

# 芸術的行為により形成されるヘゲモニーと 共感的関係に関する研究

松本健義\*, 大平修也\*\*

(令和3年6月21日受付, 令和3年12月24日受理)

## A Study of Hegemony and Empathic Relationship Formed by Artistic Acts

MATSUMOTO Takeyoshi\*, OHIRA Shuya\*\*

This study clarifies the process of forming a relationship of self-other empathy while enjoying each other's drawing styles and traces of drawing through collaborative modeling. Therefore, in consultation with U Elementary School, we developed and put into practice a theme that 21 third grade children would collaborate on a 5.5m round paper. In practice, children created new ways of drawing and making shapes by changing the way of seeing, feeling, behaving, and expressing themselves and others while connecting and overlapping the traces drawn by each other.

We analyzed this practice was affected by the knot between the way of drawing each other and the way of seeing and feeling that appears as the way of drawing. It was revealed that hegemony was practiced as a process of forming a relationship in which all the children dismantle the paper wet with paint.

Key Words : Hegemony, Antagonism, Articulation, Formative activity, Empathy

### 1 問題の所在および研究の目的と方法

#### 1-1 問題の所在

本研究では、筆者のこれまでの研究において、互いの語りに共感していこうとする見方や感じ方が児童の相互のふるまいとして発揮されるほど深められていなかった、対話による美術作品の鑑賞場面に着目して、児童の間で暗黙となっていた非共感的な関係を、共感的な関係へと再形成する協働造形行為を円環運動的に実践し分析考察する<sup>(注1)</sup>。

西村俊夫は、「相互行為分析等の方法を用いて子どもたちの表現活動での『学び』『出来事』などを分析することから立ち上げた理論」<sup>(注2)</sup>、または、「教育実践の分析と同時進行的に芸術教育実践学の理論研究を進め、さらにその成果を検証することもかねてさらに実践を展開するという円環運動的な研究・実践の輪を通して作成される論文」が、「教育実践学の理念型」あるいは「芸術教育実践学」<sup>(1)</sup>であるとする。本研究は、子どもの非共感的な関係を共感的な関係へと再形成するため、「芸術教育実践学」の円環運動的な研究手法に立つ。

また、本研究では、児童の間で暗黙となっている関係を考察するために、中山元が述べる「制度 (institution)」<sup>(2)</sup>の概念から検討する。中山は、「制度」は「名前も規約も

ない。目にみえない制度なのに、人々のあいだで暗黙に了解されている。(中略)。ある社会のなかで主体になるって、その社会で暗黙知になっている〈制度〉を身につけることなんだ。これをマスターしているかどうかで、社会で他者から主体として認められるかどうかが決まる」<sup>(3)</sup><sup>(4)</sup>とする。また、人は、「たとえば地面をあるくとき、自分がひきおこす無限の可能性を考えていたら(草の種を踏む可能性、アリの踏みつけて殺してしまう可能性、もろもろ)一歩を踏みだすこともおそろしく困難になる」が、「さいわい人間は、どの可能性を考えるのが重要かという順序づけを、暗黙に身につけている。(中略)。膨大な可能性が、無に近いところまでひきさげられ、行動する枠組み(フレーム)みたいなものができないと、人間は行動できない」(中略は筆者)とする。そして、「この複雑性の縮減は、人間のあいだの行動で、予期というかたちをとる。これも『制度』だ」と述べる。例えば、人が「電車のなかで知らない相手にかこまれても平気なのは、相手のとりそうな行動について予期があるからだ。そして相手もこちらがとりうる行動について予期がある。こういう相互的な予期の網の目のなかで、人間の行動がはじめて可能になる」<sup>(5)</sup>とする。更に、中山は、「制度」と身体関係を以下のように述べる。「眼にみえない制度が有

\* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

\*\* 上越教育大学研究生 (Joetsu University of Education(Research Student Program))

効に機能するには、人間の身体という物質的なものを通じて、ある力の場が確保されなきゃならない。人は「社会で生きるなかで、たしかにさまざまな身体技法を習得する。それが眼にみえない制度そのものと深く結びついている」ため、人は「『従順な身体』にならないと、ぼくたちは日常生活を過ごすことさえできないんだ。(中略)。人間科学そのものが、近代のいろんな調教の制度のひとつの『系』みたいなものとして誕生した」<sup>(6)</sup>(中略は筆者)。そのため、中山は、「制度はぼくたちの思考や行動を束縛すると同時に、可能にしている。眼にみえないこの基盤は過去と同時に未来でもある」と述べる。しかし、「制度」は、「ときに無意識にもにて(似て)把握しにくい。制度は、そのなかで生きる主体が、自覚したり認識したりしにくいものなんだ。この逆説的な事態のもとに、制度は深くしっかり根をおろしている」<sup>(7)</sup>(()内は筆者)とする。「近代のいろんな調教の制度のひとつの『系』としての『人間科学』に基づいた学びを実践する学校教育は、「さまざまな身体技法を習得」させて「従順な身体」を形成することにより、「日常生活」を過ごす力としての「制度」を子どもに身に付けさせてきたといえる。学校教育を通した「制度」の獲得は、主に子ども同士や子どもと教師といった「人々のあいだで暗黙」に実践されてきたといえる。中山は、人は「おたがが無意識にひとつの制度をつくりだしてる」と述べる。それは、「たとえば二人の人間がむきあって会話する場合にも、さまざまな『制度』が介在している」ことを示し、「たとえばある距離より近づくことや、相手をじろじろみつめることは、この制度に違反すると考えられたりする」と述べる。中山は、こうした「二人の人間の微妙な権力関係が、まなざしのむきや力そのものに影響する。社会学の分野ではエスノメソドロロジーが」、「あたりまえみたいなものとして埋もれてるこうした制度のはたらきを目にみえるようにして、問題としてとりだす手段」<sup>(8)</sup>に用いられているとする。

中山は、「権力 power」は「実体的なものというより人々の関係の場で感じとれるものだ」と述べ、「それが暴力のような強制力とのちがいだと思う」<sup>(9)</sup>とする。「権力関係は、ぼくたちがたがいに関係するすべての場で生じる。ぼくたちのあいだに網の目のようにいわば『ミクロな権力』が張りめぐらされてる」<sup>(10)</sup>とする。中山は、「ミクロな権力関係」は「固定的なものではない。たえず変動し、場合によっては逆転するような不安定な権力関係だ。このミクロな権力関係が、重層的に成立している。ミクロの権力は主体と他者の行為関係に内在してる」。「権力が外部から実体的なものとして強制されるのじゃなくて、主体と主体の関係において存在するととらえ」、それにより「主体のあいだでこういう権力関係が成立するのはなぜかという、その根拠とプロセスを考察できるようにする」<sup>(11)</sup>と述べる。「権力」は、「『強制装置』じゃなく、自

分と他者が構成する『場』のひとつの特性と考えられる。(中略)。権力は生活のなかでいつも生じてしまう副産物なんだ。そしてその影響から自分も他人もののがられない。危険な副産物だ」(中略は筆者)が、これは「内的に分析できる」<sup>(12)</sup>ものとする。

中山が着目した「エスノメソドロロジー」の手法について、山崎敬一は、「ビデオデータから特徴的な場面を静止画として取り込むことも重要である。静止画を論文やレポートに利用すれば、その内容はより説得力のあるものとなる。また、トランスクリプトに挿入すれば、その場面に関するより正確な理解や分析が可能となる」<sup>(13)(14)</sup>とする。「ビデオデータ」を収集する参与観察や、収集した記録を用いて記述分析し考察する「エスノメソドロロジー」の手法により、「人間の微妙な権力関係」として実践されている「制度のはたらき」が、協働造形行為を通して変容していく学びの過程を明らかにできるといえる。

描く協働造形行為を題材としたワークショップを事例として、特別支援学校の児童を中心とした行為者同士の「権力関係」を共感的な関係へとつくり変えていく「芸術的行為」について検討した研究に大平修也・松本健義(2021)<sup>(15)</sup>がある。大平と松本は、行為者らが互いの見方や感じ方を繋げて各自の「アイデンティティ」<sup>(16)</sup>を更新する「節合」<sup>(17)</sup>の視点から、児童の「芸術的行為」を契機として、行為者としての子どもと関わる講師(アーティスト)、美術館館長、教師、参与観察者等の共感的な関係が形成されていく「ワークショップ」<sup>(18)</sup>に着目した。そして、「ワークショップ」の学びの過程を、収集した「ビデオデータ」を用いて記述分析し考察する「エスノメソドロロジー」の手法により明らかにした。

大平と松本は、「エスノメソドロロジー」の手法や「相互行為分析」を中心に「教育実践の分析と同時進行的に芸術教育実践学の理論研究を進め、さらにその成果を検証することもかねてさらに実践を展開するという円環運動的な研究・実践」である「芸術教育実践学」を行っている。西村は、『教育実践学の構築』において、「芸術教育実践学研究でもよく行われている」、「分析方法の一つとして相互行為分析がある」とし、「相互行為分析はビデオや録音テープの録音を文字に書き写したトランスクリプトを手がかりに進められる」<sup>(19)</sup>とする。そして、「一般的な相互行為分析は会話分析が中心に行われる。しかし、芸術教育実践学における芸術活動の分析では、会話だけでなく演奏や造形活動といった音声言語を使わない活動もその対象である。したがって独自の研究を深めることが急務である」<sup>(20)</sup>と述べる。

本研究では、大平・松本(2021)が着目した、行為者同士の「権力関係」を共感的な関係へとつくり変えていく「芸術的行為」、および「ワークショップ」として実践された描く協働造形行為に基づく題材開発研究を「芸術

教育実践学」の立場から行うことにより、児童の「権力関係」として実践されている「制度のはたらき」をつくり変えて共感的な関係を形成する。本研究では、「節合」された児童の見方や感じ方が協働的または同型的なふるまいを通して形成されていく、他の人や描きつくる道具や描きつくれた造形物との関係を共感的関係と位置付ける。そして、「節合」の作用により、自他の共感的関係を形成していく、描く協働造形行為を芸術的行為と位置付ける。児童らの「権力関係」がつくり変わっていく学びの過程を示すため、共感的関係を形成する芸術的行為を「芸術教育実践学」の立場から検討する。

本研究に近接する先行研究には次の(A)(B)がある。子どもの描く造形行為における学びの成り立ちを分析考察した研究(A)には、(A-1)5~6歳の抽出児3名が個別に描く活動を「3つの環境条件」(「物的環境(材料・道具)」「空間的環境(場所)」「人的環境(子どもに関わるまわりの人、特に大人)」)に基づいて分析考察することにより、児童の「自発性を先行させた造形表現」が実践されることを示した研究(香月欣浩;2016)<sup>(21)</sup>、(A-2)日本とメキシコにおける小学校中学年相当の子どもを対象に開発実践した「水墨表現」の題材において、児童が個別に描いた風や水の表現を3つの視点(各自のテーマ、「発達段階に合わせた指導技術」、「作品の『描写』」)から分析考察することにより、小学校中学年児童にとって親しみやすい題材の特徴や「日本美術への関心を高める」学びを示した研究(佐藤基樹・幸秀樹;2016)<sup>(22)</sup>、(A-3)国内外のアーティストが集まり交流しながら作品制作をすると共に、アーティストと地域の人々との交流を通してアートの普及を目指した小田原市の「アーティストインレジデンス」(2011)において、児童が「自分と友達の人型を用いて描いていく」協働行為や、「ペインティングナイフで描く」児童とアーティストの協働行為を分析考察することにより、3つの要素(独自のプログラムの設定、活動が自然に始まっていく「場づくり」、参加者への一方的ではない双方向的なファシリテーション)が「ワークショップ」の学びに重要であることを示した研究(佐部利典彦;2016)<sup>(23)</sup>、(A-4)子どもが地元の石や土でつくった絵具を使って描く美術館の「ワークショップ」の過程で観察された児童の発話や行為の分析を通して、「図画工作科」や「理科」で身に付く「資質・能力」が育成されることを示した研究(藤井康子・木村典之;2017)<sup>(24)</sup>、(A-5)特別支援学校中学部生徒と保育園児が交流する「ワークショップ」において、生徒と幼児が紙吹雪遊びやにじみ絵遊び、絵本の読み聞かせや霧吹きによる着彩等の協働活動を分析することで、「評価や有用性、制約等から解放された状態」や「他者への気づきと相互理解が成立」する「ワークショップ」の作用を示した研究(屋宜久美子・池亀直子;2017)<sup>(25)</sup>、(A-6)幼児と保護者が身体でとっ

たポーズを模造紙とチョークを使って描き出していく協働造形行為等の題材を分析して、「身体を大きく使う」行為が媒介となり、造形行為が新たな文化としてつくり出されていくことを示した研究(吉川暢子;2017)<sup>(26)</sup>、(A-7)日本画材料を用いたデカルコマニーを題材とする、日本の児童を対象にした活動とロシアの児童生徒を対象にした活動とを開発実践して分析することにより、日本の子どもが細かく描画しているのに対してロシアの子どもが力強く描画しているといった制作過程の違いを示した研究(清水由朗;2018)<sup>(27)</sup>、(A-8)5歳児が協働で絵具に触れてから段ボールを使って紙に描いていく活動を、「場面のトランスクリプト、道具の使用行為、道具の状態、作品画面」に着目して分析することにより、支援者の発話が子どもたちの造形活動に与える影響を示した研究(香月;2020)<sup>(28)</sup>。一方、自明視されていた自他の「権力関係」を共感的関係へと再形成する協働造形行為の作用について分析考察した研究(B)には次の2つがある。(B-1)「図画工作科」と教科横断する「総合的な学習の時間」を対象にして、活動を通して出会う他者<sup>(注3)</sup>を位置付け、捕まえた稚魚と遊ぶための池づくりや稚魚を池から放流する海岸での協働造形行為を分析考察することにより、互いの「アイデンティティ」を変化させる経験としての「敵対性」<sup>(29)</sup>を味わいながら、自他の見方や感じ方を繋げる「節合」の作用によって、児童が他者(海岸や稚魚や友達等)との共感的関係を形成していく学びの過程を示した研究(松本・大平;2020)<sup>(30)</sup>、(B-2)小学校、中学校、特別支援学校、アーティスト、美術館が協働し、造形活動を通じた子どもの学びの場を創造する「ワークショップ」の動画記録を収集して、特別支援学校の児童を中心とした行為者同士の「権力関係」を共感的な関係へとつくり変えていく「ワークショップ」の学びの過程を、各自の「アイデンティティ」を更新する「節合」の視点から分析考察した研究(大平・松本;2021)<sup>(31)</sup>。大平と松本が分析の視点とした「節合」は、ホール(Stuart Hall)の「カルチュラル・スタディーズ」<sup>(32)(33)</sup>を構成する概念である。

ホールは、「わたしが使用する意味での節合の理論は、エルネスト・ラクラウの『マルクス主義理論における政治とイデオロギー』(Politics and Ideology in Marxist Theory)において、つくり上げられました」<sup>(34)</sup>と述べる。また、ラクラウ&ムフ(Ernesto Laclau & Chantal Mouffe)は、「節合は、敵対的な節合的实践との対決を通じて、立ち現れる必要がある一別言すると、ヘゲモニーは、敵対性が交差する場において出現しなければならず」<sup>(35)(36)</sup>と述べて、「ヘゲモニー(市民社会)」、「敵対性」、「節合」の関連を示している。

先行研究には、協働造形行為の過程で行為者同士の「権力関係」がつくり変えられる学びを、「評価や有用性、制約等から解放された状態」や「他者への気づきと相互理

解」の成立として示した研究（屋宜・池亀：2017）、およびホールの「カルチュラル・スタディーズ」に関連する「敵対性」や「節合」の視点から示した研究（松本・大平：2020、大平・松本：2021）等があった。しかし、開発実践した描く協働造形行為を通して出会う他の人や描きつくる道具や描きつくった造形物との共感的関係の形成過程と「ヘゲモニー（市民社会）」との関係を、参与観察や「エスノメソドロジー」の手法、「相互行為分析」などを用いて示した研究は散見されない。本研究は、大平と松本が行った「芸術教育実践学」を継承し、描く協働造形行為の題材開発実践とその分析考察を行いつつも、人や描きつくる道具や描きつくられていく造形物の共感的関係の形成過程と「ヘゲモニー（市民社会）」の実践過程とを学びの過程として明らかにする点に独自性がある。

## 1-2 研究目的

本研究では、対話による美術作品の鑑賞場面で暗黙に形成されていた児童の非共感的な関係の事例に着目し、同じ対象児童に対して協働造形行為を行った事例を分析考察して、以下の観点から芸術的行為の学びの過程を明らかにする。(i) 描く協働造形行為の過程で、児童がもの（素材、道具、環境）や他の人の「敵対性」を経験する相互作用過程。(ii) 「敵対性」を経験を通して、自他の見方、感じ方を「節合」しながら共感的関係を形成していく実践過程。(iii) 芸術的行為を通して自明な「権力関係」をつくり変えていく「ヘゲモニー（市民社会）」の実践過程。

## 1-3 研究方法

本研究は、文献調査と先行研究に基づいて位置付ける理論と、第2筆者が研究協力校との協議により計画して実践した事例の分析考察とが連続する「芸術教育実践学」の構成とし、次の5つの方法を用いた。(i) 研究の視点①を、「敵対性」と「節合」に基づいて参与観察および記述分析を行い考察する視点、および自他の見方や感じ方が繋がっていく経験としての「節合」の過程として設定した。また、研究の視点②を、「節合」の作用により、自他の共感的関係を形成していく芸術的行為を通した「ヘゲモニー（市民社会）」の実践過程とし、参与観察および記述分析を通して考察する視点として設定した。(ii) N県I美術館（以下、I美術館）で実践された、展示作品から感じたことや見たことを語り合う活動の参与観察記録から、研究対象となる児童を設定した。(iii) 研究の視点①②に基づく児童を対象とした描く協働造形行為の題材を協力校との協議により計画して実践した。第2筆者が授業者、第1筆者と所属大学の大学院生4名が「ビデオデータ」と静止画記録の収集、同大学院生1名が授業補助を担当した。(iv) 収集した描く協働造形行為の「ビデオデータ」および静止画記録から児童の活動の過程を場面分けした。場面分けと、西阪仰の「経験的研究として、つま

り実際の相互行為の録音・録画の分析」を行う「エスノメソドロジー的な相互行為分析」<sup>(37)</sup>、および松本・大平（2020）の、ものや場を媒介とした視線、行為、発話、関係を捉え対象者の見方、感じ方、表し方、ふるまい方の推移を記述する分析<sup>(38)</sup>に基づき、「ビデオデータ」や静止画記録として収集した、児童の見方、感じ方、ふるまい方が変化していく、もの（素材、道具、環境）や他の人との相互作用過程について、画像分析と記述分析を行った。(v) 研究の視点①②に基づいて分析内容を考察し、児童が他の人や描きつくる道具や描きつくった造形物との共感的関係を形成する「ヘゲモニー（市民社会）」の形成過程を明らかにする。

西阪の述べる「エスノメソドロジー的な相互行為分析」は以下を意味している。西阪は、「会話分析（conversation analysis）」を「会話そのものが会話者自身のどのようなやり方で組織されているのか、その組織化を解明しようという態度である」<sup>(39)</sup>と述べる。また、「相互行為分析」に関して、「相互行為は、文字どおり複数の人びとのあいだでの（会話を代表とする）行為のやりとりである。が同時に、相互行為は何らかの活動を構成している」<sup>(40)</sup>（（ ）内は筆者）とする。そして、「会話」を代表とした「相互行為」の過程において、「私たちは、向かい合って発言のやりとりをするとき、身振り・手振り、姿勢、視線など、発言以外の様々なものを用いる」<sup>(41)</sup>と述べる。「発言は、身振り・手振りなどと比べるとよく分節化されていて、分析の中心に置いておくと、たしかに便利である」が、「便利なだけであって、原理的には、発言だけをことさらに中心に据えるような呼び方よりも、単に『相互行為分析』と呼ぶほうが、私にはすっきりしている」<sup>(42)</sup>（注4）と述べる。また、「相互行為分析（もしくは相互行為分析がもたづいている会話分析）」<sup>(43)</sup>と表している。つまり、西阪は、「発言」、「身振り・手振りなど」に基づいて、「会話」に代表される「相互行為」の「組織化を解明しようとする」方法を「会話分析」としているが、「原理的には、発言だけをことさらに中心に据える」呼び方よりも「相互行為分析」とした方が適するとし、「会話分析」を「相互行為分析」と表しているといえる。また、西阪は、「エスノメソドロジー（ethnomethodology）」を、「私たちが行為や活動を組織立ったやり方で組み立てていくために持っている方法（論）のことであり、同時に、その方法（論）の記述を目指す研究プログラムのことである」<sup>(44)</sup>と述べる。以上から、西阪が述べる「エスノメソドロジー的な相互行為分析」は、対象者自身が「行為や活動を組織立ったやり方で組み立てていくために持っている方法」、およびその方法の「記述」を研究者が目指して、「発言」、「身振り・手振りなど」を分析し、「相互行為」の「組織化を解明しようという」方法であるといえる。

「発言」、「身振り・手振りなど」に基づいて「相互行為」

が「組織化」されていく活動の過程を対象とした「エスノメソドロジ的な相互行為分析」は、「会話だけでなく演奏や造形活動といった音声言語を使わない活動もその対象」とした「芸術教育実践学における芸術活動の分析」に有効な方法といえる。

以下では、題材計画とその分析考察の核となる2つの研究の視点を位置付ける。

## 2 研究の視点

### 2-1 行為や発話と見方や感じ方が繋がる節合

ラクラウ&ムフは、「敵対性」を、「二台の車の衝突」や「警官が労働者闘士を殴りつける」といった物理的行為や「反対派のメンバーが喋るのを妨害する、議会におけるある集団の怒号」といった「現実的対立」ではないとする。また、「私たちは全員、相互に矛盾したいくつもの信念システムに加わっているが、そうした矛盾からは、いかなる敵対性も発生してこない」<sup>(45)</sup>とする。「敵対性」は、物理的な暴力による対立や、人やもの（素材、道具、環境）等がもつそれぞれの特性の比較から観察される違いではないといえる。ラクラウ&ムフは、「敵対性のケース」では、「『他者』の現前が、私が完全に私であることを妨げる」のであり、「関係は完全な全体性からではなく、完全性を構成することの不可能性から生じる。他者の現前は、論理的不可能性ではない。それは存在しているのである」とする。「現実的対立とは、諸事物のあいだでの客観的なつまり、決定可能で規定可能な一関係であり、矛盾とは、諸概念のあいだでの、同様に規定可能な関係である」とする。しかし、「敵対性は、部分的で不安定な対象化として現れる、一切の対象性の限界を構成する。言語が差異システムであるとすれば、敵対性は差異の失敗である」とし、「敵対性が存在するかぎり、私は私にとって完全な現前ではありえない」<sup>(46)</sup>と述べる。「一切の対称性の限界についてのこうした『経験』は、正確な言説的現前形態を持っており、それが敵対性なのである」<sup>(47)</sup>とする。「私」と「他者」の関係といった、関係の全体性において「規定可能」な「現実的対立」や「矛盾」ではなく、「私」が「私であること」の「完全性」を「妨げる」、**「私」の経験が「敵対性」といえる。人が、他の人やもの（素材、道具、環境）といった何らかの「存在」と出会う時、その人自身の「完全性」の「現前」が妨げられ、見方、感じ方、表し方、ふるまい方を更新する学びをその人自身が経験するといえる。**

本研究では、描く協働造形行為の過程で、人が他の人やもの（素材、道具、環境）と出会い、変化していく自他の見方、感じ方、表し方、ふるまい方が、行為および発話の変化として実践されて味わわれる経験を、敵対性と位置付ける。

ラクラウ&ムフが、「節合は、敵対的な節合的实践と

の対決を通じて、立ち現れる必要がある」として、「敵対性」と「節合」の関連を述べたことは1-1で示した。また、中山は、「ひとつの権力的な関係の場」を形成している「語る主体」がつくる「すべての文章、すべての表現」が表す「支配のシステム」や「力と欲望の対象」を「言説」<sup>(48)</sup>とする。「言説」と「節合」の関係について、ラクラウ&ムフは、「言説構造は、単なる『認知的』あるいは『観照的』な実体ではない。それは社会関係を構成し組織する節合的实践なのである」<sup>(49)</sup>とする。「私たちが節合（articulation）と呼ぶのは、節合的实践の結果としてそのアイデンティティが変更されるような諸要素のあいだに、関係を打ち立てるような一切の实践である」<sup>(50)</sup>と述べる。「節合」は、「正統派の本質主義との切断を、その諸カテゴリーの論理的な分解—分解された諸要素のアイデンティティを結果として固定するよう—を通じてではなく、あらゆるタイプの固定性への批判を通じて、一切のアイデンティティの不完全で開かれ、政治的に交渉可能な性格の肯定を通じて行うこと」<sup>(51)</sup>であるとする。また、「あらゆる言説的（つまり社会的）アイデンティティ」が変更されるような「節合という实践は、部分的に意味を固定する結節点の構成なのである。そして、こうした固定化の部分的性格は、社会的なものの開放性から発生している。それは、言説性の場の無限さによって、あらゆる言説が常に過剰化されることの結果である」<sup>(52)</sup>とする。

そして、「すべての社会的实践は—その次元のひとつにおいて一節合的なのである。（中略）、社会的实践は、常に新しい差異の構成なのである。社会的なものが節合であるのは、『社会』が不可能であるかぎりにおいてである」<sup>(53)</sup>（中略は筆者）と述べる。ラクラウ&ムフは、「あらゆる社会的アイデンティティの開かれ（ママ）不完全な性格が、異なった歴史的=言説的な諸編成—（中略）—への節合を許す。他方で、節合的な勢力のアイデンティティそのものが、言説性の一般的な場において構成される」<sup>(54)</sup>（（）内は筆者）とする。描く協働造形行為の過程では、「語る主体」として関わり合う人の行為や発話を通してつくられる「すべての表現」としての「言説」が、人同士の「社会関係を構成し組織する節合的实践」として展開するといえる。例えば、人が白い紙に何らかの絵具の痕跡を描き表す時、筆が紙の上をすべる感触や紙を染めていく絵具の色や形が身体全体で味わわれる。この描く経験を通して、「固定性」として働いていた、人と白い紙との関係が「批判」されることにより、描く行為とその行為を味わう見方や感じ方が「節合」される。同様に、自分で描いた痕跡や、他の人の描く行為や描いた痕跡を見たり触れたりして身体全体で味わう経験は、「固定性」として働いていた自分自身との関係や人同士の関係を「批判」して、自分の描いた痕跡や、他の人の描く行為や痕跡を味わう見方や感じ方と、次に行う描く行為とを「節合」し

て新たな「表現」としての「言説」を生み出すといえる。

本研究では、自他の描きつくる行為や発話に出合う経験を通して、自他の描きつくる行為や発話と、自他の見方や感じ方との新たな組み合わせを形成する作用を、節合と位置付ける。描く協働造形行為における節合の作用を捉えることにより、「権力的な関係の場」を形成している「語る主体」としての人たちが、自他の「権力関係」を再形成していく学びの過程を明らかにできる。

## 2-2 「結節点」や共感的関係の形成過程であるヘゲモニー

「ヘゲモニー（市民社会）」と教育の関連は次のように述べられてきた。梶岡寛之は、「今日の教育実践においてヘゲモニーが論じられる場合、それは大きく分けてふたつの文脈のなかで論じられている」とし、以下の①②を述べる。①「学級集団づくり」における「被指導者の支持、合意を前提にして存在するものであり、『ちから』という意味あい強いもの」<sup>(55)</sup>。②「教師が自らのちからでつくりだした教師に対する支持・同意にもとづいて教師が発揮する、子どもたちを指導するちから」<sup>(56)</sup>。梶岡は、「ヘゲモニーとは、『市民社会』において獲得されている人々の集団的同意」と、「人々の集団的同意を様々なヘゲモニー装置を媒介にして形成しようとする行為」<sup>(57)(58)</sup>とを意味すると述べる。鈴木敏正は、グラムシ（Antonio Gramsci）が「知識人と大衆の能動的・活動的關係を『教育学的関係』と理解し」<sup>(59)</sup>、「ヘゲモニー＝教育学的関係」<sup>(60)</sup>と位置付けたと述べている。「ヘゲモニー」やその代表的な研究者であるグラムシの論述の解釈は研究者ごとに多様である。本研究では、改めてラクラウ&ムフとグラムシの論述に着目して「市民社会」と訳される「ヘゲモニー」を位置付けていく。

ラクラウ&ムフが、「ヘゲモニーは、敵対性が交差する場において出現しなければならず」と述べたことは1-1で示した。「ヘゲモニー（市民社会）」は、活動を通して出合う対象の敵対性として経験されていく節合の過程で「出現」といえる。

グラムシは、「ヘゲモニー（市民社会）」<sup>(61)</sup>に関して以下のように述べる。「国家の教育的、養成的任務。それは新しいより高度の型の文明をつくりだし、もっとも広範な人民大衆の『文明』と道徳を、経済的生産機構の不断の発展の必要に適合させ、新しい型の人間性を身体的にもつくりだすことを、いつでも目的とする」。グラムシは、「しかし、どうすれば、すべて個々の個人を集団の人間にうまく合体させられるのか、必然と強制を『自由』にかえることによって、個々人の同意と協力をかちとろう」として、どのように教育的圧力が個々人に加えられるのか」と疑問視した。「市民社会は、『制裁』や拘束的『義務』なしに活動するが、それにもかかわらず、集団的圧力を行使し、慣習や、思考と行動の様式や、道徳や、その他等々を仕上げるなかで客観的成果をおさめる」<sup>(62)</sup>と

述べる。つまり、グラムシは、「国家」が「大衆の『文明』と道徳」、および「経済的生産機構の不断の発展」を目指して「新しい型の人間性を身体的にもつくりだす」ことを目的とした教育を実施したとしても、結局は「個々人の同意と協力」を得るための「教育的圧力」や「集団的圧力の行使」に留まり、「必然と強制」の実施になることを危惧したといえる。これは、「教育的圧力」や「集団的圧力を行使」して、「新しい型の人間性」や「身体性」を新たな「人々のあいだ」の「制度」としてつくり出そうとしても、「個々人の同意と協力」は得られず、「新しい型の人間性を身体的にもつくりだす」ことは不可能になることを示している。しかし、先行研究（松本・大平；2020、大平・松本；2021）では、子どもが砂や絵具と紙を使って協働造形行為を行い、最後はその造形物を解体していく過程で自他の共感的関係を形成していくことを示した。つまり、協働造形行為の過程では、その行為に参加する「人々のあいだ」の「制度」がつくり変えられて「個々人の同意と協力」が共感的関係として再形成されるといえる。グラムシは、「市民社会」を実践する『『永続革命』の政治的概念』が、「一七八九年」から「一八四八年以前にあらわれた。この定式は、大きな大衆政党と大きな経済的労働組合が、まだ存在しておらず、社会がまだ多くの面で、いわば流動状態にあった歴史的時期に固有のものである」<sup>(63)</sup>とする。それは、例えば、「農村がひどく遅れており、政治的-国家的効率が、少数の都市、またはただ一つの都市（フランスではパリ）にほとんど完全に独占され、国家装置が割合に未発達で、市民社会が国家活動から大きく自立し、軍事力と軍備の特定の制度があり、各国の国民経済が世界市場の経済的諸関係から大きな自立性をもっていた、等々、の状態である」<sup>(64)</sup>とする。つまり、グラムシは、「都市」が「完全に独占され」つつも「国家装置が割合に未発達」な途上において「教育的圧力」や「集団的圧力」が行使される状況では、「国民」が「大きな自立性」を有し「永続革命」ともいえる「ヘゲモニー（市民社会）」が実践されると述べる。この「ヘゲモニー（市民社会）」の視点から見た時、例えば、教師の一方向的で強力な「教育的圧力」や大人の「集団的圧力」を子どもに向けた場合、協働造形行為を行ったとしても、子どもの「大きな自立性」は損なわれ、自他の共感的関係を形成し続ける「永続革命」としての「ヘゲモニー（市民社会）」は実践され難いといえる。教師が同じ経験を共有し、共に学び合う協働実践者として子どもと関わった時、はじめて子どもと教師の共感的関係と相互の学びが「ヘゲモニー（市民社会）」の実践過程においてつくられるといえる。グラムシは、「一八七〇年後の時期になると、ヨーロッパの植民的膨張にともない、これらすべての要素が変化し、国家の国内的および国際的な組織関係はいっそう複雑で、どっしりしたものになり、『永続革命』

の四八年定式は、政治学では『市民的ヘゲモニー』の定式にねりあげられ、のりこえられた』<sup>(65)</sup>と述べる。これは、「軍事技術に生じたのと同じことが、政治の技術のうちに生じている」ことを示し、「運動戦はますます陣地戦となり、国家は、平時に細心かつ技術的に準備するかぎり、戦争に勝てる』<sup>(66)</sup>ことを表すとする。こうした「現代民主主義の頑強な構造は、国家的組織としても、市民生活における諸組織の複合体としても、政治技術にとっては陣地戦における『塹壕』と前線（の）永久築城となっている』<sup>(67)</sup>（）内は筆者）と述べる。グラムシは、「この問題は、現代国家に提起されるのであって、よそではのりこえられ、時代錯誤的になった諸形態がまだ生きている後進国や植民地にたいして提起されるのではない』<sup>(68)</sup>と注意する。人々が「市民生活」をおくる過程では、「強制を『自由』にかえる」、「永続革命」が、「『塹壕』と前線（の）永久築城」（）内は筆者）に例えられる個々人の敵対的な実践として経験される（敵対性）といえる。グラムシは、「ヘゲモニー（市民社会）」を、人々が敵対的な実践を経験することにより「個々の個人を集団の人間にうまく合体」していく過程として位置付けると共に、その過程を「現代民主主義の頑強な構造」そのものとして示したといえる。

ラクラウ&ムフは、『『ヘゲモニー』という概念』について、「グラムシとともに、この用語は、戦術的あるいは戦略的な使用を越えるような、新しいタイプの中心性を獲得する。つまり、『ヘゲモニー』は、ある具体的な社会編成（Social formation）のなかに実在する統一性そのものを理解するための、鍵概念になる』<sup>(69)</sup>とする。自明の「関係的システムの全般的な弱体化が、特定の社会的ないし政治的な空間のアイデンティティを規定するような、また、その結果、浮遊する諸要素の増殖が見られるような局面」は、「諸局面の重層的決定の結果であり、敵対性の数の増加においてだけでなく、社会的な諸アイデンティティの全般化された危機においても、みずからを現す』<sup>(70)</sup>とする。「局面」は、「さまざまな結節点の設立と、傾向的に関係的な諸アイデンティティの構成とを通じて、相対的に統一されたなんらかの社会的・政治的な空間』<sup>(71)</sup>でもあるとする。「局面」は、「歴史的ア・プリオリのなんらかの形態のうちでの統一ではなく、分散している規則性であり、そのさまざまな要素を結び付けるタイプの絆は、私たちの言説的編成という概念と合致している」ことに加えて、「それが構成される敵対的領野の観点から考える場合には、ヘゲモニー的編成』<sup>(72)</sup>と呼ぶことができる。ラクラウ&ムフは、「さまざまな要素を結び付けるタイプの絆」を形成していく「ヘゲモニー的編成には、境界現象が含まれるので、陣地戦という概念が、その全面的な意義を提示する』<sup>(73)</sup>として、前述したグラムシの「陣地戦における『塹壕』」の意義を次のように述べる。『『陣

地戦』においては、境界は変動するので、対立する行為者たちのアイデンティティも変化』<sup>(74)</sup>する。しかし、「境界」は、「ときにはヘゲモニー的節合の効果になりうるが、そのア・プリオリな条件ではない—というの、もしそのような条件であるなら、ヘゲモニー的節合が作用していた領野は、それ自体としては、その節合の産物ではなくなるであろう』<sup>(75)</sup>と述べる。実践の過程で観察される「表層のいくつかは、その概念を分解する表層であるかにさえ見える。というの、あらゆる社会的アイデンティティの関係的な性格は、諸平面（表層）の差異化の解体、ヘゲモニー的絆が打ち立てられる、節合するものと節合されるものとのあいだでの不均等性の解体を含むからである』<sup>(76)</sup>（）内は筆者）と述べる。人がもの（素材、道具、環境）や他の人との相互作用を通して自明の「支配のシステム」を「弱体化」させ、個々の特性を発揮していくという意味での「諸要素の増殖が見られるような局面」では、人が「敵対性の数の増加」を経験するといえる。この「局面」は、人同士や、人との（素材、道具、環境）の多様な「結節点の設立」と「諸アイデンティティ」の再構成を繰り返す自他の「絆」が生まれる場面といえる。性差、年齢、地位等に基づいた個々の「境界」を形成する自明の社会文化的な「差異」や「不均等性」を解体しながら、自他の「絆」を深化させると共に、共感的関係を形成していく新たな社会文化的な表し方やふるまい方として「ヘゲモニー」は形成されるといえる。

本研究では、芸術的行為により、自明となっている「境界」、「差異」、「支配のシステム」、「不平等性」等を「弱体化」または「解体」することにより、「権力関係」をつくり変えて、新たな社会文化的な「結節点の設立」や共感的関係を形成するふるまいの過程をヘゲモニーと位置付ける。描く協働造形行為の実践過程におけるヘゲモニーを捉えることにより、自他の「権力関係」を共感的関係へと変化させていく学びの過程を明らかにできる。

### 3 研究対象と題材計画

#### 3-1 研究対象の設定

I美術館では、2017年より年1回、アーティストと、地域の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校が協働して、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を同じ空間に展示する企画展が実施されている。また、企画展に協力した小学校および高等学校や、地域の「幼保連携型認定こども園』<sup>(77)</sup>の子どもたちをI美術館に招致し、鑑賞した展示作品について見たこと、感じたことを子どもたちが車座になって語り合う活動が3回行われた（2019年10月15日～10月16日）。I美術館の依頼により、筆者はN県U小学校第3学年21名の語り合う活動を参与観察した（図1）。児童は、展示作品の人形が抱えている



図1：2019年10月15日の対象児童

思い、視線、衣装や、自分たちが人形になった空想の世界における互いのやり取りについて述べ合い、友達の言葉や展示作品へと共感していく語りが観察された。一方、友達の発話を聞きながら筆記用具に触れたり寝そべったりして、共感的な見方や感じ方が行為として表れ身体化されていない児童も観察された。また、発話を通して語りに参加できていないような児童も観察された。こうした児童の観察結果は、互いの語りに共感する見方や感じ方が、ふるまいとして発揮されるほど身体化されていない実態を示している。これは、自分や友達の造形行為および造形物の色や形等の要素を、自他のよさとして捉え共感していく力が十分に備わっていない児童の固有の問題を示している。

U小学校第3学年21名の固有の問題を解消する契機として、本研究では、芸術的行為としての題材計画と実践を行うことにより、児童21名の、自他に共感していく力を共感的関係の形成過程において深めていく。

### 3-2 研究協力校との題材計画

I美術館での活動を踏まえ、U小学校との協議を行い、題材「絵の具で遊ぼう－色と形をつなげてえがいて」を計画した。本題材では、児童がもの（素材、道具、環境）や他の人と相互作用しながら、互いの描き方や描いた痕跡を味わい共感していく関係の形成を目指した。描く材料や道具には、12色ポスターカラー、丸筆、刷毛、ローラー、たわし、スポンジ、スパッタリング用具、霧吹き、泡絵具、ストロー、コップ等を設定した。

2020年1月29日に実践した本題材では、はじめに、児童を5班に分け、直径5.5mの円に加工した紙の縁から班ごとに決めた順番で、15秒ずつ班員が交代しながら描き、互いの描く痕跡を繋げて重ねていった。次に、班や描く順番を気にせず、友達が描いた痕跡に描き繋げて重ねていった。最後に、描いた経験に基づく感想文を書いた。描いた造形物は活動場所に展示して、対象児童や他学年の児童が当日の昼休み限定で鑑賞できるようにした。本題材では、友達が描いた色や形を捉えると共に、自分の色や形を描き加えていく過程で、互いのふるまいや描いた痕跡に敵対性を経験しながら「結節点」としての造形物をつくることにより、互いの描きつくる行為や発話と、自他の見方や感じ方との新たな組み合わせを節合して、

自他の「権力関係」を共感的関係へと変化させていくへゲモニーを児童が協働実践する。

## 4 研究事例の記述分析と考察

### 4-1 研究事例の概要

本研究では、U小学校で実践した題材「絵の具で遊ぼう－色と形をつなげてえがいて」を「ビデオデータ」と静止画で記録して研究事例とした<sup>(注5)(注6)</sup>。記録は、5班に分けた児童21名を参与観察者(B, J, E, H, P)が分担して行った(表1)。他に据置カメラ2台を設置して記録した。本研究では、i班のSとii班のMを中心に記述分析して考察する。Sは、他班の友達の描いた痕跡に重ねながら描いていく積極的なふるまいを行い、Mは、昼休みに活動場所へ来て友達と造形物を見ながら、協働で描いた経験を想起した。活動を通して自他の「結節点」をつくり出していく児童の学びの過程が明らかになると捉え、SとMを主な抽出児とした。活動開始時の各班や材料や道具の配置は図2の通りである。場面分け(表2)と表3<sup>(78)</sup>、研究の視点に基づき画像分析(図3)および記述分析して考察した。

活動の過程において、絵具で濡れた紙が破れた。紙を意図的に破ったSに対して、Wが「何やってんの↑↑」[II-ii-(4)-2W]と言う場面や、意図せず紙を破ったFが「先生ここ切れた:」とEに言う場面が観察された。こうした、「紙を破らずに描かなければいけない」という自明の見方

表1：記録の概要

場所；N県U小学校視聴覚室
日時；2020年1月29日10時25分～12時15分(3～4時限目)
12時55分～13時40分(昼休み)
対象；SとMを中心とする第3学年児童21名
授業者；第2筆者(D) ※授業補助に大学院生L
活動班と観察者；i班5名(第1著者(B))、ii班4名(大学院生J)、iii班4名(大学院生E)、iv班4名(大学院生H)、v班4名(大学院生P)

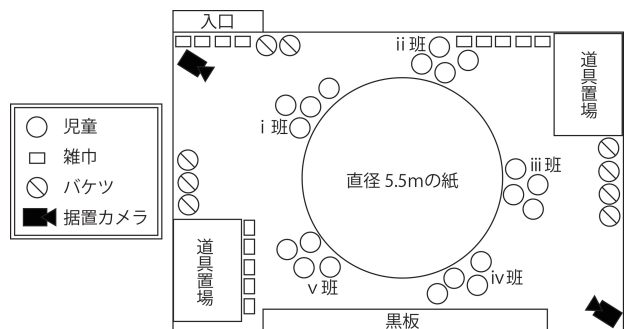


図2：活動場所の初期配置

表2：活動の場面分け

I - i 活動場所への集合
ii 活動の説明
II - i 丸い和紙に順番で描く活動
ii 丸い和紙に全員で描く活動
III - i 記念写真の撮影と片付け
IV - i 教室への移動と感想シートの記入
V - i 昼休みの造形物の鑑賞

表3：記述の表記と意味

表記	意味
∴	音声の引き伸ばし
[ ]	音声の重なり
h	呼吸音・呼吸音・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



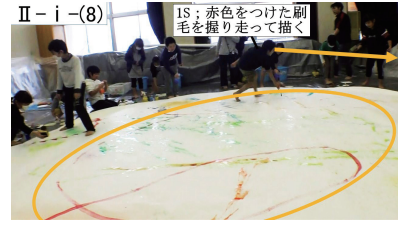
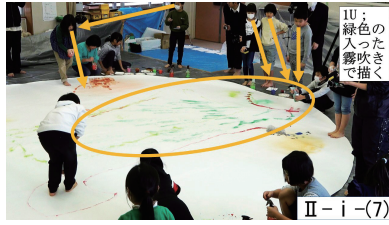
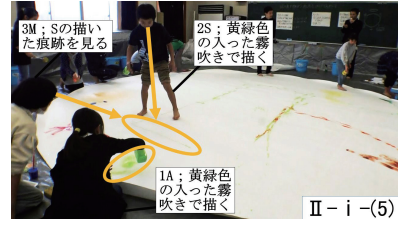
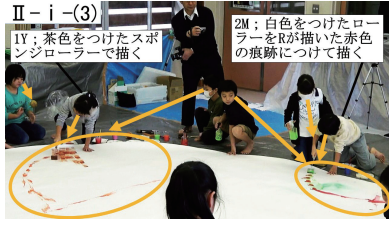
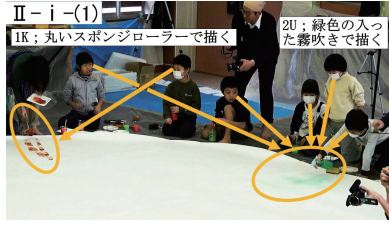
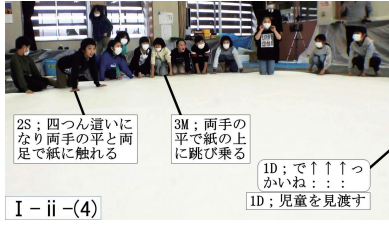
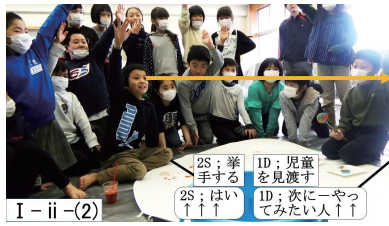


図3: 画像分析 [I-ii-(1)] ~ [V-i-(2)]

や感じ方に基づき、互いのふるまいを監視するような「権力関係」を変化させて、児童全員で紙をつくり変えていく共感的関係が形成されていった。

#### 4-2 研究事例の記述分析

児童は休み時間に活動場所へと集合〔I-i〕して、Dの紹介を聞いてから活動班に分かれて活動の説明を聞く。Sは、Tと協働して1.5mの試し紙を広げてマスキングテープで固定する。Sは、Dから受け取った泡絵具にストローで息を吹き込んで茶色い泡をつくり、他の児童がSの行為を覗き込む〔I-ii-(1)-1S〕。Dが緑色の入った霧吹きを取り「次に-やってみたい人↑↑」〔I-ii-(2)-1D〕と言うと、Sらは「はい↑↑↑」〔I-ii-(2)-2S〕と答えて挙手する。Dは、前半に、各班内で描く順番を決めて友達が描いた痕跡に繋げたり重ねたりして描き、後半に、自由に友達の描いた痕跡に繋げたり重ねたりして描くよう指示する。Dが、指示を終えてから5.5mの紙を出して、「皆で：：-協力して：：-向こうまでごろごろしてもらっていい↑」〔I-ii-(3)-1D〕と言うと、児童が協働して紙を広げる。Dが「で↑↑↑っかいね：：：」〔I-ii-(4)-1D〕と言うと同時に、Sが四つん這いになり紙に触れ、続いてMが四つん這いで紙に跳び乗る。各班は開始位置につき、描く順番をじゃんけんで決めて、絵具と使いたい道具を取りに行く。

Dが「すた：：と」と言い活動が始まる。i班のKが茶色をつけた丸いスポンジローラーで描き、ii班のUが緑色の入った霧吹きで描く。SとMは、Uが描く痕跡を見る〔II-i-(1)〕。Sは、茶色の入った霧吹きで描くi班のTを見て、Mは、赤色をつけた刷毛で描くii班のRを見る〔II-i-(2)〕。i班のYが茶色をつけたスポンジローラーで描く時、Sは、白色をつけたローラーを、Rが描いた赤色の痕跡につけて描くMを見る〔II-i-(3)〕。Sが黄緑色の入った霧吹きで描く時、Rは霧吹きから緑色を出せないAを手伝う〔II-i-(4)〕。Sは黄緑色の入った霧吹きを使い、MとAの目前まで描き進めると、Sの描いた痕跡をMが見る〔II-i-(5)〕。Sが班を越境する痕跡の繋がりを描き出したこの場面をきっかけに、児童が班を越えた痕跡の繋がりを描いていく。Sは、茶色をつけた丸いスポンジローラーで描くNを見る〔II-i-(6)〕。Sが黒板側の道具置き場へ刷毛と網を取りに行っている時、Uが緑色の入った霧吹きで描くi～iii班の痕跡の繋がりを、MとAとRが見る〔II-i-(7)〕。Sが赤色をつけた刷毛でi～iv班の痕跡の繋がりを描く〔II-i-(8)〕。Gは、班を越えた繋がりを赤色と緑色をつけた刷毛で描くSを見て〔II-i-(9)〕、緑色をつけた刷毛で班を越えた繋がりを描く〔II-i-(10)〕。Sが回りながら緑色をつけた刷毛で描き、Rは桃色をつけた左手の平で描く〔II-i-(11)〕。Dは笛を吹き活動を中断させ、「順番を気にせずには-誰かが描いた：：-色と：：形に：：繋げるように描いていきましょ：：：」

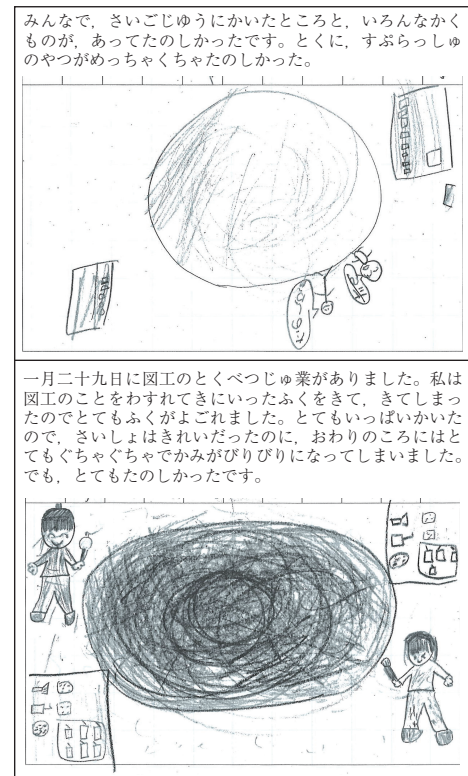


図4：S(上)とM(下)の感想シートの記述と絵



図5：Mの手の痕跡

と言う。Dが笛を吹いて活動を再開させると、緑色をつけた刷毛で描き出したSをきっかけに、他の児童が描き出す〔II-ii-(1)〕。児童が絵具の繋がりを重層させると、特別支援学級担当の教師Cが同学級の児童を連れて来て「わ↑↑：：すご：：い何なにこれ：：-泡が出てる↑↑あわ：：：」〔II-ii-(2)-1C〕と言う。iii班のFが白色をつけたタワシで描いていると、霧吹きや泡絵具の水分で空いていた紙の穴に両足が入り「きゃ：：」〔II-ii-(3)-1F〕と言いながら紙をめくり上げて穴を広げる。Sは、Fが広げた穴を見つけ、左足を入れて更に広げる〔II-ii-(4)-1S〕。紙の穴を意図して広げたSに対して、Wが「何やってんの↑↑」〔II-ii-(4)-2W〕と言う。FとSが空けた穴へ、Dが「よい↑↑：：しよっと」〔II-ii-(5)-1D〕と言いながら試し紙を被せると、Sを中心とした児童は試し紙へ集まり描いていく。

Dが笛を鳴らして活動の終了を告げるが、紙の中心で転んだv班のWをきっかけに、Mらが転んで紙を破り〔III-i-(1)-1W〕、Sを始めとする児童全員が紙を解体していく。児童は、各班で造形物の気に入った場所へ集まり

記念写真を撮って〔Ⅲ-i-(2)〕, 材料と道具を片付け教室へ移動し感想シートを書いて〔Ⅳ-i〕(図4) 活動を終える。

昼休みに活動場所に展示してある造形物を, Mが友達8名と共に見に来る。Mは, 桃色で描いた自分の左手の痕跡(図5)を見て「あ↑↑: :あったMの手: :」〔V-i-(1)-1M〕と言う。iv班のQが「え↑↑: :どこピンクのやつでしょ: :」〔V-i-(1)-2Q〕と言いやって来ると, Mは「ほら↑↑↑」〔V-i-(1)-3M〕と言い, 右手人差し指でQに示す。9名は, 造形物の周辺に折り畳んであるビニールシートの上を, 列になり早歩きする遊びを笑い合っ行って〔V-i-(2)〕, 足裏で感触を味わってから教室へ戻る。

### 4-3 研究事例の考察

(1) 自他の繋がりの形成として観察された節合の作用

〔I-ii〕では, 以下の過程が観察された。Sが泡絵具にストローで息を吹き込みつくった茶色い泡との出会い〔I-ii-(1)-1S〕は, 他の児童の「完全性」を妨げ, 「試し描きをしてみたい」という見方や感じ方を生み出して, 児童の挙手と返答を促した〔I-ii-(2)-2S〕。児童と5.5mの紙との出会いは, 児童各自の「完全性」を妨げて, 「紙に全身で関わりその感触を味わいたい」という見方や感じ方と, その見方や感じ方を表すSやMの行為や発話との組み合わせを節合させた〔I-ii-(2)-2S~3M〕。

〔II-i〕では, 以下の過程が観察された。茶色の入った霧吹きで描くTの行為との出会いがSの「完全性」を妨げて〔II-i-(2)-1T〕, 「霧吹きで描いてみたい」と願う見方や感じ方と, 黄緑色の入った霧吹きで班を越境する痕跡の繋がりを描くSの行為との組み合わせを節合した〔II-i-(4)~(5)〕。このSの行為や描いた痕跡が, Mを中心とする他の児童の「完全性」を妨げて〔II-i-(5)-3M〕, 「霧吹きで描いてみたい」と願う見方や感じ方と, 緑色の入った霧吹きでi~iii班の痕跡の繋がりを描いたU〔II-i-(7)-1U〕に代表される, 班の繋がりを描き出す児童の行為との組み合わせを節合した。更に, 赤色と緑色をつけた刷毛で描くSの行為〔II-i-(9)-1S〕が, Gの「完全性」を妨げて〔II-i-(9)-2G〕, 「緑色の刷毛で描きたい」と願う見方や感じ方と, 緑色をつけた刷毛で描くGの行為とを節合させた〔II-i-(10)-1G〕。互いの描く行為を見たり共に描いたりする経験が敵対性として作用したことにより, 活動序盤の描き方として表れていた見方や感じ方が変化して, 回りながら身体全体で描くSおよび手に絵具をつけて描くMの新たな行為と, その新たな行為を可能にする見方や感じ方との組み合わせが節合された〔II-i-(11)-1S~2M〕。

〔II-ii〕では, 以下の過程が観察された。Fが広げた紙の穴〔II-ii-(3)-1F〕に出合ったSは, 描く行為に没入する見方や感じ方を変化させて, 「紙の穴を広げてみた

い」と願う見方や感じ方と, 足で紙を破る行為との組み合わせを節合した〔II-ii-(4)-1S〕。更に, WやMらが転んで紙を破った行為〔III-i-(1)-1W〕との出合いを契機として, 「紙を破ってみたい」という見方や感じ方と, 紙を解体する児童の協働行為との組み合わせが節合された。これは, Sに「何やってんの↑↑」〔II-ii-(4)-2W〕と注意したWに代表される児童が, 「紙を破らずに描かなければいけない」という自明の見方や感じ方を変化させたことにより, 互いのふるまいを監視するような「権力関係」を解体して, 紙を協働で解体する新たなつくり方を生み出したことを示している。

児童が, 友達のふるまいや描いた痕跡との出会いを通して, 互いの造形行為を味わいその敵対性を経験する過程では, 班での活動を越境して互いの繋がりを色や形としてつくる相互行為の連鎖や, 変化した互いの見方や感じ方と新たな描きつくる行為との組み合わせを節合していく作用が実践され, 最終的には児童全員で紙を解体する協働造形行為が生み出された。児童の協働造形行為は, 授業者の想定を超えた学びの過程として, 児童と授業者の双方に経験された。これは, 協働造形行為の過程でつくり変わるのが, 行為者である児童の見方, 感じ方, 表し方, ふるまいだけではなく, 授業を計画して実践する授業者の見方や感じ方をも含むことを示している。本題材では, 児童が互いの描きつくる行為や描きつくれた色や形に敵対性を経験して, 自他の見方や感じ方と描きつくる行為との新たな組み合わせを生み出す学びと共に, 児童のふるまいを敵対性として経験する授業者の学びがつくられた。

(2) 共感的関係の形成過程として観察されたヘゲモニー

Sが, i班の描く痕跡を, 他班の描く痕跡へと繋げ始めた場面〔II-i-(4)~(5)〕から, 児童が各班をつなぐ「結節点」として作用する造形物を描いていった。その造形物は, Uの緑色の入った霧吹きで描く行為〔II-i-(7)-1U〕, Sが赤色をつけた刷毛でi~iv班の痕跡の繋がりを描く行為〔II-i-(8)-1S〕, Sの赤色と緑色をつけた刷毛で描く行為〔II-i-(9)-1S〕, Gの緑色をつけた刷毛で班を越えた繋がりを描く行為〔II-i-(10)-1G〕等の実践の過程でつくられていった。互いの「結節点」をつくり出していく協働造形行為は, 「定められた班で活動しなければいけない」といった見方や感じ方をつくり変えて, 自他の「差異」や「不均等性」の要素として機能していた「境界」や「支配のシステム」として働く班の作用を「弱体化」し, 自明に働いていた自他の「権力関係」を変化させて, 児童同士の「絆」として共感的関係を形成したといえる。共感的関係として形成されていった児童同士の「絆」は, 描いた造形物を自らの手で解体する協働造形行為として実践された。活動の過程で味わわれた友達と共に描く経験は, Mが「あ↑↑: :あったMの

手：：〕〔V-i-(1)-IM〕と云って、Qが「え↑↑：：どこピンクのやつでしょ：〕〔V-i-(1)-2Q〕とMに聞いた場面が示すように、造形物が解体された後も児童1人ひとりに根付いて、活動時の自分と活動外の自分との共感的関係や、その後の学校生活や日常生活を支える友達との人間関係を社会文化的な実践の関係として生み出していく可能性がある。その社会文化的な人間関係は、昼休みに活動場所に来て、折り畳んだビニールシートの上を列になって笑い合いながら歩く9名の児童の遊び〔V-i-(2)〕のように、協働で作り出した造形物や活動場所で遊ぶ自他の共感的関係として実践されていくといえる。

感想シート（図4）で、「さいごじゅうにかいたところと、いろんなかくものが、あったのしかった」と述べたSの記述には、友達と「じゅうに」描く行為や、描く道具に共感するSの見方や感じ方が示された。また、「きにいったふく」が汚れてしまうと共に、「さいしょはきれいだったのに、おわりのころにはとてもぐちゃぐちゃでかみがびりびりになってしまいました。でも、とてもたのしかったです」と述べたMの記述には、汚れていく自分の姿と、「ぐちゃぐちゃ」で「びりびり」になっていく造形物とを重ね合わせて、変化していく自分の姿や造形物に共感し「とてもたのしかった」と捉えるMの見方や感じ方が示された。

本題材では、変化していく自分自身や造形物を味わう描く協働造形行為を題材とした芸術的行為の過程において、自明な「境界」や「支配のシステム」としての班の働きを「弱体化」させて「絆」としての共感的関係を形成していくヘゲモニーが実践された。

## 5 おわりに

本研究では、描く協働造形行為を通して、児童が互いの描き方や描いた痕跡を味わいながら、他の人やもの（素材、道具、環境）との共感的関係を形成していく芸術的行為を分析考察し、次の3つの学びを明らかにした。(i) 自他の描きつくる行為や描きつくれた痕跡を味わう経験を通して、互いの描きつくる行為と、行為として表れる見方や感じ方との新たな組み合わせを節合する学び、(ii) 自明であった「境界」や「支配のシステム」を「弱体化」させて、新たな社会文化的な相互行為を行う関係の形成過程としてヘゲモニーが実践される学び、(iii) 授業時間を越境して、学校生活や日常生活を支える「絆」が自分自身や友達との共感的関係として形成される学び。

本研究は、対話による美術作品の鑑賞場面で暗黙に形成されていた児童の非共感的な関係の事例に着目し、同じ対象児童に対して協働造形行為を行った事例を分析考察して、芸術的行為の学びの過程を明らかにした、「芸術教育実践学」の成果であるといえる。そのため、本研究の視点から、他の協働造形行為の学びの作用を示すこと

が、多様な関係をつくり育む芸術教育の意義を示すことに繋がる。特に、事前に構想した計画を超える児童の協働造形行為は敵対性として授業者（第2筆者）に経験されたが、これは児童と教師が共に学び合う芸術教育の展望を示すといえる。児童と教師が共に学び合う芸術教育は、理論と実践を往還しながら、子どもの実態と授業実践がもつ目的、理論、成果などとの差異を調整し続けて教育現場そのものを流動的に作り出していく可能性をもつ。こうした流動的な教育現場を形成していくためにも、敵対性や節合やヘゲモニーの視点から、日常的に行われている造形表現活動を題材とした授業において、共感的関係を形成していく実践研究を行っていくことが有効といえる。多様な人やもの（素材、道具、環境）へと作用しながら活動の過程を越境して新たな社会文化的な関係を創造していく芸術的行為の視点に立ち、子どもと学校関係者、地域の人々、もの（素材、道具、環境）等との「絆」や「結節点」そのものを共感的関係や造形物として作り出していく「芸術教育実践学」としての研究を今後の課題とする。

### 一注一

- 1 対象児童については3-1で述べる。
- 2 「相互行為分析」については先行研究調査や1-3で述べる。
- 3 松本・大平は以下の3つの要素を他者と位置付けている。(i) もの（素材や造形物）や道具や活動環境、(ii) 他の人や生物、(iii) 社会的で文化的な構成物（活動の過程でつくられたものの意味や価値、および人同士や人と生き物の相互作用的なふるまいや関係）。
- 4 西阪仰は『分散する身体 エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』（勁草書房、2008）の表紙において「相互行為分析」を「Study of Social Interaction」と英訳している。
- 5 本題材は、『芸術的行為による他者との共感的対話を通じた生活世界の生成に関する研究』（大平修也、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、2021）で分析考察した研究事例である。大平（2021）は、描く協働造形行為の過程で相互作用する3つの他者の視点から事例を分析考察した。本研究では、共感的関係が形成されるヘゲモニーの実践過程として研究事例を分析考察したため、明らかにした成果が異なっている。
- 6 開発した題材の実施と記録の収集、および記録の使用について、N県U小学校の校長には、県名、学校名、児童名をランダムなアルファベットで示す条件で許諾を得た。また、同様の条件を、U小学校校長を通じ、対象児および学校関係者に伝え、許諾を得た。

## 一文 献一

- (1) 西村俊夫「6 芸術系教育」『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』東京書籍, p.325, 2006
- (2) 中山元『思考の用語辞典 生きた哲学のために』筑摩書房, p.312, 2007
- (3) 同上, p.312
- (4) ポランニー (Michael Polanyi) 『暗黙知の次元』筑摩書房, p.13, 2009, ポランニーは「創造性が新しい価値を生むとき, それは, 含意によって, 暗黙のうちに生むことになる。つまり私たちは新しい価値を明示的に選択することはできず, 新しい価値を創造したり採用したりという行為そのものを介してその新しい価値に従属しなければならない, (中略)。私たちは自らが従属している実在に奉仕する」(中略は筆者)と述べ, 人が「従属」している「新しい価値」や「実在」としての「暗黙知」を解説する。「暗黙知」の考察については別稿とする。
- (5) 前掲書 (2), p.314
- (6) 同上, pp.314-315
- (7) 同上, p.316
- (8) 同上, p.313
- (9) 同上, p.217, 「エスノメソドロロジー」と「相互行為分析」の関連については1-3で述べる。
- (10) 同上, p.218
- (11) 同上, p.219
- (12) 同上, p.220
- (13) 山崎敬一『実践エスノメソドロロジー入門』有斐閣, p.68, 2004
- (14) 同上, p.59, 山崎は「どのような実践者にとっても, 日常での自分たちの仕事を自分たちの立場から遂行することがまず先決である。他者の視点を理解することをあらためて組織立てて行うことは, 日常的な実践に加えて別に行わなければならないことであり, かなりの労力が必要となる。こうした点を考えると, 人々の活動の詳細を理解することに関心をもつエスノメソドロロジーの研究者によるフィールドワークは, このように複雑な分業の中で活動するために欠かせない, 共同作業相手に関する詳細な理解を提示するという点で貢献する可能性をもつということができると, 「エスノメソドロロジー」の手法の意義を述べる。
- (15) 大平修也・松本健義「芸術的行為により節合される他者との共感的な言説に関する研究」『教育実践学論集』22, pp.117-130, 2021
- (16) 小林敏明『アレーティアの陥穿』ユニテ, p.73, 1989, [英] identity, 小林は「自己なるもの, あるいはアイデンティティの社会性に眼を向けたとき, その過去の契機と(対)他者的契機は等根源的であり,それが『存在』の内実を成す」, 「『存在』が『非-在』としての『自我-能作』によって不断に乗り越えられていくプロセスの総体が自己というアイデンティティだ」とする。
- (17) ラクラウ (Ernesto Laclau) & ムフ (Chantal Mouffe), 山崎カヲル・石澤武 (訳) 『ポスト・マルクス主義と政治—根源的民主主義のために』大村書店, p.169, 1992, [英] articulation
- (18) 中野民夫『ワークショップ』岩波書店, p.19, 2001, 大平・松本 (2021) は中野が「ワークショップの分類」で示した「1.アート系」と「5.教育・学習系」の「ワークショップ」に着目して研究した。
- (19) 前掲書 (1), p.324
- (20) 同上, pp.324-325, 「エスノメソドロロジー」の手法や「相互行為分析」に基づく本研究方法の位置付けは1-3で述べる。
- (21) 香月欣浩「自発性を先行させた子どもの造形表現と主体的態度に関する一考察」『美術教育学研究』48, pp.137-144, 2016
- (22) 佐藤基樹・幸秀樹「図画工作科における水墨表現の可能性を探るための国際比較研究—日本とメキシコの授業実践 (小学校中学年)を通して—」『美術教育学研究』48, pp.193-200, 2016
- (23) 佐部利典彦「アーティスト インレジデンスでの子どもたちとの実践の報告とその可能性作家の表現技法と地域資源を活用したワークショップの開発及び実践」『美術教育学研究』48, pp.201-208, 2016
- (24) 藤井康子・木村典之「地域の色をテーマとした教科融合型学習の研究 I—いのちの色をみる・つくる・感じるアートワークショップの検証—」『美術教育学研究』49, pp.353-360, 2017
- (25) 屋久直美子・池亀直子「多様な子どもの参加を目指した『偶然性』のアートワークショップ—特別支援学校中学部生徒と保育園児の交流に着目して—」『美術教育学研究』49, pp.409-416, 2017
- (26) 吉川暢子「身体を使った造形表現の展開と環境構成—親子を対象とした表現遊びの事例から—」『美術教育学研究』49, pp.457-464, 2017
- (27) 清水由朗「日本・ロシアの児童・生徒による, 日本画材料を使った連想イメージ生成と形象化のプロセス—デカルコマニーを使って—」『美術教育学研究』50, pp.209-216, 2018
- (28) 香月欣浩「支援者の態度(発話)が子どもたちの造形活動に与える影響」『美術教育学研究』52, pp.121-128, 2020
- (29) 前掲書 (17), p.195, [英] antagonism
- (30) 松本健義・大平修也「芸術的行為による敵対的他者との共感と社会的相互行為の創造に関する研究」, 『教育実践学論集』21, pp.75-87, 2020

- (31) 前掲書 (15)
- (32) 吉見俊哉『<sup>ち</sup>知の教科書 カルチュラル・スタディー  
ズ』講談社, p.5, 2001, [英] cultural studies
- (33) プロクター (James Procter), 小笠原博毅 (訳)『スチュ  
アートホール』青土社, p.65, 2006, プロクターは「カ  
ルチュラル・スタディーズは決してホールの『キー概念』  
ではないが, それらの翻訳と理解のされ方にホールが  
及ぼした影響は多大である。これはホールという名が  
イギリスのカルチュラル・スタディーズとほとんど同  
義語である」ことを示すと述べる。
- (34) ホール (Stuart Hall), 甲斐聰 (訳)「ポスト・モダニ  
ズムと節合についてスチュアート・ホールとのインタ  
ビュー」『現代思想四月臨時増刊号第四二巻第五号』42  
(5), p.34, 2014
- (35) 前掲書 (17), p.215
- (36) グラムシ (Antonio Gramsci), 石堂清倫 (訳)『グラ  
ムシ獄中ノート』三一書房, pp.208-220, 1978, 石堂清  
倫は「ヘゲモニー (市民社会)」と訳す。
- (37) 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, p. i, 2008, 「エスノメソ  
ドロジ的相互行為分析」に関しては後述する。
- (38) 前掲書 (30), pp.79-84
- (39) 前掲書 (37), p.11
- (40) 同上, p.32
- (41) 同上, p.43
- (42) 同上, p.43
- (43) 同上, p.35
- (44) 同上, p.42
- (45) 前掲書 (17), pp.197-198
- (46) 同上, pp.199-200
- (47) 同上, p.195, 「言説」については後述する。
- (48) 前掲書 (2), pp.375-376, 2007, [英] Discours
- (49) 前掲書 (17), p.156
- (50) 同上, p.169
- (51) 同上, p.168
- (52) 同上, p.182
- (53) 同上, p.182
- (54) 同上, p.183
- (55) 梶岡寛之「教師と子どもの合意形成に関する一考察  
—A. グラムシのヘゲモニー論を手がかりに—」『教育方  
法学研究』28, p.36, 2002
- (56) 同上, p.37
- (57) 同上, p.40
- (58) 同上, p.38, 梶岡は「ヘゲモニー装置」を「市民社  
会において, 私的組織である『政治的・組合的結社』や  
教会, 学校」と位置付けている。
- (59) 鈴木敏正「批判から創造へ: 『実践の学』の提起—  
教育制度改革への基礎理論 (6) —」『開発論集』105,  
p.130, 2020
- (60) 同上, p.128
- (61) 黒沢惟昭『岩波 哲学・思想事典』岩波書店, p.1438,  
2012, 黒沢は「グラムシの思想の重要な概念であるヘ  
ゲモニーは通例は一社会集団の他の社会集団に対する  
政治的, 文化的指導の意味」であるとする。「グラムシ  
がヘゲモニーという表現を初めて用いたのは1924年の  
ウィーンからイタリア共産党にあてた手紙」であると  
述べる。
- (62) 前掲書 (36), pp.200-201
- (63) 同上, p.201
- (64) 同上, p.201
- (65) 同上, pp.201-202
- (66) 同上, p.202
- (67) 同上, p.202
- (68) 同上, p.202
- (69) 前掲書 (17), p.14
- (70) 同上, p.216
- (71) 同上, p.216
- (72) 同上, p.216-217
- (73) 同上, p.217
- (74) 同上, p.217
- (75) 同上, pp.217-218
- (76) 同上, p.151
- (77) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『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, pp.59-94,  
2017
- (78) 前掲書 (37), pp.xvii-xxii

#### —謝 辞—

本研究に協力いただいた児童の皆様, U小学校様に深  
く感謝いたします。