

# 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

大平 修也\*, 松本 健義\*\*

(令和2年7月2日受付, 令和2年12月23日受理)

## A Study of Empathic Discourse with Others of Articulated by Artistic Acts

OHIRA Shuya\*, MATSUMOTO Takeyoshi\*\*

This study focused on children who collaborated with things and people through the living world that represents the whole of human experience and artistic acts that create a relationship with art. As a result, the children created a discourse as a site of power produced by themselves and others. This study seeks to clarify the process of reshaping this discourse empathetically. Therefore, for special-needs schools, a case study of collaborative modeling activity workshop, where an art museum collaborates with artists is described and analyzed as an example. Discourse structure is considered as the practice of articulation that forms and organizes social relations. As examined, the analytical consideration from the perspective of cultural studies capturing identity changed through articulation and of structuralism as an influence on the formation of that concept. Thus, clarifying the characteristics of artistic acts in which children form empathetic discourses with objects and people.

Key Words : Cultural studies, Formative activity, Empathy, Discourse, Special needs education

### 1 問題の所在及び研究の目的と方法

#### 1-1 問題の所在

行為者らが互いの見方や感じ方をつなげて自他の「アイデンティティ」<sup>(1)</sup>を更新する「節合」<sup>(2)</sup>作用により、自他の共感的な関係を形成する活動としてワークショップが挙げられる。刑部育子は、ワークショップには「活動の主人公である子どもの能動性を大切に、子どもの思いを複数の人たち」<sup>(3)</sup>が支援する「協同的学習観」(表1)に基づいた学びがあるとする。「初心者ファシリテーターも、より経験のあるファシリテーターに支えられて

おり」( () 内は筆者)、相互の支え合いを通して「参加しているそれぞれの人たちが何重にも入れ子的・水平的関係性の中で支えられて学習が行われる」<sup>(4)</sup>とする。「入れ子的・水平的関係性」とは、例えば、参加した子どもの活動を引率教師が支え、その子どもと教師の関係を講師(ファシリテーター)が支え、参加者と講師(ファシリテーター)の関係を、参与観察者として活動を記録する研究者が支えるといった相互作用を示す。この相互作用は、ワークショップに関わる多様な人々の支え合いが「入れ子的」に作用して、各人の学びが生み出されていく「水平的関係」

表1 「学習観の比較表」(刑部育子; 2016)

	獲得型学習観 従来の学校の教室	徒弟型学習観 徒弟制度	協同的学習観 協同と表現のワークショップ
学習	知識を獲得すること	生産できること	知や学びを問い直すこと or 捉えなおすこと・新しい自分と出会うこと・魅力的な他者と出会うこと
環境	個人の知識の注入	師匠を上位あるいは中心とした縦型的関係性	入れ子型構造の中で起こる水平的関係性
知識	既存の知識を所有すること	実践に埋め込まれた知識を使えるようになること	表現することを含めた知識の再構築・創造
教師	知識の提供者	実践共同体で中心となる行為者(師匠)	知・学びを再構成する同伴者(コーディネーターやファシリテーター)
教師・師匠 ファシリテーター の専門性	効率よく、知識が獲得されるように教授すること	生産工程を熟知していること	参加者をケアし、予想外のことに柔軟に対応すること
学習の目標	教育の効率化	生産過程で役に立つ技能の獲得	知ることの再構成的発見 学習のプロセスを味わうこと
学習者	同じ知識を与えられる受容器	コミュニティの中のアイデンティティ形成を含めた全人格的存在としての学習者	さまざまな参加様態が許された参加者
評価	与えられた知識が所有できたか	予定していた生産品ができたか	学びの履歴と振り返り

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学専攻科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

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

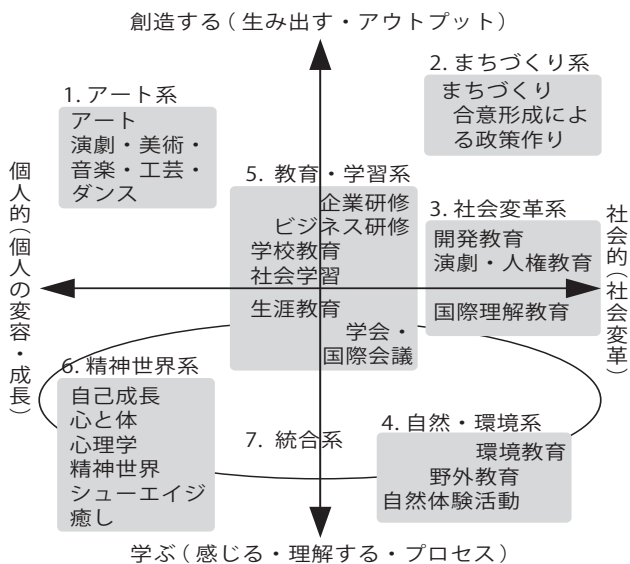


図1 「ワークショップの分類の試み2」(中野民夫; 2001)

として実践される。本研究では、中野民夫が示す7分類の中で、造形的な表現と鑑賞の活動を通じた「アート系」と「教育・学習系」の特性をもつワークショップに着目する(図1)。中野は、ワークショップの特性を次の4つ<sup>(5)</sup>とする。(i)先生や講師から話を聞き教材を読むだけでなく、実践して感じてみる「『体験』を重視した学び方」、(ii)行政も住民も専門家も一緒に「参加」して計画する「参加型の合意形成や計画の手法」、(iii)参加者が互いに語り合い学び合う「双方向の学び方」、(iv)「未知の何か」を「共同」で生み出す「創造の技法」。また、3つの「現代の環境や平和の問題の根本原因」に対応した、ワークショップによる3つの「解決の方向性」<sup>(6)</sup>(〈〉で記す)を次のように述べる。(i)「切り離され孤立しているという私たちの『自己』認識 Separated Self」〈お互いにつながりあい関係しあった大きな自己認識 Inter-connected Self〉、(ii)「『あること (Being)』より『すること (Doing)』への強迫 Doing more than Being」〈今ここにただ在ることを楽しむ Just Being〉、(iii)「自分自身をありのままに感じ、正直にあらわにできる場がない Doing more than Being」〈お互いに真実を話し聴きあえる場を創る Create the “space”〉。中野は、ワークショップの活動が「持続可能な社会」を創造すると共に、「個人にとっては自分なりの器いっぱいになり、花開く自己実現の機会」になり、「社会にとっても個人の成熟を基盤にした本物の市民社会、民主主義を実現して真に豊かな社会を創り出していくことにつながる」<sup>(7)</sup>と述べる。そして、「人と人が直接に出会う原初的な喜びがある。人を通して自分に出会う喜びがある」<sup>(8)</sup>とする。刈宿俊文は、ワークショップを「共同体で生きていく上で不可欠な他者を理解したり、他者と合意を形成したりという、他者とのかかわりを協働的な場面を通して、体験し直す場」<sup>(9)</sup>とする。そのような場をワークショップと呼ぶ理由は、「〈学校と違うスタイル〉を求めている」ためであり、

先生と生徒の『たて』の関係だけではなく、友人との『よこ』の関係、先輩後輩や先に進んでいる友人との『ななめ』の関係など多様な関係性を参加者が体験すること<sup>(10)</sup>を意味していると述べる。長岡健は、「学習を『相互行為を通じた考え方・振舞い方の変化』として理解する」視点から、「ワークショップが『道具や他者との活動的で対話的な相互行為の場』であるという点」、「特に、『活動プロセスの即興性』や『参加者に自由な振る舞いを求める姿勢』を通じて、道具・他者との関係が学習者にとって『目に見える』ものとなるようデザインされている」<sup>(11)</sup>とする。ワークショップは自明に働く権力の関係、例えば年齢、性差、児童や教師や専門家といった社会的地位を解体する特性があるといえる。

中山元は、「権力 power」を「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」とし、「暴力のような強制力」とは違うものと述べる。「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」ものであり、人々の間には「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>(12)</sup>とする。この「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」であり、「重層的に成立している」、「主体と他者の行為関係に内在している」ものとする。中山は、「権力は生活のなかでいつも生じてしまう副産物」であり、「自分と他者が構成する『場』のひとつの特性と考えられる」ため「内的に分析できる」<sup>(13)</sup>とする。相互行為過程を微視的に捉えることにより、その行為の過程で生じる「権力関係」が行為者らへと「内的に作用する学びを明らかにできる」といえる。中山は、「権力を否定的に考えず、自分たちにかかわりのある必須のもの」とし、「自分たちが生きるべき空間を構築する」、「権力ゲーム」へと参加して「ほんとうの意味で自発的に行動できる場」<sup>(14)</sup>の形成を重視する。自明に働く「権力関係」をつくり変える「権力ゲーム」として、子どもが他者と「自発的に行動」することを通じた「権力の場」の更新が有効といえる。中山は、「ひとつの権力的な関係の場」を形成する「語る主体」の「すべての文章、すべての表現」が示す「支配のシステム」や「力と欲望の対象」、および「権力の場」<sup>(15)</sup>を「ディスクール discours」<sup>(16)</sup>(言説)とする。「ディスクールを無菌化するのではなく(その権力性を意識したうえで)つくりかえる」、そして「関係の場そのものを動かし、揺るがせ、対話の相手を動揺させ、みずからも変身していくゲームのようなものにする。権力のゲームだ」<sup>(17)</sup>とする。「権力の場」を更新するためには、互いの見方、感じ方、ふるまい方、表し方をつくり変える「表現」行為を通じた「権力ゲーム」の実践が有効といえる。本研究では、行為者と他者がワークショップを媒介にして再形成可能な「権力の場」として、言説を位置付ける。

本研究では、次の3つをワークショップの特性と位置付

ける。(i) 行為者らが互いのふるまい方や表し方を変化させ、見方や感じ方を多様につくり変えながら共生する「市民社会、民主主義」の実現と「豊かな社会」の創造。(ii) 行為者らが「他者を理解」し「他者と合意」する共感的な言説の形成。(iii)「相互行為を通じた考え方・振舞い方の変化」として実践される学び。本研究では、「道具や他者との活動的で対話的な相互行為」による共感的な言説の形成過程を示すため、ワークショップの活動事例のビデオ記録を記述分析して考察する。

本研究に近接するワークショップの先行研究のうち、(A) 造形的活動を事例とする研究には次の4つがある。(A-1) 参加者がグループで物語の内容を考え登場人物になりきる絵巻物の制作を通じた教材開発に関する研究(下原美保・茂木一司ほか;2006)<sup>(18)</sup>、(A-2) 参加者の共同行為の過程と共同行為を促進する空間の在り方を示した研究(吉川暢子;2006)<sup>(19)</sup>、(A-3) 表現と鑑賞にとって子どもの創造性が重要であることを美術館での活動事例から示した研究(本田悟郎;2015)<sup>(20)</sup>、(A-4) 臨書体験を中心とする文字鑑賞プログラムの学習効果を分析考察した研究(津野田晃大・初田隆;2016)<sup>(21)</sup>。(B) 地域の特性を生かした造形的活動を事例とする研究には次の3つがある。(B-1) 地域施設での造形活動において参加者に接する学生の基礎造形力向上や指導方法の獲得過程を検討した研究(渡辺一洋;2007)<sup>(22)</sup>、(B-2) 地域の伝統文化や地場産業を生かした児童を対象とする全12回の造形活動プログラムを人と場の視点から分析した研究(藤田雅也;2012)<sup>(23)</sup>、(B-3) アーティストインレジデンスによる作家の表現技法と地域資源を活用した造形活動の研究(佐部利典彦;2016)<sup>(24)</sup>。(C) 造形的活動の過程を発言または行為の記録から分析した研究には次の2つがある。(C-1) 障害児を含む参加者を対象としたメディアアートワークショップでの発言記録の分析からファシリテーターの役割を検討した研究(茂木一司・福本謹一ほか;2005)<sup>(25)</sup>、(C-2) 材料や用具や場所を扱う知識と技能の変化を子ども同士の相互行為から分析した研究(武田信吾;2014)<sup>(26)</sup>。一方、「節合」の作用により、行為者らの「アイデンティティ」を更新して自明に働いている「権力の間」をつくり変え、共感的な関係を形成する協働造形行為の過程を「芸術的行為」と位置付け検討した研究に松本健義・大平修也(2020)<sup>(27)</sup>がある。松本・大平は、主に「図画工作」と教科横断する「総合的な学習の時間」で行われた海岸での活動「T海岸にひたる」を対象に、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児童の協働過程を分析考察した。そして、行為者ら(児童ら)が互いを脅かす緊張関係をつくり変えることにより、海岸や稚魚や友達等の「他者」と共生していく共感的な関係の形成過程を示した。本研究では、協働造形行為の「節合」の作用により、行為者らが自明に働く「権力の間」をつくり変えて、共感

的な関係を形成するワークショップを芸術的行為と位置付ける。

学校、美術館、アーティストが協働する芸術的行為により、行為者らの見方や感じ方が「節合」して共感的な言説が形成されていく過程を、発言及び行為の記録から微視的に分析考察した報告は散見されない。

## 1-2 研究目的

ワークショップにおける以下の実践過程(i)(ii)を微視的に分析考察することで、「権力の間」を共感的に再形成する芸術的行為の特性を示すことを目的とする。

(i) 学校、美術館、アーティストが実施する協働造形行為の場で、子どもが他の人との見方や感じ方を「節合」していく実践過程。(ii) 子どもと教職員やアーティストが他の人やものとの共感的な言説を形成する実践過程。

## 1-3 研究方法

(i) 人が社会文化的な行為により互いの見方や感じ方を「節合」して、言説を再形成する実践過程を対象とした視点に「カルチュラル・スタディーズ」<sup>(28)</sup>(以下CSと記す)がある。本研究では、ホール(Stuart Hall)のCS研究に着目した。まず、CSを構成する、「言説」、「テキスト」<sup>(29)(30)</sup>、「アイデンティティ」、「節合」の概念に基づき、微視的記述分析による考察のための視点①を、特に「節合」の視点に着目して設定した。次に、ホール研究者プロクター(James Procter)の考察に着目した。プロクターは、「ホールは大陸の構造主義理論をイギリスの文脈に初めて翻訳した知識人の一人」と述べ、構造主義の「意味を固定し、活性化し、統治する言語学的構造に着目」したとする。つまり、プロクターによれば、ホールはソシュール(Ferdinand de Saussure)の考察を主要原理とする構造主義の影響から、人の社会文化的関係の変化を捉える「カルチュラル・スタディーズ」を構築した<sup>(31)(32)</sup>といえる。本研究では、ホールに影響を与えたソシュールの「言語記号の恣意性」<sup>(33)</sup>の概念に基づき研究の視点②を設定した。

(ii) 新潟県池田記念美術館がアーティストと協働して、小学校、中学校、特別支援学校を対象に実践したワークショップをビデオ記録した。

(iii) ビデオ記録(小学校4件、中学校1件、特別支援学校1件)の中から、自明に働く「権力の間」が共感的な言説へ再形成されていった事例を、河野哲也の「現象学的身体論」<sup>(34)</sup>や教科書題材との関連に基づき設定した。

(iv) 第1著者のビデオ記録から、西阪仰の「相互行為分析」<sup>(35)</sup>と、松本・大平(2020)の行為者らの見方、感じ方、ふるまい方、共感性、協働性の推移を可視化する微視的記述分析に基づきトランスクリプトを作成した。

(v) トランスクリプトを基に、「道具や他者との活動的で対話的な相互行為」の過程を微視的記述分析して、研究の視点①②に基づき考察した。以上より、見方や感じ方の「節合」の過程を実践して共感的な言説を形成す

る芸術的行為の特性を明らかにした。

## 2 研究の視点

### 2-1 節合

吉見俊哉は、CSは「テキストから出発し、やがてよりコンテクスチュアルな要素を取り込んできた」とする。「社会的コンテクストを問題にするところから出発し、やがてテキスト論的な要素を取り込んできた」社会学や人類学と「展開のベクトルが逆である」とする。CSは「自明視されている価値やアイデンティティに疑問符を与え、社会システムが見えなくしているリアリティの次元をあからさまにし、その言説や装置の配列を組み替えていくための実践」<sup>(36)</sup>とされている。CSは、「社会システム」や「言説や装置の配列」としての「コンテクスチュアル」(コンテクスト)<sup>(37)</sup>を、「テキスト」としての社会文化的な行為(痕跡)の連鎖を通して「組み替えていく実践」であると共に、その実践過程を捉える視点といえる。

ホールは、「アイデンティティを、(中略)、決して完成されたものではなく、常に過程にあり、表象の外部ではなく内部で構築される『生産物』として考えねばならない」(中略は筆者)とする。また、「表象という実践」は人が「言葉を発し、書く位置一言表の位置 (the positions of enunciation) 一を常に含意している」とする。しかし、「私たちがいわゆる私たち自身の『名において』、私たち自身の経験から言葉を発しているにも関わらず、言葉を発するもの、言葉を発せられる主体は決して確証されえず、決して同一の場にはいられない」<sup>(38)</sup>とする。「言葉を発せられる主体」はその都度「言葉を発し、書く位置」を変えているため、主体の「アイデンティティ」もその都度変化する「生産物」といえる。ホールは、「歴史と文化の言説の内部で創られるアイデンティフィケーションの地点、アイデンティフィケーションや縫合の不安定な地点」であり、「本質ではなく、一つの位置化 (positioning) である」、<sup>(39)</sup>「文化的アイデンティティ」<sup>(39)</sup>を重視する。

ラクラウ&ムフは、「言説」の構造を、「社会関係を構成し組織する節合的实践」<sup>(40)</sup>とする。棕尾麻子(2002)は、「アイデンティフィケーション」は「アーティキュレーションの政治的・集団的な側面と心理的・個人的な側面」であり、「アーティキュレーション」(節合)は「発話行為によって、言説の網の目自体も再構成、変容を繰り返すこと」<sup>(41)</sup>であるとする。また、「縫合」は「主体が自らを取り巻く『他者の言語』と結びつくことを意味し」、「節合 articulation」とほとんど同じ意味で使われている」<sup>(42)</sup>とする。

ホールは、「節合とは、特定の条件下で、二つの異なる要素を統合することができる、連結の形態」とする。言説がもつ「統合性」は「実際には異質の、相違した諸要素の節合に過ぎない」ものであり、また「必然的な『諸属性』を持たないため、別のあり方でいくらでも再節合しうるもの」とする。ホールは次の2つを「節合の理論」<sup>(43)(44)</sup>と述べる。

(i)「特定の条件の下で、イデオロギー的な諸要素がある言説内で互いに意味をなすようになるあり方のこと」、(ii)「特定の複合的な局面状況にあつて、それらがどのようにして特定の政治的主体から見て、節合されたり節合されなかつたりするのかを問う方法」。上野俊哉・毛利嘉孝は、「『分節=節合』(articulation)」により「つながれ、切り離されるのは概念であり、理論であり、運動であり、集団であり、そして諸個人でもありうるだろう」<sup>(45)</sup>と述べる。

「節合」の過程では、互いの「文化的アイデンティティ」を更新する協働的な学びが新たな「生産物」として形成されるといえる。本研究では、「連結」しつながれていた「権力の場」を構成する「相違した諸要素」としての自他の行為や発話や見方や感じ方を、行為者らが「分節」(解体)して切り離し、共感的な言説として「連結」していくふるまいの過程を節合と位置付ける。

本研究のワークショップ事例では、協働造形行為の過程において、子ども、教師、講師(アーティスト)、美術館職員が、互いの「相違した諸要素」としての描きつくる行為や発話や見方や感じ方を「分節」(解体)し、新たな描きつくる行為や協働の関係を生み出している。「分節」(解体)を繰り返して、新たな関係を「連結」することにより、自他のふるまい方や表し方をよさとして捉える共感的な言説の形成を、節合の過程として実践している。

### 2-2 造形的な言語記号の恣意性

ホールは、「諸実践を言説的に機能するものとして、すなわち言語のように機能するものとして、再考」した。そして、「その言語のメタファー」が、「他の種類の諸実践を言語のように作用しているものとして再概念化するための能力を、いくつかの重要な方法で生み出した」<sup>(46)</sup>とする。ホールが述べる「能力」の特性を解し、「諸実践」、「言説」を再形成する節合過程で「つながれ、切り離される」、言表の位置、概念、理論、運動、集団、諸個人の関係を捉える「方法」(視点)として、「言語記号の恣意性」が有効である。

丸山圭三郎は、「言語記号が表現と意味を同時にもつ二重の存在であることがはっきりしたため、ソシユールは前者をシニフィアン signifiant, 後者をシニフィエ signifie と名づけた」とする。しかし、丸山は「別々の存在である二項が結合して記号(シーニュ)を構成するかのとき誤った考え方に立つ危険性」<sup>(47)(48)</sup>があるとする。丸山は、「シニフィアン、シニフィエの相互依存性」を重視して、「シーニュは価値体系から生じ、シニフィアンとシニフィエはシーニュの誕生とともに生まれる」<sup>(49)</sup>と述べる。ソシユールは「特定の話し手によって発話される具体的音声の連続をパロール parole」<sup>(50)</sup>とした。人は発話行為である「パロール」により「シニフィアン」(表現)と「シニフィエ」(意味)の構造をもつ「シーニュ」(記号)をつくりだしているといえる。丸山は「言語記号の恣意性」につい

て以下のように述べる。「第一の恣意性は、シーニュ内部のシニフィアンとシニフィエの関係において見出されるものである。つまり、シーニュの担っている概念xと、それを表現する聴覚映像yとの間には、いささかも自然かつ論理的絆が無いという事実の指摘であって、具体的には、chienなる概念が/jɛ̃/という音のイメージで表現されねばならないという本能的内在的絆は存在しないということである。この恣意性はいわば一記号内の縦の関係(⊕↓)であり、原理的にはその記号が属している体系全体を考慮に入れなくても検証できる性質のものである」。「第二の恣意性は、一言語体系内の記号同士の横の関係(○↔○↔○)に見出されるもので、個々の辞項のもつ価値が、その体系内に共存する他の辞項との対立関係からのみ決定されるという恣意性のことである」。丸山は、「ソシユールはこの第二の恣意性を《価値》の概念とともに導入している」<sup>(51)</sup>とする。

ホールは「ある一つの文化的な形態あるいは実践の意味を読み取るとき、なぜそしてどのようにしてそう言えるのか、はっきりさせなければならなかった」ため、「意味」が「テキストとして織り上げられたものなのだ」と論証する」必要性から「記号論を利用」<sup>(52)</sup>したとする。

本研究では、ホールの研究の文脈を踏まえ、以下を造形的な言語記号の恣意性と位置付ける。第一の恣意性：行為者と他の人やものとの実践関係としてつくられていく「シーニュ」(記号、作品、諸実践、言説等)を構成する「シニフィアン」(表現、色、形、視線、行為、発話、言表の位置等)と「シニフィエ」(意味、概念、理論、集団、諸個人等)との関係。第二の恣意性：造形的な言語記号の体系の中で「シニフィアン」と「シニフィエ」の関係が持つ価値。

本研究のワークショップ事例では、造形行為を通して「シニフィアン」と「シニフィエ」の関係の創造が、第一の恣意性及び第二の恣意性の形成として繰り返されている。同時に、子ども、教師、講師(アーティスト)、美術館職員の共感的な言説が形成されていく過程としての節合が実践されている。

### 3 研究事例と教科書題材

#### 3-1 研究事例

新潟県池田記念美術館は、2017年より小学校、中学校、特別支援学校とアーティストが協働して、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と企画展「八色の森の美術展」を実践している。子ども、保護者、学校、アーティストが「入れ子的・水平的関係性」を形成して「本物の市民社会、民主主義を実現」するワークショップと企画展を実施してきた公的機関である。講師(アーティスト)は、学校や美術館で、子どもや保護者、地域住民と造形ワークショップを通して関わる。子ども

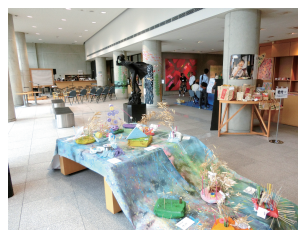


図2 美術館での展示



図3 使用絵具と道具

がつくった造形物は、企画展に出品された作家の作品と同一の空間に展示され(図2)、学校や美術館や地域をつなげる。本研究では、池田記念美術館が実践した「第2回八色の森の美術展+八色の森の子ども絵画展2018」において、著者が参与観察してビデオ記録したワークショップの中から、児童や生徒が活動を共にする他の人との間で自明に働いていた「権力関係」を解体することにより、共感的な言説を「節合」していく過程が最も明瞭に観察された事例として、J特別支援学校で行われた「アート体験」を微視的記述分析して考察する。事例では、児童20名が2班に分かれて、水溶性絵具(赤、ピンク、黄色、緑、青、白)、石鹼水と水溶性絵具を混ぜた泡絵具、刷毛、筆、ストロー、エアパッキンでつくったスタンプ、スポンジローラー、霧吹き(図3)を使い、各班で長さ10m幅1mのロール和紙に描いた。そして、絵具で描いた和紙をちぎり、班ごとに用意された縦2m幅1mの塩化ビニール板へコラージュした。活動の始め、児童たちと児童の担当教師らが協働して描いていった。活動が進むと、児童たちは手や足に絵具をつけて、和紙に直接接触しながら体全体を使い描いていった。特に、対象児Kは、もの(描く道具や絵具や和紙)や他の人(児童や講師)との協働過程で、自身の身体を描き変えて自分自身をつくり変えていった。この芸術的行為の過程を微視的に分析考察することが共感的な言説をつくる学びの特性を明らかにすると捉え、Kを対象児に設定した。

河野哲也は、人の学びは「文化を獲得する」ことであり、「ある社会環境(たとえば、紙と筆記用具を使いこなしていく社会環境)に参加していく仕方を学ぶことであり、社会的実践のノウハウを獲得すること」<sup>(53)</sup>と述べる。しかし、「以前の特殊教育は、『正常』への回復を目的として、自分の障害を『克服』するためのスキルや能力を個人に獲得させようとしてきました」。「『正常』に到達することができて初めて、その子どもは社会参加できる」<sup>(54)</sup>とされ、教育実践が行われていたと述べる。「特殊教育」の視点は現在も根強く、例えば「運動障害の支援と銘打たれた指導書や研究書を読むと、子どもの側の意思や関心は本来的には考慮されず」、「姿勢の保持」等のトレーニング方法や「書写」、「食事」等の「日常生活動作の訓練法」<sup>(55)</sup>が記されているとする。「特殊教育」の視点は、「子どもの側の意思や関心」を捉え難くする教師主導の「権力の場」

を子どもとの間に形成するといえる。河野は、現在の「特別支援教育」では、「個々のニーズに応じながらも、個人をひとつの社会の一員として包摂」し、「社会のほうで自分を拡張変化させて、それまで排除されていた人々を包容する」、「社会的包摂 (social inclusion)」<sup>(56)</sup> が重視されているとする。始めから、「子どもの側も、教師の側も、問題のありかと解決の方向がはっきり分かっているわけではなく」、教師は子どもとの「相互学習の過程自身の中で子どもにとってクオリティーの高い生活」を実現するための要素を「徐々に認識」していく。子どもと教師の「相互学習の過程はどこかに終着点があるわけではなく、その過程そのものが学びの過程」であり、「包摂的社会における教育のあり方」<sup>(57)</sup> であるとする。「障害があろうがなかろうが、子どもに必要なのは、社会に参加し、自己の意思を表現し、他者とやりとりする表現力のはずです。(中略)。したがって、医療や教育の本質は、生命の内在する力を引き出し支援するという意味でのファシリテーションであるべきであり、実際、この力に寄り添う以外の介入方法はありえない」<sup>(58)</sup> (中略は筆者) と述べる。河野は、「実際に人々の間で交わされる『生きた』コミュニケーションは、(中略)、話者の表情、顔色、目の動き、声色や声の調子、姿勢、仕草などあらゆる身体的な背景」<sup>(59)</sup> (中略は筆者) に基づくとする。「言語を理解するとは、(中略)、反復されない出来事の中で、相手と何かを成し遂げていくこと(協調行動だけではなく、敵対や競争のような対立的な状態であっても)」<sup>(60)</sup> (中略は筆者) であるとする。「運動機能であれ、言語機能であれ、子どもが伸びていくときの原則は、たったひとつだけです。すなわち、子どもが自発的に行うことです」<sup>(61)</sup> と述べ、「『生きた』コミュニケーション」による学びの「支援」を重視する。自らの見方、感じ方、考え方を「相対化するための視点は、(中略)、同じような問題や困難を持っている当事者から与えられます。(中略)、専門家の分類する『何とか障害』という診断ではなく、まさしく通常の生活を送る上での、さまざまな人々に横断的に共有される問題や困難」<sup>(62)</sup> (中略は筆者) を子どもと共有することが、教師をはじめとした支援者に重要とする。共感的な言説を形成する児童と周囲の人の「相互学習の過程」を、「身体的な背景」(ふるまい) から微視的に捉える本研究は、「包摂的社会」の実現と現在の「特別支援教育」の学びに寄与するといえる。

なお、各児童の障害の診断や日常活動の様子は講師(アーティスト)や美術館職員や参与観察者に伝えられていない。そのため、協働造形行為を通して変化する児童の障害特性ではなく、芸術的行為の活動過程で生じるKと他の児童や教師や講師らの社会文化的な関係の変化に着目する。これにより、互いの「身体的な背景」(ふるまい) に基づき協働造形するアーティストのワークショップにおいて、現在も根強く作用している「特殊教育」の視点に基づい

た見方や感じ方をつくり変えながら、自明に働く「権力関係」を解体して共感的な言説を形成していく児童と教師の学びの過程が明らかになる。

### 3-2 教科書題材

研究事例の協働で描く活動に近接する、(A) 小学校教育を対象とした教科書題材は5つある。(A-i) ローラーや身の周りのものや手の平に絵具をつけて友達と大きな紙に描いていく活動<sup>(63)</sup>、(A-ii) 年間を通してどんぐりに関わった経験をクラス全員で1枚の大きな絵に描き表す活動<sup>(64)</sup>、(A-iii) 友達と色々なものに絵具をつけて大きな紙にスタンプして描く活動<sup>(65)</sup>、(A-iv) コップの中の泡絵具に息を吹き込んでつくった泡を友達に持ってもらった紙につけて描く活動<sup>(66)</sup>、(A-v) 地域の歴史を学びながらかつての風景を郊外の壁画として友達と描く活動<sup>(67)</sup>。(B) 特別支援教育を対象とした題材は2つ<sup>(68)</sup>ある。(B-i) 絵具をスポイトで垂らしたり、ローラーで転がしたりしてつくった形や色で描く活動、(B-ii) 握る、叩く、ひっかく等の動作によりブラシやスプレーを使って描く活動。しかし、ワークショップの教科書題材は、中学校「美術科」を対象に「美術館やいろいろなところでアートを体験するワークショップ」への参加を呼びかけた「鑑賞の資料」<sup>(69)</sup>のみである。ワークショップの「協同的学習観」や、「学習を『相互行為を通じた考え方・振舞い方の変化』として理解する」視点や作用が、教科書を通して学校現場の教師に伝わり難い現状にある。本研究事例の分析考察が、学校や美術館や地域をつなげるワークショップの特性を明らかにする。

## 4 事例の相互行為分析

### 4-1 観察記録の概要

表2 参与観察の概要

場所；N県M市J特別支援学校体育館(図3) 日時；平成30年9月13日13時20分～14時05分 対象；Kを中心とした小学部児童20名、講師(アーティスト、H)、池田記念美術館長(E)、校長(M)、教師(C, a, t, y, n, d, g等)、ラジオ局員(Q) 参与観察者；第1著者(D)、第2著者(B)
---

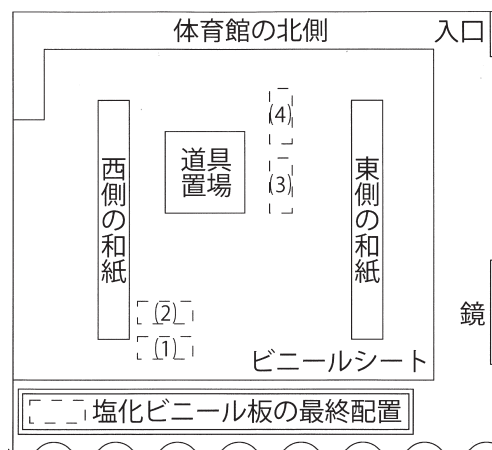


図4 活動場所

表3 事例の場面分け

I-i	児童の集合
ii	活動の説明
II-i	教師が示した描き方をやる
ii	友達ややった描き方をやる
iii	自分なりの描き方を見付ける
III-i	塩化ビニール板に紙を載せる
ii	体や服につけた絵具を鏡で見る
IV-i	活動のまとめと自教室への移動

表4 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	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

本事例では、Kを中心とした小学部児童20名、教師、ワークショップを開講する講師（アーティスト、H）、池田記念美術館長（E）の協働造形行為を、第1著者（D）と第2著者（B）が参与観察した。観察記録の概要は表2、図4の通りである。観察記録は、小学部児童20名を、Kを中心に第1著者がビデオ記録して収集した。観察記録を場面分け（表3）して表4<sup>(70)</sup>に基づきトランスクリプト（表5、6、7）<sup>(71)</sup>を作成した。

活動前、Kは、教師Cの両足に顔をうずめて「うえ↑↑:::ん」【I-i】と大声で泣き待機していた。Kの大声は、Hが絵具と道具を使い描き方の手本を示す場面【I-ii】まで続き、Kが描く行為に没入していくと共に沈静化していった。Kは、場面【II-i】で描き出すと共に、

自他の笑顔を共感的につくり出していった。

4-2 微視的記述分析による考察

(1) 節合の視点

〔記述1〕

場面【I】は、児童が活動場所に集合して、Hが活動内容を説明する場面である。Hはローラー、霧吹き、スポンジ、泡絵具を使って描き方の手本を示した【I-ii-②86H-112H】。Kは、Hが手本を示していない時は「[ふ↑あ:::う】【I-ii-②87K】、「[え:::↓う:::↑↑↑】【I-ii-②89K】と大声で泣き、Hの手本に注目している時は泣き止む【I-ii-②111K】。

〔分析1〕

Kは、大声で泣く【I-ii-②87K】【I-ii-②89K】ことで、不安定な状態にある自身の見方や感じ方を示した。

〔記述2〕

場面【II】は、Kが、Hや他の児童が行っていた描き方やってみることで、自分の描き方を見付ける場面である。活動が始まると、Kは泡絵具を手にして西側の和紙の上

表5 画像トランスクリプト【I-ii-②】-【II-ii-④】

<p>1 【I-ii-②86H-89K】</p> 	<p>2 【I-ii-②110C-112H】</p> 	<p>3 【II-i-①62K-64K】</p> 
<p>4 【II-i-①88K-90C】</p> 	<p>5 【II-i-②75K-77K】</p> 	<p>6 【II-ii-①26K-28K】</p> 
<p>7 【II-ii-①29K-30K】</p> 	<p>8 【II-ii-①55L-57D】</p> 	<p>9 【II-ii-①14K-17D】</p> 
<p>10 【II-ii-③43K-45K】</p> 	<p>11 【II-ii-④53K-55K】</p> 	<p>12 【II-ii-④79K-81K】</p> 

表6 同時進行トランスクリプト【II-ii-⑦41K-44K(2)】

場面	【II-ii-⑦41K】	【II-ii-⑦42K】	【II-ii-⑦43K】	【II-ii-⑦44K(1)】	【II-ii-⑦44K(2)】
画像					
行為者	行為発話視線	(両足の裏を合わせる)	(両足の裏を擦り合わせる)	(両足の裏を離す)	(両足の裏を和紙につける)
K	[両足の裏]	---	[西側の和紙]		
S	[立ち止まり床を見る]	(Kの左側へ歩く)		(和紙を見て歩く)	(右足で和紙を踏み)
r	[ブルーシート]	---	[Q]	---	[西側の和紙]
		(tに支えられてyにつかまれた右足を和紙へつけてもらう)			「よい↑」
	[Q]				

表7 画像トランスクリプト【II-iii-①】 - 【IV-i-②】

1【II-iii-①6K-8K】

6K: 右足を床におろし左膝を胸に引き寄せながら両手で左足のふくらはぎを1回なでる

8K: 左足の外側に左手を添えて左足のふくらはぎの内側を右手でなでる

7D: Kの左足を見ながらKに近づく

7D: h h h

4【II-iii-③12D-14K】

14K: 鏡の上部へ両手の平を掲げて鏡に写った両手の平を見る

13n: iを見下ろす

13h: ね↑

12D: 両手の平を鏡の前へ突き出して鏡に写った両手の平を見るKを見る

12D: h h → h

7【III-i-③32D-34K】

34K: 腰を伸ばし両手で握った放し振り返ってHを見る

33H: シャがんでKがあけた穴の端を両手でつまみ広げる

33H: [ちょうどやぶがたいまのしょうげきで]

32D: 両手で引張り和紙を破くKを見る

32D: びりびりびりびり

10【III-ii-②9K-11K】

9K: 鏡を見て両手を左右に振る

11K: 前髪を両手の指で左右に分ける

10D: Kの服を見る

10D: でもきれいだね

13【IV-i-①58K-60K】

58K: 両手の親指と中指と人差し指を立てながらDの顔を見る

60K: 両手の親指と中指と人差し指を立てながら西側の塩化ビニール板を見る

59D: Kの顔と服と両手についてた絵具の痕跡をカメラで撮影する

59D: h-きれいだね-h h

2【II-iii-①20K-22f】

20K: fを見ながらカメラ皿へ左足の指先を入れる

22f: Uを見る

22f: あ↑↑↑

21U: fへ1歩進み右手の指についてた絵具の痕跡をfの額につける

5【III-i-③9D-11D】

10K: 両手両足を前後に伸ばして床から浮かせる

9D: 両足を後方に伸ばして床に腹部をつけるKを見る

11D: 両肘と両膝を床に置いてから両手の平を眼前の床に置くKを見る

11D: あ h h-ねてみる h h h

8【III-i-③61K-63K】

61K: 両手で持った和紙を塩化ビニール板へ向ける

63K: 和紙を顔にあおきから両手を放す

62H: Kが持つ和紙を見ながら両手を近づける

62H: すこ: い

11【III-ii-⑥6K-8D】

6K: 東側の塩化ビニール板に貼られた和紙に両足で立つ

7K: シャがんで和紙に両手の平で触れる

8D: Vを見ながらKに近づく

8D: すこい↑↑↑

14【IV-i-②30D-33M】

33M: カメラに写るKとAを見る

33M: これでこんなせかいがあるんだね[::]

32M: 前かがみになりながらカメラをKへ向ける

32M: みてこれ↑

31K: Aの顎に左手の指で触れる

30D: Kの左手を見る

30D: [h h

3【II-iii-②36K-38K】

38K: 右手で持った刷毛で左足の甲に白絵具の痕跡を1回つける

37K: 刷毛を握った右手の甲で左手の平を擦る

36K: 腰を屈めて右手をカレー皿の中の刷毛を持つ

6【III-i-③21D-23D】

22K: 四つん這いになりながら手で開けた穴を見る

20K: 前かがみになり両手で和紙に穴をあける

22K: [うわあ:]

21D: 両手と膝を和紙のうえにつくKを見る

21D: ちぎれ↑

9【III-ii-①4K-6g】

6g: 振り返りKを見る

6g: [だいいじょうぶKさ: ん]

5M: Kを見る

5M: ほ: : : ほ[ほ]

4K: 両肘と両手の平と顔を床につけて倒れる

4K: あ↑↑↑

12【III-ii-⑥20K-22H】

20K: 顔を右に傾け右側の前髪に右手で触れながら鏡を見て1歩さがる

21K: 顔を右に傾け右側の前髪に右手で触れながら1歩進み鏡に近づく

22H: 和紙が貼られた塩化ビニール板を示す

22H: はい↑↑↑

22H: じゃ: : : みなさん↑

15【IV-i-②59K-61K】

59K: 右手で前髪に額に写った顔を見たまま鏡に近づく

60K: 右手を下げ顎を上げて鏡を見る

61K: 右手の人差し指で顎を擦る



でしゃがみ、泣きながら描く【II-i-②62K-64K】。和紙に青色の泡を落とすと、Kはその場に座って泡にストローを刺して、泡を動かして遊ぶ【II-i-①88K】。Kは、黄色の泡を落として描いてから道具置き場を見ている時に【II-i-②75K】、「たのしくなってきたらでのひらとか：つかって：かいてみかいてください」【II-i-②76H】と発話するHの声を聞く。Kが緑絵具皿の隣に座り周囲を見渡すと、CとLがピンク絵具皿の隣にやって来る。Cはしゃがんで刷毛を持ち【II-ii-①27C】、刷毛で座ったLの足の裏にピンク絵具を塗る。CとLのやり取りを見て、Kは刷毛を使い緑絵具を自分の右手の平に塗る【II-ii-①30K】。Cは、Lの脇に両手を入れて持ち上げ西側の和紙へ運び、Lは、Cに持ち上げられながら両足で和紙の上を歩く【II-ii-①55L】。Kは西側の和紙へ歩き、しゃがみながら右手の平を和紙につけて「べちゃ↑」【II-ii-①56K】と発話する。Dは、Kの右手を見ながら「べちゃ↑-hhhh」【II-ii-①57D】と発話する。Kは道具置き場を振り返り、刷毛で黄絵具を左手の平に塗って、西側の和紙に左手の平をつけて「べた」【II-ii-②14K】と発話してから、場面【II-ii-①56K】でつけた緑絵具の痕跡に右手の平を重ねる【II-ii-②17D】。Kは刷毛で青絵具を両足の裏に塗り、右手で刷毛を持ちながら、両足の裏が床につかないように尻を床に擦らせて西側の和紙へ移動して両足の裏を和紙につける。Kが和紙につけた青絵具の痕跡を見たDは「い：：ね：：」【II-ii-③44D】と発話して、Kも自分でつけた青絵具の痕跡を見る【II-ii-③45K】。KはEのそばにある赤絵具皿の中に右手の平を入れて絵具をつけてから、青絵具皿の中に左手の平を入れて絵具をつけて西側の和紙へ歩く。他の児童がつけた緑絵具の痕跡の中央に右手の平をつけて、緑絵具の痕跡の外側に左手の平をつけて正座する【II-ii-④53K】。Kの左手を見たDは「ついてる」【II-ii-④54D】と発話する。Kは立ち上がりながら両手を丸くこすり合わせる【II-ii-④79K】。Kの両手を見たDは「できた↑」【II-ii-④80K】とKに聞く。

[分析2]

Kは、造形行為を行う前、泣く行為と不安定な状態の見方や感じ方とを「連結」させてふるまっていた【I-ii-②87K】【I-ii-②89K】。造形行為を始めると、その「連結」の関係を「分節」して、Hが示した描き方【I-ii-②86H-112H】と、不安定な自身の見方や感じ方とを「連結」している【II-i-②62K-64K】。次に、その「連結」の関係を、Cから足の裏にピンク絵具を塗ってもらうLとの出会い【II-ii-①27C】を契機に「分節」して、手や足に絵具を塗り和紙に描くふるまい【II-ii-①30K-53K】と、描く行為に集中する見方や感じ方とを「連結」している。この節合の過程において、Kは大声を出して泣くふるまいを「分節」(解体)していった。

[記述3]

表6は、児童の同型的な社会文化的行為が微細に実践された場面である。西側の和紙に描くr, K, Sの行為を微視的に記述分析する。rは、tに支えられながら、yにつかまれた右足を和紙へつけてもらい描く【II-ii-⑦41K-44(2)】。Kは、両足の裏を合わせて擦り【II-ii-⑦41K-42K】、両足の裏同士を離して和紙につける【II-ii-⑦43K-44(2)】。Sは、足元を見て【II-ii-⑦41K】、和紙に向かって歩き【II-ii-⑦42K-44(1)】、「よい↑」【II-ii-⑦44(2)】と発話して右足で和紙を踏む。場面【II-ii-⑦44(2)】は、r, K, Sが、絵具を塗った足の裏を使い同型的に和紙へ描いた場面である。

活動が進み、両手の平と両足の裏で描いたKは床に座り、両手で左足のふくらはぎを1回なでる【II-iii-①6K】。Kの左足を見たDは「hhh」【II-iii-①7D】と発話する。Kは、左足のふくらはぎを両手でなで【II-iii-①8K】、右足のふくらはぎに両手で触れてから立ち上がる。緑絵具を両手につけてから西側の和紙に触れて、Fを見ながら左足で青絵具のカレー皿の内側を踏む【II-iii-①20K】。Kは道具置き場へ歩き白絵具のカレー皿の隣に立ち刷毛を持って【II-iii-②36K】、刷毛についた白絵具を左足の甲【II-iii-②38K】と右足の甲につける。Kは、西側の和紙に両手で1回触れて、体育館壁面に備え付けられている鏡の前に立ち、鏡に写った両手の平と自分を見る。Kを見たDは「hh-↑h」【II-iii-③12D】と発話する。[分析3]

Kは、和紙に描く造形行為の過程で、r, K, Sと共に同型的に描く共感的な協働行為【II-ii-⑦44(2)】を自然発生させた。そして、自身の脚を描き変えて【II-iii-①6K-38K】から、自分の姿を鏡で見た【II-iii-③14K】。この行為の過程において、和紙に描くふるまい【II-i-②62K-64K】～【II-ii-④53K】と、描いた色や形を味わう見方や感じ方とが「連結」する関係を「分節」している。そして、自分の脚に描くふるまい【II-iii-①6K-38K】と、それにより変化した脚を含む身体を味わう見方や感じ方とを「連結」させている。この造形行為を通じた節合の過程において、Kの「アイデンティティ」が、自分を描き変えるふるまいをよさとして味わう見方や感じ方へと変化していった。

[記述4]

場面【III】は、描いた和紙(図5)をHや他の児童と協働して塩化ビニール板へ貼ると共に、Kが自分の体や服に絵具をつけて鏡で見る場面である。活動後半、児童たちは描いた和紙をちぎり、班ごとに用意された塩化ビニール板へコラーージュしていく。Kが西側の和紙の感触を足で踏み味わっていると、Wが東側の和紙の上で滑り倒れる。Kは、倒れたWを見ながら、その場で立ち膝になり両手の平を床につけてうつぶせになってから両足を後方に伸



図5 描いた西側の和紙



図6 和紙を貼るHとU

ばして床に腹部をつける【Ⅲ-i-③9D】。Kは、両手両足を前後に伸ばして床から浮かせる【Ⅲ-i-③10K】。Dは、両手両足を床に下ろすKを見て「あhh-ねてみるhhh」【Ⅲ-i-③11D】と発話する。Kは立ち上がって和紙の中央へ歩き、前かがみになり両手で和紙に穴をあけ【Ⅲ-i-③20K】、「うわあ：」【Ⅲ-i-③22K】と発話して四つん這いになりながら手で開けた穴を見る。また、Kは、四つん這いになった時に左足の爪先で和紙に穴をあける。立ち上がって前方に歩き和紙の端を引っ張るKを見たDは「びりび [りりりりり]」【Ⅲ-i-③32D】と発話する。Kが左足で開けた穴の端を、Hが両手で摘まみ広げて「[ちようどやぶけたいまのしょうげきで]」【Ⅲ-i-③33H】と発話する。Hの発話を聞き、Kは腰を伸ばしながら両手で握った和紙を放し振り返ってHを見る【Ⅲ-i-③34K】。Hの前へ歩いてから、Kは和紙に両膝と両肘をつけて転び、両膝と両腕に絵具をつける。Hは、両手で摘まんだ和紙をちぎり、塩化ビニール版(2)へ運ぶ。Kは立ち上がり、Hがちぎった部位から両手で和紙を破って塩化ビニール板(2)へ運ぶ。Kは、両手で持った和紙を塩化ビニール板へ向けて差し出す【Ⅲ-i-③61K】。Kが持つ和紙へ両手を近づけたHが「すご；い」【Ⅲ-i-③62H】と発話すると、Kが和紙を塩化ビニール板(2)へ落とす【Ⅲ-i-③63K】。Kが破いて持って来る和紙を使って、Hや他の児童が塩化ビニール板(2)の画面をつくり出していく(図6)。  
〔分析4〕

HとKは、西側の和紙をちぎり塩化ビニール板に貼り付ける造形行為の過程で、教える側が手本を示し【I-ii-②86H-112H】、学ぶ側が描きつくるといった「獲得型学習観」がもつ見方や感じ方を「分節」(解体)して、教え

る者と学ぶ者が共につくる行為【Ⅲ-i-③33H-63K】と、それをふるまう見方や感じ方を「連結」させ、大人と子どもが協働する言説を形成していった。

〔記述5〕

活動終盤、Kは「あ↑：う」【Ⅲ-ii-①4K】と発話し床に倒れてビニールシートについていた絵具を顔につける。Kは立ち上がり、鏡の前へ歩いて自分の顔や服を見る【Ⅲ-ii-②9K】。Dは、Kの服を見て「でもきれい」【Ⅲ-ii-②10D】と発話する。Kは、東側の塩化ビニール板(3)に貼られた和紙を見てから、その和紙の上にはしゃみ両手の平で触れて【Ⅲ-ii-⑥7K】、和紙を剥がし顔につけてから鏡の前へ歩く。Kが鏡に写った自分の顔を見ていると【Ⅲ-ii-⑥20K-21K】、西側の和紙を貼った塩化ビニール板(1)をHとEが掲げて示し、「はい↑じゃ：みなさん↑」【Ⅲ-ii-⑥22H】と発話して、つくった造形物の解説を行う。

〔分析5〕

場面【Ⅲ】において、Kは、はじめに、ビニールシートについていた絵具を服につける行為【Ⅲ-i-③9D-10K】と、変化していく服を味わう見方や感じ方を「連結」していった。次に、和紙についていた絵具を顔につける行為【Ⅲ-ii-⑥7K】と、その行為により変化した顔を含む姿(手や服や顔)を味わう見方や感じ方を「連結」していった。

〔記述6〕

場面【Ⅳ】は、KがAと互いの顔に絵具をつけ合う場面である。Hが解説している時、KはCに連れられて、aのもとへ歩く。aがカメラを向けると、Kは両手の親指と中指と人差し指を立ててポーズする。Dが近づくと、KはポーズしながらDの顔を見る【Ⅳ-i-①58K】。Dは、Kの顔と服と両手についていた絵具の痕跡をカメラで撮影しながら「h-きれいだね-hh」【Ⅳ-i-①59D】と発話する。

〔分析6〕

描き変わった身体を味わうKの見方や感じ方【Ⅲ-ii-⑥7K-21K】は、Cやaの見方や感じ方に「連結」して共有され、Kの姿を撮影するふるまい【Ⅳ-i-①59D】を生み出していった。Kが描き変えた姿(手や服や顔)を味わう見方や感じ方をCやaが共有したことは、子どもと教師の共感的な言説が形成されたことを示す。

〔記述7〕

Aのそばへ歩き寝そべったKは、Aの顎に左手の指で触れる【Ⅳ-i-②31K】。Aも左手でKの顔に触れる。Mは、



図7 和紙が貼られた塩化ビニール板(1), (2), (3), (4)



図8 美術館に展示された造形物

KとAをカメラで撮影しながら「みてこれ↑」【IV-i-②32M】、「これでこんなせかいがあるんだね [∴:]」【IV-i-②33M】と発話する。Kは立ち上がって鏡の前へ行き、鏡に写った顔を見ながら右手についている絵具を自分の顔へ書き加える【IV-i-②61K】。Hが活動終了を宣言した後、Cに連れられて、Kは自教室へ移動する。

[分析7]

Kは、Aの顔を描き変える行為【IV-i-②31K】と、変化していくAの顔を味わう見方や感じ方とを「連結」させている。そして、互いを描き変える過程で、変化していく顔を味わう見方や感じ方をAと共有していった。更に、Kは鏡を見ながら、Aに書き変えられた自分の顔に書き加えること【IV-i-②61K】で、個別的に身体を描く行為【II-iii-①6K-38K】【III-ii-⑥7K】と、変化した身体を味わう見方や感じ方との「連結」の関係を「分節」していった。これは、Kが、他の児童と協働で身体を描き変える行為【IV-i-②31K-61K】と、協働で変化した身体を味わう見方や感じ方とを「連結」させると共に、他の児童と協働する社会文化的な見方、感じ方、ふるまい方、表し方をつくり出したことを示す。KやAが互いの顔を描き変える節合の過程を見たM【IV-i-②32M】は、それまでの自らの見方、感じ方、ふるまい方、表し方を「分節」していった。Mは、互いを描き変えるKとAの協働行為【IV-i-②31K】と、活動を通して書き変わってきたKやAを見て感じて捉えた「せかい」【IV-i-②33M】とを「連結」させていった。これは、Mが、KやAの協働行為や身体を通して捉えた「せかい」に感動すると共に、自身とKやAとの見方、感じ方、ふるまい方、表し方の違いへの気付きを契機として、児童との共感的な言説を形成したことを示す。KとAの協働やMの発話は、活動を通して相互作用する他者と共に互いの「アイデンティ

ティ」を更新して相互につくり変えていく、子どもと教師の学びの生成として観察された。

児童、教師、講師（アーティスト）らが協働造形した造形物（図7）は、池田記念美術館に展示（図8）されることで、美術館を訪れる保護者や地域住民の見方や感じ方をつくり変えると共に、新たな社会文化的な関係をつくり出していくこととなる。

## (2) 造形的な言語記号の恣意性の視点による分析

場面【I-i】で、Kは、大声を出して泣く行為（シニフィアン）により、不安定な状態にある自身の見方や感じ方（シニフィエ）を表した。

場面【II-i-②62K-64K】【II-i-②76H】【II-ii-①30K】【II-ii-③45K】では、Kが、Hの示した描き方を試しながら、大声を出して泣く行為（シニフィアン）と、不安定な状態にある自身の見方や感じ方（シニフィエ）との関係を解いていった。そして、手や足で和紙に描く行為及び描いた色や形（シニフィアン）から、その行為及び描いた色や形の味わい（シニフィエ）を捉えていった。

場面【II-iii-①6K】【II-iii-②38K】【II-iii-③12D-14K】では、Kが、描く行為及び描いた色や形（シニフィアン）と、その行為及び描いた色や形の味わい（シニフィエ）を捉える見方や感じ方との関係を変化させていった。そして、自分の脚に描く行為及び描いた色や形（シニフィアン）から、描き変わっていく身体の心地よさ（シニフィエ）に浸っていった。

場面【III-i-③22K】【III-i-③63K】では、KとHが、協働造形行為（シニフィアン）を行うことで、教わる者と教える者が共につくる関係を形成する活動の意味（シニフィエ）を新たに生み出していった。

場面【III-i-③1W】【III-i-③9D-10K】【III-ii-②9K】【III-ii-⑥7K】【III-ii-⑥20K-21K】では、ビニールシートについた絵具を服につける行為（シニフィアン）を通して、変化した服の着心地（シニフィエ）を味わっていった。更に、和紙に描かれた絵具を顔につける行為及び変化した顔（シニフィアン）を鏡を見て、変化していく自分の姿（手や服や顔）のよさ（シニフィエ）に浸っていった。

場面【IV-i-①58K-60K】では、活動を通して変化したKの姿（シニフィアン）を撮影する（される）ことにより、活動を通して現れていったKのありのまま（シニフィエ）を、CやaがKと共に味わった。

場面【IV-i-②31K】【IV-i-②33M】【IV-i-②61K】では、KとAが、互いの顔を描き変える行為及び変化していく顔（シニフィアン）を通して、互いのよさ（シニフィエ）に触れていった。また、Kは鏡を見ながら、Aに書き変えられた自身の顔を更に書き変えることで、顔を含む姿（手や服や顔）を新たな自分（シーニュ）へとつくり変えていった。これは、Kの姿（手や服や顔）が、活動を共にする

行為者らの協働造形物（シーニュ）としてつくり出されたことを示す。Mは、KとAの相互作用及び変化していく2名の身体（シニフィアン）を見て、協働造形行為が生み出していった「せかい」（シニフィエ）を味わった。これは、Mが、自分の姿（手や服や顔）を描き変えていく子どもの活動を契機に、共につくり描き出すことのよさをKやAと味わっていたことを示す。

Kの姿（シーニュ）は、協働造形行為の過程で変化しながら、Kのよさを他の児童へと味わわせて経験させるだけでなく、Kのよさを、C、a、M等の教師が捉えることを可能にする「記号」として作用した。

## 5 おわりに

本研究では、学校、アーティスト、美術館が協働するワークショップの実践過程を徹底的に分析考察した。これにより、子どもが素材や教職員やアーティストや造形物と相互作用しながら、自明に働いていた「権力の場」を共感的な言説へと再形成していく芸術的行為の特性として、以下の3つの学びの過程を明らかにした。(i) 素材や教職員やアーティストとの協働を通して、造形物をつくり変えながら自身の見方、感じ方、ふるまい方、表し方を更新し、自らのよさを捉え直していく子どもの学びの過程。(ii) 子どもと教師の見方や感じ方が節合しながら、相互の「アイデンティティ」を協働的で共感的に再形成する学び合いの過程。(iii) 描いた（描き変えた）色や形や身体が「記号」として作用し、子どもがつくり出した意味や価値を共有する関係がつくられていく協働造形行為の学びの過程。

美術館と学校と地域が協働するワークショップでは、「活動の主人公である子どもの能動性を大切に、子どもの思いを複数の人たち」が支援し合う関係が、講師（アーティスト、H）、池田記念美術館長（E）、校長（M）、教師（C、a、t、y、n、d、g等）、参与観察者（D、B）といった多様な人々の参与と相互作用による「入れ子的・水平的関係性」として形成された。

場面【I】で泣いていたKが協働造形行為へと没入して泣き止んでいく過程は、行為者が抱く不安、恐れ等の内面的特性をケアし、情緒の障害を寛解する作用が芸術的行為にある可能性を示す。事前の診断内容（言説）に示される児童の障害特性が行為の過程で変化していくといった、特別な教育的ニーズの視点に基づく芸術的行為の学びの特性を明らかにすることが本研究の課題となった。

芸術的行為の視点から、子どもや教師や地域住民等といった多様な人々の「社会関係を構成し組織する節合的実践」としての題材開発研究を、今後の課題とする。

## 一 註 一

1 対象児及び学校関係者の画像の使用については、J特

別支援学校学校長を通じて許諾を得た。講師（アーティスト）の画像の使用については、池田記念美術館長及び企画展実行委員会を通じて許諾を得た。

## 一 文 献 一

- (1) 小林敏明『アレーティアの陥穽』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』の内実をなす」、「『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。
- (2) 椋尾麻子『「アーティキュレーション」概念の検討—言語的社会化とアイデンティティとを考えるために—』慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』55、p.56、2002、〔英〕articulation、椋尾は「アーティキュレーション articulation」（節合）を、ホール（Stuart Hall）が「カルチュラルスタディーズ」で位置づけた概念とする。
- (3) 刑部育子『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン（第2版）』東信堂、p.33、2016
- (4) 同上、p.33
- (5) 中野民夫『ワークショップ』岩波書店、p. i、2001
- (6) 同上、pp.162-165
- (7) 同上、p. iv
- (8) 同上、p. v
- (9) 刈宿俊文「イントロダクション」『ワークショップと学び1まなびを学ぶ』東京大学出版会、p.19、2012
- (10) 刈宿俊文『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン（第2版）』東信堂、p.57、2016
- (11) 長岡健『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン（第2版）』東信堂、p.28、2016
- (12) 中山元『思考の用語辞典 生きた哲学のために』筑摩書房、pp.217-218、2007
- (13) 同上、pp.219-220
- (14) 同上、p.221
- (15) 同上、pp.375-376
- (16) 同上、p.373
- (17) 同上、p.377
- (18) 下原美保・茂木一司・山本みどり「絵巻をつかったワークショップの実践研究—『なりきりえまき』を例として—」『大学美術教育学会誌』39、pp.159-166、2006
- (19) 吉川暢子「ものつくりの場としてのワークショップの可能性」『美術教育学研究』39、pp.391-398、2006
- (20) 本田悟郎「美術館ワークショップにおける子どもの造形表現と創造性—教員養成課程学生によるファシリテーション実践を通して—」『大学美術教育学会誌』47、pp.335-342、2015

- (21) 津野田晃大・初田隆「文字の鑑賞学習に関する研究—『古筆』の臨書を介した鑑賞ワークショップの試行実践を基に—」『大学美術教育学会誌』48, pp.273-280, 2016
- (22) 渡辺一洋「地域施設と連携した造形活動—自然素材を使ったワークショップの研究—」『美術教育学研究』40, pp.505-512, 2007
- (23) 藤田雅也「地域の魅力を生かした造形ワークショップの一考察—キッズトリエンナーレ2010『あいちワークショップ』の実践から—」『美術教育学研究』40, pp.505-512, 2012
- (24) 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
- (25) 茂木一司・福本謹一・佐藤優香・阿部寿文・直江俊雄・永守基樹・宮野周「情報メディア時代の新しい表現の学び—造形・メディア・ワークショップにおけるファシリテーターの役割と共同的学びの事例—」『大学美術教育学会誌』38, pp.359-366, 2005
- (26) 武田信吾「造形ワークショップにおけるこども間の相互作用についての一考察—集団的な造形活動による知識・技能の累進に着目して—」『美術教育学研究』46, pp.165-172, 2014
- (27) 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
- (28) 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
- (29) バルト (Roland Barthes), 花輪光 (訳)『記号学の冒険』みすず書房, p.12, 1988, [英] text, バルトは「テキスト」について、「それは美的産物ではない。意味する実践です。それは構造ではない。構造化です。それは一個の対象ではない。労働であり、戯れです」, 「見出さなければならない一つの意味をもった、閉じた記号集合ではない。転移しつつある痕跡の総量です」, 「『テキスト』の審級は、<sup>シニフィオン</sup>意味作用ではない。記号論的、精神分析的な意味あいでの『記号表現』です」と述べる。
- (30) クリステヴァ (Julia Kristeva), 原田邦夫 (訳)『記号の解体学—セメイオチケ1』せりか書房, pp.11-12, 1983, クリステヴァは「テキストが協力し、表徴として示している現実の運動のための自由に動く劇場を構築する。言語という素材 (その論理的、文法的組成) を変革し、そこに (コミュニケーションのための言表の主体が占める位置によって規定された所記のなかに) 歴史の舞台にある社会諸力の関係を移し換えることによって、テキストは現実にたいして二重に、すなわち (変形され、ずれた) 言語と (テキストが一翼を担う変革
- という意味で) 社会とに、結びついている」とする。
- (31) 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.71, 2006
- (32) 同上, p.65, 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。
- (33) 丸山圭三郎『丸山圭三郎著作集 第1巻』岩波書店, p.157, 2014, [仏] arbitraire
- (34) 河野哲也『現象学的身体論と特別支援教育—インクルーシブ社会の哲学的探求—』北大路書房, pp.23-45, 2015
- (35) 西阪仰『分散する身体エスノメソドロジーの相互行為分析の展開』勁草書房, p.i, 2008
- (36) 吉見, 前掲書, pp.7-8
- (37) 松村明『大辞林第三版』三省堂, p.965, 2006, [英] context, 「文章などの前後の関係。文脈」とする。
- (38) ホール (Stuart・Hall), 小笠原博毅 (訳)「文化的アイデンティティとディアスポラ」『現代思想四月臨時増刊号 第四二巻第五号』青土社, p.90, 2014
- (39) 同上, p.94
- (40) 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.156, 1992
- (41) 椋尾, 前掲書, pp.60-61
- (42) 同上, pp.58-59
- (43) 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』青土社, pp.33-34, 2014, 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」とする。
- (44) ホール, 大中一彌 (訳)「イデオロギーという問題保証なきマルクス主義」『現代思想四月臨時増刊号 第四二巻第五号』青土社, p.45, 2014, ホールは「イデオロギーという言葉は、社会が機能するあり方を理解し、定義づけ、判断し、認識できるよう相異なる階級・社会集団が展開する心理的枠組み—言語, 概念, カテゴリー, 思考形象, 表象のシステム—という意味で使っている」とする。
- (45) 上野俊哉・毛利嘉孝『カルチュラル・スタディーズ入門』筑摩書房, pp.11-12, 2003
- (46) ホール, 甲斐聰 (訳), 前掲書, p.37
- (47) 丸山, 前掲書, pp.138-139

- (48) 同上, p.129, 「記号 signe」とする。
- (49) 同上, pp.140-141
- (50) 同上, p.94
- (51) 丸山圭三郎 (編者)『ソシユール小辞典』大修館書店, pp.85-86, 2009
- (52) ホール, 甲斐聰 (訳), 前掲書, p.42
- (53) 河野, 前掲書, p.94
- (54) 同上, p.86
- (55) 同上, p.16
- (56) 同上, p.99
- (57) 同上, pp.100-101
- (58) 同上, pp.104-105
- (59) 同上, p.106
- (60) 同上, p.108
- (61) 同上, p.140
- (62) 同上, p.151
- (63) 水島尚喜・阿部宏行・辻政博 (代表者)『ずがこうさく 1・2上 たのしいな おもしろいな』日本文教出版, pp.22-23, 2014
- (64) 水島尚喜・阿部宏行・辻政博 (代表者)『図画工作 5・6上 見つめて広げて』日本文教出版, p.28, 2014
- (65) 佐々木達行, 藤沢英昭, 柴田和豊, 小鴨成夫 (代表者)『わくわくするね ずがこうさく 1・2上』開隆堂, p.28, 2017
- (66) 佐々木達行・藤沢英昭・柴田和豊・小鴨成夫 (代表者)『わくわくするね ずがこうさく 1・2下』開隆堂, p.25, 2017
- (67) 佐々木達行・藤沢英昭・柴田和豊・小鴨成夫 (代表者)『ゆめを広げて 図画工作 5・6下』開隆堂, p.43, 2017
- (68) 坂井完・三嶋真人「描く, 色を感じる, 平面であらわす」『特別支援の絵画と造形』いかだ社, pp.10-17, 2013
- (69) 春日明夫・泉谷淑夫・大橋功・小澤基弘・新関伸也・村上尚徳 (代表著作者)『美術2・3下 美の探究』日本文教出版, p.52, 2015
- (70) 西阪, 前掲書, pp.xvii-xxii

#### 一 図版・表 一

- 表1 刑部育子『協同と表現のワークショップー学びのための環境のデザイン (第2版)』東信堂, p.32, 2016
- 図1 中野民夫『ワークショップ』岩波書店, p.19, 2001

#### 一 謝 辞 一

本研究に協力いただいた児童の皆様, J特別支援学校の関係者様, ワークショップを主催した池田記念美術館様及び企画展実行委員会様に深く感謝いたします。