

幼児の造形行為に媒介された共感的な場の創造に関する研究

大平 修也*・松本 健義**

(令和元年8月30日受付；令和元年12月24日受理)

要 旨

本研究は、子どもの造形行為を媒介にして、人の見方、感じ方、ふるまい方、表し方が共感的につくり変わる場の創造過程を明らかにすることを目的とした。そのため、美術館が学校や地域住民やアーティストらと協働実践するワークショップに着目し、幼児が海の生き物をつくる造形行為を媒介にした共感的な場の創造場面を事例とした。子どもがものや人へと関わる造形行為の過程では、人の見方、感じ方、ふるまい方、表し方がつくり変わり、互いを共感し合う関係が創造されることを、志向性と中動態の視点を通じた事例の記述分析により明らかにした。

KEY WORDS

Child 幼児, Formative activity 造形行為, Empathy 共感, Directedness 志向性, Middle voice 中動態

1 問題の所在及び研究目的と方法

1. 1 問題の所在

佐伯胖は、次の3つの「子どもを見るまなざし」⁽¹⁾を示す。①子どもの能力や性質を推測する「観察するまなざし」。②大人が要求する「期待される子ども像」を子どもに押し付けてしまいがちな「向かい合うまなざし」。③子どもの見ている世界を「一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう」と関わりと共に、「私が見ている世界を、あなたも一緒に見てください」と関わる「横並びのまなざし」。「横並びのまなざし」は、子どもが周囲のものや人を見て、触れて、関わりながら、自分の世界や対象のよさをつくり味わっている時、その世界や対象のよさを共に味わう「まなざし」の重要性を示すといえる。子どもが志向する対象のよさやつくり出す世界に寄り添う大人の「まなざし」は、幼児教育において重要である。文部科学省は、「幼児理解に基づいた評価の実施」のためには、「温かい視線を送ることが肌の触れ合いと同様に、幼児と教師の相互理解を深める」ことが重要であり、「目で合図を送る、視線を合わせて話す、笑顔で応じるなど、教師の送る温かい視線から幼児は自分に対する愛情を感じ取り、安心してありのままの姿を教師に見せてくれるようになる」⁽²⁾としている。子どもと教師の視線を通したやり取りが、子どものつくり出す世界と教師がつくり出した世界を相互に共有させ、「相互理解を深め」、子どもと教師が共に学び合う共感的関係をつくり出すといえる。佐伯は、「乳幼児期の発達に他者の『心』への『共感』を軸に発達している」⁽³⁾とし、子どもの発達における「共感」の重要性を述べる。ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский)は、「行動のあらゆる高次の形態は、その発達において二度現われる」とし、「一度目は行動の集団的形態として、精神間機能として、次には精神内機能として、一定の行動様式として現れる」⁽⁴⁾とし、人の発達過程を位置付ける。子どもは、周囲の人との視線及び行為や発話を通した相互作用的関わりを通して、「行動の集団的形態」や「精神間機能」としてのふるまい方、表し方を変化させていくといえる。その変化は、「精神内機能」としての見方、感じ方の変化を促すといえる。これらのことから、活動を通して変化していく他者との相互作用的で協働的なやり取りを視線及び行為や発話を手掛かりに捉えることが、子どもの見方、感じ方、ふるまい方、表し方の変化を学びとして捉えることになる。

多様な人との視線及び行為や発話を通した相互作用的関わりを活性化する活動にワークショップがある。中野民夫は、ワークショップの特性を次の4点とする⁽⁵⁾。(i)指導者から話を聞き教材を読むだけでなく、実際にやってみる『体験』を重視した学び方、(ii)行政や住民や専門家が共に「参加」し計画する「参加型の合意形成や計画の手法」、(iii)参加者が互いに語り学ぶ「双方向の学び方」、(iv)未知の何かを「共同」生産する「創造の技法」。刑部育子は、「協同的学習観」に基づくワークショップの「環境」について「子どもの能動性を大切に、子どもの思いを複数の人たちが周りで支えます」と述べる。更に、「参加しているそれぞれの人たちが何重にも入れ子的・水平的関

係性の中で支えられて学習が行われる」⁽⁶⁾とする。長岡健は、「学習を『相互行為を通じた考え方・振舞い方の変化』として理解する」視点を通して、「ワークショップが『道具や他者との活動的で対話的な相互行為の場』であるという点」、「特に、『活動プロセスの即興性』や『参加者に自由なふるまいを求める姿勢』を通じて、道具・他者との関係が学習者にとって『目に見える』ものとなるようデザインされている」⁽⁷⁾点が捉えられるとする。

中野と刑部と長岡の論考から、本研究では、ワークショップを次の3点の過程と位置付ける。①参加者が、ものや人との関係をつくり、つくり変える経験としての相互作用的な対話の過程、②公共機関や地域住民や専門家や受講者といった多様な経験をもつ人々が支え合う協働過程、③新たな社会文化的構成物の創造を通して、参加者が互いの見方、感じ方をつくり変えながら共有していく学びの過程。このことから、ワークショップでは、新たな社会文化的構成物が創造されていく過程を通して、参加者がものや人へと視線及び発話や行為を向けたり交わしたりする相互作用的なやり取りや協働的な行為が実践されることにより、ものや人との共感的関係がつくられていくものと想定する。本研究では、ワークショップを、ものと人との共感的関係がつくられる共感的な場と位置付け、その生成過程を、参加者の視線及び行為や発話を微視的に捉えていくことで明らかにする。

本研究に近接する先行研究には、ワークショップにおける造形活動の過程を行為または発話の記録から分析した次の2点がある。①特別な教育的ニーズのある子どもを含む参加者を対象としたメディアアートワークショップにおける造形表現の過程の発話記録の分析からファシリテーターの役割を検討した研究(茂木一司・福本謹一ほか；2005)⁽⁸⁾、②材料や用具や場所を扱う知識と技能の漸進的な変化を子ども同士の相互行為から分析した研究(武田信吾；2014)⁽⁹⁾。先行研究調査から、ワークショップにより、共に活動する参加者の見方、感じ方、ふるまい方、表し方が共感的につくり変わる場の創造過程を、視線及び行為や発話の記述から微視的に分析した報告はない。

本研究では、子どもが視線及び行為や発話を通して、ものや人と相互作用的かつ協働的に関わりながら共感的な場を創造していく芸術実践の学びの過程を示すため、次の2点の研究目的を設定する。

1. 2 研究目的

本研究では、次の2点を明らかにすることを目的とする。①子どもが視線及び行為や発話を通してものや人へと関わる対話の過程。②子どもとの関わりに媒介されて参加者の見方、感じ方、ふるまい方、表し方が共感的につくり変わる場の創造過程。以上の研究目的を明らかにするため、次の2つを研究の視点と位置付ける。

1. 3 研究の視点

1. 3. 1 志向性

浜田寿美男は「外のものを外のものとして見る、あるいは聞く、触れるというのは、世界を生きる出発点と言ってよい」とし、そうした外のものへ志向する力を「向かう力」と位置付ける。「向かう力」により「生き物はみな周囲の世界と関わって生きていくことができる」のであり、身体に備わる「この構図こそは、生きていくことの大前提なのである」とする。「向かう力」は「現象学でいう志向性(directedness)に相当する」⁽¹⁰⁾ (()内は筆者)と述べる。更に、「動物どうしがその身体でもって生き合うとき、今度は自分が向きをもっているだけでなく、相手の向きを察知する働きをもそなえるようになる」とし、「相手とその〈向かう力〉をやり取りする相互志向性が、生きるうえで大事なファクターとなっていく」と述べ、「人どうし目が合う」相互作用性が「身体どうしの関係のなかに埋め込まれているのである」⁽¹¹⁾とする。レディ(Vasudevi Reddy)は、「指向性(directedness)」について「意図には意図的な(すなわち、心的な)『対象』がある。意図的な行為の明らかな対象(すなわち、哲学的な『指向性』の対象ではなく世界のなかにある対象)は、生命のないものであるかもしれないし、他者であるかもしれないし、自己であるかもしれない」⁽¹²⁾と述べる。人や生物が「外のもの」や「自己」へと発揮する「向かう力」は、視線及び行為や発話の向きから捉えることが可能といえる。本研究では、志向性を、造形行為の過程において、視線及び行為や発話から捉えられる力とし、研究の視点に位置づける。本研究では、子どもが周囲の人へ向ける視線に焦点化し志向性を捉えていく。

レディは、「注目の転移(shift)」は、「赤ちゃんが他者の注目を心理的に方向づけられたものだと気づく」ことで起こるとする。「発達が進むにつれて他の目標へ注目が転移するのは、相互注目において、赤ちゃんは最初に自分自身を注目対象として経験する」からであり、「赤ちゃんが他者の注目の気づきについて拡張して、最終的には概念的気づきにまで発達させるのは、このワタシに向けての他者の注目についての情感的な気づき(affective awareness)があったからなのである」⁽¹³⁾と述べる。子どもは、他者から向けられた志向性にある「情感」の変化への気づきを通して、「他の目標」への志向性を発揮し、自身の可能性への気づきと新たな世界との出会いを経験していくといえる。本研究では、動画記録における次の3場面を志向性の視点から記述分析し考察する。①子どもが他者と同一の対象へ志向性を働かせる場面、②子どもと他者が互いの志向性を交換し合う場面、③子どもが他者からの志向性を(自覚的または無自覚的に)経験する場面。志向性に表れる「情感」の特性を捉えることが、子どもの「情感」を捉え寄り添う支援の過程を明らかにする。

1. 3. 2 中動態

國分功一郎は、「能動と受動の区別はすべての行為を『するか』か『されるか』に配分する」と述べる。「『私が何ごとかをなす』という文は、『能動 active』と形容される形式のもとにある」とし、「能動とは呼べない状態のことを、われわれは『受動 passive』と呼ぶ。受動とは、文字通り、受け身になって何かを蒙ることである」⁽¹⁴⁾とする。そして、「私が何ごとかをなすとき、私は意志をもって自分でその行為を遂行しているように感じる。また人が何ごとかをなすのを見ると、私はその人が意志をもって自分でその行為を遂行しているように感じる」が、「私は行為していても、自分の身体をどう動かしているのか、明瞭に意識しているわけではない。したがって、どう動かすのかを、明瞭な意識をもって選んでいるわけでもない」⁽¹⁵⁾と述べる。「人は能動的であったから責任を負わされるというよりも、責任あるものと見なしてよいと判断されたときに、能動的であったと解釈される」、そのため、「責任を負わせてよいと判断された瞬間に、意志の概念が突如出現する」⁽¹⁶⁾とする。國分は、「行為の原因」は「過去と周囲とに、いくらかでも遡れる。孤立している行為というのは存在しません」と述べ、「意志という概念には(行為の)因果関係を切断する機能がある」(()内は筆者)とする。「意志」の所在を確定する視点は、「行為の原因」となる、子どもとその子どもを取り巻く周囲のものや人との関係を「切断する機能」があるといえる。國分は、謝罪の場面を例にして、「私が謝るのではない。私のなかに、私の心のなかに、謝る気持ちが現れることこそが本質的なのである」⁽¹⁷⁾とする。行為からの推論に基づき周囲の大人がつくり出す子どもの「意志」と「責任」は、子どもに「するか」「されるか」を要求し、子どもの「感情」(気持ちの現れ)がふるまい方や表し方として発揮され難くするといえる。國分は、「『能動 active』および『受動 passive』」の「動詞の『態 voice』を示す文法用語」に着目する。「能動態」と「受動態」の「区別は少しも本質的なものではない。その歴史的発達において、かなり後世になってから出現した新しい文法規則であることが分かっている」とする。それは、「かつて、能動態でも受動態でもない『中動態 middle voice』なる態が存在していて、これが能動態と対立していた」からであり、「能動態と中動態の区別」が「能動態と受動態の区別」⁽¹⁸⁾の前に存在していたと述べる。「中動態」の存在は、「能動」と「受動」の問題を「文法の側から考察することを可能にする」⁽¹⁹⁾としている。「能動と受動の区別は、文法における『能動態 active voice』と『受動態 passive voice』の区別に対応している」⁽²⁰⁾が、「中動態を定義するためには、(中略)、中動態をそれ単独としてではなくて、能動態との対立において定義することを意味する」⁽²¹⁾(中略は筆者)と述べる。そして「能動と受動の対立においては、するかされるかが問題になる」が、「能動と中動の対立においては、主語が過程の外にあるか内にあるかが問題になる」⁽²²⁾とする。「モノをバキッと折る」、「モノをだれかにあげる」ことは「自分の外側で完結する」ため「能動態」であり、「誰かを好きになる」、「欲する」は「ある感情が、その人を『場』として現れてくる」ため「中動態」⁽²³⁾と例示する。造形行為の過程で発揮される子どもの志向性は、「その人を『場』として現れてくる」、「感情」(感情)を表す特性をもつといえる。

本研究では、中動態を、子どもの「感情」と造形行為が一体となって実践されている状態と位置付ける。また、能動態を、人が周囲の人々から個人として「する」ことを求められている状態と位置付け、受動態を、人が周囲の人々から「される」ことを求められている状態と位置付ける。子どもが造形行為を通してものや他の人と相互作用的に関わりながら、活動や造形物のよさを味わい共感していく過程で変化する、子どもや他の人の「感情」を捉えることが可能になると想定し、中動態を研究の視点に位置づけ、能動態と受動態の関係から考察する。

1. 4 研究事例と近接題材と幼稚園教育要領及び保育所指導指針

1. 4. 1 研究事例

本研究では、N県I美術館が、小学校、中学校、特別支援学校、アーティストらと協働で2017年より行ってきた、造形活動を通して子どもの学びの場をつくり出すワークショップに着目した。ワークショップで子どもが制作した造形物は、アーティストらの作品と共に美術館で展示公開(10月7日-11月18日)され、美術館と学校と地域の人々を接続する媒介物となった(図1)。本研究では、2018年に美術館のロビーでアーティストが実践したワークショップ「海の生き物をつくろう」(図2)での、幼児R(2歳)の造形行為を事例とした。本ワークショップは、生き物の姿をそっくり描くのではな



図1 子どもの作品を見る地域住民



図2 活動場所

く、行為を通して生まれるイメージや形と色の組み合わせを楽しみ、造形物を生み出す喜びを感じる機会として実践された。画用紙、クレヨン、マーカーペン、布、リボン、綿、ビーズ、折紙、マスキングテープ、毛糸、スパンコール、モール等を材料とし、参加者が思い思いの形や色の組み合わせを描いたり、丸めたり、鋏や糊を使い切ったり貼ったりしてつくっていった。Rは、活動場所の机を共有する人や、その人たちの行為と造形物を見ながら周囲のものを使って造形行為を行った。このような造形行為の過程において、ものや人へと向かっていくRの視線及び行為や発話を捉えることが、ワークショップにおける共感的な場の生成過程を捉えることになるため事例とした。事例は、大平修也、松本健義、大学院生1名(S)が参与観察し動画記録した。

1. 4. 2 近接題材

事例に近接する題材には、平成30年12月発行の「美育文化ポケット」に掲載された「魚を見て描こう」⁽²⁴⁾がある。キラキラ光る本物の魚を見て、四つ切り画用紙に濃く溶いた絵具で描き、自分なりに表現していく5歳児を対象とした活動である。幼児は、自分が関心をもった魚の部位や模様を強調して描いたり、魚が楽しそうに泳いでいる海藻や水を魚と一緒に描いたり、魚のよさを絵具の形や色の組み合わせのよさとして自分なりに表していく。その表現過程で、幼児は、モチーフの魚や絵具の痕跡へと視線を向け形や色と出会っていく。また、描く過程で変化する幼児の視線及び行為には、幼児が「情感」や「感情」として経験している魚のよさや描く行為のよさが表れてくる。

事例では、魚を自分なりに描き表すことに加えて、活動場所を共有する人と相互作用的に関わりながら、1人では思い付かない多様な海の生き物を描いたりつくったりすることで表していく。海の生き物を描きつくる活動は、子どもの造形行為を通した志向性や中動態としての行為を活性化するといえる。

1. 4. 3 幼稚園教育要領及び保育所指導指針

平成29年3月告示の「幼稚園教育要領」では、領域「表現」の「1 ねらい」に「(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」⁽²⁵⁾と記されている。これは、造形行為を通して感じたことや考えたことを形や色で表すと共に、形や色として現れた新たな世界との出会いや、表現できた新たな自分との出会いを経験することが領域「表現」の学びとして求められていることを示す。また、領域「表現」の内容には「(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう」⁽²⁶⁾と記されている。これは、造形行為を通して経験した様々な出来事を、周囲の人と共有し、互いの造形行為のよさを味わい共感する学びが求められていることを示す。

平成29年3月告示の「保育所保育指針」では、「ウ 身近なものと関わり感性が育つ」の「(イ) 内容」に「① 身近な生活用具、玩具や絵本などが用意された中で、身の回りのものに対する興味や好奇心をもつ」と記されている。これは、多様な素材や道具が用意された場所において、素材や道具を使って加工したり組み合わせたりすることにより、身の回りにあるものの形や色への気付けや、形や色の組み合わせから現れる新たな世界との出会いを通した、ものと関わることに興味や関心を抱く新たな自分との出会いが、保育内容として求められていることを示す。また、「(イ) 内容」に「③保育士等と一緒に様々な色彩や形のものや絵本などを見る」⁽²⁷⁾と記されている。これは、造形行為を通して見付けたり作り出したりした形や色を媒介にして、活動場所に集う多様な人と視線及び行為や発話を交わし関わることで、共感的な場を共有することが、保育内容として求められていることを示す。

多様な年齢の参加者が集い相互作用的に造形行為を行うワークショップでは、形や色との出会いを通した新たな世界や新たな自分との出会い、互いの造形行為のよさを共感的に味わう人との関係がつけられることで、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」に示される学びや保育の内容が実践される。

1. 5 研究方法

西坂仰の「相互行為分析」⁽²⁸⁾の知見と、大平・松本(2019)⁽²⁹⁾の、造形行為により変化するものや場を媒介とした視線、行為、発話、関係の記述による人の見方、感じ方、表し方、ふるまい方と共感性や協働性の推移を可視化する画像分析に基づき、大平の動画記録を、Rの視線が周囲の人へ向けられた場面に焦点化し記述分析した。分析を基に、Rの造形行為に媒介されて共感的な場が形成されていく過程を、志向性と中動態の視点から明らかにした。

2 研究事例の記述分析と考察

2. 1 概要

事例の概要は表1の通りである。本研究では、幼児Rを中心とした参加者9名(R, M, H, A, G, L, I, J, N)、講師K、講師E、Rの父Fや兄Tが相互作用的に関わるワークショップの活動過程を記述分析し考察する。

Rは、F、T、母M、兄Hと共に美術館を訪れ、全館に展示されていた子どもとアーティストの作品を見た後、美術館入口とワークショップ会場のあるロビーへ移動した。Rがワークショップ会場に興味を持ち空席に触れたことをきっかけとして、R、M、Hがワークショップへ参加した。Rの向かい側では、男児A、女児G、AとGの母Lが活

動していた。Rが席につくと、Rの右側へ男児I、男児J、IとJの祖母Nが座り活動を始めた。Rの活動は、視線及び行為や発話を通じた周囲のM、H、A、G、L、I、J、N、素材や道具との相互作用的関わりを通して展開した(図3)。

Rを中心に大平が動画記録し作成した活動の場面分け(表2)に基づき、Rの造形行為を媒介にした共感的な場の生成過程を記述分析した。記述分析は表3⁽³⁰⁾の記号を用い、場面の画像分析(表4)と併せて行った。事例の記述分析を通して、長岡が示す「学習を『相互行為を通じた考え方・振舞い方の変化』として理解する」視点から、「道具や他者との活動的で対話的な相互行為の場」としてのワークショップの特性を捉えられるといえる。

2. 2 記述分析

2. 2. 1 場面【I-i】

場面【I-i】は、R、M、F、H、Tの5名がワークショップ会場へ移動する場面である。

展示室の作品を鑑賞した5名は2階からロビーへ移動する。Mと手をつなぎ階段から1階へ降り立つ際にRが転ぶ。立ち上がったRの脇にFが両手を入れて抱きあげる【I-i(i)】。Rは「いや：だ：：よ：いや：：だ：：」と発話する。Fは「いや：だ：：」とRへ返答し、Rを抱きかかえながら移動する。Fは廊下でRをおろし、Rの服を整える。5名はロビーへ歩き、ワークショップ会場にたどり着く。

2. 2. 2 場面【I-ii】

場面【I-ii】は、RがMと協働で黄色折紙に描いていく場面である。

空席に触れたRを見て、MはRの脇に両手を入れて持ちあげ席に座らせる。HはKの右側の席に座る。入口から入ってきたN、I、Jがワークショップ会場へ近づくと、Eが「ど：：ぞど：：ぞ：：」、「ここにふたりですわればいいかな：：」と発話し、机の上に置いてある紙を持ちあげ、IとJが空席に座れるように机を整理する。Rは、Eが持つ紙を見る【I-ii(1)】。

RとHに材料を示すため、Kは机中央の道具に右手を伸ばし触れ【I-ii(2)】、立ちあがり手前の折紙を右手で持つ【I-ii(3)】。Rは、右側の椅子に座るNを見る【I-ii(4)】。Rは、Kが「さらさらはったりとか：：」と発話しながら左手でカラスパンコールに触れ、「すきないろにする↑」と発話しながら右手で触れた折紙を見て、右手を伸ばしカラスパンコールを取る【I-ii(5)】。Rはカラスパンコールの感触を両手で味わいながら、「かわいいおさかなとかあと-わたしわね：：たことかすきなんだけど：：」と発話するEを見て、Eの説明を聞くJを見る【I-ii(6)】。Nは、Mが置いた黄色折紙に描こうとマーカーペンへ左手を伸ばすRを見る【I-ii(7)】。

黄色折紙に糊を塗って見せるKの右手をRとMが見て【I-ii(8)】、黄色折紙へRがカラスパンコールを置く。Mは、Kが糊付けした黄色折紙の中央を左手で指さし【I-ii(9)】、両手で糊の蓋を開け【I-ii(10)】、黄色折紙の中央に糊をつけなおす【I-ii(11)】。Iが「かいて」と発話するとNは「自分で描いてよ：」と答えた時、Rは手前に置いたカラスパンコールを右手で摘み【I-ii(12)】、Mが左手で指し示した位置にカラスパンコールを貼る【I-ii(13)】。Rは、Mが左手で指し示した位置を見てもう1度カラスパンコールを貼り「できた：：」【I-ii(14)】と発話する。Rは、Mが再度指さした黄色折紙の中央を見てカラスパンコールを貼ってから【I-ii(15)】、Mが更に指さした位置を見て、右手を皿へ伸ばしてカラスパンコールを摘みMが示した位置に貼る【I-ii(16)】。Mが「まだはる↑」とRへ聞き、黄色折紙へ糊をつけ足す【I-ii(17)】。Rが新たにカラスパンコールを取ろうと机に乗り出し右手を皿へ伸ばすと、Kがカラスパンコールの入った皿を右手で持ちRへ近づける【I-ii(18)】。

表1 参与観察の概要

| |
|---|
| 場所：N県M市I美術館ロビー |
| 日時：平成30年10月7日12時01分～12時46分 |
| 対象：2歳児Rを中心としたワークショップ参加者(R、M、H、A、G、L、I、J、N)、Rの父Fと兄H、講師K及びE |
| 参与観察者：大平(D)、松本(B)、大学院生(S) |

表2 事例の場面分け

| |
|---------------------------|
| I-i ロビーへの移動 |
| ii 黄色折紙にスパンコールとペンで描く |
| iii 紫色折紙にペンで描きFに渡す |
| iv 黄緑色折紙にペンとスパンコールで描きFに渡す |
| II-i Fとロビーを散策する |
| ii 展示された自分の黄色折紙を見る |

表3 記述分析の記号

| 表記 | 意味 |
|-----|--------------|
| ∴ | 音声の引き伸ばし |
| [] | 音声の重なり |
| h | 吸気音・呼気音・笑い |
| ↑ ↓ | 音韻の極端な上がり下がり |
| () | 聞き取り困難な箇所 |
| - | 言葉の途切れ |

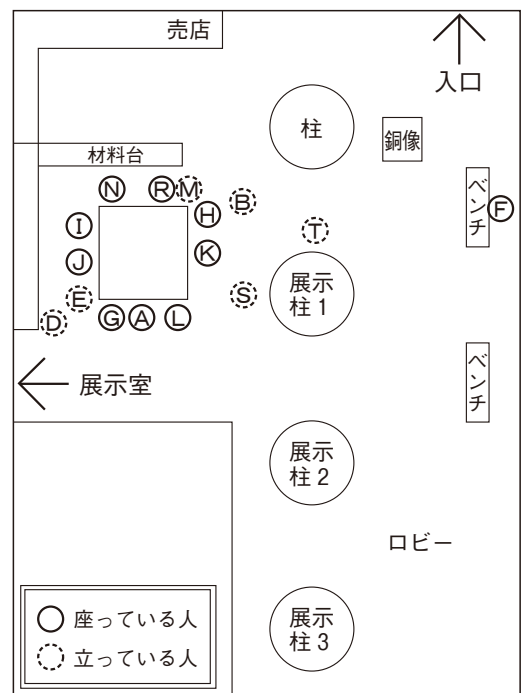


図3 活動場所の初期配置

表4 画像分析

場面【I-i】



場面【I-ii】



場面【I-iii】





場面【I-iv】



場面【II-i】



場面【II-ii】



Mが右手で指さす位置を見て，Rが黄色折紙にカラースパンコールを貼る【I-ii (19)】。Rは左手で持っていたカラースパンコールをMの顔の前に示すと【I-ii (20)】，Mは「ここ-ここ-ここ-ここ-ここ-ここ-ここ」と発話しながら右手で黄色折紙を指し示す。Mが示した位置にRがカラースパンコールを貼る【I-ii (21)】。Rがカラースパンコールを貼ろうとすると，Rの左手からカラースパンコールを右手で取り【I-ii (22)】，Mがカラースパンコールを貼る。更にRが皿からカラースパンコールを取ると，Mは右手で貼る位置を示し【I-ii (23)】，Rがカラースパンコールを貼る。Mが黄色折紙を回転させて「つぎ-ここ」と発話しながら貼る位置を右手で示す【I-ii (24)】。描き始めないHへ描いて見せたKの紫色マーカーペンの痕跡を，MとHが見る【I-ii (25)】。Rや他の子ども，子どもと共に描いているMやLや講師を見て，Nはクレヨンを使い描き出す【I-ii (26)】。Rは緑色マーカーペンを持つが，上手く開けられなかったため，Mが緑色マーカーペンを持ち開けようとして【I-ii (27)】，右手で黄色折紙を指し示したことで緑色マーカーペンを机に置く。Rはカラースパンコールを皿から取りながらKからGへ視線を向ける【I-ii (28)】。Rがスパンコールをつけるための糊を，Mは黄色折紙の5か所につけ足す【I-ii (29)】。Rは，左手で取った緑色マーカーペンを，Kを見ながら両手で持ち開ける【I-ii (30)】。左手で持った緑色マーカーペンでRが描こうとすると，Mが右手でRの左手を握り描いていく【I-ii (31)】。Rは，カラースパンコールの皿へ左手を伸ばし，手前に置いたカラースパンコールの数を増やしながらSを見る【I-ii (32)】。Kが手前に置おいているカラースパンコールを見て，Mが「ちょっと-それみんなのやつだよ」と発話しながら右手でRの左肘を掴む。Kが「まだ-

いっぱいあるんで-だいじょうぶっすよ【I-ii (33)】と発話すると、Mが「いやいやいやいや」、「そこに」と発話しながらRの手前のカラースパンコールを左手で指し示し、KとMが笑い合う。Rは、「ひとつだけでしょ」と発話するIを見る。Rは、Iが描いていた紙の余白に左手で触れながら「う：：ん」、「かみあいてるから」と答えるNの発話を聞き、Nが描いた造形物を見る【I-ii (34)】。

Eは、NとIの間に入り、Iが描いた造形物を右手で指さしながら「このはがいいね：：むちゃくちゃかっこいい」と発話する。Rは、黒色マーカーペンの蓋を両手で外し、黒色マーカーペンを左手で持ち描こうとするが、Rの左手をMが右手で握り描く【I-ii (35)】。Eは、IとNの間に入り、右手で持った青色マーカーペンでIの紙に描く。Kが「すごいいっぱいきらきらなってるじゃん」「はるのもじよ：：ず：」と発話しながら左手で指さした、Aの造形物をRとMが見る【I-ii (36)】。

Mが両手で貼っているカラースパンコールをRが見る【I-ii (37)】。Mが右手で貼りなおしているカラースパンコールのそばに、Rが左手で持ったカラースパンコールを貼る【I-ii (38)】。Mが右手で指し示した位置に、Rが左手で持ったカラースパンコールを貼る【I-ii (39)】。Mが「つぎここ」と発話しながら左手で指し示した黄色折紙をMが見る【I-ii (40)】。Nが机に置いてある材料を左手で持ち「これなにきってするの↑：」と発話し、「あ-あど：：ぞはってください：」「ど：：ぞど：：ぞ-ぜんぜん」と返答したEをRが見る【I-ii (41)】。

黄色折紙にカラースパンコールを貼り、顔を上げて「どあ↑」と発話したRをK、N、Mが見て【I-ii (42)】、KとNが微笑み、Mが「できた↑：」と発話する。Rは、「こういうきらきらはってもい」というNの発話を聞きながら、ホワイトスパンコールの皿をIへ向けて指さしたNを見て【I-ii (43)】、Nが描いた造形物を見る。Nは、カラースパンコールの皿を左手で掴み【I-ii (44)】、Iの前へ移動させる【I-ii (45)】。Hが左手で皿からホワイトスパンコールを摘み取るのを見て【I-ii (46)】、Rも左手でホワイトスパンコールをつまみ取る。Rが手前に出したホワイトスパンコールをMが右手で摘まみまとめる【I-ii (47)】。Nが「いつまでもおたおたしてんよ」、「こ：：やってこ：：やってこ：：やんろ：：」と発話しながらIの造形物に塗る糊をRが見る【I-ii (48)】。Nが糊を塗りカラースパンコールを貼って見せたIの造形物を見て、「強そう強そう」と発話するEをRが見る【I-ii (49)】。Rは、「い：：ね：：」と発話しIの造形物を見るNを見てから、IとNが描いた造形物を見る【I-ii (50)】。Rは、手前にあるカラースパンコールを左手で摘みながら、カラースパンコールを折紙に貼るHの左手を見る【I-ii (51)】。Rは、Hが机に置いた糊の蓋を左手で持ち、Kと視線を交わしてからAからGへ視線を移す【I-ii (52)】。

Rは「Rちゃんも：す：る：」と発話しながら左手で持った糊をMの顔の前へ示し【I-ii (53)】、Mは「そそ：Rちゃんしてるよ：：」と返答する。Rが手前に置いたカラースパンコールをMが右手で摘まみまとめる【I-ii (54)】。Kは、糊を使っていたHを見て、「て：：ふくたおるもあるから」、「もしなんだったら-ふいてみる↑」と発話し、机中央に置いてあったタオルを取ってHに示し【I-ii (55)】、Hがタオルで手を拭く。Rは、手前にあるカラースパンコールを左手で摘まみ、Hの手前に置く【I-ii (56)】。Iがカラースパンコールを貼る造形物を見てから【I-ii (57)】、IがNの手前に置いたモールを見て、Dのビデオカメラを見る【I-ii (58)】。

黄色折紙を基にしてRがつくり出した造形物は、展示柱1に展示され、美術館を訪れる人々に鑑賞される。

2. 2. 3 場面【I-iii】

場面【I-iii】は、RとMとの協働に始まり、Mに見守られながら、Rがつくりたいものを紫色折紙に描いていく場面である。

Kは、紫色折紙を右手で持ちRの前へ差し出し【I-iii (1)】、Rは紫色折紙の上に左手の平を置いて受け取る。Mは、左手で紫色折紙を取り右手で机の上のカラースパンコールを払い除け【I-iii (2)】、紫色折紙を改めてRの前へ置く。Rは、黒色マーカーペンを両手で開けながら、Iが机に置く糊を見る【I-iii (3)】。Rが黒色マーカーペンの蓋を外すと、Mが紫色折紙を両手で抑える【I-iii (4)】。Mが紫色折紙から右手を離し、Rが黒色マーカーペンで描く。Jが「うなぎ：↑：」と発話し、Eが「うなぎ↑：」、「い：：ね：：い：：ですね：：」と答えると、JとEのやり取りを聞いたRが顔をあげ、EからGへ視線を送る【I-iii (5)】。Rは紫色折紙へ視線を向け描くと、Mを振り返り「だ【I-iii (6)】」と発話する。Rが描いた痕跡をMが覗き込む。

Iがスパンコールを貼っている造形物を見て、Kは「ぜんぶむしばなのそれ」と発話し笑い出すと、Nが「h h h h h h」と笑い声を出しながらMと顔を見合わせ、Mが微笑む。Kが「かわいそ：：」、「はいしゃいかなきゃ」と発話した時、Rが「できた↑：」と発話し顔をあげ、Eを見てからKを見る【I-iii (7)】。モールを青色マーカーペンに巻き付けるNの行為をRが見る【I-iii (8)】。Rが更に紫色折紙へ描いていると、Mは立ち上がりRとHの行為を見守るようになる。Mは「ぎんば」と発話し微笑みながらNと視線を交わす【I-iii (9)】。Rは顔をあげ、「いちおうちりょうしてたんだ」と発話するKを見る【I-iii (10)】。MとKが笑い、NがRを見る【I-iii (11)】。

Kを見あげてRが「できた【I-iii (12)】」と発話する。NはKを見ながら「はてなま：：くがみえるね↑」と発話

し顔を右に向け笑い、Kは「できた↑-い：よ」とRに発話する。RはMの発話を聞き、Bを見てから「h h h h h」と笑うNを振り返る【I-iii (13)】。Rは、紫色折紙に描いた痕跡を見てから顔をあげKと視線を交わすと【I-iii (14)】、Kが大きく頷く。Rが紫色折紙に描いた痕跡を再び見ると、Kが「だいじょうぶ↑」と発話する。Bへ向けて、Mが「h h h h h」と笑った声を聞き、Rは顔をあげて視線をBからKへ向ける【I-iii (15)】。Rは紫色折紙に痕跡を描き加えてからKを見て【I-iii (16)】、紫色折紙に描き加えていく。

Nは、Iの造形物を見て「おさかなたのしそうだね：：」と発話する。Kは、Gの持っている飛行機を見て「すご：：い」と発話する。Kの発話を聞いたRは顔をあげ、Gを見てから【I-iii (17)】Dのビデオカメラを見る。Rは紫色折紙に痕跡を描き加え、黒色マーカーペンの蓋を両手で閉めながらKと視線を交わしHを見る【I-iii (18)】。Hは自分の手元にあった緑色マーカーペンを右手で持ち紫色折紙の上に置き、Rが両手で持っている黒色マーカーペンへ右手を伸ばす【I-iii (19)】。Rは黒色マーカーペンをHへ渡し、緑色マーカーペンを両手で持ち蓋を開けながらBを見あげる【I-iii (20)】。Hは黒色マーカーペンを両手で持ち微笑む。

Rは緑色マーカーペンの蓋を開けて紫色折紙に痕跡を描き「できた↑：：」と発話する。Rは両手で緑色マーカーペンに蓋を被せながらKを見て【I-iii (21)】、蓋を机の上に落とす。落ちた蓋を右手で拾い両手で緑色マーカーペンに蓋を被せているRをNが見る【I-iii (22)】。Rは、緑色マーカーペンを左手に持ち、蓋を右手で持ちながらKと視線を交わすとKが頷く【I-iii (23)】。Rは、Nが指さすIの造形物を見てからN造形物を見る【I-iii (24)】。RはDを見てから、壁に貼られた講師の作品【I-iii (25)】、Iの造形物【I-iii (26)】、Kの手前に置いてあるビニール袋【I-iii (27)】、Aの造形物【I-iii (28)】、机中央に置いてある材料、Nの手元【I-iii (29)】へと視線を移していく。Rは机中央に置いてある材料を再度見てからHの両手を見る【I-iii (30)】。Rは、Hを見ながら微笑むK、Hの行為を録画するB【I-iii (31)】へ視線を移し、再度、Hの行為を見ているK【I-iii (32)】を見る。Rは、手前に置いてある黄色折紙と紫色折紙を見渡してから、カラースパンコールを薄緑色折紙へ貼るHの両手を見て【I-iii (33)】、視線を交わしたKから「できた↑」【I-iii (34)】と聞かれる。Rは、ビデオカメラを向けながら覗き込んできたBを見あげ【I-iii (35)】、Jの造形物に対するEの「すごいね：：」、「よく見て描いてるね：：」という発話を聞き、振り返りJを見る【I-iii (36)】。Rは、Jに見せるために描いた見本を持つEの両手を見てから【I-iii (37)】、Aの造形行為【I-iii (38)】、Kが組んでいる両手の平【I-iii (39)】、左側に立つB【I-iii (40)】へ視線を移していく。Rは机に右肘をつき、カラースパンコールを貼るHの右手を見る【I-iii (41)】。Mに抱えあげられ椅子に座り直しながらAからGへ視線を移す【I-iii (42)】。Rは、背もたれを右手でつかんでからIを見て【I-iii (43)】、Nの手と、Nの手前に置かれたモール【I-iii (44)】へ視線を移していく。

Rは左手を伸ばし、Hの目の前に置いてある黄色マーカーペンを取ってから、Rが黄色折紙を使って描いた造形物を左手でつかむKを見る【I-iii (45)】。Rは、自分が両手で持つ黄色マーカーペン、左手に持つ黄色折紙に描かれた痕跡を見るK【I-iii (46)】、Gを撮影するS【I-iii (47)】へと視線を移していく。Rは黄色マーカーペンの蓋を外せなかったため、Hの前へ黄色マーカーペンを置き、茶色マーカーペンを取る。携帯電話の鳴ったNが離席し、Iの造形物を見たEが「すごいね：わ-すごいこれ：：」とIに向けて発話したため、RがIの造形物を見る【I-iii (48)】。Iの造形物を見て「すごいよね：：[h h h]」とKが発話し、Eが「[ほんとにすご：：い]」と発話しながらKと視線を合わせる。EとKのやり取りを聞いたRは、Kを見てから、Kが持つ黄色折紙の造形物を見る【I-iii (49)】。

Rが茶色マーカーペンを左手に持ち紫色折紙へ描き加えていると、Hが左手に持った黒色マーカーでRの紫色折紙に描く【I-iii (50)】。Kは、Rが描いた黄色折紙の造形物を展示柱1へ貼りに行く。Rは、自席に座ったKを見て【I-iii (51)】から自分の右手を見て、Hの顔、Kの顔、Hの顔【I-iii (52)】、Kの顔、Gの造形行為、Kの顔【I-iii (53)】へと視線を移す。Rは、自分の右側へ移動してきたB【I-iii (54)】と、Dのビデオカメラ【I-iii (55)】へ視線を移してから、左手で紫色折紙を持ち、描いた痕跡をKへ向ける。Rと視線を交わしたKが頷く【I-iii (56)】。紫色折紙を両手で持ち、自分で描いた痕跡を見てからKを見る【I-iii (57)】。Rが紫色折紙を左手でつかんでいると、Hが左手でRの紫色折紙をつかみ、Rの手前へ置き、左手で持った黒色マーカーペンで紫色折紙に描く【I-iii (58)】。Hが「はい」と発話し机に置いた黒色マーカーペンをMが右手で持ち、左手で持った蓋をはめて机の上に置く【I-iii (59)】。Rは、黒色マーカーペンを取り両手で蓋を開け紫色折紙に描き加えていく。Gが描いた造形物を見て「かわい：：：」、「すごいあう：：：」と発話するEの声を聞き、Rは顔をあげてGを見る【I-iii (60)】。

Rは紫色折紙を両手で持ち、描いた痕跡を示しながらKを見る【I-iii (61)】。Rは紫色折紙に描いた痕跡を見てからKと視線を交わし、Kに「できた↑」と聞かれてから【I-iii (62)】、右側に立つB【I-iii (63)】、立ちあがるE【I-iii (64)】、Jの造形物を見るI【I-iii (65)】、Rの造形物を見るK【I-iii (66)】、Gの造形物を見て「かわい：：：すごい：：：」と発話するEへと視線を移す。Rは、Gを見ながら紫色折紙を机に置いて「Rちゃん」【I-

iii (67)】と発話する。RはLを見てから【I-iii (68)】、「Rちゃんはやだ：：」と発話し右手で持った黒色マーカーペンを机に置くと、Kが「いやなんだ：：」、「くろはつかわないね」【I-iii (69)】と発話する。「いいけどさかなのかたちにきってあるよ」と発話しながら展示柱1を左手で指さしたNの声を聞き、Rが振り返りIを見る【I-iii (70)】。Nは「そしたらあさめにきって：：」と発話しながらIの造形物の余白を指さしたため、RはIの造形物を見る【I-iii (71)】。Eは「うん：-さめのまわりぜひ：：-きって：：」、「はしら[にはってみてください]とNに答える。Rは「Rちゃんは」と発話しながらNが描いた造形物を見る【I-iii (72)】。Rは紫色折紙を見て、「できた」と発話し右手で紫色折紙を叩き、床に茶色マーカーペンを落としながらHの両手を見て【I-iii (73)】、床に落ちたペンを拾うMの右手を見る【I-iii (74)】。Rは紫色折紙に右手で触れながら自分で描いた痕跡を見て、Mは拾った茶色マーカーペンを机の上に置く【I-iii (75)】。Rは茶色マーカーペンを左手で持ち、両手で蓋を開けながらHの両手を見て【I-iii (76)】、茶色マーカーペンで紫色折紙に描き加える。Rは、Mが右手で指し示したHの造形物を見る【I-iii (77)】。Rは、茶色マーカーペンで紫色折紙に描き加えていると、「ちょっとちっちゃい」と発話しながらHの造形物をKが右手で指さしたため、Hの造形物を見る【I-iii (78)】。Rは両手で持っている茶色マーカーペンを見てから顔をあげ、Kと視線を交わす【I-iii (79)】。Rは、茶色マーカーペン、Kの顔【I-iii (80)】、茶色マーカーペン、Kの顔【I-iii (81)】、茶色マーカーペンへと視線を移していく。Jの造形物を見て「わ：：い：：かっこいいかっこい：：」と発話するEの声を聞き、RはJを見て【I-iii (82)】、Hの造形物を見ているKを見る【I-iii (83)】。Rは、茶色マーカーペンを見ているとKが覗き込んだため、顔をあげてKと視線を交わし【I-iii (84)】、自分が両手で持つ茶色マーカーペン、糊を持つHの両手【I-iii (85)】へと視線を移す。Rは、Hの手前にある赤色マーカーペンを取り、茶色マーカーペンと一緒に左手の平で転がしながらKを見て【I-iii (86)】、動画記録しているS【I-iii (87)】、転がしていた赤色マーカーと茶色マーカーペンへ視線を移す。Rは、自分の右肩に置かれたMの右手を見てから、Mが左手で裏返した紫色折紙【I-iii (88)】、「お魚たのしそうだね：：」、「ね：：」とJに対して発話するN、Jが赤ペンで描いた造形物【I-iii (89)】へ視線を移す。Rは、「あんたもはらないの」とJへ発話するNを見て、Nが持つ造形物を見る【I-iii (90)】。

Hは黒色マーカーペンを使いRの紫色折紙に描く【I-iii (91)】。Rが左手で持った赤色マーカーペンで紫色折紙に描き加えようとする、Rの左手をMが握り描き方を調整する。MがRの左手を離すと、Rは赤色マーカーペンで紫色折紙に描き加える。Rは赤色マーカーペンを置き、黒色マーカーペンを持ち両手で蓋を取って描く。Iの両手を指さして「すごいふろっくすしてる：：」と発話するKの声を聞いたRがKを見る【I-iii (92)】。Rは手元を見ながら黒色マーカーペンを両手で持ち、Kを見ながら「だ↑」と発話する【I-iii (93)】。Rは、黒色マーカーペンを両手で触っていると、Iの造形物を見て「い：：ね：：」と発話するNの声を聞き、顔をあげてEからIへ視線を移す【I-iii (94)】。

Rは、机の中央に左手で持ったスポンジを置くEを見て【I-iii (95)】、紫色折紙を左手で持ってNに描いた痕跡を示し【I-iii (96)】、Nが見ているIの造形物を見る【I-iii (97)】。紫色折紙の裏面をKに示しながら、紫色折紙の表面【I-iii (98)】、G【I-iii (99)】、Hの右手【I-iii (100)】へと視線を送る。Rは紫色折紙の裏面に描いた痕跡をMに示し「ま：：ま：：」、「きゅできた：：」【I-iii (101)】と発話する。Mは「できた：：」とRに答える。Mは「ばばできたよ：：できたよ：：」と発話しながらRを持ち上げ椅子から降ろす【I-iii (102)】。

Rは床に立ちFを見て【I-iii (103)】、4歩あるいてからBを見る【I-iii (104)】。Rは1歩あるいてHを見てから振り返り、Mを見て【I-iii (105)】から再度Hを見る【I-iii (106)】。Mがしゃがみ右手でFを指し示したためRは



図4 展示されたRの造形物

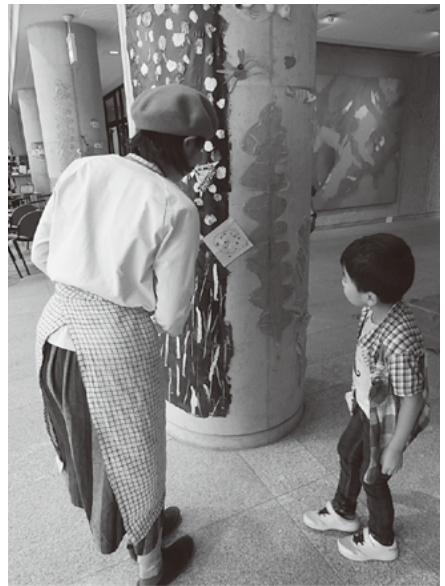


図5 展示柱1を見るKとH

Fを見る【I-iii(107)】。Rは入口から歩いて来たPを見て【I-iii(108)】、展示柱1の裏から歩いて来たDを見る【I-iii(109)】。Rは両手で紫色折紙を持ちながらFを見て【I-iii(110)】、紫色折紙を左手で持ちFへ示してから【I-iii(111)】、紫色折紙を両手で持ちFのもとへ歩く【I-iii(112)】。Rは、Fに紫色折紙を渡し【I-iii(113)】、振り返りBを見て【I-iii(114)】、Mのもとへ歩きながら「できた[：：：：できた[：：：」と発話し【I-iii(115)】、自分の席についてHの手元を見る【I-iii(116)】。Rの発話に、Mは「[でき[よかった]、[やったね]と答え、Nも「やったね」と発話しMを受容する。

R、F、M、Nのやり取りは、造形行為に媒介された相互作用的關係が形成されたことを示している。

2. 2. 4 場面【I-iv】

場面【I-iv】は、Mに見守られながら、Rがつくりたいものを黄緑色折紙に描いていく場面である。

Kは右手で持った黄緑色折紙をRの前に置く【I-iv(1)】。Rは黄緑色折紙を裏返し、黒色マーカーペンの蓋を外して机に置き、Fを見て【I-iv(2)】から描き出す。Rは、Mに両脇を抱えあげられて椅子に座りなおした時、IからJへ視線を向ける【I-iv(3)】。Rは黒色マーカーペンで黄緑色折紙に痕跡を描き、Fを見ながら右手で黄緑色折紙を裏返す【I-iv(4)】。Rは黒色マーカーペンで黄緑色折紙に痕跡を描き加え、「できた↑：：：」と発話しながら左手をMへ伸ばしMを見る【I-iv(5)】。MはRと視線を交わし、Rへ「できた：：：」と発話し答える。Rは黄緑色折紙に描き加え、黒色マーカーペンを机に置き、蓋を取ろうとした時にHが左手で黒色マーカーペンを取りRの黄緑色折紙に描く【I-iv(6)】。

Hが黒色マーカーペンを置いた時、Mが右手で持っているポケットティッシュをRが左手で取る【I-iv(7)】。Rは両手を拭きながら、「さっきぬれてるてっしゅやったよ」というHの発話と、Mが「あ：：あ：：あ：：」と答えるやり取りを聞きMを見あげる【I-iv(8)】。Rは両手を拭き終え右手をMに示し、「てっしゅでふいたらできた↑：：：」と発話してから椅子の背もたれに寄りかかり材料台を見る【I-iv(9)】。Rは、黄緑色折紙に両手で触れ、顔を近づけてからMに両手を広げて示し【I-iv(10)】、両手をおろしSを見てからKを見る【I-iv(11)】。Rは黄色折紙を右手で持ちKの前に置く【I-iv(12)】。Mが右手で黄色折紙を取り「はいどうぞ」と発話しながらRに渡す【I-iv(13)】。Mが「いよ：：：し」と発話しながらRの脇に両手を入れて持ち上げ椅子から降ろし、床に立ったRがFを見る【I-iv(14)】。Rは、Fの背後へ駆け寄り黄緑色折紙を示し、Fが黄緑色折紙を見て受け取る【I-iv(15)】。

Rが紫色折紙及び黄緑色折紙に描きつくった造形物は、Fに渡され自宅へ運ばれることにより、美術館での活動とRの日常とをつなげる媒介となっていく。

2. 2. 5 場面【II-i】

場面【II-i】は、RがFと共にロビーの展示作品を鑑賞し、描く活動を通して変化した家族の關係のよさを味わう場面である。

Rは、黄緑色折紙をFに渡してから自席へ戻り、桃色風船と緑色風船を両手に1つずつ持ってFの背後へ歩く【II-i(1)】。Rがガラスの前に歩いてから、FとRがロビーに展示された作品を見て回る【II-i(2)】。MがしゃがんでRを見ると、Mの元へRが歩いていく。MがRを笑いながら撫でているところにFが微笑みながら近づく【II-i(3)】。Rは、展示柱1に貼られた自分の黄色折紙の造形物(図4、5)を見てTの左側へ歩き【II-i(4)】、Eが持つ他の参加者がつくった造形物をEやTと見て【II-i(5)】、HがKと共に貼っている造形物を見る【II-i(6)】。Rは、Mのもとへ歩き「Rちゃんいた：：」と発話する。Mは「Rちゃんのもあった↑：：」とRに返答する。RとMの会話を聞いたHは自分の造形物を指さす。Fは、RとMとHのやり取りを見て微笑む【II-i(7)】。

活動を通して形成された相互作用的關係は、Rの家族のよりよさとして経験され、共感的なふるまい方として実践された。

2. 2. 6 場面【II-ii】

場面【II-ii】は、活動を終えたRとその家族が帰宅する場面である。

Eは「ばいば：：い」と発話しRに手を振るが、RはMの左脚にしがみつき黙り込む【II-ii(1)】。Kが手を振ると同時に、HはKに手を振り返し、Kが「ありがとう」と発話する。Eは手を振るのを止めて、左手を伸ばしRにタッチを求めるが、RはMの左脚に隠れてEを見る【II-ii(2)】。入口に歩いていくRの家族を見ながら、KとEが「ありがとうございました：：」と発話し、MとFが「ありがとうございました：：」と微笑みながら返答したことをきっかけにして、Rの活動は終了した。

2. 3 考察

2. 3. 1 相互作用的に働く志向性の考察

活動の過程では、幼児Rの志向性と、M、N、K、E、Fといった異年齢や異性の志向性が相互作用的に働いた。

R及びMの志向性が同一の対象に向けて働き合った場面は【I-ii(8)-(17)】【I-ii(19)】【I-ii(21)-(24)】【I-ii(27)】【I-ii(29)-(31)】【I-ii(33)】【I-ii(35)-(40)】【I-ii(44)】【I-ii(46)-(47)】【I-ii(54)】【I-iii(1)-(2)】【I-iii(4)】【I-iii(59)】【I-iii(74)】【I-iii(77)】【I-iii(88)】【I-iii(107)】【I-iv(12)】【I-iv(14)】である。Rは、同一の対象をMと共に見ながら共に描く活動を通して、母子関係に基づく「行動の集団的形態」を、折紙にスパンコールを貼りマーカーペンで描く実践的關係として学んでいった。また、RとMが互いの志向性を交換し合う場面は【I-iv(5)】である。Rは、活動を通して発見し経験し味わった形や色の組み合わせのよさや、形や色との出会いを通して変化した「情感」を「できた↑：：：」と発話し表した。Mは「できた：：：」と返答すると共に視線を交わすことで、Rの表したよさや「情感」を受容し共感した。

R及びNの志向性が同一の対象に向けて働き合った場面は【I-ii(26)】【I-ii(44)】【I-ii(48)】【I-iii(8)】【I-iii(90)】である。Nがクレヨンで描く行為、カラースパンコールを取る行為、糊を塗る行為、モールをマーカーペンに巻き付ける行為、自分で描いた造形物を両手で持つ行為を見ることにより、Rは、造形行為を通してNが発見し表した形や色の組み合わせのよさを味わっていた。また、Rが、Nに見られることを通して他者の志向性を(自覚的または無自覚的に)経験した場面は【I-ii(7)】【I-iii(11)】【I-iii(22)】である。Nは、RとMの協働や、Rが描きたいものを描く行為を見ることで、Rが発見し経験し味わっている形や色の組み合わせのよさを味わった。また、Iに向けた「この方がいいね：-むちゃくちゃかっこいい」と発話するEの声、Jに向けた「わ：：い：：かっこいいかっこい：」と発話するEの声、Aに向けた「はるのもじよ：：ず：」と発話するKの声等をNは聞いた。また、MやLが子どもと共につくったり、子どもの造形行為を受容する行為や発話をNは見えて聞いた。これにより、Nは、「お魚たのしそうだね：：」【I-iii(89)】という発話を通したJへの受容や、「で：きた[：：：：できた[：：：】【I-iii(115)】と発話するRの声へMと共に「やったね」と発話し受容することにより、共感的關係の構成員となっていった。これは、場面【I-ii】で、Iの「かいて」という発話に対して「自分で描いてよ：」と答えたり、「いつまでもおたおたしてんなよ」、「こ：：やってこ：：やってこ：：やんろ：：」と発話しIの造形物に手を加えたりした発話や行為が表す、子どものふるまい方を受容し難かったNの見方、感じ方の変化を示している。

RとKの志向性が同一の対象に向けて働き合った場面は【I-ii(8)】【I-ii(18)】【I-ii(25)】【I-iii(1)】【I-iii(78)】【I-iv(1)】【II-i(6)】である。ここではKが、糊を塗り、スパンコールを渡し、マーカーペンで描き、折紙を渡し、Hの造形物を共に見たりすることで、RやHに関わる支援を行った。特に、場面【I-ii(18)】は、カラースパンコールを取ろうと机上に乗り出したRに、Kがカラースパンコールの入った皿を近づけたことにより、その後のRとKの親密な關係がつくられるきっかけとなった。また、RとKが互いの志向性を交換し合う場面は【I-iii(23)】【I-iii(34)】【I-iii(56)】【I-iii(62)】【I-iii(79)】【I-iii(84)】である。Kは、視線を交わした際に傾き話しかけることを通して、Rの行為に受容し共感するふるまい方を示した。Kとの関わりを通して、Rは、ワークショップで出会ったばかりのKへ自身の造形物を贈ることにより、感謝の「情感」を他者へと表す行為【I-iv(12)】を実践した。

R及びEの志向性が同一の対象に向けて働き合った場面は【II-i(5)】である。他の参加者がつくり出した造形物を共に見ることを通して、その造形物のよさを共有する關係が形成されている。

R及びFの志向性が同一の対象に向けて働き合った場面は【I-iii(113)】【I-iii(15)】である。Fは、Rの造形物を見ることを通して、Rが造形行為の過程で出会った形や色のよさを共有した。Rが、Fに見られることを通して他者の志向性を(自覚的または無自覚的に)経験した場面は【II-i(2)-(3)】【III-i(7)】である。ここでは、ガラス越しに見える風景や、ロビーに展示されていた子どもの造形物やアーティストの作品のよさを味わうMを見て、Mの見方や感じ方をFが共有した。また、しゃがんでRに寄り添い微笑むMや、展示された自分の造形物のよさを味わい【II-i(4)】、自分の造形物の位置を示すRやHを見て、FはR、M、Hの關係へ受容的かつ共感的に微笑んだ。これは活動を通してR、M、H、Fの共感的な見方、感じ方、表し方が4名の共感的な關係としてつくられたことを示している。

更に、Rが、参与観察者(D、B、S)を見る場面【I-ii(32)】【I-ii(58)】【I-iii(25)】【I-iii(35)】【I-iii(40)】【I-iii(47)】【I-iii(54)】【I-iii(63)】【I-iii(87)】【I-iii(104)】【I-iii(109)】【I-iii(114)】【I-iv(11)】や、兄(H)以外の子どもを見る場面【I-ii(6)】【I-ii(36)】【I-iii(5)】【I-iii(17)】【I-iii(28)】【I-iii(36)】【I-iii(38)】【I-iii(53)】【I-iii(82)】【I-iii(89)】【I-iii(94)】【I-iii(99)】【I-iii(105)-(106)】があった。

活動を通して形成されたRと他の参加者、講師、参与観察者との相互作用的關係は、ワークショップの特性である「参加しているそれぞれの人たちが何重にも入れ子的・水平的關係性の中で支えられて学習が行われる」關係と、「道具や他者との活動的で対話的な相互行為」が、共感的な場の創造過程として実践されたことを示している。造形

行為を相互作用的に実践する場では、参加者の受容的で共感的なふるまい方や表し方が「行動の集団的形態」として形成されることで、参加者自身の見方、感じ方の変化していく「精神間機能」の学びが形成される。

2. 3. 2 中動態としてのふるまい方や表し方に関する考察

Rのふるまい方に表れる「感情」の変化を、能動態、受動態、中動態の視点から考察する。

場面【I-i】は、Rが受動態でふるまう場面である。Rの脇にFが両手を入れて抱きあげた時、Rは「いや：だ：：よ：いや：：だ：：」と発話した。Rは抱きかかえられることが嫌だと発話で表したが、Fは「いや：だ：：」と返答し、抱きかかえて運ぶ行為をRへ行った。これは、抱きかかえられて運ぶ行為を拒否するRの「感情」を示すと同時に、抱きかかえられて運ばれる、Rの「される」状態をFが求めたことを示す。また、RとFのやり取りを見ていたMも、Fの行為に言及しなかったことから、Rは周囲の人から抱きかかえられて運ばれることを求められていた受動態の状態にあったと考察する。

場面【I-ii】は、Rが受動態でふるまう場面である。Mはスパンコールを貼る位置をRに指し示し、マーカーペンを握るRの手を握り、Rの描き方を修正した。Mは、スパンコールをバランスよく糊の位置へ適切に貼っていくこと、ワークショップの題目である「海の生き物をつくろう」に基づき魚に見える輪郭線を描くことに留意しRを支援していた。これは、Mの想定した魚を描か「される」状態をRが求められていたことを示す。一方、Rは自分が描か「される」状態にあることを受け入れ、Mと協働して描く行為を行った。これは、受容と共感を通して他者から学ぶ子どもの特性を示している。

場面【I-iii】は、Rのふるまい方が受動態から中動態へ変化していく場面である。場面【I-iii(8)】まで、Mは、真横にしゃがみ折紙を手で押さえRのマーカーペンで描く行為を支援する。この場面では、Mの支援にいざなわれることで描いていたため、Rは支援を「される」受動態の状態にあったと考察する。場面【I-iii(8)】以降、Rはマーカーペンを使い描いていく。描く過程において、Kに向けて発話した「できた」【I-iii(12)】や「できた↑：：」【I-iii(21)】、折紙の表面に描いた痕跡をKに示す行為【I-iii(56)】、Gを見ながら発話した「Rちゃん」【I-iii(67)】や「できた」【I-iii(73)】、折紙の裏面に描いた痕跡を周囲の人に示す行為【I-iii(96)】【I-iii(98)】、折紙の裏面に描いた痕跡を示しながら発話した「ま：：ま：：：」、 「きゅできた：：：」【I-iii(101)】、Kとの視線の交わりは、活動を通して見つけ味わった、形や色の組み合わせのよさに感動するRの「感情」を表す中動態のふるまい方と考察する。また、Hがマーカーペンで折紙に描き加えた痕跡【I-iii(50)】【I-iii(58)】【I-iii(91)】と、Mが修正した描き方を受容しながらRが描き加えていった造形物は、RがHやMの行為に共感し、他者と相互作用的に活動していったことを示している。これは、Rが自分の行為と他者の行為とを「切断」せず、一体のものとして捉え扱う中動態の状態にあることを示している。更に、折紙に描いた痕跡をFに見せるようにいざなったMの支援【I-iii(102)-(111)】は、造形物を媒介としたRとFの対話【I-iii(113)】や、造形物を渡す行為に表れていたRの「感情」に共感するFのふるまい方を生み出した。場面【I-iii】の最後にRへ向けられた「やったね」というMとNの発話は、Rを同じ協働実践者として尊重し共感する、中動態の関係が実践されたことを示している。

場面【I-iv】は、Rが中動態でふるまう場面である。Rは折紙にマーカーを使って描いていった。Rは描く行為とその痕跡から見つけた形や色を基にして、次の描く行為とその痕跡をつくり出していった。描く過程において、描いた痕跡をMに示したRの「できた↑：：：」【I-iv(5)】という発話は、描く行為を通して見付け味わった形や色の組み合わせのよさに感動するRの「感情」を表す、中動態のふるまい方と考察する。Rのふるまい方への応答としてMが発話した「できた：：：」や、Rが渡した折紙を受け取るFの行為は、Rが造形物やふるまい方を通して表した「感情」を受容し共感するMとFとの関係が実践されたことを示している。

場面【II-i】は、これまでのRのふるまい方を通して、R、M、H、Fの共感的関係が実践された場面である。展示された自分の造形物を見たRは、Mのもとへ行き、「Rちゃんいた：：」と発話した。このRの発話は、自分の造形物が、他の子どもや講師(K、E)の造形物や美術館が「海」として一体となったことに感動した「感情」をMへ表す、中動態のふるまい方と考察する。Rの「感情」を、Mは「Rちゃんのもあった↑：：」と返答し受容する。Rと同様に、Hも自分の「感情」をMに示す。R、M、Hのやり取りを見たFは微笑み、3名のふるまい方を受容する。本活動を通して、R、M、H、Fは互いの見方、感じ方、ふるまい方、表し方に共感する関係を実践した。

場面【II-ii】は、能動態としてのふるまい方をRが求められる場面である。Eは「ばいば：：い」と発話しRに手を振り、また左手を伸ばしてRにタッチを求めるが、Mの左脚にしがみついたRは黙り込む。これは、Rが「意志」をもつ個人として挨拶「する」能動態としてのふるまい方を、Eに求められたことを示している。

相互作用的な造形行為による多様な人との「行動の集団的形態」が、中動態としてのふるまい方や表し方を形成し、行為の過程で見つけたよさに感動する「感情」の生成を、「精神内機能」の学びとして参加者に経験させるのである。

3 おわりに

本研究では、子どもの造形行為を媒介にして、人々の見方、感じ方、ふるまい方、表し方が共感的につくり変わる共感的な場の創造過程を明らかにすることを目的に、美術館と学校と地域の人々が協働するワークショップの事例を、志向性と中動態の視点から分析考察した。これにより、以下の3点を明らかにした。①子どもが視線及び行為や発話を通してものや人へと関わっていく対話の過程、②造形行為に媒介されて参加者の見方、感じ方、ふるまい方、表し方が共感的につくり変わる共感的な場の創造過程、③相互作用的な造形行為を通して経験される「感情」の生成過程。

美術館と学校と地域が協働するワークショップには、多様な人が相互作用的に関わる場をつくり、参加者同士の見方、感じ方、表し方、ふるまい方を共感的に変化させることで、「教育基本法」に記される、「個人の尊厳を重んじ、(中略)、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」⁽³¹⁾(中略は筆者)に寄与する芸術教育実践としての意義がある。

本研究で明らかとなった知見に基づく、他者との相互作用的な対話の視点からの幼児の教育実践研究を今後の課題とする。

謝辞

本研究に協力くださったワークショップ参加者、講師、関係機関に深く感謝いたします。

引用文献

- (1) 佐伯胖「人間発達の軸としての『共感』」『共感—育ち合う保育のなかで—』ミネルヴァ書房, 2013, pp.25-26
- (2) 文部科学省『幼児理解に基づいた評価』チャイルド本社, 2019, p.38
- (3) 佐伯胖「はしがき」前掲書, p.vii
- (4) ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский), 柴田義松・宮坂瑠子(訳)『ヴィゴツキー心理学論集』学文社, 2008, p.17
- (5) 中野民夫『ワークショップ』岩波書店, 2001, p. i
- (6) 刑部育子『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン(第2版)』東信堂, 2016, p.33
- (7) 長岡健『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン(第2版)』東信堂, 2016, p.28
- (8) 茂木一司・福本謹一・佐藤優香・阿部寿文・直江俊雄・永守基樹・宮野周, 2005, 「情報メディア時代の新しい表現の学び—造形・メディア・ワークショップにおけるファシリテーターの役割と共同的学びの事例—」, 『大学美術教育学会誌』, 第38号, 大学美術教育学会, pp.359-366
- (9) 武田信吾「造形ワークショップにおける子ども間の相互作用についての一考察—集団的な造形活動による知識・技能の累進に着目して—」『美術教育学研究』第40号, 2014, pp.165-172
- (10) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社, 2011, p.67
- (11) 同上, p.121
- (12) レディ(Vasudevi Reddy)『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』ミネルヴァ書房, 2015, pp.197-198
- (13) 同上, p.147
- (14) 國分巧一郎『中動態の世界—医師と責任の考古学』医学書院, 2018, pp.20-21
- (15) 同上, pp.17-18
- (16) 同上, p.26
- (17) 同上, p.19
- (18) 同上, pp.33-34
- (19) 同上, p.35
- (20) 同上, p.40
- (21) 同上, p.82
- (22) 同上, p.88
- (23) 國分巧一郎「[特集] オープンダイアログと中動態」『精神看護』第22巻第1号, 2019, p.9
- (24) 馬場千晶「特集キラピカ大活躍!」『美育文化ポケット』美育文化協会, 2018, p.20
- (25) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018, p.233
- (26) 同上, p.237
- (27) 厚生労働省「保育所指導指針」『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド本社, 2017, p.36

- (28) 西阪仰『分散する身体 エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』勁草書房, 2008, p. i
- (29) 大平修也, 松本健義「芸術的行為に媒介された他者との共感的対話の生成による社会的相互行為の創造に関する研究」『美術教育学』第40号, 2019, pp.93-112
- (30) 西阪仰, 前掲書, pp.xvii-xxii
- (31) 文部科学省, 前掲書, 2018, p.278

Creating an Empathic Place Mediated by Preschoolers' Formative Activities

Shuya OHIRA* · Takeyoshi MATSUMOTO**

ABSTRACT

The purpose of this study was to establish the process of creating a place that transforms the way people see, feel, behave, and express themselves through the formative activities of children. Focusing on workshop collaborations between museums and schools, local residents, and artists, the creation of an empathic place through the formative act of an infant is used as an example. Descriptive analysis and image analysis of cases where children's views, feelings, behaviors, and expressions are changed in the process of formative activities involving children and adults are presented, revealing the creation of sympathetic relationships from the perspective of "Directedness" and "Middle voice".

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

** School Education