

幼児の対話と造形行為による生活世界の創造に関する研究

大 平 修 也*・松 本 健 義**

(令和2年1月31日受付；令和2年6月19日受理)

要 旨

本研究は、幼児が「対話」と造形行為を通して、周囲の人と相互作用的に働き合い、見方、感じ方、ふるまい方、表し方を変化させ、互いの生きる「世界」を再創造していく学びの過程を明らかにすることを目的とした。そのため、美術館で実践された「対話」と造形行為による横断的活動事例を記述分析し考察した。事例では、まず、美術館の展示作品の鑑賞活動に基づき、互いの想像世界をつくり、つくり変えていく幼児の「対話」が実践された。次に、幼児は美術館に隣接する公園を散策し、たくさんのドングリが落ちる小川の畔の木陰の場を見付け、他の幼児や引率保育士とドングリを集め並べていく造形行為を行い、他者と協働してつくることのよさを味わった。幼児が「対話」と造形行為を通して周囲の人と関わる過程では、見方、感じ方、ふるまい方、表し方が変化し、互いの生きる「世界」を再創造していく学びが実践されることを、事例の記述分析と考察を通して明らかにした。

KEY WORDS

Infant 幼児, Dialogue 対話, Formative activity 造形行為, Life-world 生活世界, Art museum 美術館

1 問題の所在及び研究目的と方法

1. 1 問題の所在

ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский)は、「成熟しつつあるもの」の成熟の「過程」を捉える「発達の最近接領域」を、「知的行為の模倣」により「子どもが自力で合理的・合目的な行為あるいは知的な操作をすることのできる範囲を多かれ少なかれ越え出ることができる」という「一般的法則」であり、「調教」による「習熟だけを獲得すること」が可能な「動物」にはできない「教授-学習」⁽¹⁾であるとする。「発達の最近接領域」における「模倣」は、「機械的で自動的な、無意味な模倣ではなく、何かの知的操作を理解して行う合理的な模倣」であり、子どもが「大人あるいは他の子どもと協同して行う一定タイプのあらゆる活動に適用」されれるとする。「子どもが一人ではできないけれども、指導を受けながら、あるいは誘導尋問に助けられて協同で遂行することのできることをのすべてを、模倣の領域に私たちは関係づける」と述べる。「協同のなかで指導を受けて今日できることは、明日には一人で遂行できる」ようになるため、「協同で作業をする子どもの可能性を明らかにすること」が、「子どもの知的発達の実際的水準を移動させるに違いない知的機能の領域を明らかにすることをも意味し」、子どもの「明日の発達を明らかにする」⁽²⁾ことになるとする。

佐藤公治は、「発達の最近接領域」における「自己と他者、個人と社会との間の相互関係、相互作用」⁽³⁾に着目する。児童を例に、「特に低学年の時期では、教師との一対一の直接的対話を求め」、「子どもは発話とフィードバックを通して、学校の世界、学問の世界、文化の世界が何であるかを確定していこうとする。いわば、世界投企を行っている」⁽⁴⁾と述べる。「相互作用から生れたものを個人という内部にだけ閉じ込めてしまうのではなく、共同的知識や経験として共同体や社会の中で共有化され、それがまた個人の心理発達に内実を与え、社会的相互作用の展開に制約を与えていく」とする。「社会・文化も決して固定的なものではなく、動きがあるもの」であり、「それを作り、動かし、動かし続けているのは私たちの協同的活動である」⁽⁵⁾と述べる。子どもは、共に活動する他の人との「直接対話」(相互作用)により新たな関係を形成する過程で相互作用的につくり出した「社会・文化」を、新たな「知識や経験」として「共同体や社会の中で共感的に共有し、自他の多様な「世界」を再創造しながら成長しているといえる。佐藤は、「他者との対話=接触によって暗黙に持っていてしまっている共同体の内部閉鎖的な規範、パラダイムを壊していくきっかけが生まれてくる」という理由で、「他者の他者性(他性)が持っている役割」を重視する。そのため、佐藤は「他者の存在と役割」を表したバフチン(Михаил Михайлович Бахтин)の「対話性」⁽⁶⁾に着目している。

バフチンは、「真理とは一人一人の人間の頭の中に生まれ、存在するものではなく、ともに真理を目指す人間同士が対話的に交流する過程において、人々の間に生まれてくるもの」⁽⁷⁾とし、「対話」における人と人の「相互作用」に着目する。「自己の対象に向かう言葉は、他者の言葉、評価、アクセントが対話的にうずまいている緊張した環境に入ってゆき、その複雑な相互関係の中に織り込まれ、ある言葉とは合流し、ある言葉には反発し、またある言葉とは交差する」とする。この「対話」の特性が「本質的に言葉を形成し、あらゆる意味の諸相の中へと沈殿して、その表現を複雑にし、文体のあらゆる相貌に影響を与える力を持っている」ため、「言葉の社会的状況が言葉の形象の境界面に光の戯れを起こさせるのだ」とする。「生きた言葉というものは、(中略)対話から、その継続として、応答として生まれるものであって、いずれかの第三者の立場から対象に接近するものではない」(中略は筆者)ため、「言葉は自己の意味と自己の表現とに、様々なアクセントをになった他者の言葉という媒体を通過することによって近づき、この媒体の様々な諸要素と共鳴したり反発したりしながら、このような対話化された過程の中で自己の文体の相貌と調子との形成化を可能なものとする」⁽⁸⁾と述べる。「対話」は、言葉の「反発」や「交差」により自他の「相互作用」や互いの言葉の意味や価値を豊かにし、互いの「世界」を多様によりよく再創造するといえる。

子どもの「対話」を活性化する活動に「子どもの哲学」がある。河野哲也は、「対話」を、「何かの問いに答えようとして、あるいは、自分の考えが正しいのかどうかを知ろうとして、誰かと話し合い、真理を探究する会話のことである」⁽⁹⁾とする。参加者が「対話」する活動に、「一九九〇年代初頭のフランスで生まれた」、「カフェに市民があつまり、哲学的なテーマについて自由に論じ合う集会」を行う「哲学カフェ」があると述べる。日本では「二〇一一年の東日本大震災とそれに続く原子力発電所の事故」により、東北地方で「大学の教員がカフェを組織していた」ことに始まり、その後「市民が自分たちで、震災と原発事故をめぐる根本的な問題について語り合うようになった」と述べる。日本では「哲学カフェ」の振興と同時期に、「学校や課外活動」で「哲学的なテーマについて話し合う『子どもの哲学』」が振興してきたとする。「子どもの哲学」は、「哲学の知識」の獲得を目的とせず、子どもが「哲学的なテーマについて対話しあい、教員や親といった大人も子どもと一緒に真理を探究する」⁽¹⁰⁾活動と述べる。河野は、「哲学カフェやサイエンス・カフェ、子どもの哲学、地域の問題を論じる対話、企業での哲学的な対話、対話による人生相談(哲学コンサルティング)」等をまとめて「哲学プラクティス」とし、「哲学的なテーマについて論じる活動は、『哲学対話』と呼ばれるようになった」とする。「子どもの哲学の歴史は、哲学カフェより長い」、「子どもを対象とした対話型の教育」は「一九二〇年代」から試みられており、「アメリカの哲学者であるリップマン(Matthew Lipman)は、七〇年代初頭に『探究の共同体』という対話的な共同学習の方法をつくり出し、子どもの教育に着手した」(()内は筆者)⁽¹¹⁾と述べる。

エルゲラ(Pablo Helguera)は、「哲学カフェ」を含む「対話型のプラクティス」を、「世界中の何百人ものアーティストが、(中略)特定の問題をめぐって集団としての結論を導き出すため」(中略は筆者)⁽¹²⁾に用いる、「芸術界の枠を離れて社会との実質的な関わりを求め、人々と協働形式で社会的課題に取り組もうとする芸術表現」である「ダイアロジック(対話型)アート Dialogic art」⁽¹³⁾とする。本研究では、「哲学対話」を芸術実践の1つと位置付ける。

リップマンは、「完全なる平等主義」か「平等主義」に基づく「思考の三つのあり方」で構成される「多元的思考」(図1)⁽¹⁴⁾を優れた思考とする。「思考の三つのあり方」は、次の特性をもつ共同体で育成される。①批判的思考を育成する共同体；「正確さや無矛盾性といった価値が強調される」、②創造的思考を育成する共同体；「技術的な能力と大胆な想像力がともに重視される」、③ケア的思考を育成する共同体；「価値を正しく評価する力が養われるが、そこでは、価値を正しく評価できるようになるための最もよい方法は何か、価値あることの重要性がすべての人に明らかになるためにはどのように生きるべきなのか、といったことを学べる」⁽¹⁵⁾。「多元的思考」を「教える」注意点は「批判的思考が思考全体とイコールであるという印象を生徒たちに与えないようにすること」であり、「創造的側面とケア的側面を犠牲にして批判的側面を追い求める現在の教育学上のテクニックは追放されるべき」とし、「教室は創造的思考とケア的思考を促進する探究の共同体でなければならない。教室は一人きりで知的作業という製造活動を行う工場ではありえない」⁽¹⁶⁾とする。

河野は、「子どもの哲学」がもたらす学びを図1に基づき検討した⁽¹⁷⁾。「思考は、批判的、創造的、ケア的の三つの側面を持っているときにもっともすぐれたものになる」とし、「哲学対話では、批判的思考力、創造的思考力、ケア的思考力が向上する」とする。「それは対話という共同作業の過程のなかに、批判と創造とケアの側面が含まれているからです」と結論付け、「三つの思考力の側面は、対話の特徴を個々人が獲得していくことなのだとすることを忘れないでください」⁽¹⁸⁾と述べる。

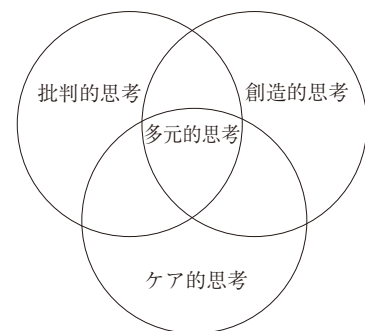


図1 「多元的思考」(リップマン；2014)

そして、「子ども(の)哲学」(()内は筆者)と「従来の知識観」の特徴を明らかにした(表1)⁽¹⁹⁾。「哲学的な対話を行う集団は、本質的に民主的な性格をもつようになる」、そして「民主主義的な社会とは、真理への探求が人々を結びつける絆となっている、大きな『探求の共同体』」であり、「『探求の共同体』において参加者に求められているのは、ひとつの合意に到達することではなく、これまでとは異なる違いであり新しさである。真理の探求、民主主義、コミュニケーション、この三つにとって新しさは根源的な価値なのである」とする。そのような「探求の共同体」を形成する「真の対話の条件」を、「参加者が、ひとりの人間として、人種、国籍、民族、ジェンダー、年齢、社会的役割や地位、権力関係にしばられることなく、公平で、対等で、平等な立場から話し聞くことができること。どのような内容であっても、それが他者の人権を害するようなものでない限り、自由に、安心した気持ちで発言できること」⁽²⁰⁾とする。河野は、こうした「思考の民主化論は、対話の過程ではからずとも生じてくる創造性と創発性(ここでいう『創発性』とは、複数の人々が対話することによって、個々人では思いつかなかった新しいものが生まれることを指すことにする)を育むことによって、これまでとは異なったひとつの文化に貢献しようとする」ことであり、それが「子どもの哲学の使命」⁽²¹⁾と意義付ける。

N県I美術館は、2017年より年1回、小学校、中学校、特別支援学校、アーティストが協働し、各校の子どもを対象とする造形活動のワークショップを行い、子どもが制作した造形物とアーティストの作品とを同じ空間に展示する企画展を実施した。河野は2018年よりN県I美術館で「子どもの哲学」を実践している。本研究では、2019年10月15日にI美術館で行われた、U地域にある「幼保連携型認定こども園」(以下、Uこども園と記述)の幼児の「子どもの哲学」に着目する。本研究の抽出児とした幼児Nは、「子どもの哲学」において、館内での展示作品の鑑賞経験に基づく「対話」と、館外での自然物を用いた造形行為を行うことで、美術館の活動とUこども園での活動や生活とをつなぎ、「個人と社会との間の相互関係」を形成し自他の「世界」を再創造していった。

ギアーツ(Clifford Geertz)は、作品がもつ「線と色」は「その本来的な魅力以上のものから最大限の現実的な生命力を引き出している」とする。「線や色のもつ構成的な力を明らかにするのはこのようなその地方特有の真実の出会いなのである」と述べる。「形式と内容の一致は、それが起こる場所とそれが起こる度合いに応じた文化的達成物」であり、「芸術についての記号論的科学」が「出現」するのであれば、「文化的達成物としての芸術こそが説明されなければならない」⁽²²⁾とする。美術館にある展示物を直に見て、他の人と共に鑑賞し、語り合い、「特有の真実の出会い」を経験する本事例は、展示物がもつ「最大限の現実的な生命力を引き出し」味わうことを可能にする活動であり、本事例の分析考察は、「文化的達成物としての芸術」が作用する過程を明らかにする「説明」とであるといえる。

本研究に近接する先行研究のうち、「子どもの哲学」に関する研究には、「子どもの哲学」を「地域創生教育」と位置付け、子どもが地域の価値と問題を見出し、「対話」により持続可能な地域のあるべき姿と自分たちの未来の生活とを議論するワークショップ研究(河野; 2018)⁽²³⁾がある。造形行為に関する研究には、素材、他の人や生物、造形物等を〔他者〕とし、〔他者〕と関わる活動を「対話」と位置付け、その「対話」を通して学生が自分たちの「世界」をよりよく創造していく過程を微視的に記述分析し考察した研究(大平修也・松本健義; 2019)⁽²⁴⁾がある。「子どもの哲学」で実践される「対話」と造形行為が、「自己と他者」の「相互作用」や「個人と社会との間の相互関係」を形成し、幼児自身の「世界」が再創造されていく過程を微視的に記述分析し考察した研究は散見されない。

表1 「従来の知識観と比較した子ども哲学の特徴」(河野; 2014)

子ども哲学
<ul style="list-style-type: none"> ・身体性の重視 ・感情や感性の重視 ・真理は進化しシンボ化する ・知識のダイナミズム ・知識の不確かさの承認 ・価値はつねに日常生活のなかにある ・価値は個別的でありうる
従来の知識観
<ul style="list-style-type: none"> ・身体の軽蔑と心の優位 ・感情や感性の軽蔑 ・真理は絶対で不変 ・知識の不変性を重視 ・確かさへの欲求 ・価値は継承された知識のなかにある ・普遍的で絶対的なものにしか価値はない

1. 2 研究目的

本研究では、次の2点を明らかにすることを目的とする。①幼児が周囲の人と「相互作用」し、互いの見方、感じ方、ふるまい方、表し方を味わい協働していく活動過程。②幼児が美術館での活動や、園での生活や活動をつなぎ新たな「世界」を再創造していく過程。研究目的を明らかにするため、以下の2つを研究の視点とする。

1. 3 研究の視点

1. 3. 1 文化的記名手法の構造

ヴィゴツキーは、子どもが「記号の利用」を通して「課題」を「解決」する「記名」の過程を、「行動のあらゆる文化的手法の典型例」とする。「記名」の過程では、「課題もその解決もすべてが」、「内的次元」に存在し、「記号が機能的意義を獲得する」と述べる。「記憶の発達」は「記号に依拠して行われるのであり、(中略)、このような記憶

術的操作が、人間に特有な行動の特徴なのである」(中略は筆者)とする。「子どもの自然的記名と文化的記名」の「二つの形態の関係は、私たちがつくった三角形の図式で直感的に表現することができよう」(図2)⁽²⁵⁾と述べる。図2は、次の2つの「記名」における「結合」を示すとする。①「自然的記名」における「AとBとの間」の「単純な連合的あるいは条件反射的結合」、②「なんらかの記号を使った記憶術的記名」において、「連合的結合AB」と「同じ結果を異なる道をたどって導くAXとXBという二つの結合」。ヴィゴツキーは、「一つの結合を別の二つの結合に変えるという事実」及び「記号を使った記名に与えられる結合の方向が新しい」、「新しいのは要素ではなく、文化的な記名手法の構造である」⁽²⁶⁾とし、図1の独自性を述べる。ワーチ(James V. Wertsch)は、ヴィゴツキーがもつテーマの1つに「高次精神機能や人間の行為が一般に道具(あるいは『技術的道具(technical tools)』や記号(あるいは『心理的道具(psychological tools)』)に媒介されているという主張」があるとし、「ヴィゴツキーは、言語や他の記号システムに、それらがどのように人間の行為の一部になったり、行為を媒介したりするのかという点からアプローチをした」⁽²⁷⁾と述べる。

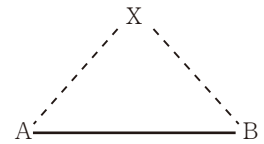


図2 「三角形の図式」
(ヴィゴツキー；2008)

本研究では、図2を、造形作品がもつ「線と色」やそれを共に鑑賞する人の声や文字(X)に媒介された文化的記名手法の構造と位置付ける。本事例における文化的記名手法の実際の過程では、A(幼児)がB(声や文字と展示物や幼児がつくる造形物とがもつ意味や表現の内容)を捉える際、X(声や文字、展示物や幼児がつくる造形物の形や色)に媒介され「AXとXBという二つの結合」を形成し幼児と周囲の人の「相互作用」が起こる。この「相互作用」の実践過程を捉えるため、文化的記名手法の構造を事例分析の視点とする。

1. 3. 2 生活世界

フッサール(Edmund Gustav Albrecht Husserl)は、「われわれ」が「学以前の、また学以外の生において経験するような、そして経験されたものを越えて経験可能であることを知っているような、空間時間的な事物の世界である」、「生活世界」を重視する。「われわれは、世界地平を可能的事物経験の地平としてもっている。事物とは石、動物、植物であり、また人間であり、人間の形成物である。これらすべてのものは、そこでは主観的-相対的である」と述べる。「われわれ」が「通常」、自身の経験や、「生活共同体として結びつけられている社会的サークル」において、「『確かな』事実」として「到達している」世界を「生活世界」⁽²⁸⁾とする。「世界意識と事物意識つまり対象意識(最も広義の、しかし純粋に生活世界的意味においての)とのあいだには、その意識の仕方において原理的な区別が存在する」が、「両者は分かちがたい統一をなしていてもいる」し、また「事物や対象(つねに純粋に生活世界的意味に解された)は、われわれにとって、そのつど(存在確実性のなんらかの様相において)妥当するものとして『与えられて』いるが、しかしそれらは原理的に物として、つまり世界地平のうちにある対象として意識されるという仕方でのみ『与えられて』いる」⁽²⁹⁾と述べる。「対象」として「生活世界においてわれわれになじみになっている物体は、現実の物体であって、物理学の意味での物体ではない」。「因果性」や「空間時間的な無限性についても、同様である」⁽³⁰⁾とする。「生活世界の対象のうちに、(中略)人間的な行動や営みをしたり、はたらきかけたり、はたらきを受けたり、またその時どきの社会的結合において共同して世界地平のなかに生きたり、そのなかでみずからを知ったりしている人間を見出す」⁽³¹⁾(中略は筆者)ことができるとする。フッサールは、「生活世界においては、幾何学者や物理学者のおこなう理論的理念化や仮説的基礎構造といったものには、いわばなんらわずらわされることはない」⁽³²⁾と述べる。それは「近代の数学的倫理学」こそ「真に学的な哲学」であり、「あらゆる客観的諸科学に対する普遍的かつアプリアリな基礎学としての倫理学」とする視点は「一つの素朴な考えにほかならない」のであり、「この倫理学の明証性は、普遍的な生活世界的アプリアリからの学的基礎づけを欠いている」からとする。「近代の数学的倫理学」は、「生活世界のアプリアリはそこでは、けっして不変的に定式化されることなく、またけっして本質学的普遍性にもたらされることもない自明性というかたちで前提されている」ため、「根拠もなく中空に漂うわけであり、その素朴さたるや、あらゆる客観的な倫理学、あらゆる普通の意味でのアプリアリな学につきまとっている課題をさえ、一度も自覚するに至らなかったほどなのである」⁽³³⁾とする。美術館の展示物(対象)を直に見て、共に語り合うことを通して「はたらきかけたり、はたらきを受けたり」、美術館の内外の活動をつなげて「社会的結合」を形成する過程で、「共同して世界地平のなかに生きたり、そのなかでみずからを知ったりしている」自分や友達に出会う本事例は、子どもの「生活世界」を活性化させる。また、そうした子どもの活動に関わる引率保育士、講師、美術館職員、アーティスト、観察者として参与する筆者等の大人がもつ「近代の数学的倫理学」を背景とした見方、感じ方、ふるまい方、表し方が相対化される。本事例は、子どもと大人が「相互作用」し、互いの「生活世界」をよりよく再創造する実践が展開されるといえる。

本研究では、子どもが周囲の人と「相互作用」し合いながら、美術館での活動や、園での生活や活動を貫く経験としての「世界意識と事物意識」の再創造過程を捉える視点として、生活世界を位置付ける。周囲の人や展示物、つく

り出していく造形物といった「現実の物体」である「事物や対象」との出会いを通して、子どもの経験する見方、感じ方の変化が、ふるまい方、表し方の変化として観察される場面に着目し、生活世界の再創造過程を捉えていく。

1. 4 研究事例

本研究では、2019年10月16日にN県 I 美術館で行われた幼児の「子どもの哲学」に着目する。本活動では、4～5歳の幼児14名と引率保育士5名(園長、副園長、担任3名)を2班(①班：幼児7名・引率保育士3名、②班：幼児7名・引率保育士2名)に分け、各班に河野が手配した講師1名(計2名)がついてファシリテーターを行った。「子どもの哲学」では、参加者、活動環境、「対話」のテーマ等の諸要素やファシリテーターの個性が反映されその都度活動内容がつけられる。講師Tが担当した②班は、前半に館内での展示物の鑑賞と「対話」、後半に美術館に隣接する公園の散策を行った。②班のNは、公園で見付けたドングリを石の上に集め、友達に渡したり、引率保育士と共に並べたりする造形行為を行った。本研究では、Nの活動を微視的に分析考察し、子どもの「対話」と造形行為が生活世界を再創造する過程を明らかにする。本活動は、①班を第2筆者と大学院生3名、②班を第1筆者と大学院生2名が参加観察し動画記録した。

1. 5 研究方法

西坂仰の「相互行為分析」⁽³⁴⁾、及び大平・松本(2019)⁽³⁵⁾の、造形行為により変化するものや場を媒介とした視線、行為、発話、関係の記述による人の見方、感じ方、表し方、ふるまい方の推移を記述する分析考察と、本研究の視点に基づいて、Nを抽出児とする第1筆者の動画記録を中心に用いた画像分析(表5)と発話や行為の記述分析及び考察を行った。Uこども園が発行したおたよりの内容も考察資料とした。

表2 参与観察の概要

場所：N県M市 I 美術館と近接する公園
日時：令和年10月16日 9時30分～11時00分
対象：抽出児Nを中心とした4から5歳の幼児(A, H, S, Y, P, E), 担任C, 副園長K, 園長B, 講師T
参与観察者：第1筆者(D), 大学院生(U, M)

表3 事例の場面分け

I-i ロビーへの移動と整列
II-i ロビーでの活動
ii 展示室1での「対話」
iii 展示室2での「対話」
III-i 公園の散策
ii ドングリ遊び
iii 美術館への移動
IV-i 整列とUこども園への移動

表4 記述分析の記号

表記	意味
∶	音声の引き伸ばし
[]	音声の重なり
h	吸気音・呼気音・笑い
↑ ↓	音韻の極端な上がり下がり
()	聞き取り困難な箇所
-	言葉の途切れ

2 研究事例の記述分析及び考察

2. 1 概要

参与観察の概要は表2の通りである。第1筆者DがN、大学院生UがS、大学院生MがEを中心に動画記録した。本研究では、抽出児を中心とした②班の幼児7名(N, A, H, S, Y, P, E), 担任C, 副園長K, 園長B, 講師Tが「相互作用」する活動過程を分析考察する。幼児は、引率保育士と美術館に来館後、河野から活動の概略や講師2名を紹介された。活動が始まると、Uこども園でのクラス分けに基づき①②班に分かれた。本研究では、展示室1の図3, 4, 5, 及び展示室2の図6の作品に基づく「対話」と、館外での造形活動を通して生活世界を再創造したNの活動過程を分析考察した。記述分析は表4⁽³⁶⁾に基づき行った。

2. 2 記述分析及び考察

2. 2. 1 文化的記名手法の構造をもつ人々の「相互作用」

場面【I-i】では、幼児は、引率保育士と美術館入口外に集合し、美術館に入っすぐに展示してあった児童の造形物を鑑賞し合った後、ロビー中央に整列した【I-i-(1)】。

場面【II-i】では、幼児は、河野から活動の概略を説明され講師2名の紹介を受けた。活動が始まると、園でのクラス分けに基づき①②班に分かれた。①班は先に展示室へ移動し、②班の幼児とTはその場で自己紹介した【II-i-(1)】。その後②班は各自座布団を持ち展示室へ移動した【II-i-(2)】。



図3 芝章文『白澤図』

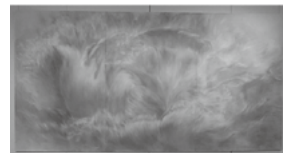


図4 小山利枝子『胎動』



図5 秋山潔『Touch the Time, Regeneration 19c-I』



図6 高見基秀『忠誠／中性』

表5-1 画像分析



表 5-2 画像分析



場面【II-ii】で、②班は展示室1に来ると、Tが「どんなふうに見えるかなとかかんがえながら」「ちょっとさくひんをみてみてください」【II-ii-(1)】と言い、Nたち幼児やCやTが歩き回って作品を鑑賞する。Nが図3の前に座布団を置き正座して鑑賞しだす【II-ii-(2)】と、SとYがやって来て一緒に鑑賞する。Nが図3に描かれた目の数を「し：ご：ろく」と言い数えると、Yに「かぞえなくていい」【II-ii-(3)】と言われ数えるのを止める。SとYが立ち上がり他の作品を見に行き、Nが図3を鑑賞していると、Yが指さしながら歩いて来てPとKに図3を示し「めがすげ：いっぱいついてる」と言う。Nも右手を掲げて図3を指す【II-ii-(4)】。Yが移動してからAがやって来て座布団に正座し、NはP、K、Aと共に図3を鑑賞する。P、K、Aが移動してから、Nは立ち上がり、展示室の反対側に展示された図4を歩きながら見た【II-ii-(5)】後、他の展示作品を鑑賞して回る。Nが図4の前に座布団を置き座ると、YとSがやって来てNの左右に座布団を置き座る【II-ii-(6)】。TがNの右側にやって来て「みんなみんな－えっとじゃ：」「すきなえのまえに：－ひとつ」と言うと、Pは「え：[：：]」と答えるが、Tは「[まえにたって：：]」「あ－すわってもい：：よ」「ざぶとんひいて：：」と言い座布団を置く【II-ii-(7)】。Nが靴を履き図3の前へ移動すると、Sが「ぼくはなにがいいかな：」と言いながらやって来てNの隣に座る【II-ii-(8)】。Yも来てNの隣に座る。女兒A、H、P、Eは図4の前に座る。

Tが「じゃあみんながそのいちにしたりゅうをおしえてくだ：：さい」「はじめせんせいにきこ：かな：：」と聞くと、図5の前に座ったCが「ちょっとさいしょは：：」「なんかーこわいもりかとおもったんだど：：」「でもよくみているうちに：」「なんだかとても：いろがすごくきれいで：：」「こころがなんかーここにすうっとはいっていくようなきもちがして」「とてもなんかすてきなえだな：：と：ーおもったので【II-ii-(9)】と言う。Tが「せんせいはこのもりにいってみたいですか↑：：」と聞くと、Cは「いってみたいです：：」「ここをちょっとあるいてみたいです：：」と答えながら右手で図5の中央を指す。Cの発話を聞いたYは図3を見て「いってみた：：い」と言うと、Sも図3を見ながら「ぼく：ーぼくうみのなかでりゅうの：ーね：：」と言う。Sを見たNが微笑む【II-ii-(10)】。Yが両手を頭上に掲げながら「そしてつのにみせ」と言うと、Sは「しろいもようだとおもった」と言う。YとSの発話を聞いたNが図3を見ると、Yは両手を上下に動かし「むきむきもよう」【II-ii-(11)】と言う。この場面は、Cの発話と図5(X)に媒介され、図5の中を歩くCの様子をYやSが捉え「記名」したことを示す。また、Cの想像世界との「相互作用」により、図3の「うみのなか」で「しろいもよう」の「りゅう」に出会うSの想像世界が形成されると共に、Sとの「相互作用」で「むきむきもよう」の「つの」をもつ何かYの想像世界として形成された。Nは、YとSの発話を聞き微笑むことで、発話と図3(X)に媒介され2名の想像世界を捉え「記名」した。

Tが「うんじゃ：さきにおとこのこからきいてみようか：：」「なんでこのえにしたの↑：：」と聞くと、Yが「なんかめがおもしろいから」と答える。Tが「めがおもしろいー」「なんでめがおもしろいとおもったの↑」と聞くと、Yは「だってきゅうこもめがあるからおもしろい」と答える。Tが「きゅうこもめきゅうこもあるんだね」と言うと、Yが「うん」と頷くが、Aが「ないよ↑↑」と言いHが「ろっこだよ↑↑」【II-ii-(12)】と言うことでYの発話を否定する。Sは右手を掲げて図3に描かれた目の数を数え「ろっこだよろっこ：：」【II-ii-(13)】と言う。Yは振り返りながら「ちがう」と言い図3を見るが、Sは振り返りAを見ながら「ろっこだよろっこ：：」【II-ii-(14)】と言うことでAやHに賛同する。Sが図3を見てから、Tが「めってかおにぜんぶあるの↑」と聞くと、Nも図3を見る【II-ii-(15)】。Sは両手で自分の両脇を抑え「うんーうんだってねーここにもさんこついてるし」と答え、右手で眉間に触れ「ここにもさんこついてるし」と言う。その時Yは立ち上がり、図3の前へ歩きながらSの眉間を見て微笑み、NもSの発話を聞き微笑む【II-ii-(16)】。Yは図3に描かれた目を指さしながら「こことここにさんこついてる」【II-ii-(17)】と言いTを見る。Yの発話を聞いたNは「はんたいがわにもついてる」と言う。立ち上がったSが図3に描かれた目を指さし「いち：に：さん[よんご：ろく]」と言い目の数を数え直していると、Nは「[うつってないけどはんたいがわにもめがある]」【II-ii-(18)】と言う。Tが「ほかにもおもしろいな：：っておもったところがあるひと」と聞くと、Nが右手で挙手し、Nの発話を聞いたYが「はんたいがわにもある」【II-ii-(19)】と言う。この場面では、まず、Yが図3(X)に媒介され想像し「記名」した9つの目がA、H、Sに否定された。しかし、「めってかおにぜんぶあるの」と問うTの発話と、図3の前に立ち描かれた目を指すYの行為の「相互作用」により、図3に描かれていない腹部に3つの目がある想像世界をNが形成した。また、Nの「はんたいがわにもめがある」(X)という発話に媒介され、描かれていない目の場所をYが捉え「記名」したことが、Yの「はんたいがわにもある」という発話により示された。

Tが「ほかにいいたいことでもいいしそれいがいいでもいいよ↑」と聞くと、Nが「しぶきとか：：」と言い、Tが「しぶき：：」と聞くと、Nが「つのとかが↑：：ーかっこいいから：：」【II-ii-(20)】と言い図3を選んだ理由を答える。Tが「しぶきとかつのとかが：ーかっこいい↓ーなんかみんないっ[しょ]」と言うと、Sが「ほくは：ひつじ：↓がね：そらを」「ひつじがそらをおよいでるみたいだからおもしろい」と図3を選んだ理由を答え、Tが「ひつじがそらをおよいでる↑」【II-ii-(21)】と返答する。Hが「あのしろいくも↑」とTに言うと、Tが「くもが：：[ひつじみたいね]」とHに答える。その時、Sが立ち上がりながら図3に描かれた波を指さし「[そして：：ゆげがなんかきらきらで：：]」と言っていると、Tが「[あれがひつじにみえる]」と言う。Sが言葉に詰まると、Sの発話の続きとして、Yが「すごい↑」と言い、Sも「すごい」【II-ii-(22)】と言う。Tが「えじゃあみんなそのさ：」「おおきないきものとなかよくなりたいたとおもう：↑」と聞くと、Sが「うん↑なりた：[い]、Yが「[なりた：い]」と答えた後、Nも「なりた：い」と答える。Sが「そしてぎんのね：ーぴかぴかのうみがかっこいい」と言うと、Tが「あ：：ぎんのぴかぴかのうみね：：」「ふつうのうみとちがうのかな：：」と聞く。するとNたち3名が同時に「うん」【II-ii-(24)】と答える。Sが「きんとか：ぎんとかぴかぴかのうみ」と答え、Nが「ふつうのうみとぜんぜんちがう」【II-ii-(25)】と答える。Sが「そしてしっぽがめちゃくちゃながいし」と言うと、Yが「しっぽがめちゃくちゃ」と言い、Nが「てんまでとどいてる」【II-ii-(26)】と続けて言って、Yが「てんまでとどいてる」と言う。Tが「じゃ：こんどーからだをこっちに」「このえに」と言うと、Nたち3名は図4を向き座り直す【II-ii-(27)】。この場面では、Sの「ひつじがそらをおよいでる」という発話(X)に媒介され、Sの想像

図7 「びじゅつかんのえ」

戻る。Nが、Cを見て両手を上げ「できた↑：：」と言い芝生に並べたドングリを見ると、Cが「すご：：い」「Nちゃんやった：：」【Ⅲ-ii-(10)】と喜びながら拍手する。Nが芝生に並べたドングリを数え「よんじゅうななーよんじゅうはち」と言うと、Nを見ていたDが「よんじゅうはっこ↑」と言う。Nはそばの石の下に落ちていた葉を採り造形物の中央に置く【Ⅲ-ii-(12)】。Nが並べた葉を見ながら立ち上がり「できた：：」と言うと、造形物を見ていたCが「ん h h h [おもしろ：い]」と言い、Kが「[うんうんうん]」【Ⅲ-ii-(13)】と言う。Nは足元に落ちていた葉を使い造形物の葉を更に並び替える【Ⅲ-ii-(14)】。Nは頭をかきながら造形物(図7)を見て「できた」【Ⅲ-ii-(15)】と言う。Cに「なににみえるかな：：：」と聞かれ、Nは右手で頭を抑えながら美術館を見てから造形物を右手で指し「びじゅつかんのえ：：：-かな：」【Ⅲ-ii-(16)】と答える。Kは、Nへ「げいじゅつかんになった：：：」と言う。Kが「ここに-おさめていく」と言うと、Cが「こうやってのこしておく」「だれかがきづくかな」「おさんぽにきたひとがきづくとおもうよ」とNに言う。Kは造形物をデジタルカメラで撮影してからiPadで撮影し「よし↑↑-きろくにしたよ↑」【Ⅲ-ii-(17)】と言う。Cが「あるばむにさ：Kさんからしゃしんもらお↑」と提案すると、Nが「↓うん」と答え赤いサンザシの実を拾う【Ⅲ-ii-(18)】。Nがサンザシの実を拾い「こんなの：」【Ⅲ-ii-(19)】と言い美術館へ歩きます。Nが「ね：これ」と聞き近づくと、Cが「さんざしっていうんだよ」と答える。この場面では、Nの「わけてあげたんだ」という発話と石の上のドングリの並べ方(X)に媒介され、Nがつくり出したドングリの色彩をCが捉え「記名」した。また、Nの「ほくもととろ」という発話やドングリを芝生に落としたり並べたりする行為や芝生のドングリの並び(X)に媒介され、Nの「ととろ」の世界をCが捉えて「記名」した。Nは、Cと共にドングリや葉を集めたり並べたりして「相互作用」し合いながら造形物を形成していった。その造形物は、「なににみえる」と問うCの「相互作用」の影響で見た美術館(X)に媒介され、「びじゅつかんのえ」へ再創造された。図7は鑑賞作品の模造ではなく、NとCが相互作用的に生み出した新たな作品である。図7は「のこしておく」ことや写真としてUこども園に運ばれることで、公園を訪れる誰かの生活や、Nの園での生活や活動に「相互作用」し、本活動での経験や楽しさを伝え、または思い出させる媒介として作用していく。

場面【Ⅲ-iii】では、Nはサンザシの実を持ちながら、先に美術館へ戻った幼児が落としたドングリをAやHと共に拾い、CやKと一緒に美術館へ歩いて行った【Ⅲ-iii-(1)】。

場面【Ⅳ-i】では、幼児がロビーに集合すると全員で整列し、講師、参与観察者、美術館職員と挨拶した。挨拶後、Bが幼児たちに「みんなそれでなにをする：：↑」と聞くと、Aが「おりょうりする：」と答え、Bが「おりょうりする↑：」と聞き返す。Pは「Pちゃんはもつてかえる：」【Ⅳ-i-(1)】と答える。Hはドングリの入ったビニール袋を夢中で眺め、AやPは、Tのポケットにドングリが入っていると思い、右手を差し出しTと遊ぶ【Ⅳ-i-(2)】。最後に、幼児たちは「ばいば：：い」と手を振りUこども園へ帰った。後日、Uこども園では美術館での活動がおたより(表6)で保護者に紹介された。この場面は、幼児が採ったサンザシの実やドングリがUこども園へ運ばれ、園での生活や活動をつくる素材(媒介)として機能することを示す。本活動での出来事は表5(X)に媒介され、幼児と保護者のよりよい関係を形成していく。

表6 「11月の園だより」(Uこども園, 2019年10月21日)

子どもの哲学って「???」で出かけました。研究されているコーディネーターのお姉さんのもと7名ずつ2グループに分かれ、美術館の展示作品を見て気づいたこと、感じたこと等・・・1時間に渡り車座になり何でも言い合うのです。緊張で始めは声が出なかったのですが、ゆっくりと待って自分の話をきいてもらえると感じてきた子たち・・・引き出し方も旨かったのですが次々と話し出しました。それも抽象画を見ながら・・・！幼い子が芸術鑑賞をし、対話し合う！その時間がゆっくりと流れ、何とも貴重な贅沢な素晴らしい時間でした。今後、私たちが保育の中でそんな時間を大切にもっとしっかりと向き合っていきたい・・・そんなひと時を得られたことに感謝でした。

2. 2. 2 見方や感じ方の変化や活動経験の連続性として実践される生活世界の再創造

幼児が周囲の人との「対話」を通して生活世界をつくり変えた場面は以下の5つである。①【Ⅱ-ii-(9)～(10)】では、図5の中を歩くCや、図3の海の中で出会った白龍や、むきむき模様の角をもつ何かといった、共に活動する人の鑑賞経験を捉える見方や感じ方をN、S、Yが獲得した。②【Ⅱ-ii-(15)～(19)】では、「めってかおにぜんぶあるの↑」と問うTを契機に、描かれていない腹部に目があるとする新たな見方や感じ方をNが獲得すると共に、その見方や感じ方がNの発話を通してYにも獲得された。③【Ⅱ-ii-(22)】では、自分の想像世界のよさを言葉で表し難かったSに対してYが「すごい↑」と言い後押ししたことで、湯気で光り輝く自分の想像世界を「すごい」と肯定するSの見方や感じ方が形成された。④【Ⅱ-ii-(23)～(26)】では、「おおきないきものとなかよくなりたいたいとおもう：↑」というTの問いを契機に、「なりた：い」「ぴかぴかのうみがかっこいい」等の発話で図3に共感していく見方や感じ方がNやSやYに獲得された。⑤【Ⅱ-ii-(28)～(33)】では、図4に恐竜の存在を捉えたYの鑑賞経験をNやSが捉え、虹や「らびゅた」の存在をNとSとYが捉えることで、互いの見方や感じ方を深めていった。

幼児が周囲の人との造形行為を通して生活世界をつくり変えた場面は以下の5つである。①【Ⅲ-ii-(4)】では、Nの「わけてあげたんだ」という発話と石の上のドングリの並べ方から、Nがつくり出したドングリの色彩を捉える

見方や感じ方がCに形成された。②【Ⅲ-ii-(5)～(6)】では、Nの「ほくもととろ」という発話と芝生のドングリの並べ方から、「ととろ」に成りきったNの想像世界を捉える見方や感じ方がCに形成された。③【Ⅲ-ii-(7)～(9)】では、Cが採って来たドングリや葉をNが受け取り、Cとの協働造形をNが受容したことで、共につくる行為を味わう見方や感じ方がNとCに獲得されながら、造形行為を通して生活世界そのものを再創造する新たな関係が形成された。④【Ⅲ-ii-(16)】では、Cの「なににみえるかな」という問いを契機に、ドングリと葉の並んだ形や色を「びじゅつかんのえ」と捉える新たな見方や感じ方がNに獲得された。この場面は、図7が、美術館に展示された子どもの造形物と同様の展示物として創造されたと共に、Nが「げいじゅつかになった」新たな「世界」が創造されたことを示す。⑤【Ⅲ-ii-(17)】は、活動場所の公園に展示された図7が、その後に活動場所を訪れる地域住民の見方や感じ方に作用してくと共に、Kの撮った写真としてNのアルバムへと収録されることにより、Uこども園でのNの生活や活動を生活世界の変化としてよりよくつくり変えていくことを示す。本活動の経験は、サンザシの実やドングリ、図7の写真、表6を通して美術館の外の生活や活動へ作用することで、幼児とUこども園や、そこに関わる多様な地域住民の関係と生活世界を再創造していく契機となる。後日、幼児と保育士は美術館での経験に基づく「子どもの哲学」をUこども園で行い、そこで「対話」で得られた発話を台詞とする劇を園の学習発表会で公演した。

3 おわりに

本研究では、子どもの「対話」と造形行為を通した人々の「相互作用」により、互いの見方、感じ方、ふるまい方、表し方を味わい、活動そのものや各自の生きる「世界」の再創造過程を明らかにすることを目的とし、美術館で実践された幼児の「子どもの哲学」の事例を、文化的記名手法の構造と生活世界の視点から記述分析し考察した。これにより、以下の3つを明らかにした。①「対話」や造形行為や園での活動を横断する幼児の学びの過程。②造形作品や発話や行為に媒介された実践が他の人の実践の媒介となって協働関係を形成していく人と人の「相互作用」過程。③美術館での子どもの活動が多様な地域の人々へ働きかけ、互いの生活世界を再創造していく芸術実践の作用。

美術館での「子どもの哲学」には、個人や年齢や活動内容等を越境し、多様な見方や感じ方を受容し合って「個人と社会との間の相互関係」を形成する芸術教育実践としての作用がある。また、平成29年3月告示の「教育・保育要領」に記された、「公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」⁽³⁷⁾を育成する。本事例では、「健康」の「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」、「人間関係」の「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」、「環境」の「自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ」、「言葉」の「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」、「表現」の「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」⁽³⁸⁾等の各領域の学びが総合的に実践されたが、これについては、今後、更に考察を深めていく。

「対話」の視点に基づく他者との共感の関係形成を今後の教育実践研究における課題とする。

謝辞

本研究に協力いただいた幼児の皆様、河野哲也様、関係者様に深く感謝いたします。

引用文献

- (1) ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский)、柴田義松・宮坂瑠子・土井捷三・神谷栄司(訳)『新児童心理学講義』新読書社、2014、pp.34-35
- (2) 同上、p.36
- (3) 佐藤公治『認識と文化10対話の中の学びと成長』金子書房、2014、p.46
- (4) 同上、p.48
- (5) 同上、pp.52-53
- (6) 同上、p.12
- (7) バフチン(Михаил Михайлович Бахтин)、望月哲男・鈴木淳一(訳)『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房、2002、p.226
- (8) バフチン、伊藤一郎(訳)『小説の言葉・付：『小説の言葉の前史より』』平凡社、1996、pp.40-41
- (9) 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない 対話と思考の哲学』岩波書店、2019、p.2
- (10) 同上、pp.17-18

- (11) 同上, pp.18-19
- (12) エルゲラ(Pablo Helguera), 秋葉美知子・工藤安代・清水裕子(訳)『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門アートが社会と深く関わるための10のポイント』フィルムアート社, 2015, p.94
- (13) 同上, p.192
- (14) リップマン(Matthew Lipman), 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之(監訳)『探求の共同体考えるための教室』加藤文明社, 2016, pp.290-291
- (15) 同上, p.286
- (16) 同上, pp.292-293
- (17) 河野哲也『『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる』河出書房新社, 2014, p.81
- (18) 同上, p.91
- (19) 同上, p.99
- (20) 河野哲也, 前掲書, 2019, pp.206-207
- (21) 同上, p.28
- (22) ギャーツ(Clifford Geertz), 梶原景昭・小泉潤二・山下晋司・山下淑美(訳)『ローカル・ノレッジ』岩波書店, 1991, p.176
- (23) 河野哲也「哲学の社会的責任：哲学対話+地方創生教育の試み(【ワークショップ報告】メタ科学技術研究プロジェクト第6回：平成29年3月9日)」『21世紀倫理創生研究』第11号, pp.10-11
- (24) 大平修也・松本健義「芸術的行為に媒介された他者との共感的対話の生成による社会的相互行為の創造に関する研究」『美術教育学』第40号, 2019, pp.93-112
- (25) ヴィゴツキー(Лев Семёнович Выготский), 柴田義松・宮坂琇子(訳)『ヴィゴツキー心理学論集』学文社, 2008, p.148
- (26) 同上, pp.148-149
- (27) ワーチ(James V. Wertsch), 上村佳代子(訳)『心の声』福村出版, 2004, p.47-48
- (28) フッサール(Edmund Gustav Albrecht Husserl), 細谷恒夫・木田元(訳)『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社, 1995, pp.246-247
- (29) 同上, pp.255-256
- (30) 同上, p.248
- (31) 同上, p.262
- (32) 同上, p.249
- (33) 同上, p.251
- (34) 西阪仰『分散する身体 エスノメソドロジ的相互行為分析の展開』勁草書房, 2008, p. i
- (35) 大平修也・松本健義, 前掲書, pp.93-112
- (36) 西阪仰, 前掲書, pp.xvii-xxii
- (37) 内閣府・文部科学省・厚生労働省「保育所指導指針」『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド本社, 2017, pp.63-64
- (38) 同上, pp.82-87

Creating a living world through infant dialogue and Formative Activities

Shuya OHIRA* · Takeyoshi MATSUMOTO**

ABSTRACT

This paper, the process of infants interacting with surrounding people through dialogue and formative activities, changing the way they see, feel, behave, and express, and recreating the “life-world” in which they live. The purpose was to clarify. For this purpose, we analyzed and analyzed cases of cross-cutting activities based on “dialogue” and formative activities practiced in museums. In the example, based on the appreciation activities of the museum, a “dialogue” that changes the imaginary world of each other, and a formative activity in a park where acorns are gathered and lined up with other children and leading nursery teachers are held. I enjoyed working and making it. In the process in which infants interact with the surrounding people through dialogue and formative activities, the way of seeing, feeling, behaving, and expressing changes, and learning to recreate the “life-world” where each other lives is practiced. Clarified through descriptive analysis and consideration of the cases.

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

** School Education