

# ドゥルーズの絵画論と図画工作

稲 田 祐 貴

研究室紀要 第41号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2015年 7 月



# ドゥルーズの絵画論と図画工作

稲 田 祐 貴

## はじめに

本研究の目的は、ジル・ドゥルーズ (Gilles Deleuze, 1925-1995) の哲学を、図画工作 (以下、図工と略記する) の授業研究に導入することである。ドゥルーズ哲学と図工という二つのテーマに関係性を見出すことは一見すると困難であるように思われる。そこで、まずは学習指導要領に記された図工の教科目標について触れることから始めたい。ここから、ドゥルーズ哲学が図工の授業研究に寄与できるのはどのあたりなのか臆げながらも確認することができる。

図工の教科目標は次の通りである。

表現及び鑑賞の活動を通じて、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う<sup>1)</sup>。

この教科目標は2011年に施行されたもので、これまでには無かったある文言が新たに加えられている。それは「感性を働かせながら」というものである。指導要領の解説に、この表現についての説明がある。そこで感性は、次のように定義されている。すなわち、「様々な対象や事象を心に感じ取る働き」であり、「知性と一体化して創造性をはぐくむ重要なもの」である。また、「感性を働かせる」とは、「視覚や触覚などの様々な感覚を働かせながら、自らの能動的な行為を通して、形や色、イメージをとらえることである<sup>2)</sup>。

「感性を働かせる」こと、ドゥルーズ哲学と図工との架橋を可能にするのはこの表現である。本研究は、一種の哲学的な表現とも読み取れうこの表現を手掛かりにして、ドゥルーズ哲学を読むことから始める。その際に設定する問いは次の二つである。すなわち、ドゥルーズは「感性を働かせる」ことをどのように考えたのか (1-1)、そしてその考えをどの

ように絵画論に応用したのか (1-2・1-3) である。これらの問いを上述の指導要領解説との差異に触れつつ考察していきたい。というのも、前者の問いにより、上述の解説ではやや漠然としていてその内実を把握しづらい「感性を働かせること」について、その哲学的な理論構成の一例を示すことが可能となり、後者の問いにより、前者の問いで見出したドゥルーズの言明が、絵画論においてどのように応用され、個別具体的な一芸術家、一作品を論じる際に機能しているのかを伺い知ることができるからである。

後者の問いが、本研究においてはより重要である。というのも、ドゥルーズの絵画論への応用の仕方そのものを、図工の授業における個別具体的な一児童、一教師、一作品を論じる際に援用することができるからである。「感性を働かせる」という事象は、図工の授業において、どのような仕方で見えており、どのようにすれば捉えることができるのか、「感性を働かせる」ことの個別具体的な有り様を捉えるための方策を、ドゥルーズの哲学から抽出し、その観点でもって、図工の授業を分析する (2-1・2-2・2-3)。小学校で行われている授業や授業者の記した論文やエッセイ、参与観察し得られたデータから、「感性を働かせる」ことが看取できると思われる事例について記述し、分析を加える。

## 1. ドゥルーズから図工へ

ドゥルーズの著作のうち、本節で主として取り上げるのは、彼の主著である『差異と反復』<sup>3)</sup>および、図工と比較的親和性があると思われる絵画論『感覚の論理——画家フランシス・ベーコン論』<sup>4)</sup>である。本研究では、特に後者が重要な位置を占めることになる。『感覚の論理』は、芸術家フランシス・ベーコン (Francis Bacon, 1909-1992) の絵画を論じるもので、ドゥルーズの著作のなかでは、晩年に書かれたものと言える。ドゥルーズは、『差異と反復』(1968

年)や『意味の論理学』(1969年)で独自の哲学を展開した後、フェリックス・ガタリ(Félix Guattari, 1930-1992)と共に『アンチ・オイディプス』(1972年)や『千のプラトー』(1980年)を著し、独特の思考を発展させた。今回とりあげる『感覚の論理』(1981年)は、ドゥルーズが彼独自のスタイルを完成させた上で書かれたものであり、ドゥルーズが、自らの哲学を絵画に応用したものであると言える。

本節は、まず、『差異と反復』を読解し、「感性を働かせる」ことについての言明をたどり、そこにある基本的なモチーフを確認する(1-1)。続いて、『感覚の論理』を読解し、『差異と反復』の読解で得た基本的なモチーフが、ベーコンの絵画を論じる上でどのように展開されているのかを辿る(1-2・1-3)。

### 1-1. ドゥルーズ哲学における「感性を働かせる」こと

「感性を働かせる」とはいかなる事態か。『差異と反復』においてドゥルーズは、カント(Immanuel Kant, 1724-1804)の認識論を下敷きにしつつ、感性の働きを二つに区分している。一方は、「経験的使用」(usage empirique)であり、他方は「超越的行使」(exercice transcendant)である。その記述を要約すると次のようになる。

経験的な使用とは、われわれが普段行っているような「再認」(récognition)を行う際の、感性をはじめとする諸能力の働きであり、諸能力が、他の能力に対して解答確認的に連絡を行う様子について言われる。たとえば、目の前を歩いている人物が友人Aであると再認(認識)するということは、感性が捉えた対象と、記憶力が捉えた対象が一致することであるが、その際、感性と記憶力は、既知の友人Aという同一のものを解答確認的に連絡し合っているだけである(DR: 174-5 = 上巻357-8)。

一方、超越的行使とは、これまでに経験したことのない新しいものを捉える「出会い」(rencontre)と呼ばれる事態において発揮される諸能力の働きである。そこで諸能力は、それぞれ固有の対象を捉えようとする。感性によってのみ捉えることが可能な対象、記憶力によってしかとらえることができない対象をとらえるといったような諸能力のあり方が、超越的行使であるとされている。他の能力にとっては捉えられないものを連絡しようとするので、超越的

行使において諸能力間の連絡は、問題提起的なものになる(DR: 186 = 上巻381)。

経験的使用と超越的行使のうち、図工における「感性を働かせる」ことに近いのはどちらだろうか。指導要領に書かれているように、「創造性」と関わる仕方では感性の働きを捉えるならば、それは後者であると判断してよいだろう。ドゥルーズも、超越的行使と創造性、芸術との関係について、アントナン・アルトー(Antonin Artaud, 1896-1948)の詩作行為などを例示しつつ論じている(DR: 191-2 = 上巻392)。

「感性を働かせる」ことをめぐるドゥルーズのこれらの記述から読み取れるのは、次の二つの基本的なモチーフであると思われる。第一に、再認を批判し出会いを重視することである。再認と出会いの二元論は『差異と反復』を貫く骨子であり<sup>9)</sup>、その一貫性の一端をここにも読み取ることができる。第二に、諸能力の固有性の重視である。「超越的」という言葉で通常意味されるものとは異なり、諸能力固有の対象を捉えることが超越的であるという言明はかなり特殊なものに思える。再認批判と、諸能力の固有性の重視という二つの基本的なモチーフは、これから読解する『感覚の論理』にも見受けられるものである。ドゥルーズは、これらのモチーフをどのようにしてベーコンの絵画分析に応用したのだろうか。

### 1-2. 「出会い」から「行為」へ

再認批判あるいは再認と出会いの二元論というドゥルーズ哲学に見出される基本的なモチーフは、絵画論においてどのように再表現されているのか。

『感覚の論理』においても、『差異と反復』で展開した再認や表象(représentation)を否定する姿勢は変わっていない。再認と出会いの二元論は、『感覚の論理』において「形象」(figural)と「具象」(figuratif)という、絵画の表現方法をめぐる対立として変奏されているからである。この対比を要約すると次のようになる。すなわち、具象という方法は、絵画を、表象的・説明的・物語的な性質でもって描くことであり、これから逃れるためにベーコンは形象という方法を構成していった、というものである。この構図は『感覚の論理』の冒頭で示され、本書の基本的な骨子となっている(FB: 12=4)。ベーコンをはじめとする画家たちは、既知のものや、物語、定型表現から逃れでる方法を模索する。

画家が純白で汚れないカンバスに向かって仕事をするなどと考えるのは一種の過ちであろう。画面はすでに、潜在的に、あらゆる種類の紋切り型の表現によって、全面にわたって覆われており、画家はまずそれらの表現と縁を切らねばならない (FB: 19=11)。

再認や表象の方法である具象とは対照的に肯定される「形象」概念は、『感覚の論理』においてはベーコンの絵画の方法そのものの総称であるかのように使用されるものであるため、厳密に定義することは難しい。たとえば、ベーコンの描いた人物画には、そのモデルとなった本人の顔が描かれてはいるものの、その顔は、モデルその人を表象的に写し取ったものでも、その人の属性や過去の経験などをふまえて表現されたものでもなく、その人物の「形象」という他ないものが描かれている、とドゥルーズは考えるのである。『感覚の論理』は、全体としては、ベーコンの絵画における、具象化を免れる方法としての形象の有り様を分析し、その特徴を抽出する試みであるといつてよいだろう<sup>6)</sup>。

ここでは、この分析の妥当性についての検討に踏み込むことはしない。むしろ注目したいのは、形象もまた、具象と同様に一種の方法としての地位を与えられており、形象という方法を採用することによって可能となる、表現されるべきものが別に存在するということである。再認と出会いの二元論の文脈に、形象と具象の対比をそのまま当てはめれば、具象は再認や表象を表現する方法であり、形象は出会いを表現する方法であるとひとまずは言うことができる。しかし、『感覚の論理』においては、出会いが定位するであろう位置に、「行為」(fait)という言葉があらわれている<sup>7)</sup>。

物語的でなく、しかもいかなる具象化の作用もそこから生じないような、形象相互の関係の、他の型はないのであろうか。物語を再生したり、具象化の作用の全般にわたって様々な対象を示唆したりする代わりに、同一の行為に働きかけ、唯一無二で独自の行為に属すると思われる多様な形象は存在しないのであろうか。形象相互の非物語な関係、形象と行為との非説明的な関係は存在しないのであろうか。(FB: 12=5)

たとえば、ベーコンの言葉「私が描きたかったのは、恐怖というよりはむしろ叫びである」という言葉をドゥルーズは好んで引用するが、これは、恐怖という因果話を含み得る感情(迫害を受けたから、拷問をうけたから恐怖を感じた、等)が帯びる具象性を避け、「叫ぶこと」という行為そのものを描こうとする態度表明だからである (FB: 42=36)。ベーコンの作品には様々な行為が描かれている。「叫ぶこと」、「横たわること」、「歩くこと」、「眠ること」等。これらはベーコンが採用した形象という方法によって可能になった表現であるとドゥルーズは考えるのである。

表象や物語化を避けて表現されるものは、それ自体が未知のものであろうから、「行為」概念が『差異と反復』における「出会い」概念の範疇にあるものと考えことは妥当であろう。形象と具象を対比させること、さらに、行為を描くために形象という方法を採用すること、ここにドゥルーズ哲学を規定する基本的なモチーフが現れていると考えてよいだろう。対象を複写したり物語化して捉えること(具象=再認)とは異なる仕方では対象を表現すること(形象=出会い)という構図自体に変化はない。したがって、「出会い」から「行為」へと用語が変化しているのは、ドゥルーズの思考が変化したからだと判断するのは早計である。むしろ再認と出会いの二元論をベーコンの絵画に当てはめた際に、「出会い」に含まれる多様な事象の中から、「行為」を採用することが絵画の分析にとって有効であるとドゥルーズが判断したからだ、と考えるべきであろう。

### 1-3. 諸能力の固有性から身体部位と諸感覚の固有性へ

続いて、諸能力の固有性の重視というモチーフが『感覚の論理』においてどのように再表現されているのかを見ていきたい。諸能力の固有性の重視は、「触視覚的」概念および「手跡的」概念について言及するドゥルーズの姿勢に色濃く現れている。

ドゥルーズは、手と眼の関係に注目し、両者の関係から絵画を四つに区分する。それぞれ、①「視覚-触覚的」(tactile-optique)、②「触視覚的」(haptique)、③「光学的」(optique)、④「手跡的」(manuel)な絵画である (FB: 145-51=145-52)。①は、眼に手が完全に従属している状態を指す。眼で捉えた対象を正確に複写することが手に求められることにな

る。具象的な表現はこれに当てはまるだろう。②は、「眼が触覚のように振舞う」事態を意味する概念である (FB: 115=115)。通常、触覚は対象との接触によって可能となる感覚であるのに対して、眼は一定の距離を確保しつつ対象を捉える。触れることと見ることの二つが合成された「触視覚的」なる概念は、眼が触れるくらいに対象に接近して対象を捉えることを指示する概念である。ペーコンの絵画の特徴のひとつはこれであるとされている。③は、明暗を重視したもので、触視覚的な見方とは対照的に、対象との距離が重視されるものである。④は、眼の支配から手が自由になろうとするもので、ドゥルーズは北方のゴシック美術を例示しつつ、これを論じている。眼が予測しづらく、眼でたどりづらい表現を多用するアメリカ抽象表現主義もその一例に数え上げられている。

ドゥルーズが重視するのは、②と④の二つ、すなわち「触視覚的」および「手跡的」概念の二つである。なぜなら、両者ともに、諸器官あるいは諸感覚の固有性を発揮するような表現の仕方であるからである。「触視覚的」概念については次のように言われる。

視覚そのものが、自らに固有で、自らにしか属してはおらず、しかもその光学的機能とは明らかに区別される、触れる一機能を自らの内に見出すようなときには、触視覚的なものについて語ることになるだろう (FB: 146=146)。

また、「手跡的」概念については次のように言われる。

画家が、布切れ、小箒、刷毛やスポンジで作業するのはまさしくそこ「手跡的な表現法」においてである。画家が手で絵具を投げつけるのもそこにおいてである。それは、あたかも手が独立を獲得し、もはやわれわれの意志や視覚に依存していない痕跡を描くことで、他の様々な力を獲得したかのようである。こうしたほとんど盲目的で無分別な手跡的な目痕跡は、それゆえ具象化を伴う視覚的世界への、他の世界への闖入を物語っている。それらの痕跡が、すでに画面に君臨し、その画面を前もって具象的にしていた光学的構成から、画面を部分的に奪い取

る。画家の手が介入し、手そのものの従属関係を揺り動かし、光学の支配的構成を打ち壊した。破局に直面した場合のように、もはや何も見えず何も分からない、一種のカオスである (FB: 94-5=94-5)。

「触視覚的」概念および「手跡的」概念の両方の記述においても、眼や手が、自由にそれぞれの固有性を発揮することが重視されていることが見て取れる。眼が具象的で表象的なものの支配から離れて自由になろうとすること、また手が眼の従属から離れて自由に振舞うこと、これは、『差異と反復』における諸能力の固有性の重視を、視覚や触覚といった諸感覚への拡張、および手や眼といった身体部位にも拡張するものであると理解できるだろう。ドゥルーズは、ペーコンの絵画を論じるにあたり、自らの哲学をそのまま当てはめるといよりは、若干の変更を施し、行為と身体部位・諸感覚に注目して分析を行ったことになる。

以上、ドゥルーズの哲学に一貫する基本的なモチーフが『感覚の論理』においてどのように変奏されているのかを確認した。そこで明らかになったのは、次の二点である。第一に、「行為」という概念が、「出会い」概念のバリエーションのひとつとして設定されているということである。第二に、「触視覚的」概念と「手跡的」概念の重視から、固有性を重視する対象が、感性や知性などの能力だけでなく、身体部位や諸感覚にも適用されているということである。ドゥルーズは、ペーコンの絵画を論じるにあたり、自身の哲学をそのまま当てはめるといよりは、その基本的なモチーフは維持しつつも、若干の変更を施し、行為や身体部位・諸感覚に注目して分析を行ったことになる。

以上の議論から、図工を分析する視角を取り出すことが可能である。すなわち、本研究でも、ドゥルーズと同様に、行為や身体部位、諸感覚に注目して授業の分析を試みる。行為や身体部位、諸感覚への注目という観点を保持しつつ、図工の指導要領を読むと、次の二つの分析視角を設定することが可能である。

第一に、「聴覚」「嗅覚」「味覚」と芸術の製作や鑑賞はどのように結びついているのか、というものである。これは、視覚や触覚に記述が割かれていた『感覚の論理』の記述を補完する意味でも重要な問いで



ある。図工の授業においてはもっぱら眼を見開き、手を動かすことが要求される。指導要領においても、「視覚や触覚など」という表現が用いられ<sup>8)</sup>、諸感覚のうち視覚と触覚の二つを代表させているが、その際周辺に追いやられがちな他の諸感覚は、作品の製作や鑑賞にどのように寄与しているのか。

第二に、子どもの行為と作品の製作や鑑賞との結びつきに着目するというものである。行為といっても、大小さまざまな行為があるので、比較的映像から判断しやすく、図工の指導要領にも現れる表現である「体全体」を使った行為に着目したい。

## 2. 図工の分析

上述したように、本節で設定する研究視角は次の二つである。第一に、図工の授業において、視覚や触覚以外の感覚は作品の製作や鑑賞においてどのように働くのか、第二に、体全体を使った行為が作品の製作や鑑賞においてどのように働くのか。本節では、これらの研究視角でもって、図工の授業を分析していく。

はじめに、参与観察に関する基本的な情報を提示しておく。授業者は柴崎裕先生(図工専科)、児童は都内の小学生(四年生・五年生)である。参与観察の方法としては、ビデオカメラで授業の様子を撮影するものである。カメラは撮影者が手に持ち、児童同士のやりとりを中心に記録した。これに加えて、柴崎教諭が執筆した論文および雑誌に掲載された記事を収集した。

以下、上述したような分析視角に合致するような事象について、①柴崎教諭の論文・雑誌記事(2-1)、②製作の授業(2-2)、③鑑賞の授業(2-3)の三つの区分のもとで論じていく。それぞれ①では「聴覚」を重視した表現や取り組みが、②では「走る」という体全体を使った行為が、③では「寝転がる」という体全体を使った行為が確認できた。

### 2-1. 論文・雑誌記事における「聴覚」を重視する表現や取り組み

柴崎教諭の論文、雑誌記事からは「聴覚」を重視する表現と授業実践をいくつか読み取ることができた。特徴的なものを取りあげる。

たとえば、聴覚を重視した授業は、「空気が呼んでいる」という装置の製作とそれを実際に使ってみる

ものである。柴崎教諭による紹介文を引用する。

「空気が呼んでいる」という装置は、簡単で奥行きが深い。図工室の隅に放り投げてあったロール紙の紙筒を、製作に飽きたイタズラ坊主が片耳にあてて、「すごいぞお」と言ったのである。ならばと、この紙筒を両耳にあて、振りかざしてみると本当に凄いのだ。さっそくこの拡大された耳タブの格好で、校舎、校庭のいたるところにみんなで歩き回ったのである。これがこの授業の全てであるが、あまりに単純で紹介するほどの…と思うのだが、やってみると、ブーンと響く得体の知れない音に引き込まれてしまう<sup>9)</sup>。

この授業は、阪神淡路大震災を受けて、「地面の事情は地球全体の極く細かな呟きでしかない」から、「ヒトは、この先ずっと足元の地面の事情を飲む以外にない」のであり、「ヒトが生きている、ありふれた日常的空間と巨大な宇宙の物事の成り行きとを結びつけて、感じ取ることができるように」するというのが目的である<sup>10)</sup>。

ロール紙で拡大された耳タブで拾われる音は、普段生活している学校空間であっても、普段聞いているそれとは異なるものである。「ありふれた日常空間」がそうではない空間でもありうると聴覚的な認識を通して感じられる取り組みであると言える。



画像 I

続いて、図工の授業ではないものの、柴崎教諭自身の絵画鑑賞の経験における聴覚的な表現を紹介しておきたい。1981年にニューヨークでモネの絵を見たエピソードがそれに当たる。それまでモネを、「はっきり言うとコバカにしていた」という柴崎教諭

は、画集を通してではなく実際にモネの絵を見た時の衝撃を次のように語っている。

さて、ニューヨーク近代美術館のモネの作品の前に立った時、ドーンと音がしたのだった。これは自分の知らない抽象表現主義の作家か…いや“モネ”だ…？瞬時にモネとわかりながら、知っているモネとぜんぜん違っているのである。睡蓮かなにかが描かれているのだが、もうそんなのはどうでもいい感じだ。視覚的なまともまりとしてのイメージよりも、絵の具を筆で塗りたいくった有様が、鋭くて、しつこくて異様だった。そして、それがまたオール・オーバーに広がっていて中心がないから、本当にアメリカの抽象表現主義のような現代的な光を放っていたのである。モネは屋外の光を求めているうちに、絵の具まみれの触覚男にもなっていたのである。「なんだなんだ全然違うじゃないか…」とその時俺は、静かに10年くらいは反省しようと心に誓ったのである<sup>11)</sup>。

これまで見てきたモネとは全く異なるモネに出会ったとき、もちろん情報は視覚的に入ってきているのであろうが、その出会いは柴崎教諭にとって「ドーンと音がした」という聴覚的な表現を用いる他ないものである。それは、画集でモネを見るという、「雰囲気」で「表層をたどり」、「好きな時に好きな時間だけながめる」、「情報」としての「眺める」こと<sup>12)</sup>とは違う仕方で、モネの作品を見るということであり、それはすぐに視覚情報としては認知され得ないものとして現れる。「ドーンと音がした」という表現はその驚きをまっすぐに読み手に伝えてくれる表現である。

「ドーンと音がした」後の柴崎教諭のモネを見る仕方は、これまでの「眺める」仕方とは異なる。「塗りたいくった」、「しつこくて異様」、「絵の具まみれの触覚男」といった表現から、視覚というよりもその触覚的な情報を眼で受け取っているように思われる。ドゥルーズが、触視角的と呼んだ表現にそのままではある鑑賞経験であるといえる。

この後の文章で柴崎教諭は、「眺める」から「触るように見る」へと見る仕方が転換した理由を、モネの絵画の展示方法にあるものとして分析している。このモネの絵は額装が施されていなかったのだあ

る。「本物は色々な角度から見る（解釈する）ことができる、美術館は暗示している」<sup>13)</sup>のである。絵画が小さく載っている画集を通してでは経験できない、絵の前に自分の体を立たせ、さまざまな角度に移動して見るという、普段画集を見るとき姿勢や動作とは異なった身体の使用を伴いつつ絵画を見る行為により、異なった仕方で見ることが可能になったと考えることができるだろう。

ここでは、あくまで見るという行為が重視されつつも、異なる見方をする際の衝撃を言い表す際に用いられた聴覚的な表現と、そのときに生じていたであろう体全体を使った行為を読み取ることができる。

## 2-2. 製作の授業における「走る」こと

続いて、製作の授業において確認できた、「走る」という体全体を使った行為が中心となっている事例をとりあげる。

### 2-2-1. 事例：「走る」こと

授業形式：体育館にて、三年に一度の展覧会にむけたもので、同学年の二クラス合同での実施である。教師は、柴崎教諭に加え担任二名が加わっている。

授業内容：「おどるビッグカラーマン」八体を四班に分かれて製作するという課題。四枚の巨大な紙それぞれにあらかじめビッグカラーマン二体分の顔・手・足の形に切られた紙が貼ってあり、それをヒントに子どもたちがみんなで「ビッグカラーマン」の体の輪郭を類推し、カラフルなテープや絵の具でその姿を表現するものである。

今回注目した場面は、面倒見がよく、積極的にみんなをひっぱりリーダー的存在のAさんと、その輪には入らず、非協力的なふるまいを続けるBくんとのでやりとりである。場面の状況を次に示す。

- ① Aさん：「これ走ってるようにイメージできるよ」
- ② Bくん：「はあ？！どうなってんの？」
- ③ Aさん：「こうなってる」——画像II
- ④ Bくん：「（無言）」



- ⑤ Aさん：「足はやいから、走ってるときの感覚わかるでしょう。」
- ⑥ Bくん：「感覚無いもん。」
- ⑦ （四分後、Bくんはビッグカラーマンの顔を書き始める）——画像III



画像II



画像III

## 2-2-2. 事例：「走る」ことについての考察

画像IIのように紙の上に体を密着させて走る行為を表現するとき、Aさんはビッグカラーマンの姿を、紙と自身の体との全体的な接触の中で感じ取っていると思われる。このような行為を行った児童は、彼女の他にもおり、寝転ぶ子ども、ブリッジする子どもなどが見受けられた。彼ら彼女らは、自分の身体全体の感覚と照らしながらビッグカラーマンの輪郭を想像しつつ作業を進めていると思われる（画像IV）。

ただ、Aさんの③の働きかけに対してBくんは反応を示さず、無視する（④）。この後5分ほどしてBくんは製作に加わるが、このきっかけになったのは、続くAさんの発言（⑤）であると思われる。この問いかけは、ビッグカラーマンが走っている様をAさん自身が体を使って示すという、視覚的なものでは



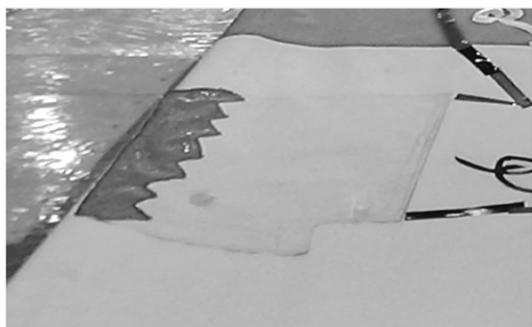
画像IV

なく、Bくん自身に、「走る」という体全体を使った行為を思い浮かべるよう提案するなげかけであると言える。そこでBくんは、視覚では捉えられない自分が走っている様を思考することになるだろう。

Aさんの③の発言と行為は、Aさんにとっては、眼や手といった普段使い慣れた感覚とは異なる身体の使い方をした行為であったと思われるが、Bくんはそれを見ているにすぎず、あくまで普段通りの視覚的な情報に留まっていると思われる。これに対して、⑤の発言は、Bくん「走る」行為そのものを考えることを余儀なくさせるものだと考えられる。

それからしばらくたって、Bくんは製作に加わる（⑦）。彼が描いたのは、ビッグカラーマンの顔である。Bくんが描いたビッグカラーマンの顔は、他の班の作品と比べても極端に無表情である（Bくんの描いた顔は画像III・V、他の班の作品は、画像VI・VII）。

この無表情な顔は何を表現しているのだろうか。これは類推するしかないが、本研究の観点からは⑥の発言と共鳴するものと考えることができるだろう。つまり、⑥の「感覚ないもん」という発言は、



画像V



画像VI



画像VII

製作に加わりたくないBくんが、Aさんをつっぱねるためにとった言動とみなせると同時に、彼にとっては、走るという行為の身体感覚を素直に表明したものともみなしうということである。そしてそれを「表情」として絵に具現化するために、Bくんは筆を取ったと考えることができる。Bくんが描いたビッグカラーマン（の顔）は「走る」ことを表現したものだと言えるのである。

### 2-3. 鑑賞の授業における「寝転がる」こと

続いて、鑑賞の授業において確認できた、「寝転がる」という体全体を使った行為が中心となっている事例をとりあげる。

#### 2-3-1. 事例：「寝転がる」こと

授業形式：場所は体育館。三年に一度、「展覧会」と呼ばれる全校児童の個人及び各学年の共同製作が展示される催しの会場となっている。教師は柴崎教諭と担任二名、計三名。同学年の二クラス合同。  
授業内容：鑑賞の授業。鑑賞対象は六年生の共同

製作「つながってうかんでいる」（画像Ⅷ）。なお、鑑賞にあたって子どもたちはこの作品名を知らされていない。子どもたちは作品の下を弧を描くように歩いたのち、教師の「ねっころがってみよう」の指示で寝転がる（画像Ⅸ）。その後、教師は彼ら彼女らを起き上がらせ、体育座りの姿勢にし、ギャラリートークを始める。「なんにみえる？」という教師の問いかけに応答する形で子どもたちは発言していく。子どもの意見は、「二種類の色がある」、「穴が空いている」など事実確認に属する発言や、「穴から光が差していて綺麗」、「ピアノから雲が発生している」、「洞窟の吸血コウモリ」等さまざまであった。

さまざまな児童と教師のやりとりのなかで今回注目したのは、次の二人の児童と教師とのやりとりである。以下にその場面の様子を示す。

- ⑧ 教師：「そこにみんな寝転んでみよう。普通はぜったいしないことだね、体育館の天井ゆっくり見たことないもんね」
- ⑨ 教師：「なんにみえる？」（四分ほど他の児童らの発言）
- ⑩ Cさん：「ハンモックみたい。」
- ⑪ 教師：「あそこまでいけたらなにしたい？」
- ⑫ Cさん：「寝たい。」（二分ほど他の児童らの発言）
- ⑬ Dさん：「さっきねっころがって見てるときに、たるんでるところもあるから海の波みたいにみえた。」
- ⑭ 教師：「海の波のように見えた。そうすると上から飛んで下を見た海みたいな？」
- ⑮ Dさん：「うん。」

#### 2-3-2. 事例：「寝転がる」ことについての考察

この二つのやりとりが他の意見と比べて特異であると判断したのは、二人のみが直前の「寝転がる」という行為から連想される事柄に言及した感想を述



画像Ⅷ



画像Ⅸ

べたからである。

Cさんの⑩⑫の発言「ハンモックみたい」、「寝たい」は、さきほどの寝転がる行為を連想しつつ、その姿勢のまま、作品に包まれることを想像している。Dさんの発言からは、彼女がビニールのたるみを海の波のようだと考えたことが読み取れる。それに対する教師の発言（⑭）は、先ほどまでの、寝転がっていた彼女と作品との位置関係を示しつつ、その関係が逆転しているところに面白みがあるのだ、ということDさんに伝えるものとなっている。

教師は、授業の冒頭、子どもを寝転ばせる際に「普通はぜったいしないことだよ、体育館の天井ゆっくり見たことないもんね」（⑧：強調は引用者による）と声をかけている。これは、寝転ばせる行為が、柴崎教諭自身がモネの絵の前で経験したように、普段とは異なる仕方でものを見ることになるのだ、と子どもたちに伝えようとする発言であると考えてよいだろう。

ただ、CさんとDさんは、そのような教師の思惑を若干超えている。というのも、Cさんは、自らが

とっている行為に引きずられ、自らの身体と作品とを重ねることを思考しているからである。また、Dさんは、教師とのやりとりを支えられつつ、自らがとっていた姿勢に影響を受けながら、作品と自分との位置関係を逆転させた独自の解釈を行っているからである。

Dさんの発言は「ねっころがって見ているときに」という、普段と体勢が異なり、視点も変化しているということを伝えるものであるだけでなく、その寝転がるという行為とその姿勢によって可能となるような感想を述べている点でより重層的なものとなっていると考えられる。視点の移動だけでなく、体全体の移動を織り込んでいるところに、これらのやりとりの面白さがある。

## 結びに代えて

以上、ドゥルーズの哲学から導いた二つの観点でもって、図工の授業の分析を試みた。最後に、これらの成果をまとめつつ、今後の課題についてふれた。

ドゥルーズ哲学から抽出した観点でもって、協力者の論文・記事、製作の授業、鑑賞の授業を分析した結果、それぞれにおいて、視覚や触覚以外の感覚の使用の実態や、体全体を使った行為についての事象・事例が確認できた。本研究が着目した、聴覚を重視した取り組みと体全体を使った行為の二つからは、普段とは別の仕方で見たり作ったり考えたりすることを児童や教師に促す、という機能を見出すことが可能である。これは、ドゥルーズの再認批判の具体的な有り様が図工の実践の中から読み取れるということでもあるし、「感性を働かせること」の効果のひとつとして捉えうるものでもある。

2-1の事例における拡大された耳タブは、学校空間を「得体の知れない音」のする別世界に変化させてくれる装置であった。柴崎教諭のモネの絵との出会いは、画集を見る仕方とは別の仕方で見るときの衝撃を、聴覚的な表現で読者に伝える記事になっていた。2-2では、Bくんの、走るという体全体を使う行為を、視覚的ではない仕方で見るとい、普段は行わないであろう思考に至ったことが、彼の授業参加を可能にした一因であることが見受けられた。2-3では、普段行わない体育館の天井（及びそこに吊るされている作品）を、寝転んで異なる

視点で見させるという教師のはたらきかけを確認できた。また、その教師の思惑を超えて、視点が普段とは異なるというだけでなく、寝転び、横になるという、身体の姿勢そのものも普段とは異なっている、ということを反映した児童の感想が確認でき、加えて、それを支援する教師の発言を確認できた。

ただ、図工の授業や教師の文章には、ドゥルーズ哲学にはない要素がいくつか示されているように思われる。その中で最も重要かつ、本研究で扱った事例にも現れているものとして、他者の存在がある。これを組み込んだ上で芸術作品の製作や鑑賞を扱うことが、本研究の課題であると思われる。2-2では、Bくんが製作に至った理由のひとつに、面倒見がよく、彼に付き添おうとするAさんの存在がある。Bくんが「走る」ことを思考するに至るには彼女の支援が不可欠であっただろう。また、2-3におけるDさんの特徴的な感想は、教師とのやりとりに依るところが大きい。このやりとりによって、Dさんは自分の抱いた感想と自分のとっている行為との関連に気づくことができたと言える。このような、他者との関わりの中でなされる芸術作品の製作や鑑賞をも射程に入れた、ドゥルーズ哲学の応用としての授業研究について考察することが今後の課題である。

付記：図工のデータ収集について、柴崎裕先生、校長先生をはじめとする所属小学校関係者の皆様、子どもたちにご協力をいただいた。ここに記して感謝の意を表したい。また本研究は、平成26-8年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)・研究課題番号14J07997による研究成果の一部である。

## 注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版、2008年、p.74。強調は引用者による。
- 2) Ibid., p.7.
- 3) Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, P.U.F., 1968 (財津理訳『差異と反復』上下巻、河出文庫、2007年)。以下、本書からの引用は註を設けず、DRと略記

し、ページ数を原書・訳書の順に(DR: 213=上巻434-5)のように表記する。また、引用の際に邦訳文献を参照しているが、語句や表現については適宜変更を加えている。これは本研究で引用しているドゥルーズの著作すべてにあてはまる。

- 4) Gilles Deleuze, *Francis Bacon: Logique de la sensation*, Seuil, 2002 [1981] (山縣熙訳『感覚の論理——画家フランシス・ベーコン論』法政大学出版局、2004年)。以下、FBと略記する。
- 5) 『差異と反復』を再読と出会いとの対比で読解するものとしては、江川隆男『存在と差異』(知泉書館、2003年)および拙論「前期ドゥルーズの学習論」(『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科基礎教育学コース、2013年、vol.39, pp.109-16)を参照。
- 6) たとえば、ある人物像を、その他の要素から「孤立」させることが、ベーコンの絵画における形象的なものの具体例として示されている(FB: 12=4)。ドゥルーズ哲学における形象概念についての総体的な研究としては、Mireille Buydens, Sahara, *l'Esthétique de Gilles Deleuze*, J.Vrin, 1990 (阿部宏慈訳『サハラ ジル・ドゥルーズの美学』法政大学出版局、2001年)を参照。
- 7) フランス語faitは「行為」の他に「事柄」や「事実」等に訳しうる。ドゥルーズが、この言葉を、動きを伴うニュアンスを持つ「行為」の意味に限定して使用しているとは言い難い。それでも行為と訳したのは、すぐ後に述べているように、ベーコンの作品や発言との親和性が高いことと、図工の授業を分析する際の研究視角をより明確にする必要があったためである。授業記録から、広い意味でのfaitにあてはまる事柄を抽出するとあまりにも曖昧になってしまう。しかし、faitのうち「行為」で意味しうる要素であれば、子どもの動きや発話からこれを見つけ出すことができる。
- 8) 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, p.7.
- 9) 柴崎裕「『皮膚の目覚まし』について」『美育文化』美育文化協会、1995年、vol.45 no.7, p.41.
- 10) Ibid., p.38.
- 11) 柴崎裕「『感触の遠近法』」『美育文化』美育文化協会、1996年、vol.46 no.9, p.40。強調は引用者による。
- 12) Ibid., p.40.
- 13) Ibid., p.40.