

ISSN 2188-7640

こども総合研究

Interdisciplinary
Research on
Children
No. 4, 2019



第4号 2019年
大妻女子大学
家政学部
児童学科

表紙写真協力

東京都北区立田端小学校

目 次

高橋 ゆう子 幼稚園教諭・小学校教諭の子どもとの対話のあり方に関する一考察： 対話のためのワークを通じた検討	1
川之上 豊 幼児期の運動遊びでの安全対策について ～6年間の負傷件数の割合から～	6
金田 卓也 子どものアートプロジェクトと Socially Engaged Art	16

幼稚園教諭・小学校教諭の子どもとの対話のあり方に関する一考察：

対話のためのワークを通じた検討

A Study about Dialogue between Teachers and Children: Through a Teachers' Trial Activity in Which the Times of Listening and Talking Are Kept Separate

高橋 ゆう子

大妻女子大学家政学部児童学科

TAKAHASHI Yuko

キーワード： 対話，幼稚園教諭・小学校教諭，聴くことと話すこと

Key words : dialogue, teachers in kindergarden and elementary school, listening and talking

要旨

本報告での目的は、「聴くこと」と「話すこと」を分けるワークの効果を検討し、幼稚園教諭、小学校教諭の子どもとの対話とのあり方について検討することである。95名の教諭を対象に、約30分間のワークを行い、その後、「全体的印象」「話を聴いてもらった感じ」「ワークのやり方」についてレーティングスケールの評価と自由記述を依頼し、それを分析の対象とした。結果は次の通りである。1)レーティングスケールの平均は10点満点中8点を超えた。2)自由記述は、ワークの体験に関するものと現場での子どもとの対話に関する振り返りの2つに分かれた。先の2点を踏まえて、子どもとの対話に関する現状と対話の重要性について考察を行った。

The purpose of this study was to consider the effect of a trial activity in which the times of listening and talking are kept separate upon dialogue between teachers and children. The participants were 95 teachers from kindergartens and elementary schools. They undertook the trial activity for 30 minutes. Their ratings on the activity and their freely given comments were analyzed.

The results were as follows: 1) the activity had high satisfaction ratings. 2) there were 2 types of comments: on the dialogue between teachers and on the recollection of dialogue with children. After analyzing the comments, the author discussed the present situation regarding listening to children and the importance of teachers' experiences of being listened to.

1. 問題と目的

文部科学省の調査結果によると(2015)、教諭等はいずれの世代においても、生徒指導や事務的な仕事、学習指導、業務の質、保護者への対応に強いストレスを感じる頻度が比較的高く、教職員が受診する一番の要因は生徒指導が最も多く全体の35%、続いて同僚・校長等との人間関係が多いとされる(26%)。田上・山本・田中(2004)は、教師のストレスに影響を及ぼす要因を、職業としての特殊性と個人的要因、外的要因に分類した。個人的要因としては「教職に関する個人属性」、「対人援助職と性格特性」、「教職としてのピリフ」を、外的要因としては「やりがいのない多忙」

「成果のフィードバック」「同僚との人間関係」「児童・生徒および保護者との関係」を挙げた。そして、教師のメンタルヘルスを支えるために、教師個人のコーピングスキルの向上や学校におけるストレスマネジメントの重要性を指摘した。一方、高橋(2017)は、発達に遅れや偏りのある子どもに関わる教職員を対象としたアンケート、及びインタビュー調査から、明らかな不調が現れる以前に、悩みや不安が生じるプロセスに目を向けることがメンタルヘルスの問題が深刻になるのを防ぐ可能性があることを指摘した。そして、漠然と感じられた不安や悩みなど、子どもに関わりながら実感されたことを、同僚や管理職等と共

有しながら働きかけるといふプロセスの重要性を示唆した。

文部科学省が示した「チーム学校」では、学校の組織としてのあり方を見直し、多様な専門性を生かすという方向性が明確に示されたが、「チーム学校」が効果的に機能するためには、職務内容や責任の明確化だけでなく、他業種による協働の文化、コラボレーションのあり方、つまりチームを構成するメンバー間の対話のあり方に焦点を当てた、社会ネットワークの視点からの検討が必要となるだろう。さらに「チーム学校」が実現して、その効果が発揮されるためには、当事者である子どもや保護者との関係、つまり対話のあり方が重要となってくる。

白木(2017a)は、対話は「向かい合って話すこと」といわれるように、「話をすること」と「話す人」の方に焦点が向いていて「話を聴く、耳を傾けること(人)」は背景になりがちだが、対話が成立するためには、誰かが話し、他の人(たち)が耳を傾けることが必須条件であるとする。耳を傾けることは「傾聴」といわれるが、「話をすること」だけでも「話を聴く」だけでなく、両方が成立することが本来の対話であることを強調している。

筆者は、現在、フィンランドで開発された「アンティシペーション・ダイアログ(Anticipation Dialogue; 未来語りのダイアログと訳されている、以下ADと略す)」、つまり“希望的予測(Anticipation)”を活用したアプローチを小学校で試行的に実践している。ADで対話を行う際に大切なことは、参加者の誰かが話をしているときは、途中で口を挟んだり、他の人と話したりしないで耳を傾けることが求められる。つまり、話をすることからすると、自分の話も途中で遮られることがないことが保障されることになる。「自分の話を聴いてもらう」とことと「他人の話に耳を傾ける」ことをしっかり分けることによって、自身の中での対話(内的対話)が深まり、相手と対峙して対話が進む(外的対話)とされる。一般性や客観性よりも、主観性に焦点をあてることで、他者の主観性も尊重しやすくなり、自身も尊重されていると感ずることができるといえる。

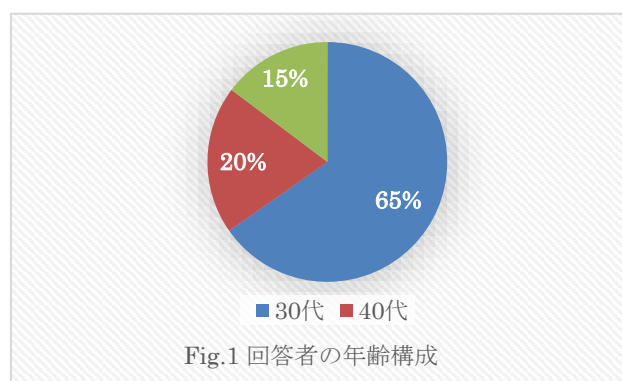
ADはネットワークミーティングであり、支援を要する個人や家族と、多様な領域の支援関係者によるネットワークの効果が現在、日本でも実践

とともに検討されているが、対話のあり方とその効果についての検討は十分とはいえない。ここでは、対話の基本ともいえる「話すこと」と「聴くこと」を分けるワークを通して、幼稚園教諭と小学校教諭にとっての対話のワークの効果と、子どもとの対話のあり方について検討することを目的とする。

2. 方法

2-1 対象者

教員免許更新講習に参加した、30代から50代の幼稚園教諭と小学校教諭のうち、アンケートの協力が得られた95名(女性93名、男性2名)である。年齢構成は、30代が65%ともっとも多く、40代と50代がそれに続いた(Fig.1)。なお、アンケートを依頼する際には、その趣旨を説明、無記名で個人が特定されないように配慮を行った。



2-2 ワークの実施とその流れ

まず、最初に二人組を作り、「話す役」と「聴く役」の役割を決める。いずれ交替をするので、「話す」も「聴く」も両方体験することになるが、最初に「話す役」の人は、簡単な自己紹介を行う。その内容は、仕事と趣味についてで「私は」を主語にして5分程度の時間を取る。「聴く役」の人には、聴くことに集中することを促し、口を途中で挟まない、メモなども取らないこととする。話を聴いたら、「聴く役」の人は、次のように感想を述べる。「私は〇〇さんのお話を、このように聴きました(理解しました)。「そして、私はこのように思いました。」「私は、お話を聴いてさらにこのようなことを聴いてみたくなりました。」というように、「話す役」と同様、「私は」を主語にして5分程度、話す。このやりとりが終わった

ら役割を交替する。

自己紹介が終わったら、次に「気になる子どものこと」について、「話す役」の人から5分程度話し、「聴く役」の人は先ほどと同様に途中、口を挟まず、終わったら感想を述べて、役割を交替する。「気になる子ども」について話す内容は次の通りである。「私の“気になる子ども”は、このような子どもです。」「最近、このようなことがありました。」「特に私の場合、このようなことが関連しているから、気になるのかなと思います。」「私は、こういうことが不安なのかもしれません。こういうことを心配しがちなのかもしれません。」の4点である。「聴く役」の人は、自己紹介のときと同様に、感想を述べることにした。

2-3 データ収集と分析方法

「話す」と「聴く」を分けるワーク終了後、「関係性について」「やり方について」「全体的印象」の3点についてスケールを依頼した。10cmの直線の左端を最もあてはまらない場合、右端を最もあてはまる場合として、適当なところにチェックを入れる、という形で解答を求めた。左端からチェックが入ったところまでを測り、それを得点とした。さらに、ワークの感想を自由記述で求めた。

スケール得点については平均値を求め、自由記述については、ワークそのものに関する感想と教育現場に関する感想とに分類し、さらに書かれた内容で似ているものを分類した。

3. 結果

3-1 「話すこと」と「聴くこと」を分けるワークに関するスケールによる評価

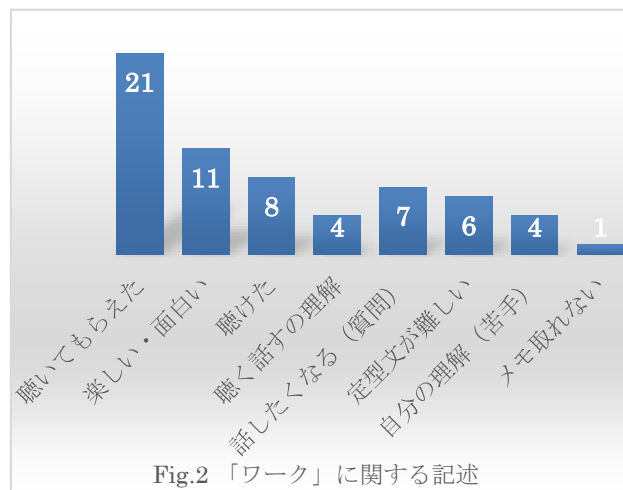
「関係性について」と「全体的印象」のスケール得点の平均は10点満点中、9.39、「やり方について」の平均は8.43であった。「やり方について」の値が他の二つと比べて低くなっているが、自由記述を見てみると、「提示された型通りに話すことは少し難しかった。途中でより詳しく聞きたい際、どうしたらよいか迷った。」などのようなものが挙げられた。

3-2 「話すこと」と「聴くこと」を分けるワークに関する振り返り

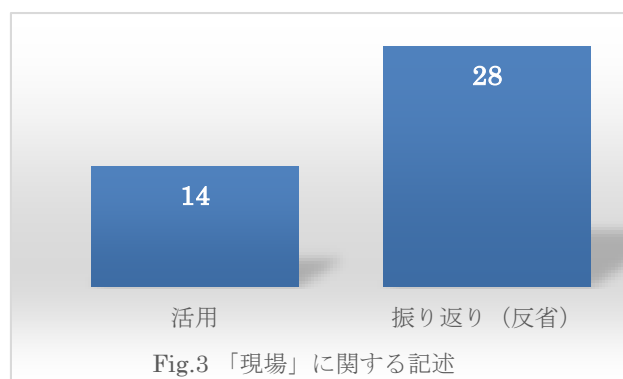
ワークの自由記述の内容を一文章ごとに、ワークそのものについてと、教育現場に関するものに分けてみると、60%がワーク、40%が現場に関するものだった。ワークに関するコメントの内容を

分類してみると、Fig.2のようになった。「聴いてもらえた」と感じた」が最も多く、「楽しい、面白い」

「聴くことができた」が続いた。記述例はTable1の通りで、話すことで心地よさを感じたり、黙って聴いてもらえたりすることを肯定的に受け



止める内容が多かった。一方、「聴くことの難しさ(苦手意識)」を感じたり「(聴いているよりも)話したくなくなってしまう」というような内容も挙げられた。現場に関するコメントは「活用したい」と「反省を含めた振り返り」の二つに大きく分類することができた(Fig.3)。現場への活用の可能性については、「聴いてもらえたと感じるように、子どもの話を聴くことを意識したい」というような内容が多かった (Table2)。一方、振り返りでは、普段の子どもとのやりとりを反省する内容が多かった (Table3)。



1	最後まで聴いてもらい、しっかりと自分の言いたかったことを相手に話すのは心地よいものでした。
2	聴いてもらえ、肯定的な言葉で質問してくれると喜びが生まれます。
3	話を黙って聴いてもらっている「聴いてもらえている」と感じました。あと相槌や表情も大切だと思いました。
4	話を丁寧に聴くということを改めてする良い機会でした。相手を知るには聴くことからですね。
5	聴いてもらえている感じが伝わってきたので、話すのはあまり得意ではありませんが、話しやすかったです。

1	「聴いてもらっている」と感じるように聴くことを意識して子どもの話に耳を傾けようと思った。
2	これから人(子どもも大人も)の話を聴くとき、気をつけてみようと思いました。
3	子どもが「全部聴いてもらえた」「すっきりした」と思えるように関わろうと改めて感じました。
4	相手が聴いてもらえていると感じられるように、その大切さを心に留めておきたい。
5	うれしいことや楽しいことの発信には気づいていても流れてしまいがちです。傾聴を自覚して子どもとの関係作りをしていきたいです。

1	普段、聴くことができていなかったと気づきました。これから子どもの話をたくさん聞いて満足感を味わってほしいと思いました。
2	自分の「人の話をしっかり聞けていない」部分がよくわかりました。
3	「話を聴く」ということを「話を広げる」と勘違いしていたように思います。チャチャを入れず聞き上手にならなくてはと思います。
4	聞きながらついつい思ったことを言いたくなってしまうのは、教室の子どもたちと同じだなと思いました。
5	子どもと接するときに自分のしている話が時に尋問的になっていないかなと振り返るきっかけになりました。
6	子どもと接する際に、忙しいと話半分でちゃんと顔をみて話をきいていなかったこともあったな、と感じました。

4. 考察

4-1 「話すこと」と「聴くこと」を分けることの意味と効果

セイックラとアーンキル(2016)は、「話を聴いてもらうこと、他者の話に耳を傾けることは、そのプロセスそのものが関係者に希望とエネルギーを与える」とし、「対話の中で応答しながらそこに居合わせることだけが必要なのである。」と対話の場に身をおいて、対話自体に焦点を当てることを強調する。

今回の調査結果を見ても、ワークの体験者は、耳を傾けている相手を前に「話すこと」が保障されることによって、時間をかけながら言葉を選び、実際に話すことができたと思われる。さらに、相手の話を最後まで聴くことによって、自分の中の対話(内的対話)が促され、相手に対して肯定的関心をもって感想を述べることができたのではないかと考えられる。コミュニケーションを行う際は、先に述べたようなことは当たり前のこととされるかもしれないが、自由記述にもあったように、意外と幼稚園教諭、小学校教諭は、人にしっかりと聴いてもらえたと感じる機会が少ないことが推測された。白木(2017b)は、話し手と聴き手の双方がいて、それぞれが相補的に、語るこ

とと聴くことの役割を引き受けなければ会話は成立せず、自分のことばに耳を傾けてくれる人がいて初めて、自分の声で語ることが可能になるという。また、Seikkulaら(2016)は、互いに相手に応答して話しあいながら、「新たな意味を生み出す」ことがダイアログの思想の本質としたが、今回の対象者にとって「話すこと」と「聴くこと」を分けるワークは、お互いの主観性が尊重されることが実感された新鮮な体験だったのではないかと思われた。

4-2 幼稚園教諭・小学校教諭にとっての子どもとの対話の実態と今後の課題

小学校は、担任する学級の児童と接する時間が長く、学級担任がもつ考えや方針を学級経営に反映しやすいという長所がある反面、学級内で生じた問題を一人で抱え込みやすいという短所があるとされる。したがって、メンタルヘルスを良好に保つには、一人ひとりの教職員が、相談がしやすい人間関係を形成しておくことが必要であり、教員のコミュニケーションスキルの習得や児童相互の人間関係づくりの促進に役立つ指導技術を身につけることなどの取り組みが考えられる(岡山県教育センター, 2007)。

教員は学習活動を通して子どもにいろんなことを教え、伝える立場にあるため、良しあしの判断を行うなど、その意図や意味を伝達することは大きな役割の一つである。一方、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものとしての教育相談は欠かせない(文部科学省, 2010)。教育相談を進めるにあたり、子どもや保護者との信頼関係作りは重要であり、日常的な子どもや保護者との対話、対話の質は、教育相談の展開に大きく影響すると思われる。子どもや保護者の話に耳を傾けることは基本的な姿勢として大切であるが、教員もまた聴いてもらえたと実感できる機会が確保されることも重要であり、今回のようなワークを通して子どもとの関わりや自分自身の状況を振り返ることが対話の質を高めることになるのではないかと推測された。

このように、教員のコミュニケーションスキルと指導・援助の技術を独立したものとして捉えるのではなく、気になる子どもとの対話や、子どもについて感じている不安や懸念に関して同僚や

関係者と対話を行うことによって、子どもや保護者、子どもをめぐる関係者との信頼関係が築かれ、子どもの育ちを支えるネットワーク作りにつながるのではないかと考えられる。

文献

千葉県教育委員会 (2010) 千葉県教育委員会メンタルヘルスプラン

広島県教育委員会 (2012) 教職員のメンタルヘルスの保持に向けて～学校におけるメンタルヘルス対応事例集

文部科学省 (2010) 生徒指導提要

文部科学省 (2013) 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)

文部科学省 (2012) 教員のメンタルヘルスの現状

西田順一・大友智 (2010) 小・中学校教員のメンタルヘルスに及ぼす運動・身体活動の影響—個人的特性およびストレス経験を考慮した検討—, 教育心理学研究, No.58, 285-297.

岡山県教育センター (2007) 小学校教職員のメンタルヘルスに関する実践的研究

白木孝二 (2017a) フィンランドからのもう一つの贈り物-未来が足りのダイアログ-精神療法, Vol.43, No.3, 339-345

白木孝二 (2017b) オープンダイアログという会話のつぼ, N:ナラティブとケア No.8, 20-26

田上不二夫・山本淳子・田中輝美 (2004) 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題, 教育心理学年報, Vol.43, 135-144.

高橋ゆう子 (2017) 発達に遅れや偏りがある子どもへの援助における教職員のメンタルヘルスの検討, 大妻女子大学家政系紀要No.53 ,p49-p59.

Seikkula.J, Arnkil E. T. (2006) Dialogical Meetings in Social Network, 高木俊介・岡田愛

訳 (2016) オープンダイアログ 日本評論社

幼児期の運動遊びでの安全対策について

～6年間の負傷件数の割合から～

On Safety Management in Exercise Play in Early Childhood:
From the Proportion of Injured Cases in 6 Years

川之上 豊

大妻女子大学家政学部児童学科

KAWANOUE Yutaka

キーワード： 幼児 負傷状況 運動遊び 安全対策

Key words : early childhood, injured condition, excersise play, safety management

要旨

幼児期の運動遊びを指導するに当たり注意すべき安全対策について、日本体育・学校健康センター統計資料(平成25年版から平成30年版)を参考に、幼稚園・こども園・保育所の6年間負傷発生件数を集計し、それを基に幼児期の負傷状況の特徴から、幼児期の運動遊びを指導するために必要な安全対策について検討を行った。その結果、保育中の負傷発生件数は増加傾向で、体育用具・遊具では、すべり台、総合遊具・アスレチック、鉄棒の順で負傷割合が高く、負傷の種類では、挫傷・打撲、挫創、脱臼、骨折の4つの負傷割合の合計が8割と高く、部位別では顔・上肢・頭部の順で高く、また高所からの飛び降り等により下肢部で骨折が多いことがわかった。安全対策として、危険をリスクとハザードに分けて検討し、リスクは子どもに必要な危険、ハザードは子どもに不要な危険と考え、ハザード幼児期の負傷の特徴から、転倒して負傷することが多いので保育室の壁や固定遊具の柱等の角に緩衝材を設置する。また飛び降りたり落下しやすい場所にはマット等の緩衝材を設置するなどハード面での安全対策を講じる。そして運動遊びの指導では、負傷を軽減するために転んでもとっさに手で支えることができるようにするために、雑巾がけやマット運動などの運動遊びなどをして、手・手指・腕の使い方を指導することや、跳び箱などを使って高い位置から飛び降りても安全に着地できるような指導が、運動遊びでの安全対策ではないかと考える。

1 はじめに

1985年前後をピークにして、小・中学生の「走る・跳ぶ・投げる」といった基礎的な運動能力が低下傾向で、また、からだをコントロールする能力も低下しているといわれている。このような基礎的な運動能力の低下は幼児期(1歳～5歳)から顕著になっているとの指摘がされている。その原因として「遊びの時間」「遊び空間」「遊び仲間」という「3つの間」が消失し、からだを使って遊ぶ時間の減少、また、遊びの形が屋外から室内のテレビゲームが中心となったことが、子どもたちの基礎的な運動能力の低下をまねいている要因と考えられている。文部科学省が策定した「幼児期運動指針」(文部科学省、平成24年)の中で、幼児期の運動の意義について、「①体力・運動能

力の向上 ②健康的な体の育成 ③意欲的な心の育成 ④社会適応力の発達 ⑤認知的能力の発達」とし、運動の意義には体力や運動能力以外に脳や認知能力の発達を挙げている。このように、幼児期にとって重要な運動遊びではあるが、子ども達が日常的に自由にからだを動かして遊べる場所が都市化によって減少し、十分に体を使って遊ぶことができなくなったことで、子ども達が通う保育所やこども園・幼稚園などにその役割が託されていると考える。しかし、子どものけがの増加について指摘され(鳥居、2014年)、また、子どもの安全管理についての社会の関心が高まっていることなどから、保育園や幼稚園などの現場では十分に遊ぶことが出来ていないように感じる。

そこで、本研究は幼児期の負傷の状況を明らかにするとともに、それに基づいて幼児期遊びを指導する際の安全対策について検討することを目的とした。

2. 方法

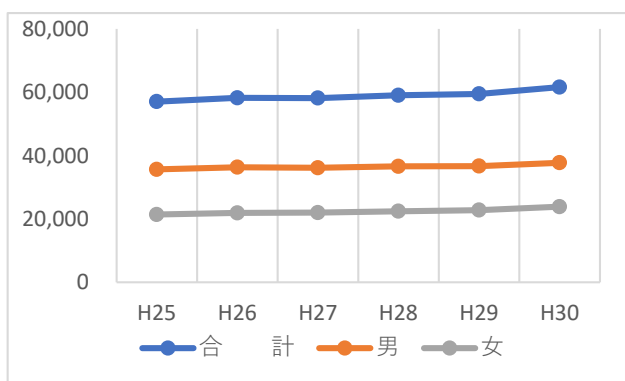
独立行政法人日本スポーツ振興センターの統計資料である「学校管理下の災害」の平成 25 年版から平成 30 年版（年度では 24 年から 29 年まで）までの資料を利用して、6 年間の幼稚園・認定こども園（平成 27 年版から）・保育所での保育中（登園中は除く）の負傷件数（疾病を除く）を集計すると共に、体育用具・遊具別や体の部位別等も集計し、その割合（%）から幼児期の負傷の実態と特徴を分析した。

3. 結果

3-1 6 年間の負傷発生件数の累計と年次推移について

表・図 1 に示すように負傷発生件数については、男児・女児の年度別合計では平成 24 年は 57,053 件で、平成 25 年 58,247 件、平成 26 年 58,171 件、平成 27 年 59,061 件、平成 28 年 59,482 件、平成 29 年では 61,625 件となり、徐々に増加し平成 24 年と 29 年では 4,572 件（8.0%）の増加となった。負傷発生件数の割合を男児・女児で比較すると、男児が 62.0% で女児が 38.0% で、男児方が負傷する率が高い傾向にあった。

表・図 1 負傷発生件数の男児・女児・合計の年次推移



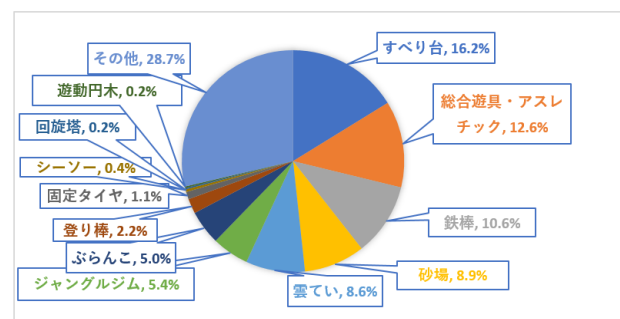
3-2 体育用具・遊具での負傷発生件数

表・図 2 に示すように、体育用具・遊具での負傷発生件数と割合については、「その他」（遊具以外）が 28.5% と最も高いが、それ以外での発生率が最も高い順は、すべり台が 16.2%、続いて

総合遊具・アスレチック 12.6%、鉄棒 10.6%、砂場 8.9%、雲てい 8.6%、ジャングルジム 5.4%、ぶらんこ 5.0%、登り棒 2.2%、固定タイヤ 1.1%、シーソー 0.4%、遊動円木・遊具及び回旋塔 0.2% の順で発生件割合が高いことが分かった。

表・図 2 体育用具・遊具での負傷発生件数の累計と割合

体育用具・遊具	累計	割合
鉄棒	8,097	10.6%
ぶらんこ	3,818	5.0%
シーソー	297	0.4%
回旋塔	155	0.2%
すべり台	12,353	16.2%
ジャングルジム	4,097	5.4%
雲てい	6,555	8.6%
登り棒	1,659	2.2%
遊動円木	163	0.2%
固定タイヤ	822	1.1%
砂場	6,757	8.9%
総合遊具・アスレチック	9,617	12.6%
その他	21,871	28.7%
合計	76,261	100.0%



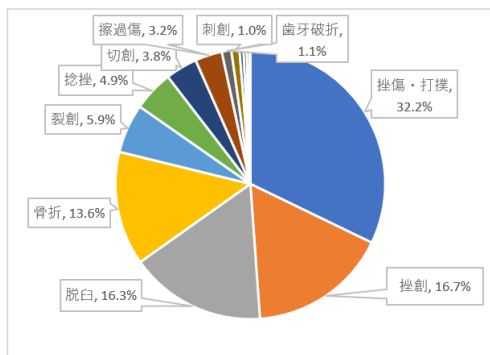
3-3 負傷の種類と部位

3-3-1 負傷の種類

表・図 3 に示すように、負傷種類の累計割合では、挫傷・打撲が 32.2%、挫創が 16.7%、脱臼が 16.3%、骨折が 13.6%、裂傷 5.9%、捻挫が 4.9%、切傷が 3.8%、擦過傷が 3.2%、歯牙骨折 1.1% で、その他負傷の割合は 1% 未満であった。「挫傷・打撲」「挫創」「脱臼」「骨折」の割合は全体の約 8 割を占めていることから、この 4 負傷が幼児期の特徴であることがわかった。

表・図3 負傷発生件数の種類別累計と割合

傷害種類	6年間の累計	割合
骨折	48,167	13.6%
捻挫	17,168	4.9%
脱臼	57,768	16.3%
挫傷・打撲	113,737	32.2%
靭帯損傷・断裂	1,305	0.4%
挫創	59,057	16.7%
切創	13,479	3.8%
刺創	3,447	1.0%
割創	1,691	0.5%
裂創	20,774	5.9%
擦過傷	11,472	3.2%
熱傷・火傷	1,411	0.4%
歯牙破折	4,018	1.1%
その他	145	0.0%
負傷の計	353,639	100.0%

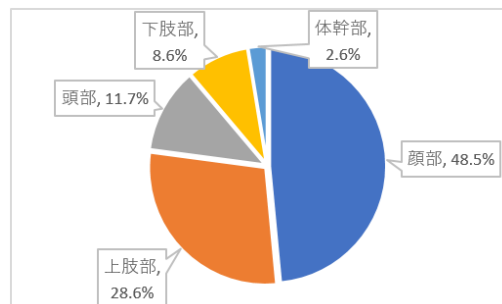


3-3-2 部位別負傷発生件数と割合

表・図4に示すように、部位別の負傷発生件数の累計と割合の高い順は、顔部が48.5%、上肢部28.6%、頭部11.7%、下肢部8.6%、体幹部2.6%であった。幼児期は頭が大きいために体のバランスが悪いため、顔・上肢・頭部で約9割の負傷の割合が高いことがわかった。

表・図4 部位別負傷発生件数の累計と割合

負傷部位	累計	割合
頭部	32,582	11.7%
顔部	135,110	48.5%
体幹部	7,182	2.6%
上肢部	79,781	28.6%
下肢部	24,075	8.6%
合計	278,729	100.0%



3-4 各部位別での負傷種類

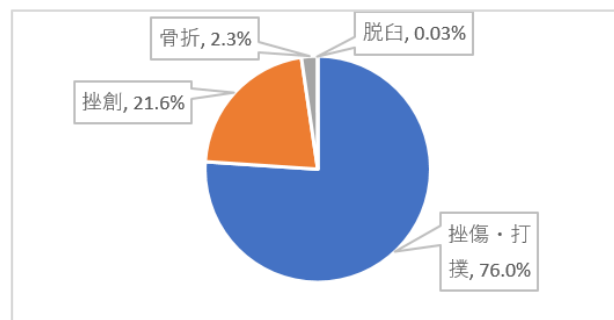
部位ごとの負傷種類をについて検討した。

3-4-1 頭部

表・図5に示すように、頭部の負傷発生件割合の高い順は、挫傷・打撲で76.0%、挫創21.6%、骨折2.3%、脱臼0.03%であった。頭部での負傷種類は、挫傷・打撲と挫創で約9割を占めていた。

表・図5 頭部の負傷発生件数の累計と割合

部位/種類	骨折	脱臼	挫傷・打撲	挫創	累計
頭部	765	10	24,767	7,040	32,582
	2.3%	0.0%	76.0%	21.6%	100.0%



3-4-2 顔部

表・図6に示すように、顔部の中で負傷件数の最も多いのは、眼部が26.9%、歯部が26.8%、前額部が15.9%、顎部が9.9%、口部が7.8%、頬部が6.3%、鼻部が4.6%、耳部1.8%であった。

表7に示すように、部位別の負傷の種類については、前額部では挫創が57.7%、挫傷・打撲41.6%。眼部では挫傷・打撲が80.8%、挫創18.6%。頬部では挫創58.2%、挫傷・打撲40.4%。耳部では、挫創が53.3%、挫傷・45.5%。鼻部では、挫傷・打撲53.9%、骨折27.0%、挫創19.1%。口部では、挫創が55.6%、挫傷・打撲25.5%、脱臼14.0%、骨折4.9%。歯部では、脱臼74.8%、挫傷・打撲22.7%、骨折2.2%。顎部では、挫創72.2%、挫傷・打撲21.5%、骨折5.7%が多かった。

以上のことから、顔部では眼部・歯部・前額部で約7割の負傷が発生していることがわかった。また、どの部位も「挫傷・打撲」「挫創」が多いが、鼻部では骨折の割合も高く、歯部では脱臼が多いことがわかった。

表・図6 顔部の負傷発生部位の累計と割合

部位	累計	割合
前額部	21,481	15.9%
眼部	36,391	26.9%
頬部	8,459	6.3%
耳部	2,396	1.8%
鼻部	6,258	4.6%
口部	10,601	7.8%
歯部	36,166	26.8%
顎部	13,358	9.9%
計	135,110	100%

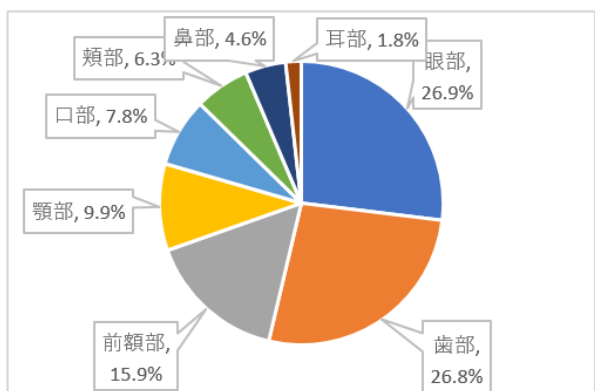


表7 顔部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

部位/種類	骨折	脱臼	挫傷・打撲	挫創	累計
前額部	152	0	8,936	12,393	21,481
	0.7%	0.0%	41.6%	57.7%	100.0%
眼部	218	8	29,387	6,778	36,391
	0.6%	0.0%	80.8%	18.6%	100.0%
頬部	112	0	3,421	4,926	8,459
	1.3%	0.0%	40.4%	58.2%	100.0%
耳部	28	3	1,089	1,276	2,396
	1.2%	0.1%	45.5%	53.3%	100.0%
鼻部	1,688	2	3,373	1,195	6,258
	27.0%	0.03%	53.9%	19.1%	100.0%
口部	523	1,482	2,705	5,891	10,601
	4.9%	14.0%	25.5%	55.6%	100.0%
歯部	813	27,061	8,195	97	36,166
	2.2%	74.8%	22.7%	0.3%	100.0%
顎部	765	65	2,878	9,650	13,358
	5.7%	0.5%	21.5%	72.2%	100.0%
総計	4,299	28,621	59,984	42,206	135,110
	3.2%	21.2%	44.4%	31.2%	100.0%

3-4-3 体幹部

表8・図7に示すように、体幹部での負傷発生件数と累計と割合の高い部位の順は、肩部52.8%、胸部11.9%、頸部11.2%、腹部9.1%、腰部6.3%、背部4.5%、臀部4.1%の順であった。

表9に示すように、部位別の負傷種類については、頸部では、挫傷・打撲が55.9%、挫創23.5%、骨折12.5%、脱臼8.1%。肩部では、骨折84.8%、挫傷・打撲12.2%、脱臼1.8%、挫創1.2%。胸部では、挫傷・打撲53.9%、骨折38.6%、挫創7.4%、脱臼0.2%。腹部では、挫傷・打撲が77.9%、挫創20.0%、骨折2.2%、脱臼0%。背部では、挫傷・打撲68.7%、挫創27.3%、骨折4.0%、脱臼0%。腰部では、挫傷・打撲88.4%、挫創6.6%、骨折5.1%、脱臼0%。臀部では、挫傷・打撲69.5%、挫創18.8%、骨折11.6%、脱臼0%であった。全体では骨折と挫傷・打撲の割合が高かった。

表8・図7 体幹部での部位別負傷発生数の累計と割合

部位	累計	割合
頸部	807	11.2%
肩部	3,795	52.8%
胸部	856	11.9%
腹部	651	9.1%
背部	326	4.5%
腰部	455	6.3%
臀部	292	4.1%
計	7,182	100.0%

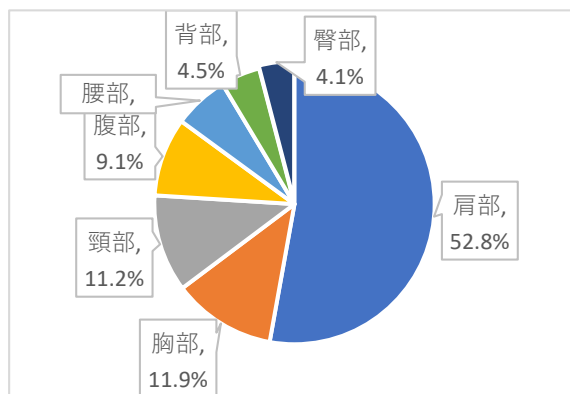


表 9 体幹部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

部位/種類	骨折	脱臼	挫傷・打撲	挫創	累計
頸部	101	65	451	190	807
	12.5%	8.1%	55.9%	23.5%	100.0%
肩部	3,217	68	463	47	3,795
	84.8%	1.8%	12.2%	1.2%	100.0%
胸部	330	2	461	63	856
	38.6%	0.2%	53.9%	7.4%	100.0%
腹部	14	0	507	130	651
	2.2%	0.0%	77.9%	20.0%	100.0%
背部	13	0	224	89	326
	4.0%	0.0%	68.7%	27.3%	100.0%
腰部	23	0	402	30	455
	5.1%	0.0%	88.4%	6.6%	100.0%
臀部	34	0	203	55	292
	11.6%	0.0%	69.5%	18.8%	100.0%
計	3,732	135	2,711	604	7,182
	52.0%	1.9%	37.7%	8.4%	100.0%

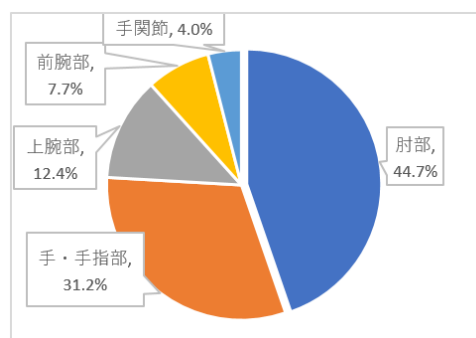


表 11 上肢部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

3-4-4 上肢部

表 10・図 8 に示すように、上肢部での負傷発生件数累計と割合高い部位の順は、肘部が 44.7%、手・手指部 31.2%、上腕部 12.4%、前腕部 7.7%、手関節 4.0%の順であった。

表 11 に示すように、部位別の負傷の種類と割合で、部位ごとの高い順は、肘部では、脱臼が 78.0%、骨折が 12.2%、挫傷・打撲 9.3%、挫創 0.5%。手・手指部では、挫傷・打撲が 45.4%、骨折 34.2%、挫創 18.3%、脱臼 2.2%。上腕部では、骨折が 96.4%、挫傷・打撲 2.8%、脱臼 1.5%、挫創 1.1%。前腕部では、骨折が 81.3%、挫傷・打撲が 13.1%、挫創 3.6%、脱臼 2.0%。手関節では、骨折が 66.8%、挫傷・打撲 23.9%、脱臼 7.7%、挫創 1.6%であった。上腕部では骨折と脱臼が約 7 割を占め、安全対策としては手の付き方や使い方などの指導が必要なことがわかった。

表 10・図 8 上肢部での部位別負傷発生数の累計と割合

部位	累計数	割合
上腕部	9,881	12.4%
肘部	35,666	44.7%
前腕部	6,145	7.7%
手関節	3,173	4.0%
手・手指部	24,916	31.2%
計	79,781	100.0%

3-4-5 下肢部

表 12・図 9 に示すように、下肢部での負傷発生件数の多い割合の部位は、足・足指部が最も高く 56.4%、次に足関節 15.1%、下腿部 12.2%、膝部 11.9%、大腿部・股関節 4.4%の順であった。

表 13 に示すように、部位別の負傷の種類と割合で、部位ごとの負傷件数の割合の高い順は、足・足指部では、挫傷・打撲が 45.2%、骨折 37.5%、挫創 16.6%、脱臼 0.8%。足関節では、骨折が 72.5%、挫傷・打撲 23.7%、挫創 3.5%、脱臼 0.8%。下腿部では、骨折が 64.1%、挫傷・打撲 24.7%、挫創 11.2%、脱臼 0.0%。膝部では、挫傷・打撲が 53.3%、挫創 41.1%、骨折 5.2%、脱臼 0.4%。大腿部・股関節では挫傷・打撲が 54.1%、骨折 26.4%、挫創 18.5%、脱臼 0.9%であった。

下肢部では、足・足指部の負傷発生頻度が約 6 割と高く、負傷の種類全体では骨折が 4 割、挫傷・打撲が 4 割と高く、骨折の多い部位は足関節と下腿部で 6 割以上と高く、挫傷・打撲が多い部位は大腿部・股関節と膝部で 5 割以上であった。

表 12・図 9 下肢部での部位別負傷発生数の累計と割合

部位	累計	割合
大腿部・股関節	1,063	4.4%
膝部	2,871	11.9%
下腿部	2,937	12.2%
足関節	3,635	15.1%
足・足指部	13,569	56.4%
計	24,075	100.0%

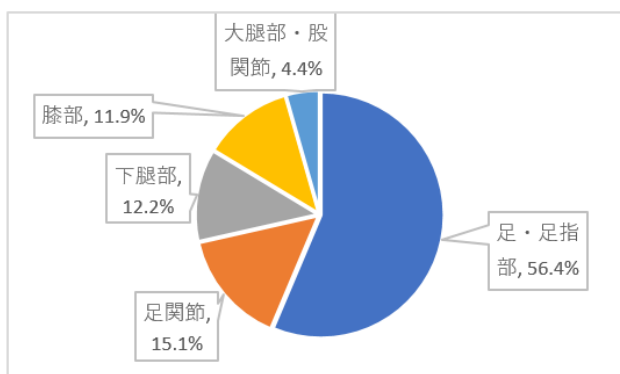


表 13 下肢部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

部位/種類	骨折	脱臼	挫傷・打撲	挫創	累計
大腿部・股関節	281	10	575	197	1,063
	26.4%	0.9%	54.1%	18.5%	100.0%
膝部	148	11	1,531	1,181	2,871
	5.2%	0.4%	53.3%	41.1%	100.0%
下腿部	1,883	1	725	328	2,937
	64.1%	0.0%	24.7%	11.2%	100.0%
足関節	2,636	7	863	129	3,635
	72.5%	0.2%	23.7%	3.5%	100.0%
足・足指部	5,088	105	6,130	2,246	13,569
	37.5%	0.8%	45.2%	16.6%	100.0%
計	10,036	134	9,824	4,081	24,075
	41.7%	0.6%	40.8%	17.0%	100.0%

3-5 挫傷・打撲，挫創，脱臼，骨折の負傷部位について

負傷発生件数の中で最も多かった挫傷・打撲，挫創，脱臼，骨折（4大負傷）について，発生部位とのクロス集計し，特徴を検討した。

表 14 に示すように，4大負傷の発生部位別累計と割合は，骨折では，上肢部 60.9%，下肢部 20.8%，顔部 8.9%，体幹部 7.7%，頭部 1.6%。脱臼では，上肢部 50.0%，顔部 49.5%，体幹部・下肢部がそれぞれ 0.2%。挫傷・打撲では，顔部が 50.7%，顔部 21.8%，上肢部 14.5%，下肢部 8.6%，体幹部 2.4%。挫創では，顔部 71.5%，

頭部 11.9%，上肢部 8.7%，下肢部 6.9%，体幹部 1.0%であった。

以上のことから，骨折では上肢・下肢・体幹部で発生する割合が高く，脱臼では顔・上肢部で約 10 割発生し，挫傷・打撲では顔部の発生割合が高いが，その他の部位でも発生割合が高く，挫創では顔部の発生割合が高いことがわかった。

表 14 4大負傷の発生部位別累計と割合

部位/傷害	骨折		脱臼		挫傷・打撲		挫創		累計	部位別負傷発生率
頭部	765	1.6%	10	0.0%	24,767	21.8%	7,040	11.9%	32,582	11.7%
	2.3%		0.03%		76.0%		21.6%		100.0%	
顔部	4,299	8.9%	28,621	49.5%	59,984	52.7%	42,206	71.5%	135,110	48.5%
	3.2%		21.2%		44.4%		31.2%		100.0%	
体幹部	3,732	7.7%	135	0.2%	2,711	2.4%	604	1.0%	7,182	2.6%
	52.0%		1.9%		37.7%		8.4%		100.0%	
上肢部	29,335	60.9%	28,668	50.0%	16,451	14.5%	5,127	8.7%	79,781	28.6%
	36.8%		36.2%		20.6%		6.4%		100.0%	
下肢部	10,036	41.7%	134	0.6%	9,824	8.6%	4,081	17.0%	24,075	8.6%
	41.7%		0.6%		40.8%		17.0%		100.0%	
合計	48,167	100.0%	57,768	100.0%	113,737	100.0%	59,058	100.0%	278,729	100%

4 考察

4-1 幼児期の負傷状況の特徴

6年間の負傷発生件数の累計と割合から幼児期の負傷状況の特徴を見出すために，結果をまとめると次のようになった。

- ①負傷発生件数は年々増加傾向にあり，6年間で8%の増加であった。
- ②負傷発生件数の多い体育用具・遊具は，固定遊具以外での負傷発生が約3割と高かったが，固定遊具では，すべり台，総合遊具・アスレチックス，鉄棒で，高さのある遊具で負傷の多い傾向にあった。
- ③負傷種類では，挫傷・打撲が3割で最も高く，挫創・脱臼・骨折の4つの負傷が全体の約8割を占めていた。
- ④負傷部位では，顔部が最も割合が高く，上肢部，頭部を含めると約9割を占めていた。
- ⑤負傷部位と負傷種類特徴については
 - a 頭部では挫傷・打撲が約8割と高い。
 - b 顔部では，眼部と歯部に発生率が高く，眼部の約8割が挫傷・打撲で，歯部は7割強が脱臼であった。
 - c 体幹部では，肩部の発生率が5割と発生率が高く，約8割強が骨折であった。
 - d 上肢部では，肘部が4割と手・手指部3割と発生率が高く，肘部では脱臼が7割，手・手指

部では挫傷・打撲が約4割強で、全体の部位で骨折の割合が約4割と高い傾向にあった。

e 下肢部では、足・足指部が5割以上と発生率が高く、挫傷・打撲と骨折が8割以上で、その他の部位部も骨折の割合が高い傾向があった。

⑥負傷種類の部位での負傷発生割合では

a 骨折は、上肢・下肢・体幹部で多い。

b 脱臼は、顔・上肢部で多い。

c 挫傷・打撲は、顔部も多いが全部位で多い。

d 挫創は、顔・頭部で多い。

以上のことから、幼児期の負傷状況の特徴をまとめると

負傷部位は顔・上肢・頭部で割合が高く、負傷種類は挫傷・打撲、挫創、脱臼、骨折の割合が高い傾向にあった。また、骨折については、上肢部では前腕・上腕・手関節部、体幹部では肩部、下肢部では足・足指部での発生率が高かった。脱臼については、顔部の歯部と上腕部の肘部での発生率が高かった。

4-2 遊びでの危険の重要性と安全対策

幼児期の運動遊びは社会性や人間性を育むためには非常に重要であることに異論を唱える人はいないと考えるが、運動遊びでは幼児たちが動くことで転倒したり、他幼児と関わるためにトラブルになって喧嘩したりするために、少々の怪我はつきもので怪我をしないように遊ぶことはできないように考える。しかし命に係わるような大怪我は未然に防ぐ必要がある。

プレイ・ウェールズ(2009)は子どもの遊びに関わる大人向けの著書の中で「なぜ、危険は重要で、遊びに不可欠なのかの」について次のように述べている。

子どもは、遊び中でさまざまな体験や活動、動きを求めながら、自分自身の限界を発見し、可能性を実感します。(中略) 刺激のある遊び体験が少ないということは、子どもが自己肯定感をもち、幸せかつ機知に富んだ人に育っていくことに対して、価値がおかれていないことの証でもあります。危険にふれ、それにとまなう判断をし、対応するということは、(中略) いくつもの遊びのプロセスのメカニズムとつながって

います。その中には「総合的柔軟性」「調整力」「深層遊び」「探求遊び」「熟練遊び」といったものが含まれます。(中略)

遊ぶことはこのような発達を高め、最も自然なプロセスです。総合的な学びの体験を子どもに保証したいと考えるならば、多種多様な機会を用意することが必要不可欠です。コントロールされた環境の中で少しずつ危険にふれる状況があれば、子どもは、危険が含まれる他の活動でも、何が危険かを把握し、判断し、対応する力を発達させることができます。(プレイ・ウェールズら, 2009, p. 25-26)

つまり、子どもの遊びは、自己肯定感を高め、機知(とっさの判断)富んだ人に育てるためにも危険は必要で、遊びのなかで危険にふれることによって、危険に対する判断力や対応力を発達させるといえるだろう。しかし、現代社会は安全に対する関心が高くなり、保育現場では安全ばかりに気を取られ、十分に幼児たちが遊べなくなっているようにも思われる。このことについて、プレイ・ウェールズら(2009)は次のようにも述べている。

こうした規制や条件を導入した直接の影響として、遊びの幅やパターンは制限されたものになり、総合的な遊びの体験よりも、安全対策を学ぶことに重点がおかれるようになっていきます。そのため、子どもが自分の遊びの知識を最大限に表現する場合は、より少なくなっています。結果として、子どもが危険に向き合い、危険に対処する能力を育てていく機会は、明らかに制限されることとなります。(プレイ・ウェールズら, 2009, p. 27)

それではどのように安全対策を講じればよいのか。松野(2013)は、遊具の安全基準について、図10のように危険をリスクとハザードに分けて、リスクとは子どもに必要な危険で、ハザードとは子どもに不要な危険として整理している。

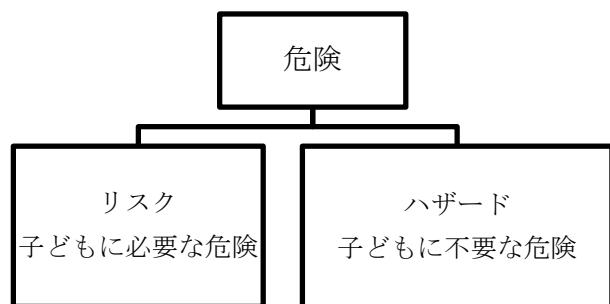


図 10 日本の遊具の安全基準でのリスクとハザードの定義 (松野, 2013, p. 54)

リスクとハザードについて, 学校における固定遊具の事故防止のための留意点(独立行政法人日本スポーツ振興センター, 平成 24 年)の中で, 次のように述べている.

遊具の安全性を考慮する際には, 子どもの遊びに内在する危険性が遊びの価値のひとつであるという認識に立ち, 事故を未然に回避する能力を育むような危険性, あるいは子どもが判断可能な危険性であるリスクと, 事故につながる危険性, あるいは子どもが判断不可能な危険性であるハザードとして区別して, リスクは適切に管理し, ハザードを除去するように努める。(中略) 遊具に関するハザードには, 物的な要因と人的な要因がある。遊具の事故予防のためには, 物的要因のハザードを除去するとともに, 人的要因によるハザードも考慮しなければならない。

(独立行政法人日本スポーツ振興センター, 平成 24 年, p66)

また, 物的ハザードと人的ハザードについても次のように述べている.

物的ハザードとは, 遊具の計画・施工・点検・修繕の不備などによる危険性で次のような原因により発生する。

- ・不適切な配置 (動線の交差、幼児用遊具と児童用遊具の混在)
- ・遊具および設置面の不備 (高低差、隙間、突起、設置面の凹凸、基礎部分の不適切な露出など)
- ・不十分な維持管理の状態 (腐食、摩耗、劣化、ネジの緩みの放置など)

人的ハザードとは子どもの不適切な行動や利用形態による危険性で, 次のように原因で発生するものである。

- ・不適切な行動 (ふざけて押す、突き飛ばす)
 - ・遊具の不適切な利用 (過度の集中利用、利用制限がある遊具の制限を超えた利用など)
 - ・年齢、能力に適しない遊具で遊ぶ (幼児が単独で児童用遊具で遊ぶなど)
 - ・不適切な服装や持ち物を持った状態で遊
(絡みやすい紐のついた衣服やマフラー、脱げやすい靴、肩掛けカバン、ランドセルを着用している状態など)
- (独立行政法人日本スポーツ振興センター, 平成 24 年, p66)

4-3 運動遊びの指導と安全対策

4-3-1 負傷発生件数から見た運動遊びの指導

幼児期の負傷状況で部位から検討すると, 頭・顔・上肢での負傷の割合高くことから, 幼児期では頭が大きく腕が短いため体のバランスを崩し転倒することが推測される。転倒することは幼児期の子どもにとっては必要な危険(以後リスク)で, 不要な危険(以後ハザード)として考えられることは, 転倒した際に壁や柱等に顔や頭をぶつけることがだと考えられるので, 特に壁や柱や角に緩衝材等を張り負傷の程度を緩和する。

また, 転倒する際に手とつさに出ないとの指摘も多いので, 幼児期の運動に関する指導参考資料(スポーツ庁, 平成 28 年)の中で取り上げられているような, バランス歩行, リバーシ(床に置かれたシートを自分のチームの色にひっくり返す)や雑巾掛けや, マットを使つての運動遊びを取り入れることで, バランス感覚が身につく, つまづいた際に体を支えることができたり, 手や腕を使う運動で, 手を操作したり, 腕を使って体を支えられるようになると, 転倒する際に手を出して衝撃を軽減できる効果が期待できるので, 頭・顔・上肢部で多い「打撲・挫傷」「挫創」「骨折」「脱臼」の負傷程度を抑えることができるのではないかと考える。また, マットを使つた運動遊びでは, 体を前・後・横等に転がる遊びを通して, 転倒した際に身のこなしが良くなることも考えられるので, 体幹部の肩部での「骨折」の負傷

件数を減らす効果があるように考える。

下肢部での負傷として「骨折」「挫傷・打撲」が多く、特に足・足指部での負傷件数が多い。このことは高いところから降りる際につま先から落ちたりすることもあり着地の仕方について指導する必要がある(独立行政法人日本スポーツ振興センター, p124, 平成25年)との指摘もあるので、跳び箱の上からジャンプして降りる運動遊び中で、着地した際に足の裏で着地することや、膝を曲げることを指導することで足への衝撃が軽減でき、骨折などの負傷件数を減らす効果が期待できるように考える。

4-3-2 固定遊具の負傷件数からみた運動遊びの指導

体育用具・遊具の中の固定遊具での負傷発生件数で高い割合順では、すべり台、総合遊具・アスレチック、鉄棒、砂場、雲てい、ジャングルジム、ぶらんこ、登り棒の順であった。運動遊びでは固定遊具を使っての遊びの指導が多いと考えられるが、遊具別の負傷種類の資料がないために十分に検討はできないが、登って降りる固定遊具での発生割合が高いことから、落下しての負傷が多いのではないかと推測できる。したがって、運動遊びをする際の安全対策として、事前に固定遊具に破損箇所等がないかを点検をしておくことや、大きな負傷事故を防ぐためにマットなどの緩衝材を敷くこと、そして固定遊具の周りの石やガラス・釘などを除去して落下した際の二次的負傷を防ぐことが重要であると考えられる。また、落下防止のためには、常に手で固定遊具の棒をしっかりと持って移動するなどの指導が必要である。なお、鉄棒などで逆さまになる(頭が腰位置より下になる)とパニックを起こして手を放す幼児もいるので、日常的に逆さま感覚を身に付けさせるような運動(マット運動など)が安全対策のひとつと考えられる。

また、幼児同士のぶつかり合っただけの負傷を防ぐためにも、子どもたちが動いて行く方向(動線)も含めて運動遊びの指導内容を検討するとともに、服装にも気を配り、遊具に絡みやすい紐のついた服装は避け、頭や顔を守るための帽子の着用や、足を守るための靴にも気を配ることなどが、人的ハザードを軽減するためにも重要と考える。

4-3-3 幼児同士のトラブルを防ぐための運動遊びの指導

負傷の要因として考えられることは、幼児同士のトラブルである。順番待ちへの割り込んだために叩かれたり、玩具の取り合いでひっかかれたり、押されて転倒してけがをしたりということでの負傷も多いと考えられる。保育室や砂場での用具の取り合いなどでトラブルになり、用具を振り回して相手にぶつかったり、また、叩いたりして負傷することが事例(独立行政法人日本スポーツ振興センター, p124, 平成25年)の中に記載されていた。このことは、幼児が成長していく中では日常的にある光景であり幼児期の子どもが成長するのは必要な危険ではあるが、安全対策の一つとしてトラブルは必要最小限にする必要はあると考える。そのためには「体をほぐしごっこ遊び」(スポーツ庁, 平成28年)などの子ども同士のふれあいを重視した運動遊びを取り入れることで、社会性が育まれ効果があり、少しでもトラブルが減少することで負傷数も減るのではないかと考える。

5 まとめ

幼児期の運動遊びでの安全対策を検討するために、6年間の保育中の負傷発生件数の累計から、負傷の場所・種類・部位を調査し、安全に運動遊びを指導・支援するための安全対策を検討した。その結果以下のことがわかった。

幼児期の負傷状況の特徴は、負傷部位は顔・上肢・頭部で割合が高く、負傷種類は挫傷・打撲、挫創、脱臼、骨折の割合が高い傾向にあった。また、骨折については、上肢部では前腕・上腕・手関節部、体幹部では肩部、下肢部では足・足指部、での発生率が高かった。脱臼については、顔部の歯部と上腕部の肘部での発生率が高かった。

上記の特徴から、運動遊びの安全対策として次の3点であった。

- ①ハザードとなる場所には緩衝材の設置。
- ②日常的な遊具の点検や整備。
- ③負傷を軽度にするために、マットや跳び箱等を使った運動遊びや、子ども同士のふれあいを重視した運動遊びを取り入れる。

参考・引用文献

文部科学省： 幼児期運動指針，平成 24 年.

http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm 2019 年 2 月 10 日入手

鳥居 俊： 幼児の頭・顔部の外傷の経年変化，子どもと発育発達，2014 年

独立行政法人日本スポーツセンター：学校管理下の災害. [平成 25 年版]，[平成 26 年版]，[平成 27 年版]，[平成 28 年版]，[平成 29 年版]，[平成 30 年版]

プレイ・ウェールズ，ボブ・ヒューズ：プレイワーク 子ども遊びに関わる大人の自己評価，嶋村 仁志 訳学文社.2009

松野敬子：遊具の安全基準におけるリスクとハザードの定義に関する一考察. 関西大学社会安全学

部 社会安全研究第 3 号. 2013 年.URL:

www.kansaiu.ac.jp/Fc_ss/center/study/bulletin_003.htm (2019 年 2 月 10 日入手)

独立行政法人日本スポーツ振興センター：学校における固定遊具による事故防止対策調査研究報告書，平成 24 年

スポーツ庁：幼児期の運動に関する指導参考資料第二集. P.20-28 平成 28 年

子どものアートプロジェクトと Socially Engaged Art

Children's Art Project and Art Education

金田 卓也

大妻女子大学家政学部児童学科

KANEDA Takuya

キーワード：子どものアートプロジェクト・現代美術・ソーシャリー・エンゲイジド・アート

Key words : Children's art project, Contemporary art, Socially Engaged Art

要旨

本研究では、子どものアートプロジェクトと社会関与型アート (Socially Engaged Art) について、キッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクト、ミケランジェロ・ピストレットの第三のパラダイスの実践事例を取り上げながら考察する。

はじめに

筆者はこれまでキッズゲルニカ国際平和壁画プロジェクトのワークショップを世界各地でコーディネートしてきた。また、2015年よりイタリアのミケランジェロ・ピストレット (Michelangelo Pistoletto) の第三のパラダイス (Third Paradise) プロジェクトにも関わっている。2017年からはコンセプチュアル・アーティストの村田憲吉と P3578 アートプロジェクトを始めた。

現代美術 (Contemporary art) においては、このような社会と関わるプロジェクト・タイプの活動は少なくない。20世紀の代表的な現代美術作家であり、社会彫刻という独自のコンセプトのもとにアートが社会と関わることを主張したドイツのヨーゼフ・ボイス (Joseph Beuys) もその先駆的人物の一人であるといつてよいであろう。

本論考では、これまで関わってきたキッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトとピストレットの第三のパラダイスに関わった実践事例をもとに子どものアートプロジェクトと社会関与型アート (Socially Engaged Art) について考察する。

1. 社会と関わるアート

現代美術の分野において、社会と関わるアートを示す言葉であるソーシャリー・エンゲイジド・アート (Socially Engaged Art) が注目されるようになってきている。英語の読みをカタカナ表記にしていることが多いが、「社会関与型アート」と訳されている場合もある。Art という言葉自体、

なかなか翻訳しづらい言葉であり、「美術」あるいは「芸術」と訳してしまうと意味するところが限定されてしまうので、「アート」のままの方が Art の本来持っている意味の広がり伝えることができるようにも思われる。(金田, 2018)

Socially Engaged Art の提唱者のひとりであるパブロ・エルゲラ (Pablo Helguera) は、米国におけるその起源は 1960 年代に遡るとし、「フェミニストの教育理論とアートの結合、パフォーマンスと教育学を結びつけたチャールズ・ガロイアンの試み」等多くの先駆的事例があることを指摘し、Social Practice とも呼ばれると述べている。(エルゲラ, 2015, p. 13)

美術館の教育普及課でのキャリアを持つエルゲラは「芸術と教育に、同時に足を踏み入れた」と述べ、「芸術と教育のプロセスが類似している」ことを次のように指摘している。

オーディエンス・エンゲイジメント、探求型学習、協働的対話、実地体験といった今日取り入れられている教育実践が、プロセス重視の協働型アート・プラクティスにも理想的な枠組みを提供していることはよく知られている。(パブロ・エルゲラ, 2015, p. 15)

エルゲラは Socially Engaged Art の実践が教育という営みと重なるという視点から、北イタリアの地方都市レッジョ・エミリア (Reggio Emilia) の「自発性・創造性・協働性を重視する」

幼児教育との共通点についても述べている。幼児教育と美術の最先端で取り上げられる **Socially Engaged Art** と一見無関係のように見えるが、レッジョ・エミリアの実践から学ぶことは多いというのである。(エルゲラ, 2015, p. 16-17)

筆者もキッズゲルニカのような社会と関わるアートプロジェクトに関わるとともに、芸術教育という視点からレッジョ・エミリアの幼児教育についても注目してきたが、エルゲラの考えと共通する点が多い。

現代美術の最先端で注目されている **Socially Engaged Art** というものが、レッジョ・エミリアの先駆的な保育実践や教育にも目を向け、そこに共通点を見出そうとしている背景には、芸術というものが社会と関わる時、本来的に教育的な機能を持っているという事実があるといつてよいであろう。

筆者の専門は芸術教育であるが、芸術教育と言うものが、「図画工作」や「美術」といった教科教育だけに留まるものではないことを強調してきた(金田, 2013)。

教育という営みを学校教育のようなフォーマルなものに限定せず、より広い意味でとらえるならば、人が学ぶというあらゆる機会を教育の場として考えることはできる。

一方、芸術=アートという行為も、たとえ、個人的な自己の内面の表現であったとしても、その作品を見たり聞いたりする他者の存在を想定している以上、芸術を通しての人との関わりがあるわけであり、そこには社会的な意味というものが生まれることになる。その意味では、芸術が社会と関わるころはなにかを学ぶという教育の場にもなりうるということである。

敢えて、**Socially Engaged Art** という言葉によって、芸術の社会的関わりを強調しなくとも、芸術というものは本来的に社会的なものであり、反対に社会とまったく関わらない芸術というものは存在しないといつてもよいであろう。

このような芸術の本来的な意味を問い直す試みというものを 20 世紀後半以降の現代美術の動向の中に見出すことができる。

モダン・アート **Modern Art** という言葉は、表現主義、キュビズム、シュルレアリスムといった 20 世紀前半の美術を示し、第二次世界大戦以降は、同時代のものという意味合いでのコンテンポラリ

ー・アート **Contemporary Art** と称され、「現代美術」と訳される。ポストモダンの議論と同様に、いつまでが、近代であり、現代なのか、その定義の仕方は多様である。

コンテンポラリー・アートとしての<現代>美術を語ろうとしても、既に 21 世紀も進み、第二次世界大戦終了の 1945 年が既に 70 年以上も前のことになってしまい、その直後から始まった現代美術の動向というものを<同時代>という意識で語れるものなのかという点については疑問のあるところではある。

しかしながら、現代美術と称される第二次世界大戦終結後のさまざまな試みの多くが、今なお色褪せることなく鋭い問題意識を示していることも事実である。**Socially Engaged Art** というものもそうした現代美術の動向の中から生まれてきた概念である。

その意味において、筆者が関わってきたキッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトの実践と第三のパラダイスという子どもが関わった 2 つのアートプロジェクトを現代美術の動向と重ね合わせて考えてみることにしたい。

2. 現代美術と **Socially Engaged Art** 美術の概念の解体と拡張

現代美術の作品を見ると、絵画や彫刻といった従来の美術の概念ではとらえきれないものも少なくない。まず、現代美術の生まれる背景について見ておくことにしたい。

近代以降の美術の歴史を概観してみると、キリスト像など信仰の対象として制作されていた美術が次第に作家の個性を主張するようになり、20 世紀になると、美術作品は宗教を離れ、美術は作家の個人的な自己表現そのものになっていく。そして、印象派、表現主義、シュルレアリスムといったさまざまな表現スタイルが現れる。

シュルレアリスムの作家マルセル・デュシャン (Marcel Duchamp) が『泉』と題して便器をニューヨーク・アンデパンダン展に匿名で出品した作品は、「ただの便器も展覧会に展示されれば、美術作品となりうるのか?」、つまり、美術とは何かということを鋭く問いかけた作品であった。

それ以降、いわゆる額縁に入った絵画ではない、美術そのもののあり方を問う現代美術の流れというものが加速する。それは、ある意味では、従来の美術の概念の拡張あるいは解体を目指す動きであ

ったといえる。

第二次世界大戦後、ジャクソン・ポロック (Jackson Pollock) のアクション・ペインティングをはじめとして、それまでの美術の概念ではとらえきれないさまざまなアートが試みられる。そうした現代美術の作家のひとりがヨーゼフ・ボイスである。ボイスは彫刻家として出発するが、やがて「社会彫刻」という独自の概念を標榜し、政治的な活動にもコミットするようになり、緑の党の活動にも関わるようになる。彼にとっては、画廊や美術館という閉じられた空間を離れ、社会そのものが彫刻の素材になっていたといってもよいであろう。

ボイスとほぼ同時代に活躍するクリスト (Christo) もそれ以前の美術の概念ではとらえることのできない現代美術の作家である。クリストは自然風景や公共建築を布で梱包してしまう作品で知られているが、彼の作品の特徴はその大きさの点から美術館に入りきれないというだけではなく、美術館に保存され永久に残るものではない。梱包プロジェクトが終了すると建物を包み込んだ白い布は撤去されてしまうが、作品はその場に居合わせた人々の記憶の中に存在し続ける。クリストはプロジェクトの進行プロセスを重要視し、そのプロセスは彼の作品の一部であり、彼の作品の意図もそこに存在する。

ボイスやクリストにとっては、作品の絵画的フォルムや彫刻的フォルムよりも、芸術が社会と関わるプロセスが重要なのである。

現代美術の中には、パフォーマンスと呼ばれる作家の行為そのものがアートであるという考え方やコンセプチュアル・アート (概念芸術) のようにコンセプトそのものが作品であるといった考えも誕生する。

最近では、コンピュータと寝袋があれば、現代美術の作家になれるとさえいわれているが、作家が世界各地を旅しながら、それぞれの土地のデジタル画像とともにインターネットでメッセージを発信し続ける行為そのものが表現であり、作品になりうるということを意味している。そうすると、もはや「美術」と呼ぶ必要はなくなるかもしれない。そのようなコンセプチュアル・アートも含めて現代美術というひとつのジャンルが存在している。

そうした現代美術の文脈の中で、社会と関わる **Socially Engaged Art** という考え方も生まれて

きたのである。

なぜ、アートにとって「社会と関わる」ということが改めて強調されるようになったのか、その背景にはアート自体が社会から離れてしまった、社会と関わらなくなったということがあるといえるであろう。

美術館の外に出た作品

マルセル・デュシャンが、展覧会に展示されたものは美術作品になり得るのかという問いは、従来の美術概念の解体と拡大を促し、現代美術もその流れの中にある。

ミケランジェロ・ピストレットは、1967年に『歩く彫刻』というトリノの街中で古新聞紙を貼り付けてできた球体を街の中を転がすというパフォーマンスを行っている。そこにはアートを美術館の外に出そうというメッセージが込められている。

デュシャンの提起した画廊や美術館の中に展示されるからアート作品になるのかという問いは、美術館の外に出たアートというコンセプトを生むことになる。

美術館の外を出た現代美術の中には、アース・アート (earth art), アースワーク (earth works), ランド・アート (land art) と呼ばれる風景の一部を作品化する試みがある。その多くは、ロバート・スミッソン (Robert Smithson) の岩や土砂といったその土地の素材を生かして、ユタ州のグレートソルト湖で制作された作品『スパイラル・ジェティ』 (Spiral Jetty) (1970) のように、自然そのものを素材にした作品の一部にしている場合が多いが、クリストの作品のように人工物が作品の一部になっているものもある。

このような巨大な作品は美術館を出たインスタレーションとして見ることもでき、作品の置かれる場所が重要な意味を持ち、その場所それ自体が作品の一部となる。作品の置かれる場そのものが強調された作品はサイトスペシフィック・アート (Site-specific art) と呼ばれ、環境アート、エンバイロンメンタル・アート (Environmental art) の範疇に入る

このように多様な呼称があるものの、閉ざされた空間である美術館の外に一度出た作品は社会との直接的な関わりを余儀なくされ、**Socially Engaged Art** としての性格を示すことになる。

コラボレーションの必要性

現代美術において、川俣正のような作家は共同

制作＝コラボレーションの意味を強調している(川俣, 2001)。ここでいうコラボレーションとは、協力して作業を進めること以上の意味をもっている。それは共同作業を通しての新たな意味の創造である。

Socially Engaged Art においても、このコラボレーションは重要な意味を持っている。単なる個人の表現ではなく、他者と共同で制作に関わるコラボレーション自体が社会的に関わることを意味している。

クリストはベルリンの旧国会議事堂を梱包する作品(1995)などさまざまなアートプロジェクトを行ってきたが、その巨大なプロジェクトを展開するにあたっての行政レベルとの折衝プロセス自体も彼の作品の中にも含まれている。それは、スミソンのランド・アートの作品にもあてはまることである。

パブロ・エルゲラは **Socially Engaged Art (SEA)** におけるプロセスの意味について、「すべての芸術は社会的相互行為を引き起こす。しかし、SEA の場合、そのプロセスそのもの、つまり作品をつくりあげることがソーシャル(社会的)なのである。(エルゲラ, 2015, p.45)

現代美術における制作プロセスの重視は **Socially Engaged Art** におけるプロセスの重視と重なることである。

3. キッズゲルニカと現代美術

筆者自身が 20 年以上関わってきたキッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトの実践については、さまざまな形で報告してきたが、(金田 2004, 2014, 2016, 2018), このプロジェクトが単なる子どもの活動に留まらず、現代美術としてとらえることもできるということを指摘してきた。

このキッズゲルニカを単に子ども中心のプロジェクトとしてではなく、現代美術の文脈の中でとらえ、コンセプチュアル・アートのひとつとしても考えている。とくに重要視している点は、芸術表現の根幹にある創造性を社会変革にまで拡大したヨーゼフ・ボイスの提唱した社会彫刻というコンセプトである。キッズゲルニカの目的は、暴力に溢れた世界をピースフルなものに変革していくところにあるそのことはいまでもない。(金田, 2016, p. 35)

本来、アートとは社会に直接関わるものであり、「芸術のための芸術」としてのアートの歴史というのは、近代以降に過ぎない。宗教美術史を見てもわかるように、伝統的社会では、アートは常に社会的価値やメッセージを伝える大切な機能を担っていた。その意味において、ボイスはアートの本来的にもっている力を現代に蘇らせようとしたともいえる。ピカソの『ゲルニカ』の作品それ自体、無差別爆撃への怒りから生まれたものであり、展覧会のためだけの作品ではない。(金田, 2017, p. 35)

キッズゲルニカは、一見、キャンバスに絵を描くというオーソドックスな美術に見えるが、アートプロジェクトとしての活動そのものをひとつのアートプロジェクトとして現代美術のコンテキストの中で位置づけることは可能だと考えている。

その第一の理由は、アートを通して社会変革を目指すというコンセプトを持っているということ、そして、キッズゲルニカの作品の展示は従来の美術館という枠組みに留まらないランド・アートやエンバイロンメント・アートとして見ることができ、そして、もうひとつの共通するところはコラボレーションと制作に関わるプロセスが重要視されているという点である。

そして、それらの共通点は **Socially Engaged Art** の特徴とも重なり合う。

美術館の外での活動

キッズゲルニカの正式名称は、「国際子ども平和壁画プロジェクト」であり、「壁画」という言葉が入っているが、通常、壁画というものは、建物の内部、あるいは外側に描かれ、宗教的なテーマや歴史的な出来事を人々に伝えるものである。

キッズゲルニカは平和壁画といっても、布に絵が描かれるのであって直接、実際の壁に描かれるわけではない。その点に関して、パリの万国博での展示のために描かれたパブロ・ピカソ (Pablo Picasso) の『ゲルニカ』(1937) もロール状に巻いて運ぶことのできる 3.5 m × 7.8 m の巨大なキャンバスにキャンバスに描かれているという点では共通している。

キッズゲルニカの場合、ひとつひとつがピカソの『ゲルニカ』と同じサイズの巨大なキャンバスに描かれるため、複数の作品を集めた展覧会は、それ自体が風景を異化するという点において、現代美術のランド・アートやエンバイロンメント・

アートなどと共通する要素を持っている。

これまでも、2000年にネパールのカトマンドゥ、2001年イタリアのアルプスの麓クロンプラツ、2005年のインドネシアのバリ島のウブドで大規模なキッズゲルニカの展覧会が開催された。ヒマラヤが遠くに見えるカトマンドゥの市の中心にある公園やアルプスの雪の上や緑豊かなバリ島の運動場に何枚ものキッズゲルニカの作品が並べられる光景を見ると、どこか、風景を異化させてしまうクリストの作品を思い起こさせる。

キッズゲルニカの活動に熱心に取り組んでいる長崎では、毎年8月には市内の小中学校で制作された作品ばかりではなく、海外から送られてきた作品も含めて平和公園を流れる川に沿って展示される。

2015年の夏には、被爆70年目にちなみ、過去・現在・未来を通して平和への願いを表現するために各学校で制作されたキッズゲルニカを横につないだ全長70mにも及ぶキッズゲルニカが誕生した。この年には、広島市の記念公園でも、原爆ドームの見える川岸に沿ってキッズゲルニカの作品が展示された。

長崎や広島の爆心地近くで展示されるキッズゲルニカの作品群は、平和への祈りを込めたインスタレーションであり、モニュメンタルな平和公園の風景と一体化したひとつの Site-specific art であり、Environmental art として見ることもできるであろう。

コラボレーション

キッズゲルニカにおける共同作業の重要性についてはこれまでも指摘してきたが(金田, 2014)、このプロジェクトの企画運営そのものがさまざまなレベルでのコラボレーションを必要としている。

キッズゲルニカにおいても、ワークショップを実施しようとするとき、学校内であって校長の理解を得るなど、子どもたちが絵を描く以前にさまざまな問題を解決していく必要がある。

とくに展覧会の開催に関しては展示スペースの確保など開催地の行政レベルとの交渉を余儀なくされる場合が少なくない。そうした準備のプロセスも、さまざまなレベルにおける平和の問題についての意識の喚起につながり、キッズゲルニカの活動目的に合致するものである。また、そのプロセスそれ自体を、クリストの作品のような現代美術の視点から、アートプロジェクトの一部として解釈することも可能なのである。

子どもたちが協力し合って大きなキャンバスに絵を描くという共同制作の行為が文字通りひとつのコラボレーションであることはいうまでもないが、キッズゲルニカのワークショップの運営それ自体が子どもと大人とのコラボレーションという側面も持っている。

たとえば、小中学校でワークショップを実施する場合には、図工・美術担当教員と校長・教頭あるいは他教科の教員とのコラボレーション、また展覧会の開催にあたっては、行政当局とのコラボレーションも必要になる。

問題解決のプロセス

キッズゲルニカの活動を振り返ってみると、子ども同士のコラボレーションに関しては大きな問題はなく、年上の子は年下の面倒をみながら、協力し合って大きな壁画を完成させていく姿には心を打たれるものがある。そうした子ども同士の関係と比べて、キッズゲルニカに関わる大人たちの間でときには不協和音が生じることも少なくない。

たとえば、ある小学校の図工の教員がキッズゲルニカのことを知り、ワークショップを企画しようとしたとき、校長の理解が得られず、実現がむずかしかったこともあった。また、あるグループが市の公共のスペースでキッズゲルニカの野外展を企画したが、市当局から許可を得るのにたいへん苦労したこともあった。

日本での例ではないが、キッズゲルニカの指導にあたる画家のグループで、その指導法をめぐる意見が対立し、ワークショップ自体が頓挫しようになったこともある。ヨーロッパでキッズゲルニカの展覧会を企画したとき、その運営資金の活用の仕方でもトラブルになったこともあった。

キッズゲルニカの活動を長年続ける中で経験してきたことは、そうした問題が生じたとき、むしろ、「なぜ、対立しなければならないのか」という問題そのものの根源を自覚する契機として捉えた上で、その解決を探っていくことが重要だということである。

なぜなら、平和な世界を築いていく上では、個人のレベル、社会のレベル、国家のレベルで複雑に絡み合ったさまざまな問題を解決していかなければならないからである。

大人同士の対立が露わになり、その問題に自覚的になり、そして解決方法を探ること、それもキッズゲルニカの活動の重要なプロセスではないかと考えている。キッズゲルニカは子どものためだ

けの活動のように見えるが、実は関わる大人もさまざまなことを学ぶ場でもある。

パブロ・エルゲラも **Socially Engaged Art** を実現していく上で関わる多様な集団とその内部の問題点について指摘し、そこで生じる問題を解決していくための手がかりを示している（エルゲラ, 2015, p. 43-54）。その問題解決のプロセスそのものが **Socially Engaged Art** の実践に含まれるからこそ、エルゲラは教育の分野への関心を言及しているといえる（エルゲラ, 2015, p. 15-18）。

4. キッズゲルニカと第三のパラダイス

キッズゲルニカの活動それ自体が現代美術的な性格を有していて、社会との関わりやコラボレーションとプロセスの重視等の点において **Socially Engaged Art** とも重なることを指摘した。

2015年よりキッズゲルニカはミケランジェロ・ピストレットの第三のパラダイスというアートプロジェクトとのコラボレーションも行っている。

ピストレットは 1960年代から活躍しているイタリアの代表的な現代美術の作家である。

ピストレットの代表的アートプロジェクトである〈第三のパラダイス〉というのは、「自然」と「人工」のように対立するものの調和のとれた世界のヴィジョンを示している 3つの円のつながった、無限大の記号の中央にもうひとつの円を配置したシンボルをさまざまな素材で世界各地のいろいろな場所で表現するというものである。（金田, 2018, p. 65）

作品を美術館の外に出すことを提唱し、アートの社会的意義を主張し、それを作品の形で発表し続けてきた現代美術の作家としてピストレットにとって、第三のプロジェクトは当然の帰結だともいえる。そうした彼の活動理念は **Socially Engaged Art** と大きく重なっている。

ピストレットの第三のパラダイスとコラボレーションすることによって、キッズゲルニカが本来的に持っていた現代美術的な側面と **Socially Engaged Art** としての性格というものがより明確になってきたともいえる。

2018年6月にスイスのジュネーヴにあるインターナショナル・スクール（Ecolint: Ecole Internationale de Genève）において、ピストレット共に、第三のパラダイスとキッズゲルニカの

コラボレーションを行った。

ピストレットは、参加した生徒たちと一緒に古新聞紙で作られた彼の作品でもある『歩く彫刻』の球体を転がしながら、国際連合ジュネーヴ事務局の建物の敷地に入った。敷地内には、世界各国から送られてきた岩石を第三のパラダイスのシンボルの形に並べたインスタレーションが設置してある。このインスタレーションの前で、ピストレットは生徒たちに向けて、こうしたアートプロジェクトの意義について語った。

子どもたちが社会変革への意識を高めるところにピストレットの意図がある。その意味では、ピストレットのプロジェクトは正に **Socially Engaged Art** のひとつの実践例だということができる。

ジュネーヴの後、フランスのパリの郊外にあるガレリア・コンティヌア（Galleria Continua）でも第三のパラダイスとキッズゲルニカのコラボレーションが行われた。ガレリア・コンティヌアは、現代美術のギャラリーとして知られるところであるが、そのギャラリーの主権によってこのコラボレーション・ワークショップが行われたということは、キッズゲルニカの現代美術としての側面があることを象徴しているように思われる。

パブロ・エルゲラは、**Socially Engaged Art** と教育との関連を指摘しているが（エルゲラ, 2015, p. 15-20）、ピストレットも、「教育は社会変革のための主要な手段である」として、15歳までの子ども時代の教育の大切と子どもにとってのイメージーションの重要性を強調している。（Pistoletto, 2010, p. 46）

2017年の東京都北区立堀船小学校では、キッズゲルニカの前制作の前に第三のパラダイスのインスタレーションが試みられ、キッズゲルニカと第三のパラダイスの目的の共通点に気づいた子どもたちの発想により、ゲルニカ・サイズのキャンバスに第三のパラダイスのシンボルを描いたキッズゲルニカが制作された。

2018年には同様な試みが東京都北区立田端小学校で行われた。田端小ではこれまでもキッズゲルニカを制作して経験があり、2018年は第2回めのキッズゲルニカの前制作である。筆者が同校に呼ばれ、ピストレットの第三のパラダイスを紹介したこともあり、キッズゲルニカと第三のパラダイスを重ねての活動展開となった。

筆者がキッズゲルニカと第三のパラダイスについて体育館に集まった6年生に説明した際に、3個

の円のつながるそのシンボルを作ってみようと提案したところ、すぐその場でのインスタレーションが始まった。

2017年の堀船小のときと同様に、「自然」と「人工」のように対立する2つとその対立する2つの調和のとれた世界を中央に配したシンボルを異なる場所、異なる素材を用いて制作するというきわめてシンプルなコンセプトは6年生にも十分に理解することができ、子どもたちは短い時間にもかかわらず、体育館とその周辺で集めた素材を利用してさまざまなシンボルのインスタレーションを創り出すことができた。

活動後の感想を読んでもみると、キッズゲルニカとともにピストレットの対立するもの調和のとれた世界を表すという第三のパラダイスというアートプロジェクトの目的を十分に理解していることがわかる。

最後に、田端小6年生の感想の一部を紹介しておきたい。

「サードパラダイス・プロジェクトとは何なのか、今まで知りませんでした。絵や食べ物に使えるなんて、おもしろいと思いました。」男子

「私は命の大切さや戦争などはまえから知っていましたが、そのことを絵に表したり、平和を絵に表したりすることは初めて体験しました。今日〇〇〇のマークを物や人で作りました。私はなんとなく作ったのではなく、気持ちをこめて友達と協力して作りました。」女子

「ゲルニカを作って世界の人々を元気にしたいと思いました。6人でミケランジェロ・ピストレットさんの3つの円のような形をいろいろなもので作ったとき、単純なマークでも想像力がとても広がりました。なので、ゲルニカはとても大きなものにかくけれど、みんなのアイデアでとてもすてきなものになるんじゃないかなあと思いました。そして、その作品は世界でも認められるようなものになってほしいです。」女子

「ぼくは、〇〇〇のマークがかんたんなわりに、すごい意味をもっていることにおどろきました。二つのものが調和したサードパラダイスの世界は、すごいと思いました。」男子

「ピストレットさんが作った〇〇〇マークは世

界中の子供達がやっていて本当にピストレットさんはすごいと思いました。」男子

「今日のさい後にやった自分たちのアイディアで『〇〇〇』のマークで作るのはとても楽しかったです。みんなちがくて、いろいろなアイディアで、上から見るとすごくきれいでした。」女子

「ミランジェロ・ピストレットさんの算数的に $1+1=2$ になるけれど、2人が協力すれば、2人以上の力を出せる」という言葉が心に残りました。サードパラダイスを作るときに私たちは好きな言葉をまわりに書いた後にふちどりをしました。みんなと協力して作ったのでとても楽しかったです。」女子

「ピストレットさんの作った円のマークが世界の人々にしられるなんてすごいと思った。ぼくたちいろいろどうぐを使ってマークをつくるのが楽しかったです。」男子

「今日私はみんなと書いた〇〇〇が楽しかったです。私の班は〇〇〇の形に漢字などを書いてかたちにしました。ほかの班も不思議なのでたくさんの人にみてもらいたかったです。また左にある私が書いた絵の意味は一つの木の下にいろいろな人や生き物がいてその中でも仲良くできるから困ることはないと言う意味です。」女子

「みんなで〇〇〇のマークを作るとは思ってもいなくて、ぼくらはとび箱、ピンポン玉を使った大きな物で、ピンポン玉が動いてしまうので大変だったけれど、とても楽しく、また、みんなと協力することで仲が良くなった気がしました。」男子

「1番印象に残っているのは〇〇〇のマークを作るときにグループごとに試行錯誤をして作ったマークが何を表すものなのかを考えてマークを作り上げてすごく達成感をえたことです。」男子

「ピストレットさんが作ったマークは全世界に広まっていてすごくそんけいする人だなと思いました。なぜなら、ピストレットさんがたった

一個書いたのに世界に広まったから。さいごにみんなでピストレットさんのマークをやりました。作るのには本当に楽しい遊びなんだなと思った。」男子

「ミケランジェロ・ピストレットさんが書いたこの...マークをわたしたちも実さいに体育かんにある物でやってみました。そしたら、みんながいろんなものでマークを作ったりしてすごく楽しかったし、わたしは、バトミントンののはねやりレーのバトンでやったりしてわたしも楽しかったです。」女子

以上のような子どもたちの感想から見てくることは、サードパラダイスに込められたピストレットの意図を十分に理解していると同時に、多くの子どもたちがこの活動を「とても楽しかった」と表現しているということである。

本論考では、子どもたちの参加するアートプロジェクトであるキッズゲルニカと第三のパラダイスについて、現代美術と **Socially Engaged Art** と重なる点について指摘してきたが、子どもたちはどのように捉えているかという点について述べておきたい。

「現代美術」であれ、「**Socially Engaged Art**」であれ、それらはあくまでも大人側からの概念規定であり、参加した子どもたちにそうした概念を理解しているわけではない。しかし、子どもたちは社会的活動としてのキッズゲルニカと第三のパラダイスの本質的意義について理解しつつ、活動自体を楽しんでいるということに着目しておきたい。

日本の子どもたちに限らず、スイスでもフランスでもキッズゲルニカと第三のパラダイスのワークショップに参加しているときの子どもたちの様子からも活動を心から楽しんでいる様子が伺えた。

田端小の6年生の感想のひとつにある「作るのには本当に楽しい遊びなんだなと思った。」という文章はそのことをよく表している。

他の社会的活動 **Socially Engaged Activities** とは異なる **Socially Engaged Art** の特徴というものもそこにあるのかもしれない。

ピストレットの作品には遊び心 (**playfulness**) に溢れたものが多い。そうした遊び心があるからこそ、子どもたちは自由なイメージーションを広げることができ、社会変革について真剣に考える

とともに活動そのものを楽しむことができたように思われる。

子どもたちにとってのアートプロジェクトにおける社会的意識とイメージーションの広がりについては今後の考察の課題としたい。



国際連合ジュネーブ事務局の敷地内に設置された第三のパラダイスのインスタレーションとミケランジェロ・ピストレット



ジュネーブでのワークショップ



田端小での第三のパラダイス



田端小での第三のパラダイス



田端小での第三のパラダイス



田端小でのキッズゲルニカと第三のパラダイス

引用・参考文献

- ・パブロ・エルゲラ(秋葉美智子・工藤安代・清水裕子訳)(2015), ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門 アートが社会と深く関わるための10のポイント, フィルムアート社.
- ・アート&ソサイエティ研究センター SEA 研究会(2018) ソーシャリー・エンゲイジド・アートの系譜・理論・実践 芸術の社会的転回をめぐって, フィルムアート社.
- ・九州大学ソーシャルアートラボ(2018), ソーシャルアートラボ 地域と社会をひらく, 水曜社.
- ・金田卓也(2018), グローバル化する社会における図画工作, こども総合研究第4号, p. 59-68.
- ・金田卓也(2018), 究極のコンセプチュアルアート, 美術運動145号, P. 24.
- ・金田卓也(2016), キッズゲルニカの20年, 美術運動143号, P. 35.
- ・金田卓也(2014), 小学校「図画工作」における共同製作, こども総合研究第2号, p. 71-80.
- ・金田卓也・平野慶次(2004), ピースフルな子どもたち—戦争・暴力・いじめを越えて, せせらぎ出版.
- ・金田卓也・中川吉晴(2003), ホリスティック教育入門, せせらぎ出版.
- ・川俣正・朝倉敬聡・ニコラス・ペーリー(2001), セルフ・エデュケーション時代, フィルムアート社.
- ・Michelangelo Pistoletto(2010), The Third Paradise, Marsilio.

こども総合研究 第4号

2019年2月28日
発行 大妻女子大学家政学部児童学科
〒102-8357 東京都千代田区三番町 12
TEL 03-5275-5945 (共同研究室) FAX 03-3261-9858

