

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
大屋 理香 幼児の造形活動における技術習得プロセスについての検討	25
編集後記	41

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」、「教職としてのビリーフ」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う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」だけでもなく、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ことがこのアプローチの特長といえる。

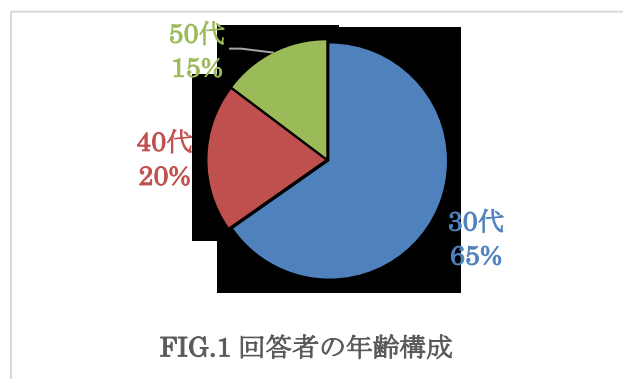
AD はネットワークミーティングであり、支援を要する個人や家族と、多様な領域の支援関係者によるネットワークの効果が現在、日本でも実践

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%と最も多く、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

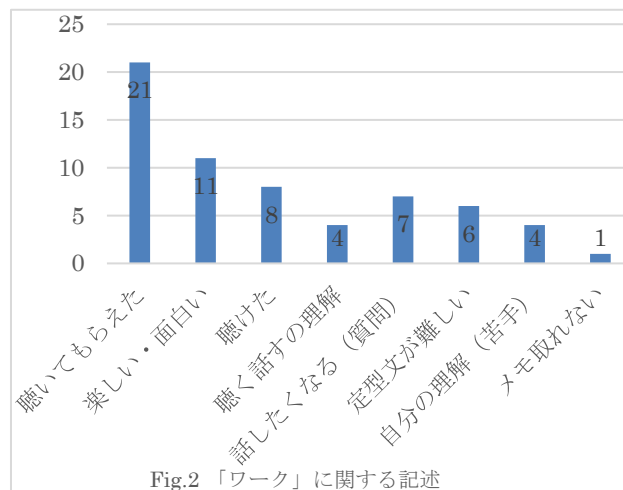
「関係性について」と「全体的印象」のスケール得点の平均は10点満点中、9.39、「やり方について」の平均は8.43であった。「やり方について」の値が他の二つと比べて低くなっているが、自由記述を見てみると、「提示された型通りに話すことは少し難しかった。途中でより詳しく聞きたい際、どうしたらよいか迷った。」などのようなものが挙げられた。

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

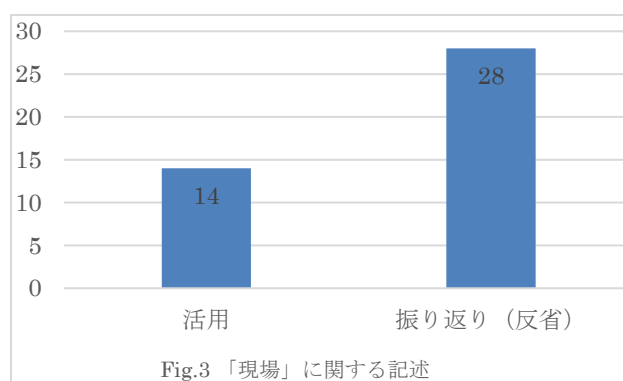
ワークの自由記述の内容を一文章ごとに、ワークそのものについてと、教育現場に関するものに分けてみると、60%がワーク、40%が現場に関するものだった。ワークに関するコメントの内容を

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と「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」部分がよくなりました。
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いけません。
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見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、跳び箱等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

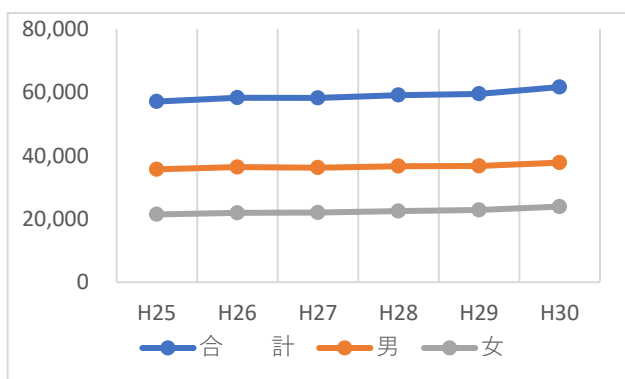
独立行政法人日本スポーツ振興センターの統計資料である「学校管理下の災害」の平成 25 年版から平成 30 年版（年度では 24 年から 29 年）までの資料を利用して、6 年間の幼稚園・認定こども園（平成 27 年版から）・保育所での保育中（登園中は除く）の負傷件数（疾病を除く）を集計すると共に、体育用具・遊具別や体の部位別等も集計し、その割合（%）から幼児期の負傷の実態と特徴を分析した。

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



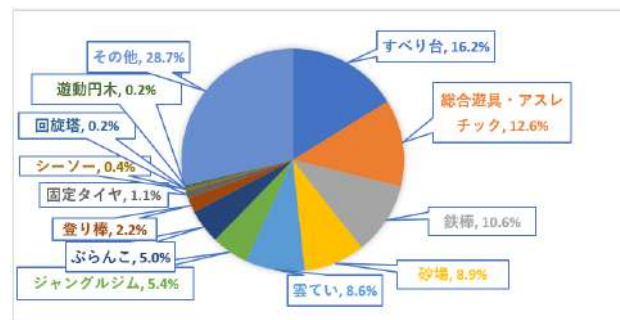
3-2 体育用具・遊具での負傷発生件数

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%



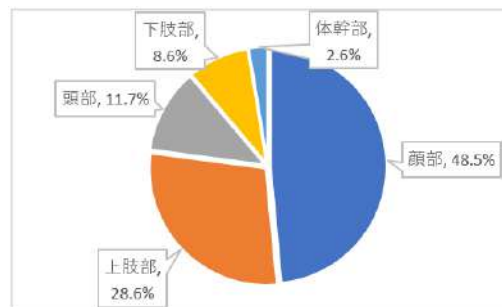
3-3 負傷の種類と部位

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%、歯牙破折 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%



3-4 各部位別での負傷種類

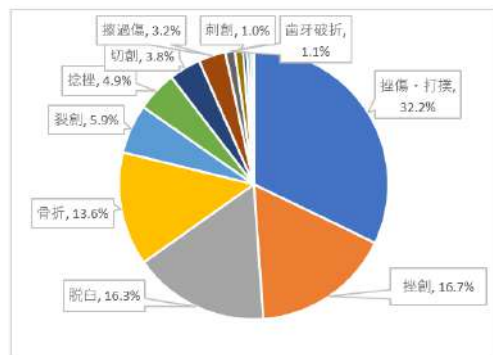
部位ごとの負傷種類をについて検討した。

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%

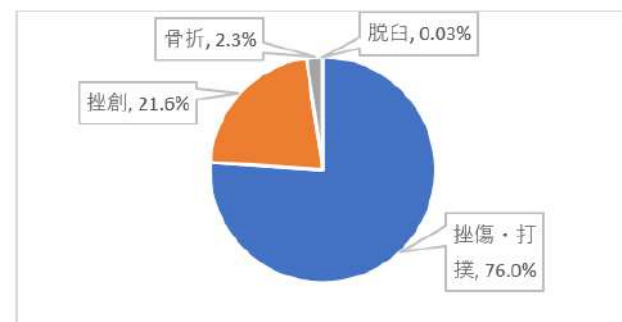


3-3-2 部位別負傷発生件数と割合

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に、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%



3-4-2 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%

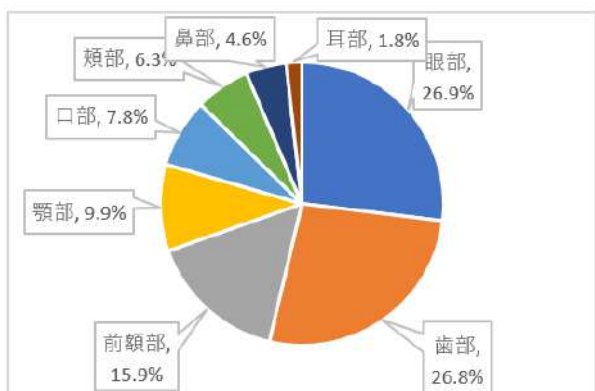


表7 顔部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

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%

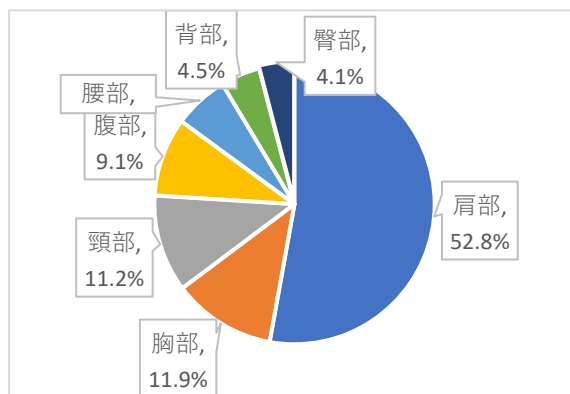


表9 体幹部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

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%

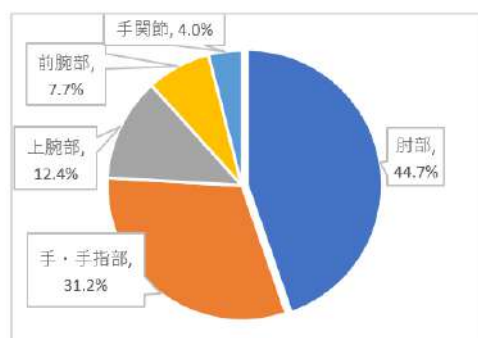


表11 上肢部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

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%

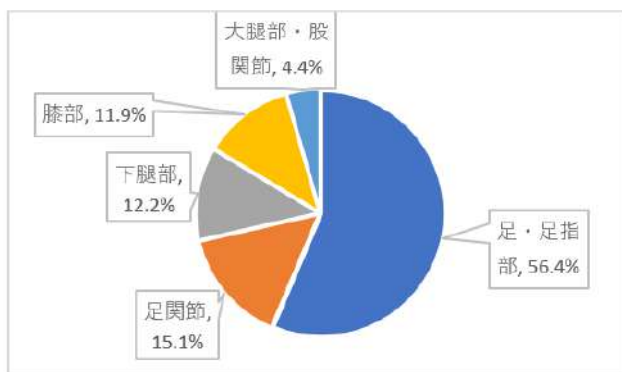


表 13 下肢部の部位ごとの負傷種類の累計と割合

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%，下腿部 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・下腿部がそれぞれ 0.2%。挫傷・打撲では，顔部が 50.7%，顔部 21.8%，上肢部 14.5%，下腿部 8.6%，体幹部 2.4%。挫創では，顔部 71.5%，

頭部 11.9%，上肢部 8.7%，下腿部 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	100.0%
	2.3%		0.03%		76.0%		21.6%		100.0%	11.7%
顔部	4,299	8.9%	28,621	49.5%	59,984	52.7%	42,206	71.5%	135,110	100.0%
	3.2%		21.2%		44.4%		31.2%		100.0%	48.5%
体幹部	3,732	7.7%	135	0.2%	2,711	2.4%	604	1.0%	7,182	100.0%
	52.0%		1.9%		37.7%		8.4%		100.0%	2.6%
上肢部	29,335	60.9%	28,868	50.0%	16,451	14.5%	5,127	8.7%	79,781	100.0%
	36.8%		36.2%		20.6%		6.4%		100.0%	28.6%
下腿部	10,036	41.7%	134	0.6%	9,824	8.6%	4,081	17.0%	24,075	100.0%
	41.7%		0.6%		40.8%		17.0%		100.0%	8.6%
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・体幹部が多い。

b 脱臼は、顔・上肢部が多い。

c 挫傷・打撲は、顔部も多いが全部位が多い。

d 挫創は、顔・頭部が多い。

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。

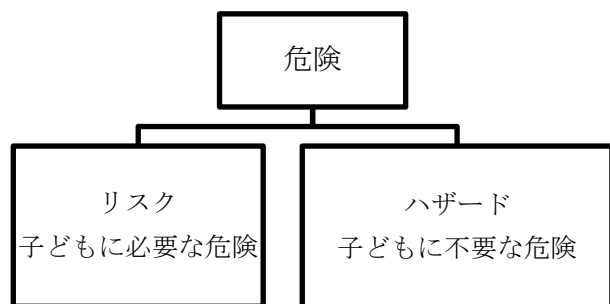


図 10 日本の遊具の安全基準でのリスクとハザードの定義 (松野, 2013, p. 54)

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, 転倒する際に手がとっ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, マットを使った運動遊びでは, 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。そうなる、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、その指導法をめぐって意見が対立し、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みんな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。

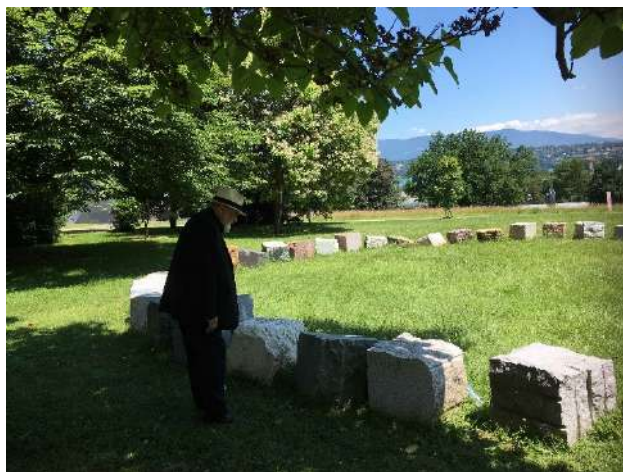
田端小の6年生の感想のひとつにある「作るのには本当に楽しい遊びなんだと思った。」という文章はそのことをよく表している。

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る, 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.

幼児の造形活動における技術習得プロセスについての検討

An Examination of the Process of Obtaining Skills in Young Children's Art-Making

大屋 理香

大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻 児童発達臨床学専修

OYA Rika

キーワード：保育，幼児，造形，表現，技術

Key words : childcare, young children, art-making, expression, skill

要旨

本研究では、表現という視点からの造形活動だけではなく、より広い意味でのものづくりの原点でもある「造形」の活動として捉えることにし、素材と道具の関わりに着目しながら、幼児の造形技術習得プロセスについて検討した。埼玉県にある F 保育園にて自由遊びの時間に造形コーナーで幼児が自発的に製作を行う場面をビデオに録画し、「プラスの造形（接合行為）」と「マイナスの造形（切断行為）」の2つの基本的造形行為ごとに分節化した記録をどのような技術が用いられているのか使われている素材に着目しながら分析をした。幼児は多様な素材と関わることで様々な技術習得をしていることが明らかになり、多様な素材と触れ合うことは造形技術習得を促し、その習得した造形技術が表現力や創造性を豊かにすることにつながることを示唆している。

1. はじめに

これまで約 10 年間勤務する中で、絵を描いたりものを製作したりするといった幼児が何かを形に表そうとしたり、その対象に働きかける中でその変化を楽しんだりするような活動が、園での生活において幼児の成長と深く結びついていることを実感してきた。通常、保育の分野では、こうした活動は“造形”活動と呼ばれ、表現活動の一部として捉えられているが、ものに直接働きかけ、新たな形を作っていくという点では、他の音楽表現や身体表現とは異なる活動でもある。本研究では、表現という視点からの造形活動だけではなく、より広い意味でのものづくりの原点でもある「造形」の活動として捉えていきたいと考えている。なぜなら、そうすることによって、本研究の中心テーマである技術習得に関する問題がより明確になると考えるからである。

幼児の生活の中で砂遊びや木の葉と枝を使ったままごとなど、造形と結びついた自発的活動を多く見出

すことができる。年少から年中、年長へと成長を見てみると、様々な造形活動を行うことで集中力や目的意欲が強化され表現力がより豊かになっている。

そうした表現の仕方がより豊かになることで、言葉では表現できなくて精神的に不安定だった幼児が造形活動を通して落ちつくようになる場面や毎日園での生活を嫌がっていた幼児が自分の作ったものを友達に認められるようになり自信がついた場面など造形活動を通して、園生活や親子関係が良い方向になる事例を何度も経験してきた。

一方、造形活動を通じた表現は道具の使い方に変化することにも気づいた。たとえば、飼育していたウサギを紙で製作するとき、ハサミで真っ直ぐに細長く切れると、ウサギの毛並み部分を作れるようになる。幼児にとって自由な表現が大きな意味を持っていることはいうまでもなく、より自由な表現を可能にするためにこそ、造形技術の習得というものが重要だと考えられる。幼児たちは、どのようにして、造形技術を習得してい

るのだろうか。

勤務園であった都内のS幼稚園では、ハサミや糊の使い方を系統的に指導していた。そこで習得された幼児の発達段階に応じた基礎的な造形技術、たとえば、ハサミで曲線を切るといった造形技術は、人の形の髪の毛を製作するといったときに、まっすぐな髪の毛、三つ編みした髪の毛、男の子の癖毛の前髪など指導の成果として現れることは確かであった。

一方、幼児の自主性を尊重する自由保育中心の保育では、ハサミの使い方や糊の使い方といった造形技術を保育者が積極的に指導することはなく、幼児たちが自発的な活動の中で学ぶことを大切にしている。

多様な造形活動を含めた質の高い保育実践で知られるイタリアのレッジョ・エミリアの保育では、必ずしも系統だった造形技術の指導が行われているわけではない。その点に関して、2017年11月に参加したレッジョ・エミリアの保育視察において、市内の保育所のアトリエリスタでもあるマルコ・モニカ氏に質問したところ次のような答えが返ってきた。

『アトリエは偉大な人、大人をコピーする場所でもなく、アイデアを持っているのに実現できない時の苦しみ、葛藤を答えるわけでもない。いろいろな素材に出会うことで創造し子ども自身の力で表現し作業する場である。何度も創造したものを作り上げていくことで発見し探究をきわめ、様々な可能性を見つけ出していく場である。そのプロセスにおいて他の子どもとの出会いがあり、そこで自分の中にあつたイメージがまたさらに広がっていく可能性が広がりやすい場である(マルコ・モニカ,2017,インタビュー)』

それは、系統だてた造形技術の指導はせず、子ども自身が様々な素材に出会うことで様々な技術を習得していくということであった。

造形技術を系統だてて援助・指導していくべきか、幼児たちの自主性に任せていくべきなのかは、迷うと

ころである。ある意味、幼児の造形技術に関して、勤務していたS幼稚園とレッジョ・エミリアの保育園での実践はそれぞれ特殊な例といつてよいかもしれない。

私自身のこれまでのS幼稚園以外の複数の保育所勤務の体験を振り返ってみると、行事での製作物(節分の鬼の面、ひな人形、こいのぼり、クリスマスの飾り等)の作り方を教えたりするといったことが一般的に行われており、それは造形的な技術の指導というよりも、形式的なやり方を教えているのに過ぎなかった。

私自身も含めた多くの保育士は、幼児にとって自由な表現は大切であるということは理念的には理解していても、幼児の造形活動にとって技術的なことがどのような意味を持ち、技術的な面をどのように援助・指導したらよいかということとはほとんど考えられていないという可能性が高く、保育現場では、ハサミなどの切断する道具に対して危険であるという理由により道具の種類及びそれを自由に使用できる環境が制約されている(松里・大塚,1989,p.55)ことも取り上げられる。

本研究は、そうした問題意識に立脚し、幼児の造形技術を教えるべきか、教えるべきではないかという議論の前に、幼児たちがどのように造形技術を習得していくのかということをも明らかにしていきたい。

本研究では、絵画的表現ではなく、モノを作る活動—造形活動—に焦点をあてる。いくつかの道具に絞り込み、その道具の特性に着目しながら造形という造形原理の関係性について、技術習得のプロセスを、素材と道具の関わりに着目しながら見ていくことにする。

その結果を踏まえて、造形活動における技術の習得プロセスと子どもの表現の広がりとの関わりについて考察する。

2. 方法

観察協力園は、社会福祉法人を設置主体とする埼玉県内の私立保育園である。職員は、理事長、園長、全体主任、学年主任、保育士7名、保育補助20名他からなる保育園で年長24名、年中24名、年少22名の合計70名の保育を行っている(2018年度)。3歳

から5歳児の幼児は異年齢保育である。お昼は2グループにおいて落ち着いて食べられるようになっている。保育時間は月曜日から土曜日まで7時から20時である。

1日の保育スケジュールは、行事やその日の一斉活動の内容によって異なるが、基本的に登園後の支度が終わった子どもから自由遊びの時間(10時からお散歩)12時から13時までが給食、給食の後から15時まで午睡、午睡後に間食時間、自由遊び、降園となっている。

午前と午後の自由遊びの時間には、室内、園庭ともに子ども達が自発的に遊べるような環境が用意されている。

本研究では、フィールドワークを行い、自由遊びの時間に造形コーナーで幼児が自発的に製作を行っている場面をビデオ3台とデジタルカメラ1台を補助的に撮影し、同時に幼児の声が聞き取れるだけの距離を置き、幼児の会話や表情、動作、その場の雰囲気なども含めてメモにとった。幼児ひとりひとりの製作時間も記録することにした。本研究の製作時間は造形行為を繰り返しながら継続する時間を表す。つまり、幼児が素材を選ぶ場面から始まり、途中の素材選びの離席も含め片付けの時間までを製作時間とした。

観察中は、他者との日常的な関係の中で過ごす幼児たちの姿を捉えたいと考え、自然観察法を採用した。具体的には、通常の保育の邪魔にならないように心がけ、幼児から話しかけられたり、幼児の安全上関わりわりが必要であったりするような場合は、関わりを持ったが、それ以外では観察者の方から積極的に幼児に関わることはなかった。観察終了後は、筆記記録とビデオ記録からフィールドノーツを作成した。

<倫理的配慮>

本研究の観察調査に際して、協力園であるF保育園の園長、主任及び各クラスの担任保育者に対して研究の目的・内容・方法、個人情報の保護に関して十分に配慮することを口頭及び文書で伝えたいので調査の承諾を得た。また、いつでも調査への協力は中

断できることと調査結果の公開方法についても説明した。観察中のビデオ撮影については、個人情報に配慮してデータ化することを伝えたいので了解を得た。また、本研究に出てくる名前はすべて仮名とした。以上のように倫理的側面について十分な配慮をした。

3. 造形技術について

本研究においては、造形に関わる技術を「造形技術」と呼ぶことにする。造形技術には、素材に応じて、折る・曲げる・描く・着色するなど多様な技術がある、(朝倉,1971,p.2;林,1978,p.6;真鍋・宮脇,1991,p.449;井口,1994,p.20;吉田,1991,p.194)が、そのなかで、林(1978)は、「造形活動の原理は、たし算とひき算」であるとし、接着のプラスの造形と切ったり、分けたりするマイナスの造形に大きく分けている(林,1978,p.6)。井口(1994)は、造形表現活動に不可欠な技法能力を「加える(プラス)」と「取る(マイナス)」に分類している(井口,1994,p.20)。このようなプラスとマイナス以外にも、様々な分類や弁別がみられる。たとえば、幼児の造形においてもっとも多く使用される素材である紙を例にした場合、朝倉(1971)は、紙の造形に必要な技術を変容的加工法と呼び、「非変量」(折る・曲げる等)、「増量」(貼る・綴じる・結ぶ等)、「減量」(切る・ちぎる・砕く等)(朝倉,1971,p.22)とに分けて整理している。真鍋・宮脇(1991)は、「紙の量を変化させない加工法」(折る・折り曲げる・折りたたむ・折り重ねる・曲げる等)、「紙を減量する加工法」(切る・切り取る・折って切る・ちぎる・穴を空ける等)、「紙を増量する加工法」(貼る・差し込む・結ぶ・つなぐ等)、「紙の質を変える加工法」(こがす・染める等)とに分類している(真鍋・宮脇,1991,p.449)。朝倉(1971)と真鍋・宮脇(1991)の言う「増量」と「減量」の加工法というのは林と井口の言う「プラス」と「マイナス」の造形に対応する技術のことである。

一方、紙の加工法で触れられていた「非変量」的な加工法(朝倉,1971,p.22)、「量を変化させない加工法」(真鍋・宮脇,1991,p.449)にあたる「折る」・「曲げる」と

いった技術に関しては、本研究では単独なものとしては扱わずに、「折って貼る」(プラス)と「折って切る」(マイナス)といったように、「プラス」と「マイナス」の造形技術それぞれの技術に含まれたものとして考えることにする。なぜなら、対象とした幼児たちは「折る」・「曲げる」という技術自体は既に習得していると考えられるからである。その他にも、素材自体が物量として、増減するのではない、着色したり、絵を描くといった造形技術も考えられるが、着色や描画は絵画的表現の発達段階と深く結びついており、造形技術だけを取り出して語るができないので、本研究では着色や描画の技術は除くことにした。林(1978)は、幼児の造形に関して「プラスの造形は、のりを中心とした接着の造形」、「マイナスの造形の方は、はさみを中心とした切ったり、分けたりする造形」である(林,1978,p.6)と述べているが、通所の保育における製作で行われている紙を中心とした造形活動を出発点にする本研究では、この「プラス」と「マイナス」の造形原理にそれぞれ対応する2系統の技術の習得プロセスを見ていくことにする。造形コーナーに準備する毛糸、ストロー、梱包材、輪ゴム、発泡スチロール、フェルト、ビニール袋といった紙以外の素材に対応する技術についても紙と同様に扱うことにする。

プラスの造形原理の接合する技術というのは、紙と紙を糊で貼りつける、布と布を糸で縫いつけるといった同じ素材同士を接合する場合、プラスチックの卵ケースに紙をセロハンテープでつける、あるいは、ストローと段ボールを接着剤でつけるといった異なる素材を接合する場合がある。木片と木片を釘を使って接合する、2本の割りばしを輪ゴムを巻いてつけたり、木の枝を紐で縛ってつけることも造形技術のひとつである。

糊や接着材や釘といった接合媒体を用いずに、紙と紙を切込みを入れて付けたり、発泡スチロールに割りばしを立てる場合のように、凹凸を利用して2つの素材を付けたり、丸めた紙をアルミホイルで包むように、ある素材を包み込むことも造形技術のひとつである。

マイナスの造形原理である切断する技術としては、

紙と紙を手でちぎる、紙コップ、ストロー、ハサミで切る、針金をペンチで切る、木材をのこぎりで切る、段ボールをカッターで切る、指、物を使用し何かに穴を開ける、といったことがあげられる。

本研究においては、接合と切断という造形技術の中でも幼児が使用する頻度が多い(松里・大塚, 1989)、接合のための造形道具として「糊」、切断のための造形道具として、「ハサミ」に着目して検討する。

4. 多様な素材について

造形素材は、子ども達が素材の特徴をつかみやすくするために柄物はできる限り避け、無地に近いものを用意し、「容易に切りやすい素材」「切りたくても切りにくい素材」を用意した。主に青い色のボックスには色のついた素材、オレンジ色のボックスには白地、透明の素材、緑色のボックスにはその他の無地の物にわけて用意した。毛糸をぶらさげて、毛糸コーナーも用意した。〈表 1〉にはこの研究で用意した総合計数を記入した本章では素材に焦点をあて、幼児が素材と関わりながら技術習得を行うプロセスを明らかにした。そのため、多様な素材を用意した。以下が用意した素材である。

〈表 1-1〉

素材	幼児が使用した数
—青色のボックス—	
折紙	90
ストロー	200
薄紙	50
色画用紙	200
カラー段ボール	20
フェルト	10
布	5
カラー輪ゴム	10

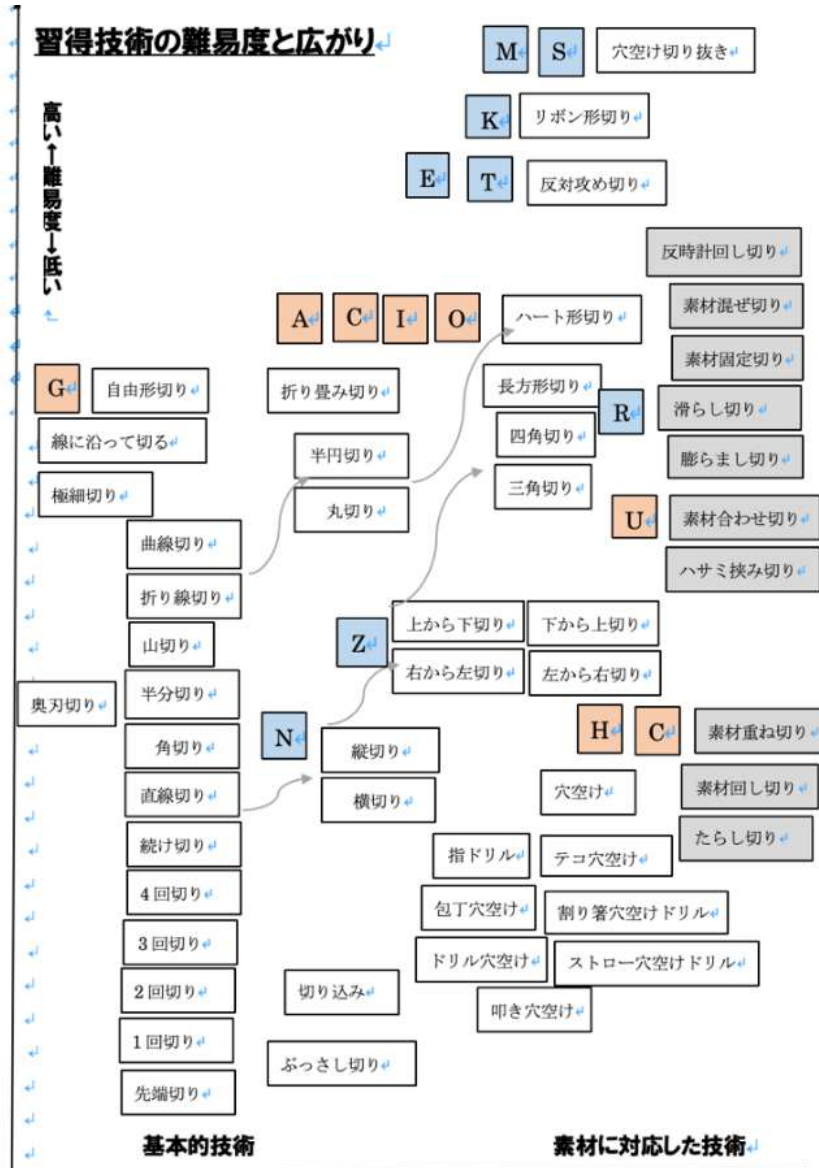
<表 1-2>

素材	幼児が使用した数
—オレンジ色のボックス—	
トイレットペーパーの芯	180
クッションシート	40
梱包材	40
タオル	5
紙皿	40
紙コップ	240
紙	40
ビニール袋	30

<表 1-3>

素材	幼児が使用した数
—緑色のボックス—	
アルミホイル	10
段ボール	9
麻紐	1
割り箸	100
楊枝	10
コーヒーフィルター	10

<図 1>



5. 多様な素材による技術取得プロセス

幼児は素材と関わる中で多様な造形技術を生み出していた。それぞれの造形技術は素材の特質と関連していたことがいえる。たとえば、素材の表面がなめらかであれば、そのなめらかさに対応する形で新しい技術が生まれていた。特に色紙、ストローで<1回切り>は習得しやすく、クッションシート、ビニール袋で<滑らし切り>は習得しやすい、薄紙、紙コップで<穴空け>を習得するなどである。

<図 1>のようにハサミと糊に関する技術だけでも多様な技術があることがわかる。それぞれの技術は対象となる素材の特徴と深く関わっている。たとえば、通常の紙を切る場合、ビニールのように厚さが紙より薄くて、ハサミが滑りやすい素材では、事例のRちゃんのようにクッションシートでは<滑らし切り>のような技術が生まれ、空洞のある紙という素材である紙コップでは、事例のように<穴を空ける>という技術習得をする幼児が多かった。その素材の特徴があることにより技術習得に繋が

っているともいえる。また、事例のように、素材自体に厚さがあり固い段ボールのようなものは<穴を空ける>切断行為が難しく、技術習得が容易でない素材もある。

しかし、難易度の高い技術を要する素材に出会うことで、うまくいかず失敗をすることにより、その試行錯誤の体験が新しい技術習得の契機となっている。

6. 幼児の造形行為と造形技術の習得時間の関係について

もうひとつ事例を分析する中で気づいたことは、造形行為を継続している時間の長さとその間の発話の少なさである。

事例記録を基にひとりひとりの造形行為の継続している時間とその間の発話について整理したものが以下の表2である。

発話は独り言と他者との会話という2つに分けて整理した。網掛け部分造形行為中の会話である。この個人の記録を24名分表に記録した。

<表 2> 造形行為の継続している時間とその間の発話

名前	月日	造形行為	継続時間	独り言	他者との会話
Tちゃん	2/23	ストローに毛糸を通す。	5分		先生ブランコできた！ これ、使っていい？ 先生みてごらん！
			10分		
			15分		
			20分		
			25分		
			30分		
	2/26	ネックレス、リボン、製作	5分		どうして糊、緑なの？
			10分		
			15分		
			20分		
			25分		
			30分		
2/28	ケーキを製作	5分			
		10分			
3/1	カラー段ボールにハサミで穴を空けて製作をする	5分		保育者に穴の空け方を聞	
		10分			
		15分			
		20分			

			25分		く。 「穴が空かない」
			30分		
3/8	ストローくわえ塗りをし製作する。	5分	10分		U子に伝える瞬間のやりとり
		15分	20分		保育者にスカート作ってるのと言う。
		25分	30分		
		35分	40分		
		45分			
5/23	イチゴジュースとお寿司を製作する。	5分	10分		はい！みてこれ
		15分	20分		はい！みて！お寿司！
		25分	30分		
		35分	40分		
6/1	自分の足型をとって製作する。	5分	10分		近くのS子とM子と話す。
		15分	20分		G子に技術をみせる
		25分	30分		K子からカラー段ボールをもらう
6/25	素材を切断接合する。	5分	10分		近くの子とハサミの取り合いで話す。
		15分	20分		
		25分	30分		
7/19	クッションシートでドレスを製作する。	5分	10分		
		15分	20分		
		25分	30分		
		35分	40分		
		45分	50分		
7/20	素材を切断接合する。	5分	10分		
		15分	20分		

			25分 30分 35分 40分		
7/23	ドレスと色紙で足の形切り	5分 10分 15分 20分 25分 30分 35分 40分 45分			
8/10	内輪 パソコンを製作する。	5分 10分 15分 20分 25分 30分 35分 40分 45分 50分	・間違えたー！	・みおの書かれたー！使っちゃダメ！ ・どこから、やるのかわからない！ ・真似っこしないでくれなかねー！	
8/24	素材を切断接合する。	5分 10分 15分 20分 25分 30分 35分 40分 45分 50分	・まだ空かない！ と穴を空けながら言う。		
9/11	素材を切断接合する。	5分 10分 15分 20分 25分 30分 35分 40分 45分 50分 55分 60分			

表2の事例の中で30分以上継続して造形行為を行っていた事例を抽出して、その総事例数、継続時間別の事例数、そこで使用された技術の種類数を個

人ごとにまとめたものが以下の表3である。技術の種類数に関して、たとえば、折り紙を<1回切り>で5回切っていたとしても種類を数えるときは1回にしている。

<表3> 造形行為に関わる時間

名前	総事例数	30-44分継続している事例数	45-59分以上継続している事例数	60分以上継続している事例数	技術の種類数
Zくん	5	0	2	1	10
Zちゃん	5	0	1	2	12
Nくん	5	1	2	1	13
Dくん	5	0	2	2	19
Qくん	5	0	1	1	14
Fくん	5	2	1	1	10
Wくん	5	1	1	1	13
Aちゃん	5	1	2	1	26
Iちゃん	6	2	2	0	17
Bくん	7	0	4	1	28
Oちゃん	7	2	1	1	33
Hくん	7	2	3	1	26
Rちゃん	7	3	4	0	32
Sくん	8	2	3	2	26
Yくん	8	2	2	1	17
Eちゃん	9	4	4	0	28
Gちゃん	9	2	3	0	30
Uちゃん	10	0	6	1	25
Hちゃん	10	5	2	3	46
Bちゃん	12	6	5	0	37
Cちゃん	12	5	4	2	33
Kちゃん	12	4	5	1	27
Mちゃん	13	2	5	4	58
Tちゃん	14	7	5	1	38
合計	191	151			

表2と表3を見ると、191事例のうち151事例は30分以上、造形行為を継続していることがわかる。M

ちゃんとHちゃんのように60分以上、造形行為を継続していた事例が28例ある。

とくに、造形活動の中で、ハサミによる新しい切り方など、新たな技術に関わる造形行為に集中しているとき、その継続時間は30分以上が最も多く、長い場合は60分以上継続していることもあった。通常の保育において、ひとつの行為に30分以上集中することはなかなかないことである。木下(2017)の研究では幼児は集中力をなかなか持続できない場合が多い(木下茂昭 2017,p.41)。磯川の研究では「幼児の集中力はおおむね15分程度と言われている」(磯川舞子,2014,p.88)とあるように一般的に幼児がひとつの行為に60分以上も集中することはきわめて希なことだといえる。

もうひとつ注目すべきことは幼児たちは造形技術の習得プロセスにおいてはほとんど発話がないということである。発話がないということは、それだけ素材と向き合っているということであり、他者ではなくて素材と対話しているということもできるであろう。この点に関して、栗山(2017)も、造形活動における素材との関わりを「子どもは目の前の素材と対話をしている」(栗山,2017,p.100)という表現を用いている。

次に、造形行為の継続時間と素材との関係について見てみたい。造形コーナーに来る回数が多い幼児(Tちゃん, Mちゃん, Kちゃん, Cちゃん, Bちゃん)は造形行為に集中している時間も長く、技術の種類も多い。そして、技術の種類が多いMちゃん, Hちゃんの事例を細かく見ると、60分以上集中して行っていることと多様な素材を使用していることがわかる。

つまり、幼児たちは異なる素材と関わる時、多様な造形技術を習得しているといえる。

芯の事例1のBちゃんは芯・紙コップ・紙皿・折り紙・梱包材の多様な素材を使用し1時間近く製作を行っている。芯の〈反対攻切り〉, 折り紙と紙コップで〈ふち塗り〉〈角切り〉, 紙皿と梱包材で〈素材重ね切り〉などの技術を習得している。つまり、このBちゃんは長い時間をかけて多様な素材と関わることでいくつかの技術を習得したといえる。また、Eちゃんは折り紙と紙コップという少ない素材ではあるが、造形行為

を50分間継続している。この事例は、紙コップに合わせて折り紙を切る、折り紙を貼ることEちゃんが3度も試行錯誤して行っている例である。少ない素材で1つの技術を極めている。クッションシート事例のGちゃんは素材はクッションシートのみで〈角切り〉〈滑らし切り〉〈穴空け〉のいくつかの技術を習得している。ひとつの素材でも時間があるとEちゃんのように1つの技術を極めたり、Gちゃんのようにいくつかの技術を習得できる場合がある。これは、長い時間、造形活動に集中したことで、それぞれの素材の特徴がつかみやすく、試行錯誤する時間もより、自ら技術習得に繋がることは明らかである。

以上のように多様な素材と関わり、それぞれの素材に対応した切断行為と接合行為をすることで技術習得をしていくのである。多様な素材と関わり、それぞれの素材と長く関わることにより技術習得の契機が増加することが示唆された。幼児たちは、通常の保育では見逃されているようなきわめて多様なハサミや糊の使い方を自ら見出し、その技術を習得している。

7. まとめ

本研究の成果は、幼児が多様な素材と触れ合うことは、造形技術習得を促し、その習得した造形技術が表現力や創造性を豊かにすることにつながることを示唆したといえる。

第1章でも述べたように、保育の場においては幼児ひとりひとりの表現の大切さを強調されても、それを支える造形技術の習得についてはあまり関心が払われてこなかった。本研究の結果は、幼児の造形技術の習得においては多様な素材との関わりというものがきわめて重要であることを示唆し、保育者が幼児の造形と関わる上での必要な視座を提供することができたと考える。

第3章の結果が示しているように、幼児たちは素材と関わり、いろいろな造形技術を試みているとき、他者と会話することは少なく、造形行為に長時間集中していることが明らかになった。

幼児の造形表現における素材の重要性というものは改めて言うまでもない。保育所保育指針(厚生労働省2017)において、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」(保育所保育指針, 2017, p.32,p.45) ための内容として、1歳以上3歳未満児の保育では、「水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。」(p.32), 3歳以上児の保育では、「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。」(p.46 幼稚園教育指導要領においても同様である)と多様な素材と関わることの必要性というものが明記されている。

本研究の事例が示しているように、多様な素材と関わることは新たな造形技術を習得する機会にもなっている。保育所保育指針で示されている表現の領域の中での多様な素材との関わりについて注目するとき、多様な素材はいろいろな造形技術を習得する機会を提供し、新しく習得した造形技術によって新たな表現を生み出すことになる。この事実は保育所保育指針でも示されている創造性を豊かにするというねらいにもつながることである。幼児が素材と関わる時、保育士はこれまで技術的な側面にはあまり目を向けてこなかったが、技術的な側面に着目すると、多様な素材だけではなく、ハサミや糊といった道具の提供を含めた援助、指導が幼児にとって必要だということに改めて気づくことになった。

幼児の質の高い造形作品を生み出すレジオ・エミリアの保育実践においても、ものを創造するとき、異なるインスピレーションを与える素材や技法を試みることの重要性が指摘されている。(アレッサンドラ・ミラーニ,2017,p.158)

ミラーニのいうように、創造は道具と素材に深く結びついており、道具で素材とどう関わるかというところに技術が生まれるとあってよいであろう。本事例のクッションシートのRちゃんの場合を見ても、ハサミという道具を用いて緩衝材という新しい素材を切ることで滑らし切りを生み出し、ビニール袋でも試すという表現に

発展させていったのである。その意味では、多様な素材のなかでも、とくに新しい素材を提供するということは重要であろう。

幼児の造形表現にとって、堀内・杉本(2005)が「目新しい材料に対する興味・関心が表現意欲を高め、素材・材料自体が制作(製作)の原動力となり得る事実がある。」(堀内・杉本,2005,p.59)と述べているように、幼児にとって新しい素材と道具というものは刺激的な出会いであり、好奇心旺盛になり造形意欲を高め、表現イメージもより広がるものである。

「幼児の造形教育の現場では、表現の欲求が育ちきっていない、または表現の欲求と造形表現の手段が結びつかない等の様々な要因から表現の欲求が抑えられてしまう場合が多くある」(堀内・杉本,2005,p.59)と述べているように、造形意欲のあまり高くない幼児たちの表現欲求を形にしていけるためには、基礎的な造形技術を意図的に教えていく必要性も考えられる。さらに、細かいいえば、Sくんのように基本的な造形技術を習得していた場合でも、トラックの窓を作りたいという明確なイメージを表現する技術が試行錯誤をしても習得できないときには意図的に教える必要があり、その教え方もSくんがどこまで伝えたら自力で技術を考え、見つけ出していくのかを見極めて指導する必要がある。

大場(1975)も「自由にのびのび表現させること」に関して、『自由』とは『放置』された状況ではないということ、「幼児なりの知識や技能を、しかも幼児が主体的に獲得していく上に保障される『自由』ということを考えなければならない」ことであり、そこに『自由に表現できるための指導』がある(大場,1975,p.18)と述べているように、主体的に技術を獲得していくことがなければ、幼児の表現には限界があるといえるだろう。

これだけ造形活動に集中できたのは、研究対象として抽出した幼児の中でも、造形コーナーに常時現れる幼児はほぼ決まっており、製作することを好み、造形活動に強い関心がある幼児だけに限られてしまったことは否めない。しかし、造形活動が好きだからと

いう理由だけでは、ひとつの造形行為に長時間集中できるわけではない。なぜ、集中できるかという多様な(異なる)素材と向き合うことでハサミや糊の技術を習得したり、新たな技術を発見することで素材を好きな形や、予測不可能な形になるなど興味を持ち、創造性をかき立てられることがその空間では起こっているからだと考えられる。

本研究で見えてきた幼児たちが造形活動の中で自ら発見し、習得していく技術の特徴というものは、新しいものを創り出す創造性につながるものであった。たとえば、ハサミで一直線に切れるようになると、その切る方向により新たな形を作り出すことができる。一直線の技術をうまく利用し、ハサミを持っていない手を動かすと丸の形が切れ、新たな丸を切る技術へと変化させていくこともできる。また、段ボール事例2のSくんのように、トラックの窓を空けるために穴を空けて形を切り抜く技術を習得した後、Sくんは穴を空け四角の一辺を切り抜かないことで、トラックのドアを表現することができた。つまり、造形技術を習得すると創造的な表現の幅がより広がるのである。

分野は違うが、幼児の習得する技術としてコマを回す技術を取り上げてみる。コマを回す技術は、コマを回転させるという明確な目的をもって習得していくものであるが、糸の巻き方、指のかけ方などコマの回し方を工夫することはあっても、コマを回す技術をコマを回すこと以外に発展させることはあまりない。しかし、造形の場合、Sくんの事例のように、試行錯誤のプロセスの中で偶然に新しい技術が生まれ、その技術によって素材が変化し、その変化した素材から新しいイメージが生まれ、そのイメージがまた新たな技術を生み出す契機となるという場面が多く観察された。

他にも、クッションシート事例1のRちゃんのように、目的があるわけではなくクッションシートの素材を一直線に切っていたら、<滑らし切り>ができ、それが新しい発想を生み、ビニール袋を切る、帽子みたいな形ができあがり、それを帽子と見立てるようになる。また、ストロー事例1のTちゃんは、糊を指ではなくストロー

に糊をつけ製作していたことで、糊をつけていたストローの中に糊がつまっているのを発見したことから糊の入れ物の中にストローを入れ口にくわえて糊を吸い込む<<ストロー吸い込み>>という糊の付け方の技術を生み出す。このような偶然に近い技術習得の仕方というものも創造性につながることを示唆している。

そして、造形活動においては多様な素材と関わると偶然に新たな技術を発見する頻度が増していくことがわかった。たとえば、Eちゃんは、事例4-2で紙コップのサイズに合わせて紙を切るという製作をしていた。そのサイズに合わせた紙に糊をつけて紙コップに貼る。はみ出た部分をハサミで切ることで<<素材に合わせて切る技術>>が生まれた。次に、紙コップからはみ出していた紙の部分を二つに折りにたたんで、ハサミでハートの形を切り抜いた。これはEちゃんは紙を二つ折りにしてハートの形を切ることは以前から知っていたようである。しかし、何個もハートを切りくことで余白がなくなってしまう。すると、Eちゃんはハートの半形をハートの形の下の部分から切ることを試みた。通常、幼児が二つ折りのハートを切り抜く場合はハートの半形を上から下に向かって切り抜くことが多いが、Eちゃんは上からではなく、下から上に向かってハートの半形を切り抜く<<形、下切り>>の技術を使って<<ハート形切り>>の技術を試みている。そうすることにより、どのくらいの大きさのハートの形なら切れるか予測をし、調整可能だからである。また、ハートを切り取った数枚の折り紙を広げて余白の部分をまっすぐに切った。そして、その数枚を重ねると<<ハート形切り>>をしたのである。Eちゃんは、1枚の紙を紙コップに合わせて切る。余白でハートを切り抜く、更に余白を切り整え、別の紙も重ねハート形を切るという、紙を余すことなく使用したのである。

本研究で明らかにした素材と関わる中で習得される造形技術というものは、冒頭で述べた、一般的な保育実践で教えられている行事での製作物(節分の鬼の面、ひな人形、こいのぼり、クリスマスの飾り等)の作り方とは全く異なるものである。事例の幼児たちの習得

した造形技術というものは、ある一定の作り方を型として形式的に習得したのではなく、常に応用発展可能な技術であり、そこには素材と時間の関連性が顕著にあらわれた。

8. 今後の課題

本研究では、造形コーナーに自主的に集まってくる幼児たちが分析対象となっている。従って、製作することを好む意欲的な幼児のみに焦点があたり、製作を好まない幼児や造形コーナーに行きたいが一步を踏み出せない幼児に対しては考慮していない点は、本研究の限界のひとつである。

その結果、分析対象が造形意欲の高い幼児が中心になってしまい、造形意欲のあまり高くない幼児の造形技術習得のプロセスは十分に見ることができなかった。たとえば、他者に依存するタイプとして例にあげたZくんの場合、常に造形コーナーに来ていたわけではない。一緒に遊んでいるメンバーが造形コーナーにいる時、遊ぶ物を製作したい時にだけ造形コーナーへ来る。その場合、保育者にひとつ、ひとつどうやったらよいか尋ねる場合が多かった。このZくんの場合、先に指摘したように多様な素材と出会える環境を用意しただけでは、必ずしも造形技術の習得機会が増えるというわけではない。そうした傾向の幼児たちに対しては、基礎的な造形技術を意図的に教えていく必要、造形表現に対してのきっかけが必要であるのかもしれない。本研究の限界でもある造形意欲のない幼児の造形技術の習得プロセスについての調査は今後の課題である。

それからもうひとつの限界は、今回は多様な素材を造形コーナーに用意したが、多くがハサミで切ることができ、糊で接着可能な紙質のものに限られていたということである。次回からは、木材やプラスチックなどの素材を用意して、幼児たちはハサミと糊以外の道具を用いる必要のある素材にどう向き合うのかということも見ていきたい。

本研究における観察事例は幼児の造形活動は技

術の習得によって発展することが示唆されたが、この点をより深く理解していくためには、従来の造形表現の視点からだけでなく、技術教育からの視点も必要となる。先行研究で見てきたように、技術教育の視点からの研究の中には幼児期からのものづくり教育の必要性を主張しているものはあるが（松岡他,2002,土井 2010;2011）、具体的な幼児の実態に触れている研究は管見の限り見つけることはできなかった。その意味では、本研究の観察事例から見出された知見は、幼児のものづくり教育に関する研究への手がかりを提供することができるだろう。

しかし、本来、造形は内面的な自己表現だけを強調するものではなく、様々な生活に根ざしたものづくりを含むものであり、創作的表現活動を示す芸術（art）という語の語源も技術一般を示すものであった（金田,1991,p.94,山田,1980,p.246,石津,2018,p.18）。私のS幼稚園での体験から見ても、問題の所在のところで示した、飼育していたウサギを紙で製作するとき、ハサミで細長く切れると、ウサギの毛並み部分を作れるようになった事例のように、幼児の造形にとって技術的な側面が重要であることは言うまでもないことである。

本研究を通して、幼児の造形活動を従来の表現の領域としてだけでなく、造形教育と技術教育を包含させた新たな視点から捉えないと、幼児の内面的な自己表現という枠の中留まり、幼児自らが技術を習得する力とその力を創造的に発展させる可能性というものを見逃してしまうということがわかった。造形を通して幼児の創造性を育てていくためには、造形を表現のひとつとして見るだけではなく、造形本来のものづくりとしての技術的側面を含めた新たな理念的枠組みの中で検討していくことが必要であり、その検討を今後の課題としたい。

*本稿は、平成30年度大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻 児童発達臨床学専修修士論文として受理されたものの一部に若干の加筆修正を行ったものである。

引用・参考文献

- ・アレッサンドラ・ミラーニ(2017)レゾ・アプローチ
世界で最も注目される幼児教育一, 文藝春秋.
- ・朝倉直己(1971)紙による構成・デザイン, 美術出版社.
- ・井口均(1994)幼児期の造形表現と生活作り,長崎大
学教育学部教育科学研究報告, 47, pp.15-25.
- ・磯川舞子(2014)就学前児童へのタブレット型パソ
コンを使用した学習システムの導入について一文字学
習過程の分析のために一, 愛知淑徳大学論集,
4,pp.83-88.
- ・上田敏丈・川喜田奈保(2017)幼児の造形表現行為
の変容過程に関する実践的研究一3歳児の「貼る」
「切る」に着目して一, 名古屋市立大学大学院人間
文化研究科人間文化研究, 28. pp.155-169.
- ・宇田秀士(2004)小学校図画工作科における初期
「造形遊び」の内容: 学習指導要領図画工作編
昭和43年版と昭和52年版をめぐって 美術教育学:
美術科教育学会誌 25巻 pp. 95-111.
- ・大泉義一(2008)初等デザイン教育の黎明期におけ
る「子どもデザイン」概念の検討Ⅲ一『美育文
化』および『造形教育センターニュース』におけ
る言説を通して一, 美術教育学, 29, pp.129-140.
- ・大場牧夫(1975)保育における子どもの「自由」,幼児
の教育, pp.16-19.
- ・勝本敦洋・森山潤(2018)ものづくり学習の小中連携
に向けた研究課題の展望, 北海道教育大学紀要,
68(2), 355-368.
- ・金田卓也(1990)発展途上国: ネパールにおける
造形教育の目的と方法 東京藝術大学学術博士
論文.
- ・木下茂昭(2017)幼児期の遊戯と運動に関する一考
察, 42, pp.33-42.
- ・倉原弘子(2016)造形遊びの教育的意義に関する
一考察一西野範夫の観点を基に一中村学園大
学・中村学園大学短期大学部 研究紀要 第48号.
- ・栗山誠(2017)子どもの造形表現過程における夢中
になる体験, 教育学論究, 9, pp.99-106.
- ・佐川早季子(2013)幼児の共同的造形遊びにおける
モチーフ生成過程の分析一幼児の注視方向に着
目して一, 保育学研究, 51(2), pp.15-27.
- ・佐川早季子(2014)幼児の造形表現におけるモチー
フの共有過程の検討一身体配置・視線に着目して
一, 保育学研究(1), 43-55.
- ・佐川早季子(2015)乳幼児期から児童期にかけての
制作研究の展望, 東京大学大学院研究学研究所
紀要, 54, 399-410.
- ・佐川早季子(2017)幼児同士の仲間関係形成に伴う
造形表現過程の変化一4歳児の製作場面における
モノを「見せる」行為と製作過程に着目して一, 保
育学研究, 55(1), 31-42.
- ・佐川早季子(2018)他者との相互作用を通じた幼児
の造形表現プロセスの検討, 風間書房.
- ・島田由紀子(2016)造形活動に関する保育者の意
識一保育系学生との比較検討一, 和洋女子大学
紀要, 56号, pp. 85-97
- ・高嶋浩子・十河晶代(1990)造形美術に関する物的
環境と技術的能力の相互関係, 保育学会, 43, p
p.192-193.
- ・豊泉尚美(1995)幼児教育におけるデザイン活動と
しての「壁面構成」一幼稚園・保育園の壁面構成製
作活動を中心として, 43, pp.1-4.
- ・土井康作(2010)他者を意識したものづくり・技術教
育の教育課程の構想一幼稚園から高等学校まで
を一貫した技術教育, 地域学論集, 第6巻, 第3
号, pp.299-310.
- ・土井康作(2011)幼い頃からものづくり経験と技術的
能力の学習レディネス, 日本科学教育学会論文集,
35, pp.127-130.
- ・林建造(1978)幼児とのり, 幼児の教育(日本幼稚園
協会), 77(6), pp.6-7.
- ・林建造(1957)「とんびのえのぐ」と創造美育の考え
方, 幼児の教育(日本幼稚園協会), 56(12)pp.20
-24.

- ・蜂谷昌之(2017)戦後の図画教育変遷に関する研究—昭和20～30年代の図画作品に注目して—, 美術教育学研究, pp.289-296.
- ・堀内秀雄・杉本亜鈴(2005)幼児の造形表現における素材・材料の研究—描画材作りによる子どもの表現意欲の高まりについて—, 東京成徳短期大学, 38, 57-65.
- ・比留間良介(1988) 幼児の造形活動とその発達—積み上げ理論としての「おでん構造」—奈良教育大学紀要. 人文・社会科学31巻1号 pp. 57-73.
- ・槇英子・中澤潤(2003) 幼児の表現活動に見られる個人差の意味—「表現スタイル」を想定した支援のために—, 千葉大学教育学部研究紀要, 51, pp.181-191.
- ・松岡守・佐藤清・川口元一・田中啓勝・松本金矢・山本尚登・高田宏司・田中伸一・藤山秀公・井戸坂幸男(2002), 早期ものづくり教育に関する調査研究, 三重大学地域共同研究センター研究報告(10). pp.16-21.
- ・松里雪子・大塚健樹(1989) 幼児の道具使用に関する基礎調査(その1), 生活学園短期大学紀要, 12, pp.43-61.
- ・松下明生(2018) 幼児の領域(表現)と小学校課程(図画工作科及び生活科)との相関について—学習指導要領に見る造形分野の於ける指導法の関連を探る 柳城こども学研究 第1号
- ・真鍋一男・宮脇理(1991)造形教育事典, 建帛社
- ・森下孝夫・伊藤信寿・近藤敏・田端幸枝・吉川ひろみ・宮口英樹(2000)ハサミスキルの評価法の研究—主観的評価法の信頼性について—, 広島県立保健福祉短期大学紀要, 5, pp.77-84.
- ・森下孝夫・伊藤信寿・田端幸枝・近藤敏・吉川ひろみ・宮口英樹(1999)ハサミで線や形を切る発達時期の調査—広島県立保健福祉短期大学紀要, 4, 37-45.
- ・山田康彦(1980)戦後美術教育論の検討—イメージと感情の発達研究へ—, 東京大学教育学部紀要, 20, pp.245-257.
- ・山田りよ子(2002) 幼稚園における遊びの分析—ハサミの使用場面から—, 藤女子大学紀要, 40(2), pp.39-44.
- ・吉田泰男(1991)美的教育原論, 文化書房博文社
- <参考文献>
- ・新井哲夫(2014)創造美育運動に関する研究(1)—「創造美育運動」とは何か?—, 美術教育学,35, pp.27-44.
- ・阿部宏行(2015),子どもの手の巧緻性に関する基礎研究(2):調査報告と検証, 北海道教育大学紀要, 65(2),pp.79-87.
- ・石津珠子(2018) 芸術教育論における美的教育について 東洋英和大学院紀要 14, pp.17-25.
- ・石井健(2014)造形活動における提供素材による幼児の関心の違いについて—4歳児の構成遊びより—, 駒沢女子短期大学研究紀要, 47, pp.67-74.
- ・磯部錦司・福田泰雅(2015)保育のなかのアート, 小学館.
- ・井戸祐子(1993)幼児の造形活動について, 東京家政大学紀要, 33,pp.103-110.
- ・大槻千秋(2018) 幼児の自由な描画表現活動を促す保育環境と保育—福井県若狭町の保育所の実践—, 帝京科学大学紀要, 14, pp.319-326.
- ・大神優子(2014), 幼児期における道具使用身振り—空間構成課題・心の理論課題との関連、和洋女子大学紀要, 54, pp.87-96.
- ・大須賀隆子(2012)「大地保育」を創始した塩川豊子の自由保育—創美の受容に焦点を当てて—, 淑徳短期大学研究紀要, 51, pp.127-149.
- ・落合優・橘川真彦(1981) 幼児の手先の技能の発達, 横浜国立大学紀要, 21, 21-36.
- ・金田卓也(1991)美術教育における比較文化的研究 立教女学院短期大学紀要 23, 93-102,
- ・金田卓也(1995)造形・美術教育専門研究 アートエデュケーション, 25, pp.24-32.
- ・金田卓也(1999)造形の根源から, 永井肇編『表現

- 幼児造形』, 保育出版社.
- ・菊池明子(1970) 幼児の手先の発達の実態と考察, 幼児の教育, 28-33.
 - ・佐善圭(2013) 造形のじかん, 愛智出版.
 - ・渋谷寿・沖幸子(1993) 野外教育における造形活動—幼児教育と野外教育との関係の視点から—, 名古屋女子大学, 39, pp.113-125.
 - ・高橋慧(2017) 造形と音楽を結び付けた表現活動が子どもに与える影響に関する保育者の現状認識と課題, 美術教育学研究, 49, pp.201-208.
 - ・津田浩二(2017) 図工・美術教育の役割と方法についての—考察, 研究紀要, 68, pp.1-18.
 - ・富岡卓博・平野敦子(2006) 幼児期のはさみについての研究—現状分析と課題による教育はさみ試作—, 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 8, pp.55-74.
 - ・西川麻美・山内敦子(2014) 幼稚園における造形指導・援助に関する事例研究, 山梨学院短期大学研究紀要, 34, pp.89-101.
 - ・西村隆司(2006) 小学校図画工作科における造形遊びの位置 佛教大学佛教大学教育学部論文集, 17, pp.69-80.
 - ・林建造(1959) 子どもの造形の領域とその指導(一), 幼児の教育(日本幼稚園協会), 58(11)pp.36-39.
 - ・林建造(1960) 子どもの造形の領域とその指導(二), 幼児の教育(日本幼稚園協会), 59(1)pp.36-40.
 - ・林建造・岡田愨吾(1992) 保育の中の造形表現—豊かな感性を育てる実践と援助—, 株式会社サクラクレパス.
 - ・原口純子(1978) 子どもとのり, 幼児の教育, 77, pp.12-13.
 - ・花篤實(1999) 幼児造形教育の基礎知識, 健帛社.
 - ・古谷吉男・宮本麻由・宮本隆・川尻啓治・森下浩史(2008) 児童期までの生活技能の習得に関する調査研究(その1), 長崎教育学部紀要, 48, 63-69.
 - ・槇英子(2004) 幼児の「表現スタイル」に配慮した保育実践, 保育学研究, 42(2), pp.35-44.
 - ・槇英子(2008) 保育をひらく造形表現, 萌分書林.
 - ・松下明生(2016) 保育者に必要な造形能力についての研究—アンケートから見る保育者が必要と考える造形能力についての検証— 名古屋柳城短期大学研究紀要 第38号, pp.93-102
 - ・松本健義・三浦真里(2000) 幼児の造形的遊びによる日常生活空間の変容について, 子ども社会研究, 6, pp.56-69.
 - ・松本健義・服部孝江(1999) 砂場における幼児の造形行為のエスノメソドロジー, 上越教育大学研究紀要, 18(2), pp.517-536.
 - ・村田夕紀(2010) 幼児造形指導の試み—豊かな表現を引き出すために—, 四天王寺大学紀要, 50, pp.229-236.
 - ・目久田純一, 越中康治(2018) 保育活動に対する幼児の集中力に及ぼす導入としての手遊びの効果, 梅花女子大学心理こども学部紀要, 8, pp.1-9.
 - ・山田康彦(2004) 芸術概念の再審から芸術教育理論の転換へ(1): 「表現」と「模倣」の論理の批判的検討 三重大学教育学部研究紀要 教育科学 55, pp.1-15,
 - ・若山育代(2007) 幼児の造形的なイメージの広がりを導く保育者の発話媒介行為の分析—既有知識と具体的対象の統合力に着目して—, 美術教育学会誌(28), pp.397-411.

編集後記

大妻女子大学家政学部児童学科「こども総合研究」第4号を発行することができました。昨年度の第3号に続き毎年発刊できたことをたいへん嬉しく思います。本号では、学科の教員の研究成果ばかりではなく、本学科を卒業し、社会人となり、保育士の経験を経て本学大学院人間文化研究科人間生活科学専攻 児童発達臨床学専修に入学し、この3月に無事修士課程を修了した大屋理香さんの修士論文の一部を第4号増補版として掲載することができました。

「こども総合研究」が、学科の教員とともに卒業生の研究発表の場ともなり、オープン・アクセスの電子ジャーナルとして、在学中の学生やそれぞれの実践現場で活躍している卒業生にもアクセス可能となり、そうした研究成果の共有が児童学科の発展につながることを願っています。

編集代表 金田卓也

こども総合研究」第4号 増補版

2019年3月31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

