

# トポスにおける発達

## 第 4 回

### —身体知の成り立ち—

無 藤 隆

子どもが感じ、考え、思う。また、他の子どもとともに遊び、やり取りする。それが上手に出来るようになれば、発達したと言う。では、何が発達したのであろうか。能力が向上したとも言える。だが、もう一つの答え方がある。子どもという主体とそれに関わっている対象を込みにして、一つの生態的なシステムの変化としてとらえる見方である。最小限のトポスとして成り立つ主体と対象、また主体と対象を支え含み込む地（地面であったり、床であったり）と空間がその最小構成となる。

では、子どもとその対象を関係としてとらえることで何が見えてくるのだろうか。ここでは、「身体知」という考えを取り入れて、考察したい。主体と対象との関係を身体の外からとらえるとは、主体の心の働きを具体的な対象との関わりにおける「動き」としてとらえることである。今、主体である子どもが何かをいじっている様子を見てみよう。ただ歩いているというのでもよい。体を床の傾斜や

ちょっとした障害に応じて姿勢を変えつつ移動させている様子が目に入る。小さい子どもにとって当たり前に成立することではない。経験を通して学んでいくことである。新しく幼稚園に入った子どもの移動の仕方を見ると、初めはおずおずとまわりを見ながら移動していく。歩けないということではなく、新しい環境での移動の仕方に習熟していく過程なのである。

だから、同様に、もっと知的とされる行動や遊びなどにしても動きとして見直すことができる。大型積み木を並べて、「基地」にしたり、「おうち」にしている場合に、個々の詳細な動きを見ると、積み木を持ち上げたり、降ろしたり、積み木に座ったり、前を見たり、そこに置いている紙で出来た棒をつかんで振ったり、などしている。それを全体として、「基地ごっこ」と呼ぶにしても、個々の動きはそのごっこそのものではない。様々な対象を用いた、その対象の特徴に応じた動きである。その動きの重なり

りが流れを構成して、ごっこという印象を本人たちにもまわりにも形成するのである。ここでも、そのごっこは個別の動きの流れ以外にはない。その動きに習熟することが、（少なくとも幼児期の）発達の問題だと見なすことが出来るのである。だとすれば、幼児の発達を支援するものとしての保育は、幼児の多様な動きを可能にするものだとと言えることになる。

### 身体知とは何か

子どもの動きとして対象との関わりととらえるとして、子どもの側から言えばそこで何が獲得され、習熟するのだろうか。能力とか、知識といったものに還元するのではないとすれば、「身体知」というあり方ではないだろうか。体得するという表現がある。高度な知恵とか悟りを意味する用法もあるが、運動などの場合のように、実際に体を使ってできるようになることを指すこともある。十分に言語化・

概念化できるのではないが、確かに、ある対象に対して高度な取扱いが可能である場合に、体得したと言えるのであり、知的な事柄に対してそのような状態に達すれば身体知と呼べることになる。

絵を描くとする。どのように描くのかを幼児は言葉に出来ない。だが、人を描くとなれば、頭足人と呼ばれるような形であれ、ともかく描くことができる。もっと上手になって目鼻立ちまで描けるとしても、これが鼻だとか、目だとかは言えても、なぜそのような形であるのかとか、どのような手順で描くのかについて語ることは難しい。だが、紙とクレヨンがあれば、たちまちの内に描いてしまうのである。



## アフオーダンスという見方

この身体知という考えを最も組織的に検討しているのが、アメリカの心理学者故 J・J・ギブソンであり、その流れを汲む心理学の集団をギブソン派と呼んだり、その考えを、彼らの鍵となる概念である「アフオーダンス」という言葉を使って、アフオーダンス理論と呼んだりする。人と、環境に実在する物に対する身体的な関係を重視し、心をその身体と対象との関係の積み重ねとしてとらえるものであり、生態学的心理学と最近では自称している。そこでいうアフオーダンスとは、現実の物の持つ行為可能性である。例えば、椅子には座ることができる。それを見ている人に思わせるという意味で座るというアフオーダンスがある。横棒は高さに応じて、くぐるとかまたぐとかの可能性があり、アフオーダンスがある。

日本でのその立場のリーダーである、佐々木によれば（佐々木正人 一九九四 『アフオーダンス

——新しい認知の理論』岩波書店)、アフォーダンスとは、環境が持っている意味であり、価値である。その環境に生きる人にとって現れてくる行為の可能性である。アフォーダンスは事物の物理的性質と対応することはあっても、そのものではない。人にとつての環境の性質である。アフォーダンスは、人が主観的に構成するものではない。環境の中に実在する、人にとって価値ある情報である。価値とはその環境の中で対象との適切な関係を保って生きていけることを指している。

### 場所と物との関わり

実際、一つの場所には、それが家庭であろうと、幼稚園であろうと、実に多くの物が存在し、いかなる行為をしようと、多種多様な物への動きを要求されることになる。一つ一つの物への関わりを考えたとき、いかなる動きも可能なのではない。アフォーダンスは決定論ではないから、ある物があればそれ

に応じて特定の動きが求められるのではない。ある動きをするかしないかはそもそも自由である。その上、一つの物に対して少なくともいくつかの動きが可能である。

例えば、色鉛筆があり、紙が置いてあるとする。鉛筆の持ち方自体様々に可能である。「正しい形」であることもあるが、それは幼児などには難しいから、握って持つかもしれない。その上で、どんな絵にせよ、絵を描くかもしれない。だが、鉛筆を棒のようにして振り回したり、持って転がすこともあるだろう。机を叩くかもしれない。いくらでも可能な動きがありそうだ。だが、無限に自由なのではない。現実には多くの子どもが（年代に応じて）しそうなことに限定すれば、いくつかに限られるだろう。さらに、その動きは、鉛筆の持ついくつかの層をなす特性に応じているように思える。例えば、振るのは細長い棒に対してのことであり、転がすのは円筒を横にしての動きである。持つ形はいろいろとあ

るにせよ、いずれも指がそのまわりを握る細く長い物を長い時間、手と鉛筆と対象となる紙との角度の関係を安定させ、かつ必要に応じて腕を動かして鉛筆の先を移動させるときの形である。だから、ある種の動きの流れとして見たときに、どのように対象に対して働きかけ、ある形として・動きとしての関係を取り結ぶかは概ねある範囲に納まるように思われる。絵を描くという行為は、そのような鉛筆・クレヨンといった描画の道具と、描かれる場である紙などの平面との一定の関係を保つ関わりが基礎になる。

もちろん、絵は単に鉛筆を動かす行為ではなく、表現であり、何かを表すものである。だが、佐々木が指摘しているように、表現もまた、子どもが環境に関わる中で得た動きのある本質を描き出そうとしていると思える。「幼児が紙にペンで残す『痕跡』は、『なぐり描き』などと呼ばれて、ただの運動痕跡と考えられている。しかし、それは、『まっす

ぐ』、『曲がっている』、『始まりと終わり』、『閉じる』など、子ども自身が環境からビックアップした不変項を記録しようとした試みである。それらは、彼らが環境から得た情報をなんとか表そうとしたものである。」(P・109) この考えを延長すれば、例えば、幼児が「ざりがに」を描いているのは、ざりがにへの関わりの際の印象的な動きを表現していると思なせるのである。

### 多様な関わり

アフオーダンスは、決定的な関係ではないと述べた。箱があれば、必ず持つという関係を引き起こすというのではない。その上に乗るかもしれない。飛び越すかもしれない。テーブルにするかもしれない。一連の動きの流れの中である動きが優勢になるだろうが、しかし、決定はされず、別な動きが出てくる可能性は常にある。そこで一つ大事なことは、物のアフオーダンスの多様な可能性を十分に経験す

ることではないだろうか。ある物は常に複数のアフォーダンスの余地があり、特定の使い方が文化的しつけの元で規定されているにせよ、特に小さい子どもは多種多様な使い方をする。一見でたらめとも思えるいろいろな使い方に、彼らがまさに多様なアフォーダンスを学びつつある特徴が現れているととらえることが出来るよう。

五歳児が巧技台を組み立て、高い位置に細長い板を横に渡した。両手を横に開いて、歩いて行く子どもがいる。また別な子どもが、足を少しずつずらしながら、ゆっくり進んで渡る。さらに別な子どもは、両手・両足を使って、ぶら下がる。これらのどの動きも対象である横板が高い位置に横に渡されている場合にふさわしい動きである。同時に、他の似た形の対象に対して転用できる動きでもある。どの対象を取り上げても、この程度には、多様な動きが現れてくるだろう。

### 組み立てた物への関わり

子どもが大型積み木をいじっている。一つを両手に持ち、床に置く。もう一つを取りに行き、その隣に置く。いくつか並べて最終的に大きな四辺形に囲む。一か所が空いてあり、そこに、四角い台の枠を置き、その間から中に入った。また、平たい台をその横に置き、上から滑って「外」に出た。

ここでは、個別の動きは、例えば、立方体の積み木を持ち上げるといった基礎的なものであり、その形に見合った動きになっている。だが、それを組み合わせたときに新たな動きが生じる。四角な枠を置いて、そこを通り抜けるのである。穴のようなものがあり、体の大きさに大体合う大きさであれば、そこをくぐり抜けるという行為の可能性が生まれる。平たい台が斜めにあれば、滑り降りるという可能性が生まれる。それは必然ではない。別な動きをして、もよいのである。また、個別の動きとして見れば、

各々が持つアフォードダンスの内の一つであると了解できる。だが、この組み立てられたところで見ると、この動きは優勢な動きとなっていると言える。子どもが自ら組み立てることにより、ある種の動きの可能性を物を介して作り出しているのである。



### 遊びの流れの揺れ

個々の動きの可能性のみが子どもにとっての「意味」ではない。遊びが全体として、ままごとであったり、「ドンジャン」であったりする。それは一つの文脈あるいは意味状況を作り出す。だが、それは個々の動きを抜きにして成り立っているのではない。

い。「ドンジャン」であればまさに細長い板などの上で両端から一人ずつやってきて、出会ったときに両手のひらをぶつけ、じゃんけんをして、負けた方が別な道から戻り、勝った方が次の子どもに出会うまで進む。個々の動きに解体したときに、先ほど述べた個々の物への動きの連鎖となっている。この遊びの意味状況はその動きの連鎖そのものであり、ある動きをしたときにそれが次に優勢となる動きを喚起する。相手と会ったときの両手を合わせる動きは相手を跳ばすようなものではなく、相手が出す手の動きに合わせたものとなる。

同時に、実際の動きの連鎖は固定的ではなく、絶えず、物の持つ多様なアフォードダンスの可能性に開かれている。ドンジャンやままごとにすべての行為の局面で専念していることは減多になく、途中でよそ見をしたり、おしゃべりをしたり、他の子をくすぐったり、そばにある積み木を拾ったり、持っている紙の棒を振り回したりする。時に、遠くでやって

いる別な子どもが使っているブロックのところに  
行って組み立てたりしつつ、また元の遊びに戻る。

そのような「揺れ」は遊びにつきものであり、おそ  
らく遊びが遊びであるための重要な要件になってい  
る。同時に、個々の物へのまた人への多様な触れ合  
いの可能性の各々を様々な機会に実現する動きだか  
ら、もののリアリティ（現実性・実在性）を実感す  
る機会にもなっているに違いない。

### 時間を置いてのまねび

ごっこ遊びの場合に見立てるということが生じ  
る。そこでは、必ずしも対象の特性自体からは了解  
しにくい動きが生じる。四歳児が、色水を茶碗に入  
れたりしている。見ていると、観察者に対して「何  
にしますか」と聞くので、「そうね、カレーライ  
ス」と答えると、「ちよっとお待ち下さい。カレー  
ライス、ピッ」と言って、持っている皿に対して指  
で押しつつ横に急に動かす動きをする。観察者には

ファミリーレストランでウェイトレスが注文を取る  
際の動きに思える。この場合に、皿に対しての動き  
として「ピッ」とする動きはあらかじめある可能性と  
は言い難い。レストランごっこの意味状況で初めて  
現れたものであろう。家族でファミリーレストラン  
に行った時の印象を思い起こしたのかもしれない。

その動きは記憶されているのだが、大事なこと  
は、それが身ぶりとして模倣の形になっているとい  
うことである。いわば「身倣い」なのである。思い起こ  
すとは身倣いの過程であり、類似した行為が出現し  
たことから身倣いを刺激したと見なせるのである。

同様に、子ども同士のやり取りも身倣いの過程で  
ある。互いに動きをまねび合うのである。また、物  
に各々が関わるから、そこでやり取りと見える関係  
が成り立つのである。声や表情を含めて、動きと見  
なせば人との関係もまた身体的関係なのである。

（お茶の水女子大学）