

実習生と幼児の感性的コミュニケーションを図る造形活動の開発 (1)

佐藤寛子¹⁾ 日隈美代子¹⁾ 田中卓也¹⁾

Development of Formative Activity to Promote the Sensibility

Communication between Trainees and Children (1)

Hiroko Sato, Miyoko Higuma, Takuya Tanaka

キーワード: 実習生 幼児 造形活動 感性的コミュニケーション

実習後のヒアリングから、実習開始時の幼児との関係性の構築に課題を抱える学生が散見された。そこで本研究では、実習生と幼児の感性的コミュニケーションを図る造形活動を開発した。検証にあたっては「整合希求性」、「主体の両義性」、「力動感 (vitality affect)」の観点から、感性的コミュニケーションの生成について分析した。

その結果、「トラッキング」と「六の法則」の理論を援用した造形活動が、気持ちの繋がりに有効に働くことがわかった。今後は対象を学生間から幼児と学生に展開していきたい。

Findings from the after-training hearings suggest that many students had problems building relationship with children at the beginning of their practical training. In this research, we developed the formative activity that promotes the sensibility communication between trainees and children. And we analyzed the generation process of the sensibility communication from the viewpoint of "aspirations for connections to people", "ambiguity of subject" and "vitality affect".

As a result, it turned out that the formative activity based on the theory of "tracking" and "the law of six" effectively worked on connections of feelings. Based on these findings, we will develop our research by targeting connections between children and students rather than among students.

Keywords: Students in practical training, infant, formative activity, sensibility communication

1. 背景

1. 保育実習の現場から

保育実習を通して保育の現場を体験することは、大学の授業では得られない生きた学びである。学生の多くは子どもが好きで保育士を目指し始める。しかし、実習を終える頃には子どもと過ごす楽しさだけでなく、子どもの育ちを喜び、励ます保育者としての自覚や責任が備わってくる。実習の事後指導や報告会では、職業観の変化や専門職としての意識の育ち、就職先の方向性の見通しが立つ学生も現れる。一方、子どもとの関係をなかなか築けず、スタートの遅れを悔やむ学生や、実習先の学生指導の担当者から子どもとの距

離感や言葉かけ、コミュニケーションの取り方についての課題を提起され、自信を喪失する学生も散見される。子どもの育ちの実感、子どもとの関係性の構築の上に立つ援助や促しにより得られるものである。保育実習開始時において早期に子どもとの関係性を構築することは実習の課題の一つである。

さて、実習先の保育所や園、施設で会う子どもと学生は互いに初対面である。学生は既に関係性が構築された人間関係に介入するのであり、組織の運営・機能上の職責を担わない、つまり職務上、子どもと関わる必然のない部外者である。学生は自らの自由意志により子どもと関わる存在であり、実習生の関

¹⁾ 静岡産業大学経営学部
〒438-0043 静岡県磐田市大原1572-1

¹⁾ School of Management, Shizuoka Sangyo University
1572-1, Owara, Iwata-shi, Shizuoka

わり方によっては、子どもが侵襲的に感じたり、抵抗感や拒否的感情を惹起することもある。他方、実習生は学ばせてもらう立場であり、保育実習開始時は緊張や個々の子どもの状況が把握できず、慎重さから消極的になったり、あるいは扇動的な振り舞いをしてしまうことがある。完成された人間関係に介入する実習生という立場は、想像以上に身の置き所のない不安定なものである。

そこで本研究では、保育実習開始早期の実習生と子どもの関係性の構築を図る造形活動を検討した。実習生と子どもの関係性の構築の端緒となる「気持ちの繋がり」を目的とし、相互に関わり合いながら、コミュニケーションが自然と循環するような造形活動を目指して開発を試みた。開発した造形活動は「コミュニケーションとしての造形表現」、「トラッキング」、「六の法則」の3つの観点から論理的根拠を導き出した。また、実践研究による「感性的コミュニケーション」の検討では間主観的アプローチを用いた。

2. コミュニケーションとしての造形活動

鯨岡峻は、人間が気持ちをやりとりする対面コミュニケーションにおいては、言葉のやりとりの上に親愛の情を乗せ、「それを相手の身体に送り届けて、互いの身体がその親愛の情に感応するにまかせて、それによってその感情を共有する」とし、距離の近い関係における「気持ちの繋がりやその共有」を「感性的コミュニケーション」と呼んだ。一方、「言語の一義的・理性的な意味に基づいて、厳密かつ正確な認識を不特定多数の人同士のあいだで共有する」ことは「理性的コミュニケーション」と定義した。

笠原広一は芸術教育におけるコミュニケーション研究の試論を行い、多様な価値観や差異が増大する社会では、理性的コミュニケーションが有効である一方、近代の理性中心的な合理主義の弊害を越えるべく感性的コミュニケーションが求められるとし、感性的コミュニケーションと芸術教育実践との親和性の高さを指摘している。実際、感性的コミュニケーション研究は、保育現場でのエピソード

ド記述や舞踊等の身体表現、音楽療法や医療支援などにおける芸術表現行為を媒介とした実践研究であることが多い。笠原は感性的コミュニケーションの視座に立ち、芸術教育実践における4つの指標、「気持ちの繋がり」と喜びを感じる実践、「自発性と遊びから始まる実践」、「感性と理性を往還する多様な共有方法」、「実践者の感性的かつ理性的な省察」を提示し、「気持ちの繋がり」と喜びを感じる実践」とは「単なる楽しさではない、自分の気持ちをお互いに出し合い共有し合ったことで、深さを持った楽しさや喜びが自ずと生まれたような実践」と説明している。笠原は、造形活動では何を意識してファシリテートするかで体験の質が異なってくると指摘したが、感性的コミュニケーションの視座に立てば、造形活動は「気持ちの繋がり」と喜びを感じる実践」を目指す取り組みである。

例えば、対話型の鑑賞教育においては、感じている感情そのものから、それを感じさせた造形的視覚的根拠を言語化し他者と共有することは、相互の感性の差異について伝え合うことであり、その認識や理解により鑑賞体験はより豊かに深化する。その過程の様々な現象を鯨岡の論で考えれば、「媒介された事実」よりも「媒介された・媒介されようとした気持ちの共有」の嬉しさ、つまり「気持ちの繋がり」と喜び（を感じる実践）」という感性的コミュニケーションが、芸術教育実践である鑑賞体験を通して生成したのである。差異の伝え合いをファシリテートする意識が高い実践か、「媒介される気持ちそのもの」をファシリテートする意識が高い実践かで、鑑賞者の体験の質的な違いが生まれる1)。

そこで、本研究では、保育実習開始早期における実習生と幼児の気持ちの繋がりやファシリテートする視点に立った造形活動を開発した。また、造形という非言語表現は視覚情報として紙面に残り続け、変化していく様子を共有でき、共通の視覚情報に基づいた伝え合いが可能であることから、複数人における感性的コミュニケーションの生成や循環を図るには適していると判断した。

3. 「トラッキング」

トラッキングは足跡追いという米国のアパッチ族に伝わる狩りの技術である。人間や動物の足跡から、その生体的な特徴からその当時の天気や体調等を読み解き、その後の足取りを洞察しながら追跡していくものである。

造形表現における線描の筆触や色彩、彫刻のマチュールや象りは作者の感覚や思考、行為の痕跡である。木村秀和は書道の臨書について「子どもの頃に習字でお手本の臨書をさせられたものだが、上達するために優れた手本を模倣するものとばかり思っていた。しかし、書を見ながら書き手の心身の状態や息づかいを辿る・追跡することで、作者と出会うための行為だと考えると意味合いががらりと変わってしまう」²⁾と振り返る。書家の石川九揚は書の本質について、紙を自然と見立てて、そこにどう異和を打ち込んでいくのか、対他的な渡り合い、その振る舞い方に書き手の本質が現れるとし「筆触」と呼んだ。文字という形姿をとる以前の点角の打ち込みや払いには様々な情報が含まれていて、それを見ること、読み解き洞察することが鑑賞だという。筆者は、ミケランジェロがメディチ家から身を隠した小部屋の壁に遺したデッサンを見たことがある。美術館に展示された造形感覚に堅牢な、一切の迷いを感じさせないミケランジェロの作品の印象とは異なった弱々しい筆触に驚いた。これは筆者がトラッキングを通して、当時のミケランジェロの心情や立場を感じ取ったといえよう。同様に平島一臣は空海の書の研究の中で、最澄との往復書簡の「筆触」から二人の関係をトラッキングし、互いの相手に対する気持ちが少しずつ変化していく様について、文言の意味内容だけでは読み取れない心の機微を洞察している。

小林秀雄は『読書について』の中で、読書は単に文章が紡ぐ内容だけではなく、文章を通じて作者と直接出会うのだという。「文は人なり」という言葉について、一人の作家の作品を全て辿るうちに作家のイメージは一旦解体し、作家に出会う暗中模索の中で、顔はさだかに見えぬが手は確かに握ったという分

かり方をするのだと説明する。そうすると、ほんの片言のような言葉のうちにもその作家の全存在が感じ取られるようになり、それが「文は人なり」という言葉の本来の意味なのだということである。

このように表現の行為の主体である作者そのものがそこに存在し、その時の状況や心情を痕跡として造形に刻んでいるとの前提に立てば、トラッキングを通して読み解き洞察することは、単なる鑑賞を超えた創造的な精神活動となろう。さらに、それを他者と共有することは、主観的な洞察を介した他者との気持ちの繋がりであり、その喜びは多様性を許容する。そこには、各々の主観を許容し、違いを喜び、創造を楽しむ目的を共有した主体者達による物語が紡がれる。遊びの展開がまさにこれである。

本論ではトラッキングを援用し、先に単純な物語を据え、造形表現による痕跡が物語を紡いでいくように造形活動を組み立てた。物語通りに表現が展開することが目的ではなく、表現を通して気持ちの繋がりをファシリテートするためである。

4. 「六の法則」

米国教育者の模範教育プログラムに選定された「The Past Is Prologue Learning Way」は、ポーラ・アンダーウッドによって提唱された。アンダーウッドは、幼年期より父親から米国北東部の先住民に伝わる長大な口承史を学び、思春期までに正式な継承者となり、その学びの過程を教育プログラムとして体系化した。その古代の学習システムの中に「六の法則」がある。アンダーウッドは「六の法則」について、「形をとったすべての現象について、その現象をきちんと説明できる説明を少なくとも六通り考え出すこと。説明は六〇通りあるかもしれないが、もし六通りでも考え出すことができれば、宇宙の複雑さと知覚の多様性に気がつくだろう。」³⁾と説明し、6が柔軟な思考としての最小単位だとする。木村は「六の法則」について、「自分が現実にとらわれている一つのイメージに固執することのもたらす弊害を免れるための思考の体操の

ような働きをするものらしい。あれも起きているかもしれないが、一方でこれも起きているかもしれない、そういう考え方をしつければと硬直した思考に陥らずに済む」4)と換言している。葛飾北斎の「富岳三十六景」が6を単位とした倍数であることに着目し、日本人のアイコンである富士山のシンプルで強固なイメージを視点の移動により解体、あるいは富士山というアイコンを据えることで、現実の無限の多様性を照らし出したと考察している。同様に「相撲の四十八手」は、その取り組みの状況は一つとして同じものが無いのであり、48通りの技は無限の変化を内包するものだと考える。6の倍数である「三十六」も「四十八」も無限に増殖していくハニカム構造であるのが興味深い。

以上より、本研究における造形活動の参加者の最少単位を設定するにあたり、「六の法

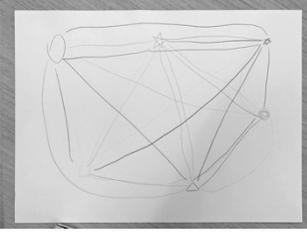
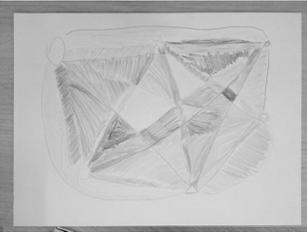
則」の理論を根拠とした。6名が関わり合うことで、豊かな造形が展開し、それに伴い感性的コミュニケーションも促進するものと仮定した。

II.実践と分析

1. 実践内容

- 1) 実施日 2018年10月2日(火曜日) 14時10分～14時25分
- 2) 場所 静岡産業大学7号館2F図画工作室
- 3) 参加者 初対面の6名の学生(2年生3名、3年生2名、4年生1名、女子は2年生の1名のみ)
- 4) スタッフ 筆者(主催者・観察者)、協力教員(記録)
- 5) 倫理規定 学生への研究協力依頼時に研究目的であることを説明し、動画による記録の同意を得た。撮影を拒否する時は、随時申し

表1：造形活動の展開 (Table1:Progress of Formative Activity)

時間	造形活動	ストーリー
14:10:00	「点を付ける」 	「宇宙船が故障して、何にもない真っ白な星に不時着しました。この星に家を建てましょう。あなたが家を建てたい場所に色鉛筆で印をつけましょう」 (次の活動への導入)「独りぼっちは寂しいね」
14:12:22	「線を引く」 	「友達を探しに出かけましょう。自分の家から、色鉛筆で線を引きながら友達の家を探します。どこを通っても良いです。友達の家に着いたら“こんにちは”と互いに挨拶を交わしましょう。全員に会いに行きましょう」 (次の活動への導入)「みんなが通った跡が道になりました。道ができれば、道に囲まれた色々な形や大きさの土地ができましたね」
14:15:17	「面を塗る」 	「土地に野菜や花を植えましょう。好きな色で土地を塗ります。家からどんな景色が見えるかな」 (まとめ) 「真っ白い星にみんなの世界ができましたね」
14:24:34		

出ることができることを併せて説明した。記録したデータは、厳重な管理のもとに筆者が5年間保管し、複製は行わない。記録データの廃棄については第三者の監視のもと筆者が適正に処理する。個人情報については、個人が特定できる画像は使用せず、匿名で記載した。

6) 事例の概要 学生が参加する実践活動が、実習生と幼児の感性的コミュニケーションを図る造形活動の開発を目的としていることを学生には説明せずに、保育現場における造形活動の教材開発の一環であると伝えた。材料は八つ切り画用紙1枚と24色の色鉛筆2箱を用意した。学生は180×90cmの机の片側の外周をコの字状に囲むようにして丸椅子に座った。コの字の中央に座っている学生から右回りに、順番にA～Fのアルファベットを付した。Eが女子である。画用紙はコの字の中央に配置した。表1に造形活動の流れを示した。経過時間については筆者がストーリーを伝える時間が含まれる。

2. 実践の分析

感性的コミュニケーションを分析するにあたり、鯨岡が提起した主体相互の「整合希求性」、「主体の両義性」、情動が纏う「力動感(virality affect)」を観点として設置し、本課題の目的から「整合希求性」を中心に扱った。造形活動の様子を参与観察と動画記録から、観察者の主観的な感じ方を率直に記録しまとめた。この方法は、観察者の視点やバイアスの介入は否めないが、それらを自覚的に捉えることで、客観的な論理性を確保するよう努めた。また、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーション(造形行為)の2点に着目して分析を試みた。

活動開始時の状況を以下に説明する。実践に参加した学生は互いに初対面であることから、緊張している様子が表情や態度から窺えた。会話はなく、無表情で視線はそれぞれが眼前の机の上に落とした状態であった。机から30cm位離れて座し、姿勢は背を少し丸め、両手を膝の上に乗せた状態の者が多かった。

1) 整合希求性

「整合希求性」は、関わり合う者同士の気持ちや媒体を通して一つに繋がったと感ずることである。その感じとは安心感であり、肯定的気分や幸福感、快や満足といった情動を伴う。この感覚が「個の主体としての心の変容」に働き、「自分の心」が中心に据えられる。最初の「点を付ける」場面ではそれぞれが遠慮がちに、他者の気持ちや動向を探りながら、調整するように描画した。次の「線を引く」場面では、挨拶を交わす相手を選ぶのだが、自分の付けた点から相手の点へ向かって線を引き、辿り着いたら点の作者本人と挨拶を交わすため、相手を意識せざるを得ない。この場面では、最初の挨拶はぎこちなかったが、目を見て「こんにちは」と声に出して挨拶をすることで、次第に笑顔になり全員の笑顔が確認できた。後半は機械的な挨拶となったが、笑顔になったことは相手をまずは受け入れたと解釈できよう。そして「面を塗る」場面では、以下の言語によるコミュニケーションと造形表行為に着目して分析した。()の色名は色鉛筆に記されたものを記載した。

シーン1
E:「ここ人参にしよう(独り言)(橙色を塗る)
E: (Aが塗っているスマイレ色を見ながら)「ナス畑?そこ」
A:「(スマイレ色を塗りながらEを見ずに)ナス畑・・・せめてラベンダーで」
E:「(手を止めてAを見て) あっ良いっすね、そこラベンダー」

シーン1ではEの発話をきっかけにAとの応酬が始まる。Aの造形活動に対して、Eが肯定的に答えている。EとAの整合希求性の端緒が感じられる。この発話は造形活動における協同性が契機となっている。造形行為を伴うコミュニケーションは、造形行為が緩衝となり対面によるコミュニケーションよりも緊張が緩和するように感じられた。

シーン2
(シーン1の会話から43秒間、無言での造形行為の後)
F:「(緑色を塗って) ピーマンですかねえ」
E:「(Fの緑色に対して) ラベンダーの横にネギを」(橙色を塗りながら)
A:「(じゃあ、僕は赤ピーマンで、(朱色を塗り始める)(間)(Eの橙色に対して) プリカみたいですね、そこは」
E:「(橙色を塗りながら) 結構広大な・・・じゃ、ここ人参で」
A:「(色鉛筆を選びながら) じゃあ、僕、養豚場も作りますね」
E:「(Aを見て) あ、良いですね」
A:「(色鉛筆を選びながら) 酢豚作りましょう」(薄橙色を選ぶ)
E:「(色鉛筆を選びながら) あ、良いじゃないですか、それ、(黄色を選んで) 私、これでパイナップル入れますよ、酢豚に」
A:「(紙面を見ながら) ピンク、ピンク、豚ってピンク？違うなあ」(薄橙色を塗ろうとする)
B:「(紙面を見ながら) 不時着して、豚とかいるんですね、宇宙船に(Aをちらっと見る)」(Aは少し考えて薄橙色を塗り始めるが、また手を止めて考えている)
E:「(黄色を塗りながら) なんかそういう細胞持っていた感じでいいんじゃないですか、ちょうど細胞がなんか、いい感じでできたっていう感じで」(黄色の色鉛筆を片付ける)
A:「(Fが塗っている橙色を薄橙色の色鉛筆で指して) それ普通に人参ですか？」
F:「(橙色を塗りながら) みかん」
A:「(薄橙色を手を持ったまま笑顔で) みかん！」
E:「(Fが橙色を塗るのを見ながら) 冷凍みかん」
F:「(橙色を塗りながら) それはないよ」

シーン1からしばらく無言での造形行為が続き、EとAの見立てによる会話を引き継ぐようにFが呟く。Fは消極的ではあるが、会話に加わろうとしている様子が窺える。EがFに応え、会話が再度展開する。EとAの互いの造形行為を起点として、見立てからストー

リーらしきものが生まれ、発話から互いを肯定的に捉えていることが窺われる。そしてBが加わる。Bの発話から、Bは協同制作の参加者としてこれまでの会話を傾聴してきたことがわかる。他の学生の表情の変化も呼応していることから、協同制作の一員としての自覚があると思われる。Bの「不時着して・・・」との発話は、これまでのE、A、Fのお互いの見立てやストーリーを肯定し合う会話ではなく意見である。他者をはっきり意識し、且つその意見を誰かが受け止め繋ぐ期待を孕む。それにEが応え、Aの発案(養豚場)をストーリーで繋げながら、気持ちを繋げようとしたと思われる。その後、AはFに発話し、Fは自分の意見を返している。FはEとBの会話から、Bの意見が否定的な気持ちからではないことや、意見を許容し合う関係性が構築されたことを察したからであろう。以上から、シーン2ではEの牽引により、EとA、BとAやE、AとFやEの間に整合希求性を感じた。この整合希求性の発現にはストーリーを伴った造形活動が一役買っていると思われる。色という抽象が様々なイメージを想起させ、ストーリー(目的)がそのイメージを共有しようとする気持ちを誘発している。

シーン3
(シーン2の会話から5秒間、無言での造形行為の後)
E:「(青色を塗りながら) ここだけ水を・・・」
F:「(Eが塗っている青色を見ながら) 水があるなあ」(別の場所を水色で塗り始める)
E:「(青色を塗りながら) 水を、結構タンパクはそろってきましたから、水が足りない」
A:「(薄橙色を手を持ったまま) でも僕、豚より焼き鳥の方が好きなんです」
E:「(Aを見て) え、もう焼いちやうんですか？」
A:「(薄橙色を戻しながら) 焼いちやいましょう」
E:「(Aを見ながら) 焼き鳥工場作ります？グレーに塗って(手で塗る仕草をする)」
A:「(色鉛筆を選びながら) グリーン？」

E：「(紙面を見ながら) グレーに」
 A：「(ネズミ色を選んで) グレー」(ネズミ色を塗り始める)
 E：「焼き鳥工場を」(間) (紙面を眺め、色鉛筆を選びながら) えー、後、なんにしよ」
 A：「(ネズミ色を塗り終えて、紙面を見ながら) 「あとは面倒臭いところばかり残っちゃってます」
 E：「牛とか欲しいですね、豚できたらね」
 A：「運ぶの面倒くせー」
 E：「(黒色を手にとって) でも食べたくないですか。豚しか食べないの、ちょっと辛くないですか」(黒色を塗り始める)

EとAの応酬が中心である。EとAが会話を楽しんでいる様子が窺える。EとAの発話の内容は、相手の発話の意図を繰り返しており、発話の内容を確認すると共に気持ちの繋がりを確かめているようである。さらに、発話の内容は意見や提案、否定的な感情の表出などの広がりが見られる。また、言葉使いもよそよそしさが低減している。この場面のEとAの応酬からある程度関係性が構築され、安心感が得られたと考えられる。

シーン4

(短い会話や独り言が60秒程続いた後)
 A：「もしかしてみなさん年上？ (間) (Eの顔を見て) 俺、2年です」
 E：「(Aの顔を見て) 私も2年です」
 B：「(黄色を塗りながら) 4年です」
 A：「(Fの顔を見て指を2本にして) 2年ですか？」
 F：「(Aの顔を見て) 2年です」(EとFがCとDの顔を見る)
 D：「3年です (Cの顔を見る)」
 C：「(Dの顔を見て) 自分もです」(Bが黄色を戻すのを、ケースを開いて手伝う)

Aの問いかけを契機として、これまで沈黙してきたDとCが発話する。造形活動のみの参加であったDとCであるが、表情やその変化の呼応からA、E、F、Bらの会話に共感を伴いながら活動してきたことが窺える。この場面では、初めて造形活動に関係しないプライベートな話題がAの発話により上った。学

年についてである。Aは偶然出会った人間との協同制作を通して、その場を共有する者同士の気持ちの繋がりに、より個人に踏み込んだ(個人情報)発話に至った。そして全員が手を止めて、互いの顔を見ながら答えた。本造形活動を通じた関係性の構築が始動し、参加者が互いに整合希求性を感じた姿であろう。「線を引く」造形活動の挨拶の場面での表情はまだ硬かったが、シーン4では全員に笑顔が見られた。加えて、Bが色鉛筆をケースに戻すのをCが手伝う様子は、関係性の構築の一端として評価できるものである。

シーン5

A：「早く終わらそう」(黄色を手取る)
 E：「そうですね、とりあえず全部塗っちゃいましょう」(水色を手取る)
 A：「とりあえず全部塗っていいっすね」(黄色を赤色に代えて塗り始める)
 E：「(水色を塗りながら) 全部塗らないと何も始まらない気がする・・・次に行けないから」
 A：「(赤色を戻し、次の色を選びながら) 効率重視で行きましょう」
 E：「(水色を塗りながら) そうですね、効率良く (間) 結構塗ったけど、全然まだ・・・」
 A：「よっしゃ」(こげ茶色を塗る)

本活動をファシリテートしてきたEとAは、本活動を俯瞰し主体的に捉え直し、活動全体の流れや終わりを想定した発話をする。そこには協同制作という意識が感じられる。Aの「早く終わらそう」やEの「塗っちゃいましょう」、Aの「いいっすね」や「行きましょう」はこれまでのAとEの2者間の会話ではなく、協同制作の仲間全員への呼びかけである。さらにAの「よっしゃ」は呟きではなく、他の学生を鼓舞するような語気を帯びていた。これらの呼びかけに応じるように、全員が制作のピッチを上げ、集中していく。塗り残しをBが指摘し、全員が共有し、分担して塗る様子も見られた。

以上の分析により、ストーリーを伴う造形活動から生まれたシーン1から5の一連の会話と造形行為、学生の表情や動きの分析から、

2者間から始まった繋合希求性が、全員へと広がる様子が確認できた。

2) 主体の両義性

「主体の両義性」とは「自己充実を求める気持ち(自己充実欲求)」と「繋合希求性」であり、人間はこの両方を「根源的両義性」として抱える存在であると鯨岡は説明する。

造形活動は一義的には自己表現であり、自己充実欲求から発動する行為である。協同制作では他者の自己充実欲求の所産である造形行為や結果を理解、受容し、さらに自分と他者の自己充実欲求の調整を行う。本課題では、点は色鉛筆の色や点の形、点を付す場所、線は色や画用紙のどこを引くのか、面は色も塗る箇所も塗り方も行為者の自由意志である。その一方で、誰かが造形行為を行えば、共有する視覚イメージは修正される。つまり、誰かが造形行為を行う度にイメージは更新され、そこには共感や葛藤が生起する。自己表現という自己充足欲求と、協同制作という相手の自己充実欲求を感じ取り、読み取りながら、気持ちを繋げていこうとする繋合的希求性が本研究課題における主体の両義性であり、その往還が豊かに繰り返されていた。

コミュニケーションの視点に立つと、造形行為を伴うコミュニケーションは造形行為が緩衝となり、対面によるコミュニケーションに比較し「間」を許容または共有する。この「間」を伴うコミュニケーションは緩やかに進む。「間」は次の造形行為に移るまでのイメージや思考の時間であると共に、自分だけではなく他者の造形行為や結果を受け止めつつ、自己と他者の気持ちを自由に往還し、自身の想像力の涵養へと還元する時間である。芸術教育実践が感性的コミュニケーション研究と親和性が高いとされるのは、造形表現の介在が他者とのコミュニケーションにおける「間」を許容・共有し、自己充実欲求と繋合的希求性が緩やかにバランスよく往還するためではなからうか。

3) 力動感 (virality affect)

言葉や非言語、身振りとして表出・表現された情動には「力動感 (virality affect)」が伴う。力動感とは情動の実質的な質感であり、情動

とは「媒介された事実」よりも「媒介された・媒介されようとした気持ち」である。つまり、情動とは媒介されたり、媒介されようとした気持ちを共有できた嬉しさであり、力動感とはその嬉しさがどのような嬉しさなのか、どんなトーンなのかに視座を置く。実際に私たちは情動に力動感という質感を感受しながら事象や出来事を体験している。感性的コミュニケーションによる関係性の構築は、情動と共に力動感が影響する。

本実践活動の最初の「点を付ける」場面ではほとんど発話はなかった。次の「線を引く」場面では造形行為として他者の点を選択し、自分の点と線で繋ぎ、対面して「こんにちは」と挨拶を交わした。最初は相手を見ながら儀礼的に「こんにちは」と言葉を交わすだけであったが、繰り返すうちに相手の目を見ながら自然に挨拶をするようになり、それに呼応して相手も自然に応じるようになった。トーンも当初の意識した硬い声色ではなく、平常の落ち着いた声色に変化し、笑顔も伴われるようになった。その後、ルーティンワークに感じると、挨拶は機械的になった。終始一貫していたのは全員が目を見て挨拶をしていたことである。最後の「面を塗る」場面では、Eの発話を契機に言葉によるコミュニケーションが展開した。学生達の発話のトーンは次第に自然な明るい調子になり、表情は緊張が取れ、笑顔が変わった。さらに、声のトーン自体が発話の内容に合わせて豊かになった。緊張感がなくなり、安心できる関係性の中で、気持ちを発話で表現するようになったのである。一方、造形活動では、最初の「点を付ける」場面では、Aが「こんな感じ」と発話しながら最初に画用紙の端に丸を描いた。その後、Eが三角を描き、Eが描き終えた後、DとFがほぼ同時に四角と丸を描き、その直後にBとCがほぼ同時に星を描いた。点として描かれた印はほぼ同じ大きさで、様々な図形で描かれ、ほぼ等間隔で画用紙に配置された。これは、最初に描かれたAの造形行為への協調、コミュニケーションの視点では繋合的希求性が働いたと思われる。力動感の視点では筆圧や描くスピードの類似が見られた。

「線を引く」場面においても、同様の力動感の類似性が見られた。最も顕著だったのは「面を塗る」場面での筆触の類似である。造形行為における力動感については、点の形や大きさ、線の動き（直線的だったり曲線的だったり）や筆触において連鎖的に呼応したのである。「六の法則」の理論を援用して6名での協同制作を行ったが、出来上がった制作物を概観する限り、6名を判別するのは難しく、一人で制作したと思える程の造形行為における力動感の協調が生じたのである。

Ⅲ.総合的考察

本活動後に、改めて研究の目的について説明し、学生の気持ちの変化について尋ねた。活動初期は初対面であることから緊張していたが、ストーリーを伴う造形活動を通して、次第に自然に話ができるようになったこと、それぞれの性格が少し分かって安心できたこと、連帯感が出てきたこと、造形については同じ色を隣り合わせに塗らないことや全体的な色の調和を考えながら塗ったことが感想として出てきた。これらの感想から、学生間における安心感や連帯感といった関係性が構築されたことが窺える、本造形活動を通して感性的コミュニケーションの生成が図られたと捉えられよう。

今回の取り組みでは、発話がなくても非言語コミュニケーションである造形行為を通じた感性的コミュニケーションが生成した。同じ目的を共有し、造形物を創造する協同制作者として互いを認め合うことにより、他者の造形行為との調和を図ろうとした点である。これはイメージが造形行為の度に塗り替えられる視覚芸術ならではのダイナミズムといえよう。また、造形活動の介在による感性的コミュニケーションの豊かな往還が見られた。他者の造形行為を観察し感受しながら、自己表現するタイミングや順番を調整している様子が学生全員において、また造形行為全般において観察されたのである。協調を図ろうとする気持ちから協同性が生成されたのである。

本研究では造形活動の開発において、「ト

ラッキング」と「六の法則」を援用した。まず、トラッキング理論の援用として、単純な物語を底流に据え、造形表現による痕跡がストーリーを紡いでいくように造形活動を組み立てた。初対面の者同士が協同制作を進め易くするために、ストーリーを伴せファシリテーター役となるよう図ったのである。感性的コミュニケーションによる気持ちの繋りは、ストーリーを背景として、造形によるコミュニケーションとそこから生じた発話により形成された。また、ストーリーという仕掛けにより抽象表現を見立てることによって、抽象表現への抵抗感を緩和した。

「六の法則」の援用は造形表現としての豊かさを期待したものであった。しかし、今回の制作物はそれぞれの造形的な個性が豊かに表現されたとは感じられなかった。6名の参加者の個性が生かされ調和するよりは、協調することが優先され、類似した造形表現に終始したからである。「六の法則」の理論の援用については、今後、人数を変えて実践し、比較、検討する必要があると考える。今回の実践では、6名の参加者で円滑に活動が進んだことは付記したい。

保育実習は子どもと直接話し、心と体を通してふれあいながら、学生がこれまで修学したことを体験的に深める場である。保育実習初期に子どもとの気持ちの繋がりを築くことは、短い実習期間での学びの深まりに影響する。造形活動による関係性の構築は、感性的コミュニケーションにおける整合的希求性や主体の両義性、力動感の観点から有効であることが本研究から選出された。造形活動における「間」の許容・共有や緩やかなコミュニケーションが初対面同士の緊張感を和らげ、自然なコミュニケーションを図ったのである。

本研究において、感性的コミュニケーションを図る造形活動の有効性が学生間で認められた。今後は実習生と幼児を対象にした実践研究を進める。

引用

- 1) 笠原広一「芸術教育におけるコミュニケーション研究の試論 - 感性的コミュニケーションの視点から -」『美術教育』第33号, 美術科教育学会, 2012年, p.167.
- 2) 木村秀和「学ぶことを探求するワークショップの試み-『線と動くもの』『六の法則』について-」『別府溝部短期大学紀要』第40号, 別府溝部学園短期大学, 2018年, p.183.
- 3) ポーラー・アンダーウッド, 星川淳訳『知恵の三つ編み』徳間書店, 1998年, p.221.
- 4) 前掲, 木村, p.185.

参考文献

笠原広一「感性的コミュニケーションによる幼児の芸術体験の分析-アート・ワークショップにおける体験と変容の意味について-」『美術教育』第35号, 美術科教育学会, 2014年, pp.223 - 242.

鯨岡峻『原初のコミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房, 1997年.

鯨岡峻『関係発達論の構築-間主観的アプローチによる-』ミネルヴァ書房, 1999年.

トム・ブラウン・ジュニア, 斉藤宗美訳『トラッカー』徳間書店, 2001年.

平島一臣「空海の書跡に見る、その創造性:『風信帖』・『灌頂記』の文字分析を通して」『純真紀要』第56号, 純真学園大学, 2016年, pp.37-50.

石川九楊『九楊先生の文字学入門』左右社, 2014年.

小林秀雄『読書について』中央公論新社, 2013年.