

幼児の表現活動を支えるもの —その内的・外的要因—

中澤 潤¹

Some Internal and External Factors for Young Children's Creative Expression

Jun Nakazawa¹

みなさんよろしくお願ひします。中澤と申します。20年前に助手をしております、10年前に一度集中講義に参りました。10年経って今回また集中講義ということで、10年ごとに自分の勉強の成果をチェックされているようで、母校というのはなかなか恐いものだと思います。しかし、今日はとても良い機会を与えていただきました。

今日は、表現活動について話をするんですが、もちろん美術教育が専門というわけではありません。一昨日、昨日と院生の人たちと、博士論文を課程で書くのは大変だという話をしていました。論文博士では今までやってきたいろいろな研究のうちの何個かをもとに1つのストーリーの中にそれをまとめていくわけです。しかし、課程で書こうとすれば、初めからそれぞれきちんとした研究を3年の間にしなければなりません。それで大変だという話をしていたわけです。今日はこの論文博士ではないのですが、自分が関心を持ってあれこれ脈絡なくやってきたことのいくつかからピックアップして、表現活動という視点でまとめてみたことを話させていただきます。専門は発達心理学ですので、美術教育とかあるいは造形教育の先生がいらしたら、ちょっと恥ずかしい話です。まあちょっと、こんなことをやってみましたということの紹介としてお聞き下さい。最初は、幼児の表現を制限している内的な要因について取り上げてみようと思います。そして表現を促す外的・環境的な要因はどのようなものかを後の方でお話したいと思います。

幼児の表現を支える内的要因

私が大学院に入ったとき、助手の先生から、幼児の創造性についての研究をしたらどうかと言われました。助手の方が学会で賞をとられた一番大事なテーマを私にもやらないかということだったんです。それで幼児の創造性・想像性に関するいろいろな研究を読みました。幼児の絵って、大人の描くものとは違ってとてもクリエイティブに見えますね。ただ、何か創造してるのか、単に下手なのかよく分からないっていう感じが当時の私にはありました。ちょっとこれは分からないなということで、その研究はあきらめたんです。せっかくの申し出で、今思うと申し訳ないことしたと思います。

さて、幼児の絵とか、造形はある意味とてもクリエイティブに見えるわけですが、それは実際、創造的なんだろうか、という問題なんですけれども、そこはまあ置いとこうという風に、今は考えています。その代わりに、幼児の絵や表現はどうして大人の絵や表現と違うのだろうか、逆に言うと、幼児の絵を大人と同じようにしない原因は、一体何だろうかという問題として考えてみようと思っています。大人のようにしないというのは、一種の制約・制限ですね。幼児のいろんな能力が大人とは違っているが故に、彼らの描くもの表現するものが大人と違った世界を示す。だから、大人から見ると、とてもクリエイティブに見えるというか、おもしろく見えるという風に考えられるのではないかな。それなら、彼らの表現を制限しているものとは一体何だろうかを考えてみようというわけです。

認知と表現

幼児の表現を支える内的な要因ですが、一つ目は、認知的な制約です。子ども達の認知発達は、大人と同

¹ 千葉大学教育学部教授

認知的な制約です。子ども達の認知発達は、大人と同じレベルではないわけですから、ものの見方とか考え方は大人とは違う。だから、彼らの表現も、大人のようにはない。例えば、子どもは見たものではなくて知っているものを描きます。これを知的リアリズムといいます。一方、見えるものをそのまま表現する、知覚したものをそのままリアルに表すことを、知覚的リアリズムといいます。私の卒業生で、小学校の教師をしている人が、木を写生させるときに子どもは図式的な絵を描きがちで、なかなかそこから抜けられないと言っていました。「ちゃんと見てごらん。枝はこう曲がってないよ。」と、実際に木と絵を対応させるように、しっかり対象を見る指導をすることによって、表現を変えていく指導をすると言うんですね。子ども達は、しっかり見る、その知覚能力が、そんなにまだできていないわけではない。ともすると見ているものを描くのではなくて、つい知っているものを描いてしまいがちです。それが知的リアリズムです。頭の中にイメージがあって、それを引き出しながら描いてるんですね。だから、目の前にあるものを描くときにも、見たものを描いてはいない。

発達するにつれて、知的リアリズム表現は低下し、知覚的リアリズム表現が増えてきます。そういうことを中心的に研究した Freeman という人がいます。Freeman (Freeman & Janikoun, 1972) は、子どもにコーヒーカップを描かせました。取っ手のちょうど反対側に花が描いてあるコーヒーカップです。子どもの前で「これはなあに。」と言うと、「コップ。」そして花がある方を子どもの方に見せ(従って、取っ手は子どもからは見えない)、「じゃあ描いてごらん。」と言う。すると子ども達は、花と取っ手がある絵を描いたんですね。子どもの方から見ると、取っ手は見えないはずですが、でも、取っ手を描いてしまった。どうしてそういうことが起きるかっていうと、これは取っ手のついているコーヒーカップだということを知っているから、その知っていることを描こうとしてしまうわけです。

私も院生と同じようなことをしてみました(八木 中澤, 1986)。取っ手が子どもの方から見えないようにコーヒーカップを置いて「これを描いてごらん。」と言ったときに、この見えない取っ手を描いた子どもの割合をみると5歳児では70% くらいは描いてしまいます。6歳、7歳、8歳と次第に下がり、8歳になると15% くらいになります。見えないものは描かなくなるということですね(図1のSCT1)。

では、こういう子ども達が、見えないものは描かないという認識に達する原因は一体何だろうか。それは Piaget の立場からすると矛盾体験ですね。我々も子ども

に矛盾体験を与えてみました。先ほどの描画に引き続いて、今度はコップを2つ用意します。1つのコーヒーカップはさっきと同じように、取っ手を被験者からは見えないように置き、もう1つのコーヒーカップは横向きに置きます。横向きに置いたコーヒーカップの取っ手は見えるけれども、もう1つのコーヒーカップは取っ手が見えない。「これを描いてごらん。」と言うと、「あ、こっちは取っ手が見えるけれども、こっちは見えない。」ということにどうしても気づかざるを得ないんですね。そうするとさっきの描画で、自分は見えないものを描いたんだけど、これを2つを描き分けようとする、さっきの通りに描くと両方に取っ手を描くことになり矛盾する。従って、2つを描き分けようとするれば、一方は取っ手を描かなくてもう一方は描かなくてはいけないという状況に追い込まれるんですね。その状況で、見えない方のコップなのに、それでも取っ手を描いてしまった人の割合がどう変わってくるかという、特に6歳、7歳は減ります。「あ、そっか、これ見えないんだ。」ということが分かるようになるんですね(図1のPCT)。

そうしておいて、最初と同じように、取っ手を見えないようにコーヒーカップを1つだけ置いて「またこれ描いてごらん。」と言います。すると、はじめに取っ手を描いていたけれど、2つコーヒーカップを見せられた時には描かなくなった人は、この事態でもほとんど描かなくなりません(図1のSCT2)。先ほど2つ見せられることで、矛盾の体験をしたことで、「あれ、おかしいな。あ、そうなんだ。」と気がつく、見えないってことは描かないってことなんだと。実際こうした子に描かなくなった理由を聞くと「その視点からは取っ手は見えない」という理由が最も多く

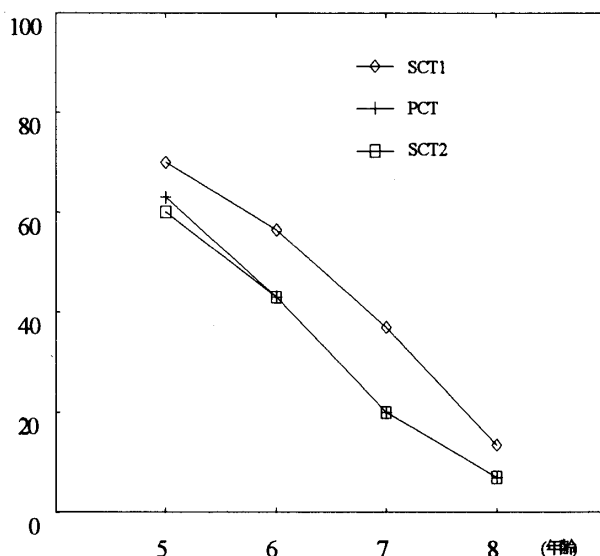


図1. 見えない取っ手を描いた子どもの割合 (八木・中澤 1986)

なります。こういうのが6歳、7歳という幼稚園の年長、1年生くらいの人たちにぐんと見られる。2つあるときは描かなかつたのに、1つになったらまた戻って描いてしまったという子は1人だけです。もっとも、こういう風な経験をしても、5歳の60%、6歳の40%はやっぱり知っているものを描くという制約の中にまだ入っています。こうした描き続ける子の理由は「取っ手がないと困る」「取っ手がないと変に見える」「取っ手があることが分かるように」といったコップの絵であることを伝えようとする意図を示唆するものでした。このように、幼児の表現が大人と違うことの一つの原因に、外界の捉え方、つまり認知が異なり、見ているものではなくて彼らの頭の中にあるものを、表現しているということが考えられます。

感情・欲求と表現

二つ目です。小さいときは感情のコントロールがなかなか難しいですね。情緒制御の話在先ほど授業でもしたんですけども、小さい子どもは知的な側面よりも感情の部分がとても大きく、どうしても感情に動かされてしまう。彼らのその時の感情・情緒の状態が行動に反映されてしまうんですね。表現はその人の感じている心の表れですから、情緒や動機づけは幼児の表現を考える上で大きい位置を占めますね。

この絵はある子どもがお母さんに叱られた後に描いた絵です(図2)。実はうちの娘なんです。心理学者の子として生まれると、こうして思いもよらないところで、生活の一端をさらけ出されてしまうという、かわいそうな側面

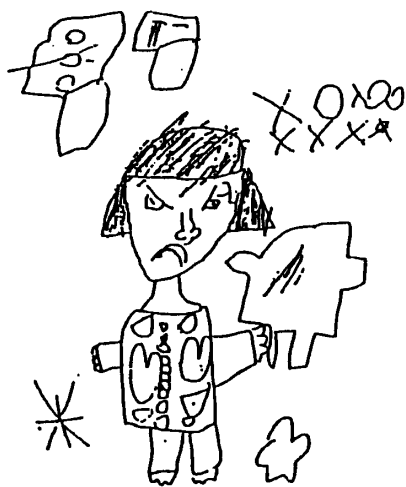


図2. おかあさんの絵

があります。父親はそれで商売しているわけですが、まあそれはそれとして、すごく恐ろしい絵をしていますよね。これにちょっとハートかなんか描いてるところに可愛いげもあるんですけども。でも、○、×××なんていっぱい描いてる。なんか恐ろしいですね。でも、感情のような自分の内面に持っているものを表現することは悪いことではないんですね。いろんな葛藤や情緒を表現している。それが心理的な治療なんかにつながっていくわけでしょう。描画、あるいは箱庭療法なんかも一種の表現ですよ。それから、プレイセラピーなんかも表現ですよ。いろんな感情的な葛藤を表現することで行動の改善に結びついていくことは、心理臨床の場で生かされてますね。じゃあこういう感情とか欲求は、表現にどう影響するんだろうというのが次のテーマです。

これはちょうど今から21年前、この広島大学の附属幼稚園の先生方と一緒にやった研究です(平井・中澤・祐宗・仲渡・佐々木, 1979)。クリスマスの前と、クリスマスの直前と、クリスマスが終わってからの3回、サンタクロースの絵を保育園の子どもに描いてもらったものです。この保育園では12月24日にサンタクロースが来てプレゼントを配ってくれます。子ども達はそれを楽しみにしています。クリスマスイブの10日前の12月14日、クリスマスイブの12月24日、サンタクロースが来るぞってわくわくしているときですね。そして1980年、1月9日。ちょうど21年前の今日です。9時頃に保育園に若かりし頃の私が行って、絵を描いてもらったわけですね。この3回サンタクロースを描いてもらいました。

これは女の子です(図3上段)。こういう絵を描いていたのが直前になると、すごく大きいサンタクロースを描いて、それで、袋も大きくなってくる。でも、一番最後には、こんなに小さくなっちゃう。袋の中身はもう配って空っぽになってしまった。

それから、真ん中は男の子(図3中段)。これ、顔と全身を描いてくれたんですね。知ってることを描いてくれます。ズボンの中には足があるよって、知ってるからこんな描き方をするんですね。袋の中にはちゃんとプレゼントが入ってるよって、それを知ってるから描くわけですね。知的リアリズムですね。初めから結構期待大きいんですね、袋大きいし。これが、クリスマスイブでは、トナカイとかそりまで描いてるんですね。袋も大きいんですけど。これが最後の絵。正月過ぎてしまってるわけですね。サンタクロースとかクリスマスの記憶は、もう彼方に遠ざかってるわけですね。こんな小さいんですよ。同じ人が描いたとは思えない。あの袋はどこにいったのって感じですね。

それから3番目(図3下段)。これも男の子ですけど

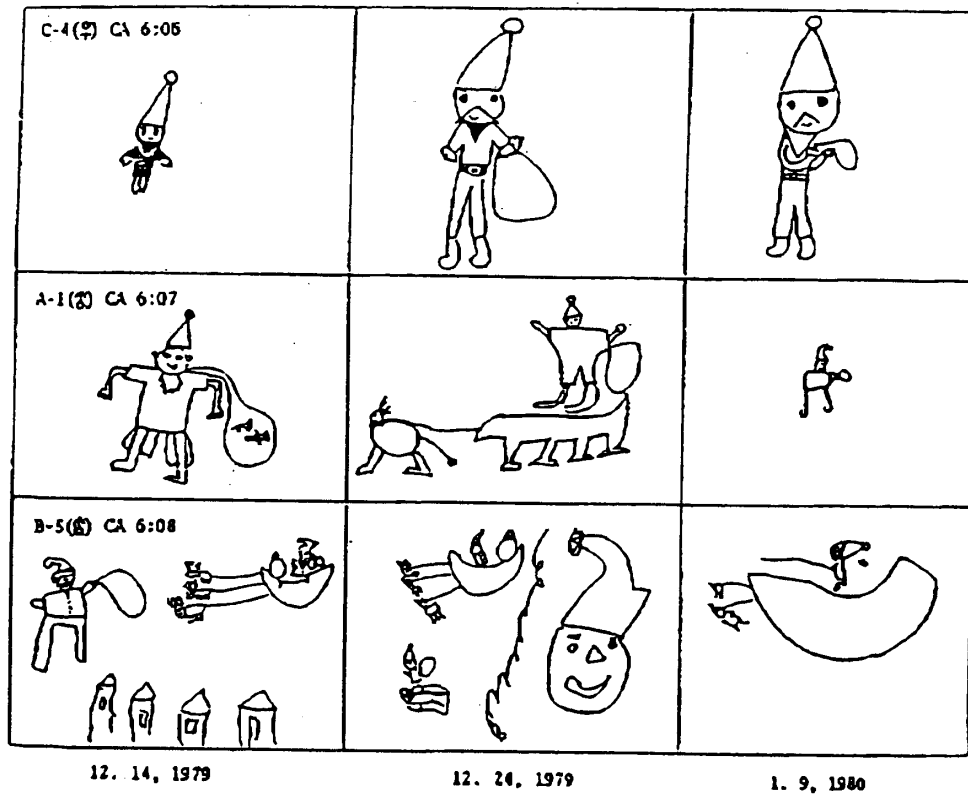
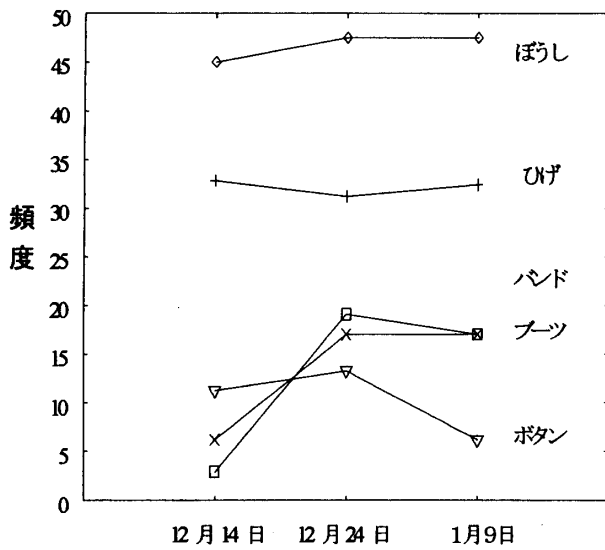


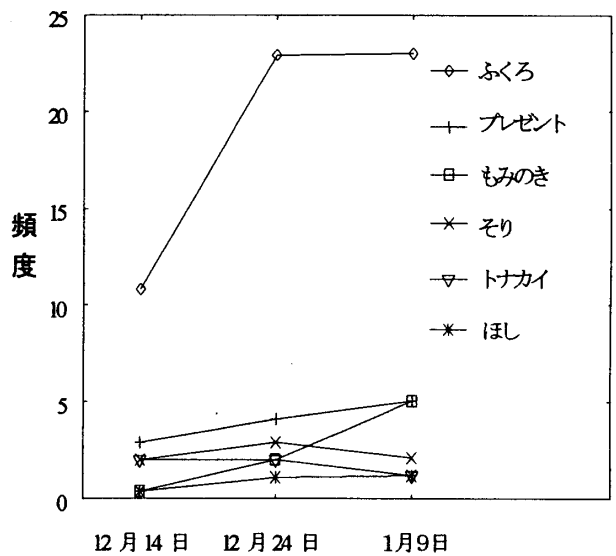
図3. クリスマス前後のサンタクロースの絵の例
(平井他, 1979)

も、この子はなかなか凝ってますよね。サンタクロースがいて、お家があって、その上をトナカイがちゃんと飛んでるわけですよね。こんな大きな袋も持ってるんです。真ん中は、すごいですよこれは。サンタの顔がこんな大きな顔になって、ここではやっぱり空を飛んでるわけですね。ここでは、ちょっとわかりにくいですけど

も、子どもが寝ているわけですね。寝ているベッドの所にサンタクロースがやって来たという絵なんですよ。盛り上がってますよね。今日はすごいぞって思ってるんですね。同じ人の1月の絵です。このへんちょっと汗みたいいに見えますけども、汗じゃなくて袋だと思っただけですね。これね、こんなにも縮んじってますよね。



A. サンタクロースのコスチューム



B. クリスマスに関連のある事物

図4. 表現された事物 (平井他, 1979)

こちらのグラフは、どういう風な表現をしているかを見たものです(図4)。例えば、帽子とかひげはサンタクロースの定番ですから、最初からだいたい描かれているんですけども、例えば2回目3回目で、ベルトとかブーツ、ボタンとかは増えるんですね。それから、袋がぐっと大きくなって描かれるようになる。これは要するに、クリスマスというものがあって、そこに期待が高められていく。サンタクロースくるぞということで、サンタクロースに対する関心も高まってくるんでしょうね。同時に、街中とかお家の中とかで、サンタクロースを目にする機会も多くなる。そうすると、サンタクロースってどうなってるんだろうとか、こんなベルトをしている、こんなボタンの服を着ているといったことが関係づけられていく。そのために周辺のなものも、いっぱい描くようになって考えられます。

このときに、まあ、統制条件として、一応クリスマスと一切関係のないものはないかなと思って、電話を同時に描いてもらったんです。電話の絵には、こういう時期的な変化は一切起きないんです。大きさも変わらない。やっぱりサンタクロースに対する期待感が、表現に影響するということなんですね。

園の行事が子どもの期待を高めていく。期待の高まりは、彼らの認知にも影響する。サンタクロースに関連する情報は、どんどんどんどん取り入れられていく。1つの新しいレベルの認知ができる。ただそれが過ぎてしまうと、またこう落ちていく。幼稚園や保育園では、行事をやるわけですね。例えばクリスマス会とか、おひな祭りとかやりますけれども、そういう行事が、子ども達にどういう影響を与えているのかということ、何らかの形で客観的に評価してみることはとてもおもしろいことだと思います。いろんな経験をするといいですよとは、日常的に言いますが、行事を体験することで、表現に対する動機づけが高まってくるとか、あるいは物事をより精緻に見る見方がすすんでいくとか、そういう風なことが出てくると、おもしろいかなって思います。

このように、感情というものが、やっぱり表現に影響

している。子ども達は、感情の動物であり、感情に彩られ影響された表現をするのに対し、大人は感情を抑制して冷静で客観的な表現をしようとする。それが大人の表現と子どもの表現を異なるものにしていて、それがまた、子どもの表現をクリエイティブなものに見せるところがあるんだということです。

イメージと表現

三番目はイメージです。幼児を研究するときによっぱりイメージは見逃せないことだと思います。Piagetの考え方では(私はPiaget派ではなくてBanduraの立場ですが)、2歳から2歳半くらいの間に表象的な思考、言語やイメージを使っていろんなことが考えられるようになるということですね。幼児期のイメージ機能の表れとして、我々は見立てというのがとてもおもしろいと思っていて、その研究をしてみました。例えば、そうですね、これ(黒板拭き)を電話にしてみても下さい。(聴講者:「電話ですか」)はい。電話をかけてみて。電話かけるときどうしますか。(聴講者:「電話ですか。ボタン押します。」)はい、そうですね。じゃあ、これ(ペン)で電話できますか。(聴講者:「電話ですか。」)はい。形が全然違うと難しいよね。でも、電話にすることはできる。あるいはカメラにするとか、あるいはまたコーヒーカップにするとか、それから電車にするとか、まあできますよね。でも、これをやってみると、実際とは異なるものを使っての見立ては2歳の子はあんまりできないんですね。2歳半になるとできる人が出てきます。2歳から2歳半の間にそういう表象機能がすごく高まっていくんですね。それはPiagetが正しいと思う部分です。

見立ての対象と、形態・機能の双方が類似している物、形態が類似している物、機能が類似している物、形態も機能も似ていない物、さらに、何もない場合など、いろいろな材料のもとで、見立てができるかどうか、調

表1. みたてにおける指示物と代用物

指示物	電話	シャベル	コップ	ほうちょう	スプーン
レベル1	玩具の電話	玩具のシャベル	玩具のコップ	玩具のほうちょう	玩具のスプーン
レベル2	指示物と形態が類似したつみき				
レベル3	マイク	木ベラ	皿	ハサミ	フォーク
レベル4	マジック	ハブラシ	テニスボール	茶碗	めがね
レベル5			なし		

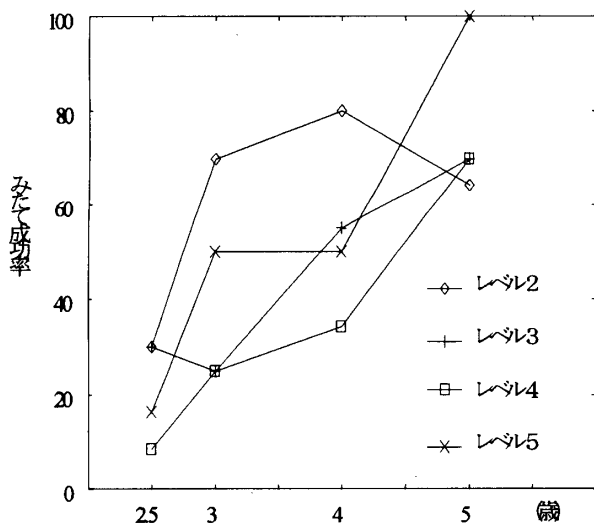


図5. 年齢とレベルにおけるみたて成功率

べてみました(岸原, 1986)。

例えば、レベル1の材料は、見立ての対象と形態と機能が類似している具体的なおもちゃです。電話をおもちゃの電話で見立ててもらおう。シャベルをおもちゃのシャベルで、包丁を包丁のおもちゃで見立ててもらおう。これは見立てる実際の具体的対象の表象を基本的に持っているかを確認するために全員にまず使います。ここで見立てができた者に、次のいずれかのレベルの材料で見立てを求めます。レベル2の材料は、見立ての対象と形態が類似しているものです。例えば、電話のような四角い太い積み木や、包丁のような薄い板でそれぞれ電話や包丁を見立ててもらおう。レベル3の材料は、見立ての対象と機能が類似している。電話は音を伝達するものだからマイクで、シャベルはかき混ぜたりするものだから木べらで、コップはものをいれたりするからお皿でといったように、形態は違っていても何か機能的に同じようなものを材料として見立ててもらおう。レベル4は、見立ての対象と、形態も機能も全然似ていないもの。例えば、電話をマジックで、シャベルを歯ブラシで、コップをテニスボールで見立ててもらおう。ボールはボールなのにコップにしなくてはいけない。レベル5は何もなし。何もないけれども、例えば、包丁で切ると頼むんです(表1)。

いくつかの年齢の人たちのレベル2から5の見立ての成功率を見ると、2歳半くらいで20%くらい、3歳で40%くらい、4歳で50%、5歳で80%くらいができるようになります。要するに、ものにまつわるイメージ、シャベルはどうするものなのか、スプーンはこんなものだということ認識し、その頭の中のイメージを解釈しながら行動として再生できるようになるんですね。

レベル別に分けて見てみます(図5)。レベル2は形だ

け似ている積み木を与えた場合ですね。形が似ているものでは、3歳とか4歳はずいぶんできます。ところがレベル3の機能が似ているもの。電話の見立てにマイクを渡されたもの、あんまり似てないですよ。これはあまりできない。それからレベル4。マジックを渡して電話とか、それからテニスボールを渡されてコップとか言われますと、なかなかできないですよ。コップはコップ、テニスボールはボールとしての機能があるわけですね。そういう、物本来の機能に逆に縛られてしまい、ボールを渡されてしまうとぼんぼんってやったりして、コップとして飲むのはむずかしくなる。レベル5は何も材料がない。何もないことで、かえってよくできています。

ここまですが、子ども達を持つイメージの発達ですが、ちょっと横道にそれます。見立てができるということについてです(大木, 1988)。ちょっと注射の見立てをしてみてくださいか? 鉛筆を注射に見立ててもらった場合子どもはどのようにするのでしょうか(表2)。4歳では見立てができない子も多く、鉛筆を持つとしない子もいます。持つ子の場合、まずどう持つか。先を持つか、端っこを持つか。4歳とか6歳だと芯の尖った先の方をつまむように持つ。9歳になると指で挟んで端っこを親指で押さえる、本来の持ち方をするようになります。それから、射つときに誰に打つか。4歳とか6歳は、圧倒的に自分に射つ。9歳になると、空(くう)に射つ。そこに人がいるのを想像して射つ。それから、注射を押し出すようなことをするか。4歳、6歳は押さない。そのかわり、鉛筆の先を持ってちくちくと針を刺すような感じですね。9歳になると親指で鉛筆を押し出す。こうしたことから、要する

表2. 「注射」行為の分類

もち方	先を持つ	本来の持ち方	もたない
4歳	6	2	12
6歳	13	2	5
9歳	0	20	0
射つ対象	自分に射つ	宙に射つ	射たない
4歳	9	0	11
6歳	14	1	5
9歳	3	17	0
押す	押す	押さない	
4歳	0	20	
6歳	0	20	
9歳	18	2	

に、4歳とか6歳といった幼児期の子どもたちの注射のイメージというのは、「刺される」、「痛い」という自分の感覚のイメージから成り立っている。でも9歳ぐらいになると、自分から離れて、注射というものの本来の使い方がだんだん理解されてくる。「これは、打つ対象が別にあるんだ」という風に。これは感覚から離れて知的にイメージを作っている。その発達的なズレみたいなのがこのような見立て方の違いに反映されるんだろうと思うんですね。ちょっとこれは余分な話ですが、さりげないことだけでも、幼児期の人たち認識の出所を窺えます。

さて、子どもたちを見ると、見立てが良くできる人とできない人がいます。そこで見立てが幼児のあそびにどう影響するのかを検討してみました(大木, 1988; 前田, 1992)。見立てが良くできる人二人をペアにして遊んでもらう。あるいは、見立て能力の低い人同士二人をペアにして、また、見立て能力の高い人と低い人をペアにして遊んでもらう。遊びの場には、見立てのテストに使った材料と、いくつかの別のおもちゃを置いておき、10分間遊びの様子をビデオで撮ります。ビデオから一人一人の言語活動をおこすのは大変です。我々は怠け者なので、ビデオ起こしはせずに、撮ったビデオを皆で見

て、10分を前半の部分と後半の部分に分け、その遊びを全体的に評定してもらいました(表3)。たとえば二人で遊んでいるレベルについて、傍観(二人のうち一人は自分では何もせず、友達の遊びをみている)、低次の平行遊び(それぞれが一人遊びをしている)、高次の平行遊び(両者に直接的な相互行為がないが、同じ遊びをしている)、低次の共同遊び(相互的な役割分担がない)、それから高次の共同遊び(相互的な役割分担がある)という風に遊びのレベルを評価する。あるいはその遊びにテーマが共有されているかいないか、二人の遊びについて、二人が一緒に遊んでいるかいないか、二人の関わりがあるかないか、二人のかかわりがポジティブかネガティブか、それから全体の雰囲気を楽しいか楽しくないか等のような事柄について観察を行い、その程度を段階評定してもらう。さらに、個人毎の遊びの内容について分析します(表4)。発語数が何回あったか、物を持っている回数が何回あったか、おもちゃのうちの何個を占有していたか、遊びの中で見立てが何回出てきたかを数えます。また、遊びのテーマはあったか、遊びにどのくらい熱中していたか、それから材料はどんな使い方をしてきたか、つまり感覚運動的な使い方(感覚器官を刺激するような遊び方)、平行的な遊び方(二つ

表3. 遊びの内容の評定 (グループ)

[1] 遊びのレベル	
1. 傍観:	2人のうち1人が自分では何もせず他方の遊びを見ている。
2. 低次の平行遊び:	それぞれが一人遊びをしている。
3. 高次の平行遊び:	両者に直接的な相互交流はないが、模倣によって同じ遊びをしている。
4. 低次の共同遊び:	相補的な役割分担がない (ex, 2人とも母)
5. 高次の共同遊び:	相補的な役割分担がある (ex, 母と子)
[2] テーマの共有	1 — 2 — 3 — 4 ない あり
[3] 2人の遊び	1 — 2 — 3 — 4 ない あり
[4] 2人のかかわり	1 — 2 — 3 — 4 ない あり
[4'] 2人のかかわりの positive さ - negative さ	1 — 2 — 3 — 4 negative さ positive さ
[5] 全体の雰囲気	1 — 2 — 3 — 4 楽しくない 楽しい

表4. 遊びの内容の評定 (個人)

[1] 発語数	() 回
[2] ものを持っている回数	() 回
[3] 玩具の占有回数	全体 () 回 具体物 () 回 抽象物 () 回
[4] みたての回数	() 回
[5] 遊びのテーマ	1 — 2 — 3 — 4 テーマ 一貫 一貫 なし してない している
[6] 遊びへの熱中度	1 — 2 — 3 — 4 熱中 熱中 してない している
[7] 材料の扱い方	1 感覚運動的: 感覚器官を刺激する遊び (ex, たたいて音を出す) 2 平行的: 2つの物を同時に扱うか、2つの物の関連がない。 3 描写的: そのものの本来の使い方をする。 4 象徴的: 何かをみたてて使う。

の材料を持つが関連させては遊んでいない), 関連させている, そのもの本来の使い方をしてる, あるいは見立てている, という評価をしてもらいます。

もともとこれは、「共同活動」に関心があって, Vygotskyを試してみようかと思ったんです。私の予想は, 見立て能力が高い人同士のペアがよく遊び, 低い人同士のペアは, あんまり遊びづらい。問題は, 高い人と低い人をペアにしたときにどうなるかで, 高い人が低い人を, 引き上げるような感じで発達の最近接領域に働きかけるような遊びが発展すると予想した訳です。実はどうだったかっていうとそうではなかった。A群は高い人同士, B群は高い人と低い人, C群は低い人同士です。遊びのレベルはB群が一番低くA群が一番高い。見立て能力が高い人同士のペアが一番遊びのレベルが高い(図6)。それから, 遊びの中でテーマが共有されているかという点, 見立て能力の高い人同士はテーマを共有したごっこ遊びができるんですがB群が一番低い(図7)。全体の雰囲気もB群が一番低い(図8)。それはそれとして, 問題は, このB群ですね。私の予測では,

見立て能力の低い人同士が, 一番低いだろうと思っていたんですね。でも, そんなことはなくて, 高い人と低い人のペアが一番低い。簡単に言うと, 見立て能力が高い人と低い人が一緒になった場合には, うまい遊びがあんまりできない。同じ様な研究を2回行ったのですが, いずれもそういう結果でした。

発語数ではA群は両方とも一緒でした。C群は両方とも一緒でした。しかしB群の中では見立ての能力が高い人がたくさん発語していて, 低い人はあまり発語していない(図9)。それから物を持っている回数も, B群では見立て能力が高い人のほうがたくさん持っていて, 低い人はあんまり持っていない(図10)。おもちゃの占有率でも, B群では見立て能力の高い人が圧倒的に占有してしまっている(図11)。見立ての回数も, 見立て能力の高い人は低い人よりも多く(図12), 抽象的な玩具の占有率も, 見立て能力の高い人のほうが多い(図13)。要するに, 見立て能力の高い人と低い人のグループであるB群では, 見立て能力の高い人が, おもちゃを取って, 自分でそれで遊び始めてしまう。低い人は, おもちゃ

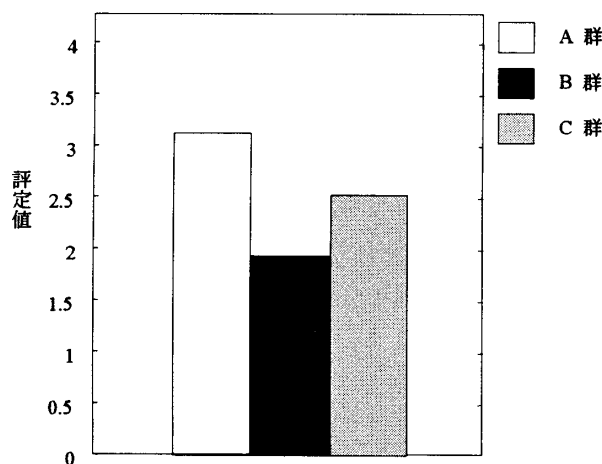


図6. 遊びのレベル

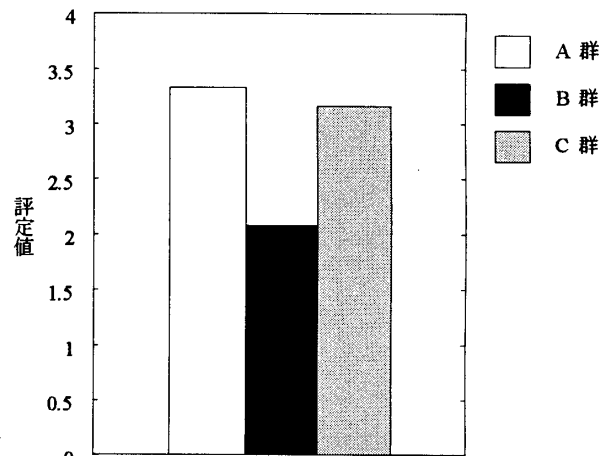


図8. 全体の雰囲気

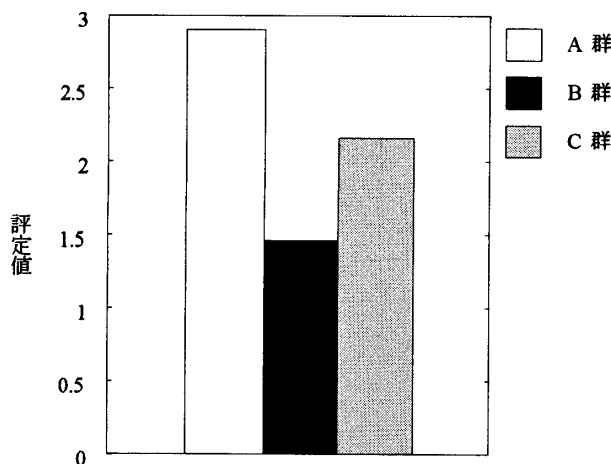


図7. テーマの共有

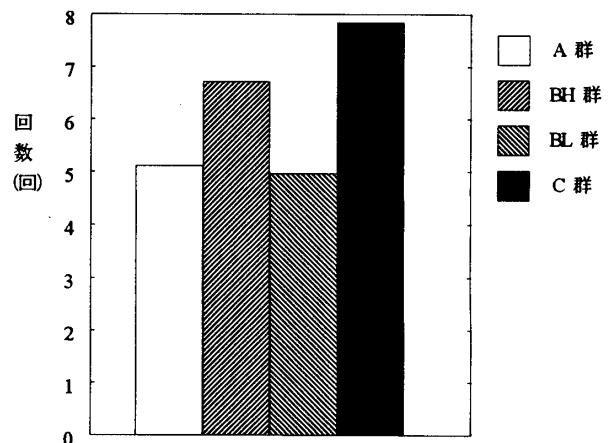


図9. 発語数

で、いるということなんです。少しレベルの高い人が少しレベルの低い人に、手を差し伸べながら、少しずつ上の段階に、上がっていきましようなんていう、甘い考えはなく、見立てできる人は見立てできる人で楽しむけれども、自分のレベルについて来れない人はダメだよということだし、見立ての低い人は見立てのレベルの高い人の遊びについていけなくて、「何で俺こんなところになくちやいけなんだろう」って感じになってしまうということですね。

こういうことから考えると、小さい子どもたちが、友達を選ぶことのベースの一つに、共有できる認知のレベルがあるようです。この場合は見立て能力のレベルですけれども、見立てを用いた遊び成立の基礎には相手もその見立てを理解できるだろうという相手の心の理解 (Theory of Mind) が重要であると近年考えられています。電車ごっこで「ここは駅ね。」って言うときすぐのってくれ

る人だったらいいんですが、「これ電車にしようか。」って言われても「えー」って見てるだけだったら、そこでもう話が途切れてしまう。相手の出した見立てのレベルに応えるだけの力があり、そういう風なやり取りができることは、仲間関係の一つの基礎になる。

それでは、イメージはどんな風に子どもたちの中に喚起されていくんだろうということを考えたいと思います。今は遊びの話だったんですけども、また表現のところへ戻っていきたいと思います。絵本の研究をしたことがあります。実は、私は漫画の研究をしているんですが、漫画の研究に至る前に、絵本の研究をしていました。日本の、あるいは外国でもそうですけれども、絵本の研究は、たとえば絵本の絵があると、ストーリーがどのくら

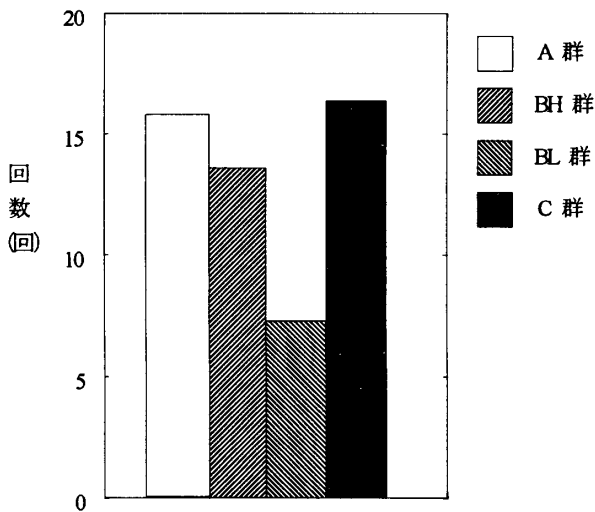


図 10. ものをもっている回数

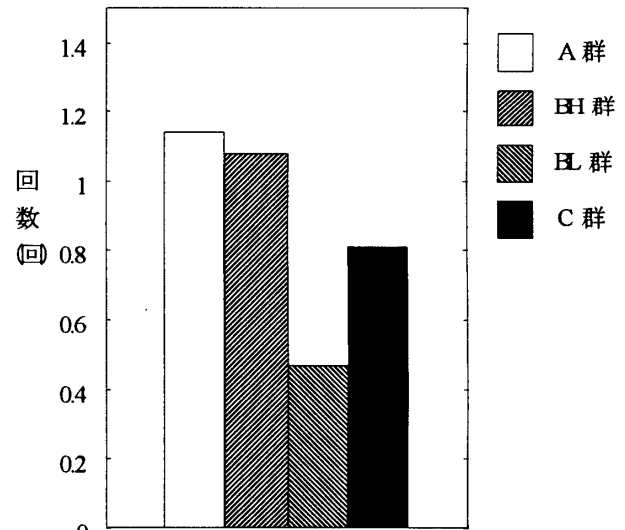


図 12. みたての回数

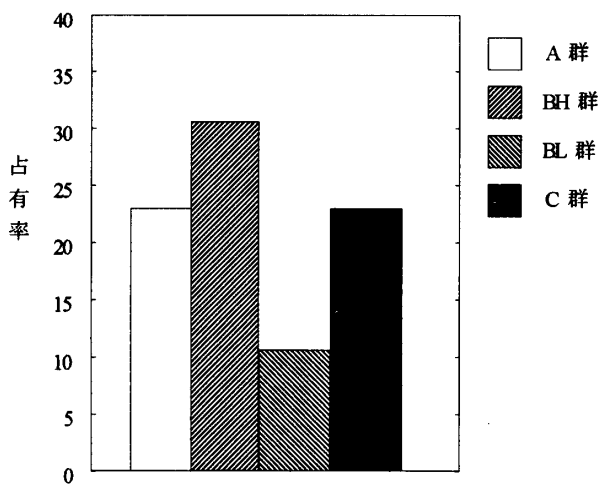


図 11. 玩具の占有率

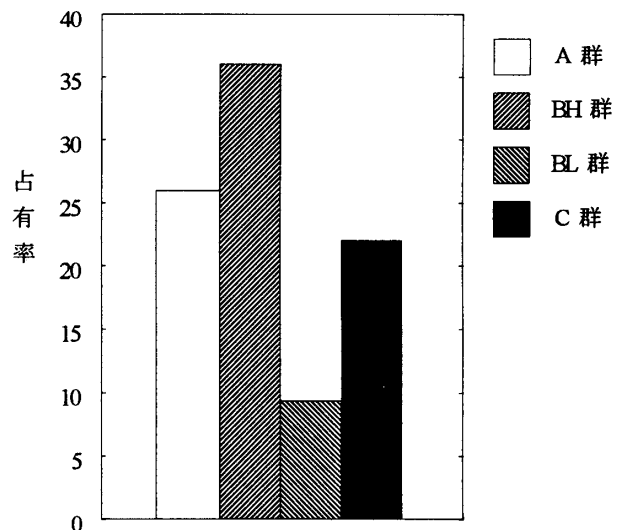


図 13. 抽象的な玩具の占有率

表5. 課題に選択した絵本

出版社	題名	絵	訳	年代	頁数	大きさ
小学館	三びきのくま (世界おはなし名作全集3)	柿本幸造	森山涼	1990	29	25.7 × 21.0
西村書店	3びきのくま	ハートディツ・ワッツ	佐々木田鶴子	1987	26	20.0 × 21.5
講談社	三びきのくま (講談社おはなし絵本館18)	和歌山静子	渡辺茂雄	1989	30	27.0 × 21.0
偕成社	三びきのくま	ウラジミル・レーベルフ	内田茉莉子	1989	24	22.0 × 28.0
MIKIHOUSE	3びきのくま	片山健	千野栄一	1987	32	26.0 × 25.0
フクインカン	3びきのくま	丸木俊	瀬田貞二	1973	30	20.8 × 19.0

究は、たとえば絵本の絵があると、ストーリーがどのくらいわかるかとか、あるいは絵本の主人公の視点を変えていくとストーリーの内容がどのくらいわかるか、あるいは文章表現を変えたらどうなるか、読み方を工夫したらどうなるか、たとえば、個別に読んだ場合と先生が読み聞かせた場合では、理解にどのような違いがあるかとかの、物語理解の側面の研究が多いんですね。しかし、絵本とは何かって言ったら、絵の本なんですね。絵の本である絵本なのに、その絵のもつ影響について分析した研究は、ほとんどないんですよ。それをやりましょうと思いいくつか学生とやってきたんですが、そのひとつ

をお話します。絵本の絵は幼児のイメージの形成に影響を持つのかという研究です(金井,1992)。

「3びきのくま」っていうお話を皆さんご存知ですか? 私は、小さい頃に「3びきのくま」のお話を聞いてですね、なんか、不条理の世界に出会ったような気がしたんですよ。何とも言えない、変な感じ。どういうお話かというんですね、森の中に3匹の熊が住んでいるんです。大きい熊と中くらいの熊と小さい熊が。おかゆを作ったんですけれども、おかゆが熱いので、おかゆが冷めるまで散歩に出るんです。留守になった熊の家に、森の中にまぎれ込んできた女の子が入って来る。それで、ちよっ

表6. 絵の特徴を尋ねたアンケートの結果

	A	B	C	D	E	F
1. 登場人物の表情が豊かである。	○	△	△	△	△	△
2. 色彩感覚が優れ、美しい。	○	◎	△	○	○	△
3. 登場人物がかわいい。	◎	○	○	△	×	×
4. 背景まで細かく描きこまれている。	○	◎	×	○	○	△
5. 分かりやすい絵である。	○	○	◎	○	△	△
6. 色調が明るい。	◎	○	◎	△	△	×
7. 登場人物の動作がはっきりしている。	○	△	○	△	△	△
8. 単純化された絵である。	○	△	◎	×	○	△
9. 写実的な絵である。	×	△	×	◎	△	△
10. 漫画的で解剖学的にはでたらめである。	◎	○	◎	×	○	△
11. 色彩がケバケバしく、視覚的に目立つ。	×	×	◎	×	○	△
12. 芸術的な絵である。	△	○	×	◎	△	△
13. 生活的で親しみがもてる絵である。	○	○	△	△	△	△
14. くまが擬人化して描かれている。	○	◎	◎	×	○	○
15. メルヘンなイメージである。	◎	◎	△	△	△	×
16. 幻想的である。	○	○	△	○	△	△
17. 挿絵的な絵である。	△	△	△	△	△	×
18. 物語と絵がよく一致している。	○	○	○	△	○	○
19. 印象に残る絵である。	△	△	○	○	○	△
20. おもしろい絵である。	△	△	○	△	○	△

と順番は忘れちゃいましたけれども、大きい椅子に座ったんです。大きい椅子は堅くて座り心地が悪かった。中くらいの椅子に座った。今度はこれは柔らか過ぎて、座り心地が悪い。一番小さい熊の椅子に座ると、ちょうどいい。ちょうどいいけれども、椅子が壊れるんです。今度は、おかゆを食べる。大きい熊用の大きなお皿のおかゆは熱くて食べられない。中くらいの、お母さん熊という想定なんだろうと思うんですけども、その熊のおかゆは、冷め過ぎてどうしようもない。一番小さい小熊の、おかゆは美味しくて全部食べちゃう。それで、疲れてきたので、女の子は二階に上がります。そうすると、二階にベッドがあるんです。大きなベッドは、また何か難癖つけて「これはダメ。」と言って、中くらいのベッドも「これもダメ。」と言って、一番小さいベッドは「ちょうどいい。」と言って寝るわけですね。女の子が寝ると、熊が帰ってくるんです。熊は、最初に、「あ、俺の椅子がなんか変だ。」とか、「あ、私の椅子がおかしいわ。」とか、「あ、僕の椅子が壊れてる。」とかって言うわけですね。今度はおかゆを見つけて、「あ、俺のおかゆが、こうなってる。」、「私のおかゆも。」、「僕のおかゆは、みんな食べられちゃって、ない。」といったことを言う。二階に上がっていくわけですね。そして、「俺のベッドが、なんかクシャクシャになってる。」、「私のベッドも。」って言ったら、そしたら最後に「僕のベッドに女の子が寝てる。」これは、3度の繰り返しは何回も出てるわけです。大きい熊、小さい熊、中くらいの熊とか、椅子、おかゆ、ベッドと。余計なことをつけ加えましたが、今、クライマックスなんです。その、「僕のベッドで女の子が寝てる」って話になって、次どうなると思いますか？「女

の子は、窓から逃げていきました」で終わりなんですよね。「えーっ？ それからどうなるの？」って聞きたいでしょう？ 聞きたくないですか？ 小さい頃にね、その話を読むたびに、「この先を知りたいのに、これはどうなってるんだろう？」ってすごい思いがあったんですよ。その絵本をとりあげよう。

それで、意外とね、「3びきのくま」の絵本は出てるんです。集めてるんですけど、バリエーションは色々あるんです。女の子だったのがお婆さんになってたりですね。もともとは、イギリスの民話らしい。イギリスのお婆さんの話らしいんだけど、日本でいちばん有名なのは、福音館からトルストイが作ったっていうものが翻訳されていて、それは、ロシアの女の子の話なんです。

そこへ6種類出してあります(表5)。小学館、西村書店、講談社、偕成社、それからミキハウスと、それから、フクインカンの、これは、ずいぶん昔の本なんですけど、「3びきのくま」。それぞれの絵を、子ども達に「どれが好きですか？」と好きな絵を選んでもらい得点化したところ得点が一番高いのが、4.7、小学館で、一番低いのが、フクインカンの、2.3でした。つまり、「とっても好きな絵」は小学館(森山、1990)の絵で、「もっとも好きでない絵」というのが、フクインカン(瀬田、1973)ということ。このフクインカンの絵を描いているのは、あの、原爆の絵で有名な丸木俊さんです。これら絵について学生に聞いたのが、表6です。たとえば、Aのところ、子ども達に人気の小学館の絵なんですけれども、二重丸のついてるとこだけ見ると、登場人物が可愛いとか、色調が明るいとか、漫画的で解剖学的にはでたらめだとか、メルヘンのイメージである、という風なこ

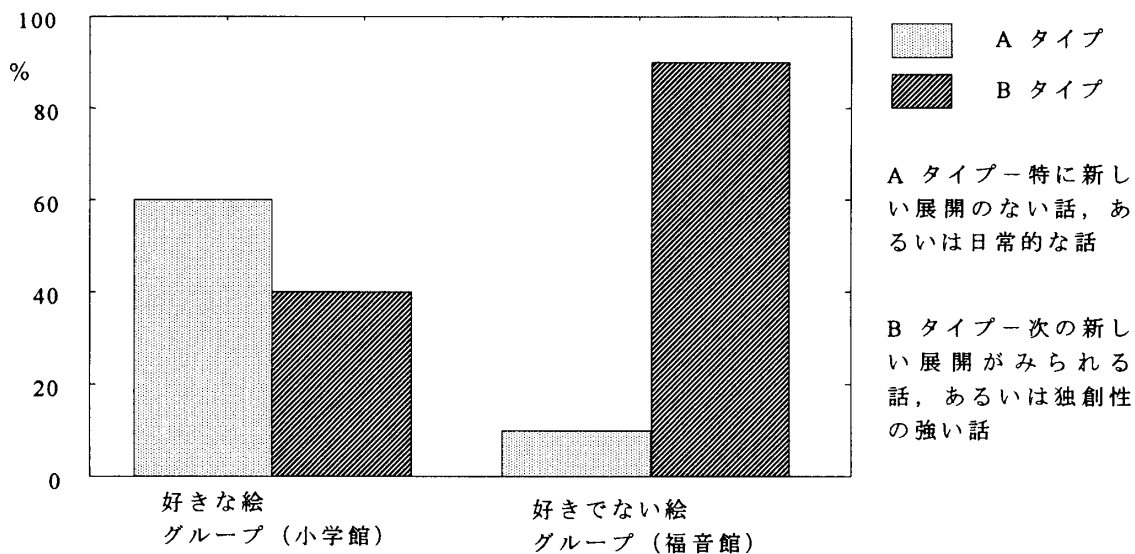


図 14. 喚起されたイメージの独創性

とです。写実性はなくて、色彩はけばけばしくなく視覚的に目立つということも、まああんまりない。ホワーツとしたムードなんですね。それからF、子ども達に一番人気がなかったフクインカンの絵なんですけれども、これは、そういう可愛さが、あんまりないんです。登場人物が可愛いには、Xがついていますね。色調が明るいついていうものないですね。暗い色調です、これ。それからメルヘンのイメージもないし、挿絵的な絵でもない。かろうじてOがついてるところは、熊が擬人化して描かれているというのと、それから物語と絵がよく一致しているところなんです。とにかく、これは民話的、土俗的な感じのする絵なんですね。

ストーリーの文章は同じにして、この子どもの好きな小学館の絵を使った絵本と、子どもが好きではないフクインカンの絵を使った絵本を作り、それぞれ子ども達に個別に読み聞かせをします。読み聞かせをしてから、ストーリー理解の質問をします。たとえば、「3匹の熊は何で出かけたんですか?」とか、「一番小さい子の椅子はどうなっちゃいましたか?」という、話の理解ですね。そうすると、どっちの絵でも同じなんです。ストーリー理解に絵による差はないんですね。だから、ストーリーについてはどっちの絵でも同じような理解を子ども達はします。

一番最後に、じゃあ、「この話はこれから、どんな話になると思えますか。話の続きを作ってください。」と言う。小さい頃から、「そこで切られちゃ困るよ。」という僕の思いがあったので、その先を子ども達に作ってもらい聞かせてもらうということです。色んな話がでます。「女の子は、お家に帰って、お母さんに 熊のごはんを食べてきた」って言って、終わり。」という感じですね。「女の子は森の中を歩いていくと、熊が追っかけてきました。」という話になるときもある。それから、「女の子は森の中を歩いていると、今度はまた別の熊の家がありました。」とかいう話になったりするんですね。そういう風な話を分析して見ると、ごクラブで見ると、子ども達が作るストーリーの長さ(登場人物の行動単位を数えた)は、フクインカンが平均15.2ユニット、小学館が平均8.9ユニットと、フクインカンのほうが長いんです。子ども達に人気のなかったほうの絵の絵本が、話が長い。それから、もう一つは、話の内容をタイプ別に分けて、特に新しい展開のない話や日常的な話であるか、次の新しい展開が見られる話や独創性の強い話っていう風に二つに分けてみました。すると好きな絵の場合には、日常的なタイプのストーリーが多いんですけども、好きでない絵で読まれた子ども達は、圧倒的に独創的なストーリーが多い(図14)。このことから言えるのは、絵本はストーリーだけではなくて、そこにある絵が実は何か力を持っているということなんですね。子ども達が飲み込み

やすいような優しい絵もいいかもしれないけれども、ある意味で子ども達をドキドキさせるような、あるいは、ちょっと恐がらせるようになって言ったら、ちょっと良くないのかもしれないけれども、彼らが、あまり好まないようなものの中にも、イメージを喚起をしていく部分があるということですね。子ども達に耳ざわりがいい、目ざわりがいい、舌ざわりがいいものだけを与えることがいいのかどうかということが、一つ、ここで思っていることなんですね。

スキルと表現

最後、子どもの表現が大人と異なる制約の四つ目にはスキルがあります。たとえば表現を、より高めるためには、優れたスキルを持つという話があると思うんです。子ども達はまた運動の機能が十分ではないので、大人と同じように微妙な筆づかいとか手づかいっていうのはできないので、どうしても大人と同じように絵を描けないってわけですね。幼稚園なんかに行くと、子ども達は、たとえば、折り紙を折るときピシッと折れないんですよ。ピシッと折れるっていうことは、一つのステータスとなっているわけですね。あるいは、広告の紙をクルクルクルッと巻いて剣を作るっていうことをしますよね。より細かい、固いやつを作れる人は偉いわけですね。やっぱり、それは、手先の器用さが問われるんです。いろいろな研究の中では、表現力豊かな人はスキルに優れていると言われているんです。ただ、スキルを高めることが、本当にいいことなのかどうか、正直言ってあんまりよくわからないことですね。スキルというのは、ある意味で、手段の話ですよ。目的ではないわけですよ。そういうスキルなんていうのは、いつでも、ある意味では身につくものであって、やっぱり、表現したいもの、イメージとか、意欲とか、情緒とか、そっちの方を高めることのほうが、実は、その表現の内的な側面としては、大事ではないのかという気がしています(中澤, 1992)。ここまでの、幼児の表現の背後にある内的な要因です。

幼児の表現を支える外的要因

では表現を支える外的な要因についてです。我々の研究室は発達心理学の研究室なので、小さい頃の経験が何をもたらすのかを調べることは、大きな目的の一つです。

表現を支える親

千葉大学には、工学部に工業意匠学科という学科があります。意匠というのはデザインのことです、工業意匠というのは、工業デザインですね。今は正式にはデザイン工学科といます。この学科では、椅子とか、ウォークマン、カメラ、自動車、新幹線など工業製品のデザイナーを育てます。千葉大学というのは、応用科学の大学なんですね。東京大学で基礎的な研究をして、千葉大学は応用科学をやるっていう風になっていると私は思っています。たとえば東京大学には農学部がありますけれども、千葉大学には園芸学部っていうのがあります。千葉大は果樹や庭園をつくる人を育てるわけですね。公園、校庭や園庭それから花壇づくりみたいなものっていうのは、東大にはない。それから、千葉大学には看護学部がありますが東大にはない。東大が医学の基礎を支えるから、その応用を千葉で支えるっていう

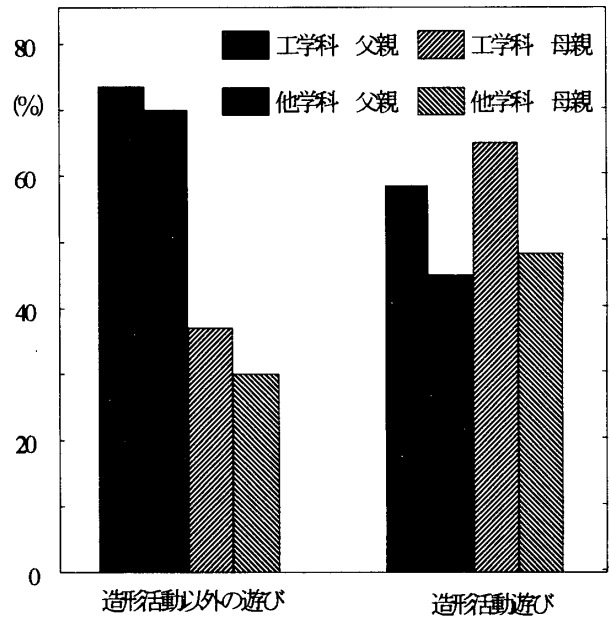


図 17. 親の造形活動

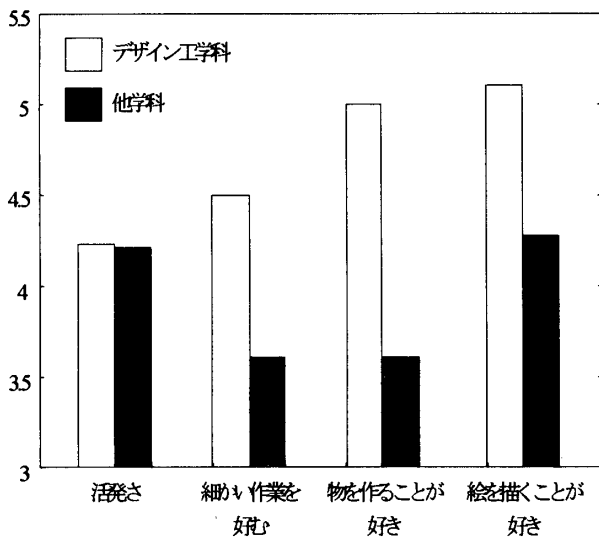


図 15. 幼少期の特性

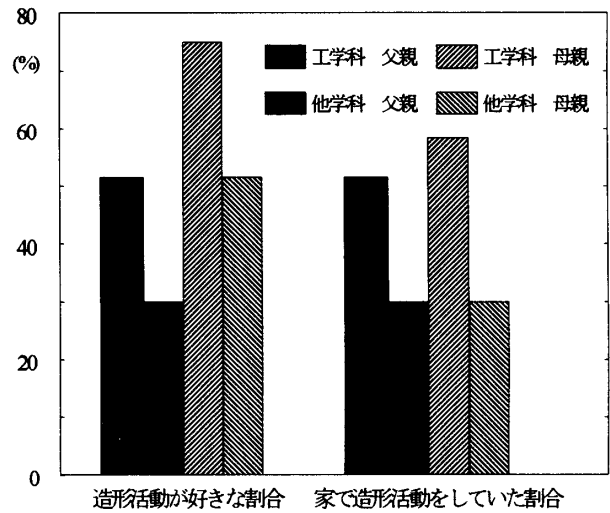


図 18. 幼少期の親子の遊び

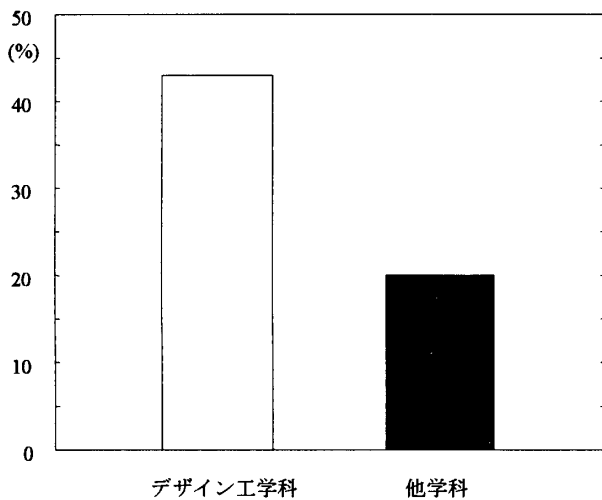


図 16. 幼少期の家での造形活動

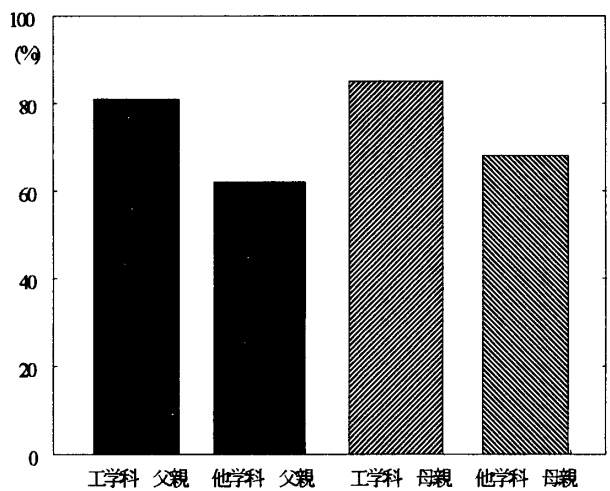


図 19. 親との造形活動の楽しみ

も、そういうところがあって、千葉大の工学部には東大にはない情報画像工学科があります。これは、昔は写ここでいう旧学校教育学部。基礎的な研究をするところと、実際の現場の人を育てるところ。工学部について真工学科と印刷工学科といった2つの学科が合体したものです。写真や印刷も応用科学ですね。今はCGの研究も盛んです。

さて、先ほどのデザイン工学科です。私が、顧問をしていた熱気球同好会には、このデザイン工学科の学生がたくさんいました。今その人たちは、日産とかトヨタで車のデザインやキャンでカメラのデザインをしています。彼らの入試科目は物理、数学とデザインのセンスをみる適性検査も課されます。理科系に強い美術科なんです。だから、入るためには、デザインの練習もするし、絵も描く。適性検査は、ある物体を回転すると、こういう図形ができる。回転軸をどこにするとこの図形ができるか、その回転軸を描きなさいといったテストなんですけれども、我々にはなかなか分からない。その学生は、ある意味で、表現能力や空間造形能力が、すごく高いんですね。

そこで、それ以外の学科に行っている学生と、小さい頃の経験を比べてみました(朝比奈, 1999)。幼少期、特に幼児期、あるいは、小学校でも低学年の頃にどんな経験をしたか。たとえば、幼少期に活発だったかについてはデザイン工学科とそれ以外の学科は全然差がありません。しかし、たとえば、細かい作業を好むとか、物を作ることが好きだとか、絵を描くことが好きだといったことは、圧倒的にデザイン工学科の学生のほうが高い(図

15)。それから、幼少期に家でよく造形活動、物づくりをしたというのも、デザイン工学科の学生のほうが高い(図16)。それから、グラフにはないですけども、小さい頃にギャラリーとか美術館によく行っており、造形関係のテレビ番組、たとえば、のっぽさんが出てくる番組ですね。ああいうのをよく見ていました。

それでは彼らは家庭で父親や母親とどういう風に関わっていたんだろうか。親はどういう風に関わっていたんだろうか。親の造形活動や、直接的な親子の関わりとこのを見ていくと「親と一緒に造形活動をしてくれたか」ということでは、デザイン工学科の学生の方がお父さんとお母さんといっしょに造形活動をしている割合が高かったです(図17)。それで、「お父さんやお母さんが造形活動が好きでしたか」といいますと、「お父さん自身お母さん自身が好きだった」という割合が高い(図18)。「親と造形活動をどのくらい楽しみましたか」という質問では、デザイン工学科の学生の方が「お父さんとの造形活動が楽しみだった」、「お母さんとの造形活動が楽しみだった」と答えています(図19)。結局のところ、デザイン工学科の学生というのは、「親と造形的な活動を小さい頃、幼児期、あるいは小学校低学年の頃に度々一緒に行なっていて、それを楽しんでいた。また、親は子どもと一緒に造形活動を行なうことで、子どもの興味や関心を直接的に支えていた。そして、それを促していた。」と言えると思います。

それから、もう1つ、親はその子どもの興味や関心を間接的にも支えているんですね。例えば、お絵描き教室とか工作教室に通った割合はデザイン工学科の学生

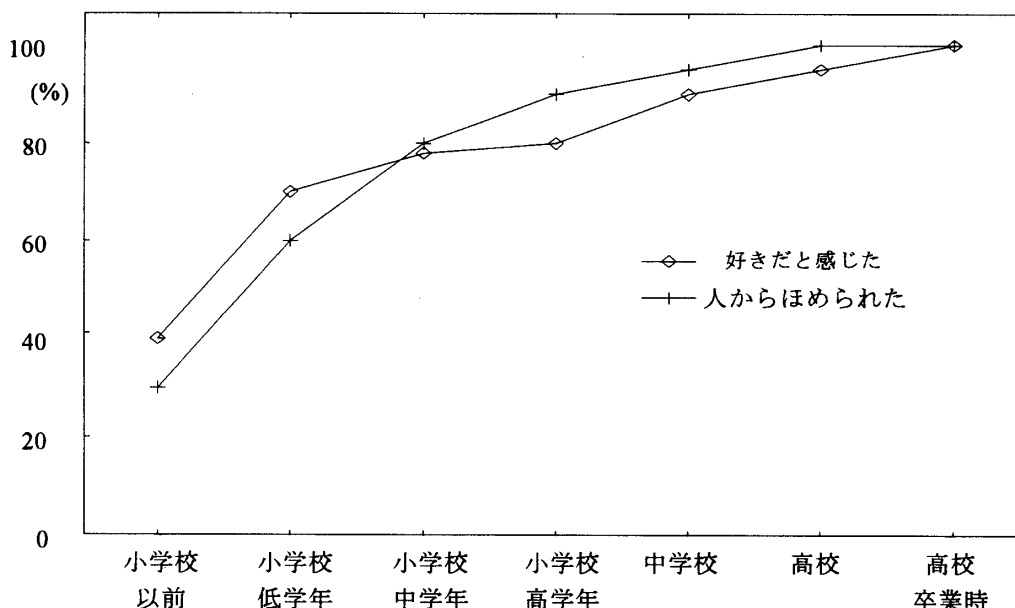


図 20. 造形活動に関する記憶：いつ頃に？
(美大生 115 人対象) (北原, 1993)

間接的にも支えているんですね。例えば、お絵描き教室とか工作教室に通った割合はデザイン工学科の学生の方が多いいです。だから子どもが「そういうことを習いたい」とか「行きたい」とか言うとか行かせる。例えばお絵描き教室はデザイン工学科の15%の子が子どもの頃に行っていますが、その他の学科の学生では5%くらいしかありません。先程、「ギャラリーとか美術館によく行く」と言いましたが、子どもが1人で行くわけではないですよ。やはり「子どもが行きたい」と言うと、親が連れて行くことになります。そういう意味でも親が支えていると言えると思います。

以上をまとめると以下の3つくらいになると思います。1つ目は、デザイン工学科の学生は本人自身が造形への関心や意欲を小さい頃から持っていたこと、2つ目は、親は子どもの造形への意欲や関心を支える、あるいはそれを高める直接・間接的活動を行なっていること、最後は、子どもの造形への関心や興味を促した原因の1つとして親自身が造形活動が好きだということです。親が楽しんでいるものを傍で見ながら、親と一緒にやりながら「楽しい」という経験の中でそういう関心が育てられている、という可能性が考えられるのではないのでしょうか。

それでは、ちょっと領域は違いますが、音楽ではどうでしょうか。これも少し調査をしてみました。東京芸術大学の音楽学部、「芸大」ですから、音楽のプロ達なのですが、彼らが幼少期にどのような音楽的な環境の中で育っていたかということ調べてみたのです(古賀, 2000)。その結果、芸大の音楽学部の学生達は、普通のその他の学生達よりも小さい頃に例えば歌を歌ったり、楽器を弾くことが好きで、音楽をよく聴いていました。また、芸大生の家庭には一般学生の家庭よりもオーディオ機器であるとか、楽器というものが多かったことが分かりました。それから、「家でどんな音楽を聴きましたか」と聞くと、芸大生はクラシックが多いんです。一般の大学生は、歌謡曲というのが多かった。それから、芸大生の親自身が楽器を弾けるという割合が高いのです。その楽器の中でも、特にクラシック音楽の楽器が弾ける、というのが多い。だから、親自身がクラシックの音楽に慣れている、その楽器を楽しむということの環境の中で、そういうものを生活の中に取り入れており、それによって音楽への指向性が高められているという可能性ががあります。もちろん、親は間接的な支援もやっていて、音楽を聴かせるし、コンサートにも連れて行くし、テレビの音楽番組とかもよく見せるし、それで楽器の稽古ごともさせている。音楽の稽古ごとは芸大生では幼児期に90%以上はやっているんですが、一般大学の学生達

では50%くらいです。ですから、子ども自身が楽しみたいというのもあるだろうし、親自身がそういう方向に持っていきたいっていうのもあるのだろうと思いますが、そういう幼児期の直接・間接のサポートというのを親がやっているということですね。

今の2つはちょっと極端な例かもしれませんが。なぜなら、デザインの東大と呼ばれるような人達、あるいは音楽の東大と呼ばれるような人達という、ある種の特殊な能力を持った人達で、普通の子どもの表現だとかそういうことにそれがつながるかどうかが、ということになると、そこまでプロにする必要は何もないのだから…という話になると思うからです。ただ、両方の学生とも辛い思いをしたということをはほとんど言っていないのです。やはり、楽しんできたということですね。そして、親自身が楽しんだり、子どもがその楽しみを経験していくという中で、そういう活動が行なわれている、ということが大事なことだと思います。

これは我々の研究ではないのですが(北原, 1993)、美大の学生に対して、造形活動に関して、「好きだと感じたのはいつからですか」、「みんなから褒められたのはいつ頃ですか」、という質問をしたところ、好きと感じたのは、小学校以前、あるいは低学年の頃が多く、褒められたというのは中学年ぐらいからが多い(図20)。もともと好きなことを幼児期からずっとやっていくことがみんなに認められ、褒められるようになることによって、自分の一生の道に美術を選ぼうという風になってくる。こういうことかもしれません。好きなことは全ての始まりだということなのでしょう。

表現を支える教師

さて、これまでに、環境の影響の外的要因として家庭の要因のことを言いました。しかしそれだけではなくて、例えば教師も1つの外的な要因になります。芸大生に対する調査の中で面白かったのは、「音楽の勉強を今あなた達はしているのですが、やっぱり音楽の勉強をしたいと思うようになったきっかけはどういうものですか」、と聞いた中で一番多かったのは、良い先生に巡り会ったという回答(全体の12%くらい)なのです。良い先生に出会うということが、彼らに音楽の道を選ばせることにつながっており、教師は子どもの人生に大事な役割を果たしている、と言えると思います。

我々は以前、幼稚園の先生方に保育観を質問しました(中澤他, 1993)。色々な保育観がありました。例えば「固定保育-柔軟保育」、「過程重視-結果重視」、「知育開発-意欲重視」、「性役割を区別する-しない」、「慎重

さ重視—早さ重視」,「子どもの主体性重視—教師の指導重視」,「一斉保育—自由保育」であるとかです。そういったいろんな保育観を調べておきまして、同時に24のクラスの子ども達に熟慮性—衝動性のテストをし、そのクラスの順位を出します。熟慮性が高いクラスとは、何事にも時間をかけて、正確にやるタイプの子が多いクラスということで、熟慮性が低い(衝動性が高い)クラスというのは何事にも衝動的にすぐ取り組み、結果として失敗してしまう子ども達が多いクラスということです。そして、熟慮性の順位の上で上位12クラス(熟慮性の高いクラス)と下位12クラス(熟慮性が低い)に分けて、その12クラスずつの担任の先生達の各保育観の平均得点を比較しました。そうすると、過程重視—個性化重視という保育観で違いが見られました。熟慮性が高い、つまり時間をかけて正確にやるような子の多いクラスの先生は、この過程重視という考え方が有意に高いのです(図21)。過程重視というのは、「造形では作品の出来映えよりも活動を楽しむよう心掛ける」、「うまく演奏することよりも音楽そのものを楽しむように指導する」、「うまくやるよりも一生懸命やるのが大切だ」と考える保育観です。成果や出来映えよりも、楽しさやそのプロセスを大事にしたいと思っている先生のクラスの子どもの熟慮性は高くなる、という結果なんですね。考えたり、イメージを形作るというような時間が十分に保障される、自分なりの活動のペースで進めることが出来る、あるいはそれを支えられる、そういう保障がしてもらえる、それから出来映えの善し悪しということではなく、どんなものを作っても先生に認めてもらえる、ということでしょうか。先生がそういう対応の仕方をするクラスでは、子ども達が物事にじっくり取り組んでいける、またそういう姿勢を作ってい

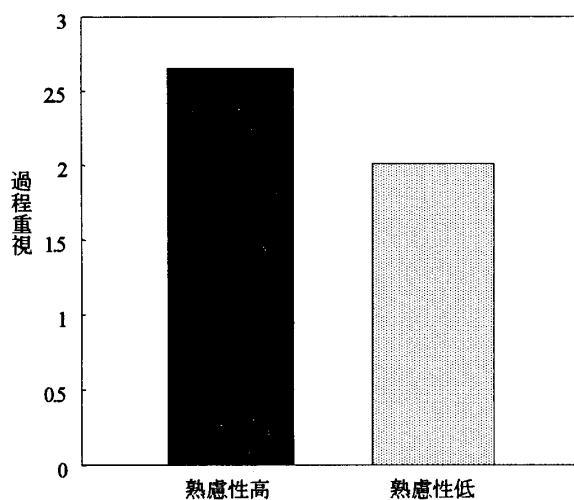


図 21. 熟慮性と担任保育者の保育観
過程重視—成果重視

る、という可能性が見えてきます。

ところで、吉本興業のジミー大西っていう人が最近画家になっています。彼はすごく絵が好きだったのですが、本職としてタレントをやっている、ある時から、やっぱり絵が描きたい、ということで今絵描きになっているわけです。彼がテレビのインタビューを受けているのを見ていて面白かったのは、インタビュアーが、「何故そんなに絵が好きなの?なんでそっちの道に行くことになったの?」と聞くと、彼は「学校の先生が、自分が描いた絵を『これは何?』って聞かなかったから。」と言ったんです。「『これは何?』って聞かれてたら、もう駄目だろう。描いた絵を『わあ、すごいねえー』って認めてくれた。そういうことがずっと自分の中であって、だからそれにすごく感謝しているし、それで、ずっと絵を仕事にしていくことにした。」というようなことを言っているんですね。それはすごく大事なことを言っているのかなと思うんです。やはり自由度がないと表現は出来ません。そういう自由を保障するという環境を作らないと、表現ができない。ここはこうしなくちゃいけない、あーしなくちゃいけない、というように言うと、それが出来ないならもう駄目だ、ということになってしまいます。しかし、表現というのは均一なものではなくバリエーションがあるものであり、その人の個性がそこに現れてくるということですから、その個性をどうやって生かすかということが大切です。そのためには個性を活かせるような余裕がなければいけない。そういう環境をどうやって作るか、ということが外的な要因の中ではすごく大事であろうと思います(中澤, 2000)。

表現を支えるために

外的要因の話のまとめといえますか、最後の話のまとめになると思うんですが、幼児期の表現を育てるために、大人はどのような役割が果たせるのでしょうか。あるいは大人はどういった環境を作っていくべきでしょうか?

第一に、遊びの環境というのが大事な要素だと思います。じっくり楽しむような時間的な保障、成果ではなく過程そのものを支えていく場、それから小さい時に色々なところに連れて行ってもらったり、サンタクロースがやって来るといった行事体験のような色々な豊かな体験を持つということが、表現にとっては非常に大事なのでは、と思います。そのためにはやはり遊びというものを中心に考えていかなければいけないでしょう。幼児は一方的な与えられる授業から学ぶということはないわけです。幼児というのは特に、体を通して学んでいくところがすごく大事なわけですから、そのためには様々な活動体験をど

特に、造形遊びは感情が表現できること、またそこで表現されたものが形に残るということがすごく大事なことだという気がします。普通の遊びはやったら残らないわけですね。でも、造形遊びではやはりそこに形として一時的であれ絵や造形が表れる。活動の結果が形になることで、ここをこうしたらこんなものができた、この色とこの色を混ぜたらこうなるんだ、ということ子ども自身が実感として体験できるわけです。それは非常に子ども達の生活の中で、貴重な遊びであり同時に学習の体験になるんだろうと思いますし、そこにまた、面白さというものがあります。

またここで、自由に楽しめるという雰囲気があるのがすごく大事なところだと思います。大人は「あー、そうしちゃいけない。」「それしたら色が汚くなるよ。ダメだよ。」なんて言いがちになります。しかし、自分で分かってやることと、言われてやるということは違ってきますから、大人の側の先回りした配慮はそういう経験を随分刈り取ってしまうことにつながるのではないのでしょうか。

二つ目は、先程のデザイン工学の学生達や芸大の学生達の話のところにもありましたが、大人自身が作るのを楽しむとか、楽器を楽しむことが大切でしょうね。わざわざ無理にやってみせなくてもいいんですが、大人が自発的に面白そうにやっていることは、やはり子どもにも面白いと思うんですね。これは心理学的にはモデリングのようなものになると思うんですが、「楽しいぞ」という体験がある、ということ子どもに傍で見せることが非常に大事だと思います。今の大人は疲れた顔は見せませんが、面白い顔はあまり見せないですね。お父さんやお母さんが生き生きと何か活動している、先生が一生懸命何かをしているという姿を子どもが見るということは非常に大事な気がします。

それから、三つ目、そしてもしかしたら一番大事なことは、子どもにとっての心理的な安定感であろうと思うのです。表現というのはやはり畏縮していたら表現できません。家庭が安心できる場であるとか、幼稚園が安心できる場であるとか、幼稚園は自分の感情を自由に表現できるという場であるという感覚が大切でしょう。そのような安全が保障され、かつ感情表現が許されている場を持つということが、重要ですね。もしかして、大人の役割というのはそれが一番大事なこともかもしれません。

以上これまでに長々と研究といくつかの話をさせていただきました。本当の美術や造形教育、あるいは音楽教育の先生からすると、表現なんてそう簡単なものじゃない、何を甘いことを言ってるんだ、という話になっていくかもしれないので、もしそうでしたらちょっと申し訳ないです。我々がやった研究を寄せ集めてみるとこういったこ

とが言えるのかな、ということをお話させていただいたということで、本日は終わらせて頂きたいと思っております。どうもありがとうございました。

付記

本論文は、平成13年1月9日に実施された、広島大学教育学部附属幼年教育研究施設の研究会(演題：幼児の表現活動を支えるもの—その内的・外的要因—)の講演内容を、編集委員会の責任において、まとめたものである。

引用文献

- 朝比奈美佳 1999 幼少期の親との造形活動が進路選択に及ぼす影響 平成10年度千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. 1972 Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121.
- 平井誠也・中澤 潤・祐宗省三・仲渡規矩子・佐々木瑞枝 1979 幼児の描画行動における期待の効果 広島大学教育学部附属共同研究体制研究紀要, 8, 35-40.
- 金井紀代子 1992 絵本の絵画表現の違いが幼児のイメージ形成・理解度に及ぼす効果 平成3年度千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文
- 岸原澄江 1986 幼児の見立ての発達における代用物の特性 昭和60年度千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文
- 北原 靖子 1993 サヴァン症候群 仲谷洋平 藤本浩一編著 美と造形の心理学 北大路書房 pp.164-165.
- 古賀 彩 2000 音楽的才能の形成要因-音大生と一般大学生の比較- 平成11年度千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文
- 森山 京 1990 三びきのくま(世界おはなし名作全集) 柿本幸造(絵) 小学館
- 中澤 潤 他 1993 保育者の保育観と子どものもちあじ 祐宗省三 編著 子どものもちあじを生かす園保育 フレーベル館 pp.215-222.
- 中澤 潤 1992 造形教育を支える幼児の心理 認知・感情・イメージを巡って 美育文化, 42, 6, 14-17.

中澤 潤 2000 幼児にとっての"あそび"と"造形" 美
育文化, 50, 6, 18-23.
大木真理 1988 2つの測定法による「みたて」の発達過
程-見立て能力と遊びの発展性- 昭和63年度千葉
大学大学院教育学研究科幼児心理学研究室修士
論文

瀬田貞二 1973 3びきのくま 丸木俊 (絵)フクインカン
八木龍浩・中澤 潤 1986 写实的描画の発達と課題設
定の効果 日本教育心理学会第28回総会発表論
文集, 98-99.