



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

|            |                                                                                   |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Title      | 図画工作科における身体感覚と感性をつなぐ題材の試み：教育改革の動向と図画工作科・美術科教育の現状と課題についての研究( fulltext )            |
| Author(s)  | 立川, 泰史                                                                            |
| Citation   | 特別開発研究プロジェクト報告書                                                                   |
| Issue Date | 2010-03-00                                                                        |
| URL        | <a href="http://hdl.handle.net/2309/131651">http://hdl.handle.net/2309/131651</a> |
| Publisher  | 東京学芸大学教育実践研究推進機構                                                                  |
| Rights     |                                                                                   |

教育改革の動向と図画工作科・美術科教育の現状と課題についての研究

平成 22 年 2 月

## 図画工作科における身体感覚と感性をつなぐ題材の試み

立川 泰史(東京学芸大学附属小金井小学校)

### 1. はじめに

メディアと教育の親和に、様々な懸念と期待が投げかけられて久しい。メディアと学校をめぐる議論はすでに1970年代以前に「生活と科学」という構図のなかで主題化されてきた。子どもの抑圧解放や子どもの美的以前のリアリティーを想定した創造美育協会や新しい絵の会の諸運動は、子どものリアリティーをどこに想定するかの違いはあれ、ともに教育的メディア批判であるという見解もある<sup>1)</sup>。また現在に至っても、こうしたメディアの功罪を教育的まなざしでみる議論の多くは、メディアに浸たる子どもの心的な変化が主に語られてきたことも事実だろう。例えば、バーチャルとリアルの二項対比で実体験の希薄化を警告し、いわば「命のノート」で語る道徳社会の理想に寄り添う。その意味では、生活社会という枠組みがやや広く捉えられるようになったとは言え、「生活と科学」という構図のなかの議論は相変わらず引き継がれているようにさえ思える。

一方で、80年代以降のメディアがコンテンツやインターフェイスの開発から人の側に近づくと、その楽しみ方や主体的な情報活用が強調されることになった。現在なお、メディアを介した双方向的な参加は、発信者と受信者という「導管図式」から離床した世界として新たな期待を担い続けている。こうして多様な花を咲いたままにしておき、異種混交する相互参加は、ブログコメントや口コミ、あるいはつぶやきサイトとなってコミュニティを形成する。そこで優先されるのは「われわれにとって本当か、楽しく美しいか」といった質的なリアリティーであり、「生活と科学」はもはや一体化した営みとなりつつある。

おりしもこうした営みの芽生えは、90年代の「新しい学力観」にたった教育改革期と一致している。道具的な「知識・技能」の偏重から「個性的・創造的」な主体性へ、また「楽しさや充実感」のある学びへと転換された教育観は、「生活と学習」の一体化をめざして自立する美学を志向した。特に、「情報の真偽を問い、自ら課題を解決する」といった情報教育の隆興も、メディアの質的なリアリティーへの観点を時代に即して押し開いたと言える。

ところが、語りつがれてきた心の問題は解消したかのように見えてそうではなく、メディアが透明化しながら新たな問題を際立たせていることに気付いていきたい。例えば、生活者が暮らす上で切り離すことのできない身体という視点である。今や、パソコンでもなければ携帯電話でもない「ネットブック」と称されるマルチメディアガジェットを持ち歩く時代である。世界と常時つながって

<sup>1)</sup> 今井康雄著『メディアと教育学』

## ■身体感覚

いることを可能にするこうしたアプリケーションツールの即時性は、身体の緊張やリズムをも変え始めている。本のページをめくる「間」や待ち合わせをして出会うといった緊迫感も、こうした第二の身体、五感を超えた第六の感覚器によって、気ままな指先の所作に代わりつつある。ところが、メディアを介した双方向性やインターフェイスの優しさをどれほど引いても逃れることができないのは、先のような身体感覚の変化ではないだろうか。少なくとも先端ツールが実際に人々の運動感覚の振幅をことごとく小さくしていることは確かである。双方向に参加できるブログのようなコンテンツであっても、応答しようとする瞬間は互いが情報の慎重な評価者になる。現代のメディア社会では、かつて身体の運動に使われていた時間を情報の評価に費やすことになったという見方もあって不思議でない。

このように考えてみると、モニターに開くバナーの色形に応じていく身体も原初的な感覚を追いやっていないことを信じて、身体図式の奥行きを新たに描く努力をしていきたいとなる。世俗心理から人の心を推し量ることをのり超えた心の学では、知覚も文脈に住み込む身体運動の一部であるとされる。また最近では、同じ行為をしている人を見かけるだけでも活発に働き出すミラーニューロンが見いだされている。このように、知覚や感性の働きは本来、社会的な「場」をつくりだす身体と切り離すことはできない。それは、材料や場所、あるいは用具といったメディアを限りなく透明にしていったとき現れる身体的な対面性、つまり「向かいあう関係」の場という授業のリアリティーにおいても同様だろう。こうした理由からも、図画工作科・美術科教育の構想にあえて「身体性」という視野をもつことは、始原的な経験へ回帰だけを唱える以上に、無視できない生活メディアに寄り添う学びのうちにアニミスティックな感性の喜びを掘り起こす機会になると考える。

## 2. 身体の相互性とコミュニケーション

平成20年3月公示の新学習指導要領「図画工作科」では、自分・他者・社会という発達の図式で学年目標や内容が設定されている。関係性という発達は確かに生涯にわたって強められていくに違いない。ただ、個人という胚種を出発点におき、発達を主観と客観の分化のプロセスとして概念化してしまうと様々な懸念が生まれる。身体性という問題を問い直すとき、ワロンが前提としたように関係体のなかで共振して生きる魅力的な人間像を想定しながら、そこから自己を引き離していく身体の働きをも視野に入れることが必要になるだろう。雑多で多声的な関係に身を投じながら、他者の身の振る舞いから個別な自己性を照らし返す、いわば「個性化のプロセス」を見つめていくことである。対面する身体のコミュニケーションとは、このようにポリフォニックなネットワークを編んでいくことと、「わたし」という真実性・個別性をリアルに獲得していくこととのダイナ

ミックな営みであるという視座に立っておきたい。これは、向かいあう関係、となりあう関係にある仲間もとうてい完全には理解しえない他者であり、まぎれもなく分かれている身体と身体にある「間」が共振的な出来事を生む場となる一方で、共時的に自己回帰を促す場ともなっているという見方である。このような共在性と自己回帰性という二重の循環は、言葉のリズムや抑揚によるコミュニケーションだけでなく、身体の配置や姿勢といった能動性にみちた文脈に埋め込まれたものであると言えるかもしれない。例えば、やまだようこは、「身体を止めた指さし」や「すぐ近寄らずに立ち離れて眺める」といった幼児の姿に、即時の模倣や反響を延滞させ、自らのうちに個別的な「うた」を保持し循環させる身体の働きを見いだそうとしている。そこでは、乳児と母とのあいだに生まれる共鳴的な響き合い（「うたう」関係）のなかで外界を変形しながら、「自分」という個別性を切り出す身体の働きが浮かび上がっている。

話し手と聞き手の関係は情報の搬送者と受動的な器の持ち手の関係ではないと言われるように、造形活動にかかわる身体もまた、相手と相互に能動的な評価を示し合うリズムカルな運動体であることを想定してみることが重要だろう。これまで身体的なコミュニケーションは、言語によるコミュニケーションの補完であるように捉えられたり、振る舞いという文化歴史的な記号の伝達として捉えられたりしてきた。身体の相互性を認めるという態度は、身体に備わった原初的な交感能力を見逃すことなく、具体的な場でくりだされる身体の交渉を文脈に根ざして見つめることに近い。鷺田清一は、身体と身体が向き合う場面について「現在のうちに係留され、その『共同の現在』においてたがいに噛み合い、交差し、シンクロナイズしあっている」と説明した<sup>2)</sup>。また北村光二は、この「共同の現在」の経験とは「他者とわたしがそれぞれの能動性として絡み合うことに潔く身を投じることによって可能になる」という<sup>3)</sup>。身体的コミュニケーションとは、いわば「なりゆき」に身を投じる、現実を具有性にゆだねるといった身構えであるということだろうか。とすれば、身体の相互性を視野に入れたとたん、ごく当たり前の交渉を見つめ直していくアプローチを覚悟しなければならぬことは明らかである。

### 3. 本研究のねらい

以上のような議論を踏まえ、ここでは図画工作科の学習活動における子どもの身体性について新たに問うべき課題を明らかにし、「身体の働き」と「感性の働き」をつなぐ活動の要件を探るこ

<sup>2)</sup> 鷺田清一著『〈顔〉の規則』「現代哲学の冒険10」、岩波書店、1990、pp.13~14.

<sup>3)</sup> 北村光二著『身体的コミュニケーションにおける「共同の現在」の経験、トウルカナの「交渉」的コミュニケーション』、菅原和孝・野村雅一編「叢書 身体と文化 コミュニケーションとしての身体」、大修館書店、1996、p.290.

## ■身体感覚

とが本論の目的である。

これまで関係発達の視点に立つ相互行為の研究では、会話分析を中心として子どもの心的な変容を観察することが多かったという感は否めない。しかし、活動主体である子どもが材料や場所にかかわるとき、ことばを用いて対話することとともに、用具を使いこなす身体は不可欠であり、その身体と言葉が作り出す全体的な文脈から活動が進んでいる事実を今一度微視的に観察する必要を覚える。このダイナミックな活動の連関には具有性にみちた行為のつながりがみられ、その姿勢や視点からしか生まれることのない動機や目的を果たそうとする身体ふるまいがあるように思う。時間的にも空間的にもある程度の制約のもとに成立している授業においては、こうした活動の全体像から汎用的な教師の手だてを見いだそうとするのではなく、子どもの論理を多様に促す土壌を保障する題材の開発や活動構成が大切になると考える。

そこで、身体の配置や用具を自由に選択判断するとともに、子どもが活発な互酬関係をつくりながら活動構造そのものを自主的に転換していける題材を検討していく。

これは、何人がどこでどのくらいの時間に活動するかといった枠組みをあらかじめ想定しておく学習形態を検討することとは異なる。そうではなく、子どもが相互主体的に展開する造形的なかかわりから、互いの中にありながら未だ見ぬ可能性を際立たせていく、いわば「ゆるやかな吟味の場」を想定した活動の構成を探ることである。

## 4. 研究の方法

身体的な表現の題材、造形遊びにおける相互行為、可塑性の高い材料を使った立体的な表現題材において、子どもの身体的なコミュニケーションをみとり、具体的な文脈のうちにある交渉の筋道を検討していくことにした。ただしここでは、「身体的な表現の題材」について検討する。このような題材のねらいと思考・判断・表現にかかわる観点を一体化することが何より重要であると考え、特に、子どもの姿として現れる身の置き方や投げ方を中心に観察することで、主題観の揺れやゆるやかな吟味・判断の厚みの移り変わりを探ることにした。これは、メルロ＝ポンティが指摘したように、「ある対象への活動的な身体の投錨、自己の任務に直面した身体の状況」を素描することでもある<sup>4)</sup>。

---

<sup>4)</sup> メルロ＝ポンティ 著竹内芳郎・小木貞孝訳『知覚の現象学』みすず書房、1967、p. 117

## 5. 授業の実際

### 5-1 身体表現の題材における感覚の働き

- (1) 題材名:「伸びる布でつくる形」 領域:A表現(1)造形遊び×B鑑賞
- (2) 対象学年:小学校第4年学年(男女混合 39名)
- (3) 題材のねらい:

「身体全体の感覚を働かせて伸びる布の特徴を味わい, 思い付いたことを表す。」

### (4) 活動の概要

NASA(米航空宇宙局)と東洋レーヨンが共同開発したといわれる伸びる布(2M×4M)に入り, 身体全体の感覚を使ってできることを探る。友だちとの身体の置き方や姿勢, かたは組み合わせなどを試しながら, 思い付いたことを表して楽しむ活動である。

8人のチームがそれぞれ布一枚を手に入れ, 合計5組が教室で活動する。活動場所は, 体育館, 多目的室(20畳ほどのフロアー), 机や椅子を撤去した図工室など, クラスごと様々な場所で施行した。ここでは, 観察の利便性から図工室で活動したクラスの事例をとりあげることとする。

授業の最後に, 各チームの活動の様子をモニターで見合い, 話し合うとともに, アンケートを実施した。アンケートの質問項目は以下のようなものである。

- Q.1: さまざまな形づくりを試すなかで, 活動の始めと最後でどんなことがかわりましたか?
- Q.2: チームのみんなと話し合ったことはどんなことですか?

### (5) 考察

チームの活動ではあったが, 伸びる布という珍しい素材に触れた子どもたちは, それぞれ自分の感覚で材料の特徴を味わい始める。題材の導入時において, 子どもと材料との出会いは直後の活動展開を左右する場合が多い。そこで, 今回の活動では特別な特徴をもつ布との出会いを, なるべくニュートラルなものにすることを心がけた。

#### ①活動初期の様子

初期の活動で代表的なのは, 自分が大きなものに包まれるという感覚を味わう姿である(Fig.5-1)。布が伸びるという特徴は, まず, 自分を包んでいる布が誰かに引っ張られることで, 強く体に密着し, 体の自由を奪っていく感覚を楽しむことで体験されている。大



Fig. 5-1

## ■身体感覚

人なら「どこまで伸びるか手で引っ張ってみる」という材料の味わい方とは大きく異なることが強調できる。ここで、子どもの感覚が身体全体を使った捉えに基づいていることを認めることができる。例えば「布がこんなに伸びるなんて思ってもいませんでした。」といった一見客観的に思えるような感想も、実は体を締め付けていく実感に基づいている。「これは遊びである」という子どもたちの了解に依った締め付けと心地よい息苦しさは、単に布と身体が一体化する楽しさの味わいに終わらず、こうして材料の認識へと昇華していくことをこのコメントは物語る。

活動の初期に頻繁に見られた子どもたちの「人間ミイラづくり」は、伸びるという布の特徴に触れることをまったく目的としない。そればかりか、「伸びることを最初から括弧に入れ、「普通の布でもできること」からかかわり始めているといった方がよい。その中から「布が伸びてくれるから、こういう感じになる」という体験の事実を身体で拾い出す道筋を進んでいるようである(Fig.5-2)。



Fig. 5-2

また、活動初期の感想に次のようなものがある。「布は、ふわふわしているものだと思っていた。でも使ってみるとスゴイ伸びて、まるでスライムのようなだった。布のかんかくが変わった。(男児:原文)」

この子どもの感想からは、布に触れる前の固定的・一義的な感覚を早いうちに打ち消していることが推測できる。この布は特殊素材でできているため、確かに表面積のわりに普通の布よりも重い。「見た目よりズシリと重く、以外なほど伸びる」という特徴から子どもが連想できるものは「スライム」だったが、よく知ったものへ特徴を照らし合わせるこうした吟味の道筋は、子どもの「見立て」感覚によく似たものである。これは、形がありながら定まらない一枚の布に触れ、目に見えない感覚を言葉にしていく手法であるとも考えられるが、身体感覚が子どもの生活に結びついた記憶を呼び起こし、目の前のものの本質を類型化する感性の働きにつながっていることが重要である(Fig.5-3)。



Fig. 5-3



ここで活動の初期における子どもの身体感覚の特徴をまとめると次のようになる。

- i) 材料との遊びに身を投じるなかから身体との一体感を味わい、身体全体の感覚で材料の特徴を拾い集めていく。
- ii) 材料の特徴がいかに独自なものであっても、当初からそれを味わうことを目的としたり生かしたりすることは少なく、よく知ったもののかかわりから始まる。
- iii) 身体から感じる見えない感覚は、子どもの記憶を呼び起こし、類型化したり言語化されたりしていくことを通して吟味の厚みを増していく傾向がある。

## ②活動中盤の様子

ここでは、活動の中盤に見られた子どもの姿を検討していく。

初期の活動と分け隔てなく進行しているかのように見える子どもの行為のなかにも、子どもなりへの対応の変化、活動の内実の変化があることが明らかである。活動の初期には材料との出会いからその特徴を身体ごと味わっていく積極的な姿勢が目立っていた。活動の中盤に入るにつれ、徐々に表現の可能性を探る姿勢へと変化していく。具体的には「同じ表現にあたる仲間へのかかわり方の変化」と「材料の特徴の新しい可能性を探る姿勢の変化」である。それらが結果的に「表現にかかわる活動体系の主体的な拡張や転換」を呼び込んでいると言える。

「ぐるぐるまくより、広げて布の伸び伸びさを味わった方がおもしろいし、楽しいというように、ぐるぐる巻くがく広げて伸ばす)が楽しいへと変わった。(女兒:原文)」という子どもは、この気づきを仲間伝えるために「ピラミッドをつくろう」「あそここのところと布をつなごうよ」など、具体的な操作に言葉を変換してアドバイスしたことを振り返っている。「布を広げなければ出来ないこと」、「広げればできそうなこと」を推し量ること



Fig. 5-4

ことを手だてとして、他者の配置や活動体系を変成しようとしていることがわかる。布を中心にして子どもたちの身体の配置がこのあたりからがらりと変わり、組織的・協働的になっていく様子が見られる(Fig.5-4)。

また、「最初はふつうに空気を入れて中に入ったりしていたが(中略)、最後はすこし変わったことをやってみた(男児:原文)」と語る子どもは、「一人がまんなかに立って他の人は回りですわっておさえて山をつくったり、布の上に人がのって下から包みこんでみてうかせたりしてみた(原文)」などを試みている。「上から布をかぶる」という単純な楽しみから、「かわったこと」へ関心と活

## ■身体感覚

動を移していく(Fig.5-5, Fig.5-6)。「かわったこと」への関心は、布の特徴の吟味、チーム一人一人の役割、座る・立つという身体の姿勢と配置、やろうとしていることが可能な場所の判断など、実に多様な状況のみとりを直感的・即興的に行っていることがわかる。そして、ある子どもは、問い2について「私たちのほんは、もう話し合いをしないで、だれか一人がしたことをまねしてやっていた」と振り返っている。このコメントからもわかるように、子どもたちは、次に誰が何を始めるかという目ももちながら他との関係を常に意識し、まさに現実を俱有性にゆだねている。そのなかで直感的な判断の厚みを増していくこと、つまり新しい感性の働きを身体に呼び込んでいるといえる。そのなかから生まれてくる表現は布を「ひねる、固める」といった他の表し方と「伸びる」という布の特徴の組み合わせを楽しむ姿であった(Fig.5-7)。

「いろんなことをやってみようと思ったが、後半は、ぬの(フツの)ではやぶれることをやってみようと思った。(女兒:原文)」という感想があるように、布の材質がほぼ体感できたところで、表現にも思い切りのよさ、造形的な勇気がでていくことにも注目したい。車の運転で言えば、「車両感覚」のようなものができている。「ここを支点にして引っ張るとこの辺まで伸びる」という身体で得た感覚が場所選びの判断を誘い、さっと他のグループをよけて移動したり、布を伸ばす方向を変えたりしている。このグループ間が自然につくる「間」は、単に物理的にできる無意味な空間としての「間」ではなく、活動する自分たちの身体と他の身体との区別化に影響している。先に検討したように、子どもたちは活動の「はるか先」を見通すこともなく、できあがってくる形を俱有性にまかせている。



Fig. 5-5



Fig. 5-6



Fig. 5-7

少なくとも偶然現れる形全体のうち、「どこが誰の責任で、どこが自分の責任か」ということは一義的に決められない状況にあることは確かである。その状況下で、子どもは「なるべく自分のやりたいように」して身体を動かしていくのである。つまりこの「間」は、互いの主観が重なり合いながら他との差異を認めるための領域となっている。こうした「間」の概念をメルロ＝ポンティは、「間身体性」という語で表した<sup>5)</sup>。が、ここで観察できたことを的確に言うなら、一見すると個人個人の勝手きままな身体の動きに見える行為は、この「間」の感覚から生まれているということだろう。協働を意識せず互いの身体の共感覚が生まれることの重要性をヴァルデンフェルスは、「行為は間の領域においてまず最初に生じているのであり、(中略)重要なことは、間は自らを差異化しているのであって、決して個々の働きから合成されていないということです。」と指摘している<sup>6)</sup>。これを裏付けるかのように、こうした「間」の相互主体的な活用は、チーム間に限らず、個人と個人、あるいは個人と複数の成員との間でも盛んであった。例えば、形全体の様子を眺めた後に、自分の潜り込む位置を見定めて入るという行為である(Fig.5-8, Fig.5-9)。

また、この活動では、自由にデジタルカメラをできるように置いておき、チーム内でモニターを通して自分たちのつくる形のよさや面白さについて楽しめるよ

うに配慮していた。子どもたちは、誰に言われることもなく、デジタルカメラを手にし、楽しむというより相互評価に活用し始める。カメラをもつものを子どもたちは「アドバイザー」や「監視人」と呼び、もう一つの目として位置付けた。カメラの活用は以前6年生でこの題材を実践した際に、子どもた



Fig. 5-8



Fig. 5-9

<sup>5)</sup> メルロ＝ポンティ著、前掲書、p.269.

<sup>6)</sup> ヴァルデンフェルス著、山口一郎・鷲田清一監訳『講義・身体現象学』知泉書館、2004、p.314

## ■身体感覚

ちの中から自然発生したものである。布の中に居れば自分たちがどんな形になっているかわからないという当然の矛盾を解決する策である。カメラを手にした子どもは、カメラの取り方を次第に工夫しはじめ、撮影する位置や距離の適切なポイントを求めて試行錯誤していく様子が、ほぼ例外なく見られた。布の中の仲間の身体の位置をどれだけわかりやすく撮るか、できあがってくる形の面白さを見るには、どこから撮るのがよいかという模索は、床に寝ころんだり、机の上へのぼったり、時には、布の内側に入り込んで撮る、などが実際に各チームで試されている(Fig.5-10)。こうした「間」のとり方は、全く個人の主観によるのではなく、撮れた写真をモニターで見ながら、またチームのメンバーから様々な支持が返され、チームの身体の動きや姿勢も変化していく。チームの絶え間ない応答性が繰り返されていくにもかかわらず、いつまでも「これでよい」という結論がでないことが特徴的である(Fig.5-11)。



Fig. 5-10

ある子どもは、10回ほど場所を変えながら、カメラのシャッターを切りながら、不思議にメンバーに踏まれることもなく、ぶつかることもない。気持ちの注意だけではできない自然な「間」のとり方と動きについて、ヘルマン・シュミッツは、「相互的的身体的自己移入」というやや難解な言葉で説明している。シュミッツは、ゴフマンの議論を引き、「狭く混雑した歩道で人が互いに衝突するのを回避するという規則的行動を可能にしているもの」と補説している<sup>7)</sup>。重要なのは、こうした「間」の感覚が、心的な心遣いや言葉によるもの以前の原初的な身体的コミュニケーションのひとつであることだろう。



Fig. 5-11

活動中盤の観察から得られることをまとめると次のようになる。

- i) 普通の布と同じことから始まった活動は、次第にこの布でしかできそうにないことになり、未知な可能性への試しに変化する。
- ii) やってみたいことのバリエーションが増すにしたがって、メンバー間の身体の動きも組織

<sup>7)</sup> ヘルマン・シュミッツ著、小川 侃編『身体と感情の現象学』産業図書、1986、p.65

的・協働的になると同時に、積極的に活動体系を変成していくようになる。

iii) チーム同士や同じチームの成員、または個人で、身体的な「間」が主体的に活用され、表現における他との役割の差異化・疎遠化を図る傾向がある。

### ③活動終盤の様子

活動中盤で特徴的な姿は、大きく分けて二つの傾向がある。第一は、表現そのものが複雑な形をめざすものからシンプルな形へと移行する傾向である。第二に、布への身体的なアプローチから多様な場の形成に移行する傾向である。

第一の形の簡略化は、高学年における立体的な造形において時折見られる傾向であるが、ここでは4年生においても十分観察できた。いわゆる「足し算」による造形から、「引き算」の造形への移行であり、これは初発段階や中盤の活動ぬきには到達できない思考・判断を伴う表現と捉えることができる。布に対する身体的な吟味が十分に果たされた証しとも言えるが、やむことのない子どもの好奇心がさらなる可能性へ向けられているといった方が適切だろう。



Fig. 5-12

なぜなら、布が伸びるという特徴はもはや「当然の条件」となり、布そのものが新しい表現の「道具」となっているからである。平易に言えば、「伸びる布」は、絵の具や鋸といった用具と同じ役割を演じ、身体がとってみたい姿勢や面白そうな身体の動かし方を補助する遊具と変化している。つまり、遊び性の高い活動の主役が、「布」から自らの「身体」そのものへ取って代わったということが言えそうである。例えばこの段階での子どもの関心は、皆で床に仰向けに寝ながら円をつくってみること、皆でぎゅっと身体を寄せて集まってみることに、あるいは自分がハンモックの上で寝ているように揺られてみたい、トランポリンのように張られた布の上に飛び込んでみたい、などである。4年生が表現の簡略化に向かう光景は、6年生が同じ活動をした際にも見られた傾向である (Fig.5-12)。(ただし、省略可の度合いや美しさを求める感覚は高学年の方が桁違いで鋭い。)

また、こうして自分たちの身体が活動の主役の座を布から勝ち取っていくにしたがって、やや無謀にも思える行為が目立ち始める。トランポリンに見立てた布の上に飛び込んだ子どもは、ヒザに青アザをつくっ



Fig. 5-13

## ■身体感覚

ている(Fig.5-13)。先のシュミッツの言葉を借りれば、「オイゲーニュ効果」というゲーテの詩からとった造語で説明されている<sup>8)</sup>。つまり、ブランコ乗りがブランコと一体化した身体感覚を味わったり、車や馬に乗るものが機会や生き物と一体感を味わったりしているとき、危険なほどの大胆さで行動することを指す。活動の初期には決してなかった活動の展開は、身体の前原始的でアニミスティックな感覚を呼び起こしていることを物語っている。

また、こうした布の道具化は、第二の傾向の呼び水になっているとも考えられる。「最後は、みんなで大きな船をつくることを提案したり、白くてながい道をつくってあるくことを提案したりした。(男児:原文)」というように、あたらしい場所を図工室のなかで作りあげることに関心が寄せられている(Fig.5-14)。

段ボールで秘密基地をつくらしたり、大縄を飛んで楽しんだりすることに相当する遊び感覚の発揮だろうか。布はどうにその場を楽しくするための材になり、U字型に伸ばした布の上を交互に駆けぬけたり、ピンと張った布の下をくぐったりする場ができあがる。ここで明らかなのは、子どもたちの身体活動の場が布の内側から外側へ、さらには図工室全体へと広がっていたことを示すことである。ある子どもの感想には、「始めは空気を入れてもぐったりしていたけど、最後はもぐらないでつくった(男児:原文)」という象徴的な言い回しがある。再びシュミッツの知見を参照すると、「身体的に感知される動きの方向は、狭さから広さへと当てなく流れ出る」ということになる。が、ただ漠然と外の広さへ向かうわけではなく、「運動的身体図式の洗練された方向定位が属する」と加えている<sup>9)</sup>。

身体は、狭さ・広さという空間にただ脅えたり慰められたりするだけではなく、人間は指さしひとつで空間を貫いたり、両手を広げて部屋全体を表したりするように、「狭さの中から展開しつつ広さ



Fig. 5-14



Fig. 5-15

<sup>8)</sup> ヘルマン・シュミッツ著、前掲書、p.65

<sup>9)</sup> ヘルマン・シュミッツ著、前掲書、p.57

を利用している」ということである。こうした能動的な身体感覚は、子どもたちの活動によく観察できた。例をあげれば、部屋の角を利用してトンネルをつくる、壁を使って山をつくるなどである。これらは決して広くない図工室の一面を最大限に利用して場をつくる遊びでありながら、明らかに志向は布の外へと広がっている(Fig.5-15)。このような光景は、ひたすら広い体育館で活動したクラスには逆に見られなかったことが印象的である。

この観察された事実について別の見方をしてみる。こうした場を有効活用する身体的な遊び感覚は、特殊な布という材料の特徴を乗り越えた子ども、いわば布をマスターした者が味わえる世界と考えがちである。環境に適応する生態学的な本能と遊びを結びつけることは容易である。しかし、「遊び」の古典理論から近・現代理論を再定義しようとする M.J.エリスは、著書『人間はなぜ遊ぶか』のなかで、「創造性、新奇性、上品さ、単純さ」に関心事にする「覚醒作用」が子どもたちの遊びには大切な要件となると指摘している<sup>10)</sup>。このような指摘に従うなら、観察された姿は、身体を主役にした新奇で創造性に満ちたものを利用できるものはできるだけ利用しながら単純化した形を目指していく様相とみることできる。心的な強い効力感や内発的な動機をもとにした遊びというより、身体が求める新しい喜びを志向する希求感覚と見るほうがよいだろうか。

最後にあげたいのは、他のチームと連携した活動体系が拡張される場面である。「今までは、ひとつの班でやっていたけど、みんなでつなげる(かの)話し合いをした。女兒:原文」と子どもが言っているように、一つの班の活動体系はシンプルになりながら、他のチームとの連携するアイデアに、



Fig. 5-16



Fig. 5-17



Fig. 5-18

<sup>10)</sup> M.J.エリス著、森 林・大塚忠剛・田中亨胤訳『人間はなぜ遊ぶか 遊びの総合理論』黎明書房、2000、pp.223~224.

## ■身体感覚

活動体系は質的にも量的にも変化し始める(Fig.5-16,5-17,5-18)。こうした活動体系の変化は、他のチームを巻き込みながら、手近な目標をもって進む協働活動になる。それは結果をだすことではなく、また次にくる活動を探るための経過点にすぎないように思える。つながったことで新しい景色ができていくのであるが、そこから見いだす可能性はメンバーの一人一人で異なり、同じ形を保っていることは一分間もないことが観察できる。「こうしてみよう」という声があちこちから発声されるが、それぞれ明らかな根拠もない。この試行の継続性は、誰からも外からの圧力がないこと、自分たちの解決そのものを楽しむことで続けられている。それでいて全く自由でない環境や材料の制約が心地よい抵抗感になっているとも思われる。約束も規約もないにもかかわらず、まるで各自が順番を待つかのような提案や作業の展開は、どうして継続するのだろうか。こうしたメンバーが共在する場の「作業合意」を、心理的な観点ではなく、相互の「身体的な交通」と「調整」によって成り立っていることを、安川一は指摘している<sup>11)</sup>。他人と身体的に対面し、居合わせる時、互いがパフォーマー(演技者)であり、オーディエンス(観客)である。一人一人の状況の捉え(フレーム)は各人異なっているので、共在の場には多数の状況が重層していることになる。作業に至るには、状況の捉えが一枚岩にならなければ進行しないという性格から、人は「身体」の表現で違いの出方を調節しているという主旨である。子どもは何気なくアイデアを口にだしているようでいて、それはすでに前者のパフォーマンスに対する評価を含み持っており、また自分も評価を得るためにパフォーマンスするようにもみえる。

ここで、活動終盤の様子をまとめると、次のようになる。

- i) 表現は次第にシンプルになる傾向をもち、簡略化が見られる。
- ii) 材料を主役とした表現から、身体を主役にした表現に変わり、自分たちの身体の動きそのものを楽しむ場を形成する傾向がある。
- iii) チームとの連携が進むと同時に、活動体系の変成がみられるが、新奇でより創造的なものを求めて継続していく傾向がある。

### 5-2 この題材における身体感覚の展開と可能性

ここまで、身体表現の題材における活動過程の姿を検討してきた。

この題材は、伸びる布という材料だけを用いた単純な活動形態でありながら、その内実には複雑でダイナミックな様相があることが明らかになったと思う。子どもが出会うものは布であるが、もともと活動主体である自らの身体が多重多様に活用されながら最後には活動の主役の座を譲らない

<sup>11)</sup> 安川一著『ゴフマン世界の再構成 共在の技法と秩序』世界思想社、1991、pp.45~46。



ことがわかる。仲間や布、あるいは活動場所とのかかわりにおいて、身体は極めて社会的な「間」を交通の場にして働き、相互の感性をつないでいくようである。身体表現の場合、どのような結果を期待するかという手近な見通しはあやふやで不確かであるが、これがかえって互いの矛盾や葛藤をおだやかに退けており、やってみないとわからないという俱有性に成果をゆだねている。この題材の可能性は、外から道筋や目標が設定されず、多様な判断を相互主体的に調節しながら選び取っていただけることにあると考えられる。そして、布の大きさや場所など、物理的な制約がかえって遊びの感覚を呼び覚ましていると考えられる。

## 6. 成果と課題

単一の題材であるが、身体的な感覚が表現する感性の働きとどのようにつながるか、微細な観察に基づいて検討してきた。これによってわかったことは、共在する子どもの身体が極めて未知な可能性を際立たせていく触覚的役割を担っていることである。そして、こうした身体感覚は、メディアの発達めまぐるしい現在の生活社会と教室の学びにおいても原初的な働きを失っていないこと、また、孤独な心の働きではなく、互いの身体と身体の「間」という社会的でダイナミックな文脈に開いた場で展開されるということである。身体的な感覚と表現や鑑賞の感性をつなぐ題材活動を構成する要件は、子どもが多様な活動体系を自ら変成できる状況をつくることが第一であり、第二には手近な選択手段を相互主体的に調節したり、選択・判断したりできる活動を保障することであろう。これらの要件の基盤になるのは、身体感覚が言葉の次にくるものではなく、向かいあうこと、となりあうこと自体がすでにコミュニケーションであるという知見を得たことである。

今後の課題は、こうした相互的な身体性を子どもが主体的に働かせ、活動体系の変化を呼び込んでいける要件をできるかぎり予想しながら題材開発に努めることであると考えられる。例えば、「鑑賞」活動にも生活にある身近な身体経験から出発すること、「絵や立体・工作に表す」表現の領域においても身体的な運動経路を阻害しない状況を確保すること、あるいは、多様な姿勢からの視線や「音や香り、光や風」といった目に見えない感覚を表現に生かすことなどが想定できる。子どもが自ら感性の奥行きを深めていくことにつながる題材の具体化には、何より状況と文脈、時間や空間に住み込む身体の図式を大切にしていけることが必要になるだろう。