

ペアによる児童の造形活動における相互作用の微視的研究
—視線行動分析による他者へ眼差しを向ける行為の検討—

武田信吾 (鳥取大学地域学部)

論文の文中に一部に誤りがございました。お詫びして、正誤表の通り訂正いたします。

正誤表

ページ	箇所	誤	正
113	IV. 分析 1. 相手の顔への注視状況 6-7 行目	注視時間の全活動時間内の 合計値は 16.07 秒であった。	注視時間の全活動時間内の 合計値は 16.04 秒であった。

以上

ペアによる児童の造形活動における相互作用の微視的研究

—視線行動分析による他者へ眼差しを向ける行為の検討—

武田信吾

Microcosmic Study of Interactions in Pair Art Activity of School Children:
Consideration on the Act of Paying Attention to Another Person through Analysis of Visual Behavior

TAKEDA Shingo

キーワード：造形活動，ペア，相互作用，微視的研究，視線行動分析

Key Words: Art Activity, Pair, Interactions, Microcosmic Study, Analysis of Visual Behavior

I. 背景

より適切な学習活動をデザインする上で、活動内での当事者並びにその使用物間で展開される相互作用に関する知見は重要である。学習科学における研究では、当事者間の会話の状況、発話に対する反応の方向性、ノートなどの使用物への関わり方、会話中の視線の在り様などが詳細に記述され、分析対象とされてきた（ソーヤー 2009, pp. 143-156）。

対人的な視線行動は、顕著な相互作用シグナルとなり、覚醒が刺激され、関わり合いが促されるという属性を持つ（リッチモンド&マクロスキー 2006, pp. 90-102）。他者と関わり合いながら何事かに取り組む活動において、他者に向けられる眼差しは、相互の関係性が創出され、活動が展開されていく上で重要な役割を担っていると考えられる。

我が国の美術教育学分野において、こどもの造形活動の相互作用について視線の在り様も分析対象として組み込んだ研究は、松本健義（現上越教育大学）が手掛けたものが草分けであろう。幼児が家庭内で両親とともに描画活動を扱った研究では、会話や造形操作対象への関わり方などとともに、視線のやり取りも分析することによって、幼児の造形行為の形成過程における社会的・関係的側面が明らかにされた（松本 1994, 1996）。また、図画工作科の授業を扱った研究でも、同様の手法を用いることにより、教師—児童間で協同的に形成される造形行為について緻密な事例検討が行われた（松本 1997）。

以降、松本は共同研究でも、造形活動における相互作用について、当事者の視線を含めた形で分析を行っている。本間と行った研究（本間・松本 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2017）では、美術鑑賞活動の対話場面において、各児童の経験・語り・知覚の連鎖が協働的に意味世界を生成していく過程を示してきた。三益との研究（三益・松本 2009, 2013, 2014, 2016）では、図画工作科学習場面での児童の意味生成過程において共有される〈場〉の生起状況が読み取られてきた。大平との研究（大平・松本 2018, 2019, 2020）では、幼児並びに児童が造形行為を媒介として創造する共感的関係について明らかにしてきた。

また、松本及び松本らの研究を参照したものとして、幼児の造形表現において、こどもがモノに対して行う見立ての対象（モチーフ）の共有過程を検討した研究（佐川 2013, 2014）や、造形行為の志向性や媒体性が持つ自己更新としての人間形成の機能について考察した研究（神保 2014, 2015, 2016）がある。

上記の研究により、造形活動中に当事者がどのような文脈のなかで何に眼差しを向けているかを根拠として、当該活動で展開される相互作用の内実について理解が深められてきた。ただし、総じて分析では質的データが扱われており、何に対してどれ位の時間をかけて眼差しを向けているのか、つまり量的なデータは分析対象として用いられていない。特定対象への視線滞留時間を把握するためには特別な技術が必要となるが、対象への関心の大きさやその推移を捉える手掛かりになると期待される。

筆者はこれまでに、幼児～児童期のこどもが複数名で行う造形活動について、視線行動に関する量的データも分析対象としながら、当事者相互の影響関係を検討してきた。具体的には、各こどもの活動内容について時系列で整理した質的データと、他者観察について行動コーディングを行うことで得た量的データを相互に参照して、造形行為に関する情報取得と活用状況を捉えてきた(武田 2015)。また、左記の手法を用いることは、こども間のアイデアの派生状況や関係性の構築過程を明確にすること(武田 2017)、グループ内の活動目的の共有・分有状況を把握すること(武田 2018)へとつながった。

近年はペアによる造形活動を対象に、年齢差による影響内容について調査してきた。幼児と児童の異なる年齢ペアが同席した形で独立して行う造形活動では、両者で他者観察の様相が異なる結果となった(武田 2019)。幼児は全体的に児童の方を見るが、児童は幼児を頻繁に見る者とそうでない者で二極化した。また、活動開始直後、多くの幼児は児童の造形行為を模倣したが、その逆は確認されなかった。一方、児童前期と児童後期のペアが同席した形で独立して行う活動では、相手との年齢差が他者観察に影響しているかは判断がつかず、個人差の方が顕著に現れる結果となった(武田 2020)。児童期は、他者の造形行為が持つ意味の個別化が進む可能性が示唆される。

以上は、造形活動におけるこどもの他者観察について、特に造形素材の扱い方に関する情報のやり取りに焦点を当てて分析を行ってきたものであり、量的データは主として他者の造形行為に対する視線行動を扱ってきた。こども間の関係性の構築過程に関する知見も、副次的に得られたものである。先述したように、対人的な視線行動は、社会的な相互作用の在り様に大きな影響を与えるものと考えられる。児童の造形活動が他者と直接的に関わる必然性のある協同的な活動として行われる事例について、相手への視線行動の特性が、こども間で創出される造形行為といかに関係するか検討する必要がある。

II. 目的

上記を背景として、本研究では、ペアによる児童の協同的な造形活動について、2者間の相互作用がどのように展開しているのか、その実態を微視的に明らかにする。具体的には、活動の過程において、互いに相手に対してどのような関心の向け方をするのか、どのような関わり方をするのか、両者の向き合い方がどのように作用し合うのかを把握する。

研究では、筆者がこれまでの研究で用いてきた視線行動分析の手法を用いる。何に対して、いつ、どれくらいの時間を割いて視線行動をとっているか時系列で整理することにより、関心の抛り所を捉えていく。また、視線に関する情報と造形行為の内容、相手への言動との関連性を見ていくことにより、それぞれの行為が持つ意味を状況的に理解していく。

III. 方法

1. 対象

本稿で分析対象としたのは、2018年6月、研究協力校となったT小学校の児童2名(実施日に8歳11ヶ月であった女兒と、8歳11ヶ月であった男児)がペアを組んで行った造形活動の事例である。ペアは、調査者側で無作為に組んだものである。2人は下記「4. 倫理的配慮」の手続きを経て当該活動に参加しており、同じ3年生のクラスに所属している。

2. 場所

造形活動は、T小学校内の面会室で実施された。パーティションで区切った壁際に正方形の机を設置し、マイク付きの眼鏡型イトラッカー「Tobii Pro グラス 2 (Tobii 社)」を着用した児童2人が向き合う形で立ち、木製パターブロックを使用して行われた(図1)。室内には、こども達の安全確認と、活動開始・終了の合図を示すために筆者が同伴した。



図1 活動の様子(パーティション越しに撮影)

3. 手続き

ペア児童には、前述の場所で、木製パターブロックを使って好きなように並べながら2人で1つのものをつくること、活動の時間は5分であることを伝え、そのすぐ後に造形活動を行ってもらった。

使用した木製パターンブロックは、先述した筆者が行った調査（武田 2020）でも用いた Learning Resources 社製「Wooden Pattern Blocks」である。厚さ 1 cm、幅 5 cm 以内で作られたブロックが六角形（黄色）25 個、四角形（オレンジ色）25 個、三角形（緑色）50 個、台形（赤色）50 個、太い菱形（青色）50 個、細い菱形（木地）50 個という内容でセットとなっており、大きさがおよそ 35×26×7cm の籠の中に 1 セットを入れて、活動を行う机の横に設置した。各ブロックの幅は規格がそろっており、多様な造形パターンをつくりだすことができる（図 2）。

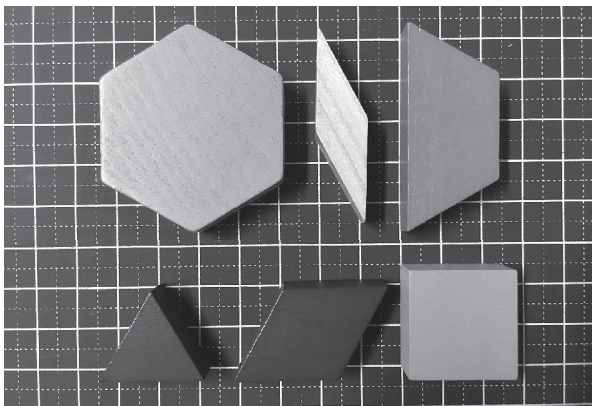


図 2 活動で使用したパターンブロック

前述したアイトラッカーは、着用者の視野映像と視点を置いているポイントを同時に記録することができる。当該記録について、ペアごとに始点（活動開始時）と終点（活動終了時：開始から 5 分後）をそろえた後で、行動コーディングシステム「BEC02（DKH 社）」を使用しながら、ペアを組む相手の顔及び手へ眼差しを向ける行動をコーディングした。そしてコーディング・データに基づき、各対象に眼差しを向ける行動の合計時間と出現回数を求めた。

4. 倫理的配慮

本研究は、鳥取大学地域学部の倫理審査委員会において審査を受け、承認された上で行った（受付番号：28-2、通知日：2016 年 7 月 28 日）。調査では、研究協力先である T 小学校の保護者に対して、当該調査の目的と方法、データの扱い等について理解が得られるように口頭で直接説明を行った後、調査に協力する意志を書面で示された保護者のこどものみ、造形活動に参加する形をとっている。

IV. 分析

1. 相手の顔への注視状況

本稿では、便宜的に、活動場所の壁に向かって左側の児童を L 児（女兒の方）、右側の児童を R 児（男児の方）と表記する。L 児の、相手（つまり R 児）の顔に対する注視時間の全活動時間内の合計値は 20.58 秒、R 児の、相手（つまり L 児）の顔に対する注視時間の全活動時間内の合計値は 16.07 秒であった。図 3 は、ペアを組んだ児童 2 人が、活動中、互いに相手の顔と手に対してどれだけ眼差しを向けていたのか、その注視時間を単位時間 10 秒ごとに累積させたグラフである。これを見ると、相手の顔への注視時間が伸びている時間帯は、両者の間で一致している場面と、一方だけに注視時間の伸びが見られる場面が確認できる。前者は、グラフがユニゾンのように並行して推移している部分であり、2:00（分：秒を表す。以下、同じ）～2:10 頃と 4:50～5:00 頃に見られる。後者は、明らかに 2 者間でグラフの傾きに差が顕著に見られる部分であり、L 児側では 2:50～3:00 秒頃と 3:10～3:20 頃、R 児側では 2:10～2:20 頃に見られる。

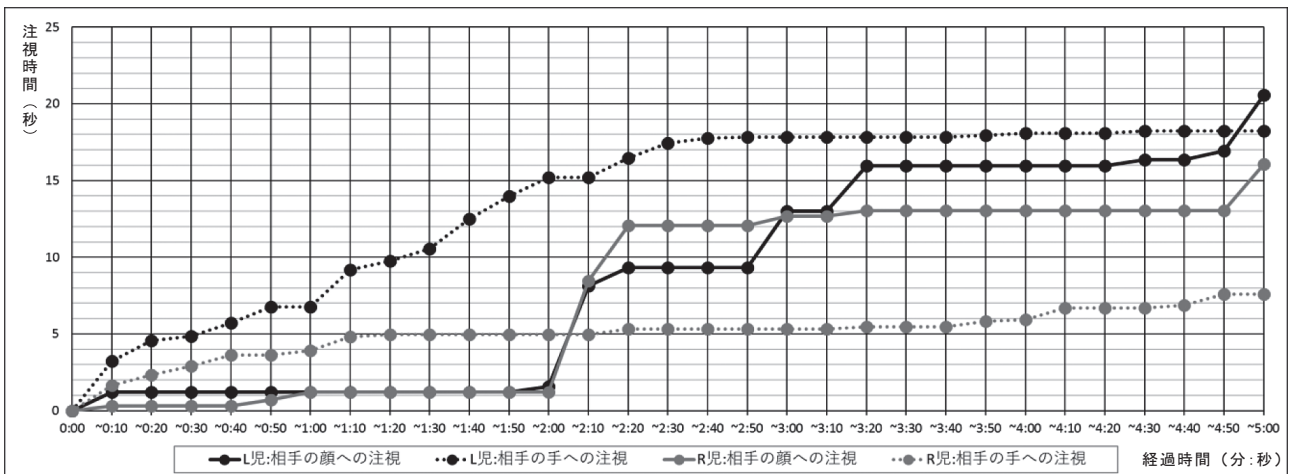


図 3 ペア 4 の児童における注視時間の累積グラフ

2. 相手の手への注視状況

L児の、相手の手に対する注視時間の全活動時間内の合計値は18.25秒、R児の、相手の手に対する注視時間の全活動時間内の合計値は7.61秒であった。図3を見ると、活動開始から1:10頃が分岐点となって両者の間に差が開いていることが、グラフの推移として明確に現れている。1:10頃までは、L児の方で、活動開始直後から0:10頃と1:00~1:10頃にやや大きな伸びが見られるものの、R児とL児ともに比較的緩やかに注視時間が伸びている形となっている。それ以降は、2:40頃まで伸び続けるL児と、ほとんど変化のないR児で違いが見られる。結果、両者の間で大きな差が現れている。なお、L児の方は、2:40以降はほぼ注視時間が伸びていないが、R児は3:40頃より少しずつ段階的に伸びている。

3. 活動全体の概要と視線行動の時系列的推移

図4~6は、ペアの児童2人がそれぞれ装着した眼鏡型アイトラッカーの動画記録について、およそ10秒ごとにスクリーンキャプチャを行って並べたものである。実際の動画では、装着者の注視点が小さな丸として表示されているが、画像サイズの関係で見えにくくなっているため、本図では、一回り大きいサイズで線は太めにした丸を上から補っている。

【0:00~1:00頃】開始直後、L児は籠から六角形を取り出すものの、細い菱形に変えて机に置く。R児も六角形を取り出すが、直後に2つの太い菱形に変えて机に置く。L児はクスッと笑う。R児は再度、六角形を取り出し、先述の2つの太い菱形を六角形の各辺に合わせる(0:09)。L児は細い菱形を籠に収め、太い菱形を取り出して六角形の前に差し出す(0:14)。

R児は「あっ」とつぶやく。L児は太い菱形を六角形に合わせて笑う。R児は「ちょっと待って」と言う。L児は続けて太い菱形を六角形に合わせる。R児は「意外と面白い」と言い、自分も太い菱形を合わせる(0:26)。2人は太い菱形で六角形を囲んでいく(0:34)。囲み終わると、R児は細い菱形を取り出し、制作物につながるように置く。L児は「何それ?」とつぶやく。R児は一瞬L児の顔を見て「あ、分かった」と言い、さらに細い菱形を取り出して合わせいく(0:46)。L児も細い菱形を取り出し、同じ様に合わせていく(0:52)。R児は「花、花」とささやく。

【1:00~2:00頃】L児は「何これ?意味わかんない」とつぶやく。R児は三角形を取り出し、組合さった2つの細い菱形の間に宛がう(1:07)。そしてその左右にも三角形を合わせる。L児も三角形を取り出すが、合わせるのをためらい、「何これ?」とつぶやく(1:18)。R児は「何これって言っても、面白いじゃん」と言いつつ三角形をさらに合わせていく。L児は「まあ…、そうか」と言いながら、左右対称となる様に三角形を合わせる。さらに2人は三角形を取り出すが、L児とR児は異なる合わせ方をする(1:28)。L児は「フッ、何?」と笑いつつ、自分が置いた三角形を左右対象となるようにR児の置き方に変える。R児はさらに三角形を合わせていくが、衝撃で形が崩れてしまい、整えていく(1:34)。L児は「面白すぎる」とつぶやく、左右対称となる様に三角形を合わせる。R児はさらに三角形を合わせ(1:46)、L児もまた左右対称となる様に三角形を合わせる。R児は形を整えていく(1:56)。L児は、籠から取り出した三角形を引っ込めながら「もういい?」と訊ねる。

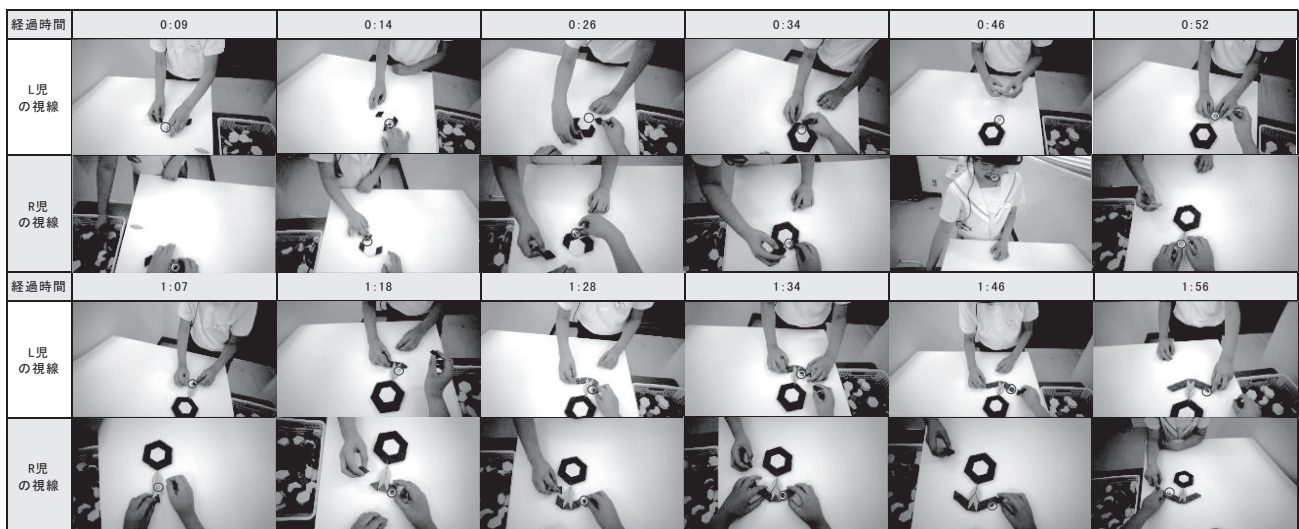


図4 視線行動の時系列的推移(その1)

【2:00~3:00 頃】R児は「どうする」と小声で応じる。L児は「もういいと思うけど」と言い、R児は「えー…はい」と応じる (2:05)。少し沈黙が続いた後、L児が笑う。この間、両者は互いの顔を見あっており、それがグラフの伸びに現れている。R児は「どうしよう?」とつぶやき、一瞬籠の方を見た後、すぐにL児の顔に視線を向ける。L児はパーテーションの方に身体を向ける。この間、R児はL児の顔を見ており、それがグラフの伸びとして現れている。R児は「どうしよう」と小声でつぶやきながら籠に手を伸ばす。直後、L児も同じ様に籠に手を伸ばす。R児は正方形を取り出し、L児の顔に目を向けて「もうちょっと何かつくる?」と言う。一方のL児はR児の手を見ており、正方形を取り出す (2:18)。R児は正方形を籠に収め、直後にL児も同様に籠に収める。R児は六角形を取り出す (2:22)。そして続いて台形を取り出し、様々な方向から六角形に合わせようとする。L児は「何でだろう」とつぶやき、台形を取り出して、R児の操作する六角形と台形の前に差し出す。L児は台形の上辺を六角形に合わせる。R児は台形の脚の部分の部分を六角形に合わせるが、L児と同じく上辺を合わせるように修正する。L児はさらに同じ置き方で台形を六角形に合わせていく。R児もそれに続く (2:36)。六角形が台形に囲まれた形となった後、R児は最初に制作したものと同じやり方で、細い菱形を合わせていく。L児は、パーテーションの方に身体を向けた後、台形で囲まれた六角形を見る (2:45)。R児は、細い菱形をさらに合わせていく。L児は、R児の顔を見ながら「早く“はい (* 筆者の合図の事)”がないのかな〜」と言う (2:51)。R児は「あれ? また緑が」とつぶやく。L児は「“は

い”は?“はい”と言う。R児はL児の顔に一瞬目をやり、「はい」と答える。そして、R児は三角形を取り出し、最初の制作物と同様に、合さった2つの細い菱形の間に宛がう。一方、L児は「ふ〜、座りたい」と言い、しゃがみ込む。

【3:00~4:00 頃】R児は、2つの細い菱形を合わせたものの左右に三角形をつけていく。以降、R児は最初の制作物と同じ操作方法で、同じ形をつかっていく。L児はしゃがんだまま籠の中を手で探り (3:05)、R児の顔に視線を向けた後、三角形を取って机に置く (3:14)。そして「面白いかな? これって」と言い、三角形を六角形と取り換えながら「全然、面白くないんだけど」と言う。続いて四角形を取り出し、六角形の辺に合わせ (3:21)、さらにもう1つ四角形を取り出して六角形の別の辺に合わせる (3:36)。そして「私の折角の休憩が台無しだ」と言う。この時、一瞬R児はL児の制作物の方に目をやり、続いて籠の中から四角形を取り出し、L児の制作物について、まだ四角形がついていない六角形の辺に合わせる (3:45)。L児は不明瞭な言葉を発しつつ、最後に残った六角形の辺に四角形を合わせ、「もういい?」と言う。それを見たR児は、L児の制作物の前に差し出そうとした2つ目の四角形を「関係ない」とささやきながら引っ込め、細い菱形に取り換え、前述の制作物と同じやり方でつなげる。L児は「他にいらない?」と言う。R児は「これ、つくったら終わりにしよう。これ、つくったら…」とつぶやきながら、先の2つの制作物と同様に、細い菱形を合わせていく。L児は「え? 足りる?」と言い、さらに別の場所に六角形を机に置いていく (3:58)。

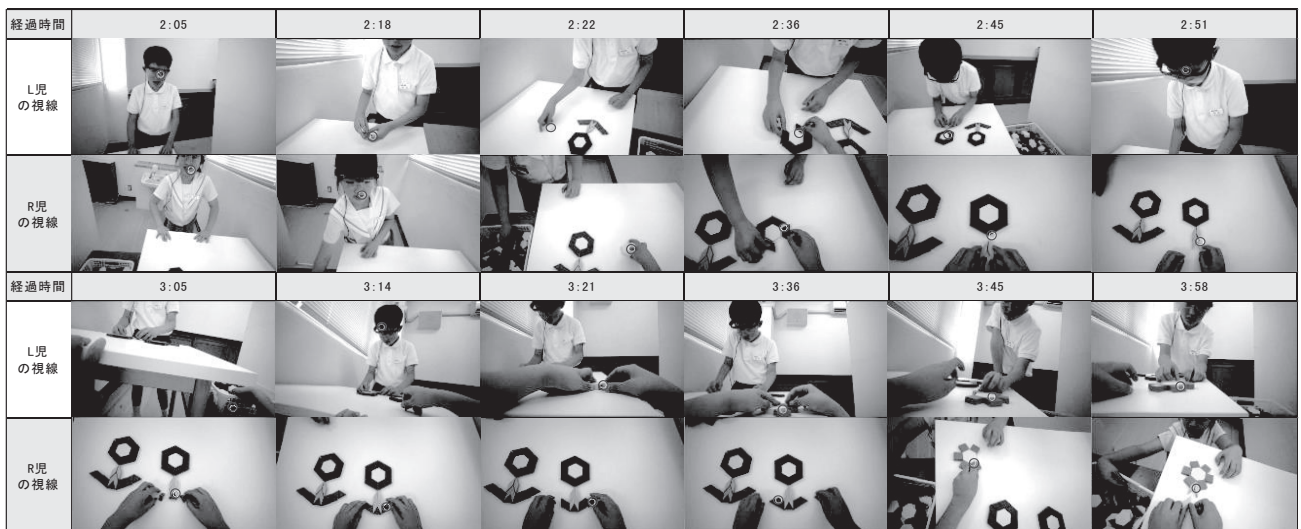


図 5 視線行動の時系列的推移 (その 2)

【4:00~5:00 頃】L児は三角形を六角形の辺に合わせながら「足りると思ってつくったんだも〜ん」と言い、さらに三角形を取り出して六角形の別の辺に合わせる。R児は「緑、足りるかな」と言いながら、組合わさった細い菱形の間に三角形を宛がう(4:06)。L児は「足りる。緑使ってる」と言い、さらに三角形を籠から取り出して、六角形に合わせる。そして「終わりが無くても良いかもしれないね」と言う。R児は細い菱形を合わせたものの左側面に三角形を合わせていく(4:15)。そして「ちょっと少な目にしよう」とつぶやきながら、右側面にも三角形を合わせる。4つの三角形を六角形の各辺に合わせた所でL児は立ち上がり、5つ目の三角形を六角形に合わせていく。そして一瞬R児の顔を見て「どうせなら〇〇さん(*個人情報の為、匿名化して記す)とが良かったかもね…」と言う(4:22)。R児は「〇〇さん…」と途中から不明瞭となる言葉をつぶやき、四角形を使用した制作物と同じ形になるように、太い菱形を使用した制作物内の三角形の個数を減らす。L児は「フッ」と笑い、「やば」と言う。そして細い菱形を取り出し、三角形で囲んだ六角形に合わせる。R児は台形を使用した制作物も、同じ様に三角形の個数を減らそうとするが、形が崩れてしまい、直していく(4:30)。L児はさらに細い菱形を取り出して先述の細い菱形と合わせながら「1人の方が面白そう」と言う。R児は「ふ〜、暑い…」とつぶやきながら、先程取り除いた三角形をL児の制作物の前に差し出す。再度しゃがみ込んだL児は、それを手に取り「いいの?これ使って?」と訊ねる。R児は、L児が先程組合わせた細い菱形の間に三角形を宛がい(4:42)、「これつかって」と言う。L児は「ククク」と笑う。R児はさらに組合わせた細い菱形の両サイドに三角形をつけていく。L児は「何やってる訳?」と訊ねる。R児はL児の顔を見ながら「終わりにする?」と言い、頭を抱えるポーズをとる(4:53)。L児もR児の顔を見ながら「え?」と聞き返す。この互いに顔を見合う状況はグラフの伸長として現れている。R児は「終わりする?」と再度訊ねる。L児が「うん、“はい”、うん、まだか」と言った所で活動は終了する。

V. 考察

今回で扱った活動事例は、ペア2人の関係性と活動内容の特徴から3段階に分けて捉えられるのではないかと考える。すなわち、活動開始から2分後頃までの第1段階では、互いに関わり合うなかで1つの制作物がつくられ、次第に活動の方向性が見えてくる。そこから3分後頃までの第2段階では、次の展開について両者の間で検討され、2つ目の制作物がつくられていく。さらにそこから活動終了時までの第3段階では、2人の活動が分離しつつも、協調して制作する姿が見られる、という括りである。

第1段階では、R児に応じる形でL児が提示した造形行為が、R児に「意外と面白い」と受け止められ、太い菱形で六角形を囲む活動へとつながっていく。囲み終わった際に、R児は「あ、分かった」と言っており、その時点で花のような形をつくるというアイデアを閃いたと思われる。続いてR児は細い菱形で茎の部分、三角形で葉の部分をつくっていく。一方のL児は、「何これ?」とつぶやいたり、三角形の置き方もR児に合わせて修正したりしており、初めはR児のアイデアが何であるのか気付いていなかったことが伺える。ただし、三角形で左右対称形がつくられる際には、R児の造形行為に歩調を合わせており、次第に活動の方向性についてイメージが共有されていることが理解される。なお、R児の、相手の手の注視時間は、アイデアを持つ辺りまでは伸びるものの、以降は停滞しており、活動の方向性が定まっていない段階では、相手の手、つまり造形行為の意図が重要な手がかりとなることが伺える。

第2段階では、1つの制作物が出来上がり、次にどうすべきか2人とも迷いつつ、相手の意思を伺おうとしていることが、互いに顔を見合わせている姿として現れている。全体を通して、相手の顔への注視時間がともに伸びているのは、当該場面と、活動終了前直前に制作を終えるか検討する場面の2つである。活動に区切りがついたとの共通認識を持ち、相手の顔に現れる「自分に対する意思表示」を活動の方向性を決める手がかりとする際に、こうした状

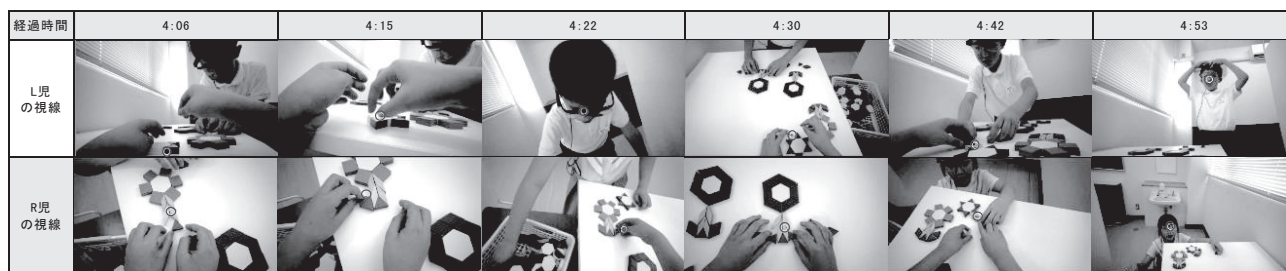


図6 視線行動の時系列的推移(その3)

況が生まれるのではないかと考えられる。なお、その後に見られる台形と六角形を合わせる造形行為も、第1段階の冒頭場面と同様に、R児に応じる形でL児が提示した造形行為に、R児が従う形で進んでいく。しかし、その後のL児の言動からは活動意欲を失いつつあることが伺え、それまでは持続的に伸長していた相手の手への注視時間が、以降は停滞しており、L児のなかでの、R児の造形行為の意図をふまえる必要性が変化したことが推察される。

第3段階では、L児とR児は別々に制作を行っていく。L児が「休憩が台無しだ」や「〇〇さんとが良かった」などと発言した後に、R児はL児が必要とすると思われるブロックを差し出しており、L児のことを気かけつつ、活動の方向性も読み取ろうとしていることが理解される。特に三角形のブロックに関しては、自らの制作物で使用している数を調整しながら渡しており、かつ全ての花の葉の形が同じになるようにもしていることから、相手への配慮と自分が持つイメージとの間で折り合いをつけながら造形行為を行っていることも伺える。上記については、R児の、相手の手への注視時間が再び少しずつ伸びていくことに対応している形となっている。

結果的に、花の形が表されていると思われる制作物は、全てがR児側から見た視点でつくられている状態となっている(図7)。また、L児の言動からは、活動後半から相手との制作意欲が減退しているようにも見受けられる。しかしながら、活動の過程を丁寧に追ってみると、2人が最後まで共に活動しなければ、その制作物は決して生み出されなかったものであることが理解される。そして、その過程のなかで互いに相手に配慮したり、造形行為によって補いつながり合う2者間の相互作用は、両者の視線行動の量的データとしても現れていることが分かる。

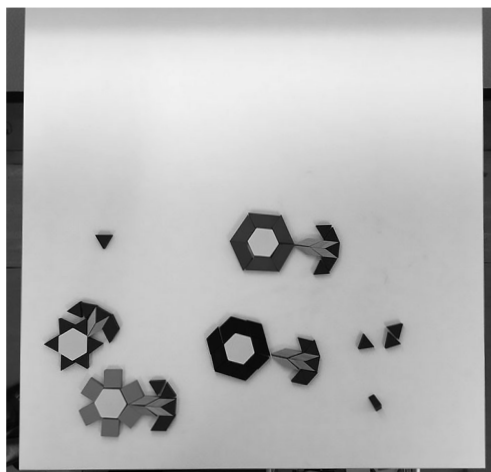


図7 活動終了後に上部から撮影した制作物

本研究で得た知見を教育現場に置き換えて考えると、学習活動を実施する際に留意しておきたい点はいくつか浮かび上がる。第1に、協同的な造形活動において、集団内で共通の制作物を一緒に操作している場面は、制作の方向性についてこども間でイメージの共有化が図られている可能性があり、その状況は適切に保証される必要性が考えられるということ。第2に、逆に児童が分業状態で活動を行っている場合は、こども間でイメージが共有されている可能性もあり、協同性が喪失した状況と早合点するのではなく、集団内でのやり取りを注意深く見守ることも重要ではないかということ。そして第3に、制作物の状態や部分的に捉えた活動状況から、集団内でのイニシアチブの所在を単純に判断するのは気を付けなければならないということ。評価活動は教員の重要な仕事の1つであるが、集団的に行われる造形活動に対する評価の在り方は悩ましい問題でもあるので、特に留意が必要となるであろう。

VI. 今後の課題

今回の調査で分析対象としたのは、特定部位の注視時間に関する量的データを得るために、無作為でペアとなった児童2人が眼鏡型アイトラッカーを装着した形で行った造形活動である。つまり、学校教育で行われる図画工作科授業や、社会教育で行われる造形ワークショップなどと異なり、実験的で非日常的な状況下で実施されたものである。したがって、本研究で得られた知見については、教育現場における造形活動のなかでの実際のこども達の姿を観察しながら、その妥当性を検討する必要がある。そのなかで、現場教員がこども間で自然に生まれる関わり合いをベースとした学習活動をデザインする上で、有益な情報としていくことが望まれる。

謝辞

今回の調査では、T小学校の教職員の皆様、造形活動に参加したこども達とその保護者の皆様に多大なご協力をいただきました。そして、鳥取大学の学部生にも、調査補助のアシスタントとしてご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

付記

本研究は、平成28-30年度科学研究費補助金：若手研究(B)「造形活動でのこどもの学び合いにおける他者観察の役割」(研究代表者：武田信吾、課題番号16K17447)の助成を受けて行っている。

文献

- 本間美里・松本健義・新関伸也 (2013) 「対話による鑑賞授業における子どもの意味生成過程—知覚・語り・経験に着目した記述の試み」『大学美術教育学会誌』第 45 号, pp. 359-366.
- 本間美里・松本健義 (2014) 「対話による鑑賞授業における学習過程の触発性について」『美術教育学』第 35 号, pp. 457-470.
- 本間美里・松本健義 「表現行為をともなう鑑賞活動における学習過程の分析」, 『美術教育学研究』, 第 47 号, 2015 年 a, pp. 343-350
- 本間美里・松本健義 「対話による鑑賞活動における経験・語り・知覚の生成過程について」, 『美術教育学』, 第 36 号, 2015 年 b, pp. 391-405
- 本間美里・松本健義 「美術館での対話による鑑賞活動における経験・語り・知覚の生成過程について」, 『美術教育学』, 第 38 号, 2017 年, pp. 409-426
- 神保悠 「子どもの世界をつなぐ媒体としての造形行為についての一考察—子どものふるまいの変化と他者への広がり—」, 『美術教育学研究』, 第 46 号, 2014 年, pp. 125-132
- 神保悠 「子どもの自己を更新する経験としての造形行為に関する一考察」, 『美術教育学研究』, 第 47 号, 2015 年, pp. 151-158
- 神保悠 「人間形成としての造形行為の志向性と媒体性に関する研究」, 『美術教育学研究』, 第 48 号, 2016 年, pp. 241-248
- 松本健義 「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, 1994 年, pp. 265-280
- 松本健義 「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, 1996 年, pp. 231-246
- 松本健義 「図画工作科授業における児童-教師間相互行為の役割に関する事例研究」, 『美術教育学』第 18 号, 1997 年, pp. 279-293
- 大平修也・松本健義 「子どもの相互作用的な造形行為を通して生成される他者との共感的関係に関する研究」, 『美術教育学研究』第 50 号, 2018 年, pp. 105-112
- 大平修也・松本健義 「生活の場との関係をつくり変える造形活動を媒介とした協働性と共感性の形成に関する研究」, 『美術教育学研究』第 51 号, 2019 年, pp. 89-96
- 大平修也・松本健義 「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」, 『上越教育大学研究紀要』第 39 巻第 2 号, 2020 年, pp. 355-370
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2003) *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations 5th Edition*, Boston: Allyn & Bacon. (=2006, 山下耕二編訳『非言語行動の心理学—対人関係とコミュニケーション理解のために—』, 北大路書房)
- 佐川早季子 「幼児の共同的造形遊びにおけるモチーフの生成過程の分析—幼児の注視方向に着目して—」, 『保育学研究』第 51 号 2 号, 2013 年, pp. 163-175
- 佐川早季子 「幼児の造形表現におけるモチーフの共有過程の検討—身体配置・視線に着目して—」, 『保育学研究』第 52 号 1 号, 2014 年, pp. 43-55
- 三孟美千郎・松本健義 「造形表現活動における学びの生成過程と成りたちに関する研究—学習研究開発「つなげてのぼしてかえてみて」を通して」, 『美術教育学研究』第 41 号, 2009 年, pp. 119-126
- 三孟美千郎・松本健義 「造形表現活動における意味生成と〈場〉の成り立ちに関する研究—子どもの〈つくる〉と〈見る〉と〈かたり〉に着目して」, 『美術教育学研究』第 45 号, 2013 年, pp. 175-182
- 三孟美千郎・松本健義 「生命的な〈場〉と造形行為」, 『美術教育学研究』第 46 号, 2014 年, pp. 117-124
- 三孟美千郎・松本健義 「造形行為の根拠としての生命的な〈場〉の成り立ち—子どもの感じ方, 考え方, 表し方の生起と生成とのかかわりにおいて」, 『美術教育学研究』第 48 号, 2016 年, pp. 209-216
- Sawyer, R.K. (2006) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press. (= 森敏昭・秋田喜代美監訳 (2009) 『学習科学ハンドブック』, 培風館)
- 武田信吾 「こどもの集団的な造形活動における技能の伝搬過程に関する研究—他者への眼差し行為に着目した相互作用の分析—」, 『美術教育学研究』第 47 号, 2015 年, pp. 183-190
- 武田信吾 「幼児はいかに造形活動中に他者を見るのか—視線分析による相互作用へのアプローチ—」, 『美術教育学研究』第 49 号, 2017 年, pp. 217-224
- 武田信吾 「協同的な造形活動におけるこどもたちの目的についての検討—図画工作科の授業における相互作用の視線分析に基づいて—」, 『地域学論集』第 15 巻 第 1 号, 2018 年, pp. 125-134
- 武田信吾 「異年齢ペアによるこどもの造形活動における他者観察」, 『美術教育学研究』第 51 号, 2019 年, pp. 193-200
- 武田信吾 「児童の並行的な造形活動における他者観察の影響状況—視線分析を通じた同年齢ペアと異年齢ペアの比較—」, 『教育研究論集』第 10 号, 2020 年, pp. 71-80