

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成24年4月27日現在

機関番号：13501
 研究種目：若手研究（B）
 研究期間：2009年度～2011年度
 課題番号：21730689
 研究課題名（和文） 感覚の働きによる意味生成としての学びの実現を目指す美術教育のカリキュラム開発研究
 研究課題名（英文） Curriculum development research of the art education which aims at realization of learning as *significance* by work of feeling
 研究代表者
 新野貴則（NIINO TAKANORI）
 山梨大学・教育人間科学部・准教授
 研究者番号：60353380

研究成果の概要（和文）：

図画工作・美術教育における子どもの学びを意味生成の行為としてとらえ、子ども自身の感覚を働かせることがその行為の根拠となる学びの論理を構築する。その上で、この論理に基づいた題材開発の視点を提示することが本研究の目的である。

主な研究成果は二つあり、一つは、意味生成の学びを三つの位相でとらえたことであり、もう一つは、意味生成の学びを実現する主体についてその意味を明らかにしたことである。

研究成果の概要（英文）：

The purpose of this research is to build logic that work of a child's feeling is base of learning of *significance*, when a child's learning in art education is assumed to be an act of *significance*. And it presents the viewpoint of unit development.

There are the two main results of research. One is having divided learning as *significance* into three phases logically. Another result is having clarified the meaning of the subject of learning of *significance*.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2009年度	700,000	210,000	910,000
2010年度	600,000	180,000	780,000
2011年度	800,000	240,000	1,040,000
年度			
年度			
総計	2,100,000	630,000	2,730,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：図画工作科、美術科、意味生成、感覚、知覚、主体、カリキュラム開発

1. 研究開始当初の背景

(1) 本研究開始以前の研究内容

学校教育においてカリキュラム開発は継続的な課題である。この課題に取り組む際の一助となるものを目指し、図画工作・美術教育のカリキュラム開発に関する研究を行ってきた。

それまで取り組んできた研究では、言語学や現象学の諸理論に基づきながら、図画工作・美術教育における子どもの学びを意味生成の行為としてとらえ、その論理を構築してきた。これに加え、授業実践の分析によって図画工作・美術教育における学びの論理を検証し、再構築するという一連の研究を通して、

理論的研究と実践的研究の両側面から、カリキュラム開発の視点の構築を試みてきた。

(2) 研究開始当時の研究課題

それまでの研究では、子どもの学びを意味生成としてとらえ、その論理の構築を試みてきた。そこでは、意味を生成するという行為は、象徴秩序（言語、形や色などの）体系の解体＝再構築（脱構築）であるとしてきた。

この考えに基づいて、発達段階論等を踏まえながら、ある程度のカリキュラム開発の基本的な方向性を（学年のまとまりのスパンで）打ち出すことができたが、その際、曖昧にしていたことがあった。それは、意味生成として学びが成り立つ根拠もしくは原理である。意味を生成するという行為は、論理上、言語の体系ではとらえきれない「何か」の働きに基づく。それは言語化できないものであるから「何か」としか言いようがない。そのため、意味生成が成り立つ根拠となるものを曖昧なままにせざるを得なかったことが研究開始当時までの研究課題として残った。

2. 研究の目的

図画工作・美術教育の場合、色や形などと感覚的にかかわることで学びが成立することを踏まえれば、「感覚する」ことが学びの一つの根拠となっていることは明らかである。そこで、必ずしも起きている現象を言語化できない「感覚する」という行為とこれまで構築してきた意味生成の論理を結びつけることができるのではないかという仮説を立てた。

この仮説に基づき、まずは、図画工作・美術教育における子どもの学びを意味生成の行為としてとらえ、子ども自身の感覚を働かせることがその行為の根拠となる学びの論理を構築する。その上で、この論理に基づいた題材開発の視点を提示することが本研究の目的である。

3. 研究の方法

本研究では、目標の実現に向けて二つの研究課題を設定する。

研究課題 A：子ども自身が感覚することを根拠とした意味生成としての学びの論理の構築

研究課題 B：上記の論理に基づく題材（単元）開発の視点の構築

研究課題 A の実現が、研究課題 B の取り組みへの前提となる。したがって、基本的に研究は A→B の順番で行う。研究課題 A については、まずこれまで考察、検討してきた意味生成の論理を整理し直すと同時に、感覚もしくは身体に関する諸論考を収集・整理する。感覚に関する論考については、研究の性質上、

生理学的な視点から収集するのではなく、主に哲学・思想的な側面から収集を行うものとする。収集した資料を検討した結果、主にアンリ・ベルクソンの主著の一つ『物質と記憶』及び、その周辺にある論考を検討することとした。その上で、「言語（象徴秩序）」「感覚」「知覚」「認識」の関係を整理し、意味生成としての学びが実現する過程について考察する。

研究課題 B については、研究課題 A の成果を基に題材開発のための視点を検討する。その際には、考察、検討を進めるための基礎資料として題材（単元）の案を収集し、データベース化を行う。また、理論と実践の乖離を避けるため授業実践の VTR 分析を行い、論理の検証を行いながら研究を進めるものとする。

4. 研究成果

(1) 研究成果の概要

主な研究成果は二つあり、一つは図画工作科や美術科における意味生成の学びのあり様を三つの位相で分けてとらえ、整理したことである。もう一つは、意味生成の学びを実現する主体のあり様について明らかにしたことである。

(2) 図画工作・美術教育における意味生成としての学び

教師や子ども自身が用意した材料や用具、活動する場の状況などの様々なことから発想し、そこから工夫して何かをつくりだし、つくりだしたものからさらに発想を広げるなどして活動を展開させていく。このような子どもの主体的な活動において意味生成としての学びが成り立つ。

教育学の分野において、意味生成という概念がいつ、どのように登場したのかははっきりとはしないが、この用語そのものの起源は言語学者のジュリア・クリステヴァの意味生成性（signifiante）にあることは明らかである。この概念は、生産物としての意味ではなく、意味が生成される過程に焦点を当てたものである。意味が成立する以前の萌芽状態から意味の伝達が可能になる象徴秩序をつくりだす過程、及び、その二重構造の対立と併存をとらえようとするものである。教育学の分野においては、子ども自身が新たな意味を獲得する過程をとらえようとする際に、「意味生成」または「〇〇の生成」というように用いられる。

図画工作・美術教育における意味生成としての学びが実現する場合の学びを分析しようとするといくつかの方法が考えられるが、取り急ぎここでは、言語学の視点から行った。その際、図画工作科や美術科における学習活動における特徴を踏まえる必要がある。それ

は形や色などの造形的な要素が学習活動に深くかかわっているということである。もちろん、他の教科においても図版などを用いるのであり形や色などの造形要素が学習活動を左右する。特徴的なのはそれら造形要素とのかかわり方そのものである。

これを検討するにあたって、クリステヴァとともに意味生成論を展開したロラン・バルトの小論「第三の意味」を手がかりにすることができる。バルトは写真の読み方に三つのレベルがあることを指摘している。一つ目は情報伝達のレベル、またはコミュニケーションのレベル。二つ目は象徴的なレベル、または意味作用のレベル。三つ目は第三のレベル、または意味生成性のレベルである。

これらのレベルの区別は、写真とのかかわりにおいてのみ有効なものではなく、その他の表象一般とのかかわりにおいても有効である。例えば、このレベルの区別を絵や図とのかかわり方に置き換えて学校教育のいくつかの場面で考えてみると、算数などの授業では主に第一のレベルでのかかわりで授業が展開し、図画工作や美術の授業では主に第二、第三のかかわりで授業が展開していることが分かる。

例えば、リンゴの絵(図)を例にとる。算数の教科書や参考書にいくつかのリンゴが描かれた場合、リンゴは数を表す記号である。一個のリンゴは「一個のリンゴ」を意味しそれ以上のことを意味しない。むしろ、「甘酸っぱさ」や「かわいらしさ」などの意味をイメージさせては算数の学習活動は成り立ちにくくなる(第一のレベル)。

一方、図画工作や美術の場合、子どもがリンゴの絵を描くとき、そこには様々な思いが込められている。リンゴの絵には例えば「リンゴ狩りをしたときの楽しさ」というようなリンゴそのもの以上の意味が含まれる(第二のレベル)。

第二のレベル、つまり、意味作用のレベルにある象徴的な意味は、言語化することができる。子どもが自身の絵について語るができるように。しかし、子どもの絵からとらえることができるのはそれだけではない。それが第三の意味のレベルにおける読み取りである。とはいえ、それはとらえどころのないものであり、象徴秩序ではとらえることができない、言語の外にある。

そこで、形や色などの造形要素をとらえること、すなわち、感覚することについて焦点を当てて必要が出てくる。

(3) 図画工作・美術教育における意味生成としての学びの位相

多様なかかわりから意味=かたち・色を生み出す子どもの学びについて、感覚の働きを踏まえて考察を進めるために、ここではアン

リ・ベルクソンの論考を手がかりとすることができる。特に、対象をとらえる感覚の知覚的側面と感情的側面の働きの違いに焦点を当てて必要がある。

対象をとらえるということは、対象をとらえる身体の行動、または行動の可能性に基づいている。例えば、鉛筆や消しゴムを見て、当たり前のようにそれとしてとらえることができるのは、私たちの身体が鉛筆や消しゴムを他のものから区別しなければならない行動をとるからである。それを必要としない動物は、鉛筆や消しゴムをそこらに落ちている枝や石と同じようなものとしてとらえる。それは彼らの身体の行動にそれらの区別の必要がないからである。このような身体の行動の有用さに応じて対象をとらえる感覚の働きをベルクソンは感覚の知覚的な側面、または、知覚と呼んだ。知覚は感覚器官、例えば目に入り込んでくる全ての要素を精神が分析するようになされるのではなく、身体の行動に、またはその可能性に沿うものだけを浮かび上がらせ、それ以外のものを背後に退ける。知覚したものは言語と結びつくことによって象徴秩序をかたちづくる。一旦、言語化されてしまえば、身体の行動と直接かかわりなくとも、言語によって言語の意味を利用して思考を展開することも可能になる。と同時に言語の秩序は知覚を構成することもありうる。

身体は、雑多な感覚要素から行動の可能性に基づいて外からの作用を反射するように対象を浮かび上がらせるが、目を開けば知覚において排除されるはずの雑多な色彩も必然的に身体の中に入ってくる。そして、入り込んだものは身体に何らかの作用を及ぼさざるをえない。それは単純化していえば快-不快の感情的なものとして体験される。これは先に挙げたバルトの第三の意味のレベルにおける対象との関係に近いものである。いわば「〇〇の感じ」としか言えないような体験であり、これを言語化しようとしても明確にそれを再現することはできない。したがってまた、このような行為は他のどのような記号とも交換できない一回限りの出来事となる。つまり、このような意味の現れは既存の象徴秩序ではとらえきれない意味の現れであるということができる。

これらの働きを踏まえ、図画工作・美術教育における意味生成としての学びのあり様を整理すると、以下のように区分することができる。

まずは、象徴秩序に基づきながら、意味作用を展開させるようにしてその子どもなりに意味をかたちづくる学びがある。これはバルトの言い方に従えば意味作用のレベルにある。このような学びは安定した象徴秩序の内側にあるものであるから、学びが意味生

成として成り立っているとは言にくいかもしれない。しかし、子どもが多様なかわりから自らの力によって学びをかたちづけていることを意味生成の学びとするならば、これも意味生成の学びとしてということができる。

次に、知覚世界を新たにかたちづくる学びである。感覚の感情的な側面に働きかけることによって知覚世界を再構成するものである。そして、この様な学びはさらに二つの場合に分けることができる。

一つは、新たな身体の運動図式の獲得を目指すものである。この場合の学びには明確な目的がある。例えば、鋸で真っ直ぐ木材を切断したいというように。もう一つは、行動の有用性から離れて、感覚することをただ楽しむかのように意味を生成していく学びである。ある意味で芸術がそれとして成り立っているのは、それが必ずしも有用なものではないからであり、図画工作や美術という教科が成り立つのもそのような側面があるからである。行動の有用性に基づく知覚構造を超えて新たに意味をかたちづくるということは、複雑に絡み合う潜在的なニュアンスがかたちになるということである。このような学びのあり方こそが図画工作・美術教育における意味生成の学びのあり方の根底にあるということができる。

(4) 図画工作・美術教育における意味生成としての学びの主体の意味

意味生成の学びを階層化する過程で、一つの課題が浮かび上がった。この場合の学びの主体の意味である。意味生成として学びをとらえた場合、子どもは必ずしも子ども自身の自由な意志に基づいて活動しているわけではないからである。

また、学びの主体を単に進んで学習活動を行う意思決定者としてしまえば、主体的な学習者の態度は教師などによって知的に構成され、結果的には管理・操作されることにもなってしまう。

そこで、上記で考察してきたことを踏まえ、意味生成の学びを実現する主体の意味を検討すると、この場合の主体とは、受動的に感覚を働かせ、そこから能動的に意味を生み出す、対象と具体的、実践的にかかわる受動的かつ能動的な行為の遂行者のことであることが明らかになった。

なお、この(4)の研究成果については、現在論文にまとめている段階である。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 1 件)

新野貴則「図画工作・美術教育における意味生成の学びの位相」『美術教育学 (第 32 号)』(査読有), 2011. 3. pp. 341-353

6. 研究組織

(1) 研究代表者

新野貴則 (NIINO TAKANORI)
山梨大学・教育人間科学部・准教授
研究者番号: 60353380

(2) 研究分担者

なし

(3) 連携研究者

なし