

# 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—

### A Research of the Interaction among Children in the Workshops of Art Activities —Focus on a Special View of the Cumulation of Knowledge and Skills by the Collective Art Activities—

武田信吾\* Shingo Takeda

[要旨] 本研究の目的は、材料・用具や場所を共有する状況下で行う子どもの集団的な造形活動において、自然発生的に生じる相互作用が個々の造形行為に及ぼす影響について明らかにすることである。対象は、地域コミュニティ施設において昨年9月より実施している造形ワークショップに参加する、異年齢構成の子ども集団である。複数の子どもの行動を継続的に記録し、時系列に並べ替えて分析することによって、多層的に展開される相互作用がもたらす活動内容の質的な変化について捉えようとした。その結果、興味や葛藤などの内面変化を伴いながら、観察、交渉、協調など直接的、間接的に関わり合うなかで、材料・用具や場所を扱う知識・技能が全体として累進していく過程が明らかとなった。したがって、個々の造形行為に見出される子どもの能力の働きは、状況論的に見れば、活動の場における社会的な関係性が重要な役割を果たしていると言える。

[Abstract] The purpose of this research is to clarify the influence of interaction that arises spontaneously in the collective art activities among children under the situations of sharing materials and tools and places. The object of researches is toward the children's groups of different ages, who participated in the workshops of art activities, conducted in a local community institution since September, 2012. This researches furthered the qualitative changes at the contents of the activities (that were brought by the interactions developed polyphonically) by plural children's actions (recorded continuously and the records were analyzed after rearrangement in the time series). The result showed the process of the collective cumulation of knowledge and skills that handled materials, tools and spaces for art activities through observation, negotiation and cooperation in the direct or the indirect relations which were through interest and mental conflict accompanied by inner changes. Accordingly, if viewed by a situated perspective, child's competency (that can be found in each art activity) is strongly related to the social relationships where the art activities play some important roles.

[キーワード] 子ども、集団的な造形活動、相互作用、社会的関係性、知識・技能の累進

[所 属] \* 常磐会学園大学 (Tokiwakai Gakuen University)

[受理日] 2013年12月22日

## 1 はじめに

### 1-1 造形ワークショップについての概要

筆者は、大阪市コミュニティ協会平野区支部協議会(以下、協議会と記す)と連携しながら、大阪市立平野区民ホールにおいて参加型の造形ワークショップを平成24年9月より月2回のペースで行っている<sup>1</sup>。事の起こりは、筆者の勤務校の地域貢献の事業について、筆者と協議会側が話し合いの場を持ったことに端を発する。打ち合わせを重ねるなかで、地域社会において子どもが集団的な造形活動を楽しめる環境を整えることにより、子ども達の間に新たな社会的関係性を生み出すきっかけづくりとしたいという思いが両者の間で共有されていった。

当初は3か月程度の期間を目途にスタートしたこの取り組みは、幸いにも予想以上に盛況であったこともあって、協議会側の要望により現在(平成25年9月8日)

も継続して実施している。現在までの実施回数は通算23回である。

当該ワークショップは、できるだけ多くの地域住民に参加してもらいたいという協議会側の意向により、毎回参加者を募る形をとっている。実際にはリピーターも少なくないのだが、子ども同士の間柄は基本的には一期一会である。なお、保護者の同意のもとで、ワークショップでの子どもの活動の様子と作品について記録している。加えて、それらを教育・研究活動に使用する許可も頂いていることを、ここに付け加えておく。

### 1-2 地域社会で展開される子どもの造形活動の意義

片岡(2006)は、自身が行った児童館での実践経験から、地域コミュニティ施設で造形ワークショップを行う意義について、子ども達が示す「形式にこだわらず、物をつくる手作業や素材に触れて遊ぶ経験を通して、人と

関わり、物と関わり、自分を表現していく過程」より見出している<sup>2</sup>。

また、栗山（2005）は、自身が主催する幼児～児童期のこどもを対象とした造形絵画教室において、こども達が学校や家庭とは異なる面を見せていることを指摘している<sup>3</sup>。学校や幼稚園は休んでも造形絵画教室には必ず来るこども、家では絵は描かないが教室では描くこどもは少なくないという。その要因として、学校で行われている評価の視点からの解放、各自の活動ペースの保証、材料や情報の豊富さを挙げている。栗山はこうした空間、時間はこども達にとって必要な「創造的な居場所」となるとしている。

上記の先行実践などからは、学校教育では成し得にくい側面としての、地域社会で展開されるこどもの造形活動の意義が見出される。それは、本研究で扱っている造形ワークショップにおいても十分留意しておきたい点ある。そこで実施にあたっては、材料・用具や場所を共有する状況下で行う集団的な活動を中心に内容を構成してきた。また、指導は筆者が担当しているが、こども達に対して拘束力の強い指示や指定は極力避ける関わり方を意識的に行っている。役割として見れば、“指導者”よりも“ワークショップを促進する者”という意味でファシリテーター（facilitator）と呼ぶ方がふさわしいのかもしれない<sup>4</sup>。

なお、当該ワークショップでは保護者の参加も自由である。こどもの活動に積極的に関わる保護者もいれば、見守りに徹する保護者もいる。最初はこどもに指示的な関わりを行っていた保護者も、自分のこどもが夢中になって造形活動を楽しむ姿や、他の保護者がこどもの気持ちを汲み取りながら支えようとする姿などを見て、少しずつ関わり方を変化させていく様子が捉えられた。保護者の関わりが変わることによって、こどもも能動性をさらに発揮するようになるという副次的な効果がもたらされた。

## 2 研究の視点

### 2-1 社会的関係性へのまなざし

都市化や少子化、情報化などの影響を受けながら、我が国のこどもを取り巻く環境は著しく変化している。仲間同士での遊びの希薄化が、こども独自の世界の縮小へとつながっている問題は無視できない状況である<sup>5</sup>。一昔前では、学校外での遊びとして日常的に見られた風景—異なる生活背景を持つ者同士が、異なる年齢の者同士が、集団行動を伴にするなかで自律的につながり合う場

面—が今、地域社会のなかで次第に失われつつあることが危惧されている。

東日本大震災（3.11）の被災地復興では、日頃より存在していた地域コミュニティにおけるつながりや支え合い（社会関係資本：Social Capital）が重要な役割を果たしたことが指摘されている。そのことを踏まえ、中央教育審議会教育振興基本計画部会（2012）は第2期教育振興基本計画（素案）において「世代や立場などが異なる様々な人が集まる地域コミュニティが教育の基盤である」としつつ、「地域コミュニティを形成・活性化し、各地域の抱える課題を適切な形で解決する基盤となること、その拠点として学校や公民館等がより重要な役割を果たしていくべき」との方向性を示した<sup>6</sup>。地域のなかでこども達の社会的な関係性を豊かに育んでいくことは、地域コミュニティを構築する上で欠かせぬものとなるであろうし、今後、我が国で社会教育活動を展開する際に重要な視座となるであろう。

当該ワークショップではじめて顔を合わせる子ども達の間にも、自然発生的に互いを支え合おうとする行動が多く確認されてきた。しかし、局所的な事例をいくら積み上げても、こどもの社会的関係性についての実質的な変化あるいは変化の要因について明らかにすることは困難であろう。そこで筆者は、ワークショップ実施中のこども達の活動についてできるだけ大局的に把握することに努めることによって、こどもの間で行われるやり取りが、それぞれのこどもの造形行為にどのような影響を与えていったのかを具体的に追っていくこととした。

### 2-2 状況論的アプローチによる相互作用の分析<sup>7</sup>

辞書にあたると、「どちらの側からも働き掛けがあること」は“相互”と言われ<sup>8</sup>、「力を他に及ぼして影響を与えること」は“作用”と呼ばれる<sup>9</sup>。ヴィゴツキー（Vygotsky, L. S.）は、心理学の立場から人間の発達や学習に与える文化的側面の影響に注目したが、社会学あるいは人類学などの諸学問においても、個人や集団の間で行われる直接的または間接的な働きかけ合いが互いに影響を与え合う状況について様々な方向から捉える試みがなされてきた。一般的に、こうした影響関係については“相互作用（interaction）”という言葉が用いられる。本研究においても、こどもの間で行われるやり取りとその影響については“相互作用”と言い表すこととした。

さて、近年の学習科学の世界では、主に協働的な学習活動において相互作用研究の手法が用いられるようになってきた。状況論的学習理論（situated learning theory）はそのひとつであり、「学習者が、仕事や趣味のグルー

ブなどの実践コミュニティに参加することを通して、他者、道具などのリソースを利用し、スキルや知識を獲得することに注目する学習理論」である<sup>10</sup>。こうした状況論的なアプローチでは、「学習の場における人びとの学習過程を彼らの間の相互作用として具体的に記述し、分析し、改善する方法」が採用される<sup>11</sup>。

我が国で、こどもの造形活動における相互作用を分析した先行研究としては、松本（1994、1996）の論文がある<sup>12,13</sup>。この研究では、乳児期の造形行為の発生などについて捉えるために、こどもと保護者との間で行われる視線の共有や指さし、名指しなどの相互行為を分析した。松本は、造形活動のなかでの相互行為によるこどもの学びの生成過程について、現在も継続的に研究を行っている。また、奥村（2002）は、コンピュータを用いた図画工作の授業実践の記録についてこどもの間で行われた相互行為を分析し、メディアを用いた造形活動がもたらす学びの可能性について確かめようとした<sup>14</sup>。北澤（2006、2007）は、図画工作科「造形遊び」の授業中のこどもの相互行為を詳細に記述して、身体性という観点から協同的な意味が相互生成される過程について明らかにした<sup>15,16</sup>。青木（2010）は、自身が指導する低学年のこどもの造形活動における相互行為の分析を通して、実践中の指導者自らの眼差しや身体について反省的に捉えようとした<sup>17</sup>。

これらの研究は、造形活動の場で展開される相互作用について質的に迫ることによって、教室や家庭のなかでのこども同士の（あるいはこどもを取り巻くおとなとの）豊かな社会的関係性を描き出すことに成功している。しかしながら、地域社会のなかでのこどもの集団的な造形活動についてはまだ研究対象となっていない。本研究で扱う事例について状況論的アプローチによる相互作用の分析を行うことは、地域コミュニティにおいて造形ワークショップが果たす役割を捉え直すきっかけになることも期待される。

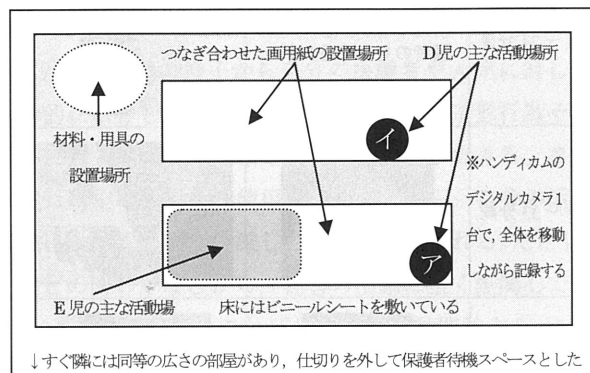
なお、西阪（1997）によれば、相互作用の分析を行うにあたっては、「ある相互行為の秩序が、相互行為の具体的進行のなかで、またその具体的進行をとおして、その時々相互行為上の偶然的条件に依存しながら、いかに組織されているか」を記録することが目指される<sup>18</sup>。つまり、行為者自身の思いや考えなどはひとまず括弧のなかに入れておいて、あるがままの状況をできるだけ詳しく、明確に記録する態度が求められるのである。本研究では、活動の場で展開される複数のこどもの行動を継続して記録し、時系列に並べて分析することによって、多層的に展開される相互作用がもたらす活動内容の質的な変化について捉えることとした。

### 3 事例の分析

#### 3-1 相互作用の事例 1

##### (1) 活動の概要

- ・日 時：平成 25 年 2 月 18 日
- ・人 数：5 名（幼児クラス：保護者が同伴している）
- ・環 境：33 m<sup>2</sup> の広さの部屋を使用



- ・材料・用具：白画用紙（四つ切）、白色パス、筆（大小各種）、網、絵の具（赤、青、黄、緑、朱）、水のり、紙コップ（絵の具・チョーク入れとして使用）、チョーク（青、赤、黄、緑、茶）、スポンジ筆（筆者の自作。柄の長さは筆の半分）
- ・活動内容

事前に、こども達の保護者に協力してもらいながら、四つ切サイズの白画用紙に白色パスで図柄を描いてもらう（その際、できるだけ具体物は描かず、単純形態を描くように伝える）。描いた画用紙は横長に並べて貼り合せて、床に置いておく。

網の上でチョークをこすり、粉上にして画用紙に振り掛ける。画用紙を手でこすると白色パスで描いたところに粉が付き、絵柄が浮び上る、という遊びを楽しむ。頃合いを見計らって、絵の具と筆、水のりをさりげなく置いていく。なお、絵の具はあらかじめ水で溶いたものと水のりで溶いたものを用意した。

なお、導入時の指導者（筆者）による全体への直接的な働きかけは、粉を振り掛け、手でこするしぐさを見せるだけに留めておいた。

##### (2) 記録の方法

記録は、アシスタント 1 人がハンディカムのデジタルカメラ 1 台を用いて、活動場所をくまなく移動しながら、活動開始時から終了時まで連続して記録した。特定のこどもを長時間撮影することは避け、できるだけ全体の様子が一様に記録されるように撮影した。表 1 は、活動全体の相互作用を俯瞰的に把握しやすいように、記録を時系列でまとめ直したものである。ほぼ同時刻に、それぞれのこどもが何をしていたかが分かるように、一定期間

表 1：相互作用の事例 1 の時系列による記録（※時間欄は、活動開始時から経過した時間を記している。）

時間 <sup>(※)</sup>	A 児 (3 歳) の行動	B 児 (3 歳) の行動	C 児 (3 歳) の行動	D 児 (4 歳) の行動	E 児 (3 歳) の行動
13 ～ 14 分後					
23 ～ 24 分後	活動の場から離れ、保護者のもとで過ごす				
32 ～ 33 分後					
40 ～ 41 分後					
43 ～ 44 分後					
48 ～ 49 分後					

で区切って各自の様子を並列して示している。

### (3) 記録

当日のこどもの参加人数が5名と少数であったこともあり、5人全てのこどもの間で行われた関わり合いが記録としても明確に残されていたので、本事例では、5人全てのこどもの活動の記録を分析する事とした。なお、A 児と B 児、そして C 児は保護者同士が顔見知りである様子であったが、どこまでこども同士に関わり合いがあるのかは知ることができなかった。

**13～14 分後**：導入後、しばらくの間は粉を振り替えて手でこすり、絵を浮かび上がらせる遊びを5人全てのこどもが行った。時間が経つにつれて、様々なチョークの色を試すようになった。A 児と C 児は、それぞれ活発に様々な場所に移動しながら活動した。B 児は、保護者の様子を気にしながらも、A 児と C 児のそばに行って活動しようとした。時折、3 人が会話しながら一緒の場所を使って遊ぶこともあった。D 児は他の4人と積極的に関わることはせず、1人で活動を楽しんだ。彼女が

使用した場所は2カ所（環境図の A、イ）あったが、両方とも画用紙が四角の形(もとの4ツ切画用紙の大きさ)で色が変わっていた。E 児も、他の4人と積極的に関わることはせず、時折、保護者とアイコンタクトやうなずき合いをしながら1人で活動を楽しんだ。

**23～24 分後**：指導者がさりげなく配置した絵の具にこどもが気付き、各自が自分なりの使い方を試みようとした。E 児は水のりで溶いた絵の具を手に取り、すぐに自分の手を使ってフィンガーペイントや手形遊びを行った。C 児は最初スポンジ筆で画用紙に絵の具を塗っていたが、しばらくして自分の手に絵の具を塗り始めた。D 児がその様子を楽しそうに見つめる場面があった。B 児は途中で色を変えながら、スポンジ筆で画用紙に色を付ける活動を行っていった。この間、A 児は保護者のもとに戻っていた。

**32～33 分後**：A 児は活動の場所を見に行ったり、保護者のもとに帰ったりを繰り返していた。B 児はスポンジ筆の動かし方について少しずつストロークを長くしな



がら、色も途中で変えながら塗る活動をしていたが、A児の様子も気になるらしく、彼女の後を追うことがあった。C児は、A児とB児の行動に左右されることなく様々な場所に赴いてスポンジ筆で塗る活動をしていった。D児は、先述した2カ所のみにスポンジ筆で絵の具を付けていった。場所Aでは、一面を一色で塗り込んだ。E児は、活動場所を次第に広げていきながら、最初から同じ絵の具を使ってフィンガーペイントをしていった。

〔40～41分後〕：A児は活動の場に戻り、C児のそばに行って彼女の様子を見ながらスポンジ筆で色を塗る活動をしはじめた。C児は徐々に複数の色の絵の具を使っていったが、時折、それらを使って自分の手にも塗ることをしていた。B児はA児のそばで活動する事が多かったが、途中で、D児が行っていた“画用紙の少し上から絵の具を垂らす”という行為をしばらく観察する場面があった。D児の絵の具を垂らす行為は、やはり、特定の2カ所の場所のみであった。E児は最初から使い続けた色とは別の色の絵の具を使い始め、同じ場所でフィンガーペイントを行っていった。

〔43～44分後〕：A児は絵の具を自分の手にも付けはじめた。D児は、場所Aで別の色を使って絵の具を垂らしていった。その後、D児は場所イでも複数の色を垂らしていった。その様子を、C児がしばらくそばで見つめていた。D児が場所Aを離れている間に、場所Aのそばで活動していたB児が、場所AでD児の垂らした絵の具2色を筆先で混ぜ合わせ始めた。しばらくして場所Aに戻って来たD児は、B児の行為を咎めることなく黙って観察していた。E児は、さらに絵の具を手で塗り広げていった。

〔48～49分後〕：D児は、B児が場所Aから去った後、同じようにスポンジ筆で絵の具と絵の具を画面上で混ぜ合わせ始めていった。A児は材料・用具置き場で筆を選び始め、Bもそれに続いた。A児とB児が去った後、今度はC児が材料・用具置き場で筆を使って自分の手に絵の具を付け始めた。その後、A児とB児、C児がE児の前の場所で一緒に行き活動しはじめようとするが、移動後、しばらくの間、E児が黙々と絵の具を塗り広げていく様子を観察していた。

#### (4) 分析

事例1では、こども達がそれぞれ自分の行ないたい行為を見つけ、それを試したり、没頭したりしている姿が見られる。互いの行動に関心を示す姿も見られるが、そこから目的を共有化するなどして伴に活動する段階へと発展するわけではない。パーテン (Parten, M. B.) が分類した乳幼児の遊びにおける社会的行動の発達によれば、

こうした彼女らの活動の様子は、平行（並行）遊びから連合遊びにかけた段階として捉えることもできるだろう<sup>19)</sup>。しかし、各自の行動を横断的に時系列で追っていくと、個々の造形行為が相互に作用していく過程が浮かび上がってくる。特にB児とD児との間で行われたやり取りでは、互いの行動観察がきっかけとなって、次第に造形操作の内容を変化させていく状況も捉えることができる。

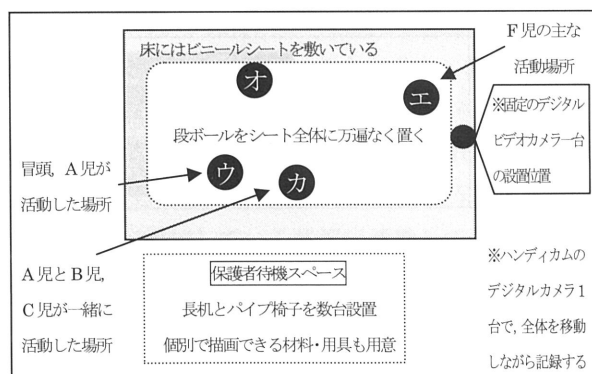
B児は、活動の様子から自分の保護者やA児に対して精神的に依存している面が伺える一方で、造形行為そのものに対する関心の高さも垣間見ることができる。またD児は特定の場所しか使用しないことから、自分の活動領域について非常に意識していると推察される。ただし、C児との関わりなどから、他者の活動に全く無関心であるという訳でもないことが分かる。活動開始から43～44分後に、B児が場所イに手を入れたこと、またD児がそれを遮ることなくそのまま観察するという行動を取ったことは、造形への関心・意欲が相互作用している場面として捉えることができよう。

この事例から、材料・用具の扱いにおける知識・技能を得たい、あるいはそれを自分なりのやり方で試してみたいという志向性が、造形活動のなかで社会的関係性が生じる際に重要な役割を持っていることが分かる。

### 3-2 相互作用の事例2

#### (1) 活動の概要

- ・日 時：平成25年3月18日
- ・人 数：10名（幼児クラス：保護者が同伴している）
- ・環 境：ホール（354 m<sup>2</sup>）の中央にて実施



- ・材料・用具：段ボール、ガムテープ（紙管に通して設置し、切り分けやすくしている）
- ・活動内容

あらかじめ小学校の体育館程の大きさのホールに、50枚程の大小様々な大きさのダンボールを平面状、立体状にしてシートの上に無造作に置いておいた。この場所で各自が自分のやりたい遊びを見つけ、活動していく。指

表2：相互作用の事例2の時系列による記録（※時間欄は、活動開始時から経過した時間を記している。）

時間 <sup>(※)</sup>	A 児 (3 歳) の行動	B 児 (3 歳) の行動	C 児 (3 歳) の行動	F 児 (4 歳) の行動
2 分後				
4 ～ 5 分後				 
10 ～ 12 分後				
15 分後		活動の場から離れ、 保護者からのなだめを受ける		
30 分後	活動の場から離れ、 1 人で描画活動を行う			
40 分後				
49 ～ 50 分後				
55 ～ 56 分後				

導者（筆者）の役割は、遊びに誘うことや共感的な受け止めなどを中心とし、指導者の側から活動内容を示すことは一切しなかった。

なお、保護者のそばに一緒にいたくなったり、個別の活動をしなくなったりしたことも落ち着ける場所として、保護者が子どもを見守るスペースに絵の具やパスなどの描画材と、画用紙を置いておいた。

## (2) 記録の方法

事例2の活動場所は事例1のそれよりも広いこともあり、事例1と同様の記録方法に加え、全体を俯瞰する位

置にデジタルビデオカメラ1台も定点設置して、活動開始時から終了時まで撮影し続けた。表2は、表1と同様の考え方に基づいて作成したものである。

## (3) 記録

当日のこどもの参加希望人数は10名であったが、このうち本事例では、互いのやり取りが比較的顕著に記録に残されていた4人（事例1にも登場したA児とB児、C児を含む）の行動について取り上げる。

2分後：A児は、環境図の場所ウにおいて、あらかじめ箱状にしてあった段ボールを集め、積み上げる活動

をしはじめた。保護者のことも気にしつつ、B児はそれを見つめ続けた。C児は、箱状にしてあった段ボールを触ったり、身近で展開される他のこどもの様子を見たりしていた。

〔4～5分後〕：C児は、1つの段ボール箱を開けたりしながら触りつづけていた。そんなC児の様子も、B児は遠くから見続けていた。少し遅れて参加したF児は、箱状にしてあった段ボールを積んだり、大きめの段ボール箱の中に入ったりする活動を、保護者の方を時折見ながらやりはじめた。

〔10～12分後〕：A児は、箱状にしてあった段ボールを集め、積み上げる活動をさらに続けていた。そのそばで、さりげなくB児も同じ活動をしはじめた。その際、保護者の方を見ながら笑顔を交わしていた。ところがその後、A児がB児に対して一緒の場所で箱を積む活動を手で遮りながら断った。B児は泣き出してしまい、そこに保護者がなだめに行った。C児は少し離れた場所で、平ら上の箱を立たせてその中にはいるという遊びをしはじめた。F児は同じ場所で様々な大きさの箱を物色した。

〔15分後〕：B児は保護者待機スペースで、保護者のなだめを受けていた。A児は、自分の周りにあった箱状の段ボールが少なくなってきたこともあり、様々な場所を移動し始めた。C児も別行動で様々な場所を移動していた。F児は、場所エにおいて、テープを使用して小さめの平状の段ボールを箱状にするという活動を行いはじめた。そばには他のこども（4歳児）が同じような行為をしていた。

〔30分後〕：B児はまだ保護者からのなだめを受けていた。A児は、段ボールを使った活動から離れ、保護者待機スペースで、保護者のそばで個別に描画活動を行い始めた。C児は、場所オの付近で他のこども（4歳児と1歳児の姉弟）が行っていた、段ボールをつなげてトンネル型にしてくぐり抜ける活動を見つめ続けた。F児は、場所エの付近で、大きめの平状の段ボールを箱状にする活動を行っていた。

〔40分後〕：A児は、個別の描画活動を続けていた。B児は、段ボールの活動の場に戻り、しばらくの間、一人で様々な活動を観察していた。記録には、C児とF児の活動を見ている姿が残されていた。C児は、場所カで箱状の段ボールを平状の段ボールが積まれた場所に所狭しと並べ、積む活動をはじめていた。F児は、自分で箱状にした大小の段ボールを積み、テープでつなぐという活動を行っていた。

〔49～50分後〕：C児の活動にA児が加わった。二人は自分の背の高さを超える位になると、積み上げた段

ボール箱を崩すという遊びを始めた。その様子を見ていたB児が、しばらく後で加わった。3人は積んでは崩しを繰り返していった。ただし、C児とA児の2人が行っていた時よりも、B児が加わってからのほうが、箱の角をきちんと揃えて並べ、積まれており、積み上げられた形は整っていた。F児はその様子を場所エより遠くから眺めていた。なお、C児の活動へのA児やB児の参加は、会話を介さずいきなり同じ行為をし始める形で行われた。

〔55～56分後〕：A児とB児、C児の3人は、段ボールを積んでは崩しを繰り返す活動を終えた。A児とB児は、場所カにしばらく留まり、しばらく保護者とのなごやかに会話をしていた。C児はまたすぐに別の場所へと移動し、場所オの付近で段ボールをトンネル状にする活動をしはじめた。F児は、平状の段ボールを箱状にして、テープでつなぎながらさらに上へと積み上げていった。

#### （4）分析

事例1同様、事例2においてもC児は積極的に広範囲な場所に赴いて、他者が行っている様々な造形行為に興味を抱いている姿が見られる。彼女が、箱状の段ボールを平状の段ボールが積まれた場所に所狭しと並べ、積む活動を思いついた直接的な要因は分からない。しかしながら、積んだ段ボールを崩す活動は、A児との関わりがなければ生じなかったであろう。また、段ボールを整然と積んでいく活動は、B児の参加がなければもたえられることはなかったであろう。

最初B児は、さりげなく同じ行為をそばで行うという社会的な交渉方法を取り、A児と一緒に遊ぼうとした。しかし、A児にそれを遮られてしまう。一旦、活動の場を離れた後に、B児は様々な場所に赴き、場所エでF児の活動に出会う。B児は、この状況では観察行動のみを行い模倣行動はとっていないこと、そして後にC児らとともに活動する際に活用していることから、F児の意図を理解しつつ記憶に留めていたと推測される。加えて、F児が1人で行っていた活動の時よりも扱う段ボールの大きさや量が増加している状況で活動していることから、状況に応じて継承した知識・技能を柔軟に活用していることが分かる。また、F児の造形行為も、もとをたどれば活動開始15分後あたりで行った他の子どもとの活動の中で行っていたものであった。それをF児は、以降に箱型段ボールをテープによって組み合わせる積むという活動へとつなげていくのである。

この事例から、材料・用具や場所を知識・技能は単に継承されるだけでなく、状況に応じて効果的に活用されること、一旦継承された知識・技能は、新たな状況によって発展していく可能性を有していることがわかる。

## 4 総合的考察

本研究では、こども集団的な造形活動における多層的な相互作用の推移を分析してきた。その結果、こども達は興味や葛藤などの自らの内面に変化を伴いながらも、観察や交渉、協調など直接的あるいは間接的に関わり合うなかで、材料・用具や場所を扱う知識・技能を漸進的に変化させていく過程を捉えることができた。また、その知識・技能は、活動全体の総和としては現状のまま、あるいは後退することは決してなく、事例1における絵の具と筆の扱い方や、事例2におけるダンボールの積み方が次第に変化していく過程に見るように、新たな状況により発展していく可能性があることが分かった。発達心理学者であり進化人類学者のトマセロ (Tomasello, M.) の言葉を借りるならば、それは“漸進作用 (ratchet effect)”と表現することができる<sup>20</sup>。ラチェットとは、一方方向にしか進まない様に歯止めの爪がかかった歯車のことである。ヒトは新しく生み出した材料・用具の使用法を他者と共有し、学び合い、さらにそこに改良を加えていく事を繰り返すなかで、技術面において確実に進歩してきた。こうした営みは“累進的な文化進化 (cumulative cultural evolution)”と呼ばれる<sup>21</sup>。霊長類研究は、ヒトと他の霊長類の行動を比較して、累進的な文化進化が行われるか否かが両者の違いであることを明らかにしている (遺伝的にヒトと最も近い遺伝子を持つチンパンジーでさえ、基盤となる能力を僅かながらに捉えることができる位である)。加えてトマセロは、文化進化と同様の文脈のなかで、ヒトのこどもの認知発達が協働活動を通して起きることを指摘する<sup>22</sup>。本研究では、事例1においてB児とD児が互いの造形操作の方法に影響を受け合う状況や、事例2においてB児が周りのこども達の活動の観察などで得た材料の扱い方を、A児やC児と一緒に活動するなかで活かしていく状況などが、協働活動を通じた認知発達の場面に当たるといえる。こどもの集団的な造形活動における知識・技能の伝搬は、個々の表現内容に質的な変化をもたらすだけでなく、相互作用を通じて他者とのつながり合いにも影響を与えていくのである。

## 5 おわりに

本研究は、地域社会において造形ワークショップを実施することで、こども間に社会的な関係性を育むきっかけをつくりたいという企画実践者としての立場から、集団的な造形活動における相互作用について、特に造形行為の影響関係を明らかにしようとした。今回は幼児期の

こどもの活動に焦点をあてたが、造形ワークショップが異年齢構成での活動であることを活かして、今後は活動をさらに詳細に記録して比較分析を行うことで、相互作用場面に見られる特徴的な行動の発達の差異などについて明らかにしていく予定である。

### 【付記】

本稿は、本文中に第51回及び第52回の大学美術教育学会発表内容を一部修正したものを加えた。

### 【註】

- 1 施設的环境面を考慮し、幼児を中心としたクラス (定員15名) を1時間、児童を中心としたクラス (定員20名) 1時間と分けてワークショップを実施している。ただし、実際には「兄弟で参加させたいから」「降園時間から間に合わないから」という保護者からの要望もあって、クラス分けや時間配分は厳密に執り行っている訳ではない。
- 2 片岡杏子、2006、「地域コミュニティ施設における造形教育の現状と課題」、『美術教育学』、第27号、美術科教育学会、pp.135-146
- 3 栗山誠、2005、「創造的な居場所としての造形絵画教室の可能性」、『第27回美術科教育学会 CHIBA 大会研究発表概要集』、美術科教育学会、p.31
- 4 高橋陽一、2011、「造形ワークショップの担い手とは」、『造形ワークショップの広がり』、武蔵野美術大学出版局、pp.21-22
- 5 日本学術会議、2011、『提言 我が国の子どもの成育環境の改善に向けて一成育方法の課題と提言一』、p.6
- 6 中央教育審議会教育振興基本計画部会、2012、『第2期教育振興基本計画審議経過報告 (素案)』、p.22
- 7 英語の interaction は“相互作用”とも“相互行為”とも和訳される。本稿では“相互作用”を用いるが、引用文献で“相互行為”と表記されているものに関してはそのままの形で引用した。
- 8 西尾実他編、1992、『岩波国語辞典 第四版』、岩波書店、p.640
- 9 西尾、前掲書、p.435
- 10 佐伯胖監修、2010、『「学び」の認知科学事典』、大修館書店、p.253
- 11 伊藤崇、2012、「教育実践へのアプリケーション」、『状況と活動の心理学 コンセプト・方法・活動』、新曜社、pp.176-177
- 12 松本健義、1994、「幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究 (1)」、『美術教育学』、第15号、美術科教育学会、pp.265-280
- 13 松本健義、1996、「幼児の造形行為における他者との相互行為の役割に関する事例研究 (2) —「顔」の描画表現形成における知覚的同一性と相互行為文脈への依存性—」、『美術教育学』、第17号、美術科教育学会、pp.231-246
- 14 奥村高明、2002、「コンピュータを用いた造形活動の可能性—相互行為空間から成立する学習の道具—」、『美術教育学』、第23号、美術科教育学会、pp.49-58
- 15 北澤晃、2006、「子どもがつくり出す協同的な意味の世界の成り立ち—意味の相互生成によるカウンセリングの可能性を探る—」、『美術教育学』、第27号、美術科教育学会、pp.147-159
- 16 北澤晃、2007、『造形遊びの相互行為分析—他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング—』、せせらぎ出版
- 17 青木善治、2010、「考える力、表現する力、かかわり合う力を育て、自己肯定感を育む図画工作：一低学年のこどもの造形活動における相互行為の論理に基づく臨床的教育実践研究—」、『美術教育学』、第31号、美術科教育学会、pp.1-12
- 18 西阪仰、1997、『認識と文化 13 相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』、金子書房、p.35
- 19 Parten, M. B., 1932, Social participation among preschool children, Journal of Abnormal and Social Psychology, 27
- 20 マイケル・トマセロ著 (大堀壽夫他訳)、2007、『心とことばの起源を探る 文化と認知』、勁草書房、p.6
- 21 マイケル・トマセロ著 (大堀壽夫他訳)、前掲書、p.5
- 22 マイケル・トマセロ著 (大堀壽夫他訳)、前掲書、pp.32-69