

造形的イメージワークによる保育者の
専門性としての自他の発見と受容

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
先端課題実践開発専攻先端課題実践開発連合講座
(岡山大学)

林 牧子

凡 例

1. 図表は、各節ごとに番号を付した。
2. 外国人名は、片仮名書きせずに原語で表記した。また、人名の後ろに（ ）で示した数字は、引用文献の原著刊行年を意味する。
3. 脚註を採用した。「前掲書」「前掲訳書」などは、その節の中で文献が参照できるようにした。
4. 引用部分は、「 」で表示した。漢字と仮名の使い分け、用語の使用は、引用部分についても内容に影響がない場合、本文に統一した。ただし、著書・論文の題名は、そのまま記述した。

目 次

第1章 問題の所在と課題の明確化

- 第1節 研究の背景及び問題の所在 1
- 第2節 造形的イメージワークを構成する造形技法に関する説明及び先行研究の概観..... 11
- 第3節 研究の内容及び構成 25

第2章 造形的イメージワークの機能と自他への気付きに及ぼす影響

- 第1節 造形的イメージワークが個人の感情体験に与える影響..... 35
- 第2節 造形的イメージワークに伴う感情体験の過程 55
- 第3節 造形的イメージワークを構成する各ワークの機能と関連性 66

第3章 造形的イメージワークが子ども理解と保育者の専門性に対する意識化に及ぼす影響

- 第1節 造形的イメージワークの体験による保育者の自己理解の生成過程 81
- 第2節 集団フィンガーペインティングが保育者における保育の省察に与える影響 93
- 第3節 フィンガーペインティングによる実感を通した保育者の子どもの感情理解と専門性の意識化 111
- 第4節 保育者志望学生における造形的イメージワークの体験を通した保育者としての在り方に対する気付き 129

第4章 造形的イメージワークの可能性と今後の課題

- 第1節 造形的イメージワークを通した自他及び子どもに対する気付き..... 151
- 第2節 保育者の養成及びリカレント教育としての造形的イメージワークの機能及び有用性 163

引用文献 177

謝辞 183

第1章 問題の所在と課題の明確化

概要

本章では、標題に関わる問題の所在を具体的に提示し、課題を明確化した。また、先行研究を概観した上で、研究の目的、方法及び内容構成を示した。

第1節では、研究の背景を述べ、問題提起を行った。先ず、現代社会において求められる保育者の専門性について示した後、本研究で扱う子ども理解の深化の概念に焦点化して論じた。次に、子ども理解の深化に際して不可欠と考えられる、自己理解と他者理解の在り方について述べた。最後に、保育者の専門性としての自他理解及び子ども理解を促進させる体験ワークとして造形的イメージワークを提案するとともに、本ワークの構成について説明した。

第2節では、造形的イメージワークを構成する各ワークの歴史的背景と機能について整理して説明するとともに、各ワークが自他理解及び子ども理解の促進と、保育者の専門性の深化に与える可能性について論じた。また、造形的イメージワークの基盤となったファンタジーグループについて概説し、造形的イメージワークとの関連について述べた。

第3節では、研究の内容及び構成について説明した。本研究において導入した造形的イメージワークに必要な素材及び手順などの詳細な説明に加え、造形的イメージワークを構成する各ワークの機能について具体的に述べた。また、調査などの対象者及び分析方法を示すとともに、各節を構成する研究の概要を述べ、対象者や研究方法の選択の意味について説明した。

第1節 研究の背景及び問題の所在

I. 保育者に求められる専門性

1. 保育者としての子ども理解の在り方

保育者は、子どもの思いや感情の流れに自然に寄り添い、共有する者としての存在であることが望まれる。『幼稚園教育要領解説』（2008）では、子どもの主体的な活動を促すためには教師の多様なかかわりが必要であること、そのためには教師が理解者、共同作業員など様々な役割を果たす必要があることが述べられている¹⁾。また、『保育所保育指針解説書』（2008）において「乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であり、特に身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性とともに好奇心、探究心や思考力が養われる。また、それらがその後の生活や学びの基礎になる」²⁾と明記されている通り、保育者は、子どもの豊かな感性を伸ばす役割を担っている。

一方、現代社会の子どもを取り巻く環境は、家庭の養育力の低下や地域の子育て環境の縮小など、多くの問題を抱えている。また、このような環境の中で保育者や教師は、不安を抱える保護者の支援体制の強化など多くの課題を抱えている。このような状況において求められる保育者の専門性について、香曾我部琢（2011）は、教科「保育者論」に関する複数の著書の中で扱われている保育者の専門性の内容を分類し、「保育者の本質」「現代社会が保育者に求める専門性」「保育者集団の中で求められる専門性」「保育者個人に求められる専門性」の四つを見出している³⁾。

「保育者の本質」には、保育の本質に対する問い、保育史における保育者像、保育者の倫理が含まれ、これらは観念的で歴史的な議論が多いとされている。「現代社会が保育者に求める専門性」には、子育て支援、特別支援、多文化共生が含まれており、近年の社会状況と

1) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』、44-47頁、フレーベル館、2008年。

2) 厚生労働省：『保育所保育指針解説書』、37頁、フレーベル館、2008年。

3) 香曾我部琢：「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』、第59巻第2号、53-68頁、2011年。

現状が反映された結果生まれた専門性と言える。「保育者集団の中で求められる専門性」とは協働する保育者としての姿を示すものであり、メンタリングやチーム保育などのように、協同で保育の実践を行う専門集団としての意識について示されている。「保育者個人に求められる専門性」には、保育課程や内容に対する理解、指導法に対する理解と習得、子ども理解の深化が含まれている。

保育者の専門性は、時代の変化とともに求められる内容も変化するものであり、その内容も多岐に渡るが、本研究で扱う保育者の専門性は、上述の「保育者個人に求められる専門性」における「子ども理解の深化」の概念を含むもので、子どもの内面や心理に関わる理解を深め、共感的な姿勢で支援にあたる態度を基軸としている。この態度は、『幼稚園教育要領解説』において「カウンセリングマインド」という用語で紹介されており⁴⁾、共感性に基づいた支援の重要性に対する認識は、保育者や保育に関わる人々において共通するものと考えられる。例えば、保育者は、子どもが好奇心や欲求を充足するために行う危険な行為は阻止するが、阻止をされたことに伴う不満などは受け止める。このように、相手から言葉や態度を受けた側が示す理解の姿勢が、共感性に基づいた支援の在り方である。

以上のような、保育者が示す専門性に対しては感情労働という視点から考える動きがあるが⁵⁾、垣内国光(2011)は、保育者の専門性として「発達保障労働」と「共感共生労働(感情労働)」の二つの側面を挙げている。そして、特に「共感共生労働(感情労働)」が、保育職における専門性の中核であり、これまで保育分野では深められていないが、近年その重要性が指摘され始めていると述べている⁶⁾。「発達保障労働」とは、子どもの心身の発達の理解を基盤とした教育的発達の支援であり、保育技術や保育に関する知識などの充実が求められる。しかし、子どもの心身の発達を保障するためには、支援する側とされる側に、相互に生じる感情を伴う「共感共生労働(感情労働)」が必要とされる。つまり、保育実践には保育の技術と知識を基盤とした共感的支援が必要であり、保育者は、この点を保育者の専門性として意識することが不可欠である。

一方、保育者と子ども間において、明確には表し難い「原初的な水準」で機能している関係性も多く見られる。これは、「人と人がいることによって必然的に織り成される力動的関

4) 文部科学省・前掲書1), 108-109頁, フレーベル館, 2008年.

5) 諏訪きぬ: 「保育における感情労働」を議論する前に, (諏訪きぬ/監修, 戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴/編著: 『保育における感情労働 保育者の専門性を考える視点として』), 5頁, 北大路書房, 2011年.

6) 垣内国光: 「共感共生労働としての保育活動」, (垣内国光/編, 『保育に生きる人びと 調査に見る保育者の実態と専門性』), 17-19頁, ひとなる書房, 2011年.)

係」において生じる間主観性に基づいたものである⁷⁾。鯨岡峻（2006）は、間主観性とは、子どもを主体として受け止めて関わっているうちに「あなたの主観内の出来事がなぜか「私」に分かる」ことであり、決して気持ちを子どもに重ねようと志向するのではなく、「間主観的に繋がる局面が時折あらわれると考えるべき」であると述べている。そして、「いつも、すでに」子どもに向けていた関心を子どもの「そこ」に凝縮⁸⁾させることによって「子どもの「そこ」を生きることができ」、その時に、間主観的把握とそれに基づく対応が可能になるとしている⁸⁾。

このように、子ども理解に対する気付きと深化は、保育者の専門性の観点から重要視されている。しかし、『幼稚園教育要領解説』において、保育者は幼児と関わっている時の自分自身の在り方や関わり方に気付いていく⁹⁾ことの必要性が明記されており、同様に『保育所保育指針解説』においては、人間観や子ども観などの総体的なものとして現れる人間性の自覚が不可欠であると示されている¹⁰⁾。つまり、専門性の向上のためには、保育者自身の自己理解の深化が必要であるということが、示唆されている。

2. 保育者としての自己理解

保育者の専門性に関わる議論は、保育者養成の段階から構築し得るものとして多角的に取り上げられながら、なかなか議論が深まらない状態が続いているとされている¹¹⁾。保育者の専門性の追求と資質の向上が求められる中で、鯨岡（2000）は、保育全体を、保育における大切な三つの柱（「これから」「いま、ここ」「ふりかえり」）と、それを実現するための保育者の三つの専門性に分類して捉えた¹²⁾。それは、「これから」のことを考えて保育を計画して立案する専門性と、「いま、ここ」において目の前の子どもの思いをどこまで受け入れ、どこから禁止するのかという両義的対応を実行する専門性と、「ふりかえり」をして、自分の保育を客観的に省察する専門性である。

この捉え方は、「保育において重要だと語られることと、それが実践されることとのあいだに大きな落差がある」という危機感から構築されたものである。つまり、保育の実践にお

7) 弘田洋二：「「間主観性」概念の臨床的意義について—特に、「共感」との関連において—」、『大阪市立大学文学部教育学研究室教育学論集』、25、1-14頁、1999年。

8) 鯨岡峻：『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』、17頁、122頁、134-135頁、ミネルヴァ書房、2006年。

9) 文部科学省・前掲書1)、38頁。

10) 厚生労働省・前掲書2)、200頁。

11) 関口はつ江：「保育者の専門性と保育者養成（総説）」、日本保育学会誌『保育学研究』第39巻第1号、8-11頁、2001年。

12) 鯨岡峻：「保育者の専門性とはなにか」、『発達』、第83巻第21号、53-57頁、ミネルヴァ書房、2000年。

いて重要な事項であると保育者自身に認識されていることは、どのように実践され、子どもにどのような影響を与えたのかということを確認にしなければならないということである。そして、これらの専門性の発揮に際しては、「保育者の人間性、つまり保育者の人格的主体性」が影響を及ぼしているため、「優しい目」「懐の深さ」「心の柔軟さ」「豊かな感受性」などの「保育者の豊かな人間性」が必要であるとされている。以上のように、「保育者の感性が、目の前の子どもの言動に呼応して動くような「感性的専門性」が保育者の専門性として求められることであり、知識として得た保育技術や方法のような「知的専門性」に基づいて保育を実践する際にも、子どもの感情を自分の感情のように捉えて共感をするような感性が機能しなければ、子どもの理解には至らない。さらに、このような感性の動きは、「知識によるというより、むしろ暗黙の保育観や発達観、あるいは一人一人の子どもの理解のありよう」などに対する意識や自覚が必要であるとされている¹³⁾。つまり、保育者が有する知的専門性は、感性的専門性と融合して発揮されるべきものであると考えられる。

また、関口はつ江（2001）は、保育者の専門性について「知的（知識的）技術的専門性から感性的専門性（気付く、表現する）へ、「知っていること」と「いまここで、すること」の落差をどう埋めるかの問題へ、と展開して来ている」と述べている。そして、保育者の専門性に関する研究が「保育者の資質の一つは保育者が保育における自らの問題に気付くことができることにある」という動向にあることを示し、「保育者が自分の保育の現状を認識し」「無意識的な保育を意識化し、あるべき方向を自ら発見すること」の必要性を提示している¹⁴⁾。これより、保育者の専門性として求められていることは、保育経験の蓄積によって獲得した知識を基盤とし、豊かな感性を機能させた状態で子どもに接する態度であり、また、そのような自分の在り方についてメタ認知的に振り返り、省察して自己理解を深化させる姿勢であると言える。

Ⅱ. 保育者養成における自己理解の必要性

1. 子ども理解と自己理解の関連

鯨岡（2000）は、子どもを受容し、ありのままの姿を認め、子どもの感情を間主観的に捉えることが保育者の基本的な専門性の在り方であるとして、「実践的、感性的専門性」と位

13) 鯨岡・前掲書 12), 57-58 頁.

14) 関口・前掲書 11), 11 頁.

置付けた¹⁵⁾。この捉え方は、村田久行(2001)による、対人援助における他者の理解に関する知見において明確に論述されている¹⁶⁾。村田は、対人援助の態度として、相手への共感、相手の受容、理解が重要であるが、他者を理解することの大切さに焦点をあて、他者の理解が成立して初めて共感と受容が可能になると述べている。具体的には、「私がわかる」ではなく、「相手がわかってもらえた!」と実感できること、つまりクライアントにとって援助者はわかってくれる人として現象すること」が必要であり、「援助者とクライアントとの、この共同の意味形成作業の成果として、そこに対人援助の実践の場での「他者の理解」が実現する」ということである。これは、対人援助者が他者(相手)を理解するためには、他者(相手)が「この人(対人援助者)は自分のことを理解している」と認識できるように支援するための専門性を必要とすると換言できる。このような専門性の向上のために、村田は、「援助者はクライアントに対する援助者自身の意識の志向性が相手の反応を呼び起こすことに意識的」でなければならないと述べている。また、「対人援助の関係性には、援助者の意識の志向性に応じて惹起される相手の反応が、さらに援助者の意識の志向性を強めるという関係の循環性の特性」があるために、場合によっては関係性において悪循環を生み出す危険性を有することを理解しなくてはならない。このように生じた悪循環を「真の援助関係」に戻すのも、援助者の意識の志向性にあり、援助者は、常に「相手の苦しみに意識の焦点をあて続けること」が対人援助の専門職としての専門性だとしている。

以上の言説において「援助者」を保育者に、「クライアント」を子どもに置き換えて考察すると、例えば保育者は、泣いている子どもに対して「泣き止まさないといけない」という負の主観から発した対応を取るのではなく、「なぜ、どうして泣いているのか」という泣かざるを得ない心境に寄り添うことが求められる。そして、泣いている子ども自身が、「先生は解ってくれた」という安心感を抱くことができるような対応が必要とされる。そのためには、保育者自身が、子どもの泣くという行為をどのように捉えているか、また、目の前で泣いているこの子に対してどのような捉えをしているのかなどについて、自己の価値観や保育観や人間性が影響を及ぼしていることを自覚することが必要である。

2. 保育者における子ども理解と自己理解の深化

春日由美(2014)は、子どもに対する共感的な理解と関わりの基礎として自己理解の重要

15) 鯨岡峻：「教師の専門性と園内研修の在り方」、『初等教育資料』, 716 巻 2 月号, 92-98 頁, 文部科学省, 2000 年.

16) 村田久行：「対人援助における他者の理解—現象学的アプローチ—」, 『東海大学健康科学部紀要』, 第 6 号, 109-114 頁, 2001 年.

性を示し、自己理解を深化させる方法を検討する必要性について述べているが¹⁷⁾、これらの学びの具体化はされていないことが指摘されており¹⁸⁾、保育経験への依存や、理論的な学びを反復せざるを得ない現状がある。また、これらは、個人の主観及び感覚的な捉えとしての気付きであり、多くは意識化及び客観化されずに行われていると考えられる。したがって、これらの気付きや自己理解に至る過程と、それらを促した要因を自覚した上で客観化しなければ、自他の理解における深化には至らない。そこで、保育者及び保護者を対象とした子どもの感情を実感して子ども理解を促す方法が、フォーカシング理論¹⁹⁾に基づき、小山孝子(2006)によって複数考案されている²⁰⁾。また、保育実践の省察を通して自己理解及び子ども理解を深めるものとして、中根真(2009)は、演劇を基盤とした参加体験型のワークショップを保育者に実施している²¹⁾。いずれも、参加者はワークショップの効果を体感し、子ども理解や自己理解の契機となることに言及している。そして、これらの体験は、子どもの身体性を想像力によって思考し、それに応じた対処を可能とする「構想力」²²⁾を促進する機能を持つと考えられる。しかし、人は、具体的な体験により心的刺激を受けると、それに対する反応として心的変化を得る。次項において述べるように、ワークショップには様々な種類があるが、体験者が、ワークショップを通して何らかの心的変化を感じることは当然である。したがって、参加者に心的な変化がもたらされたという事実が明らかにされても、それがワークショップの効果や意義を、具体的かつ、直接的に説明するものとは限らない。そのため、ワークショップの体験とともに、参加者にどのような心的変容が起こったのか、その過程を詳細に分析することによって変容の要因を明らかにする必要がある²³⁾。

これまで、保育者を対象として実施されたワークショップを通じた意識の変容過程や、子ども理解に対する言及の具体的な過程を研究したものは見られない。保育者の専門性の向上に関しては、保育の技術や方法のような即座に保育内で応用できる力の育成が重要視されやすい。しかし、子どもの感情を理解して、共感的、間主観的に支援するためには、保育者自身が、自己の人間性や価値観などを自覚した上で保育に臨むことが期待される。そのた

17) 春日由美：「教員・保育者を志望する学生のカウンセリング的資質の学びに関する一研究—箱庭制作を用いた共感的理解の学び—」、『南九州大学人間発達研究』、第4巻、13-22頁、2014年。

18) 上条晴夫：「人気教師を目指す際に陥りがちな穴とは」、『児童心理』、第985巻、30頁、金子書房、2014年。

19) E. Gendlin が考案した心理療法。自分の内側にある感情や体験に焦点（フォーカス）を当てると、それらが明確になり、新しい気付きなどを受け入れる心の余裕が生まれ、行動面にも変化が起こるという過程をとる。

20) 小山孝子：『わかる子どもの心と保育』、フレーベル館、2006年。

21) 中根真：「フォーラム・シアター（Forum Theatre）を用いた保育実践の省察」、日本保育学会誌『保育学研究』、第47巻第1号、55-65頁、2009年。

22) 小川博久：『保育者養成論』、232頁、萌文書林、2013年。

23) 林牧子・高橋敏之：「造形表現を中心としたイメージワークにおける参加者の心的変容と自他発見」、大学美術教育学会誌『美術教育学研究』、第47号、279-286頁、2015年。

めには、自己理解及び子ども理解を促進させるための契機と、自己理解を客観化するための支援を必要とする。

以上の問題を踏まえ、本研究において、これらの理解を同時並行的に促進させるものとして、数種類の造形活動から構成されたワークショップを提案し、保育者の専門性の向上に対する有用性を検討する。

Ⅲ. 造形活動を主としたワークショップの構築

1. ワークショップの機能

参加者が体験することで学びを得る学習方法は、体験学習、ワークショップなどの用語で言い表される。我々は、日常生活の体験から様々なことを学び、身に付けているが、これらの体験から学ぶことを方法として位置付けたものが、体験学習である。星野欣生(2001)は、体験学習は「プロセス(関係的過程)から学ぶ学習」であり、「プロセスに目を向けることで、初めて自分や他者あるいはグループの在りように気付くことが出来るようになる」と述べている²⁴⁾。

体験学習の中で重要であるのが、振り返りの作業である。振り返りについて、星野は、「体験した場で起こっていた事柄を、データとして丁寧にしかも評価しないでありのままに拾い上げ(指南)、何故そのようになっていたのかを考えてみる(分析)ことから、自分の在りようなどについての仮説をつくっていく(仮説化)、次の機会に試行してみる(新しい体験)」ことと位置付けており、この作業を実施することが、体験学習にとって不可欠であるとしている。また、星野によると体験学習は「気付きの学習」でもある。気付きは自分自身により行われるものであり、他者からの強制や誘導によるものではない。この意味において、「体験学習は学習者中心の学習」であり、個を尊重する方法と言える。それは、参加者に安心感をもたらし、「自由に、オープンに振る舞うことで、普段は気付いていなかった自分や他者の行動が見えてくる」という特徴を持つ。以上のように、体験学習は、「自分、他者の心、感情の動きや現象としてのからだ学習のテーマ」であり、自分の心身に関心を向け、自分の在り方に気付いたことを次に生かすという観点から、自己理解と他者理解を促す機能を有することが示唆されている。

ワークショップも、体験学習と類似の機能を有する。ワークショップは、参加体験型グル

24) 星野欣生：「体験学習はアートである」、『南山大学人間関係研究センター人間関係研究』、第1号、28-37頁、2001年。

ープ学習とも言われるが、中野民夫（2001）により、「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義されている。そして、参加とは「自ら参加し関わっていく主体性」、体験とは「アタマだけでなく^{からだ}身体と心をまるごと総動員して感じていくこと」、グループとは「お互いの相互作用や多様性の中で分かち合い刺激し合い学んでいく双方向性」と捉え、双方向的で全包括的な学習と創造の手法と定義されている²⁵⁾。

また、広石英記（2005）は、ワークショップは、参加者相互の違いが創造力を生むというその場の状況を反映した即興性が重要な要素であり、相互作用を重視した「意味生成の自由な学び」と捉えた²⁶⁾。参加者は、自分の発言が、その場と意味を作り出す体験を通して自分を見つめ直す機会になることが、ワークショップの学びの特徴とされている。さらに、「作って・語って・振り返る」という他者との協働により生成されるワークショップでは、「抽象的な思考にとどまらず、身体性を持った深い気づき」が起こる可能性が高まり、「自分の考えを他者との真摯な対話によってさらに磨きをかけ相対化しようとする反省的思考」が生じる。また、参加者自身が「喜びや落胆、驚きや憤慨など様々な感性」が動かされることによる「共同体の一員としてのアイデンティティ」の形成を促すことも、ワークショップの大きな特徴と捉えた。

以上のように、ワークショップが参加者に対して及ぼす影響や機能が示唆されていることから、体験型のワークの実施が、保育者の自他理解と保育者の専門性に対する省察を促すものとして妥当であると考えられる。これに加えて本研究においては、保育者自身が、子どもの遊びを追体験する中で生じる自己の子どもらしさの表出に気づき、意識化することを通して、子どもの感情の間主観的理解を促すことも、目的の一つとしている。そこで、参加者である大人に、子どもの感情の想起を可能にし得る素材と遊びの場を、疑似的に構成したワークショップとして、造形的イメージワークという技法を提案及び実施し、保育者の専門性の向上に資する有用性を検討する。

2. 造形的イメージワークの構成と機能

造形的イメージワークは、コラージュ、フィンガーペインティング、カッティングという、3種類の造形的活動から構成されている。カッティングは集団ワークのみの設定であるが、

25) 中野民夫：『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』、11頁、岩波新書、2001年。

26) 広石英記：「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」、日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』、第31巻、1-11頁、2005年。

コラージュとフィンガーペインティングは、個人ワークと集団ワークが設定されている。各ワークの機能や歴史などの詳細は、次節で述べるが、コラージュは意識優位のワーク、フィンガーペインティングは無意識優位のワーク、カッティングは意識優位のワークとして位置付けている²⁷⁾。それぞれに特徴的な機能を有するワークを連続して体験し、体験過程における自他に対する気付き及び理解を振り返りの作業を通して深化させることが、造形的イメージワークの目的である。特に、フィンガーペインティングは、扱う素材の特性により、自己の子どもらしさの生起と表出を促す機能を有する可能性があるワークとして、本ワークの軸として位置付けた。

中野(2001)は、個人の内面の積極的な表現や新たな創造を産出する能動的な機能を持つものとして、芸術的手法を用いたワークショップを位置付け、一方、個人の内面に対する気付きや理解の深化とその過程を重要視する機能を持つものとして、心理学的手法を用いたワークショップを位置付けている²⁸⁾。このように、芸術的手法を用いたワークショップは、芸術的体験と心理的治療を主とした個人の変容を促すものとしての使用に大別される。前者は、通常は芸術表現を見る側の者が、実際に芸術行為に携わることで、自らが芸術を産出する側になるという内容のものである。後者は、描画や制作活動を心理的治療の一環として使用するものだが、自己啓発や教育の分野において、治療的な意味を付与せずに使用することも可能である。これより造形的イメージワークを位置付けると、創造的活動における個人の内面の表出とともに気付きが促され、その過程を振り返ることで自他理解が深化するという、二つの側面を抱合する機能を有すると考えられる。

これらの経験は、対人援助職である保育者にとって大変重要である。保育者は、子どもの感情の流れに寄り添い、共有する者としての存在であることが望まれる。そのため、例えば、仲間と共に熱中する楽しさや、それに伴う否定的な感情を実感として持つ必要がある。これは、「子ども性」という用語で表現され得る状態と言える。P.Holindale(1997)によると、子ども性とは、「みなぎる活力、あふれる想像力、いろいろなことを試そうとする欲求、相互交流性、変わりやすさなど」のような子どもであることによって生じる特性とされている。それに対して、大人の子どもの性とは、「大人がもつ、子ども時代や子どもの振る舞いに対する思い」であるが、大人になっても自らの内に子どもを保ち続けられるのは、子ども性によるものであると述べている。この特性は、大人と子どもが共有できるとされており、「参加

27) 岡田康伸：「ファンタジーグループの構造」,(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』), 34-37頁, 創元社, 2000年。

28) 中野・前掲書 25), 17-19頁。

する傍観者として子どもとつながることができる」機能を有すると示唆している²⁹⁾。以上の観点より、自らの子ども性を生起させた上で子どもの感情に対する間主観的理解を促し、また、自己の感情に対する気づきを基とした自己理解を深化させるものとして、造形的イメージワークが有用に機能すると考えられる。

IV. 研究の目的

保育者は、常に人間関係の中で生きる存在であり、子どもや保護者の人間関係を支えるという専門性を有する。そのためには、保育経験の蓄積とともに、保育者自らが、子どもが体験している人間関係と類似した関係性を実感することを必要とする。保育者にとって、他者に受容されることの喜びや否定されることの悲しみの実感は、子どもの感情理解の深化において不可欠である。また、子どもを理解するためには、自己に気付くことが求められるが、保育者自身の自己に対する気づきとは、自分が保育の中で何に価値を置き、何を重視しているのかという価値基準及び自分はどのように他者を捉える傾向があるのかという特性などに対する気づきである。

このように、子どもに対する理解の在り方を意識することは、自己に対する理解を深化させることと表裏である。つまり、子どもを理解するということは、自己の価値観や対人関係における特性などを客観的に認識しつつ、子どもの感情を間主観的に捉えて共感的に対応することと言える。そこで、本研究では、保育者の自他理解と子ども理解を促すワークショップとして、複数の造形活動から構成される造形的イメージワークを構築するとともに、その機能を検証する。そして、保育者の養成及び保育者のリカレント教育の向上に資するものとして保育者の専門性における有用性を明示し、提案することを目的とする。

造形的イメージワークは、遊びの要素を基盤としているが、その過程において、体験者には様々な感情が生起する。体験者は、生起した感情を基に自他に対する再認識や新たな発見を経て理解を深化させるが、同時に、遊びの追体験によって子どもの感情を疑似的に理解する。以上の体験過程により生じた感情状態を、言語化及び客観化することにより、子どもの感情を共感的に理解するという保育者の専門性への意識化が深化する可能性を有するものとしての、造形的イメージワークの機能を検証する。

29) Holindale, P. (1997) : *Signs of Childness in Children's Books*, pp.46-47, Thimble Press. (猪熊葉子/監訳 : 『子どもと大人が出会う場所一本のなかの「子ども性」を探る』, 97-98 頁, 柏書房, 2002 年.)

第2節 造形的イメージワークを構成する造形技法に関する説明及び先行研究の概観

I. 造形表現を用いたワークの機能

本節は、造形表現の技法の一つであるコラージュとフィンガーペインティングの教育的意義に関する研究と現在の動向を整理し、各技法を含む造形的イメージワークを、保育者養成及び保育者におけるリカレント教育の一方法として使用するための課題と方向性を論考するものである。先ず、造形的イメージワークの中でも、美術教育の分野のみならず芸術療法の分野においても「言語以前に起こった未解消の感情体験」¹⁾を表出する手段として用いられてきたコラージュとフィンガーペインティングに関する研究について俯瞰する。次に、それらの技法を用いて、教師やカウンセラーなどの対人援助職の教育及び自己研修を目的として構成されたファンタジーグループについて概観する。そして、これらの技法が自他理解の深化に及ぼす機能と可能性について述べるとともに、それらの技法を用いた造形的イメージワークの具体的な機能を示す。

II. コラージュの歴史的背景と機能

1. 芸術表現としてのコラージュと芸術療法への応用

コラージュ (collage) は、フランス語の *coller* を語源とする術語で、糊による貼りつけという意味を持つ。芸術としてのコラージュは、P. Picasso と G. Braque により創始された、キュビズム (cubisme、立体派) と呼ばれる技法が変遷した中で生まれた技法である。コラージュと類似の技法に、パピエ・コレ (papier colle) があるが、両技法とも、新聞紙、切符、楽譜など紙材質のものや、布切れ、羽毛など、紙以外の素材を使用して制作していた。

1) Rappaport, L. (2008) : *Focusing-oriented art therapy Accessing the Body's Wisdom and Creative Intelligence*, p.69, Jessica Kingsley Pub. (池見陽・三宅麻希/監訳：「アートセラピーの鍵概念」, 『フォーカシング指向アートセラピー からだの知恵と創造性が出会うとき』, 77 頁, 誠信書房, 2009 年.)

それは、「二次元的空間に、立体のあらゆる角度からの面を展開させた画期的な技法」²⁾とされ、新たな絵画技法として、のちに多くの作品が生み出されることとなる。

コラージュが芸術療法として使用されたのは、1950年代のアメリカやカナダの精神科病院であり、当初は、集団絵画療法の一つとして作業療法士によって実施されていた³⁾。近年では、心理臨床の現場における治療効果を目指したものだけではなく、カウンセラーや看護師、福祉職などの対人援助職を対象として、共感力育成や自己啓発及び癒しを目的としたコラージュ制作が実施されている。また、次項以降に示すように、教育現場において、教師及び生徒の他者理解や自己理解を促すことを目的としたものなど様々な場で実施されており、コラージュ作成の意義や治療的効果などに関する多くの結果が報告されている。

2. 心理臨床分野におけるコラージュの実践

コラージュは、芸術技法の一つとして発展してきたと同時に、芸術療法としての位置付けられてきた経緯がある。そのため、カウンセリングと同時にコラージュを実施したり、言語コミュニケーションが難しい患者に対して非言語的な治療技法として行ったりするなど、コラージュは、心理臨床の現場で使用する機会が多い。

コラージュが心理療法の一つとして位置付いたのは、1989年であった⁴⁾。中井久夫(1993)は、コラージュの治療力について、「統一対分散」という視点を提唱している。人間の思考、感情、行動などは、「まとまろう」とする統一方向性と「ちらばろう」とする分散的方向性を有しているが、考えをまとめるためには両方の方向性を必要とする。そして、「精神の健康あるいは精神の存立自体の可能性は、その中間にあり、この二つの方向性の、揺らぎを伴った動的平衡」にあることが必要で、それによって「統一と分散との統合、すなわち展開(発展)」が可能になると述べている⁵⁾。その上で、コラージュの過程は、「統一作用と展開作用」が交互もしくは同時に働き、無秩序な思考や感情や行動などにまとまりを与え、固執や萎縮を分散させる機能を持つものであるが、その機能自体がコラージュの持つ治療力であるとして

2) 佐藤仁美：「色彩コラージュにおける表現空間—構成・構造の視点から—」、『放送大学研究年報』、第28号、21-29頁、2010年。

3) 杉浦京子：「コラージュ療法における様々な工夫 グループでの使用」,(森谷寛之・杉浦京子/編：『現代のエスプリ コラージュ療法』), 102頁, 至文堂, 1999年。

4) 入江茂・服部令子・近喰ふじ子・杉浦京子・森谷寛之：「コラージュ療法の起源と発展」,(森谷寛之・杉浦京子/編：『現代のエスプリ コラージュ療法』), 12頁, 至文堂, 1999年。

5) 中井久夫：「コラージュ私見」,(森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕/編：『コラージュ療法入門』), 141頁, 創元社, 1993年。

いる⁶⁾。

さらに、雑誌の切抜きを貼ってから貼り終えた後に、「治療者が冒険の話を聞くような姿勢を示す」ことがコラージュ療法を完成させるのであり、そのためには、コラージュ作品を認め、受容してくれる存在が必要であると指摘されている⁷⁾。この指摘は、コラージュ療法の治療的効果は、コラージュを実施するだけでなく、完成した作品に対する共感的姿勢が伴うことでより高くなることを示唆している。

また、中村勝治（1999）は、コラージュの過程について、「各作業段階を経過していくことで、内界に喚起したイメージや自己表現内容を自分自身で確認や修正をする体験過程を持つ。このことは、コラージュ作業をするそのこと自体が治療的な営みであることを示唆している」⁸⁾と述べている。しかし、コラージュ療法においては、コラージュを複数回行うこと自体が重要視されており、制作者が自分の作品を客観視し言語化することで、コラージュ体験に伴う心的変容を明らかにして意義を示すことを目的とした研究は少ない。

3. 教育分野におけるコラージュの実践

杉浦京子・鈴木康明・金丸隆太（1997）は、大学生を対象として、集団コラージュの実施による効果を実験的に検証している。実施前後に行った感情プロフィール検査とバウムテスト及びアンケートの結果から、集団コラージュの経験が、心身のストレスの解消と対人関係における積極性や精神的な生動の活性化及び自己拡大を促し、さらに、イメージを媒介として自己理解や他者理解を行っていることが明らかになった⁹⁾。また、徳永桂子（1999）は、小学生に対する「連想コラージュ法」の授業実践を報告している。連想コラージュ法とは、グループで一つのコラージュを作成するのだが、一人ずつ順番に前に貼った人の切抜きから連想される切抜きを次の人が貼っていくものである。その経験が、自分と友達とでは感じ方に違いがあることに対する気付きに繋がるとしている¹⁰⁾。

コラージュの制作を主とした美術教育における制作活動の教育的効果として、上西知子（2007）は、「より広範な教育の目標である人間の自己同一性（アイデンティティ）の確立

6) 中井・前掲書 5), 142 頁.

7) 中井・前掲書 5), 145 頁.

8) 中村勝治:「コラージュ療法の独自性」,(森谷寛之・杉浦京子/編:『現代のエスプリコラージュ療法』, 44 頁, 至文堂, 1999 年.

9) 杉浦京子・鈴木康明・金丸隆太:「集団コラージュ制作の効果—社会心理学的, 臨床心理学的考察—」,『日本医科大学基礎科学紀要』, 第 23 号, 1-15 頁, 1997 年.

10) 徳永桂子:「コラージュ療法における様々な工夫—連想コラージュ法」,(森谷寛之・杉浦京子/編:『現代のエスプリコラージュ療法』, 75-77 頁, 至文堂, 1999 年.

につながることを示し、「美術制作には、制作そのものが従来の美術教育の枠を超えた自己理解という教育効果を期待できる」としている¹¹⁾。また、山梨八重子(2012)は、小学生と中学生を対象にコラージュ作成を行い、心の変化を実感することや作品の批評を通して、自他の再発見をすることなどを目的とした実践を行った。そこで、コラージュが、小中学生にとって「自分の心の変化を体感できるツールとして有効」¹²⁾であるという示唆を得た。以上の先行研究より、コラージュの制作が自他理解に及ぼす教育的効果についての示唆が得られている。したがって、コラージュは、保育者の自他理解を促し、自身の保育に関する価値観や人間観の自覚とともに、子ども理解を促進する一つの技法としての可能性を有するものと考えられる。

4. コラージュ制作がもたらす自己理解及び他者理解の過程

心理臨床分野及び教育分野におけるコラージュの機能についての見解によると、コラージュの体験は、自己に対する捉え方や気持ちの変化や、他者との感じ方の差異への気づきを促す契機となり得るものと考えられる。しかし、活動体験の前後において心的変化が起こることは自明であり、その体験は、コラージュに限定されたものではないであろう。以上のような実態から、矢野キエ(2010)は、コラージュ制作者が自身のコラージュについて語り、意味を創造する過程を分析し、「体験とシンボルの相互作用が意味を生み出し、その循環が次々と新しい意味を生み出す過程である」¹³⁾ということを示している。

コラージュは、芸術表現技法としても芸術療法としても位置付けている表現方法である。美術界において超現実主義者と呼ばれる芸術家は、コラージュを自分の意識とは無関係な表現である、自動記述¹⁴⁾の手法に基づいた造形表現の技法として捉えた。つまり、関連性のない切り抜きを適当に配置することにより偶然の表現が現れるが、それは美意識などの意識的な思考が関与しない、半ば無意識的なイメージの集合体として表出することもある。この現象は、芸術表現としてのコラージュに限り生起するものではなく、造形表現としてのコラージュ制作においても見られると考えられる。したがって、コラージュを実施することで

11) 上西知子：「制作過程とはどのような経験か—美術教育の可能性—」，美術科教育学会誌『美術教育学』，第28号，39-50頁，2007年。

12) 山梨八重子：「コラージュワークを組み込んだ心の教育プログラムの一考察—授業実践「へこんだ心を元気にしよう」—」，『熊本大学教育実践研究』，第29号，47-58頁，2012年。

13) 矢野キエ：「体験過程流コラージュワークと意味の創造」，日本人間性心理学会誌『人間性心理学研究』，第28巻第1号，63-76頁，2010年。

14) 理性による統制や、美学的な先入観なしに行われる，真実の思考の書き取りのことである。意識化の世界を探求するために用いられる美術技法で，絵画のみならず，様々な方法において適用される。

生起する感情経験やその過程そのものに対する分析を行うことで、心的変化に影響を及ぼすというコラージュが持つ特有の要素を明らかにすることが必要とされる。

Ⅲ. フィンガーペインティングの歴史的背景と実践

1. フィンガーペインティングの特徴と機能

人類が編み出した造形表現において、フィンガーペインティングは、最も原始的な手法とされているが、技法としては、1930年に R. F. Shaw によって取り入れられている¹⁵⁾。その後、1940年代頃から児童心理学者によって、子どもに対する心理療法であるプレイセラピーの一環として、また査定の補助として用いられるようになった。岡田敦(2006)によると、フィンガーペインティングは、表出過程の持つ感覚運動的な表現特性から「身体運動活動と表象、情動、言語、象徴性を有機的に統合していく手段」として、教育領域における自己表現のために、補助的に使用されていた¹⁶⁾。

フィンガーペインティングは、絵筆を使わずに自分の手指を用いて絵の具で描画をするという特徴から、クレヨンや鉛筆による描画とは違った独特の感覚を伴うことが想像される。石井哲夫・藤原貞子(1961)は、フィンガーペインティングの特徴を、クレヨンの様に描画の痕跡が明確ではないが、「子どもがその困難さに積極的に立ち向かっていく時(中略)こそ子ども達の自発性が引き出され」ることにあると捉えた¹⁷⁾。そして、園児が2名で行うクレヨン画とフィンガーペインティングをそれぞれ実施し、やりとりされた言葉を分析したが、クレヨン画では、画題についての話題や描画の評価など単純な誘いかけや意思表示による「フォーマルな形」で人間関係が成立しやすく、対してフィンガーペインティングでは、自分の描画行為に没入しやすいため、「個人的な、より深い表現になっていく」¹⁸⁾と述べている。

類似の捉えとして、中井(1985)は、「硬いものほど知的防衛的となり、柔らかいものほど感情のあふれた、退行的、衝動的、満足許容的なものとなる。色鉛筆を一つの極とすれば

15) Show, R. F. (1934) : *Finger Painting: A Perfect medium for self-expression*, Boston, Little Brown and Company. (深田尚彦/訳:「指は筆より前からあった」、『フィンガーペインティング—子どもの自己表現のための完璧な技法』, 黎明書房, 1982年.)

16) 岡田敦:「表現療法技法としてのフィンガーペインティング—精神科臨床における適応とその実際—」、『椋山女学園大学研究論集』, 第37号(人文科学篇), 67-88頁, 2006年.

17) 石井哲夫・藤原貞子:「フィンガー・ペインティングのなかの人間関係:クレヨン画法との比較による」、『日本保育学会研究発表特集』, 16-18頁, 1961年.

18) 石井・藤原・前掲論文17), 16-18頁.

フィンガーペインティングは他極であろう¹⁹⁾としている。さらに、岡田(2006)は、フィンガーペインティングは、「感覚運動的な表現特性からも、身体運動活動と表象、情動、言語、象徴性を有機的に統合していく²⁰⁾と述べており、いずれも指に絵の具をつけて描く行為が感覚的で情動的な機能を有することを示唆している。

以上の研究成果によって、線画とフィンガーペインティングがそれぞれ描画者に与える影響の差異が明確に示された。色鉛筆やペン、クレパスなどの画材には先端があるため、線を描きやすく、色も延ばしやすいので想定した対象が比較的容易に描ける。一方、フィンガーペインティングは、指先もしくは掌に絵の具を取って描くため、微妙で繊細な表現は難しいが、自身の手指から表現が生まれることによる驚きや感動、そして、繊細さを追求し難い結果としての大胆さにより、爽快感や心的緊張の発散などをもたらすと指摘されている²¹⁾。さらに、筆やペンで描くよりも技術の巧拙が問題にされないため、描画の際の心理的緊張が少ないと考えられる。つまり、フィンガーペインティングは、描画材と描画方法ゆえの描きにくさがもたらす自由度の高さが、描画者でさえも思いもよらなかった表現を生み出す可能性を持つ描画方法と言えよう。

2. 触覚を伴う描画法としてのフィンガーペインティングが有する固有性

河合隼雄(1995)は、イメージやシンボルは表層意識と深い意識のレベルとの融合点に生じるという内容の記述をしているが²²⁾、それは、イメージが、S. Freudの提唱した「前意識」的なものであることを示す。前意識に上ったものは、意識化が可能な事象であるため、イメージの表出過程を追い、言語化などを通して客観的に捉え直すことによって、自身も気付かなかった感情や情動を知り、自己理解へと繋がる可能性がある。

岡本直子(2005)は、フィンガーペインティングを通して得られる体験について、個人のパーソナリティ傾向の違いを視座に入れて検証している。その結果、広い視野を持ち、他者や環境に関心が高いパーソナリティの持ち主が、描画表現への没頭や自己への気付きを得やすいことを明らかにしている²³⁾。自己の内的世界を意識化し、表出または表現することは、心理臨床の分野において重視されてきたが、星野良一(2006)は、フィンガーペインティン

19) 中井久夫：『中井久夫著作集《精神医学の経験》2 治療』, 167 頁, 岩崎学術出版社, 1985 年。

20) 岡田・前掲論文 16), 67-88 頁。

21) 林牧子：「イメージによるワークがもたらす個人内の変容—保育に携わる者として不可欠な感受性の会得の試み—」, 『愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究』, 第 14 号, 19-26 頁, 2009 年。

22) 河合隼雄：『河合隼雄著作集 12 物語と科学』, 114, 116, 202, 217, 310 頁, 岩波書店, 1995 年。

23) 岡本直子：「パーソナリティ傾向と表現体験との関連性についての研究」, 『沖縄国際大学人間福祉研究』, 第 3 巻第 1 号, 55-70 頁, 2005 年。

グのように手指にぬるぬるとした触覚の絵の具をつけて塗りたい行為により、退行が促進した状態でイメージとして表現された描画には、自然と意識下に抑圧された様々な感情が投影されると指摘している²⁴⁾。

L. Rappaport (2009) は、「アートは、イメージや創造的なプロセスを通して、無意識と意識を関与させる表現媒体」であり、「私たちは言葉に比べて、アート作成を通して気持ちを表現することには慣れていないので、無意識のプロセスは創造のなかに投影される傾向が」²⁵⁾あると述べている。日高なぎさ (2012) は、不登校生徒にコラージュやフィンガーペインティングを集団で行う芸術療法を行い、共同作業による人間関係の深まりについて言及している。具体的には、制作技法の自由度と創作意欲の上昇、さらに集団凝集性の高まりが見られており、言語的コミュニケーションに依存しない集団の在り方が、結果的に言語的コミュニケーションの活性化と自己肯定感の上昇に繋がることを明らかにした²⁶⁾。

フィンガーペインティングは、他の芸術療法と比較すると、具体的なシンボルやイメージが完成作品に表出する割合が少ない。そのため、作品を解釈することが難しく、心理療法として一定の基準を設けることは難しい。フィンガーペインティングを経験することが、心的緊張を緩和し、浄化作用をもたらすことは、経験則として捉えられているが、制作者がどのような心理的变化を経ているのかを具体的に分析した研究は見当たらない。次章以降、フィンガーペインティング制作に基づいた心的変容過程を分析し、その意義と機能を明らかにし、フィンガーペインティングの果たす役割を明らかにする。

IV. ファンタジーグループの概要と機能

1. ファンタジーグループの起こり

ファンタジーグループとは、樋口和彦 (1975) によって開発された描画を中心とした集団療法の一つである。その理論的背景には、C. G. Jung が提唱した「集合的無意識」²⁷⁾の概念が存在しており、「絵というものを、意識の産物としては認めず、むしろ母なる無意識の領域

24) 星野良一：『補完・代替医療 芸術療法』、1-2 頁、金芳堂、2006 年。

25) Rappaport, L. (2008) : *Focusing-oriented art therapy Accessing the Body's Wisdom and Creative Intelligence*, p. 69, Jessica Kingsley Pub. (池見陽・三宅麻希/監訳：「アートセラピーの鍵概念」、『フォーカシング指向アートセラピー からだの知恵と創造性が出会うとき』、77 頁、誠信書房、2009 年。)

26) 日高なぎさ：「学校内適応指導教室における共同芸術療法の試み」、『大阪産業大学人間環境論集』、第 12 巻、95-110 頁、2012 年。

27) 人間の精神の一側面である「構成部分」の一つとして、ユングが提唱した概念。「構成部分」は「自我、個人的無意識、集合的無意識、ペルソナ」の四つに分かれており、人類に共通でより深い人格層にある部分を「集合的無意識」とした。普遍的無意識とも訳される。

から発してきたもの」²⁸⁾と捉えている。ユングは、心理療法を集団で行うことは想定していなかったが、ファンタジーグループが誕生した当時、自己開示や人間関係の構築などを目的とした集団精神療法やグループワークショップなどがアメリカから輸入され始めていた。したがって、「どうしても深い象徴への洞察を伴った集団療法の必要性を感じ始めた」²⁹⁾ことがファンタジーグループの起りであるが、参加者の体験を言語化して意識化し、自己発見を促すことのみを目的とするのではなく、個人の経験を超えた表現をそのまま受け取り、味わうことを重視する立場を取る。

2. ファンタジーグループを構成する各ワークが有する機能

ファンタジーグループの機能は、「個人が内面を見つめることを大切にしながら、グループであることによって、個と集団の関係を体験できる場」と位置付けられており、具体的には、グループによるフィンガーペインティングと、その作品を切って再構成するカッティング、そして個人による粘土遊びのワークから成っている³⁰⁾。

岡田康伸（2000）によると、この3種の技法は、相補的な関係にある。つまり、フィンガーペインティングは、「発散的であり、水とニカワの感触によって退行を起こしやすく、情動的な体験をもたらす」、「切ることが形を作ることであり、より意識的にならざるをえない」カッティングは、「退行し、無意識に浸り、そこから（中略）意識の状態へもどっていく」³¹⁾体験をもたらす。粘土遊びもカッティングと同様、意識化の作業として必要であり、同時に「個人が自分の体験を咀嚼し、現実生活にもどれるほどに整理するため」³²⁾に必要なものとして捉えられている。日高正宏（2000）は、このような経験をすることが「心の中の良い意味での幼児性を復活させる」とし、個人の内面を中心に扱うことによるカウンセラートレーニングや、グループダイナミクスの体験学習としてリーダートレーニングにも有効であるとしている³³⁾。

また、グループで行うことについて岡田（2007）は、「作業を通してのグループ力動が働

28) 樋口和彦：「宗教的イメージ技法としてのファンタジー・グループ」, 同志社大学神学部神学研究科紀要『基督教研究』, 第48巻1号, 1-19頁, 1986年.

29) 樋口・前掲論文28), 1-19頁.

30) 岡田康伸：「ファンタジーグループの実際のやり方と解説」, (樋口和彦・岡田康伸/編：『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実際』), 85頁, 至文堂, 2007年.

31) 岡田康伸：「ファンタジーグループの構造」, (樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』), 35頁, 創元社, 2000年.

32) 岡田・前掲書30), 36頁.

33) 日高正宏：「ファンタジーグループの技法と意味」, 『平安女学院大学紀要』, 第31巻, 1-9頁, 2000年.

く」³⁴⁾と述べている。林(2009)は、集団フィンガーペインティングを実施した後の参加者による自由記述を分析しているが、そこで、描画領域を巡る心理的攻防や、自分の作品を上手く利用し、新たな作品が生まれたことへの感謝など、否定的な感情と肯定的な感情が混在すること、これらの感情が同一人物の中で同時に起こることなど、集団で一つのものを作る際には様々な心的力動が生じることを示唆している³⁵⁾。

一方、個人で行う粘土遊びについて、秋葉良子(2007)は「グループから個人へ、非日常から日常へと発ち帰っていく移行のためのプロセス」³⁶⁾と位置付けている。ファンタジーグループにおいて、個人ワークである粘土遊びは、個人的な体験をより強く表出させるワークであるが、これは、粘土の持つ可塑性や、直接触れることによる運動性の表現や身体的要素が空想を刺激し、空想による創造活動を活発にする³⁷⁾という働きとも関係している。しかし、粘土遊びは「あまり深層に入り込むことなく、イメージを具体的な形へと造りだし、意識化を促す」³⁸⁾ことが重視されているため、粘土という素材を用いる意味に関しては詳細に触れていないが、粘土遊びは、集団でのフィンガーペインティングに見られたような、他者からの介入や侵略は容易に起こり得ないという点から、個人的な表出活動を保障する働きがある。

ファンタジーグループにおける全ワークは、「終わりの儀式」として、作品を火にくべることで終了となるが、これは、作品に現れた様々な感情体験を「浄化」し「救済」するための作業である³⁹⁾。したがって、ワークでの体験を消去するためのものではなく、新たな気付きやファンタジーを生み出すための区切りとしての働きを持っている。

3. ファンタジーグループの実践と造形的イメージワーク

ファンタジーグループの実践に関する研究は少なく、報告の多くは、体験の記述によるものである。樋口(1986)は、ファンタジーグループの具体的な機能について、攻撃性が明確に言語化されないためにしこりが残らないことと、それが絵によって自己表現として可視化

34) 岡田・前掲書 30), 93 頁.

35) 林・前掲論文 21), 19-26 頁.

36) 秋葉良子:「各技法から 粘土 2」,(樋口和彦・岡田康伸/編:『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実践』, 152 頁, 至文堂, 2007 年.

37) Woltmann, A. G. (1964): "Mud and Clay, Their Functions as *Developmental Aids and as Media of Projection*", Mary R. Haworth (Editor), *Child Psychology: Practice and Theory*, pp. 349-353, New York, Basic Books, Inc. (外林大作/訳:「泥と粘土, 発達促進および投影の媒体としての機能」, 『児童の心理療法 実践と理論的基礎 II』, 525-545 頁, 誠信書房, 1969 年.)

38) 藤崎義宣:「各技法から 粘土 1」,(樋口和彦・岡田康伸/編:『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実践』, 149 頁, 至文堂, 2007 年.

39) 藤崎義宣:「終わりの儀式」,(樋口和彦・岡田康伸/編:『ファンタジーグループ入門』, 79 頁, 創元社, 2000 年.

されることが、参加者が満足感を覚えることに繋がると述べている⁴⁰⁾。森田琢美(2000)は、教師を対象とした感受性を磨く一助としての実践では、カタルシス効果を得ることで心身のストレスを解放する効果を明らかにしている⁴¹⁾。また、今井暁式(2000)によると、保育科学生の訓練を目的とした実践では、汚れることの楽しさを知ること、自分の中の傷つきやすい部分に心を開くこと、攻撃性の表現方法を学ぶこと、そして自分に気付くことがその効果として挙げられている⁴²⁾。

守屋英子(2007)は、グループフィンガーペインティングで体験されることを客観的に捉えており、グループの心理的凝集性が高まるほど、個人的領域や余白が減少して描画の混ざり合いを見せ、使用する身体が指のみならず手全体にまで広がりを見せるなどの違いが生じることを明らかにしている。しかし、混ざり合いの質によって、体験者の思いは異なると言う。グループ構成者相互の表現を尊重しながら手を加えて完成させる作品と、お互いが気楽に、また自由に塗り潰し合った結果完成する作品と、お互いに攻撃的な侵入と塗り潰し合いをした結果完成した作品とでは、退行の程度や他のメンバーへの評価、ワークへの満足度などに差異が見られた⁴³⁾。

これらの知見は、フィンガーペインティングを主体としたワークの意義を示すものである。しかし、前述の今井(2000)による保育科学生を対象としたワークにおける目的は、学生自身が何を感じ、何を表現し、何を共感したのかということ把握するための感受性の促進に主眼を置いているため、自己理解を保育に還元する視点は見られない。以上のように、ファンタジーグループに関する研究は非常に少ないのが現状だが、造形表現を手段としたワークの体験により、自他理解の深化や人間関係の捉えに対する変化が得られることが先行研究より明らかになったと言える。

樋口(2000)によると、ファンタジーグループそのものが目指す目標は「ファンタジーグループに参加する人々それぞれがこのグループの中で、個人として、いかに一人ひとり自由に自己を表現しつつ、その中で「遊ぶ」ことができるか、を目指している」というところにある。そして、結果的に、「この「遊び」の体験は、人々の治療や教育の基本として役立つ」と

40) 樋口・前掲論文 28) 1-19 頁。

41) 森田琢美：「教育現場での利用—教師の感受性のために—」，(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』)，112-117 頁，創元社，2000 年。

42) 今井暁式：「保育科の学生の訓練のために」，(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』)，118-126 頁，創元社，2000 年。

43) 守屋英子：「ファンタジーグループに関する研究—グループフィンガーペインティングで体験されることへの客観的研究の試み」，(樋口和彦・岡田康伸/編：『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実践』)，114-127 頁，至文堂，2007 年。

されている⁴⁴⁾。また、一人ひとりの主観的世界の大切さを知ること、身体性（自分の無意識の全体を没入して描く）、グループの中での自分（自己像の表出）、語りの治療的な意味の四つをファンタジーグループが持つ重要な意味として捉えられている⁴⁵⁾。

以上四つの視点は、保育・教育を語る上で不可欠のものである。『保育所保育指針解説書』に明記されている通り、保育者は子どもが安心感と信頼感のもとで活動できるように子ども主体としての思いや願いを受け止めなくてはならない⁴⁶⁾。このように、保育者は、子どもが自身の思いを安心して表現できる環境を提供しなければならず、その意味においてファンタジーグループの持つ「一人ひとりの主観的世界の大切さを知ること」「グループの中での自分」という視点は、子ども一人ひとりの人格を尊重して行うべき保育の根源を支える概念とも言える。さらに、子どもは、身体感覚を優位に働かせて情報を得ている。このような子ども特有の外界の捉えを理解し、尊重するという点から、身体性の重要性も自明である。そこで、以上に述べたファンタジーグループの機能と理念を、保育者養成及びリカレント教育に援用し、保育者自身が幼児の感情について体験的に理解する方法として再構成したものが、造形的イメージワークである。造形的イメージワークを保育者や保育者を目指す学生に実施することで、自らも気付かなかった自分自身や、自己に潜む子ども性の気づきが促され、子ども理解の深化に繋がると考えられる。

ファンタジーグループでは、描画の解釈と意識化による自己の発見に留まらず、グループが予期しないような「個人の経験を超えたもっと深い集合的無意識の領域から出てくる（中略）生き生きとした力強い象徴」に接する体験と、「それらを異様なものとして認識の対象外に放り出してしまわずに、それを尊重して、自分との係わりの中で慎重に熟考してみようとする態度」を重視する。これは、ユングによる、象徴に対する際の考え方である。意識化や客観化や解釈の前に、それをそのまま受け取ることは、子どもの言動や感情を理解する際に求められる態度として、共感的理解や受容的態度などと言われている⁴⁷⁾。

共感的理解は、C. Rogers が来談者中心療法⁴⁸⁾の概念を創出した際に提言した基本的対人態度であるが、造形的イメージワークでは、個人の主観的世界を尊重し、解釈を急がないと

44) 樋口和彦：「ファンタジーグループとは」、(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』)、6頁、創元社、2000年。

45) 樋口・前掲書44)、11-16頁。

46) 厚生労働省：『保育所保育指針解説書』、23頁、フレーベル館、2008年。

47) 樋口・前掲論文28)、1-19頁。

48) 心理療法の一技法。クライエント中心療法とも言われる。セラピストの態度条件として、共感的理解・無条件の肯定的配慮・真実性（自己一致）を必要とする。

いうユングの対人態度と、他者の世界を受容して共感的に関わるというロジャーズの対人態度が、同時に表出、もしくは拮抗する。参加者は、安心感や充実感、葛藤や欲求不満などの体験について、制作中の会話や振り返りの際に言語化を行う。これにより、自他のイメージや感情の受容と共感を基とした理解が保障されると考えられる。

V. 造形的イメージワークの特徴

1. ファンタジーグループとの相違点

造形的イメージワークは、樋口和彦らによる「ファンタジーグループ」をアレンジしたものであるが、ファンタジーグループの過程との相違点が2点ある。1点目は、粘土遊びの代わりにコラージュを採用した点、2点目は、コラージュとフィンガーペインティングにおいてそれぞれ個人ワークと集団ワークを組み入れている点である。

まず、粘土の代替としてコラージュを採用した理由は、治療的及び教育的効果も明らかにされており、また、既成のものから自由に内的世界を表現することが可能で、かつワークのための準備が平易であるという点にある。雑誌にある写真などを切り抜くだけで材料が整うので、参加者にとっては最初のワークとして取り組みやすいというのも利点であろう。造形的イメージワークでは、コラージュに心理療法的な意味合いを持たせることはないが、コラージュに固有の特性である、切って、構成して、貼るという作業は、「一度「分断」して自己感情を断ち切る心的機能」を促し、その上で「新たな自分のイメージを再生して自己像を再統合していく」⁴⁹⁾という体験の反復を促す。また、これらの反復的体験の連続性や、明確な決まりが存在せず、自由度が非常に高いという点において、コラージュは遊びが有する機能と類似すると考えられる。

ファンタジーグループにおいては、遊びがあらゆる心理療法の基礎であり、遊び体験が治療や教育の基本であると考えられているが、コラージュ作成は、既成のものを自由に使って遊ぶこととほぼ同義であると言える。既成のものを使用するという点が、コラージュの持つ安心感であり、さらに、それらをただ使用するだけでなく、切り方や貼り方を工夫することで自分だけの作品が出来上がるという遊び的要素を含有するという点が、コラージュの特徴であると言える。

49) 中村勝治：「コラージュ療法の独自性」，(森谷寛之・杉浦京子/編：『現代のエスプリコラージュ療法』)，50頁，至文堂，1999年。

次に、コラージュとフィンガーペインティングにおいてそれぞれ個人ワークと集団ワークを採用した理由は、造形的イメージワークにおいては、心理的に安全な空間での個人的な制作や表現と、他者による多様なイメージが交錯して新たな発見や葛藤を伴う空間での集団による制作の両方を体感することを重視しているという点にある。杉浦ら（1997）は、イメージを媒介とした自他の理解及び自己開発のためには、「思考過程よりも内的で主観的な感情過程を展開させること」が必要だとしている。つまり、自己のイメージを表出しつつも他者のイメージを知るという自発的な行為により、自我の変容と拡大を、感覚的・体感的に経験することが可能になると示唆している⁵⁰⁾。

フィンガーペインティングを含む描画及び芸術行為には、敵意や欲求不満を放出する昇華（カタルシス）的要素があり、社会的に認められない感情や思考や過去の体験などが、表現として現れるという^{51) 52) 53) 54)}。これは、フロイトが提唱した防衛機制論における「昇華」の概念と同様であり、その点において、造形表現を行いつつ心的な動きを経験することは想定できる。しかし、ワークを経験するだけでは、行為の意味や自己の心理的変容についての気付きは、言語化も客観化もされずに終わるであろう。ワークの中で作品を完成させ、それに伴った充実感などを得るだけではなく、ワーク経験による参加者自身の自己、他者そして子どもに対する気付きと理解の過程を明らかにすることが、造形的イメージワークの機能と意義を明確にするために必要である。

2. 造形的イメージワークが人間の理解の促進に寄与し得る可能性

造形的イメージワークは、3種類の造形技法によって構成されている。そのため、各ワークにおいて必然的に作品が完成するが、本ワークは作品自体に完成度を追求したり評価を付与したりするものではない。表現過程において生起する自由なイメージと方法に基づいて行うものであることから造形的イメージワークと命名した。

50) 杉浦京子・鈴木康明・金丸隆太：「集団コラージュ制作の効果—社会心理学的、臨床心理学的考察—」、『日本医科大学基礎科学紀要』、第23号、1-15頁、1997年。

51) Rambert, M. L. (1964): "The use of Drawings as a Method of Child Psychoanalysis", Mary R. Haworth (Editor), *Child Psychology: Practice and Theory*, p. 340, New York, Basic Books, Inc. (外林大作/訳：「児童分析の方法としての描画の利用」、『児童の心理療法 実践と理論的基礎Ⅱ』、512頁、誠信書房、1969年。)

52) 徳田良仁：「絵画・造形的なもの（芸術療法）」、(笠原嘉・島藺安雄/編：『現代精神医学体系 5B 精神科治療学Ⅱ』)、366-368頁、中川書店、1977年。

53) Rappaport, L. (2008): *Focusing-oriented art therapy Accessing the Body's Wisdom and Creative Intelligence*, pp. 69-70, Jessica Kingsley Pub. (池見陽・三宅麻希/監訳：「アートセラピーの鍵概念」、『フォーカシング指向アートセラピー からだの知恵と創造性が出会うとき』、78頁、誠信書房、2009年。)

54) Sayid, D. G., Milad, K., Mohammad, R. & Elham, M. (2010): Sublimation, as a technique for treatment, *Procedia Social and Behavioral Science*, Vol. 5, pp. 1811-1817, Elsevier Ltd.

ワークの初めに実施されるコラージュは、自分の作品を客観的に見ることによって自己への気づきを得るとともに他者への意識が生起し、自己及び他者に対する気づきと理解が促される点の特徴であると考えられる。次にフィンガーペインティングを行うが、これは、描きながら気づきが促される経験の反復によって自己と他者に対する理解を深化させることに加え、自分の手指を使って自由に塗り広げる行為から、幼少期に体験した泥遊びや自分が子どもになっているかのような感覚を迫体験し、子どもの感情に対する理解の深化を促すことを目的としている。最後にカッティングは、集団フィンガーペインティングの作品を壊して作り替えることに伴う様々な感情の迫体験と、フィンガーペインティングで無意識に表出した可能性がある負の感情などを昇華させるという二つの目的を有している。以上の過程は、自己理解が他者理解を促して子ども理解へ至るという子どもの心情などを理解する際の過程に沿うものと考えられる。

以降、第2章及び第3章において保育者志望学生及び現職保育者を対象として造形的イメージワークを実施する。そして、ワークを実施した学生と保育者における心的変容及び保育者の専門性に対する気づきの内容を分析し、本ワークの具体的な機能を明らかにするとともに、保育者養成及び保育者のリカレント教育における有用性について検討する。また、検討結果を基に、造形的イメージワークを子どもの感情の理解と保育者の専門性に対する意識化及び自覚を促すワークショップの一つとして位置付け、保育者養成及び保育者のリカレント教育のための一方法として示す。

第3節 研究の内容及び構成

I. 研究の全体構成

1. 研究の内容

本研究は、保育者の自他理解と子ども理解を促すワークショップとして、複数の造形活動から構成される「造形的イメージワーク」を構築するとともに、その機能を検証し、保育者の養成及び保育者のリカレント教育としての保育者の専門性の向上に資する有用性を明示し、提案することを目的とする。

先ず、第1章で、研究の背景及び問題の所在を明確化し、これまでの先行研究を概観した上で、研究の意義を示すとともに、研究の内容を説明する。次に、第2章で、造形的イメージワークが自他の理解に及ぼす影響とワークの機能について量的分析及び質的分析を通して明らかにする。そして、第3章で、造形的イメージワークを保育者志望学生及び現職の保育者に実施し、自他に対する気付きや、子ども理解の深化及び保育者の専門性における意識化の変容過程の分析と考察を行う。これらの結果を基に、本ワークを実施することが、自他及び子ども理解と保育者の専門性の深化を促し、保育者の養成及びリカレント教育に資する機能を有する可能性について示す。最後に、第4章で、本研究の研究成果を総括して、今後の課題を提示する。本研究を構成する研究内容及び対象者、対応する章または節について、表1に示す。

2. 各章を構成する研究の概要

本研究において、造形的イメージワークの実施に伴う分析は、第2章及び第3章に集約される。以下、各章各節を構成する研究の概要について示す。

第2章は、造形的イメージワークの機能を明らかにすることを目的としている。第1節では、造形的イメージワーク後に全対象者に実施した自由記述を、「肯定的反応」「否定的反応」「混合反応」「その他」に分類し、造形的イメージワークを構成する5種類のワークの機能

と特徴を探り、本ワークが自他理解を促す契機となる可能性について量的分析に基づいて考察する。第2節では、造形的イメージワークの実施の過程における対象者の感情状態の変容過程について、質的分析に基づき明らかにすることで、様々な感情状態が生起されるワークの全体的な機能を探る。第3節では、対象者数を増やすとともに、自由記述の内容を、「自己への言及」「他者への関心」「否定的反応」「肯定的反応」「手順や方法への意識」に分類し、各ワークが有する機能と特徴を、量的分析に基づいて明らかにした。また、各ワークの関係性についても考察した。

表1. 本研究の全体像

研究内容	本研究の背景及び問題の所在の明確化	造形的イメージワークの機能の検証	フィンガーペインティングが保育者の専門性の深化に及ぼす影響の検証	造形的イメージワークが保育養成校の学生に及ぼす保育者の専門性に対する意識化の検証	本研究の成果の総括及び今後の課題
研究対象者		保育者養成校学生 臨床心理士志望学生	現職保育者 (初任・中堅・熟練)	保育者養成校学生	
対応する章及び節	第1章	第2章	第3章第1～第3節	第3章第4節	第4章

第3章は、造形的イメージワークが、保育者の養成及び保育者のリカレント教育に資する可能性と有用性を示すことを目的としている。第1節では、造形的イメージワークの実施の過程における保育者の感情状態の変容過程について明らかにすることで、様々な感情状態が生起されるワークの全体的な機能を探る。また、子ども理解に対する言及や保育に結びつく気付きが生起し得るのかなどの実相について質的分析に基づいて検討する。第2節では、学生時代に造形的イメージワークを体験している現職の保育者を対象として実施する。学生時代と現在における、集団フィンガーペインティング体験により想起される内容の差異を質的分析によって明らかにし、集団フィンガーペインティングが保育者の専門性の向上に寄与する影響について考察する。第3節では、フィンガーペインティングの体験によって、保育者が、子ども理解及び保育者としての在り方を認識する過程を質的分析によって明らかにする。第4節では、保育者志望の学生を対象とし、造形的イメージワークが子ども理解と保育者としての在り方に対する意識化に及ぼす影響を考察し、本ワークが有する保育者養成教育の可能性を示す。

II. 研究の手続き及び方法

1. 造形的イメージワークの実施形態

造形的イメージワークは、先ず、体験に基づく実感を通した、子どもの感情の理解及び保育者の専門性に対する意識を深化させることを目的としている。次に、ワークによる様々な気づきを、子ども理解と保育実践に還元することにより、保育の質と保育者の専門性の向上に資する機能を検証することを目的としている。そのため、主たる対象者は、4年制大学の幼児教育科に在籍する学生と、現職の保育者である。

学生を対象とした実践では、20名前後に対して造形的イメージワークを週に1回連続して実施し、終了後に振り返りとしてワークシートへの記述を行った。各ワークの実施時間は、準備及び片付けを含み約90分としたが、時間以内に終了することも持ち帰って完成させることも自由である。また、ワーク開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で、表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。実施者は、ワークの進行に伴って切りくずの廃棄や絵の具及び用紙の補充などを随時行った。使用する材料などは、表2に示した通りである。造形的イメージワークにおいて個人フィンガーペインティングの作品を個人でカッティングするワークは、実施していない。制作枚数に制限はなく、作品の破棄は自由であると伝えているため、選択的に残した作品を切ることに拒否感や抵抗感を示す可能性が高く、ワーク効果が期待されないと判断したためである。

コラージュは、既存の雑誌などを切り貼りする作業であり、自己表現の取り掛かりとして比較的抵抗なく行えるものと推測し、ワークの前半に配置している。コラージュは、「技法について決定的なものは今の段階ではない」¹⁾が、心理療法としても確立している。コラージュ制作において、制作者は、作品全体に注目しつつ、制作の方略を決めて制作行動を起こすが、その際に作品に使用する素材を探索することが「間」を生じさせ、それによって、制作者に心理的な余裕が生み出される。このように、コラージュは、素材の加工が自由であるという特徴が、表現に対する安全性²⁾を保障している。齋藤眞(1993)は、コラージュの特徴を、「表面上の意識的な指向性が前面に出がちで、またスマートに

1) 森谷寛之・杉浦京子：「コラージュ技法の導入方法」,(山中康裕・入江茂・杉浦京子・森谷寛之/編：『コラージュ療法入門』,5頁,創元社,1993年。

2) 山崎暁・内田利広・伊藤義美：「コラージュ制作における制作者の主観的体験—フォーカシングと体験過程理論の視点から—」,日本人間性心理学会誌『人間性心理学研究』,第28巻第1号,103-113頁,2010年。

なりやすい」ため「生の自分を語ることに抵抗を感じるような成人のクライアントにとっては、コラージュ技法の方が（箱庭療法と比較すると：筆者加筆）とっつきやすく感じられる可能性がある」と述べている。コラージュが、箱庭療法の導入として実施されていることから、「既成の写真イメージと紙とはさみと糊があればどこでもできるという利点」を有していることが示唆される³⁾。

表2. 造形的イメージワークの手順及び材料

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座り、着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座ったが、立って行う者もいた。	
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙のりで貼って、新たな作品を創った。90cm×180cmの机に4~5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう教示した。記述時間に制限はない。	自由記述用のワークシート(A4サイズ4枚)。

保育者を対象とした実践では、個人フィンガーペインティング及び集団フィンガーペインティングの2種類のみ行った。これは、学生を対象とした実施結果より、フィンガーペインティングにおいて保育者としての在り方に対する言及が見られたためである。振り返りの作業は、面接と記述の2種類を採用した。フィンガーペインティングは、指絵の具を用いた描画技法である。コラージュのように、使用する素材が写真の切抜きなどの具象物ではないため、素材である指絵の具を扱う者によってどのようにでも変化する。この特徴は、意味の広がりが無限であることを意味するが、同時に、制作者自身も第三者も作品の意味や意図が理解できないことにもなり得る。フィンガーペインティングは、素材そのものの自由度が高く、完成した作品から意味を読み解くことが難しいために、心理療法として十分確立して

3) 齋藤眞：「コラージュ・イメージについて」, 前掲書1), 183, 184, 193頁, 1993年。

いるものではない。しかし、フィンガーペインティングの体験が、自己理解や集団間の心理的凝集性を促進することが示されており^{4) 5)}、その効果は明らかにされている。フィンガーペインティングにおいて使用する指絵の具は、指で直接絵の具を扱う。つまり、指絵の具を使用することは、使用する者自身の触覚を刺激することとなる。例えば、心理療法の一つである箱庭療法において使用する砂の感触は、「触覚的な退行作用」を持つために「こころの中の生々しい在り方」⁶⁾を表出させる機能を有する。この機能と同様に、指絵の具の感触も退行を促すと述べられている⁷⁾。本研究においては、いずれの技法も心理療法としての使用はしておらず、また、そのことについて対象者に口頭で教示している。しかし、制作者に心理的な負担を与えないために、実施の順序を上記のようにした。また、カッティングは、フィンガーペインティングにより退行状態にある自己状態を、作品を切るという行為を通して意識化させる働きを持つ。ファンタジーグループにおいても、カッティングは「意識的にならざるをえない」⁸⁾作業と位置付けられていることから、造形的イメージワークにおいても同様の機能を持つワークとして構成した。

2. 手順

以下に、造形的イメージワークの具体的な手順を示す。(1)から(6)まで実施時間は全て90分である。

(1) 個人コラージュ

B5 から A3 までの各大きさの白色紙から台紙として自由に選択する。その用紙に、実施者と対象者が用意した雑誌及び用意された様々な分野や内容を扱う雑誌などを切り抜いたものを糊で貼付して制作する。制作枚数や制作方法に制限などは設けていない。大学の教室で実施しており、雑誌は教室の前方にまとめて置いてある。雑誌の選択は自由であり、また、時間の使い方も対象者の自由である。

(2) 集団コラージュ

近くに座っている者同士、4～5名を1グループとした。着席の仕方は自由であるため、

4) 岡本直子：「パーソナリティ傾向と表現体験との関連性についての研究」、『沖縄国際大学人間福祉研究』、第3巻第1号、55-70頁、2005年。

5) 岡田敦：「表現療法技法としてのフィンガーペインティング—精神科臨床における適応とその実際—」、『相山女学園大学研究論集』、第37号（人文科学編）、67-88頁、2006年。

6) 齋藤・前掲書3)、184-185頁、1993年。

7) 星野良一：『補完・代替医療 芸術療法』、1-2頁、金芳堂、2006年。

8) 岡田康伸：「技法に関する解説」,(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』)、35頁、創元社、2000年。

比較的仲の良い者同士でグループを構成する可能性が高い。A3用紙またはA3用紙を数枚つなげた用紙にグループでコラージュを制作するよう指示した。会話は自由であるが、最初に作品の主題を決めることは禁止した。これは、特定の対象者が好むイメージが集団の作品を占有しないようにするためであり、制作過程において自然と作品の主題が決まった場合は禁止の対象とはしていない。個人コラージュと同様、大学の教室で実施しており、使用する雑誌は、教室の前方にまとめて置いてある。制作枚数や制作方法及び時間の使い方は、対象者の自由である。

(3) 個人フィンガーペインティング

指絵の具（6色）を各自梅皿に取り、描画用紙として、A4、B4、A3用紙から選択する。制作枚数や制作方法に制限は設けていない。2名に一つ程度、汚れた手指を洗う容器と、手指を拭くためのタオルを机上に配置した。水が汚れていれば実施者である筆者が交換した。対象者は、手指が汚れているため描画以外の動きが難しい。そのため、実施者は、対象者の要望を聞き、自由に対応できる立場でいた。ファンタジーグループにおいてはこのような役割の者を世話人と位置付けており、対象者がストレスなく描画をできるように支援している。

(4) 集団フィンガーペインティング

集団コラージュとは違うグループ構成とした。厳密には、実施年度により構成方法が違うが、基本的には常に行動を共にする関係の者同士を同じグループに多数配置しないこととした。研究の対象者は、幼児教育科に在籍する友人同士であり、1学年を構成する人数が20名前後である。実施時は3年生であり、学科集団としての凝集性は高いと考えられる。また、実施者も当該集団を構成する学生同士の親密度をおおよそ把握していた。使用する指絵の具や、机上に置く材料などは個人フィンガーペインティングと同様である。用いる用紙は90cm×120cmの白色模造紙である。このワークにおいても、制作枚数や制作方法には制限を設けていない。しかし、集団コラージュと同様の理由により、最初から主題を決めることは禁止しているが、制作途中において作品の方向性が決まった場合には、グループの総意として尊重し、禁止していない。

(5) 集団カッティング

集団フィンガーペインティングと同じグループで実施する。自分達の作品にはさみを入れ、新たな作品を制作する。切る道具は、はさみに限らず、手で破ることも可能であることを伝えた。制作用の台紙は、白色模造紙を90cm×90cmの大きさに裁断したものを使用した。このワークも全てのワークと同様に、制作枚数と制作方法は自由であるが、作品の主題を最

初に決めることは禁止した。また、平面だけではなく、立体的に制作することも可能であることを伝えた。その際、糊などの使用は可とした。

(6) 全ワークの振り返り

全てのワークの体験について感想などを記述するよう教示した。教示の内容は、以下の通りである。本研究の第2章及び第3章第1節における自由記述の分析は、全て資料1の教示に基づいて記述された内容を対象としている。第3章第2節、第3節、第4節においては、各々の教示もしくは依頼文を使用している。

資料1. 造形的イメージワーク実施後の自由記述開始時における教示

「個人コラージュ、集団コラージュ、個人フィンガーペインティング、集団フィンガーペインティング、集団カッティングのワークを通しての心の動き（それぞれのワークで感じた感覚の違いとその違いが起こった理由や、それぞれのワークの最中と完成後の気持ちの変化など）をよく思い出して書いてください。ポジティブなものも、ネガティブなものも、素直な気持ちをそのまま書いてください。なお、グループワークにおいて特定の人について書くときにはA、B、Cのようにイニシャルで表わしてください。また、これらのワークを通して人間関係のあり方（自分、他人を含めて）について気付いたことを中心に、全体から感じたこと、考えたことを書いてみてください。重複してもかまいません。そして、これらのワークはあなたにとってどのような経験となったのか、またこれからの自分にとってどのような意味をもたらすものとなったのか、考えてみましょう。内容が重複しても構いません。また、良いことを書こうとする必要もありません。ありのままに書いてください。」

Ⅲ. 研究の対象者と分析方法

本研究における対象者及び分析方法は、表3の通りである。幼児教育専攻学生は、全て大学3年生である。第2章第3節における対象者155名は、第2章第1節における対象者59名による自由記述データを含む。しかし、記述内容を分類する際の判断基準が異なるため、同じデータの重複使用はされていない。また、第3章第1節における現職保育者は、保育歴が8年目の男性保育士1名である。第3章第2節における現職保育者12名は、幼児教育科の卒業生であり、大学3年生時に造形的イメージワークを体験している。第3章第3節における現職保育者は、保育歴が10年目、20年目、30年目の計20名である。

第3章第2節及び第3節においては、フィンガーペインティングのみを実施している。第2節は、実施後の半構造化面接における逐語、第3節は、実施後の自由記述を分析の対象とした。これまでの検討⁹⁾により、集団フィンガーペインティングの体験によって想起された思いや気づきが、子ども理解への言及を促す可能性が見出されており、この点から考えて現

9) 林牧子：「イメージワークに伴う個の心理的ダイナミクス—保育者を目指す者の豊かな感性を拓く—」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、創刊号，11-19頁，2011年。

職保育者への実施はフィンガーペインティングのみでも妥当であると判断した。第4節は、幼児教育専攻学生40名に造形的イメージワークを実施した後の自由記述データを対象とした。本データは、2015年度と2016年度のものである。

表3. 本研究の各章各節の対象者と分析方法

	対象	人数	分析方法	各節における調査内容
第2章				
第1節 (調査1)	幼児教育専攻 大学3年生	19名	量的分析	造形的イメージワークの体験により生起する感情の基礎的データの収集
第1節 (調査2)	幼児教育専攻 大学3年生	59名	量的分析	造形的イメージワークの体験を通じた反応内容に基づくワークの基本的機能の調査
第2節	臨床心理専攻 大学院1年生	1名	SCATによる 質的分析	造形的イメージワークの体験過程のモデル図作成
第3節	幼児教育専攻 大学3年生	155名	量的分析	造形的イメージワークを構成する各ワークの詳細な機能と特徴の明確化
第3章				
第1節	現職保育者	1名	SCATによる 質的分析	造形的イメージワークの体験過程のモデル図作成
第2節	現職保育者	12名	M-GTAによる 質的分析	フィンガーペインティングの体験が保育者に及ぼす影響の構造の明確化と構造図作成
第3節	現職保育者	20名	TEAによる 質的分析	フィンガーペインティングの体験が保育者の省察を促す過程の構造化
第4節	幼児教育専攻 大学3年生	40名	質的分析	造形的イメージワークの体験が保育者志望学生の保育者の専門性の意識化を促す過程図作成

質的分析方法として、SCATとM-GTAとTEAの3種類を採用した。これらの分析方法は、分析の手続きが明示されていること、テキストデータを基に理論を構築してその結果を視覚的に示すことが可能であること、現象の過程を捉え得る分析方法であることという特徴から本研究で得られたデータの分析方法として適切であると判断して使用した。第2章第2節及び第3章第1節ではSCATを用いた。SCATは、基となるデータの抽象度を高めて概念化した要素を繋ぎ合わせ、潜在する意味などをストーリーラインとして示す方法である。当該節では、複数のワーク体験が対象者に及ぼす影響を可視化することを目的としていたためSCATを使用した。第3章第2節ではM-GTAを用いた。M-GTAは、複数のデータを集約して抽象度の高い概念を生成する方法である。当該節では、複数のワークの体験による対象者の気づきを概念化し、構造として捉えることを目的としたためM-GTAを使用した。第3章第

3節ではTEAを用いた。TEAは、時間の経過に伴う現象の変化と思考や概念の変容過程を分析の対象としている。当該節では、複数のワークを実施する過程における対象者の気付きなどを検討することが目的であるためTEAを使用した。

IV. 用語の統一

1. 「造形的イメージワーク」の扱い

造形的イメージワークとは、ファンタジーグループと呼ばれる、ユング派の心理学者により開発された集団心理療法を参考にして筆者が構成した集団ワークである。本ワークは、保育者の専門性における資質向上に資するものとして、保育者の養成及び保育・教育者のリカレント教育における応用を目的としている。造形的イメージワークは、個人カラーージュ、集団カラーージュ、個人フィンガーペインティング、集団フィンガーペインティング、集団カッティングから構成される連続技法である。本研究において「造形的イメージワーク」もしくは「本ワーク」と記述する際には、これら5種類のワークを連続して実施していることを意味する。造形的イメージワークを構成するワークを指す際には、「各ワーク」と記述し、特定の「各ワーク」を指す際にはそれぞれのワーク名を明記する。

2. 「保育者」及び「保育者の専門性」の扱い

本研究において対象とする保育者とは、保育所もしくはこども園に勤務する保育士と、幼稚園もしくはこども園に勤務する幼稚園教諭の総称として使用する。対象となる保育者個々の事例を扱う際にはデータ収集時の職種を記す。保育者の専門性は、垣内国光(2011)により、子どもの心身の発達を支援して成長を保障する働きとしての「発達保障労働」と、子どもの心理的な安心や安全、自己肯定感などの発達を促す働きとしての「共感共生労働(感情労働)」に大別されている¹⁰⁾。また、香曾我部琢(2011)は、教科「保育者論」における保育者の専門性の捉え方及び扱われている内容を調査分類し、保育者個人に求められる専門性において「子ども理解の深化」という視点の存在を明らかにした¹¹⁾。保育者の専門性は、本章第1節で述べたように複数の観点から分類され、多岐に渡るものであるが、本研

10) 垣内国光：「共感共生労働としての保育労働」,(垣内国光/編：『保育に生きる人びと 調査に見る保育者の実態と専門性』), 17-19頁, ひとなる書房, 2011年.

11) 香曾我部琢：「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」,『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 第59巻第2号, 53-68頁, 2011年.

究において扱う保育者の専門性とは、個々の子どもの性格傾向及び子どもの感情や思考に関する総合的な理解の上に成立する、子どもに対する共感的な支援の在り方を指すこととする。

3. 「子ども理解」及び「感情」の扱い

「子ども理解」という用語については、「子ども」と「理解」それぞれについて説明を付す。まず、本研究における「子ども」という用語は、分析対象者である保育者が担任している、3歳児から5歳児までの幼児に限定して用いる。「子ども」という呼称については、出生から何歳時点までを子どもと定義するのか明確にされておらず、諸法律においても、「子ども」の年齢について統一されていない。また、学生の自由記述及び保育者の自由記述や面接時の発言においても、子どもの具体的な言動に言及する際には、多くが「子ども」という呼称を使用していること、さらに、保育現場において「子ども」という呼称が慣習的に使用されていることも鑑み、本研究においては、幼児を総称するものとして「子ども」を使用する。次に、「理解」という用語は、子どもが遊びや仲間関係の中で感じている感情に対する、保育者自身の理解を意味する。つまり、個々の子どもにおける心身の発達の程度や様相、また、年齢ごとの発達の過程などに関する全体的及び総合的な理解という意味付けは行っていない。

また、一般的に「思い」「気持ち」「心情」などの用語で表記される内容は、「感情」に統一した。本研究では、心理学もしくは脳生理学分野などにおいて定義されている限定的な意味での使用はしていない。したがって、「感情」という用語には、喜怒哀楽などの基本的な情動に加え、思い、気持ち、心情などの意味も含むものとする。

V. 倫理的配慮

研究の倫理配慮については、次のような手続きを行った。研究の対象者に対しては、研究の趣旨を説明し、データを収集することについての許可を得ている。また、得られたデータを研究発表や論文として公表する予定であること、その際には、個人名や勤務地及び勤務園の名称は全て記号などに書き換え、個人情報の保護を徹底することを説明した。写真の掲載については、当該者に確認を求め、掲載の許可を得てから行った。

第2章 造形的イメージワークの機能と 自他への気づきに及ぼす影響

概 要

本章では、保育者志望学生を主たる調査対象者として、造形的イメージワークが自他理解に及ぼす影響と、本ワークを構成する、個人コラージュ・集団コラージュ・個人フィンガーペインティング・集団フィンガーペインティング・集団カッティングの5種類のワークにおける機能及び相互の関連などについて明らかにした。

第1節では、先ず、造形的イメージワークの実施に伴う肯定的反応及び否定的反応に注目し、各ワークが対象者に与える心的影響の全体像について明らかにした。次に、否定的反応が生起する要因と否定的反応の内容を明らかにするとともに、造形的イメージワークが5種類のワークで構成されている意義を明確にした。

第2節では、造形活動に自信が無く、期待感や積極性を欠いた状態から造形的イメージワークを開始した対象者におけるワークを通じた感情の変容過程について、質的分析法を用いて検討した。その結果、ワークを開始した当初は、積極的に関わることが出来ずに否定的な印象を抱いていても、参加者に対する信頼感が得られると、否定的な感情経験に対してもそれ自体を肯定的に評価する傾向が示唆された。

第3節では、造形的イメージワークを構成する5種類の各ワークにおける機能と関連性を検討した。その結果、各ワークは、独立した機能を持ちつつ、相互に関連し合う特徴を有することが明らかになった。具体的には、集団ワークは、個人ワークと比較すると、自他に対する意識化と否定的反応の生起率が高いこと、また、集団カッティングは、肯定的反応の高さが顕著であり、独自性が示された。

第1節 造形的イメージワークが個人の感情体験に与える影響

I. 造形的イメージワークを通じた自他に対する捉え方の意識化

本節では、将来保育者・教育者を目指す学生が、造形的イメージワークの体験において自分自身が何を思い、感じ、考えたのかということについての自由記述の分析を通して、造形的イメージワークが及ぼす心理的な影響を明らかにすることを目的とする。本節は、造形的イメージワークの機能を検証するための基礎研究であり、「調査1：造形的イメージワークによる参加者に対する心理的影響」と「調査2：造形的イメージワークを構成する各ワークにおける基本的機能」で構成する。調査1の結果を基に、調査2では、造形的イメージワークを構成する各ワークの機能について分析を加え、本ワークの意義を追究することを目的とする。

調査1における対象者は、調査2の対象者と重複しているが、調査2では新たな視点で自由記述を捉え直し、改めて分析を実施している。したがって、重複したデータは使用していない。

II. 方法

1. 分析対象

調査1・2とも、4年制大学幼児教育科に所属する3年生を対象としている。調査1では、2007年度在籍学生19名（男子0名、女子19名）：実施期間2008年1月～3月、調査2では、2007年度在籍学生19名（男子0名、女子19名）：実施期間2008年1月～3月、2008年度在籍学生20名（男子0名、女子20名）：実施期間2009年1月～3月、2009年度在籍学生20名（男子1名、女子19名）：実施期間2009年6月～7月の計59名が対象である。

2. 手続き

本ワークは、大学3年生を対象にした「保育内容・人間関係」の授業内で行うものであり、自己の人間関係の取り方に対する意識化と自他に対する理解を深めること及び幼児期の遊びを追体験し、子どもの感情を想像して理解を促すことをねらいとしている。各年度20名前後に対して造形的イメージワークを週に1回連続して実施し、終了後に振り返りとしてワークシートへの記述を行った。各ワークの実施時間は、準備及び片付けを含み約90分としたが、時間以内に終了することも、持ち帰って完成させることも自由である。手順などは、表1に示した通りである。実際のワークの様子及び作品は、図1・2・3・4・5の通りである。

3. 教示内容及び実施者の役割

ワーク開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で、表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。実践者は、ワークの進行に伴って切りくずの廃棄や絵の具及び用紙の補充などを随時行った。

4. 分析方法

調査1では、実施手順6の振り返りの際に書かれた自由記述を基に、各ワークについての印象を肯定的（楽しい・嬉しい・期待感など）、否定的（嫌だ・やめたい・抵抗感など）、混合（ワークに対する積極性と消極性が同時に記述されているもの）の3種類に分類し、それぞれの生起割合を求めた（表2参照）。

調査2では、調査1と同様、自由記述を基に、各ワークについての印象を肯定的、否定的、混合、その他（純粋な感想の記述など、自分の感情に焦点化した記述がされていないものなど）の4種類に分類し、それぞれの生起割合を求めた。また、否定的反応と混合反応に含まれる否定的な記述のみを対象とし、否定的な感情が生起する要因を分類し、それぞれの要因が生起する割合を求めた。

以下、それぞれの結果と考察を述べる。本節中において【 】で示された部分は、学生の自由記述からの引用である。

表1. 造形的イメージワークの手順及び材料

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1～2名ずつ座り、 着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4～5名ずつ座り、 着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1～2名ずつ座り、 着座で行った。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4～5名ずつ座ったが、 立って行う者もいた。	
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙にのりで貼って、 新たな作品を創った。 90cm×180cmの机に4～5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、 立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、 考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう 教示した。記述時間に制限はない。	自由記述用のワークシート(A4サイズ4枚)。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 調査1：造形的イメージワークによる参加者に対する心理的影響

(1) 各ワークに伴う分析対象者の様子の概観

① 個人コラージュ

積極的に多くの雑誌を切ったり躊躇なく用紙に貼り付けたりする者がいる一方で、なかなか始められずに雑誌をめくり続けたり、困惑した様子で切り始めたりする者もいた。個人コラージュに対して肯定的な印象を持つ者は、自分のイメージを自由に表現できることに対して喜びを感じていると思われる。コラージュは既存の写真などを使用して自由に表現するため、自分のイメージするものと合致した写真が見つければ、容易に表現が可能となる。また、写真自体が抽象的なものであったり、芸術性を備えたりしているものも多いこと、さらに無秩序な組み合わせが可能であることも楽しさの一因であろう。また、個人ワークは、基本的には誰にも侵食されずに表現することができるので、心理的な安全が保障されていることが、コラージュを楽しめる要因の一つと言える。

一方、否定的な印象は、コラージュそのものに対する不安及び警戒心や、体裁や評価を意識したために感じた心理的な閉塞感が要因と考えられる。個人的にコラージュを行うということは、自分の表現が明確に紙面に現れるということである。限られた時間と材料から表現せざるを得ないため、手直しが難しくなる。このような条件も重なり、完成したコラージュに対しても【納得がいかない】【自分ってつまらない人間だと思った】という感想を持つ者もいた。



図1. 個人コラージュ作品



図2. 集団コラージュ制作の様子

② 集団コラージュ

集団コラージュは、普段行動を共にしている者同士を中心にグループを構成したが、全4グループの中で構成メンバー全員が肯定的な印象を記述したのは1グループのみであった。構成メンバーがいつも一緒にいるということから、遠慮なく開放的な気持ちでワークに臨めると予測していたが、実際は相手の出方や評価に対する意識や自由に表現できないことに対する不満などが生じた。特に、完成作品が4分割されているグループがあり、このグループに所属していた者は、4名中3名が否定的な感想を述べていた。残りの1名は最も広範囲に貼っており、個人コラージュに対して抱いていた否定的な印象が、集団コラージュに対しては、肯定的な印象へ変化していた。

他の2グループは全体的に分散した貼り方であったが、人の貼ったものを生かした貼り方や、上に重ねることが少ないものであった。この状態を【個人コラージュの延長】と捉える者もあり、グループならではの表現というよりも、相互に侵食し過ぎず、生かし合う

表2. 自由記述による各ワークの印象 (集団カッティングは2名欠席のため、17名で実施)

印象 ワーク	肯定的反応例	否定的反応例	混合反応例	人数 (%)
個人 カラー ージュ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で感じたまま考えたままを好きなように貼ることができ、本当に夢のように楽しかった。 ・(個人) カラーージュはすごく楽しくて、とにかく楽しくて。 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝から憂鬱で(中略) 教室に入ってからほとんど誰とも会話せず、(中略) すごく冷めた状態だと感じていた。 ・個性や内面を表現することに戸惑いがあった。 ・形あるものから自分の作品を作ることには抵抗があった。 ・よく見せようと意識してしまい難しく感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは戸惑いがあったけれど、やり始めると楽しくできた。 	19 (100)
人数 (%)	10 (52.6)	7 (36.8)	2 (10.5)	19 (100)
集団 カラー ージュ	<ul style="list-style-type: none"> ・心ゆくまでやりきった。作品を見ると元気が出る。 ・気を遣わず自由に進められた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見られていると思う、集中できなかった。 ・自分の対人関係を表しているみたいでとても嫌だった。 ・踏み込まれることに拒否感があった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは嫌だったが、自分のイメージに重ねてくれてとても嬉しかった。 	19 (100)
人数 (%)	10 (52.6)	8 (42.1)	1 (5.3)	19 (100)
個人 フ イン テ イン グ	<ul style="list-style-type: none"> ・完全に自分の世界に入れて楽しかったし、気分も安定していた。 ・昔から泥遊びとかが好きで楽しくできた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・なんだかやりきった感もなく集中できなかった。 ・汚れたくなくて、とにかくやりたくなかった。 ・絵が苦手だし、何も思い浮かばなくて困った。 ・気持ちが落ち込んでいたので抵抗感があった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・とても楽しかったが、友達のような暗い色が出せなくて嫌になった。 	19 (100)
人数 (%)	12 (63.2)	5 (26.3)	2 (10.5)	19 (100)
個人 フ イン テ イン グ	<ul style="list-style-type: none"> ・遠慮のいらぬ感じでのびのびと色をつけていった。 ・友達の刺激を受けつつ自己表現もできた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・窮屈でやりたいと思えず、早い段階でやめてしまった。 ・他の子とのイメージの違いが嫌だった。苦痛だった。 ・早く終われとずっと思っていた。 ・テリトリーを感じてしまった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・抵抗感があったが、自分の場所を見つけた後はすごく楽しかった。 	19 (100)
人数 (%)	8 (42.1)	10 (52.6)	1 (5.3)	19 (100)
集団 カッ テ イン グ	<ul style="list-style-type: none"> ・自由にしているけれど一体感があるように感じた。 ・生き生きできた。やっている時、楽しくて元気だった。 ・作品が一体になり嬉しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分だけの作品になり、孤独と寂しさを感じた。 ・思い出したくないくらい苦しかった。何をやっても嫌な感じにしかならないし、投げやりになってしまった。 		17 (100)
人数 (%)	15 (88.2)	2 (11.7)	0 (0)	17 (100)

注. 表中の数字と、() 内の数字は、当該反応例の人数と割合を示したものである。

ための方法としての貼り方と捉えていた。このグループに所属していた者は、【自分が貼ったものの上に重ねられているのに気付く、ちょっと悲しくなった。それと同時に自分が他の子が貼ったところに何気なく貼ってしまったことが、その子にとってはショックなことだったのかもしれないと思うようになり、他の子と絡みづらくなった】と述べている。

③ 個人フィンガーペインティング

フィンガーペインティングにおいてもコラージュと類似した傾向が観察された。期待や希望を口にして開始する者がいる一方、表情を変えずに用紙を見つめる者、指先に少し絵の具をつけ、点を打つだけの者もいた。しかし、個人コラージュに比べて肯定的な印象持者が52.6%から63.2%に増加した(表2参照)。フィンガーペインティングは、指絵の具の色数が限定されているため、安心感に繋がるということ、指で描くため技術の差をあまり気にしなくても良いということが緊張感を減少させたと考えられる。

否定的な印象を持った者の1名が、【いつもならわくわくするはずなのに(中略)始められなかった】【いつもなら赤やピンクや黄色を使うはずなのに、あの日は青色がすごく使いたかった。(中略)そのときの感情がそのときのワークにすごく関係していたと思う】と振り返りをしていた。この学生は表現全般に対して基本的に苦手意識は無く、表記の通り普段なら生き生きと行っていたと想像できる。このことから、本ワークが、自己対峙の場となると同時に内省と客観視を促す契機となることが示唆される。

④ 集団フィンガーペインティング

1枚目は立ち、2枚目は座って製作するグループが4グループ中3グループ見られた。残りの1グループは、全員座ったまま自分の目の前の白い部分に描き始めた。このグループは、最後まで描画が交じり合うことがなく、大きな紙にそれぞれの絵が描かれた。そして、このグループのみが作品数1枚であった。全員が明確に否定的な印象を持っており、【追い詰められたような気持ちになった】【早く終われとずっと思っていた】という思いを持ちながらワークを行っていたようである。その要因としては、【メンバーにも関係あるかもしれない】【それぞれのテリトリーみたいなものがあるように感じた】【みんなで描いているのに全然交わっていないのが嫌だった】【楽しそうに作業を続けるみんなの雰囲気についていけなかった。私だけ全然やる気がなくて、なんか私最悪だなと思って終わった】などと記述していた。上述したように、このグループは、全員が集団フィンガーペインティングに対して否定的な印象を持っていた。しかし、最後の学生は、活動をする皆の様子を「みんなは楽しそうなのに自分についていけない」と捉えている。これより、自分が集団から取り残され

た感覚を覚えた者は、傍観的になると同時に、一緒に楽しめない自分に対する自己嫌悪を抱いたり、集団に対する捉え方に偏りが生じたりする可能性が考えられる。【急に遊び集団から離れる子の気持ちもこういう感じなのかなと思った】という記述が見られたが、「もうやりたくない」「楽しくない」などの思いを抱えている子どもが感じていると考えられるような、自分でも理解や解決ができない複雑な心境を実感的に捉えることが、子ども理解において必要だと考えられる。



図3. 個人フィンガーペインティング制作の様子



図4. 集団フィンガーペインティング制作の様子

一方、このグループ以外は、描画表現が重なり合い、のびのびと描いているという印象であった。しかし、実際の参加者の感想と筆者が完成作品から感じた印象に違いがあること、また、同じグループ内においても感じ方に違いがあることが、自由記述から明らかになった。これらのグループでは、【5人のバランスが取れていて（中略）作っていて楽しかった】と記述する者もいれば、【ぐちゃぐちゃは嫌だと思った】と振り返る者もいた。また、あるグループでも【（思いのままに作ろうとしている友達を見て）やりたいようにやろう、と積極的な思いだった】という記述をする者（A）がいる一方で、【あのワークは嫌だった】と記述する者（B）もいた。この学生Bは、同じグループに属する学生Aの積極的な思いを引き出すきっかけとなった学生であった。Bは、続けて【どうにか（Aが）爆発できるように！ とはりきりすぎて、出してはいけないところまですごい速さで出し尽くしてしまった気がする】と内省している。さらに、このグループの別の学生は【すごい抵抗感で、集中できず他のグループを見に行ったり手で色を混ぜたりしていた】と書いており、この記述に続けて、

【2枚目で隅っこを陣取って（中略）すごく集中できた。人が入ってくるのが嫌で、自分の場所にしかかった】と述べている。これらの記述から、自由な表現をする中で1つのものを作り上げる喜びと、自分の領域を守りたいという排他的な思いが交錯する中での集団ワークとなったことが考えられる。

この感覚は、子どもが日常生活において感じている様々な感情に対する間主観的な理解を促す要素として必要であると考えられる。ワーク中は自由に動き回ることが出来たため、多くの学生が他のグループの作品を見て、感想を述べていた。しかし、そのように評された作品を描いた本人は、正反対の感情を持っていることもあった。つまり、他者から「楽しく遊んでいるね」と言われたとしても、本人はそのように感じていないこともあるということ、そして仲間で共同作業をしても、自分の居場所を作って守りたいという思いも同時に生起することに気付くことが、保育者として必要であろう。本節において、保育者として望ましい姿にまで言及している学生は見られなかったが、保育者を目指す学生に対して、この点における意識化を促すことが必要である。

⑤ 集団カッティング

集団カッティングは、全ワークの中で最も肯定的な反応が多く、否定的な反応が少ないという特徴が見られた。集団フィンガーペインティングにおいてお互いの描画がほぼ交わりなかったグループは、カッティングに対して全員が、【絵が誰のものでもなくなって一体となった感じがすごく嬉しかった】【違和感があった自分の絵を友達がうまく生かしてくれているのが嬉しかった】【やりにくいと思わなかったのは交わりながら作ることで気持ちが寄っていったからだと思う】のように、肯定的な印象を記述した。また、【フィンガーペインティングは「出す」作業、カッティングは「破壊と整理と浄化】と述べた学生もいたが、集団カッティングは、集団フィンガーペインティングで現れた【見たくない自分(自己表現)を消し、再構築することで新たな自分を見ることが出来る】という作用があることが示唆された。

参加人数17名中、集団フィンガーペインティングの印象から集団カッティングの印象が否定的に変化した者は1名、集団フィンガーペインティング、集団カッティングともに否定的な印象を持った者は、1名のみであった。前者は【座った位置が悪く、自分だけの作品になり、孤独と寂しさを感じた。何とか関わろうとしたが、皆それぞれ夢中でこちらへの関心が全く無かったので一人で頑張ってしまった】と述べている。また、後者は【思い出したくないくらい苦しかった。何をやっても嫌な感じにしかならないし、投げやりになってしまった】と述べている。



図5. 集団カッティングの作品

この学生は (B)、絵画技術に長けており、描くことや創ることが大変好きである。しかし、集団フィンガーペインティングの際にも【あのワークは嫌だった（前述、④集団フィンガーペインティングを参照）】と述べているように、多大な心理的負担を感じていたようである。これは、自分の表現をしたい、作品として満足のいくものを創りたいという欲求の現れとも考えられる。この学生は後日個人的にフィンガーペインティングをやりたいと言い、長時間行うことで「やっとすっきりした」と述べていた。このことより、保育者として、子どもの自己表現に対する

欲求の程度と、課題の種類や内容との関係及びバランスを熟慮する必要があると考えられる。

(2) 各ワークに対する肯定的及び否定的印象の示す割合

自由記述からは、同じ者が感じるコラージュへの印象とフィンガーペインティングへの印象の関係性は認められなかった。コラージュには抵抗を感じたが、フィンガーペインティングは積極的に関わることができた者や、その逆の感覚を持った者も見られた。したがって、一方だけでは欲求不満や心理的な消化不良を抱えた状態でワークを終える危険性が考えられるため、コラージュとフィンガーペインティングの両方を行う必要性がある。

また、フィンガーペインティングでは、9名が心身の疲労に関する自覚について記述していた。その理由としては【(集団フィンガーペインティングにおいて) 気を遣ってやっていたので疲れた】【いい意味で疲れたー！ という気持ちだった】【終わった後すごく疲れた。こんなにパワーがいるものなんだとびっくりした】など、複数の要因が認められた。疲労に関する記述はフィンガーペインティングに特化されていたが、このように、各ワークに対する印象やワークを行った時の感情、また、グループの人間関係などから影響を受け、造形的イメージワークについての印象が変化すると考えられる。

造形的イメージワークについての全体的な捉えについては、図6に示す通りである。特徴的な点は4点挙げられる。1点目は、集団フィンガーペインティングにおいて、否定的反応が、肯定的反応を上回った点である。この特徴は、同じ集団ワークである集団コラージュ及び集団カッティングと比較しても特徴的である。本節では、その要因にまで迫る記述が得

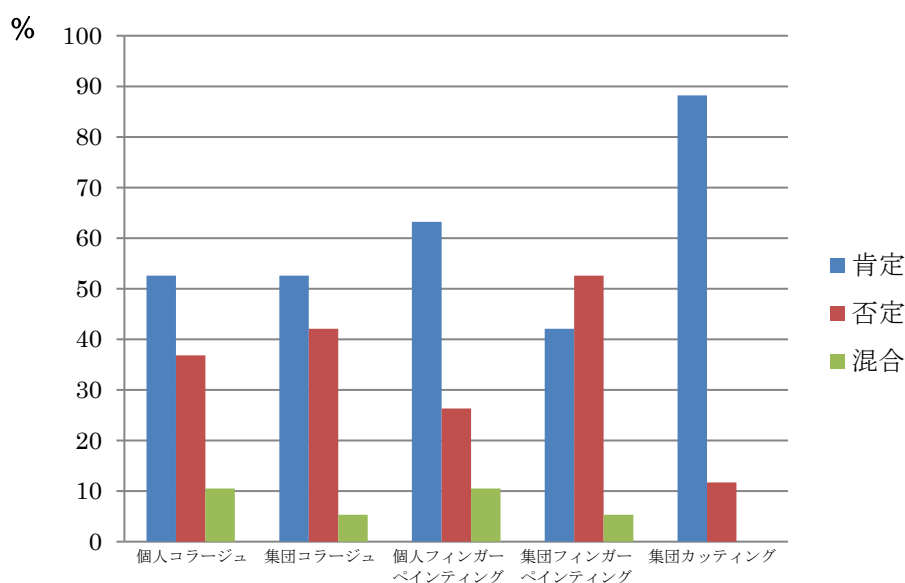


図6. 各ワークにおける、肯定・否定・混合反応の割合（調査1）

られなかったが、以降の研究においてこの点を明らかにする。

2点目は、集団カッティングに見られた肯定的反応の高さ及び否定的反応の低さである。集団カッティングは、集団フィンガーペインティングの作品を同じグループのメンバーで切り貼りをして、新たな作品を作る活動である。このワークにおける反応の特徴は、肯定的反応の割合が高いことにある。特に、直前に行った集団フィンガーペインティングにおける肯定的反応の割合と比較すると、増加の割合が高いことが分かる。この差異は、フィンガーペインティングのワークが持つ、自己の感情を表出させる力の大きさによるものと考えられる。ある学生は、集団フィンガーペインティング及び集団カッティングについて、以下の様に記述している。

「グループフィンガーペインティングでは、自分の場所というこだわりが全く無かったなと思う。カッティングもそうだが、潰されることに安心していたようにも思える。自分の表現部分をなるべくなら見たくないし、他人にも見て欲しくないという気持ちがあったのかもしれない。私はワークに取り組んでいる最中、必ずと言っていいほど恐怖や不安があった。一つは、他人からの評価的判断である。そして、もう一つは、自分が見えることがどうしようもなく嫌だったのではないかなと考えた。自分の負の感情が限りなく大きな時期にやったこともあり、その感情と向き合うのが怖かったのではないかな。無意識の内に作品に表れてくることが分かっているだけに、何とも言えない気持ちがあった。しかし、明るく楽しい友達が傍に居てくれたこと、自由にやりたいように取り組めた授業中の雰囲気のおかげ

で、どれも楽しめたということは嘘ではない。」

以上のように、フィンガーペインティングによって想定外に無自覚の自分が表出した際、その表現を直視したくない思いを持つ者もいるが、それは、他者にとっては単なる描画に過ぎない。そこで、その他者が、自分の表現に対して特別な意味を付与することなくカッティングの作業として切ることで、安心感を覚える。また、好んで描いたものが切られることに喪失感を抱いたとしても、貼るという表現形態によって自己表現が再生する。このことが自己存在に対する受容と認識され、肯定的反応を生起させたと思われる。

3点目は、同じ集団ワークでも、コラージュとフィンガーペインティングの印象に差が生じたということである。集団フィンガーペインティングの場合、個人が好む色味や雰囲気などに齟齬が生じやすく、ストレスを感じることが多い。それに対して集団コラージュは、既存のものからの構築であるため【私の表現】という意識が薄れやすく、また冗談めいた活字や写真などの力を借りて楽しい雰囲気を作ることも可能である。この違いが印象の差を生み出したと考えられる。

4点目は、同じフィンガーペインティングのワークでも、個人ワークと集団ワークでは印象に差があるという点である。自分の世界が保障されている個人ワークと比較すると、集団ワークで感じる【窮屈さ】は、否定的な印象を生み出す原因になったと思われる。

以上の結果と考察より、調査2では分析対象者を増やし、各ワークの機能を明確にするとともに、否定的な反応の要因について検討する。

2. 調査2：造形的イメージワークを構成する各ワークにおける基本的機能

(1) 各ワークにおけるそれぞれの反応

参加学生全59名による各ワークに対する自由記述内容を肯定的反応、否定的反応、混合反応、その他の反応の四つに分類し、それぞれの反応数と割合を算出したものを表3、各ワークの参加人数を100%として算出した割合に基づいて示したグラフを図7に示す。

反応傾向としては肯定的反応の割合が高い(51.9%)が、 χ^2 検定を行ったところ、有意差は認められなかった($\chi^2(12)=16.79, n.s.$)。そこで、肯定的反応と否定的反応の2群のみにおいて各ワークの内容と反応に差があるかを検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、有意差が見られた($\chi^2(4)=9.54, p<.05$)。さらに残差分析を行った結果、5%水準で集団フィンガーペインティングにおける否定反応と、集団カッティングにおける肯定的反応が有意に高いことが明らかとなった(表4参照)。この傾向は、林牧子(2009)でも見られており、同じ集団ワークでありながら、参加者が感じる印象に差異があることが明らかになった¹⁾。

表3. 各ワークに対する反応度数と割合

反応の種類	個人コラージュ	集団コラージュ	個人フィンガーペインティング	集団フィンガーペインティング	集団カッティング	計
肯定的反応	32(55.2)	25(47.2)	28(48.3)	25(42.4)	37(67.3)	147(51.9)
否定的反応	10(17.2)	8(15.1)	10(17.2)	16(27.1)	4(7.3)	48(17.0)
混合反応	9(15.5)	8(15.1)	13(22.4)	7(11.9)	6(10.9)	43(15.2)
その他	7(12.1)	12(22.6)	7(12.1)	11(18.6)	8(14.5)	45(15.9)
計	58	53	58	59	55	283

注. 数字は生起数、()内の数字は%を示す。

表4. 各ワークにおける肯定的反応と否定的反応の生起数と各セルの調整された残差

反応の種類	個人コラージュ	集団コラージュ	個人フィンガーペインティング	集団フィンガーペインティング	集団カッティング	計
肯定的反応	32(0.137)	25(0.055)	28(-0.271)	25(-2.410)*	37(2.485)*	147
否定的反応	10(-0.137)	8(-0.055)	10(0.271)	16(2.410)*	4(-2.485)*	48

注. ()内は調整された残差を示す。* $p<.05$

1) 林牧子：「イメージによるワークがもたらす個人内の変容—保育に携わる者として不可欠な感受性の会得の試み—」、『愛知教育大学幼児教育講座紀要幼児教育研究』、第14号、19-26頁、2009年。

(2) 各ワークに対する否定的反応の内容

① 否定的反応について

遊びの要素を有している造形的イメージワークは、子どもの遊びの追体験をする過程において、子どもの世界観と感覚的な外界の捉え方に対する想像や気付きを促す可能性を持つものとして構成した。ワークの実施過程では様々な感情が生起し、交錯するが、そのような経験の中で、自分自身が何を思い、感じ、考えたのかを言語化して客観視し、自他の感情及び価値観などを自覚する契機になり得ると考えられる。造形的イメージワークを構成する各ワークを通して、楽しさや充実感、満足感などの肯定的な印象を持つ者が多くの割合を占めているが(51.9%、表3参照)、このような感覚は、楽しいものとしての遊びそのものに対する印象であろう。

しかし、遊びとは楽しいだけではない。特に仲間との遊びの中では、思いが通じなかったり、イメージの違う中での遊びにつまらなさを感じたり、自分だけで遊びの場を独占したい気持ちになったりすることもある。また、保育者が「楽しいことをするよ」と言い行った活動が、全ての子どもにとって楽しいことであるとは限らない。さらに、「すごいね」「面白そうだね」という声かけが、必ずしもその行為をしている子どもの気持ちに沿ったものではなく、違和感を抱く子どももいる。以上のような感覚を追体験した上で実感することは、保育者にとって不可欠である。つまり、楽しいはずの遊びに、否定的な感情が生起する可能性があることを実体験により理解することが、子どもの持つ世界観に近付くことを意味すると考えられる。このような観点より、否定的反応に主眼を置き、分析を行うこととした。

② 肯定的反応、混合反応、その他の反応について

先ず、肯定的反応であるが、この反応の占める割合は高く、また、各ワークに対して、楽しい、面白いなどの肯定的な感想を持つことは、遊びに熱中する子どもの理解や、友だちと関わりを持って遊ぶことの充実感を味わうことに繋がるため、重要な要素だと言える。しかし、肯定的反応を含む他の記述についての内容の分析は、今後の研究において実施するため、調査2においては行っていない。次に、混合反応についてであるが、単純に肯定的反応と否定的反応が混在しているのではなく、ワークの前半と後半でワークに対するイメージが肯定から否定へ、もしくは否定から肯定へと変容するものや、ある出来事を契機として印象が変化しているものもあった。その意味で分析対象とするべきものであろうが、調査2では分析対象から外している。次節において、変容の過程を追う。最後に、その他の反応であるが、この反応は活動の様子をエピソード的に述べているものや、快か

不快かの明言が無いものなどであり、分類と分析をする意義に欠けると思われたため、省略する。

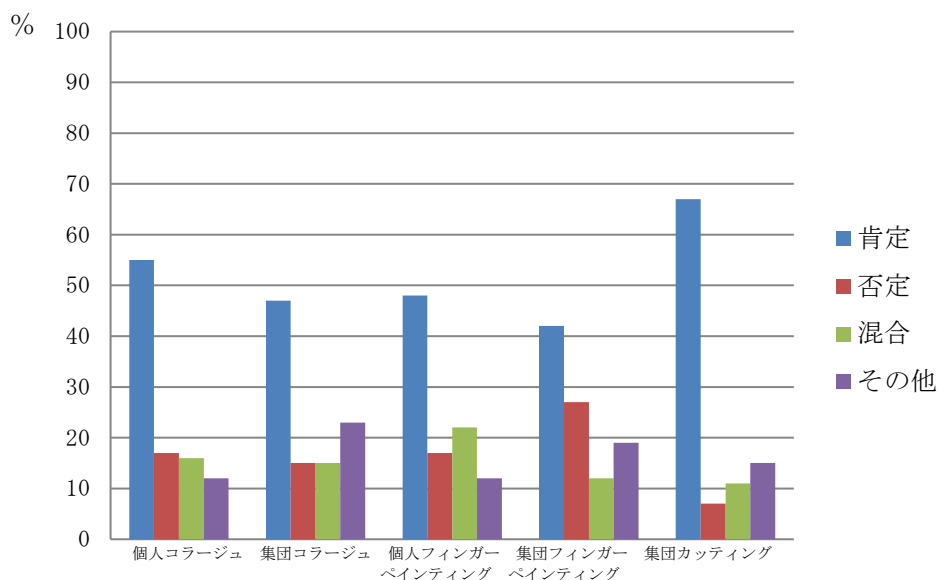


図7. 各ワークにおける、肯定・否定・混合反応の割合（調査2）

③ 否定的反応内容による分類

表3に示すように、全5種類のワークにおける否定的反応数は48(17.0%)であったが、それぞれの自由記述内容を、表5に示す通りに分類した。合計数が53であるのは、記述に複数のカテゴリ内容が含まれていた者が5名いたためである。また、反応数の後の()は、反応数の内訳であり、(個人ワーク — 集団ワーク)の順に示している。

表5に示した対自己とは、比較対象などを明記せず、自らの個人的なワークへの思いを述べているもの(例:【自分のセンスに自信が無いし、自分のはつまらないと思った】)、対他者とは、他者の存在がワークへの否定的な印象を決める要因となっているもの(例:【自分がやりたいことをやっているときは、入ってきてほしくない】)を示す。厳密に言えば、対自己に分類された記述は他者との比較によって生じるものであるが、明確な他者存在に対する記述がみられず、かつワークに対する自らの気持ちを書いているものは、対自己に分類をしている。分類に際しては、否定的反応数が少数であったため、全ワークに対する記述を包括して行った。したがって、対自己に分類された内容が全て個人ワークに関するものではなく、同様に、対他者に分類された内容が全て集団ワークに関するもので

はない。ただし、対他者項目の「人に気を使い疲れる」「自分だけでやりたい」「自分のところだけ嫌」については、全て集団ワークに対する感想として挙げられたものである。

表5より、対自己項目の「自信が無い(2)」「自己表現が苦手(5)」という苦手意識を表わすカテゴリの反応総数(7)が、対自己項目における全体の反応数(20)の35.0%を占めており、描いたり作ったりする行為に対する拒否感情を持つ者が多く見られる傾向にあると言えよう。また、対他者項目においては、「人に気を遣い疲れる」の反応数が特に多いことが分かる。さらに、「人に気を遣い疲れる(11)」「自分だけでやりたい(5)」「自分のところだけ嫌(2)」の集団ワークに対する反応のみで構成されている3カテゴリの反応総数(18)が、対他者項目全体反応数(26)の69.2%を占めているが、これは、特に集団ワークに特有の、ストレスが過剰な状況を示唆している。

表5. 否定的反応内容の分類

対自己	自信が無い	2 (1-1)	計 20
	自己表現が苦手	5 (3-2)	
	プライベートの問題	3 (2-1)	
	やる気がおきない	3 (2-1)	
	どうもうまくできずに嫌気	5 (1-4)	
	手を汚したくない	2 (1-1)	
対他者	比較されるのが嫌	1 (1-0)	計 26
	評価される気がして嫌	1 (1-0)	
	人の目が気になる	6 (1-5)	
	人に気を遣い疲れる	11 (0-11)	
	自分だけでやりたい	5 (0-5)	
	自分のところだけ嫌	2 (0-2)	
	その他	7 (5-2)	計 7
	計 (のべ)	53	計 53

注. 表中の()内の数字は、(個人ワークにおける当該反応数 — 集団ワークにおける当該反応数)の順に示したものである。

(3) 記述に見る各ワークが持つ特徴

① 個人コラージュと個人フィンガーペインティング

個人コラージュと個人フィンガーペインティングは、ともに1人で行う表現行為であるが、使用する素材や制作過程においては大きな差異がある。コラージュは、既存の素材を用いて新たな表現をするが、そのために、気楽な感じ(例:【イメージに合うものをどんどん貼っていった】)や、好きなもので紙面を埋め尽くす幸福感(例:【本当に大好きなかわいい

作品と思える】)、新たな自分だけの世界を創造する高揚感(例:【ずっと眺めていたくらい満足できるものになった】)などの感想を持つ者と、イメージに合致した写真が見つからずに不満を持つ者(例:【貼るものは多いけれどピンとくるものが少なく、楽しくなかった】)や、決まったもので作品を作ることには窮屈な印象を持つ者(例:【絵は自分のイメージをそのまま表現できるのに、コラージュは小さくまとまってしまった】)が見られた。

一方、フィンガーペインティングは最初から表現していかななくてはならない。そのため、筆を使う描画と比較すると、絵の巧拙に関する印象の出現頻度は低いと考えられたが、自ら作り出すという作業がもたらす拒否感(例:【好きなように表現するというのが苦手・センスが必要で本当に困った】)が見られた。また、イメージするものが描けずにやる気を失う者(例:【うまく表現できずにストレスがたまった】)が見られる一方で、純粋に楽しむ者(例:【絵の具の感触やあの雰囲気、わくわくした】)や、没頭することによる満足感を得る者(例:【完全に自分の世界に入っていた】)もいた。これらのワークに対して、肯定的と否定的という正反対の印象が出現することは当然のことであるが、その内容は、各ワークの持つ特性により特徴付けられていると言えよう。表3のとおり、個人コラージュに対する肯定的反応は55.2%、否定的反応は17.2%、個人フィンガーペインティングに対する肯定的反応は48.3%、否定的反応は17.2%となっており、有意差は認められないものの、個人フィンガーペインティングに対しては拒否感や苦手意識が表出しやすいものであることが示唆された。

② 集団コラージュと集団フィンガーペインティング

コラージュとフィンガーペインティングのワークをそれぞれ一度体験していることで、ワークに対しての慣れが生じているために、ワークに対する心理的な緊張感や構えが払拭されている(例:【またフィンガーペインティングだと分かってわくわくした】)と考えられる。しかし、集団による作成のため、それぞれに表現のイメージが広がることで、楽しいと感じる者(例:【みんなの世界が混じり合って、物語ができることがとても素敵だった】)と、お互いのイメージの齟齬などにより、苦しいと感じる者(例:【自分のイメージと違う絵を自分の上に描かれて、嫌な気持ちになった】)がいることは当然であろう。

特徴的であるのは、各ワークに対する否定的反応率の差である。表3より、集団コラージュの否定的反応率は15.1%であるのに対し、集団フィンガーペインティングの否定的反応率は27.1%である。それに対して、集団コラージュの肯定的反応率が47.2%であるのに対し、集団フィンガーペインティングの肯定的反応率は42.4%である。いずれも有意差は見ら

れていないが、これより集団フィンガーペインティングにおいて、肯定的反応と否定的反応の差が集団コラージュの肯定的反応と否定的反応の差よりも小さくなっていることが分かる。実施年度に関わらず、集団フィンガーペインティングに対する否定的反応率は常に最高値であった。これより、それぞれの学年が持つ精神的凝集性の強弱に関わりなく、集団フィンガーペインティングは特にストレスの多いワークであることが分かる。

また、個人コラージュと個人フィンガーペインティングにおける肯定的反応率の差に見られるように、フィンガーペインティング自体に抵抗を感じる者がいると考えられる。さらに、グループでの制作は、【とてもきゅうくつで全然やりたいと思わなかった】【構わずどんどん絵の具をのぼす友だちを見て、嫌だなと思った】【どんどん描いていく友だちに比べて、全然描けない私は最悪だなと思った】など、抵抗感やストレスを増大させる要因となり得る。集団コラージュ、集団フィンガーペインティングともに、【何ができるか想像がつかない】との期待感を持ち、ワークを開始する者もいるが、ここに見られる肯定的反応率の差は、使用する素材の違いに影響を受けていると考えられる。

③ 集団カッティング

各ワークの中で最も肯定的反応が多く、否定的反応が少ないものがカッティングである。この傾向も実施年度に関わらず、集団フィンガーペインティングの否定的反応の多さと同様のものであった。つまり、集団ワークという同じワークの形態であっても、内容により印象が全く異なるということである。【グループフィンガーペインティングは壁を感じた。自分の対人関係を表しているみたいで、本当に嫌だった。でもカッティングは、絵が誰のものでもなくなって、みんなの作品が一体となった感じがしてとても嬉しかったことを覚えている】というように、集団フィンガーペインティングでは否定的反応を示していた者でも、カッティングに対しては肯定的反応に変化する者も多く見られた。

カッティングに対して否定的反応を示した者は全対象者 59 名のうち 4 名であるが、その内容は、【作りたいものがうまく作れずに嫌だった】【友だちみたいにもうまく作れず、考えていたら疲れきってしまった】【座った位置が悪く、交われずに孤独を感じた】【友だちが話し込んでいるのが気になって思い出したくもない】というものであり、後半の 2 名は、その他に分類している。つまり、カッティングのワーク自体にストレスを感じた者は 2 名のみであった。これは、カッティングの作業が、精神的に解放感を覚えるという特性と、集団フィンガーペインティングにおけるストレス度の高さが原因となって生じた印象と考えられる。

(4) 個人ワークと集団ワーク、コラージュとフィンガーペインティングをそれぞれ実施する意義

表3・4によると、コラージュは、生起率で比較すると、個人と集団ともに肯定的反応が多く見られており、また、実施人数による反応の差は認められない。一方、フィンガーペインティングは、生起率のみの比較ではコラージュと同様に、個人と集団ともに肯定的反応が多く見られた。しかし、残差分析の結果では、集団フィンガーペインティングにおいて否定的反応が有意に多い。このことは、フィンガーペインティングを集団で実施することが参加者に心理的な抵抗感を与える可能性を示す。具体的な理由としては、表5で示されている通り「人の目が気になる」「人に気を遣い疲れる」などが挙げられているが、同じ内容のワークであっても、実施人数により心理的な影響に差異が生じるということから、個人ワークと集団ワークを実施する必要性が示唆される。

また、集団フィンガーペインティングにおける否定的反応の高さに有意差が認められたが、集団コラージュは、個人コラージュ及び個人フィンガーペインティングとともに肯定的反応率と否定的反応率に有意差は認められない。つまり、集団で実施するというワークの形態が同じであっても、印象が異なるということである。これより、集団コラージュと、集団フィンガーペインティングの2種類の集団ワークを実施する意義が示される。

齋藤眞（1993）によると、コラージュは、「写真やイメージを使うということや砂による触覚的な退行作用を持たないことなどから、表現内容としても、表面上の意識的な指向性が前面に出がち」²⁾という特徴を有するとされている。また、藤掛明（2004）は、コラージュを「未来建設的な営み」と捉えており、内省的になりすぎず、美的満足感を強烈に味わえるものとして挙げている³⁾。そして、岡田敦（2004）は、同技法を「きわめて安全性の高い技法」と述べている⁴⁾。一方、指絵の具は、触覚が刺激されることで退行を誘発する作用がある。このように、対照的な機能を持つ技法を心理的なストレスが生じやすい集団という形態で実施することにより、それぞれの特徴がより顕著に表れると考えられる。

独特の感触を持つ指絵の具は、個人差はあるものの、触れているだけで心地よい。その感覚は非常に滑らかな泥のようでもあり、次第に幼児期の泥遊びの感覚を思い起こす者も多

2) 齋藤眞：「コラージュ・イメージについて」、(森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕/編：『コラージュ療法入門』), 184頁, 創元社, 1993年。

3) 藤掛明：「非行臨床におけるコラージュ法の実践」、(高江洲義英・入江茂/編：『コラージュ療法・造形療法』), 109-111頁, 岩崎学術出版社, 2004年。

4) 岡田敦：「精神科臨床におけるコラージュ療法」、(高江洲義英・入江茂/編：『コラージュ療法・造形療法』), 19頁, 岩崎学術出版社, 2004年。

い。心地よい皮膚刺激により、退行が促された状態でワークを行うことが、子どもの持つ世界観と感覚的な外界の捉えを理解することの一助となり得ると考えられる。

以上の特徴より、集団コラージュと集団フィンガーペインティングは、集団で実施する造形的ワークという体裁は類似しているが、参加者に及ぼす影響には差異があることが示唆された。グループ成員それぞれが何らかのイメージや思いを持って自由に制作をするという集団ワークにおいては、肯定的に作用すれば、各自が好きなように表現し、結果的に想定外の表現が完成して満足感を得るであろうし、否定的に作用すれば、自分の思いが自由に出せないことに窮屈さを感じたり、人と比較することで委縮してしまったり、逃げ出したくなったりして思い入れが無い作品となることもある。

つまり、子どもが、仲間で楽しそうに遊んでいても、そこには個人の強い思いがあり、妥協や我慢などの否定的な感情が存在する可能性があるということをワークを通して実感することは、子どもの感情の追体験となり得るため、集団フィンガーペインティングにおいて否定的反応が多く見られたことは、保育者養成において本ワークを実施する意義を示すものと考えられる。実際、【みんなは私のやっていることに対して口々に「すごい、面白い」と言ってくれたけれど、私は手持ちぶさを紛らわせるためにしていただけで、あれは私にとって何ひとつすごくも面白くもないものだった。(中略)子どもの表現に対しても、なんでもかんでも「すごいね」で終わらせるのは危険なんだと感じた】という記述は、その重要性を示唆していると言えよう。そして、このような捉え直しと意識化が、保育者養成において必要だと考えられる。

(5) 集団カッティングのワークの意義

集団カッティングに対する肯定的反応は、全体的に非常に高い。それは、集団フィンガーペインティングに対する印象が否定的であった学生の多くが肯定的に変化していることを意味する。つまり、自分達の作品を自らの手で切り刻み、新たなものを作り出すという【破壊と再生】行為に対する浄化作用があると考えられる。集団フィンガーペインティングに対して否定的反応をしており、集団カッティングで肯定的反応へと変化した者は、【自分の絵を生かして立体を作ってくれているのを見た時、フィンガー(ペインティング)では感じなかった嬉しさを感じて、初めてひとつになった気がした】と述べている。コラージュと同様、カッティングも意識的な指向性において実施するワークである。直前に行った集団フィンガーペインティングで子ども性(第1章第1節参照)が表出し、多くの素直な感情や感覚に気づき、精神的に疲労した経験をした者にとって、意識的な指向性をもつワークは安心感を

もたらずであろう。さらに、フィンガーペインティングで否定的な感情が生起した者にとって、その作品を切って新たなものに作り替える行為は、爽快感をもたらすと思われる。カッティングは、いわば無意識と意識の重要な媒介となるワークであり、全ワークを通して感じた自他への思いを客観視する契機として重要な位置を占める。

全記述の最後に、ワーク全体から感じたことについての言及がなされている。その中で、自己への気づきを述べている者、ワークの意義について触れている者など、様々な観点から感想が述べられているが、未だ保育や子どもの姿と関係付けて考察している者はわずかである（約8%）。次節以降において、造形的イメージワークと保育との関連の意識化を可能にする方法を検討する。

第2節 造形的イメージワークに伴う感情体験の過程

I. 造形的イメージワークを通じた自他に対する捉えの変容

本章第1節において、造形的イメージワークに対する反応は、肯定的反応、否定的反応、混合反応の三つに大別された。肯定的反応とは、ワークに対して期待をもち、積極的に参加し、ワークに伴う活動や作品に対して肯定的な捉えをしているものである。否定的反応とは、ワークに対する期待度が少なく、参加態度が消極的であり、ワークに伴う活動や作品に対して否定的な捉えをしているものである。さらに、これらの反応を同時に記述しているものもあり、それらを混合反応とした。混合反応は、各ワークに対する反応の違いによる混合と、一つのワークを実施する過程において生じる反応の違いによる混合の2種類が見られたが、全て混合反応として分析対象とした。

造形的イメージワークは、ワークを体験する過程において生じる種々の感情を基盤とした自他理解及び子ども理解に影響を及ぼすものとして実施するものであるが、子ども理解のためには、子どもが遊びの中で体験している様々な感情を実感し、共感的理解を促進することが不可欠である。そこで、本章第1節の調査2では、特に造形的イメージワークに対する否定的な反応に焦点を当て、大多数が肯定的な態度で臨む本ワークに対して否定的な感情を抱きつつ活動することに伴う思いや気付きについて検討した。しかし、否定的な感情の要因や、否定的感情と肯定的感情が交錯する様子の具体像については明示できていない。

そこで、本節においては、造形的イメージワークに対して期待感や積極性を欠いた状態からワークを開始するが、最終的に楽しさを感じて満足感を覚えた心理的過程が明確に記載されている記述内容を分析対象として、造形的イメージワークの実施に伴う心的変容の過程とその要因について質的に分析し、明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 分析対象

造形的イメージワークの参加者は、男性1名（20代）、女性3名（20代2名、40代1名）の計4名。分析対象者は、本ワークを体験する過程においてワークに対する意識の変容が明確に見られた20代女性1名（A、臨床心理学専攻大学院1年生）とする。Aには、自由記述と作品写真を研究及び論文に使用することに関して承諾を得ている。実施時期は2014年2月であり、90分のワークを三日間と、180分（90分のワークを2回）のワークを一日の延べ四日間である。参加者は全員全てのワークを連続して体験している。

2. 教示内容及び実施者の役割

手順と内容及び材料は、表1の通りである。ワーク開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。また、グループワークの際に作品の主題や方向性を決めないことのみを制約とし、自由に、好きなように、好きなだけ実施することを教示した。各ワークは約90分であり、終了後に感想などを話す時間が設けられた。実践者は、ワークの進行に伴って切りくずの廃棄や絵の具及び用紙の補充などを随時行った。

表1. 造形的イメージワークの手順及び材料

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座り、着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座ったが、立って行う者もいた。	
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙ののりで貼って、新たな作品を創った。90cm×180cmの机に4~5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう教示した。記述時間に制限はない。	自由記述用のワークシート(A4サイズ4枚)。

3. 分析方法

参加者による造形的イメージワークを通じた気づきを自由記述から分析検討するために、大谷尚（2007）が開発した SCAT（Steps for Coding And Theorization）を用いた。この手法は、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。大谷によると、SCAT とは「言語記録を深く読み込んで潜在的な意味を見出し、それを表すような新たな概念を案出して「新しいコトバ」としての構成概念（construct）を作っていく作業」である。そして、構成概念を意味のつながりをもたせて「ストーリーライン」を作り、それらを基に「理論記述」を行い、「このデータから言えること」を示すというのが SCAT の概要である^{1) 2) 3)}。

SCAT は四つの段階によって分析が進められる。具体的には、まず、分析対象者 A により書かれた自由記述を内容のまとまり毎に分類して切片化する。次に、各切片における注目すべき語句を抽出し、記述内容には無い語句によってこの語句を言い換える。そして、言い換えた語句を説明し得るような記述内容以外の概念を導き出し、最後に、これらに基づいて浮上したテーマを構成概念として作成する。以上の作業を終えた後に、主として構成概念を基にストーリーラインを作成し、そこから考えられる理論を記述するという分析方法である。本節では、造形的イメージワークを経験することにより生起する感情状態のモデル図を示し、心的変容の過程とその要因を検討する。以上の過程の例を表 2 に示す。

III. 結果及び考察

分析対象者 A の記述内容を SCAT の方略に則って内容毎に分類し、切片化したところ、切片数が 21 となった。そして、各切片から構成概念を導き出し、ストーリーラインとして記述したものを表 3 に示す。表中の下線は、構成概念を表す。また、本文中の【 】は、A による自由記述内容である。

造形的イメージワークは、個人と集団という実施方法の違いと、コラージュ、フィンガーペインティング、カッティングという内容の違いに分けられるため、心的変容の差異を方法と内容についてそれぞれ明らかにする必要がある。そこで、A のストーリーラインから導

1) 大谷尚：「4 ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』、第 54 巻第 2 号、27-44 頁、2007 年。

2) 大谷尚：「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」、教育システム情報学会『教育システム情報学会誌』、第 25 巻第 3 号、340-354 頁、2008 年。

3) 大谷尚：「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法—」、日本感性工学会誌『感性工学』、第 10 巻第 3 号、155-160 頁、2011 年。

表2. 対象者AにおけるSCAT分析ワークシートの例(抜粋)

番号	テキスト	<1> テキスト中の 注目すべき語句	<2> テキスト中 の語句の 言いかえ	<3> 左を説明する ようなテク スト外の概念	<4> テーマ・構成 概念(前後や 全体の文脈を 考慮して)	<5> 疑問 ・ 課題
4	この心の葛藤と妥協の仕方がいつもの自分だということに気付いて、この年齢になってくると、思考パターンが固定化されちゃうのかなと思った。出来上がった作品は私の中で納得できるものではなかったけれど、笑顔の女の子の写真を入れることでその気持ちが緩和されている気がした。	<ul style="list-style-type: none"> ・葛藤と妥協 ・いつもの自分 ・固定化 ・納得できない ・笑顔で緩和 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解と気付き ・自己への客観化 	<ul style="list-style-type: none"> ・欲求不満を経験しての自己理解 ・合理化 	<ul style="list-style-type: none"> ・「いつもの自分」への気付き ・合理化 	
19	集団フィンガーペインティングのワークではネガティブな感情は全く生まれなかった。やっぱりGCで視野が広がったことと、メンバーに対する信頼感ではないかなーと思った。	<ul style="list-style-type: none"> ・集団フィンガーペインティングではネガティブな感情はない ・集団コラージュで視野が広がった ・メンバーに対する信頼感 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団フィンガーは楽しかった ・視野の広がり ・信頼感の増加 	<ul style="list-style-type: none"> ・不安や心配からの解放 ・安心と信頼感と居場所の確信 	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼感と居場所感からくる安心、安定 ・ネガティブな感情からの解放 	
27	このワークは自分のことについて見直すきっかけになった。今まで自分に向き合うことを避けてきたので、自分について考えることは「こんな自分を発見できた、やった」とポジティブに思えるものばかりではなかったけれど、他のみんなが私の作品について「いいと思う」と言ってくれたことが「こんな自分だけどもあいつか☆」と思わせてくれた。臨床心理士には自分の心(性格とか葛藤とか)について自覚しておく義務がある。そういう意味でもこのワークでできた自己分析は、今後の人生に役立つものになった。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分について見直すきっかけになった ・向き合うことを避けてきたからポジティブなものばかりではなかった ・みんながいいと思うと言ってくれた ・こんな自分でもいいかと思わせてくれた ・臨床心理士は自分の心を自覚しておく義務があるから今後役に立つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己分析 ・自己状態の自覚 ・つらさ ・ありのままの自分への認め ・将来に意義あり 	<ul style="list-style-type: none"> ・強制的な自己分析 ・諦念と受け止め、受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来への見通し ・自己に対する気付き、再確認、認め(諦念) 	

き出した理論記述を基に、ワーク方法の違いによる心的変容の差異についてモデル図を示した(図1・4)。各ワークの作品は、図2・3・5・6・8に示す。

また、ワーク内容の違いによる心的変容の差異を検討するために、コラージュ、フィンガーペインティング、カッティングそれぞれについてモデル化を試みたが、コラージュとフィンガーペインティングは、個人と集団という方法の差についての記述を主としていたため、コラージュ、及びフィンガーペインティングについてはそれぞれのワークを独立させてモデル化することはしていない。しかし、集団カッティングは、集団フィンガーペインティングの作品を再構成するという造形的イメージワークの構造上、二つのワークの連続性に関する記述が見られた。そこで、これらの記述をひとまとまりとし、集団フィンガーペインティングと集団カッティングを合わせてモデル化を行った(図7)。

表3. Aの造形的イメージワーク体験におけるストーリーライン

A-1:個人 コラージュ	自分にとって期待度の高いコラージュを行いながら、自分らしさを探索しつつそれを明確にしていた。しかしイメージが違うことで欲求不満になり、モチベーションが低下し、面倒に思うが、それを許さない自分との間で葛藤する。自分が明確になることに対して恐れを抱き、防衛的になったのだが、それが最終的な妥協、及び固執と放棄の同時的生起の原因かもしれない。そしてこのことをきっかけとして自己を客観的に理解し、「いつもの自分」に気付く。結果的にこれでよかったと合理化を行った。
A-2:集団 コラージュ	自分の場所がある安心から自信をもって挑戦的行動に出たが、いつのまにか自分の場所が浸食され、焦燥感と不安を感じるとともに、土足で侵入されることへの拒否感が出てきた。しかし肯定へと思考的転換を行い、拒否的な思いを反省すると視界が開けたが、ここで自らに起こった心理的变化に驚いた。個性と個性の出会いによって新たな個性が誕生することとグループの力に驚いたが、グループワークはコンプレックスが表面化するために楽しさと厳しきの両義性を感じた。
A-3:個人 フィンガー ペインティング	不可避である苦手な事態に対して心的安全を保障しようとしたのだが、描画表現が成功したことに対する意外性と自ら生み出すことへの充実感を味わった。しかし、的確に、焦点化からのズームアウトができた自己の持つ冷静さに満足した。
A-4:集団 フィンガー ペインティング	これまでの経験の蓄積によりわくわく感を抱いていたが、期待と現実のギャップを感じる。しかし諦念と正当化をすることで楽しくなり、心身ともに自由さを感じた。これは、模倣できることへの安心感によるもので、模倣により他者と接近できることで親密度が増加すると思った。終わりに近づき、狭い視点からは違和感を覚えたが、俯瞰したときに感動を覚え、他者受容できた。
A-5:集団 カットイング	作品を気に入っていたので破壊は寂しく感じ、作品を保持したいと思った。だがワークの意図を理解して破壊行為を受容する。この段階まできて、居場所があるからこそ自己肯定感が生まれるということ、そして他者から受容されることで安心感が出ることに気付く。そして、作品もメンバーの思いも抱擁するかのようを受容することができた。信頼感と居場所感からくる安心及び安定が、ネガティブな感情から解放してくれたのだろう。
A-6:総括	ワークの意義を明確にできた。造形表現が無意識を表面化させることに対して驚き、同時に無意識にとっている態度を前意識に持って行って意識化できた。自分は心理的安全を保障するためにあいまいさを選択していたが、これは防衛なのだろう。ただ、メンバーの作品を見て、個性を尊重できたし、造形表現はとてもアサーティブなものだと面白く感じた。また、グループワークは現実とリンクしており、自己のネガティブな部分にも気付いたが、それを受容してくれることに感謝し、それが不安感を安心に変えてくれたのだと客観視している。グループワークにおいて、いても良い感、ここにいる感を覚え、周囲への感謝を感じると同時に「そういえば私って」と自己のパターンを再認識した。将来を見通したら、この経験を通して感じた自己への気付き・再確認(諦念)・認め体験作業が意味あるものだと感じた。

注. 表中の下線は、ストーリーラインの基となる構成概念を示したものである。

1. 個人ワークにおける心的変容

Aは、自分らしさを探索するという目的を持ってワークを開始するが、様々な肯定的及び否定的感情経験を経て、新たな気付きや自己受容がもたらされることが明らかになった。Aの記述によると、【自分の感情を他者に表現するのはいつも抵抗を感じていて、家族にも友達にもほとんど見せない】【無意識のうちに自分の空間を守ろうと防衛してしまっている】とあり、自己開示には消極的で感情を表現することに抵抗を感じていたようである。完成作品を見て【防衛的】だと確信し、【自己について考えさせられた】と記している。しかし、

個人フィンガーペインティング後の記述で、【無から創造することが苦手】としつつも、【今回は目標地点（自分のイメージ通り）よりも上にいけたから満足できた。また、その時の心境を外部にうまく表現できてスッキリした気持ちがあった】と述べている。

このように、対人態度の在り方やワークに対する意欲や捉え方により、ワーク中の感情状態は固有の過程を経るが、内的状態をうまく表出できると、自己満足と自己受容を感じることが示唆された。

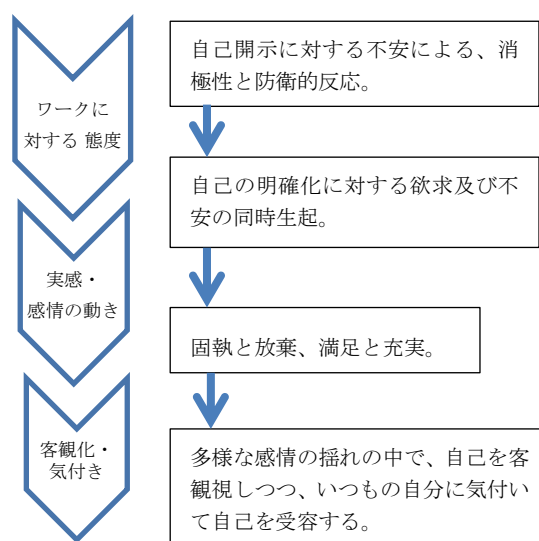


図1. 個人ワークにおける心的変容モデル図



図2. Aの個人コラージュ作品



図3. Aの個人フィンガーペインティング作品

2. 集団ワークにおける心的変容

集団ワークは、自分のやりたいように実施できないため、自分のイメージの実現よりも行為自体を楽しむという目的をもってワークを開始するが、そのためには、参加者間で生みだされる自由で安心できる雰囲気と、参加者自身がその雰囲気を感じることによって覚える居場所感が重要であるということが明らかになった。また、集団ワークに関しては、他者との親密性を望みながらも自分の居場所を固持したいという葛藤を持つことがあるということ、しかし、その集団に信頼感や安心感があるならば、最終的に満足感や自己肯定感を覚えるということが示唆された。

Aは、用紙全てが自分の場所と理解しつつも、自分の固有の場所に対する思いの強さを持っていた。そのため、他者の表現の広がりに対して【侵入】【浸食】と捉え、自分の場所があることが安心感をもたらすと述べている。しかし、【心のパーソナルスペースを縮めてくれたのかな】と捉え直すことで意識の変化が起き、それぞれの個性を受容し、それらが混ざり合って新たな個性として作品化されたことに【グループの力】を感じている。

Aは、集団ワークによって【初対面の人に距離をとる】という自身の対人関係の傾向を直視させられ、【厳しい課題をつきつけられる感じ】と述べてつつも、そのような自分について【周りの友達が認めて尊重してくれて（中略）感謝の気持ちを感じた】と振り返っていた。

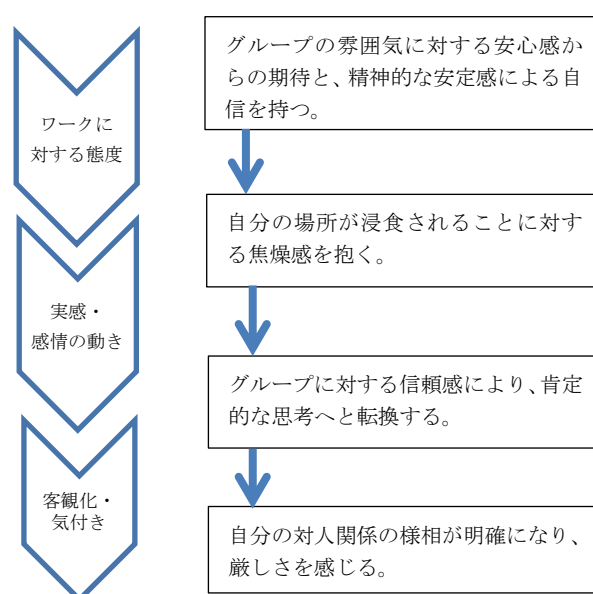


図4. 集団ワークにおける心的変容モデル図

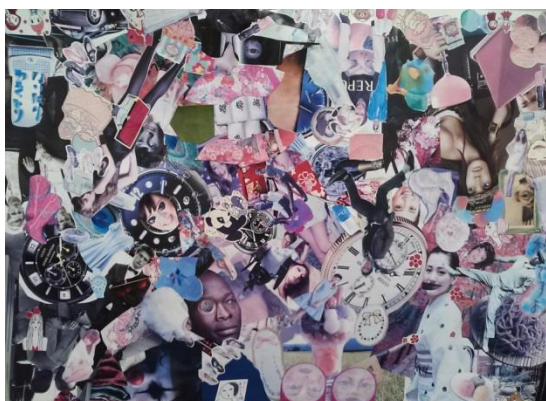


図5. 集団コラージュ作品



図6. 集団フィンガーペインティング作品

本ワークにおける集団ワークは、参加者固有の場を保証する境界線がないため、心理的な安全基地が存在しない。また、紙面全体が全員の場所なので、居場所を守りたいという欲求と他者と混ざりたいという欲求が葛藤を起こすこともある。ワーク中に自分の描画に他者が重ねることはよく起こるが、重ねる側は心配や遠慮、開き直りなどの複雑な心境が交錯するであろうし、重ねられる側にも、拒否や諦め、喜びなどの感情が起こるであろう。しかし、これらの相反する感情が同時に生起して葛藤や迷いを繰り返した末、最終的に自分なりの答えを出すことになる。複数名が一つの紙面で同時に自己表現を行うということは、自己に対しても自他の関係においても様々な感情が沸き起こるが、集団を構成する仲間に対する信頼感により、自己の性格傾向や人間関係の取り方についての再確認や新たな発見が促されることが示唆された。

3. 集団フィンガーペインティングから集団カッティングにかけての心的変容

集団フィンガーペインティングでは、Aは、信頼感や安心感だけではなく拒否感や諦めなどの感情を味わいつつも、仲間から受容されているという思いによってワークに対する満足感や自己肯定感などを感じ取っていた。集団カッティングは、それらの感情体験を基盤として実施されているため、Aは、充足感ゆえ作品を切ることに抵抗を示した。しかし、【ちゃんと気持ちも終わりに向かうプロセスを体験できるという意味でやってよかった。(中略)最初からあった「なんでもいいよ」というルール(雰囲気)を心から受け入れることができ、ポジティブな意味で「なんでもいいや」と思ってできた】と記している。自分の心的状態が可視化されるかもしれない不安と、無からの創造に対する苦手意識を持って開始した造形的イメージワークであったが、集団カッティングにおいては【ネガティブな感情は全く

生まれなかった】。そして、【「こんな自分だけどもあいつか」と思わせてくれた】という記述が見られた。Aにとって、ワークは【ポジティブに思えるものばかりではなかった】が、【自分のことを見直すきっかけ】になり、今のまま、ありのままの自己受容へ至った。

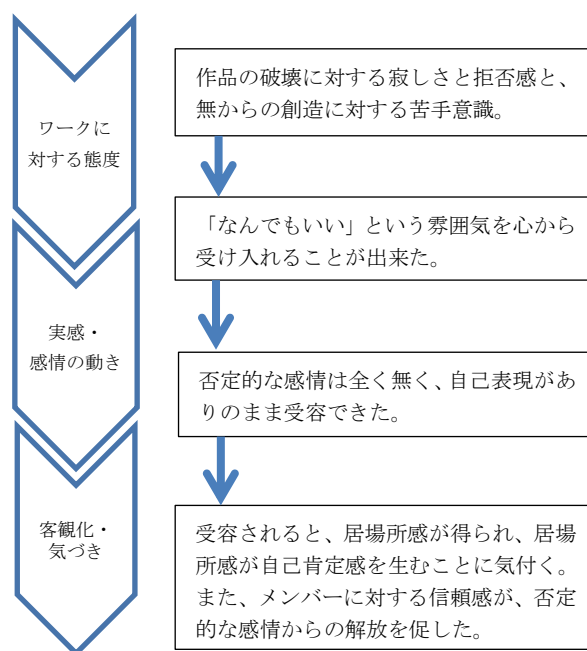


図7. 集団フィンガーペインティングから集団カッティングにかけての心的変容モデル図

以上のように、Aは、最終的に集団フィンガーペインティングと集団カッティングに関しては肯定的に捉えていた。これは、参加者間で作られた心理的に安心できる空間に依拠するものと考えられる。しかし、林牧子（2009・2011）によると、ワークへの印象は、肯定的なものばかりではない。特に、集団フィンガーペインティングは、他のワークよりも拒否的な反応や否定的な思いが多く見られた。それに対し、集団カッティングは、全ワークの中で最も肯定的に捉えられていた⁴⁾ ⁵⁾。集団フィンガーペインティングでは、大きく塗り広げるという行為と自分の場を保持しつつ作り込むという行為は共存が難しい。また、上から塗り重ねると、下の描画は消される。そのため、画用紙全体に塗り広げたいが、他者に遠慮をする気持ちや、自分の場所に入って欲しくないという思いが生起し、欲求不満や葛藤を覚える。

4) 林牧子：「イメージワークがもたらす個人内の変容—保育に携わる者として不可欠な感受性の会得の試み—」、『愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究』、第14号、19-26頁、2009年。

5) 林牧子：「イメージワークに伴う個の心理的ダイナミクス—保育者を目指す者の豊かな感性を拓く—」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、創刊号、11-19頁、2011年。



図8. 集団カッティング作品

集団ワークは、全体を見て自分の振る舞いを意識する必要があり、精神的疲労を伴う可能性がある。しかし、仮に集団フィンガーペインティングに対して否定的な印象を持っていても、集団カッティングでは、切って別のものに作り替えることができる。さらに、立体的に貼れば下の切り絵を消さずに済む。つまり、他者の表現を消すことなく相互に関わることができる。これらの特徴が、対人関係における緊張感を和らげ、集団カッティングに対する肯定的な捉え方が生起するものと考えられる。本節においては、ワーク内容に対する考えや思いなどについて具体的な言及は見られなかった。しかし、集団フィンガーペインティングから集団カッティングの流れについて、Aは、【ちゃんと気持ちも終わりに向かうプロセス】と捉えており、切るという行為が、区切りや終わりの意味を持つことが示唆された。

IV. 総括及び課題

分析対象者Aは、対人援助職である臨床心理士を目指している。対人援助職において不可欠な要素は、共感性や応答性、他者理解力及び自己理解力などが挙げられるが、これらを学ぶ方法の多くが、心理テストやロールプレイのように言語を媒介とする。これらの方法に対する異論は無いが、今まで芸術療法の分野で検証されてきた、造形表現活動による精神的な浄化作用、自己効力感や自信の向上、また、集団芸術療法における人間関係の深まり⁶⁾などの経験を、対人援助職に従事する者や目指す者に実施することで、対人援助職に必要とされる要素についての経験的な学びが保障されると言える。

Aは、造形的イメージワークに対して最終的に肯定的な思いを抱いていた。これは、ワークの参加者同士が、相互に描画範囲などに対して配慮し、個人の物理的及び心理的な場に対する過度な侵入は避け、他者の表現を尊重したことにより、その場全体に【心地よさ】

6) 林牧子・前掲論文5), 11-19頁.

が広がったからであろう。参加者同士の関係性や応答性は相互に関連し合い、その場の空間の居心地に影響しており、それが、Aが最初に造形的イメージワークに対して感じた否定的な感情から、肯定的な感情へ移行する要因となった。

Aは、造形的イメージワークに対しては期待感を持っていたものの、開始時においては参加態度が消極的であった。それは、本ワークが、造形表現を主として構成されていることに起因していた。つまり、Aが感じる、造形表現に対する自信や拒否感の強弱が、ワークに参加する際の主体性に影響を及ぼすということである。しかし、ワークに対する主体性及び積極性の程度とワークへの最終的な評価は、必ずしも一致するわけではない。つまり、ワークを開始する当初は積極的に関われずに否定的な印象を抱いていても、参加者に対する信頼感が得られると、否定的な感情経験に対してもそれ自体を肯定的に評価する傾向が生じると示唆された。

また、ストーリーライン(表3)において言及されているように、造形表現は言語に依らない表現方法であるが、表現の過程における感情体験を言語化することにより無自覚の感情などを表面化させる可能性が示唆された。

これらの気付きと変容は、造形的イメージワークが、3種類の造形表現を個人と集団で連続的に実施する構成であるため、各ワークにおける感情体験の比較を容易にしたことに起因する。しかし、この傾向は、Aが、無意識裏に造形的イメージワークの意義を感じようとしていたことも一因であろう。そのため、この経験が意義あるものになったという結論へ至った可能性が考えられる。さらに、造形的イメージワークに何らかの意味や価値があるだろうという思いの基に意義を探した結果、他者への信頼感や、自己受容という価値を導き出したことも想定される。

次節では、造形的イメージワークの体験において生起する感情や思考などを分類した上で量的に分析を行い、本ワークの機能を明らかにすることを目的とするが、今後の検証においては、否定的な感情を払拭できないままワークを終了した参加者の心的変容の過程について、質的に分析を加えることが必要である。

第3節 造形的イメージワークを構成する各ワークの機能と関連性

I. 造形的イメージワークの機能と意義

本章第1節において、造形的イメージワークの体験が、参加者に与える印象を捉えた。そこで、肯定的反応、否定的反応、混合反応が確認されたが、特に否定的反応の具体的な内容に焦点を当てて分析を行ったところ、集団ワークにおいて否定的反応の生起率が高いことが確認された。また、第2節では、混合反応の生起過程を明らかにし、参加者の心的変容に影響を与える要因について分析を行ったところ、ワークを行う集団成員による雰囲気に対する主観的な肯定感が、ワークへの印象に影響を及ぼしていることが明らかになった。

そこで本節では、連続技法としての造形的イメージワークが、対象者に与える印象と、本ワークを構成する各ワークの体験により得られる気付きの内容について量的分析を実施した上で明らかにする。また、各ワークの機能と関連性を明確にし、本ワークの実施が、参加者に与える影響及び意義について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 分析対象

4年制大学幼児教育科3年生を対象として、造形的イメージワークを実施した。本節では、2007年度から2014年度にかけての総在籍者155名（男性3名、女性152名）による自由記述総数4,595件を分析対象とした。1名につき複数の回答が得られたため、以下に示す人数は排他的ではない。実施期間は、2007年度から2008年度は1月から3月、2009年度以降は6月から7月である。

2. 手続き

造形的イメージワークは、幼児教育科に在籍する大学3年生を対象にした「保育内容・人間関係」の授業内で行うものであり、子どもの遊びを追体験し、子どもの感情を想像した上で子ども理解を促すことをねらいとしている。各年度20名前後に対して5種類の造形的イメージワークを週に1回連続して実施し、全5回のワーク終了後に、振り返りとしてワークシートへの記述を行った。各ワークの実施時間は、準備及び片付けを含み約90分としたが、時間以内に終了することも持ち帰って完成させることも自由である。手順などは、表1に示した通りである。実際のワークの様子及び作品は、図1・2・3・5・6・7に示す。

表1. 造形的イメージワークの手順及び材料

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1～2名ずつ座り、着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4～5名ずつ座り、着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1～2名ずつ座り、着座で行った。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4～5名ずつ座ったが、立って行う者もいた。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙にのりで貼って、新たな作品を創った。90cm×180cmの机に4～5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう教示した。記述時間に制限はない。	自由記述用のワークシート(A4サイズ4枚)。

3. 教示内容及び実施者の役割

ワーク開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。実施者は、ワークの進行に伴って切りくずの廃棄や絵の具及び用紙の補充などを随時行った。

4. 分析方法

ワークシートに記述されたワーク毎の自由記述を、表2の[内容]に従って分類した。該当する内容が記述されていた場合を1と数え、生起した[内容]の度数から割合を求めた。同じ[内容]について複数記述している場合の生起度は、1としている。それを基に5種類のワーク×[内容]（個人ワーク15、集団ワーク20）によるクロス集計を作成した。分類した[内容]において、複数の[内容]に重複するものはなかった。表2の[項目]と[内容]の作成方法は、まず、記述内容が類似したものを集約する[詳細]を作成し、次に、類似した[詳細]同士を統合して[内容]と命名し、最後に、類似した[内容]同士を統合して[項目]と命名した。以下、[内容]の生起率からワーク毎の特徴を明らかにした後、[項目]の生起率の特徴から各ワークにおける機能と関連性について考察する。本文中で【 】内に示した記述は、全て自由記述からの抜粋である。

Ⅲ. 結果及び考察

1. [内容]の生起率から見るワーク実施人数における特徴と比較

各ワークにおける[内容]に関して、個人ワークは2種類のワーク（個人コラージュ／個人フィンガーペインティング）×15の[内容]、集団ワークは3種類のワーク（集団コラージュ／集団フィンガーペインティング／集団カッティング）×20の[内容]についてそれぞれ χ^2 検定を行った結果、生起率の偏りはともに有意であった（個人ワーク： $\chi^2(14)=39.39$, $p<.01$ 集団ワーク： $\chi^2(38)=237.56$, $p<.01$ ）。各ワークにおける[内容]の生起率と各セルの調整された残差は、表3に示した通りである。以下、表3の各セルの残差に基づき、個人ワークと集団ワークについてそれぞれ比較しつつ、特徴を考察する。

（1） [内容]の生起率から見る個人コラージュと個人フィンガーペインティングの特徴と比較

残差分析の結果、個人コラージュでは、構図を考えて制作を行うが、完成作品からの発見は少なく、作品への不満が見られる傾向が示唆された。しかし、個人フィンガーペインティングでは、完成作品からの新たな発見があり、制作に対して楽しさや高揚感を覚えることが明らかになった。

個人コラージュにおいては、デザインや構図に意識が向き、想定した作品が完成しや

すいため、作品に対する発見が少ない傾向にある。また、コラージュに使用する素材は、既にデザインされている写真や具体的な形が多い。そのため、不自由さを感じて楽しさが減少し、作品への不満が生起したと考えられる。自由記述では、【人に見られることを一番考え、自分を良く見せようという思いがすごく強かった】とあり、個人ワークではあるが、他者との比較や他者からの評価に対する言及が見られた。

表2. 造形的イメージワークにおける自由記述の内容による分類

[項目]	[内容]	[詳細]
自己への言及	作品からの発見 (個人・集団)	自分の作品や制作過程において、自分の意外な側面や自己状態などに気付く。
	自分を見つめる (個人・集団)	制作を通して自分の性格や行動などを意識もしくは再認識する。
	グループ内役割 (集団)	集団制作を通し、自分の在り方や人間関係などに言及する。
	挑戦 (集団)	制作方法や他者への接し方に関して新たな自己表現に挑戦する。
他者への関心	他者感情への言及 (個人・集団)	他者の言動から、その人の情動状態などに意識を向ける。
	模倣・参考 (個人・集団)	他者のやり方を見て真似る。いい方法を知り、自己の作品に取り入れる。
	自己嫌悪・焦り (個人・集団)	他者のやり方や作品を見て焦る。劣等感を抱く。
	他者発見 (集団)	他者の新たな一面に気づく。その人らしさを再認識する。
否定的反応	作品への不満 (個人・集団)	完成作品に対する不満感や拒否感。
	拒否・抵抗 (個人・集団)	素材への不満やワーク自体への抵抗など。
	緊張・不安 (個人・集団)	他人からの評価や、技術的な不安などに基づく窮屈感など。
	欲求不満 (集団)	上に重ねられた、思い通りにできないなどの不快な気持ち。
肯定的反応	自己表現への満足 (個人・集団)	作品や、他者への接し方などに関して自己表現ができたことに対する満足。
	楽しさ・高揚感 (個人・集団)	「楽しい」「わくわくする」などの、ワークに対する明確な肯定的捉え。
	作品への満足 (個人・集団)	完成作品に対する満足感や達成感。
	被受容に対する喜び (集団)	制作過程において自分のアイデアや言動が受け入れられたことに対する喜び。
手順や方法への意識	画用紙への意識 (個人・集団)	大きさや描画領域に対する意識。
	素材への意識 (個人・集団)	雑誌、切り抜いたもの、絵の具などに対する具体的な言及。
	構図を考える (個人・集団)	イメージを決めてから切り貼りや描画をする。
	深く考えない (個人・集団)	とりあえず、切り貼りや描画に取り掛かる。

表3. 造形的イメージワークにおける各ワークの内容生起数と調整された残差

項目	自己への言及				他者への関心				否定的反応				肯定的反応				手順や方法への意識				
	作品からの視	自分をみつめる	グループ内役割	模倣	他者感情への言及	模倣・参考	自己謙悪・焦り	他者意見	作品の不満	拒否・抵抗	懸念・不安	欲求不満	自己表現への満足	楽しさ・高感	作品への満足	被受容に對する喜び	画用紙への意識	素材の意識	構図を考える	深く考えない	計
個人	42(5.2)	46(5.6)			30(3.7)	17(2.1)	29(3.6)		55(6.7)	73(9.0)	77(9.4)		73(9.0)	119(14.6)	55(6.7)		20(2.5)	79(9.7)	61(7.5)	39(4.8)	815(100)
コアージュ	-2.78**	-1.15			0.997	-1.118	0.722		2.57*	1.216	0.871		1.216	-3.047**	-0.479		-0.75	-0.405	3.15**	0.888	
個人フィンガーペインティング	76(8.6)	62(7.0)			25(2.8)	26(2.9)	26(2.9)	24(2.5)	35(4.0)	65(7.3)	73(8.2)		65(7.3)	179(20.2)	66(7.3)		27(3.1)	91(10.3)	35(4.0)	35(4.0)	885(100)
コアージュ	2.78**	1.15			-0.997	1.118	-0.722		-2.57*	-1.216	-0.871		-1.216	3.047**	0.479		0.75	0.405	-3.15**	-0.888	
集団	42(4.3)	84(8.7)	32(3.3)	12(1.2)	76(7.9)	84(8.7)	25(2.6)	24(2.5)	26(2.7)	73(7.6)	104(10.8)	71(7.3)	45(4.7)	56(5.8)	42(4.3)	64(6.6)	19(2.0)	45(4.7)	13(1.3)	29(3.0)	966(100)
コアージュ	-3.134**	0.223	-1.409	-0.235	0.954	0.806	-0.485	1.631	0.955	1.471	3.972**	3.868**	-2.974**	-3.401**	-0.57	0.311	-1.85	-2.648**	2.569*	2.952**	
集団フィンガーペインティング	63(6.0)	94(8.9)	52(4.9)	21(2.0)	64(6.1)	87(8.2)	31(2.9)	19(1.8)	25(2.4)	63(6.0)	110(10.4)	56(5.3)	70(6.6)	70(6.6)	47(4.5)	61(5.8)	53(5.0)	56(5.3)	2(0.2)	12(1.1)	1066(100)
コアージュ	-0.662	0.639	1.828	2.422*	-1.825	0.181	0.34	-0.3	0.144	-1.087	3.727**	0.353	0.051	-2.41*	-0.411	-1.078	5.61**	-1.759	-2.679**	-2.382*	
集団カットアイソング	79(9.0)	69(7.9)	33(3.8)	5(0.6)	69(7.9)	64(7.3)	25(2.9)	12(1.4)	16(1.8)	55(6.3)	16(1.8)	21(2.4)	76(8.7)	46(5.3)	61(7.0)	8(0.9)	83(9.5)	7(0.8)	15(1.7)	873(100)	
コアージュ	3.908**	-0.795	-0.469	-2.298*	0.935	-1.018	0.141	-1.36	-1.132	-0.424	-7.99	-4.345**	3.002**	6.023**	1.016	0.811	-3.984**	4.567**	0.171	-0.555	

注. () 内は調整された残差を示す。* $p < .05$ ** $p < .01$

一方、個人フィンガーペインティングにおいては、指絵の具は多くの者にとって新奇性に富む素材であり、また、コラージュの体験との比較から、楽しさ・高揚感が有意に高くなったと考えられる。さらに、各セルにおける残差の数値によると、個人フィンガーペインティングにおいては、絵の具の感触や発色への強い興味が優先した結果、構図やデザイン及び他者からの評価に執着することなく描くことに集中できたと考えられる。そのため、【紙に触れた指の形から連想するものを描き、考えて描いたわけじゃないのに、気付いたら、今気になっている人の顔を描いていて、私って本当にどうしたいんだろう】という思わぬ気づきを得た者もいた。

(2) [内容]の生起率から見る集団コラージュ、集団フィンガーペインティング、集団カッティングの特徴と比較

集団コラージュと集団フィンガーペインティングでは、緊張・不安と、制作過程における欲求不満を感じる者が見られた。また、集団フィンガーペインティングにおいては、素材の新奇性が関連していると考えられるが、挑戦的な行動の割合も高い。集団カッティングでは、完成作品から新たな発見をして、自己表現に対する満足感と楽しさを強く感じていることが示唆された。

集団コラージュは、複数人で制作するため、お互いが持つイメージを意識した結果、構図に対する意識が高くなったのであろう。また、緊張・不安や欲求不満の高さと、楽しさ・高揚感及び自己表現の満足感に対する低さが特徴的である。さらに、作品からの発見が有意に低い、集団コラージュにおいては、制作に対する緊張・不安や欲求不満に伴った楽しさ・高揚感の低さが、参加意欲低下の誘因となり、結果的に新たな発見を見出せなかったと考えられる。集団コラージュでは、自分が貼った切片の上に意図的に、もしくは気付かないうちに別の切片が貼られていたりする。集団で行うワークの形式上、起こり得ると理解しているにも関わらず、自分の好みに仕上げられない体験をすることで、作品に対する個人的な思い入れが減少し、肯定的反応が低下するのであろう。

集団フィンガーペインティングにおいては、緊張・不安が見られたが、徐々に自分なりに挑戦する行動が見られた。これは、指絵の具の感触がもたらす解放感や、【みんなが自由にべたべた塗っているのを見て、安心して好きなようにできた】と思えるような場の雰囲気起因する。集団コラージュと同様、自分の表現に重ねられることが想定されるが、それに伴う欲求不満は低い。この傾向は、混色によって色味に変化が生じる絵の具の特性と関連すると考えられる。

集団カッティングでは、他2種類の集団ワークとの差異が認められた。その特徴は、自己表現への満足と、楽しさ・高揚感の高さ及び欲求不満の低さであるが、これは集団コラージュで見られた結果と相反する傾向である。コラージュとカッティングの行為自体は類似しているが、相違点は、集団カッティングが自分達の作品を自ら切り貼りするという点である。そのため、抵抗感の高さが想定できたが、そのような感想を持つ者も【やってみたら夢中になってどんどん切って貼っていた】という捉えに変化した。また、切って再構成することに対して【嫌な自分が出たフィンガーペインティングだったので、それを切って無いものにできたことですっきりした】という感想を持つ者もいた。【嫌いな自分を切って再生して新しい自分を作る】という記述から推測されることだが、自分の感情も含めて描いた表現を切ることによる解放感と浄化作用が、集団カッティングに対する肯定的反応に関係していると考えられる。



図1. 個人フィンガーペインティング制作の様子



図2. 個人フィンガーペインティング作品

2. [項目]の生起率から見る各ワークの特徴

5種類のワーク×五つの[項目]（自己への言及／他者への関心／否定的反応／肯定的反応／手順や方法への意識）において χ^2 検定を行った結果、生起率の偏りは、有意であった（ $\chi^2(16)=321.15, p<.01$ ）。各ワークにおける五つの[項目]の生起率と調整された残差は、表4に示した通りであるが、残差分析の結果を参照し、以下の特徴が見出された。

集団フィンガーペインティングと集団カッティングにおいて、自己への言及が有意に

高く見られた。他者との関わりを余儀なくされる状況が、自他の性格傾向の比較や、それに伴う自己への気付きを促したと考えられるが、集団コラージュでは、自己への言及がほぼ見られない。また、他者への関心は、全ての集団ワークにおいて高い。集団での実施に際して他者に対する関心が高まることは予想されるが、集団コラージュでは、他者への関心の高さとともに否定的反応が有意に高く、集団カッティングでは、肯定的反応が有意に高いという対照的な差が生じている。集団コラージュは、否定的な感情を伴う他者への関心が生起しやすく、集団カッティングは、肯定的な感情を伴う他者への関心が生起する可能性が示唆された。

表4. 造形的イメージワークにおける各ワークの項目生起数と調整された残差

項目	自己への 言及	他者への 関心	否定的 反応	肯定的 反応	手順や方法 への意識	計
個人 コラージュ	88(10.8) -5.672**	76(9.3) -5.697**	205(25.2) 2.342*	247(30.3) 1.300	199(24.4) 7.368**	815(100)
個人フィンガー ペインティング	138(15.3) -1.804	77(8.7) -6.557**	173(19.5) -2.011*	309(34.9) 4.749**	188(21.2) 4.873**	885(100)
集団 コラージュ	170(17.6) -0.067	209(21.6) 5.429**	274(28.4) 5.310**	207(21.4) -5.438**	106(11.0) -4.683**	966(100)
集団フィンガー ペインティング	230(21.8) 3.989**	201(19.0) 3.117**	254(24.1) 1.773	248(23.5) -4.070**	123(11.6) -4.274**	1056(100)
集団 カッティング	186(21.3) 3.128**	170(19.5) 3.157**	108(12.4) -7.676**	296(33.9) 3.975**	113(12.9) -2.625**	873(100)

注. () 内は調整された残差を示す。* $p < .05$ ** $p < .01$

また、肯定的反応の生起率は、個人フィンガーペインティングでは有意に高く、集団フィンガーペインティングでは有意に低い。同じ素材を使用するにも関わらず反応が対照的だが、これは、個人フィンガーペインティングが【これ（絵の具）全部使っていいんだ！】という満足感と楽しさを伴うことに対して、集団フィンガーペインティングは、【自分のスペースを浸食されたくない】【友達のところを汚してはいけない】という緊張を感じやすいことが、要因であろう。さらに、集団コラージュでは、肯定的反応率が有意に低い、それに対して集団カッティングは、制作方法がコラージュと類似しているにも関わらず肯定的反応率が有意に高い。集団コラージュでは、【自分のイメージで作って

たのに全然違うのを貼られて嫌になった】という否定的な感情が生起したが、集団カッティングでは、【切って新しく生まれ変わらせることができている】という記述があるように、肯定的な感情が多く見られた。これより、制作行為の印象とワーク自体への印象は、相互に影響を受けていることが考えられる。つまり、集団コラージュも集団カッティングも、ともに切り貼りを主とするが、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングと同様に、制作に伴うストレスや精神的な解放感の大きさによって印象が変化する可能性が示唆された。以上の分析より、ワーク毎に項目の生起率に特徴が見られることが明らかになったが、次に、項目の生起率を比較し、ワーク毎の関連性について考察する。

3. 各ワークにおける[項目]の生起率の比較から見る造形的イメージワークの意義

自由記述において【個人の世界があって全体の世界があるのだと思った。皆が協力する状態の前には、自分が充実する状態があるのだと実感した】とあるように、機能に差異がある各ワークを実施することと、それらを組み合わせて行うことが、自己と他者への気付きの深化をもたらす可能性を有すると考えられる。そこで、各ワークにおける自己への言及と他者への関心及び否定的反応と肯定的反応の関連性について図4を基に考察する。

図4は、表4の各セルにおける生起率を基に、それらの関連性を図示したものである。



図3. 集団コラージュ制作の様子

(1) 各ワークにおける自己への言及と他者への関心の生起率から見る関連性

自己への言及及び他者への関心ともに、個人ワークよりも集団ワークの方が反応生起率が高く、自己への気付きは他者との関わりの中において客観化され、明確になりやすいと考えられる。鈴木裕子(2012)は、身体による模倣をされることで、模倣された側が自己の行為のイメージに気付き、行為が自覚的になるとし、模倣によって他者理解を通じた自己理解が促されることを示した¹⁾。本節にお

1) 鈴木裕子：「模倣された子どもにもたらされる身体による模倣の機能と役割」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第50巻第2号, 51-63頁, 2012年.

いても、他者の行為を見てイメージが広がることや、類似の動きによって理解が深まるなどの記述が見られ、他者の存在が自己理解を促進させる可能性が考えられる。また、コラージュよりもフィンガーペインティングの方が自己への言及率が高い。フィンガーペインティングの実施に伴い、【自由に子どもになれた】【負の感情と向き合うのが怖かった】と感じる者が見られ、指絵の具の感触が、より深い自己感覚を引き出す可能性が示された。

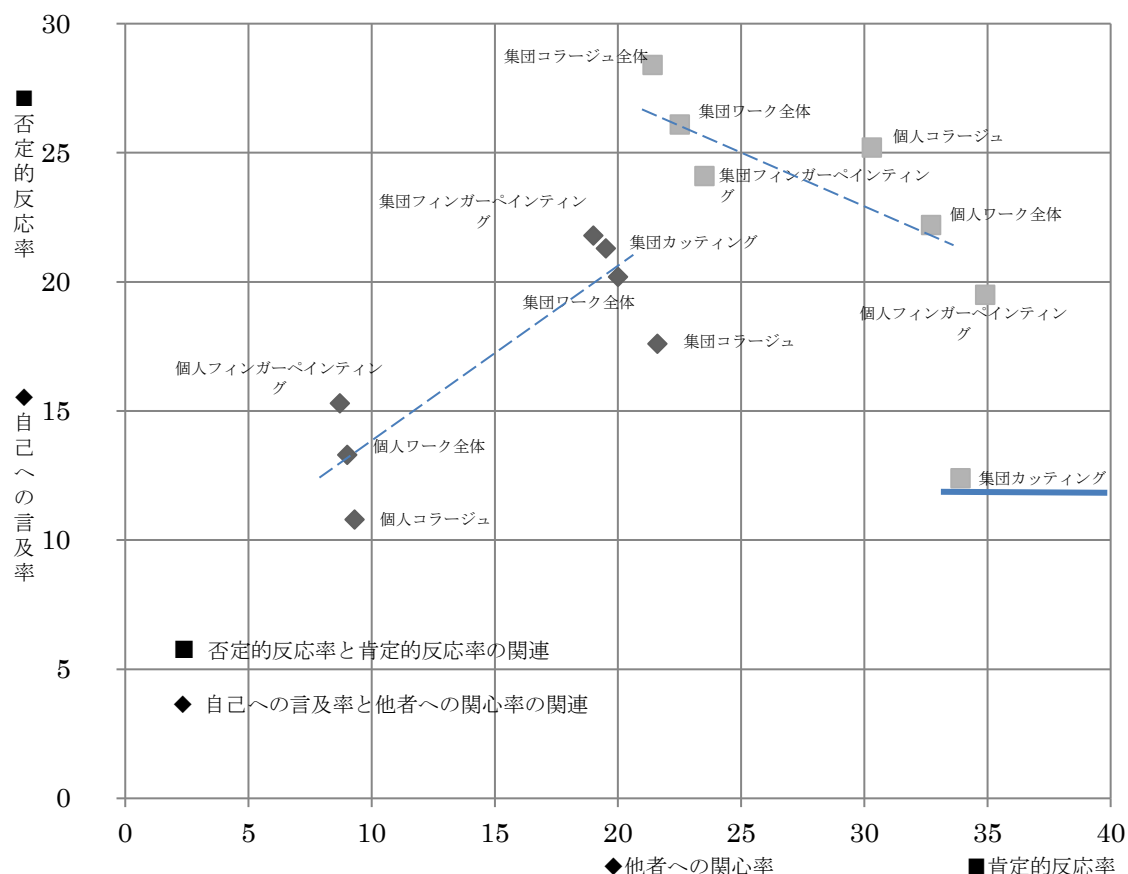


図4. 造形的イメージワークにおける各ワークの「自己への言及と他者への関心」及び「否定的反応と肯定的反応」の関係

(2) 各ワークにおける否定的反応と肯定的反応の生起率から見る関連性

実施人数による比較では、全ての個人ワークで肯定的反応の生起率が高いが、これは、個人ワークと集団ワークにおける自由度を参加者自身が比較したことで明確になったと考えられる。しかし、集団ワークでは、他者の評価などが気になるという欲求不満や葛藤を感じる一方で、皆で作品を完成させた充実感を表す記述も多く見られた。また、制作過程で否定的な感情を抱いても、最終的に満足感を覚える者もいた。これらの点に関しては、

個人的な性格傾向とともに、集団を構成する者同士の関係性が影響を及ぼしていると考えられる。ワークに対して積極的に関わろうとする性格傾向の者が、親密度の高い集団でワークを行うと、肯定的に捉える可能性があると思定される。それに対して、集団間の親密度の低さは、相手の言動などを過度に意識することにより、心理的な疲労による欲求不満を生じさせ、拒否感が生じやすいであろう。また、コラージュとフィンガーペインティングを比較すると、実施人数に関わらず、フィンガーペインティングよりもコラージュに否定的反応が多く見られた。特に、集団コラージュにおける否定的反応率は最も高く、集団で実施するために起こり得る、他者と表現技術を比較することを想定した上での拒否感が見られた。



図5. 集団フィンガーペインティング制作の様子



図6. 集団カッティング制作の様子

(3) 集団カッティングの否定的反応と肯定的反応の生起率に見る特異性

集団カッティングは、図4に示されている通り、否定的反応の低さと肯定的反応の高さが他のワークの値とは違うことから、質が異なることが分かる。このことは、集団カッティングは、他のワークにはない面白さや魅力を参加者が感じやすいワークであるという可能性を示している。集団カッティングについては、形態はコラージュと類似しているが、生起する感情は違うことが自覚されている。これは、集団カッティングの制作過程が、精神的な解放を促す機能を有しているからであろう。集団フィンガーペインティングは、相互に描画が重なり合うことが多いが、その特徴を否定的に捉える者は、自分の描画

に他者が重ねて描くことで自己が見えなくなる感覚や、それに伴う負の感情を抱いている。しかし、集団カッティングは、それらの否定的な感情を解放する働きを持つと考えられる。そのため、集団カッティングは、他と比較した際に、否定的反応が有意に低く、肯定的反応が有意に高いという結果として表れたと考えられる。以上のことより、集団カッティングは、他のワークとは質的に異なり、特別な意味を持つワークと位置付けられた。

(4) 連続技法としての造形的イメージワークの意義

以上の分析と考察より、ワークの人数や扱う素材や技法の違いが相互に関連し合うことで、ワークに対する印象や、それに伴う気付きに差異が生じることが明らかになった。

【フィンガーペインティングは、嫌な感情もいい感情も表現できてしまうから、そこで表出した感情を切り刻んで別のものにするところが（カッティングは）印象的】との記述から分かるように、様々な種類のワークが相補的に働き、否定的な感情を希釈する機能を有すると考えられる。参加者の心理的な安全を保障するためにも、また、各ワークでの心的変化を比較することにより気付きが得られるという点においても、造形的イメージワークが、連続した5種類のワークから構成されていることの意義が示唆された。そこで次に、各ワークに伴う反応を比較し、ワーク機能の特徴について検討する。

4. [項目]の生起率から見る各ワークの比較

造形的イメージワークは、実施人数による分類（個人／集団）と、種類による分類（コラージュ／フィンガーペインティング／カッティング）に分けられるが、全てのワークを一定期間に連続して行うため、参加者が各ワークについて比較しやすい構成である。そこで、ワーク2種類×五つの[項目]における χ^2 検定を実施した結果、全ての組み合わせ（実施人数による分類：全個人ワーク×全集団ワーク、個人コラージュ×集団コラージュ、個人フィンガーペインティング×集団フィンガーペインティング 種類による分類：全コラージュ×全フィンガーペインティング、個人コラージュ×個人フィンガーペインティング、集団コラージュ×集団フィンガーペインティング、集団カッティング×集団フィンガーペインティング）において生起率の偏りに有意差が認められたので、残差分析を行った。残差分析の結果、有意差が認められたものについて、残差の数値とともに、高低を不等号で示したものを表5に示す。以下、表5を基に考察する。

(1) ワークの実施人数による分類に基づく比較

全個人ワークと全集団ワークでは、個人ワークにおいて肯定的反応と手順への意識が

有意に高く、集団ワークにおいて自己への言及へと他者への関心が有意に高い。この傾向は、他の集団ワークと比較して特徴的な反応傾向を持つ集団カッティングを除いた上で、 χ^2 検定を行った場合においても同様である。

個人コラージュと集団コラージュでは、個人コラージュにおいて肯定的反応と手順への意識が有意に高く、集団コラージュにおいて自己への言及と他者への関心が有意に高い。また、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングでは、個人フィンガーペインティングにおいて肯定的反応と手順への意識が有意に高く、集団フィンガーペインティングでは自己への言及と他者への関心及び否定的反応が有意に高い。フィンガーペインティングは、【子どもみたいにわがままが言えている自分がいてびっくりした】【日常の何気ない時なら、同調して賛同できるのに、これらのワークではできなかった】という素直さを表面化させる側面を有している。そのため、他のワークよりも率直な感情を得やすく、嫌なことに対して素直に嫌だと表出できるようになり、結果的に否定的な感情が明確化される可能性が示唆された。

表5. 造形的イメージワークにおける項目生起率にみる各ワーク間の比較

	ワークの実施人数による比較						ワークの種類による比較							
	全 個 人 ワ ー ク	全 集 団 ワ ー ク	個 人 コ ラ ー ジュ	集 団 コ ラ ー ジュ	個 人 ペ ィン テ ィン グ	集 団 ペ ィン テ ィン グ	全 コ ラ ー ジュ	全 フ ィン テ ィン グ	個 人 コ ラ ー ジュ	個 人 ペ ィン テ ィン グ	集 団 コ ラ ー ジュ	集 団 ペ ィン テ ィン グ	集 団 ペ ィン テ ィン グ	集 団 カ ッ テ ィン グ
自己への言及	<** (-5.96 5.96)		<** (-4.06 4.06)		<** (-3.46 3.46)		<** (-3.65 3.65)		<** (-2.91 2.91)		<* (-2.36 2.36)			<i>n. s.</i>
他者への関心	<** (-9.86 9.86)		<** (-7.06 7.06)		<** (-6.47 6.47)		<i>n. s.</i>		<i>n. s.</i>		<i>n. s.</i>			<i>n. s.</i>
否定的反応	<i>n. s.</i>		<i>n. s.</i>		<* (-2.39 2.39)		>** (3.48 -3.48)		>** (2.78 -2.78)		>* (2.21 -2.21)			<** (6.54 -6.54)
肯定的反応	>** (4.91 -4.91)		>** (4.28 -4.28)		>** (5.55 -5.55)		<* (-2.20 2.20)		<* (-2.02 2.02)		<i>n. s.</i>			>** (-5.03 5.03)
手順や方法への意識	>** (9.81 -9.81)		>** (7.50 -7.50)		>** (5.74 -5.74)		<i>n. s.</i>		<i>n. s.</i>		<i>n. s.</i>			<i>n. s.</i>

注. () 内は調整された残差を示す。 *n. s.* 有意差なし * p <.05 ** p <.01

集団ワークでは、他者の言動により、新たな発見や再確認がされると考えられる。また、他者との共同制作により、満足するものを作り上げた充実感や、思い通りに作れずにストレスを伴う欲求不満などを感じ、それに伴い自分の性格や価値観の意識化に繋がるのであろう。つまり、集団ワークにおいて生じた感情を客観的に捉えることで、自己への意識化が促進されると考えられる。

(2) ワークの種類による分類に基づく比較

全コラージュと全フィンガーペインティングでは、コラージュにおいて否定的反応が有意に高く、フィンガーペインティングにおいて自己への言及と肯定的反応が有意に高い。個人コラージュと個人フィンガーペインティングでは、個人コラージュにおいて否定的反応が有意に高く、個人フィンガーペインティングにおいて自己への言及と肯定的反応が有意に高い。集団コラージュと集団フィンガーペインティングでは、集団コラージュにおいて否定的反応が有意に高く、集団フィンガーペインティングにおいて自己への言及が有意に高い。以上の結果より、コラージュでは、否定的反応が多く見られ、フィンガーペインティングでは、自己への言及と肯定的反応が多いという傾向が明らかになった。しかし、集団コラージュと集団フィンガーペインティングにおける、否定的反応率の有意差は5%水準であり、肯定的反応には有意差がない。つまり、他のワーク間における否定的反応率の差と比較すると、集団コラージュと集団フィンガーペインティングにおける印象の差は、小さいことを意味する。これより、集団フィンガーペインティングが、否定的反応を生起させる要因となることが推測される。

また、集団カッティングと集団フィンガーペインティングを比較すると、集団カッテ



図7. 集団カッティング作品

ィングの肯定的反応率が有意に高く、これに対して集団フィンガーペインティングの否定的反応率は有意に高いという結果が得られた。集団カッティングは、集団フィンガーペインティングの作品を、制作者自身が切って別の用紙に再構成するものであり、手順はコラージュと類似している。しかし、既成の雑誌を切ることに、自らの描画作品を切ることは、質的に大きな差異がある。記述内容にも、【自分の見たくない作品を切るときの爽快感！ すごくポジティブ！】【グループフィンガーで感じた（他のグ

ループと比べて) 寂しいとかうらやましいって思いまで一緒になくなっていく】とあるように、欲求不満や拒否感などに伴う否定的な感情は、作品の消去や再構成により解消される可能性が示唆された。

IV. 総括及び課題

造形的イメージワークは、5種類のワークから構成されている。各ワークは、独立した機能を持ちつつ相互に関連し合う特徴を有するが、その特徴として、以下のことが挙げられる。個人ワークと比較して、集団ワークは、自己への言及、他者への関心、否定的反応における生起率が有意に高く、集団コラージュと集団フィンガーペインティングにおいてその特徴が顕著である。個人ワークは自由に制作が可能で安心して取り組めるが、集団ワークは思い通りに制作が進まないことや、表現技術に劣等感を覚えることなどが否定的な感情に繋がると考えられる。しかし、そのような経験から、自他に対する意識や気づきが促されることが明らかになった。また、集団カッティングは、自己への言及と他者への関心においては他の集団ワークと有意差が認められないが、肯定的反応の高さが顕著であり、その独自性を示している。

本節では、各ワークで生起する感情の変化や傾向を探り、ワークの機能を明らかにすることを目的としていたため、自己や他者に対する感情や気づきにおいて、文脈に沿った質的な分析は実施していない。そこで次章では、これらの感情の変化の過程に焦点を当て、事象と生起する感情の関連について検討する。自他に対する理解及び子どもの感情の理解と、これらの理解に繋がるワークの機能に言及する記述を分析し、参加者が意識した内容を総合的に捉え、連続技法としての造形的イメージワークの意義について保育者のリカレント教育の視座より考察する。

第3章 造形的イメージワークが子ども理解 と保育者の専門性に対する意識化に 及ぼす影響

概要

本章では、現職の保育者及び保育者を志望する学生を調査対象者として、造形的イメージワークが有する自他及び子ども理解に資する機能と、保育者に対するリカレント教育としての有用性について論じた。

第1節では、勤務年数8年目の保育者における、造形的イメージワークを通じた感情の変容過程と、子ども理解及び保育に関連する言及内容を分析した。その結果、個人ワークにおいて、制作に没頭して満足を得られると、他者への志向性が生じること、また、集団ワークにおいては、集団内に生じる安心感から解放的になり、豊かな人間関係を構築することに対する意識化がなされることが示唆された。

第2節では、学生時代に造形的イメージワークを体験し、かつ、現職保育者を対象として集団フィンガーペインティングを実施し、保育者自身の自他への気付きと子ども理解に及ぼす影響を質的分析により検討した。その結果、指絵の具による集団描画活動という独自性を持つワークの体験が、保育者の子ども性を喚起させ、子ども理解の深化を促し、保育者としての在り方を意識化する構造が示唆された。また、学生時代に体験した集団フィンガーペインティングに対する気付きと、現在の体験を通じた気付きの、対象者自身による比較から、学生時代の体験は、保育職従事後の体験による気付きを明確化する機能を有することが示唆された。

第3節では、保育経験が10年以上の現職保育者を対象として、個人及び集団フィンガーペインティングを実施し、保育者の専門性の意識化に及ぼす影響を質的分析により検討した。その結果、フィンガーペインティングを体験した主体としての保育者自身の感情や気付きが、子どもの感情に対する実感を伴った共感的な理解と、保育者としての在り方や専門性に対する意識化を促すことが示唆された。

第4節では、保育者志望学生40名に造形的イメージワークを実施し、ワークが子ども理解と保育者としての在り方に対する意識化を促す影響についての気付きの過程を分析した。その結果、ワークを体験した自身の感情を基に、子どもの感情を類推し、保育者として必要な支援の在り方に言及していたことが明らかになった。

第1節 造形的イメージワークの体験による保育者の自己理解の生成過程

I. 保育者としての自己理解

第2章第2節において、造形的イメージワークに対して否定的な感情をもち、緊張感を持って開始した参加者が、本ワークの実施に伴って、どのような心的変容過程を経るのかということ进行分析した。その結果、本ワークを共に行う集団が作り出す雰囲気によって、参加者自身が安心感を得られる場合、否定的な感情とともにワークを開始していても、最終的に肯定的な捉えへと変化することが明らかになった。また、そのような心的変容を客観的に捉えて自覚することにより、自己理解が促されることも示唆された。

そこで本節では、現職の保育者を対象とし、造形的イメージワークを行う中で、各ワークにおけるどのような状況を契機として心的変容を得るのか、また、どのような感情体験が心的変容の要因となり得るのか、さらに、子ども理解及び保育に対する言及の表出の仕方について検討する。

II. 方法

1. 分析対象

造形的イメージワークの参加者は、男性1名(20代)、女性3名(20代2名、40代1名)の計4名である。分析対象者は、20代男性1名(B:私立保育園保育士、勤務年数8年目)とする。分析対象者Bには、自由記述と作品の写真を、研究及び論文に使用して発表することに関して承諾を得ている。実施時期は2014年2月であり、90分のワークを3日と180分(90分のワークを2回)のワークを1日の、延べ4日である。参加者は全員、全てのワークを連続して体験している。

2. 教示内容及び実施者の役割

手順と内容及び材料は表1の通りである。ワーク開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で、表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。また、グループワークの際に、作品の主題や方向性を決めないことのみを制約とし、自由に、好きなように、好きなだけ実施することを教示した。各ワークは約90分であり、終了後に、感想などを話す時間が設けられた。実施者は、ワークの進行に伴って、切りくずの廃棄や絵の具及び用紙の補充などを随時行った。

表1. 造形的イメージワークの手順及び材料

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座り、着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	ゆびえのぐ(サクラクレパス社)6色(赤、青、緑、黄色、白、うす橙)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座ったが、立って行う者もいた。	
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙にのりで貼って、新たな作品を創った。90cm×180cmの机に4~5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう教示した。記述時間に制限はない。	自由記述用のワークシート(A4サイズ4枚)。

3. 分析方法

参加者が、造形的イメージワークから何を感じ何に気付いているのかについて、自由記述から質的に分析検討するために、大谷尚(2007)が開発したSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いた。この手法は、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効」である。大谷によると、SCATとは「言語記録を深く読み込んで潜在的な意味を見出し、それを表すような新たな概念を案出して『新しいコトバ』としての構成概念(construct)を作っていく作業」である。そして、構成概念を「意味のつながりをもたせて、一筆書きのように一筋に」つない

で「ストーリーライン」を作るのだが、それらを基に「理論記述」を行い、「このデータから言えること」を示すというのが SCAT の概要である^{1) 2) 3)}。SCAT は四つの段階によって分析が進められる。具体的には、分析対象者 B によって書かれた自由記述を内容のまとまり毎に分類して切片化する。そして、各切片における注目すべき語句を抽出し、次に、記述内容には無い語句によってこの語句を言い換える。そして、言い換えた語句を説明し得るような記述内容以外の概念を導き出し、最後に、これらに基づいて浮上したテーマを、構成概念として作成する。以上の作業を終えた後に、主として構成概念を基にストーリー

表 2. 対象者 B における SCAT 分析ワークシートの例 (抜粋)

番号	テキスト	<1> テキスト中の 注目すべき語句	<2> テキスト中 の語句の 言い換え	<3> 左を説明する ようなテキ スト外の概念	<4> テーマ・構成 概念 (前後や 全体の文脈を 考慮して)	<5> 疑問 ・ 課題
6	他者の意図を無視する一方で他者の意図が全体の思考となることもある。完成形のイメージがあいまいだからこそ、活動の志向性はその場で適時的に作り替えられるものである。他者の意図がはっきりと言語化されるかどうかでその違いはある。	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意図を無視する一方で意図が全体の思考となることもある ・あいまいだからこそ適時作り替えられる 意図が言語化されるかどうかで違う 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意図を無視しつつもその意図が全体の思考となることがある ・あいまいさは自由さでもある 言語化によって活動の志向性も決まる 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意図の排斥と尊重 ・イメージのあいまいさゆえの自由な志向性 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意図の排斥と尊重の混在 (併存) ・イメージのあいまいさゆえの自由な志向性 	
13	集団フィンガー、カッティングともにワークの開始から終了までが「誕生-死-再生」といった流れのように感じた。序盤のただ感触を楽しみ、次第に形を意識し始めるさまは、乳児から幼児への移行であると感じた。他者との色の混ざり合いを楽しみはじめ、全体の色味を見て、自分がどこに何色を塗るかを決めることは、他者より社会的な関係を築いていく、児童から成人への道筋のように感じる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークの開始から終了までが「誕生、死、再生」 ・序盤の感触を楽しみ、形を意識を向けるさまは乳児から幼児への移行 ・全体の色味を見て決めることは児童から成人への道筋 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワーク自体が発達そのもの ・これらのワークは輪廻転生を彷彿とさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークそのものが人間の成長過程の縮図 ・自然界のありようを示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークは輪廻転生と人間の発達過程の象徴 	
21	ある程度自己が確立している大人同士だからこそ自他ともに尊重し、うまく混ざり合えたのではないかと感じる。このようなワークが大人と子どもではどのように違うのか、保育実践に取り入れることで子ども何に気付けるか、など試しながら今後考察していきたい。	<ul style="list-style-type: none"> ・自己が確立しているから混ざり合えた 大人と子どもではどう違うのか考察したい 	<ul style="list-style-type: none"> ・理性ゆえの混在 ・今後の保育への展望 	<ul style="list-style-type: none"> ・無意識よりも意識 ・理性的に融合 大人と子どもの差異について 	<ul style="list-style-type: none"> ・無意識と意識の併存 ・大人と子どもの差異 	

1) 大谷尚：「4 ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』、第 54 巻 2 号、27-44 頁、2007 年。

2) 大谷尚：「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」、教育システム情報学会誌『教育システム情報学会誌』、第 25 巻第 3 号、340-354 頁、2008 年。

3) 大谷尚：「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法—」、『日本感性工学会誌『感性工学』、第 10 巻第 3 号、155-160 頁、2011 年。

ラインを作成し、そこから考え得る理論を記述するという分析方法である。本節では、造形的イメージワークを経験することにより生起する感情状態のモデル図を示し、心的変容の過程とその要因を検討する。以上の過程の例を表2に示す。

Ⅲ. 結果及び考察

対象者Bの記述内容をSCATの方略に則って、内容毎に切片化したところ、切片数が27となった。そして、各切片から構成概念を導き出し、ストーリーラインを記したものを表3に示す。表中の下線は、構成概念を表す。また、本文中の【 】は、対象者による自由記

表3. Bの造形的イメージワーク体験におけるストーリーライン

B-1:個人 コラージュ	個人コラージュでは、 <u>自分のイメージを外在化するための素材探しとそれを形にするための工夫に夢中になった。個人コラージュはイメージが意識化されるがゆえに、目的的になる。また、心理状態が作品として表面化するために自分の状態が反映される。</u>
B-2 :集団 コラージュ	グループコラージュでは、 <u>イメージが不確定なので目的遂行よりも活動を楽しむことが目的となる。イメージの不確定さからくる曖昧性ゆえの、他者に対する非尊重的態度もみられたが、これはお互いの信頼感と自由度の高さからくるものだ。相談はなくても他者理解が行われ、非言語的な共感的応答がみられる。そのために他者の意図の排斥と尊重が混在（併存）しており、これはイメージが曖昧であるからこそその自由な志向性と言える。</u>
B-3 :個人 フィンガー ペインティング	個人フィンガーでは <u>完成形が明確化されていたので目的志向性を促す。夢中で描いていると他者へ目がいかないが、これは自分の満足感の後に他者志向性がうまれるということだろう。つまり、自分の満足が他者受容より優先事項となるのだ。</u>
B-4:集団 フィンガー ペインティング	グループフィンガーは完成形がイメージできない。 <u>目的のない活動は活動そのものに意識がいくが、活動が飽和状態になると、具体的なイメージを求めようとするものだ。途中で行った場所移動がお互いの境界・領域を破壊し、自己＝他者というカオスを生み出した。しかし、終わりを意識し始めると、活動そのものを楽しんでいたメンバーも、作品としてまとめようとする意識が働くようだ。</u>
B-5 :集団 カッティング	カッティング自体に、 <u>破壊と再生への期待をもった。このワークは輪廻転生と人間の発達過程の象徴と</u> 感じられた。作って壊して作り直す行為は、 <u>生と死と再生をイメージさせる。これは命の営みとその連続性を表す。</u>
B-6: 総括	個人コラージュでは自分の心の中を出し切ったカタルシスによって充実感を覚え、その後の読み取りで客観化を図れたことは、 <u>主観的・感覚的な部分と客観的・理性的な部分が連動したと言える。それと比較して、グループワークは安心感と信頼感と居場所感、そして自由さを感じられる他者がおり、それに伴う心地よさがあった。そのためか気持ちの動きが豊かでダイナミックなものとなった。ただ、個々の心理的領域については保持と尊重を忘れず、他者の表現や思いに対する共感を用いて応答性の高いやりとりとなった。そこからくるつながり感により、満足感を覚えた。これは明確な言語化が無いからこそその自由さであり、信頼感に支えられた曖昧さが生む心地よさと気持ちの豊かさだろう。他者と自分の個性をそれぞれ尊重することで発生する理性的な融合は、無意識と意識が共存して起こる。このワークプロセスは大人と子どもでどう違うのだろうか。</u>

注. 表中の下線は、ストーリーラインの基となる構成概念を示したものである。

述内容である。各ワークの作品は、図2・3・5・6・8に示す。

造形的イメージワークは、個人と集団という、実施方法の違いと、コラージュ、フィンガーペインティング、カッティングという、内容の違いに大別されるため、心的変容の差異を、方法と内容についてそれぞれ明らかにする必要がある。そこで、分析対象者Bのストーリーラインから導き出した理論記述を基に、ワーク方法の違いによる心的変容の差異について、モデル図を示した(図1・4)。また、ワーク内容の違いによる心的変容の差異を検討するために、コラージュ、フィンガーペインティング、カッティングそれぞれについてモデル化を試みたが、コラージュとフィンガーペインティングは、個人と集団という方法の差についての記述が主であり、コラージュ及びフィンガーペインティングについては、それぞれのワークを独立させてモデル化することはできなかった。しかし、集団カッティングは、集団フィンガーペインティングの作品を再構成しているため、ワークの連続性に関する記述がみられた。そこで、これらの記述を一括し、集団フィンガーペインティングと集団カッティングを合わせてモデル化を行った(図7)。

1. 個人ワークにおける心的変容

Bは、造形表現が得意であり、ワーク開始当初から期待度が高い状態で臨んでいた。【自分の心の中にあるものを表現した】【作品を完成させたことへの満足感があった】と記述し

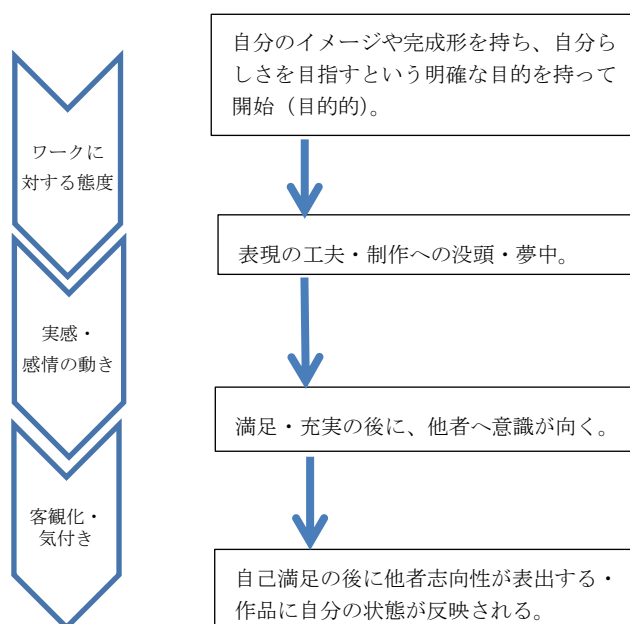


図1. 個人ワークにおける心的変容モデル図

ており、自己表現に対して夢中になり、没頭していたことが分かる。そして、フィンガーペインティングにおいて、【2枚目は自分の作品に夢中であったため、他者に目をやることはなかったが、3枚目になると意識的に他者の作品に目を向けた】と記しており、自分が満足して充実感を得た後に、他者への意識が及ぶということに気付いていた。このように、自分が十分満足するまで対象と向き合えた時、外部へ意識を向ける心理的余裕が生まれるということが示唆された。



図2. Bの個人コラージュ作品



図3. Bの個人フィンガーペインティング作品

2. 集団ワークにおける心的変容

Bは、集団に対して信頼感を抱いており、自由で安心できる雰囲気を感じている。しかし、そのために【他者の思いを排斥】したり、他者の心理的・物理的領域に侵入したりするようになる。またBは、他者の描画表現の上に重ねる行為について【他者の意図を無視するような行動】と記している。しかし、これは否定的な意味合いではなく、【互いの解釈に支えられた曖昧さが人間関係を豊かにすることもある】という捉え方が基本となっている。また、曖昧さは【心地よさを生み出し】【ワークを通して人とのつながりを感じられる経験ができた】とも述べている。集団ワークは、完成形のイメージが不確定であるため、【活動の志向性はその場で適時的に作り替えられる】という自由度の高さがある。Bが、そこに心地よさを感じたのは【相手の意図を解釈しようと常に気持ちを動かしていた】という参加者相互に行われた他者理解及び他者受容の態度と、【ワークを介して他者と心のやりとりを行い、作

品が完成することによって他者とのつながりが築けた」という【満足感】からくるものであると考えられる。

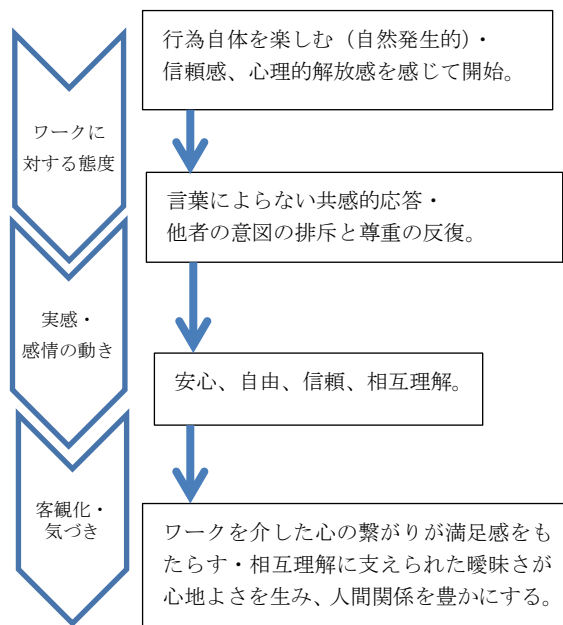


図4. 集団ワークにおける心的変容モデル図

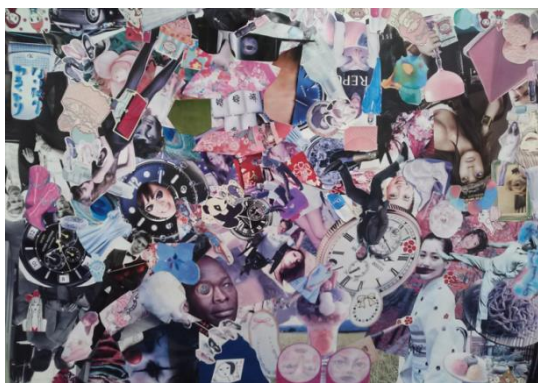


図5. 集団コラージュ作品



図6. 集団フィンガーペインティング作品

3. 集団フィンガーペインティングから集団カッティングにかけての心的変容

Bは、作品を切って新たな作品を作ることに期待を抱いていた。それは、これまでのワークに充足感を抱いていたことが要因となっている。Bは、作品を切ることへの抵抗感もなく、カッティングを楽しんでおり、集団フィンガーペインティングから集団カッティングを一連の流れとして捉え、【誕生—死—再生】と記した。描画や制作を得意とし

ているBは、造形的イメージワークへの拒否感や苦手意識もなく、様々な素材に臆せず参加しており、自己の心的変容とともに、造形的イメージワークの意味や集団の変化や構造について総合的に捉えていた。集団フィンガーペインティングについては、【序盤のただ感触を楽しみ、次第に形を意識し始めるさまは、乳児から幼児への移行】であり、【他者との色の混ざり合いを楽しみはじめ、全体の色味を見て、自分がどこに何色を塗るかを決めることは、他者とより社会的な関係を築いていく、児童から成人への道筋】と捉えていた。しかし、【ワークに対する感じ方は、大人と子どもでどのように違うのだろうか】という疑問を抱いている。保育者としての在り方や子どもの感情に対する直接的な言及は見られないが、自分のワークの体験過程における気づきや感情の変化を意識化し、子ども理解のための方法としての実施の可能性について言及していた。以上の結果から、造形的イメージワークが、子どもの感情や保育者としての在り方に対する意識を促す契機になり得ることが示唆された。

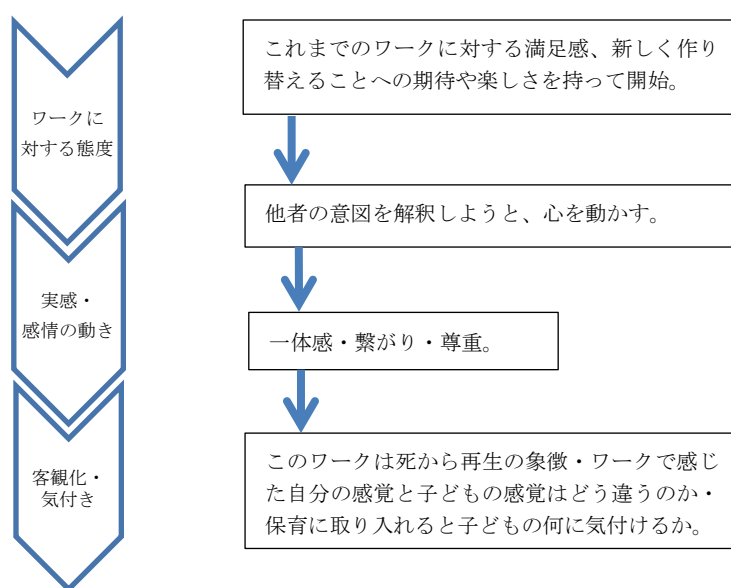


図7. 集団フィンガーペインティングから集団カッティングにかけての心的変容モデル図

4. 造形的イメージワークを通じた心的変容

Bは、各ワークにおける詳細な感想を「反省ノート」としてまとめていた。以下、表4・5にその内容を示す。

(1) 反省ノート①にみる心的変容過程

表4は、個人コラージュと集団コラージュに対するして特徴的に生起した感情を、B自身

が記述したものである。表4の内容より、個人コラージュは、自己のイメージを基に内的なものを具体的に表出するワークとして捉えており、一方、集団コラージュは、完成形のイメージが曖昧なために皆自由に切り貼りしているが、それは、参加者自身の自己の確立が要因と記述している。また、個人コラージュは、作品の読み取りを通して自他の気付きに繋がる可能性が示され、集団コラージュは、活動の振り返りによって自他の気持ちの理解に繋がる可能性が示されている。これより、コラージュにおける個人ワークと集団ワークが、それぞれ参加者に与える影響の差異が示唆されたと言える。

表4. 個人コラージュと、集団コラージュにおける心的変容の過程の比較

反省ノート①

<p style="text-align: center;">＜個人コラージュ＞</p> <p>○自己の表現 自己の内的なものが、完成した作品に強く出る。</p>	<p style="text-align: center;">＜集団コラージュ＞</p> <p>○表現としての意識は低い 自己の内的な世界というより、「探す・見つける・切る・貼る」というコラージュの活動そのものを楽しむ。</p>
<p>両活動とも黙々としており、会話自体が少なかった。</p>	
<p>○作品の完成形のイメージが強い イメージを作り、それに合うものを見つける。 貼りながらイメージを膨らませる場合も、徐々に上記ようになる。</p> <p>○完成した作品から読み取りがしやすい 自分や人の作品についての読み取りがスムーズで、具体的である。</p>	<p>○完成形のイメージが曖昧 人が貼った紙に重ねたりと、それぞれが「好き勝手」にしている。</p> <p>○活動中の他者に対して 相手に対して特に肯定や否定をする 会話が少ない。 自己の確立をある程度できているからこそ、人からの侵略（重なり）を許容できるし、逆に人の領域にも踏み込めるのでは？</p> <p>○活動から読み取りがしやすい 作品ではなく、活動を振り返るなかで、自分や人の気持ちを感じやすい。</p>

注. Bによる自由記述より転載

(2) 反省ノート②にみる心的変容過程

表5は、フィンガーペインティングとカッティングに対し、それぞれのワークにおいての活動内容をB自身が記述したものである。感情状態とともに行動の推移についても客観的に記述しており、その推移の様相について人間の発達過程を比喩として用いている点が特徴的である。Bは現職の保育士であるため、保育園での子どもの様子を想定した記述になると予想していたが、「活動の主体として、実際に自分が感じたことが重要である」との認識

の基に、自身の思いに忠実に記述されていた。以下に、表5に対応するBの自由記述部分を引用する。

表5. 個人フィンガーペインティング、集団フィンガーペインティング、
集団カッティングにおける心的変容の過程の比較

反省ノート②

<個人フィンガーペインティング>	<集団フィンガーペインティング>	
○まずは試し描き（1枚目） どんな色になるか、どんなふう に絵の具が伸びるかを試す。	○まずは様子見（序盤） 初めは、ただ塗りたい感触を楽 しむ。	誕生 乳児
○完成形をイメージ（2枚目） 塗りたいりつつ全体の色味やバラ ンスを意識する。	○形を意識（序盤） 形を意識して絵を描くという意識 が高くなるが、自分の範囲からは 出ない。	幼児
○クールダウン（3、4枚目） 2枚終えた所である程度満足し、 その後はクールダウンのような 活動になる。 ↓ 自分が満足したことで、人の絵 に興味が行き、何を描いている のかチラチラと眺める。 自分より人に意識が行き始める。	○他者の色との混ざり合い（中盤） 何となくあった自分の範囲を飛び 出して、人が描いたものと混ざり 合ったり、人がいた場所で描く。 また、人が描いたものの上に塗り、 元あった絵を塗りつぶす。	児童
○活動後 互いの絵を見て、自分に無いもの や共通の部分を見て楽しむ。	○絵を全体から見る（中盤～終盤） 塗られていない所が無くなると、 全体の色味とバランスを見て、ど こを塗るか決める。 ↓ 全体を捉えようとして、体を起こ すことが増える。仕上がりを意識 して、色が混ざりすぎで汚くなら ないようにする。	青年 成人
	<集団カッティング> 切るのがもったいないという感覚 はあまり無い。自分の範囲からほ とんど出なかった。	壮年 死と再生

注. Bによる自由記述より転載

「ワークの序盤はただ感触を楽しみ、次第に形を意識し始める様は、乳児から幼児への移行であると感じた。また、他者との色の混ざり合いを楽しみはじめ、全体の色味を見て、自分がどこに何色を塗るかを決めることは、他者とより社会的な関係を築いていく、児童から成人への道筋のように感じる。また、私は子どもの活動（遊び）を「つくって、遊んで、壊す」ところまでで一括りと考えている。それは、「生と死」の営みとも言える。最後のカッティングは、それまで「グループでつくり上げた作品を切る」だけでなく、「切り貼りして新しくつくり変える」というワークは、「死」から「再生」というイメージを結びつけているようで、非常に新鮮であった。「つくり変える」ことが子どもにとってどのような経験になるのか、今後の保育実践の中で探りたい。」



図8. 集団カッティング作品

集団フィンガーペインティングにおいて、塗りたくる感触を楽しみ、徐々に描画に対する意識化が促された実感から、この体験過程を「乳児」「幼児」期と捉え、グループの人間関係の安定及び信頼感の成立と共に生じる「自由な雰囲気」に基づいた描画行為における交流を「児童」期、完成作品を想定して仕上げる段階を「青年」「成人」期としている。また、集団カッティングを人間の発達過程における最終段階である「壮年」及び「死と再生」と捉え、作って壊す行為の、保育実践に対する応用の可能性について示唆している。

造形的イメージワークの過程を自身の体験に基づき人間の発達過程として捉えたことは、乳幼児期の子どもに対する専門的な理解を有するBに特有の認識と考えられる。また、Bがワークに「夢中」になるとともに自身に対するメタ認識が機能したため、このような捉えが発生した。Bが造形的イメージワークに示した捉えは、次節以降において保育者に本ワークを実施する際に必要な視点が提示されたと言えよう。

IV. 総括及び課題

本節では、保育経験年数が8年の男性保育士（B）を対象として、造形的イメージワークの体験による気づきの記述内容を分析した。Bは造形表現を得意としており、本ワークに対して意欲的に取り組んでいた。個人ワークにおいては、コラージュとフィンガーペインティングともに、完成作品を想定した上で制作に没頭していた。そして、ストーリーライン（表3）に示されているように、個人フィンガーペインティングにおいては、作品に対する自分の満足感が他者受容より優先されるが、作品に満足感が得られると、他者への志向性が生じるという過程を記述していた。集団ワークにおいては、意図的にコラージュの切片を貼ったり絵の具の色を重ねたりするなどのような、故意に他の参加者の表現領域に侵入する行為が発生するが、それは集団内に生じる安心感が基盤となって解放的になった結果の行為として捉えていた。Bは、このような行為が生起する要因を、「互いの解釈に支えられた曖昧さ」によるものであり、このような相互理解が、豊かな人間関係を構築すると示した。

集団フィンガーペインティングから集団カッティングの過程においては、以前のワークに対する充実感を基に新たなワークへの期待感が増し、積極的に制作していた。特徴的であるのは、B自身が、集団フィンガーペインティングに際する態度や気付きの過程を人間の誕生から死への過程と比喩的に表現した点である。具体的には、集団フィンガーペインティングの開始から序盤にかけての過程を、周囲の環境を把握しつつ感覚的に塗りたくって遊ぶ段階である「乳児期」とした。その後、徐々に形を意識し始め、他の参加者と相互に介入し合いながら描き、次第に完成形を想定して描画の全体像を整えるまでの過程を、「幼児期」「児童期」「青年期」「成人期」「壮年期」の発達段階として捉えた。そして、最終的に集団フィンガーペインティングの作品を切り貼りして新たな作品にする集団カッティングのワークを、「死と再生」の過程と位置付けた。

保育士であるBは、「つくって、遊んで、壊す」という一連の活動が子どもの遊びであると考えている。この一連の活動は、集団フィンガーペインティングから集団カッティングにおける「切る」活動までに相当すると述べているが、集団カッティングでは、さらに切片を再構成して新たな造形物を制作する。Bは、幼児の遊びにおける「つくり変える」という行為が、幼児の経験に及ぼす影響について保育実践を通して探る必要性を意識していた。以上のことより、本ワークの体験が、子どもの遊びの過程を実感を伴った気付きとともに理解する方法の一つとなり得る可能性が示唆された。

本節における自由記述の視点は、造形的イメージワークによって感じたB自身の人間関係の在り方を主としていた。Bは、造形的イメージワークにおいては【活動の主体として、実際に自分が感じたことが重要である】と捉えており、【自分の内的な心理状態】を基に人間関係の在り方を考察している。本ワークの開始に際して、ワークの体験が子ども理解や保育者の専門性にどのように影響すると考えられるのかという点についての直接的な問いは行っていない。したがって、ワークの体験者としての気付きは詳細に記述されているが、保育者として本ワークをどのように捉えるのかという視点では記述されていないため、造形的イメージワークが保育者の専門性の向上に及ぼす機能についての十分な説明には至っていない。そこで、次節以降、本ワークが有する子ども理解及び保育者としての在り方に対する気付きを促進させる働きについて明示した上で、現職の保育者を対象として検証及び分析を進める。

第2節 集団フィンガーペインティングが保育者における保育の省察に与える影響

I. 集団フィンガーペインティングの機能の独自性

本節では、造形的イメージワークを構成するワークの一つである集団フィンガーペインティングを、学生時代に体験した現職の保育者を対象として実践する。そして、集団フィンガーペインティングが保育者としての自己及び子ども理解と、専門性に対する意識を深化させる過程の構造を明らかにする。また、各々が学生時代に記述したワークに対する感想を提示し、その内容を保育者自身が比較することで得る気付きを検討し、集団フィンガーペインティングを学生時代と保育職従事後に実施することの意義を示す。

これまでの検討の結果、造形的イメージワークの体験は、人間関係に関わる体験を通して自我理解を深める傾向が見出されており、さらに子ども理解の深まりにも繋がる可能性が示唆された。また、個人ワークよりも集団ワークにおいて、仲間で作品を完成させた充実感や葛藤体験を経て自我理解が深まる傾向と、コラージュよりもフィンガーペインティングにおいて自己への言及が多いという傾向が見られた^{1) 2) 3) 4)}。これらの成果を踏まえ、集団フィンガーペインティングを現職の保育者に実施し、自己と子どもに対する理解や気付き及びそれらを得る要因について面接による聞き取り調査を行う。造形的イメージワークは、5種類のワークで構成されているが、本節では、5種類の中の基軸となる集団フィンガーペインティングに限定して行った。集団フィンガーペインティングとは、指絵の具を使用し、1枚の模造紙大の画用紙に、複数名で同時に指や手で描画を行う造形表現活動である。岡田敦(2006)は、フィンガーペインティングは、幼児期における「泥んこ遊び (play in mud)」

1) 林牧子：「イメージによるワークがもたらす個人内の変容—保育にたずさわる者として不可欠な感受性の会得の試み—」、『愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究』、第14号、19-26頁、2009年。

2) 林牧子：「イメージワークに伴う個の心理的ダイナミクス—保育者を目指す者の豊かな感性を拓く—」、『愛知教育大学教育創造機構紀要』、創刊号、11-19頁、2011年。

3) 林牧子・高橋敏之：「造形表現を中心にしたイメージワークにおける参加者の心的変容と自我発見」、大学美術教育学会誌『美術教育学研究』、第47号、279-286頁、2015年。

4) 林牧子・高橋敏之：「保育者養成校における造形的イメージワークの実践と自我理解に及ぼす影響」、大学美術教育学会誌『美術教育学研究』、第49号、313-320頁、2017年。

が起源であり、「絵画表出以前のプリミティブな感覚運動を、「触覚」を媒体として統合して「視覚」的な絵画表現へと橋渡しする営み」と述べている。また、幼児も対象として含まれる創造性教育場面及び自己啓発場面における一つの手段として使用されていると指摘している⁵⁾。本節においては、4名の保育者が、90cm×110cmに切られた1枚の画用紙に、指絵の具を用いて集団フィンガーペインティングを行う。これまでの検討により、集団フィンガーペインティングの体験によって想起された思いや気付きが、子ども理解への言及を促す可能性が見出されている⁶⁾。この点から考えて、本節において実施するワークとして妥当であると判断した。

II. 方法

1. 分析対象

造形的イメージワークを大学3年生時に経験し、現在保育所及び幼稚園で担任をしている保育者12名（保育所保育士4名・幼稚園教諭8名）を対象とする。12名は、4名ずつ三つのグループに分かれている。それぞれのグループを構成する4名は同学年であり、現在も友人関係にある。実施前に参加者名を通知しており、この4名で集団フィンガーペインティングを行い、そのあとに1名ずつ面接を行うという情報を得た上で参加している。調査時点の属性は、表1の通りである。保育経験年数を1年、4年、6年に設定した理由は、卒業後の経過年数から想定して、造形的イメージワークの記憶が明瞭であり、体験の比較が可能であるため、また、新任期から中堅前期及び中堅後期とされる時期⁷⁾の保育者に均等に面接を行うことで、分析の対象となる口述内容の質的な偏りを防ぐための2点である。実施期間は、保育経験1年目の4名が、2016年3月（3年生次実施時期：2014年）、保育経験4年目の4名が、2016年9月（3年生次実施時期：2011年）、保育経験6年目の4名が、2016年5月（3年生次実施時期：2009年）であった。

5) 岡田敦：「表現療法技法としてのフィンガーペインティング—精神科臨床における適応と実際—」、『椋山女学園大学研究論集』、第37号、68頁、2006年。

6) 林・前掲論文2)、11-19頁。

7) 足立里美・柴崎正行：「保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担当保育者に焦点をあてて—」、日本保育学会誌『保育学研究』、第48巻第2号、107-118頁、2010年。

表1. 調査対象者の属性

ID	年齢	性別	所属	保育経験	インタビュー時間	概念数
A	23	女	幼稚園	1年	34分33秒	11
B	22	女	幼稚園	1年	35分39秒	4
C	23	女	幼稚園	1年	24分28秒	6
D	22	女	幼稚園	1年	19分48秒	9
E	26	女	保育園	4年	30分17秒	12
F	25	女	幼稚園	4年	31分54秒	12
G	25	女	幼稚園	4年	43分46秒	11
H	25	男	幼稚園	4年	22分08秒	9
I	27	女	保育園	6年	20分36秒	6
J	27	女	保育園	6年	31分37秒	3
K	27	女	保育園	6年	31分17秒	5
L	27	女	幼稚園	6年	27分52秒	7

2. 手続き

現職保育者に集団フィンガーペインティングを実施し、直後に別室で1名ずつ半構造化面接を行った。ワークの所要時間は、各集団とも約1時間である。面接開始時には、実施の目的について紙面及び口頭で説明した。また、音声を録音すること、面接内容を研究の目的に即して分析して使用すること、結果を論文などで発表する予定であることを説明し、対象者全員からの承諾を得た。本文中の個人名はアルファベット（A～L）で表し、個人情報の保護に配慮した。

面接は、1名ずつ実施するため、残りの3名は別の部屋で待機するよう伝えた。最初の4名（保育経験1年目）の面接に当たり、①ワークの感想及び子どもの姿や子ども理解と関連させて気付いたこと②ワーク体験を通して感じた保育者としての態度や姿勢、③学生時代の感想との比較で感じたことという面接の質問内容を作成した。この4名に対しては、さらに、④集団フィンガーペインティングと集団カッティングの違いについても質問をした。これは、集団フィンガーペインティングの実施のみで本節の目的を遂行することが妥当であるか判断するために行った。これまでの実施に基づいた調査より、集団カッティングは、集団フィンガーペインティングとは質の違う特徴を有する可能性が示唆されていたため、比較対象として適切と考えられたからである。④の質問に対する回答を検討した結果、本節の目的は集団フィンガーペインティングの実施のみで充足されると判断し、以降の8名には、①から③の質問を行った。ワークの様子を、図1.2・3に示す。作品の変化を示すため、時間経過に沿って、それぞれa～dまで示している。

3. 教示内容及び実施者の役割

ワーク開始時には、指絵の具の使い方は自由で表現方法と制作枚数に制限がないこと、評価や鑑賞をすることが目的ではないこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。実施者は、ワークの進行に伴って絵の具及び用紙の補充などを随時行った。

4. 分析方法

(1) 使用する分析方法

12名の保育者から得られたデータを基に、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下「M-GTA」と表記する）を用いて質的分析を行った。M-GTAは、「データに密着した分析から独自の説明概念を作って、それらによって統合的に構成された説明力にすぐれた理論」であるグラウンデッド・セオリー・アプローチの一手法であり、木下康仁（2003）が確立したものである。この手法は、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究であること、研究結果としてまとめられたグラウンデッド・セオリーを実践現場に戻し、そこでの能動的応用が検証になっていくために、「ヒューマンサービス領域」が望ましいこと、さらに、「研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること」という特徴がある研究に適している⁸⁾。本節は、子どもの心身の成長発達を支援する立場である保育者自身が、集団フィンガーペインティングの体験から感じた気づきを分析の対象としている。得られた結果は、保育者自身が保育現場で実践に応用し、保育者の専門性の向上のために活用することが期待される。以上により、M-GTAによる分析が適切であると判断した。

(2) 分析の手順

M-GTAは、面接で得られた内容を、語られた文脈で捉えて概念化する。そして、複数の概念間の関係性を構造化し、その構造を結果図として視覚化する。以下に手順を説明する。

① 分析テーマの設定

分析テーマとは、M-GTAにおいて、「データに密着した分析、つまり、データに即して解釈が進められるために」⁹⁾ 絞り込まれた、分析の内容や方向性を指す。分析を開始した時

8) 木下康仁：『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』、89-90頁、弘文堂、2003年。

9) 木下康仁：「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法」、『富山大学看護学会誌』、第6巻第2号、5頁、2007年。



図1 a. 保育経験1年目の集団フィンガーペインティング①



図1 b. 保育経験1年目の集団フィンガーペインティング②



図1 c. 保育経験1年目の集団フィンガーペインティング③



図1 d. 保育経験1年目の集団フィンガーペインティング④



図2a. 保育経験4年目の集団フィンガーペインティング①



図2b. 保育経験4年目の集団フィンガーペインティング②



図2c. 保育経験4年目の集団フィンガーペインティング③

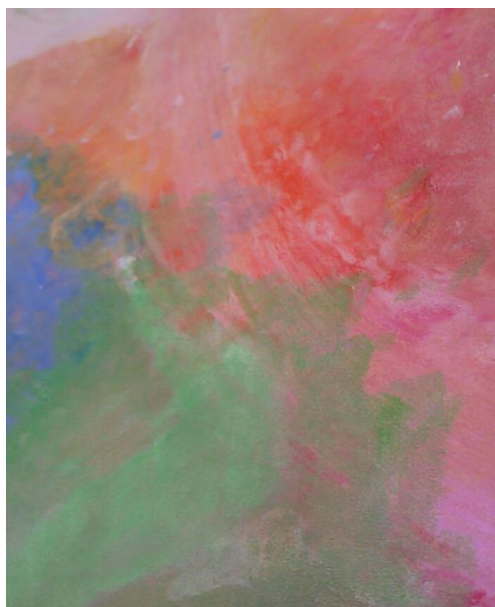


図2d. 保育経験4年目の集団フィンガーペインティング④



図3a. 保育経験6年目の集団フィンガーペインティング①



図3b. 保育経験6年目の集団フィンガーペインティング②



図3c. 保育経験6年目の集団フィンガーペインティング③



図3d. 保育経験6年目の集団フィンガーペインティング④

点では、「学生時代と現在それぞれのワーク体験後の感想を比較することで気付く、子ども理解及び保育者の専門性に対する意識の質の違い」を分析テーマとして設定していた。しかし、分析を進めると、学生時代の体験との比較は、現在のワークの体験から得られた気づきを確実なものとして意識化させる機能を持つことが判明した。そこで、分析テーマを「集団フィンガーペインティングの体験による子ども理解及び保育者の専門性への意識が、学生時代における気づきとの比較により明確化される過程」と設定し直した。

② 概念及びカテゴリーの生成過程

第1回目の分析は、最初の対象者（保育経験1年目の4名）のうち語りの内容と質が豊富な2名の事例を比較しつつ、同時並行で行った。面接の内容から、分析テーマとの関連や、語りの内容同士に関連が見られる箇所に着目し、これらの内容を説明する概念を生成する。作られた概念ごとに、分析ワークシート（表2）と呼ばれる基本資料を作成し、定義や具体例などを記入する。この時点で成立した概念を基に、残りの2名の事例を同時並行で分析した。

先ず、第1回目の分析で得られた概念を踏まえて次の対象者（保育経験6年目の4名）に面接を行い、語りの内容と質が特に豊富な1名の事例から第2回目の分析を行った。このように概念は、確認と再考と生成が繰り返され、第3回目の対象者（保育経験4年目の4名）の分析が終了した時点で17の概念が生成された。各概念は、出てきた具体例の対極例を検討し、単独の概念になり得る可能性について考え、恣意的な解釈を防いだ。そして、新たな概念の生成が難しいと判断した時点で理論的飽和に至ったものとして、概念の生成を終了した。また、具体例が極端に少ない概念は有効ではないと判断し、分析の対象外とした。これらの過程で得られた考えなどは、各分析ワークシートに全て記録として残した。

次に、作成した各概念間の関係の一つずつ検討し、複数の概念から形成されるカテゴリーを生成する。カテゴリー間の関係が構造として捉えられたところで、概念間の関係も含めたカテゴリー相互の関係を簡潔に文章化し、結果図として図4に表した。生成したカテゴリーと概念の一覧は、表3の通りである。

（3）概念の生成過程の例示

概念の生成過程について、概念8「子ども理解の深化」を例として説明する。「ちょっとでも自分のところに入って来られると、やめてって言う子がいて。自分のクラスに。(中略) この子のこと分からないって思ってたけど、フィンガーで考えるとすっごいそれは分かる

表2. 分析ワークシート例

概念	子ども理解の深化（7事例）
定義	子どもの気持ちに対して、想像や気付きにとどまらない理解を示す
具体例	紙渡されて書けって言われてもなーって。先生が書けっていつてるから描くよってなってるのかなーかわいそう。言われたからやったよって。嫌でしょうがないわけじゃないけどでも楽しいわけでもなく、周りでいいの描いてる人もいるけど自分は特に思いもないしどうにでもしてって…ていうそういうことなのかなって気がしてきた。(B)
	別に何も思わず、「いいよ」って言ったわけじゃないのかなって思っちゃう。なんか認めてもらったとか、なんか雰囲気似てるとか。心の中で、動きが子どもなりに（あると思う）。「(まあ別に) 貸してもいいよ」じゃなくて、「(この子に) 貸してあげよう」と思ったのかなって思っちゃう。これ、私が使わないからいいよとかじゃなくて、なんかちょっとでもそういう（この子に貸してあげたいという）気持ちがあるのかなって。(I)
	子どもたちもそうやって（認めてもらえる、自分の表現を尊重してもらえる）してもらったら、心地良くいられるのかなとか、なんか。年長とかだと、制作とか何か運動会とか発表会に向かっていくときに作ったりすると、怒れたり、トラブルになるけど、自分も認めてもらえば、相手を認められるのかなとか。言葉ではよく言うけど、それがこういうことかなっていうのを、自分の作る過程の中で感じた。(L)
	子どもの気持ちになったね。ああ、こう思ってるんだって。さっき言ったみたいに、何も言われないほうがいいんだと思ったし、Eみたいに止められない子、そりゃ、止められないわと思ったし、ちょっと多動的な子は、ぴよんぴよん、ぴよんぴよん、人のところに行くじゃん。そりゃ、やりたいわと思ったし、描きだせないのを、手とか汚れるのが嫌な子がいるじゃん。この一つがいけないんだろうなと思う（それを今回実感した）。(F)
	<以下3事例、省略>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・「こうかもしれない」と想像、「こういうことだったんだ」と気付いただけで終わらない。 ・そこからさらに子どもの言動の読み取り、分析視点にまで発展する。 ・ワーク体験による自分の実感から子どもの感情に迫る。 ・この概念から保育者の専門性やワークの意義に対する気付きが派生する →「フィンガペインティング体験は子ども理解を促進させる」 ・理解の深化までいなくても想像や気付きはある。子どものことにふれていない者はいない。

なって今思っ。その子のことで1年間悩んできて。(中略) その子が友達と関わろうとしている心の葛藤的には(中略)、私が人の描いてるところに入っていくときと同じ緊張があるんだと思うと深いなって思っ」という、分析テーマに関連する具体例を解釈し、解釈を適切に表現する言葉を考える。同時に、考えられる解釈以外の観点も意識しつつ、「子どもの気持ちに対して、想像や気付きにとどまらない理解を示す」と定義を行う。他の対象者の

面接内容から類似した内容を具体例として書き足し、定義と往還させて考え、最終的に「子ども理解の深化」という概念を生成した。

(4) 分析の質の保障

分析テーマの設定、また、概念及びカテゴリーの生成過程においては、大学院で幼児教育を専門的に学んだ保育者及び幼児教育を専攻する現役の大学院生からの指摘や意見を参考にしており、恣意的な分析は、可能な限り回避した。

5. 学生時代の感想内容の検討

学生時代の感想は記述によるものであり、面接の逐語録と比べて情報量が少ない。また、記述の際に本節における質問の流れと同等の教示を行っていないため、面接内容と同質のものとしてM-GTAで分析することは困難であると判断した。そこで、類似した内容の記述を集めてグループを形成し、各記述の内容を適切に表現するグループ名を付すという作業を繰り返し、**図5**として簡易な構造図を作成した。本節では、この構造図とM-GTAによる結果図(**図4**)を比較して考察する。

Ⅲ. 結果及び考察

先ず、**図4**に基づい、概念とカテゴリーの関係を説明し、集団フィンガーペインティングの体験が子ども理解や保育者の専門性の気づきを促す構造を示す。次に、**図4**と**図5**を比較し、気づきの内容や構造の差異を説明し、関係性について考察する。以降の文中における【 】はカテゴリー名、[]は包括的概念名、[]は概念名、「 」は具体例を示す。

1. 概念の構成からみる各カテゴリーの構造

(1) 【実施主体としての思い】カテゴリー

対象者は、数年振りに行う集団フィンガーペインティングに対して様々な思いを持ちつつ、[1 描画過程の整理や素朴な感想]を述べる。この過程で、描画中に考えていたことが想起され、[2 自分の性格傾向に対する気づき]に影響を与える。対象者は、基本的にはフィンガーペインティングに対して肯定的な態度で参加している。そのため、[3 融合に対する積極性や楽しさ]を感じるが、集団での実施に伴い、描画が重なることや、他の参加者の描画領域に侵入する緊張感などから[4 融合に対する消極性や緊張]を感じることも多い。

表3. 集団フィンガーペインティングの体験による気付きにおいて生成されたカテゴリー及び概念と具体例

カテゴリー	概念	定義	具体例
実施主体としての思い	1 描画過程の整理や素朴な感想	描画の手順や方法などの説明や感想	そのあとは色合いを、大人だからかな。混ざった色を見て、あ、夕焼け空みたいと思って、あ、今、秋だなと思って、ちょっと秋っぽい空にしてみようと思って、色合いから思って、あの雲を作った。色からイメージが生まれたのかな。でも、子どもも結構そうかもしれない。これを描こうじゃなくて、そこから思った、これにしようというように繋がったかな。(H・他10例)
	2 自分の性格傾向に対する気付き	自分の性格や考え方などに対する気付きや再認識	どっちかという、職場とかでは無意識に気を遣ってるから、今これをやる流れねと思いながら、行きますねみたいな。自分のことは置いておいて動いてるつもりなんだけど、でも、あんなに人と違うことをしちゃうんだというのをすごく気付いた。本当に。びっくりした。本当に。気付いてなかった、やってる時は。人とそんなに違ってる。(G・他9例)
	3 融合に対する積極性や楽しさ	4人の描画が混ざったことを楽しむ	私、繋がらないとは思わなかった。急に最初からはいかないけど、絶対にもうこれは、こんな絶対にいける(混ざる)だろうなと思いつきながら描いてた。だからもう最後は本当に。ああ、すっきりという感じだったもん。混ざって、ああ、もういいわ(満足)ってなった。(F・他7例)
	4 融合に対する消極性や緊張	描画が混ざることに対するストレス	そこ(強い思いが出ている描画部分)と交わるのって私はやっぱり大人目線で描いてると、怖い、大丈夫かな、緊張するっていう負の気持ちの方が強くなって思っ。自分で描いてる時は楽しいけど、実は大きな紙じゃんってなった時に、ふわー(怖い・緊張するの意)ってなる。(A・他5例)
	5 感情の背景を考える	自分の気持ちの要因や背景について語る	やっぱり何でも認めてもらうのは、すごく自分にとって大きい。だから、今日でもみんなが「いいね」って言ってくれたから、不安なくできた。あそこで、えっていうのを言われてたら、なんか、多分、ちょっと自信無くなってきちゃうし。(L・他5例)
間主観的な子ども理解	6 子どもの気持ちを想像	幼児の言動の背景や理由を想像し、気付きや理解に繋げる	子どももよく一斉に絵を描くと、隣同士で真似してるわけじゃないけど似た絵になるじゃん。こういう感覚かなとちょっと思った。真似しちゃおうと思ってないけど、あ、一緒になっちゃった。こういう感じがみたい。(G・他9例)
	7 子どもの気持ちに気付く	幼児の気持ちに気付いて理解に繋げる	やりたいって言うてる子は良いけど、この子絵が無いから描いて！と言われても描きたくないよねー。それをやだって言えない子…言う子もいるけどそれで先生(担任)は困るじゃん。うちのクラスにはいないけど…みんな描いてくれるけど…「くれる」んだけどね。(B・他18例)
	8 子ども理解の深化	子どもの気持ちに対して、想像や気付きにとどまらない理解を示す	ちょっとでも自分の所に入って来られると、やめてって言う子がいて、自分のクラスに。その子と自分って似てるのかなって。普段似てるって感じたことなくて。この子のこと分らないって思ってたけど、フィンガーで考えると、すごいそれは分かるなって今思っ。その子のことで1年間悩んできて。なんで友達が近くに来ただけで？って思っ。でその子が友達と関わろうってしてる時の心の葛藤的には、同じベースで遊んで自然と目に入って、「あれ面白そうだな」って思っって入って行くけど、でもそこには当然私が人の描いてる所に入って行く時と同じ緊張があるんだと思うと深くなって思っ。(A・他6例)
保育に関連させた思考	9 保育者としての反省	保育者として反省すべき対応について言及する。	私はきつと、(保育だったら)「もうおしまいと言ったでしょう！」と怒るんだろうなみたいな。絶対に怒るよ。私、100パーセント怒る。団体行動できない子は怒るから。絶対に怒る。(でも自分は、今)全然団体行動してない。全然できない。そうなんだよね。なんか、まだやりたいってなってやってる子をあまり怒っちゃいけないんだと思っ。めっちゃ思っ。(E・他10例)
	10 保育者の専門性への言及	保育者として望ましい姿や、保育の方法について具体的に述べる	表現とかに関しては、否定されると自分が出せなくなっちゃうんだろうなって。と思うと、やっぱり自分を出せるようになってほしいと思うには、認めてあげて、受け入れてあげて。なんか(この)4人の関係を侵さないでいてくれたように。認めて受け入れてもらうことが、一番、心が安定してできるかなというの思っから。そういう状況を作ってあげられるのが一番良いのかな。(L・他24例)
	11 保育におけるワークの意義	ワークが保育に影響を与えるきっかけになる可能性を明言	なにが嫌だったのかな？ 絵の具の感触？ 色が手に付くこと？ って考える繋がりになる。保育と結びつくことがワークの意義だなって。(D) 子ども理解に良いかも。頭では分かっても感覚が分かんないし。(K)(他5例)
	12 保育活動としての興味関心	日常の保育で、このワークを応用することへの意識	1人で遊ぶのが好きな子もいるから、そういう子にとってはあの子の真似をしてみたいという機会になるかもしれないって思っ。そこでどうやって入ってくんだろうっていうので、(入って行けない子も)その子なりの心の動きがもししたらフィンガーやったら見られるかもしれない。見て見たいですねー。普段の遊びとフィンガーで一緒なのか、違うのか。(A・他3例)
集団フィンガーペインティングの独自性	13 感触がもたらす解放感	指絵の具の感触や特性などに対する親和性から感じる解放感	すごい気持ちいい。(解放的な感覚は)あると思う。つるつるとか言ってたじゃん、Eが。でもあいつのもやりたくなっちゃうし。なんていうんだろう、抵抗がないじゃん。本当に見なくても出来るし。他のことを考えても出来るし、取りあえずやってみようという気持ちになる。(F・他9例)
	14 巧拙・失敗・正解が無い自由さ	上手下手、間違いないなどが無く、自由にのびのびと描ける実感	なんか指だからなんか、うん。何でもできる気がした。指だと。上手い下手ないし、なんか、何だろう。塗るしか出来ないじゃん、筆って。でも、(指は)パチパチも出来るし、ピヤーツとも出来るし。ピヤーツで、さっき、Lにやってみたくて出来るし。なんか丸も四角も、ちょっと何でも描ける気がする。なんか自由な部分があるから。(I・他10例)
	15 集団の力動性による気付き	集団描画がもたらす気付きや集団の関係性に関連した感想	当然、隣と重なるから、そこで絶対に葛藤は出てくるじゃん。ここまで行っているのか行っちゃいけないのかみたいな。(E・他6例)
以前の体験との比較	16 ワークに対する感じ方の変化	学生時代に感じたワークに対する思いなどとの比較	前はすごい遊び込んで、無心になって片付けの時間ですなんて言われたくないって感じ。うわってやって。えー！とは言わないけど、ちょっと(時間が)来ちゃった、やだなあとは思っ…それが今回とは違うのかな。うおってのが無かったんだと思う。今回は。別に今嫌な気分にもなってないから、多分思い入れがそんなに無かったのかな。思い入れが無いから来てても別になんでもいっよーみたいな。描いてる形態は表面的には変わらないけど、今日は取りあえずなんかやっとして感じ。(B・他11例)
	17 子どもへの意識の違い	学生時代にワークをした際には考えがなかった、子どもに対する意識を自覚	その時(学生時代)は、子どもの姿が分からないからそこは出なかったな。自分が楽しんでやっただけだから。教える立場になって、早くやりたいとか、わくわくする気持ちとか、ちょっと友達との関係ができてきたら、疑ったりする気持ちとかも、子どももあるんだというの分るようになったし。感覚を、感触を楽しむというのよく本では見たけど、はあ、へえ、そうなんだぐらいだったことが、今自分がやっ、ああ楽しいなというのが実感できたかな。(H・他5例)

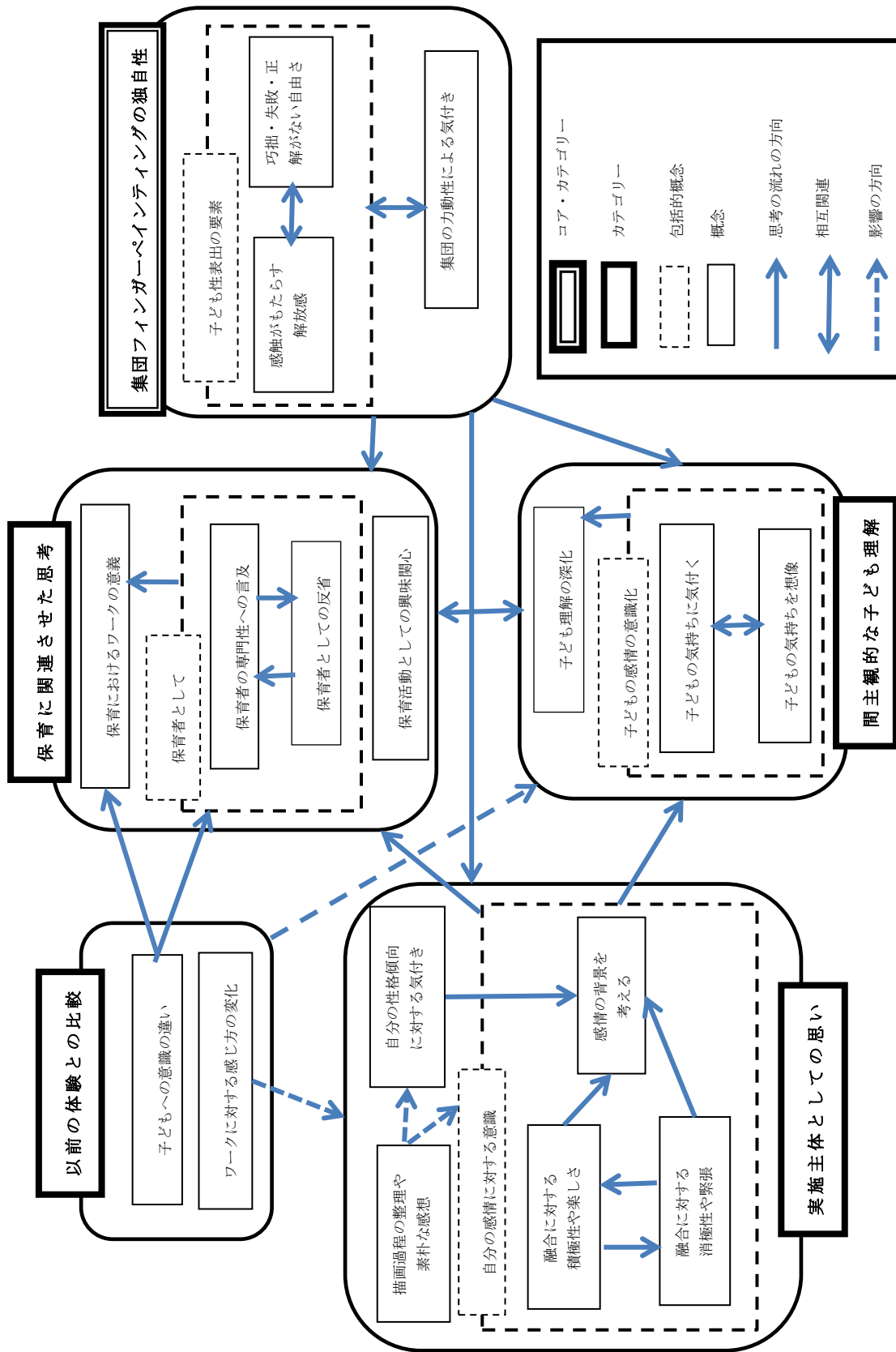


図4. 集団フィンガーペインティング体験による気付きや意識化の枠組み (結果図)

3と4の概念は、相反する内容であるが、同一人物が同時にこれらの概念を抱くことや、ワーク中に概念が変化することもある。これらの過程を語る中で、対象者は、なぜこのような感情状態が生じたのかという〔5感情の背景を考える〕。3・4・5の概念は、生じた感情とその背景に言及する内容を持つため、【自分の感情に対する意識】という包括的概念とした。

このカテゴリーは、対象者自身が集団フィンガーペインティングを通して感じた思いが主要な構成要素であるため、【実施主体としての思い】と命名した。しかし、感じたり思ったりするだけに留まらず、その背景や理由を考える【自分の感情に対する意識】が、以降の概念及びカテゴリーの生成の要因となっている。

(2) 【間主観的な子ども理解】カテゴリー

対象者は、ワークを通じた【実施主体としての思い】を経て、〔6子どもの気持ちを想像〕し、〔7子どもの気持ちに気付く〕。6と7の概念は、往還しつつ相互に影響を与え合い、【子どもの感情の意識化】をもたらす。つまり、対象者は、集団フィンガーペインティングを通して子どもの気持ちを間主観的に捉えている。【子どもの感情の意識化】は、「こうやって話して整理して、子どもが途中でやめちゃうとか、やだーとかの気持ちは話しててすごい分かった。途中でやめる子の気持ちってすごい分かるわ！（K保育士）」という感動に似た感情が生じやすく、対象者にとっては印象深いものとなる。しかし、それだけに留まらず、子どもの姿の深層に迫り、〔8子ども理解の深化〕へ至る。

このカテゴリーは、子ども理解に関わる内容が構成要素であるため、【間主観的な子ども理解】と命名した。間主観性に基づいた子どもの捉えは、保育者である対象者が、自分の保育を振り返って反省する契機となり、次項の【保育に関連させた思考】へ連続する。

(3) 【保育に関連させた思考】カテゴリー

対象者は、【自分の感情に対する意識】と【間主観的な子ども理解】を関連させて、子どもの言動には理由や背景があることを実感する。それと同時に、自分が受け持つ子どもの姿が浮かび、「まだやりたいってやってる子をあまり怒っちゃいけないだなと思った。めっちゃ思った（E保育士）」と、保育者として望ましくない自分の姿を振り返って〔9保育者としての反省〕がなされる。それは、〔10保育者の専門性への言及〕へ至るが、保育者として望ましい姿を述べた後に、自分の理想とする保育ができていないことを反省する対象者も多い。したがって、9と10の概念は、自分の保育に対する反省と、保育者としての成長を期待させる内容と考え、【保育者として】という包括的概念とした。このように、【保育

者として】どうするべきかという意識化を経て、「行けばいいじゃんって言ってもそりゃ行きづらいよって（中略）。保育者として自分のクラスの子の様子につなげられるんだな（A教諭）」と、[11 保育におけるワークの意義]を実感する。また、保育に集団フィンガーペインティングを取り入れてみたいという [12 保育活動としての興味関心]に直結することもある。

このカテゴリーは、保育者としての在り方や保育に関わる内容が構成要素であるため、【保育に関連させた思考】と命名した。【保育に関連させた思考】は、対象者自身のワーク体験による気付きや実感を通して得られているが、それは、集団フィンガーペインティングがもつ特徴や機能と関係していることが、次項に示す【集団フィンガーペインティングの独自性】カテゴリーにおいて言及されている。

（4）【集団フィンガーペインティングの独自性】カテゴリー（コア・カテゴリー）

対象者は、集団フィンガーペインティングの実施に伴って生じた感情を基に、間主観的に子どもの気持ちに気付き、保育者として必要な専門性に言及する。そして、ワークの体験が子ども理解や保育活動を促進させると感じている。この過程は、【実施主体としての思い】【間主観的な子ども理解】【保育に関連させた思考】の三つのカテゴリーの関連より示唆される。しかし、集団フィンガーペインティングにおけるどのような特徴や機能が、これらのカテゴリーの生起の要因となっているのかが明確にならなければ、ワークに特有の、保育者の専門性の意識化を促す機能と有用性を説明することができない。そこで、これらを説明するものとして、[13 感触がもたらす解放感]、[14 巧拙・失敗・正解がない自由さ]、[15 集団の力動性による気付き]の三つの概念が挙げられた。

指絵の具が持つ独特の「ぬるぬる」した感触は、「楽しい」「好き」「やってみたい」という、肯定的かつ積極的な姿勢と、「すごい子どもっぽい自分というか、自由というか。自分を自由に出せてた（G教諭）」という、子ども性の生起を促している。子ども性とは、豊かな活力と想像力を発揮し、様々なことを試そうとする欲求や、変わりやすさなどの特性を意味する。また、大人になっても自らの内に子どもを保ち続けられるのは子ども性によるもので、この特性は、大人と子どもが共有可能であり、大人が子どもと繋がることのできるものである¹⁰⁾。

このように、[13 感触がもたらす解放感]によって子ども性が生じると、「私、あまり絵

10) Holindale, P. (1997) : *Signs of Children in Children's Books*, pp.46-47, The Thimble Press. (猪熊葉子/監訳:『子どもと大人が出会う場所一本のなかの「子ども性」を探る』, 97-99頁, 柏書房, 2002年。

が得意じゃないから、クレヨンで描けとなったら全然描きだせなくて。でもこれは何も考えずにできる。何をやってもどうにかなると分かっているから (F 教諭)」と思い、「フィンガーペインティングって正解がない。答えがない。鬼ごっこだったら勝ち負けとかあるけど、フィンガーペインティングは、辿り着くゴールもないし、正解もないし (L 教諭)」と、[14 巧拙・失敗・正解がない自由さ]を感じる。この二つの概念は、フィンガーペインティングが有する独自性によって得られており、これらを包括的概念として『子ども性表出の要素』と命名した。また、このワークは集団で行うことも特徴の一つである。そのため、子ども性が生起した状態で集団活動を行うと、喜びや葛藤などを感じやすくなるが、その状態を自覚することが [15 集団の力動性による気付き] を促す。

このカテゴリーは、指絵の具を使って集団で行うワークの特徴に対する気付きや言及が構成要素であるため、【集団フィンガーペインティングの独自性】と命名した。また、この気付きや言及が、前述した三つのカテゴリーが生起する要因として語られているため、全てのカテゴリーの基礎として、コア・カテゴリーに設定した。

(5) 【以前の体験との比較】カテゴリー

対象者は、大学3年生時に、造形的イメージワークの一つとして集団フィンガーペインティングを体験しており、その感想を記述している。本節では、その当時の記述内容と今回の体験で感じたことを直接比較した上で面接を行ったため、ワークに対する思いや態度が以前と違うことを素朴な感想としてもちやすい。しかし、感想を抱くだけでなく、[16 ワークに対する感じ方の変化]の理由について考えており、それが【実施主体としての思い】に影響を及ぼしている。また、このカテゴリーに関わる質問は、質問の流れの最後に設定されているため、それまで話してきたことが自然と概観され、総合的に語る姿勢となりやすい。その結果、[17 子どもへの意識の違い]が想起され、『保育者として』の自分に対する意識を深め、子ども理解や保育を深める可能性として、[11 保育におけるワークの意義]を実感する。

このカテゴリーは、学生時代と今の自分の感じ方の比較と気付きが構成要素であるため、【以前の体験との比較】と命名した。

2. 集団フィンガーペインティングが子どもの感情の間主観的理解を促す過程

対象者は、学生時代以降2度目の集団フィンガーペインティングの実施となるため、ワークへの新奇性は感じていない。しかし、指絵の具を大きな画用紙に塗り広げることや、描画

が重なることに対しては、緊張感を持つ者もいる。つまり、集団で1枚の画用紙に描画を行うという方法が、不安や緊張感などのような対人関係における消極的な感情を表面化させる特徴を有する。このような感情は、ワークの実施者としての感情だが、同時に、現職の保育者の捉えとして、子どもが友達と遊んでいる時に生じる葛藤や、保育活動の中での緊張などを間主観的に想起する。

このような子どもの感情に対する間主観的な理解は、集団フィンガーペインティングが有する特徴によると考えられる。指や手を使って集団で自由に描く行動が、子どもの遊びの中で起こる無秩序とも言える出来事の追体験となる。対象者は、その体験において、描画行為と直結して表出した感情や対人関係を通して感じた様々な気付きを得る。そして、対象者自身だけでなく子どもに対する理解を深めるが、このことは、子ども性が喚起された状態でワークを行っていたことが要因と考えられる。つまり、集団フィンガーペインティングは、指絵の具の感触による解放感と、素材が持つ自由度の大きさ、集団で行うことによる力動性という三つの独自性により、子ども性を喚起させる機能を有すると考えられる。

保育者の専門性として、自己理解は、保育者自身が子どもを理解する枠組みや特徴を自覚して支援するために不可欠である。つまり、自己理解と子ども理解は分離して並立しているものではなく、影響を与え合うものとして認識し、保育者はその間を自由に往還できなければならない。そのために必要な要素が間主観的理解であるが、子どもの気持ちを間主観的に理解するためには、実感を伴う主観的な想像を必要とする。それを生起させる要因が子ども性であると考えられる。これより、保育者の自己理解と子ども理解、そして保育者の専門性への気付きを促す間主観性を喚起させる要因として、子ども性の重要性が明確になったと言える。

3. 学生時代における集団フィンガーペインティング体験後の気付きの構造

図5によると、学生時代の集団フィンガーペインティング体験による気付きは、絵の具の特色、描画技術に対する劣等感、フィンガーペインティングの特徴、集団ワークに伴う感じ方、自己に対する意識、満足感及び不満足感の六つの要素から構成されていることが分かる。指絵の具を使用したフィンガーペインティングの経験は初めてであるため、素材の感触と色の混ざり方に意識が向きやすい。きれいな色が出て楽しさを感じる者と、想定外の色になり不満を覚える者がいたが、それは、「色を重ねるのが楽しい」もしくは「汚くなり楽しくなかった」という、集団フィンガーペインティングに対する素朴な感想に繋がる。また、集

団で描画を行うために、共に描くことに対しての肯定的な感覚と否定的な感覚が生起する。肯定的な感覚は、楽しさをもたらすが、否定的な感覚は、ワークに対する不満を生む。しかし、これらの体験から、自己に対する意識が喚起され、自分の性格傾向や価値観などの気づきが促される。さらに、指絵の具の感触が解放感を増し、自分でも気付かなかった思わぬ自分が出ることによって、自己を再認識する。

C教諭は、「泥のような指絵の具を触っているうちに本来の自分が出てきて、(普段の)人間関係の様子が表れてきたのかな」と記述していた。このように、学生時代には、集団で描画活動を行うこと及び独特の感触をもつ指絵の具を使用することで生じる、感情の変容に対する気づきが見られる。しかし、図5を構成する要素が、内容から考えて、図4における【実施主体としての思い】に集約されることから、集団フィンガーペインティング体験に対する、学生時代と現在の捉えの質の差異は明らかである。

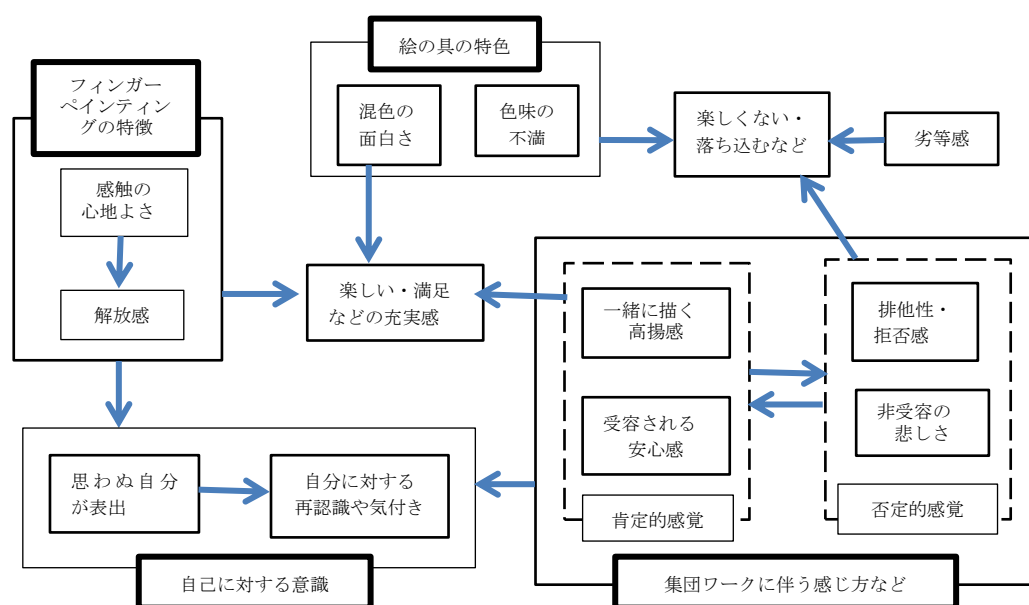


図5. 学生時代における集団フィンガーペインティングによる気づきの構造図

しかし、図4【以前の体験との比較】において、「そのとき(学生時代)は、子どもの姿が分からないからそこは出なかったな。(中略)教える立場になって、子どもも(いろいろな気持ちがあるんだ)というのは分かるようになった(H教諭)」という語が見られた。学生時代における集団フィンガーペインティングの実施により生じた気づきと、保育職従事後における気づきの内容を、対象者自身が比較することにより、【保育者として】の専

門性に対する言及は、保育職に従事したことによって生起したということが意識される。これより、集団フィンガーペインティングを保育者養成校在学時と、保育職従事期に実施することの意義が示唆された。

IV. 総括及び課題

本節における M-GTA による分析から、指絵の具による集団描画活動という独自性を持つワークの体験によって保育者の子ども性が喚起されること、また、子どもに対する理解の深化が、保育者としての在り方に対する気付きを促すという構造が明らかになった。これより、集団フィンガーペインティングが、子どもの感情の間主観的な理解と、保育者の専門性の意識化を促す有効な方法の一つであることが示唆された。また、対象者は、学生時代に同じワークを体験している。学生時代に体験した集団フィンガーペインティングに対する気付きと、現在の体験を通じた気付きの対象者自身による比較から、学生時代の体験は、保育職従事後の体験による気付きを明確化する機能を有することが示唆された。

M-GTA 仮説生成的な分析であり、得られた知見を現場に還元して実践的に活用することによって検証することが求められる。そのためには、集団フィンガーペインティングの体験によって、間主観的な子ども理解と保育者の専門性への意識を深めたと考えられる対象者が、保育現場に戻った際に、その意義を実感しているのか、そして、保育活動にどのように還元しているのかという点を検証し、明らかにする必要がある。

第3節 フィンガーペインティングによる実感を通じた保育者の子どもの感情理解と専門性の意識化

I. 熟練保育者における専門性の向上

前節の研究より、造形的イメージワークの体験が、自己理解及び他者理解を促すこと、また、保育者においては、集団フィンガーペインティング体験の過程で子ども性が生起し、子どもの感情に対する間主観的な理解が促されること、さらに、保育者としての態度や姿勢に対する意識化に影響を及ぼすことが明らかになった。そこで本節では、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングを体験した保育者が、子どもの感情の理解と保育者の専門性を意識化させる要因及びその過程を可視化することで、フィンガーペインティングの体験が、保育者のリカレント教育に資する可能性を示す。対象は、保育経験が10年以上の現職保育者とする。そして、ワークの体験で得られた気づきを、自身の保育観と照会した上での専門性の意識化の過程を明らかにすることで、熟練保育者の子どもの感情の理解の在り方に対する気づき及び再認識の実相について検証する。

II. 方法

1. 実施手順

(1) 対象者の詳細

保育経験10年以上（34歳～55歳：30代11名、40代6名、50代3名）の保育者20名（保育所保育士7名、幼稚園教諭13名）を対象者とした。選定理由は、10年以上の保育経験の蓄積と対照させて、フィンガーペインティングの機能の全体像を明確に捉え得る可能性が期待されるためである。対象者は、このワークが子どもに対する共感的な理解の深化を目的としており、保育者のリカレント教育として実施されることを理解した上で参加している。

(2) 実施の詳細

実施時期は、2016年8月である。実施に際しては、実践者1名、補助者1名の計2名で行った。対象者は、3～4名が1グループとなり、100cm×130cmの作業机に対面を着席した。開始前には、緊張感を低減させるために、自己紹介や、各自が従事する保育業務に関する内容などを話し合う時間を設けた。その後、使用素材や実施内容を説明した。使用素材は、指絵の具8色（赤、橙、青、黄、黄緑、桃、白、薄紫）、梅皿、水を入れた容器、手拭、個人描画用B4判白色コピー用紙、集団描画用白色画用紙（90cm×110cm）である。描画に際しては主題を設けず、自由に、好きなように描くよう指示した。指絵の具と描画用紙は、自由に使用でき、使用量に制限は設けていない。また、実践者らは、水や画用紙の交換及び対象者の梅皿に指絵の具を注入するなどの作業を行った。

実施内容は、個人フィンガーペインティングと、集団フィンガーペインティングの2種類のワークで構成されている。個人フィンガーペインティングを約40分実施した後、続けて集団フィンガーペインティングを約60分実施した。集団フィンガーペインティングは全グループが2枚作成した。1枚目は、実践者が画用紙に直接8色の指絵の具を置いて回り、その状態で描画を開始した。2枚目は、個々に梅皿の指絵の具を指に取って描画を開始した。1枚目の描画の際に指絵の具を画用紙に直接置いた理由は、1枚の画用紙に集団で描くことに対する、心理的な抵抗感を軽減するためである。2種類のフィンガーペインティングが終了した後、感想と振り返りを自由記述により求めた。記述は、資料1に示す依頼文を配布した上で行い、記述時間は約45分設けた。記述文字数は、最短595字、最長1,956字、平均1,187字、標準偏差377.96である。対象者には、個人名及び園名などの所属は伏せた上で、記述内容を分析の対象として論文などに公表することを伝えており、承諾を得ている。対象者名は、A～Tのアルファベットによる表記とし、各々の属性を表1に示す。集団フィンガーペインティングの様子を図1、完成した作品を図2に示す。図2の下部が1枚目の作品、上部が2枚目の作品である。

表1. 対象者の属性

対象者名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
年齢	36	40	44	54	44	34	34	54	40	46	35	36	34	34	36	44	36	34	55	35
性別	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女
所属	保育所	保育所	幼稚園	幼稚園	幼稚園	幼稚園	幼稚園	幼稚園	幼稚園	保育所	保育所	保育所	幼稚園	幼稚園	保育所	幼稚園	保育所	幼稚園	幼稚園	幼稚園
文字数	801	792	641	751	1,361	1,528	1,257	595	1,117	805	1,156	970	1,316	1,335	1,956	1,499	1,188	1,724	1,618	1,324

資料1. フィンガーペインティング終了後自由記述用依頼文

今回のワークでは、自分の好きなように描く「個人フィンガーペインティング」と、みんなでひとつの紙に描く「集団フィンガーペインティング」という2種類のワークを経験していただきました。これは、他人にそれほど左右されず、自分の世界を自由につくる経験（個人ワーク）と、他人のことを意識しつつも、みんなで作くりあげる経験（集団ワーク）をすることで、子どもが遊びの中で感じているであろう、いろんな感情を追体験し、その体験を元に子どもの感情を想像して、子ども理解につなげることを目的としていました。

その目的のためには、鬼ごっこをしてみるとか、別の体験ワークをしてみるとか、そういう方法もあるかもしれませんが、わざわざフィンガーペインティングという造形的な方法を取ったのには理由があります。それは、「泥の感触に似ている絵の具を手指で塗りたくる」という行動が、自分でも意識しないうちに退行現象を引き起こすという考え方があるからです。実際、退行まで行かなくても、夢中になるうちに、理性より感情が勝ってきたとか、自分でも予想しなかった子どもっぽい部分が出てきたというようなことがあったかもしれません。このように、子どもっぽい自分が出てきた状態でワークをすることが、子どもの気持ちを知ることにつながるのではないかと考えられるのです。

もちろん、子どもの気持ちにはならなかった方もいらっしゃるでしょうし、個人と集団でも感じ方は違うかもしれませんが、「子どもの（感覚や思いの）理解」のあり方について、ワークの経験を通して、ご自分が感じたことや考えたことを元に、それぞれのワークについて記述してください。



図1. 集団フィンガーペインティングの様子



図2. 集団フィンガーペインティングの作品

2. 分析

(1) 分析方法

フィンガーペインティング体験後の自由記述を対象として、TEA（サトウタツヤ、2015）を用いた分析を行った¹⁾。TEA (Trajectory Equifinality Approach: 複線経路等至性アプローチ) とは、TEM (Trajectory Equifinality Model: 複線経路等至性モデル) と、TLMG (Three Layers Model of Genesis: 発生の三層モデル) と、HSI (Historically Structured Inviting: 歴史的構造化ご招待) を統合する考え方であり、人は、あらゆる

1) サトウタツヤ: 「TEA (複線経路等至性アプローチ)」, 日本コミュニティ心理学会誌『コミュニティ心理学研究』, 第19巻第1号, 52-61頁, 2015年.

社会的な関係性の中で生きる者であるとの捉えから、多様な在り方や人生における複線性の経路を過程図として示し、人の発達や、選択や、意思決定などの経緯をモデル化するものである。分析は、分析の対象となる事象を体験した者（HSI）から直接得たデータを基に行われる。そして、対象者の体験過程（TEM）について、行動とそれに伴う価値や信念の生起や変容の様相（TLMG）を、時間の流れに沿って可視化して分析する、質的分析の一手法である^{2) 3)}。以上の特徴より、保育者によるフィンガーペインティングの体験過程において、様々な気づきや感情の変容点及びそれらの生起要因を明示する上で有効であると判断し、本節における分析方法として TEA を用いた。

（２）分析の手順

対象者の自由記述を個々に TEM/TLMG 図に表し、相違点を比較検討した後、全記述を、内容のまとまり毎に簡潔な言葉で置き換えて文章化し、内容を端的に示す見出しを付けた。それらは先ず要素として分類し、次に類似した要素同士を合わせて概念とした。全体の概念及び要素と代表的な記述例を、表 2・3 に示す。そしてフィンガーペインティングの体験の過程において生じる様々な気づきや感情の経路を、TEA の枠組みに則り、対象者全体の TEM/TLMG 図として表した（図 3・4）。

（３）TEM/TLMG 図を構成する基本的な枠組みと本節における位置付け

図示に際して、非可逆的な時間経過における過程を捉えるため、図 3・4 の最下部に、時間の流れとワークの進行を示す矢印を配した。TLMG は、TEM で示し得る行動の過程を表す第一層、価値観の持続及び変容を表す第三層、第一層と第三層の間に位置し、第三層の発生に影響を与える第二層から成る、三層の構造図として示される。本節においては、保育者によるフィンガーペインティングの体験が当該保育者の保育理念などに与える影響を示す。そこで先ず、「行為主体者としての感情」を第一層として、フィンガーペインティングの体験に基づく主観的な感想や気づきの過程を可視化する。次に、第一層での気づきを基に発生する、子どもの感情に対する意識や捉えの変化の様相を示すものとして、「子どもの感情への気づきと理解」を第二層とする。これは、フィンガーペインティングを体験した主体者として、子どもに対する実感を伴った理解を示すものである。そして、第三層である、保育者としての在り方への気づきと意識化においては、フィンガーペインティングの体験過程で生

2) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ/編：『TEA 実践編 複線経路等至性アプローチを活用する』、新曜社、2015 年。

3) 安田裕子：「コミュニティ心理学における TEM/TEA 研究の可能性」、日本コミュニティ心理学会誌、『コミュニティ心理学研究』、第 19 巻第 1 号、62-76 頁、2015 年。

じた保育者としての価値観や信念を示す。この層は、体験主体としての自分の気付き（第一層）に基づいた実感を伴う子どもの感情に対する理解（第二層）から生じた層であり、保育者としての在り方及び専門性に対する自身の価値観の再認識の過程を可視化するものである。

TEM/TLMG 図の表記に際しては、複数の対象者が様々な気付きの過程を経由しても、最終的に等しく到達する事象としての「等至点 (Equifinality Point)」を三重囲みで示し、「フィンガーペインティングの体験により、保育者としての姿勢や在り方を意識する」とした。

「SG (社会的助勢: Social Guidance)」は、等至点へ至るための助勢となる要素、「SD (社会的方向付け: Social Direction)」は、等至点への到達を阻害する要素を意味しており、対象者の感情の生起などに影響を与える。「両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point)」は、等至点の論理的補集合として仮定し、対極の意味を有するが、等至点の意味付けを豊かにする機能も合わせ持つものであり⁴⁾、「フィンガーペインティングの体験による保育者としての気付きは無い」と設定した。対象者が等しく通過する経験や気付きを表す「必須通過点 (Obligatory Passage Point)」は、「個人フィンガーペインティングの開始」「個人ワークに対する楽しさを感じる」「集団フィンガーペインティング 1 枚目の開始」「集団フィンガーペインティング 2 枚目の開始」「集団ワークに対する楽しさを感じる」の 5 点とし、二重囲みで示した。経験や気付きの多様性を促す「分岐点 (Bifurcation Point)」は 3 点見られ、必須通過点と重複している。価値観の変容に影響を及ぼす事象である「価値変容点 (Value Transformation Moment)」は、層に重複して 2 点生起しており、太点線囲みで示した。細点線囲みによる表記部分は、対象者の記述には明示されていなかったが、存在し得る気付きや感情を表している。

Ⅲ. 結果及び考察

本節は、フィンガーペインティングの実施に際する自身の気付きを通した子どもの感情の理解及び保育者の専門性に対する意識の深化の過程を明らかにすることを目的としている。そこで、対象者である保育者 20 名における、個人フィンガーペインティングから集団フィンガーペインティングにかけての気付きの過程を、TEM/TLMG の文脈に沿って図 3・

4) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ/編：『TEA 理論編 複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』、新曜社、2015 年。

表2. 個人フィンガーペインティングにおいて生じた概念及び要素と代表的な記述例

層	概念	要素	対象者名	代表的な記述例
第一層	ワークにまつわる感情	感触	BGIK MOQ RST	(指絵の具を)触ってみると気持ち良く、もっと触りたい気持ちになった。(B保育士ほか) スーッと伸びて描ける感覚が気持ちよかった。(I教諭ほか)
		期待	ABEIJ MNO PT	(実施者の)「マヨネーズみたい」という言葉で自分の知っているものと繋がり、ますます安心して取り組む気持ちになれたのと、出てきた絵の具もマヨネーズ状だったことが面白くて、楽しそうという気持ちでいっぱいになった。(O保育士ほか)
		不安・緊張	AEFJL PT	まず一色一色を試してみようという慎重な気持ちが大きかった。(L保育士ほか) 「どうしたらいいの」「分からない」と戸惑った。(P教諭ほか)
	積極性	BEJR	頭で考えることに慣れてしまっていたが、指先、手の平、手全体と、絵の具の感覚が広がっていくとともに、頭から指先へ、集中している部分に変化していくように感じた。探求心がむずむずしてくると、体がよく動くようになり、笑顔が増えていった。(R教諭ほか)	
	評価の意識	FHMN	作品がどう見られているかが気になった。指導者の声掛けに一喜一憂し、制作意欲を失う事にも、意欲を掻き立てる事にも繋がった。(H教諭ほか)	
	個人的充実・満足感	BEFGJ LMO PRT	自分でも何色も色が混ざってきれいな色になったなど満足していたが、さらに先生に声を掛けてもらったことで、自分の思いに共感してもらえたのだと感じた。(T教諭ほか)	
集中	CDEHJ QR	指につけてしばらく夢中になってやっていた。(中略)集中して遊んでいると周りが目に入らなくなるってこういうことか、と分かった。(Q保育士ほか)		
価値変容点	自身の子どものしきへの気付き	DFJQR	周囲の先生方が褒められているのを聞くと、自分はきれいに描けているのか気になった。そんな時、ある先生から「おもしろそう、私もやってみよう」と言ってもらえてほっとした。とても子どもっぽいと自分のことを思った。(F教諭ほか) 自分も子どもになった気分で楽しむことができた。(J保育士ほか)	
第二層	開始時の心境	BELNOP QT	パレットに色を入れる時に、自分が入れようと思ったら他の人が入れて、あっ…と思ったので、そう思う子どももいるだろうし、急いで取ろうとする気持ちが分かった。(N教諭ほか)	
	違いの実感	JR	理論的に考えることが多くなって、知識を体系立てて整理していく大人、感じたらすぐ行動する、その意味付けはまだしない幼児、と全く違う価値観の中で生活しているのではないかと思った。(R教諭ほか)	
	認め的重要性	AGK LNT	「きれい」「すごいいい色ですね」という共感の言葉がもっとやりたいという意欲に繋がった。大人でも認めてもらえたら、こんなに嬉しくて自信になるのだから、子どもはなおさらである。(L保育士ほか)	
	気付き・再認識	ACFGK MNQR	子ども達も、自分の個性や自分なりの表現を求め、周りを意識し、評価を気にしてしまい、その子らしい表現ができなくなってしまうのだという感じがした。(M教諭ほか)	
第三層	共感的理解に基づく支援	具体的な支援	ABCEF HOP	夢中で遊んでいると活動の区切りは時間で区切られるものではないと思った。(中略)子どもには時間も気にするように言っていたが、そうではなく、ひとつの活動が満足して終了したら終わりというやり方の方がいいのだと気付いた。(C教諭ほか)
		言葉掛け	HLNOT	幼児も自分の作品やできたことを認められ、共感されることによって、喜びを感じたり、自信が持てたりするのではないかと思い、教師の声掛けや気持ちに寄り添う大切さを学んだ。(T教諭ほか)
		思いの尊重	BCHK LNO	子どもでも始めるのが遅い子が、私から見るとぼーっとしているように思えても、もしかしたら周りの様子を伺っているのかもしれないので、そういうことにも注意して子どものことを見ていきたいと思った。(K保育士ほか)
	保育理念の構築・再認識	BDHLR	保育士自身が楽しんでいる姿を見せると、(子ども)やってみたくて思えるのではないかと改めて思った。子ども一人ひとりのやってみたくてという気持ちを大事にしながらこれからも保育していきたい。(B保育士ほか)	

表3. 集団フィンガーペインティングにおいて生じた概念及び要素と代表的な具体例

層	概念	要素	対象者名	代表的な記述例
第一層	戸惑い		BKM	自分の描くスペースはどこまでか、何色使っているのか、どういう手法で描けばいいのかなど考えてしまうことがたくさん。(K保育士ほか)
	肯定的捉え	集団の楽しさ	ABCDEFGHIJLRS	個人ワークで自己解放することがとても大切だが、自分一人では広がり限界を感じる。この時に、他者と関わること、思ってもみなかった価値観に触れ、また心が動いていく。この変化、成長が、子ども大人も魅力的。(R教諭ほか)
		解放感	ABCDEFGHIJLNRS	用紙の上に指絵の具を乗せて描くことは、心が解放されたようにひたすら指絵の具を延ばして描き、気分もすっきりした。(B保育士ほか)
	遠慮・窺い		BGHJMP	出してもらった絵の具を最初にどうするのか、どこに描いていくのか、どんな表現にするかなど、周りを気にしながら表現している自分に気付いた。自分分、何を描いても否定されないはずなのに、反応を窺いながら表現していた。(M教諭ほか)
	安心		EFGNR	(周りの人と描き方が違い)少し戸惑いもあったが、きれいな色の丸を描いて、「これを白で隠して指でなぞったらどうなるかな？」とAさんに話したら、「面白そう。チューブでいっぱい出して一気に隠したら」とアドバイスしてくれて、どうやって隠そうか悩んでいたのでも嬉しかった。(G教諭ほか)
	個人ワークの充実		OQR	(個人で)「何枚でも描いていいですよ」とたくさん紙を用意してもらえる点でも(中略)不安を持たずに取り組めた。(中略)自分一人で十分楽しんで満足でき、もっとやりたいという気持ちになって大きな紙が出てきて、抵抗なくやってみようと思った。(O保育士ほか)
	達成感		ABDFJP	一つの作品を仕上げることで、達成感のようなものを感じることができた。夢中になること、なれることに久しく出会っていなかったことに気が付き、日々子どもと一緒に生活している私だが、大人も夢中になることは、心にも身体にも大切なことが分かった。(D教諭ほか)
第二層	心理的疲労への言及		BHKMO	集団ワークはやはり協調性がなくなってくると思うので、協調性が欠けている子どもにとってはやりたくないという気持ちが生れたり、気を遣ってストレスになるかもしれないなど思った。(K保育士ほか)
	認めの重要性		NPS	自分が描いているのを「それ～みたいできれい」と言ってもらえると嬉しいし、これでいいんだとほっとできることを感じた。(N教諭ほか)
	実感に基づく気づき	模倣	AEGLNS	(自分のアイデアを使って)Aさんも(中略)、BさんやCさんもおもしろい！と同じようにしてくれて、みんなで同じことを楽しめて嬉しかった。(中略)同じ遊びをみんなと一緒にして楽しめたことがとても嬉しい経験になることが分かった。(G教諭ほか)
		夢中・勢い	CE	勢いというか楽しい気持ちで、ついやってしまうという感覚が分かった。(E教諭ほか)
		個の充実	QR	自分でやって、感じて、考えて。そういった時間と体験が持てて、次の「みんなでやる」に繋がられるのだなと思った。一人遊びを十分できると集団遊びもできるとは、こういうことかなと思った。(Q保育士ほか)
集団活動		AGHKLMPN OPQ	それぞれが思い思いに描いていくうちに、友達の様子を見たり、真似たり、途中で一緒に描いたりしながら、最後にみんなで出来上がったものを見ると、好きだった子も苦手だった子もみんな一緒に喜んで、友達との関わりが深まる機会になると思った。(A保育士ほか)	
価値変容点	子ども観の捉え直し		CELOQRS	子ども達の心の動き、あまり分かっていなかったと感じることができた。これぐらい出来るよと決めつけている自分を知った。(E教諭ほか)
第三層	具体的な保育方法への言及	環境の工夫	CHIKNO	(描きだしたのは)近くに合った絵の具の山からイメージすることで、ヒントを得たからだと思う。(中略)保育者が子どもに対して与える言葉掛け等だけでなく環境を整えて用意するだけでも十分、子どもが絵を描きだすきっかけになると感じた。(I教諭ほか)
		保育者としての力量	BKMNOPQS	子ども達は頭で考えるよりも先に純粋にやりたいように動くと思うので、その感覚をもう一度呼び覚ましてもらったこのワークは、とても面白かった。一日だけでなく、もっともってやっていると子どもの心を思い出せるかな？頭でっかちでなく、子どもの心に寄り添える先生になるには、このようなワークをもっとやる機会があるといいなと感じた。(S教諭ほか)
		個から集団へ	OQR	子どもは十分楽しめるまで何枚も取り混ぜてあげたいと思った。自分なりの楽しさを味わえるようになってから、お友達と一緒にというグループワークの視点へ繋げていけると、一人の楽しさとは違った集団での楽しさが味わえるようになっていった。(O保育士ほか)
	実感の必要性		BCEFILMN OQS	こんなにも子どもの気持ち想像できるのだと知った。そういう気持ちで子どもに接すると、子どもに対する言葉掛けもとても良いものになると思う。子どもと同じ体験をすることは、自分の感情を豊かにするのだと感じた。(L保育士ほか)
保育理念の捉え直し		EMNOQRS	普段私たち大人は頭で考え、行動することが当たり前になっているが、このワークを通して感覚的に解放されていき、同じグループの人と影響しあったり、他のグループが全く違った感覚の絵を仕上げていくのに関心したりする中で、純粋に楽しむということが思い出された。(S教諭ほか)	

4を基に考察する。文中における〈 〉はSG及びSDを、【 】は概念を表す。〔 〕は概念を構成する要素を表す。また、「 」は、対象者の記述内容を表す。

1. 個人フィンガーペインティングの体験による気づきの過程

(1) 行為主体者としての感情から子どもの感情へ至る過程（第一層から第二層へ）

① 個人フィンガーペインティングの開始から中盤にかけての過程

全体に指絵の具を触った経験や教材として扱ったことが少なく、日常的に保育で使用している者は、全くいなかった。そのため、〈新奇な素材〉に対する【期待】と【不安・緊張】が混在した【ワークにまつわる感情】を伴ってフィンガーペインティングを開始する者が多かった。独特の【感触】を持つ〈新奇な素材〉は、SGにもSDにもなるため、対極の感情が起こり得る。しかし、この時点で生じた感情から、第二層に位置する【開始時の感情】に対する気づきと理解が促される経路が確認された。

指絵の具に対するSGとしての捉えは、色味と感触に対する興味や関心として表れる。また、〈自由に・好きなように〉行えるため、早く塗ってみたいという気持ちが高じて「自分が（指絵の具を梅皿に）入れようと思ったら他の人が入れて、あっ…と思ったので、そう思う子どももいるだろうし、急いで取ろうとする気持ちが分かった（N 教諭）」と【開始時の感情】へ至る。また、〈独特な感触〉により【積極性】とともに解放感を覚え、「知識を系統立てて整理していく大人、感じたらすぐ行動して意味付けはしない幼児、と全く違う価値観の中で生活しているのではないかと思った（R 教諭）」という【違いの実感】が促される者もいた。一方、SDとしての捉えは、描画技術に対する不安や、初めての素材の扱いに際する戸惑いであった。さらに、〈自由に・好きなように〉行う条件もSDとして作用し、戸惑いが増した者もいた。しかし、全員がすぐに描画素材と描画条件に慣れ、必須通過点2として、ワークに対する楽しさを感じる経路が見出された。このような変化の要因は、〈情報提供と環境設定〉〈褒め・認め〉がSGとして機能したことによる。【不安・緊張】を感じてワークを開始した者は、描画技術の巧拙や、他者からの評価に対する緊張を覚える。そこで、〈褒め・認め〉を得られると安心し、描画への姿勢が軟化する。また、指絵の具の扱い方に戸惑う者は、〈情報提供と環境設定〉により描き方の指標が得られた結果、積極的な姿勢へと変化する。

指絵の具は素材感と感触が特徴的であり、多くの対象者が初めて扱う素材である。このような素材の独自性が、期待と不安という両極の感情の要因となり、初めての経験をする子

もの感情を実感させる。また、自身の行為に対する他者からの受容的な態度は、安心感を生起させ、活動への肯定的な捉えに至る。このような対象者自身の感情は、第二層における、子どもの言動への【認めの重要性】を実感する要因として機能することが示された。

② 個人フィンガーペインティングの中盤から終盤にかけての過程

各々の描画が作品としての体裁を成すに伴い、対象者は、相互の作品に関心を持ち始める。そして、描画に対する肯定的な感想を言語化するが、そのような〈褒め・認め〉は、褒められている人が羨ましい、もしくは気になるという感情を生起させるSDとしても影響を及ぼす。F教諭は、「周囲の先生方が褒められているのを聞くと、自分はきれいに描けているのか気になった。そんな時に、ある先生から「おもしろそう、私もやってみよう」と言ってもらえてほっとした。とても子どもっぽいと自分のことを思ったが、退行現象の話聞いて、さらにほっとした」と記述していた。このように、〈褒め・認め〉がSDとして機能した結果生起した【評価の意識】は、他者からの保証を欲する子どもらしさが自分に存在することを気付かせる。また、〈十分な素材と時間〉がSGとして機能したことにより、描画に対して積極的に取り組む姿勢が持続し、【個人的充実・満足感】を覚える。一方、周囲からの評価や情報などを意識せずに、描画に【集中】する経路も見られたが、これも〈十分な素材と時間〉がSGとして機能したこと起因する。

これらの体験を経て生起した様々な気付きや感情から、【自身の子どもらしさへの気付き】が現れる。さらに、【自身の子どもらしさへの気付き】は、日常的に子どもの感情を意識する保育者としての姿勢と相互に関連付けられた結果、価値変容点として位置付き、第二層の【認めの重要性】と【気付き・再認識】に対する実感を持った理解を促す。また、ワークの行為主体者として【評価の意識】と【個人的充実・満足感】を自覚することにより、保育者の視点から自身を捉えて第二層の子どもの感情に対する理解に至る。第二層に位置する概念は、全て、行為者としての感情に基づき、子どもの感情を共感的に理解して得た気付きである。つまり、個人フィンガーペインティングを体験した対象者が、子どもに対する実感的な気付きと理解を深化させている過程が明示されたと言える。

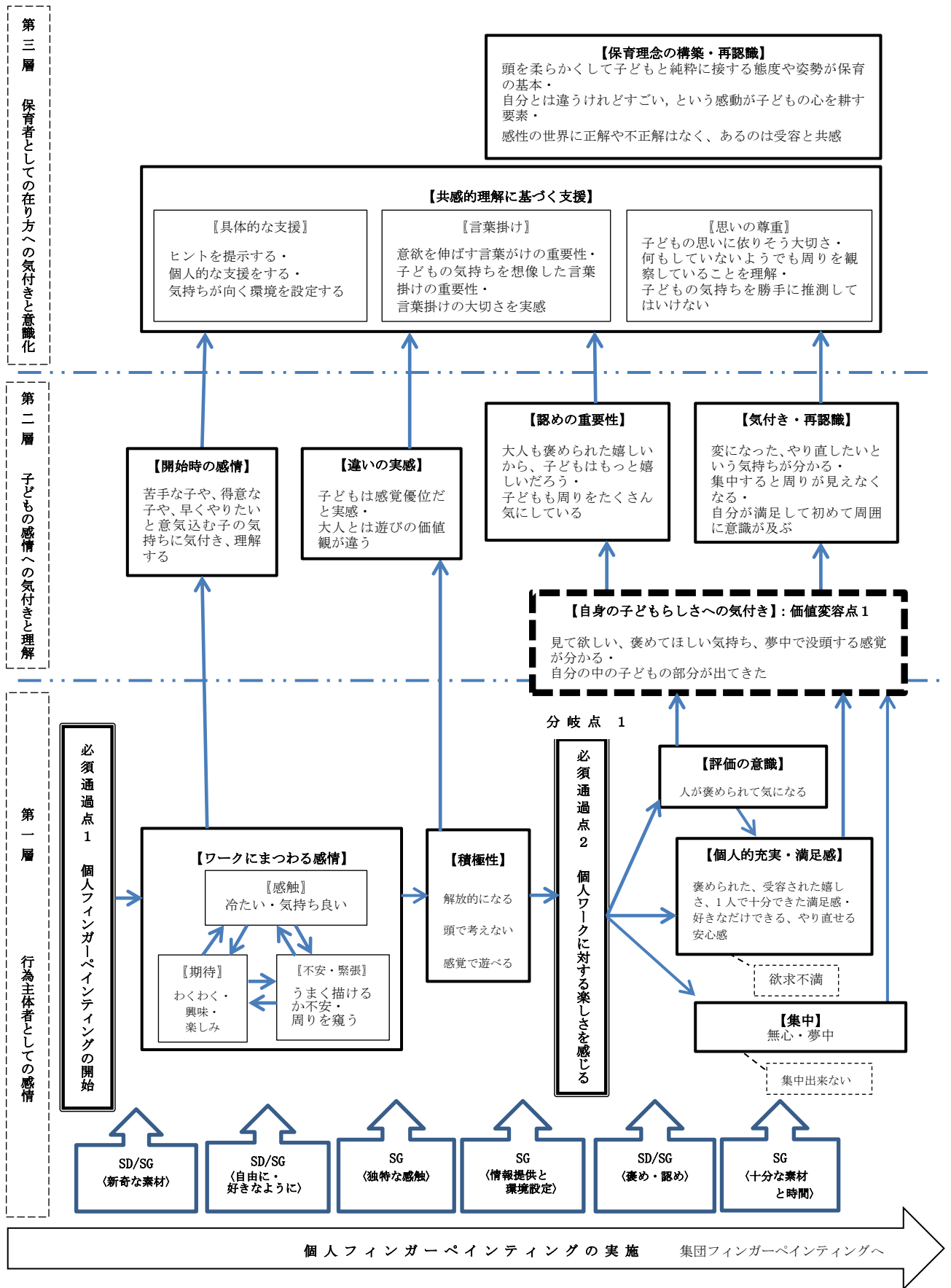


図3. 個人フィンガーペインティングの体験における子どもの感情理解と保育者としての在り方への気付きの過程

(2) 子どもの感情に対する実感を伴う理解から保育者としての在り方の意識化へ至る過程（第二層から第三層へ）

対象者は、個人フィンガーペインティングの体験に伴い様々な感情を生起させる（第一層）。そして、実感を基に、子どもの感情に対する気付きと理解を深化させる（第二層）という経路が確認された。また、対象者の多くは、さらに保育者としての在り方や専門性に対して言及していた（第三層）。TLMGの理論によれば、第一層としての行為から発生した第二層が多くの影響を与える層として第三層は位置付けられ、価値観の変容などが現れる部分である。本節では、第一層で示すフィンガーペインティングの行為から発生した、子どもの感情に対する意識として立ち現われた第二層が、第三層である保育者としての在り方や専門性に影響を及ぼすという構造として捉えられる。図3によると、子どもの感情に対する【認めの重要性】を意識するとともに【気付き・再認識】がなされ、第三層の【共感的理解に基づく支援】を生起させる。この概念は、子どもを主体とする保育を保障するための【具体的な支援】及び【言葉掛け】に対する言及や、子ども理解に際しての姿勢を捉え直す【思いの尊重】の三つの要素から構成される。これらの要素は、一人ひとりの子どもに対する受容的で共感的な理解に基づいた支援に関する内容を含むが、これは、保育者自身が個人でフィンガーペインティングを描く活動が、子どもに対する共感的な支援の在り方に対する意識化を及ぼしたことを示唆する。H教諭は、以上の経路を「十分な材料と時間が確保されることが必要で、褒められることにより、満足感や達成感を味わうことができる。それが自分の自信となる」と記述した。

また、【共感的理解に基づく支援】の意識化は、日常的に行っている保育の基盤である【保育理念の構築・再認識】を促す。これらの概念は、保育者としては当然理解し、日常的に意識している内容と言えよう。しかし、自由記述における「～に気付いた」「改めて感じた」などの表記が示す通り、体験に伴う感情を実感したことが、子どもの感情に対する理解を促し、保育者としての在り方及び専門性への気付きや再認識に至るという経路が示された。このことは、知識や経験としての子ども理解は、必ずしも実感を伴う子ども理解と等質ではないことを明示する。以上より、実感を伴う理解に基づいて子どもを捉える手段としての、フィンガーペインティングの機能と体験の意義が示唆されたと言えよう。

2. 集団フィンガーペインティングの体験による気づきの過程

(1) 行為主体者としての感情から子どもの感情へ至る過程（第一層から第二層へ）

① 集団フィンガーペインティング1枚目の開始から2枚目の中盤にかけての過程

対象者は、全員肯定的な捉えをもって集団フィンガーペインティングに臨んだが、図4に示すように、〈大きな紙〉〈紙上の絵の具〉〈集団描画〉がSGとして認識されて【肯定的捉え】を持つ者と、SDとして認識されて【戸惑い】を持つ者に分かれた。1枚目は画用紙に直接指絵の具を乗せた状態から描画を行い、2枚目は各自の梅皿に指絵の具を取って描画を行った。これは、先述したように、絵の具を塗り広げやすい状態で集団描画を開始することにより、集団間の心理的緊張を緩和するためである。記述によると、1枚目の開始時に指絵の具の出し方などに対して【戸惑い】を示す者もいたが、多くは解放感を伴った【肯定的捉え】をしていた。しかし、2枚目の開始にあたり、【肯定的捉え】から【遠慮・窺い】の意識へ変容した対象者も見られた。【遠慮・窺い】をした者は、集団で活動を開始する際に感じた心理的な抵抗感や疲労感から、子どもが集団活動をする際に感じるであろう【心理的疲労への言及】へ至る。しかし、【遠慮・窺い】を感じながら描画を継続させた対象者も、2枚目の序盤から中盤において、全て【安心】へ意識を変容させていた。この変容に至った環境要因は、当初SDとして認識された〈集団描画〉と、集団を構成する者同士の〈親密感〉及びそれに伴う〈褒め・認め〉である。これらがSGとして機能した結果、否定的な感情から肯定的な感情へ変容したことが示唆された。

L 保育士は、「1枚目はとにかく全身を使って楽しめた。2枚目はそれぞれのイメージが尊重されたので、期待と不安があった。しかし、真似してみよう、同じ色になったなど、みんなと一緒に作っている感じがした」と、集団で作品を完成させる満足感を抱いた。これは、第二層と第三層に対する言及を促しており、「仲間と一緒に気持ちを共有することができるので、友達との距離が近くなる経験ができる。作る過程で葛藤はあるが、達成感や喜びを感じるだろう」という【集団活動】に対する実感を通して、「こんなにも子どもの気持ちが想像できるのだと知った。そういう気持ちで子どもに接すると、子どもに対する言葉掛けもとても良いものになると思う。子どもと同じ体験をすることは、自分の感情を豊かにするものだと感じた」と、【実感の必要性】を明確に意識化する。これは、集団でフィンガーペインティングを自由に行うという活動に独自の経路である。つまり、主題を設定せずに集団ワークを行うことは、心的緊張を高じさせ、葛藤や欲求不満が生じる要因となり得る。しかし、必然的に対話が発生し、相互に理解の姿勢や受容的な態度に変化する過程を実感する。こ

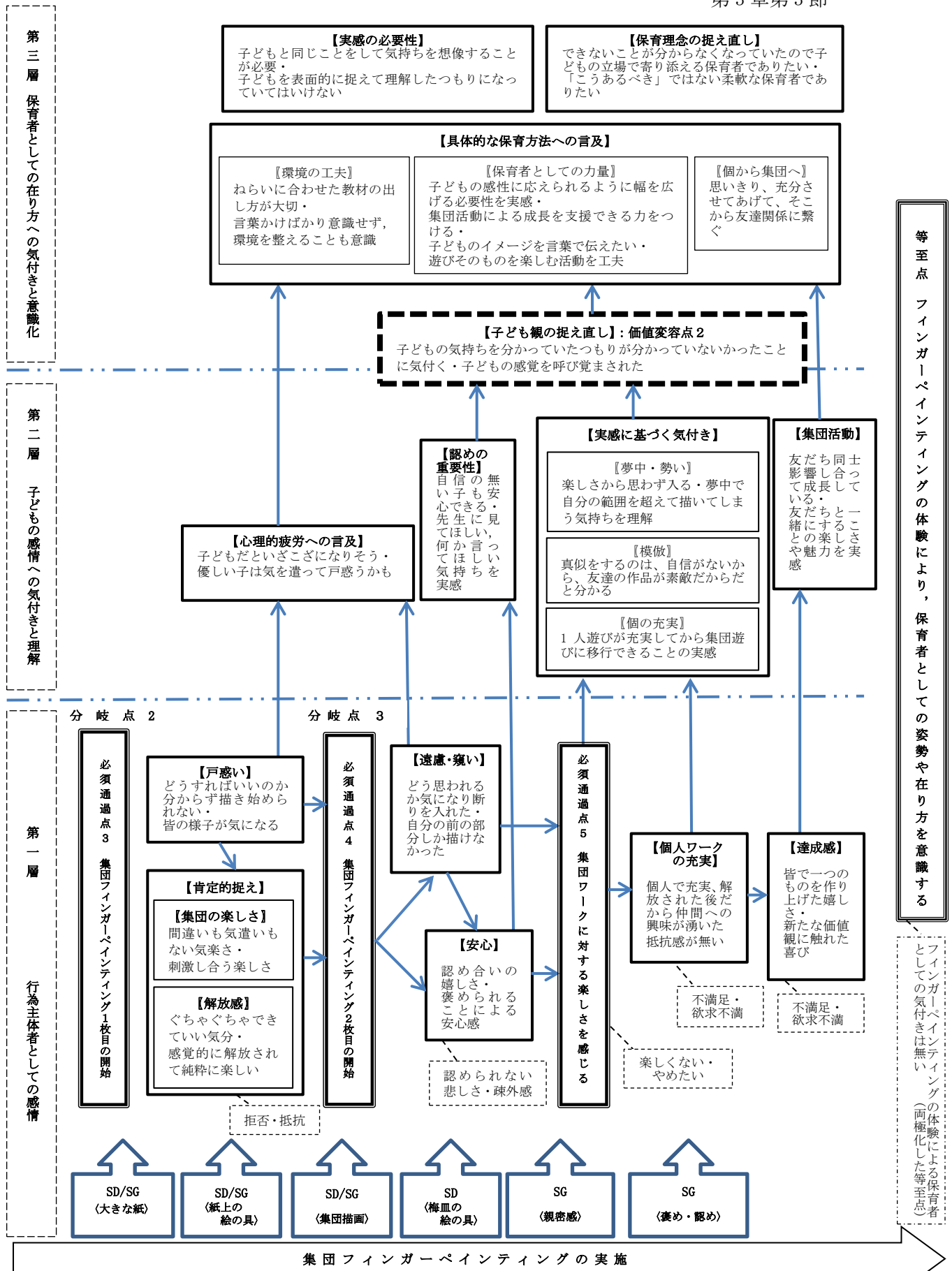


図4. 集団フィンガーペインティングの体験における子どもの感情理解と保育者としての在り方への気付きの過程

これらの過程は、子どもの集団遊びに生じる関係性と類似した特徴を有しており、「こんなに子どもの気持ち想像できるのだと知った」という気付きと子ども理解の深化を促す。

1枚目、2枚目ともに【肯定的捉え】が継続した者は、〈大きな紙〉〈集団描画〉〈褒め・認め〉〈親密感〉がSGとして機能したことが要因である。つまり、これまでの交流で描画の好みや作風を知り、会話を通して〈親密感〉を覚えた結果、相互に受容的な態度となり〈大きな紙〉に〈集団描画〉をすることにおいて〈褒め・認め〉行為が発生する。また、主題が設定されていない自由度の高さが、展開される事象に対する積極的な関与を生み、解放的な活動による達成感を促すことにもなる。これより、皆で【解放感】を味わえるという【集団の楽しさ】を実感する。R教諭は、「個人ワークで自己解放することがとても大切だが、自分一人では広がり限界を感じる。この時に、他者と関わることで、思ってもみなかった価値観に触れ、また心が動いていく。この変化、成長が、子どもも大人も魅力的」と、集団活動に固有の機能について言及していた。

② 集団フィンガーペインティング2枚目の中盤からワーク終了にかけての過程

2枚目は各自の梅皿に指絵の具を取って描画を開始したため、〈梅皿の絵の具〉が個人描画を想像させるSDとして機能し、【遠慮・窺い】も見られたが、皆からの受容的な態度によって【安心】する。対象者は、保育者という職業特性上、他者の描画を評価する際に、受容的な言葉を選択する傾向にあると考えられる。また、作品の完成が目的ではないため、主題や指標も存在しておらず、自由度が高い活動である。これらの要因から、描画に対する否定的な発言が生起する可能性は低く、受容的な環境と言える。そのため、対象者は【安心】するが、この概念は、【認めの重要性】として、子どもが保育者から褒めや認めを欲する理由の気付きや理解を促す。

対象者は全員、ワークに対する楽しさを感じる（必須通過点5）が、この自覚が【個人ワークの充実】の重要性を意識させる。そして、完成作品に対する【達成感】への経路となる。

【達成感】は、皆で描画を完成させたことへの充実感と満足感を包括した感想であるが、これは、子どもが集団で遊びを行う際の学びや気付きに対する意識を明確にする。

「(子どもは) おもちゃの取り合いや、一緒に絵を描いていくときの自分の思いとの違いに向き合い、怒りや戸惑い(中略)といった感情も、どう引き受けていくのかを学んでいるのだと思う。人と関わると、なんだかモヤモヤして、嫌な気分になることもあるけれど、人と関わったから得ることができた高揚感や達成感が生きていく上での豊かさになるということ子どもたちは本能的に感じ取り、実践して経験を重ねていこうとしているように感

じる。(R 教諭)」という記述に見られるように、【集団活動】が子ども同士で影響を及ぼし合い、楽しさを味わうとともに成長を促す要因となることを実感して、子ども理解を深化させる経路が確認された。

対象者の中には、集団フィンガーペインティングの楽しさとともに、達成感や満足感を持って終える要素として、【個人ワークの充実】を挙げていた者もいたが、この要素は、個人フィンガーペインティングの体験による【個人的充実・満足感】(図3)を基盤として発生する。この時点では、個人フィンガーペインティングに対する気付きとしての位置付けであるが、集団フィンガーペインティングを体験することによって【個人ワークの充実】の必要性を実感するということが明らかになった。このような実感に基づく気付きは、図4における第二層の【個の充実】の必要性を意識化させるが、この要素は、個の充実感が、仲間に対する意識を促す契機となることの気付きを意味する。このことは、「自分でやって、感じて、考えて。そういった時間と体験が持てて、次の「みんなでやる」に繋がられるのだなと思った(中略)。一人遊びを十分できると集団遊びもできるとは、こういうことかなと思った。(Q 教諭)」という記述に示されている。

また、「勢いというか楽しい気持ちで、ついやってしまうという感覚が分かった。(E 教諭)」ことにより、子どもが楽しくて思わず【夢中・勢い】で行動してしまうことや、「素敵だから真似したい」「真似されると嬉しい」という気付きを基とする、【模倣】に対する子どもの感情を再認識する経路も見出された。これら3種類の要素で構成される【実感に基づく気付き】は、集団フィンガーペインティングにのみ生起した概念である。【夢中・勢い】と【模倣】は、1枚の紙に集団でフィンガーペインティングを行うという特性上起り得る事態に基づいて生起した要素であり、一方、【個の充実】は、個人フィンガーペインティングの体験を経て生起した要素である。以上のことより、フィンガーペインティングを個人と集団で連続して体験することが比較対象となり、各ワークの特徴を捉えて実感し、自己及び子どもに対する気付きと理解を深化させるという過程が示唆された。

(2) 子どもの感情に対する実感を伴う理解から保育者としての在り方の意識化へ至る過程（第二層から第三層へ）

集団フィンガーペインティングにおいて、個人フィンガーペインティングの体験過程と同様に、実感による気づきに基づいた第一層から、第二層である子ども理解に至るが、第三層に位置する気づきを明確化させる概念として、【子ども観の捉え直し】という価値変容点が見出された。具体的には「子どもたちの心の動き、あまり分かっていなかったと感ずることができた。これぐらいできると決め付けている自分を知った。(E 教諭)」という記述に見られるように、子どもに対する捉えを改めて意識し直す内容である。これは、第二層の【認めの重要性】【実感に基づく気づき】【集団活動】からの経路として発生したものであり、特に【実感に基づく気づき】と【集団活動】は、個人フィンガーペインティングでは見られない概念である。つまり、集団によるフィンガーペインティングの実施が、【子ども観の捉え直し】の生起を促したと言える。

この価値変容点を経て、第三層に位置する【具体的な保育方法への言及】が促されるが、この概念は【環境の工夫】【保育者としての力量】【個から集団へ】という、保育を実践する際の具体的な方法を示す要素で構成される。つまり、集団フィンガーペインティングにおける第三層においては、個人フィンガーペインティングの第三層で発生した、共感的理解に言及する概念などの生起は見られず、子どもが集団で満足して活動できるための支援の方法が具体的に記述されていた。このことは、個人フィンガーペインティングの体験において、共感的に受容されたという実感が既に得られていたことと、その重要性の実感が保育方法への気づきを促したことに依拠する。

0 保育士は、「子どもは十分楽しめるまで何枚も取り組ませてあげたいと思った。自分なりの楽しさを味わえるようになってから、お友達と一緒にというグループワークの視点へ繋げていけると、一人の楽しさとは違った集団での楽しさが味わえるようになると思った。

(個人で)「何枚でも描いていいですよ」とたくさん紙を用意してもらえる点でも(中略)不安を持たずに取り組めた。よく「描けない」という子を目にするが、「描いてみようよ」と誘うより、何枚描いても大丈夫だよ、と環境を整える大切さを感じた。自分一人で十分楽しんで満足でき、もっとやりたいという気持ちになって大きな紙が出てきて、グループワークへと繋がっていき、抵抗なくやってみようと思えた」と記述している。これは、個人フィンガーペインティングの体験で生起した【共感的理解に基づく支援】の意識から、集団フィンガーペインティング体験における【個から集団へ】と【環境の工夫】へ至る経路を示すもので

ある。つまり、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングの体験は、それぞれに固有の経路を有し、体験と気づきを得る過程を経るとともに、個人フィンガーペインティングにおける気づきが、集団フィンガーペインティングによる気づきを促すことが示唆された。

また、【具体的な保育方法への言及】がされることにより、子どもの感情に対する実感が子ども理解の深化に不可欠であるとする【実感の必要性】を生起させ、保育者としての在り方及び【保育理念の捉え直し】に至る経路が確認された。

IV. 総括及び課題

本節では、保育者がフィンガーペインティングの体験に基づき生起させる様々な気づきの過程について、TEAの理論的枠組みに基づいて分析を行った。その結果、TEM/TLMG図において第一層として位置付けられる、フィンガーペインティングを体験した主体としての保育者自身の感情や気づきが、第二層に位置する子どもの感情に対する実感を伴った共感的な理解と、第三層の保育者としての在り方や専門性に対する意識化を促すという経路が可視化された。また、個人フィンガーペインティングにおいては、第一層から第二層への移行経路に【自身の子どもらしさへの気づき】という価値変容点が見られ、集団フィンガーペインティングにおいては、第二層から第三層への移行経路に【子ども観の捉え直し】という価値変容点が見られた。このことは、個人フィンガーペインティングの体験によって感じた素朴な気づきや感情から、子どものような自分が自覚されることと、その自覚を経た後に集団フィンガーペインティングを行うことが、子どもの感情に対する実感を伴った理解を促すことを示唆する。

保育者は、子どもに対する共感的理解の重要性や、個と集団の成長を共に促すことの必要性は理解しているが、この理解は、これまでの保育経験で蓄積してきた知識と経験則に基づいた捉えであることが多い。しかし、フィンガーペインティングの体験を通して感じた子どもの感情に対する理解は、言語化を経て客観化され、自分が感じている感覚は、子どもが日常的に感じている感覚と似たものであろうという、共感性に基づく想像による理解と再認識を促すことが明らかになった。そして、子どもの遊びと類似した活動の追体験が、子どもの感情を実感させ、理解を深化させる契機となることに気付く。つまり、知識的で相対的な理解が、実感的で絶対的な理解により保証されたことが、保育理念や価値観に対する信念の

再確認のみならず、新たな気付きや発見も促すことが明らかにされた。以上より、フィンガーペインティングの体験が、保育者のリカレント教育に資する可能性が示唆された。

対象者は、ワークに対する否定的な捉えをほぼしておらず、また、そのような捉えをした者も、実施に伴い肯定的な捉えに変化し、最終的に全員がワークに対する意義を見出していた。本研究の対象者は保育者であり、また、ワークの目的を理解した上で参加している。つまり、全ての対象者は、ワークに対して比較的積極的で肯定的な態度で臨んでいるため、得られた自由記述がワークの意義を肯定的に捉えた内容に偏ることは避けられない。今後は、否定的な捉えを継続させる保育者を対象として、活動に対する消極性や拒否感を覚える者の感情の変容過程を分析することが課題である。

第4節 保育者志望学生における造形的イメージワークの体験を通じた保育者としての在り方に対する気付き

I. 造形的イメージワークの体験が保育者養成に及ぼす有用性

本節では、造形的イメージワークの体験が、保育者志望の学生における保育者の専門性の意識化に及ぼす影響を明らかにする。また、造形的イメージワークが、保育者養成に与える機能と有用性を示すことを目的とする。第2章において、保育者志望学生を対象とした造形的イメージワークの実践と、その機能を明らかにしたが、本ワークが、子ども理解や保育者の専門性の深化に与える影響については明確になっていない。そこで、ワークの終了後に実施する振り返り作業の際に、本ワークが子ども理解と保育者の専門性の意識化に及ぼした影響を記述するような教示を加えた。これより、学生の自由記述を分析対象とし、造形的イメージワークの実施が、保育者養成教育に寄与し得る可能性を検討する。

II. 方法

1. 分析対象

4年制大学幼児教育科3年生を対象として、造形的イメージワークを実施した。本節では、2015年度から2016年度にかけての在籍者数40名（男性2名、女性38名。対象者番号として、学籍番号順にA～Z、a～nとした。）による自由記述を対象とした。実施期間は、各年度ともに6月から7月である。

2. 手続き

造形的イメージワークは、幼児教育科に在籍する大学3年生を対象にした、「保育内容・人間関係」の授業内で行うものであり、子どもの遊びを追体験し、子どもの感情を想像し

た上で、子ども理解を促すことをねらいとしている。表1に示す通り、5種類のワークを週に1回連続して実施し、全てのワーク終了後に、振り返りとしてワークシートへの記述を行った。各ワークの実施時間は、準備及び片付けを含め約90分としたが、時間内に終了することも持ち帰って完成させることも自由である。

表1. 造形的イメージワークの流れ

実施順	ワーク名	方法	材料
1	個人 コラージュ	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	様々な分野の雑誌(服飾、建築、車、旅行、飲食関係など)、コラージュ用の用紙(B5からA3まで各規格の白色用紙)、糊、はさみ。
2	集団 コラージュ	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座り、着座で行った。A3用紙をつなぎ合わせるなどは自由である。	
3	個人フィンガー ペインティング	45cm×180cmの机に1~2名ずつ座り、着座で行った。	ゆびえのぐ(ぺんてる社)8色(白、青、緑、黄、桃、紫、橙、赤)、梅皿、水を入れた器、タオル、描画用の用紙(個人ワーク用にはB5からA3まで各規格の白色用紙、集団ワーク用には90cm×120cmの白色画用紙)。
4	集団フィンガー ペインティング	90cm×180cmの机に4~5名ずつ座ったが、立って行う者もいた。	
5	集団 カッティング	4の作品をはさみなどで切り、台紙ののりで貼って、新たな作品を創った。90cm×180cmの机に4~5名ずつ(4と同じ集団)座ったが、立って行う者もいた。	はさみ、糊、90cm×90cmの台紙用白色画用紙。
6	振り返り	全ワークを振り返り、ワークの実施順に、考えたことや感じたことを、自分の気持ちに忠実に記述するよう指示した。記述時間に制限はない。	

3. 教示内容及び実施者の役割

各ワークの開始時には、雑誌の切り方や指絵の具の使い方は自由で、表現方法と制作枚数に制限が無いこと、評価や鑑賞をすることが目的では無いこと、作品を基に参加者の心理を解釈するものではないことを伝えた。実施者は、ワークの進行に伴って、切り屑の廃棄や絵の具及び描画用紙の補充などを随時行った。振り返りの記述は、資料1に示す教示内容を基に実施した。

4. 分析方法

(1) 分析の対象となる記述

質問2「特に子ども理解と繋がっていると感じたワークに対する分析や考察」及び質問3「保育者として子どもにどのように接することが大切と思うか」の2問に対する記述を分析対象とした。質問1「それぞれのワークに対する純粋な感想や、気づきや発見や再確認など」は、質問2及び3に対する回答の導入として設けた質問である。従って、質問1

の記述内容は、ワークの実施に際しての感想が主であり、本節の目的である、造形的イメージワークの体験が子どもの感情の理解と、保育者としての在り方への気付きの深化に及ぼす影響を明示するために必要な内容が含まれていないと判断したためである。

また、質問2（資料1参照）において、ワークを特定した記述が成されると想定していたが、気付きの内容は、複数のワークに共通して表れており、単独のワークに特化して分類することが困難であったため、各ワークにおける内容の細分化は行っていない。

資料1. 自由記述時に配布した教示文

5回にわたって、造形的な作業を主とするワークをおこなってきました。

このワークは、コラージュ・フィンガーペインティング・カッティングの3種類で構成されていましたが、それぞれ、自分の好きなようにつくる（個人ワーク）・みんなでひとつのものをつくる（集団ワーク）という方法（カッティングは集団のみ）でした。

これは、他人にそれほど左右されず、自分の世界を自由につくる経験（個人ワーク）と、他人のことを意識しつつも、みんなでつくりあげる経験（集団ワーク）をすることで、子どもが遊びの中で感じているであろう、色々な感情を追体験し、その体験をもとに子どもの感情を想像して、子ども理解に繋げることを目的としていました。

その目的のためには、鬼ごっこをしてみるとか、ごっこ遊びのロールプレイをしてみるとか、そういう方法もあるかもしれませんが、わざわざコラージュやフィンガーペインティングなどの造形的な方法を取ったのには理由があります。それは、「紙をはさみでジャキジャキと切る」とか「泥の感触に似ている絵の具を手指で塗りたくる」という行動が、自分でも意識しないうちに退行現象を引き起こすという考え方があるからです。実際、退行まで行かなくても、夢中になるうちに、理性より感情が勝ってきたとか、自分でも予想しなかった子どもっぽい部分が出てきたというようなことがあったかもしれません。このように、子どもっぽい自分が出てきた状態でワークをすることが、子どもの気持ちを知ることにつながるのではないかと考えられるのです。

でも、それぞれのワークで、感じたことは違うかもしれません。もちろん、子どもの気持ちにはならなかった人もいるでしょう。個人と集団でも違うでしょうし、コラージュとフィンガーでも違うと思います。また、カッティングはちょっと違った感想を持ったかもしれません。これらのことを踏まえ、それぞれのワークを通して、

自分が感じたことや考えたことを元に

質問1：それぞれのワークに対する純粋な感想（「このワークは人からの評価が気になってやりにくかった」「みんなで作ったのを切るのはショックだった」）や、気づきや発見や再確認など（「自分ってこういう考え方するんだ、初めて知った」「あの子の意外な点を発見できて面白かった」）。

質問2：特に子ども理解と繋がっていると感じたワークに対する分析や考察（「自分の場所が無くなって悲しかった。子どもはそういう時に怒ったり泣いたりするのかな」「歌いながら作ってたけど、それって子どもと同じだな。これって自然なことなんだ」）。

質問3：これらのワークを通して感じたことをまとめつつ、保育者として子どもにどのように接することが大切と思うか（「やりたい子、やりたくない子の気持ちがそれぞれ分かったから様子に合わせて対応したい」「うまく描けなかったものを褒められてもうれしくなかったから、声掛けには気をつけよう」）、考えたこと。
について書いてください。

1はワークごとに書いてください。**2は該当するワークのみ**でいいです。**3は全体をまとめて**書いてください。また、個人名を挙げたいときは、アルファベットで順にAさんBさん…と書いてください。その人のイニシャルでは書かないようにしましょう。全体を通して、素直な気持ちを書いてくれていいのです。嫌だと感じたことがあったなら、そう書いても大丈夫です。

（2）分析の手順

まず、対象者全員の質問2及び3における記述内容について、対象者毎に、一文もしくは類似した内容を一つのまとまりとして捉えた。そして、そのまとまりにおける記述内容を、「対象者自身の体験」「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」「保育者として望ましい態度」に分類した。次に、それらを一連の気付きの過程として切片化し、各切片に書かれ

ている、「対象者自身の体験」及び「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」の記述と、「保育者として望ましい態度」の記述を、内容に即して、それぞれ「Ⅰ：実施者の感想と気付き」と「Ⅱ：保育者としての在り方」に分類した。最後に、対象者全員の切片を、「Ⅰ：実施者の感想と気付き」の下位項目に基づいて統合し、各グループの過程図を作成した。以下、対象者Aの記述内容を基に、具体的な分類手順を示す。

① 対象者全員の記述を内容のまとめに毎に捉え直す

対象者Aは、質問2の回答として「個人コラージュでは、何をどう作ろうか考えがまとまらないうちに作り出してしまったので、納得のいくようなものが出来なかった。自分で納得いくものが出来ていないのに、褒められても嬉しくなかった。出来上がっても嬉しそうに見せに来てくれない子の気持ちが分かった」と記述した。まず、以上の三文を、内容的に関連を持った同質のものとして捉える。

次に、「自分で納得いくものが出来ていないのに、褒められても嬉しくなかった」という記述を「対象者自身の体験」に分類、「出来上がっても嬉しそうに見せに来てくれない子の気持ちが分かった」という記述を「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」に分類する。この記述に対応して書かれた、質問3の回答は、「まず思ったことは、出来上がった作品へのコメントに気を付けるということだ。ここがお気に入りというのを嬉しそうに話してくれる子には、すごいね！ と話を聞くだけで十分だと思うが、なかなか見せに来てくれない子は、作品に納得がいていない可能性もあることを知ることができた。なので、単にいいね、と言うだけでなく、どこがどういいのかを具体的に言ってあげたいと思う。また、自分でお気に入りポイントを見つけられていない可能性もあるので、先生はここがお気に入りだな！ とその子が自分でお気に入りポイントを見つけられるような手助けをしたいと思う。」である。この記述は、全て「保育者として望ましい態度」とした。

② 記述内容を切片化して分類する

まず、「対象者自身の体験」に基づく「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」を通した「保育者として望ましい態度」を、一連の気付きの過程として捉えて切片化した。例として、対象者aの記述を基とした気付きの分類及び切片化について、表2に示す。対象者aにおけるワークを通した気付きの数（切片数）は4であり、集団フィンガーペインティングのみの言及であった。気付きの過程は、「対象者自身の体験」「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」「保育者として望ましい態度」を全て含むもの限定しておらず、表2の通り、切片1は、「対象者自身の体験」と「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」で構成さ

れており、切片3及び4は「対象者自身の体験」と「保育者として望ましい態度」で構成されている。また、総合的な気付きとして、「保育者として望ましい態度」のみを記述する対象者も見られた。同様に、全ての対象者による記述を分類し、気付きの過程を作成した後、番号を振った一連の気付きの過程毎に切片化した（最少切片数1、最多切片数14、平均5.02、標準偏差2.44）。記述内容が多岐に渡り、どのワークを対象としたものであるかどうか判断しかねたため、分析に際しては、ワーク毎の比較は行わなかった。

表2. 対象者aによる記述内容と分類の例

ワーク名	切片番号	対象者自身の体験	子ども理解及び子どもの気持ちの実感	保育者として望ましい態度
集団フィンガーペインティング	a1	何がしたいとも思わず周囲を見渡した時、とても刺激を受けた。皆の表現に驚きと感動を覚えた。	子ども達がこのような経験をした時にまず表れるのは、真似るという行為だと思う。真似は悪い事ではなく、他の作品を見て良いと感じたからすることだと思うし、他の人の良さを受容し、自分も取り入れたいという肯定の意思が存在していると考え。	記述無し
集団フィンガーペインティング	a2	それと同時に自分の作品が嫌になった。「やりたくない」と思った。	いつからか、子どもは自分と他人の間に劣等感を抱き始めると、私を感じたように、やりたくないという思いに繋がっていくのではないか。	やりたくないならやらないでいいという立場に立つことは簡単だが、そう感じる理由は様々だ。疲れたからやりたくないならそれでもいい。しかし、私のようにやりたくないというよりやれない理由が自分でも分からずモヤモヤを抱える子どもがいた時には、周囲の子どもや大人の対応でその気持ちを大きく変えてしまうことがある。
集団フィンガーペインティング	a3	今回嫌だった作業に対して、じゃあやらなくてもいいよと放任されたり、そんなこと思わずにやりなさいと言われたら、嫌な気持ちは解消するどころか大きくなるばかりだったと思う。	記述無し	苦手意識がある子にどう対応していくかが、周囲の大人による大切な関わりだと感じた。
集団フィンガーペインティング	a4	嫌だという気持ちを打ち明けた時に、「それでもいいんだよ」と受け入れてくれたり、作品を認めてくれたことで、最終的にモヤモヤした気持ちが晴れた。	記述無し	自分の作品が良くできたとはちっとも思っていなかったが、認められたことで自信が得られた。他人の気持ちを受け止められる素敵な人間になりたい。

次に、全対象者における「対象者自身の体験」「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」「保育者として望ましい態度」に関する記述を、それぞれ類似する内容に分類したところ、「対象者自身の体験」及び「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」は、「集団による実施に関する感情」「実施に際しての感情」「フィンガーペインティングに関する感情」の三つに分類できた。そこで、「対象者自身の体験」及び「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」をひとまとまりとし、これらの3項目を下位項目として「概念I：実施者の感想と気付き」として位置付けた（表3参照）。また、「保育者として望ましい態度」は、「環境に関する内容」「具体的な支援」「ワークの機能」の三つに分類されたため、これらを下位項目とし、

「概念Ⅱ：保育者としての在り方」として位置付けた。各項目の詳細を、表4に示す。

表3. 造形的イメージワーク体験後の記述内容に基づく分類(概念)Ⅰ

概念Ⅰ：実施者の感想と気付き	
Ⅰ-1 集団による実施に関する感情	
(1) 真似したい・関わりたい	方法を真似したい、仲間と関わりたいなど、他者に対して積極的な姿勢を示す内容
	b: 人の作品を見て「これやりたい」と思って真似をした。 F: 人の所に入ってぐちゃぐちゃにしたいと感じた。それは、新しいものを作ってみようという意味表示だったかもしれない。
(2) 一緒に活動する楽しさ	一緒に活動をしたことによる肯定的な感情の生起に関する内容
	K: うまくいかなかった時に助けてもらって嬉しかった。 j: 無意識に友達の動きを見ていた。友達がどこに何を貼る(描く)のかを見て関わることで、何かしら刺激し合っていた。
(3) 個々の思いの差異	個人間においても、個人内においても、活動に対する思いや意識には差異があることを示す内容
	e: 人のテリトリーに参加することで一つの作品を作りたい、自分の作品に付けたしてもらえたことが嬉しかったので、それが嫌だという思いを理解することが出来なかった。
Ⅰ-2 実施に際しての感情	
(4) 集中・充実	活動に対する集中及びそれに伴う満足感や充実感に関する内容
	i: 最初は周りを見ていたが、不思議と途中からは自分の世界に入っていた。 m: ずっと夢中で、満足するまでずっとやっていたという気持ちになった。
(5) 失敗・不満足	自分の作品に対する不満足感に関する内容
	A: 納得がいけない作品を褒められても嬉しくなかった。 Z: 気に入らない、失敗したと思ったらビリビリにして捨てたくなった。
(6) 意欲の低下・不安	活動に対する不安感及び活動途中における意欲の低下を示す内容
	L: 絵が上手い子が注目されて褒められており、寂しくなってやる気がなくなった。 N: やりたくないと思った気持ちの裏には、少なからず不安があった。
(7) 受容される嬉しさ	作品や自分の思いに対しての、他者からの褒めや認めによる肯定的な感情の生起に関する内容
	a: やりたくない気持ちを受け入れてくれたり、作品を認めてくれたりしてモヤモヤした気分が晴れた。 R: 納得がいけない作品でも、褒めてもらえると前向きな気持ちになれた。
(8) 活動の自由さ	本ワークにテーマが無かったことに対する感想など
	C: テーマや概念に囚われることなく自由にできて気持ち良かった。 H: 何の指定も無い状態で、好きにやっていたよ、と言われて悩んだ。
Ⅰ-3 フィンガーペインティングに関する感情 (9)	
個人フィンガーペインティング・集団フィンガーペインティングに関する気付き及び感想など	
C: 実習でした泥んこ遊びを思い出した。肌が触れ合い、絵の具を塗っている感覚と一緒に感じられる所が特徴的だと思う。 f: 同じ感触を共有していて、一緒にやっている感覚が強かった。道具を用いるよりもお互い身一つで向き合っているからだと思った。 l: 思いきり手に絵の具を付けて紙に描くことは、言葉では表現出来ないほどすっきりした気になれた。	

表4. 造形的イメージワーク体験後の記述内容に基づく分類（概念Ⅱ）

概念Ⅱ：保育者としての在り方	
Ⅱ-1 環境に関する内容	
① 環境設定・準備の重要性	子どもが安心・充実して活動に取り組めるための、主として物的環境に関する内容
	i:このような活動をする時には、友達がやっている姿が見えるようにしたいと思う。友達の描き方を少し見たのがきっかけで自分の世界が膨れ上がることがあるから。
② 安心できる環境の保障	子どもが安心・充実して活動に取り組めるための、主として人的環境に関する内容
	X:一人ひとりのイメージが持てるようにするにはどうすればいいのかを考えながら言葉掛けをして、安心して自由に表現できるような援助をする必要がある。
Ⅱ-2 具体的な支援	
③ 子ども同士の関わりを意識	子ども同士が相互に関わる機会及び状況を構成する必要性に関する内容
	c:子ども同士で認め合うことは難しいけれど、まずは先生が基点となって「あなたの絵(していること)は素敵だね」と伝えることが大切だ。そうすることで、子ども達が集まって来て、友達の良い所は真似しようと思えるし、その子達の自信にも繋がると思う。
④ 受容的な声掛け	作品に対する褒めや認めなど、直接的な声掛けに関する内容
	U:子どもの作品を認めるということは、ただ子どもに嬉しいと思ってもらうことだけではなく、自信を付け、何を作っても何を表現してもいいんだよ、というメッセージを伝えなければならない。
⑤ 支援・代弁的な声掛け	活動の支援及び子どもの思いや気付きなどを言語化する必要性に関する内容
	m:一人で絵を描くなどの活動をしている子に、「この子は集中しているから関わらなくても大丈夫かな」と思わずに、一言でも声を掛けると、その子の中で何か気持ちが生まれるのではないかと感じた。 d:個人名を挙げて一人ひとりに声をかけているのを聞いて、全体に向けて声をかけているのと全然感じ方や耳への入り方が違うと思った。
⑥ 言動の受容・理解・尊重	子どもの思いや気付きを尊重し、理解に努める重要性に関する内容
	I:衝動を止まらせないようにしたいと思ったし、衝動的に起こった気持ちを理解してあげることも大切なことだと感じた。 W:様子をよく見て、無理に子ども達の輪に入れるのではなく、一人で遊ばせる判断も必要だ。
Ⅱ-3 ワークの機能	
⑦ 知識・経験不足の自覚	保育者としての未熟さ、知識及び経験の不足に対する明言
	H:自分を上手く表現出来ない子には、表現する機会と思いを引き出してあげられるような対応が必要となる。そのためには、保育者自身が、多くの知識や経験や感性を積み上げておく必要があると思う。 I:今まで、「この子は今、どんな気持ちでこの遊びに取り組んでいるのだろう」と考えたことが無かったことに気付くことができた。遊びに取り組む子どもの気持ちを考えて行かなくてはならない。
⑧ 素材特有の機能の気付き	指絵の具が有する特性に対する気付き
	B:普段許されていない、描画材を好きなだけ使って手を汚すということが許されている特別感にわくわくした。自分の思いを表現したり解放されたりする中で、自然と自分の内面が出ていた。 V:手を直接使って表現する楽しさとそれを楽しむ子どもの気持ちが分かった気がする。
⑨ 子ども理解・捉え方	ワークが子ども理解を促したという実感
	J:決めつけないことと、自分には把握できない子どもの思いがあることを忘れてはならない。 m:自分が楽しいと思えることは満足するまでやっていたい。それは子ども達にも言えることで、ワークを通じて自分の中で子どもの気持ちの理解に大きく繋がったと感じる。

③ 対象者全員の切片を統合して過程図を作成する

先ず、全ての切片化された記述内容を、表3に示した小項目に従って(1)から(9)に分類した。次に、内容が重複するものや類似しているものを統合し、それぞれの小項目において、ワークの体験が保育者としての気づきを促すに至る過程図を作成した。一例として、

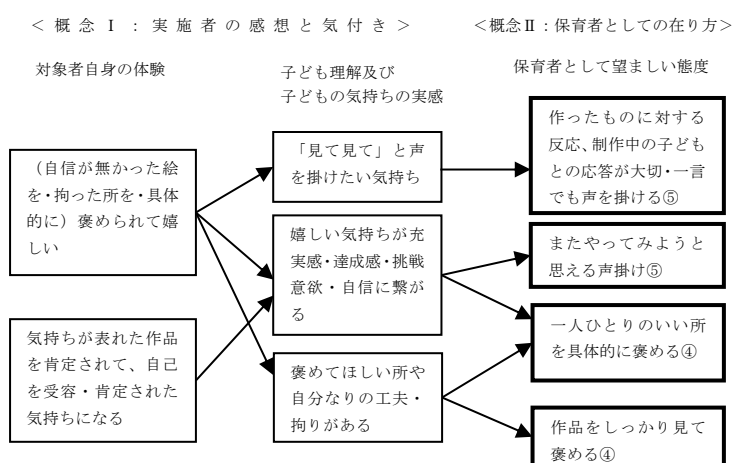


図1. 「I-2-(7) 受容される嬉しさ」における気づきの過程図(例)

「I-2-(7)受容される嬉しさ」における過程図を、図1に示す。過程図は、表2のように切片化された記述を基に作成しているため、図の左枠から順に、「対象者自身の体験」「子ども理解及び子どもの気持ちの実感」「保育者として望ましい態度」に対応して望ましい態度」に対応し

ている。また、右枠内に記載している番号は、表4の「概念II：保育者としての在り方」における小項目番号に対応する。

Ⅲ. 結果及び考察

対象者は、造形的イメージワークの体験に伴い様々な感情を生起させた(表3参照)。そして、自身の感情を基盤として、子どもが園生活において感じているであろう様々な感情を想像し、保育者として望ましい態度や支援の在り方について言及をしていた(表4参照)。先ず、「概念I：実施者の感想と気づき」における全ての小項目から生起した、「概念II：保育者としての在り方」における小項目の一覧を示した表5を基に、造形的イメージワークの体験が、保育者としての気づきに及ぼす影響を概観する。次に、表5及び概念I(表3)における小項目毎に作成した過程図(図2・3・4・5・6・7・8・9・10)を基に、各概念における小項目間の関係を考察し、本ワークが子ども理解の深化に与える影響と、保育者養成教育として有する特徴と有用性について検討する。以下の文中における【 】は、対象者の記述内容を示したものである。

1. 「概念Ⅰ：実施者の感想と気付き」から生起した「概念Ⅱ：保育者としての在り方」

表5は、全記述内容における、概念Ⅰと概念Ⅱの小項目の関係性を分類したものである。表中の○印は、「概念Ⅰ」を構成する小項目から生起した、「概念Ⅱ：保育者としての在り方」における小項目を示している。以下、特徴的な小項目について概観し、考察する。

表5. 概念Ⅰと概念Ⅱにおける下位項目の関係性

下位項目	小項目	Ⅱ-1 環境に関する内容		Ⅱ-2 具体的な支援				Ⅱ-3 ワークの機能		
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
I-1 集団による実施に関する感情	(1) 真似したい・関わりたい		○		○		○			○
	(2) 一緒に活動する楽しさ	○		○						○
	(3) 個々の思いの差異		○	○		○	○	○		○
I-2 実施に際しての感情	(4) 集中・充実	○				○	○			○
	(5) 失敗・不満足					○	○			○
	(6) 意欲の低下・不安	○	○			○	○			○
	(7) 受容される嬉しさ				○	○				○
	(8) 活動の自由さ	○	○							○
I-3	(9) フィンガーペインティングに関する感情	○	○						○	○

(1) 生起数に特徴が見られる小項目

① 生起数の少ない小項目に見られる特徴

横列（概念Ⅱ）の小項目に着目すると、先ず、「⑦知識・経験不足の自覚」「⑧素材特有の機能の気付き」において、○印が一つのみの出現となっていることが分かる。また、

これらの小項目は、ともに集団ワークにおいて生起していることも特徴と言える。「⑦知識・経験不足の自覚」は、子ども理解や保育者としての姿勢に対する知識などの未熟さが意識化されたものであり、「(3)個々の思いの差異」を実感したことから生起している。保育者志望学生において、自分に不足している保育に係る能力を自覚することは不可欠である。特に、明確化しやすい具体的な保育技術の不足に対する自覚ではなく、子どもの感情や思考に対する理解が至らないことを客観化することは難しいと考えられる。しかし、造形的イメージワークの体験により、個人間のみならず個人内においても、活動に対する気持ちや態度に変化や差異が生じることを意識するとともに、これまで子どもも類似の状態を体験していることを意識することがなかったと気付く過程が見られた。このことより、造形的イメージワークに伴う対象者自身の感情が、子どもの感情に対する共感的な類推を促す機能を有する可能性が考えられる。「⑧素材特有の機能の気付き」は、指絵の具の感触や特性に対する感想に特化した記述を分類した小項目である。初めて扱う指絵の具に対する期待及び不安、さらに、実際に触れた後の気付きなどは、活動や遊びに際する子どもの感情の理解を容易にさせた可能性がある。本ワークは、決まった主題に即した作品の制作を目的としておらず、対象者の自由に任せた活動であるため、遊びの要素を多分に含む。特に、フィンガーペインティングにおいては、柔らかい感触を持つ素材による感覚的な気付きも伴い、特徴的な気付きを得ている者も見られた。

② 生起数の多い小項目に見られる特徴

「⑨子どもの理解・捉え方」が、概念Ⅰにおける全ての小項目から生起していることが分かる。全ワーク終了後の記述に際する質問内容（資料1参照）から、本ワークが、子どもの感情に対する理解を促すことを目的としていることが明白であるため、子ども理解に関する内容の記述が全ての小項目において見られたことは当然の結果である。しかし、その目的を明確化させずに記述を行うと、子どもの理解や捉え方に対する言及はほぼ見られなかったことから^{1) 2) 3) 4)}、造形的イメージワークの目的を明確化した上で実施することにより、保育者志望の学生に、本ワークが子ども理解を促す機能を意識させることが明

1) 林牧子：「イメージによるワークがもたらす個人内の変容—保育に携わる者として不可欠な感受性の会得の試み—」、『愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究』、第14号、19-26頁、2009年。

2) 林牧子：「イメージワークに伴う個の心理的ダイナミクス—保育者を目指す者の豊かな感性を拓く—」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、創刊号、11-19頁、2011年。

3) 林牧子・高橋敏之：「造形表現を中心としたイメージワークにおける参加者の心的変容と自我発見」、大学美術教育学会誌『美術教育学研究』、第47号、279-286頁、2015年。

4) 林牧子・高橋敏之：「保育者養成校における造形的イメージワークの実践と自我理解に及ぼす影響」、大学美術教育学会誌『美術教育学研究』、49号、313-320頁、2017年。

らかになった。

(2) その他の特徴的な小項目

① 「概念Ⅱ-1 ①環境設定・準備の重要性」に見られる特徴

この小項目は、対象者自身がワークを実施すると同時に、子どもと保育者双方の立場でワークに際する保育環境などを俯瞰して捉えた内容である。これは、ワークに対する積極性と肯定的な捉えを示す「(2)一緒に活動する楽しさ」及び「(4)集中・充実」と、ワークに対する消極性と拒否的な捉えを示す「(6)意欲の低下・不安」という、内容的に相反する小項目から生起していた。

② 「概念Ⅱ-2 ②安心できる環境の保障」に見られる特徴

この小項目は、子どもが必要以上に周囲からの評価などを気にすることなく、安心して自分の活動に集中できるような保育環境を提供することの重要性についての記述に基づいている。表5における○印を見ると、ワークに対する肯定的で積極的な姿勢を明確に示す、「(2)一緒に活動する楽しさ」「(4)集中・充実」「(7)受容される嬉しさ」以外の小項目を主として生起していることが分かる。これより、対象者自身が、否定的な感情や様々な思いが混在した複雑な感情を実感することにより、精神的に安心できる環境を子どもに提供することの重要性への気付きを促したことが示唆された。つまり、楽しさや嬉しさなどの肯定的な感情の経験のみでは、拒否感や不安感などの否定的な感情の要因に意識が及ばず、それに伴い、精神的な安心や安定を保障する環境の必要性についても気付きが得られなかったと考えられる。

③ 「概念Ⅱ-2 ④受容的な声掛け（褒め・認め）」に見られる特徴

この小項目は、表現方法や作品などに対する、褒めや認めを含む受容的な態度を示す言葉掛けの必要性について記述したものである。これは、「(1)真似したい・関わりたい」「(7)受容される嬉しさ」から生起している。特徴的であるのは、「(1)真似したい・関わりたい」と感じたことが、子どもに対する受容的な声掛けの重要性の意識化に関連していることである。「(7)受容される嬉しさ」は、自分の作品などに対する肯定的な評価に嬉しさを感じた経験を基としている。保育者の姿勢として、子どもの言動を受け止め、共感性に基づいた受容的な声掛けを行うことに対する認識は当然持っているであろうが、そこから、子どもにも同様な声掛けが不可欠であることを改めて自覚したものと考えられる。一方、「(1)真似したい・関わりたい」は、興味関心やコミュニケーションの手段として他者の表現を模倣するものだけでなく、対象者自身の、表現に対する自信の無さを補填す

のために模倣するというものも含む。そのため、「④受容的な声掛け」は、模倣による表現の中にある個性を、周りの仲間などが発見して認めてくれたという喜びを基盤として生じたものである。これより、表現に対して自信が無い子どもに対して、その子に特有の表現を見付けて認めることが、子どもの自己肯定感の上昇を促す契機となり得ることを、実感を伴った上で意識化したと考えられる。

2. 「概念Ⅰ-1 集団による実施に関する感情」から意識化された概念Ⅱ

(1) 「(1)真似したい・関わりたい」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

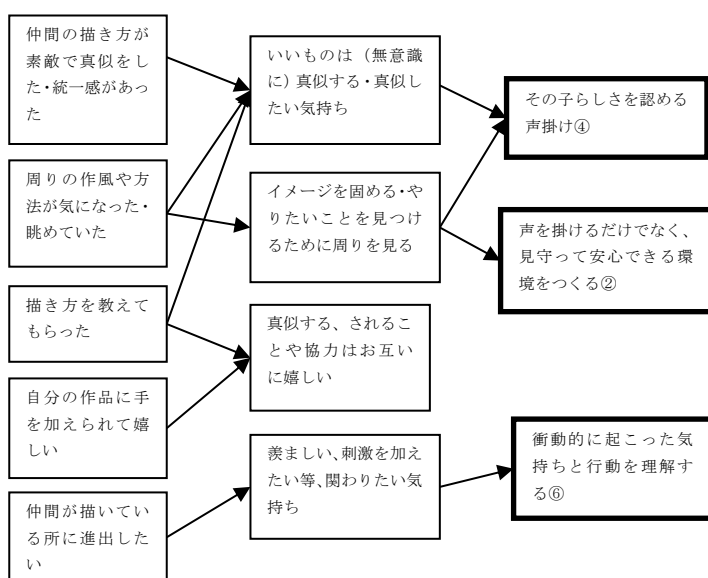


図2. 「(1)真似したい・関わりたい」から生じた概念Ⅱ

他者に対する真似及び関与の欲求は、集団による活動において顕著に見られた。図2に示す通り、いずれも他者に対する積極的な態度と言える。真似への欲求は、造形表現に対する自信の無さにより生起する可能性を想定していたが、当該対象者においてその傾向が明確に記述されたものは少なかった。しかし、【フィンガーペインティングは、自信が無くて、心から楽

しめなかった。真っ白な紙に何を描いてもいいと言われると私は昔から困ってしまう子だったそうだ。最初は周りの様子を見てこう描けばいいんだと考えながら、(中略)でも自信の無いまま、すみっこの小さいスペースでちまちまと描いた。私は、自分で何をやろうか思い付かなかったり、何かやってみても上手くいかない時に、真似をしたらできるのではないかと思っているようで、人の作品を見てこれをやりたい、と思うことがよくある。これは子どもが絵を描いている時に隣の子を真似したりするのと同じだな、と思った。

(b) という記述が見られ、ここから、制作活動に対する自信の欠如に伴う積極性の低下と、他者の造形表現の方法を真似することに伴う安心感の生起が考えられる。このように感じた者は、概念Ⅱの「②安心できる環境の保障」と「④受容的な声掛け」の必要性に気付き、子どもの活動において頻発する、真似をする行為に伴った感情を理解した上での支

援について言及していた。

また、関与に対する欲求においては、【Aさんがやっている所に進出したくなかったが、子どもが友達の作っているものが羨ましくて、壊したり、手を加えたりしたくなる気持ちが分かった気がした。でも、子どもは何も言わずに衝動的に友達のものに手を出してしまうと思うので、喧嘩になるのだと思った (I)】という記述に示されるように、関わりたい思いから生じた行為が、他者からは攻撃的な行動と捉えられる可能性に言及し、そこから、子どもの仲間関係において起こりうる事態に対する保育者としての望ましい態度に関する意識付けがされていた。

(2) 「(2)一緒に活動する楽しさ」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

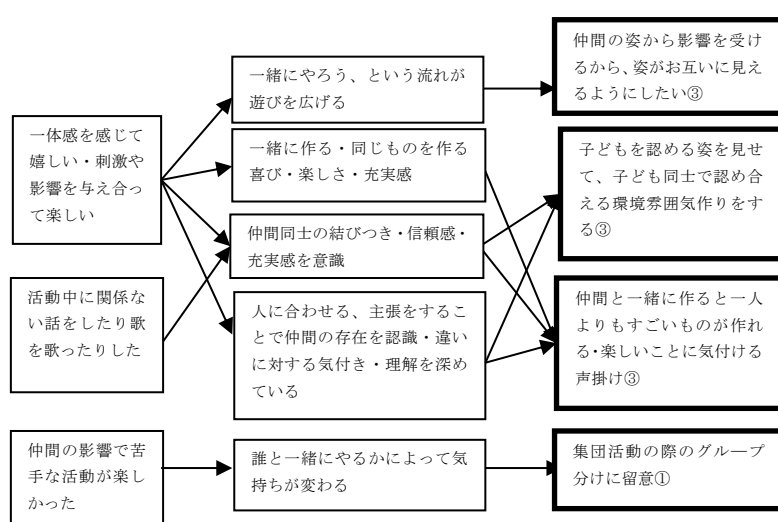


図3. 「(2)一緒に活動する楽しさ」から生じた概念Ⅱ

一緒に活動する楽しさは、集団活動の特性と考えられる。そして、活動に伴う充実感や、仲間に対する理解及び信頼感を深めた経験から、概念Ⅱの「①環境設定・準備の重要性」と「③子ども同士の関わりを意識」について認識していた。iは、

【グループでやる時にこ

そ、その子の世界が表れ、広がっていくと思う。仲間と関わることで、世界がぶつかることもあったり、繋がって嬉しい！ すごい！ という気持ちになったり。色々な子どもがいて、色々なイメージや世界を持っていて、ペースも様々だから、待つことも大切だと思った。】と記述していた。この記述に代表されるように、対象者自身が、集団ワークの体験を通して感じた気付きや実感から、子どもが相互に影響し合い、遊びを構築していくための支援の必要性に対する気付きが得られたと考えられる。また、「①環境設定・準備の重要性」については、活動に対する期待度や積極性が、集団内の人間関係に影響されることを実感した上での認識と考えられる。対象者自身の体験から、保育者として、集団を構成する際に子どもの人間関係を十分に考慮することの必要性を述べていた。

「(2)一緒に活動する楽しさ」に関する記述は、対象者自身の肯定的な感情を基とした

気付きである。したがって、概念Ⅱとしての記述は、「ワークが楽しかったので、保育職に就いたら集団活動を取り入れたい」などの様に、抽象的な内容が多く見られると推測していた。しかし、そのような記述はほぼ見られず、集団ワークを行う中で、対象者自身が仲間から認められた経験や、協力して完成させた充実感を子どもが実感するための方法について言及していた。本ワークは、明確な目標は設定せずに集団で一つの作品を完成させるという特徴を有している。このような制作に対する自由度の大きさが、相互に他者を受容するという雰囲気醸成すると同時に、皆で作品を完成させたという達成感を起こさせたと考えられる。その結果、対象者は、焦燥感を覚えることなく安心して活動に取り組めたことが、「③子ども同士の関わりを意識」を生起させた要因の一つであると考えられる。

(3) 「(3)個々の思いの差異」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

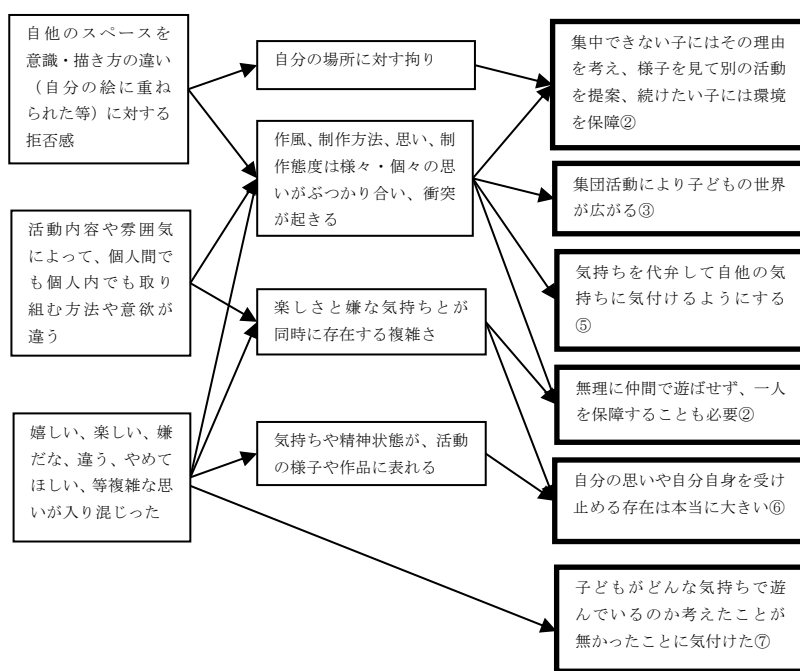


図4. 「(3)個々の思いの差異」から生起した概念Ⅱ

集団で活動する際には、個人の思考や趣向の抑制及び主張が求められる。そのため、本ワークにおいても、集団における個の在り方について多くの記述がされていた。この小項目は、対象者が実感を得やすく、関心が高いと考えられる。そのため、概念Ⅱの小項目数に関連させる過程が最も多く、「②安心できる

環境の保障」「⑤支援・代弁的な声掛け」「⑥言動の受容・理解・尊重」「⑦知識・経験不足の自覚」「⑨子どもの理解・捉え方」についての意識化が成されていた。自分の思い通りにならないことによる拒否的な感覚を覚えた者は、【自分で貼りたいスペースに貼られると、「ここにはこれ貼ろうと思ってたのに」という思いがあった。子どもが持つ自分の領域というのもこれに近いのかなと思った (V)】と記述していた。また、自身や周囲の仲

間の様子から、個人内と個人間ともに、各ワークに対する態度に差異が生じることを意識していた。これらの体験から、子どもにも自分の場所を固持したい気持ちが存在することや、それに伴いいざこざが生じる可能性を想像していた。しかし、集団活動は子どもの生活経験の拡充を促すとの認識から、いざこざの発生を予防するよりも、欲求不満や葛藤などの、子ども同士が仲間関係を形成する際に生じるストレスを理解した上で、個人と集団の育ちを支援する必要性についての記述が見られた。

この小項目にのみ見られた特徴として、「⑦知識・経験不足の自覚」に対する記述が挙げられる。これは、自分は保育者として未熟であることを認識するものであるが、造形的イメージワークにおける集団ワークの実施に伴う感情の揺れを体験したことによって、子どもの感情に対する想像が実感とともに成されたと言えよう。

3. 「概念Ⅰ-2 実施に際しての感情」から意識化された概念Ⅱ

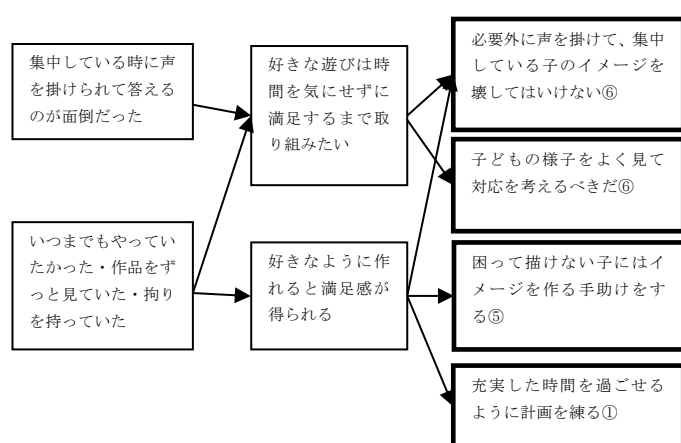


図5. 「(4)集中・充実」から生じた概念Ⅱ

(1) 「(4)集中・充実」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

対象者自身が、ワークに集中して取り組めた実感を基にして生じた気付きは、「①環境設定・準備の重要性」「⑤支援・代弁的な声掛け」「⑥言動の受容・理解・尊重」であった。「①環境設定・準備の重要性」は、材料と制作時間が豊富にあったことや、制作方法に制限

が無かったことなど、本ワークにおける自由度の大きさが、集中や充実度を増加させたという捉えによるもののみならず、【いくらでもやり直せるのは子どもが安心して遊べる環境の一つだ。素材が多いことは大切だ。しかし、多すぎると、「何してもいいや」と遊びの質が下がったり、大切に遊ばなくなる可能性もあるから、バランスを取る必要がある

(D)】という記述も見られた。また、「⑤支援・代弁的な声掛け」においても、【迷っている子には、「これは何?」「ここが良いね」と声を掛けて、イメージを作る手伝いをしていきたい (A)】という記述にあるように、自分は楽しく活動できたが、それに対して満足感を覚えて終わるだけではなく、子どもに充実した活動を保障するための環境に関する気付

きが得られたことは、ワークの機能の一つとして興味深い。

「⑥言動の受容・理解・尊重」では、自分が活動に集中した体験から、保育者が必要以上に声を掛けることの危険性についての言及が多く見られた。しかし、1-2-(7)に分類した小項目であるが、【もし一人で絵を描くなどの活動をしている時でも、「この子は集中しているから大丈夫かな」と思わずに、一言でも声を掛けると子どもの中で何か気持ちが生まれるのではないかと感じた (m)】という記述も見られた。これは、自分の作品への受容的な声掛けに対する嬉しさを基にしており、子どもへの声掛けの必要性を実感した記述と考えられる。これより、対象者自身の体験や実感によって、相反する内容の気付きが生起することが示唆された。

(2) 「(5)失敗・不満足」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

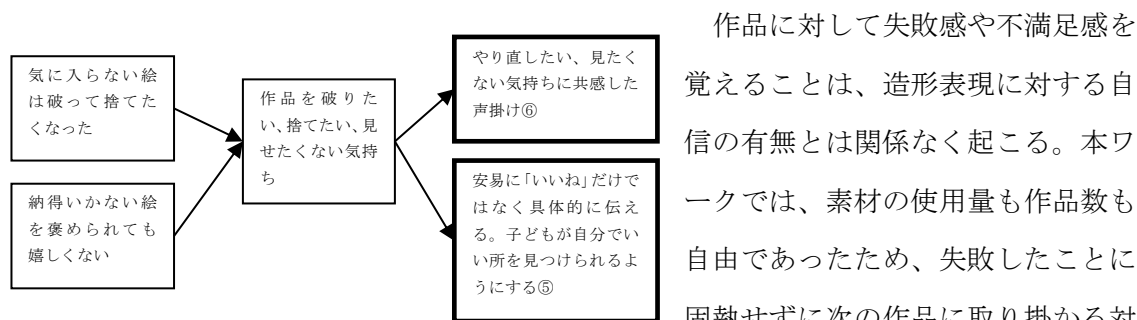


図6. 「(5)失敗・不満足」から生起した概念Ⅱ

作品に対して失敗感や不満足感を覚えることは、造形表現に対する自信の有無とは関係なく起こる。本ワークでは、素材の使用量も作品数も自由であったため、失敗したことに固執せずに次の作品に取り掛かる対象者も見られた。一方で、満足した

ものを作りたい思いがある対象者は、自分の作品に対する思い入れの強さに基づく気付きから、子どもの作品や制作態度に対する保育者としての支援の在り方について、実感を基に言及していた。保育者は、子どもの作品に対して「上手だね」などの認めや、作品を破棄する子どもに対して「せっかく素敵に描いたのに」「とても上手だったのに」などの受け止めをする傾向にあると予想される。しかし、ワークの体験を通して、「捨てたい、やり直したい」という子どもの気持ちに寄り添い、そのような気持ちを持つ子どもに適した声掛けの必要性に気付いたことは、ワークが有する保育者としての専門性を育成する機能の一つだと考えられる。

(3) 「(6)意欲の低下・不安」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

活動に対するやる気を失う対象者は、最初から意欲や自信が無かった者に限らない。例えば、周囲から賞賛される表現がある一方で、特に声掛けをされることのない自分の表現はつまらないものだ、という意味付けを行いやる気を失ったり、最初は楽しく活動していたが、皆の表現と比較して自信を失ったりすることもある。これらのことは、【どうして

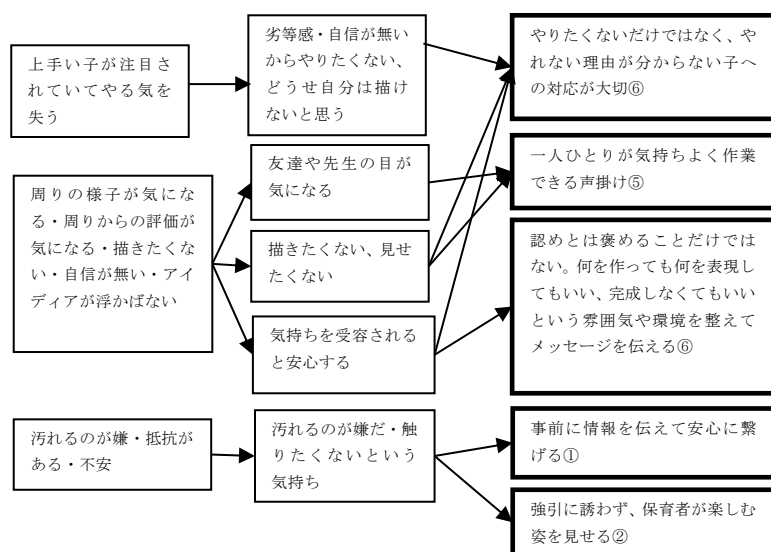


図7. 「(6)意欲の低下・不安」から生じた概念Ⅱ

も絵が上手な子が周りから注目され、褒められる。その時に少し寂しい気持ちになり、やる気が無くなっていった。これは子どもも同様であると考えられる。これにより、絵が上手になりたいという気持ちよりも、「どうせ描けないよ」と落胆してしまう子が多いのではないだろうか (L) という記述からも推察される。

また、造形表現に自信が無い対象者は、活動当初から周囲からの言葉や評価を意識していたが、他者の活動方法を模倣することによって自信の無さを補填したり、活動自体を止めるという手段を選択したりする様子は見られず、徐々に活動に対する消極性を呈していた。これより、他者の表現を模倣するという行動は、他者と関わりたいという積極性の表れとも考えられる。図2においても、自信の無さが模倣の要因とはならないことが示されているが、自信が無い状態にある者は、他者の表現を模倣すること自体も自信が無く、また、自信の欠如が活動に対する積極性を喪失させているため、模倣の意欲も沸かないことが考えられる。このような対象者自身の実感より、活動に対する意欲の低下が見られた子どもへの支援として、そのような子の思いを尊重し、心理的に安心できる場を保障することの必要性が挙げられていた。

(4) 「(7)受容される嬉しさ」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

小項目「(7)」は、作品に対する褒めや認めに対する嬉しさと、活動への消極的な思いを受容されたことに対する嬉しさを含む。保育者は、子どもの思いを認めて共感する姿勢が不可欠である。しかし、これらの理念に関わる文言は多用されているにも関わらず抽象的であるため、各保育者の感性及び感覚や、経験則に基づいて行われることが多いと考えられる。本ワークにおいて、作品や表現方法などを受容された対象者は、多くが嬉しさを感じるると同時に、子どものように「見て見て」と保育者を呼び、伝えたい気持ちや、褒められたことが次の活動への原動力になることを実感していた。例えば、【私のカラー

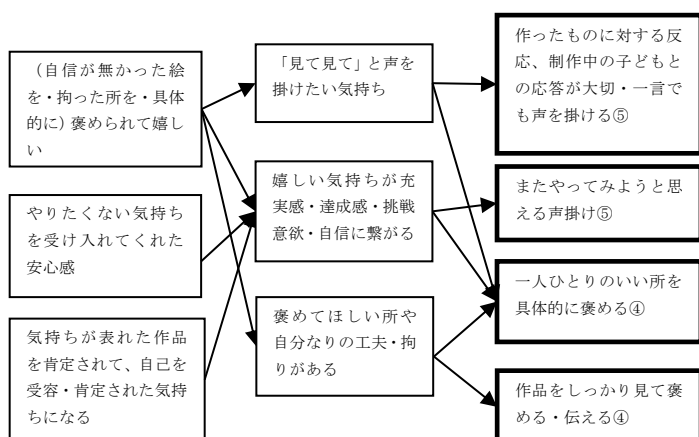


図8. 「(7) 受容される嬉しさ」から生じた概念Ⅱ

ジュをじっくり見て「ここが素敵」などと部分的に詳しく褒めてくれたし、フィンガーペインティングでは、「○○みたいだね」と具体物に例えて褒めてくれた。どちらも、「私の作品をちゃんと見てくれている」という気持ちになった。自分が保育者になって子どもを褒める時にも、ただ褒めればいいという訳

ではなくて、子どもの思いを受け止め、子どもが「認められた」と感じるような褒め方の工夫をしていこうと思った(0)という記述に見られる様に、対象者は、褒められる経験が自分の感情に与える肯定的な影響を知ること、子どもを褒めることの必要性及びその工夫の重要性を実感していた。

また、aは、フィンガーペインティングに対して、消極的で抵抗感を示していた。しかし、あまり気が進まずやりたくないという気持ちを受容されたこと、また、集団カッティングの際に、【自分が納得いかなかった作品】の描画部分を切り出した切片の色合いが綺麗だと言われたことで、【自分の作品を認めてもらえたという嬉しさから、楽しさが少しずつ芽生え】【私も作品作りに参加していて良いんだという安心感】を覚えた。このように、活動への意欲が持てない子どもも、保育者からの共感的な受容により安心感を抱き、興味や自信の基盤となり得ることを意識していた。

(5) 「(8) 活動の自由さ」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

造形的イメージワークにおいて集団ワークの実施時には、活動当初から明確な主題を決めないように教示している。これは、一部の対象者による先導を防ぐためであるが、活動の過程で自然と起こったものについて制限は加えていない。これは、対象者全員が平等な立場で活動できるように設けた決まりごとでもある。しかし、自由であるために指標が得られず、活動に対して戸惑いを見せる対象者もいた。このことから、子どもに対しても、活動や遊びの自由さが不安を生じさせる要因になり得ると気づき、具体的に楽しさを感じられるような声掛けの必要性を認識していた。

一方、【フィンガーペインティングは、何も描かなくていいという気分になれて楽しか

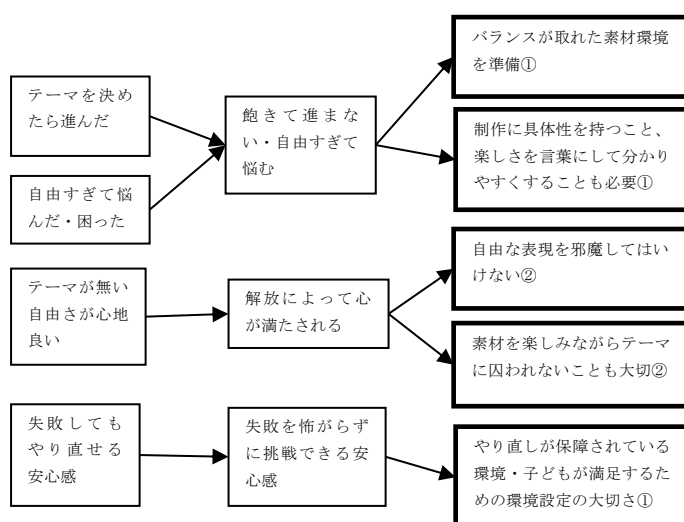


図9. 「(8)活動の自由さ」から生じた概念Ⅱ

った。自分は枠にうまくはまれない性質なので、ただ色を塗ったり、その混ざり方や雰囲気、色の薄め方や伸ばし方を楽しめるこの活動が好きだった。中には自分のように、「何かを描く」となると困ってしまう子もいるだろう。そんな子に大事なことは、何も描かなくてもいいんだと思わせることだ。造形に対してあまり自信が無いような子に

は特に、「何も出来上がらなくていい、全てが試作品だ」と思える場の雰囲気が大切であるように思う (S) という記述に見られるように、方法などに対する規制が全く無いことから、楽しさや解放感を覚えた者もいた。

子どもの遊びには、明確な規則や方向性が存在しないことが多い。しかし、何も存在しないところから遊びを生み出すことは、独創性や想像力、また、創造力などを必要とする。このことは、自信の無さを抱えている者にとっては精神的に苦痛を感じる可能性が考えられる。本ワークの特性である自由さによって、不安や戸惑いを感じた対象者は、子どもがそのような感情に陥らないような保育方法の必要性に言及した一方で、楽しさや解放感を感じた対象者は、活動の自由さが子どもの感情に与える肯定的な影響についての捉えを示していた。しかし、これらの相反する認識を総合して捉えた対象者は見られず、主観的な体験を基とした客観的で複合的な気づきに至ることの難しさが示唆された。

4. 「概念Ⅰ-3 フィンガーペインティングに関する感情」から意識化された概念Ⅱ

(1) 「(9)フィンガーペインティングに関する感情」と概念Ⅱにおける小項目との関係性

対象者のほぼ全員が、指絵の具の使用経験が無い。そのため、自由記述において、新奇な素材である指絵の具を用いたフィンガーペインティングに対する言及が多く見られた。特に、集団フィンガーペインティングの印象を強く受けた様子が、記述内容から確認できた。そこで、集団フィンガーペインティングに限定して記述されたものを分類して特徴を捉えることで、集団フィンガーペインティングに特有の機能について考察する。フィンガ

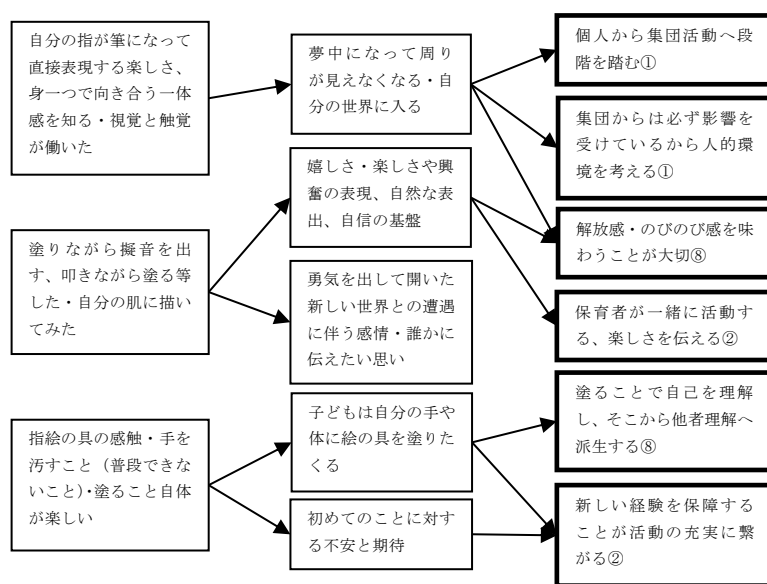


図 10. 「(9)フィンガーペインティングに関する感情」から生起した概念Ⅱ

ーペインティングは、独特の柔らかさを持つ指絵の具を、手指により描く活動である。以下に、cによる記述を示す。

【私は昔からずっと人前で絵を描いたり見せたりすることがとても嫌だった。何をすることも不安で、人は自分のものを認めてくれるのか心配になるからだと思う。子ども

の中にも、絵を描きたがらない子や見せてくれない子はたくさんいると思う。でも、今回感じたことは、個人で何かをするよりも、友達同士で作業することで「楽しい」という気持ちが芽生えるということだ。それは、友達や先生に「その絵、とっても素敵ね」と言われることではなく、自分と一緒に動き（二重線は学生による）で作品を作ってくれることが大切だということだ。（中略）このこととは全く違うことも感じた。みんなで絵の具を触っている時に、実習でした泥んこ遊びを思い出した。子どもと遊んでいた時の肌の触れ合いや、いつもは味わうことのないひんやりとした感触を思い出した。集団フィンガーペインティングでも泥遊びでも共通することは、肌が触れ合うこともあって、絵の具を塗っている感覚を一緒に感じられる所だと思う。一緒に動けば一緒のリズムが生まれて楽しい気持ちになるだろうなと思った。私は、芸術的なことは何事も乗り気じゃないけれど、今回の活動はとても楽しかった。】

以上の記述に示されているように、cは、お互いに肌が触れ合うことを通して、絵の具を手指で塗る感覚を共有しつつ、類似した動きをすることが集団フィンガーペインティングの特徴であり、この特徴は、言語による褒めや認めよりも楽しさや自信を生じさせると捉えていた。この経験は、自信のない子や活動に消極的な子に対する支援は、言語による具体的な方法に限定されるものではなく、活動の空間や活動そのものを共有することで可能になるということの気づきを促した。

(2) フィンガーペインティングに固有の特徴

徳田良仁(1977)は、フィンガーペインティングの機能について、視覚的、触覚的、肉体的な原始的感覚の充足が敵意や欲求不満を解消し、カタルシスを獲得させる手段となり得ること、また、日常的な緊張感から解放させることで自発性が高まり、普段は消極的な者も、快活性を増して積極的になることを示唆している⁵⁾。フィンガーペインティングは、使用する指絵の具の質感とともに、活動自体も非日常的な特徴を有している。【普段許されていない、描画材を好きなだけ使って手を汚すということが許されている特別感にわくわくする(B)】という記述に見られるように、描画や手指を汚すことに抵抗感が無い者には、活動の非日常性が魅力的に、また、肯定的に捉えられる傾向にある。そして、そのような実感から、感覚的な遊びに興じる子どもに対する理解を促進させる。しかし、このような捉えは、活動に対して拒否的で消極的な子どもの理解の実感に至ることは難しい。一方、描画や手が汚れることに対して苦手意識などがある者には、消極的な態度を誘発させやすく、活動に対する消極的な態度を見せる子どもの感情について、実感を基盤とした理解が可能になる。また、活動に否定的で消極的な者が、体験を通して肯定的で積極的な捉え方に変容する過程を実感すると、類似の心理状態にある子どもに対する共感的な理解に基づいた支援が可能になると考えられる。

IV. 総括及び課題

本節では、保育者志望学生による造形的イメージワークの体験が、保育者として望ましい態度や姿勢及び専門性に対する意識に及ぼす影響を検証した。多くの対象者は、ワークを通じた自身の体験に基づき、子どもが仲間との関係を構築する際の緊張感や、仲間と共に遊ぶ際の充実感などを実感した。そして、これらの体験過程から子どもの感情に対する理解を深め、また、それを支援する保育者としての望ましい在り方に言及し、具体的に記述していた。このことは、造形的イメージワークに伴い生起する感情の体験が、対象者に子どもの気持ちを具体的に想像させ、実感とともに子ども理解を促す機能を有することを示唆する。

しかし、自身の実感を基とした気付きのみならず、自分とは違う思考や感じ方をする

5) 徳田良仁：「絵画・造形的なもの(芸術療法)」,(笠原嘉・島菌安雄/編：『現代精神医学体系 5B 精神科治療学Ⅱ』), 368頁, 中川書店, 1977年。

他者も同時に存在することへの意識化が必要である。つまり、【私は何かを作る時には一人で黙々とじっくりやりたいタイプだということに気付いた。他の子と会話をしながら作るのが楽しいという子どももいれば、私のように一人でじっくり作るのが楽しいという子どももいるので、制作一つを通して、子ども全員が同じ楽しみ方では無いのだと分かった。(K)】という記述に示されるように、活動に対する態度や思いは人それぞれであるという気付きを得た上で、子どもが抱く思いも様々であることを明確に類推させる機能が、本ワークに必要とされる。そのためには、ワークを実施した後に、体験について相互に言語化し合う機会が必要である。本節の実践では、対象者同士での体験の共有はしていないが、今後、実施後の体験を相互に共有する場を設けることにより、様々な価値観に対する気付きと意識化が促されると考えられる。そして、そのような気付きと意識化が、子どもの多様な感じ方及び考え方に対する実感を伴い、保育者の専門性の学びの一助となると考えられる。

本節における対象者の記述内容は、全般的に本ワークが子どもの感情の理解と保育者の専門性への気付きを促す機能を有することを示していた。今後は、ワークに対する否定や拒否的内容を含む記述の分析及びそれらの内容を記述した者を対象としたインタビューを実施し、ワークに対する意識の過程や否定的な感情の構造を検証することが必要である。

第4章 造形的イメージワークの可能性と今後の課題

概要

本章では、本研究を概観するとともに成果をまとめた。そして、得られた知見を総括し、考察を加えた。また、現時点における研究の到達点と今後に残された課題及び今後の展望を提示した。

第1節では、本研究の基軸となる造形的イメージワークの体験が、保育者志望学生及び現職保育者における、自他理解と子ども理解及び保育者としての在り方を含む保育者の専門性に対する意識化を促す要因について言及した。また、保育者養成教育及び保育者のリカレント教育の一つとして、コラージュ・フィンガーペインティングなどの造形技法を用いることにおける意義を示した。そして、造形的イメージワークの実施により、自身の子ども性が喚起され、子どもに対する間主観的理解が促される経緯を明示した。

第2節では、造形的イメージワークにおける保育者の養成及び保育者のリカレント教育に資する機能の総括と有用性について言及するとともに、本研究の課題と展望を示した。特に、保育者に求められる専門性としての共感性について、本ワークの機能的特徴である遊びの要素と、それに伴う模倣的行為の観点から捉えることにより、造形的イメージワークを実施する意義を論じた。また、本ワークの限界と課題を明示するとともに、今後の展望を述べた。

第1節 造形的イメージワークを通じた自他及び子どもに対する気付き

I. 造形的イメージワークの体験が自他への気付きを促す要因

1. 造形的イメージワークにおける自己治癒的な側面

造形的イメージワークは、心理的諸症状に対する治癒的効果自体を目的としておらず、芸術療法士も介在しない。そのため、芸術的媒体の中の造形表現を用いたワークショップとして位置付けられる。安原青兒（2006）は、「表現アート（expressive arts）は、絵画、コラージュのような視覚的アートのみならず、ダンス、発声、音楽、ドラマ、詩や文章の創作など様々な媒体を用いて自己表現することによって、心身の解放、癒し、自己の可能性への信頼、創造性の開花などを目指すもの」であり、分析や解釈から解放された存在としている¹⁾。造形的イメージワークは、1975年に樋口和彦により提唱されたファンタジーグループを参考にして構成されたものである。ファンタジーグループとは、「グループによる心理投影法を利用したユング心理学の理論に基づく心理療法の一種」²⁾であるが、狭義の心理療法としての利用に限定されるものではなく、「カウンセラー自身がグループの中でどのように自由に動けるか、相手の感情をどれだけ深く感じとれるかなど、自分自身をより知ることでできる心理臨床教育研修の技法としても、また、企業・学校・施設のなかの人間関係、新人研修の職場などでも幅広く用いられてきている」との機能も有している。さらに、「ファンタジーグループでは治療者は世話人とよばれ、彼らは全体のプログラムがスムーズに流れるように配慮する人である。したがってこのファンタジーグループでは、あくまでも参加者が中心であって、全てのプログラムはこれを中心に組み上げられねばならない」³⁾という特徴から考えて、種々の能力開発や創造性の活性化などを目的とする治療的芸術行為の概念に近似する。

1) 安原青兒：『福祉のための芸術療法の考え方 絵画療法を中心に』、22-23頁、大学教育出版、2006年。

2) 樋口和彦：「ファンタジーグループとは」、(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』)、5頁、創元社、2000年。

3) 樋口・上掲書2)、7頁。

本研究において、造形的イメージワークは、創造的活動における個人の内面の表出とともに気づきが促され、その過程を振り返ることで自他理解が深化するという二側面を統合する機能を有するものとして導入している。そして、主な目的は、ワークの体験を通じた自他への気づきとそれに伴う子ども理解及び保育者の専門性に対する意識化の深化を促すことにあり、精神的疾患などの治癒及び治療は目的としていない。しかし、第2章から第3章において示唆されているように、解放感や精神的な浄化作用を覚えた結果、癒しの感覚を得る者がいた。また、何らかの気づきを通じた自己理解が深まる経験などが制作者の精神的な安定をもたらす機能を有する可能性も明示された。小林昌廣（2005）は、芸術療法において大切なこととして「想像的かつ創造的作業から何かをつくり、その作品を自らが鑑賞するということを通して、自己治癒の方向へ自らの誠心を曳航」することにあると述べている⁴⁾。これらを総合すると、造形的イメージワークは、創造的な芸術表現を手段とした自己表現と自己理解及び他者理解の契機となり、個人によっては治癒的效果を感じる可能性も含有すると考えられる。

2. 芸術療法と治療的芸術行為

(1) 芸術療法の機能と2つの立場

芸術療法とは、絵画、ダンス、音楽などの芸術的媒体を用いて行う精神療法の一つであり、治療者が介在するが、その目的は、固定した治療計画の基に作られた作品を評価し、疾患と作品の関係性を読み解くことではない。芸術療法は、「時間経過とともに展開する一つのプロセス」である⁵⁾。しかし、非日常的な形式や行為による自己表現は、表現すること自体に自己治癒的な働きを統合しており、それらによって退行が促されることが、自由な表現を可能にして治癒的に作用する。また、今まで意識したことのなかった自己の姿や問題点に気付いて洞察が得られることもある。これは、「見守る人」「ともに感じ入る人」としての治療者の保護的雰囲気と、相互の交流があって機能するものであるが⁶⁾、このような治療的態度は、C. Rogers が示した来談者中心療法において示されている治療者の姿勢と同質のものと言える。以上のように、芸術療法は、創造的自己表現としての芸術行為を手段として、治療者が示す受容的な態度を基盤に進められる、治療を目的とした精神療法である。したがって、

4) 小林昌廣：『臨床する芸術学』，164頁，昭和堂，2005年。

5) Klein, J. P., (2002) : *L'art-thérapie*, Presses Universitaires de France. (阿部恵一郎・高江洲義英/訳：「芸術療法—どのように行うか？」，『芸術療法入門』，133頁，白水社，2004年。）

6) 飯森眞喜雄：「芸術療法の適応と周囲点」，『芸術療法』，37-38頁，日本評論社，2011年。

芸術療法は、芸術技術や表現の完成度を追求することを目的としたものではなく、基本的には作品を展示したり人に見せたりすることも行われない。

芸術療法には、芸術行為が有する治癒力を強調する立場と心理療法としての側面を強調する立場が存在する。前者は、芸術行為そのものが治療的であり、作品を制作することを重視し、創造的表現行為を通じた「感情の発散（カタルシス）、達成感、あるいは昇華」を体験することに対して治療的な機能と意義を見出している。一方、後者は、精神療法の一部として作品を見ることで、「他者の目を通しての体験のシェアリング、気持ちの言語化、気づき、自己洞察などを可能」にする機能と意義を見出している。このように二つの立場が存在する理由は、芸術を手段とした創造的表現行為自体に、本質的にこれら二つの要素が存在しているとされるからである。しかし、実際に治療を行う際には、治療者は両方の立場を自覚して実践することが必要で、相手によりその立場を往還することが求められるが、どちらの立場を優先させるにしても、「アートを通しての創造的自己表現を“手段”とし、セラピー（治療）をその目的にしたものである」ことに対する理解が不可欠⁷⁾とされている。

（2）治療的芸術行為の機能を含む造形的イメージワーク

造形的イメージワークで扱った造形技法は、コラージュとフィンガーペインティングを主とした、芸術療法において用いられている技法を導入しているため、制作過程などで癒しの感覚や解放感を覚え、結果的に対象者の個人的な主観に基づいた治癒的効果を実感することが考えられる。コラージュは、「意図的統制的な要素も、情緒的深層的な要素もある」技法で、好きな切片を好きなだけ好きな方法で貼ることが許される「快樂」の原理に基づいた方法であるとともに、比較的見栄えの良い作品を容易に制作することが可能である。また、美的満足感を強烈に味わうことができるとともに「砂場遊びの幼児になるのではなく、大人の美術家になれる」ことが、負担の少ない自己表現を可能にする⁸⁾。また、フィンガーペインティングは、「日頃抑制されやすい身体探索の欲求が満たされたり、汚したいという欲求の満足、発散、開放感などカタルシス効果」があり、「触覚への新たな刺激、そのことによる自己への気づき、描画中の集中、汚すことの快感、発散、身体的欲求の解放など」が治療的意味として大きな意味を持つ⁹⁾。

市来百合子(2009)は、描画材の違いによる制作者の描画に対する捉えの差異を分析した。

7) 関則雄：「アートセラピーの2つの考え方」、『臨床アートセラピー—理論と実践—』、28-32頁、日本評論社、2016年。

8) 藤掛明：「非行臨床におけるコラージュ法の実践」、(高江洲義英・入江茂/編：『芸術療法実践講座3 コラージュ療法・造形療法』、110-112頁、岩崎学術出版社、2009年。

9) 安原・前掲書1)、101-102頁。

その結果、視覚的、触覚的な要素が創作過程に影響を及ぼしていること、さらに、これらの要素が「楽しいプレイフルな感覚を大いに引き起こす」ことが認められた¹⁰⁾。また、L. Hintz (2009) は、芸術療法で用いられる様々な技法や素材を、流動性が高くして制作者に情緒的な体験をもたらすものから抵抗性が高くして認知的な体験をもたらすものまでを段階的に分類した(図1参照)¹¹⁾。図1の分類によると、造形的イメージワークで使用するコラージュは、抵抗性が比較的高く、かつ認知的体験過程をもたらす傾向があり、一方、フィンガーペインティングは、流動性が高く、かつ情緒的体験過程をもたらす特徴があることが分かる。これより、使用する素材によって制作者に与える心理的な影響に差異があるため、制作者の心理的健康度に合わせて選択する必要性が示唆された。

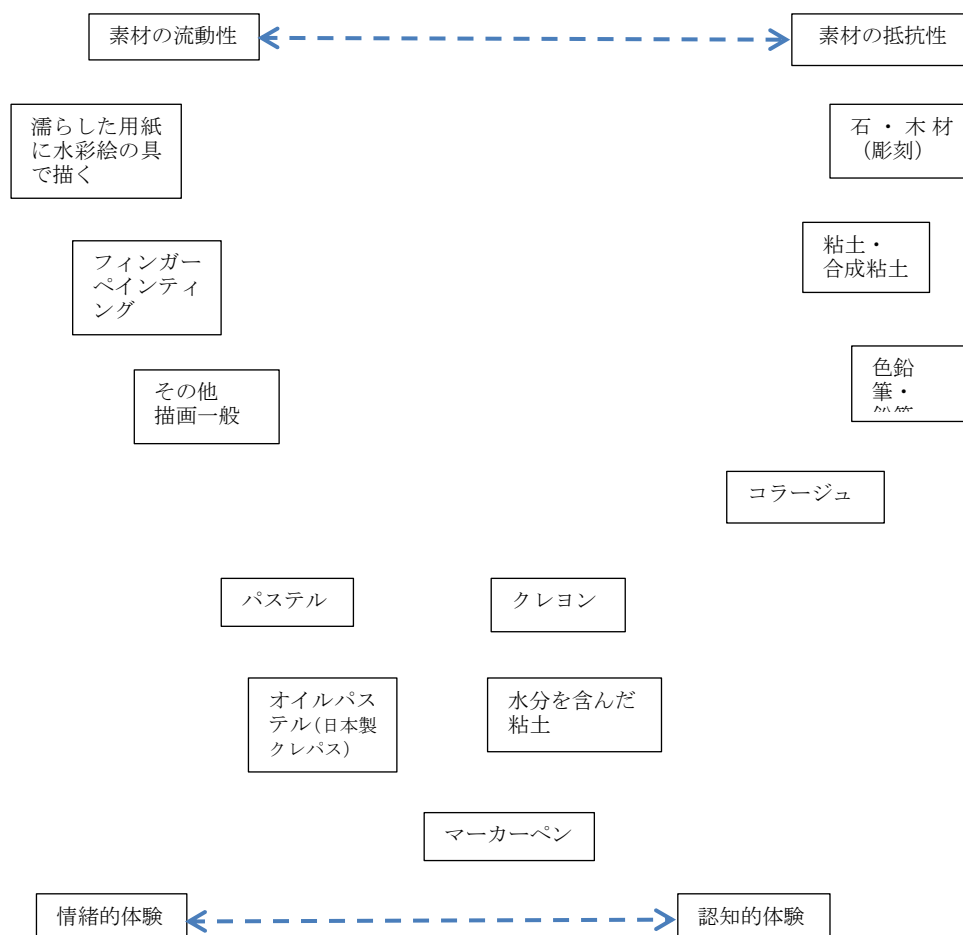


図1. 素材の特性及び表現技法とそれに伴う体験の分布

Media Properties and Experience (Hints, 2009) を基に筆者が作成

10) 市来百合子：「描画検査場面における画材の違いによる創作過程の変化」、『甲子園大学紀要』，第37巻，153-160頁，2009年。

11) Hintz, L. (2009) : *The Expressive Therapies Continuum: A Framework for using Art in Therapy*, pp. 30-32, New York: Routledge, Taylor, and Francis Group.

3. コラージュが自他及び子どもに対する気付きと理解を促す要因

第1章第2節に示したように、芸術表現として発生したコラージュは、心理療法分野、教育分野ともに頻繁に使用されており、自己の心理的变化や自己理解を促す機能が明らかにされている。上西知子(2008)は、コラージュ制作後の語りの分析を通して、コラージュに伴う身体的制作行為から自己理解を伴う精神的な気付きが起こる構造を検討した。そして、コラージュは「自己を変化させながら自己を発見する過程」であり、「第3の私(語る私)」が語り手となって「第1の私(制作する私)」による制作過程や作品について振り返ることにより、「第2の私(生活の中に発見した私)」の自己理解を促すことを明らかにした¹²⁾。そして、試行錯誤しつつ切片を再構成し、完成した作品に対して語る際に「作品の中の不連続性を創造的解釈によって一つの物語としてつなげようとする」ことが、受容と自己理解を促すという過程を示した¹³⁾。さらに、「第3の私(語る私)」の存在を「子どもの私意識の形成過程にルーツを持つ他者性」と捉えた。そして、他者性によって作品と自己のイメージの「ズレや隙間」が埋められる過程において、自分の過去、現在、未来を総合した自己理解が促されると示唆した¹⁴⁾。

第2章において、コラージュ実施後の自由記述を分析した際、切片の集め方や種類、切り方、貼り方などを、制作者自身が客観的に捉えたことにより、自己理解と他者理解が促される過程が明らかにされた。しかし、子ども理解の深化については、具体的に言及している記述が非常に少ない。また、記述内容は、「(コラージュは)作りたいと思うものが出てこなくて、ずっと停止していた。そして、つまらなくなってきたから別のことをし始めるという自分の姿から、きっと子どもも自分の興味の持てない分野に直面した時、同じような行動を取るだろうと思った。また、使いたかった雑誌が無くてがっかりしたが、その気持ちは、子どもが使いたかったおもちゃとか道具が無い時ときと同じで、こういう時に子どもは喧嘩したり怒ったり悲しくなったりするんだろうと思った。(2017年度実施女子学生M)」に代表されるように、特定の造形活動に対する苦手意識などの気付きを契機として、子ども理解が促されたという経緯のものであった。これは、対象者自身の得手不得手に基づく気付きで

12) 上西知子：「語り」から「制作過程とはどのような経験か」を考えるーコラージュ画制作経験調査結果の分析からー, 美術科教育学会誌『美術教育学』, 第29号, 73-88頁, 2008年.

13) 上西知子：「コラージュの「不連続性」と「自己理解」ーコラージュ画制作経験調査結果の分析からー, 美術科教育学会誌『美術教育学』, 第30号, 81-97頁, 2009年.

14) 上西知子：「制作過程と受容過程における他者性から自己理解へーコラージュ画制作経験調査の分析からー, 美術科教育学会誌『美術教育学』, 第34号, 75-90頁, 2013年.

あり、コラージュに特有の気付きとは言い難い。一方、コラージュに用いる雑誌や切り抜きは、見栄え良くデザインされていたり、美しく撮影されていたりするモチーフが豊富にある。その中から自分の好みに応じて切り抜いて収集することが、宝集めのようにと比喻する者、また、自分の好きなものだけを用いて制作ができることに対して「わくわく」「うきうき」「夢のよう」など、肯定的な思いで受け止める者が見られた。しかし、コラージュの技法に特有の機能が、子どもの感情の理解に直接的に影響したことを伺わせる記述は、第3章第4節で検討した自由記述の内容の中にも見られない。

図1にも示されているように、コラージュは、扱う素材の抵抗性が比較的高く、また、得られる体験過程は認知的な側面が大きい。子どもの感情の理解を促すためには、子どもが遊びの中で感じていると考えられる感情の変化や揺らぎなどに対する追体験が可能な場を必要とするであろう。コラージュ制作の過程において、子どもの感情の理解に対する意識化に至らなかった要因の一つとして、コラージュが有する機能の特性が影響していると考えられる。しかし、その特性は、自己理解と他者理解を深化させる機能を有していることが明らかになった。保育者の専門性として子どもの感情に対する理解は不可欠であるが、その基盤として、自己と他者に対する気付きや理解が必要である。造形的イメージワークにおけるコラージュの機能は、保育者志望学生における自己理解と他者理解の契機となり得ることが示唆された。

4. フィンガーペインティングが自他及び子どもに対する気付きと理解を促す要因

第1章第1節でも述べたように、自己理解の深化や自己の解放、また、他者理解や他者との交流を目的とするワークショップは、芸術活動を主とするものに限らず多種存在する。種々のワークショップが存在する中において、造形的イメージワークの目的は、ワークの体験による自己理解を通して子ども理解と保育者の専門性に対する意識化を促すことにある。これまでの検討より、造形的イメージワークでは、触覚刺激を伴い集団で行うフィンガーペインティングの体験が、自己理解の深化を促すとともに、特に子ども理解と保育者の専門性に対する意識化に影響を及ぼすことが示唆された^{15) 16)}。

フィンガーペインティングは、自身の手指を道具とする。そのため、「自分の意識（ない

15) 林牧子・高橋敏之：「集団フィンガーペインティングの体験に基づいた子どもの心情の間主観的理解と保育者の専門性に対する意識の生成過程」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第55巻第2号, 85-96頁, 2017年。

16) 林牧子・高橋敏之：「子どもの心情の理解を実感するフィンガーペインティング体験と保育者の専門性の意識化」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』, 第26号, 11-24頁, 2017年。

し無意識)の混沌とした状態が、「外部」にもっとも隣接している「手」という器官を経て作品化されるということが、なんらかの自覚的意識をつくりだす¹⁷⁾という過程と類似したものと捉えられる経緯が認められ、自己理解が促される者が多数見られた。この感覚を端的に表したのものとして、「私の中にはたくさんの私が入っていて、描いた分だけ私が出てくるような気がした。(中略)直接私の手で色に触れ、私の絵で紙に描く。そのままの私が、筆を持つ時よりも自由に出せる気がする。(2007年実施女子学生M)」という記述があるが、類似の記述内容は、各実施年度において多数見られた。

中村英樹(2006)は、「皮膚は、観念的でなく現実的な関係性としての自己の構造を私たちに指し示してくれる」としている。「関係性としての自己」とは、「物質的世界や他者との無数の関係性の未完結で複雑な網の目状の集合として思い描かれる自己」を意味する。そして、視線と視線の交錯、皮膚と皮膚との接触などによって、自己の主体性を否定しかなない存在である他者との緊張関係を内在化することが、「関係性としての自己」を形成する中枢部であると述べている¹⁸⁾。これは、集団フィンガーペインティングの実施に際して、他者との物理的な皮膚と皮膚の接触を通して生じた制作者自身の心理的な緊張感などの感情体験が、自分自身の他者との関係性の在り様と同時に他者の自分自身に対する関係性の取り方に対する気付きや再認識を促し、自他理解を促進させるという過程と類似すると考えられる。「私は〇〇だと思うけれど、友達は××してくる」という私と友達との関係は、本当に直線だけで結べるのかなと考えた。もっと遡ってみると、私もその友達も、他の友達との関わりもあったわけで、決して、私とその子との視点からだけでは分かり得ない状況が枝分かれして存在していると思う。(中略)個人でも集団でも、そこには他者との関係が幾重にも絡み合っていて、相手を受け入れないことも、認めることも、人間関係においては自然なことなのかなと思った。(2012年実施女子学生Yo)」という記述は、上記の知見を具体的に示したものと言える。

さらに、中村(2006)は、「皮膚感覚は、世界に内側から接触し、同時に世界に向けてみずからを提示する時の感覚であり、触覚はそのうちの能動的接触を指す」と述べている¹⁹⁾。フィンガーペインティングにおいて、指絵の具を用いて描画表現を行うことは、触覚を伴う能動的な接触と考えられる。それによって表出された自己表現は、他者を意識した「世界に

17) 小林・前掲書4), 169頁.

18) 中村英樹:「関係性の組織化と見るべき皮膚」、『生体から飛翔するアート 21 生起の《間知覚的メタ・セルフ》へ』, 138頁, 水声社, 2006年.

19) 中村・前掲書18), 121頁.

向けてみずからを提示する」自己呈示及び自己主張の一部である。したがって、それに伴い生じた他者からの承認欲求は、制作者の実感として明確に意識され、子どもが大人に求める承認欲求に般化される。以上の様な経緯より、造形的イメージワークの構成要素であるフィンガーペインティングによる身体を通した直接的な体験が、自己省察を促し、自他及び子ども理解と深化を促進する機能を有することが示唆された。

また、春木豊（2013）は、進化論の観点から、環境に対応する行動が脳の発達を促し、それによって心が発生したと述べている。つまり、心の発生以前に動きが存在していたことになり、「この動物の動きのあり方は、人間の動きの根底においても働いているのではないだろうか」としている。このような動きは筋肉系の感覚や骨格の動きの感覚であり、自己受容感覚、もしくは体性感覚と言われる。この感覚は人間を含む動物の根源的な特性であり、心の根源や発生において重要な役割を持つと示唆している²⁰⁾。この事象は、「集団フィンガーペインティングは、他のワークよりも、作品を作ったという感覚よりも、最後に心に残ったのは、「何もないけれど、何だか楽しかった感じ…あれ？ 自分何してたっけ？」というくらい、その場その場での思いつきや仲間の影響に夢中になっていた感覚だった。相手を受け入れて、それを楽しむ余裕も自分にあったのだと思った（2012年度実施女子学生Y）」という記述内容から推測できる。つまり、無意識的、もしくは無意図的な動きに意識が及んだ後、動きの要因を思考する過程を経て、自己に対する気付きや理解が促進されるという経緯が考えられる。このように、触覚を伴うフィンガーペインティングは、自己及び他者理解と、子ども理解を促す機能を有するものとして特徴的と考えられる。

一方、池見陽（2012）は、自分の状態には、「元気だ」「悲しい」など、明確に示すことのできる感覚や感情と、すぐには言葉になりにくい「かすかに「からだ」に感じられる意味の感覚」が存在しており、後者の感覚を「言葉やアートといった象徴を通して表現し、それらを言い表すなかに、新しい理解や人生の次の一歩が創造され」、また、「自分の作品を見て、感じてみると、独特の「自分臭さ」の感覚がもたらされると述べている²¹⁾。このことは、「他の子がどんな絵を描いていたのかとか、どんなことを話したのかとか、全く覚えてなくて、覚えているのはもやもやしてぐちゃぐちゃにしたら、すっとしたこと。みんな凄くから、綺麗なものを作らなきゃという意識がすごく強かった。でも、考えるのをやめたらぐちゃぐちゃになって、きっと私はこうしたかったんだなと思った。そうしたら、すごく可愛いハー

20) 春木豊：「動き、体、心」、『動きが心をつくる 身体心理学への招待』、51-52頁、講談社、2013年。

21) 池見陽：「最初に話しておきたいこと」、(池見陽・ローリー・ラパポート・三宅麻希：『アート表現のこころ フォーカシング指向アートセラピー体験 etc.』)、23-28頁、誠信書房、2012年。

トをすごく上手に描けて、満足できた。楽しかった。(2011年度実施女子学生S)」という記述に明示されていると考えられる。ここには、明確に言語化できない否定的な感情を、S自身がフィンガーペインティングによって解消した過程が示されている。以上のように、造形表現を通して、内在する感情が明確化されたことから、フィンガーペインティングが自己理解に及ぼす機能が示された。

II. 造形的イメージワークの体験による内的世界の精緻化と子ども理解の促進

1. 子どもの内的世界に対する実感的把握

保育者は、理論的な学習と保育実践の積み重ねにより、具体的な保育方法や支援の在り方及び子ども理解の能力を高めている。したがって、子ども理解の在り方として、受容的で共感的な態度を必要とすることに関しては、保育者の専門性としての共通認識として一般化されたものと言える。共感的理解の在り方については、松下姫歌・松尾良和（2007）が、C. Rogers の記述を基にして、「より忠実に相手の内的世界や体験を理解するあり方である」と同時に、「他者の内的世界を推しはかるという方法に基礎を置く」という特徴を有すると述べている²²⁾。しかし、その具体的方法及び状態の捉え方は、個々の主観的な認識によるものであり、共通理解と一般化が成されているとは言い難い。そこで、子どもの内的世界を実感的に把握し、自分なりに理解する経験が、保育者の専門性の向上に資すると考えられる。内的世界とは、内的照合枠とも言われ、個人の主観的な見方や感じ方を指す概念である。C. Rogers（1957）は、内的照合枠を、「クライアント自身の経験による気付き」と述べており、カウンセラーは、クライアントの「私的な世界」を、「あたかも自分のことであるかのように」という姿勢を失うことなく理解して伝えようとする態度が必要であり、それが共感であるとしている²³⁾。さらに、共感性の在り方とは、他者の私的な知覚的世界に入って完全にくつろぐことを意味しており、そのためには、評価的にならず、繊細に、他者の人生を一時的に生きる敏感さが求められる²⁴⁾。つまり、クライアントが、「このカウンセラーは、自分（クライアント）の内的照合枠に沿って共感的に理解してくれている」と感じられるよう

22) 松下姫歌・松尾良和：「Rogersの共感に関するHoffmanのrole-takingの観点からの再検討」、『広島大学大学院教育研究科紀要』、第三部第56号、171-180頁、2007年。

23) Rogers, C. R. (1957): The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, 95-103, American Psychological Association, Washington.

24) Rogers, C. R. (1975): Empathic: An Unappreciated Way of Being, *The Counseling Psychologist*, Vol. 5, No. 2, 2-10, American Psychological Association, Washington.

に努める必要があることを意味する。

石津孝治(2007)は、保育者における、子ども理解を向上させる手段として、内的照合枠を意識化することの重要性を示唆しているが²⁵⁾、子どもの内的照合枠に対する捉えを精緻化することが、子どもの思考や行動などに対する理解を含む、間主観性の深化を促すと考えられる。内的照合枠は相手の私的な世界を感じることで成立するものであるが、保育者は日常的に子どもと接しているため、心身の両面から、子どもの全体像を理解していると考えられる。しかし、自分が、あたかも子どもであるかのような感覚を実感的に捉えることができれば、子どもの内的照合枠に準拠した理解が容易になるものと考えられる。「3歳児は教師を求め、4～5歳は友達を求める気持ちが分かった。同じ体験をして、どうであったか言い合うことが、充実感に繋がるのだということも分かった。そして、人は人の中にいることで心が解放されるのだと気付いた。(2016年度実施C教諭)」という記述は、子どもが、発達過程に応じて求める人間関係については保育者として理解をしていたが、実際に夢中で遊ぶ経験をすることにより、子どもが感じていた内的世界を実感するに至る経緯が示されている。

一方で、内的照合枠は必ずしも分からなくてはならないものではない。松下・松尾(2007)は、相手の内的照合枠は、完全に自分のものにはならないはずのものであるため、その意識を前提として、感じられることをそのまま受け取ることが、カウンセラーとして必要な態度であるとしている²⁶⁾。理解には限界があるため、分からないことも含めて、あるがままの子どもを受容する姿勢が求められる。しかし、矛盾するようではあるが、あるがままのその子を受け入れるとは、その子どもの見方や感じ方である内的照合枠の受容と同義である。したがって、保育者として、子どもの内的照合枠を間主観的に理解して捉えることが最重要事項ではなく、明確に理解でき得るものではないが、何かしらの思いを抱えている子どもの在り様そのものを捉えるという態度が必要である。

2. 保育者が有する子ども性

保育者の専門性において臨床的な関わりの重要性を示唆し、臨床を「^{ひとごと}他人事ではない形でそこで共に生きていく、共にある」こととした大場幸夫(2012)は、近代科学の知に対峙するものとして、臨床の概念を保育現場に援用した。そして、保育者の専門的な知で求められ

25) 石津孝治：「保育士に対する子ども理解向上への援助—内的照合枠に焦点を当てて—」，富山福祉短期大学『共創福祉』，第2巻第1号，21-26頁，2007年。

26) 松下・松尾・前掲論文 22)。

るものは、客観的な事柄よりも、他に代替するものがない、その子どもの主観的な世界の存在に対する理解であると明言している²⁷⁾。例えば、ある子どもの腕にそっと触れたら、「痛い」と言われたとする。触れた部分を怪我しているわけでもなく、痛さを感じる原因も見当たらない。しかし、この状況において、「痛いわけがない」と感じるのか、痛いという言葉の裏に在る、言語化に至らない思いを感じるのかは、子ども理解において臨床性の有無と関連すると考えられる。子どもに対する臨床的な関わりに際しては、自分の価値基準や、子どもに対する先入観を含む理解の在り方に固執していないか、一度俯瞰し、その子の中で生じている感情の揺れや、感情として意識化される以前に表出した行動の意味を感じて理解しなければならない。

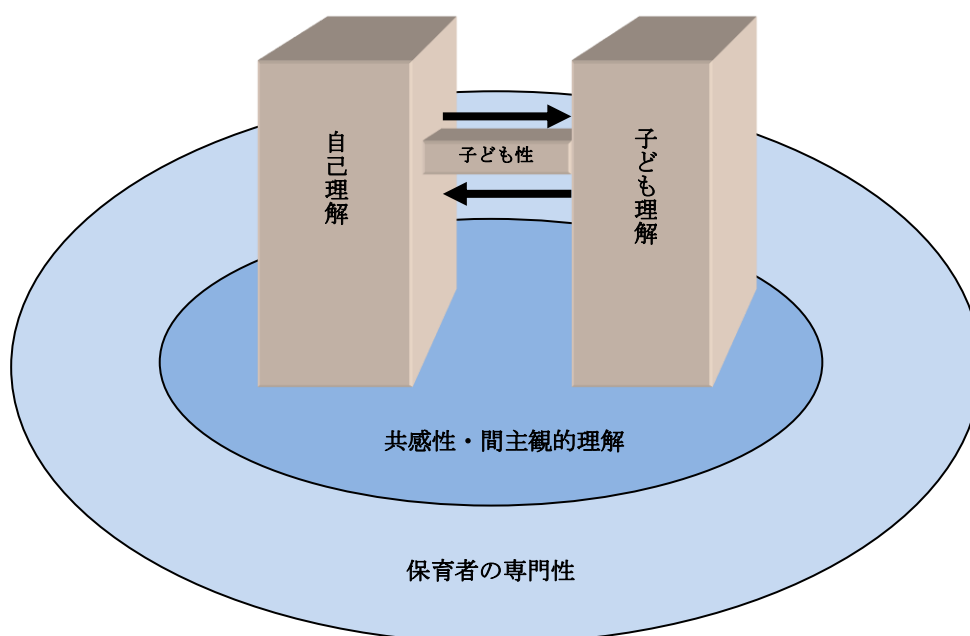


図2. 保育者の専門性としての自己理解及び子ども理解における在り方のモデル図

名須川知子（2016）は、園内研修における事例を基に、保育者が内的に成長するために必要な点を二つ挙げている。第一に、「「気付き」の意識」が大前提になるとしている。そして、子どもに対する気付きを言語化することによって、表面化して来ない、子どもの内面への理解が促される。さらに、子どもの内面に気付くことにより、保育者自身の子どもの捉えとの齟齬が意識化され、保育者自身の見方の枠組みに意識が及ぶ様になる。第二に、「「他者」の存在」が不可欠であると述べている。つまり、自分の考えや感じたことを他者に伝えるこ

27) 大場幸夫：「保育者の専門性としての「臨床」」、『保育臨床論特講』，172頁，萌文書林，2012年。

とによって、客観的に見直すことが可能となるとしている²⁸⁾。

以上の様に、気づき、表出（言語化）、客観化、再構成という過程を経て、保育者としての自分と、子どもに対する気づき及び理解の深化が促されると考えられる。これは、第3章第3節で実施した現職の保育者を対象としたフィンガーペインティングのワークに対する分析結果においても、同様の経緯を辿ることが明らかにされた。また、第3章第2節においては、フィンガーペインティングの体験を通して子ども性が誘発されることが、子どもの間主観的な理解を促す要素の一つとなることが示唆された。これより、自分の体の一部を道具として使用するフィンガーペインティングの体験が、子どもの感情に対する実感を伴った気づきを促し、保育者の専門性として不可欠である間主観性に基ついた共感的理解を深化させる一つの方法であることが示された。

図2は、上記の造形的イメージワークの体験過程の様態をモデル図として示したものである。子どもの思いや感覚を理解するためには、自分自身が様々な事象をどのように捉えて感じているのかという自覚が不可欠である。つまり、外界を捉えて理解する際の自身の特性や傾向などの枠組みを知る必要があると考えられる。前述の通り、造形的イメージワークを構成する最初のワークであるコラージュによって自他理解が促された後、身体感覚を通じたフィンガーペインティングの体験に伴って自分の中の子どもらしさ、つまり子ども性が生起する。そして、子どもが日常的に感じている喜怒哀楽に代表される感情に対する実感を伴った理解の枠組みが立ち上がる。これらの過程により、これまでの子どもに対する見方や理解の仕方や価値観を捉え直し、子ども理解の枠組みを再構築する契機となり得ると考えられる。

保育者の専門性として、自己の性格傾向や価値観に関する自己理解と子どもの心身の発達過程などに関する子ども理解は不可欠な要素であるが、子どもの感情や内面を理解するということは、その子どもの生活背景や性格傾向とともに園生活に関する過去から現在までの経緯を基にした見取りが必要である。このような関与の仕方は、子どもの存在をそのまま受容するカウンセリングマインドに基ついた臨床的な捉えによるものである。自己理解と子ども理解は、保育者の専門性として個々に独立して存在するものではなく、実感を伴った類推の基に間主観的な理解が必要とされる。そのためには、大人である保育者に子ども性が喚起されることが重要であると考えられる。

28) 名須川知子：「保育者の倫理」，（日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』），103-104頁，東京大学出版会，2016年。

第2節 保育者の養成及びリカレント教育としての造形的イメージワークの機能及び有用性

I. 造形的イメージワークの体験を通じた保育者としての在り方に対する意識化

1. 保育者に求められる資質と専門性

第1章第1節でも示したように、保育者に必要とされる専門性は多岐に渡り、保育内容や子どもの心身の発達に関連する知識及び保育技術において高い技量が求められる。また、現代社会が抱える問題に対応するためのカウンセリングマインドと、保護者に対する的確な支援ができるような指導力も不可欠である。神長美津子（2015）は、「保育者の専門性は、まさに、きめ細やかな内面の理解、子どもの発達や学びをつなぐ確かな援助にある」¹⁾としており、子どもの性格傾向や生育環境及びその子どもの過去も含めた園生活の様子と、将来像を見据えた支援を行う必要性が明示されている。

また、白石崇人（2015）は、「優秀な保育者は、基礎的な知識・技術を活用しながら、刻々と変化する問題状況を感性的・熟考的に受けとめ、積極的・主体的にかかわり、豊かな意味内容を持つ即興的思考を活発に働かせる。また、子どもや保育者の言動について、子ども・保育者・保育活動全体などの多元的視点から捉え、それらを相互に関連付けて総合的に考え、その関連に応じた文脈的思考を展開して、その保育活動特有の問題枠組みを常に柔軟に構成していく」と述べている²⁾。この記述に示されているように、保育者は、保育の全体に関わる十分な知識と、優れた感覚及び感性が同時に希求されている。

関則雄（2016）は、アートセラピストの専門性に必要とされる作品に対する気付きと、気付きから洞察に至る際の重要性について述べている。洞察とは、アートセラピスト自身の「感覚や内側から湧いてくる直感を言語化」することによって共感や問いかけを行うものである。また、洞察の在り方として、頭理解による「知的洞察」と、生き生きとした感情体験を伴う「情緒的洞察」の二つのレベルの存在を指摘しており、特に後者においては「気

1) 神長美津子：「専門職としての保育者」, 日本保育学会誌『保育学研究』第53巻第1号, 94-103頁, 2015年。

2) 白石崇人：「保育者の専門性」, 『保育者の専門性とは何か』, 191頁, 社会評論社, 2016年。

付きの内容が頭だけの理解ではなく、いわゆる“腑に落ちる体験”や“アハ体験 Aha experience”として感じられ」としている³⁾。この知見における「知的洞察」と「情緒的洞察」は、前掲の白石による「優秀な保育者」に必要な専門性に対する捉えと同義であると考えられる。保育者の専門性の一つとして求められている子どもの内面を理解する力とは、子どもの心身の発達に関する十分な知識と、子どもの感情状態に対する間主観的な捉えに基づいた共感的な理解能力を必要とする。子どもが園生活において感じている事象を我が事であるかのように感じる経験を重ねることにおいて、子どもの内面に対する共感的理解能力の深化が可能になると考えられる。

2. 保育における専門職性としての省察的实践

保育においては、子どもの内面性の育ちが重視されており、それは「保育者が自己の主観性を働かせて子どもの内面の動きを捉える」ことによって理解が可能となる。つまり、「保育実践の中で生じる出来事が当事者である子どもと保育者自身にとってどのような意味を持ったのかを保育の脈絡の中で読み取り、子どもの体験を理解すること」が必要とされる⁴⁾。このような、日常的な実践に対する省察は、保育者の専門性の一つである省察的实践と言われるが、保育者が自己の主観性に基づいて子どもの内面の理解を行うということは、換言すれば、間主観性を機能させた理解が不可欠であるということの意味する。角田豊・森佳美(2015)によると、間主観性とは、双方の心が影響し合って刻一刻と変化する相互の主観性の体験世界であり、当事者を含む「その場」「システム」を指す⁵⁾。上村晶(2016)は、ある4歳児に対する「わからなさ」に衝撃を受けた初任保育者が、無自覚であった対象児の理解やその背景要因を顕在化させるとともに、「わかりたい」と切望し、「わかり合おうとする」過程を分析した。そして、「保育者の子ども理解が子どもの保育者理解と共鳴し合いながら、子どもとわかり合おうとする関係へと変容していく」関係構築の様相を明らかにした⁶⁾。この示唆は、保育者と子どものその場における関係性が、システムとして機能していることを示す。つまり、このような関係性の変化は、上述したように、相互の間主観的理解が機能し

3) 関則雄：「アートセラピーの2つの考え方」、『臨床アートセラピー—理論と実践—』、66-67頁、日本評論社、2016年。

4) 榎沢良彦：「保育者の専門性」,(日本保育学会/編『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』、14頁、東京大学出版会、2016年。

5) 角田豊・森佳美：「教師が自己対象として機能すること—教師と児童生徒とのかかわり合いの意義—」、『京都教育大学紀要』、第127号、11-25頁、2015年。

6) 上村晶：「初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス」、日本保育学会誌『保育学研究』、第54巻第2号、2016年。

たものと言える。

しかし、保育者は、自明ではあるが、子どもが理解してくれることを待つのではなく、自らが子どもの感情を理解することが求められる。そのためには、自らの子どもに対する捉え及びその捉えをもたらした価値観の省察と、省察を基とした実践の反復を通じた保育者自身の変化が必要とされる。以上の観点より、省察的実践家としての保育者に必要な要素は、間主観的理解と、自らの保育観及び保育者としての自分を形成する価値観に対する熟考及び省察的態度であると言える。

3. 造形的イメージワークの機能が省察的実践家としての在り方に及ぼす影響

造形表現を実施する際、素材に触れている間は、自身が体験の主体者である。しかし、一度手を止めて自身の表現を眺めている間は、客観的な観察者の立場となり得る。つまり、制作者は、表現行為の実施主体であり、かつ、その行為を評価観察する主体でもあるという省察的実践家として必要な二重の視点を有する。関（2016）は、芸術療法の観点から、前者の状態を「体験自我」、後者の状態を「観察自我」としている。治療者は、創造的な自己表現が行われている体験自我の状態にある者に対しては、自己表現を勇気付けて自信を促す。一方、完成作品を眺めている観察自我の状態にある者に対しては、作品及び制作過程における気付きやそれに伴う感情の言語化を支援する。このような、二重の視点を基盤とした姿勢は、芸術療法においても治療的芸術行為においても必要とされるが、いずれにおいても、治療者自身が、体験自我と観察自我の状態を実感して理解することが不可欠である⁷⁾。つまり、治療対象者は、制作過程において体験自我と観察自我の状態を行き来して情動が喚起されているが、治療者自身がその過程を実感的に理解した上で治療に臨むことが求められる。

小川博久（2002）は、保育者の専門性として必要なこととして「見ることとかわることの二重性」「当事者性と第三者性」「援助の多面性に対処する保育の知的理解」を挙げている。そして、「幼児たちの動きを観察し、理解する知性」「幼児たちの物や人や場へのかかわりを理解し、どうそこに参加すべきかを判断する知性」「自分のかかわりが幼児たちにどう映ったかを反省する自己省察の知性」という三つの知性を獲得するべきであるとしている⁸⁾。以上に示されている、保育者は、その専門性において当事者性と第三者性を自覚しつつ自己省察の知性を持つべきであるという姿勢は、芸術療法における、治療者自身が「体験自我」と

7) 関・前掲書 3), 29-30 頁.

8) 小川博久：「今、保育者に求められるもの」、(小川博久・林信二郎/編著：『保育者論』, 179-184 頁, 樹村房, 2002 年.

「観察自我」の二重の自我状態を意識して臨む姿勢と通底しているとともに、省察と熟考に基づく省察的実践家としての保育者の態度を示すと考えられる。これより、以下の二点において、造形的イメージワークの体験が、省察的実践家としての保育者の捉え方に及ぼす有意義な示唆が得られたと考えられる。

第一に、自分が体験自我の状態で行うことが、日々体験自我状態に在る子どもの状態像や子どもの思考及び感情の推移などの類推と理解を促す。つまり、「ただ無心で気に入ったもので作っていくと、完成したものは不格好かもしれないけれど、心に残るものになると思った。子どもの毎日ってそんな感じなのかなと思った（2011年度実施女子学生T）」という記述や、「初めて指絵の具を指に付ける感覚や、紙に塗りたい感覚や、絵の具の伸びとか混ざり具合。色々なことを自分なりにやってみて、少しずつ分かっていった。子どももきっとそうであるだろうな、と想像した。初めてやることは分からないが、自分でやって、感じて、考えて。そういった時間と体験が持てて、「みんなでやる」に繋がられるのだなと思った。（2016年度実施Q保育士）」に見られるような、間主観的な理解を促す可能性を有する。

芸術療法では、保護的な雰囲気の下に、制作者の存在や表現過程を見守り、受容する。このような治療者の姿勢は、C. Rogers が提唱した来談者中心療法と同じ立場を取るものと考えられる。一方、保育者は、子どもの主体的な言動を受容して共感的に理解すると同時に、子どもが精神的な安心感とそれに伴う挑戦意欲を保持出来るように支援する。このような保育者の姿勢は、保育者の専門性の一つであるカウンセリングマインド⁹⁾として重要視されているが、芸術療法における治療者と制作者の関係性は、このような保育者と子どもの関係性と、質的に類似していると考えられる。

第二に、保育者は、保育の実施主体であると同時に自身の保育内容に対して省察と熟考に基づいた客観的な評価者としての意識が必要とされる。「自分の心の状態によって明らかに違う作品が出来て、そういう部分も作品に反映されるんだと思った。活動中は童心にかえって取り組むことができ、普段の大人の生活の中では感じ取ることの出来ない、今まで憶測であった子どもの気持ちを少しだが知ることが出来た。皆が楽しそうに遊んでいても、誰もが「私も！」という気持ちに結び付くわけではなく（中略）、環境を整えておく必要性を感じた。（2009年実施女子学生F）」に示されるように、観察自我の状態で表現過程や完成作品を振

9) カウンセリングにおける、カウンセラーのクライアントに対する基本的な態度を指す。来談者中心療法を提唱した、C. Rogers は、カウンセラーに不可欠な態度として、無条件の肯定的関心、共感的理解、純粋性を示した。カウンセリングマインドという用語が保育において使用されたのは、1993年、文部省「保育技術専門講座資料」においてである。

り返ることが、自己の性格傾向や他者との心理的距離の取り方などの人間関係に関連する気付きと理解を深める。そして、保育者としての自分の在り方に対する省察と熟考を促し、保育者の専門性の深化を促す可能性が考えられる。

省察的実践家として機能することが求められる保育者は、保育を実施する主体である体験自我と、実施した保育を客観的に評価反省する観察自我を同時に自覚することが必要である。また、子どもの様々な表現を受容して自信を促し、子どもの感情の言語化を支援するためにはカウンセリングマインドも不可欠である。造形的イメージワークは、造形的な自己表現を手掛かりとして子どもの感情に対する間主観的理解を促し、保育者としての在り方の意識を深化させる機能を有していると考えられる。以上の点より、本ワークが有する、保育者における省察的実践家としての在り方に及ぼす影響が示唆されたと言える。

II. 造形的イメージワークの体験を通じた共感的理解者としての保育者意識

1. 模倣行為を通じた共感的理解者としての気付き

造形的イメージワークは、造形活動を主として構成されており、その特徴から参加者間の模倣的な行為が見られたため、記述内容においても倣に対する言及が多数生じた。その傾向は、保育者志望学生を対象とした研究（第2章第3節・第3章第4節）、現職保育者を対象とした研究（第3章第2節・第3節）ともに、見られている。他者の表現方法などに対する模倣行為は、アートセラピーにおける治療的因子として、関（2016）によって、写生・意識的模倣/模写・前意識的模倣・共鳴現象としての模倣・共時的一致の5段階に分類されている。

第1段階の「写生」は、風景や人物などの模写画を指しており、本ワークでは使用されていない。第2段階の「意識的模倣/模写」は、制作に行き詰った時や、表現に対する抵抗感や自信の欠如を示す際に他者の表現を真似するもので、本ワークにおいてしばしば見られた。第3段階の「前意識的模倣」は、意識的に模倣をしていないにも関わらず、参加者同士の作品の色味や方法が類似することである。この現象は、「意識が焦点をあてている部分においてなされるのではなく、その外側の周辺視野において情報がキャッチされ、取り入れられていく」ことにより起きるが、その選択は、模倣する側とされる側における「一種の心理的な同調」が働き、無意識的に行われている。第4段階の「共鳴現象」は、身体的、動作的な模倣である。例えば、絵の具の塊を上から落とす、掌全体に絵の具を付けて音を出しながら紙

に塗りつけるなどの行為が周囲に伝播する現象であり、本ワークにおける集団フィンガーペインティングにおいても頻繁に観察された。第5段階の「共時的一致」は、集団で共同画を行った際に、制作者は相互に全く意識をしていないにも関わらず類似した主題の描画が同じ用紙上に見られる現象を指す。そして、「このシンボルは、そのときのグループ全体に起きているプロセスを象徴的に表している可能性」を意味する¹⁰⁾。本ワークにおいて、上記の第2段階から第4段階である、意識的模倣/模写、前意識的模倣、共鳴現象としての模倣についての自覚や気付きに対する具体的な言及は多く見られており、第2章第3節、第3章第2節及び第4節において独立したカテゴリを形成している。

模倣は、子ども同士においても、身体表現、描画、言語表現などで見られる。瀬野由衣(2010)は、2～3歳児を対象として、同じ物や動きを相互に模倣することを介して容易に一体化する特徴を明らかにしているが、相手からのメッセージを確かに受け取ったという「コンタクト」の成立の確認のために行う相互の模倣は、成長しても形態を変えて継続する可能性を示唆している¹¹⁾。T(2015年度実施女子学生)は、「(集団フィンガーペインティングで)境界線を無くしたいと思って提案して塗り潰し始めた。(中略)そして全員で絵を完成させようとしていた時、手で机を「ドンドン」と叩く音が重なってリズムが生まれた。それがとても楽しいと思った私は「ラストスパート!」と言った。それに皆が乗ってくれて、各々で好きな色を手付けて「1、2、3、4」の掛け声で一斉に塗り潰し始めた。特に音楽をかけてもいないのに、4人各々が鳴らす音のリズムになっていて、もう楽しくて、楽しくて、仕方がなかった。終わった後、皆も楽しかったと言っているのを聞き、幸せを感じた」と記述している。上記の体験と、子ども理解と関連付ける記述は見られなかったが、この経緯は、集団を構成する各々が共振し合って遊びが生じた様相を具体的に示すものと考えられる。

小林昌廣(2005)は、模倣は創造と決して対立する概念ではなく、相補的に機能していると述べている¹²⁾。また、浅川淳司・杉村伸一郎・岡花祈一郎・牧亮太・鄭曉琳(2011)は、3歳児における身体や言語による模倣の様態から、楽しさや面白さのような感情が生起することで、当初の目的であった模倣が、自己の行為の反復や展開といった目的に再構成され、模倣が創造性を伴うものに変容することを示した¹³⁾。前述した保育士は、「Bさんが、指で

10) 関・前掲書3), 46-52頁。

11) 瀬野由衣:「2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生み出すか—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第48巻第2号, 51-62頁, 2010年。

12) 小林昌廣:『臨床する芸術学』, 53-54頁, 昭和堂, 2005年。

13) 浅川淳司・杉村伸一郎・岡花祈一郎・牧亮太・鄭曉琳:「幼児期の模倣における創造の萌芽」, 『広島大学附属幼年教育研究施設 幼年教育研究年報』, 第33巻, 105-113頁, 2011年。

点々とインディアンの羽のように模様を描き始めた時、「それ楽しそう！」と、私は自分の広げた原色の上に点々と。Aさんは、沼色の混ぜ混ぜの色の上に点々と。自然に描き方が統一されて、ばらばらに展開されていた絵に統一感が出てきた。そんな時、私もBさんも、思わず「楽しい！」という言葉が口から出るように…。」と記述していた。これは、身体的な動きの模倣から楽しさを感じ、次第に自己の描画に熱中する過程を示すものである。本ワークを通した集団における模倣行為が、楽しさを生起させることを実感することにより、子どもが仲間との遊びにおいて感じる楽しさに対する間主観的な理解を促すと考えられる。

2. 遊びの疑似的体験を通した共感的理解者としての気付き

第1章第1節において説明したように、造形的イメージワークは、保育者志望学生及び保育者を主とする大人が、子どもの遊びを追体験する過程において、肯定的及び否定的な感情を含む様々な感情状態を実感することを通し、子どもの感覚や感情の理解を深化させる機能を有するものとして構成した。具体的には、心理的な安定感や安心感を基盤として自己表現をするとともに、表現そのものを楽しむ遊びの感覚を得ることを通して遊びに熱中するという感覚やその過程で生じた感情を実感し、子どもが仲間関係において感じている種々の感情を間主観的に理解すること、また、これらの体験より、保育者の専門性としての子ども理解の在り方の意識化を促すことを目的としていた。

西村清和（1989）は、遊びを、「いずれが主体とも客体ともわかちがたく、つかずはなれずゆきつもどりつする遊動のパトス的關係」と捉えている。このことは、当初は遊びの対象として認識していた物もしくは人が、「同調された遊動、遊ぶものと遊ばれるものとのあいだの役割交替」の下に相互作用的に機能している状態にあることを意味する¹⁴⁾。B（2016年度実施女子学生）は、このような感覚を、「（個人フィンガーペインティングでは）紙に絵を描くことよりも、ただひたすら手に絵の具を付けていく過程を楽しんでいた。普段は出来ない特別感に、本当にわくわくさせられた。これは子どもと同じ心理ではないかと思う。これだけ出来上がり作品に興味を沸かさないこともめったにないので、絵の具が描画材ではなくおもちゃのようだった」と記述していた。この記述から、造形的イメージワークが遊びの機能と要素を有しており、それによって子ども理解が促された経緯が具体的に捉えられる。

C教諭（2016年度実施）は、「私は4人で使う白い紙を1人でたくさん使いすぎたのであつかましいのかもしれない。楽しいと人の分まで取ってしまう、大雑把な所があり、そ

14) 西村清和：『遊びの現象学』，31頁，44頁，勁草書房，1989年。

の時には止められない気がした。夢中で遊んでいると活動の区切りは時間で区切ることができないものだと思った。もう少しやってみたい、と自分なりのきりがつくまでやってみたくなくなってしまった。子どもには時間も気にするように言っていたが、そうではなく、一つの活動が満足して終結したら終わりというやり方の方が良いのだと気付いた」と記述していた。このように、ワーク自体を遊びと捉えて熱中することで自らの子ども性が生起し、それにより子どもに対する間主観的理解が促され、さらに日常における保育者としての在り方について言及する者も見られた。

また、榎沢良彦（1997）は、子どもを「主体的身体」の視座から捉え、子どもが集団で行動することは、間主観的に共有された志向性によるものとしており、「子どもたちの身体を通して現れた志向性は、そこにお互いの身体が相乗りすることで“一つのわれわれの志向性”として、私秘性を越え出てしまっている」と述べている。そして、子どもが「自ずから動きだす身体であるとき、真に遊ぶことができる」ため、保育者が自ら動きだす身体である必要性を示唆している¹⁵⁾。

このことは、「描きながら感じたのは、みんなの心が呼吸のようにそれぞれのパターンと影響し合った統一感へと行きつ戻りつしながら解放されていく感覚。（2016年度実施S教諭）」との記述にも表れている。この幼稚園教諭は、この感覚を基に「子どもたちは頭で考えることよりも先に、純粹にやりたいように動くと思う。このワークは、子どもたちの「純粹に楽しむ」という感覚を呼び覚ましてもらった」という気付きを得ている。以上の経緯は、集団を構成する各々が、「自ら動きだす身体」となった様相を具体的に示すものと考えられる。また、そこから子ども特有の感覚を思い起こし、保育者として必要な資質への言及が成されたことは、本ワークの特徴的な機能の一つであると言えよう。P教諭

（2016年度実施）は、「（集団フィンガーペインティングで）大きな紙に、人と一緒に、人の呼吸、人のイメージ、気持ちを肌で感じ取りながら完成していくことは、「他を受け入れる」という大切なことが必要だと感じた。子ども（年長児）がグループで行う時も、「○○ちゃんのやり方すごいな」などのような気付きや驚きをたくさん感じることができるのだろうなと思った」と記述していた。このような感覚を得て、子ども理解から保育者の専門性に対する意識化が成される経緯が確認された。

15) 榎沢良彦：「園生活における身体の在り方 主体身体の視座からの子どもと保育者の行動の考察」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第35巻第2号, 38-45頁, 1997年。

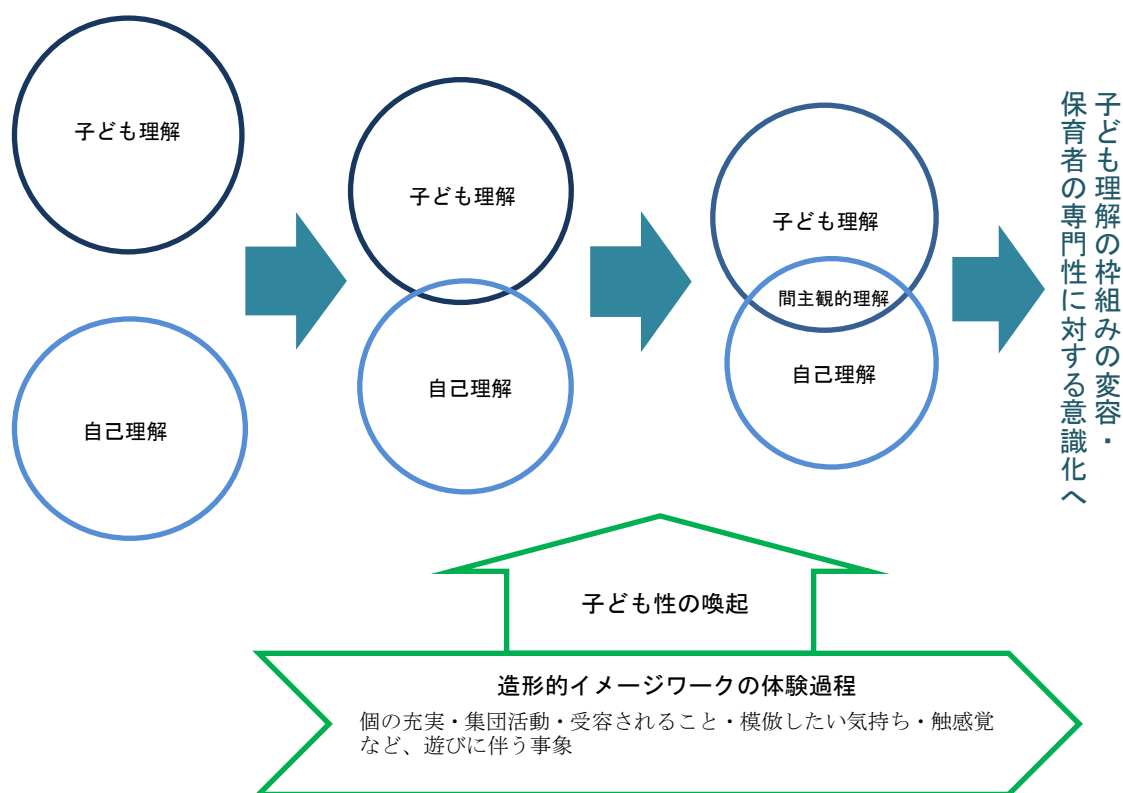


図1. 造形的イメージワークが子ども理解と保育者の専門性に対する気づきを促す過程のモデル図

図1は、造形的イメージワークの体験と共に生じた子ども性によって間主観的理解が促され、保育者の専門性への意識化へと連続する過程をモデル化したものである。造形的イメージワークは、遊びの要素を含むため、対象者に遊びの追体験を通した子どもの感情の実感を促す機能を有している。しかし、遊びの追体験のみでワークが終了していたと仮定した場合、遊ぶことにより生じた様々な感情と子どもの感情を重複させた上で子ども理解や保育者の専門性の気づきに至るという過程は、ほぼ出現しなかったと考えられる。ワークの目的を踏まえた上で、体験を言語化して客観的に捉えることが、子ども理解と保育者の専門性に対する意識化を促したと考えられる。

Ⅲ. 研究の総括及び今後の課題

1. 造形的イメージワークが保育者の専門性の向上に資する可能性

造形的イメージワークは、コラージュ及びフィンガーペインティングの2種類の技法と、個人ワーク及び集団ワークを組み合わせる構成している。これは、制作者の造形技法に対す

る好悪感情や、集団の中における自分の在り方に対する気付きなどに基づいた自己理解を促進することのみを目的として構成されたものではない。限定された大きさの紙面に集団で造形活動を実施する際には、不可避と考えられる他者との心理的及び物理的接触や、手指の直接的な使用に伴い生じる感触や感覚による情動の生起などを契機とした自己理解の一手段として構成したものである。構成の際には、子どもの感覚や感情の理解を促す要因の一つとして大人の中に存在する子ども性という要素を重視していた。子ども性とは、第3章第2節において説明したように、豊かな活力と想像力を発揮し、様々なことを試そうとする欲求や変わりやすさなどの特性を意味する。本ワークの実施過程において子ども性が生起することが、大人としての自分でありつつ、子どもらしさや子どもっぽさを持つ自分に対する意識化に影響を及ぼしていると考えられる。そして、「自分が感じているこの感覚は、子どもが感じているものと類似するものかもしれない」という気付き及び自覚は、子どもに対する間主観的理解を生起させ、子どもの感情理解を促す可能性が考えられる。

しかし、子どもの感情を理解するに当たり、他者を理解する際の自分の傾向や価値観などに対する自覚を含めた自己の性格特性などの理解の過程が必要となる¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾。このように、自己理解及び他者理解の深化が、子どもの感情理解を促すことの一要素として考えられるが、これは、子どもに対する共感的な類推及び想像を基盤とした理解の在り様と考えられる。そこで、造形的イメージワークの体験を通じた自己理解と、ワークを共に行う他者への理解及び自分が関わる他者全般に対する意識化の促進を目的の第1段階として設定した。そして、第2段階としてワークを行う過程で生じた自身の様々な感情を通じた子どもの感情に対する理解、第3段階として子どもの感情に対する実感を伴った理解を通じた保育者としての望ましい在り方や専門性に対する意識化を促す機能を示し、造形的イメージワークの保育者養成及び保育者のリカレント教育における有用性を示すことを最終的な目的として設定した。

本ワークで使用したコラージュやフィンガーペインティングは、先述したように、芸術療法や自己啓発などを目的として導入されていることも多く、これまでの知見及び本研究における考察から、これらの方法が、第一段階としての自他理解の深化に影響を与えることが示唆された。そして、「最初は、綺麗な絵を描こうという意識が強くて、他の子の大胆な作

16) 岸井恵子：「保育現場から保育者の専門性を考える」、(『発達』、第83巻第21号、ミネルヴァ書房、2000年。)

17) 森重功・浦田雅夫：「対人援助職にとっての自己理解について—心理臨床場面における自己理解の一過程から—」、『奈良佐保短期大学研究紀要』、第15号、87-92、2008年。

18) 春日由美：「教員・保育者を志望する学生のカウンセリング的資質の学びに関する一研究—箱庭制作を用いた共感的理解の学び—」、『南九州大学人間発達研究』、第4巻、13-22頁、2014年。

品を見て「自分ってつまらない人間だな」と少し落ち込んだ。でも、指で絵の具を触っていると、何だかちょっと悪い事をしている気分になって、いたずらっ子の気持ちでワクワクした。少しずつ指に絵の具を付けて繊細に描いていくのも良いけれど、ドバツと指に絵の具を付けて、ドバツと太い線を描いていくのはとても気持ち良かった。こう考えると、私も無意識のうちに子どもの気持ちになって無心に大胆に絵を描いていたのかもしれないと、今思った。(2015年度実施女子学生0)」という記述に示されたように、無自覚な自らの子どもらしさの表出を実感する者も多く見られた。また、そこから子どもの感情や人間関係の在り方の意識化と理解が促されていた。これより、第2段階としての子ども理解の促進が成されていると考えられる。

また、現職の保育者は、ワークの体験過程において生じる自己に対する気付きや理解と並行して、保育者としての自分を客観視して捉え直す経緯も多く確認された。2016年度に実施したK保育士は、「絵の具を使って描くことは、正直苦手でありあまり気持ちに乗らなかった。でも、パレットにカラフルな色を入れてそれを見ると、楽しそうという感情が出てきた。保育をしている中でも、絵の具を触ることを嫌がったり、様子を見ている子もいる。そんな気持ちは分かるが、やってみようという気持ちをどう引き出していったら良いのか難しく、ついあれこれ言葉掛けをしてしまうことがある。今回のように、まずはパレットの色を見たり、指で触ってみたり、その指を紙に付けてみたりと、周りの様子を見ながらも自分のペースでペイントしてみると、無理なく楽しめるように思った」と振り返りをしている。このように、現職の保育者は、自らの体験と同時に子どもの感情を推測し、自らの保育方法を省察する経緯が多く見られた。本研究において、現職者に実施したワークは、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングに限定したものであった。しかし、保育者によるフィンガーペインティングの体験は、自己理解と子ども理解と保育者としての在り方に対する意識化を並行的に生起させる可能性が示唆された。

文部科学省は、「幼稚園教育において教師の専門性として特に求められていることは、幼児の内面を理解し、その心の動きに沿って保育を展開し、心身の発達を援助することである。すなわち、よりよい保育を展開するために最も基本となることは、教師がカウンセリングマインドを身に付け、幼児理解を深めることであり、この観点から研修の充実が求められている。」と明記し、教師の資質能力に対する向上の方策の必要性を述べている¹⁹⁾。本研究にお

19) 文部科学省：『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について—最終報告—』、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm, 1997年。

ける一連の成果より、造形的イメージワークが、保育者の専門性として不可欠である子どもの感情及び内面の捉えの精緻化と、それを間主観的に理解するための方法として有用である可能性が示唆されたと言える。

2. 今後に残された課題

(1) 造形的イメージワークを実施する主体としての自我状態に対する気付き

本研究では、造形的イメージワークを通して、自他及び子どもに対する理解と保育者の専門性に対する意識化が促される可能性を提示し、本ワークが有する機能を明らかにした。具体的には、個人ワーク（個人コラージュ、個人フィンガーペインティング）が自己理解を促し、集団ワーク（集団コラージュ、集団フィンガーペインティング、集団カッティング）が他者への関心を高めていた。また、特に集団フィンガーペインティングが、子どもの感情に対する気付きと理解及び保育者の専門性に対する意識化を促す傾向にあるという結果が得られた。

保育者は、省察的实践家として、自身の保育の内容や、子どもの発達及び感情の捉え方や理解に際しての枠組みを客観的に振り返り評価することが求められる。そこで必要な視点は、「ワークを行っている自分は、省察的实践家としての保育者でもあり、かつ、子ども性を喚起させた、まるで子どもであるかのような私でもある」ということを客観的に意識することである。しかし、本ワークの体験者自身が、体験をしている主体としての自我である「体験自我」の状態と、活動の過程及び作品を観察する主体としての自我である「観察自我」の状態を明確に分離した上で、それぞれの自我状態を自覚するに至ったか否かについては、明らかにされていない。また、これらの自我状態に対する自覚が、保育者に必要な専門性の一つであることに対する意識の有無についても明確にされていない。

このような自覚や意識は、臨床心理士に代表されるカウンセリングを行う対人援助職に在る者にとって必要不可欠である。保育者は、カウンセリングマインドを持って子どもを理解するという専門性を有している。子どもに対する共感的理解が求められる保育者にとって、体験自我と観察自我に対する自覚や意識化は、臨床心理士と同様に不可欠な専門性の一つであると考えられるため、今後は、本ワークの体験後の振り返り作業過程を見直し、精緻化させる必要があると考えられる。

(2) コラージュの機能の明確化

コラージュは、既成の雑誌から写真を切り抜いて貼るという比較的平易な方法を採用した

め、造形的イメージワークの開始に際する心的緊張を緩和する機能を付すものであった。また、既にデザインされた素材を切り貼りするだけで比較的見栄えがいい作品が完成し、満足感を得やすいコラージュと、手指で描くために巧拙が表面化しにくい特性を有するが得手不得手が明確になり易いフィンガーペインティングという特性の異なるワークを構成することにより、造形活動を行う過程に生起する様々な感情にも対応し得るという観点からも、コラージュを実施する意義があると考えられる。

しかし、造形的イメージワークにおいてコラージュは、体験者の自己理解と他者理解を促す機能を有することが明らかになったが、個人コラージュ、集団コラージュともに、フィンガーペインティングにおける同機能と比較してもその傾向の低さが認められた。したがって、造形的イメージワークでコラージュを実施する意義について明確にする必要がある。

また、コラージュが子ども理解に及ぼす影響については、ほとんど明らかになっていない。本研究において、これまでコラージュを実施した対象者は、2017年度の実施学生を含めて総数217名となる。しかし、コラージュの体験を通して子どもの感情の理解や保育者としての在り方に関する意識化を明記した内容は、「周りが気になったので、子どもも周りを気にする子がいるだろう」「自分のアイデアを活かしてくれて新しいものが作られる楽しさは、子どもが集団で遊ぶときの楽しさと似ているかもしれない」などのような、コラージュという技法の特性により生起した意識とは言い難いものが多く見られた。そのため、コラージュが、子ども理解と保育者の専門性に対する意識化に及ぼす影響としては非常に限定的なものと考えられる。しかし、このような結果の要因として、コラージュの素材を雑誌に限定したということが考えられる。この点については、今後、様々な素材を用いたコラージュを実施することを通して明らかにしていく必要がある。

(3) 大人が子ども性を喚起させた状態で子ども理解を行うことの限界と今後の課題

造形的イメージワークは、保育者の専門性の意識化を促す方法の一つとして提案するものである。そして、遊びの機能を抱合したワークショップを実施することにより、対象者自らの行動と思考が同時並行的に刺激され、アクティブな子ども理解が促される機能を有する点から鑑みて、子どもの感情に対する理解と、保育者としての在り方及び専門性に対する意識化に資する一定の有用性は明らかになったと考えられる。

しかし、大人の感じた子どもの感情及び子ども性の捉え方は、大人である自分の主観的な類推による理解の枠組みであり、あくまでも大人としての認知機能を通じた理解である。したがって、造形的イメージワークの体験によって子どもの感情状態が実感されて腑に落ち

た感覚を得たとしても、その実感が、子どもの感情そのものを理解することとはならないということを自覚する必要がある。さらに、このことは、人間の人間に対する理解に際した限界として認識し、「相手の気持ちが理解できた」という自分の感覚を絶対的なものとはならない。保育者として子どもの感情に対する共感的な理解は不可欠であり、そのためにも、間主観性に基づいた子どもの感情の実感の体験を積み重ねることが肝要である。しかし、他者理解、特に子どもに対する理解の姿勢として、分かったつもりで接することが、子どもに及ぼす弊害を自覚することも保育者の専門性として必要なことと考えられる。

また、造形的イメージワークでは、作品の完成度の高さは求められていないため、自分の作品が評価の対象にならないことに対する自由さに基づく解放感、はさみで大胆に切り抜く爽快感や手指を使って絵の具を塗り広げる心地よさ、制作の過程で生じる様々な感情などから、自他及び子どもの感情に対する気付きと理解を得やすいと考えられる。したがって、参加者は、見栄えの良いものを作ろうという意識を高く持つことはないかもしれないが、見栄えの良いものを作ることが参加者の満足感や充実感をもたらすことも事実である。そのため、参加者がワークを実施する過程において、心理的な解放感を得るに伴って自分の中の子ども性が呼び覚まされた状態が継続するとは考えにくい。このことより、本ワークが有する子どもの感情の理解を深化させ得る機能については、さらなる検討が不可欠である。しかし、造形的なものを制作するに際して見栄えを求める気持ちは、大人も子どもも持ち得るものであり、造形的イメージワークにおいて自分が気に入るように制作することは、必ずしも子どもの感覚とは乖離したものであるとは言い切れない。そこで、使用する絵の具の色数を制限したり、一色ずつ提示して色を重ねるなどの方法を実施することにより、見栄えの良い作品を完成させることに対する意識の強弱及び変化を検討し、本ワークの体験者が、子どもの感情や感覚に対してより実感的に捉え得る手続きを構成することが必要である。

本論では、自由記述と半構造化面接の逐語データを分析対象とした。しかし、造形的イメージワークの主軸となるワークは集団活動であるため、集団内での関係性の在り方や変容が、対象者自身の参加意識や子どもに対する理解に及ぼす影響を明らかにする必要がある。今後は、実施に伴う省察などを記述により個人で行った後、集団ワークの構成員同士でグループディスカッションを実施し、ワーク中の思いや気付きなどを開示した上での相互省察を行うことにより、子ども理解及び保育者の専門性に対する意識の深化をより促したい。そして、保育者及び保育者志望学生を対象とした保育者の専門性の向上のための研修プログラムの一つとして、造形的イメージワークをさらに精緻化させることが肝要である。

引用文献

引用文献

【A】

- 足立里美・柴崎正行：「保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討―担当保育者に焦点をあてて―」，日本保育学会誌『保育学研究』，第48巻第2号，107-118頁，2010年。
- 秋葉良子：「各技法から粘土2」，（樋口和彦・岡田康伸/編：『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実際』），至文堂，2007年。
- 浅川淳司・杉村伸一郎・岡花祈一郎・牧亮太・鄭曉琳：「幼児期の模倣における創造の萌芽」，『広島大学附属幼年教育研究施設 幼年教育研究年報』，第33巻，105-113頁，2011年。

【E】

- 榎沢良彦：「園生活における身体の在り方 主体身体の視座からの子どもと保育者の行動の考察」，日本保育学会誌『保育学研究』，第35巻第2号，38-45頁，1997年。
- 榎沢良彦：「保育者の専門性」，（日本保育学会/編『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』），東京大学出版会，2016年。

【F】

- 藤掛明：「非行臨床におけるコラージュ法の実践」，（高江洲義英・入江茂/編：『コラージュ療法・造形療法』），岩崎学術出版社，2004年。
- 藤崎義宣：「各技法から粘土1」，（樋口和彦・岡田康伸/編：『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実際』），至文堂，2007年。
- 藤崎義宣：「終わりの儀式」，（樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』），創元社，2000年。

【H】

- 春木豊：「動き、体、心」，『動きが心をつくる 身体心理学への招待』，講談社，2013年。
- 林牧子：「イメージによるワークがもたらす個人内の変容―保育に携わる者として不可欠な感受性の会得の試み―」，『愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究』，第14号，19-26頁，2009年。
- 林牧子：「イメージワークに伴う個の心理的ダイナミクス―保育者を目指す者の豊かな感性を拓く―」，『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』，創刊号，11-19頁，2011年。
- 林牧子・高橋敏之：「造形表現を中心にしたイメージワークにおける参加者の心的変容と自他発見」，大学美術教育学会誌『美術教育学研究』，第47号，279-286頁，2015年。
- 林牧子・高橋敏之：「保育者の子ども理解を促す造形的イメージワークの有用性と今後の課題」，大学美術教育学会誌『美術教育学研究』，第48号，329-336頁，2016年。

- 林牧子・高橋敏之：「保育者養成校における造形的イメージワークの実践と自我理解に及ぼす影響」, 大学美術教育学会誌『美術教育学研究』, 第49号, 313-320頁, 2017年.
- 林牧子・高橋敏之：「集団フィンガーペインティングの体験に基づいた子どもの心情の間主観的理解と保育者の専門性に対する意識の生成過程」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第55巻第2号, 85-96頁, 2017年.
- 林牧子・高橋敏之：「子どもの心情の理解を実感するフィンガーペインティング体験と保育者の専門性の意識化」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』, 第26号, 11-24頁, 2017年.
- 日高正宏：「ファンタジーグループの技法と意味」, 『平安女学院大学紀要』, 第31巻, 1-9頁, 2000年.
- 日高なごさ：「学校内適応指導教室における共同芸術療法の試み」, 『大阪産業大学人間環境論集』, 第12巻, 95-110頁, 2012年.
- 樋口和彦：「ファンタジーグループとは」, (樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』), 創元社, 2000年.
- 樋口和彦：「宗教的イメージ技法としてのファンタジー・グループ」, 同志社大学神学部神学研究科紀要『基督教研究』, 第48巻1号, 1-19頁, 1986年.
- Hintz, L. (2009): *The Expressive Therapies Continuum: A Framework for using Art in therapy*. New York: Routledge, Taylor, and Francis Group.
- 広石英記：「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』, 第31巻, 1-11頁, 2005年.
- 弘田洋二：「「間主観性」概念の臨床的意義について—特に、「共感」との関連において—」, 『大阪市立大学文学部教育学研究室教育学論集』, 第25巻, 1-14頁, 1999年.
- Holindale, P. (1997): *Signs of Childness in Children's Books*: The Thimble Press. (猪熊葉子/監訳：『子どもと大人が出会う場所—本のなかの「子ども性」を探る』, 97-98頁, 294頁, 柏書房, 2002年.
- 星野良一：『補充・代替医療 芸術療法』, 金芳堂, 2006年.
- 星野欣生：「体験学習はアートである」, 『南山大学人間関係研究センター人間関係研究』, 第1巻, 28-37頁, 2001年.

【 I 】

- 市来百合子：「描画検査場面における画材の違いによる創作過程の変化」, 『甲子園大学紀要』, 第37巻, 153-160頁, 2009年.
- 飯森眞喜雄：「芸術療法の適応と周囲点」, 『芸術療法』, 日本評論社, 2011年.
- 池見陽：「最初に話しておきたいこと」, (池見陽・ローリー・ラバポート・三宅麻希：『アート表現のこころ フォーカシング指向アートセラピー体験 etc.』), 誠信書房, 2012年.
- 今井皖式：「保育科の学生の訓練のために」, (樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』), 創元社, 2000年.
- 入江茂・服部令子・近喰ふじ子・杉浦京子・森谷寛之：「カラージュ療法の起源と発展」, (森谷寛之・杉浦京子/編：『現代のエスプリ カラージュ療法』), 12頁, 至文堂, 1999年.
- 石井哲夫・藤原貞子：「フィンガー・ペインティングのなかの人間関係：クレヨン画法との比較による」, 『日本保育学会研究発表特集』, 16-18頁, 1961年.
- 石津孝治：「保育士に対する子ども理解向上への援助—内的照合枠に焦点を当てて—」, 富山福祉短期大学『共創福祉』, 第2巻第1号, 21-26頁, 2007年.

【K】

- 垣内国光：「共感共生労働としての保育活動」，(垣内国光/編，『保育に生きる人びと 調査に見る保育者の実態と専門性』，ひとなる書房，2011年.)
- 角田豊・森佳美：「教師が自己対象として機能すること—教師と児童生徒とのかかわり合いの意義—」，『京都教育大学紀要』，第127号，11-25頁，2015年.
- 上条晴夫：「人気教師を目指す際に陥りがちな穴とは」，『児童心理』，第985巻，30頁，金子書房，2014年.
- 神長美津子：「専門職としての保育者」，日本保育学会誌『保育学研究』第53巻第1号，94-103頁，2015年.
- 春日由美：「教員・保育者を志望する学生のカウンセリング的資質の学びに関する一研究—箱庭制作を用いた共感的理解の学び—」，『南九州大学人間発達研究』，第4巻，13-22頁，2014年.
- 河合隼雄：『河合隼雄著作集12 物語と科学』，岩波書店，1995年.
- 木下康仁：『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』，89-90頁，弘文堂，2003年.
- 木下康仁：「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」，『富山大学看護学会誌』，第6巻第2号，5頁，2007年.
- 岸井恵子：「保育現場から保育者の専門性を考える」，(『発達』，第83巻第21号，ミネルヴァ書房，2000年.)
- Klein, J. P., (2002) : *L'art-thérapie*, Presses Universitaires de France. (阿部恵一郎・高江洲義英/訳：「芸術療法—どのように行うか?」，『芸術療法入門』，133頁，白水社，2004年.)
- 小林昌廣：『臨床する芸術学』，昭和堂，2005年.
- 厚生労働省：『保育所保育指針解説書』，フレーベル館，2008年.
- 香曾我部琢：「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」，『東北大学大学院教育学研究科研究年報』，第59巻第2号，53-68頁，2011年.
- 小山孝子：『わかる子どもの心と保育』，フレーベル館，2006年.
- 鯨岡峻：「ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—」，ミネルヴァ書房，2006年.
- 鯨岡峻：「保育者の専門性とはなにか」，『発達』，第83巻第21号，53-57頁，ミネルヴァ書房，2000年.
- 鯨岡峻：「教師の専門性と園内研修の在り方」，『初等教育資料』，716巻2月号，92-98頁，文部科学省，2000年.

【M】

- 松下姫歌・松尾良和：「Rogersの共感に関するHoffmanのrole-takingの観点からの再検討」，『広島大学大学院教育学研究科紀要』，第三部第56号，171-180頁，2007年.
- 文部科学省：『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について—最終報告—』，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm，1997年.
- 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館，2008年.
- 森重功・浦田雅夫：「対人援助職にとっての自己理解について—心理臨床場面における自己理解の一過程から—」，『奈良佐保短期大学研究紀要』，第15号，87-92，2008年.
- 森田琢美：「教育現場での利用—教師の感受性のために—」，(樋口和彦・岡田康伸/編：『ファンタジーグループ入門』，創元社，2000年.
- 森谷寛之・杉浦京子：「コラージュ技法の導入方法」，(山中康裕・入江茂・杉浦京子・森谷寛之/編：『コラージュ療法入門』，創元社，1993年.
- 守屋英子：「ファンタジーグループに関する研究—グループフィンガーペインティングで体験されることへの客観的研究の試み」，(樋口和彦・岡田康伸/編：『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実践』，至文堂，2007年.
- 村田久行：「対人援助における他者の理解—現象学的アプローチ—」，『東海大学健康科学部紀要』，第6号，109-114

頁, 2001年.

【N】

- 中井久夫:「コラージュ私見」, (森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕/編:『コラージュ療法入門』, 創元社, 1993年.
- 中井久夫:『中井久夫著作集《精神医学の経験》2治療』, 岩崎学術出版社, 1985年.
- 中村勝治:「コラージュ療法の独自性」, (森谷寛之・杉浦京子/編:『現代のエスプリコラージュ療法』, 至文堂, 1999年.
- 中村英樹:「関係性の組織化と見るべき皮膚」, 『生体から飛翔するアート 21 生起の《間知覚的メタ・セルフ》へ』, 水声社, 2006年.
- 中根真:「フォーラム・シアター (Forum Theatre) を用いた保育実践の省察」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第47巻第1号, 55-65頁, 2009年.
- 中野民夫:『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』, 岩波新書, 2001年.
- 名須川知子:「保育者の倫理」, (日本保育学会/編:『保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成』, 東京大学出版会, 2016年.
- 西村清和:『遊びの現象学』, 勁草書房, 1989年.

【O】

- 大場幸夫:「保育者の専門性としての「臨床」」, 『保育臨床論特講』, 萌文書林, 2012年.
- 小川博久:『保育者養成論』, 萌文書林, 2013年.
- 小川博久:「今, 保育者に求められるもの」, (小川博久・林信二郎/編著:『保育者論』, 樹村房, 2002年.
- 岡田敦:「表現療法技法としてのフィンガーペインティング—精神科臨床における適応とその実際—」, 『椋山女学園大学研究論集』, 第37号 (人文科学編), 67-88頁, 2006年.
- 岡田敦:「精神科臨床におけるコラージュ療法」, (高江洲義英・入江茂/編:『コラージュ療法・造形療法』, 岩崎学術出版社, 2004年.
- 岡本直子:「パーソナリティ傾向と表現体験との関連性についての研究」, 『沖縄国際大学人間福祉研究』, 第3巻第1号, 55-70頁, 2005年.
- 岡田康伸:「ファンタジーグループの構造」, (樋口和彦・岡田康伸/編:『ファンタジーグループ入門』, 創元社, 2000年.
- 岡田康伸:「技法に関する解説」, (樋口和彦・岡田康伸/編:『ファンタジーグループ入門』, 創元社, 2000年.
- 岡田康伸:「ファンタジーグループの実際のやり方と解説」, (樋口和彦・岡田康伸/編:『現代のエスプリ別冊イメージによるグループワークの実際』, 至文堂, 2007年.
- 大谷尚:「4ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 第54巻第2号, 27-44頁, 2007年.
- 大谷尚:「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」, 教育システム情報学会誌『教育システム情報学会誌』, 第25巻第3号, 340-354頁, 2008年.
- 大谷尚:「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法—」, 日本感性工学会誌『感性工学』, 第10巻第3号, 155-160頁, 2011年.

【R】

- Rambert, M. L. (1964) : "The use of Drawings as a Method of Child Psychoanalysis", Mary R. Haworth (Editor), *Child Psychology: Practice and Theory*, New York, Basic Books, Inc. (外林大作/訳 : 「児童分析の方法としての描画の利用」, 『児童の心理療法 実践と理論的基礎Ⅱ』, 誠信書房, 1969年.)
- Rappaport, L. (2008) : *Focusing-oriented art therapy Accessing the Body's Wisdom and Creative Intelligence*, Jessica Kingsley Pub. (池見陽・三宅麻希/監訳 : 「アートセラピーの鍵概念」, 『フォーカシング指向アートセラピー からだの知恵と創造性が出会うとき』, 誠信書房, 2009年.)
- Rogers, C. R. (1957) : The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, 95-103, American Psychological Association, Washington.
- Rogers, C. R. (1975) : Empathic: An Unappreciated Way of Being, *The Counseling Psychologist*, Vol. 5, No. 2, 2-10, American Psychological Association, Washington.

【S】

- 齋藤眞 : 「コラージュ・イメージについて」, (森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕/編 : 『コラージュ療法入門』, 創元社, 1993年.)
- Sayid, D. G., Milad, K., Mohammad, R. & Elham, M. (2010) : Sublimation, as a technique for treatment, *Procedia Social and Behavioral Science*, Vol. 5, Elsevier Ltd.
- 佐藤仁美 : 「色彩コラージュにおける表現空間—構成・構造の視点から—」, 『放送大学研究年報』, 第28号, 21-29頁, 2010年.
- サトウタツヤ : 「TEA (複線経路等至性アプローチ)」, 日本コミュニティ心理学会誌『コミュニティ心理学研究』, 第19巻第1号, 52-61頁, 2015年.
- 関則雄 : 『臨床アートセラピー—理論と実践—』, 日本評論社, 2016年.
- 関口はつ江 : 「保育者の専門性と保育者養成 (総説)」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第39巻第1号, 8-11頁, 2000年.
- 瀬野由衣 : 「2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第48巻第2号, 51-62頁, 2010年.
- 白石崇人 : 『保育者の専門性とは何か』, 社会評論社, 2016年.
- 杉浦京子 : 「コラージュ療法における様々な工夫 グループでの使用」, (森谷寛之・杉浦京子/編 : 『現代のエスプリ コラージュ療法』, 至文堂, 1999年.)
- 杉浦京子・鈴木康明・金丸隆太 : 「集団コラージュ制作の効果—社会心理学的, 臨床心理学的考察—」, 『日本医科大学基礎科学紀要』, 第23号, 1-15頁, 1997年.
- 諏訪きぬ : 「「保育における感情労働」を議論する前に」, (諏訪きぬ/監修, 戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴/編著 : 『保育における感情労働 保育者の専門性を考える視点として』, 北大路書房, 2011年.)
- 鈴木裕子 : 「模倣された子どもにもたらされる身体による模倣の機能と役割」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第50巻第2号, 51-63頁, 2012年.
- Show, R. F. (1934) : *Finger Painting: A Perfect medium for self-expression*, Boston, Little Brown and Company. (深田尚彦/訳 : 「指は筆より前からあった」, 『フィンガーペインティング—子どもの自己表現のための完璧な技法』, 黎明書房, 1982年.)

【T】

- 徳田良仁：「絵画・造形的なもの（芸術療法）」（笠原嘉・島藺安雄/編：『現代精神医学体系 5B 精神科治療学Ⅱ』，中川書店，1977年。
- 徳永桂子：「コラージュ療法における様々な工夫 連想コラージュ法」，（森谷寛之・杉浦京子/編：『現代のエスプリ コラージュ療法』），75-77頁，至文堂，1999年。

【U】

- 上村晶：「初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス」，日本保育学会誌『保育学研究』，第54巻第2号，2016年。
- 上西知子：「語り」から「制作過程とはどのような経験か」を考える—コラージュ画制作経験調査結果の分析から—，美術科教育学会誌『美術教育学』，第29号，73-88頁，2008年。
- 上西知子：「コラージュの「不連続性」と「自己理解」—コラージュ画制作経験調査結果の分析から—」，美術科教育学会誌『美術教育学』，第30号，81-97頁，2009年。
- 上西知子：「制作過程とはどのような経験か—美術教育の可能性—」，美術科教育学会誌『美術教育学』，第28号，39-50頁，2007年。
- 上西知子：「制作過程と受容過程における他者性から自己理解へ—コラージュ画制作経験調査の分析から—」，美術科教育学会誌『美術教育学』，第34号，75-90頁，2013年。

【Y】

- 山梨八重子：「コラージュワークを組み込んだ心の教育プログラムの—考察—授業実践「へこんだ心を元気にしよう」—」，『熊本大学教育実践研究』，第29号，47-58頁，2012年。
- 山崎暁・内田利広・伊藤義美：「コラージュ制作における制作者の主観的体験—フォーカシングと体験過程理論の視点から—」，日本人間性心理学会誌『人間性心理学研究』，第28巻第1号，103-113頁，2010年。
- 矢野キエ：「体験過程流コラージュワークと意味の創造」，日本人間性心理学会誌『人間性心理学研究』，第28巻第1号，63-76頁，2010年。
- 安田裕子：「コミュニティ心理学における TEM/TEA 研究の可能性」，『コミュニティ心理学研究』，第19巻第1号，62-76頁，2015年。
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ/編：『TEA 実践編 複線経路等至性アプローチを活用する』，新曜社，2015年。
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ/編：『TEA 理論編 複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』，新曜社，2015年。
- 安原青児：『福祉のための芸術療法の考え方 絵画療法を中心に』，大学教育出版，2006年。

【W】

- Woltmann, A. G. (1950) : "Mud and Clay, Their Functions as *Developmental Aids and as Media of Projection*", Mary R. Haworth (Editor), *Child Psychology: Practice and Theory*, New York, Basic Books, Inc. (外林大作/訳：「泥と粘土，発達の促進および投影の媒体としての機能」，『児童の心理療法 実践と理論的基礎Ⅱ』，525-545頁，誠信書房，1969年。)

謝 辞

この学位申請論文は、大変多くの方々の御指導と御厚意により完成したものです。皆様に心より御礼申し上げます。

主指導教員である岡山大学・博士（芸術学）・高橋敏之教授には、大変お忙しい中にもかかわらず、論文執筆の基礎から研究者としての姿勢に至るまで、並々ならぬ御指導を賜りました。この度、学位申請論文の提出に至ることができましたのは、高橋敏之先生の御指導の下で研究および執筆活動を行ったことに他なりません。これまでにいただいた全ての御教示を胸に刻み、今後は、学恩に報いることができるよう一研究者として精進を重ねてまいります。

副指導教員である岡山大学・博士（学校教育学）・西山修教授、兵庫教育大学・博士（学術）・名須川智子教授には、学位申請論文の執筆と研究を遂行する上で、大変貴重で有益な御指導を賜りました。また、先生方の温かい御言葉を励みに頑張ることができました。ここに厚く御礼申し上げます。

鳴門教育大学・修士（教育学）・久我直人教授、岡山大学・博士（教育学）・尾上雅信教授、岡山大学・博士（学校教育学）・吉利宗久准教授には、論文審査および最終試験において、さまざまな観点からの御指導を賜りました。先生方からの御教示により、今後の研究の方向性が明確になりました。鳴門教育大学・博士（学校教育学）・田村隆宏教授には、博士候補認定試験において御指導と御助言を賜りました。先生に御教示いただいたことは、研究の全体像を捉え直すに際して大変有益なものとなりました。諸先生方には、心より御礼申し上げます。

愛知教育大学・博士（学校教育学）・鈴木裕子教授には、私の長年の願いでありました、博士号取得の実現にまでお導きいただきました。先生の御厚意と御力添えにより、研究と執筆活動に尽力することができました。大変ありがとうございました。

また、私を支えて励まして下さいました全ての方に感謝いたします。多くの皆様に精神的に支えていただいたことは、執筆に際して多大なる力となりました。ありがとうございました。

本研究は、大人である我々が、子どものさまざまな思いに少しでも近付くことができたなら、子ども理解が深まるのではないだろうかという素朴な願いに端を発しておりました。今後は、本研究が実質的な成果として結実するよう、諸先生方をはじめ、御支援を賜りました皆様への感謝の気持ちを決して忘れることなく、一層励む所存です。

本研究の一部は、科学研究費助成事業（課題番号 16K04754）の給付を受けて遂行されたものです。記して感謝申し上げます。

2018年3月24日