 〇」</p>	<p>B、驚く。</p> <p>BがCに「ガムテープ貸してー」「緊急事態だから」「緊急事態」「ちょっと待ってー」とC。</p> <p>「くっつけちゃった、ここ全部」と自分の手もとの段ボールを指して言うC。「あ、となりのチームにくっついちゃった」と、Aが貼った黄色い紙の端を指して言うC。 ガムテープをBの方へ。</p> <p>まくらを直すB。 何か叫ぶB。</p> <p>Bは、その向こう側で、椅子の下に頭を置いて横になっている。 「ガムテープかしてー」とC。</p> <p>「ここんどこ、はっつけて…」〇 Aが、わきに置いたガムテープを使うC。</p> <p>「ねえー」というC。</p> <p>「こんな馬鹿でけえ便所あるかよ」とB。 「ねえ、ねえ」とC。</p> <p>袋から別の段ボールを取り出すC。</p> <p>自分のところにガムテープを貼るC。</p> <p>「ごみが、こんなにいっぱい」(?)</p> <p>「まーい」 「したくなーい」</p>  <p>「きりーつ」</p>
--	---	---

② 構成的な活動

日時：平成 11 年 2 月 9 日（火） 1 校時 2 学年・選択③（4 名：男子 3 名，女子 1 名）美術Ⅱ
平成 11 年 2 月 9 日（火） 3 校時 2 学年・選択②（11 名：男子 3 名，女子 8 名）美術Ⅱ
場所：新潟県立新井高等学校（特別教室棟 4 階）
授業者：秋山敏行

子どもたちの造形活動における「意味」の展開の論理に関する実践的研究

新潟県立新井高等学校非常勤講師
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）
秋山敏行

1 研究授業の目的

現在の美術教育は、公的に明文化されたものであってもそうでないものであっても、おおむね「制度」すなわち絶対的なものとしてその意味が固定化された価値基準によって機制され、子どもたちの造形活動におけるひとつひとつの過程の、その育ちにとって重要な意味を見逃してしまっているといえるのではないか。それは別の言い方をすれば、「制度」そのものが本来暫定的なものであるという柔軟性が見失われているのではないかということでもある。

したがって、そこではおのずと子どもたちの多義的で多様な可能性を含むひとつひとつの行為が一義的で一方向的なものに見なされ、およそ同一性の概念の下に等質化され交換することができるものとされてしまっているといえるのではないか。

そこで、これまでの研究においては、子どもたちが展開する造形活動は多義性・多方向性へと開かれた多様なものであって、一義的で一方向的なものに止まるようなものではないということを示すために、子どもたち個々の活動におけるひとつひとつの過程において作りだされるものを、その都度ごとにはじめて作りだされるそれまでにはなかった新しいなにか、非等質的で交換することのできないなにか、すなわち「意味」としてとらえ、その多様な展開の在りようを保障しうる論理を構築しようとしてきた。

ここでいう「意味」とは、あらかじめ到達すべきものが提示されたうえで設定される各段階に従うことしか許されないような一方向的なものではなく、また或る固定的な地点に止まり続け、その囲いの内に閉じこもり続けるような一義的なものでもない。

それは、子どもから離れてあらかじめ用意されているものではなく、子どもたち自身がむしろその囲いの中心を「ずらす」ことによって生みだすなにか、別の言い方をすれば、子どもたち自身がその場その時の或る特定の状況において生みだす或る特定のなにか、すなわち子どもたちの多義性を含む多様な行為によって生みだされる、閉じられることのない、開かれたなにかなのである。そしてそのような「意味」は、「形式化」という分析における「読み」において理解されうるといえるものである（分析の方法については 3 に示す項目を参照）。

本研究授業は、以上のことから、子どもたちが展開する造形活動の意味をとらえかえすために、子どもたちは、その個々の、あるいは相互間の活動の具体的なひとつひとつの過程においてどのようにして自ら新しい「意味」をつくりだしているのか、そして子どもたちが自ら新しい「意味」をつくりだしていくことを保障するためにはどのような活動の「場」を構築していくことが必要になるのかということを目明らかにすることを旨とするものである。

2 授業研究（調査）の方法

子どもたちの造形活動におけるひとつひとつの行為においてつくりだされる「意味」の展開をとらえるため、その各々の行為を基本的な単位とし観察の対象とする。その際、ビデオ・カメラを用いて、子どもたち個々の活動の相互過程間における「意味」の展開、および子どもたち相互間での相互行為（会話等も含む）における「意味」の展開をより精緻にとらえることにする。

3 分析の方法

主な分析の方法は以下の三つの視点に基づくものである。

(1) 意味論的四角形のモデルによる方法

クラインの群の理論に基づいてロザリンド・クラウス（Rosalind E. Krauss, 1940-）が提案した論理構造をベースにして作成したものをを用いて、子どもたち個々の活動の各過程における「意味」の可能的な展開の在りよう、および子どもたち相互間の相互行為の各過程における「意味」の可能的な展開の在りようを分析する。

(2) 円のモデルによる方法

(1)の論理構造をベースに、その論理展開をより多様なものとして柔軟に示すために作成したものをを用いて、子どもたち個々の活動の各過程における「意味」の可能的な展開の在りよう、および子どもたち相互間の相互行為の各過程における「意味」の可能的な展開の在りようを分析する。

(3) 相互行為分析による方法

(1)、(2)の分析において提示される各過程の状況に相関する相互行為（会話等も含む）を文字に書き起こし、「意味」の生起および展開の在りようを分析する。

4 美術科学習活動案

日時：平成11年2月9日（火）1限

平成11年2月9日（火）3限

学級：第2学年・選択③（4名：男子3名，女子1名）美術Ⅱ

第2学年・選択②（11名：男子3名，女子8名）美術Ⅱ

場所：美術教室（特別教室棟4階）

授業者：秋山敏行

(1) 題材名：竹ぐしをつなぐ - つなぐことから生みだされるなにか -

(2) この学習活動の意味

この学習活動は、これまでの「フリー・ドローイング」、「自画像 - 私の世界をつくる -」、「写真（私の世界を切り取り、そこから新しい私の世界をつくる）」、「石膏から生まれるなにか」という学習活動から展開したものであり、竹ぐしを切り、つなぎ、そのことによって何らかの先行するものを再現的につくっていくということではなく、そこから生みだされる任意のかたちを立体的に連続させていき、そのかたちを新たに接続する度ごとに新しい「意味」をつくりだしていく子どもたちの活動の在りようを期待して提案したものである。

その際、活動に先立って、参考作品を提示するとともに接合の方法に関する例示を行った。それは、仮に参考的なものがあらかじめ提示されたとしても、子どもたちはその個々の活動の各過程における新しい「意味」の生起に際し、必ずしもそれに同一化されることなく、「ずれ」を生みだし、多様な活動を展開させていくのではないかという見解に基づいて行ったものであった。しかし、その後の子どもたちの具体的な活動からみて、教師の言動が子どもたちの

活動の柔軟な展開を拘束しているかもしれないという点を顧慮し、「竹ぐしをつなぐ」ということをより「つなぐ」ということそのものにシフトし、つなぐことから生れるかたち（たとえば三角形、四角形）を連続させるということのほか、连接的につながれた竹ぐしの定点（頂点）以外の部分にも竹ぐしをつないでいってみるということ、および必ずしも任意のかたちの連鎖にならなくてもかまわないということを次時（選択②のクラスの方は3時間目）に加えて提案し、子どもたちがより柔軟に自分なりの論理において竹ぐしをつなぐという行為を展開し、その行為の度ごとに新しい「意味」をつくりだしていく在りようを期待するものとした。（なお、選択③のクラスの男子1名は、前時までの課題との関係で、最初から後半の提案のもとに活動している。）

竹ぐしを切り、つなぐという一見単調で等質的なものと見なされかねない行為の展開の多様なズレと、その都度ごとに生みだされる新しい「意味」の多義性をとらえるということが肝要であるように思われる。

(3) 学習活動の在りようとその計画

この学習活動には12時間を充てる。学習活動は「竹ぐしをつなぐ」ということをその基本的な骨子とし、その活動の各過程において、あるいはその活動のとりあえずの完成点において、色を塗ったり、竹ぐしをつなぐことによって作りだされたものと他のものとの組み合わせたりするというようなことも考えられる。また、最終的には各自が自分の作りだしたものを写真に撮ることとし、写真に撮る際のセッティングは各自の自由とする。なお、具体的な活動の計画については各自に任せるものとしている。

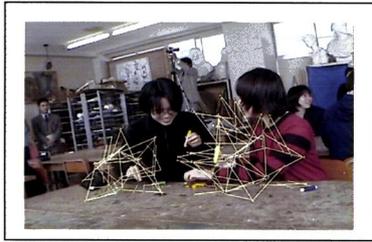
(4) 本時の活動の在りよう

およそ「竹ぐしをつなぐ」という活動が続いていると思われるが、(3)でも述べたように、その活動の各過程において、あるいはその活動のとりあえずの完成点において、色を塗ったり、竹ぐしをつなぐことによって作りだされたものと他のものとの組み合わせたりするというようなことも考えられる。また、子どもによっては、とりあえず自分がつくりだしたものを写真に撮ろうとしている様子も見られるかもしれない。

新潟県立新井高等学校2年生（Aさん）の事例

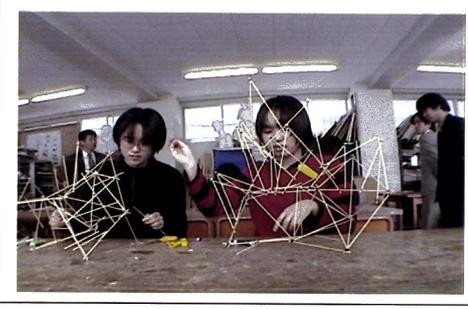
T：教師（秋山）

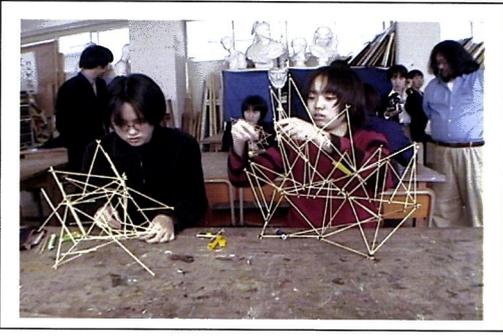
時間	Aさんの活動の展開（他の子どもたち、教師とのかかわり）	他の子どもたち（B）、教師のAさんとのかかわり、及び活動の展開
00:06	道具の準備をはじめ 竹ぐしを止めていたゴムをはずす	B：「0」
	「なに？」 何かをおとす 「おちたー」	
00:13	と言って拾おうとする 竹ぐしを拾い上げる	
00:28	「0」	
00:30	つくっているものを左へまわす Bのつくっているものを押し、Bのほうへやる おきかたをかえたりしている 「0」	手元でなにかをつくりながら、「0」
00:44	糸を伸ばし、Bに見せる	
00:47	「ハサミ一個しかない 0」	無言で自分の事をしている
00:54	笑いながらBからハサミをとる 糸を切る	竹ぐしを切っている 切って、「なにか 0 ちぎれ 0」
	ハサミを置く 「0」	T：「じゃあ、ここにあるものをつかって、つくってみます」 B、教師から自分のもののほうへ顔を向ける
01:02		
01:12	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>左手に竹ぐしを持ちながら糸をもつ ←</p> <p>つくっているものを手前に回転させる ←</p> <p>左右にゆすったりしている ←</p> <p>右に少し回転させておく ←</p> <p>少しもちあげながら、左手に持っていた竹ぐしをあてがう</p> <p>あてがいながら少し動かす ←</p> <p>少しずつずらしながら見ている ←</p> <p>左右に動かしたりしている ←</p> </div>	
01:20		
01:23		
01:29		
01:32		
01:42	「(うつってる)」つくっているものをおさえながら (笑う) 「0」 つくっているものをおさえながらつかれる 「地が出てきたぞ」	「0」(笑う) 竹串でAをつつく 「0 っせなあー」
01:49		
01:51	「0」	「0 (ちが)、ちょっと見てこれ 0、 と言って竹ぐしを合わせて見せる
01:53		
01:55	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>つくっているものに竹ぐしをあてがっては、また変え、あてがう</p> <p>ある箇所にあてがう ←</p> <p>「0 つけようか」</p> <p>あてがった箇所からははずす ←</p> <p>つくっているものが手前に倒れる</p> <p>「ねえー、ちょっと」と言いながら瞬間接着剤を手にとって振る</p> <p>「0 これ」</p> <p>つくっているものをまわしながら、竹ぐしをあてがう</p> <p>あてがいながら、Bに</p> <p>「0」</p> <p>(笑う)</p> </div>	瞬間接着剤を出す
02:00		
02:19	「ひょー 0 ちょっと大きいよ」 「あたしが十個わるとね 0 じゅう 0 はうまってしまうんだよ」	竹ぐしをハサミで切り、破片が飛ぶ 「アハハ、何分けのわかんないことってんの君ー」
02:31	「いやたぶん 0」と言いながらたけぐしをあてがう	
02:35	あてがったたけぐしをはずし、二本そろえて持ち、見る 「なにしようとしたんだっけ？」	「(どよ 0)」と言いながら竹ぐしをハサミで切る



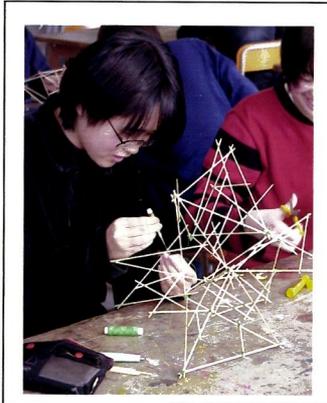
02:50	糸をつかむ Bのもつ竹ぐしを見る 糸と竹ぐしを持ちながら「おまいや」 「おまいや」 <u>糸をそろえる</u>	「ん？なにこれ？」と言って竹ぐしを持つ 「0 長さが」 「お、おまいー？」 「おまい」 T: 「向こうの机にあるの使っいいからね」
03:00	「はい」 糸を結ぼうとしながら「足りないような気がする」 「なに？」と言って黒板のほうを見る <u>竹ぐしをそろえ、糸を巻く</u> 糸を巻きながら	「あ、はい」 「0」
03:11	「漫才師」	三角につけた二本の竹ぐしを振り、見ながら、また二本の竹ぐしをみている (B)
03:22	「0」 糸を巻く <u>瞬間接着剤でつける</u>	
03:34	「(つかない?) 0」と言いながら、瞬間接着剤を置く	
03:40	Bに糸を切ってもらう	
03:48	「0 (してる感じがする)」と言いながらハサミを手にする 糸を切る	
04:06	付けたところを軸にして広げ、三角の二辺、V字の形にする 「あれ、どこにつけようかしら」と言っつつくっているものをもちあげようとする	
04:15	逆さにしてあてがう そのまま後ろの席を振り向き、笑う 「おもしろーい」	(笑う)
04:30	さかさにしてあてがい、見ている、斜めから見る 左手にある竹串のほうを軸にして右手のほうの竹ぐしを回して、見る 全体を正面に向ける 右手の竹串の位置を探す、はずす つくっているものの向きを変えたりしている	Aのところにあったハサミを取る
04:51	「まえ、いくら 0 だっけ？」と言ってBを見る つくっているものを上下したりして、竹ぐしを逆さにしてあてがう 片方を押さえて見る	
05:04	「もうだめですよー」と言って笑いながら下を向く、「0」 持っていた竹ぐしを机の上に置き、糸を手にする 糸を伸ばし、ハサミで切る	
05:12	右手に持ち替え、左手で竹ぐしを持つ つくっているものをもちあげる	
05:16	「(よいしょ、よいしょ)」 ひざの上に置く 机の上に置き換える	
05:40	右手である箇所を押さえながら、左手で竹ぐしを持つ 広げてあてがう	
05:51	「(そっか) 0」	
05:58	竹ぐしをあてがう	
06:01	左手で押さえながら、右手でペンを取る ペンでマークする もう一回マークする ペンを置く 竹ぐしをはずす 左手で糸を持つ 竹ぐしを広げる	

06:18	糸に近づける 一瞬間を置き、竹ぐしを置く	
06:28	「どうっ、0」(笑う) 糸をそろえ、竹ぐしを左手に持ち、右手でつくっているものをもつ	
06:34	竹ぐしをあてがう 糸で付け始める なかなかつかず、「ドゥハ」と笑う	
07:01	右手で押さえながらつける なかなかつかず、笑いながらBを見る 「(しに 0)」	「なにをわらってる？」
07:12		「0」
07:23	「そ、それは」 と言いながら糸を結ぶ	
07:31	一瞬左手で持ち上げる	
07:35	ついておらず、左手で竹ぐしをもちながら、右手で糸を持っている	
07:42	左手で竹ぐしを持ちながら、右手で糸を整えている 「(そっか)」と言いながら、竹ぐしをあてがう 「アタタタタ」と言いながら糸を巻いていく 「フフフ、せんせーい、すごーい、(でか) 0」と言って、糸を結びながら笑う	「0」 「0」
08:08	「0 だから」 「すぐ、とれちゃう」 「0 だめとはいってない」 笑いながら糸を巻いていく 「いえ、こういうやつ」	「ひと 0 ?」 「これ 0 こういうやつ」と言って短く切ってつけた竹ぐしをさわる 「これ」 Bつくっているものをさし、「さんかくもいっぱいあるし」 「0」
08:35		
08:38		
08:45	つけたところを手で押さええている 瞬間接着剤でつける	
08:57	もう一度付ける つけたところをみて「もうちょっと、いとが 0」といって、つけたところの糸を見る	
09:10	「いける」 と言いながら置き、左手で押さえる	
09:17	左手で押さえながら持ち上げたりしている 左手で押さえながら、机の上を見回す 両手をはなす 糸を手取る伸ばす ↑	「ねえねえ、0 ってる」
09:29	「ん？」 ハサミを取りながら	
09:41	「わかんない、(そんなおぼえてない)」と言って糸を切る	
09:50	「切れない」 糸を持ちながら前のほうを見る(笑う)	
10:00	糸を持ち、つくっているものを左手で持ち、角度を変えてみている 「あんまりないよね」 ↓	「ちょー 0」
10:13	左手でさっきつけた竹ぐしを少しずつ動かしたりしながら、見ている 「(かっかっ、やばいやばい)」 つくっているものをまわす	
10:21	場所を決め、糸を結び始める	
10:40	「ハサミは 0 たいしいわたしかた」と言ってBにはさをわたす 瞬間接着剤を手にする つける	「ハサミは？」 「切れねーよ、これ」
10:51	「ごめんね」 「じゃ、これ(おいといてあげる)」と言い接着剤をBとの間に置く ↓	

10:55	ハサミでつけたあとの余りの糸を切る		
11:05	糸を置く		
11:10	別の糸の余りのところを切る 切った糸を机の上に置く もう一箇所切って置く		
11:21	つくっているものを角度を変えながら見ている		
11:28	「0」 両手で持ちながら見ている		
	さっき付けた竹ぐしのもう片方を右手に持ちながら、見ている		
11:46	机の上にびったりとくっつけたりしている		
11:53	まわして見る 竹ぐしを中のほうに入らせてみている		
11:57	「また、0 してしまった」と言って、竹ぐしをもちながら下を向く		
12:02	(はずれてきたらしく) 片方の竹ぐしをはずす はずしたところをさわりながら、 「これはまずい」 ついているものをはずす		
12:15	つくっているものを両手で持ち、見る		
12:23	左手ではずしたところを持ちながら、全体を自分のほうへ引き寄せる 脇の道具類を端に寄せる		
12:32	かたむけたりしながら見ている ずーっと押しやり、さっきはずした竹ぐしを手にする 左手に竹ぐしを持ちながら、全体を見ている まわしたりしながら見ている		
12:44	「きつねもない、きつねも」		
12:49	左手に竹ぐしをもち、つくっているものをまわしながら見ている		
12:55	反対の方向に回す		
13:03	竹ぐしを両手で持ちながらじっとみる 竹ぐしをもう一本取り、二本にしてそろえて持つ そろえてたてて、しばらく見ている 横にしてもち、逆さにして反対側をそろえてもつ		
13:13	(となりのグループのはなしを聞いて) Bに笑いかける		
13:21	糸を広げながら、「また結んで意味なかったらどうしよう」と言って糸をハサミで切ろうとする		
13:40	糸を切る		
13:57	竹ぐしをそろえ、糸をかける ねじりながら糸を巻き始める		
14:03	「なに？」 「B、どうした」と言いながら竹串に糸を巻く		
14:15	(それを見て) 「おはなししてんの？」		
14:25	竹串に糸を巻いたところに瞬間接着剤を塗る 余った糸の部分をハサミで切る 付けたところをもとにしてひろげる 片手で持ちながらつくっているものを見て「どうしよう」		
14:41	「ん？」		
14:46	両手で持ちながらつくっているものを見る		
14:50	右手で持っているほうを立てる		
14:52	戻したり、また、たてたりしている		
15:03	つくっているものを動かす		
15:11			
		「ほんとだな」	
			
			
		「君 0」と言ってAのところからハサミをもっていく	
		「きつね、きつねも 0」	
		「くつついてる (みたい、さんそう、さんそう)」	
		笑う	
		首を振る	
		うしろのグループを振り返り「(うるっさいなあ)」	
		笑いながら「んーん」といって首を振る	
		「0」	
		「0」	

15:21	右手で持っているほうを少し動かしたりしている 右手で持っている竹ぐしを持ち上げる 「まずい(考えだしなし?)でやってしまう」 つくっているもの下のほうにおいて見ている	
15:31	はずして、竹ぐしのほうをもつ 横にして置く 先端のほうを上にあげたりしている	
15:38	「どうしよう」と言いながら、左手でもつ 向きを変えてつくっているものの方に向ける	
15:42	右手を離し、置く 手元を手で掃く 右手で持ち上げ、両手で持ち、広げたり閉じたりしている 両手で持って見ている	
16:07	つくっているものの方を動かす 竹ぐしを手で広げたりして動かしながら、つくっているものを見る	
16:11	竹ぐしを持ったまま、つくっているものの方を見て、首を傾げたりしている 竹ぐしを下において、つくっているものの端を持ち、左から上のほうへと回転するように持ち上げる	
16:15	反対側返して置く	
16:20	「はしやみ。はしやみ」と言ってBにハサミをわたす	「はしやみ、はしやみ」
16:32	「そんなとこじゃ切れ(ない)」と言って笑う	糸を切ろうとする
16:35	さらに角度を変えて置く じっと見る	
16:39	手元の竹ぐしをつかむ 「0」と言ってBに話し掛ける(笑い)	B(笑い)
16:56	ハサミの柄にゆびをいれ、まわす ハサミをもつ 左手を持った竹ぐしをあてがおうとするが、もどす つくっているものをかたむける はんたいにかえす 「0できちゃったよ」	「っ、もどってきちゃった」
17:07		「そうなるって、自分で」
17:10	「0」と言って笑う	
17:15	「どうしよう」	
17:26	竹ぐしを一本右手で持ってあてがう ひっくり返して見る 手元の竹ぐしをよける 竹ぐしを置き、糸を広げる	
17:42	ハサミで切る 糸を半分に折り返す 竹ぐしを左手で持つ 「はいっ 0」、「0」	「入れらんねー」
17:55	「フフ」と言いながら、つくっているものに手をかける 「あたし、ピンチ、また、どこつけるのかおすれた」と言いながら、つくっているものを持ちあげる	
18:04	手前に立てる	
18:10	立てながらまわす	
18:20	置いて、手前のほうを持ち上げる	
18:30	竹ぐしを端につけてみたりしている	
18:40	つくっているもの下の端に糸をかける	
18:45	糸をかけたところから伸ばしてくる	
18:55	まく Bを見る	
18:58	糸をまく	

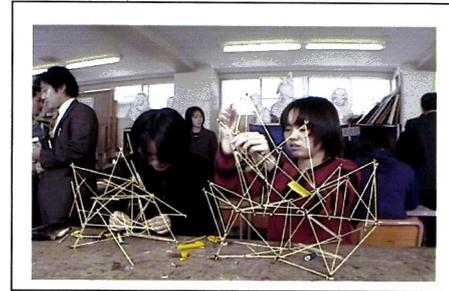
19:06	「0 ねー」とBに言う	
19:09		B、糸を巻きながら笑って、「なあにー？」
19:12	糸を巻き、瞬間接着剤を手にする つける もう一箇所つける	B 「はあー」
19:20	接着剤をつけながら「つかれてない？」	
19:29	接着剤をBにわたす「はい」	
19:33	つけた竹ぐしを両手で触ってみる ハサミであまったところを切る 切ったものを脇に置く つけたところをさわってみる	
19:39		「0 してくる」と言って立ち上がる
19:48	「なにそれ？」	教室の前のほうに行く
19:51		「ひどい」
19:59	つけた竹ぐしを動かしながら見ている 右手と左手を交互に変えながら、交互に動かしながら触っている ハサミでできろうとする	Bが竹ぐしをもっともどってくる 「となりの0 てしってた？」
20:10	「ん？」 「うっそー」、「え？0」 と言いながら、つくっているものを持ち上げ切ろうとする	「となりの0」 「0の切れる？」
20:18	「切れない」 後ろのグループのほうを振り向く	「ベンチ？」 「ベンチあっちにある」
20:23	「(でも、いけない)」と言って笑う	「笑か」 「でもさー、0」
20:25	ハサミで切ろうとする ハサミをあてる 「だめです」	竹ぐしをハサミで切る
20:33	Bにハサミをわたし、立ち上がる となりのグループのところに行くこととする	「それ切れんの？」
20:44	迂回しようとするが、戻ってきて行く	
20:51	ベンチを借りて戻ってくる 「とんで」	
20:55	「じ、あたし、もちかたすら、じつはしらないんだ」 「おっおっ、切る」 ベンチを置き、つくっているものをさわ	
21:08		
21:20	瞬間接着剤を手に取る 付ける (何箇所かつける)	
21:34	置く つけたところをさわっている 手をはなし、脇に置いてあった竹ぐしを手にする	
21:47	つくっているものの手前に置く	
21:52	つくっているものにあてがったりしている 場所を変えたりしている	
21:58	左手で一瞬持ち上げる 左手で竹ぐしをもち、右手でつくっているもののおさえる	
22:04	場所を決める	
22:14	糸を手に取る 広げる 広げて一旦脇に置きハサミを取る 糸を切る ハサミをおき、二つ折りにする	



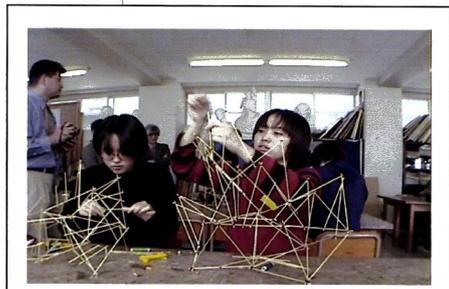
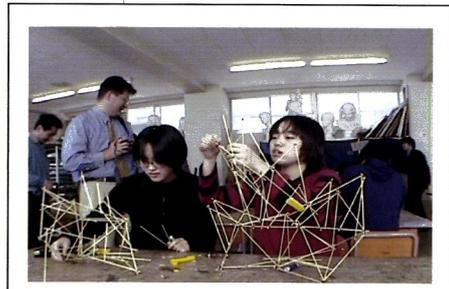
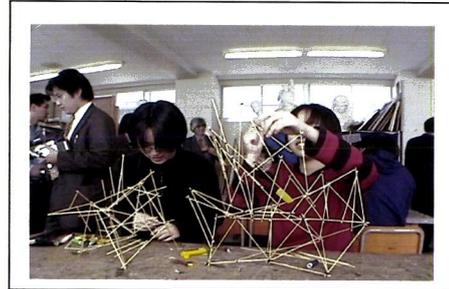
「みんな、実験だね」

22:30	<p>「みんなが、とても、同じ材料でつくってんのに」と言いながら糸をまとめる</p> <p>糸をつくっているものにあてがい、手前に引く</p> <p>「0 ひとの (ところ) を」</p>	<p>「フフ、おもしろー」</p> <p>「(だいすけ) Aの前を横切るようにしてハサミをとる</p>
22:38	<p>笑いながらつくっているものを押さえ、右手でペンを持ち、マークしようとしている</p>	<p>「いいじゃん」</p> <p>「(女の子が いいじゃん)」</p>
22:46	<p>「(いやだー)」</p> <p>ペンを振る</p> <p>つくっているものの角度を変える</p>	
22:50	<p>つくっているものをおさえながら「ん？」</p>	<p>「せまくなってきた」</p>
23:00	<p>竹ぐしを右端にあわせ、持つ一旦引いてから置き、マークする</p> <p>竹ぐしをはずし、ペンを置く</p>	<p>「せまくなってきた」</p>
23:12	<p>「あれ？」</p> <p>左右を見ながら、右手で糸を探し、つかむ</p> <p>糸を持ちながら竹ぐしをあてる</p>	
23:28	<p>糸で結ぼうとする</p> <p>持ち上げながら結ぼうとする</p> <p>一旦置いて、巻く</p>	
23:48	<p>三回巻く</p> <p>二回巻く</p> <p>接着剤を手取る</p>	
23:57	<p>つける</p> <p>つくっているものの右側が机の上につく</p> <p>接着剤を置く</p>	
24:07	<p>Bのつくっているもののほうを見る</p> <p>教室の前のほうを見る</p> <p>右手で竹ぐしを手にする</p> <p>左手で糸をつかむ</p> <p>両手でつかみ、左手で選ぶ</p>	
24:14	<p>糸をいじりながらBのつくっているものを見て、「うえにのびていく」</p> <p>糸をほぐし、さっきつけたところにあてがう</p> <p>持ち上げて巻く</p> <p>ハサミを手取る、(糸)を切る</p>	<p>「あー、手一つかれた」</p>
24:41	<p>糸をつかむ</p> <p>さっき巻いたあたりに、また巻く</p> <p>持ち上げながらまき、またおろして巻く</p> <p>また、持ち上げながら巻く</p>	
25:28	<p>「ん」、縦になりながら巻く</p> <p>「(とて) 0」、巻きながら、笑いながらBを見る</p> <p>巻くとき、つくっているものが動く</p>	<p>「0 してる」</p> <p>「はしゃみ、はしゃみ」</p> <p>「いま、(ピンチー顔だね、デヘー) と言ってハサミを取る</p> <p>切る。撮影者のほうへ飛ぶ。「あ、すいませーん」</p>
25:45	<p>「0」</p> <p>「あー」</p>	<p>ひろってもどすときにつくっているものをAのほうに倒す「あー」</p>
25:51	<p>巻き、接着剤を取ろうとする</p> <p>「(接着剤)」</p> <p>接着剤を取る</p> <p>つける</p>	<p>「うわー、(おまえにか) したくねー」</p>
26:06	<p>つくったものをおく</p>	

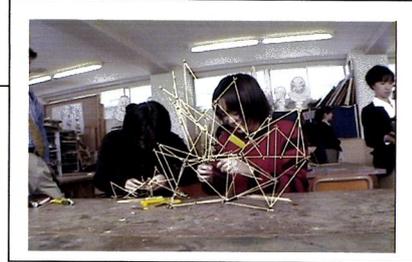
	<p>接着剤を置く 「(なんか) 〇 ぜんぜんちがうとこいっちゃた」 つけたところをさわる、はなす 「よしっ」</p>
26:17	おさえる (Vの字に組む)
26:24	<p>「よしかたまる (まで)」 手を離し、Bのつくっているものを見る 左手でハサミを取り、右手に持ち替え、つけたところの糸を切ろうとする 切る</p>
26:36	<p>ハサミを置く つけたところを両手で押さえながら、つくったものを少し持ち上げる ちよつとさわって、両手を離す つくったものの両端をもち、少し動かす</p>
26:49	<p>左を前にするように少し動かす そのようにして、まわして見る</p>
26:55	<p>それを置いて、さっき、Vの形のつけた竹ぐしを手にとる 「さっき、つないだの、つかってないよ 〇」</p>
27:20	<p>広げてみて、つくったものを見ている 手にもったVの形の竹ぐしをくっつけたところを元にしながらかし たりして、つくったものを見ている Vの形の竹ぐしをもちかえ、つくえのうえにひろげようとする また、両手で持ち、立てぎみにする 左手で持つ、右手でつくったものを動かす 左手に竹ぐしを持ちながら、つくったものを両手で動かす (まわす) まわして、竹ぐしをあてがう あてがいながら、また、まわす 「〇」といいながら、竹ぐしは持ったまま手を離す</p>
27:30	<p>竹ぐしをおき、糸を持つ 「〇」、「つくったわけじゃないんだけどね」 糸を伸ばす 竹ぐしを一瞬倒し、持つ 右手で作ったものを動かす まわす</p>
27:48	<p>「〇」 まわしてみている</p>
27:56	<p>手前の部分を押さえ、引く 部位の字に広げながら、つくったものを見る まわす 反対側を正面にする 竹ぐしをおく</p>
28:02	<p>右脇の竹ぐし(?)を見ながら、 「これやめよう、つぎに 〇」 左手に持っていた糸も置き、右手で新しい竹ぐしを手にする 両手で持ちながら机の上に置き、つくったものを見る 右手でもち、あてがう</p>
28:14	位置を変えながらあてがう
28:22	<p>はずしてみても、つくったものを見る まわして見る 竹ぐしを両手で持ちながら、見る 手の位置を下げたり、上げたりしながら見る つくったものに手をかけ、まわす</p>
28:36	両手で持ちながら見る
28:43	竹ぐしを置き、糸を手取る
28:51	糸を広げて切る
	糸を二つ折りにして竹ぐしをつかむ
	左手でつくったものをまわす
29:03	場所を決める

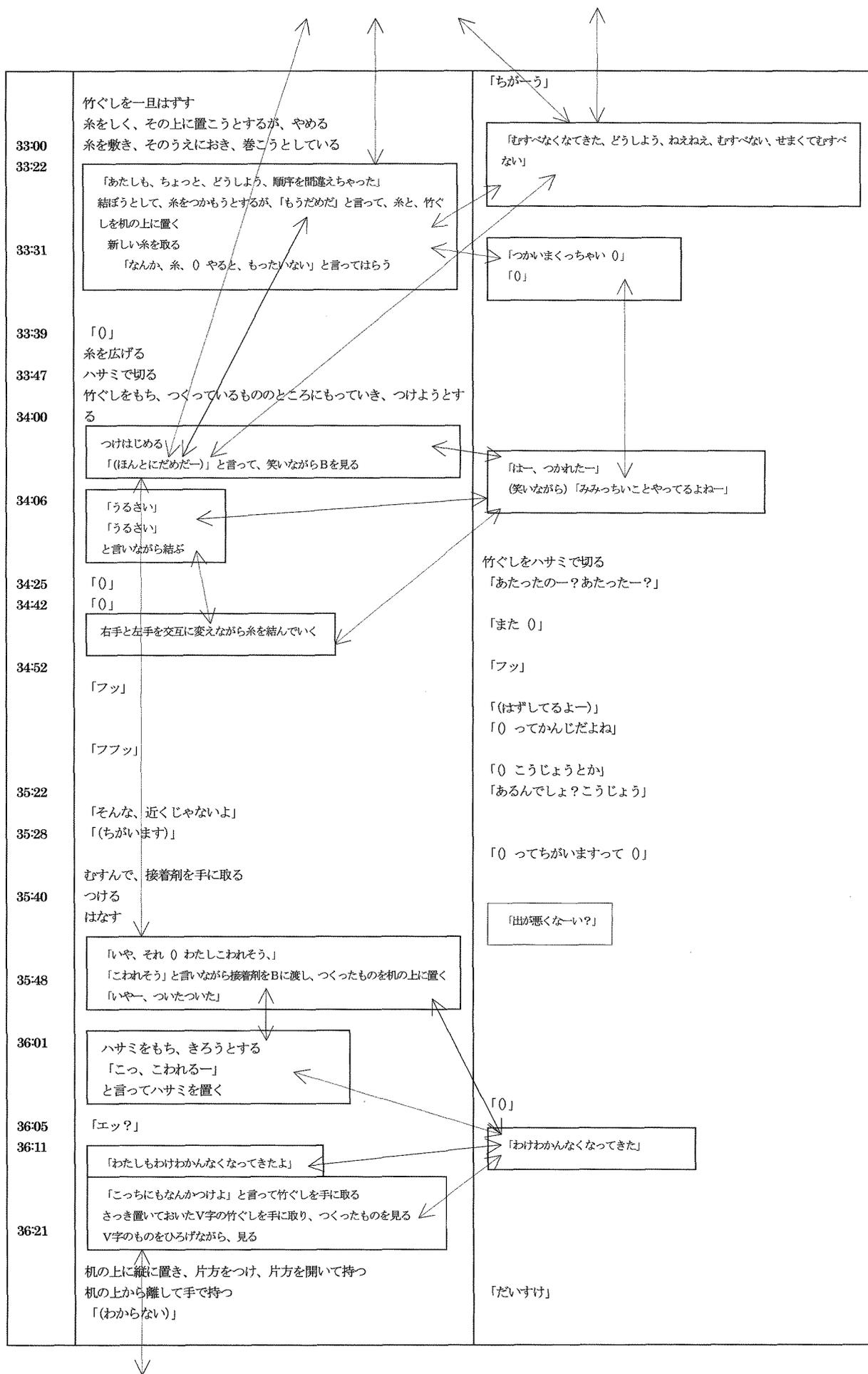


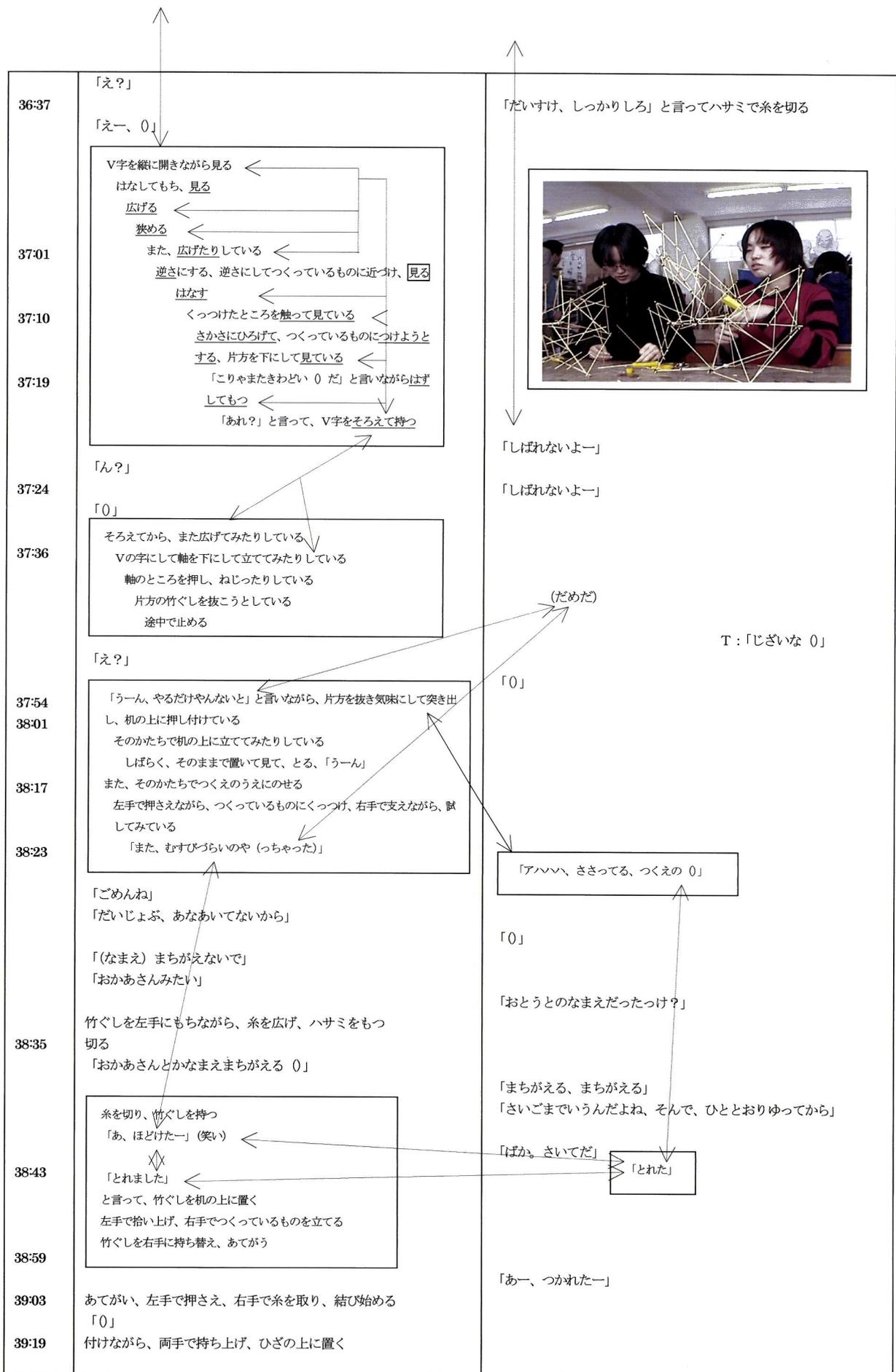
「ウフフフ」



29:10	竹ぐしをあて、糸で結び始める 持ち上げながら結ぶ	「あー、つかれた」と言ってAのところからハサミを取る
29:26	足の上のほうまで引き、そこで結ぼうとする。ひざの上において結ぶ	
29:44		「あー、つかれた」と言ってAのところからハサミを取る
29:48		「あー、つかれた」と言ってAのところからハサミを取る
29:54		「あー、つかれた」と言ってAのところからハサミを取る
30:02	結んでいる	
30:10	右手で竹ぐしを押さえながら、左手で糸を巻いている 竹ぐしを持つ位置を変えながら糸を巻いている	
30:28	左手で押さえながら、右手で巻いている 右手と左手を交互に変えながら、持ち替えながら糸を結んでいる 左手でつけたところを押さえ、右手で竹ぐしを触っている	
30:37	接着剤を手取る 「おー」と言いながらBに見せる	
	つける	「おー、つつた」
	「なつかしいな」	「そのむかし、0 0」
30:57	「0 みーちゃんで 0」 接着剤を机の上に置く	「なつかしいでしょ」 「みっちちゃんが全巻5円で売ったという」
31:04	「フフッ」	「0」
31:08	つけたところをさわっている ハサミを手取る	
31:15	切る 切ろうとするが、やめ、ハサミを机の上に置く ペンチを手取る 右手で持ち、構えるが、つくったものをひざの上から持ち上げる 机の上に置く 「侵蝕されてるー」と言って、BのつくっているものをBのほうへ押す 「ぎー」	「ほんとだー」と言い、つくりながら、Aに押される 「ありやー」
31:33	端をペンチで切る 「おー」 「んー」と言ってペンチを置く	
31:47	切り落としたものを手取り、切り取ったところにあてがう 付近につけて、つくったものをまわして見る 切り落としたものを置き、糸を手取る	
31:58	糸を広げる 切ろうとする 糸に余裕を持たせる 切る	
	「(よっち、ピンチって) 0」	Aのところからハサミをもっていく
32:24	「けっこー、おもしろい」 竹ぐしをつけようとするが、「(ちよっと) もうだめた、あたし、下で作業する」と言ってつくったものを机の上から自分のひざの上のせる	「さんせーい、あたしも」
32:36	ひざの上のせ、糸を巻いている	「なにやっんのよ」
	「ん？なぬ？ 0」	「いってー、なんかささったよ」と言ってAを見る



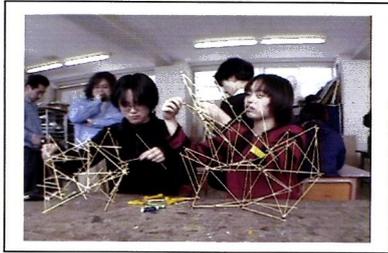
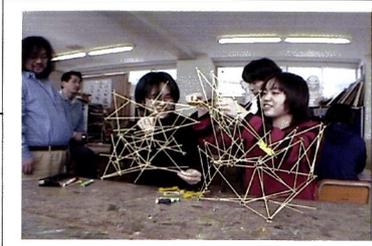




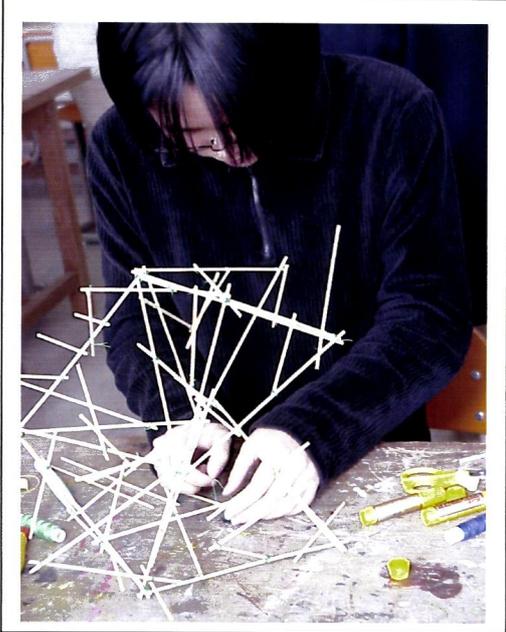
39:33	「0」(笑い) 糸を巻いている	
39:40	ひざの上のつくっているものの角度を変えながら糸を結んでいく つくっているものを動かしながら糸で結んでいく	
40:29	左手で竹ぐしを押さえながら糸を引出し、結んでいく 「はあー」 結んでいるところを両手で押さえながら机の上に乗せる	
40:37	「0」 つけたいところをおさえながらもつ 「(なんとなくあるかも 0)」	「0」 「フフ」 「つかれたー」
40:48	竹ぐしをあてがい、見ている あてがいながら、 「しおどきだ」と言う 「フフッ」 「(さけてはと) いった」	「0」 「もうやばいな」
40:58		「へ」 「自分の 0 いった」
41:11	接着剤を手にしてつける 「フフッ、だってその 0」 接着剤をはなす 「終了ー」と言ってBに見せる	「うそーっ」 「さきつちよきったほうがいいかもね」
41:17	先をはずし、置く 接着剤をつける	「0 つかって 0」
41:22	(つけるが) 「だめです」 「だめです」 と言って接着剤を離す	
41:27	「(でも) なんとなくついてる」	
41:30	「よ、よ」 と言って、竹ぐしから手を離す 接着剤をしぼっている 「もうだめだ、おわりだー」	
41:40	「えっ？」	「うっそー、かってきて、
41:46	「もう、だめだね」 席を立ち、教室の前のほうに行く	あたらしい 0 の 「しんだ」
42:35		竹ぐしをつけるため、糸を巻いていく 手前から、上のほうへ投げ上げ、向こう側へとおし、したからくぐらせるようにして、巻いていく
42:44		教室の前のほうに行ったAのほうを見る また、自分のつくっているもののほうをむき、糸を巻いていく
42:49	「もってきたよー」と言って接着剤を持って、もどってくる 「0 てー (あいてないか)」 「お、すごい、がんばる」	「こっちをつかう」(古いほう) 「もうだめみたい」 C:「ベンチ、ベンチ、ベンチ (つかってる?)」
42:57	「あ、ごめんね」 「いやー、握力の強い君ならだいじょぶ」	
43:05	接着剤に穴をあけようとしている 「(不器用だから) これ、やってー」	「何言ってるのかな？」

<p>43:13</p>	<p>「へんなとこに穴開けたりし 0」</p> <p>「へへ」</p> <p>「(ささってから) でてるじゃん」</p> <p>「アハハハ」</p> <p>「えらそーに」</p> <p>「糸くずつけてるし」</p>	<p>「あたし、0 なんだけどな」</p> <p>「不器用だとかさー、これは、不器用だとかそういう理由じゃないと思うんだけどな」</p> <p>「あー」</p> <p>と言ってあげる</p> <p>「うそー、ほんとだ 0 だな」と言ってAから、何かを交換するようにして受け取る</p> <p>「でてるー」</p> <p>「アハハハ、ちょっと」</p> <p>「しばくぞ」</p>
<p>43:26</p>	<p>「0 つかう」</p> <p>竹ぐしを手取る 両手に持ち、右手見も誓え、接着剤を持ち、置き、竹ぐしも置く つくっているものをさわる</p>	<p>自分のつくっているものにつける</p>
<p>43:35</p>	<p>「(そんなぎりぎりになって)」と言って接着剤を手取る</p>	<p>「(しないよ)」と言って接着剤を置く</p>
<p>43:40</p>	<p>「え？」</p> <p>「いや、ずっと、かわってますよ」</p>	<p>「おー、むき、かわったな、」</p> <p>「むき、かわったな」</p> <p>「そっかそっか」</p>
<p>43:52</p>	<p>接着剤をつける 「あー、手がついてるー」 手がくつつく 「おい、ふじまきー」</p>	<p>「アッハハ、おいおい」</p>
<p>44:04</p>	<p>「おまえのせいだ」 手が外れる 「手がかてかしてる」</p>	<p>「0」</p> <p>「あーあ、さよなら」</p>
<p>44:13</p>	<p>「指紋がないよ」 つけたところの糸をハサミで切る</p> <p>「0 いけないな」 「0 なんかずいぶん 0 だ」と言いながら糸くずを、ハサミをもちながらいじっている</p> <p>「なに」 「もったいなくて」</p> <p>「はい」と言って切ろうとする 「0」と言って一回引いてから切る</p>	<p>「あ、ついてる、しねーっ」と言って糸くずを投げる</p> <p>「きれいなもんでしょ」</p> <p>「切って」と言って糸を広げる</p>
<p>44:26</p>	<p>「あー」 ハサミを置く 「(こわれ) てた」</p>	<p>「あーあ」</p>
<p>44:39</p>	<p>と言いながらつくっているものを両手で触る 右手で竹ぐしをよけながら両手でつくっているものを持ち、まわす</p> <p>「どーしよ」</p>	<p>「どれ？ どれ？」</p>
<p>44:52</p>	<p>「いや、こっちゃだよ」と言って違うほうの接着剤をBのほうへ置く</p> <p>「ん？」</p>	<p>「これだな」と言って接着剤を手取る</p> <p>「ちいー」</p> <p>「ちがうよ」</p>

<p>45:01</p>	<p>「ほんとに？」 と言ってそれを拾い、「こっちだよ」</p> <p>落ちた接着剤を拾い、机の上に乗せる つくっているものをさわる</p>	<p>「0」 つかっているほうをなげすてる</p> <p>「0 しねー」と言って持っているものを投げる</p> <p>「0 ?」 「なんか 0 とか、はやいね」</p>
<p>45:11</p>	<p>「フッ」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「0 とか」 竹ぐしを手にとりながら、つくっているものにあてがう あてがい、手をはなし、隣のグループを見る Bのつくっているものを見る 自分のつくっているものを見る 手をぶつける 「あー、くずれるー」</p> </div>	<p>「0」</p>
<p>45:38</p>	<p>立て直し、ささえる まわす 竹ぐしを手にとりながら、見る 竹ぐしを持ちながら見る 手をぶつけ、少し動かす 「あー、もうだめー、たおれるー」</p>	<p>「フッ」</p> <p>「0」</p>
<p>45:54</p>	<p>つくっているものをさわる 「たおれそうですよ」 「(たおれますよ)」 「でも、うごかなーい」 「なんか、すごいへんあ 0 なっちゃう」と言いながら、まだつけていない片方の竹ぐしを動かしたりしている それを固定して見ている 「こころへんが 0」</p>	<p>「0」</p>
<p>46:08</p>	<p>「0」 「(いいと思うんだけど) つけちゃう」と言いながらつくっているものをまわして見る その場で上下に動かしたりしている</p>	<p>「いて」 ハサミで糸を切ろうとする</p>
<p>46:27</p>	<p>笑う</p> <p>「もうだめ、あぶないでしょう？」と言って、Bのつくっているものの下敷きになっている糸などを掃く 「0 よね」</p>	<p>「あいてっ」 「え、えー」</p>
<p>46:41</p>	<p>「ちょっと 0 でね」 「0 とうるかるとるまいか」 と言いながら手元の糸くずを触っている 「あー、つくー」 「(よしー)」と言っておわる 自分のつくっているもののほうを向く 「はー」と言いながら、つくっているものをさわる 両手で少し持ち上げたりする</p>	<p>「0 さんきれいずきになってる」</p>
<p>47:02</p>	<p>まわす 左手で支えながら右手で竹ぐしをもう一本持つ 「あっ」 左手で触っていたほうの竹ぐしをさわる 「まずい 0 つつちやった」</p>	<p>「やられた」</p>

<p>47:15 くっつけた竹ぐしを触りながら 「どうしようもないなー」と言って、またさわる 47:23 右手に竹ぐしをもちながら、つくっているものをさわる 竹ぐしをもちかえ、あてがう</p> <p>47:39 「えー、だから、こっちだよ」と言って真ん中のところに、取って置く 隣のグループを見て、また、自分のつくっているもののほうを向く つくっているものをまわして見る 手前のほうを持ち上げながら見る 「0」といいながら、つくっているものを回転させるようにして見る</p> <p>47:49 回転させて、立てる 48:00 手で支えながら、置く 右手で、まだついていない竹ぐしを動かしてみる 接着剤を手取る 竹ぐしを置く</p> <p>48:10 動かしていた竹ぐしの付け根に接着剤をつける はなす</p> <p>48:22 「(だめだ、) もうだめだー」と言って接着剤を置く つけた竹ぐしをさわる 全体をさわって、奥のほうに押す 左手でつけた竹ぐしを押さえながら、見る</p> <p>48:32 「ん？」 (だめだ/どうしよう)</p>	<p>「0 じゃまだよ」と言って、糸くずをAのところに払う</p>  <p>「ん？」</p> <p>「こっちはか？」とって接着剤を取る</p>
<p>48:43 つくっているものを動かす 手を離し、隣のグループのほうを見る 「(たつ) たつわけじゃあない (んだけど) といいいながら、さわる 「(どうしよー)」</p> <p>まわして見る たてる 「さかなだったものどこかわかるー？」 「さかなだったところ」</p> <p>48:54 「もう関係がない」 「え？ さかなになってたんですよ (笑う)」</p> <p>49:01 「いや、さっぱりぜんぜんいみがわからないものに 0」 「しかも 0 に、」 と云いながら、さっきつけた竹ぐしを動かす 全体を見ている 「そっか、わかったわかった」と言ってつくっているもののでっぺんをさわる</p> <p>49:13</p>	<p>T: 「(たつの?)」</p> <p>「なんでかこまってんの」</p> <p>「なに？」</p> <p>「いや、もう関係がなーい」</p> <p>「ん？なに？」</p> <p>「うん」</p> <p>「0 ちゃった」</p> 
<p>49:28 「どーゆー切れ方してんの？」 「あれ？」と云いながら、糸をほぐす 「糸くずじゃなかった」</p> <p>49:36 「ごめんねー」 「どーしよーかなー」と云いながら、自分のつくっているもののほうを 向く まわしたりしてみている 「せんせー、ペンチ、ペンチ、」 「ペンチ」 と云って後ろを向き、立ち上がる 隣のグループのほうへ行く</p>	<p>「切れねー」</p> <p>「あれ？」</p> <p>「ちよつとつ」と云いながら糸を結ぶ</p> <p>「ペンチ？」</p> 

	「Cさん」		
49:51	「ベンチー 0」		「はい？」
49:57	「ありがとう」		「はい」
50:08	ベンチをもって戻ってくる ベンチをもって見ている		「はい」
50:16	ベンチで竹ぐしを切る、もちかえる もう一箇所切る		
	「ふー、すっきりー」 切った竹ぐしを置く 「ざっくりー」 「なんかじゃま」と言いながらベンチを置く		
50:27			「じゃまだったの？」
	「じゃまになっちゃった」 まわして見る 「もー、なんかなんか」と言ってまわして見る		「なに？なんかなんかって」
50:34	「たてる 0」が		「0 だよ、ほら」
	「え？どれどれ」		「ほら」
	「どれが？」		「ここが、これ、手」と言ってさす
	「手？」		「ここが 0 で、(耳)」
50:45	「アハッ、わかんない」		「もう 0 にはわかんなくなった、終わったな」といつてつくっている
			(わけわかんない)
50:53	「これ、逆にしたら立つ？」と言って逆にする 「立たないわ、アハハハ」と言って元もどす 「うん、これが(で)一番いいかもしれない」 竹ぐしを二本右手にもつ		
51:04	見ながら、つくったものをさわり、 「あ、これ、自分でやったんだ」と言う 見る		
51:12	ハサミではらいながら「ねこちゃん」		「はー、つかれたー」 糸くずを拾ってAのほうに投げる
	「0」		「おまえのだぞー」
51:20	「たしかにつれた 0」 と言いながら、竹ぐし二本をそろえる つくっているものを手前に引き寄せる 接着剤を手にする 「きみ、なんでそんなに糸長いの？」		「0」
51:34	「なんでこんな長いの？」		「え？」
	「ウヘヘ、うるさい 0 っ」 糸を広げ、置く ハサミを手にする		「うるせー、だまれ」
51:56	糸を切る 二つ折りにする つくっているものを手前に引き寄せる		
52:35	下のほうにつけ始める 糸を結び始める		チャイムが鳴る

<p>52:57</p> <p>53:00 接着剤を探す</p> <p>接着剤でつける</p> <p>53:21 「あなのあけかたがわるいんだよ、きつと」と言って、Bのほうを見る</p> <p>53:39 「〇 ありがとうございます」と言ってBに接着剤を渡す 付けたところを押さえている 竹ぐしを触りながらくつき具合を見る ハサミで余った糸を切る 立ち上がる</p> <p>54:02 糸を巻く</p> <p>竹ぐしを左手に持ちながら糸くずなどを片付け始める</p> <p>54:37 「えっえっ、それはまずいだろ」 竹ぐしを二本まとめて持つ ゴムで糸とまとめはじめる 「あー、切れそう切れそう」 ハサミをしまう</p> <p>55:19 糸くずをBのほうへやる 「ごめんねー、ごめんねー、よろしく」</p> <p>55:37 道具をしまう</p> <p>55:45 右手に道具をもつ つくったものを持つ場所を2、3回変えながら左手でもつ 教室の前のほうに行く</p>	<p>T:「えーっと、じゃ、一応、チャイム鳴りましたので、あの一、一応、終わりにしたいと思います」</p> <p>「はい」</p> <p>「また、あとは、自分の道具だけ分かるようにまとめて、あとはそこにまた、かけてください」</p> <p>「いいですか？」</p> <p>「おわりで一す、おつかれさまでした」</p> <p>「すごい、うでつかれたー」と言って腕を押さえる</p> <p>「なにになにー？あ、そういう 〇 わけ？」</p> <p>「これ、どうやってしまうの？」</p> <p>「(おまえ、) ワハハハ」</p>	 
--	--	--

③ 材料をもとにした活動

図画工作学習活動案

日時：平成11年6月14日（月）2・3校時 2学年 18名（男子8名、女子10名）

場所：長野市立豊栄小学校

授業者：犬童昭久・秋山敏行・佐々木貴子

1 題材名

『ゆめのかたちってなんだろう～ぼく・わたしのゆめのかたち～』

2 この学習活動について

(1) この学習活動について

この学習活動は、子どもたち一人一人が、石や流木、貝などの材料等との、かかわり、かかわられるという相互的な活動において、その都度ごとに〈私〉を立ち上げ、新しい「意味」をつくりだし、展開していくということ、そして、友だちとの、かかわり、かかわられるという相互的な活動において、その都度ごとに〈私〉とともに〈他者〉を立ち上げ、新しい「意味」をつくりだし、展開していくことを期待して提案するものである。

この題材で用意した材料は、主に海岸で集められたものである。石、流木、貝など、いずれにしても、そのそれぞれは、一見、あらかじめ設定された特定の「意味」を、固定的で動かし難いものとして有しているように思われる。

しかし、「意味」とは、固定的で動かし難いものなのであろうか。確かに、石は石、流木は流木、貝は貝である。より正確に言えば、言語によって分節化された一般性のレヴェルにおいては、それらの「意味」は一対一に対応するものとしてあらかじめ決定されているといえるものである。そして、その一般性のレヴェルにおいて規定されているすべてのものは、互いに等価なものとして交換可能なものでもある。しかし、それは交換不可能なものといえる我々一人一人の〈私〉の〈生〉の表層部分をしか指し示してはいないのではないか。つまり、そのような、〈私〉の〈生〉の表層の部分、言い換えれば、一般性のレヴェルだけで「意味」をとらえようとする、そこで「意味」とは誰にとっても同じものとして、固定的に分節されて存在している交換可能なものになってしまうのであり、したがってそこでは、我々一人一人の〈生〉の本来的な交換不可能性ということを根拠付けるその深層（深み）の存在は、いわば表層的事態として隠蔽されてしまうことになるのである。

もちろん、表層の領域は、我々の〈私〉の〈生〉の全体的な在りようにおいて不可欠なものである。しかし、その表層の領域が、その成立においてそれと同時的に併存して在るといえるところの深層の領域から切り離され、したがって〈私〉の〈生〉の全体的な在りようから分断されるとき、そこで「意味」とは、我々の〈私〉の〈生〉の在りようの全体性から切り離されて在るといふところのものとなり、その深みとの交通は遮断され、固定的で動かし難いものとなるであろう。

以上のことから、この学習活動において注目し、とらえていこうとする「意味」とは、我々一人一人の〈私〉の〈生〉の深層（深み）の存在をその根拠としてつくりだされ、展開されるものであるということになるだろう。そして、それは、我々一人一人の〈私〉の〈生〉の深層（深み）の存在がその根拠となっているものなのであるから、いわゆる一般的なるものとして固定化され交換可能なものとはなっておらず、したがって、それぞれの人の〈私〉にとって特異で特有のものとしてあることができるものでもあろう。要するに、「意味」というものは、我々一人一人の、

そして子どもたち一人一人の交換不可能な〈私〉の〈生〉の深層（深み）の存在を肯定するその全体的な在りようにおいては、そのそれぞれの在りように特有のものとしてあるところの何ものか（＝感じ、など）であるということができるよう思われるのである。

ところで、この学習活動において、予想される子どもたちの活動としては、石、小石、流木、貝、砂、ツル、（ダンボール）、などに対して、えらぶ、つなぐ、ならべる、あつめる、くつつける、かさねる、たてる、おく、うめる、わる、むすぶ、ぬる、まく、こする、はる、くたく、などの行為をあげることができる。ただし、それらの諸行為は、明確に分かたれて理解されうるようなものではないであろうし、また、それらは、さらに組み合わせられたりして展開されていくことになるものでもあろう。

「意味」とは、たとえば、以上にあげたような行為をするであろうところの、それぞれの子ども（の〈私〉における）活動のそれぞれの過程において生成されるものとしての特有性であり、また、それぞれの子どもが（その〈私〉において）、友だちと共同的に形成しているといえるところの活動の脈絡のそれぞれの過程において生成されるものとしての特有性であるということが出来るものであると思われる。言い換えれば、それは、対象（材料、そして自らが作りだした〈もの〉あるいは自らが作りだしつつある〈もの〉、そして友だちが作りだした〈もの〉あるいは友だちが作りだしつつある〈もの〉）ないし環境（状況）との相互作用、あるいは他者との相互行為の過程（＝状況）のそれぞれにおいて作りだされるもの、さらにいえば、そのそれぞれの過程（＝状況）のその都度毎において、重層的に、多元的に、多義的に決定されるといえるものなのではないか、ということである——附言すれば、先にあげた諸行為の意味も、そのようなものとしてとらえる必要があるといえるだろう——。

先にも述べたように、予想される子どもたちの活動として、たとえば、石をえらぶとか、あつめるとか、かさねるとか、つむとか、色をぬるとか、ということが考えられる。あるいは、そこから、また、えらぶとか、あつめるとか、ということも考えられる。そのような予想されうる諸々の行為のうち、たとえば、一つの石をえらぶというとき、そのとき、そこでは何らかの新しい意味が作りだされていると想定することができるだろう。というのも、そのとき、その石は、それ以外の石、あるいはそれ以外の材料とは、少なくともその子の〈私〉にとっては感じを異にしているといえるからであり、そのとき、その石は、それまでにはなかったものとして、その子の〈私〉の深み（内）において分節化（＝「意味」化）されることになるものと思われるからである。つまり、ここでいうところの、その「えらぶ」という分節化の行為は、（精神＝身体としての）身体の両義性に基づく、かかわり - かかわられる、という同時的で相互的な関係性においてはじめて成り立つといえるものであり、したがって、何ものかをえらぶ（えらんだ）という（外的な）行為は、その内（深み）において、それまでにはなかった何らかの分節を行うといえるものであると思われるのである——えらぶということは、すなわち、区画的に何ものかをあつめるということであり、したがって、新しい分節を行なうということであると思われる——。

とすれば、その「えらぶ」という行為の主体として想定されうるその子の〈私〉は、決して、そこでその都度毎に切り結ばれることになる関係性を外から俯瞰している主体であるというわけではなく、むしろ、その都度毎に切り結ばれることになるその関係性において、新しい「意味」とともに作りだされるものであるということが出来るのではないか。逆に言えば、「意味」とは、ある特定の状況において（あるいはある特定の状況として）切り結ばれることになる〈私〉と〈対象〉との相互的な関係性（たとえば〈私〉が或るひとつの石をえらぶということ）において、あるいは、ある特定の状況において（あるいはある特定の状況として）切り結ばれることになる〈私〉と〈他者〉との相互的な関係性において、その都度毎に新しいもの、すなわちそれまでにはなかった何も

のかとして生起し、展開するといえるようなものであるということができないのではないか、ということでもある。

「意味」とは、その都度毎の相互的な関係性の在りよう（織りよう）において生起し、その本来的な動性にしたがって展開していく（織りかえられていく）ということができるとも思われる。そして、そのことが、ひとつの脈絡、あるいは物語とでもいうべきものを形成することになるともいえるだろう。とすれば、教師自身も、教師自らの〈私〉を開き、そのような子ども一人一人の〈私〉の文脈と対話することが必要であるということになるだろう。なぜなら、そのような位相において自らを開かないかぎり、子どもの論理を理解することは不可能であるといわざるをえないと思われるからである。

さて、以上のような「意味」の生成・展開の文脈は、また、〈私〉の不断の解体・構築の文脈ともいえるのではないか。言い換えれば、それは、切り分けることのできない精神＝身体としての身体性の文脈において、その身体の深み（＝深層意識）の存在を根拠とする、その表層をも含めた〈私〉の〈生〉の全体としての在りようの不断の更新ということでもある。したがって、その〈私〉の不断の解体・構築とは、言い換えれば、その〈生〉における表層としての、いわば外なるかたち・何ものかの不断の解体・構築と、その深層＝真相としての内なるかたち・何ものか（＝根拠）の不断の解体・構築ともいえるのではないか。そして、その両者は相互的に関係しているということもできるだろう。

以上のことから、この学習活動においては、子どもの活動の外側＝表層的な面だけをみるのではなく、そのことと不可分な内側＝深層的な面をもみていく必要があるということになるだろう。教師の予想を超えて広がると思われる子どもたちの活動の、その表層をも含む深層（＝深み）の在りようをとらえることなしには、子どもの〈私〉の在りよう、つまりはその生成・展開をとらえることはできないと思われるからである。そのためには、教師（そして大人）が自らの〈生〉の深みの存在を肯定し、子どもの〈生〉と、そして子どもの活動の深みと相互行為的な関係を取り結ぶことが必要であると思われる。

(2) 学習指導要領との関連

この学習活動にかかわる低学年の目標および第2学年の内容として次のことがあげられている。

○目標

- ・材料をもとにした造形活動の楽しさを味わい、材料から豊かな発想をして、進んで造形活動ができるようにする。
- ・表したいこと、つくりたいものを自分の表現製作の方法でつくりだす喜びを味わうようにする。
- ・かいたり、つくったりしたものを見ることに興味をもち、その楽しさを味わうようにする。

○内容

- ・材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。
 - ア 身近な自然物や人工の材料の形や色などから思い付いた体全体を使う造形遊びを工夫すること。
 - イ 身近な自然物や人工の材料の形や色などの特徴に関心をもち、それらを並べる、積む、組むなどの思い付いた造形遊びを工夫すること。

子どもたち一人一人における〈私〉と材料との相互作用、そして〈他者〉との相互行為において、〈私〉みずからにとっての新しい「意味」（感じ、等）を、それをつくりだす行為をも含めてつくりだそうとする子どもたちの姿を保障することができるようにしたい。

そのためには、その場（状況）において、教師もその〈私〉において子どもの〈私〉へと開かれていくことが肝要であると思われる。

(3) 学習活動の目標と内容

(a) 目標

- ・材料をもとにして、それらの組み合わせなどから、自分らしい発想をし、活動を楽しむ。
- ・自分らしい発想（＝思い）を楽しみながら、さまざまな活動を展開していく。

(b) 内容

- ・材料などをもとに、自分にとってのゆめのかたちを思い付く。
- ・思い付いたことをもとに、材料をえらんだり、あつめたり、くっつけたり、きつたり、とつたり、しながら、新しい思い（＝ゆめのかたち）をつくりだし、展開していく。
- ・その都度ごとにつくりだしたものから、さらに発想して、自分にとってのゆめのかたちをつくりだし、自分らしい造形遊びを楽しむ。

(4) 評価

(a) 評価の要点

- ア 材料などをもとに、それとの相互作用や、友だちとの相互行為において、開かれている。
- イ 自分なりの発想、方法で、活動を楽しんでいる（もちろん友だちとの共同ということも考えられる）。

(b) 評価の場と方法

子どもたちの活動の意味を一義的なものとして枠付けないようにすることが必要である。子どもたちが、自らの〈私〉における相互作用ないし相互行為において新しい「意味」（感じ、思い、等）をつくりだそうとするその場そのときを、教師もその〈私〉において共感的に了解しようとするのが肝要であろう。したがって、教師もまた、子どもたちの〈私〉に対して、したがって、その場や状況に対して開かれていなければならないということになる。

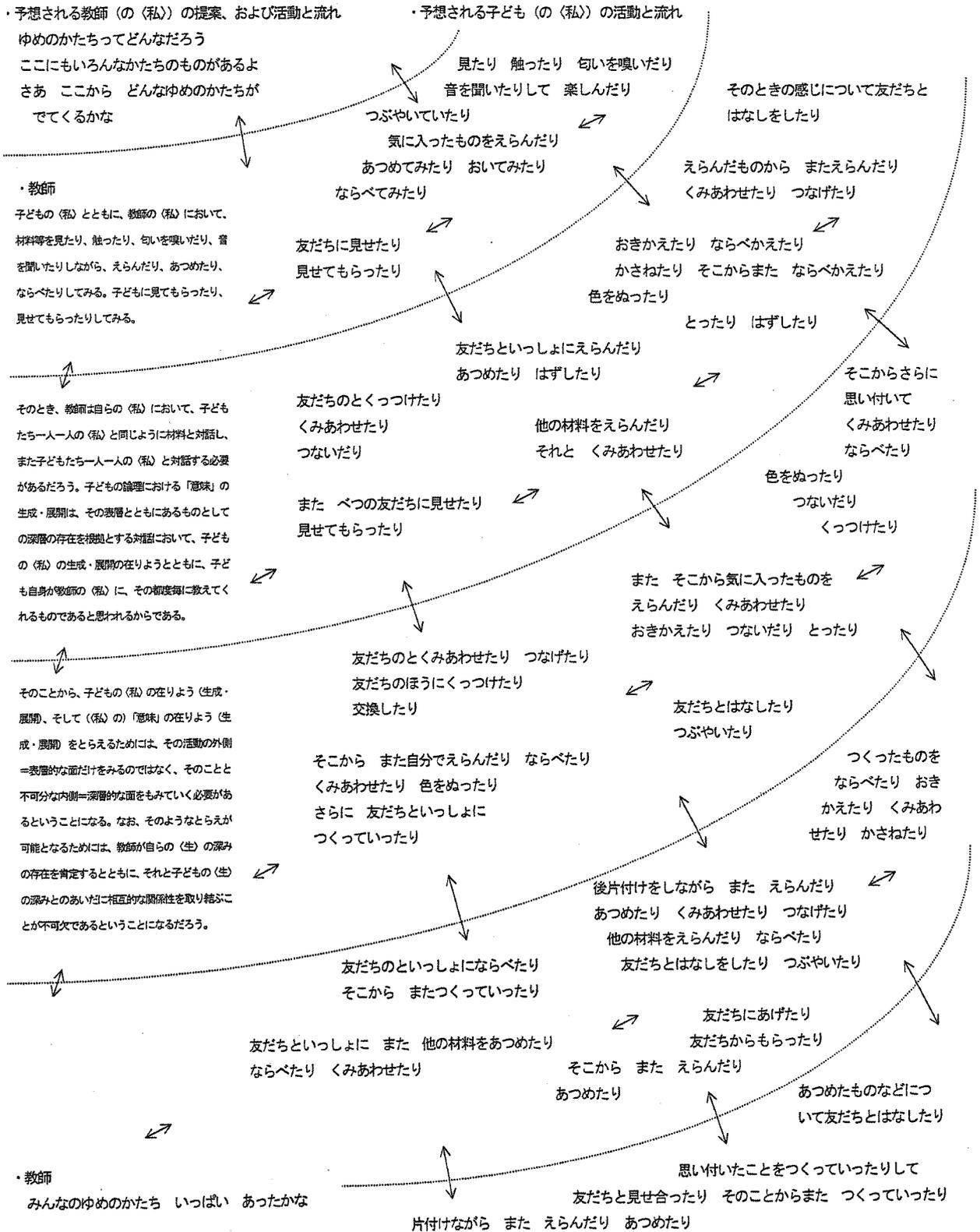
(5) 準備

(a) 場所：長野市立豊栄小学校リラホール及び周辺（雨天時：体育館）

(b) 材料や用具：

- ・院生が準備するもの
 - 海のもの（石、小石、流木、貝、縄、など）、ハサミ、接着剤、ガムテープ、セロテープ、紐類、色ペン、絵の具、筆（刷毛）、ツル、ダンボール、など
 - *ツルなどは、あらかじめ、適当な長さに切っておきたい。また、ダンボールも適当な大きさ（小さめ）に切っておきたい。
- ・子どもたちが用意するもの

3 学習活動の展開 (90分)



時	Aさんの活動の展開（他の子どもたち、教師とのかかわり）	他者とのかかわり
0:00		T1：「いろんなかたちのものをもってきますっていったんだけど、いろんなかたちのものをもってきました。〇 それで、このまえいったように、ゆめのかたちを、自分の思い思いのね、かたちをね、つくっちゃおうかなあっておもうんだけど、どうかなあ」
0:24		子どもたち：「いいよー」 T1：「いーい？」 うなづく子どもたち。 T1：「じゃあ、みんなさ、どういうものがあるかちよつとみてる？」 子どもたち：「うん」 T1：「じゃあ、(T2/T3) みてみようか」 子どもたち：「はい」 T3：「みてみよう」 材料置き場のほうへと移動する。
0:42		友だち：「あ、あれはなんだ？なんだこれ」と言って、何か材料を手に取り、それを友だちにわたすが、材料置き場に戻される。
1:15	「これ、こうやって切るんだ、ぎしぎしって」と言って、(ダンボールカッターで) 隣にいる友だちのほうを見ながら、何かを切る身振りをする。	友だち：「こえー」 友だち：「こえーなー、これ」と言って何か材料を指差している。
1:21		友だち：「これ、なんだ？」 友だち：「たこ糸」 友だち：「たこ糸」 T3：「うん、いいよ、みんな、もつとさわってみたり」と言っはなしかける。 「あつたー、あつたー」
1:40		T3に選んだ流木をわたす。 「こうやって戦闘開始」
1:45	手にもっていたダンボールカッターを目の前の木の上に置く。 「こおいする。」 校舎の側をみる。 小声で、「なんかいま 〇 の音しなかった？」 「〇 の」と言いかける。 「うん」と言って立ち上がる。 隣同士にいた友だち二人と校舎のほうに走って移動する。	「両津かんきちってなんでもできる」 「あ、これ、なんかおもしろいもんできたじゃん」 友だち：「あ、ほんとか。」 「みずいるもある」 と言ってAのつくったものを手にし、みる。 友だち：「うん？」 友だち：「ちょっとあつちのほうへいってみよう」と言って立ち上がる。
2:32		G：「とれたー」と言ってT3に見せる。 T3、それをみてうなづく。 H：「これ、あたしが 〇 した」と言って、流木で地面に何かしている。 I：「これ、木だよ」といって、丸くて白い流木を手にする。 それをみて、とりにいるHも流木を見始める。
2:50		別の友だち、Jがやってくる。 「かみがらー」(?)と行って、Jが手にして戻した材料を手に取り、Hは「こんなかみこね、いっぱい、アリ、入っている」 友だち、頭に小枝の束をのせて：「へーイ、カモン、ベイビー」。一度頭から落ちるが、また乗せる。 「おれさまは、かみころしだぜ」

<p>3 : 22</p>		<p>Bが、「はまなくなつた」と言いながら、小さな貝を耳の中に入れる。 Cがそれを見て：「みみせんだ、みみせん。おれもみみせんやろ」とい ながら、貝をさがし、比較的大きな貝を手にして、耳に当てている。</p>
<p>3 : 53 4 : 04</p>		<p>E、針金のたばのようなものを手にしてT2に見せる。 T2：「0 のときにつかう」 E：「0」 T2：「ああ」 同じグループにいたBが貝を手にし、目に当てたりしている。 B、材料をいろいろ見ながら、「また、どろぼうしてこよう」</p>
<p>4 : 20</p>		<p>C：「貝殻マニアなのね」 Bが、帽子をかぶった頭のうえに何かを手でおさえてもっている。 そこにT1がペンをもっていく。 T1：「ぬっちゃう？これで」 B：「ぼくのあたま、こういうもんがついてます。」 T1：「おお、触覚かあ、なるほど」 C：「貝殻マニアなのね」 T1：「あつ、貝殻マニア」</p>
<p>4 : 25</p> <p>別の友だちの材料を見ながら、材料置き場に沿って、ゆっくり横に移動する。 T1の用意したペンをみて、 「いいの？」</p> <p>「イエイ。イエイ」</p> <p>4 : 45</p> <p>ペンを手にとってキャップをとろうとする。(が、きつくしめられているらしく、なかなかあかない)</p> <p>「らくがき」</p> <p>4 : 48</p> <p>「なくならない、これで」と言って、ペンをもって移動し、</p> <p>「らくがき、らくがき、」</p> <p>4 : 58</p> <p>と言って、何かを手にとって少しはなれ、しゃがみこんで何かをかいている</p> <p>5 : 02</p> <p>貝 (の内側) に何かを描き、T2に見せる。 「ほら」</p> <p>自分でそれを見て、見ながら、またさっきの活動の場所に戻り、しゃがみこむ 貝の内側に顔のようなものを描いている 友だちがやってきて、手にもっていたものに興味をもち「おー、0ちゃん、それいいね、これて (手?)」といって友だちのつくったものを手にする。 もどす。</p>	<p>友だちの頭 (顔) に、赤くて細長いものを近づけ、くっつける：「びかーびかだ、びかびか (?)」</p> <p>別の友だちの材料を見ながら、材料置き場に沿って、ゆっくり横に移動する。 T1の用意したペンをみて、 「いいの？」</p> <p>「イエイ。イエイ」</p> <p>4 : 45</p> <p>ペンを手にとってキャップをとろうとする。(が、きつくしめられているらしく、なかなかあかない)</p> <p>「らくがき」</p> <p>4 : 48</p> <p>「なくならない、これで」と言って、ペンをもって移動し、</p> <p>「らくがき、らくがき、」</p> <p>4 : 58</p> <p>と言って、何かを手にとって少しはなれ、しゃがみこんで何かをかいている</p> <p>5 : 02</p> <p>貝 (の内側) に何かを描き、T2に見せる。 「ほら」</p> <p>自分でそれを見て、見ながら、またさっきの活動の場所に戻り、しゃがみこむ 貝の内側に顔のようなものを描いている 友だちがやってきて、手にもっていたものに興味をもち「おー、0ちゃん、それいいね、これて (手?)」といって友だちのつくったものを手にする。 もどす。</p>	<p>C：「貝殻マニアなのね」 T1：「あつ、貝殻マニア」</p> <p>B：それを頭 (顔) につけたまま手にもって「びかびかー」と言って、別のところへいく。</p> <p>Cも：「いいの？」 T1：「うん、いいよ」</p> <p>Cもいっしょに、とんでペンをあげようとしている 「貝殻マニア」 「よーし、じゃあ、らくがきしよ、らくがき」と言って別の友だちがやってくる。</p> <p>「らくがきーい」</p> <p>「らくがきだ、らくがき」 「らくがきしようぜ、らくがき」</p> <p>「らくがき」</p> <p>その向かいがわに友だちがきて、何かの材料を何かをかいている</p> <p>「まず、みみにはいるものさがさなきゃあ」</p> <p>T2：「おっ」</p> <p>友だちがつくったものをもってAのそばにやってくる</p>

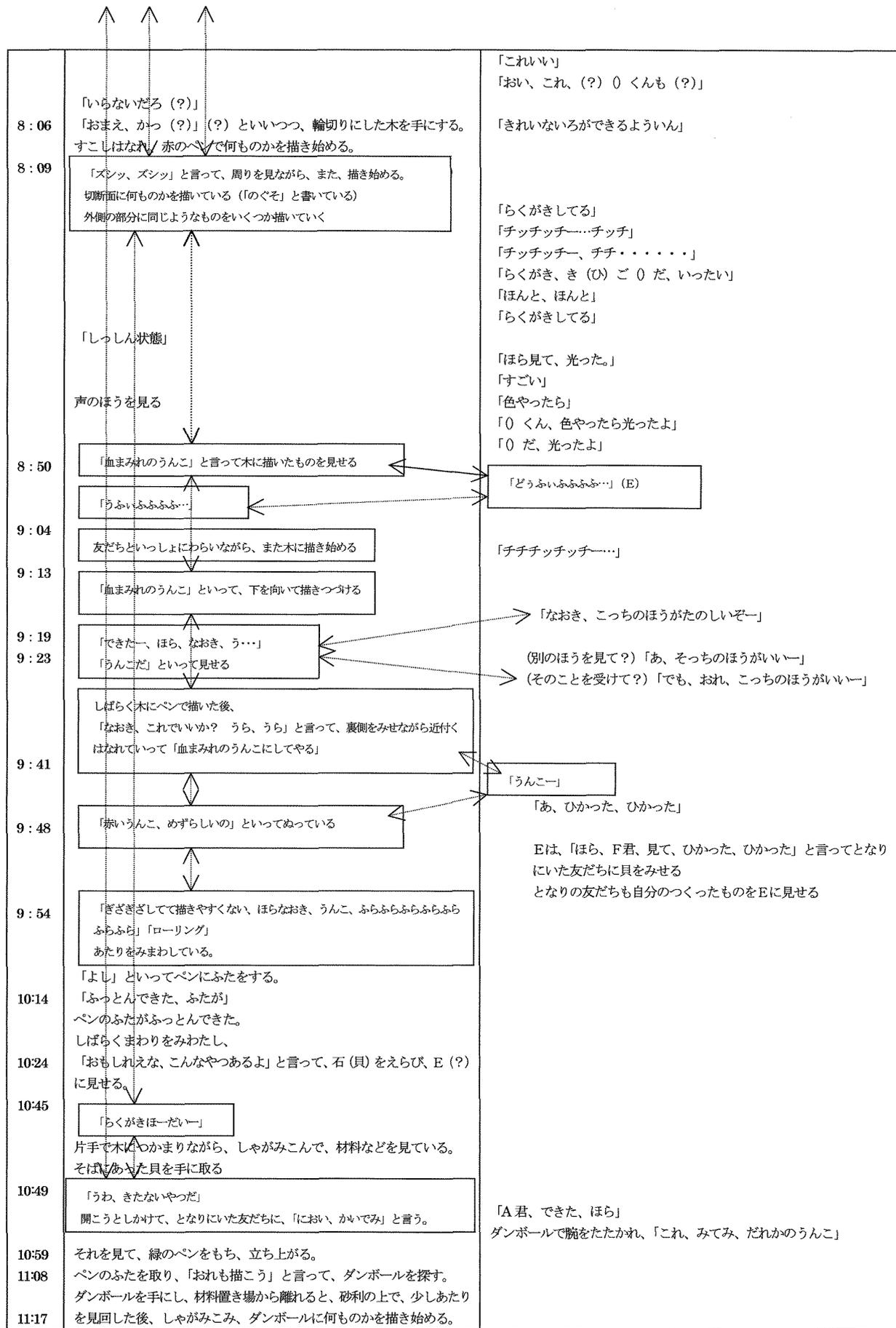
5:31	<p>そのあと、すこしのあいだ、自分のつくったものをじっと見て、「できたー」と言って立ち上がり、つくったものを、目の前のほうの材料の置いてあるところにおく。 材料置き場を見る。</p>	<p>D:「おれできたよー0」</p>
5:39	<p>Dのつくったものを見て:「なにそれ」</p> <p>「けつかよ」</p> <p>A それを見る</p> <p>しゃがみ、たちあがって、目の前の材料置き場に何かを探している。ペンのふたをとり、しゃがんでふたをする。</p>	<p>D:「しり」</p> <p>Dは、「ほら0のかおー」と言ってAに見せる。</p>
6:17	<p>材料置き場を見て、「こんなん、こんなん見つけた」といって貝(?)を手にして、となりのDに見せる。</p>	<p>うしろにいた友だちが「なにかけいいの?」</p>
6:21	<p>それに対して「うんこをかく」</p>	
6:33	<p>ペンのふたをはずし、貝に色をぬっていく</p> <p>「D、血まみれの貝、血まみれの貝」と言って、Dに色を塗った貝を見せる</p>	<p>自分のつくっていることに対して「これは黒」</p>
6:38	<p>「ズシ、ズシ、ズシ」といいながら、貝に色をぬっていく</p> <p>「D、血まみれの貝、のろいの貝あげろ」と言って、目の前のほうに放り出すようにして置く</p>	
6:41	<p>その後、すぐにひるいあげて、「血まみれののろいの貝」といって、Dに見せる。</p>	
6:55	<p>それを聞いて、その貝を手に取り、何かを描こうとするが、Dに貝を見せる。</p>	<p>(となりでまだ開いていない貝を開けた子どもたちが)「うわっ、きったねー、うんこだー」と言っている。 「きたねー」</p> <p>「なにこれ」とD。</p>
7:06	<p>そのあと、前のほうから、小枝を拾い、「これに描いてやる、これに」といってペンで何かを描き始める</p> <p>小枝に何かを描いている</p>	<p>「くせー。」</p> <p>くせー、これ」とD。 T2:「くさい?」 「せんせ、なにこれほら」 「おれがやったんだよ」 「くせー。くせー、くせー」 T2:「ほんとう?ほんと、くさい?」 D「うん」</p>
7:16	<p>「うんこくさい?」 「かして」 Dのもってる貝を、Dの手ごと引き寄せてきて貝の匂いをかいで、「うわっ、うえっ」と言って、両手で鼻を押さえ、のけぞる そうしながら「死にそー」と言ってDの顔を見る。 「死にそー」 「もう死ぬ」と言って、T2のほうを見ながら、ベンチ(?)をもって立ち上が</p>	
7:26	<p>立ち上がって、足元の材料を見る</p>	
7:27	<p>少し場所をずらして材料置き場のところにしゃがみこむ 何か(小さい貝?)を手にとり、元の場所に戻ろうとする。 (なにかをふんで)「イテッ、おあおー」と言いながら戻ってくる</p>	
7:35	<p>しゃがんで「なお、こんなやつ見つけた」と言ってDに見せる</p>	
7:37	<p>自分の方にもどし、色を塗り始める 立ち上がり、材料置き場のほうに行く</p>	<p>Aのそれを見つともじぶんの方をやっている</p>
7:49	<p>向かいにいる友だちのつくっているものを見て、「(ゴード(?)), なに描いてんだよ、そんなとこに」</p>	<p>「おーい、それ、つかえね、0つかえねーじゃねえかよ」 「えっ、つかえるよ」</p>
7:57	<p>「それいり」</p>	<p>「これいり」</p>



Aのそれを見つともじぶんの方をやっている

「おーい、それ、つかえね、0つかえねーじゃねえかよ」
「えっ、つかえるよ」

「これいり」



11:27	「イエイ (?)」と言って、立ち上がり、描いていたダンボールをわきに投げ、材料置き場のほうへ行く。 ペンを置き、何かを探している。	
11:33	別の材料置き場のほうへと走っていく	
11:41	ダンボールカッターを借りる	
11:42	受け取り、走って戻る もどき、途中の砂利のところにいるグループの様子を少しみる。	「気をつけてね」(院生A)
12:00	ダンボールカッターを鞆から抜いて手にもち、材料置き場をじっと見ている しゃがみこみ、ダンボールを切ろうとし始める	
12:06	しかし、うまくいかず、材料置き場のほう(そこにいる友だちのほう)をみる	
12:16	自分の足元にあるダンボールを見たりしながら、材料置き場のほうへ近づいていく	
12:22	赤くて丸い輪のようなものを手にしている	
12:35	その後、自分の後ろにあるダンボールへと向きを変え、また切り始める	
12:44	「うー、うんんん」とうなりながら、ダンボールカッターを先端をダンボールへと刺し始め、そこから切ろうとしている。	
12:50	穴があいたのをきっかけにして、ダンボールカッターを動かしている	
12:53	「ふあい(?)」「だめだ」と言って、ダンボールカッターをもちあげる。 一度おろす。	
12:57	今度は、ダンボールに直接刺し始める 「ドシッ、ドシッ、ドシッ」	
13:05	「いいだろ、べつに、D」と言って、ダンボールの横の溝にダンボールカッターの先を入れようとしている がさがさやっている	D:「0 だよ」 「いくねーよ」
13:00	「Dももってくれば?」 と言って立ち上がる	と言って、Aのそばにやってくる 「ほら、みて」と言ってじぶんのつくったもの(貝?)を見せる
13:12	(無言)	Dはまだしゃがみこんでいる Aを追って立ち上がり、 「ねえ、A君、これみて、ちょっと、ちょっと、これ見て」と言って、うれしそうにAに見せる
13:15		「こんな0」とD 「うらやろ」と言って、元の自分の場所に戻る
13:22	となりの材料置き場や友だちの様子をみている	
13:34	ダンボールカッターをもって、元の自分の場所に戻ってくる	
13:37	「ドシドシドシドシ…」(地面を指している?) 「おれのやつを切るで、」	
13:50	「うんこ」と言って、先に自分が木でつくったものを切り始める 「うんこをきる」 「D、ほら、うんこをきる」 (ダンボールカッターで切ろうとするが、)	
13:55	「うわー、できねえ、ぜんぜん」	
13:59	「うわ、きれねえ、D、うんこ」と言ってダンボールカッターを鞆に戻す	
14:03	「ドシツツドシツツドシツツ」と言って鞆に収めたダンボールカッターで木をつつく ダンボールカッターを手にして周りを見わたす	
14:11	「D、なにかいてんの?」	
14:18	立ち上がり、砂利のほうへいく まわりを見わたす	
14:28	針金を手にし、(ほどいて取ろうとしてか)枝の下でふる	「ん、0?」 「緑取られた、じゃ黄色でいいや」

14:36	針金を地面に置き、ダンボールカッターを手にして立ち上がり、別のところへいこうとする	
14:42	材料置き場のほうへと戻ってきて、木に手をかけながら、その下に置いてある材料を見る	
14:44	「それ、くせーよ、中身」	友だちがふたの閉まった貝を開けようとしている
14:55	うしろをむいたり、となりをみたりしている 材料置き場のほうを見たりしている ダンボールカッターをもったまま、元の場所に戻りかけ、また砂利のほうに行ったりして	
15:10	しゃがみこんで、ダンボールを切り始める	
15:24	ダンボールを、切ろうとしているがなかなか切れない。いったん止める。	
15:26	その後、そのとなりにあったダンボールに、「ぶっさし」といってダンボールカッターをさす。	
15:32	別のダンボールに2回さす。カッターがささった状態で、ダンボールをひっくり返してみたり、しながら、ふったりしている。	
15:44	その後、「盾だ」と言って、友だちに見せる また、自分のほうに戻して、それを見る。	
15:48	「もういちだん」と言って、ダンボールが一枚ささった状態で、もう一枚さそうとする。「くしざしにしている」	
16:06	「うあー」といってつぎさそうとしている また、新しいダンボールを手にもって、右から左へとさす	
16:16		
16:18	三枚目をさす	
	0 「なにが？」 「しない」 「へんなかお」	
16:30		
16:32	「うーん」といって四枚目をさそうとする	
16:37	「くしざしにするぞ」	
16:40	「のぐそもくしざしにする」(前にダンボールに緑のペンで書いた)	「のぐそもくしざし？」
	「んがー」 かたを二度ほど変える(横から縦、縦から横にしてさした)	
16:50	「ささった」	「ささる？」
	「うん」より、これでいいな さしたものをもってたちあがろうとし、となりのグループをみる	
16:59	たちあがる	
17:03	「おもしろい0」と言って友だちに見せる	
17:05	立ったまま、最後にさしたダンボールをしっかりさそうとして、手を刃できそうになり、「ほうー」とびっくりしている	
17:22	さしたものをもって砂利のほうへ行き、材料置き場のほうを見ている	
17:29	もとのダンボールをさしたりしたところにもどってきて、「ダンボール、ここにあるもの、全部くしざしにしよう。できるだけ、くしざしに」と、まわりをみるように言った。	
17:32		
17:37	「うんいやー」といってさすが、ささらず「だめだ」 二回目もうまくいかず 三回目は、さされるほうのダンボールを手にもち折ったりしながら試みる	
17:51	「くそ、こうなったら、くおー、くー」	
17:53	「だめだ」	
18:04	もとのものをととのえて、新たに、ふりおろしてつきさすようにしてさす 「ピシッ。よっしゃああ。」	
18:10	ささった箇所を押さえ、 「D、いっきに三連発」	
18:18	さした状態を整えながらもち、たちあがる	

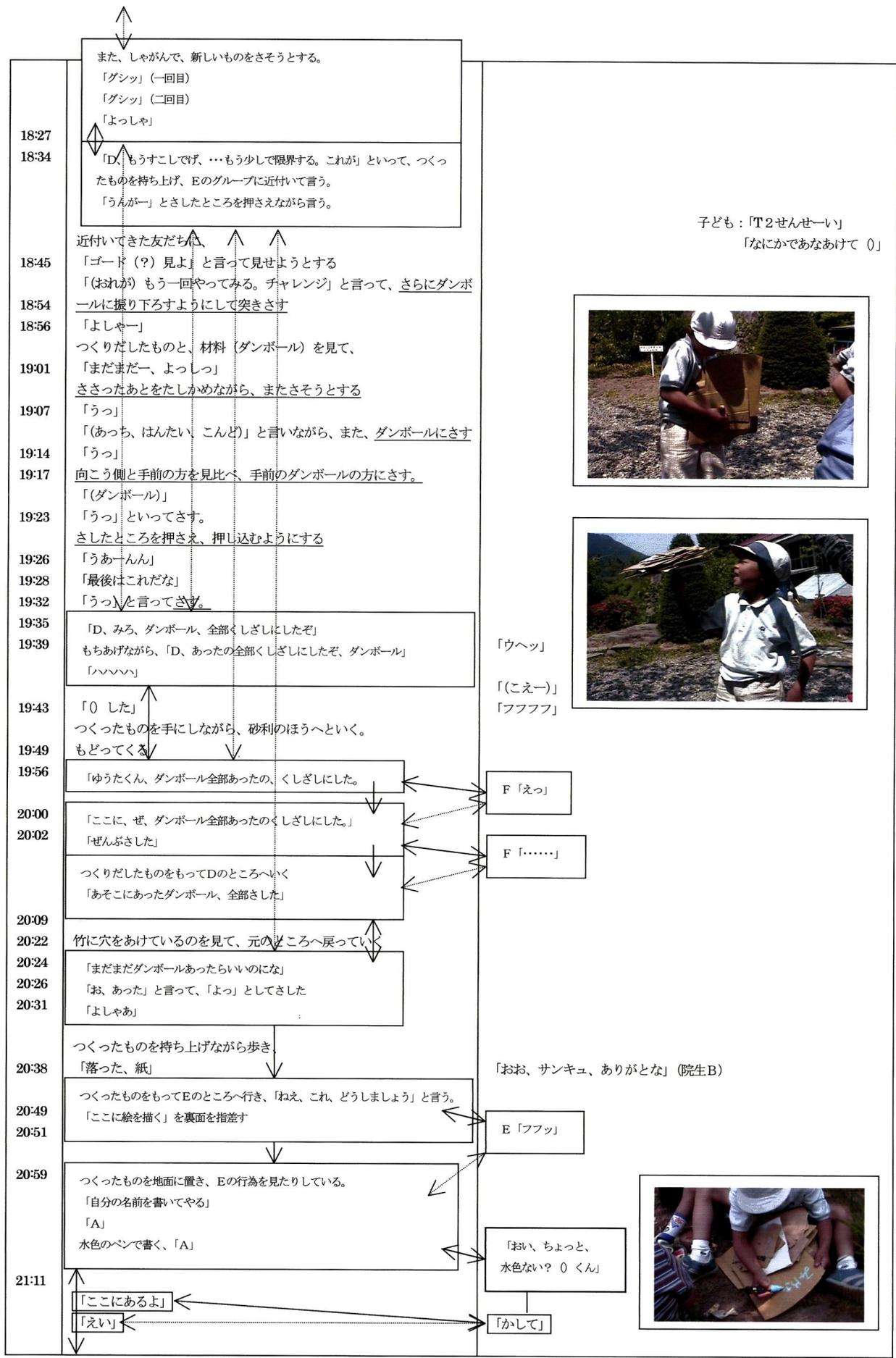


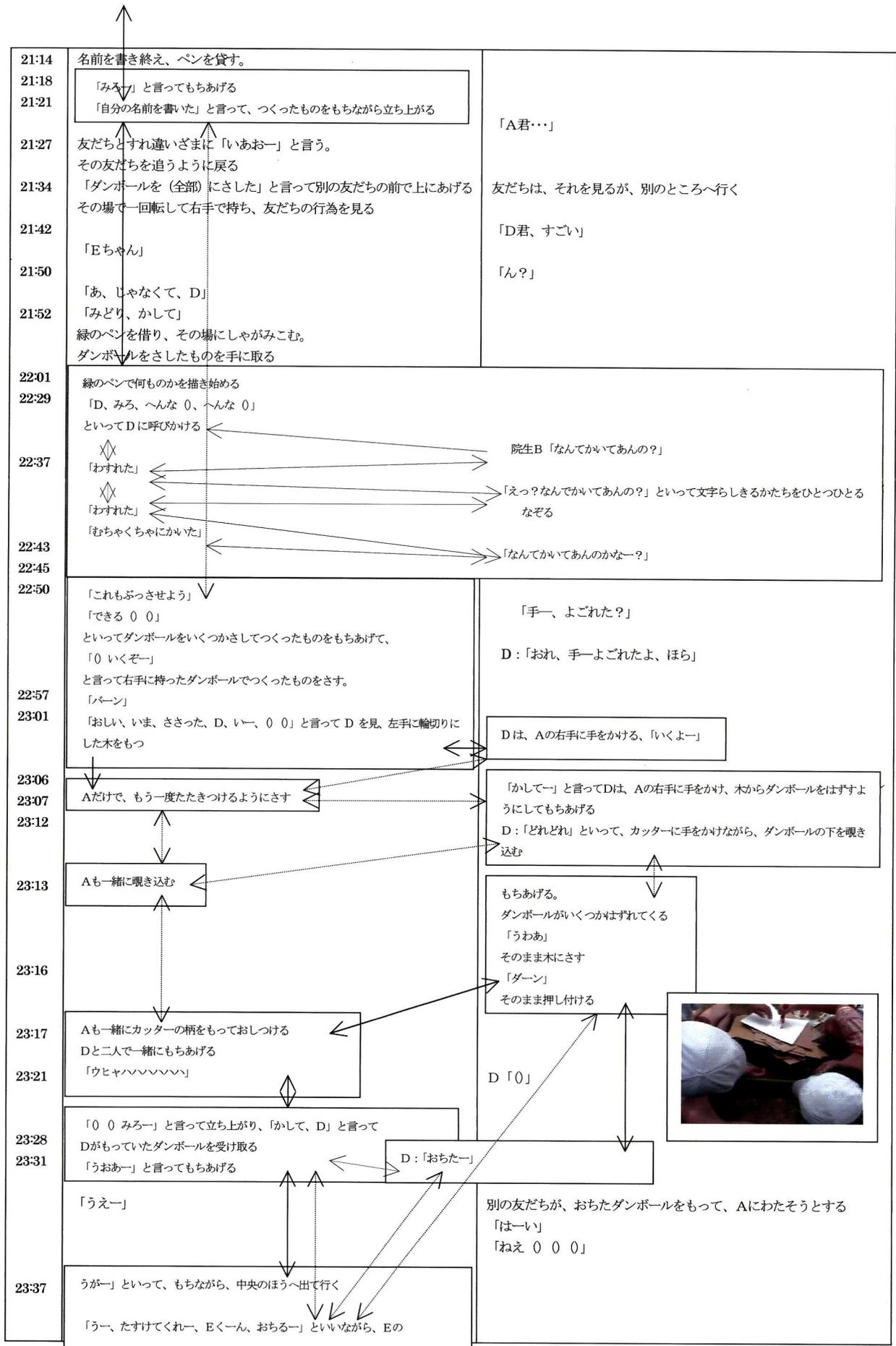
「0」

「のぐそもくしざし？」

「ささる？」







23:47	ほうへいく	
	その後、方向を変え、元の場所のほうへともどっていく	
23:54	「ぐるぐるぐるぐるぐるー」	
24:15	「D、みろー、おちないぞー」 「ここにあったのぜんぶさした」と友だちに言っている	別のところへ行く友だち 「ぐうえー」と言って姿勢を折るE
24:36	つくったものをもってしゃがみこむ 「うー、うがー、うがうがうがー」と言ってつくったものの底に新たにダンボールをさそうとする 「いくぞ、D、のぐそー」	
24:51	「ふんがー」といって、つくったものを地面に置いたダンボールをめがけてさす 「うんがー」 「うんがー」と言って三回する	
24:57	「ううあー、いーや」と言って、つくったものをもちあげる 持ち上げながらよろけ、 「あ、おもい、うでがいたい」 「うでがいたい」	院生B：「ちからもちー」
25:09	つくったものを一旦地面に置き、木をはずして（はずれて）「よーし」と言いながら、残りのダンボールを持ち上げ、裏を触っている	
25:13	「(ぶっさす) こうげき」と言って、また、置いた木にさす	
25:16	「ばぎゅーん」 「ばぎゅーん」 と言ってさし、させてできたものをもちあげる	
25:23	くつついて、「よーし」と言いながら、くつついた木をさわっている カッターの部分を両手で持ち、「重いー」	
25:31	「おもいよー、D、うでがいたい」と言って、つくったものを地面におおすようにして置く。「あー 0 0」	
25:43	ふたたびもちあげながら、裏側のカッターの先をさわっている	
25:47	両手でもち、正面に構える 左手で輪切りの木をもち、たたいたりしている	
25:49	「つぎ、なにぶっさしてこよ」と言ってダンボールをもちながらたちあがり、中央のほうへ行く	
25:57	「つぎはなにをさそう 0」と言いながら材料置き場に沿うように歩いていく	
26:13	〇、〇、のところで「手、いたかったよ」と言う 元のほうへ向きを変えて、「こんどまたやってこよう、あれ、0 から」と言って、ダンボールを右手で持ち上げながら、元のところへ戻っていく	
26:20	「なに」 元の場所へと戻っていく	「Aくーん、0 だ、0」(F)
26:35	「のだ、いくぞー、これをぶっさす、この木」 しゃがみこんでさす、「うおあーんんん」	
26:44	「はっ、くつ」 「(あー)」 木をさし、右手で全体を押さえながら、左手で木をささえ、たちあがる 「うー」と言いながら、両手でそれを持ち、元いた場所のほうを見る まわりのようすをみわたしている	
26:59	つくったものを地面に叩くようにして置く「どーん」 両手をたたき、はらうようにする そばにあった草のようなものをつかむ すぐ手放し、叩きつけたものをもちあげる	
27:06	逆さにして裏面をうえにし、上からダンボールを2回たたく 「一気におちろー、ざーん」と言って、さしたダンボールを叩き、振り落とす	
27:12	「ざーん」	

27:15	カッターをややふるようになる 「一気に落ちた」	
27:24	カッターをもちながら歩き、まわりのようすをみている 地面にあった鞘をつかみ、はねるようにして、他の材料（友だち）のところへ行く	
27:25	「どこがいてーんだよ、そんなとこかよ」	「いてー」と誰かが大声で叫ぶ
27:28	まわりのようすをみながら、材料置き場に沿って歩いていく	「いてー、からだんなかありはいった」
27:47	流木を手にとる	
27:53	材料の置いてあるところを跨ぐようにして飛び越え、中央のほうをあるく	
28:00	友だちがカッターで木を切っているところに行き、切っているところを見る	
28:12	立ち上がり、また、さっきいた材料置き場のほうへ行く	
28:27	歩き超え、足元の流木を、足で蹴りながら、見たりしている しゃがみこみ、流木をつえらぶ	
28:29	発砲スチロールをえらぶ	
28:41	発砲スチロールに木をさそうとする 材料を持ちながら、一回転する	
28:43	発砲スチロールを地面におき、流木をさそうとする 「えーい」 「うえーい」	
28:47	2回目にささる	
28:52	右手でそれを持ちながら、また材料置き場を見渡す 発砲スチロールにささった流木をいじったりしている	
29:02	手で押し下げることによって、流木が発砲スチロールに完全に突きささる 飛び出た流木の部分を、またつきさすようにして、地面にあった材料にさす	
29:05	ささらず、流木を両手で持ち、まわす	
29:10	もちながら歩き、足元の材料をみる	
29:17	しゃがみこんで、別の流木を手にし、もっていたものをたたく 別の流木を手にし、もっていたものにさそうとしている	
29:24		
29:32	立ち上がる	
29:40	手にもっていたものを流木を中心にまわす	
29:44	はずす	
29:46	両方を手放す	
29:50	白樺の木に手をかけ、次に左足をかける 足をはずし、手はかけたままで、足もとの材料を見る 前よりも大きな流木を手取る	
29:57	両手で触りながら、別の材料置き場のほうへ行く	
30:06	材料置き場に沿いながら、元の場所のほうへ行く	
30:11	途中で、別の材料を手取る（さっき取った流木はもっていない）	
30:14	また、さっきの場所の方へ戻り、緑色の網を手にする	
30:20	すぐ、はなす	
30:22	材料行き場を歩いている途中で、さっきとったものを手放す	
30:26	木に手をかけながら材料を見、ベンチを取る	
30:33	ニッパーを手にする ストッパーをはずそうとしているのか、なかなかはずれない それをとった足元の材料置き場にもどす	
30:50	それをとった足元の材料置き場にもどす	
30:56	中央のほうへ出て、別の友だちのところへ行く	
31:04	最初の場所のほうへもどりがけるが、また別の材料置き場のほうへと行く	
31:08	ダンボールカッターを手取る	
31:18	最初の場所の付近のダンボールの置いてあるところに戻る (「D」)	
31:21	ダンボールカッターをダンボールにつきさす 「おー」 「うあー」	



	<p>「カラフルに」</p> <p>「そう、カラフルに」 「最初に好きな色を塗って、全体に」</p>	
36:35	「ぬったぞ、D」	
36:52	「ぬった」	<p>(「え?」)</p> <p>「ぬった?」</p>
36:55		
37:07	<p>「ちがうやつをカー?」</p> <p>「へんないろなった」</p> <p>「むちゃくちゃへんないろになった」と言ってDに見せる</p> <p>「ずしずしずしずし (ここは)」</p> <p>「これでオッケー」</p>	<p>「そしたら、こんどは、また、すきないろを、ぬんの、「このうえにかさねて」</p> <p>「そう」</p> <p>「0 じゃなくてもいいよ」</p> <p>「こんどぜんたい (でなくても)」</p> <p>「おう、それでいいんだよ、それで」</p>
37:17		
37:34	<p>「三連発かよ」</p> <p>「おれなんか、つけてこよう」</p> <p>「これなんか、くっつけてくる」</p>	<p>「で、こんど 0」</p> <p>「そ、三回ぬんの」</p>
37:49		
37:53	<p>「ふくー?」</p> <p>「ふくのー?」</p>	<p>「Aくん、そしたらー、これでね、このぐらいとってね、これ、ふくの」と言って木の削りくずを取って貝を内を拭き始める</p> <p>「そう」</p>
37:58	<p>「ウハハハ」と言って、拭き終わった後の木の削りくずを見て、それをDにも見せる</p> <p>もう一度ふき、</p>	<p>「うわー、こんなんだった」と言って見せる</p>
38:04	<p>「おれ、こんなんだった」と言って見せる</p>	<p>「おれ、こんなんだった」</p> <p>「あー、こんど、こんなんだった」</p>
38:11	<p>貝を持ってたちあがる。D の反対側に行きロープを手にして、その先端にさっきの貝をつけるようにして、「ここにくっつけて、これでここにながせて、あたまがーん」と言って、貝を頭につけるようにする</p>	
38:20		「アハハ」
38:28	貝とロープを手にもつ	
38:42	材料の入った箱のほうへ行き、セロハンテープを手にしている	
38:46	布を持ち上げながら、箱の中身を見ている	
38:50	貝とロープを持ってまた、中央のほうへ戻ろうとする	
39:07	「0 よう」と言って中央のほうへ出る	
39:20	ロープをもちながら、ガムテープを探しに行き、取ってくる	
39:27	取って、元の場所の近くに戻り、座る	
	「あー、切れん」	
39:39	ガムテープを切ろうとするが、なかなか切れず	
	「これ、きれん」	
39:49	「切れん、(どうしたんだ)、切って」と葦澤さんのほうへ	
	「切れない 0」	
	「うん」	
	「うん」	
	「いいよそれで」	
40:03	「ここにくっつけて」と言って、貝をロープの先に置く	<p>T3 「いいものもってきたねー」</p> <p>「このぐらい?」</p> <p>「このぐらい?」</p> <p>「このぐらいか」</p> <p>「よいしょっ」</p>



	<p>くっつける 「これで 0」</p> <p>「(もいっこ)」</p> <p>40:21 「できないとおもう」と言いながらガムテープを切ろうとする</p> <p>40:25 「いつもなら、できる (って)」</p> <p>「いつもならできる」</p> <p>40:31 「んっ」と言って切る</p> <p>「こっちはる」と言って、さっき貼った裏側に貼ろうとする</p> <p>40:48 「もいっこやろ」といってガムテープを切り始める 切る もう一箇所貼る 41:23 もう一つ切る 「(で) きたー」</p> <p>まわすようにして貼り、「できたー」 41:25 「これでなげで誰かの頭にゴーン」といって自分の頭につけたりしている 41:29 「これでいい」と言って、もって、たちあがる 41:34 「(D) できたぞ、ゴーン、ゴーン」と言って自分の頭をたたく</p> <p>41:49 「これでね、どっかにね、なげでね、ひとのあたまのところにゴーンであたる (んだ)」</p> <p>41:58 「ここに眼ーかけばね」 「眼ー描くかー」と言ってしゃがむ</p> <p>42:11 緑のペンで描き始める 「0 0 あー、うすい」 「どしどしどしどし」 「へんなひと」 42:18 「ねーねー、0 くん、こんなふうになったの」と言って見せる もってたちあがる</p> <p>「ほら」と眼をかけたがわをみせる</p> <p>42:30</p> <p>43:00 ロープの反対側を手にし、結び目を解こうとする 43:17 結び目を解き、「よし、これをなげて、どっかになげる」と言って肩にかける</p> <p>43:29 貝のついたほうで地面を 2 回叩く 「(びしっ)」 43:31 「ここせまくてできないー」 43:34 と言ってロープを束ね、体に巻く 体からはずし、まとめる 「よし、これでいい」</p> <p>43:41 まとめたものを両手で頭の上にあげながら、「つぎ、なにつくろう」 43:51 つくったものをもって、別の材料置き場のほうへいく 材料置き場のほうを見つめる</p>	<p>「おっ」 「もうちよっとかー？」</p> <p>「できるー？やってみるかー？」</p> <p>「えっとなー、ちよっとかしてみ、いっかな」</p> <p>「できるー？よし、じゃあじゃあやってみよう」</p> <p>「いつも 0 きょうはできるか」</p> <p>「おっ、できたぞー」</p> <p>「うーん」</p> <p>「できたできた、できたぞー」</p> <p>「オッケ」</p> <p>院生C:「これなに」</p> <p>「あ、そうなんですか」 「わたしへびだとおもったんですよ」</p> <p>D「あ、それ、へびいいかも」</p> <p>「眼ーかいたらどうなるんだろう？」</p> <p>院生B:「みしてみして、みして」 「うーん」</p> <p>「あー、いたいたいた」</p> <p>「なげたらひっかかる 0」</p>
--	---	---



<p>44:03 材料置き場の中から白くて太いロープをえらぶ 「なわのー 0 0 た」 ロープを持ってもいたほうへともどろうとする</p> <p>44:11 「D、へんなやつはっけんした」 と言ってロープを見せる 「へんなやつはっけん」</p> <p>44:21 ロープを少し振ったりした後、地面におき「なにつくろう、これで」 「もっといたいにつくろう、ここにあたったらいたそう」と言って、ロープの逆の端に輪切りになった木（最初そこに何ものかをえがいたもの）をあてがう</p> <p>44:26 いったんはずし、「こっちはやないとできないな」といって、ロープの反対側をもつ</p> <p>44:38 その端を木の上におく</p> <p>44:43 ガムテープを取ってくる</p> <p>44:58 ガムテープをちぎって貼る</p> <p>45:10 もう一箇所、ちぎって貼る 「よいしょ」 「どうしたー？」</p> <p>45:17 「0」 「いや、くせー」</p> <p>45:32 ガムテープをちぎり、貼る</p> <p>45:41 もう一つ切って貼る</p> <p>45:52 さらにもう一つ切って貼る 「0 とれちゃう」</p> <p>46:06 もう一つ貼る</p> <p>46:22 もう一つ切って、付け根のところに貼る 「おいしょ」</p> <p>46:28 「あーあーあ、おー、できた」と言って持ち上げ、また地面に置く</p> <p>46:36 もう一つ切って付け根のところに貼る</p> <p>46:41 「はがれないようにした」と言って、もち、たちあがる</p> <p>46:45 「これで 0 二個」と言って地面に（並べて）置く。 真中の材料置き場のほうへ行く</p> <p>46:53 「次は、0 D、こんど、これつくった」と言って見せる</p> <p>47:01 真中の材料置き場のほうへ行く 網を手取る 「ずしずし」と言ってもってくる 「さらばだ、さらばだ、さらばだ」と言って、逆の端を持っている友だちから持っていこうとしている 「くーんん」 「ふんにゃー」 「ずし、ずし、ずし、ずし」</p> <p>47:16 と言って引っ張り、取ったが、転ぶ その場に座ったまま 「なにつくろ」</p> <p>47:26 網を持ったまま立ち上がる</p> <p>47:31 校舎の裏のほうへ走っていく (もどってきて)</p> <p>47:48 流木に網をガムテープでつけようとしてならべている</p> <p>48:04 ガムテープでつける 「0 でたー」 「0 0 こっちまできてるんじゃんかー」</p>	<p>「わー 0 0」</p> <p>(うんこ、くさい)</p> <p>友だちが手元の何かをさわって 「うわー、きたねえ」</p> <p>「0」</p> <p>「におい 0」と言って友だちが貝の内側の匂いをかがせる</p> <p>(うんこ、くさい)</p> <p>「いや、くせー」</p>	<p>「わー 0 0」</p> <p>(うんこ、くさい)</p> <p>友だちが手元の何かをさわって 「うわー、きたねえ」</p> <p>「0」</p> <p>「におい 0」と言って友だちが貝の内側の匂いをかがせる</p>   <p>まわりの友だちも走っていく (なにか降っている)</p> <p>友だち「(あめふってる)」 院生B:「たまにあめふんの？」</p>
---	--	--

48:18	「よいしょ」とってガムテープを貼る	
48:22	「いたくないやつできたぞ、こんどはー」と言って、緑の網をつけた流木	「あめがやんだー」
48:26	を手にして振り回す 「こんどいたくないやつつくった」と言って振っている	
48:40	「いたくないやつ」と言って、地面におき、うらのほうから、材料置き場のほうへと行く	
48:57	端の材料置き場から細いロープを手にする	
49:04	ややもどりながら、流木を手にして戻る	
49:13	ロープをつけた流木を振り子のように振ったりしている	
	3回目を足でけったりしている	T 3 : 「せんせいにもやらせてー」と言って借りる Aのほうへと振る
	4回目を手に取ろうとする	5回振る 「へえー、おもしろい、ありがとう」と言って返す
49:32	受け取り、 「これ、まだ 〇 〇」と言って、地面に置く	
	「ちがうよー、ぜんぶここにおいてある」	「えー、それ、もう、おわりなのー？」
		「そこにおいととつとくのー？」
49:42	うらのほうへいく 端の材料置き場へ行く 「つぎな (い) 」 「もうない」	「いろ、いろいろ、なんかかいてるのあるねー」
50:01	「ティラ、チラチ」	
50:12	真ん中の材料置き場のほうへ行き、流木と黒い輪のようなものを取り、輪に流木を通したりしている 「これでいいな」 「よし」 「よし」	
	「というか、へんなやつ」	T 3 「次のはー？」 「どんどんどん、なんかふしぎなのいっぱいいてくるー」
50:26	「うー」	
50:40	ガムテープをちぎり、それで流木と輪をくっつけようとするが 「だめだ」 「ここでいいな」	
50:56	くっつける場所を決め、ガムテープをちぎる しかし「あーだめだー 〇」	
51:15	もう一度ガムテープをちぎろうとする	
51:32	ガムテープをちぎり、両者を併せて貼る「よしっ」	
51:46	二箇所目を貼る	
51:55	三箇所目を貼る	
51:59	「よいしょ」といって、くっつけた輪のほうを上にしてもち、たちあがる 「ブォッブォッ」といって、黒い輪のほうを頭につけたりしている	
52:03	「こうやってひとのあたまたたくの」と言って自分の頭を叩いている	院生B 「なにそれこんど」
52:09	つくったものを地面におき、また裏のほうへ行く	
52:18	端の材料置き場のほうへ行く 流木のようなものと、細長い流木を手にとり、	
52:34	「第二弾をつくらう」 「こんどはこれで」	院生B 「うーん」
52:36	「これでこう 〇」として、自分の頭をそれで叩いてみている もとのところへもどり、ガムテープをちぎって、「第二弾」と言ってガムテープでつける	
53:02	ガムテープをちぎって貼る	
53:14	「よーし、できたー」	
53:16	つくったものをもちあげる	



53:28	「ちよつと（ゆらゆら）してる」と言ってもう一枚ガムテープを貼る 「よし」といって立ち上がる それで自分の頭を叩きながら、 「ぼっぼっ」	
53:39	地面におき、裏のほうへ行く	
53:48	端の材料置き場のほうへ行く	
54:00	はうようにして材料置き場のところへ行く	
54:14	緑色の丸いものを手に取る	
54:18	一番端の材料置き場のほうへ行く	
54:21	「0」	
54:27	真ん中の材料置き場へ行き、流木を手に取る	
54:46	流木の端に緑色のものをつけようとしている 強く押したためか緑色のものが一部欠ける	
54:49	「どうやって 0」	
54:52	「またガムテープでやろう」 地面の上にセットしてガムテープに手をかける	友だち：「よしできた」
54:58	友だちのほうを振り向く	
55:01	「0 か」と言いながらガムテープをちぎる	
55:11	ガムテープでつける	
55:25	もう一枚ちぎって、はる、うまくつかずに、もう一回はるを試みる	
55:32	くつつく 「おー」と言いながら、つくったものを手にもって立ち上がる	
55:34	頭につける 「ん」 「ぼー」	院生B「0 ちゃん」
55:39		
55:41	「わかんない」といいながらくちをふるわず 「わかんないばうし」	「フフフ、今度はなに？」 「わかんないばうしか」
55:44	頭からはずす	
55:47	とびはねながらうらのほうへいく	
55:51	端の材料置き場のほうへ走っていく	
55:56	真ん中の機に張ってある網を見る	
56:01	うち一本の木につかまりながら材料を見る 足元の材料を見回す	
56:18	黒い丸いものを手に取る	
56:22	すぐ地面に落とすようにして置き、別の黒いものを手に取る	
56:27	手に取ったものを持ち、材料置き場を出る また材料置き場を見て、赤い棒のようなものと手に取る	
56:34	それを黒いものにつけようとする	
56:48	赤い棒を一旦置き、黒いものの方を曲げたりし始める	
56:52	また、赤い棒を手にとり、さそうとしたりしている	
56:56	両方をあわせてもち、たちあがり、元の場所のほうへと戻ろうとする	
57:03	合わせたまま地面に置き、ガムテープに手をかける	
57:11	ガムテープをちぎる	
57:17	くつつける くつつけたものをもちあげる	
57:21	「おーおー」と言って、黒いものなかか手に入れる 自分のほうを向けて地面に置く	
57:27	ガムテープをちぎろうとする	
57:32	ガムテープをちぎる くつつける	
57:36	つくったものをもちあげ、くつつけたところを確かめるようにしている	
57:43	くつつけた黒いものの中をのぞく	
57:47	広げたりしながら、もちあげ、のぞく 「0」（よいしょよいしょよいしょよいしょ）	
57:52	黒いところを下にした頭にかぶる 「じゃー」 頭から落ちる 「おおー」	

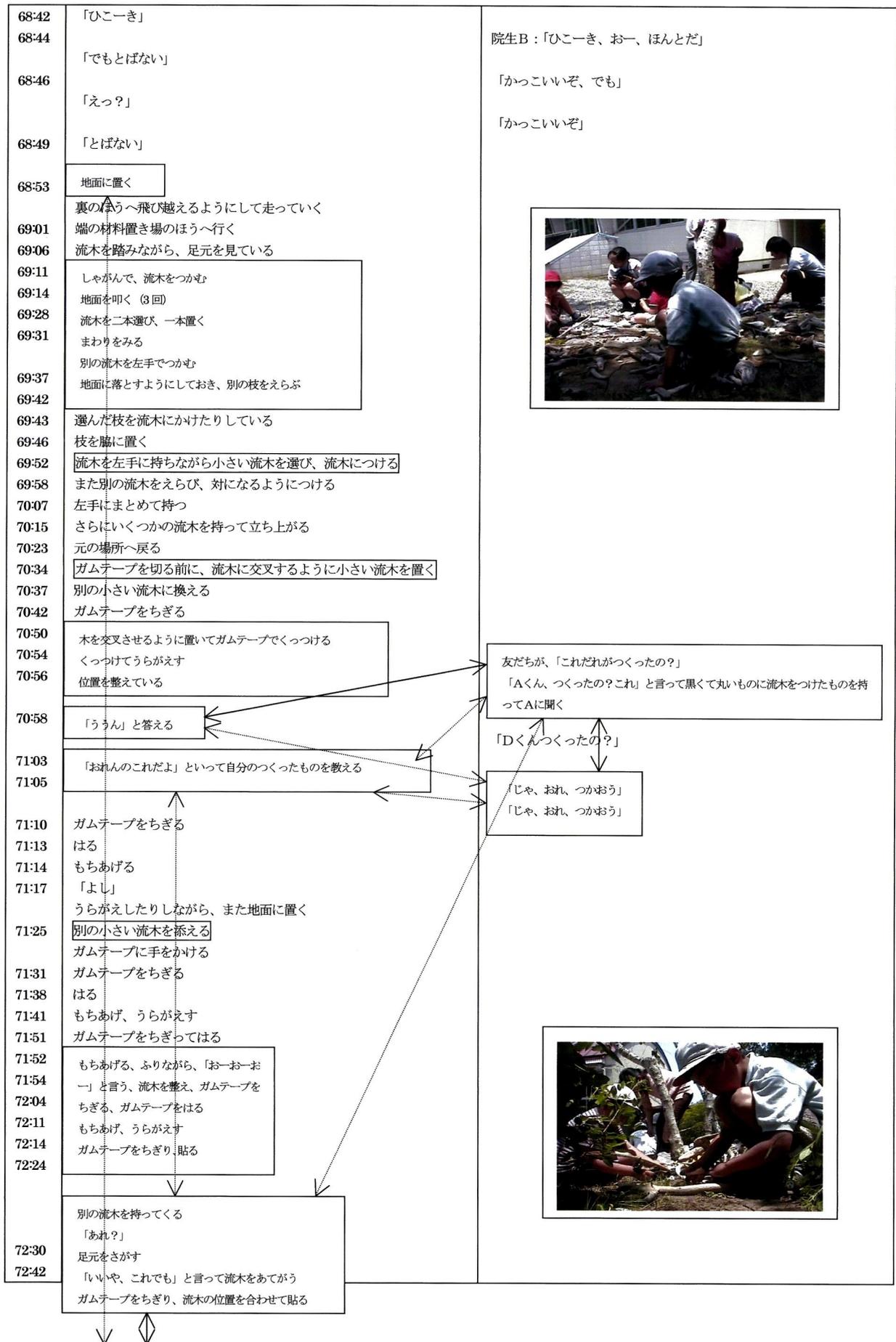


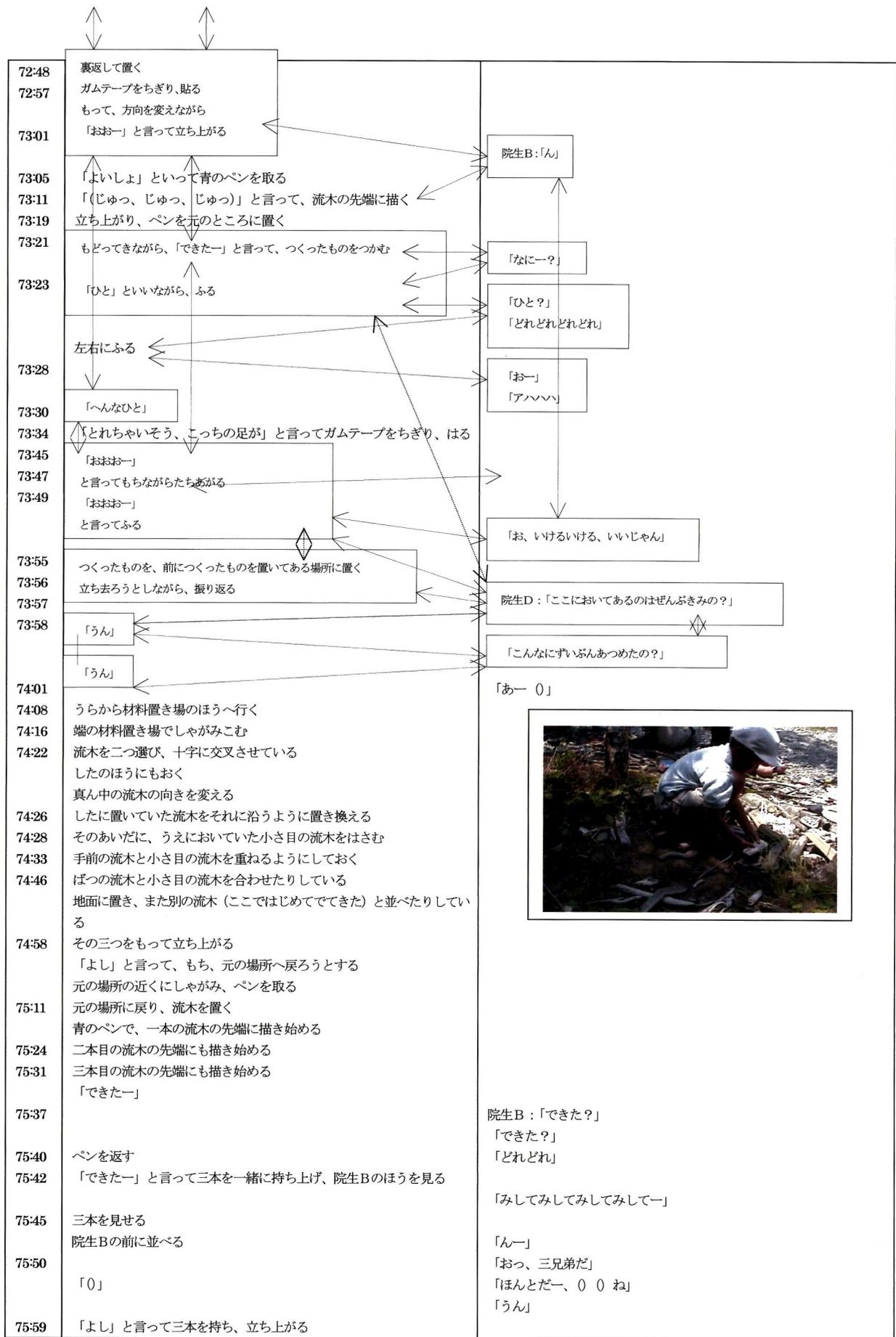
<p>57:55</p> <p>「おちるぼうしだ」</p> <p>もういちどあたまにのせる</p> <p>57:59 「0 ちゃう」</p> <p>頭に乘せたまま手を離す</p> <p>58:00 「おおー」</p> <p>「お、むずかしい」</p> <p>58:02 と言うが、落ちる</p> <p>58:04 「おー、おった」</p> <p>58:06 もう一度頭に乗せようとする</p> <p>「おおーおおー」</p> <p>落ちる</p> <p>58:09 「おった」</p> <p>58:12 おちたものを地面において、立ち上がる</p> <p>「つぎなにをや 0 ー」と言って、裏から中央のほうへ行く</p> <p>58:16 真ん中の材料置き場で流木を手にする</p> <p>58:19 手にした流木で、置いてあった流木を叩く</p> <p>58:23 流木を手放し、そばにあった枝を手にする。</p> <p>その枝も手放し、そばにあったロープをつかみ、ひっぱりだす</p> <p>58:28 ひきだしてきて、それを見て、「おおー、おもしろ」</p> <p>両端を引っ張り、塊になっているほうがはずれてきた</p> <p>58:35 一瞬見て、地面に置く</p> <p>ロープを揺らしたらいいなとじっている</p> <p>58:44 「(むちゃくちゃま)」</p> <p>左の肩に担ぐようにしてかける</p> <p>58:48</p> <p>無視(?)している</p> <p>58:50</p> <p>58:53 よけるようにしながら、ロープを持って材料の置いてあるところに行く</p> <p>58:59 ロープのはしが草に引っかかり、それをとっている</p> <p>59:07 手で束ねるようにして持ち、真ん中の材料置き場のほうへ行く</p> <p>59:16 輪切りになった木を手取る</p> <p>59:19 「これでいいな」と言って裏をとおり、元のところへ戻ろうとする</p> <p>59:27 木とロープを地面に置き、ガムテープをちぎろうとする</p> <p>59:33 ガムテープをちぎる</p> <p>59:36 ロープを木の上に置く</p> <p>59:39 ガムテープで貼ろうとする</p> <p>ガムテープで(おしつけるようにして)貼る</p> <p>59:44 「(うっ、ちよっ)」</p> <p>ガムテープに手をかける</p> <p>59:54 ガムテープをちぎる</p> <p>59:57 ガムテープをちぎり、はる</p> <p>60:02 「うー、できるかー」</p> <p>「うにー」</p> <p>と言って持ちながらたちあがり、</p> <p>60:03 「できたー」</p> <p>60:09 右手でロープを持ち、左手で木を持ちながらぶら下げている</p> <p>「よいしょ、うー」</p> <p>といいながら、ロープをたぐり、木を下に落として、それを引きずるよう</p> <p>60:18 にしていく</p> <p>60:21 「おーおーおーおーおー」と言いながら引きずっていく</p> <p>60:24 ひきずって行って壁にはりつく</p> <p>ロープを手繰り、木に近いほうを持つ</p> <p>60:32 もって揺らしている</p>		<p>「こんどなはに？」</p> <p>「おちるぼうしかー」</p> <p>「ほら、ほらほら」</p> <p>「0 み」</p> <div data-bbox="863 602 1369 954" data-label="Image"> </div> <p>友だち: 「0 かくごしなー」と言って木(竹)でつくったものをかまえ、Aに向ける</p> <p>「てめーをうつ」</p> <p>「でででででで」</p> <p>「あるこ、あるこあるこ」</p> <p>「できたー？」</p>
--	--	--

64:17	「とれやすくなる」 ガムテープでくっつける	
64:24	「より、これでいいな、これでいい」と言っ	
64:26	「おいしょー」	
64:36	裏のほうから、材料置き場のほうへ行く	
64:53	端の材料置き場から流木を手にする	
64:59	両手で持ちながら場所を移動する また、端のほうに戻り、材料を見ている	
65:17	一旦しゃがみ、黄色いものを手にとり、また、立ち上がり流木の先にそれを差し込むようにしてくっつける	
65:21	それをもって場所を移動する	
65:30	元の場所へと戻り、しゃがみこむ	
65:38	ガムテープをちぎる 「0」	
65:45	先端につけた黄色いものをガムテープでくっつける 「0」	
65:47	「できたー」 「ウフ、へへー」	
65:50	「これ？」	院生B：「できたー？それなーに？」
	「こんど、」	「こんどなーに？」
65:54	「ぜんぜんきかないかたたたき」	「うん」
		「ウフフフフフ」
65:57	「ぜんぜんきかない」	「どれどれどれどれ」
	「(ぜんぜん)」	「どれどれ」
66:01		「おっやさしいね」
66:04	「ぜんぜんきかないかたたたき」	「やさしいぞ、やさしいぞ」
66:06		「こっち、こっちこっち、こんどこんど、こっち」
		「うんうんうんうん」
66:13		「んん、ありがと」
66:15	地面に置く 材料置き場のほうへ行く 一瞬振り向く「うーん」	
66:24	はしっていく	
66:39	材料置き場から流木を三本くらいえらび、もち、たちあがる	
66:47	元の場所へ戻って、しゃがみこむ	
66:55	ガムテープをちぎる	
67:06	流木を十字に交叉させてはる	
67:14	ガムテープをちぎる	
67:19	かさねてはる	
67:21	もちあげてゆらしたりしてみている	
67:35	ガムテープを貼る	
67:44	ガムテープをちぎって貼る	
67:47	一瞬持ち上げ、地面に軽く叩くようにして置く また、ガムテープをちぎる	
68:01	はる	
68:05	流木を組んだものを裏返す	
68:12	裏返したところをガムテープで貼る	
68:17	一旦持ち上げ確認するようにしてまた置く	
68:23	ガムテープをちぎる	
68:30	はる	
68:34	ガムテープをちぎる	
68:38	はる つくったものを両手で持ち、もちあげる	
68:40	「うえい、できたー」と言って見せる	



院生B：「なに、こんどなに、こんどなに？」





<p>76:03 76:15 76:19 76:27 76:37 76:42 76:50 76:56 77:00 77:18 77:21 77:28 77:30 77:42 77:51 77:57 78:06 78:09 78:14 78:21 78:25 78:37 78:39 78:53 78:58 79:01 79:05 79:07 79:11 79:13 79:16 79:21 79:33 79:44 79:49</p>	<p>自分でつくったものを置いてある場所に置く 裏のほうを飛び跳ねるようにして材料置き場のほうへ行く 端の材料置き場のところへ行き、しゃがみこむ 流木を二つ選び、十字に組む 地面に置き、新しい別の流木と三つで組み合わせる 真ん中に横になる流木をもう一本増やす 最後に付けようとした一本を除き、三本をもって立ち上がる はしってもとの場所にもどる ガムテープをちぎる 流木を十字にくっつける 小さめの流木を下のほうにつける うらがえす ガムテープをちぎって貼る 持ち上げながらうらがえし、 「できたー」 「ひこうき 2 号」 院生Bのところで見せる 「(できたー)」と言って、自分のつくったものを置いてあるところに置く 裏から材料置き場のほうへ行く 端の材料置き場で材料を見る 材料の置いてあるところを跨ぎ、反対側へ行く 真ん中の材料置き場を見る 材料のおいてあるところに入っていく 「0」 石をいくつか取る 石をもちながら青のペンを取り上げる 反対側へ回る 元の自分のところに戻る 石に何もかを描き始める 「できたー」 「こんどはいしっころ」 「いしっころ」 「ほら」 「いしっころ」 「(あと、もう) こんなにつくったぞ、おれ」 「おーおーおーおー」と石をもちながら言う 「え？」 「うん」 立ち上がろうとする 「うん」と言って移動しようとする 棒のようなものを持ちながら、裏のほうに行く 真ん中の材料置き場のところに行く しゃがんで、石をもつ 地面を削ったりしている 石をいくつかもって立ち上がる 少し移動して、隣の様子を見る</p>	<p>「ん」  院生B：「できたー？」 「お、こんどはなに？」 「おお、2号だー」 「いっぱいできたねー、うーんん」 「できた？」 「こんどは、いしー 0 なーに？」 「いしっころ？」 「おー、ほんとだ」 T3：「時間だなあ」 「おー」 「うん、かわいいね、うん」 「いっぱいできたなあ」 「これみんな、Aくんつくったの？」 「Aくんみんなつくったの？これ」 「Aくん気に入っている？」</p>
--	--	---

80:02	石を材料置き場のところに置いている またとなりの材料置き場を見る 真ん中の材料置き場に返り、見る	
80:14	しゃがんで何ものかを選ぶ それをもって、端の材料置き場のほうへ行く	
80:24	そこで流木を取り上げる 二つをもって真ん中の材料置き場のほうへ行く 通り過ぎて、自分の場所のほうへ行く	
80:46	戻りかけて真ん中の材料置き場のほうへ行こうとする 木につかまりながら材料を見ている	
80:59	材料置き場に入り、何ものかを選び、裏側に抜る	
81:02	端の材料置き場のほうを見ながら元の場所のほうへ戻ろうとしている 「よいしょ」	
81:09	自分の場所に戻る	
81:15	青のペンで流木に何ものかを描き始める	
81:30	「おれ、こんなにやった」と言って自分のつくったものを置いてあるところの指差す 「おれ、こんなにできた」	友だち「こんなにやまほどできた、Aくーん」
81:40	石・貝にも色を塗っている	
81:45	「イA、できたー」	
81:47	「こんど、棒きれと、石と、貝」 「石と」 「貝」	「できたー？」 「なにになになに」 「うん、うん、石と貝」 「ほんとだー、棒と、 石と、 貝」
81:55		友だち：「ね、ぼくの手うつるー？」 「うつるよー、ほら」 友だちは、「うつるうつる」といいながら手を振っている 「あー、すげ、うつったー」 「ほら、Aくん、ほら、Aくん、うつってるか？」
82:04	「イA」と言って、カメラに向かった両手でピースサイン 「イA」と言ってポーズを変える	「フフ」
82:07	「よいしょー」といってつくったものを持ち上げ、立ち上がる	「よしー」
82:13	自分が作ったものを置いておいた場所に置く	
82:24	端の材料置き場で材料を見ている	
82:32	流木を選び取り上げる	
82:36	しゃがみこみ、別の流木と十字に組み合わせる	
82:40	そこに別の流木を組み合わせたりにしている	
82:44	三本まとめて持ち上げたりしている	
82:48	三本を持って立ち上がる	
82:55	流木で左手を叩きながら真ん中の材料置き場のほうへ行く	T 1：「もうそろそろで時間だからねー」
83:03	材料置き場にしゃがみこむ	
83:16	手に持った流木を材料置き場においてある流木におし当てる	
83:22	それを叩きつける	
83:28	「(なんにしよー)」と言って材料を見ている 材料置き場を見回し、一回転して、真ん中の網の張ってあるところに近づく	
83:39		友だち：「Aくーん」
83:41	材料の置いてあるところにしゃがみこむ 細長い枝を選び、取って、立ち上がり、移動する 材料置き場のほうへ行く 材料の置いてあるところに入っていく、見る	
84:01	そこからでて、Dのいるほうへ行く	「Aくん、すげー」

<p>84:14 もう一本、細長い枝を選び取り、もって移動する 真ん中の材料置き場で何か選び取り、それをもって元の場所に戻ろうとする</p> <p>84:20 自分の場所に戻り、しゃがみこむ 青のペンで、石に何かを描き、枝の先端に置く</p> <p>84:32 ガムテープを手取る</p> <p>84:38 ガムテープをちぎる</p> <p>84:47</p> <p>84:55 石と枝の先をくっつける</p> <p>84:58 つけたものをうらがえす</p> <p>85:08 ガムテープでくっつける もちあがる</p> <p>85:09 石がはがれてくる</p> <p>85:11 地面に置く</p> <p>85:13 貼りなおす</p> <p>85:21 上から重ねて貼る</p> <p>85:22 持ち上げるが、またはがれてくる</p> <p>85:25 「すごいへんな（ふう）になった」 「0」 ガムテープをちぎろうとする 「うーんん」</p> <p>85:34 ちぎる</p> <p>85:38 くっつける</p> <p>85:39 もちあげて「できたー」</p> <p>85:42</p> <p>85:50 「0」と言いながら見せる 「0 に 0 した石」と言って見せる 後ろを向き、自分のつくったものを置いてある場所に置く</p> <p>85:54 立ち上がる 「こんなのもってかれん」</p> <p>86:03 「うん」 (しばらく自分のつくったものを見た後) 「どうしよう、これ」</p> <p>86:13 材料置き場のほうを見ている 材料置き場や自分の足元を見たりしている</p> <p>86:26 「あー、おれ入れられない、おれ、いられ、おれ、いれられない、こんなにつくったから」と言ってビニール袋をもつT1さんに向かって言う。</p> <p>86:33 「入れられない」</p> <p>86:41 「おっきいのちょうだい」</p> <p>86:49 自分のつくったものを置いてあるところを見ている 「これか」といって材料置き場の後ろにおいてある袋のところに行く 「あーん、これ 0 しかないなー」</p>	<p>T3:「いいかなー、じゃあ、みんなー」 「もう、後片付けに入っちゃうからー」</p> <p>T1:「じゃ、そろそろあとかたづけにはいって 0」 T3:「じゃあ、いいかなー、そろそろね」 友だち:「ねえ、あとかたづけする 0」 「これはこっち置いとこ」</p> <div data-bbox="906 663 1353 954" data-label="Image"> </div> <p>院生B:「できた、できた、んんー」 「みしてみしてみしてみしてー」</p> <p>「んー」</p> <p>「フフフ」 「いっぱいつくったねえ」 「うん」 「みんな気に入ってんだな」 「どうしようかな？」</p> <p>「はい、じゃ、そろそろあとかたづけしよっか、はい」</p> <p>T1:「うそっ」</p> <p>「はいっ、ふくろ、はい」 「もうちょっとおっきいの 0」(院生B) 「はい、わかりました」(T1)</p> <p>「おっきいのちょうだいって」とAへ(院生B)</p> <p>「うん、ちょっとまってねー」(T1)</p> <p>「0」(院生B)</p> <p>「そう、それぞれそれぞれ」</p>
---	---

		「うん、それもらっちゃえ」
87:00	「あー、やばい」 「あー、やぶれてるー」 端の材料置き場のほうを見、そこに大きな袋を見つけ、行く	「やぶれてるのかー、だめだなー、あ、そうかー」
	「あれ？」	「あれ」
87:08	「これかー」 「よいしょー」と言って袋を取る	「これ」
87:18	袋を持って自分のところに戻り、 「これ、こんなかきいれるー」 袋に入れ始める 「ちっこいの 0」	「これ、もらっちゃうよー」
87:26		Dが入れるのを手伝ってくれる 「一気に入れたら 0」
87:29		二つ目を入れる (D)
87:34	袋を持つ	三つ目を入れようとする 「0 すぎではいらん」と言いながら入れようとする
	袋を持ち、口を広げる	「もいっこちようだーいって」(院生B) 「もういっこちようだーい」 三つ目を入れる
87:41		
87:48	袋の口を動かしたりする	四つ目を入れる
87:54	「これ、うちもってかえる (の)」	「もてかえられるかー？こんなでっけえの」 「ふふ」(D) 「ふふ」(院生B)
	「0 ないの」	五つ目を入れる
87:56		
88:02	「うちへかえるのー時間かかる」	「うちとおいのー？」
	「うんが」	「ちかみのー？」 D:「ちかくなーい、だって、あかしばだもん」 院生B:「ふーん」
88:08		Dが六つ目を入れる 「こういう (いしも) さあー」 と言いながら入れる
88:11	「あー、あんがー」と言いながら袋を持つとする (口を広げようとする)	
88:25	「これもだな」といいながら、石を入れる	「これは、おもてーぞ」と言いながら入れる 石を入れる じっと見て「おもたーい？」
88:33	「うああー」といいながらDと一緒に持ち上げる	「ふくろやぶけるんじやなーい？」
88:36	「(それいえる)」 「(いえてる)」 「じゃー、とー、あんがー」と言って肩に担ごうとする	
88:49	「ん？」	「Aくん、がんばったねー」 「Aくん、 気持ちよかった？」 「気持ちよかった？」
	「うん、おもしろかった」	
	「うん」	「今日」

88:58	「うん」		
89:02	「うん、たのしかった、すごいたのしかった」		「たのしかった？」
	「うーんと」と言って裏の壁のほうに荷物を置く		「そう」 「うん」
89:08			D:「すげーたのしかった、(やって) よかったよ」 「ほんと？」 「うん」 「たのしかった？」 「うん」 つくったものを袋に入れてもって立ち上がる 「じぶんでねー、0 0」 「どうなってる？」と喋ってカメラを覗き込むD 「あー、おれだ、おれ」 「今日の感想、どうですか」(院生B) 「うーん、あのねー、はじめてこういうことやってねー」(D) 「うん、うん」(院生B) 「たのしかった」(D) 「そうかー」(院生B) 「どうでしたか？」 「あのねー、はじめてね、やってね、すっごくたのしかった」0 「よかったね」(院生B) 「もてるかー？」 大丈夫かー？」
89:25			
89:30			
89:39			
	「もてる」 「だいじょぶ」 「うんがー、でも 0」 「おー、やぶけた」		
89:56			
90:00	かっいで、端の材料置き場のほうへ行く		
90:05	一旦おろす		
90:07	「うっしょおー」と言ってもういちど担ぐ		
90:14	担ぎながら材料置き場のほうへ行く 「(あおもっ)」		
90:18	「あー、おもいっ、おもいっ」と言って歩いていく		
90:20	よろけて、一回わきに置く		
90:27	「はい」		院生C:「たいへんですね」 「0」 「うん、おもいねー」 「どこまで？」 「わからない？(あー、問題だな)」 「教室まで持って行くのかねー、ここにおいておくのかねー、わからないんだよねー」 「そうですねー」 「先生はどこ行った？先生」 「んじゃ、先生にきいてみよう、ね、先生に、置いときな、ここに、な、うん」 「よーし」 「ほら、かたたたきやろ、かたたたき」 院生CがAの肩をもみ始める 「これあんのかー、そうだなー」(院生B) T1:「みんなー、きいてますかー？」 「はい、いいですかー？」(院生B)
90:36	「(これ、自分で持っていく)」		
90:43			
	「あー、おもいおもい」		
90:51	「かたがいたい」		
	「こんなかたに(棒)ある」		
90:59	「これがある」		

91:10 91:20	後ろを向いたりして一回転したりしている	T1:「はい、また 0」 T3:「0 ますかー？」
91:25		「いっしょうけんめい、やりましたよね」(院生C) 「うーん、がんばったんだよー」(院生B) 「じゃ、みんなー」(T3) 「みんなー」(T1) 「あ、はい、先生」
91:40	「うーん、Aい、おいしょっ、とー、おいしょっ」と言いながら、袋を担ぎ、真ん中のほうへ行こうとする	
91:56	よろけて、袋を下に落とす	T1:「みんなー、きいてますかー？」 「あせ、いっばいかいちゃったねえ、みんな、かたちー、ゆめのかたちた くさんできたー？」 「うん」 「うん」 うなづく
92:01		T1:「おっ、よかったー」 T3:「よかったねー」 「きねんにいっばいとっこ」

④ えがくことからの活動 (a)

図画工作学習活動案

日時：平成11年9月14日（火）5・6校時 4学年1組 36名（男子19名、女子17名）

場所：新潟市立木戸小学校

授業者：秋山敏行

1 題材名 わたしのふしぎな世界をひろげて

2 実践研究の目的、及びこの学習活動について

(1) 実践研究の目的について

これまで、子どもたちの造形的な活動の多様な展開を可能にする美術教育の論理を構築するとともに、それを実践化することを目指してきた。

それは、子どもたちの造形的な活動の多様性が保証されなければ、子どもたち一人一人の〈生〉の多様性は画一化され、〈私〉が立ち上がることはないと考えるからである。つまり、子どもの〈私-生〉の意味が、その外に設定された固定的で画一化された論理や価値基準等によって画一化されたり、隠蔽されたりしてしまうことになると思われるのである。

したがって、そのような、子どもの〈私-生〉の多様性の立ち上がりが保証されていないところでは、その子の論理が保証されることはなく、その子の〈私〉の存在そのものも保証されることはないということになるであろう。つまり、表層的な多様性にとどまり、本来の多様性の意味は隠蔽されてしまうことになるのである。

そのことから、ここでは、子どもたち一人一人の〈私-生〉の多様性を保証するとともに、その存在そのものを根拠付けるものとして〈身体〉の意味をとらえかえし、そのことにもとづいて、表層の展開の論理ではなく、深層的な意味をも立ち上げる展開の論理としての、子どもの造形的な活動の展開の論理を構想した。つまり、そこで〈身体〉とは、その深みへと開かれたものとして、その子独自の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を保証するといえるものなのである。

子どもの造形的な活動の展開の論理とは、そのような子どもたち一人一人の〈私〉の存在（〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を含む）のかけがえのなさの根拠である〈身体性〉のはたらきによって展開されるといえるものである。それは、〈身体性〉をはたらかせて〈もの〉や〈状況〉、〈もの〉や〈状況〉とかかわり合う〈私〉、そして〈他者〉とかかわり合うことによって、それらとのあいだに、〈私-生〉の多様性、すなわち〈身体〉の深みを根拠として多様な関係性をつくりだし、自分なりの〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉においてたえず組み替えながら、〈思い〉をふくらませ、新しい〈意味〉を、それと新たにかかわり合う〈私〉とともに作りだすとともに、多義・多様につくりかえていくという意味での行為の論理であるといえる。

この実践研究は、以上に述べたような、〈身体性〉のはたらきにおいて実現される、子どもの造形的な活動の展開の論理を、具体的な子どもの行為の在りようからとらえかえすことにおいて検証しようとするものである。

(2) この学習活動について

この学習活動は、子どもたち一人一人が〈身体性〉をはたらかせて〈もの〉や〈状況〉、そして〈ともだち〉とかかわり合いながら、自分なりの〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉によって、〈思い〉を

ふくらませ、新しい<意味>をつくりだし、多義・多様につくりかえ、わたしのふしぎな世界をひろげていくことを期待して提案するものである。

そのため、ここでは、全版画用紙、共用絵の具、フデ、ハケ、ローラー、網、ブラシ、新聞紙、などを用意することにする。

活動は、まず、全版の画用紙に三人一組で絵の具をぬったり、ひろげたりしながら、友だちといっしょに思い思いのわたしのふしぎな想像世界をつくりだしていくことを提案する。そこでは、あらかじめ決められた方向に向かうのではなく、そのときどきに友だちと相談したり（かかわり合ったり）しながら、自分の<感じ>や<考え>、<行為>などによって、<思い>をふくらませ、次々に活動が展開されていくことを期待する。

次に（次時）、自分の好きなところ、気に入ったところを切り取って、そこから、さらに切ったり、色を塗ったり、組み合わせたり、貼り合せたりしながら、思い思いにわたしのふしぎな世界をひろげていくことを提案する。

子どもたちは、そこで、画面（ないし材料）とのかかわり合いから、自分なりの<感じ>や<考え>、<行為>によって、<思い>をふくらませ、新しい<意味>（画面等）をつくりだす。そして、それとの関係から新たにうみだされる自分なりの<感じ>や<考え>、<行為>をもとに、さらに新しい<意味>をつくりだし、展開していくことができると考えられる。そのことは、友だちとのかかわり合いからつくりだされ、展開されていくといえるものでもある。

そのことから、そのような子どもたちの<身体性>、すなわち子どもたち一人一人の<感じ>や<考え>、<行為>を保証するために、それらを外的に機制するものがより少ない<状況>を設定する必要があることになる。それは、外的な機制の強いところでは、その子の<身体性>、すなわち、その子独自の<感じ>や<考え>、<行為>は外的な機制の要求する方向性に統制されてしまうからである。

さらに、そのためには、教師が自ら<身体>を開き、子どもたちの<身体>とのかかわり合い、ともに<意味>生成の行為の場を形成していく必要があるといえる。つまり、教師は、自らの<身体性>をはたらかせることによって、子どもたちの<身体性>をはたらかせた行為にかかわり、そこでともに新しい関係をつくりだし、展開しながら、そのつどごとに新しい<意味>を、それと新たにかかわり合う<私>とともにつくりだし、展開していく必要があるといえるのである。

(3) 学習指導要領との関連

この学習活動にかかわる中学年の目標および第4学年の内容として次のことがあげられている。

○目標

- ・材料から豊かな発想をしそれを生かす体験を深め、材料に対する感覚などを高めるとともに、見方や表し方に関心をもって工夫して表し、進んで造形活動ができるようにする。
- ・友人の作品や身近な造形品のよさや美しさなどに関心をもって見るができるようにする。

○内容

- ・材料をもとにして、造形活動を工夫することができるようにする。
 - ア 身近な材料の形や色、活動の場所の特徴などから思い付いたり、みんなで発想したりした造形遊びをすること。
 - イ 木切れなどの身近な材料の形や色などの特徴を生かし、切ったり、組み合わせたり、結合させたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想して楽しい形をつくるなどの造形遊びをすること。

子どもたち一人一人が<身体性>をはたらかせて<もの>や<状況>、そして<ともだち

>とかかわり合いながら、自分なりの<感じ>や<考え>、<行為>を立ち上げ、<思い>をふくらませ、新しい<意味>をつくりだし、多義・多様につくりかえていくということを期待している。そのため、教師も自らの<身体性>をはたらかせて、子どもたちがつくりだす<世界>にかかわり合っていく必要がある。

(4) 学習活動の目標と内容

(a) 目標

- ・材料などをもとにして、自分なりの発想（感じ・考え、など）をし、思いのままにかたちや色などを工夫しながら、自分らしい活動を展開し、楽しむ。
- ・自分らしい発想を楽しみながら、さまざまな活動を展開していく。

(b) 内容

- ・材料や活動の場の特徴、友だちとのかかわり合いなどから、自分らしい発想をし、楽しみながら、活動を展開していく。
- ・友だちといっしょにつくった世界（画面）から、自分なりの世界を見つけ、切り取り、わたしのふしぎな世界をひろげていく。
- ・思い付いたことをもとに、材料をえらんだり、かかわらせたりしながら、活動を展開し、わたしのふしぎな世界をひろげていく。
- ・他の友だちとともに活動を展開したりすることから、友だちや自分の表現の好きなどところを見つけたり、さらに自分らしい発想をして、自分なりの造形遊びを楽しむ。

(5) 評価

(a) 評価の要点

- ア 材料などをもとに、それとのかかわり合いや、他の友だちとのかかわり合いに開かれ、そこから自分らしい発想をし、活動を展開している。
- イ 自分なりの<感じ>や<考え>などを大切に、<思い>をふくらませ、自分らしい活動を展開し、楽しんでいる。

(b) 評価の場と方法

子どもたちの活動を、特定の方向に枠付けて理解したりしないようにする必要がある。そのため、子どもたち一人一人の<身体性>、すなわちその子独自の<感じ>や<考え>、<行為>の在りようを、教師自身もその<身体性>をはたらかせることによって共感的に受け止め、保証していくことが不可欠であると考えられる。

(6) 準備

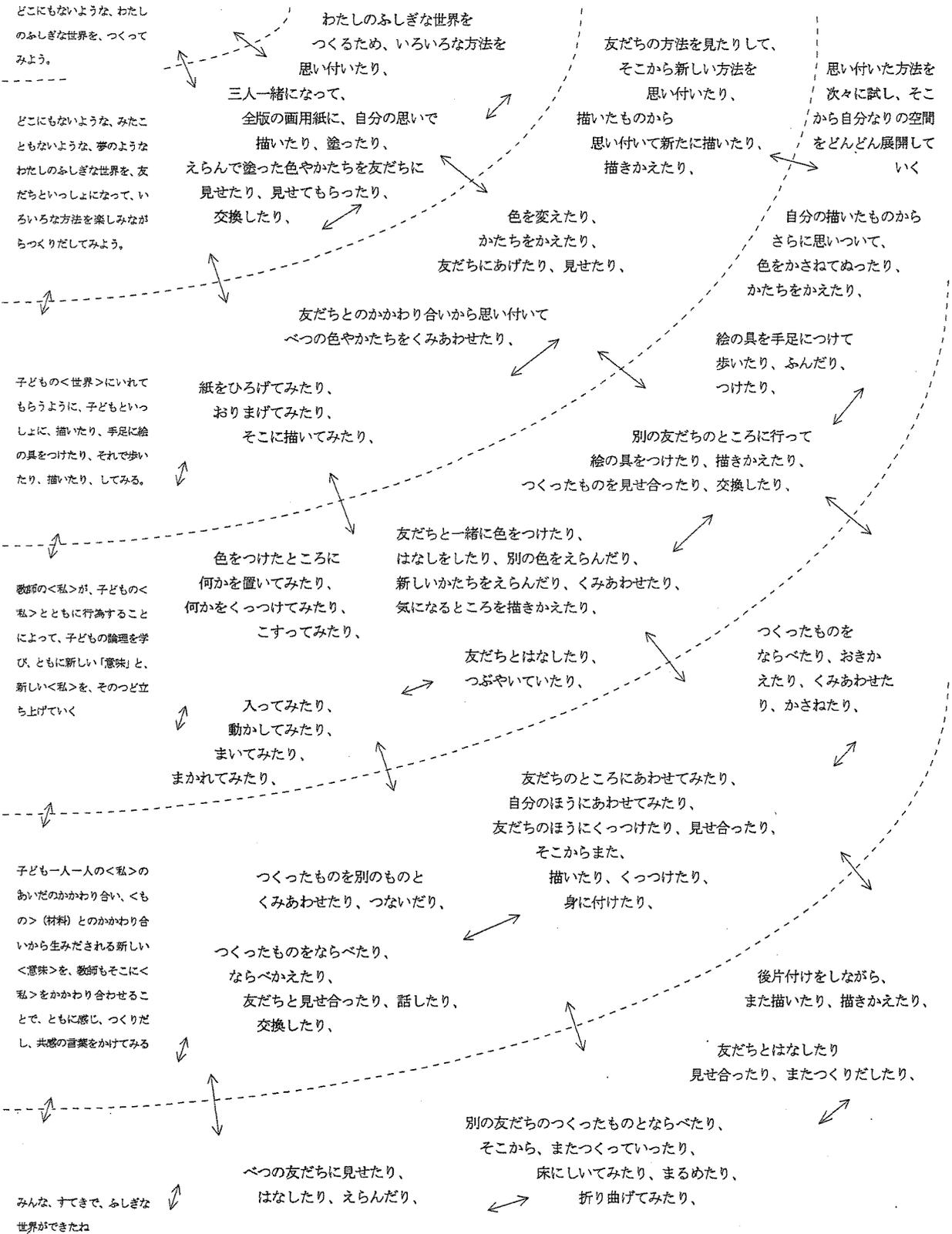
(a) 場所：新潟市立木戸小学校（美術室）

(b) 材料や用具：

- ・用意するもの
全版画用紙、共用絵の具、フデ、ハケ、ローラー、網、ブラシ、新聞紙、バケツ（大、小）、トレイ（皿）、のり、はさみ、クレヨン、（ブルーシート）、など
- ・子どもたちが用意するもの、などについて
絵の具、のり、はさみ、身の回りにある材料（使いたいな、と思うもの）、など汚れてもいい服装がいいと思います。できればタオル等もあるといいと思います。

3 学習活動の展開 (90分)

・予想される教師の提案、および活動の流れ ・予想される子どもたちの活動の流れ



時	
00:09	T1:「今日は給食のときからみんなと一緒に食べさせてもらって非常にうれしかったです。えーっと、それでね、今日は、いろいろ、道具をもってきました。絵の具とか、パケツとか、ぱっと見て、この辺にわーっとあると思うんだけど、えーっと、それですね、あの一、みんな、こないだ、三人組つくってもらったよね。で、今日は、ここにあるもの、このぼくのまわりにわらわらーっとあるもの、どれをつかってもらってもかまいません。それで、みんな、そこ見えるかな? (教室の窓際の机の上に置いてある全版の画用紙を指す) 紙がですね、見えるかな? その上の紙を、三人組で持ってきて、そこに、ぼくの、わたしの、ふしぎな、ふしぎな世界を、そこにつくってほしいなと思います。」
00:44	
01:13	「ふ、ふしぎなって、どう、どうかなあ? いままで、いままで、全然見たこともないようなものとか、ね、〇、ふしぎな世界をつくってほしいなあとと思います。いいかな?」
01:27	しばらく子どもたちのほうを見る。 手を上げる子ども
01:34	「いいですかあ? はい、しつもん」 子ども:「なに、なに(かくといいの?)、どんなの(でもいいの?)」 「ん? どんなのでもいいんだよ」 「へんなの」 「へんなのでもいいんだよ」 手を上げる別の子ども
01:58	「ふしぎなさあ、(ふしぎな)世界じゃなくて、あなたの知らない世界でもいいの?」 「ああ、いいねえ、みんな、聞こえたかなあ? きこえた?」 「ふしぎな世界じゃなくて、あなたの知らない世界とか、そういうの〇」 「あなたの知らない世界でもいいかなあ、おもしろいね、うん、いいですねえ。じゃ、そういう、ふしぎな、あなたの知らないとか、世界というものを、あの一、三人組で、どういうふうに、あの一、三人のなかで、相談してつくってもらってもかまいませんので、あのおっきな紙にわたしのふしぎな世界をつくってほしいなあとと思います。」
02:26	「じゃあ、みんなも、いろんな道具を持ってきてくれるみたいなので、みんなの道具を使ってももらってもかまいませんし、こっちのほうもいっぱいあるので、全部、自由に使ってもらってもかまいません。」
02:46	「で、あの、場所は、えー、みんなの周りのこの床、このフロアーを使ってももらってもかまいませんし、机がいくつか出してるので、あの、机の上でやってももらってもかまいません。いいですかあ?」
03:09	「そいじゃあ、やってみようか、ね、はい」
03:18	子どもたちは立ち上がって活動をはじめようとする

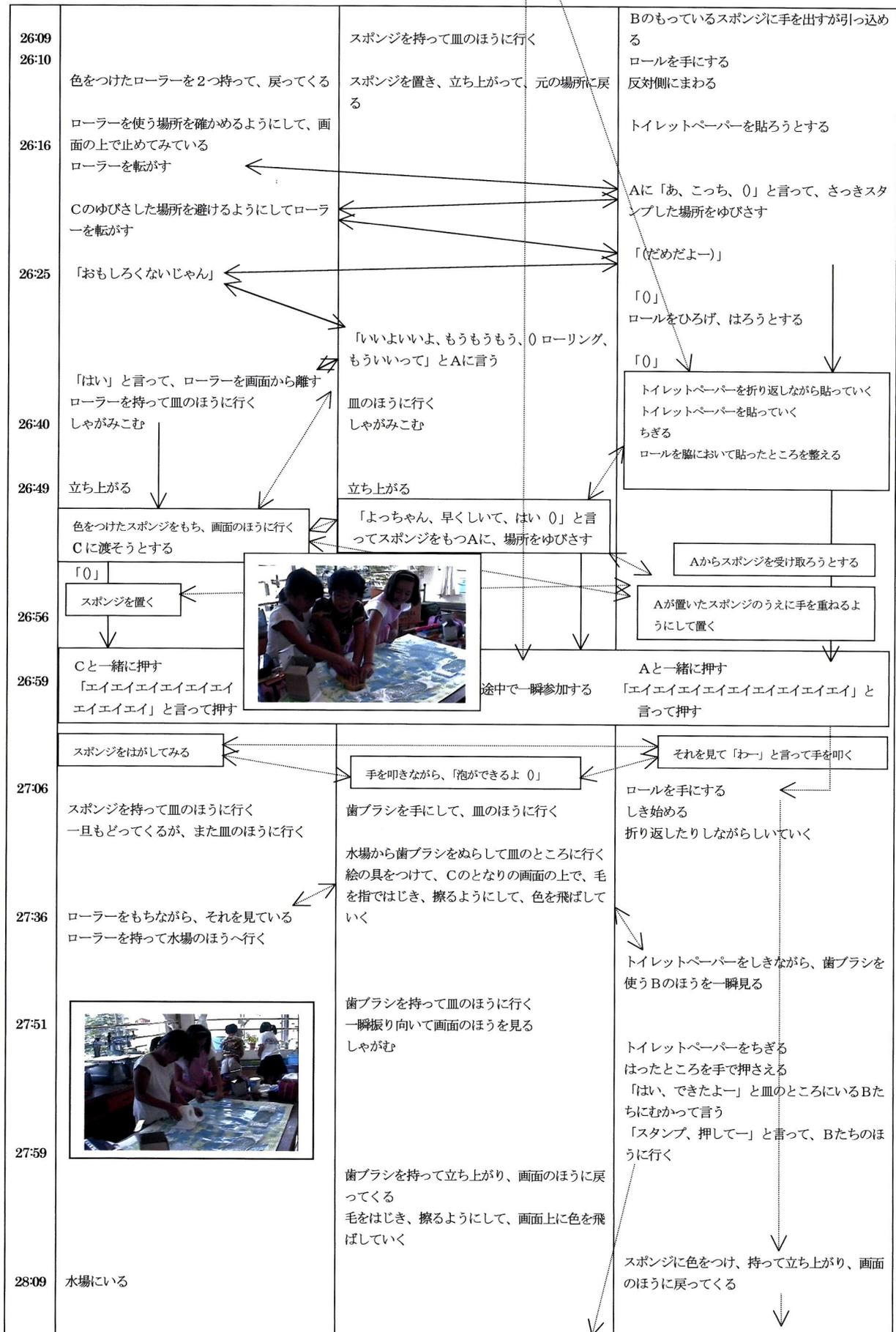


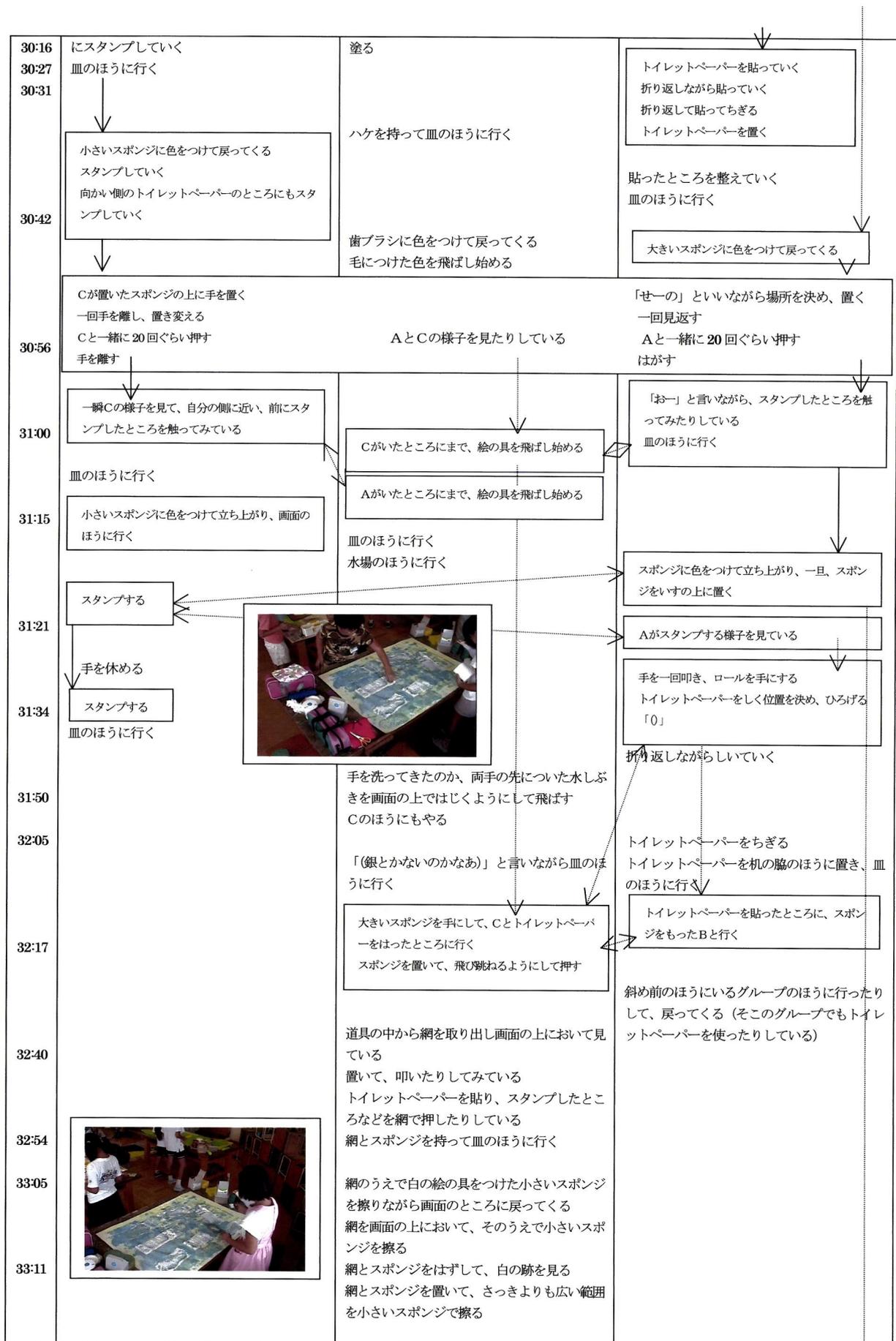
時	Aさん（緑色の服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり	Bさん（ピンク色の服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり	Cさん（白い服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり
05:59			教室の前のほうに行く（教室の前にはいろんな道具が置いてある） 振り向いてBを手招きして呼ぶ
06:21	教室の後方（A、B、Cの場所）でローラーを手にもちながら、教室の前のほうに行ったBとCのほうを見ている T（教師：T1）と何かを話している（「青い空と雲をつくるの」） T：「楽しみだねえ」	教室の前のほうに行く	
06:41			
06:58		道具を手にして戻ってくる	
07:31			教室の前のほうでローラーを選び、取る
07:36		教室の前のほうに行く	
07:57	教室の前のほうに行き、ローラーとハケをもったCと何か会話を交わし、一緒に戻ってくる		ローラーとハケを持って戻ってくる
08:18		バケツの中を見たりしている	
08:28		タッパーをもって戻ってくる	
08:49	教室の前のほうに行く	教室の前のほうに行く	教室の前のほうに行く
09:23		ローラーとローラー皿を手に入れている	
09:35		走って戻ってくる	
09:46	戻ってくる		両手に絵の具を抱えて戻ってくる
14:16	ローラー皿をもって、動かしている 「なにやって（んの）、なに（）」	絵の具のふたを取って、置いている	ローラーで何ものかを描いている
15:54	ローラー皿を持って、教室の前のほうから自分たちの場所のほうへ戻ってくる		
16:28			緑色をつけて画面上にローラーを走らせている
16:30	ローラーを持ってきて、Cとは反対側に描きはじめる		端のほうを塗っていく
16:39	向きを変えて塗っていく		「ねえねえねえ（）」と言ってBに話し掛ける
16:45	ローラーを持って、皿のところに行く	「（）ライトグリーンじゃなくて、ブルー。ブルー、ブルー」	
16:52	ローラーに緑色をつけて戻ってきて、Cの向かい側で塗り始める		Bのほうを見てしばらくしてから、向きを変えて塗っていく
16:55			Aと向かい合わせて塗っていく
17:16			紙の端のほうからローラーを転がし、塗っていく （前を友だちが通っていくのを待って）また勢いをつけてローラーを転がし、塗っていく
17:26	塗るのをやめ、皿のほうへ行く しゃがみこんで色をつける 立ち上がってトイレットペーパーを手にとり、		塗るのをやめ、皿のほうへ行く しゃがみこんで色をつける
17:44	解いていく		
17:50	ちぎってしゃがむ		
18:00			ローラーを持って立ち上がり、描きはじめる いすのうえに方ひざ立ち、ローラーを支えにしながら、下の皿のほうを見ている

18:09			笑いながら向きを変え、右側のほうへとローラーを走らせ始める 右の端のほうを少しずつずらしながら、ローラーで塗っていく 向きを変え、下のほうから、少しずつずらしながら塗っていく
18:16	青の絵の具のついたトイレトペーパーを持ちながら戻ってくる 置いて、また皿のところにしゃがむ		
18:23		青の絵の具のピンを持って立ち上がり、さっきAが置いたトイレトペーパーを手にして、持っていたピンを拭く ピンとティッシュをおき、しゃがむ	向きを変え、横に大きく動かしながら塗っていく 向きを変えて縦に塗っていく
18:28			縦にローラーを走らせる 反対側に移り、紙(机)に沿うようにして、ローラーを腕に抱えるようにしながら塗っていく 向きを変えて塗っていく
18:42		立ち上がり、白の絵の具のピンのふたを取る	
18:50			縦方向に向きを変えて塗っていく 横方向に向きを変えて塗っていく
18:58		ふたを取った白の絵の具のピンを持って皿のところにしゃがみこむ	
19:03			斜めにも向きを変えたりしながら塗っていく ローラーの手を休めて、皿のところにしゃがんでいるAとBのようすを見る ローラーを2回画面の上に叩きつける 塗り始める 全体をまんべんなく塗っていく 塗っていたローラーを手を持って、AとBのいるほうへ行く AとBのほうを気にしながらも水場のほうへ行く 振り返り、AとBのしゃがんでいるところを、しゃがみこんで見る 立ち上がり、ローラーを持って水場のところに行き、水につける
19:15			
19:34			
19:36		何かを手を持って水場にいるCのとなりに行く	
19:48			水道の水を流し、そこでローラーを左右に往復させたりしている
19:52	青色をローラーにつけて持ち、立ち上がる		
19:57	皿のところにしゃがみこむ		
20:05	皿を持って立ち上がる	水場から戻り、A(皿)のところにしゃがみこむ (何かを持って)立ち上がり、Cのいる水場のほうへ行く	水場でローラーを洗っている 洗いながら振り向いて皿のほうを見る
20:15	皿をもって水場のほうへ行く		後ろを振り向きながらローラーの水をはらっている 窓のほうを向き、ローラーの水をはらう
20:24	皿を持って、元あったところに戻り、しゃがむ		ローラーの水を絞るようにしてはらう
20:34		水場から振り返り、しゃがんで青色の絵の具のピンのふたをもって立ち上がり、元の場所に戻る なかぶたをびんにかぶせ、閉じる 外ぶたをしてまわして閉じる 緑色の絵の具のピンを持ち上げる AとCのいるところにしゃがみこむ	ローラーを持って、元の場所に戻る
20:41			
21:01	トイレトペーパーを持って見ている	緑色の絵の具を持って見ている	左手にローラーを持ち、右手にハケをもって、ハケで緑色の絵の具を青色の絵の具に混ぜている

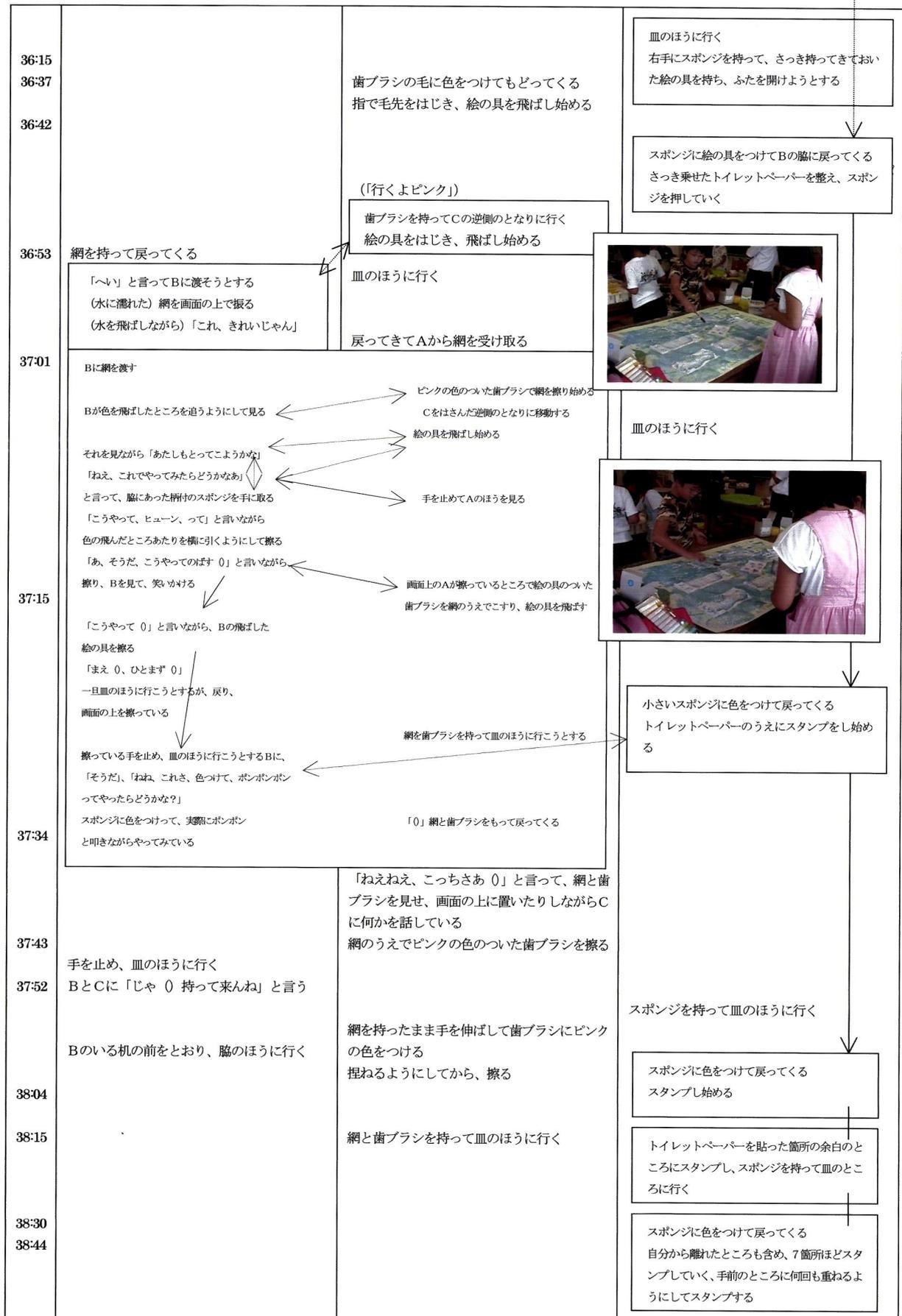
21:05	トイレットペーパーをちぎって丸め、緑色の絵の具のピンから絵の具の垂れたところをふく	「0 来るまで 0」 緑色の絵の具のピンを床に置き、Cが色を混ぜているところを見ながら 「0 ると、へんないろになる」 「(かしてよー、しろ入れたほうがいい、しろ入れたほうがいい)」	ハケを絵の具を混ぜている
21:12		と言ってCからハケとローラーを受け取る 「0 まぜる」	
21:14	Bのとなりで、皿の上にある色をローラーでひいている 「0」 「0」	と言いながら右手に持ったハケで色を混ぜる 「ちょっと白入れたほうがいい」	白の絵の具を手取る
21:23	ローラーを引く手を動かしながら見ている		白を入れる
21:28	しゃがんで見る	ハケで混ぜる	ピンを置く
21:35		ローラーを渡し、ハケで混ぜる	ハケを手にしようとするが、ローラーをもつローラーで混ぜ始める
21:40	「ねえ、ねえ、あたしのこんな色になっちゃったんだけど」	ローラーで混ぜていたところまでハケで混ぜ始める	ローラーを止める
21:55		混ぜながら、「それ、空色」 Cと混ぜる場所を変えて混ぜる となりでAがつくっていた空色に一時ハケをつける ハケを置き、Cからローラーを借り、持ち上げようとする	ローラーを動かし、混ぜ始める Bと混ぜる場所を変えて混ぜる ローラーを止める
22:04	それを見ている	持ち上げ、斜めにして絵の具の水分を垂らすとなりの空色の皿に垂らす	そのローラーの柄のところをつかもうとする ローラーの柄をつかんで、Bと一緒にする
22:12	Bが垂らすのを見ながら、 「アハッ、(ぬけてる、それ)」と言って、ローラーをゆびさす		緑色の皿の絵の具をハケで混ぜる
22:22		「みてー、0 ここまで 0 出つづけると 0」 と言いながら、ローラーを持って、水場のほうへ行く	その様子を見る 絵の具をハケで混ぜる
22:33	「0 それ、そめて、キュッ、キュッってきつて」		Bの言ったほうを少し見て、Aのほうの皿の絵の具にハケを出す その後自分のほうのさらにもどして混ぜ始める ハケを置いて立ち上がる 水場のほうへ行く
23:13	ハケに青色をつけ塗っていく Bのローラーにぶつけながらぬっていく 互いに反対のほうを塗っていく		
23:24	「(かっこいいじゃん)」	「よしっ」と言って一旦手を止める	
23:33	「なんだろう、でも、これ」と言って BとCのほうを見る 前と反対のほうを塗っていく	前と反対のほうを塗っていく 「(なんでもないよ)」と言って、ローラーを持ちながら、皿のほうへ行く	
23:36	手前のほうでローラーを転がしている ローラーの手を止め、「いいよ」		

23:43	<p>「何重もそれ乗っければさ、そこだけ」</p> <p>↓</p> <p>トイレットペーパーを画面に乗せようとするC</p>	<p>「0 乗せてみよう」</p> <p>「0」、戻ってくるBにちぎったトイレットペーパーを見せる</p>
23:46	<p>↓</p> <p>に対して、「何重も乗っけて、何重ものっけよう」</p> <p>ローラーを皿のほうに置きに行く</p>	<p>Bが戻ってくる</p> <p>Aのほうに近い画面のうえに乗せる</p> <p>よろけそうになりながら、トイレットペーパーを取る</p>
23:54		<p>トイレットペーパーをもって反対側（Aがいたところ）にまわる</p> <p>さっき乗せたトイレットペーパーを触ってみている</p> <p>その上に新たにトイレットペーパーを重ねて乗せる</p> <p>折り変えそうとする</p> <p>K先生に話し掛けられる</p>
23:58		<p>机の端に置いてある何かをつかもうとするがやめる</p>
24:04	<p>トイレットペーパーを乗せたところを触っている</p> <p>折り返して、Cが持っているロールを一緒に持つ</p>	<p>反対方向に折り返してくる</p>
24:16		<p>「ほら、Cちゃん」と言ってスポンジに青い色をつけて持ってくる</p> <p>「はい」と言ってAとCに見せる</p> <p>「どこがいい、(ここ)」と言いながら、自分のほうの側にスタンプし、体重を乗せるようにして押す</p>
24:21		<p>トイレットペーパーをちぎる</p> <p>ロールを脇に抱えながら、「(ちょっとまって、ちょっとまって) 0」と言いながら、Aに、画面上のいくつかの点をゆびさす</p>
24:25	<p>ちぎったトイレットペーパーを押さえる</p>	<p>「こっち 0 こっち 0」と言いながら、Bから青の色のついたスポンジを受け取る</p> <p>先に乗せたトイレットペーパーの上にスポンジを置き、体重を乗せて押さえつける</p>
24:28		<p>ロールをAに渡す</p>
24:32	<p>Cからロールを受け取る</p> <p>Cを指差しながら「0」</p>	<p>8回押す</p> <p>スポンジをはがして見る</p>
24:42	<p>「0」と言いながらはがしたところを見る</p>	<p>はがしたところを見て「きれい」と言って手を叩く</p>
24:47	<p>Cからスポンジを受け取り、ロールを渡す</p>	<p>皿のほうに行く</p>
25:09	<p>皿を立ち上がり、水場のほうへ行く</p> <p>皿の上の絵の具をハケで混ぜながら立っている</p> <p>しゃがみこむ</p>	<p>はがしたスポンジをAに渡しロールを受け取る</p> <p>ロールを持って画面を見ている</p> <p>ロールをひろげ、貼ろうとする</p> <p>折り返す</p> <p>もう一度折り返し、貼ったところを手で叩く</p>
25:30	<p>戻ってきて、自分の道具を触ってみてから、歯ブラシを手にする</p> <p>皿のほうに行く</p>	<p>もう一度折り返し、ちぎる</p> <p>ロールを首と胸のあいだにはさみ、両手で貼ったところを整える</p> <p>ロールを置く</p> <p>手を擦り、叩いて、皿のほうにいるAを見る</p>
25:46	<p>ローラーをもち立ち上がる</p> <p>しゃがむ</p>	<p>元の場所に戻り、貼ったトイレットペーパーをその上から叩いている</p>
25:52	<p>瞬間のほうを向いてからCのいるところに貼ってあるトイレットペーパーの上にスポンジを持っていく</p>	<p>Bに「貸してー、」と言って両手を出す</p> <p>一旦手を引っ込める</p>
25:58	<p>皿を置いてあるところからそれを</p> <p>見ている</p>	<p>Bが置いてくれたスポンジの上に、Bと一緒に手を乗せる、6回、一緒に押す、手を放す</p>
26:05	<p>スポンジをはがす</p>	<p>はがしたところをついてみている</p>

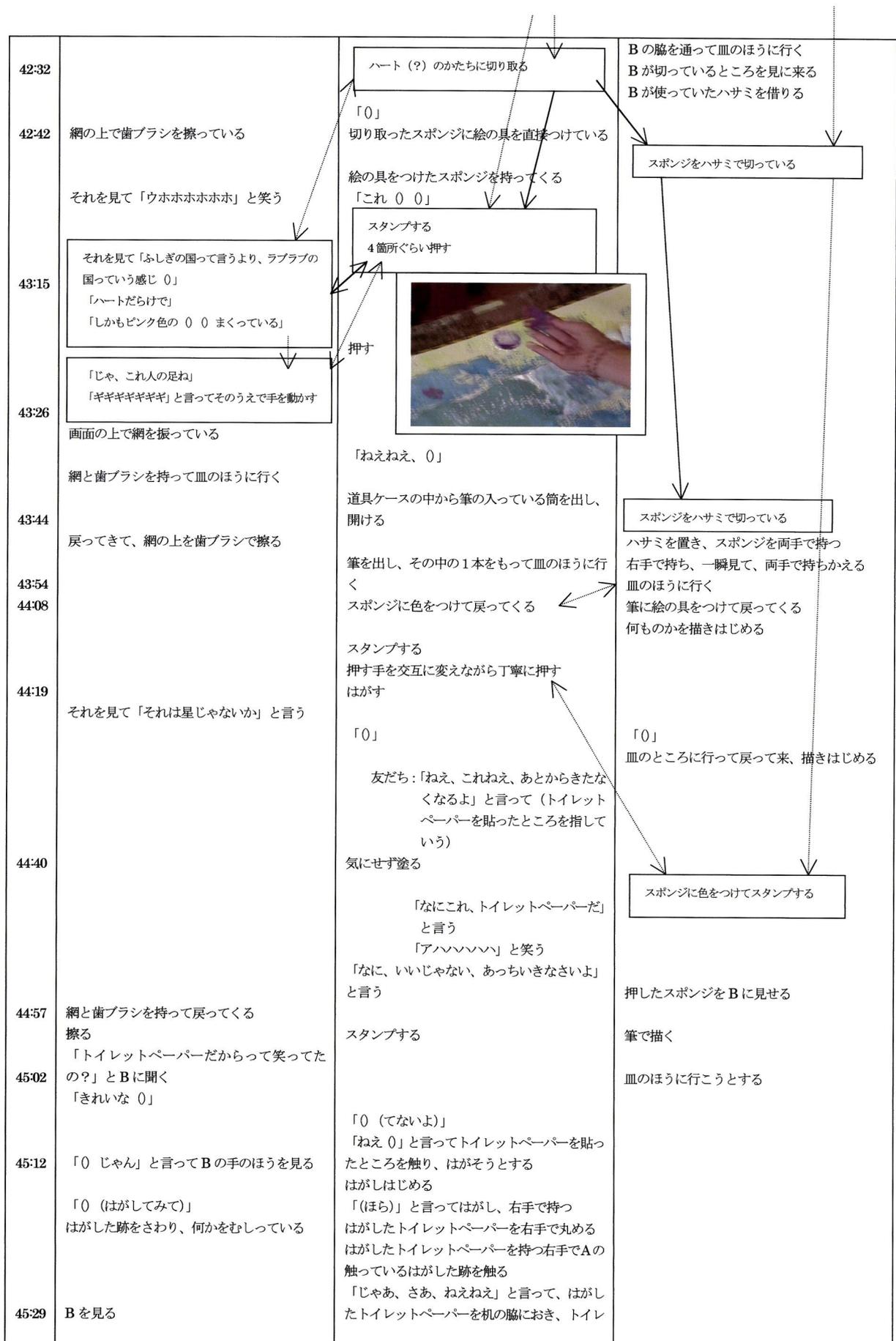




33:26		はずして跡を見る	
33:43		網とスポンジを持って皿のほうに行く	
		網のうえで歯ブラシを擦りながら戻ってくる	
		画面の上で、網のうえで歯ブラシを擦っている	
33:53		網を歯ブラシで叩くようにしたりしている	
		手を止め、斜め前のグループのほうを見ている	
	画面のところに戻ってくる		
	「0 やらせてー」と言ってBの持っている網		
33:57	と歯ブラシのほうに手を伸ばす		
		「これ、こうやってこすると、0」と言いながら網を歯ブラシで擦って見せる	
	「やらせて、やらせてー」と言ってBの持っている網と歯ブラシを手取る		
34:02	擦り始める	網と歯ブラシをAに渡す	
			画面のところに戻ってくる
			Aの擦っているところを見ている
	皿のほうに行く		
		(「0」とCに話し掛ける)	
		机の脇に置いてあった道具を持ち上げてその下を見る	
34:20	戻ってくる 網を歯ブラシで擦り始める		教室の前のほうに行く
		道具ケースを開ける	
		中から絵の具のセットを取り出す	
		落としたものを拾い、ケースのうえに乗せる	
		絵の具セットの入ったケースのふたをあげながら、「どれにしようかな?」「何色がいいと思う?」	
		黄色を取り出す	
		ケースを脇に置く	
	「レモン色がいい0」		
	網で画面の上を、教室内軽く叩くようにして、「ここにペチャペチャペチャってやって0」		
34:46	網を歯ブラシで擦り始める	皿のほうに行く	
34:52	網を持ち変えて擦り始める 歯ブラシで直接画面を、軽く擦る 網を擦る		
35:03		皿のところでスポンジに色をつけている	
35:12			教室の前のほうで、ピンをふたを開けたりしながら色を見ている
			絵の具のピンを2つ持って立ち上がる
			もどってくる
			「はい、もってきたよ」と言って左手に持っていた絵の具をBに渡す
35:27	皿のほうに行く	絵の具のふたを開ける 開けて、一旦皿のほうに行って戻ってくる	「0」と言って絵の具のふたを開ける
35:42			一旦開けたふたを閉めて、机の脇に置いていた道具ケースの上に置く
			絵の具を持っていた左手を瞬見て、両手を擦り合わせる
35:47	網のうえで歯ブラシを擦りながら戻ってくる		トイレトペーパーをもって画面のほうに戻る
		(「0 いいからさあ」)	ロールをひろげ始める
	「(はい) 今度、これ洗ってブルーにしようか」と言ってBに歯ブラシを渡す	「(はい)」 Aから歯ブラシを受け取る	
35:53	網を画面の上で振る	「んーん、今度ね、ピンク」と言って、歯ブラシを持って皿のほうに行く	トイレトペーパーをしいている
36:05	皿のほうに行く		トイレトペーパーをちぎる 右手で押さえ、整える 机の脇のところに置く



38:51		網と歯ブラシを持って戻ってくる 「0 かしてー」	ブする
39:05	「売り切れでしたー」と言って戻ってくる Bに「やらして」	Cと皿のほうに行く	「むらさきとしろ、0 なかから 0」 Bと皿のほうに行く
39:23			スポンジを持って戻る 一旦皿のほうに行き、絵の具をピンゴと持って 戻る 机の端の側に行く 絵の具に直接スポンジをつける さっきとは反対側で、画面の端のほうから、 30cm ぐらい開けて等間隔にスタンプしていく
39:30			
39:35	網と歯ブラシを持ってスタンプしているCの脇 に来る 擦り始める	Aの反対側に戻ってくる 指先に白の絵の具をつけている	脇のほうに移り、スタンプをはじめる
39:47		指先につけた絵の具で、画面の端のほうに何も のかを描いていく	
39:55	一旦手を止め振り返り、「今のちょっとやばいか な 0 まねされる可能性が 0」とBに言う 「けど、全部あれ売り切れだよ」	聞きながら皿のほうに移動する「0」	Bのいる方へいる方へと移動し、スタンプして いく 絵の具に直接スポンジをつけている 画面の角のところにスタンプする 短い辺の真ん中のところにスタンプする
40:01	向かいのほうにまで擦って絵の具をまいている	机の端のほうに行く	もう一箇所押す 何箇所もスタンプしている
40:10	皿のほうに行く 皿の上で絵の具を歯ブラシにつけている		
40:22	網と歯ブラシを持って戻ってくる 擦り始める		
40:33			画面の真ん中のほうにスタンプする あちこちとびながらスタンプする 皿のほうに行く
40:48			
40:55	網を歯ブラシで擦っている 「これ 0 いい? 0 (ピッピッピッて)」と 言って網で机の脇をさし、その後画面上の何点 かをさす	ハンカチで手を拭きながら戻ってくる ハンカチをしまう	
41:01	擦る	皿 (窓) のほうを見ている 皿のほうに行く	
41:09	「ピンク 0 ってねー」と言って机の脇に置い てあった、ふたの開いたピンクの絵の具のピン から歯ブラシで絵の具をすくう すくって、しゃがみ、皿の上に置く 前に置いてあった絵の具と混ぜる		Aのそのようすを見る
41:18			水場のほうに行く
41:31	皿の上に網と歯ブラシを置き、いすの上におい である絵の具を手取る ふたを取る	水場から戻ってくる	水場から戻ってくる (水のついた) 手を画面に向けて振る
41:46		小さいスポンジを手取る ハサミを持って小さいスポンジを切ろうとする 「0」 ハサミでスポンジを切る	大きいスポンジを押す 「0」



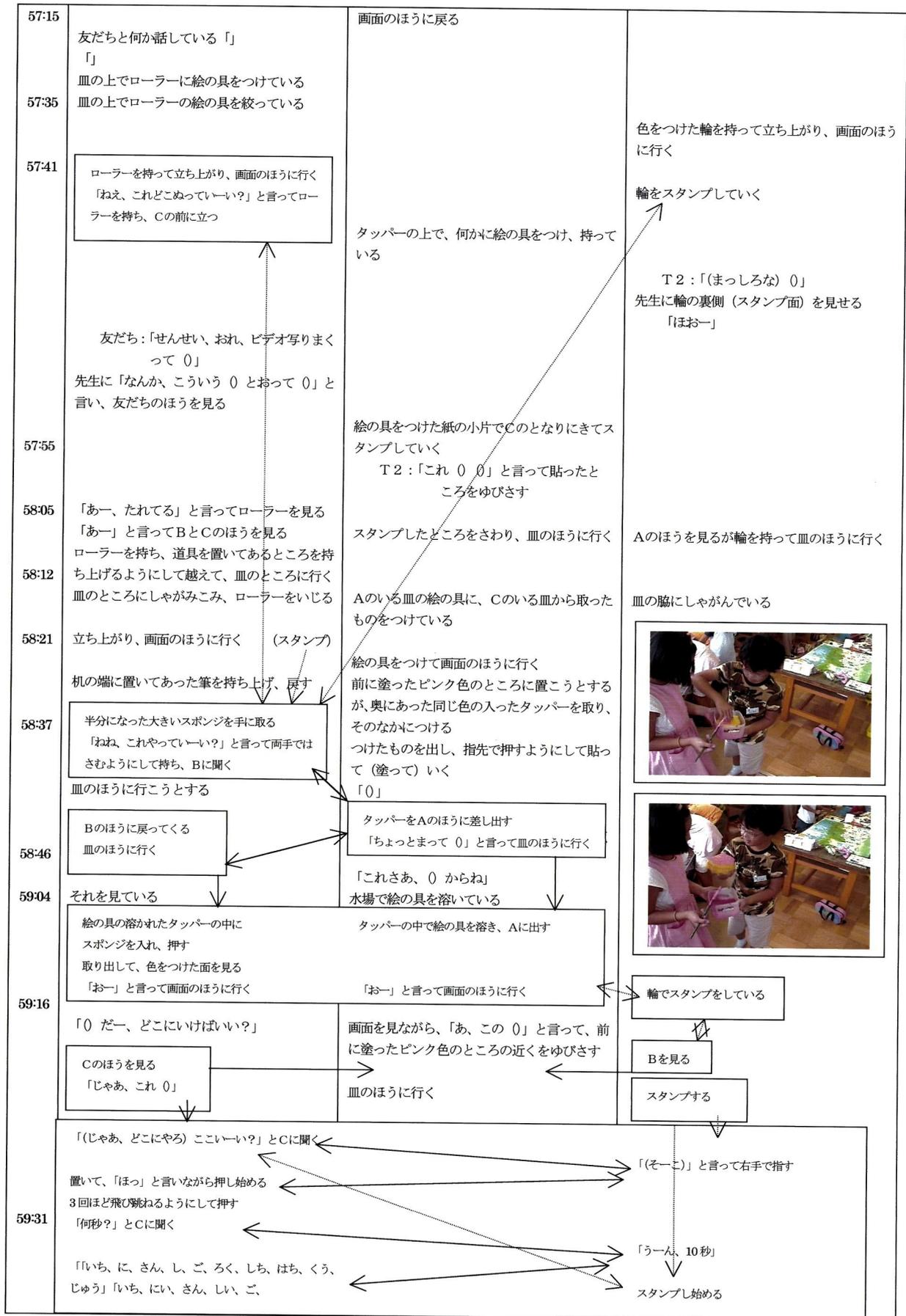
45:34	網を歯ブラシで擦りながら立っている	トーパーバーを0くるね」と言って筆を右手に持ちながら皿のほうに行く	
45:41	網を歯ブラシで擦る	「とりあえず (はがして)」「0」 大きいスポンジを手にする	
	「時間なっちゃうよ」とBに言う 「チョー急いで0」と言いながらBを見、擦る	「0を切るわけ」と言いながら大きいスポンジを持って戻ってくる	(スタンプする) Bの後に戻ってくる 小さいスポンジでスタンプする
45:55	「0」と言って皿のほうに行きかける	道具ケースからスティック糊を出し、大きいスポンジの色のついているほうに塗る	
46:04	戻り、「これやりたいひと？」と言って網と歯ブラシを持ち上げ、見せる 「0ちゃん、やってみる？」と言ってCに見せ、差し出す 「はい」と言ってCに渡す 「これね、とちゅうで(歯みがき)0いいよ」	落としたり糊のふたを拾う 糊を机の上に置く	小さいスポンジを机の脇におき、Aから受け取る 擦ってみる 皿のほうに行く
46:20	(「0(おきば)」) 小さいスポンジに色をつけている	スポンジを持って机の反対側に来る 「トイレトーパーバー、どこ?」 (「あ、下にあった」) しゃがみこみ、トイレトーパーバーのほうに手を伸ばす	
46:33	画面のところに戻り、スポンジをスタンプする はがしてもち、場所を変える 皿のほうに行く	(重ねる)	網と色をつけた歯ブラシを持って画面のほうに戻り、擦り始める 皿のほうに行く
46:47	皿の上に広がっている絵の具にスポンジをつける	大きいスポンジの糊を塗った面にトイレトーパーバーを何重かかしてはる、「0(いた)」 もって立ち上がる	歯ブラシに色をつけて戻り、擦り始める
46:58		「0」	(切る)
47:11	Cの向かい側でスタンプする	トイレトーパーバーをハサミで切ったかたちを整える	網についた絵の具に「フーツ」と息をかけ、飛ばそうとしている
47:18	それを見て「かっこーい」 「それでいい、それで」と言う	「ほんとだー」	網を歯ブラシで擦る Aの側を通って皿のほうに行く 絵の具のピンに直接歯ブラシの先を入れている
47:28	スタンプした後のスポンジを持つ	整え終わり、皿のほうに行く	網を擦りながら戻ってくる Aの前を通り元の場所に戻る 網の上の絵の具のたまったところを「フーツ」と拭く
47:39	皿のほうに行く		拭いた後の網の上についている絵の具を歯ブラシで擦る 皿のほうに行く
47:50	しゃがみこみ、左手に絵の具のピンを持ち、右手でハケを持っている Cに絵の具のピンを差し出す		Aの持っていた絵の具から歯ブラシで直接絵の具をすくう
48:00		スポンジにつけたトイレトーパーバーをはがしている スポンジを隣のいすの上に置き、立ち上がる はがしたトイレトーパーバーを見る	

48:15	<p>したから、Bのひろげたトイレットペーパーを見る</p>	<p>「0」と言いながらひろげ、「これ0みてー」と言ってとなりでいたCに見せる 「0(でしょ)」 画面のほうに行く 持ちながら画面を見る</p>	<p>それを見て「なんか着物の模様みたい」 皿のほうに行く</p>
48:33	<p>ハケに色をつけ、振ったりして色を飛ばしている 「みんな0ちゃんと0のにお」 「0ちゃん、考えて(んだよ)」</p>	<p>両手で持ち上げ、ひろげたりして見る</p>	
48:41		<p>「ほら」と言ってちぎれるが、T2に見せ、手の上に乗せる T2:手に乗せてもらったものの匂いをかぐ(「糊の匂い」)</p>	
48:48	<p>右手にハケを持ちながら、先生から左手に乗せてもらう 匂いをかぐ</p>	<p>「0」それをきいてうなづく Aの手に乗せる Aに向かって手を出しかける</p>	<p>網を歯ブラシで擦っている</p>
48:52	<p>「はい」と言って、すぐBに渡す</p>	<p>Aから受け取る 受け取って匂いをかぐ となりのCの反対側に行く</p>	
49:03	<p>画面上をゆびさすT2 「これ、ハートとかね、全部ね、00」と言って説明する うなづく先生 色のついたハケを振る 「0」 反対側に移るT2</p>		<p>網の上の絵の具を「フーツ」と吹く</p>
49:11	<p>ハケで塗っていく</p>	<p>トイレットペーパーをハサミで切っている ハサミを置き、ペーパーをひろげる 手でちぎったりしている</p>	<p>(絵の具をはじいて飛ばす)</p>
49:24	<p>皿のほうに行く</p>	<p>「あやちゃん、もうすぐ0」と言ってCの持っている網を借り、「フーツ」と吹いてみている</p>	<p>擦って飛ばしたところをT2が見ている</p>
49:30		<p>網を上下に振ったりして絵の具を飛ばしている 網を持っている手を別の手で叩いたりしている</p>	<p>歯ブラシの毛のところに指ではいたりして絵の具を飛ばしている</p>
49:45	<p>ローラーを手にして立ち上がる ローラーを持ち画面のほうに行く「0こっち(で)」</p>	<p>Cの飛ばしているところを見る Cの飛ばしたところに吹いてみている</p>	<p>Bに場所を譲り、皿(水場)のほうに行く</p>
49:51	<p>ローラーを右手で持って、左手でそれを叩き、絵の具を飛ばしている Bに場所を譲り、さっきまでBのいたところに移る</p>	<p>起き上がって見ている 反対側のAのいるほうに行き網を手にして吹く Bが吹きながらAのほうに来る</p>	
50:01	<p>ローラーの端を置いて、角の部分で転がし、塗っていく 少し場所を横にずらし、角で塗っていく</p>	<p>皿のほうに行く</p>	
50:10	<p>皿のほうに行こうとする</p>	<p>「0だけど」と言ってAの様子を見る 皿のほうに行く</p>	<p>網を擦りながら画面のほうに戻ってくる</p>
50:23	<p>戻ってきて画面を見る 「こんどね、これ0(で)いってみようか」と言って机の端に置いてあった柄付のスポンジを手にとってBとCに見せる Cに見せる</p>	<p>(「ねえ0」)と言いながらCの後に画面のほうに戻ってくる さっき脇に置いた、色をつけたティッシュを手にとって見る</p>	<p>「それ、0」</p>

50:36	<p>「これ、(こうやってやるんだよ)」と言いながら、Cの側の画面の上で柄付のスポンジを横に引いてみせる 自分の側で引いてみせる</p> <p>Cに貸す それを見る</p>		<p>「かして」と言ってAの持っていた柄付のスポンジを借りる 柄付のスポンジで網を擦る 画面の上に直接何かを描きはじめる</p>
50:41	<p>「はやく0」と言ってCから柄付のスポンジを借りる 「よし」と言って(違うグループの誰かがAが「よし」という直前に「よし」と言っている)Cの持つ網の上を柄付のスポンジで擦る 「0」 その後、自分の側の画面の上で直接擦る (「あ、きれい」)</p>	<p>色をつけたトイレトペーパーを画面の上に貼る 指先を指先で擦る 別の色をつけたトイレトペーパーを手取る</p>	<p>Aの渡す Aが引いた後、歯ブラシで擦り始める</p>
50:51	<p>柄付のスポンジについている絵の具を吹く</p>	<p>色をつけたトイレトペーパーを、先に張ってあったトイレトペーパーの余白の部分に貼る</p>	<p>網の上の絵の具を吹く</p>
51:11	<p>Cに「ここでやってもいい0」と言う 柄付のスポンジで、画面の上をチョンチョンと軽く叩くようにして色をつけていく 「0」 後ろにいるグループの様子を振り返って見る 柄付のスポンジで画面の上を軽く叩くようにしていく</p>	<p>貼ったところを手で押さえる 皿のほうに行く</p>	<p>網を歯ブラシを持って皿のほうに行く</p>
51:24	<p>皿のほうに行く</p>	<p>戻ってくる</p>	<p>網を擦りながら戻ってくる</p>
51:31	<p>画面の上を柄付のスポンジでチョンチョンと叩くようにして色をつけていく</p>	<p>筆に絵の具をつける</p>	<p>網の上の色を歯ブラシで擦っている 網の上の色を「フーツ」と吹く</p>
51:43	<p>Cの側に行く</p>	<p>筆でチョンチョンと描きはじめる</p>	<p>歯ブラシで画面を直接叩いている 網を擦り始める 網を直接振って絵の具を飛ばそうとしている 網を歯ブラシで叩く</p>
51:53	<p>Cのとなりでチョンチョンとしている</p>	<p>筆でチョンチョンと描きはじめる</p>	<p>「ここに0」と言って、歯ブラシを網にくっつけ、Bに見せる それを片手で持つ 歯ブラシが外れて落ちる</p>
52:04	<p>元の自分のいた側を通過して皿のほうに行く (「はい、かして」と言って戻り、手を伸ばす)</p>	<p>「フーツ」 筆で何かを描きはじめる 皿のほうに行く</p>	<p>網を歯ブラシで擦り始める</p>
53:13	<p>Cの様子を見る それに合わせてちよっと引く Cに向かって両手を上のほうに広げる</p>	<p>筆で何かを描きはじめる 皿のほうに行く</p>	<p>網を歯ブラシで擦り始める</p>
52:23	<p>Cから借りる</p> <p>擦り始める 右、左、と移動しながら擦り、「フーツ」と吹いたりしている 擦り始める</p>	<p>色をつけたペーパーを手取る 少しひろげて、元の場所の近くに置く 一瞬画面を見て、皿のほうに行く</p>	<p>網の絵の具を吹く 「はい」と言って、歯ブラシと絵の具をそろえてAに渡す 皿のほうに行く</p>
52:42	<p>(後ろのグループの子どもが「よーし、できた」と言ったのに対して)一瞬振り向き、「0」に抜かれたくない」と言って、反対側まで移動しながら網を擦る</p>	<p>トイレトペーパーを持ってくる Aとすれ違い、ひろげて反対のほうに行く はろうとする</p>	<p>ローラーを持ってきて「これ、うえから0」と</p>

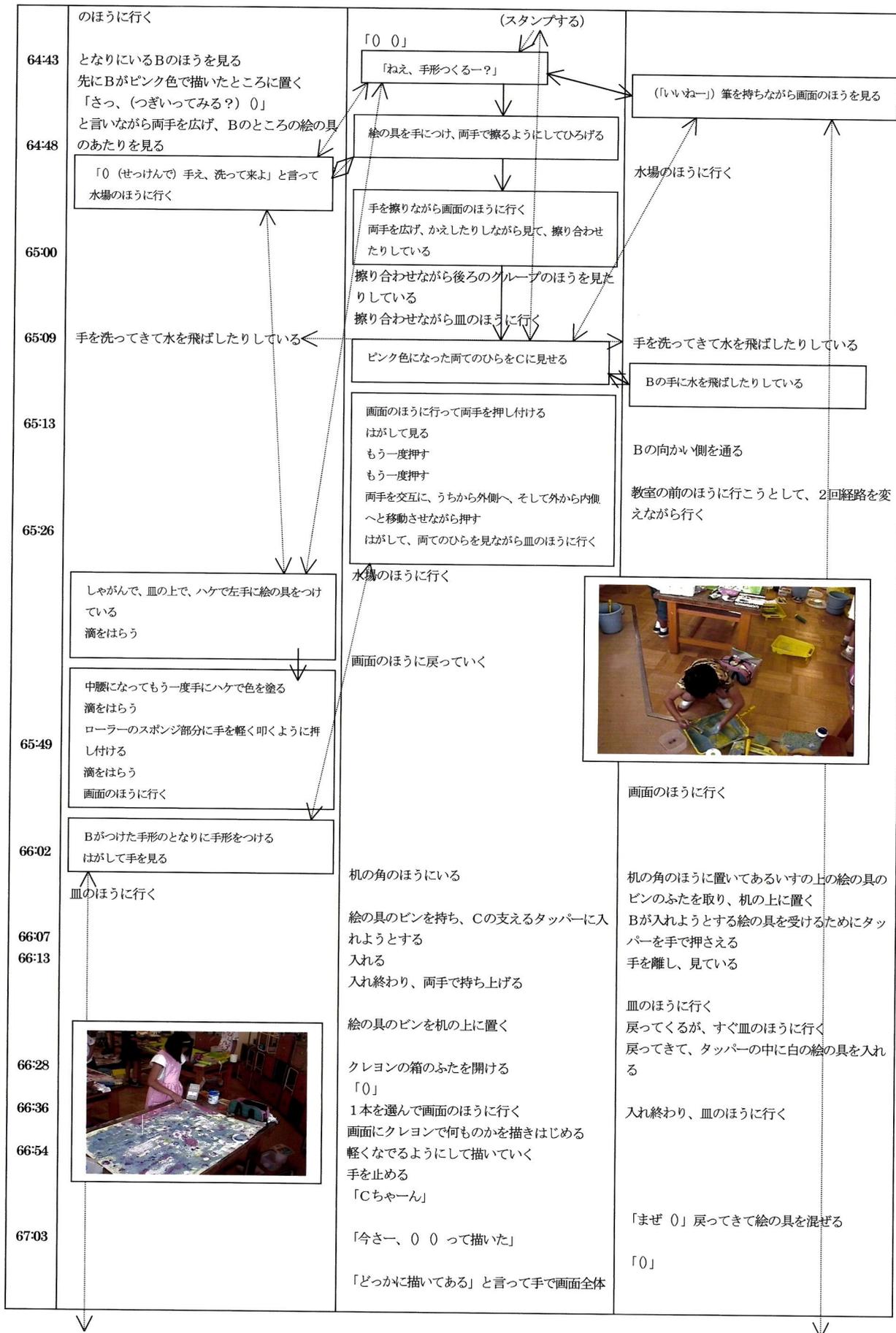
52:51	Cの様子を見る	(「いよー」) トイレットペーパーをちぎり、持つ構えているCのところに行って「はやく、よっちゃん」と言い、促すように手を触る 大きいスポンジにペーパーを重ねている	言う 画面の上でローラーを引くジェスチャーをする ローラーを持って皿のほうに行く
53:00	網の絵の具を吹く 皿のほうの様子を見る 「(さーんけーん)」と言いながら皿のほうを見る	大きいスポンジの上にペーパーをしく	
53:11	一旦しゃがみ、立ち上がる 網を擦り始める 擦りながら皿のほうを見ている 網の上の絵の具を吹く 擦り始める 手を止め、まわりを見る (「むこう」)	しいたスポンジを持って移動する スポンジを置き、ペーパーをはずす 上の面に糊をつけていく 糊を置き、ペーパーを手にする ペーパーを貼る	
53:31	Bに何か話し掛ける	上から体重をかけ、押すようにして貼る ペーパーを貼ったスポンジを持って皿のほうに行く	「トイレットペーパーは？」 机の端に置いてあったロールを取る ひろげる Bのほうを向きながらペーパーをちぎる 皿のほうに行く
53:47 53:53	網を擦った後、吹く 何回か吹いた後、網を擦り始める		
54:05	動きを止める 一瞬Bのほうを見て、擦り始める 動きを止め、となりのグループのほうを見る 網の上を歯ブラシで擦っている	画面のほうに戻ってくる 机の端のほうに置いてあったトイレットペーパーを横に置き、下にあったタッパーを手取る ふたを開けて、反対側の机の脇に置く 筆で絵の具をすくい、タッパーの中に入れる タッパーを机の上に置き、そのなかで色を混ぜる タッパーを持って水場のほうに行く	皿の中で、ローラーでローラーを叩いている ローラーを2本持ったりしている
54:33	画面の上で網を擦り、絵の具を飛ばそうとしている 「フーッ」と吹いたりしている 擦り始める	「ほら、よっちゃん」と言ってCに何かを見せている 「あれ？」	
54:45 54:54	擦りながらBのほうを見て「O(でた)じゃん」と言う 手を止める 擦り始める 手を止める	Aの後ろを通過して画面のほうに戻ってくる トイレットペーパーを取って皿のほうに行く ペーパーをひろげる	
55:10	手を動かしながらも、となりのグループの様子を見ている 一瞬手を止め、擦り始める 「Oも」とBのいるほうに向かって言いながら、速く擦り始める 擦る		
55:22	男の子の友だちが目の前にきて、擦っている手を止め、網と歯ブラシを持っている手を引き、体の後ろのほうに持っていく 通り過ぎると戻し、擦り始める		

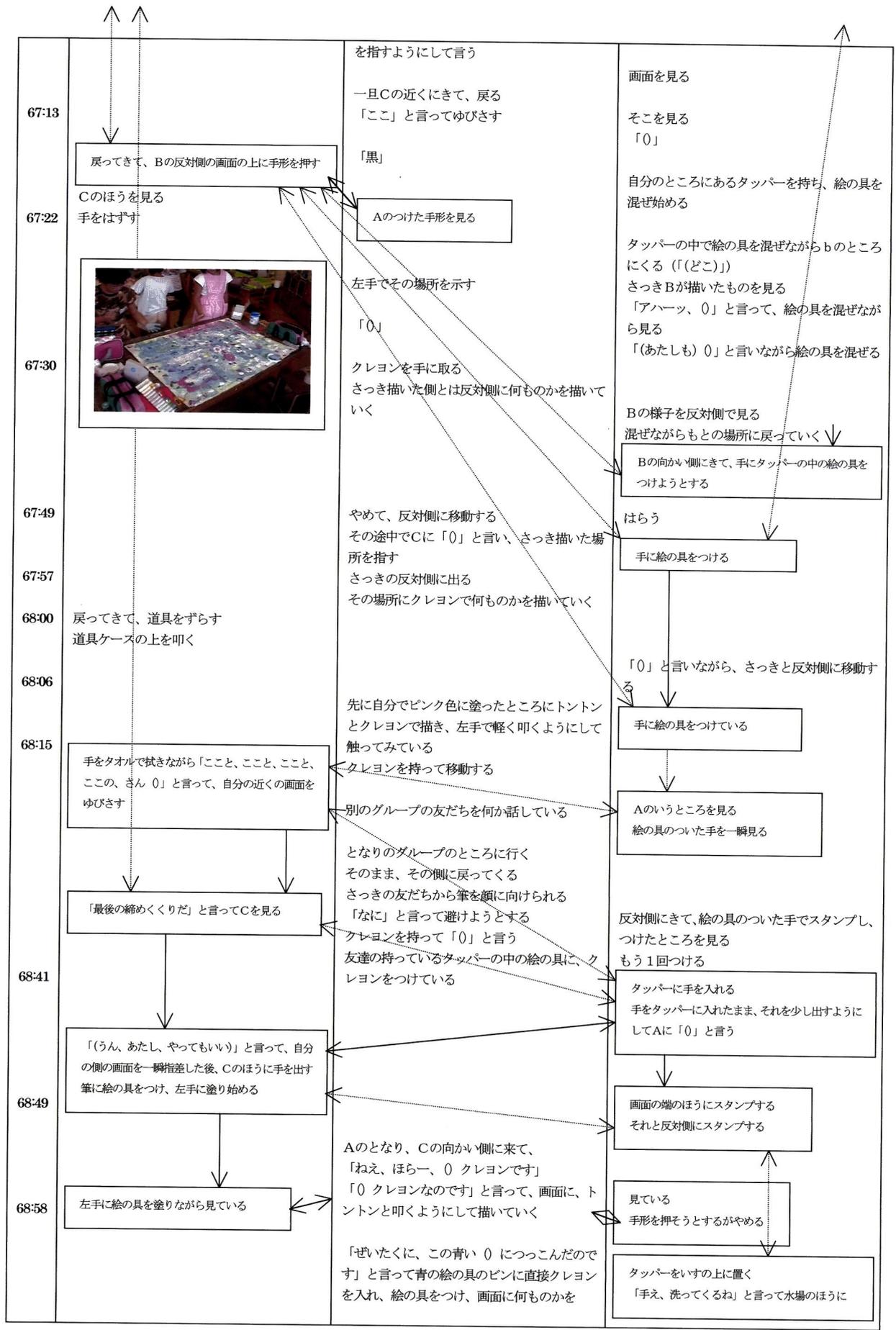
55:30	「スプーン、うちのほうも、それ〇ませんか」 擦る	友だち：「(とりあえず) スプーン、ピンク色の」 「ありませーん」 タッパーの中で、筆でピンクの絵の具を混ぜている	
55:40	画面の上で、網を直接振り、絵の具を飛ばそうとしている 網と歯ブラシを叩き、「はい」と言ってBへ Bのほうを見て「あ、そうだ」と言って近づく 「〇」と言って画面の反対のほうへ行く		
55:53	端に置こうと末うが、戻ってきて、「これ、どこに置けばいい?」、 「〇」と言って、皿の側の机の端に置く 皿のほうに行く	皿のところに行く	
56:01	道具ケースのところから何か入れ物を取る	手を伸ばし、Cから輪の部分借りる しゃがむ	(教室の前のほうから) 戻ってくる 「ねえ〇ところもってきたー」と言いながら、ローラーの輪の部分を持ってくる Bに渡す 皿のほうに行く
56:10	机の一周して反知側に行く Bの様子を見ながら、「(ころがしてみたら) かして、かして」と言ってBの持っていたローラーの輪を借りる	タッパーの絵の具をスポンジにつけてスタンプする 「かわいー」	
56:15	自分の側の画面の上で転がす貸す	「ほら見てー」と言ってタッパーの中の絵の具に使っていた何ものかをCに見せる タッパーの中に戻す	Bの見せるものを一瞬見て、Aの転がしている輪のほうに手を伸ばす 借りる 皿のほうに行く
56:22	隣のグループの子どもが見に来る	「Cちゃん、ちょっとのりかしてー、のり」	皿のところにしゃがみこんで輪に絵の具をつける 「いいよー」 滴を切って輪を持ち、立ち上がる
56:30	皿のところにきて、ローラーを手にしたりしている 両手でローラーを持ち、絵の具をいじっている	「〇にあるのり」	「いいよー」と言って画面のほうに戻る
56:40		絵の具のチューブのしたのほうから液状の糊を取り出す 「〇」	画面の上で輪を転がしている 手にとり、輪の中を押す 中身が飛び出し、後ろのほうに飛んでいく 拾いに行く 「〇」
56:47		タッパーと糊を持って、机の端のほうに行き、タッパーを机の上におく 糊のふたを開け、タッパーの中の絵の具に入れる	持って戻ってきてはめようとする はめようとしながらBに何か話し掛ける
56:57		糊にふたをする 糊を置き、タッパーを持ち上げる タッパーを持って皿のほうに行く 筆で絵の具を混ぜる	輪を持ちながらBの様子を見る 笑いながらBを見る 輪を持って皿のほうに行く
57:07	皿の上でローラーに絵の具をつけている		輪に絵の具をつけている 輪を持ち上げ、両手のあいだで転がしながら右手で持つ 向こう側にある皿のところに移動し、輪を絵の具につけている



	<p>ろく、なな、(はち)」と言って止め、はがす 「0」と言って、皿のほうに行こうとする</p>	<p>タッパーを持ってAの近くのところに行く</p>	<p>Bのほうを向き、斜め前のほう (Aがすたんぷしたところ)を指差す</p>
59:45	<p>戻ってきて、Bのいる方へ行く スポンジを入れようとする 「これ、なんか (ひか) ってない?」と言って Bの描いている付近を見る</p>	<p>筆で何ものかを描きはじめる</p>	<p>「0」 Aの言うところを見る</p>
59:52	<p>Bのもっているタッパーにスポンジを落とすようにして入れる</p>	<p>Aがスポンジをタッパーに入れる</p>	<p>「こういうところが 0」と言って、さっきAがスタンプしたところを指す</p>
60:00	<p>スポンジを取る スポンジを置く 上から体重をかけて押す</p>	<p>筆で描きはじめる</p>	<p>スタンプしている 輪がずれる 輪を持って皿のほうに行く</p>
60:10	<p>はがす 「できたー、スポンジー」と言う 一旦スタンプしたところを振り向いて、皿のほうに行く</p>	<p>タッパーの中で絵の具をませながら皿のほうに行く</p>	
60:17	<p>画面のほうに戻ってくる</p>		
60:22	<p>網を歯ブラシで擦っている 「フッ」と吹く 網を数回振って皿のほうに行く しゃがんで、皿の上で網を擦る 皿の中の絵の具を歯ブラシで擦る いすの上に置いてある、ふたの開いた絵の具を歯ブラシですくう 網に乗せる 網の上で、絵の具を、歯ブラシで押すようにする</p>	<p>水場でタッパーを洗っている</p>	<p>水場で洗っている</p>
60:54	<p>それを持って画面の上に行き、擦る 左右に移動しながら網を擦る 「フーッ」と吹く 擦る 直接画面の上を擦る 網を擦る</p>		
61:15	<p>画面の上を直接歯ブラシで擦る 網を擦る</p>		<p>皿のところから何かを持って立ち上がる 一旦戻る トイレトペーパーを手にして画面のほうに行く いすの上に置き、ひろげる、上に引くようにしてひろげる 小林先生が画面のほうを指差して「0」ペーパーを持ちながら、首を大きくかしげる 笑いながらペーパーをほぐし、ローラーの輪を拭く ペーパーをつくえの端において皿のほうに行く</p>
61:23			
61:34			
61:41	<p>網の上の絵の具を吹く 擦る さっきBがピンク色で塗ったところを左手で触ってみている 触った手のところを見る 網を振る 網を持った手の手首を右手で叩き、絵の具を飛ばす</p>		
61:52		<p>皿のところにしゃがんでいる ローラーの輪の中心の穴のところに筆の反対の先をさしてみたりしている</p>	<p>皿のところにしゃがんでいる</p>

62:09	網を擦る	Cに渡す 筆に緑色の絵の具をつけて何ものかを描きはじめる	Bから受け取る 立ち上がって画面のほうに行き、スタンプする 白色をつけた面を下にしてスタンプしている はがしてみても、画面のうえを触ってみたりしている
62:23			もう一回スタンプする もう一回スタンプする
62:27	机の端のほうに網と歯ブラシを置く 皿のほうに行く	筆を持ってきて何ものかを描く	もう一回スタンプする
62:39		「ええー」と言う	輪を見ている 「ねえ、どっかにね、このなかにね（うつって0）」とBに言う 輪をいじっている
62:44	「0 いいですよね？」 と言ってスポンジに絵の具をつけて持ってくる （「いいよ、まだ」と言って）Cのほうを見る スポンジを置いて、上から体重をかけて押す	「どうぞー」	（「かしてー」）
63:02	後ろのグループのほうを見たりしながら押す はがして見て、別の場所に置き換え、押す	輪を手取る 皿のほうに行く 輪に絵の具をつけて戻って来、スタンプする 何箇所もスタンプする 輪を持ちながら見る 左の腰を叩いたりしている	筆を持つ 皿のほうに行く
36:17	Bのほうを見たりしながら、「いち、に、さん、し、ご、ろく、しつ、はち、くう、じゅう」と叫ぶようにして言い、はがす 「0 ったー」と言ってスポンジを持ち、Cの後ろを通過して皿のほうに行く	Aに「あ、もういいよそれはー」と言う Cの指すところを見る	戻ってきて、筆で何ものかを描きはじめる 自分の描いたところを指して笑いながら「0」と言ってBを見、話し掛ける 「0」 皿のほうに行く
63:28		Cと反対のほうに行く 一周して皿のほうに行く 画面のほうに戻ってきて、見る	
63:36	しゃがんで、皿の中の絵の具をさわり、ローラーにつけたりしている		筆を持って水場のほうから戻ってくる 机の端に置いてある絵の具から直接すくおうとする
63:51		画面に、ペン（？）で直接何ものかを描いている ペンを置く	絵の具をすくい、画面に向かう
63:59			画面に描きはじめる
64:00		Cのところに行く Tが話し掛ける「0」	
64:16		「0」 Tが話し掛ける「0」	先にBが描いたところに描いていく 場所を離れる 違う方向から、さっき描いていたところに描こうとする が、やめ、皿のほうに行く
64:27		「(だいいー)」と言ってAのほうに行く 「ねえ、Aちゃん、だいいいはなんだって」	ピンの中の絵の具を筆でいじっている
64:33	「ん？だいいい？」	Cのいる机のほうを向いて、 「ふしぎな世界 0」	
	立ち上がり、色をつけていたものを持って画面		





69:06	Cに「いってらっしゃーい」と言いながら、左手に絵の具を塗っている	ていく	行く
69:26	T1:「0」 絵の具をつけた手を、画面につけようと、みてる	手を止め、クレヨン置きかけるが、そのまま持ち変え、左手に塗るようにする 別のクレヨンを持ってAの反対側をとおり、皿のほうに行く 「0 ちゃーんと言う」	
69:32	左手の手形をスタンプする	「0 ね」 と言いながら、Aのとなりにやってくる	
69:41	左手に絵の具を塗りながらとなりのBの様子を見る	クレヨンで描きはじめる	向かい側に、手を洗い、滴をはらいながらもどってくる Bの様子を見る それを見て手を叩く
69:58	「わたしは、今、最後の手形を0」と言いながら塗っている 「ここと、ここに、2回(やったの)ある(の)」 と言って筆で場所を指す	戻っていく 「0 のどこに(あるの)」	濡れた手を振りながら「0」と言う
70:04	「これも0」と言って筆で指す 手形を押す	「これ?」と言って、Aに近いほうの手形をゆびさす 白のクレヨンで名前を書いていく	AとBの向かいに来る
70:40	手に絵の具を塗っていく (「これはどこでしょう?」)	描き終え、「Aって(あたしの)か?でいいんだよね、0」と言う 画面を見ている 場所を移動する	
71:05		T2の腕を見る 「せんせい、すごーい」と言う 白で書いた名前を指して「(みんなの描いたの?)」 「うん」 「これがあついで、これがAちゃん、これがCちゃん0」と言って順に指差していく 「0 ちゃん0 ちゃん、Cちゃん、でかいね、0 もでかいよ」と言ってCの手形のところをゆびさす	「せんせい、0」と言ってT2の腕をゆびさす
71:12	タオルで手を拭く	網を手に取り、「フーッ」と吹く 元の場所に戻す 画面の端のほうを触る ハケを持ってきてT2の手に描き始める 「せんせいー、0ーい」 自分の手にハケで描き始める	「0 やって、むにゅつ」と言って手を押し付けるようにしてT2に言う 網を手にして振る 何回か振る 吹く 振る 吹く 振る

			網を置く 皿のほうに行く
71:38	タオルを置いてCを見る Bの逆側に移る	ハケを机の隅に置く	「アー」、「0」と言って、髪の毛を押さえながら戻ってくる
71:48	一時、一緒に吹く 「だいたいなんだろ？」 T1:「ん？」	それを見て「あー、ついてるー」 網を手取る 吹く	髪の毛を押さええている 手を離し、両手を擦る
71:56	「0 きねんび 0」と言う	網を触りながら、「だいたい、(ふしぎな世界)でいいんじゃないの？」と言う	手を擦りながら右に行ったり左に行ったりする
72:03	Bの後ろに行ったりする	柄付のスポンジで画面を擦ったりしている 絵の具をつけて、軽く叩くようにして描く	皿のほうに行く
72:12	画面の端のほうを見る	スポンジに絵の具をつける 描く前に、向かいのCのほうを見る 「0」と言う	タッパーの中の絵の具を筆で混ぜながら戻ってくる 筆で描きはじめる
72:24	BとCの様子を見ている 「0 0、かしてー」とCに言う 「かし 0」と言ってCのほうに手を伸ばすが、すぐ引込める	「0」と言って、描きはじめる 描いている	Bに向かって筆を動かしながら答える 「0」 描きはじめる 絵の具を混ぜている
72:45		絵の具を直接つけ、描く Aの逆側に行く	少し立て気味にして絵の具を混ぜる 筆で描いている
72:52	「よし」と言って机の端のところを見て「はみがきでやるのだ、フッ」と言って、歯ブラシを持ち、Cのほうを見る 直接画面の上を擦る 「0 ちょっとそれちょうだい」と言ってCが持っているタッパーの中の絵の具に歯ブラシをつける	「0 上から絵の具塗ってるよー」と言って皿のほうに行く	「0」
73:03	青の絵の具をつけて描きはじめる	戻ってきて「Cちゃん、0の上にかー、絵の具塗ってる 0」と言いながら描いている トイレットペーパーの切れ端を取ってきて、塗ったところを拭いている 拭いたペーパーを脇に置く	筆で描きはじめる
73:26	Aのいるところの少し重なる Aは手を止め、皿のほうに行く	Bの後に続く	Bのほうに行く
73:38	タオルを首にかけながら戻ってくる	「やらしてー、やらしてー」と言って、Cの持っているタッパーと絵の具を借りようとする 一旦、筆に手をかけるが、右手をタッパーの絵の具の中に入れる てのひらに絵の具をつける	「0」 絵の具を混ぜながら元の場所に戻る 「(ぬって) から、きれー」と言って塗ったところをゆびさす 貸そうとする タッパーを支える 筆でBのてのひらを塗る
73:55	「0 これを 0」と言って道具ケースのところでタオルを持っている 「0」と言いながら、タオルをもって、画面の真ん中のほうに行く	Aのほうを見る 自分で手のひらを塗っている	Aのほうを見る
	「ねえ、ねえ、ねえ、ねえ、(Cちゃんたち)		筆を持って、タッパーをいすの上において、sらのほうに行こうとする

	<p>さあ 「これ、これ、たたいてみていい？」</p>		
74:09	<p>「じぶんの、(て)だよ」 「いい？」 「じゃ 0」 叩き始める</p>		<p>「(だめー)」</p>
74:13	<p>「お、いいじゃん」と言っ て見る 叩く 「同じことやってる人いるかなー？」と言いな がら叩いている</p>	<p>手形を押す Cの逆側に来て手形を押す</p>	<p>「いいよー」と言っ て戻ってくる Aのほうを一瞬見て、筆で描きはじめる</p>
74:31	<p>タオルを裏返す</p>	<p>手のひらに絵の具を塗る 皿のほうに行く</p>	<p>皿のほうに行く 筆に絵の具をつけて戻っ て来、描きはじめる</p>
74:44	<p>折り返して叩き始める</p>		<p>皿のほうに行く</p>
75:13	<p>左右、両端に渡って叩く 叩いたタオルの面を見る 折り返し、たたみ返す 自分の道具ケースを開け、しまう 皿のところにしゃがむ</p>		
75:34		<p>絵の具をつけたハケで塗る 軽く叩くようにして塗る</p>	<p>置いてあるタオルで手を叩き戻 る 筆を置く 皿のほうに行く</p>
75:49	<p>しゃがんで、皿の上でローラーを押し、転がし、 絞るようにしている 転がす</p>		
75:58			<p>水場で筆を洗っている</p>
76:06	<p>皿の上でローラーを転がす</p>	<p>(筆を拭いた、あるいははがした) トイレ ットペーパーをたたむ</p>	<p>「0の筆」と言っ て、Bのところに筆を持っ て戻ってくる 筆を置く タオルで手を拭く</p>
76:19	<p>戻ってきて、Bの様子を見る</p>	<p>はってあるトイレ ットペーパーをはがし、ハケ で色を塗っていく</p>	<p>「なんか、いい色、 ねーかなー」と言っ て教室の前のほう に行く</p>
76:29	<p>Cの後に続くように行く</p>	<p>色を塗っていく ハケと、はがした トイレットペーパーをもっ て</p>	
76:37		<p>皿のほうに行く 絵の具のビンから直接ハケで 絵の具をすくう</p>	
76:48		<p>しゃがんで、さらのう えで色を混ぜる</p>	
77:04			<p>戻ってくる途中、斜 め前のグループの ところに寄っている 色のついた トイレットペーパー の小片を持っ て戻ってくる</p>
77:11			<p>Bのいる皿のある ほうへ行く</p>
77:25			<p>何かの小片を持っ て戻ってくる 左手に持っている ものを机の脇に置 く もうひとつのほう をちぎる 机の脇に置いてあ った糊を取る</p>
77:37	<p>戻ってくる</p>	<p>ローラーを持っ て戻ってくる 画面の上にロー ラーを引く</p>	<p>ちぎったものに 糊をつける 「0」</p>
77:52			<p>糊をつけた小片 を貼る</p>

78:17		Cと場所を変え、ローラーで塗っていく	「0」 綿をちぎり、糊をつけて画面に貼る
78:26		ローラーで塗っている	綿に糊をつける 貼る
78:33	Bの向かい側にローラーを持って立ち、見ている		綿を手取る
78:43	横向きにローラーを（その角を）引いていく	Cの後ろを通過して皿のほうに行く	
78:51	ローラーの角のところで塗っていく ローラーを持って皿のほうに行く	戻ってきて、小さいスポンジでスタンプする 画面の脇のほうを擦り、伸ばすようにして塗っていく	綿に糊をつける
79:01	画面を見ている 「ここ、ぜったいに、0 になって 0 0 0 み 0 いよ」と言って、ピンク色に塗られたところを触り、触った自分の指の先を見る	Cが糊をつけている付近からスタンプしたスポンジを取る	貼る Aの言っているところに糊をつける
79:23	Bの様子を見ている	自分の側にスタンプしたりしている	綿に糊をつけて反対側に行く
79:30	ちょっと避けてCの様子を見る Cが綿を貼ったところを触っている		Aのとなりに来て綿を貼る 叩くようにして貼る
79:40	「(こっち、これ) はっちゃえば 0」と言って、 画面の上に置いてあった小片を手にし、置く さっき、Cが貼ったところを触る		Aが言った小片を手にとり、糊をつける 貼る
79:45	皿のほうに行く	「0 貼っちゃうー？」と言ってスポンジをちぎる 細かくちぎる 歯ブラシを手取る	ちぎったスポンジを手に取り糊をつける
80:05	「0」と言って、何か小片を持って来て、Bと Cのほうに差し出す Cの前に持っていて、画面の上に置く	歯ブラシを擦っている	
80:11	「これ」と言う 皿のほうに行く	細かくちぎったスポンジをあつめる 「0」とCに何か言っている	綿を画面に貼る スティック糊を見ている ちぎられたスポンジを手に取り糊をつける
80:24			
80:31		Cの向かい側に来て、ちぎったスポンジに糊をつけ、貼る	
80:44	(手を洗ったのか) 両手を振りながら戻ってくる Bの様子を見ている	スポンジに糊をつけている 貼る	スポンジに糊をつけている 貼る
80:52	両手をぶらぶらさせ、机を叩いたりしている	スポンジを手に取り、糊を塗る	糊をつけ、貼る
81:00	Bから糊のついたスポンジを受け取り、画面に貼る Bの後ろを通過して逆側の道具ケースのところに行く 開けようとする	「0」と言ってAに糊をつけたスポンジを渡す スポンジを手に取り、糊をつける	
81:09	「あ、ふでばこのなかなんだ、0」と言って、 ふでばこを開ける	スポンジをつける	糊をつけ、貼る

81:12	糊を取り出す		
81:26	糊のふたを開け、手元の小片に糊をつける		
81:35	貼る 糊にふたをする		
81:50	ふでばこの中にしまう		
81:56	Cのところに向かう (「0」) 万力を閉めようとする T1: スポンジのところを触り:「ついでるの？」 「どう? 気に入ったのできた？」 (「0」) 「0 0」 「うん、うん、0」		画面 (上の貼ったところ) を触っている 糊にふたをする 万力をいじっている 「(しめてー)」 (「0」) Aのとなりに来て、画面を見ている 「0 0」 いすの上のタッパーを手取る
83:07	万力を閉めている		Aの逆側のとなりに来る 「0」 水場のほうに行く
83:23	机を1周して自分の道具ケースのところに行き、タオルを手にする		
83:45	柄付のスポンジで、軽く叩くようにして色をつけていく		
85:34	「0」と言って机の端に置いてあった絵の具のふたを取り、皿のほうに行く		
85:56	しゃがんで絵の具のピンにふたをする 絵の具のピンを持って、机の上に置く 別の絵の具のふたを手にしようとする		
86:43	絵の具のピンの空き箱を持って皿のほうに行く		
86:49	空き箱と絵の具のピンを持って戻ってくる		
86:54		水場でローラーを洗っている	水場でローラーを洗っている
87:06			押し付けるようにして洗う
87:23	机のところでT2を何か話している 中腰になりながら皿のほうに行く 絵の具のピンの空き箱を持って、机の逆側に行く		
87:50	箱を机の上において、絵の具のピンを中にいれようとする 中に入っているものを出す もう1つ、中に入っているものを出す T2がAの左手をとり、手に絵の具で何かを描きはじめる	「0」	
88:15			
89:03	絵の具をしまっている		
89:20	T1:「それじゃあ、いいですかあー? あの一、そろそろ、もう時間なので一、えーっと、今、洗ってる人、それ終わったら前にもう1回集まってください、ね」 「え、これから、洗うっていう人は、あの一、一旦 0 0 ください」		
89:31	絵の具を箱にしまっている	ローラーの水気を窓の外で回転させて飛ばしている	

89:55	「0 自分の場所に、自分のつくっている場所に、あの一、みなさん集まってください」		
90:09	画面を触っている 机の端のほうに行く	「これ、0」と言いながら、ローラーを持って戻ってくるが、また水場のほうへと行く	
	T1:「えー、みんなにね、また、お友だちのふしぎな世界を見てほしいなあと思います。え、今日は、このまま、残念だけど終わりにしようかなあと思います。それで、また、ね、この続きを、やりたいなあ、と思います。えー、いつになるか分かりませんが、また、先生のほうから、お願いして連絡してもらおうようにしたいと思います。それで、また、続きやりたいと思いますので。今度はね、また、あの一、お友だちのふしぎな世界を、一緒に見て、また、みんなのふしぎな世界をひろげていけたらなあと思います。すごく、すてきな世界がいっぱいできましたね。それじゃあ、今日は、とりあえず、終わりにしたいと思います。いいですかあ？じゃ、おわりにしまーす。」 子ども:「かわいてないのは？」 「かわいてないのは、そのままおいといてください。かわいてからまた移動しますので。いいですかあ？」 「じゃ、あとは一、自分の持ってきた道具だけは分からなくならないようにして、今日は、おしまいこしたいなあと思います。」 「はい、じゃ、今日はおしまいこします。おわりまーす。」		
91:53	「おわります。」 「おわります。」		
92:11	「じゃ、あの一、各自、自分の荷物を持って、また、あれですかね、教室のほうに戻りましょう。」 「いいですかあ？」 「あー 0 手を洗って」 子ども:「これは？」 「道具」 「そこにおいといてください」 「自分の道具でまだ洗ってないっていう人は、0」		
92:35			

⑤ えがくことからの活動 (b)

日時：平成 11 年 9 月 21 日 (火) 3・4 校時 4 学年 1 組 36 名 (男子 19 名、女子 17 名)

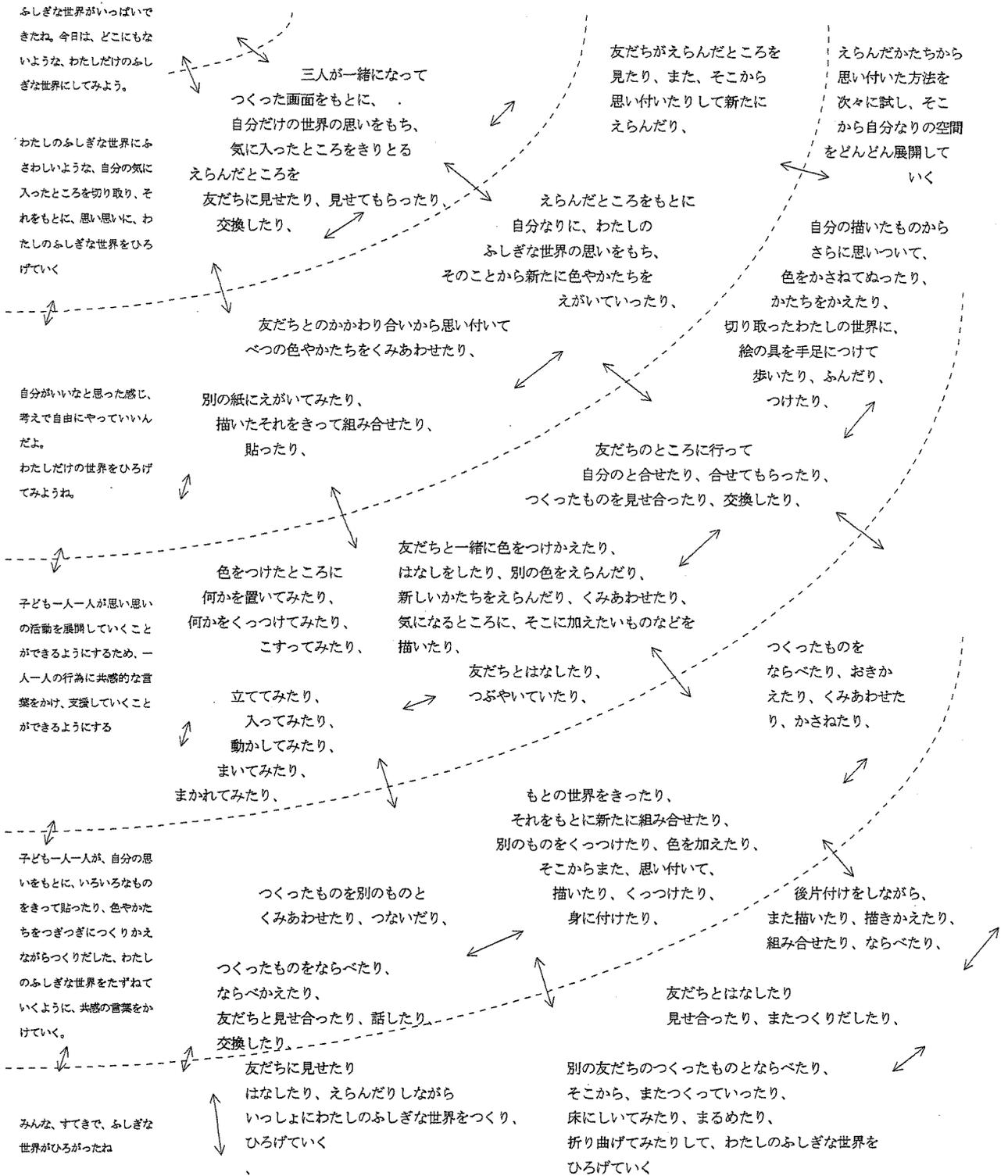
場所：新潟市立木戸小学校

授業者：秋山敏行

3 学習活動の展開 (90 分)

・予想される教師の提案、および活動と流れ

・予想される子どもたちの活動と流れ



時	
	<p>T1：「じゃ、みなさん、その場所ではなしをきいてください。いいですかあ？」</p> <p>「こんにちは」 子どもたち：「こんにちは」 「みんな、げんきだったかなー？」 子どもたち：「はい」、「はい」 「えーっとね、先週は、みんなに、三人組でふしぎな世界をいっぱいつくってもらいました。お友達のか見たりしたかなー？」 「はい」 「みたりした？」</p>
00:34	<p>うなづく子どもたち</p> <p>「でね、今日は、みんなで、三人一組でつくってもらったものを、今度はね、わたしの、ぼくの、ふしぎな世界をつくってほしいなあということで、ぼくの、わたしの、こう、気に入ってるところを、すごくいいあってところを、切り取って、そこから、あの、ぼくの、わたしのふしぎな世界をひろげてほしいなあと思います。で、(切る)ときは、どんなふうにも切り取ってもかまいません。こういうふうにしなくちやいけないよー、というのは特にありませんから、あの、ぼくがいいなあー、自分がいいなあーと思っているところを、切り取って、また、自分のふしぎな世界をいろいろひろげてほしいなあと思います。」</p>
01:27	<p>「で、それで、もし、あの一、こないだね、もっともってやりたいことあったなあって人は、あの、そっちのほう、続けてやってもいいよ。いいかな？いいですかあ？」</p>
01:44	<p>「はい」 「いいかな、じゃ、やってみようか」</p>
	

時	Aさん（黒色の服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり	Bさん（白と赤のボーダーの服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり	Cさん（白い服を着ている子ども）の活動の展開、及びかかわり
01:57			自分たちでつくった画面を触ってみている いすに腰掛けて見る
02:17		バケツに道具を詰めて、持ってやってくる	立ち上がって教室の前のほうに行く Bと一緒に戻ってくる バケツを置くところをゆびさす
02:30		バケツを置く （「あ、かわいい」）	机をまわって、やってきたAとぶつかる
02:44	ローラーとローラー皿（以下皿）を持ってやってくる ローラーと皿を置く 「0」 ハサミをもらう 「はい」	バケツのほうに移動して、中に入れていたタッパーを出す ハサミをCにわたす ハサミをAにわたす 「切って」	道具ケースを見ながら、Bのほうに来る ハサミをもらう 「あたし、ここがいいなあー」と言って、画面の角のところをハサミで指す 切るまねをする
02:50	「あたし、自分の0しに、ここがいいなあ」と言ってCの対角線上の角のところにハサミを当てる	Cの言うところを見る 「まって、もう切んのー？」と言って画面を見る	円を2つ描くようにして切りたいところを見定めている
03:00	「まって、まってまって、まずは、ちょっと、ここ（この）0」と言って画面を指す 皿（机の端）のほうに行く	「まずは、（内密）にさ、切りたいとこをさ0よう」と言ってCの後ろをとおり、筆箱を取り、持ってもとのところに戻る 画面を触る	画面の上をハサミでなぞるようにして見る ハサミを置く 両手で画面上の切りたいところを指す
03:12	筆箱を持ちながら、左手で切りたいところの境界を指す （「（ここここらへんが）0」）	筆箱を開け、ペンを出し、画面を指そうとする 切りたいところを線で描く	（「なんか自分のとこ0」） Bの様子を見る
03:23	（「ちょびつ、0」）と言いながら、Bとの境界のところ、及び切りたいところを指差す 「これが描いていい？」と言って筆箱からペンを取り出し、Bに見せながら言う		画面の横半分を切ろうとして、両手で端から真ん中までをそれぞれ示す 「ここから、この0」言いながらBのほうを見る
03:29	Bの肩を叩き、目の前にペンを出して見せる （「0」）	Cのほうを見たり、自分のほうの画面を見たりしている うなづく	Bからペンを借りる
03:35	場所を決め線を描きはじめる	「0」と言いながら、別のペンを出す しるしを描きはじめる 線がAのところまで及ぼうとしている	描こうとして一旦止め、その場所を手で触っている 線で描きはじめる
03:58	「あたしはね、あたしはね、あたしは、ここから、こう、0 かった」と言って、（Bに）自分のほしいところを囲ってみせる	「あ、やっぱ0（かして）」と言って、自分の使っていたペンをCに渡し、さっきCに貸したペンをかえしてもらおう	Bからペンを受け取り、さっき借りたペンをかえす
04:05	「あたし、ここらへん（いーい）」と言って、自分のほしいところにペンを横に置いたりする 「あ、そーだ、あたしの0、0 ちゃんもらおう、0 ちゃん、もらいまーす」と言って線で囲う		切ろうとするところを指でなぞったりしている
04:11		それを聞いてうなづく	ほしいところをBに言う
	「0」		

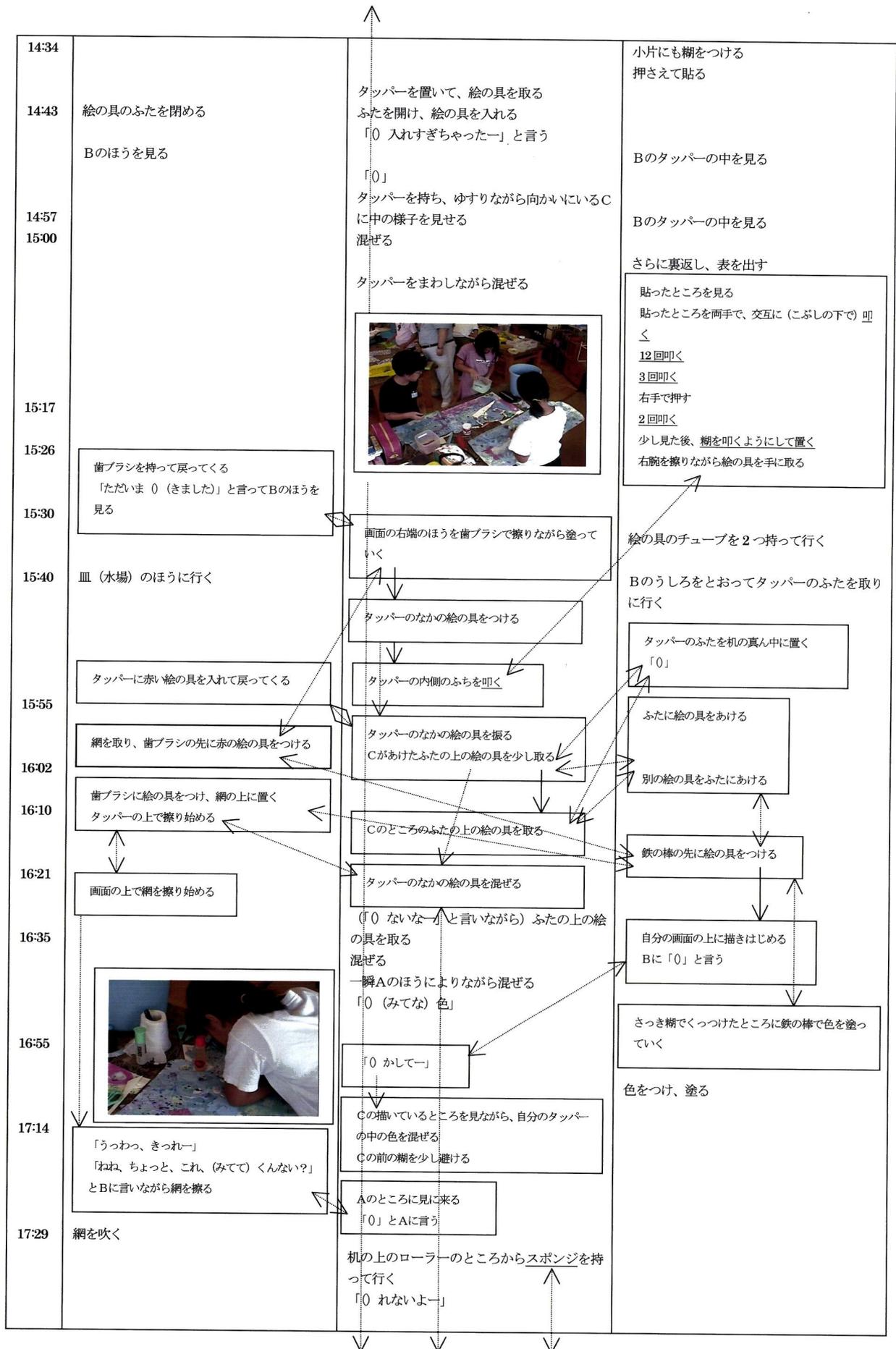
04:27	ペンをしまう	ハサミを手にする ハサミを画面にあてる	画面を横断するように線を描いていく 描いた線をなぞるように、左から右へと手を動かす Bがあてたところをゆびさす 指を当てたところから曲線を描き、なぞる
04:37	見る 「0 もう切るの?」とBに言う	切ろうとしたところを押さえながらAのとなりにいく ハサミをあてる	見る
04:42	見る 「ここと、ここと、0」 「こことここ」と言ってゆびさす	「切らない、切らない、切らない」と言って、画面から離れ、「ちょっと切り込み入れてるだけ」と言って、Aの逆側に移動し、ハサミをあて、切り込みを入れる	見る Bの切り込みを入れたところから、反対側まで、ハサミで横になぞっていく
04:54	Aの側の画面の辺の真ん中あたりをつかみ、持ち上げる	切り込みを入れる Aの逆側に移動する Aが持ち上げたところに切り込みを入れる 場所を変え、切り込みを入れる	前回、画面に貼ったものをつかんだりしている
05:00			(「はい、じゃ、ここ、はい、じゃ、ここ」と言いながら) 場所を変え、最初にBが切り込みを入れたところを切ろうとする
05:05	Aのとなりで、ハサミをあてる 切り始める	(「じゃあ、ここー」と言いながら) ハサミをあてる 切り始める	切り始める
05:13		Cの切っているほうを見て、手を止める Cの切っていたほうに移動し、Cの切っていたところを切り始めようとするが、手を引く	曲線に切っていく
05:32	手を止める 方向を変えて切り始める	Cが切ろうとしている曲線の先を指差し、「0」と言う Cに替わって切り始める	手を止め、ハサミをひく Bが切っていく先をハサミで指す
05:48	「離れ小島が切れていく、さようなら、みんな」と言いながら切っていく 「さようならー」 切り取る 「わあー」 「(ふきとばされ) ていった」と言いながら自分の切ったところを持ち上げる		Aのところを見に来る
05:59	切ったものの端にくっついているものを指差しながら「(これが、これ) 0 ああーあー」、「(バイバイ)」と言い、切り取ったものを振るようにする 「0」と言って筆箱を道具ケースの中にしまう	「0」 切り取る 小さくはねながら位置を変え、自分の切ったものを持つ	Bの切る先をハサミで指す 自分のところをずらすときに、上に乗せていた筆箱を下に落とす、「あつ」
06:20	切り取ったものを持ち上げ、「0」と言いながら指差ししてBに見せ、置く Bのものをを見る 前回、何かを貼ったところを少しはがして	切り取ったものを机の端に置いて見ている 触ったら、角をてこにして立つ 戻す Aのほうを一瞬見て、自分のもののほうを向く、 ハサミで軽く叩きながら見ている 真ん中付近を手で押さえ、端をハサミで叩く	拾って机の上に乗せる 自分のものを切り始める

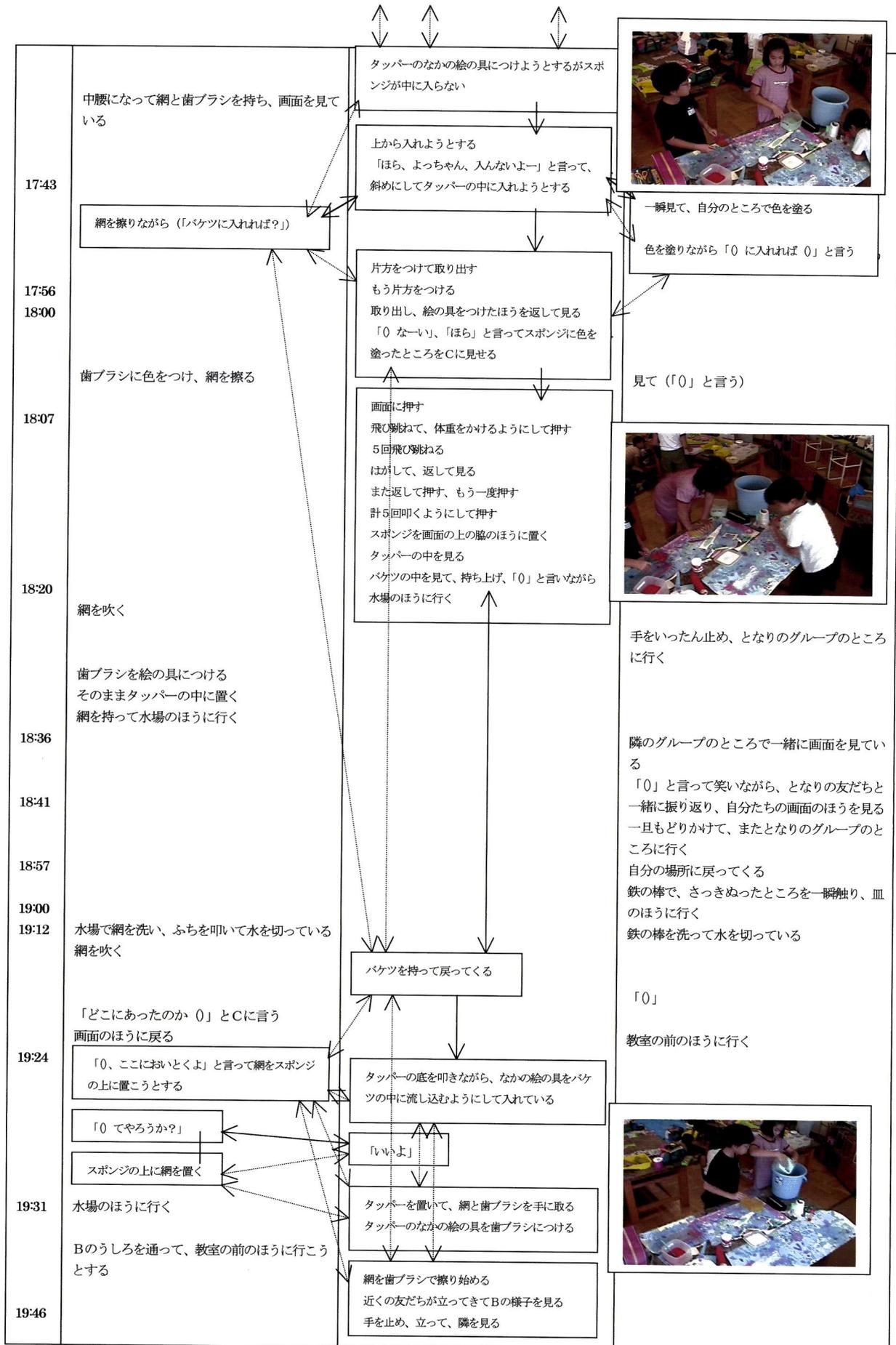
06:29	て、元に戻し、上から押さえるようにする 水場のほうを見る 持ち上げて、同じようなところを触る 「0」と言いながら、切り取ったものを持ち、 画面を触ったりしている	Aのほうを見る	切っている
06:39	切り取ったものを机の上に置き、画面を触って いる 持ち上げる	後ろのグループのほうを見る Aのほうを一瞬見て、自分のもののほうを見る	
06:47	「0」 「0」と言いながら、Cのものの画面のうえを 触る 手を離す	後ろを友だちが通っていく 背中や右手を擦ったりしている	切っていた手を止める 反対方向に行き、切り取ったものの向きも、A とBの側に変え、さっき切っていたのと反対側 から切り始める
06:55	「0 か」と言いながら見る	Cが切っているものを少し持ち上げ、さっき、 Cが切っていた側から切り始める	
07:01	ハサミを持ち、見を乗り出して見る ハサミを置き、切り取られようとしている小さ いほうの画面の上を触る（「あっ」） 手を引く		
07:11		ハサミを引く 切り取られるところを押さえる 「いらぬところは、切り刻んで、(でさー) 0 0 こころらいたーい」と言って切り取られた 小さいほうから切り取り、自分のところに持っ ていく	切り取る 「(やー)」
07:18	「(ここと、ここと) 半分に分けよう」と言っ てハサミで指す 「0」	自分の切り取ったものをCの切り取ったもの の上に出し、「Cちゃんが一番大きい」と言う	「(まって)」と言って、向きを変え、切る
07:36	切り取られたもののほうを手に取り、持ってい こうとする 「0」と言いながら、持ってきたものを切る	後で切り取ったものを両手で持つ	向きを変え、四角のようなものを切り取る 先に切り取ったものの向きを変え、今、切り取 った四角のようなものを置いてみようとして いる 四角のようなものを持ち上げ、切り始める
07:43	四角のようなものを切り取る 「できた」と言いながら、残りは机の上に置く 裏返してみたりしている	後で切ったものの画面上に貼ってあったものを はがし、Aに見せる	
07:52	さっき切り取った残りのものを裏返したりし ながら、Bのほうを見る	はがしたところをもどし、触る 「ほら、ここね、何重にもなってるね、はがれるん だよ」と言いながら、はがしてみせる 「0 だよ (見た目) は、でね、(きって) いくとね (こち) ばっかり」0」と言って、はがしながら見 せる	それを見る
08:02	触っているものを戻し、後ろのグループのほう を見る 「0 だね」	見せていたものを右手で持って上下に振りながら、 最初に切り取ったものの上に置く	
08:07	「0」 (はがす行為へ) (はる行為へ)	「茶色に見えない?」と言ってピン入りの絵の 具をハサミで指す	切り取った四角のものとハサミを一旦画面の 上において、机の端にあったチューブ入りの絵 の具 (4本) とピン入りの絵の具を取り、机の 中央に置く 四角のものとハサミを手にとる ピン入りの絵の具のふたのところをハサミで 2回叩く

08:14	<p>皿のほうを見る 皿のほうに行きながら「ここには、これも 0 (あることだし)」と言う</p>	<p>皿のほうを見る 皿のほうに行って、机の端に置いてあったバケツを手取る バケツを持って戻ってきて、自分の側の机の上に置く</p>	<p>「0 はね」と言いながら、右手にハサミを持ったまま腕を回し、両手を動かしながら場所を少し横にずれる</p>
08:28	<p>「ここに置くよ、今日、0 ちゃん、ねえねえねえねえ 0 ちゃんたち、これをここにおくよ、今日」</p>	<p>バケツの中の大きなチューブに入った絵の具を出しながら、Aのほうを見て「うん」と言う</p>	<p>四角を脇に置き、ハサミで指し、「こういうとこ、あんまりいらぬから 0」</p>
08:31	<p>ローラーと皿を、Cの脇の机の上に置く ローラーをいじったりしている</p>	<p>(「0 ものいっぱいありますよー」)</p>	<p>最初に切り取ったものの端のほうを切っていく</p>
08:39	<p>戻ってきて、自分の切り取った画面の上を叩く</p>	<p>Cが切って置いたものを見る</p>	<p>「はい、いらぬ 0」と言って、切り取られた端の部分を机の上に置く</p>
08:51	<p>最初に切り取ったものを右手で持ち上げ、後で切った四角のものを左手で持ち、最初のほうの角に重ねながら見る 最初のもののほうを机の上に置く 四角のものを手に持ちながら、Cのほうを見る</p>	<p>最初に切り取ったものを、両手で少し持ち上げ、見る</p>	<p>反対側の端に移動する</p>
09:03	<p>四角のものをまわしたりしている 左手に四角のものをもち、右手に持ち変え、画面の右上の角に置く</p>	<p>机の上におき、後で切り取ったものの端を持って、見る (スポンジ) まわしたりしながら、見る いろいろあてがってみている Aのほうを見る 裏面を擦る</p>	<p>角(はし)のところを切る</p>
09:09	<p>はがした後のBの画面を見る</p>	<p>画面の上において、バケツの中から大きいスポンジを取り出す スポンジを画面の上におき、上から体重をかけるように飛んで押す はがす 画面の上でスポンジを叩く</p>	<p>逆側の角のところを切り取る 四角に切ったものを持って、反対側に移動する 曲形に切り取ったところを触る</p>
09:09	<p>(「かしてー」と言って) Bが持っているスポンジに向かって手を伸ばす</p>	<p>一瞬、スポンジを反対方向に持っていこうとするが、Aに貸す</p>	<p>四角のものを両手ではさむようにして持つ</p>
09:09	<p>スポンジを借りて、皿のほうに行く</p>	<p>自分の画面を振る</p>	<p>はがした後のBの画面を見て、触る</p>
09:18		<p>自分の画面を縦にして、(画面の上のものを下に落とすようにして)、振る 机の上に戻す</p>	<p>自分の画面を振る</p>
09:33	<p>棒を持ったまま、何かをつかみ、「0 だ 0」と言って皿のほうに行こうとする</p>	<p>「ん? これ、わかんないけど 0 0 こうやってギザギザってやるもん 0」</p>	<p>パケツのところに行って覗き込む</p>
09:46	<p>棒を持ったまま、何かをつかみ、「0 だ 0」と言って皿のほうに行こうとする</p>	<p>「0 だ 0」と言って画面の上のものをはがそうとする 何か、貼ってあったものをはがす 「(あたしの) 0」</p>	<p>何かを取り出し「これ、なんだろう?」</p>
		<p>棒を持ったまま、何かをつかみ、「0 だ 0」と言って皿のほうに行こうとする</p>	<p>自分のところに戻ってきて、Bがはがしたところを指差して、Bを見て、(少し笑いながら)「0 (ウアアアアー)」</p>
		<p>棒を持ったまま、何かをつかみ、「0 だ 0」と言って皿のほうに行こうとする</p>	<p>「0」と言う チューブ入りの小さい絵の具を手に取り、四角のものを擦ったりしている 画面の上に置く すぐはずして、対角線上のくぼんだところに裏側からあてがってみる はずして、自分の位置を変え、同じところに</p>

09:53	Aが来て、とりにあるバケツの中を見る 手を入れる トイレットペーパーを出して、机の上に置く ハサミを出して置く		側からあてがおうとする
10:01	糊を出して置く 「じゃ、これ 0」と言ってバケツを持つ	Aのところに戻ってくる	はずして、元の場所のほうに行ってハサミを手 に取る ハサミを持ってさっきの位置に戻る ハサミを置き、四角のものを裏側からあてが い、ハサミで切ろうとする ハサミを置く
10:11	Bの様子を見る バケツを机の上に置く Bのうしろをとおって自分の切り取った画面 のほうに行く	「いいよー」 棒で画面の端のほうを削り始める 「ギザギザになんない」	「0 0 かしてねー」と言って机の端のほうか らペンのようなものを持っていく あてがってところに何もかを描いていく
10:20		向きや角度を変えたりしながら擦る 棒を持って皿のほうに行く	
10:34		タッパーの中を擦る 元の場所に戻る	
10:41		擦る 角度を変えて擦る	四角のものを取り上げて、(描いた線に沿って) 切り始める
10:50		5回叩く 削るようにする 友だちが見に来る 「見に来るなよ」と言って棒ではらおうとする 友だちに近づけるが、その手をつかまれる 「0」 「違う」と言って手をはらう 後に切り取ったものの裏側を棒で指したり、擦 ったりしている 画面を叩いたりしている 押し付けるようにして手前に引く 「とれるよ、よっちゃん、これ」と言ってCの ほうを見る	切り取る 切り取ったものを持ちながら、Bの言うほうを 見る
11:01		皿のほうに行く	切り取ったものを、先にくぼんだところにあて がう
11:10			押さえながら動かし、さっき、いらぬといって切 り取った片をその上に重ねる
11:22	網と歯ブラシを持ってくる 網を机の端に置く タッパーを手取る	何かを机の上に置く	両方を一旦取り、順序を変えて重ねる 押さえて見る 左手で押さえながら、右手でハサミを持ち、切 ろうとする
11:31	「それ、つかっていいの？」 「(だめじゃないの?)」 タッパーを持って行く	Aの後ろをとおり、Cの後ろを通過、紙すきの 型を取りに行く 型を持って自分のところに戻ってくる	型を置いてあるところをハサミで指す
11:41	タッパーのふたのところを叩く Bのほうを見る	型を持って行く 型を半分置き、「ねえ、ねえ、これ 0」と言っ て、T 2に使っていいのか聞いている	押さえながらハサミで切り取る ハサミを置き、Bのほうを振り向く
11:48	Bのほうに行き、見る	型を置いて、奥のほうの型を指差す 「(あれ、いい?)」	押さえながら触っている

11:51		聞きに行く	
12:00	「ねえねえねえねえ、Cちゃん、(これ) 0」 と言ってタッパーの裏側をCに見せる タッパーを引き、右のほうを見る	T1を呼んでくる 「0」 指差しながら「0」 型のところに近付く T1が触ってみている 置く、「0」 「0」 Cのものを一瞬触りながら、移動し、網と歯ブラシを手にする 「うん、いいよ」	触りながら一瞬見る 組み合わせたところを押さえ、糊を手にする BとT1のほうを見る 中腰になって、左の下のほうを見る 何かケースのようなものを手にし、開いて見る ふたを開けて、元のところに置く
12:23	型(B)のほうを見る タッパーのふたを開く ふたを机の端に置き、自分も端のほうに行く タッパーを持ちながら、「1回洗ってこなくちや」		糊を持ちながら、さっきあてがったところをあわせる 小片を持ち上げる
12:31	擦る 裏返して見る 画面の上に直接置いて擦り始める はずす 歯ブラシで直接擦る		画面の上において、ペンで何かを描く 描く
12:38		「0」と言いながら皿(水場)のほうに行く	小片に糊をつけようとしてふたを取る なかのふたを取る ふたをして、置く 机の反対側に行って、別の糊を取る ふたを取り、最初に塗ろうとしたものとは別の小片をとりあげ、塗っていく
13:05			
13:20	タッパーを置く Bのところに来る 「0」と言って右手を出す	タッパーの中で絵の具を混ぜながら戻ってくる タッパーを画面の上に置き、絵の具を混ぜる 前に置いてあるチューブ入りの絵の具を手にとって、タッパーの中に入れる	糊をつけ、机の上に置く 自分の糊を先に避ける 持ってきた糊を近くに置く 糊付けしたものを貼る 貼りながら倒れた糊を起こす 貼った小片を持ち上げる 画面の上において押す
13:30			
13:43	大きなチューブに入った赤の絵の具を持ちながら自分の手を見る チューブのふたを開ける	「0(いい?)」 タッパーの中で絵の具を混ぜながら、Cに見せようとする タッパーを画面の上に置く タッパーの中に(緑の)絵の具を入れる	貼ったものを、下の画面のくぼんだところにあてがって見ている ペンをつかみ、見る ロールの中心の輪の中に入れる 画面上にあるものを避ける 糊を避ける
14:01	タッパーの中に赤の絵の具を入れる 振りながら入れている	「ねえ、0みどりっぽいのと、みずいろっぽいのと、(どっちが好き?)」と言ってCにタッパーの中を見せる 混ぜる	タッパーの中を見る あてがっている あわせたところを押さえ、裏返す めくり返して、あわせたところを見ている 伏せる(先のように裏返す) 大きいほうに糊をつける 小片を上からつけて押さえる
14:17			





19:49		<p>擦り始める もう一人、友だちがやってくる 擦る 友だち：自分たちのグループのほうを指差し、Bに話し掛ける 網を吹いている 友だち：Bの肩を触り、「0」と言いながら）隣を指差し、Bを誘う 友だちが行く Bが網と歯ブラシを持ってついていく 隣のグループの様子を見る 隣のグループの机の上の皿の上で網の擦り始める</p>	
20:02			
20:10		「ほら、見て、0」とBが言う まわりの友だちがいっせいにそれを見る	
20:22	「なに 0 0 っている？」と言いながら戻ってくる	Bも振り返り、戻ってくる タッパーの中の絵の具を混ぜる（触る）	タッパーの上の絵の具を触っている タッパーのふたの上に絵の具をあける
	「0」と言いながら、赤の絵の具の入ったタッパーに手をかける 持ち上げる		
20:31		画面の上で網を擦り始める さっききた友だちがBのところに来て「0」と話し掛ける 手を止めてはなしを聞く （「こえーっ」） 網を直接画面につけたりしている	新しい絵の具を手取る 絵の具をあける 絵の具にふたをする 「0 はるかちゃん、使うの？」
	「つかおっかになってかんじ 0 0」	擦る	「んじゃあー、使っているよ、わたし、まだ0」と言って絵の具をふたにあける 「いい、いいよ」
20:52	「んじゃ、いいや」 「0 じゃん、（いいよ）」と言ってタッパーをもって自分のいた場所に戻る 「0 んでるよ」		
21:01	歯ブラシに絵の具をつけ、振りながら落とし、それを直接ひろげていく	擦る	鉄の棒で絵の具を触る
	歯ブラシで直接擦る	網を吹く	
21:11		網を置く 「緑を溶いてー」と言ってCの脇から緑の絵の具を持って行ってタッパーの中に入れる	ふたに絵の具をあける
21:23	前に切り取ってもとのものを除ける 色をつけた歯ブラシの滴を切って持つ 四角に切ったものを持つ、それを左手に持ったまま、右手で下の画面を擦っていく	絵の具を真ん中に置く （白の）絵の具を取り、タッパーの中に入れる	鉄の棒で絵の具を捏ねる
21:33	四角に切ったものを置く		
	下の画面を左手で引き、上に出して、右手で擦っていく	別の絵の具を入れる	
21:44		Cに絵の具をさがして渡す 「0（みどり）0」 絵の具のふたを探して閉める 歯ブラシでこぼれた絵の具をすくい、タッパーの中に入れる	「0（かして）」をBに言う 絵の具をもらう ふたの上を開ける
21:56		タッパーを持ち、そのなかで絵の具を混ぜる	絵の具のふたを閉める

<p>22:01</p>	<p>「(はやく) 〇 〇」とCに言う 画面を擦る 友だち:「東京タワー出(現)」と言って手に持った細長いものを逆さに見せる 「〇」 「いーのいーの」</p>	<p>タッパーを持って水場のほうに行く</p>	<p>絵の具を鉄の棒で捏ねている</p>
<p>22:16</p>	<p>「東京タワー 〇 〇 だよ」と擦りながら言う</p>		<p>鉄の棒に絵の具をつけて描きはじめる</p>
<p>22:28</p>	<p>新たに歯ブラシに絵の具をつけて擦る</p>		<p>「洗ってくる」と言って水場のほうに行く</p>
<p>22:40</p>	<p>画面を持ち上げ、吹いたりしている</p>	<p>タッパーに水を入れ、混ぜている</p>	
<p>22:57</p>			<p>洗い終わって戻る際に、水場こいた男の子2人に「〇 (なよ)」と言う 左手の水を降ってはらいながら右手に棒を持って画面を見ている 「はい 〇 ちゃん、これとこーれ」と言ってタッパーのふたと鉄の棒をAに渡す</p>
<p>23:06</p>	<p>四角に切ったものを少し離してみたりして、笑いながら鉄の棒を手取る</p>	<p>タッパーの中を混ぜている</p>	
<p></p>		<p>「それ使うよ」</p>	<p>「〇 これつかう？」とBに、切ったものを持って聞く そう聞いて置く 別の切ったものを手取る</p>
<p></p>		<p>「〇」</p>	
<p>23:25</p>	<p>鉄の棒で色をこね、画面につけてみている 左手見持っていた四角に切ったものを脇に置く</p>	<p>Cのほうを見る</p>	<p>手にとつてものをハサミでできる</p>
<p></p>		<p>タッパーを置いたり、持ち上げたりしながら、なかの絵の具を混ぜる 絵の具を手にするが、すぐ置く 別の絵の具を手にして、タッパーの中に入れる 「白は？」</p>	<p>切り取り、場所を移動する</p>
<p></p>		<p>白の絵の具をもらう</p>	<p>移動して白を見つけ、Bに渡す</p>
<p>23:48</p>		<p>タッパーの中に白の絵の具を入れる</p>	<p>先の場所に戻り、ハサミを置き、糊を手取る ふたを開け、切り取ったものに糊をつけていく</p>
<p>23:54</p>		<p>「〇」とCに行って絵の具を置く</p>	<p>糊を置く</p>
<p>24:09</p>		<p>混ぜ始める</p>	<p>先に貼ったくぼみのところに貼る 貼ったところに直接糊をつける ふたをする 両手の平のあいだで転がすようにする バケツを覗く</p>
<p></p>	<p>鉄の棒で何もかを描いている</p>		
<p>24:24</p>		<p>タッパーのなかの絵の具をバケツの中に入れる 筆で掻くようにして入れる</p>	<p>バケツの中を見る タッパーをさかさまにして底を叩く</p>
<p></p>	<p>BとCのほうを瞬見て、すわり棒で描きはじめる</p>		<p>自分の場所に戻る</p>
<p>24:34</p>		<p>バケツを回すようにして混ぜる 左手でバケツを回しながら、手を入れて筆で混ぜる</p>	
<p>24:41</p>		<p>「水 〇 って入れてこよう」と言ってバケツを持ち、水場のほうに行く</p>	<p>手を叩きながら絵の具を手取る</p>
<p></p>			<p>ローラーのところに行って、 「〇 使うよ」とAに言いながらローラーを転がす</p>
<p>24:53</p>	<p>鉄の棒で描きながら、「いーよー」「〇 〇 あらって、〇 〇」と言いながら、タッパーのふた</p>		

24:58	から絵の具を取り鉄の棒で描く		皿の中に絵の具を入れようとする 止めて絵の具にふたをして置き、皿を持って水場のほうに行く
25:01	「0」と言いながら鉄の棒で、画面上の絵の具をこねるようにしている	(スポンジでスタンプすること バケツを使うこと)	
25:16	ふたから絵の具を取って描いていく 「0、もってくるね(トレー)」と言って鉄の棒を置き、教室の前のほうに行く	↑	戻ってきて、机の端に皿を置き、絵の具をチューブから出す
25:32		↓	ふたを開けておき、机の反対側から別の絵の具を取り、ふたを開け、さらにあける (一瞬)水場のほうを見る
25:49		バケツを持って戻ってくる タッパーの中に筆を置く バケツの中に大きいスポンジを入れる バケツの中でスポンジを押し付けるように、何度も押す バケツを手前に傾けながら押し付ける スポンジを両手で持ち上げる バケツの内側の壁に押し付ける 絞る 持ち出して、自分の画面の前に立つ 画面につける 上から体重をかけて飛び跳ねるようにして押す はがして見る 見て、笑顔で確認し、もう一度、軽くたたくようにして置く 「水にやったら、0 0」 1回なでるようにしてから、3回押す はずしてもち、画面を見る	絵の具を置く 手を叩く 机の逆側に行く
25:58			鉄の棒を手取る
26:09			
26:13			
26:21	ローラーを皿を持って戻ってくる 「いいよ」とCに言う		戻ってきたAに「はるかちゃん、これ使っていない？」と言って鉄の棒を持ち、見せる 水場のほうに行く
26:30	戻ってきて画面を見る	一度Cのほうをみてから、スポンジを裏返しにしてタッパーの上に置く タッパーごと脇に置く バケツを持ち、覗いて見て、振る 両手で持って水場のほうに行く	鉄の棒を持って戻ってくる
26:45	「0と0つかっていいい？」と、絵の具を2本持ってCに言う 絵の具を持って皿のほうに行く		「0」 絵の具を混ぜている
26:53	机の下のところローラーを乗せて皿を置き、絵の具を机の足のところに置きながら、絵の具を皿にあける		皿を傾けたりしながら絵の具を混ぜる
27:00	27:12		鉄の棒を皿の隅に置き、ローラーを手取る ローラーを持って水場のほうに行く
27:22	絵の具にふたをする 立ち上がって、絵の具を机の上に置く しゃがみこみ、絵の具を開ける		
27:30	絵の具を皿に搾り出す ふたを閉め、立ち上がり、机の上に絵の具を置く 画面のほうを見る		
27:40	しゃがんでローラーを避け、皿を持ち、立ち上がり、水場のほうに行こうとする		ローラーを水にぬらして戻り、皿の上で転がし始める
	皿に(水を入れて)戻ってくる		絵の具を混ぜる

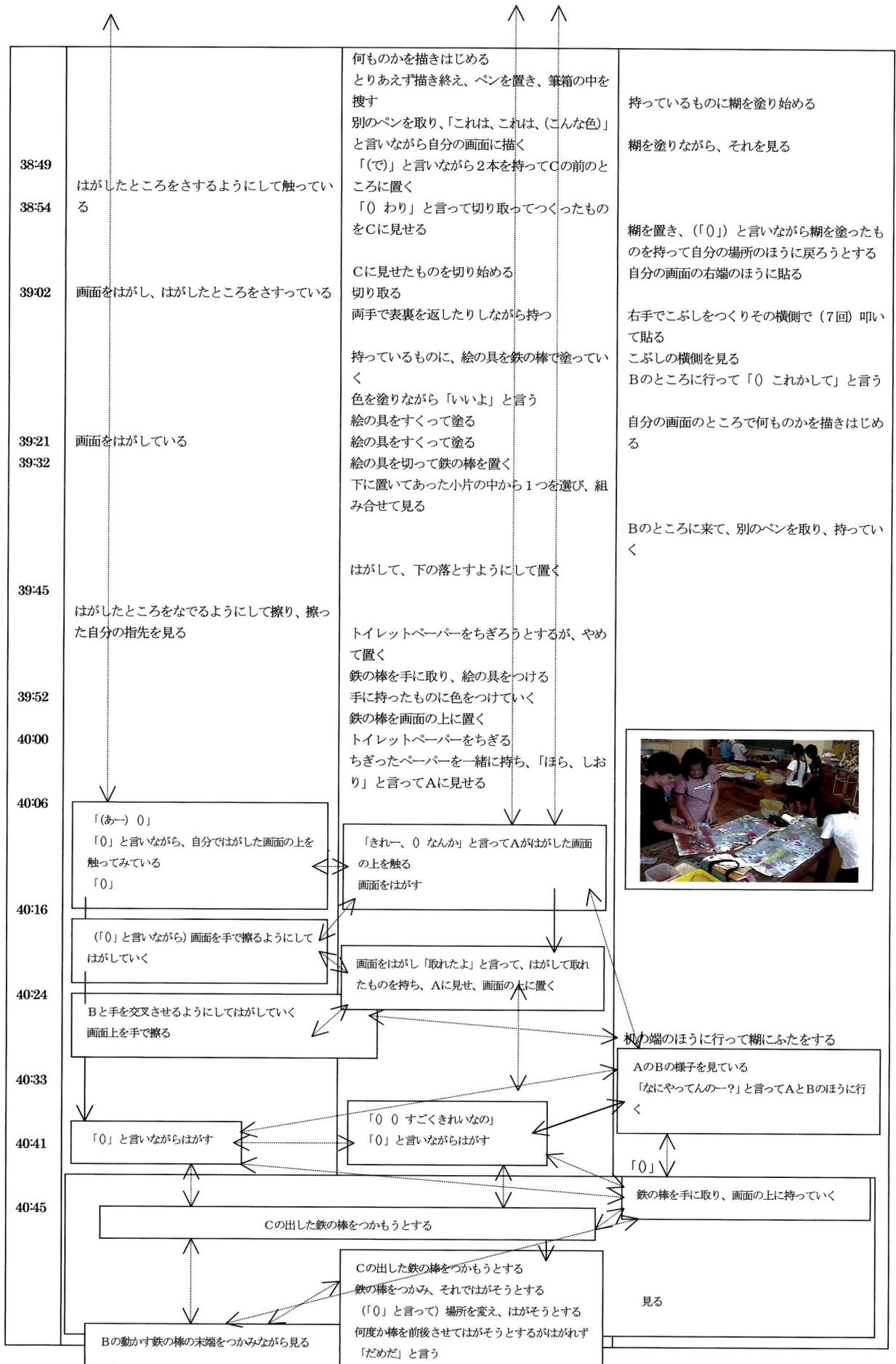
27:51	ローラーを手に取り、皿の上で転がして、混ぜ始める		皿の上でローラーを転がして絵の具を混ぜる ローラーを縦にしながら混ぜる
28:09	両手でローラーを持ち混ぜつつける 混ぜながら中腰になる	「あー、Aちゃん、そんなことしたら、色がさー、かたよる」としやがみこんでAに言う 立ち上がる	AとBの様子を見る
28:22		「Cちゃん、鉄の、(あの) (ぼう) ()」と言って机を1周してCのところに行く 「あ、借りていい?」 Cの皿のところから鉄の棒を借り、持って、水場のほうに行く	皿の上でローラーを縦にして振る 「(ここにある)」と言って指す 「()」
28:31			ローラーを持ち上げ、自分の画面の上に移動し、画面の上を転がす 反対の端のほうに移って、上にあるものを退かして、ローラーを転がしていく 端を持ち上げてみる ローラーを転がしていく 持ち方を変えて転がしていく
28:47	ハケを持って戻ってくる		最初に転がした場所に移り、ローラーを転がす後に塗ったほうに移って転がしたり、やや場所を変えたりして転がしていく
28:58		鉄の棒を持って戻ってくる 鉄の棒を画面の上に置き、切り取った細長い小片を手にする 「塗ってない部分もあるんだ」と言いながらハサミで切ろうとする	
29:05	机の上の絵の具を取る	切り取る	ローラーを皿の上に置く 元の場所に戻ってトイレットペーパーを手に取る
29:11	皿に絵の具をあける		ローラーを転がしたところをトイレットペーパーで軽く叩くようにして拭く 近くにいた友だちのところに行って、肩越しに覗く 戻ってきて拭く 吹いていたペーパーを置き、ロールを手に取る ロールを解いて、ちぎる ちぎったペーパーで拭いていく 中腰になって、ペーパーで拭いていたところを息をかけて吹く ペーパーで拭く 反対側も拭く ペーパーを丸めてもち、ローラーの入った皿も持って水場のほうに行く
29:22		小片をハサミで切っている 切りながらCのほうを見る 紙を切る	
29:37			
29:45			
29:50			
30:08		切込みを入れながら形を切っていく ハサミを置く	
30:16			
30:20	（皿に水を入れ）ハケで絵の具を混ぜている ローラーをハケでならす	タッパーのなかの絵の具を筆で混ぜる さっき切り取ったものをそれで塗る 少し持ち上げて塗る ビンの絵の具のふたをあげようとする	
30:30			
30:47	「赤も入れちゃおう」と言ってタッパーに入っていた赤色も入れる 皿の中に赤色を入れる	「え?」と言いながらふたをあける 中ふたを開けようとするが開かず 「Cちゃん、あけてー」と言う	
30:55			

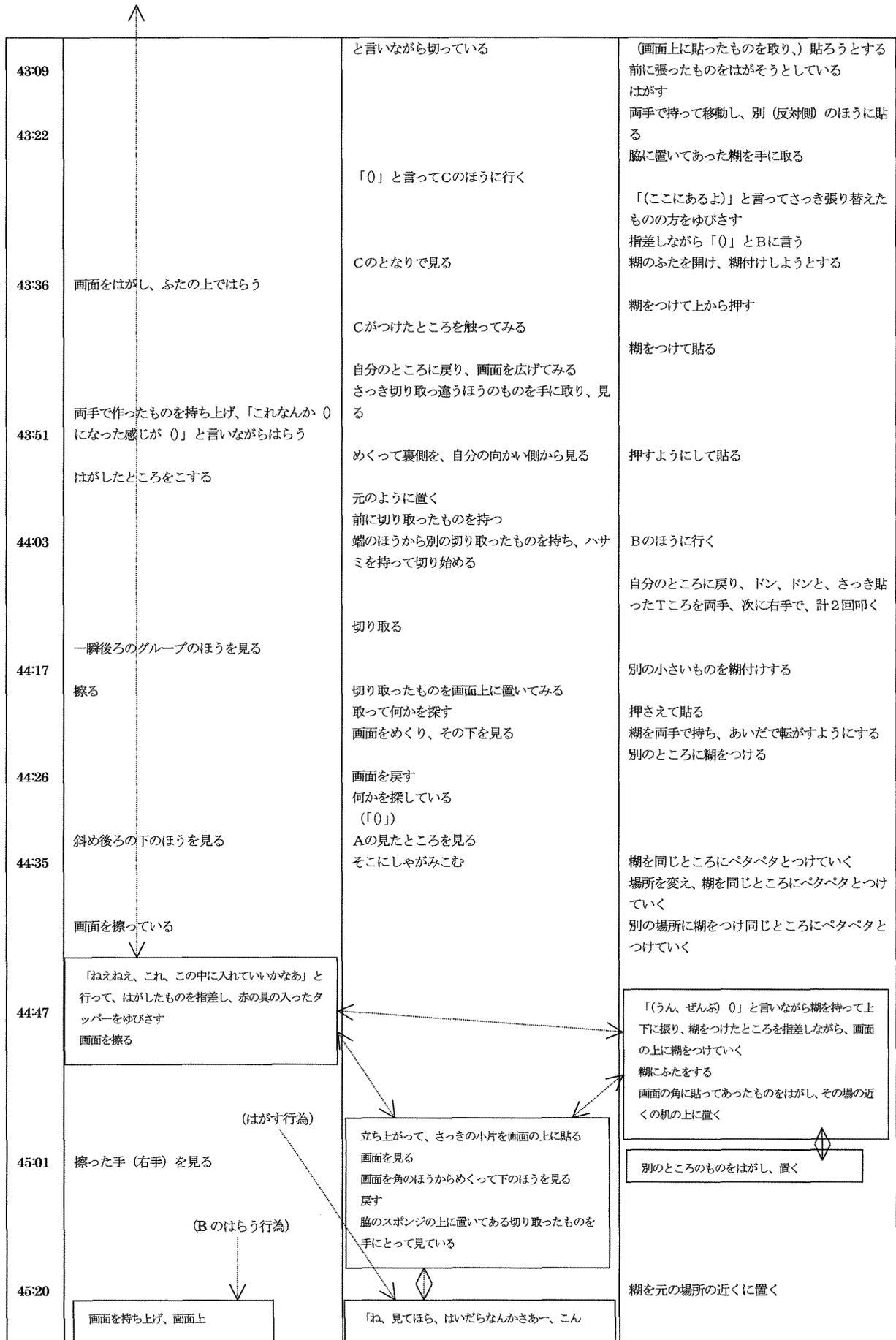
31:08		あけようとしながらも待つ もう一度あけようとするが開かず、水場のほうに行く	
31:14	チューブの絵の具にふたをする		
	絵の具を机の上に置く		
31:20	ハケで皿の絵の具を混ぜる		
31:33	混ぜる	ふたを取って戻ってくる 「ピンク入れる？」とAに言う はじめふたをつけ、その後絵の具を垂らして入れる	
31:51		自分の場所に戻って、ピンの絵の具に鉄の棒を入れ、絵の具をすくい、口の近くに紙を持って行って塗る	
32:00		もう一度する 一旦顔の近くに持って行って見て、戻し、塗る(乗せる)	
32:07	自分の切り取った画面にローラーをかける 間隔をあけて軽く叩くようにして使う	何回かする 「ねえ、(びかびかで) ほらー、ここ 〇〇できれいでしょ？」と言って色をつけていたところをAに見せる 「(これねー) ピンクを一、少しー、(たら)ってやるだけでー、ほら、すぐに(プワーって)って 〇」と言いながら色のをせ、すぐ次に上ののった色をビンの中に鉄の棒で戻す	ローラーと皿を持って戻り、机の端に置く Bの向かい側に来て見る
32:21	ローラーを立てて軽く叩くようにして描いていく ローラーを転がす		両手を叩きながら左右に移動し、端のほうに行ってさっきくっつけたところを触ってみている 「〇 ちゃんさあ」
32:30	左手で紙を持ち上げながらローラーをかけていく 画面とローラーを置く 「〇 (したにおこうよ)」と言いながら、自分の道具ケースを手に取り、机の下に置く	Cのほうを見る ちょっと見るが、また鉄棒で手に持っているものに色のをせていく	
32:46	立ち上がり、ローラーをかける	鉄の棒をビンの中に入れたまま色をつけていたものを両手で持つ	前に切り取ったものを手に取る 場所を変え、切ったものを置き、糊を手に取る 切ったものに糊をつける
33:04	何かをはがす ローラーを両手で持ちながらBのほうを見る ローラーを立てたまま振り、逆にして振る ローラーを持って皿のほうに行く	色をつけている 色をつけたものを机の角に置く 筆入れを開け、ペンを取り出し、前かがみになりながら、そこに何ものかを描きはじめる	糊付けしたものを持って自分の場所に戻る 貼る 別の切ったものを手に取る ハサミで切っていく 向きを変えて切る 四角に切り取る 切り取られたもののほうを道具ケースの上に置く 切り取ったものを持って画面の端のほうに行き、ハサミで切ろうとする ハサミと切り取ったものを机の上に置く ロールの中からペンを取り出し、切り取ったものに描きはじめる
33:15			
33:28			
33:47		体を起こして、つくっていたものを持つ 一旦自分の場所のほうに行く 隣のグループの子どもが来て何かを話している さっきの場所に戻り糊を塗ろうとする (Cに)「見て」と言って糊を向ける 持っているものに糊をつける 糊を置き、友だちに手に持っているものを開いて見せる 「〇」 揺らしながら左斜め上のほうに動かしていく	何ものかを描いている

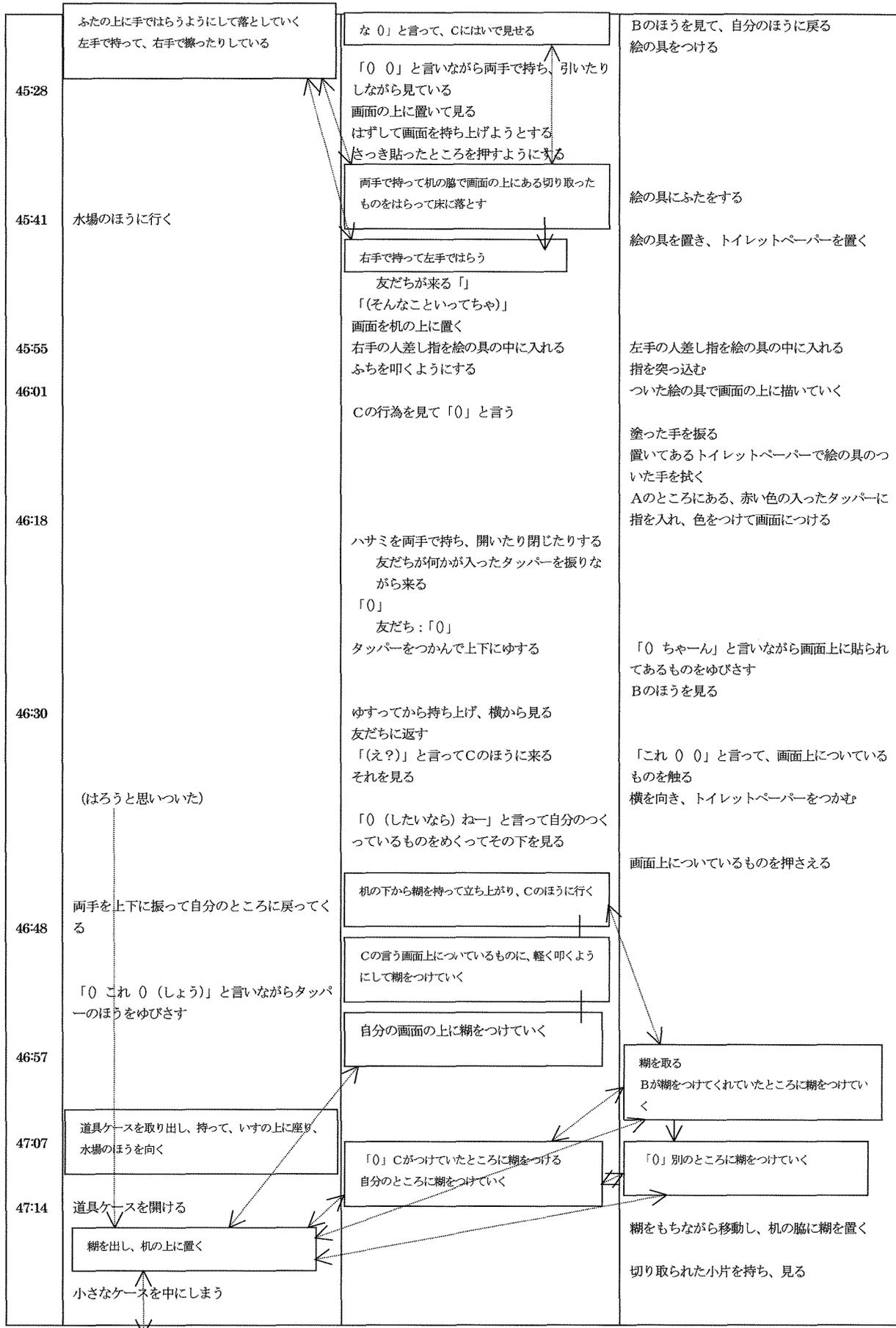
34:01		友だちもその方向を見る 下ろしてきて貼ろうとするが、もう1度揺らしながら、上のほうに動かしていく	
34:12		友だちも体をそらせながら見る 画面の角のほうに張る(さっき貼ろうとしていたところとは別のところ)	体を起こしながら描く Bの貼ったところを見る 自分の四角に切り取ったものを切ろうとしてハサミをあてがう
34:21		両手を合わせ折るような格好をする 「0」 友だち:「0」	体を突っ込むようにしてBと友だちのはなしに入っていく 「0」
34:35		自分の貼ったところを軽く叩くようにして触る ペンを持って画面に描きはじめる ペンにふたをする ペンを置く	元の位置に戻り、ハサミを置き、ペンを持つ さっき切り取ったものを持ち上げペンで描く
34:43		前に切り取ったものを持つ	裏返して見て、ペンを置く 切り取ったものを振りながら、叩いたりする 切り取ったものを持って、裏返したりしながら
34:52	皿の上(の土手のところ)で、ハケで直接描くようにして絵の具を混ぜている	ハサミを持って、持っているものを切り始める	自分の元の場所のほうに行く 切り取ったものを(縦横に)折ったりしている
35:01		「きれー」、「(すごくきれー)」と言いながら切り取ったものをCの目の前に指しだし、見せる 「0 きれー」 手を引き、「ほらー」と言ってとなりのグループのところに行く (さっき来た)友だちに見せる	Bの差し出したものを見る 自分の切り取ったものを両手のひらでハサミ、上下に動かしたりしている 色の塗ってあるほうの画面をなでる
35:14	ローラーを持って自分の画面のほうに行く	友だちと何かを話している 切り取ったものを持って、友だちを引きずりながら自分の画面のほうに戻ってくる	前に切り取られたものを道具ケースの上に乗せる 「せんせー 0」と言いながら水場のほうにいる黒田先生のところに行く
35:21	自分のつくったものの上にローラーを引いている ローラーをひき、ころがしながら、持ち上げる	友だちと何かを話している 友だち:「え?」	四角に切り取ったものを左手で持ち、右手ではしを上下に触り、 T2:「0」 その後、全体を触り、両手で触って、下のほうを触り、「0 0 にしよ」と言って元の場所に戻っていく
35:30		友だちのほうに体重をかけて立つ 「イーッ」と言いながら体重をかけていく 友だちが避けたので、よろけ、転びそうになる 友だちの肩を叩く 笑いながら受ける Bを押すようにして、自分の場所に戻っていく	ハサミを入れ、切り始める
35:42	自分のところに戻ってきて、Bのほうを見る	Cのところにあったペンを取るがすぐ置く 自分の画面の上から切り取った小さいものを取り、裏返したりしながら見ている	切り取る 切っている

	Bのいうところを触る 「0」	「やまになってる、さわ心地いいよ」と言いながら、切り取ったものを触り、Aに見せる 「0」	
35:49	ふたの上で歯ブラシを擦っている 「ねえ、網は？網」と言う 左手で網を取り、その上で歯ブラシを擦る	絵の具のピンの中に鉄の棒を入れる 「ここにあるよ」と言う 切り取ったものに絵の具を塗る	切り取り、ハサミを置く Bの向かい側に来て、切り取った四角のものを 見せる
36:10	網を置いて、その脇に置いてあった、さっき自分で切った四角のものを持ち、反対側に投げるようにして置く ふたの上で絵の具を擦る	見る（笑う） ハサミをひろげて持ち、切り取ったものの表面を擦るようにする	切り取ったものを持って、Aの脇に置いてある道具ケースの上の筆箱を一旦持ち上げ、その下に置き、筆箱を重ねておく
36:25	網を歯ブラシで擦る ふたの上の絵の具を擦る	ハサミを持ち変え、切る 4箇所ぐらい切る 「(小さな) 0」と言いながら切る	画面のところに戻ってくる
36:36	画面の上で網を擦る 後ろのグループのほうを見る	「かわいいでしょう？」と言って切ったものをCに見せる 見せたものを持ち変え、糊を取って、ものにつけようとする	短い辺のほうに行く ハサミを持つ 一瞬見て、自分のもののほうを切りはじめる
36:53	網を吹く 画面の上で振り、網と歯ブラシを置く 脇に置いていた四角に切ったものを手に取り、歯ブラシで擦る	中ぶたを開ける 直接（手についた）糊をつけ、貼る	「0（それでないよ）」と言ってBの持っている糊のほうに手を伸ばす 「0 だから、0 だから、（やめたほうがいいって）」と言いながら手を左右に振る Bのとなりに行く 自分の場所に戻っていく
37:03	歯ブラシで網の上の絵の具を擦る 「ねねねね、0 きって 0」とCに言いながら、四角の紙の上を擦る (Bのはがす行為)	Cが手に取ったものとなりに置いてあったものを手に取る 「これもしおりにしたらきれいそう」	「0」と言いながらさっき切り取った残りのものを手にとって見て、戻す
37:14	四角のものと歯ブラシを机の上に置く 置いたものを取り、持つ 角のほうを触っている 四角のものを机の上に置く	紙を置き、糊にふたをしていく	机の端に置いてあったものを持ちながら、Bのほうを見る 持ったものを持って、「0」と言いながらBのところからハサミを取り、切ろうとする
37:19	「(ねね、はがしていいの?)とBに言って、自分のものの表面をはがそうとする	糊のふたを閉めながら、Aのつくっているものの方を見て「いいんじゃないの?」	ハサミで切っていく
37:29	横のほうに細長くはがしていく	切り取って置いたものを持つ	
37:37	隣のところをはがしていく 画面上の反対側からはがしていく 下のほうをはがしていく		
37:51	横にひろげるようにしてはがしていく 左手で端を持ちながら、そこを上にしてはがしていく		
38:02	反対側の端を持ち、はがしていく		
38:13	反対側からはがしていく		
38:23		切り取ったもののまわりを切っている	何もかを切り取る 切り取ったものを持ってBのとなり行き、糊を手にする 糊を置き、置いてあったペンを取って見る 「0 (いろんな色で)」 Bのほうを覗き込む
38:37	横にひろげていくようにしてはがしていく	切り取ったものをCに見せる Cの持っていたペンを手に取り、自分の画面に	









47:37	画面の上に糊をつけていく 横に引くようにして糊をつけていく		両手でぐるぐる回しながら画面の上には置く
48:02	下のところにも横に引くように糊をつけていく 一旦手を止めるが、下のほうに塗っていく	画面の上に点々と糊をつけていく 糊を取る 大きいスポンジの上に糊を塗っていく	置いたものところに糊をつけていく 押す 別の角度から糊をつける 糊をつけたところを押さえる 糊をつけて押さえる ふたを閉めて置く
48:18	ふたをして置く 上にはがしたものがのっているタッパーを取る はがしたものを、画面の上の糊を付けたところに置いていく	ふたを閉める スポンジを両手で持ち、画面の上で絞るようにする 画面の上において押す	Bのところからペンを持っていく
48:28	左から右へと塊にしていくつか置いていく 下のほうにも置く 上から軽く叩く 上のほうにつけたものを少し取り下のほうに移す 上のほうにつけたものを少し取り下のほうに移す	もう1度押す はがして見る 糊をつけた面を叩く 反対の面を叩く 交互に持ち換えながら叩く	ペンを返す
48:37	3回行なう 上のほうについているものを軽く押さえたり叩いたりする		
48:56		友だちがきて下のほうから覗く (スポンジを振っている) 友だち:「うわー、0 すごいこと 0 ってる」 「あー、0 だてるつもりなのにー」と言いながら画面を擦る	
49:01	はがしたものを置き換えたりしている		指で絵の具を塗り丸く広げている
49:18	下のほうに貼ってあるものを置き換えたりしながら貼っていく 上から軽く押さえるようにして貼っていく	トイレとペーパーを手にし、解く ちぎって手を拭く 画面を拭く スポンジを退かして拭き、スポンジを置く 手を拭く	絵の具のふたを閉める トイレトペーパーをちぎる 右手でものを持って置き、左手でペーパーを道具ケースの上に置いて、水場のほうに行く
49:37	軽く叩きながら貼っていく 両手で持ち上げて見る 上のほうから転がってくるものを見る 机の上において、外れて転がってきたものを上のほうに戻す	画面を持ち上げ、水場のほうに行く	水場から戻ってくる
49:48	上のほうに糊をつける	画面を持って戻ってきて、机の上に置く	さっき指で塗ったところにペーパーをあて、上から数回 (27回) 叩く (終わりのほうで一瞬Bを見る)
49:59	上から押さえていく Bのほうを見て、糊にふたをする 画面の手前のほうを持ち上げて見る	Cの様子を見る トイレトペーパーを持ち、解く ロールを落とす「わー」 ロールを持ち、ちぎって机の上に置く	ペーパーをはがす ペーパーを持って見る
50:14	下のほうに糊をつける 糊をつけ押さえる	ペーパーを丸めてダンポのようにする	さっきのところにペーパーを貼り、数回 (12回) 叩く ペーパーをはがす 丸めて机の真ん中に置く
50:32		歯ブラシを絵の具につけ、丸めたペーパーの上につけていく	絵の具を置き、ハサミを取る 画面の上でハサミを前後に動かしながら「切る」と言う 切っていく

50:40		歯ブラシを置く <u>丸めたペーパーで画面を擦るようにしていく</u> 友だちが話し掛ける 「ん？なにー？」 画面を擦った後、友だちのほうを向き話し始める	切り取ったものを脇に置き、切り始める 反対側から切る
50:54	糊のふたを閉める 左手で貼ったところを数回叩く 両手で叩き押さえる 右手で叩く	丸めたペーパーを直接絵の具につける それで直接画面を擦るようにしていく 歯ブラシで絵の具をつけていく	
51:07	小片を画面の真ん中に集める 網を手にもつ	画面の端のほうを擦るようにしていく ペーパーを両手で持ち、ばらす 片方落ちるが、もう片方を持つ	
51:24	小片を網の上に置く 網を振る、網を持った手を叩く 網の上を擦る 網を振る	ペーパーをハサミで切る タッパーのなかの絵の具を歯ブラシですくう ペーパーを画面の上に置き、歯ブラシで描く 絵の具をすくい、塗る 擦っているうちにペーパーがちぎれ、両手で飛ばす 歯ブラシに絡んで残ったほうを歯ブラシの先に巻く 「歯ブラシ () なかったっけ？」と言って、Aの側の机の端のほうを見る	画面の端をハサミで切り取る
51:36 51:41		Aに歯ブラシを渡す	画面の端をハサミで切り取る
51:53	網のうえのものを机の上に置く (「O (ないよ)」) Bから歯ブラシを受け取る	Aに歯ブラシを渡す	画面の左端を切り取る
52:00	絵の具をつけ、自分の画面の上で網を擦る 網と歯ブラシを持ち変え、歯ブラシにBのほうのタッパーのなかの絵の具をつける	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
52:19	絵の具をつけて自分の画面のところに戻り、網を擦る	ローラーを持って戻ってくる 画面の上ののっているものを退かす ローラーを画面につける ローラーを転がし始める	画面の左側の上のほうを切っていく
52:31	歯ブラシの先を見て、目の前のタッパーの中の赤色の絵の具をつける 色をつけた歯ブラシの先を見て擦る 「いや、いい」と答える	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
52:50	教室の前のほうを見る 向き直り、網を擦る 手を止めて、画面を見て、水場のほうに行く	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
53:06	しゃがんで皿の土手のところで、歯ブラシで絵の具を混ぜる 立ち上がる	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
53:19		Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
53:31	歯ブラシを持ちながら画面を見る T2がBのつくっているものを指してAに何か聞く「O」 「O」と答える	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく
53:42	自分のつくっているものを指す 画面の上を指して説明する	Aのほうにローラーを向け、「O 使う？」と聞く Aの後ろを通過してローラーを置きに行く	画面の左側の上のほうを切っていく

53:54	T 2が画面を指して聞く 「0」と言いながら場所を離れる		両手で持って向きを変えたりしている ロールを手にする ちぎる
54:10			たたんで画面の上に置く 一瞬ロールに手を伸ばす
54:27			画面の上に置いたペーパーを叩く はがして見る もう一段小さくたたんで画面の上に置き、上から叩く (十数回)
54:44			はがして見る 更に一段小さくたたんで置き上から叩く はがして見る 別の場所に置き上から叩く はがしてみても、別の場所に押し付けるようにする
55:08			更に小さくたたんで持つ 両手で持って位置をたたく
55:16	水場に並んでいる	水場で何かを洗っている	
55:37			右手の指先に絵の具をつけ、画面の上を擦るよう にして描く
55:46			指先に絵の具をつける 「P」の文字を描いている 絵の具をつけて描く
56:00			友だちがやってきてその場所を触る 「やーめーてーよー」と手を上げながら言う 絵の具にふたをする ペーパーの切れ端で手を拭く ロールを手にする 友だちがきて別のところをゆびさす 「0」 ペーパーを「P」の文字の上に置く ちぎる
56:26			ロールを叩きながら、持ちながらいろいろ画面 を見渡し、友だちに話す ロールを置く 「P」の上に貼ったところを叩く 一瞬はがそうとして重ね、叩く はがす 別の友だちも来る ペーパーをたたみ、文字のところを触る ペーパーで手を拭く ペーパーを丸めて置く となりのグループのところに行く
56:48			
57:11	友だちと話し、歯ブラシを持ちながら戻って行く	水場で洗物をしている	
57:18	赤の絵の具を歯ブラシにつけて画面の上で網を擦る		
57:32	網を吹く 一旦網をはずして画面を見て、網を戻し吹く 擦る	洗ったローラーをもって戻ってくるが、すぐ向きを変えて水場のほうに行く	
57:45	ピンに歯ブラシを入れて直接絵の具を取る 擦る		
58:04	網の裏側を擦る ピンに歯ブラシを入れて直接絵の具を取り、擦る		画面の上で手を左右に動かして「0」と言う 小片を画面にあてがい、はずし、糊をつける 糊を置き、貼る 貼ってから更に糊をつける
58:24		バケツのふたを左右に降りながら持ってくる 机のところに来てタッパーにぶつかり吹っ飛ばす	

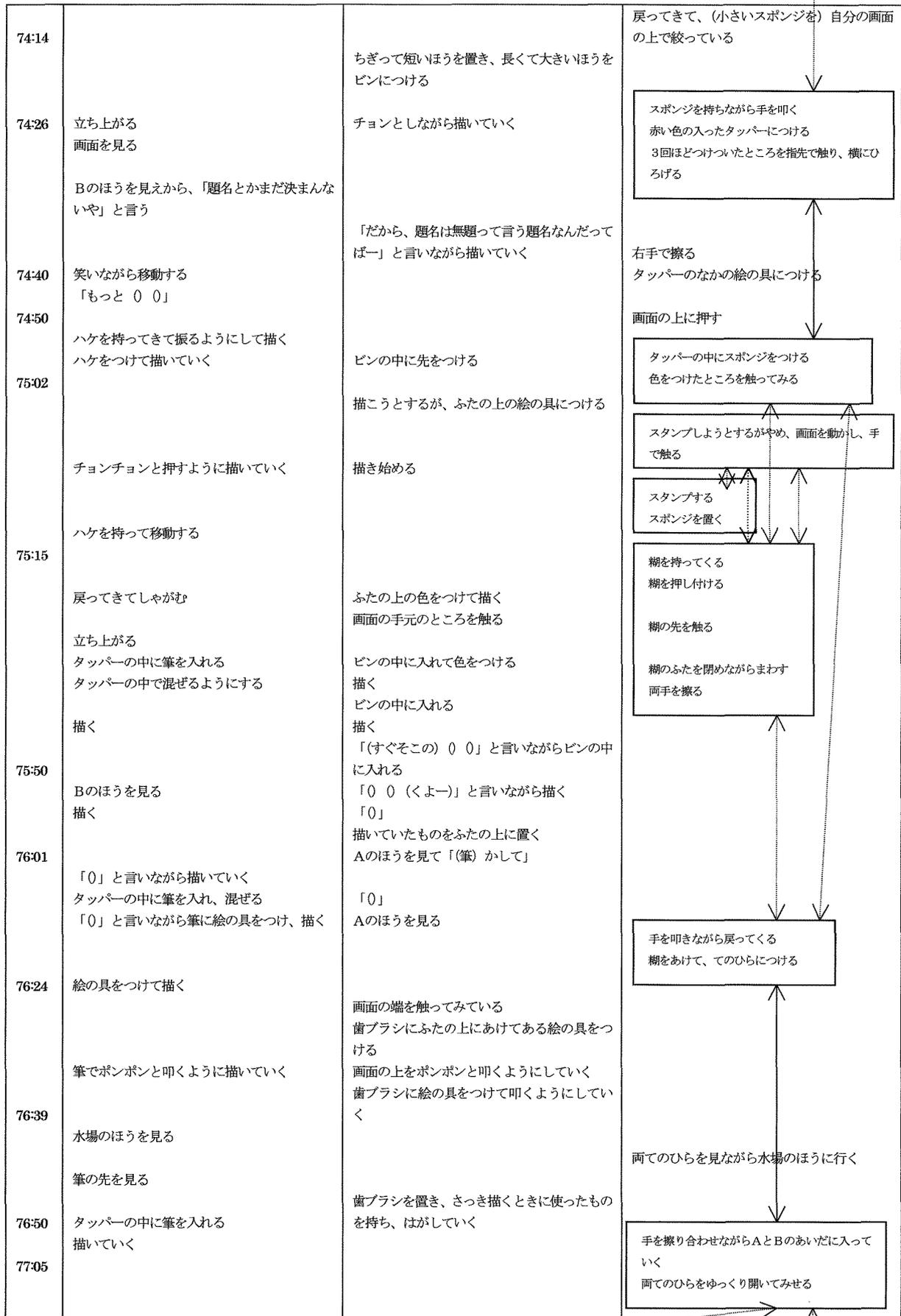
58:30	Bのほうを見る 網を擦る 水場のほうを見ながら擦る	（「あーっ」） しゃがんで拾おうとする	Bのほうを見る 糊をつける
58:43	「あたしのぜんぜんかわかない 0」	タッパーを拾って机の上にあげる ふたでCのほうを扇ぐ	ハサミを取る
	「あたしの 0」	「すずしいですかー？」と言って両手で持ち、 Cを扇ぐ	何かを切っている
58:54	「こちらのさくひんのうえが（いい）」と言 ながら擦る	Aを扇ぐ	
58:54	網を裏返し、振る 吹く	Aのつくっているもののほうを扇ぐ 自分のつくっているものの上から扇ぐ 自分を扇ぐ	切ったものに糊をつける
59:04	吹く	タッパーの上に置く	
59:04	吹く	鉄の棒を持ち、絵の具のピンにさす	糊付けした小片を画面の上に貼る
59:19		絵の具をつけ、画面の上を引くようにして描く 絵の具をつけて塗る	角度を変えて糊をつける
		絵の具をつけて描く 絵の具をつけて描く 絵の具をつけて描く 絵の具をつけて描く 絵の具をつけて描く 絵の具をつけて描く 絵の具を切る	
60:15	歯ブラシをピンの中に入れて直接絵の具をつ けて擦る	絵の具をつけて描く 6回ほど付け替え、曲線を描くようにして、描 いていく（途中、絵の具のついていところは 削るようにしていく） リズムを刻むようにして、縦にして、20数回、 画面の上を叩く	糊を置き、両手を擦り合わせる
60:29	網を横に立てて、画面の上を叩く	鉄の棒で削るようにする	
	網をタッパーの中に入れ、歯ブラシを絵の具の ピンに直接つけて、入れておく		
60:41	Bの手元を見て、少し手を出しながら「0」と 言う	「0（きたないから）」	
	鉄の棒を借りる 先の細くなっているほうを絵の具のピンに入 れる	画面の上を軽く数回たたき、Aに渡す	
60:55	すくって自分の画面に描いていく	後ろを向く 友だちがやってきて、互いの両手を両手を合わ せる	
61:06	絵の具をつけて描く	そのまま押していく	
61:24	絵の具をつけて描いていく（イニシャル？） 「ここに車の絵かいたらどうなるかな？」 はがしたものを貼ったところを鉄の棒でつつ いていく （「これ 0」）	互いに押し合う	
	「ここにティッシュペーパーはってあったん 0 ト イレットペーパーだったっけか 0 それはがして、 ここにはったんだよ」と言って、鉄		

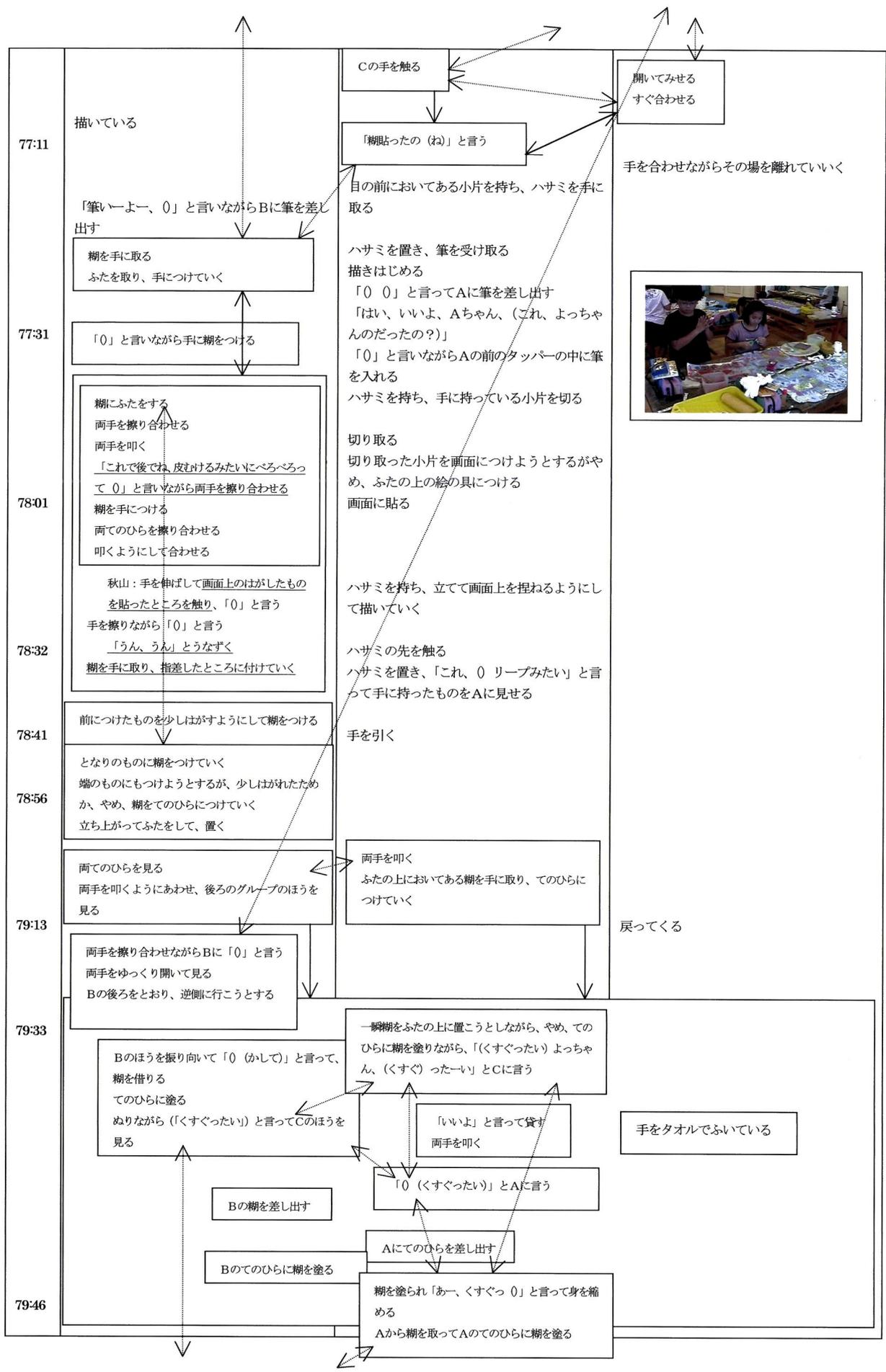
61:54	の棒で、はがしたものを貼ったところをさし、友だちにはなす 別のところに行く		
62:02	「エイチ・ティーだよ」 「0」 絵の具をすくって、画面の上で、点々として描いていく	自分のところに戻ってきて椅子に座って自分のつくったものを見る 「0 がつかれたわ」 後ろに来た友だちが頭の上に紙のようなものを2枚つけようとする とりに来た友だちのおなかを左手の甲で数回軽く叩く 後ろの友だちのほうを見る	「0 ちゃん 0」と言って、宙で右手で文字を描くようにする 「0 0 ティーって描いてある 0 0」と言いながらタオルで手を拭く
62:32	鉄の棒に色をつけて、点々と描いていく 後ろを見る	つくったものの角のほうを触る 絵の具のビンの中にある歯ブラシを手にとって画面に描きはじめる	
62:48	鉄の棒に絵の具をつけて、点々と描いていく 鉄の棒に絵の具をつけて、画面の上のほうに点々と描いていく	擦る 方向を変えて擦る	
63:03	ビンから絵の具を取って描く	絵の具を手に取り、タッパーの上に置いたバケツのふたの上に、絵の具を出す 絵の具にふたをする 手を拭き、左手でふたを取り、持つ 歯ブラシで捏ねる	
63:29	鉄の棒で絵の具を取って、しゃがみながら描く	見る ふたを置き、歯ブラシで画面を擦りながら描きはじめる	「0 0 とってきた」と言ってチューブ入りの絵の具をAとBに見せる
63:42		ふたの上にあけた絵の具を歯ブラシで捏ねる 画面を擦るようにして描いていく	絵の具をチューブから直接右手の人さし指と中指とにつける 右手をペーパーで拭く ロールを引き、ペーパーを出す
63:58		手を止め、Cのほうを見る 「よっちゃん、0」 画面を擦ろうとする 絵の具を受け取る	「いいよ、0 いいよ」と言って黄色の絵の具を渡す 絵の具のふたをバケツのふたの近くに置く
64:00		バケツのふたに絵の具をあける 黄色の絵の具を机の上に置く 歯ブラシで絵の具を捏ねる 絵の具をつけて画面の上を擦る	場所を変えてBのほうに手を出す それを取る 絵の具を持って自分の場所のほうに行く
64:14	立ち上がり、絵の具のビンの中に鉄の棒を入れる 斜め前のグループのところに見に行く	絵の具をつけて擦る	前に塗った緑の円の中心に、右手の人差し指に黄色の絵の具をつけて、押す チューブから色を直接絞ってつける 絵の具をつけたところを指で捏ねる 点々と指で付けていく
64:33		歯ブラシを持って画面を見た後、擦り始める 緑色をつけて擦る 緑色の跡の上に青の絵の具を出す	
64:55		捏ねて、画面上の緑の上に擦って塗る 「0 ちゃん」	
65:12			円の中心に黄色の点を塗ったところの上にペーパーをかぶせる

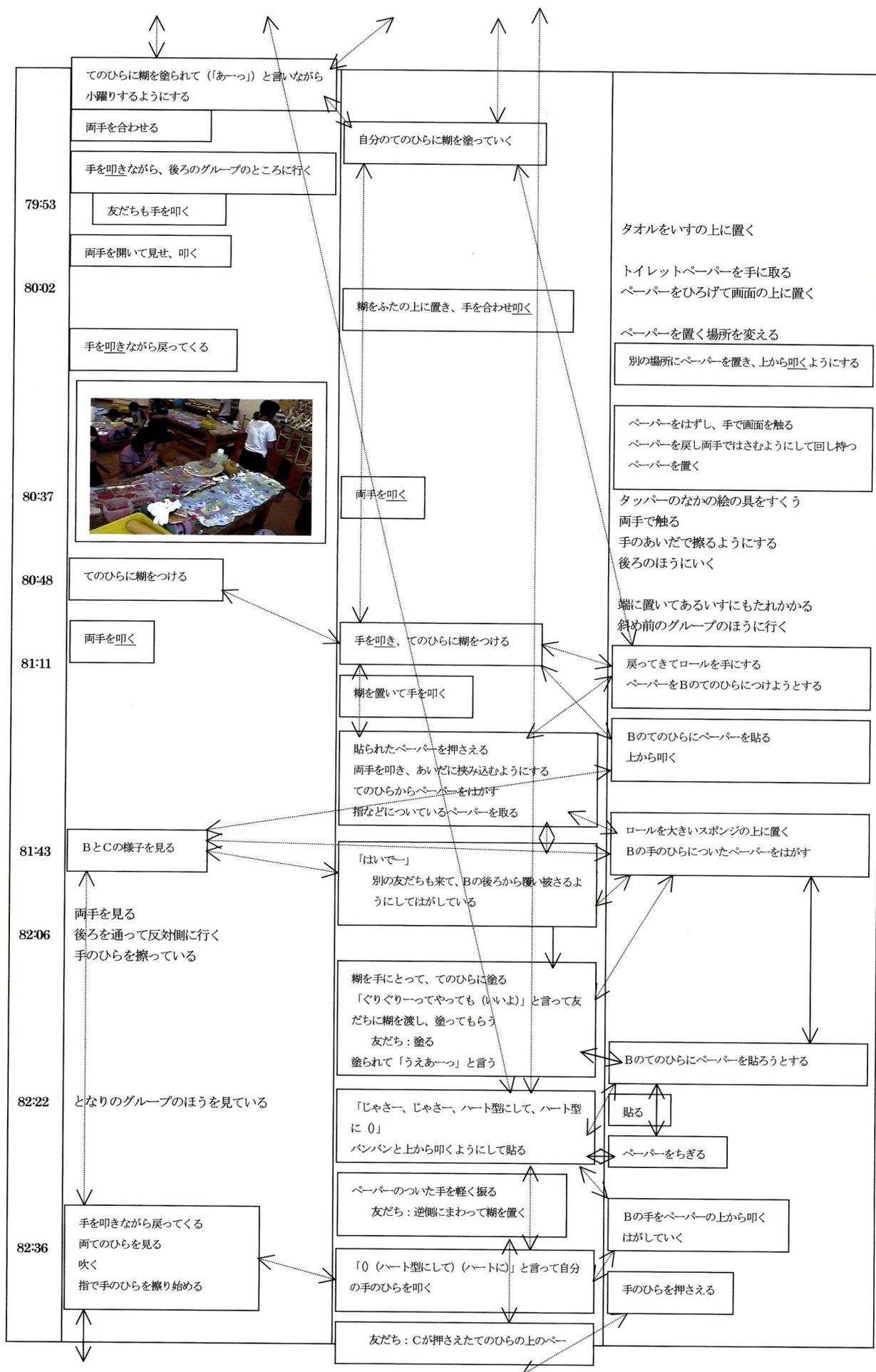
65:37	<p>(下から取って) 糊をBに渡す 床から何か小さいものを拾いふたの上に置く</p>	<p>ふたの上に歯ブラシを置く 糊をAから受け取る</p>	<p>かぶせたところを右手で数回叩く</p>
65:45	<p>自分の画面を両手で交互に軽く叩く ビンに入っていた鉄の棒を取る</p>	<p>Aがふたの上に置いたものを取り、自分の目の前の机の上に置く 小片に糊をつける 画面の角のところに貼る</p>	<p>円の付近をペーパーで拭くようにして押す</p> <p>ペーパーで吹きながら、黄色の中心を指先で触る</p>
66:04	<p>点々と描きはじめる</p> <p>手前のほうに点々と描いていく</p>	<p>画面に直接糊をつける</p>	<p>ふたをする 絵の具を画面の上に置き、ペーパーを手にする 円の中心をペーパーで拭く 指先で触る</p>
66:20	<p>鉄の棒を絵の具のビンに入れ、混ぜる</p> <p>しゃがんで描きはじめる</p> 	<p>友だちが来る 「0 ちゃん、シャリシャリシャリシャリ っていうやつかして」と手を動かしながら いう 「0」 「シャリシャリっていうやつ」と手を動か しながらいう 別の友だちがその友だちのところに来る</p>	<p>Bのところに行く</p>
66:28	<p>「網、このなか」と言ってタッパーの中をゆび さす</p>	<p>自分のつくっているものを持ち上げ、その下を 見る バケツのふたをめくってその下を見る 「網？」 「0 網どこー？」</p>	<p>両手を握ね合わせながら戻っていく</p> <p>タッパーの中をゆびさす</p>
66:50	<p>鉄の棒の先に絵の具をつけて描いていく</p>	<p>「網、このなかだつて」と言って網を取り、「は い 0」と言って友だちに渡す</p>	
67:01	<p>「0 はい 0」と言ってふたの上に鉄の棒を持 って何かしている 絵の具を握ねている 絵の具をつけて描く</p>	<p>画面の上で、糊を網の上で擦る 「0 ー」 (糊を一時友だちに向け、) ふたの上に、軽く 叩きながらあげようとする</p>	<p>ローラーを手にとつて、手で転がす</p>
67:21	<p>立ち上がり、画面の上のほうに描いていく 一瞬Bのほうを向く 目の前の赤色が入ったタッパーに鉄の棒を入 れる 鉄の棒で混ぜる</p>	<p>糊を画面に、叩くようにして直接つけている</p> <p>ふたの上に網を置き、その上で糊を擦る</p>	<p>両手を叩いてはらう 糊のふたを開ける</p> <p>手のひらに糊をつける</p>
67:43	<p>色をつけて描きはじめる</p>	<p>画面の上に糊を直接、トントンと置いていく</p> <p>画面の上で、網の上で糊を擦る</p>	<p>ふたをして、両手を擦り合わせる</p>
67:57	<p>立ち上がり、画面の上のほうに描いていく 一瞬Bのほうを向く 目の前の赤色が入ったタッパーに鉄の棒を入 れる 鉄の棒で混ぜる</p>	<p>糊を置き、つけたところを吹く</p> <p>左手に網を持ち、見る</p>	<p>ふたに一瞬糊をつけ、糊で、網を擦る 友だちが何かを持ちながらやってくる ふたの上で糊をこね、網の上で擦る 友だち：持っているものでBのつくってい るものほうをさし「0」と言う 糊をつけた網を画面に向かって吹く</p>

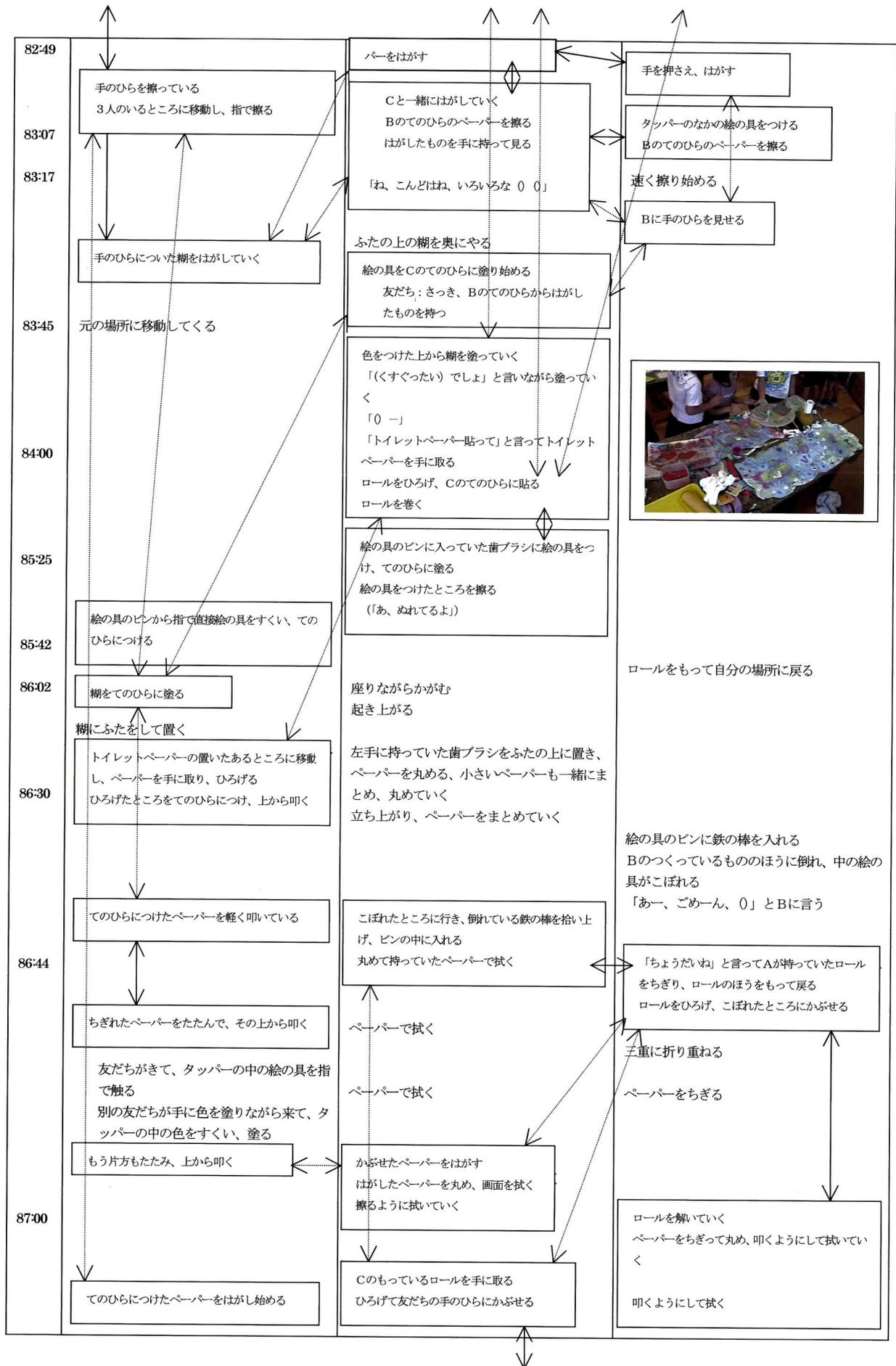
68:04	しゃがみながら描き、Bのほうを見たりする	友だちに「0」と言う 友だち：円いローラーで画面のほうを指し、戻ろうとする 網と歯ブラシをふたの上に置く 友だちのほうに向かって「(かしてー)」と言う 友だち：戻ってくる ローラーを借りる (色がついている) 画面の上に横に引くようにして描いていく 「うわ 0 ーい」と言いながら引いていく 「0」底面をペタッとつけながらスタンプする そのまま引いたりする 引くようにしたり、軽く叩くようにしたりして描いていく	水場のほうから戻ってくる 手を拭いている タオルを机の端に置く
68:22	立ち上がり、目の前のタッパーに手をかける 一瞬Bのほうを見る なかの絵の具をつけて描き始める	「0」と言ってお辞儀しながら友だちに返す 「(これ) 0」と言ってBの画面のほうをゆびさす 「0」と言いながら網の上で糊を擦り、網を吹く 「(こっかが) 0」と言ってBのつくっているものをゆびさす	絵の具を置き、机の反対側に行く 元のほうに戻ってくる
68:33 68:35	点々と描きはじめる タッパーのなかの絵の具をつけ、点々と描く	「0」と言う 網に糊をつける 立ち上がり、絵の具の入ったタッパーの上で網を糊で擦る	糊を置き、歯ブラシで擦り始める
68:51	色をつけ描く	網と歯ブラシをふたの上に置き、座ってAのほうを見る	
69:21	「0」と言って、鉄の棒をピンに入れる 色をつけて描く ピンに入れる 描く ピンに入れ、描く	絵の具のピンをAに渡す 前に切り取ったものの先をピンの中に入れる それで描く Cの手を見る 左手で画面の角のほうを触る	（「まだかよー」、「まだかよー」と言って通り過ぎる） 両手を擦り合わせながらBのほうに行く 「(せっけん) 0」と言いながら両手を擦り合わせ、Bに見せる
70:01	ピンに入れる 水場のほうを見る 描く	「0」と言って立ち上がり、水場のほうに行く	両手を擦り合わせながら「0」とBに話し掛ける 水場のほうに行く
70:23	絵の具をつけ、描く ピンに入れる 描く	戻ってきて手に糊をつける 両手を擦り合わせる	
70:40	ピンに入れる 描く	糊をつける 糊を置き、擦り合わせる タッパーのなかの絵の具をすくって手のひらにつけ、混ぜて擦り合わせる タッパーの中に手を入れる もう片方の手につけて擦り合わせる	
70:52	見る 「0 (いーや)」と言いながら、立ち上がり、ピンに鉄の棒を入れる 鉄の棒を入れてピンを持ちながら「これ手でや	「Aちゃん 0 みてー」と言って手を見せようとする 「せっけんで手ーあらってんの」 手の匂いをかぐ	

	っても、0 0 かなー」と言う		
71:05	鉄の棒の先に絵の具をつけ、描く 絵の具をつけて、タッパーの中にはらうように、タッパーの角で（リズムを刻むように、数回）叩く	立ち上がり、後ろのグループのところに行く	
71:32	Bのところのバケツのふたの上の絵の具をつけようと混ぜる 描く	水場のほうに行く	
71:48	画面上の位置を変え、描く 立ち上がり、目の前の赤の色の入ったタッパーの中に手うの棒を入れ混ぜる 描く		
72:06	画面上の位置を変え、描く ピンの中に鉄の棒を入れる 斜め前のグループのほうを見る あたまをかき、その手を一瞬見て、その場一回転し、画面のほうを見る		
72:16		水場で手を洗っている 手をはらい、戻っていく タオルで手を拭く 顔を拭いて、道具ケースの上に置く	水場で手を洗っている 手をはらい、戻っていく
72:37	タオルで手を拭く タオルを巻物状に丸め、その頂点のところで絵の具をつけた画面を拭く	Cのところで画面を見る ハサミをもち、開いたり閉じたりしている	画面を見る ロールを手にする
73:07	数ヶ所、ボンボンと拭いていく 斜め前のほうを見る 「0」と言いながらタオルをひろげる 後ろを見て、通りかかった友だちを呼び止め、自分のつくったもののほうを指差し、見せる 「0」 「(エ~~~~~)」 タオルをたたむ	Cの画面の上で、ハサミを開いたり閉じたりしながら何かをつかもうとしている 「つかんだ」と言ってハサミでつかみ、元の自分のところに行って、タッパーに入れる	ロールをちぎる 教室の前のほうに行く
73:24	その友だちのほうに行く 自分の場所に戻り、しゃがむ 友だちもしゃがんだところを見ている	入れてからも、両手でハサミをもち、開いたり閉じたりしている ハサミの先でタッパーの底をつつく 開いてつづく 前後に擦る	
73:34	友だちもしゃがみこむ	ハサミを取り、左手を入れる ハサミをふたの上に置く 右手を入れる 指についた絵の具をふたにつける	
73:42	立ち上がり、水場のほうに行く	左手の指についたものを擦って画面上に落としながら座る ふたの上に置いてあった糊を手取る 網を左手で持ち、ボンボンと糊をつける 画面上にボンボンと（数回）、叩くようにしてつける	
73:56	(手を洗って) 戻ってくる ハンカチで手を拭く しゃがみこむ	網を置いて、少し向きを変え、塗る ボンボンとしたりしながら塗っていく 糊を置く 網を手取るがすぐ置く	
74:13		前に切り取ったものを手に取る	









87:18		てのひらを上から叩くようにして貼っていく ペーパーをはがす	ペーパーを丸め、叩くようにして拭く
87:21		友だち：はがしたペーパーについた跡を見て笑う「アハハハ」 T1：「じゃあ、そろそろ後片付けねー」	
87:38	てのひらを擦っている	「0」と言いながら、さっきとった、ペーパーについた友だちの手形をCに見せる 引いて、ひろげて見る Cの前にひろげて見せる	それを見て、上から叩こうとする
87:41		持っていた片方が落ちる	ひろげたところにチョップする
		「やた一つ」と言う 手形の残っているほうを見て、「はい0」と言いながらCの前に出す	チョップする したところからちぎれる
		(「いーたーい、ほんといかった」と言って)左手を振りながら引く	チョップする
		更にたたんでCの前に出す	Bのほうに行きかける
		落とす 拾って持って後ろを向く	チョップする
87:55	手を擦りながら、Bの向いたほうに行く 水場のほうを向いて手のひらを擦っている 友だちが、青に塗ったてのひらを見せに来る 少し引く	T1：「もうちょっとでおわりに0」 水場のほうに行く 「そしたらねー、あの一、おわたたらねー、自分のつくったものところにあつまってねー」 と言って教室内の活動を見ている	
88:20			
	T1：「いいですかー？」 と言いながら教室の前のほうに行く		
89:03		院生A：「(ここ)にさー、0みたいなのか いてさー」 「はい」 「まるに、いろんな(ものまるいの)0」 「はい」 「あれってなんかのマークなの？」 「マークじゃないよ」 「0 なんかこと0？」 「よくわかんないけど、なんか、てきとうに0」 「なんとなく？」 「0」 「0」 「あの一、なんだっけ、ほそいところにさあ、ピンクのあれって0ってなんか、ふにやふにやした0あったじゃない？あれ、あれもなんとなく？」 「はい」 「(あ一)なんとなく、0」 「0」	
	T1：「じゃあ、みんな、いいかなあ、そろそろねえ」		
89:26	「いいですかあー？」		
	「いいかなあー？」 「じゃ、みんなねー、あの一、自分のつくったものところにね、一回行ってみよう」 椅子に座って道具ケースを開けている		

	<p>T1:「じゃ、いいかなあ？」 道具ケースを床に置く 「みんなー、今日はねー、あの一、また、 ね、自分のふしぎな世界をつくってもらっ てけども、どうかなあ？、気に入ったので きたかなあ？」 「うん」 「気に入ったふしぎな世界ができ？」 「はい」</p>		
90:14	<p>「0」 「よかったねえ」 「みんな、すてきなのができたねえ」 「みんなあちよつとねえ、あの一、すこし、 0 っって、周りのお友だちの 0 ちょつ とみてごらん？、ね」</p>	「0 0 0」	
90:29 90:55	<p>「はい、いいかなあ？」 「いいかなあ？」 「ね、みんなのね、お友だちも、すてきな 世界、つくってたかなあ？」 「ね、みんなふしぎな世界をね、いっぱい できてね、0 うれしいですー」</p>		
91:21	<p>「ね、じゃあねえ、あの一、これで、授業、 終わるけれども、あの一、みんなつくつも らったものは、一旦、このまま、ここに、 置いててください。んで、それで後でね、 あの一、みんな、自分のつくったものを、あ の、ね、もってってもらいたいなあ、と思 います。いいですかあ？、ね、はい、じゃ あ、これで授業は、終わりまーす。どうも ありがとう」</p>		
91:57	<p>「日直」 「これで 0 時間限の授業を終わります。礼」 「ありがとうございました。」 「ありがとうございました。」</p>		
92:20	<p>「んじゃ、後は、自分の道具を、忘れない ようにしてね。終わりまーす。」</p>		

⑥ いろいろな表し方を楽しむ活動

第4学年 図画工作科学習活動案

4組 担任 笠井 優子

男子17名 女子20名

1 題材名 いろいろな表し方を楽しみながら

「すてきな木にまほうをかけたら」

2 題材の目標

- ・ 自分がつくった木から思いを広げ、いろいろな表し方を楽しみながら、自分らしい表現をつくりあげる。
- ・ 自分や友達の表現に触れながら、その思いや表し方のよさを感じ合う。

3 題材について

(1) 子供の成長

① 自分の発想の広がりを楽しみ、友達に語るができる子供

6月「ゆれるゆれる何がゆれる」では、ピアノ線の先につけた形から思いを広げ、材料の色や形を生かしながら自分らしい表現をつくることを楽しんだ。自分の表現を前にしながらM児は、「ぼくは、最初、もうすぐ夏なのでピアノ線の先にひまわりをつけました。でも寂しかったので、ピアノ線の土台に使ったアルミ缶の回りに海をつくりました。それでも寂しかったので、ピアノ線にひまわりの茎や葉や土をつけるととてもぎやかになりました。」と自分の表現過程をととても楽しそうに語った。子供たちは、夏からひまわりそして海、海の中に住む生き物たちへと自然につなげていくM児のイメージの広げ方に共感した。自分らしく表現することを大事にしてきた子供たちは、同じように友達の表現も大事にし、お互いのよさを感じ合うことができるようになってきた。

本題材では、いろいろな表現を楽しみながら、お互いの表現の違いを感じ合うことで、より自分らしい表現を意織できるようにしていきたい。

(2) 思いを生き生きと表現する子供

① イメージを膨らませ、いろいろな表し方を楽しみながら表現の世界を広げていく子供

子供たちに「こんな木があったらいいな」という思いを込めて自分だけのすてきな木をつくることを提案する。木の形から描き始めてもいいし、木の色からつくり始めてもいいことにする。「魔法をかけたすてきな木は、好きな所に生やしたり自分の好きな所に行けたりするよ。」と子供たちの心をファンタジーの世界に誘い込む。子供たちは、自分で魔法をかけられるので、空・宇宙・海底・水中・地中など自分の思いのままに楽しみながら動きのある世界をつくりあげていくことができるであろう。たんぼ・金網とブラシ・泡・吹き流し・にじみやぼかし・こすりだし・ローラー・スタンプなど今まで自分が使ってきた技法が自分の必要に応じて使えるように道具を準備したり場を設定したりしておきたい。子供たちが、イメージを膨らませた世界を、いろいろな表し方を楽しみながら表現していく姿を期待したい。

② 友達と自分の表現の違いによさを感じながら、自分の表現に自信がもてる子供

お互いの表現を盤質し合える場を設定する。イーゼルに立て掛けた表現を、周りに置いた椅子にすわりながらゆっくりと鑑賞する。自分が必要とするときにイーゼルに立て掛け、その表現に関心をもつ友達や自分が見てもらいたい友達が集まってきて感じたことを話し合う。子供たちが本当に必要とするときだけに、自然な形でしかいっでも自分の表現を友達に見てもらえる壕があるという事を薦めづけておくためにこの盤質の場を活動場所に設定したい。さらに他の組と一緒にミニ美術館を開くことを子供たちにあらかじめ提案しておく。自分のつくりあげた表現を自分の手で展示するという活動を通して、自分の表現を大事にする気持ちを持たせるとともに、自分の表現をいろいろな人に感じてもらええる喜びを味わわせたい。

4 全体計画 (6時間)

第1次 自分だけのすてきな木をつくる。 (1時間)

第2次 魔法をかけたすてきな木から広がる世界を、いろいろな表し方を楽しみながらつくりあげていく。 (4時間) (本時3/4時)

第3次 ミニ美術館を開く準備をし、自分や友達の表現のよさを感じ合ったり、多くの人に見てもらえる喜びを味わったりする。 (1時間)

5 本時の学習（4／6時）

- (1) 目標 いろいろな表し方を工夫しながら、自分の想像した他界をつくりあげていくとを楽しむ。
 (2) 展開

学 習 活 動	□教師の支援 ■評価の観点
<p>1 魔法をかけた木がつくりだしていく世界を想像することを楽しむ。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>宇宙に飛び出していった木はきれいな空気をいっぱいはきだしたんだ。そして虹色の星になって夢列車の線路をつくり始めたんだ。列車にはぼくの大好きなものがたくさん積んであって、友達になった宇宙人にプレゼントするよ。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>魔法のつえのような形の木は、実は魔法使いの落とし物だったのね。わたしを乗せて魔法の世界に案内してくれたの。魔法さんたちは、わたしにどこへでも飛んでいける光る翼をつけてくれてとてうれしかったよ。さあ、どこへ行こうかな。</p> </div> </div>	<p>□ 友だちの話をみんなで聞き合う場をもつ。そのことで、自分の想像の世界を広げていきたいという意欲をもたせる。</p> <p>□ 子供たちが自分の表現を見ながらつぶやくお話の世界に耳を傾け、自分も楽しむつもりで声をかける。</p>
<p>魔法をかけた木から生まれた世界をもっと素敵につくっていこう</p>	
<p>2 想像した世界がもっと素敵になっていくように、いろいろな表し方を工夫する。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>木のうろの部分がかみみたいに見えるな。はきだした星は光る色紙で切り抜いた星形をはっていくと目立っていいかな。宇宙の色は黒だと暗い感じがするから、ぼくの好きな青や紫色をにじませてつくってみよう。たんぼを使って木からきれいな水色の空気が広がっていく感じがいいかな。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>魔法の木をボンドを混ぜた泡でつくったから、魔法たちの乗り物も、ブクブクの泡で表してみようかな。一つ一つの泡の中に魔法の国の生き物たちを描いていくと楽しくなるだろうな。わたしがつけてもらった光る翼は、モールや銀紙を使って作ってからはろうかな。</p> </div> </div>	<p>□ いろいろな表し方で工夫できるように、用具を準備しておく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ たんぼやスパッタリングで色を重ねぬりしていく。 ・ 洗剤の泡に木工用ボンドと色を混ぜ、泡の質感を変える。 <p>□ 表現に使えるような画材や材料を多種類集めさせておく。</p> <p>□ 子供たちの活動をそっと見守り、子供たちが作りだしていき世界をどんどん聞き出していきつもりで声をかけていく。鑑賞コーナーに集まる子供たちの輪の中に入り、子供たちの話に耳を傾ける。</p> <p>■ 自分の思いに合った表現を楽しむ。 (表現・活動の様子)</p>
<p>3 自分の表現が思い通りにいっているかを確認、次の時間に続けたいことを決める。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>星の形の線路の流れるような感じがうまくいっているな。その線路の上を走っていく夢列車を別につくってみたけど、画面のどの辺に置いたらいいかな。この次の時間に、置き場所をいろいろ変えながらゆっくり考えたいな。</p> </div>	<p>□ 黒板や掲示板にはり、自分の表現を離れて眺めて見る時間を取り、次の時間へつなげる意欲をもたせる。</p> <p>■ 次の時間に続けたいことを決める。 (発言・つぶやき・態度)</p>

- (3) 視点 子供たちがいろいろな表し方を楽しみながら、自分や友達の表現のよさを感じ合っていくための教師の支援は適切であったか。(研究の構え ウ)

05:58		<p>「0 0 の 0 ね」 前に座っている友だちをゆびさして試している (3秒) 「0」 (5秒)</p>
06:08		<p>「0 さん、どう？」 (9秒)</p>
06:20		<p>「0 0 ね、一緒にしゃべってるもんねー、」 「んー、(でも) 最初って、何したらいいかわからない 0 0 ね、きのうも、ほら、なにしたらいいかわからない、ここらへんどうしたらいいかわからないっていう人、いっぱいいたでしょう？ね。Bさんもそうだったんだって、最初ね、0 どうしていったらいいかわからなかったんだって、</p>
06:47		<p>友だち: 「0 0、0 分からなかった」 「分からなかった 0、 それとき、どうしてさ、(わ)、ここまでできたんかね？」 「わからん」 「な、(な)、0 きた」 「(はっそうが)」 「なんか、はっそうが、どんどんつながって(くる)」 「うーん、0 くーん、(右手で 0 くんを指しながら、その右手を口にあてながら) はっそうが 0 0」 手を口にあてたまま、「うんうん」と言う 立ち上がって、「えーっとー、ぼくの(思うこと)は」 「うーん」 あの(ちょう)、あの」 0 くんに近付き、向きを後ろのほうにする 後ろのほうを向く</p>
07:09		<p>「えーとお、ぼくのばあいだったらー、さいしょ、みんなとおなじでー、あのー、0」 問いかけ、宙を見ている 「0 さんの絵、もってくる？」と言ってCに近づいていく 「うん、0」と頷く</p>
07:20		<p>「そのはっそうがあがってきた 0 0」と言ってCの両肩を触り、送り出すようにする 絵を取りに廊下へ走って行く</p>
07:26		<p>「けっこう、0 0 0 たのしいねー」 廊下の後ろのほうに取りに行く 自分の絵を手にとって、教室の中へ走っていきこうとする 絵を持って入っていき、Tに渡す 左手を、教室に入ってくるCのほうにのびながら、「そんなね、かっこよくしゃべろうと思ったらむずかしいのでね、なんかね、自分の思っていることはなし、していくうちにね、なんか、ことばが出てきます」と言いながら、Cから絵を受け取り、それを見ながら、黒板に立てるようにして貼る</p>
07:48		<p>「はい」と言って磁石でつける Cを見ながらわきに行く 友だちのほうを向いて、「えーとお、さいしょー、ぼくは(と言いながら自分の絵のほうを向く)、このー、みんなと同じで、こういう(緑のところを指差しながら)、こういう、あわ、で、やってって、それで、木にしようと思ったら、最初、どうやったらいいか、ぜんぜん、分からなくて、それで、こ、この木もー、あのー、どういうふうにかっていいかとかー、ぜんぜん、わからなくて、それで、なんとなく切ってみたらー、こ、これ(だったら)、カメレオンになってー、それでこれはー、なんかー、(友だちのほうを向いて) えーとお、 黒板に、「何となく」と書き、Cのほうを見る</p>
08:47		<p>海草、みたいな、感じのー、0 になってー、それでこれは(別のところを指差しながら)、なんか普通のー、なんか、どこにでもありそな木になってー、でもー、そゆ、そうゆう、そうゆう普通の木じゃなくてー、そいでー、このカメレオンはー、あの口から、あの、なにか、なにかを吐いていてー、 「これねー」と指差しながらいう うん、そいでー、どんどんー、(そのとき) 0 もう一時間ぐらい迷ってー、そいで、この辺を、何をかこうってー、迷ってー、 「何となく」の下に下向きの矢印を書いて「まよって」と書く そいでー、0 くんとかー、先生とかにー、何回も何回もー、ちょっとー、相談してみたらー、やっとな、考えがまとまってー、 「んでもさー、ここで、考えまとまったってさー、(2秒) 誰が決めたわけ？」と言って右手をCのほうにむける 「こうしようって」 「えー、えーっと、まずさいしょは、0 くんの発想の、0</p>
09:21		

10:06



「それから始まったよねー
 (頷く) そー、それで、
 先生も、それー たよねえ
 その次に、あのー、
 うん ←

ぼくは、さいしょ、どんどん大きく、していこうって思ったんだけどー、でも、なんか、
 大きくなって、あの、誰でも考えそうだなーって思って、そいで、また、迷って、
 そいで、先生に聞いてみたらー、あのー、どんどん、大きくなって、そいで、本物らし
 いーカメレオンになれば、いいんじゃないかって思いました。」

「誰でも考えつくのは嫌でー (と板書して)、迷って、で、自分、自分で決めたんじゃあ? ねえ」
 と言ってCを指差し、見る ←

(数回) 頷く

「そいで、さいごの上のほうは、あのー、雲、普通の雲にしようかー、あの、でつかい、
 こういうふうな、カメレオンにしようか、すごく迷って、そんで、雲とー、
 「迷って、」と言って、矢印を南向き書き、「きめて」と書いて、
 本物らしいカメレオンっていうのがー、合体して、雲とカメレオンになりました。これで、0
 0 (の発表を終わります)」

その南向きに矢印を書いて、「まよって」と書く

「発表は終わったんだけどさーあ、Cさんのおはなしも、Bさんのおはなしも、(でてくるのはね)、
 なんとなく、ここがいいなあーって思っははまって、まよって、(3.5秒) 決めて、

11:03



→「まよう」(C) ←

→またまようわね、
 頷く (C) ←

「Bさんさあ、宇宙から空にしようと思ったのは、誰の (3秒) 絵を見たからだったっていったっけ?
 さっき ←

首を傾げて笑いながら横を見、友だちのほうを向いて、「わたしはー (首を傾げなが
 らTのほうを見たりする)、(4秒)

→「0 さん」 ←

0 くん、」 ←

と言って髪を触り、首を前に傾げ、友だちのほうを見る ←

→「0 さんの、ちょっともってきてくれる?」

→「どうもBさんにねえ、こう、その 0 0 をね、(あら) させたのは、あなたの、」と言いながら
 Dから絵を受け取り、持って、黒板のところに行こうとする、「これ、これなのねっ」

黒板に貼る

「Bさんさあ、Dさんの絵のどこを見てさあ、(2) (貼り終えて振り返り) 見てじゃないね、どこ
 から 0 0 ?」 ←

11:32

12:17

「さいしょ、0 くんが発表しているとき、みんなが集まっていたー、そのと (き)、
 きー、0 さんと一緒に、なんか、考えてー、(2) すごいねえとかお話ししてー、
 そんなときは、空にしようと思ってなくて、で、また、もどって、なんか、先生から
 続けていいって言われたので、つづけていたらー、(3.5)

で、そして、なんかー、わたしは、0 くんのもそうなんだけどー、(あ)、0 くん
 のー、絵のー、うん、絵のー、なんかー、絵がー、なんかー、すごくー、あの、空に、
 あたっている (?) ように、見えたので、それを空にしようって思いました。」と言
 ってTのほうを見る

12:40

笑いながら首を左右に傾げる

→「0 迷って、決めて、って、Bさんとかさ、Cさんみたいにさ、そういうひと、ほかかいない?」
 と言って子どもたちを見る

「0」と言ってゆびさす

← Eさんが右手をあげている

→「Eさん、はなしー、できる?」 ←

13:08



自分の場所で立ち上がり、「わたしは、まずー、さいしょに、やるときに、んと、
 「(もってきておいで) ←

絵を持って前のほうに行く ←

「あなたのは 0 0 0」 ←

Tに絵を渡す

T: 「0 0 0 (用意しておこう) 0 ね」

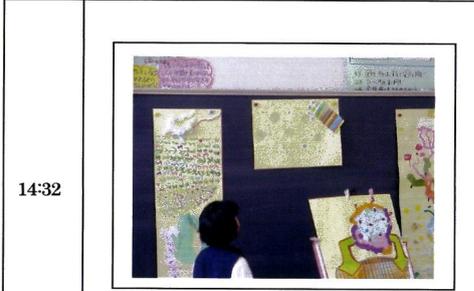
「ここに、置いたら、見える?」と言って黒板の上のほうに貼る

「見える」

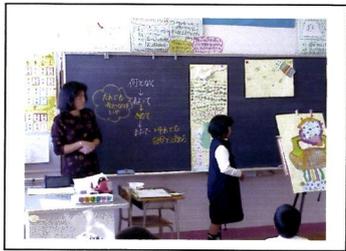
「この上になってる? だいじょうぶ?」

「じゃ、Bさん、Cくん、ちょっと、0 にすわっててくれる?」と手を上下させながら言う

自分の絵を見ながら、「えーつとー、わたしは最初ー、んーと、0 さんを見てー、0 さん
 は、0 0 0 てー、たまたまその近くだったからー、私も見たらー、私も、そのままか
 いてみようかなー、てー、そのまますぐー、かいてー、いったんだけどー、(3.5) 木を、



14:32



15:52

17:37

17:46

18:04

19:12

19:24

20:35

立ち上がり、机の上の絵を持って前のほうに行く

「んと、わたしは、まず、さいしょに、この、0 を貼って、でも、わたしはハサミで切らずに、手でちぎって貼って、で、そのあと気に入るところを切っていくたら、ハート型に、なって、で、このあとどうしようかなあって思ったら、動物が好きだから、動物を描いてみようかなあとあって、真ん中に動物を描いてみて、そのあと、夜に、(2) 夜と朝とか、どうしようかなあとあって、考えていたら、わたしは、お祭りにしようと思ったから、夜にしようかなあとあって、月をつかって、で、そして、そのあと、まわりをぬったんだけど、さみしそうだったから、下に、指で、森を描いて、

「ゆびで、0 描いて」と言って、森をなぞってみる
そのあと、

「うん」
んで、そのあと、(2.5) 動物とかいいるところが、0 ているだけだったら木にならないし、どうしようかなあって思っていたら、いろんな人たちが、空に、どんどん伸びていっているから、私もやってみようかなあとあって、

頷く

で、そのあと、ただまっすぐ伸ばすのもいやだから、月に向かって伸びる 0 にして、真ん中に貼らずに、はしっこのほうに木を貼って、それで、のぼして、って、わたしも、さいしょは 0 さんとかと一緒に、どうしようかまよっていたんだけど、でも、自分のやってみたくか、描いてみたいとか好きなものをしてみたら、自分の気に入ったものができたから、んと、私もいまこの絵は気に入っています。これでおわります。

木を、0 で、分からなくて、そのまま、つづけて、木を横から見た感じを、自分のそのままに絵に描いて、やってたけど、えっと、こんどは、0 も 0 なきゃいけないし、えっと、みんな、0 0 の、(2)、木を、切ってみたら、みんな、花火だっって、わたしは、すごい、ショックで、

「0 0 これでしょ？」
頷く
「ショックだったんだって」
「0」
「わるくいったわけじゃないんだよね、そうかなあっっていったら、でも、ちがってんだって 0」

「みんな、枝を描いて、(へら)して、0 ほうがいいよって、0 っって、それで、でも、わたしは、(4) 枝(をかくよりも)、おおまなか 0 みたいに、かいたほうが、もっとう、(4)、(感じ)が、ひろがると思っって、(8)、そんで、わたしは、0 0 けど、今度、は、0 を(貼ら)なきゃいけないって、みんなは、きれいな、泡の火を、(貼って)いて、わたしは、(5) 透明の(し)で、くしゃくしゃにして、貼ってみたいって、でも、貼っちゃえば、(はがしにくい)から、あ 0 なくて、どうしようって、(結局)何も進まず、終わってっただけど、今度、は、カラフルな色を描いてみようかと思う、

0 けど、やっぱり、0 貼ったんだけど、わたしは、(5) あんまり、0 の 0 は、ちがって、自分が思ったのは、0 0 っって思っただけど、0 考えてみたら、にかいの 0 が、0 0 だけ、0 0 0

まだ、ちょっと、もやもやしてる感じが、あります」
「0 っつと、0 とさ、0 したりさ、するとき、なにか、また自分で決められることが、ひとつね、ね、増えるかもしれないね」と言って、両手でEの肩をさわり、「(ごめん) なさい」

▽ 小さく頷く
「ね、0」と言って、Aを手招きして呼ぶ

「ここに、貼ってもいい？」と言ってAから受け取り、黒板に貼る

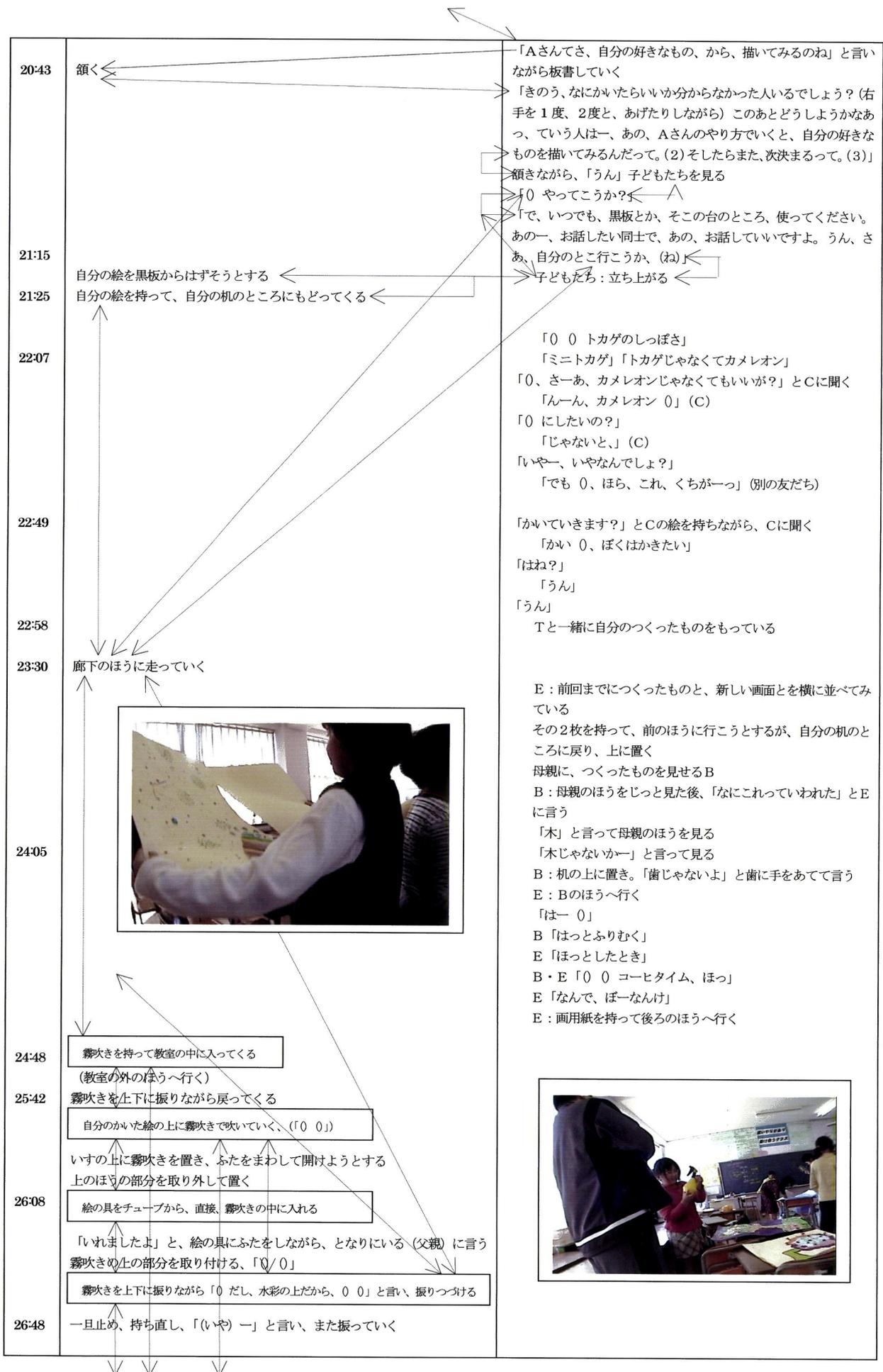


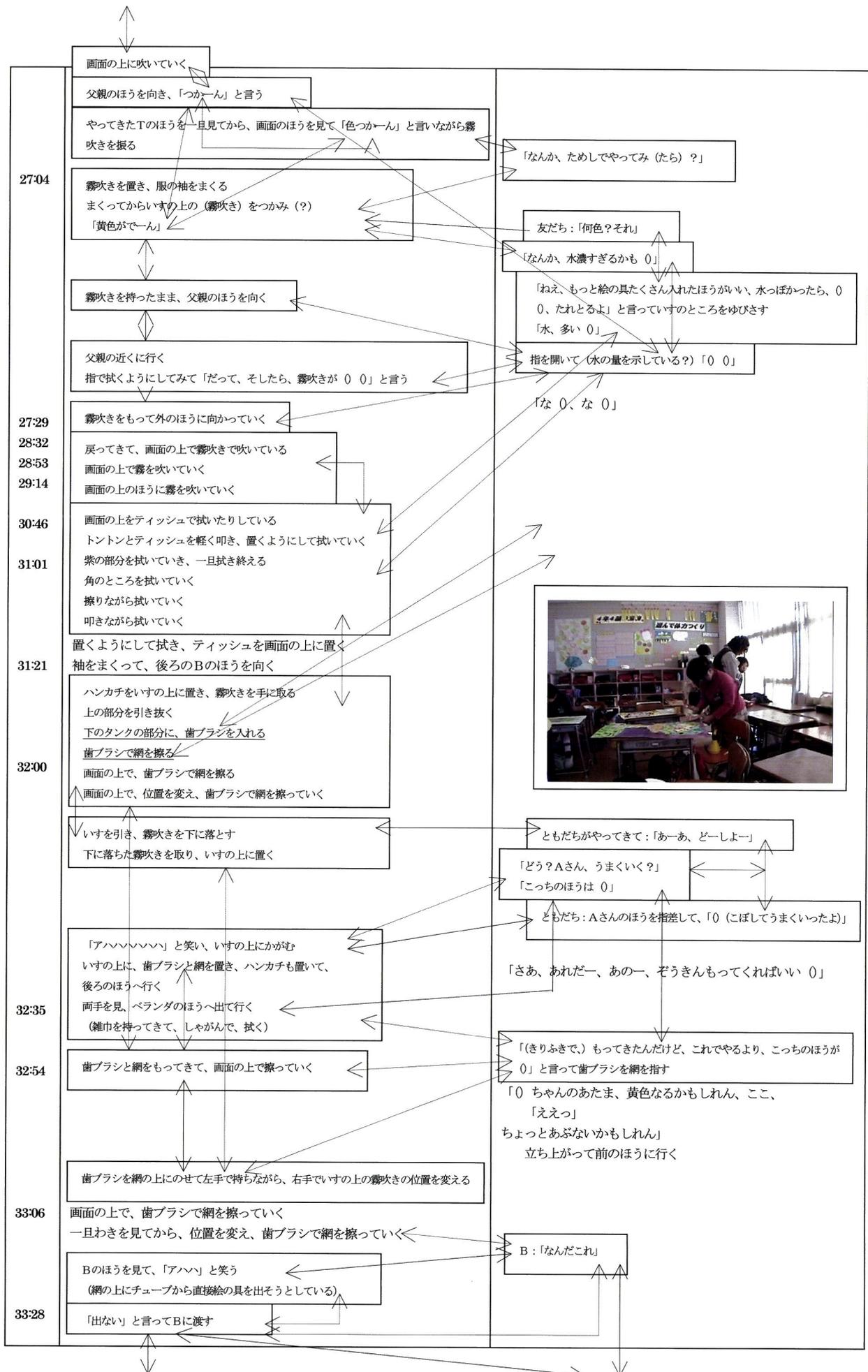
「指で描いたんで(すか)? これね」と言ってゆびさす

下? 緑のところ? と指差しながら聞く

「いろーんなひとたちも、あなたが(見に行ったの) たの?」

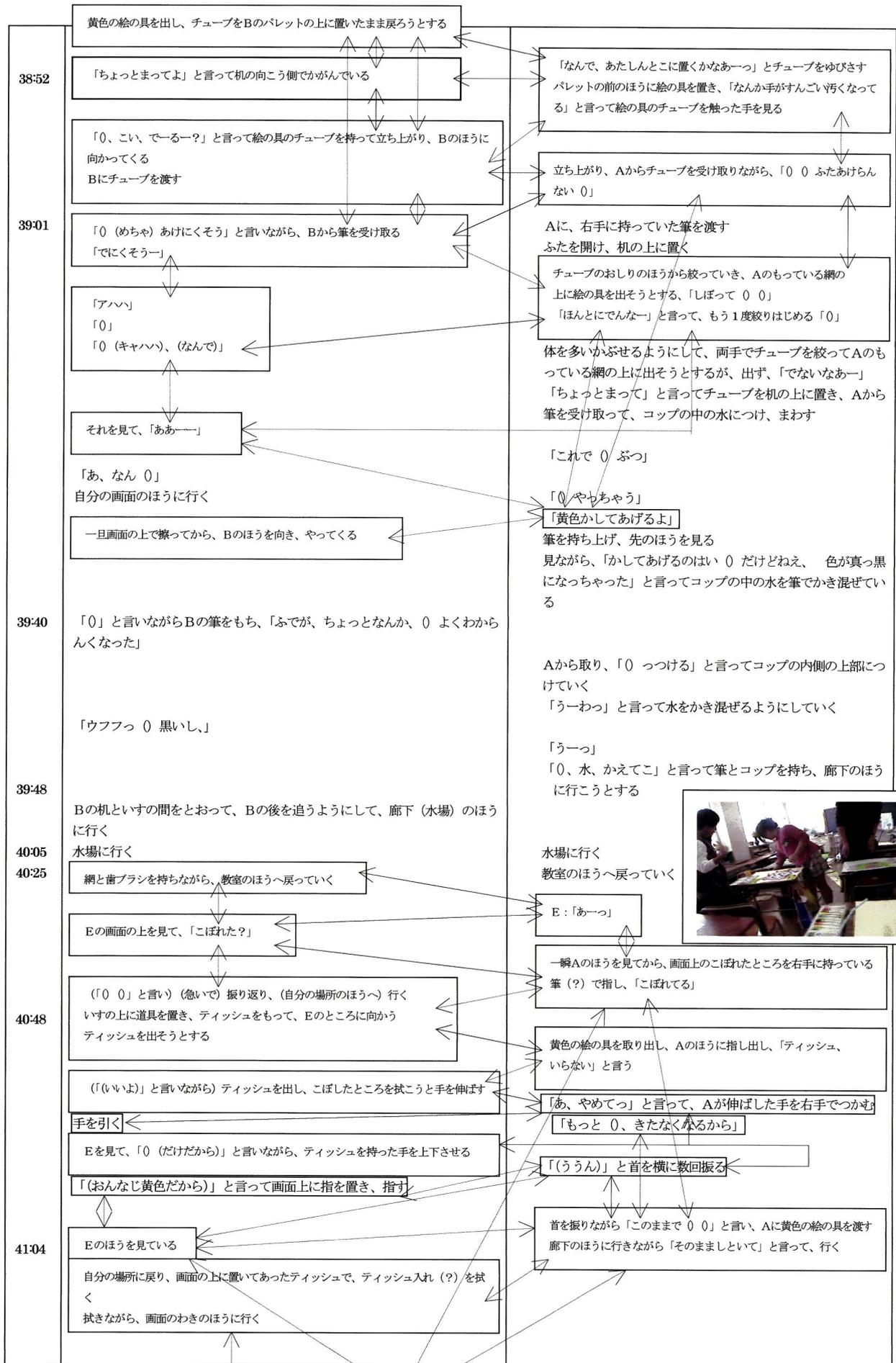
「うーん」

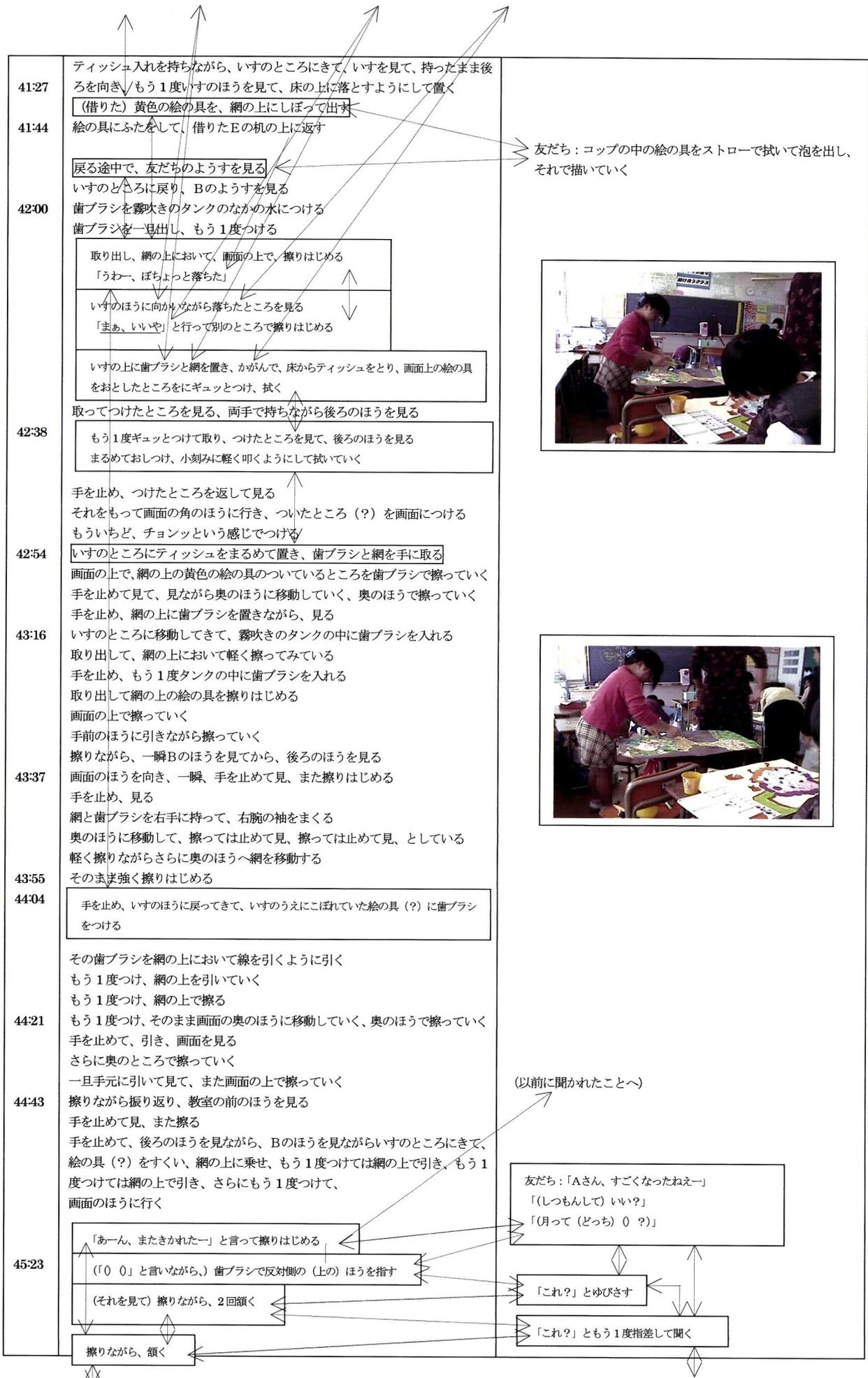












	<p>45:30 擦っていく 額く 「(もうー) いわれたー、0 0」と言いながら擦っていく 擦る手を一旦止め、見る</p> <p>45:54 反対側に移動しながら額く 反対側に来て、歯ブラシで、「これ 0 0」と言いながら、画面上の友だちのほうに近いほうから、自分の側のほうへと歯ブラシを引く、歯ブラシを持った手を引き、霧吹きをタンクに入れる</p> <p>46:06 首を左右に振り、タンクから歯ブラシを取り出す 歯ブラシを網の上ののせ、軽く擦る いすの絵の具をすくい、網の上に乗せる もう1度すくって網の上に置く 持ったまま奥のほうへ行こうとするが、一旦もどり、歯ブラシをタンク内の水につける 奥のほうへ行こうとする</p> <p>46:30 途中で、床に座っている友だちに避けてもらい、いすの場所とは反対側のところに行き、画面の角のところで擦りはじめる 一旦手を止めて向きを変え、擦っていく 手を止めて見ながら擦っていく 手を止め、Bのほうを見る、</p> <p>46:55 また画面に向き直り、擦っていく 網を裏返して擦っていく 大雑把に擦っていく</p> <p>47:14 手を引き、画面の様子を見る ぐるっとまわっていすのところききて、タンクに歯ブラシを入れる 網を顔の近くに持ってきて、網を手で触りながら見ている 網をはずし、手を見ている 網を持った右腕を上げ、袖を引っ張る 網を左手にもちかえ、左腕の袖を引っ張る 左手に網を持ったまま、右手に、歯ブラシの入ったタンクをもって、廊下(水場)のほうに行く</p> <p>47:42</p> <p>49:03</p> <p>49:24 右手に網をもち、左手にタンクを持って戻ってきて、タンクをいすの上に置く 反対側に行き、Bのほうを見ながら、腰でいすわきに押して、「0 0」と言いながら首を傾げる 「0 0」とBに言う つくえのわきにしゃがみこむ しゃがんだまま、顔だけ机の上に出し、画面を見ている 一旦たちあがり、またしゃがむ</p> <p>49:59 机の下から絵の具を取り、ふたを開けて、網の上に出す ふたをしていすの上に置き、タンクから歯ブラシを抜き出す</p> <p>50:10 画面の上で擦りはじめる 手を止めて画面を見、「0 0 あー」と言って、いすの上からティッシュを取り、つけたところを拭く トントンと、数回、置くようにして拭いていく (「え?」と言って) 後ろのほうを瞬見して、また画面の上で擦りはじめる 手を止めて見る</p> <p>50:46 いすの上から緑の絵の具を取り、ふたを取って、網の上に出していく 網に直接擦って絵の具をつけようとする チューブにふたをする 絵の具をいすの上に置く</p> <p>51:00 画面の上で網を擦りはじめる 手を止め、引いて、擦って絵の具を落としたところを見、いすのほうに移動して、タンクの水をつけて、網の上に置く 画面の上で擦りはじめる</p>	<p>擦っているところを見る 「あれつき?」と言ってAのとなりでもゆびさす Aの顔を下から覗き込むようにして「0」と言う 「あたしも、0 おなじことでさ、なんかいも 0」とAの顔を見ながら言う 「0 じゃあー、つき 0 つきのことをちよつとさーあー、0 にした?」と、手で押すようにしながら言う 「こっちがわに 0、あっちがわに 0」と、手で示しながら言う 笑いながらAのほうを見、「0」と言う 友だち:「0 のあたまに 0 0」  チャイムが鳴る 「じゃあー、0 かたづけー、の時間 0 ないんだー 0」</p>
--	---	--

	<p>手を止めて、BとEが話しているほうを見、袖をまくって、また擦りはじめる</p> <p>51:24 擦る手を止め、「いいよー」と言って床の上に置いてあるティッシュ入れに手を伸ばす ティッシュを取り、画面上をとおって、Eに渡す タンクに歯ブラシをつけて網の上に置く Eからティッシュを受け取って、床に落とすようにして置く</p> <p>51:36 擦りはじめる タンクの中に歯ブラシを入れる 取り出して擦りはじめる 擦りながらTのほうを見、うしろにいた友だちのほうを見る 画面のほうを見、手を止める</p> <p>52:06 画面の手前のほうで、網を軽く擦っている 手を止めて、画面を見、右手にそろえてもって、袖を上げ、いすの上から絵の具を取って、ふたを開け、網の上につけていく</p> <p>「ねーっ」と言って、絵の具を網の上にあけながらBに言う</p> <p>「0 0 さあ、あたしあ、みたところさ、0 0 とか、0」と言って、絵の具をいすの上においてから、Bの画面をゆびさす</p> <p>「うっそー」と言って歯ブラシをタンクにつける</p> <p>52:41 「0」と言いながら、網の上で歯ブラシを（小さく）擦り、それを見ている 裏返して、撫でるようにして擦る さらに裏返して、撫でるように擦る もう1度裏返して擦り、そのまま画面上に移動して行って、画面上で擦りはじめる</p> <p>52:49</p> <p>手を止めて見ながら、また擦っていく 手を止めて見て、「0」と言いながらまた擦っていく 「ふあー」 位置を変えて、網を擦っていく 手を引き、「痛」と言って、歯ブラシを持っていた右手のひたとさしゆびを、ゆびさきを曲げて、見る</p> <p>53:24 左手で、網を持ちながら、右手のゆびさきを触ってみている</p> <p>53:27 画面の上で、擦りはじめる 両手を止め離して見、また擦りはじめる 両手を離し、「0（たー）」と言って見る 右手の指先を見ながら、歯ブラシと網を持って、いすのほうへ、Bのようすを見ながら来る</p> <p>53:43 「0（ちゃん）0 どういうことするがー？」 「0」</p> <p>54:08 笑う 「0 開けた 0」と言いながらBの画面を見ている</p> <p>54:36 後ろのほうをぐるっとみて、Eのほうを見て笑う 友だちのほうをむき、「0 0」 網と歯ブラシを持ちながら友だちとはなしをしている 画面の上で、ちょっと、軽く擦る</p> <p>55:05</p> <p>55:13 いすの上の霧吹きをタンクを持って廊下（水場）のほうへ行く 霧吹きをタンクを持って戻ってきて、上の部分を入れようとするが、一旦しゃがんで、タンクをいすの下（床）に置く</p> <p>57:29 しゃがんで、いすの上をティッシュで拭いていく</p>	<p>E：「Aさん、ティッシュかしてー」</p> <p>ティッシュを一枚とってAに返す（「はい」）</p> <p>「ごみー、かたづけるよー」</p> <p>Aのうしろをとおって、うしろにいた友だちのほうに行く</p> <p>b：「0 いちばん 0 0」と言ってAを見る</p> <p>「0 お水だけね、ながしておいで、けつまずいて、たおれたらねえ、大変だから 0 0」</p> <p>「この人ねえ、0 一回死んだ人、（きまっとるよー）」と言いながら描いていく</p> <p>「さあ、かたづけるよー」 「0 0 つくえのうえにー 0」</p> <p>「0 0 0」と言いながら描いていく 「0 穴あいてる 0 0」と言いながら描いていく 顔を上げ、Aのほうを見ながら、「鳥居、開けたらこわいでしょー？」と言ってまた描いていく 「0」 「0 たら（ものがくさっとる）0」と言いながら描いていく Eが近付いてくる 友だちがきて、Aに話し掛ける</p> <p>「えーと、いすをいれてー、0 してー、ランドセルの準備するよー」</p>
--	---	--

⑦ いろいろな材料をもとにした活動

第2学年 図画工作科学習指導案

3組 担任 大塚 操
男子17名 女子17名

1 題材名 楽しいもの、つめて、つないで

2 題材の目標

- ・ 袋に詰める活動や詰めた袋の形から発想をふくらませ、自分なりに工夫して造形遊びをする。
- ・ 友達の作った形を見たり、触った感触を味わったりして、お互いの表現のよさを感じ合う。

3 題材について

(1) 子供の成長

2年生の5月に学習した「虹をわたって」では、虹という夢のある題材から子供たちは自由に発想を広げながらのびのびと絵を描いていった。「虹を渡って雲の世界へ行きたいよ。」「虹の上をジェットコースターに乗ってお菓子の国へ行きたいな。」などその子なりの楽しい世界が広がった。恐竜が好きで日頃よく本を読んでいるA児は、恐竜の世界に行きたくて一緒につくす自分を描いた。「この恐竜強そうだ。」という友達の問いかけに「この恐竜は羽を使ったり、炎を吐いたりして速く進むよ。でも僕を乗せてくれたりする優しい恐竜なんだ。」とうれしそうに語った。自分の大好きな世界を伸び伸びと表現し友達に認められたA児は、ますます意欲的に表現を楽しんだ。

9月に学習した新聞紙を主材料とした造形遊び「新聞紙で遊ぼう2」では、今までの体験を加えながら材料の特色をとらえ、自分なりに工夫した活動が多く見られた。新聞紙を細く丸めると強くなることに注目したS児は、たくさんの筒を作り、高く積み上げる遊びを楽しんだ。筒をたくさん作ったり、どのように組み合わせればより高く積み上げられるかを相談するなど、願いを共にする友達と協力する姿が見られた。また、新聞紙で自分自身をくるんだ経験のあるN児は、今度は何かほかの物を包んでみたいと願い、教室にある鍵盤ハーモニカやランドセルなどを包み始めた。「包むといろいろな形に見えてきておもしろいよ。」と包むことによってももの感じや見え方が変わってくることに感動し、友達に紹介しながら遊びを広げていった。

本題材でも、子供が進んで材料と触れ合い、思いを広げて行くことのできる題材を提示することにより、子供たちが自分なりの願いをはっきりともって、意欲的に楽しんで表現する姿を期待したい。

(2) 思いを生き生きと表現する子供

子供たちの身の回りには、様々な大きさや形、色、素材の袋があり子供たち自身も利用する機会が多い。本題材ではこの袋を主材料として、「楽しいものを詰めよう」と呼びかける。子供たちは袋に物を“詰める”活動を通して詰める楽しさを味わうとともに、詰め方や詰めた物によって平面の袋の形が変わっていくことにおもしろさを感じるであろう。中に詰める物は新聞紙、古布、綿、砂、そして空気なども認めていきたい。広い活動空間の中で体全体を使って詰めた袋とふれ合い、袋の感触や形などを十分に感じ取る遊びを大切にしたい。そして詰めた袋の形から想像を広げ、繋いだり縛ったりする活動へと広げたい。色とりどりの袋をたくさん繋いで大きなネックレスにしたり、目や耳をつけて、いくつも繋いで「ウサギの親子」にしたりと、一人一人が自由な発想で立体的な表現を楽しむであろう。教師も子供と一緒に驚きや感動を共感しながら一人一人の表現活動を受け入れ、自信と喜びがもてるように支援したい。

本題材を通して材料との出会いから自分なりに思いをもったり、膨らませたりして意欲をもって楽しく対象にかかわっていかうとする子供に育てたいと考える。

4 全体計画 (3時間)

第1次 袋に物を詰めたり、それを繋いだりして思いを広げながら楽しく遊ぶ。(2時間、本時 2/2時)

第2次 活動を振り返り、お互いの活動のよさを認め合う。(1時間)

5 本時の学習（2／3時）

- (1) 目標 袋に物を詰めたり，その形や色から想像をふくらませ，自分なりに工夫して造形遊びを楽しむ。
- (2) 展開

学 習 活 動	□教師の支援 ■評価の観点
<p>1 物を詰めた袋で何をしたいか紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ おもしろい形になったから，目や口をつけて愉快的顔にしたいよ。 ・ 袋をたくさん繋いで長い長い首飾りにしたいよ。 	<p>□ 何をしたいかを紹介したり，聞いたりすることによって本時の活動のめあてがはっきりともてるようにする。子供たちが期待感をもって活動に入れるように，楽しい雰囲気の中で提案する。</p>
<p>楽 し い も の ， つ め て ， つ な い で あ そ ぼ う</p>	
<p>2 自分の思いに合わせ，材料を選んだり，繋ぎ方を工夫したりして思い思いの活動を楽しむ。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: 45%;"> <p>ウサギさんにしたいから目や鼻を付けたよ。みみは細長い袋に空気をつめたよ。はねるとふわふわ揺れるよ。</p> </div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: 45%;"> <p>かわいい袋がたくさんできたからぜんぶ繋いで首飾りにするよ。リボンを使って繋ぎたいな。友達の分も作ってあげるよ。</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: 45%;"> <p>いろいろな種類の袋をどんどん繋ぐよ。廊下までいくよ。ぐるぐる巻にしたらおもしろい迷路になるよ。</p> </div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: 45%;"> <p>僕の作った袋と友達のを合体させたらロボットができたよ。アルミフویلをつめたらぴかぴかひかってかっこいいよ</p> </div> </div>	<p>□ 子供の願いに合わせてマーカーや色画用紙，いろいろの種類のもなどを用意し，使いやすいように整理して，材料置き場に置いておく。</p> <p>□ 広い場所で活動することにより，友達の遊びから発想を広げたり，協力して遊ぶよさを味わわせたい。</p> <p>□ 自分の表現を楽しんでいる子供には，見守りながらよさを認める言葉をかけたり，いろいろな試みを進んでしている子供には，一緒に遊んだりして，さらに自信をもって活動できるようにする。</p> <p>□ 活動が停滞した子供には，どんな願いをもっているのかを聞き，方法を紹介したり友達の活動を紹介したりして，自分なりに遊びを広げられるようにする。</p> <p>■ 材料に積極的にかかわり，特徴をつかみ，自分なりに遊びを工夫する。 (活動の様子)</p>
<p>3 今日の活動を振り返り，楽しかったことを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 亀の親子ができたよ。繋がってみんな仲良しなんだよ。 ・ Nさんの迷路はすごく長くておもしろいよ。一緒に遊びたいな。 	<p>□ 活動についての感想を聞き合うことにより，互いのよさを感じ取り，成就感を味わえるようにしたい。</p> <p>■ 本時の活動を振り返り，互いの表現のよさに気付く。(発言，態度)</p>

- (3) 視点 詰めた袋の形や色からイメージを膨らませ，工夫して遊びを広げていくための教師の支援は適切であったか。(研究の構え，イ)

富山市立豊田小学校2年生（男子Aさん）の事例

T：教師（大塚）

時間	Aさんの活動の展開（他の子どもたち、教師とのかかわり）	他の子どもたち、教師のAさんとのかかわり、及び活動の展開
00:06	男子Bさん（以下B）と袋を投げ合って遊んでいる 「はじめましよう」 座ったまま、ゆっくり礼をする 周りを見まわす 袋を触っている 左横を見る	女子Eさん（以下E）：「きり一つ、きょうつけ、れい」 子どもたち：教師の方を見る E：「2時間目のお勉強をはじめましよう。」
00:13	「0」 女子Dさん（以下D） に何か言う 袋を触っている	教師（以下T）：「楽しいものをつめて、つないで、ということで、今日、こんなものをつめてみたいよと思って、つめたいよと思って、お家から新しく持ってきたものあるひと、ちょっと手をあげて、はい、こんなものもってきました」 子どもたち：手をあげる
00:28 00:30	袋で振っている 周りを見まわす 袋を触っている 横を見る	T：「はい、えー、はい、そしたら、わたなべくん」 子ども（男子）：「えとー、ぼくは、いえかえら、わたをもってきました、えとー、あつた、これが」 T：「みんな聞いてますか？聞いている？」 子ども（男子）：「象の鼻とかをつくりたいからこれをもってきました」 T：「鼻になるようにつめるわけね、はい、さのさん」 子ども（女子）：「はい、わたしはどんぐりを持ってきました。つくりたいものは、あんまりまだ決めていないけど、楽しいものにしたいです。」 T：「はい、そうですね、はい、くわもとさん」 子ども（女子）：「わたしは、こんなん、ビニールを、わたしはあ、こんなビニールをもってきました、つくりたいものは、かめの親子をつくるから、からだに、緑色の布を入れてからだをつくります」 T：「緑色を入れてからだをつくるんね、ふーん、はい、まつおかさん」 子ども（女子）：「透明の、袋を、持ってきてえ、まえ、えとー 0」 T：「うん」 子ども（女子）：「うん？う？うん？う？、もってきてえ、まえ、とーめいなのをまえ使ってしまったから…」 T：「なにをつくろうかと思っていますか」 子ども（女子）：「まだ決まっています、」 T：「なんか、たのしいのつくればいいね、また今日は、こんなことしたいよ遊びたいと思うのをちょっと紹介してもらおうかな、はい、こんなことしたいよ、はい、もりくん」 子ども（男子）：「はい、ぼくは、くじらのしっぽがないから、しっぽをつけたいです」 T：「ぼくのくじらって」 子ども（男子）：「えとお 0」 T：「三つある」 子ども（男子）：「え？」 T：「二匹いるんですか」 子ども（男子）：「親子、親子」 他の子どもたち：「親子、親子」 T：「はい、なもとくん」 子ども（男子）：「ぼくは、0 をしてみたいです。」 T：「中に何をつめますか」 子ども（男子）：「くうき」 T：「くうきをつめたいの、ふーんたのしいねそれも、はい、じゃあ、こばやしさん」 子ども（女子）：「はい、わたしはかめの親子をつくりたいです。ごみ袋にくうきを入れて…」 T：「うん」 子ども（女子）：「もよう 0 からだのもようを 0 やってみたいですよ」 T：「うんーなるほどねえ、はい、ふるむらさん」 子ども（女子）：「わたしは、この、まえ、つかつたふくろに、しんぶんしを入れてうさぎをつくってみたいですよ」 T：「たのしみだねえ、はい、Aくん」
01:02	空の袋を誰も座っていない方へ投げる 首を掻いている 黄色の紙テープを眼前に持ってきて見ている 黄色の紙テープを床に置いて触っている 手を上げる	
01:04	あぐらに座りなおす 袋を触る 黄色の紙テープを床に置いて触っている	
01:12	BがAの方を向く Bに左手で差し出す	
01:20	黄色の紙テープを床に転がしている	
01:23	右横を見る 左横を見る	
01:29	黄色の紙テープを眼前に持ってきて見ている 黄色の紙テープを床に置いて触っている	
01:42	後ろに仰け反っている 右横を見る 黄色の紙テープを眼前に持ってきて見ている	
01:49	「はい」 教師をみている	
01:51	教師に指名される その場に立ち上がる	
01:53	「ぼくは 0 このふくろを 0 合体させて、ロボットをつくりたいです。」	T：「ほう、がったいさせてロボットをつくるの…」
01:55	あぐらをかいて座る 右を向く 教師の方を向く 手をぶらぶらさせながら教師の話の話を聞いている	T：「はい、あいざわくん」 子ども（男子）：「ぼくは、いっぱいふくろをつなげて、へびをつくりたいです」

02:00	あぐらに座りなおす 袋を触る		T:「なかなかたのしみだねえ、まきさん」 子ども(女子):「わたしは、大きなふくろに、しぶんしを入れて、なんか人形をつくってみたいです」(「しんぶんしをいれて…」小声)
02:19	Bを見ている まきさんを見る Bに話し掛けられる 「0」		T:「うん、つじさん」 子ども(女子):「わたしは人形をつくってみたいけど、顔がかわいくないので、かわいいけど、どんなふうにかければいいのか、わかりません」 T:「どんなふうにかわいていいかわかんないって、みんなどう思う、なんか良いアイデアがあれば教えてください」
02:31	黄色の紙テープを眼前に持ってきて見ている		子ども(女子):「マジックでかいてきたけどつきませんでした」
02:35	黄色の紙テープを床に置いて触っている 足を組みなおす 教師をみている Bに話し掛けられる 「0」		T:「ふーんマジック」 子ども(男子):「ふつうにかければ…」 T:「ふつうにとは？」
02:50	足を開いて座る Bに話し掛けられる 「0」 足をBの方へ向ける		T:「じゃあ、わたなべくん」 子ども(男子):「じゃあ、あそこにあるがよろしに、マジックでかいてもらおう…」 T:「ほう、いいアイデアだね、ほかにもっといいアイデアがあったら、つじさんにおしえてくださいあい、こんなんしていいがじゃなーいって」 子ども(男子):「0 まずかいてそれを、ハサミでできて、はります」 T:「また、考えてみて、はい、えぬまさん、おまたせしました」
03:00	左横を向く 教師の方を向く		子ども(女子):「はい、わたしは 0 がすこで 0 をつくってみたいです」 T:「きょうつくりたいものがどどん、きまってきました、ひろがってきました、それじゃあこれからつくっていきたいとおもいます、が、じかんは、五分」 子どもたち:「えええー、ごふーん」 T:「時間がなかったら、またあしたね」 子どもたち:「ええーええーっ」 T:「はい、じゃあ五分、はい、はじめましょう」
03:11	男子Bをみている 教師をみている		
03:22	足を左に出して座り 体を右に倒す 後ろを振り向く 教師をみている		
03:34	足を開いて座りなおす。		
03:37			
03:40	ゆっくり立ちあがって道具置き場へ歩いていく		
03:48	セロハンテープだけを取る すぐに足早に戻ってくる		B: 手で何かをつくりながら、「0」と言う
	飛び跳ねて最初に居た場所にあぐらをかいて座る		
04:06	道具の準備をはじめ		C: 無言で自分の事をしている
04:15	新聞紙をひろげる。 その新聞紙を丸める。両手で強く押す		
04:30	右横を見る		
04:51	左横を向く セロハンテープを手取る しかし、すぐに、床に置く 先程の新聞紙をさらに強く握って丸める		B: ナイロン袋を切っている
05:04	黄色の紙テープを手取る その紙テープを巻き始める		B: 教師から自分のもののほうへ顔を向ける
05:12	巻き終わると中腰になって右横にある紙箱の中に入れる		B: セロハン・テープを出す
05:16	畳んであった白い紙袋をひろげる 手をつつこんでひろげる		B: ナイロン袋を持ち、それにセロハンテープを貼る
05:40	立ちあがると、紙袋と丸めた新聞紙を放り投げる そのまま黒板のところへ走っていく		B: 黄色の紙テープを巻く
05:51	黒板の前のピアノの上に置いてあった傘入れ袋を取る 両手で振りまわして空気を入れて遊んでいる		B: 畳んでいた白いナイロン袋を開く
05:58	緑色のビニール袋取り上げる		
06:01	傘入れ袋を5袋まとめて丸める それを緑色のビニール袋に入れてもってくる 顔に押付けている(一目)		
06:18	途中でともだちのところへ行く○		
06:28	最初に居た場所へ戻ってくる		
06:34	紙箱の中からセロハンテープを取り上げる セロハンテープの赤い棒の部分を取り外す		C: ナイロン袋をハサミで切る
	緑色のナイロン袋の口の部分を持って袋の部分回す		

07:01	緑色のナイロン袋と赤・青・黄色の紙袋をセロハン・テープでくっつける	B : 「0」と言いながらナイロン袋をハサミで切る
07:12	Bの方を一瞥する	B : Aの方を振り返り何かを言う「0」
07:23	セロハン・テープで切る	
07:31	袋を左横に置く 左手で叩く	
07:35	しかし切った後、セロハン・テープの切れ目が分からなくなり、ハサミで切れ目をつくろうとする	B : 「ん?なにこれ?」と言ってナイロン袋を持つ
07:42	あきらめて、セロハン・テープをとりあはず床に置く 袋を左手で持ち上げて眺める	B : 二つのナイロン袋を振り、見ている
08:08	横につくっておいた紙袋を持ち、先程の緑色の袋を持つ 両方の袋の口の部分を合わせてセロハン・テープで留めようとする セロハン・テープの切れ目が見つからない	B : (笑う)
08:35	袋を置いて、セロハン・テープを両手で持ち、切れ目を探す 後ろを一瞥する	B : Cのところにあったハサミを取る
08:38	セロハン・テープを両手で持ち、切れ目を探す	
08:45	ハサミで切れ目を探そうとする ハサミをあきらめて、親指の爪で切れ目を探そうとする	C : 「0」
08:57	(約1分)	
09:10	しばらくして、再びハサミで切れ目を入れようとする 切れ目を見つけ、そこを爪で引っ張る	B : 「0」
09:17	ハサミで切ると同じに後ろをふりむく 顔を前に戻し先程のセロハンテープで袋の口を合わせて留めようとする (一回目) しかし、なかなか留められない	C : 「0」
09:29	一旦留める	
09:41	しかし、留めたセロハンをひきはがす 再び、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする (二回目)	C : 「0」
09:50	しかし、上手く留められない。留めたセロハンをひきはがす	
10:00	床に袋を置く	B : Cのところからハサミをもっていく
10:13	三度、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする (三回目) しかし、またしても、上手く留めることができない	
10:21	セロハンテープの切れ目が再び分からなくなる。親指の爪で切れ目を探そうとする	B : 「0」
10:40	口の部分が短いことにきつき、口を伸ばす 三度、セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする 今度(試)何重にもセロハンを巻きつける。とりあはず巻きつけ終えセロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする (四回目)	C : 笑う
10:51	とりあはず巻き終えた袋を一旦床に置く	
10:55	セロハン・テープを両手で持ち、もう一回二つの袋の口を合わせ留めようとする。 三回程巻く	B : 首を振る
11:05		
11:10	袋を持ち上げて眺める。袋を置く	C : 「0」
11:21	周りを見まわす。右側に置いていた、すでにつくっていたもう一つの袋を取り上げる。 その三番目の袋の口を伸ばす	B : 「0」
11:28		
11:46	先の口をつなげた二つの袋に、三番目の袋の口を合わせる セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする。後ろをふりむく。顔を前に戻し、 先ほどのセロハンテープで袋同士を合わせて留める	B : 袋をハサミで切ろうとする
11:53		C : (笑い)
11:57	袋をつかき セロハンで、合わせた三つの袋の口を二回巻く	B : 「0」
12:02		
12:15	床に置く 三つの袋を軽く叩く	



12:23	周りを見まわす あぐらをかいていた足を組みなおす	B：紙袋を開きながら笑う
12:32	後ろに置いていた紙袋二つを取り上げる	
12:44	先の三つの袋の横に置く	
12:49	Dから「つなげれる？」と聞かれる	女子Dが「つなげれる？」と聞く
12:55	Dを見るが応せず、セロハンテープの切れ目を探す 後ろに置いていた紙袋二つの口を合わせてセロハンテープで留めようとする	
13:03	Bが来て「いーっ」と言われる	男子Bが来て「いーっ」と言う
13:13	Bの顔を一瞥するが、応せず、すぐに顔を戻す	
13:21	右横を見る。 先ほどの二つの紙袋の口をセロハンでつなげる	D：「あぶないよお、まつおかさん」
13:28	右手に三つの袋を、左手に二つの袋を持って立ち上がり、黒板のところへゆつくり歩いて行く	B：教室の前のほうに行く
13:40	途中、窓際に行く	B：「0」
13:57	道具置き場へ行く	Cがナイロン袋をもつてもどってくる
14:03	袋を床に置く	
14:15	黄色い箱子の中にある白色のナイロンテープを取り出す 床に座り込み、先ほどのナイロンテープ袋の口に巻きつける	B「はあー」
14:25	立ち上がってナイロンテープを箱に戻す	C：立ち上がる
14:41	また、その場に座り込む	B：笑う
14:46	計五つの袋の口の部分をつなげる	
14:50	横に置いてあったハサミでナイロンテープを切る	B：「でもさー、0」
14:52	持ち上げて眺める	C：ナイロン袋をハサミで切る
15:03	立ちあがろうとするが、また座る	B：「それきれんの？」
15:11	持ち上げて眺める	
15:21	立ちあがろうとするが、また座る	
15:31	持ち上げて眺める 立ちあがる	
15:38	最初にいた場所へ戻ってこようとするが、途中で立ち止まると、ともだちに口の部分をつなげた五つの袋を見せる	
15:42	後ろからCに背中を触られる 後ろを振り向く	後ろからCが背中を触る。 男子C：「0」
16:07	最初に居た場所へ戻って 「できた」というとその場へ座り込む。	
16:11		
16:15	傍らで見ていたBへセロハンテープを投げる。 「はい」	Bはそれを受け取る。 B：「それ、なに。ロボット？びんぼーん」 Bはそのまま、Cの方へ行く
16:20		
16:32		B：「おもしろー」
16:35	後ろにあったマジックを取るとキャップを開け、袋の一つに描き始める 目・鼻・口を描いている	
16:39	キャップを絞める。また、キャップを開ける キャップを絞める。ペンを持ち替えてキャップを開ける 細い方で描く。キャップを絞める	B：Aの前を横切るようにしてハサミをとる
16:56		
17:07	「りゅうじんまる」	B：「りゅうじんまるじゃないよ。おれ、どらごんしつとるよ」
17:10	Bに「りゅうじんまるじゃないよ。おれ、どらごんしつとるよ」と言われる	
17:15	Bが、ちよつかいを出してきて、袋を顔にぶつけられる。 「いたっ」	Bが、ちよつかいを出して、袋を顔にぶつける。



17:26	鼻を押さえる	B:「ロケットランチャー、びしっ」
17:42	Bに青いナイロン袋をAの頭に被せられそうになる 両手でそれを防ぐ	Bは、青いナイロン袋をAの頭に被せようとする
17:55	青いナイロン袋を取り上げて丸める	Bはあきらめてどこかへ行く
	再びベンを持ち、キャップを外す 二つ目の袋に何かを描く うつ伏せになって何かを描く	
18:04	三つ目の袋に何かを描く。袋を眺める 二つ目の袋を触る 再びうつ伏せになって何かを描く	
18:10		
18:20	三つ目の袋に何かを描く 袋を持って立ち上がる	
18:30	持ち上げたまま、黒板の方へ合かう 途中でFの頭上に袋が触れる	途中でFの頭上に袋が触れる F:「ちょっとお」
18:40	ゆっくり黒板のところへ向かう	
18:45	途中で教師につくっているものを見せる 教師が持ち上げて見る	
18:55	教師から返してもらおう	
18:58	道具置き場のところへ着くと、床に座り込む	
19:06	袋どうしを留めている口の部分を見ている	
19:09	箱の中をのぞき込む。また、その場に座りこむ	
19:12	立ち上がる	横に居たFはシャツのAに裾を引っ張られる
19:20	横に居たFのシャツの裾を引っ張る	
19:29	床に座る	
19:33	立ちあがる 箱の中から白のナイロンテープを取り出す 中腰になる	B:「あー」 と言ってAからハサミを取る
19:39	ナイロンテープ袋の口に巻きつける 上を見上げる	B:「0」
19:48		
19:51	立ち上がって別の箱からハサミを取り出す	C:「ねえ」
19:59	床に座り込み、ハサミでナイロンテープを切ろうとする しかし、なかなか切れない	B:「0」
20:10	ゆっくり刃を動かしながら切る	
20:18	切り終わると箱の中にハサミを戻す	C:「アハッ」
20:23	持ち上げて、口のところが留まっているかを触って確認する	C:「ありやー」
20:25	右手で持ったまま、ゆっくりと最初に居た場所へ戻って来ようとする	
20:33	男子Cのところへ見せに行こうとするようだが、止めて教室をぐるっと 周わるようにして最初に居た場所へ戻ってくる 最初に居た場所へ座りこむ	Aのところからハサミをもっていく
20:44	母親に話し掛けられる うなづく	母親が寄ってくる 母親が話し掛ける
20:51	片手で袋を頭の上に持ち上げる	
20:55	母親に見せる	
21:08	母親に話し掛けられる うなづく	母親に話し掛けられる
21:20	母親がカメラを構えて座りこむ うなづく	
21:34	母親に「これを持ってて」と言われる 袋を正面に持つ	母親が「これを持ってて」と言う
21:47	袋を床に置く	

21:52	袋を正面に持つ	母親：「いいですかあ」
21:58		母親：「そのまま」
22:04	「うん」	
22:14	横を向く	「すみません」と母親が小声で言う。
22:30	母親に写真を撮られる カメラのフラッシュが光ったため母親の方を見る	母親が一枚写真を撮る
22:38	床の上に袋を置く セロハンテープで袋の口のところ留める（四回目）	
22:46	周りを見まわす	B：「せんせーい」
22:50	セロハンで二つの袋の口を合わせ留めようとする（三回目） しかし、またしても、上手く留めることができない	C：「0」
23:00	セロハンテープの切れ目が再び分からなくなる 親指の爪で切れ目を探そうとする	B：「なんか 0」
23:12	Dに覗き込まれる セロハンテープで袋の口のところ留める（五回目） ハサミでセロハンを切る	Dに覗き込む B：「ちがーう」
23:28	後ろを向く	
23:48	母親に再度、つくったものを見せようと、持ち上げる 立ち上がる	
23:57	母親のところへ行く	
24:07	今度は黒板のところへ持って行く Bに見せる	B：「0」
24:14	床に座る	
24:21	Cにナイロンを振りかけられる（一回目）	
24:32	Cにナイロンを振りかけられる（二回目）	
24:41	Cが立ち上がって手に持っていた大きなナイロン袋を頭の上に乗せられる 両手でそれを振り払う	C：「はー、つかれたー」
25:05	つくったものを確認する 一回、立ちあがる	
25:28	袋に詰めてあったシュレッダーの紙を取り出す 「わわわわわ」	B：（笑）
25:45	シュレッダーの紙をナイロン袋に詰める その袋をさらに大きな袋に詰める	
25:51	女子Eが寄ってきて周りに散らかっているシュレッダーの紙を右手でつかむとそのまま持って行く	Cがやってくる
26:06	シュレッダーの紙を左手でつかむと、また、Aの頭の上に振りかける AはCの左足をつかむ	CはAに左足をつかまれる Cは体制を崩して倒れる 床にはシュレッダーの紙や、それを詰めたナイロン袋がたくさんあるために、それがクッションの役割をする Cは仰向けになったまま そのままシュレッダーの紙が詰まった袋を枕にしている
26:17		
26:24		
26:36	AはCの顔のところに自分のつくったナイロン袋を近づける 「うわーっ」	CはAに自分のつくったナイロン袋を顔のところに近づけられる Cは、びっくりする 右手にもっていた、棒状の紙筒でそれを防ごうとするが、防げない
26:49	Aはそのまま立ち上がって教師のところへ行こうとする しかし、Cが寝ている場所へ戻ってくると、また、Cの顔のところに自分のつくったナイロン袋を近づける	
26:55		Cは置きあがって、右手の棒で棒状の紙筒でそれを防ごうとする



27:20	さらにAはCの顔に袋を近づける	さらにCはAに袋を顔に近づけられる Cは右手の棒状の紙筒でそれを防ごうとする T:「やめなさい。あぶないよー」
27:30	Aは自分のつくった袋持ち上げて眺めている	Cは棒状の紙筒を箱に放り投げる
27:48		Bが大きなナイロン袋を手近づけてくる Aのつくったものに被せようとする
27:56	「やめろ」	
28:02	「おれのりゅうじんまる」	
28:14	「りゅうじんまるー」	T:「そろそろかたづけはじめましょーう」
28:22	最初に居た場所へ戻る 床に座る	T:「はい、かたづいてますか」
28:36	Cが来て、Aの顔の前で両手に持っているナイロン袋を振りまわされる 「わっ」 Cはそのまま行ってしまふ	Cが来て、Aの顔の前で両手に持っているナイロン袋を振りまわす
28:43	大きな紙袋を取り出す	Fがやってくる 立ったままAのもつナイロン袋を見ている
28:51	Fに立ったまま見ている	Fは、うなづいてそのまま別のところへ行ってしまう
29:03	ナイロン袋を持ちながら「りゅうじんまる」と言う	
29:10	周りの袋を集める	
29:26	袋をそろえる Dの方を見る	C:ナイロン袋をハサミで切る
29:44	左手で袋の口の部分をもつ 最初に居た場所へ戻ろうとする	B:「また 0」 B:「フッ」 C:「0」
29:48	後ろを振り返る	B:「0」
29:54	置くと、枕にして寝ようとする	
30:02	すぐに起き上がる	
30:10	それぞれの袋を触る	
30:28	床に置いて眺める	
30:37	セロハンテープを取る セロハンテープの切れ目を爪で探す あきらめる	C:「0」
30:57		Bが近づく
31:04	「りゅうじんまる」	B:「りゅうじんまる」
31:08	「あれはどうした」	
31:15	「りゅうじんまるー、りゅうじんまるー」 「0」	Cが近づく C:「りゅうじんまるーじゃないよ」 C:「このロボット、ちがう」
31:33	Dを見る 腰に手を当ててまわりを見る	T:「はい、じゃあそろそろ止めてください」
31:47	右隣に戻ってきたBの方を一瞥する 「げっ」	T:「はい、かたづいてますか」 T:「そそ、それでは」
31:58	鼻を左手でほじる 頭を右手で掻く	T:「はいじゃあ明日やろーうー、うそ、つづき」 T:「きょう、みんなもかたづけてください」

32:24	女子Eに「はい」と言われる 「なに？」と言って黒板の方を見る	女子Eが「はい」と言ってAを見る
32:36	ナイロン袋をそろえる セロハン・テープをつける 両手を腰に当てる 横の男の子を見る	T:「はい、ほかの〇をしてください」
33:00	向きかえって袋に触る	
33:22	また、横を向く	
33:31		
33:39	鼻をいじる	T:「はい、あつというまに時間がすぎてしまったんだけど」
33:47	袋を頭の上に掲げる	T:「自分の面白いのになったよ、お友だちのこんなに面白いのになったよ、というひと、発表してもらいたい、です」
34:00		子どもたち:「はい、はい」 T:「はい、じゃあ、こんな、おもしろいものになりました、はい、えー、はせくん、どうだろう、はい、はせくん」
34:06	教師から指名されて、教師の方を向くと、あぐら座りから正座になる 左手に袋を持って、その場に立つ 「ぼくは、なんか〇手が…」	T:「はい、はせくんのを見ましょう」
34:25	ひとつひとつの袋を説明しようとする 「この手が新しくつくって、そして、この手と足が合体して 合体させて、それできました」	
34:42	言っている間も両手で袋を動かしている。	
34:52	「ロボットができました」 皆に拍手される 床に座る あぐらに座りなおす	T:「なにをつくったの？」 T:「はい、ねえー」 皆が拍手する
35:22	袋に触る	
35:28	ともだちをみている	T:「はい、しまざきくん」
35:40	教師をみている	子ども (男子):「ぼくは〇」 つくったものを伸ばすのを教師が手伝う
35:48	ともだちをみている	ふたりの男子が手伝う
36:01	足を伸ばして座る	子ども (男子):男子E:「へびは長くて一番いっぱいいつているへびです」
36:05	あぐらに座りなおす 袋に触る。	T:「うわーながいのできたねえ」
36:11	ともだちをみている	子ども (男子):「これべんりになるかもねー」
36:21	教師をみている	子ども (男子):「〇を、これからもつけたいです」
36:37	拍手する 床に座る。 あぐらに座りなおす 袋に触る。	T:「おおーこれからもふえるんだって〇」
37:01	ともだちをみている	T:「わーすごいねー、じゃあ〇くん」
37:10	教師をみている	子ども (男子):「ぼくは、ぼくは二匹しかいなかったけど、二個つくって時間に間に合ってよかったです」
37:19	ともだちをみている	子どもたち:拍手
37:24	ともだちをみている	子ども (男子):「だれの？」
37:36	足を伸ばして座る	T:「はい」
37:54	あぐらに座りなおす 袋に触る。	子ども (男子):「ぼくはごみ袋に、〇を入れて、〇をしました」
38:01	ともだちをみている	T:「その下につながってんのは」
38:17	教師をみている	子ども (男子):「これ？」
38:23		



38:35	床に座る	T:「すごいねえ」
38:43	あぐらに座りなおす 袋を触る。	子どもたち:拍手
38:59	拍手する ともだちをみている	T:「くらほりくん、くらほりくん、みせてください、さっきのはどうなった、さっきのは?」 教師はくらほりくんのところへ行くと彼のつくっているものを見る
39:03	教師をみている	
39:19	ともだちをみている	他の子どもたち:「ああ、みのむしだ、みのむしだ」
39:33	足を伸ばして座る	子ども(男子):「ぼくは〇をくろうしました」
39:40	あぐらに座りなおす 袋を触る。	T:「こんなところね」 教師もとの場所へ戻っていく
40:29	ともだちをみている	子ども(男子):「ぼくは袋をふくらまして、ぼくは袋をふくらまして、なまえは、よんだいめの〇です、あとはここから、をしたいです」
40:37	教師をみている	T:「はい、そねさん」
40:48	袋を触る。	子ども(女子):「はい、わたしはこれをつくりました」
40:58	ともだちをみている	T:「うん」
41:11	教師をみている あぐらに座りなおす 袋を触る	子ども(女子):「これを、こうやってまわすと〇から、なまえは、まだちょっとかんがえてないけど、なまえは、きれいってなまえがつくものにしたいです」
41:17	ともだちをみている	T:「そうねえー、はいよくつくりましたね、はいじゃあ、あいざわくんはどうなのかな」
41:22	教師をみている	子ども(男子):「ぼくはへびをつくりました」
41:27	あぐらに座りなおす。 袋を触る。	T:「うん」
41:30	ともだちをみている	子ども(男子):「そこにあった袋に〇をいっぱい入れてつくりました」
41:40	あぐらに座りなおす。 袋を触る。	T:「ひろげてみてみたらいいよね、はい」
41:46	教師をみている あぐらに座りなおす 袋を触る。	子どもたち:拍手
42:35	Bとじゃれ合っている	T「他にもたくさん紹介したいんだけど、またあした、発表してください、はい、じゃあ〇さん」
42:44	教師をみている	子ども(女子):「わたしはふるむらさんにみたいに〇をつくって袋をつくりました」
42:49	後ろを振り向く	T:「聞こえてますか、うしろ」
42:57	袋を触る。 ともだちをみている	子ども(女子):「紙とかで顔をつくりました」
43:05	教師をみている	T:「あしもみせてもらおうか」
43:13	Bとじゃれ合っている	子ども(女子):「はい」
43:26	教師をみている	T:「はい、ちょっとみせてみてください、どうやったらいいかってしてつけました」
43:35	頭を掻く	T:「はい」
43:40	後ろを振り向く	子どもたち:拍手
43:52	袋を触る。	T:「はいきょうも〇です、また、あした、みんなで、をつくりたいと思います」
44:04	ともだちをみている	子どもたち:「にっちょーく」
44:13	教師をみている	女子E:「きょうつけ〇ごじかんめのじゅぎょうをおわりましょう」 子どもたち:「おわりましょう」
44:26	「おわりましょう」	T:「つくったものは、すみの方になおしましょう」 チャイムが鳴る
44:39	後ろを振り向く	子どもたち:「はいーい」
44:52		T:「また、あとは、自分の道具だけ分かるようにまとめて、あとはそこにまた、かけといってください」
45:01		

⑧ 材料からつくりだす活動

図画工作学習活動案

日時：平成11年11月6日（土）2・3校時 1学年（9名、男子3名、女子6名）・2学年（4名、男子2名、女子2名）13名

場所：糸魚川市立上早川小学校

授業者：秋山敏行、蘆本千種先生（1学年担任）

1 題材名 ふしぎがいっぱい（ふしぎなもの） まるめたり、つめたり、…

2 実践研究の目的、及びこの学習活動について

(1) 実践研究の目的について

これまで、子どもたちの造形的な活動の多様な展開を可能にする美術教育の論理を構築するとともに、それを実践化することを目指してきた。

それは、子どもたちの造形的な活動の多様性が保証されなければ、子どもたち一人一人の〈生〉の多様性は画一化され、〈私〉が立ち上がることはないと考えからである。つまり子どもの〈私・生〉の意味が、その外に設定された固定的で画一化された論理や価値基準等によって画一化されたり、隠蔽されたりしてしまうことになると思われるのである。

したがって、そのような子どもの〈私・生〉の多様性の立ち上がり保証されていないところでは、その子の論理が保証されることはなく、その子の〈私〉の存在そのものも保証されることはないということになるであろう。つまり、表層的な多様性にとどまり、本来の多様性の意味は隠蔽されてしまうことになるのである。

そのことから、ここでは、子どもたち一人一人の〈私・生〉の多様性を保証するとともにその存在そのものを根拠付けるものとして〈身体〉の意味をとらえかえし、そのことにもとづいて、表層の展開の論理ではなく、深層的な意味をも立ち上げる展開の論理としての、子どもの造形的な活動の展開の論理を構想した。つまり、そこで〈身体〉とは、その深みへと開かれたものとして、その子独自の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を保証するといえるものなのである。

子どもの造形的な活動の展開の論理とは、そのような子どもたち一人一人の〈私〉の存在（〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を含む）のかけがえのなさの根拠である〈身体性〉のはたらきによって展開されるといえるものである。

それは、〈身体性〉をはたらかせて〈もの〉や〈状況〉、〈もの〉や〈状況〉とかかわり合う〈私〉、そして〈他者〉とかかわり合うことによって、それらとのあいだに、〈私・生〉の多様性、すなわち〈身体〉の深みを根拠として多様な関係性をつくりだし、〈私・生〉の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉においてたえず組み替えながら、〈思い〉をふくらませ、新しい〈意味〉を、それと新たにかかわり合う〈私〉とともにつくりだし、多義・多様につくりかえていくという意味での行為の論理であるといえる。

この実践研究は、以上に述べたような、〈身体性〉のはたらきにおいて実現される、子どもたちの造形的な活動の展開の論理を、具体的な子どもの行為の在りようからとらえかえすことにおいて検証しようとするものである。

(2) この学習活動について

この学習活動は、子どもたち一人一人が〈身体性〉をはたらかせて、いろいろな大きさ・種類の袋や紙、布切れなどの材料を、まるめたり、ちぎったり、つめたり、つないだり、ねじったりして、それらとかかわり合いながら、一人一人の〈私〉にとっての〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を立ち上げ、それらをもとに、思いのままに新しい〈意味〉を、新しい〈私〉とともにつくり、つくりかえ、多様に展開していくことを期待して提案するものである。

そのため、ここでは、いろいろな大きさ・かたちの袋（ビニール袋、紙袋など）や紙（新聞紙、包装紙など）、布切れや紐、木の葉や木の実、（石や流木）、絵の具やペン等を用意し、それらの〈材料〉や〈状況〉と子どもたちとのかかわり合いや、〈ともだち〉などのかかわり合いから、子どもたち一人一人が〈私〉において行為をつくり、つくりかえ、多様に展開していくことを期待することとする。

たとえば、そこでは、袋にいろいろなもの（紙や布など）をつめたり、いれたり、つないだりするなどして、また、紙類をまるめたり、ちぎったりするなどして、さらに、葉っぱや、木の実（流木、石、など）などをつけたり、絵の具やペンで描いたりするなどして、〈私〉の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉を立ち上げながら、〈思い〉をふくらませ、とどまることなく活動を展開していく在りようも予想されるであろう。

そのことから、そのようなく身体性〉をはたらかせた子どもたちの行為を保証するためには、子どもたち一人一人の〈身体性〉、すなわち〈私〉の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉の在りようを、外的に機制することのより少ない〈状況〉を設定する必要がある。それは、外的な機制の強いところでは、その子の〈身体性〉、すなわちその子独自の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉は、外的な機制の要求する方向性に統制されてしまうからである。

さらに、そのためには、教師が自ら〈身体〉を開き、子どもたちの〈身体〉とかかわり合い、ともに〈意味〉生成の行為の場を形成していく必要があるといえる。つまり、教師は、自らの〈身体性〉をはたらかせることによって、子どもたちの〈身体性〉をはたらかせた行為にかかわり、そこでともに新しい関係をつくりだし、展開しながら、そのつどごとに新しい〈意味〉を、それと新たにかかわり合う〈私〉とともにつくりだし、展開していく必要があるといえるのである。

(3) 学習指導要領との関連

この学習活動にかかわる第1学年及び第2学年の目標および内容として次のことがあげられている。

○目標

- ・材料をもとにした造形活動の楽しさを味わい、材料から豊かな発想をして、進んで造形活動ができるようにする。
- ・かいたり、つくったりしたものを見ることに関心をもち、その楽しさを味わうようにする。

○内容（第1学年）

- ・材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。
 - ア 砂、土、粘土などの材料に親しみ、それらをもとに体全体を使う造形遊びをすること。
 - イ 身近な自然物や人工の材料の形や色などに関心をもち、それらを並べる、積む、版にして写すなどの思い付いた造形遊びをすること。

内容（第2学年）

- ・材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。
 - ア 身近な自然物や人工の材料の形や色などから思い付いた体全体を使う造形遊びを工夫すること。
 - イ 身近な自然物や人工の材料の形や色などの特徴に関心をもち、それらを並べる、積む、組むなどの思い付いた造形遊びを工夫すること。

(4) 学習活動の目標と内容

(a) 目標

- ア 進んで活動を楽しむ。
- イ 材料とかかわり合いながら、自分らしい発想（〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉）をし、試みる。
- ウ いろいろ試みながら、思い付いたことを次々に展開させていく。

(b) 内容

- ア 自分で材料を集めたり、選んだりする。
- イ 紙類や袋類をまるめたり、ねじったり、つめたり、つなげたりしながら、自分らしい発想をし、思い付いたことを次々に試みる。
- ウ 色をつけたり、他の材料を加えたりして、〈思い〉をふくらませ、遊びを展開させていく。

(5) 評価

(a) 評価の要点

- ア 進んで活動を楽しむ。
いろいろな材料とかかわり合いながら、自分らしい発想（〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉）をし、楽しみながら試みる。
- イ いろいろ試みながら、思い付いたことを、思いのままに次々に展開させていく。

(b) 評価の場と方法

子どもたちの活動を、特定の方向に枠付けて理解しないようにする必要がある。そのためには、子どもたち一人一人の〈身体性〉、すなわちその子独自の〈感じ〉や〈考え〉、〈行為〉の在りようを、教師自身もその〈身体性〉をはたらかせることによって共感的に受け止め、保証していくことが不可欠であると考えられる。

(6) 準備

(a) 場所：糸魚川市立上早川小学校

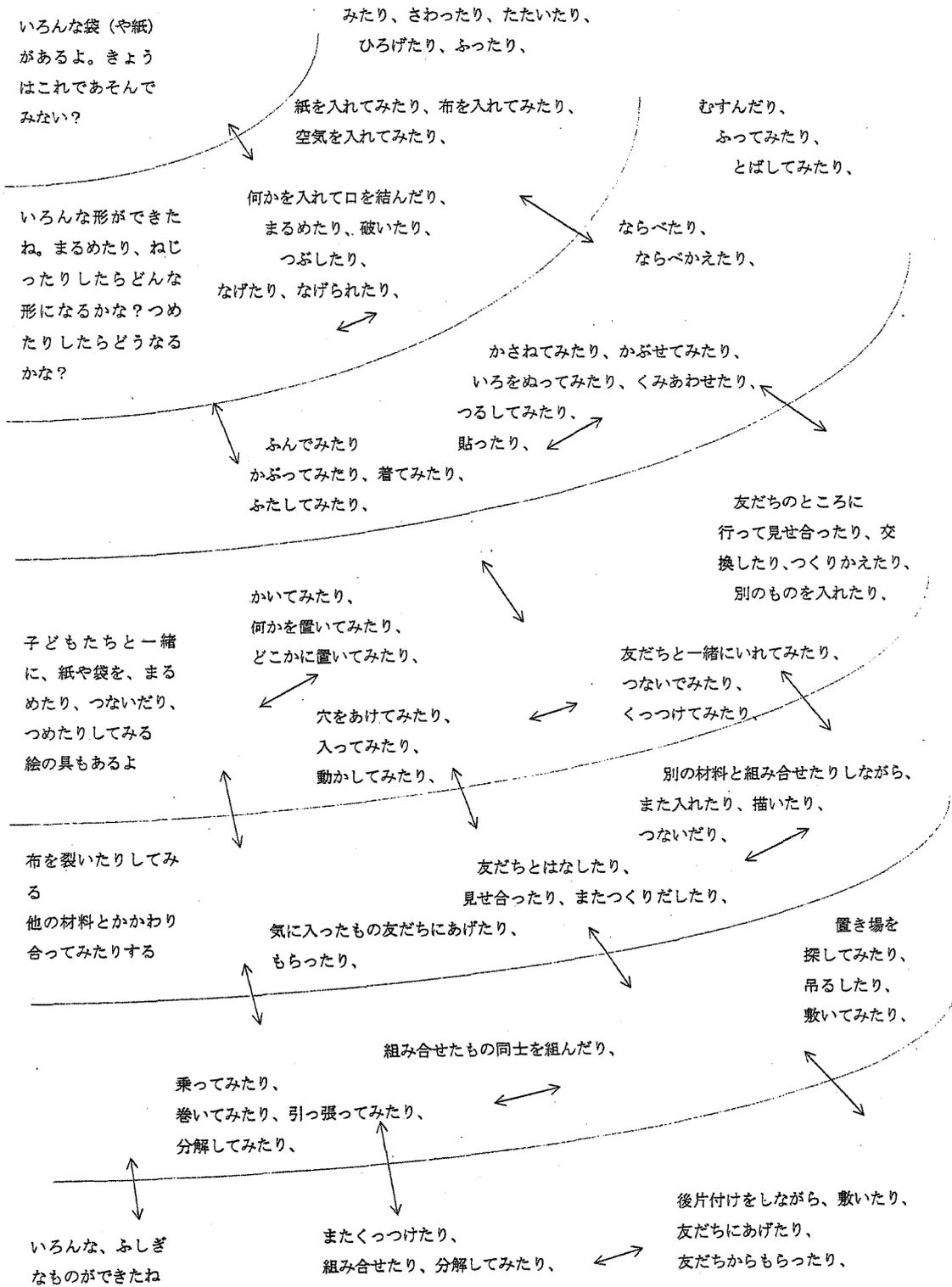
(b) 材料や用具：

- ・袋類（ビニール、紙）
- ・新聞紙（包装紙）などの紙類
- ・紐類
- ・木の葉や木の実など
（・布類）
（・流木、石）
- ・のり、セロハンテープ、ガムテープなど
- ・ペン類（絵の具類）

5 学習活動の展開

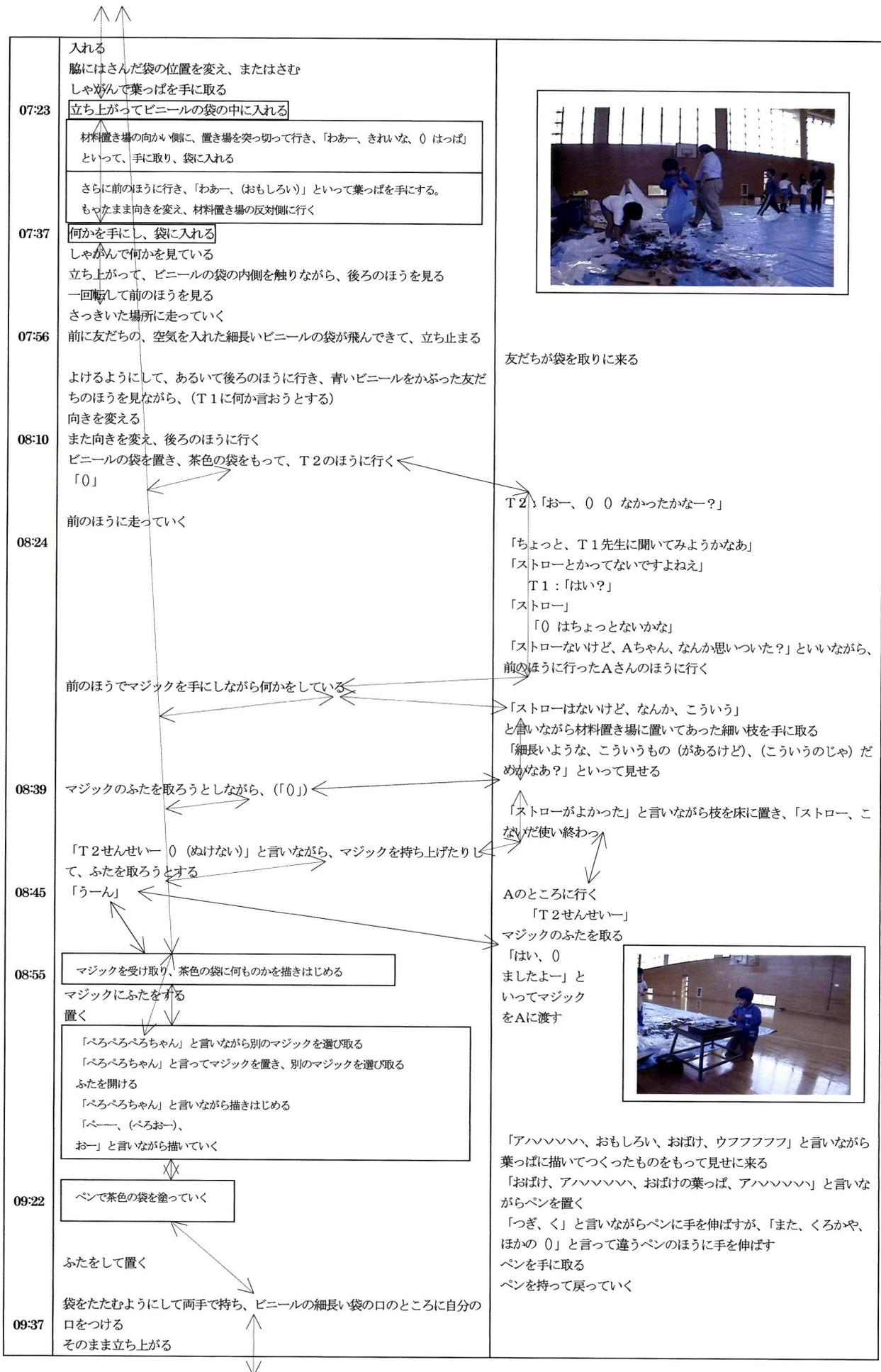
・予想される教師の提案、および活動の流れ

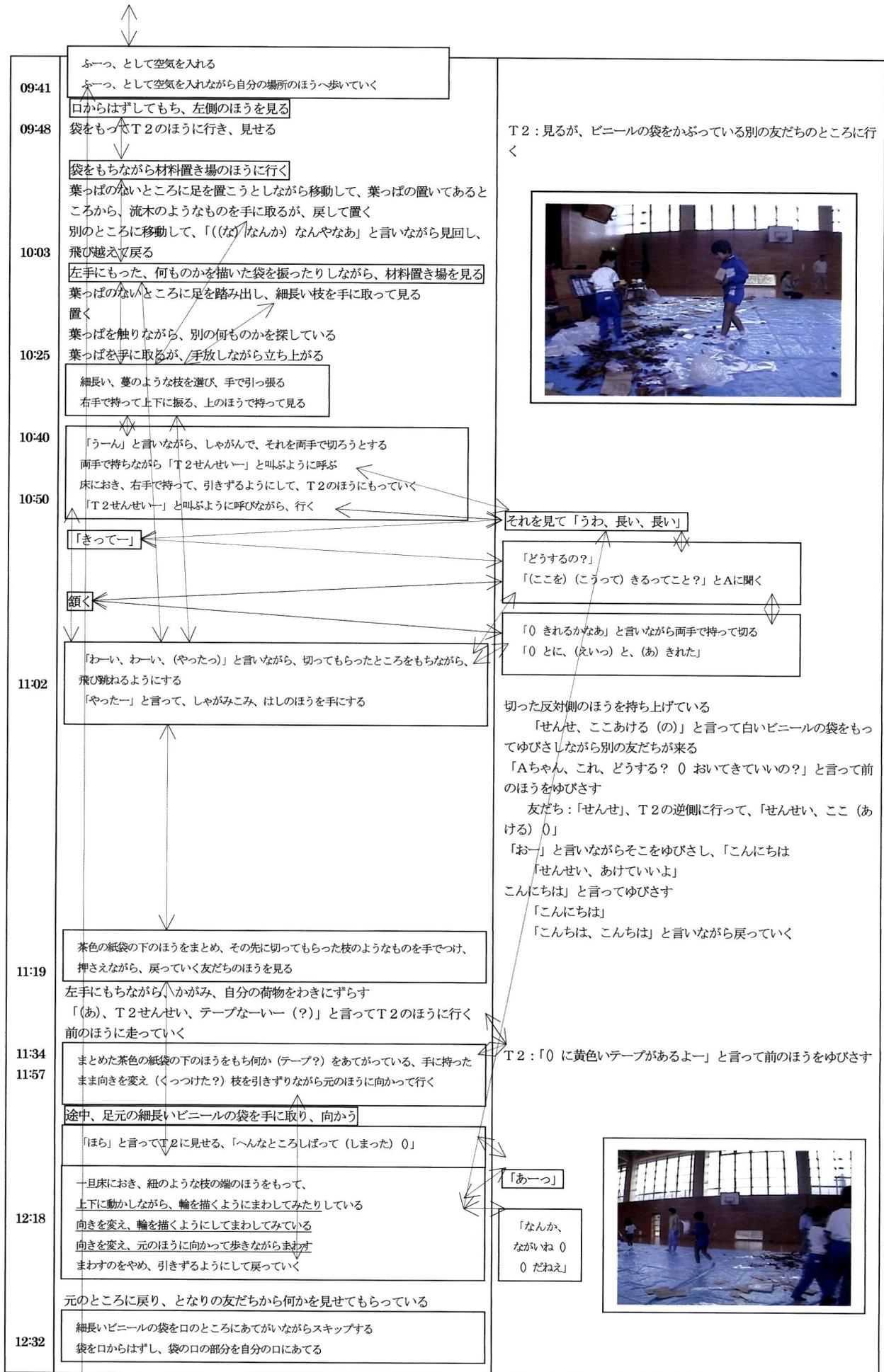
・予想される子どもたちの活動の流れ

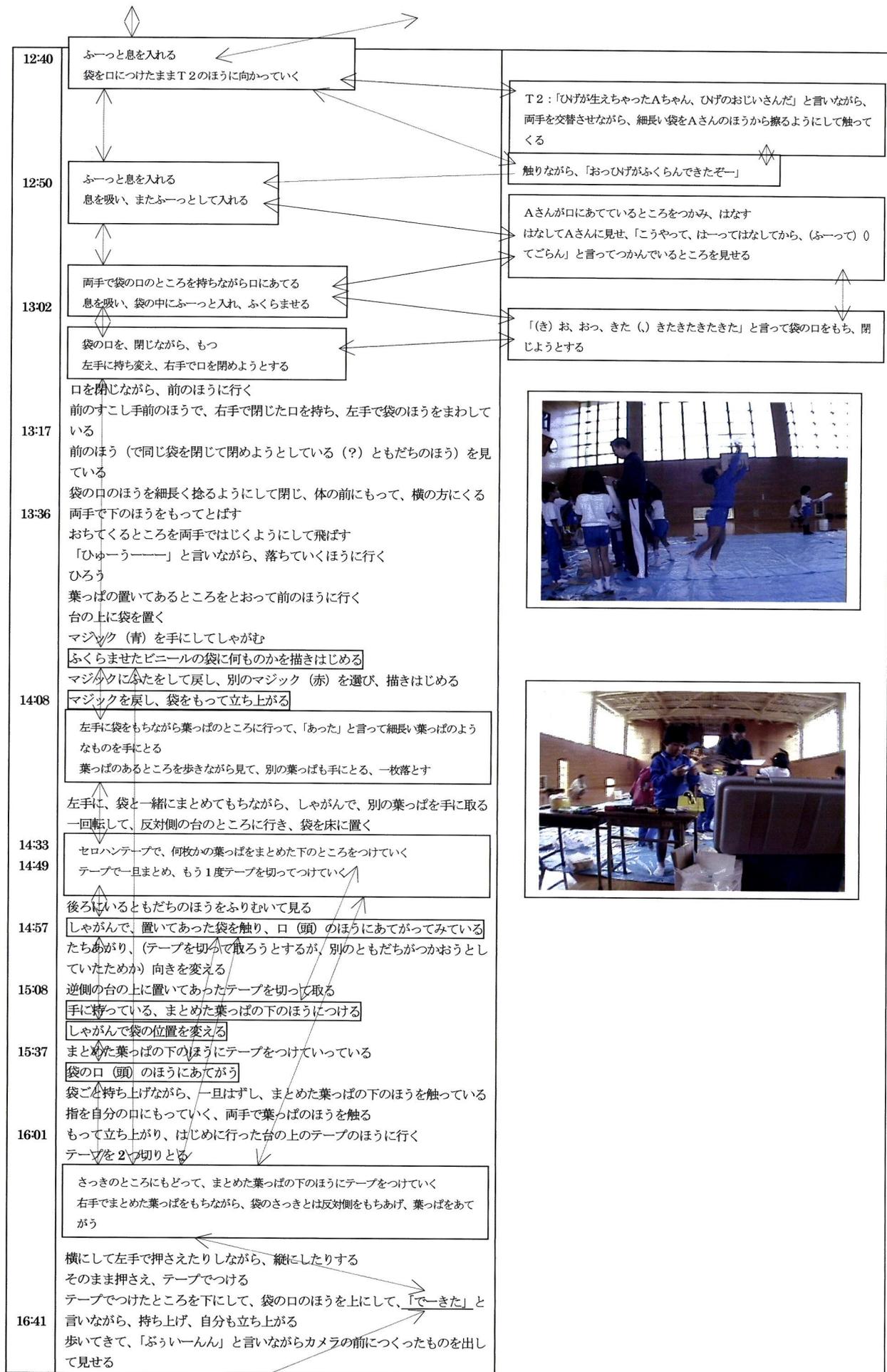


時間	Aさんの活動の展開（他の子どもたち、教師とのかわり）	他者とのかわり
00:55		<p>他者とのかわり</p> <p>T2：「今日ねえ、 「あー」 1年生と2年生のね、図工やるのに、 「うん」 あの一、T1っていう人が来て、 「あーきー 0ー」 「だれだ？」 学校にないものなんかもね、もってきてくださいました。 「なにー」 0 みんなもいろいろ用意したんですけどねー、 「0 くー 0」 で、この青いシートの 0 でやりましょうということなんで、みんなのね、道具、いっぱい道具ありますよね、それをシートの外に置いてくれますかー？ね、自分のものどっかいっちゃうと困っちゃうんで、 0 でまとめて置いてください。で、できた人から、シートに、入りますよ。 「うん」 「じゃあ、入るかなー」</p>
01:26	<p>荷物をもってシートのほうに行き外側に置く</p> 	<p>はい、0 では、どうぞ」と言って両手を叩く 真ん中の男の子たちが荷物を持ってブルーシートのほうに行く 荷物をシートの外側におき、なかへに入る</p>
02:08	<p>両膝立ちで、膝で歩くようにして行く 並んでしゃがむ</p> <p>後ろのほうを見たりしている</p>	<p>「もうちょっと前のほうに行こうかなー」と言ってシートの前のほうをゆびさす 走りながら前のほうに行く 「もうちょっと前のほうに行こうかな」 子ども：「ふくろもつのかなー？」と言って靴を脱ぎ、手足で飛び跳ねるようにして前のほうに行く 後ろのほうに戻ってきてまた飛び跳ねるようにしていく</p> <p>もう1度戻ってきて飛び跳ねていく 座る 「マジック何とか 0 見えない 0」</p>
02:31	<p>四つん這いになりながら材料の置いてある前のほうに行く</p> <p>材料を前にはじめる 材料の上を飛び跳ねて向こう側に越えていく しゃがんで振り返り、材料を見て、手に取り、「あー、くりだー、くりー、ちっちゃいくりがあった」</p>	<p>T2：「ちょっとねえ、T1からお話あるんだけどー、ゆうたくんとBちゃんが、いま教室に行ったので、何かあるかちょっと見ててくださいい」 ひとり、男の子が行きかける T1：右手で招きながら、「おいで、見て、見てみよう」</p> <p>前のほうに行く</p>
02:57	<p>材料を手にとって見ながら「どんぐりだー」</p>	<p>友だち：「でかいくりないかな？」</p> <p>T2：「はい、Bちゃんと 0」 「おー、0 いっぱいあーる」 元の場所に戻っていく</p>
03:16	<p>走ってもとの場所に戻る</p> 	<p>T2：「はい、じゃ、みんなそろったねー」 「0 ちゃんたち、T1からおはなしがありますよー」 T1：「いっかなー？」 みなさん、おはようございます。 「おはようございまーす」</p>
03:27		<p>えーっと一、今日はねえ、みんな、今、見てもらったけども、この辺に、いっぱい、なんかあります。なんか、なにかあったか見たかな？</p>

03:43		<p>みんな 「なにかもんだー」 うっへっへ で、ここになんかいっぱい、ものが、今日もってきました。で、この 0 もいっぱいあります。んで、みんなもなんかもってきてくれたひ ともいるかとおもいますけど 「はい」 今日は、みんな、もってきてくれたものも、いっしょに、あと、ここ にあるものもいっしょに、こういうのをつかって、なんかして遊びた いなあとおもいます。いいですかあ？ (はい) どんなことできるかなあ?とって、先生ちよつと、いろいろあつて よくわからないんだけど、先生にも教えてほしいなあと思います。 いいですか? (はい) よし、じゃ、もう、さっそくやっちゃいましょう。ね。 いいですか? (はい) いいかな? じゃ、さっそく、(と言いながら片膝立とうとする) T2:「やっちゃおう」 やっちゃおう 「はいっ、ゴ(ーッ)」 立ち上がって材料のほうに走っていく</p>
04:17		
04:29	立ち上がって材料のほうに走っていく	
	しゃがんで、細長いビニール袋を手に取り、立ち上がる 左手に袋をもったまま、材料置き場を見まわる	
05:04	右手で葉っぱを取り、もつ	
05:32	茶色の紙袋を手に取り、なかに葉っぱを入れている	
	葉っぱを入れた茶色の袋をもって立ち上がり、足元を見る 葉っぱをつかもうという手つきをしてしゃがみこむ 別の場所の葉っぱを手にとる	
05:57	別の場所の何ものかを手に取り、茶色の袋の中に入れる	
	もう一つの別の何ものかを手に取り、袋の中に入れる	
06:02	茶色の袋をもってシートの端のほうに行く	
	袋をもってシートの後ろのほうに行く	
	向きを変えてとなりのほうに行く	
	青いビニールの袋を手にし、上下に振る	
	何か飛んでいく	
	それを見て、荷物を飛び越えてとりに行く	
	荷物のところに置く	
	左手に茶色の袋と、右手に青のビニール袋をもって、さっきの場所に行く	
06:25	「あなあいてるかなー?」と言いながら青のビニール袋を上下に振る	「どこにー?」といってAの袋を見る
	上下に振りながら、「T2せんせー、あなあいてる」といってT2のほうに行く	「うーん」
	「んとねー」と言いながら広げ、しゃがんで見せる	「あ、ほんとだー」
	「ほら」といってゆびさす	ビニールの袋をもち、Aが入れるほうにむけて広げる
	「だけど大丈夫だよ、これ 0 つかうよ 0 ね」と言いながら袋の中に茶色の袋の中に入っていた葉っぱを、茶色の袋を振りながら入れていく	「せんせー、これ、リュック、どうやってもっていくの?」
		T2:「0」といいながら前のほうをゆびさす
		「はい」
		「0 ちゃんもっててください」
	袋の中身を入れ、覗き込んで、中のものを出しながら、「いっぱい、はい(る)、はいったときにね、じゃまだけどねー、あんまりねー、袋に手を入れながら体を横に曲げ、(うん)とねー、」といいながら、中のものを出そうとする「(うん)とねー」	
	袋の中を覗き、手に持って	
06:59	「もってて 0」といってビニールの袋も手に持ち、前のほうに行く	T2:「0」
	材料置き場で、左手で両方の袋を持ちながら、右手で何かを手に取り、ビニールの袋に入れる	
	しゃがんで手に取り、入れる	
	しゃがんで大きな葉っぱを手に取り、立ち上がり、入れようとする	
	入らず、茶色の袋を抱え、ビニールの袋の口を広げる	
07:15		







	<p>「T2せんせいー、ほら、まじよぼうき」と言って、上にあげた右手で用するようし て持ち、T2に見せる</p>	
16:52	<p>袋のほうを手を持って、先につけた葉っぱ(すすき)のほうで床を掃く ←</p>	<p>「まじよぼうきなー」と言ってAのほうを見る</p>
	<p>掃くのをやめ、正面をもって見る ←</p>	<p>「0 ほうきなんだー」と言いながら、掃いている先のほうをゆびさす、「し つぽかと思っただけど、」「ほうきなんだねー、なるほどー」</p>
	<p>ほうきにまたがる 先のほうを見る</p>	<p>「これ、なん、なん(でか(いた))のー? 0 かけたねえ」と言っ て袋の先のほうを見る</p>
	<p>「0」</p>	<p>「これ 0 ちゃん、つくってくれたの(?)」</p>
	<p>「0」袋にまたがって、そのうしろのほうを見る</p>	<p>「そうー」と言ってAのほうを見る</p>
17:09	<p>まじよぼうきにまたがりながら、元の自分の場所のほうに行く ←</p>	<p>「そうか、Aちゃん、まじよだった のかー、そうかー」</p>
	<p>袋を右手に持ち変え、スキップするようにして行く ←</p>	
	<p>スキップして、飛び跳ねるようにして戻る</p>	
	<p>まじよぼうきをわきに置き、しゃがみ、青いビニールの袋を手にする</p>	
17:36	<p>なかから葉っぱを取り出す、座って葉っぱの端のほうから折っていくとする</p>	
	<p>反対側をもつ、もちながら、自分の場所の反対側のほうを見る</p>	
	<p>葉っぱを足の上において折ろうとする</p>	
	<p>両手で持ち上げておる</p>	
17:52	<p>持ち変えて、足の上に置き、向きを変え、別のところを折っていく ←</p>	
	<p>向きを変え、別のところを折っていく ←</p>	
	<p>折っているところを持ち上げて折る</p>	
	<p>左手で持って、立ち上がり、飛び跳ねて目の前のほうに行く</p>	
18:08	<p>ハサミをもって切り、また折りはじめる ←</p>	
18:23	<p>反対側を上下させながら、短いほうの辺を手前にして折っていく</p>	
	<p>向きを変えて、手で横の端を押さえたりしながら見る</p>	
18:29	<p>手で押さえたまま立ち上がり、前のほうに走っていく</p>	
18:40	<p>セロハンテープを切って、(押さえているところを)貼る ←</p>	
	<p>(はったところをはがして) 貼りかえる</p>	
	<p>貼ったところを押さえながら見る ←</p>	
19:02	<p>押さえながら振り返り、戻っていく</p>	
	<p>戻ってしゃがみ、青いビニールの袋(中に手を入れながら)、中を見る</p>	
	<p>(はってつくったものを置き)、(袋の中から別のものを取って、)別のものを</p>	
19:16	<p>もちながら、前のほうに走っていく</p>	
	<p>マジックの置いてある台のところに行き、しゃがみこむ</p>	
	<p>わきに転がっていったものを取り、台に向かう</p>	
	<p>マジックを取り、ふたをまわすようにしてははずす</p>	
19:43	<p>まつぼっくりにペンで描きはじめる ←</p>	
	<p>まつぼっくりを置いて、ペンにふたをする</p>	
	<p>別の色のペンを取って、ふたをとり、描きはじめる ←</p>	
20:08	<p>まつぼっくりを置き、ペンにふたをして置く</p>	
	<p>まつぼっくりをもって立ち上がり、反対側へ行こうとする</p>	
	<p>材料の上を飛び跳ねるようにして行く</p>	
	<p>まつぼっくりを置いて、両手でセロハンテープを引き、切ろうとする ←</p>	
20:20	<p>切ったテープと、置いたまつぼっくりを持って、元の場所のほうへ走っていく</p>	
20:44	<p>すわって、さっきに置いておいた葉っぱとまつぼっくりとを合わせて、手で持ち、シー トに貼っておいたテープをはがし、合わせたところを貼る ←</p>	
21:05	<p>葉っぱにテープをつけたまま、まつぼっくりをもって立ち上がり、前のほうに 走っていく</p>	
	<p>T2のところへ行く、「0 0 なーい(?)」</p>	
	<p>T2と一緒に前のほうに行く</p>	
21:17	<p>葉っぱなどの置いてあるところに向かって走っていく</p>	
	<p>何もかを手にとり、振り向いてT2に見せ、「0 0」と言う</p>	
	<p>見せたものを戻し、振り返って、その場でスキップを踏むようにする</p>	
	<p>先生から話し掛けられるが、</p>	
	<p>元の自分の場所のほうに向かって走っていく</p>	
21:29	<p>下においてあった葉っぱとまつぼっくりを手にして、 「こうやって 0」と言いながらT2に見せる</p>	

「0 0 0 なかった(か)なあ」と言いながらAと一緒に前のほう
に行く

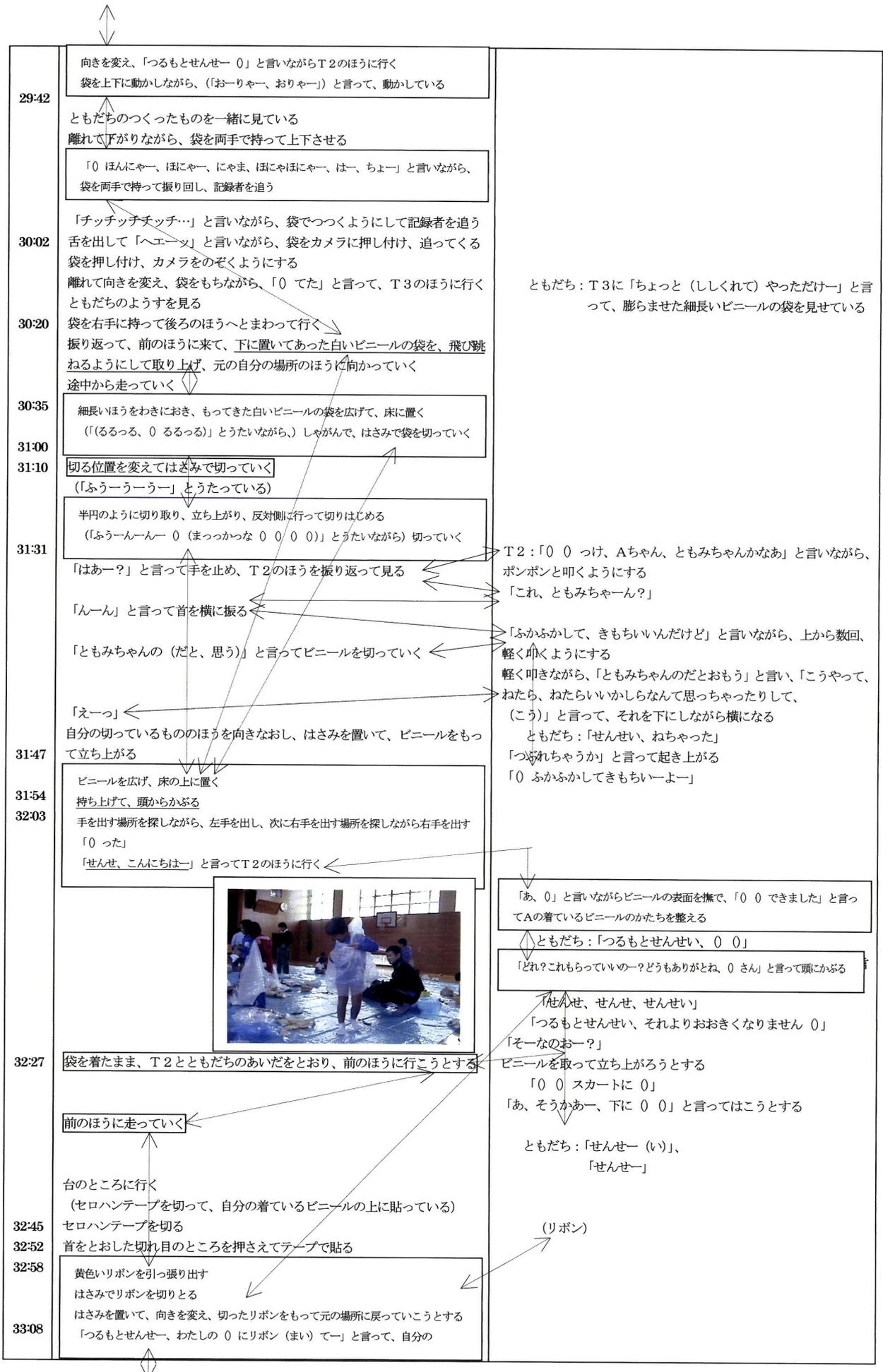
「0 あ、まつぼっくりは、どこにいけば(もらえん?)の」と走
っていくAに聞く
Aのところに行く

「あ、なるほどねー」と言って見る

<p>21:36</p> <p>一瞬、手を出しかけ、その後、両手を添えるようにしてT2の手のところを持つていく</p>		<p>「0 ねー」 「ほんととはバンドが、いいのかなあ」と言って、Aが見せに来たものを持ち、見る 「バンド、今、(もってこなかつ(た))」、「バンドだとね、乾くまで、ちょっ、つとかかるんだけど」 友だち：「T2せんせい、 T2せんせい、 前のほうを見ながら、「あのねー、Cちゃんねーセロテープでとめてたけど、どう(する?)、セロテープでもいーい?」 「うん」</p>
<p>21:50</p> <p>「えー、セロハ(ン)、(ン) テープさあやったださあ、つかなかった 0) 」と言ってT2の手元のほうを見る</p>	<p>←</p>	<p>「0 んかー」 「もっと 0 べたーつてくっつけてたよ」 ↑ 「T2せんせい、 「0 ちゃんちよつと(まってる)」 「う(←)ん」</p>
<p>21:54</p> <p>「だけどさあ、これ 0 てもさあ ならなか</p>		
<p>22:01</p> <p>「った」と言ってT2を見る 頷く</p>	<p>←</p>	<p>「ならなかった、も一回挑戦してもいーい?」</p>
<p>T2に渡す 低く飛び跳ねながら後をついていく 両足をそろえて飛び跳ねながら後をついていく</p>		<p>両手で持つ 前のほうに行く</p>
<p>22:13</p> <p>さいごにドン、ドンと飛び跳ねてT2のとなりに行く T2のほうから台のほうへと向きを変える</p>		<p>台のところに行く T2：貼ろうとしている</p>
<p>22:25</p> <p>T2のほうを向き、いうところを見る 手にとり、台のほうに向かう</p>		<p>「Aちゃん、0 はんぶんこ 0) 」と言ってAに渡す</p>
<p>22:40</p> <p>葉っぱとまつぼっくりを台の上におき、元の自分の場所のほうに走っていく</p>		
<p>22:51</p> <p>何かを取って、走って戻ってくる (ニラ・テープ参照)</p>		
<p>23:10</p> <p>テープのようなものを右手で引き、持ってみて、置く 黄色いテープをハサミで切る ハサミを置く</p>	<p>↑</p>	<p>「そのハサミ自分の?」と友だち 「あったんだ」 T2：「これ、Aちゃんかなー?この紙」</p>
<p>23:22</p> <p>首にかけながらT2のほうに行く 首を横に数回振って「ちがうよ」と言う 元の自分のところへ走って戻っていく シートの外側にしゃがみこむ</p>	<p>↑</p>	<p>「あ、0 のか」と言って台の上にはサミを置く</p>
<p>23:53</p> <p>ふくろと葉っぱを組み合わせつくったもの(まじょぼうき)のはっぱのところに切ってきた黄色いテープ(リボン)を巻こうとしている</p>	<p>↑</p>	
<p>24:03</p> <p>一旦ほどく</p>	<p>↓</p>	
<p>24:10</p> <p>結びなおしはじめる</p>		
<p>24:25</p> <p>結び終え、結んだところを持つようにして、全体を持ち、立ち上がる 前のほうに歩きはじめ、「T2せんせい、ほら、リボンつけたー」と言ってT2のほうへ見せに行く</p>		<p>↑</p>
<p>24:31</p> <p>つくったものにまたがりながら後ろのほうに歩いていく またがるのをやめ、抜き取り、右手で持ってもとの場所のほうへ行く 葉っぱのほうを引きずるようにして持っていく</p>	<p>↑</p>	<p>「あら、すてきに 0 0 わー」</p>
<p>24:43</p> <p>半円を描くようにして置く、しゃがみこむ 膝をついて、目の前の青いビニールの袋を手に取り、中を見、右手を入れる 葉っぱを取り出す 折ろうとしたりする(?)が、(やめ)もっているほうの手をビニールの袋の中に入れながら、出し、立ち上がり、目の前のほうに飛び越えるようにして行き、しゃがみこむ (ハサミを手にして切ろうとする、切れない? ハサミを置く)</p>		
<p>24:56</p> <p>両手で持って見ている</p>		
<p>25:02</p> <p>重ねて折って、合せ、まわしたりして向きを変えながら見ている 端のほうから押さえ、滑らすようにして折っていく 左のとなりのほうを見ながら、折り目に沿って指を滑らすようにして折っていく</p>		

25:25	向きを変え、下側のほうから上のほうに折り返していく すこしまわして、両方の指で、交互に押さえつけるようにして（折っていく）	
25:40	折ってつくりだされたかたちを両手で持って、目の高さにもち、見る 立ち上がり、向こうのほうに行きかけ、記録者の持つカメラのほうにもどって きて、「ういん」と言って、つくったものをカメラのレンズの前に差し出し、	
25:47	見せる 近付いてきて、左右に揺らしたりしてみる 振り返り、元の場所のほうに行く 振り返り、戻ってきてカメラのレンズに手を押し付ける （笑いながら）、つくったものをもって、元のほうにもどっていく	
26:06	つくったものをもって、前のほうに走っていく セロハンテープの置いてある台のところに行く （テープを貼る？） つくったものを両手で持ちながら振り返り、後ろのほうへ行く	(袋に息を入れる)
26:24	「T 2せんせい、ほらー」と言って見せに行く 「（ふねができたあ）0」 「（ここにねー、）（あめ）0（がふったらねー、）（ここにはいるんだよー）」	「あ（ら）ー 0 0、第2号だよー」 「うん うん」 「そうー、さっきもささのふねがあったから、ふねの第2号じゃない？」 「どんどん、できてくねえ、0さんの」 友だち：ビニールの袋を頭からかぶる
26:41	両手で持ち、「ふーねや（ん）さんー」と言いながら、元の場所のほうへ走っ ていく 自分の場所にふねを置いて、前のほうに走っていく	
26:57	細長い袋を上へ飛ばすようにして持ち上げる 袋の口を自分の口につける そのまま数歩歩き、前のほうに向かい、立ち止まり、ふーっと息を入れる わきのほうを向き、ふーっと息を入れる 後ろのほうを向き、ふーっと息を入れる もう1度ふーっと息を入れる、袋がボンッと膨らむ 口からはずし、袋の口のところを両手で押さえるようにして持つ	
27:13	左手で押さえ、右手で口のところを回しながら記録者のほうに歩いてくる 捻りながら「ねえねえ、みみ（たけ）しってるー？」と言う	
27:21	「みみたけしってるー？」 口の上のところを捻っている 捻りながら、「みみのかたちして 0 てねえ、しろいんだよ カメラのほうを見ながら捻っている	(記録者：「うーん」) (記録者：「ふーん、はあー」)
27:35	捻りながらカメラをのぞきこみ、振り返って、（笑いながら）前のほうに行く	
	口のところをねじり、結んで、「ほら、T 2せんせい」と言ってT 2に見せる	
27:48	上に浮いた袋を背中の上でとろうとして背中の上で両手を合わせてみる が、とれず、目の前に袋が落ちてくる 記録者のほう向いて、右手で拾い上げてもち、上下に振るようになる 上下に振りながら記録者のほうに向かってくる 記録者の（カメラの）前で、袋を上下に振ったり、円を描くように振ったりす る	「ほおー、またAちゃん （つくった）ねえー」
28:06	やめて、葉っぱのあるほうに行き、見る 袋をもちながらしゃがみこみ、見る 右手で袋を持ち、左手でつたようなものをついた葉っぱを手にとって立ち上がる	
28:41	袋の向きを変えながらもち、左手で葉っぱを持って端の台のほうに行く 台のほうを見る 友だちと何か話（教えてもらっている？）をしている	
28:57	袋の口のところを捻っている、捻ったところの根元を見ている 根元を押さえ、右手でセロハンテープを切り、つける	
29:03	袋と枝を持ちながらしゃがみこみ、袋をおき、枝を手にする 枝の先を袋の口と反対側のほうに近づける（くっつける） 立ち上がってセロハンテープを切り、腰をまげて、袋と枝をくっつける	
29:24	しゃがんで口のほうをもち、立ち上がり、もったまま、元の場所のほうに走っ ていく T 3に向かって袋を振りかざし、斬るようにして「おいりゃー」と言う 向かってくるT 3に対して、後ろに下がりながら、袋で斬ろうとする	(友だち（2年生）：何かをゆびさしてAにおしえている?)







36:41 袋を両手で持って、はらうようにして、置く
両手で持ち上げ、広げ、返し、ゆっくりと床の上に置く

37:14 置いた袋の上にペンで何かを描きはじめる
「チョンチョンチョン、チョンチョン、チョンチョンチョンチョンチョンチョンチョン
ンチョン、チョチョチョンチョチョン、チョチョチョンチョチョン、0 チョ
ンチョンチョンチョン、0 チョンチョンチョン、0 0 0 みずたーまー、チ
ョチョン、0 0 みずたまり、0、みーずーたーまーいー、0 (で) ポッ
チョン、0 ポッチョン、ポッちゃん、0 0 ポッ 0 0、(おようーふーくー)とうたいな
がら水色のペンで袋に描いていく

位置を変え、「プチャプチャポボン、0 ポッチョン、」と点々を描いていく

すこしおくのほうに手を伸ばし、移動して、「0 0 0 チャ、ペチャチャ、ペチャチャ、
0 チャーチャー、0 チャン、」うたいながら描く
「チャンチャンチャンチャンチャチャチャーン」と言いながらペンを置き、位置を
変え、「チャンチャンチャンチャンチャチャチャーン」と言ってペンを置いていく
「チャンチャンチャンチャンチャチャチャチャーン、チャンチャンチャン
チャチャチャチャン、チャチャチャンチャチャチャンチャチャチャチャン、チャ
チャチャンチャチャチャン、0 チャチャチャチャン、チャチャチャン、チャチャ
チャンチャーンチャ、チャンチャンチャンチャン」&歌いながら描く

38:25 ①ペンを持ちながら「あれ?」と言って(ふたをさがす)
袋を飛び越えて向こう側に行き、ふたをとり、ふたをする
ふたをしてペンを前の台に返しに行く
元の場所に戻りかけるが、反対側の台のほうへ行く

38:49 青のリボンを手を取る
リボンを置く
道具入れのなかからピンク色のリボンを手を取る
リボンを机(台)の端のほうに乗せる
頭のリボンに触りながら、振り返り「T2せんせい、ゆるんで0」
39:07 「(0)」と言いながら T2のほうに近づいていく
「(0)」と言いながら、頭のところを触る

39:23 自分で額のところで交叉したところをさわっている

39:40 台のところに来てハサミをもち、ピンクのリボンを切ろうとする

動きを一時止め、友達が持っていく枝をハサミで追うようにして、「0(ぞう)ウデデ
デデ」

39:47 ②ピンクのリボンを切る
切ったリボンを両手で持って振り返る

39:57 「T2せんせい、リボンつくつ(て)ー」と言ってT2のほうに行き、後をついていく
「T2せんせい、リボンー 0」と言ってT2の後ろのほうで待つ
「T2せんせい、リボンつくつー」と言いながら両足で床を交互に踏むようにする
40:06 「T2せんせい」と言って左足で強く床を2回踏む

40:21 「T2せんせいー」と言って(両足を強く踏みながら) T2の後を追っていく
穴をあけようとするようすを身を曲げて見る
リボンを持ちながらしゃがみ、見ている



「ゆるんできちゃったあ?」

Aの髪とリボンに触りながら「そうねえ、髪の毛(の)ピンとめるの
でもあればねえ」、「さがってこないのにねえ」
「ピン、ありますかあ?」と聞く
「ピンもってこなかったなあ」と言ってAの頭のところを触る
「ちよつとあいおちゃんまって、今、Aちゃん 0 してあげなくつち
ゃ」と言い、頭のところを触る
「0 ねー」
髪の毛を引き出し、リボンの部分を上のほうに持っていく

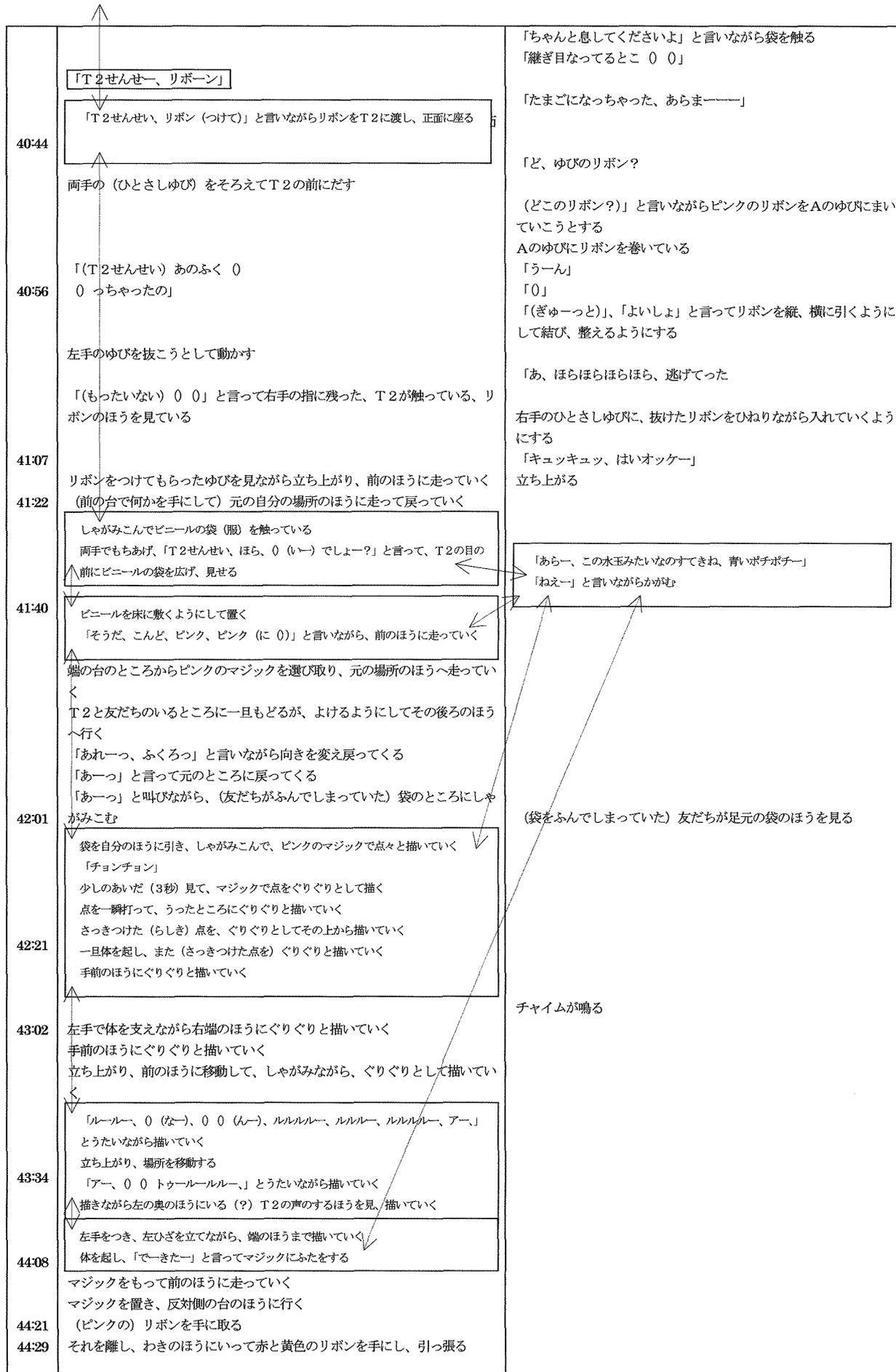
友だち:「それはきらないでえー」と言って、Aがピンクのリ
ボンと一緒に持って枝を持ち、取る
Aの頭を見て「(ウワハハ) リボン」

友だち: わきのほうに行く

「0 のところあなあけてー、息ができなくなっちゃうから」
「いい?かぶるんなら穴あけて」
「いい?」

「はーい、まってください」
「せんせい、Eくんもやりますよ、たまご 0」
「Eくんさあ、息するとこ穴あけて」
「あ、ごめん、
息できるー、息しないと死んじやう 0」、「ほんとにー」と言って
友だちのほうに行く
袋に穴をあけようとする

「そんだけでいい」



44:35	<p>赤と黄色のリボンを持って、ハサミで一緒に切る 「みどり」と言ってとなりにいた友だちの後ろ側をとおって友だちの反対側に行く 緑のリボンを切りとる</p> <p>緑のテープをハサミで切る</p>	<p>友だち：「T2せんせいがおにぎり食べたいって言ってる 0」と言いながら、セロハンテープを切り、おにぎりをつくっていく 「あやか、0（だから）」と言ってテープを貼る テープを切って貼ろうとする前に、 「あ00」と言ってAの目の前につくったおにぎりを差し出し、 すぐに引っ込め、「あ00」と言いながら また出し、すぐに引っ込め、また出しながら、「00（ちいさいのふた一つはいつてる）-さい」と言って引っ込め、胸の近くでもつ</p>
44:53	<p>友だちのほうを見る</p> <p>笑いながら見る</p>	<p>T2：（しばらく：3秒して）「はい」</p>
45:01	<p>笑いながら向きを変え、「T2せんせえー」と言って、T2のほうに向かっていく</p> <p>「リボン00」と言ってリボンをもってT2の前に行く</p>	<p>「よわったなあ、0（ちゃん）さがるんだけどどうしたらいい？」と言ってスカートのようにはいた袋をゆすりながらAに聞く</p>
45:13	<p>「え、セロハンテープでペタッとやればいい（よ）」と、リボンを持った手で示しながら言う</p> <p>「だったらこうすれば0」と言いながらT2に近付き、ビニールの袋の上のふちを持ち上げる 「こうやればいいじゃん」と言ってT2を見る</p> <p>「はい」、「はい」と言ってT2にリボンを渡そうとする</p>	<p>「（ペターって00）」袋のふちを押さえ、少しずつ持ち上げようとする 「0ちゃん」 「おっほ、ほ、ほ、ほ、ほ、ほ」</p> <p>「そっか00」 友だち：「せんせ、いま、いもむし」と言って袋をかぶって四つんばいになって這っている</p>
45:32	<p>「0 三個つくってね」と言ってリボンを渡す</p> <p>うしろの友だちのほうを振り返って見る</p> <p>「うーん、かぶ（と）00」と言ってから、近付いてくる別の友だちのほうを見る</p>	<p>「いもむしになっちゃった」 「さなぎ」 「さなぎ」 「こんど、さなぎになった」</p> <p>「なんか、なかでおいのりしてます0」と言いながらリボンを結んでいる 「0くんは一体、何に生れるのでしょうか？」と言いながらリボンを結んでいる （「ひよこ」） 「00 から見たせかいがきれいですかあー？」 「せんせ、ちょうどほら」と言ってつくったものを見せる</p>
45:46	<p>友だちが見せにきたものを見る</p> <p>T2が手を離れた後を触っている T2の見てる先を見る T2のほうを向き、リボンを渡す</p>	<p>一旦結び終える</p> <p>「あ、ごめんね、あ、そっか、3、4年生に伝えなかったんだ、ごめんさーい、5、6年生にお願いしたんだけど」と言いながらAのリボンを手にする 「あの、見てもらってもいいんだけど、ちょっと、普通には遊べない、ごめんね」と言ってAの手にリボンを結ぶ 友だち：「せんせえ、0」 「0」 「見てもらってもいい」、 「たまげちゃった（？）」、「0くん、一緒にやる？」</p>
46:04	<p>リボンを結んでもらっている</p> <p>T2の見るほうを見る 自分の手元を見る T2の見ていたほうを見る</p>	<p>「00 にきいてみれば？」 「いーい？」 「やりだすとおもしろんだけど、みんなも」と言いながらAの手元からリボンを取って、（むすぶ）</p>
46:28	<p>自分の手元のリボンを触っている</p>	<p>「あ、でも、今日はちょっとあれかな」と言ってリボンを結ぶ</p>

46:35	T 2の置いたところにリボンを置く	結んだりリボンをAの前の床の上に置く 友だち：「これ、おにぎり」と言ってもってくる 「はい」 「後で 〇 〇」 Aの手のリボンを結んでいく
46:50	両手のゆびを出して、リボンを結んでもらっている	「せんせい、あたま、できるようにやってください」と言って袋をかぶりながらやってくる 「はい、今度あたまだしちやっついていんのですかー、ちょっとまって 〇 〇」と言いながらAの手にリボンを結んでいく 結び終わる 別の友だち：「せんせい、せんせい 〇 いくよ」 「ど、どこから (な)」と言ってビニールをかぶった頭を触って見る 「ここ」と言ってゆびさす 「ここ 〇 の?」、「ハサミで切ったほうがいい?手で切っていい?」 「〇」 / 「(がっ) カーン」と言って膨らませた細長い袋をAとT 2のあいだで下からもち上げるようにする 「手で切っているの?」 「手 〇」と言っとうなづく 「〇 切るの、〇 きるみたいで痛そうだなあ」と言いながら切ろうとする
47:01	しゃがんで、置いてあったリボンを手に取る 取って立ち上がり、向きを変え、元の自分の場所のほうに向かう 元の場所の近くを回って、前の台のあるほうに行く (セロハンテープを切っている) 元の自分の場所のほうに向かう	
47:31	わきのほうに行って細長いビニールの袋を手に取る 「(にーこ)と言って 細長いビニールの袋をもう一つ取る	
47:41	葉っぱの置いてあるところを見て歩く しゃがむ (何かを手に取る?) さっきの台のあるほうに行く	
48:09	わきのほうで、しゃがんで、細長いビニールの袋を手に取る 元の自分の場所のほうに走っていく ビニールを床に置きながら、おしりからすわる 右手のゆびにセロハンテープがついており、そこにくっついていたビニールの袋をはがすようにして取り、床に置く 身についたセロハンテープを触り、はがそうとしている (?) セロハンテープをはがし、そこに床から取り上げた何ものかをつけて、まるめる (?) まるめていたものを床に置く 左のわき (はし) のほうを見ながら立ち上がる はしのほうに向かつて走っていく	チャイムが鳴る
48:23	ハサミをとってもどってくる ひざからすわり、ビニールの袋を手にとって、広げる はしのほうを持ち上げ、ハサミで切る。片膝をついてすわりなおし、切りとった短いもののほうをさらにハサミで、はしにそって切っていく	
48:48	ハサミを置き、リボンを手に取る もちかえ、おりかえしたりしながらもち、テープ (?) を手に取る リボンを置き、テープを広げる	
49:05	リボンにテープをつけ、袋に貼る 一瞬前のほうを見る	
49:41	つくったものをすこし前のほうに置き、さっききりとられたものほうのビニールの袋を手にし、広げ、ハサミをもって切ろうとする わきにおいて、新しいビニールの細長い袋を手にし、広げるようにして横に置く ハサミで切りはじめる 切り取って、切りとったものを左手でもちながら、袋を前のほうにかえし、切りとったものを置く シートに貼ってあった (?) テープをはがし、わきに置いてあったリボンを手にする	
49:41	切りとった袋に貼る 2カ所で貼る つくったものをわきに置き、前から新しいビニールの細長い袋を手に取る	

50:02	<p>広げて横にして置き、ハサミをもつが、わきに避ける 前から新しい別の袋を取り、横に広げ、先のほうを見て、ハサミでもって切り始める 切り取って、長いほうを前に掃ったりしながら、わきに置く 右脇の友だちとT2のほうを見ながら、シートに貼ってある(テープを)はがそうとしている</p>	T2「パンチパンチ、パンチパンチ、Eくんパンチ」と言いながらつくったものの手を、別の、袋をもった友だちに繰り返す
50:32	<p>床に置いてあったリボンを手にし、まわしたり、ひっくり返したりしながら、テープを貼る。切りとった袋に押すようにして貼る</p>	
50:41	<p>立ち上がり、両手を広げるようにして前のほうに走っていく 端の台のほうに行き、(セロハンテープを切っている)</p>	
50:55	<p>切りとったテープをもって、走って戻ってくる しゃがんでシートに貼ってあったテープをはがそうとする</p>	
51:03	<p>左手にもってきたテープを床のシートの上に貼る(?) 貼るが、すぐはがして見る 向きを変え、テープを輪にして、切られた袋の上に置く</p>	
51:13	<p>且左のほうを見、手をやめかけるが、もう1度押すようにする さっきリボンをつけてつくったものを、そこに貼る 床に貼ってあったテープをはがし、左手で、そのまねにつくったものを取り出す 変わったままテープを輪にする</p>	
51:31	<p>大きいビニールの上につけ、そのつくったものを貼る 貼ったところを軽く触る 「で、さいごは」と言いながらシートの上のテープをはがす 「まんなかー」と言いながらテープをまるめ、ビニールの上につける。(「0」)</p>	
51:46	<p>左手で取って、「よいしょ、と、」と言ってつくったものを貼る 「ほら、T2せんせー」と言って立ち上がり、上のほうに移動して、「T2せんせー、ほらー」と言って、両手で持ち上げ、T2のほうに向かって行く 「ポケット三個ある」 床に、向こう側に広げるようにして置く</p>	<p>「はーい」と言ってAのほうを見る 「まあ、すばらしいの0ちゃったわあー、(おいしそう)」 「ふーん、リボン(が、も)いっぱいついて0」 友だち:「またあれやる」 「またあれやる?」 「00ひろ0くん」 「ちょっとEくんとこいってくるねー」</p>
52:02	<p>ビニールの袋(服)を頭からかぶるようにして着ようとする 着ながら立ち上がる 立ち上がって、頭についているリボンを両手で触っている 手を下ろし、袋の中からおそうとする 右手をおす</p>	
52:19	<p>右手をおす。左手をおして、服を着る T2のほうを向き、向かっていく</p>	
52:36	<p>「T2せんせい、ほらー」と言って、左足をすこし上げながら見せる 右足を上げたりしている 「(そうだー)」と言って、両手を広げ、上げるようにしながら、前のほうに歩いていく</p>	それを見て「いいわあー、Aちゃーん、どうしましょう、これからパーティーに行かないかいいけないうー」 「なんのパーティーかしら?」
52:53	<p>しゃがんで細長いビニールの袋を手取る すこし移動してもう一つ手に取る。両手に持って、動かしたりしながら見ている。(そのまま)しゃがみこむ 口の開いているほうから、右足に履こうとする 「にゃーっ、しょっ」と言いながら履こうとする はずす「よいしょ、と、」</p>	
53:04	<p>立ち上がり、右手で持って、上下に振りながら元の場所のほうへ行く 膝からすわり、ビニールの袋をわきに置く 左手でハサミを取る 右手に持ち変え、ビニールを切ろうとする 横にして床の上に置き、切ろうとする</p>	
53:21	<p>短く切って、それをもって右足に履こうとする 履こうとするが、途中で止め、脱ぐ 脱いだものをわきに置き、頭のリボンに触る</p>	



	<p>↑</p> <p>もう一つのビニールの細長い袋を手に取り、ハサミでもって切る 切りとったものを右足に履こうとする</p>	
53:55	<p>あ、としてそれをすこし下に下げ、右手でさっきのものを手に取り、一瞬そっちを見てから、それを下に置き、持っていた（後から切ったほうの）ものをもって、右足に履こうとする。両手で引っ張って、右足に履く</p>	
54:01	<p>両足を伸ばして見る 伸ばしたまま、左のわきから細長いビニールの袋を取り出す 一瞬広げてみて、わきに置く 右足を引いておいて、袋をわきに置き、立ち上がる かがんでふくろをとるが、わきに置き、別の袋を手に取って見る ハサミを手に取り、立ち上がって、切ろうとする</p>	
54:31	<p>回転するように歩きながら切ろうとする 切り取り、ハサミを床に置く 切りとった短いほうをもち、頭のリボンに触りながら前のほうに行く</p>	
54:43	<p>「T2せんせい、ほら、くつー」と言ってT2のところで、切りとった袋をもった左手を上げながら、右足を前に出して、見せる</p>	T2:「あらー、〇〇ね、おじょうさま」
55:08	<p>テープのある台のほうに行く。セロハンテープを切って、切りとった袋につけている。向きを変えて付けていく となりの友だちを一瞬見て、振り返り、すこし歩いておしりからずわる</p>	
55:31	<p>左足にそのふくろを履いていく 足を床について引っ張り上げていく 両足を（ドンと）床の上にそろえてつく（「やっどできた」） 「つるもとせんせい」と言って立ち上がる</p>	友だち：それを見て「かわいいー」と言って、Aの左腕に触りながらついていく 「ねえー」
55:47	<p>頭のリボンを押さえながらT2の前に行く 元の場所のほうへ向かっていく</p>	「Aちゃん、リボンの国のお姫様になったみたいだったねえー」 「Aちゃん、あの、足すべるから気をつけてねー」
56:06	<p>さっきの友だちに何かつくったものを見せてもらう 分かれて自分の下の場所のほうに走っていく 頭のリボンに触る しゃがんでビニールの袋を手に取る 右のわきのほうに投げ出す 右のほうを一瞬見たりしながら前のほうに行く しゃがんで、茶色の紙袋を手に取る 頭のリボンに触る 袋を開き、向きを変える</p>	友だち：ビニールを頭からかぶる 両手を出して着て、前のほうに歩いていく
56:28	<p>「〇〇 パラパラパーン」と言って、足を横のほうに上げたりしながら、葉っぱの置いてあるところに走ってくる 飛び跳ねるようにして来て、くるっと向きを変える （「パラパラパーン」と言いながら）見て、葉っぱの置いてあるところを横切って反対側に行く 向きを変えてしゃがむ</p>	友だちがきて、しゃがみ、茶色の袋を広げる
56:44	<p>「〇」と言いながら何かを手にとったりしている （すすき）を取り、袋の中に入れる 別のものを手にとり、右手に持ったまま、立ち上がり、「〇〇（ラーン）」と言いながら、前のほうに行く 右手に持っていたものを下に落とすように置き、セロハンテープを切る すすきのはいた茶色の袋の口のところに付ける さっき落としたものを取り上げ、 袋と一緒に持ちながら、 （「〇」とうたうように言いながら）袋を広げようとする （落としたのか、）下に手を伸ばそうとしつつも、セロハンテープのところに伸ばし、切る 切って、しゃがんで、袋を置き、枝のようなものを手に取り、テープをつけようとする 袋を手に取り、中に入れようとする</p>	友だち：「〇 はちやいろ」 「ちやにするー（？）」、「やっぱりやめた、茶にする」と言ってマジックを取る 別のマジックを手に取って塗る
57:39	<p>マジックのところにいる友だちを見る</p>	友だち：「ん—————」と言いながら端のマジックの置いてあるところに来て、 「ん—————」と唸る 「ん—————」と言いながら、マジックを見て、選ぶ 「ん—————」と言って振り返り、マジックを見る 「ん—————」と言いながら戻っていく
57:53	<p>袋につけ、葉っぱ（枝）のほうを持って、さわっている 葉っぱのほうを持って立ち上がり、テープを切り、貼っていく</p>	チャイムが鳴る

58:08	葉っぱのところを持ち、持ち換えながら、吊り下げようにして持ち、向きを変え、シートのわきのほうに向かっていく	
58:22	足って戻ってきておしりからすわり、茶色の紙袋でつくったものをわきにおいて、前のほうから取ったビニールの袋（前に切ったもの？）を左足に履こうとする	
58:51	<p>「ぬげてるからはかなくちやいけない（だ）」と言って履き、袋と葉っぱ（杖）でつくったものをもって立ち上がり、前のほうを見る</p> <p>つくったものを持ちながら、両手で頭のリボンに触る</p> <p>袋を下に落とすようにして、両手で頭のリボンを押上げるように触る</p> <p>台の上のマジックを避け、青のリボンを引っ張って手に取り、ハサミをあて、リボンを引っ張って、別の場所にハサミをあて、切る</p> <p>かがんで、右足を触る</p> <p>そのまま前のほうに出て、袋を取り、振り返りながら、「T2せんせー、リボンやってー」と言って、リボンを袋をもってT2のほうに行く</p>	<p>T2：「はい、今度どこに（やる）かな？」と言って受け取る</p>
	<p>（「0」）</p> <p>「0」と言いながら、右足を横に滑らすようにして開き、もどす</p> <p>友だちのほうを見て、右足を引く</p>	<p>「ん—— 0 0（かな）」と言いながら結んでいく</p> <p>となりでしゃがんで何かをついていた友だちが立ち上がり、AとT2のところに見に来る</p> <p>戻っていく</p> <p>「そうねえ、0（おひめさま）0 0」</p> <p>「おひめさま、どこの？」と言ってT2を見る</p> <p>「（リボンの国の）0」</p> <p>Aを見る</p> <p>「ウフッ、こまっちゃった？」と言って結びながらAを見る</p> <p>「ここにももつとリボンかけば？」と言ってきている袋（服）の背中をのほうを手を回すようにして指す</p>
59:21	<p>少しずつ後ろのほうに引いていく</p> <p>引いて下がり、（おじぎをして？）向きを変え、反対のほうへ行こうとする</p> <p>T2のほうを振り向く</p> <p>「（うーん）」と言って、向きを戻し、台のほうに向かっていく</p> <p>セロハンテープを切って結んでもらったリボンにつける</p>	<p>結ぶ終わる</p> <p>「くくんじゃなくて、つけたんだって 0（の）」</p> <p>Aのほうを見る</p> <p>「は、Aちゃんじゃなーい？」</p>
59:41	<p>つけて、さっき袋を置いたところに戻り、しゃがんで、袋にリボンをつける</p> <p>「んーん、ふーん、0 0 0ー」とうたうようにして付け立ち上がり、右手と右足を同時にあげるようにして、（踊るようにして）「0」と言いながら、まわったりしている</p>	<p>笑顔で頷く</p>
60:05	<p>「リボン、こんなかいいっぱいおつかおつかなー」と言ってT2に見せる</p> <p>向きを変えて元の自分の場所のほうへ向かうとする</p> <p>「リーボン、リボン、リボン（やさん）」とうたいながら、台のほうに行く</p> <p>「リー（もっていた袋をかがんで下に置く）</p> <p>ボン、リボン（やさん）ですー」とうたいながらハサミを持ってしゃがみ、リボンを切</p>	<p>友だちがAの向かいで黄色とピンクのリボンをそろえ、ひろげていく</p>
60:33	<p>下にリボンを落とし、しゃがんでとろうとする</p> <p>しゃがんだままハサミを台の上に置き、リボンの東と茶色の袋をもって立ち上がる</p> <p>振り返り、「T2せんせえー」と言って、頭のリボンを押さえながらT2のいるほうに向かう</p> <p>「0」</p>	<p>「0 0 ねえ」と言いながら、Aの頭のリボンをさわって、結ぶようにする</p> <p>「0 0 ねえー」と言いながら、左右に軽くゆするようにして結ぶ</p> <p>「たこできたよ、0 と、だけどあしはすくなーい」と言ってもだちがつくったものをもってわきをとおりすぎていく</p> <p>Aの頭のリボンを結びなおすようにしていく</p> <p>「0 0 ねえー」と言いながら結んでいく</p>
60:56	とおりすぎていく友だちのほうに体を向ける	<p>T3が来て、「記念撮影」と言ってAにカメラを向ける</p>

61:24	<p>友だちの足に自分の足をかけて退かそうとする 足を下げる</p> <p>しゃがみこむ</p> <p>(落ちた?リボンを持って?) 立ち上がる</p> <p>立つ</p>	<p>Aとのあいだに友だちが入ってくる 「Fくんがうつってしまう 0」</p> <p>カメラをはずす わきに退く</p> <p>それに合わせてかがむようにしながら結んでいく</p> <p>それに合わせて結んでいく</p> <p>離れる (T2) 「はいっ、こっち向いて、はいっ、チー (ズ)」と言ってカメラを構える (T3)</p>
61:44	<p>袋をもっている右手をすこし上げ、首を右にすこし傾げ、(ポーズをとる)</p> <p>立っている</p>	<p>友だちが袋をかざしながらあいだに入ってくる カメラを構えながら「Fくん 0」 離れて直立する 「はいっ」 両手を上げて、あいだに入ってくる 「Fくん」 撮る</p>
61:52	<p>撮ってもらい、わきにいるT2のほうに歩いていく 「T2せんせー、(リボン) やってえー」</p>	<p>「ごめんなさい」と言って足元にあった、友だちがつくったものをさわっている 手を合せ、擦り合わせるようにする</p>
62:05	<p>「リボンつくってー」と言って差し出す しゃがんでリボンを手にとり、T2に差し出す (「0」)</p> <p>「0 なんでもいいんだよ」</p>	<p>(「0」) 「0」</p> <p>Aの手にリボンを結びながら、「なんでもいいの?」 友だちがリボンを手にして、T2のところにくる それを手にして見る 友だちの手にリボンをむすんでいく 「0 0」</p>
62:31	<p>自分の足元 (下のほう) を見る</p> <p>しゃがんでリボンを手にとり、茶色の袋をもって、中に入れる 右手に持ったリボンと、目の前のほうから取ったリボンをもって立ち上がり、T2が結んでいるリボンのほうを見る</p> <p>そのようすを見ている 下のほうを見て、両足を交互に、床を踏んだりしている ようすを見ている</p>	<p>赤、黄、青の三本のリボンをまとめて友だちがそろえて出した指にむすんでいく</p> <p>「きれー」 「ねえ、すごい豪華版」 結びながら、「今度、あれかー、0 ちゃんたちが卒業生の、卒業 (い) をお祝いする会あるじゃない (?)」 「0 0」 そのとき、そのとき、こうや (って) 0 0 いいかも (しれないねー) 0 ねー</p>
63:03	<p>「(うーんん)」(と小さく唸って) 足を交互に軽く床を踏む わきの奥のほうを見ている</p> <p>そろえて出してまっていた指にリボンを結んでもらう 「あと 0 0」 「あとは、ね、0 あかもいれるからね、 0 0」 「ありがと 0 0」 「0 (とね)」と言って、指からリボンをはずし、しゃがみ、茶色の紙袋のなかに入れる</p>	<p>結びながら、「ちよっとまってね」 (「よいしょ、うん」と言って) 結び終わる 走っていく Aのゆびにリボンを結びはじめる</p> <p>「ふうーんん」 「うん」 「よし、はい、オッケー」と言って結び終わる 「こんど、みずいろ?」と言って、しゃがみ、リボンを手に取る</p>
63:34	<p>袋を置いて、立ち上がり、T2の前に両手のひとさしゆびをそろえて出す</p> <p>友だちのほうを見る</p>	<p>水色のリボンを結びはじめる 友だちが「できた」と言って、つくったものを持ってきてT2に見せる 「あ、たこになっちゃったなあー」</p>

	<p>「とれな—い」と言いながら指を動かしている</p> <p>右手の指をはずす</p> <p>(「0」)</p> <p>はずれる</p> <p>T2からはずしたリボンを受け取る</p> <p>もう1度結んでもらう</p> <p>64:06 シャがんで(茶色の髪袋に)入れる</p> <p>立ち上がり、前のほうに走って行く</p> <p>途中で止まって下を見て、歩いていく</p> <p>64:39 赤と0のリボンを切って、両手に持って、走って戻っていく</p> <p>T2のところに戻り、かがんで、左足のビニールの袋を履いたところを触っている</p> <p>右足に履いているビニールを上上げる</p> <p>起き上がり、「はい」と言ってT2にリボンを渡す</p> <div data-bbox="443 790 852 1055" data-label="Image"> </div> <p>64:56 (「おにぎりやさん?」と聞く)</p> <p>65:14 すこし後ろのほうに下がっていく</p> <p>右足を左足の前で交叉させる</p> <p>結んでもらった指を動かしている</p> <p>T2のほうを見ている</p> <p>65:31 シャがんで、結んでもらったリボンを茶色の紙袋の中に入れる</p> <p>T2の足元からリボンを手に取る</p> <p>(そろえている)</p> <p>立ち上がり、東を両手で広げるようにして持ち、T2のほうを見て、足踏みする</p> <p>65:49 リボンを持ちながらT2のほうを見、「せーん(せ)」と言って足踏みする</p>	<p>「ロケットじゃなくて、どんどんどん変身してったね、あ、とれるかなあ? ちょっときつかったかなあ」と言いながらリボンに触っている</p> <p>「ゆび00」と言いながらリボンに触っている</p> <p>Aの右手の指をはずす</p> <p>左手のほうを、動かしながらさわっている</p> <p>「どうなったあー?」と(別の友だちに)言いながら取ろうとしている</p> <p>はずす/「とれちゃった?」</p> <p>「ちいさい(かった)0」</p> <p>もう1度結んでAにわたす</p> <p>「またさっきみたいにの?」とリボンを持ってきている友だちに言う</p> <p>「はい」と言って受け取る</p> <p>「00ひたすらリボン屋さんだわ」と言いながらリボンを結んでいく</p> <p>「0ー、はい」と言いながら結んでいく</p> <p>友だちが走って、T2につくったものを見せに来る</p> <p>「Gちゃんは何にやってんのかな?」</p> <p>「あはっ、おにぎり」</p> <p>「あれ、おにぎりは、おにぎりどつかいいた」</p> <p>「0 たべたくなつたの(にー)ー」と言いながら結んでいく</p> <p>「Gちゃんのおにぎりは何はいつてんのかな?」</p> <p>「どく」</p> <p>「えー、毒なんか入れないでよー」</p> <p>「(いろいろ)とはいつて00」</p> <p>「0 食べるとき、マラソン強くなるとか、そういうの00」と言いながら結んでいく</p> <p>「0 マラソン強く0」</p> <p>結び終わり、友だちのほうを向いて両手をひらひらさせながら、「お空が飛べる00」</p> <p>T2におにぎりを渡す</p> <p>「あらー、かわいいおにぎりねー」と言って食べる</p> <p>「おいしいー」/「マラソンはこれ」と言って別のおにぎりを渡す</p> <p>「これマラソン」と言ってもらい、匂いをかぐようにし、「これ、もしかして毒?」と言う</p> <p>「ううん、それは0、これ毒0」と言って袋の中から別のおにぎりを出す</p> <p>「これ毒なの?」と言ってゆびさす</p> <p>「これなんだったけ?」</p> <p>「これね、はね、でてくるの」</p> <p>「(はね)00」と言いながら、両手を肩のほうにすぼめ、交互に体を振り、見る</p> <p>「できてたあー」と言ってゆびさして笑う</p> <p>「0 できてたわ」</p> <p>「0 あ、全部ね、0 なんか、ちっちゃ、あー、00 った」と言いながらおにぎりを友だちの袋の中に入れる</p> <p>「0」</p> <p>「0」</p> <p>友だちのほうを見ながらジャンプする「30センチかな?」</p> <p>「(ジャ)ーン(ブ)」と言ってジャンプする</p> <p>「はいはい」</p> <p>「00なの?」と言いながらリボンをむすんでいく</p> <p>「「じゃもっとおにぎりつくってくるね」と言ってT2とAの立っているあいだをとおろうとして、そこにしゃがみ、「エ~~~~」と言いつつ、Aのつくっている袋を手にとり、その手に持つと</p>
--	--	---

	<p>両手の指をすこし下のほうに出す</p> <p>友だちがもってきたゆうれいのほうを（一瞬）見る</p>	<p>ころを頭からかけ、わきに置く 袋の口をまるめ、わきのほうに行く 一旦はずし、結びなおしていく （「強力だねー、〇〇 四本（まとめて）〇 ね」と言いながら巻いていく）</p> <p>「〇」と言っつつくったものをもってきて見せる 「せんせい、ゆうれいり、「せんせい、ゆうれい」、「せんせい、ゆうれい」と言っつつくったものをもってきて見せる 「うわーっ、今度、ゆうれいができちゃった」 「なんでもいるんだね、みんなの〇はー」と言いながらAの指にリボンを結んでいく</p>
66:10	「うん」	
66:23	「あー（ん）、はなれなくなったあー（ん）」と言いながら、後ろに引いていく	「あ、ちょっとまってね」と言いながら緩め、はずそうとする 「〇 きつくなりすぎちゃった 〇」 「このゆびから抜ける抜ける、〇 抜ける抜ける」と言って、抜く
66:34	「あー、抜けたー」	「〇 かなー 〇 〇」と言いながらもう1度結んでいく （「はい、オッケー」と言って）リボンをAに渡す
	リボンを受け取ってかがみ、茶色の袋を取ってなかに入れる	
66:50	「あ、やってあげる」と言って、持っていた袋を落とすようにして、友だちのほうにからだを向ける （「〇」と言って、友だちからリボンを受け取る	「T2せんせい、〇 〇」と言って黄色いリボンを持つてる 「〇 〇」と言って、T2の前に行こうとする
	リボンを持ち、（ほぐしている？） 手元で棒にリボンを結んでいる 結び終え、「オッケー」と言って、しゃがみ、自分のつくった袋を手取る	Aにリボンを渡す 「T2せんせい、いろいろのにてまかかったですー」といながらAのほうに右手にもった棒を出す 「〇 ね」とAに言う。結んでもらったものを持ち、見て、T2のほうに向かって、見せるようにして、「〇」と言って、突き上げる
67:18	袋を持ち、起きる 袋を右手に持ち、左手を横に上げ、右足を膝で曲げながら上げて、T2の友だちのほうを向く（「リボン」） 「リボンやさん、リボンやさん」とうたいながら、足を高く上げたりしながら歩いていく	「やったー」 右足を上げながら棒を突き上げている
	立ち止まり、「ペットってー？」と聞く	「わたしもリボンー、 いっぱいいたしねえ」 「さっきほら、Aちゃん、はじめつくったペットみたいなのをいたのどうなったー？」
67:37	わきのほうに向かって歩きながら、「あー、おばけえ？ 〇」	「なんかながーくって、ひよろひよろひよろってなってるの、どっかいった？」 「おばけだったの？」
67:56	「うん」と言ってわきのほうに行く 「おばけ 〇 〇」と言ってかがみ、おばけを手取る 両手で持って、長い枝の付け根のあたりをさわっている おばけをもって前のほうに走っていく	チャイムが鳴る
68:16	「はい、T2せんせい、おばけ（だよー）」と言いながら、おばけを持ってT2のほうに走ってくる 「〇 〇 -たー、ほらー、（ばーけ、ばけばけばけ 〇）」と言っておばけをT2に見せ、渡す 枝のところを触る 左足に履いたビニールを上げる	受け取り、「〇 〇 お・ば・け・だ 〇 〇」と言いながら、まわりにいる友だちに、おばけを振りながら見せる それを見ながら「こわくないよ」
68:36	T2がもっているところに手を伸ばしていく 「（この）〇 〇（アハハ）」と言いながら、T2からおばけを受け取る 記録者のカメラの前に来て、「やー」と言っておばけを見せ、元の場所のほうへ行く おばけを引きずっていく おばけを置き、	
68:52	リボンの入っている茶色の袋を手に取り、「〇 〇（でーす）」と言って右手を上げ、Tのほうに歩いていく	（T：「Aちゃん 〇 〇」） 「Aちゃん 〇 〇」

69:16	<p>前のほうを向き、走っていく 袋を置いて、黄色いリボンを切る 袋をもって、開けて中を見て、持ちながら、元の場所のほうへ行く 「0」 「アン、0 0 (ナ)ー」と言いながら後ろのほうに歩いていく 「(黄色やってー)」と言いながらT2のところへ行く 足踏みをはじめる 「T2せん(せー)」と言いながら足踏みする 「0 (ー) 0」と言いながら、左足を上げ、T2のほうにかたむいてみる</p>	<p>大きなビニール袋をもっている</p>
69:41	<p>T2と友だちのようすをみている 見ながら、足踏みし、すこし後ろに下がる</p>	<p>「0 0 だぞー」と言いながら、茶色の紙袋をまるめてくるくつたものを持って、友だちのほうに繰り出したりしている 袋を持ち上げ、揺らす</p>
69:55	<p>足踏みして、すこし後ろに下がり、下を向き、袋を置いて、おしりからすわり、 T2と友だちのようすを見ながら、左足に、脱げたビニールを履こうとする</p>	
70:01	<p>左足の先のほうを見る T2と友だちのようすを見ながら、左足に履こうとしている 一旦足を床の上に置く 見ている 両足を引いて、置き、しゃがんだ姿勢になる 袋とリボンを持って立ち上がる T2の前に立って「0」と言う</p>	<p>茶色の紙袋でつくったもので、「さいしょはぐー、じゃんけんぐー、あいこでぐー」 「ぼー」 「0 0 んー 0」</p>
70:30	<p>結んでもらいながら友だちのほうを見る 笑ってT2のほうを見る 友だちが持ってきたものを見る 手元の結んでもらったリボンを見る 先のほうにいたTのほうを向く Tのほうへ行く</p>	<p>友だちのつくったものを床に置き、Aに向かう リボンを結びはじめる 結び終える 友だちがT2のところにつくったものを「ほらっ」と言って持つてくる 「リボンのAちゃんだねー」、「0 ねー」と言う</p>
71:24	<p>袋の中からピンクの、結んだリボンをひとつ取り出し、Tにあげる(「(はい)」) 「0」と言って) 前のほうに向かう</p>	<p>服の肩のところを上げたりしている 服を触りながら、「0 0 ついて」 (「0 ありがとうー 0」) もらったリボンを左の胸に付ける</p>
71:46	<p>台のほうに行き、次の道具入れの中を見、隣の台のほうに向かう 左の肩から袋を下げ、台に向かう (黄色のリボンを切って) 後ろのほうに行く 「ウワハハハ、なにそれ、けんちゃん」と言って友だちのところであちどまり、 つくっているものをさしている それを見る</p>	<p>「0 いいことおもいついた、これ」と言って空気を入れた細長い袋をもつ 「フィシャーーツ」と言って袋を口の前に置く、「0」</p>
72:08	<p>友だちのようすを見ながら、わきのほうをぬけて後ろのほうに行く 「T2せんせー、またピンクやってー」と言ってT2のほうに行く 「T2せんせ、0 0」と言いながら、T2の前で足踏みする 友だちのほうを見る</p>	<p>友だちとあそんでいたものを床に置き、Aのリボンを手に、結びはじめる 「0」 友だちがきて、結んでいるところを見ている 右手でふくろをもち、右足をひざのところであげ、見ている 結び終える 頷く</p>
72:52	<p>T2に「0」と言う 一歩下がってリボンを指からとり、左腕に下げていた茶色の袋の中に入れる 「はー？」と言ってT2のほうを振り返る 「いいよー」と言って左に首を傾げる</p>	<p>友だちのつくったものを持ち上げる 「Aちゃん、 T316号と遊んでよ」と言ってAに向かう</p>
73:02	<p>動かしているところを触る かがんで左足を触る</p>	<p>「かっこいいでしょー、ぼくはクーラーパンチー」と言って腕のところを上下に動かす 友だちが、茶色の袋でつくったものをもってくる 友だちのほうを見る</p>

73:11	<p>友だちのほうを見る</p> <p>起き上がる T2のもっているものの右手のほうに近付き、顔をつける</p> <p>かがんで足元を見て、触る そのようすを見る</p> <p>一旦足元を見て、体を起し、振り返って、両手の先を外側に立てるようにして</p>	<p>「Aちゃんに紹介してください、0 0」 「あのね、まつもとロボット2号、 「(ぼくは2号)、ぼくは2号」と言っ胸を張る 「おわり」と言ってロボットを床に置く</p> <p>「あああー」と言いながら振り、引いていく「Eくん、0 ちゃ ったよー」 まわすようにして動かす、「0、顔が赤くなりませんか？今」 動かしているところに来て、触る T2から受け取り、もって下がる 持って行って、わきのほうに横にして置く Aのほうを向き、「姫様は、0 静かに歩かなきゃいけないわねえ」と 言っ足元を指差す</p>
73:39	<p>むけ、前のほうに歩いていこうとする</p>	<p>「すみつけた」、「すみ」と言いながら、友だちが、つくったも の(たこ)にすみをつけてもってくる</p>
73:51	<p>一旦立ち止まり、驚いたような顔でそれを見て、前のほうに行く (「0 ランランランランラン 0)とうたいながら) 前の台のところに行く 黄色のリボンを左手で引くようにして持ち、切る</p>	<p>「はい、リボン 0 0)と言いながら受け取る</p>
74:10	<p>となりの、友だちのいるあいだに入っていく、リボンを引っ張る(?) リボンを切って、後ろのほうに行く 両手で広げるようにして持ち、後ろのほうへ歩いていく 「T2せんせい、0 リボンしばってー」と言っリボンを差し出す 「(きほん) しばり」 かがんで袋を取る T2のようすを見る しゃがんで、T2の結んでいるところに向かって「うーん、0 0)と言 いながら、手を伸ばす</p>	<p>「きほんしばり(の)(は)0(こういうふうにしぼっていい?)」 自分の左足のふくらはぎに巻く 結ぶ手を止め、「0(するの)」 リボンをはずし、「(どうすすの?)」と言いながら Aに渡す、「0(いい?)」 しゃがみながら、「じゃあ、(てー) 「ネックレスにするの」、「あー、意味が分かった分かった」と言っ Aからリボンを受け取り、「じゃあ、ここでリボン結べばいいのね」 と 言いながら結びはじめる 友だちのほうを見る 「0 0)と 言いながら結んでいる 「もうちょつと(ゆるいほうがいいでしょ?) (いいの?これで)」 ネックレスを渡し、立ち上がろうとする</p>
74:46	<p>「えーとねー、ネックレスにするの」</p> <p>「うん」と言っ頷く 左前の友だちのほうを見る T2の結んでいるようすを見て、「いーよ、それで」</p>	<p>「うん」 「0)「せんせいもさっき 0 0)と 言いながら受け取り、Aに向か って、横に引っ張るようにして広げ て持つ</p> <p>友だちがせんせいのところ にくる(「0)と 言いながら) 「はい」 「あらあー、Bちゃん の 0 0)」</p> <p>「はい」と言っ て受け取り、結び目を強 く結ん でいる Aに渡す</p>
75:06	<p>「うん」と頷き、ネックレスを受け取る ネックレスを両手で、広げるようにして持ちながら、立ち上がり、「せんせい、 ここ 0 0 0)と 言っ、ネックレスを出して 見せる</p>	<p>「あー、なるほどー」と言っ てAのようすを見て いる 「(大丈夫だよ) 0)と 言いながらAの頭の リボンに触り、 ネックレス をはずせる ようにし、 のこった頭の リボンをと とのえる ようにする</p>
75:22	<p>T2が左手でおさえている先の部分を結びはじめる</p> <p>友だちのほうを瞬見る 「はい」と言っ手を離すように してみる</p>	<p>「ありが 0 0)と 言って受け取り、さ がっ、首に、 頭の上からゆ っくりか ける ネックレスと 取ろうと して、頭の リボンにひ っかかる</p>
75:47	<p>「ありが 0 0)と 言って受け取り、さ がっ、首に、 頭の上からゆ っくりか ける ネックレスと 取ろうと して、頭の リボンにひ っかかる</p> <p>頭を触りながら ネックレスを 落とす かがみなが ら取り、「(ち ょうど)ネ ックレス(か ばんに)は いっちゃっ たっ)」 と 言っ袋の かばんの なかに入 れる T2のうしろ から、服を 整えたりし ながら、元 の場所の ほうに行 こうとす る 立ち止まり 、後ろの ほうを見 る(約12 秒間) 向きを変 え、置 いてある ものを 跨ぎ越 えなが ら、元の 自分の 場所の ほうに 行く 袋を置 いて、 振り返 る 走っ て前の ほうに 行く</p>	<p>「あー、なるほどー」と言っ てAのようすを見て いる 「(大丈夫だよ) 0)と 言いながらAの頭の リボンに触り、 ネックレス をはずせる ようにし、 のこった頭の リボンをと とのえる ようにする</p>
76:40	<p>正面に向かっ右側の台のほう に行き、何ごとかを している 黄色いリボン を切る リボン を持ち ながら しゃが んだり して いる</p>	<p>「あー、なるほどー」と言っ てAのようすを見て いる 「(大丈夫だよ) 0)と 言いながらAの頭の リボンに触り、 ネックレス をはずせる ようにし、 のこった頭の リボンをと とのえる ようにする</p>

<p>77:06</p> <p>77:49</p> <p>78:09</p> <p>78:38</p> <p>79:03</p> <p>79:21</p> <p>79:43</p> <p>80:07</p> <p>80:20</p> <p>80:44</p>	<p>切ったリボンを左手に持ち、それと合わせるようにして、もう一本リボンを切る</p> <p>リボンを伸ばし、もう一本切る</p> <p>振り返り、元の場所のほうへと歩きながら戻っていく</p> <p>途中でかがみ、左足に履いたビニールを引っ張り上げる</p> <p>左手にもったリボンを上にはらうようにしてもち、歩きはじめる</p> <p>下のところあたりに座り、青いビニールの袋のなかを見る</p> <p>袋のなかに手を入れ、なかで何かを手にとって置き、別のものをつかんで取り出す</p> <p>糊をだして、ふたをあけ、袋のなかから取り出したものに塗りはじめる</p> <p>糊を置く</p> <p>赤いリボンを取り上げ、真ん中くらいにそれをつけようとする</p> <p>顔の正面のほうに持ち上げて、見る</p> <p>付けたところから端のほうへとリボンを触っていく</p> <p>付けたもの（ところ）を押さえるようにしてみる</p> <p>付けたところにリボンをとおして(?)リボンを引いていく</p> <p>引いている途中で付けたものがとれ、落ちる</p> <p>「あっ」と言って落ちたものを取り上げる</p> <p>右手に持ちながらリボンを触っている</p> <p>「うん」</p> <p>「0 0」</p> <p>赤いリボンの、さっき付けたものの反対側を結んでいる</p> <p>友だちのようすを見る</p> <p>「(ほら) ネックレスのできあがりー」</p> <p>「0 (できたー)」と言ってTに見せる</p> <p>「ネックレスのできあがり」と言ってまとめ、茶色の袋のなかに入れようとする</p> <p>袋に入れてわきに置く</p> <p>青いビニールの袋のなかを見る</p> <p>なかに手を入れながら、「0 かなー? 0」</p> <p>何かを取り出し、茶色の袋のなかに入れる</p> <p>袋を置き、黄色糊ボンを手にし、上に持ち上げる</p> <p>横に引き、置く</p> <p>「0 いー 0 ー、(ひょんひょんひょんった(?))」とうたいながら、(とりだした)ものに糊をつけていく</p> <p>糊を置き、ものの向きを返す</p> <p>リボンにつける</p> <p>押し付けるようにしてつけていく</p> <p>うしろのほうのTと友だちのようすを見る</p> <p>向き直り、つけていく</p> <p>前のほうを見る</p> <p>糊を取り、直接塗っていく</p> <p>うしろでTと友だちがじゃんけんしているようすを見る</p> <p>むきなおり、糊を置いて、下に置いてあったものをつける</p> <p>うしろのようすを見る</p> <p>つけているリボンをわきに動かすようにして触る</p> <p>両手で付けているところを押さえる</p>	 <p>T:「Aちゃんは、もう、今日はずっとリボンにあれだな、「これもつくったのー?」と言ってAのとなりにしゃがむ</p> <p>「これもつくったのー?」と言っておぼけを手にする</p> <p>「Aちゃんつくったのー?」</p> <p>「すごいねー、これ(なあに)、(なあに)」と言いながら触り、持ち上げたりしている</p> <p>「うーわー、きれー、ふうーんん」と言いながら見ている</p> <p>「0 0 つくったのー、ふうーんん」</p> <p>「あ、ともちゃん、かんむりができる」と言ってとなり腹ばいになっている友だちに言う</p> <p>「んーん、ちがうの」と言って、それを持って立ち上がる</p> <p>「かざり」</p> <p>「かざり?どこに 0 0 の?」</p> <p>立ち上がって、おなかの前で広げていく</p> <p>「(うん)、あー、分かった分かった」と言って見ている</p> <p>「あらー、すてきだ」と言って、正面にまわり、見る</p> <p>左足を曲げつま先で立ち、うしろであわせようとするが落ちる</p> <p>「ここの(したで)、</p> <p>あ、分かった、ここにこうやってー」と言ってすそのほうにあてがう</p> <p>「テーブル(でとめたいな)」と言って前のほうに行く</p> <p>(手を出しかけるがとめて引き、)「あー、まつぼっくりネックレスだねー」と言って見る</p> <p>「うーんん」、「すごい」と言いながら立ち上がろうとし、しゃがむ</p> <p>「ふうーんん、(みんなが)できたねえー」と言って後ろのほうに行く</p> <p>「あくしゅしよ、あくしゅ」、「さいしよはぐー、じゃんけん 0」と言ってじゃんけんをしている</p>
---	---	--

81:10	<p>左手で押さえ、右手を流して、指をペタペタと、つけたりとったりしながら、後ろのようすを見る つけているところを見る リボンを持ちながら、両手を左右に広げていく 前のほうを見ながら、リボンで輪をつくる リボンのほうを見る 結びはじめ 右手で結び目を押さえ、茶色の袋を左手でつかむ 上から吊るすようにして、袋のなかに入れようとする</p>	
81:47	<p>一気に入れる 袋を置く ピンクのリボンを触るが、青のリボンに持ち替え、持ち上げる 両手で横に広げる 目の前で輪をつくる 結んでいく 前のほうを見る 手元を見て結んでいく</p>	
82:18	<p>引っ張って結ぶ また、まいていく 結び終えたのか(？)、右手で上のほうに持ち上げ、左手で袋を下のほうに持ち、かまえて入れようとする 一気に入れる、はみでたところを入れていく</p>	
82:41	<p>左手で袋をわきに置き、右手で前にあるピンクのリボンを取る 両手で持って横に広げ、首を左にかしげたりする 両手でリボンの両端をそれぞれ持ち、そのまま床の上に置く 糊を手に取り、直接リボンにぬっていく 先に置いてあったものを手に取り、持ち上げ、目の前の高さで糊を塗っていく かがんで糊を置き、右手でリボンをさわる リボンを持ち変えたりしながら、左手で持っている糊をつけたものをリボンの上に置く</p>	
83:09	<p>両手で互いに押すようにしてつけていく もったまま、からだをおこし、たちあがって、前のほうに歩いていく 台のほうに行き、向かって左の台に行こうとするが、向きを変え、右の台に行く</p>	
83:33	<p>リボンを両手で持ちながら、(バレーボール大会のほうを) 向き、見る</p>	T 2 : 「バレーボール大会が始まっています、O ちゃんがんばれ」
83:49	<p>一回転して、正面を向き、左手で輪になったリボンを持つ。「せんせー、わりばしはー？」 と言ってリボンを両手で正面に持ちながら T 2 の前に立っている</p> <p>「えー O」と言ってリボンを両手で正面に持ちながら T 2 の前に立っている</p> <p>右 (あやかちゃんのいる) のほうを見る 「あやかちゃん」</p> <p>T 2 のほうを向き、「いっこ、 いっこ」 わりばしを一本もらう</p>	<p>「はいー」 「あ、わりばしねー、売り切れになっちゃったみたい」</p> <p>「G ちゃんにきいてみるー？」 「G ちゃん」</p> <p>このわりばし、あげてもいいーい？もう O 数回願く いいですって、はい、 いっこでいい？</p>
84:09	<p>元の場所のほうに歩いていく 右手にわりばしを持ち、左手にピンクのリボンを持って歩いていく 自分の場所に戻ってきて、ひざからすわり、両手でリボンを持って、両端に広げてみている (輪にして結ぶ) 右手で持ち上げ、左手で茶色の袋を持って、なかに一気に入れる</p>	はいり」と言って渡す
84:54	<p>ふくろを左前のほうに置く 左手で糊を持ち、わりばしをさがし、右手で右わきにあったわりばしをつかむ 右手にわりばしをもちながら、左手に袋をかけ、立ち上がり、前のほうを向く 前のほうに向かって歩いていく 記録者の前で一旦止まってかがみ、(足のほう)を見て、さわったりしている</p>	
85:05	<p>前のほうに行く</p>	
25:14		





92:56	<p>友だちの後を追うようにして走っていく 端のほうに向かって走っていき、「びんぼうがみー」と言いながら、シートの外のほうへと走っていく</p>	<p>立ち上がり、前のほうに走っていく</p>
93:06	<p>出て、一回転し、「0」と言いながら）なかに入ってくる すぐわきを友だちが走っていく ものを持った右手を引き、身をすくませるようにしながら、笑いながら、「(びんぼうがみ) たああー」 元の場所のほうに向かっていく T2のとなりに行く</p>	<p>友だちの(うでに)リボンを結んでいる (うでを)T2のまえに出している</p>
93:21	<p>T2と友だちのようすを見ている 「0」と言う 「(びんぼうがみ) 0 0」と言い、手に持ったものを振りながら一旦振り向き、またT2のほうを向き、「(びんぼうがみー)」と言い、手に持ったものをT2に向けて振る</p>	<p>結びながら「(?)」とAに聞く(?) 前の下のほうを見て、「あらあら、ハサミ発見、Aちゃんハサミ発見」と言い、かがんでハサミを手取る</p>
93:36	<p>「0」と言いながら左足を膝から曲げると同時に右手を上上げる 後ろのほうに走っていく 戻ってきて「(びんぼうがみー)」と言いながらT2に向けて手に持っているものをふる 友だちのつくったものを見ている</p>	<p>両手を顔の上のほうで交叉させるようにする 観察者に、つくったものに赤いリボンをつけてもらっている</p>
93:50	<p>T2のほうを向き、手に持っているものを振り、T2のほうに向けて振り下ろす</p>	<p>大きく上下に動かしながらAのほうに近づいていく 振るようにしてAに向かっていき、Aの振ってくるものと合わせるようにして振る 下がる</p>
94:01	<p>「びんぼうがみ、あーっ」と叫びながら、もっているものを、友だちが振ってくるものに合わせるようにして振る 右足をすくし上げてから、追ってくる 「びんぼうがみ、かくごー」と言って、友だちを追いながらもっているものをふりおろしていく「たーっ」 腕で足をはらうようにする「とーっ」 足を開き、ものを持っている右手を直角に曲げて上げ、構える</p>	<p>大きく左右に振りながらわきのほうに行き、Aが振り下ろした後、もっているものを右手で上のほうにあげ、左足でAを蹴るようにする「うっほほーっ」 足を引く 腰を落とし、持っているものを、床につくように上下に強く振る</p>
94:16	<p>「うわーっ」と言って左足を伸ばし、右手ではらおうとする、さがる 「うわーっ」と言って手を出しながら下がる「0ーっ」 「あーっ」 持っているものが床に落ちる 拾おうとして右手を伸ばす 一瞬おそく、友だちにとられる ピンクのリボンが取れて落ち、拾い、友だちのほうに向かいながら、「ああー、ねえ、(とれたじゃんか) 0 0」と言い、返してもらう 反対側を向き、ピンクのリボンをつけようとする</p>	<p>「うわえーっ(~~~~)」と言って左足を高く上げる 「うえーっ~~~~」といって、蹴るようにして足を上げながら左手でAを押すようにする 腕を横に出し、動かしながら、下がって、落ちたものを見る 拾おうとして左手を伸ばす 一瞬まやく、つかみとり、「いえーっ」と言って上げる Aに返す Aのうしろで左足をあげ、舌をだし、持っているものを振り、両手で持って左右に振ったりしている</p>
94:28	<p>「0 0」 「だいじょうぶだもん」と言っかがみ、茶色の袋を取ろうとする 左のほうに行き、「ん、べー」と言って友だちに向かって舌を出す 「0」と言いながらしやがみ)ものにセロハンテープを切って貼ろうとする 立ち上がるが、中腰になって、ものを床の上に置き、またしやがみセロハンテープを切り、はっていく 茶色の袋をもちながら立ち上がり、かがんでなおしたものを振り返り、後ろのほうに向かっていく</p>	<p>観察者「大丈夫?なおる?」 両手でものをまわしながらAに、うしろから近づいていき、右足を上げながら、ものさきをかがんだAのせなかにつける「えー~~~~」 Aを追いかけていって、Aの背中に向かってものを大きく回して振り下ろす ものを左右に振りながらうしろのほうに行く</p>
95:04	<p>T2に、一旦立ち止まって「こんにちばー」と言い、近づいていく 「0 0」 「0 なかった?」 「0、つばつければー?」</p>	<p>しやがんで、「んふふふふ、リボン 0 にしないでください」 「あ、かわいたらとれないねえ」と言いながら、雑巾でシートの上を拭く</p>

95:25	<p>T2のようすを見ている</p> <p>「なあにい？」</p> <p>右足に履いているビニールの上げようとする</p>	<p>「つばつけばいいん 0 ねー」と言いながら擦っていく</p> <p>「ねえ、ねえねえ、(おねー) ちゃーん、さつき、さつきね、0 くんのかってる 0 がね、あばれてたのー」</p> <p>「(そう)、そう、そうなのよー」と言いながら拭いている</p> <p>「やさしいころにしてもらえるといけど、むずかしいかな」</p> <p>「やさしいころにできなかったのー」</p>
95:37	<p>左足のビニールを右手で引き上げようとする</p> <p>「えーっ」</p> <p>「(なんで)」</p> <p>と言って前のほうに行く</p> <p>「ん、じゃ」と言って左手に下げた袋を見ながら、友だちと一緒にまえのほうに向かう</p> <p>その友だちのほうに行く</p> <p>つくったもののおいてある前で何ごとかをしている</p> <p>振り返り、(笑いながら) 戻ろうとする</p> <p>途中で止まり、振り返って、一緒にいた友だちに「なにしてんの?」と言って、その頭に向かって2回ほどもっているものをふる</p> <p>「(ほ) きーん」と言って、前のほうに行く</p>	<p>「そうなのよー」</p> <p>Aと一緒に前のほうに向かう</p> <p>「やーめーてーよーっ」と叫ぶ友だち</p> <p>「へ」と言ってもっているものを見せる</p>
96:06	<p>マジックををいてある台のところに行き、マジックを手取る</p> <p>リボンをつけたわしばしの先の(リボンのついている)ところに色を塗っていく</p> <p>マジックを置き、後ろのほうへ行こうとする</p>	<p>前のほうに行ったAのうしろから、Aに向かって手に持っているもの(リボン)をまわす</p> <p>後ろのほうに走っていく</p>
96:17	<p>一旦とまり、右手と右足を伸ばし、一緒に動かして、歩いていく</p> <p>ふつうに歩き、T3のところに行って「やさしくなーあれ」と言って、持っているものを振り下ろす</p>	<p>友だちの袋のくちのころをむすびながら、その友だちのほうを向いたまま、「やさしくなりましたっ」と言う</p>
96:39	<p>ずっこける</p> <p>戻ってきて、「ちがう 0 まつもとせんせい、いい子に 0 0」と言って後ろのほうへ行く</p> <p>「0 せんせい、こんにちは」と言っておじぎをし、校長先生のほうへ歩いていく</p> <p>「0 0 リボンがあるんだけど 0 0」と言って、袋の中を見せる</p>	<p>「おー、おほっ、やあー」と言ってAのほうに近付いてくる</p> <p>「んーんんー、んはっ」と言いながら右手を出し、「そうだねえー」と言ってその手を口にあてる</p> <p>「Bも、</p> <p>「じゃあ、ピンク 0、</p> <p>「Bもあるよー」と言ってリボンを持った手を上げる</p> <p>ピンク、ピンク 0 くださーい」と言って右手を出す</p> <p>「Bもあるよー」といってつくったものを両手で持ち、立ち上がる</p> <p>「何に変身したの?ん? 0 さん、何に変身したの?」</p> <p>「Bもある 0」</p>
97:07	<p>かがんで棒を置き、袋の中に手を入れる</p> <p>「ピンクようせーい」</p>	<p>「ん、ん、ピンク 0、はあ、ん、」</p> <p>「Bもあるよ」と言って校長先生のほうを見る</p> <p>「うわー、すごいなあー」と言っただけぞる</p> <p>もっているビニールの袋を広げはじめる</p> <p>「0 0 だね、ふうーん 0、Bちゃんも? 0 に変身ですか?」</p> <p>袋を頭からかぶり始める</p> <p>「うわあー」</p> <p>「んんん、(はい) 0」と言ってもらい、両手で持って額の前に持っていき「ありがとう」</p>
97:14	<p>袋からピンクのリボンを取り出し、「はい」と言って校長先生にわたす</p> <p>下に出したリボンを茶色の袋の中に入れ、起き、前のほうを向く</p> <p>前のほうを向いて、「さよーならー」と言いながら、左手を振り、前のほうに歩いていく</p>	<p>「うわあー」</p> <p>「んんん、(はい) 0」と言ってもらい、両手で持って額の前に持っていき「ありがとう」</p>

97:38	<p>友だちのつくったもののままで、一旦たちどまり、両手をひろげて見る また、前のほうに向かって歩きはじめる 端の台のほうに歩いていく ハサミを手にとり、しゃがんで、リボンを切り、ハサミを置き、立ち上がる 茶色の袋を見ながら一瞬下がり、下のほうを見て、また後ろのほうに向かって 歩きはじめる 歩いてきて、観察者と友だちがつくっているものを見て立ち止まり、「うわー、 でっかいあめー」と言う 〔0〕 向きを変え、後ろのほうに向かおうとするが、向きを変え、わきのほうに行く わきのほうにいた友だち（のつくっているもの）を見てからまた向きを変え、 後ろのほうに走って行く</p>	
97:55	<p>「T2 せんせい、T2 せんせい」と走るリズムにあわせて言いながら、リボン をもってT2のほうに走っていく 〔0 0〕</p>	<p>校長先生：「0」 T2：友だちの（ビニール袋の）服を触りながら「ちょっとどうしよ うかと思ってるんですがー」 「わかった 0 はいはい」と言ってAのほうに向き、リボンを結んで いく 結び終える</p>
98:06	<p>「T2 せんせい 0 0」と言いながら両足で強く足踏みする リボンを結んでもらう</p>	
98:49	<p>結んでもらい、リボンを見て、触りながら、茶色の袋に入れる リボンのついた棒をまわしながらわきを向く 棒をもちながらT2と友だちのほうを向く 振り返り、棒をまわしながら、前のほうに行く 観察者のカメラの前に来て、リボンのついた棒をまわしながら、「ラララララ ラララ、ラララララ、ラララ」とうたう カメラを棒でつつき、わきのほうに行く</p>	<p>「0」と言いながらとなりにいる友だちのビニールの服をさわる 〔0 0〕 「0 0 ちゃった？」と言いながら友だちの首から下げたリボンに触 る</p>
99:23	<p>（「0 0 0」とうたいながら）まわりを見て、かがむ 左足に履いたビニールの袋を引き上げる 起き上がり、前のほうに歩いていく 台の上から何かを取り、持って、まわりの足元を見ている 台のほうに向かう</p>	
99:55	<p>台の上を見ている しゃがみこむ 立ち上がり、棒の先についているリボンを触りながら元の場所のほうへ向かう T2のほうへ行き、「T2 せんせい、リボンー」と言って、かがむ</p>	<p>「はあーい」と言ってAのほうを見る</p>
100:13	<p>「こんど、くつにはめるのー」と言って、左足を上げて見せる 「0 0 0」と言いながら、足元を触り、袋を置いて、「はいせんせいー、リ ボン 0 0」と言って、両手でピンクのリボンの端をもち、広げて出す</p>	<p>「くつにはめるのおー？」と聞く</p>
100:35	<p>「あたしとおそろいだね」と首を左のほうに傾げながら、となりでまっている 友だちに言う 一瞬T2のほうを見てから向き直り、「だけど、0 0 はおなじだ。いろは ちがうね」と、首を傾げ、言う 手元を見ている 一瞬友だちのほうを見、手元を見る 左のほうを向き、かがみながら、「あと、もうひとつ」とT2に言う （「いいよー」と言って）しゃがみ、足元にあったリボンも手に取って茶色 の袋のわきに置く 両手で黄色いリボンをさわりながら、T2と友だちのほうを見る</p>	<p>友だちもピンクのリボンの端を両手でもって、あたまのうえに あげながら、来る 「0 0 ちよっ、ちよっとまって、Aちゃん 0 0」と言いながら、 Aのほうから先に結んでいく リボンの端を両手で持ち、首の後ろをとおす 首の後ろをとおしていたリボンをはずす 「0 0」 「あ、あらあら、あら」と言いながら、結んでいるところを左手で押 さえるようにする 「0 0 はい」と言って結び終える</p>
101:10	<p>T2にリボンを出し、結んでもらう 「いいよー」</p>	<p>「0 ちゃんにつきねー、0」と言って友だちの頭にリボンを結んで いく Aのほうを向き、リボンを結んでいく 友だちがT2とAのほうに戻ってきて、「かがみ見てきていい ですか？」と言う 「はーい、どうぞー、0」</p>

<p>101:27</p>	<p>指を右手のほうからはずしていく 「0 0」と言って手についているリボンをT2に出す</p> <p>はずしてもらい、わきのほうに走って行ってセロハンテープを切り、戻ってくる</p>	<p>結び終わる</p> <p>「はい」と言って結んでいく Aの指からリボンをはずす</p>
<p>101:40</p>	<p>「0 0」 おしりからすわる 左足に履いているくつを引っ張り、上にあげる テープを手にして、伸ばしている</p>	<p>足元にある茶色い袋のところに置く まえのほうに行く</p> <p>「(あのねー) そろそろお片づけの時間がやってきました」 「えー」</p>
<p>101:59</p>	<p>左足にテープをつけながら、「えー」と叫ぶ テープを両手で持ち、見る 左足の先にリボンをつける</p>	<p>「まだまだ、0 けど、お片づけに入ってもいいでしょうか？」 「いーす」 「(えー)」</p>
<p>102:10</p>	<p>床に置いてある黄色いリボンを触りながら「だめー」 棒をわきに置き、立ち上がる 前のほうに行く 戻り、T2の前にあるセロハンテープのところでしゃがむ</p> <p>しゃがんで、テープをつけている(?)</p>	<p>「0 0 0」 「じゃあねえ、えーとお、2と3のあいだぐらひからはじめていい? かたづけ」 「0 0 0」 「0 0 0」 「0」 「いーい? じゃ、みんな (のつくったの) 0 シートの外においでくださいーい、ね、おかたづけ、0 0」</p>
<p>102:34</p>	<p>右足の先にピンクのリボンをつける 左足の靴を上げる 立ち上がり、一瞬足元を見て、さっきのところ歩いていく しゃがんで、茶色い袋とリボンを持ち上げようとする 一回茶色い袋を落とすが、すぐに拾い、持って、下を見ながら、後ろのほうに行く</p>	<p>友だちがつくったものを見せに来る T2: 「はい。また、こんどのずこうでやろうねー」 「0 0」 「はいー」、 「あ、Aちゃんも、その0、外に脱いで置いてください」と言って前のほうに行こうとする つくったものをAに見せている</p>
<p>102:54</p>	<p>「ほら、T2せんせー」と言って、リボンをつけた自分の足の先を見る</p> <p>「T2せんせー」と言って自分の足元を見る</p>	<p>「はいー」、 「あ、Aちゃんも、その0、外に脱いで置いてください」と言って前のほうに行こうとする つくったものをAに見せている</p>
<p>103:05</p>	<p>自分の足元を見ながら「T2せんせー」と言ってT2の足のほうを見る 後ろのほうに行く うしろで、友だちが持っているものをゆびさしたりしている</p>	<p>「はいー」、 「あ、Aちゃんも、その0、外に脱いで置いてください」と言って前のほうに行こうとする つくったものをAに見せている</p>
<p>103:23</p>	<p>ビニールの服を脱ぐ 脱いで、走るようにして前のほうに行く</p>	<p>「はい、自分でつくったの、シートの外においでね」</p>
<p>103:38</p>	<p>葉っぱの置いてあったところで、しゃがんで茶色い袋を2つ手に取る</p> <p>袋をひとつ下に落とし、ひとつ持って、折ったりしながらもっている 袋を広げようとして手を入れて、落とす 拾う 「T2せんせい、このなかに入れていい0 0」と言いながら袋を広げて見せる</p>	<p>床の上においてある袋を手にながら、「何を入れるんですかあ?」と聞く 「あ、0 0 たの? じゃ、Aって、名前かいてねー」と指差しながら言う</p>
<p>104:06</p>	<p>「はいー」と言って袋に右手を入れ、後ろに向かおうとするが、途中で向きを変え、マジックをとり台のほうへ行く しゃがんで、マジックを選ぶ</p>	<p>「はい、Aちゃんも0 0 だよ」 一旦しゃがんでものをとり、たちあがりながら見る 「はい0 0」と言う</p>
<p>104:21</p>	<p>T2 (と友だち) のほうを一瞬見てから、手元を見て、(名前を) かきはじめる マジックにふたをして、茶色の袋をもって立とうとするが、しゃがんだ姿勢になり、落ちていたマジックを拾ってふたをして置く</p>	<p>「はい、自分でつくったの、シートの外においでね」</p>
<p>104:50</p>	<p>「T2せんせー」と言って茶色の袋をもって立ち上がり、走っていく</p> <p>「ほーら」 「(いいでしょ?)」 自分の場所のほうへと、スキップのようなことをしながら走っていく 袋を床に置き、かがんで左足を触っている 袋を手にして、友だちのようすを見たりしながら、自分の場所に歩いて戻っていく</p>	<p>「はい、Aちゃんも0 0 だよ」 一旦しゃがんでものをとり、たちあがりながら見る 「はい0 0」と言う</p>
<p>105:12</p>	<p>自分の場所のほうへと、スキップのようなことをしながら走っていく 袋を床に置き、かがんで左足を触っている 袋を手にして、友だちのようすを見たりしながら、自分の場所に歩いて戻っていく</p>	<p>「はい、自分でつくったの、シートの外においでね」</p>

105:35	<p>袋を置く ビニールの服を小さくたたんでいく 茶色の紙袋に入れていく</p>	
	<p>入れながら袋を広げ、床に立てるようにして、手を入れながら、入れていく 別のつくったものを入れようとするがやめ、ピンクと黄色のリボンのついた棒 を袋のかばんの中に入れ、それを茶色の袋のなかに入れる 整えながら入れていく</p>	<p>T2:「0 0」</p>
105:55	<p>一瞬、T2のほうを向きかける さっき入れようとしてやめたものを手にとり、袋のなかに入れる 茶色の袋を触り、すこし横に退かす 空気を入れたビニールの細長いものでつくったものを手に取る それについている葉っぱをとりながら、おばけを手に取り、「T2せんせー」と 言いながら立ち上がり、引っ張っていこうとする 向きを変え、長い枝のところを振りながら、観察者のほうに行き、「0 0 0」 と言う</p>	
106:12	<p>両足で強く足踏みし、前のほうに行こうとする</p>	<p>「あ、あしかわいいねえ」と言ってカメラを向ける</p>
	<p>リボンをつけた右足の先を出して見せる 左足も小さく出す</p>	<p>おばけを触ってみている Aのほうを向き、見る 別の友だちが来て、つくったものを見せる</p>
106:44	<p>おばけの、長い枝のところを持ったまま立ち、観察者のほうを見ている 枝を持ちながら観察者のほうに近付き、カメラを見ようとする(?) 観察者の後ろに回る おばけを引っ張りながら、元の場所に行く</p>	
107:00	<p>かかんで、青いビニールの袋の中に右手を入れる 入っているものを触っては置いたりしながら、大き目の葉っぱを2枚取り出す</p>	
107:19	<p>葉っぱを一枚置き、もう一枚を持って、前のほうに走っていく マジックを置いてある台のほうから、反対側の台のほうへと行く セロハンテープを切り、葉っぱに貼っている(?) もう一枚きり右手のひとさしゆびにつけている</p>	
107:19	<p>はしつてもどってくる 茶色の袋のところにしゃがむ 右手につけたテープをシートに貼る 左手に持った葉っぱを袋につけようとするが、落とす</p>	<p>シートの上にテープをはったところを、後ろ向きに下がってきた友だ ちが踏もうとする</p>
107:40	<p>葉っぱを拾いながら、「あ、そこふまないで」と言う 袋に葉っぱをつける シートの上に貼ったテープをはがし、葉っぱを手にとって、葉っぱを袋にあて がって見る 葉っぱにテープをつけようとする 袋に葉っぱをあてがって、そのうえからテープではろうとする やめて、葉っぱを置き、青いビニールの袋のなかへ左手を入れ、ものを触りな がら、別の葉っぱを取りだす</p>	
108:14	<p>それを戻し、はいっているものをさわりながら、別の葉っぱを取り出す 端にテープをつけ、さっき置いた葉っぱの端をそこにつけようとする つけてシートの上に置き、さっきシートの上に貼っておいたテープをはがし、 2枚をくっつけた葉っぱの先につける</p>	
108:30	<p>それを茶色の袋に貼ろうとする 場所を変え、角の部分を跨ぐようにして貼ろうとする 片方を張る 青いビニールの袋の中に手を入れる ものをさわりながら、大き目の葉っぱを手にとって出す それをシートにおいて、さっき貼ったもう片方の葉っぱを手を取る 床に置き、シートの上に貼っておいたテープをはがす 落ちていたほうの葉っぱを手に取りあてがうが、手を離し、また落ちる 後で取ったほうの葉っぱを手にする</p>	
109:01	<p>その葉っぱにテープをつける 落ちていたほうの葉っぱを手にとって、一緒にあてがう つけていく(?) 右手をはなすが、跨いでつけようとしたほうの、後からつけた葉っぱは落ちて くる</p>	
109:11	<p>立ち上がって、左足の靴を上げる</p>	

	<p>すこし歩いてみて、「あ」と言って足の裏を見してみる 「T2せんせい、00」と言って、右足を上げ、靴を履いているところをゆびさす</p> <p>前のほうを向き、歩いていく</p> <p>109:46 前の台のほうでT2のとなりで、何か話をしている(?) T2のようすを見ている (T2からリボンを切ってもらい、)リボンをもちながら、後ろのほうに歩いていく</p> <p>110:02 外に置いてある茶色の袋のところに行ってしゃがむ</p> <p>110:10 外れている葉っぱのところを持ち、袋のまわりを一周かせようとする 一周させ、止めようとして、場所を確認し、置いて、立ち上がり、前のほうに走っていく セロハンテープを切って走って戻ってくる 途中から歩いて戻ってくる</p> <p>110:43 茶色の袋のところに行って、落ちている葉っぱをつかみ、袋にあてがい、押さえて、貼る 左手で上の口のところを押さえながら、右手で擦るようにして貼っていく 袋から手を離し、立ち上がって、わきに置いてあったピンクのリボンを手にとって、その袋のなかに入れる</p> <div data-bbox="279 869 869 965" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>111:04 足元を見ながら、左足を膝から曲げて上げ、靴を脱ぎ、置く 右足を膝から曲げて上げ、靴を脱ぎ、置く 茶色の袋のなかからピンクのリボンを取り出す</p> </div> <p>リボンをさわりながら、「うん」 リボンを結んでいく リボンを触っている</p> <p>111:33 「あ、ねえねえ、ふまない(で)」と言いながら、おぼけの長い枝のところを引っ張る</p> <p>「おもしろかった」</p> <p>(「とてもおもしろかった」)</p> <p>111:58</p> <p>112:32</p> <p>113:04</p>	<p>「つくったものはみんな外においといてねー」と言いながら、T2が来て、ビニールの袋でつくったものなどをわきに置いていく</p> <p>「あ、きれたのー」 「00 じゃ、後でまたなおそう」 「00 じゃ、お片づけできないよ、Aちゃん、00 でね」</p> <div data-bbox="901 504 1412 833" style="border: 1px solid black; text-align: center;">  </div> <p>観察者：「00 たのしかった？」 「うん」 「すてきな、ようふくが、つくられ00ねえ」</p> <p>「ひとこと、どうぞ」 「おもしろかった」 「はい」 「Aちゃんは？」</p> <p>「Aちゃん、ひとこと」</p> <p>「はい、ありがとう」</p> <p>シートをたたんで、片付け、 他の道具も前のほうにあつめて片付ける 「みんな、じぶんのつくったものところすわってくださいあい」 自分のつくったものところに行きすわるはじめる</p> <p>T1：「きょうは、みんな、ふしぎなものがいっぱいできたね。たのしかったかな？」 「うん」 「たのしかった」 せんせいも、すごーく、たのしかったです。どうもありがとう。」</p> <p>終わりのあいさつ</p>
--	---	---

第3節 子どもの造形的な活動の展開の実際

ここでは、本章のはじめにおいて提起した、子どもたちは、そのひとりひとりの、及び相互間（場や状況も含む）の相互作用、相互行為的な活動の過程において、どのようにして自ら新しい〈意味〉を、新しい〈私〉とともに作りだしているのか、子どもたちが、自ら新しい〈意味〉を作りだしていくことを保障するためには、どのような活動の〈場〉を設定していく必要があるのか、そして、教師は、そのような子どもたちの活動にどのようにかかわっていくことが必要になるのかということについて考察する。そして、そのことを通して子どもの造形的な活動の論理に基づく図画工作の実践化への在り方、及び可能性を検討していくことにする。

まず、子どもたちは、どのようにして自ら新しい〈意味〉を作りだしているのかということについて述べる。それは、前節において考察した具体的な実践場面における子どもたちの活動の在りようからも明らかのように、〈身体性〉の働きに基づくものであり、子どもたちは、その場や状況における多様なかかわり合いによって新しい〈意味〉を作りだす〈行為〉を立ち上げていく。それは、クラウドによる多様性の論理が〈身体の深み〉へと開かれ、〈私 - 生〉の多様性においてとらえ返すされた在りようといえるものでもある。そこでは、規制されることのないあらゆる多様な組み合わせが、「熏習」の関係の生成・展開において実現され、そのたびに新しい〈意味〉を、それにかかわる新しい〈私〉とともに作りだす〈行為〉が立ち上げられ、展開されていくことになる。

そこでなされるかかわり合いは、単に共時的なレベルに限定されることのない広がりをもつものであるといえる。つまり、子どもたちは、〈いま・ここ〉の〈身体の深み〉において、自らが以前になした〈行為〉のイメージや、それによって作りだされた〈意味〉のイメージ、あるいは、そのときには実現されずに潜在化された〈もの〉のイメージ、そして、それらにかかわった〈私〉などとかかわり合うとともに、〈他者〉として〈友だち〉などが以前になした〈行為〉のイメージや、それによって作りだされた〈意味〉のイメージ、あるいは、そのときには実現されずに〈友だち〉の〈身体の深み〉に潜在化させられていった〈もの〉との推測などによるイメージ、そして、それらにかかわった〈他者〉としての〈友だち〉の〈私〉などと多様にかかわり合うことによって、次の新しい〈行為〉を立ち上げつつあるものと考えられる。

したがって、子どもたちの活動において、ある到達的な目標が設定されることになる

しても、それは、子どもたちひとりひとりが、それぞれの〈身体の深み〉においてなされる多様なかかわり合いのたびにつくりだしたものであり、それは絶対的なものではなく、さらなる〈もの〉や〈状況〉、〈他者〉の〈行為〉などのかかわり合いからより多様につくりだされ、展開されるものであると考えられる。

そして、そのような子どもたちの活動においてみられる命名行為なども、単に対象をそれとして固定するために行なわれるものではなく、むしろ自らの深みの意味を新しい〈意味〉として立ち上げるためになされるものであると考えられる。

そのことから、言葉によって示されるものは単にその指向対象としての何らかのものであるというよりも、〈私〉の〈身体の深み〉における何ごとかであるということができる。

したがって、そこで示される〈意味〉のリアリティとは、実体的なものではなく、子どもの〈私 - 生〉に關与的な〈エロス〉としてのそれ、言い換えれば、子どもたちがつくりだした文化のリアリティであるといえるだろう。

以上のような、新しい〈意味〉の生成のための〈行為〉の成り立ちを可能とする多様なかかわり合いにおいては、さらに、活動の〈場〉のイメージや、雰囲気、天気や明るさ、温度などといった限定することのできないさまざまなことがらが多様にかかわり合ってくることになると考えられる。

子どもたちは、そのようなかかわり合いのなかから、そのつどごとに自らの〈私 - 生〉にとっての〈エロス〉としての〈意味〉を、それにかかわる〈私〉とともにつくりだす新しい〈行為〉を立ち上げ、展開することができるといえる。

次に、子どもたちが、自ら新しい〈意味〉をつくりだしていくことを保障するためには、どのような活動の〈場〉を設定していく必要があるのかということについて述べる。

例えば、〈場〉を設定していくとき、それは「制度」の制度性による規制のより少ないところでなければならない。なぜならば、制度的な規制が強いところにおいては、子どもたちの〈身体の深み〉の意味、すなわち〈生〉の多様性が抑圧され、同一性の論理において隠蔽されることになるからである。

したがって、具体的な活動において用いられる材料などにしても、子どもたちの〈身体の深み〉と多様にかかわり合うことができるものを用意することが必要であるとともに、そのことから、子どもたち自らがその〈身体性〉を働かせてかかわり合い、選ぶことができるようにすることも必要であるといえるだろう。

また、子どもたちの〈身体性〉を働かせることができる場や状況が保障されていれば、

材料はどのように置いてあっても問題にはならないといえる。場や状況との多様なかかわり合いから、あらゆるものが材料となりうるのであり、たとえ材料が隠してあっても見つけ出し、その活動に取り込んでいく。材料は、子どもたちが〈行為〉を起し、展開していくきっかけとして用意は行うが、その活動全体を規制するものではないし、また、それらの材料との出会い方自体は、子どもたちがそれぞれの〈身体の深み〉を根拠としたかかわり合いにおいて決定するものであるといえよう。

このように〈身体性〉の働きによって立ち表れてくる、さまざまなくもの〉や〈状況〉、そして〈他者〉の〈行為〉などとのあいだのかかわり合いの網の目は、そのたびに多様に編みかえられ、展開していくのであり、予定調和的なものではないと考えられるからである。子どもたちが展開する活動は、我々の予想を超え、むしろその枠をはみだしていくものであるといえる。

次に、教師は、そのような子どもたちの活動にどのようにかかわっていくことが必要になるのかということについて述べる。

まず、教師は、自らの〈身体性〉を開き、その深みの意味をかかわらせるようにしていくことが必要であるといえる。子どもの論理を〈身体性〉の意味から分断された表層の論理で理解することはできない。なぜならば、それは、必ずしも大人の言う論理性（因果的な論理）に叶うものではないし、線状的な文法に則っているわけでもないといえるからである。

〈身体の深み〉においては、表層の論理では考えられないようなところに新しい関係性がつくりだされたりする。一見、何の関係もないようなところに豊かな〈意味〉の立ち表れるテキストの織り目が紡ぎだされたりするのである。〈身体の深み〉においては、クリステヴァのいうジェノ・テキストのレベルにおける文法、すなわち「0-2」の論理が成立していると考えられる。

したがって、教師は、自らの〈身体性〉を拘束しているといえる「0-1」の論理を、その深みにおける「0-2」の論理へと、すなわち二項対立的な関係を超え、そのような関係さえも新たに作り、つくりかえることができる論理の世界へと開いていく必要があるといえる。

教師にとって必要なことは、子どもたちひとりひとりの〈私〉のかけがえのない存在性の根拠といえる〈身体性〉と、自らの〈私〉のかけがえのない存在性の根拠といえる〈身体性〉をその深みにおいてかかわらせ、ともに新しい〈意味〉と、それを〈感じる〉新し

い<私>をつくりだす<場>をつくるということであると考えられる。

そのようにして、子どもたちとの関係、及びそれらを取りまくさまざまなものなどの関係においてリアルなく意味>を、すなわち互いの<生>に関与的なものとしての<エロス>としての<意味>をともにする必要があると考えられるのである。

したがって、授業の最初において教師から提案などがある場合に発せられる言葉は、自らの<身体の深み>を根拠として、<他者>としての子どもの<身体の深み>へとかかわり、そこからともに何ごとかの新しい<意味>をつくりだし、<行為>を立ち上げていくことのできるものである必要がある。つまり、それは、子どもたちが活動を展開していく上でのひとつのきっかけといえるものである。

子どもたちは、そこで発せられた言葉や、題材名などのかかわり合いから自らの<感じ>、<考え>、<行為>を立ち上げるとともに、<思い>をふくらませ、さらに新しい<意味>と<私>をつくりだす<行為>を生成・展開していくことになると考えられる。

そのことは、授業のなかでの教師の発話についてもいえることである。つまり、それは、子どもが自ら新しい<意味>をつくりだしていくという<行為>を立ち上げることにかかわり、ともにより多様なものへとひろげていくことができるようなものである必要があると考えられるのである。

以上のことから、教師は、子どもの<意味>生成の行為の展開を保障することができるような<場>を設定するとともに、自らの<私・生>においてその<身体性>を開き、子どもたちの<私・生>の<他者>として、不断につくり、つくりかえられる特有の関係性において共働的にかかわり合うことが必要である。

子どもたちは、<身体性>を働かせることによって立ち表れる多様なかわり合いから、自らの<生>に関与的なもの、すなわち<意味>を生み出す<行為>を自らつくりだし、展開していくことができる。

それと同時に自らのかけがえのない<私>も、その存在の根拠としての<身体の深み>からつくりかえられることになる。そのような子どもたちの活動の意味（多様性）を教師が理解し、そのうえでかわることによって、それはとどまることなく展開していく可能性へと開かれることになるを考える。

そのようにして、子どもたちが展開する造形的な活動の多様性が保障されるということは、子どもたちひとりひとりの<私・生>の多様性が保障されるということである。したがって、そこでは子どもたちひとりひとりの<私・生>の論理が保障され、その存在その

ものも保障されることになる。つまり、子どもたちひとりひとりが、その〈身体性〉を働かせて、さまざまな〈もの〉や〈他者〉の〈行為〉などとかかわり合うことによって、新しい〈意味〉とともに新しい〈私〉をつくりだしていくことができると考える。

注及び引用文献

- 1 西阪仰,『相互行為分析という視点』,金子書房,1997,pp.34-37 参照。
- 2 同上,p.37
- 3 茂呂雄二編,『対話と知』,新曜社,1997,pp. 8 - 9 参照。
- 4 同上,pp. 8 - 9 参照。
- 5 同上,pp. 8 - 10 参照。
- 6 同上,pp. 8 - 9 参照。
- 7 鯨岡峻,『関係発達論の構築』,ミネルヴァ書房,1999,pp.98-99
- 8 主に次の文献を参照した。西阪,前掲,pp.vii - ix
- 9 注 8 参照。
- 10 例えば西野範夫は次のように述べている。西野範夫,「子どもたちがつくる学校と教育 第 24 回 閉じ込められたつくること」,『美育文化』,美育文化協会

「例えば、「つくること」の始まり（要因）も、その過程の在り方も、終点も、そして、材料や方法も、もちろん、規制されることのない、つくることのすべてがつくる主体（子ども）に委ねられる場合、次のようなことが可能になってくる。一つに、つくる行為のすべてが自分に委ねられることによって、つくる主体の身体性はひらかれた状態になることである。そのことによって、つくる行為は、身体性の深みにあるものをおのずとかかわらせることができるであろう。さらに、身体性がひらかれた状態であるがゆえに、自らがつくりつつある（行為しつつある）なにごとか（かたち）によって、自らの身体性が突き動かされ（いままで存在しなかったような意味を感じる——それまでは、特に＜価値＝意味＞を感じなかった「なにげないもの」に、従来の＜価値＝意味＞との関係から、より重要な＜価値＝意味＞を感じたり、みつけたりする）、それにまた行為を重ね、新たな＜価値＝意味＞を＜感じ＞、さらに行為を重ねていくのである。そして、次々に新たな＜価値＝意味＞をつくりだしていくことになる。」（美育文化, #24 「閉じ込められたつくること」）「そして、ここでは、つくる行為が新たな行為をつくり、その行為と行為のあいだ（あいだ）に、＜価値＝意味＞をつくりだしていく（立ち表れる）ことになる。このような在り方、すなわち、自らの身体性をかかわらせて行為（つくる）し、その自らの行為によって立ち表れるなにごとか——＜かたち＝意味＞——とのかかわり（関係）から、新たな行為をつくり、初めの行為による＜かたち＝意味＞と、それから発想した行為による＜かたち＝意味＞とのあいだ（あいだ）に、立ち表れる＜かたち＝意味＞をつくりだすことによって、その身体性は思う存分ひらいた活動が可能になることになる。つまり、意味生成の行為によって、新しい身体性はつくりだされ、つくりかえられ、常にひらかれていくことになるのである。」（同上）
- 11 A と C によるトイレットペーパーを貼るといふ＜行為＞は、画面のうえにもうひとつの新しい画面をつくりだすこととも読める。ローラーをころがすということが、新しい＜意味＞、すなわち新しい画面をつくりだすということ、を、「熏習」の関係においてなしていたとすれば、ここでは、「熏習」の関係がローラーをころがすということとは別様のかたちにおいて、すなわちトイレットペーパーを貼るといふ＜行為＞において実現されていたと考える。＜身体性＞が＜私＞のかけがえのない存在性を保障するものである以上、そこでなされる「熏習」による分節化において立ち表れてくる形態はそれぞれ異なるものとなる。そのことから、ローラーをころがすといふ＜行為＞をとりあえずの発端として展開する「熏習」関係によって実現される分節形態の在り方は、それぞれにおいて異なる立ち上がり方を示すことになる。そのことは、セクション [4-a-②] において、A がローラーを二本もってやってきて、画面をぬっていこうとする＜行為＞へと「熏習」し展開しているようにも考えられる。なお、そのことは (25:46-25:53) にも読める。一方、そのとき C と B は、それぞれ、トイレットペーパーを貼ろうとしながら「だめだよ一つ」、スポンジを置いて戻ってきて「いいいいよ、もうもうもう、() ローリング、もういいって」と言っている。以上のことから、トイレットペーパーを貼るといふことから「熏習」されて立ち上がった＜行為＞の分節形態は、少なくとも A と、B と C とのあいだではそれぞれ異なっていると考えることができる。言い換えれば、B と C は、トイレットペーパーを貼るといふことから、スポンジでスタンプをするといふ＜行為＞を立ち上げようとしていたのであり、それ以前にスタンプをしていた B と C にとっては、トイレットペーパーを貼るといふことは、スタンプをするといふ＜行為＞を立ち上げる指標となっていたということでもある。
- 12 <はがす>といふ＜行為＞は、実体的なマイナスの負荷を負うものとして、消極的に減退していくようなものではない。また、<貼る（もどす）>といふ＜行為＞も実体的なプラスの負荷を負うものとして、加算的に増加していくようなものではない。それらは、そのいずれもが、そのつどごとに新しくつくりだされるものであり、そのつどごとにつくりかえられるものであ

るといえる。〈はがす〉という〈行為〉は、確かに一見すると、実体的なマイナスの負荷を課せられたものとして、物理的に減少傾向にあるものとしてとらえられる。しかし、そのときマイナスの負荷を課せられ、減少していくというのは、表層のレベルにおいてかかわり合うことによって見いだされる、つくりだされた〈もの〉の意味である（ここでいう減少していくという意味は、実体的な意味において何もないということへと向かうということである）。自らの〈身体の深み〉においてかかわり合うことによって見いだされるつくりだされた〈もの〉の意味、すなわち、つくりだされた〈もの〉の深層レベルの在りようとは、何も減っておらず、むしろそのつとごとに、そこに立ち表れてくるさまざまな関係の網の目が組み替えられることによって豊かになっているとさえいえる。そのときいわれる「豊かな」ということは、実体的な意味ではない。それは、より柔軟で、より多様な関係性が、とどまることなくかかわり合い、組み合わせられるとともに組み替えられたりして、新しい〈意味〉を、それとかがわる新しい〈私〉とともにつくり、つくりかえている在りようを意味するといえるものである。以上のことは、一方の〈貼る（もどす）〉という〈行為〉が加算的なものに見えるにせよ、深層的には、実体的に何もものかが増えているということではなく、表層レベルにおいて何もものかが付け加えられたりするたびに、そこに立ち表れていたさまざまな関係の網の目が組み替えられ、新たにつくりだされるという在りようを意味しているといえる。

結

結

本論文では、今日の子どもの造形的な活動にかかわる教育の考え方や在り方が、必ずしも、子どもの論理に基づいたものではなく、子どもの期待に応えるものではないとの認識に立ち、子どもたちひとりひとりの論理に基づく多様な活動が可能にする造形・美術教育の論理を構築するとともに、その実践化を図ることを目指してきた。

今日の子どもの造形的な活動にかかわる教育は、「制度」としての大人の「美術」の論理に基づく枠組や基準の影響が強く残っているものであって、そこにおける子どもたちの造形的な活動は、様々な規制を受けるものとなっているといえるものであった。例えば、子どもたちの造形的な活動の実際には、表現の形式、方法など、多くのことが「制度」としての大人の「美術」の論理に基づいて形式化、画一化されている状況に在って、子どもたちひとりひとりの〈私・生〉に基づいた論理による行為としての、造形的な行為の立ち上がりは困難な状況にあるといえるものであった。したがって、そこでは、子どもひとりひとりが、かけがのない存在として存在することが保障されているとはいえない状況にあるといえるものである。したがって、そのような教育の在り方では、今日の子どもと教育の問題の改善や解決に関与することはできないものであるといえる。

このことから、まず、そのような状況において、無視され、隠蔽されている子どもたちひとりひとりの〈私・生〉の論理とともに、そのかけがのない存在の意味を立ち上げることを保障することのできる美術教育の論理を構築し、その実践化を図ることが必要であると、子どもたちひとりひとりの論理に基づく多様な活動が可能にする造形・美術教育の論理を構築し、実践化を図ることを目指すこととした。

このため、はじめに、子どもたちひとりひとりの論理による行為を縛っている大人の「制度」としての「美術」の問題性をとらえ返した。「制度」という固定化した論理に基づく枠組や基準は、子どもひとりひとりの〈私・生〉の意味を画一化し、隠蔽する。そこで、「制度」としての「美術」のカテゴリーの一つである「彫刻」を取りあげ、それをロザリンド・クラウスの開かれた場の展開の論理等をもとにとらえ返し、「制度」としてのカテゴリーの問題性を明らかにした。クラウスの開かれた場の展開の論理は、そのような「制度」の問題性を解体し、より柔軟な行為の展開を保障するといえるものである。

その上で、そのクラウドの開かれた場の論理と、子どもの論理の成り立ちを可能にするものとして構想された「造形遊び」の論理との共通性を明らかにするとともに、子どもの実際の授業等における開かれた場における活動を観察・記述し、分析・考察を加え、子どもひとりひとりの論理による開かれた場における閉じることのない多様な＜意味生成＞の行為の意味をとらえ返した。

さらに、そのような子どもひとりひとりの論理に基づく閉じることのない＜意味生成＞の行為を、身体論や記号論、言語論などの成果を援用し、子どもひとりひとりの存在の根拠である身体性による＜意味生成＞の行為とともに、子どもの＜私・生＞、すなわち、＜身体の深み＞のかけがえのなさを立ち上げ、新たな＜私・生＞をつくり、つくりかえ、つくり続ける行為の過程に意味があるものとしてとらえ返した。つまり、従来のあらかじめイメージした作品としての結果よりも、その＜意味生成＞の過程の意味に着目し、常に自己の行為のつどごとに立ち表れる＜何ごとか・意味＞にかかわり、その多様な関係性によって、新たな行為とともに意味をつくり出すという、従来の教育にみられる、課題、発想、計画、スムーズな実行・実現という一方向的な在り方とは異なる＜意味生成＞の行為の在りようこそが、子どもの造形的な活動の論理であると考えてるのである。

なお、研究の過程においては、常に、子どもの＜意味生成＞の行為が成り立つ場に立ち合うようにするため、子どもの活動の状況を観察・記述し、分析・考察を加えながら進めるとともに、造形的な活動にかかわる授業を实践して、そこでの子どもの活動の記録をもとに、そこでなされる＜意味生成＞の行為の成り立ちとその過程の在りようを分析・考察することによって、子どもの造形的な論理の試論の検証と展開の論理の検証を行なった。

第1章「造形的な活動の可能性」では、子どもの造形的な活動の可能性を明らかにするためには、子どもの＜私・生＞に基づく行為の成り立ちを規制する「制度」としての「美術」の問題性に対して自覚的に向き合う必要があるとの認識から、実践の場の開かれた論理といえる、ロザリンド・クラウドの展開の論理をその手がかりとして提示し考察した。

ここでは、「美術」という「制度」によって固定化された「彫刻」というカテゴリーに対する考え方を、ロザリンド・クラウドの展開の論理によって解体し、媒体やカテゴリーの意味に制限されない開かれたものとしてとらえ返し、「立体造形」というより開かれた考え方を提示して、子どもの造形的な活動の論理の構築の手がかりとした。

その際、近代性の構造によってつくられた「制度」の制度性をもつ問題、すなわち、窮屈に設定された枠組や基準によって排除される状況にあった、子どもひとりひとりの＜私

- 生>に基づく多様な行為の成り立ちを可能にする場として構想された「造形遊び」の論理との関係についても考察した。すなわち、「造形遊び」の論理は、「彫刻」をクラウドの展開の論理を基にとらえ返すことによって、開かれた実践の場とされた「立体造形」の論理以上に子どもの論理に近い位置にある開かれたものであることを明らかにした。

また、子どもの論理による造形的な活動の論理の多様な可能性を探るために、丸山圭三郎の「<生>の円還運動」の論理を援用して、「造形遊び」の論理の再検討も併せて行なった。そして、それは、子どもの<私-生>の多様性によって実現される表層と深層の<意味生成>の円還運動を保障するとともに、そのことが「制度」の制度性に対する自覚化を可能にするものであるとした。

「制度」の制度性の問題は、そこにおける行為の意味や価値を一義化してしまうことにあるといえるものであるが、<いま・ここ>における「制度」の起源を見極めることによって、避けることのできない制度化の問題性を自覚するとともに、子どもひとりひとりの<生>の多様性による円還運動によって、不断に意味や価値を解体・構築することが可能になり、その一義化を回避し、常に、子どもひとりひとりの<私-生>の立ち上がりとか<私>の成り立ちの可能性が開かれることになることを明らかにした。

第2章「造形的な活動の<意味-過程>」では、子どもの造形的な活動の「過程」の在りようと、その「過程」の<意味>を問うことにした。そのことによって、子どもの造形的な活動は、多様な関係性による多義的で多方向的な行為であって、より開かれた<意味生成>の空間へと開かれるとともに、その「過程」においては、その行為のいちいちごとの<意味>を立ち表していることが明らかになった。

また、その「過程」におけるいちいちの多様な<意味>を立ち表す多義的な論理的構造についても独自に「意味論的四角形モデル」及びそれを改善した「円形モデル」によって考察した。しかし、それによっても、表層の立ち表れしかとらえることはできなかった。

そこでは、ジュリア・クリステヴァの言述のように、例えば、囲いのうちに「外」を設定することによって中心をずらし、多義的で多方向的な行為の場へと開かれ、その行為のいちいちにおいて新しい<何かとしての-意味>をつくりだしていくことになり、そこには「制度」というような固定化されたものは存在しないといえるものであった。

しかし、このような子どもの行為の多様で多方向的な在りようを教育の実践につなげるようにするためには、このような行為のたびに立ち表れる限りない<意味>の意味と、そ

の立ち表れの、固定的ではないといえる開かれた構造をとらえるために、クラウドの論理的構造の考え方に基づいてその開かれた構造の「論理化」を行なった。そのことによって、子どもの行為のいちいちの〈意味〉も明らかになったといえる。

なお、その際、そこで作りだされたいちいちのものをテキストとしてとらえ、クリステヴァのテキスト論を援用して〈意味生成〉の在りようについて考察した。

その結果、それは、論理モデルによってとらえた論理的な構造によって立ち表れる〈意味〉は、テキストの表層と深層との動的な関係性から作りだされる開かれたものであるとともに、その〈意味生成〉の行為の主体も、また、その表層と深層を同時に生きる「過程」にある主体であるといえるものであって、「造形遊び」の論理が目指した、かけがえのなさとしての〈原 - 私〉を根拠とした〈私〉の成り立ちが可能になるものであることを明らかにした。

また、それは、自己の〈身体の深み〉へと降りることによって、「内」の他なるものと出会うことによって、そのあいだにおいて、「外」からの規制を受けることのない多様な相互作用や相互行為とともに、表層との関係をつくりかえ、新たな〈私〉にとっての〈意味の生成〉の展開に開かれていく実践の場であるととらえることができた。そして、その〈意味生成〉の在りようを「差異と反復」の論理を援用してとらえ返した。ここでの反復とは新たに差異化する展開であるとともに、〈意味の生成〉の展開であって、そこにおいては、決して同じことが繰り返されることはなく、それは、丸山の「〈生〉の円還運動」の論理に通じるものであるとともに、子どもの開かれた実践の場として構想された「造形遊び」の論理に通じるものであることを明らかにした。

その実践の場の論理は、あくまでも一義的な体系化や固定化を拒み続けるものであって、絶えず自らをつくりかえることによってのみ、新しい自らをつくりだすことができるという、不断に〈意味の生成〉を展開するものであるといえるものであるであった。

以上のような考えをもとに、造形的な活動にかかわる授業を実践し、そこにおける、子どもひとりひとりが自らの〈身体性〉を働かせた、つねに表層と深層における、常に新しい〈意味〉を生成するようにするために必要な、場や状況、「過程」における教師のかかわり合いの在りようについても考察した。

そこにおいては、子どもひとりひとりが、囲いのうちに「外」を設定し、自己の「内」の他なるものと出会うことが可能になるような場や状況、すなわち、「外」によって規制を受けることのない多様な〈意味生成〉の行為の論理が成り立つような〈意味生成空間〉

を設定する必要があるとした。

第3章「子どもの造形的な活動の論理」では、子どもの〈私 - 生〉を根拠とする多様な〈意味生成〉の行為が成り立つ造形的な活動の論理は、子どもひとりひとりの〈身体性〉の働きによるものであるとし、その〈身体性〉の意味と、その働きについて考察した。

そして、その意味としての〈身体性〉の働きによる造形的な活動において生成される〈意味〉の意味と、その〈意味の生成〉の「過程」の意味をとらえ返し、それは、子どもの存在の根拠としての〈深層の意味〉をも立ち上げ、つくりかえるという、子どもの造形的な活動の論理を明らかにした。

ここにおける子どもの多様な行為を立ち上げる〈身体性〉の意味は、心身の分けられることのない統合体のことであり、子どもひとりひとりの〈私 - 生〉の存在性の根拠であり、それを保障するものであるとともに、モーリス・メルロ＝ポンティによって〈肉〉といわれる〈生〉の多様性の領域へと開かれ、かかわり、かかわられる存在として、〈世界〉、すなわち、〈対象や他者〉へと開かれているもののことである。

このようにとらえ返された意味としての〈身体性〉の働きによって、はじめて、開かれた〈世界〉との多様なかかわり合いが可能になり、その多様な展開とともに〈多義的な意味〉の立ち表れが可能になるとした。また、そのことが可能になったとき、子どもひとりひとりの〈身体の深み〉の、〈私 - 生〉、すなわち、〈エロス〉としての〈意味生成〉の行為が成り立つものであり、それは、〈身体の深み〉における分節化の働きによるものであるとした。この分節化とは、〈身体性〉の働きによる〈世界〉、すなわち、〈対象や他者〉などとの多様なかかわり合いの行為による存在の分節と、それに伴う〈深みの意識〉の分節という二重の意味の、〈私 - 生〉による〈意味生成〉の「過程」のことであって、それは、常に、新たなかかわり合いの行為とともに、新たな分節化、すなわち、〈意味生成〉へと開かれ、閉じることなく展開するものである。

以上の考えをもとに、小学校において造形的な活動にかかわる授業を実践し、それを記述・分析し、検証したうえで、次のような子どもの造形的な活動の論理の試論を提示した。

それは、まず子どもひとりひとりのかけがえのなさとしての〈私 - 生〉の根拠である〈身体性〉の働きによるものである。そのことによって、その行為は、〈私 - 生〉の流動性と多様性の立ち上がりへと開かれ、新しい〈エロス〉としての〈意味〉をつくりだす多様な組み合わせを限りなく、生成しながら展開されることになる。そして、それは子どもひとりひとりの〈身体の深み〉へと開かれた〈行為〉として、〈対象や他者〉とのかかわり合

い、例えば、井筒俊彦のいう「熏習」による多様なかかわり合いによって、さらに、〈私-生〉の〈深みの意味〉を立ち上げ、展開していくものであるといえるものであった。

以上のことから、子どもの造形的な活動の論理とは、子ども自ら〈身体性〉をはたらかせた〈対象や他者〉とのかかわり合い、それとのかかわり合う〈私〉、そして〈他者〉との多様なかかわり合いによって、〈深みのエロス性〉に基づいた多様な行為を立ち上げ、新しい〈私-生〉とともに、多義的な〈意味〉をつくり、つくりかえていくという子どもひとりひとりのかけがえのなさとしての〈生〉の論理であって、その論理こそが〈意味生成〉の行為を成り立たせているとした。

第4章「子どもの造形的な活動の展開」では、前章までの考察に基づいて、子どもの造形的な活動の論理の展開の問題について考察した。すなわち、子どもたちはどのような関係性によって新しい〈意味〉を立ち上げ、つくりだしているのか。それを可能にするためにどのような活動の場や状況を構想する必要があるのか。さらには、教師はそのような子どもたちの活動に対してどのようにかかわっていくことが必要になるのかなどについて、総合的に検討し、授業を構想して実践し、その実践における子どもの活動をビデオ・カメラ等で記録し、それをもとにその行為を成り立たせる関係性をとらえ、記述できるように工夫した独自のトランスクリプトにして、そこでなされる〈意味生成〉の行為の成り立ちと、その「過程」の在りようを分析・考察することによって、子どもの造形的な活動の論理と展開の論理の試論を構想し、その試論をさらに実践授業によって検証を行なった。

その結果、子どもたちは、規制の少ない場や状況においては、〈身体性〉を働かせて、〈対象や他者〉などとの多様な相互作用、相互行為による関係性をつくりだしながら行為し、たえず〈身体性の深み〉の意味を立ち上げ、〈エロス〉としての新しい〈意味〉をも生成するとともに、場や状況をも更新し、それとの新しい多様な関係性をつくりだし、そこからまた新たな〈意味生成〉の行為を展開していくことができるという結論を導きだした。

以上のことから、子どもひとりひとりの論理による多様な活動が可能な論理の実現可能な試論と、したがって、実践化の具体的な手がかりを得ることができたと考える。

参考文献一覽

参考文献一覧

※和書と洋書に分け一覧にした。和書は五十音、洋書はアルファベット順にした。

和書

- 1) 浅田彰,『構造と力』,勁草書房,1995
- 2) 市川浩,『〈身〉の構造』,青土社,1997
- 3) 市川浩,『精神としての身体』,講談社,1992
- 4) 井筒俊彦,『意識の形而上学』,中央公論社,1993
- 5) 井筒俊彦,『井筒俊彦著作集6 意識と本質』,中央公論社,1992
- 6) 井筒俊彦,『意味の深みへ』,岩波書店,1985
- 7) 今村仁司,『近代性の構造』,講談社,1997
- 8) 上野直樹,「状況的認知とギブソンー1 アフォーダンスの意味, 2 相互行為としての知覚, 3 状況に埋め込まれた道具, 4 表現のデザイン, 5 コンテキストのデザイン, 6 「個人」というものの組織化ー」, 『言語』所収, 大修館書店, 1996.vol.25.No.1 - 6
- 9) 宇波彰,「関係性の思想と生の円環構造」, 『情況 丸山圭三郎 - カオスモスの哲学』所収, 情況出版, 1994.1
- 10) 加藤典洋, 『戦後を戦後以後、考える』, 岩波書店, 1998
- 11) 柄谷行人, 「個別性と単独性」, 『哲学 ars combinatoria no.0 [悪循環]』所収, 哲学書房, 1987. 11. 30
- 12) 篠原資明, 『ドゥルーズ - ノマドロジー - 』, 講談社, 1997
- 13) 新宮一成, 『ラカンの精神分析』, 講談社, 1995
- 14) 滝浦静雄, 『言語と身体』, 岩波書店, 1978
- 15) 竹田青嗣, 『エロスの世界像』, 講談社, 1997
- 16) 竹田青嗣, 『意味とエロス』, 筑摩書房, 1993
- 17) 竹田青嗣他, 『身体の深みへ』, JICC 出版局, 1992
- 18) 竹田青嗣・丸山圭三郎, 『丸山圭三郎 記号学批判』, 作品社, 1985
- 19) 立川健二, 『誘惑論』, 新曜社, 1995
- 20) 立川健二, 『〈力〉の思想家ソシュール』, 水声社, 1986
- 21) 中村雄二郎, 『共通感覚論』, 岩波書店, 1979
- 22) 中村雄二郎, 『感性の覚醒』, 岩波書店, 1975
- 23) 永井均, 『〈私〉の存在の比類なさ』, 勁草書房, 1998
- 24) 中島義道, 『「時間」を哲学する』, 講談社, 1996
- 25) 西川直子, 『クリステヴァ ポリロゴス』, 講談社, 1999
- 26) 西野範夫, 「造形的な遊びの意義ーIー」(別刷), 『大学美術教育学会誌 第17号 1985』
- 27) 西野範夫, 「造形的な遊びの意義ーIIー」(別刷), 『大学美術教育学会誌 第18号 1986』
- 28) 西野範夫, 「子どもたちがつくる学校と教育」, 『美育文化』, 美育文化協会, 1996~
- 29) 西野範夫編著, 『改訂 小学校学習指導要領の展開 図画工作編』, 明治図書, 1999
- 30) 西野範夫(研究代表者), 『つくること表すことによる「生きる力」としての学びの基礎理論の構築と教育の体系化 [1]ー子どものつくる・表す行為と学びー』, 平成10年度研究成果報告書
- 31) 野江啓一, 「「私」という物語」, 『情況 [「私」のゆくえ]』所収, 情況出版, 1997. 3
- 32) 野矢茂樹, 『論理学』, 東京大学出版会, 1994
- 33) 浜田寿美男, 『発達心理学再考のための序説』, ミネルヴァ書房, 1993
- 34) 浜田寿美男, 『意味から言葉へ』, ミネルヴァ書房, 1995
- 35) 浜田寿美男, 『〈私〉というもののなりたち』, ミネルヴァ書房, 1992
- 36) 前田英樹, 『言語の闇をぬけて』, 書肆山田, 1994
- 37) 丸山圭三郎, 『フェティシズムと快樂』, 紀伊国屋書店, 1994
- 38) 丸山圭三郎, 『カオスモスの運動』, 講談社, 1991

- 39) 丸山圭三郎, 『言葉と無意識』, 講談社, 1987
- 40) 丸山圭三郎, 『文化のフェティシズム』, 勁草書房, 1996
- 41) 丸山圭三郎, 『生命と過剰』, 河出書房新社, 1987
- 42) 丸山圭三郎, 『欲動』, 弘文堂, 1989
- 43) 丸山圭三郎, 『ホモ・モルタリス』, 河出書房新社, 1992
- 44) 丸山圭三郎, 『欲望のウロボロス』, 勁草書房, 1985
- 45) 宮崎清孝・上野直樹, 『認知科学選書1 視点』, 東京大学出版会, 1985
- 46) 向井雅明, 「精神分析にとって身体とは」, 藤田博史編『imago ラカン - 精神分析の最前線』所収, 青土社, 1994, vol.5 - 12
- 47) 守中高明, 「〈物質〉の要請 — 終焉の政治学と詩のプログラム」, 『情況』, 情況出版, 1996. 3
- 48) 湯浅博雄, 「ドゥルーズとニーチェ」, ジル・ドゥルーズ, 湯浅博雄訳, 『ニーチェ』所収, 筑摩書房, 1998
- 49) 湯浅博雄, 『反復論序説』, 未来社, 1996
- 50) 吉岡洋, 『〈思想〉の現在形』, 講談社, 1997
- 51) 鷺田清一, 『メルロ＝ポンティ 可逆性』, 講談社, 1997
- 52) 鷺田清一, 「〈わたし〉というトポス」, 『情況 [「私」のゆくえ]』所収, 情況出版, 1997. 3
- 53) 文部省, 『小学校図画工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』, 日本文教出版, 1993
- 54) 文部省, 『小学校図画工作指導資料 指導計画の作成と学習指導』, 日本文教出版, 1991
- 55) 文部省, 『小学校図画工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』, 日本文教出版, 1995
- 56) 文部省, 『小学校指導書 図画工作編』, 開隆堂出版, 1989
- 57) 文部省, 『中学校指導書 美術編』, 日本文教出版, 1989
- 58) 文部省, 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999
- 59) アルジルダス・ジュリアン・グレマス, 赤羽研三訳, 『意味について』, 水声社, 1992
- 60) クレメント・グリーンバーグ, 川田都樹子・藤枝晃雄訳, 「モダニズムの絵画」, 浅田彰・岡崎乾二郎・松浦寿夫編, 『批評空間 モダニズムのハードコア』所収, 太田出版, 1995
- 61) クレメント・グリーンバーグ, 川田都樹子・藤枝晃雄訳, 「抽象表現主義以後」, 浅田彰・岡崎乾二郎・松浦寿夫編, 『批評空間 モダニズムのハードコア』所収, 太田出版, 1995
- 62) ジークムント・フロイト, 竹田青嗣編・中山元訳, 『自我論集』, 筑摩書房, 1996
- 63) ジークムント・フロイト, 中山元訳, 『エロス論集』, 筑摩書房, 1997
- 64) ジェームス・J・ギブソン, 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 共訳, 『生態学的視覚論』, サイエンス社, 1985
- 65) ジャン・フランソワ・リオタール, 管啓次郎訳, 『ポストモダン通信』, 朝日出版社, 1986
- 66) ジャン・フランソワ・リオタール, 小林康夫訳, 『ポスト・モダンの条件』, 水声社, 1986
- 67) ジュリア・クリステヴァ, 原田邦夫訳, 『記号の解体学—セメイオチケー1』, せりか書房, 1994
- 68) ジュリア・クリステヴァ, 原田邦夫訳, 『詩的言語の革命 第一部 理論的前提』, 勁草書房, 1996
- 69) ジュリア・クリステヴァ, 枝川昌雄訳, 『恐怖の権力』, 法政大学出版局, 1984
- 70) ジュリア・クリステヴァ, 足立和浩・沢崎浩平・西川直子・赤羽研三・北山研二・佐々木滋子・高橋純 訳, 『ポリローグ』, 白水社, 1999
- 71) ジュリア・クリステヴァ, 谷口勇・枝川昌雄訳, 『ことば、この未知なるもの』, 国文社, 1983
- 72) ジュリア・クリステヴァ, 中沢新一・原田邦夫・松浦寿夫・松枝到訳, 『記号の生成論—セメイオチケー2』, せりか書房, 1984
- 73) ジョン・デューイ, 鈴木康司訳, 『芸術論 経験としての芸術』, 春秋社, 1969
- 74) ジル・ドゥルーズ, 岡田弘・宇波彰訳, 『意味の論理学』, 法政大学出版局, 1994
- 75) ジル・ドゥルーズ, 財津理訳, 『差異と反復』, 河出書房新社, 1996
- 76) ジル・ドゥルーズ, 足立和浩訳, 『ニーチェと哲学』, 国文社, 1982
- 77) ジル・ドゥルーズ, 湯浅博雄訳, 『ニーチェ』, 筑摩書房, 1998
- 78) ジル・ドゥルーズ+フェリックス・ガタリ, 宇野邦一+小沢秋広+田中敏彦+豊崎光一+宮林寛

- 十守中高明訳、『千のプラトール』,河出書房新社,1994
- 79) ジルベール・デュラン,宇波彰訳、『象徴の想像力』,せりか書房,1970
- 80) ハーバート・リード,植村鷹千代・水沢孝策共訳、『芸術による教育』,美術出版社,1953
- 81) ハル・フォスター編,室井尚十吉岡洋訳、『反美学 — ポストモダンの諸相』,勁草書房,1987
- 82) フェルディナン・ド・ソシュール,小林英夫訳、『一般言語学講義』,岩波書店,1972
- 83) マーク・ジョンソン,菅野盾樹・中村雅之訳、『心のなかの身体』,紀伊国屋書店,1991
- 84) マイケル・レイン編,篠田一士監訳、『構造主義』,研究社出版,1978
- 85) マルク・バルビュ,伊東俊太郎訳,「数学における《構造》という言葉の意味について」,マイケル・レイン,篠田一士監訳,『構造主義』所収,研究社出版,1978
- 86) モーリス・メルロ＝ポンティ,滝浦静雄・木田元訳,『見えるものと見えないもの』,みすず書房,1989
- 87) モーリス・メルロ＝ポンティ,滝浦静雄・木田元訳,『世界の散文』,みすず書房,1979
- 88) モーリス・メルロ＝ポンティ,竹内芳郎・小木貞孝訳,『知覚の現象学1』,みすず書房,1967
- 89) モーリス・メルロ＝ポンティ,竹内芳郎・木田元・宮本忠雄訳,『知覚の現象学2』,みすず書房,1974
- 90) モーリス・メルロ＝ポンティ,竹内芳郎監訳,『シーニュ1』,みすず書房,1969
- 91) モーリス・メルロ＝ポンティ,竹内芳郎監訳,『シーニュ2』,みすず書房,1970
- 92) モーリス・メルロ＝ポンティ,中山元編訳,『メルロ＝ポンティ・コレクション』,筑摩書房,1999
- 93) モーリス・メルロ＝ポンティ,木田元・鯨岡峻訳,『意識と言語の獲得』,みすず書房,1993
- 94) ロザリンド・クラウス,室井尚訳,「彫刻とポストモダン 展開された場における彫刻」,ハル・フォスター編,室井尚十吉岡洋訳,『反美学 — ポストモダンの諸相』所収,勁草書房,1987
- 95) ロザリンド・クラウス,小西信之訳,「展開された場における彫刻」,『オリジナリティと反復』所収,リブレポート,1994
- 96) ロザリンド・クラウス,小俣出美・鈴木真理子・田崎英明訳,「視覚的無意識」,浅田彰・岡崎乾二郎・松浦寿夫編,『批評空間 モダニズムのハードコア』所収,太田出版,1995
- 97) ロザリンド・クラウス,矢口裕子訳,「格子の主題をめぐる六つの覚え書き」,浅田彰・磯崎新編,『Anyone [建築をめぐる思考と討議の場]』所収,NITT出版,1997.7
- 98) ロラン・バルト,沢崎浩平訳,『テキストの出口』,みすず書房,1987
- 99) ロラン・バルト,沢崎浩平訳,『第三の意味』,みすず書房,1984

洋書

- 100) Krauss, Rosalind E., *"Sculpture in the Expanded Field: The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths"*, The MIT Press, 1986
- 101) Krauss, Rosalind E., *"The Optical Unconscious -Four-"*, The Mit Press
- 102) Kristeva, Julia., *"La révolution du langage poétique"*, Éditions du Seuil, 1974
- 103) Kristeva, Julia., *"Σημειωτική"*, Éditions du Seuil, 1969
- 104) Foster, Hal., *"The Anti-Aesthetic ESSAYS ON POSTMODERN CULTURE"*, BAY PRESS, 1983
- 105) Lyotard, Jean-François., *"Postmoderne expliqué aux enfants,"* Éditions Galilée, 1986
- 106) Greenberg, Clement., *"Modernist Painting: The Voice of America FORUM LECTURES"*, VOA, 1974
- 107) Greenberg, Clement., *"ART AND CULTURE"*, BEACON PRESS, 1961
- 108) Deleuze, Gilles., *"Nietzsche et la philosophie"*, QUADRIGE, 1993
- 109) Deleuze, Gilles., *"Différence et répétition"*, ÉPIMÉTHÉE, 1987
- 110) Saussure, F.de., *"cours de linguistique générale"*, Payothèque, 1980
- 111) Merleau-ponty, Maurice., *"Le visible et l'invisible"*, Gallimard, 1964
- 112) Merleau-ponty, Maurice., *"phénoménologie de la perception"*, Gallimard, 1945

謝辞

このたび、博士論文を提出することができました。論文作成にあたりまして、上越教育大学 西野範夫先生、兵庫教育大学 辻田嘉邦先生、鳴門教育大学 橋本泰幸先生、西園芳信先生、上越教育大学 山ノ下堅一先生、西村俊夫先生をはじめ、多くの方々にお世話になりました。心からお礼を申し上げます。

また、上越教育大学大学院、ならびに兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の皆様、資料を提供していただいた、新潟県柏崎市立柏崎小学校、新潟県立新井高等学校、長野県長野市立豊栄小学校、新潟県新潟市立木戸小学校、富山県富山市立豊田小学校、新潟県糸魚川市立上早川小学校の校長先生をはじめ教員の皆様、そして子どもたちに心から感謝申し上げます。ありがとうございました。